

## 2. 4세 유아의 가상놀이 수준과 가상 이해 능력

Level of Pretend Play and Comprehension of Pretense  
among 2-and 4-year-old Children

민미희(Mi Hee Min)<sup>1)</sup>

이순형(Soon Hyung Yi)<sup>2)</sup>

### ABSTRACT

This study investigated the relationship between pretend play and comprehension of pretense by type of stipulated transformation among 2-and 4-year-olds children. Each child participated in pretend play with its mother for 10 minutes and in a stipulated task for comprehension of pretense. There was a significant difference in 2- and 4-year-olds in frequency and level of pretend play, and pretend play behavior was related to comprehension of pretense. Level of pretend play was positively related to comprehension of 'complexity' of stipulated transformations. This showed that there was significant relationship between development of pretend play and ability to comprehend pretense based on physical transformation.

**Key Words** : 가상놀이(pretend play), 가상 이해 능력(ability to comprehend pretense), 변형 유형(type of transformation), 변형 조건(stipulated type of transformation).

### I. 서 론

가상은 상상으로 '~인 것처럼' 행동하는 것을 의미하며(Fein, 1981), 가상 능력은 유아가 자발적으로 가상을 만들어내는 가상 산출 능력과 타인의 가상 표현을 이해하는 가상 이해 능력으로 구분된다. 가상 산출 능력이란 유아가 실제와 다른 사물, 움직이지 않는 사물을 마치 살아 있

는 사물처럼 다룰 수 있는 능력으로 유아 스스로 비실제적인 정신적 변형을 수행할 수 있는 능력을 의미한다. 유아가 타인의 가상 행동을 이해하는 능력은 상대방이 사실대로 가상 행동을 하거나(예, 상대방이 컵에 액체가 담겨져 있는 것처럼 '마시는' 가상을 한다), 상대방이 실제 사실과는 다르게 가상하고 있음(예, 컵이 실제로는 비어있으나 상대방이 컵에 액체가 담겨

<sup>1)</sup> 서울대학교 아동가족학과 박사과정

<sup>2)</sup> 서울대학교 아동가족학과 교수 겸 생활과학연구소 연구원

**Corresponding Author** : Mi Hee Min, Department of Child & Family Studies, Seoul National University, Seoul 151-742, Korea E-mail : mihee77@snu.ac.kr

져 있는 것처럼 가상하고 있다)을 이해하는 능력이다(Walker-Andrews & Harris, 1993). 이러한 가상 능력의 발달은 유아의 사고가 감각운동기적 지식에서 표상적 지식으로 전환되는 것을 의미하므로 유아의 인지발달에 매우 중요한 역할을 담당한다(Piaget, 1962).

선행연구들(Bruner, 1972; Dunn & Dale, 1984; Fiese, 1990; O'Connell & Bretherton, 1984; Slade, 1987; Smilansky, 1968)은 가상놀이에서 유아 스스로 만들어내는 가상 언어와 행동의 산출에 주목하였다. 가상놀이는 일반적으로 보이지 않는 대상을 표상하거나, 시간, 공간, 역할 및 사물을 실제와 다르게 변형하는 놀이를 의미한다. 가상놀이에서 가상행동의 밑바탕이 되는 상징능력은 유아의 인지발달을 촉진시키며, 유아의 사회적, 인지적, 언어적 발달에 긍정적인 영향을 미친다(이숙재, 2001; Fein, 1981; Nicolich, 1977; Piaget, 1962).

가상놀이가 언제부터 출현하는가에 대해서는 학자들마다 주장하는 바가 다르다. 가상놀이 연구에 있어서 대표적인 학자인 Piaget(1962)는 가상행동은 생후 2세를 전후로 출현하기 시작하여 3-4세에 그 절정에 도달하며 5세 이후에 감소하므로  $\Pi$ 자형의 발달곡선을 그리게 된다고 하였다. 가상 놀이는 자신에 대한 가상행동에서 연령이 증가함에 따라 타인에 대한 가상행동으로의 분산적 변화를 보이게 된다. 즉 생애 초기의 가상놀이에서 유아는 스스로 먹는 체 해 보임으로써 가상행동이 자신에게 향하게 되지만, 2세 경에는 사물이 상징놀이 행동의 주도자가 되고, 대체물은 원래의 기능과 다른 방식으로 표상되며, 각각의 놀이 주제는 다른 두 개 이상의 활동이 연결되어 이야기가 구성된다(Fein, 1975; Gowen, 1995; Jackowits & Watson, 1980; Tamis-Lemonda & Bornstein, 1994). 사물 대치

는 사고의 융통성이 확장됨에 따라 실제 사물과 덜 유사한 사물에도 상징적 의미를 부여하는 것인데, 초기에는 손가락과 비슷한 물체를 갖고 먹는 체 하지만, 그 이후 2.5세 경에는 손가락의 특징을 갖지 않은 한 물체를 마치 손가락인 것처럼 가상하고 음식을 떠먹는 체 할 수 있다. 3세가 되면 가상의 발달이 더욱 성숙해지면서 지각할 수 있는 어떤 물체에 의존하는 가상행동은 점차 줄어들고, 4세 이후 유아는 외형을 갖추지 않은 완전한 상상의 물체를 가상하여서 행동할 수 있게 된다(Fein, 1981; Jackowitz & Watson, 1980; Matthews, 1977; Overton & Jackson, 1973)

Nicolich(1977, 1981)는 간단한 가상의 행동들을 순서적으로 통합하는 능력은 5단계의 수준으로 발달한다고 주장하였다. 그 후 Howes와 동료들(1989)은 Nicolich (1977, 1981)의 발달단계를 수정·보완하여 14-38개월의 유아를 대상으로 가상놀이의 발달을 살펴보았다. 그 결과에 의하면, 20-22개월은 가상놀이의 1단계에서 2단계 수준의 전환기이며, 이 때의 유아들은 사물의 실제적 사용과 사물간의 의미 있는 관련을 이해한 후에 가상놀이가 출현한다고 하였다. 23-25개월에는 3단계 수준의 가상놀이를 하는데, 이때의 유아들은 가상의 대상이 자신에게서 벗어나서 인형 및 어머니에게로 분산된다. 그러나 타인에 대한 가상의 행동이 자신의 일상의 행동에서 벗어나지 못한다. 즉 유아는 스스로 습득한 가상의 도식을 다른 대상에게 투사하는 것이다. 23-25개월의 유아들은 전화수화기를 들고 버튼을 누른 후에 대화를 하는 등의 두 개 이상의 상징행동을 순서적으로 통합하게 되는 4단계의 수준에 도달한다. 마지막으로 34-38개월의 유아들은 엄마, 의사 등과 같은 하나의 역할을 가상하고 그 역할에 맞는 일련의 행동을 계

획하고 행동으로 옮기게 된다고 하였다. 한편 Gowen (1995)은 가상놀이의 발달단계에 대한 대부분의 연구가 Piaget의 상징놀이 발달을 모델로 하고 있다고 지적하면서 선행연구들 (Beslky & Most, 1981; Fenson & Ramsay, 1980; Nicolich, 1977)에 기초하여 가상놀이의 발달단계를 9단계로 나누어 살펴보았다. 그의 놀이 발달 순서는 전가상, 자기가상, 타인 가상, 대체행동, 상상의 대상물이나 존재, 행동대리인, 줄거리 없는 연속된 가상, 계획된 가상 순이다.

이상의 선행연구들은 연령이 증가함에 따라 가상 놀이의 수준이 높아지고, 점차 복잡한 형태로 발전한다는 것을 보여주고 있으며, 가상 놀이에 관한 많은 연구들이 2세 전후의 유아들을 대상으로 가상놀이의 출현에 초점을 맞추어 왔음을 알 수 있다. 이에 유아의 자발적인 가상 놀이를 관찰하여 가상놀이의 절정기인 그 이후의 연령에서 어떤 발달적 변화를 보이는 지에 대해 살펴볼 필요가 있다.

가상 놀이에서 나타난 유아의 가상 능력에 대해 실제로 가상을 이해한 것이라기보다는 단지 놀이 상대방의 행동을 모방한 것이라는 비판이 제기되었다(Lillard, 1993a; 1993b; 1994). 즉 Lillard(1993a; 1993b)는 4세 이전까지는 가상에서의 실체(signified)와 표현하는 것(signifier)간의 관계에 대한 이해를 하지 못하므로 정신적 표상을 할 수 있는 것이 아니라고 주장하고 있다. 그러나 가상적인 인과적 변형에 대한 유아의 적절한 반응을 평가하여 유아의 가상 이해 능력을 살펴본 Leslie(1988)는 유아들이 2세 경에 가상놀이를 할 수 있게 되는 것은 가상을 정신적 상태로서 이해할 수 있게 되기 때문이라고 하였다.

이후 1990년대 들어서 일부 연구자들(Gordon & Barker, 1994; Harris, 1991; 1994, 1995; Harris

& Kavanaugh, 1993; Harris, Kavanaugh, & Dowson, 1997; Harris, Kavanaugh, & Meredith, 1994; Kavanaugh, Eizenman, & Harris, 1997; Kavanaugh & Harris, 1994; Walker-Andrews & Harris, 1993; Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999)에 의해서 비로소 유아의 가상 이해 능력에 대한 실험 연구가 본격화되었다. 이 연구들은 상대방의 가상 행위에 대한 유아의 이해에 초점을 맞추었는데 유아가 자신의 인과적 지식을 이용하여 성인이 수행하는 가상적 변형을 이해하고 있는 지를 살펴보았다. 구체적으로 성인의 가상 변형에 대해 유아에게 그림이나 인형을 사용해 가상 변형의 결과를 선택하도록 하는 방법(Harris & Kavanaugh, 1993; Harris 등, 1997; Kavanaugh & Harris, 1994; Kavanaugh 등, 1997)과 가상 이해 과제에서 성인의 가상 변형에 대해 유아에게 적합한 가상 회복 반응을 하도록 하는 방법(Harris 등, 1994; Walker-Andrews & Harris, 1993; Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999)을 통해 유아의 가상 이해 능력을 측정하였다.

선행연구는 크게 두 방향으로 분류된다. 하나는 만 2세 유아는 가상과 가상 행동의 결과를 이해하는데 어려움이 있다(DeLoache & Plaetzer, 1985; Kavanaugh & Harris, 1994)는 연구이다. 다른 하나는 만 2세 유아도 가상행동을 이해한다고 주장하는 일련의 연구들(Harris 등, 1994; Walker-Andrews & Harris, 1993; Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999)이다. 후자의 주장을 지지하는 연구들이 있다. Harris와 Kavanaugh (1993)의 연구는 구체적으로 2세 유아들이 가상 행동의 결과들을 묘사할 수 있고(예, 밀가루를 뒤집어 쓴 것으로 가상을 한 인형을 '가루투성이의', '흰'이라고 묘사), 닭은 칩이나 말리는 칩하는 가상 행동과 같은 적절한 개입을 통해 그 결과에 대해 반응함을 보여 주었다. 29개월 유아의

가상 능력을 살펴본 Miller와 Garvey (1984)에 의하면, 어머니의 우유를 흘리는 가상 행동에 대해 유아가 흘린 우유를 닦는 시늉을 함으로써 적절하게 반응하였다. 30개월의 유아를 대상으로 한 Leslie(1988)도 연구자가 동물 인형을 진흙 속에 굴리는 것과 같은 다양한 가상 행동을 하였을 때, 유아들이 이러한 가상적 변화를 이해하여 가상적 변화에 대해 적절한 반응을 하거나(동물 인형을 씻기는 가상), 적절한 이야기(동물 인형이 더러워졌다고 표현)를 하는 것을 보여 주었다.

그런데 어린 유아가 이처럼 가상의 사실을 이해하는 것은 사물의 변형 상태에 따라서 달라질 것으로 예상할 수 있다. 구체적으로 가상 변형을 변형 유형의 물리적 특성에 따라 '비어있는/꽉찬', '젓은/마른', '더러운/깨끗한'으로 구분하고, 변형 조건에 따라 한 번 가상 변형을 가한 '단순 변형'과 두 번 가상 변형을 가한 '복잡 변형'으로 구분하여 유아의 가상 이해 능력의 영역을 세분화한 선행연구들(Harris & Kavanaugh, 1993; Harris 등, 1997; Harris 등, 1994; Kavanaugh 등, 1997; Walker-Andrews & Harris, 1993; Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999)이 있다. 만 2세 유아는 변형 조건이 단순한 경우에는 가상적 변화를 이해하여 적절한 가상 반응을 보이지만, 변형 조건이 복잡한 경우에는 가상 이해에 어려움을 보이는 등(Walker-Andrews & Harris, 1993; Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999), 변형 유형의 물리적 특성에 따라 가상 이해에 차이가 있었다(Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999). 만 4세 유아는 대체로 가상 개념을 이해하고 있기는 하나(Gelman, Bullock, & Meck, 1980), 가상 이해 과제에서 변형 방식이 복잡한 경우에는 다소 어려움을 보였다(Walker-Andrews & Harris, 1993). 이렇듯 유아의 가상 이해가 변형 유형의 물리적 특성에 따라 달라질 것으로 예상되는데

실제로 물리적 특성에 따른 연구가 시도되지 않아 그 차이를 알 수 없다.

선행연구들은 유아의 가상 이해 능력은 2세 무렵에 상대방의 가상 행동의 결과를 상상해서 가상 변형의 인과적 결과를 이해하기 시작하고, 2세에서 3세 사이는 유아의 가상 이해 능력 발달이 결정적으로 이루어지는 시점이며, 이후 유아의 연령이 증가함에 따라 가상 이해 능력이 정교화될 것이라는 점을 시사한다. 그러나 이 연구결과들은 과제의 특성에 따라 다른 연구 결과가 나오므로(Walker-Andrews & Harris, 1993; Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999), 이를 일반화할 수 없다. 따라서 가상 이해 과제의 특성을 변형 유형과 변형 조건과 같은 물리적 특성 및 인지적 조건 등으로 명확하게 구분하여 구체적으로 유아의 가상 이해 능력을 살펴볼 필요가 있다. 또한 이러한 가상 이해 과제의 특성에 따른 가상 이해 능력이 연령에 따라 발달적 변화를 보이는 지에 대한 일관적인 연구가 필요하다.

유아의 가상이해 능력과 가상 산출 능력 사이에는 어떠한 관계가 있을 것으로 예상할 수 있다. Leslie(1988)도 "유아 스스로 가상하는 능력을 획득할 때, 다른 사람의 가상을 이해하는 능력을 획득하게 된다"라고 하며 가상 산출 능력과 가상 이해 능력간의 관계를 말했다. 이처럼 두 가지 능력의 상호관련성이 예상되지만 이제까지 그 관계가 검증된 연구가 없다. 그 이유는 가상 이해 능력과 가상 산출 능력이 별개의 연구로 이루어지거나, 가상 놀이 상황에서 나타나는 가상 이해 능력에 대해 유아가 실제로 다른 사람의 가상 제안에 대해 무엇을 이해하고 있는 지에 대해 의문을 제기하였기 때문이다. 즉 어린 유아는 놀이 파트너의 비사실적 의도를 완전히 이해하지 못한 채 공유된 가상

시나리오에 참여하는 것이 가능하다. 또한 검사를 통해 측정되는 유아의 가상 이해 능력은 자연스러운 상황이 아니라 검사 상황이라는 한계로 인해, 유아들이 검사에서 보여 주는 능력이 실제 가상 놀이에 반영되는 것인지는 의문이다.

가상 이해 능력은 실제 상호 작용하는 가상 놀이의 기초가 된다. 즉 유아가 가상 놀이에 완전히 참여하기 위해서는 유아 스스로 가상 행동이나 가상 시나리오를 제안해야 할 뿐만 아니라 타인의 가상 행동에 적절히 반응해야 한다. 또한 유아가 가상을 이해하고, 가상 행동을 산출한다는 것은 인과적 지식을 가지고 있고, 가상 결과를 인과적으로 예측할 수 있다는 것을 의미하므로 놀이 상황에서뿐만 아니라 더 나아가 실제 생활에서도 유아 주변에서 발생하는 사건과 행위를 이해할 수 있는 폭넓은 능력과도 관련되어 있다. 이에 가상 놀이를 통해 유아의 가상 이해 능력을 유추해보기 보다는 직접적으로 측정할 가상 이해 능력간의 관계를 살펴보아 가상 놀이에서의 가상 산출과 가상 이해 능력간의 관계를 명확히 할 필요가 있다.

따라서 이 연구에서는 유아의 가상놀이 중에 주고받는 상호작용을 관찰하고, 가상 이해 과제의 특성을 세분화하여 유아의 가상 이해 능력을 측정하며, 이를 바탕으로 가상 놀이 수준 즉 가상 산출 능력과 가상 이해 과제에서의 가상 이해 능력과의 관계를 살펴서, 유아의 가상 이해 능력과 가상 놀이가 밀접하게 관련되는지 여부를 밝히고자 한다.

구체적으로 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 유아의 가상놀이 빈도 및 수준은 연령에 따라 유의한 차이가 있는가?

<연구문제 2> 가상 이해 과제의 변형 유형(비어 있는/확찬, 젖은/마른, 더러운/깨끗

한) 및 변형 조건(단순 변형, 복잡 변형)에 따른 유아의 가상 이해 능력은 연령에 따라 유의한 차이가 있는가?

<연구문제 3> 유아의 가상놀이 수준과 가상 이해 과제에서의 가상 이해 능력은 유의한 관계가 있는가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

이 연구는 서울, 경기 및 대전에 거주하는 중류층 가정의 만 2세 유아 20명과 만 4세 유아 20명을 연구 대상으로 선정하였는데, 이는 2세에서 4세까지의 시기는 상징적 기능이 나타나고 행동 도식이 표상으로 내면화되는 시기(Piaget, 1962)로 유아의 가상 능력 발달에 중요한 계기가 되는 시점이기 때문이다. 연구 대상 유아는 총 40명이었으며, 그 중 남아가 22명, 여아가 18명이었다. 2세 유아는 평균 30.3개월이고 연령 범위는 23개월에서 35개월까지였다. 4세 유아는 평균 51.1개월이고 연령 범위는 44개월에서 57개월이었다.

### 2. 측정 도구

#### 1) 가상놀이

유아와 어머니의 가상놀이를 관찰하기 위한 상황으로 선행연구들(문현주, 1996; 성지현, 2000; Braswell, 2000; Fiese, 1990; McCune, 1995; Tamis-Lemonda & Bornstein, 1994)에서는 주로 소꿉놀이 놀이감이 포함된 놀이 상황을 설정하였고, 만 1세 반에서 3세 반의 유아를 대상

으로 한 Braswell(2000)의 연구에서는 구조화된 가상 과제로 소꿉놀이감을 제시하였다. 이에 만 2세 유아와 만 4세 유아 모두에게 친숙한 놀이감으로 소꿉놀이도구가 적합하다고 판단하였는데, 예비 조사를 통해 그 적절성을 확인하고 본 연구에 사용하였다. 소꿉놀이 놀이감은 가스렌지, 그릇, 접시, 포크, 숟가락, 칼, 도마, 모형오이, 모형배추 등의 놀이감과 3가지 색의 점토물로 구성되어 있다.

유아의 가상놀이 수준을 측정하기 위해 Gowen(1995)의 상징놀이 발달단계를 사용하였다. 본 연구에서는 인형 등의 장난감을 제시하지 않아, 9단계 중 6단계(인형이나 대체물을 사용하여 그들이 스스로 행동하는 것처럼 움직이거나 활동을 한다)가 나타나지 않아 이를 분석

에서 제외하여 총 8단계로 분류하였는데, 구체적인 내용은 <표 1>과 같다.

유아가 보여주는 언어와 행동으로 가상놀이의 단계를 판단하여 관찰 기록표에 해당 단계와 해당 표집 횟수의 칸을 찾아 표시하였다. 유아의 행동 중 의성어는 행동을 보충해주는 역할을 하므로 별도로 분석하지 않았다. 1단계에서 8단계까지의 가상 횟수의 합을 ‘가상놀이 빈도’라고 하였다. ‘가상놀이 수준’은 문현주(1996)의 연구에서와 같은 방식으로, 각 가상 놀이 단계에 그 단계에 해당하는 가상놀이의 횟수를 곱하여 그 총합으로 하였는데, 예를 들어 한 유아가 1단계의 가상놀이 2회, 2단계의 가상놀이 5회, 3단계의 가상놀이 1회, 4단계의 가상놀이를 3회 하였다면, 그 유아의 가상놀이 수준은(가상놀이의 단계×횟

<표 1> 가상놀이 수준

단계	범 주	정 의	행동 예
1	전가상 단계 (prepretense)	· 가상에 근접한 놀이를 하지만, 가상을 한다는 확실한 증거는 없다	· 컵을 입에 대거나, 포크를 손에 쥔다
2	자기를 향한 가상 (pretend self)	· 가상행동이 자신을 향해 이루어진다	· 오이를 입에 대고 먹는 시늉을 하며 “얌냘냘”
3	타인을 향한 가상 (pretend other)	· 다른 사람의 행동을 가상한다	· 오이를 썰는 시늉을 한다 · “내가 엄마야”라고 한다
4	대체행동 (substitution)	· 물체를 창의적이고 상징적인 방법으로 사용하거나, 일상적 용도와는 다른 방식으로 대상을 사용하며 가상 행동을 한다.	· 점토로 포도를 만든다. · 점토로 만든 것을 가리키며 “나물 만들었어요”라고 한다
5	상상의 대상물이나 존재 (Imaginary objects or beings)	· 대상물, 물질, 사람 및 동물이 있는 것으로 가상한다	· 포도를 먹고, 포도 껍질을 옆에 놓는 시늉을 한다 · 초가 타고 있는 것으로 가상을 하고, 초를 끄는 시늉을 한다
6	줄거리 없는 연속된 가상 (Sequence no story)	· 단일한 가상 행동을 계속 반복하거나 몇개의 독립된 가상 행동을 계속한다	· 냄비를 가스렌지 위에 올리고, 접시도 가스렌지 위에 올린다 · 자신이 먹던 시늉을 하다가, 엄마의 입에도 대어준다
7	연결된 가상 (Sequence story)	· 두 가지 이상의 가상 행동이나 도식을 반복하여 이야기를 만든다	· 시금치가 들어 있는 냄비를 가스렌지 위에 올려 놓고, 불켜는 시늉을 한다
8	계 획 (Planning)	· 가상놀이 이전에 선행하는 계획의 증거가 있다	· “다 익었나 봐야지”라고 말하고, 냄비 뚜껑을 열어보며, “다 익었다”라고 말한다

수)의 총합인(1×2+2×5+3×1+4×3=27)이 된다.

2) 가상 이해 능력

이 연구에서는 유아의 가상 이해 능력을 측정하기 위해 Walker-Andrews와 Harris(1993)가 사용한 ‘가상 이해 과제’를 Walker-Andrews와 Kahana-Kalman(1999)이 수정·보완한 과제를 그대로 사용하였다. 이 과제는 연구자가 가상

상황에 대해서 언어적 설명을 제공하고, 그 가상의 결과에 대해서는 연구자의 질문에 대한 올바른 선택 기회를 제공해 언어능력을 배제한 상태에서 가상 이해 능력을 측정한다.

유아의 가상 이해 능력 측정 과제에 사용한 용어는 우리나라 실정에 맞게 수정하였는데, ‘씨리얼’이라는 용어는 우리나라 유아들에게는 익숙하지 않은 것으로 판단되어 연구자가 ‘콘

〈표 2〉 가상 이해 과제

유형	과제	내용		질문
		단순 변형	복잡 변형	
바어 있는 / 확찬	콘 후레이크 먹이기	· 한 개의 그릇에 콘 후레이크를 붓는다	· 두 개의 그릇 모두에 콘 후레이크를 붓는다. · 한 개의 그릇에 담긴 것을 먹고 ‘다 먹었다’라고 이야기한다	“아기에게 콘 후레이크를 먹여주겠니?”
	거품불기	· 접시에 거품 있는 액체를 붓는다. · 한 개의 막대를 접시에 담았다가 빼서 거품이 묻지 않은 막대 옆에 놓는다	· 접시에 거품 있는 액체를 붓고 두 개의 막대 모두 접시에 담는다 · 그 중 하나의 막대의 거품을 불고 나서 ‘모두 없어졌다’라고 이야기를 하고, 여전히 거품이 묻어 있는 막대 옆에 놓는다	“거품을 불어주겠니?”
젖은 / 마른	접시 말리기	· 한 개의 접시를 싱크대에 넣고 그것을 씻어서 씻지 않은 접시 옆에 놓는다	· 두 개의 접시 모두를 씻는다 · 그 중 한 개의 접시만 타올로 닦고 나서 ‘다 말렸다’라고 이야기를 한 후, 말린 접시를 젖은 접시 옆에 놓는다	“젖은 접시를 타올로 말려주겠니?”
	아기 말려주기	· 욕조를 물로 가득 채운 후 한 개의 인형을 욕조에서 씻기고, 씻기지 않은 인형 옆에 놓는다	· 욕조를 물로 가득 채운 후 욕조에서 인형 두 개를 씻긴다. · 그 중 하나의 인형만을 타올로 닦고 ‘다 말렸다’라고 이야기를 한 후, 젖은 인형 옆에 놓는다	“젖은 아기를 타올로 닦아 주겠니?”
더러운 / 깨끗한	아기 옷 닦아주기	· 병에 있는 주스를 인형에게 먹이다가 인형 옷에 쏟고, ‘어머나’라고 이야기를 한 후 주스가 묻지 않은 인형 옆에 놓는다	· 병에 있는 주스를 두 개의 인형에게 먹이다가 인형들의 옷에 쏟고 ‘어머나’라고 이야기를 한다. · 주스가 묻은 두 개의 인형 중 한 개의 인형만 타올로 닦아 깨끗하게 해준 후 여전히 더러운 인형 옆에 놓는다	“더러워진 아기 옷을 깨끗하게 해주겠니?”
	아기 기저귀 갈아주기	· 한 개의 인형의 기저귀에서 냄새가 난다. ‘이 아기의 기저귀는 더러워’라고 이야기를 하고, 냄새나지 않는 인형 옆에 놓는다	· 두 개의 인형 모두의 기저귀에서 냄새가 난다. ‘아기들의 기저귀가 더러워’라고 이야기를 한다. · 한 개의 인형의 기저귀만 갈아준 후, 여전히 냄새가 나는 더러운 기저귀를 하고 있는 인형 옆에 놓는다	“더러워진 아기의 기저귀를 갈아주겠니?”

후레이크'로 바꾸어 사용하였다. 가상 이해 과제는 변형의 물리적 특성에 따라 '비어있는/꽉찬', '젖은/마른', '깨끗한/더러운'의 3가지 변형 유형으로 구분되고, 각각 두 가지 과제 상황이 개별 변형 유형에 포함된다.

총 6가지의 과제 상황은 변형 조건에 따라 '단순 변형'과 '복잡 변형'으로 구분되는데, '단순 변형'은 두 가지 놀이감 중에 하나에만 변형을 가하는 것이고, '복잡 변형'은 두 가지 놀이감 모두에 변형을 가한 후 하나의 놀이감만 원래 상태로 되돌려 놓았다. 예를 들어, '큰 후레이크 먹이기' 과제 상황의 경우 '단순 변형'은 두 개의 그릇들 중 하나에만 큰 후레이크가 담겨졌다고 가상하는 것이고, '복잡 변형'에서는 두 개의 그릇 모두에 큰 후레이크가 담겨졌다가 그 중 하나를 연구자가 인형에게 먹여 주어서 한 개의 그릇에만 큰 후레이크가 담겨 있다고 가상을 하는 것이다. '단순 변형'과 '복잡 변형' 모두 두 가지 놀이감의 마지막 상태는 동일하다. 즉 두 가지 놀이감 중 하나는 원래 상태로 제시되어 있고(또는 변형되었다가 원래 상태로 되돌려져 있고), 다른 하나는 변형되어 있는 상태이다. 총 12가지로 구분된 각 과제 상황별 구체적 내용은 <표 2>에 제시되어 있다.

연구자가 각 과제를 제시한 후 그 과제에 해당하는 질문을 한다. 이 질문에 대한 반응으로 유아는 변형된 것으로 가상하는 놀이감을 선택하여 변형 유형에 적합한 가상을 하는 경우 1점, 변형된 것으로 가상되는 놀이감을 올바르게 선택하지 못하거나 반응을 보이지 않는 경우에는 0점을 부여하였다. 따라서 각 변형 유형에 따른 가상 이해 점수는 0점에서 2점의 분포를 가지고, 각 변형 조건에 따른 가상 이해 점수는 0점에서 3점의 분포이며, 가상 이해 능력 총 점수는 0점에서 6점으로 분포된다.

### 3. 연구 절차

연구자가 대상 유아의 가정을 개별 방문하여 가상놀이 관찰과 가상 이해 능력 검사를 실시하였다. 우선 34cm×34cm 크기의 매트 6장을 직사각형 모양으로 바닥에 깔아 놀이 공간을 한정하고 그 위에 소꿉놀이 상황을 설정해 주었다. 대부분의 가족에서 아동들이 영아기부터 어머니 또는 주된 양육자와 상호작용을 하고(Kim, 2000), 어머니가 가장 지속적으로 아동의 가상 놀이에 참여하므로(Haight & Miller, 1993), 유아와 어머니가 함께 놀이를 하도록 하였다. 어머니에게 평소처럼 유아와 놀이하도록 요청하고 유아와 어머니의 놀이에서의 상호작용을 10분 동안 관찰함과 동시에 그 내용을 비디오 카메라로 녹화하였다. 10분간의 녹화 내용을 모두 전사하여 가상놀이 단계에 따라 각각의 빈도를 관찰 범주에 기록하였다. 연구자와 아동학 전공자 1명이 범주화한 자료에 대한 관찰자간 일치도를 산출한 결과 97%의 일치도를 보였다. 관찰자간 평정이 일치하지 않은 경우에는 전사된 자료와 녹화 자료를 근거로 합의하여 부호화했다.

놀이가 끝난 후 연구자가 유아에게 가상 이해 과제를 실시하였다. 2세 유아의 경우 유아와 낮은 연구자와 함께 과제를 수행하는 것에 경계를 나타낼 수 있으므로, 어머니가 유아 옆에 있어 주어 유아에게 심리적 안정감을 줄 수 있도록 하였다. 그러나 과제 수행 중 어머니가 유아와 상호작용을 하지 않도록 미리 주의를 준 후에 가상 이해 과제의 수행을 실시하였다. 그러나 과제 수행 중 어머니와 유아의 상호작용을 하는 경우에는 바로 제지를 하여 과제 수행에 어머니가 영향을 미치지 않도록 하였다. 개별 유아는 12가지로 구성된 가상 이해 과제 중 '단순변형' 3과제, '복잡 변형' 3과제를 수행하였다. 변형



〈표 3〉 가상 이해 과제

변형 유형	과제 상황	놀이감
비어있는 / 꽉찬	큰 후레이크 먹이기	그릇, 큰 후레이크 상자, 숟가락, 인형,
	거품 불기	병, 접시, 막대
젓은 / 마른	접시 말리기	접시, 썬크대, 타월
	아기 말려주기	욕조, 인형, 타월
더러운 / 깨끗한	아기 옷 닦아주기	병, 인형, 타월
	아기 기저귀 갈아주기	기저귀, 인형, 타월

유형과 변형 조건에 따른 가상 이해 과제는 무선으로 제시하였다. 유아에게 각각의 과제에 해당하는 놀이감을 제시한 후, 가상 변형을 가하는 장면을 보여주었다. 그리고 해당 질문을 통해 유아가 옆에 놓인 두 개의 놀이감 중에서 변형된 것을 선택하여 가상 행동을 하도록 요구하고 그 수행 여부를 기록하였다. 각 유아 당 가상 이해 과제의 수행은 10-15분 정도 소요되었다.

각 과제 상황에 사용되는 놀이감은 실물과 유사한 놀이감으로 구성하였다. 이는 24개월 정도의 유아들은 실제 사물과 비슷하게 생긴 대체 사물을 사용할 때, 그 사물을 상징으로 이해하며(Harris & Kavanaugh, 1993; Tomasello, Striano & Rochat, 1999), 4세 유아도 상상의 사물이나 닮지 않은 대체 사물을 가지고는 가상 행동을 만들어 내거나 이해하는 것이 훨씬 어렵기(Boyatzis & Watson, 1993; O'Reilly, 1995; Overton & Jackson, 1973) 때문이다.

#### 4. 자료분석

수집된 자료는 SPSS Win 10.0 프로그램을 이용해 통계분석하였다. 구체적으로 빈도분석을 통해 유아의 가상놀이 수준과 가상 이해 능력의 일반적 특성을 파악해보고, 유아의 연령에

따라 차이가 있는지를 알아보기 위해 t-test를 실시하였으며, 유아의 가상놀이 수준과 가상 이해 능력간의 관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 이용하였다.

### III. 연구 결과

#### 1. 가상놀이의 빈도 및 수준

유아의 가상 놀이의 전반적 경향을 살펴보면, 우선 2세 유아의 경우에 가상 놀이의 총 빈도는 46.45회이고, 가상 놀이의 수준은 165.95이다. 구체적으로 가상 놀이 단계 중 3단계인 '타인을 향한 가상'을 21.10회로 가장 많이 하였고, 다음으로 1단계인 '전가상 단계'가 8.15회, 7단계인 '연속된 가상'이 3.70회, 4단계인 '대체 행동'이 3.50회, 8단계인 '계획'이 3.45회 순으로 나타났다. 이는 29개월의 유아를 대상으로 한 김영심과 이종희(2001)에서 Gowen(1995)의 전체 9단계 중 3단계부터 8단계까지 가상놀이 발달단계가 모두 나타난 것과 비슷한 결과이지만, 본 연구에서는 가장 높은 단계의 가상 놀이도 하고 있는 것으로 나타나 2세 경에 이미 가상 놀이의 최고 수준에까지 이르고 있음을 의미한다.

4세 유아의 경우에 가상 놀이의 총 빈도는 55.35회이고, 가상 놀이의 수준은 248.50이다. 구체적으로 가상 놀이 단계 중 3단계인 '타인을 향한 가상'을 19.65회로 가장 많이 하였고, 다음으로 4단계인 '대체행동'이 8.95회, 8단계인 '계획'이 8.45회, 7단계인 '연속된 가상'이 7.90회 순으로 나타났으며, 6단계인 '줄거리 없는 연속된 가상'은 0.60회로 거의 나타나지 않았다.

가상 놀이에서 2세 유아와 4세 유아의 가상 놀이 단계 및 수준에 따라 차이가 있는지를 알아보기 위해 t-검증을 실시한 결과, 가상놀이 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다 ( $t=-3.027$ ,  $df=38$ ,  $p<.01$ ). 그러나 가상놀이 빈도에서는 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이는 2세 유아와 4세 유아 모두 가상놀이를 많이 하므로 빈도에는 차이가 없지만, 내용적으로는 가상 놀이의 수준에 차이가 있음을 의미한다.

구체적으로 1단계인 '전가상 단계'( $t=3.512$ ,  $df=38$ ,  $p<.01$ ), 4단계인 '대체행동'( $t=-5.077$ ,  $df=38$ ,  $p<.001$ ), 5단계인 '상상의 대상물이나 존재'( $t=-2.326$ ,  $df=38$ ,  $p<.05$ ), 6단계인 '줄거리 없는 연속된 가상'( $t=3.756$ ,  $df=38$ ,  $p<.01$ ), 7단계인

'연속된 가상'( $t=-3.002$ ,  $df=38$ ,  $p<.01$ ), 8단계인 '계획'( $t=-2.862$ ,  $df=38$ ,  $p<.01$ )에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. '대체행동'과 '상상의 대상물이나 존재', '연속된 가상', '계획'은 4세 유아가 2세 유아보다 더 많은 회수를 보인 반면, '전가상 단계'와 '줄거리 없는 가상'에서 2세 유아가 4세 유아보다 더 많은 횟수를 보였다. 이 중 '줄거리 없는 가상'의 경우 가상놀이 발달 단계 중 6번째 단계로 높은 단계에 속하지만, 4세 유아의 경우 7단계인 '연속된 가상'의 형태를 많이 취하기 때문에 상대적으로 '줄거리 없는 연속된 가상'은 적게 하는 것으로 보인다. 즉 '줄거리 없는 가상'은 가상놀이의 절정기에 있는 2, 4세 유아에게는 부적절한 가상놀이 형태라고 할 수 있다.

이와 같은 결과는 유아의 가상 놀이가 초기에는 단순한 몇 개의 가상 행동들을 배열하는 산만한 내용의 가상 놀이를 해 보이다가, 연령이 증가함에 따라 가상 놀이의 수준이 높아지고, 사물 대체 능력이 발달하고, 개별적인 가상 행동들을 통합시키는 능력이 발달하여 점차 복잡한 형태로 발전한다는 선행 연구들(문현주,

〈표 4〉 유아의 가상놀이 수준

가상놀이단계	2세 유아(N=20)	4세 유아(N=20)	t값
	M(SD)	M(SD)	
1. 전가상단계	8.15( 4.49)	3.90( 3.02)	3.512**
2. 자기를 향한 가상	3.25( 3.88)	2.05( 2.76)	1.127
3. 타인을 향한 가상	21.10( 5.42)	19.65( 8.62)	.198
4. 대체행동	3.50( 2.69)	8.95( 3.98)	-5.077***
5. 상상의 대상물이나 존재	2.30( 1.53)	3.85( 2.56)	-2.326*
6. 줄거리 없는 연속된 가상	2.00( 1.38)	0.60( 0.94)	3.756**
7. 연속된 가상	3.70( 2.94)	7.90( 5.52)	-3.002**
8. 계획	3.45( 4.80)	8.45( 6.17)	-2.862**
가상놀이 빈도	46.45(10.37)	55.35(21.02)	-1.698
가상놀이 수준	165.95(60.42)	248.50(105.92)	-3.027**

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

1996; Belsky & Most, 1981; Fein, 1981; Fenson & Ramsay, 1980; Gowen, 1995; Watson & Jackowitz, 1984)과 일치하는 결과이다. 즉 유아의 연령이 증가함에 따라 가상 능력이 발달하고, 가상의 횡수도 증가하며, 비실제적인 정신적 변형을 수행할 수 있는 능력이 증가하고 있음을 의미한다.

## 2. 유아의 가상 이해 능력

유아의 가상 이해 능력 총 점수는 2세 유아가 평균 3.85점이고, 4세 유아가 평균 4.8점이었다. 4세 유아는 2세 유아보다 평균 1개의 과제를 더 많이 수행한 셈이다. 이는 2세 유아는 4.08점, 4세 유아는 5.25점을 보인 선행연구(Walker-Andrews & Harris, 1993)와, 2세 유아는 4.22점을 보인 선행연구(Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999)와 비교해 볼 때, 서구 표본보다는 2세 및 4세 유아 모두 다소 낮은 수행을 보이는 하였으나, 연령이 증가할수록 가상이해 능력이 향상됨을 보여준다.

### 1) 과제의 변형 유형에 따른 유아의 가상 이해 능력

변형 유형은 ‘비어있는/꽂찬’, ‘젖은/마른’, ‘더러운/깨끗한’의 세 유형으로 구분되는데, 변형 유형별 수행 점수는 0~2점의 범위를 가진다. 유아의 수행 점수를 구체적으로 살펴보면, 먼저 2세 유아의 경우에 <표 3>에서와 같이 ‘비어있는/꽂찬’ 유형에서 1.45점, ‘젖은/마른’ 유형에서 1.25점, ‘더러운/깨끗한’ 유형에서 1.2점을 보여 세 가지 변형 유형 중 ‘비어있는/꽂찬’ 유형의 수행 점수가 가장 높았고, ‘더러운/깨끗한’ 유형의 수행 점수가 가장 낮았다. 4세 유아의 경우에 ‘비어있는/꽂찬’ 유형에서 1.55점, ‘젖은/

마른’ 유형에서 1.8점, ‘더러운/깨끗한’ 유형에서 1.45점을 보여서 ‘젖은/마른’ 유형의 수행 점수가 가장 높았고, ‘더러운/깨끗한’ 유형의 수행 점수가 가장 낮았다. 이처럼 2세와 4세 모두 ‘더러운/깨끗한’ 유형의 과제에서 가장 낮은 수행을 보였는데, 이는 2세 유아의 경우 ‘비어있는/꽂찬’ 유형에서 가장 낮은 수행을 보인 선행연구(Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999)와는 다른 결과이다. 이는 물리적 변형의 유형에 따른 유아의 가상 이해 능력 발달에 문화적 차이가 있음을 보여 주는데, 한국 유아의 경우 ‘더러운/깨끗한’이라는 물리적 특성이 다른 변형 유형에 비해 4세 이후에 늦게 이해할 수 있는 물리적 개념임을 알 수 있다.

과제의 변형 유형에 따라 2세와 4세 유아의 가상 이해 능력에 차이가 있는 지를 알아보기 위해 t-검증을 실시한 결과, ‘젖은/마른’ 유형에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다( $t=-3.6$ ,  $df=38$ ,  $p<.001$ ). 즉 4세 유아의 ‘젖은/마른’ 유형 수행 점수( $M=1.80$ )가 2세 유아의 점수( $M=1.25$ )보다 더 높은 것으로 나타났다. 그러나 ‘비어있는/꽂찬’ 유형과 ‘더러운/깨끗한’ 유형에서는 연령에 따라 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이는 ‘젖은/마른’의 물리적 개념이 2세 유아에게는 이해하기 어려운 개념인데 반해, 4세 유아에게는 쉽게 이해하는 개념임을 의미한다.

<표 5> 변형 유형에 따른 유아의 가상 이해 능력의 연령 차이

변형 유형	2세(N=20)	4세(N=20)	t값
	M(SD)	M(SD)	
비어있는/꽂찬	1.45(0.69)	1.55(0.51)	-.52
젖은/마른	1.25(0.55)	1.80(0.41)	-3.60***
더러운/깨끗한	1.20(0.62)	1.45(0.76)	-1.10

\*\*\* $p<.001$

2) 과제의 변형 조건에 따른 유아의 가상 이해 능력

변형 조건은 ‘단순 변형’과 ‘복잡 변형’의 두 조건으로 구분되는데, 변형 조건별 수행 점수는 0~3점의 범위를 가진다. 유아의 수행 점수를 구체적으로 살펴보면, 2세 유아의 경우에 표 5에서와 같이 ‘단순 변형’ 조건에서 2.05점, ‘복잡 변형’ 조건에서 1.8점을 보였고, 4세 유아는 ‘단순 변형’ 조건에서 2.45점, ‘복잡 변형’ 조건에서 2.35점을 나타내었다. 이처럼 ‘단순 변형’ 조건과 ‘복잡 변형’ 조건 모두에서 4세 유아가 2세 유아보다 더 높은 점수를 보였으며, 2세와 4세 유아 모두 ‘복잡 변형’ 조건보다는 ‘단순 변형’ 조건에서 더 높은 수행 능력을 보였는데 이는 선행연구(Walker-Andrews & Harris, 1993; Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999)와 일치하는 결과이다.

변형 조건에 따라 2세 유아와 4세 유아의 가상 이해 능력에 차이가 있는지를 알아보기 위해 t-검증을 실시한 결과, ‘복잡 변형’ 조건에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다( $t=-2.3, df=38, p<.05$ ). 그러나 ‘단순 변형’ 조건에서는 연령간에 유의한 차이가 없었다. 이는 선행연구(Walker-Andrews & Harris, 1993)와 일치하는 결과로, ‘단순 변형’ 조건보다는 ‘복잡 변형’ 조건이 더 높은 수준의 인지적 정보처리 과정을 요구하기 때문으로 해석된다. 즉 유아의 연령이 증가함에

따라 좀더 복잡한 변형 조건에서의 가상을 이해할 수 있을 만큼 가상 이해 능력이 세련화 되어감을 의미한다.

3. 유아의 가상놀이 수준과 가상 이해 능력간의 관계

유아의 가상놀이 수준과 가상 이해 능력 과제에서의 가상 이해 능력이 유의한 관련이 있는지를 알아보기 위해 상관관계분석을 실시한 결과, 유아의 가상놀이 수준과 가상 이해 능력간에 정적 관계가 밝혀졌다( $r=.378, p<.05$ ). 유아의 가상놀이 빈도와 가상 이해 과제의 ‘젖은/마른’ 유형에서의 가상 이해 능력간에( $r=.412, p<.01$ ), 가상놀이 수준과 가상 이해 과제의 ‘젖은/마른’ 유형에서의 가상 이해 능력간에( $r=.482, p<.01$ ), 가상놀이 수준과 가상 이해 과제의 ‘복잡 변형’ 조건에서의 가상 이해 능력( $r=.382, p<.05$ )에도 유의한 정적 관계가 있었다. 이는 가상놀이를 많이 하고, 수준이 높은 가상 놀이를 하는 유아가 다른 과제에 비해 다소 어려운 ‘젖은/마른’ 유형의 과제와 ‘복잡 변형’ 조건의 과제에서 더 높은 가상 이해 능력을 보여줌을 의미한다.

구체적으로 가상 놀이의 ‘전가상 단계’의 횟수와 가상 이해 과제의 ‘젖은/마른’ 유형에서의 가상 이해 능력간에( $r=.325, p<.05$ ), 가상 놀이의 ‘자기를 향한 가상’의 횟수와 가상 이해 과제의 ‘복잡 변형’ 조건에서의 가상 이해 능력간에( $r=-.399, p<.05$ ) 유의한 부적 상관관계가 있었다. 이는 2세 유아가 4세 유아에 비해, 가상놀이 수준이 낮은 ‘전가상 단계’와 ‘자기를 향한 가상’에서 더 높은 빈도를 나타내었고, 가상 이해 능력 과제에서는 ‘젖은/마른’ 변형 유형과 ‘복잡 변형’의 변형 조건에서 더 낮은 수행을 나타내었는데, 이는 가상 놀이의 횟수 그 자체

<표 6> 변형 조건에 따른 유아의 가상 이해 능력의 연령 차이

변형 조건	2세(N=20)	4세(N=20)	t값
	M(SD)	M(SD)	
단순 변형	2.05(0.89)	2.45(0.60)	-1.70
복잡 변형	1.80(0.83)	2.35(0.67)	-2.30*

\* $p<.05$

〈표 7〉 유아의 가상놀이 수준과 가상 이해 능력간의 관계

	변형 유형			변형 조건		합계
	비어있는/뜯찬	젖은/마른	더러운/깨끗한	단순변형	복잡변형	
1. 전가상단계	-.133	-.325*	.023	-.177	-.178	-.250
2. 자기를 향한 가상	-.228	.128	-.158	.181	-.399*	-.159
3. 타인을 향한 가상	-.208	.277	.066	-.050	.151	.073
4. 대체행동	.163	.152	.341*	.257	.321*	.407**
5. 상상의 대상물이나 존재	-.067	.425**	.034	.197	.098	.207
6. 줄거리 없는 연속된 가상	.063	-.112	-.187	.000	-.234	-.167
7. 연속된 가상	-.097	.507**	.316*	.197	.388*	.413*
8. 계획	-.085	.347*	.244	.036	.386*	.300
가상놀이 빈도	-.187	.412**	.255	.130	.262	.277
가상놀이 수준	-.120	.482**	.292	.152	.382*	.378*

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$ 

보다는 가상 놀이의 단계에 따른 유아의 가상 산출 수준이 유아의 가상 이해 능력과 관련이 있음을 보여준다.

가상 놀이의 '대체 행동'의 횟수와 가상 이해 과제에서의 가상 이해 능력의 총 점수간에( $r = .407, p < .01$ ), '더러운/깨끗한' 유형에서의 가상 이해 능력간에( $r = .341, p < .05$ ), '복잡 변형' 조건에서의 가상 이해 능력간에( $r = .321, p < .05$ ) 유의한 정적 관계가 있었다. 가상 놀이의 '상상의 대상물이나 존재'의 횟수와 가상 이해 과제의 '젖은/마른' 유형에서의 가상 이해 능력간에( $r = .425, p < .01$ ) 유의한 정적 관계가 있었다. 가상 놀이의 '연속된 가상'의 횟수와 가상 이해 과제의 가상 이해 능력의 총 점수간에( $r = .413, p < .05$ ), '젖은/마른' 유형에서의 가상 이해 능력간에( $r = .507, p < .01$ ), '복잡 변형' 조건에서의 가상 이해 능력간에( $r = .388, p < .05$ ) 유의한 정적 관계가 있었다. 가상 놀이의 '계획'의 횟수와 가상 이해 과제의 '젖은/마른' 유형에서의 가상 이해 능력간에( $r = .347, p < .05$ ), '복잡 변형' 조건에서의 가상 이해 능력간에( $r = .386, p < .05$ ) 유의한 정적 관계가

있었다.

이와 같이 가상 놀이의 '타인을 향한 가상'의 횟수와 '줄거리 없는 연속된 가상'의 횟수를 제외하고는 대부분의 가상 놀이 단계의 횟수와 가상 이해 과제에서의 가상 이해 능력간에 관련이 있는 것으로 나타났다. 즉 더 높은 수준의 가상 놀이를 더 많이 하는 유아가 가상 이해 능력에서 보다 높은 점수를 얻는다는 것으로, 가상 놀이의 수준과 가상 이해 능력간에 관련이 있음을 의미한다.

#### IV. 결론 및 논의

유아의 가상 놀이 수준과 가상 이해 과제에서의 가상 이해 능력간에 관계를 알아보고자, 2, 4세 유아의 어머니와의 가상 놀이를 관찰하고, 가상 이해 과제 수행을 통해서 가상 이해 능력을 측정하였다. 그 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 2세 유아도 어머니와의 가상놀이에서

가상 놀이의 단계 중 가장 높은 단계인 ‘계획’을 할 수 있다. 즉 2세 경에 이미 가상 놀이가 절정에 이르고 있음을 의미한다. 2세 아동이 가상놀이를 하면서 자신이 사실과 다른 상황을 표상하고 있다는 것을 생각하는지 아니면 단순히 척하는 행동을 하는 것인지에 대해 여전히 많은 논쟁이 있지만, 2세 경에 수준 높은 가상놀이를 많이 하는 것으로 보아, 2세 유아가 사실과는 다른 상황에 대해 생각할 수 있는 능력을 가지고 있는 것으로 보인다.

둘째, 2세 유아도 단순과제에서는 가상 이해 과제를 잘 수행할 수 있다. 즉 과제가 단순한 특성을 지니고 있는 경우에 2세 유아도 가상 이해와 가상 행동을 보일 수 있다는 것으로, 유아의 가상 이해 능력을 제대로 평가하기 위해서는 반드시 가상 이해 과제의 특성을 고려해야 한다는 것을 알 수 있다.

또한 4세 유아가 2세 유아보다 가상 이해 능력이 더 높다. 이는 연령이 증가할수록 가상 이해 능력이 향상됨을 의미한다. 가상 이해 능력이 상대방의 행동을 모방하는 즉각적인 반응이 아니라 인지 능력의 하나로 유아의 연령 증가에 따라 발달하고 있음을 확인할 수 있다.

셋째, 유아의 가상 놀이 수준이 연령에 따라 다르다. 즉 4세 유아가 2세 유아보다 가상 놀이의 빈도와 가상 놀이의 수준이 더 높다. 가상 놀이의 단계 중 1단계 ‘전가상 단계’와 6단계 ‘줄거리 없는 가상’에서는 2세 유아가 더 많은 수행을 한 반면에, 4단계 ‘대체행동’, 5단계 ‘상상의 대상물이나 존재’, 7단계 ‘연속된 가상’, 그리고 8단계 ‘계획’에서는 4세 유아가 더 많은 수행을 하였다. 이는 연령이 증가함에 따라 가상 놀이의 수준이 높아지고, 점차 복잡한 형태로 발전한다는 것을 의미한다. 또한 6단계 ‘줄거리 없는 가상’은 Gowen의 가상 놀이 단계에서 상

위 단계에 속하지만, 이 연구에서는 4세 유아보다 2세 유아에게 많이 나타나는 놀이 단계이다. 그러나 ‘줄거리 없는 가상’ 단계에서 2세 유아가 4세 유아가 더 높은 능력을 나타내는 것인지, ‘줄거리 없는 가상’이 실제로는 상위 단계의 놀이 수준이 아닌지가 분명하지 않다. 따라서 앞으로 더 많은 연구를 통해 가상 놀이 발달 단계를 검토해 볼 필요가 있다.

넷째, 유아의 가상 이해 능력은 과제 특성의 하나인 물리 변형 유형에 따라 다르다. 2세 유아와 4세 유아 모두 ‘더러운/깨끗한’ 유형에서 가장 낮은 수행을 보였는데, 이는 2세 유아가 ‘비어있는/꽉찬’ 유형에서 가장 낮은 수행을 보인 선행연구(Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999)와 상이한 결과이다. 또한 가상 이해 능력은 가상 이해 과제의 변형 유형 중 ‘젓은/마른’ 과제에서 2세와 4세 유아간에 가상 인지의 수준이 다르다. 즉 4세 유아가 2세 유아보다 ‘젓은/마른’ 유형에서 더 높은 수행을 보였다. 이를 통해 과제의 변형 유형에 따른 유아의 가상 이해 능력이 유아의 연령에 따라 차이가 있음을 알 수 있다. 즉 유아의 ‘비어있는/꽉찬’ 유형에서의 가상은 2세 유아와 4세 유아 모두 다른 유형에 비해 잘 이해하고 있는 반면, ‘젓은/마른’ 유형은 4세 유아가 2세 유아보다 더 잘 이해하고 있다. 그러나 ‘더러운/깨끗한’ 유형에서는 2세 유아와 4세 유아 모두 가상 이해에 어려움을 보였다. 이는 유아의 가상 이해 능력은 가상 그 자체를 이해할 수 있는 능력과 더불어 가상 과제를 구성하고 있는 물리적 개념에 대한 이해를 필요로 하고, 유아의 연령에 따라 이러한 물리적 개념에 대한 이해에 차이가 있음을 의미한다.

다섯째, 유아의 가상 이해 능력은 가상 이해 과제의 변형 조건에 따라 다르다. 2세 유아와 4세 유아 모두 ‘복잡 변형’ 조건보다는 ‘단순 변

형' 조건에서 더 수행이 높다(Walker-Andrews & Harris, 1993; Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999). 또한 4세 유아가 2세 유아보다 '복잡 변형' 조건에서 더 높은 수행을 보인다(Walker-Andrews & Harris, 1993). 이는 '단순 변형' 조건은 성인의 가상 변형이 한 번 이루어지지만, '복잡 변형' 조건의 경우에는 가상 변형이 두 번 연속적으로 이루어지기 때문에 '복잡 변형' 조건에서 유아가 가상을 이해하기 위해서는 성인이 제시하는 연속적인 가상 행동간의 인과적 연결을 이해(Harris 등, 1994)하는 보다 높은 수준의 가상 이해 능력이 필요하기 때문이다. 따라서 '복잡 변형' 조건에서 4세 유아가 2세 유아보다 더 높은 수행을 보인 것은 유아의 연령이 증가함에 따라 유아의 가상 이해에 대한 사고가 더욱 구조화되고 논리적이 됨을 의미한다.

여섯째 유아의 가상놀이와 가상 이해 과제에서의 가상 이해 능력은 관련이 있다. 즉 가상놀이의 빈도와 수준, 각 가상놀이 단계의 수행이 높은 유아일수록 가상 이해 능력이 높다. 이는 유아의 가상 놀이의 수준과 가상 이해 능력이 밀접한 관련이 있음을 의미한다. 구체적으로 가상놀이의 빈도가 많을 수록 가상 이해 과제의 '젖은/마른' 유형에서의 수행이 높고, 가상놀이의 수준이 높을 수록 가상 이해 과제의 '젖은/마른' 유형에서의 수행과 가상 이해 과제의 '복잡 변형' 조건에서의 수행이 높다. 이는 가상 놀이를 많이 하고, 수준이 높은 가상 놀이를 하는 유아가 다소 어려운 과제인 '젖은/마른' 유형의 가상 이해 과제와 '복잡 변형' 조건의 가상 이해 과제를 더 잘 수행한다. 또한 가상 놀이의 단계 중에 1단계 '전가상 단계', 2단계 '자기를 향한 가상'을 많이 하는 유아는 가상 이해 능력이 낮고, 4단계 '대체행동', 5단계 '상상의 대상물이나 존재', 7단계 '연속된 가상', 8단계 '계획' 등

의 가상 놀이를 많이 하는 유아가 가상 이해 과제에서도 더 높은 수행을 보인다. 이는 1단계 '전가상 단계'와 2단계 '자기를 향한 가상'도 가상 놀이의 단계이기는 하지만, 이미 가상 놀이 이 본격화된 연령인 2세, 4세 유아가 비교적 수준이 낮은 1단계와 2단계의 가상 놀이를 많이 한다는 것은 가상 산출 능력에서 뿐만 아니라, 가상 이해 능력 역시 낮음을 말해준다. 따라서 유아가 가상 놀이의 횟수가 많다는 것 자체보다는 어느 단계의 가상 놀이를 많이 하는 지가 유아의 가상 능력을 반영해준다고 할 수 있다.

이 연구는 국내에서는 유아의 가상 이해 능력에 대한 선행 연구가 없는 상태에서 생애 초기, 즉 2세 유아의 가상 이해 능력을 측정하였다. 특히 외국의 선행연구에서도 가상 이해 과제의 변형 조건에서 유아의 연령간 차이를 분석하였을 뿐, 변형 유형에 따른 차이를 분석하지 않았는데, 본 연구는 변형 유형과 변형 조건을 구별하여 유아의 가상 이해 능력의 발달을 보다 구체적으로 살펴보았다는 점에서 의의를 지닌다. 또한 그동안 유아의 가상 놀이와 가상 이해 능력이 마치 별개의 영역인양 다루어져왔는데, 본 연구에서는 두 영역간의 관계를 밝힘으로써 유아의 가상 놀이에서의 가상 산출 능력과 가상 이해 과제를 통한 가상 이해 능력이 유아의 가상 능력이라는 하나의 영역 안에 속해 있고, 서로 밀접한 관련이 있음을 직접적으로 밝혔다는 점에서 연구의 의의가 있다. 그런데 어머니의 놀이 유도행동이나 상호작용 유형에 따라 유아의 가상 산출이 영향을 받았을 가능성도 있다. 또한 가상 이해 능력 과제를 구성함에 있어서 물리 변형에만 초점을 맞추어 유아의 가상 이해 능력을 측정하였다는 점에서 한계를 지닌다. 따라서 후속 연구에서는 유아의 가상 놀이의 조건을 보다 세분화하여 여러 사회적 맥락을 고려해

야 하겠고, 가상 이해 과제에서 변형 특성에 보다 다양한 물리적 영역과 마음 영역에서의 변형을 포함하여 유아의 가상 이해 능력을 보다 면밀하게 측정할 필요가 있다.

## 참 고 문 헌

- 김영심 · 이종희(2001). 걸음마기 영아의 초기 가상놀이와 언어발달에 관한 연구. *동덕여자대학교 생활과학연구*, 6, 189-201.
- 문현주(1996). 20-35개월 유아의 가상놀이 발달에 관한 연구. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 성지현(2000). 1세 영아-어머니의 언어와 놀이. 연세대학교 석사학위논문.
- 이숙재(2001). *유아를 위한 놀이의 이론과 실제*. 서울 : 창지사.
- Belsky, J., & Most, R. K.(1981). From exploration to play : A cross-sectional study of infant free behavior. *Developmental Psychology*, 17(5), 630-639.
- Boyatzis, C. J., & Watson, M. W.(1993). Preschool children's symbolic representation of objects through gestures. *Child Development*, 64, 729-735.
- Braswell, G. S.(2000). *Early mother-child interactions during symbolic production*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Bruner, J. S.(1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 1-28.
- De Loache, J. S., & Plaetzer, B.(1985, April). *Tea for two : Joint Mother-infant symbolic play*. Paper presented at the Society for Research in Child Development, Toronto.
- Dunn, J., & Dale, N.(1984). I a Daddy : 2-year olds' collaboration in joint pretend play with sibling and with mother. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play : The development of social understanding* (pp. 131-158). New York : Academic Press.
- Fein, G. G.(1975). A transformational analysis of pretending. *Developmental Psychology*, 11, 291-296
- Fein, G. G.(1981). Pretend play : An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Fenson, L., & Ramsay, D.(1980). Decentration and integration of the child's play in the second year. *Child Development*, 51, 171-178.
- Fiese, B. H.(1990). Playful relationships : A contextual analysis of Mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, 61, 1648-1656.
- Gelman, R., Bullock, M., & Meck, M. E.(1980). Preschoolers' understanding of simple object transformations. *Child Development*, 51, 691-699.
- Gordon, R., & Barker, J.(1994). Autism and the 'theory of mind' debate. In G. Graham & G. L. Stephens, *Philosophical psychopathology : A book of readings*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Gowen, J.(1995). The early development of symbolic play. *Young Children*, 50(3), 75-81.
- Haight, W. L., & Miller, P. J.(1993). *Pretending at home : Early development in a sociocultural context*. Albany, NY : SUNY Press.
- Harris, P. E.(1991). The work of the imagination. In A. Whiten (Eds.), *Natural theories of mind*(pp. 283-304). Oxford : Basil Blackwell.
- Harris, P. L.(1994). Understanding pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind*(pp. 235-259). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Harris, P. L.(1995). Imagining and pretending. In M. Davis & T. Stone, *Mental stimulation*. Oxford : Blackwell.
- Harris, P. L., & Kavanaugh, R. D.(1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(1, Serial No. 231).
- Harris, P. L., Kavanaugh, R. D., & Dowson, L.(1997). The depiction of imaginary transformations :



- Early comprehension of a symbolic function. *Cognitive Development*, 12, 1-19.
- Harris, P. L., Kavanaugh, R. D., & Meredith, M. C. (1994). Young children's comprehension of pretend episodes : The integration of successive actions. *Child Development*, 65, 16-30.
- Howes, C., Unger, O., & Seigner, L. B.(1989). Social pretend play in toddlers : parallels with social play and with solitary pretend. *Child Development*, 60, 77-84.
- Jackowitz, E., & Watson, M.(1980). Development of object transformation in early pretend play. *Developmental Psychology*, 16, 543-549.
- Kavanaugh, R. D., Eizenman, D. R., & Harris, P. L. (1997). Young children's understanding of pretense expressions of independent agency. *Developmental Psychology*, 33(5), 764-770.
- Kavanaugh, R. D., & Harris, P. L.(1994). Imagining the outcome of pretend transformation : Assessing the competence of normal children and children with autism. *Developmental Psychology*, 30(6), 847-854.
- Kim, S. J.(2000). *Contextual differences in Korean mother-child interaction during pretend play, puzzle games, and story retelling*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Leslie, A. M.(1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson(Eds.), *Developing theories of mind*(pp. 19-46). New York : Cambridge University Press.
- Lillard, A. S.(1993a). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Lillard, A. S.(1993b). Young children's conceptualization of pretense : Action or mental representational state. *Child Development*, 64, 372-386.
- Lillard, A. S.(1994). Making senses of pretense. In C. Lewis & P. Mitchell, *Children's early understanding of mind : Origins and development*(pp. 211-234). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Mathews, W. S.(1977). Modes of transformation in the initiation of fantasy play. *Developmental Psychology*, 13, 212-216.
- McCune, L.(1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198-206.
- Miller, P., & Garvey, C.(1984). Mother-baby role play : Its origins in social support. In I. Bretherton(Ed.), *Symbolic play : The development of social understanding*(pp.101-130). New York : Academic Press.
- Nicolich, L. M.(1977). Beyond sensorymotor intelligence : Analsis of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, 89-99.
- Nicolich, L. M.(1981). Towards symbolic functioning : Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- O'Connell, B., & Bretherton, I.(1984). Toddler's play, alone and with mother : The role of maternal guidance. In I. Bretherton(Ed.), *Symbolic play : The development of social understanding*(pp. 337-368). New York : Academic Press.
- O'Reilly, A. W.(1995). Using Representations : Comprehension and production of actions with imagined objects. *Child Development*, 66, 999-1010.
- Overton, W. F., & Jackson, J. P.(1973). The representation of imagined objects in action sequences : A developmental study. *Child Development*, 44, 309-314.
- Piaget, J.(1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York : Norton(Original work published 1946).
- Slade, A.(1987). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 58, 367-375.
- Smilansky, S.(1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged pre-school children*. New York :

Wiley.

- Tamis-Lemonda, C. S., & Bornstein, M. H.(1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology*, 30(2), 283-292.
- Tomasello, M., Striano, T., & Rochat, P.(1999). Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 563-584.
- Walker-Andrews, A. S.,& Harris, P. L.(1993).Young children's Comprehension of pretend causal sequences. *Developmental Psychology*, 29(5), 915-

921.

- Walker-Andrews, A. S., & Kahana-Kalman, R.(1999). The understanding of pretence across the second year of life. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 523-536.
- Watson, M. W., & Fischer, K. W.(1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 828-836.
- Watson, M. W., & Jackowitz, E. R.(1984). Agents and recipient objects in the development of early play. *Child Development*, 55, 1091-1097.

---

2004년 8월 31일 투고 : 2004년 10월 22일 채택