

## 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이 과정에 관한 사례연구\*

### A Case Study of 2-year-old Infants' Attachment Security to a Child Care Teacher and Peer Play Process

신 동 주<sup>1)</sup>      김 소 영<sup>2)</sup>  
Dong Ju Shin      So Young Kim

#### I. 서론

모든 인간은 생존을 위해서 식욕과 수면욕을 가지고 있는 것처럼 자신을 돌보아주는 주 양육자에 대한 애착을 본능적으로 가지고 있다. Bowlby(1969/2011)는 동물 행동학적 관점에서 종의 생존을 위해 형성되는 강하고 지속적인 정서적 유대감으로 애착을 보았다. 즉, 영아가 양육자에 대해 ‘애착관계를 가지고 있다.’고 말할 때, 이 말의 의미는 영아가 양육자에 대해 근접성을 추구하고 접촉하려는 강한 성향을 가지고 있다는 것을 의미한다.

특히, Bowlby(1969/2011)는 영아와 양육자 간의 초기 ‘애착’이 영아의 사회성 발달에 결정적이라고 보았으며, Ainsworth와 Witting(1969)도 애착은 개인의 사회·정서 발달에 영향을 미치는 중요한 변인이라고 하였다. 실제로 많은 연구들(Howes, Hamilton, & Philipsen, 1998; Main, 1983; Sroufe, 1983)에서 양육자에 대한 영아의 애착 안정성이 영아의 사회적 능력에 영향을 미치는 것으로 나타났으며 이를 지지하고 있다.

Ainsworth, Blehar, Waters 그리고 Walls(1978)는 영아가 세상을 탐색하는데 있어 양육자를 ‘안전기지(secure base)’로 사용하는 행동 양상이 실험실 상황에서도 가능하다고 보고 낮선 상황 실험을 고안하였다. 이 실험을 통해 영아의 애착유형이 안정 애착(secure attachment), 불안정-회피애착(insecure-avoidant attachment), 불안정-저항애착(insecure-ambivalent attachment) 3가지 유형으로 나누어짐을 발견하였다. Ainsworth 외(1978)는 이 낮선 상황에서 특히 양육자와의 재결합시에 나타나는 영아의 행동은 양육자에 대한 작동모델(working model)이 반영된 것이라고 제안하였다.

또한 Bowlby(1969/2011)는 영아가 양육자와의 반복적인 상호작용 패턴을 기초로 해서 자신과 타인에 대한 정신적 표상을 만든다고 보았다. 이러한 표상들은 애착 경험 및 새로운 경험을 통해

본 연구에서는 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이 과정을 사례 연구를 통해 탐구해 보고자 하였다. 이를 위하여 서울특별시 소재한 가정 어린이집을 다니는 4명의 만 2세 영아를 연구 참여자로 선정하였다. 참여한 영아들은 애착 Q-set을 통해 측정된 보육교사에 대한 애착 안정성에서 안정 애착과 불안정애착을 형성한 영아 각각 2명이었다. 본 연구는 2018년 4월 12일부터 7월 19일까지 36회에 걸쳐 자유선택활동 시간에 참여관찰을 하였다. 비디오 촬영 전사본, 교사 면담 전사본, 보육계획안, 현장 일지 등이 분석과 해석에 활용되었다. 보육교사에 대한 영아의 애착 안정성과 또래놀이를 놀이의 흐름에 따라 시작·전개·마무리 과정으로 살펴본 결과는 다음과 같다. 또래놀이의 시작에서 영아가 또래를 놀이에 초대할 때, 안정애착영아는 적합한 놀이 파트너를 선정하거나 구체적인 놀이 행동을 요구하지만 불안정애착영아는 즉흥적으로 놀이 파트너를 선정하거나 불분명하고 미숙하게 또래를 놀이에 초대하며 서로 다른 모습을 보여주고 있었다. 또한 또래가 진행 중인 놀이에 들어가기에서 안정애착영아는 놀이 맥락을 파악하지만, 불안정애착영아는 놀이 맥락에 대한 파악 없이 진행 중인 놀이에 들어가는 것으로 나타났다. 전개에서 안정애착영아는 상호보완적으로 협조를 하고 놀잇감을 공유하며 놀이를 진행하였지만, 불안정애착영아는 협조를 하기 보다는 자신의 의사만 표현하고 또래와 놀잇감을 공유하는 것을 어려워할 뿐 아니라 또래갈등이 빈번히 발생함에 따라 보육교사의 중재를 필요로 하였다. 또래놀이의 마무리에서 안정애착영아는 또래와 공동의 끝맺음을 보였으나, 불안정애착영아는 또래와 함께 마무리를 하지 못하고 또래와의 갈등으로 인해 또래놀이가 단절되거나 보육교사와의 놀이로 변화되는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과는 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 관계에 대한 이해를 도움으로써 보육교사의 역할에 대해 생각해볼 수 있는 기초자료가 될 것이다.

■ 주제어: 만 2세 영아의 애착 안정성  
(2-year-old Infants' Attachment Security)  
보육교사  
(Child Care Teacher)  
또래놀이  
(Peer Play)  
사례연구  
(Case Study)

\* 본 연구는 2018년도 덕성여자대학교 교내연구비 지원으로 수행되었음.

1) 덕성여자대학교 유아교육과 교수, 제1저자  
2) 덕성여자대학교 유아교육과 박사과정, 교신저자  
(doljanchi90@duksung.ac.kr)

지속적으로 축적 된다고 보았기 때문에 작동 모델이라는 용어를 사용하였으며 내적작동모델(internal working model)을 애착이론에서 중요하게 다루고 있다. 내적작동모델은 양육자가 영아의 신호를 어느 정도 민감하게 수용하였는지, 영아가 요청이 있을 때 양육자가 적절히 반응을 해주었는지에 따라 상이하게 형성된다. 안정애착영아는 양육자를 자신의 요구에 민감하게 반응해주며 자신이 필요할 때 주위에 항상 있는 애착 대상으로 보고 양육자에 대해 긍정적인 정신적 표상을 만드는 반면에, 불안정애착영아는 양육자를 거부적이며 항상 주위에 있지 않는 애착 대상으로 보고 양육자에 대해 부정적인 표상을 만드는 것이다. 이처럼 영아기에 양육자와의 반복적인 상호작용을 통해 영아는 자신과 타인, 자신-타인과의 관계에 대한 정신적 표상인 내적작동모델을 만들게 되고, 내적작동모델은 이후 사회적 관계에 영향을 미치게 된다는 것이 많은 종단 연구(Hamilton, 2000; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985; Shaffer, 2000)를 통해 밝혀졌다.

안정애착을 형성한 영아는 긍정적인 내적작동모델을 가지고 있기 때문에 자신들이 어려움에 처해 있을 때 도움을 받을 수 있는 외부체계가 존재한다고 생각하며 세상을 신뢰할 만한 곳으로 여기는 반면에, 불안정애착 영아는 부정적인 내적작동모델을 형성하였기 때문에 자신은 사랑받을 자격이 없다고 생각하고 나아가 다른 사람과 세상에 대해서도 자신을 위협하는 위협한 대상으로 여겨 도피하거나 반대로 공격적인 성향을 나타내며 극도로 예민하게 반응한다(Holmes, 1993/2005).

한편, 과거에는 영아의 주 양육자인 어머니가 영아를 가정에서 돌보는 경향이 강하였지만 현대사회는 기혼 여성들의 사회진출이 증가함에 따라 무상보육과 함께 보육 서비스를 이용하는 가정이 늘어나고 있으며, 이용 연령에 있어서도 하향화가 지속되고 있다. 한국 육아정책 연구소의 통계자료(2016)에 따르면, 0~2세 이하 어린이집 보육 영아 수가 2016년 845,984명으로 2010년 686,255명 보다 증가한 것으로 나타났다. 이와 같이 영아들의 어린이집 이용 증가로 보육교사는 영아에게 있어 부모만큼이나 중요한 애착의 대상이 되고 있다. 이러한 사회적 흐름에 따라 보육교사가 애착대상으로 포함된 연구는 2005년 이후로 꾸준히 증가하고 있다(김윤희, 김희정, 임지혜, 2016).

초기의 애착 연구들은 영아를 대상으로 어머니와의

관계에 대한 중요성만을 밝히려던 것에 비해, 최근에는 애착의 개념을 평생에 걸쳐 계속 형성·유지되는 것이라는 전 생애적인 관점으로 보고 있으며(Bretherton, Biringen, & Ridegeway, 1991), 애착 대상에 있어서도 그 범위가 아버지 · 형제 · 대리 양육자 · 교사 등으로까지 확장되고 있다(Goossens & Van IJzendoorn, 1990; Van IJzendoorn, Sagi-Schwartz, & Lamberman, 1992). 어머니와 보육교사에 대한 영아의 애착 안정성에 대해 연구한 신지연(2006)과 Oppenheim, Sagi-Schwartz 그리고 Lamb(1988)는 각각의 양육맥락에서 주 양육자와 형성되는 애착의 중요성을 강조하였다. 가정에서는 영아가 주 양육자인 어머니에 대해 안정애착을 형성하는 것이 중요하지만, 가정 밖의 보육시설 맥락에서는 어머니보다 보육교사에 대한 애착이 영아의 내적작동모델에 영향을 주게 되고 사회적 관계에 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

어머니와 불안정애착을 형성한 영아라도 어린이집에서 보육교사와 안정애착을 형성하였다면, 이후 발달에서 주도적이고 성취 지향적이며(Oppenheim et al., 1988), 또래 관계에서도 유능하였다(신지연, 최석란, 2005; Howes & Hamilton, 1993). 어린이집 초기 적응과정에 대해 살펴본 임명희(2008)의 연구에서도 영아가 보육교사에게 안정애착을 형성하면서 또래와 어울리기 시작하고 주변 환경에 대한 탐색활동이 활발해지는 것으로 보았다. 이와 같이 영아가 어린이집에서 생활하는 데에 있어 보육교사에 대한 애착 안정성이 중요함을 알 수 있다.

특히 만 2세 영아들은 놀잇감을 매개로 하는 놀이가 점진적으로 나타나며, 또래와의 놀잇감 사용경험을 통하여 혹은 또래와의 상호작용을 통해 보다 향상된 형태의 사회적 놀이로 발달해 간다(Jacobson, 1981). 평균 23개월 된 영아를 대상으로 연구한 이주옥과 장현주(2004)의 연구에서는 영아의 놀이 형태 중 또래와의 사회적 놀이가 가장 많았고 병행 놀이, 혼자 놀이 순으로 나타났다고 보고하며 영아의 사회적 상호작용에 대한 관심을 가지고 연구할 때, 사회문화적 맥락 속에서 보아야 한다고 강조하였다. Eckerman, Whatley 그리고 Kutz(1975)의 연구에서는 또래와 함께 놀이를 하거나 또래와 같은 놀잇감을 만지는 행동이 연령에 따라 증가하였으며, 22개월~24개월 된 영아들의 또래놀이가

10개월~12개월의 영아들보다 현저히 증가되었다고 하였다. 이처럼 만 2세 영아는 점차적으로 또래와 상호작용을 하며 또래와의 놀이를 즐겨한다. 따라서 어린이집에서 대부분의 시간을 보내는 영아에게 있어서 주된 사회적 관계 중의 하나가 또래관계라고 볼 수 있으며, 이러한 또래관계 및 사회적 능력은 영아의 삶 그 자체인 놀이에 반영되어 나타난다(신은수, 권미경, 정현빈, 2010).

한편, 영아의 또래관계는 보육교사에 대한 영아의 애착 안정성에 따라 달라지는데 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아는 자신과 보육교사에 대해 긍정적인 내적작동모형을 형성하고 있기 때문에 또래에게 적극적으로 다가가고 또래의 행동에 긍정적인 태도를 보이는 것으로 나타났다(김아람, 2014; 이채호, 2018; Sroufe, 1983). 즉, 보육교사에 대한 영아의 애착 안정성은 또래관계에 영향을 미치게 되고, 이러한 또래관계는 또래놀이에서 나타나는 또래와의 상호작용을 통해서 파악할 수 있다. 신은수 외(2010)와 Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott 그리고 Sutton-smith(1998)는 또래와의 놀이 중에 일어나는 상호작용을 또래놀이 상호작용으로 정의하고 있기 때문에 본 연구에서는 또래와 하는 모든 놀이를 또래놀이로 보고자 한다.

보육교사에 대한 영아의 애착 안정성이 영아의 또래놀이 상호작용 및 사회성 발달과 밀접한 관련이 있음이 많은 연구들에 의해서 밝혀졌다(강은진, 이진화, 2014; 김아람, 2014; 신지연, 2006; Howes & Hamilton, 1993; Howes et al., 1998; Main, 1983; Sroufe, 1983). 먼저, 국내 연구 중 김아람(2014)의 연구에서는 유아를 대상으로 하였지만, 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 유아들이 또래놀이행동에 있어서 놀이단절 및 놀이방해가 낮았으며 놀이상호작용행동이 높은 것으로 나타났다. 또한 만 2세 영아의 어머니와 보육교사의 복합애착에 대해 살펴본 신지연(2006)의 연구에서도 어머니와 보육교사 어느 한쪽이라도 안정애착을 형성한 영아들이 양육자 모두에게 불안정애착을 형성한 영아들보다 적대적이고 공격적인 행동과 같은 부정적인 또래 상호작용을 적게 나타내었다. 정윤주(2017)의 연구에서도 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아가 또래의 감정을 이해하고, 놀이에 대한 제안이나 요구 및 자신이 원하는 것에 대해 직접적으로 표현하는 등 친사회적

인 또래상호작용을 더 많이 한다고 보았다. 보육교사에 대한 영아의 애착 안정성과 성별에 따른 사회적 유능성에 대해 살펴본 강은진과 이진화(2014)의 연구에서는 애착 안정성이 높은 집단이 사회적 유능성이 높았지만, 애착 안정성과 성별에 따른 사회적 유능성은 차이가 없는 것으로 나타났다. 국외에서 이루어진 보육교사에 대한 영아의 애착과 또래놀이 상호작용에 대한 연구를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. Howes와 Hamilton(1993)은 영아들을 대상으로 보육교사가 바뀌는 것에 따라 보육교사에 대한 영아의 애착 안정성이 사회적 유능성에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보았다. 그 결과 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아가 불안정애착 관계로 변했을 때 또래에게 가장 공격적이었다고 하였으며, 안정애착이 그대로 유지되었을 때 긍정적인 사회적 행동이 가장 많이 나타난 것으로 나타났다. 이처럼 초기 애착 안정성이 영유아기에 또래와의 사회적 유능성에 영향을 미치며(Denham, Blair, Schmidt, & Demulder, 2010), 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아들이 친근한 또래에게 좀 더 사교적이고 공감적 이해가 뛰어날 뿐만 아니라 친근하지 않은 또래들과도 잘 어울리고 복잡한 놀이(complex play)를 더 많이 한 것으로 나타났다(Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). 또한 Howes, Rodning, Galluzzo 그리고 Myers(1988)의 연구에서도 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아들이 또래와 놀이하는 시간이 더 길다고 보고하였다. 뿐만 아니라, 유치원 교사와 유아들을 대상으로 한 Cugmas(2011)의 연구에서는 유치원 교사에 대해 안정애착을 형성한 유아들이 또래와 협력적인 놀이를 더 즐겨하는 것으로 보았다.

이와 같이 선행연구를 통하여 보육교사에 대한 영아의 애착 안정성은 또래와의 관계에서 나타나는 영아의 사회적 능력에 영향을 미치게 되고, 이러한 부분들이 영아의 또래놀이에 반영되어 나타나는 것이라고 볼 수 있다. 하지만 대부분의 선행 연구에서는 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아가 또래와 협력적이고 복잡한 놀이를 더 많이 한다는 단편적인 결과만을 보여주고 있다. 따라서 안정애착영아와 불안정애착영아가 어떠한 과정으로 또래와 놀이를 진행해 나가는지에 대해 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 또한 영아의 놀이에는 영아와 놀잇감, 영아와 영아, 영아와 교사 간의 다양한



상호작용이 나타나기 때문에 놀이 맥락 속에서의 상호작용을 깊이 있게 살펴보고 이해하여야 함으로 (Johnson, Christie, & Wardle, 2005, p. 191) 질적 연구 방법을 통해 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이 과정을 살펴보는 것이 필요하다.

이에 본 연구에서는 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아와 불안정애착을 형성한 영아의 또래놀이를 참여관찰을 통해 놀이의 흐름에 따라 시작, 전개, 마무리 과정으로 살펴봄으로써 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이 과정이 어떠한지 알아보고자 하였다. 본 연구의 결과는 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이와의 관계에 대한 이해를 도움으로써 보육교사의 역할에 대해 좀 더 심도 깊게 생각해볼 수 있는 기초자료가 될 것이다. 연구 목적에 따라 구체적으로 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

연구 문제 1. 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이 과정은 어떠한가?

- 1-1. 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 시작은 어떠한가?
- 1-2. 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 전개는 어떠한가?
- 1-3. 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 마무리는 어떠한가?

## II. 연구방법

본 연구는 보육교사에 대한 만2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이 과정을 살펴보기 위해 질적 연구 방법 중 사례 연구를 수행하였으며 참여관찰과 면담을 통하여 자료를 수집하고 분석하였다. 연구 참여자와 연구 절차, 자료 수집 및 분석은 다음과 같다.

### 1. 연구 참여자

연구에 참여한 영아들이 다니는 어린이집은 서울시에 소재하고 있는 아파트 단지 내에 위치한 가정어린이집으로 만 0세반부터 만 2세반까지 총 3개의 학급이 운영되고 있고, 만 0세반은 영아 2명, 만 1세반은 영아 5명, 만 2세반도 영아 5명으로 영아 총원이 12명, 정

교사 3명, 원장 1명, 조리사 1명으로 운영되고 있다. 아파트 단지 내에 위치한 가정어린이집이라는 특성상 같은 아파트에 거주하고 있는 영아들이 대부분이며 등하원이 도보로 이루어진다. 어린이집의 정규보육시간은 오전 7시 30분부터 오후 7시 30분까지이다.

연구 참여자로 만 2세반을 선택한 이유는 어린 영아의 경우 사물을 가지고 주로 혼자놀이 하는 개별행동을 보이지만, 만 2세부터 점차 다른 사람들과의 상호작용을 하기 시작하는 시기로 다른 연령과는 차별화된 놀이 행동을 보인다(이기숙, 1990). 뿐만 아니라 애착 발달 단계 중, 6개월에서 만 2세 사이의 영아는 지속적으로 자신을 돌보아주는 양육자와 애착관계를 가지며 양육자를 탐색의 기지로 활용하기(Holmes, 1993/2005) 때문이다.

연구에 참여한 영아들이 생활하는 새싹반은 쌓기영역, 역할영역, 감각탐색영역, 언어영역, 미술영역 총 5개의 흥미영역으로 나누어져있으며 각 영역에는 생활주제를 고려한 놀잇감이 마련되어져 있다. 또한 가정어린이집의 특성상 새싹반 뿐만 아니라 유희실에서도 유동적으로 자유선택활동이 이루어졌다. 유희실은 신체영역, 음률영역, 쌓기영역, 역할영역 총 4개의 영역으로 구성되어져있다.

만 2세반 담임인 새싹반 보육교사는 2년제 전문대학 영유아보육학과를 졸업하였으며 보육교사 경력은 만 13년으로 보육교사 1급 자격 및 39인 이상 시설장 자격을 보유하고 있다. 현재 근무 중인 가정어린이집에서 3년째 만 2세반 담임을 맡아오고 있으며, 새싹반 보육교사는 보육교사에 대한 영아의 애착 형성을 중요한 것으로 여기고 있었다.

저는 아이들이 처음에 어린이집에 와서 적응을 할 때, 아이들이 놀잇감을 탐색하고 그것에 흥미를 보일 때, 질문도 하고 함께 놀면서 아이들이 저를 편하게 생각하도록 했던 것 같아요. .....〈중략〉..... 저랑 안정적으로 애착을 형성한 아이들은 제가 특별한 도움을 주지 않아도 스스로 놀이를 선택해서 즐겁게 놀고, 놀이를 하면서 친구들과 갈등상황이 생기더라도 제가 이야기를 하면 잘 받아들이고 또래와 갈등이 크게 없는 것 같아요. 그런데 애착이 잘 형성되지 않은 아이들은 놀면서 친구들이

랑 갈등도 많고, 저한테 많이 의존을 해서 놀이가 스스로 잘 이루어지지 않는 것 같아요. 이렇게 보면 아이들과 저 사이에 애착이 잘 형성되는 게 아이들의 발달 측면에서 중요한 것 같아요.

(보육교사 면담, 2018. 4. 4)

보육교사와의 면담에서 알 수 있듯이, 새싹반 교사는 영아와 함께하는 놀이를 통해서 친밀한 관계를 형성하기 위해 노력했다는 것을 알 수 있다. 또한 보육교사에 대해 안정적으로 애착을 형성한 영아들과 그렇지 못한 영아들의 놀이에서 차이가 있다고 생각하며 애착형성이 영아의 발달에 중요하다고 인식하고 있는 것으로 나타났다.

새싹반 영아는 총 5명으로 남아 4명, 여아 1명이다. 이 중에서 연구에 참여한 영아들은 4명으로 선행연구(Clarke-Stewart, 1987; McCartney, 1984)에 의하면 재원기간이 최소 2개월은 되어야 안정적으로 애착이 형성된다고 하였기 때문에 어린이집에서 생활한지 2개월 이상인 영아이며, 보육교사에 대한 애착 안정성 검사를 통하여 안정애착을 형성한 영아 2명과 불안정애착을 형성한 영아 2명으로 총 4명의 영아들을 연구 참여자로 선정하였다. 연구에 참여한 영아들의 월령과 재원기간은 표 1에 제시한다.

표 1. 연구 참여 영아의 월령·재원기간 및 보육교사에 대한 영아의 애착검사점수 상관

영아이름	월령	재원기간	애착검사점수 상관	애착 안정성
조시현	만 35-38개월	만 26개월	.53	안정애착
이민우	만 35-38개월	만 21개월	.31	
김채현	만 34-37개월	만 11개월	-.07	불안정애착
한준우	만 33-36개월	만 10개월	-.13	

본 연구에서 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성을 측정하기 위하여 “애착 Q-set의 개정판 (Version 3.0; Warters, 1987)”을 이정희(1993)가 한국어로 번안한 것을 나중혜(1993)가 처음으로 보육교사에게 사용하기 위하여 문장의 일부를 수정하여 만든 교사용 애착 Q-set를 사용하였다. 애착 Q-set는 자연스

러운 상황에서 애착을 측정하기 위한 도구로써 일상적 상황에서 보이는 영아의 행동이나 태도에 대한 문항이 기술된 90장의 카드로 구성되어있다. 애착 카드를 분류하기 위한 정보제공자로서는 영아가 직접 애착을 형성하는 대상이나 관찰자 모두 적합한데(Waters, 1987), 본 연구에서는 관찰자 보다 장시간 영아와 함께 지내온 보육교사가 더 정확한 정보제공자의 역할을 할 것이라고 판단되어 보육교사를 정보제공자로 하였다. 연구자는 애착 Q-set카드로 검사하는 방법 및 절차에 대해 보육교사에게 상세하게 설명을 해주었으며 검사를 하는 동안 연구자가 함께 있었으며 보육교사가 궁금해 하는 것이 있으면 질문을 할 수 있도록 하였다.

애착 Q-set카드는 90장으로 구성되어 있고, 각 카드에는 보육시설에서 나타나는 영아애착관련 행동이 적혀 있다. 애착 Q-set를 가지고 애착 안정성을 측정방법은 보육교사가 영아의 특성이 기술된 90개의 카드를 읽고 영아와 일치하는 정도에 따라 1점에서 9점까지 9단계가 되도록 카드를 분류하는 것이다. 먼저 90개의 카드를 영아의 특성과 일치하는 정도에 따라 영아의 행동과 아주 비슷하면 ‘상’, 중간 정도로 비슷하면 ‘중’, 비슷하지 않으면 ‘하’로 분류하여 3묶음으로 나눈다. 그 다음 상·중·하의 각 30장의 카드들 각 영역 내에서 다시 상·중·하로 각 10장씩 나눈다. 그래서 최종적으로 모두 9묶음으로 분류하는 것이다. 즉 90장의 카드 중 영아의 특성과 가장 일치하는 행동의 카드는 9점에, 가장 일치하지 않는 행동의 카드는 1점에 놓이게 되고, 각 점수마다 10장씩의 카드가 놓이게 되는 것이다.

보육교사가 분류한 애착카드점수와 애착 이론가들이 각 카드마다 제시해 놓은 안정애착영아의 행동으로 분류된 준거점수 간의 상관을 내어, 준거점수와 영아 개인이 받은 점수간의 상관의 높을수록 애착 안정성이 높다고 본다(Water & Deane, 1985). 본 연구에서는 한국 영아들에게 미국준거점수를 그대로 적용하기에는 문화적 차이가 있을 것으로 보고 국내준거점수(이영, 박경자, 나유미, 1997)를 사용하였으며 Waters(1987)의 미국준거점수와의 상관은 .89( $p < .001$ )이다. 국내준거점수와 애착검사점수 상관을 구하여 상관이 .30이상인 영아 2명과 부적상관으로 나타난 영아 2명을 연구 참여자로 하였으며 이들의 애착검사점수 상관은 표 1과 같다. 연구에 참여하는 영아들 및 반의 이름은 모두 가명으로 기재하였다.

Waters(1987)는 애착이 상위 2/3에 속하는 영아를 안정애착을 형성한 영아로, 하위 1/3에 속하는 영아는 불안정애착을 형성한 영아로 분류하는 것을 제안하였다. 만 2세 영아의 어머니와 보육교사의 복합애착에 대해 연구한 신지연(2006)은 이를 고려하여 .30이상을 안정애착을 형성한 영아로, 그 미만은 불안정애착을 형성한 영아로 분류하였다. 본 연구에서는 이러한 선행연구들을 고려하여 새싹반 영아 5명 중, 애착검사점수 상관이 .30이상인 2명은 안정애착을 형성한 영아들로 보았으며, 애착검사점수 상관이 부적상관인 2명은 불안정애착을 형성한 영아들로 보고 연구 참여자로 선정하였다. 나머지 1명의 영아는 애착검사점수 상관이 .09으로써 안정애착과 불안정애착의 경계에 있는 것으로 볼 수 있기 때문에 연구 참여자에서 제외하였다.

## 2. 연구 절차

본 연구에 앞서 어린이집 원장과의 면담을 통해 연구허락을 받은 다음, 4월 4일에 연구내용, 연구목적, 연구일정을 기록한 연구계획서를 제출하였다. 그리고 어린이집의 만 2세반인 새싹반의 하루일과 중 등원부터 점심식사 시간까지 참여관찰을 하였고, 교사면담을 통해 새싹반에서 연구를 진행하기로 결정하였다. 결정을 마친 다음 4월 5일부터 4월 10일까지 새싹반 교사와 영아들의 법정대리인인 학부모를 대상으로 연구참여에 대한 동의서를 받았다.

참여관찰 기간은 2018년 4월 12일부터 7월 19일까지였으며, 이 시기동안 총 36회 참여관찰을 실시하였다. 참여관찰은 오전 실내 자유선택활동시간에 이루어졌으며, 1회 참여관찰 시 1명의 영아에 초점을 맞춰 비디오 촬영과 함께 관찰이 진행되었다. 각 영아 당 9회 참여관찰을 하여 총 36회의 참여관찰이 이루어졌다. 관찰초기에는 영아들이 연구자와 카메라를 의식하는 경우가 있었기 때문에 연구자는 영아들이 궁금한 점에 대해 질문을 할 때마다 상세하게 답변을 하였고, 놀이에 초대를 할 때에는 함께 놀이하며 라포르(rapport)형성에 주력하였다.

또한 보육교사 면담을 통해 자유선택활동 시간의 운영과 연구에 참여한 영아들의 개별적인 특성과 보육교사 및 또래와의 관계를 확인할 수 있었으며 반구조화된 형식적 면담 3회가 이루어졌다. 뿐만 아니라 분석과

관련해서 해석의 오류가 생기지 않도록 하기 위해 관찰과 관련한 의문점을 참여관찰 후 수시로 비형식적인 방식으로 보육교사 면담을 진행하였다. 보육교사와의 형식적인 면담은 영아의 낮잠시간에 교사실에서 이루어졌다.

## 3. 자료 수집 및 분석

연구의 자료들은 참여관찰, 영아와 보육교사의 형식적 및 비형식적 면담, 사진촬영, 비디오 촬영, 문서수집 등을 통하여 수집되었다. 참여관찰과 면담을 통해 본 연구자가 만들고 구성한 자료는 비디오 촬영 전사본으로 A4용지 총 232장, 면담 전사본, 현장 일지, 분석 메모, 범주화 목록 등이 있다. 또한 새싹반의 월간, 주간, 일일 보육 계획안 등의 문서를 수집하여 연구 참여자에 대한 이해를 도왔으며, 모든 자료는 분석과 해석에 활용되었다. 또한 보육교사에 대한 영아의 애착 안정성과 또래놀이에 대해 심층적으로 이해하기 위해 관찰 기간 동안 자료를 수집하고 분석하는 동시에 지속적으로 문헌고찰을 하였다.

자료 분석은 자료 수집과 동시에 이루어질 수 있도록 하기 위해 관찰한 당일에 녹화 및 면담 내용을 전사 하였고, 관찰 후의 생각들과 전사하면서 당시 상황에 대한 연구자의 해석이나 생각의 흐름을 간략하게 서술한 반영적 기록(reflexive journal)인 현장일지를 보며 의문점을 분석하고 다시 관찰하는 방법을 통해 자료를 분석해 나갔다.

자료 분석을 하면서 안정애착영아와 불안정애착영아가 또래놀이를 하는 과정에서 상이한 모습을 나타내고 있었기 때문에 자유선택활동시간에 이루어지는 놀이 중 또래와의 놀이에 초점을 두고 자료를 심층적으로 분석하였다. 참여관찰을 통해 수집한 자료에서 또래놀이의 에피소드는 총 95개였으며, 그 중 안정애착영아들 간의 또래놀이 에피소드는 45개, 불안정애착영아들의 또래놀이 에피소드는 총 36개, 불안정애착영아들 간의 또래놀이 에피소드는 총 14개였다. 이렇게 총 95개의 에피소드가 있는 사례를 좀 더 심도 깊게 반복적으로 읽으면서 행간 분석방법(line-by-line)을 사용하여 자료 내에 의미를 지닌 행동, 사건, 단어 등이 나오면 표시하고 메모하였다. 이러한 과정에서 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아와 불안정애착을 형성한



영아의 전체적인 또래놀이과정에서 시작, 전개, 마무리의 흐름에서 반복적으로 나타나는 특성을 발견하였다. 발견된 의미 단위별로 연관되어있는 내용들끼리 연결하면서 관련성을 파악하여 구분하였고, 구분되어진 내용을 바탕으로 범주화하였다. 그리고 자료들을 범주에 따라 분류하면서 범주들 속에 담겨있는 패턴을 찾아내어 유사한 범주끼리 통합, 정리하면서 하위범주를 구성하였다. 이러한 과정을 통해 내용을 더 명료화 시켰으며 여러 다양한 사례 중에서 각 범주를 명확하게 설명해 줄 수 있는 대표적인 사례들을 추출하여 서술하였으며, 각 하위범주에 그 내용을 포함시켰다.

또한 본 연구에서는 연구결과에 대한 신뢰성을 마련하기 위하여 Lincoln과 Guba(1985, p. 289-315)가 제시하는 방법 가운데 여러 가지 방법(참여관찰, 면담, 사진 및 비디오 촬영, 관련 문서)을 통해 수집된 자료들을 통합하여 연구 현장에 대한 탐색과 이해가 더 정확할 수 있도록 하는 삼각측정법(triangulation)을 사용하였다. 또한 연구 참여자인 보육교사로부터 연구자의 해석을 검토 받는 참여자 확인(member checking)을 통하여 연구자의 오류를 줄이고자 하였으며, 연구가 진행되는 동안 유아교육 전문가 2인 이상에게 지속적으로 동료 검증(peer debriefing)을 통해 협의하고 확인하는 과정을 거쳤다.

### III. 연구결과 및 해석

본 연구에서는 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아를 안정애착영아, 보육교사에 대해 불안정애착을 형성한 영아를 불안정애착영아로 기술하고자 한다. 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이 과정을 전반적으로 살펴보면, 참여관찰을 통해 수집한 자료 중에서 또래놀이 에피소드 총 95개 중, 안정애착영아들 간의 또래놀이 에피소드가 45개로 가장 많이 나타났고 안정애착영아와 불안정애착영아 간의 또래놀이 에피소드는 36개로 두 번째로 많이 나타났으며, 불안정애착영아들 간의 놀이는 14개로 가장 적게 나타났다. 이는 안정애착영아들 사이에서 또래놀이가 가장 활발하게 이루어졌다고 볼 수 있다.

또한 또래놀이의 시작에서 안정애착영아가 안정애착영아 또는 불안정애착영아를 놀이에 주도적으로 초대하는 에피소드는 35개로 나타난 반면에 불안정애착영아

가 안정애착영아 또는 불안정애착영아를 놀이에 초대하는 에피소드는 11개로 불안정애착영아가 주도적으로 또래놀이를 시작하는 경우가 상대적으로 적은 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 안정애착영아가 주도적으로 또래를 놀이에 초대했을 때에는 또래 간의 갈등이 거의 일어나지 않고, 대부분 원활히 또래놀이가 진행되어지며 마무리까지 이루어지는 것으로 볼 수 있었다.

한편, 불안정애착영아가 안정애착영아를 놀이에 초대할 때에는 놀이가 거부 되어지는 경우가 두드러졌고, 진행 중인 안정애착영아의 놀이에 들어갔을 때 안정애착영아로부터 수용이 되는 경우도 있었지만 서로 맞추어 가며 상호보완적인 협조가 거의 나타나지 않음을 알 수 있었다. 또한 놀이 주제는 같지만 불안정애착영아가 타인의 반응에 관심을 가지기 보다는 자신의 의사만 표현하며 일방적으로 놀이를 진행하는 모습을 볼 수 있었다. 또한 불안정애착영아가 이미 진행 중인 또래의 놀이에 들어가면 갈등이 쉽게 일어나면서 원활히 또래놀이가 진행되어지지 못하고 보육교사와의 놀이로 변화되거나 다른 놀이감에 관심을 보이면서 공동으로 마무리를 끝맺지 못하는 경우가 안정애착영아와 비교했을 때, 상대적으로 두드러지게 나타났다. 뿐만 아니라 불안정애착영아들 간의 또래놀이에서 갈등이 가장 빈번히 나타났으며 또래놀이의 시작이 되지 않는 경우를 상대적으로 많이 보였고, 중재자 역할을 하는 보육교사가 근접하게 있을 때에 또래놀이가 원활하게 진행되어지는 모습들이 나타났다.

이와 같이 안정애착영아와 불안정애착영아는 또래놀이의 과정에서 다른 모습을 보인다고 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이를 놀이의 흐름에 따라 시작, 전개, 마무리의 과정으로 살펴보았다.

#### 1. 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 시작

보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 시작에서는 영아가 또래를 놀이에 초대하거나 또래의 진행 중인 놀이에 들어가는 것으로 나누어 살펴볼 수 있었다. 영아가 또래를 놀이에 초대할 때, 안정애착영아는 적합한 놀이 파트너를 선정 하거나 구체적인 놀이 행동을 요구하지만 불안정애착영아는 즉흥적으

로 놀이 파트너를 선정하거나 불분명하고 미숙하게 또래를 놀이에 초대하며 또래놀이의 시작에서 안정애착영아와 불안정애착영아는 서로 다른 모습을 보여주고 있었다. 또한 또래가 진행 중인 놀이에 영아가 들어갈 때에 안정애착영아는 놀이 맥락을 파악하고 놀이에 들어가지만, 불안정애착영아는 놀이 맥락을 파악하지 않고 즉흥적으로 진행 중인 놀이에 들어가는 것을 볼 수 있었다.

1) 또래를 놀이에 초대하기

먼저, 영아가 또래를 놀이에 초대하면서 또래놀이의 시작이 이루어지는 모습을 보여주고 있었다. 안정애착영아는 또래를 놀이에 초대할 때 적합한 놀이 파트너를 선정하고 구체적인 놀이행동을 요구하였지만, 불안정애착영아는 부적합한 놀이 파트너를 선정하고 불분명하고 미숙한 방법으로 또래를 놀이에 초대하는 모습을 보였다.

(1) 적합한 놀이 파트너 선정하기

또래를 놀이에 초대하여 놀이를 시작할 때에는 어떤 또래를 자신의 놀이 파트너로 선정할지가 중요하다. 또래놀이를 성공적으로 할 수 있는 전략 중의 하나로써 또래에 대한 관찰(Rubin, Bukowski, & Parker, 1998)이 선행되어야 하는 것처럼 놀이에 적합한 파트너를 선정하기 위해서는 또래의 행동을 관찰함으로써 놀이 파트너 선정에 대한 고려가 이루어져야 한다. 안정애착영아들은 또래의 행동을 관찰 및 탐색하면서 자신과 함께 놀이를 할 수 있는 상황인지에 대해 파악하며 적합한 놀이 파트너 선정에 대한 고려를 하였다. 반면에 불안정애착영아들은 즉흥적으로 자신의 주변에서 가까이 있는 또래를 놀이 파트너로 선정하는 것을 볼 수 있었다.

다음은 안정애착영아가 자신의 놀이에 또래를 초대하기 위해서 또래를 관찰하고 난 후, 적합한 놀이 파트너를 선정하여 놀이에 초대하는 모습을 보여주고 있다.

채현이가 화장대 의자에 앉아서 감각탐색영역 교구장을 향해 바라보고 있다. 시현이는 감각탐색영역 교구장에서 크기가 다른 숫자 컵을 꺼내어 교구장 선반 위에 놓고, 막대 모양의 끼우기

블록을 컵 안에 담은 후, 긴 블록으로 컵 안을 짓고 있다.

시현: 국수~ 맛있게 비벼 비벼~

시현이가 역할 영역으로 포크와 숟가락을 가지러 가는 중 화장대 의자에 가만히 앉아있는 채 현이를 잠시 본다. 시현이는 다시 돌아와서 컵 안을 포크로 짓는 흉내를 낸다.

시현: (채현이를 보며) 국수 줄까?

채현: 국수? 먹을래~

(참여관찰, 2018. 5. 4.)

시현이가 미술영역에서 종이 위에 스티커 붙이기를 하고 있다. 민우는 역할영역에 있는 음식 모형 중, 사과를 꺼내어 칼로 자르고 있다. 채현이와 준우는 쌓기영역에서 각자 블록으로 구성물을 만들고 있다. 민우는 고개를 돌려 주변을 살펴본다.

<중략>

시현이가 스티커 붙이기를 끝내고 자리에서 일어난다.

민우: (시현이를 보고 미소지으며) 시현아! 이거 먹을래?

시현: (민우에게 다가가서) 김밥이야?

민우: (포크와 숟가락을 주며) 먹어봐.

시현이는 숟가락으로 김밥을 먹는 시늉을 한다.

(참여관찰, 2018. 6. 7.)

위의 사례들에서 안정애착영아인 시현이와 민우가 음식 만들기를 하면서 또래 및 주변을 관찰하는 모습을 볼 수 있다. 안정애착영아들은 이렇게 관찰을 하면서 또래가 자신과 함께 놀이를 할 수 있는 상황인지를 파악하고 난 후, 또래에게 놀이를 제안하였기에 상대 영아도 이를 수용하며 또래놀이가 시작되고 있는 모습을 보여주고 있었다. 이처럼 안정애착영아는 적합한 놀이 파트너를 선정하기 위해서 또래를 관찰하는 것이 먼저 이루어지고 있었다.

다음은 불안정애착영아들이 또래를 주의 깊게 관찰하지 않고 즉흥적으로 자신과 가까이 있는 또래에게 놀이를 제안하고 있는 모습을 보여주고 있다.

채현이는 쌓기영역 교구장 옆에 서 있다가 화장



대에 앉는다. 화장대 근처에 있는 쌓기영역 매트에서 시현이와 민우는 자석블록으로 구성물을 만들고 있다.

채현: 아이스크림 사세요! (시현이와 민우에게 다가가서) 아이스크림 사세요~

시현이와 민우는 말없이 쌓기영역에서 각자 구성물을 만들고 있다.

채현이는 화장대에 똑바로 앉아서, 아이스크림을 먹는 흉내를 낸다. 친구들이 반응이 없자, 혼자 언어영역에서 책을 본다.

(참여관찰, 2018. 6. 1.)

역할영역으로 가서 노란색 색안경을 쓴다.

준우: 브아! (큰 소리로) 아! (연구자에게 와서) 나, 무섭지? 나 로봇 카봇이야!

민우는 역할영역 매트 위에 앉아서 수화기를 들고 있다.

민우: 여보세요? 민우예요. 누구세요?

준우는 지나가다가 옆에 있는 민우에게 다가간다.

준우: (두 팔을 흔들며) 브아~~! (큰 소리로) 으악! 카봇이다!

민우: (강한 어조로) 하지만!

준우는 감각탐색영역으로 가서 끈 끼우기 모양틀(자동차 두 개)을 꺼내어 매트 위에서 두드리다가 던진다.

(참여관찰, 2018. 6. 20.)

시현이는 자석 블록으로 구성물을 만들고 있다.

준우: (블록을 들고, 교실을 뛰어다니며) 카봇! 출동!

준우는 시현이에게 다가가서 블록으로 배와 등을 살짝 누른다.

시현: 싫어~ 으응~

교사: 준우야~ 시현이는 카봇놀이 싫대~

(참여관찰, 2018. 6. 5.)

위의 사례들에서 불안정애착영아인 준우와 채현이는 또래를 놀이에 초대 하고 싶을 때 또래를 관찰하며 놀이 파트너로 적합한지에 대한 고려를 하기 보다는 즉흥적으로 자신의 근처에 있는 또래를 놀이 파트너로 선정하며 자신의 놀이에 초대하는 모습을 볼 수 있다. 이처럼

애착 안정성은 자기 주변 세계를 생산적이고 자발적으로 탐색하는 능력에 영향을 미치며(Baradon, Biseo, Broughton, James, & Joyce, 2016/2018), 사례들에서처럼 안정애착영아들은 또래의 행동 및 주변을 민감하게 관찰하며 자신의 놀이에 필요한 또래를 적절히 선정하고 활용하는 능력이 있는 것으로 볼 수 있다.

## (2) 구체적인 놀이 행동 요구하기

안정애착영아와 불안정애착영아는 또래를 놀이에 초대할 때, 놀이를 제안하는 방법으로 구체적인 놀이 행동 요구에서 상이한 모습을 보이고 있었다. 또래놀이를 성공적으로 하기 위한 전략으로 또래에게 놀이에 필요한 적절한 언급과 요구를 하는 것(Rubin et al., 1998)처럼 안정애착영아는 놀이 제안의 방법으로 또래에게 분명하고 구체적으로 놀이 행동을 요구하면서 또래를 놀이에 초대하는 모습을 보였다. 하지만 불안정애착영아는 구체적으로 놀이 행동을 요구하기 보다는 미숙하게 자신의 놀이에 초대하는 것을 볼 수 있었다.

위다음은 안정애착영아가 놀이 제안의 방법으로 놀이에 필요한 구체적인 행동을 요구하며 놀이에 초대하고 있는 모습을 보여주고 있다.

시현이는 의자 한 개를 쌓기 영역의 매트 위로 옮겨, 의자에 앉아있다. 잠시 앉아 있다가 가만히 서있던 채현이에게 간다

시현: (채현이에게 다가가서) 채현아~ 이거 해주라. 나 머리 감아주라.

채현이가 시현이를 따라가고, 시현이는 의자에 앉는다.

시현: 나 머리 감겨줘~

채현: 알았어. (바다에 있는 플라스틱 마이크를 가지고 와서 시현이의 머리 위에서 마치 샤워기에서 물이 나오는 것 같은 시늉을 한다) 샤~ 샤~ 샤~ 샤샤~

(참여관찰, 2018. 5. 2.)

시현이는 다시 일어난다. 그리고 민우는 의자를 다시 바르게 세운다.

민우: (시현이를 보며) 여기 앉어봐~

시현이는 의자에 앉는다,

민우: 내가 머리 깎아줄게~

(참여관찰, 2018. 5. 9.)

채현이는 바구니 위에 올라와서 점프를 하고 시현이도 자신이 서있는 바구니 위에서 점프를 몇 회한다.

시현: (갑자기 노래를 부르며) 즐겁게 춤을 추다가 그대로 멈춰라! (채현이를 보며) 옆으로 가야해~ 노래 끝나면 가는거야~

채현과 시현: (노래를 부르며) 즐겁게 춤을 추다가 그대로 멈춰라! (노래가 끝나자 마자, 옆에 있던 바구니로 재빨리 이동하고 가만히 멈춰 서 있는다)

시현: 즐겁게 춤을 추다가 그대로 멈춰라!

시현이와 채현이는 빠르게 옆 바구니로 이동하고 가만히 멈춰 서 있는다.

(참여관찰, 2018. 4. 27.)

안정애착영아인 시현이와 민우는 자신들의 놀이에 또래를 초대하기 위해서 놀이 제안의 방법으로 놀이에 필요한 행동을 구체적으로 요구하며 놀이를 시작하는 모습을 보여주고 있다. 또한 세 번째 사례에서는 안정애착영아인 시현이가 불안정애착영아인 채현이에게 놀이 방법을 설명하며 게임형식으로 놀이를 변화시켜 새로운 또래놀이를 시도하고 있다. 이처럼 안정애착영아는 또래에게 놀이를 제안할 때에도 필요한 행동을 구체적으로 요구하며 주도적으로 다가갈 수 있는 것으로 Mikulincer과 Shaver(2016)의 연구에서 나타난 것처럼 양육자에 대해 안정애착을 형성한 영아는 자신감과 자신의 능력에 대한 확고한 자부심을 가지는 것과 연관된다고 볼 수 있다. 또한 Bretherton(1985)과 Sroufe(1983)도 안정애착영아가 놀이를 할 때 더 자신감이 있으며 주도적이라고 하였다.

한편, 불안정애착영아는 구체적인 놀이 행동의 요구 없이 미숙하게 자신의 놀이에 초대하였다. 다음은 불안정애착영아가 불분명하고 미숙하게 또래를 놀이에 초대하는 모습을 보여주고 있다.

준우: (빠른 걸음으로 역할영역으로 가서 마이크를 한 개 꺼내어 역할영역에 있는 시현이 앞에 놔두며) 자~ 이거~

시현이는 준우를 쳐다본다.

준우: 괴물 나타나면 이거! 나도 (마이크를 들고 있는 팔을 옆으로 휘두르며) 이렇게 할 거야.

시현: 뭐가 어떻게?

준우: (옆으로 이동하며 마이크를 들고 있는 양손을 허공 위로 뻗으며) 팍! 차! (쌓기영역 방향으로 뛰어 이동하며) 치~ (몸 전체를 위로 뻗었다가 다시 아래로 내리며) 차! (마이크를 양손에 들고 교실을 세 바퀴 뛰어 다닌다).

시현: 이거 어떻게 하라고?

준우: (혼자 교실을 이리저리 뛰어다니며 마이크를 허공으로 들어올렸다 내렸다하며) 치익! 팍!

(참여관찰, 2018. 6. 28.)

채현: (목에 파란색 끈을 걸고 교실을 한 바퀴 돌며) 예쁜 엄마 스카프~ 엄마 스카프~

채현이는 감각탐색 영역에서 초록색 모양판을 손에 들고 있다. 시현이는 감각 탐색 영역에서 구멍 뚫린 판에 끈을 끼우고 있다. 채현이는 노란색 끈을 손에 들고, 매트 위에 앉아 있는 시현이에게 다가가서 시현이의 목에 노란색 끈을 걸어주려고 한다.

시현: 아~ 싫어~

채현이는 끈을 시현이 목에 걸어두고 교실을 한 바퀴 돈다. 시현이는 목에 걸려져 있는 노란색 끈을 뺀다.

(참여관찰, 2018. 6. 21.)

위에서 살펴본 사례에서처럼 불안정애착영아인 준우와 채현이가 또래를 자신의 놀이에 초대할 때 구체적으로 놀이 행동을 요구하기 보다는 자신이 가지고 놀고 있는 동일한 종류의 놀잇감을 즉흥적으로 주거나 미숙한 방법으로 자신의 놀이에 초대함으로써 또래가 적극적으로 수용하지 않거나 거부하는 것을 볼 수 있다. 또한 첫 번째 사례에서 또래가 놀잇감의 사용방법을 물었을 때에도 불안정애착영아인 준우가 적절하게 반응을 하지 않음에 따라 서로 간의 상호작용 없이 일방적으로 상징놀이를 진행하는 모습을 보여주고 있다. 이처럼 안

정애착영아와 불안정애착영아의 월령이 비슷함에도 불구하고 분명하고 구체적인 놀이 행동 요구에 있어서 차이가 나타나는 것은 보육교사에 대한 영아의 애착 안정성에 있는 것이라고 유추해 볼 수 있다.

## 2) 놀이의 맥락 파악하며 진행 중인 놀이에 들어가기

영아들은 또래가 이미 진행 중인 놀이에 들어가면서 또래놀이를 시작하는 경우가 있었다. 안정애착영아는 또래의 놀이행동을 관찰함으로써 놀이의 맥락을 파악하며 진행 중인 놀이에 들어갔지만, 불안정애착영아는 놀이 맥락을 파악하지 못하고 진행 중인 놀이에 들어가는 모습을 볼 수 있었다.

맥락이란 주어진 대상 이외에 그 대상과 함께 제시된 모든 정보(국립국어원 표준국어대사전, n.d.)를 의미한다. 영아가 이미 진행 중인 놀이에 참여하기 위해서는 이러한 놀이 맥락 파악이 중요하며, 이러한 놀이 맥락을 파악하고 놀이 집단에 들어가기 위한 전략 중에 하나가 자신이 포함되기를 원하는 놀이 영역에서 놀이를 관찰하는 것이다(Robinson, Anderson, Porter, Hart, & Wouden-Miller, 2003). 안정애착영아들은 이러한 놀이 맥락을 파악하기 위해 진행 중인 또래놀이에 들어가기 전, 놀이 상황을 관찰하거나 궁금한 것을 질문함으로써 놀이 맥락을 파악하였다. 그리고 맥락에 적합한 행동으로 또래의 행동을 모방하거나 놀이에 필요한 자신의 역할을 정하며 진행 중인 놀이에 들어가는 모습을 볼 수 있었다.

다음은 안정애착영아가 또래의 놀이하는 모습을 관찰하고 궁금한 것을 질문하면서 놀이맥락을 파악하는 모습을 보여주고 있다.

시현이는 자석 블록을 가지고 다리 형태의 구성물을 만든 후, 그 위로 같은 모양의 다리 형태로 쌓아 올린다. 블록 두 개를 서로 마주보게 지붕모양(Λ)으로 세운다. 그리고 사람 모형 4개를 구성물 위에 올려둔다. 그리고 다시 쌓기영역 교구장에서 자석 블록 두 개를 가지고 와 구성물 위로 쌓아 올린다. 자석 블록을 세로 방향으로 세워서 침대 앞 쪽에 세워두고 그 위로 한 개의 블록을 더 쌓아올린다. 시현이의 모습을 지켜보던 민우가 시현이 옆으로 다가온다.

민우: 이걸 뭐야?

시현: 집! 여기 엄마, 아빠가 사는 곳이야.

민우: (웃으며) 으아~ 집!

민우는 시현이가 만들고 있는 구성물 옆으로 와서, 자석 블록 두 개를 가지고 시현이가 집의 앞부분에 만들어 놓은 Λ모양의 구성물과 똑같이 집의 뒷부분에 Λ모양의 구성물을 만든다.

시현: 열심히 만들자~

(참여관찰, 2018. 7. 19.)

위의 사례에서는 안정애착 영아인 민우가 이미 진행 중인 또래의 놀이에 들어가기 위해서 또래의 행동을 관찰하고 질문을 하며 놀이의 맥락을 파악하고 진행 중인 놀이에 들어가는 것을 알 수 있다. 또한 놀이 맥락을 파악한 것을 토대로 하여 또래가 만들어 놓은 구성물과 똑같은 형태로 모방하여 구성물을 만들면서 진행 중인 놀이에 들어간다.

다음에서도 진행 중인 또래의 놀이를 관찰하고 그대로 모방하거나 맞추어 나가면서 진행 중인 놀이에 들어가고 있는 모습을 보여주고 있다.

민우가 앞구르기를 한다. 민우가 끝나자, 그 모습을 지켜보던 시현이가 다가가서 앞구르기를 한다. 하지만 몸이 옆으로 굴러간다. 민우는 시현이가 하는 것을 보고 미소를 띄며 박수를 친다.

교사: 우와, 민우가 시현이한테 잘한다고 박수를 쳐주네~ 격려도 해주고~

민우는 다시 매트에서 앞구르기를 한다. 민우가 끝나자, 시현이가 앞구르기를 하지만 조금 전과 같이 옆구르기가 된다. 서로 차례를 지키며 두 번의 앞구르기를 더한다.

(참여관찰, 2018. 6. 14.)

민우가 쌓기영역으로 가서 자석 블록을 2개 꺼내어 쌓기영역 교구장 선반 위에 자석 블록 두 개를 올려놓는다. 자석 블록 3개를 더 꺼내어 선반 위에 놓고, 선반 위에 있는 블록 5개를 높게 쌓아올린다. 그 모습을 보고 있던 시현이가 교구장에서 꺼낸 자석 블록 2개를 들고 민우에게 다가와서 민우가 쌓아올린 블록 옆으로 자석



블록을 연결한다.

민우: 계속 하자~ (시현이를 쳐다보며 쌓기영역 교구장에서 자석 블록을 더 꺼내어 선반 위로 올린다)

(참여관찰, 2018. 5. 9.)

위의 사례들에서 안정애착영아인 민우와 시현이가 놀이 맥락을 파악함으로써 또래의 놀이 행동을 모방하거나 또래의 행동과 맞춰가면서 진행 중인 놀이에 들어가고 상대 영아도 맥락에 맞게 들어온 영아를 수용하고 있다. 이처럼 안정애착영아는 진행 중인 또래놀이에 참여하기 위한 전략 중의 하나인 또래놀이 모방하기 (Robinson et al., 2003)를 보여주고 있다. 또한 안정애착영아는 놀이 맥락을 파악하고 스스로 필요한 역할을 정하여 진행 중인 놀이에 들어가기도 하였다.

시현이가 손수건으로 떡을 만들어 바구니에 담아둔다.

시현: 나, 호랑이한테 떡 줄거야~

민우: 호랑이? (얼굴을 찌푸리며 입을 크게 벌리며) 어흥!!

시현: (웃으며) 민우가 호랑이가 됐어!

시현이가 교사 옆으로 간다.

교사: 시현아, 호랑이한테 가서 떡 주는거 아니야? 선생님 줄 거야? 선생님이 먹을까

시현: 아니, 민우~

(참여관찰, 2018. 7. 17.)

보육교사에 대해 안정애착영아인 민우는 또래가 진행 중인 놀이 에피소드가 호랑이에게 떡을 주는 것임을 파악하고, 그 놀이의 에피소드에 맞게 스스로 호랑이 역할을 하며 또래의 놀이에 들어가는 것으로 볼 수 있다. 이와 같이 안정애착영아는 또래의 놀이를 관찰하고 질문하며 놀이 맥락을 파악함으로써 또래의 놀이행동을 모방하거나 스스로 필요한 역할을 정하여 원활히 놀이를 시작하게 됨을 알 수 있다. 이는 안정애착영아는 물리적 환경뿐 아니라 사회적 환경도 확신을 갖고 탐색하며 또래에게 긍정적인 상호작용을 보이는(유효순, 1992; Lieberman, 1977) 것으로 해석 할 수 있다.

한편, 불안정애착영아는 또래의 놀이 행동을 주의 깊게 관찰하지 않음으로써 놀이 맥락을 파악하지 못한 채

진행 중인 놀이에 들어가는 모습을 보여주고 있었다.

시현이가 역할영역에서 냄비에 음식 모형을 넣고 요리를 한다. 민우는 그릇에 음식들을 담고 있다. 준우가 쌓기 영역에서 블록놀이를 하던 중, 시현이와 민우에게 다가온다.

준우: (음식 모형들을 장난감 카드에 담으며) 마트 가볼래?

민우: (그릇에 음식모형을 담으며) 아니야, 우리 마트 안가~

준우: 그럼 시현이 마트 가볼래?

시현: (국자로 냄비를 젓고 있다)

(참여관찰, 2018. 7. 17.)

시현: (검지와 중지 손가락으로 아파트 구성물을 아래에서 위로 올라가는 시늉을 하며 '거미가 줄을 타고 올라갑니다'음에 맞춰) 거미가 줄을 타고 올라갑니다~ (손가락을 아래로 내리며 음에 맞춰) 비가 오면 끊어집니다~

민우: (다섯개의 손가락을 아래에서 위로 이동하며 '거미가 줄을 타고 올라갑니다'음에 맞춰) 거미가 줄을 타고 올라갑니다~ (손가락을 아래로 이동하며 음에 맞춰) 비가 오면 끊어집니다~

채현이는 시현이 옆으로 다가와서 자석 블록 한 개를 구성물 옆으로 둔다.

시현: (저음으로 약간 부드러운 음조로) 안 돼~ 이거 안 하는거야~

시현이는 채현이가 옆에 둔 블록을 옆으로 밀쳐낸다.

채현: (큰 소리로) 나도 할거야! (블록을 구성물 위에 올린다)

민우: 이거 다 만든거야~ 거미 올라가야해!

(참여관찰, 2018. 5. 9.)

위에서 살펴본 사례들처럼 불안정애착영아인 시현이와 채현이는 진행 중인 또래들의 놀이에 관심을 보이고 놀이 속으로 들어가려고 하지만 또래들이 놀이를 하고 있는 놀이의 맥락을 파악하지 못하여 놀이의 시작이 원활하게 이루어지지 못하는 것으로 볼 수 있다. Main(1991)은 양육자에 대해 안정애착을 형성한 영아

들일수록 양육자 및 주변의 환경 모두에 대해 균형 잡히고 융통성 있는 주의집중을 할 수 있는 것으로 보았다. 반면에 불안정애착영아는 주변의 환경이라고 할 수 있는 물리적 환경 및 또래의 행동에 주의를 기울여 관찰하는 능력이 부족한 것으로 볼 수 있다. 이러한 능력은 결국 영아의 사회적 능력인 또래와의 상호작용과 관련이 있는 것이라고 할 수 있다.

## 2. 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 전개

보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 전개에서 안정애착영아는 또래와 상호보완적인 협조를 하고 놀잇감을 공유하는 모습을 보였지만, 불안정애착영아는 또래와 협조하기 보다는 자신의 의사만 표현하고 또래와 놀잇감의 공유를 어려워하는 모습을 보였다. 뿐만 아니라, 불안정애착영아는 또래와의 갈등으로 인하여 보육교사의 중재 속에서 또래놀이를 진행해 나가는 모습을 볼 수 있었다.

### 1) 상호보완적으로 협조하기

상호보완은 서로 부족한 부분을 도와주는(실험심리학 용어사전, n.d.) 의미를 가지고 있다. 특히 역할 놀이와 같이 또래와 사회적 상징 놀이가 원활히 진행되기 위해서는 서로 상호보완적인 역할을 수행해야 하며(Howes & Matheson, 1992), 특정 역할에 맞는 적절한 행동을 일관성 있게 해야 하는 규칙이 존재한다(신은수, 김은정, 유명익, 박현경, 백경순, 2011, p. 73). 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아들의 사회적 상징 놀이에서는 2인조 또는 상호 보완적인 역할이 있는 것으로 타인과 상호 역할 교환을 하고 역할을 분명하게 명명하지는 않았지만 역할에 따른 행동을 일관성 있게 보이며 사회적 놀이의 규칙을 따르고 있었다.

다음은 안정애착영아가 불안정애착영아 및 안정애착영아를 놀이에 초대하고 상대 영아가 수용하면서 상호 보완적으로 협조를 해나가며 또래놀이를 원활히 진행해 나가고 있는 모습을 보여주고 있다.

채현이와 시현이가 미용실 놀이를 하고 있다.

채현: (시현이의 머리 위로 약간의 공간을 두고,

플라스틱 마이크의 아래 위 방향을 뒤집어 마치 샤워기에서 물이 나오는 것 같은 시늉을 하며) 샴~ 샴~ 샴~ 샴~(시현이를 보며) 다했다!

시현: (채현이가 들고 있던 마이크를 가지고 가서, 입 앞에 가져다 대며) 아이스크림이야~

시현이는 마이크를 입에 대어 빠는 시늉을 하다가 일어나고, 서로 바꿔 채현이가 의자에 앉는다.

시현: (마이크를 들고 채현이 뒤로 가며) 머리 감겨 드릴게요~

마이크를 뒤집어서 채현이의 머리카락 위에 비빈다. 그리고 자석 직육면체 블록을 채현이의 머리위에서 빙글빙글 돌린다. 그리고 내려놓고 감각탐색영역에 있는 삼각형 플라스틱 조각을 꺼내어 채현이의 머리카락을 빗는 흉내를 낸다.

(참여관찰, 2018. 5. 2.)

민우와 시현이는 각자 자석 블록으로 만든 소방차를 가지고 소방차 놀이를 하고 있다.

민우: (시현이를 보며) 불이났어요~ 빨리 출동하자!

시현이와 민우는 각자가 만든 소방차를 밀며 앞으로 이동시킨다.

시현: (소방차를 밀며 앞으로 이동시키며) 이용~ 이용~ 이용~

민우: (소방차를 밀며 앞으로 이동시키며) 이용~ 이용~ 이용~

시현이가 소방차를 밀면서 역할 영역 교구장 앞에서 멈추고, 민우도 뒤따라서 역할영역 교구장 앞에서 멈춘다.

시현: 이제 불끄자~!

민우: (블록 한 개를 떼어 내어 머리 위로 들며) 치익 치익

시현: (자석 블록 한 개를 떼어내어 위로 들어올리며) 치익 치익

<중략>

민우: (소방차 구성물 위에 얹어놓은 빨간색 수화기를 들며) 띠리링~ (수화기를 귀에 대고) 또 불이 났어요. 빨리 꺼주세요!

시현: (수화기 한 쪽에 입을 대고) 긴급상황 긴급상황~! 출동~! (소방차를 밀면서 쌓기영역을 향해 이동한다)

민우도 시현이 뒤를 따라서 소방차를 이동시킨다.

(참여관찰, 2018. 7. 11.)

위의 첫 번째 사례에서 안정애착영아인 시현이가 불안정애착영아인 채현이를 놀이에 초대하면서 이루어진 미용실 놀이를 살펴보면 서로 역할을 바꾸어 놀이를 진행하면서 상호보완적으로 서로에게 필요한 놀이 행동을 일관성 있게 하는 것으로 볼 수 있다. 또한 안정애착영아들 간의 놀이를 보여주고 있는 소방차 놀이의 사례를 살펴보면 영아들이 서로의 제안을 받아들이면서 상호보완적인 협조로 놀이를 진행하고 있음을 알 수 있다. 이처럼 위의 사례들에서 안정애착영아는 자신이 주도적으로 또래를 놀이에 초대하였을 때, 또래와 상호보완적인 협조로 놀이를 진행한다고 할 수 있다. 이는 안정애착영아가 불안정애착영아보다 또래와 잘 어울려 협동적 놀이에 참여한다(Cugmas, 2011; Howes et al., 1994)는 것과 같은 맥락에 있다. 또한 상호보완적인 협조로 인하여 에피소드의 길이가 더 길어질 수 있는 것(조남선, 2002)과 연관될 수 있다.

한편, 불안정애착영아는 안정애착영아의 놀이에 관심을 보이며 놀이에 들어가지만 상호보완적으로 협조하기가 나타나지 않았다. 다음은 불안정애착영아가 안정애착영아의 놀이에 들어감으로써 안정애착영아가 불안정애착영아에게 놀이와 관련된 행동을 요구하지만, 불안정애착영아는 이에 협조를 하지 않는 모습을 보여주고 있다.

민우와 시현이는 나란히 앉아서 각자가 가지고 있는 자석 블록을 이용하여 소방차를 만들고 있다.

민우: (시현이를 보며) 불이 났어요~ 빨리 출동하자!

준우: (쌓기영역에서 블록을 꺼내고 있던 중 팔에 힘을 주어 아래로 내린채로 민우가 있는 곳으로 달려오며) 나도 출동!

민우: 안에 들어가 있어. (쌓기영역으로 가리키며) 거기 들어가 있어. 여기 빠방이가 있

어.

준우: (민우의 말을 듣지 않고 교실을 한 바퀴 돌며) 출동해야 돼~ (두 팔을 위로 들어올리고, 양 팔을 벌리며) 치익~ 치익!

준우는 혼자 쌓기영역 교구장으로 달려가, 두 손으로 교구장을 힘껏 벽쪽으로 밀고 있다. 다시 시현이와 민우가 있는 곳까지 달려간다.

민우: (수화기를 귀에 대고 시현이를 보며) 긴급상황 긴급상황~ 출동해요.

시현: (민우를 보고 자동차를 밀며) 긴급상황 긴급상황~! 출동~!

민우와 시현이는 역할영역으로 소방차를 밀며 이동한다.

(참여관찰, 2018. 7. 11.)

시현이가 자석 블록을 높이 쌓으며 아파트라고 명명하며 구성물을 만들고 있었고, 채현이가 시현이의 놀이에 들어와서 자석블록 두 개를 연달아 쌓고 있다. 시현이도 자석 블록을 위로 한 개를 위로 올린다.

시현: (채현이를 보며) 이제 그만 해야지~ 채현이는 또 자석 블록을 두 개 가지고 와서 위로 쌓고, 두 개 더 가지고 와서 4열로 쌓는다.

시현: 자, 이제 됐어! 그만. 무너질거 같아!

채현: 많이 해야지~ (교구장에서 자석 블록 2개를 더 가지고 와서 구성물 위에 날개 모양으로 쌓는다)

시현: 많이 하면 안돼~

<중략>

채현이는 구성물이 쓰러지지 않도록 잡고 있는 시현의 손을 두 번 정도 때린다.

채현 (소리를 지르며) 같이 해야지!

시현: 무너져~ 그만 해야돼~

(참여관찰 2018. 6. 20.)

Mueller와 Lucas(1975)에 의하면 만 2세 후기의 영아는 또래와의 상호작용에서 상보적 상호작용을 하는 시기로 보았다. 불안정애착영아들의 월령은 만33~37개월로 놀잇감에 대한 관심보다는 서로 간의 관심을 보이며 복잡한 순서의 사회적 교환이 이루어지는 상보적 상호작용을 보여주어야 한다. 하지만 첫 번째 사례에서



불안정애착영아인 준우는 안정애착영아와 함께 놀이하기를 원하면서 유사한 행동을 보이지만, 또래와의 상호적 상호작용이 거의 없으며 자신의 의사만 표현하면서 각자 놀이를 하는 형태로 불안정애착영아와 불안정애착영아 간의 놀이가 병행놀이와 집단놀이의 중간 형태로써 단순한 사회적 놀이(Howes & Matheson, 1992)가 진행되고 있음을 알 수 있다.

또한 두 번째 사례에서도 불안정애착영아인 채현이가 구성물이 무너질 것 같다는 안정애착영아인 시현이의 말(구성물이 무너질 것 같다)을 무시하고 적대적으로 반응하며 자신과 같이 놀이를 하기 싫어서 시현이가 그만하자고 하는 것으로 불안정애착영아가 잘못 이해하고 있음을 알 수 있다. Bretherton과 Munholland(2016)에 의하면, 불안정애착영아들은 양육자로부터 공감과 지지를 받아오지 못한 것에 의한 영향으로 타인과의 상호작용에 있어서도 타인의 반응에 공감을 하거나 지지하는 반응을 하는 데에 어려움을 겪는다고 한다.

## 2) 놀잇감 공유하기

놀잇감은 사회적 유희유 역할을 하며, 영아가 병행놀이에서 상호작용 놀이로 전환할 수 있게 해 주는 매개체로 작용한다(Johnson et al., 2005, p. 68). 안정애착 영아들은 또래에게 놀잇감을 빌려주고 받기를 하며 놀잇감을 공유하며 놀이를 지속시키고 구성놀이에서 상징놀이로 확장시켜나가기도 하는 반면에 불안정애착영아들은 놀잇감의 공유에 대한 어려움으로 원활한 놀이가 진행되어지지 못하였다.

다음은 보육교사에 대해서 안정애착을 형성한 영아들이 놀잇감을 공유하며 또래 놀이를 진행해 나가면서 놀이가 확장되어 가고 있는 모습을 보여주고 있다.

시현이는 자석블록으로 아파트를 만들고 있던 중, 민우가 자석블록으로 만들어 놓고 더 이상 놀지 않는 구성물 앞에 서있다.

시현: (민우에게 다가가며) 민우야, 우리 이거 합칠까?

민우: 아니~ 쓰러질거 같아

시현: 민우야, (부드러운 어조로) 이거 무너뜨리고 (자신의 구성물을 가리키며) 저거 합치자.

민우: 그래! 변신! (위에 놓여 있는 자석 블록 한 개를 아래로 내린다)

시현이도 민우와 같이 블록을 무너뜨리고 함께 블록을 모두 합쳐서 새로운 구성물을 만든다.

<중략>

시현: 로봇이다!

시현이는 사람 모형 두개를 가지고 와서 직육면체 위에 올려둔다.

시현: (사람 모형을 점프시키며) 로봇에 탔어. (민우에게 사람모형을 준다)

민우: (시현이에게 사람 모형을 건네받고 구성물 위에 놔두며) 치익~ 변신~ 괴물 잡을거야!

(참여관찰, 2018. 6. 20.)

민우는 바구니에서 음식 모형들을 꺼내어 접시에 담고 있다. 시현이가 민우에게 다가온다.

시현: 뭐하는거야?

민우: 음식 만들어~

민우: (포크와 숟가락을 시현이에게 건네주며) 자, 이거해~

시현이는 민우가 가져다 놓은 음식모형 바구니에서 음식모형과 칼을 꺼내어 음식 모형들을 잘라서 접시 위에 가지런히 담는다. 민우와 함께 음식 모형을 나누어 사용하며 요리를 한다.

(참여관찰, 2018. 7. 13.)

놀잇감을 공유하는 것은 또래와의 긍정적인 상호작용으로 대표적인 친사회적 행동이다(Holloway & Reichhart-Erickson, 1988). 위의 사례에서처럼 안정애착영아들은 서로 놀잇감을 공유하면서 놀이를 원활히 진행하고 있으며, 함께 놀잇감을 합쳐서 더 큰 구성물을 만들고 또래와 함께 사회적 상징놀이를 하면서 놀이를 확장하여 진행하고 있는 모습을 볼 수 있다. 김인아(2004)의 연구에서도 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아가 장난감을 함께 공유하는 친사회적 행동을 보인다고 하였다.

한편, 불안정애착영아가 불안정애착영아 및 안정애착영아와 함께 활동을 하면서 놀잇감 공유에 어려움을 겪고 있었다. 이로 인하여 또래놀이가 상호보완적인 놀이로 확장되어지지 못하고 단순한 사회적 놀이(Howes &

Matheson, 1992)에 머무르고 있거나 진행 중인 또래 놀이가 중단되어지는 경우를 보여주고 있었다.

채현이와 민우는 음식 모형이 들어있는 바구니를 사이에 두고 서로 옆에 나란히 앉아음식 모형을 공유하면서 그릇에 담고 냄비에 넣으며 요리를 하고 있다. 채현이 옆에 칼이 놓여져 있다.

민우: 채현아, 칼 좀 주면 안돼?

채현: 아니! 내가 먼저 했어!

민우: 조금만 빌려주라~ 너 안하잖아.

채현: ..... (짜증난 목소리로) 나할꺼야! (갑자기 칼을 들고 빵모형을 반으로 자른다)

민우: 헛! (손으로 빵을 가르고 접시 위에 둔다)

민우와 채현이는 각각 음식을 만들고 있다.

(참여관찰, 2018. 7. 11.)

준우와 민우는 병원놀이를 하고 있다.

준우: (목을 보는 두고를 입에 대며) 아~ 해보세요.

민우: (입을 벌려 약을 먹는 시늉을 한다)

준우: 이제 약 먹으면 (팔을 위로 들어올리며) 다 낫았다~!

민우가 바구니 안에 있는 청진기와 약병을 만지다가, 청진기를 바구니에서 빼내려고 하자, 준우가 청진기를 잡아당긴다.

준우: (칭얼거리며 민우가 들고 있는 청진기를 잡아당기며) 아아! 내꺼야~

민우도 청진기를 당긴다.

준우: 놔봐~~ 아이 놔~

민우는 플라스틱 집 밖으로 나간다.

(참여관찰, 2018. 5. 25.)

위의 사례들에서 불안정애착영아인 채현이와 준우는 놀잇감을 또래와 서로 나누어 쓰는 공유를 어려워하면서 놀이에서 다양한 에피소드가 만들어지거나 질적으로 확장되어지지 못하고 단순한 사회적 놀이에 머물고 있으며, 놀이가 원활히 진행되어지지 못하고 안정애착영아가 다른 곳으로 가버리는 모습도 볼 수 있다. 만2세 영아의 갈등이 놀잇감 소유욕과 같은 발달적 특성에 기인한다는 권경숙(2002)과 조혜경(2006)의 연구도 있지

만, 불안정애착영아들과 안정애착영아들이 비슷한 월령임에도 불구하고 놀잇감 공유에 있어서 다른 모습을 보인다는 것은 단순히 발달적 특성만으로는 보기 어렵다고 할 수 있다. 이에 대해 보육교사에 대해 불안정애착영아들이 또래와 놀잇감을 공유하는 친사회적 행동이 적게 나타난다는 김아람(2014)의 연구에서처럼 불안정애착영아는 친사회적 능력이 부족한 것으로 해석할 수 있다.

### 3) 보육교사가 중재하기

안정애착영아들 간의 놀이와 안정애착영아가 불안정애착영아들을 초대하면서 이루어지는 놀이에서는 대부분의 경우 보육교사의 중재가 필요 없이 놀이가 원활히 이루어지고 있었다. 반면에, 불안정애착영아가 불안정애착영아의 진행 중인 놀이에 들어가려고 시도하거나, 불안정애착영아가 불안정애착영아를 놀이에 초대하는 경우에는 중재자 역할을 하는 교사가 있어야만 원활하게 상호작용이 일어나는 것으로 볼 수 있었다.

다음은 보육교사에 대해 불안정애착영아가 이미 진행 중인 놀이에 들어가거나, 불안정애착영아가 불안정애착영아를 놀이에 초대하였을 경우에 갈등이 일어나면서 보육교사의 중재에 의해 또래놀이가 진행되는 모습을 보여주고 있다.

준우가 화장대를 옆으로 돌려 가운데 구멍이 나 있는 곳으로 몸을 넣어 통과한다. 그 모습을 본 채현이가 준우 뒤로 가서 구멍을 통과한다. 그 다음으로 준우가 그 뒤로 가서 구멍을 기어서 들어간다. 하지만 준우가 구멍에서 완전히 통과하지 않고, 허리부분에서 나오지 않고 몸을 앞뒤로 반동을 주며 움직인다.

교사: 준우야 앞으로 나와야지.

채현: (소리를 지르며) 야!!

교사: 준우야 앞으로 나와요~

준우가 앞으로 나오다가 발로 뒤에 있는 채현이의 머리를 친다.

채현: 아! (얼굴을 찡그리며 칭얼거리다) 으으~

교사: 준우 뒤에 너무 가까이 있어서 그래. 채현아~ 다시 해봐~

채현이는 다시 엎드려서 구멍을 통과한다.

(참여관찰, 2018. 4. 20.)

분홍색 강아지 실내화를 신은 채현이가 역할영역에서 자신이 신은 실내화와 똑같은 실내화를 손에 들고 준우 옆으로 간다.

채현: (준우에게 실내화를 보여주며) 자~ 여기.

준우는 분홍색 실내화를 손으로 내리치자, 채현이는 손에 한 개 남은 분홍색 실내화를 가지고 준우의 머리를 때린다.

교사: (채현이의 손을 잡으며) 채현아~ 준우가 싫대~ <중략>

교사: 준우는 빨간색 신발을 좋아한대.

교사: 준우야~ 실내화 신어봐~ (빨간색 실내화를 준우에게 신겨준다) 나머지 빨간색 신발 똑같은 것 찾아봐~

채현: 채현이가 찾았줄게~ (빨간색 실내화를 준우에게 건네주며) 여기있어.

준우는 채현이가 건네준 빨간색 실내화를 손에 들고 미소를 짓고 있다.

채현: (초록색 모자를 재운이에게 주며) 넌 이거해~ (청색 모자를 잡으며) 나는 이거 할거야.

준우는 교사의 도움으로 모자를 쓰고, 이리저리 돌아다닌다. 채현이는 강아지 실내화를 신고, 청색 모자를 쓴 채로 교실을 돌아다닌다.

연구자: 채현이 어디에 가고 있는 거야?

채현: 마트가요~

(참여관찰, 2018. 4. 20.)

위의 사례들은 불안정애착영아인 준우와 채현이의 또래놀이에서 규칙을 지키지 않거나 서로에게 맞추어 가는 조율이 이루어지지 않음으로써 보육교사의 중재로 또래놀이가 진행되어지고 있음을 알 수 있다. 박지선(2000)의 연구에서 만 2세 영아는 교사보다 또래 간의 상호작용 및 놀이가 활발하게 이루어진다고 하였다. 하지만 불안정애착영아는 물리적 환경 및 또래와 같은 사회적 환경을 주의 깊게 탐색하거나 서로 맞춰나가는 능력, 규칙 지키기와 같은 사회적 능력이 부족하기 때문에(정운주, 2017; Main, 1991) 원활한 또래놀이를 위해서는 보육교사의 중재가 필요한 것으로 볼 수 있다.

### 3. 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 마무리

보육교사에 대한 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 마무리에서 안정애착영아는 또래와 함께 공동으로 또래놀이를 마무리하지만, 불안정애착영아는 또래와의 갈등으로 인해 또래놀이가 중단되거나 보육교사와의 놀이로 변화되는 모습을 보여주었다.

안정애착영아들 간의 또래놀이 또는 안정애착영아가 주도적으로 불안정애착영아를 놀이에 초대했을 경우에는 함께 공동으로 또래놀이를 끝맺는 모습이 보였다.

시현이가 자석 블록으로 '집'을 만들고 있던 중, 민우가 놀이에 들어와서 함께 집을 완성하였다.

시현: (자신의 구성물 주변을 한 바퀴 돌며 돌아보다가 폴짝 뛰며) 성공이다!

민우: (시현이와 나란히 서서 폴짝 뛰며) 성공이다!

시현이와 민우: (서로 바라보며 폴짝 폴짝 뛰며) 성공이다! 성공이다! 성공이다! 성공이다!

둘은 소리내어 웃으며 계속 구성물 주변을 점프하며 기뻐한다.

<중략>

정리정돈 시간이 되자, 구성물을 함께 무너뜨리며 블록을 교구장에 정리한다.

(참여관찰, 2018. 7. 19.)

시현이가 채현이를 미용실 놀이에 초대하면서 미용실 놀이가 진행되고 있다.

교사: 애들아, 이제 정리정돈 해야할 시간이에요

시현이와 채현이는 계속 미용실 놀이를 하고 있다.

교사: 미용실 놀이 언제까지 할거야?

시현: 나만 머리 하고 이제 정리할 거야.

교사: 그래? 그럼 조금만 더 놀다가 정리하자.

채현이가 자석 블록과 플라스틱 모양 조각으로 시현이의 머리를 감겨주는 시늉을 하며 놀이를 진행하고 있다.

<중략>



시현: 다했어~  
 시현이와 채현이도 손에 들고 있는 블록과 마이 크, 감각탐색영역의 교구들을 교구장에 정리하기 시작한다.

(참여관찰, 2018. 5. 2.)

위의 사례에서는 안정애착영아들(시현이와 민우)간의 놀이와 불안정애착영아인 시현이가 불안정애착영아인 채현이를 놀이에 초대하였을 때에 놀이를 공동으로 끝맺는 모습을 볼 수 있다. 또한 안정애착영아들은 구성물을 함께 완성하고 난 후 기쁨을 함께 공유하는 모습 속에서 영아들이 함께 완성한 것에 대한 기쁨과 성취감이 더 크게 표현됨을(Day, 1983)알 수 있다. 또한 안정애착영아가 불안정애착영아를 놀이에 초대하였을 때에 정리정돈 시간임에도 불구하고 자신의 역할을 완수한 후 또래와 함께 놀이를 끝맺고 있었다.

반면에 불안정애착영아들 간의 놀이나 불안정애착영아가 진행 중인 놀이에 안정애착영아가 들어갔을 때에는 놀이 진행 중 갈등으로 인하여 공동으로 놀이를 끝맺지 못하고 놀이가 중단되거나, 교사와의 놀이로 변화되어지는 모습을 보여주고 있었다.

채현이와 준우가 역할영역의 화장대에 있는 큰 구멍을 통과하며 게임형식으로 신체놀이를 하고 있다. 준우가 또 다시 구멍을 빨리 통과하지 않고, 허리부분까지만 나와서 반동을 주며 앞뒤로 흔든다.

채현: (소리를 지르며) 야!!  
 교사: 준우야~ 어서 나와야지.  
 준우가 규칙을 지키지 않는 과정이 몇 차례 반복되어지고 채현이가 짜증을 내고 있다.  
 교사: 애들아~ 이제 터널 놀이 그만하고 다른 놀이 해볼까? (화장대를 원래자리로 정리한다)

(참여관찰, 2018. 4. 20.)

준우가 시작한 병원놀이에 민우가 환자역할로 들어오면서 놀이를 진행하던 중, 청진기를 서로 자신이 가지려고 하며 당긴다.

교사: (준우와 민우에게 다가오며) 준우야~ 친구랑 같이 나눠서 해야지~.

민우는 청진기를 손에서 놓고 플라스틱 집 밖으로 나간다.

준우: (교사를 보며) 선생님 어디 아파요?

교사: 팔이 아파요.

교사는 팔을 준우에게 내민다. 준우는 청진기를 착용하고 팔에 대며 진찰하는 시늉을 한다.

교사: 어때요? 선생님?

준우는 교사에게 약을 준다.

(참여관찰, 2018. 5. 25.)

위의 사례들에서 불안정애착영아들의 또래놀이와 불안정애착영아인 준우의 놀이에 안정애착영아인 민우가 들어갔을 때 규칙 지키기 및 놀이감 공유에 어려움을 보이면서 공동으로 놀이를 끝맺지 못하고 놀이가 중단되어졌다. 이와 같이 보육교사에 대한 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 마무리를 살펴보면 안정애착영아 주도의 또래놀이에서 공동의 끝맺음이 두드러지게 나타나는 모습을 볼 수 있었다. 이는 보육교사에 대한 영아의 애착 안정성과 또래 놀이의 질은 서로 관련되어 있다고 (Bretherton, 1985; Howes et al., 1998; Matas, Arend, & Sroufe, 1978) 해석할 수 있다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 참여관찰을 통한 사례 연구를 통하여 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이를 놀이의 흐름에 따라 또래놀이의 시작, 전개, 마무리과정으로 살펴보았다. 연구문제에 따라 나타난 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 시작에서는 영아가 또래를 놀이에 초대하거나 또래의 진행 중인 놀이에 들어가는 경우로 나누어 살펴볼 수 있었다. 영아가 또래를 놀이에 초대할 때에 안정애착영아는 적합한 놀이 파트너의 선정과 또래에게 구체적인 놀이 행동을 요구함으로써 또래놀이를 성공적으로 시작하였다. 안정애착영아는 또래를 관찰하고 탐색함으로써 자신의 초대에 충분히 응할 수 있는 또래인지를 파악하여 적합한 놀이 파트너를 선정한 반면에 불안정애착영아는 자신의 놀이에 초대할 또래를 선정하기 위한 탐색 없이 자신과 가까이 있는 또래를 놀이에 초대하는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 보육교

사에 대한 영아의 애착 안정성이 자기 주변 세계를 자발적으로 탐색하는 능력에 영향을 미친다(임명희, 2008; Baradon et al., 2018)는 것과 같은 맥락에 있다. 또한 자신 있고 분명하며 구체적인 요구 전략이 상대방에게 수용되는 경향이 있는데(배지희, 황인애, 2007; Rubin et al., 1998) 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아는 또래에게 분명하면서도 구체적인 놀이 행동을 요구하면서 자신의 놀이에 초대하였다. 하지만 불안정애착영아는 미숙하고 분명하지 않은 표현으로 놀이를 제안함으로써 또래놀이의 시작이 이루어지지 못하는 경우가 두드러지게 나타났다. 이처럼 자신의 생각을 분명하게 표현하는 것은 영아의 언어발달과도 관계가 있다고 볼 수 있으며, 영아의 수용언어와 표현언어 모두에 있어서 보육교사와의 애착이 정적인 영향을 미친다는 신애선(2017)의 연구결과와 의견을 같이한다. 또한 Bretherton(1985)과 Sroufe(1983)의 연구결과처럼 안정애착영아가 놀이를 할 때 더 자신감이 있으며 주도적인 것으로 해석할 수 있다.

한편, 또래놀이의 시작에 있어서 또래가 이미 진행 중인 놀이에 영아가 들어가는 경우, 안정애착영아는 놀이 맥락을 파악하는 모습을 보였지만 불안정애착영아는 놀이 맥락을 파악하지 못함으로써 또래에게 거부당하는 경우가 두드러졌다. 특히, 안정애착영아는 놀이 맥락을 파악하기 위해서 주의 깊게 또래의 놀이를 관찰하고 궁금한 점을 질문하였으며, 놀이 맥락을 파악한 후에는 관찰한 또래의 놀이행동을 그대로 모방하거나 또래에게 맞추어 나가며 진행 중인 놀이에 들어갔다. 이러한 연구 결과는 양육자에 대해 안정애착을 형성한 영아가 물리적 환경 뿐 아니라 인적 환경도 주도적으로 확신을 갖고 탐색한다는 선행연구들(유효순, 1992; 임명희, 2008; Main, 1991)과 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

Bowlby(1969/2011)는 영아가 성장하면서 애착행동 체계도 점차 발달하여 영아와 양육자가 목표-수정적 동반자 관계(goal-corrected partnership)로 정교하게 발달한다고 보았다. 이 관계에서 영아는 양육자의 행동과 무엇이 양육자의 행동에 영향을 주는지를 관찰함으로써 양육자의 설정목표와 이를 달성하기 위해 무엇인가를 추론하게 된다. 이를 통해 영아는 양육자의 느낌과 동기에 대한 통찰력을 획득하게 된다고 하였다. 즉, 안정애착영아들은 어린이집에서 주 양육자라고 할 수 있는 보육교사를 관찰하며 무엇이 보육교사의 행동에

영향을 주는지 그리고 보육교사의 행동을 변화시키기 위해 자신이 어떻게 할 수 있는지에 대해 생각을 하고 그러한 과정이 반복되면서 동반자적 관계로 발전할 수 있는 기초를 형성하였을 것이라고 추측해 볼 수 있다. 또한 이러한 애착행동체계가 이루어지는 동안 영아는 끊임없이 보육교사를 포함한 주변의 환경을 관찰하고 탐색하는 경험을 하였을 뿐만 아니라, 보육교사를 안전기지(secure base)로 활용하여 충분히 물리적·인적 환경을 탐색하는 능력을 발달시킴으로써 또래놀이에서도 이러한 부분들이 반영되어 나타난 것으로 볼 수 있다.

둘째, 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 전개에서는 상호보완적으로 협조하기, 놀잇감 공유하기, 보육교사가 중재하기에 있어서 안정애착영아와 불안정애착영아의 다른 모습을 볼 수 있었는데 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아는 대체적으로 또래와 상호보완적으로 협조가 이루어짐으로써 사회적 놀이 유형 중 협동적인 사회 가장놀이(Howes & Matheson, 1992)를 원활히 진행하였다. 반면에 불안정애착영아는 또래의 반응에 주의를 기울이기 보다는 자신이 하고 싶은 것에 초점을 두고 자신의 의사만 표현하며 또래와의 협조를 어려워하는 경향이 있는 것으로 볼 수 있었다. 이는 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영유아들이 복합적인 사회적 가장 놀이 및 협력적인 놀이를 더 많이 한다는 Cugmas(2011)와 Howes(1997)의 연구결과와 일치하며, 안정애착영아가 또래에게 더욱 협조적이라는 Londerville와 Main(1981)의 연구결과와도 같은 맥락에 있다. 또한 안정애착을 형성한 영아들이 또래와 상호보완적으로 서로에게 필요한 행동을 주고 받으면서 친사회적 행동과 같은 긍정적인 또래놀이 상호작용을 보인다는 선행 연구결과들(김아람, 2014; 김인아, 2004; 신지연, 2006; Shaver, Mikulincer, Gross, Stern, & Cassidy, 2016)도 이를 지지해주고 있다. 뿐만 아니라, 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아는 또래와 놀잇감을 공유하면서 구성물을 함께 만들어 나가고 구성놀이에서 상징놀이로 놀이를 전환 또는 확장시켜나가면서 또래놀이의 지속 시간 및 에피소드의 길이가 길어진 것으로 볼 수 있었다. 이와 달리, 불안정애착영아는 또래와의 놀잇감 공유를 어려워하면서 또래놀이에서 다양한 에피소드가 만들어지지 못하고 또래와의 부정적인 상호작용이 이루어지면서 또래

놀이가 단절되거나 단순한 사회적 놀이에서 더 발전되지 못하였다. 놀잇감 공유는 대표적인 친사회적 행동으로 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아가 또래놀이 상호작용에서 친사회적 행동을 더 많이 보인다는 김아람(2014)과 김인아(2004)의 연구결과와 같은 맥락에 있으며, 안정애착영아가 놀이에서 긴 에피소드를 가지고 놀이를 하고(조남선, 2002; Slade, 1987), 또래와 긴 시간동안 놀이를 한다는 것(Howes et al., 1998)과 연관이 있을 수 있다. 뿐만 아니라 또래놀이의 진행에 있어서 안정애착영아와 불안정애착영아가 보이는 상이한 모습은 보육교사의 중재 유무에 있는 것으로 볼 수 있었다. 안정애착영아의 또래놀이에서는 불안정애착영아에 비해서 또래와 협조하기, 놀잇감 공유하기와 같은 친사회적 행동을 보임에 따라 큰 갈등이 드문 반면에, 불안정애착영아들 간의 또래놀이 전개에서는 또래와의 갈등이 빈번하게 일어남으로써 보육교사의 중재에 의해서 또래와의 놀이 진행이 유지되어졌다. 이는 불안정애착영아는 또래놀이 상호작용능력이 부족한 것으로 해석할 수 있으며, 애착 안정성과 탐색 능력, 감정 이해 및 친사회적 행동이 관련있는 것(유효순, 2012; Baradon et al., 2018; Shaver et al., 2016)으로 이해할 수 있다.

셋째, 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이의 마무리에서는 안정애착영아들 간의 또래놀이 또는 안정애착영아가 불안정애착영아를 놀이에 초대했을 때에는 공동의 끝맺음으로 또래놀이가 마무리 되어졌다. 반면에 불안정애착영아들 간의 또래놀이 또는 안정애착영아가 불안정애착영아의 진행 중인 놀이에 들어갔을 때에는 진행 중 갈등으로 인하여 교사가 다른 놀이를 제안함으로써 공동의 끝맺음이 되지 못하고 또래놀이가 단절되거나 교사와의 놀이로 변화되었다. 따라서 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아가 주도적으로 놀이를 진행할 때에는 또래놀이가 공동의 끝맺음으로 이루어진다고 볼 수 있다. 이는 Oppenheim 외(1988)의 연구결과처럼 보육교사에게 안정애착을 형성한 영아가 자신이 하고자 하는 것을 이루는 목표 지향적 행동을 더 많이 보인다는 것과 같은 맥락에 있는 것으로 해석할 수 있다.

이와 같이 본 연구를 통해서 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아가 또래놀이의 시작, 전개, 마무리 과정에서 또래를 포함한 주변의 환경을 주의 깊게 탐색

하고, 친사회적 행동과 같은 긍정적인 또래 상호작용을 보이며 원활히 또래놀이를 해나감을 알 수 있었다. 따라서 보육교사에 대해 안정애착을 형성한 영아가 긍정적으로 또래와 상호작용하며 원활한 또래관계를 형성해 나가는 것으로 볼 수 있다.

특히, 어린이집에서 장시간 머무르며 생활하는 영아들에게 보육교사는 부모만큼 중요한 양육자가 되며, 보육교사에 대한 애착 안정성은 영아의 내적작동모델에 영향을 미치게 된다. 일단 형성된 내적작동모델은 쉽게 변하지 않고 새로운 경험과 함께 이전에 형성된 내적작동모델을 토대로 통합되어지기(Holmes, 1993/2005) 때문에 보육교사에 대해 안정애착을 형성하는 것이 중요하다. 자신과 타인, 자신- 타인의 관계에 대한 정신적 표상인 내적작동모델은 영아의 사회적 관계에 영향을 미치게(Bowlby, 1969/2011) 되면서 영아의 사회적 능력이 반영된 또래놀이 상호작용에도 영향을 주게 되는 것이다. 따라서 보육교사에 대해 안정애착을 형성하는 것이 영아가 긍정적인 내적작동모델을 만들게 되며, 이로 인해 긍정적으로 또래와 상호작용을 하면서 또래놀이를 진행할 수 있다. 많은 연구자들(김기철, 이선채, 2016; 김정주, 노은호, 2006; 주영은, 2007; 유효순, 2012; 이보연, 2016; 이순영, 문영보, 2005; Baradon et al., 2018; Howes, 1997; Shaver et al., 2016)은 양육자가 민감하게 반응하며 영아를 돌보는 것이 영아의 안정애착 형성에 직접적인 영향을 주는 것으로 보고 있다.

이에 보육교사에 대해 영아가 안정애착을 형성하기 위해서는 보육교사가 민감한 양육행동으로 영아를 돌보는 것이 필요하다. 민감한 양육자는 아이의 신호를 받아들이기 위해 끊임없이 아이에게 조율이 되어(tuned in) 있고, 신호를 정확하게 해석하고 즉각적으로 적절하게 신호에 반응을 하는 경향이 있다(Bowlby, 1988/2014). 따라서 보육교사는 영아를 민감하게 관찰하고 영아들의 행동에 적절하게 반응을 해주어야 한다. 특히, 영아들은 놀이를 통해 자신을 표현함으로써 놀이를 주의 깊게 살피며 영아의 흥미나 요구, 좋아하는 놀잇감을 파악하는 것도 필요하다. 관찰을 통해 얻은 정보를 아이에게 도움이 되는 방식으로 표현하는 것도 민감성에 포함됨으로(이보연, 2016), 영아를 주의 깊게 관찰함으로써 영아의 요구에 적절하게 반응하며 서로 조율해 나가는 것이 필요하다고 볼 수 있다.



본 연구결과를 통하여 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이 과정에 대한 이해를 도움으로써 보육교사의 역할에 대해 생각해볼 수 있는 기초자료가 될 것이다. 보육교사의 민감한 양육행동으로 영아가 안정적인 애착을 형성하여 원활한 또래관계 속에서 다양한 놀이를 통한 발달이 이루어질 수 있도록 하기 위해 이와 관련된 보육교사 교육 등의 제반 조건을 마련한다는 점에서 연구의 의의가 있다.

본 연구 결과를 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 참여관찰을 통해 보육교사에 대한 만 2세 영아의 애착 안정성과 또래놀이 과정을 살펴본 것이다. 하지만 영아는 애착 인물들을 위계적으로 배열할 수 있으며, 부모와의 관계를 통해 어떤 유형의 애착이 형성되었느냐에 따라 영아의 내적작동모델이 상이하며 이후에 영아의 관계형성에 기초가 됨으로 어머니에 대한 영아의 애착 안정성도 함께 고려되어 영아의 또래놀이를 살펴보는 연구가 필요하다. 둘째, 영아의 기질도 보육교사에 대한 애착 안정성 및 또래놀이에 영향을 줄 수 있으므로 기질과 같은 영아 관련 변인을 고려한 추후 연구도 필요하다. 셋째, 본 연구는 영아를 연구 참여자로 하였지만 또래놀이가 유아들에게서 더 활발히 나타남으로 유치원 교사에 대한 유아의 애착 안정성과 또래놀이를 살펴볼 필요가 있다.

## 참고문헌

- 강은진, 이진화(2014). 영아의 보육교사와의 애착안정성 정도와 성별에 따른 사회적유능성의 차이. **한국영유아보육학**, 89, 197-213.
- 국립국어원 표준국어대사전(n.d.). 맥락의 정의. <http://stdweb2.korean.go.kr/>에서 2018년 9월 2일 인출
- 권경숙(2002). 어린이집 영아들이 갈등에 대한 문화기술적 연구: 2세아를 대상으로. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김기철, 이선재(2016). 영아교사의 성인애착과 교사 효능감 및 민감성이 영아발달에 미치는 영향. **한국보육학회지**, 16(4), 201-226.
- 김아람(2014). 어머니 및 교사와의 애착 안정성이 유아의 또래수용과 놀이상호작용행동에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김윤희, 김희정, 임지혜(2016). 문헌고찰을 통한 국내 영아애착 관련 연구동향 분석. **한국영유아보육학**, 100, 57-83.
- 김인아(2004). 교사-유아 애착안정성과 교사-유아 관계 및 사회적 능력과의 관계. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정주, 노은호(2006). 종일반 교사의 역할에 관한 문화기술적 연구. **한국보육학회지**, 6(1), 63-80.
- 나종혜(1993). 어머니와 탁아교사에 대한 유아의 애착 비교. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박지선(2000). 영유아의 교사 및 또래와의 사회적 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 배지희, 황인애(2007). 혼합연령 학급 또래와의 사회적 상호작용에서 나타나는 유아의 요구와 반응 양상. **유아교육연구**, 27(6), 187-212.
- 신애선(2017). 영아교사의 애착 및 영아의 몸짓과 영아 언어 발달 간의 관계. **한국보육학회지**, 17(4), 121-143.
- 신은수, 권미경, 정현빈(2010). 유아의 사회적 기술, 또래놀이 상호작용과 사회적 놀이 행동 간의 관계. **미래유아교육학회지**, 17(4), 183-209.
- 신은수, 김은정, 유영의, 박현경, 백경순(2011). **놀이와 유아교육**. 서울: 학지사.
- 신지연(2006). 어머니와 보육교사에 대한 2세 영아의 애착비교: 애착행동 및 사회적 상호작용을 중심으로. **유아교육연구**, 26(1), 5-25.
- 신지연, 최석란(2005). 2세 영아의 어머니와 보육교사에 대한 복합 애착과 사회, 정서적 행동. **아동학회지**, 26(1), 137-154.
- 실험심리학용어사전 (n.d.). 상호보완의 정의. <http://terms.naver.com/>에서 2018년 9월 2일 인출
- 유효순(1992). 유아의 애착과 사회성과의 관계에 관한 연구. **한국방송통신대학교논문집**, 15, 1-19.
- 유효순(2012). **영아와 애착**. 서울: 한국방송통신대학교 출판부.
- 이기숙(1990). **전인적 발달을 위한 종일제 프로그램: 21세기를 향한 종일제 프로그램의 방향**. 서울: 한국어린이육영회 세미나 자료.
- 이보연(2016). **0~5세 애착 육아의 기적**. 경기도: 예담.
- 이순영, 문영보(2005). 애착이론과 기질이론의 영유아보육현장 적용가능성 탐색. **한국보육학회지**, 5(1), 89-103.
- 이영, 박경자, 나유미(1997). 애착 Q-set의 국내 준거 개발 연구. **아동학회지**, 18(2), 131-148.
- 이정희(1993). 취업모와 자녀간 애착 안정성과 관련 변인간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이주옥, 장현주(2004). 영아의 사회적 상호작용 형태 연구. **유아교육연구**, 24(5), 25-41.
- 이재호(2018). 유아 놀이성에 영향을 미치는 기질, 애착 간의



- 구조모형분석. **한국보육학회지**, 18(2), 203-215.
- 임명희(2008). 초기적응과정에 대한 영아 사례 연구. **한국보육학회지**, 8(2), 73-103.
- 정윤주(2017). 보육교사와 영아의 애착 안정성이 또래상호작용에 미치는 영향. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조남선(2002). 영아-교사간 애착 안정성과 영아 상징놀이에서의 자기-타인 관계성에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조혜경(2006). 1, 2세 영아의 또래갈등 원인에 대한 연구. **한국영유아보육학**, 47, 245-262.
- 주영은(2007). 애착증진을 위한 영아교육 프로그램 개발 및 적용 효과. **한국보육학회지**, 7(3), 35-52.
- 한국육아정책연구소(2016). **2016 유아교육 보육 주요 통계**. 서울: 육아정책연구소.
- Ainsworth, M. D. S., & Witting, B. A. (1969). Attachment and exploratory behaviour of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior* (Vol. 4.), London: Methuen.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Walls, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baradon, T., Biseo, M., Broughton, C., James, J., & Joyce, A. (2018). **정신분석적 부모-영아 정신치료의 실제**(신동주, 장형운, 이한별 공역). 경기도: 정민사 (2016 원저 발간).
- Bowlby, J. (2011). **애착-인간애착행동에 대한 과학적 탐구**(김창대 역). 경기도: 나남(1969 원저 발간).
- Bowlby, J. (2014). **존 볼비의 안전기지: 애착이론의 치료적 적용**(김수임, 강예리, 강민철 공역). 서울: 학지사 (1988 원저 발간).
- Bretherton, I (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3-35.
- Bretherton, I., Biringen, Z., & Ridegeway, D. (1991). The parental side of attachment. In K. Pillemer & K. McCartney (Eds.), *Parent-child relations throughout life* (pp. 1-24). NJ: LEA.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2016). The internal working model construct in light of contemporary neuroimaging research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (3rd ed.) (pp. 63-90). NY: The Guilford.
- Clarke-Stewart, K. A. (1987). Predicting child development from care forms and features: The Chicago Study. In D. A. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us? Research monographs of the national association for the education of young children* (pp. 22-42). Washington, DC: NAEYC.
- Cugmas, Z. (2011). Relation between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics and play activities. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1271-1289.
- Day, B. (1983). Doing interpretation. In K. N. Newbury Park (ed.), *Interpretive interactionism* (pp. 35-50). NY: Macmillan Publish.
- Denham, S. A., Blair, K., Schmidt, M., & Demulder, E. (2010). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(1), 70-82.
- Eckerman, C. Whatley, J. L., & Kutz, S. L. (1975). Growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology*, 11(1), 42-29.
- Fantuzzo, J. W., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., & Sutton-smith, B. (1998). Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American head start children. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 411-431.
- Goossens, F. A., & Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachment to professional caregivers: Relations to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61(3), 832-837.
- Hamilton, C. E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71(3), 690-694.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 39-53.
- Holmes, J. (2005). **존 볼비와 애착이론**(이경숙, 역). 서울:

- 학지사(1993 원저 발간).
- Howes, C. (1997). Teacher sensitivity, children's attachment and play with peers. *Early Education and Development, 8*(1), 41-49.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly, 8*(1), 15-32.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Philipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development, 69*(2), 418-426.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and Social pretend play. *Development Psychology, 28*(5), 961-974
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development, 65*(1), 264-273.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C., & Myers, L. (1988). Attachment and childcare: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly, 3*(4), 403-416.
- Jacobson, J. L. (1981). The role of inanimate objects in early peer interaction. *Child Development, 52*(2), 618-626.
- Johnson J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. NY: Pearson A & B.
- Lieberman, A. F. (1977). Preschoolers' competence with a peer: Relations with attachment and peer experience. *Child Development, 48*, 1277-1287.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage Publication.
- Londerville, S., & Main, M. (1981). Security of attachment, compliance and maternal training methods in the second year of life. *Developmental psychology, 17*(3), 289-299.
- Main, M. (1983). Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development, 6*(2), 167-174.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular(coherent) vs multiple(incoherent) model of attachment: Findings and directions for future research. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 127-159). NY: Routledge.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1/2), 66-104.
- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, L. A. (1978). Continuity and adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development, 49*(1), 547-556.
- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Development Psychology, 20*(2), 244-260.
- Mikulincer, M & Shaver, P. R. (2016). Adult attachment and emotion regulation. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (3rd ed.) (pp. 507-533). NY: The Guilford Press.
- Mueller, E. & Lucas, T. A. (1975). A developmental analysis of peer interaction among toddlers. In M. Lewis & L. A. Rosenblem (Eds.), *Friendship and Peer Relations* (pp. 223-257). NY: Wiley.
- Oppenheim, D., Sagi-Schwartz, A., & Lamb, M. (1988). Infant-adult attachments on the Kibbutz and their relation to socioemotional development 4 years later. *Developmental Psychology, 24*(3), 427-433.
- Robinson, C. C, Anderson, G. T., Porter, C. L., Hart, C. H., & Wouden-Miller, M. (2003). Sequential transition patterns of preschooler' social interactions during child-initiated play: Is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states? *Early Childhood Research Quarterly, 18*(1), 3-21.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 621-632). NY:

Wiley.

- Shaffer, D. R. (2000). *Social and personality development*. CA: Wadsworth.
- Shaver, P. R., Mikulincer, M., Gross, J. T., Stern, J. A., & Cassidy, J. (2016). A lifespan perspective on attachment and care for others. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (3rd ed.) (pp. 878-916). NY: The Guilford Press.
- Slade, A. (1987). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 58(2), 367-375.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool. In M. Perlmutter (Ed.), *Development and policy concerning children with special needs: The Minnesota symposia on child psychology* (pp. 41-79). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Van IJzendoorn, M. H., Sagi-Schwartz, A., & Lamberman, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from holland and israel. *New Direction for Child Development*, 57, 5-24.
- Waters, E. (1987). *Attachment behavior Q-set(version 3.0)*. NY: Stony Brook University.
- Water, E., & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual difference in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 41-65.

## A Case Study of 2-year-old Infants' Attachment Security to a Child Care Teacher and Peer Play Process

Dong Ju Shin

Professor, Dept. of Early Childhood Education, Duksung Women's University

So Young Kim

Doctoral Student, Dept. of Early Childhood Education, Duksung Women's University

### Abstract

**Purpose:** The purpose of this study was to explore about 2-year-old infants' attachment security to a child care teacher and peer play process through a case study. For this purpose, the attachment security was assessed with attachment Q-set to 2-year-old five infants at a day care center in Seoul. Participants of this study are four infants included two infants attached securely to their child care teacher and two infants attached insecurely to their child care teacher.

**Methods:** Participant observation was conducted from April 12 to July 19 in 2018 through 36 observations in free play activities. The Data collected from the transcriptions of video shoots and teachers' interviews, child care plans, and reflexive journal was analyzed and interpreted.

**Results:** The main results of the research were as follows: The beginning of peer play, when infants invited their peers to play, secure attachment infants selected suitable play partners and asked for a specific play behaviors. However, insecure attachment infants invited unsuitable play partners and asked uncertainly play actions to peers. In addition, when infants entered in-progress play, secure attachment infants understood the context of play but insecure attachment infants did not understand the context of play. In the progress of peer play, secure attachment infants cooperated with peers, shared play objects, but insecure attachment infants did not cooperate complementally with peers and express only their opinions. As well, insecure attachment infants could not play harmoniously without child care teacher's interventions. In the end of the peer play, secure attachment infants finished in collaboration with peers but insecure attachment infants failed to finish with the peers and was turned into play with the child care teacher because of peer conflict.

**Conclusion/Implications:** This study has implications for basic resources to think about the role of child care teachers by helping them understand about the relation 2-year-old infants' attachment security to them and peer play process.

Received October 29, 2018

Revision received November 26, 2018

Accepted December 10, 2018