

유아의 충동성 기질 및 사회극놀이 참여도와 자기규제간의 관계*

Relationships Between Children's Impulsivity, Sociodramatic Play and
Children's self-regulation*

엄정애(Jung Ae Ohm)¹⁾

ABSTRACT

This study examined the relations between children's Impulsivity temperament, socio-dramatic play, and self-regulation of 4-year-old children. Subjects were 117 4-year-old children(59 boys and 58 girls) selected from three kindergartens. Each mother completed a questionnaire on her child's temperament. Naturalistic observations of total socio-dramatic play, complex socio-dramatic play, solitary dramatic play and of self-regulation in two classroom contexts - clean-up periods and group circle time - were conducted for obtaining data. Significance was analyzed by Pearson's correlation and multiple regression analysis. Children's Impulsivity was negatively related to self-regulation and to total and complex socio-dramatic play, but impulsivity was positively related to solitary dramatic play. Total and complex socio-dramatic play was positively related to self-regulation while solitary dramatic play was negatively related to self-regulation. Total and complex socio-dramatic play, and solitary dramatic play displayed a mediating role between impulsivity and self-regulation during clean-up periods.

Key Words : 유아의 기질(preschool children's temperament), 충동성(impulsivity), 사회극놀이(sociodramatic play), 자기규제(self-regulation)

* 본 연구는 2003학년도 이화여자대학교 교내연구비 지원에 의한 연구임.

¹⁾ 이화여자대학교 유아교육과 조교수

Corresponding Author : Jung Ae Ohm, Department of Early Childhood Education, Ewha Womans University, Seoul 120-750, Korea E-mail : ohm@ewha.ac.kr

I. 서 론

모든 유아는 능력 있는 사회인으로 잘 자라도록 하는 것은 유아교육의 궁극적 목적이라고 할 수 있다. 유아가 능력 있는 사회인으로 성장하기 위해서는 유아기부터 스스로의 행동을 규제할 수 있는 능력을 기를 필요가 있다. 자기규제란 부적절한 반응을 억제하고, 특정 활동에의 참여를 늦출 수 있으며, 보상을 기다릴 수 있는 능력을 의미한다(Bronson, 2000). 즉 개인적 욕구를 충족시키고자 하는 필요와 사회 또는 부모가 요구하는 것 사이에서 갈등할 때 외부의 감시 없이도 사회적 규칙을 준수하려는 능력, 또는 바람직한 목표를 위해 충동적인 욕구나 행동을 지연시키는 능력(Shaffer, 1993)을 뜻하는 것으로 자기규제 행동은 자기조절(self-management), 자기통제(self-control) 등의 용어로 자주 사용되어왔다(Shoda, Mischel, & Peake, 1990; Wang, 1994). 일상생활 속에서 자기규제는 대개 만족 지연, 유혹저항, 불쾌한 상황에 대한 인내와 성인의 지시에 대한 순응 등의 행동유형으로 표현된다(Bradshaw, Usui, Miyake, Campos, & Campos, 1991; Honig, 1985; Vaughn, Kopp, & Krakow, 1984).

자기규제 능력은 유아의 사회화 과정에서 매우 중요하다. 유혹에 저항할 수 있고, 만족을 지연시킬 수 있으며, 불쾌한 상황을 인내해낼 수 있고 성인의 지시에 순응할 수 있는 능력으로 유아기 이후의 인성과 사회성 발달에 지속적으로 영향을 미치게 된다(곽혜경, 조복희, 1999; Honig, 1985). 예를 들어 만족지연이 가능한 유아는 후에 신중하고 주의집중력이 있으며, 겸손하고, 협동적이며, 기지가 있고 유능하다는 등의 긍정적인 성격특성을 나타내며(Funder, & Block, 1989), 이러한 자기 규제능력의 발달은

영유아기 이후의 학업성취도와도 지속적으로 관계가 있는 것으로 밝혀지고 있다(Lopez, Little, Oettingen, & Baltes, 1998). 즉 자기규제 능력은 성공한 사람들이 나타내는 특성 중에 하나(Kendall, & Wilcox, 1979)로 개인행동의 여러 측면을 통해 비교적 지속적으로 나타나는 특성, 이후의 발달에 긍정적인 영향을 미치는 능력이라고 인식되고 있다. Mischel과 Mischel (1983)도 자기 규제는 사실상 인성의 모든 개념에 근본이 되는 인간 기능의 핵심이라고 주장하면서 그 중요성을 강조하였다. 따라서 자신의 행동을 규제하고 사회적 규칙에 따르는 능력은 유아기 이후의 발달에 긍정적인 영향을 미치는 능력들 중의 한가지로서 이러한 능력의 발달은 유아기의 중요한 발달과업이라고 볼 수 있다.

이러한 자기규제 능력은 저절로 갑자기 생기는 것이 아니라 영유아기부터 점차적으로 오랜 시간에 걸쳐 형성된다(Kopp, 1982). 자기규제의 개인차를 이해할 때에는 기질이라는 내적요인이 내재적인 성향을 결정하는 측면과 사회화라는 외적요인이 그 내재적 성향을 심화시키거나 극소화시킬 수 있는 측면을 함께 고려해야 한다. 즉 출생 후 바로 나타나는 자기규제 능력(Kopp, 1982)은 기질과 같은 내재적 요인과 유아를 둘러싼 주위환경의 영향을 받아 발달한다(Plomin, 1990; Sroufe, 1995). Kagan(1994)은 유아의 기질적 특성이 개별 유아의 자기 규제에 결정적인 영향을 주는 것을 밝혀냈다.

충동적인 행동을 억제하는 능력은 기질의 중요한 측면이다(Rothbart, 1989). 만 1세말 즈음에 나타나기 시작하는 충동억제력은 적극적으로 의식적인 규제능력을 요구한다(Rothbart, & Ahadi, 1994). 충동억제력의 개인차는 자기규제 능력을 포함한 사회화에 영향을 미친다. 즉 기질적으로 충동적인 유아는 자기규제가 되지 않

아 주의력 결핍 과잉행동(ADHD)이나 행동장애와 같은 외현적인 행동적 문제를 일으킬 가능성이 높다(Cantwell & Baker, 1987). 유아기동안 나타나는 문제행동비율은 점차적으로 자기조절을 획득하면서 감소된다. 관찰 뿐 아니라 부모들의 보고를 통한 연구들에 의하면 나이 든 유아보다 2~3세 유아가 더 많은 불순종과 반항, 자기규제의 부족을 나타낸다고 보고하고 있다(Campbell, 1995; Crowther, Bond, & Rolf, 1981). 자기규제는 만 5세가 되면 점차 증가하지만, 그럼에도 불구하고 많은 취학 전 유아들이 자기규제에 있어 어려움을 가지고 있다(Campbell, 1995; Cornely, & Bromet, 1986; Earls, 1980). 또한 자기규제력의 부족은 정도에 따라 청소년기까지 계속된다(Campbell, Pierce, March, Ewing, & Szumowski, 1994). 이러한 점을 고려해볼 때, 유아기 이후까지 매우 중요시되어지는 자기규제는 유아의 기질 중 충동성과 관련시켜 설명할 수 있다.

유아의 기질 이외에도 자기규제는 또래와 함께 하는 사회극놀이 참여와도 연관지어 살펴볼 수 있다. 3~5세 유아들은 대부분의 많은 시간을 놀이를 하면서 보내게 되는데, 또래와 함께 가작화 요소가 포함된 놀이를 하는 사회극놀이(Smilansky, 1968)는 이 시기 유아들의 놀이에서 많은 부분을 차지한다. Vygotsky(1987)는 유아기의 사회극놀이 참여가 자기규제능력의 발달에 영향을 준다고 하였다. 유아들은 사회극놀이에서 타인과의 대화를 통해 정신적 과정과 기술을 외부적인 사회 문화적 환경으로부터 내적인 심리적 영역으로 변화시켜나간다. 이런 의사소통이 내면화되어지면 다른 비언어적 체계에도 영향을 주고 제어한다. 유아는 어른을 모방하고 실제 삶에서 시행하기 어려운 활동들을 해보고 싶어서 사회극놀이에 참여하게 된다. 사회극놀

이에 참여할 때 유아들은 적극적으로 사회적 기준에 대한 이해와 그 기준에 따른 행동의 규제를 허용하는 패턴 속으로 자극을 조직화한다.

다른 활동과는 달리 사회극놀이는 ‘상상의 상황(imaginary situation)’과 ‘가작화 상황에 내재되어있는 규칙(rules)’이라는 두 가지 특성을 통해 자기규제능력의 발달을 돕는다(Vygotsky, 1978). 사회극놀이에서 상상적인 요소를 실행하면서 유아들은 사고와 행동을 외부의 자극으로부터 분리시켜 행동을 안내하는 생각에 의존하는 것을 배우게 되기 때문에 결국 자기규제 발달에 공헌한다고 볼 수 있다. 초기에 유아들은 물체와 상황으로부터 생각을 분리하는데 어려움을 가지지만 점차 극놀이에서 나타나는 놀이표상은 더 이상 물체와 상황을 닮지 않아도 이루어지게 된다(엄정애, 1992; Bretherton, O’Connell, Shore, & Bates, 1984; Corrigan, 1987). 물체와 상황으로부터 의미를 분리시켜나가면서 가작화는 유아들로 하여금 자기규제 방식으로 행동방향을 신중하게 선택하도록 돕는다. 즉 실제에 대한 새롭게 형성된 통제의 결과로서 충동적인 행동이 자기규제로 대체되는 것이다.

사회극놀이를 통해 어른의 세계를 모방할 때 그들이 만들어낸 상상적인 상황은 유아들로 하여금 또한 사회적 규칙을 따를 것을 요구한다. Vygotsky(1978)가 주장한 규칙 따르기는 유아들의 놀이에서 만족감을 이끌어 내는데 매우 중요하다. 즉 사회극놀이는 놀이가 진행되는 상황 속에서 사회적 규칙에 대한 지속적인 강조, 목표와 행동을 타인과 조절해나가도록 하는 것을 강조하기 때문에 사회극놀이에 참여하는 유아들로 하여금 즉각적인 충동과 다르게 행동하도록 요구한다. 따라서 Vygotsky(1978)는 “유아들은 놀이에서 가장 강력한 자기규제를 성취해나간다”고 주장했다(p.99). 사회극놀이는 그림 및

추기나 순서대로 이야기 나열하기 등과 같이 하나의 정확한 해결책이 있는 폐쇄형 놀이를 하는 것 보다 문화적으로 가치롭게 여기는 능력을 습득하고 사고와 행동 조절력을 증가시키는 측면에서 훨씬 더 많은 근접 발달영역의 기준을 만족시켜준다(Kraff, & Berk, 1998). 왜냐하면 유아들은 이제까지 보다 더 발전되고 세련된 방식으로 규칙과 그들이 속한 사회의 역할과 과업을 표현해내기 위해 가작화 상황에서 노력하기 때문이다.

상상의 상황과 규칙이라는 특성을 지닌 사회극놀이를 만족스럽게 유지해나가기 위해서는 다른 놀이 참여자의 관점에 맞추어 자신의 행동을 조절하고 즉각적인 충동보다 규칙에 따라 행동해야 한다. 사회극놀이의 자기조절적인 특성은 규칙에 따른 행동을 하기 위해 유아 자신이 충동적 행동을 자제하는 것을 연습하도록 한다(Berk, & Winsler, 1995; Elias, & Berk, 2002). 따라서 유아의 자기규제행동은 사회극놀이 참여도에 의해 영향을 받고, 또한 사회극놀이 참여도는 유아의 기질적 특성에 의해 영향을 받게 된다. Rubin, Bukowski, & Parker(1998)는 유아의 기질적인 특성이 사회적 행동 및 또래관계와 관련이 된다고 하였다. 특히 통제되지 않고 충동적인 성향은 또래관계에서의 거부와 연관이 되고(Calkins, & Fox, 1992; Kagan, 1989), 참지 못하며 감정조절이 잘 안되는 충동적인 유아는 또래와 함께 어울려 놀지 못해 주로 혼자서 탐색적이거나 구성적인 놀이를 하는 경향이 있다(Rubin, Coplan, Fox, & Calkins, 1995). 우리나라에서도 유아의 기질에 따라 놀이형태가 다르다는 연구들은 이루어진 바 있다(김용희, 1991; 이지현, 1998; 조은옥, 최영희, 2003). 최근 조은옥과 최영희(2003)는 사회성이 높고 주의집중을 잘하며 달래기 쉬운 특성의 순한 기질의 유아가

사회적 놀이를 많이 한다고 하였다.

지금까지의 논의를 고려해 볼 때, 유아의 충동성 기질, 사회극놀이 참여도 및 자기규제간의 상호 밀접한 관련성을 가정할 수 있다. 유아의 충동적인 기질은 자기규제에 영향을 미칠 뿐만 아니라, 동시에 사회극놀이 참여도를 낮추고, 사회극놀이에의 낮은 참여는 궁극적으로 자기규제에 부정적인 영향을 미칠 것이다. 즉 취학 전 유아의 기질과 관련된 자기규제력의 부족은 중학교 시기와 청년기에 학교생활의 실패와 또래 거부의 위험성을 계속 증가시키기 때문에(Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Parker, & Asher, 1987), 유아의 자기규제 능력과 연관된 요소에 대해 파악하는 것은 중요하다. 이에 본 연구에서는 자기규제에 대한 유아의 충동성 기질 및 사회극놀이 참여도간의 관련성을 살펴보고자 한다. 특히 사회극놀이 참여도가 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계에서 차지하는 매개적 역할을 탐색해보고자 한다. 자기규제에 대한 충동성 기질이 사회극놀이 참여도에 의해 매개될 경우 유아의 사회극놀이 참여도는 충동적인 기질을 타고난 경우에도 성공적인 자기규제를 유도할 수 있는 요인으로 역할을 할 수 있음을 확인할 수 있을 것이다.

이러한 연구목적을 달성하기 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

- <연구문제 1> 유아의 충동성 기질은 자기규제와 어떠한 관계가 있는가?
- <연구문제 2> 또래와의 사회극놀이 참여도는 유아의 자기규제와 어떠한 관계가 있는가?
- <연구문제 3> 유아의 충동성 기질은 또래와의 사회극놀이 참여도와 어떠한 관계가 있는가?

<연구문제 4> 또래와의 사회극놀이 참여도는 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계를 매개하는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울시에 소재하고 있는 유아교육기관 3곳에 다니고 있는 중류층 가정의 만 4세 유아 117명을 대상으로 하였다. 선정된 유아교육기관 3곳마다 각각 만 4세 반 2학급씩 총 6학급의 유아들을 대상으로 관찰하였다. 연구대상 유아의 실제 연령은 58개월에서 65개월의 분포를 보이며, 유아의 성비는 남자 59명, 여자 58명으로 구성되었다. 연구대상 유아를 담당하고 있는 각 학급의 담임교사는 모두 4년제 유아교육과를 졸업하고 교사자격증을 소유한 경력 3-4년 차의 교사였다. 연구가 진행되는 도중에 교사 변동은 없었으며, 교사 대 유아의 비율은 1:21 또는 1:22였다. 일과계획에 기초하여 6개 학급의 교육과정은 상당히 유사한 것으로 평가되었다. 유아들은 등원하여 실내 자유놀이, 정리정돈, 간식, 집단활동, 실외자유놀이, 점심식사, 실내자유놀이에 참여하였다. 모든 학급의 실내환경은 쌓기놀이영역, 역할놀이영역, 언어영역, 조형영역, 수조작놀이영역, 과학영역, 음률영역, 컴퓨터 영역으로 구성되어져 있었으며, 자유놀이시간동안 유아들이 각자 원하는 놀이영역을 선택하여 놀이할 수 있도록 하였다.

2. 연구도구

1) 유아의 충동성 기질

유아의 충동성 기질을 측정하기 위해 Rothbart의 Child Behavior Questionnaire(CBQ; Ahadi, Rothbart, & Ye, 1993; Rothbart, Ahadi, & Hersey, 1994)를 사용하였다. 원래의 기질척도는 195문항으로 15개의 하위척도로 구성되어있다. 이 중 반응 시작의 속도를 측정하는 충동성(impulsivity) 척도가 본 연구의 목적을 잘 반영하기에 이를 번안하여 사용하였다. 이 척도는 만 3세부터 8세까지의 유아들을 대상으로 사용하도록 개발되었으며, 부모용 질문지로 문항에 대한 반응양식은 ‘매우 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(7점)’의 Likert식 7점 척도로 되어있다. 충동성 기질 척도의 내적 일치도에 의한 신뢰도 Cronbach's α 는 .87로 나타났다.

2) 사회극놀이 참여도

유아의 사회극놀이 참여도를 측정하기 위하여 Smilansky와 Shefatya(1990)에 의해 개발된 smilansky 사회극놀이 척도를 사용하였다. 이 척도는 사회극놀이(sociodramatic play), 복합적인 사회극놀이(complex sociodramatic play), 혼자극놀이(solitary dramatic play)를 측정할 수 있다. Smilansky(1968)가 제시한 수준 높은 사회극놀이를 평가하기 위한 5가지 놀이요소 - 역할의 가작화, 사물의 가작화, 행동이나 상황의 가작화, 상호작용, 언어적 의사소통 - 를 중심으로 사회극놀이, 복합사회극놀이, 혼자극놀이의 빈도를 측정한다. 사회극놀이 요소에 대한 정의와 실례는 <표 1>과 같다. 5가지 놀이요소 중 상호작용을 포함하기만 하면 모두 사회극놀이로 기록되고, 상호작용을 포함하면서 다른 사회극놀이 요소 중 3가지 이상의 기준을 포함하는 것은

〈표 1〉 사회극놀이 요소

놀이구성요소	정의	실례
역할의 가작화	가상적인 역할을 언어나 행동으로 표현하는 것	“나는 엄마, 너는 아빠”라고 말하거나, 엄마, 아빠 역할을 행동으로 표현하는 것
사물의 가작화	사물의 용도를 다양하게 상상해서 언어나 행동으로 표현하는 것	손을 컵모양으로 하고 마시는 동작을 하거나, 조개껍대기를 컵으로 사용하는 것
행동/상황의 가작화	가작화 주제를 정교화하기 위해 상황/행동을 언어로 가작화하는 것	“회사에서 돌아와서 저녁을 차리고 있는 중이야”
상호작용	동일한 놀이주제를 가지고 두 명 이상의 놀이자가 상호작용하는 것	유아1: “파티 간다고 하자” 유아2: “좋아. 드레스입고”
언어적 의사소통	놀이주제에 대해 언어적 의사소통을 하는 것	“부릉부릉, 와, 달린다”

복합적인 사회극놀이(complex sociodramatic play)로 기록된다. 반면, 상호작용 없이 사물, 행동이나 상황의 가작화 중 적어도 한 가지 요소를 보인다면 그것은 혼자극놀이 빈도로 기록된다. Smilansky와 Shefatya(1990)는 유아의 놀이를 5분 간격으로 관찰하여 평가하였다. 그러나 본 연구에서는 예비관찰을 실시해본 결과, 5분 동안에는 놀이의 질이 여러 번 변화되어졌기 때문에 Elias와 Berk(2002)가 사용한 10분 관찰기간 동안 30초 간격(20초 관찰, 10초 기록)의 시간표집방법을 사용하였다.

3) 자기규제

자기규제는 Elias와 Berk(2002)가 사용한 자기규제 측정방법을 사용하였다. 이 측정방법은 정리정돈 시간과 집단활동시간이라는 두 가지 자연적 맥락 상황에서 유아의 자기규제를 측정하는 것으로, Huston-Stein, Friedrich-Cofer과 Susman(1977)에 의해 개발된 정리정돈 시간을 사용한 자기규제 분석기준과 Alessandri(1992)에 의해 개발된 집단활동시간 동안의 자기규제 분석기준을 수정하여 사용한 것이다. 정리정돈시

간 동안의 자기규제는 가지고 놀았던 놀잇감을 치우는 의무수행의 정도로 나타내는 것으로, 5분 관찰기간 동안 30초 간격(20초 관찰, 10초 기록)의 시간표집방법을 사용하여 1점에서 6점까지의 척도로 측정된다. 각 척도의 분석기준은 다음과 같다 : (1) 치우기 위한 다른 친구들의 노력을 방해하기, (2) 놀잇감 치우기를 거절하거나 거부하기, (3) 정리정돈 시간에 참여하지 않기, (4) 감독 하에 놀잇감 치우기를 돕기, (5) 직접적인 감독 없이 다른 유아들과 협동적으로 치우기, (6) 감독 없이 또한 다른 유아의 도움 없이 자발적으로 치우기. 집단활동시간 동안의 자기규제는 집중하는 정도를 나타내는 것으로, 5분 관찰기간 동안 30초 간격(20초 관찰, 10초 기록)의 시간표집방법을 사용하여 1점에서 3점까지의 척도로 측정된다. 각 척도의 분석기준은 다음과 같다 : (1) 활동에는 관심이 없고 파괴적으로 행동하기(예: 다른 유아 방해하기, 적절하지 않은 이야기하기, 부적절한 행동하기, 그룹을 이탈하기 등), (2) 공공연한 방해 없이 활동에 주의를 기울이지 않기, (3) 진행되는 활동에 대해 최소한의 주의를 기울이기(예: 교사를 쳐

다보고 적절한 언어적 혹은 동작적 행동을 통해 활동에 참여하기).

3. 연구절차

1) 예비연구

1차 예비연구는 사회극놀이 참여도 및 자기규제에 대한 관찰 가능성과 측정도구의 적절성을 알아보기 위해 실시되었다. 예비 연구는 본 연구의 대상이 아닌 다른 유아교육기관의 만 4세 학급에서 이루어졌다. 사회극놀이 참여도를 측정하기 위한 놀이관찰은 2일간 실내자유놀이 시간에 역할놀이영역과 쌓기놀이영역에서 이루어졌다. 전이행동, 방관적 행동, 비참여 행동, 놀이활동과 관련 없는 문제에 대해 또래나 성인과 이야기하는 것은 놀이행동으로 간주되지 않았다. 실내자유놀이시간 다음에 이어지는 정리정돈시간과 집단활동시간에는 유아의 자기규제에 대한 예비관찰이 이루어졌다. 동시에 예비연구 대상 유아의 어머니들에게 충동성 기질 질문지를 유아 편에 발송하여 체크하도록 한 뒤 회수 받았다. 예비관찰 결과, 유아의 놀이행동과 자기규제 관찰을 위해서는 30초 간격(20초 관찰 10초 기록)이 가장 적합하다고 판단되었으며, 기질 질문지 체크에는 별 문제가 없는 것으로 나타났다.

2차 예비조사는 관찰자 훈련을 위해 실시되었다. 본 연구의 관찰은 유아교육기관 현장교사 경력에 있는 유아교육 전공 대학원생 3명에 의해 이루어졌다. 선정된 3명의 관찰자에게 관찰을 통한 측정도구의 기준에 대해 설명하고 실제 현장에서 3일간 연구자와 함께 관찰자 훈련을 실시하였다. 각 관찰범주마다 적어도 85% 일치도에 도달할 때 관찰자들이 자료 수집을 위한 준비가 되었다고 판단하고, 본 관찰 시작 전 유

아들과 익숙해지기 위해 2일간 자유놀이시간에 참여하였다. 각 유아에 대한 자료수집은 연구대상 유아가 속한 기관별로 3명의 관찰자에게 분할되었다.

2) 본 연구

본 연구는 2003년 10월 27일부터 11월 28일까지 5주 동안 관찰과 질문지를 통한 조사로 진행되었다. 연구대상 어머니들에게 충동성 기질 질문지를 담임교사를 통해 유아 편에 발송하여 체크하도록 한 뒤 다시 유아를 통해 회수 받았다. 예비조사와 마찬가지로 사회극놀이 참여도를 측정하기 위한 놀이관찰은 실내자유놀이 시간에 역할놀이영역과 쌓기놀이영역에서 이루어졌다. 각 학급 내에 두 영역은 서로 연결되어 있어 유아들이 한 영역에서 다른 영역으로 쉽게 이동할 수 있었고 복합적인 사회극놀이를 고취시키기 위해 각 영역의 놀잇감과 영역 배치를 통합할 수 있었다(Heidemann, & Hewitt, 1992; Kinsman, & Berk, 1979). 각 학급마다 실내자유놀이시간은 1일 50분 정도 2회 진행되었기에 한 기관을 맡은 관찰자가 연구대상 두 학급의 자유놀이상황을 하루에 1회씩 관찰할 수 있었다. 연구대상 유아는 무작위 순서로 관찰되었고, 담당교사로 하여금 자유놀이시간동안 유아와의 상호작용을 최소화하도록 하였다. 각 유아의 놀이행동은 10분 관찰기간 동안 30초 간격으로 20번씩 4일간 관찰되었기에 유아 1인당 총 80회의 관찰이 이루어졌다.

유아의 자기규제 관찰은 정리정돈시간과 집단활동시간동안 이루어졌다. 각 학급마다 정리정돈시간은 1일 10분 정도 2회 진행되었고, 집단활동시간은 20분씩 1~2회 진행되었다. 따라서 한 기관을 맡은 관찰자는 연구대상 두 학급의 정리정돈 시간을 하루에 1회씩 관찰할 수 있

었으며, 집단활동시간은 두 학급의 시간이 겹치지 않도록 사전에 기관의 협조를 구하여 학급당 1일 1회의 관찰을 하였다. 각 유아의 자기규제 행동은 5분 관찰기간동안 30초 간격으로 10번씩 관찰되었다. 정리정돈시간의 경우 한 유아당 2일을 관찰하여 총 20회, 집단활동시간의 경우 한 유아 당 4일을 관찰하여 총 40회의 관찰이 이루어졌다.

모든 관찰의 25%(1주일분)에 대해서는 각 관찰자마다 다른 관찰자와 짝이 되어 동시에 관찰을 하도록 계획되어져서 관찰자간 신뢰도를 산출하였다. 놀이관찰에 대해서는 Cohen의 Kappa 계수로 신뢰도를 산출한 결과, 역할 가작화는 .95, 사물 가작화는 .93, 행동과 상황 가작화는 .85, 상호작용 .95, 언어적 의사소통 .89였다. 또한 정리정돈시간과 집단활동시간 관찰에 대해서는 일치도를 산출한 결과, 정리정돈시간은 89%, 집단활동시간은 93%였다.

4. 자료분석

본 연구에서는 자료분석을 위해 Window형 SPSS 프로그램이 사용되었다. 유아의 충동성 기질, 또래와의 사회극놀이 참여도 및 자기규제 변인들 간의 상관관계를 살펴보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다. 또한 또래와의 사회극놀이 참여도가 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계를 매개하는지를 알아보기 위해 Baron과 Kenney(1986)의 매개모델 - 독립변인이 종속변인 및 매개변인과 관련되는 경우, 독립변인 통제 시 매개변인은 종속변인과 관련되지만 종속변인에 미치는 독립변인의 효과는 매개변인 통제 시 유의미하지 않음 - 을 기초로 단순회귀분석 및 중다회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과 및 해석

매개변인에 관한 Baron과 Kenny(1986)의 전제조건에 근거해 유아의 자기규제에 대한 충동성 기질과 사회극놀이 참여도 간의 관계를 규명하기에 앞서, 성별효과와 통제여부를 결정하기 위해 성별에 따른 유아의 자기규제를 t검증을 통해 살펴보았다. 그러나 <표 2>에서 나타난 바와 같이 정리정돈 시간과 집단활동 시간 모두에서 남아와 여아간 자기규제에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이에 본 연구에서는 성별에 대한 통제 없이 남아와 여아를 구분하지 않고 분석하였다. 한편 유아의 자기규제 평균은 정리정돈 시간의 경우 6점 만점에 3.96(SD=1.45), 집단활동 시간의 경우 3점 만점에 2.18(SD=0.87)이었으며, 충동성 기질 점수의 평균은 3.61(SD=1.47), 사회극놀이 빈도의 평균은 25.44(SD=12.03), 복합적인 사회극놀이 빈도의 평균은 6.36(SD=5.02), 혼자극놀이 빈도의 평균은 6.31 (SD=4.58)로 나타났다.

<표 2> 성별에 따른 유아의 자기규제

자기규제	성별 남아 (N=59)	여아 (N=58)	t값
정리정돈시간에서의 자기규제 (SD)	3.71 (1.31)	4.16 (1.55)	1.67 (n.s)
집단활동시간에서의 자기규제 (SD)	2.10 (0.84)	2.27 (0.89)	1.08 (n.s)

1. 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계

유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계를 정리정돈시간과 집단활동시간으로 나누어 살펴보면 <표 3>과 같다. <표 3>에서와 같이 유아의

〈표 3〉 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 상관관계

	정리정돈시간의 자기규제	집단활동시간의 자기규제
유아의 충동성 기질	-.27**	-.48**

** $p < .01$

충동성 기질은 정리정돈시간의 자기규제와 유의한 부적 상관관계를 보였으며($r = -.27, p < .01$), 또한 집단활동시간의 자기규제와도 유의한 부적 상관관계를 나타내어($r = -.48, p < .01$), 충동성 기질이 강할수록 자기규제는 낮은 것으로 나타났다.

2. 또래와의 사회극놀이 참여도와 자기규제간의 관계

또래와의 사회극놀이 참여도, 즉 사회극놀이 참여 총 빈도, 복합적인 사회극놀이 참여빈도, 혼자극놀이 참여빈도와 정리정돈시간 및 집단활동시간의 자기규제간의 관계를 살펴본 결과는 <표 4>와 같다. 사회극놀이 참여 총 빈도는 정리정돈시간의 자기규제($r = .84, p < .01$)뿐 아니라 집단활동시간의 자기규제($r = .81, p < .01$)와 유의한 정적 상관관계를 나타내어 또래와의 사회극놀이 참여도가 높을수록 유아의 자기규제도 잘하는 것으로 나타났다. 또한 복합적인 사회극놀이 참여빈도도 정리정돈시간의 자기규제($r = .81, p < .01$)뿐 아니라 집단활동시간의 자기규제($r = .78, p < .01$)와 유의한 정적 상관관계를 나타내어, 복합적인 사회극놀이를 많이 할수록 자기규제도 잘하는 것으로 나타났다. 반면, 혼자극놀이 참여빈도는 정리정돈시간의 자기규제($r = -.79, p < .01$)뿐 아니라 집단활동시간의 자기규제($r = -.75, p < .01$)와 유의한 부적 상관관계를

〈표 4〉 또래와의 사회극놀이 참여도와 유아의 자기규제간의 상관관계

극놀이 참여도	정리정돈시간의 자기규제	집단활동시간의 자기규제
사회극놀이	.84**	.81**
복합적인 사회극놀이	.81**	.78**
혼자극놀이	-.79**	-.75**

** $p < .01$

나타냈다. 즉 혼자극놀이에 많이 참여할수록 자기규제가 낮아지는 것으로 나타났다.

3. 유아의 충동성 기질과 또래와의 사회극놀이 참여도간의 관계

유아의 충동성 기질과 또래와의 사회극놀이 참여도 간의 관계를 사회극놀이 참여 총 빈도, 복합적인 사회극놀이 참여빈도, 혼자극놀이 참여빈도로 나누어 살펴본 결과는 <표 5>와 같다. <표 5>에 의하면 유아의 충동성 기질은 또래와의 사회극놀이 참여 총 빈도($r = -.42, p < .01$) 및 복합적인 사회극놀이 참여($r = -.39, p < .01$)와 부적 상관관계를 나타냈다. 즉 충동성 기질이 높을수록 사회극놀이 및 복합적인 사회극놀이에 참여도가 낮아진다고 볼 수 있다. 반면, 유아의 충동성 기질은 혼자극놀이와는 정적인 상관관

〈표 5〉 유아의 충동성 기질과 또래와의 사회극놀이 참여도간의 상관관계

	사회극놀이	복합적인 사회극놀이	혼자극놀이
유아의 충동성 기질	-.42**	-.39**	.29**

** $p < .01$

계를 나타내어($r=.29, p<.01$), 충동적인 유아일 수록 혼자극놀이를 많이 한다고 볼 수 있다.

4. 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계에서 또래와의 사회극놀이 참여의 매개적 역할

유아의 충동성 기질, 또래와의 사회극놀이 참여도 및 자기규제 각각의 상관관계를 앞서 살펴본 결과, 연구 변인들 간의 유의한 관계는 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 어느 한 변인의 매개적 역할을 살펴보기 위한 기본 조건을 충족하는 것으로서, 이를 근거로 본 연구는 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계에서 또래와의 사회극놀이 참여가 차지하는 매개적 역할을 탐색해보았다.

1) 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계에서 또래와의 사회극놀이 참여도의 매개적 역할

종속변인으로서 정리정돈시간의 자기규제에 미치는 유아의 충동성 기질의 유의한 영향력(β

$=.27, p<.01$)은 사회극놀이 참여 총 빈도가 동시에 투입되었을 때는 더 이상 유의적으로 나타나지 않아, 또래와 사회극놀이 참여 총 빈도는 유아의 충동성 기질과 정리정돈시간의 자기규제간의 관계에서 매개적 역할을 하였다. 유아의 충동성 기질과 사회극놀이 참여 총 빈도가 정리정돈시간의 자기규제에 대한 설명력은 72%였으며, 사회극놀이 참여 총 빈도가 정리정돈시간의 자기규제를 독립적으로 설명하는 정도는 71%였다(<표 6>). 반면, 사회극놀이 참여 총 빈도는 유아의 충동성 기질과 집단활동시간의 자기규제간의 관계에서는 매개적 역할을 보이지 않았다.

2) 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계에서 또래와의 복합적인 사회극놀이 참여도의 매개적 역할

종속변인으로서 정리정돈시간의 자기규제에 미치는 유아의 충동성 기질의 유의한 영향력($\beta =.27, p<.01$)은 복합적인 사회극놀이 참여빈도가 동시에 투입되었을 때 더 이상 유의적으로 나타나지 않아, 복합적인 사회극놀이 참여 빈도는 유아의 충동성 기질과 정리정돈시간의 자기규제간의 관계에서 매개적 역할을 하였다. 유아

<표 6> 정리정돈시간의 자기규제에 대한 충동성 기질과 사회극놀이 참여도의 다중회귀분석

모 델	독립변수	종속변수		정리정돈시간의 자기규제		
		B	Std. Error	β	R ²	F값
1	상수	4.88	.34		.07	8.84** (df=1,115)
	충동성 기질	-.26	.08	-.27**		
1	상수	1.35	.17		.71	282.09*** (df=1,115)
	사회극놀이	.10	.01	.84***		
2	상수	.86	.31		.72	145.83*** (df=2,114)
	충동성 기질	-.10	.05	-.11(ns)		
	사회극놀이	.11	.01	.88***		

** $p<.01$, *** $p<.001$

<표 7> 정리정돈시간의 자기규제에 대한 충동성 기질과 복합적인 사회극놀이 참여도의 다중회귀분석

모 델	독립변수	종속변수				
		B	Std. Error	β	R ²	F값
1	상수	4.88	.34		.07	8.84** (df=1,115)
	충동성 기질	-.26	.08	-.27**		
1	상수	2.43	.13		.67	234.88*** (df=1,115)
	복합적 사회극놀이	.24	.02	.81***		
2	상수	2.15	.28		.68	118.38*** (df=2,114)
	충동성 기질	-.07	.06	-.06(ns)		
	복합적 사회극놀이	.25	.02	.84***		

** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 8> 정리정돈시간의 자기규제에 대한 충동성 기질과 혼자극놀이 참여도의 다중회귀분석

모 델	독립변수	종속변수				
		B	Std. Error	β	R ²	F값
1	상수	4.88	.34		.07	8.84** (df=1,115)
	충동성 기질	-.26	.08	-.27**		
1	상수	5.52	.13		.63	199.63*** (df=1,115)
	혼자극놀이	-.25	.02	-.79***		
2	상수	5.62	.22		.64	99.34*** (df=2,114)
	충동성 기질	-.03	.06	-.03(ns)		
	혼자극놀이	.25	.02	.78***		

** $p < .01$, *** $p < .001$

의 충동성 기질과 복합적인 사회극놀이 참여빈도가 정리정돈시간의 자기규제에 대한 설명력은 68%였으며, 복합적인 사회극놀이 참여빈도가 정리정돈시간의 자기규제를 독립적으로 설명하는 정도는 67%였다(<표 7>). 반면, 복합적인 사회극놀이 참여빈도는 유아의 충동성 기질과 집단활동시간의 자기규제간의 관계에서는 매개적 역할을 보이지 않았다.

3) 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계에서 혼자극놀이 참여도의 매개적 역할 종속변인으로서 정리정돈시간의 자기규제에

미치는 유아의 충동성 기질의 유의한 영향력($\beta = -.27, p < .01$)은 혼자극놀이 참여빈도가 동시에 투입되었을 때 더 이상 유의적으로 나타나지 않아, 혼자극놀이 참여 빈도는 유아의 충동성 기질과 정리정돈시간의 자기규제간의 관계에서 매개적 역할을 하였다. 유아의 충동성 기질과 혼자극놀이 참여 총 빈도가 정리정돈시간의 자기규제에 대한 설명력은 64%였으며, 혼자극놀이 참여 총 빈도가 정리정돈시간의 자기규제를 독립적으로 설명하는 정도는 63%였다(<표 8>). 반면, 혼자극놀이 참여빈도는 유아의 충동성 기질과 집단활동시간의 자기규제간의 관계에서는

매개적 역할을 보이지 않았다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 만 4세 유아를 대상으로 유아의 충동성 기질, 또래와의 사회극놀이 참여도 및 자기규제가 어떠한 관계가 있는지 살펴보고, 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계에서 사회극놀이 참여도의 매개적 역할을 살펴보았다. 본 연구에서 밝혀진 연구결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계를 살펴본 결과, 유아의 충동성 기질은 정리정돈시간의 자기규제 뿐 아니라 집단활동시간의 자기규제와 부적 상관을 나타냈다. 충동성 기질이 강할수록 자기규제를 잘하지 못한다는 본 연구의 결과는 기질적 특성이 개별 유아의 자기규제와 관련이 있다고 보고한 국내외 연구 결과들(곽혜경·조복희, 1999; Kagan, 1994; Rothbart, & Ahadi, 1994)과 그 맥을 같이하며, 충동성 기질이 강한 유아는 교사에 의해 평가된 자기규제력에서 낮은 평가를 받았다는 Elias와 Berk(2002)의 연구결과와도 일치한다. 충동적인 유아는 정리정돈시간이나 집단활동시간에 자기규제를 잘하지 못하고, 자기규제력이 부족한 유아는 대체로 충동적인 기질의 소유자라고 볼 수 있다. 따라서 유아교육기관의 교사들은 자기규제력을 키워주기 위해 유아들의 기질을 잘 파악하고 이에 대한 이해를 하는 것이 우선적인 일이다. 더불어 자기규제와 관련이 있는 충동성 기질을 변화시키기 위해 충동적인 행동을 억제하는 능력을 키워주기 위한 노력이 필요하다. 이를 위해서는 자기규제와 관련이 있는 충동성 기질의 효과를 보다 심도 있게 분석해볼 필요가

있다.

둘째, 또래와의 사회극놀이 참여도와 자기규제간의 관계를 살펴본 결과, 전체적인 사회극놀이 참여와 복합적인 사회극놀이 참여는 정리정돈시간의 자기규제 뿐 아니라 집단활동시간의 자기규제와 정적 상관을 나타냈다. 즉, 또래와의 사회극놀이 참여도가 높을수록 유아의 자기규제도 잘하는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 자신의 행동을 관리하고 조절할 수 있도록 유아들을 돕는 근접발달지대로서 사회극놀이의 중요성을 강조한 Vygotsky(1978)의 관점을 지지한다. 복합적인 사회극놀이는 보다 성숙한 사회극놀이 요소들을 포함하고 있는 것으로 자기규제를 위한 효과적인 예언요소로 작용한다. 또래와 함께 놀이하는 동안 유아들은 가작화 맥락에서 고유의 사회규범을 따르기 위해 충동성을 억제해야 하며, 사회적 규범에 따르는 행동들을 연습하게 된다.

반면, 혼자극놀이 참여도는 정리정돈시간의 자기규제 뿐 아니라 집단활동시간의 자기규제와 부적 상관을 나타냈다. 즉, 혼자극놀이를 많이 하는 유아일수록 자기규제를 잘 하지 못한다. Rubin과 Coplan(1998)이 지적한 것처럼, 각 놀이형태의 의미는 놀이가 일어나는 사회적 맥락이 고려되어야 한다. 유아들이 같이 놀이할 친구 없이 집에 혼자 있거나 차안에 혼자 있을 때는 혼자놀이를 할 수밖에 없는 상황이다. 하지만 유아교육기관 학급 환경 내에 많은 또래 친구들이 있음에도 불구하고 혼자 상상에 빠져 놀이하는 유아는 사회적으로 부적절한 행동을 하는 경향을 나타내거나 또래에 의해 따돌림을 당하거나 그밖에 사회적 놀이의 틀을 깨는 감정적 문제에 집착하는 아이일 수 있다. 학급이라는 사회적 맥락에서 혼자극놀이에 많이 참여한다는 것은 또래와의 상호작용을 요하는 활동에

몰두해서 함께 규칙을 정하고 공동의 목표를 위해 규칙을 따르는 경험을 감소시킴으로서 자기규제 발달에 부적적으로 작용할 수 있다. 또한 자기규제력이 부족한 유아들은 또래와 함께 의견을 조율하고 협상하는데 능력이 부족하여 또래로부터 배척을 당하기 때문에 혼자 놀 수밖에 없는 상황에 놓이게 될 수 있다. 따라서 혼자극놀이를 주로 하는 유아들이 또래와 어울려 사회극놀이를 할 수 있도록 돕기 위한 전략이 요구된다. 예를 들면, 또래와 함께 원만하게 놀이하는 방법, 특히 놀이에서 서로 협상하는 방법 등을 보다 구체적으로 알려줄 필요가 있다.

셋째, 유아의 충동성 기질과 또래와의 사회극놀이 참여도 간의 관계를 살펴본 결과, 유아의 충동성 기질은 사회극놀이 참여 및 복합적인 사회극놀이 참여와 부적 상관을 나타냈다. 즉, 충동성 기질이 강할수록 사회극놀이 및 복합적인 사회극놀이에 참여를 적게 한다고 볼 수 있다. 반면, 유아의 충동성 기질은 혼자극놀이와는 정적인 상관을 나타내어, 충동적인 유아일수록 혼자극놀이에 많이 참여하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 혼자서 감각운동놀이나 극놀이를 즐긴다는 것은 충동성, 또래거부, 외현적인 행동상의 문제, 특히 공격성과 관련이 된다고 보고한 연구들(Rubin, 1982; Rubin, & Mill, 1988)을 지지한다. 충동적인 유아는 참지 못하고 감정조절을 잘하지 못해 또래와 어울려 놀지 못하고 혼자서 탐색적이거나 구성적인 놀이를 하는 경향이 있다(Rubin, Coplan, Fox, & Calkins, 1995). 복합적인 사회극놀이에 참여하기 위해서는 놀이에 참여하는 유아들끼리, 사물, 상황, 행동에 대한 가작화를 공유해야 하며 상호작용을 통해 서로 협상해 나가며 에피소드를 유지시켜 나가야 한다. 이러한 과정에서 기다리지 못하고 자신의 생각대로 충동적으로 행동하는 유아는

또래관계에서 거부를 당하게 됨으로써(Calkins, & Fox, 1992) 결국 또래와 함께 하는 사회극놀이에 참여할 수 없게 된다. 따라서 유아교육기관에서는 충동적인 유아들의 사회극놀이를 지원하기 위한 전략이 요구된다.

넷째, 유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계에서 또래와의 사회극놀이 참여도가 매개적 역할을 하는지를 탐색해본 결과, 전체 사회극놀이 참여도, 복합적인 사회극놀이 참여도 및 혼자극놀이 참여도는 유아의 충동성 기질과 정리정돈시간의 자기규제간의 관계를 매개하고 있었다. 정리정돈시간의 자기규제는 생득적으로 타고난 충동성 기질에 의해 영향을 받지만 이는 유아기 때 또래와 함께 어울려 놀이하는 사회극놀이 참여를 매개로 한 간접적인 영향이라 볼 수 있다. 충동적이지 않은 유아들은 또래와의 수준 높은 사회극놀이를 많이 경험함으로써 놀이상황이 아닌 비놀이 맥락에서도 자기규제를 잘 하는 경향이 있다. 반면, 충동적인 유아들은 또래와 함께 하는 사회극놀이에 참여하지 못하고 혼자극놀이를 많이 하게 됨으로써 또래와의 상호작용을 요하는 활동에 몰두해서 함께 규칙을 정하고 공동의 목표를 위해 규칙을 따르는 경험을 해 볼 기회를 많이 가지지 못함으로 인해 비놀이 맥락에서도 자기규제를 잘 못하게 된다. 따라서 유아교육기관에 다니는 유아의 자기규제는 충동성 기질보다 또래와의 사회극놀이 참여에 의해 더 많이 설명된다고 볼 수 있다. 생득적으로 충동성 기질을 가지고 태어나 자기규제를 잘하지 못하는 유아들일지라도 또래와 수준 높은 사회극놀이를 자주하면 자기규제력이 발달되어질 수 있음을 시사한다.

사회극놀이 참여는 유아의 기질과 집단활동시간의 자기규제간의 관계에서는 매개적 역할을 보이지 않았다. 책임감이 요구되는 정리정돈

시간의 자기규제 행동과 집단활동시간 동안 나타나는 자기규제 행동은 실제적으로 다른 능력을 나타낼지도 모른다. 교사의 감독과 격려의 기회가 두 가지 시간동안 다르기 때문이다. 집단활동시간 동안 유아들은 교사의 시야에 놓여 있다. 유아들의 주의를 산만할 때 교사는 유아의 관심을 집단활동으로 즉시 되돌릴 수 있다. 정리정돈시간에도 교사가 유아를 지시하고 격려하기는 하지만 치우지 않는 유아들에 대해 늘 지적하고 바로잡아주는 것은 어렵다. 왜냐하면 유아들이 교실 전체를 돌아다니고 다양한 정리정돈 행위를 하기 때문이다. 반면 집단활동시간은 조용하게 앉아있기, 기다리기, 호명되기를 기다리기, 옆에 친구가 하는 것처럼 하기 등 모든 유아들이 동일한 행동을 할 것이 요구되고, 또래의 적절한 행동은 바로 본보기가 된다. 반면, 정리정돈시간에 놀잇감을 치우는 것은 보다 향상된 자기규제능력을 요구한다. 성인의 도움이 줄어든 상황 하에서 스스로 치우기 시간의 규칙을 따라야 하고 집단활동시간에 요구되는 것 보다 복잡한 일련의 행동을 수행해야 한다. 즉 정리정돈시간에 자기규제는 집단활동시간보다 더 높은 수준의 독립심과 책임감을 요구하는 행동이라고 볼 수 있다. 집단활동시간의 자기규제는 나이와 관련이 없는 반면, 정리정돈시간의 자기규제는 3세에서 4세에 증가하게 된다는 연구들(Bronson, 2000; Campbell, 1995; Kopp, 1987)을 주목해볼 만 하다. 하지만 집단활동시간의 자기규제 관찰과 정리정돈시간의 자기규제 관찰 중 어느 것이 학업수행과 다른 발달적 결과를 더 잘 예언하는가에 대한 질문은 추후연구를 통해 검증되어야 할 필요가 있다.

이상을 종합해 볼 때, 유아의 기질 및 사회극놀이 참여도와 자기규제력의 획득 사이에 의미 있는 관련, 특히 또래와의 사회극놀이 참여도가

유아의 충동성 기질과 자기규제간의 관계를 매개한다는 결과는 유아교육과정에 시사하는 바가 크다. 이러한 결과는 유아교사가 극놀이 활동을 계획하고 환경을 구성하여 또래간의 사회극놀이를 촉진시켜주어야 한다는 것을 다시금 강조해준다. 오늘날 유아교사는 부모나 기관의 관리자가 유아의 학습을 열망하기 때문에 상상놀이의 경험을 포함하여 놀이의 중요성을 간과하는 경향이 있다(엄정애, 2004; Bennett, Wood, & Rogers, 1997). 사회극놀이가 자기규제력의 발달에 매우 중요한 요소라는 증거는 취학 전 유아의 학습능력과 학교에서의 사회적 도전을 준비하는 효과적인 방법이 또래간의 상호작용을 포함한 사회극놀이를 많이 하게 하는 것이라는 사실을 입증해준다. 사회극놀이의 경험은 모든 유아에게 중요하지만, 특히 강한 충동성을 가진 유아들의 자기규제력 발달을 위해 필요하다. 그들은 또래에 비해 성숙하게 놀이하는 면에서 뒤쳐진다. 이러한 낮은 사회극놀이 참여도는 낮은 자기규제로 이어져 학령기까지 어려움을 가지게 된다(Alessandri, 1992). 따라서 유아교사가 이러한 유아의 자기규제 발달을 촉진하는 잠재적 방법으로서 사회극놀이 참여를 도와야 한다. 사회극놀이 속에서 유아들이 또래와 함께 정교한 시나리오를 만들어가고, 놀이목표를 달성하기 위해 협상하며, 일반화된 사회적 규칙 준수를 놀이상황에서 연습해보는 것은 바로 자기규제와 연결되는 중요한 요소인 것이다. 결론적으로 본 연구결과는 유능한 사회인으로 성장시키기 위해서는 사회극놀이가 유아의 성장에 중요한 요소라는 것과 가능하다면 유아들의 사회극놀이를 좀 더 많이 격려해주어야 함을 다시 한번 입증해주었다고 볼 수 있다.

본 연구의 결과를 기초로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 놀이

활동 위주의 발달적으로 적절한 실체에 기초를 둔 프로그램(Bredenkamp, & Copple, 1997)을 제공하고 있는 유사한 3곳의 유아교육기관에 다니는 중류층 가정의 유아들을 대상으로 이루어졌다. 따라서 본 연구의 결과는 다른 유형의 유아교육기관 환경에 다니거나 가정환경 변인이 다른 유아들에게 일반화되지 못한다. 좀 더 다양한 유아들을 대상으로 연구를 실시할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 조사연구를 통해 자기규제에 영향을 미치는 기질 및 사회극놀이 참여도에 대해 살펴보았다. 유아의 자기규제는 기질보다 또래와의 사회극놀이참여도가 더 많이 설명해준다는 점으로 미루어보아, 사회극놀이가 자기규제능력 발달에 효과가 있다는 Vygotsky (1978)의 주장을 더 강력히 증명하기 위한 실험 연구가 필요하며 또한 유아의 자기규제능력의 발달을 향상시킬 수 있는 효율적인 사회극놀이 지도전략에 대한 실제적인 연구가 필요하다. 셋째, 본 연구에서는 사회극놀이의 매개효과가 정리정돈시간의 자기규제의 경우에만 검증되었다. 이러한 결과와 관련하여 자기규제에 대한 두 가지 관찰 - 정리정돈시간의 자기규제 측정과 집단활동시간의 자기규제 측정 - 중에 어느 것이 학업수행과 유아의 발달적 결과를 더 잘 예언하는가에 대한 추후연구가 이루어질 필요가 있다.

참 고 문 헌

곽혜경 · 조복희(1999). 유아의 기질, 어머니의 통제책략과 유아의 자기통제행동과의 관계. *아동학회지*, 20(1), 165-175.

김용희(1991). 유아의 기질에 따른 놀이영역선택 및 놀이형태. 이화여자대학교 석사학위 논문.

엄정애(1992). 놀이감의 실물성(realism)이 유아의 사물에 대한 가작화에 미치는 영향. 이화여자대학

교 석사학위 논문.

엄정애(2004). 놀이와 교육과정 연계에 대한 유치원 교사의 인식과 현황. *유아교육연구*, 24(1), 145-164.

이지현(1998). 유아의 기질 및 성에 따른 놀이행동. 성신여자대학교 석사학위 논문.

조은옥, 최영희(2003). 유아의 기질과 놀이행동에 관한 연구. *놀이치료연구*, 16(1), 57-67.

Ahai, S. A., Rothbart, M. K., & Ye, R. (1993). Child temperament in the U.S. and China; similarities and difference. *European Journal of Personality*, 7, 359-378.

Alessandri, S. M. (1992). Attention, play, and social behavior in ADHD preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 289-302.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Bennett, N. L., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Buckingham, U.K.: Open University Press.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.

Bradshaw, D. L., Usui, H., Miyake, K., Campos, R. G., & Campos, J. J. (1991). Cross-cultural differences in maternal control communication and compliance. In M. Bullock(ed), *The development of intentional action, cognitive, motivational, and interactive processes*, 56-68. Basel: Karger.

Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bretherton, I., O'Connell, B., Shore, C., & Bates, E. (1984). The effects of contextual variation on

- symbolic play: Development from 20 to 28 months. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play and the development of social understanding* (pp. 271-298). New York: Academic Press.
- Bronson, M. B. (2000). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children*, 55(2), 32-37.
- Calkins, S., & Fox, N. A. (1992). The relations among temperament, security of attachment and behavioral inhibition at 24 months. *Child Development*, 63, 1456-1472.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Campbell, S. B., Pierce, E., March, C., Ewing, L. J., & Szumowski, E. K. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Symptomatic behavior across contexts and time. *Child Development*, 65, 836-851.
- Cantwell, D. P., & Baker, L. (1987). Differential diagnosis of hyperactivity. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 8, 159-165.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cornely, P., & Bromet, E. J. (1986). Prevalence of behavior problems in 3-year-old children living near Three Mile Island: A comparative analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 489-498.
- Corrigan, R. (1987). A developmental sequence of actor-object pretend play in young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 87-106.
- Crowther, J. K., Bond, L. A., & Rolf, J. E. (1981). The incidence, prevalence, and severity of behavior disorders among preschool-aged children in day-care. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 23-42.
- Earls, F. (1980). The prevalence of behavior problems in 3-year-old children. *Archives of General Psychiatry*, 37, 1153-1159.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238.
- Funder, D. C., & Block, J. (1989). The role of ego-control, ego-resiliency, and IQ in delay of gratification in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1041-1050.
- Heidemann, S., & Hewitt, D. (1992). *Pathways to play*. St. Paul, MN: Redleaf.
- Honig, A. S. (1985). Compliance, control, and discipline. *Young Children*, 40, 50-58.
- Huston-Stein, A., Freidrick-Cofer, L., & Susman, E. J. (1977). The relation of classroom structure to social behavior, imaginative play, and self-regulation of economically disadvantaged children. *Child Development*, 48, 908-916.
- Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychology*, 44, 668-674.
- Kagan, J. (1994). *Galen's Prophecy*. New York: Basic Books.
- Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020-1029.
- Kinsman, C. A., & Berk, L. E. (1979). Joining the block and housekeeping areas: Changes in play and social behavior. *Young Children*, 35, 66-75.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-204.
- Kopp, C. B. (1987). The growth of self-regulation: Caregivers and children. In N. Eisenberg (Ed.),

- Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 35-52). New York: Wiley.
- Krafft, K. C., & Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 637-658.
- Lopez, D. F., Little, T., D., Oettingen, G., & Baltes, P. B. (1998). Self-regulation and school performance: Is there optimal level of action-control? *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(1), 54-74.
- Mischel, W., & Mischel, H. N. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54, 603-619.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Plomin, R. (1990). Nature and nurture: An introduction to human behavioral genetics. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament in childhood: A framework. In G. A. Kohnstamm, J. A. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 59-73). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 55-66.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hersey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-29.
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial-play in preschoolers: Necessary evil? *Child Development*, 53, 651-657.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg(Ed.), *Handbook of child psychology : Social emotional, and personality development* (5th ed., pp.619-700). New York: wiley.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (1998). Social and nonsocial-play in childhood: An individual differences perspective (pp. 144-170). In O. N. Saracho, & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education*. New York: State University of New York Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, 916-924.
- Shaffer, D. R. (1993). *Developmental psychology : childhood and adolescence*. Pacific Grove, California : Brooks/Cole Publishers.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children*. New York: Wiley.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.
- Sroufe, L. A. (1995). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vaughn, B. E., Kopp, C. B., & Krakow, J. B. (1984). The emergence and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age: Normative trends and individual differences. *Child Development*, 55, 990-1004.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: *The development of higher mental processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E.

- Souberman (Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. Rieber, & A. S. Carton (Eds.), & N. Minick (Trans.). *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1, Problems of general psychology* (pp.37-285). New York: Plenum.
- Wang, A. (1994). Motivation, stress, self-control ability and self-control behavior among young children. The University of Nebraska, Doctoral dissertation.

2004년 6월 30일 투고: 2004년 8월 05일 채택