



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 석사 학위 논문

어머니와 교사에 대한
복합애착 유형에 따른
만 5세 유아의 또래유능성



2014 년 2월

부경대학교 교육대학원

유아교육전공

황성량

교육학석사학위논문

어머니와 교사에 대한
복합애착 유형에 따른
만 5세 유아의 또래유능성

지도교수 이희영

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2014년 2월

부경대학교 교육대학원

유아교육전공

황성량

황성량의 교육학석사학위 논문을 인준함.

2014년 2월



주 심 교육학 박사 이 경 화 (인)

위 원 문 학 박 사 권 연 희 (인)

위 원 철 학 박 사 이 희 영 (인)

목 차

<ABSTRACT> ----- VI

I. 서론 ----- 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ----- 1
2. 연구문제 ----- 7
3. 용어의 정의 ----- 8

II. 이론적 배경 ----- 10

1. 애착 ----- 10
가. 애착의 개념 ----- 10
나. 복합애착 ----- 12
다. 애착 측정 방법 ----- 14
2. 또래유능성 ----- 18
가. 또래유능성의 개념 ----- 18
나. 또래유능성의 관련변인 ----- 19
3. 애착과 또래유능성 ----- 20
가. 애착과 또래유능성의 관계 ----- 20

나. 복합애착 관련 선행연구	23
-----------------	----

Ⅲ. 연구방법 ----- 25

1. 연구대상	25
2. 측정도구	27
가. 애착이야기완성검사	27
나. Q-set 검사	33
다. 또래유능성	35
3. 연구절차	37
가. 예비연구	37
나. 본연구	37
4. 자료분석	38

Ⅳ. 연구결과 ----- 39

1. 변인의 기술통계 및 성별에 따른 또래유능성의 차이	39
2. 어머니와 교사에 대한 유아의 애착유형과 성별에 따른 또래유능성의 차이	41
3. 어머니와 교사에 개한 유아의 복합애착유형과 성별에 따른 또래유능성의 차이	45

V. 논의 및 결론 ----- 49

1. 논의 ----- 49

2. 결론 및 제언 ----- 55

<참고문헌> ----- 57

<부록> ----- 70

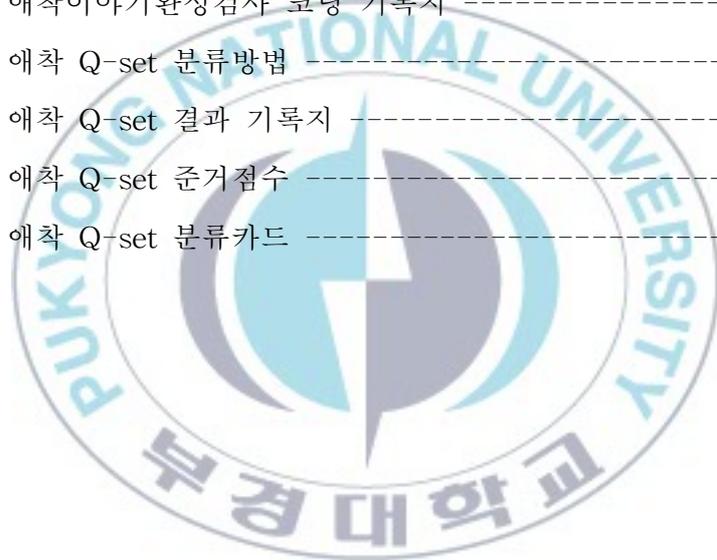


표 목 차

<표-1> 유아의 성별 분포 -----	26
<표-2> 교사의 일반적 정보 -----	26
<표-3> 애착이야기완성검사에 사용된 이야기 -----	29
<표-4> 애착안정성 준거점수와 유아의 애착안정성 점수 간의 상관관계 최소값, 최대값 -----	34
<표-5> 또래유능성 질문지 문항구성 -----	35
<표-6> 유아의 성별에 따른 어머니애착 교사애착 유형의 분포 -----	39
<표-7> 유아의 성별에 따른 또래유능성의 차이 -----	40
<표-8> 어머니애착 유형과 성별에 따른 또래유능성의 평균과 표준 편차 -----	41
<표-9> 어머니애착 유형과 성별에 따른 또래유능성의 차이 -----	42
<표-10> 교사애착 유형과 성별에 따른 또래유능성의 평균과 표준 편차 -----	43
<표-11> 교사애착 유형과 성별에 따른 또래유능성의 차이 -----	44
<표-12> 복합애착유형별 집단의 빈도분포 -----	45
<표-13> 어머니-교사의 복합애착유형과 성별에 따른 또래유능성의 평균과 표준편차 -----	46
<표-14> 어머니-교사의 복합애착유형과 성별에 따른 또래유능성의 차이 -----	47

부 록

<부록-1> 또래유능성 척도 -----	71
<부록-2> 애착이야기완성검사 -----	72
<부록-3> 애착이야기완성검사 코딩 매뉴얼 -----	75
<부록-4> 애착이야기완성검사 코딩 기록지 -----	83
<부록-5> 애착 Q-set 분류방법 -----	84
<부록-6> 애착 Q-set 결과 기록지 -----	85
<부록-7> 애착 Q-set 준거점수 -----	86
<부록-8> 애착 Q-set 분류카드 -----	87



ABSTRACT

Relationship between Attachment to Mother and Teacher and 5-year-old Children's Peer Competence

Hwang Sung Rang

Early childhood Education Major
Graduate School of Education
Pukyong National University

As dual career family and single-parent family have recently increased as a social problem, children who are taken care of children education institutes have risen as well. For this reason, the importance of peer relationship has been emphasized during early childhood. Positive peer relationship formed during early childhood also has important effects on human development after early childhood. Thus, relationships with mothers and teachers should be investigated to figure out how they impact on children's peer competence.

This study aims to analyze children's types of multiple attachment for mothers and teachers and how they impact on peer competence according to genders, offer significant data to educate and foster

children, understand the characteristics and roles of attachment and discover the importance of teachers' roles including mothers' complicated influences.

Research problems according to the aims of the study are as in the following.

First, are there differences for peer competence according to children's types of attachment and genders towards mothers and teachers?

Second, are there differences for peer competence according to children's types of multiple attachment and genders towards mothers and teachers?

128 children and seven teachers teaching the children from three kindergartens in Busan were subject to the study to answer above two questions.

To evaluate child-mother attachment, Attachment Story Completion Task(ASCT) designed by Bretherton, Ridgeway, Cassidy(1990) and adapted by Lee Jin Sook(2001) was used for children directly. For child-teacher attachment, Attachment Q-set revised edition designed by Waters and Deanc(1985) and adapted by Lee Sang Eun(1999) was used and rated by teachers. To figure out children's peer competence, peer competence measure designed by Park Ju Hee and Lee Eun Hae(2001) was used for peer competence investigation observed and rated by teachers.

Collected data was analyzed through SPSS 21.0 to figure out gender distribution of teacher attachment and mother attachment, the average of peer competence according to genders, standard deviation,

independent t verification to investigate the differences according to genders and two-way ANOVA to reveal differences of peer competence according to genders about mother attachment and teacher attachment, and according to multiple attachment types and genders.

The results of the study are as in the following.

First, when it comes to genders and peer competence according to types between children and mothers, group with unstable mother attachment had a significant difference more than another group with stable mother attachment. Boys had a significant difference more than girls for peer competence and the stable group had a significant difference more than the unstable group for sociality and prosociality as a sub factor. For teacher attachment type, there was a significant difference according to genders, girls had higher peer competence than boys, boys had less prosociality than girls as a sub factor.

Second, among multiple attachment type for children towards mothers and teachers, stable-stable group, stable-unstable group and unstable-stable group had a more significant difference of peer competence score than the unstable-unstable group. When peer competence according to children's gender was considered, girls had a more significant difference for peer competence score than boys.

As a result, children's peer competence towards mothers and teachers according to multiple attachment was statistically significant and when it comes to difference of peer competence according to children's genders, girls showed a more significant different than boys. Through the results, multiple attachment types formed by children towards

mothers and teachers have effects on children's peer competence. Although a child had an unstable attachment with mother, if the child had a stable attachment with teacher, it is better for the child to have a unstable attachment with both of them. As the child can be still rewarded when the child suffers maladjustment to peer, roles of not only parents but also teachers have great effects on children's development. Enthusiastic relation formation and organized education should be carried out by children education institutes.



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 여러 가지 사회적 문제로 인해 맞벌이 부부와 한 부모 가정이 늘어남에 따라 유아교육기관에 맡겨지는 유아가 증가하였고 유아는 일정시간 어머니와 떨어져 유아교육 기관에서 많은 시간을 보내고 있다. 그로 인해 유아는 일찍이 사회를 경험하게 되고 또래와 함께 지내는 시간이 길어지고 유아에게 있어 또래관계는 상호간에 강화와 모방을 통해서 사회, 정서, 인지적 영향을 미치게 되며, 또래와의 관계는 성인과의 관계보다 유아에게 더 큰 영향을 미칠 수 있다. 이는 유아는 성인보다 또래에게 자신과 더 유사하다고 여기기 때문에 또래가 더 적절한 모델이라고 생각하며, 또래로부터 더 많은 영향을 받는다. 따라서 유아기의 또래관계의 중요성이 강조되고 있다.

긍정적인 또래관계는 집단에서 수용되고 인정받고 있다는 느낌을 갖게 되며, 긍정적 자아개념의 형성은 물론 일상생활의 모든 면에서 안정감을 갖게 되며 긍정적인 또래 상호작용을 통해 유아는 적응적인 사회적 기술을 배울 수 있게 되고(송명자, 1995), 바람직한 또래와의 상호작용은 인지발달이나 사회·정서적 발달에 중요한 영향을 미치게 되며, 대인관계에 대한 기술 습득이나 탈중심화, 올바른 성역할의 발달 및 자아개념의 형성에도 영향을 미치기 때문에 아동이 성장함에 따라 그 중요성은 더욱 증가(Ellis, Rogoff, & Cromer, 1981)하게 된다. 따라서 또래관계는 유아 간의 관계를 효과적으로 유지하는데 필요한 여러 가지 능력과 기술을 포함하여 또래유

능성의 개념으로 연구되고 있는데(손승희, 이은혜, 2004), 또래유능성은 유아기 이후의 적응을 예측하는 중요한 요인으로 인식되고 있으며, 유아기에 형성된 또래관계는 유아기 사회적 관계뿐만 아니라 이후 발달에 결정적인 역할을 하는 것으로 알려져 있다(Hartup, 1983).

또래유능성이란 또래와의 사회적 관계에서 함께 놀이하고, 우정을 나누며, 다양한 의사소통을 통해 타인의 입장을 생각해주고, 문제 발생 시 이야기를 들어주거나 타협을 하는 등의 사회적인 기술을 나타내는 것(박주희, 이은혜, 2011)으로 또래유능성이 발달된 유아는 또래집단에 잘 수용되고, 유아들과 어울릴 수 있는 사교적 능력과 다른 유아를 잘 도와주고, 사이 좋게 지내며 갈등이 생겼을 때 효과적으로 해결할 수 있는 친사회적 능력, 그리고 놀이를 능동적으로 제안하고 이끌며 자신의 의견을 효과적으로 주장하는 주도적인 행동능력을 보인다(박주희, 2001; 양인아, 2009)고 하였다. 따라서 또래와의 관계에서 유능함을 나타내는 능력인 또래유능성에 영향을 주는 변인을 찾으려는 연구자들의 관심이 지속되고 있다.

또래유능성이 주는 변인으로는 개인 내적 영향요인을 밝히는 연구와 가족을 포함한 사회적 관계속의 외적 영향요인을 밝히는 연구로 나누어 볼 수 있다. 유아의 또래유능성에 영향을 미치는 내적 변인으로는 유아의 기질(김미영, 2011), 정서조절능력(지민경, 2011), 성별(김현나, 이경님, 2008), 정서지능(김영희, 2006)에 의해 영향을 받는다는 보고를 하고 있으며, 외적 변인으로 또래유능성에 영향을 미치는 어머니 양육태도(박두미, 2004), 양육행동(임희경, 2008), 애착유형(한희정, 2011), 교사-유아관계(지민경, 2011) 등의 변인을 살펴보는 연구를 수행하였는데 이 연구 중 유아의 사회성과 또래관계에 영향을 미치는 주요변인이 애착임을 알 수 있었다.

애착에 영향력을 가진 또래관계에 대한 연구에 의하면, 안정된 애착을 형성한 유아는 또래관계에 있어 타인의 관점을 이해하고 사회적 지식과 기

술을 습득할 수 있고, 올바르게 자신을 인식하고, 긍정적인 자아개념을 형성하면서 사회적 적응을 잘 할 수 있고(Ladd, 2005), 또래집단의 활동에 보다 많이 참여하고, 집단 활동을 통해 탈중심화 하고, 감정이입 능력을 발달시키는 등 사회적으로 성숙할 수 있다고 보고하였다. 반면에 불안정애착을 형성한 유아는 또래관계에서 어려움을 겪게 되고, 정신 병리적 문제, 학업의 실패, 비행, 등의 사회적인 부적응의 문제들이 나타난다고 한다(Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Crick, 1996). 이런 연구를 볼 때, 안정애착을 형성한 유아가 불안정 애착을 형성한 유아보다 사회적으로 유능할 뿐 아니라 또래관계에서 더 친절하고 사교적이며 자신의 감정을 쉽게 표현하고 정서적으로 안정된 발달 할 수 있을 것으로 추정할 수 있다.

애착(Attachment)이란 용어는 John Bowlby(1958)가 처음으로 사용하였고 ‘인간이나 동물들이 어떤 특정한 대상에 대하여 형성하는 강하고도 지속적인 정서적 유대(Affectional bond)’라고 정의하였고, Bowlby의 영향을 받은 Mary Ainsworth(1979)는 ‘사람이나 동물이 자신과 다른 특정한 개체 사이에 형성하는 정서적 유대’라고 정의하였다. Bowlby(1969)는 애착관계를 통해서 자신과 타인과의 관계에서 세상에 대한 정서적이고 인지적인 관계구인이 되는 틀인 ‘내적실행모델(internal working model)’이 형성된다고 하였다.

내적실행모델이란 애착관계에 대한 실제적·정서적 지식 모두를 포함하는 가설적인 정신구조로서 유아와 애착대상간의 상호작용으로부터 관계에 대한 표상이 발달되어 시간이 지나 확고한 인지구조로 정착되는 것을 의미한다. 유아는 어머니와의 초기경험에 근거하여 어머니, 자신, 그리고 사람들에 대한 인식체계로 애착표상 또는 내적실행모델을 형성하게 되고(Bowlby, 1969), 안정적인 내적 표상을 통해 새로운 환경에 처했을 때 심리적 안정감과 자신감을 가지고 대처할 수 있게 되며, 또래 및 다른 성인

들과의 관계를 활발하게 탐색할 수 있게 된다(Sroufe, 1983). 유아 자신의 정서적, 신체적 욕구에 주 보호자가 얼마나 민감하게 반응하는가를 토대로 자신과 주보호자에 대한 내적실행모델을 발달시키게 되는 것이다.

이에 애착에 대한 연구를 살펴보면 고경애(1983)의 연구에서 어머니와 애착안정성이 높은 아동이 또래와 보다 적극적, 호혜적 상호작용을 하며 친구의 수가 더 많았고 적응도 잘하고 있다고 하였고, 고운정(1999)의 연구에서는 안정애착아가 또래관계에서 사회성과 사회적 능력이 높다고 하였으며, 김지현(2008)의 연구에서는 안정 애착 유아 중에 인기아가 가장 많았고 사회적 능력의 긍정적 요인인 지도력과 유능성의 점수가 높았다고 나타났다. 이와 같이 많은 연구에서 어머니에 대한 안정애착이 유아의 사회적 발달에 중요한 역할을 한다는 이론에 근거하여 많은 연구자들이 유아의 또래 유능성에 대해 검토해 왔다.

원혜경(2007)은 유아의 애착유형에 따른 또래유능성을 보면 어머니와 안정애착을 형성한 유아들이 보다 사교적이고, 친사회적이며, 주도적으로 또래관계를 형성하고 유지하고 있는 것으로 나타났고, 김민정(2009)은 어머니의 행복감과 어머니-유아 애착안정성은 상호보완적인 관계이며 어머니의 행복감이 높을수록 또래유능성에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였으며, 부모에 대해 긍정적인 내적표상을 형성한 유아는 또래에 대해서도 긍정적인 표상을 형성하였다(정지나, 2006; Cassidy, et al., 1996). 그러나 Schaffer와 Emerson(1964)의 연구에서는 유아와 어머니와의 애착형성만이 최선이 아니며 교사와의 애착도 유아에게 또 다른 기능을 제공 할 수 있고 발달단계에 있어 중요한 영향을 미칠 수 있다고 주장하였고, Goossens과 Van Ijzendoorn(1990)의 연구에서도 교사와 유아간의 애착유형은 부모와 유아간의 애착유형과 유사하지 않다고 보고하였다.

교사-유아의 관계에 따른 또래유능성에 대한 연구를 살펴보면 교사와 유

아의 관계에서 친밀감이 높을수록 또래유능성과 사교성, 친사회성, 주도성이 높고 교사와 유아의 관계에서 갈등이 낮을수록 또래 유능성이 높고(지민경, 2011), 어머니와 불안정한 애착을 형성한 유아라도 교사와 안정된 애착을 형성한 유아는 좀 더 발전된 사회관계를 맺을 수 있다고 주장하였다(손혜숙, 1998). 이러한 결과는 교사와 유아의 친밀한 관계 형성이 유아의 또래유능성에 중요한 변인임을 인식시켜주고 있다. 즉, 유아에게는 어머니와의 애착 뿐 아니라 모든 대상과의 애착형성이 중요한 것이며, 어머니, 아버지, 교사, 또래 등의 단일애착에 대한 연구가 이루어지기보다는 유아의 실생활에 밀접하게 관계를 맺고 있는 대상으로 복합적인 애착을 연구하여 가정의 양육환경과 유아교육기관의 연관성에 대해 연구해야 할 필요성이 있음을 알 수 있다.

지금까지 국내에서 이루어진 어머니와 교사의 복합애착에 따른 연구의 변인을 살펴보면 유아의 자아개념 및 사회성(손혜숙, 1998), 친사회성과 반사회성(손혜숙, 2000), 공격성(손혜숙, 2001), 자아개념(손혜숙, 2003)의 연구를 기초로 하여 많은 연구가 이루어지고 있었다. 어머니와 교사의 복합애착에 따른 유아의 사회적능력(이상은, 1999), 사회·정서적 행동(신지연, 2004), 사회적 유능감(배효심, 2007), 사회정서성(조문순, 2007), 자아지각(서연주, 2006), 유치원 적응 및 적응행동(김영옥, 2003; 오재연, 이지현, 2005) 등의 연구가 이루어져 왔으며, 대부분의 연구가 복합애착유형에 따른 유아의 사회성과 정서적 능력 및 유치원 적응에 대한 연구였다. 그러나 유아의 애착과 또래유능성을 조사한 연구는 대부분이 단일애착관계를 조사한 연구였고, 복합애착과 또래유능성을 조사한 연구는 만 5세 유아를 대상으로 한 부모애착과 또래유능성의 관계에 대한 연구(한희정, 2011)였다. 그리고 부모의 양육태도에 대한 유아의 또래유능성에 대한 박두미(2004)의 연구가 있었지만 이는 부모와의 애착관계가 아닌 양육태도에 따른 또래유능성에

대한 연구였다. 따라서 또래유능성과 어머니-유아-교사의 복합애착에 관한 변인간의 관계를 살펴본 선행연구는 찾아보기 힘들었다. 이에 유아의 또래 유능성 발달에 주요변인인 어머니와 교사의 애착을 동시에 고려한 연구가 필요하다.

한편 애착과 또래유능성과의 관계에 대해 성차를 연구한 유정미(2008)의 연구에서는 성별에 따른 또래유능성의 차이를 발견하였는데 여아가 남아보다 친사회적 관계를 형성하는 것으로 나타났고, 여아가 남아보다 또래유능성이 더 높다고 밝힌 김현나, 이경남(2008), 박은주(2008), 성수경(2009), 양인아(2009), 허애수(2003)의 연구들과도 결과가 일치한다. 또한 Pastor(1981)는 안정애착의 남아가 여아보다 더 많은 사회적 제안을 하는 것을 발견하였다. 하지만 Pastor는 성에 따른 중요한 효과가 없다는 사실도 발견하였다. 남아의 또래 유능성과 여아의 또래유능성을 비교한 결과 남아와 여아의 또래유능성에는 차이가 없다는 연구 결과도 있다(양외점, 1994; 한성희, 1988; Lieberman, 1977). 이처럼 또래유능성에 대한 선행연구에서 성을 함께 고려한 연구들이 있지만 그 결과가 일관되지 않아서 연구해볼 필요성이 있다.

유아를 대상으로 애착을 측정하기 위한 도구를 조사한 결과 Ainsworth의 낯선 상황 실험과 Klabsbrug와 Bowlby(1976)의 격리불안검사, Waters와 Deane(1985)의 Q-set검사와 Bretherton, Ridgeway와 Cassidy(1990)의 애착이야기완성검사가 있었다. 그러나 낯선상황실험과 격리불안검사는 애착유형을 측정하기에는 윤리적인 비판과 문제점이 지적되었으므로 본 연구에서는 유아에게 친밀감을 줄 수 있는 인형으로 놀이함으로서 전체적인 이야기를 구성하는 과정에서 유아의 내적표상과 이야기의 일관성을 분석하는 방식으로 애착표상의 전반적인 애착행동 패턴을 이해하는데 애착이야기완성검사(ASCT)가 적절하다고 판단하여 어머니와 유아의 애착을 측정하기

로 하였고, 또한 유아-교사의 애착관계는 애착 Q-set방법을 유치원에서 일어나는 상황을 반영하여 이상은(1999)이 수정하여 사용하여 교사가 직접 애착패턴을 평가하는 도구를 사용하기로 하였다.

이에 본 연구는 유아의 내적표상을 반영할 수 있는 검사도구로 유아에게 직접 개별 면담을 실시하고, 동일 연령의 상대적인 비교가 가능한 담임교사의 관찰을 통해 객관적인 평가가 이루어질 수 있는 도구를 선택함으로써 보다 세분화된 애착유형 측정이 가능할 것이다. 본 연구의 필요성에 따른 목적은 어머니와 교사에 대한 유아의 복합애착 유형과 성별에 따른 또래유능성에는 어떠한 영향을 미치는지 밝히고 비교함으로써 애착의 본질과 역할에 대한 이해를 넓히고 어머니와 교사의 복합적인 영향력과 더불어 교사역할의 중요성을 밝히는데 있다.

2. 연구문제

본 연구의 목적에 따른 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1, 어머니와 교사에 대한 유아의 애착유형과 성별에 따라 또래유능성에 차이가 있는가?

연구문제 2, 어머니와 교사에 대한 유아의 복합애착유형과 성별에 따라 또래유능성에 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

가. 애착

애착이란 일반적으로 유아가 양육자와 형성한 안정적이고 지속적인 정서적 유대로 능동적, 애정적, 상호작용적인 관계의 특징을 가지는 양자 간의 관계의 질을 의미(신지연, 2004)하는데, 본 연구에서는 유아-어머니의 애착은 Bretherton, Ridgeway, Cassidy(1990)에 의해 개발된 애착 이야기 완성검사(ASCT : Attachment Story Completion Task)를 이진숙(2001)이 번안하여 사용한 애착이야기완성검사로 측정하고, 유아-교사의 애착은 Waters와 Deanc(1985)이 개발한 애착 Q-set 개정판(1987)을 이상은(1999)이 수정한 애착 Q-set 도구로 측정한다.

나. 복합애착

복합애착이란 일반적으로 유아가 어머니 이외에 다른 사람에게도 애착을 형성하는 것으로 유아가 두 사람 이상에게 애착을 형성하는 현상을 의미(Ainsworth, 1969)하는데, 본 연구에는 유아-어머니와 유아-교사의 관계에서 형성한 애착을 의미한다.

다. 복합애착유형

본 연구에서 복합애착유형은 어머니와 교사에 대한 애착안정성에 따라 유아를 4개의 집단으로 분류하여 애착유형으로 정의하였다(신지연, 2004).

첫 번째, 안정-안정 유형은 어머니와 교사에 대해 모두 안정 애착을 형성한 집단, 두 번째, 안정-불안정 유형은 어머니와는 안정애착을 형성하였지만 교사에 대해 불안정 애착을 형성한 집단, 세 번째, 불안정-안정 유형은 어머니와 불안정애착을 형성하였지만 교사와 안정애착을 형성한 집단, 마지막 네 번째, 불안정-불안정 유형은 어머니와 교사에 대해 모두 불안정 애착을 형성한 집단으로 구분하였다.

라. 또래유능성

또래유능성이란 일반적으로 또래와의 관계를 효과적으로 형성하고 유지하며, 또래관계 내에서 적합한 방식으로 자신의 목표를 달성하는 능력이라고 정의(박주희, 이은혜, 2001)되는데, 본 연구에서는 박주희, 이은혜(2001)가 개발한 검사도구로 측정된 점수를 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 애착

가. 애착의 개념

애착발달이론의 근원은 Freud의 정신분석이론이며, 심리 성적 발달로 설명되고 있다. 어머니가 영아에게 수유를 시작함으로써 빨기 본능을 통해 구강성적자극에 대한 만족감을 느끼고 어머니와 영아 사이에 정서적 관계를 유지함을 주장하였다. 그러나 정신분석이론에서는 애착의 개념을 사용하지 않았고, 본격적인 애착이론의 시작은 John Bowlby가 정신분석이론을 개정하고 동물행동학과 행동통제 체계이론을 함께 도입하면서부터라고 할 수 있다(Ainsworth, 1979). 애착(Attachment)이란 용어는 Bowlby(1958)가 처음으로 사용하였고 영아와 어머니 간의 유대관계를 설명하면서 사용한 개념으로서, '인간이나 동물들이 어떤 특정한 대상에 대하여 형성하는 강하고도 지속적인 정서적 유대(affectional bond)'라고 정의하였다. Bowlby의 영향을 받은 Mary Ainsworth(1979)는 애착이란 '사람이나 동물이 자신과 다른 특정한 개체 사이에 형성하는 정서적 유대'라고 정의하면서 이러한 정서적 유대는 시간과 공간을 넘어 전생애를 통해 계속된다고 하였다.

Bowlby(1969)는 정신분석이론에서 강조하고 있는 자아와 대상에 대한 표상(Representations)을 중시하면서 애착관계를 통해서 자신과 타인과의 관계에서 세상에 대한 정서적이고 인지적인 관계구인이 되는 틀인 '내적실

행모델(internal working model)'이 형성된다고 하였다. 내적실행모델이란 애착관계에 대한 실제적·정서적 지식 모두를 포함하는 가설적인 정신구조로서 유아와 애착대상간의 상호작용으로부터 관계에 대한 표상이 발달되어 시간이 지나 확고한 인지구조로 정착되는 것을 의미한다. 즉, 유아가 양육자와 안정적으로 애착을 형성하면 애착대상에 대해 긍정적인 표상을 가질 뿐만 아니라 자신에 대해서 능력 있고 사랑받는 존재로서의 내적실행모델을 형성하는 것이다. 이는 유아는 안정적인 내적 표상을 통해 새로운 환경에 처했을 때 심리적 안정감과 자신감을 가지고 대처할 수 있게 하며, 또래 및 다른 성인들과의 관계를 활발하게 탐색할 수 있게 돕는다(Sroufe, 1983). 반면, 양육자가 유아의 요구를 민감하게 반응하지 못하였을 경우 유아는 분노와 좌절을 경험하게 됨으로서 불안정 애착을 형성하여 대인관계에서 거부되고 무시되는 존재로서 유아 본인과 타인관계를 부정적인 내적 실행모델을 표상하게 된다(Bretherton, 1985).

Bowlby(1973)는 내적실행모델은 점진적인 생애과정으로 시간이 지남에 따라 변화되고 수정될 수 있다고 했다. 그러나 처음에 형성된 모델에서 완전히 새롭게 변할 수는 없고, 모델의 이전 형태에서 단지 수정될 뿐이며 이미 형성된 내적실행모델은 잘 변하지 않는다고 하였다(Bowlby, 1982). 따라서 애착은 내적실행모델을 통해 전 생애 동안 비교적 안정적으로 지속되며, 성인기의 대인관계 양상을 결정하는 중요한 요인으로 작용하므로 애착대상과의 상호작용의 질이 개인의 적응에 중요한 역할을 하고 있음을 알 수 있다(김지현, 2006).

나. 복합애착

Ainsworth(1969)는 복합애착(multiple attachment)을 유아가 어머니 이외에 타양육자에게도 애착을 형성하는 것으로 유아가 두 사람 이상에게 애착을 형성하는 현상을 이라고 하였으며, 유아는 어머니 이외 다른 대상과도 애착관계를 형성할 수 있으며 이들과의 애착관계의 질은 대상에 따라 다를 수 있다고 하였다. 최근 애착이론에서는 유아의 애착관계를 일차적 관계와 이차적 관계로 구분하고 있다. 유아가 일차적 대상인 어머니에게만 애착을 형성하는 것이 아니라 아버지, 조부모, 형제, 자매 및 교사 등 여러 이차적 인물에게 애착을 형성한다(Ainsworth, 1979; Scarr, 1992)는 연구 결과에 따라 유아가 형성하는 복합적인 애착관계가 유아의 발달에 미치는 영향력과 상호보완성에 대한 관심이 증대되게 되었다(Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992). 따라서 부모와 자식관계의 애착뿐만 아니라 다른 사회적 관계의 애착대상을 고려해 볼 수 있을 것이다.

최근 전체적인 경제적 문제로 인해 맞벌이 부부가 되면서 여성의 취업률이 증가하고 있으며 결혼과 출산을 한 후에도 일을 하는 취업모가 늘어나고 있는 추세이다. 맞벌이 부부가 증가함에 따라 유아교육 기관에 맡겨지는 유아가 증가하였고 유아는 일정 시간 어머니와 떨어져 유아교육 관련 시설에서 적응해야 한다. 어느 유아는 어머니와 함께하는 시간보다 교사와 함께하는 시간이 더 긴 경우도 있다. 이에 따라 유아에게 어머니의 역할을 대신하여 애착의 대상이 되는 교사의 역할이 중요해 졌다.

교육부(2013)에 따른 유치원 취원률을 살펴본 결과 2010년에 40.5%, 2011년에 40.9%, 2012년에 44%, 2013년에 47.4%로 점차 증가하였다. 또한 교육시설 현황을 살펴보면 2010년에 8,338개, 2011년에 8,424개, 2012년에

8,538개, 2013년에 8,678개로 증가하였으므로 유아 교육시설 이용자 수가 증가하였음을 알 수 있다. 이것은 많은 수의 유아가 교사와 접촉이 이루어지고 있으며 유아와 어머니의 관계 뿐 아니라 교사와 유아와의 관계도 중요하게 다루어야 함을 시사하고 있다.

어머니와 교사에 대한 유아의 복합애착연구에서 살펴보면 Van Ijzendoorn 등(1992)은 어머니와 불안정하게 애착한 유아일지라도 교사와 안정애착을 한 유아는 교사와의 관계가 결코 최상의 사회발달 결과는 아니더라도 완충기로서 제공할 수 있고, 유아는 결과적으로 좀 더 나은 자아 및 사회관계를 발달시킬 수 있게 된다고 하였다. 즉 어머니와 불안정 애착을 형성하였더라도 교사와 안정애착을 형성한 경우 유아는 감정이입을 잘 하였고, 주도적이며, 성취 지향적이고, 독립적이었으며(Oppenheim et al., 1988) 또래관계에서도 유능성을 보인다는 것이다(Howes et al., 1988; Howes & Hamilton, 1993). 따라서 유아의 사회, 정서 발달에 복합애착이 통합적인 영향을 미치고 발달영역에서 교사와의 애착이 어머니와의 애착만큼 강력한 영향력이 있다는 것을 알 수 있다. 여러 가지 사회적 문제로 인해 유아교육 기관의 취원 연령은 낮아지고, 종일반 교육을 경험하는 유아의 수는 증가하고 있음을 고려 해 볼 때, 유아가 주 양육자인 어머니 외에 가장 많은 시간을 함께하는 교사와 어떠한 애착관계를 형성하는지 또한 교사에 대한 애착과 어머니에 대한 애착에는 어떤 차이가 있는지를 밝혀 볼 필요가 있다.

다. 애착 측정 방법

많은 연구자들은 애착의 내적 실행모델을 평가하기 위해서 애착행동을 직접 관찰하거나 계획된 검사를 통해 유아의 반응에 대한 근거로 간접적인 애착표상을 측정하여 사용하였다.

1) Ainsworth의 낯선 상황실험

Ainsworth, Blehar, Waters와 Wall(1978)은 12~18개월 영아의 애착을 측정하기 위해 낯선상황(Strange Situation)실험을 고안해 내었다. 낯선상황 실험은 자연스러운 상황에서 유아를 관찰하는 효과를 살리면서 어머니와 유아의 관계의 질을 알아볼 수 있도록 고안된 실험으로 유아가 양육자를 안전기반으로 삼고 있는지 보기위해 8가지 에피소드를 통해서 유아와 양육자를 격리와 재결합의 상황을 만들어 유아의 반응을 관찰하는 것이다.

Ainsworth의 낯선상황실험은 애착연구에서 많이 사용되었으나 측정타당성에 있어 몇 가지 문제점이 지적되고 있다(나종혜, 1993).

첫째, 실험실 상황에서 유아와 양육자와의 관계를 측정하는 방법으로 측정 결과를 유아와 양육자와의 관계에 일반화 하는데 문제가 있다는 것이다(Hinde, 1983). 둘째, 아동이 낯선 상황에서 보이는 행동은 아동이 불확실한 상황에서 보이는 민감성과 낯선 것에 대한 소심성 등 기질적 성향에 의해 영향을 받는다는 연구결과 등이 보고 되고 있다(Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith, & Sternberg, 1983; Erikson, Sroufe, & Egeland 1985; Waters, Vaughn, & Egeland, 1980.) 셋째, 낯선 상황에서 아동이 보이는 행동은 아동이 1세가 되기까지 어머니가 불안에 대한 절제를 어떻게 가르쳤는지에 의해 영향을 받는다는 주장이 있다. 실제로 낯선상황실험으로 측

정한 애착연구에서 애착유형의 분포가 문화에 따라 차이가 있다는 연구결과가 보고되었는데(Miyake et al., 1985; Takahashi, 1986), 이는 각 문화마다 어머니의 양육방식의 차이에서 기인한다고 설명된다. 마지막으로 어린 유아들이 스트레스를 주는 8가지 상황을 경험해야 하는 이 방법에 대한 윤리적인 비판이 있다(Bretherton, 1985).

2) 격리불안검사 (SAT : Separation Anxiety Test)

Klavsbrug와 Bowlby(1976)가 개발한 ‘격리불안테스트(SAT)’는 유아의 내적실행모델을 측정하기 위한 도구이다. 이 도구는 유아와 부모가 이별하는 장면에 대한 사진 6장을 점차 스트레스 강도가 높아지는 순서로 유아에게 제시하고, 유아가 어떻게 느끼고 행동할 것인지 유아 본인이 이 상황에 어떻게 느끼고 행동할 것인지를 면접법을 통해 묻고, 격리에 대한 반응과 유아의 언어적 반응을 ‘감정적 개방성’차원에서 9점 척도로 점수화 하여 평정한다. 그러나 불안정 애착을 형성한 유아의 경우, 반응하기 자체를 거부하였고 이를 채점할 기준이 없다는 문제점이 지적되었다(Solomon & George, 1999).

3) 애착 Q-set 방법

Waters와 Deane(1985)은 가정에서 장기간의 관찰을 통해 애착패턴을 평가하는 방법인 애착 Q-set을 개발하였다. 애착 Q-set은 Bowlby와 Ainsworth의 애착이론에 근거하여 12~36개월 유아를 대상으로 실제 상황에서 관찰될 수 있는 내적 실행모델을 행동으로 기술한 90개의 진술문을 통해서 평가한다.

애착 Q-set은 자연스러운 상황에서 유아의 행동을 관찰한 관찰자 또는 어머니가 일상생활에서 보이는 유아의 행동에 관한 문항이 적힌 90장의 카드를 읽고 유아의 행동과 비슷한 정도와 다른 정도에 따라 가장 비슷한 것, 중간인 것, 가장 다른 것 등 3묶음으로 나누고 각 묶음을 다시 셋으로 나누어 최종적으로 9묶음에 10장씩 놓이도록 조절하고 가장 유사하다고 분류된 카드에 9점, 가장 상이하다고 분류된 카드에 1점을 주는 식으로, 분류된 90장의 카드에 1점부터 9점까지의 점수를 주어 이 점수와 전문가들이 정한 기준점수와 상관을 조사한다. 분류된 점수와 기준점수의 상관이 높을수록 대상에 대한 유아의 애착정도가 높다고 할 수 있다(Waters, 1987).

이 방법은 간단한 문장으로 구성되었으며 세분화된 분류지침이 제시되어 있으므로 전문지식이 없는 사람도 관찰자가 될 수 있다는 장점이 있고, 결과를 예측할 수 없는 문항들이 골고루 분포되기 때문에 반응의 편파성을 막을 수 있고 행동의 중요도를 발생빈도를 통해 볼 수 있다는 장점이 있다(박수진, 2006).

4) 애착이야기완성검사(ASCT)

유아의 애착표상을 연구하기 위해 Bretherton, Ridgeway와 Cassidy (1990)는 ‘애착이야기완성과제(ASCT)’를 개발하였다. 이 도구는 연구자가 유아에게 애착관련 주제의 이야기를 들려 준 다음 유아가 가족인형을 사용하여 반응함으로써 이야기를 완성하도록 한다.

이야기는 워밍업을 위한 이야기 하나와 유아가 일상생활에서 부딪칠 수 있는 갈등이나 문제와 관련된 5개의 애착관련 주제의 이야기가 사용된다. 유아에 의해 제시된 이야기는 제시된 문제나 이슈에 대한 반응의 직접성 및 개방성, 문제의 원만한 해결, 부모를 보호적 역할로 묘사하는 것, 공감

적 관심, 훈육, 유능한 아동상 등 이야기의 특성에 대해서 전반적으로 평정되며, 이러한 평정에 근거하여 ‘안정’, ‘불안정(불안-회피, 불안-비조직)’으로 분류된다.

본 연구에서는 유아의 애착표상을 측정하기 위한 연구도구 중 애착 Q-set검사와 애착이야기완성검사를 사용하고자한다. Q-set검사는 성인에 의해 아동을 측정하는 방법으로 아동의 행동의 질적인 면을 측정 할 수 있고, 교사는 동일한 연령의 여러 유아를 관찰할 기회가 많기 때문에 상대적인 비교가 가능하며 객관적이라는 장점을 가질 수 있다. 따라서 교사와 유아와의 애착관계를 알아보기 위해 교사가 유아를 직접 관찰하고 객관적으로 평가하여 애착유형을 분류할 수 있는 애착 Q-set방법을 사용하고자 한다. 또한 애착이야기 완성검사(ASCT)는 전체적인 이야기의 일관성이나 이야기를 구성하는 과정에서 유아의 내적표상을 분석하는 방식으로서 ASCT를 통해 측정된 애착표상은 전반적인 애착행동 패턴을 이해하는데 적절하고, 만 5세 유아의 발달에 따라 대상에 대해 실제처럼 반응하고 감정과 느낌의 전이가 가능하다. 취학 전 시기의 유아는 언어, 인지 능력의 발달로 상징적 표상을 통해 내적 실행모델을 도출 할 수 있게 되므로 이야기완성검사는 애착관계에 대한 유아의 내적 표상을 보다 적절히 반영할 수 있다 (한지현, 2003). 따라서 유아와 어머니와의 애착을 측정하기 위해 유아에게 친밀감을 주는 인형으로 놀이를 통해 애착패턴을 측정할 수 있는 도구를 선정하였다.

2. 또래유능성

가. 또래유능성의 개념

유아기에 형성된 또래관계는 유아기 사회적 관계뿐만 아니라 이후 발달에 결정적인 역할을 하는 것으로 알려져 있다(Hartup, 1983). 유아는 긍정적인 또래관계를 통해 사회적 문제 해결 기술을 연습할 기회를 제공받아 다양한 역할을 시도해보고, 긍정적 행동과 부정적 행동을 배우게 된다. 또래와의 관계는 부모와의 관계에 비해 덜 권위적이고 덜 비판적인 관계이기 때문에 성인과의 관계와는 다른 독자적인 방식으로 유아의 발달에 긍정적인 기여를 하므로(박주희, 이은혜, 2001) 긍정적인 또래 상호작용을 경험하는 것은 매우 중요하다.

또래유능성(Peer competence)은 또래와의 사회적 관계에서 성공적으로 기능하는 것을 의미하는데(Howes, 1987), 유아의 사회성 발달을 나타내는 말은 또래유능성이라는 용어와 사회적 유능성(Social capability)이라는 용어가 혼용되어 사용되어왔다. 사회적 유능성은 또래관계에만 해당되는 것이 아니라 모든 사회적 맥락을 포괄하는 개념이며 실제로 아동의 사회적 관계에는 성인과의 상호작용이 많은 부분 포함되어 있다. 그러나 또래는 나이, 성, 학년 등 모든 영역에서 동등한 지위에 있는 동연배를 의미하며, 정신적 발달이나 신체적 발달과 행동이 유사하고 사회적으로 동일시되는 대상을 의미하므로 또래유능성과 사회적 유능감과는 구별되는 개념으로 사용해야 할 것이며, 유아기의 또래관계를 구체화시켜 연구해야 할 필요성이 있다.

이에 본 연구에서는 또래유능성을 또래와의 관계를 효과적으로 형성하고

유지하며 적극적인 상호작용을 통해 또래관계 내에서 적합한 방식으로 자신의 목표를 달성하는 능력(박주희, 이은혜, 2001)으로 정의하고, 유아가 또래와 잘 어울리고 잘 수용되는 사교성, 유아가 또래를 잘 도와주고 사이 좋게 지내며 갈등이 있을 때 효과적으로 해결하는 친사회성, 유아가 또래를 주도적으로 이끌며 자신의 주장을 효과적으로 표현할 수 있는 주도성 등의 세 가지로 구성하여 알아보고자 한다.

나. 또래유능성의 관련변인

유아의 또래유능성에 영향을 주는 변인으로 유아 개인의 내적변인과 외적변인으로 나누어 볼 수 있다. 최근 연구에서는 유아의 또래유능성과 내적변인에 관련한 연구는 기질(김미영, 2011; 민혜영, 2003), 성별(김현나, 이경남, 2008; 박은주, 2008), 자기조절력의 관계(양인아, 2009), 자아개념과의 관계(한혜정, 2012), 자아지각(손성민, 2007), 정서지능(김영희, 2006), 유아의 자기효능감(박선미, 2011) 등이 있었고, 유아의 외적변인에 초점을 둔 연구는 부모의 양육행동 및 양육태도에 따른 유아의 또래유능성(박두미, 2004; 박주희, 2011; 임희경, 2008; 정지나, 2006), 아버지 양육참여(유경애, 2011) 등이 있었다. 또한 애착유형에 따른 연구로 부모와의 관계를 보는 연구(김민정, 2009; 손성민, 2007; 원혜경, 2007; 한희정, 2011)들과 유아와 교사의 관계에서 유아의 또래유능성에 대한 연구(유정미, 2008; 지민경, 2011)가 있었다.

유아의 또래유능성과 관련하여 외적변인의 영향에 대한 연구를 살펴보면 Rohner(1991)는 부모가 아동에게 거부적인 양육행동을 보일수록 자녀가 다른 사람이나 또래에 대해 공격적인 성향을 보이며 성인에게 비협조적이고 적대감을 표현한다고 하였고, 어머니가 온정적, 애정적, 수용적이며 일관된

행동의 긍정적 양육행동을 할 경우 유아는 또래관계에서 더 친사회적이고, 사교적이며 또래에게 잘 수용되는 것으로 나타났다(권연희, 2003; 박주희, 2001; 손승희, 이은혜, 2004; 임연진, 2002; Dumas & LaFreniere, 1995).

또한 교사와의 관계에서 친밀감이 높을수록 유아의 또래유능성이 높고, 교사와 갈등이 낮을수록 또래유능성이 높고(지민경, 2011), 교사와 친밀한 관계를 형성하고 갈등관계에 놓여있지 않을 때 또래에게 주도적이며 학급에 잘 참여하고 또래와의 상호작용이 활발하다는 결과가 나타났다(여연승, 2003).

3. 애착과 또래유능성

가. 애착과 또래유능성의 관계

Bowlby(1969)는 애착이 애착체계(attachment system)와 안전기저 행동(secure-base behavior)으로 구성되었다고 보고, 내적실행모델이라는 기제를 설명하였다. 애착이론에서 제시하는 내적실행모델은 애착의 대상인 주 양육자 뿐만 아니라 제 3자와의 관계까지 애착표상의 영역을 포함하고 있다. 즉 자신에게 반응적이며 긍정적인 부모 표상을 가진 유아는 또래와의 관계에서도 긍정적인 기대를 하고, 융통성 있고 자신감 있는 행동을 보이며, 부정적인 감정을 바람직한 방향으로 조절할 수 있다.

유아의 또래관계에 대한 연구를 살펴보면, Howes(1987)의 종단적 연구를 보면 또래에게 거부된 유아와 인기가 있던 유아의 60%가 1년 후에도 여전히 또래들에게 거부아와 인기아로 계속 남아있다는 결과가 나왔고, 또래관

계가 원만하지 못한 것은 사회적 적응에 어려움을 겪고 있거나 정서적 문제가 내재되어 있음을 시사한다고 볼 수 있기 때문에(Parker & Asher, 1987) 또래들은 사회화의 중요한 대행자인 것으로 볼 수 있으며, 또래간의 긍정적 상호작용은 사회인지 발달을 촉진하고 나아가 사회적 능력발달의 기초가 될 수 있기 때문에 또래와의 관계는 보다 중요시 되고 있다(여연승, 2003).

Pastor(1981)의 종단연구에서는 영아기에 엄마와 안정애착을 형성한 2세 유아는 저항 또는 회피 애착을 형성한 유아와 비교하여 더 사교적이었다. 또한 이들이 4세가 되었을 때, 안정애착 유아는 회피애착유아에 비해 덜 부정적이었고, 저항애착 유아보다 사교적이었으며 주도적이었다. 또한 안정된 애착으로 분류되었던 유아들은 불안정 애착 유아에 비하여 또래집단으로부터 더 수용적이고 덜 거부적이며, 친구가 많고, 또래와 더 조화롭게 지내려하므로 갈등이 적었다(Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Crick, 1996). 이에 많은 경험적 연구들이 안정애착을 형성한 유아가 또래유능성과 관련이 있음을 보여 주고 있다. 또한 유아기에 어머니와 안정된 애착을 형성한 유아는 불안정한 애착 유아들보다 사회성이 더 발달 하였고(Waters, Wippman, & Sroufe, 1979), 덜 공격적인(Erickson, Sroufe & Egeland, 1985) 특성이 있다고 보고하였다. 그에 반하여, 어머니와 불안정 애착을 형성한 유아들은 공격적이었고 또래들로부터 거부당하거나 고립되어 유치원에 적응이 힘들었으며(Ladd & Price, 1987), 아동기나 청소년기에 비행, 자살 등의 부적응 문제행동을 초래할 위험성이 높은 것으로 나타났다(도현심, 1999).

원혜경(2007)은 유아의 애착유형에 따른 또래유능성을 보면 어머니와 안정애착을 형성한 유아들이 보다 사교적이고, 친사회적이며, 주도적으로 또래관계를 형성하고 유지하고 있는 것으로 나타났고, 김민정(2009)은 어머니

의 행복감과 어머니-유아 애착안정성은 상호보완적인 관계이며 어머니의 행복감이 높을수록 또래유능성에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였으며, 부모에 대해 긍정적인 내적표상을 형성한 유아는 또래에 대해서도 긍정적인 표상을 형성하였다(나유미, 2000; 정지나, 2006; Cassidy, et al., 1996). 그러나 Schaffer와 Emerson(1964)의 연구에서는 유아와 어머니와의 애착형성만이 최선이 아니며 교사와의 애착도 유아에게 또 다른 기능을 제공할 수 있고 발달단계에 있어 중요한 영향을 미칠 수 있다고 주장하였고, Goossens과 Van Ijzendoorn(1990)의 연구에서도 교사와 유아간의 애착유형은 부모와 유아간의 애착유형과 유사하지 않다고 보고하였다.

이에 교사-유아의 관계에 따른 또래유능성에 대한 연구 결과를 살펴보면 Kurdek과 Krile(1982)는 교사와의 관계가 또래집단내의 수용에 영향을 미치는 중요한 변인이 되고 있음을 보고하였고, 이에 많은 연구에서 교사와의 따뜻하고 친밀하며, 정서적인 안정감이 또래와의 바람직한 관계 형성의 기초가 됨을 시사하고 있다(전선옥, 1989; 조수연, 1999; Howes, 1997). 교사와 유아의 관계에서 친밀감이 높을수록 또래유능성과 사교성, 친사회성, 주도성이 높고 교사와 유아의 관계에서 갈등이 낮을수록 또래 유능성이 높고(지민경, 2011), 어머니와 불안정한 애착을 형성한 유아라도 교사와 안정된 애착을 형성한 유아는 좀 더 발전된 사회관계를 맺을 수 있다고 주장하였다(손혜숙, 1998). 따라서 유아에게 긍정적인 또래관계를 형성하고 사회적으로 안정적으로 성장할 수 있는 또래유능성에 대해 개인의 특성도 영향을 미치지만 부모와의 관계와 교사의 관계도 중요한 변인임을 알 수 있다. 즉, 유아에게는 어머니와의 애착 뿐 아니라 모든 대상과의 애착형성이 중요한 것이며, 어머니, 아버지, 교사, 또래 등의 단일애착에 대한 연구가 이루어지기보다는 유아의 실생활에 밀접하게 관계를 맺고 있는 대상으로 복합적인 애착을 연구하여 가정의 양육환경과 유아교육기관의 연관성에 대해

연구해야 할 필요성이 있음을 알 수 있다.

나. 복합애착 관련 선행연구

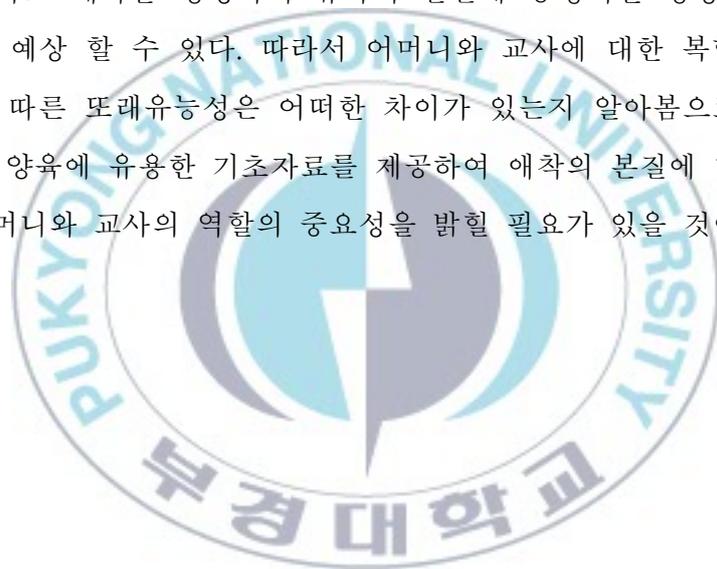
유아의 가정 양육환경과 유아교육기관의 교육환경을 고려하여 유아의 애착대상이 되는 어머니와 교사의 복합애착을 고려한 선행연구에 따른 변인을 살펴보면 다음과 같다.

어머니와 교사의 복합애착에 따른 선행연구의 변인은 유아의 자아개념 및 사회성(손혜숙, 1998), 친사회성과 반사회성(손혜숙, 2000), 공격성(손혜숙, 2001), 자아개념(손혜숙, 2003)의 연구를 기초로 하여 많은 연구가 이루어지고 있었다. 어머니와 교사의 복합애착에 따른 유아의 사회적능력(이상은, 1999), 사회·정서적 행동(신지연, 2004), 사회적 유능감(배효심, 2007), 사회정서성(조문순, 2007), 자아지각(서연주, 2006), 유치원 적응 및 적응행동(김영옥, 2003; 오재연, 이지현, 2005), 정서적 행동문제(김영명, 1997) 등의 연구가 이루어져 왔다. 이에 대부분의 연구가 복합애착유형에 따른 유아의 사회·정서적 능력 및 유치원 적응에 대한 연구임을 알 수 있었다.

손혜숙(2000)의 연구에서는 어머니와 교사 모두에게 안정 애착된 유아들이 어머니와 교사 모두에게 불안정 애착된 유아들보다 친사회성이 높게 나타났다. 조문순(2007)의 연구에서는 어머니와 교사 모두에게 안정애착을 형성한 집단의 비율이 가장 높게 나타났으나 어머니나 교사 중 어느 한쪽이라도 안정애착을 형성한 집단이 그렇지 않은 집단에 비해 사회 정서성이 높게 나타났고, 변상아(2009)의 연구에서는 유아의 영유아기 애착이 높을수록 사회 정서적 적응의 하위변인인 긍정적 행동, 또래유능감이 높게 나타났고, 외현적 문제 행동은 낮게 나타났으며, 교사-유아관계가 긍정적일수록 유아의 긍정적 행동과 또래유능성이 유의미하게 높게 나타났다. 또한 이상

은(1999)의 연구에서는 어머니와 교사에 대한 유아의 애착안정성은 유아의 사회적 능력과 유의한 관련이 있다고 보고하였고, 어머니나 교사 어느 한 쪽에 대해서만 애착정도가 높아도 어머니와 교사 모두에 대한 애착정도가 낮은 집단의 유아보다 전반적인 사회생활 적응행동문제는 적게 일어난다 (오재연, 이지현, 2005)는 연구결과도 있었다.

이와 같은 연구 결과를 통해 유아의 애착이 유아의 사회 정서성과 또래와의 관계에 영향을 미치고 있음을 알 수 있었고, 유아의 애착대상 중 어느 한쪽이라도 애착을 형성하며 유아의 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것을 예상 할 수 있다. 따라서 어머니와 교사에 대한 복합애착 유형과 성별에 따른 또래유능성은 어떠한 차이가 있는지 알아봄으로서 유아교육 및 자녀양육에 유용한 기초자료를 제공하여 애착의 본질에 대한 이해를 넓히고 어머니와 교사의 역할의 중요성을 밝힐 필요가 있을 것이다.



Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 부산지역에 위치한 유치원 3곳에 다니고 있는 만 5세 유아 187명과 담당교사 7명이었다. 그러나 본 연구는 교사와 유아의 애착이 형성되었다고 볼 수 있는 유아를 선정하기 위해 담임교사와 유아가 지낸 기간이 6개월 미만인 유아를 제외하고 애착이야기완성검사의 면담상황이 불량인 유아를 제외하였다. 그리고 유아와 어머니, 유아와 교사간의 복합애착을 연구하는 관계로 교사와 유아간의 애착 Q-set검사의 코딩이 적절하지 못한 경우를 제외하여 ‘어머니-유아-교사’가 한 쌍으로 이루어 질 수 있는 대상만을 선정하였다.

그 결과 본 연구의 목적에 맞게 선정된 대상은 남아 60명과 여아 68명으로 최종 128명의 유아와 담당교사 7명이 분석 대상이 되었다. 연구대상 유아들의 연령은 2007년 1월부터 2007년 12월에 태어난 만 5세 유아로 평균 62.47개월의 유아이며, 교사와 함께 지낸 기간은 평균 6개월 이상의 유아이다. 본 연구의 대상 유아의 성별분포는 다음의 <표-1>과 같고, 담임교사의 일반적 정보는 <표-2>와 같다.

<표-1> 유아의 성별 분포

(N=128)

성별	인원	백분율(%)
남	60	46.9
여	68	53.1
전체	128	100

<표-2> 교사의 일반적 정보

변인	구분	인원	백분율(%)
연령	25세 이하	2	28.6
	26세 ~ 30세 이하	4	57.1
	30세 ~ 35세 이하	1	14.3
	36세 이상	0	0
경력	1년 미만	0	0
	1년 이상 ~ 2년 미만	0	0
	2년 이상 ~ 3년 미만	1	14.3
	3년 이상 ~ 5년 미만	2	28.6
	5년 이상	4	57.1
학력	전문대졸	7	100
	대졸	0	0
	대학원졸	0	0
	기타	0	0

2. 측정도구

본 연구에서는 유아의 어머니에 대한 애착표상을 측정하기 위하여 ‘애착 이야기완성검사’를 실시하였고, 유아와 교사에 대한 애착표상을 측정하기 위하여 ‘Q-set검사’를 실시하였다. 그리고 유아의 또래유능성을 측정하기 위하여 ‘또래유능성 측정검사’를 실시하였다. 각 연구도구에 대한 자세한 내용은 다음과 같다.

가. 애착이야기완성검사(ASCT)

유아와 어머니간의 애착표상을 측정하기 위하여 Bretherton, Ridgeway, Cassidy(1990)에 의해 개발된 애착 이야기 완성 검사(ASCT : Attachment Story Completion Task)를 이진숙(2001)이 번안한 도구를 사용하였다. 이 도구는 유아가 하는 이야기를 통해 나타난 표상을 측정하는데, 연구자가 유아에게 애착관련 주제의 이야기를 들려 준 다음 유아가 가족인형을 사용하여 반응함으로써 이야기를 완성하도록 하는 것으로 이야기는 위밍업을 위한 이야기 하나와 유아가 일상생활에서 부딪칠 수 있는 갈등이나 문제와 관련된 5개의 애착관련 주제의 이야기로 구성되어 총 6가지 이야기가 사용된다.

유아에 의해 제시된 이야기는 제시된 문제나 이슈에 대한 반응의 직접성 및 개방성, 문제의 원만한 해결, 부모를 보호적 역할로 묘사하는 것, 공감적 관심, 훈육, 유능한 아동상 등 이야기의 특성에 대해서 전반적으로 평정되며, 이러한 평정에 근거하여 ‘안정’ ‘불안정(불안-회피, 불안-비조직)’으로 분류된다. 연구결과, 격리-재결합 절차에 의한 애착분류와 ASCT의 애착분

류는 일치하는 것으로 나타났다(이진숙, 2001).

1) 실시 도구

애착 이야기 완성 과제에서 사용된 도구는 아빠, 엄마, 할머니, 남자아이, 여자아이 인형으로 구성되었으며 케이크, 식탁, 식기도구(컵, 그릇, 수저 등), 침대, 자동차, 바위, 잔디용 부직포가 사용되었다. 본 도구를 활용하여 애착 이야기 완성 과제의 5가지 이야기를 진행하며 모든 과정은 비디오로 녹화 하였다.

2) 이야기 구성

연습이야기 1개와 애착과 관련된 주제의 5개 이야기가 사용되었다. 첫 번째 이야기는 유아에게 본 도구의 실험절차를 알려주기 위한 것으로 애착과 관련 없는 중립적인 이야기인 ‘생일파티 이야기’로 시작된다. 인형에 대한 탐색과 위명업을 위한 이야기가 제시된 후 유아에게 5개의 애착관련 주제의 이야기가 소개된다. 각 이야기는 유아가 일상생활에서 부딪칠 수 있는 애착관련 갈등이나 문제를 다루고 있다. 다음의 <표-3>는 연습이야기를 포함한 총 6개의 이야기가 다루고 있는 애착관련 주제 및 내용이다.

<표-3> 애착이야기완성검사에 사용된 이야기

제목	주제 및 내용	준비물
<연습이야기> 생일이야기	주제 : 실시 방법을 알려주기 위한 애착과 관계없는 이야기 내용 : 생일파티를 하는 상황으로 인형에 대해 익숙해진다.	인형(엄마, 아빠, 남아, 여아), 식탁, 생일케이크
<이야기1> 주스를 옆질렀어요.	주제 : 이야기와 관계에서 권위있는 대상 내용 : 가족들이 주스를 마시는 동안, 유아가 우연히 주스를 옆지른다.	인형(엄마, 아빠, 남아, 여아), 식탁, 식기도구, 그릇
<이야기2> 무릎을 다쳤어요.	주제 : 애착과 보호적 행동을 이끌어 내는 고통 내용 : 가족이 놀이공원에 있는 동안 유아가 바위에 오르다 넘어져 무릎을 다쳐서 피가 나고 운다.	인형(엄마, 아빠, 남아, 여아), 바위, 잔디용 부직포
<이야기3> 내방에 괴물이 있어요.	주제 : 애착과 보호적 행동이 이끌어 내는 두려움 내용 : 유아가 잠을 자려고 하다가 내방에 괴물이 있다고 소리친다.	인형(엄마, 아빠, 남아, 여아), 침대
<이야기4> 부모님이 여행을 가셨어요.	주제 : 격리불안과 대처 능력 내용 : 부모님이 멀리 여행을 떠나고 할머니가 아이들을 돌보고기 위해 아이들과 함께 집에 남아있게 된다.	인형(엄마, 아빠, 남아, 여아, 할머니), 자동차
<이야기5> 부모님이 돌아 오셨어요.	주제 : 반감 대 회피, 저항, 비조직 재결합 행동 내용 : 다음날 아침 할머니가 창밖을 내다 보면서 엄마와 아빠가 돌아오고 있다고 아이들에게 이야기 해준다.	인형(엄마, 아빠, 남아, 여아, 할머니), 자동차

3) 진행 절차

애착이야기 완성과제는 도서실이나 레고실, 미술실 등의 조용한 공간에서 유아와 검사자가 마주 앉아 개별면담으로 진행하였다. 먼저 유아와 간단한 인사를 나누며 편안한 분위기를 마련한 후 유아에게 인형을 소개하며 유아와 친숙함을 가질 수 있도록 하였다.

연습이야기를 시작으로 유아에게 익숙한 생일파티 주제로 시행하였고 이야기 실행에서 인형들을 편안하게 다룰 수 있는데 목적을 두었다. 생일 파티가 끝난 후 유아에게 준비된 인형을 가족 소품으로 이야기의 도입부를 들려준 후 이야기가 어떻게 진행되는지 유아가 이야기를 주도하여 이끌어갈 수 있도록 하였다. 면접자가 표준화된 프로토콜에 따라 각 이야기의 도입부를 제시하고 그 다음에 ‘이 다음에 어떤 일이 일어났는지 이야기 해줄래?’라고 요청한다. 이후에는 3가지 유형의 비지시적 추가 탐문이 사용된다. 첫 번째 유형은 유아가 이야기의 주제에 대해 언급하지 않을 경우에 이야기의 주제에 초점을 맞출 수 있는 질문이다. 예를 들어 “인형가족이 주스를 어떻게 했니?”와 같이 질문 할 수 있다. 두 번째 유형은 유아의 이야기 속에 행위자가 누구인지 언급이 되지 않았거나 행동에 대한 설명 없이 인형을 움직이는 경우 이를 명확하게 하기 위한 질문이다. 예를 들어 “누가 주스를 닦았니?” 혹은 “그 아이가 무엇을 하고 있는 거니?”라고 질문한다. 세 번째 유형은 유아가 말이나 혹은 행동으로 이야기가 끝났음을 보여주지 않을 때, 더 자세한 반응을 이끌어내기 위해 “또 어떤 일이 일어났을까?” 혹은 “이 이야기가 어떻게 끝이 날까?”와 같은 질문이다.

4) 각 이야기의 애착표상 기준

애착이야기완성에 대한 녹화된 비디오를 보면서 언어적 대화내용과 연구자의 추가질문을 그대로 전사하였으며, 인형들의 움직임과 상대적인 위치, 유아의 정서적 반응 등을 가능한 정확하게 기술하였다. 언어적, 비언어적 반응을 모두 전사한 전사본을 가지고 분석을 수행하였다.

유아의 애착 표상의 유형분류는 이진숙(2001)의 연구의 지침에 근거하여 이루어졌다. 유아가 이야기 주제를 이해하고 해결할 수 있는지 검토하기 위해 그 내용을 분석하였으며, 각 이야기에 대해 Golby, Bretherton, Winn, & Page(1995)의 코딩지침에 제시된 내용과 구조(내용코드, 해결코드, 과정코드, 이야기의 일관성)에 근거하여 안정, 불안-회피, 불안-비조직으로 평정하였고, 각 이야기에 대한 평정이 애매할 경우 Goodman, Andrews와 Jones(1992)의 지침을 보완하여 적용하였다(부록 3. 참조). 각 이야기의 유형을 평정하기 위한 기준은 다음과 같다.

① 안정 애착 기준

아동이 해당 주제에 관해 3번의 질문 내에서 이야기의 핵심주제를 이야기한다. 이야기는 청자가 충분히 이해할 수 있는 만큼 일관성 있고, 이야기에 대한 해결책이나 결과를 포함해야 한다.

② 불안-회피 애착 기준

유아는 이야기 주제에 관해 4번의 질문을 한 후에야 이야기의 핵심주제를 회피, 부정, 무시한다. 유아는 “모르겠어요” “다른 이야기 해주세요”라고 말함으로써 자신의 회피를 전달할 수 있다. 또한 질문에 대한 반응을 방어하기 위해 단순히 이야기의 줄거리를 재연하거나, 다른 이야기를 지어내거나 새로운 이야기를 요구할 수도 있다.

③ 불안-비조직 애착 기준

유아가 이야기의 핵심 주제를 해결 또는 회피하지 않고, 오히려 이야기의 맥락에서 벗어나는 혼란스럽고 억제되지 않는 공격성이 포함된 괴상하고 비조직적인 반응을 한다. 핵심주제에 내재된 불안을 회피하지 못하고 일관성 없고 서툴게 반응하며, 초현실적인 요소가 나타날 수도 있다.

5) 전체 애착 유형 분류

애착유형의 분류는 각 이야기의 유형을 평정하여 Bretherton, Ridgeway, Cassidy(1990)의 애착이야기완성검사 분류 준거를 참고하여 분류한 이진숙(2001)의 연구지침에 근거하여 이루어졌고, 이야기 전반에 걸쳐 일관성 있고 적절한 이야기 해결이 이루어질 경우 안정애착으로 분류된다. 5개의 애착관련 이야기 중 3개 이상의 이야기에 대해 일관성이 있고 적절한 해결책이 이루어지면 안정애착, 강한 방어적 반응을 보일 경우 불안-회피 애착, 이상하고 비조직적인 반응을 보인 유아는 불안-비조직 애착으로 분류하였다. 그리고 안정과 불안정 중복 응답 시에는 불안정 애착으로 분류하였다. 다음은 전체 애착유형 분류기준이다.

① 안정 애착 유형

모든 이야기에 대해서 이야기의 주제를 일관성 있고 적절하게 해결하거나(매우안정), 한 두 개의 이야기에 대해서 회피나 괴상한 반응을 보인다(약간안정).

② 불안-회피 애착 유형

3개 이상의 이야기에 대해서 강하게 방어적인 반응을 보인다. 예컨대, '몰라요.', '그 일이 일어나지 않았어요.'라고 하거나 다른 이야기를 해달라고 한다.

③ 불안-비조직 애착 유형

3개 이상의 이야기에 대해서 이상하고 비조직적인 반응을 보인 유아는 약간의 회피적 반응을 보인다 할지라도 불안-비조직 애착으로 분류된다.

본 연구에서는 안정애착과 불안정 애착의 특성을 살펴보기 위해 김지현(2008)의 연구와 같이 불안-회피 애착과 불안-비조직 애착을 불안정 애착으로 묶어서 안정 애착과 불안정 애착의 두 가지 집단으로 분류하였다. 유아의 애착표상에 대한 유형분류는 본 연구자와 유아교육경력 15년의 전공 대학원생 1인에 의해 수행되었다. 애착유형 분류에 대한 신뢰도를 얻기 위하여 무선으로 선정된 20사례에 대한 연구자와 전문가의 최종 애착 유형별 일치도를 알아본 결과 평정자간 일치도는 90%였으며, 평정자간 신뢰도는 $Kappa=.77(p<.001)$ 이었다.

나. Q-set 검사

유아에 대한 교사의 애착안정성 측정은 Waters와 Deanc이 1985년에 개발한 애착 Q-set 개정판(1987)을 이상은(1999)이 수정하여 사용한 도구를 사용하였다. 애착 Q-set은 원래 어머니와 유아의 애착을 측정하기 위한 도구로 전체 90문항으로 이루어져 있다. 그러나 문항수가 너무 많아 관찰자가 평정하기 어려운 점이 있다고 판단되어 문항내용 중에서 만 5세 유아에게 애착을 측정하기에 적당하지 않은 문항과 중복되는 문항은 내용타당도를 통해 제외시켜 총 63문항으로 수정하여 사용된 이상은(1999)의 도구를 사용하였다.

본 연구에 사용된 애착 Q-set 카드는 유치원에서 나타나는 유아의 행동을 설명하는 내용이 담긴 63장의 카드로 구성되어 있다. 분류방법은 63장

의 카드를 유아의 행동과 일치되는 정도에 따라 가장 일치되는 것, 중간인 것, 다른 것으로 세 묶음으로 나누고, 각 묶음을 다시 그와 같은 방법으로 나누어 최종적으로 9개의 수준으로 분류한다. 각 수준마다 7장의 카드가 놓이도록 조절하고 유아와 가장 유사하다고 분류된 7장의 카드에 9점, 다음수준의 카드 7장은 8점으로 순차적으로 1점에서 9점까지의 점수를 준다. 이 점수와 애착이론가들이 가장 안정적인 유아의 행동으로 분류한 준거점수와 상관관계를 조사하여 이 상관점수가 높을수록 애착안정성이 높음을 의미한다(Waters & Deane, 1995). 본 연구에서는 문화적인 차이가 있을 것으로 보고 이영, 박경자, 나유미(1997)가 「애착 Q-set의 국내 준거 개발 연구」에서 개발한 국내 준거점수를 사용하였다. 유아에 대한 점수와 전문가에 의해 개발된 안정성 준거점수와의 상관을 구하여 상관점수를 애착안정성 점수로 하고, 점수가 높을수록 애착안정성이 높다고 보았다(Waters & Deane, 1985). 이와 같이 산출된 애착안정성 점수에 대해서 선행연구들(김진경, 2010; 손혜숙, 2000; 송지윤, 1996)의 유형분포를 참조하여 상위 2/3에 속하는 안정애착을 형성한 집단으로, 하위 1/3에 속하는 유아를 불안정 애착을 형성한 집단으로 분류하였다. 유아와 교사의 안정애착은 84명, 불안정 애착은 44명으로 구분하였고, 애착안정성 준거점수와 유아의 애착안정성 점수간의 상관의 최소값과 최대값은 <표-4>과 같다.

<표-4> 애착안정성 준거점수와 유아의 애착안정성 점수 간의 상관관계 최소값, 최대값

(N=128)

변인	구분	사례수	최소값	최대값
교사	안정	84	.288	.784
	불안정	44	-0.39	.245

다. 또래유능성

유아의 또래유능성을 측정하기 위해 박주희, 이은혜(2001)가 개발한 또래 유능성 척도를 사용하였다. 이 척도는 박주희, 이은혜가 교사 면접을 통해 수집한 정보와 취학 전 아동의 또래관계에 관한 기존의 국내외 척도를 참고하여 제작한 것으로써 세 개의 하위요인(사교성, 친사회성, 주도성)으로 구분되어 있으며, 질문지의 문항구성은 다음의 <표-5>과 같다.

<표-5> 또래유능성 질문지 문항구성

하위요인	문항수	문항번호	신뢰도
사교성	5	3,6,9,12,15	.95
친사회성	5	2,5,8,11,14	.90
주도성	5	1,4,7,10,13	.91
전체	15		.95

또한 또래유능성의 하위영역인 사교성, 친사회성, 주도성의 개념과 문항의 예는 다음과 같다.

1) 사회성

사교성은 또래집단에 잘 수용되며 또래유아에게 인기가 많고 또래 친구가 많은 것으로 여러 유아들과 고루 어울릴 수 있는 능력을 의미한다(박주희, 이은혜, 2001). 사교성의 발달 정도를 묻는 문항의 예는 유아가 또래 친구들에게 인기가 많은지, 친구가 많으며 고루 친하게 지내고, 다른 또래들이 좋아하며, 놀고 싶어 하는지 등이다.

2) 친사회성

친사회성은 다른 유아를 잘 도와주고 사이좋게 지내며 갈등이 생겼을 때 이를 효과적으로 해결하는 능력을 의미한다(박주희, 이은혜, 2001). 친사회성의 발달정도를 묻는 문항의 예는 유아가 다른 유아의 이야기를 잘 들어주는지, 또래와의 관계에서 갈등에 대한 타협, 양보, 나누기, 도와주기와 같은 행동이 나타나는지 등이다.

3) 주도성

주도성은 또래 집단에서 활동이나 놀이를 능동적으로 제안하고 이끌며, 자신의 의견을 효과적으로 주장하는 능력을 의미한다(박주희, 이은혜, 2001). 주도성의 발달 정도를 묻는 문항의 예는 다른 유아들과의 놀이나 활동을 주도하여 재미있게 이끌어 가는지, 자신의 의견을 명확하게 표현하며 효과적으로 자기주장을 하는지, 다른 아이들이 따라할 만한 놀이나 활동을 제안하는지 등이다.

본 연구에서 사용된 취학 전 아동용 또래유능성 척도는 교사로 하여금 대상 유아의 특성을 각 문항별로 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’까지의 5점 척도로 평정하게 되어있다. 하위영역별로 가능한 점수의 범위는 5점에서 25점이며, 가능한 총점의 범위는 15점에서 75점으로 점수가 높을수록 유아가 하위영역별 특성을 많이 가지고 있고 또래관계에 유능하다는 것을 의미한다. 본 연구에서의 또래유능성 문항의 cronbach's α 는 사교성 .95, 친사회성 .90, 주도성 .91 전체 .95로 나타났다.

3. 연구절차

가. 예비 연구

예비연구는 2013년 8월 19일에서 8월 22일까지 부산시에 소재한 유치원의 만 5세 유아 20명을 대상으로 ASCT 검사를 실시하였다. 해당 유치원의 조용한 교실에서 면접이 실시되었고, 조사의 전 과정을 비디오로 녹화하였으며 녹화된 비디오와 전사본을 통해 유아교육 전공자와 함께 관찰하여 분석하였으며 평정자간 일치도와 신뢰도가 확보된 후 본 조사에 들어갔다. 또한 Q-set 검사와 또래유능성 검사의 예비조사를 위해 담임교사에게 애착 Q-set의 분류방법 및 문항내용을 숙지하였으며, 한 유아당 소요시간을 살펴보았는데 그 결과 약 30분가량 소요되었다.

나. 본 연구

만 5세 유아의 애착을 측정하기 위한 본 연구는 2013년 9월 1일부터 10월 15일까지 약 8주에 걸쳐 실시하였다. 연구자가 부산시에 위치한 유치원 3곳을 방문하여 만 5세 유아 187명을 대상으로 실시하였다. 예비연구와 마찬가지로 연구자와 대상유아는 도서관, 레고실 등의 조용하고 방해를 받지 않는 별도의 교실에서 애착이야기완성과제의 면접이 이루어졌고, 면접의 전 과정은 비디오로 녹화하였으며 한 유아의 면접에 소요되는 시간은 보통 25분~30분이었다.

유아-교사간의 애착관계를 알아보기 위한 Q-set 검사와 또래유능성에 대한 평가지는 예비조사와 마찬가지로 담임교사에게 애착 Q-set의 분류방

법 및 문항내용을 숙지하여, 담임교사 7명에게 배부하였고 한 유아당 약 30분이 소요됨을 고려하여 약 2주에서 3주간의 기간 후 직접 회수하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 다음과 같은 방법으로 분석하였다.

첫째, 변수들의 일반적인 특성 및 관계를 알아보기 위해 SPSS 21.0을 활용하여 교사에착과 어머니에착의 성별 분포를 확인하고, 성별에 따른 또래 유능성의 평균, 표준편차를 확인하고, 성별에 따른 차이가 있는지 확인하기 위하여 독립표본 t 검증을 실시하였다.

둘째, 교사와 어머니에 대한 유아의 애착과 성별에 따른 또래유능성의 차이가 있는지 검증하기 위하여 이원변량분석을 실시하였다.

셋째, 교사에착과 어머니에착의 복합애착 유형과 성별에 따른 또래유능성의 차이를 검증하기 위하여 이원변량분석을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 변인의 기술통계 및 성별에 따른 또래유능성의 차이

연구문제에 따른 구체적인 분석에 앞서 독립변인으로 설정한 어머니애착과 교사애착 그리고 종속변인으로 설정한 또래유능성 변인에 대한 기술통계량을 산출함으로써 애착유형의 분포를 알아보고자 하였다. 특히 본 연구에서는 어머니애착, 교사애착과 유아의 또래유능성의 차이에서 유아의 성별에 따른 차이도 관심을 가졌으므로 각 변인에 대하여 유아의 집단별 평균과 표준편차를 산출하여 평균차 검증도 부가적으로 실시하였다.

다음은 결과제시에 앞서 먼저 성별에 따른 유아의 어머니애착 유형과 교사애착 유형의 분포를 분석하고 <표-6>에 제시하였다.

<표-6> 유아의 성별에 따른 어머니애착, 교사애착 유형의 분포

(N=128)

변인	구분	인원	퍼센트	
남	어머니	안정	37	61.7
		불안정	23	38.3
	교사	안정	37	61.7
		불안정	23	38.3
여	어머니	안정	47	69.1
		불안정	21	30.9
	교사	안정	47	69.1
		불안정	21	30.9

어머니애착의 경우 남아에게서 안정애착이 61.7%, 불안정 애착이 38.3%였으며, 여아에게서 안정애착이 69.1%, 불안정애착이 30.9%로 여아에게서 안정애착이 많았다. 교사애착의 경우도 남자는 안정애착이 61.7%, 불안정애착이 38.3%였고, 여아의 경우 안정애착이 69.1%, 불안정 애착이 30.9%로, 여아에게서 안정애착이 많았다.

다음으로는 유아의 성별에 따른 또래유능성 척도와 하위요인별 차이를 분석하고 <표-7>에 제시하였다.

<표-7> 유아의 성별에 따른 또래 유능성의 차이

(N=128)

변인	남(N=60)		여(N=68)		전체(N=128)		t
	M	SD	M	SD	M	SD	
사교성	3.52	.91	3.76	.80	3.65	.86	-1.56
친사회성	3.38	.85	3.85	.69	3.63	.80	-3.42*
주도성	3.51	.89	3.64	.86	3.58	.87	-.81
또래유능성	3.47	.80	3.75	.70	3.62	.76	-2.08*

<표-7>에 따르면, 유아의 성별에 따른 또래유능성($t=-2.08, p<.05$)은 유의미한 차이가 있었다. 그리고 하위요인으로는 친사회성($t=-3.42, p<.05$)에서 성별에 따른 차이가 유의미하였으며, 여아의 친사회성과 또래유능성이 남아에 비해 유의미하게 높았다. 사교성과 주도성의 경우도 통계적으로 유의미한 수준은 아니었지만, 여아의 평균점수가 남아에 비해 높았다.

2. 어머니와 교사에 대한 유아의 애착유형과 성별에 따른 또래유능성의 차이

다음은 <연구문제 1. 어머니와 교사에 대한 유아의 애착유형과 성별에 따라 또래유능성에 차이가 있는가?>에 따른 통계적 분석결과를 제시하였다.

먼저, 어머니애착 유형과 성별에 따른 또래 유능성의 차이를 알아보기 위하여, 어머니애착 유형(2)×성별(2)에 따른 이원변량분석을 실시하였으며, 그 결과를 <표-8>, <표-9>에 제시하였다.

<표-8> 어머니애착 유형과 성별에 따른 또래유능성의
평균과 표준편차

		(N=128)					
변인	구분	남아			여아		
		N	M	SD	N	M	SD
사교성	안정	37	3.75	0.78	47	3.88	0.73
	불안정	23	3.17	1.00	21	3.50	0.90
친사회성	안정	37	3.61	0.83	47	3.94	0.68
	불안정	23	3.03	0.77	21	3.66	0.69
주도성	안정	37	3.70	0.81	47	3.65	0.87
	불안정	23	3.20	0.95	21	3.61	0.85
또래유능성	안정	37	3.69	0.70	47	3.82	0.68
	불안정	23	3.13	0.86	21	3.59	0.72

<표-9> 어머니애착 유형과 성별에 따른 또래유능성의 차이

변인	변량원	제곱합	평균제곱	F
사교성	어머니애착	6.64	6.64	9.71**
	성별	1.52	1.52	2.23
	어머니애착×성별	0.29	0.29	0.42
	오차	84.84	0.68	
친사회성	어머니애착	5.41	5.41	9.75**
	성별	6.62	6.62	11.94***
	어머니애착×성별	0.65	0.65	1.18
	오차	68.75	0.55	
주도성	어머니애착	2.09	2.09	2.81
	성별	0.90	0.90	1.20
	어머니애착×성별	1.55	1.55	2.09
	오차	92.43	0.75	
또래유능성	어머니애착	4.48	4.48	8.48**
	성별	2.51	2.51	4.76*
	어머니애착×성별	0.74	0.74	1.41
	오차			

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

<표-9>에 따르면, 또래유능성 전체 점수에서는 어머니애착($F=8.48$, $p < .01$)과 성별($F=4.76$, $p < .05$)에 따른 차이가 모두 유의미하였다. 어머니애착이 안정적인 집단이 불안정한 집단보다 또래유능성 점수가 유의미하게 높았으며, 여아가 남아보다 또래유능성 점수가 유의미하게 높았다.

또래유능성의 하위요인으로 사교성 점수는 어머니애착에 따른 유의미한 차이($F=9.71, p<.01$)가 보고되었다. 어머니애착이 안정적인 집단은 어머니애착이 불안정한 집단 보다 사교성이 유의미하게 높았고, 친사회성도 어머니애착에 따른 집단 별로 유의미한 차이가 있었는데($F=9.75, p<.01$), 어머니애착이 안정적인 집단이 불안정한 집단보다 친사회성이 높았다. 친사회성의 경우 성별에 따른 집단별로도 유의미한 차이가 있었는데($F=11.94, p<.001$), 여아가 남아보다 더 높았다. 그러나 주도성에는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

다음으로, 교사애착 유형과 성별에 따른 또래 유능성의 차이를 알아보기 위하여, 교사애착 유형(2)×성별(2)의 이원변량분석을 실시하였으며, 그 결과를 <표-10>, <표-11>에 제시하였다.

<표-10> 교사애착 유형과 성별에 따른 또래유능성의 평균과 표준편차

(N=128)

변인	구분	남아			여아		
		N	M	SD	N	M	SD
사교성	안정	37	3.66	0.79	47	3.83	0.60
	불안정	23	3.30	1.05	21	3.60	1.13
친사회성	안정	37	3.59	0.76	47	3.84	0.56
	불안정	23	3.06	0.90	21	3.87	0.94
주도성	안정	37	3.67	0.77	47	3.63	0.70
	불안정	23	3.26	3.64	21	3.64	1.15
또래유능성	안정	37	3.64	0.66	47	3.77	0.52
	불안정	23	3.21	0.95	21	3.70	1.00

<표-11> 교사에착 유형과 성별에 따른 또래 유능성의 차이

변인	변량원	제공합	평균제공	F
사교성	교사에착	2.45	2.45	3.41
	성별	1.56	1.56	2.17
	교사에착×성별	0.11	0.11	0.16
	오차	89.18	0.72	
친사회성	교사에착	1.86	1.86	3.25
	성별	8.11	8.11	14.21***
	교사에착×성별	2.17	2.16	3.78
	오차	70.794	0.571	
주도성	교사에착	1.15	1.15	1.52
	성별	0.86	0.86	1.14
	교사에착×성별	1.20	1.19	1.58
	오차	93.71	0.76	
또래유능성	교사에착	1.78	1.78	3.24
	성별	2.81	2.81	5.12*
	교사에착×성별	0.93	0.93	1.70
	오차	67.99	0.55	

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

<표-11>에 따르면, 교사에착 유형과 성별에 따른 분석결과 성별에 따른 또래유능성에는 유의미한 차이가 있어($F=5.12$, $p<.05$), 여아가 남아 보다 또래유능성이 높았다. 하위요인에서 성별을 고려하여 살펴보았을 때, 친사회성에서만 여아가 남아보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다($F=14.21$, $p<.001$).

3. 어머니와 교사에 대한 유아의 복합애착유형과 성별에 따른 또래유능성의 차이

이하에서는 <연구문제 2. 어머니와 교사에 대한 유아의 복합애착유형과 성별에 따라 또래유능성에 차이가 있는가?>를 분석하기 위해 어머니애착 및 교사애착에 따른 복합애착별 집단 X 유아의 성별에 따라 또래 유능성 하위변인별 각 점수에 대한 이원변량분석을 실시하였다.

먼저, 다음의 <표-12>은 어머니애착 집단(4) X 교사애착 집단(4)에 따라 복합애착 유형별 집단의 빈도분포를 나타낸 것이다.

<표-12> 복합애착유형별 집단의 빈도분포

성별	복합애착유형				x ²
	안정/안정	안정/불안정	불안정/안정	불안정/불안정	
남	24 (40%)	13 (21.7%)	13 (21.7%)	10 (16.7%)	1.531
여	33 (48.5%)	14 (20.6%)	14 (20.6%)	7 (10.3%)	
전체	57 (44.5%)	27 (21.1%)	27 (21.1%)	17 (13.3%)	

<표-12>의 결과를 전체적으로 살펴보면, 안정-안정 집단이 44.5%, 안정-불안정 집단과 불안정-안정 집단이 각 21.1%로 동일하게 나왔으며, 불안정-불안정 집단이 12.3%로 나타났다.

이를 남녀 별로 비교해서 보면 남아의 안정-안정 집단은 40%, 불안정-불안정 집단은 16.7%로 나타났고, 여아의 안정-안정 집단은 48.5%, 불안정

-불안정 집단은 10.3%로 나타났다. 이는 통계적으로 유의미한 수준은 아니지만 여아의 경우가 남아보다 어머니와 교사에게 안정적인 애착을 형성하는 빈도가 높았다.

다음은 어머니와 교사의 복합애착 유형과 성별에 따른 또래 유능성의 차이를 알아보기 위하여, 어머니와 교사의 복합애착 유형(4)×성별(2)의 변량 분석을 실시하였으며, 그 결과를 <표-13>, <표-14>에 제시하였다.

<표-13> 어머니-교사의 복합애착 유형과 성별에 따른 또래유능성의
평균과 표준편차

(N=128)

변인	구분	남아			여아		
		N	M	SD	N	M	SD
사교성	안정/안정	24	3.73	.82	33	3.92	0.59
	안정/불안정	13	3.54	.75	14	3.63	0.64
	불안정/안정	13	3.78	.74	14	3.79	1.03
	불안정/불안정	10	2.68	1.11	7	3.23	1.31
친사회성	안정/안정	24	3.68	.85	3	3.92	0.57
	안정/불안정	13	3.42	.56	14	3.67	0.48
	불안정/안정	13	3.48	.81	14	3.99	0.90
	불안정/불안정	10	2.52	.74	7	3.63	1.03
주도성	안정/안정	24	3.74	.79	3	3.64	0.71
	안정/불안정	13	3.52	.75	14	3.63	0.68
	불안정/안정	13	3.63	.87	14	3.67	1.18
	불안정/불안정	10	2.78	1.06	7	3.57	1.18
또래유능성	안정/안정	24	3.72	.68	3	3.82	0.51
	안정/불안정	13	3.49	.61	14	3.64	0.51
	불안정/안정	13	3.63	.75	14	3.81	1.00
	불안정/불안정	10	2.66	.93	7	3.47	1.05

**<표-14> 어머니-교사의 복합애착 유형과 성별에 따른
또래유능성의 차이**

변인	변량원	제곱합	평균제곱	F	Tukey 사후검증
사교성	복합애착	10.19	3.40	5.11**	1,2,3>4
	성별	1.13	1.13	1.70	
	복합애착×성별	0.83	0.28	0.42	
	오차	79.73	0.66		
친사회성	복합애착	7.21	2.40	4.52**	1,2,3>4
	성별	7.29	7.29	13.71***	
	복합애착×성별	2.65	0.88	1.66	
	오차	63.80	0.53		
주도성	복합애착	3.48	1.16	1.56	
	성별	1.13	1.13	1.52	
	복합애착×성별	2.57	0.86	1.15	
	오차	89.17	0.74		
또래유능성	복합애착	6.63	2.21	4.32**	1,2,3>4
	성별	2.59	2.59	5.06*	
	복합애착×성별	1.68	0.56	1.09	
	오차	61.38	0.51		

1.안정/안정, 2. 안정/불안정, 3.불안정/안정, 4.불안정/불안정
* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

<표-14>에 따르면, 또래유능성 전체 점수에서는 복합애착($F=4.32$, $p<.01$)과 성별($F=5.06$, $p<.05$)에 따른 차이가 모두 유의미하였다. 복합애착이 불안정/불안정인 집단이 다른 세 집단보다 또래유능성 점수가 유의미하게 낮았으며, 여아가 남아보다 또래유능성 점수가 유의미하게 높았다.

그리고 또래유능성의 하위요인별로 살펴보면, 유아의 사교성($F=5.11$, $p<.01$)과 친사회성($F=4.52$, $p<.01$)은 불안정-불안정 집단이 다른 세 집단보다 유의미하게 낮게 나타났으나 주도성에는 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 그리고 성별을 고려하였을 때는 친사회성에서만 여아가 남아보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다($F=13.71$, $p<.001$).



V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구에서 밝혀진 결과를 중심으로 어머니와 교사에 대한 애착유형과 성별에 따른 만 5세 유아의 또래유능성에 대한 차이를 연구문제별로 논의하면 다음과 같다.

첫째, <연구문제 1>에 따라 ‘어머니와 교사에 대한 유아의 애착유형과 성별에 따른 또래유능성에 차이가 있는가?’를 살펴본 결과, 어머니애착 유형에 따른 만 5세 유아의 또래유능성을 살펴보면 또래유능성($F=8.48$, $p<.01$)과 성별($F=4.76$, $p<.05$)에 모두 유의미한 차이가 있었다. 어머니에 대한 애착이 안정적인 집단이 불안정한 집단보다 또래유능성이 높게 나타났다, 여아가 남아보다 또래유능성이 유의미하게 높게 나타났다. 그리고 또래유능성의 하위요인을 보았을 때, 어머니애착이 안정적인 집단이 불안정한 집단 보다 사교성($F=9.71$, $p<.01$)과 친사회성($F=9.75$, $p<.01$)에는 유의미한 차이가 나타났으나, 주도성에는 유의미한 차이가 없었다. 또한 성별에 대한 차이는 친사회성의 경우에서만 집단별로 유의미한 차이가 있었는데 ($F=11.94$, $p<.001$), 여아가 남아보다 더 높았다.

이는 어머니와 안정적인 애착을 형성한 유아들이 보다 사교적이고, 친사회적이며 주도적으로 또래유능성이 높다고 보고한 원혜경(2007)의 연구결과와 일치하고, 어머니의 양육행동 중 온정·격려 정도가 높으면 또래유능성이 높고(이상은, 이주리, 2010), 부모에 대해 긍정적인 표상을 형성한 유

아는 또래에 대해서도 긍정적인 표상을 형성하였다(나유미, 2000; 정지나, 2006; Cassidy, et al., 1996)는 연구결과와 일치하였으며, 어머니와 유아의 상호작용의 질이 유치원에서의 사회·정서적 적응능력에 강력하게 연관 되어 있다는 Pianta(1997)의 연구와 그 맥을 같이 하고 있다.

또한 어머니와 긍정적이며 지지적인 관계를 유지하는 유아가 친사회적인 행동을 보인다는 Dumas와 LaFreniere(1995)의 연구 결과와 일치하고, 권연희(1995)의 연구에서 어머니 양육행동에 따른 유아의 친사회성을 보았을 때, 여아가 남아보다 친사회적 행동을 많이 하는 것으로 나타난 연구결과와 부분적으로 일치한다. 이것은 Bardwick과 Douvan(1971)이 아동의 성에 따른 차별적 사회화 환경이 친사회적 행동에서 성차를 가져 온다고 하였고, 남아보다 여아에게 더 온정적이고, 일관적으로 대하는 사회적 환경을 통한 결과일 것이라 추측할 수 있다. 따라서 어머니와 유아의 관계는 또래 유능성에 중요한 변인이 됨을 증명하게 되었고, 어머니는 유아에게 긍정적으로 반응해주고 격려해 주어야 할 것이며, 어머니와 유아의 관계뿐만 아니라 유아와 또래와의 긍정적인 관계를 형성 할 수 있는 관심이 필요함을 보여준다.

한편, 교사애착 유형과 성별에 따른 분석결과, 성별에 따른 또래유능성에는 유의미한 차이가 있었고($F=5.12, p<.05$), 여아가 남아보다 또래유능성이 높은 것으로 나타났다. 또한 하위요인에서 성별을 고려했을 때 친사회성에서만 여아가 남아보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다($F=14.21, p<.001$).

이는 교사 유아관계에서 여아가 남아보다 유치원적응(친사회적행동, 또래 유능감)이 높다는 김선희(2011)의 연구결과와 일치하고, 남아보다 여아가 사회적 능력이 높다는 이상은(1999)의 연구결과와 일치하며, 교사와 친밀하고 활동적이며 갈등관계에 놓여있지 않을 때에 유아의 사회적 능력이 높게 나타난다(박시형, 2003)는 연구와 맥을 같이하고, 교사와의 긍정적인 관계

는 유아의 또래관계와 관련이 있다는 선행연구(Howes & Hamilton, 1992)를 뒷받침하는 결과이다. 또한, 교사와의 관계에서 문화적으로 교사는 여아들에게 친절하고 애정적이고 타인과의 교감에 민감하도록 가르친다는 최경숙, 박영아(2005)의 견해에 비추어 볼 때, 이는 여아와 남아에 대한 부모의 양육태도 및 사회적 기대의 차이와 문화적인 인식의 차이에서 유아의 사회적 행동에 영향을 미친 것으로 유추해 볼 수 있었다. 그러나 여연승(2003)의 연구에서는 교사-유아 관계와 또래수용과의 관계에 있어서 남아만이 유의미한 상관성이 있는 것으로 나타난 연구결과와는 불일치한 결과를 볼 수 있으므로 본 연구결과와 선행연구의 결과가 일치하지 않으므로 그 설명력이 부족하여 이 연구결과에 대한 타당한 해석을 하기 위해서는 후속연구를 통해 유아와 교사와의 관계가 유아의 또래 유능성에 어떤 영향을 미치는지 살펴볼 필요가 있다.

둘째, <연구문제 2>에 따라 ‘어머니와 교사에 대한 유아의 복합애착유형과 성별에 따라 또래유능성에 차이가 있는가?’를 살펴본 결과, 복합애착유형($F=4.32, p<.01$)과 성별($F=5.06, p<.05$)에 따른 또래유능성의 차이가 모두 유의미하였다. 어머니와 교사 둘 다 안정애착을 형성한 집단과 어머니와 교사 중 어느 한 쪽만 안정애착을 형성한 집단이 불안정-불안정 집단보다 또래유능성 점수가 유의미하게 높게 나타났으며, 여아가 남아보다 또래유능성이 높게 나타났다. 또한 복합애착유형에 따른 또래유능성의 하위요인에서는 유아의 사교성($F=5.11, p<.01$)과 친사회성($F=4.52, p<.01$)은 불안정-불안정 집단이 다른 세 집단보다 유의미하게 낮게 나타났으나 주도성에는 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 그리고 성별을 고려하였을 때는 친사회성에서만 여아가 남아보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다($F=13.71, p<.001$).

이러한 결과는 어머니에 대해서 불안한 애착을 가졌지만 교사와 안정된 애착을 가진 유아는 어느 누구와도 안정된 애착을 갖지 못한 유아보다 사회적으로 유능하다(Howes, Rodning, Galluzzo & Myers, 1988)는 선행연구와 일치한다. 그리고 국내 연구 중에서 어머니와 교사 모두에게 안정 애착된 유아들이 어머니와 교사 모두에게 불안정 애착된 유아들보다 친사회성이 높게 나타났다(손혜숙, 2000)는 연구결과와 일치하고, 어머니나 교사 한쪽이라도 안정 애착한 집단이 그렇지 않은 집단에 비해 사회정서성이 높게 나타났다는 조문순(2007)의 연구 결과와 일치하며, 어머니와 교사에 대한 유아의 애착안정성은 유아의 사회적 능력과 유의한 관련이 있다는 이상은(1999)의 연구와 일치하였다. 또한 어머니나 교사모두에게 애착안정성이 높은 집단이 어머니나 교사에게 애착안정성이 낮은 집단보다 적응행동 각 하위 영역에서 유능한 높은 평균점수를 나타냈으며 어머니나 교사 한쪽에게만 애착안정성이 높은 집단이 둘 다 낮은 집단보다 적응행동이 높다는 김영옥(2003)의 연구 결과와 어머니와 교사에 대한 애착안정성이 모두 높거나, 교사에 대한 애착안정성이 높은 집단이 어머니, 교사에 대한 애착안정성이 둘 다 낮은 집단보다 정서적인 문제 행동이 적게 일어난다고 보고한 김영명(1997)의 연구 결과와도 일맥상통하며, Copeland, Denham과 DeMulder(1997)는 어머니와 불안정한 관계에 있는 유아가 교사와 안정적인 관계를 형성하였을 때 그렇지 못한 유아에 비해 긍정적인 정서를 보였으며 더 높은 수준의 사회적 유능감과 친사회적 행동을 나타낸다고 하였고, 어머니와 불안정 애착을 형성하더라도 교사와 안정애착을 형성할 경우 유아는 감정이입을 잘 하였고, 또래관계에서 유능함 보인다(Howes at al., 1988; Howes, Hamiton, 1993)는 연구 결과와 맥을 같이 한다.

이러한 결과는 어머니와 교사와의 안정애착이 유아의 또래유능성에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 설명해 주는 결과이다. 따라서 어머니와 불안정

하게 애착한 유아일지라도 교사와 안정애착을 형성한 유아는 교사와의 관계가 결코 최상의 사회발달 결과는 아니더라도 완충기로서의 역할을 제공할 수 있음(김진경, 2010; 조문순, 2007; Van Ijzendoorn et al., 1992)을 확인 할 수 있었고, 손혜숙(1998)의 연구에서 어머니와 불안정한 애착을 형성한 유아라도 교사와 안정된 애착을 형성한 유아와는 좀 더 발전적 사회관계를 맺을 수 있다고 주장한 것에 증명이 될 수 있는 연구라 할 수 있으며, 어머니 이외에 유아의 생활에 밀접한 관련이 있는 교사와의 애착은 매우 중요한 의미가 있음을 시사한다.

한편, 여아가 남아보다 또래유능성이 높게 나타난 것은 위영희(2004)의 연구에서 여아가 남아보다 또래유능성이 더 높다고 나타난 결과와 정경아, 이진숙(2001)의 연구에서 여아가 남아보다 사회적으로 유능하다는 결과와 일치하며, 남아보다 여아가 또래유능성이 더 높고 덜 공격적이며 또래와의 갈등 빈도가 적다(권연희, 2003; 김정아, 1990; 도현심, 1994; 박수향, 2005)는 연구결과와 일치한다. 남아에 비해 여아에게서 또래유능성이 더 높게 나타났다는 결과는 유아들의 또래문화에서 또래 관계에 영향을 미치는 요인인 배려나 경청, 착함 등이 여아들에게 더 많이 나타난다는 연구결과(이연선, 2006)와 유사한 경향성을 보이고, 유아의 또래유능성 발달에 있어 여아와 남아에 대한 부모의 양육태도, 교육기관 경험 및 사회적 기대의 차이가 부분적으로 반영되어진 것(최봉옥, 2000)으로 해석할 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 어머니와 불안정 애착을 형성하였더라도 교사와 안정애착을 형성할 경우 어머니와 교사 모두 불안정 애착을 형성하였을 때 보일 수 있는 또래와의 부적응은 최상의 수준은 아니지만 보상받을 수 있음을 의미한다. 따라서 유아가 또래와의 접촉이 많은 장소인 유아교육기관에서의 교사의 역할이 유아의 또래유능성 발달에 중요한 역할을 한다는 시사점을 제공하는 것이라 사료된다. 즉, 어머니와 불안정한 애착을

형성한 아이의 경우 교사와의 안정적인 애착관계를 형성한다면 또래와의 관계에서 어려움을 겪지 않을 것이다. 이에 가정에서 어머니와의 애착이 안정적으로 형성하도록 노력해야함은 물론이고 유아교육기관의 교사들도 가정의 책임으로만 돌릴 것이 아니라 유아 개개인의 관계에 적극적이고 적합한 환경을 제공해야 하며, 가정과 꾸준한 연계교육을 통해 체계적인 교육이 이루어져야 할 것이다.



2. 결론 및 제언

본 연구의 결과를 바탕으로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 어머니와 안정적으로 애착을 형성한 집단이 불안정적으로 애착을 형성한 집단보다 또래유능성이 높았고, 여아가 남아보다 또래유능성이 높았으며, 안정적인 집단이 불안정한 집단보다 사교성과 친사회성이 높았다. 또한 교사와 안정적으로 애착을 형성한 집단과 불안정적 애착을 형성한 집단 간의 차이는 없었으나 성별에 따른 차이는 남아보다 여아가 또래 유능성이 더 높았다.

둘째, 유아가 어머니와 교사에게 형성한 복합애착유형 중 안정-안정 집단과 안정-불안정, 불안정-안정 집단이 불안정-불안정 집단보다 또래유능성이 높았고, 성별에 따른 차이도 여아가 남아보다 또래 유능성이 높았다.

본 연구에 기초하여 후속연구를 위한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 부산지역에 위치한 유치원 3곳 중 만 5세 유아를 대상으로 하였기 때문에 연구결과를 일반화하기에는 다소 어려움이 있다. 따라서 보다 광범위한 표집을 통해 연구의 일반화가 필요할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 유아와 교사와의 애착유형을 측정하기 위해 애착 Q-set을 사용하였으나 애착 Q-set은 원래 유아와 어머니와의 애착유형을 측정하기 위해 만들어진 도구이다. 이를 선행연구에서 유아교육기관에 맞게 문항의 내용을 수정하여 사용하고 있으며, 교사와의 애착을 측정하는 도구가 없기 때문에 본 연구에서도 애착 Q-set을 사용하였다. 그러나 문항 수가 너무 많고 시간이 오래 걸림으로 인해 담임교사가 정확하게 분류하는데 어려움이 있었다고 판단되어진다. 따라서 교사와 유아의 애착의 중요성을 고려할 때 앞으로 교사에 대한 유아의 애착을 더욱 정확하게 측정할 수

있는 도구가 개발되어야 할 것이다.

셋째, 본 연구는 담임교사가 다수의 유아의 또래유능성을 평정하고, Q-set 분류까지 함으로 인해서 교사의 판단의 왜곡 가능성이 있으므로 후속연구에서는 이러한 한계점을 고려하여 연구가 진행되어야 할 것이다.

넷째, 본 연구에서는 어머니와 교사의 복합애착유형에 따른 유아의 또래유능성에 대한 연구를 실시하였지만 후속연구에서는 다른 관련변인으로 다양화 하여 추후연구가 진행되어야 할 것이다.

마지막으로, 본 연구에서 어머니 이외에 교사에게 애착을 형성하는데 있어 보상적인 역할을 할 수 있음이 밝혀졌다. 이에 교사와 유아의 애착증진을 위한 프로그램 연구와 개발이 필요하다.



참고문헌

- 고경애 (1983). 모자녀 애착관계가 유아의 행동발달에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 고운정 (1999). 5세 유아의 부모에 대한 애착이 또래 간 사회적 행동 및 사회적 능력에 미치는 영향. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 권연희 (1995). 어머니 양육행동과 아동의 친사회적 행동 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 권연희 (2003). 아동의 정서성과 대인간 문제 해결 전략 및 어머니 행동이 아동의 사회적 유능성에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김미영 (2011). 교사가 지각한 유아의 기질과 또래유능성과의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 교육학 석사학위논문.
- 김민정 (2009). 어머니의 행복감과 유아의 애착안정성 및 또래유능성과의 관계. 한국유아교육·보육행정연구, 14(2), 5-28.
- 김선희 (2011). 유아의 애착안정성 및 교사-유아 관계와 유치원 적응 간의 관계. 강원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영명 (1997). 어머니 및 보육교사에 대한 유아의 애착안정성에 따른 정서적 행동문제. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영옥 (2003). 어머니와 교사에 대한 유아의 애착안정성 및 적응행동과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영희 (2006). 유아의 정서지능과 또래유능성과의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김정아 (1990). 아동의 사회적 능력과 관련된 변인에 관한 연구 - 어머니와 교사의 평가중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지현 (2006). 아동의 애착안정성 및 자아존중감과 외로움의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지현 (2008). 유아의 애착안정성에 따른 또래 인기도 및 사회적 능력에 관한 연구. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김진경 (2010). 복합애착유형에 따른 유아의 내재적·외현적 문제행동. 아동학회지. 31(5). 1-15.
- 김현나, 이경님 (2008). 성별에 따른 유아의 기질, 정서조절 능력과 어머니의 양육행동 및 유아의 또래유능성의 관계. 열린유아교육연구. 13(5). 71-92.
- 나유미 (2000). 또래에 대한 아동의 내적 실행모델과 또래수용 및 친구관계의 질. 한국아동학회지. 21(4), 143-159.
- 나중혜 (1993). 어머니와 탁아교사에 대한 유아의 애착비교. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 도현심 (1994). 유치원 아동과 6학년 아동의 사회적 능력 : 부모의 관심, 과보호, 아동의 성 및 출생범주와의 관계. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 도현심 (1999). 부모에 대한 애착 및 또래경험과 초기 청소년의 외로움의 관계. 아동학회지. 20(3). 33-49.
- 민혜영 (2003). 유아의 확산적사고 및 정서적 기질과 사회성 발달과의 관계 연구. 미래유아교육학회지. 10(2). 261-279.
- 박두미 (2005). 부모의 양육태도와 아동의 또래유능성의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박선미 (2011). 유아의 자기효능감과 또래유능성과의 관계. 한국교원대학

- 교 교육대학원 석사학위논문.
- 박수향 (2005). 부모역할이 유아의 사회적 유능성에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박시형 (2003). 자녀가 지각한 부모-자녀 의사소통 방식 및 가족체계 유형과 자녀의 자아존중감에 관계 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 박은주 (2008). 만 4세 유아의 성별에 따른 놀이성과 또래유능성의 관계. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박주희 (2001). 아동의 또래유능성에 관련된 어머니의 양육목표, 양육행동 및 또래관계 관리전략. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 박주희, 이은혜 (2001). 취학 전 아동용 또래유능성 척도 개발에 관한 연구. 대한가정학회지. 39(1). 221-232.
- 배효심 (2007). 아동의 어머니와 교사에 대한 애착과 사회적 유능감. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 변상아 (2009). 영유아기 애착과 교사-유아 관계가 유아의 사회 정서적 적응에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서연주 (2006). 어머니-교사에 대한 유아의 복합애착과 자아지각관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 성수경 (2009). 5세 유아의 성별에 따른 성역할 선호성과 또래유능성에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 손성민 (2007). 농촌 유아의 애착 표상과 자아지각 및 또래유능성의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 손승희, 이은혜 (2004). 아동의 또래유능성과 대인간 문제해결능력 및 어머니 양육행동과의 관계. 대한가정학회지 42(4). 167-177.
- 손혜숙 (1998). 어머니와 교사의 복합애착 유형에 따른 유아의 자아개념 및 사회성에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

- 손혜숙 (2000). 복합애착 유형에 따른 유아의 친사회성과 반사회성. **유아교육연구**. 20(3). 85-97
- 손혜숙 (2001). 복합애착 유형에 따른 유아의 공격성. **유아교육학논집**. 5(2). 49-68.
- 손혜숙 (2003). 중다애착 유형에 따른 유아의 자아개념과 성차. **영유아교육연구** 6. 23-39.
- 송명자 (1995). **발달심리학**. 서울 : 학지사.
- 송지윤 (1996). **애착장애 아동의 애착 Q-set에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신지연 (2004). **2세 영아의 어머니와 보육교사에 대한 복합애착과 사회정서적 행동**. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 양외점 (1994). **유아의 애착유형과 사회적 능력에 관한 연구**. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 양인아 (2009). **5세 유아의 또래유능성과 자기조절력의 관계**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 여연승 (2003). **교사-유아 관계가 유아의 사회적 유능감과 또래수용에 미치는 영향**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 오재연, 이지현 (2005). 3세 유아의 어머니와 교사에 대한 애착유형과 유치원 생활 적응행동 연구. **연린유아교육연구**. 10(3). 385-412.
- 원혜경 (2007). **유아의 애착과 어머니의 양육태도 및 또래유능성**. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.
- 위영희 (2004). 유아의 정서능력과 또래유능성. **서원대학교 교육발전**. 23(1). 150-160.
- 유경애 (2011). **아버지의 양육참여가 아동의 또래유능성에 미치는 영향**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 유정미 (2008). 교사-유아관계, 유아의 자기조절능력 및 또래유능성과의 관계에 관한 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상은 (1999). 어머니와 교사에 대한 유아의 애착안정성과 사회적 능력. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상은, 이주리 (2010). 어머니의 양육행동 및 유아의 놀이성과 유아의 또래유능성 : 유아놀이성의 조절효과를 중심으로. 아동학회지, 31(6), 71-85.
- 이연선 (2006). 유아 교실의 또래 문화 속에 나타난 남아와 영아의 권력관계. 유아교육연구, 26(4), 311-331.
- 이영, 박경자, 나유미 (1997). 애착 Q-set의 국내 준거 개발 연구. 아동학회지, 18(2), 131-148.
- 이진숙 (2001). 유아의 애착표상과 교사 유아관계 및 사회적 능력 간의 관계. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 임연진 (2002). 어머니의 양육태도 및 아동의 정서조절 능력과 또래유능성 간의 관계. 대한가정학회지, 40(1), 113-124.
- 임희경 (2008). 어머니의 양육행동과 유아의 놀이성 및 또래유능성. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 전선옥 (1989). 유치원의 교사·유아 상호작용 및 물리적 환경의 질에 따른 유아행동. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정지나 (2006). 어머니의 양육행동과 유아의 또래유능성 : 유아 내적표상의 매개효과 검증. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 조문순 (2007). 어머니와 보육교사에 대한 영아의 애착안정성과 사회정서성. 인하대학교 대학원 생활과학 석사학위 청구논문.
- 조수연 (1999). 보육시설의 질적 수준이 유아의 발달에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

- 지민경 (2011). 유아 정서조절능력과 교사-유아 관계의 또래유능성과의
관련성 연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 최경숙, 박영아 (2005). 아동발달, 서울: 창지사.
- 최봉옥 (2000). 유아의 유치원 이전 교육경험과 사회적 능력간의 관계.
연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한성희 (1988). 아동의 사회적 능력과 인기도간의 관계. 아동학회지 9(1),
81-91.
- 한지현 (2003). 어머니의 역할만족도 및 양육행동과 유아의 어머니에 대
한 애착유형과의 관계. 전북대학교 석사학위논문.
- 한혜정 (2012). 유아의 자아개념에 따른 놀이성 및 또래유능성의 차이.
전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한희정 (2011). 부모와 복합애착유형에 따른 만5세 유아의 또래유능성.
부경대학교 교육대학원 교육학 석사학위논문.
- 허애수 (2003). 자녀의 정서표현에 대한 어머니의 태도 및 아동의 정서
조절능력과 또래유능성. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency and
attachment : A theoretical review of the infant-mother
relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Attachment as related to mother-infant
interaction. In. J. S. Rosenbaltt, R. A. Hinde, C. Beer, & M.
Busnel. (Eds.), *Advance in the study of behavior*(9). New York :
Academic Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978).
Patterns of attachment. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bardwick, J. M., & Douvan, E. (1971). Ambivalence : The socialization

- of women. In V. Gormick & B. K. Moran(Eds.), *Woman in sexist society*. New York : Basic Co.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 89-113.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1, Attachment*(2d). New York : Basic.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2, Separation : Anxiety and anger*. New York : Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss, Vol. 1, Attachment*(2ed). New York : Basic Books.
- Bretherton I. (1985). Attachment theory : Retrospect and prospect. In 1. Bretherton and E. Waters (Eds.), Growing point of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development 50(1-2, Serial No. 209). Chicago : University of Chicago Press.
- Bretherton, I. Ridgeway, D. Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationships. : An attachment story completion task for 3 year olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings(Eds.), *Attachment in the preschool years : Theory, research, and intervention*. (pp.293-308). Chicago : University of Chicago Press.
- Campos, J. J., Barrett, K., Lamb, M. E., Goldsmith, H., & Sternberg, C. R. (1983). Socioemotional development. In M. Haith & J. J. Campos(Eds.), P. H. Mussen(Series Ed.). *Handbook of child psychology : Infancy and developmental psychology*, pp.783-915.

NY : Willey.

- Cassidy, J., Kirsh, S., Sclton, K. L., & Parke, R. D. (1996). Attachment and representation of peer relationships. *Developmental Psychology*, 32, 892-904.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). *Peer group behavior and social status*, In S. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*(pp.17-59). New York : Cambridge University press.
- Copeland, M. J., Denham, s., & DeMulder, E. (1997). Q-sort assessment relationship and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-39.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Dumas, J. E., & LaFreniere, P. J. (1995). Relationships as context: Supportive and coercive interaction in compete, aggressive, and anxious other child days. In J. McCord(Eds.), *Coercion and Punishment in long term perspective* (pp. 9 33). Cambridge University Press.
- Ellis, S., Rogoff, B., & Cromer, C. C. (1981). Age segregation in children's social interaction. *Developmental Psychology*, 17, 399-407.
- Erikson, M. F., Sroufe, L. A., & Egland, B. (1985). The relationship Between quality of attachment and behavior problem in preschool in high-risk sample. In I. Bretherton, & E. Waters

- (Eds.), Growing point of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 147-166.
- Golby, B. Bretherton, I., & Winn, I., & Page, T. (1995). Cording Manual for the Attachment Story Completion Task. *Unpublished manuscript*, University of Wisconsin-Madison.
- Goossens, F. E., & Van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachment to professional caregivers: Relations to infant parent attachment and day care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 103-196). New York : Wiley.
- Hinde, R. A. (1983). Ethology and child development. In M. M. Haith & J. J. Campos (Eds.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology : Infancy and developmental psychology*, pp. 27-94. NY: Willey.
- Howes, C. (1987). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53 (Serial No. 217).
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C., & Myers, L. (1988). Attachment and child care : Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-415.
- Howes, C. (1997). Teacher Sensitivity, Children's Attachment and Play with peers. *Early education and development*, 8(1), 41-50.

- Howes, C., & Hamilton, C. C. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachment. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationship and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15-32.
- Klubsbrug, .M., & Bowlby, J (1976). Responses the separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology*, 21, 7-21.
- Kurdek, K. A., & Krile, D. (1982). A developmental anaylisis of the relation between peer acceptance both interpersonal self-competence. *child Development*, 53, 1458-1491.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence*. NY: Vail-Ballou Press.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1180.
- Lieberman (1977). *Playfulness: Its relationship to inagination and creativity*. New York : Academic Press.
- Miyake, K., Chen, S., & Campos, J. J. (1985). Infant temperament, mother's mode of interaction and attachment in Japan : An interim report. In I. Bretherton & E. Waters(Eds.). Growing points of attachment theory and research, pp.3-38. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial

No. 209).

- Oppenheim, D., Sagin, A., & Lamb, M. E. (1988). Mothers' empathic understanding of their preschoolers' internal experience : Relations with early attachment, *International Journal of Behavioral Development*, 45(2), 147-148.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relation and later personal adjustment : Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*. 102, 357-389.
- Pastor, D. L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. *Developmental Psychology*, 17, 326-335.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling, *Early education and development*. 8(1), 11-26.
- Rohner, R. P. (1991). Handbook for the study of parental acceptance and rejection for the Study OF parental Acceptance and Rejection. University press.
- Scarr (1992). Developmental theories for the 1990s : Development and individual difference. *Child Development*, 63, 1-19.
- Schaffer, & Emerson (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(3. Serial No. 94).
- Solomon, J., & George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In J. Cassidy., & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications* (pp. 287-316). New York, NY: The Guildford Press.

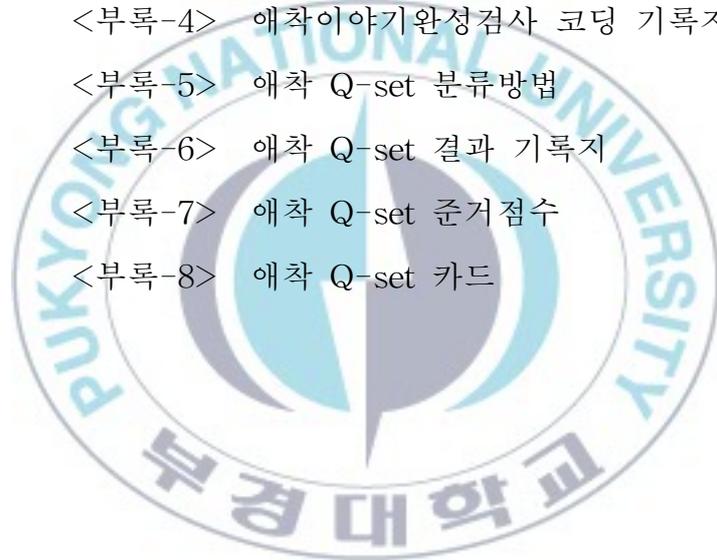
- Sroufe, L. A. (1983). Infant caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool : the roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter. (Eds), *Development and policy concerning children with special needs. The Minnesota Symposium in Child Psychology, 16*, 41-81, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Takahashi, K. (1986). Examining the strang-situation procedure with Japanese mothers and 12-month-old infants. *Developmental Psychology, 22*, 265-270.
- Van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lamb, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox : Data from Holland and Israel. *New Directions for child Development, 57*, 5-25.
- Waters, E. (1987). *Attachment Behavior Q-set (version 3.0)*. Unpublished manual, State University of New York at Stony Brook, New York.
- Waters, E., & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships : Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research, *Monographs of Society for Research in Child Development, 50*(1-2, Serial No. 209), 41-65.
- Waters, E., Vaughn, B. E. & Egeland, R. R. (1980). Individual differences in infant-mother attachment relationship at age one : antecedents in neonatal behavior in an urban, economically disadvantaged sample. *Child Development, 51*, 208-216.

Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.



부 록

- <부록-1> 또래유능성 척도
- <부록-2> 애착이야기완성검사
- <부록-3> 애착이야기완성검사 코딩 매뉴얼
- <부록-4> 애착이야기완성검사 코딩 기록지
- <부록-5> 애착 Q-set 분류방법
- <부록-6> 애착 Q-set 결과 기록지
- <부록-7> 애착 Q-set 준거점수
- <부록-8> 애착 Q-set 카드



<부록1> 또래유능성 척도

또래유능성 척도 (교사용)

이름		성별	남 / 여
생년월일	년 월 일 (년 개월)	유치원명	
평정일	년 월 일	평정자	

각 문항을 읽으신 후, 선생님께서 유아의 행동을 관찰하신 것에 기초하여 평정한 결과를 해당란에 V표 해 주십시오.

문항	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	조금 그렇다	매우 그렇다
1. 다른 아이들과의 놀이나 활동을 주도한다.					
2. 다른 아이들의 이야기를 잘 들어준다.					
3. 다른 아이들에게 인기가 많다.					
4. 다른 아이들에게 자신의 의견을 명확하게 표현한다.					
5. 다른 아이와 갈등을 경험했을 때 타협을 잘 한다.					
6. 다른 아이들이 이 유아를 좋아한다.					
7. 다른 아이들에게 효과적으로 자기주장을 한다.					
8. 다른 아이에게 양보를 잘 한다.					
9. 다른 아이들이 이 유아와 함께 놀고 싶어 한다.					
10. 다른 아이들과의 놀이를 재미있게 이끌어 간다.					
11. 장난감이나 교구를 다른 아이들과 사이좋게 나누어 쓴다.					
12. 여러 아이들과 고루 친하게 지낸다.					
13. 다른 아이들이 따라 할 만한 놀이나 활동을 제안한다.					
14. 어려움에 처한 아이를 잘 도와준다.					
15. 다른 아이에 비해 친구가 많다.					

♥ 설문지 응답에 도움을 주셔서 감사합니다. ♥

애착이야기 완성검사 (ASCT)

1. 도구

- 아버지, 어머니, 남아, 여아, 할머니 인형
- 인형크기의 테이블과 의자, 및 컵과 접시, 케이크모형
- 인형이 누울 침대
- 조각으로 만든 바위, 잔디밭용 부직포
- 인형을 태울 수 있는 자동차

2. 인형소개

실험자 : (가족 인형을 꺼내면서) 여기에 엄마 아빠 언니 오빠가 함께 살고 있어.
00가 인형에게 이름을 지어줄래?
(가족 인형을 가리키며) 이 사람들이 누구였지?
(유아가 각 인형을 확인하게 함.)
선생님이 이제부터 이 가족의 이야기를 들려줄게.
선생님이 가족에 대한 이야기를 시작하면 00가 그 다음 이야기를 만들어 보는 거야.

3. 연습이야기 (생일파티 이야기)

실험자 : 이 이야기를 위해서는 식탁이 필요해. 그리고 이것이 뭐지?
(유아에게 케이크를 보여주며 이름을 말하기를 기다린다.)
그래, 생일 케이크야. 이제 선생님이 하는 이야기를 잘 들어보렴.
엄 마 : 어서오세요. 오늘은 00의 생일 이예요. 생일파티를 하자.
실험자 : 다음엔 어떤 일이 일어날까? 00이 선생님한테 보여줄 수 있겠니?
(유아가 인형을 가지고 놀거나, 이야기를 해보도록 격려한다.)
(유아가 꺼려하면, 인형을 움직이며 이야기하는 것을 시범 보인다.)

4. 실험내용

상황 I. 엎질러진 주스 이야기 (엄마, 아빠, 남아, 여아, 테이블, 접시, 컵)

가족들이 저녁식사를 하는 동안 유아가 주스를 엎지르고 어머니는 이것에 대해 이야기를 한다.

실험자 : 저녁 식탁을 차리는 것을 도와줄 수 있겠니?

(식탁을 차리는 장면, 주스를 엎지르는 장면을 묘사 한다.)

엄 마 : 00야, 너 주스를 엎질렀구나.

(약간 꾸짖는 소리를 내며 인형을 움직인다.)

실험자 : 어떤 일이 일어날지 이야기 해 줄래?

상황 II. 무릎을 다쳤어요. (엄마, 아빠, 남아, 여아, 잔디, 바위)

가족이 공원을 산책하는 동안 바위에 오르다 넘어져 무릎을 다치고 운다.

실험자 : 여기는 공원이야. (바위와 잔디를 보이며 공원 상황을 연출한다.)

유 아 : 엄마, 아빠! 내가 높은 바위에 오르는 것 좀 보세요.

(유아가 바위에 오르려 한 뒤 떨어지게 한다.)

아야~ 무릎을 바위에 다쳤어. (우는소리)

실험자 : 어떤 일이 일어날지 이야기 해 줄래?

상황 III. 괴물이 나타났어요. (엄마, 아빠, 남아, 여아, 침대)

유아가 잠을 자기위해 침실에 들어가 뒤에 괴물이 방에 있다고 소리친다.

실험자 : 무슨 일이 일어났는지 잘 들어봐.

(엄마 아빠가 유아에게 잠 잘 시간이라고 알리며 침실에 들어간다.)

유 아 : (놀란 목소리로) 엄마, 아빠! 내방에 괴물이 있어요. 괴물이 있다구요!

실험자 : 어떤 일이 일어날지 이야기 해 줄래?

상황Ⅳ. 여행을 갔어요. (엄마, 아빠, 할머니, 남아, 여아, 잔디, 자동차)

엄마와 아빠가 여행을 떠났고 할머니는 아이를 돌보기 위해 아이와 함께 집에 남아 있다.

실험자 : 이번에는 할머니 인형을 이용해 보자.

(집 앞에서 엄마와 아빠가 여행을 출발하는 장면을 연출한다.

이야기를 할 때 마다 언급되는 각 인형을 움직이며 가족 대화를 진행시킨다. 엄마, 아빠만 차에 따게 하고 차를 움직여, 떠나게 한 뒤 실험자는 부모가 타고 있는 차를 테이블 밑에 두고 유아의 시야에서 보이지 않게 한다.)

엄 마 : 00야 아빠와 여행을 다녀올게. (엄마인형을 움직인다.)

아 빠 : 내일 돌아올게. 엄마 아빠가 없는 동안 할머니가 너희와 함께 계실거야.

실험자 : 어떤 일이 일어날지 이야기 해 줄래?

상황Ⅴ. 여행을 다녀왔어요. (엄마, 아빠, 할머니, 남아, 여아, 잔디, 자동차)

할머니는 아빠 엄마가 여행을 떠난 다음날 창밖을 내다보며 부모님이 돌아 오고 있다고 유아에게 이야기 해 준다.

실험자 : (차를 움직여 집으로 가는 것처럼 한다.)

할머니 : (다음날 할머니는 창밖을 내다보고)

00아, 저기 엄마와 아빠가 여행에서 돌아오고 있단다.

실험자 : 어떤 일이 일어날지 이야기 해 줄래?

3-1. Golby, Bretherton, Winn, & Page (1995).

1. 스토리-텔링 과정 (회피, 비조직적 코드)

S1. 회피.

이야기 갈등의 회피는 다음과 같은 유아 행동으로 나타날 수 있다.

- “다음에 어떤 일이 있었는지 이야기하고 보여주렴.”이라고 할 때, 어깨를 움츠리거나 다른 데를 쳐다보면서 “몰라요.” “아무 일도 없어요.” 라고 반응한다.
- 그 일이 일어나지 않았다고 말하면서 문제를 부정한다.
(예: “그 아이는 무릎을 다치지 않았어요.”)
- 이야기 갈등이 해결되기 전에 일어서서 나가거나 탁자 아래에 숨는다.
- 제시된 이야기가 해결되기 전에 면접자에게 다른 이야기를 해달라고 한다.
- 인형 옷에 대해 말하는 등 주제와 관련이 없거나 부적절한 이야기를 한다.

S2. 괴상하고 부정적인 사건.

이러한 사건들은 매우 부정적인 분위기를 전달하고, 원래의 이야기 도입부와 관련될 수도 있고 관련이 없을 수도 있다. 대개는 상처나 죽음과 관련이 있다. 이 코드는 “앞뒤가 맞지 않는 사건” 코드보다 우선한다.

예)

주스 : ‘유아’가 주스를 엮지른 데 대한 처벌로 손을 절단한다. 또는 다른 심한 신체적 처벌.

괴물 : 괴물이 인형을 한번 또는 그 이상 공격하거나 인형을 먹어치운다.

재결합 : 자동차가 충돌해서 모두 죽는다. 또는 불이 나서 집이 모두 탄다.

S3. 앞뒤가 맞지 않는 사건.

이 코드는 하나 혹은 그 이상의 연결되지 않는 행동들, 예컨대 분절되고, 일관성이 없고, 반복적이며, 이야기 흐름을 따라가기 어렵거나, 원래의 이야기 맥락에서 이해되지 않는 경우 등이다.

예)

주스 : 유아가 “아이가 탁자를 치우고 대신 거기에 컵을 놓아요.”라고 말한다.
그리고 탁자를 치운 다음 컵을 내려놓는다. 그 다음 “그리고 아이들은 컵을 깨버렸어요.”라고 말한다.

2. 이야기 해결코드.

R1. 해결된 결말.

이야기 도입부에 제시된 문제가 인식되어 해결된 경우에 사용된다.

예)

주스 : ‘유아’가 비신체적 처벌을 수용한다. 이야기 속의 인물이 주스를 닦거나, 컵을 줍거나, 다시 주스를 따른다.

무릎 : 부모, 형제, 또는 ‘유아’ 자신이 무릎을 다친 것을 알고 보살핀다.

괴물 : 괴물의 존재가 인식되고 ‘유아’나 다른 인물에 의해서 제거된다. 혹은 괴물이 없다고 말하거나(예: 이불만 있어요.), ‘유아’가 위안을 얻는다.

격리 : 부모가 계시지 않는 동안 ‘유아’가 어떤 활동을 수행한다. 부모를 보고 싶어 하는 감정을 표현할 수도 있고 그렇지 않은 수도 있다.

재결합 : 재결합 행동 또는 친사회적 반응이나 활동에 의해서 부모가 돌아온 것이 인식된다.

R2. 피상하게 꼬인 해결된 결말.

이 코드는 문제가 해결되기는 하지만 곧 피상한(대개는 부정적인) 사건이 뒤따르는 경우로 끝나는 경우에 사용된다.

예)

재결합 : 가족들이 부모님이 타고 온 차를 타고 여행을 떠나지만, 자동차가 충돌 해서 모두 죽는다.

R3. 해결되지 않은 결말.

이야기 도입부에 제시된 문제가 언급되거나 처리되지 않을 경우, 이야기가 해결되지 않은 것으로 간주된다.

예)

주스 : ‘유아’가 매를 맞고 자기 방에서 다시 나올 수 없거나, 주스를 닦지도 않고 다시 따르지도 않는다.

3. 이야기의 일관성 평가.

이야기의 일관성 척도는 유아가 이야기의 갈등을 언급한 다음, 분명하고 이해할 수 있고 자연스러운 이야기를 제시하는 정도를 평가한다.

C1. 매우 일관적.

매우 일관된 이야기를 제시하는 유아는 머뭇거리지 않고 이야기의 갈등을 언급하고, 이야기 도입부에 관련된 이야기의 완성을 하며, 이야기의 전반적인 흐

름과 정서적 분위기에 있어서 모순이 없다. 유아는 그럴듯한 사건의 진행과정을 제시하고, 이야기의 흐름에서 벗어나지 않는다. 또한 유아의 이야기가 완전하게 끝난다. 즉, 긍정적인 해결과 결말을 제시하는 진술(“모두 끝났어요.”, “끝”과 같은 말들)을 포함한다. 유아는 기록자가 이야기 줄거리를 따라갈 수 있는 분명한 정보를 충분히 제공한다.

C2. 약간 일관적.

약간 일관성이 있는 이야기를 제시하는 유아는 적절한 이야기 해결책을 제시하기는 하지만, 이것이 가끔씩 나타나는 회피, 괴상하고 부정적인 사건 또는 앞뒤가 맞지 않는 이야기와 혼합된다. 유아가 이야기를 일관성있게 시작하지만 한 두 번 정도 이야기 줄거리가 연결되지 않을 수 있다. 또는 유아가 처음에는 다소 회피적이거나 앞뒤가 맞지 않지만, 그 다음에는 일관성 있게 이야기 갈등을 언급하고 원만한 해결책을 제시할 수도 있다.

C3. 비일관적

비일관적인 이야기를 제시하는 유아는 다음 요건 중 하나를 충족해야 한다.

- 유아가 완전히 회피적이다.
- 유아의 이야기가 완전히 괴상하고-부정적이다.
- 유아의 이야기가 완전히 앞뒤가 맞지 않다.

3-2. Goodman, Andrews, & Jones (1992).

1. 일반적 기준

① 안정 애착 기준.

유아는 해당주제에 관해 3번의 질문 내에서 이야기의 핵심주제를 이야기한다. 이야기는 청자가 충분히 이해할 수 있을 만큼 일관성 있고, 이야기에 대한 해결책이나 결과를 포함해야 한다. 이야기가 꼭 해피엔딩으로 해결될 필요는 없다. 예) 아이가 주스를 엷질러서, 어머니가 주스를 닦고, 어머니가 아이를 때린 후 잠을 자라고 한다.

② 불안-회피 애착 기준.

유아는 이야기 주제에 관해 4번의 질문을 할 때까지 이야기의 핵심주제를 회피, 부정, 무시한다. 유아는 “모르겠어요.” “다른 이야기 해주세요.”라고 말함으로써 자신의 회피를 전달 할 수 있다. 또한 다른 이야기를 지어내거나, 새로운 이야기를 요구하거나 혹은 가족의 이름을 반복할 수 있으며, 동시에 면접자의 요구를 만족시키려고 노력한다.

③ 불안-비조직 애착 기준.

유아가 이야기의 핵심주제를 해결 또는 회피하기 보다는 오히려 이야기의 맥락에서 벗어난 혼란스럽고 공격적인 요소가 포함된, 괴상하고 비조직적인 반응을 한다. 이러한 반응을 회피애착 유아처럼 방어적 목적으로 사용하려고 하지만 핵심주제에 내재된 불안을 회피하지 못한다. 즉, 이들 유아는 방어적이거나 회피적인 전략이 실패하는 대신, 일관성 없고 서툴게 반응하는 경향이 있다. 유아가 어머니나 할머니에게 처벌적이거나 양육적인 부모역할을 취하는 역할전환 역시 비조직 애착으로 간주된다. 하늘의 불, 걸어 다니는 물고기, 피 등과

같은 초현실적인 요소가 타나날 수도 있다.

2. 각 이야기에 대한 구체적 기준

① 주스를 엮질렀어요.

* 안정 애착 기준

- 유아가 엮질러진 주스에 대해 이야기한다. (주스를 닦는다. 어머니나 아버지가 화를 내거나 훈육하는 것이 폭력적이거나 극단적이지 않다.)

* 불안-회피 애착 기준

- 엮질러진 주스 이야기가 회피, 무시되거나 주인공이 주스를 엮지른 것에 대해서 그들이 하는 행동을 언급하지 않은 채 다른 가족원이 주스를 엮지른다.

* 불안-비조직 애착 기준

- 또는 주스 이야기에 대한 괴상하고 비조직적인 반응, 폭력적이거나 극단적인 처벌, 화를 내는 행동 등을 보인다.

② 무릎을 다쳤어요.

* 안정 애착 기준

- 가족원 중에 한사람이(형이나 언니를 포함) 주인공의 고통에 반응한다. 안아주거나 붕대를 감아주거나, 아이를 병원이나 집에 데려가는 등, 고통이 인식되고 해결되어야 한다. 다른 가족원이 바위에 올라가 넘어지거나 넘어지지 않을 수도 있다. 그러나 주인공의 고통이 처리되어야 한다.

* 불안-회피 애착 기준

- 다친 무릎에 대한 주제가 회피되거나 무시된다. 다른 가족원이 바위에 올라가 무릎을 다치거나 혹은 다친 무릎에 대해 그들이 하는 행동에 대해 언급되지 않은 상태로 다른 가족원이 바위에 올라가 무릎을 다치거나 주인공을 혼내거나 처벌한다.

* 불안-비조직 애착 기준

- 다친 무릎이야기에 대해 괴상한 반응이 나타나는데 여기에는 폭력적이거나 극단적인 상처로 가족원이 죽을 수 있다.

③ 내방에 괴물이 있어요.

* 안정 애착 기준

- 어머니나 아버지가 괴물에 대한 주인공의 공포를 알아채어 해결해주거나 혹은 주인공이 안정감을 구하기 위해 가족원에게 접근하고 결국 유아가 잠이 들 수 있다.

* 불안-회피 애착 기준

- 괴물주제가 회피되거나 무시된다. 즉 다른 가족원이 괴물에 대해 하는 행동에 대해 언급되지 않은 채, 무서워하는 주인공을 혹평하거나 조롱할 수 있다. 혹은 주인공이 혼자 힘으로 괴물을 제거할 수 있다. 없애버린 괴물이 다시 돌아올 수도 있으며, 이는 이야기의 핵심주제에 대한 해결을 방해하는 일일 수 있다.

* 불안-비조직 애착 기준

- 괴상하고 비조직적인 반응이 나타나는데, 여기에는 괴물이 폭력적으로 주인공이나 엄마, 아빠를 죽이거나 패배시키는 이야기가 포함될 수 있다.

④ 부모님이 여행을 가셨어요.

* 안정 애착 기준

- 주인공이 아버지와 어머니의 부재에 대한 반응에서 대처하는 행동을 보인다. 어머니를 찾거나 아버지나 형이나 언니와 놀거나, 잠을 자는 등의 행동, 또는 아버지와 어머니와 함께 남으려고 하거나 부모님이 계시지 않아 우는 행동을 보일 수 있다.

* 불안-회피 애착 기준

- 격리주제가 회피되거나 무시된다. 부모님이 떠나 있는 동안 유아가 하는 행동이 언급되지 않은 상태에서 할머니가 심하게 주인공을 처벌하거나 4번의

질문을 한 다음에야 주인공이 어떤 행동을 한다.

* 불안-비조직 애착 기준

- 격리 이야기에 대해 괴상하고 비조직적인 반응을 할 경우, 여기에는 주인공이 할머니를 때리는 경우 등이 포함 될 수 있다.

⑤ 부모님이 돌아오셨어요.

* 안정 애착기준

- 가족원이 서로 얼굴을 마주보도록 가족 인형을 배치하며 포옹하거나 재결합에 대한 이야기를 하거나 혹은 공동의 가족활동을 수행한다. 핵심주제에 대해 한 번의 질문만이 주어질 수 있다.

* 불안-회피 애착 기준

- 재결합 주제가 회피, 부모님이 여행에서 돌아왔다는 것이 무시 되거나 면접자가 부모님이 집에 오신 후 자녀가 어떻게 하는지에 대한 반응을 유도하기 위해 2번 이상 핵심주제에 대해 질문에 주인공의 재결합을 말하지 않거나 주인공이 혼자 여행을 떠날 수 있다.

* 불안-비조직 애착 기준

- 재결합 이야기에 대한 괴상하고 비조직적인 반응, 즉 주인공에 대한 어머니의 폭력, 혹은 그 반대의 경우, 가족원들 간의 원활하지 못한 대화, 가족원이 차를 타고 떠나 사고를 당하는 경우 등이 포함될 수 있다.

<부록4> 애착이야기완성검사 코딩 기록지

ASCT 코딩 기록지

이름		성별	남 / 여	면접일시		
이야기	내용코드 이야기내용요약	해결 코드	과정 코드	이야기 의 일관성	애착 유형 분류	회피 횟수
상황 I						
상황 II						
상황 III						
상황 IV						
상황 V						
비고						애착 점수

애착 Q-set 분류방법 (63문항)

☞ 분류하기 전에

- 카드에 제시되어 있는 63장의 카드를 유아의 일반적인 행동이나 태도를 기술한 것입니다. 평소 유아의 행동에 기초하여 다음의 설명에 따라 카드를 분류하여 주시기 바랍니다.
- 각 카드에는 유아의 행동, 태도가 기술되어 있는데, 카드 아래에는 윗 문장의 반대의 행동이 기술되어 있습니다. 윗 문장의 뜻이 애매하거나 이해하기 어려울 경우에는 아래의 문장을 참고하면 됩니다. (참고 - 아래문장에서 '낮은 점수' 의미는 '하'로 분류되는 것을 말합니다.) 궁극적으로는 윗 문장의 기준으로 카드를 분류하는 것입니다.

☞ 분류법

1. 63장의 카드를 하나씩 읽어보시고 그 카드에 적힌 행동이 유아의 행동과 얼마나 비슷한지를 생각하신 후, 그 정도에 따라 상(가장 비슷하다), 중(애매모호하거나 중간이다), 하(비슷하지 않다)로 나누어주십시오. (되도록이면 각 단계마다 21장씩의 카드가 오도록 조정합니다.)
2. 그 다음으로는 1에서 '상'으로 나누어진 묶음만을 생각합니다. 1의 설명처럼 '상'의 묶음에서 다시 '상, 중, 하'로 나누시면 됩니다. 여기에서는 각 단계별로 7장씩의 카드가 오도록 조정하시기 바랍니다. 그래서 상으로 분류된 7장의 카드는 9번에, 중으로 분류된 카드는 8번에, 하로 분류된 카드는 7번에 각 숫자를 적어주십시오. (만일 처음 상으로 분류된 카드가 21장이 되지 않았거나 21장이 넘었을 경우에는 처음에 중으로 분류된 카드에서 가져오거나(모자를 경우), 중으로 갖다 놓으면(남을 경우) 됩니다.)
3. 이제 처음의 '하'로 분류된 카드만을 가지고 생각합니다. 유아의 행동과 가장 비슷한 카드에서(상) 가장 비슷하지 않은(하)로 분류합니다. 가장 비슷한 행동은 3번에, 그 다음으로 비슷한 행동은 2번에, 가장 비슷하지 않은 행동은 1번에 각 숫자를 적어주십시오. (7장씩 분류) (만일 처음에 '하'로 분류된 카드가 21장이 되지 않으면 처음에 중으로 분류된 카드에서 가져 옵니다.)
4. 이제 4, 5, 6번의 카드를 분류할 차례입니다. 처음에 '중'으로 분류한 카드와 '상'에서 남은 카드, '하'에서 남은 카드를 모두 합하면 21장이 됩니다. 이 카드들도 유아의 행동과 일치하는 정도에 따라 '상, 중, 하'로 분류합니다. '상'으로 분류된 카드는 6번에, '중'으로 분류된 카드는 5번에, '하'로 분류된 카드는 4번에 적어주십시오. 물론, 7장씩 나누어져야 합니다.
5. 이렇게 해서 유아의 행동과 비슷한 정도에 따라 순서대로 7장씩 9단계로 분류됩니다.

- 바쁘신 중에도 협조 해 주셔서 감사합니다. -

<부록7> 애착 Q-set 준거점수

애착 Q-set 준거점수

1	8.13	36	7.75	63	2.75
2	1.25	37	5.75	64	5.63
3	3.63	38	2	65	1.25
4	6	39	4.5	66	6.13
6	2.38	40	7.5	67	3.88
7	5.38	41	6.13	69	2.75
8	2	42	8	70	8.63
9	7.88	43	6.88	71	8.88
11	7	44	6.88	72	5.25
12	6.75	48	5.63	74	1.13
14	7.25	50	3.13	76	3.38
15	7.63	51	4.13	77	8.25
16	5.75	53	8.38	78	3.38
17	3.75	54	1.5	79	1.63
18	7.88	55	5.7	80	6.63
19	7.88	56	2.5	82	3.38
22	7.25	58	3.38	83	4.88
29	4.25	59	6.25	85	7.75
30	2.13	60	7.63	86	6.5
32	7.25	61	2	87	7
35	7.5	62	7.63	89	6

- ▶ 위의 점수는 본 연구에서 사용한 문항의 준거점수만을 수록한 것임.
(1-90 문항 중 빠진 번호는 본 연구에서 삭제된 문항임.)

<부록8> 애착 Q-set 분류카드 (교사-용)

<p>1. 교사가 요구하면 선뜻 자기가 가지고 있는 물건을 교사에게 나누어 주거나 만져 볼 수 있게 한다.</p> <p>반대 - 거절한다.</p>	<p>2. 놀다가 교사에게로 달려와, 때로는 분명한 이유 없이 짜증을 내곤 한다.</p> <p>반대 - 놀이 중 또는 놀이 후 교사에게 돌아와서는 행복해하거나 애정 어린 표정을 짓는다.</p>
<p>3. 화가 나거나 다쳤을 때, 교사 아닌 다른 어른의 위로로 달래진다.</p> <p>반대 - 교사가 아이를 달랠 수 있는 유일한 사람이다.</p>	<p>4. 장난감과 애완동물을 조심스럽고 부드럽게 대한다.</p>
<p>6. 아이가 교사 곁에 있을 때 자기가 가지고 놀고 싶어 하는 물건을 보면 칭얼거리거나 교사를 억지로 그 물건 쪽으로 데리고 간다.</p> <p>반대 - 칭얼거리지 않고 혼자서 물건을 가지러 간다.</p>	<p>7. 교사 외에도 다른 사람들에게 쉽게 미소 짓거나 웃는다.</p> <p>반대 - 다른 사람들보다 교사에게 더 쉽게 미소 짓거나 웃는다.</p>
<p>8. 울때면 심하게 운다.</p> <p>반대 - 울때, 눈물을 흘리거나 훌쩍거리고 심하게 울지 않으며 혹 심한 울음이라도 오래가지 않는다.</p>	<p>9. 하루 중 대부분을 밝고, 명랑하게 논다.</p> <p>반대 - 하루 중 슬프거나 화를 내는 경우가 상당히 많다.</p>
<p>11. 교사가 요구하지 않아도 자주 교사를 꼭 껴안는다.</p> <p>반대 - 교사가 먼저 껴안거나, 껴안아 달라고 요구하지 않으면 아이가 먼저 교사를 자주 껴안아 주지 않는다.</p>	<p>12. 처음에는 부끄러워하거나 무서워했던 사람 또는 사물에 대해 빨리 친숙해진다.</p> <p>☞ 만약 전혀 부끄러워하지 않거나 두려워하지 않으면 중간점수</p>

<p>14. 새로운 장난감을 찾았을 때, 아이는 교사에게 그것을 가져오거나 멀리서부터 그것을 보여준다.</p> <p>반대 - 새 장난감을 가지고 조용히 놀거나 방해받지 않을 곳으로 간다.</p>	<p>15. 교사가 요구하면 기꺼이 낯선 사람과 말을 하고, 장난감을 보여주거나, 자신이 할 줄 아는 것을 그 사람에게 보여준다.</p> <p>반대 - 사람보다 사물에 더 관심이 있다.</p>
<p>16. 살아있는 것을 분떠서 만든 장난감을 좋아 한다. (예 : 인형, 천으로 된 동물)</p> <p>반대 - 공, 블록, 주전자, 냄비 등을 좋아한다.</p>	<p>17. 낯선 성인에게 관심을 가졌다가도 그 사람이 자신을 귀찮게 하면 쉽게 그 관심이 없어진다.</p>
<p>18. 교사가 명령하지 않고 단순히 제안하는 경우에도 교사 말에 잘 따른다.</p> <p>반대 - 명령하기 전에는 무시하거나 거절한다.</p>	<p>19. 교사가 어떤 물건을 가져오거나 달라고 할 때 교사의 말에 복종한다.</p> <p>반대 - 물건을 가져오게 하기 위해 소리를 지르거나 교사 스스로가 그 물건을 가져와야 한다.</p>
<p>22. 인형, 애완동물, 어린 아기에 대해 애정 가득한 교사처럼 행동 한다.</p> <p>반대 - 위와는 다른 방식으로 논다. ↳ 같이 놀 인형, 애완동물, 어린 아기가 없거나 같이 놀지 않을 경우 중간점수</p>	<p>29. 때때로 어떤 일에 몰두하여 다른 사람이 말을 해도 듣지 못하는 것 같이 보일 정도로 일에 몰두할 때가 있다.</p> <p>반대 - 어떤 일에 몰두를 하다가도 누군가가 자기에게 말을 걸면 사람을 쳐다본다.</p>
<p>30. 장난감을 가지고 놀면서 자주 화를 낸다.</p>	<p>32. 교사가 '안돼' 라고 말하거나 야단치면 잘못된 행동을 그만둔다. (적어도 그 순간만큼은) 두 번씩 이야기 하게 하지 않는다.</p>

<p>35. 교사로부터 독립적이며, 혼자 놀기를 좋아한다. 놀고 싶어 할 때는 쉽게 교사와 떨어진다.</p> <p>반대 - 교사와 함께 또는 교사 곁에서 노는 것을 더 좋아한다.</p> <p>☞ 교사가 떨어져 놀게 하지 않거나 여건이 안되어 교사에게서 떨어져 놀 수 없는 경우는 중간</p>	<p>36. 교사를 심리적으로 안전기저로 삼아 주변을 탐색한다.</p> <p>반대 - 부르기 전에는 항상 떨어져 있거나, 항상 교사 곁에 있다.</p>
<p>37. 상당히 활동적이다. 항상 돌아다닌다. 조용한 놀이 보다는 활동적인 놀이를 좋아한다.</p>	<p>38. 교사를 조르며 참을성이 없다. 자기가 원하는 것을 바로 해주지 않으면 해줄 때까지 계속 안달하고 해달라고 고집을 부린다.</p>
<p>39. 교사로부터 떨어져 있을 때나 혼자서 장난감을 가지고 놀 때, 딱딱하고 진지한 표정을 자주 짓는다.</p> <p>반대 - 교사로부터 떨어져 장난감을 가지고 놀 때 자주 웃거나 우스운 행동을 한다.</p>	<p>40. 새로운 물건이나 장난감을 자세히 살펴본다. (그것을 분리해 보기도 하고 다른 방법으로 사용해 보려고 애쓴다.)</p> <p>반대 - 새로운 물건이나 장난감을 쳐다보는 기간이 짧다.</p>
<p>41. 교사의 지시를 잘 따른다. (고의가 아니라 장난이나 게임처럼 거절할 때는 불복종으로 보지 않는다.)</p>	<p>42. 교사가 화를 내면 그것을 안다. 교사가 화난 것을 알고 조용해지거나 당황해 한다.</p> <p>반대 - 교사가 화가 난 것을 알지 못한다.</p>
<p>43. 교사가 요구하지 않더라도 스스로 교사 곁에 더 가까이 머물거나 교사에게 더 자주 간다.</p> <p>반대 - 교사가 어디 있는지 또는 무엇을 하고 있는지에 대해 알려고 하지 않는다.</p>	<p>44. 교사가 안아주고 께안아 주기를 요구하며 그것을 좋아한다.</p> <p>반대 - 특별히 이와 같은 행동을 원하지 않는다. 께안아 주거나 안아주면 가만히 있기는 하나 그렇게 해달라고 하지 않는다. 혹은 내려달라고 몸을 뒤척인다.</p>

<p>48. 낮은 사람이 요구하면 가지고 있던 것을 쉽게 잡아보게 하거나 나누어 준다.</p>	<p>50. 교실에 방문객이 오면 나중에는 방문객과 친해지더라도 처음에는 방문객을 못 본체 하거나 회피한다.</p>
<p>51. 방문객과 놀게 되면 그 사람에게 매달이며 기어오르기를 좋아한다.</p> <p>반대 - 방문객과 놀 때 친밀한 접촉을 하지 않는다. ⇨ 방문객과 놀지 않을 경우에는 중간점수</p>	<p>53. 교사가 안아주면 팔로 꼭 껴안거나 교사 어깨에 손을 올려놓는다.</p> <p>반대 - 교사가 안아주면 가만히 있기는 하나 특별히 꼭 껴안지 않는다.</p>
<p>54. 교사가 도와주려고 하는데 아이는 교사가 자신을 방해하려는 것처럼 여기고 행동한다.</p> <p>반대 - 교사가 직접 방해하지 않는 한 교사의 도움을 쉽게 받아들인다.</p>	<p>55. 교사가 하는 행동을 살펴보고서 교사의 행동이나 행동방식을 많이 따라한다.</p> <p>반대 - 교사의 행동을 눈에 띄게 따라하지는 않는다.</p>
<p>56. 어려워 보이는 활동이 있을 때 주눅거리거나 그 활동에 대한 관심을 잃어버린다.</p> <p>반대 - 어려운 과제도 할 수 있다고 생각한다.</p>	<p>58. 교실에 찾아온 방문객에게 별 관심이 없다.</p> <p>반대 - 처음에는 다소 부끄러워 하지만 방문객에게 대단히 관심이 많다.</p>
<p>59. 한 가지 놀이가 끝나면 대체로 교사에게 가지 않고 다른 놀이나 놀이감을 스스로 찾는다.</p> <p>반대 - 한 가지 놀이가 끝나면 교사에게 달려가 놀자고 하거나 교사의 관심을 구하거나 다른 놀이를 찾아 달라고 한다.</p>	<p>60. 교사가 '괜찮아', '다치는 것이 아니야' 라고 말하면 처음에 무서워하던 것도 다가가 그것을 가지고 논다.</p> <p>⇨ 전혀 조심스러워 하지 않거나 두려워하지 않으면 중간점수</p>

<p>61. 교사와 거칠게 논다. 활동적인 놀이를 하는 동안 부딪치고 활쫓고 문다. (교사를 해지려는 의도는 아닐 수 있다.)</p> <p>반대 - 교사에게 상처를 주지 않고 적극적인 놀이를 한다. ☞ 활동적인 놀이를 하지 않으면 중간점수</p>	<p>62. 행복한 기분일 때 하루 중일 그 기분을 유지한다.</p> <p>반대 - 행복한 기분이 수시로 바뀐다.</p>
<p>63. 무엇이든지 스스로 시도하기 전에, 누군가가 자기를 도와주기를 원한다.</p>	<p>64. 교사와 놀 때 교사와 신체적 접촉을 하며 노는 것을 좋아한다.</p> <p>반대 - 놀 때 교사와 친밀한 신체접촉을 특별히 많이 원하지 않는다.</p>
<p>65. 아이가 놀이를 하고 있을 때, 교사가 놀이 활동을 다른 것으로 바꾸면 쉽게 따르지 않는다.</p>	<p>66. 교실에 온 방문객이 아이에게 잘 해주면 그 방문객을 쉽게 좋아한다.</p> <p>반대 - 새로운 사람을 쉽게 좋아하지 않는다.</p>
<p>67. 교실에 방문객이 있을 때 자기에 많은 관심을 가져주기를 바란다.</p>	<p>69. 교사에게 도움을 청하는 경우가 거의 없다.</p> <p>반대 - 교사에게 도움을 자주 청한다.</p>
<p>70. 교사가 교실에 들어오면 크게 미소 지으며 교사를 금세 반긴다. (장난감을 보여주거나 '선생님 안녕하세요.' 라고 말한다.)</p> <p>반대 - 교사가 먼저 아이를 반기기 전까지는 교사를 반기지 않는다.</p>	<p>71. 놀란 후나 화가 난 후에 교사가 안아주면 울음이 멈추고 곧 진정한다.</p> <p>반대 - 쉽게 달래 지지 않는다.</p>

<p>72. 방문객이 아이가 한 것을 보고 웃거나 인정해 주면 반복해서 그것을 한다.</p> <p>반대 - 방문객의 반응에 따라 행동이 달라지지 않는다.</p>	<p>74. 자기가 원하는 것을 교사가 당장 해주지 않으면 교사가 그것을 전혀 해주지 않을 것이라고 생각하고 칭얼거리거나 화를 낸다.</p> <p>반대 - 교사가 곧 해줄 것이라 믿고 기다린다.</p>
<p>76. 어른과 장난감 중에 하나를 선택해야 한다면 어른과 같이 놀기보다는 장난감을 가지고 논다.</p> <p>반대 - 장난감 보다는 어른과 더 많이 논다.</p>	<p>77. 교사가 무엇을 요구하면 그 내용을 쉽게 이해한다. (따르던, 따르지 않던 간에)</p> <p>반대 - 때때로 교사가 원하는 것을 이해하지 못하여 당황해 하거나 이해하는 것이 늦다.</p>
<p>78. 교사 이외의 다른 사람이 안아주는 것을 좋아한다.</p>	<p>79. 교사에게 곧 잘 짜증을 낸다.</p> <p>반대 - 교사가 방해가 되지 않거나 아이가 피곤해 하지 않으면 교사에게 화를 내지 않는다.</p>
<p>80. 어떤 일이 위협스러워 보이거나 겁이 나면 교사의 얼굴을 살펴본 후 행동을 결정한다.</p> <p>반대 - 교사의 표정을 전혀 살피지 않고 자신의 행동을 결정한다.</p>	<p>82. 자신이 좋아하는 몇 가지 장난감이나 놀이로 대부분의 시간을 보낸다.</p>
<p>83. 놀이가 싫종날 때, 교사에게 와서 도움을 청한다.</p> <p>반대 - 어떤 할 일이 생각날 때까지 잠시 동안 주위를 둘러보며 아무것도 하지 않는다.</p>	<p>85. 새로운 놀이나 장난감에 많은 관심을 보인다.</p> <p>반대 - 친숙한 것 이외에 새로운 것에는 관심이 없다.</p>

<p>86. 교사가 자신을 모방해 주길 원하거나 교사가 자발적으로 자신을 모방해 주면 쳐다보고 좋아한다.</p>	<p>87. 아이가 한 것을 보고 교사가 웃거나 인정해 주면 반복해서 그것을 한다.</p> <p>반대 - 교사의 웃음, 인정에 의해 행동이 특별히 달라지지 않는다.</p>
<p>89. 어떤 놀이에 몰두하면 얼굴 표정이 진지하고 분명하다.</p>	

