



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](#)

배 지 희 교수지도

석사학위 청구논문

만 2세반 영아들의 또래 간
상호작용에서 나타나는
요구와 반응양상

2012

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

김 소 희

만 2세반 영아들의 또래 간
상호작용에서 나타나는
요구와 반응양상

배 지 희 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함.

2011년 11월

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

김 소 희

인 준 서

김소희의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구의 목적은 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구와 반응이 어떻게 이루어지는지 알아보기 위한 것이다. 이를 위하여 어린이집의 자유놀이시간을 관찰하고 기록하여 또래 간 요구의 내용과 방법, 요구에 대한 반응을 분석하였다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1. 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 내용은 어떠한가?
2. 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 방법은 어떠한가?
3. 또래의 요구에 대한 영아들의 반응은 어떠한가?

본 연구의 대상은 경기도 U시의 아파트 단지 내에 위치한 민들레 어린이집의 만 2세반 학급 영아 14명이다. 연구기간은 4월 11일부터 7월 1일까지 일주일에 4회, 약 12주 동안 이루어졌으며 총 참여관찰 시간은 48시간이다. 자료 수집은 참여관찰, 현장기록, 동영상 촬영, 문서 수집을 통해 이루어졌다. 자료 분석을 위해 현장기록노트, 동영상 전사본, 각종 문서자료들을 검토, 분류, 범주화하는 과정을 거쳤다.

본 연구문제에 따라 결과를 기술하면 다음과 같다.

첫째, 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타난 요구의 내용은 영아가 또래와 함께 역할놀이를 실행하는데 필요한 배역에 관련된 요구, 놀이

감(영역)을 소유하기 위한 요구, 그리고 정서적 요구였다. 만 2세반 영아들은 놀이에 필요한 역할을 직·간접적으로 또래에게 요구하기도 하였고 다수의 영아가 한 명의 영아에게 특정한 역할을 요구하기도 하였다. 또한 영아들은 영아기의 일반적 특징과 사랑반 영아들의 특성으로 인해 놀잇감(영역)을 소유하기 위한 요구를 가장 빈번하게 하였는데 이는 공격적 행동이나 갈등을 유발시키는 원인이 되었다. 그러나 인지·사회·또래관계에서 미숙함을 보이는 영아들일지라도 또래가 요구하는 감정을 공유하는 일이 가능하였으며 서로의 건강상태, 기분 변화, 엄마를 보고 싶어 하는 마음 등을 파악하여 정서적 위안을 주고받기도 하였다.

둘째, 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 방법은 영아가 순간적 기지를 발휘하여 요구에 적용하기, 다양한 말투 사용하기, 교사나 또래의 요구를 그대로 모방하기로 나타났다. 영아들은 순간적 기지를 발휘하는 방법, 억양·존댓말·타이르기·훈계하기 등의 말투를 이용한 방법, 또래에게 긍정적 반응을 이끌어내는 경우가 많은 교사나 다른 영아의 요구를 그대로 모방하는 방법 등을 사용하여 또래에게 자신의 요구를 이차적으로 전달하였다.

셋째, 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타난 요구에 대한 반응은 기쁨의 몸짓과 표정 드러내기, 거부하기, 발뺌하기, 모른척하기, 선호하는 또래의 요구를 무조건적으로 수용하기로 나타났다. 이처럼 만2세반 영아들도 또래의 요구를 파악하여 자신만의 방식으로 다양한 반응을 표출하는 일이 가능하였다.

영아가 또래의 요구를 긍정적으로 받아들일 경우, 영아와 또래는 즐거운 놀이상황을 이어갈 수 있었고 이는 서로 간의 친밀감을 상승시키는 요인이 되었다. 영아가 또래의 요구를 거부할 경우, 이는 공격적 행동의 발생이나 갈등의 요인이 되었다. 그러나 요구 거절은 영아가 자신의 요구를 재정비하

거나 다른 방식의 요구방법을 수립할 수 있는 기회가 되기도 하였다.

영아들이 또래의 요구를 받아들이기 싫거나 자신이 놀이를 주도하고 싶은 경우, 영아들은 또래의 요구를 모른척하였다. 이는 또래의 요구에 대한 나름의 거부반응으로서 영아들은 또래의 요구를 아예 듣지 못한 것처럼 행동하거나 자신이 놀던 영역에서 벗어나 다른 영역으로 이동하였다.

영아들은 또래가 누군지에 따라 혹은 지난 경험의 보복 심리에 의해 또래의 요구를 발뺌하였다. 발뺌의 경우에는 또래의 요구에 대한 영아들의 즉각적인 반응이기도 하였으나 그릇된 일에 대한 대처방식이기도 하였다. 영아가 또래의 요구를 거절하였을 때 또래는 영아의 놀이를 방해하거나 놀잇감을 빼앗는 등의 행위를 하였는데 이때 교사가 이를 목격하여 올바르지 못한 행동에 대한 이유를 물으면 이에 대한 답변으로 자신의 행동을 발뺌하거나 다른 영아에게 잘못을 뒤집어씌우기도 하였다.

선호하는 또래가 요구를 할 경우, 영아들은 또래의 요구 내용·방법과 관계없이 무조건적으로 수용하는 모습을 보이기도 하였다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	5
3. 용어의 정의	6
II. 이론적 배경	7
1. 영아의 또래 간 상호작용	7
2. 또래 간 요구와 반응	10
1) 요구의 개념	10
2) 또래 간 요구전략	12
3) 요구에 대한 반응	15
III. 연구 방법	18
1. 연구 참여자	18
2. 연구절차	23
3. 자료분석	27
4. 연구의 신뢰성	28
IV. 연구 결과	29
1. 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 내용	29
1) 역할 놀이 속 배역요구	30

2) 놀잇감(영역) 소유요구	38
3) 정서적 요구	48
2. 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 방법	54
1) 순간적 기지 발휘하기	54
2) 다양한 말투 사용하기	59
2) 모방하기	63
3. 또래의 요구에 대한 영아들의 반응	69
1) 기쁨의 몸짓과 표정 드러내기	69
2) 한단어로 거부하기	73
3) 발뺌하기	77
4) 모른척하기	84
5) 좋아하는 또래에게 호응하기	88
V. 논의 및 결론	94

참고문헌

ABSTRACT

표 목 차

<표 1> 사랑반의 하루일과	21
<표 2> 사랑반 영아 배경	22
<표 3> 수집된 자료	27

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대사회는 여성의 사회진출확대와 가족구조의 변화, 이혼율의 증가 등 사회변화로 인해 영아가 과거보다 더 어린 시기에 가정 외의 집단에서 생활하고 다양한 활동에 참여하게 되었다. 영아는 주로 부모나 조부모, 형제·자매와 가정에서 생활하는 경우가 많았는데 다양한 사회적 변화로 인해 어렸을 때부터 보육기관에 다니게 되면서 가정과 가족외의 또 다른 타인과 환경을 접하게 된다(이유진, 2010). 이전에 주로 가족구성원이 맡았던 영아의 양육자·교육자의 역할이 보육기관으로 확대되었고, 관계를 맺게 되는 대상도 부모·조부모에서 교사로, 형제·자매에서 또래로 확장되었다.

많은 영아들이 가정이 아닌 보육기관에서 부모 이외의 다른 성인 및 또래들과 함께 생활하고 여러 가지 활동을 한다는 것은 인생 초기부터 다양한 사회적 맥락에 의해 영향을 주고받는다라는 것을 의미한다(김경란, 2007). 보육기관에 다니는 영아들을 관찰한 결과, 영아는 어린 연령일지라도 또래에게 관심을 갖고 관계를 맺을 수 있으며 교사, 또래와 다양한 상호작용을 시도하였다(Field, 1990).

12개월쯤 된 영아는 자신의 주위에 또래가 있을 경우 쳐다보기-탐색-접근 과정을 거쳐 몸짓, 표정, 응시하기, 미소 짓기, 놀잇감 주고받기 등의 행동을 보인다. 18개월이 되면 영아는 또래를 쳐다보고 웃으며 서로의 행동을 모방하고, 또래와 대등한 시선에서 상호작용이 가능해져 사회적 놀이를 즐길 수 있다(Eckerman & Didow, 1996). Kail(2007)은 10-25개월의 영아들은 어머니보다 또래와의 사회적 상호작용이 더 활발히 이루어져 상호작용의 대상이

성인에서 또래로 이동할 뿐 아니라 급속한 언어발달과 함께 언어적 상호작용이 증가하는 시기라 하였다. 만 2세 영아는 영아기 에서 유아기로 접어드는 과도기적 시기로 또래와의 상호작용이 복잡하고 다양해진다(김영숙, 2010).

Bukowski와 Hoza(1989)에 의하면 영아와 또래간의 긍정적 상호작용은 사회에서 기본적으로 요구되는 기술들을 성공적으로 훈련시킨다고 하였다. 영아는 또래와의 집단생활을 통해 협동심을 배우고 타인과의 관계에 대해 이해하게 된다. 또한 영아는 또래관계를 통해 타인의 의견을 조망하게 되고 갈등상황을 해결할 수 있는 방법을 배운다(Devries & Zen, 1995). 영아와 성인과의 상호작용은 수직적인 관계에서 형성되는 경우가 많지만 또래와의 상호작용은 서로 대등한 관계에서 자발적으로 이루어지는 경험이기때문에 영아가 성인과의 상호작용에서 얻는 경험과 또래와의 상호작용에서 얻는 경험은 구분된다(Hartup & Moore, 1990).

Vandell(1980)은 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 행동을 연구하였는데 영아는 생후 12개월이 지나면 언어교환 능력을 갖게 되어 또래에게 요구를 표현하는 행동, 또래의 요구를 받아들이고 반응하는 행동이 가능하다고 하였다. 즉 영아는 또래와 언어적·비언어적 방법을 사용하여 상호작용하는 가운데 자신의 요구를 상대방에게 전달하고 그에 대한 반응을 기대하게 된다(배지희, 1995).

언어를 습득하기 이전의 영아들은 자신이 원하는 것을 손가락으로 가리키거나, 울음을 터트리거나, 소리의 톤을 높이는 방식으로 자신의 요구를 표현한다. 언어 습득 이후의 영아들은 또래와의 놀이에서 자신의 의도를 또래에게 전달하기 위하여 언어적, 비언어적 형태의 방법을 사용하여 또래의 행동을 변화시키기 위한 요구를 하며 요구에 대한 또래의 반응에 관심을 보인다. 특히 만 2세의 영아는 구사할 수 있는 어휘의 수가 폭발적으로 팽창하

여 성인과도 나름의 의사소통이 가능해지고 또래와 자연스러운 놀이를 통한 언어 교류가 활발해지기에 다양한 언어적 표현을 통한 요구가 가능해진다(김경란 · 서동미, 2008).

영아의 요구를 또래가 수용하는 반응은 영아와 또래 간의 긍정적 상호작용의 한 단면으로서 서로 간의 즐거운 놀이를 유지하고 확장시킬 수 있는 요인이 된다. 영아의 요구를 또래가 거부하는 부정적 반응은 영아와 또래의 의사소통을 단절시키거나 상호작용의 흐름이 끊겨 갈등을 일으키는 원인이 되기도 하였다(박혜영, 2000).

이처럼 영아들이 또래에게 요구를 하고, 요구에 대한 반응을 기대하고, 영아의 요구와 또래의 반응이 서로에게 영향을 미친다는 점으로 미루어보아 영아들의 요구와 반응은 또래집단에서 자주 사용되는 사회적 언어이며, 두 사람 이상의 사람들이 서로 상호작용하는 가운데 일어나는 협동적 의사소통이라는 특징을 지닌다. 또한 요구는 다른 사회적 상호작용에 비해 상대방의 반응을 기대하게 만드는 행위로서, 요구에 반응하는 양상은 사회적 상호작용을 시작하고 유지하는 데 중요한 역할을 한다(배지희, 2006; Becker, 1982). 이는 만 2세 영아들도 언어발달, 가정 외의 사회적 집단생활 경험, 타인과 관계 맺기가 활발히 이루어지면서 또래 간 요구와 반응을 통해 사회적 상호작용이 나타날 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 보육기관에서 일어나는 영아-또래 간 요구·반응에 대한 연구의 필요성이 대두되었다.

그러나 이전의 연구들을 살펴보면 영아와 최초의 관계를 형성하는 사람은 부모이며 특히 주 양육자인 어머니와 영아의 관계는 영아가 타인과 새로운 관계를 맺을 때 필요한 안정과 신뢰, 의사소통의 기반을 제공하기 때문에 영아와 관련한 초기연구들의 대상은 주로 영아-어머니였다. 그러나 영아들이 가정외의 낯선 환경에 적응하여 환경에 대해 상호호혜적인 관계를 이끌어낼 수 있는 유능한 존재로 인식되면서 영아와 교사, 영아와 또래를 대상

으로 한 연구가 증가하고 있는 추세이다(김경란, 2007).

영아-교사, 영아-또래를 대상으로 한 선행연구들을 살펴보면 영아의 사회적 상호작용연구(구수연, 2005; 김난실, 2004; 김영숙, 2010; 이주옥·장현주, 2004), 영아의 또래 간 상호작용 특성 연구(서혜정, 2007; 신세희, 2009), 교사의 신념, 교사와 영아의 애착관계에 따른 상호작용 차이 연구(조영아, 2008; 최혜영, 2004), 영아-또래, 영아-보육교사의 의사소통, 관계탐색 연구(김경란, 2007; 김경란·서동미, 2008; 심우림, 2011), 영아의 행동, 놀이특성 연구(노승희, 2008; 신미영, 2008), 영아놀이의 교사개입에 관한 연구(유정화, 2003; 이현경, 2008), 영아들의 갈등양상과 해결방법 연구(권경숙, 2002; 김은희, 2009; 김수영·조영아, 2005; 박명희, 2000; 조혜경, 2006), 또래 간의 신체 활동이 사회 정서 행동과 영아 발달에 미치는 영향 연구(김은아·박유미·최인숙, 2010; 박유미·안진경, 2010), 신입영아의 어린이집 적응과정에서의 또래의 의미 연구(이유진, 2010)등이 있다.

이와 같이 영아를 대상으로 영아의 특성, 영아의 사회적 상호작용, 영아의 또래 간 상호작용, 영아-교사, 영아-또래관계에 대한 연구는 활발히 이루어지고 있는 실정이나 영아들의 또래 간 요구와 반응에 대한 연구는 전무한 실정이다. 요구와 반응(전략)에 대한 선행연구들은 모두 유아가 대상이 되어 이루어졌다.

요구·반응에 대한 선행연구들을 살펴보면 유아의 사회적 능력에 따른 또래 간 요구전략, 요구의 결과 및 반응전략 연구(강경아, 1999), 3세와 5세 유아가 또래관계에서 사용하는 요구전략 연구(고미애, 1999), 유아의 언어능력에 따른 또래 간 요구전략 및 반응기술 연구(김성은, 2007), 흥미영역 활동에서 유아 또래 간에 사용하는 요구전략 연구(김숙자, 1996), 또래관계에서 사용하는 유아의 요구전략 연구(배지희, 1995), 친구-비 친구관계를 중심으로 유아가 또래관계에서 사용하는 요구전략과 반응기술 연구(배지희, 2006),

혼합연령 학급 또래와의 사회적 상호작용에서 나타나는 유아의 요구와 반응 양상 연구(배지희, 2007)등이 있다.

이처럼 요구와 반응에 대한 연구는 현재까지 주로 유아를 대상으로 이루어졌을 뿐만 아니라 대부분의 연구들은 양적 연구로 이루어졌기 때문에 요구와 반응에 대한 실제적 사례를 통한 논의는 미비하였다. 요구에 대한 반응은 요구자가 사용하는 방법에만 영향을 받는 것이 아니라 요구의 내용이 어떠한가에 따라서 다르게 나타날 수 있으므로 요구의 내용과, 방법, 반응을 종합적으로 함께 살펴보는 연구가 필요하다. 따라서 본 연구에서는 기존의 연구에서 다루어 지지 않은 만 2세반 영아들을 대상으로 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구내용, 방법, 반응에 대해 구체적인 사례 중심으로 분석하고자 하였다.

보육기관에 입학하는 연령이 현저히 낮아지고 영아들이 또래와 관계를 맺는 시기가 앞당겨지고 있는 시점에서 만 2세반 영아들의 또래 간 요구와 반응에 대한 본 연구는 영아들 간의 의사소통을 이해하고 다양한 각도에서 또래 간 상호작용을 파악하는데 의의를 두며, 교사가 영아들에게 보다 더 긍정적인 방식으로 요구·반응을 지도할 수 있는 방안을 모색하는 데 시사점을 제공하고자 한다.

2. 연구문제

1. 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 내용은 어떠한가?
2. 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 방법은 어떠한가?
3. 또래의 요구에 대한 영아들의 반응은 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 영아

영아는 라틴어의 어원인 ‘infant-말을 하지 못한다’ 는 뜻에서 유래된 말로 영아기에 대한 규정은 학자마다 차이가 있다(신세희, 2009). 영아(영아반)를 대상으로 한 선행연구들을 살펴본 결과 ‘영아’는 대부분 18개월~46개월까지의 발달기간을 의미하였다. 본 연구의 ‘영아(반)’는 영유아교육법 보육시설운영 지침에 의거한 만 2세반 영아들을 의미한다.

2) 또래 간 상호작용

본 연구에서 또래 간 상호작용은 어린이집 자유놀이 시간동안 만 2세 학급의 영아들 간에 나타나는 몸짓, 표정, 응시 등의 비언어적인 요소들 뿐 아니라 음성언어를 모두 포함하는 포괄적인 의미이다.

3) 요구

본 연구에서는 요구의 내용, 방법, 요구에 대한 반응을 모두 포함하여 논의하며, 본 연구에서 사용되는 요구는 요구자가 자신의 의도(목적)를 상대방에게 전달하여 상대방이 무언가를 하도록 유도하는 언어적, 비언어적 시도를 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 영아의 또래 간 상호작용

인간의 상호작용은 사람과 사람이 주고받는 언어적, 비언어적 행동을 의미하는데 이는 타인과의 의사소통을 위한 표현행동이 가능한 영아기에 시작된다. 영아의 최초 상호작용은 부모에게 울기, 웃기, 쳐다보기 등으로 자신의 호기심, 요구, 욕구를 포함한 행동에서 출발한다. 영아는 타인에 대한 일방적 대면, 접촉 등으로 사회적 행동을 시작하다가 언어발달, 사회적 놀이가 가능해짐에 따라 12개월 이후가 되면 타인과의 상호작용이 증가한다. 이처럼 영아와 타인의 상호작용은 영아의 언어발달, 인지발달, 타인과 자신에 대한 구별인식의 발달이 이루어지는 과정에서 언어·비언어적으로 표현되는데(곽승주, 2003) 영아의 상호작용 대상은 연령이 증가함에 따라 부모를 중심으로 한 가족구성원에서 교사와 같은 성인이나 또래로 확장된다(김난실, 2004).

영아에게 중요한 상호작용의 환경은 가정이며 그 대상은 부모이다. 그러나 최근 보육기관을 이용하는 영아의 연령이 낮아지고 영아가 교사와 접촉하고 또래와 관계를 맺는 시기가 앞당겨짐에 따라 영아기 상호작용의 영향은 부모에서 교사로, 교사에서 또래로 전이되고 있다(임영순, 2011). 이윤경(1993)의 연구에 의하면 걸음마기 영아가 아동기까지 점차 연령이 상승함에 따라 부모나 교사와 같은 성인과의 상호작용은 감소하고 이와 반대로 또래와의 상호작용은 활발해 진다고 하였다.

Piaget(1965)는 영아기의 상호작용에 대하여 부모는 영아와 수직적 관계에서 일방적 동조성에 의해 영아의 사회화를 습득시키려 하는 것과 달리 또래

관계는 상호호혜적인 관계에서 동등성에 의해 협동적으로 사회적 규칙을 만들어냄으로써 자연스럽게 도덕성 발달을 돕는다고 하였다(Piaget, 1965: 김난설, 2004, 재인용). Vygotsky(1962)는 영아기의 상호작용은 태어나면서부터 시작되는데 가장 효과적인 상호작용의 모델은 영아 자신보다 더 유능한 또래라고 보았다(Vygotsky, 1962: 권혜진, 1996, 재인용). 또한 영아와 또래의 상호작용은 타인의 생각을 읽을 수 있기에 자신과 다른 관점을 가진 이들과의 의사소통이 가능할 수 있도록 돕고, 서로에게 정서적 위안을 주고받고, 갈등상황을 해결하는 등 바람직한 인간관계 형성에 토대가 된다(Bukowski & Hoza, 1989).

영아는 생후 2개월이 되었을 때 자신의 주변에 또래가 있다면 또래를 인식하고 영아와 또래는 서로를 응시한다. 3-4개월 된 영아와 또래는 서로에게 가까이 다가가며 접촉을 하려고 한다. 이렇게 영아는 약 6개월이 되기 전 까지 또래와 서로에게 관심을 갖고 서로를 지각하기는 하지만 서로에게 영향을 미친다고 볼 수는 없다. 그러나 영아는 6-9개월이 되면 또래를 향해 소리 지르기, 미소 짓기, 웅얼이, 놀릿감 주기 등의 사회적 관심을 드러내며 이때 영아와 또래의 상호작용이 시작된다. 이후 영아는 생후 12개월이 지나면 또래를 응시하거나, 직접적으로 만져보거나, 밀어내는 등의 의도적 행동을 보이며 이 시기에 또래 간 상호작용이 본격적으로 드러난다고 할 수 있다(Vandell, Wilson & Buchanan, 1980).

Vandell(1980)은 지속적인 관찰을 통해 6-12개월 된 영아들을 대상으로 또래 간 상호작용을 추적한 결과 이 시기의 영아들은 응시, 음성, 웃음, 접촉, 놀릿감을 이용한 놀이 등 5개의 범주에서 연령에 따라 상호작용이 점차 증가한다고 하였다.

Mueller과 Lucas(1975)는 만 2세까지의 영아들을 대상으로 또래 간 상호작용을 연구하였는데 이를 세 단계로 분류하였다. 첫 번째 단계는 대상중심

의 단계로서 영아들은 서로 교류를 하고 관심을 갖지만 대부분 영아들의 관심은 또래보다는 놀잇감을 향한다. 두 번째 단계는 단순 상호작용 단계로서 영아들이 좀 더 또래의 행동에 반응을 보이고 호기심을 나타내기 시작하며, 가끔 또래의 행동을 제지하거나 규제하려는 시도를 하게 된다. 세 번째 단계는 상보적 상호작용 단계로서 영아와 또래 간의 복잡한 사회적 교환이 발생한다. 이 때 영아와 또래는 서로의 언어나 행동을 모방하려는 모습을 자주 보이며 환경에 의해 상호호혜적인 관계가 나타난다고 하였다.

이처럼 영아들의 또래 간 상호작용은 1세를 전후로 나타나는데 2세 쯤 또래와의 상호작용이 활발해진다. 만 2세 영아들은 또래와의 상호작용이 증가하면서 복잡한 형태의 교류를 보이는데 이때 긍정적 상호작용과 부정적 상호작용이 동시에 드러난다. 이에 영아가 또래에게 관심과 호감을 드러내거나, 애정과 애착을 형성하거나, 호기심을 갖는 것과 같은 언어·비언어적 표현을 긍정적 상호작용이라 할 수 있다. 놀잇감을 빼앗거나, 자신의 목적만을 고집한다거나, 갈등이나 쟁탈과 같은 공격적인 태도를 드러내는 것은 부정적 상호작용으로 볼 수 있다(노승희, 2008; 신세희, 2009).

김정연과 이순형(1997)은 걸음마기 유아의 또래 간 상호작용을 언어적 행동과 비언어적 행동으로 나누어 살펴보았는데 이는 성별에 따라 차이를 보인다고 하였다. 상대적으로 남아는 여아보다 또래에게 접근하는 비율이 더 많았다. 또래에게 접근하는 일은 영아가 또래와 적극적 관계를 형성하길 원하는 의도가 드러난 행동이며, 실제로 또래에게 적극적으로 접근하는 일이 많을수록 보다 더 친밀한 관계를 형성할 수 있었다. 여아들보다 남아들이 또래에게 접근하는 일을 빈번하게 행한다는 것은, 남아들이 또래와 관계를 형성하고 또래와 친밀한 관계를 이루는 시기가 여아보다 빠르게 나타날 가능성이 있다는 것을 의미한다. 또한 성별에 따라 영아의 언어적, 비언어적 상호작용의 내용에도 차이가 있었다. 남아는 또래에게 접근하는 행동을 보

이거나 혼잣말을 하는 경우가 많았고, 여아는 고개를 끄덕이는 행동을 보이거나 거절, 금지 단어, 지시어를 사용하는 경우가 빈번하였다. 즉 남아는 또래와의 상호작용에 있어 비언어적인 방법을 많이 사용하는 반면, 여아는 행동보다 언어사용을 빈번하게 한다는 것을 알 수 있다.

이상의 견해를 종합해보면 과거에 영아에게 가장 중요한 상호작용의 환경과 대상은 가정과 부모였으나 보육시설에 입학하는 영아의 나이가 어려지면서 영아의 상호작용의 대상이 교사와 또래로 전이되었다. 영아들은 보육기관에 입학한 초기에는 부모와 같은 성인인 교사와 상호작용을 시작하지만 연령이 증가하고 시간이 지남에 따라 영아의 상호작용의 대상은 또래로 옮겨진다. 영아와 또래의 상호작용은 응시, 접촉, 웃음, 음성, 놀잇감을 매개로 이루어지며 연령이 증가함에 따라 언어적 상호작용이 활발해진다. 언어와 행동을 통한 영아의 또래 간 긍정·부정적 상호작용은 서로의 인지·정서·사회적 발달에 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다.

2. 또래 간 요구와 반응

1) 요구의 개념

요구의 사전적 의미를 살펴보면 요구는 ‘자신이 원하는 바, 필요한 것 등 무언가를 얻으려고 청하는 것’을 의미하는데, 요구는 학자들에 따라 다양하게 정의된다.

Becker(1982)은 요구란, 자신이 원하는 바를 상대방에게 전달하여 상대의 행동을 조절하려는 의도가 포함된 의미로 규정하였고, Levin과 Rubin(1982)은 요구를 자신이 원하는 행동을 상대방으로부터 유도하는 것이라고 정의하였다.

요구는 때때로 지시, 설득, 금지, 명령 등의 용어와 유사한 의미로 사용되기도 하는데 Prinz(1982)은 상호협력을 바탕으로 상대방에게 자신이 원하는 것을 행동하도록 지시하는 것을 요구의 일종으로 보았다. Fraser(1976)는 요구를 자신이 원하는 무엇인가를 이루기 위한 시도로써 상대방이 자신의 요구를 받아들여주길 바라는 의도를 가지고 하는 행위라고 정의하였는데, 이러한 시도는 결국 자신이 원하는 행동을 상대방으로부터 끌어내려는 명령이라고 하였다(Fraser, 1976: 박영선, 2003, 재인용).

Prinz(1982)는 자연적인 상황에서 나타나는 요구를 관찰하고 이를 9가지 종류로 분류했다. 즉 유아의 요구에는 행동을 수행하거나 멈추려고 하는 행동 요구, 함께 할 것을 요구하는 참가 요구, 관심을 끌려고 하거나 자신의 목적을 상대가 집중하도록 유도하는 주의 요구 또는 인식 요구, 상대가 원하는 행동을 허락해주거나 방해하지 않을 것을 요구하는 협력 요구, 물건의 주고받기를 요구하는 물건이동 요구, 특정적 정보 요구, 일반적 정보 요구, 상대방의 말을 분명하게 하거나 애매함을 없애려 하는 명료화 요구, 어떤 범주에도 포함시키기 어려운 그 외의 요구 등이 있다. 또한 3.5-9세까지의 언어장애아 30명의 역할놀이 상황을 관찰한 결과, 유아들은 행동요구를 가장 많이 사용하고 그 다음으로 특정적 정보 요구를 사용한다고 하였다.

Bruner, Roy와 Rather(1982)는 2명의 영아(8-24개월까지)가 어머니와 상호작용하는 가운데 나타난 요구를 조사하였다. 그 결과, 영아들은 물건요구, 역할수행 요구, 지원행동 요구를 가장 많이 하는 것으로 나타났다. 초기 영아들은 어머니에게 물건을 요구하는 물건 요구를 빈번하게 하였으나 2세에는 거의 나타나지 않았다. 영아들은 13개월 후반부터 형식적 놀이를 배우기 시작하면서 역할수행 요구가 증가하였고, 지원행동 요구의 경우엔 영아의 월령이 낮을 때 활발히 나타났다가 월령이 높아지면서 점차 사라지는 듯 했으나 다시금 상승하였다. 성미영(1997)은 어머니와 상호작용하는 만 2, 3세

유아를 대상으로 요구의도를 분석한 결과, 유아들은 정보 요구를 가장 많이 하는 것으로 드러났다. 또한 보육시설의 경험이 있는 유아가 없는 유아보다 행위 요구를 더 많이 하였으며 남아가 여아보다, 만 2세가 만 3세보다 허용 요구를 하는 비율이 더 높은 것으로 나타났다.

이상의 견해를 종합해보면 요구는 자신이 원하는 바나 필요로 하는 것을 상대방으로부터 얻어내기 위한 사회적 상호작용으로서 지시, 설득, 금지, 명령, 지배 등의 용어와 유사한 의미로 사용되기도 한다. 또한 요구의 다양한 정의에서 발견된 공통적 요소를 살펴보면 요구란, 기본적으로 요구자가 원하는 의도나 바람이 전제가 된다는 것을 알 수 있다.

2) 또래 간 요구전략

현재까지의 선행연구들을 살펴본 결과, 요구전략에 대한 연구는 대부분 유아를 대상으로 이루어졌다. 따라서 요구전략의 경우 영아와 관련된 자료가 부족하기 때문에 이 부분에서는 유아와 관련된 자료에서 밝히고자 한다.

요구를 유아가 자신의 의도나 바람을 또래에게 전달하여 원하는 것을 얻어내기 위한 표현으로 보았을 때, 그 방법은 매우 다양하다. 예를 들어 유아가 놀이를 하고 있는 또래를 관찰하고 지켜보며 관심을 갖다가 자신이 갖고 싶은 놀잇감을 가리키며 또래에게 “나 줘”라고 말할 수도 있고, “내꺼야”라고 말할 수도 있으며 “나 주면 안 돼?”라고 묻거나 “난 그거 없는데”라고 표현할 수도 있다. 이와 같이 유아의 의도가 동일하더라도 요구를 위한 표현방법은 다채롭다(강경아, 1999). 이에 요구를 전달하는 전략을 요구전략이라 하는데 학자들에 따라 요구전략은 다양하게 정의된다.

Levin과 Rubin(1982)은 요구전략이란 자신이 원하는 행동을 상대방이 하도록 유도하는 방법이라고 정의하였다. 유아는 또래에게 자신이 바라는 행

동을 요구함으로써 사회적 상호작용을 시도하는데 행위에 대한 요구(request for action)를 사회적 의지(social will)의 표본이라 하였다. 또한 Levin과 Rubin(1982)은 유아의 요구전략을 직접적 요구(direct request)와 간접적 요구(indirect request)로 분류하였다. 즉 말하는 이의 의도가 표면적으로 정확히 드러나는 명령 형태의 요구를 직접적 요구, 의문형의 형태로 표현된 요구 혹은 직접적으로 요구하는 것은 아니지만 결국 말속에 의도가 포함되어 있는 암시적인 요구를 간접적 요구라 하였다.

Prinz(1982) 역시 말하는 사람과 듣는 사람의 관계, 요구상황, 요구의 형태 등 여러 요소들에 의해 요구전략을 직접적 요구와 간접적 요구로 분류하였다. 유아가 사용하는 직접적 요구란 의도가 정확하고, 명확한 목적이 무엇인지 추론하는 단계가 필요 없는 전략으로써 예를 들어 “장난감 좀 줘, 장난감 갖고 싶어, 이리와, 저리 비켜” 등 명령, 선언, 생략, 관습적 표현, 복합형, 기타 등의 형태가 직접적 요구전략에 해당된다. 간접적 요구란 의도하는 바가 겉으로 명확하게 드러나지 않아서 목적을 판단하기 위한 추론 단계가 필요한 전략으로써 예를 들어 “장난감이 있었으면 좋겠어, 장난감 좀 나에게 줄 수 있겠니? 이리 와 줄 수 있어? 저리 좀 비켜주겠니?” 등 질문, 암시, 필요진술이 간접적 요구전략에 해당된다.

Garvey(1975)는 직접적 요구전략과 간접적 요구전략 중 어떠한 요구전략이 상대방으로부터 자신이 원하는 바를 성공적으로 이끌어 낼 수 있는지에 대한 연구를 하였는데 직접적 요구전략의 성공률은 53%, 간접적 요구전략의 성공률은 75%로 나타났다고 보고하였다. 즉 유아가 또래에게 간접적 요구전략을 사용하거나, 억양이나 목소리의 톤을 부드럽게 하거나, “제발”과 같은 표현을 사용하는 전략은 상대방에게 정중함을 드러내는 하나의 방법이며 요구가 강압적으로 이루어지는 것이 아니기 때문에 또래가 유아의 요구에 거부감을 드러내는 확률이 낮았다. 또한 유아들은 상대방의 나이, 지위, 역

할, 물리적 힘이 적을수록 직접적 요구전략을 사용하는 것으로 나타났다 (Becker, 1982).

요구전략은 언어적 형태 외에도 물리적 형태로도 나타난다. 물리적 요구 전략은 때리기, 놀잇감 빼앗기, 밀기 등을 들 수 있는데 유아가 또래에게 물리적 요구전략을 사용하는 경우 또래로부터 거부당하는 일이 많았다. 이는 또래가 분노를 표출하거나 유아와 또래의 갈등상황으로 변질 수 있기 때문에 바람직하지 않은 전략으로 논의하는 경우가 많다(이지영, 1997). 이와 같이 협박적 요구전략과 물리적 요구전략은 또래의 의견이나 의지 등을 배제한 요구로서 또래로부터 거절당하는 경우가 많았고 간접적 요구전략은 강압적인 요소를 줄이고 또래의 견해나 의지를 배려한 요구로서 유아가 자신의 의도를 우회적으로 표현하므로 또래로부터 거부당할 확률이 적었다. 그러나 간접적 요구전략은 요구자가 자신이 원하는 바를 돌려 말하거나 암시적으로 표현하기 때문에 상대방이 요구자의 요구를 명확히 이해할 수 있는 능력을 필요로 한다(박혜영, 2000).

유아의 인기도에 따른 또래 간 상호작용 양상을 살펴본 연구에 따르면 적절한 요구전략을 사용하여 자신의 요구를 성공적으로 실현하는 것은 유아가지니고 있는 개별적 능력, 인기도와 관련된 것으로 보여 진다고 하였다. 즉 자신의 요구가 또래로부터 거절되는 경우가 적은 유아의 경우에는 보다 더 공손한 방법으로 혹은 또래에게 덜 강압적인 형태로 요구전략을 구사하였다. 이에 유아는 또래의 기질, 요구 상황, 특징, 행동특성에 맞추어 친사회적 방법의 요구전략을 사용하는 것이 또래로부터 거절·거부당하는 확률을 줄일 수 있다(배지희, 1995; 강경아, 1999).

이상의 견해를 종합해보면 요구전략은 자신의 의도를 상대방에게 전달하여 상대방으로부터 자신이 원하는 바를 이끌어내고자 하는 방법으로써 사회적 상호작용이라고 할 수 있다. 이러한 요구전략은 크게 직접적 요구전략, 간접

적 요구전략, 물리적 힘을 이용한 물리적 요구전략으로 나누어지며 직접적 요구는 자신의 의도가 겉으로 명확하게 드러나 있는 명령 형태의 요구이며, 간접적 요구는 의문형의 형태로 표현되는 경우가 많고 요구자의 의도가 겉으로 정확하게 드러나기 보다는 말 속에 포함되어 있는 요구라고 할 수 있다.

3) 요구에 대한 반응

현재까지의 선행연구들을 살펴본 결과, 요구에 대한 반응연구는 대부분 유아를 대상으로 이루어졌다. 따라서 요구전략과 마찬가지로 요구에 대한 반응 역시 유아들의 또래 간 요구에 대한 반응으로 알아보고자 한다.

요구가 또래의 행동에 영향을 미치려는 의도가 포함되어 있는 표현인 만큼 또래의 반응 또한 자연스럽게 발생하게 된다. 또래에게 요구를 전달하는 유아는 자신의 요구를 성공적으로 달성하기 위해 상황과 환경에 맞춰 다양한 방법을 시도할 것이며 요구를 전달받은 또래 또한 다채로운 방식으로 반응을 보일 것이다. 요구에 대한 또래의 반응은 유아가 원하는 대로 행해질 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다.

Levin과 Rubin(1982)는 또래에게 요구를 하는 유아의 입장에서 요구의 결과를 성공, 인식, 실패로 구분하였다. ‘성공’은 언어적 표현을 동반하여 요구에 적절한 반응을 보이는 경우 혹은 언어적 표현을 수반하지 않더라도 요구에 적절한 반응을 보이는 것, ‘인식’은 또래가 유아의 요구를 인식하였으나 요구에 대한 적절한 반응을 하지 못하는 경우 혹은 유아의 요구에 대해 또래가 질문을 하는 것, ‘실패’는 유아의 요구에 대한 또래의 언어·비언어적 거부 혹은 요구에 대한 무반응 혹은 요구와 관련 없는 반응이다. 즉 요구에 대한 반응은 요구하는 사람의 의도에 적합한 수용과 적합하지 않은 수용으

로 구분되어진다.

강경아(1999)는 유아 요구에 대한 또래 반응을 유아의 사회적 능력에 따라 분석하였는데 이를 수용적 반응과 거부적 반응으로 구분하였다. 단순한 수용, 조건이 내재되어 있는 수용, 적극적 수용을 수용적 반응으로 보았고 단순한 거부, 무조건적인 거부, 일시적 거부, 협상이 포함된 거부, 권위나 타인에게 의존하는 경우, 무반응을 거부적 반응으로 보았다. 연구 결과를 살펴보면, 사회적 능력이 낮을수록 요구에 대한 거부반응이 많이 나타났다. 그 중에서도 언어적 요구전략에 대해 사회적 능력이 낮은 유아는 단순 거부를, 사회적 능력이 높은 유아는 단순수용이나 일시적 거부 반응을 드러내는 것으로 나타났다. 물리적 요구전략에 대해서는 사회적 능력이 낮은 유아가 사회적 능력이 높은 유아에 비해 단순 거부 반응을 많이 보였다.

Gralinski & Kopp(1993)은 반응의 범주를 순응적 수용, 요구상황에 따른 수용, 무시, 요구에 대해 이의제기, 협상, 언어·비언어적으로 화를 내며 거절하는 저항으로 구분하였다(Gralinski & Kopp, 1993: 박혜영, 1999, 재인용). 이처럼 유아의 요구에 대한 또래 반응을 연구한 학자들은 대부분 반응에 대해 크게 수용적 반응과 거부적 반응으로 분류하였는데, Miller & Lechner & Rugs(1985)는 유아의 요구에 대한 또래의 반응에 의해 유아와 또래관계가 변화를 가질 수 있다고 하였다. 또래가 단순히 “응”, “그래” 라고 대답하거나 고개를 끄덕이는 등의 단순 수용 반응은 또래가 유아에게 주의를 집중하고 있다는 표시이기에 유아와 또래는 계속해서 대화를 이어갈 수 있었다. 따라서 또래의 단순 수용 반응은 오히려 유아와 또래의 대화를 원활하게 유지시키는 전략이 될 수 있다고 하였다. 그러나 “싫어”, “안 돼” 등 간단하게 거절을 표현하는 반응은 유아와 또래의 대화를 단절시키기 때문에 사회적 상호작용을 방해하는 요소로 작용할 수 있다고 하였다. 즉 간단한 말로 거부 의사를 표현하는 것은 간단한 말로 수용 의사를 표현하는 것과 달리 유

아와 또래의 의사소통과 상호작용의 기회를 차단하는 경향이 있기 때문에 이는 바람직하지 않은 반응으로 보았다. 그러나 학자들은 단순 거부의 경우에는 유아가 자신의 요구와 상대방의 반응에 대한 추론을 거쳐 다시 자신의 요구를 재정비 할 수 있는 능력을 키워주기 때문에 이에 대해 비판적으로만 볼 것이 아니라 유아가 재 요구에서는 어떠한 전략을 수립하는지 살펴봐야 할 필요성이 있다고 하였다(박혜영, 2000).

이상의 견해를 종합해보면 또래관계에서 유아들의 요구전략에 대한 반응은 크게 수용, 거부, 무반응으로 나누어 볼 수 있다. 수용은 요구자의 요구에 부합하는 반응으로서 무조건적인 수용과 상황적 수용으로 구분되며, 거부는 요구자의 요구에 부합하지 않는 반응으로서 단순 거부, 협상적 거부, 일시적 거부로 구분되어진다. 이러한 반응은 요구자의 나이, 요구에 대한 이해, 요구전략, 요구자와 상대방의 관계, 요구 상황 등에 영향을 받는 것으로 나타났다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 민들레 어린이집 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구와 반응 양상은 어떠한가를 살펴보는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 연구자가 민들레 어린이집 사랑반을 직접 참여관찰 하였으며 그 구체적인 내용은 다음과 같다.

1. 연구 참여자

1) 민들레 어린이집¹⁾

본 연구에 참여한 민들레 어린이집은 경기도 U시의 아파트 단지 내에 위치하고 있는 사립어린이집이다. 민들레 어린이집은 표준보육과정에 맞춘 생활주제 중심의 수업이 이루어지고 있으며 영아들의 흥미와 발달을 고려한 프로그램을 사용하고 있다. 민들레 어린이집의 원훈은 건강한 어린이, 예의 바른 어린이, 사랑스런 어린이(민들레어린이집 안내책자, 2010)이다.

민들레 어린이집은 0세 1반, 만1세 1반, 만2세 1반, 만3세 1반으로 영·유아들이 생활하고 있으며 교직원은 원장1인, 담임교사 4인, 조리사 1인이다. 민들레 어린이집의 교직원은 원장선생님을 비롯하여 담임교사가 모두 4년제 대학 또는 대학원을 졸업하였으며 정교사 유치원자격증, 보육교사 자격증을 취득하고 경력 2년에서 8년차까지 구성되어 있다. 민들레 어린이집의 하루 일과는 오전 8시부터 시작되어 오후 7시 30분까지 운영되고 있으며 영·유아들은 모두 아파트 단지 내 거주하고 있어 도보를 이용하여 등·하원을 하고

1) 본 연구의 참여자인 어린이집명과 학급 명, 영아들의 이름은 연구 대상자들의 보호를 위하여 모두 가명으로 하였다.

있다.

민들레 어린이집의 환경을 살펴보면 다음과 같다. 교실은 각 연령별 1학급씩 교실을 사용하고 있으며 그 외 교무실, 화장실, 주방, 유희실, 자료실로 구성되어 있다. 단층으로 되어 있는 어린이집은 영·유아들이 가정처럼 편하게 느낄 수 있도록 교실을 구성하였으며 무당벌레 벽지를 사용하여 영·유아들의 호기심을 자극하도록 꾸며져 있다. 또한 건물의 두 면이 유리 창문으로 되어 있어 자연채광이 잘 들어오도록 되어 있으며 영아들의 안전사고에 대비한 시설이 갖추어져 있다.

민들레 어린이집의 주변 환경을 살펴보면 어린이집의 앞에는 작은 화단이 자리 잡고 있다. 화단에는 계절별로 나무와 꽃을 심어놓아 영·유아들이 등·하원 시 관찰할 수 있도록 해놓았으며 봄에는 직접 영·유아들이 식물을 심고 가꾸어 보는 활동도 이루어지고 있다. 어린이집의 입구인 출입문은 투명 유리로 되어 있어서 밖에서도 원의 내부 모습이 보일 수 있도록 되어 있으며 입구에 들어서서 학부모님과 영·유아를 맞이하는 공간에는 각 반의 계획안과 영·유아들의 활동 모습 사진, 부모교육 자료가 전시되어 있다.

어린이집의 바로 뒤편에는 실외놀이터가 자리 잡고 있으며 도보로 2분정도거리에는 산책길이 있다. 실외놀이터 주변은 화단으로 이루어져 있으며 벤치와 영·유아들이 놀이할 수 있는 놀이시설들도 갖추어져 있다. 실외놀이터는 우레탄 바닥을 사용하고 있어 영·유아들이 안전한 활동을 할 수 있도록 조성 되어있다. 또한 어린이집의 교무실에는 실외놀이터와 연결될 수 있는 작은 문이 있어 출입문과 작은 문을 이용하여 연령별로 실외놀이터 활동을 하고 있다. 산책길은 짧은 코스는 20분, 긴 코스는 40분 정도의 시간이 소요되는 길이며 계절별로 다양한 곤충과 식물들을 만나볼 수 있다. 따라서 산책길은 영·유아들이 계절적인 변화와 자연친화적인 환경을 자연스럽게 접할 수 있는 관찰활동장소로 이용되고 있다.

2) 사랑반

본 연구의 참여 학급인 사랑반은 만 2세반으로 본 연구자와 박교사, 14명의 영아들이 함께 생활하고 있는 공간이다. 교실은 약간 긴 직사각형의 모습으로, 화장실이 바로 옆에 있어 영아들이 쉽게 화장실을 사용할 수 있는 교실이다. 교실의 안쪽 벽면에는 대형 TV가 설치되어 있어 멀티교수 자료 이용 시 사용하고 있으며 그 외의 벽면에는 영아들의 작품 및 계절별 환경 구성이 전시되어 있다. 사랑반의 바닥은 온돌 원목마루이며 천장에 냉·온풍기가 설치되어 있다.

교실 내 영역은 블록(쌓기)영역, 음률영역, 역할(소꿉놀이)영역, 탐색·조작영역, 조형영역, 언어영역으로 구성되어 있으며 각 영역의 교구장에는 영아들의 발달수준을 고려한 생활주제에 따른 놀잇감이 제시되어 있다. 생활주제에 따른 놀잇감은 2주에서 4주 기간 안에 새로운 놀잇감으로 교체하고 있으며 영아들의 흥미에 따라 일부 영역은 부분적으로 놀잇감을 교체하고 있다. 놀잇감은 놀잇감 별 사진이 부착되어 있는 바구니에 담겨있어 영아들이 활동 후 스스로 정리할 수 있도록 지도하고 있다.

사랑반의 하루 일과는 오전 8시부터 시작되며 9시 30분까지 등원지도 및 통합보육활동이 이루어진다. 9시 30분부터 10시까지는 오전 간식지도가 이루어지며 10시부터 오후 1시30분까지는 표준보육과정에 따른 담임교사의 수업 및 점심지도가 이루어진다. 오후 1시30분부터 2시까지는 실외활동을 하며 2시부터 3시30분까지는 낮잠활동시간을 갖는다. 3시30분부터 오후 4시까지 간식지도가 이루어지며 오후간식 지도 후 5시까지는 오후 자유놀이활동이 이루어진다. 5시 이후부터는 통합보육활동을 하며 영아들은 순차적으로 귀가한다.

사랑반의 일일보육계획안에 제시된 하루 일과 운영은 다음 표1과 같다(민

들레어린이집 안내책자, 2010).

<표 1> 사랑반의 하루일과

시 간	활 동 내 용
8:00 ~ 9:30	등원 및 자유놀이 활동
9:30 ~ 10:00	오전간식
10:00 ~ 10:20	아침인사하기
10:20 ~ 11:00	대 · 소그룹 활동 (새노래, 이야기나누기, 창의적표현, 요리활동 등)
11:00 ~ 12:00	자유놀이활동
12:00 ~ 13:30	점심 준비 및 점심식사
13:30 ~ 14:00	실외놀이
14:00 ~ 15:30	낮잠 준비 및 낮잠
15:30 ~ 16:00	오후 간식
16:00 ~ 17:00	자유놀이활동
17:00 ~ 19:30	통합보육활동 · 귀가지도

3) 영아

본 연구의 참여한 영아는 민들레 어린이집 사랑반에 재원하고 있는 만 2세 영아 14명이다. 사랑반은 영유아교육법 보육시설운영 지침에 의거한 만2세 연령을 기준으로 하여 2008년 1월1일부터 12월31일까지의 생년월일로 구성된 학급이다.

사랑반은 남아 5명, 여아9명으로 구성되어 있으며 영아들 중 8명은 만 1세반에서 만 2세반으로 재원한 영아이며 6명은 신입영아이다. 영아들은 모두 단지 내 아파트에 거주하고 있어 도보를 이용하여 등·하원을 하고 있다. 사랑반 영아들의 가정 배경은 맞벌이 가정이 2가정, 전업주부 가정이 12가정이다. 대부분 어머니가 전업주부인 가정이 많기 때문에 영아들은 평균 9

시30분에서 10시 사이에 등원하고 있으며 대부분 오후 5시 30분에서 6시 사이에 귀가를 한다.

연구 참여 학급인 사랑반 영아들의 배경은 다음 표2와 같다.

<표 2> 사랑반 영아 배경

영아명	성별	연구시작 당시월령	이전 양육경험	하루평균 보육시간 (오전~오후)
권민지	여	32개월	타기관 1년, 신입	8:30~6:30
김인서	여	36개월	본기관 1년, 재원	9:10~5:30
박혜미	여	32개월	본기관 1년, 재원	9:30~6:00
백진구	남	38개월	본기관 1년, 재원	9:10~5:30
심재혁	남	31개월	경험없음, 신입	9:30~6:00
안태호	남	35개월	경험없음, 신입	9:30~6:00
유보현	여	35개월	경험없음, 신입	9:30~6:00
이아랑	여	30개월	본기관 1년, 재원	8:00~6:00
이재진	남	28개월	본기관 1년, 재원	10:00~5:00
임예빈	여	30개월	본기관 1년, 재원	9:30~6:00
장현지	여	31개월	본기관 1년, 재원	9:30~5:00
조윤지	여	35개월	경험없음, 신입	9:30~5:30
조은비	여	28개월	경험없음, 신입	9:30~6:00
한승진	남	34개월	본기관 1년, 재원	9:00~6:00

4) 교사

사랑반은 경력 4년차인 본 연구자와 현재 경력 2년차인 박교사가 함께 생활하고 있다. 박교사는 작년에 만 1세반 담임을 맡았으며 올해는 연구자와 함께 만 2세반 담임을 맡았다. 박교사는 작년에 맡았던 만 1세 아이들과 함께 재원하여 올해 사랑반을 구성하였기 때문에 연구자에게는 생소할 수 있

는 영아들의 특성 및 생활에 대해서 자세히 알고 있어 학기 초에 연구자에게 많은 정보를 제공하였다. 또한 만 2세반으로 재원한 영아들은 박교사의 영향으로 새로운 교실, 선생님에 대한 거부반응 없이 안정적으로 적응할 수 있었다.

사랑반의 담임교사 겸 어린이집 주임교사를 맡고 있는 본 연구자는 박교사와 사랑반의 수업진행 과정 뿐 아니라 어린이집의 전체적인 일정에 대해서도 많은 이야기를 나누며 어린이집 일과를 결정하고 계획하였다. 박교사는 모든 일에 열정적인 모습을 보이며 영아들과 원활한 상호작용을 하고 있기에 연구자가 본 연구의 취지를 소개하고 관찰 및 촬영을 하는 부분에 있어서도 적극적인 협조와 긍정적 반응을 보였다. 연구를 시작하여 진행되는 과정에서도 연구자가 미처 관찰하지 못한 부분이나 여러 가지 상황변화에 대해서도 정보를 공유하고 도움을 주었다.

2. 연구절차

1) 연구 승인

본 연구를 위해 2011년 3월에 민들레 어린이집의 원장선생님과 사랑반 담임교사인 박교사에게 연구의 목적과 내용, 기간, 방법, 절차 등을 구두로 설명하고 연구 승인을 받았다. 원장선생님과 박교사는 2010년부터 본 연구자와 함께 근무하면서 친숙한 관계를 형성하고 있었으며 영아들의 발달이나 활동 등에 대해서 자연스럽게 의견을 나누는 관계임으로 연구 승인을 받는데 긍정적으로 호응해 주었다.

2) 예비연구

본 연구자는 2011년 3월 28일부터 4월 8일까지 약 2주간을 예비연구 기간으로 정해 자유놀이시간에 사랑반 영아들의 또래 간 상호작용 및 관계가 활발하게 이루어지는 영역을 알아보고 영역별로 관찰시간을 계획하였다.

또한 예비연구기간에는 연구자가 자유놀이시간동안 영아들과의 교류를 제한하고 관찰하여 현장노트에 기록해보는 활동이 익숙해질 수 있도록 노력하였다. 영아들이 초기에는 교사가 현장노트를 작성하는 모습에 호기심을 보이며 궁금해 하였지만 영아들에게 지속적인 설명을 통해 교사의 모습이 익숙해질 수 있도록 하였다. 또한 현장노트 작성 외에도 동영상 촬영, 영아 면담을 실시하여 본 연구의 기간 동안 생길 수 있는 다양한 상황들에 대한 대처방안을 계획하였다.

동영상 촬영은 두 대의 카메라를 세 차례에 걸쳐 설치해보고 교실 전체 영역의 모습을 담을 수 있는 최적의 장소를 찾아내어 촬영하였다. 본 연구자가 카메라를 직접 들고 촬영할 수 없으므로 고정할 수 있는 카메라를 사용하였으며 영아들의 손이 닿지 않는 곳에 설치하였다. 카메라는 연구기간의 처음부터 마지막까지 고정되어 있었으며 당일 촬영분을 연구자가 컴퓨터 문서로 저장하여 자료 분석 시 사용하였다. 처음 카메라를 교실에 설치하였을 때 영아들은 카메라의 모습이 낯설어 계속해서 관심을 가지고 지켜보고 교사에게 의문점을 물어보는 등 호기심 가득한 모습을 보이다가 예비연구기간이 끝날 때에는 카메라를 의식하지 않고 활발한 활동을 하였다.

3) 본 연구

본 연구는 2011년 4월 11일부터 7월 1일까지 약 12주 간 영아들의 또래

간 요구와 반응을 살펴보기 위하여 실시하였는데 그 방법은 다음과 같다.

(1) 참여관찰

연구자가 연구대상자들의 세계에 들어가 자연스럽게 연구대상자들의 삶에 참여하여 관찰하는 방법이 참여관찰이다(Bohdan & Biklen, 2006). 본 연구자는 현재 근무하고 있는 곳의 영아들을 연구대상자들로 선정하였기에 자연스럽게 영아들에게 다가갈 수 있었으며 그 안에서 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구와 반응을 관찰할 수 있다고 판단하여 참여관찰을 진행하였다. 사랑반의 담임교사로 근무하고 있는 본 연구자는 연구 기간 동안 자유놀이활동시간의 직접적인 개입을 최대한 피하기 위해 노력하였으며 관찰자로서의 역할을 수행할 수 있도록 최선을 다하였다. 참여관찰 시작 시, 초기에는 갑작스럽게 일어날 수 있는 영아들의 안전사고, 배변실수, 다툼, 예상하지 못한 다양한 일들이 생겨났기에 부분적으로 연구자가 개입할 수밖에 없는 상황들이 있었다. 하지만 점차 영아들이 사랑반에 적응하여 안정적인 모습을 보여 본 연구자가 자유놀이활동시간의 영아들의 놀이상황에 개입하는 빈도수가 줄어들었다. 따라서 연구 초기 이후부터는 연구자가 완전한 관찰자로서의 역할을 수행할 수 있었다. 연구자와 박교사는 연구를 진행하는 내내 대화할 수 있는 시간을 자주 마련하여 영아들의 지도 및 어려운 부분들에 대해서 함께 해결해 나갔으며 박교사는 연구자의 관찰에 방해가 되지 않도록 최대한 연구자를 배려해주는 역할을 하였다.

사랑반의 자유놀이활동시간은 오전과 오후로 나뉘며 오전은 11시부터 12시까지, 오후는 4시부터 5시까지 이루어지고 있다. 오전·오후 자유놀이 활동시간은 학급사정에 따라 조정될 수 있어 본 연구자가 사랑반의 계획안 및 행사일정에 따라 금주의 관찰과 촬영에 대한 요일과 시간, 영역별 활동의

분포를 고르게 계획하여 실행하였다. 관찰 및 촬영에 대한 요일과 시간의 분포는 일주일에 총4회 정도 이루어 졌으며 관찰은 영역별 시간을 고르게 나누어 본 연구자가 직접 현장노트를 작성하는 형식으로 이루어졌다. 동영상은 참여관찰이 이루어지는 시간에 맞추어 1회당 약 60분씩 촬영하였다.

(2) 면담

면담은 영아들의 자유놀이활동 시 영아가 또래에게 요구하는 요구의 내용, 방법, 반응의 상황을 좀 더 정확하게 이해하기 위해 이루어졌다. 연구자가 참여관찰을 하면서 영아들의 상호작용에서 발생하는 의문점은 영아들과의 자연스러운 대화를 통해 질문을 하였으며 연구자가 미처 발견하지 못한 상황에서 일어나는 영아들의 모습은 박교사와의 대화를 통해 궁금증을 해결하였다. 연구자가 동영상 촬영에서만 보여 지는 상황에 대해서는 수시로 박교사와 이야기를 나누어 상황의 정확을 비교적 정확하게 판단할 수 있었다.

또한 면담은 영아들의 등·하원 시 학부모님과과의 대화를 통해서도 이루어졌다. 학부모님과과의 면담은 자연스러운 상황에서 연구에 필요한 부분들을 학부모님과과의 이야기를 통해 의문을 해결하였다. 이와 같이 영아들과의 면담, 학부모님과과의 면담, 박교사와 면담 등을 통해 얻은 정보들은 연구자가 기록한 현장노트나 동영상촬영 등에서 의문이 생기는 부분을 해결하는 데 참고자료가 되었다.

(3) 문서자료

본 연구의 내용분석에 참고하기 위해 민들레 어린이집의 교육운영 안내책자, 사랑반의 연간/주간 교육계획안, 보육일지, 생활기록부, 출석카드, 원아

상담일지 등을 수집하였다.

3. 자료 분석

본 연구는 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구와 반응양상을 연구하기 위해 다음 표3과 같은 자료들이 수집되었고 이러한 자료를 바탕으로 분석을 진행하였다.

<표 3> 수집된 자료

현장기록 사본	현장노트(124장)
문서수집	민들레 어린이집 교육운영 안내 책자/ 사랑반의 주간 교육계획안 / 보육일지 / 생활기록부 출석카드 / 원아상담일지
촬영 테이프	카메라 2대 설치 1대당 60분용 테이프 48개 / 총 테이프 96개

자료의 분석은 관찰이 이루어진 당일 작성한 현장노트를 분석하였다. 또한 동영상 촬영 자료를 보면서 현장노트엔 기록되어 있지 않거나 미처 발견하지 못한 상황들에 대한 추가적인 부분을 정리하여 문서로 저장하였다.

현장에서 참여관찰을 하고 현장 노트를 분석하다 보니 몇몇의 영아들이 또래들에게 특정한 방법으로 요구를 하는 모습들을 발견할 수 있었고 이를 유형별로 분석하였다. 또한 자연스러운 놀이 상황에서 다양한 요구가 이루어지다보니 요구에 대한 반응 역시 발견되었다. 이러한 영아들의 또래 간 요구, 반응에 대한 특징적인 유형들을 범주화 하였으며 범주화에 내용에 대해서는 제목을 붙이고 사례들을 정리해 나갔다. 이후 기록하고 저장한 사례들을 반복적으로 읽으며 요구의 내용과 요구의 방법, 요구에 대한 반응으로

분류하여 이를 대표할 수 있는 사례들을 범주화 하였다.

4. 연구의 신뢰성

본 연구자의 자료 분석에 대한 신뢰도를 높이고자 유아교육전문가 1인, 유아교육 대학원생 1인에게 검토를 부탁하였다. 연구자는 자료에 대한 정확한 분석과 신뢰도를 높이기 위해 관찰된 내용을 사실 그대로 해석하려 노력하였으며 관찰, 면담, 동영상촬영, 문서 수집 등의 다양한 방법을 사용함으로써 연구결과의 타당성을 높이고자 하였다.

IV. 연구결과

본 연구의 목적은 만 2세반 자유놀이 시간의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구와 반응에 대해 심층적으로 분석하고자 하였다. 이에 참여관찰을 통해 습득한 자료들을 명료화하고 관련된 문헌들을 찾아 검토해 본 결과 만 2세반 영아의 또래 간 요구와 반응은 바라보기(지켜보기)-관심표현-경험축적-놀이참여-요구-반응(무반응)의 형태로 드러났으며 몸짓, 표정 뿐 아니라 언어가 급속하게 발달되어 언어적 형태의 요구와 반응이 동시에 이루어졌다. 또한 때때로 나름의 요구전략을 수립하여 실행할 수 있는 특징이 반영되어 나타났다.

이를 토대로 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 내용과 방법에는 어떠한 특성이 있는지 살펴보고 이를 통해 또래의 요구에 대한 반응은 어떠한가를 연구한 결과는 다음과 같다.

1. 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 내용

만 2세반 영아들은 보육기관에서 학급의 또래들과 오랜 시간동안 함께 생활하면서 또래에게 자연스럽게 관심을 갖게 되고 그 안에서 긍정적인 경험은 물론 부정적인 경험을 하게 된다. 이렇게 차곡차곡 형성된 관계에서 영아들은 서로에게 직접적으로 혹은 간접적으로 다양한 요구를 하였다. 영아는 놀이상황 속에서 자신이 하고자 하는 바와 부합하는 역할을 또래에게 제안하거나, 놀잇감과 놀잇감을 가지고 놀 수 있는 영역을 소유하고자 하거나, 자신이 현재 느끼고 있는 감정이 또래와 공유되기를 요구하였다.

1) 역할놀이 속 배역요구

영아들은 또래의 놀이를 말없이 바라보고 묵묵히 지켜보면서 관심을 갖기 시작하였다. 영아들은 서로에 대한 관찰의 시간이 지나자 또래에게 특정한 역할을 직·간접적으로 요구하였고, 그 시작점은 대부분의 또래들이 선호하는 영아가 주된 역할이 되어 놀이상황에 특정한 주제를 붙여넣었던 것이 계기가 되었다. 학기 초 사랑반 영아들은 대부분 또래의 놀이를 지켜보기만 하거나 놀잇감을 이용해 혼자 놀이하는 경우가 많았다. 그러나 시간이 지나면서 언어가 급속하게 발달하였고 또래영아와 함께하는 날들이 길어지면서 서로간의 동질감이 상승하였다. 이에 또래와 함께 놀이를 하기 시작하였고 또래에게 역할을 부여하거나 자신들만의 경험을 통해 한 명의 영아에게 특정역할을 요구 하는 일이 잦아졌다. 즉, 학기 초에는 역할극 놀이를 하더라도 자신의 의도를 교사에게 피력하거나 여러 가지 역할을 혼자서 소화해내며 자신의 요구를 스스로 해결하는 경우가 많았다고 한다면 현재는 다양한 상황이 펼쳐질 수 있는 역할을 영아가 스스로 찾아 시작할 뿐 아니라 놀이를 유지·확장시키기 위해 또래에게도 역할을 부여하였다. 다음은 영아가 언어적 표현을 통해 또래에게 ‘아빠’라는 역할을 부여하여 놀이를 하는 장면이다.

승진이가 태호를 바라보며 운전하는 흉내를 낸다.

승진 : (양 손으로 핸들을 돌리는 시늉을 하며) 아빠, 자동차 타자.

승진이의 시선을 의식하고 말을 이해한 태호가 승진이 뒤에 앉는다.

태호 : 엄마가 아프대.

진구는 승진이와 태호의 모습을 바라보고 있다가 긴 막대모양의 블록을 손에 쥐고 승진이와 태호의 곁으로 다가와 태호 뒤에 앉는다.

진구 : (블록장난감을 귀에 대고) 119예요? 구급차 오세요.

태호 : 빨리!

승진 : 부웅부웅~ (처음보다 더욱 핸들을 빠르고 크게 돌리며) 빨리 갈
게요.

태호와 진구는 승진의의 뒤에 앉아서 몸을 들썩거린다.

승진 : 도착했어요.

태호, 진구 : (다른 방향을 향해 달려가면서) 빨리 빨리~

(2011. 4. 28 참여관찰)

위의 사례에서 태호에게 ‘아빠’ 역을 요구한 승진은 학기 초부터 한 동안 어린이집에 가장 먼저 등원하고 가장 늦게 집으로 돌아가는 영아 중 한 명이었다. 현재는 승진의의 어머니가 둘째를 임신하여 회사에서 휴직한 상태이기에 어린이집에 머무르는 시간이 줄어들었지만 학기 초반에는 정규 수업이 끝나고 자신보다 연령이 높은 형이나 누나들과 함께 통합보육활동을 하는 시간이 길었던 영아였다. 승진은 입학 후부터 현재까지도 체구가 작고 다른 남자 영아들에 비해 신체적 발달이 더딘 편이지만 처음 어린이집에 입학했을 때부터 다양한 어휘를 구사할 줄 알았으며 연령이 높은 형이나 누나들과 함께 시간을 보낼 때에도 언어표현이 가장 활발하고 적극적인 영아 중 한명이다. 또한 승진은 교사의 관심을 끌기 위해 애를 쓰거나 또래보다 교사에게 더욱 의지하거나 자신의 요구를 교사를 통해 성사시키려 노력하기보다는 혼자서 다양한 역할을 시도하며 놀이를 즐기거나, 한명의 영아를 지정하여 역할을 요구하는 경우가 많았다. 승진은 역할극 놀이를 자발적으로 시작할 줄 알았으며 놀이 상황이 확장될 수 있도록 또래에게 직접적인 역할을 부여하였다.

승진은 초창기 다른 또래에 비해 태호와 상호작용하는 일이 많았고, 놀이상황에서도 태호를 참여시키는 경향이 짙었기에 위의 관찰 또한 승진이가 태호를 직접적으로 가리키며 놀이를 하는 장면이다. 놀이의 자세한 내용을 보자면 승진이가 운전하는 시늉을 하며 태호에게 ‘아빠’라는 역할을 요구하

었다. 이에 태호는 ‘아빠’라는 역할을 요구하는 승진의 의도를 파악하였고 엄마가 아픈 상황을 만들어 놀이를 확장시켰다. 승진과 태호가 놀이하는 모습을 지켜보던 친구는 딸인지 할머니인지 할아버지인지는 모르겠지만 가족의 한 구성원 역할을 자처하였다. 승진의 역할 요구를 태호가 받아들여 ‘아들’인 승진이 운전하고 ‘아빠’인 태호와 역할은 불분명하지만 승진과 태호와 ‘같은 가족’인 친구가 차에 몸을 실고 병원으로 향하는 상황이 빠르게 전개되었다. 이와 같이 영아들은 놀이상황이 확장될 수 있는 단어를 또래에게 제시하여 또래가 특정한 역할을 하도록 요구하였다. 그러나 때로는 영아가 자신의 역할을 임의로 정하여 또래에게 자신이 계속해서 특정한 역할을 수행할 수 있도록 요구하기도 하였다. 이에 영아들은 놀이의 주제가 다르더라도 공통점을 지닌 놀이에서는 특정 역할을 만들어낸 영아의 이름을 불렀고 해당영아는 반복적으로 같은 역할을 하는 담당자가 되었다. 다음 세 개의 사례는 한 명의 영아가 ‘번개맨’이라는 역할을 지속적으로 수행하는 놀이장면들이다.

승진이 교구장의 끝 부분으로 빠르게 달려간다.

승진 : (교구장의 끝 부분에 앉아 운전하는 흉내를 내며) 불이 났대요.

보현은 승진이 교구장의 끝 부분으로 달려올 때부터 승진의 행동을 관찰하고 승진의 말을 귀 기울여 듣고 있었다.

보현 : (슬그머니 승진의 뒤에 앉는다)

태호 : (승진을 쳐다보며) 불이 났대요?

승진 : 출발합니다. 삐웅- 삐웅-

태호 : 119에 신고해야 돼요.

진구 : 번개맨~ (힘차게 발차기를 한다) 여러분, 번개맨을 불러 봐요. 자, 다같이~ 번개맨! 번개맨! 번개맨!

태호 : (진구의 모습을 흉내 내면서) 번개맨~ 번개맨~

진구 : 불을 꺼줄게요. (한 쪽 바닥을 향해 고개를 숙이고 입을 오므려)
후~~~~~

승진,보현,태호,진구 : (서로를 바라보며 까르르 소리 내어 웃는다)

(2011. 4. 6 참여관찰)

재혁이가 소리를 지르며 조형영역을 빙글 빙글 돌고 있다.
재혁 : (소리를 지르며) 아~ (얼굴을 감싸며) 무서워, 무서워.
재진 : (재혁이의 행동을 따라하며) 괴물, 괴물.
재혁 : (재진이의 행동을 바라보다가) 도와주세요. 살려주세요.
태호 : 살려주세요. 도와주세요.
화장실에서 교사와 함께 손을 씻으러 갔던 친구가 놀이영역으로 돌아
오며 발차기를 한다.
진구 : 번개맨! 번개맨.
진구가 팔을 휘둘러 괴물을 물리치는 시늉을 한다.

(2011. 4. 20 참여관찰)

재진이가 교구장 끝 부분에 장난감 자동차를 세워놓는다. 승진이가 재
진의의 걸을 지나다 우연히 교구장 끝부분에 매달려있던 장난감 자동
차를 보았다.
승진 : 위험해! 위험해!
영아들이 장난감자동차 주위로 몰려들었고 다같이 “위험해!”를 반복하
였다.
윤지 : 구해줘. 구해줘.
진구 : (뉘시놀이를 하고 있다가 번개맨을 외치며) 번개맨~ 출동.
‘번개맨’이라 외치며 장난감 자동차 곁에 다가간 진구가 장난감 자동차
를 들어 올려 바구니에 넣는다. 진구의 모습을 지켜보던 영아들이 박
수를 치며 좋아한다.
윤지, 승진, 태호 : (즐겁게 박수를 치며) 구했다!

(2011. 5. 23 참여관찰)

이러한 사례가 관찰되었던 시기를 포함하여 초창기 사랑반 영아들은 성별
의 비율이 여자 영아 쪽이 더 높음에도 불구하고 학기 초에는 남자 영아들
이 놀이를 주도하거나 영역을 확장하는 경우가 많았다. 또한 언어적 형태에

있어서도 여자 영아보다 남자 영아가 활발하여 감정과 느낌의 표현도 훨씬 더 솔직하였다. 그래서인지 학급 초기에는 대부분의 영아들은 놀이를 주도하는 남자 영아의 놀이를 지켜보다가 남자 영아들의 놀이를 모방하거나 남자 영아가 주된 역할이 되는 놀이에 여자 영아들이 보조적으로 참여하였다. 현재에 이르러서야 놀이를 주도하거나 영역을 확장하는 남·여의 비율이 비슷해진 상태이다.

위의 장면 또한 비교적 학급 초기의 놀이 상황이므로 이 시기 영아들은 남자영아들의 놀이에 큰 영향을 받고 있었고 특히 선호도가 가장 높은 영아가 놀이상황을 주도하는 경우가 많았다. 세 가지 사례에 지속적으로 언급된 친구는 성별에 관계없이 또래들에게 가장 인기가 많은 영아이며 다른 또래의 놀이상황에 자연스럽게 개입하여 어느 새 놀이를 주도하는 역할을 자주 하였다. 위의 사례 또한 친구가 역할을 주도하여 그 이후에도 계속해서 친구가 같은 역할을 하게 된 계기가 되었다.

위 사례의 첫 번째 상황은 승진이가 교구장의 끝부분으로 달려가며 운전하는 흉내를 냄으로써 시작되었다. 승진이가 운전을 하며 불이 났다는 위급한 상황을 연출하였고 당시 승진이의 주변에는 보현이와 태호가 있었다. 보현은 현재까지도 언어표현이 미숙한 영아지만 승진이의 말과 행동을 이해하고 승진이의 뒤에 앉았고 태호 또한 승진이를 쳐다보며 불이 난 상황을 직감하고는 놀이에 동참하였다. 이에 승진이가 다급하게 운전을 하여 불이 난 상황에서 벗어났고, 태호는 불이 난 상황에서는 119에 신고해야 한다는 지식이 있었기에 자신의 정보를 활용하여 놀이를 확장하였다. 그런데 그 순간 친구가 승진, 보현, 태호의 놀이상황에 개입하였고 갑자기 “번개맨”이라 외쳤다. 친구는 발차기를 하며 “번개맨”을 외칠 뿐 아니라 또래들에게 “번개맨”을 호응하도록 유도하였다. 또래들이 친구의 요구를 행동으로 옮기자 친구는 “번개맨”이 되어 불을 껐다. 친구의 모습을 본 영아들은 모두 친구의

역할을 인정하고 환영하였다. 그 이후에도 다른 또래들이 병원놀이를 하거나 소방서 놀이를 하거나 괴물놀이를 할 때 언제나 아픈 사람, 불이 난 건물에 있는 사람, 괴물에게 쫓기는 사람이 존재하였는데 이와 같은 상황에선 무조건적으로 친구를 가리키며 “번개맨~ 도와주세요! 살려주세요!” 라고 외쳤다.

영아들이 “번개맨”이라 외치면 친구는 놀이상황에 속해 있건 속해 있지 않건 간에 멀리서라도 발차기를 하거나 한쪽 팔을 쭉 뻗으며 달려왔고 이때마다 친구는 영웅이 되어 다친 환자를 도와주거나 불 속에 있는 사람을 구해주거나 괴물로부터 또래를 지켜 내거나 위험에 처한 놀잇감을 구출해냈다. 모든 또래에게 인기순위 1순위인 친구로 인해 영아들은 “번개맨” 놀이를 즐겨하였고 영아들은 친구에게 소방관이자 경찰관이자 의사이자 악당으로부터 사람들을 보호하는 배트맨이나 슈퍼맨과 같은 영웅의 역할을 요구하였다. 이는 친구는 “번개맨=모든 상황을 해결해주는 해결사, 영웅”의 역할로 확정되었다. 실제로 “번개맨”은 EBS에서 방영되고 있는 정의의 용사로서 신비한 번개 파워로 악당을 물리치는 인물이다.

이처럼 영아들은 놀이상황 속에서 자신의 놀이에 맞는 역할을 요구하기도 하였지만 한 번 공유된 경험을 전제로 하여 또래가 하고자 하는 의도를 이해하고 이를 바탕으로 상대방에게 무조건적이고 직접적인 역할을 요구하기도 하였다. 또한 영아들은 역할놀이가 잦아지면서 ‘지금 이 순간, 현재의 시간과 장소’에서 자신의 요구를 눈치 채고는 타당한 역할을 하는 영아들과 더욱 즐거운 놀이가 가능하였고, 자신의 의도를 정확하게 이해한 영아에게는 놀이의 내용을 변화시키거나 급반전되는 상황을 연출하여 한 번에 다채로운 역할을 원하기도 하였다. 다음 사례는 앞전 사례들과는 달리 영아가 자신의 목적을 성취하기위해 놀이상황을 계속해서 변형시키자 한 명의 또래가 다양한 역할을 시도하는 장면이다.

진구가 놀잇감을 찾아 둘러보다 마이크를 발견한다. 진구는 자신의 주위에서 서성이던 재진이의 옆으로 다가가 마이크를 손에 쥐고는 재진이에게 “마이크야” 라고 말한다. 재진이가 손으로 주먹을 쥐고는 “아~~ 아~~” 라고 음을 내며 정확한 제목을 알 수 없지만 노래를 부르는 시늉을 한다.

진구가 재진이를 향해 마이크를 가리키며 “내 마이크야” 라고 하자 재진이가 진구를 향해 박수를 친다. 그러자 진구가 재진이를 향해 미소 짓고는 번개맨의 주제가를 불렀고 재진이가 다시 한 번 박수를 친다. 노래가 끝나자 진구가 재진이의 팔을 문지르며 “주사기야” 라고 말한다.

진구 : (재진이의 팔에 마이크를 누르며) 주사기야.

재진 : 아~~ 아포요.

진구 : (재진이를 매트에 눕히며) 아파요?

재진 : (재진이는 여전히 매트에 누워 있다) 아~~~ 아포요.

진구 : (재진이의 배를 문지르면서) 배가 아파요? 치료해 줄까요?

재진 : 잉~~ 그건 너무 아푸~~

진구 : 아파요? 그럼 약을 줄까요?

재진 : (까르르 웃으며 매트에서 내려오질 않는다) 네.

(2011. 5. 31 참여관찰)

위의 사례에서 진구는 놀이 할 놀잇감을 둘러보다가 마이크를 발견했고 자신의 주위에 서성이던 재진이에게 다가가 마이크라고 말하자 재진이가 진구의 마이크를 빼앗지 않고 자신은 손으로 마이크 모양을 만들어 노래를 불렀다. 그러나 진구가 다시 한 번 재진이를 향해 “마이크야” 라고 말하였고 재진이는 진구의 요구를 정확하게 파악하고는 박수를 쳤다. 그제야 진구가 마이크를 들고 재진이를 향해 웃으며 번개맨 주제가를 불렀고 진구는 ‘가수’가 재진이는 ‘방청객’이 되었다. 그러나 갑자기 놀이상황이 변형되어 마이크가 주사기로 변했고 진구는 재진이에게 마이크를 주사기로 칭했다. 이 또한 진구의 요구를 적절하게 이해한 재진이는 환자가 되었고 진구는 의사가 되

었다. 친구가 주사기로 변신한 마이크로 들고 재진이를 매트에 놓히자 재진이가 자연스레 아프다는 말을 반복해서 하였다. 친구는 매트에 누운 재진이의 배를 만지며 “배가 아파요?” 라고 물었고 배에 마이크 주사기를 놓으려고 한 친구의 행동을 파악한 재진이가 주사는 너무 아프다고 얘기하자 재진이가 친구의 마음을 이해하고는 주사 대신 약을 지어주는 놀이가 지속되었다. 이처럼 재진이는 한 공간에서 몇 번씩 변화되는 친구의 놀이에 맞춰 친구가 요구하는 역할을 행동으로 옮겼고 재진이와 친구는 즐거운 놀이를 이어갔다.

재진이는 언어적 표현이 승진이나 친구보다는 미숙하였지만 언제나 또래의 놀이를 유심히 지켜보다가 즐거운 놀이상황에서는 몸짓 또는 간단한 단어로 자신의 놀이참여를 요구하는 영아였다. 특히 재진이는 친구의 곁에서 친구의 행동을 바라보거나 모방하거나 미소 짓는 경우가 많았는데 재진이가 친구의 주위를 맴돌며 지켜보는 시간이 늘어감에 따라 자연스레 친구의 특성이나 의도를 정확하게 파악하였다. 이에 친구가 재진이에게 놀이의 주제를 설명하거나 특정한 역할을 직접적으로 부여하지 않아도 재진이는 친구의 요구를 파악하고는 요구에 부합하는 적절한 역할을 스스로 자청하는 경우가 많았다. 따라서 재진이가 친구의 요구에 부합하는 행동을 취할 수 있었던 것이다.

이처럼 영아들은 만 2세가 되면 상호보완적인 교환을 하기 시작하는데 놀이상황에서 또래에게 자신의 의도에 대한 보완적인 행동을 촉발할 수 있는 행위를 한다. 영아들의 경우 역할수행을 통해 자신들의 놀이를 공식화하고자 하는 마음이 강하며 또래가 자신이 원하는 역할이 되기를 기대하는데(구수연, 2005) 사랑반 영아들 또한 언어표현이 활발하여도 혹은 미숙하여도 또래를 관찰하고 서로와 함께하는 시간이 늘어감에 따라 또래의 행동을 반복하여 경험하면서 서로의 특성을 자연스레 이해하여 놀이를 공식화하고 역

할수행을 하였다. 이에 한 두 마디의 단어나 문장을 통해 서로의 의도를 교감하였으며 상대 또래의 요구를 정확하게 파악하고 있는 영아들은 또래와 즐거운 놀이를 유지하기에 유리하였고, 빠른 시간 안에 친밀한 관계를 형성하였다.

2) 놀잇감(영역) 소유 요구

영아는 타인을 독립적인 존재로 인정할 수 있으며 또래와의 상호작용이나 자아통제력의 능력이 증가하고 ‘소유’라는 개념이 생겨 자신의 것과 타인의 것을 구별할 수 있게 된다. 그러나 다른 한편으로는 자기중심적인 사고가 심하게 작용하여 다른 사람의 의견을 이해할 수 없거나 자신의 것에 대한 소유욕이 강하게 발달하여 놀잇감을 나누어 쓰는 것이 상당히 어렵다(이기숙·이영자, 1995). Holmberg(1980)은 생후 12-42개월이 된 영아를 대상으로 또래와의 사회적 상호교환 유형을 살펴보았는데 이 시기의 영유아들은 주로 물건을 소유하려는 경향을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 유형은 특히 생후 24-36개월 사이에 가장 높다고 하였다.

사랑반 영아들의 경우에도 놀잇감을 선택하고 놀잇감을 가지고 놀이하고 있는 동안에 곁에 또래가 있다면 고개를 돌려 미소 짓거나 손으로 또래에게 애정 어린 간섭을 하면서 서로의 행동을 살펴보다가 자연스럽게 또래와 동일한 활동을 하는 모습을 보였다. 그러나 대부분의 영아들은 또래가 놀잇감을 요구하거나 또래가 자신의 놀잇감을 눈여겨 볼 때에는 무조건적으로 놀잇감을 움켜쥐거나 또래를 밀어내는 모습을 보였다. 다음 사례는 영아가 또래의 반응과 관계없이 자신이 원하는 놀잇감을 소유하기위해 또래에게 무조건적인 요구를 하는 모습이다.

헤미가 한동안 조각퍼즐을 손으로 움켜쥐고 있다.

인서는 헤미의 주변을 맴돌며 헤미가 가지고 있는 조각퍼즐을 한참동안 지켜보았다.

인서가 헤미에게 서서히 다가가서 헤미가 손에 쥐고 있던 퍼즐 조각을 힘으로 빼낸다. 인서가 자신의 곁으로 어느 샌가 다가와 퍼즐조각을 힘으로 빼앗자 헤미는 한참동안 멍하니 인서를 바라본다.

인서 : (자신이 헤미에게 빼앗아 손에 쥐고 있는 퍼즐을 가리키며) 헤미가 나 줄 거야?

헤미 : (인서의 손에 있는 퍼즐을 바라보며 울듯이) (고개를 좌우로 흔들며) 뭐야~

인서 : 나는 분홍색을 좋아해. 나 이거 할 거야!

(2011. 4. 18 참여관찰)

이렇게 영아들은 놀잇감을 눈여겨보다가 또래의 놀잇감을 빼앗아 달아나는 경우가 빈번했고 이후 또래가 부정적인 반응을 보이더라도 자신의 요구를 굽히지 않았다. 위의 사례에 언급된 헤미는 다른 영아들에 비해 어린이집에 입학한 시기가 조금 늦기도 하였고 가장 늦게 등원하고 예외적인 경우를 제외하고는 가장 먼저 집으로 돌아가는 영아 중 한명이다. 또한 헤미는 또래의 여자 영아들에 비해 몸집이 작고 언어표현이 미숙하였다. 그러나 헤미의 경우 또래에 대한, 또래의 놀이에 대해 관심이 많았기에 또래의 주위를 맴돌았는데 번번이 한 박자 정도 타이밍이 늦어 헤미가 영아들의 놀이에 참여하기 위한 몸짓이나 표정을 보였을 땐 이미 놀이가 끝맺음 되었거나 가꿈은 영아들의 놀이내용이나 요구를 잘못 받아들여 또래관계형성에 미흡함을 보이는 영아였다. 그래서인지 또래 영아들은 헤미가 가지고 있는 놀잇감을 뺏거나 아무런 말없이 헤미의 놀잇감을 숨기는 경우가 잦았다. 이러한 상황이 반복되어도 헤미가 별다른 저항을 하지 않거나, 울음을 터트리더라도 금세 울음을 멈추거나, 그 자리에 멍하니 서 있는 일이 되풀이되자 다른 영아들은 유난히 헤미의 놀잇감에 눈독을 들였고, 헤미의 놀잇감에 대한 요

구는 무조건적일 때가 많았다.

위의 관찰 또한 여러 번 같은 상황이 되풀이 되었던 시기의 한 장면이다. 인서는 헤미가 쥐고 있던 퍼즐을 한동안 유심히 지켜보았다. 헤미가 쥐고 있던 퍼즐의 경우엔 새롭게 어린이집으로 유입된 퍼즐이기에 특히 여자 영아들에게 많은 관심을 받고 있었다. 인서의 경우에도 한동안 그 퍼즐에 집착하는 모습을 보였는데 관찰 당일의 경우에는 인서 보다 먼저 헤미가 퍼즐을 손에 쥐자 인서가 헤미의 곁을 맴돌다 헤미의 손에 쥐고 있던 퍼즐을 힘으로 빼내었다. 헤미는 인서가 자신이 가지고 있던 퍼즐을 빼앗자 어리둥절하고 황당한 표정으로 서 있었다. 이에 인서도 헤미를 응시했고, 헤미의 표정을 읽은 인서가 다시금 헤미에게 다가와 말로서 놀릿감을 요구하였다. 인서는 ‘그 퍼즐은 내꺼야 혹은 그 퍼즐을 갖고 싶어’ 라는 직접적 요구 대신 헤미가 스스로 인서에게 놀릿감을 주겠냐고 물었다. 헤미가 고개를 가로저으며 “뭐야~” 라고 인서의 요구를 거부하자 다시 시도 된 요구에서는 인서가 자신은 분홍색을 좋아한다며 무조건적으로 퍼즐을 들고 달아나버렸다.

헤미의 경우엔 평소 언어발달이 미흡하여 “뭐야” 라는 어휘만을 사용해 다양한 감정을 표현하거나 자신의 요구를 또래에게 전달하였는데 “뭐야”라는 말은 “뭐야? 뭐야! 뭐야~ 뭐야...” 등과 같이 호기심에 따른 질문이기도 하고 화가 났거나 황당하다는 표시이기도 하고 양탈을 부리는 내용이기도 하고 풀이 죽거나 체념의 표현이기도 하고 놀이를 함께 하고 싶다는 관심의 의미이기도 하였다. 위의 경우에 나타난 인서의 요구에 표현된 헤미의 “뭐야~”라는 말은 거부 혹은 거절의 느낌을 담고 있었고 인서 또한 평소의 경험으로 인해 헤미의 “뭐야~”에 내포된 의미를 파악하였기에 다시 한 번 막무가내의 요구를 내뱉고는 헤미에게서 달아나버렸다.

영아들은 역할놀이나 그 외의 경우엔 인기영아의 영웅역할을 존중해주었다. 또한 의사가 있다면 환자를 자처하는 영아, 요리사가 있다면 음식을 맛

있게 먹어주는 영아, 성별에 관계없이 자신이 엄마라면 또래 영아가 아빠, 자신이 아빠라면 또래영아가 엄마 혹은 아이의 역할을 하는 등 역할의 요구에 대해서는 갈등 상황이 빈번하지 않았으며 자신의 목적이 포함된 역할을 강제적으로 요구하지 않았으나 놀잇감에 있어서 영아들은 유난히 자신의 요구를 필사적으로 밀어붙이는 경우가 많았다. 또한 대부분의 영아들은 자신이 가지고 놀고 있던 놀잇감은 자유놀이시간이 끝날 때까지 절대 다른 또래에게 양보하려 하지 않았다. 또래가 영아에게 언어적 표현을 다양하게 사용하여 놀잇감에 대한 요구를 하여도 영아들은 타당한 이유나 적절한 변명 없이 “내꺼야” 라고 소리치거나 언어적 발달이 미숙하지 않은 영아의 경우엔 물리적 힘을 이용해 놀잇감을 빼앗기도 하였다.

이러한 상황은 ‘대부분의 사랑받 영아들이 외동인 경우가 많았기 때문에 어린이집 외의 가정이나 외부환경에서는 놀잇감을 혼자 독차지 하는 경우가 많다’ 라는 이유가 작용하였겠지만 새로운 놀잇감에 대한 단순한 호기심이 이유가 되기도 하였다. 다음은 영아들이 또래의 특성을 파악하여 놀잇감 요구가 발생하기도 한다는 것을 알 수 있는 사례이다.

예빈이가 매트에 앉아서 유심히 동화책을 보고 있다. 예빈이의 옆에는 아직 보지 않은 동화책이 3권 있다.

아랑이가 후다닥 예빈이의 옆으로 다가가 동화 책 3권 중에 한 권을 가지고 도망간다. 보현이는 아랑이의 모습을 바라보고 있었고 아랑이가 예빈이가 가져다 놓은 동화책 3권 중 한권을 들고 신나게 뛰어다니자 자신도 예빈이 옆에 있던 동화책 한 권을 가지고 도망간다.

예빈 : (아랑이와 보현을 손가락으로 가리키며) 어~~ 어~~ 어~~

아랑 : (예빈이에게로 다시 다가가 자신이 빼앗았던 동화책을 내밀며) 하나만 빌려줄래?

아랑이의 말에 예빈이가 고개를 끄덕인다.

아랑 : 고마워 (예빈이에게서 받은 동화책을 펼치며) 괴물이 나타났대.

예빈이는 아랑이의 말을 듣지 않고 한 권의 동화책은 여전히 자신의

무릎에 펼쳐놓았고 마지막 한 권의 동화책은 엉덩이에 깔고 앉으며 불안한 눈빛으로 보현이를 바라본다. 보현이는 아랑이와 예빈이를 번갈아 쳐다보고 있다.

이때 보현이가 자리에서 일어나 예빈이를 향해 다가간다.

예빈 : (크게 소리를 지르며) 안 돼!

보현이가 다른 영역으로 부리나케 뛰어간다.

(2011. 5. 23 참여관찰)

위의 사례에서 예빈이는 동화책을 스스로 읽거나 이해하지 못해도 동화책 한 권은 들고 있었고 세 권의 동화책은 자신이 앉은 자리 옆에 두었다. 평소 예빈이의 모습을 비교적 자주 지켜보던 아랑이가 예빈이에게 다가가 옆에 놓여 있던 동화책 한 권을 무조건적으로 빼앗았고 모든 영아들의 행동을 따라하는 보현이는 아랑이와 동일한 행동을 하였다. 예빈이는 자신이 저장해 놓았던 동화책을 뺏기자 아랑이와 보현이를 가리키며 저항하였고 예빈이의 반응을 이해했던 아랑이가 예빈이에게로 다시 다가가 이번엔 공손한 요청으로 동화책을 요구하였다. 그러자 예빈이가 아랑이에게 동화책을 빌려주었고 아랑이는 예빈이에게 고마움을 드러내며 동화책의 그림만을 보고는 그림과 상관관계가 없지만 괴물이 나타난 상황을 연출하였다. 그러나 예빈이는 아랑이의 놀이에 동참하거나 관심을 보이는 대신 자신들의 옆에서 상황을 지켜보던 보현의 행동을 알아채고는 동화책을 빼앗기지 않기 위해 소리를 질렀다. 평소 예빈이는 몸을 이용해 활동적으로 놀이하기 보다는 혼자 놀이 하거나 정적인 놀이를 하는 경우가 많았는데 그림을 완전히 이해하거나 글을 읽지 못해도 동화책을 찾아서 자유놀이시간에 펼쳐놓는 경우가 많았다. 또한 예빈이는 놀잇감에 대한 소유욕이 강하여 하나의 놀잇감을 소유하고도 다른 놀잇감을 자신의 주변에 차곡차곡 쌓아두는 일이 잦았다. 예빈이 뿐만 아니라 대부분의 영아들은 다량의 놀잇감을 소유하려하거나 자신이

놀이하고 있지 않는 놀잇감이라도 빈 공간에 저장해놓길 원하였다. 이에 이러한 행동을 하는 또래의 모습을 지켜보던 영아들은 어김없이 놀잇감을 요구하였다. 놀잇감에 대해 또래가 공손한 요청을 하는 경우에는 흔쾌히 이를 수용해주는 경우도 있었지만 또래의 행동을 무조건적으로 따라해 놀잇감을 요구하거나 놀잇감을 자주 빼앗는 영아에게는 강한 저항과 적대심을 드러내었다. 그러나 때로는 영아가 또래의 놀잇감을 자주 빼앗던 평소의 행동과는 달리 영아가 또래와 즐거운 놀이를 시작하고 싶어 하는 의도였어도 평소 영아에 대한 인식 때문에 오해를 불러일으키기도 하였다. 다음은 보현이가 승진이와 놀이를 하기위해 놀잇감을 가지고 승진이에게 다가가지만 평소 보현이에 대한 고정된 이미지 때문에 승진이가 보현이를 거부하는 사례이다.

승진이가 여러 개의 블록을 꺼내 공간을 만든 후 동그란 퍼즐을 이리저리 옮기며 놀이를 하고 있다. 이때 보현이가 바구니에 남아있던 동그란 퍼즐을 모두 쟁반에 담아서 승진이 옆으로 걸어온다. 승진이는 보현이가 자신의 곁으로 걸어오는 것을 느끼고는 강하게 거부한다.

승진 : (보현을 저지하며) 오지마. (크게 소리친다) 오지마!

보현이는 승진이의 말을 듣고는 그 자리에 멈춰 선다.

승진 : 저리가! 내꺼야!

교사 : 승진아, 보현이에게 왜 소리를 질렀어요?

승진 : (보현을 바라보며) 보현이 오지마. (교사를 바라보며) 보현이 왔어요.

승진이의 옆을 지나가던 보현이가 어리둥절한 표정을 지으며 쟁반을 내려놓고는 승진이와 교사 곁에 앉는다. 보현이를 바라보던 승진이가 보현이가 평소에 좋아하지 않는 퍼즐을 골라 던진다.

승진 : 여기 있네. 여기 있네. (보현이에게 또 하나의 퍼즐을 던진다)

보현이가 승진이의 행동을 계속해서 지켜보다가 다른 영역에서 놀이하고 있는 친구에게로 다가간다.

교사 : 보현아, 어디가요?

보현 : 뽀뽀.

(2011. 7. 1 참여관찰)

위의 사례에서도 나타났듯이 보현이는 언어적 표현이 미숙하여 역할놀이나 눈에 보이지 않는 다양한 상황이 연출되는 놀이의 경우에는 또래와 함께 어울려 즐거운 놀이를 이어가기 어려웠기에 또래에 대한 관심 혹은 놀이참여에 대한 행동으로 또래의 단순하고 직접적인 행동을 모방하는 경우가 많았다. 이로 인해 보현이는 또래의 긍정적인 행동을 따라 하기도 하였지만 대부분 자극적이고 단편적인 행동을 따라하는 경우가 잦아 또래의 놀잇감을 무조건 적으로 빼앗거나 또래의 놀잇감을 망가뜨리는 경우가 대부분이었다. 이에 승진이는 보현이가 자신이 놀이하던 것과 같은 퍼즐을 쟁반에 담아 자신의 옆으로 다가오는 것만으로도 보현이가 자신의 놀잇감을 빼앗기 위한 것으로 생각했고, 그로인해 보현이에게 “오지마” 라고 소리를 지르며 강하게 거부했다. 그러나 보현이는 승진이가 놀이하던 퍼즐을 가져가기 위함이 아니라 승진이와 함께 놀이를 하고 싶다는 요구를 행동으로 표현한 것이었으나 보현이의 평상시 놀잇감을 대하는 특성은 오해를 불러일으키는 계기가 되었다. 승진이의 강한 저지에 놀란 보현이는 계속해서 어리둥절하였다.

이후 교사가 승진이에게 다가가 보현이에게 했던 승진이의 행동에 관한 이유를 물었다. 승진이는 놀잇감은 또래와 함께 사용해야 한다는 것을 여러 번 언급하였던 교사의 말을 잊지 않고 있었지만 흔쾌히 보현이에게 놀잇감을 주고 싶지 않았기에 승진이는 보현이가 평소에 좋아하지 않는 놀잇감을 집어던지는 모습을 보였다. 승진이가 했던 행동의 의미를 파악하지 못한 보현이는 여전히 당황스러웠고 보현이의 표정에 드러난 의미를 그제야 이해한 승진이는 어색한 미소를 보였다. 결국 보현이는 승진이와 교사의 곁에서 일어나 다른 영역에서 놀이하고 있던 또래에게 다가갔고, 교사가 보현이에게 행선지를 묻자 보현이는 “빠빠” 라고 답하였다. 보현이는 교사의 물음에 자신이 가고자 하는 장소나 자신이 하고 싶었던 정확한 놀이가 무엇인지는 드러

내지 않은 채 어린이집에서 교사나 또래와 헤어질 때 자주 하였던 인사를 전달하였다.

영아들은 놀잇감을 자주 요구하는 영아에 대해서는 다양한 경험을 통해 적절하게 대처하면서도 결코 놀잇감을 뺏기지 않기 위해 극도로 경계하였다. 따라서 또래가 갖고 노는 놀잇감에 대해서 자신의 욕구를 조절할 수 없는 영아, 지속적이고 반복적으로 또래의 놀잇감을 갖고자 하는 요구를 표현하는 영아는 또래로부터 강한 저항을 불러일으켰다. 이러한 경우 만 2세 영아들의 특성과 관련되어 자연스레 나타나는 일들이기도 하였지만 대부분 놀잇감에 대한 요구는 또래영아를 밀치거나 때리거나 분노하는 경우로 이어졌기에 교사의 언어적 중재가 수반 될 부분이기도 하였다. 이에 교사는 놀잇감을 소유하기 위해 애를 쓰거나 또래의 놀잇감을 빼앗으려는 요구를 자주 하는 영아들에 대해서는 서로 간의 부딪힘을 최소화 할 수 있는 제안을 만들었다. 또한 다른 이들과 함께 살아가는데 반드시 요구되는 일상생활에서의 필요한 개념을 지원해야 하기에 또래에게 ‘공손하게 놀잇감 요청하기’, ‘사과하기’, ‘약속하기’, ‘차례 지키기’, ‘놀잇감 사이좋게 공유하기’ 등을 제시하였다.

영아들은 교사가 지속적으로 전달한 지침을 받아들여 놀잇감을 요구하는 또래에게 유사한 놀잇감을 찾아 전달하거나, 또래에게 놀잇감을 빌려주는 것이라 생각함으로써 놀잇감을 양보하거나, 또래가 내미는 다른 놀잇감과 자신의 놀잇감을 교체하거나 빼앗긴 놀잇감을 대체할 수 있는 놀잇감을 스스로 찾아 문제를 해결한 후 하던 놀이를 계속할 경우 영아들은 또래와의 관계를 우호적으로 유지할 수 있다는 것이 보고된 바 있다(김경란, 2006). 그러나 영아들은 사이좋게 놀잇감을 공유하고 또래가 놀잇감을 요구하였을 시에는 함께 놀이할 수 있어야 한다는 것을 인지하고 있음에도 불구하고 한번 소유했거나 소유하고 싶은 놀잇감에 대해서는 머릿속의 생각과 행동이

불일치하는 모습이 빈번하게 나타났다. 영아들은 놀잇감 뿐 아니라 놀잇감을 가지고 놀 수 있는 영역에 대해서도 다른 영아들이 적절한 방법을 제안하는 것이 어려운 요구를 행하였다. 다음 사례들 역시 놀잇감 소유와 마찬가지로 영아들이 또래에게 수업시간에만 지정되어있는 자리를 자유놀이시간에도 무조건적으로 요구하는 모습이다.

현지가 오랫동안 혼자서 퍼즐을 가지고 놀고 있었다.

간식을 맛있게 다 먹고 현지가 놀이하는 쪽을 지나쳐가던 승진이가 현지를 바라본다. 승진이는 현지가 앉아있던 자리에 자신의 사진이 붙어있음을 알게 된다.

승진 : 내 자리야. 비켜!

현지 : (멍하니 승진이를 바라본다) 응?

승진 : (현지가 놀이하고 있던 자리를 가리키며) 내 자리야. 비켜!

현지는 승진이의 말을 알아듣고 자신이 앉아있던 자리의 사진과 승진이가 가리킨 자리의 사진을 번갈아 바라보다가 승진이가 지시한 자리로 퍼즐을 가지고 간다.

현지는 자신의 사진이 붙어있던 자리에서 퍼즐놀이를 지속하고 승진이는 다른 영역으로 달려가 블록 쌓기를 시작한다.

(2011. 6. 3 참여관찰)

예빈이가 책상에 앉아서 점토를 조물조물 만지며 놀이를 하고 있다.

예빈이의 모습을 지켜보던 재진이가 예빈이와 함께 소꿉놀이를 하기 위해 바구니에서 그릇들을 가지고 예빈이가 앉아있는 책상으로 다가온다.

예빈이 곁으로 다가왔던 재진이가 예빈이가 앉아있던 자리에 자신의 사진이 붙어있는 것을 발견하고는 예빈이를 몸으로 밀쳐낸다. 예빈이 또한 재진이를 함께 어깨로 밀쳐낸다.

예빈 : 으~~~ 시로, (몸에 있는 힘껏 힘을 준다) 으~~~~~

재진 : @#%#\$@%* (예빈이를 향해 알아들을 수 없는 말로 소리를 지른다)

예빈 : 시로.

재진 : (예빈이의 점토를 집어 던지면서) 내꺼.

예빈이도 한동안 재진이에게 밀리지 않고 몸싸움을 행하다 자신이 앉아있던 자리에 붙어있는 재진이의 사진을 보고는 재진이가 집어던진 점토를 가지고 자신의 사진이 붙어 있던 자리로 돌아가 점토놀이를 지속한다.

재진이 또한 예빈이와 소꿉놀이를 하기 위해 바구니에 그릇을 담아왔으나 자신의 사진이 붙어있는 자리에서 혼자 소꿉놀이를 한다.

(2011. 7. 8 참여관찰)

영아들에게 교사는 자유놀이시간에는 자신이 원하는 영역에서, 자신이 원하는 자리에서 다채로운 놀이가 가능하다는 것을 수시로 언급하였다. 그러나 영아들은 혼자 놀이를 하다가도 혹은 또래와 함께 상호작용을 하며 즐겁게 놀이를 하다가도 책상이나 대그룹 영역에 자신의 사진이 붙어있는 자리에서 놀고 있는 또래를 발견하면 그 영아에게 다가와 자신의 자리임을 주장하였다. 이에 영아들은 또래가 주장한 의견에 말로서 혹은 몸으로서 저항하더라도 자신이 앉아있던 자리에 붙어있는 사진이 자신이 아님을 발견하고는 또래의 요구를 수용하였다.

영아들은 자신이 한 번 소유하였던 놀잇감이나 소유하고 싶은 놀잇감에 대해서는 무조건 적인 요구를 했던 것처럼 자신의 사진이 붙어있는 영역 또한 또래에게 내주려 하지 않았다. 영아들은 자유놀이시간이라는 상황과 관계없이 자신의 사진이 붙어있는 자리는 자신의 영역이라는 인지가 강하게 자리 잡고 있어 자유놀이시간에도 영역에 대한 권리를 분명하게 주장하였다.

영아들은 다른 놀이상황의 경우엔 1차적으로 언어와 표정 혹은 행동을 통해 직접적으로 자신의 요구를 또래에게 하였다가 또래가 이를 긍정적으로 수용하지 않으면 좀 전과는 다른 말투나 표정, 몸짓으로 2차적 요구를 시도하여 자신의 의도나 목적을 또래에게 지속적으로 전달하는 등 여러 단계를

거쳐 또래와 요구·반응을 시도하였다면 놀잇감이나 놀잇감을 가지고 놀 수 있는 영역에 대해서는 단계적 방법이 아니라 상대가 어찌하기 힘든 단순한 행위로 자신의 요구를 전달하였다. 이에 또래의 반응 또한 울거나 소리를 지르거나 몸으로 또래를 밀어내는 등의 본능적 행동이 나타났다.

Marilyn과 Adock(1985)는 영아는 또래와 함께 놀면서도 놀잇감을 공유하지 않고 공유하여야 하는 놀잇감 또한 자신의 것으로 생각한다고 하였다. 이 시기 영아는 또래와 함께 놀잇감을 나누어 써야한다고 배우기는 하지만 실제 소유에 대한 욕구는 증가하였고 따라서 놀잇감을 요구하는 경우가 빈번하였다. 이에 대한 갈등상황 또한 영아가 놀잇감을 빼앗기거나 영아가 요구하는 영역에서 또래가 비켜나는 등의 해결로 빠르게 종료되었다. 이처럼 영아의 요구가 무조건적이거나 억지스럽게 이루어질 경우 또래의 반응도 그만큼 단순하게 나타난다는 것을 알 수 있다.

3) 정서적 요구

영아들은 또래와 감정을 교류하고 영아들이 현재 느끼는 느낌들이 또래에게 영향을 미치며 또래로부터 어떤 예측할만한 반응을 이끌어내기 위한 목적으로 다양한 행동을 한다(박유미·안진경, 2010). 영아들은 자유놀이시간에 놀이가 확장될 수 있는 역할극 놀이나, 또래와 협동하여 블록을 높이 쌓거나, 무엇을 완성한 것인지 형체를 정확하게 맞힐 순 없으나 퍼즐을 연결해 어떤 완성된 모형을 만들거나, 어린이집 외의 가정이나 외부에서 경험한 내용들을 놀이로 옮기거나, 단순하게 놀잇감을 가지고 노는 행위를 가장 많이 하였다. 그러나 영아들은 때때로 어떠한 감정이나 느낌이 예측될 수 있는 표현을 한다거나 자신이 느끼는 동일한 감정이 또래에게 전달되기를 원하였다.

서혜정과 배지희(2009)는 2세 학급의 영아들도 또래의 감정을 지각할 수 있는 경험들을 통해 또래의 감정을 파악하는 행동을 반복적으로 보여 주었으며, 이러한 감정에 대한 이해에서 더 나아가 타인의 욕구를 알고 도움을 주고자 하는 이타적인 행동이 나타났다고 하였다. 사랑반 영아들 또한 또래의 기쁨, 슬픔, 즐거움, 아픔 등의 감정을 이해하고 맵다, 짜다, 위험하다, 무섭다 등의 느낌을 공유하여 그에 대한 적절한 표현이 가능하였다. 또한 상대 영아가 요구하고자 하는 감정과 느낌들이 대립되기 보다는 이입되었으며 영아가 보인 감정이나 느낌을 공감하여 또래에게 도움이 될 만한 위로를 하였다. 다음은 영아가 현재 느끼고 있는 감정을 외부에 표출하여 또래 또한 자신과 동일한 감정이 되는 것을 요구하는 사례이다.

태호가 조형영역 교구장의 끄트머리 부분에 장난감 자동차를 갖다 놓는다.

장난감 자동차가 높은 곳에 매달려 있는 모습을 취하며 주변을 둘러본다.

태호 : (친구들을 바라보며 큰소리로) 위험해! 위험해!

인서는 언어영역에서 동화책을 보고 있다. 동화책을 빠르게 넘기던 인서가 태호의 목소리를 듣고는 교구장 끄트머리에 매달려 있는 자동차를 발견한다.

인서 : (장난감 자동차를 손으로 가리키며 태호를 향해) 위험해! 위험해!

태호는 인서가 자신에게 집중하고 있음을 알아채고 교구장 끄트머리에 있는 자동차 장난감을 손으로 흔든다.

태호 : (장난감 자동차를 밑으로 떨어뜨리는 시늉을 하며) 어~~ 떨어진다.

인서 : 위험해!

태호 : 오~~~ (여전히 장난감 자동차는 교구장 끄트머리에 매달려 있다)

인서 : 위험해. 위험해.

(2011. 4. 11 참여관찰)

승진 : 괴물이 나타났대.
 인서 : 괴물이?
 아랑 : 아이~ 무서워, 괴물이 나타났대.
 승진, 인서, 아랑이가 교구장 뒤로 가서 숨는다.
 승진이가 교구장 뒤에 숨어서 또래 영아들의 모습을 지켜보다가 교구장 앞으로 지나가는 영아에게 이야기를 한다.
 승진 : (태호가 교구장 앞으로 지나가자) 태호야, 괴물이 나타났대.
 아랑 : 태호야 괴물이 나타났대. 무서워?
 승진 : (현지가 교구장 앞으로 지나가자) 현지야, 괴물이 나타났대. 무서워~.
 아랑 : 현지야, 괴물이 나타났대. 아이~ 무서워.
 승진 : (재혁이가 교구장 앞으로 지나가자) 재혁아, 괴물이 나타났대. 무서워~.
 인서 : 재혁아, 괴물이 나타났대. 무서워~ 무서워.

(2011. 5. 9 참여관찰)

위의 두 가지 관찰은 영아가 느꼈던 위험하거나 무서운 감정을 또래에게 요구하고 또래 또한 동일한 반응이 나타나도록 유도하는 모습이다. 어린이집 입학 초기의 영아들은 자신이 현재 느끼고 있거나 놀이상황으로 연결하고 싶은 감정들을 교사에게 요구하였다. 영아들은 교사에게 다가와 얼굴을 가리며 “무서워, 무서워” 라고 몸을 떨거나 자신의 팔이나 엉덩이 혹은 발을 가리키며 “아포, 아포” 라고 말하거나 “매워, 매워” 라고 표현하며 소꿉놀이에 배치된 장난감 물병을 교사에게 쥐어주었다. 이러한 감정이나 느낌들을 교사에게 전달함으로써 영아들은 애정을 요구하거나 속상하거나 아픈 마음을 위로받길 원하였다. 그러나 점차 또래와의 놀이시간이 길어지고 서로에게 익숙해지면서 교사에게 요구되었던 것들이 또래에게 전이되었다.

첫 번째 사례에서 태호는 조형영역에서 장난감 자동차를 자주 가지고 놀

았다. 태호는 대부분 장난감을 가지고 운전놀이를 하거나 장난감을 밀면서 영역을 돌아다니기 보다는 장난감 자동차를 교구장 끝에 매달거나 교구장 끄트머리에 놓고는 또래의 반응을 관찰하는 영아였다. 위의 사례가 관찰된 날에도 어김없이 태호가 장난감 자동차를 교구장 끄트머리에 매달았고, 인서가 태호의 모습을 바라보다 태호가 요구한 내용을 자연스레 받아들이자 계속해서 상황을 이어갔다. 평소와 다를 바 없는 상황이었더라면 태호가 장난감 자동차를 교구장 끄트머리에 매달아 놓고는 “번개맨”을 외치거나 “구해줘, 살려줘” 라는 어휘를 사용하였겠지만 평소와 달리 조금 가라앉고 침울한 느낌으로 자유놀이시간을 보내던 태호는 자신의 마음을 장난감 자동차에 이입한 상태였다. 이를 인서가 알아차렸고 인서 또한 평소와 달리 위험해 처한 자동차를 향해 “번개맨”이나 “구해줘, 살려줘”와 같은 단어들을 표현하지 않고 태호를 바라보며 “위험해” 라는 말만을 되풀이하였다. 자신의 요구를 알아차린 인서와 감정을 교감하였던 태호는 이후 스스로 자동차 장난감을 교구장 위에 안전하게 내려놓고는 다른 놀이를 이어갔다.

두 번째 사례도 첫 번째 사례와 마찬가지로의 경우다. 승진이가 “괴물이 나타났다” 라고 외치며 평소와 달리 교구장 뒤로 몸을 숨겼다. 그러자 승진의의 행동을 지켜보던 인서와 아랑이가 승진이를 따라 교구장 뒤로 몸을 숨겼고, 이러한 행동은 승진이와 인서, 아랑이에게서 끝맺음 된 것이 아니라 계속해서 또래에게 전달되었다. 승진이는 교구장 뒤에 숨어 교구장 앞으로 지나가는 또래가 있을 때 마다 또래에게 “괴물이 나타났다. 무서워” 라고 말하며 자신과 같은 느낌을 또래에게 요구하였다. 승진이를 따라 교구장 뒤로 몸을 숨겼던 인서와 아랑이 또한 승진이가 다른 또래에게 행하는 말과 느낌을 그대로 모방하였다.

영아들은 또래에게 자신이 느끼고 있는 ‘지금 이 순간’의 감정을 요구하거나 자신의 마음상태를 또래와 공유하고자 하였다. 이러한 요구의 내용은 그

순간의 놀이상황에서만 적용되는 것이 아니라 반복적으로 축적되어 이후의 놀이상황에서도 나타났다. 따라서 영아들이 또래와 동일한 감정을 교류했던 시간들이 축적된 후의 놀이상황에서는 지금까지의 경험들을 통해 그들만의 약속된 감정이나 느낌이 존재했고 특별한 요구 없이도 영아는 또래와 동일한 감정을 외부로 표출하였다. 다음은 이에 대한 사례이다.

인서가 언어영역에서 동화책을 보고 있다. 승진이는 다른 영역에서 블록을 가지고 놀다가 주변을 둘러보고는 또래들의 놀이를 지켜본다. 인서가 동화책을 놓고 다른 영역으로 장소를 이동하던 중에 승진이와 부딪쳤고 승진이를 향해 혀를 내민다.

인서 : 아~ 매워. 매워.

승진 : 매워?

인서 : 응. 매워.

승진 : 아~ 매워. 매워.

아랑 : 그치? 맵지?

승진 : 맵지?

인서가 소꿉놀이가 담겨져 있는 바구니를 가져와 승진이와 아랑이에게 내민다. 승진이와 아랑이는 인서가 가져온 바구니에서 긴 병모양의 장난감을 집어 들고는 병을 들어 물을 마시는 시늉을 한다.

승진 : 시원하다.

인서 : 시원하지?

아랑 : 우유야. 우유. 시원하지?

승진 : (인서를 향해 미소 지으며) 시원하다.

(2011. 4. 11 참여관찰)

이처럼 영아들이 또래의 행동을 관찰하고 또래가 내뱉은 언어를 반복적으로 모방하면서 관심을 기울이고 동조하는 것은 단순히 눈에 보이는 물체나 상황에 주의를 기울이는 것만이 아니라 그때의 감정을 공유하고자 하는 것이다(서동미·김경란, 2009).

위의 사례가 관찰되기 전, 학기 초 승진이는 가장 늦게 집으로 돌아가는 영아 중 한명이었고 인서는 비교적 이른 시간에 집으로 향하는 영아였다. 따라서 지정된 자유놀이시간 외에는 서로의 친밀감이나 관계가 형성될만한 별다른 일이 나타나는 경우가 그리 많지 않았는데 예외적인 상황으로 인해 인서가 몇 번 종일반에서 승진이와 놀이를 한 적이 있었다. 언어표현이 활발하고, 특히 2-3명의 소수의 영아가 존재하였을 때 놀이를 주도적으로 행하던 승진이가 몇 번의 시간동안 인서를 리드하여 놀이를 이끌어 나갔다. 또한 놀이가 시작한 이후에는 대부분 인서의 요구를 승진이가 긍정적으로 수용하였다. 승진이와 인서가 아빠와 엄마가 되어 소꿉놀이를 하던 날에 인서가 음식을 먹는 시늉을 하며 “매워”라는 표현을 한 적이 있다. 이때 승진이가 소꿉놀이의 장난감 물병을 들고 인서에게 다가와 “물 먹어, 안 매워”라고 반응하였다. 이러한 놀이상황에서 인서는 자신의 느낌을 파악하고 이해하여 물을 가져다주며 자신이 원하던 요구를 실행하였던 승진이의 행동을 기억하고 있었다. 평소 인서는 놀이상황을 주도해서 또래를 이끌어가거나 놀이가 될 수 있을만한 주제를 먼저 설정하는 영아는 아니었지만 문득 영아들에게 다가가 자신이 하고자 하는 놀이를 요구하거나 자신의 목적이 담긴 단어를 전달하는 경우가 많았다. 위의 사례가 관찰된 날에도 인서가 승진이와 소꿉놀이를 행하던 날의 감정을 다시금 공유하고 싶었기에 ‘매워’라는 단어를 내뱉었던 것이다. 이에 그동안의 경험들을 통해 인서의 의도를 단 번에 알아차린 승진이가 인서와 같은 방식으로 인서의 말을 모방하였고, 옆에서 승진이와 인서의 행동을 지켜보던 아랑이가 승진이와 인서의 느낌에 동조하였다. 그러자 이번엔 인서가 소꿉놀이 바구니에서 물병을 찾아와 승진이에게 내밀었다. 승진이와 아랑이는 인서가 내민 물병을 받아 들어 물을 마시는 시늉을 했고 시원하다는 표현도 빼놓지 않았다. 이에 아랑이는 승진이와 자신이 함께 마셨던 것이 우유라 지칭하였고, 승진이는 다시 한 번 인

서를 향해 웃으며 시원하다는 표현으로 자신의 느낌을 확인시켰다. 이는 단순히 영아들이 또래의 행동이나 말을 모방한다는 의미로 보여 질수도 있으나 경험을 통해 영아들에게 누적되었던 감정들은 시간이 지난 후에 또래에게 표현하는 일이 가능하다는 것으로 해석되어진다. 또한 영아들은 이러한 요구내용을 통해 서로의 생각을 이해하며 또래 간의 친밀감을 발전시켰다.

이와 같이 사회적으로 미숙한 영아들이지만 이들도 자신의 경험과 또래와 함께 했던 시간들의 기억을 통해 또래에게 정서적 요구를 하였고 이러한 요구를 통해 영아들은 또래를 물리적으로 도와주거나 또래의 마음을 위로해주었다. 이처럼 영아들이 자신의 내면을 개방하고 또래의 감정, 느낌 등을 이해하는 과정은 관계형성을 유지하는데 도움이 되며, 이는 영아들 또한 또래와 원활한 의사소통이 가능하다는 것을 의미한다(김경란·서동미, 2008).

2. 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 방법

사랑반 영아들은 자신의 요구를 또래에게 드러내고자 할 때, 영아들마다 각기 다른 방식을 사용하였다. 또한 유아들만큼의 다양한 표현방법은 아니겠지만 요구의 내용을 변경하거나, 평소의 목소리보다 소리에 힘을 주어 말을 내뱉거나, 목소리의 크기를 조절하거나, 기지를 발휘하거나, 교사·부모·또래의 방식을 모방하거나, 다양한 말투를 이용하는 방법으로 요구를 드러냈다.

1) 순간적 기지 발휘하기

영아들은 또래가 자신의 요구를 거부하거나 요구상황을 회피하였을 때, 축적된 경험을 바탕으로 순간적 기지를 발휘하였다. 사랑반 영아들은 학기

초반의 경우엔 또래가 자신의 요구를 거절하였을 때 물리적 힘을 사용하거나 요구를 한 번 더 강압적으로 밀고 나가는 방법을 택하였다. 그러나 이러한 요구방법은 또래의 거부를 심화시키는 계기가 되었다. 이에 영아들은 점차 시간이 흐르고 어린이집에서 또래와 함께 하는 시간이 길어지면서 자연스럽게 접하게 되는 다양한 요구상황에서 또래가 어떠한 경우에 요구를 수용하고 어떠한 경우에 부정적 반응을 보이는지에 관한 경험의 빈도수가 높아지면서 영아들은 순간적 기지를 발휘하여 또래가 요구를 수용할만한 새로운 대안을 제시하여 또래의 긍정적 반응을 이끌어 낼 수 있는 요구방법을 시도하였다. 다음은 이에 대한 사례이다.

승진이가 혼자서 자동차 놀이를 하고 있다.

승진이는 자동차를 이리저리 놀이를 하던 중에 자신의 실수로 자동차를 손에서 놓쳤다. 자동차는 데굴데굴 굴러 민지의 앞에 멈춰 섰다.

승진이가 놀이하던 자동차가 민지 앞에 멈춰 서자 민지는 자연스럽게 승진이의 자동차를 소유하였다.

승진 : (민지를 바라보며) 그거 줄래?

민지 : 싫어. (민지는 여전히 자동차를 손에 쥐고 있다)

승진이가 민지가 들고 있던 자동차를 뺏어 쏘살같이 달아난다.

민지가 승진이에게서 자동차를 뺏기자 승진이를 쫓아가며 울음을 터트렸고 둘은 잠깐의 실랑이를 벌인다.

승진 : (잠시 자동차에서 손을 놓고는 몇 초의 틈을 들인다) 자동차 오빠 줄래? 그거 오빠꺼잖아. 응? 오빠한테 줘~.

민지 : (울음을 그치고 어리둥절한 표정을 하며) 응...? 그래.

민지는 순순히 승진이에게 자동차를 돌려주었고, 승진이는 자신이 놀이하던 영역으로 돌아가 자동차놀이를 즐겁게 지속한다.

(2011. 4. 26 참여관찰)

위의 사례에서 언급된 민지는 만 3세반에 자신의 친 오빠가 생활하고 있는 영아였다. 따라서 민지는 정규수업이 끝나고 종일반에서 오빠와 함께 시

간을 보내다 집으로 돌아가는 경우가 많았는데 민지와 오빠를 데리러 온 어머니가 교사와 면담을 하거나 간단한 이야기를 나누는 동안 민지와 오빠 사이에 놀잇감 실랑이가 오고가는 경우가 잦았다. 그럴 때마다 민지의 어머니는 민지에게 “오빠에게 줘. 오빠가 먼저 가지고 놀고 내가 가지고 놀아. 오빠꺼잖아” 라는 말을 하는 경향이 짙었다. 학기 초반에 가장 늦게 집으로 돌아가는 영아였던 승진이는 민지와 오빠의 관계나 특성을 파악할 수 있었고, 경험을 통해 얻은 정보를 이용하여 요구에 적용하는 기지를 발휘하였다. 민지는 오빠와 놀잇감에 대한 실랑이를 벌이며 울거나 떼를 쓰거나 양탈을 부리다가도 엄마의 요구에 의해 오빠에게 놀잇감을 양보하거나 놀잇감을 스스로 포기하였다. 이런 상황을 반복적으로 목격하였던 승진이가 민지의 놀잇감을 놓고 실랑이를 벌이던 날에 자신의 지위를 높여 민지에게 “오빠 줄래? 오빠꺼잖아” 라는 이야기를 내뱉었다. 승진이의 요구를 들은 민지는 잠시 어리둥절하였지만 놀잇감을 빼앗기 위해 애쓰던 것과 달리 평소의 습관과 맞물려 순순히 승진이에게 놀잇감을 전달하는 모습을 보였다.

나이는 사회적 지위를 정해주는 기준이 되기도 한다. 형, 누나, 언니, 오빠 등과 같은 위치의 개념이 있고 나이에 따라 서열이 정해지기도 한다는 것을 인지하고 있는 영아의 경우, 또래가 자신과 같은 나이임을 인식하고 있을지라도 일시적으로 자신의 지위를 높여 요구를 전달하였다. 이러한 방법은 인지, 사회적 지위에 대한 인식이 발달한 영아의 경우 자신의 요구에 이러한 부분을 채택하여 상대방의 긍정적 수용을 얻어내기 위한 하나의 방법으로 이용될 수 있는 것으로 파악된다. 그러나 상대영아가 지위체계에 대한 개념이 없거나 인지가 부족할 경우, 나이와 지위를 내세운 색다른 요구는 방법과 상관없이 거절되기도 하였으나 평소생활과 관련하여 상황에 맞게 기지를 발휘하는 방법을 택하는 경우에는 요구가 수용되기도 하였다. 또한 영아들은 또래의 평소 생활습관 혹은 성격을 이용하여 또래에게 요구를 하기도 하

였다. 다음은 친구가 재혁이의 특성을 파악하여 놀잇감 요구를 하는 사례이다.

재혁이가 타요 버스 두 대를 자신의 집에서 가져왔다. 재혁이가 타요 버스 두 대를 가지고 자유놀이시간에 놀이하자 이 모습을 지켜보던 친구가 재혁이에게 다가간다.

친구 : (재혁이의 타요 버스를 바라보며) 하나만 줄래? 나 하나만 줄래?

재혁 : 싫어. (다른 놀이영역으로 이동한다)

친구는 그 자리에서 재혁이에게 쫓아가지 않고 자신이 서 있던 자리에서 재혁이를 바라만 보고 있다.

친구 : (작은 목소리로) 재혁아, 집에 있는 거 가지고 오면 안 되잖아.

재혁이가 잠시 동안 친구를 바라보다 다른 영역으로 이동한다.

친구 : 재혁아, 나랑 같이 놀아야 돼.

친구가 교사에게로 다가와 재혁이를 가리키고는 어린이집에 있던 다른 자동차를 가지고 재혁이에게 다가간다.

친구 : (타요버스를 가리키며) 할까? 말까? 할까? 말까? 나도 꼬마버스 하나만 줄래? (재혁이에게서 타요버스를 가져가며) 달타요 달타요 개구쟁이 꼬마버스~

친구가 타요버스를 꼬마버스라는 명칭으로 변경하였고, 노래 또한 달타요 달타요 개구쟁이 꼬마버스~ 라고 변형시켜 부르며 즐겁게 놀이를 시작하였다. 재혁이는 자신이 집에서 가져온 타요버스로 놀이를 시작하는 친구를 멍하니 바라본다.

(2011. 5. 31 참여관찰)

위 사례의 재혁이는 평소 또래와 상호작용하거나 놀이하기 보다는 교사와의 상호작용에 집중하였고, 교사의 관심과 시선을 끌기 위해 노력하는 영아였다. 따라서 또래에게 놀이를 시도하기 보다는 자신이 집에서 새로운 놀잇감을 가져와 자유놀이시간에 사용하는 경우가 많았고, 또래에게 자신의 요구 사항이 수용되지 않았을 경우보다 교사에게 자신의 요구가 수용되지 않

았을 경우 빠치거나 떼를 쓰는 일이 잦았다. 재혁이는 자신의 감정이나 느낌을 표현할 때도 교사를 바라보는 경우가 많았고, 교사에게 항상 칭찬과 애정을 요구하여 자신의 즐거움을 찾는 영아였다.

진구는 또래에게 인기가 많고 관심을 많이 받는 만큼 또래의 선호에 대한 표현도 확실하였고, 또래의 특성을 파악하는 일도 다른 영아들에 비해 뛰어난 편이었다. 평소 진구는 재혁이가 교사를 향해 미소 짓는 일이 잦고, 블록을 쌓았을 때도 혹은 퍼즐을 완성했을 때도 교사의 손을 이끌어 자신의 결과물을 보여주는 상황을 자주 목격했다. 이에 진구는 교사의 존재를 언급하며 재혁이에게 놀잇감을 요구하였다.

재혁이는 타요버스 두 대를 집에서 가지고 왔고 진구와 재혁이 모두 가정에서 개인적으로 가지고 온 놀잇감을 어린이집에서 사용하면 안 된다는 인식이 심어져 있었다. 그래서 타요버스를 같이 가지고 놀자는 자신의 제안을 재혁이가 거절하였을 때, 진구는 2차적으로 집에서 가지고 온 놀잇감은 자신과 함께 놀아야 한다고 진구를 회유하였으나 이 방법 또한 진구의 긍정적 반응을 얻어내는 데 실패하였다. 그러자 진구는 재혁이가 언제나 신경을 쓰는 존재이자 관심이 쏠리는 대상을 요구에 이용하는 기지를 발휘하였다. 진구가 교사 곁으로 다가가 재혁이를 가리켰고 다시 재혁이 곁으로 다가와 타요버스를 가리키며 “할까? 말까?” 라는 식으로 재혁이를 곤란하게 하였다. 교사에게 잘못된 행동을 하여 혼이 나기 싫고 언제나 예쁨을 받고 싶어 하는 재혁이는 어쩔 수 없이 타요버스 한 대를 양보하였다. 재혁이는 자신 또한 가정에서 가지고 온 놀잇감을 사용하면 안 된다는 것을 알고 있었기 때문에 타요버스라는 명칭 대신 어린이집에 있는 장난감버스를 부르는 말인 꼬마버스라는 명칭을 사용하였고, 타요버스에 관련된 노래 또한 꼬마버스로 변경하여 부르며 신나게 놀이를 이어갔다. 영아들은 놀잇감에 대한 요구의 경우 대부분의 또래가 즉각적인 반응을 보이지 않거나 놀잇감을 공유하려

하지 않았기 때문에 영아들의 요구는 수용되지 않는 경우가 대부분이었다. 이때 영아들은 자신의 목소리를 좀 더 높이거나 혹은 좀 더 속삭이며 또래에게 요구를 하였는데 이 방법 또한 거부되었을 경우에는 또래의 특성, 성격, 습관을 이용하여 요구에 적용하는 기지를 발휘하였다. 이러한 모습은 영아 또한 상황이나 경우에 맞는 나름의 요구방법을 수립할 수 있는 것으로 해석되어진다.

2) 다양한 말투 사용하기

영아가 말하는 하나의 단어표현은 간단한 형식의 언어유형이지만 몸짓, 표정, 발성, 억양을 포함하는 상황이 첨가되어지면 그 기능은 또래와 소통을 하는 데 효과적이며 상당한 의미를 내포한다고 하였다(주영희, 2001). 심우림(2011)은 영아들은 언어로 자신의 의도를 표현하기 위해 다채로운 소리를 구사하며 영아들의 다양한 말투 변화는 또래의 행동에 영향을 미친다고 하였다. 사랑반 영아들도 또래 간 요구 방법으로 또래를 타이르거나, 빈정거리거나, 차분한 말투를 사용하였다. 다음은 영아들이 다양한 말투로 또래에게 자신의 요구를 전달하는 사례이다.

아랑이가 자신의 무릎 앞에 모형 케이크를 놓고 생일축하 노래를 부른다.

아랑 : 생일 축하합니다. 생일 축하합니다. 사랑하는 선생님, 생일 축하합니다.

승진이는 교구 바구니를 끌고 다니며 또래들이 놀다가 떨어뜨린 혹은 바닥에 떨어져 있던 퍼즐, 블록, 소꿉놀이도구, 인형 등을 모두 주워 담고 있다.

승진이가 생일축하 놀이를 하고 있는 아랑이의 옆을 지나가면서 노래를 부른다.

승진 : (아랑이의 케이크 모형을 가리키며) 아랑이 많아요~ 아랑이 많아요~

승진이의 바구니엔 케이크 모형이 없다.

아랑이는 승진이가 자신이 놀이하던 케이크 모형을 바구니에 담아 다른 영역으로 이동하자 자신의 놀잇감을 빼앗겼다는 사실을 확인하고는 으앙, 울음을 터트린다.

승진이의 모습을 지켜보던 재진이가 승진이에게 다가와 이야기를 건넨다.

재진 : 승진이 안 돼.

아랑 : (승진이의 바구니에서 모형 케이크를 꺼내려 하며) 내꺼야. 내꺼야.

승진 : (아랑이의 손을 막으면서) 아랑아, 그럼 내가 줄게.

승진이의 말을 듣고는 아랑이가 눈물을 닦고 잠시 멈춰 선다.

승진 : 그런데, 생일축하하고 줄게. 응? (잠시 뒤) 생일 축하합니다. 생일 축하합니다. (모형 케이크의 촛불을 가리키며) 아랑이 부세요.

아랑 : (모형 케이크를 향해) 호~ (모형 케이크의 촛불을 끄는 시늉을 한다)

승진이와 생일 축하 놀이를 끝마친 아랑이가 모형 생일케이크를 가지고 가려 한다.

승진 : (또 다시 아랑이를 제지하며) 그런데 아랑아, 이거 할머니 줘야 하는데? 응? 이거 할머니 줘야 하는데?

아랑이가 어리둥절한 표정을 지으며 멍하게 앉아 있는 사이에 승진이는 모형 케이크를 자연스럽게 바구니에 넣고 다른 놀이 영역으로 간다.

(2011. 7. 4 참여관찰)

승진이는 자유놀이시간에 가정이나 외부에서 체험한 자신의 경험을 행동으로 옮기는 경향이 짙었다. 승진이는 교사에게 마트에 다녀왔다는 표현을 자주 하였는데 교사가 승진이의 이야기를 듣고는 “승진이, 이마트 다녀왔어요?” 라고 물으면 승진이는 “아니요. 홈플러스요.” 라고 말할 정도로 장소나 명칭에 대한 정보를 정확하게 파악하고 있었고 자신이 부모님과 마트에 가서 어떠한 물건을 구입하였는지에 관한 목록도 확실하게 기억하고 있었다. 이에 승진이는 자유놀이시간에 자주 바구니를 마트의 카트 대용으로 사용하

며 또래가 떨어뜨린 놀잇감이나 바닥에 떨어져 있는 교구들을 자신이 밀고 다니는 바구니 안에 차곡차곡 담은 자신만의 ‘장보기 놀이’를 즐겁게 하였다.

위의 사례가 관찰된 날에도 승진이는 바구니를 밀고 다니며 퍼즐, 블록, 소꿉놀이 도구, 인형 등을 차곡차곡 담았다. 다양한 교구들을 주워 담으며 승진이는 자신의 바구니에 없는 모형 케이크를 아랑이가 놀이하는 데 사용하고 있음을 발견하였고 이내 아랑이 곁으로 다가가 모형 케이크를 요구하였다. 승진이는 모형 케이크를 자신의 바구니에 담기 위해 아랑이는 놀잇감이 많다는 내용을 담은 노래를 불렀다.

아랑이는 자신의 놀잇감을 승진이에게 빼앗기자 으앙, 울음을 터트렸고 아랑이의 울고 있는 모습을 발견한 승진이는 아랑이보다 더 큰 목소리로 아랑이는 놀잇감이 많다는 노래를 만들어 또 다시 불렀다. 아랑이와 승진이의 모습을 지켜보던 재진이가 승진이를 제지하여도 승진이는 재진이의 이야기를 수용하지 않고 빈정거리는 말투로 아랑이는 놀잇감이 많다는 이야기를 지속적으로 반복하였다. 승진이의 행동에 화가 난 아랑이가 물리적 힘을 이용해 승진이의 바구니에서 모형 케이크를 빼내려고 하자 승진이가 이전과는 달리 차분한 말투로 아랑이를 회유하였다. 승진이는 아랑이에게 생일축하를 하고 모형 케이크를 준다고 이야기하였다. 승진이의 말을 수긍한 아랑이가 모형 케이크가 담겨져 있는 바구니 앞에 앉았고 승진이는 아랑이의 생일을 축하하는 노래를 불렀다. 아랑이는 승진이의 말대로 생일 축하에 따라 촛불을 끄고는 자신이 놀이하던 모형 케이크를 가져가려고 했으나 아랑이에게 모형 케이크를 주기 싫었던 승진이는 자신의 요구를 다시 한 번 말하였다. 승진이는 아랑이를 타이르는 말투를 사용해 생일 축하를 하였으니 생일 케이크를 할머니에게 나눠줘야 한다고 하였다. 승진이의 말에 어찌할 바를 몰랐던 아랑이가 멍하니 자리를 지켰다. 승진이는 아랑이가 자신의 말에 어리

동결한 표정으로 아무런 저항을 하지 못하는 틈을 타 모형 케이크를 바구니에 넣고는 다른 영역으로 유유히 이동하였다. 다음은 위의 사례와 같이 영아가 또래에게 평소 사용하지 않은 말투를 이용해 갈등상황을 중재하고 더 나아가 서로의 요구를 수용할 수 있는 올바른 대안을 제시하는 사례이다.

인서가 블록을 가지고 만든 소형 의자에 은비가 엉덩이를 내민다.

인서 : 내 자리야. 비켜. (몸으로 은비를 강하게 밀어내며 소리친다)

은비 : 으앙 (울음을 터트리며 자리에서 물러서지 않는다)

진구 : (은비의 팔을 잡으며) 인서 꺼지요. 인서가 쥐야지요.

진구 : (은비를 쳐다보며) 인서는 자리가 없잖아요?

승진 : (은비를 향해 미소 지으며, 의자의 한 쪽 부분을 손으로 툭툭 친다) 은비는 여기~. 되겠지?

은비가 진구와 승진을 번갈아 바라보며 웃고는 자신이 앉았던 자리에서 조금 비켜난다. 인서는 은비가 마련해 준 공간 안에 엉덩이를 내민다.

(2011. 6. 16 참여관찰)

위 사례를 보자면 인서가 오랫동안 블록을 넓게 연결해 만든 의자에 은비가 엉덩이를 걸치고 앉았다. 인서가 은비를 강하게 밀쳐내며 자신이 만든 의자에서 떼어내려고 했으나 은비는 으앙, 울음을 터트릴 뿐 전혀 의자에서 물러서지 않았다. 은비와 인서의 모습을 지켜보던 진구가 은비 곁으로 다가와 교사의 말투를 흉내 내며 또래에게 존댓말을 사용한 요구를 하였다. 진구가 은비가 앉아있는 의자를 가리키며 “인서 꺼지요? 인서가 쥐야지요?”라고 말하였다. 이는 의자를 인서가 만들었으니 은비가 인서에게 양보해야 하는 것이 올바르다는 것을 은비에게 설명하는 방법이었다. 은비와 인서와 진구의 상황을 엿보던 승진이가 은비가 앉아있던 한 쪽 공간을 손으로 툭툭 치며 “은비는 여기~. 되겠지?”라고 은비를 타이르며 인서와 은비 모두의

요구를 수용할 수 있는 방법을 제시하였다. 친구와 승진의 모습을 지켜보던 은비가 웃으며 그들의 요구를 받아들였다. 은비는 자신이 앉아있던 의자에 빈 공간을 만들어 주었고 은비는 인서와 사이좋게 의자에 앉아 놀이를 지속하였다.

영아들은 단호한 말투로 또래에게 요구를 전달하였으나 요구가 성사되지 않으면 또래를 타이르거나 어르는 방법을 사용하였다. 이는 영아가 다양한 말투와 억양에서 오는 의미와 느낌의 차이를 파악할 수 있다는 뜻으로 해석되어지기도 하지만, 또래의 갈등상황에 교사가 개입되었을 때 교사는 또래의 입장을 모두 반영하는 이야기를 제시하고, 서로를 타이르고, 영아들의 대부분은 교사의 요구를 쉽게 수용하는 경우가 많기 때문에 교사의 말투를 사용하는 방법이 또래의 요구사항에 이용될 수 있음을 의미한다.

3) 모방하기

영아들은 또래를 지속적으로 지켜보며 또래가 사용하는 재미있는 표현이나 생소한 말소리를 따라 하기도 하고, 또래의 놀이자체를 흉내 내기도 하였다. 또한 영아는 놀이상황에서 나타나는 교사나 또래의 요구방법을 모방하기도 하였다. 이러한 경우, 요구를 하는 영아의 경우에는 또래에게 요구수용이 높은 교사나 영아의 말이나 행동을 따라하여 자신의 요구가 또래에게 긍정적으로 받아들여지기 위해 교사나 또래가 행했던 요구방법을 선택하였다. 이는 영아의 요구수용률을 높이기 위한 하나의 전략일 수 있었으나 이러한 요구방법을 받아들여야 하는 입장에 있는 영아들의 경우에는 또래가 교사나 다른 또래의 말을 그저 단순히 따라한다고 인식하여 영아들의 말 속에 숨어있는 ‘진실 된 뜻(요구)’을 파악하기 힘들었다. 다음은 영아가 교사와 다른 영아의 놀이제안(놀이요구)을 지켜본 후, 교사의 방법을 모방하여 또래

에게 요구를 전달하는 사례이다.

헤미가 소꿉놀이 영역에서 그릇과 물병 등을 가지고 와서 블록주위에 내려놓고 있다.

헤미의 모습을 지켜보던 보현이가 헤미 곁으로 다가온다. 헤미 옆에 앉은 보현이가 헤미가 가지고 있던 블록을 빼앗아 그릇 위에 올려놓는다.

헤미 : (보현을 바라보며) 뭐야….

보현이가 또다시 헤미가 가지고 있던 물병을 빼앗아 물을 마시는 시늉을 한다. 헤미가 보현이에게 물병을 빼앗기자 블록으로 보현이의 다리를 때린다. 이에 보현이가 헤미의 팔을 물었고 헤미와 보현이 모두 으앙, 울음이 터졌다. 이때 교사가 다가가 헤미와 보현이를 달래며 함께 할 수 있는 놀이를 제안한다.

교사 : (헤미를 바라보며) 헤미야, 보현이를 때리면 안돼요. 보현이랑 소꿉놀이를 해볼까요?

교사 : (보현을 바라보며) 보현아, 헤미를 물면 보현이가 아팠던 것처럼 헤미도 아파요. 보현이는 헤미와 소꿉놀이를 하고 싶었구나.

보현 : (고개를 끄덕인다)

교사 : (보현을 바라보며) 그럼 헤미와 소꿉놀이를 해볼까요?

인서가 블록놀이를 하고 있는 헤미에게 동화책을 들고 다가간다.

인서 : (헤미의 블록을 내려놓고 동화책을 펼치며) 해볼까요?

헤미 : (화난 어투로) 뭐야~

(2011. 6. 22 참여관찰)

위의 관찰에서 헤미가 혼자 소꿉놀이 영역에서 그릇과 물병 등을 가지고 와서 블록주위에 소꿉놀이를 내려놓았다. 헤미의 모습을 바라보던 보현이가 헤미와 소꿉놀이를 하기 위해 헤미곁에 앉아 그릇위에 블록을 얹어놓으며 그릇위에 음식이 놓인 상황을 연출하였으나 방법이 서툴러 헤미는 보현이의 의도를 오해하였다. 이에 헤미는 보현을 바라보며 거부나 부정적 느낌을 담고 있었던 뭐야… 라는 말을 내뱉었고, 헤미가 내뱉은 의미를 적절하게 파

악하지 못했던 보현이가 다시 한 번 헤미가 가지고 있던 소꿉놀이 물병을 빼앗아 물을 마시는 시늉을 하였다. 여전히 보현이는 헤미와 함께 즐거운 놀이를 하기 위한 행동을 되풀이하였으나 헤미는 보현이가 단지 자신의 놀이감을 빼앗기 위한 것으로 인식하여 블록으로 보현이의 다리를 때렸다. 블록으로 다리를 맞은 보현이는 헤미의 팔을 물었고 두 명의 영아는 동시에 울음을 터트렸다. 결국 헤미와 보현이의 상황을 지켜보던 교사가 놀이상황에 개입하였고, 교사는 두 명의 영아가 함께 할 수 있는 놀이를 제안하며 보현이의 요구를 헤미에게 전달하였다. 이에 헤미와 보현이는 교사와 함께 즐거운 소꿉놀이를 이어갈 수 있었다. 이러한 교사와 헤미와 보현이의 상황을 지켜보았던 인서가 시간이 흐른 뒤, 동화책을 들고 헤미에게 다가갔다. 인서는 교사가 헤미에게 제안한 요구를 그대로 모방하였다. 인서가 “함께 동화책을 읽어볼래?” 라는 의미를 담은 “해볼까요?” 라는 요구를 헤미에게 전달하였으나 헤미는 인서의 말 속에 숨겨진 ‘진짜 뜻’을 파악하기 힘들었다. 이에 인서와 헤미는 동화책읽기놀이를 시작하지 못하였다.

영아들이 또래에게 하는 요구가 강압적이고 일방적일 때, 또래의 반응 또한 격렬해지는 경우가 많았다. 따라서 또래 간의 갈등이 깊어지는 시점에 교사가 개입하여 상황을 중재시키고 영아들의 요구를 모두 수용할 수 있는 대안을 제시하였다. 이에 영아들은 마음을 가라앉히고 교사의 이야기를 경청하였다. 그 순간뿐일지라도 교사에게 요구사항을 전달받은 영아들은 싸움을 멈추고 놀이를 시작하였다. 이러한 상황을 지켜보았던 영아의 경우, 또래가 교사의 요구는 긍정적으로 받아들인다는 것을 인식하여 교사의 요구방법을 그대로 모방하여 전달하였다. 다음의 사례 또한 영아가 교사의 방법을 모방하여 자신의 놀이제안요구를 또래에게 전하는 내용이다.

태호가 블록을 길게 연결하여 긴 막대기를 만들었다. 태호가 자신이

만든 긴 막대를 또래에게 흔들며 또래의 머리, 어깨, 엉덩이 등을 찌른다.

태호 : (막대기로 영아들을 찌르며) 빼요~ 빼요~

태호의 놀이가 위험성을 내포하고 있어 교사가 개입하였다.

교사 : (태호의 긴 막대기를 바닥에 내려놓으며) 태호, 낚시놀이 하는구나?

태호 : (교사를 바라보며) 네.

교사 : 태호가 아빠랑 낚시 다녀왔다고 한 적이 있었지? 고기를 많이 잡았겠네.

태호 : (웃으며) 네. (블록을 가져와 긴 막대 주변에 놓는다)

재진 : (태호에게 다가오며) 낚시놀이 하는구나.

태호 : (긴 막대기를 들어올리며) 내꺼야.

(2011. 6. 30 참여관찰)

위 사례에서 태호가 블록을 길게 연결하여 긴 막대기를 만들었다. 태호는 블록으로 긴 막대를 만드는 것에 그치지 않고 막대기를 영아들에게 흔들며 사고의 위험이 있는 행동을 하였다. 이에 교사가 태호의 행동에 개입하였고, 교사는 태호가 아빠와 함께 낚시터에 간 적이 있다는 정보를 수집하였기에 태호에게 긴 막대를 낚시 대로 둔갑하고는 막대기를 바닥에 내려놓았다. 또한 태호가 안전한 놀이를 행할 수 있도록 막대기가 있는 바닥을 내려다보며 물고기를 많이 잡을 수 있는 상황으로 유도하였다. 이러한 교사와 태호의 모습을 지켜보던 재진이 태호와 낚시놀이를 함께 하기 위해 더 나아가 놀이의 상황을 자신이 주도하기 위해 교사의 요구방법을 태호에게 적용하였으나 놀이는 시작되지 못했다.

교사의 경우, 영아의 의도에 자신의 행동을 맞추는 경향이 있기 때문에 영아들은 교사와 상호작용을 하기가 더욱 수월하며 영아의 요구 또한 대부분 교사에게 수용되는 확률이 높다. 또한 교사는 영아들의 언어적 표현 뿐 아니라 몸짓과 손짓, 불확실한 음성에서 의미하는 맥락을 이해하고 여러 가

지 상황을 대입시켜 영아의 요구를 최대한 받아들인다(김재은, 1991). 따라서 교사들은 영아의 요구에 맞는 반응을 보이며 영아가 새로운 놀이를 할 수 있는 상황을 만들어가기 때문에 영아들의 경우, 또래들이 교사의 요구는 긍정적으로 받아들인다는 인식이 심어져 있었다. 이에 ‘영아의 요구-교사의 반응-교사의 요구-영아의 즐거운 반응상황’을 목격한 영아는 또래에게 교사의 요구방법을 그대로 모방하여 사용하였는데 교사의 방법을 모방한 요구의 경우, 또래에게 거부반응을 불러일으켰다. 또한 영아들은 교사의 방법 뿐 아니라 또래가 사용한 요구방법을 따라 하기도 하였다. 다음은 승진이가 민지에게 전한 요구내용이 긍정적으로 수용되자 태호가 승진이의 요구방법을 그대로 모방하여 민지에게 전달하는 사례이다.

민지가 빨간색 장갑을 양손에 끼고 노란색 양말은 발에 끼고 퍼즐놀이를 하고 있다. 승진이가 무엇인가를 찾는다. 승진이는 민지가 빨간색 장갑은 손에 끼고 노란색 양말은 발에 낀 채 놀이하는 모습을 발견하였다.

승진이가 민지 곁으로 다가가 빨간 장갑을 가리킨다.

승진 : 할머니, 할머니 즐까?

민지 : 응?

승진 : 이거 우리 할머니 주자. 응?

민지는 승진이를 바라보다 자신이 발에 껴던 노란색 양말을 벗어서 승진이에게 건네준다.

재진이가 민지에게로 다가가 민지이의 빨간 장갑을 당긴다.

재진: 할무니, 할무니, 응?

민지 : (재진이를 밀치며) 내꺼야!

(2011. 6. 8 참여관찰)

위의 관찰에서 민지는 빨간색 장갑은 손에 끼고 노란색 양말은 발에 끼고 퍼즐놀이를 시작하였다. 사랑반 영아들은 새로운 도구나 놀잇감에 큰 관심

을 보였는데 색색의 장갑과 양말은 색 맞추기를 위해 제작된 도구였다. 이 시기 어린이집에 색색의 장갑과 양말이 새롭게 유입되었고 사랑반 영아들은 장갑과 양말을 가지고 놀이를 즐겨하였다. 영아들은 장갑을 끼고 뜨거운 냄비를 잡는 시늉을 하기도 하고, 그릇을 닦는 시늉을 하기도 하였다. 장갑과 양말을 선호하는 영아들이 많은 만큼 색색의 장갑과 양말은 다툼의 원인이 되기도 하였다. 사례의 내용을 자세히 살펴보자면, 무엇인가를 찾고 있던 승진이는 민지에게 다가가 빨간색 장갑을 가리키며 “할머니, 할머니 줄까?”라며 자신의 요구를 전달하였다. 승진이는 평소 어린이집에서 하원하여 할머니 집에서 시간을 보내는 경우가 많았다. 이에 승진이는 자신이 원하는 놀잇감을 바꾸니에 담거나 좋아하는 놀잇감을 또래에게 빼앗아야 할 경우 할머니를 자주 언급하였다. 승진이의 말 속에 숨은 뜻을 단 번에 이해하지 못했던 민지가 의문을 표시했고, 다시 한 번 승진이가 민지에게 장갑을 할머니에게 가져다주자는 이야기를 하자 민지가 순순히 승진이에게 자신이 신고 있던 노란색 양말을 벗어주었다. 승진이의 요구가 민지에게 수용되는 상황을 보았던 재진이가 자신도 빨간색 장갑을 갖고 싶어 승진이의 요구방법을 그대로 모방하여 민지에게 전달하였다. 그러나 민지는 노란색 양말을 승진이에게 준 상태였기에 빨간색 장갑은 빼가지 않기 위해 재진이를 밀쳐내는 행동을 보였다. 이처럼 영아들은 교사의 요구-영아의 긍정적 반응 상황, 영아의 요구-또래의 긍정적 반응 상황을 목격하였을 때, 교사나 영아가 행했던 요구방식을 그대로 모방하여 또래에게 전달하였으나 이는 영아가 또래의 의도나 목적을 정확하게 파악하지 못하였기에 부정적인 반응과 연결되었다. 그러나 영아가 교사 뿐 아니라 또래의 요구방법을 모방하는 일은 영아가 또래에게 언어적 모델링이 될 수도 있으며(구수연, 2005) 또래에게 어떠한 요구방법을 전달하였을 때 수용할 확률이 높아진다는 것을 인지하고 있다는 의미로도 해석되어진다.

3. 또래의 요구에 대한 영아들의 반응

영아들은 자신의 요구를 또래에게 표현하고 상대방에게 영향을 주어 자신의 의도를 실행시키려 하였다. 이에 또래의 요구를 보았던 영아들은 어떠한 방식으로든 자신만의 반응을 나타냈다. 즉 영아들은 집단 속에서 끊임없이 또래에게 요구를 받고 있으며 이를 경험하는 영아들은 다양한 반응을 보이게 된다. 이러한 반응은 언어발달이 이루어지기 전의 영아의 경우엔 몸짓, 표정을 통해 드러났고 언어발달이 급격하게 이루어진 이후에는 비언어적 요소 이외의 언어적 형태로 반응이 이루어졌다. 따라서 본 연구에서는 또래의 요구에 대한 영아들의 반응을 분석해보고자 하였고, 현장 자료들을 통해 영아들의 반응을 범주화하였다. 범주화된 영아들의 반응은 기쁨의 몸짓과 표정, 한 단어로 거부, 발뺌, 모른척하기, 선호하는 또래 기다리기로 나타났다.

1) 기쁨의 몸짓과 표정 드러내기

영아들은 또래와 가까운 거리에서 놀이상황을 지켜보며 감정을 교류하였다. 또한 영아들은 자연스러운 놀이상황에서 다양한 요구를 하였고, 또래가 원하는 요구를 이해하여 수용할 때에는 언어, 표정, 몸짓을 통해 긍정적 반응을 보였다. 기쁨의 몸짓이나 표정은 또래의 요구를 받아들인다는 표현으로 사용되었을 뿐만 아니라 자신의 요구에 바람직한 반응을 보낸 또래에 대한 보답이기도 하였다. 영아들은 박수를 치거나, 서로의 얼굴을 마주보며 미소 짓거나, 자리에서 높이 뛰어오르거나, 또래의 얼굴을 다정하게 쓰다듬거나, 의식적으로 크게 웃는 행동을 통해 자신의 기쁨 감정을 표출하였다. 다음은 영아가 제안한 요구를 또래가 긍정적으로 받아들인 장면이다.

태호가 블록을 연결하여 길게 만들었다.

태호 : (블록으로 만든 호스를 이리저리 휘두르며) 불이 났대. 친구야 불이 났대.

진구 : (태호를 쳐다보며) 불이 났대요? (진구는 깜짝 놀라는 시늉을 한다)

태호 : (신이 나서) 응. 불이 났대. 불이 났대.

진구가 태호가 가리킨 부분을 향해 고개를 숙여 불 끄는 흉내를 낸다.

진구 : 슈~~ 슈~~ 후~~

태호가 진구의 행동을 보고는 자리에서 꺅충꺅충 뛰며 크게 웃는다.

이번엔 자신의 옆에 있던 아랑이에게 다가가며 불이 났다고 외친다.

아랑 : (태호를 바라보며 신이 나서) 불이 났대? 아~~~~~ (크게 소리를 지르며 태호의 손을 잡는다) 불이 났대.

진구 : (손으로 다른 쪽을 가리키며, 태호에게) 저쪽에도 불이 났대.

아랑이와 태호가 진구가 가리킨 쪽으로 이동하며 신나게 웃는다.

(2011. 4. 12 참여관찰)

위의 사례에서 태호는 블록을 길게 연결 해 하나의 호스를 만들었고 이를 가지고 놀이하기 위해 불이 난 상황을 연출하였다. 태호의 행동을 주시하던 진구가 태호의 요구를 이해하고는 태호의 말에 깜짝 놀라는 시늉을 하거나, 태호가 불을 꺼야 한다는 행동을 취하자 함께 불을 끄는 등 요구를 적극적으로 수용하는 모습을 보였다. 이에 태호는 자신의 요구에 대한 진구의 반응에 흥분하여 꺅충꺅충 뛰며 크게 웃었고, 진구 외에 아랑이 또한 자신이 만들어 놓은 놀이 상황에 개입시키며 즐거운 마음을 함께 공유하였다. 이처럼 영아들의 특성상 언어발달이 미숙한 영아들은 또래와 함께 놀이를 유지하고 확장시키는 데 어려움이 있을 수 있었으나 언어발달과 상관없이 또래의 요구를 이해하여 까르르 웃음을 터트리거나 하하하 웃으며 자리에서 점프를 하거나 또래를 쳐다보고는 은은하게 미소 짓거나 또래의 얼굴을 다정하게 쓰다듬는 등의 긍정적인 반응은 또래에게 관심을 표현하고 또래와의

놀이에 참여하는 중요한 계기가 되었다. 또한 영아들은 또래 곁에서 움직임을 관찰할 수 있을 때 또래의 상황을 정확하게 이해할 수 있는 것은 물론 또래와 함께 오랫동안 생활하면서 반복된 경험으로 인해 또래의 언어적 표현이나 표정, 몸짓으로 또래의 요구를 이해하고 이에 대한 반응을 통해 원활한 소통이 이루어지는 것을 볼 수 있다. 다음 사례 또한 영아가 또래의 요구를 기쁘게 받아들이는 모습이다.

예빈이가 동화책을 펼쳐놓고 가만히 앉아 있다.

예빈이가 동화책의 다음 장을 넘기지 않자 이를 지켜보던 인서가 예빈이 곁으로 다가와 동화책의 한 쪽 면을 손으로 잡으며 자신이 만들어 낸 이야기를 예빈이에게 들려준다. 예빈이가 인서를 향해 미소 짓자, 인서가 다정하게 예빈이의 얼굴을 손으로 쓰다듬는다.

(2011. 5. 31 참여관찰)

예빈이는 평소 혼자 놀이를 즐겨하였는데 예빈이의 모습을 가까이에서 지켜보던 인서가 예빈이 곁으로 다가와 동화책을 읽어 주었다. 인서가 예빈이에게 들려주던 이야기는 비록 예빈이가 들고 있던 동화책과는 전혀 관계가 없는 이야기였지만, 인서가 자신을 위해 만들어 낸 이야기라는 놀이상황을 이해한 예빈이가 인서의 요구를 거부하지 않고 받아들였다. 언어적 표현을 하지 않아도 예빈이의 미소를 통해 자신의 요구를 예빈이가 긍정적으로 받아들였다는 사실을 알게 된 인서가 예빈이의 얼굴을 쓰다듬는 반응을 다시 한번 보였고, 둘은 서로간의 유대감을 형성하였다. 예빈이는 인서의 행동을 수용하며 함께 한다는 즐거움을 느꼈고, 인서는 자신의 요구에 긍정적 반응을 보인 예빈이를 향해 애정 어린 화답을 한 것으로 보인다. 다음은 영아의 요구에 기쁘게 동의하는 또래와 즐거운 놀이상황이 이어지는 사례이다.

태호가 벽돌블록으로 기찻길을 만들었다. 벽돌블록위에 트럭 자동차를 놓고 혼자서 놀이를 하고 있다. 태호의 놀이를 지켜보던 민지가 태호에게 다가간다.

민지 : (태호의 옆에 앉으며) 나왔어.

태호 : (미소 지으며) 트럭이 지나가야 되니까 비켜줄래? 토끼야?

민지 : 히히히. 알겠어요. 왕자님.

태호 : (벽돌블록위에 트럭 자동차를 이리저리 움직인다) 트럭이 간다.

민지 : 같이 가자. 붕~~~ (토끼처럼 뛰는 흉내를 낸다) 깡충깡충.

태호 : 민지가 너무 귀엽네.

민지 : 히히.

(2011. 4. 25 참여관찰)

위의 사례를 보면 태호가 벽돌블록으로 기찻길을 만들었고, 벽돌블록위에 트럭 자동차를 얹혀놓고 혼자서 놀이를 하고 있었다. 태호의 주변에서 놀이를 관찰하던 민지는 태호가 자신을 부른 것처럼 옆으로 다가가 앉았다. 민지는 말로서 자신의 존재를 부각시켰고 자신의 옆에 다가와 앉는 민지에게 태호가 미소를 보이는 것으로 자신의 놀이상황에 민지가 개입되는 것을 간접적으로 허락하였다. 태호는 놀이상황을 진전시키며 민지에게 토끼라는 역할을 부여하였고 태호의 요구를 민지가 적극적으로 수용하자 놀이상황이 발전되었다. 태호가 “토끼야, 트럭이 지나가야 되니까 비켜줄래?” 라고 말하자 민지는 태호를 향해 웃으며 태호를 왕자님이라 지칭하였다. 또한 토끼 흉내를 내며 이리저리 벽돌블록위에서 움직이는 트럭 자동차를 깡충깡충 따라다녔다. 그러자 태호는 민지를 향해 귀엽다는 말을 내뱉음으로서 앞서 나타난 호감의 반응보다 좀 더 직접적인 마음을 드러냈다.

영아들은 상대방이 특정한 행동이나 역할을 해 주기를 바라는 요구를 보낸다. 상대방의 동조적인 반응은 놀이를 시작하기 위한 신호가 되며 또래의 요구에 기쁨의 표정이나 몸짓은 또래와 본격적으로 신나는 놀이를 할 수 있

게 해 준다(구수연, 2005). 영아는 자신의 요구에 대해 또래가 수용적인 태도를 보여주었을 때, 즐거운 놀이가 가능하다는 사실을 나름의 방식으로 이해하고 있으며 또래의 요구에 긍정적인 반응을 보인 영아는 좋은 인상을 남길 수 있다는 것으로 해석되어진다. 또한 영아들의 기쁨의 표정과 몸짓은 외적인 보상을 기대하지 않고 타인에게 유익함을 주기 위한 자발적 행동으로 타인의 감정이나 관점을 지각해서 이해하는 능력인 친사회적 상호작용의 한 부분으로 볼 수도 있지만 대부분의 경우 자신의 요구를 상대방이 긍정적으로 수용한 것에 대한 보상적 반응으로 보여진다.

2) 한 단어로 거부하기

영아들은 또래나 교사가 자신이 원하지 않는 것을 요구하거나 강요하였을 때, 요구를 거부하는 “안 해, 안 돼” 라는 말을 빈번하게 사용한다(김은희, 2009). 영아들의 한 단어 말 표현은 대체적으로 사물과 사건을 지칭하거나 기분의 표현, 요구 등을 나타내기도 하였으나 경우에 따라서는 거절이나 거부의 반응을 확실하게 담고 있는 의미로 사용되기도 하였다. 다음은 영아가 또래의 무조건적인 요구에 거부반응을 보이는 사례이다.

진구가 물편 블록을 이용하여 자동차를 만들고 있다.

진구와 계속해서 상호작용을 시도하고 놀이를 함께 하고자 하였던 태호가 물편 블록을 말없이 가져간다.

진구 : (화난 목소리로) 줘. 나 하나줘. 없어.

태호는 진구의 눈치를 살피지만 물편 블록을 꺼안고는 진구에게 주지 않는다.

진구 : 나 줘. 내꺼야.

태호 : 싫어.

진구 : (소리를 지르며) 나 줘. 내가 놀던 거잖아.

태호는 진구의 눈치를 살피고 교사의 시선을 의식하고는 진구에게 물

편 블록을 전달한다.

태호 : (친구를 쳐다보며) 치~ 나 빠졌어.

친구는 태호를 쳐다보지 않고 뒤로 돌아 몰편 블록으로 계속해서 자동차를 만든다.

(2011. 5. 9 참여관찰)

이처럼 영아의 무조건적인 요구에 대한 또래의 거부반응은 긍정적인 관계를 형성하지 못하였으며 요구를 한 영아가 또래와의 놀이상황에서 배척당하는 결과를 가져왔다.

위의 사례를 통해 살펴보자면 태호가 몰편 블록을 이용해 자동차를 만들고 있다. 친구와 놀이를 즐겨하던 태호가 놀이를 함께 하자는 의미로 몰편 블록을 태호에게서 빼앗았고, 아직 몰편 블록으로 자동차를 완성하지 못했던 친구가 태호의 요구를 받아들이지 않으며 서로에게 부정적인 영향을 미쳤다. 몰편 블록을 모두 소유하고 자신에게 전해주지 않는 태호를 향해 친구는 “나 줘, 내꺼야” 라는 거부반응을 계속해서 전달하였고, 이에 서운함을 느낀 태호가 “나 빠졌어” 라는 자신의 감정을 친구에게 드러냈다. 그러나 친구는 태호에게서 등을 돌려 자신이 하던 놀이를 지속하였다.

친구는 모든 또래에게 인기가 있고, 자신이 원하는 또래에 대한 표현이 분명하여 특정한 몇몇의 영아와 놀이를 시작하는 경우가 잦았는데 이러한 놀이 대상자 중 한 명이 태호였다. 영아들은 서로간의 유사한 특성이나 일정한 특징이 존재하는 놀이를 함께 할 경우 친밀감이 형성하였다. 또한 비슷한 코드로 놀이상황이 진행되는 또래들의 경우 놀이를 함께 하는 시간이 좀 더 많은 관계로 발전되었는데 친구와 태호도 이러한 관계에 해당되었다. 이로 인해 평소 친구와 태호는 서로가 자신의 놀잇감을 가져가거나 자신이 하고 있던 놀이에 동의를 구하지 않고 참여하여도 별다른 갈등 상황 없이 놀이를 확장시켰는데 때로는 태호의 일방적인 행동으로 인해 놀이가 중단되

어 친구의 거부반응이 강하게 일어나기도 하였다. 따라서 태호가 호의적인 내용을 담고 있었던 행동일지라도 친구에게 거절당하였고, 태호는 친구에게서 자신이 원하는 반응을 얻지 못하였다. 다음 사례 또한 위의 사례와 마찬가지로 동의를 구하지 않는 또래의 요구를 영아가 거절하는 장면이다.

윤지 : (블록으로 망치를 만들고 있다)

헤미 : (윤지가 만든 블록 중에 일부분을 가져간다.)

윤지 : 내꺼야. 내꺼.

헤미 : (윤지를 바라보며 허리 뒤로 블록을 숨긴다)

윤지 : 으앙~~~ (큰소리로 울면서 발버둥을 친다) 내꺼야. 엄마~~~. 내꺼야.

(2011. 6. 7 참여관찰)

이처럼 사랑반 영아들은 또래에게 놀잇감을 빌려달라는 요구나 자신의 의도가 분명하게 담긴 간단한 요구를 빈번하게 하였는데 특히 놀잇감을 빌려달라는 요구에 있어서는 또래가 “안 돼, 싫어, 내꺼야” 라는 대답을 자주 언급했다. 이는 놀잇감의 소유를 지속시키고자 할 때 사용되며 “내가 가지고 놀던 거야” 혹은 “내가 계속 가지고 놀 거야” 라는 의미를 내포하고 있는 것으로 보인다. 영아들은 또래가 거부반응을 보일지라도 자신이 가지고 놀고 싶은 놀잇감에 대해서는 이를 차지할 때까지 계속해서 자신의 요구를 드러냈고 영아들의 경우에는 자신의 욕구를 조절하기 어려울 때가 많기 때문에 이는 때때로 또래와의 충돌을 일으키는 원인이 되기도 하였다. 다음 사례는 앞전의 사례들과는 달리 영아가 허락을 구하는 요구를 했음에도 불구하고 또래가 부정적인 반응을 보이는 상황이다.

재진 : 그거 나 줄래?

은비 : (마이크를 품 안에 쑥 안으며) 시러~

재진 : 마이크 나 줄래?

은비 : (마이크를 꼭 끌어안으며) 시러~ (재진이로부터 멀리 도망간다)

(2011. 6. 13 참여관찰)

위의 사례와 같이 영아가 또래에게 “나랑 같이 놀래? 나 줄래?” 라는 표현과 같은 허락을 구하는 요구는 “싫어!” 라는 매몰찬 반응의 답을 듣기 쉬운데 허락을 구하는 말이 또래에게는 거절할 수 있는 기회를 주는 것이기 때문에 대부분의 경우 거부당하기 쉽다(Smith, 1982). 사랑받 영아들 또한 무조건 적으로 놀이에 참여하기 위해 혹은 놀잇감을 소유하기 위해 몸으로 자신의 요구를 표현하는 일도 많았지만 무력적인 요구보다는 “같이 할래?, 나 줄래?”와 같이 공손한 요청이거나 허락을 구하는 요구를 하는 경우가 많았다. 그러나 영아들이 또래에게 허락을 구하는 “할래? 줄래?” 는 “안 돼. 싫어” 라는 반응으로 돌아오는 경우가 많았다. 이는 영아들은 부탁하는 표현에 대해 형식이나 호의적인 감정을 고려하기보다는 놀이의 흐름이 끊어지는 것을 두려워하거나 자신의 놀이를 방해하고 물건을 뺏어가는 내용에 더욱 집중하기 때문인 것으로 보인다(구수연, 2005).

이처럼 또래의 요구를 받아들이지 않는 영아의 단답형 거절은 또래와 놀이를 시작하고 유지·확장하는 데 걸림돌이 되었다. 또한 영아들의 행동이 겉으로 보기에는 단순히 놀잇감을 뺏거나 놀이를 방해하기 위한 수단으로 보여 질 수도 있지만 그와 반대로 호의적인 마음을 담고 있거나 놀이를 함께 하자는 제안적인 수단으로 놀잇감을 뺏거나 놀이를 중단시키는 경우도 있었는데 이때 한 단어로 또래의 요구를 물리치는 거부반응에는 그 어떠한 타당한 이유나 설명이 없기 때문에 영아들은 또래가 왜 자신의 요구를 수용하지 않는지, 왜 자신의 마음을 받아주지 않는지에 대한 이해가 부족하였다. 따라서 영아들은 또래의 반응을 쉽사리 받아들이지 못하였다.

3) 발뺨하기

영아는 자신이 주도하여 연출한 놀이상황이나 자신과 자주 어울려 놀이상황을 확장하는 또래와의 놀이에는 다른 영아의 개입 자체를 거부하는 경우가 있었다. 또한 호감을 갖고 있지 않았던 영아, 언어발달이 미숙한 영아, 자신과 놀이를 하는 빈도수가 적은 영아, 평소에 원활한 상호작용을 하지 못하고 갈등을 자주 유발하였던 영아, 자신의 허락을 받지 않고 놀이에 개입하는 영아의 경우에는 그들의 행동 자체가 또래의 놀이상황을 망치기 위한 것으로 해석되어지거나 놀이영역을 침범하기 위한 것으로 간주하기 때문에 또래가 긍정적 행동을 보여도 놀이참여를 강력하게 저지하였다. 이러한 반응으로 영아들은 자신이 만들어 놓은 상황을 놀이상황이 아니라 위협하거나 다급한 상황으로 처리하여 상대영아에게 거짓말을 하였다. 혹은 또래의 요구에 대해 그릇된 반응을 보인 영아에게 교사가 이유를 물으면 자신의 행동을 발뺨하는 모습을 보였다. 다음은 과거에 또래가 행했던 행동에 대한 일련의 복수심으로 영아가 또래의 요구를 발뺨하는 사례이다.

재혁이가 벽돌블록을 이용해서 울타리가 있는 집을 만들고 있다.

예빈이가 재혁이 옆으로 다가와 벽돌블록으로 탑을 쌓고 있다.

예빈이는 재혁이와 블록을 번갈아가며 지속적으로 응시했고, 언젠가부터 재혁이가 만드는 울타리가 있는 집 모형에서 벽돌블록을 하나씩 빼낸다.

재혁이가 울타리가 있는 집을 만드는 데 열중하다 예빈이가 자신이 만들고 있는 울타리가 있는 집 모형에서 블록을 하나씩 빼낸다는 사실을 알게 되었다.

재혁 : (예빈이에게 손가락질을 하며 소리를 지른다) 하지마!

예빈이는 끊임없이 계속해서 재혁이의 벽돌블록을 하나씩 하나씩 빼내어 자신의 등 뒤로 숨긴다.

교사 : 예빈아, 왜 재혁이의 블록을 숨겼어요?

예빈 : (고개를 좌우로 흔들며, 등 뒤에 블록을 만지작거린다) 아냐!
 교사 : (여분의 블록이 남아있는 바구니를 가리키며) 예빈아, 여기 남아 있는 블록들이 있지? 이 블록들로 놀이 하자.
 예빈이가 교사를 바라보며 인상을 쓴다.
 재혁이가 예빈이로부터 멀리 달아나 자신이 만들던 울타리가 있는 집을 서서히 완성시킨다. 예빈이는 재혁이가 자신으로부터 멀리 달아났으나 여전히 재혁이의 모습을 주시하며 재혁이의 주위로 서서히 다가가 재혁이가 또 다른 벽돌을 집기 위해 뒤를 돌아 있는 사이 울타리의 블록을 가지고 자신의 자리로 돌아온다.
 재혁이가 다른 블록을 하나 집어 자신의 집을 바라보다가 이상한 부분을 감지하고는 예빈이를 바라본다. 예빈이가 재혁이의 시선을 느끼고는 깜짝 놀라 블록을 등 뒤로 숨긴다. 예빈이의 행동을 포착한 재혁이가 소리를 지르며 예빈이에게 달려가 손으로 머리를 때린다.
 재혁이에게 머리를 맞은 예빈이가 자신의 머리를 만지며 블록 하나를 또 다시 등 뒤로 숨긴다. 결국 재혁이는 예빈이가 블록을 계속 자신의 등 뒤로 숨겨 울타리 집의 형제가 점점 사라지자 체념하며 자동차 놀이로 이동하였다.
 예빈이가 재혁이의 모습을 끝까지 바라보다가 씩- 미소 짓고는 소꿉놀이영역으로 자리를 옮긴다.

(2011. 5. 16 참여관찰)

위의 사례를 보면 재혁이가 블록을 이용해 울타리가 있는 집을 만들고 있었다. 예빈이는 재혁이가 집을 만드는 시점부터 재혁이의 행동을 계속해서 주시했고, 재혁이가 한눈을 판 사이 혹은 재혁이가 잠깐 뒤를 돌아 있는 사이 재혁이가 만든 울타리가 있는 집에서 블록을 하나씩 하나씩 빼내어 자신의 등 뒤로 숨겼다. 예빈이의 행동을 감지하지 못했던 재혁이가 결국 예빈이가 자신의 울타리 집에서 블록을 하나씩 빼내어 갔다는 사실을 깨닫게 되었고, 자신의 블록을 달라고 요구하였다. 그러나 예빈이는 재혁이의 요구에 대해 발뺌하는 반응을 보였다. 이러한 상황이 계속해서 되풀이되자 교사가 개입되어 예빈이에게 이유를 물었지만 예빈이는 이 또한 발뺌하였다. 예빈

이의 같은 행동이 계속해서 반복되자 재혁이가 자신이 만들던 울타리 집을 포기하고 다른 영역에서 새로운 놀이를 시작하였고, 재혁이의 모습을 끝까지 관찰하던 예빈이는 재혁이가 만들던 울타리 집이 완성되지 못하고 형체를 알아볼 수 없게 되자 미소를 짓고는 자신도 소꿉놀이영역으로 이동하여 놀이를 시작하였다.

앞선 사례에서도 언급되었듯이 예빈이는 평소 정적인 활동을 많이 하며 남자 영아들과 상호작용하는 경우가 드물었다. 또한 어린이집에서는 언어적 표현을 거의 하지 않기에 언어발달이 미숙한 영아로 인식되었으나 학부모님과 교사의 면담을 통해 예빈이가 집에서는 언어적 표현이 활발하고 자신의 감정이나 느낌을 솔직하게 표출한다는 것을 짐작할 수 있었다. 그러나 집 이외의 곳에서는 낯가림이 심하고 다른 또래나 어른들에게는 말을 잘 하지 않는 것으로 보아 어린이집이나 또래와의 적응시간이 상당히 필요한 영아였다. 일반적으로 재혁이와 예빈이는 평소 접촉이나 상호작용 혹은 함께 놀이를 즐겨하는 또래가 아니었다. 또한 예빈이는 또래의 놀잇감을 가져가거나 방해하여 다툼이 일어나는 일들은 좀처럼 만들지 않는 영아였기에 재혁이의 블록을 계속해서 숨기고 재혁이나 교사에게는 자신이 블록을 가져가지 않았다고 발뺌하는 예빈이의 모습은 평소와 많이 달랐다. 교사는 예빈이의 어머니와의 대화를 통해 예빈이가 ‘왜’ 재혁이의 놀이를 방해하고 재혁이의 요구에 발뺌을 했는지 알 수 있었다.

예빈어머니 : 혹시 재혁이가 또 예빈이를 깨문 적이 있나요?

교사 : 아니요. 최근에는 재혁이가 예빈이를 문 적이 없어요.

예빈어머니 : 그럼... 재혁이가 예빈이를 처음에 깨물었던 행동이 충격적이었던 것 같아요. 예빈이가 재혁이에게 물린 뒤로는 계속해서 팔을 가리키며 재혁이가, 재혁이가, 아퍼, 아퍼라고 하거든요. 또 하루는 목이나 등을 가리키며 재혁이가 때렸어, 아퍼, 라는 이야기를 하더라고요. 그래서 저는 혹시 요새도 재혁이가 예빈이를 밀치거나 깨물었나

했어요.

(2011. 5. 19 예빈 귀가 지도 시 부모님과 면담)

재혁이는 평소에 놀이상황이 자신의 뜻대로 흘러가지 않거나 자신의 요구를 또래가 거부하거나 자신을 놀이에 참여시키지 않는 영아의 팔을 종종 무는 버릇이 있었다. 재혁이가 영아들의 팔을 자주 물었고, 이에 교사도 재혁이에게 시선을 떼지 않고 좋지 않은 습관을 없애기 위해 노력하였으며 학부모에게도 재혁이의 상황을 알려 현재에는 재혁이가 자신의 감정변화에 따라 또래를 무는 행동이 사라졌다. 그러나 학기 초반 그 어떤 놀이상황에서 예빈이가 재혁이의 요구를 들어주지 않았고 그에 대한 반응으로 재혁이가 예빈이의 팔을 물었던 적이 있었는데 그 상황이 예빈이에게는 큰 충격으로 다가간 것 같았다. 이에 예빈이가 당시의 느낌을 기억 속에 간직하고 있다가 재혁이의 놀이를 방해하였던 것이다. 재혁이는 자신이 완성하던 집의 블록을 예빈이가 하나씩 숨겨 놀이가 원활하게 이루어지지 않자 예빈이에게 벽돌블록을 내놓으라고 하였지만 예빈이는 자신의 행동을 발뺌하였다. 이처럼 발뺌은 또래의 요구에 대한 즉각적인 반응 자체로 나타나기도 하지만 변명의 수단이 되기도 하였다. 다음은 영아가 제시한 요구가 또래에게 거부당하자 영아가 또래의 놀이를 방해하였다. 이를 지켜보던 교사가 또래의 놀이를 방해한 사람이 누구인지를 묻자 영아가 자신의 행동을 발뺌하고 다른 영아에게 잘못을 전가시키는 사례이다.

윤지가 블록으로 집을 만들고 있다. 집은 상당부분 형체를 알아볼 수 있도록 완성되었다. 태호가 윤지 곁으로 다가와 윤지가 만든 집 위에 퍼즐을 얹는다.

태호가 집 위에 얹어놓았던 퍼즐을 윤지가 던진다.

태호가 윤지가 만들어 놓은 집을 발로 부순다.

윤지 : (태호에게 소리 지르며) 야~~~~~ 왜그랬!

교사 : (태호의 모습을 보고는 다가와서) 누가 그랬을까요?

태호 : (교사의 표정을 한 번 쳐다보고는 자신 옆에 앉아있던 아랑이를 바라보며)

아랑이가 그랬나? 아~ 아랑이가 그랬나 봐요.

윤지 : (태호를 가리키며) 태호, 태호가 그랬잖아. 태호가 그랬어요.

(2011. 6. 3 참여관찰)

위의 사례를 보면 윤지가 한 곳에 앉아 오랜 시간 블록으로 자신만의 집을 만들고 있었다. 윤지는 대부분의 자유놀이시간에 한 곳에 앉아 하나의 놀이만을 진행하는 영아였다. 집중력이 높았고, 다른 영아들처럼 시시때때로 소꿉놀이를 하다가 블록놀이를 하고 블록놀이를 하다가 퍼즐놀이를 하고 퍼즐놀이를 하다가 번개맨을 부르거나 하지 않고 하나의 놀이를 시작하였으면 하나의 놀이만을 끝까지 유지하는 영아였다. 윤지의 모습을 지켜보던 태호가 윤지와 함께 퍼즐 놀이를 하고 싶었고, 이러한 의미를 담아 하나의 퍼즐을 윤지가 만든 블록 집 위에 얹었다. 그러나 윤지가 자신과의 놀이를 거부하고 퍼즐을 블록 집에서 떼어놓자 태호는 자신의 요구를 거절한 윤지에 대한 반응으로 블록 집을 발로 망가뜨렸다. 친구에게 행했던 것처럼 태호는 윤지에게도 종종 자신과 놀이를 같이 하자는 의미로 윤지가 하고 있던 놀이를 발로 부수거나 놀잇감을 뺏는 것으로 자신의 의사표현을 했었다. 이처럼 태호가 윤지에게 놀이를 제안하였으나 자신의 요구가 받아들여지지 않자 그에 대한 반응으로 윤지의 블록 집을 발로 부순 것이었다. 이에 교사가 태호의 요구와 윤지의 반응, 윤지의 반응에 대한 태호의 반응을 감지하고는 태호에게 다가가 윤지의 집을 부순 사람이 누구까요? 라고 물었으나 태호는 교사에게 사실을 말하지 않고 자신의 옆에 있었던 아랑이에게 잘못된 행동을 덮어 씌웠다. 이와 같이 영아들은 요구-또래의 부정적 반응-이에 대한

보복성 행동(반응)을 보였다. 이때 영아는 또래의 부정적 반응에 대한 자신의 거친(보복성 반응)행동을 누군가가 목격하거나 그에 대한 이유를 물었을 때 자신의 행동을 발뺌하였다. 이는 영아들이 자신의 보복성 반응은 스스로도 바람직하지 않은 행동이라고 인식하고 있어서 자신의 잘못을 인정하려 하지 않았다. 다음은 영아가 자신이 선호하지 않는 또래의 제안을 받아들이지 않기 위해 놀이 상황을 변경하여 또래의 요구를 발뺌하는 사례이다.

진구가 교구장 뒤로 숨으며 큰 목소리로 괴물의 존재를 알린다.

진구 : 여러분, 괴물이 나타났어요. 괴물이!

승진이가 진구의 행동을 지켜보고는 자신도 교구장 뒤로 숨는다.

진구 : 현지야, 괴물이 나타났대. 얼른 이리 와서 숨어.

승진 : (진구 옆에 승진이가 앉아있다) 아~ 무서워

현지 : 아~!! (소리를 지르며 교구장 뒤로 와서 승진이 옆에 숨는다)

진구와 승진, 현지의 놀이를 목격한 보현이가 진구 옆자리에 앉으려 하자 진구가 보현이를 밀쳐낸다.

진구 : (보현을 밀치며) 안 돼.

교사 : 진구야, 보현이는 왜 안돼요? 보현이도 괴물로부터 보호해줘야 하지 않을까?

진구 : 음... 보현이는 자리가 없어요.

교사 : (진구 옆의 빈 공간을 가리키며) 여기 있잖아요. 진구 옆에 보현이가 앉을 수 있는 자리가 있는 것 같은데~

진구 : (잠시...) 아니에요. 괜찮아요. 괴물이 갔대요.

교사 : 응? 괴물이 갔대요? 그럼 이제 진구도 밖으로 나와도 되지 않을까?

진구 : 네, 괴물이 없어졌대요.

교사 : 그럼 이제 진구가 밖으로 나와 보현과 함께 놀이를 하면 되지 않을까?

진구 : (.....) 음, 보현이는 다른 놀이해요.

(2011. 6. 16 참여관찰, 면담)

위의 사례에서 친구는 괴물이 나타났다는 놀이를 설정하였고 자신이 교구장 뒤로 숨으며 다른 또래들의 동참을 요구하였다. 친구와 곧잘 놀이를 하던 승진이가 친구의 놀이에 참여하며 자신도 괴물을 피해 교구장 뒤로 숨었고, 관찰 장면이 포착되었던 시기에 현지에게 호감도가 상승하였던 친구가 현지를 손짓으로 불러들여 놀이에 참여시켰다. 친구는 또래의 선호도에 대한 호불호가 분명하였고, 자신이 선호하는 또래가 자주 바뀌긴 했지만 특정 또래는 자신의 놀이에 적극적으로 참여시켰기에 위의 사례가 관찰된 시기에는 현지와 승진이가 친구의 놀이에 참여할 수 있었다. 승진이와 현지는 친구의 말에 따라 괴물을 피해 교구장 뒤로 숨었고 친구의 옆에는 한 두 명의 또래가 더 몸을 숨길 수 있는 공간이 남아있었다. 이를 발견하고는 놀이에 참여하고 싶었던 보현이가 친구 옆의 빈 공간에 자신의 몸을 숨기려하자 친구가 강력하게 보현이를 밀쳐냈다. 평소 친구는 비교적 언어발달이 활발한 또래와 놀이상황을 이어가는 경우가 많았고, 보현이는 언어표현이 미숙한 영아 중 한명이었기 때문에 친구의 놀이상황에 번번이 거부되었다. 몸짓이나 표정으로 자신의 의도를 전달하는 영아들 중에서도 특히 보현이의 요구에 친구가 거부반응을 보인 적이 많았기에 이를 감지한 교사가 놀이상황에 개입되었다. 친구의 모습을 보고는 교사가 상황을 중재시키기 위해 친구에게 빈 공간을 가리키며 “보현이도 괴물로부터 숨겨줘야 하지 않을까?” 라고 제안하였으나 친구는 보현이가 들어올 공간이 없다는 거짓말을 하였다. 교사가 직접적으로 친구 옆의 빈 공간을 가리키며 “보현이를 여기에 숨겨주면 안 될까?” 라고 하자 친구는 괴물이 이제 사라졌다는 변명을 하였다. 또 다시 교사가 친구와 보현이의 놀이를 위해 “그럼 이제 친구도 밖으로 나와 보현이와 놀이를 하면 되지 않을까?” 라고 제시하자 친구는 보현이가 아무런 놀이를 하고 있지 않다는 것을 알고 있으면서도 보현이는 다른 놀이를 하고 있다고 발뺌하였다.

영아들의 발뺨은 한 단어로 또래의 요구를 거부하거나 거절할 때와 같이 또래의 요구를 수용하고 싶지 않을 때 나타나는 반응이었다. 또한 발뺨은 또래의 부정적 반응에 대한 보복성 반응으로 이용되기도 하였고, 교사가 또래의 놀이 상황에 개입하여 영아의 잘못된 행동에 대한 이유를 물었을 때 자신의 잘못을 인정하고 싶지 않거나 자신의 행동을 책임지고 싶지 않아 교사에게 거짓말을 할 때 나타났다.

4) 모른 척 하기

만 2세반 영아는 특성상 언어적 발달이 급속하게 이루어지는 시기로서 언어를 통해 요구를 거절하거나 수용하였다. 그러나 때때로 영아들은 또래가 자신의 곁에 있음에도 불구하고 없다는 듯이 행동하거나, 또래의 요구를 듣지 못한 척 하거나, 또래의 의도가 분명하게 들어가 있는 대화임에도 불구하고 그 자리에서 조용히 비켜서는 등 또래의 요구를 모른 척 하는 반응을 보이기도 했다. 이러한 경우에 대부분의 영아들은 그 어떠한 언어적 표현도 하지 않았다. 다음은 영아가 또래와 놀이를 하고 싶지 않아 요구를 모른척 하는 사례이다.

아랑이가 앉아서 퍼즐 놀이를 하고 있다.

태호가 동화책을 가지고 아랑이의 곁에 다가와 앉는다.

태호 : 아랑아, 뭐해?

아랑 : …….

태호 : (동화책을 펼치며, 또 다시) 아랑아 뭐해?

아랑 : 아~ 다 했다. (아랑이는 자신이 놀이하던 퍼즐을 바구니에 넣고는 자리를 옮긴다)

(2011. 4. 18 참여관찰)

현지가 인서에게 다가가 토끼꼬리 역할놀이 교구를 내민다.

현지 : 토끼꼬리 해줄까? 해줄까?

인서는 자신이 보던 동화책을 내려놓고는 소꿉놀이영역으로 다가가 물을 마시는 시늉을 한다. 현지가 다시 인서에게 다가와 토끼꼬리 역할놀이 교구를 내민다.

현지 : 인서야, 토끼꼬리 해줄까? 해줄까?

현지가 승진이에게 다가가 토끼꼬리 역할놀이 교구를 내민다.

현지 : 토끼 꼬리 해줄까?

승진 : 싫어. 나는 호랑이 할 거야.

현지 : 그래?

현지가 호랑이꼬리 역할놀이 교구를 갑자기 재진이에게 가져다준다.

현지 : (재진이에게) 여기 있어. 승진아, 내가 해줄까?

승진이가 당황한 표정으로 현지의 모습을 살펴보고 있다.

(2011. 4. 22 참여관찰)

위의 사례를 살펴보자면 첫 번째 사례에서는 아랑이가 자신의 영역에서 퍼즐놀이를 하고 있었다. 아랑이와 동화책을 읽으며 놀이하고 싶던 태호가 동화책을 들고 아랑이에게 다가와 “아랑아, 뭐해?” 라고 관심을 표현하며 아랑이의 상황을 물었지만 아랑이는 자신의 곁에 태호가 없는 것처럼 아무런 대답도 하지 않았다. 태호가 대답이 없는 아랑이에게 다시 한 번 “아랑아, 뭐해?” 라고 질문하였으나 아랑이는 아예 태호의 곁에서 일어나 다른 영역으로 이동하였다. 이는 태호가 동화책을 들고 아랑이 곁으로 다가오며 놀이를 요구하였으나 아랑이는 태호와 놀이하고 싶지 않거나 동화책을 가지고 놀고 싶지 않았다. 이에 대한 반응으로 아랑이는 태호의 물음에 그 어떤 대답도 하지 않았고 태호가 또 다시 자신에게 질문을 던지자 이번엔 태호를 모른 척 하고 자리를 옮기는 반응을 보였다. 영아들은 자신에게 요구를 청하는 또래와 놀이를 시작하고 싶지 않을 때 또래의 요구를 모른척하였다.

두 번째 사례에서는 현지가 인서에게 토끼꼬리 역할교구를 가져오며 현지

가 토끼가 되는 역할을 요구하였다. 현지는 자신의 요구를 받아들여 인서가 토끼꼬리를 하면 놀이를 확장시킬 생각이었다. 그러나 현지와 놀이하고 싶지 않았던 인서가 현지의 요구를 모른 척 하기 위해 자신이 놀던 곳과는 다른 영역으로 가서 시원한 물을 마시는 시늉을 했고, 인서에게 자신의 요구를 거절당한 현지가 인서와의 놀이를 포기하였다. 이후 인서는 승진이와 놀이를 하고 싶었고 승진이에게 토끼꼬리 역할교구를 내밀며 놀이를 요구하였다. 그러나 승진이는 자신은 호랑이를 할 것이라는 입장을 분명하게 내비쳤고 승진이의 반응이 마음에 들지 않았던 현지가 승진이가 아닌 재진이에게 갑자기 다가가 재진이에게 일부러 “승진아” 라고 부르며 놀이를 요구하였다. 현지의 급작스러운 반응에 당황한 승진이는 한동안 현지의 행동을 살펴 보았다. 이처럼 영아는 자신이 하고자 하는 놀이가 또래가 요구한 놀이와 다를 때 또래의 요구에 대해 모른척하였다. 다음은 또래가 제시한 놀이가 영아가 하고자 하는 놀이와 다를 때, 또래의 요구를 지속적으로 모른척하며 자신의 놀이를 진행시키는 사례이다.

태호 : 아랑아, 운전해, 운전.

아랑이는 태호의 말을 듣지 않고 퍼즐놀이의 그림을 보며 혼잣말처럼 중얼거린다.

아랑 : 엉엉엉. 엄마가 아프대. 엄마~~

태호 : 아랑아, 운전해.

아랑 : 엉엉엉. 엄마~~~~~

태호가 계속해서 아랑이의 모습을 한참동안 바라보며 앉아 있다.

아랑 : (실눈을 떠서 태호를 슬쩍 흘겨본다) 엄마~~ 엉엉엉. 엄마~~

태호 : 그럼 내가 운전할까? (또 다시 책으로 운전하는 시늉을 한다)

아랑이는 여전히 엉엉, 엄마~~ 라고 중얼거리며 퍼즐만 바라보고 있다.

태호가 교사에게 다가와 책을 주고는 아랑이에게 다가간다.

태호 : 아랑아, 아랑아, 엄마가 아프대?

아랑 : (태호를 바라보며, 우는 표정을 지으며) 응. 엄마가 아프대.

(2011. 6. 3 참여관찰)

위 사례에서 태호는 아랑이와 운전놀이를 시작하기 위해 아랑이 곁으로 다가와 동화책으로 핸들을 잡는 시늉을 하며 아랑이에게 운전할 것을 요구하였다. 그러나 태호와 운전놀이를 시작하고 싶지 않았던 아랑이는 태호의 요구를 모른 척 한 채 퍼즐놀이에 얼굴을 파묻고는 우는 시늉을 하며 계속해서 중얼거린다. 아랑이의 의도를 한 번에 알아차리지 못한 태호가 계속해서 아랑이를 바라보며 운전해, 라고 요구하였으나 아랑이는 이에 적절하지 않은 반응을 보였다. 그 어떤 타당한 반응이 아닌, 자신의 요구를 모른 척하고 “엉엉, 엄마가 아프대, 엉엉” 우는 시늉을 하는 아랑이를 태호가 한 동안 바라본다. 태호는 아랑이가 “운전하고 싶지 않은 것이 아닐까?” 라는 추측으로 “그럼 내가 운전할게” 라는 새로운 대안을 제시하지만 여전히 아랑이는 퍼즐놀이에 얽드려 우는 시늉을 하였다. 아랑이의 요구를 제대로 파악하지 못한 태호는 아랑이가 자신의 요구를 모른 척하는 반응에 당황하였고, 꼼꼼이 아랑이의 행동을 관찰하던 태호가 교사에게 동화책을 가져다주고 아랑이에게 다가가 “아랑아, 엄마가 아프대?” 라고 물었다. 그제야 아랑이는 태호를 바라보며 “응” 이라 대답하고는 놀이를 시작한다.

이처럼 영아들은 또래가 자신이 놀이하고 싶은 대상이 아닐 때에는 또래의 물음에 그 어떤 대답도 하지 않고 모르는 척을 하거나 놀이영역에서 벗어났다. 또한 같이 놀이를 하고 싶은 또래지만 또래가 제시한 요구가 자신이 원하는 놀이의 방향이 아닐 때에는 모른 척하는 반응을 보였다. 영아들이 또래의 요구를 모른 척 하는 반응은 또래의 존재자체를 무시하거나 영역에서 벗어나는 등의 행동이 포함되었기에 한 단어로 요구를 거부하는 반응보다 오히려 자신의 뜻을 분명하게 표현하는 데 효과적이었다. 그러나 이러한 반응은 영아들이 또래가 원하는 요구를 정확하게 파악하는 데 걸림돌이

되었으며 영아들에게 좌절감과 실망을 안겨주는 계기가 되기도 하였다.

5) 좋아하는 또래에게 호응하기

영아들은 또래관계에 있어서 선호하는 또래와 애착을 형성하게 되고 이들을 다른 또래와는 다르게 대하게 된다(구수연, 2005). 영아들은 자유놀이 시간에도 자신만의 공간을 정해 놓고 또래가 침입하거나 침범하는 것을 극도로 꺼리거나, 또래와 함께 놀이를 할 때도 다른 또래로부터 자신들의 놀이를 방해받지 않으려 하는 성향이 짙었다. 그러나 간혹 또래가 누구인지에 따라 또래를 자신의 놀이상황으로 불러들이거나, 자신이 좋아하는 또래가 다른 놀이를 하고 있다면 놀이상황이 끝날 때까지 기다리거나, 선호하는 또래의 요구를 무조건적으로 수용하는 경향이 나타나기도 하였다. 다음은 영아가 특정 또래의 제안을 기꺼이 수용하고 또래의 요구에 따라 묵묵히 놀이를 진행시키는 사례이다.

윤지가 물편 블록을 길게 연결하여 맞추기 놀이를 하고 있었다.

진구는 윤지 옆에서 블록놀이를 하고 있다.

진구 : (발차기를 하며) 압! 압! 윤지야, 다녀올게. 기다려.

진구가 힘차게 발차기를 계속하며 다른 놀이 영역으로 뛰어간다.

윤지는 진구와 함께 블록놀이를 하다가 다른 영역으로 달려가는 진구를 바라보고 있다. 그때 재진이가 윤지에게 다가오며 진구의 흉내를 낸다.

재진 : (발차기를 하며) 압! 압!

윤지 : (재진이를 저지하며) 안 돼. 저리 가.

윤지가 여전히 진구를 계속 바라보고 있다.

진구가 다른 영역에서 놀이를 하는 사이 또래들이 블록영역 쪽으로 다가와 놀이를 하자 윤지가 블록영역의 매트에서 조금씩 밀려난다. 결국 윤지는 블록놀이 영역 매트의 끝 쪽에 걸터앉게 되었지만 자리를 뜨지 않고 진구를 기다린다. 진구는 여전히 다른 영역에서 또래와 놀이를

하고 있다. 윤지는 블록영역 매트 끝 쪽에 걸터앉아 블록으로 만들기를 하고 있다. 친구가 잠시 뒤, 윤지에게로 돌아온다.

친구 : 윤지야~

윤지가 환하게 웃으며 친구가 자리를 비운 사이 만들었던 블록을 친구에게 보여준다.

(2011. 5. 2 참여관찰)

위 사례의 윤지는 대부분 혼자 놀이를 하는 경우가 많았는데 그런 윤지에게 친구는 언제나 자신의 내면을 개방하는 상대이자 놀이에 관한 요구를 무조건적으로 수용하는 대상이었다. 위의 사례를 보자면 친구와 윤지가 함께 블록영역 매트 위에서 블록으로 만들기를 하고 있었다. 여러 가지 놀이를 동시에 진행하기도 하였던 친구가 윤지에게 양해를 구하고 다른 영역으로 달려가 다른 또래와 함께 놀이를 하였는데, 윤지는 이를 묵묵히 기다려주었다. 그 사이 재진이가 친구의 흉내를 내며 윤지와 함께 놀이하기 위해 관심을 표현했으나 윤지는 재진이의 요구는 단 번에 거절하였다. 윤지가 친구를 기다리며 블록 놀이를 하는 동안 또래들이 하나 둘 씩 블록영역 매트에 자리를 잡고 앉았고 결국 윤지가 매트의 가장 끝부분에 걸터앉은 모양새가 되었지만 윤지는 자리를 뜨지 않고 친구를 바라보며 자신의 놀이를 지속하였다. 어느 정도의 시간이 흐른 뒤에도 윤지는 친구가 윤지에게 했던 “다녀올게, 기다려” 라는 요구를 받아들이고 있었다. 시간이 흘러 친구가 윤지 곁으로 돌아왔고, 윤지는 친구가 자리를 비운 사이 자신이 만든 블록모형을 친구에게 보여주며 즐거움을 표시하였다.

윤지의 귀가 지도 시에 교사와 함께 나눈 이야기 내용이다.

윤지 엄마 : 선생님, 우리 윤지가 친구를 정말 좋아하나 봐요.

교사 : (웃으며) 그래요? 집에서 그런 이야기를 하던가요?

윤지 엄마 : 네. 윤지가 아파서 어린이집에 못 갔을 때에도 친구 보러

가야 된다고 울더라고요. 집에서 인형을 보고 친구라고 이야기 하고 같이 놀이하는데 어찌나 웃기던지. (웃음) 하여튼 집에서 노는 모습을 보면 웃겨요.

친구가 귀가를 하기 위해 나오는 모습을 보고 윤지 엄마가 친구에게 물었다.

윤지 엄마 : 친구야, 너는 친구 중에 누구 좋아해?

친구 : (고민한다가) 인서요.

윤지 엄마 : (실망한 표정을 지으며) 어떻게 해. 우리 윤지는 친구가 이상형이라고 하던데. 윤지가 친구를 너무 좋아하는데... 우리 윤지 너무 속상하겠다.

교사 : 친구는 친구들한테 인기가 많아요. 어린이집에서는 윤지를 좋아한다고 이야기 했었는데 아직 아이들이라 그런지 좋아하는 친구가 계속 바뀌어요. (웃음)

(2011. 5. 13 윤지 귀가 지도 시 어머니와의 면담)

윤지는 언어발달이 미흡하거나 언어적 표현을 할 줄 모르는 영아는 아니었지만 평소 어린이집에서 돌발행동을 하거나 또래와 갈등상황을 연출하는 영아가 아니었다. 그렇지만 교사와 둘이 대화할 수 있는 시간이 주어지면 교사에게 “친구, 좋아. 친구, 좋아” 라는 말을 여러 번 되풀이 했었다. 학부모님과의 면담을 통해서도 윤지가 친구에게 큰 호감이 있음을 알 수 있었다.

친구관계에 있어 1-2세가 되면 영아들은 선호하는 놀이친구와 애착을 형성하여 자신이 좋아하는 또래에게는 다른 놀이친구와 다르게 대하게 된다. 또한 긍정적인 관계를 형성한 또래의 행동은 좀 더 수용적으로 대하기 때문에 또래의 요구 또한 거부하지 않을 확률이 높다(구수연, 2005). 사랑받던 영아들 또한 기준이 명확하지는 않았지만 학기 초부터 즐겨 놀이하던 놀이친구가 정해져 있는 경우가 많았고, 영아들은 자신이 선호하는 또래가 분명하였다. 이에 자신이 좋아하는 또래와의 놀이 상황에서는 또래가 자리를 비워

도 자신은 자리를 지키고 있거나 또래가 놀이 상황 시 요구하는 다양한 역할이나 행동에 대해서는 거부하거나 거절하는 반응보다는 즐겁게 수용하는 반응이 더욱 많았다. 또한 영아들은 자신이 선호하는 또래가 자신 곁으로 다가와 같이 놀이를 하지 않아도 스스로 놀이를 만들어 좋아하는 또래에게 다가가는 모습을 보이기도 하였다. 다음은 영아가 또래 선호도에 따라 요구를 긍정적으로 받아들이기도 하고 부정적으로 받아들이기도 하는 모습이 나타난 사례이다.

민지가 한 동안 블록 영역에서 나오지 않고 블록에 소꿉놀이 칼을 꽂는다.

자신이 만든 모형을 이리 저리 살펴보고는 모형을 머리 위로 들어 올려 우산임을 지칭한다. 블록에 소꿉놀이에 칼을 꽂아 우산을 만든 민지가 큰 소리로 외친다.

민지 : 비가 와요~ 비. 우산.

민지가 다른 또래와 놀이를 하고 있는 친구를 바라본다.

민지 : (친구를 바라보며) 친구야! 비가 와. 이리와.

진구 : (민지의 우산을 바라보며) 응. 기다려.

은비가 민지에게 다가와 민지가 쓰고 있던 우산을 같이 쓰고자 하였다.

민지 : (은비를 밀치며) 안 돼. 내꺼야! 우산 만지지마.

은비가 민지를 바라보며 서 있다.

은비가 민지의 우산을 계속해서 바라보며 서 있자 민지가 은비를 향해 겁을 준다.

민지 : (은비를 향해 무서운 표정을 짓는다)

은비 : (민지의 모습을 물끄러미 바라보다 다른 영역으로 이동한다)

진구가 잠시 뒤, 민지의 곁으로 다가온다.

민지 : (즐겁게, 진구에게 블록으로 만든 우산을 주며) 친구야, 너 이거 쓰고 있어.

민지가 다른 영역에서 놀이하고 있는 은비를 한 번 더 쳐다본다.

진구는 민지가 만든 우산을 들고 서 있다.

민지 : (강아지 흉내를 내며) 멍멍. 시장 보고 올게.

(2011. 5. 24 참여관찰)

위의 사례를 보자면 윤지와 같이 민지도 친구에 대한 자신의 감정을 적극적으로 표현하는 영아 중 한명이었다. 민지가 블록을 네모난 모양으로 쌓고 소꿉놀이 칼을 꽂아 우산의 형태를 만들었다. 민지는 블록과 소꿉놀이 칼로 우산을 만든 후 주위를 둘러보았고 다른 영역에서 놀이하고 있던 친구를 발견하여 친구에게 놀이를 제안하였다. 다른 영역에서 다른 또래와 놀이를 하고 있던 친구가 민지를 향해 “기다려” 라는 표현을 했고, 민지는 친구를 기다리고 있던 중, 민지가 만든 우산에 흥미가 생긴 은비가 민지에게 다가와 우산을 같이 쓰고자 하였다. 그러나 민지는 은비는 자신이 선호하는 또래가 아니었고, 친구를 기다리고 있던 중에 은비가 자신의 놀이를 방해하거나 침범했다고 해석하여 은비를 밀어냈다. 민지가 은비를 밀어내도 은비가 계속해서 우산에 관심을 보이자 민지가 이번에는 무서운 표정을 지으며 은비를 자신의 영역에서 내쫓았다. 결국 은비가 다른 영역으로 이동하여 놀이를 시작하였고, 친구가 민지의 곁으로 다가오자 민지는 친구와 놀이를 시작하였다. 민지가 친구와 놀이를 시작할 무렵에는 은비가 더 이상 민지나 민지의 우산에 흥미를 보이지 않았음에도 불구하고 민지는 은비에게 다시 한 번 자신이 함께 놀이할 사람은 친구라는 것을 분명히 하였다. 민지가 선호하는 또래인 친구를 기다려 함께 우산을 쓰면서 놀이가 본격적으로 시작되었고, 친구가 자신의 요구에 호응하자 민지는 우산을 친구에게 맡기고 자신은 강아지 역할이 되어 장을 보러 나갔다.

이처럼 영아들은 자신이 좋아하는 특정 또래에게는 자신의 놀이영역을 개방하고 또래의 요구를 수용하여 긍정적인 반응을 보이며 다양한 놀이상황을 만들어 나갔다. 반면 특정 또래에게는 자신의 놀이영역에서 또래를 경계하며 예민한 반응을 보였다. 또한 사랑반 영아들의 경우, 스스로 놀이를 만들

어 좋아하는 또래에게 다가가는 모습을 보이기도 하였다.

이처럼 영아들의 놀이상황과 요구에 대한 반응을 통해 또래관계와 선호도를 분명히 알 수 있었다. 즉 영아들은 애정을 가지고 애착을 형성한 또래한테는 자신의 감정이나 느낌표현에 보다 적극적이며, 또래를 인정하고 이해하고 요구를 수용하는 태도가 좀 더 개방적이고 긍정적인 것으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

영아들은 보육기관에서 또래와 매일, 일정한 시간동안 만나게 되면서 서로에 대한 관심이 증가하고 언어적·비언어적으로 대화를 한다. 만 2세 영아들도 또래관계가 활발히 이루어지며 영아들은 말·손짓·몸짓·표정·시선·접촉 등을 매개로 또래와 놀이를 하고 그 과정에서 요구와 반응을 표현하였다. 이에 본 연구는 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 내용과 방법, 반응을 참여관찰을 통해 살펴보는 데 의의를 둔다. 본 연구의 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

만2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 내용은 영아가 역할놀이상황에서의 배역요구, 놀잇감(영역)에 대한 요구, 정서적 요구가 있었다.

첫째, 보육시설에서 보내는 시간이 늘어남에 따라 영아는 또래와 다양한 종류의 놀이를 하게 되는데 영아에게 있어 놀이는 자신과 타인의 존재를 확인하고 소중함을 인식하며 더불어 살아가는 삶을 배울 수 있는 중요한 요소이다. 영아는 또래와의 자발적 놀이경험을 통하여 만족감을 느끼며 또래와 인지·정서적 공감대를 형성한다(김영숙, 2010). 이처럼 영아들은 또래와 놀이를 통해 서로를 알아가며 점차 타인을 올바르게 이해하는 존재로 성장해 나갔는데 특히 영아들은 자유놀이시간에 또래와 상상놀이를 즐겨하였다. 이에 영아는 놀이를 시작할 때 또래에게 놀이주제와 맞는 역할요구를 빈번하게 하였다. Bruner(1982)은 영아가 형식적인 놀이를 배울 때인 13개월 후반부터 역할요구가 꾸준히 증가한다고 하였다. 영아들은 자신의 주변에 가장 가깝게 있거나 놀이를 함께 하고 싶은 영아를 지칭하여 직접적으로 “아빠, 엄마” 라고 부르며 또래의 역할을 제시하기도 하고, “어디아프세요? 여기

누우세요. 주사 놓을게요.” 라는 식으로 영아 자신이 의사임을 간접적으로 드러내고 또래에게는 환자역할을 부여하기도 하였다. 이처럼 영아들은 놀이 주제에 적합한 역할을 몸짓·언어를 통해 직·간접적으로 또래에게 제안하기도 하였고 한 명의 또래가 영웅이나 해결사와 같이 특징적인 역할을 반복적으로 수행하기도 하였다. 또한 영아는 자신이 원하는 놀이방향에 부합하는 배역을 적절하게 수행하는 한 명의 또래에게 놀이상황을 계속적으로 변형시키며 다양한 역할을 요구하기도 하였다. 이는 영아가 또래에게 전하는 역할요구가 또래와 함께 놀이를 하고 싶다는 의사를 전달하는 수단이 되기도 하며, 영아들이 놀이를 지속·유지시킬 수 있는 행동을 또래에게 제시하는 것이 가능하다는 것을 의미한다. 또한 영아에게 역할을 부여받은 또래도 놀이상황에 부합하는 배역을 올바르게 수행할 수 있다는 것을 보여준다.

둘째, 영아들이 또래에게 가장 많이 하는 요구는 놀잇감(영역)에 관한 것이었다. 영아기의 특징 상, 영아들은 놀이시간에 소유하고 있었거나 한 번 가지고 놀았던 놀잇감은 자신의 것으로 인식하여 또래에게 놀잇감을 양보하거나 놀잇감을 나누어 사용하기 어렵다(이기숙, 이영자, 1995). 이강이(1998)는 영아들은 또래와 같이하는 놀이에서도 놀잇감은 함께 사용하지 않으려 하고 자신이 소유하고 있던 놀잇감으로 놀이를 유지하려 한다고 하였다. 특히 어린이집으로 새롭게 유입된 놀잇감의 경우 영아들의 관심대상이 되어 소유욕이 증가하였다. 또한 사랑받던 영아들의 경우에는 형제·자매가 있는 영아들보다 외동으로 혼자 자란 영아들이 많았기에 어린이집외의 장소에서는 모든 놀잇감을 혼자서 소유한다는 인식이 있었기에 또래에게 놀잇감을 요구하는 일이 빈번하게 발생하였다. 영아들은 놀잇감 외에도 수업시간에만 활용되는 지정석을 자유놀이시간에도 적용하여 자신의 사진이 붙어있는 곳에서 놀이를 하고 있는 또래를 발견할 경우, 자신의 영역임을 강력하게 드러내어 또래를 다른 영역으로 밀어냈다. 이처럼 놀잇감(영역)에 대한 요구는

갈등을 불러일으키는 주요원인이 된다. 따라서 교사는 언어적인 중재를 통해 놀잇감 갈등상황을 해결하고 영아들에게 올바른 방향으로 문제를 풀어갈 수 있는 시범을 보여야 한다. 즉 교사는 영아들이 놀잇감 소유와 갈등에 대한 경험을 통해 시간이 지날수록 놀잇감을 매개로 또래에 대해 더욱 관심을 갖고 또래의 특성을 이해하는 과정으로 발전될 수 있도록 도와야 할 것이다 (김경란, 2007).

셋째, 영아들은 자유놀이시간에 또래와 함께 역할놀이를 행하는 데 필요한 배역요구와 놀잇감(영역)요구 외에도 자신이 느끼는 감정을 또래에게 전달하고 위로를 받을 수 있는 정서적 요구를 하기도 하였다. 영아들은 또래와 함께 놀이를 하고 싶거나 자신이 특정적인 역할을 수행하기 위해 놀이상황을 만들기도 하였지만 ‘맵다, 무섭다, 춥다, 시원하다’ 등의 느낌을 또래와 공유하기 위해 놀이를 연출하기도 하였다. 이러한 놀이상황의 경우 영아들은 또래에게 “맵지? 무섭지? 춥지? 시원하지?” 라는 식으로 자신의 느낌을 되물어 또래 또한 동일한 반응이 나타날 수 있도록 유도하였다. 또한 영아들이 ‘엄마가 보고 싶다, 우울하다, 슬프다, 힘들다.’ 라는 감정을 또래에게 전달하면 또래는 영아를 가만히 안아주거나, 교사에게 영아의 마음을 대신 전해주거나, 영아의 우울한 기분을 반전시킬 수 있는 새로운 놀이를 제안하기도 하였다. 영아들이 자신을 감정을 외부로 표출할 때, 또래가 영아의 느낌을 적절하게 감지하거나 동의하는 일이 가능하였다.

김경란(2007)의 연구에서 1세 영아는 자신의 요구를 언어적으로 표현하는데 미숙함을 보이기 때문에 보육교사가 영아의 몸짓이나 표정을 관찰하여 영아의 관심과 애정, 위로의 요구를 파악하고 안정감을 주어야 한다고 하였다. 또한 이러한 영아의 요구를 적절하게 이해하여 교사가 영아와 정서적 교감을 하는 일은 보육교사와 영아의 관계에 긍정적인 영향을 미치는 주요 요인이라 하였는데 만 2세 영아들은 1세 영아들과 달리 언어를 통해 또래에

게 자신의 요구를 전달하는 일이 가능하였기에 영아와 또래가 서로를 안거나 쓰다듬는 등의 신체적 접촉과 언어를 통해 정서적 교감이 전달되었다. 이는 인지·사회적으로 미숙함을 보이는 영아일지라도 또래와의 정서적 요구를 통해 위로를 주고받을 수 있다는 것을 시사한다.

이와 같이 만 2세반 영아들은 또래에게 어떠한 행동이나 물건을 요구하는 행동요구, 동의를 구하는 허락요구, 감정이나 견해를 요구할 때가 많았다. 그러나 유아의 경우 또래에게 ‘이것 좀 봐!’와 같이 주의를 집중시키거나 ‘뭐 만든 거야?’와 같이 정보를 요구하는 것이 다른 요구들에 비해 빈번하게 나타난다고 하였다(박혜영, 2000). 이처럼 유아가 또래에게 사용하는 요구내용과 영아들이 또래에게 사용하는 요구내용에는 차이가 있음을 알 수 있다.

만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구의 방법으로는 영아가 또래의 특성, 성격, 습관을 이용하여 기지 발휘하기, 다양한 말투 사용하기, 교사나 또래의 요구를 그대로 모방하는 방법이 있었다.

첫째, 영아들은 일차적으로 또래에게 “나줄래? 나도 할래, 내가 갖고 놀 거야.” 라는 식으로 직접적 요구방법을 사용하였으나 또래가 이를 거부할 경우 이차적인 방식으로 자신의 요구를 말하였다. 또래에게 요구를 거절당한 영아들은 또래의 특징을 이용하는 기지를 발휘하였다. 예를 들어 또래가 형제나 자매가 있어 부모로부터 형제·자매에게 놀잇감을 양보하라는 모습을 영아가 목격했을 경우, 영아가 또래에게 자신의 나이나 지위를 높여 원하는 놀잇감을 얻어내기도 하였다. 또한 또래가 교사에 대한 관심이 지대하여 또래보다 교사에게 지지나 위안을 받는 경우가 많을 때, 영아는 교사를 이용하였다. 이처럼 영아들은 또래를 바라보고, 관심을 갖고, 파악하고, 함께 생활하는 시간이 반복될수록 또래에 대한 ‘경험의 이해’를 전제로(김경란·서동미, 2008) 또래의 특징을 이용하는 것이 가능하였다. 이는 영아들이 상황과 경우에 맞는 기지를 발휘할 수 있다는 것을 시사한다. 즉 영아들은 유

아들처럼 요구전략을 세워 또래에게 자신의 의도를 전달하는 일이 어려울 것으로 예측하였으나 영아들도 유아들만큼 다양한 요구전략을 구사할 수 있는 것은 아니지만 나름의 요구전략을 수립하는 일이 가능하였다.

둘째, 영아들은 다양한 말투를 사용하여 또래에게 자신의 요구를 전달하였다. 영아들은 직접적인 언어표현을 통해 또래에게 자신의 요구를 드러냈다. 그러나 또래가 이를 거부할 경우 영아들은 자신이 원하는 바를 돌려 말하거나, 목적을 숨기거나, 의도를 회피하는 방식으로 요구를 피력하였다. 이 또한 거절당할 경우, 영아들은 또래에게 존댓말을 사용하거나 또래를 설득시키는 말투를 사용하였다. 또한 영아들은 또래들 간의 갈등상황을 목격하였을 때 두 명의 또래를 타이르거나 훈계하는 말로 상황을 정리하고 또래의 마음을 진정시키는 동시에 즐거운 놀이를 제안하는 일이 가능하였다. 이는 영아들은 언어로 자신의 요구를 표현하기 위해 자신만의 소리를 만들어 구사하며 다양한 억양과 말투로 또래의 행동을 변화시킨다고 한 심우림(2011)의 연구결과와 맥락을 같이한다.

셋째, 영아들은 놀이상황에 개입하여 또래와 함께 즐거운 놀이를 이어가는 교사나, 긍정적 요구반응을 자주 이끌어내는 또래의 방법을 모방하였다. 교사는 영아와의 관계에 있어 대부분 교사가 영아의 요구에 자신의 행동을 조절하고 영아들이 불확실한 언어표현을 할지라도 그 안에 숨어있는 의미를 이해하고 맥락을 파악하여 영아들의 요구를 최대한 수용하려는 태도를 보이기 때문에(김재은, 1991) 교사가 영아의 놀이에 개입하여 영아의 의도에 맞는 적절한 행동을 하고 영아는 교사의 행동에 기쁜 반응을 보이는 경우가 많다. 따라서 영아의 반응에 따라 교사가 놀이를 확장시키기 위한 요구를 하였을 때, 영아 또한 교사의 요구에 즐거운 마음으로 임할 때가 많았다. 또한 대부분의 영아들은 요구전략을 다양하게 계획할 수 없었으나 몇몇의 영아들은 구사할 수 있는 어휘의 수가 다양하고, 언어적 표현이 또래보다 활

발하고, 또래의 특성, 감정, 건강상태 등을 올바르게 파악하여 요구를 하였기에 또래에게 긍정적 반응을 이끌어낼 때가 많았다.

이처럼 교사와 또래의 행동을 지켜보던 영아는 교사와 또래의 방법을 그대로 흡수하여 또래에게 자신의 요구를 전달하였는데 이는 부정적인 반응을 일으키는 경우가 많았다. 다수의 영아들은 이러한 기술을 사용 할 때, 대부분 앞뒤 상황의 원인과 결과를 파악하지 못한 채 교사나 또래의 말을 부분적으로 인용하여 “해볼까요? 할까요?” 라고 표현하였고 이러한 언행은 또래로 하여금 “싫어. 내꺼야” 라는 반응을 보일 수 있는 계기가 되었다(이영석, 1995). 또한 교사나 또래의 방법을 그대로 모방하여 요구를 할 경우, 요구를 전달하는 영아는 자신의 말 속에 숨어있는 진짜 의도를 알고 있었으나 요구를 전달받는 또래는 영아의 말 속에 들어있는 뜻을 정확하게 파악하기 힘들었다. 이는 영아들이 가끔씩 제한된 경험이나 한정된 추리능력으로 인해 교사의 논리와는 다른 방향으로 상황을 접근하게 된다는 (구수연, 2005)의 결과와 유사한 맥락이다.

이와 같이 영아들도 나름의 다양한 요구방법을 사용하는 것으로 나타났다. 그러나 유아들은 또래관계에서 밀기, 때리기, 놀릿감 빼앗기 등의 물리적 요구방법을 사용하는 빈도가 매우 낮은 것으로 나타났으나(박영선, 2003) 영아들은 유아들에 비해 요구의 방법이 다양하지 못하고 사회적 기술이 미흡하기 때문에 언어적 요구와 함께 물리적 요구 또한 빈번하게 발생되었다. 따라서 교사는 영아기의 발달특징에 대해 숙지하고 영아가 올바른 요구방법을 행할 수 있는 지도를 하여 영아기의 또래관계를 지원해 줄 수 있어야 한다(정미조·김희진, 2009).

만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 영아의 요구에 대한 또래의 반응에는 요구를 받아들이는 즐거운 표정과 몸짓 드러내기, ‘내꺼야, 싫어’ 등과 같은 표현을 통해 거부하기, 또래의 요구를 모른 척 하기, 또래

의 요구를 거절하기 위해 놀이내용을 변형시키거나 영아의 주위를 환기시켜 발뺌하기, 좋아하는 또래의 요구에 대해서만 긍정적 표현하기가 있었다.

첫째, 영아들은 또래의 요구에 동조할 때 박수를 치며 폴짝폴짝 뛰거나, 기쁜 마음으로 웃거나, 얼굴을 쓰다듬거나, 은은하게 미소 짓기 등의 행동을 하였다. 또한 영아가 또래의 요구를 받아들이며 즐거운 행동을 하였을 때, 또래 또한 영아의 반응에 화답하는 표정이나 몸짓을 드러내었다. 이와 같이 영아의 요구에 대한 또래의 긍정적 반응은 또래의 요구에 대한 영아의 호감 표시가 될 때도 있었고, 자신의 요구에 반응을 보인 영아에 대한 또래의 답변이기도 하였다. 즉 영아는 자신의 마음을 올바르게 이해하고 자신이 요구하는 것을 정확하게 파악하여 긍정적인 반응을 보인 또래와 놀이가 이어질 경우 서로에게 신뢰를 갖고 친밀한 관계를 형성하는 데 유리하였다(김정란, 2006). 따라서 영아들은 또래와 칭찬이나 기분 좋은 말을 주고받았을 경우 놀이에 더 적극적으로 임하였다(김영숙, 2010). 그러므로 교사 또한 본보기가 되어 영아의 긍정적 행동에 대해 언어적 칭찬, 웃음, 머리 쓰다듬어 주기 등의 방식으로 영아들을 격려해주어야 할 것이다(이주옥·장현주, 2004).

둘째, 영아들은 또래의 요구에 대해 때때로 직접적이고 단순한 반응을 보였다. 영아는 또래의 요구에 대한 거절의 표현으로 인상을 쓰거나, 울거나, 또래를 밀치거나, 또래를 때리거나, 또래가 있는 영역에서 벗어나 다른 영역에서 놀이를 하는 등의 몸짓·표정을 이용한 행동을 하였다. 그러나 대부분의 영아들은 “내꺼야, 싫어, 안 돼”와 같이 언어를 통해 또래의 요구에 부정적 반응을 분명하게 드러내었다. 영아들은 자신이 진행하고 있는 상황을 보호하려는 경향이 강하여 새로운 놀이에 또래가 개입하는 것을 원하지 않으며 자신의 놀이나 놀잇감을 그대로 유지하려는 특성이 있다. 따라서 영아의 거부반응은 또래가 영아의 허락을 구하지 않고 놀이에 무작정 참여하거나 놀잇감을 소유하려는 의지를 보였을 때 가장 많이 발생하였다(구수연,

2005). 이처럼 영아의 요구에 대한 또래의 부정적 반응은 서로간의 갈등이나 공격적 행동으로 이어진다. 이에 교사의 중재가 필요한데, 이때 교사가 주의해야 할 것은 영아들은 타인의 입장을 바꿔볼 수 있는 인지능력이 부족하므로 언어를 통해 서로에게 상처가 되는 물리적 행동을 사용하면 안 된다는 것을 이해시키고 올바른 대처 방안을 영아들에게 제시해야 할 것이다(이주옥·장현주, 2004). 그러나 이러한 행동 중에는 영아가 또래의 물건을 빼앗거나 놀이를 방해하려는 의도 외에도 또래와 함께 놀이를 하고 싶어 하는 동조적 목적을 가진 경우도 존재하였는데 이때 영아가 평소 빈번하게 또래의 놀잇감을 자주 빼앗거나 방해하는 등의 행동을 일삼는 상대라면 또래는 영아를 강하게 밀어냈다. 이는 영아들은 한 교실에서 또래와의 반복된 경험을 통해 자신과 자주 갈등을 일으키는 또래에 대해서는 좋지 않은 인상이 심어져 극도로 경계한다는 김경란(2007)의 연구결과와 일치한다. 그러므로 교사는 또래와 즐거운 놀이, 요구와 반응을 주고받는 기술이 미흡한 영아에게는 자신의 의도를 바람직하게 표현하고 또래와 함께 원활한 놀이를 이어갈 수 있는 방법을 지도해야 할 뿐 아니라 영아반에서 다른 또래들에게 배척당하지 않도록 도와야 할 것이다. 또한 또래들과 함께 어울리지 못하는 영아에 대해서는 부모와의 상담과 협력을 통해 가정과 보육기관에서 일관적인 태도와 지도를 행하는 것이 중요하다(서혜정, 2007).

셋째, 영아들은 평소 호감이 없었던 또래, 언어표현이 미흡한 또래, 함께 놀이한 시간이 부족했던 또래가 자신의 놀이상황에 참여하였을 경우, 영아는 또래가 자신의 놀이상황에 동의를 구하지 않고 침범하였다고 생각하여 또래의 요구를 강력하게 저지하였다. 영아는 자신과 갈등을 일으킨 적이 많거나 의사소통이 원활하지 않았던 또래의 경우, 또래가 자신에게 요구를 표현하였을 때 자신의 놀이에서 또래를 배제하기 위해 혹은 놀잇감을 빼앗기지 않기 위해 자신의 놀이를 변형시키거나 또래의 시선을 다른 쪽으로 유도

하여 또래의 요구에 발뺌하는 반응을 보였다. 이처럼 영아의 발뺌은 또래의 요구에 대한 즉각적인 반응이기도 하였고 곤란한 상황에 대한 대처방식이기도 하였다.

영아는 자신의 요구를 또래가 받아들이지 않을 때, 그에 대한 보복행동으로 또래의 놀잇감을 망가뜨리거나 놀이상황을 방해하였다. 이때 교사가 이러한 상황을 목격하고 영아에게 그릇된 행동에 관한 이유를 물으면 영아는 자신의 잘못을 발뺌하거나 또래에게 누명을 씌웠다. 이처럼 발뺌하기는 요구를 제시한 또래와 함께 놀이하고 싶지 않은 영아의 심정이기도 하였고, 올바르지 않은 행동을 부정하기 위한 수단으로 쓰이기도 하였다.

넷째, 영아들은 함께 놀이를 하고 싶지 않거나, 또래의 요구가 자신의 놀이방향과 일치하지 않는 경우, 또래의 요구를 무시하는 반응을 보였다. 영아들은 또래가 제시한 요구를 수용하고 싶지 않을 때, 또래가 다른 방식으로 자신에게 요구를 전달하기 전에 또래의 말을 무시하거나 모른 척 하였다. 영아들은 또래의 재 요구에 대한 몸짓이나 말을 감지하여 이를 제지하고, 또래의 재 요구를 차단하기 위해 직접적으로 거부 의사를 보이는 대신 또래의 요구 자체를 아예 듣지 못한 척 하거나 자신이 놀이하던 영역에서 벗어나 다른 영역으로 이동하였다. 이에 또래가 끝까지 영아를 쫓아다니며 자신의 의도를 변형시켜 영아에게 전달하기도 하였다. 그러나 대부분 자리를 이동하는 영아를 또래가 물끄러미 바라보거나 자신의 의도를 포기하고 다른 영역으로 이동해 새로운 놀이를 시작하는 경우가 많았다. 또한 언어발달이 더디거나 불분명한 말로 의사를 표현하는 경우가 많은 영아는 완성된 문장이 아닌 하나의 단어만으로 자신의 요구를 표현하기 때문에 언어적으로 정확한 말을 구사하지 못할 경우 또래의 놀이에 초대받지 못하는 경우가 빈번하였다(김영숙, 2010). 이처럼 영아가 또래의 요구를 모른 척하는 경우, 이는 또래가 다양한 요구전략을 수립할 수 있는 기회가 되기도 하였지만 반대로

그 어떠한 이차적 요구도 아예 실행시킬 수 없는 상황으로 전략하기도 하였다.

다섯째, 영아들은 또래가 누구인지에 따라 놀이상황을 멈추고 또래를 기다려주기도 하고 좋아하는 또래의 요구는 무조건적으로 수용하는 태도를 보였다. 영아들은 또래를 지속적으로 지켜보고 함께 놀이하기를 통해 관심과 애정을 드러내 애착을 형성하는 또래와 그와 반대로 놀이나 요구를 거부하는 또래로 분류하였다. 이처럼 영아들은 또래에 따라 다른 반응양상을 보였다. 영아는 자신이 선호하는 또래에게는 먼저 놀이를 제안하기도 하였으며, 놀이상황에서는 호의를 베풀며 배려하였고, 또래의 요구에 있어서도 긍정적인 반응을 보이는 경우가 두드러졌다(서혜정, 2007). 즉 영아들은 또래에 대한 호불호가 분명하였다. 이는 타인에 대한 이해가 부족하고 사회적으로 미흡함을 보이는 영아일지라도 긍정적인 관계를 형성한 또래에게는 자신의 감정에 보다 적극적이며 자신의 마음을 개방시키는 시기가 빨랐고, 또래의 요구 또한 거부하지 않을 확률이 높다는 것을 시사한다.

본 연구의 논의 및 결론을 토대로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 성별에 관계없이 동일한 연령의 만 2세반 영아의 또래간 상호작용에서 나타나는 요구와 반응에 대해 알아보았다. 따라서 성별에 따라 또래에게 행하는 요구의 내용과 방법, 반응이 다른지 알아보는 것은 영아들이 성별에 따라 어떠한 의사소통을 하고 또래 관계를 맺는 방식에 차이점이 있는가를 이해하는 데 도움이 될 것이다.

둘째, 본 연구 결과에 따르면 영아들의 경우에 대상에 따라 요구의 내용이나 요구에 대한 반응, 그리고 긍정적·부정적 반응에 대한 이유가 달리 나타났다. 영아들은 자신의 감정, 또래의 태도, 놀이상황의 환경, 특성, 교사의 영향에 의해 요구에 대한 반응이 달리 나타나기도 하였지만 자신이 선호하

는 영아에 대해선 요구의 내용이나 방법과 상관없이 요구를 긍정적으로 받아들이는 경향이 강하게 나타났다. 이처럼 영아들은 또래에 대한 호불호가 뚜렷하였기에 영아의 친구·비 친구 관계 혹은 영아의 또래 영아에 대한 선호도에 따라 요구의 내용과 방법, 반응이 달리 나타나는지에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 영아들은 만 2세가 되어 보육시설에 첫 발을 들여놓는 경우가 많았다. 따라서 만 2세반 영아들 중에 본 연구가 이루어진 어린이집 이전에 다른 기관에서 또래와의 관계를 이미 경험한 영아도 있었지만 대부분 또래와의 관계가 처음인 영아들이 많았기에 영아들이 보육시설에 입학한 전반기와 후반기의 또래관계형성에 변화가 있었다. 사랑반 영아들의 경우에도 입학초기에 비해 후반기로 갈수록 표현할 수 있는 어휘의 수가 폭발적으로 팽창하였고 점차 하나의 완성된 문장을 구사하였으며 또래 관계 또한 전반기보다 후반기로 갈수록 친밀감을 더욱 드러내었다. 따라서 만 2세반 영아들의 초기부터 후기까지의 참여관찰과 면담을 통해 또래 관계가 발전함에 따라 요구의 내용과 방법, 반응이 어떻게 변화되는지 알아보는 것도 필요할 것이다.

넷째, 만 2세 영아들은 또래에 대한 관심이 증가하여 관계형성이 시작·증폭되는 시기이기도 하지만 여전히 교사에게 행하는 애착과 요구가 남아있는 시기이기도 하였다. 따라서 영아가 교사에게 행하는 요구 내용·방법과 또래에게 행하는 요구 내용·방법의 차이에 대해서 알아보고 교사의 반응에 대한 유아의 재 요구·재 반응, 또래의 반응에 대한 유아의 재 요구·재 반응에 대해서 알아보는 것도 중요한 시사점을 제공할 것이다.

참 고 문 헌

- 강경아 (1999). 유아의 사회적 능력에 따른 또래 간 요구전략, 요구의 결과 및 반응 전략. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 곽승주 (2003). 영아-교사간 상호작용에 관한 문화기술적연구 -2세 영아를 중심으로- 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 권경숙 (2002). 어린이집 영아들의 갈등에 대한 문화 기술적 연구: 2세 아를 대상으로. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 권혜진 (1996). 보육시설의 집단 크기에 따른 영아의 또래 및 보육교사와의 상호작용. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 고미애 (1999). 3세와 5세 유아가 또래관계에서 사용하는 요구전략. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 구수연 (2005). 또래관계형성을 위한 2세 아의 사회적 행동. 열린유아교육연구, 10(3), 27-55.
- 김경란 (2006). 놀이에 나타난 영아의 교사 및 또래와의 관계탐색. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김경란 (2007). 놀이에 나타난 영아와 보육교사 및 또래들 간의 관계형성 과정에 대한탐구. 유아교육연구, 27(1), 249-279.
- 김경란, 서동미 (2008). 2세 영아의 또래, 보육교사의 의사소통과정 탐색. 한국열린유아유아교육, 추계학술대회, 235-252.
- 김경란, 서동미 (2008). 2세 영아의 의사소통 의도와 이에 대한 또래와 교사의 반응. 한국유아교육보육행정연구, 13(3), 59-85.
- 김난실 (2004). 만2세반 유아의 또래 상호작용에 영향을 미치는 관련변인 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

- 김명숙, 이가현 (2009). 어린이집에서 24-36개월 영아-교사 간 공동주의와 영아의 어휘력간의 관계. 아동학회지, 30(5), 155-165.
- 김성은 (2006). 유아의 언어능력에 따른 또래 간 요구 전략 및 반응기술. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김수영, 조영아 (2005). 2세 영아가 놀이과정에서 경험하는 갈등에 관한 문화 기술적 연구. 학교교육연구, 6(1), 11-25.
- 김숙자 (1996). 흥미영역 활동에서 유아 또래 간에 사용하는 요구전략. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김애자, 김정신, 박명화, 박성미, 이지희, 최미현 외(1996). **영유아보육론**. 서울: 창지사.
- 김영숙 (2010). 영아놀이에서 또래 간 언어, 사회 상호작용 사례연구. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은아, 박유미, 최인숙 (2010). 또래간의 신체활동이 영아의 사회 · 정서 행동과 영아발달에 미치는 영향. 한국영유아보육학회, 62, 33-54.
- 김은희 (2009). 만1세 영아의 갈등양상과 해결방법에 관한 문화 기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정연, 이순형 (1997). 보육시설 내 성별에 따른 영아와 교사 및 또래 간의 사회적 상호작용. 아동학회지, 18(2), 23-37.
- 김재은 (1991). **유아의 발달심리**. 서울: 창지사.
- 김희진, 정미조 (2009). 교사가 인식한 영아-교사 관계와 놀이 시 나타난 영아-교사 및 영아-또래 상호작용. 아동학회지, 30(3), 99-112.
- 노승희 (2008). 언어발달수준에 따른 만2세반 두 영아의 놀이특성사례연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 박명희 (2000). 만 2세 아의 또래 간 갈등특성. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 박영선 (2003). 유아의 요구전략과 역할수용능력과의 관계연구. 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박영자 (2001). 사회적 역할놀이 활동프로그램이 유아의 사회적 기술 및 상호작용에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박유미, 안진경 (2010). 영아의 또래 간 신체활동이 또래상호 작용과 발달에 미치는 영향. 지역발전연구, 10(1), 53-73.
- 박지선 (2000). 영유아의 교사 및 또래와의 사회적 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박혜영 (2000). 유아와 교사의 요구의도 및 반응의 전략. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 배지희 (2006). 또래관계에서 유아가 사용하는 요구전략과 반응기술 : 친구 관계와 비친구 관계를 중심으로. 열린유아교육연구, 11(1), 63-84.
- 배지희 (1995). 또래관계에서 사용하는 유아의 요구전략. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 배지희, 황인애 (2007). 혼합연령학급 또래와의 사회적 상호작용에서 나타나는 유아의 요구와 반응양상. 유아교육연구, 27(6), 187-212.
- 배지희, 서혜정 (2009). 자유놀이 시간에 나타나는 만2세반 영아의 또래 간 상호작용 특성에 관한 문화 기술적 탐구. 육아지원연구, 4(1), 153-180.
- 서혜정 (2007). 어린이집 2세 학급 영아의 또래 간 상호작용에 관한 문화 기술적 탐구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 성미영 (1997). 유아의 어휘양식과 의사소통 의도 및 주제 수행. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 신미영 (2008). 2세 영아의 또래놀이과정에서 나타나는 기질에 따른 행동특성. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

- 신세희 (2009). 만2세 영아반 상호작용에 대한 연구 -영아-교사, 교사-영아, 영아-또래 간의 상호작용 시도 동기 및 유형을 중심으로-. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신유림 (1997). 유아의 친구관계와 사회적 지위 및 놀이 행동과의 관련연구. 아동학회지,18(2), 47-56.
- 심우림 (2011). 만1세 영아의 또래관계형성에 관한 탐색. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 유정화 (2003). 놀이에 대한 교사 효능감에 따른 영아의 상상놀이에서 교사 개입에 관한연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이강이 (1998). 대물다툼상황에서 2세 아의 또래 갈등과정분석. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이기숙, 이영자 (1995). **2-3세를 위한 유아교육 프로그램**. 서울: 창지사.
- 이영석 (1995). 한국 유아의 연령별 발달 수준 확인 연구: 0세에서 만 5세 유아를 대상으로. 미래유아교육학회지, 18(2), 87-103.
- 이영자 (1994). **유아 언어 교육**. 서울: 양지원.
- 이유진 (2010). 만 1세 신입영아의 어린이집 적응과정에서 또래의 의미. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이윤경 (1993). 친사회적 행동발달을 위한 또래집단의 영향. 교육발전, 12, 103-114.
- 이지영 (1997). 유아의 성과 연령에 따른 또래 간 요구전략 및 반응. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이주옥, 장현주 (2004). 영아의 사회적 상호작용 형태연구. 유아교육연구, 24(5), 25-41.
- 이지수 (2000). 영아와 교사 및 또래와의 상호작용유형분석. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 이현경 (2008). 영아놀이에서 교사의 개입에 관한 연구. 유아교육학론집, 12(2), 33-56.
- 임영순 (2011). 영아의 상호작용에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. 경남대학교 대학원 석사학위논문.
- 장영희 (2000). **영아교육과정**. 서울: 양서원.
- 조영아 (2008). 영아의 기질 및 영아-교사 간 애착안정성에 따른 상호작용 차이. 대구가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조혜경 (2006). 1·2세 영아의 또래 갈등 원인에 대한 연구. 한국영아유보육학, 47, 245-262.
- 주영희 (2001). **유아 언어 발달과 교육**. 서울: 교문사.
- 최혜영 (2004). 아동의 또래 상호작용과 교사신념 및 교사행동 간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- Becker, J. A. (1982). Children's strategic use of requests to mark and manipulate social status. In S. Kuczaj,(Ed.), *Language development, 2:Language, thought, and culture* (pp. 1-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J., Roy, C., & Ratner, N. (1982). The beginning of request, In K. E.Nelson(Ed.), *Children's language, 3* (pp. 91-137). New York: Gardner.
- Bukowski, W., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship : Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt, & G. W. Ladd(Eds.). *Peer relationships in child development*. New York : wiley.
- DeVries, R., & Zen, B. (1995). **유아를 위한 사회도덕성교육**. 곽향림·이경우·이은화 공역(1997), 서울: 창지사.

- Eckerman, C. O. & Didow, S. M. (1996). Nonverbal imitation and toddler's mastery of verbal means of achieving coordinated action. *Developmental Psychology*, 32, 141-152.
- Eisenberg, A. R. (1992). Conflicts between mothers and their young children, *Merrill-palmer Quarterly*, 38, 21-43.
- Field, T. (1990). **영아기 발달**. 박성연·이영 역(1997), 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Garvey, C. (1975). Requests and responses in children's speech. *Journal of child language*, 2, 41-60.
- Gralinski, H. J., & Kopp, C. B. (1993). Everyday rules for behavior: Mother's requests to young children. *Developmental Psychology*, 29, 573-584.
- Hagens, H. E. (1997). Strategies for encouraging peer interactions in infant/toddler programs. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 147-149.
- Hartup, W. W., & Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 1-7.
- Holloway, S. D., & Reichhart - Erickson, M. (1998). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early childhood Research Quarterly*, 3(1), 39-53.
- Holmberg, M. C. (1980). The Development of social interchange patterns from 12 to 42 month. *Child Development*, 51, 448-456.
- Kail, R. V. (2007). **아동과 발달**. 권민균·김정민·최형성 공역(2008), 서

울: 시그마프레스.

- Levin, E. A., & Rubin, K. H. (1982). Getting others to do what you want them to do: the development of children's requestive strategies. In K. E. Nelson(Ed.), *Children's language*, 4 (pp. 157-86), New York: Gardner.
- Miller, L. C., Lechner, R. E. & Rugs, D. (1985). Development of conversational responsiveness: Preschoolers' use of responsive listener cues and relevant comment. *Developmental Psychology*, 21, 473-480.
- Mueller. E., & Lucas, T. A. (1975). A developmental analysis of peer interaction among toddlers. In M. Lewis & L. A. Rosenblem(Eds.) *Friendships and peer relations*. New York. 233-257.
- Prinz, P. M. (1982). "Requesting" in normal and language-disordered children. In K.E. Nelson(Ed.), *Children's language*, 3 (pp. 139-203). New York: Gardner.
- Trawick-Smith, J. (1992). A Descriptive study of persuasive preschool children: How they get others to do what they want. *Early childhood Research Quarterly*, 7, 95-114.
- Vandell, D. L., Wilson, K. S. & Buchanan, N.R., (1980). Peer interaction in the frist year of life : An examination of it's structure, content, and sensitivity to toys. *Child Development*, 51(2), 481-488.
- Williams, D. E. and Schaller, K. A. (1993). Peer Persuasion: A study of children's dominance strategies. *Early child Development and care*, 88, 31-41.

ABSTRACT

Requests and Reactions Appearing in the Interaction between Peer Group of Two-and-a-half-year-old Children

Kim, So-Hee

Dept. of Early Childhood Education

The graduate school of Sungshin Women's University

The purpose of this study is to find out how the requests and reactions appearing in the interaction between peers of 2-and-a-half-year-old children are made. For this, free-play time of a nursery school are observed and recorded to analyze the contents and methods the of needs between peers and responses to the needs. And such information is provided here.

Research questions of this study are as follows:

1. How is the content of the request appearing in the interaction between 2-and-a-half-year-old children's peer group?
2. How is the method of the request appearing in the interaction between 2-and-a-half-year-old children's peer group?
3. How is the reaction of children on the request from peer group?

This research studied 14 children from 2-and-a-half-year-old class of *MINDULLE Nursery School* located inside the apartment complex in U city in Gyeonggi-do. It took place from 11 April to 1 July to 4 times a week, approximately over 12 weeks. And total time for participant observation is 48 hours. Data from participant observations, field notes, video recording, the document was collected. For data analysis, field record notes, the whole video copies, and various document data was reviewed, classified, and categorized.

The following is the description of result according to the subject of this study.

First, the content of the request appearing in the interaction between 2-and-a-half-year-old children's peers are the cast requests, that need to children for role-playing with peers, ownership of toys(area) requests, and emotional requests. 2-and-a-half-year-old children tended to request the cast for play to peers directly or indirectly and sometimes specific role was requested to one child by many children. In addition, due to the general characteristics of infancy and the characteristics of the children in the target class(*Sarang class*), children showed the request to own the toys(area) most frequently. This caused aggressive behaviors or conflicts. However, no matter how premature is the children in cognitive / social / peer relationship, they were possible to share feelings that their peers have required. And they even sensed the each other's state of health, changes of mood, and the feeling of missing their mom, and exchanged the emotional comfort.

Second, the method of the request appearing in the interaction between 2-and-a-half-year-old children's peers are, applying to the request with wits, using a variety of speaking tones, mimicking the request of teachers and peers. The children used the all methods to deliver their requests for the second time to their peers - such as the method of using wits, using different speaking tones like accents, honorific words and discipline preach, and mimicking the request of teachers and peers as it was which leads to positive reactions from peers in many cases.

Third, the reaction of 2-and-a-half-year-old children on request appearing in the interaction between peers are, showing gestures and facial expressions of joy, refusal, giving excuses, playing possum, and unconditional acceptance of requests from favored peers. Like this, children aged 2 and a half years were also able to sense the needs of peers and to express a variety of reactions in their own ways.

When the child accepted the peers' request positively, they could continued the good situation in playing and it became the factor that facilitates intimacy between them. When the child refused the peers' request, it became the factor that causes aggressive behavior or conflicts. However, the refusal also gave the opportunity for the child(whom got refused) to rearrange their request or to develop different ways of requesting.

If they did not want to accept the request of their peer, or they want to lead their play, the children played possum and ignored the request of their peer. This is their own way of rejection to the request of their peers. They acted as if they had not heard the request of their peers at

all, or they were moved to another area.

Children gave an excuse on the peer's request depending on who was the peer or because of the revengeful thought for the past experience. The excuse was the children's immediate response to the peer's requests but it was also the way to handle something wrong. When the child refused the request of the peer, behaviors such as interrupting or were taking away the toys were observed. If the teacher witnessed such a situation and asked the reason for the wrong behaviors by then, they gave an excuse for the behaviors or blamed for the wrongdoing on the other child.

If the favorite peer requested, the children accepted the request of the peer unconditionally regardless of what/how it was requested.