

직장어린이집 3세 소인수 학급 유아의 또래관계 증진을 위한 실행연구*

이보라** · 권정윤***

국문초록 본 연구의 목적은 직장어린이집 3세 소인수 학급 유아의 또래관계를 증진하는 방안을 모색하고 이를 실행하는 과정에서 나타나는 유아의 변화를 알아보는 것이다. 이를 위해 서울시에 있는 A 직장어린이집 3세 파랑반 유아 6명을 대상으로 약 5개월간 3차의 실행 과정을 거쳐 자료를 수집하여 분석하였다. 연구 결과, 첫째, 1차 실행에서는 소인수 학급 내에서 공동체 의식을 형성하고, 공동체 속의 나를 인식해 볼 수 있는 활동과 유아 간 친사회적인 행동을 독려할 수 있는 활동을 진행하였다. 2차 실행에서는 사회적 기술, 타인의 생각 수용 및 자신의 감정 표현 활동을 제공하였다. 3차 실행에서는 협동놀이와 또래관계 확장 활동을 제공하였다. 둘째, 이러한 실행을 통해 유아에게 나타난 변화는 또래와 함께 놀이하는 즐거움 인식, 의사소통 기술 발달로 인한 또래와의 긍정적 관계 형성, 교사 의존에서 자기주도적 태도 형성으로 나타났다. 도출된 연구 결과를 바탕으로 소인수 학급의 원활한 운영과 유아의 사회성 증진 방향에 대해 논의하였다.

주제어: 소인수 학급, 또래관계, 실행연구, 사회성 증진, 직장어린이집

목차

- I. 연구의 필요성 및 목적
- II. 연구 방법
- III. 연구 결과
- IV. 논의 및 결론

논문접수일: 2026.06.18.

논문수정일: 2026.07.16.

게재확정일: 2026.08.01.

I. 연구의 필요성 및 목적

저출생 현상은 대한민국의 인구 구조뿐 아니라 교육 현장에도 변화를 불러오고 있다. 우리나라 합계출산율은 2015년 1.23명, 2018년 0.98명, 2025년 0.82명으로 나타났다(통계청, 2026). 이를 OECD 통계자료와 비교하면, 2022년 OECD 38개국 합계출산율 평균은 1.51명으로 우리나라는 OECD 국가 중 가장 낮은 합계출산율을 기록하였으며, 합계출산율이 '1.00' 이하인 국가 또한 우리나라가 유일하다(OECD, 2024).

장기화한 저출생 현상은 우리나라 유아교육기관의 학급 운영 방식에 큰 영향을 미치고 있으며, 어린이집을 이용하는 영유아 수도 감소하고 있다(서울특별시 보육포털 서비스, 2024). 2024년 12월

* 이 논문은 2026년 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문의 일부를 수정 보완한 것임.

** 제1저자, 성신여자대학교 교육대학원 유아교육전공 석사 / dlqhfk0925@naver.com

*** 교신저자, 성신여자대학교 유아교육과 교수 / jykwn@sungshin.ac.kr

말 기준 어린이집 유형별 정원 충족률은 국공립 어린이집 75.0%, 민간 어린이집 66.2%, 가정 어린이집 77.5%, 직장어린이집 56.7%로 나타났다. 특히 직장어린이집의 낮은 정원 충족률은 해당 기관이 안정적인 정원 확보에 어려움을 겪고 있음을 보여주며, 이는 학급 구성과 운영 방식의 변화 가능성을 시사한다.

영유아 수 감소에 따른 유아교육기관의 감소는 ‘소인수 학급’이라는 새로운 형태의 학급 운영 방식을 유발하였다. 유치원 소인수 학급에 대한 정의는 교육청별 기준이나 학급의 연령 구성에 따라 상이할 수 있으나, 교육학 용어 사전(서울대학교 교육연구소, 2011)에 따르면 학급 당 유아가 10명 이하인 학급을 뜻한다. 따라서 어린이집 3~5세 소인수 학급에 대한 명확한 정의가 부재한 현 시점에서, 본 연구는 선행 문헌의 기준에 따라 ‘학급 당 유아 수가 10명 이하인 학급’을 소인수 학급으로 정의한다.

소인수 학급은 긍정적인 측면을 가짐과 동시에 부정적인 측면도 갖는다. 먼저 긍정적인 측면을 살펴보면 첫째, 교사는 유아에 대한 이해와 관심이 증대되어 교사-유아 간 보다 양질의 상호작용이 가능하다(류현주, 2018). 둘째, 유아의 수가 적기 때문에 교사는 유아의 개별적인 흥미와 발달적 요구를 반영하고 지원하는 데 집중할 수 있다(김나연, 2024). 셋째, 다인수 학급 대비 유아 1인당 지원 예산이 높고 공간 비율이 넓어서 학급 운영 측면에서 학부모의 인적 환경 만족도와 시설 및 교재교구 만족도가 높다(김수연, 2019).

반면 소인수 학급이 가지는 부정적인 측면으로는 첫째, 학급 당 유아의 수가 적어 유아가 다양한 놀이를 경험하며 상호작용을 할 유아의 수가 제한적이다(김나연, 2024; 류현주, 2018; 장예나, 2023; 최세희, 2014). 유아는 주변 또래를 통해 대인관계를 경험하며 사회정서, 인지, 언어 등 전반적인 발달이 이루어진다. 동일 연령 유아와의 놀이 경험 부족은 사회성 발달 최적의 시기에 있는 유아들에게 단점으로 작용한다. 남보라(2022)는 4명으로 이루어진 5세 소인수 학급을 운영하며 유아들이 다양한 대인관계를 경험하지 못하여 배려가 부족하고, 갈등 상황이 빈번하게 발생하는 어려움이 있다고 밝혔다. 윤혜진(2020)은 5명으로 이루어진 3세 소인수 학급을 운영하며 유아 수가 적어 놀잇감이 풍부하고 유아가 자신이 원하는 놀이를 할 수 있는 환경이지만 놀이 상대가 적어 놀이 시간을 지루해하고 유아 간 갈등 상황이 잦다는 문제가 있음을 밝히며 소인수 학급을 대상으로 한 연구가 필요함을 언급하였다. 둘째, 소인수 학급은 일정한 인원을 필요로 하는 교육활동에 제약이 있다(장예나, 2023). 역할놀이, 동극과 같이 다양한 역할이 필요한 놀이에 있어 유아의 수가 부족하며(김나연, 2024), 또래와 의견을 나누고 협동 및 경쟁을 경험할 수 있는 게임, 토론 등의 활동에 어려움이 있어 교육활동의 불균형이 나타나기도 한다. 또한 견학지의 문제를 들 수 있다. 서울시와 경기도 대부분의 유아 대상 견학지는 10명 이상부터 단체 예약 접수가 가능하나, 학급당 10명 이하의 유아가 대부분인 소인수 학급의 경우 견학지가 제한된다(한승지, 2019).

유아는 또래 놀이를 통해 일상에서의 경험을 재구성하여 표현하며 전인적인 발달을 이루어간다. 유아기 또래관계는 사회적으로 성장하고 발전하는 데 중요한 부분이 된다. 유아는 또래와의 대화, 타협, 갈등을 해결해 나가는 과정을 통해 사회적 기술을 향상한다. Parten(1932)에 따르면 영아기의 경우, 혼자놀이, 병행놀이 유형을 거쳐 3세가 되면 연합놀이를 통해 또래와 활발한 관계를 맺으며

사회적으로 성장한다(임지영 외, 2025 재인용). 3세경 유아는 영아기 때보다 또래놀이를 더 선호하고 또래와 활발한 관계를 맺기 시작한다. 성인과의 관계 중심에서 또래와 관계를 맺는 이 시기 유아들은 또래의 관점을 이해하고, 자기 생각이나 요구를 적절히 표현하여 문제를 해결해 나가는 방법을 배우는 중이기 때문에 또래와의 부정적인 관계를 경험하기도 한다. 따라서 3세 유아를 담당하는 교사는 유아가 또래관계 속에서 건강한 사회적 상호작용 기술을 발달할 수 있도록 지원해 주어야 한다. 또한, 또래관계를 지원하기 위해서는 개별 유아의 발달단계와 특성, 유아가 속한 환경의 맥락을 고려하여 현재 교실에서 일어나는 또래관계의 문제점을 인식하는 과정이 필요하다(함혜정, 이승연, 2016). 따라서 이러한 유아의 사회성 발달의 측면에서 볼 때, 소인수 학급을 담당하는 교사는 제한된 대인관계 환경에서 유아들이 또래관계를 잘 형성하고 있는지, 또래와의 상호작용을 통해 충분한 발달 경험을 하고 있는지 점검할 필요가 있다.

유아 소인수 학급 운영과 관련된 선행 연구를 살펴보면 국공립 유치원에서 소인수 학급 유아를 대상으로 한 실행연구(김보영, 2022; 윤혜진, 2020; 최세희, 2014), 소인수 학급 운영에 대한 교사의 인식 및 어려움을 분석한 연구(김경철, 김안나, 2010; 김나연, 2024; 류현주, 2018; 장예나, 2023; 한승지, 2019), 소인수 학급 운영에 대한 학부모의 인식을 분석한 연구(김수연, 2019), 소인수 학급에서의 사례 연구가 있다(김문주, 2017; 전은진, 2021). 이러한 연구들에서는 국공립 유치원 소인수 학급에서 유아들이 경험할 수 있는 대인관계가 좁아 사회적 기술을 형성하는 데 어려움이 있어서 다양한 지역과 연령을 대상으로 한 연구가 필요하다고 하였고(남보라, 2022; 윤혜진, 2020; 최세희, 2014), 소인수 학급을 운영하며 교사가 느끼는 보람과 어려움에 대해 탐색하거나, 교사의 직무 만족도와 교육의 질을 높이기 위한 지원 방안에 대한 필요성을 시사하였다(류현주, 2018; 장예나, 2023; 한승지, 2019). 소인수 학급 운영에 대한 학부모의 인식을 분석한 연구에서는 교육과정, 기관과 가정 간 의사소통의 질, 유아에 대한 관심과 지원 등의 부분에서 공립유치원 소인수 학급 학부모의 만족도가 높게 나타났음을 밝히며 소인수 학급이 가진 장점을 다인수 학급과 공유할 수 있는 여건이 만들어져야 함을 시사하였다(김수연, 2019). 소인수 학급에서의 사례연구에서는 소인수 학급만의 특성을 이용하여 유아가 자유롭게 놀이하는 과정을 관찰하며 진정한 놀이의 의미를 알아보았고(김문주, 2017; 전은진, 2021) 소인수 학급의 긍정적인 면을 확대하기 위한 학급 당 유아 수 감축 등의 구체적인 지원 방안과 정책에 관한 연구가 필요함을 시사하였다.

이처럼 소인수 학급이 증가함에 따라 소인수 학급을 운영하는 교사들의 어려움과 개선 방안에 관한 연구가 활발히 이루어지고 있으나 대부분의 연구가 공립유치원을 중심으로 이루어졌으며 어린이집에서의 연구는 소수에 불과하다. 다양한 어린이집 유형에서도 소인수 학급의 한계를 개선하기 위한 사례 중심의 연구가 이루어질 필요가 있다. 또한 저출생 현상이 지속적으로 심각한 수준을 보임에 따라 유아의 연령, 기관의 특성 등 다양한 배경을 가진 소인수 학급을 대상으로 한 연구가 이루어질 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 직장어린이집의 맥락에서 3세 소인수 학급 유아의 또래관계 증진을 위한 실행연구

구를 실시하고, 효과적인 소인수 학급 운영 방안을 모색하는 것을 목적으로 하였다. 또한, 실행연구를 통해 소인수 학급의 문제점을 발견하고 개선하는 과정에서 유아의 변화 과정과 교육적 의미들을 살펴 보고, 소인수 학급을 운영하는 유아 교사들에게 또래관계 증진에 대한 정보를 제공하고자 한다. 이러한 연구 목적에 따라 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 직장어린이집 3세 소인수 학급 유아의 또래관계 증진을 위한 실행 과정은 어떠한가?
2. 직장어린이집 3세 소인수 학급 유아의 또래관계 증진을 위한 실행을 통해 나타난 유아의 변화는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 실행연구

실행연구는 연구자가 현장에서의 문제점을 탐구하여 계속해서 개선하려는 과정 지향적 탐구 패러다임이다(이용숙 외, 2005). Kemmis와 McTaggart(1988)는 실행연구를 ‘계획, 행위, 관찰, 그리고 반성의 연속적 과정’이라고 정의하였다. 실행연구는 ‘계획, 행위, 관찰, 반성’의 단계를 한 번만 거치는 과정으로 종결되는 것이 아니라 개선이 성취될 때까지 계속해서 순환되는 연구 방법이다. 본 연구에서는 ‘계획-행위-관찰-반성의 연속적 과정’ 모형을 기초로 연구자가 답임을 맡은 3세 파랑반의 또래관계 문제점을 파악한 후 개선 방안을 모색하여 실행하였다. 실행 과정에서 평가와 반성을 통해 새롭게 파악한 문제점은 다음 실행 과정에서 개선 방안을 모색하는 등 ‘계획-실행 및 관찰-반성’을 한 주기로 하여 3회 반복하는 실행연구를 실시하였다.

2. 연구 참여자

1) A 직장어린이집 3세 파랑반

본 연구의 참여 기관은 서울시에 소재한 A 직장어린이집이며 A 직장 내 1층에 있기 때문에 영유아는 대부분 A 직장에 다니는 부모의 출퇴근 시간에 맞춰 등·하원하며, 실외 놀이 시간에 종종 영유아와 학부모가 마주쳐 반갑게 인사를 하는 경우도 있다. 파랑반에는 직장 내 부서가 같은 학부모도 있고, 파랑반 유아 6명 중 5명의 유아는 1세 때 A 직장어린이집에 입소하여 3년째 함께 생활해 오고 있기에 학부모 간의 친분이 높다. A 직장어린이집은 1세~3세 1학급씩 총 3학급으로 구성되어 있다. 본 연구의 참여 학급인 3세 파랑반은 여아 3명, 남아 3명 총 6명의 유아로 구성되어 있다. 이는 보육사업 안내상의 3세 학급 정원 기준인 15명의 절반 이하에 해당하며, 교육학 용어 사전에서 정의한 소인수 학급 기준에

도 부합한다. 유아 6명 중 5명은 1세에 A 직장어린이집에 입소하여 3년째 같은 학급에서 지내고 있고, 유아 1명은 2세에 A 직장어린이집에 입소하여 2년째 같은 학급에서 지내고 있다. 유아 6명 중 2명은 1남 1녀 중 첫째이고, 4명은 외동이며 주변에서 어울릴 수 있는 또래가 없거나 많지 않은 편이다. 유아들은 대부분 8시 30분에서 9시 사이에 등원하며 17시 30분에서 18시 30분 사이에 하원한다.

2) 실험연구자로서의 교사

연구자는 3세 파랑반의 담임인 9년 차 교사로, 연구자는 9년 동안의 담임 경험을 회상해 보았을 때, 교사 대 아동의 법정 비율을 갖춘 유아 학급에서보다 소인수 학급에서 교사와 유아 간 상호작용의 양과 질이 더 높게 나타남을 느꼈다. 하루에 유아들 한 명 한 명과 대화를 많이 할 수 있다는 것은 소인수 학급의 장점으로 작용하였다. 반면 소인수 학급만이 가진 새로운 측면의 어려움과 고민에 직면하기도 하였다. 2023년도에는 타 직장어린이집에서 5세 유아 4명으로 구성된 소인수 학급을 경험하였는데 초등학교 진학을 앞둔 5세 유아들이 이 학급 내에서 또래관계를 통해 사회적 기술을 잘 발달시켜 나가고 있는가에 대한 고민이 있었다. 유아들의 수가 적다 보니 함께 하나의 목표를 수립하고 해결해 나가는 협력 활동의 기회가 부족함을 느꼈고, 협력적 상호작용을 증진하기 위한 교육활동을 제공해 주기 위해 노력하였다. 이러한 경험을 통해 연구자는 소인수 학급에 관심을 가지게 되었고, 올해도 소인수 학급을 담당하게 되면서 유아를 대상으로 한 실험연구를 통해 학급의 아쉬운 점을 활성화해 보고자 하는 다짐을 하게 되었다.

3. 연구 절차

본 연구는 2024년 9월 11일부터 2025년 2월 28일까지 약 24주간 총 5단계로 실행되었다. 1단계인 연구 준비 단계에서는 본격적인 실험연구에 앞서 파랑반 또래관계의 문제점을 파악하기 위해 6주간 참여관찰을 통해 파랑반의 또래관계 양상과 갈등 상황의 빈도와 시간을 분석하였다(9/11~10/24). 이후 1차 실행 및 평가와 2차 실행 계획(11/7~12/13), 2차 실행 및 평가와 3차 실행 계획(12/18~1/20), 3차 실행 및 평가 그리고 전체 실행 평가(1/21~2/28) 순으로 진행하였다. 구체적인 연구실행 과정 및 실행 방안은 <표 1>에 제시하였다.

〈표 1〉 연구실행 과정 및 실행 방안

단계		문제점 인식	실행 방안
1	연구 준비		• 파랑반 또래관계 문제점 파악 • 1차 실행 계획
2	1차 실행	• 고착화된 또래관계 • 서로 생각 수용의 어려움으로 인한 갈등 상황 • 갈등 상황에서의 높은 교사 의존도	• 1차 실행 시행 - '단풍잎의 가을밤' 동극 - <u>주인공 놀이</u> - 우리 반 무지개 만들기 - <u>편지쓰기 영역 만들기</u> • 1차 실행 평가 및 2차 실행 계획
3	2차 실행	• 서로 다름을 인정할 필요성 • 적절한 감정 표현을 위한 언어 활동의 필요성 • 갈등 해결에 있어 교사 의존도를 감소시킬 필요성	• 2차 실행 시행 - 친구야, 네 생각은 어때? - 행복 약속판 만들기 - 감정을 알아보고 언어로 표현해 보기 - 갈등 상황에서 유아의 상호작용을 격려하고 기다려주기 • 2차 실행 평가 및 3차 실행 계획
4	3차 실행	• 협동 활동의 필요성 • 관계 확장의 필요성	• 3차 실행 시행 - 짝공과 함께하는 협동 놀이 - 파랑반 모두가 함께하는 협동 놀이 - 동생들을 교실에 초대하여 함께 놀이하기 • 3차 실행 평가
5	전체 실행 평가		• 전체 연구 과정 평가

주: 연구 결과에는 지면 한계상 전체 실행 중 주요 실행(밑줄)만을 제시함.

4. 자료수집 및 분석 방법

본 연구의 자료수집 및 분석 방법은 참여관찰, 사진, 녹음, 영상 자료, 연구자 저널, 부모 면담 등이다. 본 연구는 연구 윤리 준수를 위해 보호자의 연구 참여 사전 동의서를 받았고, 연구 참여 유아의 이름은 모두 가명으로 처리하였다. 또한, 연구자의 연구 윤리 준수 교육을 이수하여 연구 윤리가 지켜지도록 노력하였다.

참여관찰은 연구자이자 담임교사가 실시하였고, 사례는 되도록 관찰 당일 전사하였으며, 작성된 관찰일지의 양은 A4 용지 기준으로 약 46페이지이다. 참여관찰 과정에서 사진 및 동영상 촬영하고 음성 녹음도 병행하였다. 이렇게 수집된 자료는 사진은 약 600장, 동영상상은 약 3시간 7분, 음성 파일은 약 1시간 분량이다. 부모 면담은 형식적 면담과 비형식적 면담을 병행하여 실시하였다. 형식적 면담은 회당 40분에서 1시간 정도 진행되었으며, 비형식적 면담은 등·하원 시간을 이용하여 10분 정도 수시로 이루어졌으며, 진행 중인 연구 활동에 대한 유아의 참여도, 어린이집과 가정에서의 변화 모습에 관한 질문이 이루어졌다. 면담으로 전사한 자료는 A4 용지 16장 분량이다. 연구자 저널은 교실에서 유아들과 함께 있는 상황일 때는 메모의 형식으로 짧게 기록해 두었다가 이를 정리하여 저널의 형태로 재기록하기도 하였다. 수집된 저널은 A4 용지 10장 분량이다.

본 연구에서 자료 분석은 Creswell(2009)의 질적 자료 분석 4단계를 따라 자료 관리, 반복적 읽기/메모

하기, 기술·분석 해석, 자료 제시 및 시각화의 흐름으로 진행되었다(김영천, 2016 재인용). 수집된 자료 중 동영상, 음성 자료는 텍스트 단위로 전사하였고, 현장에서 약식으로 기록해 둔 자료 또한 체계적으로 전사하여 관리하였다. 전사본을 반복적으로 읽으며 전체 자료의 흐름을 파악하였고, 연구 문제에 따라 분류하여 범주화하였다. 또한 자료 분석 과정에서 신뢰도와 타당성을 위해 여러 가지 자료를 통합하여 사용하고 분석하는 삼각측정법(Triangulation)을 실시하여 결점과 판단 오류를 보완하고자 하였다(김영천, 2016). 또한 유아교육 전공 교수와의 협의와 논의를 통해 연구 방향을 점검하는 시간을 가지며 보다 객관적이고 신뢰성 있는 연구 결과를 도출하고자 노력하였다.

III. 연구 결과

1. 3세 파랑반의 또래관계 문제점 파악

3세 파랑반의 또래관계 문제점을 파악하고자 2024년 9월 11일부터 10월 24일까지 참여관찰을 실시하였다. 6명으로 이루어진 파랑반에서는 소수 또래로 구성된 학급에서의 특성으로 인한 또래관계가 관찰되었다. 파랑반 유아의 놀이 및 일상생활에서 관찰된 문제점은 고착화된 또래관계, 서로의 생각 수용의 어려움으로 인한 갈등 상황, 갈등 상황에서의 높은 교사 의존도로 나타났다.

2. 3세 파랑반의 또래관계 증진을 위한 1차 실행 과정

1차 실행 과정에서는 유아들에게 고착화된 또래관계의 문제점을 해결하고자 6명의 유아가 다 함께 활동하며 공동체성을 느낄 수 있는 시간을 갖고자 하였다. 또한 서로의 생각 수용의 어려움으로 인한 빈번한 갈등 상황과 이때 나타나는 교사 의존도를 낮춰보고자 유아들이 자신의 마음을 친구에게 전해 보고, 유아 간 친사회적인 행동을 독려할 수 있는 활동을 구성하여 실행하였다. 단풍잎의 가을밤 동극, 주인공 놀이, 우리반 무지개 만들기, 편지쓰기 영역 만들기의 실행이 이루어졌으며, 지면 한계상 전체 실행 중 우리반 무지개 만들기 활동을 제외하여 제시하였다.

1) ‘단풍잎의 가을밤’ 동극

6명의 유아가 함께 어울리며 공동체 속의 ‘나’를 인식해 볼 수 있는 활동으로 동극 놀이를 진행하고자 하였다. 동극을 통해 유아들은 서로의 생각을 협력하는 과정에서 더 나은 결과를 얻을 수 있다는 것을 깨달으며, 공동체 의식과 사회적 태도를 형성한다(장현진, 2009). 1차 실행 기간에 ‘가을’을 주제로 놀이가 이루어지고 있었고, 테이블 동화에 흥미가 높은 파랑반 유아들은 ‘단풍잎의 가을밤’ 테이블

동화 자료를 조작하여 유아끼리 동화 내용을 표현해 보기도 하고, 동화를 재구성하여 자유롭게 표현하며 놀이하기를 즐겼다. 유아들에게 모두가 직접 등장인물이 되어서 함께 놀이해 보는 것을 제안하니 모두 동의하였다. 등장인물을 협의하는 과정에서 유아들은 자연스럽게 나와 친구의 의견을 조율해나가는 과정을 경험할 수 있었다. 동극 놀이가 이루어진 뒤, 유아들은 동생반도 초대하여 동극을 보여줄 것을 제안하였다.

예나: 동생들 긴 바늘 6에 오기로 했어. 아 떨어졌다.

소희: 애들아, 얼마 안 남았어! 우리 노래 연습할까?

교사: 애들아, 노래 연습할 사람!

(다 같이 모여 앉아 '도토리' 노래에 맞추어 노래 연습을 한다.)

〈참여관찰, 2024.11.08.〉



[그림 1] 서로를 격려하는 유아들

동극 공연이 끝난 후 파랑반 유아들은 동극 활동을 통해 또래와 협력하고, 성취감과 뿌듯함을 공유하며 서로를 격려하는 모습을 보였다([그림 1] 참조). 이는 동극 활동이 또래관계 속에서 사회적 태도를 형성하는 데 긍정적인 영향을 준 것으로 볼 수 있다.

2) 주인공 놀이

유아는 또래 중에서도 특별히 더 만족스러운 유아와 우정 관계를 형성하여 더 친밀하고 애정 어린 상호작용을 주고받기도 한다(박찬옥 외, 2013). 파랑반 유아들도 6명으로 이루어진 학급에서 함께 놀이하라고 하는 친구를 무조건 배척하거나 친한 친구가 없을 때는 교사와만 놀이하려고 하는 모습을 보여서, 유아들이 새로운 또래관계를 맺을 때 어려움이 예상되었다. 이에 유아들에게 단순히 다른 친구와도 함께 놀이할 것을 권유하기보다, 서로에 대한 이해와 친근감을 자연스럽게 확장할 수 있는 활동이 필요하다고 보았다. 따라서 하반기임에도 유아들이 서로를 새롭게 알아갈 수 있도록 ‘주인공 놀이’를 구상하였다. 하루에 한 명의 유아가 주인공이 되어 자신이 좋아하는 것과 좋아하는 말을 소개하도록 하여 또래 간 관심과 친근감을 촉진하고자 하였다. 또래 간 칭찬하기 활동은 유아들이 자신의

감정을 조절하고, 또래의 입장을 존중하며 친사회적 행동을 증진하는 효과가 있다(조영화, 2004). 이에 주인공이 된 친구를 칭찬하는 시간을 가지며 유아들이 친구를 긍정적으로 인식하도록 돕고, 결과적으로 또래관계를 증진하고자 하였다.

교사: 애들아, 오늘의 주인공 친구에게 인사 한번 해줄까? 안녕, 소희야. 우리 소희에게 한번 물어보자. 소희는 어떤 걸 좋아해?
 소희: 나는 공주랑 무지개.
 교사: 소희는 공주랑 무지개를 좋아한대. 무지개는 예나랑 똑같네. 또 뭘 좋아해?
 소희: 음... 깍두기
 교사: 깍두기? 맞아, 소희 요즘 깍두기 잘 먹더라. 애들아, 너희도 봤어?
 시우: 오늘은 못 봤어.
 소희: 같이 노는 거. 예나.
 교사: 아, 친구들이랑 같이 노는 거 좋아해.
 교사: 그렇구나, 그럼 소희는 친구들이 어떤 말을 해주는 건 좋아해?
 소희: 시우가 안아주는 게 너무 좋아. 그리고 예준이가 나랑 같이 노래하는 게 좋아. 나는 친구랑 같이 놀러 가서 주스 먹는 게 좋아. 우리 같이 놀러 갈까?
 교사: 지금부터 소희가 무엇을 잘하는지 생각 주머니로 생각해 보자.
 예나: 소희는 뛰어노는 걸 잘해.
 시우: 소희 춤추는걸 제일 잘 해.
 하연: 소희 정리 잘해.
 하늘: 소희는 공원 갔을 때 미끄럼틀 타고 땅으로 내려가는 걸 잘해.
 교사: 그렇구나. 애들아, 오늘은 소희 이야기 들어봤어. 내일은 소희가 이야기해 준 것 여기에 적어줄 테니까 소희가 좋아하는 말 많이 해주세요. 마지막으로 소희한테도 하트 한 번 보여줄까?
 유아들: (손으로 하트를 만들며) 소희야, 사랑해.

〈참여관찰, 2024.11.12.〉

소희의 단짝은 예나였다. 평소 예나에 대한 긍정적인 이야기를 많이 했었는데 오늘 활동을 통해 시우와 예준이를 향한 소희의 마음을 알게 되었다. 소희의 이야기를 들은 시우와 예준이도 미소를 지으며 화답하였다. 소희가 남아들에 대해 이런 마음을 갖고 있었는지 연구자 또한 알지 못했었다. 활동 후에도 유아들이 서로에 대해 긍정적으로 표현했던 것을 회상하여 이야기 나누며 또래에 대한 긍정적인 인식이 형성될 수 있도록 하였다.

예준이가 블록으로 전기차를 구성한다.
 소희: (예준이가 만든 구성물을 보며) 예준이 똑똑하다.
 하늘: 맞아. 예준이 똑똑해.
 소희: 예준이는 전기차를 좋아하나 봐.
 하늘: 예준아 너 전기차 좋아해?
 예준: 응 나 전기차 좋아해. 전기차는 충전해야 돼. 안 그러면 안 움직여.

하늘: 나도 전기차 만들어볼래.

〈참여관찰, 2024.11.26.〉

블록 놀이 중 유아들이 서로의 구성물을 보며 칭찬의 말을 건네는 모습이 나타났다. 평소 블록 놀이할 때 유아들은 주변의 또래가 만드는 것에 관심을 가지는 정도가 적었고, 단짝 친구가 아니면 더더욱 관심이 적었다. 그렇기에 블록 놀이 중 친구가 놀이하는 모습을 잠시 관찰한 후 칭찬의 말을 건네는 모습이 의미 있게 여겨졌다. 주인공 놀이에서도 유아들은 자신이 주인공이 되어 친구들로부터 칭찬받을 때 기뻐하며 긍정적인 정서를 경험하였다. 또래관계에서 긍정적으로 소통하기 위한 사회적 상호작용을 알아가는 유아들이었다. 놀이 상황뿐 아니라 일상생활에서도 친구의 잘하는 점이나 노력하는 점을 칭찬하는 상호작용이 증가했음을 관찰할 수 있었다. 부모들에게도 어린이집에서 또래관계 증진을 위해 어떤 연구 활동이 진행되고 있는지 알려드리고자 소책자로 제작한 후 가정으로 배부하였다. 더불어 가정에서도 어린이집 친구에 대해 비슷한 맥락으로 상호작용이 이루어질 수 있도록 알림장에 간단한 안내 말을 남겼다.

3) 편지쓰기 영역 만들기

11월 넷째 주 유아들은 우체국 현장학습을 다녀왔고, 편지로 마음을 전할 수 있다는 것에 대한 관심이 커지고 있었다. 이에 유아들이 편지로 또래와 긍정적인 소통의 경험을 할 수 있도록 언어 영역의 환경을 편지 쓸 수 있는 공간으로 재구성하였다. 역할 영역에서는 우체국 놀이가 활발하게 이루어지고 있었던 시기였기 때문에 유아들은 편지쓰기에 높은 흥미를 보였다. 유아에게 편지쓰기 활동은 편지 받는 대상의 상황과 느낌, 생각에 공감하도록 하여 유아의 조망수용능력 발달에 도움이 된다는 이민정(2017)의 연구 결과에 따라 유아들이 또래를 이해하고, 공감하는 기회를 가질 수 있기를 기대하였다.

소희가 시우에게 편지를 쓴다.

소희: 선생님 여기에 '고마운 마음이 들어.'라고 써주세요.

교사: ('고마운 마음이 들어.'라고 쓴다.)

소희: 도움 카드 중 '미안해' 카드를 골라 글자를 따라 쓴다.

교사: 소희야, 시우한테 미안한 게 있었어?

소희: 네. 시우한테 너무 미안해서.

교사: 어떤 게 미안했어?

소희: 내가 저번에 화내고 짜증내서.

교사: 그럼 시우한테 왜 고마운 마음이 들어?

소희: 시우가 너무 좋아서.

교사: 시우가 소희한테 잘해준 게 있었어?

소희: 밥 먹을 때 자리 바꿔줘서 고마웠어.

교사: 아 아까 점심시간에 시우가 자리 바뀌었었지. 그때 소희가 시우한테 고마웠었구나. 편지 받으면 시우도 기분 좋겠다.

〈참여관찰, 2024.11.26.〉

유아들은 편지를 이용하여 친구에게 좋아하는 마음을 표현할 뿐 아니라 미안했던 감정도 표현하였다. 이날의 오전 일과 중 소희와 시우 사이에 놀잇감을 차지하기 위한 약간의 갈등이 있었고, 서로 먼저 할 거라고 소리를 지르게 되어 서로의 감정이 상하는 일이 있었다. 소희는 시우에게 전하지 못한 진심을 편지로 전하고 있음을 볼 수 있다.

1차 실행 기간부터 학기 말까지 편지쓰기 영역은 그대로 사용하였으며, 유아들은 자신의 마음을 전하는 도구로 편지를 활용하였다. 이렇듯 교실의 한 공간을 편지쓰기 영역으로 재구성한 것은 유아들이 또래에게 자신의 마음을 쉽고 재미있게 전할 수 있도록 하였고, 파랑반 또래관계를 증진하는 데 도움이 되었다.

4) 파랑반 또래관계를 증진하기 위한 1차 실행 평가 및 2차 실행 방안 모색

1차 실행과 이를 평가하면서 1차 실행이 보다 깊이 있는 활동으로 확장될 필요가 있음을 느끼게 되었다. 1차 실행 후 2차 실행을 모색하기 위해 분석한 내용은 서로 다름을 인정할 필요성, 적절한 감정 표현을 위한 언어 활동의 필요성 및 갈등 해결에 있어 교사 의존도를 감소시킬 필요성이 있는 것으로 나타났다. 1차 실행에 대한 평가와 학부모 면담을 토대로 2차 실행 방안을 모색하였다.

3. 3세 파랑반의 또래관계 증진을 위한 2차 실행 과정

2차 실행에서는 친구야, 네 생각은 어때? 활동, 행복 약속판 만들기, 감정을 알아보고 언어로 표현해 보기, 갈등 상황에서 유아의 상호작용을 격려하고 기다려주기 활동으로 진행하였다. 그러나 지면 한계상 전체 실행 중 친구야, 네 생각은 어때? 활동과 감정을 알아보고 언어로 표현해 보기 활동만을 제시하였다.

1) 친구야, 네 생각은 어때?

우리는 서로 생각하는 것이 같을 수도, 다를 수도 있다. 외동인 유아들이 많아지고 있지만, 사회는 점점 더 다양해지고 있다. 4차 산업혁명 시대에서 서로의 차이를 존중하고 다양성을 수용할 수 있도록 교육하는 교사 역할은 중요한데(김윤희, 2018), 이는 미래 시대를 살아갈 유아들에게 타인과 소통하고 공감하는 대인관계 능력의 중요성이 증가하고 있기 때문이다(김희숙, 채영란, 2017). 유아들에게 우리는 모두 생각이 다를 수 있음을 어떻게 알려줄 수 있을지 고민하는 시간을 가지다가 그림책을 좋아하는

유아들이니 그림책을 이용하여 접근하는 방법을 고안하였다. 그림책을 읽은 후 또는 중간에 상상해 볼만한 페이지에서 서로가 상상한 이야기를 나누어보는 것이다. 그림책을 통해 자신만의 이야기를 만들어보는 활동은 단순히 상상의 재미를 넘어서 유아들이 공동체 내에서 다양한 관점과 사고를 배우도록 하여 또래의 생각을 수용하는 태도를 가지게 한다(차현주, 2025). 같은 그림책을 읽어도 모두가 상상한 내용은 다를 것이다. 이를 통해 자연스럽게 나와 친구의 생각이 다를 수 있다는 인식을 심어주고자 하였다. 실행 활동에 앞서 유아들이 친구의 이야기에 집중해서 들어보도록 하는 매개체를 고민하다가 ‘친구야, 내 이야기를 들어봐.’ 팻말을 제작하였다. 팻말은 든 유아는 ‘친구야, 내 이야기를 들어봐.’라고 외친 후 이야기하기로 하였다. 그림책은 교사가 미리 살펴본 후 그림책의 앞, 뒤표지에 상상력을 펼칠 수 있는 그림이 있거나 열린 결말로 마무리되는 내용의 그림책 등 상상의 요소가 있는 그림책으로 선정하였다.

- 교사: (마지막 페이지의 그림을 보며) 마지막 장에 이런 그림이 있네? 생쥐랑 산타할아버지가 무슨 이야기를 하고 있는 걸까? 이야기해 주고 싶은 친구는 이거(팻말) 들고 이야기해 주고, 다른 친구들은 친구가 무슨 생각 했는지 잘 들어주세요.
- 하늘: 친구야, 내 이야기를 들어봐! 산타할아버지가 “선물이 한 개 남았는데 이거 누구 거야? 누구 줄까? ”라고 해 가지고 생쥐가 “내! 내!” 하는 것 같아.
- 유아들이 웃음을 터트린다.
- 소희: 산타할아버지가 어떤 집에 갔는데 아무도 없어서 “어? 아무도 없네? 생쥐가 없나 보다.” 하고 가는 것 같아. 근데 생쥐가 나타나서 “우리 집은 여기예요.” 하고 알려주는 것 같아.
- 교사: 소희는 “우리 집은 여기예요.” 하고 알려주는 것 같았어? 그렇구나. 소희는 이렇게 생각했대.
- 시우: 친구들아, 내 얘기를 들어봐. 산타가 이제 마지막이 남았으니까, 선물을 생쥐한테 주고 또 다른 아이들한테 주려고 하는 것 같아.
- 교사: 아, 생쥐한테 갔다가 또 다른 아이들한테 가는 거야? 그렇구나. 그러면 여기서 산타 할아버지가 무슨 말하는 것 같아?
- 시우: (낮은 목소리로) 여기가 생쥐 집이니?
- 유아들이 웃음을 터트린다.
- 교사: 여기가 생쥐 집이니? 하는 것 같아? 그렇구나.
- 소희: 재미있다.
- 교사: 다른 친구들 이야기 들어보니까 재미있네. 나는 다르게 생각했어요, 하는 친구!
- 예나: (팻말을 들고) 얘들아, 내 얘기를 들어줘. 생쥐가 산타 할아버지 추워요? 하니까 산타할아버지가 넌 누구니? 하니까 생쥐가 저는 우체부 아저씨인데요? 하는 것 같아.

〈참여관찰, 2024.12.24.〉

유아들의 생각을 매일 물어보고 있다. 그전에는 그림책을 읽어줄 때 내용에만 집중하였다면 요즘에는 연구 활동의 목적에 맞춰 유아들의 생각을 물어보는 상호작용을 많이 하고 있다. 활동을 하다 보니 그림책에 크게 흥미가 없던 유아들도 친구들이 이야기해 주는 것을 보며 점점 그림책에 흥미를 갖게 되었고, 그림책 내용에 따른 자기 생각과 느낌을 적극적으로 이야기하였다. 일상에서도 갈등 상황이 조금 줄어든 것 같다. 예전에는 서로 생각이 다를 뿐

인데 갈등 상황으로 변했다면 요즘에는 “아, 그렇구나.”라고 하거나 ‘너는 그렇게 생각했니?’라고 말하는 것처럼 고개를 끄덕이는 것으로 표현하는 모습을 종종 볼 수 있었다. 유아들이 조금씩 변화하는 모습을 보니 뿌듯하다. 앞으로 수료까지 두 달 동안 아이들이 파랑반에서 친구들과 즐거운 기억을 더 많이 쌓았으면 좋겠다.

〈연구자 저널, 2025.1.9.〉

위 연구자 저널과 사례에서 유아들은 친구들과 생각이 다를 때 서로의 생각을, 있는 그대로 들여보려는 모습을 보였다. 특히 “아 그래?”와 같은 유아들의 반응은 상대의 의견을 즉각적으로 부정하기보다 받아들이고, 자기 생각도 함께 이야기해 보려는 상호작용의 변화로 해석할 수 있다.

2) 감정을 알아보고 언어로 표현하기

또래와의 갈등 상황에서 친구에게 서운하거나 화가 났거나 억울한 마음이 들었을 때 유아들은 자신이 어떤 감정이 들었는지 잘 모르는 것 같았다. 갈등이 있었던 친구와 함께 놀고 싶어도 ‘OO 나빠.’라고 표현하여 토라지는 유형이 반복되었고, 교사가 개입하여 해결하는 것으로 상황이 마무리되었다. 친구가 부정적인 감정을 드러내기만 하면 ‘친구가 날 싫어해.’라고 느끼는 유아들이었다.

자신의 정서를 표현하기 위해서는 먼저 자신이 어떤 감정이 들었는지 파악해야 하는데 파랑반 유아들은 감정을 단편적으로만 이해하고 있었다. 따라서 유아 간 원만한 상호작용을 돕고, 서로의 감정을 이해하는 데에는 먼저 어떤 감정이 들었는지 다루어볼 필요가 있겠다고 생각하였다. 최지영(2024)은 감정을 시각적으로 볼 수 있는 자료를 활용하여 표현하는 활동이 유아의 정서 조절에 긍정적인 영향을 미쳤음을 밝혔다. 또한 감정에 대한 시각적인 자료를 통해 자신의 감정 경험을 토대로 상대방의 감정을 인식하는 조망수용능력 신장에 도움이 되었음을 보고하였다. 이와 같은 연구 결과에 근거하여 감정을 시각적으로 볼 수 있는 그림책을 활용하였다. ‘감정에 이름을 붙여봐’ 그림책에서는 45가지의 감정을 유아들이 경험할 수 있는 상황에 빗대어 설명한다. 그림책을 통해 감정에 대해 알아보고, 서로 느꼈던 경험을 공유하며 긍정적인 감정에도, 부정적인 감정에도 다양한 종류가 있음을 알아보고자 하였다.

예나: 예준아, 고마워.

예준: 응.

교사: 친구가 같이 도와주니까 빨리 주웠네.

예나: 아~~ 나 감동받았어!

교사: 예나 감동 받았어? 어떤 게 감동이었어?

예나: 예준이가 색연필 같이 주워줘서 감동 받았어요.

〈참여관찰, 2025.1.14.〉

긍정적인 감정의 종류 중 유아들이 가장 흥미로워한 감정은 ‘감동 받았어.’였다. 친구들이 놀잇감을 나누어 주었을 때, 자리를 양보해 주었을 때, 함께 놀자고 했을 때 등의 상황에서 유아들은 친구에게

“감동 받았어.”라고 친구에 대한 긍정적인 감정을 표현했다.

교사: (책을 읽는다) ‘친구들 앞에서 방귀를 끼었어. 그래서 너무 창피했어.’

유아들: 하하하.

예나: 나도 아까 우리 책 읽을 때 방귀 끼었는데.

하연: 나는 아까 소희랑 그림 그릴 때 방귀 똥 끼었는데.

교사: 너희도 방귀 끼었구나. (그림책 속) 이 친구는 방귀를 너무 크게 끼어서 창피했었다. 너희도 창피했었을 때가 있어?

예나: 나는 친구들이 놀리면 창피해.

교사: 아, 예나는 친구들이 놀리면 창피한 기분이 드는구나.

예나: 저번에 ‘무궁화꽃이 피었습니다’ 놀이했을 때 내가 넘어졌는데 친구들이 아하하 하고 놀려서 창피했어.

교사: 예나 넘어졌을 때 친구들이 웃어서 놀리는 것 같아서 창피했구나. 애들아, 예나가 그때 창피했었다. 우리 앞으로 친구 넘어졌을 때 웃지 않기로 하는 건 어때?

유아들: 좋아요.

시우: 창피하니까 너무 크게 웃으면 안 돼.

〈참서관찰, 2025.1.13.〉

감정책을 통해 서로가 어떠한 상황에서 부정적인 감정을 느끼는지에 대해서도 자연스럽게 이해할 수 있었다. 위 사례에서는 ‘창피함’이라는 감정에 대해 탐색하며, 각자 경험했던 상황을 공유하는 시간을 가졌다. 감정을 나누는 상호작용에서 감정적 유대가 이루어지는 것을 파악할 수 있었다. 유아들은 자신의 감정을 솔직하고 구체적으로 표현할 수 있게 되었다. 2차 실행 활동이 마무리된 이후, ‘감정에 이름을 붙여봐’ 그림책을 가정으로 대여해주어 유아들이 어린이집에서만뿐만 아니라 가정에서도 감정을 표현하고 나눌 기회를 제공하였다. 유아들은 그림책을 통해 어린이집에서 경험한 긍정적, 부정적 감정을 부모에게 이야기하였고, 부모들은 다양한 감정 상황에서 또래에게 어떻게 표현하면 좋을지 유아와 함께 연습해 볼 수 있었다는 피드백해 주었다. 또한 부모가 느끼는 감정에 관해 이야기를 나누며 다른 사람의 감정을 이해하고 공감하는 경험도 이루어졌다. 이처럼 유아들은 정서적으로 가장 가까운 부모와 감정에 관해 이야기를 나누는 과정에서 자신의 감정을 폭넓게 이해할 수 있었으며, 타인 또한 비슷한 감정을 느낀다는 것에 대해서도 자연스럽게 인식하게 되었다.

4. 파랑반 또래관계를 증진하기 위한 2차 실행 평가 및 3차 실행 방안 모색

2차 실행 평가 단계에서 파악한 문제점은 소인수 학급이라는 이유로 협력적 상호작용을 할 기회를 충분히 제공하지 않았다는 점과 소인수 학급에서만 또래관계를 맺다 보니 다양한 상호작용을 경험할 폭이 제한된다는 것이었다. 이는 아래 사례와 같이 유치원으로 기관 이동을 앞둔 학부모가 우려하는 요소로, 파랑반 부모 면담에서도 나타났던 문제점이었다.

장점은 아무래도 이제 선생님이 케어하는 인원이 적다 보니까 아이들을 조금 더 집중적으로 케어를 할 수 있다는 장점이 있는 것 같고 단점은 아이들이 좋아하거나 잘 맞는 친구가 그만큼 줄어드는 거잖아요. 비율적으로 봤을 때 그게 조금 아쉽죠. 아이마다 특성이 너무 다르고 개성이 다를 텐데 이걸 가지고서 놀이 확장을 할 때 조금 제한적일 수 있다는 게 조금 아쉬웠어요. (중략) 인원이 많을수록 다양한 아이디어가 나올 수 있을 텐데 정해진 애들밖에 없는 거니까 애가 좋아하는 거 애가 좋아하는 게 정해졌잖아요. 어떻게 보면 이제 거기까지만인 거잖아요. 놀이터 가도 동생이랑만 놀거나 저랑만 놀거나 하는데 다른 친구들이랑 놀고 싶어 하는 눈은 보이거든요. 쳐다보는 데 막상 다가가서 이야기한다거나 그런 건 못 하는 것 같아요. 먼저 와서 말을 걸어도 잘 못 하고 그러니까. (중략) 이제 다른 친구들이 더 많은 상황에서는 이 친구랑도 놀아보고 저 친구랑도 놀아보고 하는 게 필요하잖아요.

〈부모 면담, 2024.11.29.〉

따라서 3차 실험 단계에서는 2세 학급 원아들과 함께 놀이할 수 있는 환경을 제공하여 유아들이 더 다양한 관계와 상황을 경험하며 사회적 기술을 확장할 방안을 모색하고자 하였다.

5. 3세 파랑반의 또래관계 증진을 위한 3차 실험 과정

2차 실험에 대한 평가를 토대로 3차 실험 방안을 모색하였다. 연구자는 2차 실험 평가에서 나타난 문제를 개선하기 위해 다양한 집단의 형태로 함께 할 수 있는 협동 놀이를 시행하고자 하였다. 협동 놀이는 집단의 목표를 달성하기 위해 또래 간의 상호작용과 의사소통을 촉진하는 교수·학습 방법이다 (임정희, 2020). 소인수 학급이라는 이유로 협동 놀이가 많이 이루어지지 않았기에 3차 실험에서는 다양한 유형의 협동 놀이를 제공하고자 하였다. 또한 어린이집 내 또래인 2세 원아들과 함께 놀이할 수 있는 시간을 마련하여 또래관계의 상호작용을 더욱 다양하고 풍부하게 경험할 수 있도록 지원하고자 하였다.

1) 짝공과 함께하는 협동 놀이

짝공과 함께하는 협동 놀이는 대집단 시간 및 실외 활동 시간에 진행하였으며 협동 활동에 대한 궁금증 유발을 위해 팝업 판을 제작하여 유아들이 오늘의 놀이를 선정하도록 하였다. 처음 신문지 게임을 할 때 예나는 하연이와 짝공이 되고자 하였다. 고착화되었던 또래관계가 유연해진 것을 확인할 수 있었던 순간이었다. 게임 초반에는 신문지가 컸기에 유아들은 각자 신문지 위에 올라 균형을 유지할 수 있었다. 3단계부터는 유아들이 조금씩 서로의 몸을 잡으며 균형을 맞추다가 4단계 이상부터는 서로의 몸과 팔을 잡은 채 서로에게 의지해야 했다. 응원해 주는 친구들의 목소리에 힘입어 예나와 하연이는 6단계까지 성공할 수 있었다.

예준: (유희실로 이동하며) 하늘아, 우리 짝공이었으니까 같이 놀까?

하늘: 그래, 우리 짝공이었잖아.

예준: 나 바닷속 괴물 놀이할 건데 내가 괴물 할까?

하늘: 그래. 그럼 내가 안전지대 만들게.

예준: 좋아!

〈참여관찰, 2025.1.21.〉

파랑반에서는 대집단 시간이 끝난 후 실외 활동 시간이 이어졌다. 위 사례는 유희실로 이동할 때 있었던 예준이와 하늘이의 대화 내용이다. 예준이와 하늘이의 대화에서도 고착화되었던 또래관계가 유연해졌음을 확인할 수 있었다.

2) 파랑반 모두가 함께하는 협동 놀이

6명의 유아가 협동하여 함께하는 놀이는 다음과 같이 5가지 활동을 실행해 보았다. 모두가 함께하는 협동 놀이는 연구의 목적상 파랑반 유아 5명 이상이 출석한 날 실시하였으며 전이 시간, 실외 활동 시간, 오후 놀이 시간 중 유아들이 원할 때마다 이루어질 수 있도록 하였다. 컵 쌓기, 국자로 숨 공 옮기기, 꺾속말 게임, 대형 퍼즐 맞추기, 공 굴리기의 활동을 계획하였다.

하늘: 애들아, 우리 떨어져 있는 컵을 모두 무지개 컵으로 만드는 거야, 어때?

예나: 어 좋아! 애들아, 우리 무지개 컵 만들자!

유아들: 좋아!

시우: 난 싫은데...

소희: (무지개색으로 컵을 쌓으며) 그다음에... 빨주노... 노노노노.

하늘: 그래. 그다음에 초. 초초초.

소희: 파파.

예나: 어어 무너진다. 하연아 잘 잡아.

하연: 알겠어.

시우: 나도 잡아줄게! (하연이와 함께 컵을 잡는다.)

컵의 높이가 높아지자, 예나가 일어나서 높아진 부분의 컵을 하연이, 시우와 함께 잡는다.

〈참여관찰, 2025.2.12.〉

위 사례에서 하늘이는 컵을 정리할 때 무지개 색깔로 정리해 보자고 제안하였다. 이에 시우를 제외한 5명 유아가 동의하고, 무지개 색깔의 패턴으로 컵을 모아 한 줄로 쌓았다. 컵의 높이가 높아지자, 예나는 하연이에게 컵의 아랫부분을 잘 잡아달라고 도움을 요청했다. 그때 조금 떨어져 있던 시우가 친구들에게 와서 하연이와 함께 컵의 중간 부분을 잡아 컵이 쓰러지지 않게 도움을 주었다(그림 2) 참조). 이렇듯 시간이 지나면서 유아들은 협동의 의미를 알아갔다.



[그림 2] 컵 쌓기 놀이하는 유아들

3) 동생들을 교실에 초대하여 함께 놀이하기

소인수 학급에서 경험할 수 있는 또래관계의 폭이 좁아 상호작용에 제한이 있다는 문제점을 해결하기 위해 원내 또래인 2세 원아들을 파랑반 교실에 초대하여 함께 놀이하는 시간을 마련하였다. 이를 위해 사전에 2세 학급 담임 교사와 연구 활동의 취지에 대해 공유하고 동의를 구했다. 마침, 2세 원아들 또한 3세 학급으로의 진급을 앞두고 3세 학급 교실 환경과 놀잇감을 탐색할 시간이 필요하였기에 상호 요구가 맞아떨어졌다. 이에 오후 특별활동 및 반별 프로그램 일정을 고려하여 주 2~3회, 오후 실내놀이 시간을 활용하여 함께 놀이하는 시간을 가졌다.

2세 원아들을 처음 초대했을 때는 같은 공간에 있지만 3세와 2세가 따로 놀이하는 모습이 관찰되었다. 파랑반 유아들은 미용실 놀이를 하였고, 2세 원아들도 파랑반 유아들 곁으로 모였다. 파랑반 유아들은 주위의 2세 원아들이 있다는 것을 인지하기는 하였지만 어떠한 상호작용도 이루어지지 않았다. 이에 연구자는 2세 원아들에게 “미용실 올 손님들은 여기에 앉아서 기다려주세요.”라고 이야기하며 3세와 2세 간 상호작용을 유도했다. 앞서 손님이 되었던 소희의 머리 손질이 끝난 후 2세 원아가 손님이 되었다.

동생이 손님이 되었다.

소희: (빗질하며) 어떤 머리 할 거예요?

동생: 단발머리요.

소희: 네, 알겠습니다. 애들아, 단발머리 한 대.

예준: (드라이기를 하는 시늉을 한다.)

하연: (에센스를 바르는 시늉을 한다.)

예준: 손님, 머리 조금 자를게요? 이 가위로 자를 거예요.

동생: 네, 잘라주세요.

(중략)

소희: (가발을 씌워주며) 네, 다 땀습니다.

동생: 감사합니다.

〈참여관찰, 2025.2.10.〉

다음 사례에서는 시우가 놀이하던 주스 가게에 2세 원아가 관심을 보인 장면이다. 시우가 사용하던 믹서기 놀잇감을 하고 싶어 하는 동생에게 먼저 사용하고 난 후 주겠다고 이야기하였고, 실제로 2분가량 사용한 난 후 동생에게 믹서기 놀잇감을 내어주었다. 이처럼 익숙한 파랑반 유아가 아닌 대상과도 배려, 양보의 친사회적 행동을 통해 긍정적인 또래관계를 형성해 나가는 모습을 보였다.

시우가 주스 가게를 구성하여 놀이한다.
 동생: (시우 주스 가게 앞에서 서성인다.)
 시우: 주스 사러 왔어요?
 동생: 나도 이거 (믹서기) 하고 싶어.
 시우: 나 하고 너 줄게.
 (중략)
 시우: 자, 이제 너 해.

〈참여관찰, 2025.2.19.〉

4) 파랑반 또래관계를 증진하기 위한 3차 실행 평가

소인수 학급의 특성상 그동안 개별적 지원이 강조되어 협동 경험이 부족하였으나, 이번 실행을 통해 유아들은 자신의 힘을 조절하고 친구의 의견을 수용하는 경험을 해볼 수 있었다. 특히 유아들의 흥미가 높았던 협동 놀이는 반복해서 이루어졌는데 놀이 속에서 유아들은 다양한 사회적 기술을 익히고 활용하는 긍정적인 변화가 나타났다. 또한 어린이집 2세 영아들을 교실에 초대하여 함께 놀이하는 과정을 통해 유아들은 소인수 학급을 넘어 보다 넓은 또래관계를 경험할 수 있었다. 2세 영아와의 만남 속에서 함께 놀이하며 사회적 기술을 적용해 보는 등 또래관계를 확장해 나가는 모습을 보였다.

6. 또래관계 증진 과정에서 나타난 유아의 변화

직장어린이집 3세 소인수 학급 또래관계를 증진하기 위한 실행 과정을 통해 나타난 유아의 변화와 관련된 내용은 또래와 함께 놀이하는 즐거움 인식, 의사소통 기술 발달로 인한 또래와의 긍정적 관계 형성, 교사 의존에서 자기주도적 태도 형성으로 나누어 살펴볼 수 있다.

1) 또래와 함께 놀이하는 즐거움을 알아가는 유아들

소인수 학급의 또래관계 증진 과정에서 나타난 첫 번째 변화는 유아들이 또래와 함께 놀이하는 즐거움을 인식하게 되었다는 것이다. 연구 이전의 파랑반 유아들은 2명씩 특별히 더 친한 유대관계를 형성하여 또래관계가 고착화 되어가는 모습이 있었다. 그러다 보니 부재한 유아가 있을 때 또래와의 놀이에 함께하지 못하고 심심해하거나 교사와만 놀이하려고 하는 모습이 있었다. 이에 6명의 유아가

공동체 의식을 느낄 수 있는 활동과 함께 어울릴 수 있는 놀이를 진행하며 또래와 두루두루 어울려 함께 놀이하는 모습을 보였다.

예나: (친구들을 보며) 나는 놀 사람이 없네.
 하연: 예나야 나랑 놀자.
 예나: 그래. 근데 나는 엄마 놀이 하고 싶어.
 하연: 내가 엄마 해도 돼?
 예나: 응! 나는 언니 할게.
 하연: 엄마 레고가 어디 있지?
 예나: 여기었어, 하연아!
 하연: 고마워. 아가야 엄마 왔다.
 예나: 아기는 자고 있었대.
 하연: 엄마가 데려다줄게.
 예나: 엄마는 여기 있었대.
 같은 곳에 레고 인형을 놓고 놀이한다.
 하연: 학교는 어디야?
 예나: 학교? 학교는 여기야. 엄마 나 끝나고 데리러 와.
 하연: 응, 알겠어. 우리 딸 잘 다녀와.

〈참서관찰, 2025.1.6.〉

위 사례는 소희가 결석한 날의 놀이 모습이다. 소희와 돈독한 유대관계를 형성했던 예나는 소희가 부재한 상황에서 ‘놀 사람이 없다’라고 느꼈다. 연구자는 2차 실행 과정 중인 시점에서 유아들이 이 상황에 어떻게 반응할지 주의 깊게 관찰하였다. 놀 사람이 없다고 이야기하는 예나의 말에 하연이는 예나에게 먼저 다가가 “나랑 놀자.”라고 하며 함께 놀이할 것을 제안하였다. 이에 예나도 동의하였고 하연이와 예나는 함께 엄마, 아빠 놀이를 이어 나갔다.

교사: 우리 요즘 파랑반 친구들이랑 다 같이 많이 놀았지. 퍼즐도 맞추고, 지난번에 무지개도 만들고...
 예나: 맞아. 주인공 놀이도 하고!
 교사: 맞아. 가을에 주인공 놀이도 했었지. 친구들이랑 다 같이 노니까 어때?
 예나: 놀기가 싫었는데 같이 놀기가 점점 재밌어졌어요.
 교사: 같이 놀기가 재밌어졌어?
 예나: 응. 예전에 심심했는데 하늘이랑 시우랑 예준이랑 다 같이 노니까 재밌어요.

〈참서관찰, 2025.2.18.〉

3차 실행에서 유아들이 협동하여 맞춘 대형 퍼즐을 교실에 붙여두었고, 예나가 퍼즐을 하나씩 살펴보며 감상하고 있을 때였다. 연구자는 예나에게 약 3개월 동안 진행해 왔던 연구 활동을 언급하며 예나에게 어떻게 느껴졌는지 물었다. 예나는 위 사례와 같이 예전에는 친구들과 같이 놀기가 싫었는데 함께

노는 것이 점점 재미있어졌다고 솔직하게 표현하였다. 유아들끼리의 놀이가 잘 연결되고 활발해지는 것을 보며 파랑반의 고착화되었던 또래관계가 유연해지고, 보다 다양해진 사회적 관계를 경험하며 또래와 함께하는 즐거움을 알아가고 있음을 느낄 수 있었다.

2) 사회적 기술 발달로 인한 또래와의 긍정적 관계 형성

사회적 기술은 또래관계에 참여하고 또래관계를 성공적으로 유지하기 위해 중요한 요소이다(박찬옥 외, 2013). 유아의 긍정적인 또래관계와 상호작용을 위해 사회적 기술은 중요한 필수적인 요소이다(곽아정, 이승연, 2006). 소인수 학급인 파랑반 유아들은 경험할 수 있는 또래관계의 폭이 좁아 자기중심성이 강하게 나타났고, 갈등 상황에서 비교적 단순한 언어로 감정을 표현하고 토라지는 모습이 빈번하였다. 그러나, 또래와의 관계를 유지하기 위해서 때로는 자신의 요구를 적절히 조절할 수 있어야 하기 때문에(박찬옥 외, 2013), 파랑반 또래관계 증진을 위한 2차 실행을 통해 사회적 기술의 발달을 도모하기 위한 활동을 진행하였다. 그 결과, 본 연구를 통해 유아들의 사회적 의사소통 기술이 발달하였고, 또래관계가 긍정적으로 형성되는 데 도움이 된 것을 파악할 수 있었다.

하연: (소희가 만든 레고블록을 몸으로 살짝 친다.)
 소희: 하연아! 이거 망가트리는데 것 같아. 이거 망가트리면 안 돼!
 하연: (소희가 만든 레고를 바라보며) 아, 미안해.
 소희: 괜찮아.
 교사: 하연이 실수로 그런 건데도 사과해 주는 모습 정말 멋지다.
 소희: 그래서 내가 '괜찮아' 했어요!
 교사: 하연이 마음 이해해 주는 소희도 멋진걸!

〈참여관찰, 2025.1.23.〉

위 사례와 같이 유아들은 자신의 실수를 인정하는 모습도 보였다. 연구 활동 전 파랑반 유아들은 실수로 한 행동에 대해 인정하고 사과하기 어려워하였다. 2차 실행으로 ‘행복 약속’을 만들 때 하늘이는 ‘실수했을 때, 일부러 잘못하지 않았을 때도 사과하기’라는 약속을 제안하였고, 유아들은 하늘이의 제안에 모두 동의하였다. 연구 활동이 지속되면서 유아들이 자신의 실수를 인정하고, 또래의 속상함에 공감하는 등 조망수용능력의 발달이 이루어졌음을 발견할 수 있다.

2세 영아들과 함께 미용실 놀이를 하고 있다.
 OO: 머리 해주세요.
 예준: OO 손님 했잖아. 머리가 젖었잖아. 안 해본 친구가 손님 해야 돼.
 교사: 아 예준아, OO 머리에 물 뿌린 게 아니라 땀이래.
 예준: 아 그래요? (동생에게) 내가 오해한 거야. 오해. 미안해.
 소희: (동생에게) 아, 예준이가 오해한 거야.

〈참여관찰, 2025.2.4.〉

위 대화에서 예준이는 2세 영아의 머리카락이 젖어있는 것을 보고 미용실 놀이의 손님 역할을 이미 했다고 생각하고 다른 또래를 손님 역할로 받아주려고 하였다. 하지만 2세 영아의 머리가 젖은 것이 분무기로 물을 뿌려서가 아닌 땀이라는 것을 알게 된 예준이는 ‘오해’라는 단어를 사용하여 자신이 오해했음을 설명하고 미안함을 표현하였다. 그 대화를 들은 소희도 예준이가 오해한 거라며 예준이를 대변하여 한 번 더 이야기하였다. 연구 활동을 통해 유아들은 감정과 상황을 보다 더 잘 파악할 수 있게 되었고, 또래와의 긍정적인 상호작용을 위한 언어적 기술을 터득하였음을 볼 수 있다.

3) 교사 의존에서 자기주도적 태도 형성으로

유아는 또래와의 상호작용을 통해 다른 사람과 더불어 살아가기 위한 사회적 능력을 형성하게 된다(이상임 외, 2019). 또래와의 상호작용은 또래의 생각을 이해해야 하고, 또래의 다양한 요구를 고려해야 하므로 탈중심화를 촉진한다(구수연, 2005). 그러므로 또래관계에서 발생하는 갈등 상황을 스스로 해결해 보며 사회적, 인지적 성장을 이룰 수 있도록 해야 한다. 연구 활동을 실행하기 전 유아들은 갈등 상황에서 문제를 해결하려 하기보다 소리를 지르며 감정을 표현하거나 토라지는 등 교사에 의존하여 갈등을 해결하는 모습이 많았다. 연구 과정에서 연구자는 유아 간 상호작용을 촉진하고 격려하기 위한 실행 활동을 하였고, 연구 활동을 통해 유아의 교사 의존도가 낮아지고 자기주도성이 향상되었음을 볼 수 있었다.

또래관계에서 유아의 자기주도성이란 자기 행동과 감정을 조절하여 또래 간 갈등 상황에서 효과적으로 문제해결을 시도하고 수행할 수 있는 능력이다(임정희, 2020). 다음은 유아의 자기주도성이 발달했음을 알 수 있는 놀이 사례이다.

소희가 실수로 시우가 만든 블록을 정리한다.
 시우: 어, 이거 전시하려고 했던 건데.
 소희: 미안해. 미안해.
 시우: 전시하려고 했는데.
 소희: 미안해. 나 몰랐어.
 시우: (울먹인다.)
 소희: 미안해... (시우 앞에 앉아 기다린다.)

〈참여관찰, 2025.1.22.〉

위 사례에서 소희는 실수로 시우의 블록을 정리하고, 속상해하는 시우에게 사과의 말을 건넸다. 그럼에도 시우가 여전히 속상해하며 관찮다는 반응을 보이지 않자, 소희는 시우 앞에 앉아 시우의 감정이 진정될 때까지 기다린다. 과거에는 이와 유사한 상황이 생겼을 때 교사에게 바로 상황 해결을 위한 개입을 요청하던 유아들이었으나, 연구 활동 이후 스스로 해결하려는 모습을 보였다. 즉, 사과했음에도 속상한 마음이 남아 있는 시우를 이해하고 잠시 기다리는 소희의 모습은 갈등이 해결될 때까지

주도적으로 행동하는 자기주도성이 향상된 사례라 할 수 있다.

시우가 종이비행기를 날리는 것을 바라본다.

예준: 시우야, 이거 어떻게 만들었어?

시우: 어? 이거?

예준: 응. 이거 어떻게 만들었어?

시우: 색종이로 만들었는데.

예준: 나도 알려줘. (색종이를 2장 가져와 시우에게 1장을 준다.)

시우: 먼저 네모를 접어야 돼.

예준이가 시우를 따라 비행기를 접는다.

〈참여관찰, 2025.2.17.〉

위 사례에서 유아들은 어려움이 있을 때 또래에게 도움을 요청하였다. 또래에게 도움을 요청하고 도움을 주는 상호작용 속에서 문제 상황을 스스로 해결해 나가려는 모습을 볼 수 있었으며, 이는 교사에 대한 의존도가 점차 낮아진 것으로 볼 수 있다. 이처럼 3세 소인수 학급 유아의 또래관계를 증진하기 위한 실행 과정을 통해, 유아의 사회적 기술과 또래 상호작용이 향상되고, 또래와 함께하는 즐거움을 알아가는 등 또래관계에서 긍정적인 변화를 확인할 수 있었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 3세 소인수 학급 유아들의 또래관계 증진을 위한 실행연구를 하였으며 3차의 실행 과정에서 나타난 유아의 변화를 알아보았다. 본 연구 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 3세 소인수 학급인 파랑반의 또래관계 문제로 ‘두 명씩 짝을 이루는 놀이 양상의 고착화’, ‘자기중심성에 기인한 빈번한 갈등 발생’, ‘갈등 해결 시 지나친 교사 의존성’을 도출하였다. 소인수 학급의 제한된 대인관계 환경에서 또래관계가 고착화될 경우, 특정 또래의 부재 시 타 유아와의 상호작용이 원활하게 이루어지지 않아 놀이 참여가 제한되었다. 그 결과 거부를 경험한 유아는 대체 놀이 상대를 확보하지 못하는 한계에 직면하였다. 아울러 파랑반 유아들은 자기중심적 성향으로 인해 갈등을 자주 경험하였고, 또래의 관점을 수용하는 데 어려움을 겪었으며, 자율적 갈등 해결 경험이 축적되기 전 교사의 개입이 반복되면서 교사 의존도가 높아졌다. 한편, 본 연구 대상 기관인 A 직장어린이집은 1~3세로만 구성된 기관으로, 파랑반 유아들은 다음 해 3월 다른 유아교육기관으로의 이동을 앞두고 있었다. 이에 따라 다수 인원 학급에서의 적응 및 또래 상호작용에 관한 학부모의 우려와 상담이 지속적으로 이루어졌다. 또래관계에 대한 파랑반 학부모들의 우려는 김수연(2019)의 소인수 학급 학부모를 대상으로 한 연구 결과와 같은 맥락이다.

둘째, 본 연구는 1~3차에 걸친 실험 과정을 통해 유아 6명의 공동체 의식을 형성하고, 고착화된 또래관계를 유연화하며, 교사 의존적 감정 표현에서 벗어나 친사회적 행동을 촉진할 수 있는 활동을 다각도로 구현하였다. 1차 실험에서는 소인수 학급 내 공동체 의식 형성, 공동체 속 자아 인식, 친사회적 행동 증진 활동을 전개하였다. 평가 결과, 유아들은 또래에 대해 긍정적인 인식을 형성하기 시작하였다. 개별 흥미 위주의 활동 경험에 많았던 유아들이 학급 구성원으로서의 자신과 친구의 소중함을 깨달으며 공동체성을 길렀으며, 이는 또래 간 긍정적 상호작용의 강화로 이어졌다. 유아들은 관심의 축을 ‘자아’에서 ‘또래’로 확장하여 칭찬과 고마움, 미안함을 표출하는 등 친사회적 상호작용의 빈도가 증가하였다. 이러한 결과는 공동체 의식 함양 활동이 유아의 타인 이해 능력 및 친사회적 행동을 도모한다는 고정리(2013)의 연구를 지지하며, 대인관계가 제한된 소인수 학급 환경에서도 유아의 정서 발달을 위해 공동체 인식 활동이 체계적으로 제공될 필요가 있음을 입증한다. 그러나 공동체의 소중함을 인식하는 환경이 조성되었음에도 유아들은 나와 다른 또래를 인정하는 데는 한계를 보였으며, 교사의 의존성으로 인해 갈등 양상이 지속되었다. 이에 타인의 차이를 수용할 수 있는 사회적 기술 및 태도 형성의 필요성이 도출되었다. 더불어 갈등 상황에서 유아의 언어 표현이 비교적 단순한 형태로 나타난다는 문제점이 확인됨에 따라, 다각적인 감정 표현 탐색 활동을 통해 자신의 감정을 적절히 표현하여 원만한 의사소통을 도모하고자 하였다. 나아가 문제 상황에서 나타난 높은 교사 의존성은 갈등을 심화시킬 여지가 있었기에, 교사 스스로도 상호작용 개입 빈도와 수준을 반성적으로 점검하여 유아의 자율적 문제해결 발달을 도모할 필요성이 제기되었다.

2차 실험 단계에서는 또래관계에 필요한 사회적 기술 탐색, 타인 관점 수용 태도 함양, 적절한 감정 표현 유도 활동을 전개하였다. 이와 함께 갈등 상황 시 교사의 개입 수준과 빈도를 비판적으로 점검하여 유아 간 자율적 상호작용을 촉진하였다. 실험 결과, 유아들은 또래 간의 생각 차이를 인식하기 시작하였으며, 상충되는 의견을 수용함과 동시에 자아 표현을 도모하는 태도 변화를 나타냈다. 이러한 결과는 다양한 또래와 상호작용하며 사고를 확장하기 어려운 소인수 학급 맥락에서 그림책을 이용한 상상 활동이 또래의 다양한 생각을 들을 기회를 제공하여 유아가 다양한 관점을 배우도록 하는데 교육적 효과가 있음을 시사한다. 또한 단순한 갈등 상황에서는 교사의 조기 개입 없이도 원만한 소통을 통해 스스로 문제를 해결하는 양상이 관찰되었다. 이러한 결과는 소인수 학급 교사가 유아의 또래관계 맥락을 파악하고 유아 스스로 사회적·정서적 역량을 형성하도록 조력자 역할을 수행해야 한다고 본 이나영(2025)의 연구 결과를 지지한다. 한편, 파랑반은 낮은 교사 대 아동 비율과 물리적 환경 요인으로 인해 갈등 상황 발생 시 교사의 즉각적 개입이 빈번하였다. 이에 교사는 기존의 개입 방식이 유아의 대화 기반 문제해결 기회를 제약했다는 점을 반성적으로 성찰하고, 개입을 자제한 채 유아 간 상호작용을 기다려주고 격려하는 방식으로 전환하였다. 이는 소인수 학급 맥락에서 교사가 촉진자 및 안내자로서의 역할을 적절히 다하고 있는지 지속적으로 점검해야 함을 시사한다. 교사는 유아의 갈등 상황에서 최적의 개입을 통해 유아가 사회적 능력을 증진할 수 있도록 지원(송은민, 2016)해야 함을 기억해야 하는 것이다.

3차 실행 단계에서는 협동 놀이를 중심으로 협력적 상호작용 경험을 제공하고, 만 2세 유아와의 혼합 연령 놀이 시간을 구성하여 또래관계의 확장을 도모하였다. 3차 실행 평가 결과, 유아들은 또래와 생각과 힘을 모아보는 협동 놀이를 통해 자신의 힘을 조절하고 친구의 의견을 수용하는 등 다양한 사회적 기술을 익히고 활용해 볼 수 있었다. 자신의 정서를 적절히 표출하고 또래의 정서적 반응을 인식하는 친사회적 상호작용의 증가는 궁극적으로 또래관계 증진에 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석된다. 또한 2세 아동과의 상호작용 경험은 다양한 사회적 상황을 제공함으로써 관계적 지평을 확장하는 데 기여하였다. 종합하면, 1~3차에 이르는 단계적 실행을 통해 연구자는 소인수 학급 파랑반 유아들이 놀이 속에서 함께 어울리며 공동체 속의 ‘나’를 인식하고 제한된 대인관계의 한계를 극복하도록 노력하였다. 이를 통해 3세 특유의 자기중심성 및 사회적 기술의 미숙함을 보완하고, 협력적 상호작용과 관계 확장을 이끌어냄으로써 유아들이 또래 관계 속에서 긍정적 유대감과 놀이의 즐거움을 체득하도록 지원하였다.

다음으로, 본 연구의 1~3차 실행 과정을 통해 도출된 3세 소인수 학급 유아의 또래관계 변화에 관한 논의는 다음과 같다.

첫째, 파랑반 유아들은 또래 상호작용의 본질적인 즐거움을 체득하였다. 연구 초기 특정 또래의 부재 시 놀이 상대를 찾지 못해 교사 의존적인 모습을 보이던 유아들은, 실행 과정을 거치며 고착된 관계 구조에서 벗어나 학급 구성원 6명 전체가 어울리는 유연한 관계망을 형성하였다. 특히 또래 배척이나 제한적 관계 형성을 지양하고, 상대를 수용하며 함께 놀이를 제안하는 친사회적 언어 표현이 증가하였다. 이처럼 학급 내에서 원만한 또래관계를 유지하며 교사와의 놀이보다 또래와의 놀이를 선호하게 되었다. 소인수 학급 특성상 유아의 또래관계 경험이 제한될 가능성이 있으나, 유아는 유아기 시기에 필수적인 발달적 과업을 경험해야 하므로 학급의 특성에 맞춘 교사의 교육적 지원이 필요하다. 따라서 본 연구는 학급 차원의 맞춤형 실행을 통해 유아의 또래 인식을 개선하고 관계 증진을 효과적으로 도모할 수 있음을 입증하였다.

둘째, 사회적 기술의 획득 및 정서적 성장을 바탕으로 긍정적 또래관계가 구축되었다. 파랑반 유아들은 놀이 과정에서 자신의 정서와 요구를 언어화하고 타인의 의견을 경청하는 등 사회적 의사소통 기술을 발달시켰으며, 갈등 상황에서도 언어적 매개를 통해 자율적 문제 해결을 시도하였다. 긍정적 상호작용의 증가는 갈등 빈도의 감소로 이어졌으며, 이는 의사소통 능력과 또래 유능성 간의 정적 상관관계를 밝힌 김미영(2023)의 연구를 지지한다. 아울러 정서적 측면에서는 공동체 규칙 준수를 통한 자기조절 능력의 변화가 나타났다. 이는 연구 초기의 자기중심성에서 조금씩 벗어나 또래의 관점과 정서에 공감하고, 관계 유지를 위해 행동을 조정하는 사회적 기술의 성장을 의미한다. 이러한 변화는 또래관계를 더욱더 긍정적이고 단단하게 만들었으며, 자기조절력이 친사회적 갈등 해결 전략에 긍정적 영향을 미친다는 한송이(2015)의 논의와 일치한다. 이는 소인수 학급 환경에서도 유아의 의사소통 및 사회적 역량 함양이 충분히 가능함을 보여주며, 교사에게 학급 특성을 반영한 교수·학습 환경 설계의 필요성을 제기한다.

셋째, 높은 교사 의존성에서 탈피하여 유아의 자율성과 자기주도성이 향상되었다. 실행 전 관찰된 문제 상황에서의 감정 분출 및 교사의 조기 개입 양상은, 연구자의 반성적 성찰과 파랑반 유아의 사회적 기술 발달을 거치며 현저히 개선되었다. 파랑반 유아들의 사회적 기술이 발달 되면서 긍정적인 상호작용과 공감, 배려와 같은 친사회적인 비언어적 행동이 촉진되었고, 자연스럽게 교사 의존도가 낮아지고 자기주도성이 향상되는 모습을 보였다. 이는 소인수 학급 교사의 비판적 성찰이 유아의 주체적 상호작용을 유도하고 또래관계를 발달시키는 핵심 기제로 작용함을 시사한다.

본 연구는 어린이집 3세 소인수 학급에서 유아의 또래관계 증진을 위한 실행 과정을 정립하고, 그에 따른 유아의 변화를 탐색하였다는 데 학술적 의의가 있다. 그간 소인수 학급 관련 선행연구가 주로 공립유치원을 중심으로 수행되었던 한계를 고려할 때, 본 연구는 직장어린이집 맥락에서 또래관계 증진 과정을 심도 있게 분석하였다는 점에서 차별적인 의의를 지닌다. 이는 제한된 대인관계 환경에 놓인 소인수 학급 교사들에게 또래관계 지원을 위한 실천적, 교육적 기초 자료를 제공할 수 있다.

마지막으로, 본 연구 결과를 바탕으로 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 2학기부터 학기 말까지 진행되어 1학기 동안 또래관계에 어려움을 겪던 유아의 긴급 전 긍정적 변화를 이끌어냈으나, 연구 기간이 하반기에 한정되고 원내 활동 위주로 이루어졌다는 한계가 있다. 향후 학기 초부터 1년간에 걸친 장기적 실행과 지역사회 등 확장된 맥락을 활용한 활동 구성이 이루어진다면, 유아의 다각적인 변화 과정을 보다 면밀히 규명할 수 있을 것이다.

둘째, 유아기 소인수 학급에서의 경험이 초등학교 적응 및 초기 학교생활에 미치는 영향력을 탐색하는 유·초 연계 차원의 후속 연구가 요구된다.

참고문헌

- 고정리 (2013). 유아 공동체의식 함양 활동 구성 및 적용 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 곽아정 · 이승연 (2006). 유아의 학습과 관련된 사회적 기술 척도(K-LRSS)의 타당화 및 학습능력과의 관계. **아동학회지**, 27(6), 143-159.
- 구수연 (2005). 또래관계 형성을 위한 2세아의 사회적 행동. **열린유아교육연구**, 10(3), 27-55.
- 김경철 · 김안나 (2010). 공립유치원 소인수 학급 교사의 교직생활에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 15(1), 1-34.
- 김나연 (2024). 어린이집 유아반 소인수 학급을 운영하는 유아 교사들의 경험 및 요구. 석사학위논문, 성신여자대학교 교육대학원.
- 김문주 (2017). 소인수 학급 유아들의 창의적 극놀이 이야기. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.

- 김미영 (2023). 유아의 의사소통능력, 정서지능, 놀이성, 또래유능성 간의 구조적 관계. 석사학위논문, 강원대학교 교육대학원.
- 김보영 (2022). 소인수 학급 유아들의 배려공동체 형성을 위한 실험연구. 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.
- 김수연 (2019). 경기도 소인수 학급과 다인수 학급 공립유치원의 운영에 대한 학부모의 인식 및 만족도 비교. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 김영천 (2016). 『질적연구방법론I: Bricoleur』 (제3판). 아카데미프레스.
- 김윤희 (2018). 4차 산업혁명 시대의 유아교육 방향 탐색. 박사학위논문, 공주대학교.
- 김희숙·채영란 (2017). 유아의 사회적 힘과 대인관계 성향이 또래관계에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 22(6), 233-253.
- 남보라 (2022). 서울시 공립유치원 소인수 학급 유아의 사회적 유능감 증진을 위한 실험연구. 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.
- 류현주 (2018). 경기도 공립유치원 소인수 학급 운영에 대한 교사의 인식. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 박찬옥·서동미·엄은나 (2013). 『유아사회교육』. 정민사.
- 서울대학교 교육연구소 (2011). 『교육학용어사전』. 하우동설.
- 서울특별시 보육포털서비스 (2024). 『어린이집 정원현원 충족률 현황 (자치구, 유형별)』. <https://iseoul.seoul.go.kr/portal/stat/boyukStat.do> (검색일: 2025. 1. 30)
- 송은민 (2016). 유아 또래갈등 상황에서의 교사역할과 어려움. 석사학위논문, 성신여자대학교 교육대학원.
- 윤혜진 (2020). 소인수 학급 유아들의 놀이성 증진을 위한 자유놀이 활성화 실험연구. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 이나영 (2025). 소인수 혼합연령 학급 유아들의 또래관계에 대한 질적연구. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 이민정 (2017). 편지쓰기활동이 유아의 조망수용능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 이상임·이향미·한종화 (2019). 그림책을 활용한 또래관계증진 활동이 만 3세 유아의 또래 유능성과 정서조절능력에 미치는 영향. **어린이문학교육연구**, 20(1), 1-23.
- 이용숙 외 (2005). 『교육현장 개선과 함께 하는 실험연구방법』. 학지사.
- 임정희 (2020). 유아의 자기주도성과 친사회적 행동 신장을 위한 협동적 놀이프로그램 개발 및 적용 효과. 박사학위논문, 단국대학교.
- 임지영 외 (2025). 『영유아 발달』. 공동체.
- 장예나 (2023). 경기도 공립유치원 교사의 소인수 단일학급 운영 경험 및 요구. 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.

- 장현진 (2009). 만 3세 유아 동극 활동의 효과적 운영에 대한 실행연구. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 전은진 (2021). 교사의 놀잇감 지원을 중심으로 한 유치원 자유놀이 사례 및 놀이 의미 연구: 소인수 학급을 중심으로. 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.
- 조영화 (2004). 또래 간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인문제 해결사고에 미치는 영향. 석사학위논문, 성신여자대학교 교육대학원.
- 차현주 (2025). 그림책을 통한 상상력 교육에 대한 유아교사의 인식 및 실제. 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.
- 최세희 (2014). 공립유치원 소인수 학급의 대인관계 확대를 위한 실행연구. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 최지영 (2024). 감정카드를 활용한 표현활동이 유아의 정서조절 및 감정조망수용에 미치는 영향. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 통계청 (2026). 『합계출산율』. 지표누리. https://www.index.go.kr/unity/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=1428 (검색일: 2026. 6. 1)
- 한송이 (2015). 유아의 자기조절력과 또래갈등 해결전략과의 관계. 석사학위논문, 전북대학교 교육대학원.
- 한승지 (2019). 공립유치원 소인수 학급 저경력 교사의 보람과 어려움: 경기도 지역을 중심으로. 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.
- 함혜정 · 이승연 (2016). 유치원 만 3세 학급 유아들의 긍정적 또래관계 지원을 위한 실행연구. **교육과학연구**, 47(2), 73-104.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- OECD. (2024). *Society at a glance 2024 - Country Notes: Korea*. Retrieved October 12, 2025 from https://www.oecd.org/en/publications/society-at-a-glance-2024-country-notes_fd5558c7-en/korea_eca0a44d-en.html

Abstract

Action Research to Promote Peer Relationships for 3-Year-Olds in a Small-Sized Class at a Workplace Childcare Center

Lee, Bora¹ · Kwon, Jeong Yoon²

¹*M.A., Sungshin Women's University*

²*Professor, Sungshin Women's University*

The purpose of this study is to explore ways to promote peer relationships among 3-year-old children in a small-sized class at a workforce childcare center and to examine the changes in children that occur during the implementation process. To this end, data were collected and analyzed over approximately five months through a three-cycle action research process involving six 3-year-old children in the Parang class at A workplace childcare center, located in Seoul. The results of the study are as follows: First, the first implementation involved activities designed to build a sense of community within small-sized classrooms, foster self-awareness within the community, and encourage prosocial behavior among young children. The second implementation provided activities focused on social skills, accepting others' perspectives, and expressing one's own emotions. The third implementation offered cooperative play and peer relationship expansion activities. Second, the changes observed in the young children through these implementations were manifested as recognizing the joy of playing with peers, forming positive peer relationships through improved communication skills, and shifting from teacher dependency to a self-directed attitude. Based on the findings of this study, we discussed directions for the smooth operation of small-sized classrooms and the promotion of young children's social development.

Key Words: Small-Sized Class, Peer Relationships, Action Research, Social Skills Enhancement, Workplace Childcare Center