

배 지 희 교수지도

석사학위 청구논문

어린이집 2세 학급 영아의 또래간
상호작용에 관한 문화기술적 탐구

2007

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

서 해 정

어린이집 2세 학급 영아의 또래간
상호작용에 대한 문화기술적 연구

배 지 희 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2007년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

서 해 정

인 준 서

서혜정의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____(인)

심사위원 _____(인)

심사위원 _____(인)

성신여자대학교 교육대학원

논 문 개 요

본 연구의 목적은 2세 영아들의 또래간 상호작용이 어떻게 이루어지는지 알아보기 위한 것이다. 이를 위하여 어린이집의 실내자유놀이 시간을 관찰하고 교사를 면담하여 또래간에 나타나는 상호작용의 특징과 상호작용이 일어나는데 영향을 주는 요인들에 대해 분석하였고, 영아의 또래간 상호작용에 대한 심도있는 정보를 제공하고자 하였다.

본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 2세 영아의 또래간 상호작용의 특징은 어떠한가?
2. 2세 영아의 또래간 상호작용에 영향을 주는 요인들은 무엇인가?

본 연구는 서울에 위치한 햇살어린이집의 2세 두 학급의 영아 24명을 대상으로 하였으며 연구기간은 2006년 7월부터 2006년 9월까지 총 12주간으로 영아들의 실내 자유놀이시간 동안 일주일에 4회 총 참여관찰 시간은 48시간이었다.

자료 수집은 참여관찰과 기록, 교사와의 면담, 사진 및 비디오 촬영, 영아들과 관련된 각종 문서수집을 통해 이루어졌다. 자료 분석을 위해 현장 노트, 면담내용 기록, 비디오 전사본, 각종 문서자료 들을 분류, 조직, 범주화하는 과정을 거쳤다.

본 연구를 통해 얻어진 주요결과를 연구문제에 따라 기술하면 다음과 같다.

첫째, 2세 영아들은 또래의 관심을 끌어 함께 계속 놀이하고자 하는 적극적인 전략을 가지고 상호작용 했다.

둘째, 영아들은 말의 운율, 속도, 반복, 소리 등 언어의 여러 요소들을 이용한 말놀이를 즐기고 있었다.

셋째, 또래와의 상호작용 과정에서 영아들은 상상놀이 상황과 현실 상황을 구분해 이 두 상황을 자유자재로 넘나들며 상호작용했으며 이 때 놀이 상황에는 자신의 평상시와 다른 행동이나 말을 하다 문제 상황이 발생하면 현실의 상황으로 금방 전이되었다 문제가 해결되면 다시 상상놀이를 이어갔다.

넷째, 영아는 자신이 잘 할 수 있는 것, 자신의 소유물 등에 대해 또래에게 자랑하여 자신의 존재를 평가받고자 했을 뿐 아니라 어려운 과제를 스스로 해결하며 자신을 인정받고자 했다.

다섯째, 이 시기 영아들은 놀이감, 놀이 영역등에 대한 충돌이 발생하였는데 이 때 교사에게 의존하거나 물리적인 행동을 통해 해결하는 모습에서 점차 언어적 상호작용을 통한 긍정적인 방법으로 문제를 해결하려는 상호작용 양상을 보였다.

여섯째, 또래 영아에 대해 관심과 애정을 보이며 또래와 놀이감 공유하기, 또래의 어려움에 대해 공감해 주기, 직접 도움주기 등의 친사회적 상호작용이 나타났다.

영아의 또래간 상호작용에 영향을 주는 요인에는 상대영아, 영아의 기질, 또래와 함께하는 시간, 교사의 상호작용으로 나타났다.

첫째, 영아들은 상대 영아가 자신이 좋아하는 영아인지, 거부하는 영아인지에 따라 다른 상호작용 양상을 보였으며 영아 중 다른 또래에 비해 언어적, 신체적, 인지적으로 빠른 발달을 보이며 다른 또래들의 상호작용에 큰

영향을 주는 리더 영아가 있었다.

둘째, 영아의 기질이 상호작용에 영향을 주었다. 본 연구 대상 영아 24명을 기질검사 해 본 결과 까다로운 기질의 영아가 7명, 순한 기질의 영아가 7명으로 구분되었는데 이 중 까다로운 기질의 영아들 간에는 부정적이고 공격적인 상호작용이 많았다.

셋째, 또래와 함께 하는 시간이 또래간 상호작용에 영향을 주었다. 연구대상 영아 중 만 2세 학급 이전에 함께 재원 했던 일부 영아들은 이들과 더 많은 상호작용을 했을 뿐 아니라 애정적 상호작용도 더 많이 나타났다.

넷째, 교사의 상호작용 요인이다. 교사는 놀이시간에 또래들이 함께 놀이할 수 있도록 혼자 놀이하는 영아들을 또래의 놀이에 참여시키고자 유도하기도 하였으며 영아들이 욕구충돌로 인한 문제 상황을 겪을 때 문제를 해결하는 언어적 방법에 대한 모델링을 보여주고 이러한 말을 영아가 직접 해볼 수 있도록 기다려주는 등 영아들이 언어적으로 해결해 보는 경험을 갖도록 하면서 점차 영아들도 스스로 또래에게 놀이제안을 하거나 문제 상황 시 언어적으로 해결하는 상호작용을 보였다.

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	3
3. 용어의 정의	5
4. 연구자	6
II. 이론적 배경	8
1. 영아의 발달특성과 사회적 상호작용	8
2. 영아의 또래간 상호작용	12
III. 연구방법	16
1. 연구 참여자	16
2. 연구절차	21
3. 자료분석	25
4. 연구의 신뢰성 증진 방안	26
IV. 결과 및 해석	28
1. 상호작용의 특징	28
1) 놀이유지 전략의 활용	28
2) 재미있는 말놀이	33
3) 상상놀이-현실-상상놀이의 빠른 전이	40
4) 인정받기	44

5) 욕구 충돌 시 스스로 해결하기	50
6) 친사회적 상호작용	55
2. 상호작용에 영향을 주는 요인	63
1) 상대영아: 좋아하는 영아, 거부하는 영아, 리더영아	63
2) 영아의 기질	79
3) 또래와 함께하는 시간	83
4) 교사의 상호작용	87
V. 논의 및 결론	96
1. 논의 및 결론	96
2. 제언	104

참고문헌

ABSTRACT

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간은 사회 속에서 다른 사람들과 관계를 맺으며 살아간다. 인간이 한 사회의 구성원으로서 여러 관계들을 잘 유지하며 성장하기 위해서는 그 사회에서 요구되어지는 지식, 기술, 태도 등을 함양해야 한다. 이러한 지식, 기술, 태도 등은 생득적으로 얻어지는 것이 아니라 여러 사람들과 관계를 맺고 상호작용하면서 서서히 학습되어진다(서정은, 2005).

영아가 처음 타인과의 관계를 맺는 사회적 상호작용은 울기, 응시하기, 미소 짓기 등 자신의 호기심·욕구 등을 표시하는 행동으로부터 시작되다가 점점 이러한 사회적 상호작용을 가족 이외의 타인과의 관계로 확장시키며 타인과 상호 의존적인 관계를 유지시켜 나간다(권혜진, 1996). 과거에는 영아의 사회적 상호작용 대상이 주로 부모나 형제였으나 현대 사회는 어린 연령의 영아부터 보육시설에서 양육을 받게 되어 그 대상이 교사 및 또래로 확대되고 있다.

이렇게 현대 사회에서의 영아들은 이른 시기부터 교사 및 또래들과 다양한 인간관계를 경험하고 있을 뿐 아니라 과거 무기력한 영아에서 점차 어린 영아들도 자신의 의도와 요구를 상대방에게 나타내 상대방의 행동에 영향을 주려고 시도하는(Hay, Peterson, & Nash, 1982) 유능한 영아(competent infant)로 영아에 대한 관점이 바뀌고 있다. 이는 영아가 환경에 대해 상호호혜적인 관계를 끌어내는 유능성을 가지고 있을 뿐 아니라(김경란, 2006) 영아 삶의 변화 및 변화된 사회적 관계에서 영아의 사회적

상호작용이 더 중요해졌음을 나타낸다.

이러한 변화를 반영하듯 영아의 상호작용에 대한 연구도 과거에는 주 양육자인 어머니와의 상호작용에 대한 연구(방경숙, 1991; 신은주, 1993; 채유진, 1998; 최진경, 1984; Bruner, 1975)가 많았으나 최근에는 어머니의 역할을 대신하는 보육교사와의 상호작용에 대한 관심이 증가하면서 이에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다(곽승주, 2003; 김경옥, 2005; 이금구, 2003; 임옥희, 2006; Howes & Rubenstein, 1985; McCartney, Scarr, Phillips, & Grajet, 1982; Pellegrino & Scopesi, 1990). 이와 더불어 보육시설에서 만나는 또 다른 사회적 상호작용 대상인 또래에 대한 관심을 갖게 되었다. 이는 영아와 성인과의 상호작용은 일차적이고 수직적 관계에서 형성되는 경험이라면 또래와의 상호작용은 서로 대등한 관계에서 자발적으로 이루어지므로 성인과의 상호작용에서 얻는 경험과는 구분되기(Hartup & Moore, 1990) 때문이다.

또래와의 상호작용은 또래간 서로 영향을 주면서 긍정적 행동은 촉진하고 부정적 행동은 감소시키는 등 사회화 과정에서 중요한 역할을 할 뿐 아니라(Shaffer, 2000) 또래와의 성공적인 상호작용을 통해 사회적·언어적·인지적 능력을 얻는 기제를 제공함으로써(Bijou, 1993) 또래간 상호작용의 중요성은 더해지고 있다. 이렇게 또래간 상호작용이 성인과의 상호작용 못지않은 영향을 주지만 또래의 영향이 언제부터 아동의 발달에 효과를 내기 시작하는지에 관해서는 논쟁이 남아있다(박지선, 2000).

2개월 된 영아에게 또래에 대한 응시 행동이 나타났으며 3~4개월 된 영아들은 또래와 신체적 접촉을 시도했다는 관찰결과들이 보고되고 있는(Hagens, 1997)등 아주 어린 영아들에게서도 또래에 대한 상호작용이 나타나고 있다. 또 6개월 된 영아들은 음성화, 접촉, 미소 등의 상호작용을

시도 하였으며 6~12개월 영아는 응시, 미소, 접촉, 음성화, 놀이감 갖고 놀이하기 등의 다섯 가지 범주에서 상호작용이 연령에 따라 점차 증가되었다 (Vandell, 1980). 또한 이러한 응시하거나 미소 등의 대면 행동에서 영아는 놀이 대상, 놀이감, 물체 등을 연결하면서 사회적 상호작용이 점차 발달함(Erickson, 1963; 박지선, 2000, 재인용)을 밝히고 있다.

그러다 영아가 생후 1년이 되면 또래와 언어교환능력을 갖게 되면서 행동이나 언어를 통한 정보교환이 가능하며 놀이감을 중심으로 함께 놀이에 참여할 수 있게 되고(Eckerman & Stein, 1982; 장영희, 1987, 재인용) 18개월 말이 되면 영아는 주변의 중요한 사람과 상징놀이가 나타나며(Erickson, 1963), 2세경에는 또래들과 함께 놀이감을 사용하여 상호작용함으로써 점차 사회적 놀이의 형태로 발달하게 된다(Jacobson, 1981). 이렇게 영아는 연령이 높아짐에 따라 상호작용적 놀이의 증가를 보이며 특히 2세를 전후해서는 혼자 놀기보다 다른 사람과 함께 놀기를 좋아한다 (Mueller & Brenner, 1977).

이렇게 2세 영아는 상호작용 대상이 성인에게서 또래로 이동할 뿐 아니라 급속한 언어발달과 함께 언어적 상호작용이 증가하는 시기로(김성현, 2004) 성인보다 또래와의 상호작용이 더욱 활발히 이루어진다(김정연, 1996; 장영희, 1987). 따라서 2세 영아의 발달특성과 함께 나타나는 또래간의 상호작용은 영아기에서 유아기로 접어드는 과도기로, 다양한 상호작용의 변화를 보일 수 있음을 짐작할 수 있다. 그러나 이러한 2세 영아의 또래간 상호작용에 관한 연구를 보면 성인과 또래와의 상호작용에 영향을 주는 관련 변인을 살펴본 연구(김난실, 2004), 교사와 또래와의 사회적 상호작용을 유형별로 나누어 이에 대한 빈도를 알아본 연구(박지선, 2000) 영아의 또래 간 상호작용 중 비언어적 상호작용을 분석한 연구(임은혜,

2005), 놀이에 나타난 또래 및 교사와의 관계에 대한 연구(김경란, 2006)가 있을 뿐이다.

영아의 상호작용을 이해하기 위해서는 상호작용에 대한 의도 및 정황 등을 파악하며 분리된 장면으로서가 아닌 연속적인 장면으로 인식할 필요가 있다. 즉, 상호작용 하는 영아에 대한 총체적인 해석을 함으로써 상호작용의 내면적 과정에 대한 이해의 폭을 넓혀야 한다. 따라서 영아의 상호작용에 대한 연구를 상호작용 유형이나 여러 변인과의 관계를 빈도로서 알아본 연구로는 현장에서 영아들이 또래와 상호작용하는 구체적 맥락을 살펴보기에 한계가 있었다. 그러므로 본 연구는 2세 영아의 또래간 상호작용 특징이 무엇인지 심층적으로 이해하고 이러한 상호작용에 영향을 주는 요인들에 대해 분석해 봄으로써 어린이집 교사들에게 이에 대한 구체적 정보를 주고자 한다. 따라서 어린이집 2세 학급 영아들의 또래간 상호작용에 대해 참여관찰과 면담을 중심으로 하는 문화기술적 접근을 통해 살펴보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구에서는 실내자유놀이 시간 동안 2세 영아들의 또래 간 상호작용이 어떻게 이루어지는지 알아보기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 2세 영아의 또래간 상호작용의 특징은 어떠한가?
2. 2세 영아의 또래간 상호작용에 영향을 주는 요인들은 무엇인가?

3. 용어의 정의

1) 영아

어린이집의 2세 학급에 있는 유아를 통상 ‘영아’라 칭하므로 본 연구에서는 3월 기준으로 어린이집의 2세 학급에 입소하는 아동을 영아라 한다.

2) 또래간 상호작용

본 연구에서 또래간 상호작용이란 어린이집 실내자유놀이 시간 동안 2세 학급 영아들간에 나타나는 상호작용을 말한다. 이는 영아들의 또래간 상호작용 가운데 나타나는 몸짓, 표정, 응시 등의 비언어적인 요소들 뿐 아니라 음성 언어를 모두 포함하는 포괄적인 의미이다.

4. 연구자

본 연구자는 대학졸업과 함께 처음 신입교사 시절 1세반 담임교사로 근무하면서 이전에 막연하게 생각했던 영아라는 존재에 대해 다시 생각해 보게 되었다. 2년이라는 길지 않은 시간동안 영아들이 성장·발달하는 모습들을 옆에서 보면서 월령에 따른 여러 발달 과정에 대해 책을 통해 배울 때 느끼지 못했던 영아의 여러 다양한 면들에 대해 놀라움과 신기함을 느끼기도 했으며 영아에 대한 애정도 많이 갖게 되었다. 본 연구자는 학기 초 너무나 어리게만 느껴져서 어떻게 해야 할지 막막했던 영아들이 몸짓, 미소, 울기 등의 비언어적 방법을 통해 나에게 무언가를 요구하였고 이러한 영아들의 모습을 이해하기 위해 영아들이 무엇을 말하려는 지에 더욱 집중

하게 되었다. 그러자 얼마 지나지 않아 다른 교사들은 알아듣지 못하는 영아들의 의사표현들을 금방 알아차릴 수 있었고 이에 대해 적절히 반응해줌으로서 영아들이 편안함을 느끼는 모습을 보면서 더욱 뿌듯하고 즐거움을 느꼈으며 영아에 대한 관심과 애정이 점점 커지게 되었다. 이와 더불어 연구자가 근무한 어린이집에서는 학교에서 배울 기회가 없었던 영아와 관련한 내용의 교사 자체 세미나를 여러 차례 했었고, 영아와 관련된 학술대회 등에 참여하는 기회를 가지면서 영아에 대한 새로운 인식의 전환이 자연스럽게 이루어졌다. 즉, 이전에는 ‘영아’를 성인의 도움이 그 어느 때 보다도 절실히 필요하며 스스로 할 수 있는 일보다 그렇지 않은 일들이 훨씬 많은 의존적인 존재라고 생각했다면 현장에서 교사생활을 하면서는 영아가 성인으로부터 도움이 필요한 존재로서만이 아니라, 성인으로부터 자극을 이끌어내기 위해 영아 스스로 사람들에게 영향을 주는 활동적인 유기체라는 점(Yarrow, 1979; 김경란, 2006, 재인용)에 공감할 수 있었다.

그리고 몇 년 후 새로운 어린이집에서 다시 영아반 교사를 시작하였고 이전에 경험하지 못했던 2세반 담임을 맡게 되었다. 1세 영아와 2세 영아는 1년의 나이 차이가 있으나 이들의 발달적 차이는 연구자가 생각했던 것 이상이었다. 특히 2세 영아들은 또래에 대한 관심이 커지고 있음을 알 수 있었는데 이 때 또래를 좋아하기도 하였으나 거부하거나 무시하는 등의 모습을 보이기도 했다. 한창 뉴스를 통해 ‘이지매’, ‘왕따’ 등의 말들이 이슈가 되었을 때 어린 아이에서부터 또래를 거부하거나 무시하는 등의 모습이 나타나는 것에 대해 적잖이 놀라웠다. 물론 이들의 무시 및 거부가 계속 유지되고 강하게 표현되었던 것은 아니지만 여러 영아들 중 좋아하는 영아와 싫어하는 영아가 확연히 구분되어 나타내는 모습을 보면서 영아들이 이렇게 또래 영아를 구분하는 이유가 무엇인지 궁금했다. 특히 그 때 연구자

의 반에 다른 또래 영아로부터 거부를 자주 당하던 민지(가명)라는 여아가 있었다. 민지는 외형적으로 보기에 놀이도 잘하고 언어발달도 적절히 이루어졌으며 또래 영아들에게 애정 표현도 많이 나타냈는데 민지에 대한 또래의 반응은 몇 명의 영아가 강하게 거부하는 모습을 자주 보였으며 이에 대한 영향으로 다른 영아들 역시 민지에 대해 거부하거나 무시하는 등의 부정적인 상호작용이 많이 관찰되었다. 또 민지는 이러한 또래의 태도로 인해 속상해했으며 교사로서 민지에게 어떻게 도움을 주어야 할지 고민하지 않을 수 없었다. 처음에는 민지에 대해 거부하는 영아에게 ‘그렇게 하면 친구가 속상하다’, ‘기분이 안 좋다’ 등의 말로 감정을 이야기해 주기는 했으나 아직 어린 영아에게 타인의 감정에 대한 조망능력이 부족해서 이를 잘 이해하지 못하는 듯 했다. 그래서 민지가 자연스럽게 놀이에 참여할 수 있도록 대부분의 영아들이 좋아하는 놀이 활동에 민지를 의도적으로 참여시키고 민지가 잘 하고 있는 것에 대해 또래들 앞에서 칭찬도 많이 해주는 등의 방법을 사용하기도 했다.

또한 동시에 민지가 또래에게 수용되지 못하는 또 다른 원인에 대해서도 고민하게 되었다. 민지의 일과 시간, 기질, 부모님과의 관계, 또래와 상호작용 할 때 나타나는 민지의 반응 및 태도 등 민지가 다른 영아들과 어떤 점에서 다른지를 찾아보게 되면서 영아의 또래관계에 대해 관심을 갖게 되었다. 따라서 본 연구는 먼저 2세 영아들의 또래간 관계나 또래 상호작용이 이루어지는 과정이 어떠한지에 대한 연구자의 관심으로부터 출발하게 되었다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 영아의 사회적 상호작용

사회적 상호작용은 한 사람이 다른 사람을 상대로 하는 의도적 행위와 이에 대한 다른 사람의 반응으로 이루어지는 사람들 간의 사회적 과정 (Mueller & Cooper, 1986)을 말한다. 따라서 영아의 사회적 상호작용은 행동을 시작한 영아와 다른 영아의 반응을 포함하는 것으로 두 사람 이상이 언어, 신체, 정서적으로 서로 영향을 주고받는 행동으로 정의할 수 있다 (김신옥, 1995). 이러한 영아의 최초 사회적 상호작용은 양육자에게 자신의 욕구 및 호기심을 표현하는 것으로 주로 울기, 미소 짓기, 응시하기 등이었다(김난실, 2004). 그러다 이러한 자신의 욕구 및 호기심을 ‘언어’라는 표현수단을 이용해 나타내기도 하고 자신 이외의 타인을 인식하며 타인의 의도에 대해서도 관심을 갖게 되면서 사회적 상호작용이 발달하게 된다. 그러나 영아들은 유아나 성인에 비해 운동능력, 언어·인지 능력, 사회·정서적 능력 등 발달적으로 아직 미숙하기 때문에 그들의 상호작용과는 다를 수밖에 없다(곽승주, 2003). 이러한 점에서 영아의 사회적 상호작용을 이해하기 위해서는 상호작용과 영아의 발달특성을 관련지어 살펴볼 필요가 있다.

영아의 사회적 상호작용에 관한 많은 연구들(이영자 & 이기숙, 1995; 장영희, 1987; Holmberg, 1980; Vygotsky, 1962)을 보면 영아의 초기 사회적 행동은 대면 행동이나 일방적 접촉으로 이루어지다가 12개월 이후가 되면서 언어발달, 자신과 타인에 대한 구별 능력의 발달 등으로 사회적 놀

이 형태가 나타나면서 사회적 상호작용이 증가됨을 밝히고 있다. 따라서 영아의 사회적 상호작용에 대해 이해하기 위해서는 영아의 언어발달 과정과 타인에 대한 구별능력에 대한 발달과정을 이해하는 것이 필요하다.

영아는 언어발달이 이루어지기 전에 상대방의 언어 및 행동에 포함된 요구를 이해하고 이에 대해 적절한 행동이나 몸짓을 통해 나타낸다. 그러다 점차 이러한 비언어적 요소 이외의 언어적 형태로 상호작용이 이루어진다(Ross, Lollis, & Elliot, 1982). 영아의 언어는 먼저 신호에서부터 시작한다. 생후 2개월이 되는 영아도 엄마의 자세나 자신에게 접근해 오는 것을 통해 ‘젖을 먹을 수 있다’는 신호로 받아들이고 울기를 멈출 수 있다고 한다. 가장 원시적 형태의 이러한 신호에서부터 인간의 언어 발달의 가장 중요한 상징 기능을 발견할 수 있다(김재은, 2000). 상징 기능은 말과 그 말의 의미 사이의 관계성을 이해할 수 있는 것을 말하는데 영아는 상징 기능을 조금씩 이해하면서 6개월경에는 성인의 주의를 끌기 위한 용알이가 나타나고 9개월경에는 타인의 말에 자신의 의사를 몸짓으로 나타내어 타인의 말과 자신의 동작에 순환을 형성할 수 있게 된다(김재은, 2000). 그러다 10~15개월 사이에 영아들이 자주 접하는 상황이나 경험을 토대(Bloom, 1993)로 첫 단어를 말한다(Benedict, 1979). 1세 후반이 되면 상징 기능이 더욱 발달하기 시작하면서 사용 어휘가 급속히 늘어날 뿐 아니라 영아의 기억력이 발달하면서 이전에 습득했던 언어도 계속 기억여 2세를 전후해서 언어발달이 뚜렷이 나타난다(김경옥, 2006). 즉, 20개월경에 50단어 정도를 표현할 수 있는 영아(Fenson et al, 1994)가 24개월경에는 단어를 조합·구조화 하여 두 단어의 자유로운 언어표현을 할 수 있게 된다. 또한 이 시기의 영아는 성인이 사용하는 전보의 문자처럼 관사, 전치사, 접속사, 조동사 등의 기능어(function)가 빠진 내용어(content

word)만의 전보식 문장(telegraphic sentence)을 사용하는 특징을 갖는다(김경옥, 2005). 그러다 약 30개월경이 되면 두 단어 이상의 시기로 여아는 약 600개, 남아는 540개의 단어를 말할 수 있다. 이때는 세 개의 단어를 조합할 수 있으며 의문문과 부정문을 사용해 말할 수 있게 되면서 실제 구문 형식을 갖춘 문장으로 표현하게 된다(이영자 외, 1997; Hoff-Ginsberg, 2001).

즉, 만 2세는 언어의 표현기로 언어사용이 어색하고 표현이 자유롭지 못함에도 끊임없는 모방과 시행착오에 의해 언어를 학습해 가는 지적인 과정을 반복하는 시기로 언어의 참다운 의미와 가치를 인식하게 되며 자신의 의식과 감정을 표현하게 되는 시기다(김경옥, 2005).

Ninio(1994)에 의하면 이러한 언어발달과정에서 영아는 하나의 발화로 단일 상황에 적용되는 한 가지 의도만을 표현할 수 있다가 점차 한 발화로도 다양한 의도를 표현할 수 있게 되고 동시에 한 가지 의도로 다양한 언어적 표현을 사용할 수 있게 된다고 한다. 이러한 언어발달로 자신이 의도한 대로 표현하는 능력이 발달하면서 영아들은 타인과의 상호작용이 원활히 이루어질 수 있다. 그러나 2세 영아가 이렇게 언어발달을 급격히 이룬다 하더라도 약 3세경까지는 상황이나 몸짓, 음성어 등의 비언어적 요소에 강하게 의존하게 된다(구수연, 1995). 왜냐하면 영아의 언어 사용을 살펴보면 사회적인 언어보다 자기중심적인 언어가 많아서 언어적 상호작용 능력에 제한이 있기 때문이다(Halliday, 1975). 따라서 상대방의 의사를 정확히 인식하고 반응하기 위해서는 언어적 상호작용 뿐 아니라 비언어적 단서 역시 중요한 요소다(임은혜, 2005). 그러므로 영아의 사회적 상호작용에는 언어적·비언어적 요소 모두를 반영하여야 한다.

또한 영아가 언어를 표현함으로써 상호작용을 하는 것은 영아의 인지적

발달이 함께 이루어져야 함을 의미한다. 언어는 인간의 상징적 수단으로 내적 표상능력(representational ability)이 있어야 사용할 수 있다. 이러한 표상은 사물을 직접 접하지 않아도 그 사물의 명칭을 들으면 이를 머릿속에서 떠올리는 것(장영희, 1987)을 말하는데 이러한 정신적 표상행위는 영아가 이전에는 감각적, 운동적 직접 경험에 의해서만 정보를 얻다가 언어와 상징을 사용해 사고하고 이를 기억해서 나타내므로 인지발달의 도약이 이루어졌음을 보여준다.

상호작용은 타인과의 관계로부터 시작되므로 영아의 사회적 상호작용 발달에 있어 영아가 타인과의 관계를 어떻게 맺는지에 대한 이해가 필요하다. 타인에 대한 인식이 이루어지려면 먼저 자아에 대한 인식이 확립되어야 한다(곽승주, 2003). 자아인식 혹은 자아개념은 자기 자신과 관계되는 모든 요소를 지각하여 자신에 대한 태도, 신념, 판단, 가치, 견해 등을 통합적으로 조직한 것을 말하는데 Lewis Brooks-Gunn(1979)에 의하면 이러한 자아인식이 발달해야 타인에 대한 인식이 생기고, 이러한 타인에 대한 인식은 바로 다른 사람들과의 상호작용을 통해 발달된다고 한다. 이렇게 2세 영아들은 자아개념이 확립되면서 다른 사람과는 다른 자신만의 생각, 욕구 등이 있음을 인식하기 시작하면서 점차 자율성을 추구하게 되고 이를 바탕으로 자신과 주변 사람에 대해 새롭게 지각하며 타인과 상호작용을 하게 되는 것이다(곽승주, 2003, 재인용).

이처럼 영아의 사회적 상호작용은 영아의 언어발달, 인지발달 및 타인에 대한 인식의 발달이 이루어지는 과정에서 언어적·비언어적으로 표현된다.

2. 영아의 또래간 상호작용

또래 상호작용은 아동이 사회적 대상 중 비슷한 연령대의 아동과 상호작용하는 과정에서 보여주는 행동(최혜영, 2004)을 말하는데 이는 사회적 동격의 존재가 행동의 복잡성이 동일한 수준에서 상호작용하는 것을 의미한다(이윤경, 1996).

영아는 생후 2개월이 되었을 때 주변 또래들을 지각하고 서로 응시한다(Eckerman, 1979). 또 비록 사회적이라 할 수는 없지만 3, 4개월 된 영아는 서로 가까이하려하고 만지려고 한다. 이렇게 약 6개월이 되기 전 까지 영아에게 진정한 상호작용이 보이지 않다 6~9개월이 되면 영아는 또래를 향해 사회적 관심의 표현으로 소리 지르기, 미소 짓기, 웅얼이하기, 놀이감 주기 등의 상호작용을 나타낸다(Vandell, Wilson, & Buchanan, 1980). 그러다 생후 1년 반 정도 지났을 때는 또래를 쳐다보거나 만져보며 밀어내는 등의 의도적인 사회적 행동을 보임으로 이 시기에 또래간 사교성이 시작된다고 볼 수 있다(Brownell, 1990; Howes, 1987).

Mueller와 Lucas(1975)는 2세까지 지속되는 영아의 또래 상호작용 단계를 세 단계에 거쳐 발달한다고 보고 하였다. 첫 단계는 대상중심 단계(object-centered stage)로 영아들이 서로 상호작용 하지만 대개 그들의 관심은 또래보다 놀이감이나 대상물에 향하는 단계를 말한다. 둘째 단계는 단순 상호작용 단계(simple interactive stage)로 영아들이 또래의 행동에 더 반응적이며 가끔 다른 영아의 행동을 규제하려고 시도하는 단계다. 셋째 단계인 상보적 상호작용 단계(complementary interactive stage)는 또래간에 더욱 복잡한 순서의 사회적 교환이 일어나는 단계로 모방이 더욱 많이 나타나며 상호호혜적 역할 관계가 나타난다. 또 미소, 웃음 등의 애정표

현 등 긍정적인 사회적 상호작용이 일어난다. 하지만 이때는 이러한 긍정적 상호작용 뿐 아니라 놀이감을 가지고 서로 다투거나 때리는 등의 부정적 상호작용도 증가하게 된다. 그러나 2세경에 이러한 부정적 행동이 나타난다고 하더라도 이전까지의 또래관계는 여전히 비공격적이고 긍정적인 상호작용이 더 많다(김난실, 2004, 재인용).

이렇게 영아들의 또래와 상호작용은 몸짓에서 점차 놀이감이 중심이 되어 일어나고 이러한 놀이감을 주고받는 행위 속에서 서로의 존재를 인식할 수 있다. 특히 초기 또래관계에 있어 영아들은 처음에 놀이감 자체에 관심을 보이다 점차 놀이감을 갖고 있는 또래의 행동에 관심을 가짐으로써 놀이감이 다양한 형태의 사회적 상호작용으로 촉진시킬 수 있다고 보았다(Mueller & DeStefano, 1973).

Eckerman과 Whatley(1977)의 연구에서도 사회적 행동의 빈도는 놀이감이 없을 때 보다 많이 나타났지만 놀이감이 제시되었을 경우에는 같은 놀이감을 만지거나, 모방하거나 놀이감을 교환하는 새로운 상호작용과 기회를 가졌으며 놀이감이 없는 상황에서 응시, 미소, 접촉, 행동의 모방 등이 주로 관찰되었다고 한다(Hagens, 1997, 재인용). 이렇게 영아들은 놀이감이 중심이 되는 상호작용을 시도하다 점차 놀이감보다 사람에 대한 관심으로 상호작용이 발전하는 모습을 보인다(장영희, 1987).

영아가 놀이감보다 사람에 대한 관심을 더 많이 나타내는 때는 2세경이며 이 시기 영아는 다른 사람과 함께 놀기를 좋아하며, 특히 또래와 놀기를 더 선호한다(이윤경, 1993). 이순형·김정연(1997)의 연구에서도 걸음마기 유아가 점차 교사와의 상호작용보다는 또래와의 상호작용을 더 활발히 하는 모습을 볼 수 있으며, 권혜진(1996)의 연구에서도 2세 영아가 대상에 따라서 상호작용의 다른 모습을 보이기도 한다.

이렇게 영아가 월령이 증가하면서 놀이감을 통한 사회적 행동도 증가하고 또래와의 사회적 교류 역시 많아지면서 이러한 영아의 상호작용은 긍정적인 정서적 측면에 기여를 하고 있다(김난실, 2004). 그러나 2세 영아들의 사회적 상호작용은 갈등의 특징을 갖고 있기도 하다(Hay & Ross, 1982). 또 또래와의 갈등을 자주 유발하는 영아 중 대다수가 사회적으로 사교적이고 주도적인 경우가 많다(Brown & Brownell, 1990). 또한, 갈등에서 진 영아들은 이긴 영아들에 비해 곧바로 갈등을 다시 유발시키는 경향이 있고(Hay & Ross, 1982), 사회적인 또래에게 영아들은 더욱 관심을 많이 나타내며 모방하는 등 상호작용을 시도한다(Brown & Brownell, 1990; Howes, 1983). 이는 생후 2년이 된 영아들은 어느 정도 정교한 사회적 기술들을 갖고 있음을 보여줄 뿐 아니라 인간관계에서의 선호 경향이 이 시기에도 나타나고 있음을 알 수 있다(Rubin et al, 1998).

이는 2세경의 영아들의 또래관계는 유아들이 갖는 또래관계만큼 심리적인 강도를 지니지는 않는다 할지라도 이러한 영아기의 초기 또래관계가 유아기의 친구관계를 성립하고 유지하는 것의 기반이 되는 것으로는 볼 수 있다(김난실, 2004).

Brownell과 Hazen(1999)는 2세 영아의 초기 또래간 상호작용에서 세 가지 구성요소를 주의 깊게 살펴보아야 한다고 하였다. 이는 상호작용의 내용(content), 형태(style), 그리고 기술(skill)을 말하는데 이 세 가지 구성요소는 초기 또래관계에 있어 개인차와 관련되어 독특한 방법으로 상호작용 하기도 한다. 먼저 상호작용의 내용에 관한 것이다. 어린 영아들 사이에서 일어나는 또래 상호교환의 내용은 대개 사물과 관련되어 있다(Brown & Brownell, 1990). 그러다 사물 이외의 복잡하고 다이나믹한 주제를 가진 사회적 상상놀이를 포함한 내용으로 확대된다(Howes, 1988). 두 번째

상호작용의 형태는 사회화가 되기 위한 아동의 일반적인 동기, 그리고 사회적 만남에 대한 정서적인 의지를 말하는 것(Brownell & Hazen,1999)으로 어떤 영아는 또래에 참여하는 경향이 강한데 반해, 다른 영아들은 또래보다는 사물에 좀 더 관심이 많음을 느낄 수 있으며 어떤 영아들은 또래의 참여를 주저하고, 사물이나 또래와의 접촉이 어려울 수 있다. 또 사회적인 영아들 중에서도 다른 사람에 대한 그들의 반응이 다르게 나타날 수도 있다. 세 번째로 상호작용의 기술이다. 상호작용 기술은 다른 사람과의 상호작용을 관리하는데 있어 효과적으로 하기 위해 획득하고 사용하여야 하는 많은 상호적 유능감을 말한다(Brownell & Hazen,1999). 여기에는 영아들의 상호작용 시도전략(initiation strategy)과 눈 마주치기, 차례대로 하기, 명백한 메시지 구성하기 등의 기본적인 의사소통 기술과 함께 상호작용 과정에서의 정서와 행동 조절을 포함한다. 즉, 초기 또래 상호작용에는 사회적 상호작용의 내용, 형태, 기술이 서로 연관되어 있음을 알 수 있다(Brownell & Hazen,1999).

이렇게 영아의 또래간 상호작용은 몸짓에서 놀이감으로 또 놀이감을 통한 또래와의 상호작용으로 점차 옮겨지면서 2세경이 되면 또래와의 상호작용이 양적으로 증가할 뿐 아니라 인간관계의 선호경향이 나타나는 등 유아기 또래관계의 기반이 됨을 알 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자

1) 햇살어린이집

본 연구에 참여한 1)햇살어린이집은 여러 회사가 공동으로 설립한 직장보육 시설이다. 이 어린이집은 아동중심 교육철학에 따라 놀이를 통한 자연스러운 학습경험을 강조하는 어린이집으로 보육목표는 <유능한 어린이>, <스스로 행동하는 어린이>, <다른 사람을 존중하는 어린이>, <기쁘게 생활하는 어린이>이다. 본 연구자는 이 햇살어린이집에서 현재 슬기반(가명) 담임을 맡고 있다. 따라서 햇살어린이집에 대한 사전 정보가 풍부했으며 연구를 위해 동료 교사와 원장님께 연구자의 연구 목적이나 연구 방법 등에 대한 견해를 자연스럽게 나눌 수 있었으며 연구의 승인을 받는데 어려움이 없었다.

햇살어린이집은 0세 1개 학급, 1세 2개 학급, 2세 3개 학급, 3~4세 혼합연령 3개 학급, 5세 1개 학급의 총 10개 학급에 약 170여명의 원아가 재원하고 있다. 이 중 0세, 1세 총 3개 학급은 본 기관과 200m 정도 떨어진 단독 건물 내에 위치하고 있으며 2세~5세 학급은 본 연구자가 근무하는 건물에 있다. 이 건물에 근무하는 교사는 원장님을 비롯한 각 반 담임교사가 2명씩 총 14명, 야간 전담 교사 5명이며 교사 외의 직원은 영양사 1명, 간호사 1명, 조리사 2명, 미화원 2명, 관리인 1명이 있다.

1) 본 논문에 사용된 어린이집, 학급 그리고 영아 이름을 포함한 모든 이름은 가명이다.

햇살어린이집은 1층에 원장실(양호실 겸함)과 함께 2세반 놀이실 2개, 식당, 2세반용 유희실이 있고 2층에는 2세반 놀이실 1개, 3~4세 반 놀이실 2개, 유희실(특별활동실), 어린이 도서실이 있으며, 3층에 3~4세반 놀이실 1개, 5세반 놀이실 1개, 교사실, 세탁실, 옥상놀이터가 있다. 햇살어린이집은 현관유리문 옆에 실외놀이터로 나가는 또 다른 문이 나란히 있으며 2~3층 영·유아들은 현관에서 신발을 신고 실외놀이터로 나가고 1층에 있는 2세반 2개 학급은 놀이실에서 바로 실외놀이터로 나갈 수 있다. 실외놀이터를 나가면 왼쪽으로 4개의 계단을 올라간 높이에 자동차 놀이를 할 수 있는 공간이 따로 분리되어 있으며 계단을 따라 화단이 있다. 자동차 놀이 공간의 계단을 내려오면 높이가 다른 고정된 시설물 2개(영아용·유아용)가 양쪽으로 나뉘어 설치되어 있고 가운데는 직사각형의 나무로 된 틀이 있는데 이 안에서 모래놀이를 할 수 있다. 이 모래놀이터를 기준으로 오른쪽 바로 옆에는 놀이집이, 모래놀이터 뒤쪽으로는 토끼 사육장이 있다. 실외놀이터 둘레를 따라 키 작은 나무 및 풀들로 화단이 조성되어 있으며 목련나무, 단풍나무 등의 큰 나무가 이 화단과 어우러져 심어져 있다.

햇살어린이집의 일과 운영 시간은 평일 오전 7시 30분부터 밤 10시까지로 이 시간 안에서 영·유아들의 등원 및 귀가는 부모와 함께 개별적으로 이루어지고 있다. 본 연구가 진행된 만 2세 학급의 실내 자유놀이 시간은 오전 9시 30분~10시 10분, 오후 5시 10분 ~5시 50분 이었다.

2) 영아

본 연구의 대상은 햇살어린이집의 2세 반인 슬기반과 아름반에 재원 중인 영아로 학급 당 12명씩 총 24명이다. 이 영아들의 연구 시작 당시의 평균

월령은 33.1개월이며 슬기반·아름반은 각각 남아 8명, 여아 4명으로 두 반의 성비는 같았다. 본 연구에 참여한 총 24명의 영아 중 한 명의 영아를 제외하고는 모두 맞벌이 가정의 자녀였다. 슬기반과 아름반 영아에 대한 배경정보는 다음과 같다.

<표 1> 슬기반 영아

영아명(성별)	연구 시작 당시 월령	입소일	하루 평균 보육시간 (오전~오후)	형제·자매
김은수(남)	36개월	06. 3. 2(신입)	9:00~7:00	형1
박민철(남)	32개월	06. 3. 2(신입)	10:00~6:00	없음
박은영(여)	37개월	06. 3. 2(신입)	10:20~7:00	여동생1
박강호(남)	31개월	04. 9. 1(재원)	8:00~8:00	누나1
박 준(남)	28개월	06. 7. 1(중간신입)	9:00~9:00	없음
이성민(남)	34개월	06. 3. 2(신입)	9:00~7:00	형1
이동건(남)	37개월	05. 9. 1(재원)	9:00~7:00	없음
이희은(여)	39개월	04. 8. 1(재원)	9:20~7:00	없음
윤정민(남)	28개월	06. 3. 2(신입)	8:30~9:00	없음
장민수(남)	37개월	06. 8. 1(중간신입)	8:30~7:00	없음
최나리(여)	29개월	06. 3. 2(신입)	9:00~6:00	없음
최은경(여)	29개월	06. 3. 2(신입)	10:00~4:00	남동생1

<표 2> 아름반 영아

영아명(성명)	연구 시작 당시 월령	입소일	하루 평균 보육시간 (오전~오후)	형제·자매
김윤호(남)	32개월	06. 7. 1(중간신입)	9:30~7:00	없음
김지민(남)	29개월	06. 3. 2(신입)	10:00~8:00	없음
김정현(남)	28개월	06. 3. 2(신입)	7:30~7:30	없음
김채원(여)	39개월	06. 3. 2(신입)	9:00~6:00	오빠1
김 혁(남)	39개월	06. 7. 1(중간신입)	9:00~5:00	없음
민승원(여)	37개월	05. 9. 1(재원)	8:30~7:00	없음
오재원(남)	34개월	03. 3. 2(재원)	8:30~8:30	없음
윤예나(여)	30개월	06. 3. 2(신입)	8:30~8:00	없음
이정수(남)	32개월	04. 9. 1(재원)	10:00~8:00	없음
이지선(여)	36개월	06. 4. 1(중간재원)	9:00~6:00	여동생1
정성호(남)	37개월	03. 7. 1(재원)	9:00~6:30	누나1
한중국(남)	36개월	06. 3. 2(신입)	8:30~7:30	없음

슬기반과 아름반의 학급 구성을 보면 이전의 만 1세반 한 반에서 슬기반과 아름반으로 진급한 영아가 슬기반에는 강호, 동건, 희은이 세 명이였으며 아름반에는 승원이, 재원이, 정수, 성호 네 명이였다. 이 영아들은 입소일을 밝히고 ‘재원’ 이라고 표기하였으며, 나머지 영아들은 모두 2006년 3월에 입소했으나 중간에 그만 둔 영아가 있어 연구가 진행되었던 7, 8월 경에도 새로운 영아가 입소하기도 했다. 그러한 영아는 입소일에 ‘중간 신입’ 이라고 표기하였다.

3) 교사

슬기반은 1~2세 학급 교사 경력이 5년차인 본 연구자와 함께 4년제 대학 아동학과를 졸업하고 처음 교사생활을 시작하는 신입교사가 아이들과 함께 생활하고 있으며 아름반의 두 교사는 모두 4년제 아동학 관련 학과를 졸업한 후 햇살어린이집에서 2년차, 1년차로 각각 근무하고 있다. 슬기반과 아름반 교사는 평소 수업진행 과정 및 영아들의 반응, 영아들의 특이사항 및 문제점 등에 대해 함께 의견을 나누었으며 본 연구를 시작했을 때부터 관찰 및 비디오 촬영에 대해 허용적이었다. 특히 아름반 교사들은 연구자가 직접 관찰하지 못했던 여러 상황이나 영아들에 대한 사전 정보를 충분히 제공해 주어 또래 간 상호작용을 연구하는데 많은 도움을 주었다.

4) 슬기반과 아름반의 하루일과 및 실내 자유놀이 영역별 환경구성

슬기반과 아름반의 교사들은 매주 함께 이루어지는 교안 회의를 통해 보육계획안을 작성하기 때문에 놀이 및 일과 운영이 비슷하게 이루어지고 있

다. 이 두 학급은 놀이실에서 이루어지는 실내 자유놀이와 낮잠 시간을 제외한 실외 자유놀이, 식사 시간, 통합보육시간은 함께 지냈다. 슬기반과 아름반의 하루일과는 다음과 같다.

시 간	활 동
7:30~9:00	등원
9:00~10:10	간식 및 오전 실내자유놀이
10:10~11:20	전이 및 오전 실외자유놀이
11:20~12:00	점심식사
12:00~12:40	양치질 및 낮잠 준비
12:40~15:00	낮잠 자기
15:00~16:00	조용한 놀이 및 오후 간식
16:00~17:00	오후 실외자유놀이
17:00~18:00	오후 실내자유놀이
18:00~18:20	전이 및 비디오 시청
18:20~19:00	저녁식사
19:00~22:00	야간 보육

슬기반과 아름반 영아들은 오전 통합 보육 시간부터 저녁 식사를 하기 전 까지 담임교사와 함께 지내고, 저녁식사 시간부터 야간 전담 교사가 2세반 영아들만 통합해서 야간보육을 담당하고 있다. 연구대상 영아 24명 중 약 2/3인 16명 정도의 영아들이 오후 7시를 전후로 귀가 하고 있었다.

슬기반과 아름반은 극화영역, 신체 영역, 언어영역, 탐색영역, 표현영역으로 크게 구분되어 있다. 극화 영역에는 싱크대, 화장대, 2개의 교구장에 음식모형, 전화기, 찍기틀, 휴대전화, 유선 전화, 스카프·넥타이, 아빠·엄마 구두, 가족인형, 모자, 가방, 손빗자루·쓰레받이·걸레, 플라스틱 숟가락·포크·칼 등의 교구가 있다. 신체영역에는 벽돌블록, 우레탄 블록, 동물 레고 블록 세트, 여러 종류의 자동차(소방차, 경찰차, 구급차, 미니카, 트럭,

포크레인) 운전놀이대, 플라스틱 동물 모형, 공구함이 있으며 언어영역에는 여러 종류의 책(그림책, 천으로 된 책, 제작한 코팅 책)과 용판과 용판에 붙여서 사용하는 여러 자료, 손 인형 등이 있으며 탐색영역에는 여러 종류의 퍼즐(나무퍼즐, 종이퍼즐, 제작한 퍼즐), 볼트와 너트 끼우기, 입체 도형 끼우기, 끈 꿰기, 컵 쌓기, 집개로 집어 모양 만들기 등의 놀이감이 있다. 표현 영역에는 신체를 표현할 수 있는 리본막대, 스카프와 소리 나는 악기인 모형 우크렐레(교사가 놀이시간이나 전이시간에 사용하는 우크렐레가 있어 영아들이 해 볼 수 있도록 제작한 것), 북, 탬버린, 소고, 마라카스 등이 있고 다양한 재료를 가지고 표현할 수 있는 스케치북, 색연필, 크레파스, 풀, 가위, 테이프 커터기, 여러 모양 종이, 스티커, 이면지, 신문, 빈 상자 및 요구르트 병 등이 있었다. 이 영역별 자료 구성은 그 달에 해당되는 주제에 따라 다르게 구성되며 본 연구가 이루어진 2006년 7월에서 9월까지의 <우리가족>, <더워요>, <탈 것> 이라는 주제로 놀이가 진행되었다.

2. 연구 절차

1) 연구 승인

본 연구를 위해 연구자는 2006년 5월에 햇살어린이집 원장님과 담임교사로부터 연구의 목적과 내용, 절차 등을 구두로 설명하고 연구 승인을 받았다. 연구자는 햇살어린이집에 직접 근무하는 교사로서 연구자가 두 반을 모두 적극적인 관찰을 하기가 어려워 연구 보조자를 섭외했다.

2) 예비 연구

본 연구자는 슬기반과 아름반 두 반의 실내 자유놀이 시간 동안 적극적인 참여관찰을 할 수가 없어서 연구 보조자를 섭외했다. 이 연구 보조자는 아동학을 전공하는 학생으로 본 연구자와 함께 연구문제, 연구 목적 및 방법 등에 대해 충분히 상의하고 비디오 조작법, 촬영 방법 등을 익히기 위한 예비 연구를 실시했다.

연구 보조자는 2006년 6월 28일~6월 30일 3일간 슬기반과 아름반 실내 자유 놀이 시간에 들어와 오전 9시 30분~10시 20분까지 약 50분간 각각 비디오 촬영을 하였다. 연구 보조자가 비디오 촬영한 내용을 본 연구자가 보면서 촬영 시 생길 수 있는 여러 상황들에 대해 어떻게 대처할 지, 어디를 찍어야 하는 지 등에 대해 다시 한 번 알려준 후 본 연구를 실시하였다. 연구 보조자는 햇살어린이집에서 실습 및 자원봉사의 경험이 있어 이미 영아들과 친숙한 상태로 슬기반과 아름반의 영아들은 이 연구 보조자를 낯선 성인으로 인식하지 않았다.

3) 본 연구

본 연구는 2006년 7월 1일 ~ 2006년 9월 30일까지 실시하였는데 그 방법은 다음과 같다.

(1) 참여관찰 및 비디오 촬영

“어떤 사람의 상황 세계로 들어가는 가장 좋은 길은 거기에 참여하는 것” (Van Manen, 1994:97)이라고 한 것처럼 영아들 간의 또래 간 상호

작용을 살펴보기 위해서는 영아들의 자연스런 일상에서의 참여 관찰이 필요했다. 그러나 본 연구자는 교사로 근무하고 있기 때문에 자유놀이 시간에 적극적인 관찰이 불가능 했다. 그래서 연구 보조자가 슬기반, 아름반의 실내 자유놀이 시간을 촬영하였다. 이 연구 보조자는 오전 9시~10시 30분이나 오후 4시 30분~6시까지 주 4회 어린이집을 직접 방문해 슬기반 2회, 아름반 2회 촬영을 하였다. 슬기반과 아름반의 실내 자유놀이는 오전·오후 2차례 이루어졌는데 촬영은 놀이 시간 전·후 5~10분씩을 포함해 약 50~60분간 이루어졌으며(오전은 9시 20분~10시 10분까지, 오후에는 5시~6시까지) 오전·오후 시간은 매일의 학급 사정에 따라 조정해 가며 촬영했고 오전·오후 촬영 빈도는 비슷하게 조정하였다.

슬기반은 담임인 본 연구자가 현장에 있는 상황이지만 교사로서의 역할을 수행해야 했으므로 일과 진행에 방해가 되지 않는 범위 내에서 슬기반 영아들의 또래 간 상호작용으로 포착되는 점들을 약기로 메모 하였으며 동시에 연구 보조자가 슬기반의 실내 자유놀이시간 동안 나타나는 영아들의 상호작용을 촬영했다. 그리고 본 연구자가 직접 관찰할 수 없었던 아름반은 연구 보조자가 아름반에 들어가 촬영을 하고, 연구자는 오후 시간을 할애해 해당 학급의 영아들을 직접 관찰하기도 하였고 슬기반과 함께 놀이하는 실외놀이 시간에 아름반 영아들의 상호작용에 더욱 주의를 기울여 관찰해 보며 영아들의 특성을 파악해 보려고 했다. 아름반을 촬영할 때에는 연구 보조자에게 연구자가 직접 관찰을 하는 것처럼 놀이실의 전반적인 분위기를 알 수 있도록 전체 촬영과 함께 연구 대상 영아들의 말이나 몸짓, 표정 등의 상호작용을 놓치지 않기 위해 세밀히 듣고 볼 수 있을 정도의 거리 간격을 두고 촬영하도록 부탁했다.

연구자는 이렇게 촬영된 비디오를 보면서 연구자가 지금 현재 직접 관찰

하고 있는 입장이라 생각하며 최대한 자세히 전사하는 방법으로 자료를 수집하였다. 이 때 본 연구자는 연구 참여자들을 비디오 관찰할 때 영아들의 언어적, 비언어적 의사소통 방식, 행동 패턴, 사고, 지식, 경험, 문제 해결 방법, 감정 등 현장에서 일어나는 놀이 상황, 사건, 대화 내용 등을 기록하도록 한 Erickson(홍용희, 1998, 재인용)의 제안을 참조하여 관찰을 하였다. 이렇게 비디오 촬영분을 전사하면서 생긴 의문점들은 동료교사와 면담을 하며 최대한 놀이 상황을 바라보는 연구자의 입장에서 보려고 노력했다.

(2) 교사 면담 및 토론

교사 면담은 영아의 또래 간 상호작용 정황을 좀 더 잘 이해하기 위해 놀이 전의 상황이나 영아의 개인 특성에 대한 정보가 필요한 경우 이루어졌다. 평소 슬기반과 아름반 교사들은 같은 연령의 영아들과 함께 지내면서 자연스럽게 영아들의 개별적 특성이나 문제 행동 등에 대해 여러 차례 이야기를 나눠왔었다. 따라서 이 연구 기간 동안에도 평소처럼 이러한 정보공유가 자주 이루어졌으며 특히 비디오에 찍힌 화면 이외의 상황이나 비디오의 내용만으로 알 수 없는 여러 정황들에 대해서도 수시로 면담하여 궁금한 내용을 해소 할 수 있었다. 또한 본 연구자와 함께 슬기반을 담당하는 교사들도 영아들의 특이사항이나 여러 견해들을 서로 공유하였으며 이는 면담으로서의 분위기 보다는 동료교사로서 토론하는 형식에 더욱 가까웠다.

이렇게 얻은 정보를 연구자는 현장에서 관찰하고 메모한 수첩과 비디오를 보며 전사한 내용들을 모두 합쳐서 만든 현장노트에 면담 및 토론 내용을 그 상황에 맞는 곳에 메모해 두었다.

4) 문서수집

연구주제와 관련지어 관찰 내용 분석을 위해 연구에 참여한 영아의 개인 서류(생활기록부, 관찰일지, 부모상담일지)와 보육계획안·보육일지·일일 보고서 등 서면적 배경서류를 수집하였다.

3. 자료 분석

1) 수집된 자료들

본 연구는 2세 영아들의 또래 간 상호작용을 연구하기 위해 다음과 같은 자료들이 수집되었고 이들 자료를 기초하여 분석을 진행하였다.

<표 3> 수집된 자료의 종류

현장기록 사본	현장노트(153장) 분석수첩(1권)
문서 수집	주간보육계획안 / 보육일지 / 교사용 관찰일지 / 생활기록부 / 부모상담일지
촬영 CD 및 비디오테이프	비디오테이프 60분 용 15개 CD 60분 용 33개

2) 자료 분석 과정

관찰 및 비디오 전사를 통해 날짜별, 시간대 별로 만든 현장노트를 한 단락씩 읽어 가면서 어떤 영아들 간에 상호작용이 이루어졌는지, 상호작용의

유형은 어떠한지, 어떤 계기로 상호작용이 이루어졌는지를 끊임없이 스스로 질문하며 각 사례에 적절한 제목들을 한 단어로 만들어 현장노트 여백에 적었다. 이렇게 적혀진 제목들을 같은 유형으로 모으고 분류하면서 또래 간 상호작용에 있어 몇 개의 특징적인 유형이 있음을 발견할 수 있게 되었으며, 또한 상호작용이 왜 이루어졌는지에 대한 내용들을 하나의 범주로 모을 수 있었다.

연구자는 현장노트 사본을 가지고 다시 상호작용의 동기별로 부호화하며 현장노트를 자세히 읽어나갔다. 몇 차례 사례들을 읽어나가는 가운데 또래들이 서로 말을 주고받으면서 보이는 비슷한 양상이 있음을 발견하게 되었고 이는 2세 영아의 상호작용의 양상으로 범주화할 수 있었다.

4. 연구의 신뢰성 증진 방안

정은경(Wolcott, 1990; 1999, 재인용)은 질적 연구의 타당성을 사실의 발견이나 궁극적인 대답을 추구하기보다 중요한 요소들을 좀 더 풍부한 해석으로 이끌어 내는 것이라 했으며, Marriam(1988)은 타당성과 신뢰성의 준거로 해석의 왜곡 방지와 라포의 형성을 위한 충분한 기간 동안의 집중적인 관찰과 삼각 측정법(triangulation), 상황을 완전히 이해할 수 있는 심층적 기술, 참조 자료의 사용, 동료 연구자에 의한 조언과 지적, 연구 참여자에 의한 연구 결과의 평가 작업, 연구 국면에 대해 계속 묻고 평가하는 자기 감시 과정 등 7가지를 제시하였다.

이러한 타당성을 확보하기 위해 본 연구자는 다음의 신뢰성을 위한 작업을 진행하였다.

1) 삼각 측정법(triangulation)

본 연구는 한 가지 방법만 사용함으로써 야기되는 해석의 판단 오류를 줄이기 위해 참여관찰, 면담, 비디오 촬영 및 녹화, 문서 수집 등의 자료 수집을 실내자유놀이 시간 동안 영아의 또래간 상호작용의 맥락과 행동을 기술하고 해석하는 삼각 측정법을 사용했다.

2) 연구 참여자에 의한 연구 결과의 평가(member checks)

관찰 학습의 담임교사에게 본 연구의 해석, 설명에 대한 검토와 자료의 의미와 분석에 왜곡이 없는지 논평을 부탁했으며 이는 “연구 결과를 참여자에게 알려주어야 하는 연구 윤리” (McGinty, 1992; Spradley, 1980)에도 해당된다.

3) 심층적 기술-세부적인 묘사(thick description)

본 연구자는 세밀한 묘사를 위해 연구 참여자들의 언어 및 행동이 일어나는 전·후의 맥락적 정보나 상황을 보다 자세히 기술하고자 했다.

4) 자기반성 과정

자기반성 과정이란 ‘내 자신이 영아들의 상호작용을 왜 그렇게 보았고 해석하였는가?’ 를 생각하면서 자신을 객관적으로 바라보려는 과정이다. 특히 연구자가 담임교사로서 영아에 대한 편견을 갖고 해석하거나 선불리 영아의 또래 관계를 단정 짓지는 않았는지 스스로에게 되물으며 무의식적으로 갖고 있던 편견을 갖지 않으려고 노력했다.

IV. 결과 및 해석

본 연구의 목적은 2세 학급의 실내자유놀이 시간동안 나타나는 영아의 또래간 상호작용에 대해 심층적으로 분석하고자 하는 것이었다. 이를 위해 수집한 현장자료들과 관련문헌들을 검토하고 분석해 본 결과 2세 영아의 또래간 상호작용에는 연령적 특성이 반영된 특징이 있음을 알 수 있었으며, 이러한 상호작용 특징에 영향을 주는 요인들을 발견할 수 있었다. 영아의 또래간 상호작용 특징을 살펴보고 이를 토대로 2세 영아의 또래간 상호작용에 영향을 주는 요인들에는 무엇이 있는지에 대해 분석결과는 다음과 같다.

1. 만 2세 영아의 또래간 상호작용 특징

본 연구 대상인 슬기반과 아름반 영아들에게서 2세 영아의 발달 특성들이 반영된 다양한 상호작용의 특징들을 볼 수 있었다. 이러한 상호작용의 특징을 구분하여 기술하면 다음과 같다. 또래와의 놀이 유지전략 활용, 재미있는 말놀이, 상상놀이-현실-상상놀이의 빠른 전이, 인정받기, 욕구 충족 시 스스로 해결하기, 친사회적 상호작용이었다.

1) 놀이 유지 전략의 활용

영아들은 또래나 교사의 놀이행동을 모방하거나 놀이 제안을 받아들임으로써 놀이를 시작한다. 학기 초 슬기반과 아름반 영아들의 놀이는 또래의

놀이 행동을 모방한 단편적인 가작화 놀이가 대부분이었으며 이 때 또래와 같은 놀이를 하지만 서로 접촉하거나 간섭하지 않고 혼자 놀이하는 병행놀이(parallel play) 형태가 나타났다. 그러다 시간이 지나면서 영아들은 또래와 친숙해지고 언어적·사회적으로도 성숙해지면서 또래와 함께 놀이하는 연합놀이의 형태가 나타났으며 상호작용 역시 많아졌다. 또래와의 상호작용은 주로 상상놀이를 함께 하면서 나타났으며 본 연구가 진행된 7월~9월 슬기반과 아름반 영아들은 특정한 주제를 가지고 지속적으로 놀이하는 모습이 많이 관찰되었다. 즉, 학기 초에는 교사와 함께 놀이하거나 또래의 놀이를 모방한 단편적인 가작화 놀이 모습을 많이 보았다면 이제는 한 가지 주제에 대한 놀이를 영아가 스스로 자발적으로 시작할 뿐 아니라 이러한 놀이를 계속 유지하기 위해 또래와 의도적으로 상호작용하고 있었다. 다음은 아름반에서 주유소 놀이를 하는 장면이다.

중국이는 노란 자동차 2대를 바닥에 놓고 벽돌블록을 꺼내 자동차가 들어가는 공간을 만든다. 잠시 후 재원이가 레고블록을 한 손에 들고 노란 자동차를 밀면서 중국이가 있는 곳으로 다가온다,
 재원 : 빵빵, 어떻게 들어와요?
 중국이는 대답하지 않고 레고블록을 길게 연결해 벽돌블록 위에 올려놓는다, 재원은 레고블록을 들고 중국이에게 다시 말한다,
 재원 : (레고 블록을 가리키며) 여기 기름 나와, 기름,
 중국 : (자신의 레고 블록을 가리키며) 여기 기름 넣는 거야,
 라고 말하고 중국이는 벽돌블록 하나를 들어 재원에게 내밀며 말한다,
 중국 : 여기 좀 만들어 봐봐,
 재원 : 어떻게?
 그러자 중국이는 자신이 만든 벽돌블록의 끝 쪽을 손가락으로 가

리켰고, 재원이가 다시 묻는다,

재원 : 여기 문 막아? (블록을 놓으며) 이렇게?

종국이는 벽돌블록을 옆으로 늘어뜨리며 공간을 구성하다 재원이가 하는 말을 듣고 일어서서 재원이가 만든 것을 살펴보고 블록 하나를 더 꺼내 재원이가 만든 블록 옆에 자신의 블록을 세운다, 재원이는 레고 블록으로 자동차에 기름 넣는 용내를 내며 종국이에게 말한다,

재원 : 기름 다 넣습니다, 여기에... (종국이가 재원이 곁으로 다가오자) 앉아봐, 기름 많이 넣었어,

종국이는 재원의 말을 듣고 다시 벽돌블록 장으로 가서 벽돌블록을 꺼내고 재원이라도 벽돌블록을 꺼낸다, 둘은 차례대로 번갈아가며 벽돌블록을 세워서 길을 만든다,

(아름반, 2006, 7. 7)

위의 사례를 보면 재원이는 종국이가 하는 놀이에 관심을 보이며 종국이의 놀이에 참여하고자 하는 의도성을 갖고 상호작용하는 모습을 볼 수 있다. 즉, 재원이는 종국이와 같은 자동차를 들고 종국이에게 어떻게 그 안으로 들어갈 수 있는지를 물었다. 그러나 종국이가 별 반응을 보이지 않자 종국이의 놀이행동을 계속 지켜보던 재원이는 종국이가 레고블록을 끼우고 있는 모습을 보며 자신도 레고 블록을 들고 종국이에게 가서 기름이 나온다고 말하며 종국이의 관심을 끌었다. 그러자 이전까지 재원이의 말에 별로 반응을 보이지 않았던 종국이는 이에 관심을 보이며 자신의 놀이에 재원이를 참여시켰다. 이렇게 종국이와 함께 놀이하기에 성공한 재원이는 종국이와 계속해서 놀이하기 위해 블록 하나를 놓을 때도 종국이에게 확인받았으며 함께 주유소 놀이를 하고 자동차 길을 만들며 놀이하는 모습이다. 이렇게 또래와 함께 계속해서 놀이하기 위해 영아는 평소 또래의 놀이 행동을

관찰하고 또래가 좋아하는 것에 대해서도 파악하고 있었을 뿐 아니라 현재 또래의 놀이 행동을 보고 또래로부터 관심을 끌거나 또래의 놀이에 참여할 수 있는 방법을 스스로 찾아낼 만큼 유능한 상호작용 전략가임을 알 수 있었다. 이러한 모습은 슬기반 영아들에게도 나타났다.

강호는 청진기를 목에 걸고 있는 희은이를 보며 말한다,

강호 : 배가 아파요, 아이스크림 많이 먹었더니....

그러자 동건이가 희은이 보다 먼저 강호에게 다가와서 말한다,

동건 : 아픈니까?

강호 : 네,

희은이도 강호에게 다가온다,

강호 : 배가 아파요,

동건이는 청진기를 귀에 대고 청진기 끝을 강호 배에 댄다, 희은이 역시 청진기를 귀에 대고 청진기 끝을 강호 배에 대본다, 그리고는 가지고 온 주사기를 강호 배에 대고 놔준다, 동건이는 청진기를 계속 강호 배에 대고 문지르고 있다,

(중략)

희은 : 다 했습니다,

동건 : 다 했습니다,

희은 : 이제 배 안아픙니다, 열도 안나구요,

강호는 일어난다,

동건 : 다음에 또 오세요,

강호는 언어영역으로 이동해 그림책을 보고 있다, 희은이는 강호에게 다가가 묻는다,

희은 : 아파요?

강호 : 아니

희은이는 다른 곳으로 이동한다, 잠시 뒤 다시 강호에게 다가온다,

희은 : 아파요?

강호 : 네,

희은이는 아까 강호가 누웠던 카펫 쪽을 손가락으로 가리키며

희은 : 병원 가야돼, 저기요,

강호는 희은이가 말한 곳으로 이동하다 중간에 극화영역에서 잠깐 멈춘다,

희은 : (손가락으로 카펫이 있는 곳을 가리키며) 여기요, 여기요,

강호는 카펫 앞에 있는 병원놀이 기구가 담긴 바구니를 쳐다본다,

희은 : 여기 누워요

희은이는 강호 배에 청진기를 댄다,

(슬기반, 2006. 8. 23)

위의 사례에서 강호는 아름반의 재원이처럼 또래의 모습을 관찰하고 함께 놀이할 수 있는 방법을 생각하며 상호작용을 시도했다. 즉, 희은이가 청진기를 들고 있자 강호는 희은이에게 배가 아프다면서 스스로 환자가 되었다. 슬기반 영아들이 처음 병원놀이를 했을 때는 서로 놀이감을 차지하며 의사, 간호사 역할만을 하려고 하였다. 그래서 환자 역할을 하는 영아가 없었기에 교사가 환자 역할을 주로 맡았었다. 교사는 이러한 환자 역할을 점차 인형이나 다른 영아들이 할 수 있도록 유도했으며 이러한 과정에서 영아들 역시 교사를 모방하여 환자가 되어보기도 하였다. 그러면서 점차 영아들은 환자 역할이 없이는 병원놀이를 즐겁게 할 수 없음을 알게 되었고 이에 영아들 중 강호처럼 스스로 환자 역할을 자청해 또래와 함께 놀이하기도 하였다. 이렇게 환자가 된 강호를 희은이와 동건이는 의사 선생님이 되어 치료해 준 후 다 됐다며 강호를 보냈다. 그러나 희은이는 다른 영역으로 이동한 강호에게 계속해서 아프지 않은지를 물으며 함께 놀이하고 싶은 욕구를 표현했다. 그러다 강호가 다시 아프다고 하자 희은이는 아까 병원놀이 했던 장소로 강호에게 오라고 했으며 강호가 병원으로 가는 도중 잠깐 다른 곳에 시선을 두자 희은이는 적극적으로 강호를 부르며 병원으로 오도록

해 다시 병원놀이가 이루어졌다.

이렇게 아름반과 슬기반 영아들은 사회적·인지적·언어적으로 성숙해지면서 이전보다 더욱 다양한 방법의 상호작용 기술 전략을 가지고 또래에게 적극적인 상호작용을 시도하여 또래와 함께 계속해서 놀이를 하고자 하였다.

2) 재미있는 말놀이

Chukovsky(1968)는 2~3세 아동은 누구나 ‘언어적인 천재’이며 이 시기의 영아는 언어발달이 양적으로 증대될 뿐 아니라 기발한 아이디어가 포함된 황당무계한 말놀이를 즐긴다고 했다. 슬기반과 아름반 영아들 역시 그냥 떠오르는 황당한 말들이나 또래가 한 말의 발음을 잘못 듣고 다른 발음으로 소리를 내면서 웃음을 자아내는 등의 말놀이를 즐겼다. 이러한 영아들의 상호작용은 말의 의미보다는 반복되는 말, 억양, 된소리로 된 말 등 언어의 여러 특징들을 영아들이 자연스럽게 이해하고 있음을 보여주었다. 다음은 우연히 한 영아가 한 말에 대해 다른 영아가 재미있는 ‘소리’로 인식하고 함께 즐거움을 느끼고 있는 사례이다.

재원이가 블록으로 만든 길 위로 자동차를 굴리고 있는데 정현이와 종국이가 각자의 자동차를 서로 부딪치면서 자연스럽게 자동차 길이 부서진다, 자동차 길이 조금 부서지자 정현이는 일부러 발로 차서 나머지 자동차 길도 부순다,

재원 : (큰소리로) 야~

교사가 정현이에게 더이상 부수지 않도록 제지한다,

재원 : (정현이 얼굴 가까이 자신의 얼굴을 내밀며 단호한 목소리

로) 그럼, 부수지 마세요,

재원이는 정현이가 부순 자동차 길을 다시 고친다,

재원 : (혼잣말로) 정현이는 부섬 맨날...

종국 : (웃으며 노래를 부르는 억양으로) 부서 맨날?

재원 : (종국의 억양대로 웃으며) 응, 부서 맨날. (정현이와 교사를 번갈아 보며 다시 한 번) 부서 맨날

종국, 재원 : (함께 말의 속도를 빨리하며) 부서 맨날, 부서 맨날, 부서 맨날....

둘은 서로 마주보고 큰 소리로 웃는다,

(아름반, 2006. 8. 30)

위의 사례에서 재원이는 자신이 만든 블록을 정현이가 발로 차서 부수자이에 대해 큰 소리를 내며 자신의 부정적인 감정을 나타냈다. 교사의 제지로 정현이가 부수는 것을 멈추자 재원이는 혼잣말로 정현이는 맨날 부순다는 의미의 말로 “정현이는 부섬 맨날..” 이라고 했다. 그런데 옆에서 이를 듣고 있던 종국이는 재원이의 이 말이 재미있게 느껴졌는지 노래를 부르듯 음정을 넣어 “부서 맨날?” 이라고 말하며 웃었다. 이는 종국이가 재원에게 “정현이가 네 것을 맨날 부숴?” 라는 의미로 질문한 것이 아니라 재원이의 말소리 자체에 흥미를 느끼고 장난스럽게 한 말이었다. 재원이 역시 종국이의 이러한 장난을 눈치 채고 “응, 부서 맨날” 이라고 말하며 함께 웃고 이 말을 반복했다. 그리고 종국이와 재원이는 말의 속도를 빠르게 하기도 하고, 반복하면서 말을 좀 더 재미있게 만들며 즐거움을 느끼는 장면이다. 이렇게 영아들은 재원이와 종국이처럼 자신의 말놀이를 좀 더 흥미롭게 하기 위해 여러 가지 방법을 시도했다. 다음 사례 역시 영아들이 말놀이를 즐기는 장면이다.

정리시간이 되어 교사의 정리노래를 들으며 영아들이 정리한다. 띠
 블록을 가지고 놀이하던 정수는 띠블록을 그대로 바닥에 두고 표
 현영역으로 이동해 모형 마이크를 꺼낸다. 정수는 정리하고 있던
 재원이 옆으로 다가가 마이크를 재원이 입 가까이 댄다,
 재원 : 파파꾸꾸~(라고 말한 뒤 일부러 카펫 위로 넘어지며 뱅그
 르 구른다.)
 중국 : 나도, 나도...
 그러자 정수는 중국이 입 가까이 마이크를 댄다,
 중국 : 까끼파끼꾸께 (라고 말한 뒤 카펫 위로 일부러 넘어져 옆
 으로 구른다.)
 재원도 옆에서 다시 뱅그르 돌며 일부러 넘어지고는 중국이와
 정수를 보며 웃는다. 승원도 중국이와 정수를 보고 웃고 있다.
 중국이는 다시 정수가 들고 있는 마이크를 가리키며 말한다,
 중국 : 나도, (마이크를 입에 대 주자 웃으며) 보개꾸보개,
 이 말을 들은 정수도 웃는다. 그리고 다시 옆에 있는 재원에게
 마이크를 내민다,
 재원 : (웃으며) 부까꾸부까꾸
 영아들이 모두 카펫에 앉자 재원도 카펫에 앉고 정수는 마이크
 를 바구니에 넣고 카펫에 앉는다.

(아름반, 2006, 9. 6)

재원은 정리시간이 되어 정리를 하다 갑자기 정수가 마이크를 내밀자
 무언가 말을 해야 한다는 생각을 하다 “파파꾸꾸” 라는 정확히 뜻을 알지
 못하는 말을 하였다. 그러자 옆에서 이 말을 듣고 있던 중국이도 흥미를 느
 졌는지 재원이가 했던 “파파꾸꾸” 라는 말과는 다른 “까끼파끼꾸께” 라는
 말을 하며 웃었다. 이는 중국이가 재원의 말에 흥미를 갖고 있으나 이를
 그대로 모방하려하기 보다 모음에 차이를 두어 재원의 말과 비슷하지만

다른 말을 생각해 표현한 것이다. 그리고 다시 종국이가 “뽕개꾸뽕개” 라고 처음 했던 말과 전혀 다른 자음과 모음이 있는 말을 하자 재원이 역시 종국이가 했던 말과는 비슷하지만 다른 모음을 이용해 “뿌까꾸뿌까꾸” 라는 새로운 말을 만들어내면서 말을 재미있게 사용했다.

이렇게 영아들은 황당무계하지만 흥미로운 말에 대해서 관심을 보이며 이러한 말들을 서로 따라 하기도 하고 때로는 또래 영아가 했던 말보다 더 재미있는 말을 고안해 내는 등 창의적인 말놀이가 나타나기도 했다. 특히 이러한 창의적인 말놀이는 주로 된소리로 된 말이 많았다. 이는 된소리의 말이 주는 느낌이 그렇지 않은 말보다 강하고 경쾌한 느낌을 주어 다른 또래 영아들이 더욱 쉽게 받아들이고 이를 모방할 수 있기 때문으로 보여진다. 다음은 영아들의 재미있는 말놀이가 언어의 다양한 요소인 소리, 억양, 속도, 반복 등을 이용해서 이루어지고 있음을 알 수 있는 사례이다.

종국이와 재원이, 성호는 함께 자동차를 바닥에 내려놓고 자동차 주변을 블록으로 막으며 주차장을 만들어 놀이를 하고 있다. 서로 자동차가 보이지 않도록 틈을 블록으로 막고 있다.

(중략)

성호와 재원은 종국이가 찾은 구멍을 들여다 보다 셋이 함께 까르르 웃는다.

성호 : (소리를 지르듯이) 자고 있는 거야, 햇살 어린이집 버스가....

재원이와 종국이도 소리를 지르듯 뭐라 말한다. 이 때 갑자기

성호 : 야, 호랑이 캐이캐이 패패!

재원 : (블록으로 구멍을 막다가) 패이패이!

성호 : (레고블록을 길게 끼운 것을 들고 총 쏘는 동작을 취하며) 야, 그런데 호랑이 패캐채이!

재원 : (성호를 향해 긴 레고블록을 들고 총 쏘는 흉내를 내며)

케이페이!

성호와 재원이는 소리를 크게 지른다. 옆에 있던 종국이도 일어나서
며 총 겨누는 자세를 취하며 소리를 따라 지른다.

종국 : 로케이 파이!

성호와 재원이도 “로케이 파이!” 라고 말한다.

(아름반, 2006, 7. 7)

위 사례는 우연히 성호의 “호랑이 케이케이 패패” 라는 말이 또래 영아들의 관심을 끌면서 말놀이를 하는 장면이다. 성호가 신체영역으로 오기 전 재원이와 종국이가 함께 주차장 놀이를 하고 있었다. 그 때 성호는 “푸쉬쉬~” 하는 소리를 내며 팔과 다리를 뻗으면서 누군가를 공격하는 흉내를 내고 있었다. 그러다 성호는 재원이와 종국이가 있는 신체영역으로 이동했고 이 때 두 영아는 주차장 놀이에 여념이 없었다. 그러자 성호도 이들의 놀이에 참여하여 함께 주차장 놀이를 했다. 그러다 성호는 갑자기 큰 소리로 “호랑이 케이케이 패패!” 라고 말했다. 이는 성호가 평소에도 싸우는 동작이나 소리 등을 내어 또래 영아들에게 관심을 많이 받았으며 주변 또래 영아들은 성호의 동작이나 소리를 곧잘 모방하곤 했었다. 또 성호는 자신을 호랑이나 표범 등 무서운 동물로 표현하는 경우가 많았는데 위 사례에서도 성호는 “호랑이 케이케이 패패” 라고 말하며 종국이와 재원이를 향해 팔을 뻗으며 싸우는 흉내를 냈다. 그러자 재원이는 바로 성호의 말을 모방했으나 성호와 똑같은 소리를 내지 않고 “페이페이” 라고 다른 소리의 말을 했다. 그러자 성호는 다시 이 말을 “패캐채이” 라고 바꾸고 재원이도 “케이페이” 라고 말하는 등 서로 다른 말을 고안해 주고받는 말놀이가 이루어졌다.

위의 사례는 서로 싸우는 흥내를 내면서 뭔가 강한 것을 표현하기 위해 강한 자음이 있는 말을 서로 사용하며 말놀이를 하는 모습인데 이러한 영아들의 된 소리로 된 말을 이용한 말놀이는 앞의 또 다른 아람반 사례에서도 나타났다. 즉, 영아들은 말 자체의 의미보다 말소리가 주는 느낌을 이해하고 이를 사용하고 있음을 알 수 있었다.

또한 슬기반 영아들도 말에 대한 의미 이외의 말의 억양이나 소리 등에서 즐거움을 느끼고 이러한 말놀이를 또래와 즐기는 모습이 관찰되었다. 그러나 슬기반 영아들은 아람반 영아들처럼 다양한 방법으로 즐기기 보다는 우연히 한 영아의 말이 재미있고 특이하다고 생각되는 경우 그 말에 흥미를 보이며 이를 단순히 모방하는 경우가 많았다. 다음은 슬기반 영아들의 말놀이 사례이다.

동건이는 한 손에 레고블록을 들고 다른 한 손으로 벽돌블록을 꺼내 자동차 길을 만든다, 강호는 레고 블록을 끼우고 있다,

동건이는 바로 앞에 앉은 강호가 만든 레고 블록을 자신의 레고 블록으로 장난치듯 두드리고 있다,

강호 : (자신이 만든 블록을 바라보며) 보로로랑 쓸레기랑 만들었어,

동건 : 쓸레기?

강호 : (웃으며) 응, 쓸레기

동건 : (웃으며) 쓸레기가 또 뭐야?

강호 : (소리 내 웃으며) 쓸레기, 쓸레기!

동건 : (소리 내 웃으며) 쓸레기, 쓸레기?

그러다 강호는 동건이가 만든 벽돌블록 위에 올라선다,

동건 : 비켜줘,

강호는 블록 위에서 내려오고 동건이는 블록을 여러 개 높이 쌓아

높은 길을 만든 후 그 위로 레고 자동차를 굴린다.

(슬기반, 2006, 7. 3)

동건이는 강호가 만든 레고 블록에 관심을 보였다. 그러자 강호는 무엇을 만들었는지 동건이에게 말로 설명해 주었다. 강호는 영아들이 좋아하는 캐릭터인 뽀로로와 ‘쓸레기’를 만들었다고 말했다. ‘쓸레기’라는 말은 본 연구자도 잘 알 수 없는 말이었는데 강호는 ‘뽀로로’라고 말하고 이와 보조를 맞춰 된소리로 ‘쓸레기’라 말한 것으로 보여진다. 이러한 된소리로 된 말은 그렇지 않은 말보다 또래 영아들에게 강한 인상을 심어주기 때문에 슬기반 영아들 역시 된소리로 된 말로 말놀이를 하는 경우가 많았다. 동건이는 ‘뽀로로’는 알고 있었으나 ‘쓸레기’라는 말이 무슨 의미인지 잘 모르자 처음에는 강호에게 “쓸레기?”라고 되물어 그 말의 의미를 알고자 했다. 그러나 강호는 이러한 동건이의 질문에 대답하기보다 웃으면서 “응, 쓸레기”라고 말하자 동건이는 장난스러운 분위기를 눈치 챘으며 다시 강호가 웃으며 “쓸레기, 쓸레기”라고 말하자 동건이도 강호의 말을 따라하며 재미있어 했다. 이렇게 말로써 웃음을 자아낼 때 영아들이 자주 쓰는 말은 “△△가 또 뭐야?”라는 말이었다. 이는 실제 궁금함 보다는 그 말이 재미있음을 공감하며 자신도 한 번 말해보고자 하는 영아들의 모습을 볼 수 있었으며 이는 반 전체 대부분의 영아들이 모방할 만큼 큰 영향력이 있는 말이었다.

이렇게 2세 영아들은 언어발달이 급속히 이루어짐에 따라 말을 의사소통의 수단으로서만이 아니라 말의 소리, 억양, 반복 등 언어의 여러 요소들을 다르게 사용함으로써 또래와의 말놀이를 즐기는 상호작용 특징이 나타났다.

3) 상상놀이-현실-상상놀이의 빠른 전이

영아들은 자유놀이 시간이 되면 단순한 하나의 상징적 행동을 많이 나타냈다. 그래서 또래 영아에게 상호작용을 시도할 때 상상놀이 상황 안에서의 대화를 시도하는 경우가 많았다. 가령 음식을 먹는 놀이를 하고 있는 영아가 있다면 “뭐 먹는 거야?” 라고 또래에게 평소 질문하듯 말하기보다 “뭐 먹어요?” 라고 존재말로 질문하는 것이다. 그러다보니 영아들은 그러한 상상놀이에 금방 개입이 되었다가도 어떤 돌출 문제가 발생하면 또 금방 놀이 상황 밖으로 나와서 문제를 해결하고 다시 놀이 상황 안으로 들어가는 등 상상놀이-현실-상상놀이의 전이가 매우 빠른 상호작용의 특징을 볼 수 있었다.

은영이는 벽돌블록을 옆으로 나란히 놓으며 “집이에요” 라고 말한다. 이 때 동건이가 다가온다.

(중략)

동건 : 나 아픈데?

은영 : 음... 여기 병원이야, (벽돌블록을 꺼내 바닥에 놓으며) 여기 침대 있어요.

이 때 은수가 레고 블록으로 만든 자동차를 가리키며 말한다.

은수 : 이걸 구급차야.

동건 : (자신이 들고 있던 레고 블록에 있는 자동차를 가리키며) 이걸 병원차야.

은영 : (벽돌블록을 손으로 가리키며) 여기 누워 봐요.

동건이가 블록 위에 눕자 은영이는 블록을 더 꺼내와 큰 침대를 만든다.

동건 : (교사를 향해) 선생님, 여기 병원이예요.

은영 : 어, 내가 동건이 병원 만들어줬어요,
교사는 어디가 아픈지를 묻는다,
은영 : 이비인후과 병원이에요,
교사 : 이비인후과는 어디 아플 때 가는 병원인가요?
은영 : 귀, 코, 이런데 아플 때 가는 병원이에요,
옆에 있던 은수도 말한다,
은수 : (영아들을 향해) 여긴 치과병원이에요, 치과, 이 아플 때
가는 병원이에요,
은영이가 만든 병원 침대에 누워있던 동건이는 일어나며
동건 : 나 입이 아파요,
은영 : (은수의 병원을 가리키며) 여기 가세요,
이 때 정민이도 입이 아프다고 하며 은수가 만든 병원 침대로 와
서 엮드리자
은영 : (벽돌블록이 있는 교구장으로 가며) **이거 더 만들어야겠다,
동건아, 이거 좀.....**
동건이는 침대에서 일어나 은영이의 벽돌블록을 들고 옮겨준 후
다시 침대에 눕는다,
동건 : (입을 손으로 가리키며 은수에게) 여기 아파요,
(슬기반, 2006, 7. 7)

위 사례를 보면 동건이가 “나 아픈데..” 라고 말하자 집을 만드는 중이
라던 은영이는 금방 집을 병원으로 바꿨다. 그리고 동건이에게 블록으로 만
든 침대에 누워보라고 제안했다. 동건이도 이를 받아들이며 침대에 누웠으
나 교사에게 자신들이 하는 놀이를 말하기 위해 현실상황으로 잠깐 나왔음
을 볼 수 있다. 은영이 역시 교사에게 자신들의 놀이를 설명하고 동건이를
침대에 눕혔다. 그러나 은영이가 만든 병원 옆에 은수가 치과 병원을 만들
자 동건이는 입이 아프다고 말하고 은영이는 은수가 만든 병원으로 가라고

말해준다. 그리고 은수의 병원에 정민이가 오자 침대가 더 필요하다는 것을 알고 벽돌블록을 더 꺼내서 만들려 했다. 그러나 블록을 많이 갖고 오고 싶었는지 은영이는 동건이에게 도움을 요청했고 동건이는 놀이상황에서 나와 은영이가 필요한 블록을 함께 옮겨 주고 다시 병원의 환자가 되었다. 이렇게 영아들은 놀이상황 안과 밖을 자유롭게 넘나들며 함께 놀이하였다. 이 때 영아가 놀이 상황 밖으로 나가기 위해 어떤 이유나 설명을 하지 않아도 암묵적으로 또래간에 용인되고 이해되고 있음을 알 수 있다.

다음의 사례도 놀이를 하다 또래간 충돌이 생기자 현실 상황으로 나와서 이를 해결하고 다시 놀이 상황으로 전이되는 모습이다.

동건이와 은수는 초록색과 빨간색의 큰 레고판 위에서 기차 놀이를 하고 있다. 동건이는 초록색의 큰 레고 판 위에 레고 기차를 굴린다. 그러다 초록색 레고 판에 끼워진 블록 때문에 기차를 움직일 수가 없자 초록 레고 판에 꽂힌 레고 블록을 뺀다. 이 모습을 보던 은수는 초록색과 빨간색 레고 판 사이를 가리키며 말한다.

은수 : 이쪽은 막으세요.

동건 : 이쪽은 왜 막아요?

은수 : 그냥요.

동건 : (웃으며) 왜 그냥 막아요?

은수 :

동건이는 레고 블록을 길게 끼운다.

동건 : (레고 블록이 끼워지지 않은 쪽을 가리키며) 이쪽으로 가주세요. 공사 끝났어요.

은수 : (레고 기차 위에 사람인형을 꽂은 후 기차를 밀며) 다친 사람 있어요. 예잉~

은수는 빨간 색 레고 판에 다시 레고 블록을 꽂고 동건이는 레고 기차를 밀며 말한다.

동건 : 토마스입니다,

은수 : **아직 들어오지마, 들어오지마,**

동건 : (은수가 꽂고 있는 레고 블록을 함께 꽂으며) 아직 공사 중 이에요?

은수 : (동건이가 레고 블록 꽂는 것을 거부하지 않고 계속 함께 꽂는다.)

동건 : (레고 블록을 어느 정도 꽂은 후 레고 기차를 그 위로 굴리며) 친구들이 가는 이마트입니다,

은수 : 아니에요, 자동차가 가는...자동차 길입니다,

동건 : 자동차들이 가는 거예요?

은수 : 네,

동건이는 레고 기차를 레고 판 위에서 굴린다,

은수 : (레고 블록이 꽂힌 곳을 가리키며) **여기루 올라와야해,**

이 때 준이가 동건이처럼 레고 기차를 가져와 레고 판 위에 굴려려 하자 은수가 손으로 막으며 오지 못하게 한다, 이 때 동건이는 레고 기차를 레고 판 위에 놓고 있는 상태이다,

동건 : 구급차만 들어오세요,

은수 : 구급차만 들어오세요,

준이는 다른 영역으로 이동하고 동건이와 은수는 같이 레고기차를 밀려 "부웅~" 소리를 낸다,

(슬기반, 2006. 8. 13)

위의 사례에서는 동건이와 은수가 함께 기차길을 만들어 놀이하면서 문제 상황이 발생하면 금방 현실 상황으로 돌아와 해결방법을 말하고 다시 놀이상황으로 전이되는 모습이다. 앞의 아름반 사례에서도 보았듯이 영아들이 놀이 상황과 현실 상황 사이를 오가며 상호작용을 할 때 이에 대한 구분은 존대말 사용여부임을 알 수 있다. 즉, 놀이 상황에서는 서로 존대말로 상호작용하다 문제 상황이 발생하면 현실의 영아가 되어 평소에 하던 말투

로 말하며 문제를 해결하였다. 이는 영아와 함께 놀이하는 교사의 영향이 반영된 것으로 이해될 수 있는데 평소 교사가 영아들과 상상놀이를 하는 경우 ‘마치 ~인 것 같은’ 역할을 표현할 때 존대말로 그 역할을 나타내었는데 영아들 역시 상상놀이를 할 때는 이러한 교사를 모방해 또래 영아들에게 존대말을 사용한 것으로 보여 진다. 이러한 영아들의 상상놀이-현실-상상놀이 상황으로의 빠른 전이가 이루어지는 상호작용은 상상놀이에 쉽게 투영되어 놀이하기도 하지만 그만큼 현실을 유보하여 상상놀이에 몰두하는 데는 아직 미숙함을 보이는 상호작용 특징이라 할 수 있다.

4) 인정받기

2세 영아들은 Erickson이 말한 인간 발달 단계에서의 심리사회적 위기인 자율성 대 수치심의 단계로 이 시기의 영아들은 자발성에 대한 요구가 커지고 자신이 할 수 있는 것에 대해 큰 자부심을 갖게 되는 모습을 볼 수 있다(서정은, 2005, 재인용). 슬기반과 아름반 영아들은 또래와 상호작용할 때 자신이 잘하는 일이나 자신이 갖고 있는 물건 등에 대해서 자랑하기도 하고 어려운 과제를 스스로 성취하고자 하는 의지를 나타내기도 하는 등 타인의 반응으로부터 자신의 존재를 평가하고자 하는 모습을 보였다. 다음은 종국이가 자신이 만든 비행기에 대해 또래 영아와 상호작용하는 장면이다.

종국이는 레고블록을 혼자 끼우고 있다. 이 때 정수가 놀이실 문으로 들어선다. 교사가 맞이하기를 하러 가자 종국이도 따라간다. 종국이는 정수가 들어서려 할 때 문 밖으로 달려가 자신이 만든 레

고블록을 내민다.

종국 : 나 비행기 만들었다!

어느 새 성호도 문 앞으로 와서 자신의 레고블록을 들고 있다.

성호 : (정수에게 자신의 것을 내밀며) 이거 비행기야,

종국 : (단호한 어조로) 아냐, (자신의 블록을 가리키며)이거 비행기야!

그리고는 정수를 보고 웃으며 자신이 만든 레고 블록을 정수와 정수 엄마에게도 보여준다. 정수와 정수 엄마가 놀이실 안으로 들어서자 종국어도 들어온다.

성호 : (자신이 만든 것을 종국이에게 내밀며) 이거 비행기지, 이거 날개 있는 비행기....

종국 : 나도 날개 있는데....

성호 : 날개 어딴데?

종국 : (손가락으로 비행기 여기저기를 가리키며) 여기하고, 여기하고 여기, 날개가 많이 있어.

성호는 종국이 이야기를 다 듣지 않고 다른 영아에게 다가간다. 종국은 굳은 표정으로 2~3초 정도 가만히 있다 교사에게 다가가며 말한다.

종국 : 선생님 날개가 많아요.

(아름반, 2006, 7. 4)

이렇게 영아들은 자신이 한 일에 대해 또래에게 직접 자랑을 하며 인정받고자 하였는데 이 때 또래 영아들이 어떻게 반응하는지에 매우 민감함을 알 수 있었다. 즉, 위의 아름반 사례에서 종국이는 정수에게 자신의 비행기를 자랑하는 과정에서 성호가 끼어들자 자신이 만든 것만이 비행기라며 성호의 것에 대해 인정하지 않는 모습을 보였다. 그러자 성호는 종국이에게 비행기의 날개를 보여주며 자신의 비행기를 종국이에게 인정받고자 했다.

그러나 중국이는 성호를 인정하기보다 자신의 비행기에도 날개가 있다며 성호의 말에 응수했다. 성호는 날개를 먼저 말한 자신의 비행기에 대해 자부심을 가지고 있었으며 중국이가 뒤늦게 여기 저기 날개가 많다고 말하자 이를 들으려 하지 않고 다른 영아에게 가 버리자 중국이는 굳은 표정으로 그 자리에 잠깐 서 있다 교사에게 가서 인정받고자 했다. 이것은 중국이가 자신에 대해 또래가 인정하지 않자 교사를 통해서라도 인정을 받으며 자부심을 계속 유지하고자 한 것으로 보인다. 다음 사례 역시 자신이 잘하는 것에 대해 또래가 인정해 주지 않자 또래의 주의를 자신 쪽으로 계속 돌리려는 영아의 모습을 볼 수 있는 장면이다.

큰 우레탄 블록을 3개 높이로 쌓은 후 그 위에 은수, 찬희, 강호가 앉아 있다. 이 때 동건이, 정민이, 희은이가 다가와 은수, 찬희, 강호가 앉은 블록 옆으로 다가온다.

동건 : (친구들을 손가락으로 가리키며 정민이를 향해) 하나, 둘, 셋, 넷, 다섯, 일곱, 여덟,

아홉, 열 있어.

정민 : (동건의 말을 들었으나 별관심이 없는 듯 동건을 보지 않는다.)

이 때 희은이도 찬희와 강호처럼 우레탄 블록 위에 앉는다.

동건 : (희은이와 찬희를 보며 우레탄 블록 위로 올라서서) 애들아, 설 수 있어

그러나 다른 영아들이 별 반응을 보이지 않자 다시 우레탄 블록 위로 앉는다. 이 때 찬희가 블록에서 내려와 강호를 향해 레고 블록을 들고 휘두르며 총 쏘는 흉내를 낸다.

동건 : (주변 또래들을 살피듯 고개를 돌리며) 나쁜 놀이 할 사람 저기 가서 하세요.

(슬기반, 2006. 7. 3)

위의 사례에서 동건이는 또래 영아들 여럿이 큰 우레탄 블록 위에 앉자 영아들을 한 명씩 세며 자신이 숫자를 많이 셀 수 있음을 정민이에게 자랑했다. 그러나 정민이가 이에 대해 별 관심을 보이지 않자 희은이와 찬희에게 주의를 돌리며 이번에는 자신이 블록 위에 설 수 있음을 자랑했다. 그러나 희은이와 찬희도 동건이에게 특별한 반응을 보이지 않자 동건이는 다시 처음에 앉았던 블록 위에 앉았다. 그 때 찬희가 평소 슬기반에서 하지 않도록 약속한 총 쏘는 흉내를 내자 동건이는 이에 대해 찬희에게 그러한 행동을 하면 안 된다는 것을 강한 어조로 말하며 주변 또래들을 살펴보았다. 이것은 자신이 잘하는 것에 대해 인정받고자 하는 시도를 여러 차례 했으나 또래가 인정해 주지 않자 동건이는 또래가 잘못된 일에 대해 그 일이 옳지 않음을 크게 이야기 하며 주변 또래로부터 어떠한 반응을 기대하는 모습으로 보여진다.

이러한 영아의 타인으로부터 인정받고자하는 욕구는 평소 또래간 상호작용 시 “나는 ○○있다, 또 △△도 있다” 라고 말하는 모습에서도 흔히 볼 수 있다. 슬기반, 아름반 영아들은 놀이 시간 뿐 아니라 일과 중 어떤 한 영아로부터 이러한 말이 나오는 경우 이에 뒤질세라 “나도 ☆☆있다” 라고 말하며 타인에게 인정받고자 하는 욕구를 표현하는 상호작용을 또래와 많이 하고 있음을 발견할 수 있었다.

영아들은 이렇게 자신이 잘 할 수 있는 것, 자신이 가지고 있는 여러 소유물에 대해 자랑을 하며 인정받고자 하는 욕구를 표현하기도 하지만 때로는 어려운 과제를 맞았을 때 또래의 도움을 거절하고 스스로 해결하고자 하는 모습을 나타냈다. 다음은 이에 대한 사례이다.

교사와 영아들이 딱리를 머리에 얹어서 둥근 우레탄 블록 위를 걷

는 놀이를 하고 있다.

교사 : ♪외나무 다리 건너 언덕을 지나,...

이 때 언어영역에서 그림책을 보고 있던 강호가 교사·영아가 있는 곳으로 다가온다.

강호 : 나도 할래요.

교사 : 그래, 강호가 하고 싶은 짚리 골라보세요.

-천을 길게 잘라 그 안에 여러 곡물을 넣어 만든 놀이감으로 양 끝에 짚적이와 보들을 붙여 둥글게 짚리를 만들 수 있다.

강호는 초록색 짚리를 선택해 둥근 모양을 만든다. 그러나 양 끝에 있는 짚적이와 보들이 있음을 발견하지 못해 붙이지 못한다.

희은 : (자신의 짚리를 내밀어 보여주며) 이거, 이렇게 하는 건데,...

희은이는 강호가 가만히 있자 자신의 짚리를 내려놓고 강호 짚리를 갖고 자신이 붙이려한다.

강호 : (큰 소리로) 아냐! 내가 할 거야.

강호는 짚적이와 보들을 발견해서 양끝을 붙였다. 그러나 이내 다시 떨어진다. 강호는 다시 양끝을 붙인다.

강호 : (웃으며) 아~됐다. 희은아, (자신의 짚리를 내밀며) 이것 봐라~

희은 : (자신의 짚리를 내밀며) 나도 있다~

강호는 짚리를 머리에 얹어 둥근 우레탄 블록 위로 올라서려 한다. 그러나 머리에서 짚리가 떨어진다. 은수도 짚리를 머리에 얹고 블록 위를 떨어뜨리지 않고 건너고 있다.

강호 : 은수야, 그거 어떻게 한 거니?

은수 : 음... 음... 머리에 이렇게 하면 돼.

은수는 짚리를 머리 약간 뒤쪽으로 놓으며 강호에게 보여준다. 강호도 짚리를 올린다.

강호 : 이렇게?

은수 : 아니, 여기 뒤로..(강호의 짚리를 잡는다)

강호 : 하지마!

강호는 혼자 빠리를 올렸다 다시 걸으려 할 때 떨어지는 것을 3차례 반복한다, 은수는 강호를 보고 있다,

은수 : 뒤로 해야 되는데?

강호는 은수를 보며 뒤로 약간 옮겨 머리에 얹는다,

강호 : (웃으며) 우와~인제 안 떨어진다!

(슬기반, 2006, 8. 23)

슬기반의 강호는 빠리를 가지고 놀이하러 하는데 다른 영아들처럼 둥근 모양으로 만드는 것이 잘 되지 않았다. 이 때 희은이가 강호를 도와주려 했으나 강호는 이를 거절하고 빠리를 계속 탐색하다 스스로 문제를 해결할 수 있는 방법을 찾아(찍찍이와 보들을 붙이는 것) 해결했다. 그리고는 도움을 주고자 했던 희은이에게 보란 듯이 자신이 만든 것을 보여 주며 뿌듯해하는 모습이었다. 또 이렇게 만든 빠리를 머리에 얹어 걸어보기를 시도했는데 이번에는 빠리가 머리에서 자꾸 떨어지는 문제 상황을 겪었다. 그러자 강호는 또래에게 문제 해결에 대한 방법을 물어보아 해결하고자 했다. 이 때 또래가 직접 도움을 주는 것은 거절한 채 자신이 직접 여러 차례 시도하며 시행착오를 겪는 과정에서 결국 문제를 해결하는 장면이다. 이렇게 어려운 상황이 발생할 때 영아는 또래에게 도움을 요청하기도 하지만 이는 직접적인 문제해결을 원하기보다 방법적인 면에 대해 도움을 얻고 이 방법을 토대로 자신이 직접 해결하고자 하는 것이다.

영아들은 또래에게 자신의 소유물이나 잘 할 수 있는 것 등에 대해 자랑함으로써 또래에게 자신을 인정하는 반응을 기대하고 이러한 반응을 토대로 자신의 존재를 평가받고자 하는 모습을 볼 수 있다.

5) 욕구 충돌 시 스스로 해결하기

영아들은 서로의 행동과 언어 등에 관심을 갖고 모방하며 상호작용을 한다. 이 때 또래와 “같다”는 것에 대해 공감하며 이에 대해 무척 즐거운 반응을 보였다. 즉, 영아들은 또래와 같은 놀이감을 가지고 있거나 같은 옷을 입고 왔을 때 이를 적극 표현하며 즐거워하였다. 하지만 때로는 이렇게 같은 놀이감, 같은 놀이를 하고 싶은 영아들의 욕구가 충돌되면서 종종 갈등 상황이 발생하였다. 즉, 슬기반과 아름반 영아들은 또래가 갖고 있는 놀이감으로 놀이하고 싶거나 또래에게 놀이감을 주고 싶지 않을 때, 놀이 영역을 서로 차지하고자 할 때 충돌이 일어나며 이로 인해 물리적 상호작용이 나타나기도 하였다.

민철이는 전자 키보드 건반을 두드리고 있다. 이 때 나리가 민철이 옆으로 다가온다. 민철이는 나리가 오자 전자 키보드 전원을 끈다. 나리는 다시 전원을 켜고 민철이는 다시 전자 키보드 전원을 끈다. 그러자 나리는 민철이의 볼을 손으로 때린다.

(슬기반, 2006. 7. 7)

극화영역에 앉아 있는 승원이, 채원이, 재원에게 중국이가 다가온다.

중국 : (승원을 보며)나도 줄래?

승원 : (웃으며) 그래.

그러나 승원은 주지 않고 계속 음식 먹는 흉내를 낸다. 중국이는 승원이가 갖고 있는 음식모형을 잡으며 말한다.

중국 : 준댓잖아.

승원 : (중국의의 손을 때린다.)

종국 : (승원이 어깨를 때리며) 아프잖아,

승원이는 '씨이익, 씨이익' 소리를 내며 종국을 노려본다,

(아름반, 2006, 7. 19)

그러나 본연구가 진행되어 감에 따라 영아들은 물리적 상호작용을 통한 문제 해결 모습보다 또래와의 적절한 언어적 상호작용을 통한 문제 해결 모습을 볼 수 있었다. 즉, 처음에는 이러한 욕구 충돌 상황이 발생하면 또래 영아를 밀거나 때리거나 꼬집는 등의 물리적 행동이 나타났기 때문에 일단 충돌하는 영아들간의 물리적 거리를 두기위해 상당부분 교사가 개입하여 문제 상황을 해결할 필요가 있었다.

극화영역 싱크대에 수경이가 서 있다, 이 때 승원이가 다가온다,

승원 : 내가 차리야(내가 할 차례야),

승원이는 수경을 몸으로 옆에서 민다,

수경 : 같이 해야 돼

수경이는 뒤로 물러선다, 교사가 도움을 준다,

(2006, 7. 28)

그래서 이러한 충돌이 발생하면 영아들은 교사에게 다가와 친구에 대해 이야기를 하며 도움을 요청하는 경우도 많았다. 하지만 시간이 지나면서 영아들은 이러한 욕구 충돌 시 어떻게 해결해야 하는지를 조금씩 이해하며 영아들 스스로 언어적 상호작용을 시도하였다. 다음은 그러한 장면의 사례이다.

수경이는 빨간 자동차와 파란 자동차를 바닥에 놓고 벽돌블록을

꺼내 길을 만들고 있다, 잠시 뒤 성호가 레고 블록을 한 손에 들고

수경이가 만든 자동차 길을 부수지 않기 위해 교구장 쪽으로 몸을 붙이며 옆으로 이동해 수경이가 있는 곳으로 다가온다. 수경이는 성호의 이동에 따라 자신의 시선을 옮기며 성호를 계속 흘겨본다. 이 때 바닥에 놓인 빨간 자동차를 성호가 집어 들며 “이거 좀 빌려줄래?” 라고 말함과 동시에 수경이는 성호가 집어 든 자동차를 순식간에 다시 뺏는다.

수경 : 아니야, 이거,.. (성호가 집은 자동차를 빼앗으며) 내가 할 거야!

성호는 수경이가 거절하자 다른 곳으로 가려다 교구장 위에 다른 노란 자동차가 있는 것을 발견하고 집는다. 그리고 성호는 노란 자동차를 밀면서 수경이가 만든 길 쪽으로 다가오며 말한다.

성호 : 빵빵, 어떻게 들어와요?

수경이는 성호의 자동차를 흘끔 본다.

수경 : 여기루...(연결되어 있는 블록 하나를 들어 길을 열어 준다.)

성호는 수경이가 만든 자동차 길 안쪽으로 들어오고 수경이는 빨간 자동차와 파란 자동차를 양손에 하나씩 들고 자동차 길 위로 굴린다.

(아름반, 2006. 7. 18)

수경이는 평소 혼자 놀이하기를 좋아해서 자신만의 놀이에 다른 또래 영아가 개입되는 것을 별로 좋아하지 않는 영아였다. 이 날도 혼자 자동차 길을 만들며 놀이하고 있는데 성호가 자신의 놀이 영역으로 들어서자 경계하듯 흘겨보고 있다 성호가 자동차를 집어 들자 거의 동시에 안 된다며 자동차를 다시 빼앗아 들었다. 그러나 성호는 수경이의 이러한 반응에 화내거나 놀이감을 빼앗지 않고 다른 곳으로 가려다 다른 자동차를 발견하고는 수경이에게 어떻게 그 곳으로 들어갈 수 있는 지 놀이 상황에서 말하자 수경이

도 자연스럽게 길을 열어주었다. 이러한 수경이와 성호의 사례에서 보듯이 영아들은 자기중심적인 성향이나 고집이 있음에도 불구하고 욕구 충돌 시 해결해 보았던 경험을 통해 자기 자신 이외의 다른 사회적 관계가 있음을 깨닫고 이에 대해 슬기롭게 문제해결을 할 수 있을 만큼 유능한 모습을 보이고 있었다. 다음의 슬기반 사례도 영아들의 욕구로 인한 충돌 시 긍정적인 방법으로의 경험을 토대로 문제 상황을 해결하는 모습을 볼 수 있었다.

동건이는 블록으로 집을 만들고 있고 그 앞에는 교사와 강호가 수영장을 만들고 자동차 모양 튜브를 끼고는 수영하는 흉내를 낸다.
 동건이는 강호에게 다가간다.
 동건 : 강호야, 다하고 빌려줘.
 강호 : 안돼, 은영이 거잖아, 이거 은영이 거잖아.
 동건 : 은영이 오면 내가 줄게.
 강호 : 아냐, 은영이 오면 강호가 줄 거야.
 동건 : (자동차 모양 튜브에 달린 핸들을 만지며) 다하고 줘~.
 강호 : (더 큰소리로) 안돼.
 동건 : 이잉~~
 강호 : 친구들이 다 하는 거야, 동건이는 못해, 친구들이랑 하는 거야.
 동건 : 다하고 주라.
 강호 : 아냐, 이거 박은영거야, 강호가 다 하고 빌려줄게
 동건 : (또박또박) 다하고 빌려줘
 강호 : 어,
 잠시 뒤 강호가 일어나는 모습을 본 동건이는
 동건 : 다했어? (강호에게 다가가 튜브를 벗기려 한다, 강호는 거부하지 않고 튜브에서 일어난다, 동건이는 자동차 튜브를 탄다.)
 강호는 배 만들기를 하는 표현영역으로 이동하고 그 곳에서 동건이를 향해

강호 : 자동차 다 하고 빌려줘,
 동건 : (고개를 저으며 싫다는 반응을 한다.)
 강호 : (교사를 향해) 안 빌려준데요,
 동건 : (자동차의 앞바퀴를 만지며) 고장 났어, 바퀴가...
 강호 : (고개를 저으며) 아니, 안 고장났어,
 강호의 말에 대답하지 않고 자동차를 타며 뽕뽕~소리를 낸다, 그
 러다 자동차 튜브에서 내린다
 동건 : (자동차 튜브를 내밀며) 자~
 동건이는 다른 자동차 튜브를 낚는다,
 강호 : (자동차 튜브에 앉으며) 선생님, 이동건이 빌려줬어요,
 동건이와 강호는 자동차 튜브의 핸들을 잡으며 운전하는 흉내를
 낸다.

(슬기반, 2006. 8. 18)

위의 사례에서 동건이는 강호가 갖고 있는 자동차 튜브를 갖고 싶어 했다. 그래서 강호에게 빌려달라고 먼저 말을 건넸다. 이 자동차 모양의 튜브는 슬기반의 은영이가 가져온 것으로 이 날 은영이는 결석을 해서 은영이 것을 다른 영아들이 가지고 놀고 있었다. 그러나 강호는 빌려주고 싶어하지 않자 동건이는 은영이에게 자신이 튜브를 줄 거라며 다시 강호에게 달라고 했다. 하지만 강호 역시 은영이에게 자신이 줄 거라며 빌려주기를 거절했다. 그리고 다시 “친구들이 다 하는 거야. 동건이는 못해” 라고 말하며 다시 한 번 거절을 했다. 강호가 이렇게 말한 것은 영아들이 놀이감 소유에 대한 충돌이 발생할 때 평소 교사가 어린이집에 있는 놀이감은 다 같이 할 수 있음에 대해 이야기를 자주 했었는데 강호도 이러한 의미로 “친구들이 다 하는 거야” 라고 말한 것으로 보여진다. 하지만 한편으로는 빌려주고 싶지 않은 마음으로 “동건이는 못해” 라고 말했다. 하지만 곧 강호는 계속

하고 싶었던 자동차 튜브를 동건이에게 빌려주었고 이 때 동건이에게 다한 후 다시 자신에게 빌려달라고 말했다. 이는 평소 강호가 놀이감 나누기에 대한 경험이 있었음을 알 수 있는데 자신이 빌려주면 다른 영아 역시 자신에게 놀이감을 다시 빌려줄 것이라는 기대와 믿음이 있었기 때문으로 보여진다. 그런데 강호의 믿음과는 달리 동건이는 강호의 빌려달라는 요구를 거절하자 강호는 교사에게 도움을 요청했다. 그러자 동건이는 자동차 바퀴가 고장이 났다며 자신이 빌려줄 수 없는 이유를 대기도 했다. 하지만 이러한 이유가 터무니없다는 듯 강호는 고장 나지 않았다며 화를 냈고 동건이도 이러한 강호의 주장이 틀리지 않다고 생각했는지 자동차 튜브를 잠시 가지고 놀다 다시 강호에게 빌려 주었다. 그리고 강호는 교사에게 도움을 요청했었기에 동건이로부터 자동차 튜브를 받아들고는 교사에게 문제가 잘 해결되었음을 말하고 있다.

이러한 영아의 욕구충돌로 인한 문제를 해결과정을 보면 영아들이 자기 중심적인 고집, 사물 및 영역에 대한 소유욕, 미숙한 의사소통능력과 사회적 기술 부족 등의 발달적 특성으로 인해 또래와 갈등 상황을 많이 겪고 있음을 알 수 있었다. 하지만 그럼에도 불구하고 영아들은 조금씩 또래와 언어적, 행동적 상호작용을 주고받는 과정을 통해 점차 자기중심성에서 벗어나 자신과 다른 사회적 관계에 대해 이해하는 등 사회적으로 성숙해지고 있는 모습을 보이고 있다.

6) 친사회적 상호작용

인간이 사회의 한 구성원으로 살아가는데 있어서 중요한 것은 그 사회가 기대하는 사고와 행동양식을 인지하고 그러한 방향으로 행동하는 것이다.

이러한 성향을 친사회적 사고 및 행동이라 하는데(김영중, 1995) 친사회적 행동은 영유아의 사회성 발달에 도움을 줄 뿐 아니라 사회적으로도 긍정적인 결과를 가져오므로 매우 중요하다. 본 연구에 참여한 슬기반과 아름반 영아들도 또래가 어려움을 겪을 때 도와주거나, 자신이 만든 것을 또래에게 선물해 주는 등의 타인의 욕구나 감정을 이해하고 이에 적절한 친사회적 행동을 나타냈다. 슬기반과 아름반 영아들에게서 나타나는 친사회적 행동은 놀이감 공유하기, 또래에게 선물주기, 직접적인 도움 주고받기 등이었다.

먼저 놀이감 공유하기는 친사회적 행동 중 가장 많이 관찰된 행동이었다. 영아에게 있어 놀이감은 또래 영아와 같은 놀이에 참여하도록 하는 또래 관계 형성에 중요한 매개체이다(장영희, 1987). 이전에 영아들은 자신이 가지고 놀고 있는 놀이감을 또래에게 주지 않으려 하거나 또래의 놀이감이 갖고 싶은 경우 말없이 가지고 감으로서 충돌 상황이 많이 일어났다. 그러나 상호작용 특징 중 욕구충돌 시 영아들이 스스로 해결하는 과정에서 보았듯이 영아들은 그러한 욕구충돌 상황 시 또래에게 긍정적으로 상호작용을 시도하는 방법들을 경험하면서 또래 영아들 간에 놀이감을 나누는 모습이 자연스럽게 나타날 수 있었다. 다음 사례는 재원이가 수경이에게 친사회적인 모습을 보이는 장면이다.

재원은 수경이와 함께 주유소 놀이를 하고 있다. 그러다 갖고 있던 긴 레고 블록(주유기를 만든 것임)을 수경이에게 내민다,
재원 : 이거 갖고 있어,
그리고는 탐색영역으로 이동한다. 탐색영역에는 정현이가 오토바이 퍼즐을 맞추고 있다.
재원 : 나도 하고 싶다.
교사 : 뭐 하고 싶은데, 재원아?

정현 : 정현이가 빌려줄게,
정현이는 맞추던 퍼즐을 재원에게 내민다, 재원이는 퍼즐을 받아 들고 앉아 퍼즐을 맞춘다, 이 때 쌓기 영역에 있던 수경이가 재원에게 말한다,
수경 : (큰 소리로) 재원아, 이거 부서졌어, 기름 넣는 거...,
재원이는 수경이가 있는 곳으로 이동한다,
재원 : 내가 다시 만들어 줄 테니까...,
이 때 수경이는 앞에 앉은 지선이를 손가락으로 가리킨다,
수경 : 지선이가 부서졌어,
재원 : (부서진 블록을 끼우며 호통을 치듯이) 이거 부서고! 이거 얼마나 %&**@만들었는지 알아?('힘들게 만들었는지 알아' 의 의미)
재원이는 블록을 계속 끼우고 수경이는 앞에 있는 긴 레고블록을 지선이에게 내민다,
수경 : 지선아, 여기있어, 이거 받아,
지선이는 수경이가 주는 것을 받아들고 자신이 들고 있던 또 다른 블록을 수경이에게 내민다, 재원이는 계속 긴 블록을 끼우고 있고 수경이는 교사에게 말한다,
수경 : 선생님, 파란색 지선이 빌려줬어요,
교사는 수경이의 말에 웃으며 고개를 끄덕이고 재원이는 블록을 다 끼운 후
재원 : (지선이를 향해 내밀며) 야, 그런데 이거 부서지 마, 조심해야 돼, 알겠어?
재원이는 블록 끼운 것을 지선이에게 주며 탐색영역으로 다시 이동한다.

(아름반, 2006. 9. 19)

아름반의 사례에서 재원이는 수경이와 주유소 놀이를 하기 전에 퍼즐 맞추기를 하고 싶었다. 그러나 다른 영아들이 먼저 퍼즐을 맞추고 있자 수경이와

주유소 놀이를 먼저 했던 것이다. 그러나 주유소 놀이를 하다가 퍼즐 맞추는 놀이가 생각이 났는지 수경이에게 자신의 주유기(긴 레고블록)를 지켜달라고 말하며 탐색영역으로 이동했다. 이러한 모습은 아람반 영아들 뿐 아니라 슬기반 영아들에게서도 관찰되었는데 자신과 긴밀한 관계를 맺고 있는 친한 영아에게 자신의 놀이감을 지켜달라며 말하기도 했다. 이 날 재원이는 수경에게 자신이 만든 주유기를 갖고 있어달라고 부탁하고 영역을 이동했고 정현이는 하고 퍼즐을 싫어하는 재원이에게 자신의 놀이감을 빌려주겠다고 말하며 내면적 동기에 의해 또래에게 놀이감을 빌려주었다. 그런데 이 때 자신의 주유기를 갖고 있던 수경이가 재원이를 부르며 놀이감이 부서졌음을 말했다. 그러자 재원이는 수경이에게 가서 다시 만들어 주겠다고 블록을 끼웠다. 그러나 이러한 문제 상황이 발생한 이유가 지선이 때문임을 안 재원이는 지선에게 자신이 힘들게 만들었는데 부수면 어떻게 하나며 호통을 치듯 말했다. 또 수경이는 지선에게 다른 블록을 대신 주며 문제 상황을 해결하려고 했다. 지선은 수경이의 이러한 행동에 고마움을 느꼈는지 자신의 다른 블록을 수경이에게 주면서 내적인 동기로 인한 놀이감 나누는 모습을 보였다. 또 부서진 놀이감을 다 고친 재원이는 지선이가 블록을 갖고 싶어 했다는 것을 이해하고 고친 블록을 지선이에게 주기도 했다.

지선이는 자신의 욕구를 표현하는 방법이 다른 영아들에 비해 미숙한 편이어서 평소 다른 영아들과도 충돌이 자주 일어났었다. 재원이와 수경이도 지선이와 이러한 충돌 상황을 자주 경험하였으며 이 때 물리적인 방법으로 해결하고자 하는 경우도 많이 있었다. 그러나 이러한 욕구 충돌 상황이 발생하자 수경이와 재원이는 지선이의 행동이 옳지 않음을 이야기해준 뒤 지선이가 하고 싶어하는 놀이감을 자발적으로 빌려 주었다. 지선이 역시 또래와 이러한 경험을 쌓으면서 자신의 욕구 표현을 적절하게 하리라 기대할 수 있는 사례

였다. 이렇게 영아들은 내적 동기로 인해 또래에게 놀이감을 나눠줄 뿐 아니라 또래에 대한 애정과 관심의 표현으로 자신이 만든 것을 또래에게 “선물이야” 라고 말하며 건네는 모습도 자주 볼 수 있었다. 이는 블록으로 무언가를 만들어 주기도 하고 평소 영아가 좋아하는 놀이감이 무엇인지 알고 있다 그 놀이감을 발견하면 그 영아에게 주기도 하였다.

이렇게 영아들은 또래에게 무언가를 줌으로서 기쁨을 느끼는 등의 친사회적인 모습을 볼 수 있었다. 또한 영아들의 친사회적인 모습은 또래에게 도움이 필요로 하는 상황을 포착해서 또래에게 적절한 도움을 주는 적극적인 상호작용을 하기도 했다. 다음은 영아가 또래에게 도움을 주는 사례이다.

수경이는 극화영역에서 음식을 먹는 흉내를 낸다. 옆에서 지민이가 참외 음식모형을 찾으려고 바구니를 뒤졌으나 찾지 못한다. 그러자 수경이가 음식 모형이 담긴 바구니 쪽으로 가서 바구니를 뒤져 참외를 찾아준다. 음식 모형을 받아 든 지민이는 음식 모형을 그릇 안에 넣고 먹는 흉내를 낸다.

(아름반, 2006. 7. 28)

은경이는 정육면체 우레탄 블록 위에 앉아있다. 찬희가 은경이 옆으로 다가와 정육면체 우레탄 블록 3개를 쌓고 그 위에 올라가 옆드린다.

은경 : 차히야(찬희야), 높아. (안된다는 의미로 손을 올려 흔들며) 오세요~

찬희는 잠깐 옆드려 있다 옆에 우레탄 블록을 쌓아 넓게 만든 후 다시 옆드린다. 은경이는 찬희의 모습을 말없이 바라보고 있다.

(슬기반, 2006. 7. 3)

지민이는 아홉반 영아들 중 월령이 느린 편이고 또래 영아들에 비해 언어적 발달이 미숙한 편으로 또래 영아와 언어적 상호작용이 활발히 일어나는 영아는 아니었다. 위 사례를 보면 수경이는 혼자 놀이를 하다가 지민이가 무엇인가 찾는 다는 것을 알고 지민이에게 도움을 줘야겠다고 생각한 것으로 보여진다. 그래서 지민이를 지켜보다 지민이가 찾는 것이 무엇인지를 알아채고 이를 찾아주었다. 수경이는 지민이의 문제점을 스스로 알아내고 이에 적절한 행동을 하는 문제 해결 기술을 보였다. 그러나 지민이는 이렇게 도움을 준 수경이를 그냥 보기만 할 뿐 그 이상의 상호작용이 관찰되지는 않았다. 하지만 이러한 상호작용의 경험이 인지적·언어적·사회적 성숙이 더욱 이루어진 경우라면 도움을 받은 영아의 입장에서는 상대 영아에 대해 고맙고 기쁜 마음을 갖게 되며 이렇게 도움을 준 또래에 대해 호의를 갖고 함께 놀이할 수 있는 하나의 계기가 되리라 생각된다.

앞의 슬기반 사례는 은경이가 높이 쌓은 블록 위로 올라가는 찬희를 보고 위험하다고 생각이 들었는지 찬희에게 내려오라고 말하며 손짓을 해 보이는 장면이다. 이 역시 또래의 위험을 미리 예상하고 이를 또래에게 알려주는 모습으로 또래에 대한 관심 및 애정을 엿볼 수 있다.

이렇게 영아들은 도움이 필요한 영아에게 직접 도움을 주는 것 뿐 아니라 또래의 감정 및 정서 상태에 대해서도 관심을 갖고 이를 표현하였다. 특히 또래의 부정적인 정서라면 더욱 관심을 많이 기울이고 더 나아가 이를 해결해 주고자 하는 적극적인 모습을 보이기도 했다. 다음은 또래의 부정적 정서 상태를 이해하고 도와주는 모습에 대한 사례이다.

정리시간이 되어 종국이, 재원이는 벽돌블록을 정리하고 있다. 재원이는 벽돌블록 정리가 끝나자 표현영역에 있는 모형 마이크를

꺼내 우레탄 블록 위에 올라선다,
 재원 : ♪ 너와 나의 챔피언,,,,
 재원이는 노래를 부르다 교사와 영아들이 물을 마시자 물이 있는
 간식 책상 앞으로 다가간다,
 정수 : (울먹이는 목소리로) 마이크, 마이크,,,,
 재원이는 자신이 들고 있던 검은 마이크를 정수에게 말없이 내밀
 고 물 마시던 간식 책상으로 간다, 물을 다 마신 재원이는 다른 마
 이크를 꺼내 노래를 부른다, 중국어도 "♪ 너와 나의 챔피언,,,,"
 노래를 하자 재원이는 중국이 입 가까이 자신의 마이크를 대 준다,
 정수는 검은 마이크를 들고 재원이와 중국이를 보고 있다,
 (아름반, 2006, 7. 7)

이 날 정수는 늦은 등원으로 엄마와 헤어질 때 힘들어하며 기분이 별로
 좋지 않았다. 평소에도 검정색 모형 마이크를 좋아했던 정수는 마이크를 들
 고 있으며 좋지 않은 기분을 해소하고자 했다. 그러다 정리 시간이 되자 자
 동차놀이를 못했던 것이 생각이 났는지 마이크를 내려놓고 자동차를 가지
 고 놀았는데 갑자기 조금 전에 자신이 가지고 놀았던 마이크가 다시 생각
 이 나서 마이크를 찾았던 것이다. 영아들은 평소 자신의 좋지 않은 기분에
 대해 심리적인 위안을 받기 위해 애착물을 갖고 있는 경우가 있다. 정수는
 마이크가 애착물이라고 할 만큼 언제나 갖고 다니는 것은 아니지만 평소
 좋아하는 놀이감으로 기분이 좋지 않을 경우 마이크를 들고 있으려는 경우
 가 종종 있었다. 그런데 정수가 찾는 검은 마이크가 보이지 않자 정수는 울
 면서 마이크를 찾았고 정수가 우는 것이 검정색 마이크 때문임을 알아챈
 재원이는 말없이 자신이 갖고 있던 마이크를 정수에게 준 것이다. 이것은
 영아가 타인의 감정에 대한 조망수용이 가능함을 나타내는 것으로 특히 타
 인의 부정적인 감정에 대해 인식하고 이를 위로해주고자 하는 영아의 애정

과 관심이 나타나는 모습이다.

이렇게 아직 사회적으로 미숙한 영아들이지만 이들도 여러 사회적 관계를 경험하면서 내면적 동기에 의해 다른 사람을 도와주거나 무엇인가를 공유하는 나누기와 같은 친사회적 행동도 2세 영아의 상호작용 특징이라 할 수 있다.

2. 영아들의 또래간 상호작용에 영향을 주는 요인

슬기반과 아름반 영아들의 또래간 상호작용 특징서 영아들마다 표현되는 방식이 다를 뿐 아니라 어떤 영아와의 상호작용은 유난히 많이 나타나는가 하면 또 반대로 어떤 영아와는 상호작용이 거의 나타나지 않는 등 상호작용의 양적인 면에서 차이를 나타냈다. 또한 상호작용의 질적 내용에서도 긍정적인 경우, 부정적인 경우 등의 다른 양상을 보이고 있었다. 따라서 본 연구에서는 이러한 영아의 또래간 상호작용에 영향을 주는 요인들은 무엇이 있는지 분석해 보고자 했으며 현장자료들을 토대로 이러한 요인을 상대 영아, 영아의 기질, 또래와 함께 하는 시간, 교사의 상호작용으로 범주화하였다.

1) 상대 영아 : 좋아하는 영아, 거부하는 영아, 리더 영아

슬기반과 아름반 영아들은 학기 초 서로의 이름을 부르며 손을 잡거나 안아주고, 뽀뽀해 주려고 하는 등 또래에 대한 애정 및 관심의 표현을 많이 나타냈었다. 이러한 애정과 관심은 특정 영아에 대한 지속적인 관심보다 매일 만나서 함께 생활하는 내 옆에 있는 또래에 대한 자연스러운 관심이었다. 따라서 한 영아가 다른 영아에게 이러한 관심 및 애정적 표현을 하면 교사는 이를 지지해 주었고 다른 영아들도 이러한 애정적 표현을 모방하기도 했다. 그러나 점차 시간이 지날수록 영아들은 비슷한 상황에서 상대 영아가 누구인지에 따라 다른 상호작용 양상을 나타냈으며 상대 영아는 내가 좋아하는 영아, 거부하는 영아, 리더 영아로 범주화할 수 있었다. 즉, 어떤 영아에게는 애정적인 호감을 갖고 있음을 알 수 있는 상호작용이 많이 나

타났으며 반대로 어떤 영아와는 놀이 참여 자체를 거부하거나 이 영아의 제안은 무시하는 등 부정적인 상호작용이 나타났다. 또한 영아들 내에서 반 전체 영아들에게 영향력을 미치는 리더 영아가 있었는데 이 영아와의 상호 작용 역시 다른 영아와 다른 모습임을 알 수 있었다.

① 좋아하는 영아

영아가 또래 영아와 상호작용 할 때 어떤 영아에게는 지속적인 호감을 보이며 이 영아와는 함께 놀이하고 싶어 하기도 하고 평소에도 “○○ 좋아” 라는 말을 자주 하기도 했다. 영아가 좋아하는 또래 영아는 유아반에서 나타나는 ‘인기아’의 개념처럼 특정한 1~2명의 영아만은 아니었다 즉, 자신이 좋아하는 영아는 영아들마다 달랐으며 이렇게 자신이 좋아하는 영아와의 상호작용은 다른 영아와의 상호작용과는 다른 양상을 보였다. 다음은 수경이가 평소 좋아하는 중국이와의 상호작용 장면이다.

중국이는 컵에 밀가루 반죽을 넣고 그 안에 빨대를 2개 꽂았다.
수경이는 중국이를 보며 말한다.
수경 : 중국이처럼 이렇게 해야지,
수경이는 반죽을 떼서 컵에 넣는다.
수경 : 왜 빨대 2개 했어?
중국이는 대답하지 않고 옆에 앉은 윤호가 자동차를 갖고 있다고 교사에게 말한다.
수경이는 계속 반죽놀이를 하다 중국이에게 말한다.
수경 : 중국아, 고마워, 이거는 다 먹으라고?
중국 : (수경이의 컵을 손으로 가리키며) 아니, 이거 여기 있잖아,
수경 : (중국이의 컵을 손으로 가리키며) 이거 다 먹으려고?
중국 : 응.

수경 : 그게 뭔데?

중국 : (빨대를 손으로 가득 집으며) 케익이야,

수경 : (자신의 컵을 중국이에게 내밀며) 중국아, 이거 나눠먹어,
이거 같이 먹자,

둘은 함께 먹는 흥내를 낸다. 그러다 수경이는 빨대 끝에 반죽을
조금 묻은 것을 내밀며

수경 : (웃으며)이것봐, 중국아, 이것봐,

중국이는 수경이가 가리키는 것을 보고 웃는다,

(아름반, 2006, 9. 28)

수경이는 중국이와 함께 극화영역에서 반죽놀이를 했다. 이 때 중국이가 컵 안에 반죽을 넣고 빨대를 꽂는 모습을 보고 자신도 중국이처럼 하겠다고 먼저 놀이를 모방했다. 그러면서 중국이가 하는 놀이에 관심을 보이고 질문하기도 하며 중국이에게 상호작용을 시도했다. 그러나 중국이가 별 관심을 보이지 않자 다시 중국이의 컵을 집으며 중국이가 의도하거나 말하지 않았음에도 불구하고 “이거 먹으라고?” 라고 말하였다. 이는 “이거 다 먹으려고?” 라고 이어서 질문한 것으로 보아 중국이의 놀이감을 가져가는 의도가 있었다기보다 중국이의 관심을 얻기 위한 채월이의 적극적인 상호작용 전략임을 알 수 있다. 그리고 결국 중국이가 만드는 것이 무엇인지 알아냈고 자신이 만든 것을 중국이와 함께 나누는 모습이다. 이렇게 자신이 좋아하는 영아에게는 적극적으로 상호작용을 시도하였고 상호작용 내용도 또래 영아를 수용하거나 함께 하고자 하는 표현이 많음을 알 수 있었다. 이렇게 자신이 좋아하는 상대 영아는 수경이처럼 일방적이기도 하지만 다음의 사례에서 나타난 바와 같이 상호작용하는 영아가 서로를 좋아하는 경우도 있었다.

성호는 레고블록을 길게 끼워 총을 만든 듯 재원이를 향해 “출동
푸쉬!” 하는 소리를 내며 재원이 옆으로 온다, 재원이라도 끼우던 블
록을 성호 쪽으로 내밀며 총 쏘는 흉내를 낸다, 성호 는 재원의
레고블록 앞쪽을 일부로 손으로 쳐서 부순다, 그러자 재원이는 화난
듯 성호 쪽으로 와서 재원이를 밀자 재원이라도 손으로 성호를 살짝
때린다,

재원 : (단호한 말투로) 나, 안 만들었어!

성호는 블록을 들고 재원이를 향해 웃으며 살짝 때리면서 싸우는 흉
내를 낸다,

재원 : (성호를 밀며 더욱 단호한 어조로) 다 안 만들었잖아,

재원이는 블록으로 성호의 블록을 친다,

그러자 성호와 재원이의 레고 블록이 부서진다, 그러자 성호는 부서
진 레고블록을 끼우고 재원이라도 레고블록을 끼운다,

성호 : (블록을 주우며 큰 소리로) 네가 다 부서뜨렸잖아, 뭐야!

재원 : (큰 소리로) 아니야, 내가 이거 다 안 만들었잖아!

재원이는 서서 레고 블록을 끼웠으나 다시 부서지자 “에이, 부서졌
네” 라고 혼잣말을 한다,

성호 : 재원아, 왜?

재원 : 부서졌어, 다시 만들자,

성호 : 다시 만들다 부서졌어?

재원 : 응,

성호 : 왜?

재원 : 응, 내가 이거 만들려고 했어,

재원이는 계속 블록을 끼우고 성호는 다 끼운 자신의 블록을 들고
있다 재원이가 다 끼울 때 까지 옆에서 기다린다, 재원이가 다 끼우
자 들은 블록으로 총 쏘는 흉내를 낸다,

(아름반, 2006. 7. 19)

재원이와 성호는 평소 서로의 놀이에 관심을 많이 보이며 함께 놀이를 많이 했다. 그래서 서로 자신의 놀이에 참여시키기도 하고 도움을 주고받는 등 긍정적인 상호작용이 많이 나타났다. 물론 이들 영아도 가끔 욕구충돌로 인한 문제 상황이 발생하기도 했으나 물리적 행동으로 상황 마무리가 되는 경우는 별로 없었다. 위의 사례처럼 해결 과정에서 물리적 충돌이 발생하기도 했으나 두 영아 중 한 명의 영아가 욕구를 잠깐 참으며 기다리거나 또래의 의견을 수용함으로써 해결되는 양상이 많이 나타났다. 위의 사례에서도 성호와 재원은 블록으로 총을 만들어 싸우는 흉내를 냈는데 재원이가 다 만들기도 전에 성호가 재원의 블록을 쳐서 부서지게 되었다. 이는 이러한 충돌이 일어났을 때 재원이가 성호에게 화를 내기도 하고 때리기까지 했으나 평소 성호에 대해 애정적인 감정이 있었기 때문에 자신의 부서진 블록을 스스로 고치기 시작했으며 이를 본 성호도 계속 자신이 하고자 했던 싸우는 흉내를 내지 않고 재원이가 다 만들 때까지 기다렸다 둘이 함께 놀이하었다. 이것은 두 영아 모두 함께 상대 영아와 놀이하고자 하는 의향이 있음을 알 수 있을 뿐 아니라 그러기 위해 또래를 기다려 줄 수도 있었다. 이렇게 자신이 좋아하는 영아와는 함께 놀이하고자 하는 적극적인 상호작용 양상이 나타날 뿐 아니라 욕구충돌로 발생한 대립상황에 대해서도 웃으며 자연스럽게 넘길 수 있었다. 다음의 사례도 자신이 좋아하는 또래와의 상호작용 양상을 보여주는 사례이다.

신체영역에서는 수영장 놀이를 하고 있다. 강호와 동건이는 수영장 안에서 튜브를 끼며 수영하는 흉내를 냈다. 동건이가 튜브를 끼고 뒤로 기대 눕자 강호도 동건이 옆에서 튜브를 끼고 눕는다. 그러다 강호가 일어나서 양손을 얼굴 옆에 대고
강호 : 으렁~꽹꽹.

동건 : 으렁~꽝꽝.

강호는 계속 얼굴에 양손을 대고는

강호 : (동건을 향해 얼굴을 내밀며) 나는 사자다, 잡아먹겠다.

동건 : (인상을 찌푸리며) 그만해~

강호 : 잡아먹겠다.

동건 : (웃으며) 수영하다 말고 박강호가 사자가 됐네.

(슬기반, 2006, 8. 18)

동건이는 자신의 기분에 따라 또래 영아들을 대하는 태도가 확연히 달라지는 영아로 기분이 좋지 않을 때는 특별한 이유 없이 또래 영아들에게 물리적인 행동을 나타내기도 했다. 이 날은 수영하는 놀이를 하느라 튜브를 제공해 주었는데 자신이 좋아하는 튜브를 다른 친구가 하고 있어서 기분이 그다지 좋지는 않은 상태였다. 이 때 강호가 무서운 동물 흉내를 내며 동건이에게 다가오자 처음에는 동건이가 짜증을 내듯 하지 말라고 소리를 질렀다. 그렇지만 강호가 이러한 장난을 더 치며 동건이에게 다가가자 동건이도 강호의 이런 모습을 보고 웃으며 강호의 장난을 인정하고 수용했다.

이렇게 영아들은 타인에 대한 조망수용 능력이 미숙함에도 불구하고 상대 영아에 대해 애정을 갖고 있는 경우에는 상대방을 이해해주고 인정하는 태도를 보였다.

② 거부하는 영아

영아들이 또래에 대해 관심과 애정을 보이는 경우 뿐 아니라 반대로 어떤 영아는 거부하거나 무시하는 등의 부정적인 상호작용이 많이 나타나는 것을 알 수 있었다. 자신이 좋아하는 영아는 영아들 마다 다른 경우가 많았으나 이렇게 거부하는 영아는 슬기반과 아름반 모두 소수의 영아로 정해져

있었다. 거부하는 영아에 대한 부정적 상호작용은 영아들마다 정도의 차이는 있었으나 학급 구성 영아의 대부분이 그 영아에 대해 부정적인 태도를 보였다. 이는 영아의 모방하기를 좋아하는 특성과 관련을 지을 수 있다. 즉, 한 영아가 특정 영아를 거부하는 태도는 주변 영아들에게 애정적인 표현을 하는 것보다 새로운 자극으로 받아들여지고 이를 모방하는 경우가 많아 이러한 영향이 반 전체 영아들에게 미쳤기 때문인 것으로 보여 진다. 이렇게 거부하는 영아와의 상호작용 내용은 자신의 놀이에서 배척하기, 그 영아의 놀이 제안을 거부하기, 무시하기, 물리적 행동으로 문제 해결하기 등 이었다. 이러한 상대 영아 중 거부하는 영아는 슬기반 영아들 보다 아름반에서 더욱 두드러졌다. 다음은 아름반에서 또래 영아들과 승원의 상호작용 장면이다.

승원은 파란색 작은 와플블록을 끼우고 있다, 그러다 옆에 수경이 오자 수경이에게 와플블록을 내민다,

승원 : 이것봐, 이거 만들어봐,

수경 : 싫어,

승원 : 잠깐만,

승원은 레고블록 바구니에서 블록을 꺼내 끼운다, 수경이는 종국이 있는 언어영역으로 이동한다, 승원은 블록을 끼우다 언어영역으로 간다,

승원 : (종국이와 수경이를 향해) 애들아, 사이좋게 놀고 있어, 사이좋게 놀아애 돼, (끼운 레고블록을 이들에게 내밀며) 사이좋게 안 놀면 엄마가 혼 낼 거야,

승원은 종국이 앞에 블록을 내려놓고 다시 탐색영역으로 와서 레고 블록을 끼운다, 그리고 다시 언어영역으로 온다,

승원 : (방금 자신이 끼운 블록을 내밀며) 이거 안 줄 거야,

중국어는 레고 블록을 끼우다 혁이에게 말한다,
 중국 : 하나만 빌려줄래?
 혁이가 블록을 하나 내밀자 받아들고 끼운다,
 승원 : (중국어를 보며) 사이 좋게 놀아야지, (손가락으로 한 쪽을 가리키며) 저기 해봐, 총으로 해봐,
 중국어는 승원의 말에 대답하지 않고 끈꿩기 놀이감을 꺼낸다,
 승원이는 중국어의 블록을 들며 말한다,
 승원 : 총이야, (그러다 다시 블록을 내려놓고) 우리 자자, 우리 여기 놔두고 자자,
 승원이는 중국어의 블록과 자신이 만든 블록을 내려놓고 언어 영역 매트에 엎드려 자는 흉내를 낸다, 그 사이 중국어와 혁이는 다른 곳으로 이동한다, 승원이는 이를 보지 못한다, 그러다 친구들이 없음을 발견하고 혼자 언어영역 구석으로 가서 엎드려 잠깐 자는 흉내를 내다 다시 일어나 블록을 들고 촬영자에게 다가와 "선생님, 선물이예요" 라고 말한다,

(아름반, 2006, 9, 29)

아름반의 영아들 중 또래 영아들에게 주로 거부당하는 영아는 승원이와 지선이었다. 지선은 또래와 함께 놀이하고 싶어 하면서도 막상 또래와 함께 놀이하는 기회가 오면 자신이 먼저 거부하며 혼자 놀이하고자 하는 경우가 많아 점점 또래들도 지선은 놀이에 참여 시키지 않게 되면서 거부당하는 영아였다. 승원이는 다양한 놀이영역에 관심을 보이며 놀이했으며 이 때 놀이의 주도권을 자신이 갖고자 하는 표현을 많이 했다. 즉, 승원이는 자신이 놀이의 주도권을 갖기 위해 또래 영아에게 지시하고 명령하는 말을 자주했으며 심지어 자신의 말을 들어주지 않는 또래에 대해서는 물리적인 행동을 보이기도 했다. 위의 사례에서도 승원이는 다가오는 수경이에게 무언가를 만들어보라며 블록을 내밀었다. 수경이가 이를 거절하자 다른 영아에게 다가가서 새로

운 놀이를 함께 하자고 시도했다. 그러나 이때도 자신은 엄마가 되어 또래 영아에게는 명령하듯 말하며 자신의 말을 듣지 않으면 안 된다는 표현을 강하게 나타냈다. 그리고 계속해서 또래들이 자신이 시키는 대로 해 주길 바라자 결국 또래 영아들은 승원이가 없는 곳으로 가버렸다.

승원이는 또래 영아들에 대한 관심이 많아 평소에도 먼저 또래에게 다가가서 말을 하는 경우가 많았으며 언어발달 수준도 또래들에 비해 높고 다양한 놀이에 관심을 많이 보이는 영아였다. 하지만 그러한 기본적인 능력이 있음에도 불구하고 또래에게 명령하기, 협박하기 등 긍정적 상호작용 기술에 있어 아직 미숙함을 보이며 또래에게 거부당하는 경우가 많았다. 다음 사례 역시 승원이의 긍정적 상호작용의 미숙함을 나타내는 장면이다.

언어영역 매트에 재원이가 앉아 있다. 이 때 승원이가 재원이 앞에 있던 곰인형을 내밀며 말한다.

승원 : 여기 봐요

재원 : (곰인형을 발로 차며) 아니에요,

승원이는 곰인형을 들고 재원이 앞으로 가서 말한다.

승원 : (큰 소리로 따지는 듯 한 말투로) 여기 곰돌이가 하는 곳이잖아!

재원이는 승원이의 말에 쳐다보거나 대답하지 않고 들고 있던 퍼즐을 맞춘다.

승원 : (더 큰 목소리로) 여기 곰돌이가 하는 곳이라고!

재원 : (퍼즐을 계속 맞추며) 아니야, 여기 집이야!

승원 : (더욱 목소리를 높이며) 집이 아니라고!

승원이는 발로 재원의 퍼즐을 차고 돌아선다. 재원이는 그 순간 교사에게 말한다.

재원 : (시선은 여전히 퍼즐을 맞추며) 선생님, 승원이가 발로 찼어요.

승원이는 언어영역에서 떨어진 표현영역으로 가서 숨듯이 교구장 한 귀퉁이에 기대 서 있다 교사와 재원이를 살펴보고는 다시 언어영역에 있는 교사에게 다가간다.

승원 : 선생님, 그런데요, 여기 곰돌이 있는 곳인데요.

교사는 친구들도 매트에 앉아 있을 수 있다고 말한다.

승원 : 그런데요, 짐이 아닌데요.,

(아름반, 2006년 9월 12일)

위의 사례에서처럼 재원이는 평소 승원이에 대해서 놀이 중 거부하거나 무시하는 등의 태도를 많이 보였다. 언어영역 매트는 평소 영아들이 극화놀이를 할 때 ‘짐’으로 많이 사용되는 장소로 이 매트에는 여러 봉재인형이 놓여 있다. 이 매트에 재원이가 앉아서 퍼즐을 맞추고 있자 승원이는 인형을 보이며 인형이 있어야 하는 장소임을 말하고 재원이는 이러한 승원이의 말을 무시하는 반응을 보이자 화가 난 승원이는 재원이의 놀이감을 발로 차는 등 물리적인 행동을 취했다. 승원이는 또래와의 의견충돌이나 놀이 영역에 대한 분쟁이 생길 때 큰 소리를 지르거나 또래에게 물리적인 행동을 취하는 등의 모습을 자주 나타냈었다. 재원이도 이러한 승원이와의 충돌이 잦았으며 그 때마다 대처하는 재원이의 행동도 승원이에게 물리적인 힘을 가하거나 무시하거나 교사에게 이르는 것이었다. 이 날은 승원이가 재원이에게 언어영역 매트가 인형 집이므로 비켜달라는 요구를 했으나 재원이는 이에 대해 확실하게 거부 의사를 밝히고 승원이가 자신의 퍼즐을 발로 차자 교사에게 승원이의 행동을 이야기하고 있다.

이렇게 다른 또래에 비해 유난히 거부 및 무시를 많이 당하는 승원이의 이러한 어려움을 해결하기 위해서는 승원이를 둘러싸고 있는 다양한 환경적 맥락을 이해할 필요가 있다. 승원이는 맞벌이 가정의 외동딸로 체격이 큰 편이

며 또래 영아들보다 가무잡잡한 편이었다. 승원이는 평소 감정 기복이 심한 편이고 이러한 감정에 따라 언어적·행동적 표현이 매우 적극적이었다. 이러한 승원이는 기질 검사 결과 까다로운 기질의 영아로 분류되었는데 특히 ‘기분 상태’ 항목의 점수가 까다로운 기질 영아들 중에서도 가장 낮은 점수 분포를 보였다. 이 항목에서 점수가 낮다는 것은 불쾌한 행동의 양이 많이 나타남을 의미하는데 승원이는 보통 등원 할 때 웃으면서 등원하기 보다는 졸리고 피곤한 상태에서 엄마에게 업혀서 오는 경우가 많았으며 이러한 불쾌한 기분에서 오전 놀이가 시작되면서 또래들과의 충돌이 잦으며 이 때 소리를 지르거나 친구를 밀거나 꼬집는 등의 공격적인 행동 역시 많이 나타났다.

그러다 오전 실외 놀이시간이 지나면서 조금씩 기분이 전환되는 모습이 보였다. 승원이의 주변 환경 중 중요한 양육자인 승원이의 어머니는 항상 승원이의 등·하원을 함께 하셨으며 승원이의 여러 문제 행동에 대한 훈육을 하셨다. 등·하원 시 승원이 어머니가 승원이를 대하는 태도를 관찰하거나 부모 개별면담 등을 통해 살펴본 승원이 어머니의 양육태도는 적극 참여와 통제적 양육행동이 섞인 모습이었다. 승원이의 기분 상태가 좋지 않아 울거나 때를 쓰는 경우 처음에는 안아주고 달래주다가도 승원이가 점점 더 큰 소리로 울거나 고집을 부리면 거부적 반응을 보이는 등 일관적이지 않은 양육태도를 보였으며 특히 또래와의 물리적 충돌이 발생한 경우 이에 대해 방임적 태도를 보이기도 했다. 다음은 이 영아의 어머니와 교사의 학기 초에 이루어졌던 상담일지의 일부이다.

<가정에서 보는 승원이의 타인과의 상호작용은 어떠한가?>

- 낮선 장소에서 만난 또래에게 먼저 말을 건네는 등 사교적인 모습을 보임.

- 주말마다 사촌들과 함께 놀이하는 경우가 많은데 대부분의 사촌들이 승원보다 나이가 많아 문제 상황이 발생하면 승원의 요구를 모두 들어주는 편이며 이 때 승원이 사촌 언니·오빠에게 물리적인 행동을 보이기도 함.
- 이런 경우 어머니는 하지 말라고 승원을 제지를 하지만 사촌 언니·오빠들이 승원이 동생이어서 그냥 그대로 맞아주면서 문제 상황이 종결되고 따라서 어머니도 이에 대해 승원에게 훈육을 따로 하지는 않으셨다고 하심.

<기타 양육 시 어려운 점>

- 활동량이 굉장히 많은 편이어서 이에 대해 제지를 하시는 편임.
- 기온 변화에 민감한 편이라 가급적 실외놀이를 시켜주지 말라는 요구를 하심.

(상담일 : 2007. 4. 18)

승원의 어머니는 승원에 대한 정보를 잘 알고 있음에도 불구하고 이에 대해 적절히 대처하지 못하고 있음을 알 수 있었다. 즉, 승원이 타인에 대해 물리적인 행동을 하는 경우에 대해서는 반드시 훈육이 이루어져야 함에도 불구하고 그것에 대한 필요성을 인식하지 못하고 있으며 승원이 활동량이 많은 영아라고 알고 계심에도 불구하고 승원의 신체적 욕구에 대해 제지하며 약간의 감기 기운에도 어린이집에서 실외놀이를 삼가달라는 요구를 하시는 점이 그러하다. 따라서 승원이 긍정적인 상호작용 기술을 습득하기 위해서는 어머니의 인식 변화, 부모의 일관적인 양육태도의 중요성 등의 부모교육 역시 필요함을 알 수 있다.

③ 리더 영아

리더십은 또래간의 상호작용을 통해 집단 구성원들과 함께 공유할 수 있

고 집단 구성원들에게 영향을 미치는 것(김민선, 2003)을 말하는데 2세 영아반에서도 이러한 리더 영아를 볼 수 있었다. 그러나 이러한 리더 영아는 연구 대상인 슬기반과 아름반 두 반 중 아름반에서만 볼 수 있었다. 슬기반과 아름반은 환경적인 조건에 있어서는 동질 집단임에도 불구하고 평소 놀이실 분위기에 있어 차이가 많이 났다. 즉, 슬기반 영아들은 구성 놀이를 좋아하기는 하지만 대체로 또래 간 상호작용이 없는 병행놀이 형태가 많이 관찰되었으며 구성 놀이 이외에 개별적으로 활동이 많이 이루어지는 탐색 영역, 언어영역에 대한 관심이 많아 놀이실 분위기가 전반적으로 차분하고 정적인 편이었다. 이에 반해 아름반은 구성놀이·상상놀이가 활발히 진행되는 경우가 많았으며 슬기반 영아들에 비해 굉장히 동적이었다.

두 영아반의 이러한 놀이실 분위기는 아름반의 경우 성호의 영향으로 조성되는 경우가 많았다. 성호는 가무잡잡 피부에 체격이 큰 편은 아니었으나 신체적으로 민첩하고 유연하며 신체 조절 능력도 다른 또래들에 비해 현저히 뛰어났다. 또한 언어표현능력이 뛰어나 다른 또래 영아들이 사용하지 않는 언어 표현도 많이 했으며 다른 영아들이 생각해내지 못하는 기발한 말, 놀이 아이디어 등을 많이 제공하였다. 또한 인과관계에 따른 현상에 대한 이해가 빠르고 어떤 현상에 대한 설명도 할 수 있을 만큼 인지적으로도 발달이 잘 이루어진 영아였다. 이렇게 또래에 비해 표현되는 모습이 여러 측면에서 많해보니 성호는 언제나 또래 영아들의 강력한 모방 대상이 되었다. 그래서 성호의 놀이, 행동이나 말 등은 영아들이 모두 따라하거나 이에 대해 호의적인 반응을 보이는 등 반 전체에 영향을 많이 미쳐 성호는 아름반의 리더 영아로 부각되었다.

특히 성호는 활동적이고 동적이며 새로운 활동에 대해 굉장히 적극적으로 영아들의 놀이를 활발하게 이끌기도 했으나 디지몬, 파워레인저 등 만

화 캐릭터를 흉내 내며 싸우는 흉내 내기를 좋아해 이로 인해 순식간에 또래들 간 물리적 충돌이 일어나기도 했다. 이러한 만화 캐릭터에 대한 관심은 사실 아람반 뿐 아니라 슬기반 영아들에게서도 나타나는 모습으로 블록으로 총이나 칼 등을 만들어 싸우는 흉내를 자주 냈다. 그러나 슬기반 영아들은 이러한 놀이에 대해 교사가 부정적인 반응을 보이거나 이에 대해 지지해 주지 않으면 놀이가 지속되지 않았으나 아람반에서는 성호가 주로 이러한 놀이를 주도하면 자주 또 지속적으로 나타나서 이로 인한 갈등상황 역시 많이 발생했다. 이러한 학급간의 다른 분위기에 대해 슬기반 담임인 본 연구자는 아람반 담임교사와 자주 이야기를 나눴다. 다음은 아람반 담임교사와의 면담 내용 중 일부이다.

김교사 : 성호가 궁금한 것도 많고 할 수 있는 것도 많아서 재원이나 중국이가 많이 좋아해요, 그래서 성호가 기분이 안 좋아서 유난히 짜증을 많이 내면 다른 아이들하고도 자주 부딪치고 그러다 보면 반 전체 분위기가 더욱 방방뜨고,,, 성호의 기분에 따라 반 분위기가 많이 좌지우지 된다니까요,

연구자 : 우리는 좀 활발하고 분위기를 끌어줄 수 있는 아이가 있으면 좋겠어요, 우리가 개입 하지 않으면 레고 블록 끼우기를 하거나 자동차 굴리기만 하려고하고,,, 그래서 다른 여러 놀이를 소개할 때면 내가 어디까지 개입해야 할지 참 난감할 때도 많아요,

김교사 : 구성놀이를 하거나 극화놀이를 할 때 보면 내가 계획하고 준비한 내용들을 나한테 물어보거나 내가 개입하지 않아도 성호가 주도해 아이들끼리 놀이가 진행될 때는 기분이 좋아요,

(후략)

(2006. 8. 6)

이렇게 아람반과 슬기반의 분위기 차이에 대해 교사들은 성호의 차이라고 느낄 만큼 영향력이 크게 나타났다. 이러한 성호의 영향력으로 새로운 놀이감을 제공할 때도 보통 놀이감 제공 시 고려하지 않는 점에 대해서도 신경을 써야 했다.

새로운 우레탄 블록이 들어와서 반별로 이 블록을 나누기 위해 2세반 교사들이 모였다.

김교사 : 우리반은 빨간색 빼고 갖고 갈게요.

연구자 : 왜요?

김교사 : 우리는 다들 빨간색 때문에 갈등상황이 너무 많아요. 빨간 자동차, 빨간 색연필, 빨간 블록... 다들 빨간색만 하려고 하더라고요. 성호가 빨간색을 워낙 좋아해 아람반 초반부터 빨간 자동차는 의례 성호가 갖고 놀았거든요. 그런데 성호가 하지 않거나 성호가 없는 날이면 이 빨간 자동차 때문에 맨날 싸워요. 그러다 그림그릴 때는 빨간 색연필로만 하려고 서로 하려고 하고, 우레탄 블록도 빨간 색만 먼저 하려고 하고..... 어떤 애들은 빨간색을 골라서 성호를 주기도 해요.(웃음) 그래서 당분간은 빨간 색 놀이감은 좀 빼 두려고요.

(2006. 8. 2)

성호가 빨간색을 좋아하다보니 다른 영아들도 성호를 모방해 빨간색을 많이 선호하게 되었고 그러다보니 영아들간에도 이로 인한 분쟁이 많았던 것이다. 이러한 성호의 선호도는 다른 영아들에게도 영향을 미쳤으며 영아들 간의 분쟁을 줄이기 위해 김교사는 빨간색 놀이감을 아람반에서 빼 놓고 제공하게 된 것이다. 이는 아람반에서 성호의 영향력이 크게 나타나고 있음을 알 수 있다. 다음은 성호의 영향력을 알 수 있는 다른 영아들의 상호작용 장면이다.

교사가 밀가루 반죽을 극화영역으로 가지고 오자 정수, 성호, 수경
이가 다가와 함께 밀가루 반죽 놀이를 한다.

성호 : (반죽을 만지며) 나 이거 진짜 좋아해

정수 : (찍기틀을 하나 들며) 나도 이거 진짜 좋아해

성호는 반죽을 길게 만든다, 정수도 성호처럼 반죽을 길게 만든다,
수경이도 이를 보고 반죽을 길게 만든다,

정수 : 성호야, 그거 뭐야?

성호 : 응? 이거, 뱀이야, (반죽을 들고 정수에게 가까이 대며)
스~옥 뱀이다!

정수 : (반죽을 들며) 나도 뱀이다!

성호 : 선생님, 뱀이 배고프대요,

교사 : 뱀이 뭘 먹을까?

성호 : 음...뱀은 벌레들, 개구리 이런 거 먹어요,

교사 : 그렇구나, 뱀이 벌레랑 개구리를 먹는구나,

(중 략)

성호 : 선생님, (반죽을 내밀며) 이거 개구리에요,

정수: 이것도 개구리에요,

성호 : 그거 개구리야?

정수 : 응,

성호 : 이거 개구리지, 뱀한테 주자,

정수와 성호, 채워이는 개구리를 만든 반죽을 뱀에게 먹이는 흉내
를 낸다,

(아름반, 2006. 9. 25)

위의 놀이 장면은 밀가루 반죽을 이용해 동물 먹이를 만드는 놀이를 하
는 장면이다. 성호는 반죽을 가지고 다양하게 만들며 이를 명명하자 수경
이, 정수도 이러한 성호의 놀이에 관심을 보이고 모방하며 놀이가 이루어지
고 있다. 이렇게 성호는 놀이 표현에 있어 적극적일 뿐 아니라 다른 영아들

이 생각하지 못하는 놀이 아이디어를 많이 제공함으로써 영아들은 성호의 놀이를 많이 모방하며 놀이가 이루어졌고 말을 이용한 재미있는 놀이 역시 성호가 시작된 경우가 많았다. 따라서 이러한 리더 영아가 어떤 반응을 보이고 어떤 놀이 행동을 하는지에 따라 영아들의 또래간 상호작용에 영향을 줌을 알 수 있었다.

2) 영아의 기질

평소 영아의 기질에 관심이 많았던 본 연구자는 또래간 상호작용이 영아의 기질에 어떤 영향을 미치지 않을까를 생각하면서 본 연구 대상인 24명의 영아를 대상으로 사전 연구 기간 동안 교사가 평정하는 기질 검사를 해 보았다. 그 결과 까다로운 기질의 영아가 7명(남아 4명, 여아 3명), 순한 기질의 영아가 7명(남아 5명, 여아 2명)으로 분류되었다. 기질 검사 결과는 다음과 같다.

	까다로운 영아		순한 영아	
	남	여	남	여
슬기반	박민철		김은수	
	이찬희	박은영	박강호	이희은
	윤정민	최은경		
	이동건			
아름반		안승원	오재원	
			정성호	윤예나
			한종국	

기질 검사 결과를 보면 까다로운 기질의 영아가 아름반은 1명인 반면 슬기반에는 6명이나 되었다. 까다로운 기질의 영아로 분류되는 조건은 접근-회피성, 적응성, 기분상태에서 산출된 점수의 순위가 각각 하위 1/3 집단에 속

하는지와, 반응성의 점수순위가 상위 1/3 집단에 속하는지를 알아보고 이 가운데 3가지 이상에 해당되는 경우였다. 이러한 결과가 나온 이유는 아람반 영아의 경우 이 조건에서 2가지에 해당되는 영아는 많았으나 까다로운 기질의 영아로 분류되는 조건인 3가지 이상에 해당되는 영아는 1명 이었고 슬기반 영아는 1가지나 3가지 이상에 해당되는 영아가 대부분이었기 때문이다. 이러한 결과를 바탕으로 영아들의 또래간 상호작용 내용 및 상대 영아 등에 대해 분석해 본 결과 까다로운 기질의 영아들 간에 있어서 눈에 띄는 특성이 발견되었다. 즉, 까다로운 기질-순한 기질, 순한 기질-순한 기질의 영아들 간에는 특징적인 상호작용의 모습이 발견되지 않았으나 까다로운 기질의 영아들 간에는 대체로 부정적이고 공격적인 충돌이 일어나는 상호작용 모습이 많았음을 알 수 있었다. 다음은 까다로운 기질로 분류된 동건이, 정민이와 순한 기질로 분류된 은수와 희은이 네 명의 영아가 함께 자동차 놀이를 하는 장면이다.

동건이와 은수는 벽돌블록으로 자동차 길을 만들고 있다.

동건 : 은수야, 자동차길이, 자동차가 빠지겠어,

은수는 벽돌블록을 꺼내 길게 연결해서 길을 구성한다. 동건이는 그 위에 미니카를 올려놓는다,

동건 : 차가 못가고 있어요,

은수는 블록을 이어서 길을 더 길게 만들어 준다. 이 때 희은이가 다가온다,

희은 : 뭐하는 데예요?

동건 : 택시를 경주하는 데예요,

희은이도 안으로 들어와서 블록을 꺼내 자동차 길을 만든 블록 옆에 세운다,

동건 : 희은아, 터널집 좀 만들어 줄래?

희은 : 알았어.

둘은 함께 블록을 세워 그 위에 지붕처럼 또 다른 블록을 올려놓으며 터널을 만든다. 이 때 정민이가 다가와 동건이가 내려놓은 미니카를 잡는다.

정민 : 하나만 빌려줄래?

동건 : 안돼! 안돼!

정민이는 미니카를 자신의 등 뒤로 숨기고 동건이는 자리에서 일어나 "나도 하던 거야!" 라고 말했으나 정민이는 미니카를 빼앗아 들고 다른 곳으로 이동한다. 더욱 화가 난 동건이는 자리에서 계속 돌려 달라고 소리 지르며 말한다. 그러나 정민이가 주지 않자 동건이는 정민이에게 빠른 걸음으로 걸어가 미니카를 빼앗아 온다.

(슬기반, 2006, 7. 3)

이렇게 여러 영아들이 함께 있는 경우 까다로운 기질의 영아간 충돌은 더욱 두드러졌으며 이는 까다로운 기질의 영아만 있는 상황에서도 마찬가지였다. 다음은 까다로운 기질로 분류된 동건이와 은영이의 놀이 장면이다.

동건이는 우레탄 블록으로 네모 모양의 폐쇄 공간을 만든다. 이 때 은영이는 동건이가 만든 폐쇄 공간 안으로 들어간다. 그러자 동건이는 은영이를 향해 "들어오지마" 하고 2번 이야기를 한다. 은영이는 무표정한 얼굴로 공간 밖으로 나온다.

(슬기반, 2006, 7. 3)

동건 우레탄 블록으로 징검다리를 만들어 교사와 영아들이 놀이를 하고 있다. 동건이도 징검다리 쪽으로 다가오며 긴 띠리를 움직이며 뱀 흉내를 내고 있다. 이 때 정민이가 동건 우레탄블록으로 길을 만들고 있다.

정민 : (손을 흔들며) 가지 마세요, 이쪽,
 동건 : 아니야, 햇살어린이집거야, 이거는,
 정민 : (큰 소리로) 내 거야!
 동건 : (더욱 큰 소리로) 네 거 아니야!
 교사가 다가가서 무슨 일인지 묻는다,
 동건 : (정민이가 들고 있는 블록을 가리키며) 이거 햇살어린이집
 거 예요,

(슬기반, 2006, 7. 3)

이렇게 까다로운 기질의 영아들 간 충돌이 잦은 것은 까다로운 기질의 영아들은 놀이 하는 과정에 있어 서로 자신이 주도하고자 하는 성향을 다른 기질의 영아들보다 강하게 나타냈으며 또래와 함께 놀이하기가 성공하는 경우에도 또래 영아들에게 역할을 명령하거나 어떤 행동을 하도록 시키는 등의 지시적인 모습을 보였기 때문으로 보인다.

3) 또래와 함께하는 시간

함께 만나는 시간이 길면 그렇지 않은 경우보다 상호작용의 시간이나 빈도도 높아질 가능성이 있다. 슬기반과 아름반 영아 24명 중 또래와의 상호작용이 유난히 활발히 일어나고 이들 간의 상호작용은 또래에 대한 이해로 나타나는 경우가 많은 영아들을 발견할 수 있었다. 이들은 대체적으로 슬기반, 아름반이 되기 이전부터 함께 생활한 재원생들이었다. 재원생 영아들을 살펴보면 슬기반은 12명의 영아 중 3명이 재원생(박강호, 이동건, 이희은)으로 그 중 강호와 희은이는 0세 반에서부터 2세 반까지 3년째 함께 지낸 영아들이었고 아름반 역시 12명의 영아 중 4명의 영아가 재원생(안승원,

오재원, 이정수, 정성호)으로 이 중 재원이, 정수, 성호는 0세반부터, 승원은 1세반부터 함께 다닌 영아들이었다. 이들은 또래에 대한 관심을 본격적으로 보이는 시기 이전부터 함께 지내면서 서로의 존재에 대해 자연스럽게 인식하게 되었고 점차 또래에 대한 관심의 표현이 본격적으로 이루어지는 시기가 되었을 때는 다른 신입영아들보다 더 친밀한 관계를 형성하며 상호작용 역시 더욱 활발히 일어났음을 알 수 있었다. 또 이 영아들은 하루 동안 어린이집에서 생활하는 시간도 비슷했는데 특히 저녁식사를 하고 오후통합보육시간 동안 함께 놀이하다가 하원 하는 영아들이었다. 다음은 아람반의 영아들이 교사와 함께 그림책을 보는 장면이다.

교사와 함께 재원이, 승원이, 혁이, 예나가 <시장에 가요>책을 본다.

재원 : 나는 이마트에 가 봤어요.

승원 : 나도 이마트 가봤는데...

교사 : 우리 그럼 이마트 만들어 볼까?

재원 : 네

승원 : 나도...

들이 달려서 우레탄 블록이 있는 곳으로 가서 블록을 꺼낸다. 혁이는 <시장에 가요>책을 들고 교사에게 말한다.

혁 : 선생님, 나는 이마트에 가서 로봇트 샀어요.

교사 : 그래, 로봇트 샀어? 누가 사 주셨니?

혁 : 엄마가 사 주셨어요.

이 때 승원이가 어깨로 재원이를 밀친다.

재원 : 야!

승원 : 내가 할 거야!

교사 : (다른 블록을 집으며) 이쪽에 있는 블록 누가 할까?

동시에 재원이가 교사 쪽으로 가서 블록을 꺼낸다. 예나는 재원이

와 승원이 그를 보고 있다, 재원이와 승원은 우레탄 블록을 길게 이
은 후 음식 바구니에서 음식모형을 꺼내 블록 위에 올려놓는다,
재원 : 여기는 맛있는 음식을 파는 곳입니다,
승원 : 여기 맛있는 음식 파는 곳입니다,
재원 : 맛있는 빵이 있습니다, 빵 사세요,
성호가 재원이 쪽으로 다가온다,
성호 : 이거 얼마예요,
수경 : 나도 빵...
재원 : 오십 육천원입니다,
성호 : (손을 재원에게 내밀며) 여기요,
교사 : 수경이도 먹고 싶은 거 있어요?
수경이는 손가락으로 빵을 가리킨다,
교사 : 여기 빵 파시는 분! 손님 오셨어요,
재원 : 네, 여기 빵 있습니다,
수경이는 손으로 빵을 가리키자 재원은 그릇에 담아 수경이에게
내민다,
승원 : (성호를 보며) 이것도 먹어봐요, 보라색 포도맛 케익도 있
어요,
성호 : 포도맛 케익 주세요,
승원 : 네,
케익 모형을 접시에 담아 성호에게 내민다,
승원 : 돈 주세요,
성호 : (손을 내밀며) 여기요,

(아름반, 2006, 9, 29)

위의 사례를 보면 혁이는 교사에게 자신의 경험을 말하고 있으며 예나는
또래의 놀이를 보고 있는데 반해 재원과 승원은 함께 놀이하며 상대적
으로 상호작용이 더욱 활발함을 볼 수 있다. 또한 다른 영역에 있던 성호가

이들의 놀이에 참여함으로써 빵 파는 가게 놀이가 계속 이어질 수 있었다. 또 이들의 놀이는 수경이처럼 다른 영아의 놀이 참여욕구를 자극해 함께 놀이를 하였다. 다음은 슬기반의 놀이 장면이다.

강호는 극화영역으로 왔다가 교사가 없음을 발견하고 교사에게 가서 “배고파, 배고파” 라고 말한다. 그러다 희은이는 강호를 보고 말한다,

희은 : 주인인데요~

강호는 희은이 말을 들었으나 아무 반응을 보이지 않는다.

희은 : (더 큰소리로 인상을 쓰며) 주인인데요~

그래도 강호가 가만히 있자 강호가 들고 있는 소꿉그릇을 빼앗아 들고 말한다,

희은 : 주인이잖아요,

소꿉 그릇이 있는 바구니를 뒤진다. 이 때 강호가 후라이팬 하나를 들고 탐색영역으로 이동하자 희은이가 강호에게 가서 말한다,

희은 : 어, 어,, 그거 내 거야!

강호 : (소리를 지르며) 희은이가 바구니에 속 넣었으니까 강호가 해야 돼~

희은이는 가만히 있다.

강호 : 강호가 해야 돼, 이희은!

희은 : (강호화 비슷한 목소리 톤으로) 강호가 안하니까 음... 내가 할 건데 강호가 음... 끊어주려고 했는데,,,,강호가 안와서 그렇잖아,

강호 : (소리지르며) 희은이가 바구니에 속 넣어서 그렇잖아~

희은 : 아니야!

강호 : 맞아!

(슬기반, 2006. 9. 14)

강호와 희은이는 0세반에서부터 계속 같은 반에서 함께 놀이한 영아들이

었다. 희은이는 강호에 대한 관심을 1세반에서부터 많이 보여 강호의 행동, 말 등을 그대로 모방하는 경우가 많았다. 따라서 희은이는 강호와 함께 놀이하고자 하는 표현 역시 많이 나타났다. 위의 슬기반 사례를 보면 강호는 처음에 교사와 놀이를 하고자 하는 모습을 보였다. 그러나 강호의 말을 듣고 있었던 희은이는 어느새 강호에게 다가와 함께 놀이하기 위해 “주인인 데요~” 라고 말하며 놀이를 시작하고자 하였다. 강호와 희은이는 놀이감에 대한 갈등으로 놀이가 원활이 이루어지지 않는 않았으나 또래의 놀이행동에 관심을 많이 보이며 이에 적극적인 참여를 하는 영아들은 대부분 함께 놀이한 경험이 많은 또래 영아임을 알 수 있었다.

다음은 이러한 보육시간 및 보육 기간에 대해 아람반 담임교사와 면담한 내용 중 일부이다. 아람반의 김교사는 이전에 만 1세반 담임교사로 작년과 올해 영아들간의 달라진 점에 대해 이야기를 들을 수 있었다.

연구자 : 작년에도 재원이랑 성호가 친했어요?

김교사 : 작년에는 성호랑 재원이가 그다지 같이 놀지 않았었는데 올해는 재원이라도 성호 놀이에 관심이 많더라구요. 뭐, 성호야 누구라도 같이 다 잘 노는 아이긴 하지만...(웃음) 평소에는 재원이나 종국이랑 같이 잘 노는데 종국이 워낙 성호를 따라하니까 성호는 좀 귀찮아해요, 그래서 더 재원이랑 많이 놀려고 하는 거 같아요, 재원이가 좋아하는 거 있음 먼저 챙겨서 갖다 주기도 하고,... 야간에 돌이 블록으로 뭘 만들었는데 다음날 재원이가 그 얘기하니까 성호가 알았다면서 만들어 주기도 하더라구요.(웃음)

연구자 : 정수는 어때요? 요즘 정수가 등원이 많이 늦던데,...

김교사 : 네, 거의 자유놀이시간 중간 즈음에 오는데다 기분이 안 좋게 올 때가 많아서 애들이 위로로 많이 해줘요.(웃음) 그래도 늦게 까지 재원이나 강호랑 같이 노는 게 재미있나 봐요, 갈 시간에는

안 간다고 또 그래요,

연구자 : 평소에 지선은 다른 아이들과 별로 안 어울리나요? 비디오를 보니까 지선이 애들이랑 별로 어울리는 모습은 잘 안보이네요,

김교사 : 지선은 평소에도 혼자만의 세계에 빠진 것처럼 혼자 있는 걸 좋아해요, 그래도 승원이한테는 같이 놀자고도 하고 승원이 하는 걸 많이 모방하려고 하는데 승원은 지선을 별로 안 좋아하더라고요, 승원은 성호를 좋아하죠, 성호한테는 엄청 잘하는데 지선은 완전 무시할 때도 있고....

연구자 : 작년에도 희은이와 강호가 친했나요?

김교사 : 희은이는 강호랑 은주(작년에 퇴소한 영아)를 워낙 많이 따라했죠, 심지어 넘어지는 것도 따라 해서 일부러 넘어지기도 했어요, 특히 은주를 너무 따라하니까 은주가 싫다고 짜증도 얼마나 냈는지 몰라요,

연구자 : 학기 초에는 희은이가 강호를 엄청 따라했어요, 동작 하나하나, 말 한마디마다.... 그런데 요즘엔 많이 안보이더라고요,

(2006, 10, 2, 면담 내용)

본 연구 결과 영아들의 상호작용에 대한 여러 에피소드 중 이렇게 어린 이집에서 함께 보내는 시간이 많은 영아 몇 명의 상호작용이 연구 자료의 대부분을 차지하였다. 또한 이러한 영아들은 서로에 대한 관심과 애정을 알 수 있는 상호작용이 많은 만큼 함께 하는 시간 역시 의미 있는 요인이었다.

4) 교사의 상호작용

본 연구는 영아들의 또래간 상호작용에 대한 질적 내용에 대해 연구하고자 계획했었고 슬기반과 아름반의 놀이상황을 촬영할 때 근접촬영은 대체

로 또래들 간의 상호작용이 포착되는 시점을 중심으로 이루어졌다. 그러나 촬영을 하고 그 내용을 분석해 감에 따라 영아들이 또래와 상호작용을 하는데 있어 교사가 큰 영향을 미치고 있음을 발견하게 되었다. 즉, 교사가 또래들 사이에서 언제, 어떻게 개입하는지에 따라 영아들의 상호작용이 달라졌다.

① 또래간 욕구 충돌 시 교사의 상호작용

영아들의 또래간 상호작용이 활발해도 역시 영아들에게 있어 강력한 영향력을 지닌 것은 바로 교사이다. 아직도 여전히 성인의 도움이 필요한 영아아이기에 영아들은 어려움이 생기면 바로 교사에게 도움을 요청하는 경우가 많았다. 이 때 교사는 영아들의 요구를 바로 해결해주기보다 문제 상황 시 영아가 대처할 수 있는 여러 방법들에 대해 제시해주고 실제로 영아들이 해 볼 수 있는 기회를 줌으로서 영아의 또래간 상호작용에 영향을 주고 있음을 알 수 있었다. 다음은 또래의 놀이감이 하고 싶을 때 교사가 개입해서 상호작용 하는 장면이다.

동건이는 극화영역에서 투명한 비닐가방을 찾고 있다.(비닐가방은 손잡이만 있는 것과 등에 매 수 있는 것 2가지 종류가 있다.) 그러다 손잡이가 있는 비닐가방을 찾아 들고 교사에게 온다,
동건 : 이렇게 하는 거 아닌데...
교사 : 그럼, 어떻게 하고 싶은데, 동건아?
동건 : 음.. 이 쪽 허리에다...(등 뒤로 가방을 매는 시늉을 한다.)
교사 : 아, 등에 매는 가방? 바구니에 없니?
동건이는 고개를 끄덕인다,
교사 : 그럼 다른 친구가 하고 있나 볼까?
동건이는 희은이가 가방을 매고 있는 것을 발견한다.

동건: (칭얼거리는 소리로) 저기....(희은이를 가리킨다.)
교사 : 동건이가 희은이한테 말해볼까?
동건이는 고개를 저으며 교사의 손을 잡는다.
교사 : 그럼, 선생님이랑 같이 갈래?
동건이는 고개를 끄덕이고 교사 손을 잡는다, 희은이 앞으로 가지
만 아무 말도 하지 않는다.
교사 : (동건이를 보며 작은 소리로) 동건아, 뭐라고 말하지?
동건 : (작은 소리로 희은이를 보며) 빌려줄래?
희은이가 고개를 젓자 동건이는 교사를 보며 말한다.
동건 : 안빌려 준대요.
교사 : (작은 소리로) 그럼, 다하고 빌려줄 수 있는지 부탁해보자.
동건 : (희은이를 보며) 다하고 빌려줄래?
희은 : (고개를 끄덕이며) 응.
동건이는 여전히 기분이 언짢은 표정이다, 교사는 희은이가 빌려
줄때 까지 기다리는 동안 동건이에게 블록으로 가방 만들기를 해
보자고 제안하며 동건이는 이를 받아들인다, 잠시 뒤 희은이가 동
건이에게 가방을 내민다.
동건 : (교사를 향해 웃으며) 희은이가 빌려줬어요

(슬기반, 2006, 7. 4)

동건이는 자신이 하고 싶은 비닐 가방을 희은이가 하고 있음을 알고 이
런 상황에서 어떻게 해야 할지 교사가 방법을 제안했다. 그렇지만 동건이는
혼자서 희은이에게 말해보는 것을 거부하고 교사의 손을 잡으며 교사에게
의존하는 모습을 보였다. 이 때 교사는 동건이의 의사를 희은이에게 대신
전하기보다 동건이에게 직접 말해 볼 수 있는 기회를 주기 위해 함께 희은
이에게 가 보자고 제안했다. 동건이는 이러한 교사의 제안을 받아들여 희은
이에게 다가갔으나 선뜻 말하지 못하고 머뭇거렸다. 이 때 교사가 어떻게

말해야 하는지 다시 질문하자 동건이는 “빌려줄래?” 라고 희은이에게 말할 수 있었다. 동건이는 친구가 하고 싶은 놀이감을 갖고 있을 때 어떻게 말해야 하는지 알고 있는 것으로 보인다. 그럼에도 처음에는 말하지 않다가 교사와 함께 희은이에게 다가가서 겨우 말을 할 수 있었다. 이는 교사가 동건이가 말하는 방법은 알고 있었으나 시도하는데 머뭇거리고 있음을 알고 동건이의 손을 잡고 함께 희은이가 있는 곳으로 간 뒤 옆에서 동건이가 스스로 말할 수 있도록 지켜봐 주었다.

이는 영아들의 자발적인 상호작용은 아니었으나 또래들끼리 문제 상황이 발생했을 경우 영아들끼리 상호작용을 통해 해결해 볼 수 있는 경험을 쌓는데 도움이 모습이라 할 수 있다. 다음은 또래와의 물리적 충돌 시 해결하는 방법에 대해 교사가 도움을 주는 장면이다.

정현이는 블록을 잠시 옆에 두고 포대기를 꺼내기 위해 아래로 숙이다 일어났는데 이 때 지나가는 재원이와 부딪쳐 재원이 전화기가 떨어지고 이 전화기에 정현이 어깨를 맞는다.

정현 : (인상을 쓰며) 아! (어깨를 만지며) 으앙~

정현이가 큰 소리로 울자 교사가 다가가 정현이 어깨를 어루만진다.

교사 : 정현아, 아팠어? (재원을 보며) 재원이랑 부딪쳐서 그런 거야, 재원아, 모르고 그런 거지?

재원 : (고개를 끄덕인다)

교사 : 그런데 정현이가 아팠대, 재원아, 정현이한테 미안해 해 주자.

재원 : (정현이 어깨를 살짝 만지며) 미안해.

정현 : (울먹이는 목소리로 교사를 보며) 아팠어~.

재원이는 고개를 숙이고 전화기를 계속 만지작하고 있다.

교사 : 재원이랑 정현이가 부딪치면서 재원이랑 전화기를 놓쳐서
그런 거야, 재원아, 괜찮아, 그럴 수도 있어, 정현이랑 재원이랑 서로
친구 잘 보고 지나가야겠다, 그치?

재원 : (고개를 끄덕인다.)

정현이도 울음을 그치고 포대기를 꺼낸다.

재원 : (정현이를 보고) 미안해,

(아름반, 2006, 7. 7)

영아들은 또래와 서로의 소유욕으로 인한 물리적 충돌이 발생하기도 하지만 때로는 이렇게 의도하지 않은 실수의 상황에서도 물리적 충돌이 발생하기도 한다. 이러한 상황에서 영아들은 자기중심적인 사고의 모습을 보이기 마련인데 한 영아는 아픈 상황만을, 다른 한 영아는 일부러 아프게 한게 아니라는 상황에만 관심을 갖는다. 따라서 교사는 상황에 대해 구체적으로 영아들이 이해하기 쉽게 말해주고 이러한 경우 어떻게 대처할 수 있는지를 모델링을 보이고 있다.

② 또래와의 놀이참여 유도 상호작용

영아는 또래의 놀이를 모방하며 함께 하고 싶어 하면서도 이들 간에는 서로 교류가 없는 병행놀이가 많이 나타났다. 이 때 교사는 영아들간의 놀이에 상호작용이 일어나도록 유도하거나 또는 또래의 놀이에 다른 영아가 참여할 수 있도록 함으로서 영아의 또래간 상호작용에 영향을 주고 있었다. 다음은 슬기반 영아들의 병행놀이 장면에서 교사가 개입하는 장면이다.

나리는 우레탄 블록 위에 아기 인형을 눕혀놓고 청진기와 체온계를 들고 진찰하는 흉내를 내고 있다. 이때 희은이와 강호, 은수가 나리 옆으로 다가와서 각자 들고 있던 동물인형과 아기인형에 청

진기를 대고 진찰하는 흉내를 낸다,
교사 : 여기는 병원입니다, 아픈 친구들은 여기 슬기반 병원으로
오세요,
동건이는 강아지 인형을 가지고 와서 나리에게 내민다,
동건 : 강아지가 아프데요,
나리는 강아지 인형을 우레탄 블록 위에 올려놓고 청진기를 댄다,
그러자 희은이는 교사를 보며 말한다,
희은 : 선생님도 아픈가요?
교사 : 네, 저는 콧물도 나고 목도 따끔해요,
희은이와 강호는 교사를 치료하는 흉내를 낸다,
교사 : 또 아프신 분 안계신가요?
강호 : 강호가 아파요, 강호가!
강호는 카펫에 눕는다, 그러자 희은이가 다가온다,
희은 : 어디 아파요?
강호 : 배가 아파요,
희은 : (흔잣말을 하듯) 청진기...
희은이는 청진기를 찾으러 이동하고 동건이가 다가와 청진기를 강
호 배에 댄다,
동건 : 아픈니까?
강호 : 네,
동건 : 네~

(슬기반, 2006. 8. 23)

위의 사례에서 교사는 영아들이 모여 병원놀이를 하고 있었으나 서로 어
떤 교류도 없이 각자의 놀이감을 가지고 놀이하는 모습을 보고 “아픈 사
람 여기 병원으로 오세요” 라고 전체 영아들에게 말해줌으로써 다른 영아
들이 놀이에 참여할 수 있도록 관심을 유도했다. 그러나 영아들은 교사의
놀이참여에 교사를 적극 개입시키고자 교사를 치료하고자 하는 의도를 보

였다. 이 때 교사는 영아들의 놀이에 환자역할을 하면서 영아와 상호작용하였고 이러한 교사의 상호작용은 다른 영아들의 관심을 불러 일으켜 영아들이 자연스럽게 놀이에 참여하면서 영아들 간에도 상호작용이 일어났다. 이러한 다른 영아에게 관심을 불러일으켜 다른 영아와의 놀이를 유도하는 교사의 상호작용은 아람반에서도 관찰되었다.

예나는 극화영역에서 혼자 음식을 차리는 놀이를 하고 있다, 지민
이와 재원이는 자동차 놀이를 하고 있다,
교사 : 저 쪽에 맛있는 음식을 팔고 있어요, 운전하시다 배고프시
면 저쪽으로 와서 드세요,
재원 : (자동차를 들고 극화영역으로 이동하며) 아이, 배고파라,
아이 배고파라,
저 빵 좀 주세요,
예나는 접시에 빵을 담아서 재원이에게 내민다,
재원이는 빵을 먹는 흉내를 내고
재원 : 다 먹었습니다, 얼마만큼 드릴까요?(돈을 얼마 내야 하는지
의 의미)
예나 : (대답하지 않는다)
재원 : 얼마만큼 드리냐구요,
예나는 재원이의 손바닥을 자신의 손바닥으로 친다,
재원 : 네,
재원이는 자동차를 들고 이동한다,

(아람반, 2006. 7. 16)

위의 사례에서 나타났듯이 예나는 다른 또래 영아들에 비해 월령이 느리고 언어발달이 아직 미숙한 상태여서 언어적 상호작용이 많이 나타나지 않

은 영아였으나 교사의 다른 영아와의 놀이 유도도 또래와 함께 놀이하는 장면이다. 예나는 재원이의 말에 언어적 상호작용을 보이지는 않았으나 재원을 자신의 놀이에 참여해 함께 놀이하는 모습이다. 다음은 극화영역에서 한 영아를 또래와의 놀이에 참여시키는 교사의 상호작용 장면이다.

극화영역에서 목욕놀이를 하고 있다. 희은이가 바닥에 누워있고 은영이가 희은이를 닦아주고 있다.

동건 : 나도 할래.

교사 : 여기 목욕하고 싶으신 분이 계신데요, 어디서 목욕 할 수 있나요?

희은 : 어, 여긴 내가 목욕하는데....

강호 : 아니에요, 여기 자리 있어요.

교사 : 여기로 가면 되나요?

강호 : 네~

교사 : 동건아, 여기서 목욕할 수 있대, 어, 그런데 동건이가 아직 옷을 입고 있네?

강호 : (블록하나를 가리키며) 여기에 옷 벗어요.

교사 : 아, 여기에 벗을 수 있구나.

동건이가 옷을 벗어 옷을 벗는 흉내를 낸다.

강호 : (샤워기를 들고) 눈 감으세요.

동건 : 네, (손으로 어깨를 가리키며) 여기도 좀 닦아주세요.

강호 : (타월로 닦으며) 비누 들어가면 따가워서 안돼요, 눈 감으세요.

동건 : (다시 눈을 꼭 감는다.)

강호는 다시 샤워기를 동건이 몸에 대고 헝구는 흉내를 낸다.

강호 : 다 됐습니다.

희은 : (동건이의 목 쪽을 가리키며) 여기도 닦아야 합니다.

희은이도 블록으로 만든 샤워기를 동건이 목 쪽에 대며 씻기는 흉

내를 낸다.
강호 : 다 땀습니다.
희은 : 다 땀습니다.
동건 : 네, (자리에서 일어난다)
교사 : 어, 여기 물 떨어지네요!!
강호 : (수건을 가지고 와서) 닦아야 됩니다.
강호는 수건으로 동건을 닦아준다.

(슬기반, 2006. 7. 5)

교사는 희은이와 은영이가 목욕 놀이하는 곳으로 동건이와 다가와 놀이를 하고 싶어 하자 먼저 놀이하고 있던 영아에게 함께 놀이하고자 하는 의도의 상호작용을 하였다. 하지만 먼저 놀이하던 희은이는 자신이 하고 있던 곳임을 말하며 동건을 거절하는 듯한 분위기를 보였으나 어느새 강호가 다가와 놀이할 수 있는 곳을 알려주며 함께 놀이하였다. 그러자 은영이와 함께 놀이하던 희은이가 강호와 동건의 목욕하는 놀이에 관심을 보이며 놀이에 참여하였다. 이렇게 교사는 영아가 또래의 놀이에 참여하도록 상호작용하면서 병행 놀이하는 영아들에게 또래와의 상호작용이 일어날 수 있는 놀이 형태인 연합 놀이로의 놀이 수준을 높여주고 있음을 알 수 있었다.

V. 논의 및 결론

1. 논의 및 결론

본 연구에서는 어린이집에 다니는 2세 영아들의 실내 자유놀이 시간 동안 나타나는 또래간 상호작용이 어떻게 이루어지는지 문화 기술적 접근을 통해 살펴보는데 그 목적을 두었다.

본 연구의 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

1) 2세 영아의 또래간 상호작용의 특징

영아의 또래간 상호작용 특징은 놀이 유지, 말놀이, 상상놀이-현실-상상놀이의 빠른 전이, 욕구 충돌 시 스스로 해결하는 상호작용, 인정받고자 하는 상호작용, 친사회적 상호작용이 있었다.

첫째, 2세 영아들은 또래와의 놀이를 유지하기 위해 또래에게 적극적인 상호작용 전략을 가지고 있음을 알 수 있었다. 이 시기 영아들은 점차 언어 발달과 주변 또래에 대한 관심이 커지면서 이전에 혼자놀이 하는 단순한 상징놀이에서 점점 또래와 함께하는 상상놀이하기를 좋아했다. 따라서 놀이 수준 역시 단독놀이나 병행놀이 또래와 함께 상호작용이 나타나는 연합놀이 형태의 놀이수준으로 도약하며 이 때 또래와의 놀이를 계속 유지하기 위한 상호작용을 나타냈다. 영아들은 또래의 놀이에 관심을 보이며 이들의

놀이에 참여하기 위해 또래가 좋아하는 놀이 및 놀이감을 제안하는 상호작용을 시도하기도 했고, 또래와 같은 놀이감을 가지고 놀이함으로써 또래와 공감대를 형성해 또래의 놀이에 참여하기 위한 상호작용을 나타내는 등 다양한 전략을 이용해 또래와 계속해서 놀이를 유지하고자 적극적인 상호작용을 했다. 이러한 결과는 어린 유아들이 파트너와 상호작용 할 때 파트너의 관심 체크하기, 현재의 놀이 주제에 다른 어떤 매력적인 변화를 제공하기, 또래의 행동을 모방하거나 보완하기 와 같은 시도전략(initiation strategy)들을 포함한다고 한 Ross, Lollis와 Elliott(1982)의 연구결과와 같은 결과임을 알 수 있었다. 즉, 영아들은 또래와의 놀이를 계속 유지하기 위해 다양한 시도전략을 가지고 상호작용 함으로써 기본적인 의사소통 뿐 아니라 갈등협상, 해결 등의 과정을 겪으며 정서와 행동을 조절하였고 이는 이전보다 상호작용이 발달했음을 의미한다.

둘째, 영아들은 언어 발달이 급속도로 이루어지면서 기발한 아이디어가 포함된 재미있는 말놀이를 즐기고 있었다. 말놀이는 말의 소리, 운율, 반복, 속도, 변형 등을 이용해 다양하게 표현되었으며 이는 단순히 재미있는 말을 모방하는 것에서 그치는 것이 아니라 또래가 한 말을 바탕으로 다른 형태의 말로 변형하는 창의적인 말놀이도 즐겼다. 이 때 영아들은 주로 된소리의 말에 흥미를 많이 보였으며 이를 모방·변형하였다. 이러한 영아의 말놀이는 영아가 주변 세계를 인지하고 표상하며 언어적으로 묘사할 수 있는 체계를 가지고 있기 때문으로(Chukovsky, 1968) 피아제 역시 이런 말놀이가 유아의 인지발달에 필요한 경험을 제공해 주는 중요한 역할을 한다고 지적하고 있다. 이러한 영아기의 언어적 창의성은 이후 5, 6세가 되면서 점차 줄어들지만 아동 중기인 4~8세 동안 메타언어 인식(Meta-linguistic

Awareness)이라는 새로운 종류의 언어적 기능이 나타남을(이윤경, 1996, 개인용) 의미한다. 메타 언어인식은 사고의 대상으로서 언어를 다룰 수 있는 것을 말하는데 언어의 구조적 속성이나 특성에 대해 성찰할 수 있는 능력을 말한다(Tunmer & Herriman, 1984) 즉, 언어가 어떤 요소들로 구성되어 있으며 어떠한 규칙에 의해 결합되고 있고 어떠한 기능을 하는지를 인식하는 것으로 이를 언어적 지식을 사용하여 설명하지는 못하더라도 다양한 형태로 반영할 수 있는 능력이 메타언어 능력이다(Tunmer & Bowey, 1984; van Kleeck, 1982). 영아들의 이러한 말놀이에 대한 결과는 나이가 어릴수록 언어의 형태보다 언어가 전달하는 의미에 집중하는 경향을 나타낸다고 보고한 van Kleeck(1982)와는 다른 맥락으로 2세 영아들에게도 메타언어 능력이 나타나고 있다는 것을 보여준다.

셋째, 영아의 상호작용은 상상놀이 과정에 있어서 상상놀이-현실상황-다시 상상놀이를 전이가 빠르게 나타난 특징이 있었다. 영아들은 상상놀이를 할 때 평소 행동이나 목소리와 다르게 변형해 표현을 하다 문제 상황이 발생하면 금방 현실 상황으로 돌아와 문제를 해결하고 다시 이전 상상놀이 상황으로 돌아가 상호작용 했다. 이것은 성인의 연극과 달리 영·유아의 상상놀이는 즉흥적으로 일어나기 때문이다. 즉, 매일 달라지는 상황과 환경 속에서 또래와 정서적인 교류를 하며 놀이하기 위해 영·유아는 놀이 상황과 대상에 적절한 행동이나 말의 방식을 느낌으로 알아야 하며 이에 적절한 맥락의존적인 말을 함으로써 놀이를 지속하고 유지하기 때문인데(김춘화, 2005) 이러한 맥락의존적인 말을 유아 이전부터 또래와의 놀이경험을 통해 쌓을 수 있음을 알 수 있다. 또한 놀이의 여러 상황, 행동, 사물 등을 놀이 상대에게 이해시키고 설명해주기 위한 의사소통을 상위의사소통이라

하는데(이숙재, 2004) 영아들은 상상놀이를 하다가 일시적으로 놀이 상황에서 나왔다가 다시 놀이 상황으로 들어가는 상호작용을 하는 것은 2세 학급의 영아들도 이러한 상위의사소통을 통해 상상놀이를 하고 있음을 보여주는 것이다.

넷째, 영아들은 또래들에게 자신을 인정받고자하는 욕구의 표현이 많아짐을 알 수 있었다. 2세 영아들은 자아개념이 점차 확립되면서 자아에 대해 자부심이 커지는 발달 특성으로 또래에게 자신이 잘 하는 것이나 자신이 가지고 있는 소유물 등에 대해 인정받기 위해 자랑하는 상호작용 양상을 보였고 특히 어려운 과제가 있을 때에도 또래 및 교사에게 도움을 요청하지 않을 뿐 아니라 그들의 도움주기를 거절하며 스스로 해결하고자 했다. 또래와의 이러한 상호작용은 영아가 타인의 반응을 통해 자신을 평가하고 있음을 보여주는 것으로 이러한 상호작용은 자신의 가치나 능력에 대한 태도를 반영함으로써 인간의 인격 전반에 긍정적인 태도를 미치는 중요한 상호작용의 특징이라 할 수 있다.

다섯째, 영아들은 또래와의 욕구 충돌 시 또래와의 상호작용을 통해 스스로 해결하고자 하는 양상을 나타냈다. 2세 영아들은 발달 특성상 다른 사람과 다른 자신만의 사고와 욕구가 있음을 인식하면서 자기를 주장하고 고집할 뿐 아니라 자신만의 생각에 빠져 상대방의 의도를 잘 파악하지 못하는 자기중심적인사고의 특징으로 갈등이 많이 발생 한다(권경숙, 2002). 따라서 영아들은 자신의 소유물, 영역에 대한 주장을 강하게 나타내며 상대방의 소유물, 영역 등을 빼앗기도 한다. 이렇게 영아들은 놀이감, 놀이 영역 등에 대해 서로의 욕구가 부딪치며 이로 인한 충돌이 많이 발생했다. 이러한 욕

구 충돌은 또래와의 물리적 행동을 야기하기도 하는 원인이 되는데 이 때 교사의 개입으로 중재, 협상, 양보 등의 해결 과정을 경험함으로써 점차 문제 상황 발생 시 또래에게 언어적 상호작용을 통한 긍정적인 방법으로 문제를 해결하고자 하는 양상을 보였다. 따라서 문제 상황이 발생한 경우 교사가 개입해서 해결하려하기 보다 교사는 영아들이 겪는 욕구충돌의 원인, 전개과정과 결과에 대한 이해, 상대방 영아의 생각이나 기분을 이해할 수 있도록 협상이나 중재 또는 양보 같은 긍정적이고 발전적인 방향으로 문제를 해결하는 경험을 해주어야 할 것이다.

여섯째, 영아들은 또래 영아에 대해 지속적인 관심과 애정을 나타내면서 이러한 또래에게 자신의 놀이감을 나눠주거나 또래의 감정을 이해해 주며 경우에 따라서는 영아가 직접 도움을 주는 등 2세 영아들에게도 친사회적 상호작용이 이루어지고 있었다. 친사회적 상호작용은 외적인 보상을 기대하지 않고 타인에게 유익함을 주기 위한 자발적 행동(Bar-Tal, 1976)으로 인지발달이론가들은 타인의 감정이나 관점을 지각해서 이해하는 역할수용과 감정이입을 이해해야 가능하므로 이러한 타인의 욕구를 알아내는 능력은 영아기에는 어렵다고 보았다(Honing, 1982). 그러나 2세 영아들도 또래의 감정을 지각해서 이해하는 모습을 계속 관찰할 수 있었으며 이러한 감정에 대한 지각에서 더 나아가 타인의 욕구를 알고 이에 도움을 주고자 하는 이타적인 행동을 보였다. 이는 친사회적 행동이 생득적이라기보다 사회화 과정을 통해 이러한 친사회적 행동에 대한 지식을 축적함으로써 이타적으로 되어가기(박승순, 1984) 때문에 또래와의 상호작용 과정에서 나타나는 이러한 친사회적 행동에 대해 교사는 더욱 민감하게 격려 해 주어야 할 것이다.

2) 2세 영아의 또래간 상호작용에 영향을 주는 요인

영아의 또래간 상호작용에 영향을 주는 요인으로는 상대 영아, 영아의 기질, 영아들이 함께 하는 시간, 교사 상호작용이 있었다.

첫째, 영아들은 상대 영아가 누구인지에 따라 다른 양상의 상호작용 형태를 나타냈다. 특징적인 상대영아는 자신이 좋아하는 영아, 자신이 거부하는 영아, 리더영아가 있었는데 자신이 좋아하는 영아는 영아들마다 달라서 그 대상이 여러 명이었다. 이렇게 자신이 좋아하는 영아에게는 함께 놀이하고자 하는 적극적 상호작용이 많았으며 이 때 욕구충돌로 인한 문제가 발생했을 때도 자연스럽게 문제가 해결되거나 또래에게 호의를 베풀어 긍정적으로 해결되는 경우가 많았다. 그러나 별로 좋아하지 않는 영아에 대해서는 말을 무시하거나 자신의 놀이에 그 영아는 참여시키지 않는 등 거부하는 상호작용이 많았다. 이러한 거부하는 영아는 좋아하는 영아와는 달리 학급의 대부분의 영아가 특정 영아 1~2명에 대해 이러한 태도를 보이는 것으로 나타났다. 이렇게 거부하는 영아에 대해 좀 더 이해하기 위해 이 영아들의 환경적 맥락을 이해할 필요가 있는데 이 영아들은 까다로운 기질의 점수가 높았으며 또래 영아들과의 상호작용 시 명령, 지시, 헐박 등의 표현을 많이 하는 등 긍정적인 상호작용 기술에 미숙함을 보였다. 교사는 타인과의 효과적인 상호작용 기술이 미숙한 영아들에게 자신의 의견을 적절히 표현하고 또래와 함께 할 수 있도록 적극적인 모델링을 보여주어야 할 뿐 아니라 영아반에서부터 다른 또래들에게 낙인이 찍히지 않도록 문제 상황에 대해 이야기해주며 이러한 영아의 훈육에 더 신경을 써야 할 것이다. 또한 기관과 가정에서 영아에게 일관적으로 대하는 태도 역시 중요하므로 이러한 부모 양육

태도에 대한 부모 교육이 요구된다.

또 영아반 학급에서도 또래 영아들에게 큰 영향을 주는 리더 영아가 있었으며 이러한 리더영아와는 놀이 제안이나 요구에 대해 적극 수용하였다. 따라서 문제 상황이 발생하면 리더영아의 재치 있는 말이나 흥미로운 행동으로 자연스럽게 분위기를 바꿔 문제 상황을 넘기기도 했고 다른 상대 영아보다 또래 영아들이 양보하기, 기다려주기 등의 친사회적인 상호작용 양상을 보이며 문제를 해결하기도 했다.

둘째, 영아의 기질과 관련된 것이다. 본 연구 참여자 24명을 대상으로 기질검사 해 본 결과 까다로운 기질의 영아가 7명, 순한 기질의 영아가 7명으로 구분되었는데, 까다로운 기질의 영아들 간에 부정적이고 공격적인 상호작용이 많았다. 순한 기질-순한 기질의 영아들 간의 상호작용은 한 영아가 놀이를 제안하면 상대 영아가 이를 받아들이도록 놀이하는 경우가 많았고 순한 기질-까다로운 기질의 영아들 간에는 까다로운 기질의 영아가 적극 주장하면 순한 기질 영아는 이러한 제안을 대체로 수용함으로써 큰 갈등상황 없이 놀이하는 경우가 많았다. 그러나 까다로운 기질 간의 영아들은 서로의 욕구에 대한 주장을 내세우며 충돌과정을 보이다 공격적인 행동을 보이면서 교사의 개입으로 그 상황이 마무리 지는 것이 대부분이었다. 이러한 결과는 순한 기질의 영아들이 친사회적인 전략이나 수동적 전략을 주로 사용하는 반면 까다로운 기질의 영아들은 자신의 욕구가 분명해 이러한 욕구를 정확히 표현하고 고집함으로써 이러한 욕구 충돌이 발생하면 타인의 의사를 수용하거나 뒤로 물러서 있는 수동적 태도보다 적대적인 전략이나 자기 주장적 전략을 많이 사용하기 때문인 것을 보여 준다. 이는 까다로운 기질의 영아들은 부정적인 시도에 대한 부정적인 반응으로 이어지는 상호작용 유형이 많이 나타났다(김난실, 2004)는 연구 결과와 일치하는

결과라 볼 수 있다. 따라서 영아의 기질 역시 또래간 상호작용에 영향을 줄 뿐 아니라 특히 까다로운 기질의 영아간 상호작용에 대해 교사는 영아의 이러한 특성을 이해하고 적절히 개입할 필요가 있음을 알 수 있다.

셋째, 또래와 함께 하는 시간이 또래간 상호작용에 영향을 주었다. 연구 대상 영아 중 2세 학급 이전에 함께 재원 했던 영아가 24명 중 7명이었는데 본 연구기간 동안 수집된 자료에는 이 영아들이 함께 있는 장면이 다수를 차지했을 뿐 아니라 질적인 내용에 있어서도 다른 신입영아들과의 상호작용보다 관심 및 애정적 상호작용이 많이 나타났음을 알 수 있었다. 하지만 이러한 영아의 보육기간이나 보육시간과 관련된 선행연구는 거의 이루어지지 않은 실정이다. 영아의 보육 시작 시기와 보육기간에 따른 애착 유형을 살펴본 연구(강유선, 2005), 어머니의 양육태도와 성별, 보육기간에 따른 영아의 문제행동을 살펴본 연구(김보영, 2004) 만이 있을 뿐이다. 따라서 영아 보육이 점점 증가하는 현대사회에서 이러한 보육기간 및 보육시간에 따른 다양한 변인들에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다.

넷째, 교사의 상호작용 요인이었다. 교사는 놀이시간에 또래들이 함께 놀이할 수 있도록 혼자 놀이하는 영아들을 또래의 놀이에 참여할 수 있도록 유도하기도 하고 욕구충돌로 인한 문제 상황 시 문제를 해결하는 언어적 방법에 대한 모델링을 보여주고 이를 영아들에게 직접 해 볼 수 있도록 기회를 주었다. 이러한 영아들의 경험은 점차 영아 스스로 또래에게 놀이제안을 하거나 문제 상황 시 언어적 해결을 하는 등 또래간 상호작용에 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다.

2. 제언

이상의 결론 및 논의를 토대로 본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 2세 영아의 또래간 상호작용을 심층적으로 이해하고자 했다. 그 결과 시기적 특성으로 인해 나타나는 상호작용 특징들을 발견할 수 있었으나 실제 연구 기간은 3개월로 연구가 진행되는 과정에 따른 변화를 찾기에는 무리가 있었다. 따라서 영아의 또래간 상호작용에 대한 좀 더 깊이 있는 연구를 위해 학기 초-학기 말의 시기에 따른 변화양상을 좀 더 자세히 살펴봄으로서 영아에서 유아기로의 과도기적 상호작용 특징들을 좀 더 분명히 이해할 수 있는 후속 연구가 필요하다.

둘째, 영아의 또래간 상호작용에 영향을 주는 요인으로 영아들이 함께 지내는 시간이 있음을 알 수 있었다. 처음 보육시설을 경험하는 영아들의 월령이 낮아지면서 보육기간 역시 증가하고 있는 현실에 비해 이에 대한 연구는 많이 이루어지지 않고 있었다. 따라서 보육시설을 이용하는 부모나 보육기관을 운영하는 운영자에게 좀 더 효과적인 보육을 할 수 있는 정보를 제공하기 위해 영아의 보육시작 시기, 보육기간, 보육시간과 관련된 다양한 후속 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 강유선(2005). 유아의 보육경험과 애착유형 및 사회적 능력과의 관계. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 곽승주(2003). 영아-교사간 상호작용에 관한 문화기술적 연구 -2세 영아를 중심으로-. 성신여자대학교 대학원. 석사학위 청구논문.
- 구수연(1995). 2세 영아의 의사소통에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 권경숙(2002). 어린이집 영아들의 갈등에 대한 문화기술적 연구: 2세아를 중심으로. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 권혜진(1996). 보육시설의 집단크기에 따른 영아의 또래 및 보육교사와의 상호작용. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김경란(2006). 놀이에 나타난 영아의 교사 및 또래와의 관계 탐색. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김경옥(2005). 영아-교사의 상호작용 유형에 따른 30개월 영아의 언어표현 분석. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김난실(2004). 만 2세반 유아의 또래 상호작용에 영향을 미치는 관련 변인 연구. 이화여자대학교 박사학위 청구논문.
- 김민선(2003). 긍정적 유아 리더의 특성에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김성현(2003). 만 2세 영아의 의사소통에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김순덕(1983). 언어발달 및 인지발달 측면에서 본 5, 6세 아동의 사회적 상

- 호작용 분석연구. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김신옥(1995). 아동의 사회적 상호작용에 대한 이해 발달. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김영중(1995). 문제해결극 참여관찰이 유아의 대인관계사고 및 대인행동에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김원향(1982). 어린이의 친화, 배척 관계의 상관변교분석. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김재은(2000). 유아의 발달심리. 서울: 창지사.
- 김정연(1996). 대상과 성별에 따른 영아의 언어적, 비언어적 상호작용. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김춘화(2005). 유아의 놀이에 대한 현상학적 접근 -놀이 속의 말·몸짓·상을 중심으로. 대구대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김태련 (2004). 발달심리학. 서울: 학지사.
- 마송희(1994). 유치원 시기의 또래관계 및 사회적 경험과 초등학교 초기의 사회적 수용도와의 관계에 관한 연구. 한국아동학회, 15(1), 159-172.
- 박승순(2004). 아동의 친목사회적행동과 조망수용과의 관계. 중앙대학교 석사학위 청구논문.
- 박지선(2000). 영유아의 교사 및 또래와의 사회적 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박철용(2003). 유아사회교육의 이해. 서울: 양서원.
- 방경숙(1991). 영아의 월령에 따른 초산모의 모아상호작용에 관한 연구. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 서정은(2005). 교사가 지각한 유아의 기질에 따른 또래 간 상호작용. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 송윤옥(2000). 유아의 창의성 수준에 따른 또래간 상호작용. 한국교원대학교 대학원석사학위 청구논문.
- 신은주(1993). 가정과 보육시설에서의 유아-양육자간의 상호작용에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이금구(2003). 만 1, 2세 영아를 위한 미술 교육의 현황 및 교사의 상호작용 유형에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이기숙, 이영자(1995). 유아교육프로그램. 서울: 교문사.
- 이숙재(2004). 유아를 위한 놀이의 이론과 실제. 서울: 창지사
- 이순형·김정연(1997). 보육시설 내 성별에 따른 영아와 교사 및 또래간의 사회적 상호작용. 아동학회지, 19(1), 23-37
- 이영자, 이기숙, 이정옥 (1999). 유아교수, 학습 방법. 서울: 창지사.
- 이영자 외(1997). 1, 2, 3세 유아의 의미·통사적 발달 연구. 한국유아교육 학회, 17(2), 55-75.
- 이윤경(1996). 언어장애 아동과 일반아동의 메타언어 인식 비교연구 - 만 5세, 6세, 7세를 중심으로-. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이주옥, 장현주(2004). 영아의 사회적 상호작용 형태 연구. 유아교육연구. 24(5), 25-41.
- 이지향(2003). 만 2세 영아의 상상놀이에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이차숙·노명완(1997). 유아언어교육론. 서울: 동문사.
- 임옥희(2006). 보육교사-영아 상호작용과 신념 및 효능감 간의 관계. 전북대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 임은혜(2005). 영아의 기질에 따른 기관 적응 및 또래와의 비언어적 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 장영희(2000). 영아교육과정. 서울: 양서원.
- 장영희(1987). 영아의 사회적 행동에 관한 연구: 어머니 및 또래와의 관계를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 정선진(2000). 학령기 아동의 행동문제와 또래지위 및 친구관계의 질. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정은경(1999). 유치원 유아들의 실외놀이에 관한 문화기술적 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 천희영(1993). 기질과 어머니의 양육태도에 따른 아동의 사회적 능력. 아동학회지, 14(2), 17-34.
- 채유진(1998). 가정에서의 어머니-영아간 책 읽기 상호작용. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 최경숙(2000). 발달심리학. 서울: 교문사.
- 최정희(1998). 유아의 또래 수용도와 감정조망수용능력과의 관계. 전남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 최진경(1984). 연속적 분석법을 통한 어머니와 유아의 상호작용 연구. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 최혜순(1994). 유아 사회교육의 이론과 실제. 서울: 학문사.
- 최혜영(2004). 아동의 또래 상호작용과 교사신념 및 교사행동 간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 황희정(2006). 또래 상호작용 증진에 대한 교사신념과 유아의 또래 상호작용과의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 홍계옥(2001). 어머니의 자기-지각, 양육행동 및 유아의 기질과 유아의 사회적 능력. 아동학회지, 22(2), 181-194.
- 홍용희(1998). 참여관찰과 심층면담: 연구자와 연구대상자의 관계. 교육과학

연구, 28, 127-128.

- Asher, S. R., Hymel, S & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development, 55*, 1456-1464.
- Bar-Tal, Daniel(1976). *Prosocial behavior :Theory and research*. Washington: Halsted Press.
- Bower, T. G. R. (1982), *Development in Infancy*, San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Bijou, S. W. (1993). *Behavior analysis of child development(2nd ed.)*. Reno, NV:Context Press.
- Brownell, C. A. (1990). Peer social skills in toddlers: Competencies and constraints illustrated by same-age and mixed-age interaction. *Child Development, 61*, 838-848.
- Brownell, C. A. & Hazen, N. (1999). Early Interaction: A Research Agenda, *Early Education & Development, 10*(3), 403-413.
- Bruner, J. (1975). From communication to language. *Cognition, 3*, 255-287.
- Chukovsky(1968). 유아언어교육론. 이차숙, 노명완. 서울: 동문사, 1994.
- Clements, D. H., & Nastasi, B. K. (1992). Computers and early childhood education. In M. Gettinger, S. M. Elliott, & T. R. Kratechwill(Eds.), *Advances in school psychology: Preschool and early childhood treatment directions* (pp. 187-246). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dekovie. M. & Janssens. J. M. (1992). Parents child rearing style and

child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28(5), 925–932.

- Eckerman, C. O. (1979). The human infant in social interaction. In R. Cairns (ed.), *The analysis of social interaction: Methods, issues, and illustration* (pp. 163–178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eckerman, C. O., Whatley, J. L., & Kutz, S. L. (1975). Growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology*, 11(1), 42–49.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 242.
- Hay, D. E., Pederson, J., & Nash, A. (1982). Dynamic interaction in the first year of life. In K. H. Rubin & H. S. Ross (eds.), *Peer relationship and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag.
- Hagens, H. E. (1997). Strategies for encouraging peer interactions in infant/toddler programs. *Early Childhood Journal*, 25(2), 147–149.
- Halliday, M. (1975). Learning how to mean: *Exploration in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Hart, C., DeWolf, D., Wozniak, P., & Burts, D. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers

- playground behavioral orientations and peer status. *Child development*, 63(4), 879-892.
- Hartup, W. W., & Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 1-7.
- Hay, D. F., Peterson, J., & Nash, A. (1982). Dyadic interaction in the first year of life. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.). *Peer relationship and social skills in childhood* (pp. 11-40). New York: Springer-Verlag.
- Hoff-Ginsberg, E. (2001). 언어 발달. 이현진 · 박영신 · 김혜리 공역. 서울: 시그마프레스.
- Holloway, S. D. & Rechart-Erickson, M.(1988). The relationship of care quality to children's free play behavior and social problem-solving skills, *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 39-53.
- Holmberg, M. C. (1980). The Development of social interchange patterns from 12 to 42 month. *Child Development*, 51, 448-456
- Honing, A. S. (1982). Prosocial development in children.: Research in review. *Young Children*, 37, 51-62.
- Howes, C. (1987). Social competency with peers: Contributions from child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 155-167.
- Howes, C. & Rubenstein, J. (1985). Determinants of toddlers'

- experiences in day care: Age of entry and quality of setting. *Child Care Quarterly*, 14, 140–151.
- Howes, C., & Stewart, P.(1987). Child s with adults, toys, and peers: An examination of family and child–care influences. *Child Development*, 23(3), 423–430.
- Jacobson, J. L. (1981). The role of inanimate objects in early peer interaction. *Child Development*, 52(3), 618–626.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). "Friendship Quality as predictor of young children' s early school adjustment". *Child Development*, 67(3), 1103–1118.
- Marriam, B. S. (1988). 질적 사례 연구법- 교육학에서의. 허미화(역). 서울: 양서원, 1994.
- McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D., Grajek, S., & Schwarz, C. (1982). Environmental differences among daycare center and their effects on children' s development. In E. F. Zigler, & E. W. Gordon(Eds.). *Daycare: Scientific and social policy issues*. (pp.126–151). Boston: Auburn House.
- McGinty, S. (1992). Ethical issues in constructing the researcher self: A feminist influenced debate. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco.
- Mueller, E., & Brenner, J.(1977). The Origins of social skills and

- interaction among playgroup toddlers. *Child Development, 48(3)*, 854–861.
- Mueller, E. C., & Cooper, C. R. (1986). On conceptualizing peer research. In E. C. Mueller & C. R. Cooper (Eds.), *process and outcome in peer relationships* (pp. 3–24). New York: Academic Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months; The NICHD study of early child care. *Child Development, 72(5)*, 1749–1500.
- Ninio, A. Snow, C. E. Pan, B. A. Rollins, P. R. (1994). Classifying Communicative Acts in Children's Interactions. *Journal of communication disorders. 27(2)*, 157.
- Vandell, D. L., Wilson, K. S., and Buchanan N.R. (1980). Peer interaction in the first year of life: An examination of its structure, content, and sensitivity to toy. *Child Development, 51*, PP. 482–488.
- van Kleeck. A. (1982). The emergence of linguistic awareness; A cognitive framework. *Merrill–Palmer Quarterly, 28*, 237–265.
- Van Manen, M. (1990). 체험 연구-해석학적 현상학의 인간 과학 연구 방법론. 신경림, 안규남(공역). 서울: 동녘, 1994.
- Pellegrino, M. & Scopesi, A. (1990). Structure and function of baby talk in a daycare centre. *Journal of Child Language, 17*,

101-114.

- Ross, H. S., Lollis, S. P., & Elliot, C. (1982). Toddler-peer communication. In K. H. Rubin & H. S. Ross(Eds.), *Peer relationship and social skills in childhood*(pp.73-98), New York: Springer-Verlag.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interaction relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed.), (pp. 619-700). New York: Wiley.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and Personality Development*(4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/ Thompson Learning.
- Spradley, J. (1980). 문화 탐구를 위한 참여 관찰 방법. 이희봉(역). 서울: 대한 교과서 주식회사. 1996.
- Tunmer, W. E. and Bowey, J.A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In W. E. Tunner. C. Pratt, and W. E. Herriman, (Eds,). *Metalinguistic awareness in children*. Berlin, New York; Springer-Verlag.
- Tunmer, W. E. and Herriman, W.E. (1984). The development of Metalinguistic awareness: A conceptual overview. In W. E. Tunmer, C. Pratt, and W. E. Herriman, (Eds,). *Metalinguistic awareness in children*. Berlin, New York; Springer-Verlag.
- Vandell, D. L., Wilson, K. S. & Buchanan, N. R., (1980). Peer

interaction in the first year of life: An examination of its structure, content, and sensitivity to toys. *Child Development*, 51, 481–488.

Vygotsky(1962). *Thought and language* Cambridge, MA: M. I. T. Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ABSTRACT

An Ethnographic Study on Peer Interaction among Two-Year-old
Infants in a Daycare Center Classroom

Seo, Hye-jung

Major in Early Childhood Education

Dept. of Education

Graduate School of Education

Sungshin Woman's University

The purpose of this study was to examine how peer interaction take place among 2-year-old infants. This study explored the characteristics of infants' peer interaction and factors that influence peer interaction by observing them during indoor free play times and interviewing their teachers in an effort to provide profound information on the peer interaction of infants.

The research questions were as follow:

1. What are the characteristics of peer interaction among two-year-olds?
2. What factors influence peer interaction among two-year-olds?

The participants of this study were 24 two-year-old infants in two

different classes of a daycare center located in Seoul. The study was conducted for 12 weeks from July to September, 2006. The infants were observed four times a week while they were engaged in indoor free plays, and the participant observation ran 48 hours in total.

The data were gathered the participant observations and in-depth interviews with their teachers. In addition, all sorts of documents related to the infants were collected. For data analysis, all the materials that involved journals, interview records, videotapes and documents were classified, organized and categorized.

The major findings of this study were as below:

First, the infants who were at the age of 2 interacted with their peers by using active strategies that catch mutual attention to keep on playing with them.

Second, the infants enjoyed word plays that integrated multiple language components such as rhythm, speed, repetition and sound.

Third, while the infants interacted with one another, they drew a line between imaginary play situations and reality yet were freely absorbed in both of the imaginary and real situations.

Fourth, the infants boasted of what they were good at and what they had in order to gain the recognition of their peers.

Fifth, there were conflicts among the infants in association with sharing

play stuffs or preoccupied play areas. In the past, they had relied on their teachers or physically tried to solve the problem in that case, but they gradually learned to act out in a more positive manner through verbal interaction.

Sixth, prosocial interaction occurred among the infants. They showed an interest in their peers with affection, and tried to share play stuffs, responded to their troubles and helped them in person.

The factors that affected peer interaction involved peers, the temperament of the infants themselves, the amount of time for being together and interaction with teacher.

First, the infants interacted with their favorite and unfavorable peers in a different manner, and one of them made a faster verbal, physical and cognitive development than the others and served as a leader. He exercised a great influence on the interaction of the other peers.

Second, the temperament of the infants had an impact on peer interaction. The fussy infants shared a frequent negative and aggressive interaction with one another.

Third, the amount of time they spent with their peers counted as well. Some of the infants who attended the same daycare center before they were two years old had more mutual interactions, and affective interactions occurred more often among them.

Fourth, interaction with their teacher mattered as well. Their peer interaction was under the influence of interaction with their teachers who acted as a role model, made suggestions about what play to do and gave chances for them to tackle problems on their own.