



Save the Children

# Report

---

세이브더칠드런

‘잘 노는 우리학교 만들기’

리서치 결과보고서

# Report

## 세이브더칠드런은

아동의 권리를 실현하기 위해 인종, 종교, 정치적 이념을 초월해 전 세계 약 120 개 국가에서 활동하는 국제 구호개발 NGO 입니다.

## ‘잘 노는 우리 학교 만들기’ 프로젝트는

세이브더칠드런이 대한민국 아동의 놀 권리를 보장하기 위해 환경을 개선하고 정책을 변화시키는 ‘놀이터를 지켜라’ 캠페인의 일환으로 진행된 학교 놀이 환경 개선 프로젝트입니다.

친구들과 함께, 실컷, 맘껏 놀 시간과 공간이 없다고 말하는 요즘 아이들이 하루 중 가장 긴 시간을 보내는 학교. 학교의 안전한 울타리 안에서 아이들에게 자유롭게 놀 수 있는 공간과 시간이 주어진다면 아이들의 학교 생활은 더욱 즐거워지고, 건강하게 성장할 수 있을 것입니다.

이 보고서는 학교의 비어있는 공간을 어린이들의 의견과 욕구를 반영한 놀이 공간으로 만들고, 이후 4 개월 동안 이곳에서 충분한 시간 자유놀이를 한 어린이들의 인지, 정서, 행동에 나타난 긍정적인 변화를 알아보기 위해 진행한 연구의 결과를 담았습니다.



## ‘잘 노는 우리 학교 만들기’ 프로젝트 관련 자료

### ▶ 결과 영상

### ▶ 나눔이야기 <시흥초의 변신 석달... "학교가 재밌어졌어요.">

발행처	세이브더칠드런
발행일	2016년 11월
주소	서울시 마포구 토정로 174
전화	02-6900-4400
홈페이지	<a href="http://www.sc.or.kr">www.sc.or.kr</a>
이메일	<a href="mailto:webmaster@sc.or.kr">webmaster@sc.or.kr</a>
연구수행	명우임상심리연구소

## 연구 목차

I. 놀이 친화적 공간 조성 연구의 개요	1
1. 연구의 의의	1
2. 연구의 필요성 및 목적	3
3. 연구의 내용	4
II. 선행연구의 검토	6
III. 연구방법	8
1. 연구설계	8
2. 연구대상	9
3. 연구도구	9
4. 자료처리	17
IV. 연구결과	18
1. 아동이 스스로 느끼는 변화	18
2. 부모가 느끼는 아동의 변화	27
3. 교사가 느끼는 아동의 변화	30
4. 뇌파 검사 결과	34
5. 질적 결과	36
V. 논의 및 결론	40
VI. 참고문헌	44
VII. 부록	49

## 표 목차

〈표 III-1〉 사전-사후 검사 연구설계	9
〈표 III-2〉 학습태도척도	10
〈표 III-3〉 학교생활 만족도 척도	10
〈표 III-4〉 사회성기술 척도	11
〈표 III-5〉 공격성 척도	12
〈표 III-6〉 스트레스 대처행동 척도	12
〈표 III-7〉 행복감 척도	14
〈표 III-8〉 아동용 우울감 척도	14
〈표 III-9〉 아동청소년 행동평가척도 (TRF) 하위영역 및 신뢰도	15
〈표 IV-1〉 학교생활만족도 및 학교공부태도 변화	19
〈표 IV-2〉 사회성 기술 변화	20
〈표 IV-3〉 스트레스 대처행동 변화	22
〈표 IV-4〉 정서 및 행동 문제의 변화	23
〈표 IV-5〉 실험집단의 CBCL 검사 결과	28
〈표 IV-6〉 실험집단의 TRF 검사 결과	30
〈표 IV-7〉 실험집단의 전두엽 알파파 파워스펙트럼 결과	34
〈표 IV-8〉 A 아동의 파워스펙트럼 분석 결과	36

## 그림 목차

〈그림 IV-1〉 학교생활만족도 변화의 집단 차이	20
〈그림 IV-2〉 학교공부태도 변화의 집단 차이	20
〈그림 IV-3〉 사회성 기술 변화의 집단 차이	21
〈그림 IV-4〉 스트레스 대처행동 변화의 집단 차이	23
〈그림 IV-5〉 행복감 변화의 집단 차이	25
〈그림 IV-6〉 공격성 변화의 집단 차이	26
〈그림 IV-7〉 우울감 변화의 집단 차이	26
〈그림 IV-8〉 상태불안 변화의 집단 차이	27
〈그림 IV-9〉 실험집단의 CBCL 문제증후군 사전 사후 검사 결과	29
〈그림 IV-10〉 실험집단 전체와 하위 10% 집단의 CBCL 문제증후군 결과	29
〈그림 IV-11〉 실험집단의 TRF 문제증후군 사전 사후 검사 결과	31
〈그림 IV-12〉 실험집단 전체와 하위 10% 집단의 TRF 문제증후군 결과	32
〈그림 IV-13〉 실험집단의 CBCL 결과와 TRF 결과	32
〈그림 IV-14〉 실험집단 전체와 하위 10% 집단의 CBCL 및 TRF 문제증후군 결과	33
〈그림 IV-15〉 실험집단의 전두엽 알파파 검사 결과	35
〈그림 IV-16〉 A 아동의 Brain-Mapping	35
〈그림 IV-17〉 B 아동의 Brain-Mapping	36
〈그림 IV-18〉 C 아동의 사전 사후 KSD	37
〈그림 IV-19〉 D 아동의 사전 사후 KSD	38
〈그림 IV-20〉 E 아동의 사전 사후 KSD	39

## I. 놀이 친화적 공간 조성 연구의 개요

### 1. 연구의 의의

일명 부유한 쥐와 가난한 쥐의 실험이라고 불리는 연구가 있다. 부유한 쥐들은 여러 개의 우리 속에 소집단으로 나뉘어 사다리나 쳇바퀴 같은 놀이 기구들과 함께 살도록 했고, 가난한 쥐들은 생김새는 비슷하지만 놀이가 없는 우리에 살게 했다. 몇 달 뒤 부유한 쥐들의 신피질에서는 시냅스까지 연결해주는 신경회로망이 훨씬 더 복잡하게 발달했고, 가난한 쥐들의 신경 회로는 상대적으로 영성한 모습으로 남게 되었다(Goleman, 1997). 부유한 쥐들은 가난한 쥐들보다 뇌의 용량이 더 커졌고, 미로 빠져 나가기에서도 훨씬 영리하게 행동하였다. 뇌의 크기나 기능이 얼마 되지 않는 쥐에게서만 보더라도 여러 가지 놀이 환경의 영향 차이는 큰 것으로 볼 수 있는데, 모든 영장류 중에서 두뇌가 가장 뛰어난 인간에게 놀이 공간은 무한한 발전 가능성을 부여해 준다. 특히 신체적·사회적·지적·정서적 성장기에 있는 아동에게 있어 놀이는 큰 의미를 지닌다(한효은, 2007).

그러나 요즘 우리사회의 아동들은 학교 마치면 바로 학원으로, 이후 또 다른 학원으로 발걸음을 옮겨야 한다. 이렇게 되면 우리 아이들이 하루 종일 하는 것은 공부와 관련된 것 밖에 없게 되어 친구들과 놀면서 발달할 수 있는 사회성이 결여(조창희, 2006)되지 않을까 염려된다. 아동들은 놀이가 이루어지는 공간에서 놀면서 모험심을 키우고 체력도 기르는 등 놀이는 그 시기에 없어서는 안 되는 중요한 것이기에 놀이 장소와 시간은 중요한데, 요즘 우리 아이들은 놀 여유도 없고, 마땅히 놀 장소도 없다(조창희, 2006).

이러한 사회적 분위기 속에서 심리적, 사회적 발달의 급격한 변화를 겪게 되는 초등학생들은 보다 다양한 욕구의 좌절과 갈등을 경험하게 된다. 신체적 성장이 매우 빠른 시기로 2차 성장을 겪으며 신체적 변화에 적응해야 하고, 교사와 학생의 수직적 관계뿐 아니라 친구끼리의 또래집단 형성으로 또래 관계의 문제도 생기며, 교사와의 관계에서도 행동의 제약이 늘어난다. 신체적, 인지적, 사회적으로 급격히 변화하며, 발달의 과정 속에서 부모에게만 국한되었던 생활환경이 또래집단, 교사, 성인, 학원 및 대중매체 등으로 확대되어 다양한 성장 및 적응 능력을 요구 받으며 과중한 스트레스를 경험하는 것이다(조봉한, 2005). 이러한 스트레스는 가정과 학교생활에 부정적 영향을 미치게 된다(신애현, 1998).

스트레스란 생활 속 여러 가지 요구에 대응하는 과정에서 생기는 개인에게 가해지는 긴장 또는 압박감 등의 정신적, 신체적 반응으로 개인의 심리 및 신체적 건강에 부정적 영향을 미치는 요인(한미현, 유안진, 1995)이다. 여성가족재단의 서울시 아동청소년 안전 및 건강실태조사결과(2010)에서 초등학생들은 가정불화, 친구관계, 학업 문제, 외모-신체적 조건, 경제적 어려움 중에서 학업 문제로 인한 스트레스가 45%로 가장 높은 것으로 조사되었다. 그리고 많은 연구들에서 과도한 학업스트레스가 학업성취, 학교적응, 우울증, 자살감 감소, 대인관계능력 저하, 자해, 자살 등과 같은 문제를 야기하는 등 청소년기의 적절한 발달을 저해하고 있음을 지적하였다(문경숙,

# Report

2006; 정주영, 2010). 입시위주의 교육에서 벗어나지 못하고 있는 우리나라의 실정에서 학업 관련 스트레스는 아동의 우울 성향을 증가시키고(심희옥, 1998), 부모나 주위 어른들의 기대에 부응하려는 노력에서 아동은 좌절감과 불안감을 경험하게 된다(신찬환, 박영호, 2005). 진학, 진로, 직업 등 제반 사회 경제적 지위와 학업성적이 밀접한 관계를 갖는 우리의 사회현실 속에서 학업에 대한 성취 및 이에 대한 평가와 압력은 아동들에게 큰 스트레스의 원인으로 작용하며, 학업에 대한 열등감을 자신의 인생 전체에 대한 좌절로 받아들일 수 있고(이준현, 2004), 학업스트레스로 인한 고통은 학업성취도를 떨어뜨리는 동시에 학교 부적응을 초래하게 되는 것이다(정정화, 2008). 또한 만성적인 일상 스트레스는 주요한 인생사건보다 개인의 적응을 예측하는 데 설명력이 더 높다(Delongis et al., 1982; Folkman et al, 1986). 특히 아동 후기에 해당하는 4,5,6 학년 학생들은 주위의 기대가 높아지게 되고, 아동기에서 청소년기로 전환되는 시점이어서 정서적 불안이 높아지는 등 더욱 스트레스에 노출될 가능성이 높은 시기이다(한미현, 1996).

그러나 동일한 스트레스 자극에 노출되었다 하더라도 스트레스로 인한 정서·행동 문제가 덜한 심리적 적응 상태를 유지하는 경우도 있다. 스트레스는 여러 가지 개인 내적, 대인 관계적, 환경적 체계의 상호과정에서 유발되므로 스트레스를 처리하고 극복해 나가는 데에 서로 다른 개인적, 심리적, 사회적 자원을 가지고 있기 때문이다(정문자, 박진아, 2001). 선행연구에서는 스트레스의 부정적 영향력이 개인이 가진 자원에 따라 다르게 작용한다고 밝히고 있다(Compas, Malcane & Fondacaro, 1987; Kumper 1999; Bronfenbrenner & Moris, 1998; 박현아, 2011, 재인용). Lazarus와 Folkman(1984)은 스트레스를 환경의 자극 특성과 그에 반응하는 개인의 특성이 상호작용한 결과로 설명하였다. 즉, 스트레스의 영향력은 상황을 지각하고 반응하는 개인의 특성에 따라 달라질 수 있는 것이다. 이에 따라 최근에는 스트레스의 부정적 영향력을 완화하는 개인의 특성을 밝히기 위한 연구가 이루어지고 있다(정현희, 최경순, 2001; 우소연, 박경자, 2009). 그 중 Lieberman(1971)은 개인의 스트레스 감소를 돕는 내적 자원으로써 놀이성(Playfulness)을 제안하였고, 놀이 활동이 아동의 전인적인 발달에 긍정적인 영향을 미치며, 놀이는 스트레스로 인한 병리적 문제를 치료할 수 있는 도구로서 유의미하다고 하였다(윤경애, 2013). 즉 아동의 놀이는 자유로운 움직임과 구르고 소리를 지르는 등 스트레스와 부정적인 욕구를 표출하며 발산시킬 수 있는 것이다.

사실 놀이가 없어진다고 해서 생존 자체가 위협받지는 않는다. 하지만 성인의 삶에서 예술·종교·스포츠 등이 사라진다면 인생이 무미건조하게 느껴질 것이다. 이와 같이 아동생활에서 놀이를 따로 떼어 어떤 것을 꾀한다는 것은 아동 생활을 황폐하게 만드는 일이 될 것이다. 왜냐하면, 아동에게 있어서 놀이는 곧 일이며, 교육이며, 그들의 즐거움(Evelyn, 1974)이기 때문이다. 그렇기에 유엔아동권리위원회(Committee on the Rights on the child)에서는 ‘유엔아동권리협약(Convention of the Right of the child)’을 근거로 우리나라에서 제대로 지켜지지 않는 아동권리에 대해, ‘협약 제31조’에 따라 여가, 문화 및 오락 활동에 대한 아동의 권리를 보장하라’는 권고를 하였다(국제아동인권센터, 2011; 조정미, 2016).

그러나 우리의 현실은 여전히 아동이 놀이를 통해 성장하고 학습한다는 사실을 간과한 채, 놀이와 놀이 공간은 공부가 끝나면 제공되는 부수적인 것으로 생각하는 경향이 있다. 이에 아동의 학교생활, 사회성, 스트레스 대처, 정서 및 행동 문제를 파악하고, 놀이 친화적 공간과 시간의 제공이 초등학교 아동에게 어떤 변화를 주었는지 알아보고, 이러한 구체적인 변화의 내용을 살펴봄으로써 아동의 삶이자

기본 욕구인 놀이의 중요성을 다시 한 번 확인하고자 한다. 또한 아동의 에너지를 발산하고 재생산하게 하는 놀이에 대한 사회적 관심을 불러일으키며 나아가 시도 교육청 및 학교에서 아동들의 자유로운 놀이를 보장하고 촉진하는 공간과 시간을 제공하는 실제적 변화를 일으키는 데 계기가 될 수 있기를 기대한다.

## 2. 연구의 필요성 및 목적

보건복지부가 2014년 말에 발표한 ‘2013년 한국 아동 종합 실태 조사 결과’에 따르면 우리나라 전체 아동 삶의 만족도는 100점 만점에 61.5점으로 OECD 국가 중 최하위를 기록했다. 또한 우리나라의 아동결핍지수 역시 54.8%로 OECD 국가 중 최하위 수준이다. 이러한 결과가 시사하는 아동의 삶의 만족도를 떨어뜨리는 주요 요인은 과도한 학업 부담과 이에 따른 여가의 박탈에 있다. 때문에 이를 담당할 교육기관에서 학업 부담을 줄이고 문화나 여가의 기회를 많이 보장하는 노력이 필요하며 이에 대한 일환으로 2015년 4월 전국 시·도 교육감협의회가 어린이 놀이 현장을 선포하고 놀이 관련 10대 공공정책을 발표하였다.

놀이(play)는 아동의 가장 순수한 정신적 활동(Froebel, 1987)이며, 놀이는 전 인류에게 보편적이고 필수적인 활동이다. 특히 아동의 생활은 놀이의 연속이고 놀이를 하면서 신체적, 심리적, 인지적으로 성장하기 때문에 놀이와 아동의 발달은 불가분의 관계에 있다(이숙재, 2000). 일반적으로 ‘놀이란 즐거움을 동반하는 활동으로서 특별한 목적을 갖고 있지 않은 활동’을 말한다. 식사, 수면, 배설 등등의 일상생활에서 매일 되풀이되는 기본적 습관이나 사회 활동을 영위하는 데 필요한 활동들은 제외된다. 또 타인의 강요에 의해 행해지는 활동이 아니고 자유롭고 자주적인 특성을 갖고 있는 활동으로 정의되고 있다. 그러므로 아동의 놀이를 관찰해 보면 놀이 그 자체가 아동의 중요한 일의 하나이고 생활의 일부분이다. 아동들은 놀이를 통해 자신을 표현하고 자신의 욕구나 긴장을 해소시키는 기회를 만들고 있다(강위영 외, 1993).

이러한 놀이의 중요성을 인식하여 2015년 5월 시·도 교육청 공동추진정책 발표 <어린이 놀이 현장(안)>에서도 아동은 놀 때 가장 행복하며 누구든 놀 권리가 있음을 선포하였고 이를 위해 가정과 학교, 지역사회가 아동의 놀 시간, 놀 터를 마련해 주어야 함을 강조하였다. 놀이터는 아동들이 즐겁고 안전하게 놀 수 있도록 여러 놀이기구를 갖추어 놓은 장소 또는 시설을 의미한다(위키백과, 2013). 놀이터는 아동에게 있어서 생활의 본질이며 성장발달에 도움을 주는 놀이 행위와 다양한 체험을 위한 기회를 보다 안전하고 쾌적하게 제공해 줄 수 있는 공간이기도 하지만 단순한 놀이만의 공간이 아니라 올바른 집단생활의 정서를 심어 주는 장소이며 어린이의 중심체로서 배움의 장소이기도 하다(신상미, 2015). 또한 신은수 외(2011)가 제시한 Bergen(1988)의 자유 놀이는 내적 통제(조절), 실제성, 내적 동기가 높은 범주로, 놀이자는 어떤 놀이를 할 것이고 언제 할 것인지, 그리고 놀이를 혼자 할 것인지, 다른 놀이자와 같이 할 것인지를 선택도 자유롭게 결정한다. 자유 놀이는 모든 환경에서 나타나지만 교육환경에 의하여 놀이 행동이 풍부하게 되고 격려될 수 있다(김정원, 2016).



그렇기에 특히 아동이 가장 많은 시간을 보내는 학교는 아동에게 놀이할 시간과 공간을 마련해 주고, 안전하게 놀 수 있도록 이를 지원할 정책들을 마련해야 한다고 하였으며, 실제 ‘놀이밥 60+ 프로젝트’를 진행(2015. 3월~)하여 초등학교 60분 이상 놀이 시간 확보, 방과 후 놀이 과정 개설, 초등학교 중간놀이 프로그램 운영, 학부모 자생 모임인 ‘전통놀이 연구회’ 회원들의 각 학교 지원을 통한 놀이문화의 확산 유도, 지역사회 유관기관과 연계한 놀이문화 프로그램 보급과 같은 다양한 놀이 확산에 힘쓰고 있다. 실제로 서울시 교육청에서는 2017년 1학기부터 초1~2 안성맞춤 학년제를 도입하여 ‘사교육이나 선행학습을 유발하는 숙제 없는 학교’를 추진하고, 1~2학년 학생들 모두에게 놀 권리를 보장하기 위한 자유 놀이 시간이 확보되도록 적극 권장할 방침이라고 밝혔다.

그러나 아동들은 여전히 학교에서 놀이 공간과 시간의 부족을 경험하고 있고, 서울시 교육청이 추진하겠다는 정책 또한 ‘권장 사항’에 불과하다. 세이브더칠드런은 이러한 현실 속에서 대한민국 아동의 놀 권리를 보장하기 위해 환경을 개선하고 정책을 변화시키는 ‘놀이터를 지켜라’ 캠페인을 진행하였고 그 일환으로 시흥초등학교에서 <초등학교 놀이 친화적 공간 조성 프로젝트 ‘잘 노는 우리 학교 만들기’>를 실시하여 아동의 의견을 반영한 놀이 친화적인 공간을 만들었다. 놀이 친화적 공간이 조성된 후 아동들은 기존에 가방, 실내화 주머니를 잠시 놓아두거나 관람석의 기능만을 하던 스탠드 공간이 상상력과 보다 다채로운 신체 활동을 촉진하는 공간으로 변화되었다는 반응을 보였다. 이에 본 연구에서는 아이들의 의견이 반영된 놀이 친화적 공간에서 자유로운 놀이 시간을 주었을 때, 그 이전과 비교하여 아동에게 구체적으로 어떠한 긍정적 변화가 있는지를 알아보려 한다. 학교 내 놀이공간 및 시간 확보의 전, 후를 통한 아동의 자율적 놀이 기회 확대가 아동에게 미치는 효과를 측정하는 본 연구의 결과는 아동의 놀 권리 및 놀이의 중요성을 뒷받침할 중요 기초자료로 활용될 수 있다는 점에서 무엇보다 필요한 작업이다.

이에 본 연구에서는 놀이 친화적 공간과 시간이 제시된 후 아동이 보고한 학교생활, 사회성, 스트레스 대처, 정서 및 행동 문제의 변화를 살펴보고, 이러한 변화의 내용을 부모와 교사의 관점에서도 알아보려 한다. 또한 뇌파 및 그림 검사나 인터뷰의 변화 등의 질적 내용도 포함하여 살펴봄으로써 다양한 관점에서 놀이가 아동에게 미치는 영향에 대하여 알아보고 그 효과와 변화 내용을 살펴보고자 한다. 또한 이를 통해 보다 많은 아동에게 놀 권리를 부여하고, 과도한 학업 부담으로 인한 놀이 시간의 부족, 놀이의 중요성과 놀이 공간의 필요성에 대한 인식 부족, 아동의 자유로운 놀이가 고려되지 않은 학교 환경의 현실에서 아동의 놀이 시간의 중요성을 강조하고, 부모 및 교사, 더 나아가 우리사회가 아동 놀이의 중요성을 인식하게 하여 아동이 실제로 피부에 닿는 놀이 시간과 공간의 확대를 위한 정책이 보다 현실적으로 이루어지는 근거를 마련하고자 한다.

### 3. 연구의 내용

본 연구는 두 파트로 구성되어 있다. 첫째, 놀이 친화적 공간 조성 이전과 공간 조성 이후 안전하고 자율적인 놀이 시간이 제공되었을 때 아동의 학교생활, 사회성, 스트레스 대처, 정서 및 행동 문제의 변화에 대한 정량 평가, 둘째, 놀이 친화적 공간 조성 이전과 공간 조성 이후의 아동의 인터뷰와 투사 검사, 교사의 관찰 등으로 이루어진 정성 평가의 변화이다.

# Report

정량 평가의 경우 아동 스스로 느끼는 변화, 부모가 느끼는 아동의 변화, 교사가 느끼는 아동의 변화로 나누어 살펴보았다. 또한 정량 평가를 위해서는 자기평정척도와 부모와 교사에 의한 타인평정척도, 뇌파검사를 사용하였으며, 사용한 척도의 내용은 자기평정척도로는 학습태도, 학교생활 만족도, 사회성 기술 척도, 공격성 척도, 아동용 불안감 척도, 행복감 척도, 아동용 우울감 척도이다. 타인평정척도로는 부모용 아동·청소년 행동평가척도인 K-CBCL (Korean-Child Behavior Checklist)과 교사용 아동·청소년 행동평가척도인 TRF(Teacher's Report Form)를 사용하여 아동이 자신의 변화에 대한 보고뿐만 아니라 부모나 교사의 보고를 통한 정량의 변화를 보고자 하였다. 또한 뇌의 전기현상을 포착하여 뇌의 기능을 보고자 뇌파검사(electroencephalography: EEG)를 검사자가 아동에게 직접 실시하였다. 또한 정량 평가는 다음과 같이 이루어졌는데, 교사용과 아동용 설문은 직접 배포 후 수집되었으며, 부모용 검사는 담임 교사를 통해 배포 후 수집되었고, 뇌파검사는 뇌파검사교육을 받은 전문가에 의해 아동에게 일대일로 직접 실시되었다. 뇌파검사 실시 전후 안정을 위한 기본적인 시간이 주어졌으며, 뇌파검사를 위해 마련된 교실에서 개별적으로 이루어졌다. 그 후 KSD는 심리검사자에 의해 일대일로 검사가 진행되었고, FGI도 대면으로 진행되었다.

정성평가로는 동적 학교생활화 그림검사(Kinetic School Drawing: KSD)와 면접(Focused Group Interview: FGI) 및 교사의 관찰 내용과 교사 면접을 통해 수집된 자료를 분석 자료로 사용하였다. 그리고 정성 평가 및 정량 평가는 부모 및 아동의 사전 동의를 받아 허락한 참여자에 한하여 실시되었으며 이에 따라 각 평가별 사례 수의 차이가 나타났다.

본 연구는 아동의 놀 권리를 위해 진행되었고, 그 과정에서 생명윤리의 감수 절차를 거쳤으며, 연구목적에서 밝힌 바와 같이 아동에게 중요한 노는 시간과 공간의 확보를 위해 실증적 근거의 확보 및 이후 놀이 공간 조성의 기회 확대를 위해 연구결과를 제시하였다.

## II. 선행연구의 검토

아동은 놀이를 통해 성장하고 학습할 뿐 아니라, 사회적 환경에 적응해 간다. Freud(1922)에 의하면, 놀이는 아동의 불안을 감소시키는 정서적 가치가 있다고 했고(박현아, 2011, 재인용), Seligman(2004)은 놀이란 만족의 원형으로 아동은 연령에 관계없이 놀이를 통해 에너지를 발산 혹은 재생산하고, 성인기에 필요한 기술을 습득한다고 하였다.

아동이 노는 것은 본능이기에 생활 중에서 놀이는 가장 중요한 부분을 차지하며, 자발적으로 이루어지는 것이므로 무엇보다 자유로운 조건하에서 생겨나야 한다. 일은 외부의 압력에 대한 반응이라고 할 수 있겠지만, 놀이는 내적 욕구와 희망의 표명이기 때문에 자유로운 조건 즉, 하고 싶은 놀이를 하고 싶은 장소에서 자연스럽게 나타난다(김정태, 1995). 즉, 놀이의 본질은 외부로부터 제시된 과제나 활동이 아니라, 아동의 자발성이나 주체성으로 가득 차 있는 활동이라고 할 수 있다. 또한 놀이의 또 하나의 본질은 '무목적성'이라는 것이다. 놀이는 어디까지나 그 자체가 목적인 활동이기 때문에 순간순간의 즐거움이나 기쁨, 그리고 만족에 의해 성립되는 활동이라고 할 수 있다.

그렇기에 Caillois(1971)는 놀이를 본질적으로 다음과 같은 개념으로 보고 있다. 첫째, 놀이는 자유로운 활동으로 놀이하는 자가 강요를 당하지 않는다는 것이다. 만약 강요를 당한다면, 놀이는 곧바로 마음을 끄는 유쾌한 즐거움을 잃어버린다는 것이다. 둘째, 놀이는 분리된 활동이라는 것인데, 처음부터 정해진 명확한 공간과 시간의 범위 내에 한정되어 있다는 것이다. 셋째는 놀이가 미확정적인 활동이어야 한다는 것이다. 게임의 전개가 결정되어 있지 않으며, 결과가 미리 주어져 있지도 않다. 게임의 전개는 놀이하는 자가 생각해 낼 필요가 있기 때문에 어느 정도의 자유가 놀이하는 자에게 반드시 남겨 있어야 한다. 넷째, 놀이는 비생산적인 활동으로 재화도 부도 어떠한 새로운 요소도 만들어 내지 않는다는 것이다. 놀이하는자들 간의 소유권의 이동이 제외되며, 게임 시작 때와 똑같은 상태에 이른다. 다섯째, 놀이는 규칙이 있는 활동이라는 것인데, 약속에 따르는 활동이나, 이 약속은 일상의 법규를 정지시키고, 일시적으로 새로운 법을 확립하며, 이 법안이 통용된다. 마지막으로 여섯 번째는 놀이가 허구의 활동이어야 한다고 보았다. 현실생활에 비하여 이차적인 현실 또는 명백히 비현실이라는 특수한 의식을 수반한다는 것이다(신상미, 2015, 재인용).

다음으로는 놀이의 가치에 대해 살펴보겠다. 놀이는 아동들의 사회적 발달과 함께 신체적, 인지적, 정서적 발달에 매우 큰 영향을 준다. 먼저 사회적 발달에 대해 살펴보면 놀이는 아동들의 사회성 발달에 중요한 역할을 한다. 아동은 놀이를 통하여 사회적 존재로 성장하며, 놀이 속에서 풍부한 사회적 경험을 할 수 있고, 친구들과 함께 협동하며 사이 좋게 놀거나, 경쟁하고 싸움을 하면서 수많은 사회적 학습을 하게 된다. 특히 아동들은 스스로 선택한 놀이에 참여함으로써 자신과 주변 환경, 사회적 관계에서 발생하는 문제의 해결과정 및 인간관계를 배우는 것이다. 두 번째는 신체적 발달이다. 아동의 놀이는 정신적 놀이를 제외하고는 대부분 신체활동을 통해서 해야 한다. 놀이에 의한 신체활동은 혈액의 순환과 내장기관의 활동을 촉진하고, 실외활동으로 인한 즐거움에서 오는 운동량의 증가로 호흡, 소화, 배설 등의 여러 가지 기능이 자극되며, 밖의 공기에 적응하기 위해 피부를 튼튼히 하고 근육을 발달시키는 등 몸의 각 부분을 골고루 발

# Report

---

달시켜 조화로운 신체의 발달과 전체적인 건강을 향상시킨다. 세 번째는 인지적 발달이다. 놀이는 신체적 발달과 더불어 인간의 인지 발달에도 기여를 한다. 아동은 놀이를 통하여 주변의 사물을 인식하고 사회적 환경에 대한 지식이나 문화적 지식을 얻음으로써 인지능력을 조직적으로 발달시킨다. 또한 놀이는 언어발달에도 매우 중요한데 언어는 놀이 활동에서 없어서는 안 되는 매개체이기 때문이다. 네 번째는 정서적 발달이다. 놀이란 정서적 갈등을 극복할 수 있는 좋은 도구가 될 수 있다고 하였다(Freud, 1922). 놀이는 즐거움과 기쁨을 체험하는 기회가 충족된 활동으로서 집중력, 만족감, 성취감, 안정감 등을 체험할 수 있다(김은희, 2003).

## Ⅲ. 연구방법

### 1. 연구설계

초등학교 아동들에게 놀이 친화적 공간을 제공한다는 것은 의미 있는 일이나 이 공간의 효율적인 사용을 위해서 먼저 몇 가지 연구 설계에 대한 논의가 필요하다.

첫째, 놀이 공간의 양적 확보뿐만 아니라 질적인 환경 구성을 위해 <초등학교 놀이 친화적 공간 조성 프로젝트>구성 시 충분한 놀이 시간을 제공해야 한다. 즉, 놀이공간을 구성하였어도, 실질적으로 아동들이 또래와의 충분한 상호작용을 통해 놀이를 계획, 구성하며 놀이에 몰입하는 시간, 60분이 충분히 제공되어야 한다. 이는 하루 중 쉬는 시간을 합쳐 20-30분의 놀이 시간을 2~3번 갖는 것이 아닌 연이은 60분을 통해 충분히 놀이에 몰입하는 시간이 제공되어야 함을 말한다.

둘째, 놀이공간 및 시간의 확보를 통한 놀이 기회 확대가 아동에게 미치는 효과를 측정하기 위해서 ‘놀이’라는 변인에 대한 통제가 필요하다. 때문에 연구 대상을 선정할 후, 놀이공간 및 시간을 제공받은 집단과 그렇지 않은 집단과의 비교를 통해 ‘놀이 공간 및 시간’에 대한 변인이 실제 아동에게 미치는 효과를 측정해야 한다.

셋째, 놀이공간 및 시간의 확보를 통한 놀이 기회 확대가 아동에게 미치는 효과에 대해 다양한 접근을 통해 측정하는 것이 필요하다. 객관성 있는 효과 측정을 위해 자기보고식 설문지뿐만 아니라 부모 보고용 행동평정척도(CBCL)와 교사 보고용 행동평정척도(TRF)를 함께 실시해야 한다. 더불어 다양한 접근의 효과 측정을 위해서 KSD(동적 학교화)와 같은 투사 검사, 인터뷰(본인, 교사), 뇌파의 결과를 통한 질적 분석도 함께 이루어져야 한다.

이에 본 연구는 실험·통제 사전-사후 검사 설계로 진행되었다. 실험(놀이)집단은 주 1회 60분의 놀이 시간이 놀이 친화적 공간에서 이루어지도록 하였으며, 통제집단은 어떠한 처치도 이루어지지 않았다. 두 집단에 대해서는 동일한 방법으로 놀이 공간 및 시간 제공 전·제공 후에 평가가 진행되었다.

연구 절차는 2016년 2월 24일 시흥초등학교 사전 방문 시 검사의 유의사항, 사전 검사지와 연구참여 동의서 등에 관한 논의를 하였다. 그리고 사전 검사는 시흥초등학교 교실에서 2016년 03월 7일~8일과 21일 추가로 이루어졌고, 그 후 4개월 동안 매주 주 1회 60분의 시간이 주어지며 놀이 친화적 공간에서 아동들이 놀이할 수 있도록 한 후, 6월 10일 담임선생님과의 면담 등 시흥초 놀이 친화적 공간 조성 프로젝트 모니터링을 진행하였고, 사후 검사는 역시 시흥초등학교 교실에서 7월 11~12일 진행되었다.

# Report

〈표 III-1〉 사전-사후 검사 연구설계

대상	사전		사후
놀이집단	01	X	02
통제집단	03		04

X: 놀이공간 및 시간 제공

01	놀이집단 사전검사	02	놀이집단 사후검사
03	통제집단 사전검사	04	통제집단 사후검사

## 2. 연구대상

본 연구의 대상은 경기도 시흥초등학교 4학년, 6학년에 해당하는 학생들로 선정하였다. 실험 집단은 학교의 도움을 받아 주 1회 60분의 놀이 시간을 제공할 수 있는 담임선생님의 도움을 받아, 참여를 희망하는 4학년 아동 13명과 6학년 아동 23명 및 그들의 부모를 대상으로 설문조사(부모, 아동) 및 개별 검사(아동)와 인터뷰(아동)를 실시하였다. 회수된 설문지 36부 중에서 불확실하거나 불성실하게 답한 경우를 제외하고 총 30명을 실험집단으로 선정하였다. 그리고 통제집단은 연구에 참여를 희망하는 선생님 반을 선정하여 참여 동의를 한 4학년 아동 18명, 6학년 아동 14명을 대상으로 하였으며 설문조사를 실시하였다. 회수된 32부 중 불확실하거나 불성실하게 답한 4부를 제외한 총 28명을 통제집단으로 선정하였다.

그리고 선정된 실험 집단 30명 가운데 2명은 뇌파 검사에 대해 동의하지 않아 뇌파 검사는 총 28명이 참여하였다.

## 3. 연구도구

### 1) 학습태도

한국교육개발원에서 개발한(권낙원, 1991) 학습태도검사를 본 연구에 사용하고자 한다. 이 검사의 신뢰도는 Cronbach's  $\alpha$  값은 .86이었다.

〈표 III-2〉 학습태도척도

하위구성요인	내용
학교공부	학업에 대한 흥미와 관심의 정도
교우	학급에서의 교육관계가 얼마나 화목하고 협동적인가를 측정
교사	교사에 대해 학생이 어느 정도 존경하고 호의적인 태도를 지니고 있는가를 측정

## 2) 학교생활 만족도 척도

학교생활만족도를 측정하기 위해 손순자(1993)가 초등학교 고학년에 맞도록 수정하고 오경애(2007)가 하위 영역 일부를 수정하여 보완한 검사 도구를 사용하고자 한다. 학교생활만족도검사는 ‘학교생활전반에 대한 만족, 학습활동에 대한 만족, 교사에 대한 만족, 교우관계에 대한 만족, 학교의 물리적 환경에 대한 만족, 학교행사 및 특별활동에 대한 만족’의 6개 하위영역으로 각 영역 당 6개 문항씩 총 36개 문항으로 구성된 5단계 평정척도이다. 총 점수가 높을수록 만족도가 높아지는 학교생활 만족도의 Cronbach's  $\alpha$ 값은 .93 이다.

〈표 III-3〉 학교생활 만족도 척도

하위구성요인	내용
학교생활 전반에 대한 만족	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 학교생활이 즐겁고 자유로운가?</li> <li>. 학교가 질서와 규범 만을 너무 강조하는가?</li> <li>. 상 . 별 평가가 공평한가?</li> </ul>
수업 일반에 대한 만족	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 즐겁고 부담 없는 수업시간</li> <li>. 수업시간에 배우는 내용의 유익함과 이해 정도</li> <li>. 수업시간에 의견 발표의 자유로움</li> <li>. 학교 공부와 숙제의 부담 정도</li> </ul>
교사에 대한 만족	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 나를 이해하고 알아주는지의 여부</li> <li>. 마음 놓고 상담할 수 있는지의 여부</li> <li>. 선생님의 공정성, 지시적, 편애 정도</li> </ul>

# Report

아동 간의 인간관계에 대한 만족	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 학교, 학급에 소속된 것에 대한 만족도</li> <li>. 친구들과 잘 어울리며 터놓고 이야기할 친구 유무</li> <li>. 학급에서의 나의 감정표현기회의 과소</li> <li>. 학생들의 협동성</li> </ul>
학교의 물리적 환경에 대한 만족	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 교실 구조 시설의 만족도</li> <li>. 학교의 시설 및 주위 환경의 만족도</li> <li>. 학생 수 및 교실 자리의 심리적 부담</li> </ul>
학교행사 및 특별활동에 대한 만족	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 적성에 맞고 즐거운 특별활동</li> <li>. 학교 행사의 과다 및 부담 정도</li> <li>. 학교 행사에 참여했을 때의 즐거움 정도</li> </ul>

### 3) 사회성 기술 척도

Gresham과 Elliot(1990)이 개발한 사회성 기술 평정 척도(Social Skills Rating System, SSRS)를 사용하고자 한다. 하위 영역은 협동, 자기주장, 자아통제로 구성되어 있으며 총 문항은 30문항이다. 이 검사의 반분신뢰도에 의한 내적합치도는 .94이며 재검사 신뢰도는 .85이다.

〈표 III-4〉 사회성기술 척도

하위구성요인	내용
협동	남은 시간 활용하기, 시간 내에 과제 마치기, 학교과제 수행하기, 교사의 지시 따르기, 자료나 비품 정리하기, 학습 방해하는 친구 무시하기, 교사의 말에 주목하기, 바뀐 활동에 적응하기 등
자기주장	자기 소개하기, 부당한 규칙에 이의 제기하기, 자신의 좋은 점 말하기, 친구 사귀기, 친구 옹호하기, 친구 도와주기, 스스로 활동에 참여하기 등
자아통제	친구와 의견 충돌 시 참기, 자기주장 양보하기, 친구의 강요나 괴롭힘에 적절하게 대응하기, 어른들과 갈등 시 참기, 비판 수용하기, 축구가 없어도 친구와 협력하기, 친구가 밀거나 때릴 때 대응하기 등



#### 4) 공격성 척도

Buss와 Durkee(1957)의 공격성 진단검사를 노안녕(1983)이 번안하고 전현정(2012)이 실시한 것으로 사용하고자 한다. 본 연구에서는 공격행동영역에만 초점을 두어 검사지를 재구성하여 사용하고자 하며 검사 문항 총점이 높을수록 학생들의 공격적인 행동 성향이 강하다고 해석한다. 이 검사의 검사-재검사 신뢰도는 .93 이다.

〈표 III-5〉 공격성 척도

하위구성요인	내용
폭행 (신체적 공격성)	사람들에게 행하는 육체적 폭력행위
간접적 공격성	공격성을 간접적으로 표현하는 것으로 악의 있는 험담이나 짓궂은 장난
흥분성	쉽게 화를 내거나 모욕을 주는 것
부정성	협동하기를 거절하거나 반항하는 것으로 반대되는 행동을 하는 것
언어적 공격성	언어를 매개로 하여 위협하고 저주하는 것

#### 5) 스트레스 대처행동 척도

민하영과 유안진(1998)이 개발한 아동의 일상적 스트레스 대처행동 척도를 신재선(2001)이 보완한 것으로 총 25문항으로 이루어진 척도를 사용하고자 한다. 스트레스 대처행동 척도의 신뢰도 Cronbach  $\alpha$ 계수는 적극적 대처 행동 .78, 소극적 대처행동 .79, 공격적 대처행동 .81, 회피적 대처행동 .74, 사회지지 추구적 대처 행동 .79였다.

〈표 III-6〉 스트레스 대처행동 척도

하위구성요인	내용
적극적 대처행동	스트레스에 직면하였을 때, 문제를 해결하기 위해 필요한 것이 무엇인지 생각해보거나 문제를 해결할 수 있는 방법을 무엇이라도 찾아서 해결해보려고 노력해 보는 등의 내용을 통해 적극적으로 대처하는 정도

소극적 대처행동	스트레스에 직면하였을 때, 마음을 글로 쓰거나 벌어진 일이 꿈이기를 바라고, 어쩔 수 없는 일이라고 생각하는 등의 내용을 통해 소극적으로 대처하는 정도
공격적 대처행동	스트레스에 직면하였을 때, 욕을 하거나 소리를 질러 화풀이를 하는지, 기분 나쁘게 한 사람에게 화를 내며 따지거나 신체적으로 괴롭히는지 등의 내용을 통해 공격적으로 대처하는 정도
회피적 대처행동	스트레스에 직면하였을 때, 되도록 마음속으로 문제를 생각하지 않거나 아무것도 하지 않고, 더 이상 생각하고 싶지 않아 그냥 자는 등의 내용을 통해 회피적으로 대처하는 정도
사회지지 추구적 대처행동	스트레스에 직면하였을 때, 학교선생님이나 친구, 가족들에게 도움을 청하거나, 얼마나 속상하거나 슬픈 지에 대해 이야기하는 등의 내용을 통해 사회지지 추구적으로 대처하는 정도

## 6) 아동용 불안감 척도

아동의 상태불안을 측정하기 위한 도구로 '상태불안'은 특수한 상황에서 긴장감, 걱정, 두려움 등으로 야기되는 일시적인 불안 상태로 그 정도가 변화될 수 있는 특징을 가지고 있다. 본 척도는 Spielberger(1972)의 성인용 상태불안 척도를 아동이 이해하기 쉬운 형태로 변형시킨 것으로 총 20문항으로 구성되어 있다. 점수가 높을수록 불안의 정도가 심한 것으로 평가할 수 있다. 점수의 범위에 따라 41 - 44점은 상태불안 수준이 약간 높은 상태, 45 - 48점은 상태불안 수준이 상당히 높은 상태, 49점 이상은 상태불안 수준이 매우 높은 상태로 나눌 수 있다. 이 검사의 문항 내적 합치 신뢰도 Cronbach  $\alpha$  계수는 .89 이다.

## 7) 행복감 척도

행복감 척도는 이정화(2005)가 제작한 초등학생용 행복감 측정 검사를 심우엽(2011)이 자구 수정한 것이다. 수정된 문항의 예로, '나는 부모님과 말이 잘 통한다'를 '나는 부모님과 말이 잘 통해서 기쁘다.'로, '우리 가정은 경제적으로 풍족하다.'를 '우리 가정은 경제적인 면에서 만족스럽다.' 등으로 수정한 문항이 있다. 이 척도는 가정환경, 자아특성, 능력, 대인관계의 하위요인으로 이루어져 있고, 가정환경 11문항, 자아특성 8문항, 능력 6문항, 대인관계 5문항으로 총 30문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 '전혀 아니다(1점)', '약간 아니다(2점)', '약간 그렇다(3점)', '매우 그렇다(4점)'의 4점 Likert식 평점 척도로 응답하도록 구성되어 있다. 점수는 30점에서 120점까지 속하며 점수가 높을수록 행복감이 높다는 것을 의미한다. 행복감 척도의 신뢰도 Cronbach  $\alpha$  계수는 가정환경 .92, 자아 특성 .95, 능력 .94, 대인관계 .94 이다.

〈표 III-7〉 행복감 척도

하위구성요인	내 용
가정환경	부모님과의 소통, 경제적 상황, 가족의 건강 등
자아특성	무슨 일이든 최선을 다하는지, 작은 일에도 만족할 줄 아는지, 자신의 정직함이 만족스러운지 등
능력	시험을 잘 보는지, 발표를 잘 하는지, 똑똑한 정도에 만족하는지 등
대인관계	고민을 들어 줄 친구가 있는지, 도와 줄 친구가 있는지, 친구들과 사이좋게 지내는지 등

## 8) 아동용 우울감 척도

아동기 우울증의 인지적, 정서적, 행동적 증상들을 평가하기 위해 개발한 자기 보고형 척도로서 Beck(1967)의 성인용 우울 척도를 아동의 연령에 맞게 변형시킨 것이다. 점수의 범위에 따라 22점 - 25점은 약간 우울 상태, 26점 - 28점은 상당한 우울 상태, 29점 이상은 매우 심한 우울 상태로 나눌 수 있다. 아동용 우울감 척도의 신뢰도 Cronbach  $\alpha$  계수는 .80 이다.

〈표 III-8〉 아동용 우울감 척도

하위구성요인	내 용
우울정서	우울한 기분, 외로움
행동장애	공격적 행동, 대인관계 장애
흥미상실	일상생활에서의 흥미나 즐거움 상실
자기비하	무가치함이나 부정적인 자아상
생리적 증상	불면, 식욕감퇴, 피로감

## 9) K-CBCL(Korean-Child Behavior Checklist)

한국판 부모 보고형 아동청소년 행동평가척도 K-CBCL(Korean-Child Behavior Checklist)은 미국판 CBCL/4~18(Achenbach, Edlbrock, 1983)을 토대로 국내에서 표준화(오경자, 이혜련, 홍강의, 하은혜, 1995)되었다. K-CBCL은 미국판 CBCL을 토대로 하여 크게 사회능력 척도(Social Competence Scale)와 문제행동증후군(Behavior Problem Scale) 척도로 구성되어 있다. 사회능력 척도는 친구나 또래와 어울리는 정도, 부모와의 관계 등의 사회성을 평가하는 사회성 척도, 교과목 수행 정도, 학업수행상의 문제 여부 등을 평가하는 학업수행 척도의 2개 척도와 총 사회능력 점수 등 모두 3개로 이루어져 있다.

문제행동증후군 척도는 '말다툼을 자주한다', '자기 물건을 부순다' 등의 119개의 문제행동에 관한 항목으로 구성되어 있는데, 각 항목은 0점(전혀 없다.), 1점(가끔 보이거나 정도가 심하지 않은 경우), 2점(자주 있거나 심한 경우)의 3점 척도로 평가하게 되어 있다. 내적 합치도 Cronbach  $\alpha$  계수는 .91 이다.

## 10) TRF(Teacher's Report Form)

아동 . 청소년 행동평가척도인 TRF(Teacher's Report Form) 1983년에 CBCL과 YSR을 개발했던 Achenbach와 Edelbrock(1991)이 개발한 도구로, 학생을 잘 알고 있는 교사나 학교 상담원 등이 학생의 적응상태 및 문제행동을 평가하는 도구이다. 2001년에 ASEBA 시스템으로 구축되었으며, 이를 토대로 국내에서 오경자와 김영아(2012)가 표준화한 도구이다.

〈표 III-9〉 아동청소년 행동평가척도(TRF) 하위영역 및 신뢰도

영역	하위영역	문항수	Cronbach $\alpha$
내재화 문제행동	위축/우울	8	.81
	불안/우울	16	.80
	신체증상	9	.71
외현화 문제행동	규칙위반	12	.83
	공격행동	20	.92
사회적 미성숙		11	.75

사고문제	10	.62
주의집중문제	26	.94
기타문제	8	.39

## 11) 동적 학교생활화 그림검사(Kinetic School Drawing : KSD)

KSD는 KFD를 변형한 형태로서 Knoff와 Prout(1988)가 아동이 학교에서 자신을 어떻게 지각하고 있는지를 알아보기 위한 투사적 그림검사이다. 검사 시 학교에서 아동 자신과, 교사, 친구가 무언가를 하고 있는 그림을 그리게 하여 친구 및 교사와의 상호작용과 개인의 태도와 정서에 대한 정보를 알 수 있으며 이를 통해 아동의 학교 적응에 대해 파악할 수 있다(신민섭, 2013).

## 12) 뇌파검사(electroencephalogram: EEG)

뇌파는 머리 표면에서 발생하는 전위로서 뇌의 신경 세포가 정보를 처리하는 과정에서 수상돌기가 만들어내는 전위들의 합이다. 이런 뇌전도도를 측정하는 뇌파검사(electroencephalogram: EEG)는 뇌신경 활동의 결과 생성되는 전기적 변화를 머리 표면에서 측정하고 기록한 것을 말한다(박경희, 2004). 즉 대뇌피질에서 발생하는 전기 활동을 측정하는 방법으로 인체에 해를 주지 않는 비침습적 방법이고, 간단하면서도 손쉽게 적용할 수 있어 현재 널리 사용되고 있는 방법 중의 하나이다(김경화, 2005; 김대식, 최장욱, 2001; 김민수, 서희돈, 2003; 전환성, 2006)

따라서 뇌파는 시시각각으로 변화하는 뇌 활동의 변동을 시간적, 공간적으로 파악할 수 있는 자료가 되고(박찬웅, 1998), 뇌파 측정 은 지필 평가와는 달리 객관적으로 두뇌 기능을 해석할 수 있는 방법으로 인정되고 있으므로(이인혜 등, 1997) 놀이시간 및 공간의 제공 전후 아동의 뇌 반응 경향성을 살펴보기 위한 본 연구방법으로 적절하다. 또 두뇌 발달에 따른 정신활동 능력의 평가는 뇌의 활동을 나타내는 뇌파 측정을 통하여 적절하게 이루어질 수 있으므로(박재근, 2002) 중요한 의미를 가지고 있다. 이를 위하여 본 연구에서는 보다 정확한 뇌파 측정을 위해 학교 교실 중 하나를 따로 마련하여 충분히 휴식한 후 조용하고 안전한 공간에서 개별적으로 검사가 진행되었다. 또한 아동에게 뇌파검사 전에 검사의 목적과 뇌파 측정의 자세와 내용, 순서 등의 주의사항을 이해하기 쉽게 알려준 뒤 가장 편안한 자세에서 측정할 수 있게 환경을 마련하였다.

본 연구의 뇌파 측정은 의료 기구인 Laxtha, Korea의 제품을 사용하였고 측정된 뇌파는 일괄적으로 원자료(raw data)로부터 잡파가 포함된 부분을 제거한 후 수정 자료를 얻어 FFT(fast fourier transform)분석 처리하였고 뇌파 파장 영역별 활성도를 구하였고 이후 SPSS WIN

# Report

18.0 프로그램을 이용하여 분석하는 선형분석 방법을 주로 사용하였다. 또 뇌파의 움직임을 부위별 상관계수와, 동일한 거동을 나타내는 부위별 패턴을 중심으로 살펴보는 CC분석(all pair cross correlation analysis)과 PCA분석(principal component analysis)을 수행하였다.

## 4. 자료처리

본 연구를 위해 수집된 양적 자료는 SPSS/WIN 21.0 프로그램을 활용하여 전산통계 처리하였고 질적 자료는 질적 분석 및 슈퍼비전을 받아 분석하였다.

첫째, 본 연구를 위한 측정도구의 신뢰도를 구하기 위하여 Cronbach의 Alpha 계수를 산출하였다.

둘째, 각 측정도구를 이용하여 연구대상의 학교생활, 사회성 기술, 스트레스 대처, 정서 및 행동 문제에 대한 아동 평정검사의 결과 처리를 위하여 실험집단 및 통제집단의 사전, 사후 검사를 분석하여 각 집단의 변화의 유의미성을 비교하는 대응표본 T검증을 실시하였다.

셋째, 부모용 평정 CBCL, 교사용 평정 TRF 검사는 실험집단을 대상으로만 실시되었고 사전, 사후 결과의 차이 분석을 위하여 독립표본 T검증을 실시하였다.

넷째, 검사에 동의한 실험집단 아동들을 대상으로 실시된 뇌파검사 결과는 파워스펙트럼 지수에 대한 사전, 사후 결과의 차이 분석을 위한 독립표본 T검증을 실시하였다.

다섯째, 실험집단 아동을 대상으로 한 뇌매핑 그림, KSD(동적 학교생활화)검사 및 인터뷰(FGI)의 사전 사후 결과를 질적으로 비교하였으며 이에 대한 슈퍼비전을 받아 최종 분석을 하였다. 연구자들이 1차로 질적 분석을 실시하고 전문가 3명에게 슈퍼비전을 받아 최종 분석을 하였다.

## IV. 연구결과

### 1. 아동 스스로 느끼는 변화

놀이터 프로젝트 이후 학교생활, 사회성, 스트레스 대처, 정서 및 행동문제 등의 영역에서 아동 스스로 느낀 변화는 어떠한지에 대해 살펴보았다. 이를 위하여 실험집단과 통제집단을 대상으로 자기평정 척도를 통한 사전 사후 검사가 이루어졌고 대응표본 T검증을 통해 실험집단 변화의 유의미성을 검증하였다.

그 결과 학교생활면에서는 학교생활전반에 대한 만족도가 6%p 상승하였고, 교사 및 또래 관계에 대한 만족도도 각각 11%p, 9%p 증가하였으며 학교의 물리적 환경에 대한 만족도도 8%p 높아졌다. 그리고 학교공부 태도의 긍정적 변화도 6%p 상승으로 유의미한 결과를 보였으며 특히 사전 검사 결과에서 하위 10%에 해당하는 집단은 학교공부 태도에 대한 긍정적 변화가 21%p 상승하여 높은 변화를 보였다. 그리고 사회성 기술면에서 협동, 자기주장, 자아통제 등 모든 하위요인이 11%p, 10%p, 11%p 상승하는 등 유의미한 변화를 나타내었다. 또한 스트레스 대처기술에서도 유의미한 변화가 나타났는데 적극적 대처기술은 8%p 상승하였고, 사회지지 추구적 대처행동도 10%p 상승하였으며 회피적 대처행동은 8%p 감소하여 긍정적인 변화를 보였다. 아동이 지각한 정서 및 행동문제에서도 긍정적인 유의미한 변화들이 나타났다. 자아특성 및 능력(효능감)에 의한 행복감은 각각 5%p, 9%p 상승하였고, 신체적 폭행(5%p), 간접적 공격성(7%p), 흥분성(9%p), 부정성(11%p), 언어적 공격성(8%p) 등 공격성의 모든 하위요인이 유의미한 감소를 보였다. 그리고 전반적인 우울감(5%p), 우울 정서(11%p), 우울로 인한 행동장애(6%p), 흥미상실(9%p) 및 상태불안(6%p) 등이 유의미하게 감소하여 놀이터 프로젝트가 우울 및 불안 정서에도 긍정적인 변화를 줄 수 있음이 증명되었다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

#### 1) 학교생활

학교생활 전반, 수업, 교사, 학교 안에서의 또래 관계, 학교의 물리적 환경 및 특별활동에 대한 만족도 변화와 학교공부 태도의 변화 결과는 다음과 같다.

〈표 IV-1〉 학교생활만족도 및 학교공부 태도 변화

요인	집단	사전 평균(SD)	사후 평균(SD)	t
학교생활 전반	실험(N=30)	21.53(4.18)	23.33(3.91)	-2.059*
	통제(N=28)	22.64(3.78)	21.96(4.09)	.846
수업일반	실험(N=30)	21.10(4.97)	22.70(4.14)	-1.684
	통제(N=28)	21.50(3.47)	21.11(3.61)	.428
교사	실험(N=30)	20.37(5.06)	23.60(4.03)	-3.832**
	통제(N=28)	21.64(3.71)	21.82(3.98)	-.250
또래관계	실험(N=30)	22.20(5.51)	24.83(3.46)	-2.769*
	통제(N=28)	22.32(4.75)	23.07(3.88)	-2.553*
학교의 물리적 환경	실험(N=30)	21.77(4.96)	24.27(4.15)	-2.614*
	통제(N=28)	23.50(4.28)	23.00(3.90)	.790
행사·특별활동	실험(N=30)	22.33(5.28)	23.43(4.35)	-1.207
	통제(N=28)	22.79(4.71)	21.36(4.54)	1.477
학교공부태도	실험(N=30)	34.17(7.37)	37.00(8.36)	-2.074*
	통제(N=28)	34.64(8.10)	33.39(7.53)	.357

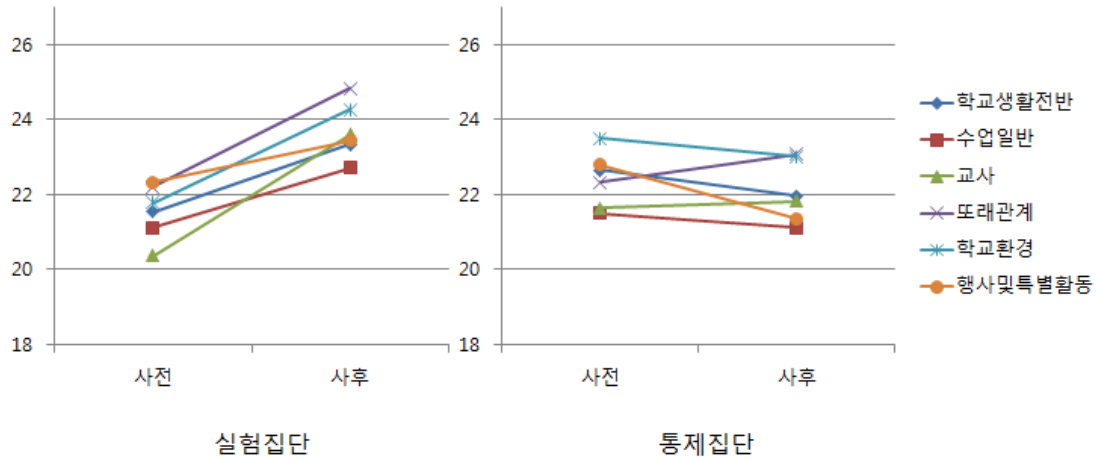
\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

〈표 IV-1〉의 학교생활 만족도 및 학교공부태도 요인의 사전 점수와 사후 검사 변화량을 살펴본 결과, 유의미한 변화를 나타낸 것은 실험집단의 학교생활 전반에 대한 만족도, 교사 및 또래에 대한 만족도, 학교의 물리적 환경에 대한 만족도 및 학교공부태도로 나타났다. 이는 놀이 친화적 공간에서의 놀이 이후 학교생활이 보다 즐겁고 자유로우며 차별이 없다고 느끼고, 수업이 즐겁고 유익하다고 느끼며 학업에 대한 흥미와 관심 정도도 향상되었다는 것을 의미한다. 또한 학교에서의 대인관계인 교사 및 또래와의 관계도 보다 긍정적으로 바뀌어 만족도가 향상되었으며, 학교의 물리적 환경에 대한 만족도 높아졌다는 것을 의미한다. 이러한 변화는 아동들로 하여금 학교생활 전반의 다양한 영역에 긍정적 영향을 미칠 것으로 기대된다. 그리고 통제집단에서도 유의미한 변화가 있었는데 또래관계에 대한 만족도였다. 이는 초등학교 고학년 시기 아동들이 연령 증가에 따라 우정 및 또래관계의 영향력이 커지기 때문이다.

학교생활만족도 요인에 대한 실험, 통제 집단의 변화 차이를 그래프로 나타내면 다음 〈그림 IV-1〉과 같다.



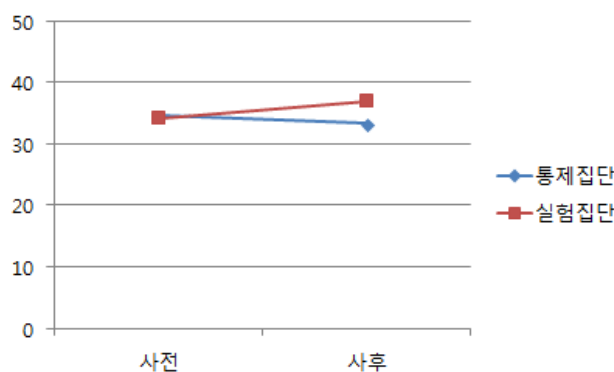
# Report



〈그림 IV-1〉 학교생활만족도 변화의 집단 차이

실험집단의 경우 6개 요인 모두 사전 점수에 비해 사후 점수가 상승했다는 것을 알 수 있다. 통제집단에서는 또래관계 만족도가 가장 높은 상승을 보였고, 교사에 대한 만족도도 상승하였으나 이 둘을 제외한 나머지 4가지 요인들의 평균값은 낮아졌으며 학교 행사 및 특별활동에 대한 만족도 변화가 가장 큰 폭으로 낮아졌다.

또한 〈그림 IV-2〉의 학교공부태도 변화의 집단 차이를 살펴보면 실험집단의 점수가 통제집단에 비해 통계적으로 유의미하게 상승했음을 알 수 있다(〈표 IV-1〉).



〈그림 IV-2〉 학교공부태도 변화의 집단 차이

## 2) 사회성 기술

사회적 상황에서 또래와 협동하고, 주장적 행동 및 자기 통제를 하는 사회성 기술 요인에 대한 변화 결과는 다음과 같다.

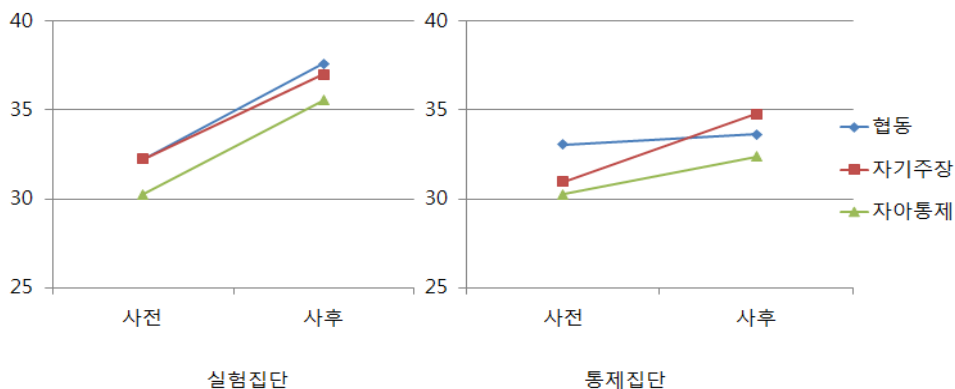
〈표 IV-2〉 사회성 기술 변화

요인	집단	사전 평균(SD)	사후 평균(SD)	t
협동	실험(N=30)	32.23(7.95)	37.63(5.35)	-5.164***
	통제(N=28)	33.04(5.60)	33.64(6.23)	-.485
자기주장	실험(N=30)	32.23(8.53)	37.20(7.43)	-3.838**
	통제(N=28)	30.96(7.09)	34.78(5.47)	-3.272**
자아통제	실험(N=30)	30.27(6.59)	35.57(8.07)	-3.382**
	통제(N=28)	30.25(5.28)	32.39(6.71)	-1.766

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

〈표 IV-2〉와 같이 사회성 기술 요인에 대한 사전 점수와 사후 검사 변화량을 살펴본 결과, 실험집단의 경우, 과제 수행 및 학습 상황에서 교사의 지시를 따르고 또래와 협력하는 협동 능력이 향상하였고 자신에 대해 당당히 표현하고 또래의 어려움을 적극적으로 주장하며, 부당한 상황에서 의견을 말하는 등의 자기주장성이 향상되었으며, 갈등상황에서 감정을 조절하거나, 필요한 과제를 수행하기 위해 욕구를 억제하는 등의 자기통제 능력 등 모든 하위요인에서 유의미한 상승을 보였다. 그리고 통제집단도 자기주장의 변화는 유의미하게 나타났다. 이는 대상 아동들의 발달 특성상 연령이 증가할수록 자기주장성이 커지는 시기이기 때문으로 생각된다.

〈그림 IV-3〉에서는 사회성 기술 변화의 집단 차이를 보여준다.



〈그림 IV-3〉 사회성 기술 변화의 집단 차이

그림에서 보는 바와 같이 통제집단의 경우도 협동, 자기주장, 자이통제 세 영역에서 평균 값의 상승이 나타났다. 이 가운데 자기주장 요인만 통계적으로 유의미한 상승이었고 협동 요인의 상승이 가장 낮은 폭으로 나타났다. 이에 반해 실험집단은 세요인 모두에서 상대적으로 큰 폭의 상승이 나타났는데, 이는 통계적으로도 유의미함을 나타내었다(〈표 IV-2〉).

### 3) 스트레스 대처

스트레스 상황에서 아동이 보이는 대처행동에 대한 변화 결과는 다음과 같다.

〈표 IV-3〉 스트레스 대처행동 변화

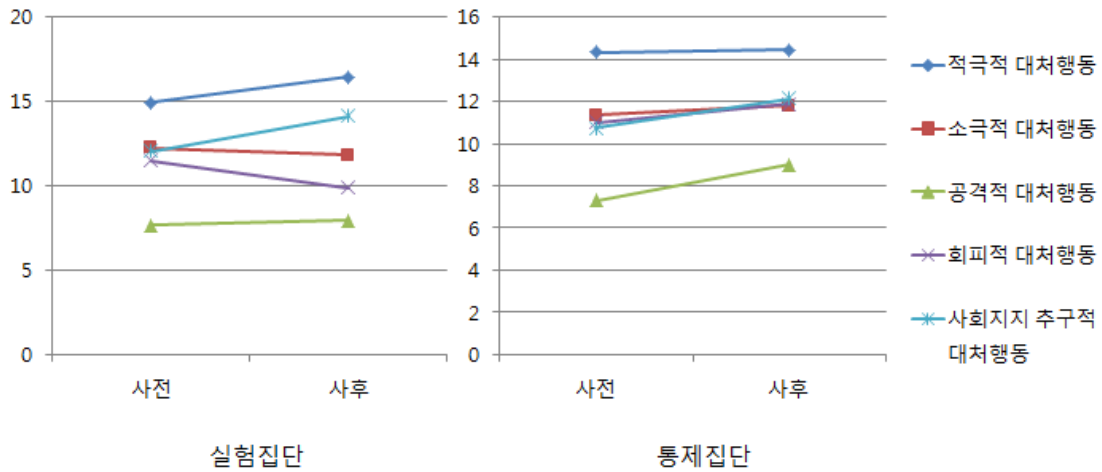
요인	집단	사전 평균(SD)	사후 평균(SD)	t
적극적 대처행동	실험(N=30)	14.93(3.14)	16.47(2.70)	-4.446***
	통제(N=28)	14.32(3.01)	14.43(2.06)	-1.335
소극적 대처행동	실험(N=30)	12.23(2.64)	11.80(3.08)	-.178
	통제(N=28)	11.36(3.39)	11.79(3.23)	-.789
공격적 대처행동	실험(N=30)	7.67(2.39)	7.97(2.71)	-.884
	통제(N=28)	7.32(2.40)	9.00(2.44)	-3.581**
회피적 대처행동	실험(N=30)	11.47(1.85)	9.87(2.64)	4.120***
	통제(N=28)	11.00(2.56)	11.89(2.28)	-1.563
사회지지 추구적 대처행동	실험(N=30)	12.07(2.70)	14.13(3.39)	-4.111***
	통제(N=28)	10.75(3.12)	12.14(2.90)	-1.968

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

〈표 IV-3〉과 같이 스트레스 대처행동에 대한 사전 점수와 사후 검사 변화량을 살펴본 결과, 실험집단의 경우, 스트레스에 상황에서 문제를 해결하기 위해 적극적으로 방법을 찾고 노력하는 적극적 대처행동이 유의미한 상승을 보였고, 아무 노력 없이 억압하고 피하는 회피적 대처행동은 유의미한 감소를 보였다. 또한 학교 선생님이나 가족, 친구들에게 도움을 요청하거나 마음을 나누는 사회지지추구 대처행동은 유의미한 상승을 보였다. 반면, 통제집단은 스트레스 상황에서 신체적, 언어적 공격을 보이는 공격적 대처행동이 유의미한

# Report

상승을 나타내었다. 공격적 대처행동은 실험집단도 평균 점수의 상승을 보여 아동들이 스트레스 상황에 대해 공격적 대처가 늘어나는 시기임이 시사된다.



〈그림 IV-4〉 스트레스 대처행동 변화의 집단 차이

〈그림 IV-4〉에서 보는 바와 같이 실험집단의 경우 적극적, 사회지지 추구적 대처행동이 상승하고, 소극적, 회피적 대처행동이 감소했으며 공격적 대처행동은 미비한 상승을 나타내었다. 통제집단은 적극적 대처행동의 변화는 거의 없고, 소극적 대처행동은 약간의 상승을 보이고 있으며, 사회지지 추구적 대처행동도 상승을 보이고 있으며 공격적 대처행동은 큰 폭의 상승을 보이고 있다. 사회지지 추구적 대처행동이 실험, 통제 집단 모두에서 상승을 보인 것은 이 또래 아동들이 또래 지지와 동조가 커지는 시기이기 때문이다.

#### 4) 정서 및 행동 문제

아동의 행복감, 공격성, 우울, 불안 등 정서 및 행동 요인에 대한 변화 결과는 다음 〈표 IV-4〉와 같다.

〈표 IV-4〉 정서 및 행동 문제의 변화

요인	세부요인	집단	사전	사후	t
			평균(SD)	평균(SD)	
행복감	가정환경	실험(N=30)	34.37(7.21)	34.90(6.52)	-.561

# Report

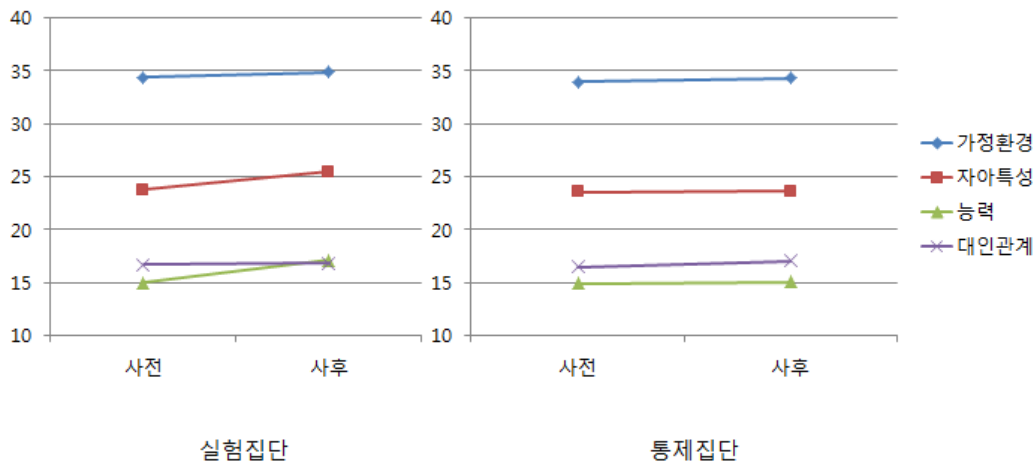
		통제 (N=28)	34.00(5.27)	34.29(6.65)	-.337
	자아특성	실험 (N=30)	23.73(4.79)	25.47(4.24)	-2.364*
		통제 (N=28)	23.57(3.47)	23.61(3.97)	-.049
	능력	실험 (N=30)	14.97(3.54)	17.07(4.17)	-2.944*
		통제 (N=28)	14.93(3.52)	15.07(4.08)	-.220
	대인관계	실험 (N=30)	16.67(2.79)	16.83(2.73)	-.412
		통제 (N=28)	16.50(3.37)	17.00(2.72)	-.744
공격성	폭행	실험 (N=30)	16.47(2.19)	15.43(2.48)	2.194*
		통제 (N=28)	15.82(2.40)	15.93(2.90)	-.273
	간접적 공격성	실험 (N=30)	15.00(1.41)	13.83(1.96)	4.230***
		통제 (N=28)	15.46(1.55)	15.64(1.85)	-.486
	흥분성	실험 (N=30)	16.60(1.75)	14.87(1.83)	5.222***
		통제 (N=28)	16.21(2.17)	16.39(2.08)	-.448
	부정성	실험 (N=30)	7.70(1.57)	6.63(1.47)	2.898**
		통제 (N=28)	7.32(1.33)	7.89(1.54)	-2.400*
	언어적 공격성	실험 (N=30)	19.17(1.94)	17.20(2.17)	4.489***
		통제 (N=28)	19.36(2.72)	20.96(6.13)	-1.353
우울	우울감 전반	실험 (N=30)	9.53(6.72)	6.60(4.93)	4.243***
		통제 (N=28)	9.96(5.59)	11.79(7.26)	-1.562
	우울정서	실험 (N=30)	1.80(1.71)	.73(1.04)	3.819**
		통제 (N=28)	1.57(1.52)	2.32(2.09)	-.337
	행동장애	실험 (N=30)	2.60(1.88)	1.73(1.61)	2.982**
		통제 (N=28)	2.93(1.46)	3.43(2.34)	-1.230
	흥미상실	실험 (N=30)	2.53(1.99)	2.03(2.14)	1.559
		통제 (N=28)	2.79(2.33)	3.25(2.18)	-.836
	자기비하	실험 (N=30)	.93(.907)	.67(.844)	1.313
		통제 (N=28)	1.21(1.03)	1.61(1.66)	-1.784

# Report

	생리적 증상	실험 (N=30)	1.67(1.75)	.93(1.51))	2.391*
		통제 (N=28)	1.46(1.31)	1.75(1.48)	-.941
불안	상태불안	실험 (N=30)	40.23(10.90)	35.60(10.10)	3.561**
		통제 (N=28)	38.96(10.30)	39.32(11.73)	-.205

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

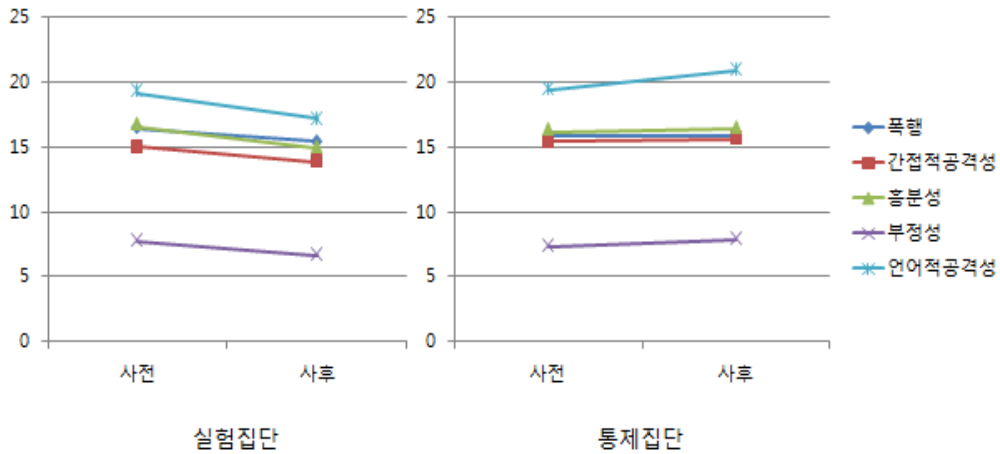
행복감 검사에서는 적극적 자아특성 요인 및 능력 등 2가지 세부요인에서 실험집단의 유의미한 변화가 나타났다. 가정환경 및 대인관계 요인의 점수는 아주 작은 상승을 보였으나 통계적으로 유의미하지는 않았다. 통제집단의 경우도 가정환경, 자아특성, 능력, 대인관계의 모든 요인의 평균에서 다소 상승을 보였으나 통계적으로 유의미한 상승은 아니었다.



〈그림 IV-5〉 행복감 변화의 집단 차이

행복감 변화의 집단 차이를 보여주는 그래프 〈그림 IV-5〉을 보면 실험집단의 자아특성 및 능력 요인만 눈에 띄는 변화를 보이고 있음을 알 수 있다. 실험집단이 스트레스 대처행동에서의 사회적 지지추구 행동의 상승, 사회성 기술 상승 및 학교생활에서 또래관계 만족도의 상승에도 불구하고 대인관계로 인한 행복감의 변화는 유의미한 상승을 보이지 않고 있다. 이는 실제적인 변화가 행복감에 직접적이고 단기적으로 영향을 미치지 않을 수 있음을 시사한다. 즉, 외적 요인에 의한 아동의 행복감 상승은 보다 지속적이며 장기적인 안목이 필요함을 시사한다.

공격성 검사에서 실험집단은 신체적 공격성, 악의 있는 험담이나 짓궂은 장난 등의 간접적 공격성, 쉽게 화를 내거나 모욕을 주는 흥분성, 협동하기를 거절하거나 반항 등 반대행동을 보이는 부정성, 언어적 공격성 등 4가지 요인 모두에서 공격성이 감소하는 유의미한 변화가 나타났다. 통제집단은 부정성 요인이 유의미한 증가를 보였다.

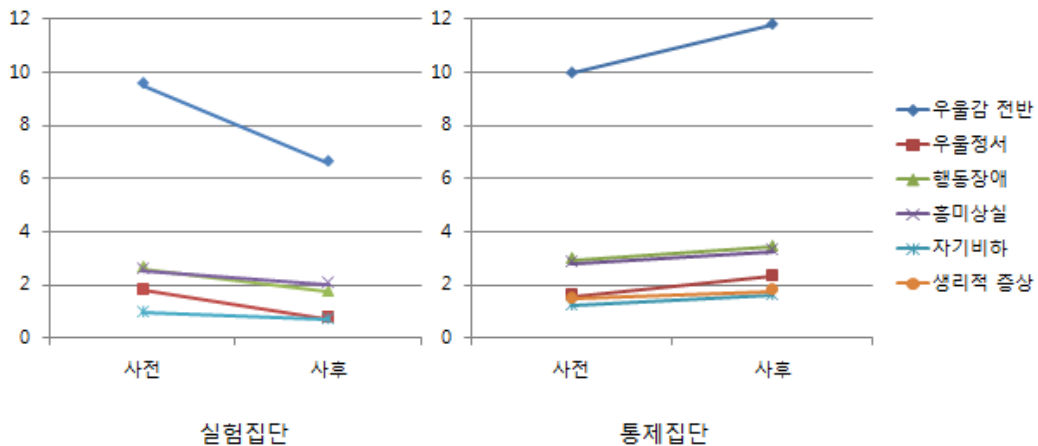


〈그림 IV-6〉 공격성 변화의 집단 차이

〈그림 IV-6〉을 보면 실험집단은 공격성 5개 요인인 폭행, 간접적 공격성, 흥분성, 부정성, 언어적 공격성에서 모두 사전 점수에 비해 사후 점수가 감소하였고, 통제집단은 흥분성, 간접적 공격성은 거의 변화가 없고, 부정성과 언어적 공격성이 증가한 것을 알 수 있다. 이 가운데 통제집단의 부정성은 오히려 통계적으로 유의미한 변화였다.

우울검사 결과 우울감 전반요인, 우울한 기분, 외로움 등의 우울정서요인, 대인관계 문제, 공격성 등의 행동장애요인, 피로감, 식욕감퇴 등의 생리적 증상요인 등 4가지 세부 요인에서 실험집단의 유의미한 변화가 나타났다.

〈그림 IV-7〉은 우울감 변화의 집단 차이를 보여 준다.

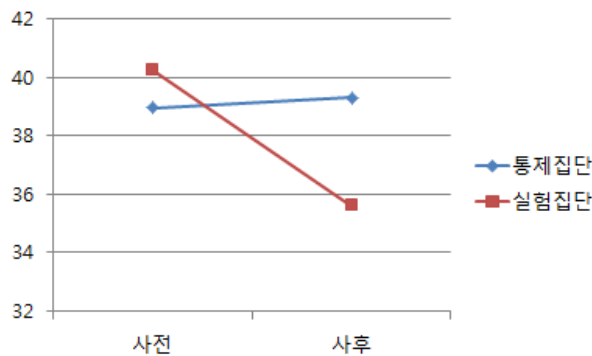


〈그림 IV-7〉 우울감 변화의 집단 차이

# Report

실험집단은 <그림 IV-7>과 같이 전반적인 우울감이 크게 감소하였고, 행동장애 및 생리적 증상, 흥미상실 등의 우울 요인도 감소하였다. 반면 자기비하의 변화는 비교적 작은 감소를 나타냈다. 그러나 통제집단은 전반적인 우울감이 상승하였고, 그 외 우울정서, 행동장애, 흥미상실, 자기비하, 생리적 증상 등 모든 요인에서 통계적으로는 유의미하지 않으나 평균값이 상승하여 사후검사에서 사전검사보다 우울감이 높아진 것으로 나타났다.

불안 검사 결과 실험집단은 상태불안이 유의미하게 감소하였고 통제집단은 통계적으로 유의미하지는 않지만 약간의 상승이 나타났다. 이에 대한 그래프는 <그림 IV-8>과 같다.



<그림 IV-8> 상태불안 변화의 집단 차이

## 2. 부모가 느끼는 아동의 변화

부모 보고형 검사를 통해 놀이 친화적 공간 조성 프로젝트 이후 부모가 느끼는 아동의 변화를 살펴보았다. 검사의 내용은 정서적인 우울과 지나친 걱정으로 인한 불안의 정도, 사회적 위축과 소극적 태도, 심리적 불편감을 신체증상으로 나타내기, 나이에 비해 어리게 행동하는 사회적 미성숙, 주의집중 문제, 규칙위반 등이다. 평가는 실험집단을 대상으로만 이루어졌는데 이는 통제집단의 부모들의 동의가 적어 실험집단과의 비교가 불가능하기 때문이었다. 이에 실험집단을 대상으로 사전 사후 검사가 이루어졌고 독립표본 T검증을 통해 변화의 유의미성을 검증하였다.

그 결과 부모들은 아동의 불안 및 우울(14%p), 주의집중문제(13%p), 내재화 문제(12%p) 등이 의미 있게 감소하였다고 보고하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.



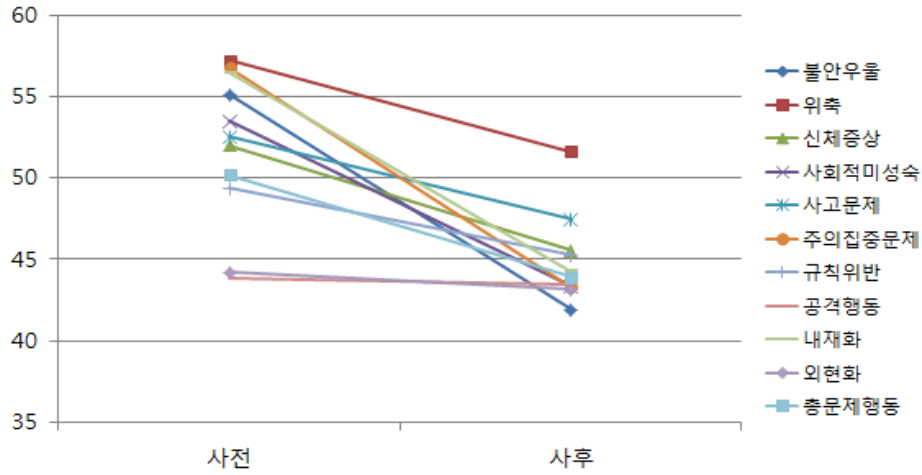
〈표 IV-5〉 실험집단의 CBCL 검사 결과(N=30)

요인	사전	사후	t
	평균(SD)	평균(SD)	
불안/우울	55.10(27.51)	41.90(12.20)	2.513*
위축	57.23(27.54)	51.60(25.24)	1.183
신체증상	52.00(27.54)	45.53(23.01)	1.332
사회적 미성숙	53.46(33.24)	43.33(25.47)	1.761
사고문제	52.53(29.38)	47.43(25.80)	.757
주의집중문제	56.76(27.78)	43.30(28.97)	3.653**
규칙위반	49.36(27.19)	45.23(25.09)	.804
공격행동	43.80(30.43)	43.46(27.02)	.083
내재화	56.46(27.54)	44.26(23.49)	2.312*
외현화	44.20(31.69)	43.16(26.96)	.221
총문제행동	50.16(33.72)	43.90(26.73)	1.091

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

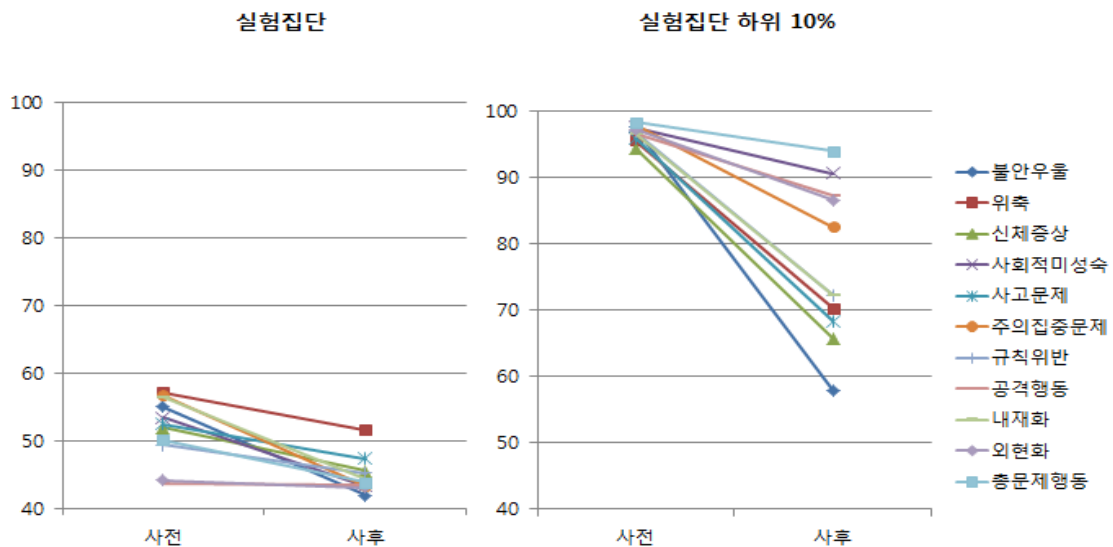
부모평정인 CBCL 검사결과 〈표 IV-5〉와 같이 불안/우울, 주의집중 문제, 내재화 문제 등 3가지 요인에서 실험집단의 유의미한 변화가 나타났다. 그 외 위축, 신체증상, 사회적 미성숙, 사고문제, 규칙위반, 공격행동, 외현화 문제 및 총 문제행동 점수도 사전보다 사후 점수가 낮아 문제행동들에 대해 부모가 놀이터 프로젝트 후 좋아졌다고 느끼고 있으나 유의미한 변화는 아니었다.

# Report



〈그림 IV-9〉 실험집단의 CBCL 문제증후군 사전 사후 검사 결과

부모가 느끼는 아동의 변화를 그래프로 살펴보면 〈그림 IV-9〉에서 보는 바와 같이 공격행동 및 외현화 문제의 변화는 작게 나타났지만 다른 문제행동들은 상대적으로 놀이터 프로젝트 후 점수가 낮아진 것이 뚜렷이 보인다. 즉, 놀이터 프로젝트 이후 부모가 인식할 수 있을 정도로 아동의 문제행동들이 좋아졌다고 볼 수 있다.



〈그림 IV-10〉 실험집단 전체와 하위 10% 집단의 CBCL 문제증후군 결과

또한 실험집단과 실험집단의 문제행동증후군 하위 10% 집단의 사전, 사후 평균값 변화 그래프는 <그림 IV-10>과 같다. 그래프에서 나타난 것처럼 하위 10% 집단의 문제행동증후군 감소폭이 실험집단 전체의 평균 감소 폭보다 더 크다는 것을 볼 수 있다. 또한 실험집단 하위 10% 아동들이 실험집단 아동들보다 문제행동증후군 사전 점수가 매우 높으며 사후검사에서 큰 폭의 감소를 보였음에도 불구하고 실험집단 아동들의 평균값보다 여전히 높다는 것을 볼 수 있다. 이는 문제행동을 보이는 아동에 대해 부모가 매우 심각하거나 부정적으로 과대평가하고 있을 가능성을 시사한다.

### 3. 교사가 느끼는 아동의 변화

교사보고형 검사를 통해 놀이 친화적 공간조성 프로젝트 이후 교사가 느끼는 아동의 변화를 살펴보았다. 검사의 내용은 정서적인 우울과 지나친 걱정으로 인한 불안의 정도, 사회적 위축과 소극적 태도, 심리적 불편감을 신체증상으로 나타내기, 나이에 비해 어리게 행동하는 사회적 미성숙, 주의집중 문제, 규칙위반 등으로 이 내용들은 부모평정 CBCL과 같은 내용이다. 이 검사도 부모보고와의 비교와 비참여 학급교사의 편의를 위해 실험집단을 대상으로만 평가하였다. 이에 실험집단을 대상으로 사전 사후 검사가 이루어졌고 독립표본 T검증을 통해 변화의 유의미성을 검증하였다.

그 결과 교사들은 문제행동 증후군의 모든 하위요인에서 아동들의 유의미한 변화가 나타났다고 보고하였다. 변화의 폭은 불안 및 우울(33%p), 위축(16%p), 신체증상(16%p), 사회적 미성숙(27%p), 사고문제(25%p), 주의집중문제(34%p), 규칙위반(25%p), 공격행동(25%p), 내재화 문제(34%p), 외현화 문제(29%p), 총 문제행동(41%p) 등이다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

표 IV-6. 실험집단의 TRF 검사 결과(N=30)

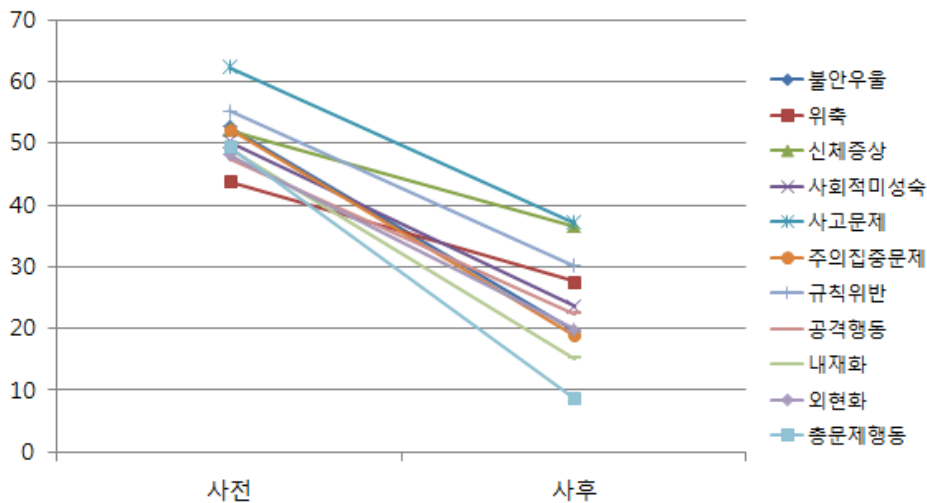
요인	사전	사후	t
	평균(SD)	평균(SD)	
불안/우울	52.69(29.75)	19.57(3.02)	5.971***
위축	43.86(24.42)	27.68(6.74)	3.616**
신체증상	52.18(25.67)	36.57(3.02)	3.378**
사회적미성숙	50.21(30.09)	23.57(9.35)	4.867***
사고문제	62.35(26.22)	37.14(1.00)	5.060***
주의집중문제	52.25(28.90)	18.96(10.84)	6.430***
규칙위반	55.28(26.70)	30.18(6.45)	4.912***

# Report

공격행동	47.46(28.54)	22.39(10.77)	4.753***
내재화	49.21(31.48)	15.21(4.30)	5.820***
외현화	48.18(29.94)	19.82(10.40)	5.096***
총문제행동	49.50(33.03)	8.71(8.95)	6.696***

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

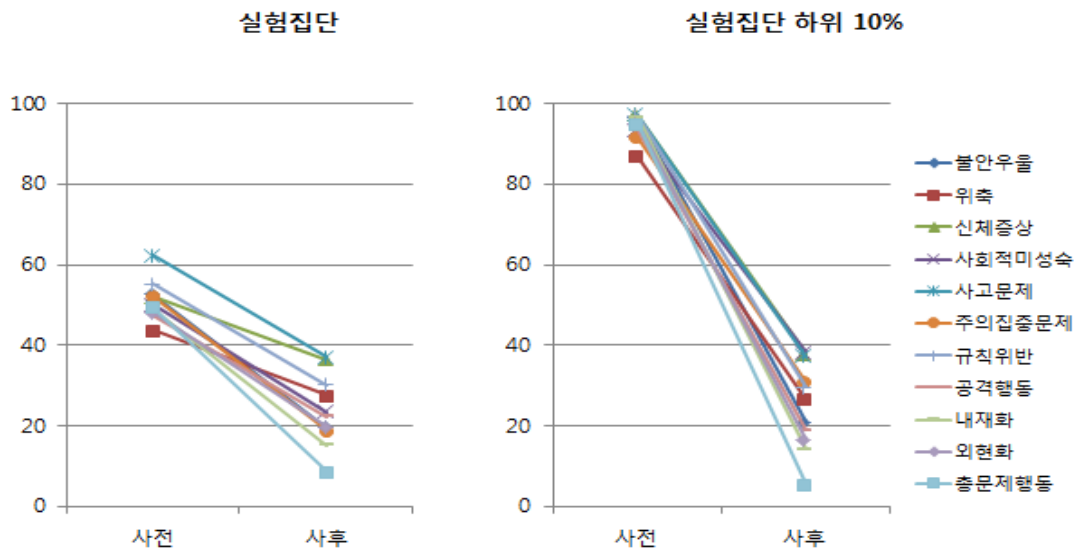
교사평정인 TRF 검사 결과 (표 IV-6)과 같이 불안/우울, 위축, 신체증상, 사회적 미성숙, 사고문제, 주의집중 문제, 규칙위반, 공격행동, 내재화 문제, 외현화 문제 및 총 문제행동 등 모든 문제행동 증후군의 점수가 놀이 친화적 공간조성 프로젝트 이후 유의미하게 낮아졌다. 이는 교사가 놀이 친화적 공간조성 프로젝트 이후 아동들의 문제행동이 현저하게 좋아졌다고 느낀다는 것을 시사한다. (그림 IV-11)은 이러한 변화를 그래프로 보여주고 있다.



(그림 IV-11) 실험집단의 TRF 문제증후군 사전 사후 검사 결과

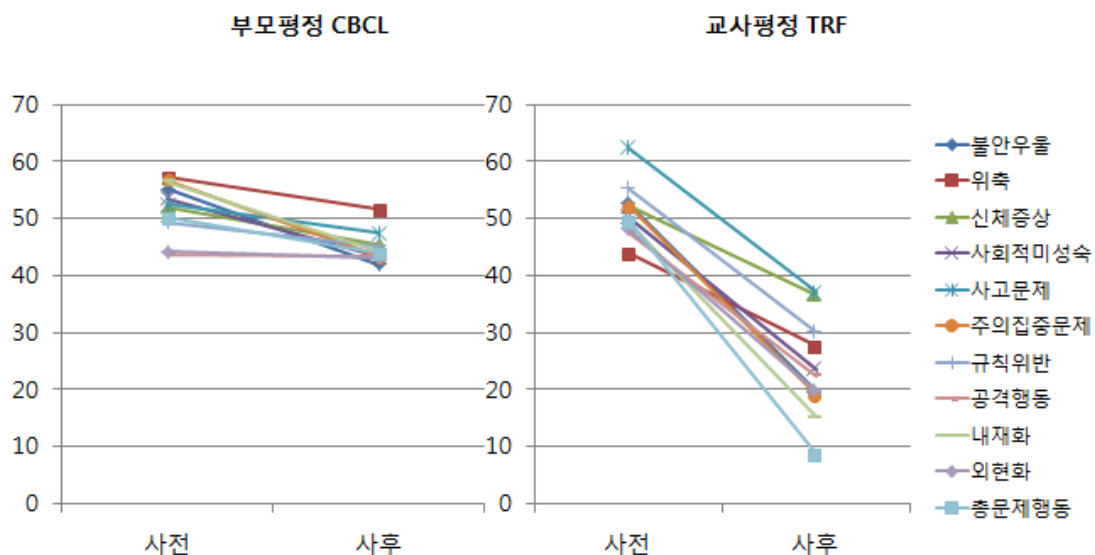
(그림 IV-12)은 실험집단과 실험집단의 문제행동 증후군 하위 10% 집단의 TRF 사전, 사후 평균값 변화 그래프이다. 하위 10% 집단의 문제행동 증후군 감소폭이 실험집단 전체의 평균 감소 폭보다 더 크다는 것을 볼 수 있다. 또한 실험집단 하위 10% 아동들이 실험 집단 아동들보다 문제행동 증후군 사전점수가 매우 높았으나 부모평정 CBCL 결과와는 달리 놀이 친화적 공간 조성 프로젝트 이후 하위 10% 아동들의 TRF 문제행동 증후군의 점수가 실험집단전체 아동들과 거의 같은 수준으로 낮아졌다.

# Report



〈그림 IV-12〉 실험집단 전체와 하위 10% 집단의 TRF 문제증후군 결과

〈그림 IV-13〉은 부모와 교사가 평가한 아동의 문제행동 증후군에 대한 변화를 비교한 것이다.

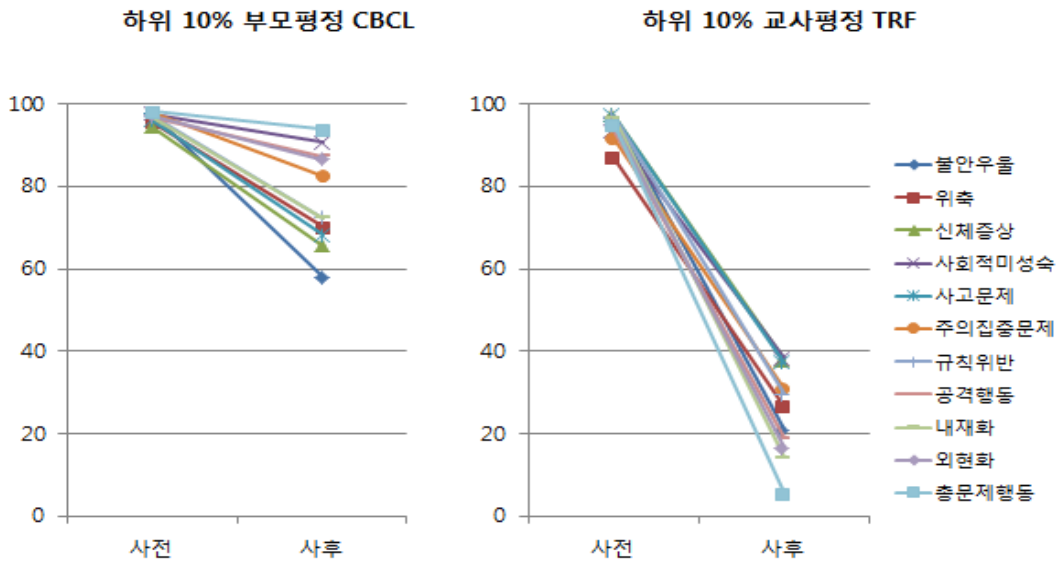


〈그림 IV-13〉 실험집단의 CBCL 결과와 TRF 결과

# Report

위 결과에서 보듯 부모들의 평가보다 교사들이 느끼는 아동들의 변화가 훨씬 크게 나타났다. 사전 검사에서는 교사가 부모보다 사고 문제 및 규칙위반 등의 문제를 더 크게 인식하였고, 위축은 상대적으로 문제가 적은 것으로 인식하였지만 놀이 친화적 공간 조성 프로젝트 이후에는 모든 문제행동 증후군에서 아동들의 긍정적 변화를 교사들이 크게 느끼는 것으로 나타났다. 이는 아동들이 놀이터 프로젝트 이후 가정에서의 모습보다 학교에서의 생활모습이 보다 긍정적으로 변화했다는 것을 시사하는 것일 수 있으며, 또는 교사들이 아동들에 대해 보다 긍정적인 시각의 평가를 한다는 것을 시사하는 것일 수 있다. 부모와 교사의 평가 차이에 대한 선행연구들을 살펴보면 부모와 교사간의 높은 평정 일치도(현명선, 남경아, 안영미, 김미영, 2005)를 보이는 경우와 통계적으로 유의한 차이(김유미, 1997; 김하정, 1998; 이영임, 2009)를 나타내는 경우 등 불일치를 보이고 있으며, 부모와 교사의 평가 불일치 연구들에서는 부모가 아동을 보다 부정적으로 평가하는 경향이 있는 것으로 나타났다.

CBCL 및 TRF 문제행동증후군 점수의 하위 10% 집단 비교는 <그림 IV-14> 과 같다.



<그림 IV-14> 실험집단 전체와 하위 10% 집단의 CBCL 및 TRF 문제증후군 결과

위 결과를 보면, 사전검사에서 문제행동증후군의 하위 10% 집단에 대한 부모 및 교사의 평가가 유사한 점수를 보이고 있다. 하지만 놀이 친화적 공간조성 프로젝트 이후에 대한 평가는 실험집단 전체에 대한 평가와 같이 부모보다 교사들이 느끼는 긍정적 변화가 훨씬 크게 나타났다.

## 4. 뇌파검사 결과

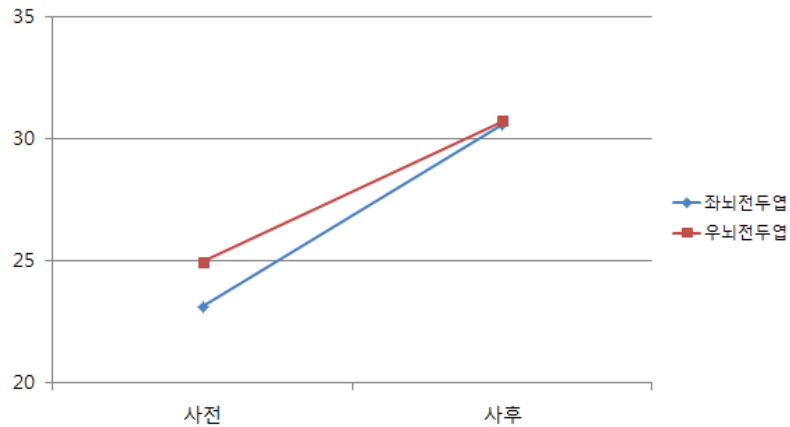
전두엽의 뇌파 측정은 부모와 아동의 사전 동의를 있는 아동들을 대상으로 이루어졌다. 본 연구에서는 FFT (fast fourier transform) 분석에 의한 전두엽 알파파 파워를 수치화하여 이를 독립표본 T검증으로 분석하였다. 안정 상태에서의 전두엽 알파파의 수치는 전두엽 기능의 안정화 정도를 반영한다. 전두엽은 인지적 유연성, 목표 행동을 위한 주의 전환 및 억제, 작업기억, 정서 및 인지 조절, 주의집중 등에 관여하는 등 고등 사고를 담당하는 기능을 하는 영역이다. 따라서 아동기 전두엽의 안정적 발달은 학습 및 사회성 발달 및 정서적 안정에 중요하다. <표 IV-7>에서 보는 바와 같이 사전검사에서는 전두엽 알파파 양이 표준 수치(40~45)보다 매우 낮은 것으로 나타났다. 또한 알파파의 파워 값을 색으로 나타내 보이는 브레인 맵핑을 보면 좌우 뇌의 불균형이 눈에 띄게 나타나는 아동들이 여럿 있었다. 이는 최근 연구들에서 경고하는 전두엽 기능 발달을 저해하는 환경(스마트미디어의 잘못된 사용 증가 및 책을 읽지 않는 환경, 유해 식품첨가물 등)의 영향이 직접적으로 나타나고 있다는 것을 시사한다. 하지만 사후 결과에서 여전히 표준 점수에는 미달하지만 유의미한 전두엽 알파파의 상승이 나타났고, 좌우 뇌의 불균형도 다소 호전되었다. 이는 놀이가 전두엽 발달 및 전두엽 발달을 방해하는 환경에 의한 피해를 줄이는 데 하나의 대안이 될 수 있다는 긍정적 지표를 보여주었다. 뇌파 검사의 결과를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

<표 IV-7> 실험집단의 전두엽 알파파 파워스펙트럼 결과(N=28)

요인	사전 평균(SD)	사후 평균(SD)	t
좌뇌전두엽	23.09(8.33)	30.56(10.65)	-5.019***
우뇌전두엽	24.93(1.82)	30.71(1.82)	-4.32***

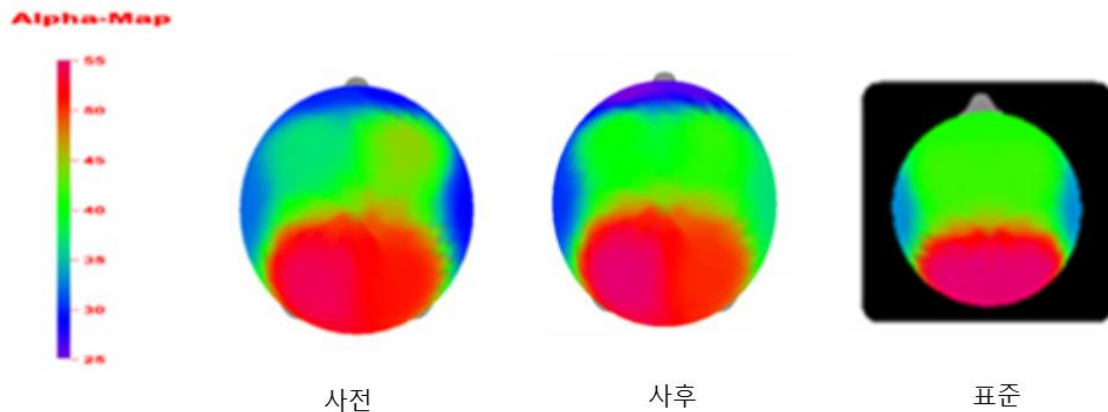
<표 IV-7>의 결과에서 보듯 전두엽 알파파는 과활성화 된 경우에도 부정적인 영향이 있는데 표준 지표 값으로 볼 때 파워값이 40이상이어야 하므로 본 연구에서의 상승은 긍정적인 변화로 볼 수 있다. 이를 그래프로 나타내면 <그림 IV-15>과 같다.

# Report



〈그림 IV-15〉 실험집단의 전두엽 알파파 검사 결과

본 연구에서는 뇌파를 2차원 그림으로 분석한 Brain-Mapping도 실시하였는데 한 아동의 결과를 제시하면 다음의 〈그림 IV-16〉과 같다.



〈그림 IV-16〉 A 아동의 Brain-Mapping

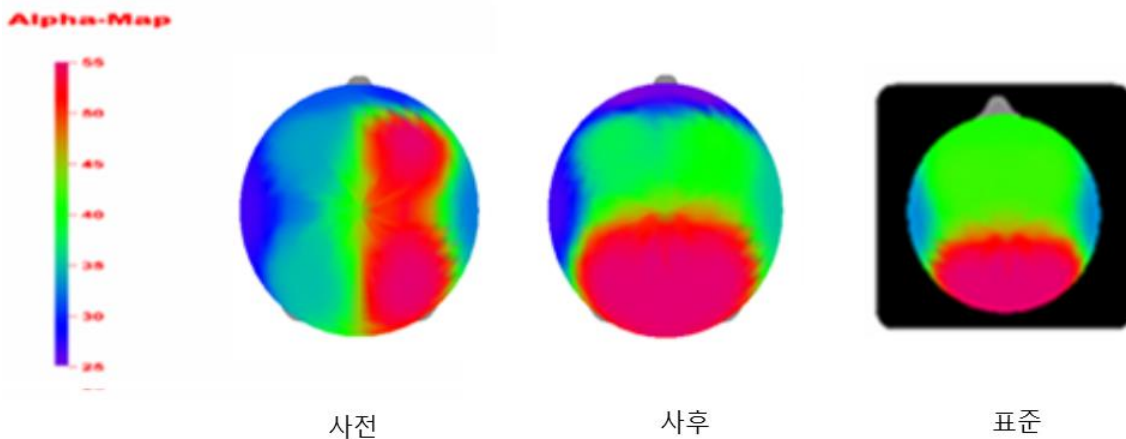
〈그림 IV-16〉의 오른쪽 검은 상자 안의 그림이 표준지표가 되는 건강한 뇌의 상태이다.

A 아동은 사전, 사후에서 모두 전두엽의 알파파 활성화가 기준 수치보다 낮게 나타났다. 하지만 사전 검사에 비해 사후 검사 결과 좌우 뇌 불균형이 다소 호전되었고 전두엽 알파파의 활성 정도도 상승하였다. 이를 수치로 보면 〈표 IV-8〉과 같다.



〈표 IV-8〉 A 아동의 파워스펙트럼 분석 결과

측정영역	사전	사후
좌뇌 전두엽	39.4	49.6
우뇌 전두엽	30.4	49.2



〈그림 IV-17〉 B 아동의 Brain-Mapping

〈그림 IV-17〉에서는 보다 분명한 좌우 뇌 불균형의 개선이 보이고 있다. B 아동은 사전 검사에서 좌뇌 대뇌 피질의 알파파 양과 우뇌 대뇌 피질의 알파파 양이 뚜렷한 불균형을 보였다. 그리고 표준지표와 비교할 때 우뇌 전두엽은 오히려 알파파 양이 과잉되어 나타나 있고 좌뇌 전두엽은 알파파 양이 부족한 것으로 나타났다. 또한 전두엽 알파파 양이 가장 많아야 할 후두엽에서도 좌뇌의 경우 알파파 양이 매우 부족한 것으로 나타났다. 이는 뇌가 건강하게 기능하지 못하고 있음을 시사하는 것이다. 하지만 사후 검사에서는 여전히 전두엽의 알파파 양은 부족한 것으로 보이거나 눈에 띄게 좌우 뇌의 불균형이 개선된 것을 볼 수 있다.

## 5. 질적 결과

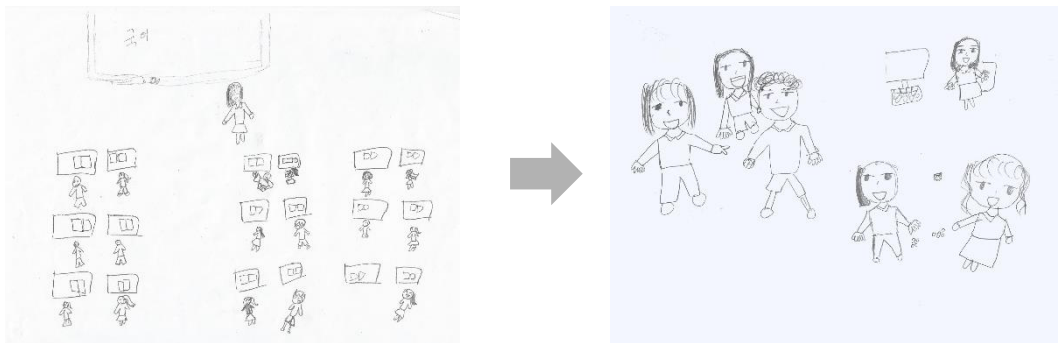
본 연구에서는 놀이 친화적 공간 조성 프로젝트 후 아동의 변화를 다양한 접근을 통해 확인하기 위하여 KSD(동적학교그림)검사 및 인터뷰(아동, 교사)를 통한 정성평가도 실시하였다. 26명에 대한 모든 질적분석자료를 공개하는 것은 개인정보 노출에 대한 위험이 있어 전반적인 평가와 그림 예 몇 가지를 제시하고자 한다.

전체적으로는 아동들의 동적학교그림검사 결과 사전그림에서는 또래에 대한 상호작용이 활발하지 않거나 소외가 드러나는 경우가 있었고 교사와의 심리적 거리감이 직, 간접적으로 표현되었다. 하지만 사후 검사 결과 또래와 보다 활발한 상호작용이 나타나고 교사와

# Report

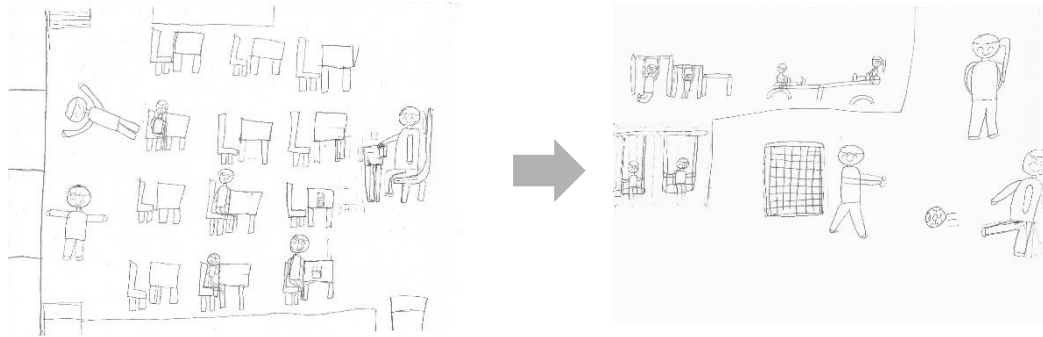
의 친밀감이 표현되는 등의 변화들이 있었다. 또한 면접 내용도 사전 검사에서는 공부에 대한 스트레스를 이야기하거나 혼자놀이 등에 대한 소외감, 왕따에 대한 두려움 등이 표현되었는데 사후 면접에서는 함께 놀이를 하는 것에 대한 즐거움이 표현되는 등 놀이 친화적 공간 조성 프로젝트 후 학교생활에서 또래 및 교사와의 관계가 더 좋아졌음이 나타났다. 이는 아동들의 인터뷰에서도 뚜렷하게 나타났다. 사전 인터뷰에서는 학교에 대한 인상 및 활동을 ‘공부, 쉬는 시간을 기다림, 힘들다’ 등으로 표현하고 친구들에 대한 표현도 ‘그냥 그래요, 친한 친구는 있어요’ 등 수동적인 표현이 많았던 반면, 사후 인터뷰에서는 ‘학교가 좋다, 만족한다, 친구들과 놀이가 즐겁다, 친하지 않았던 친구들과 친하게 되었다, 이해심이 많아졌다’ 등의 긍정적 관계 및 정서가 나타났다. 또한 공부에 대한 인상도 달라졌다. 사전 검사에서는 ‘선생님이란 공부해요, 공부시간에는 조용해야 해요, 힘들어요’ 등의 표현이 많았던 반면, 사후 검사에서는 ‘공부 시간도 좋아요, 기분이 좋아요’ 등의 표현이 나타났다. 특히 ‘마음껏 놀아요’처럼 놀이를 자유롭게 만족스럽게 하고 있다는 표현이 여럿 나타났는데 이는 놀이터 프로젝트가 아동의 놀 권리에 기여했다는 것을 보여준다.

이러한 특징은 교사 관찰에서도 동일하게 나타났다. 첫 주 놀이에서 혼자놀이를 하는 아동에게 다른 아동들이 다가와 함께 놀아주려 시도하는 장면이 나타났고, 거절하는 친구를 포기하지 않고 2, 3주 이후에도 계속해서 놀이를 권하며 함께 놀아주는 등의 모습이 관찰되었다. 또한 놀이의 형태도 2~3명의 소그룹 놀이 및 대그룹 놀이 등이 다양하게 나타났음을 보고하였고, 아동들이 창의적으로 놀이를 확장시키며 공간에서 함께 하는 놀이에 대한 즐거움을 찾아가는 모습이 보고되었다. 교사 인터뷰에서는 놀이를 통해 아동들이 서로 협동하며 노는 것이 자연스럽게 나타났고, 혼자 놀았던 친구도 친구가 많이 생겼으며, 특별한 주제가 없어도 아동들 스스로 놀이의 방법 및 도구를 연구하고 찾는 등의 긍정적 변화가 나타났다고 보고하였다.



〈그림 IV-18〉 C 아동의 사전 사후 KSD

〈그림 IV-18〉의 사전 그림에서 C 아동은 칠판이 가장 큰 크기로 존재하고 앞의 교사를 바라보는 아동들이 커다란 책상을 앞에 두고 공부하는 장면을 묘사하였고 그림에 대해 수업시간이며 그냥 공부하는 모습이라고 하였다. 이에 반해 사후 검사에서는 친구들과 공기놀이를 하는 장면을 묘사하였는데 인물의 크기가 커지고 밝은 표정이 나타났으며 그림의 제목을 ‘행복한 우리 반’으로 묘사하는 등 또래관계에서 활발한 상호작용이 이루어지고 있음이 나타났고 학교생활에 대한 만족도와 긍정성이 높아졌음이 시사되었다.

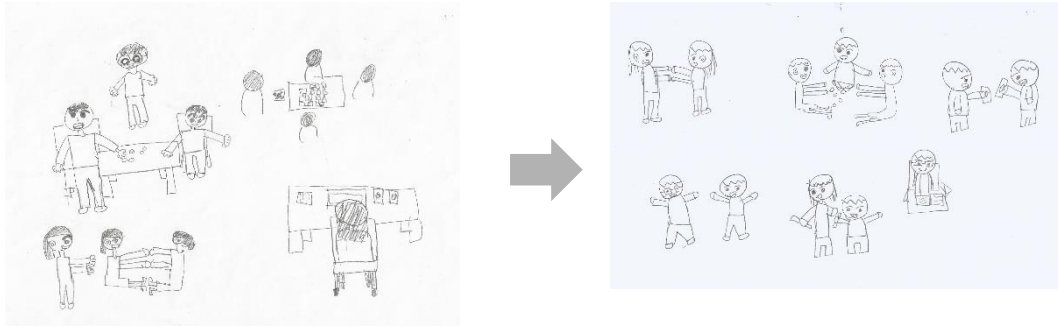


〈그림 IV-19〉 D 아동의 사전 사후 KSD

〈그림 IV-19〉의 사전 그림에서 D 아동은 교실에서의 쉬는 시간을 묘사하였는데 화장실에 가고 없다며 많은 빈자리를 표현하였고 교실 뒤에 친구들처럼 눕고 싶다고 하였다. 면접에서도 D 아동은 놀이시간이 주어지면 ‘자기 할 일을 하고.. 음.. 스스로.. 할 힘이 생겨서 맨날 자기가 할 수 있을 것 같아요’ 라고 말하는 등 또래 관계에서의 정서적 교류나 친밀감의 부족이 시사되었다. 그러나 사후 검사에서는 ‘자유 시간’의 제목으로 교실이 아닌 놀이터를 묘사하였고 자신은 친구와 축구하는 중이고 아이들은 놀이터에서 자유롭게 놀고 있다고 하는 등 사전 검사 때보다 적극적인 또래관계 및 친밀감이 나타났다. 또한 놀이터 공간에 대한 구획을 그어 아직 전체 또래 집단에 수용되고 있다는 느낌을 덜 받고 있다는 것이 시사되었으나 그림에서 바꾸고 싶은 내용이 무엇인가에 대한 답을 사람들을 좀 더 많이 그리고 싶다고 표현하여 앞으로 보다 적극적인 또래관계를 하고 싶다는 마음과 간접적인 자신감이 표현되었다.

놀이 친화적 공간조성 프로젝트 후 실시 된 사후 KSD에서 나타난 또래와의 상호작용의 긍정성은 위에 제시된 C, D 아동뿐 아니라 대부분의 아동들의 그림에서도 나타난 결과이다. 또한 몇몇 아동들은 교사에 대한 심리적 거리감이 좁아지거나 친밀감이 높아지는 것을 표현하기도 했다. 〈그림 IV-20〉 E 아동의 사전 그림은 자신과 공기놀이를 하는 친구들을 제외 한 친구들 및 교사가 옆모습이나 뒷모습으로 표현되었고 머리카락의 색을 강한 필압으로 묘사하였으며 책상 등으로 심리적 구획을 표현하고 있어 또래 및 교사에 대한 심리적 거리감과 경계가 시사되고 있지만 사후 그림에서는 앞모습에 대한 묘사가 많아졌고 머리카락을 강조하지 않았으며 교사도 앞모습을 그리는 등 또래 및 교사와의 관계가 놀이 친화적 공간조성 프로젝트 후 긍정적으로 변화되었음이 시사하고 있다.

# Report



〈그림 IV-20〉 E 아동의 사전 사후 KSD

## V. 논의 및 결론

본 연구는 아동의 삶이자 기본 욕구인 놀이가 스크린미디어를 통한 혼자놀이에 매몰되어 가는 현실에서 상호작용과 신체활동이 이루어지는 놀이 친화적 공간과 자율적 놀이 시간이 아동에게 제공되었을 때의 변화가 어떠한지를 알아보았다. 이번 결과를 통해 도출된 결과와 그에 대한 함의는 다음과 같다.

### 1. 아동의 학교생활 변화

본 연구에서는 놀이공간과 시간이 제공되기 전, 후에 따른 아동의 변화를 아동, 부모, 교사의 관점에서 평가하였고 그 결과는 다음과 같다.

우선, 학교생활에 대한 아동의 만족도가 높아졌다. 전반적인 학교에 대한 만족도는 동적학교그림(KSD) 및 면접(FGI)에서도 동일하게 나타났다. 놀이 친화적 공간조성 프로젝트 전에는 학교생활에 대한 그림 묘사가 공부하는 교실 장면이었으며 이에 대한 언어적 설명도 즐거움이나 긍정적 요소보다는 무덤덤하거나 학습 스트레스, 교사의 권위에 대한 부담감 등이 묘사되었지만 사후 검사에서는 행복한 교실이라고 표현한 예와 같이 친구들과의 상호작용이 활발한 학교생활에 대한 묘사가 많아졌다. 또한 학업에 대한 흥미와 관심, 학교생활 전반에 대한 아동의 만족도가 유의미한 상승을 보였다. 특히 실험집단 중 학교생활 만족도에서 하위 10%에 해당하는 아동들의 만족도 상승폭이 훨씬 크게 나타났다. 즉 학교생활과 학교학습에 흥미와 관심이 없던 아동들이 학교에서의 자율적 놀이시간과 놀이공간이 주어졌을 때 학교에 대한 만족이 높아지고 이는 다시 공부에 대한 흥미까지 상승시키는 효과를 가져 올 수 있음을 시사한다.

아동의 교사에 대한 만족도도 유의미하게 높아졌다. 교사가 자신을 알아주고, 마음 놓고 상담할 수 있는 대상이 되었다는 것을 의미한다. 교사에 대한 만족도 향상은 위 결과에서 나타난 학교에서의 공부태도와 학교생활전반에 대한 긍정적 영향을 주었을 것이다.

또한 학교생활 중 친구들 간의 관계에 대한 만족도도 상승하였다. 이는 교사관찰 보고서에도 동일하게 보고되고 있는데 놀이터 공간에서 자율적 놀이를 할 때 또래간 긍정적 상호작용 기회가 많아지고 갈등이나 문제해결에 있어서도 긍정적 영향을 주어 또래관계의 만족도가 향상되었음을 시사한다.

그리고 학교의 물리적 환경에 대한 만족도도 향상되었는데 이는 아동들이 학교에 오고 싶고 머물고 싶은 욕구를 높여 결과적으로 학교생활에 대한 적응 및 만족도 향상에 기여하게 된다.

교사들은 아동들의 다양한 문제행동 증후군들이 놀이터 프로젝트 후 유의미하게 감소하였다고 보고하였다. 이는 교사들이 실험 후 아

# Report

동들의 문제행동들이 유의미하게 감소하였다고 느낀다는 것으로 이러한 시각은 아동들에게 피그말리온효과를 주어 아동들이 즐거운 학교생활 및 적응에 도움이 되었을 것으로 판단된다.

## 2. 학습태도의 변화

앞서 학교생활에서 언급했듯이 아동의 학교학습태도의 긍정적 변화가 있었고 이와 더불어 학습태도의 요소 가운데 주의집중 요인도 유의미한 효과를 나타내었다. 구체적으로 주의집중문제에 대한 교사와 부모의 평가가 모두 유의미하게 감소하였다는 결과가 나왔고 공부할 때 필요한 뇌의 안정적 주의집중 상태를 나타내는 전두엽 알파파도 유의미한 증가를 보였다.

이는 학교에서 수업을 할 때 아동들이 프로젝트 후 주의집중이 보다 높아졌다고 교사가 인지한다는 것을 의미하므로 아동들의 수업 태도에 긍정적인 변화가 나타났다고 볼 수 있다. 또한 부모도 동일하게 주의집중문제가 감소하였다고 보고하고 있어 이는 학교학습뿐 아니라 가정에서의 학습상황에서도 주의집중이 향상된 모습을 보인다는 것을 의미한다. 놀이행위에 직접적인 학습내용이 포함되지 않지만 아동이 자율적으로 놀이할 때 학습태도에도 유의미한 효과가 있다는 것을 시사한다.

또한 사전검사에서 전두엽 알파파가 전반적으로 기준치보다 매우 낮게 나타났는데 놀이 친화적 공간조성 프로젝트 후 유의미한 상승을 나타내었다. 하지만 여전히 전반적으로 기준치에는 미치지 못하는 결과였다. 최근 스크린미디어의 과다노출 및 중독 등으로 인해 아동들의 전두엽 기능이 퇴화하고 있다는 연구 결과들(노운서, 2009; 조은정, 2009; 황태경, 2013; Curtin & Fairchild, 2003)과 비교할 때 실제적으로 아동들의 전두엽 기능의 전반적으로 떨어진다는 것을 시사하며 놀이가 전두엽 기능향상에 도움이 될 수 있다는 것을 시사한다.

## 3. 또래관계의 변화

학교생활에서의 또래관계 만족도가 유의미한 변화를 가져온 것 외에도 아동의 사회성 기술에도 유의미한 효과가 나타났다. 이는 아동들이 자발적 놀이를 하며 규칙에 대해 협의하고 주장적 자기표현을 하며, 자발적 참여와 친구 사귀기 기술 등이 좋아졌다는 것을 의미한다. 또한 의견충돌이나 문제가 있을 때 양보나 자기조절에 의한 참기, 괴롭힘에 대해 적절한 대응, 비판의 수용, 협력하기 등의 사회성 기술에도 긍정적 효과가 나타났다. 이러한 요소들은 다 ‘놀이’를 할 때 자연스럽게 연출되는 상황에서 배울 수 있는 요인들로 놀이공간과 시간의 제공은 구체적으로 사회성 기술을 향상시키는 기회와 경험을 제공했다고 볼 수 있다. 동적학교그림(KSD)검사 결과에서도 놀이 친화적 공간조성 프로젝트 후 또래와의 적극적이고 호혜적이며 친밀감이 높아진 모습의 그림들이 나타나 이를 증명하고 있다.

한편, 공격성 요인의 유의미한 변화도 있었다. 공격성은 사회적 상호작용에서 갈등에 의해 분노가 유발되었을 때 부적절한 신체적, 언

어적 표현이 나타나는 것으로 또래관계를 해치는 주요요인 가운데 하나이다. 이러한 공격성이 놀이 친화적 공간조성 프로젝트 후에 유의미하게 감소하였다는 것은 놀이공간과 시간의 제공이 아동들의 분노조절에도 효과적인 도구가 될 수 있다는 것을 시사한다. 구체적으로 신체적 공격, 간접적 공격성, 쉽게 화를 내는 흥분성, 협동하기를 거절하는 부정성 등에서 유의미한 감소가 나타났다.

교사의 평가에서도 동일하게 공격행동과 사회적 미성숙에 의한 문제가 감소하였다고 보고 되었다. 이는 교사도 아동들의 또래관계가 긍정적으로 변화한 것으로 인식하고 있다는 것을 시사한다.

## 4. 스트레스 대처기술의 변화

본 연구에서는 아동의 스트레스 대처기술의 적극적, 소극적, 공격적, 회피적, 사회지지 추구적 대처행동을 평가하였다. 스트레스는 아동들이 정신건강뿐 아니라 신체건강에도 좋지 않은 영향을 주는 것으로 스트레스에 대해 문제해결을 위해 적극적인 노력으로 대처하거나 사회심리적 자원인 가족, 친구, 교사와의 긍정적 상호작용을 통해 스트레스를 감소시키려 노력하는 기술을 익힐 필요가 있다. 놀이 친화적 공간조성 프로젝트 후 아동들은 이러한 적극적 대처행동 및 사회지지 추구적 대처행동이 유의미하게 상승하였고, 회피적 대처행동은 유의미하게 감소하였다. 이는 놀이공간 및 시간의 제공을 통해 스트레스를 적극적으로 해소할 수 있는 기술이 향상되었다는 것을 시사하며, 또래관계 및 사회성 기술의 향상으로 사회지지 추구적 스트레스 대처행동의 증가를 가져왔다는 것을 시사한다. 이에 따라 스트레스에 직면했을 때 피하고 억압하는 회피적 대처행동이 감소하였다고 볼 수 있다. 소극적, 공격적 대처행동도 유의미하지는 않으나 놀이 친화적 공간조성 프로젝트 후 감소한 것으로 나타났다.

## 5. 정서의 변화

놀이 친화적 공간조성 프로젝트 후 아동들은 자아특성과 능력의 요인을 통한 행복감이 증가한 것으로 나타났다. 이는 자신이 어떤 일에 최선을 다할 수 있다는 것, 작은 일에 만족할 수 있다는 것에 만족감과 행복감을 느끼고 무엇인가 할 수 있다는 효능감이 증가했다는 것을 의미한다. 놀이는 놀이 특성상 자발성과 즐거움이 포함되고 경쟁의 요소가 없는 경우에도 도전감과 성취감을 준다. 놀이를 할 수 있는 공간과 시간이 제공되었으므로 이러한 변화에 대한 결과는 어떤 의미에서 당연할 수 있다. 아동들이 자신에 대한 긍정적 자아상으로 행복감을 높일 수 있는 방법 가운데 하나가 놀이공간과 시간의 제공이 될 수 있음을 시사한다.

그리고 부정적 정서들에 대한 긍정적 변화도 나타났다. 불안 및 우울이 유의미한 감소를 나타내었는데 아동, 교사, 부모 모두 같은 결과를 보였다. 즉 아동 스스로도 부모가 느끼기에도 교사가 보기에 놀이 친화적 공간조성 프로젝트 후 불안 및 우울이 감소하였다는 것이다. 놀이는 호기심과 흥미를 유발시키고 즐거움과 재미를 주는 도구이므로 아동들의 불안 및 우울의 감소가 자연스럽게 나타났을 수 있다.

그 외에 교사들은 아동들의 위축도 감소하였다고 보고하였다. 앞 결과에서 나타난 사회성 기술의 향상, 행복감과 자기효능감의 증가 등은 위축 감소에 긍정적인 영향을 주었을 것이다. 동적학교그림(KSD) 사전 검사에서 또래와의 소외감을 묘사했던 아동들이 사후검사에는 또래와 친밀한 상호작용을 하는 그림을 그린 것도 이를 증명한다.

## 6. 정책적 제언

유엔아동권리협약 이행 관련 국가보고서 제 31조에서는 아동의 놀 권리를 보호하고 존중하며 충족해야 한다고 권고하고 있으며 보건복지부에서는 제1차(2015-2019) 아동정책 기본계획에 아동의 놀 권리 보장을 제시하고 있다. 하지만 여전히 아동의 놀 권리에 대한 구체적인 시행은 더디게 진행되고 있으며 사회적 관심도 적다. 이러한 현실에서 이번 연구 결과가 시사하는 바는 크다. 본 연구 결과를 종합해 볼 때 아동들에게 놀이 공간과 시간을 제공하는 것은 단순히 아동의 여가 및 유희를 제공하는 것에 그치는 것이 아니라 아동의 인지적, 사회적 발달에 매우 큰 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 아동들의 미래를 위해 인지학습, 교과학습에만 투자하거나 스마트폰, 인터넷 등의 과다 사용에 대한 걱정만 있고 구체적인 대안은 찾지 못하거나, 학교의 붕괴에 대한 우려를 가지고 있을 때 학교에서의 놀이 공간 및 시간의 제공으로 그 작은 대안이 될 수 있다는 것이 본 연구를 통해 밝혀졌다. 따라서 학교에서는 아동들이 자율적이며 안전하게 놀 수 있는 공간과 시간을 제공할 필요가 있으며, 학교에 물리적 공간으로서의 안전한 놀이터가 조성되어야 하며, 이를 위한 제도적, 경제적인 필요를 채우는 정책적인 뒷받침도 요구된다.

본 연구 결과를 통해 아동의 놀 권리를 찾아주는 것이 얼마나 중요한지에 대해 학교뿐 아니라 가정 및 사회에서도 인식할 필요가 있으며 이를 위한 캠페인이나 지역사회적 적극적 투자 등이 일어나기를 기대한다. 2015년 중앙부처, 지자체, 교육청, NGO 등이 공동으로 선포한 ‘놀이 권리 헌장’이 단지 구호에 그치지 않도록 보다 구체적 실현방안 마련에 적극적으로 나설 필요가 있다. 이러한 노력들은 우리 아이들이 보다 행복하게 관계하고 공부할 수 있는 환경을 제공하여 학업과 놀이, 여가 간의 불균형을 해소하고 보다 건강한 발달을 할 수 있도록 돕는 데 기여할 것이다.



## VI. 참고문헌

- 국제아동인권센터(2011). 유엔아동권리협약에 대한 정부 3·4차 보고서 및 권고사항 자료집. 서울: 국제아동인권센터.
- 권낙원(1991). 문제 해결력과 학습지도. *충북교육*, 23(6), 16-20.
- 김경화(2005). 뇌파 검사를 활용한 과학영재의 판별 및 이에 기반한 선발체계의 구안. 박사학위 논문, 이화여자대학교.
- 김대식, 최장욱(2001). 뇌파 검사학. 서울: 고려의학.
- 김미숙, 전진아, 하태정, 김효진, 오미애, 정은희, 최은진, 이봉주, 김선숙(2013). 한국아동종합실태조사. 보건복지부. 한국보건사회연구원.
- 김민수, 서희돈(2003). 인지적 정신과제 판정을 위한 EEG 해석. *한국센서학회*, 12(6), 289-297.
- 김영아, 오경자(2012). 한국판 아동청소년평가 척도 교사용 표준화 연구. *한국심리학회지 학교*, 9(2), 367-391.
- 강위영, 송영혜(1993). 자폐증 아동을 위한 행동치료. 서울: 도서출판 특수교육.
- 김유미(1997). 부모와 교사가 지각한 아동의 문제행동. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김은희(2003). 초등학교의 놀이실태와 사회성과의 관계. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정원(2016). 유아 숲 활동에서 자유놀이의 교육적 의미에 관한 문화 기술적 연구. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정태(1995). 어린이 놀이환경 디자인. 서울 기문당.
- 김하정(1998). 아동의 문제행동에 대한 부모와 교사간의 평정 일치도. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 노안녕(1983). 비행 청소년에 있어서 공격성과 불안 감소에 미치는 자기주장 훈련의 효과. 서울대학교 미간행 석사학위논문
- 노운서(2009). 만 3~5세 유아의 컴퓨터게임 이용 실태 분석. *어린이 미디어연구*, 8(2), 43-63.
- 문경숙(2006). 학업스트레스가 청소년의 자살충동에 미치는 영향: 부모와 친구에 대한 애착의 매개효과. *아동학회지*, 27(5), 143-157.
- 민하영, 유안진(1998). 일상적 생활 스트레스에 대한 아동의 대처행동 척도 개발. *대한가정학회지*, 36(7), 83-96.
- 박경희(2004). 과학창의성 검사도구 개발과 과학영재아의 뇌기능 분석. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 박미혜(2009). 어린이집 실외놀이 시설실태 및 실외놀이 활동에 대한 교사와 학부모의 인식비교, 전주산업대학교 벤처창업대학원 석사학위논문.
- 박재근(2002). 과학 학습 활동중의 전방전두엽에서의 뇌파 분석에 의한 두뇌의 기능 평가에 관한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박현아(2011). 초등학교의 놀이성과 스트레스 및 스트레스 대처행동의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박찬웅(1998). 뇌, 학습과 기억의 구조. 서울: 서울대학교 출판부.
- 손순자(1993). 국민학생의 자아개념과 적응행동과의 관계분석, 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 신민섭(2013). 그림을 통한 아동 진단과 이해 : HTP와 KFD 중심의 HTP 해석방법. 서울: 학지사.
- 신상미(2015). 어린이의 놀이 특징을 적용한 실외 놀이터에 관한 연구. 홍익대학교 산업미술대학원 석사학위논문.
- 신애현(1998). 청소년의 스트레스, 사회적지지 및 자아존중감의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 신은수, 김은정, 유영의, 박현경, 백경순(2011), 놀이와 유아교육, 서울: 학지사
- 신재선(2001). 초등학생의 또래 괴롭힘 유형과 스트레스 대처행동에 관한 연구, 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 신찬환, 박영호(2005). 초등학교 학생의 생활양식 유형과 정신건강 및 학교생활 적응과의 관계, **교육이론과 실천**, 15, 187-212.
- 심우엽(2011), 초등학생의 외모만족도와 행복감의 관계에서 자기효능감의 매개효과, **교원교육**, 27(3), 133-150.
- 심희옥(1998). 아동후기 초등학교 학생의 우울성향: 일상적 스트레스, 자아존중감 및 사회적 기술과의 관계, **대한가정학회지**, 36(6), 133-144
- 여성가족재단(2010). 서울시 아동청소년 안전 및 건강실태조사, 서울: 여성가족재단.
- 오경애(2007). 또래칭찬활동프로그램이 초등학생의 자아존중감과 학교생활만족도에 미치는 영향, 금오공과대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 우소연, 박경자(2009). 학령 후기 아동의 일상적 스트레스가 학교생활적응에 미치는 영향을 중재하는 보호요인 : 자기통제력과 유머감각. **아동학회지**, 30(2), 113-127.
- 위키백과(2013). <http://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%86%80%EC%9D%B4%ED%84%B0>
- 유정선(2004). 서울시 사립유치원의 실외놀이 실태와 교사의 인식, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤경애(2013). 숲놀이 활동이 유아의 일상적 스트레스 감소에 미치는 영향. 서울교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤이나(2015). 만 4세 가람반의 실내놀이와 연계한 실외놀이의 활성화를 위한 실행연구, 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상은, 신동주(2008). 유아교육기관의 실외놀이 활성화를 위한 기초조사 및 프로그램 개발 방향, **유아교육학논집**, 12(2), 147-169.
- 이숙재, 이봉선(2000). 실외놀이에 대한 교사의 역할 인식과 실제 행동과의 관계, **교육연구**, 34, 1-23.
- 이영임(2009). 아동의 문제행동에 대한 부모-교사평가 차이와 아동의 자기조절능력과의 관계. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이인혜 외(1997). **정신생리학**, 서울: 학지사.
- 이정화(2005). 초등학생의 행복감 측정을 위한 도구의 개발. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이주은(2004). 2세 영아의 실외놀이에 관한 문화 기술적 연구, 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이준현(2004). 과외학습과 부모양육태도가 학업스트레스, 학습태도, 학업성취에 미치는 영향, 한양대학교 석사학위논문.
- 전환성(2006). 매체의 종류와 내용에 따른 인지적 특성연구. **한국사회과학연구**, 28(1), 45-75.
- 전현정(2012), 그림책을 활용한 공감증진 독서치료 프로그램이 초등학생의 공감능력과 공격성에 미치는 영향, 아주대학교 대학원

석사학위논문.

정문자, 박진아(2001). 학령기 아동의 스트레스 대처행동과 행동문제간의 관계, **아동학회지**, 22(3), 107-122.

정정화(2008). **중학생의 학업스트레스와 학교적응 및 학업성취도간의 관계에 관한 연구**, 이화여자대학교 석사학위논문.

정주영(2010). 초등학생의 학업스트레스가 학업성취도에 미치는 영향에 관한 구조적 분석, **한국교육학연구**, 16(1), 129-152.

정현희, 최경순(2001). 아동의 자아통제능력과 스트레스와의 관계. **대한가정학회지**, 39(9), 175-188.

조보한(2005). 초등학생의 생활스트레스와 스트레스 대처행동척도 개발을 위한 연구, **아동교육**. 15(3), 5-21.

조은정(2009). **유아의 인터넷 게임중독 경향성과 정서조절 및 공격성**. 연세 대학교 석사학위 논문.

조장희(2006). **학교놀이터와 통학로를 연계한 메신저 개념의 놀이터 계획안**, 경기대학교 건축전문대학원 석사학위논문.

조정미(2016). **당사자 관점의 아동의 놀권리 실현을 위한 참여실행연구**. 계명대학교 정책대학원 석사학위논문.

하은혜, 오경자, 이해련, 홍강의(1995). 한국판 CBCL의 문제행동 증후군 지도 재구성을 위한 연구. **한국대학교 의과대학 정신과학회지**. 20(1). 45-52.

한미현(1996). **아동의 스트레스 및 사회적지지 지각과 행동문제**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

한미현, 유안진(1996). 아동의 스트레스 및 사회적 지지지각의 행동문제. **아동학회지**, 17(1), 173-188.

한효은(2007). **실외전래놀이 프로그램이 아동의 놀이성과 정서지능에 미치는 영향**. 창원대학교 대학원 석사학위논문.

현명선, 남경아, 안영미, 김미영(2005). 여자 청소년의 문제행동에 대한 청소년, 학부모, 교사의 인식. **정신간호학회지**, 14(1), 13-22.

황태경 (2013). **유아의 스마트기기 사용실태와 몰입 경향성, 자기조절력, 친사회적 행동 간의 관계**. 신라대학교 석사학위 논문.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT University of Vermont.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1986). *Manual for the Teacher's Report Form and Teacher Version of the Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

Beck, A. T. (1967) *Depression Clinical Experimental and Theoretical Aspects*. NewYork: Hoeber.

Bergen, D. (1988) *Play as a medium for learning and development: A handbook of theory and practice*. Heinemann Educational Publishers.

Buss, A. H., & Durkee, A. (1957). *An inventory for assessing different kinds of hostility*. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 343-349.

Bronfenbrenner, Urie; Morris, Pamela A. Damon, William (Ed); Lerner, Richard M. (Ed), (1998). The ecology of developmental processes. *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (5th ed., Vol. 1, 993-1028). New York: Wiley.

# Report

- Caillois, R. (1994). 놀이와 인간 [Les jeux et les hommes]. 이상울 역. 서울: 문예출판사.
- Compas, B., Malcane, V., & Fondacaro, K. (1987). Coping with stressful events in order children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Research*, 56(3), 1573-1592.
- Curtin, J. J., & Fairchild, B. A. (2003). Alcohol and cognitive control: implications for regulation of behavior during response conflict. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(3), 424-436.
- DeLongis, A., Coyne, J. C., Dakof, G., Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. *Health Psychology*, 1, 119-136.
- Erikson, E. H. (1940). *Studies on the Interpretation of play*. Genetic Psychology Monographs, 22, 561.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York W. W. Norton, 194-201.
- Evelyn, B. (1974). *Teaching Young Children*. Great Britain Pitman Press, 45.
- Froebel, F. (1897) *Pedagogics of the Kindergarten* (J. Jarvis, Trans.) London: Appleton Press.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter : Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55-50(5), 992-1003.
- Freud, S. (1992). *Beyond the Pleasure Principle*. London: VIENNA: INTL. PSYCHO-ANALYTICAL.
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system (SSRS)*, Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Knoff, H. & Prout, H. T. (1988). *Kinetic Family System for Family and School: A Handbook*. California Western Psychological Service.
- Kumpfer, K. L. (1999). *Factors and processes contributing to resilience: There silience frame work*. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). New York : Kluwer academic.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer Verlag.
- Lieberman, J. N. (1971). *Playfulness and creativity: Some developmental and situational aspects*. ERIC, 1-10.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Authentic Happiness Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. NY: ATRIA paperback.
- Spielberger, C. D. (1972), Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Ed), *Anxiety: Current Trends in theory and research* (vol.1), New York, Academic Press.

## Ⅶ. 부록

〈부록 1〉 학교생활 만족도 척도

〈부록 2〉 학습태도 척도

〈부록 3〉 사회성 기술 척도

〈부록 4〉 스트레스 대처행동 척도

〈부록 5〉 행복감 척도

〈부록 6〉 공격성 척도

〈부록 7〉 아동용 우울감 척도

〈부록 8〉 아동용 불안감 척도

〈부록 9〉 동적 학교생활화 그림검사(Kinetic School Drawing: KSD) 질문지

〈부록 10〉 FGI(Focused Group Interview) 질문지

# Report

## 〈부록 1〉 학교생활 만족도 척도

다음 중 내 생각을 잘 나타내는 것을 하나 골라 해당하는 것에 O나 √ 표를 해 주세요.

	내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	조금 그렇다	매우 그렇다
1	학교생활을 즐겁게 느낀다.					
2	수업시간이 즐겁고 부담 없다.					
3	선생님을 길에서 뵈면 반가워서 달려가 인사한다.					
4	우리 반에 소속된 것을 만족하게 생각한다.					
5	교실은 공부할 시설이 잘 갖추어져 있다.					
6	우리 학교에 다니게 된 것을 만족하게 생각한다.					
7	학교생활이 자유롭게 느껴진다.					
8	학교에 있는 시간이 지루하고 짜증이 난다.					
9	수업시간에 이해 못하고 지나가는 때가 많다.					
10	학교에서 배우는 내용이 유익하다고 생각한다.					
11	나를 이해하고 알아주는 선생님이 계신다.					
12	선생님이 나를 귀엽게 여기신다고 느낀다.					
13	학교에서 반 친구들과 잘 어울려 생활한다.					
14	학교에서 나의 장점을 표현할 기회가 많다.					
15	교실환경과 구조에 대해 불편을 느낀다.					
16	우리학교 주위환경에 대해 만족하고 있다.					
17	특별활동에 참가하는 것이 즐겁다.					
18	특별활동은 나의 적성에 맞는다.					
19	학교에 오면 피곤한 줄 모르고 시간이 잘 간다.					

# Report

20	학교는 질서와 규범만을 너무 강조한다.					
21	학교의 상·벌이나 평가가 불공정할 때가 많다.					
22	나의 의견을 수업시간에 자주 발표한다.					
23	숙제가 너무 많아 벅차다고 느낀다.					
24	학교 공부가 대체로 부담스럽다.					
25	선생님들은 너무 명령적이고 딱딱한 경우가 많다.					
26	선생님들은 불공평하거나 편애하는 경우가 많다.					
27	마음 놓고 이야기해도 될 선생님이 계신다.					
28	학교에서 터놓고 이야기할 친구가 많이 있다.					
29	학생들끼리 경쟁보다 협동적 분위기이다.					
30	다른 학교로 전학 갔으면 좋겠다.					
31	우리 학교는 시설이 너무 부족하다.					
32	우리 학교는 학급당 학생 수가 많아서 부담스럽다.					
33	교실에서 내 자리가 불편할 때가 많다.					
34	학교에서 불필요한 행사가 많다.					
35	학교 행사가 너무 귀찮고 부담스럽다.					
36	학교에서 단체로 행사에 참가할 때 즐겁다.					

# Report

## 〈부록 2〉 학습태도 척도

다음 중 내 생각을 잘 나타내는 것을 하나 골라 해당하는 것에 O나 √ 표를 해 주세요.

	내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	학교에서 공부하는 것은 재미있다.					
2	공부는 살아가는데 무엇보다 중요한 것이다.					
3	재미없는 공부를 왜 해야 하는지 모른다.					
4	공부는 열심히 할수록 재미있는 것이다.					
5	공부 시간이 지루해서 수업시간이 짧았으면 좋겠다.					
6	학교 공부는 귀찮고 하기 싫은 일이다.					
7	학교 공부는 선생님한테 혼나지 않을 정도만 하면 된다.					
8	학교생활에서 공부 시간보다 노는 시간이 많았으면 좋겠다.					
9	학생에게 공부를 열심히 하는 것은 가장 중요하다.					
10	학교 공부가 재미없어서 방학 기간을 더 늘려 주었으면 좋겠다.					
11	나는 우리 반 아이들이 모르는 것을 가르쳐 주고 싶다.					
12	나는 가능한 한 우리 반 학생을 도와주고 싶다.					
13	나는 우리 반 학생들이 가깝게 느껴진다.					
14	나는 우리 반의 누구와도 친해질 수 있다.					
15	나는 우리 반 학생들의 의견을 잘 듣는다.					
16	선생님들은 학생들을 공정하게 대하지 않는다.					
17	선생님은 상냥하고 친절하신 분이시다.					
18	선생님은 우리들의 본보기가 된다.					
19	모든 사람들이 선생님을 훌륭하다고 생각하지는 않을 것이다.					



# Report

20	나는 선생님을 좋아한다.					
21	선생님들이 성실하다고 생각한다.					
22	존경할 만한 선생님은 그리 많지 않다.					
23	선생님들은 책임감이 강하지 않은 것 같다.					
24	선생님을 좋아할 학생이 많을 것이다.					
25	나는 선생님들은 마음씨가 고운 분이라고 생각한다.					

# Report

## 〈부록 3〉 사회성 기술 척도

다음 중 내 모습을 잘 나타내는 것을 하나 골라 해당하는 것에 O나 √ 표를 해 주세요.

	내 용	전혀 그렇지않다	조금 그렇다	보통 이다	많이 그렇다	아주 많이 그렇다
1	친구와의 의견 충돌 시 잘 참는다.					
2	처음 보는 사람에게 자신을 소개할 줄 안다.					
3	규칙이 공평하지 못하면 적절하게 자신의 생각을 말한다.					
4	의견일치를 위해 자신의 주장을 양보한다.					
5	친구의 강요에 적절하게 행동한다.					
6	적당한 때에 자신의 좋은 점을 이야기한다.					
7	자기의 활동에 친구가 참여하도록 권유한다.					
8	남은 시간을 잘 활용한다.					
9	정해진 시간 내에 학습과제를 마친다.					
10	친구를 쉽게 사귀다.					
11	친구가 놀릴 때 적절하게 반응한다.					
12	어른과의 의견 충돌 시 잘 참는다.					
13	다른 사람의 비판을 잘 받아들인다.					
14	친구와의 대화를 이끌어 갈 줄 안다.					
15	다른 사람의 도움을 기다리는 동안 적절하게 시간을 활용한다.					
16	숙제를 잘한다.					
17	부당한 대우를 받았다고 느낄 때 그것을 적절하게 표현한다.					
18	모둠활동 시 친구의 의견을 받아들인다.					
19	친구를 칭찬할 줄 안다.					

# Report

20	선생님의 말씀을 잘 따른다.					
21	학습 자료나 물품을 제자리에 정리한다.					
22	친구와 자발적으로 협력한다.					
23	학급활동 시 스스로 친구를 도와준다.					
24	진행 중인 활동이나 모둠에 스스로 참여한다.					
25	친구가 밀거나 때릴 때 적절하게 반응한다.					
26	학급활동을 하는 동안 방해하는 친구를 무시한다.					
27	선생님이 주의를 주지 않아도 책상을 깨끗하게 정리정돈 한다.					
28	선생님의 말씀에 집중한다.					
29	활동이 바뀌어도 쉽게 적응한다.					
30	여러 사람들과 잘 어울린다.					

# Report

## 〈부록 4〉 스트레스 대처행동 척도

다음 중 내 모습을 잘 나타내는 것을 하나 골라 해당하는 것에 O나 √ 표를 해 주세요.

	내 용	아주 다르다	약간 다르다	약간 비슷하다	아주 비슷하다
1	문제를 해결하는 데 필요한 것이 무엇인지 생각해본다.				
2	좋아하는 강아지나 인형, 사진 등을 보면서 속상하거나 슬픈 내 마음을 이야기한다.				
3	나를 기분 나쁘게 하거나 화나게 한 사람을 놀려주거나 욕해준다.				
4	되도록 마음속으로 문제를 생각하지 않는다.				
5	학교선생님께 말씀드려 도움을 청한다.				
6	문제의 원인과 이유가 무엇인지 알아본다.				
7	이 일이 꿈이었으면 하고 바란다.				
8	주위 사람들에게 욕을 하거나 소리를 질러 화풀이를 한다.				
9	문제에 대해 더 이상 생각하고 싶지 않아 그냥 잔다.				
10	나와 비슷한 문제를 겪었던 사람(친구, 선배, 가족)에게 도움을 청한다.				
11	‘난 할 수 있어’, ‘난 문제 없어’라고 마음속으로 다짐한다.				
12	내 마음을 글로 쓰거나 낙서를 한다.				
13	나를 기분 나쁘게 하거나 화나게 한 사람에게 앙갚음(복수)할 방법을 생각해본다.				
14	문제를 크게 생각하고 싶지 않아서 ‘이 문제는 나에게 중요한 것이 아니야’라고 생각한다.				
15	전화상담을 하거나 상담선생님께 도움을 청한다.				
16	문제를 통해 나에게 도움이 되거나 배울 점을 찾으려 한다.				
17	내가 없어졌으면 하는 생각에 집을 나가거나 학교를 그만두거나 죽는 것을 생각해 본다.				

# Report

18	나를 기분 나쁘게 하거나 화나게 한 사람에게 화를 내며 따진다.				
19	'될 대로 되라'는 생각으로 아무것도 하지 않는다.				
20	친구들에게 내가 얼마나 속상하거나 슬픈지에 대해 이야기한다.				
21	문제를 해결할 수 있는 방법은 무엇이라도 찾아서 문제를 해결해보려고 노력한다.				
22	어쩔 수 없는 일이라고 나 자신을 위로한다.				
23	나를 기분 나쁘게 한 사람을 때리거나 차는 등 신체적으로 괴롭힌다.				
24	시간이 흐르면 이 문제는 저절로 해결될 것이라고 생각한다.				
25	부모님께 나의 문제나 걱정거리를 이야기하고 도움을 구한다.				

# Report

## 〈부록 5〉 행복감 척도

각 문항에서 나를 잘 나타내는 것을 하나 골라, O나 √ 표를 해 주세요.

	내 용	전혀 아니다	약간 아니다	약간 그렇다	매우 그렇다
1	나는 부모님과 말이 잘 통한다.				
2	우리 가정은 경제적으로 풍족하다.				
3	나는 가족의 사랑을 받고 있다.				
4	나의 가족은 건강하다.				
5	나의 가정은 화목하다.				
6	나는 부모님이 잘 해 주신다.				
7	부모님은 나를 자랑스럽게 생각 한다.				
8	나는 부모님께 칭찬을 받는다.				
9	나는 가족들과 보내는 시간이 많다.				
10	나는 부모님을 기쁘게 해 드린다.				
11	나는 형제(친척)끼리 사이좋게 지낸다.				
12	나는 내 일을 스스로 한다.				
13	나는 마음이 따뜻하다.				
14	나는 뭐든지 최선을 다한다.				
15	나는 놀 때 놀고 공부할 때 공부할 수 있다.				
16	나는 작은 일에도 만족할 줄 안다.				
17	나는 정직하다.				
18	나는 내가 하는 일에 만족한다.				
19	나는 하는 일에 보람을 느낀다.				
20	나는 시험을 잘 본다.				
21	나는 발표를 잘 한다.				
22	나는 똑똑하다.				

# Report

23	나는 칭찬을 많이 받는다.				
24	나는 공부를 열심히 한다.				
25	나는 운동을 잘 한다.				
26	나의 고민을 들어줄 친구가 있다.				
27	나를 도와줄 친구가 있다.				
28	나는 친한 친구가 있다.				
29	다른 사람들이 나를 믿어준다.				
30	나는 친구들과 사이좋게 지낸다.				

# Report

## 〈부록 6〉 공격성 척도

다음 중 내 모습을 잘 나타내는 것을 '예, 아니오' 중 하나 골라 해당하는 것에 O나 √ 표를 해 주세요.

	내 용	예	아니오
1	나는 누가 나를 때린다고 해서 같이 때리지 않고 참는다.		
2	나는 가끔씩 싫어하는 사람에 대한 안 좋은 이야기를 다른 사람에게 한다.		
3	나는 다른 사람이 예의 있게 부탁하지 않으면 그 사람이 원하는 것을 하지 않는다.		
4	나는 쉽게 화를 내지만 또한 쉽게 풀어진다.		
5	나는 친구들의 행동이 옳지 않다고 생각될 때는 그 점을 지적해준다.		
6	나는 때때로 다른 사람을 해치고 싶은 마음을 스스로 참을 수 없다.		
7	나는 아무리 화가 나도 절대 물건을 던지지 않는다.		
8	나는 사람들이 주위에 있으면 가끔씩 불안해질 때가 있다.		
9	나는 누군가가 나에게 싫어하는 약속을 하면 그 약속을 지키고 싶지 않다.		
10	나는 가끔 친구들과 의견이 다를 때 그 의견을 말한다.		
11	나는 무슨 일이 있든지 다른 사람을 때리면 안 된다고 생각한다.		
12	나는 화가 나는 일이 있을 때 잘 빠진다.		
13	나는 다른 사람이 내게 잘난 체하며 말하면 그 사람의 말을 잘 들어주지 않는다.		
14	나는 내가 알고 있는 사람 어느 누구도 이유 없이 미워하지 않는다.		
15	사람들이 나의 의견에 동의하지 않을 때는 말다툼을 할 수 밖에 없다.		
16	누가 먼저 나를 때린다면 나도 때릴 것이다.		
17	나는 화가 났을 때 가끔 문을 꽂 달는다.		
18	나는 친구들과의 관계에서 참을성이 강한 편이다.		
19	나는 누군가에게 화가 났을 때 그 사람과 말을 안 하는 편이다.		
20	나는 사람들에게 나의 권리(해도 되는 것)를 존중해달라고 요구한다.		



# Report

21	나 또한 나의 가족을 깔보며 욕하는 사람은 누구든지 싸움을 걸어오는 것이라고 생각한다.		
22	나는 결코 짓궂은(심한) 장난을 하지 않는다.		
23	나는 누가 나를 놀리면 심하게 화가 난다.		
24	나는 사람들이 잘난 체하며 나에게 무엇을 부탁하면 일부러 못 들은 척함으로써 싫은 티를 낸다.		
25	나는 화가 났을 때도 '심한 말(욕)'을 사용하지 않는다.		
26	나는 나를 계속해서 괴롭히는 사람을 한 대 때릴 수도 있다.		
27	나는 내 뜻대로 되지 않으면 자주 삐쳐서 말도 안하고 가만히 있다.		
28	나는 누가 나를 화나게 하면 그 사람에 대한 나쁜 감정을 쉽게 말하는 편이다.		
29	나는 종종 나 자신이 터지려고 하는 폭탄과 같다는 느낌을 받는다.		
30	다른 사람(들)이 나에게 화내며 큰 소리 치면 나도 맞서서 큰 소리 치며 화낸다.		
31	나는 매우 흥분했을 때 누군가를 때리기도 한다.		
32	나는 4학년이 된 이후로 심하게 화를 내거나 마음속에 화가 가득 쌓였던 적이 없다.		
33	나는 매우 화가 났을 때 심한 말(욕)을 한다.		
34	누가 나에게 예의를 지키지 않아 화가 나서 혼내주어야 할 때라도 감히 그 사람의 자존심을 상하게 할 수 없다.		
35	나는 누구하고나 자주 싸운다.		
36	나는 너무나 화가 나서 주위에 있는 물건을 집어 던져 부숴버렸던 적이 있다.		
37	나는 거짓 협박을 자주한다.		
38	나는 내가 싫어하는 사람에게는 좀 예의 없이 행동한다.		
39	나의 권리(해도 되는 일)를 지키기 위해 폭력을 써야 한다면 쓰겠다.		
40	나는 누가 나를 무시하며 만만하게 보더라도 화내지 않는다.		
41	나는 내 주장을 펼칠 때 화를 내며 말하는 경향이 있다.		
42	나는 나를 궁지에 몰리게 한 사람을 알게 된다면 그 사람과 싸운다.		

# Report

---

43	나는 사소한 작은 일로는 불안해하지 않는다.		
44	나는 요즘 신경질을 내는 편이다.		
45	나는 어떤 일에 반대하여 말다툼을 할 때에는 차라리 상대방의 의견에 따른다.		
46	나는 화가 났을 때 가끔 책상을 내리친다.		

## 〈부록 7〉 아동용 우울감 척도

각 문항에서 최근 일주일 중 나의 기분을 잘 나타내는 것을 하나 골라, O나 √ 표를 해주세요.

		내 용
1	<input type="checkbox"/>	나는 가끔 슬프다.
	<input type="checkbox"/>	나는 자주 슬프다.
	<input type="checkbox"/>	나는 항상 슬프다.
2	<input type="checkbox"/>	나에게는 제대로 되어가는 일이란 없다.
	<input type="checkbox"/>	나는 일이 제대로 되어갈지 확신할 수 없다.
	<input type="checkbox"/>	나에게는 모든 일이 제대로 되어갈 것이다.
3	<input type="checkbox"/>	나는 대체로 무슨 일이든지 웬만큼 한다.
	<input type="checkbox"/>	나는 잘 못하는 일이 많다.
	<input type="checkbox"/>	나는 모든 일을 잘 한다.
4	<input type="checkbox"/>	나에게는 재미있는 일들이 많다.
	<input type="checkbox"/>	나에게는 재미있는 일들이 어느 정도 있다.
	<input type="checkbox"/>	나에게는 재미있는 일들이 전혀 없다.
5	<input type="checkbox"/>	나는 항상 나쁜 행동을 한다.
	<input type="checkbox"/>	나는 자주 나쁜 행동을 한다.
	<input type="checkbox"/>	나는 가끔 나쁜 행동을 한다.
6	<input type="checkbox"/>	나는 가끔씩 나에게 나쁜 일이 생길지도 모른다는 생각이 든다.
	<input type="checkbox"/>	나에게는 나쁜 일이 생길까봐 걱정이 된다.
	<input type="checkbox"/>	나에게 꼭 나쁜 일이 생길 것만 같다.
7	<input type="checkbox"/>	나는 나 자신을 미워한다.
	<input type="checkbox"/>	나는 나 자신을 좋아하지 않는다.
	<input type="checkbox"/>	나는 나 자신을 좋아한다.
8	<input type="checkbox"/>	나에게 일어난 모든 나쁜 일들은 다 내 잘못이다.
	<input type="checkbox"/>	나에게 일어난 나쁜 일들의 대부분은 내 잘못이다.
	<input type="checkbox"/>	나에게 일어난 나쁜 일들은 보통 내 잘못 때문이 아니다.
9	<input type="checkbox"/>	나는 나를 해치고 싶다는 생각은 하지 않는다.
	<input type="checkbox"/>	나는 나를 해치고 싶다는 생각을 하기도 하지만 그렇지 않을 것이다.
	<input type="checkbox"/>	나는 나를 해치고 싶다.
10	<input type="checkbox"/>	나는 매일 울고 싶은 기분이다.
	<input type="checkbox"/>	나는 매일은 아니지만 자주 울고 싶은 기분이 든다.
	<input type="checkbox"/>	나는 가끔 울고 싶은 기분이 든다.

# Report

11	( ) ( ) ( )	여러 가지 일들이 항상 나를 귀찮게 한다. 여러 가지 일들이 자주 나를 귀찮게 한다. 여러 가지 일들이 가끔 나를 귀찮게 한다.
12	( ) ( ) ( )	나는 사람들과 함께 있는 것이 좋다. 나는 사람들과 함께 있고 싶지 않을 때가 많다. 나는 사람들과 함께 있는 것이 싫다.
13	( ) ( ) ( )	나는 어떤 일에 대한 결정을 쉽게 내릴 수가 없다. 나는 어떤 일에 대한 결정을 내리기가 어렵다. 나는 쉽게 결정을 내린다.
14	( ) ( ) ( )	내 외모는 괜찮은 편이다. 내 외모 중에는 못생긴 부분이 약간 있다. 나는 못생겼다.
15	( ) ( ) ( )	나는 학교 공부를 하는 것이 늘 힘들다. 나는 학교 공부를 하는 것이 대체로 힘들다. 나는 학교 공부를 하는 것이 그리 힘들지 않다.
16	( ) ( ) ( )	나는 매일 밤 잠들기가 어렵다. 나는 잠들기 어려운 밤이 많다. 나는 잠을 잘 잔다.
17	( ) ( ) ( )	나는 가끔 피곤하다. 나는 자주 피곤하다. 나는 늘 피곤하다.
18	( ) ( ) ( )	나는 밥맛이 없을 때가 대부분이다. 나는 밥맛이 없을 때가 많다. 나는 밥맛이 좋다.
19	( ) ( ) ( )	나는 몸이 아플까봐 걱정하지는 않는다. 나는 몸이 아플까봐 걱정할 때가 많다. 나는 몸이 아플까봐 항상 걱정한다.
20	( ) ( ) ( )	나는 외롭다고 느끼지는 않는다. 나는 자주 외롭다고 느낀다. 나는 항상 외롭다고 느낀다.
21	( ) ( ) ( )	나는 학교생활이 재미있었던 적이 없다. 나는 학교생활이 가끔씩 재미있다. 나는 학교생활이 늘 재미있다.
22	( )	나에게는 친구들이 많다.

# Report

	( ) ( )	나는 친구들이 조금 있지만, 더 많이 있었으면 좋겠다. 나에게는 친구가 전혀 없다.
23	( ) ( ) ( )	나의 학교 성적은 괜찮다. 나의 학교 성적은 예전만큼 좋지 않다. 내가 잘하던 과목의 성적이 요즘 푹 떨어졌다.
24	( ) ( ) ( )	나는 절대로 다른 아이들처럼 착하지 않다. 나는 마음만 먹으면 다른 아이들처럼 착할 수가 있다. 나는 다른 아이들처럼 착하다.
25	( ) ( ) ( )	나를 진심으로 좋아하는 사람은 아무도 없다. 나를 진심으로 좋아하는 사람이 있을지 확실하지 않다. 분명히 나를 진심으로 좋아하는 사람이 있다.
26	( ) ( ) ( )	나는 나에게 시킨 일은 대체로 한다. 나는 나에게 시킨 일은 대체로 하지 않는다. 나는 나에게 시킨 일은 절대로 하지 않는다.
27	( ) ( ) ( )	나는 사람들과 사이좋게 잘 지낸다. 나는 사람들과 자주 싸운다. 나는 사람들과 항상 싸운다.

# Report

## 〈부록 8〉 아동용 불안감 척도

각 문항에서 최근 일주일 중 나의 기분을 잘 나타내는 것을 하나 골라, O나 √ 표를 해 주세요.

	내 용	전혀 그렇지 않다	조금 그렇다	보통 그렇다	대단히 그렇다
1	나는 마음이 차분하다.				
2	나는 마음이 든든하다.				
3	나는 긴장되어 있다.				
4	나는 후회스럽고 서운하다.				
5	나는 마음이 편하다.				
6	나는 당황해서 어찌할 바를 모르겠다.				
7	나는 앞으로 불행이 있을까봐 걱정하고 있다.				
8	나는 마음이 놓인다.				
9	나는 불안하다.				
10	나는 편안하게 느낀다.				
11	나는 자신감이 있다.				
12	나는 짜증스럽다.				
13	나는 마음이 조마조마하다.				
14	나는 극도로 긴장되어 있다.				
15	내 마음은 긴장이 풀려 편안하다.				
16	나는 만족스럽다.				
17	나는 걱정하고 있다.				
18	나는 흥분되어 있다.				
19	나는 즐겁다.				
20	나는 기분이 좋다.				

# Report

## 〈부록 9〉 동적 학교생활화 그림검사(Kinetic School Drawing : KSD) 질문지

<p><b>실시방법</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 여러분의 학교생활 모습을 그림으로 그려주세요. (A4, 가로)</li> <li>2. 학교에서 선생님과 한 명 이상의 친구, 그리고 여러분 자신이 무엇인가를 하고 있는 모습으로 그려주세요.</li> <li>3. 막대사람(줄라맨)이나 만화 캐릭터처럼 그리지 마세요.</li> </ol>
<p><b>실시내용</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 소요시간:</li> <li>2. 그림에 나온 인물들의 순서:</li> </ol>
<p><b>사후질문</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 여러분이 그린 학교생활화 그림에 제목을 붙인다면?</li> <li>2. 그림에 나오는 사람들이 무엇을 하고 있나요?</li> <li>3. 여러분이 그린 그림을 보면서 떠오른 생각이나 느낌은?</li> <li>4. 이 그림의 장면 다음에는 어떤 일이 일어날 것 같나요?</li> <li>5. 만일 이 그림에서 무엇인가 바꿀 수 있다면, 무엇을 바꾸고 싶나요?</li> </ol>
<p><b>특이사항</b></p>	

## 〈부록 10〉 FGI (Focused Group Interview) 질문지

### 연구주제 1. 놀이 활동

- 현재 내가 학교에서 자주 하는 놀이는 무엇인가? (누구와 무엇을 하며 놀이)

### 연구주제 2. 놀이의 의미

1) 학교생활 중 놀이에 대한 인식

- 사전) 학교생활 중에서 놀이를 하는 공간과 시간이 주어진다면 어떨까?

2) 학교에서의 놀이 활동은 나에게 어떤 도움을 주는가?

- 사전) 학교에서 놀이를 한다면 나에게 어떤 도움을 줄 것 같은가?

### 연구주제 3. 놀이 및 학교생활의 만족도

1) 학교생활에 대한 만족도

- 학교생활 중 무엇이 가장 만족스러운가? / 가장 만족스럽지 못한 부분은?

2) 놀이에 대한 만족도

- 학교생활 중 놀이에 대한 만족도는 어떠한가? / 만족스럽다면(만족스럽지 못하다면) 그 이유는 무엇인가?

### 연구주제 4. 놀이활동의 제약요인

- 학교에서 놀이 활동을 하는 데 방해되거나 부족하다고 생각되는 요인은 무엇인가?

### 연구주제 5. 놀이활동의 개선방안

- 학교에서의 놀이 활동이 더욱 만족스럽기 위해 무엇이 필요한가?



## 연구 참여명단

영역	세부영역	이름	소속
자문	연구윤리 감수	김인숙	국제아동인권센터 소장
	자문	박부진	명지대학교 명예교수
		김세영	신경대학교 교수
	교정	안선주	안양고등학교 국어교사
연구	연구 책임	김향숙	명우임상심리연구소 소장
	연구 담당	백현주	공감심리상담센터 소장 명우임상심리연구소 연구원
		정하나	명우임상심리연구소 부소장
검사	검사	박선경 백선영 심소영 안재현 이경훈 이아영 이예슬 이현주 임보람 장새롬 전민경 전해주 조한솔 한아름 한지희 홍채영	
	검사 보조	박지연 서영임 원지영 유승희	
자료정리	연구 보조	원지영 유아라 장민정 전명옥 전민경	