幼兒敎育硏究
2022. 제 42 권 제 4 호, 437-462 http://dx.doi.org/10.18023/kjece.2022.42.4.018

만 5세 유아의 또래관계 지원에 대한 교사의 경험*

권 슬 기**
이 승 하***

≪요 약≫

본 연구는 만 5세 유아의 또래관계를 지원하는 교사의 경험을 통해 또래관계 지원에 대한 교사교육의 방향성을 제시하고자 한다. 이를 위해 만 5세 학급의 담임교사 8인을 선정하여 심층면담을 진행하였고 면담 내용에 대해 내용분석을 실시하였다. 연구결과 교사의 경험은 4가지의 상위 범주와 11가지의 하위 범주로 귀결되었다. 첫째, '관계의 역사 들여다보기'는 '갈등과 편견의 역사', '약자와 강자'로 구성되어 또래관계 지원 시 관계의 누적을 고려하는 교사의 경험을 설명하였다. 둘째, '그들만의 세상에 들어가기'는 '보이지 않는 세계', '숨기는 아이들', '탐정이 된 교사'와 같이 또래관계 지원을 위해 유아들만의 세상 속으로 들어가려는 교사의 경험을 대변하였다. 셋째, '실패한 교사라고 느끼는 자책감'은 '가르칠 수 없는 것', '뒤늦게 알게 된 진실', '모호한 결정', '기계적 개입'과 같이 또래관계를 지원하며 교사로서 한계를 느낀 경험을 설명하였다. 넷째, '좁혀지지 않는 차이 발견'은 '시선의 범위', '듣지 않는 부모'로 구성되어 학부모와의 차이를 경험하는 교사의 모습을 설명하였다. 이러한 연구결과는 또래관계 지원을 위해 선행되어야 하는 조건과 교사교육의 방향성에 대한 함의점을 준다.

주제어(keywords): 유아교사(early childhood teacher)
또래관계(peer relationships)
유아(young children)
경험(experience)
지원(guiding)

※ 논문 투고 2021.04.30. / 수정본 제출 2021.06.10. / 게재 확정 2022.06.24.

* 이 논문은 2019년도 중앙대학교 CAU GRS 지원에 의하여 작성되었으며, 2020년 한국유아교육학회 추계학술대회 구두발표 논문임.

** 중앙대학교 유아교육과 석사수료과정
*** 중앙대학교 유아교육과 부교수 / 교신저자(seungha94@cau.ac.kr)

www.kci.go.kr

Ⅰ. 서론

‘또래(peer)’란 일반적으로 연령이 같거나 비슷한 친구를 의미하는 말로 신체적, 정신적으로 비슷한 발달 수준을 보이는 동료를 의미한다(박찬옥, 서동미, 엄은나, 2014). ‘또래관계’는 한 인간이 또래에 대해 애정을 가지고 상호 의존적인 인간관계를 맺어 가는 관계로 자발적이고 지속적으로 의미 있는 상호작용을 나누는 상호적 관계를 뜻한다(Hartup, 1996). 유아들에게 또래관계란 함께 놀이하며 즐거움을 공유하는 존재(이원영, 김효숙, 2006)로, 자주 만나게 되는 또래집단과 공유된 놀이 활동을 함께 하면서 또래관계를 형성해나간다(류미향, 2017).

영아기에는 낯선 사물이나 환경을 탐색하기 위한 안전기지 혹은 일시적인 놀이 상대로서 또래에게 단편적인 관심을 가지다가 유아기가 되면서부터 점차적으로 보다 안정적인 또래관계가 형성되고, 이원적(dyadic) 관계를 넘어선 그룹 관계를 형성하기 시작한다(박찬옥, 서동미, 엄은나, 2014). 이처럼 또래관계는 영아기부터 나타나지만 유아기(만 3~5세)에 또래와 함께하는 놀이가 보다 두드러지게 나타나기 시작하며 연령이 증가할수록 보다 복잡해지는 양상으로 나타난다(Coplan & Arbeau, 2009). 또래와의 상호작용이 가장 활발하게 나타나는 시기는 만 5세로(김은숙, 2013), 반복적인 갈등, 표면적으로 드러나지 않는 갈등, 관계적 공격성으로 인한 따돌림 등과 같이(서향희, 2016; 오새니, 2014) 보다 복잡한 또래관계의 문제가 나타난다.

유아들의 또래관계는 부모나 교사 중심의 수직적인 관계와는 다르게 수평적인 관계를 형성하는 데에 도움을 주며 사회적 기술 발달에 매우 중요한 역할을 한다(Hartup, 1989). 또래와 긍정적인 관계를 형성한 유아들은 정서적 행복, 자신에 대한 믿음, 그리고 친사회적 행동에 대한 가치를 경험하며, 이후 학령기의 또래관계와 학업성취에서도 긍정적인 결과를 보인다(김희숙, 박미현, 2021; Shin, Cho, Shin, & Park, 2016; Wentzel, 2017). 하지만 유아들은 또래관계에서 긍정적인 경험뿐 아니라 또래 거부, 또래 괴롭힘 등과 같은 부정적인 경험도 함께 겪고 있었으며, 실제로 교사들은 유아교육현장에서 이러한 문제들을 발견하고 지원의 필요성을 인식하고 있었다(이승하, 김유중, 2020). 이와 같은 부정적인 또래관계 경험은 유아기를 넘어 청소년기의 비행, 성인기의 범죄 등 심각한 심리적 문제와 사회생활의 부적응을 예언하기에(Parker & Asher, 1987) 유아가 긍정적인 또래관계를 경험할 수 있도록 지원하는 것은 매우 중요하다고 할 수 있다.

유아들은 또래와 만날 수 있는 공간인 유아교육기관에서 함께 상호작용하며 또래관계를 형성하는데, 이들의 관계는 지속적인 상호작용을 통한 자발적이고 역동적이라는 특징을 가진다(류미향, 2017). 유아들은 또래관계에서 또래의 좋은 점이나 능력 등에 관련한 긍정적인 경험을 겪는 반면 질투, 다툼, 지배와 같은 갈등 상황도 경험한다(류미향, 2017; 장정윤, 엄정애, 2017). 특히 보이지 않는 힘에 의해 지배적인 위계구조가 발생될 경우, 교실 내 또래관계의 모습은 인기아, 추종자로 나누어지기도 하며, 또래에게 무시되

www.kci.go.kr

는 무시아, 모두에게 조절의 역할을 하는 보통아가 나타나기도 한다(김선희, 김희태, 2017; 김희숙, 채영란, 2017).

유아들의 또래관계와 관련된 요인은 매우 다양하다. 먼저 개인적 요인으로는 애착, 자기조절능력, 성별, 대인관계 성향, 기질, 의사소통능력 등이 있으며(김은숙, 2013; 김희숙, 채영란, 2017; 김희태, 김정림, 이임순, 남연정, 2014; 연제은, 이혜란, 2017), 부모의 양육태도, 정서표현성과 같은 가정적 요인(이종각, 문수백, 2011; 한선희, 문혁준, 2014), 그리고 교실의 물리적 환경, 학급 분위기 등 교육기관의 환경적 측면(신유림, 2010; 이선경, 김효원, 2016) 등이 존재한다. 이러한 여러 요인들은 복합적으로 작용하여 개별 유아의 또래관계를 특징짓는다.

유아들이 또래관계를 맺는 유아교육기관에서 함께하는 교사 역시 유아들의 또래관계에 영향을 끼친다. 교사는 교실 환경과 분위기를 구성하고 지도할 수 있는 위치에 있는 영향력이 큰 존재로 유아들이 다른 또래와 어떻게 상호작용하는지를 볼 수 있는 유일한 전문가로서의 역할을 하기 때문이다(Farmer, Lines, & Hamm, 2011). 교사가 유아로부터 물리적으로 멀리 떨어져 있는 상황은 유아들 간 부정적인 상호작용 증가와 연관이 있었으며, 교사가 유아들에게 사회적 상호작용에 대한 비계를 설정하고 지원하는 것은 유아들 간 긍정적인 또래 상호작용의 증진과 관련이 있었다(Acar, Hong, & Wu, 2017). 교사는 유아들의 사회적 행동을 직접 교정할 수도 있지만, 이보다 또래 간의 적절한 상호작용 방법을 안내하고 제안하는 등의 방법으로 보다 자율적인 방법으로 유아들의 사회성 발달을 도울 수 있다(Farmet et al., 2011). 교사가 유아를 지도하며 느끼는 교수 효능감 역시 유아들의 또래관계에 영향을 미쳤다(심숙영, 임선아, 2018). 하지만 또래관계에 대한 연구 중 유아교사만을 대상으로 한 연구는 전체의 약 5% 정도로 매우 미비한 것으로 나타났다(정효진, 배지현, 2015).

교사들은 유아의 또래관계를 지원하는 데 있어 유아들의 공격적 행동과 같은 문제적 행동뿐 아니라, 지배적 성향 등으로 인한 교실 내 위계적 구조로 인해 어려움을 겪는다. 교사들은 문제행동과 같이 그 안에 공격성이 나타나는 행동에 주목하는 경우가 많았으며(김주희, 이병인, 조현근, 2016), 불평등한 또래관계에 따른 또래압력과 따돌림 현상에 대해 주된 관심을 가지고 있었다(서향희, 2016). 또래관계를 지도하는 방법에 대한 미숙함으로 인해 학급 운영을 어려워하는 교사들도 존재하였으며(김주희 외, 2016), 아무리 지도해도 되풀이되는 모습(송은영, 이경민, 2014)으로 인해 어려움을 경험하기도 했다. 이처럼 교사들은 또래관계를 지도하며 많은 어려움과 고민거리들을 안고 있었고, 이로 인해 심리적 소진을 경험하기도 했다(김태영, 2018; 성은지, 송숙진, 2021).

교사가 유아의 사회성 발달이나 또래관계를 지원하기 위해서는 부모와의 협력은 필수적이다. 부모는 유아의 발달과 교육을 가장 잘 파악할 수 있는 협력자이자 동반자로 부모와 교사의 협력은 유아의 지도에 긍정적인 영향을 끼치기 때문이다(임우영, 안선희, 2011). 실제로, 부모와 교사와의 의사소통이 원활하지 못할 때에는 교사의 상호작용이 유

www.kci.go.kr

아의 또래 놀이에 큰 영향을 미치지 않았지만, 부모와 교사와의 의사소통이 원활할 때에는 교사-유아의 상호작용이 유아의 긍정적인 또래 놀이 행동을 증가시키고 부정적인 또래 놀이 행동은 감소시켰다는 연구결과가 나타나기도 했다(김영희, 박지현, 2014). 하지만 교사들은 학부모와의 의사소통 중 신경전을 경험하며 학부모와의 협력관계에서 어려움을 겪기도 했고(배지희, 이윤영, 조연경. 2013), 유아 문제행동에 대한 교사와 부모의 인식 차이(유세영, 조윤경, 2019)로 인해 지도가 수월하지 않아 어려움을 경험하기도 했다.

이처럼 또래관계를 지원하는 데 있어 교사는 중요한 역할을 하는 존재이지만, 실제 그 수행에 있어 많은 어려움을 경험하고 있었다. 그중에서도 만 5세 유아들은 사회, 인지적 발달로 인해 더 어린 유아들보다 더 복합적이고 깊은 관계, 혹은 갈등을 경험하는 존재로 만 5세를 담당하고 있는 담임교사들은 또래관계 지원에 있어 더 많은 고민을 경험할 것으로 예측된다.

이에 본 연구에서는 만 5세를 담당하고 있는 담임교사의 목소리를 통해 또래관계 지원에서의 교사의 경험에 대해 알아보고자 한다. 이를 통해 만 5세 유아 또래관계지원 및 개입을 위한 다양한 교사 및 예비 교사 교육의 기초를 마련하고자 한다. 이에 따른 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 만 5세 유아의 또래관계 지원과 관련한 교사의 경험은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구의 목적은 만 5세 유아의 또래관계 지원과 관련한 교사의 경험을 파악하고자 하는 것이다. 이에 인터뷰 당시 유치원에서 만 5세반 맡고 있는 담임교사 8명을 대상으로 인터뷰를 진행하였다. 연구 참여자는 유아교사였던 연구자의 지인과 그들의 소개를 통해 눈덩이 표집법(snowball sampling)으로 선정하였다. 이 과정에서 이전 면담의 내용을 통해서 교사들의 경력, 지위(평교사와 부장교사), 보조교사의 유무가 교사가 경험하는 어려움에 차이점이 있을 수 있음을 발견하였고 이에 따라 해당 기준에서 다양한 교사들을 선정하고자 노력하였다. 최종적으로 선정된 8명의 특성은 아래의 표 1과 같다.

www.kci.go.kr

〈표 1〉 연구 참여자 특성

연구 참여자	경력	연령대	직위	보조교사 유무	기관
A교사	1년차	20대	평교사	무	공립
B교사	4년차	20대	평교사	유	사립
C교사	1년차	20대	평교사	유	사립
D교사	3년차	20대	평교사	무	공립
E교사	6년차	20대	부장교사	무	공립
F교사	4년차	30대	부장교사	무	공립
G교사	15년차	40대	부장교사	무	공립
H교사	4년차	20대	평교사	유	사립

2. 자료수집

본 연구는 교사의 또래관계 지원 경험을 알아보기 위해 개개인의 이야기를 보다 심층적으로 들어보고 다른 사람에게 말하기 힘들 수 있는 고민들을 이끌어 내고자 개별 심층면담(in-depth interview)의 방법으로 진행하였다. 면담 질문은 연구자가 만 5세반을 담당하며 경험했던 어려움과 선행연구(김주희 외, 2016; 김태영, 2018)들을 기반으로 1차적으로 작성하였다. 그 후, 연구에 참여하지 않는 만 5세를 담당한 경험이 있는 교사 2인의 자문을 받아 수정한 뒤, 최종적으로 유아교육전문가 1인의 자문을 받아 확정하였다. 작성된 면담 질문은 면담이 진행됨에 따라 추가 및 삭제의 과정이 자료 수집 기간에 지속적으로 이루어졌으며, 자신이 생각하는 만 5세 또래관계의 특징, 교사 개입의 방법, 경험하는 어려움, 또래관계 지원을 위한 요구에 대한 내용으로 구성되었다.

심층면담은 약 한 시간에 걸쳐 진행되었으며, 면담이 진행되기 이전에 연구의 목적, 예상 소요시간을 안내하였다. 면담은 2019년 10월 3일부터 11월 30일까지 약 2달간 진행되었다. 면담 시작 전 연구 참여자들에게 동의를 구하고 연구 참여 동의서를 작성하였으며, 면담 중 언급되는 유아 혹은 원에 대한 사항은 모두 익명으로 처리할 것을 안내하였다. 면담이 진행되는 동안 모든 내용은 연구 참여자의 동의하에 모두 녹음기로 기록되었으며, 동시에 연구자는 면담하면서 떠오르는 것들, 그 당시 상황에서 느낄 수 있는 뉘앙스들을 놓치지 않기 위해 면담 노트를 작성하였다.

면담 장소는 연구 참여자의 희망에 따라 조용한 카페 혹은 근무하고 있는 유치원 내 공간에서 진행하였으며, 본격적인 면담 전, 하루 일과를 물어보는 것과 같은 일상적인 질문으로 시작하여 연구 참여자와의 라포(rapport)를 형성하고자 하였다. 면담 진행 중에서도 연구자가 미리 구성한 질문들로 틀에 맞춰 인터뷰하기보다는 연구 참여자의 이야기에 따라 순서와 내용을 조정하는 반구조화된 면담(semi-structured interview)의 방식을 취하

www.kci.go.kr

였다. 이와 더불어 자료를 분석하는 과정에 있어 추가적인 정보가 필요한 경우에는 SNS 및 전화를 통해 추가 면담을 실시하였다.

3. 자료 분석

자료 분석을 위해 Creswell(2009)의 나선형 분석 단계(자료관리, 반복적 읽기/메모하기, 기술/분석 해석, 자료의 제시)를 거쳤다. 첫째, 자료관리 단계에서는 면담 과정을 녹음한 자료를 전사하여 전사본을 만들었으며, 인터뷰 대상에 맞춰 자료를 나누어 정리한 후, 자료의 맨 첫 장에는 각 면담에 어떠한 내용이 있었는지 한눈에 알 수 있도록 면담 중에 작성하였던 면담 노트의 키워드를 적어 정리하였다. 둘째, 반복적 읽기/메모하기 단계에서는 전사한 자료를 2~3회씩 반복적으로 읽으면서 세그멘팅(segmenting)의 과정을 통해 자료의 중심 문장에 밑줄을 그어가며 핵심어들을 메모하였다.

셋째, 기술/분석 해석의 과정에서는 전 단계에서 나타난 핵심어들을 중심으로 분석을 실시하였다. 여러 자료에서 비슷하게 나타난 핵심어들을 중심으로 1차적으로 코드를 지정하였다. 이때 산출된 코드로는 힘의 위계, 사각지대의 존재, 반복의 어려움, 집착하는 학부모 등이 있었다. 이후 이 코드들을 비슷한 것들이나 연관되어 있는 것들을 묶어 범주화 과정을 진행하였고 관계의 역사 들여다보기, 그들만의 세상에 들어가기, 실패한 교사라고 느끼는 자책감, 좁혀지지 않는 차이 발견이라는 4가지의 범주가 주출되었다. 상위범주가 추출된 뒤에는 해당되는 하위범주들을 정리하였으며 전사 자료를 다시 읽어가며 추출된 상위범주가 연구 참여자들의 이야기를 담고 있는지 검토의 과정을 거쳤다.

넷째, 자료 제시 단계에서는 상위 범주가 가진 의미를 가장 잘 표현하기 위해 어떤 순서로 하위 범주들을 서술할지를 살펴보았다. 이후 전사 자료 중에 가장 잘 이야기를 나타낼 수 있는 사례를 찾고자 노력하였으며, 해당 과정에서도 전사 자료를 다시 한번 읽으며 결과 해석에 있어 오류가 발생하지는 않는지 검토하는 과정을 거쳤다. 끝으로, 자료 분석의 정확성을 위해 유아교육 전문가 1인에게 조언을 구하여 검토하였으며, 연구 참여자들에게 자료 분석 결과를 보여주어 분석 결과가 타당한지 검토하는 삼각 측정법(triangulation)을 실시하였다. 이와 같은 과정을 통해 아래의 표 2와 같은 범주가 최종적으로 생성되었다.

〈표 2〉 또래관계 지원에 대한 교사의 경험 범주

상위 범주	하위 범주
관계의 역사 들여다보기	갈등과 편견의 역사 약자와 강자
그들만의 세상에 들어가기	보이지 않는 세계 숨기는 아이들 탐정이 된 교사

www.kci.go.kr

실패한 교사라고 느끼는 자책감	가르칠 수 없는 것 뒤늦게 알게 된 진실 모호한 결정 기계적 개입
좁혀지지 않는 차이 발견	시선의 범위 듣지 않는 부모

Ⅲ. 연구 결과

1. 관계의 역사 들여다보기

유아들의 또래관계에는 역사가 존재한다. 마치 어른들의 관계 또한 그러하듯 유아들 역시 친구와의 다양한 경험을 통해 나랑 맞는 친구는 누구인지, 같이 놀 때 가장 재밌는 친구는 누구인지를 찾아나간다. 유아들이 지니는 관계의 역사는 친분 형성일 때도 있지만 '갈등과 편견의 역사'이기도 했고, 이러한 갈등과 편견의 누적은 '약자와 강자'의 관계를 초래하였다.

1) 갈등과 편견의 역사

만 5세 아이들이 관계를 형성할 때에는 이전에 형성된 관계와 누적된 갈등, 누적된 인식이 영향을 미치고 있었다. 이전 연령(만 4세)에서 같은 반이었던 친구와 어떤 관계를 맺었는지, 외부 학원에서 이 친구와 어떤 관계를 맺었는지를 유아들이 이미 인식하고 있었기에 이러한 과거의 경험은 만 5세 새로운 연령에서의 관계 형성에도 영향을 미치고 있었다.

E교사는 만 5세 유아들은 교사가 짝꿍을 만들어주거나 관계를 인위적으로 만들어줌으로써 관계가 형성되는 것이 아니라 코드가 맞는지 안 맞는지, 성향이 맞는지 안 맞는지 스스로 친구들과 놀이하고 상호작용의 경험을 여러 번 해본 후에 또래 관계가 발생한다고 보았다. 또한, E교사는 이전 연령인 만 4세 때 형성된 또래에 대한 고정관념이 만 5세에도 영향을 미치고 있음을 지적하였고, C교사는 만 5세 유아들 사이에서 관계에서 누적된 문제들이 나타난다고 이야기했으며, 오랫동안 쌓이고 쌓인 관계가 한 번에 터지는 경우도 있다고 이야기하였다.

> 자기랑 성향이 맞고, 나랑 코드가 맞는 애들을 7세 애들은 찾아가더라고요. 그냥 친구관계를 지어준다고 친해지고 그런 건 아닌 거 같고 7세들은 아무리 같이 앉혀놔도 성향이 안 맞고 코드가 안 맞으면 결국 안 놀더라고요. (중략) 고쳐야 할 점도 가정과 연계해서 했는데 애들의 인식 자체가 고정이 된 상태로 올라오잖아요. 만 4세 때부터 박혀 있는 상황에서 만 5세가 되니까 그 인식 변화가 어렵더라고요. 그래서

www.kci.go.kr

낙인찍힌 아이가 오래갔었어요.

(E교사, 개인면담, 2019. 10. 23)

약간 오랫동안 누적된 문제들…? 애들끼리도 오랫동안 쌓인다고 하잖아요. 오랫동안 쌓인 관계들이 뭔가 한 번에 빵 터졌을 때 너무 복합적이고 장기적이어서 애들이 어디서부터 손대야 할지 모르더라고요.

(C교사, 개인면담, 2019. 10. 13)

이와 같이 만 5세 유아의 또래관계에는 이전 연령에서의 경험이나 어제 혹은 일주일 전에 있었던 이전의 갈등, 이전의 놀이와 같은 시간의 연속성이 또래관계에 영향을 미치고 있었다. 그렇기 때문에 교사들은 유아들의 또래관계를 파악하고 지원하기 위해 유아들 간의 '갈등과 편견의 역사'를 파악해야 했다.

2) 약자와 강자

만 5세 유아들은 주체적으로 자신과 성향이 비슷한 유아들을 찾고, 이들과는 긴밀한 관계를 맺고 있었는데, 이 과정 중에 상대적으로 소외당한 유아들이 발생하기도 하였다. 이런 소외의 문제는 사회적 힘에 따른 위계에 의해 발생하곤 했다. 강자인 유아들은 F교사가 이야기한 것처럼 일부터 친구를 배제시키기도 하고, C교사가 이야기한 것처럼 주도권을 잡아 친구들을 배려하지 않고 자신이 하고 싶은 대로 친구에게 주도권을 행사하기도 했다. H교사는 언어적 발달 수준에 따른 약자와 강자의 관계를 지적하며 언어발달이 느리거나 소극적인 아이들은 발달이 빠르고 적극적으로 이야기하는 아이들에 비해 갈등 상황을 교사에게 명확하게 설명할 수 없는 경우가 많았기에 상대적으로 약자가 될 수밖에 없었다며 안타까워하였다.

작은 애, 큰 애, 다른 남자애 이렇게 셋이 태권도를 다녔거든요. 큰애가 오히려 마음이 너무 여린 거예요. 작은 애는 훨씬 개의 반 통밖에 안 되나? 엄청 작아요. 발달도 빠르고, 근데 작은 아이가 남자아이를 차지하고 싶어서 큰애랑 같이 노는 게 싫은 거예요. 그러니까 '얘(큰 애)랑 놀지마. 얘(큰 애) 저리 가라 그래.' 자꾸 그 말을 태권도 가서 그 애한테 했던 거예요.

(F교사, 개인면담, 2019. 11. 12)

특정 유아의 아이를 너무 선호해서…. 너무 주도권을 잡아서 다른 친구들을 배려하지 않고 자기중심적으로 행동하는 것이에요.

(C교사, 개인면담, 2019. 10. 13)

제가 이야기를 했을 때 '선생님 아니에요. 이런 거였어요.'라고 자기가 반박할 수 있는 똑 부러진 아이들은 가끔은 저도 난감하기는 해요. 실제적으로. 이런 애랑 느린

www.kci.go.kr

> 애가 붙어버리면 느린 애가 완전히 약자가 되어버리거든요. (중략) 빠른 아이는 너무 똑 부러지니까 이 아이 말은 다 맞는 거 같은데 느린 아이는 근데 그걸 표현을 잘 못하니까 '얘는 그럼 어떤 마음이지?' 이렇게 되어버리는 거예요. 저는 이야기가 끝나고 따로 이 아이를 데리고 와요. 그러면 '너 아까 어떤 일이 있었니?, 선생님한테 설명해 줄 수 있겠니'하고 물어봐도 그런 아이들은 긴장도가 너무 높은 거죠. 말을 못해요. 그래서 그럴 때 되게 고민이 많이 되어요.
>
> (H교사, 개인면담, 2019. 11. 30)

특히 이러한 소속과 위계의 관계는 여자아이들에게서 더욱 두드러지게 나타났다. G교사는 만 5세 아이들 중에서도 여자아이들을 들어 이야기하며 여자 어린이들의 그룹에서 누군가를 조정한다던가, 놀이 상황에서 배제하는 모습이 더욱 잘 나타난다고 이야기하였다.

> 여자애들은 같은 모둠에 앉아 있을 때 사소한 걸로 문제 상황이 나타나요. 얘는 이걸 하고 싶은데 '아니야, 넌 이게 맞아.' 이런 식으로 계속 얘를 조정한 거죠. 앤 이걸 하고 싶지 않은데 계속 조정하면서 '말 안 하면 너 이제 때릴 거야. 너랑 안 놀아줄 거야.' 하는데 (교사에게는) 잘 안 들리잖아요.
>
> (G교사, 개인면담, 2019. 11 .12)

유아들은 또래와 관계를 맺어나가면서 사회적 힘의 위계를 경험하고 있었고, 이에 기반을 둔 '약자와 강자'의 관계가 나타나고 있었다. 이러한 관계가 나타나는 것은 자연스러운 현상일 수 있지만 때로는 강자인 유아들은 너무 많은 주도권을 행사하여 다른 유아의 권리를 박탈하기도 했으며, 약자인 유아들을 놀이 상황에 배제시키기도 하고, 의견을 무시하기도 했다. 이러한 상황들은 교사에게 따돌림 혹은 괴롭힘이라는 상황으로 인식되고 있었으며, 교사들은 이런 문제에 대해 많은 고민을 하고 있었다.

2. 그들만의 세상에 들어가기

유아들의 또래관계는 스스로 구성하는 것이기 때문에 만 5세 유아들의 또래관계는 다른 누군가는 정확하게 파악할 수 없는 '그들만의 세상'에 있곤 했다. 성인들은 존재하는지조차 모를 '보이지 않는 세계'에서 그들만의 '숨겨진 이야기'를 지닌 채 그들만의 세상을 형성하고 있었다. 성인인 교사는 그들의 세상에 들어가기 위하여 '탐정'이 되어 단서를 찾아 분석해야만 했다.

1) 보이지 않는 세계

유아들의 또래관계는 어른들이 그러한 세계가 존재하는지조차 모를 세계에 존재했다.

www.kci.go.kr

교사는 예상조차 할 수 없는 아주 작은 사소함에서 유아들은 친밀감이 싹트기도 하고, 갈등이 싹트기도 했다. 교사들은 유아들의 또래관계를 파악하기 위해 어른들에게는 보이지 않는 세계의 일들을 이해하고자 노력해야 했다. 하지만 교사가 이를 인식하기란 역부족이었기 때문에 교사가 또래관계를 지원하면서 예상할 수 없는 상황에 직면하기도 하였다.

> 별것도 아닌 걸로 갈등이 발생하는 거죠. 근데 또 웃긴 게 화장실에서 별것도 아닌데 여자애들 3명이 있어요. 여자애들 2명이서 서로 '야 그 머리핀 너무 예쁘다.' 칭찬을 해요. '너도 오늘 옷 예뻐.' 그럼 그 칭찬을 안 하던 가만히 손 씻고 있던 여자애 있잖아요. 걔는 그걸 또 듣고 기분을 나빠해요. 자기들끼리만 친하고 나는 소외됐다는 건지….
>
> (B교사, 개인면담, 2019. 10. 4)

B교사의 이야기에 따르면 한 유아는 다른 친구들의 머리핀 이야기를 듣고 자신이 소외되었음을 느끼고 있었다. 하지만 자신이 가지고 온 머리핀을 보여주고 친구에게 자랑하는 것, 이런 대화는 매우 일상적인 대화이다. 이처럼 교사들에게 사소해 보일 수 있는 별것도 아닌 대화는 당사자인 유아들에게는 아주 큰 특별함으로 다가온다. '나도 예쁜 거 하고 왔는데, 나는 왜 칭찬 안 해주지?' 이런 마음이 들 수 있기 때문이다. 그러므로 교사들은 유아들 간의 사소한 일상적인 대화 속에서도 관계가 어떠한 모습으로 나타나는지 파악하기 위해 노력해야만 했으며, 성인인 교사에게는 다소 거리감이 있을 수 있는 아이들만의 세상을 이해해 내야만 그들의 관계를 이해할 수 있었다.

2) 숨기는 아이들

교사가 유아들의 관계를 파악하고 이에 대해 유아들과의 상호작용을 시도할지라도 유아들은 자신의 마음을 '숨기는 아이들'의 모습을 보이기도 했다. 자신이 좋아하는 친구가 혼나지 않도록, 그 친구와의 친밀감을 해치고 싶지 않은 마음에 괜찮지 않은 마음을 '저 괜찮아요.', '아무 일 없어요.'라며 숨기기도 했으며, 갈등 상황이 발생했을 때 자신이 교사에게 혼날까 봐 아무렇지 않은 척 가면을 쓰기도 했다.

G교사의 이야기처럼 나를 괴롭혔더라도 그 친구가 좋아서 교사에게 말을 하지 않는 경우도 있었으며, 교사가 이러한 상황을 인지하고 개입했다 할지라도 H교사의 이야기와 같이 교사에게는 괜찮다고 하며 자신의 마음을 숨기기도 했다. 두 사례와 같이 친구가 교사에게 혼날까 봐 말하지 않고 집에 가서 부모님에게 말하는 경우에 있어 교사들을 자신이 파악하고 있지 못한 상황과 인지하고 있던 상황과 달라 당황하는 경우가 많았다.

> 7세면 선생님한테 혼날 것을 아니까 자기들끼리 하는 게 있어요. 뒤에서 '너 선생님한테 말하지 마.' 이러면서…. 그런 얘길 (또래배제와 관련된 이야기) 들으면 얘기를 해야 하는 거라고 하는데, 올해 여자애들이 친구를 잘 안 이르더라고요. 마음이

www.kci.go.kr

상했는데도 저한테 얘기 안 하고 있다가 나중에 엄마가 물어보면 '왜냐면 좋은 친구니까' 나한테 그렇게 해도 얘가 좋은 거예요. 나중에서야 엄마가 대놓고 물어보니까 '몇 번 있었어. 언제는 이랬어.' 하고 줄줄이 나오는…. 근데 다 못 보잖아요. 애가 얘기 해 줘야 아는데….

(G교사, 개인면담, 2019. 11 .12)

자기주장을 못하는 아이들이 있어요. 그냥 이거도 좋고, 저거도 좋은 애들도 있지만, 하고 싶은 것이 있는데 선생님한테 정확하게 PR을 못하는 친구들이요. 그러고 나서 집에 가면은 '이게 하고 싶었다.' 하고 엄마한테는 표현하는 아이들이 있거든요. 그런 아이들을 보면 실은 마음이 아파요.

(H교사, 개인면담, 2019. 11. 30)

이처럼 교사들은 겉으로 드러나는 유아들의 말이나 행동만으로 모든 것을 알 수는 없었다. 교사에게 표출한 말이나 행동 이면 속에 숨겨진 마음을 읽어내기 위해 교사는 마치 상황이 종료된 듯한 이후에도 유아들의 표정이나 행동을 지속적으로 살펴야만 했다.

3) 탐정이 된 교사

교사는 유아들만이 사는 세계에 들어가기 위하여 여러 단서들을 활용하여, 유아들이 숨기는 이야기를 사립탐정과 같이 찾아다니기도 하였다. G교사의 이야기와 같이 교사들은 교실 내의 모든 상황, 모든 이야기를 알 수 없는 것이 현실이다. 만 5세 아이들은 그들만의 세상에서 활동하기 위하여, 교사의 눈에 띄지 않는 사각지대에서 의도적으로 행동하기도 하고, 교사에게 거짓말을 하는 등의 행동을 보이기도 했다. 이로 인해 심지어 E교사는 아이들이 몰래 넣어놓는 것을 찾아내기 위해 매일매일 가방 검사를 실시하기도 했다.

제 눈이 미치지 않고, 소리가 미치지 않는 곳 모두 사각지대에요. 제가 계속 다니는 건 아니니까 전체적으로 보잖아요. 전체적으로 보니까…. 놀이할 때 소곤소곤하며 이야기하는 소리, 저 몰래 앉아서 하는 이야기들, 제 눈이 미치지 못하는 곳들…. 애들도 선생님이 한 사람이니까 다 알거든요. '이쪽에 가면 선생님이 못 본다.' 이런 걸 알고 있어요.

(G교사, 개인면담, 2019. 11 .12)

(따돌림 문제를 발견하기 위해) 매일 가방에 있는 편지를 봤어요. 이 쎄함을 한번 발견하고 나니까요. 제가 초임 때 만 5세를 했었는데 그때 아이들 관찰이 필요하다고 많이 느꼈었거든요. 너무 눈에 뻔히 보이는 상황들이 보여서 그때의 교훈으로 쭉 편지는 검사를 했었어요. 집에 가져가는 건 모두 다요. 특히 저 몰래 넣어놓았던…. 그래서 실제로 지난주에 '바보'라고 쓰여있는 편지를 한번 잡기도 했어요.

(E교사, 개인면담, 2019. 10. 23)

www.kci.go.kr

이와 같이 교사들은 유아들이 알려주지 않는 이야기들을 알아내기 위해 화장실에 몰래 따라가 유아들의 이야기를 숨어 듣기도 했으며, 친구에게 준 편지 내용을 검토하기 위해 귀가 전에 아이들의 가방을 몰래 검사하기도 했다. 이처럼 만 5세 교사들은 아이들의 관계 파악에 있어 그들이 숨기는 이야기를 발견하기 위하여 보다 조심스럽고 세심하게 다가가고 있었다.

3. 실패한 교사라고 느끼는 자책감

교사들은 유아들의 관계를 완벽하게 해결해 줄 수 없기에 실패와 좌절을 겪고 있었다. 유아들은 스스로 또래관계를 맺어나가는 존재로 교사는 아이들의 관계를 해결해 주고자 노력하지만 '가르칠 수 없는 것'이 존재했다. 때로는 대수롭게 고려하지 않았으나 '뒤늦게 알게 된 사실'로 인하여 적절하지 못한 개입에 좌절하기도 하였다. 또한, 유아들의 문제가 반복되다 보니 같은 말을 기계처럼 반복하기도 하였다. 이런 과정에서 교사들은 개운하지 않은 감정을 느끼기도 했으며, 때로는 피로감을 호소하기도 했다.

1) 가르칠 수 없는 것

유아들의 또래관계는 교사가 아무리 지도하고, 제안하거나, 관련된 활동을 해보더라도 교사가 원하는 대로 해결되지 않는다. 아이들의 마음과 행동은 교사가 가르치고 알려준다고 해서 바뀌게 되는 것이 아니기 때문이다. G교사는 유아들의 또래관계에서 나타나는 문제를 해결하기 위해 성향이 맞는 다른 친구와 짝을 지어주고 여러 가지 활동을 해보았지만 교사의 의도대로 또래관계가 형성되지 않아 고민이 된다고 이야기하였다.

> 1학기 때에 이런 일이 있었어요. A는 B를 좋아해요. 그래서 B랑 안 놀면 별 의미가 없는 거예요. 다른 짝꿍을 지어주고 싶어도 A가 다른 친구들은 싫어해요. B만 바라보고, B가 다른 친구랑 놀면 상처받고…. 이런 여자 친구가 있는데 정말 다른 친구랑 아무리 짝을 지어줘도 안되더라고요. 그러니까 A는 B가 너무 좋은 거예요. B랑 너무 놀고 싶어 해요. 근데 B는 처음에 A랑 같이 놀았는데 다른 애랑 성향이 맞아서 짝짜꿍 잘 맞으니까 A를 버린 거죠. '셋이 같이 놀아'도 해보고 '삼총사야'라고도 해보고, 걔랑 성향 맞는 다른 친구랑 짝을 지어주고 다 해봤는데 A는 B만 바라보더라고요. 그래서 고민이었어요.
>
> (G교사, 개인면담, 2019. 11. 12)

심지어 유아들은 교사가 또래관계를 지원하기 이전에 이미 내가 좋아하는 친구와 친해지기 위해 다 양보하는 기술을 습득하기도 했다. C교사는 어떤 유아는 다 양보하는 기술을 택한다고 이야기하며, 아무리 교사와 함께 직접 표현해 보는 연습을 해보아도 이전에 유아가 습득한 방법으로 인해 또래관계에서 속상한 마음을 숨기는 경우가 많음을 지적하였다.

www.kci.go.kr

> 어떤 아이는 다 양보하는 기술을 택하더라고요. 하고 싶은 거까지 다 내주고 무조건 주려고 해요. 왜냐하면 애들도 아는 거예요. 예를 들어 포켓몬 카드가 많은 친구가 인기가 많아요. 그런데 포켓몬 카드를 나눠주는 친구는 더 인기가 많아요. 이런 관계를 알아버려서 이 친구는 자기가 아끼는 카드까지 다 내주는 거예요. 과하게 된 거죠. 이럴 때 부모님들이 되게 슬퍼하더라고요. 유치원에서는 이런 카드를 가지고 오지는 않으니까 원에서의 이야기는 아니지만…. 밖에 나갔을 때 이런 모습을 봤다고 하더라고요. 또래랑 하나도 놀이를 못하던 친구였는데 유치원에서 연습도 하고 했지만 밖에 나가서 본인이 무조건 양보하는 걸 터득한 거 같아요. 애가 인과관계로 터득한 거죠. 애들이 알아가는 거 같긴 한데 어려워요.
>
> (C교사, 개인면담, 2019. 10. 13)

이처럼 유아들의 또래관계는 누군가가 의도하는 대로 인위적으로 형성되는 것이 아니라 아이들 마음 가는 대로 형성되는 관계로 교사가 유아들 사이의 관계 맺음에 끼어들기란 쉽지 않다. 하지만 아무리 친하고 긴밀한 또래관계를 맺고 있더라도 그 안에서 문제상황이 발생하지 않는 것은 아니다. 이에 교사들은 유아들의 또래관계를 바꿀 수 없음을 알고 있을지라도 그 안에 들어가 새로운 또래관계를 맺어볼 수 있도록 지원하고 있었고, 자신의 의도대로 잘 해결되지 않았을 때 무력감을 느끼기도 했다.

2) 뒤늦게 알게 된 진실

교사는 유아들의 마음을 온전하기 알지 못하기 때문에 유아들의 표정이나 말투 등을 통해 유아들의 마음을 추측하곤 하였는데, 교사의 잘못된 추측으로 인해 유아들 간의 또래관계를 잘못 해석하기도 하였다. F교사는 A유아와 관련된 사례를 들며, 자신은 A유아를 순하다고 판단하였고 이후 학부모 상담 때 아무 문제가 없음을 전달하였지만 이후 다른 학부모님들과의 상담을 통해 A유아가 B유아를 차지하기 위해 꼬집는 등의 공격적인 행동을 하고 있었음을 발견하게 되었음을 이야기하였다. 상담 이후 F교사는 A유아의 면밀한 관찰을 통해 실제 교실에서 그런 모습을 보임을 확인하게 되며, 자신이 교실 내의 상황을 제대로 파악하지 못했다는 사실에 매우 놀라 하기도 하였다.

> 저는 A가 순하다고 생각하고 상담 때 A 어머님께 A가 순하다고 말했고, 문제가 없다고 그랬어요. 그런데 나중에 다른 아이의 입에서 A의 이름이 나오면서 난리인 거예요. 다른 엄마들이 상담 때 와서 다 이야기를 하시더라고요. (중략) 그 이후에 보니까 A가 B를 차지하려고 하는 모습이 있더라고요. 차지하고 싶으니까 다른 여자애들이 싫어서 다른 아이들이 끼어들려고 하면 손으로 이렇게 꼬집듯이 집고 그러는 거예요. 그때 정말 놀랐어요. 제가 전혀 그 사실을 인지하지 못했다는 사실이.
>
> (F교사, 개인면담, 2019. 11. 12)

또래관계를 지원하기 위해 유아들 간의 관계나 상황을 파악하는 것은 필수적이다. 그렇

www.kci.go.kr

기 때문에 교사들은 유아들의 또래관계를 파악하고 이해하기 위해 노력하였지만 때로는 잘못된 이해를 하기도 했다. 교사들은 이로 인해 당혹감을 느끼기도 했다.

3) 모호한 결정

교사들은 유아들이 또래관계에서 나타나는 여러 가지 갈등들을 중재하는 역할을 하고 있었다. 대부분의 갈등은 유아들이 스스로 해결해 내곤 하지만 그들 스스로 해결이 안 되는 문제들은 교사에게 도움을 요청하기도 했다. 이런 갈등은 대부분 딜레마적인 갈등을 낳기도 했다. H교사는 유아들의 요청에 개입을 하고 결정을 내리지만 그 이후에도 자신의 결정에 망설이며 확신에 차지 못한 모습을 보였다.

> 저희 반에서 제일 많이 일어나는 건 되게 예쁜 레고 블록 관련된 갈등이에요. 친구들한테 굉장히 구체적이고 논리적으로 자신의 상황을 잘 설명해요. '나는 ~~해서 이걸 줄 수가 없어. 난 이것도 필요하고, 이걸 만들기 위해서는 이게 필요해. 그런데 이 친구도 이걸 먼저 잡았고, 내가 전시해 놓은 게 밑으로 내려간 거였어. 난 내 입장에서 되게 억울해.' 이런 식으로…. 자기네들끼리 되게 PR을 너무 잘하는 거예요. 오히려 제가 절충하기 힘들 때도 있어요. 이 아이 두 명의 욕구를 어떻게 채워주면 좋을지….
>
> (H교사, 개인면담, 2019. 11. 30)

또래관계에서 나타나는 문제 상황에는 신체적 언어적 괴롭힘과 같이 잘잘못이 명백한 것들만 있지는 않았다. 관계적인 문제들은 때로는 모호함을 동반하고 있었고 C교사는 아이들은 자신만의 명확한 이유를 들어 상황을 이야기하다 보니 그러한 상황에서 합의점을 찾아내고 유아의 마음을 설득하는 것의 어려움을 토로하였다.

> '지금은 저 친구랑 안 놀고 싶어서 그런 거예요.' 이런 것처럼 관계에 있어서는 옳고 그르다가 명확하지가 않다 보니까 제 생각과 아이 생각이 달랐을 때 무조건 교사 생각을 주입시키기도 어렵고, 그래서 그런 중간점을 찾는 과정이 좀 어려운 거 같아요. 언어적인 갈등이면 뭔가 언어적으로 옳지 않은 단어도 있을 거고, 방법도 있을 거고, 옳은 방법 용인되는 방법이 있잖아요. 신체적인 것도 동일하게 사회적으로 용인되는 것, 그렇지 않은 것이 있을 텐데….
>
> (C교사, 개인면담, 2019. 10. 13)

이처럼 교사들은 유아들의 또래관계를 지원하며 딜레마적인 상황에 대한 어려움을 경험하고 있었다. 특히 만 5세 유아들은 자신의 생각을 구체적으로 표현할 수 있는 언어적 표현력이 발달되다 보니 자신이 처한 상황을 논리적으로 전개할 수 있었다. 어느 한쪽이 명확하게 잘못한 경우가 아니라 상황을 들어보면 모두 이해할 수 있는 애매모호한 상황들이 나타나기도 했다. 그럼에도 교사는 합의할 수 있는 지점들을 안내해야 했고, 이를 유

www.kci.go.kr

아들이 납득할 수 있도록 설명해야 했다.

4) 기계적 개입

교사들은 다양한 방법을 통해 유아들의 또래관계를 지원하고 있었지만, 한 번에 해결되는 경우는 없었다. 교사들은 유아들의 또래관계 지원을 위해 마치 기계가 된 듯 매번 비슷한 상황에 비슷한 말을 반복적으로 해야만 했다.

> 한 번에 바뀌는 것이 아니라 계속 얘기를 해야 되니까 여러 번 이야기해 주는 게 힘든 것 같아요. '이제 그만할 때도 됐지 않아?'라는 생각이 들죠. 계속 똑같이 말하다 보니…. 올해 같은 경우에는 친구랑 못 어울리는 어린이가 있어요. 표정이나 말로 친구를 불편하게 해서 지도 중인데 며칠 전에도 또 일이 있었어요. 제가 다른 친구 줄넘기하는 걸 세주고 있었어요. 그럼 쟤가 자기보다 많이 할까 봐 그랬는지, 막 표정이나 이런 걸로 이상하게 방해하더라고요. 그래서 그 친구가 하지 말라고 그러는데도 또 하고, 또 하고 할 때 많이 힘들죠.
>
> (G교사, 개인면담, 2019. 11. 12)

> 100번 얘기해도 기억하지 못할 때? 맨날 언제 기억하나 싶을 때? 그리고 자칫하면 잔소리가 되어 버릴까 봐 조심스러운 것도 있어요. (중략) 모든 상황이 절 덮쳤을 때 그런데 그 와중에 얘기는 해야 할 것이 있을 때 그때 잔소리가 시작돼요. '얘들아 들어봐. 선생님이 그렇게 가르쳤니?'
>
> (E교사, 개인면담, 2019. 10. 23)

G교사는 한 유아에게 친구를 속상하게 하는 말을 하면 안 된다고 지도하였지만 이러한 행동을 지속적으로 반복하는 유아로 인해 스트레스를 겪고 있었다. E교사는 이러한 스트레스가 극에 달했을 때 그리고 교사가 바쁘지만 반복적인 지도를 해내야만 할 때 올바른 지도가 아니라 아이들에게 잔소리로 나타난다고 하였다. 교사들은 유아들에게 아무리 알려주더라도 언제까지 알려주어야 바뀌게 되는지 모르기 때문에 반복으로 인한 피로감을 호소하고 있었다. 이러한 점들은 결국 교사에게 스트레스로 다가왔다.

4. 좁혀지지 않는 차이 발견

교사와 학부모는 유아를 지원하는 데 있어 원천적으로 다른 입장에 있다. 교사는 학급 내 다수의 유아를 이끌고 이들 사이를 조정해야 하는 반면 학부모는 자신의 자녀 한 명만을 바라보는 입장이다. 서로가 처한 관점에서 바라보다 보니 교사와 학부모 사이에는 좁힐 수 없는 차이가 존재했다. 교사들은 다양한 학부모 유형을 마주하곤 하였는데 학부모와 서로 바라보는 것, 바라는 것이 다르다는 점을 느꼈고 그것은 '시선의 범위'에서 차이가 난다는 점이 나타났다. 시선의 범위에서의 드러난 차이는 교사의 방식에 동의하거나

www.kci.go.kr

따르지 않는 ‘듣지 않는 부모’를 양산하였다.

1) 시선의 범위

교사와 학부모는 서로 바라보는 시선이 달랐다. 이는 단순한 다름(difference)이 아닌, 시선의 출발점과 도착점이 다른 것이었다. 먼저 학부모와 교사는 서로 다른 출발점에서 하나의 사건을 바라보았다. 다양한 유아들의 이야기를 듣고 상황을 파악할 수 있는 교사와는 다르게 학부모들이 상황을 바라볼 수 있는 경로는 자신의 자녀뿐이다. 이와 같은 차이로 인해 B교사는 학부모가 자기 아이의 시선에서만 생각한다고 바라본다고 이야기하였고, D교사는 부모는 단편적인 시각으로 바라보는 반면, 교사는 복합적으로 바라본다고 이야기하였다. C교사는 이런 이슈로 인해 자칫하면 학부모들 간의 싸움으로 번지게 될 수 있음을 지적하였다.

> 그 아이가 그럴 수밖에 없었던 이면, 성향이나 성격을 이해를 하면 좋겠어요. 다 자기 아이랑 똑같을 수 없잖아요. 아이들 간에 달라서 생기는 갈등인데 일단 팔은 안으로 굽으니까 그런 것들을 자기 아이의 시선에서만 생각하는 게 아니라 시선을 넓혀서 생각해 주셨으면 좋겠어요. 근데 그게 어려우니까 하소연하시는 거 같아요.
> (B교사, 개인면담, 2019. 10. 4)

> 학부모님은 내 아이의 성향에 대해서 더 많이 알고 있지만 다른 아이들에 대해서 듣는 통로는 제한적이잖아요. 자주 만나는 아이면 알겠지만 아이를 통해서 이 아이가 어떻다더라, 아니면 참여수업을 통해서 어떤 말을 하는지 단편적으로 보다 보니까 학부모님들은 내 아이의 친구가 내 아이에게 도움이 되는 친구이기를 우선적으로 생각을 해요. 하지만 교사 입장에서는 도움을 받을 수도 있고, 도움을 줄 수도 있고, 새로운 친구관계를 시도할 수도 있고, 좀 더 복합적으로 보죠. 반 아이들의 성향에 대해 알고 있다 보니까 전체적으로 바라보는 것이 다른 것 같네요.
> (D교사, 개인면담, 2019. 10. 4)

> 부모들은 잘못한 아이의 학부모여도 당신네 애가 잘못했다고 말을 하면 펄쩍 뛰어요. 쟤 말만 믿는 거냐고. 저쪽도 마찬가지예요. 저 아이 말만 믿고 내 아이 말은 안 믿냐 이런 싸움이 되기도 해서 그럴 때가 힘들더라고요. 그럴 땐 기록을 다 해 놓아야 내가 나를 보호할 수 있는 느낌? 학부모가 개입하는 것이 제일 어려웠어요.
> (C교사, 개인면담, 2019. 10. 13)

교사와 학부모가 지속적으로 소통하지 않는 경우에 이러한 생각 차이가 더욱 깊어질 수밖에 없다. C교사는 부모-교사와의 신뢰관계에 대해 이야기하며, 학부모들이 아이들은 또래관계에서의 어려움을 통해 성장하기도 한다는 것을 알아주기를 원하고 있었다.

www.kci.go.kr

> 저는 유치원이 사회생활 공간이라고 생각해요. 우리가 회사 출근하는 것처럼요. 그래서 집에서 보이는 모습과 또 다른 모습을 많이 보인단 말이에요. 그런데 엄마들은 그걸 모를 수밖에 없으니까 생기는 일들이라고 생각을 해요. 그래서 관찰을 하는 날이 있고, 참여수업을 하는 날이 있는 거라고 생각해요. 유치원에서의 일에 교사와의 소통이 부족하고, 궁금할 때마다 질문했으면 그 질문이 안 나왔을 거예요. 자기애가 미시적인 이야기를 했을 때 교사에게 물어봐서 진위 확인을 했다면 또래와 잘 상호작용한다는 것을 알겠지만 그때마다 의심만 쌓아오다가 한 번에 터뜨리는 학부모들이 그런 케이스 같기도 해요. 부모-교사와의 신뢰관계와 연관이 있는 거 같기도 해요.
>
> (C교사, 개인면담, 2019. 10. 13)

학부모들은 자신의 자녀의 시점으로, 교사는 우리 반 아이들 모두의 시점으로 상황을 바라본다는 것을 알 수 있었다. 교사들은 전체적인 관점으로 또래관계를 파악하다 보니 전체적인 관계의 흐름을 통해 또래관계를 지도하고자 하였지만 학부모는 기관 내에서 경험하는 유아의 또래관계를 온전하게 볼 수 없었고, 이러한 시선 차이로 인해 교사는 학부모와의 관계에 있어 어려움을 경험하고 있었다. 결국 교사 시선의 도착지점은 학급 전체 유아인 반면, 학부모 시선의 도착점은 자신의 아이였고 이는 적절한 개입에 대한 의견차를 가져왔다. 이는 '듣지 않는 부모'를 초래하였다.

2) 듣지 않는 부모

서로 다른 시선은 결국 해결 방법도 다르게 만들었다. 교사가 적절하다고 생각하는 개입은 부모에게 만족스럽지 않았다. B교사는 또래관계 지도에 있어 학부모가 어렵다고 이야기하며, 이미 자신이 충분히 또래관계 지도를 하고 있음에도 불구하고 학부모들은 교사의 조언을 듣기보다는 부모 자신이 바라보는 방법을 요구하고 있다고 이야기하며 어려움을 토로하였다. E교사의 이야기처럼 교사가 학부모에게 자녀의 또래관계에서 나타나는 문제점을 이야기하더라도 무관심한 태도로 대수롭지 않게 느끼기도 했다.

> 외부적인 요인은 학부모가 좀 어려워요. 일단, 친구관계가 안 좋으면 애들이 유치원에 가기 힘들다고 해요. 그런 것도 있고, 속상하다고 표현해요. 잘 봐 달라고 알아달라고 하는데 교사는 이미 잘 보고 있고 알고 있는데 그게 고쳐지지가 않는 걸 뭘 더 해야 할지 모르겠으니까 어렵더라고요.
>
> (B교사, 개인면담, 2019. 10. 4)

> 대번에 종이를 보면서 이런 상황이 있었다 하니까 '음~ 귀여워.' 하시더라고요. '어머니, 초등학교 가면 이러하게 나타나지 않겠냐. 같이 잡아보자'고 하니까 '어우~ 선생님 애들은 이러면서 크는 거죠~ 선생님 그런데 귀걸이도 되게 예쁘시네요.'하시는 거예요. 전혀 듣지 않고 저희 애가 최고라고 생각하시는 거죠.
>
> (E교사, 개인면담, 2019. 10. 23)

www.kci.go.kr

이처럼 교사들은 또래관계 지원을 위해 학부모와 의사소통을 하는 과정에서 학부모가 과도한 요구를 요청할 때 혹은 자녀의 또래관계 문제 상황에 대해 무관심으로 대응할 때 어려움을 경험하고 있었다. 교사들은 그 원인을 자신의 아이에서 시작해서 자신의 아이로 끝나는 부모의 시선이라 생각하고 있었지만, 반대로 부모의 관점에서 교사는 자녀에 대한 이해가 부족할 수 있는 존재이기도 하다. 이러한 시각의 차이는 생래적으로 나타날 수밖에 없는 것이었기에 교사들은 부모와의 협력 과정에서 많은 고민들을 경험하고 있었다.

Ⅳ. 논의 및 결론

이처럼 만 5세의 담임교사들은 유아들의 또래관계를 지원하며 다음과 같은 경험들을 하고 있었다.

첫째, 유아들의 관계에는 역사가 존재했으며 교사는 이것을 이해해야만 또래관계 지원이 가능했다. 교사는 유아들 사이에 어떠한 '갈등과 편견의 역사'가 존재했는지, '약자와 강자'는 누구였는지 파악해야만 했다. 만 5세 유아들의 관계는 만 5세가 시작되는 3월부터 형성되는 것이 아니라 이전 연령에서의 누적된 경험들이 영향을 미치기도 하였으며, 유아들 사이에 나타나는 갈등은 일회성인 갈등을 넘어 이전의 문제가 축적된 누적된 갈등이 나타나기도 하였다. 교사들은 유아들 간의 관계를 단순한 하나의 사건으로 바라보기보다는 그 사건이 일어나기까지의 일련의 서사를 이해해야 정확하게 파악할 수 있었다. 또한, 만 5세 유아들의 또래관계에는 관계가 누적되면서 '약자와 강자'의 관계도 나타나고 있었다. 강자인 유아들은 많은 주도권을 잡아 자기중심적으로 행동하기도 했고, 약자인 유아를 의도적으로 소외시키기도 했다. 이러한 문제는 또래 괴롭힘 혹은 따돌림으로 나타나고 있었으며, 교사들은 이런 문제에 대해 많은 고민거리를 안고 있었다. 이는 또래관계에 있어 불평등한 관계, 또래압력으로 인한 관계, 따돌림의 문제에 있어 교사가 걱정하고 있다고 한 연구 결과(서향희, 2016)와도 일치한다.

하지만 유아들의 관계에서 주도자와 따르는 유아가 나타나는 것은 유아들의 암묵적인 동의하에 나타나는 자연스러운 관계 맺음의 한 방법이다(최은정, 2020). 그럼에도 교사는 그 안에서 무조건적인 지배관계가 나타나는지 면밀하게 관계의 흐름을 읽을 줄 알아야 한다. 또래 괴롭힘 혹은 따돌림은 힘의 불균형 상태에서 지배-피지배 관계가 지속될 때 일어나기 때문이다(Lee, Smith, & Monks, 2016). 즉, 교사는 이러한 관계들이 누적되기 전에 반드시 개입해야만 더 심각한 갈등이나 따돌림의 문제를 예방할 수 있다. 이를 위해 이전 담임이었던 동료 교사와의 면밀한 의사소통을 통해 유아들의 이전 연령에서의 또래관계를 파악할 줄 알아야 하며, 학부모와의 지속적인 소통을 통해 기관 외에서도 유아가 겪어왔던 또래관계를 이해하고 있어야 한다.

둘째, 유아들의 관계는 '그들만의 세상'에서 형성되기에 이를 완벽하게 파악할 수 없는

www.kci.go.kr

교사는 좌절감과 한계를 경험하였다. 어른들은 볼 수 없고 알 수도 없는 일들이 유아들만의 세상에서 일어나고 있었기 때문이다. 김희태(2015) 역시 또래 문화에서의 유아들의 주체성을 강조하며, 유아들의 사회적 상호작용은 선형적으로 발달하는 것이 아니라 유아들이 직접 즉흥적으로 창조해나가면서 발달한다고 바라보았다. 그들만의 세상을 이해하기 위해서는 교사의 관찰은 필수적이지만 유아들의 또래관계를 모두 관찰하고, 이해하기란 현실상 불가능하다. 교사는 교실의 모든 상황을 관찰할 수 없으며 심지어 자신들의 세계를 지켜나가기 위하여 사각지대를 의도적으로 활용하는 유아도 존재하기 때문이다. 성인의 시각으로 유아들의 관계를 바라보다 보니 유아들 사이에선 중요할 수 있는 것들을 아무것도 아닌 듯 넘어가기도 한다. 설령 교사가 이를 발견하고 유아들의 마음을 읽어주려 할지라도 만 5세 아이들은 '저 별일 없어요. 괜찮아요.'라며 자신의 마음을 숨기기도 한다. 만 5세의 또래관계를 질적으로 연구한 장정윤과 엄정애(2017) 역시 유아들의 또래관계는 보이는 것 이면의 세계가 존재하며 이면의 세계에 집중할 필요가 있음을 이야기하였다.

관찰의 어려움으로 나타나는 문제를 해결하기 위해 본 연구에 참여한 교사들은 또래관계에서 교사의 어려움을 다룬 연구(김주희 외, 2016)와 비슷하게 보조 인원과 같은 인적 지원을 요구하였다. 하지만 유아들의 이야기는 결국 성인의 시점으로는 완벽하게 이해할 수 없다는 점과 결국 보이지 않는 부분들은 존재할 수밖에 없다는 본 연구의 결과를 고려한다면 추가 인력이 나타나더라도 모든 상황을 완벽하게 관찰하고 이해한다는 것은 불가능하다. 그렇기 때문에 추가 인력 확충의 방안 외에 다른 방안에 대한 고려가 필요하다. 예를 들면 또래 간의 갈등을 바라만 보고 있는 아이들을 변화시켜 직접적으로 그들의 문제를 올바르게 해결할 수 있도록 도울 수 있다. 교사가 모든 일을 다 파악하고 발견하는 것은 불가능하기에 전체 유아를 대상으로 한 예방적 차원에서의 간접적 지원을 하고 이를 통해 평화적 교실 분위기를 조성하는 것이다. 실제로 많은 괴롭힘 예방 교육 프로그램에서 방관자 교육을 포함하고 있으며(Nickerson, 2019), 방관자 교육은 실제 괴롭힘 행동을 감소시키는 데 유의한 영향력을 보여주었다(Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011).

셋째, 교사는 유아들의 또래관계를 지원하며 마치 자신이 실패한 교사와 같다는 자책감을 느끼고 있었다. 유아들의 또래관계는 유아들이 직접 관계를 맺는 것이기 때문에 교사가 아무리 잘 도와주려고 해도 교사의 의도대로 해결되지 않는 경우들이 존재하기 때문이다. 유아의 문제행동에 대한 교사의 교수 실태를 탐색한 이연정과 조윤경(2014) 역시 교사들은 유아들을 지도하는 과정에서 자신의 감정 조절과 능력 부족에 있어 어려움을 경험한다고 이야기하였다.

그러므로 또래관계 지원을 위한 교사교육은 교사가 경험하게 되는 무력감을 긍정적인 방향으로 나아갈 수 있도록 안내하는 방향으로 이루어질 필요가 있다. 또한, 교사 개인 차원을 넘어 기관의 협조와 지원체계가 중요(김태영, 2020)하다는 점을 고려한다면 또래관계에서 교사가 경험하는 어려움들을 나눌 수 있는 교사교육 혹은 교사 공동체의 중요성이 대두된다. 초임교사를 위한 문제행동 지도 교육을 연구한 송나리와 권정윤(2016) 역시

www.kci.go.kr

교사교육을 통해 심리적인 지원이 이루어져야 하며, 학습공동체 형식의 교사교육의 필요성을 보고하였다.

넷째, 교사는 학부모와의 좁혀지지 않는 차이를 발견하고 있었다. 또래 교실의 상황을 볼 수 있으며 전체적인 유아들의 관계를 파악할 수 있는 교사와 자신의 자녀의 이야기만으로 상황을 바라볼 수밖에 없는 학부모는 같은 상황일지라도 서로 다른 그림을 그리고 있었기 때문이다. 이와 같이 교사와 학부모는 시선의 범위가 달랐기 때문에 교사들은 학부모와의 의사소통에서 어려움을 경험하고 있었고, 때로는 교사의 이야기를 듣지 않는 학부모들도 존재했다. 다른 연구에서 역시 교사와 학부모 사이에는 관점의 차이가 존재하기 때문에 교사들은 어려움을 경험(유세영, 조윤경, 2019)하고 있었으며, 이러한 경험은 교사 효능감에 영향을 미치는 심리적 소진으로 나타나기도 했다(성은지, 송숙진, 2021).

이러한 관점의 차이는 나타날 수밖에 없는 것으로 교사는 학부모와의 다름을 이해할 수 없을지라도 이러한 사실을 인정하는 것이 중요하며 이를 기반으로 학부모와 원활하게 소통할 수 있는 방안을 마련하는 것이 중요하다. 실제로 학부모들은 교사와의 관계에서 자신의 마음을 읽어주고 배려하는 것을 요구(송유진, 이대균, 2012)하고 있었다. 그러므로 부모교육이나 가정 연계 교육에 있어서, 문제에 대한 해결책을 먼저 제시하기보다는 서로 다른 입장 차이를 인정하며 열린 마음으로 의사소통에 임하는 것이 교사-부모 협력의 첫걸음이 될 것이다.

본 연구결과를 바탕으로 또래관계 지원을 위한 교사교육 방향을 제언하면 다음과 같다. 첫째, 교사 공동체 중심의 교사교육이 필요하다. 교사는 유아가 현재 보여주는 또래관계만을 바탕으로 유아의 또래관계를 개선하는 것은 어렵다. 따라서 교사는 단발적인 사건을 중심으로 또래 간 갈등을 해결하기보다는 유아의 과거 경험을 파악할 필요가 있다. 이를 위해서는 그 아이를 맡았던 이전 담임교사와도 이야기를 나누어 볼 수 있는 장인 교사 공동체를 바탕으로 한 교사교육의 필요성이 대두된다. 또한, 교사 공동체를 통해 다른 교사와 이야기를 나누어보며, 자신이 놓치고 있거나 오해하고 있는 부분이 있는지 성찰해 볼 기회를 제공하는 것도 필요하다. 김태영(2020)과 송나리와 권정윤(2016) 역시 교사들의 문제행동지도를 위해서는 기관의 협조와 지원 체계가 뒷받침되어야 함을 이야기하며, 기관 내에서의 협력을 강조하였다.

둘째, 교사는 자신이 할 수 있는 부분과 유아들의 협조가 필요한 부분을 인정할 필요가 있다. 교사는 언제나 유아들만의 세상에 들어갈 수는 없으며, 그들의 세상을 완벽하게 이해할 수 없는 존재이다. 그렇기 때문에 교사 대신 아이들의 세상을 바라봐 줄 유아들이 필요하다. 친구들의 또래관계에서 문제가 발생하였을 때 이를 외면하지 않고, 그들이 해결할 수 있도록 도와주거나 힘들 경우 교사에게 이야기해 줄 수 있도록 방관자(bystanders) 역할(Jenkins & Nickerson, 2019)의 중요성과 방법들을 유아들에게 안내할 필요가 있다. 또래 괴롭힘 예방 프로그램 중 하나인 핀란드의 키바 코울루(KiVa Koulu) 프로그램 역시 이러한 방관자의 역할을 강조하였다(김병찬, 2012). 그러므로 또래관계 지

www.kci.go.kr

원을 위한 교사교육에서는 교실 내 방관자의 역할에 대한 내용을 포함할 필요가 있다.

셋째, 긍정적인 교수 효능감을 경험할 수 있도록 하는 교사교육이 필요하다. 교사들은 또래관계를 지원하며 지속적인 노력과 개입에도 개선되지 않음으로 인해 좌절감, 실패감을 느끼게 된다. 교사가 경험하는 좌절감이나 실패감은 유아의 또래 상호작용과 사회적 유능성에 영향을 미치기 때문에(심숙영, 임선아, 2018; 한은숙, 허혜경, 2016) 교사가 또래관계를 지원함에 있어 자신감을 가질 수 있도록 하는 것이 필요하며, 격려와 긍정적인 지지를 바탕으로 교사교육이 이루어져야 할 것이다.

마지막으로 학부모와 교사의 차이점을 인식하고 협력적인 관계를 수립할 수 있는 방안에 대한 내용이 포함되어야 한다. 또래관계를 지원하기 위해서는 학부모와의 협력이 필수적이지만, 같은 상황일지라도 학부모와 교사가 바라보는 시선은 다를 수밖에 없다. 그러므로 교사들이 이러한 학부모의 특성을 인식할 수 있도록 알려주고, 학부모와의 입장 차이를 좁힐 수 있도록 상호 이해를 바탕으로 한 교사-부모 관계를 구축할 수 있는 방안들을 교육내용에 포함할 필요가 있다. 실제로 유아들의 또래관계에 대한 교사와 부모의 관점이 차이가 날 수 있다는 내용의 부모교육, 교사교육을 실시한 이후, 자신의 자녀가 아닌 다른 유아와 교사를 이해하는 데 도움이 되었다는 부모의 피드백이 나타났다(이승하, 홍인표, 2021).

본 연구의 한계점 및 후속연구를 위한 제안을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 참여 교사의 개인적 특성은 고려하지 않았다. 또래관계 지원 방식은 교사의 개인적 특성, 성향, 교직관 및 경력 등에 의해서도 영향받을 수 있다. 또한 지역에 따라 유치원이 처한 상황이 다를 수도 있다. 따라서 결과를 일반화하는 데 유의가 필요하며 다양한 범주에 따른 교사들이 어떠한 어려움을 경험하고 있는지에 대한 연구가 요구된다. 이는 교사들에게 개별적인 맞춤형 지원을 하는 데 있어 유용한 자료를 제공해 줄 수 있을 것이다. 둘째, 남아와 여아 지도에 따른 교사의 어려움이 있을 수 있으나 본 연구에서 밝히지 않은 제한점이 있다. 만 5세가 되면서 여아들의 놀이와 남아들의 관계는 확연하게 구분된다. 그중에서도 여아들의 관계는 보다 관계적이고 복잡하다는 특징을 가지는데 유아들의 성별에 따라 교사들이 경험하는 어려움의 차이점이 있는지에 대한 연구도 이루어질 수 있을 것이다. 셋째, 후속 연구에서 다양한 연령의 또래관계 지원 경험을 연구할 필요가 있다. 만 3, 4세 유아의 또래관계 지원은 5세 유아의 것과는 다른 특성을 나타낼 수 있기에 다양한 연령대에서 교사가 경험하는 어려움을 연구한다면 유아의 또래관계 발달에 대한 일련의 과정을 이해하고 지도하는 데에 유용한 자료를 제공해 줄 것으로 기대된다.

www.kci.go.kr

참 고 문 헌

김병찬 (2012). 핀란드의 키바 코울루(KiVa Koulu) 프로그램 및 한국교육에 주는 시사점 (연구보고 OR 2012-01-08). 진천: 한국교육개발원.

김선희, 김희태 (2017). 혼합연령 유아학급의 또래지위에 따른 또래관계 특성. 어린이문학교육연구, 18(4), 335-359.

김영희, 박지현 (2014). 보육교사-유아 상호작용과 유아의 또래놀이행동 간의 관계에서 부모-교사 협력의 조절효과. 유아교육연구, 34(3), 135-152. doi: https://doi.org/10.18023/kjece.2014.34.3.007

김은숙 (2013). 유아의 성별과 놀이성 및 사회적 유능감의 관계. 한국영유아보육학, 81, 91-110.

김주희, 이병인, 조현근 (2016). 유아의 문제행동 지도에 대한 일반유치원 교사의 어려움과 지원요구. 유아특수교육연구, 16(4), 23-59.

김태영 (2018). 유아교사의 문제행동 인식 및 지도에 대한 심층면담. 유아특수교육연구, 18(4), 21-49. doi: https://doi.org/10.21214/kecse.2018.18.4.21

김태영 (2020). 유아의 문제행동지도를 위한 교사의 협력 전략. 학습자중심교과교육연구, 20(23), 573-596. doi: https://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.23.573

김희숙, 박미현 (2021). 유아기 또래놀이행동이 학령기의 집행기능곤란과 학교적응 간의 평행과정변화궤적에 미치는 영향. 유아교육연구, 41(4), 55-74. doi: https://doi.org/10.18023/kjece.2021.41.4.003

김희숙, 채영란 (2017). 유아의 사회적 힘과 대인관계 성향이 또래관계에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 22(6), 233-253. doi: https://doi.org/10.20437/KOAECE22-6-11

김희태 (2015). 유아들의 사회적 상호작용에 대한 연구. 유아교육학논집, 19(4), 197-221.

김희태, 김정림, 이임순, 남연정 (2014). 유아의 부정적인 또래 상호작용 행동과 관련 변인들 간의 관계 구조 분석. 유아교육연구, 34(2), 29-48. doi: https://doi.org/10.18023/kjece.2014.34.2.002

류미향 (2017). 기관, 학급, 또래집단의 맥락에 따른 유아 관계맺음 특성에 대한 질적 연구. 유아교육연구, 37(3), 541-568. doi: https://doi.org/10.18023/kjece.2017.37.3.024

박찬옥, 서은미, 엄은나 (2014). 유아사회교육. 파주: 정민사

배지희, 이윤영, 조연경 (2013). 유아의 문제행동과 관련된 부모면담에 대한 유아교사들의 인식과 경험. 유아교육연구, 33(5), 89-114. doi: https://doi.org/10.18023/kjece.2013.33.5.004

서향희 (2016). 유치원 만 5 세 유아들의 친구관계에 대한 교사의 걱정. 학습자중심교과교육연구, 16(2), 547-570.

성은지, 송숙진 (2021). 유아문제행동지도를 위한 교사와 부모의 협력 과정 및 어려움과 요구: 고경력 공립유치원 교사의 인식을 중심으로. 유아교육학논집, 25(4), 51-74. doi: https://doi.org/ECERR.2021.8.25.4.51

송나리, 권정윤 (2016). 초임교사의 유아 문제행동 지도능력 강화를 위한 교사교육 프로그램

www.kci.go.kr

개발 및 적용. 유아교육연구, 36(6), 97-126. doi: https://doi.org/10.18023/kjece.2016.36.6.005
송유진, 이대균.(2012). 어린이집 학부모가 교사와의 관계에서 느끼는 어려움과 요구. 어린이문학교육연구, 13(3), 413-439.
송은영, 이경민 (2014). 유치원에서의 따돌림 실태와 교사의 인식. 미래유아교육학회지, 21(3), 289-315.
신유림 (2010). 유아의 또래 괴롭힘 피해에 대한 유아 개인 및 학급 맥락의 영향. 가정과삶의질연구, 27(6), 13-20.
심숙영, 임선아 (2018). 유아교사의 행복감과 교수효능감이 유아의 사회적 유능성에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용 매개효과를 중심으로. 유아교육연구, 38(1), 319-339. doi: https://doi.org/10.18023/kjece.2018.38.1.013
연제은, 이혜란 (2017). 유아의 애착과 또래유능성간의 관계에서자기조절능력의 매개효과. 발달지원연구, 6(2), 103-116. doi: https://doi.org/10.22839/adp.2017.6.2.103
오새니 (2014). 만 5세 유아의 또래 간 갈등 양상에 대한 연구. 영유아교육보육연구, 7, 81-104.
유세영, 조윤경 (2019). 어린이집 재원 만 3, 4, 5세 유아의 문제행동에 대한 부모와 교사의 인식 비교. 유아교육·보육행정연구, 23(3), 275-304. doi: https://doi.org/10.22590/ecee.2019.23.3.275
이선경, 김효원 (2016). 교실환경, 교사-유아 상호작용, 유아의 인지능력과 또래 상호작용 간의 구조적 관계 분석. 학습자중심교과교육연구, 16(10), 925-945. doi: https://doi.org/10.22251/jlcci.2016.16.10.925
이승하, 김유중 (2020). 유아기 괴롭힘 현황 및 예방/개입책에 대한 교사의 인식. 학습자중심교과교육연구, 20(1), 787-816. doi: https://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.1.787
이승하, 홍인표 (2021). 유아기 괴롭힘 예방· 개입을 위한 다중체계지원 프로그램 개발 및 적용. 유아교육학논집, 25(6), 279-307. doi: https://doi.org/10.32349/ECERR.2021.12.25.6.279
이연정, 조윤경 (2014). 국공립 어린이집 재원 유아의 문제행동과 교사의 현재 교수 실태 및 지원요구에 대한 탐색. 한국보육지원학회지, 10(3), 5-29.
이원영, 김효숙 (2006). 어머니의 자녀친구관계 관리전략과 유아의 친구관계 간의 관계. 유아교육학논집, 10(1), 79-98.
이종각, 문수백 (2011). 유아의 또래유능성과 관련변인들 간의 관계구조. 열린유아교육연구, 16(6), 249-269.
임우영, 안선희 (2011). 유아교사-부모 협력과 교사-유아 상호작용간의 관계. 미래유아교육학회지, 18(4), 323-350.
장정윤, 엄정애 (2017). 만 5 세 하늘반 유아들의 또래관계 탐색. 유아교육연구, 37(4), 877-913. doi: https://doi.org/10.18023/kjece.2017.37.4.036
정효진, 배지현 (2015). 영아와 유아의 또래관계 연구동향 비교 분석. 열린유아교육연구, 20(5), 157-183.

www.kci.go.kr

최은정 (2020). 자유놀이에서 나타난 유아의 '관계맺음'의 역동성 탐색: Merleau-Ponty의 몸 현상학을 중심으로. 미래유아교육학회지, 27(3), 239-264. doi: https://doi.org/10.22155/JFECE.27.3.239.264

한선희, 문혁준 (2014). 유아의 정서지능, 어머니의 양육행동, 교사-유아관계가 또래유능성에 미치는 영향. 인간발달연구, 21(2), 159-177.

한은숙, 허혜경 (2016). 교사-유아 상호작용 및 교수효능감이 또래상호작용에 미치는 영향 연구. 유아교육연구, 36(2), 53-70. doi: https://doi.org/10.18023/kjece.2016.36.2.003

Acar, I. H., Hong, S. Y., & Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(6), 866-884. doi: https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380884

Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143–161). New York, NY: The Guilford Press.

Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of mixed methods research, 3*(2), 95-108. doi: https://doi.org/10.1177/1558689808330883

Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 247-256. doi: https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist, 44*(2), 120. doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1-13. doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01714.x

Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *The Journal of Early Adolescence, 39*(2), 141-166. doi: https://doi.org/10.1177/0272431617735652

Lee, S. H., Smith, P. K., & Monks, C. P. (2016). Participant roles in peer-victimization among young children in South Korea: Peer, self, and teacher-nominations. *Aggressive behavior, 42*(3), 287-298. doi: https://doi.org/10.1002/ab.21623

Nickerson, A. B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health, 11*(1), 15-28. doi: https://doi.org/10.1007/s12310-017-9221-8

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin, 102*(3), 357-389.

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of*

www.kci.go.kr

Behavioral Development, 35(5), 405-411. doi: https://doi.org/10.1177/0165025411407457

Shin, K. M., Cho, S. M., Shin, Y. M., & Park, K. S. (2016). Effects of Early Childhood Peer Relationships on Adolescent Mental Health: A 6- to 8-Year Follow-Up Study in South Korea. *Psychiatry investigation, 13*(4), 383–388. doi: https://doi.org/10.4306/pi.2016.13.4.383

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 586–603). New York, NY: The Guilford Press.

www.kci.go.kr

ABSTRACT

Teachers' experiences in peer relationship support for 5-year-old children

Kwon, Seul-Gi (Chung-ang University)
Lee, Seung-Ha (Chung-ang University)

This study aims to examine teachers' experience in supporting peer relationship of infants aged 5, and to present the direction of teacher education for peer relationship support. To this end, eight homeroom teachers in charge of the children of age 5 were selected for in-depth interviews, and content analysis was conducted.

First, 'looking into the history of relationships' consisted of 'history of conflict and prejudice' and 'the weak and the strong', explaining the teacher's experience of considering the accumulation of relationships when applying for peer relationships. Second, 'entering their own world' represented the appearance of a teacher trying to enter the world of infants to support peer relationships, such as 'invisible world', 'hiding children', and 'detective teacher'. Third, 'the guilt of feeling as a failed teacher' explained the experience of feeling limited as a teacher by supporting peer relationships such as 'what cannot be taught', 'the truth learned late', 'vague decisions', and 'mechanical intervention'. Fourth, 'finding uncompromising differences' consisted of 'range of gaze' and 'parent who does not listen' explained the teacher experiencing the differences with parents. These teacher experiences provide implications for the conditions that must be preceded to support peer relationships and the direction of teacher education.

www.kci.go.kr