

단일연령집단과 혼합연령집단간의 아동의 사회-인지놀이 행동 비교 연구*

A Comparison of Social-Cognitive Play Behaviors between Same-Age and Mixed-Age Kindergarten Classes

하 승 민**

Ha, Seung Min

이 재 연***

Lee, Jae Yeon

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine children's social-cognitive modes of play in same-age and mixed-age kindergarten classrooms. The subjects were 45 children in three classrooms of 4-year-olds, 69 children in three classrooms of 5-year-olds, and 60 children in three mixed-age classrooms of 4- and 5-year-olds. Observations were conducted by videotape recordings. Observation periods were of five-minutes duration. There were ten observations of each child's indoor free-play periods. Observational data were collected by the time sampling method with the social cognitive play behavioral checking list based on an adaptation of one devised by Rubin(1985). The data was analyzed by *t*-test with the SAS computer program.

Four- and five-year-olds in mixed-age classrooms were more likely to engage in "complex" modes of play than 4- and 5-year-olds in same-age classrooms. Four-year-olds in same-age classrooms were more likely to engage in solitary-functional, parallel-functional, and group-functional play than 4-year-olds in mixed-age classrooms. However, 4-year-olds in mixed-age classrooms were more likely to engage in group-constructive, group-dramatic, solitary-game, and group-game play than 4-year-olds in same-age classrooms. Five-year-olds in same-age classes were more likely to engage in solitary-functional and parallel-functional play than 5-year-olds in mixed-age classes. Five-year-olds in mixed-age classes were more likely to engage in group-constructive, group-dramatic, and group-game play than their counterparts in same-age settings.

* 본 논문은 1995년 숙명여자대학교 박사학위 청구논문의 일부임.

** 우석대학교 아동복지학과 조교수

*** 숙명여자대학교 아동복지학과 교수

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 사회가 고도의 산업화 및 첨단정보화 사회로 진행되면서 전통 가족구조는 핵가족으로 변화되었다. 전통가족 집단은 구성원의 연령차가 다양하기 때문에 지도하기, 모방하기, 양보하기 등으로 문제해결의 과정을 겪어나감으로써, 더불어 함께 사는 삶의 지혜와 태도를 자연스럽게 습득하도록 한다. 그러나 핵가족화로 말미암아 다양한 연령층의 가족원수가 감소되고 이에 따라 집단역동성을 악화시키는 결과를 가져오게 되었다. 또한 기혼 여성의 취업증가로 인해 많은 아동들이 낮동안 유치원이나 유아원에서 또래집단과 함께 보호 교육받게 되어, 가정에서 대부분 이루어 지던 아동의 사회화역할들을 일반 유아교육기관에서 보완 대리해 줄 것이 요구되고 있다.

이러한 요구들이 커지면서 교육학자, 발달심리학자, 교육 정책입안자들은 아동의 사회-인지발달을 도모하는데 또래관계의 중요성을 인식하고, 혼합연령 집단구성을 유아교육현장에 적용하여 또래간 상호작용으로 얻게 되는 이점에 주의를 기울이기 시작하였다. 특히, 영국, 스웨덴, 미국과 같은 나라들에서는 혼합연령 실험프로그램을 통하여 아동발달에 미치는 긍정적인 결과들을 밝히고 혼합연령집단을 교육현장에서 성공적으로 활용하는 단계까지 나아가고 있다(Katz, Evangelou, & Hartman, 1990).

이러한 추세에도 불구하고 대부분의 유아교육기관에서는 혼합연령 집단구성을 실시하지 않고 단일연령으로 집단을 구성하고 있다. 이것은 단일연령 집단구성은 아동의 개인차의 폭이 혼합연령 집단 구성에 비하여 좁기 때문에 교사가 교구·교재를 준비하는데 걸리는 시간이 단축되고, 전체학

습을 하는 시간이 늘어나서 학습을 운영하기가 편리하다는 장점이 있기 때문에 유아교육기관에서 많이 적용하고 있다.

그런데 기존의 학교제도에서 널리 채택하고 있는 연령분리에도 불구하고 자연적으로 형성되는 아동의 또래집단은 단일연령집단만이 아니라 혼합연령집단으로 다양하게 나타나며(Ellis, Rogoff, & Cromer, 1981), 이런 혼합연령 사회화를 통해 아동은 독특한 적응의 이점을 얻을 수 있다(Hartup, 1983; Goldman, 1981; Roopnarine & Bright, 1992)는 것이다. 또한 교육현장에서 연령을 근거로 하여 아동을 분리하는 것은 아동집단에서 소외, 무관심, 대립 등을 조장할 수 있음(Bronfenbrenner, 1970)이 지적되기도 한다.

이에 반해, 혼합연령 또래집단에서 연령간 상호작용으로 얻게 되는 사회-인지적인 이점들을 강조한 연구들은, 놀이행동의 상호작용에서도 혼합연령집단은 단일연령집단보다 복잡한 놀이형태를 나타내는 것으로 보고하였다(Goldman, 1981; Mounts & Roopnarine, 1987; Roopnarine, Donnely, Gill, Mennis, Arky, Dingler, McLaughl, & Talukder, 1992). 그리고, 혼합연령집단에서의 아동놀이행동은 연령에 따른 차이가 나타나지 않은 반면, 단일연령집단에서는 아동의 놀이행동이 연령에 따른 차이가 나타났다는 사실도 아울러 지적하였다(Mounts & Roopnarine, 1987; Roopnarine et al., 1992).

이상 살펴본 바와 같이 혼합연령 집단구성이 지니는 긍정적인 측면에 대한 연구가 증가되면서, 교육현장에서 혼합연령 집단편성 방안에 대한 논의도 계속 일고 있다. 그런데도 우리나라 상황에서는 혼합연령집단 상호작용의 효과에 대해 막연한 기대만 하는 수준에 머물러 있을 뿐, 단일연령 집단구성을 의무시하고 있는 실정이다(이영, 김

은기, 조미혜, 1991). 또한 혼합연령 집단구성을 유아교육기관에 적용하여 단일연령집단과 혼합연령집단간의 사회-인지놀이 행동을 비교한 실증적인 연구자료도 드물다. 따라서 유아교육기관에서의 혼합연령 집단구성을 통해 과연 이런 집단구성이 아동의 사회-인지놀이 행동에 어떤 차이를 가져오는지를 구체적으로 연구해 보는 작업이 필요하다.

그러므로 본 연구는 유치원 단일연령집단과 혼합연령집단 상황에 있는 아동들의 놀이행동을 분석하여 단일연령과 혼합연령 또래간의 사회-인지놀이 행동의 특성을 밝혀보는 데 그 목적을 두고 있다.

2. 연구의 문제

본 연구는 유치원에서의 단일연령집단과 혼합연령집단별 특성에 따른 아동의 사회-인지놀이 행동의 차이를 비교하고자 한다. 이러한 목적을 가지고 구체적으로 제기된 문제들은 다음과 같다.

- 1) 단일연령집단과 혼합연령집단에 따라 4세아의 사회-인지놀이 행동은 차이가 있는가?
- 2) 단일연령집단과 혼합연령집단에 따라 5세아의 사회-인지놀이 행동은 차이가 있는가?
- 3) 단일연령집단과 혼합연령집단 내에서 4세아와 5세아의 사회-인지놀이 행동은 차이가 있는가?

II. 이론적 배경

1. 단일연령집단과 혼합연령집단

혼합연령집단이란 연령이 적어도 1년 정도씩 차이가 나는 아동들을 같은 집단에 배치하는 것

이다(Katz et al., 1990). 이에 비해 단일연령집단은 일정한 생활연령에 있는 동년배의 아동들을 같은 집단에 배치하는 것이다.

혼합연령집단은 이질집단(heterogeneous group), 다연령집단(multiage group), 수직집단(vertical group), 가족집단(family group), 무학년제 학교(non-graded school)라고도 불리운다(Katz et al., 1990). 이와 대조되는 단일연령집단은 동질집단(homogeneous group), 동일연령집단(single-age group), 수평집단(horizontal group), 학년제 학교(graded school)등으로 명할 수 있다. 여기서, 전자는 연령이 같거나 연령이 다른 아동들, 그리고 능력이 다른 아동들이 상호작용하는 기회를 가질 때 배울 수 있는 것을 최대한 활용하고자 하는 반면, 후자는 아동들을 분류하는 방법이 연령에 기초하는 것이므로 일정한 생활연령에 있는 아동들에게 각 학년이 획일적으로 부여되는 것이다.

혼합연령집단은 단일연령집단에 비해 가족 및 이웃 집단과 더 유사하다. 가족 단위는 전형적으로 연령에 있어 이질성을 띠고 있으므로 연령이 높은 구성원이 연령이 낮은 구성원에게 광범위한 영역의 역량을 관찰, 비교, 모방할 기회를 제공한다. 높은 연령의 구성원들은 지도력과 교수법을 부여받을 기회와, 그리고 더 어리고 지식이 적은 구성원들에 대한 책임을 질 기회를 갖는다(Katz et al., 1990).

단일연령집단이 자연적으로 형성되기에 충분한 인구를 가진 도시환경에서, 아동들 사이에 자연스럽게 형성된 집단을 관찰 연구(Ellis et al., 1981)한 결과, 대상아동들의 6%만이 단일연령 또래와 함께 했고, 55%의 아동들은 적어도 1년 정도 차이가 나는 또래들과 함께 집단을 이루었고, 28%의 아동들은 성인동료들과 같이 집단을 형성하였음을 보고하였다.

이렇게 아동들이 자연적으로는 혼합연령 또래 집단을 형성하는데, 교육기관에서는 아동들을 연령에 의해 전형적으로 분리하는가에 대한 이유로서 Katz와 그의 동료들은(1990), 한 교실에서 아동들의 연령이 비슷하면 교사와 부모들은 그 아동들이 동시에 똑같은 것을 배울 것이라고 기대하는 경향이 있기 때문으로 설명했다. 실제로 일반적인 측면에서는 그와 같은 기대가 타당하지만, 그 결과는 이러한 기대를 충족시키지 못하는 아동들을 궁지에 몰아 넣을 수 있다는 것이다.

단일연령 집단구성 방법의 이러한 문제점에도 불구하고 대부분의 교육기관에서 오랜 동안 연령 분리를 실시해 오고 있는 이유는, 혼합연령 집단 구성 방법의 단점이 바로 단일연령 집단구성의 장점이기도 하기 때문이다. 혼합연령 집단구성의 단점은 능력과 관심의 범위가 너무 넓은 이질적인 아동들의 개별적 욕구에 부응해 주기 위해, 교사가 필요한 자료와 경험을 제공하는데 어려움이 있다는 것이다. 또한 혼합연령 집단구성의 장점으로 간주되는 면이 어떤 교사에게는 단점으로 생각되기도 한다. 즉, 전제수업이 실제적으로 감소되는 것이 어떤 학습내용의 경우 오히려 시간절약이라는 면에서 손실을 가져올 수도 있다는 것이다(Stephens, 1974). 이에 비해 단일연령집단은 아동의 개인차가 혼합연령집단보다 좁기 때문에 교사의 교구·교재 준비시간이 단축되고 전체 학습 시간이 늘어나서 학습운영이 편리하다는 장점이 있다.

이렇게 일반 유치원이나 학교에서 아동들을 분류하는 가장 흔한 방법인 연령별 분리는 일정한 생활 연령에 있는 아동들에게 각 학년이 획일적으로 부여되는 것이다. 생활연령을 기준으로 한 학년편성방법은 산업혁명 이후 산업일꾼을 배출하는 가장 손쉬운 방법중 하나로서 학교에서 계속 적용되어 왔으나, 단일연령 집단구성 방법은

연령으로 등급을 나누는 부적절하고 경직된 행진 대열과 같다고 하여 많은 비판을 받아오기도 했다(Katz et al., 1990). Ames(1966)에 의하면, 생활연령이란 학교행정 편의만을 위한 타당하지 못한 준거이며 대신, 행동검사에 의해 정해지는 '행동적 나이'가 채택되어야 한다고 주장하였다(Stephens, 1974, 재인용).

이상에서 살펴본 바와 같이, 단일연령집단은 생활연령을 기준으로 아동들에게 획일적으로 학습을 배정하여 동시에 똑같은 것을 배울 것이라는 기대를 받게 된다. 이것은 단일연령집단 아동들의 개인차가 적다는 가정하에 교사의 교구·교재준비 및 경험과 활동준비 시간이 단축되어 학습운영이 편리한 점이 있다. 이에 비해 혼합연령집단은 연령과 능력의 차이가 다양한 아동들에게 교사가 자료와 경험을 제공하는데 어려움이 따르지만, 높은 연령의 아동들은 낮은 연령의 아동들에게 모델이나 교사의 역할과 배려를 해 주는 동시에 높은 연령의 아동들은 이미 습득한 기술을 숙달할 기회를 갖게 되는 혼합연령 또래간 상호작용의 이점을 최대한 활용하고자 하는 것으로 볼 수 있다.

2. 사회-인지놀이 행동

초기 놀이연구에서는 사회적 놀이, 또는 인지적 놀이, 이렇게 한 번에 한 차원으로 된 놀이범주에 초점을 두는 경향을 띠고 있었다. 즉 사회놀이 행동은 연속적인 특성을 가지며, 아동은 처음에 자신의 세계에서 혼자 노는 형태를 취하다가 활동영역이 확대됨에 따라 친구와의 상호작용이 증가하게 되어 연합하고 협동하는(Parten, 1932) 집단놀이 형태를 취한다. 이 사회놀이 행동과 상호 촉진적이고 상호보완적인 인지놀이 행동은 단순 반복적인 기능놀이에서 아동의 문제해결능력과

창의성, 주도성을 키워주는 구성놀이(Forman & Hill, 1980; Goldman, 1981), 그 다음으로 역할놀이 및 가상변형화 활동을 하는 극놀이, 학교생활과 시작되는 규칙을 인정하고 수용하며 이에 따르는 게임 활동으로 이루어진다.

이렇게 사회놀이 범주와 인지놀이 범주를 각각 분리해서 놀이행동을 연구해 오다가, 1970년대 중반에 이르러, Rubin, Maioni와 Hornung (1976)은 놀이발달의 두 차원을 동시에 평가하는, Piaget(1962)의 인지놀이범주를 Smilansky (1968)가 적용한 것에 Parten(1932)의 사회놀이 범주를 결합시켰다(Johnson, Christie, & Yawkey, 1987, p.149, 재인용). Rubin, Watson과 Jambor(1978)는 Parten의 사회놀이범주 중 연합놀이와 협동놀이를 하나의 범주인 집단놀이로 묶어 수정함으로써, Parten/Piaget 사회-인지놀이범주를 제시하였다.

Parten/Piaget 사회-인지놀이 범주는 비참여와 방관으로 분류된 기타 놀이활동을 포함하여 12개의 놀이범주로 구성되어 있다. 즉, 사회놀이 범주중 단독놀이와 인지놀이 범주를 결합하여, 단독-기능, 단독-구성, 단독-극, 단독-게임의 4가지로 나누며, 평행놀이와 인지놀이 범주를 결합하여, 평행-기능, 평행-구성, 평행-극, 평행-게임의 4가지 범주로 분류하였다. 그리고 마지막으로 사회놀이 범주 중 가장 성숙된 형태인 집단놀이 형태와 인지놀이 형태를 결합하여, 집단-기능, 집단-구성, 집단-극, 집단-게임 활동의 4가지 범주로 나누었다. 따라서 3가지의 사회놀이 범주마다 4가지의 인지놀이 범주와 결합되어 12개의 사회-인지놀이의 하위범주가 설정되는데, 사회적인 수준과 인지적인 수준에 따라 각 범주들은 위계를 이루고 있다.

Rubin과 그의 동료들(1978)은 유치원의 5세 아동들은 4세아들보다 비참여, 방관, 단독, 기능적인

활동에는 덜 참여했고, 집단-극놀이를 더 많이 하는 것으로 보고 하였다. 또한 4세아들은 5세아들보다 단독-기능놀이와 평행-기능놀이에 더 많이 참여했고, 평행-구성, 평행-극, 집단-극놀이에는 덜 참여하는 것으로 나타났다.

이와 같이 일련의 체계 속에서 사회-인지놀이의 두 형태를 관찰하는 것은 아동들의 또래집단 참여의 인지-사회적 성숙도를 나타내는 위계분류도식(hierarchical classification scheme)을 제공해 주는 것이라고 하였다(Takhvar & Smith, 1990). 즉, 인지놀이 형태는 기능 숙달(sophistication)의 수준이 증가함으로써 그러한 행동형태를 나타낸다. 예를들면, 인지적 참여는 단순한 조작에서부터 대상변형하기, 또는 대상 상상하기와 같은 더욱 복잡한 활동까지 나타나는 반면, 사회적 참여는 옆의 누군가와 단순히 놀이하는 것에서부터 복잡한 협동놀이까지의 범위에 걸쳐 있다. 그러므로, 놀이를 범주에 따라 부호화할 때 평행-기능놀이는 평행-구성놀이보다 덜 성숙한 형태로 간주된다.

이상에서와 같이 사회-인지놀이 행동은 3가지의 사회놀이 범주마다 4가지의 인지놀이 범주가 결합되어 12개의 하위놀이 범주와 기타 활동으로 포함되어 있으며, 각 놀이 범주는 위계를 이루고 있다.

3. 단일연령집단과 혼합연령집단에 따른 아동의 사회-인지놀이 행동

단일연령반과 혼합연령반 아동들의 놀이행동을 비교 연구한 Goldman(1981)은, 혼합연령반의 4세아들은 단일연령반의 4세아들보다 단독놀이에 더 많은 시간을 보냈으나 평행놀이나 교사주도 활동에는 덜 참여했으며, 혼합연령반 3세아들은 단일연령반 3세아들보다 평행놀이에 덜 참여했음

을 보고하였다.

Goldman(1981)의 연구를 더 구체적으로 검증한 Mounts와 Roopnarine(1987)은, 혼합연령집단에 비해 단일연령집단의 아동은 연령에 따른 사회-인지놀이 발달양상의 차이가 있음을 보고하였다. 즉, 단일연령집단의 3세아들은 4세아들보다 단독-기능, 평행-기능, 상호작용-기능놀이를 더 많이 한 반면, 단독-구성, 평행-구성, 상호작용-구성놀이에 는 덜 참여하여, 연령에 따른 놀이형태의 성숙수준에 있어서 발달차이를 제시하였다. 그러나 혼합연령집단의 3세아들과 4세아들의 놀이행동은, 연령에 따른 차이가 없음을 발견하였다.

그리고 혼합연령집단의 3세아들이 단일연령집단의 3세아들보다 복합적인 놀이형태에 더 많이 참여했다는 것을 밝혀냈다. 즉, 혼합연령집단의 3세아들은 단일연령 집단의 3세아들보다 단독-구성, 평행-구성, 상호작용-구성놀이에 더 많이 참여하여, 문제해결 능력을 키워 주는 구성놀이 활동을 더 많이 한 것으로 나타났다. 이에 비해 단일연령집단의 4세아들은 혼합연령집단의 4세아들보다 평행-극놀이를 더 많이 한 것으로 보고되었다.

Roopnarine과 그의 동료들(1992)은 3-4세 혼합연령 2학급과, 단일연령 3세반 2학급, 4세반 2학급에서 가을학기과 6개월 후인 그 다음 봄학기에 2차에 걸쳐, 아동의 사회-인지놀이를 관찰하였다. 그 결과, 단일연령반 아동들의 놀이행동은 3세아와 4세아간에 연령에 따른 차이가 나타났으나, 혼합연령반에서는 연령에 따른 차이가 없음을 보고하였다. 즉, 단일연령반의 4세아들은 3세아들보다 단독-극놀이를 더 많이 한 반면, 3세아들은 4세아들보다 평행-기능놀이를 더 많이 했다는 것이다. 이에 비해, 혼합연령반의 3-4세 아동들은 사회-인지놀이 행동에 대한 연령에 따

른차이를 나타내지 않은 반면, 3-4세 아동 모두 협동-구성놀이에 가장 많이 참여한 것으로 나타났다.

그리고 혼합연령집단의 3세아들은 단일연령집단의 3세아들보다 단독-기능, 협동-구성놀이에 더 많이 참여한 반면, 단일연령집단의 3세아들은 혼합연령집단의 3세아들보다 평행-극, 협동-극놀이에 더 많이 참여한 것으로 나타났다. 또한, 단일연령반 4세아들은 혼합연령반 4세아들보다 협동-극놀이와 단독-극놀이를 더 많이 한 반면, 혼합연령반 4세아들은 단일연령반 4세아들보다 협동-구성놀이와 평행-기능놀이에 더 많 참여한 것으로 나타났다. 6개월이 경과한 후에도, 단일연령교실과 혼합연령교실에서 아동의 놀이형태의 변화는 없는 것으로 밝혀졌다. 이처럼 Roopnarine과 동료들(1992)의 연구결과, 단일연령집단의 아동이 혼합연령집단의 아동에 비하여 극놀이 행동에 더 많이 참여했으나 문제해결과 창의성, 그리고 자신감을 길러주는 구성놀이 활동에는 덜 참여한 것으로 나타났다.

또한, 놀이상황에서 아동의 사회적 상호작용을 알아본 다른 연구들(Howes & Farver, 1987; Urberg & Kaplan, 1986)에서도 혼합연령집단의 아동들은 단일연령집단의 아동들보다 더 성숙된 놀이형태를 나타낸다고 보고하였다. 그리고 혼합연령 집단구성이 단일연령 집단구성보다 아동의 사회-인지놀이 행동의 발달을 도모하는데 더 유익하게 작용하는 점을 Tudge(1986)는 다음과 같이 설명하였다(Katz et al., 1990, 재인용). 즉, 혼합연령집단의 높은 연령의 아동들은 낮은 연령의 아동들로 하여금 인지적 기능을 향상시키는데 필요한 “발판”(scaffolding)을 제공하는 것이다. 이는 혼합연령반의 아동들이 집단협동 활동을 하는 동안 다른 아동의 “근접 발달 지대”(zone of proximal development)를 자극하여

또래간에 각각 다른 아동의 사회-인지 성장을 촉진시키는 역할을 한다는 Vygotsky의 주장을 뒷받침하는 것으로 볼 수 있다.

이상의 이론에 근거하여 본 연구에서는, 혼합연령집단에서 높은 연령의 아동들은 낮은 연령의 아동들을 위해 더 성숙된 수준의 놀이를 창조함과 동시에 그들보다 능력이 적은 아동들에 대한 지도력과 교수법을 통해 사회-인지발달에 관련된 기능숙달의 기회를 갖게 되는 것으로 본다. 그러므로 혼합연령집단의 아동들은 단일연령집단의 아동들보다 놀이행동의 성숙수준에서 더 복합적인 사회-인지놀이 행동을 나타내며, 연령에 따른 놀이행동의 발달차이도 작을 것으로 추측해 볼 수 있다.

II. 연구 방법 및 절차

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 J시에 위치한 사립 유치원 중에서, 혼합연령 유치원 한 곳의 4-5세 혼합연령반 3학급의 아동들과, 그리고 이 혼합연령 유치원의 지역조건 및 인적, 물리적 자원과 유사한 세 곳의 단일연령 유치원 아동들이었다. 혼합연령 유치원의 아동의 연령구성 기준에 맞추어 각 단일연령 유치원에서 4세반 1학급과 5세반 1학급씩으로 하여 4세반 3학급과 5세반 3학급을 선정했다.

단일연령 4세반 3학급의 아동수는 45명이고, 아동의 연령 범위는 관찰초기에 40개월에서 51개월까지로 평균 연령은 44.6개월이었다. 단일연령 5세반 3학급의 아동의 수는 69명이고, 연령 범위는 52개월에서 63개월까지 걸쳐있고 평균 연령은 57.5개월이었다.

혼합연령반 3학급의 아동수는 60명으로, 4세

아의 평균 연령이 45.6개월, 5세아의 평균 연령이 58.4개월로 나타났다. 혼합연령반 아동의 연령은 본 관찰 초기에 40개월에서 51개월까지를 4세아로 하였고, 52개월에서 63개월까지를 5세아로 하였다. 혼합연령반의 학급구성은 구성 아동의 40% 정도가 4세이고, 구성아동의 40% 정도가 5세아라면 4-5세 혼합연령반으로 간주했다. 동성과 이성활동에 대한 동등한 기회를 보장하기 위해 적어도 아동의 40% 정도가 남아이고, 적어도 40% 정도는 여아로 구성된 학급을 준거로 하여 선정하였다.

연구 대상아동 174명의 사회경제적 배경은 교육기관이 위치한 지역조건과 교육비를 고려하고 부모의 학력 및 직업분류(통계청, 1993; 홍두승, 1982)를 통하여 볼 때 중류 계층에 속했다.

단일연령 유치원과 혼합연령 유치원의 연구대상 아동들은 모두 주 5일간, 오전 9시에 등원하여 오후 2시경에 귀가하므로 1일 5시간 정도를 또래들과 접촉하였다. 연구 대상 학급의 교육철학은 두 집단 모두 개방주의 교육을 표방하는 아동중심지향이었으며, 물리적 설비, 놀이 및 교수매체 측면에서 유사하였다. 교사 대 아동의 평균 비율은 단일연령 집단이 1:19이었고 혼합연령 집단이 1:20이었다. 두 집단 학급의 교사들은 모두 아동발달 또는 유아교육훈련을 받았고, 유아들을 직접 지도하는 유아교육 프로그램에 2년 이상의 경험을 가지고 있었다.

두 집단 아동들의 취원기간은 3개월에서 27개월까지의 범위로 유사하였다. 단일연령반 아동의 평균 취원기간은 11.4개월이었으며, 혼합연령반 아동의 평균 취원 기간은 10.4개월이었다.

자유놀이 시간은 단일연령 학급과 혼합연령 학급 모두 오전(9:00-10:00)과 오후(12:00-12:50)에 각각 50-60분동안 허용하였다. 관찰시간은 오전과 오후가 반반씩 되도록 배정하였다. 그

리고 또래집단 구성에 따른 자유놀이 행동을 관찰하기 위해 교사의 아동놀이 행동에 대한 개입을 배제한 상태에서 임의의 순서로 한 아동씩 표

적이 되도록 하였다.

이상의 준거에 의해 선정된 아동 174명의 교육기관별, 연령별, 성별 분포는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상 아동의 교육기관별·연령별·성별 분포

반 성별	혼합연령 유치원				단일연령 유치원							
	M1반	M2반	M3반	소계 4세/5세	B유치원		S유치원		Y유치원		소계 4/5세	계
남	12	11	12	15/20	8	12	9	15	9	13	26/40	101
여	8	9	8	10/15	6	10	7	10	6	9	19/29	73
				25/35							45/69	
계	20	20	20	60	14	22	16	25	15	22	114	174

2. 측정 도구

아동의 사회-인지 놀이 행동을 관찰하기 위하여 Parten/Piaget 척도(Rubin, Watson, & Jambor, 1978)를 근거로 하여 개발된 Rubin의 사회-인지놀이부호화체계(Rubin Coding System)를 사용하였다.

Parten/Piaget 척도는 사회놀이와 인지놀이, 이 두 차원을 동시에 평가할 수 있도록 Rubin, Maioni와 Hornung(1976)이 Piaget의 원래의 인지놀이 범주를 Smilansky가 적용한 것에다 Parten의 사회놀이 범주를 결합시켜 개발하여, 놀이범주를 부호화할 수 있도록 한 것이다. 그 다음에 Rubin과 그의 동료들(1978)은 이렇게 사

회놀이 범주와 인지놀이 범주가 결합된 형태에서 Parten의 사회놀이 범주 중 연합놀이와 협동놀이를 하나의 범주로 묶어 집단놀이로 수정하여, 이를 Parten-Smilansky 놀이척도라고 하였는데, 그 다음에 이 척도를 Parten/Piaget 척도라고 명명하였다(Johnson, Christie, & Yawkey, 1987).

Parten/Piaget 사회-인지놀이범주 척도는 비참여와 방관으로 분류된 기타활동(nonplay)을 포함하여 사회-인지놀이 차원을 나타내주는 12개의 범주로 구성되어 있으며(Rubin et al., 1978), 이 척도를 구성하고 있는 하위놀이 범주는 <표 2>와 같다(Johnson et al., 1987, p. 149, 재인용).

<표 2> 사회-인지놀이 구성요소: 12개 범주

인지놀이	사회놀이	단독놀이	평행놀이	집단놀이
기능놀이		단독-기능놀이	평행-기능놀이	집단-기능놀이
구성놀이		단독-구성놀이	평행-구성놀이	집단-구성놀이
극놀이		단독-극놀이	평행-극놀이	집단-극놀이
게임		단독-게임	평행-게임	집단-게임

두 개의 기타활동범주: 비참여와 방관

이 척도는 아동이 성장해감에 따라 단독-기능 놀이에서 단독-구성놀이로, 그 다음에 단독-극놀이로 진행되는 변화추이가 있음을 나타내준다. 그리고 낮은 연령의 아동들은 높은 연령의 아동들보다 비참여, 방관, 단독-기능, 평행-기능놀이에 더 많이 참여하는 반면, 평행-구성, 평행-극놀이, 집단-극놀이 활동에는 덜 참여하는 것으로 평가되었다(Rubin et al., 1978).

Parten/Piaget 사회-인지놀이 척도는, 만일 놀이연구자들이 아동의 놀이를 사회놀이 범주와 인지놀이 범주를 한번에 각각 분리하여 평가한다면 얻을 수 없게 될 자료를 얻을 수 있게 해 주는 이점이 있다(Johnson et al., 1987, p. 151). Parten/Piaget의 사회-인지놀이 범주에 대한 하위범주의 종류와 조작적 정의는 <표 3>과 같다.

<표 3> Parten/Piaget 놀이범주의 종류와 조작적 정의

*인지적 수준

1. 기능놀이-대상을 가지거나 또는 가지지 않고서 반복적인 근육운동을 한다. 예를 들면 (가) 달리기와 뛰뛰기, (나) 모으기와 쏟기, (다) 대상이나 재료를 단순 조작하기, (라) 비형식적 게임 등을 포함한다.
2. 구성놀이-어떤 것을 만들기 위해 대상(블럭, 레고 등)이나 재료(모래, 물감 등)를 사용한다.
3. 극놀이-역할놀이와 가상변형화 놀이활동을 포함한다. 예를들면 (가) 역할놀이는 부모, 아기, 소방수, 영웅이나 괴물 등으로 가장하는 활동을 뜻한다. (나) 가상변형화는 팔을 움직여서 자동차운전의 시늉을 하거나 또는 연필이나 다른 대상으로 주사를 놓는 시늉을 하는 가장활동을 포함한다. 장난감 자동차나 장난감 다리미와같은 실물의 축소판을 가지고 놀 때, 역할놀이나 가상변형화의 특성이 나타나야만 극놀이에 포함한다.
4. 규칙있는 게임-미리 정해진 규칙을 인정, 수용하고 그 규칙을 따른다. 예를 들면 장기두기, 공차기, 술래잡기 등이 포함된다.

*사회적 수준

1. 단독놀이-다른 아동과 대화를 나눌 수 있는 거리에 있지만, 그 아동들과는 다른 대상이나 재료를 가지고 혼자서 놀이한다.
2. 평행놀이-근접한 아동과 유사한 장난감을 가지고 놀거나 유사한 놀이활동을 한다. 그러나 다른 아동과 함께 어울려서 놀이지 않는다.
3. 집단놀이-다른 아동들과 함께 어울려서 놀이한다. 이 때 역할이 주어질 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다.

* 비참여/방관/전환-비참여 행동, 방관하는 행동, 한 활동에서 다른 활동으로 옮겨가기

* 기타 활동-교사가 부여한 과제인 학습 활동과 같은 미리 짜여진 행동방식을 따라야만 하는 활동이다. 색칠하기, 학습지, 컴퓨터, 교육적인 장난감(구슬깨기, 실깨기판)이 포함되는 활동은 사실상 기타활동으로 가장 잘 간주된다.

(출처:Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D.(1987). Play and Early Childhood Development. Illinois London: Scott, Foresman and Company.)

〈표 4〉 Rubin의 사회-인지놀이 부호화 체계

- * 단독놀이-다른 아동과 떨어져서 놀이한다.
 기능놀이-단순 근육 활동을 한다.
 구성놀이-어떤 것을 구성하는 것을 포함한다.
 극놀이-가장놀이
 규칙있는 게임-미리 정해진 규칙을 받아들인다.
- * 평행놀이-유사한 활동을 하는 다른 아동의 옆에서 놀이하지만 함께 어울리지 않는다.
 기능놀이-단순근육활동을 한다.
 구성놀이-어떤 것을 구성하는 것을 포함한다.
 극놀이-가장놀이
 규칙있는 게임-미리 정해진 규칙을 받아들인다.
- * 집단놀이-다른 아동과 함께 어울려서 놀이한다.
 기능놀이-단순근육활동을 한다.
 구성놀이-어떤 것을 구성하는 것을 포함한다.
 극놀이-가장놀이
 규칙있는 게임-미리 정해진 규칙을 받아들인다.
- * 기타 활동-탐색, 읽기, 비참여, 방관, 전환, 적극적인 대화·공격행위

〈표 3〉에서 제시된 Parten/Piaget 사회-인지 놀이 범주와 조작적 정의를 근거로 하여 Rubin 과 그의 동료들(1978)은 Rubin의 놀이부호화체 계를 개발했다. 본 연구에서 아동의 놀이를 관찰 할 때 사용한 체크리스트는, Rubin의 놀이부호화 체계(Rubin Coding System)에 기초하여 15초 를 한 단위로 총 20단위로 구성된 시간표집에 용 이하도록 본 연구자가 수정하였다. Rubin의 사회 -인지놀이부호화체계는 〈표 4〉와 같다(Feshbach, 1989, 재인용).

아동의 놀이행동 유형 관찰에 대한 관찰자간 일치도와 관찰자내 일치도는 각각 평균 91%와 95%이었고, 12개의 사회-인지놀이의 각 하위놀 이 범주에 따라 각각 80%에서 100%, 90%에서 100%까지 높은 수준을 보였다.

관찰자간 및 관찰자내 일치도 산출방법은 다음

과 같다. 즉, 20단위로 된 각 세부놀이가 범주마다 6명의 관찰자간에 일치된 빈도수를, 일치된 빈도 수와 불일치된 빈도수를 합한 것으로 나누었다. 불일치 기준은 6명 중 한 명이라도 일치되지 않 으면 불일치된 것으로 간주하였다.

3. 관찰 및 절차

1) 예비 관찰

본 연구자는 유아교육 전공 교수 1명과 함께 아동의 사회-인지놀이 행동을 측정하고자 선정된 체크리스트(Rubin et al., 1976)의 사용가능성 을 알아보기 위하여 1차 예비관찰을 하였다. 1993년 11월 둘째주 화요일과 금요일의 실내 자 유놀이 시간에(12:00-12:50) 아동의 놀이를 관 찰하였다. 관찰 대상 아동은 혼합연령반 1학급에

서, 5세 남아 2명, 5세 여아 2명, 4세 남아 2명, 4세 여아 2명을 선정하여 관찰 기록하였다. 1차 예비 관찰결과, 15초 관찰, 10초-15초간 기록하는 시간표집방법으로 놀이행동을 부호화하는 체계는 아동의 다양한 놀이행동 범주를 단시간내에 구분하여 정확하게 기록하는 데 무리가 따랐다. 특히, 애매모호한 놀이행동을 부호화할 때는 그 장면을 반복 관찰할 필요성이 있었다. 이러한 필요성에 의하여, 먼저 비디오 카메라로 녹화한 다음, 조용한 곳에서 비디오 테이프에 녹화된 아동의 놀이행동을 관찰하는 것이 정확성을 높일 수 있다고 의견을 일치시켰다.

2차 예비 관찰은 1993년 11월 셋째주부터 12월 겨울 방학 들어가기 직전까지 4주간에 걸쳐 매주 화요일과 목요일의 실내 자유놀이 시간에 실시하였다. 관찰 대상 아동은 혼합연령반 1학년(4세아 n=8명, 5세아 n=10명)과, 단일-연령 4세반 1학년(n=15명)과 5세반 1학년(n=20)이었다.

2차 예비관찰 결과 다음의 사항들을 결정짓게 되었다. 첫째, 비디오 녹화시, 카메라를 의식하여 의도된 행동을 하는 아동은 관찰녹화하지 않고 그 순간 다른 아동에게로 카메라 초점을 옮겨가기로 했다. 놀이에 몰입된 아동은 카메라를 의식하지 않았다. 둘째, 선정된 관찰기록표를 그대로 사용하기보다는 비디오테이프 관찰의 이점을 살려서 시간표집단위를 정확하게 구분할 수 있도록 수정하였다.

2) 관찰자 선정 및 훈련

관찰자는 '아동놀이지도'과목을 수강하고 아동놀이 행동을 비디오 카메라로 5주간 녹화한 경험을 가진 아동학 전공의 대학생 4명과, 유아교육학과 대학원 재학중인 현직 유치원 교사 1명과, 본 연구자로 구성하였다.

관찰자 훈련은 각 관찰이 시작되기 전인 1994년 6월 첫째주에, 본 연구자가 선정된 관찰자들에게 본 연구자의 연구실과 대상 유치원 교실에서, 비디오 녹화시의 유의점과 작동방법에 대하여 집중적으로 훈련시켰다. 녹화한 테이프를 가지고 분석하는 방법을 위한 훈련은 8월 둘째주부터 9월 둘째주까지 매주 3일간 하루 3시간씩 본 연구자의 연구실에서 실시하였다.

첫번째 훈련 단계는 본 연구자가 관찰에 대한 오리엔테이션으로 관찰 범주 및 관찰방법에 대해 설명하고, 예비 관찰시 녹화한 비디오 테이프를 보면서 관찰자간 일치도가 .90이상일 때 까지 연습시켰다.

그 다음 단계로, 관찰 범주와 세부 항목에 대한 관찰자간 신뢰도를 검증하기 위해, 120분짜리 녹화 테이프 1개당 15분씩 6명의 관찰자가 동시에 관찰하여 일치도를 산출하였다. 관찰자내 신뢰도를 검증하기 위하여, 각 관찰자가 동일한 테이프를 가지고 15분씩 격주로 5회 반복 관찰하여 관찰자간 신뢰도를 산출한 방식과 같은 방법으로 검증하였다.

3) 본 관찰

본 관찰은 1차, 1994년 6월 둘째주 월요일부터 7월 둘째주 금요일까지, 매주 5일씩 5주간에 걸쳐 1일 50-60분간 자유놀이 시간에 비디오 카메라로 녹화하였다.

모든 관찰은 실내 자유놀이 시간 동안에 이루어졌다. 각 아동은 5주 동안 5분씩 10회(총 50분)에 걸쳐 비디오 카메라로 관찰되었다. 관찰 순서는 활동하는 아동들 중, 비디오카메라 초점에 우선적으로 잡히는 임의의 순서대로 아동을 표적한 다음 5분씩 관찰하였다. 1일 50-60분 관찰하는 동안 한 아동당 5분씩 한 번만 표적이 되도록 하였다.

아동의 사회-인지놀이 행동을 기록하기 위한 관찰기록표는 5분을 1회기로 하여, 1회기마다 15초 간격의 20단위로 구성된 시간표집법을 하는 것이다. 관찰자는 15초 단위마다 일어나는 각 아동의 놀이행동을 놀이범주에 따라 기록하였다. 시간표집 단위내에서 매 관찰시기마다 일어나는 현저한 행동에 대해 1점을 주었다. 결과에서 제시될 각 놀이행동 범주의 수치는 5분씩 10회 관찰한 점수를 합한 것이다.

한 아동당 5분씩 10회, 시간표집으로 관찰하여 녹화된 분량은 관찰 대상 아동이 174명이므로 총 회기는 1740회이었다. 즉, 각 관찰대상 아동당 50분씩 녹화한 것이다. 분석단위를 15초 간격으로 하였으므로, 정확한 시간 간격을 지키기 위해 초시계와 리모콘을 사용하여 화면에서 15초간 관찰하고 난 다음 리모콘으로 TV화면을 일시정지시키고, 관찰내용을 관찰기록표에 표시하였다.

4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 각 문체별로 다음의 분석방법을 적용하여 SAS Computer Program에 의해 분석되었다.

연구문제 1, 2, 3에서는 단일연령집단과 혼합연령집단에 따라 아동의 사회-인지놀이 행동의 차이를 알아보기 위하여 사회-인지놀이범주의 하위요인별 평균빈도와 표준편차를 산출하고 각 놀이범주별로 *t*검증을 하였다.

Ⅳ. 결 과

1. 단일연령집단과 혼합연령집단에 따른 4세아의 사회-인지놀이 행동

단일연령집단과 혼합연령집단에 따라 4세아의

사회-인지놀이 행동에 대한 차이가 있는지를 알아보기 위하여 분석한 각 놀이범주별 평균빈도(각 아동당 총50분씩 관찰)는 <표 5>와 같다.

<표 5>에 의하면 4세아들의 사회-인지놀이 행동범주 중 단일연령집단과 혼합연령집단간에 유의한 차이를 나타낸 유형은 평행-기능놀이, 집단-기능놀이, 집단-극놀이, 집단-게임, 집단-구성놀이, 단독-기능놀이와 단독-게임이었다. 그 밖의 사회-인지놀이 행동 범주에서는 차이가 없었다. 집단간 차이가 나타난 사회-인지놀이 행동 범주에 대해 구체적으로 살펴보면, 단일연령집단의 4세아는 혼합연령집단의 4세아에 비해 단독-기능놀이, 평행-기능놀이, 집단-기능놀이에 더 많이 참여한 반면, 혼합연령집단의 4세아는 단일연령집단의 4세아보다 단독-게임, 집단-구성놀이, 집단-극놀이, 집단-게임활동에 더 많이 참여하였다.

이 결과에서, 단일연령집단의 4세아들이 혼합연령집단의 4세아들에 비해 '주변 아동들과는 다른 놀이를 혼자서 하는' 단독놀이, '근접한 아동들과 유사한 놀이감을 가지고 놀지만 함께 어울리지 않는' 평행놀이, 그리고 '다른 아동들과 함께 어울려서 노는' 집단놀이 상황에서 단순 반복적인 근육운동을 주로 하는 기능놀이를 많이 하였음을 나타내 주었다.

또한 혼합연령집단의 4세아들은 단일연령집단의 4세아들에 비해 단독-게임과, 사회적 차원에서 가장 높은 수준인 집단놀이 상황에서 '나무나 플라스틱으로 된 블럭이나, 크레파스, 물감, 도화지 등의 재료를 가지고 어떤 형체를 만드는' 구성놀이, '가족 구성원의 역할이나 아동 자신이 만든 구조물을 가지고 폭격기나 우주선을 날리는 등의' 극놀이, '가위 바위 보로써 순위를 정하여 말판놀이 등을 하는' 게임활동에 더 많이 참여하였다.

〈표 5〉 단일연령집단과 혼합연령집단내 아동의 사회-인지놀이 행동에 대한 차이검증

집 단	4세아				<i>t</i>	5세아				<i>t</i>
	단일연령(n=45)		혼합연령(n=25)			단일연령(n=69)		혼합연령(n=35)		
놀이범주	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
단독-기능놀이	12.27	12.61	5.08	7.42	2.60*	10.06	11.51	4.09	7.08	2.81**
단독-구성놀이	4.18	8.15	4.36	8.48	-.09	4.12	7.11	2.91	5.36	.88
단독-극놀이	1.38	3.00	.96	2.79	.57	1.25	3.21	1.54	4.57	-.38
단독-게임	0.0	0.0	2.24	7.40	-2.04*	.07	.35	0.0	0.0	1.20
평행-기능놀이	38.31	23.08	9.92	9.18	5.88***	24.01	18.48	6.71	11.73	5.04***
평행-구성놀이	9.24	13.05	10.32	12.30	-.34	11.64	12.13	15.74	20.34	-1.29
평행-극놀이	6.42	12.31	6.72	8.34	-.11	3.55	5.84	1.60	5.04	1.68
평행-게임	.55	2.99	.40	1.63	.24	.49	3.85	.83	3.58	-.43
집단-기능놀이	52.87	28.23	29.16	19.69	3.72***	39.46	28.52	41.71	33.55	-.36
집단-구성놀이	8.80	12.57	30.56	32.62	-3.99**	14.57	16.65	33.49	27.98	-4.32***
집단-극놀이	21.67	25.34	74.96	38.51	-6.97***	19.28	20.98	45.86	43.98	-4.18***
집단-게임	.42	2.0	10.48	18.42	-3.64***	2.64	9.98	18.34	24.50	-4.63***
기타활동	46.20	32.81	15.92	10.25	5.71***	65.83	34.70	22.34	27.70	6.44***

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

(주) 표에 제시된 수치는 15초간격의 20단위로 구성된 5분관찰을 10회(각 아동당 총 50분) 하는 동안 일어난 각 놀이행동의 평균빈도수이다.

2. 단일연령집단과 혼합연령집단에 따른 5세아의 사회-인지놀이 행동

단일연령집단과 혼합연령집단에 따라 5세아들의 사회-인지놀이 행동이 차이가 있는지를 알아본 결과는 〈표 5〉에 제시된 바와 같다.

단일연령집단의 5세아들과 혼합연령집단의 5세아들간에 유의한 차이를 보인 놀이행동은 단독-기능놀이, 평행-기능놀이, 집단-구성놀이, 집단-극놀이, 집단-게임 활동으로 나타났다. 그 밖의 사회-인지놀이 행동 범주에서는 차이가 없었다. 즉, 단일연령집단의 5세아가 혼합연령집단의 5세아보다 더 많이 참여한 놀이행동 유형은 단독-기능놀이와 평행-기능놀이인 반면, 혼합연령집단의

5세아가 단일연령집단의 5세아보다 더 많이 참여한 놀이 행동은 집단-구성놀이, 집단-극놀이, 집단-게임활동이었다.

이 결과에서 단일연령집단의 5세아들은 혼합연령집단의 5세아들에 비해 단독, 평행놀이 상황에서 기능놀이를 많이 함으로써 단일연령집단의 5세아들은 혼합연령집단의 5세아들보다 사회-인지적 차원에서 낮은 수준의 놀이형태에 참여하고 있음을 알 수 있다.

그리고 혼합연령집단의 5세아들은 단일연령집단의 5세아들에 비해 집단-구성놀이, 집단-극놀이, 집단-게임을 많이 함으로써 사회놀이범주에서 가장 높은 수준의 집단놀이 상황에서 인지놀이 차원의 가장 낮은 수준인 기능놀이보다 더 높

은 수준의 구성, 극, 게임활동에 더 많이 참여하고 있음을 나타내 주었다.

〈표 5〉에서 나타난 바와 같이 단일연령집단의 4세아와 5세아의 가장 높은 빈도의 놀이활동은 모두 집단-기능놀이로 각각 52.87과 39.46의 평균빈도를 나타냈다. 이에 비해, 혼합연령집단의 4세아와 5세아의 가장 높은 빈도의 놀이활동은 모두 집단-극놀이로서 평균빈도가 각각 74.96과

45.86으로 나타났다.

3. 단일연령집단과 혼합연령집단내에서 4세아와 5세아의 사회-인지놀이 행동

단일연령집단과 혼합연령집단 내에서 4세아와 5세아의 사회-인지놀이 행동이 집단구성에 따라 차이가 있는지를 알아 본 결과는 〈표 6〉과 같다.

〈표 6〉 단일연령집단과 혼합연령집단내에서 4세아와 5세아의 사회-인지놀이 행동에 대한 차이검증

집 단	단일연령집단				t	혼합연령집단				t
	4세아(n=45)		5세아(n=69)			4세아(n=25)		5세아(n=35)		
놀이범주	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
단독-기능놀이	12.27	12.61	10.06	11.51	.96	5.08	7.42	4.09	7.08	.53
단독-구성놀이	4.18	8.15	4.12	7.11	.04	4.36	8.48	2.91	5.36	.81
단독-극놀이	1.38	3.00	1.25	3.21	.22	.96	2.79	1.54	4.57	-.57
단독-게임	0.0	0.0	.07	.35	-1.36	2.24	7.40	0.0	0.0	1.80
평행-기능놀이	38.31	23.08	24.01	18.48	3.65***	9.92	9.18	6.71	11.73	1.14
평행-구성놀이	9.24	13.05	11.64	12.13	-1.00	10.32	12.30	15.74	20.34	-1.19
평행-극놀이	6.42	12.31	3.55	5.84	1.67	6.72	8.34	1.60	5.04	2.96**
평행-게임	.55	2.99	.49	3.85	.09	.40	1.63	.83	3.58	-.56
집단-기능놀이	52.87	28.23	39.46	28.52	2.46*	29.16	19.69	41.71	33.55	-1.67
집단-구성놀이	8.80	12.57	14.57	16.65	-1.98*	30.56	32.62	33.49	27.98	-.37
집단-극놀이	21.67	25.34	19.28	20.98	.55	74.96	38.51	45.86	43.98	2.66**
집단-게임	.42	2.0	2.64	9.98	-1.47	10.48	18.42	18.34	24.50	-1.35
기타활동	46.20	32.81	65.83	34.70	-3.01**	15.92	10.25	22.34	27.70	-1.26

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

(주) 표에 제시된 수치는 15초간격의 20단위로 구성된 5분관찰을 10회(각 아동당 총 50분) 하는 동안 일어난 각 놀이행동의 평균빈도수이다.

〈표 6〉에 의하면 단일연령집단에서 4세아와 5세아간에 유의한 차이가 있었던 사회-인지놀이 행동범주는 평행-기능놀이, 집단-기능놀이, 집단-구성놀이였고, 그 밖의 사회-인지놀이 행동 범주에서는 차이가 없었다. 즉, 단일연령집단의 4

세아는 5세아보다 평행-기능놀이와 집단-기능놀이 행동을 더 많이 한 반면, 집단-구성놀이 행동은 적게 하였다.

이에 비해 혼합연령집단에서 4세아와 5세아간에 유의한 차이가 있었던 세부놀이 행동범주

평행-극놀이와 집단-극놀이로 나타나 혼합연령 집단의 4세아가 5세아보다 평행-극놀이와 집단-극놀이를 더 많이 하였다. 그 밖의 사회-인지놀이 범주에서는 차이가 없었다.

이러한 결과는, 단일연령집단에서는 집단-구성놀이를 많이 하는 5세아들이 기능놀이를 더 많이 하는 4세아들보다 더 높은 수준의 사회-인지놀이 행동에 참여하여 4세아와 5세아간의 발달차이를 나타낸 반면, 혼합연령집단에서는 오히려 4세아들이 5세아들에 비해 극놀이 빈도가 더 높은 경향을 나타내 주었다. 극놀이행동의 빈도상으로는 혼합연령집단의 4세아가 5세아에 비하여 높았으나, 극놀이의 내용면에서는 5세아에 비해 질적으로 낮은 수준이었음을 관찰 현장에서 실제로 목격할 수 있었다.

한 예를 든다면, 혼합연령집단의 4세아들은 극놀이를 주도하기보다는 5세아의 극놀이 주도에 이끌리는 위치에서 함께 참여하였다. 즉, 가족놀이를 할 때, 5세아들은 어머니 아빠로서 극놀이 상황을 지휘했고 4세아들은 일방적으로 주어지는 자녀역할을 해야 했으며, 학교놀이에서는 5세아들은 교사로서 지휘할 때 4세아들은 학동역할을 해야 하는 기회가 주어졌을 뿐이었다. 이 현상은 혼합연령집단의 4세아들의 극놀이참여는 5세아들의 극놀이에 휩쓸리는 경향을 나타내었다.

이상에서 볼 때 혼합연령집단의 4-5세아들은 단일연령집단의 4-5세아들에 비해 공통적으로 “집단-구성놀이, 집단-극놀이, 집단-게임 활동”에 더 많이 참여함으로써 더 높은 수준의 사회-인지놀이 행동에 참여하고 있음을 알 수 있다. 또한 단일연령집단의 4세아는 5세아보다 단순 기능적인 놀이행동을 더 많이 함으로써 더 낮은 수준의 사회-인지놀이 행동을 나타낸 반면, 혼합연령집단에서는 4세아들이 5세아들에 비해 내용상으로는 질적 수준이 낮지만 극놀이 행동의 빈도가

높게 나타났다.

V. 논의 및 결론

1. 논 의

첫째, 단일연령집단의 4세아는 혼합연령집단의 4세아보다 단독-기능놀이, 평행-기능놀이, 집단-기능놀이를 많이 한 반면, 혼합연령집단 4세아는 단일연령집단 4세아보다 단독-게임, 집단-구성놀이, 집단-극놀이, 집단-게임 활동을 많이 하였다. 이런 연구결과는 단일연령집단 4세아들은 혼합연령집단의 4세아들보다 단독-극놀이와 집단-극놀이(Roopnarine et al., 1992), 그리고 평행-극놀이(Mounts & Roopnarine, 1987)를 더 많이 했다고 보고한 선행연구 결과들과 일치하지 않았다. 그러나 혼합연령집단의 4세아들이 단일연령집단의 4세아들보다 집단-구성놀이를 더 많이 했다고 보고한 Roopnarine과 그의 동료들(1992)의 연구결과와는 일치하였다.

둘째, 단일연령집단의 5세아는 혼합연령집단의 5세아보다 단독-기능놀이와 평행-기능놀이를 많이 한 반면, 혼합연령집단의 5세아는 단일연령집단의 5세아보다 집단-구성놀이, 집단-극놀이, 집단-게임 활동을 많이 함으로써, 혼합연령집단의 5세아는 단일연령집단의 5세아보다 놀이범주 위계상으로 더 높은 수준의 놀이 행동에 더 많이 참여하고 있음을 알 수 있다.

일반적으로 연령이 높은 아동들이 연령이 낮은 아동들과 함께 어울리게 되면, 어린 아동들은 그들보다 더 성숙한 나이 많은 아동들로부터 더 높은 수준의 행동을 모방하고 지적 자극을 받을 수 있을 것은 기대하지만, 나이 많은 아동들이 그들보다 어린 또래들과 함께 함으로써 얻게되는 지도하기, 기능숙달하기, 보살핌과 배려, 리더쉽 등

의 획득기회에 대해서는 간과하는 경향이 있다. 본 연구결과는 이러한 편견에 대하여 이의를 제기할 수 있도록 해 주었다.

이상에서 보면, 집단놀이 상태에서의 인지놀이 행동인 구성놀이, 극놀이, 게임 활동은 단일연령 집단보다 혼합연령 집단에서 더 많이 나타난 사실을 확인하였다. 이는 혼합연령집단에서의 집단놀이 형태는 연령이 다른 또래들과 집단과제를 함께 수행함으로써 더 높은 수준의 사회-인지적 인 역량을 키워주는 작용을 한다는 점을 시사해 주었다고 볼 수 있다.

세째, 단일연령집단의 4세와 5세 아동 모두가 가장 많이 참여한 놀이행동은 집단-기능놀이였고, 혼합연령집단의 4세와 5세 아동 모두가 가장 많이 참여한 놀이행동은 집단-극놀이였다. 단일연령집단의 4세아는 5세아보다 평행-기능놀이와 집단-기능놀이를 많이 한 반면, 집단-구성놀이는 덜 참여하였다. 혼합연령집단에서는 4세아가 5세아보다 평행-극놀이와 집단-극놀이에 더 많이 참여하였다.

단일연령집단의 4세아가 5세아보다 평행-기능놀이와 집단-기능놀이를 더 많이 하였고 집단-구성놀이는 덜 하는 것으로 나타난 본 연구의 결과는, 단일연령집단의 3세아들이 4세아들보다 평행-기능놀이를 많이 하고(Roopnarine et al., 1992), 단독, 평행, 집단 상태에서 기능놀이를 더 많이 했으나 단독, 평행, 집단 상태에서 구성놀이를 덜 한다(Mounts & Roopnarine et al., 1987)는 선행연구 결과와 같은 경향을 나타낸 것이라고 볼 수 있다.

이에 비해 혼합연령집단의 4세아들이 5세아들보다 평행, 집단상태에서 극놀이활동을 더 많이 했다고 나타난 본 연구의 결과는, 혼합연령집단에서 3, 4세 아동간에 연령차가 없다고 보고한 선행연구들(Mounts & Roopnarine, 1987;

Roopnarine et al., 1992)과, 5세아들이 4세아들보다 집단-극놀이를 더 많이 한다(Rubin et al., 1978)는 연구결과와 일치하지 못했다. 그러나 3, 4세부터 질높은 놀이경험을 가진 아동들은 4세를 정점으로 극놀이를 최대한 즐기고 5, 6세부터 쇠퇴하는 경향을 보였다고 한 Rubin, Fein과 Vandenberg(1983)의 주장을 지지해 주었다고 볼 수 있다. 본 연구의 혼합연령집단의 4세아들이 5세아보다 극놀이 활동에 더 많이 참여한 것은 5세아들과 함께 어울리면서 질높은 놀이경험을 많이 했기 때문일 것이라고 추론해 볼 수 있다.

또한 혼합연령집단의 4세아들이 5세아들보다 극놀이에 더 즐겨 참여한 결과는 비록 내용면에서 5세아들의 극놀이보다 덜 세련되었지만 혼합연령 또래관계가 사회-인지적 발달과정에 중점을 두는 다양한 적용기능을 제공한다(Roopnarine & Bright, 1992)는 주장을 지지해 주는 것이라고도 볼 수 있다. Vygotsky에 의하면, 혼합연령 집단 상황의 아동들은 공동협력 활동을 하는 동안 다른 아동의 근접발달지대(zone of proximal development)를 자극, 창조한다는 것이다(Katz et al., 1990; Slavin, 1987; Wertsch, 1985). 혼합연령 집단의 높은 연령의 아동들은 낮은 연령의 아동들이 그들 자신의 인지적 기능수준을 뛰어넘는데 필요한 '발판만들기'(scaffolding)를 제공해 주는 역할을 하는 것이라고 볼 수 있다.

이상의 논의를 종합해 볼 때, 단일연령집단의 4세아들은 5세아들보다 평행-기능놀이와 집단-기능놀이 행동을 더 많이 하여, 집단-구성놀이를 더 많이 한 5세아들보다 더 낮은 수준의 놀이형태를 보여 4세와 5세간에 놀이행동의 발달차이가 있음을 확인하였다. 이에 비해 혼합연령집단의 4세아들은 더 역량있는 5세아들과의 집단-극놀이 활동의 상호작용의 영향으로 인해 질 높은 놀이

환경을 제공받았다고 볼 수 있다. 그 결과, 혼합 연령집단의 4세아들의 극놀이에 참여는 5세아들에 비해 많은 것으로 밝혀졌음을 알 수 있다.

끝으로 연구진행과정에서 나타난 문제점과 제한점은 다음과 같다.

아동의 놀이 행동은 교사의 태도나 교육과정 운영 등과 관계가 있을 수 있으므로 프로그램이 다른 유치원간의 비교 즉, 단일연령집단 프로그램과 혼합연령집단 프로그램을 비교함으로써 생길 수 있는 문제점을 배제할 수 없었던 점도 있다. 그리고 본 연구에서 비교하고자 한 중요한 변인은 집단구성이지만, 이것이 놀이행동에 대한 유일한 변인은 아니기에 집단간 단순비교에만 그쳤다. 그러므로 추후 연구에서는 이러한 제한점들을 보완하여 우리 실정에 맞는 혼합연령 프로그램 개발 및 활용방안에 대한 연구와, 교육현장에 적용했을 때 운영상의 어려움과 효과적인 실행방법에 대한 연구들이 수행되기를 기대한다.

2. 결 론

이제까지 본 연구의 문제와 이론, 결과를 중심으로 논의하였다. 본 절에서는 이를 토대로 하여 3가지 관점 즉, 이론적 관점, 방법론적 관점, 아동에게 실제적으로 적용하여 기여할 수 있는 활용적인 관점에서 접근하여 결론을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 밝혀진 결과를 이론적 관점에서 살펴 보면, 혼합연령집단은 단일연령집단보다 집단-구성놀이, 집단-극놀이, 집단-게임 활동과 같은 높은 수준의 사회-인지놀이 행동이 더 많았다. 본 연구에서 혼합연령 또래관계는 단일연령 또래관계보다 아동의 사회-인지발달을 촉진하는 기능이 있음을 확인할 수 있었다.

그러므로 혼합연령 집단구성이 단일연령 집단

구성에 비해 아동의 사회-인지발달을 도모하는데 긍정적이라는 것을 밝힘으로써, 혼합연령 집단구성의 아동교육에 대한 이론적인 토대를 제공했다고 본다.

둘째, 방법론적인 관점에서 살펴 보면, 본 연구는 비디오 카메라를 이용한 관찰 기기의 이점을 충분히 활용하였기에 관찰의 정확도를 높였다. 비디오 녹화관찰은 일차적으로 시간과, 노력, 인력, 그리고 비용이 많이 요구되어 비경제적이기는 하지만, 재현할 수 없는 행동을 반복 관찰할 수 있는 이점이 있다. 일반적으로 놀이 행동을 관찰할 때는 시간과 노력이 절약되지만 일회적으로 끝나는 현장관찰을 주로 한다. 그러나 본 연구방법에서는 이미 완결된 행동을 그 순간 놓치게 되면 다시 되풀이하여 반복 관찰할 수 없다는 현장관찰의 단점을 보완하였다.

또한 비디오 카메라 관찰을 한 연구라 할지라도, 관찰시간의 축적량이 작은 다른 연구에 비해, 본 연구는 전 관찰분량(145시간)을 비디오 카메라로 장시간 녹화 분석하여 시간의 축적량을 높임으로써 분석자료자체의 타당도를 높였다. 그리고 녹화 대상 아동 174명의 사회-인지놀이 행동, 또래간 긍정적, 부정적인 사회적 상호작용, 놀이친구 성별선호 및 연령선호에 대한 분석방법을 다원화시켰으므로 다방법 연구로 얻은 결과에서 타당성을 높였다고 본다.

셋째, 본 연구에서 나타난 혼합연령 집단구성은 단일연령 집단구성에 비해 더 복합적인 사회-인지놀이 행동을 나타내었다. 그 결과, 아동교육현장에 있어서 혼합연령으로 집단을 구성하는 방법은, 아동의 행동을 사회-인지발달을 도모하는 방향으로 변화시키므로 아동교육기관의 미래지향적인 집단구성 방법이라고 볼 수 있다.

참 고 문 헌

- 이영·김은기·조미혜(1991). 개방주의 유아교육 프로그램에서의 아동 및 교사 간 상호작용에 관한 연구. 연세대 생활과학연구소 생활과학논집, 제5집.
- 통계청(1993). 도시가계조사 30년-1963년~1992년-홍두승(1982). 경제발전과 사회계층에 관한 연구. 한국사회과학 연구협의회.
- Brofenbrenner, U.(1970). *Two worlds of childhood: U. S. and U. S. S. R.* New York:Russell Sage Foundation.
- Ellis, S., Rogoff, B., & Cromer, C. C. (1981). Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology*, 17, 399-407.
- Feshbach, L. E.(1989). Aggression-conduct problems, attention - deficits hyperactivity, play, and social cognition in four-year-old boys. Ph. D. Dissertation, Washington University, Washington.
- Forman, G., & Hill, F.(1980). *Constructive Play: Applying Piaget in the pre-school.* Monterey, CA: Brooks Cole.
- Goldman, J.(1981). Social participation in same-versus mixed-age groups. *Child Development*, 52, 644-650.
- Hartup, W. W.(1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4(4th ed.)(pp.103-196). New York: Wiley.
- Howes, C., & Farver, S. A.(1987). Social pretend play in two-year-olds:Effects of age of partner. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 305- 314.
- Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1987). *Play and early childhood development.* Illinois London: Scott, Foresman and Company.
- Johnson, J., E., & Ershler, J.(1981). Developmental trends in preschool play as a function of classroom program and child gender. *Child Development*, 51, 995-1004.
- Katz, L. G., Evangelou, D., & Hartman, J. A.(1990). *The Case for mixed-age groupings in early education.* Washington, DC:National Association for the Education of Young Children.
- Mounts, N. S., & Roopnarine, J. L.(1987). Social-cognitive play patterns in same-age and mixed-age preschool classrooms. *American Educational Research Journal*, 24, 463-476.
- Parten, M. B.(1932). Social participation among children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Piaget, J.(1962). *Play, dreams, and imitation in childhood.* New York: Norton. 87-168.
- Roopnarine, J. L., & Bright, J.(1992). The Social-individual model:Mixed-age socialization. In J. Roopnarine & Johnson(Eds.), *Approaches to Early Childhood Education.*(2nd ed). (pp.223-242). Columbus, OH:Macmillan.
- Roopnarine, J. L., Donnelly, S., Gill, P., Mennis, A., Arky, L., Dingler, K.,

- McLaughlin, M., & Talukder, E. (1992). Social-cognitive play behaviors and playmate preferences in same-age and mixed-age classrooms over a 6-month period. *American Educational Research Journal, 29*, 757-776.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B.(1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development.*(pp.693-774). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle- and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development, 47*, 414-419.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W.(1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development, 49*, 534-536.
- Slavin, R. E.(1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development, 58*, 1161-1167.
- Smilansky, S.(1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children.* New York: Wiley. 86-148.
- Stephens, L. S.(1974). 유아를 위한 개방교육의 이론과 실제. 신옥순·유혜령(역). 서울: 창지사.
- Takhvar, M., & Smith, P. K.(1990). A Review and critique of Smilansky's classification scheme and the nested hierarchy of play categories. *Journal of Research in Childhood Education, 4*, 112-122.
- Urberg, K., & Kaplan, M.(1986). Effects of classroom age composition on the play and social behavior of preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 7*, 403-415.
- Wertsch, J. V.(1985). Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge, England: Cambridge University Press.