

만 4세 유아의 가작놀이 빈도와 사회적 가작놀이 수준, 틀린-믿음 이해능력과의 관계

송 정¹⁾

이화여자대학교 유아교육과

본 연구는 틀린-믿음에 대한 이해가 발달하는 시기인 만 4세 유아들을 대상으로, 가작놀이의 빈도 및 사회적 가작놀이의 수준, 틀린-믿음 이해능력과의 관계를 구체적으로 살펴보고자 하였다. 연구 대상은 서울 및 경기도에 중산층이 많이 거주하는 지역의 어린이집 2곳에 재원 중인 만 4세 유아 64명(남여 각각 32명)이었다. 연구 결과, 유아의 가작놀이의 참여 빈도는 틀린-믿음 이해능력과 유의미한 관련이 없는 것으로 나타났다. 반면 유아의 사회적 가작놀이의 수준은 틀린-믿음 이해능력과 유의미한 정적 상관을 나타냈으며, 이러한 관계는 유아의 어휘능력을 통제한 후에도 유효하게 나타났다. 또한, 유아의 어휘능력은 가작놀이 빈도 및 사회적 가작놀이의 수준, 틀린-믿음 이해능력과의 유의미한 관련이 있는 것으로 나타났다. 본 연구 결과는 유아의 사회적 가작놀이 수준이 높아질수록 틀린-믿음 이해능력 과제를 보다 잘 수행하는 경향이 있음을 보여주는 것이며, 아울러 사회적 가작놀이의 수준을 이루는 다양한 놀이행동의 질적 요소들이 틀린-믿음 이해능력과 더 높은 관련이 있음을 보여주는 것이다.

주요어 : 사회적 가작놀이, 틀린-믿음, 마음이론, 어휘능력

1) 교신저자 : 이화여자대학교 유아교육과 강사 (E-mail : dearsjung@ewha.ac.kr)

I. 서 론

인간이 사회적 존재로 살아가기 위해서는 타인의 행동을 보고 그 사람의 마음을 이해할 수 있어야 한다. 만약, 인간의 행동이 마음에 의해 결정된다는 사실을 이해하지 못한다면 타인과의 의사소통은 불가능해진다. 예를 들어, 어떤 사람이 나를 보고 웃을 때 ‘저 사람이 나를 좋아 하는구나’ 라고 생각하는 경우에는 어떤 형태로든 그 사람과 상호작용을 시도하고자 할 것이다. 이처럼 인간의 행동을 보고 그 행동의 기저에 숨어있는 마음을 이해하는 능력은 자신의 주변을 둘러싼 물리적 세계를 이해하도록 도울 뿐만 아니라 타인의 사회적 행동을 이해하는데 갖추어야 할 필수적인 능력으로서, 유아가 인지발달 과정에서 획득해야 할 중요한 과제 중의 하나로 평가받고 있다(Kavanaugh, 2006).

유아의 마음이해 능력에 관한 연구들은 전통적으로 사회인지 영역에서 다루어져 왔다. Flavell(1995)은 사회인지란 사람과 관련되는 모든 대상의 제반 특성에 관한 사고와 판단을 의미하는 광범위한 개념으로서, 감정·정서·의도·성격·신념 등과 행동의 원인 등 개인 내 특성에 대한 이해뿐만 아니라 우정이나 공격성 등의 개인간 특성을 이해하는 것을 포함한다고 하였다. 이러한 사회인지의 한 분야로서 유아가 인간 행동의 기저에 보이지 않는 마음상태가 있음을 이해하고 자신과 타인의 욕구나 신념, 생각들이 행동과 유관적임을 이해하는 사고체계를 ‘마음이론(theory of mind)’이라고 한다(Flavell, Miller, & Miller, 2003; Wellman, 1990, 2002). 유아의 마음에 대한 이

해를 ‘마음이론’이라고 명명하는 이유는 마음에 대한 이해가 ‘이론’적인 특성, 즉 마음은 인간의 행동을 설명하고 예언할 수 있으며, 행동을 설명하는데 욕구, 의도, 믿음과 같은 개념을 사용하는 규칙이 있기 때문이다(심상아, 1996; Olson, Astington, & Harris, 1988). 예컨대 인간이 원하는 것을 얻기 위해 행동하고, 자신의 신념에 따라 행위 한다는 원리가 있음을 안다는 것이다.

유아들이 관찰 불가능한 마음을 어떻게 이해하게 되는지를 밝혀내기 위해, 1980년대 중반부터 최근 20년간 유아의 마음이론 발달에 관한 많은 연구가 이루어져 왔다(Lewis & Carpendale, 2002). 이러한 연구들에서 주목할 점은 많은 학자들이 마음이론의 습득 여부를 ‘틀린-믿음(false-belief)’을 이용하여 측정했다는 점이다. 틀린-믿음이란 주어진 상황에서 어떤 사건이 진실이 아님에도 불구하고 진실이라고 믿는 것을 말한다. 실제 우리는 일상생활에서 틀린-믿음을 많이 갖게 되는데, 이는 사실에 대한 정확한 정보가 부족하기 때문에 나타난다. 가령, 한 아이가 냉장고에 두었던 아이스크림을 동생이 몰래 꺼내 먹는 것을 보지 못한 상황에서 그 아이는 아이스크림이 아직도 냉장고에 있을 것이라는 틀린-믿음을 갖게 된다. 이처럼 유아가 틀린-믿음을 이해한다는 것은 특정 사실에 대해 어떤 사람이 갖고 있는 믿음은 그 사람 마음속에 갖고 있는 표상이며, 이 표상이 옳을 수도 틀릴 수도 있음을 이해하는 것이라 볼 수 있다(김혜리, 1997; 김혜리, 김수진, 2002). 이런 의미에서 보면, 틀린-믿음은 마음의 표상적 특성을 궁극적으로 이해하는 것이므로, 곧 마음이론이 습득되었음을 증

명하는 기준(Bauminger & Kasari, 1999)이 될 수도 있다.

유아의 마음이론 발달을 다룬 연구들은 두 가지 방향으로 구분할 수 있다. 첫 번째는 유아가 마음의 표상적 특성을 언제부터 이해하게 되는지 그 습득시기를 밝히는 것으로 마음이론에 관한 초기 연구들이 이에 속한다. 틀린-믿음 이해의 발달 시기는 학자들마다 다소 의견차는 있지만, 대체로 만 4세를 마음의 표상적 특성을 이해하여 틀린-믿음 이해능력이 획득되는 시기로 보고 있다(김혜리, 1997; 김혜리, 김수진, 2002; Perner, 1991; Perner, Leekam, & Wimmer, 1987; Wimmer & Perner, 1983). 즉, 만 3세 유아들은 타인의 욕구나 정서에 근거하여 행동을 이해할 수는 있지만, 믿음과 실체가 일치하지 않는 상황에서는 믿음에 근거하여 행동을 예측하지 못하기 때문에 틀린-믿음 과제에 대부분 실패하는 것으로 나타났다. 반면, 만 4세 유아들은 실체와 믿음이 다를 수 있으며 인간은 실체와는 다른 틀린-믿음에 따라 행동할 수 있다는 사실을 이해할 수 있는 것으로 나타났다. 또한, Wellman, Cross와 Watson(2001)은 세계 각국에서 발표된 178개의 틀린-믿음에 관한 일련의 연구를 메타분석한 결과, 만 3세 후반부터 틀린-믿음 능력이 점진적으로 증가함을 밝힘으로써 만 4세가 틀린-믿음 이해능력이 출현하고 발달하는 전환적 시기임을 보여주었다.

두 번째 연구 방향은 유아의 마음이론 발달에 영향을 미치는 변인을 규명하려는 연구로서, 마음에 대한 이해가 유아가 경험하는 사회·문화적 맥락 내에서 발달한다는 입장에 근거한 것이다. 이러한 연구는 틀린-믿음 이

해능력에서의 개인차를 설명하는데 초점을 두고 있어, 유아의 사회인지 발달에 영향을 미치는 제반 요인들을 발견하고, 궁극적으로 틀린-믿음 발달과 관련된 기제를 이해하도록 돕는다. 유아의 틀린-믿음 이해능력과 관련되어 있다고 밝혀진 변인 중에서, 특히 가작(pretense)은 틀린-믿음 이해능력에서 요구하는 정신적 표상능력과 연관되어 있다는 이유로 많은 학자들의 관심을 받아왔다. 가작은 유아의 발달과정에서 나타나는 흥미로운 현상 중의 하나로서, 대체로 표상적 사고가 발달하는 2세 무렵에 출현한다. 초기 가작 행위는 주변 사물을 특정 대상으로 변형하거나 부모나 형제의 행동이나 언어를 단순히 모방하는 과정에서 주로 발견되는데, 예를 들어 베개를 아기라고 지칭하면서 업는 시늉을 하는 가작놀이가 그러하다. 이러한 가작놀이 행위는 점차 의사소통능력이 정교화 되는 만 3세 무렵에 또래와 놀잇감을 주고 받으며 놀이를 시도하는 등의 상호인지에 의한 사회적 가작놀이(social pretend play)의 형태로 보다 발전되며(Johnson, Christie, & Wardle, 2005), 만 4세에 이르러 유아들은 놀이 상황이나 역할, 놀이 주제 및 줄거리에 대해 또래들과 협의하면서 좀 더 오랫동안 사회적 가작놀이를 지속시킬 수 있게 된다.

가작놀이가 어떻게 유아의 마음이론 발달과 관련되어 있는지는 두 변인간의 유사점을 통해 추측해 볼 수 있다. 우선 가작놀이와 마음이론은 인간 종에게만 발견되며 동시에 모든 인간사회에서 보편적으로 나타나는 현상이며, 일반 아동의 경우 유아기에 발달하지만 자폐아에게는 나타나지 않는다는 공통점을 지닌다

(Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin, 2001; Smith, 1999). 또한, 가작놀이에서 보이는 능력 - 상상의 세계와 현실 세계를 구분하고 연결하는 능력 - 은 마음이론에서 요구하는 기술과 유사하기 때문에(Flavell, Flavell, & Green, 1987; Harris & Kavanaugh, 1993), 가작놀이와 마음이론은 밀접한 관련이 있음을 시사해준다. 예컨대 Leslie(1987)는 바나나를 전화기로 가작하여 놀이를 하는 유아는 실제 두 물건의 기능을 모르는 것이 아니므로, 가작놀이는 ‘마음의 표상을 이해하는 상위표상능력’을 보여주는 증거이자 마음이론 발달의 전조(precursor)가 될 수 있다고 주장하였다.

가작놀이와 마음이론 간에 유의미한 연관성은 여러 선행 연구에서도 나타났다. 우선 Youngblade와 Dunn(1995)은 33개월 유아의 초기 가작놀이가 7개월 뒤 40개월에 측정한 틀린-믿음 과제 수행과 어떠한 관련이 있는지를 살펴보았다. 그 결과 어머니와 형제간에 가작놀이를 많이 한 유아가 향후 틀린-믿음 과제를 보다 잘 수행하는 것으로 나타났으며, 특히 어머니보다는 수평적 상호작용이 가능한 형제간의 가작놀이 경험이 타인의 마음이해에 더 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다. Taylor, Gerow와 Carlson(1993)의 연구에서도 가작놀이의 참여 빈도가 높은 만 4세 유아들이 그렇지 않은 유아들보다 마음에 대한 지식 발달이 가속화되는 것으로 나타났으며, Nielsen과 Dissanayake(2000)의 연구에서도 틀린-믿음 과제를 성공적으로 수행한 유아가 가작놀이에 보다 빈번하게 참여하는 것으로 보고되었다. 또한, 우리나라 만 4, 5세 유아를 대상으로 가작화 및 가작놀이, 틀린-믿음과의 관계를 살펴본

임은숙(2002)의 연구에서도 가작놀이를 많이 하는 유아가 틀린-믿음 과제에서 높은 점수를 받았다. 그러나 모든 연구들이 두 변인 간에 정적인 관계만을 보고한 것은 아니다. 가령 Astington과 Jenkins(1995)의 연구에서는 만 3~5세 유아들의 가작놀이 참여 빈도는 틀린-믿음 이해능력과 관련이 없는 것으로 나타났으며, Schwebel, Rosen과 Singer(1999)의 연구에서도 단독 가작놀이는 틀린-믿음 이해능력과 상관이 없는 것으로 나타났다.

한편, 가작행위를 상위표상적 행동으로 해석하는 Leslie(1987)의 견해와 달리 Lillard(1993, 2004)는 가작행위는 ‘마치 ~인 것처럼 하는 행동(acting as-if)’일 뿐이며, 가작놀이와 틀린-믿음 이해능력과 상관은 가작행위가 상위표상적 특성에서 비롯되기 보다는 사회적 가작놀이에서 일어나는 역할 분담이나 놀이 수행 과정, 사물의 대체, 놀이 주제에 대한 공동의 협의과정 때문이라고 주장하였다. 이러한 견해에 동의하면서 덧붙여 Seifert(2006)는 또래와의 공동의 사회적 가작놀이가 유아의 틀린-믿음 이해능력에 다음의 경로를 통해 영향을 미칠 것이라고 지적하였다. 첫 번째는 사회적 가작놀이의 지속을 위해 놀이 참여자는 상대방이 표현하는 가작의 내용과 의미들을 연속적으로 해석해야 하므로 타인의 의도나 생각 등을 읽을 수 있는 방법을 가르친다는 것이다. 두 번째는 놀이 참여자마다 각기 다른 상징적 의미들을 놀이 상대의 눈빛이나 몸짓을 통해 이해하려는 과정에서 사회적 참조(social-referencing)를 촉진시켜 틀린-믿음에 대한 이해를 돕는다는 것이다. 이러한 주장을 실증적으로 밝힌 연구를 보면, Astington과 Jenkins(1995)

는 3~5세 유아 30명에게 틀린-믿음 과제를 실시하고 10분간의 가작놀이를 관찰한 후, 가작놀이에서 보이는 놀이행동과 틀린-믿음이 어떻게 연관되어 있는지를 살펴보았다. 그 결과, 가작놀이에서 역할을 배정(role assignment)하거나 공동 제안(joint proposal)과 같은 놀이행동의 질이 틀린-믿음과 긴밀하게 관련되어 있음을 찾아냈으며, 후속 연구(Jenkins & Astington, 2000)에서도 틀린-믿음 능력은 또래와 가작놀이를 공동으로 계획하고 역할을 분배하는 행동들을 예측하는 것으로 나타났다. 또한, Nielsen과 Dissanayake(2000)는 36~54개월에 이르는 유아 40명과 그들의 부모를 대상으로 부모-자녀간의 가작놀이에서 보이는 사물 대체, 역할 분담, 공동 제안 등과 같은 6가지 놀이행동과 틀린-믿음과의 관계를 살펴본 결과, 사물 대체와 역할 분담과 같은 놀이행동과 틀린-믿음 간에 높은 관련이 있음을 밝혀냈다. 한편, Schwebel 등(1999)은 3~5세 유아의 틀린-믿음 이해능력에 미치는 단독 가작놀이와 사회적 가작놀이의 영향력을 살펴보았는데, 그 결과 단독 가작놀이는 틀린-믿음 능력과 관련이 없는 반면 공동의 사회적 가작놀이 참여와는 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다.

그러나 가작놀이와 틀린-믿음 이해능력과의 관계를 살펴본 상당수의 연구들은 대체로 또래라는 사회적 맥락보다는 부모 혹은 형제와의 가작놀이가 틀린-믿음 이해능력에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보거나(Astington & Jenkins, 1995; Dunn, Brown, & Slomkowski, Telsa, & Youngblade, 1991; Nielsen & Dissanayake, 2000; Youngblade & Dunn, 1995), 초기 영유아에게 나타나는 가작행위 속에 마음의 표상적

특성을 이해하는 상위표상적 능력이 내재하는지를 규명하는데 보다 초점을 두었기 때문에(김영심, 2002; 이종숙, 2001; Leslie, 1987), 가작놀이의 어떠한 특성들이 틀린-믿음 이해 능력과 직접적으로 연관되어 있는지 설명해주지 못하고 있다. 또, 또래와의 사회적 가작놀이와 틀린-믿음 이해능력과의 관련성에 관한 주장도 이론적 차원에서 주로 논의되어 왔기에 두 변인간의 관계를 검증하는 경험적 연구는 부족한 실정이며, 이러한 이유로 또래간 사회적 가작놀이 경험이나 사회적 가작놀이에서 보이는 놀이행동의 특성이나 질이 틀린-믿음 이해 능력과 구체적으로 어떻게 관련되어 있는지를 알기 어렵다. 따라서 본 연구는 틀린-믿음 이해 능력이 발달하는 시기인 만 4세 유아를 대상으로, 가작놀이 빈도뿐만 아니라 사회적 가작놀이를 이루는 사물 및 역할의 가작, 행동과 상황의 가작, 역할놀이 지속성 및 상호작용, 의사소통 등의 다양한 놀이행동과 수준이 유아들의 틀린-믿음 이해 능력과 어떻게 관련되어 있는지를 구체적으로 살펴보는 데 그 목적이 있다.

한편, 마음이론이 타인과 사회적 관계를 맺고 의사소통을 나누는 과정에서 보다 의미있는 역할을 수행함에 따라, 최근에는 유아의 언어 능력과 마음이론과의 관계를 밝히려는 연구들도 활발하게 이루어지고 있다. 언어는 근본적으로 틀린-믿음 이해와 동일하게 정신적 표상 능력에 의존하고 있으며, 무엇보다 틀린-믿음 과제를 수행하는 데 있어 타인의 믿음을 표상할 수 있도록 돕는 수단이 되므로, 유아의 언어 능력은 틀린-믿음 이해 능력 과제 수행을 위한 중요한 요소가 될 수 있다(Milligan,

Astington, & Dack, 2007). Wellman(1990)도 유아 가 실재와 다른 신념을 이해하는가에 관계없이 일정 수준의 언어적인 이해력과 표현능력의 부족은 틀린-믿음 과제 반응에 영향을 미칠 수 있다고 주장하였다. 따라서 본 연구에서는 유아의 가작놀이 빈도 및 사회적 가작놀이 수준, 틀린-믿음 이해능력과 관계를 좀 더 면밀히 탐색하고자, 이러한 변인과의 관계에 영향을 미칠 수 있는 유아의 어휘능력을 다른 주요 변인과 함께 측정하여 살펴보고자 한다. 이상과 같은 연구목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 가작놀이 빈도와 틀린-믿음 이해능력과의 관계는 어떠한가?

연구문제 2. 사회적 가작놀이 수준과 틀린-믿음 이해능력과의 관계는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 서울 및 경기도에 중산층이 많이 거주하는 주거지역의 어린이집 2곳에 다니는 만 4세 유아 72명을 대상으로 하였다. 이 중에서 연구 기간 중 참여거부 의사를 밝힌 유아 1명과 이사로 인한 퇴원 유아나 장기 결석 유아 7명이 연구 대상에서 제외되어 최종적으로 본 연구에 참여한 유아들은 총 64명(남아 32명, 여아 32명)이었다.

연구대상을 만 4세 유아로 선택한 것은, 발달적으로 이 시기가 마음의 표상적 특성을 이해하고 초보적인 틀린-믿음 이해능력이 획득

되는 과도기적 시기이며(Flavell et al., 2003; Perner, 1991; Wellman et al., 2001), 아울러 또래와 사회적 가작놀이가 빈번하게 진행되는 시기(엄정애, 1996; Hughes, 1999; Johnson et al., 2005)로서 사회적 가작놀이와 틀린-믿음 이해능력 간의 관계를 보다 명확하게 살펴볼 수 있을 것이라 판단되었기 때문이다.

연구대상 유아의 연령은 조사일을 기준으로 최저 48개월에서 최고 59개월로서 평균 연령은 4년 6개월(평균: 53.28개월, 표준편차: 3.50개월)이었으며, 어린이집에서 최소 6개월 이상 다닌 경험이 있었다. 또한 연구대상이 재원중인 2곳의 어린이집은 모두 보육시설 평가인증을 받은 어린이집으로서, 교육과정은 놀이를 중심으로 한 일과운영을 적용하고 있었으며 하루 일과 중 오전과 오후 각각 매일 60분을 자유선택활동시간으로 운영하고 있었다.

2. 연구도구

가작놀이 빈도

가작놀이의 빈도 측정은 Rubin(1989)이 개발한 놀이 관찰 척도(Play Observation Scale: POS)를 본 연구에 맞게 수정하여 사용하였다. 놀이행동은 기능놀이, 구성놀이, 가작놀이, 규칙 있는 게임과 비놀이 행동으로 분류하여 분석하였다. 여기서 ‘가작놀이’는 역할놀이 또는 가작화된 변형으로서, 사물에 생명을 부여하거나 사건을 극화하는 놀이(예: 연필로 주사 놓는 척 하기, 인형을 채우는 행동)를 의미한다.

가작놀이 빈도는 실내자유선택활동시간에 시간표집법(time sampling)을 이용하여 관찰하

였다. 놀이행동은 유아 1인당 20초 간격(15초 관찰, 5초 기록)으로 총 80회의 관찰이 이루어졌다. 가작놀이 빈도는 놀이의 집단형태(예: 단독 가작놀이, 사회적 가작놀이)나 지속시간에 상관없이 이러한 행동이 관찰 단위 내에서 나타나면 각각 1점씩 계산되었다.

사회적 가작놀이 수준

유아의 사회적 가작놀이 수준을 측정하기 위하여, Smilansky와 Shefatya(1990)가 개발한 사회적 가작놀이 수준 평정 척도(Sociodramatic Play Rating Scale: SPRC)를 예비 연구를 거쳐 수정·보완하여 사용하였다.

본 연구도구는 표 1에 제시된 바와 같이 6가지 하위범주로 구성되어 있으며, 정해진 기준을 근거로 하여 최하 0점에서 최고 3점으로 평정된다. 평정 점수는 관찰시간 동안 하위범주의 요소가 전혀 나타나지 않을 때는 0점을, 제한적이고 미약하게 나타날 때는 1점을, 중간 정도의 수준으로 나타날 때는 2점을, 다양한 상황에서 지속적이고 정교하게 나타날 때는 3점을 준다(Smilansky & Shefatya, 1990). 따라서 유아 당 하위범주의 평정 점수가 높아질수록 사회적 가작놀이의 수준이 높다고 해석할 수 있다.

Smilansky와 Shefatya(1990)는 사회적 가작놀이를 5분 간격으로 관찰하여 유아의 놀이 수준을 평가하였는데, 본 연구에서도 예비 연구를 진행해 본 결과 5분이 유아의 사회적 가작놀이 행동 수준을 종합적으로 판단하기에 적당한 시간으로 판단되어 그대로 사용하였다. 따라서 한 유아 당 5분 간격으로 총 50분을 관찰하면, 유아 한 명이 얻을 수 있는 총점은

하위 범주별로 0~30점이 되며, 사회적 가작놀이 수준의 전체 총점은 180점이 된다.

틀린-믿음 이해능력

유아의 틀린-믿음 이해능력을 측정하기 위해, 전형적인 틀린-믿음 과제인 Wimmer와 Perner(1983)가 고안한 위치이동 과제와 Perner, Leekam과 Wimmer(1987)가 고안한 내용교체 과제를 수정·보완하여 사용하였다. 틀린-믿음 과제는 Hughes, Adlam, Happe, Jackson, Taylor와 Caspi(2000)의 연구에서 재검사 신뢰도와 동형검사 신뢰도가 모두 .80으로 높은 신뢰도를 보였고, 더불어 충분한 구성타당도를 지니는 것으로 나타나, 마음이론을 측정하는 도구로서 설득력이 있음을 인정받았다.

위치이동 과제는 주인공이 물건을 A에 놓고 방을 나간 후 다른 사람이 B로 옮겼다면, 주인공이 물건을 가지러 다시 방으로 들어 왔을 때 물건이 어디에 있다고 생각하는지, 왜 그렇게 생각하는지를 질문하여 유아가 마음의 표상적 특성을 이해하는지를 판단하는 과제이다. 본 연구에서 사용한 위치이동 과제 검사 도구는 구슬과 초콜릿으로 총 2가지이며, 검사 도중 내용이해를 위한 확인질문 2가지와 검사질문 2가지를 제시하였다. 위치이동 과제의 경우에는 가능한 답이 A와 B, 두 가지 중의 하나이므로 유아가 한 반응이 우연에 의한 것이 아니라 상황을 정확히 이해한 결과라는 점을 증명할 필요가 있다. 이러한 이유로 유아가 실험 상황을 정확히 이해했는지를 확인하기 위한 두 개의 확인질문(예: “주인공이 물건을 어디에 두고 나갔니?”, “다른 사람이 물건을 어디로 옮겼니?”)를 제시하였다. 그런 후,

표 1. 사회적 가작놀이의 하위범주 정의와 평정기준 및 예시

범 주	정의 및 평정기준
역할의 가작	유아가 가상의 역할을 맡아 모방적 행동과 언어로 표현하는 것 예) (엄마 같은 목소리로) “아가야, 우유 먹어야지. 착하지?” 3점: 역할 가작의 높은 수준. 다양한 목소리, 몸짓, 자세로 표현 2점: 역할 가작의 중간 수준. 하나 이상의 역할을 다소 정교하게 표현 1점: 역할 가작이 나타나지만 제한적이고 정교화 되어 있지 않음 0점: 역할 가작이 전혀 나타나지 않음
사물의 가작	사물을 다른 사물로 상상해서 언어나 행위로 표현하는 것 예) 블록을 컵으로 상징화하여 물 마시는 행위를 보임 3점: 사물의 가작과 행동이 주제에 맞게 확장. 상상적 사물의 가작 2점: 사물의 가작과 몇 가지 가작행동(몸짓)이 함께 나타남 1점: 사물의 가작과 1개의 가작행동이 나타나지만 미약한 사용 0점: 사물의 가작이 나타나지 않음
행동과 상황의 가작	가작주제를 정교화하기 위해 행동이나 상황을 언어로 대체하는 것 예) (특정 장소를 손가락으로 가리키며) “여기가 동물원이라고 하고, 우리 모두 표를 끊었다고 하자.”라고 말하는 것 3점: 상황의 언어적 묘사가 매우 확장적이고 상상적임 2점: 단일 상황을 다소 정교하게 묘사 1점: 행동과 상황을 한 번 언급. 상황 묘사가 미약하고 단순함 0점: 행동과 상황의 가작화가 없음
역할놀이 지속성	놀이 에피소드와 관련되어 역할이 지속되는 시간을 의미함 3점: 1~2가지 역할을 5분간 지속. 잠깐 중단하지만 제 역할로 돌아옴 2점: 1~2가지 역할을 3~4분 정도 지속 1점: 1가지 역할을 1~2분 지속 0점: 역할놀이의 지속성이 없음
상호 작용	놀이 에피소드에서 적어도 2명 이상의 유아 간에 행동 및 언어의 상호작용이 일어나는 것 예) A: 과일을 그릇에 담아 B에게 준다. B: (과일을 먹으면서) “엄마, 정말 맛있어요.” 3점: 주제와 통합되어 상호적인 역할놀이가 빈번하게 나타남 2점: 상호작용의 중간 수준. 상호적 역할이 일어나지 않지만 빈번함 1점: 상호작용이 미약. 단독 혹은 병행놀이가 다수인 형태 0점: 다른 유아와 상호작용이 전혀 없음
언어적 의사소통	놀이 에피소드와 관련되어 언어적인 의사소통을 나누는 것 예) A: “엄마, 배고파요.” B: (상 차리면서) “그래. 얼른 밥 해줄게.” A: (상 앞에 앉아 먹는 시늉을 하면서) “정말 맛있어요.” 3점: 놀이주제와 통합되어 연속적이고 확장적으로 나타남 2점: 중간 수준의 언어적 의사소통. 2~3회의 언어적 의사소통 1점: 언어적 의사소통이 잠시 나타나지만 미약한 수준. 단 한번 정도 0점: 언어적 의사소통이 전혀 없음

검사질문으로 주인공이 물건이 어디에 있다고 생각하는지, 왜 그렇게 생각하는지를 물었다. 또한, 유아들이 “주인공이 물건을 어디에서 찾을까?”라는 질문을 “물건을 어디에서 찾아야 할까?”라는 질문으로 잘못 알아들을 수 있다는 선행연구(Lewis & Osborne, 1990; Siegal & Beattie, 1991)를 참조하여, “어디에서 찾을까?” 등의 행동에 대한 예측질문이 아닌 “주인공은 물건이 어디에 있다고 생각할까?”라는 믿음에 관한 직접적인 질문을 제시하였다. 또한, 선택형 질문(예: “00에 있을까? 아니면 00에 있을까?”)은 유아의 진정한 표상능력을 반영하지 못하거나 우연에 의해 정답을 말할 수 있기 때문에, 모든 질문은 개방형으로 진행하였다.

내용교체 과제는 과자그림이 그려진 상자에 과자 대신 다른 물건이 들어 있는 것을 보여준 후, 이 상자를 다른 사람에게 보여주면 그 사람은 상자 안에 무엇이 들어 있을 것이라 생각하는지, 왜 그렇게 생각하는지를 질문하여 유아의 틀린-믿음을 판단한다. 본 연구에서 내용교체 과제는 목걸이가 들어있는 과자상자와 열쇠가 들어있는 연필상자를 사용하여 측정하였으며, 내용이해를 위한 확인질문 1가지(예: “과자 상자 안에는 무엇이 들어있니?”)와 검사질문 2가지(예: “00는 상자 속에 무엇이 들어있다고 생각할까?”, “왜 그렇게 생각하니?”)를 제시하였다. 틀린-믿음 이해능력 과제에서 확인질문은 이야기 내용을 이해했는지를 확인하기 것이므로, 확인질문 시 유아가 올바른 반응을 보이지 않으면 이야기를 다시 한번 반복해서 들려주고, 유아가 확인질문에 올바른 답변을 한 다음에 검사질문을 제시하였

고, 검사질문에 대한 답만 틀린-믿음 과제 수행 점수에 포함시켰다. 가령, “왜 그렇게 생각하니?” 질문에 대해 유아가 올바른 반응을 보이면 1점(예: “과자 그림이 있으니까”), 아무런 반응을 보이지 않거나 틀린 반응을 보이면 0점(예: “몰라요”, “목걸이를 좋아해서”)을 주었다.

각 유아가 얻을 수 있는 틀린-믿음 이해능력 검사의 총점은 하위과제인 위치이동 과제에서 얻을 수 있는 점수 0~4점과 내용교체 과제에서 얻을 수 있는 점수 0~4점을 합한 것으로 계산되어, 유아 1인당 틀린-믿음 이해능력 과제 총점의 범위는 0~8점이 된다. 위치이동과제 2가지와 내용교체과제 2가지, 총 4가지 과제의 제시 순서는 순서 효과를 배제하기 위하여 각 유아에게 교차 제시되었다.

어휘능력

어휘능력은 또래간의 언어적 상호작용을 촉진시켜 사회적 가작놀이 행동과 틀린-믿음 이해능력 과제 수행에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 본 연구에서는 어휘능력 측정은 PPVT-R (Peabody Picture Vocabulary Test-Revised)을 한국 유아들을 대상으로 표준화 시킨 그림 어휘력 검사 도구(김영태, 장혜성, 임전숙, 백현정, 1995)를 사용하였다. 이 도구는 2세부터 8세 11개월까지의 유아들의 어휘능력을 객관적으로 측정할 수 있는 도구로, 점수가 높을수록 언어능력이 높음을 의미한다.

문항은 총 112개의 문항으로 이루어져 있으며, 문항 구성은 PPVT-R의 분류체계와 같이 품사별로는 명사, 동사, 형용사, 부사로 이루어져 있고, 범주별로는 동물, 건물, 옷, 음식,

가구, 가정용품, 신체부위, 직업, 식물, 악기, 날씨 등으로 이루어져 있다. 검사 방법은 연구자가 유아에게 4개의 그림이 있는 카드를 제시한 후, 검사지에 제시되어 있는 한 단어를 불러주면(예: “선생님이 말하는 것을 잘 듣고, 그림 중에서 맞는 것을 손가락으로 짚어 보세요. 00.”) 유아는 4개의 그림 가운데 검사자가 지칭하는 것에 해당하는 그림을 지적하는 것이다. 만약 유아가 반응하지 않으면 검사 용지에는 무반응이라 기록하고 틀린 것으로 간주한다.

어휘능력 검사 점수는 한 문항 당 1점씩 계산하며, 유아가 연속으로 8개 문항 중 6개를 틀리게 반응한 마지막 문항을 기준(최고한계선)으로 하여, 중단한 번호에서 오답항목의 개수(오류수)를 뺀 원점수로 판단한다. 검사 시간은 연구 결과 유아 당 평균 7~10분 정도 소요되는 것으로 나타났다.

3. 연구절차

예비연구

예비연구는 본 연구대상에 포함되지 않는 만 4세 유아 14명을 대상으로 두 차례에 걸쳐 진행되었다. 1차 예비연구는 사회적 가작놀이의 관찰 가능성 및 분석 범주의 타당성을 살펴보고, 틀린-믿음 이해능력 과제와 어휘능력 검사도구의 적절성을 파악하고자 실시하였다. 가작놀이 관찰을 위해 우선 본 연구자는 만 4세 유아 학급을 실내자유선택활동시간에 방문하여 역할놀이 영역을 비디오카메라로 약 30분간 촬영하였다. 그 결과, 관찰 공간이 다른 영역과 분리 되지 않아 가작놀이의 진행에 있

어 유아들의 주의가 분산되고, 교실 소음으로 인해 개별 유아의 말(speech)이 정확하게 들리지 않아 놀이행동 분석에 어려움이 있다고 판단되어, 본 연구에서는 분리된 공간에 가작놀이 환경을 따로 마련하여 유아의 가작놀이 행동을 관찰하였다. 또한, 유아가 틀린-믿음 과제와 어휘능력 검사내용을 잘 이해하는지, 검사 도구의 문제점은 없는지를 살펴보기 위해, 유아 6명에게 틀린-믿음 이해능력 검사와 어휘능력 검사를 실시하였다. 그 결과, 내용교체 과제 검사도구 중 치약상자를 3명의 유아가 알아보지 못하여, 유아가 보다 확실하게 알아볼 수 있는 상자로 바꾸기로 하였다. 또한 틀린-믿음 이해능력 과제를 제시할 때 내용교체 과제와 위치이동 과제를 연속적으로 제시할 때 유아가 내용 이해에 혼동을 느끼고 추후 과제 진행 및 결과에 영향을 미친다는 것이 판단되어, 위치이동 과제와 내용교체 과제를 각각 교차하여 제시하였다. 반면 어휘능력 검사는 특정한 문제가 발견되지 않아 본 연구에 그대로 적용하기로 하였다.

2차 예비연구는 1차 예비연구에서 발견된 문제점을 보완하여 만 4세 유아 8명을 대상으로 이루어졌다. 사회적 가작놀이 관찰은 유아 4명(남여 각각 2명)이 한 조를 이루도록 하여 소집단 활동실에 마련된 역할놀이 영역에서 약 30분간 실시되었다. 한 집단 당 유아의 수를 남녀 혼성으로 4명씩 구성한 이유는 한 집단 내 유아가 4명일 때 놀이에서 계획과 협의 가능성이 빈번하다는 연구 결과(엄정애, 1996; Trawick-Smith, 1998) 때문이다. 그 결과, 사회적 가작놀이의 6개의 하위 범주의 평정기준이 관찰 가능하고 적합하다고 판단되었으며, 또한

놀이 시작 5분을 제외한 25분은 유아들이 지루해하지 않고 놀이에 집중할 수 있고 각 변인들을 충분히 측정할 수 있는 시간으로 판단되었다. 틀린-믿음 이해능력 검사는 만 4세 유아 8명을 대상으로 실시해 본 결과, 검사 도구 및 과제 진행상 특별한 어려움이 없는 것으로 나타나 본 연구에 그대로 적용하기로 하였다.

본 연구

가작놀이의 빈도 측정은 전체 유아가 실내 자유선택활동을 하는 동안 관찰자가 직접 놀이실에 입실하여 시간표집법을 통해 이루어졌다. 가작놀이 의 관찰은 학급 유아들이 최소한 2/3이상 등원한 상태에서 시작하였으며, 개별 유아의 가작놀이 빈도 측정은 관찰 당일 무작위로 선정된 순서에 따라 이루어졌다. 관찰 단위는 한 유아당 20초(15초 관찰, 5초 기록)로 정확한 시간 간격을 지키기 위해 스톱-와치(stop-watch)를 사용하였다. 평정자간 일치도는 본 연구자와 아동학전공 박사과정 대학원생인 보조 연구자 1인이 함께 어린이집을 방문하여 실내자유선택활동시간 동안 유아를 1회씩 돌아가며 놀이유형을 관찰·분석하였다. 그 결과 평정자간 일치도는 .92로 나타났다.

사회적 가작놀이의 수준 측정은 4명의 유아(남아 2명, 여아 2명)를 하나의 놀이 집단으로 구성하여, 소집단 활동실에 따로 마련된 역할놀이 영역에서 약 30분 동안 사회적 가작놀이를 관찰하는 방식으로 진행되었다. 놀이의 주제는 남녀 유아들이 모두 흥미 있어 하고 익숙하며, 남녀의 역할이 포함되어 있고, 놀이에 나타나는 역할과 행동이 유아의 생활 경험을

토대로 이루어져야 한다는 Smilansky와 Sheftaya(1990)의 제언에 따라 가족놀이를 진행하였다. 또한 가족놀이는 한국 유아들의 가작놀이에서 지배적으로 나타나는 주제이며, 만 3~4세 유아들은 가정생활에 연관된 역할놀이를 주로 진행된다는 연구(이기숙·이경미·김순화, 1998; 이지향, 2003; 정수정, 2006)를 통해, 사회적 가작놀이의 수준을 보다 정확하게 측정할 수 있으리라 판단되었다. 이를 위해, 어린이집 내 소집단 활동실(약 4.5평)에 오전 9시~오후 1시까지 가족놀이를 위한 역할놀이 영역을 구성하고 관찰이 용이한 장소에 비디오카메라 2대를 설치하였다. 가족놀이 역할놀이 영역의 환경 구성은 Smilansky와 Shefatya(1990)의 연구를 참조하여, 크게 방과 거실, 부엌으로 나누고 이에 맞는 놀잇감 등을 제공하였다. 구체적으로 살펴보면 놀이실 한 쪽에 쿠션과 소파를 놓고 그 옆으로 싱크대, 옷장 및 교구장, 화장대 등을 놓았다. 싱크대는 가열대, 개수대, 찬장을 놓고 놀이에 필요한 그릇, 양념통, 냄비 및 후라이팬, 음식모형, 도마, 시장바구니, 앞치마를 놓았으며, 그 앞 쪽으로는 원형 식탁과 의자 4개를 배치하였다. 그 옆에는 유아들이 입어볼 수 있는 여러 종류의 옷과 모자, 가방, 구두, 다리미를 준비하고 이를 수납할 수 있는 교구장을 배치하였으며, 아울러 아기 인형, 포대기, 우유병, 유모차도 놓아주었다. 그리고 화장대에는 거울, 화장품, 빗, 드라이기, 전화를 놓아주었고, 그 옆에는 사물의 가작화 수준을 보다 정확하게 관찰하기 위해 비구조적인 사물, 가령 다양한 모양과 재질의 적목류, 플라스틱 막대, 보자기 및 천, 필기도구 등을 첨가해주었다. 그리고 연구자는 유아

들을 한 조(남녀 각각 2명)씩 데리고 온 후, 약 30분간 놀잇감을 가지고 자유롭게 놀이할 수 있다고 말해 준 후 놀이 전 과정을 비디오 촬영하였다. 본 연구는 유아의 사회적 가작놀이 수준을 보다 정확하게 판단하기 위해 유아 한 명당 관찰회기를 1회 30분으로 하여 총 2회에 걸쳐 60분이 녹화되었고, 자료는 놀잇감 탐색 5분을 제외한 유아 1인당 총 50분의 분량만이 분석 자료로 사용되었다. 녹화 자료는 유아 1인을 기준으로 놀이행동과 언어가 모두 전사되었으며 측정기준에 따라 분석되었다.

사회적 가작놀이 수준에 관한 평정자간 일치도를 산출하기 위해, 본 연구자 외에 교사 경력 2년 이상으로 현재 유아교육을 전공하는 박사과정생 보조 연구자 2명이 참여하였다. 우선 본 연구자는 보조 연구자에게 관찰 범주 및 연구도구, 분석 항목 등에 대해 자세히 설명해주었다. 가작놀이 수준은 예비연구에서 분석하였던 전사본의 일부를 가지고 분석하는 연습을 해보게 한 후에, 본 연구에서 녹화된 60분용 테이프 32개 중 20%에 해당하는 비디오 촬영 자료와 전사본을 주고 분석하도록 하였다. 그 후 연구자가 분석한 자료와 함께 비교한 후, 일치하지 않은 부분에 대해 비디오 자료를 보면서 함께 토의하고 재분석 하였다. 유아의 사회적 가작놀이 수준에 대한 평정자간 일치도 산출을 위해, 유아 8명을 임의로 선택하여 분석한 결과, 역할의 가작화는 .82, 사물의 가작화는 .83, 행동과 상황의 가작화는 .92, 역할놀이 지속성은 .93, 상호작용은 .87, 언어적 의사소통은 .89로 나타났다.

틀린-믿음 이해능력과 어휘능력 검사는 어린이집 내에 위치한 독립적이고 조용한 공간

(예: 상담실)에서 본 연구자와 유아가 일대일 개별 면접 방식을 통해 이루어졌다. 우선 연구자는 틀린-믿음 이해능력 과제를 제시하기 전에 유아와 간단하게 인사를 나누고 나이와 이름을 물으며 연구자와 친숙해질 수 있는 시간을 가진 후에, 유아에게 이제부터 재미있는 이야기를 들려줄 것이라고 한 후 하나씩 과제를 제시했다. 각 과제가 제시될 동안 연구자는 유아가 과제의 내용에 보다 잘 집중하고 이해할 수 있도록 등장하는 인물 인형이나 물체들을 직접 조작하면서 이야기를 들려주었다. 그리고 과제가 끝난 후에 내용 이해도를 살펴보는 확인질문과 검사질문을 구두로 제시하고 유아의 반응을 기록지에 즉시 기록하였다. 본 연구에서 틀린-믿음 이해능력 과제와 언어능력 과제 수행은 유아 1인당 약 10~15분 정도 소요되었다.

4. 자료 분석

본 연구의 자료 분석을 위해 SPSS 통계 프로그램을 사용하였다. 연구대상의 특성을 알아보기 위해, 빈도와 평균 및 표준편차를 산출하였고, 측정변인들이 유아의 성별에 따라 차이가 있는지를 알아보기 위해 t-검증을 실시하였다. 그리고 가작놀이 빈도와 사회적 가작놀이 수준, 어휘능력, 틀린-믿음 이해능력과의 상관관계를 살펴보기 위해 Pearson의 단순 및 부분 상관(partial correlation) 분석을 실시하였다. 부분 상관은 변수에 영향을 미칠 수 있는 특정 변수를 통제 시킨 상태에서 순수하게 두 변수들 간의 상관관계를 측정할 때 사용하는 방법으로, 본 연구에서는 어휘능력을 통제하

고 사회적 가작놀이의 수준과 틀린-믿음 이해 능력과의 관계를 살펴보았다.

III. 결과 및 해석

본 연구 결과를 제시하기에 앞서, 본 연구에서 수집한 자료에 나타난 측정 변인들의 일반적 경향을 알아보기 위하여, 가작놀이의 빈도와 사회적 가작놀이 수준, 어휘능력, 틀린-믿음 이해능력 과제의 총점범위, 평균, 표준편차를 산출하였으며 그 결과는 표 2와 같다.

또한, 측정 변인들이 유아의 성별에 따라 차이가 있는지를 살펴보기 위해 t-검증을 실시하였다. 그 결과, 측정변인들은 대체로 남아보다 여아의 평균이 약간 높은 것으로 나타났으나 통계적으로 성별에 따라 유의한 차이를 보이지 않았다. 이러한 결과에 기초하여 이후의 분석에서는 유아의 성별에 대한 구분 없이 남아와 여아를 통합하여 자료를 분석하였다.

1. 가작놀이 빈도와 틀린-믿음 이해능력과의 관계

가작놀이의 빈도와 틀린-믿음 이해능력과의 상관관계를 살펴본 결과는 표 3과 같다.

표 3에 제시된 바와 같이, 유아의 가작놀이 빈도는 전반적으로 틀린-믿음 이해능력 과제와 유의미한 상관관계를 보이지 않는 것으로 나타났다.

2. 사회적 가작놀이 수준과 틀린-믿음 이해능력과의 관계

사회적 가작놀이 수준과 틀린-믿음 이해능력과의 관계를 살펴보기 전에, 어휘능력이 두 변인과 어떠한 관계를 갖고 있는지를 살펴보고자 Pearson의 단순 상관분석을 실시하였다. 가작놀이 빈도, 사회적 가작놀이의 수준, 어휘능력, 틀린-믿음 이해능력 간의 상관관계를 제시하면 표 4와 같다.

표 4에 나타난 바와 같이, 어휘능력은 가작

표 2. 가작놀이 빈도, 사회적 가작놀이 수준, 틀린-믿음 이해능력, 어휘능력에 대한 기술통계

	가능한 총점범위	유아가 획득한 총점범위	평균	표준편차
가작놀이 빈도	0-80	7-38	20.86	8.75
사회적 가작놀이 수준	0-180	25-169	85.30	35.35
틀린-믿음 이해능력	0-8	0-8	3.38	3.28
어휘능력	-	22-86	45.48	12.31

표 3. 가작놀이 빈도와 틀린-믿음 이해능력과의 상관관계

	위치이동 과제	내용교체 과제	틀린-믿음 이해능력 과제(전체)
가작놀이 빈도	.13	.06	.11

표 4. 어휘능력, 가작놀이 빈도, 사회적 가작놀이 수준, 틀린-믿음 이해능력과의 상관관계

	가작놀이 빈도	사회적 가작놀이 수준	틀린-믿음 이해능력
어휘능력	.31*	.25*	.50***

* $p < .05$, *** $p < .001$

놀이 빈도, 사회적 가작놀이 수준, 틀린-믿음 이해능력과의 유의미한 상관관계를 보였다. 즉, 어휘능력은 사회적 가작놀이 빈도($r = .31$, $p < .05$), 사회적 가작놀이 수준($r = .25$, $p < .05$)과 틀린-믿음 이해능력 과제($r = .50$, $p < .001$)와 유의미한 정적상관을 나타냈다. 이것은 유아의 어휘능력이 높을수록, 유아들이 가작놀이에 빈번하게 참여하고 사회적 가작놀이의 수준도 높아지며 틀린-믿음 이해능력 과제의 수행력도 높아질 수 있음을 의미한다. 이러한 결과를 통해 유아의 어휘능력이 사회적 가작놀이의 수준과 틀린-믿음 이해능력과의 관계에 영향을 미칠 수 있음이 판단되어, 이후 분석에서는 유아의 어휘능력 변인을 통제하고 각 변인들 간의 상관관계를 살펴보았다. 그 결과는

표 5에 제시된 바와 같다.

표 5에 나타난 바와 같이, 사회적 가작놀이 수준은 틀린-믿음 이해능력 과제 총점($r = .36$, $p < .01$)과 하위 과제인 위치이동 과제($r = .27$, $p < .05$)와 내용교체 과제($r = .37$, $p < .01$)에서 모두 유의미한 정적상관을 나타냈다. 즉, 유아의 사회적 가작놀이 수준이 전체적으로 높을수록 틀린-믿음 이해능력 전체 과제의 수행력이 높아진다고 볼 수 있다. 사회적 가작놀이 수준의 하위 범주와 틀린-믿음 이해능력 과제간의 상관관계를 구체적으로 살펴보면, 우선 역할의 가작은 내용교체 과제($r = .32$, $p < .05$)와 틀린-믿음 이해능력 과제 총점($r = .29$, $p < .05$)과 정적 상관을 보였으나 위치이동 과제와는 상관을 보이지 않았다. 사물의 가작은 위치이동

표 5. 사회적 가작놀이 수준과 틀린-믿음 이해능력과의 상관관계

	위치이동 과제	내용교체 과제	틀린-믿음 이해능력 과제(전체)
사회적 가작놀이 수준(전체)	.27*	.37**	.36**
역할의 가작	.21	.32*	.29*
사물의 가작	.43***	.46***	.49***
행동과 상황의 가작	.26*	.34**	.33**
역할놀이 지속성	.21	.32**	.29*
상호작용	.22	.29*	.29*
언어적 의사소통	.26*	.35**	.34**

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

과제($r = .43, p < .001$), 내용교체 과제($r = .46, p < .001$), 틀린-믿음 이해능력 과제 총점($r = .49, p < .001$)과 모두 유의한 정적 상관을 보였다. 행동과 상황의 가작 역시 위치이동 과제($r = .26, p < .05$), 내용교체 과제($r = .34, p < .01$), 틀린-믿음 이해능력 과제 총점($r = .33, p < .01$)과 정적 상관을 보였다. 역할놀이 지속성은 내용교체 과제($r = .32, p < .01$)와 틀린-믿음 이해능력 과제 총점($r = .29, p < .05$)과 정적 상관을 보였고, 상호작용은 내용교체 과제($r = .29, p < .01$)와 틀린-믿음 이해능력 과제 총점($r = .29, p < .01$)과 정적 상관을 보였다. 언어적 의사소통은 위치이동 과제($r = .26, p < .05$), 내용교체 과제($r = .35, p < .01$), 틀린-믿음 이해능력 과제 총점($r = .34, p < .01$)과 유의미한 정적 상관을 보였다. 즉, 사물의 가작과 행동과 상황의 가작, 언어적 의사소통만이 위치이동 과제, 내용교체 과제, 틀린-믿음 이해능력 과제 총점과 유의미한 상관을 보였다. 이것은 유아가 사회적 가작놀이에서 사용하는 사물의 가작 수준이 높을수록, 행동과 상황의 가작 수준이 높을수록, 그리고 언어적 의사소통을 또래들과 빈번하게 나누는 유아일수록 틀린-믿음 이해능력 과제의 수행력이 높다는 것을 의미한다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 틀린-믿음 이해능력이 발달하는 시기인 만 4세 유아들을 대상으로, 가작놀이 빈도와 사회적 가작놀이의 수준, 틀린-믿음 이해능력과의 관계를 구체적으로 살펴보고자

하였다. 연구문제를 중심으로 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 가작놀이의 빈도는 전체적으로 틀린-믿음 이해능력과 유의미한 상관관계가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 만 3~5세 유아들의 가작놀이 총 참여 빈도와 틀린-믿음 과제의 수행과 관련이 없었다고 보고한 Astington과 Jenkins(1995)의 연구와 일치하며, 단독 가작놀이는 틀린-믿음과 상관을 보이지 않았다는 Schwebel 등(1999)의 연구와도 부분적으로 일치한다. 반면 가작놀이에 빈번하게 참여하는 유아가 틀린-믿음 과제를 보다 성공적으로 수행한다고 보고한 Taylor 등(1993), Youngblade와 Dunn(1995), Nielsen과 Dissanayake(2000)의 연구와는 불일치하는 것이다. 이러한 결과는 가작행위는 틀린-믿음 과제를 수행하는 인지과정보다 '외양과 실재를 구분하는 인지과정'과 더 유사한 속성을 보인다고 지적한 Schwebel 등(1999)의 견해와 연결하여 해석해 볼 수 있다. 다시 말해, 본 연구에서 측정된 가작놀이 빈도는 사회적 가작놀이뿐만 아니라 유아가 단독으로 사물에 생명을 부여하거나 사건을 극화하는 가작놀이 행동도 모두 포함하여 분석되었으므로, 마음의 표상적 특성을 이해하는 능력인 틀린-믿음 개념과는 직접적으로 연관성이 적은 것으로 나타난 것 같다. 또한, Morgan, Maybery와 Durkin(2003)이 지적한 바와 같이 유아의 가작놀이는 자연적 상황에서의 관찰 빈도가 매우 낮아, 이러한 낮은 빈도가 두 변인의 관계에 대한 통계적 의미를 감소시키는 결과로 나타난 것으로 해석해 볼 수 있다. 이러한 상이한 연구결과에 비추어 볼 때, 가작놀이의 참여와 틀린-믿음 이해능

력과 관련성을 보다 명백히 밝혀줄 보다 다 양하고 실증적인 연구들이 이루어져야 한다고 본다.

또한, 본 연구에서는 수용언어로 측정된 유아의 어휘능력과 가작놀이 빈도, 사회적 가작 놀이 수준과 틀린-믿음 이해능력 사이에 관련 성이 있는 것으로 나타났다. 특별히 어휘능력은 틀린-믿음 이해능력과 보다 높은 상관을 보여주었는데, 이러한 관련성은 틀린-믿음 과제 속성에 비추어 해석해 볼 수 있다. 즉 틀린-믿음 과제는 연구자가 과제 내용을 언어적 진술문 형태로 제시하고 유아는 말을 듣고 난 후 실험자의 언어적 질문에 반응을 해야 하며, 이 때 유아의 반응은 언어적으로 기록되고 이는 곧 틀린-믿음 과제 점수로 계산이 된다. 이런 점에서, 틀린-믿음 과제의 수행은 유아의 어휘력 이해와 밀접한 관련이 있을 것이라 예상할 수 있다. 또, 어휘능력과 사회적 가작놀이의 수준과의 관련성은 사회적 가작놀이가 본질적으로 놀이 참여자간의 대화를 통해 유지되고 언어가 중요한 전달통로 역할을 한다는 점에서, 두 변인간의 관계를 해석해 볼 수 있다.

둘째, 본 연구에서는 사회적 가작놀이 수준은 위치이동 과제와 내용교체 과제 모두에서 유의미한 정적 상관을 나타내, 유아들이 사회적 가작놀이 수준이 높을수록 틀린-믿음 이해능력 과제를 보다 잘 수행하는 경향이 있음을 보여주었다. 이러한 결과는 가작놀이의 양을 나타내는 빈도보다는 사회적 가작놀이의 수준을 이루는 다양한 질적 요소들이 틀린-믿음 이해능력과 더 밀접한 관련이 있을 것이라고 지적한 Lillard(1993, 2004)의 견해를 경험적으로

지지해주는 것이다. 선행 연구와 연결하면, 가작놀이의 참여 빈도와 틀린-믿음 능력 간에 관계는 없었지만 사회적 가작놀이에 참여할 것을 놀이 상대에게 제안하거나 역할을 배정하는 행동과 틀린-믿음 점수 간에는 유의미한 관련이 있었다고 보고한 Astington과 Jenkins (1995), Jenkins와 Astington(2000)의 연구 결과와 부분적으로 일치하는 것이다. 또한, 유아의 가작놀이 수준이 전반적으로 높아지면 틀린-믿음 이해능력도 동시에 발달하게 된다고 보고한 박현경(2004), Taylor 등(1993)의 연구 결과와 일치하며, 아울러 높은 수준의 환상을 가진 유아들이 틀린-믿음에 대한 이해가 높았다고 보고한 Taylor와 Carlson(1997)의 연구결과와 맥을 같이 하는 것이다.

구체적으로 사회적 가작놀이의 수준을 하위 범주별로 나누어 틀린-믿음 이해능력과 관련성을 살펴보면, 본 연구에서는 유아가 사물의 가작 수준이 높을수록, 행동과 상황의 가작 수준이 높을수록, 놀이 주제와 관련하여 또래들과 언어적 의사소통을 빈번하게 나눌수록, 틀린-믿음 이해능력 과제 모두에게서 높은 점수를 받는 것으로 나타났다. 이러한 결과가 나온 이유를 구체적으로 논의해 보자면, 먼저 사물의 가작 수준과 틀린-믿음 이해능력 간에 유의미한 상관이 있다는 연구 결과는 상위표상 능력과 관련지어 해석해 볼 수 있다. 사물의 용도를 다양한 방식으로 가상하여 표현할 수 있는 능력은 가상으로부터 실재를 구별해 낼 수 있는 능력을 요구하며(Leslie, 1987), 가상수준이 높은 유아는 실제 사물로부터 의미를 자유롭게 분리하여 사고할 수 있다(Harris, 2000). 다시 말해, 유아가 사물을 실제

맥락과 분리하여 보다 높은 수준으로 사물을 가작화 할 수 있다면, 이것은 유아가 고도의 정신적 표상능력을 지니고 있음을 보여주는 것이다. 그리고 이러한 정신적 표상능력은 곧 타인의 행위와 믿음을 이해해야 하는 틀린-믿음 이해능력 과제의 성공여부와 관련될 수 있으므로, 두 변인간의 유의한 상관을 보인 것이라 추측할 수 있다.

행동과 상황의 가작수준과 틀린-믿음 이해능력과의 상관관계 역시 이러한 맥락과 연결 지어 해석해 볼 수 있다. 행동과 상황의 가작은 놀이에 관련된 가작주제를 정교화하기 위해 상황이나 행동을 언어로 가작하여 서술하는 것으로 사회적 가작놀이의 지속을 결정하는 중요한 요소이다. 행동과 상황의 가작에서 대부분 유아들은 초기에는 주로 자신이 주체가 되어 진행되지만, 높은 수준의 행동과 상황의 가작에 이르면 매우 상상적인 언어로 대체된다. 만약, 유아가 존재하지 않는 곳을 특정 공간으로 표상하거나(예: “여기를 식당이라고 하자.”), 실제 하지 않은 행동을 실제로 한 것처럼 언어로 대체(예: “아까 저녁 먹었다고 그리고 지금은 모두 자자.”) 할 수 있다면, 사회적 가작놀이는 보다 상상적이고 환상적이 되어가며, 동시에 보다 논리적 이야기 구조를 가지면서 높은 수준을 보이게 된다. 이러한 맥락에서 볼 때, 유아가 행동과 상황을 언어로 구체화하는 것은 실세계와 정신세계를 구별하고 연결 지을 수 있는 정신적 표상 능력을 지니고 있다고 볼 수 있기 때문에, 틀린-믿음 이해능력과 관련되어 있을 것이라 해석해 볼 수 있다. 특히, 행동과 상황의 가작은 사물의 가작보다 언어라는 상징적 기호를 보

다 적극적으로 활용해야 하므로, 틀린-믿음 과제 수행과 더 긴밀한 관련이 있을 것이라 생각된다.

또한, 본 연구에서 또래간의 언어적 의사소통 수준이 높을수록 틀린-믿음 이해능력 점수가 높아지는 것으로 나타났다. 이는 유아들이 놀이 과정에서 역할이나 놀잇감, 상황 및 놀이 주제에 관련하여 놀이 상대방과 공동 협의 및 논의 과정을 빈번하게 나눌수록 틀린-믿음 과제의 수행력이 높아졌다고 보고한 Astington과 Jenkins(1995)의 연구 결과와 맥을 같이 한다. 언어적 의사소통의 수준은 대체로 또래와의 의사소통이 가상 놀이주제와 통합되어 연속적이고 확장적이며 빈번하게 나타날 때 높다고 평가되는데, 유아가 높은 수준의 언어적 의사소통이 이루어지기 위해서는, 가작 산출 능력뿐만 아니라 가작 이해 능력까지 갖추어야 한다(Harris, 2000). 즉, 유아 스스로 가작행동을 만들어 낼 수 있는 능력뿐만 아니라 타인의 가작 행위를 읽어내는 능력까지 갖추어야 놀이 주제에 벗어나지 않고 연속적으로 놀이 상대방과 의사소통을 나눌 수 있게 된다. 특히, 타인의 가작행동을 이해하는 능력은 놀이 상대방과 상호작용해야 하는 맥락에서 타인의 가상행동에 적절히 반응하게 도와주는 기능을 담당하므로, 사회적 가작놀이의 수준을 결정짓는 중요한 능력이라 볼 수 있다. 이러한 관점에서 보면, 유아가 타인의 가작을 이해하고 이에 대한 반응으로써 가작 행동을 산출한다는 것은 욕구나 의도, 믿음과 같은 마음과 행동의 인과론적 지식을 갖고 있음을 의미하므로, 놀이 상황에서뿐만 아니라 더 나아가 인간의 행위를 이해할 수 있는 폭 넓은

능력, 즉 마음 이해 능력과도 유의미한 관련이 있다고 해석해 볼 수 있겠다. 또한 언어적 의사소통이 유아의 틀린-믿음 이해능력과 밀접하게 관련 있다는 것은 사회적 상호작용을 주요 맥락으로 하는 사회적 가작놀이가 자신의 내면적 정신과정을 이해하고 타인의 마음상태를 이해하는데 효과적인 매개 역할을 제공해 준다는 것을 보여주는 것이다.

연구 결과를 종합해보면, 가작놀이의 참여는 틀린-믿음 이해능력과 관련이 없는 반면 사회적 가작놀이에서 보이는 유아의 놀이 행동의 수준은 어휘능력을 통제 한 후에도 틀린-믿음 이해능력과 유의미한 관련이 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 가작놀이의 단순한 참여 빈도 보다는 높은 수준의 사회적 가작놀이에 참여하는 유아들이 마음의 표상적 특성에 대한 이해가 보다 앞선다는 것을 시사해준다. 그러나 이러한 결과는 상관관계의 분석으로 얻어진 것이므로 인과관계로 해석할 수는 없을 것이다. 다시 말해, 보다 높은 수준의 사회적 가작놀이는 유아의 정신세계에 대한 이해를 발달시키는 주요 맥락이 될 수 있으며, 역으로 유아가 획득한 마음에 대한 이해가 표현되는 맥락이 될 수 있다. 이에 교사는 유아의 틀린-믿음 이해능력 발달을 증진시키기 위하여 사회적 가작놀이를 적극적으로 경험할 수 있는 교실 환경을 조성해주어야 할 뿐만 아니라, 나아가 사회적 가작놀이를 지속시키고 가작놀이의 수준을 확장시킬 수 있는 다양한 교수 전략이나 방법 등을 고안해야 할 것이다. 아울러 어휘능력이 가작놀이 빈도 및 사회적 가작놀이의 수준, 틀린-믿음 이해능력 간에 상관이 있다는 본 연구 결과는 언어능력

이 유아의 정신세계에 대한 이해를 도울 뿐만 아니라 가작놀이 맥락에서 또래간의 사회적 상호작용을 촉진시키는 역할을 담당할 수 있음을 보여주는 것이다. 또한, 역으로 빈번하게 일어나는 가작놀이와 수준 높은 사회적 가작놀이 경험은 유아의 언어능력을 촉진시킬 수 있음을 보여주는 것이다. 이러한 점에서 교사는 유아의 언어능력을 신장시킬 수 있는 다양한 교육활동을 개발하고 실행해야 할 뿐만 아니라 특별히 사회적 가작놀이를 진행할 때 유아들 간의 언어적 상호작용이 보다 빈번하게 이루어지도록 지도해야 할 것이다. 또한, 교사는 유아의 틀린-믿음 이해능력을 비롯한 개인의 사회인지 발달 능력을 평가하고 설명하는데 있어 하나의 틀로서 유아의 어휘능력도 고려해 볼 수 있을 것이다.

마지막으로 본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 본 연구는 중산층 가정의 유아들로 구성된 제한된 수의 유아만으로 얻어진 결과이며, 또한 본 연구는 사회적 가작놀이를 자연적 놀이 상황이 아닌 4명의 놀이집단으로 이루어진 실험 상황에서 분석하였다. 자연적 놀이 상황에서 보이는 유아의 가작놀이 행동의 수준은 구조적 실험 상황과 또 다른 차이를 보일 것이므로, 연구 결과를 일반화하는데 주의해야 할 필요가 있다. 본 연구 결과를 기초로 몇 가지 후속 연구를 제안하고자 한다. 첫째, 본 연구에서는 놀이 집단을 만 4세 동일 연령으로 구성하여 사회적 가작놀이를 살펴보았다. 혼합연령으로 이루어진 놀이 집단 유아들의 놀이 상황과 상호작용은 동일연령으로 구성된 놀이 집단 유아들이 나타내는 놀이 특성과 차이가 있을 수

있다. 특히, 놀이 참여자들 간의 연령의 차이는 가작행위를 공유하는 과정에서 독특한 특성을 보일 것이다. 따라서 후속 연구에서는 다양한 연령 집단의 유아를 대상으로 사회적 가작놀이의 수준과 틀린-믿음 이해능력과의 관계를 분석해보는 연구가 이루어질 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서 유아의 틀린-믿음 이해능력에 영향을 미치는 요인으로 어휘능력을 중심으로 살펴보았으나, 과제에 정보를 기억하고 이를 수행에 적용하는 기억능력이나 지능도 틀린-믿음 이해능력에 영향을 미칠 수 있으리라 생각한다. 향후에는 틀린-믿음 이해능력에 미치는 보다 다양한 변인들을 검토하여 사회적 가작놀이와 틀린-믿음 이해능력과의 관계를 살펴볼 필요가 있다.

참고문헌

- 김영태, 장혜성, 임선숙, 백현정 (1995). 그림 어휘력 검사. 서울: 장애인종합복지관.
- 김영심 (2002). 초기 가상놀이의 표상적 특성: 가상놀이의 상징화 수준과 마음이론과의 관계. 동덕여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김혜리 (1997). 아동의 마음에 대한 이해 발달: 틀린믿음에 대한 이해로 살펴본 마음-이론의 발달. 한국심리학회지: 발달, 10(1), 74-91.
- 김혜리, 김수진 (2002). 학습효과로 살펴본 틀린믿음 이해능력의 발달적 변화. 한국심리학회지: 발달, 15(3), 33-54.
- 박현경 (2003). 가장놀이에 대한 교사교육이 가작놀이와 마음이론 발달에 미치는 효과. 덕성여자대학교 박사학위 청구논문.
- 심상아 (1996). 믿음 고려와 헛 믿음 과제 - '마음 이론' 인지에서 과제 변인의 효과 분석 -. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 엄정애 (1996). 주제와 통합된 극놀이 영역이 유아의 놀이행동 및 상호주관성에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이기숙, 이경미, 김순환 (1998). 효과적인 극놀이 운영에 관한 사례 연구. 교과교육학 연구, 2(2), 21-50.
- 이지향 (2003). 만 2세 유아의 상상놀이에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이종숙 (2001). 정서적 단서 맥락과 가장에서의 마음이론의 발달. 인간발달연구, 8(1), 93-116.
- 임은숙 (2002). 잘못된 신념을 통한 유아의 정신이론 이해와 가장놀이와의 관계. 서울여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 정수정 (2006). 만 5세 사랑반 유아들의 사회적 놀이에 관한 문화 기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- Astington, J. M., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Astington, J. M., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35, 3111-1320.
- Bauminger, N., & Kasark, C. (1999). Brief report:

- Theory of mind high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 81-86.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Telsa, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Flavell, J. H. (1995). 인지발달. (서봉연, 송명자 공역). 서울: 중앙적성출판사(원서 1985년 출판).
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology*, 23, 816-822.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2003). 인지발달. (정명숙 역). 서울: 시그마프레스(원서 2002년 출판).
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Oxford, England: 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).
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2001). 자폐아동도 마음읽기를 배울 수 있다: 교사와 부모를 위한 실용적 지침서. (김혜리, 유경 공역). 서울: 시그마프레스(원서 1999년 출판).
- Hughes, C., Adlam, A., Happe, F., Jackson, J., Taylor, A., & Caspi, A. (2000). Good test-retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 4, 483-490.
- Hughes, F. P. (1999). *Children, play, and development* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 203-220.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kavanaugh, D. R. (2006). Pretend play. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.) *Handbook of research on the education of young children* (pp. 269-278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of theory of mind. *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Lewis, C., & Carpendale, J. (2002). Social Cognition. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp.375-393). Oxford, England: Blackwell.
- Lewis, C., & Osborne, A. (1990). Three-year-olds' problems with false belief: Conceptual deficit

- or linguistic artifact? *Child Development*, 61, 1514-1519.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Lillard, A. S. (2004). Pretend play and cognitive development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 118-205). Malden MA: Blackwell.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646.
- Morgan, B. M., Maybery, M., & Durkin, K. (2003). Weak central coherence, poor joint attention: Independent deficits in early autism. *Developmental Psychology*, 39, 646-656.
- Nielsen, M., & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 609-624.
- Olson, D., Astington, J. W., & Harris, P. (1988). Introduction. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Rubin, K. (1989). *The Play Observation Scale*. Unpublished coding manual, Department of Psychology, University of Waterloo.
- Schwebel, D. C., Rosen, C. S., & Singer, J. L. (1999). Preschooler's pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 333-348.
- Seifert, K. L. (2006). Cognitive development and the education of young children. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.) *Handbook of research on the education of young children* (pp. 9-21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Siegal, M., & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-economic, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial & Educational Publications.
- Smith, P. (1999). *Pretend play and theory of mind: What is the relationship?* Paper presented at the annual meeting of The Association for the Study of Play, Santa Fe, NM.
- Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68, 436-455.

- Taylor, M., Gerow, L. E., & Carlson, S. M. (1993). *The relation between individual differences in fantasy and theory of mind*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Trawick-Smith, J. (1998). A qualitative analysis of metaplay in the preschool year. *Early Childhood Education Quarterly*, 13(3), 433-452.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.
- Wellman, H. M. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 167-187). Oxford, England: Blackwell.
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feeling and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492.

1 차원고접수 : 2008. 07. 01.

수정원고접수 : 2008. 09. 05.

최종게재결정 : 2008. 09. 16.

The Relationships Between the frequency of pretend play, the level of Social Pretend Play, and Understanding of False-Belief in 4 Year-old Children

Jung Song

Dept. of Early Childhood Education, Ewha Womans University

The aim of this study is to investigate the associations between the frequency of pretend play, the level of social pretend play, and understanding of false-belief in 4-year-old children. This research was been conducted focusing on sixty four 4-year-old children who attend daycare centers in Seoul and KyungGi-Do. The results of this study suggest that the frequency of pretend play was not correlated with an understanding of the false-belief tasks, whereas there was a positive association between the level of social pretend play and an understanding false-belief, independent of vocabulary ability. Moreover, children's vocabulary abilities showed a positive correlation with the frequency of pretend play, the level of social pretend play and false-belief competence. These findings indicate that children with higher levels of social pretend play perform better than children of lower levels of social pretend play in understanding false-belief tasks.

Key words : social pretend play, false-belief, theory of mind, vocabulary ability