

영아의 기질과 교사의 놀이 관련 특성이 2세반 영아의 상상놀이에 미치는 영향*

Effects of Toddler Temperament and Teacher's Play-Related Characteristics on Imaginative Play in Two-Year-Old Classrooms

유애형¹ 신나리²

Aehyung Yu¹ Nary Shin²

ABSTRACT

Objective: This study aimed to investigate the effects of children's characteristics and childcare teachers' attributes on the frequency and level of imaginative play in two-year-old classrooms.

Methods: The study involved 191 toddlers, their mothers, and 32 teachers from childcare centers. Toddler characteristics encompassed temperament along with demographic variables such as gender and age. Teacher's attributes related to play included playfulness, play-support belief, and interactions with toddlers. Data analysis was conducted using SPSS 22.0 and HLM 8.2 software, employing basic analysis, hierarchical linear analysis, and hierarchical regression analysis.

Results: First, as toddlers' age increased, both the frequency and level of their imaginative play increased. Second, individual-level model analysis revealed a positive effect of toddlers' extroversion on the level of imaginative play. Third, the class-level model results indicated that teachers' emotions had a negative effect, whereas their encouragement positively influenced the level of imaginative play.

Conclusion/Implications: The significance of this study lies in its utilization of a multilayered model analysis, which offers a more robust examination of variable influences by accounting for hierarchical data structures.

Key words toddlers, imaginative play, playfulness, play support belief, teacher-toddler interaction

* 본 논문은 2024년도 충북대학교 박사학위논문을 수정·보완한 것임.

** 본 논문은 2024년도 한국보육지원학회 춘계학술대회 포스터 발표 논문임.

¹ 제1저자

충북대학교 직장어린이집 원장

² 교신저자

충북대학교 아동복지학과 교수
(e-mail: binah2009@cbnu.ac.kr)

I. 서론

아동에게 놀이는 일상생활에서 자연스럽게 나타나는 즐거움을 위한 활동이며, 아동이 세상을 경험하고 배워가는 방식이다. 놀이는 아동의 자발적이고 능동적인 학습을 가능하게 하므로 아동기의 발달과 관련된 중요한 활동으로 인식되고 있다(Johnson et al., 2006). 특히 생애 초기 감각운동기에 해당하는 영아의 놀이는 자신의 신체를 가지고 놀이하듯 신체놀이나 단순한 동작을 반복하는 등의 기능놀이가 주를 이루다가 11-13개월경 상상놀이가 출현하게 되는데, 이때부터 시작한

상상놀이는 유아기까지 아동이 가장 많이 참여하는 놀이 유형에 해당한다(Bergen, 1987).

상상놀이(imaginative play)는 가작화 요소를 포함한 놀이로서, 비실제적 또는 ‘마치 - 처럼(as if)’ 형태의 행동을 나타내는 놀이이다(Fein, 1981). 상상놀이는 연구자들이 보는 관점에 따라 상징놀이(symbolic play), 가작화놀이(make-believe play), 환상놀이(fantasy play), 극놀이(dramatic play) 등 다양한 용어로 사용되었는데, 시간, 대상 및 사물 등을 임의로 변형시키는 요소를 내포하고 있다는 점이 공통된다(엄정애, 오영희, 1998).

초기 상상놀이는 단순히 먹기, 마시기 또는 잠자기와 같은 친숙한 활동을 흉내내는 것이 주를 이룬다. 영아가 발달함에 따라 자신에게로 향해 있던 것이 타인이나 사물에게로 그 대상이 확장되어, 18개월경에는 사물 등을 가작화하는 행동을 시작하게 된다. 이후 24개월을 전후하여 표상 능력이 발달하면서, 영아기부터 나타난 상상놀이 또한 정신적 표상화의 활성화에 따른 상징을 적극적으로 사용하게 된다(Fein, 1981). 영아가 실제로 눈에 보이지 않는 사물이나 상황을 표현하는 상상놀이에 참여하는 것은 의미 있는 발달적 사건이기 때문에, 영아기에 정신적 표상과 상징화가 외현적으로 표현되는 상상놀이가 놀이맥락에서 얼마나 자주, 그리고 어느 수준까지 구현되는지 살펴보는 것은 영아발달을 이해하기 위한 의미 있는 접근이라고 할 수 있다.

상상놀이 수준은 학자들마다 가작화의 요소를 무엇으로 보는가에 따라 다르게 분류되고 있다. Belsky와 Most(1981)는 영아의 놀이 및 탐색행동의 발달을 12 단계로 구분하는 과정에서 상상놀이 발달단계를 7단계로 나누었고, Damast 등(1996)은 21개월 영아와 어머니의 자유놀이를 분석하기 위해 탐색놀이부터 상징놀이까지 분류하는 과정에서 전상징놀이와 상징놀이를 포함한 걸음마기 아동의 놀이단계를 24단계로 세분화하였다. 한편 Weitzman과 Greenberg(2002)는 언어발달을 증진시킬 수 있는 부모의 상호작용 방법을 제안하는 과정에서, 아동의 상상놀이를 5단계로 범주화하여 제시한 바 있다. 다양한 학자들의 가작화 요소 분류 중 Piaget 이론에 근거한 Gowen(1995)의 상징놀이 발달 단계가 가작화 수준을 통한 상상놀이 연구에 유용하게 적용되어 왔다(이지숙, 이정화, 2021; 최연수 등, 2016). Gowen(1995)에 따르면, 전화기를 귀에 가져다 대는 등의 상상놀이와 비슷한 놀이를 하지만 실제 가작화 요소가 포함되지는 않은 ‘전상징(pre-pretense)’ 단계에서 자신, 타인, 사물, 상상적 사물이나 존재에 대한 가작화로 점차 발달한다고 보았다. 이러한 상상놀이는 점차 연속적인 이야기로 구성되고, 최종적으로는 이야기가 있는 상상놀이를 계획하는 수준까지 총 9단계의 분류를 제안한 바 있다. 이러한 상상놀이의 단계는 결과적으로 개별 영아가 참여하는 상상놀이의 수준을 가늠할 수 있는 중요한 지표라고 할 수 있다.

한편, 영아가 참여하는 상상놀이의 빈도와 수준은 개인차가 발생하기 마련인데, 이러한 개인차에 미치는 영아 개인의 대표적인 특성으로 기질을 들 수 있다. 기질이란 출생 직후부터 나타나는 개인의 안정되고 일관된 특성으로, 외부 상황이나 타인에 대해 예측된 방식으로 반응하는 개인적 경향을 의미한다(이영 등, 2017). 특히 개인의 기질은 연령이 낮을수록 개별 아동의 상호작용에 더 직접적인 영향을 미치므로(Brownell & Hazen, 1999), 상상놀이에 영향을 미치는 영아 개인의 특성으로 기질을 살펴보는 것은 타당하다고 할 수 있다.

Thomas와 Chess(1977)가 9가지 하위차원으로 기질을 개념화한 이후, 기질에 대한 관점과 하위차원은 학자에 따라 다양하게 제시되었다(Borkowski & Dukewich, 1996; Buss & Plomin, 1975;

Goldsmith & Campos, 1982; Rothbart & Derryberry, 1981). 이 중 Rothbart(1996)는 아동의 기질이 크게 부정적 정서성, 의도적 통제 및 외향성의 세 가지 차원으로 구성된다고 보았다.

부정적 정서성은 환경에 취약한 기질적 요인으로 외부 환경에 보다 민감하게 반응하게 만드는 기제로, 부정적 정서성이 높을수록 불안, 슬픔, 두려움, 분노 등의 정서 표현이 빈번할 뿐만 아니라 새로운 것에 대해 경계하는 경향을 보인다(Van Reet, 2014). 따라서 부정적 정서성이 높은 아동에게 상상놀이는 새로운 환경으로 인식되어 참여를 꺼릴 수도 있으나, 반대로 부정적 감정으로 부터 벗어나거나 대처하기 위해 상상놀이에 더 많이 참여할 가능성이 있어(Goldstein & Russ, 2000), 지속적인 탐색이 요구된다. 외향성의 경우, 아동이 외향적일수록 활동적이며 상호작용을 선호하고, 긍정적인 반응을 이끌어내는 한편 자극 추구 성향 또한 높다(송명숙, 2016; Eisenberg et al., 1981). 이에 영아기에 적극적으로 주위를 탐색하고 활발하게 움직이는 활동적인 경우, 상상놀이에 참여하는 빈도뿐만 아니라 수준에도 긍정적으로 기여하는지 살펴볼 필요가 있다. 한편, 의도적 통제는 의도한 계획을 실행하기 위해 우세한 반응은 억제하거나 반대로 우세하지 않은 반응을 활성화하기 위해 주의나 행동을 통제하는 능력을 의미한다(Rothbart & Bates, 2006). 그간 유아의 자기조절력이 상상놀이를 포함한 또래와의 놀이를 증진시키는 것으로 알려져 있으며(오한나 등, 2018; 함미미, 서소정, 2019), 영아를 대상으로도 개인의 조절적인 특성이 상상놀이에 영향을 미치는 변인으로 역할을 하는지 주목할 만하다.

한편 맞벌이 부부의 증가와 무상보육 정책 실시 등의 영향으로 영아기의 어린이집 이용이 증가하여, 2022년을 기준으로 볼 때 2세 영아의 어린이집 이용률은 92.8%로 보고되고 있다(육아정책연구소, 2022). 대부분의 2세가 이용하는 기관인 어린이집에서는 놀이 중심의 제4차 표준보육 과정을 준용하여, 상상놀이를 포함한 다양한 놀이 환경을 제공하는 바, 영아의 상상놀이 빈도와 수준을 탐색하는데 유용한 맥락이라고 할 수 있다.

영아가 어린이집을 이용하면서 관계를 맺는 주요 대상은 교사이다. 특히 교사는 영아로 하여금 놀이에 대한 흥미를 유발하고, 놀이가 일어날 수 있도록 지원하며, 놀이를 확장시키는 역할을 하므로(문현주, 이재연, 1998; 이현경, 2008), 교사의 놀이 관련 특성을 살펴보는 것은 매우 중요하다.

교사의 놀이 관련 특성 중 가장 먼저 고려할 수 있는 것은 교사의 성격적 특성인 놀이성이다. 놀이성은 놀이하고자 하는 행동을 일으키게 하는 내적 성향으로(남진경, 김명순, 2014), 놀이성이 높은 교사는 자기 자신과 관련된 놀이 및 영아와의 놀이를 흥미롭게 생각하고, 영아의 놀이를 긍정적으로 인식하며 적절하게 대처하기 때문에(권혜진, 2012), 영아의 상상놀이에 영향을 주는 교사 특성으로 고려할 필요가 있다.

다음으로 교사의 행동에 영향을 미치는 인지적 요인인 놀이지지신념을 놀이 관련 특성으로 살펴볼 필요가 있다. 교사의 놀이 신념은 놀이의 발달적 가치에 대한 교사의 믿음으로, 아동의 놀이에 대한 이해나 목표에 대한 개념적인 틀을 제공한다(권량희, 이진희, 2015). 놀이가 발달적으로도 가치가 풍부하다는 신념을 가지는 교사는 아동이 놀이에 참여하도록 환경을 조성하며(Fisher et al., 2008), 놀이 지원 역량 또한 높아진다(조혜진, 김옥주, 2009). 즉, 교사의 놀이지지신념은 영아와의 놀이 맥락에서 놀이에 대한 의사결정을 내리는 중요한 개인적 기준이 되므로(권혜진,

2012), 영아의 상상놀이에 직접적으로 영향을 미치는 놀이환경 및 놀이행동에 영향을 미칠 것으로 예상 가능하다.

또한 교사의 놀이성과 놀이신념은 결국 교사의 행동으로 나타난다. 교사의 행동 특성인 영아와의 상호작용은 행위적, 언어적 및 비언어적 방법을 통해서 이루어지는 직·간접적인 개별적·집단적·상호적 관계를 말한다(최혜영, 이은혜, 2005). 교사가 영아와 따뜻하고 민감하게 상호작용하는 것은 영아가 놀이에 능동적이고 적극적으로 참여하도록 촉진하고, 새로운 놀이를 배우며, 놀이를 통한 배움을 지원하는데 도움을 준다(이현경, 2008; Burchinal et al., 2002). 이에 교사의 상호작용은 보육의 질을 드러내는 핵심요소이자 대표적인 과정적 특성으로 인식되온바(Howes & Smith, 1995; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997), 영아의 상상놀이에 관계된 교사의 행동적 특성으로 탐색할 필요가 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 영아의 상상놀이는 표상 능력이 발달하는 2세를 기점으로 유아기까지 자주 출현하는 영아기의 대표적인 놀이 형태로, 이후 추상적 사고에 영향을 미치는 등 중요한 의미가 있다. 따라서 본 연구는 어린이집에 재원 중인 2세 영아의 상상놀이를 양적인 측면의 빈도와 질적인 측면의 수준으로 살펴보고, 이에 영향을 미치는 예측 변인이 무엇인지를 탐색해보고자 한다. 이를 위해 영아의 개인적 특성은 기질에 주목하고자 하고, 교사 특성으로는 놀이성, 놀이지지신념과 교사 상호작용에 대해 살펴보고자 한다.

특히 예측변인의 영향력을 보다 정확하게 검증하기 위해 계층자료(nested data)에 해당하는 본 연구의 자료를 위계적 선형모형(Hierarchical Linear Modeling: HLM)을 이용하여 분석하고자 한다. 이 과정에서 상상놀이에 영향을 줄 것으로 예상되는 개별 영아의 인구학적 특성과 어린이집 특성을 통제하며, 이를 위해 영아 특성으로는 성별과 연령, 어린이집 특성으로는 학급의 영아 수와 기관유형을 추가하여 상대적인 영향력을 좀 더 세밀하게 살펴보고자 한다. 이로써 본 연구는 그간 유아에 비해 상대적으로 관심을 받지 못한 영아의 상상놀이를 지원하기 위한 기초 자료를 제공하는데 그 목적이 있다. 이상의 연구목적을 가지고 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 어린이집 2세반 영아의 상상놀이 빈도 및 수준은 어떠한가?

연구문제 2. 영아의 기질이 영아의 상상놀이 빈도 및 수준에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 3. 교사의 놀이 관련 특성이 영아의 상상놀이 빈도 및 수준에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 4. 영아의 기질과 교사의 놀이 관련 특성이 영아의 상상놀이 빈도 및 수준에 미치는 영향은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 충청 및 세종 지역에 위치한 어린이집 27개 원의 32학급에 재원 중인 2세반 영아

191명, 그들의 어머니 191명과 담임교사 32명을 연구대상으로 하였다. 2023년 당시 지침에 따른 2세반 영아는 2020년생으로, 조사 참여 영아의 월령은 평균 35.62개월($SD = 3.54$)이었고, 이 중 조사 시점 36개월 미만이 51.8%, 36개월 이상이 48.2%였다. 영아의 성별은 남아 96명(50.3%), 여아 95명(49.7%)으로 남아가 여아보다 다소 많은 비율로 나타났다.

어머니의 연령은 평균 35.53세($SD = .67$)이었으며, 학력은 4년제 졸업이 48.2%, 2·3년제 졸업이 24.1%, 고졸 이하가 14.7%, 대학원 졸업 이상이 13.1%의 순으로 나타났다. 어머니 중 전업주부는 31.4%에 불과하였으며, 사무직, 관리·전문직, 판매서비스·생산·노무직이 각각 29.3%, 24.1%, 15.2%였다.

교사의 경우, 학력은 4년제 졸업이 50.0%로 가장 많았고, 2·3년제 졸업 28.1%, 고졸 이하 12.5%, 대학원 졸업 이상 9.4%로 나타났다. 그리고 평균 경력은 86.28개월($SD = 72.1$)이었으며, 담당 학급 영아 수는 평균 9.81명($SD = 3.67$)이었다. 담당 학급이 주교사 2인 이상의 팀티칭으로 운영되는 경우는 56.2%였으며, 어린이집의 설립유형은 민간이 34.3%로 가장 많았고, 직장 25.0%, 국공립 18.8%, 가정 12.5%, 법인 등 단체 9.4%의 순으로 나타났다.

2. 측정도구

1) 영아의 상상놀이 빈도 및 수준

영아의 상상놀이는 훈련된 관찰자가 오전 자유놀이 한 시간 동안 시간표집법으로 관찰하여 자료를 수집하였으며, 수집된 자료의 횟수는 빈도로 그대로 사용하였고, 수준은 Gowen(1995)의 상상놀이 9단계 척도를 사용하여 평정하였고, 상상놀이 분류기준 및 각 단계의 놀이행동 예시는 표 1에 제시한 바와 같다. 시간표집의 단위는 선행연구(오수정, 김명순, 2019; 최연수 등, 2016)와 예비조사에 근거하여 영아 한 명당 15초 관찰, 10초 기록으로, 영아 한 명당 관찰 횟수는 총 20회, 관찰 시간은 총 300초(15초×20회)였다.

시간표집 방법을 구체적으로 살펴보면, 첫 번째 영아부터 여섯 번째 영아까지 순차적으로 관찰하는 것을 1세트로 하여 진행하였다. 오전 자유놀이 한 시간 동안 최대 6명의 아동을 관찰하며, 하루 동안 총 20세트의 관찰을 실시하였다. 만약 관찰하는 영아가 6명보다 적을 경우, 중간에 관찰하는 회차를 쉬는 방법으로 자유놀이의 초반, 중반과 마무리 시간의 놀이를 모두 관찰하도록 하였다.

관찰자는 15초로 구성된 20회의 시간표집 단위별로 관찰 대상 영아가 상상놀이에 참여하였는지 여부를 판단하여 출현 시 1점, 미출현시 0점으로 더미코딩하였다. 이에 20회에 걸친 시간표집 결과 상상놀이가 출현한 횟수의 총합을 상상놀이 빈도 점수로 사용하였다. 한편 상상놀이에 참여한 경우는 상상놀이 9단계 중 어느 수준인지를 추가로 평정하였다. 본 연구에서 사용한 상상놀이 수준은 전상징(1점) 단계부터 자기상징을 이용한 가작화(2점), 타인상징을 이용한 가작화(3점), 대치(4점), 상상적 사물이나 존재 가작화(5점), 활동 대리인의 가작화(6점), 연속적 이야기가 없는 상상놀이(7점), 연속적 이야기가 있는 상상놀이(8점), 계획에 의한 상상놀이(9점)의 순으로 구성되어 있다.

결과적으로 상상놀이 빈도는 0-20점의 점수 범위를 갖게 되며, 상상놀이 수준은 20회의 시간표집 단위별로 발생 여부(0 또는 1)와 단계 점수(1-9점)를 곱하여 총점을 산출 후 사용하였다. 이에 상상놀이 수준의 범위는 0-180점이었다.

표 1. Gowen(1995)의 상상놀이 가작화 단계

상상놀이 단계	내용 및 예시
1. 전상징 (pre-pretense)	상상놀이와 비슷한 놀이를 하지만 실제 상상놀이를 하는지 확실한 증거가 없다 - 접화기를 잠깐 귀에 댄다 - 잠시 인형의 입에 병을 넣는다
2. 자기상징 (pretend self)	상징행동이 명백히 보이는 단계이나 상징행동이 자신에게 향해있다 - 컵을 입에 올리고 마시는 흉내를 낸다 - 접시를 들고 먹는 흉내를 낸다
3. 타인상징 (pretend other)	상징행동이 명백히 보이는 단계이나 상징행동이 타인에게 향해있다 - 장난감 우유병이나 컵으로 인형을 먹인다 - 장난감 트럭을 바닥에 밀며 트럭소리를 낸다
4. 대체 (substitution)	어떤 물건을 일반적인 방법과는 다른 방법으로 가상하여 사용한다 - 블록을 우유병처럼 사용하면서 인형에게 먹인다 - 접시 위에 놓인 밀가루 반죽 한 조각을 '햄버거'라고 부른다
5. 상상적 사물이나 존재 (imaginary objects or beings)	대상물, 물질, 사람, 동물이 존재하는 것처럼 상징한다 - 빈 주전자를 컵에 따르며 '커피'라고 말한다 - 상상의 오토바이를 타는 것처럼 모터 소리를 내며 교실 주변을 움직인다
6. 활동 대리인 (active agent)	놀잇감(인형)을 살아있는 것처럼 표상하여 놀잇감이 상징활동에서 활동 대리인이 된다 - 동물 장난감이 달리는 것처럼 양탄자를 가로질러 깡충 뛰는 모양인 듯이 움직인다 - 인형이 스스로 먹는 것처럼 인형의 손을 입으로 가져가 댄다
7. 연속적 이야기가 없는 상상놀이 (sequence, no-story)	단순한 가상행동을 반복하여 여러 대상에게 적용한다 - 엄마에게 마시도록 빈 컵을 준다. 이어서 인형에게 마시도록 빈 컵을 준다
8. 연속적 이야기가 있는 상상놀이 (sequence story)	상징행동에서 하나 이상의 도식을 사용한다 - 컵을 휘저은 뒤 컵을 들어 마시는 행동을 하면서 '엄마, 맛있어요'라고 말한다
9. 계획(planning)	명확한 계획에 의해 진보된 상상놀이를 한다 - 인형의 입에 장난감 우유병을 넣기 전에, '아기에게 우유를 먹일 거야'라고 말한다

2) 영아 기질

영아의 기질 수준을 알아보기 위해 Rothbart(1996)가 개발한 Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ)-Very short form을 임지영 등(2017)이 타당화한 한국판 Rothbart 걸음마기 기질 척도를 사용하였다. 외향성은 '밖에서 노는 동안 재미와 흥미를 위해 모험을 시도한다' 등 12문항, 부정적 정서성은

‘낮선 곳에 방문하면 들어가기 싫어한다’등 12문항, 의도적 통제는 ‘좋아하는 장난감을 가지고 놀이할 때 10분 이상 논다’등 12문항으로 구성되어 있으며, 총 36문항이다. 어머니가 영아기 자녀에 대해 응답하는 방식으로 측정하였다.

예비조사 결과 ‘친숙한 친구가 집에 왔을 때 그 아이와 같이 시간을 보내려고 한다’ 문항은 자료를 수집하는 기간이 코로나 직후인 관계로 경험이 적었다는 응답이 많아, 해당 문항을 제외한 총 35문항을 조사에 사용하였다. 점수가 높을수록 각각의 하위 차원의 수준이 높음을 의미한다. 본 척도는 7점 Likert 척도이며, Cronbach’s α 는 부정적 정서성 .69, 의도적 통제 .74, 외향성 .73으로 적절한 수준이었다.

3) 교사-영아 상호작용

담임교사와 영아의 상호작용을 분석하기 위하여 Roggman 등(2013)이 개발한 Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes(PICCOLO) 관찰척도를 신윤승(2018)이 교사를 대상으로 수정, 변안한 척도를 사용하였다. 자료수집은 훈련된 관찰자가 오전 자유놀이 시간에 교사를 10분 동안 연속 관찰한 이후 평정하는 방식으로 이루어졌다. 구체적으로 영아의 상상놀이와 관계된 상호작용을 살펴보고자, 영아 대상 시간표집 20세트를 관찰하는 중간에 교사의 상호작용 관찰을 10분간 실시하였다. 이에 오전 자유놀이 60분 동안 관찰순서는 영아 상상놀이 10세트 관찰, 교사 상호작용 10분 관찰, 그리고 영아의 상상놀이 10세트 관찰 순으로 이루어졌다.

본 척도는 정서(Affection) 7문항, 반응성(Responsiveness) 7문항, 격려(Encouragement) 7문항, 교수(Teaching) 8문항의 총 29문항으로 구성되었다(표 2 참조). 각 문항은 기준에 따라 3점 척도(0~2 점)로 평정하며, 점수가 높을수록 해당 상호작용이 많이 일어나고 있음을 의미한다. 내적합치도 검증 결과, Cronbach’s α 는 정서 .80, 반응성 .83, 격려 .83, 교수 .93으로 산출되었다.

표 2. Roggman 등(2013)의 하위 차원별 조작적 정의 및 예시

하위 차원	조작적 정의	예시
정서	따뜻함, 신체적 접촉 등 영아에 대하여 긍정적으로 정서를 표현함	- 교사는 따뜻한 목소리로 이야기한다 - 영아를 향해 웃는다 - 영아와 신체적으로 친밀하다
반응성	영아가 보이는 단서, 정서 표현, 단어, 흥미, 행동에 대한 반응을 의미함	- 교사는 영아가 하고 있는 것에 주목한다 - 영아가 말한 단어나 소리에 대답한다 - 영아가 하려고 하는 것을 따라 준다
격려	놀이, 탐색, 호기심, 동기, 기술, 창의성 등에 대하여 적극적으로 도움을 줌	- 교사가 제안한 후 영아의 반응을 기다린다 - 영아가 놀잇감을 조작해 볼 수 있게 격려한다 - 영아가 스스로 무언가를 할 수 있도록 격려한다
교수	대화 나누기, 인지적 자극주기, 설명하기, 질문하기 등의 언어적인 개입을 함	- 교사가 영아에게 무언가에 대한 이유를 설명한다 - 영아를 위해 물건이나 행동에 대해 명명한다 - 영아에게 사물의 특성에 대해 말한다 - 영아에게 정보를 물어본다

4) 교사의 놀이성

교사의 놀이성을 측정하기 위해 Proyer(2012)의 Short Measure for Adult Playfulness(SMAP)를 정수인과 안현의(2019)가 타당화한 척도를 사용하였다. 본 도구는 5문항으로 구성된 단일 차원의 자기보고식 척도로, 대표적인 문항으로는 ‘친구들은 나를 재미있는 사람이라 생각한다’ 등이 있으며, 7점 Likert 척도에 응답하여 점수가 높을수록 놀이성 수준이 높은 것을 의미한다. Cronbach’s α 는 .82로 적절한 수준이었다.

5) 교사의 놀이지지신념

교사의 놀이신념을 측정하기 위해 Fogle(2003)이 제작한 The Parent Play Beliefs Scale(PPBS)를 김명순 등(2013)이 교사용으로 수정, 번안하고, 서현진(2021)이 사용한 척도를 사용하였다. 교사의 자기보고식 척도인 본 도구는 놀이지지신념과 학습지지신념의 2개 하위 차원으로 구성되어 있고, 본 연구에서는 놀이지지신념에 해당하는 17문항을 사용하였다. 놀이지지신념은 점수가 높을수록 교사가 놀이는 즐거운 것이라 믿고, 놀이가 영아의 발달에 긍정적이라고 믿는 것을 의미하며, 대표적인 문항의 예로는 ‘영유아들과 함께 노는 것은 내가 제일 좋아하는 일 중 하나이다’ 등이 있다. 5점 Likert 척도인 본 도구의 Cronbach’s α 는 .88로 나타났다.

6) 통제변인

본 연구에서는 영아 특성 중 월령과 성별, 기관 특성으로는 학급 영아 수와 기관 유형을 통제변인으로 투입하였다. 영아의 성별은 남아를 기준집단으로 더미코딩하였고, 월령은 원점수를 사용하였다. 학급 영아 수는 본 연구에서 팀티칭 학급이 포함된 바, 보육실을 한 학급으로 보고 재원 영아 수를 사용하였다. 기관 유형은 어린이집의 설립유형에 따라 정부지원시설에 해당하는 국공립, 직장 및 법인어린이집을 기준집단으로, 민간과 가정어린이집은 미지원시설로 구분하여 더미코딩하였다.

3. 자료수집절차

본조사에 앞서 연구자는 충북대학교 생명윤리위원회(IRB)로부터 2022년 12월 31일 연구를 승인받았으며(CBNU-202212-HR-0277), IRB의 연구승인 후 계획된 연구도구를 사용하여 자료를 수집하였다.

1) 예비조사 및 관찰자 훈련

본조사를 실시하기에 앞서 질문지의 문항 이해도, 소요시간, 설문 응답 시 발생하는 문제점을 알아보고 관찰에 있어 시간표집법의 적절성 등을 알아보기 위해 예비조사는 두 차례 실시하였다. 1차, 2차 예비조사를 통해 관찰계획을 확정된 후 연구자를 포함한 관찰자 3인의 관찰항목에 대한 이해 및 신뢰도 확보를 위해 관찰자 훈련을 실시하였다. 관찰자 훈련은 두 차례 실시하였다. 본 연구의 영아의 상상놀이 및 교사 상호작용에 대한 관찰자 간 신뢰도는 1차 관찰자 훈련

시 각각 .73과 .75이고, 2차 관찰자 훈련 시에는 .87과 .86으로 향상되어, 수용 가능한 수준으로 판단되었다.

2) 본조사

본 조사는 2023년 5월 22일부터 8월 11일까지 실시하였다. 임의선정된 어린이집의 원장에게 연구설명서와 연구대상 모집문건을 배부하였고, 원장이 연구참여에 동의를 한 어린이집에 연구자가 방문하여 단일연령으로 2세반이 구성된 학급의 담임교사에게 교사용 연구설명서, 동의서 및 설문지를 이용하여 직접 설명하였다. 자발적인 연구 참여에 동의한 교사의 학급 영아의 가정으로 모집문건과 함께 어머니용 연구설명서, 동의서 및 설문지를 배부하였다. 이 과정에서 연구에 대해 문의 사항이 있는 경우는 모집문건의 QR코드를 통해 연락처를 남겨 연구자가 전화로 직접 설명하였다. 연구 참여에 동의한 어머니는 송부된 동의서와 함께 자녀의 기질 설문지를 작성하여 어린이집으로 회신하였으며, 어머니의 동의 및 설문지 응답이 완료된 영아들에 한해 상상놀이 관찰이 진행되었다.

4. 분석방법

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 22.0 프로그램을 이용하여 변인별로 기술통계, 상관분석 등의 기초분석을 실시하였고, 영아의 기질, 교사의 놀이성과 놀이지지신념, 상호작용이 영아의 상상놀이 빈도와 수준에 미치는 영향을 알아보기 위해 HLM 8.2 프로그램을 이용하여 위계적 선형 모형 분석을 하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 영아의 상상놀이 빈도와 수준

영아의 상상놀이를 시간표집한 횟수는 총 20회로, 상상놀이 빈도의 가능한 점수 범위는 0에서 20이다. 본 연구 결과, 영아의 상상놀이 빈도의 평균은 9.30($SD = 4.55$)으로, 관찰된 시간 중 절반 가량 동안 상상놀이에 참여한 것으로 나타났다. 다음의 표 2는 상상놀이 빈도를 구체적으로 제시한 결과로, 상상놀이의 빈도별 영아의 분포가 가장 높은 횟수는 6~10회 정도였으며, 시간 중 상상놀이에 전혀 참여하지 않은 영아의 비율은 1.6%, 관찰 시간 모두 상상놀이에 참여한 영아 또한 0.5%였다(표 3 참조).

표 3. 영아의 상상놀이 빈도 (N=191)

빈도	영아 수	비율(%)	빈도	영아 수	비율(%)
0회	3	1.6	11회	13	6.8
1회	6	3.1	12회	12	6.3
2회	6	3.1	13회	8	4.2
3회	11	5.8	14회	8	4.2
4회	2	1.0	15회	8	4.2
5회	6	3.1	16회	7	3.7
6회	16	8.4	17회	5	2.6
7회	17	8.9	18회	6	3.1
8회	17	8.9	19회	2	1.0
9회	19	9.9	20회	1	.5
10회	18	9.4	<i>M(SD)</i>	9.30	(4.55)

한편 본 연구에서 상상놀이 수준의 가능한 점수 범위는 0-180인데, 실제 연구참여 영아가 보인 상상놀이 수준의 점수의 범위는 0에서 82로 나타났으며, 평균은 31.16(*SD* = 18.90)이었다. 단, 상상놀이의 수준은 상상놀이를 하지 않은 시간까지 포함되어 산출된 값이므로, 시간표집 단위별 상상놀이 수준은 개별 영아가 시간표집 단위별 나타낸 상상놀이 수준 점수 중 가장 높은 점수로 살펴보았다. 표 4에 제시된 바와 같이, 2세반 영아가 20회의 시간표집 단위 중 가장 높은 수준으로 보인 상상놀이는 1수준부터 9수준까지 모두 분포하였다. 최고 수준의 평균은 4.95(*SD* = 1.53), 상상놀이의 최고 수준이 6수준인 영아가 31.8%로 가장 높은 비율을 차지하였고, 5수준 25.4%, 4수준 22.7%의 순으로 나타났다.

표 4. 영아의 상상놀이 최고 수준 (N=188)

수준	영아 수	비율(%)	수준	영아 수	비율(%)
1수준	3	1.5	6수준	60	31.8
2수준	4	2.0	7수준	7	3.6
3수준	15	7.8	8수준	8	4.2
4수준	43	22.7	9수준	2	1.0
5수준	48	25.4	<i>M(SD)</i>	4.95	(1.53)

주. 상상놀이를 보이지 않은 영아 3명은 분석에서 제외되었음.

2. 개인 수준 모형

1) 기초모형

일반적으로 위계적 선형모형은 연구모형에 대한 분석을 시도하기에 앞서 독립변인을 투입하

지 않고 종속변인만 투입하는 기초모형에 대한 분석을 먼저 수행한다(강상진, 2003). 기초모형 분석을 통해 영아의 상상놀이 수준 관련 학급 간 차이 및 학급 내 개인차에 대한 분산을 측정하고, 집단 내 상관계수(ICC)를 산출하여, 위계적 선형모형 적용이 적합한지 판단하였다.

표 5에 제시된 바와 같이, 학급 간 분산의 카이제곱 값은 상상놀이 빈도와 수준에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 집단 간 분산과 집단 내 분산의 비율(Intraclass Correlation Coefficient: ICC)을 산출한 결과, 상상놀이 빈도는 .14, 수준은 .10으로, 이는 상상놀이 수준 및 빈도에 대한 학급 수준 변인의 설명력이 상상놀이 빈도의 경우 14%, 수준의 경우 10%임을 의미한다. 집단 간 분산비율인 ICC가 .05이상이면 위계적 선형모형을 적용하는 것이 타당하므로(이희연, 노승철, 2013), 위계적 선형모형을 적용하여 분석하는 것이 적합함을 확인하였다.

표 5. 상상놀이 유형별 기초모형

구분	상상놀이 빈도	상상놀이 수준
고정효과		
절편	9.32***	31.29***
표준오차	.43	1.67
t(df)	21.76(31)	18.78(31)
무선효과		
학급 내 분산	17.88	323.05
학급 간 분산	2.89**	34.98*
$\chi^2(df)$	60.52(31)	50.46(31)
ICC	.14	.10
(산출식)	2.89/(2.89+17.88)	34.98/(34.98+323.05)

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

2) 개인 수준 모형

영아의 개인적 특성인 성별, 월령 및 기질의 하위요인이 영아의 상상놀이에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해 학급 내 모형에 해당하는 개인 수준 모형을 분석하였다. 개인 수준 모형 분석은 개인 특성의 변인인 1수준의 변인을 모형에 투입하며, 집단 수준의 변인별 회귀계수는 학급별로 차이가 없음을 가정하는 고정효과를 설정하여 전체 평균으로부터 벗어난 정도를 검증하여 살펴보는 방법이다. 투입된 개인 수준의 변인은 집단평균 중심화(group-mean centering)를 적용하였다. 단, 영아 성별의 경우 남아가 0의 값을 갖는 더미변인으로 평균중심화를 하지 않았다.

상상놀이 빈도 및 수준에 대한 영아 개인 수준 변인의 영향은 표 6에 제시하였다. 먼저 영아의 월령은 영아의 상상놀이 빈도 및 수준에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($t = 3.36, p < .01, t = 4.10, p < .001$). 또한 영아의 기질 중 외향성이 상상놀이 수준에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($t = 1.75, p < .10$). 즉, 영아의 월령이 높을수록 상상놀이 빈도와 수준이 높고, 외향성이 높을수록 상상놀이 수준이 높은 것으로 나타났다. 또한 학급 간 분산이 상상놀이 빈도와 수준 모두에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타나, 학급 수준의 위계적 선형모형의 분석이 유용한 것으로 나타났다.

표 6. 상상놀이 빈도 및 수준에 대한 개인 수준 모형 분석 결과

구분	상상놀이 빈도				상상놀이 수준				
	고정효과	Coefficient	SE	<i>t</i>	<i>df</i>	Coefficient	SE	<i>t</i>	<i>df</i>
절편		8.83	.55	16.15	31	29.27	2.19	13.38	31
성별		1.00	.65	1.54	154	4.12	2.71	1.52	154
월령		.31	.09	3.36**	154	1.60	.39	4.10***	154
부정적 정서성		-.01	.43	-.03	154	.93	1.80	.52	154
의도적 통제		-.37	.51	-.72	154	-.94	2.14	-.44	154
외향성		.79	.48	1.64	154	3.52	2.01	1.75†	154
무선흐과	Variance Component	<i>SD</i>	$\chi^2(df)$		Variance Component	<i>SD</i>	$\chi^2(df)$		
학급 내 분산	16.81	4.10			292.26	17.10			
학급 간 분산	3.19***	1.79	65.85(31)		43.20**	6.57	57.66(31)		

† $p < .10$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

3. 학급 수준 모형

학급 수준 모형은 2수준에 해당하는 변인들만 투입하여 관련 변인들의 영향을 분석한 것으로, 교사 특성인 교사 놀이성, 놀이지지신념, 상호작용의 하위 차원인 정서, 반응성, 격려 및 교수를 학급 영아 수와 기관 유형과 함께 모형에 투입하여 분석하였다. 투입된 특성 중 더미변인인 기관 유형을 제외한 모든 변수는 전체평균 중심화(grand-mean centering)하였다.

상상놀이 빈도 및 수준에 대한 학급 수준 변인이 미치는 영향에 대한 분석 결과, 상상놀이 빈도에 유의미한 영향을 미치는 변인은 발견되지 않았다. 반면, 교사 상호작용의 하위변인 중 정서는 상상놀이를 부적으로($t = -2.16, p < .05$), 격려는 미미하지만 정적으로($t = 1.86, p < .10$) 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교사의 미소, 칭찬 등 친밀함이 낮을수록, 놀이에 대한 제안 및 지지가 높을수록 상상놀이 수준이 높은 것으로 나타났다. 한편, 교사 특성이 투입된 이후에도 학급 간 분산은 미미하지만 통계적으로 유의미하여, 투입한 변수 이외의 예측변인이 있음을 알 수 있다(표 7 참조).

표 7. 상상놀이 빈도 및 수준에 대한 학급 수준 모형 분석 결과

구분	상상놀이 빈도				상상놀이 수준				
	고정효과	Coefficient	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	Coefficient	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
절편		9.75	.79	12.38	23	31.52	2.93	10.76	23
학급 영아 수		.03	.15	.20	23	.12	.56	.22	23
기관 유형		-.92	1.20	-.76	23	-.98	4.50	-.22	23
놀이성		.64	.48	1.33	23	2.62	1.81	1.45	23

표 7. 계속

구분	상상놀이 빈도				상상놀이 수준			
	Coefficient	SE	t	df	Coefficient	SE	t	df
고정효과								
놀이지지신념	-1.63	1.58	-1.03	23	-7.45	5.83	-1.28	23
정서	-.41	.25	-1.63	23	-1.99	.92	-2.16*	23
반응성	-.19	.24	-.81	23	-.07	.90	-.08	23
격려	.37	.23	1.63	23	1.58	.85	1.86†	23
교수	.09	.18	.51	23	.56	.68	.83	23
무선효과	Variance Component	SD	$\chi^2(df)$		Variance Component	SD	$\chi^2(df)$	
학급 내 분산	17.95	4.24			323.34	17.98		
학급 간 분산	2.76**	1.66	43.67(23)		25.48*	5.05	33.23(23)	

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$.

주. 기관 유형은 정부지원시설이 기준집단임.

4. 통합 모형

통합 모형은 개인 수준 변인과 학급 수준 변인 모두를 투입하여 분석한 것으로, 학급 수준의 영향이 개인 수준 변인들을 통제 한 후에도 영향을 미치고 있는지를 알아보았다. 표 8에서 보는 바와 같이, 영아의 상상놀이 빈도에는 개인 수준 변인인 월령만이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($t = 3.35, p < .01$). 반면 영아의 상상놀이 수준에는 영아의 월령($t = 4.10, p < .001$)과 기질적인 외향성($t = 1.76, p < .10$), 교사의 상호작용 중 정서($t = -2.11, p < .05$) 및 격려($t = 1.77, p < .10$)의 수준이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 영아의 월령이 높아질수록 영아가 상상놀이에 빈번하게 참여하였으며, 참여한 상상놀이의 수준 또한 높았다. 또한 영아가 외향적일수록, 그리고 교사가 정서 표현은 덜하고 격려적인 상호작용을 많이 할수록 영아의 상상놀이 수준이 높은 것으로 나타났다. 그러나 상상놀이 빈도와 수준에 대한 학급 간 분산이 고정효과의 영향력을 통제 한 이후에도 유의하여, 영아의 상상놀이 빈도와 수준에 있어서 본 연구에서 투입한 예측 변인의 영향력으로 설명되지 않는 학급 간 차이가 여전히 존재하는 것으로 나타났다.

표 8. 상상놀이 빈도 및 수준에 대한 통합 모형 분석 결과

구분	상상놀이 빈도				상상놀이 수준			
	Coefficient	SE	t	df	Coefficient	SE	t	df
고정효과								
절편	9.23	.87	10.65	23	29.32	3.29	8.91	23
성별	1.01	.66	1.53	154	4.32	2.73	1.58	154
월령	.31	.09	3.35**	154	1.60	.39	4.10***	154
부정적 정서성	-.01	.43	-.03	154	.91	1.80	.51	154
의도적 통제	-.37	.51	-.72	154	-.99	2.14	-.46	154
외향성	.79	.48	1.64	54	3.55	2.02	1.76†	154

표 8. 계속

구분	상상놀이 빈도				상상놀이 수준				
	Coefficient	SE	t	df	Coefficient	SE	t	df	
학급 수준	고정효과								
	학급 영아 수	.03	.15	.17	23	.10	.57	.18	23
	기관 유형	-.87	1.22	-.71	23	-.75	4.56	-.17	23
	놀이성	.69	.49	1.40	23	2.78	1.83	1.52	23
	놀이지지신념	-1.62	1.60	-1.01	23	-7.50	5.94	-1.26	23
	정서	-.41	.26	-1.61	23	-1.20	.94	-2.11*	23
	반응성	-.17	.24	-.71	23	.01	.91	.01	23
	격려	.36	.23	1.55	23	1.52	.86	1.77*	23
교수	.10	.18	.56	23	.62	.69	.90	23	
무선효과	Variance Component	SD	$\chi^2(df)$		Variance Component	SD	$\chi^2(df)$		
학급 내 분산	16.90	4.11			292.83	5.75			
학급 간 분산	3.08**	1.76	47.52(23)		33.06*	5.75	37.85(23)		

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

주. 기관 유형은 정부지원시설이 기준집단임.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 어린이집에 재원 중인 2세반 영아의 상상놀이 빈도 및 수준에 영향을 미치는 예측 변인으로 영아 개인 특성과 학급 특성을 함께 살펴보고자 위계적 선형모형을 사용하여 분석하였다. 그 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 오전 자유놀이 2세반 영아를 15초 단위로 20회 관찰한 결과, 영아의 상상놀이 빈도는 평균 9.30회로, 표집된 20회의 놀이 중 반수 가량은 상상놀이에 해당하는 것으로 나타났다. 사실 본 연구에서는 상상놀이의 출현만을 기록하였기 때문에 나머지 절반 가량의 관찰 단위에서 영아가 상상놀이가 아닌 어떤 놀이에 참여했는지는 명확하지 않다. 그러나 영아반의 오전 자유놀이 시간 전반에 걸쳐 관찰이 진행된 점을 고려하여 볼 때, 영아가 놀이행동 외에 일상생활 또는 기타 비놀이행동에 참여하였을 것으로 예상되는 바, 본 연구에서 밝혀진 상상놀이 빈도는 상상놀이가 영아의 놀이 중 높은 비중을 차지하고 있음을 시사하는 결과로 2세반 영아의 놀이를 관찰한 오수정과 김명순(2019)의 연구에서 인지적 유형의 놀이인 상상놀이, 구성놀이와 기능놀이 중 상상놀이가 상대적으로 빈번하였다는 결과와 일관되는 것이다. 반면 1세와 2세의 놀이를 살펴본 신은수(1991)의 연구에서는 가작화 놀이가 거의 나타나지 않았다고 보고된 점, 그리고 상상놀이 빈도를 예측하는 변인 중 월령이 유일하게 유의한 변인이었다는 본 연구의 결과를 함께 고려하여 볼 때, 영아기 상상놀이 발달에 있어서 2세경이 상상놀이 출현이 점차 우세해지는 시기에 해당한다고 해석해 볼 수 있다.

한편, 영아가 보인 상상놀이의 수준은 1에서 9단계까지 모두 나타났다. 특히 영아가 참여한 상

상놀이 중 최고 수준만을 살펴볼 때, 2세반 영아는 대체로 4단계에서 6단계의 상상놀이를 많이 보였다. 이 단계는 대치, 상상적 사물이나 존재 및 활동 대리인의 단계로, 눈에 보이지 않지만 사물이나 대상이 존재하는 것처럼 상징하여 놀이하거나, 놀잇감이 살아있는 것처럼 표상하여 놀이하자는 행동이다. 이는 2세반 자유놀이 맥락에서 놀잇감을 기존의 방식 외에 다양한 방법으로 가상하거나, 존재하지 않는 존재나 사물을 가작화하는 놀이에 대부분의 영아가 참여하고 있음을 시사하는 결과이다. 2세 영아의 경우 대치, 상상적 존재 및 활동 대리인 단계를 보일 수 있으며 (박윤진, 2020), 23개월 이후에는 사물이 없는 상태에서 상상의 물체에 대한 가작화가 가능하다는 점을 고려하여 볼 때(Jackowitz & Watson, 1980; Jeffree & McConkey, 1976), 이러한 상상놀이 수준에 대한 본 연구의 결과는 예상 가능한 것이다. 그러나 오수정과 김명순(2019)의 연구에서는 2세반의 상상놀이에서 가장 빈번한 것이 3단계에 해당하는 타인상징 단계였다는 점을 고려하여 보면, 2세반 영아가 높은 수준의 상상놀이가 가능함에도 불구하고 대부분의 상상놀이는 이보다 낮은 단계의 놀이에 참여하고 있음을 생각해볼 수 있다. 이에 본 연구의 결과는 자유놀이 중 상상놀이와 관련한 물리적 환경과 교사의 상호작용이 보다 높은 수준의 상상놀이가 좀 더 빈번하도록 세심하게 고려될 필요가 있음을 시사한다.

둘째로 영아의 기질은 세 하위 차원 중 외향성만이 영아의 상상놀이 수준에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 외향성은 활동적이며 자극 추구하는 특성과 관계되어, 움직이는 것을 좋아하고 주변에 대해 탐색적인 기질의 영아가 높은 수준의 상상놀이를 하는 것으로 볼 수 있다. 특히 본 연구에서 사용된 기질 척도를 살펴보면, ‘새로운 놀이나 활동을 접하면 바로 관심을 보이며 참여한다’, ‘놀이터에서 노는 아이들 중 가장 활발한 편에 속한다’ 등으로 외향성의 문항이 구성되어 있는데, 이는 영아기의 활동성은 활발하고, 새로운 것에 대한 접근성이 좋으며, 적응성 또한 높은 것과 관계됨을 의미한다. 결과적으로 이러한 기질의 영아는 자유놀이 중 새로운 놀이나 활동에 흥미를 보여 적극적으로 참여함을 시사하는 것이다.

유아를 대상으로 한 선행연구 결과에 따르면, 순한 기질의 유아가 까다로운 기질의 유아보다 상상놀이를 더 많이 한다고 알려져 있다(백경라, 2008; 이지연, 2004). 그러나 기질의 하위차원 중 활동성은 느린 기질을 구분하는 특성으로(Gordon, 1981), 최근 송지은과 신나리(2023)는 유아의 활동성이 높더라도 부정적 정서성이 낮으면 순한 기질로 분류 가능하나, 부정적 정서성이 높으면 까다로운 기질로 유형화된다고 밝힌 바 있다. 따라서 상대적으로 느린 기질의 영아가 높은 수준의 상상놀이에 덜 참여하는 것으로 본 연구의 결과를 해석하는 것이 타당하다고 볼 수 있다. 따라서 교사는 느린 기질의 영아가 스스로 관심을 가지고 몰입할 수 있는 상상놀이 환경을 조성하며, 충분한 시간을 가지고 기다려줌으로써, 좀 더 높은 수준의 상상놀이를 경험할 수 있도록 지원하는 역할을 하는 것이 필요하다고 하겠다.

한편 본 연구에서는 기질의 하위 차원 중 의도적 통제가 상상놀이의 빈도 및 수준을 유의미하게 예측하지 못하는 것으로 나타났다. Van Reet(2015)는 유아 대상의 의도적 통제 훈련은 가작화 능력을 증진시킨 것으로 밝힌 바 있으며, 함미미와 서소정(2019)의 연구 결과에서도 유아의 높은 자기조절은 상상놀이를 포함하는 사회적 놀이에 영향을 미치는 것으로 나타나, 본 연구의 결과는 이상의 선행연구와는 일관되지 않는다. 이는 유아 대상의 의도적 통제 연구들은 대부분 인지

적인 조절에 관심을 두고, 탈중심화나 탈상황화, 통합과 같은 전조작기 아동의 상징능력에 미치는 조절력의 긍정적인 역할에 초점을 두었기 때문으로 해석해볼 수 있다. 그러나 아직 감각운동기에 해당하는 영아의 의도적 통제는 주의를 집중할 수 있고, 쉽게 산만해지지 않는 특성을 의미하며, 이러한 기질적인 특성이 오히려 활동성에 비해 높은 수준의 가작화로 이어지기에는 제한적인 특성임을 시사한다.

셋째, 교사의 상호작용 요인 중 정서와 격려가 영아의 상상놀이 수준에 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 흥미롭게도 교사의 정서표현이 낮고, 격려가 높을수록 영아의 상상놀이 수준이 높게 나타났다. 이는 교사와 영아가 안정적인 관계를 형성할 때, 영아가 더 높은 수준의 놀이를 한다는 Gonzalez-Mena와 Eyer(2007)의 결과와는 일치하지 않는 결과이다. 본 연구의 정서 상호작용 문항은 ‘따뜻한 목소리로 이야기한다’, ‘정서적인 따뜻함을 보인다’, ‘영유아와 신체적으로 친밀하다’, ‘영유아에게 긍정적인 표현을 사용한다’ 등으로 구성되어 있다. 교사가 상호작용 중 보이는 긍정적 정서는 영아에게 보이는 온정적인 언어적, 신체적 표현을 의미하는 것으로, 영아가 보이는 놀이 행동에 상응하는 정서적인 가용성이나 지지하는 반응성을 보이는 것을 의미하지는 않는다. 이는 영아반 놀이의 질적 수준을 높이기 위해서는 교사의 따뜻하고 부드러운 정서적 분위기가 충분 조건이 아닐 수 있음을 시사하는 것이다.

가작화의 단계를 제시한 Gowen(1995) 또한 영아의 상상놀이 수준을 높이기 위해서, 교사는 상호작용 시도에 앞서 영아의 놀이를 관찰하고, 영아의 발달 수준, 놀이 형태와 개인차를 살피고, 영아의 발달 단계에 맞는 적절한 방법으로 놀이에 참여하고 개입해야 한다고 제시한 바 있다. 또한 본 연구의 결과는 영아의 학습과 발달을 위해서는 질문, 문제 해결하기, 예측하기 등을 통해 영아의 사고 기술을 향상시켜 영아가 놀이에 적극적으로 참여하도록 하는 것이 필요하다고 본 La Paro 외(2012)의 주장과도 맥을 같이한다. 그러나 본 연구에서는 교사-영아 상호작용 중 교수 또한 상상놀이의 빈도와 수준을 유의미하게 예측하지는 못하였다. 따라서 영아의 호기심과 탐색을 지지하고, 적극적인 도움을 주는 교사의 행동은 놀이를 지지하고 놀이 중의 다양한 생각과 시도로 이어질 수 있으나, 이러한 교사의 노력이 인지적인 자극을 주기 위한 설명이나 질문으로 이어지기 위해서는 좀 더 면밀한 교사의 관찰과 놀이 맥락에서의 배움에 대한 전문가적인 판단이 요구됨을 시사한다.

특히 이러한 결과는 본 연구에서 살펴본 또 다른 교사 특성인 놀이성과 놀이지지신념이 유의한 변인으로 나타나지 않은 점과도 함께 논의가 가능하다. 본 연구에서는 놀이성과 놀이지지신념이 높은 교사는 영아의 놀이에 참여하고, 영아와 적극적인 관계를 맺으며, 영아의 흥미를 끌어내는 등 놀이를 지지하고 촉진하는 역할을 하여, 영아의 상상놀이 참여와 수준을 높이는데 기여할 것으로 예상하였으나, 이러한 교사의 내적 특성이 실질적인 긍정적 역할을 하기에는 한계가 있음을 알 수 있다. 실제로 기존의 놀이성 또는 놀이지지신념의 긍정적인 역할에 대한 연구의 경우 대부분 영아반 교사만을 대상으로 하지 않았으며, 영유아의 놀이를 직접적으로 살펴보는 대신 교사가 스스로 평가한 자신의 놀이 관련 효능감, 놀이지원역량 및 교사-영아 상호작용에 미치는 영향을 탐색한 경우가 대부분이었다(고봉주, 2016; 권혜진, 2012; 김은혜, 권정윤, 2023; 이미진, 이완정, 2019; 이정희, 안효진, 2023). 따라서 영아의 놀이를 지원하는 교사의 역량을 증진시키

기 위해서는 다양한 교사교육을 통해 놀이와 관련된 교사의 철학이나 신념 등을 강화하는 것도 중요하나, 구체적인 놀이상호작용의 훈련 등을 포함하는 것이 필수적이라고 하겠다.

넷째, 상상놀이의 빈도 및 수준에 있어 영아의 월령은 유일하거나 가장 설명력이 높은 예측 변인이었다. 영아가 월령이 높아질수록 사회적, 인지적 능력이 발달하게 되므로 월령이 증가하면서 상상놀이 수준이 높아진다는 선행연구(김숙이 등, 2013; 문현주, 이재연, 1998)에 근거하여 예상되는 결과이었으나, 발달적 성숙이 상상놀이에 있어서 가장 영향력이 있으며, 이러한 영향력이 감각운동기에서 전조작기로 넘어가는 2세와 3세 사이에서 두드러진다는 점은 주목할만한 결과이다. 현재 지침에 따른 연령별 반편성 기준은 출생연도를 기준으로 하므로, 2세반의 경우 생일이 지난 3세 아동이 연말에 갈수록 많아지게 된다. 따라서 2세반의 경우 연간보육과정을 계획, 실행할 때, 연초와 연말의 차이가 계절이나 영아의 흥미를 반영한 놀이주제에 대한 변화를 반영하는 것 외에 급격하게 발달하는 아동의 유능감과 이에 따른 놀이 수준을 적극 고려하는 것이 요구된다고 하겠다.

마지막으로 상상놀이 빈도 및 수준에 있어, 학급 간 분산은 여전히 유의한 것으로 나타났는데, 이는 영아의 상상놀이에 있어 본 연구에서 주요 변인으로 투입된 개인 특성 변인인 기질과 학급 특성 변인인 교사 놀이성, 놀이지지신념 및 교사 상호작용 외의 영향 요인이 있을 수 있음을 의미한다. 어린이집의 인적 및 물리적 환경이 영유아의 놀이 방법이나 놀이 수준에 영향을 준다는 연구(Spodek et al., 1991), 일반어린이집과 24시간 어린이집에서의 영아가 보이는 상상놀이의 특징과 가작화 정도에 차이가 있다는 고옥희와 조현정(2005)의 연구 결과로 미루어 보아, 어린이집의 물리적 환경이나 일과 등 구조적 특성이 상상놀이에 영향을 미치는지를 추가적으로 고려할 필요가 있다.

이러한 결론을 바탕으로 본 연구에 대한 한계점을 기술하고 이를 기초로 후속연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 현재 보육 현장에서 대부분의 영아반은 교사 대 아동 비율을 준수하는 수준에서 2개 학급 이상을 하나의 보육실에 배치하는 경향이 있고, 본 연구의 대상이 된 학급에서도 2인 이상의 교사가 팀티칭을 하는 경우가 다수였으며, 보조교사가 배치된 학급도 다수 있어, 주교사 외의 교사에 의한 영향이 있을 수 있다. 그러나 본 연구에서 담임교사 한 명만 연구대상으로 선정하였기에 또 다른 담임교사 및 보조교사의 영향력을 통제할 수 없었다. 따라서 팀티칭의 영향력을 살펴볼 수 있는 연구 설계가 필요하다. 둘째, 본 연구에서는 영아의 상상놀이 및 교사의 상호작용을 하루 동안 관찰하였기 때문에, 당일의 특수한 상황으로 일상적이지 않은 연구대상의 행동이 관찰되었을 가능성이 있다. 그러나 이상과 같은 제한점에도 불구하고 본 연구는 영아의 상상놀이에 영향을 미치는 요인으로 개인 특성과 학급 특성의 위계적 자료를 고려한 다층모형을 설계하여 변인들의 영향력을 보다 타당하게 살펴보았다는데 그 의의가 있으며, 영아를 대상으로 높은 수준의 상상놀이를 격려하는 교사의 적극적인 상호작용이 중요함을 시사하고 있다.

참고문헌

강상진 (2016). **다층모형**. 학지사.

고봉주 (2016). 예비유아교사의 정서지능 및 놀이성이 교사효능감에 미치는 영향. 신라대학교 교

- 육대학원 석사학위논문.
- 고옥희, 조현정 (2005). 보육시설 유형에 따른 영아의 상징놀이 질적 분석. **한국보육학회지**, 5(1), 23-38.
- 권량희, 이진희 (2015). 교사-유아 상호작용과 교사신념, 직무만족도 및 교사효능감 간의 관계. **한국아동교육학회지**, 24(2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.17643/KJCE.2015.24.2.06>
- 권혜진 (2012). 교사의 놀이성과 놀이교수효능감의 관계: 긍정적 놀이신념의 매개역할. **아동학회지**, 33(6), 133-147. <http://dx.org/10.5723/KJCS.2012.33.6.133>
- 김명순, 조항린, 이영신 (2013). **보육교사의 놀이신념과 자유놀이 참여시간의 관계**. 2013년 한국가정관리학회 추계학술대회 포스터발표 논문, 서울.
- 김숙이, 전정민, 강혜령 (2013). 유아와 아버지 놀이 참여간의 가상놀이 유형 및 유아 혼자 놀이간의 차이 분석. **유아교육학논집**, 17(3), 385-409.
- 김은혜, 권정윤 (2023). 영유아교사의 놀이성과 교수창의성이 놀이지원역량에 미치는 영향. **유아교육학논집**, 27(2), 5-26. <https://doi.org/10.32349/ECERR.2023.4.27.2.5>
- 남진경, 김명순 (2014). 어린이집 만4세 유아의 순수 놀이공간 및 놀이성과 놀이행동 간의 관계. **아동학회지**, 35(2), 25-41. <http://doi.org/10.5723/KJCS.2014.35.2.25>
- 문현주, 이재연 (1998). 걸음마기 유아의 가상놀이 발달. **한국영유아보육학**, 14, 219-247.
- 박운진 (2020). 어머니와 아버지의 놀이수준이 만2세 영아의 놀이수준에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백경라 (2008). 유아의 기질에 따른 놀이행동에 관한 연구. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서현진 (2021). 보육교사의 놀이신념 및 놀이교수효능감이 직무만족도에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송명숙 (2016). 유아의 기질, 어머니의 우울과 부부갈등, 양육방식이 유아의 문제행동에 미치는 영향. **열린부모교육연구**, 8(4), 39-56.
- 송지은, 신나리 (2003). 유아의 유능감이 숙달동기에 미치는 영향에서 어머니 과보호의 조절효과: 유아의 기질 유형에 따른 차이를 중심으로. **한국보육지원학회지**, 19(2), 21-42. <https://doi.org/10.14698/jkce.2023.19.02.021>
- 신윤승 (2018). 팀티칭 영아반에서 경력교사의 지원이 초임교사의 상호작용에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 신은수 (1991). 유아의 놀이 형태와 수준에 따른 효과적인 교사의 놀이 개입 유형의 방향 모색. **유아교육연구**, 11, 7-22.
- 엄정애, 오영희 (1998). 가상놀이 훈련이 유아의 발달에 미치는 영향에 대한 이론적 고찰. **한국영유아보육학**, 15, 171-190.
- 오수정, 김명순 (2019). 어린이집 만2세반 교사-영아 상호작용의 질과 영아의 놀이행동 및 상징놀이 수준 간의 관계. **한국가정관리학회지**, 37(1), 125-141. <http://dx.doi.org/10.7466/JKHMA.2019.37.1.125>
- 오한나, 변혜원, 정미라 (2018). 유아의 의도적 통제와 또래 놀이행동 간의 관계에서 교사-유아

- 관계의 매개효과. **열린부모교육연구**, 10(1), 239-256.
- 육아정책연구소 (2022). **2022 영유아 주요 통계**. 서울: 육아정책연구소.
- 이미진, 이완정 (2019). 영아교사의 긍정적 놀이신념이 영아와의 상호작용에 미치는 영향에서 물리적 환경수준의 중재효과. **한국보육지원학회지**, 15(6), 41-57.
- 이영, 이정희, 김은기, 이미란, 조성연, 이정림, 박신진, 유영미, 이재선, 신혜원, 나종혜, 정지나, 문영경 (2017). **영유아발달**. 학지사.
- 이정희, 안효진 (2023). 교사의 놀이성, 놀이교수효능감, 교수창의성, 교사-유아 상호작용 간의 구조적 관계. **한국유아교육연구**, 25(3), 19-49. <https://doi.org/10.15409/riece.2023.25.3.2>
- 이지숙, 이정화 (2021). 영아의 가상놀이 상징화와 사회적 상호작용의 관계. **한국교육문제연구**, 31(1), 125-158. <http://dx.doi.org/10.22327/kei.2021.39.1.125>
- 이지연 (2004). 교사가 지각한 유아의 기질에 따른 실외놀이의 형태: 만4세 유아를 대상으로. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이현경 (2008). 영아 놀이에서 교사의 개입에 관한 연구. **유아교육학논집**, 12(2), 33-56.
- 이희연, 노승철 (2013). **고급통계분석론**. 문우사.
- 임지영, 배윤진, 이윤정 (2017). 한국판 Rothbart 걸음마기 기질 척도(Early Childhood Behavior Questionnaire)의 타당화. **아동학회지**, 38(4), 33-47. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2017.38.4.33>
- 정수인, 안현희 (2019). 한국판 성인의 놀이성 척도 타당화. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제**, 25(4), 353-375. <http://dx.doi.org/10.20406/kjcs.2019.11.25.4.353>
- 조혜진, 김옥주 (2009). 영아교사의 놀이교수효능감에 영향을 미치는 관련변인 연구. **열린유아교육연구**, 14(3), 227-244.
- 최연수, 김명순, 배선영 (2016). 만2세 영아의 상징놀이 수준과 어머니의 반응성 및 언어유형 간의 관계. **가정과삶의질연구**, 34(5), 83-98. <http://dx.doi.org/10.7466/JKHMA.2016.34.5.83>
- 최혜영, 이은혜 (2005). 아동의 또래 상호작용과 교사신념 및 교사행동 간의 관계. **유아교육연구**, 25(5), 319-342.
- 함미미, 서소정 (2019). 유아의 혼자놀이와 자기조절력이 사회적 놀이에 미치는 영향. **유아교육연구**, 39(5), 85-105. <http://dx.doi.org/10.18023/kjece.2019.39.5.004>
- Belsky, J., & Most, R. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Development Psychology*, 17(5), 630-639. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.5.630>
- Bergen, D. (1987). *Stages of play development*. In D. Bergen(Ed.), *Play: As a medium for learning and development*(pp. 49-66). New Hampshire: Heinemann.
- Borkowski, J. G., & Dukewich, T. L. (1996). Environmental covariations and intelligence: how attachment influences self regulation. *Current topics in human intelligence*, 5, 3-15.
- Brownell, C. A., & Hazen, N. (1999). Early peer interaction: A research agenda. *Early Education and Development*, 10(3), 403-413. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_9
- Burchinal, M., Howes, C., & Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 87-105. <https://doi.org/10.1016/S0885-2006>

(02)00132-1

- Buss, A., & Plomin, R. (1975). *Temperament theory of personality development*. New York: John Wiley.
- Damast, A., Tamis-LeMonda, S., & Bronstein, M. (1996). Mother-child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Development, 67*(4), 1752-1766. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01825.x>
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K., & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology, 17*(6), 773-782. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.17.6.773>
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development, 52*, 1095-1118. <https://doi.org/10.2307/1129497>
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Gryfe, S. G. (2008). Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(4), 305-316. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.04.006>
- Fogle, L. M. (2003). *Parent beliefs about play: Relations with parent-child play interactions and child peer play competence*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Carolina.
- Goldsmith, H. H., & Campos, J. J. (1982). Genetic influence on individual differences in emotionality. *Infant Behavior and Development, 5*, 99.
- Goldstein, A. B., & Russ, S. W. (2000). Understanding children's Literature and its relationship to fantasy ability and coping. *Imagination, Cognition and Personality, 20*(2), 105-126. <https://doi.org/10.2190/TCE0-TRN5-6HT8-2FKA>
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2007). *Infants, toddlers, and caregivers: A curriculum of respectful, responsive care and education* (7th ed.). New York: McGraw Hill.
- Gordon, B. N. (1981). Child temperament and adult behavior: An exploration of "Goodness of fit". *Child Psychiatry and Human Development, 11*(3), 167-178.
- Gowen, J. W. (1995). The early development of symbolic play. *Young Children, 50*, 75-81.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 381-404. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90013-6)
- Jackowitz, D. R., & Watson, M. W. (1980). Development of object transformations on early pretend play. *Developmental Psychology, 16*(6), 543-549. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.16.6.543>
- Jeffrey, D. M., & McConkey, R. (1976). An observation scheme for recording children's imaginative doll play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(3), 189-197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00391.x>
- Johnson, J. E., Cristie, J. R., & Wardle, F. (2006). 놀이, 발달, 유아교육(이진희, 손원경, 안효진,

- 유연옥 옮김). 아카데미프레스. (원판 2005).
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: why are they so important? *Young Children*, 52(2), 4-12.
- La Paro, K. M., Maynard, C., Thomason, A., & Scott-Little, C. (2012). Developing teachers' classroom interactions: A description of a video review process for early childhood education students. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(3), 224-238. <https://doi.org/10.1080/10901027.2012.705809>
- Proyer, R. T. (2012). Development and initial assessment of a short measure for adult playfulness: The SMAP. *Personality and Individual Differences*, 53, 989-994. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.018>
- Roggman, L. A., Cook, G. A., Innocenti, M. S., Jump Norman, V. K., & Christiansen, K. (2013). Parenting interactions with children: Checklist of observations linked to outcomes (PICCOLO) in diverse ethnic group. *Infant Mental Health Journal*, 34(4), 290-306. <https://doi.org/10.1002/imhj.21389>
- Rothbart, M. K. (1996). Temperament and the development. In B. A. Kohnstamm, Bates, J. E., & Rothbart, M. K. (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 187-247). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament In Damon W, Lerner R, & Eisenberg N (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3* (pp. 99-166). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). *Development of individual differences in temperament*. In M. E. Lamb & A. L. Brown(Eds.), *Advances in developmental psychology*, 1, 37-86. New Jersey: Erlbaum.
- Spodek, B., Saracho, O. N., & Davis, M. D. (1991). *Foundations of early childhood education: Teaching three-, four-, and five-year-old children*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Van Reet, J. (2014). The relationship between temperament and pretense in young preschoolers. *Imagination, cognition and personality*, 33(4), 383-401. <https://doi.org/10.2190/IC.33.4.e>
- Van Reet, J. (2015). Conflict inhibitory control facilitates pretense quality in young preschoolers. *Journal of Cognition and Development*, 16(2), 333-350. <https://doi.org/10.1080/15248372.2013.833924>
- Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: a guide to promoting children's social, language and literacy development in early childhood setting*. Toronto: Hanen Centre.

논문투고: 24.03.10.

수정원고접수: 24.04.17.

최종게재결정: 24.04.18.