

교육연극이 만 5세 아동의 또래지위별
또래수용도와 자아존중감에 미치는 영향*

Does Educational Theater Work with Kindergarten Children?:

The Impacts of Educational Theater on Children's Peer Acceptance and Self-Esteem

고신대학교 생활과학부 아동학과

교수 천희영**

광주대학교 사회복지학부

부교수 옥경희

구미 제1대학 유아교육과

부교수 김미해

Dept. of Child Studies, Kosin University

Professor: Chun, Hui-Young

Dept. of Social Welfare, Kwangju University

Associate Professor: Ok, Kyung-Hee

Dept. of Childhood Education, Kumi 1 College

Associate Professor: Kim, Mee-Hae

<Abstract>

The purpose of this study was to examine the impacts of educational theater on 5-years-old children, and more specifically, to find out whether the effects of the theater on children's peer acceptance and self-esteem are different by peer social statuses, that are, popular, average, and neglected/rejected.

Fifty seven children participated in this study and were evaluated with the Sociometric Test (Coie & Dodge, 1983). The experimental subgroup (N=28) participated in the programmed educational theater for 9 sessions. The dependent variables were measured by the peer acceptance items of Sociometric Test as well as the Self-Perception Profile based on SPPC (Harter, 1985), and the same tests were administered twice, before and after the experiment.

Covariance analyses showed significant differences between experimental and control groups, for the children in the neglected/rejected category, in peer acceptance and social acceptance dimension of self-esteem. Global self-worth among children of popular and average categories, and total self-esteem among children of average category were also improved by the theater program. These results imply that educational theater programs can be used effectively to promote young children's social adjustment.

▲ 주요어(key words) : 교육연극(educational theatre), 또래지위(peer social status), 또래수용도(peer acceptance), 자아존중감(self-esteem)

* 자료수집에 도움을 준 고신대학교 아동학과 강희원, 김현경, 서유선, 정연자, 조민주 학생에게 감사드립니다.

** 주저자 : 천희영 (E-mail : chunhy@kosin.ac.kr)

1. 서론

70년대 중반 연극을 순수 예술문화로서 접근하는 것 외에 하나의 매체로서 인식하려는 움직임이 나타난 이후 1990년대에 들어와 교육연극에 대한 본격적인 연구가 이루어지기 시작했다(이정순, 2000; 139). 교육을 위한 연극(drama/theatre for education) 또는 연극을 통한 교육(learning through drama/theatre)으로 정의되는 교육연극(Educational Theatre)은 아동·청소년에 의한 전문연극(Professional Theatre)과는 차별화된 새로운 연극방법이자 교육방법이다(민병욱, 2000: 60). 즉 연극을 교육방법의 매개로 하여 자아개발을 통한 사회화 교육 및 모든 교과목의 교육수단을 활용하여 교수효과를 극대화하는데 목표를 두고 있다(박은희, 2000: 32).

교육연극이 Dewey의 실용주의와 Piaget의 발달이론에 이론적 근거를 두고 있으며(민병욱, 2000; 57), 교육연극의 다양한 유형들(McCaslin, 1990) 중에서 어린 아동에게 적절한 유형을 발견할 수 있다는 점에서 유아교육현장에서의 교육연극 적용 가능성을 찾을 수 있다. 교육연극은 5~19세 아동을 대상으로 하되 기본 유형 중 연령이 낮은 아동을 대상으로 하는 D. I. E.(Drama-in-Education)는 드라마를 매체로 하여 학습하는 방법을 일컫는 영국식 명칭으로서 전인교육을 목표로 하는 통합 교과교육을 지향한다(민병욱, 2000; 63). D. I. E.는 간단한 워밍업으로부터 시작하여 드라마식 게임, 타블로(조각상) 만들기, 즉흥, 가상적인 역할놀이, 이야기 꾸미기, 신체표현 등의 방법을 통해 자기표현을 훈련함으로써 개성의 발달을 도와주며, 사회적 기술을 습득하도록 한다(김선, 1997; Cranston, 2000), 또한 교육연극은 연극을 처음 접하는 아동들이 극적 놀이에 근거한 체험적인 역할 연기의 양식으로부터 연극에 접근해 가야한다는 기본 관점을 취한다(김선, 1997). 공연을 위한 준비과정으로서 연극이 준비된다면 기존의 유아교육기관에서의 재롱잔치와 다를 바 없게 되며 아동은 연극을 통한 표현의 궁극적인 이유를 남에게 보여주기 위한 것이라고 생각하게 되지만 교육연극은 궁극적으로 참여자의 전인적인 성장을 위한 것이라는 점에서 구별되는 것이다(김정은, 2001). 또한 최윤정(1995)은 5세에서 14세까지의 아동에게 교육연극의 효과가 가장 크게 나타난다고 했다. 5세 이전의 어린 아동은 전형적으로 그들 특유의 상상적인 놀이에 관여하게 되고, 15세 이후의 아동은 연극 과정의 상당 부분을 공연 성향의 연극 연기에 초점을 두고 활동하려고 하기 때문이라고 보았다. 이처럼 교육연극이 유아교육 현장에 적용 가능하다는 이론적 입장에도 불구하고 적용대상을 취학전 아동으로 한 연구는 김정은(2001)의 연구 외는 발견할 수 없었다. 김정은(2001)은 유아교육기관에서 이루어지는 날개의 연극적인 방식들, 즉 표현하기 활동, 동극, 역할극 등에 대한 연구

는 다수 발견되지만 교육연극에 관해서는 개념조차 다루어지지 않고 있다고 지적했다.

한편 기능과 효과 측면에서 교육연극은 창의성 발달, 사회성 발달(언어능력 및 의사소통능력 향상, 인성개발, 사회화 교육), 교과학습 능력 향상(단일 교과와 통합 교과교육의 향상) 및 특수아동의 상담과 치료의 기능을 하는 것으로 확인되고 있다(민병욱, 2000; 61). 실제로 사회과 학습(DeCourey-Wernett, 1977), 윤리와 도덕교육(Edmiston, 2000; Winston, 1998) 등에 관한 연구들을 통해 교육연극의 효과가 보고된 바 있다. 또 김정은(2001)이 유아의 언어수행 능력 즉 어휘력, 언어 이해력, 언어표현력의 향상에 교육연극이 효과가 있다고 보고한 예를 들 수 있다.

특히 교육연극이 아동의 사회화와 전인적인 성장을 돕는 수단으로서 효율적으로 사용될 수 있다는 점(김선, 1997)은 사회적 유능성을 기르는데 관심이 큰 유아교육 현장 교사들에게 주목된다. 교육연극의 효과를 제시한 이근삼(1987)도 일관된 주장을 했다. 즉 교육연극을 통해 아동은 남의 입장을 이해하고 자신을 새롭게 바라볼 수 있는 기회를 가지며, 연극활동을 통해 다양한 배역에 관심을 가지게 됨으로써 자신의 역할뿐 아니라 타인의 역할도 동시에 생각해야 하므로 대인관계의 성숙을 가져오며, 타인 앞에서 자신을 표현하는 능력을 기르며, 연극활동을 하는 동안 협동 단결함으로써 또래간의 우정을 형성할 수 있다는 것이었다.

이러한 주장에 근거하여 최근에는 교육연극이 사회성 또는 또는 사회기술 훈련 프로그램의 약점을 보완한 프로그램의 접근방법 개선에 기여하는 것으로 보고되었다. 정계숙(2002)은 초등학교 2학년과 5학년 학생 중 집단 따돌림/위협 아동의 사회적 유능성을 증진시키기 위해 교육연극을 적용한 사회적 유능성 중재 프로그램을 실시하고 그 효과를 확인할 수 있었다. 교육연극의 적용 효과는 2학년보다는 5학년에서 더 높아 친구관계에서의 친밀감을 더 많이 느끼며 갈등은 더 적게 느끼는 긍정적인 변화가 나타났으며, 또래수용도가 높은 집단보다 낮은 집단에서 전반적인 친구 관계의 질에 대한 만족감 및 하위요인인 정서적 안정도가 증가함을 알 수 있었다. 그러나 또래유능성의 증진 효과는 발견되지 않아 사회성의 중재가 이를수록 효과적이라는 주장(Strain, Steele, Ellis & Timm, 1982)과는 대조를 보였으며, 연구대상 집단 아동(40명)을 또래수용도의 평균점을 중심으로 상·하 집단으로 나누어 연구함으로써 교육연극 프로그램의 적용이 효과적인 아동 집단의 특성을 확인하는데 한계가 있다고 생각되었다.

아동의 또래와의 어울림은 서로에 대한 도식이나 기대를 제 공함으로써 사회적 평판과 사회적 관계망을 설정하도록 하는데(Hartup, 1992), 다른 사회집단과 마찬가지로 또래집단 내에도 위계구조가 존재한다. 또래집단에서 인기가 있는 아동은 또래의 인정을 받아 정서적으로 안정되고 보다 성숙된 행동을 보이게 되지만 무시되거나 거부되는 아동은 부적응 행동을 나타내게

* 본 논문은 2002년도 서일대학 학술연구비에 의해 연구되었음

** 저자 : 강희경(E-mail : khkyung@seoil.ac.kr)

된다. 특히 거부된 아동은 다른 아동에 비해 또래에게 부정적인 행동을 보이고, 사회인지 능력이 부족하며 여러 문제행동을 나타낸다고 보고되었으며(양진희·최기영, 1996; 임현진, 1998), Coie & Dodge(1983)는 또래집단에서 거부되는 현상이 비교적 지속적이며 안정적이라는 지적을 했다.

집단내 사회적 지위와 자아지각간의 관계에 대한 연구들에 의하면, 또래와의 관계에서 어려움을 겪는 아동들은 부정적 자아지각 패턴을 보이는 경향이 있다. 즉 자아효능성(self-efficacy), 자아존중감(self-esteem), 지각된 사회적 유능성(perceived social competence)에 있어서 다른 아동보다 낮은 것이었다(Hymel & Rubin, 1985). 초등학생을 대상으로 한 연구들(Boivin & Bégin, 1989; Patterson, Kupersmidt & Griesler, 1990)과 취학전~초등학교 2학년 아동을 대상으로 한 임연진(1998)의 연구에서도 또래지위가 높은 인기아는 지위가 낮은 무시되거나 거부된 아동보다 자신의 능력을 긍정적으로 지각하거나 자아존중감이 높은 것으로 보고되었다. 이러한 또래지위와 자아존중감 간에 관계가 있다는 연구결과와 교육연구이 사회성 발달 특히 또래수용도 증진에 긍정적인 역할을 한다는 연구결과에 근거해 볼 때, 교육연구은 자아존중감을 높이는 데도 효과가 있을 것으로 예상할 수 있었다. 특히 교육연구은 타인 뿐 아니라 자신에 대한 긍정적인 인식의 향상(Pinciotti, 1993)과 같은 사회적 유능성의 요소가 포함되어 있으며, 사회적 유능성의 내면화에 의한 자신의 능력 재발견, 자아의 재인식 등을 통해 자신을 재개념화 하는 데 사용될 수 있다(정계숙, 2002)는 점은 교육연구과 자아존중감 증진간의 관계 연구의 필요성을 뒷받침한다고 볼 수 있겠다. 그럼에도 불구하고, 초등학교 고학년층을 대상으로 교육연구 프로그램이 자기표현 및 자아존중감 향상에 효과가 있음을 확인한 연구(이경희, 2002)는 있으나 취학전 아동을 대상으로 한 연구는 역시 발견되지 않았다.

이상과 같은 연구배경에서 본 연구는 다음과 같은 연구의 목적을 설정할 수 있었다.

첫째, 교육연구은 취학전 시기의 아동에서도 또래관계의 향상에 효과가 있는지를 확인하는 것이었다. 교육연구 프로그램에 의해 청소년의 또래관계가 향상된다는 보고가 있었으며(Walsh-Bowers & Basso, 1999; Yassa, 1999), 발달적으로 어려움을 겪는 아동에 대한 중재는 연령이 어릴수록 효과적이라는 Strain et al.(1982)의 주장에 비추어 취학전 시기의 아동을 대상으로 한 교육연구 프로그램의 적용 효과가 기대될 수 있었다. 그러나 초등학교 저학년과 고학년 아동에서는 또래수용도 향상의 효과는 발견되지 않았다(정계숙, 2002)는 점에서도 연구의 필요성을 지적할 수 있었다.

두 번째 연구의 목적은 교육연구이 취학전 시기의 아동에게 적용 효과가 있다면, 또래관계에서의 지위에 따라 또래수용도와 자아존중감에 대한 영향은 차이가 있는지를 확인하는데 있었다. 또래수용도의 상·하 정도에 따른 친구관계의 질에서의 차이는 확인되었으나(정계숙, 2002) 프로그램 적용이 적절한 대상집단

구분을 위한 기준으로 또래지위를 채택하여 연구하는 것이 교육연구 프로그램의 평가에 구체적인 정보를 제공할 것으로 생각되었다. 시간과 상황의 변화에도 불구하고 또래간의 사회적 상호작용에서 긍정적인 관계를 유지하면서, 개인의 목적을 달성할 수 있는 능력을 또래관계에서의 사회적 능력이라고 할 때(Rubin & Rose-Krasnor, 1992) 아동의 사회적 능력을 반영하는 강력한 목록의 하나는 또래수용이다(Masten, Morison & Pellegrini, 1985). 아동의 또래수용이 또래관계에서의 상대방인 또래의 평가에 의한 것이라면, 자신이 유능하고 중요하며 성공적이고 가치 있다고 생각하는 정도(Coopersmith, 1967)인 자아존중감은 또래관계에서의 자신을 스스로 평가함에 의한 것이다. 따라서 교육연구을 적용한 프로그램이 아동의 자기평가와 또래평가 측면에서 어떠한 효과를 나타내며, 특히 또래지위에 따라 다른 양상으로 효과가 나타나는 지를 분석하는 것은 교육연구을 적용한 프로그램의 개발에 유익한 정보를 제공할 것으로 생각되었다.

두 가지의 연구목적에 따른 연구문제를 종속변인 중심으로 서술하면 다음과 같다.

- 1) 만 5세 아동의 또래지위별로 교육연구은 또래수용도에 영향을 미칠 것인가?
- 2) 만 5세 아동의 또래지위별로 교육연구은 자아존중감에 영향을 미칠 것인가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 부산광역시 소재 K유치원에 재원하는 만 5세 아동 57명이었다. 연구대상 아동의 연구집단별·성별 구성을 보면, 실험집단에는 남아와 여아가 각 14명으로 28명이, 통제집단에는 남아 17명, 여아 12명의 29명이 배치되었다. 그러나 연구집단별·성별 아동의 구성은 유의한 관계가 없는 것으로 확인되었다($\chi^2 = .43, p = .51$). 연구대상 아동들의 사회경제적 배경으로 가정의 수입을 조사한 결과, 200만원 미만이 42명, 200만원 이상 300만원 미만이 13명, 300만원 이상이 2명이었다. 부의 교육수준은 고졸 이하 26명, 전문대졸 10명, 대졸 18명, 대학원졸 3명이었으며, 모의 교육수준은 고졸 42명, 전문대졸 및 대학졸 13명, 대학원졸 2명이었다.

2. 연구도구

1) 또래지위 및 또래수용도 측정도구

아동의 또래집단 내 지위를 조사하기 위해 임연진(1998, 재인

용)이 사용하였던 사회적 측정 검사인 Coie & Dodge(1983)의 또래지명법을 적용하였다. 이 시기 아동들이 이성에 대해 편파적이라는 선행연구에 기초하여 동성 또래만 지명하도록 제한하여, 아동에게 같은 반 동성 또래의 사진을 제시하고, '가장 좋아하는 친구', '교실에서 같이 앉고 싶은 친구', '생일에 초대하고 싶은 친구'를 각각 3명씩 지명하게 하고, 사전검사시에만 각 상황에서 함께 하기 싫은 친구 3명을 지명하도록 했다. 그 이유는 또래지위의 구분을 위해서는 긍정적 또래 지명과 함께 부정적 또래 지명 수가 필요했기 때문이었다.

또래 지명의 결과에 따라 또래지위를 구분하기 위해, 먼저 각 아동이 모든 동성 급우에게서 받은 긍정적 지명 수의 합과 부정적 지명 수의 합을 각각 계산하여 학급 내에서 Z 표준점수로 환산한 다음 사회적 선호와 사회적 영향 점수를 계산하였다. 사회적 선호 점수는 긍정적 지명 점수에서 부정적 지명 점수를 감산함으로써, 사회적 영향 점수는 긍정적 지명 점수와 부정적 지명 점수를 합산함으로써 산출되었다. 산출된 4가지 점수 즉 긍정적 지명 수, 부정적 지명 수, 사회적 선호와 영향의 점수를 이용하여 Coie와 Dodge(1983)의 기준에 따라 아동의 또래지위를 구분한 결과, 인기아 17명, 보통아 21명, 양면성아 5명, 무시아 9명, 거부아 10명으로 지위 구분이 되었다. 본 연구에서는 양극단에 가까운 또래지위의 아동에 대한 교육연구의 효과를 확인보고자는 목적에 따라 또래지위 중 양면성아를 제외하였다. 참고로 또래지위별·연구집단별 아동의 수를 제시하면 <표 1>과 같다.

또래수용도는 긍정적 지명 수만으로 점수화 하였으며 최고점은 아동의 성에 따라, 연구집단 학급의 동성 아동의 수에 따라 차이가 있었다.

<표 1> 또래지위별·연구집단별 아동의 수(N=57)

또래지위	연구집단		
	실험집단	통제집단	전체
인기아	8	9	17
보통아	9	12	21
무시·거부아	11	8	19

2) 자아존중감 측정 도구

아동의 자아존중감을 측정하기 위해서 Harter(1985)의 '아동용 자아지각 프로파일(Self-Perception Profile for Children; SPPC)을 토대로 이은혜·신숙재·송영주(1992)가 개발한 '자아지각 프로파일'을 이화조(1998)가 아동의 연령에 맞추어 수정, 보완한 것을 사용하였다. 본 연구에서는 자아존중감의 여섯 가지 하위차원 중 신체적 유능감이나 인지적 유능감, 외모와 같은 차원과는 달리 보다 사회적 관계의 질에 연관되어 자아지각이 된다고 생각되는 자아존중감의 세 가지 하위차원을 포함하였다.

사회적 수용(social acceptance) 차원은 친구가 얼마나 있는지, 얼마나 자신이 인기가 있다고 느끼는지, 친구들이 자기를 얼마나 좋아한다고 느끼는지에 대한 자아지각을, 일반적인 자아가치(global self-worth) 차원은 자신을 얼마나 한 인간으로서 좋아하는지, 자신이 취하는 방식에 대해 얼마나 일반적으로 만족하는지에 대한 자아지각을 측정하는 것이었다. 그리고 행동(behavioral conduct) 차원은 아동이 자신의 행동방식을 얼마나 좋아하는지, 얼마나 옳은 일을 하는지, 얼마나 자신에게 기대 되는대로 행동하는지, 얼마나 문제를 일으키지 않으려고 하는지에 대한 자기평가를 의미했다. 3개 하위차원은 각각 6개 문항의 4점 척도로 구성되어 있었다. 4점 척도는 개인의 특징과 역량에 대한 긍정적인 진술과 부정적인 진술로 크게 양분되어 있어 아동은 두 범주의 묘사 중 자기 자신과 보다 비슷해 보이는 어느 한쪽을 먼저 선택한 후에 그 내용이 자신과 일치하는 정도에 따라 다시 "매우 그렇다"와 "약간 그렇다" 중에서 한 곳을 선택하도록 되어 있었다. 자아존중감 척도의 하위차원별 신뢰도 계수 α 는 사회적 수용 .72, 일반적인 자아가치 .80, 행동 .85로 나타났다.

3. 연구절차

K유치원은 교육연구를 유아교육 현장에 적용하여 현장연구를 시도하는 기관으로, 연구의 목적에 동의하며 협조가 잘 이루어질 것으로 판단되어 연구대상 기관으로 선정되었다. 이 유치원은 프로젝트 중심의 교육과정을 운영하는 곳으로, 같은 원에서 4년과 5년의 교육경력을 가진 두 명의 교사가 담당하는 만 5세 아동의 2개 반을 선정하여 무선적으로 실험집단과 통제집단으로 구분하였다. 본 연구의 실시 시기는 1학기말로서 아동들이 같은 학급에서 상호작용을 충분히 했다고 볼 수 있어 또래 관계를 측정하는 데 적절한 시기로 판단되었다.

교육연구의 실시에 앞서 연구에 포함되지 않은 만 5세 아동 10명을 대상으로 본 연구에서 사용될 도구들을 사전 실시하여, 검사지의 내용에 있어서 아동의 이해나 응답에 어려움이 발견된 문항들은 수정, 보완하였다. 본 교육연구 프로그램을 실시할 보조자들은 아동학을 전공하는 학부 학생 5명이었는데, 프로그램 실시 전 성인들을 상대로 한 교육연구 프로그램 모임에 3회 이상 참여하였으며, 초등학생들의 사회적 적응을 돕기 위한 교육연구 프로그램의 보조자로 참여하기도 한 학생들이었다. 또한 사전훈련을 위해 추가적으로 본조사가 실시된 K유치원에서 교육연구를 적용한 교육활동을 시도하는 것을 4주동안 주 1회 참관하도록 했다.

본조사의 절차는 다음과 같았다.

(1) 사전 검사 : 사전 검사는 교육연구 프로그램을 적용하기 일주일 전인 2002년 6월 24일에 실시되었다. 사회적 측정 검사(긍정적·부정적 또래지명)와 자아지각 프로파일을 실험집단과 통제집단의 유아를 대상으로 개별 면접으로 실시하였다. 검사의 실시자는 아동학을 전공하는 학부 학생 2명으로 5월 한 달동안

같은 유치원에서 교육실습을 한 학생들이었다. 이들은 프로그램의 실시 과정에는 참여하지 않았으나 아동들과 친밀한 관계를 유지하고 있는 학생들이었다.

(2) 교육연극 프로그램 실시 : 본 연구에서 교육연극 프로그램은 유아교육기관에서 사용되는 연극적인 방법들을 단계화한 프로그램으로서, 다양하고 세분화된 연극적인 놀이를 위계적으로 포함하는 프로그램(김정은, 2001: 7)으로 정의되었다. 구체적인 프로그램의 내용 결정을 위해 교육연극 자료집 ‘창의력을 키우는 몸짓놀이(임효재, 2001)’와 ‘아이들과 함께 하는 교육연극(소꿉놀이, 2001)’에서 자아존중감을 또래지위의 향상에 목표를 둔 활동을 중심으로 발췌하여 교육연극 지도 전문가에게 검토 받은 후 아동들 간의 친밀감을 높이는 활동을 강화하여 최종 결정하였다. 참고로 <부록 1>에 교육연극 프로그램의 개요를 첨부하였다. 부록에서 보듯이 초기 활동의 목표는 실험집단 아동간의 친밀감을 높이기 위한 오리엔테이션, 친밀감 높이기, 인간관계 회복으로 결정되었으며, 자아존중감 증진과 사회적 기술 증진을 목표로 하는 활동이 각각 2회와 3회 준비되었으며, 자아존중감 및 사회적 기술의 증진을 함께 목표로 하는 활동이 1회 준비되었다.

회기별 과정은 본 활동에 앞서 몸을 이완시키고 상호간의 자연스러운 접촉을 유도하기 위한 몸풀기 활동(warm-up) 단계, 여러 가지 교육연극 프로그램 가운데 연극적 요소를 이용하여 또래 사이에서 자신을 자유롭게 표현하고 또한 협력함으로써 자아존중감과 사회적 기술을 증진시키는 본활동(presentation) 단계, 앞서 실시한 활동들을 종합적으로 합축하는 활동으로서 연구놀이를 평가 및 정리하는 마무리 활동(follow-up) 단계로 구성되었다. 구체적인 회기 프로그램의 예로서 8회기 프로그램의 약안을 <부록 2>에 첨부하였다. 실험집단 학급 아동들에 대해 프로그램이 실시되는 기간동안 통제집단 학급의 교사는 프로그램의 내용이나 활동목표와 유사한 집단활동의 실시 계획은 없는지를 확인하였으며, 실험 및 통제집단의 담당 교사간에 수업활동 계획에 관한 정보교환이 충분히 이루어지도록 원감의 협조를 요청하였다.

프로그램은 2002년 7월 2일부터 12일까지 일요일을 제외한 열흘동안 총 9회 실시되었다. 각 회기의 활동에 앞서 5명의 훈련된 연구 보조자들은 구체적인 활동계획표에 따라 활동에 필요한 도구를 준비하고 활동의 실행을 위해 담임교사와 협의를 하였다. 활동은 일과 중 오전 집단활동 시간을 이용하여 주임교사의 도움 하에 연구보조자 중 1명이 주교사로 역할하고 나머지 보조자들이 활동 보조자의 역할을 하여 이루어졌으며, 1회기의 소요 시간은 대체로 40분 전후였다. 일과가 끝난 후 본 연구자들과 주임교사 및 연구 보조자들은 평가회를 통해 그 날의 활동을 평가하여 다음 회기에서 보완해야 할 점과 주의해야 할 점을 토의하였다.

(3) 사후 검사 : 교육연극 프로그램이 끝난 사흘 뒤인 7월 15일 실험집단과 통제집단 모두를 대상으로 긍정적 또래지명 수

를 측정하는 사회성 측정 검사와 자아존중감을 측정하는 자아지각 프로파일을 실시하였다. 검사의 실시자는 사전검사를 실시한 학생들과 동일한 학생들이었다.

4. 자료의 처리 및 분석

또래지위별로 교육연극 프로그램에 참여한 실험집단과 참여하지 않은 통제집단에 있어 또래수용도와 자아존중감에 차이가 있는지를 알기 위해, 사후 검사로 측정된 또래수용도 점수, 자아존중감의 하위차원별 점수 및 자아존중감의 총점 각각을 종속변인으로, 각 점수의 사전 검사 점수를 공변인으로 하여 공변량분석을 실시하였다. 실험집단과 통제집단 구성 아동의 수가 다르므로 변량의 동질성 여부를 사전에 Levene 통계치로 확인하는 절차를 거쳤다. 통계적 분석을 위해 SPSS Window 7.5를 사용하였다.

III. 연구결과 및 해석

또래지위별로 교육연극 프로그램의 효과를 분석하기 위해 먼저 또래지위별·연구집단별 또래수용도와 자아존중감 각각의 사전 및 사후 검사 점수의 평균과 표준편차를 제시하면 <표 2>와 같다. <표 2>에 제시된 모든 사전·사후 검사 점수에 대해 Levene 통계치를 산출한 결과, 모든 통계치의 유의도가 5% 수준에서 유의하지 않은 것으로 나타나 분산이 동일하다는 귀무가설을 기각할 수 없었다. 이에 변량이 동질적임을 확인할 수 있었다.

교육연극 프로그램의 또래수용도에 미치는 영향을 검증할 목적으로 인기아, 보통아, 무시·거부아의 또래지위별로 또래수용도 사후 검사 점수를 종속변인으로, 또래수용도의 사전 검사 점수를 공변량으로 하여 공변량분석을 하였다. 그 결과는 <표 3>에 제시되어 있다.

<표 3>에서 보듯이, 인기아와 보통아의 경우 또래수용도의 사전 검사 점수를 공변량으로 했을 때 사후 검사 점수는 교육연극을 실시한 실험집단과 실시하지 않은 통제집단간에 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다. 그러나 무시·거부아에 있어서는 연구집단 변인의 주효과가 유의하게 나타났다. 즉 <표 2>의 평균점수에 근거하여 실험집단의 또래수용도 사후 검사 점수(M=6.18, SD= 3.03)는 통제집단의 점수(M= 1.88, SD= 1.64)보다 의미있게 높다고 볼 수 있었다.

자아존중감에 대한 교육연극 프로그램의 효과는 자아존중감의 세 가지 하위차원과 자아존중감 전체에서의 사후 검사 점수 각각을 종속변인으로, 사전 검사 점수를 공변량으로 공변량분석하여 살펴보았다. 그 결과 <표 4>에 바와 같이 인기아와 보통아의 사회적 수용 사후 검사 점수의 연구집단간 차이는 유의하지 않을 것으로 나타났으나 (F= .18, p= .68; F= 1.79, p= .20),

<표 2> 또래지위별 · 연구집단별 또래수용도와 자아존중감의 사전 · 사후검사 점수의 평균 및 표준편차

측정변인	하위차원	인기아(n=17)			보통아(n=21)			무시·거부아(n=19)				
		실험	통제	na	실험	통제	nb	실험	통제	nc		
또래수용도	사전	M	12.63	10.89	17	8.33	6.58	21	3.45	2.75	19	
		SD	2.07	6.15		1.73	2.39		2.11	2.55		
	사후	M	10.38	8.67	17	8.44	7.17	21	6.18	1.88	19	
		SD	4.37	5.27		4.69	4.63		3.03	1.64		
자아존중감	사회적수용	사전	M	19.88	16.83	14	18.89	19.73	20	20.25	19.17	14
		SD	3.80	3.43		3.79	4.17		2.76	3.19		
	일반적자아가치	사전	M	22.13	22.33	14	19.78	20.45	20	21.63	20.33	14
		SD	2.42	1.86		3.38	2.34		2.20	2.25		
	행동	사전	M	20.25	18.33	14	20.78	19.73	20	19.50	19.00	14
		SD	3.01	3.14		2.44	2.33		4.14	2.76		
	자아존중감전체	사전	M	20.00	19.33	14	21.00	18.27	20	20.91	19.33	17
		SD	4.41	3.98		2.50	2.65		2.59	2.58		
		사전	M	62.25	57.50	14	59.44	59.91	20	61.38	58.50	14
		SD	8.00	6.47		6.77	6.09		7.85	5.24		
		사후	M	63.13	59.33	14	63.33	57.36	20	65.80	62.00	16
		SD	8.31	6.74		6.06	8.82		4.18	4.29		

a, b, c : 사전·사후검사의 실시시기에 결석한 아동의 경우 결측치로 처리되어 분석대상 아동의 수는 또래지위별 아동 수와 다를 수 있음

<표 3> 또래지위별 연구집단간 또래수용도 사후검사 점수의 공변량분석 결과

또래지위	변량	제공합	자유도	평균제공	F
인기아 (n=14)	공변량	119.96	1	119.96	7.12*
	주효과	1.81	1	1.81	.11
	모형	132.32	2	66.16	3.93*
	오차	235.92	14	16.85	
보통아 (n=21)	공변량	368.24	16	23.02	
	주효과	113.61	1	113.61	6.71*
	모형	1.93	1	1.93	.11
	오차	115.54	2	57.77	3.41*
무시·거부아 (n=19)	공변량	304.75	18	16.93	
	주효과	420.29	20	21.01	
	모형	18.97	1	18.97	2.98
	오차	75.53	1	75.53	11.86**
	모형	94.50	2	47.25	7.42**
	오차	101.92	16	6.37	
	전체	196.42	18	10.91	

*p<.05, **p<.01

<표 4> 또래지위별 연구집단간 사회적 수용 사후검사 점수의 공변량분석 결과

또래지위	변량	제공합	자유도	평균제공	F
인기아 (n=14)	공변량	106.57	1	106.57	14.27**
	주효과	1.37	1	1.37	.18
	모형	117.57	2	58.79	7.87**
	오차	82.14	11	7.47	
보통아 (n=21)	공변량	199.71	13	15.36	
	주효과	141.00	1	141.00	21.51***
	모형	11.75	1	11.75	1.79
	오차	152.75	2	76.38	11.65**
무시·거부아 (n=19)	공변량	111.45	17	6.56	
	주효과	264.20	19	13.91	
	모형	10.31	1	10.31	5.21
	오차	13.64	1	13.64	6.90
	모형	23.96	2	11.98	6.06
	오차	21.76	11	1.98	
	전체	45.71	13	3.52	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 5> 또래지위별 연구집단간 일반적 자아가치 사후검사 점수의 공변량분석 결과

또래지위	변량	제곱합	자유도	평균제곱	F
인기아 (n=14)	공변량	36.60	1	36.60	27.55***
	주효과	7.72	1	7.72	5.81*
	모형	44.32	2	22.16	16.68***
	오차	14.61	11	1.33	
	전체	58.93	13	4.53	
보통아 (n=20)	공변량	32.47	1	32.47	4.25
	주효과	34.23	1	34.23	4.48*
	모형	66.69	2	33.35	4.47*
	오차	129.86	17	7.64	
	전체	196.55	19	10.35	
무시· 거부아 (n=14)	공변량	10.24	1	10.24	14.03**
	주효과	8.88E-02	1	8.88E-02	.12
	모형	10.33	2	5.17	7.08**
	오차	8.03	11	.73	
	전체	18.36	13	1.41	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 6> 또래지위별 연구집단간 자아존중감 전체 사후 검사 점수의 공변량분석 결과

또래지위	변량	제곱합	자유도	평균제곱	F
인기아 (n=14)	공변량	487.78	1	487.78	19.75***
	주효과	2.43E-02	1	2.43E-02	.00
	모형	487.801	2	243.90	9.88**
	오차	271.70	11	24.70	
	전체	759.50	13	58.42	
보통아 (n=20)	공변량	428.31	1	428.31	11.70**
	주효과	198.31	1	198.23	5.41*
	모형	626.54	2	313.27	8.56**
	오차	622.41	17	36.61	
	전체	1248.95	19	65.73	
무시· 거부아 (n=14)	공변량	100.78	1	100.78	9.05*
	주효과	49.13	1	49.13	4.41
	모형	149.90	2	74.95	6.73**
	오차	122.46	11	11.13	
	전체	272.36	13	20.95	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

무시·거부아 집단에서는 유의한 차이가 발견되었다(F= 6.90, p< .05). 따라서 무시·거부아 중 실험집단의 사후 사회적 수용 점수(M= 21.70, SD= 2.00)는 통제집단의 해당점수(M= 19.83, SD= 1.17)보다 유의하게 높다고 볼 수 있었다.

사회적 수용 차원에서의 결과와는 대조적으로 일반적 자아가치 차원에서는 <표 5>에서 알 수 있듯이 인기아와 보통아의 사후검사 점수가 연구집단간에 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다(F= 5.81, p< .05; F= 4.48, p< .05). 즉 인기아와 보통아 모두 실험집단의 아동이 통제집단의 아동보다 일반적 자아가치 점수가 높다고 볼 수 있었다(인기아의 실험집단 M= 22.50, SD= 2.00, 통제집단 M=21.17, SD= 2.23; 보통아의 실험집단 M=22.11, SD= 1.76, 통제집단 M= 19.82, SD= 3.82). 무시·거부아의 경우는 연구집단간 차이가 유의하게 나타나지 않았다(F= 8.88E-02, p= .12). 그러나 자아존중감의 행동 차원의 사후 검사 점수는 또래지위 모두에서 연구집단간 유의한 차이를 보이지 않았다(인기아 F= .30, p= .59; 보통아 F= 4.11, p= .06; 무시·거부아 F= 2.09, p= .18).

자아존중감 전체 사후검사 점수가 연구집단간에 차이가 있는지를 알기 위해 공변량분석한 결과는 <표 6>에 제시된 바와 같이 보통아의 경우에 유의한 차이가 나타났다(F= 5.41, p< .05). 즉 실험집단의 자아존중감 전체 사후 검사 점수 평균 63.33(SD= 6.06)은 통제집단의 해당점수 평균인 57.36(SD= 8.82)보다 유의하게 높다는 것을 알 수 있었다. 인기아의 실험집단(M= 63.13, SD= 8.31)과 통제집단(M= 59.33, SD= 6.74)의 평균 차이, 그리고 무시·거부아의 실험집단(M= 65.80, SD= 4.18)과

통제집단(M= 62.00, SD= 4.29)의 평균 차이는 유의하지 않은 것으로 밝혀졌다(F= .001, p= .98; F= 4.41, p= .06).

IV. 논의 및 제언

본 연구는 취학전 시기 아동의 또래지위에 따라 교육연구를 적용한 프로그램이 또래수용도와 자아존중감에 미치는 영향이 어떠한지를 분석하는데 연구의 목적이 있었다.

또래수용도는 또래지위가 인기아와 보통아인 경우 교육연구의 영향을 받지 않지만 무시·거부아에 있어서는 유의하게 영향 받는 것으로 나타났다. 즉 무시·거부아 중에서 교육연구 프로그램에 참여했던 아동은 그렇지 않았던 아동에 비해 또래수용도가 의미 있게 높다는 것을 알 수 있었다. 이 같은 결과는 교육연구 프로그램의 적용시기와 관련하여, 청소년과 초등학교 시기의 아동뿐 아니라 만 5세의 취학전 아동의 또래관계 증진에도 교육연구가 기여한다는 것을 보여주는 것이었다. 취학전기의 아동을 대상으로 한 선행연구(김정은, 2001)에서 교육연구이 언어능력에 미치는 영향은 확인된 바 있으나, 교육연구의 사회적 발달을 위한 중재 역할에 초점을 두고 실시된 본 연구에서 사회적 중재의 효과를 확인함으로써 중재의 시기가 이룰수록 효과적이라는 Strain et al.(1982)의 주장을 지지하는 경험적인 연구결과로서도 의미가 있다고 볼 수 있었다. 또한 정계숙(2002)의 연구에서 또래유능성의 증진 효과는 발견되지 않았더라도 친구관계의 질 개선에 있어 또래관계에서의 어려움이 큰

아동들에게 교육연극의 효과가 더 크다고 보고된 바와 일관된 결과로 생각되었다. 만 5세 아동에서도 효과가 확인됨으로써, 정계숙(2002)이 초등학생의 또래유능성 증진 효과가 나타나지 않은 것을 프로그램의 효과 자체에 대한 의문 제기보다 프로그램의 실시절차에 의한 것으로 해석한 것은 수용될 수 있는 설명이라고 판단되었다.

자아존중감에 대한 교육연극 프로그램의 효과를 자아존중감의 하위차원별로 살펴본 결과, 아동 자신이 지각한 사회적 수용도는 무시·거부아 집단에서 프로그램의 적용집단과 그렇지 않은 집단 간에 의미 있는 차이가 있으나 인기아와 보통아 집단에서는 연구집단간 차이가 없는 것으로 나타났다. 사회적 수용차원의 정의를 고려할 때(Harter, 1982) 무시·거부아 집단에서 나타난 이러한 결과가 또래수용도에서의 연구집단간 차이를 보인 것과 일관되게 나타난 것은 당연하다고 볼 수 있었다. 왜냐하면 또래수용도와 사회적 수용도는 여러 아동들과 잘 어울리고 또래로부터 잘 수용되는 사교성과 같은 효율적인 기능(박주희, 2000)이라는 점에서 개념상 공통점이 있기 때문이다. 그러나 또래수용도가 또래의 지명에 의한 것이며 사회적 수용도는 자기평가에 의한 것으로 객관적 및 주관적인 또래유능성 증진 효과가 나타났다는 점에서 주목되는 결과라 할 수 있었다.

일반적 자아가치 차원과 자아존중감 전체는 인기아와 보통아, 보통아에서 각각 연구집단간 차이가 유의하여 실험집단 아동의 점수가 높은 것으로 나타났으나 무시·거부아의 경우에는 연구집단간 차이가 없는 것으로 밝혀졌다. 그리고 행동 차원은 세 가지 또래지위 모두에서 연구집단간 차이가 없어 교육연극 프로그램의 효과가 나타나지 않았다. 이러한 연구결과는 두 가지 측면에서 해석될 수 있었다. 첫째, 자아존중감의 두 가지 하위차원과 자아존중감 전체가 자신을 유능하고 중요하며 성공적이고 가치 있다고 보는 정도를 나타내며(Coopersmith, 1967), 이 변인들에 대한 교육연극의 영향이 모든 또래지위 집단에서는 나타나지 않거나 적어도 무시·거부아 집단에서는 나타나지 않는다는 결과는 교육연극을 적용한 프로그램의 효과가 사회적 수용과 같은 또래관계에서의 대인적 관계에 관련된 자아존중감에는 직접적으로 또는 단기적으로 나타나지만 그 관계의 개선을 통해 스스로를 긍정적으로 평가하도록 자아인식에의 변화가 일어나기까지는 시간이 소요된다는 해석(정계숙, 2002)을 지지해 주었다. 아울러 교육연극의 유아교육적 효용성의 기본은 아동이 사회적 존재로 성장하며 대인관계 기술을 습득하도록 돕는 데 있다고 할 때(김정은, 2001), 대인관계 기술의 습득과 보다 밀접한 관계가 있다고 볼 수 있는 사회적 수용 차원을 제외한 두 하위차원들과 사회적 수용의 비중이 상대적으로 낮은 자아존중감 전체에서 연구집단간 차이가 나타나지 않을 가능성은 높다고 생각되었다.

둘째, 일반적 자아가치는 인기아와 보통아에서, 자아존중감 전체는 보통아에서 교육연극의 긍정적인 효과가 발견되었으나 무시·거부아 집단에서는 행동 하위차원에서도 전혀 효과가 나

타나지 않았다. 이는 교육연극의 효과가 직접적으로 강하게 작용했을 것으로 추론되는 사회적 수용 차원을 제외한 나머지 차원들과 전체 자아존중감에서의 자기 평점 특성과 관련된 결과일 수 있다. 아동의 자아존중감에 관한 선행연구들은 대체로 또래지위가 낮을수록 인기아에 비해 자아존중감이 낮지만 무시아나 거부아는 자아지각이 객관적인 평가와 차이를 보인다고 했다(예; Boivin & Bégin, 1989). 만 5세 아동의 경우 무시된 아동과 거부된 아동은 모두 교사에 의한 자기능력 평가와는 유의하게 높게 과장하여 자기 능력을 평가하는 것으로 보고되었으며(임연진, 1998), 이는 자신의 낮은 자존감과 실제에 대한 두려움으로부터 자신을 보호하기 위해 자신의 능력을 과대평가 하기 때문인 것으로 해석되었다(Connell & Ilardi, 1987). 본 연구결과에서도 자아존중감 사전·사후검사의 평균을 보면 무시·거부아의 평균이 인기아나 보통아의 평균에 비해 상대적으로 가장 낮다고 볼 수는 없었다. 이 같은 이유로 무시·거부아들은 교육연극 프로그램 실시 여부와 관계없이 자아존중감 전체와 일부 하위차원에서 높게 자기 평가했을 가능성이 있다는 것이다.

본 연구 결과는 만 5세 아동에게도 교육연극의 적용 효과가 있으며, 아동의 또래수용도와 자아존중감에 대한 그 효과는 또래지위에 따라 차이가 있음을 보여 주었다. 특히 사회적 적응 과정에서 불리한 위치에 있다고 볼 수 있는 또래로부터 무시·거부된 아동들의 또래수용도와 자아존중감에서의 사회적 수용도를 증진시키는데 교육연극 프로그램의 효과를 보여줌으로써 유아교육 현장의 교사들에게 아동의 사회적응을 돕기 위한 방법으로서 교육연극 프로그램의 유용함을 보여주었다는데서 본 연구의 의의를 찾을 수 있었다. 그러나 본 연구에서의 프로그램 실시시간이 10일간의 9회 실시로 짧았다는 점은 연구결과가 단기적인 효과를 반영하는 것일 가능성을 배제할 수 없으므로 프로그램의 장기적인 효과검증 연구가 요청된다. 또한 무시아와 거부아를 구분하지 않고 한 집단으로 연구하였으나 또래지위에 따른 아동의 행동특성이나 지위의 안정성 차이(Coie & Dodge, 1983)를 부인할 수 없으므로 추후 연구에서는 두 또래지위를 분리하여 연구할 필요가 있음을 제안할 수 있겠다. 이러한 연구들을 토대로 유아교육현장에서 교육연극의 적용이 활성화되기를 기대해 본다.

- 접수일 : 2003년 1월 15일
- 심사일 : 2003년 1월 20일
- 심사완료일 : 2003년 2월 27일

【참 고 문 헌】

- 김선(1997). 교육연극에서의 리더의 접근방식 연구 - 크리에이티브 드라마와 디아이이를 중심으로-. 중앙대학교 대학원

석사학위논문.

- 김정은(2001). *교육연극 프로그램이 유아의 언어수행능력 향상에 미치는 영향*. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 민병욱(2000). *교육연극의 기본원리*. 민병욱·심상교(편), *교육연극의 이론과 실제*(pp.49-76). 서울: 연극과 인간.
- 박은희(2000). *교육연극이란 무엇인가?*. 민병욱·심상교(편), *교육연극의 이론과 실제*(pp.31-47). 서울: 연극과 인간.
- 박주희(2000). *아동의 또래유능성에 관련된 어머니의 양육목표, 양육행동 및 또래관계 관리전략*. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 소꿉놀이(2001). *아이들과 함께하는 교육연극*. 서울: 우리교육.
- 양진희·최기영(1996). 아동의 또래간의 인기도와 대인문제 해결 사고와의 관계. *아동학회지*, 17(1), 259-273.
- 이경희(2002). *교육연극 프로그램 적용이 자기표현 및 자아존중감에 미치는 영향*. 홍익대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이정순(2000). *교육연극론의 성과와 전망*. 민병욱·심상교(편), *교육연극의 이론과 실제*(pp.139-181). 서울: 연극과 인간.
- 이화조(1998). *유아의 형제자매 구성과 자존감과와의 관계*. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 임연진(1998). *또래지위에 따른 아동의 사회적 정보처리 능력과 사회적 행동 특성*. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 임효재(2001). *창의력을 키우는 몸짓놀이*. 서울: 우리교육.
- 정계숙(2002). *교육연극을 적용한 사회적 유능성 증대 프로그램의 집단 따돌림/위험 아동의 사회적 유능성 증진 효과 연구*. *아동학회지*, 23(4), 171-183.
- 최유성(1995). *연극놀이의 교육적 효용성 연구*. 경성대학교 대학원 석사학위논문.
- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child Development*, 54, 1427-1434.
- Boivin, M., & Bégin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Connell, J. P., & Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58, 1297-1307.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Sanfrancisco: W. H. Freeman.
- Cranston, J. W. (2000). *Transformations through drama: A teacher's guide to educational drama, grades K-8*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- DeCourcy-Wernett, E. E. (1977). *Defining, implementing and assessing the effects of human focus drama on children in two settings-Drama workshops and a social studies class*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington(Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. 4-Socialization, personality, and social development* (4th Ed., pp. 103-196). NY: John Wiley & Sons.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In V. B. Van Hassett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp.283-323). NY: Plenum Press.
- Hymel, S., & Rubin, K. H. (1985). Children with peer relationship and social skills problems: Conceptual, methodological, and developmental issues. In G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development, Vol. 2* (pp. 251-297). London: JAI Press.
- MaCaslin, N. (2000). *Creative drama in the classroom and beyond*(7th Ed.). NY : London.
- Masten, A. S., Morison, P., & Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of assessment. *Developmental Psychology*, 21(3), 523-533.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94, 24-29.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. B. Van Hassett & M. Hweson(Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). NY: Plenum Press.
- Winston, J. (1998). *Drama, narrative and moral education : Exploring traditional tales in the primary years*. London : Falmer.
- Walsh-Bowers, R., & Basso, R. (1999). Improving early adolescents' peer relations though class-room creative drama : An integrated approach. *Social Work in Education*, 21, 23-32.
- Yassa, N. A. (1999). High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education*, 4, 37-49.

<부록 1> 교육연극 프로그램의 개요

활동 목표	세부 목표	활 동
활동 1 오리엔테이션	연극놀이 소개와 몸과 마음 열기	① 몸풀기 - 오리엔테이션, 자기소개(동작과 함께 말하기) ② 본활동 - 인사놀이(나라별-인도) ③ 마무리 - '무궁화 꽃이 피었습니다' 변형
활동 2 친밀감 높이기	연극놀이에 관심 가지기	① 몸풀기 - 인사놀이(중국) ② 본활동 - 친구 몸이 내 몸이야 ③ 마무리 - '해와 달' 변형
활동 3 인간관계 회복	다른 사람에게 관심 가지기	① 몸풀기 - 인사놀이(이스라엘) ② 본활동 - 커다란 꿀밤 ③ 마무리 - 터널 빠져나가기
활동 4 자아존중감 증진	주어진 상황에서 자신을 다양하게 표현하기	① 몸풀기 - 인사놀이(하와이) ② 본활동 - '커다란 꿀밤' 변형 ③ 마무리 - 폭탄 풍선
활동 5 자아존중감 증진	자신의 소중함 느끼기	① 몸풀기 - 인사놀이(에스키모) ② 본활동 - 스티커를 붙여라 ③ 마무리 - 동화 듣기('너는 특별하단다')
활동 6 사회적 기술증진	친구와 협력하여 다양하게 상황 표현하기	① 몸풀기 - 인사놀이(스페인) ② 본활동 - 가자! ○○○으로... ③ 마무리 - '우리 집에 왜 왔니?' 변형
활동7 사회적 기술증진	친구에게 관심 가지기, 상황에 알맞는 연기하기	① 몸풀기 - 인사놀이(뉴기니), 얼굴감각풀기 ② 본활동 - 무슨 냄새지? ③ 마무리 - 몸으로 표현하는 이야기
활동8 사회적 기술증진	협력하여 상황에 맞는 연기하기	① 몸풀기 - 인사놀이(아프리카 수하리족) ② 본 활동 - 거울놀이 ③ 마무리 - 내일의 날새
활동9 자아존중감 및 사회적 기술 증진	자신의 생각을 자유롭게 몸으로 표현하기	① 몸풀기 - 인사놀이(감정에 따른 인사, 특정한 신체로 하는 인사) ② 본활동 - 거울놀이 ③ 마무리 - 마술의 문('만 사람일세' 변형)

<부록 2> 프로그램의 예: 8회기 프로그램의 약안

활동	이꿈이(교사)	아동(참가자)
1.인사놀이 (도입)	-인사(지난 시간에 했던 인사) "아마카네" -새로운 인사법을 설명(시범)하고 인사놀이 오늘은 스페인 사람들의 인사법을 배워보자. (비인기아 중 한 명을 지명해 앞으로 나오게 한 뒤 교사와 함께 시범을 보이며 스페인 인사법을 설명한다.) 스페인 사람들은 서로 이렇게 정렬적으로 끌어안으면서 점심에는 "부에노스 파르페스"라고 인사한다. 너희들도 옆에 친구와 스페인 식으로 인사해 보렴. -보여주기 (비인기아 중에서) 중훈이와 유정이가 정말 스페인 사람처럼 재미있게 인사를 잘하던데 친구들 앞에 나와서 보여줄 수 있겠니?	모두 두 손을 모으고 뉴기니식 인사를 한다. "아마카네" 주위의 친구들과 서로 끌어안으며 자유롭게 인사한다. "부에노스 파르페스" 지명 받은 유아가 친구들 앞으로 나와 스페인식 인사를 한다.
2.거울놀이 (전개)	-도입 (분위기를 전환하며) 거울아, 거울아! 어? 내 거울이 어디 갔지? 애들아 혹시 너희들 아주 큰 내 거울 못 봤니? 아이참, 속상하네. 거울을 보고 싶는데... 할 수 없지. 도우미 선생님! 앞으로 나와서 나의 거울이 되어주세요.(도우미 선생님중 한사람이 앞으로 나온다.) -설명과 시범 애들아 거울이 어떠니? 잘 봐. 이 거울이 정말 나랑 똑같이 따라하는지... (마주보고 서서 이꿈이가 몸을 자유롭게 움직이면 도우미가 똑같이 따라한다.) 잘 봤니? 자! 지금부터는 거울놀이를 할텐데, 2명씩 짝을 정하고 가위바위보를 해서 이긴 쪽이 사람, 진 쪽은 거울이 됩니다. 거울은 친구가 하는 행동을 그대로 따라해야겠지요! -보여주기(비인기아 중심으로)	아니요, 못 봤어요. 그대로 따라해요... (이꿈이의 설명을 듣고 두 명씩 짝을 지어 거울과 사람을 나눈 뒤 동작을 따라하는 놀이를 한다.)
3.힘껏 당겨요	-도입 애들아! 이제는 줄다리기를 할꺼야. **랑 **앞으로 나와볼래? (끈의 양끝을 쥐어주고) 자 이제부터 너희 둘이 줄다리기를 하는 거야. "준비 시-작!" -시범 그만, 잘했어요.(아동을 들여보낸다.) 이제는 다른 끈으로 줄다리기를 해보자. (주머니에서 끈을 꺼내는 시늉(마임)을 한다.) 조금전과 똑같은 줄인데, 색깔만 달라요 이것을 가지고 도우미 선생님이랑 줄다리기를 한번 해 볼께.(도우미와 이꿈이가 줄다리기를 마임을 보여준다.) 이제 너희들이 해보자.	준비물: 줄다리가 가능한 두개의 노끈 (아동이 앞으로 나와 교사의 지시에 따른다.) (줄다리기를 한다.) (아동들이 앞으로 나와 직접 줄다리기를 마임을 해본다.)
4.내일의 날새	애들아! 오늘 날씨가 어떠니? 그러면 그것을 말도하지 말고 동작으로 표현해보자. (도우미 선생님의 시범) (내일의 날새가 어떨지 들어서 이야기 한 다음, 그것을 정지동작"얼음"으로 표현하면 정지동작을 보고 맞추기를 한다. 못 맞출 경우 "얼음 땡"을 사용하여 질문을 통해 내일의 날새를 맞춘다."당신은 무엇입니까?" "저는 바람입니다..등)	맑아요, 더워요, 좋아요. 멈춰요 움직이지 않아요. 시범을 본 후, 두 모듬으로 나뉜 아동들이 직접 표현하고 맞춘다.
5. 마무리	연극놀이에서 활약하였던 비인기아를 중심으로 긍정적인 강화(칭찬& 격려)를 해준다.	소감을 말하고 다같이 박수를 치고 활동을 마무리한다.