creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교 육 학 석 사 학 위 논 문

학령기 아동의 놀이성과 우울 및 불안의 관계

2017년 8월

부경대학교교육대학원

아동 심리 및 상담 전공

김 새 롬

교 육 학 석 사 학 위 논 문

학령기 아동의 놀이성과 우울 및 불안의 관계

지도교수 이 연 우

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2017년 8월

부경대학교교육대학원

아동 심리 및 상담 전공

김 새 롬

김새롬의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2017년 8월

주 심 철 학 박 사 권 연 희 (인)

위 원 철 학 박 사 이 희 영 (인)

위 원 철 학 박 사 이 연 우 (인)

목 차

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 5
3. 용어의 정의 ····· 6

Ⅱ. 이론적 배경

1. 놀이성 ····· 7
   1) 놀이성의 개념 ····· 7
   2) 놀이성의 하위요인 ····· 9
   3) 학령기 아동의 놀이성 관련 선행연구 ····· 11
2. 우울 ····· 13
   1) 우울의 개념 ····· 13
   2) 우울의 특징 ····· 15
   3) 학령기 아동의 우울 관련 선행연구 ····· 18
3. 불안 ····· 21
   1) 불안의 개념 ····· 21
   2) 불안의 특징 ····· 23
   3) 학령기 아동의 불안 관련 선행연구 ····· 25

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상 ····· 29
2. 연구도구 ····· 30
3. 연구절차 ····· 35
4. 자료분석 ····· 35

Ⅳ. 연구 결과

1. 학령기 아동의 성별 특성에 따른 놀이성, 우울, 불안 차이검증 ····· 36

2. 학령기 아동의 놀이성이 우울에 미치는 영향 ····· 37
3. 학령기 아동의 놀이성이 불안에 미치는 영향 ····· 38

Ⅴ. 논의

1. 논의 및 결론 ····· 40
2. 제언 ····· 44

참고문헌 ····· 46

부 록 ····· 55

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

표 목 차

[표 1] 연구대상의 안구 통계학적 특성 ····· 29
[표 2] 놀이성 척도 문항구성 및 신뢰도 ····· 31
[표 3] 우울 척도 문항구성 및 신뢰도 ····· 33
[표 4] 불안 척도 문항구성 및 신뢰도 ····· 34
[표 5] 학령기 아동의 성별에 따른 놀이성, 우울, 불안 차이 검증 ····· 36
[표 6] 학령기 아동의 놀이성이 우울에 미치는 영향 ····· 38
[표 7] 학령기 아동의 놀이성이 불안에 미치는 영향 ····· 39

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

Relationship between Playfulness and Depression and Anxiety for School-aged Children

Kim, Sae Rom

Child Psychology & Counselling Major
Graduate School of Education
Pukyong National University

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore role of playfulness by examining relationship between playfulness and depression and anxiety for children in childhood. To meet the purpose, research questions are

1. Are there differences in playfulness, depression, and anxiety according to children's gender?
2. How is the effect of children's playfulness on depression?
3. How is the effect of children's playfulness on anxiety?

Participants of this study are 4^{th}, 5^{th}, 6^{th} grades' children in two elementary schools located in Changwon city. A total of 981 questionnaires were used for the data analysis and three research tools were used to measure children's playfulness, depression, and anxiety. Data were analyzed by conducting T-test and multiple regression

analysis using SPSS 18.0 program.

Results of this study are as follows.

First, according to gender difference, boys showed better performance than girls in humor and novelty among playfulness' sub-factors. Girls showed better scores than boys in independent playfulness. However, no meaningful differences were found according to children's gender.

Second, in relations between playfulness and depression, five sub-factors except fun-indulgence in playfulness showed influences in depression. Results indicated that children who had high performance in humor-sense, independent playfulness, and novelty showed higher performance in depression. On the other hand, children who had high performance in social and emotional playfulness tended to show less depression.

Third, in relations between playfulness and anxiety, four sub-factors showed influences in anxiety. Results indicated that children who had high performance in social and emotional playfulness showed higher performance in anxiety. On the other hand, children who had high performance in independent playfulness and novelty tended to show less anxiety.

Based on the results, discussion and implication were suggested in terms of providing valuable information about playfulness' roles as internal characteristics which influence on depression and anxiety of school-aged children.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

학령기 아동은 주변의 기대와 요구가 커지는 시기로 가정에 국한되었던 생활환경이 학교와 또래 관계 등으로 확대됨에 따라 많은 스트레스를 경험하게 된다. 이러한 스트레스가 과도하게 축적되면 아동의 심리적, 정서적, 신체적 적응 발달에 부정적인 영향을 미치게 되고 이로 인해 아동은 말더듬기, 근육경력, 식욕감퇴와 같은 신체적 문제를 경험하거나 우울, 불안, 무기력, 좌절과 같은 정서 문제를 경험하게 된다.

우울과 불안은 아동기에 가장 흔하게 경험할 수 있는 정서문제로 보건복지부(2006)에서 조사한 '아동 정신건강 선별 검사' 결과에 의하면 초등학생 4명 중 1명은 이러한 정서적 문제를 가지고 있는 것으로 나타났으며 학령기에 경험하게 되는 우울과 불안은 학교생활 전반에 부정적인 영향을 미치게 된다.

이 두 증상은 함께 나타나는 공병률이 높으며 우울장애 아동 중 60-70% 아동이 불안장애를 함께 겪고 있는 것으로 나타났다(윤지은, 2016, 재인용). 이처럼 두 증상이 나타내는 양상이 비슷하여 단일증상에 가깝다고 여겨지기도 하나 전혀 다른 별개의 증상으로 구분해서 보는 견해도 있다(이진환, 2000). 두 증상을 단일증상으로 보는 일원론적 견해에 의하면 우울과 불안은 공통된 유발 기제를 가지며 객관적 측정 도구로서 구분이 되지 않는다고 하였다. 반면에 두 증상을 별개의 심리적 상태로 본 이원론적 견해에 의하면 얼굴표정 및 신경 생리적 반응에서 차이를 보이기 때문에 두 증상을 다르다고 보았다(권석만, 1996). 본 연구에서는 학령기 아동의 우울과 불안에 어떠한 유사점과 차이점이 있는지 알아보기 위해 두 변인을 종속변인으로 각각 나누어서 살펴보고자 한다.

우울은 적응에 어려움이 있는 사람에게 나타나는 것으로 생활 스트레스와 밀접한 관련이 있다(임은정, 2005). 이는 누구에게나 보편적으로 나타날 수 있는 증상이기 때문에 심리학에서는 우울을 '마음의 감기'로 표현하였다. 우울은 불행한 기분이 지속되는 상태로 우울한 사람은 무력감, 흥미 상실, 슬픔, 피로, 침울함, 무가치감 등을 느끼게 된다(윤지은, 2016, 재인용).

학령기 아동이 보이는 우울의 특징은 성인이 보이는 양상과는 차이가 있는데 아동기 우울은 짜증, 무기력 증상, 학습부진, 과잉행동, 공격성, 등교거부, 신체 증상 등으로 나타난다. 그리고 우울 감정을 직접 드러내기보다는 우울한 감정을 표현하거나 해소하기 위해서 문제행동을 보인다(이재욱, 2011, 재인용). 아동의 주변사람들은 이러한 문제행동에만 초점을 맞추어 그 행동을 개선하려고 하고 아동이 우울로 인해 보이는 행동이라는 것을 알지 못하는 경우가 많다.

성별에 따른 우울의 차이를 살펴보면 대개 6~12세까지의 아동들은 성차를 나타내지 않는 것으로 보고(정명숙, 2015, 재인용)되었고, 이 연령대에서 성차가 보고되는 경우에는 남아가 여아보다 우울을 더 많이 보이는 것으로 나타났다(Anderson, 1987). 국내의 연구에서 조수철(1999)은 우울의 경우 여아보다 남아에게 더 흔하게 나타난다고 밝혔고, 이근임(2010)과 정민경(2011)은 성별에 따른 차이가 없다고 보고 함으로써 연구 결과에 있어 일관되지 않은 결과를 보였다.

불안은 우울과 함께 아동기에 흔히 나타나는 보편적인 심리상태로서 "특정한 대상이 없이 막연히 나타나는 불쾌한 정서적 상태 또는 안도감이나 확신이 상실된 상태"로 정의할 수 있다(국립 국어원, 2008). 학령기 아동에게 나타나는 불안 증상을 살펴보면 자기주장을 잘 못하거나, 수줍어하며, 위축되는 경향을 보이며 또한 자기 자신을 부정적으로 지각하거나 낮은 수준의 자존감을 보이기도 한다(Lagreca, 1999).

성별에 따른 불안의 차이를 살펴보면 미국은 남아보다 여아가 더 불안을 많이 보이는 것으로 나타났다(조수철, 최진숙, 1990). 국내의 아동기 불안에 관한 연구에서 이원중(1998)은 초등학교 고학년의 경우 남아보다 여아가

높은 불안 수준을 보였다고 보고했으나, 이영식(1996)과 최진숙(1990)의 연구에서는 성차가 나타나지 않는다고 보고하였는데 이처럼 불안에 대한 성차는 일관되지 않는 결과를 나타내었다.

소아·청소년 정신보건센터(2005)의 정신건강 역학 통계조사에 의하면 초·중·고등학교 학생 중 25.1%의 학생이 불안장애가 있는 것으로 나타났다. 이렇게 많은 수의 아동이 불안을 경험하고 있는 데도 불과하고 불안을 느끼는 아동은 대부분 조용하고 순종적이며 눈에 크게 띄지 않는 특성으로 인해 다른 정서 문제가 있는 아동보다 전문적인 관심을 덜 받게 되는 경우가 많아 적절한 치료시기를 놓치기도 한다.

특히 아동기는 뇌 가소성이 큰 시기로 아동기에 우울과 불안을 치료하지 않게 되면 뇌가 이것을 당연한 것으로 받아들이고 해석하여 이를 유지·심화시킴으로써 우울장애와 불안장애로 발전이 될 가능성이 높아지는 것으로 나타났다(김유미, 2007, 재인용). 또한, 아동기의 이러한 경험은 성인기의 삶의 질에도 영향을 주기 때문에 아동기 우울과 불안에 대한 관심이 계속 증가하고 있는 추세이다.

아동기 우울과 불안에 영향을 미치는 요인으로는 크게 개인 요인과 환경 요인으로 나눠볼 수 있는데, 이 두 가지 요인 중 개인 내적인 영향력이 더 크게 영향력을 미치는 것으로 나타났다(김정미, 2005; 김혜호, 2004; 이진환, 2000;). 아동의 개인 내적 요인의 종류에는 성별, 연령, 신체, 외모, 기질, 성격 등이 있는데 비교적 최근 연구자(최태산외 2명, 2008; Singer & Sherrod, 1980)들은 아동에게 놀이를 일으키게 하는 심리적 구인을 아동의 내적 특성으로 새롭게 조망하고 있으며, 이를 놀이성이라 명명하였다. 놀이성은 개인의 놀이 행동을 일으키는 심리 내적 특성 또는 놀이성향으로 정의할 수 있다(Barnett, 1990).

Staempfil(2007)은 놀이성이 풍부할 경우 외향적이고 창의적인 태도를 보이며 유머 감각이 뛰어나다고 밝혔으며 이러한 성격적 특성으로 인해 스트레스를 적게 경험할 것이라고 하였다. Hetherington과 Parker(1988)는 아동 개인의 심리적 구인인 놀이성에서 발현되는 놀이는 아동의 심리적 문제를

해결해준다고 언급함으로써 아동의 정신건강에 있어 놀이성의 중요성을 밝혔다(김진희, 2010, 재인용).

실제적으로 심리치료에 놀이가 도입되고부터 놀이치료는 아동 상담에서 가장 많이 사용되는 방법 중 하나(유미숙, 2002)로, 이는 심리심층학적으로 놀이가 아동의 정서문제를 감소시킬 수 있다는 근거 하에 놀이치료가 이루어짐을 보여 주며, 기존의 선행연구를 통해 놀이와 정서문제와의 관계는 많이 밝혀졌다. 그러나 아동의 놀이성과 정서문제, 특히 우울 및 불안이 어떠한 관계가 있는지에 대하여 고찰한 선행연구는 거의 없다. 이에 본 연구에서는 아동의 놀이성이 우울과 불안에 어떠한 영향을 미치는지에 관한 연구의 필요성을 제기해 보았다.

놀이성과 관련된 기존의 연구를 살펴보면 놀이성이 높은 아동은 사회적으로 적응적(강민서, 2010; 기재희, 2015; 최진현, 2011)이고, 정서 지능(김혜선, 2010; 김희경, 2010; 장순영, 2014)이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 또한, 아동의 놀이성이 자기 조절력(박윤자, 2005; 임윤주, 2010), 행동 조절력(문인정, 2008), 사회적 유능성(이혜경, 2010; 조미정, 2011; 조성미, 2012), 사회적 능력(정관순, 2011; 조송림, 2013; 최진영, 2014), 또래 유능성(김근희, 2005; 박은주, 2008)을 높이는 것으로 보고되었다. 이러한 결과를 통해 놀이성이 뛰어난 아동은 우울이나 불안과 같은 심리적 문제가 적을 것으로 추측하여 볼 수 있다.

한편 놀이성은 성별에 따른 차이가 있다고 보고되었는데, 김영희(1995)는 놀이유형이나 선호하는 놀잇감 및 상호작용 등에서 남아와 여아의 차이가 있다고 하였고, 김리한(2012)은 여아가 남아보다 놀이 시 사회적 관계를 맺는데 자발적으로 참여하고 주도적인 역할을 하고 대인관계에서 유머 감각을 발휘할 수 있는 능력이 더 높다고 연구 결과를 밝혔다. 그러나 장정아(1994)는 연구를 통해 성별에 따른 놀이성의 차이가 없다고 보고하였는데 이처럼 연구 결과마다 다른 결과를 보이기도 한다.

이에 본 연구는 학령기 아동의 놀이성과 우울 및 불안이 성별에 따라 어떠한 차이가 있고, 학령기 아동의 놀이성이 우울과 불안에 미치는 영향력

이 어떠한지를 밝히고자 한다. 이를 통해 학령기 아동이 경험할 수 있는 정서 문제를 감소시키고 아동의 정신건강 증진을 위한 기초자료를 제공하는데 본 연구의 목적이 있다.

2. 연구 문제

본 연구는 학령기 아동의 놀이성과 우울 및 불안의 관계를 알아보기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 학령기 아동의 성별에 따른 놀이성, 우울, 불안의 차이는 어떠한가?
연구문제 2. 학령기 아동의 놀이성이 우울에 미치는 영향은 어떠한가?
연구문제 3. 학령기 아동의 놀이성이 불안에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어의 정의

가. 놀이성

놀이성이란 놀이를 일으키는 아동의 심리적 성향으로서 비교적 최근 새롭게 조망되고 있는 개인의 내적 특성을 의미한다(Barnett, 1990).

본 연구에서의 놀이성은 놀이에 접근하는 심리내적 구인으로서 아동 성격특성, 놀이성향, 발달성향을 알아보는 개념으로 놀이를 하게 하는 잠재적인 힘 또는 성향을 의미한다.

나. 우울

우울의 사전적 의미는 근심스럽거나 답답하여 활기가 없으며 반성과 공상이 따르는 가벼운 슬픔을 경험하는 상태를 뜻한다(국립 국어원, 2008). 본 연구에서의 우울은 불쾌한 기분, 비관적인 감정, 절망감, 흥미상실, 슬픔 등으로 표출되는 상태로 오랜 시간 지속되거나 심화 될 경우 우울증으로 발전될 가능성이 있는 개인의 심리적 경향을 의미한다.

다. 불안

불안은 마음이 편하지 않고 특정한 대상이 없이 막연히 나타나는 불쾌한 정서적 상태(국립 국어원, 2008)로서 모든 인간이 느끼는 공통적이고 보편적인 반응을 뜻한다.

본 연구에서의 불안은 매우 불쾌하고 갈피를 잡을 수 없는 걱정과 긴장을 느끼는 상태로 이와 관련된 행동증상 또는 신체증상을 동반하는 심리적 상태를 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 놀이성

가. 놀이성의 개념

놀이를 나타내는 영어단어인 ‘플레이(Play)’는 갈증이라는 뜻의 라틴어 ‘플라가(Plaga)’에서 유래 되었다. 목이 마를 때 물을 마시는 것처럼 억지로 하는 행동이 아닌 자연스럽게 일어나는 행동이라는 의미가 있다. 이처럼 놀이라는 것은 자발적으로 이루어진 특별한 의도가 없는 즐겁고 재미있는 행위를 일컫는다(황준성, 2013). 놀이는 아동의 일상생활에서 삶이자 본능으로 나타나게 되는데, 아동이 진정한 놀이 경험의 기회를 갖지 못할 경우 성장과 발달에 문제를 초래할 수 있다.

아동에게 있어 놀이의 기능은 아주 중요하다. 아동은 놀이 활동을 매개로 이용하여 자신의 심적 문제를 혼자 힘으로 극복하고 아동의 잠재된 성장 가능성을 극대화해주는 과정을 경험한다(이정숙, 2001). 또한 놀이는 긴장을 완화해 주고 정서 발달에 도움을 주며, 놀이를 잘하는 아동은 주변 환경을 잘 탐색하고 또래 관계를 잘 형성하게 된다(Schaefer, 1985). 즉 아동은 놀이 활동을 통해 즐거움을 경험하고 규칙과 질서를 배우게 되며 스트레스를 해소하고, 자신의 생각이나 감정을 표현하며, 여러 가지를 스스로 알아가는 과정을 경험한다.

놀이의 형태는 아동마다 개인차가 있는데 혼자 놀기를 좋아하는 아동, 또래와 신체적 접촉 또는 사회적 상호작용을 하며 함께 어울려 놀기를 선호하는 아동, 다양한 장난감을 가지고 노는 아동, 활동적인 놀이를 하는 아동 등 아동이 보이는 놀이형태는 다양하다. 이렇게 아동이 놀이에서 보이는 개인차를 선행연구자들은 놀이성(Playfulness)이라 정의하였다(김미숙,

2001).

많은 연구자들이 놀이성을 놀이 행동을 유발하는 아동의 내적 태도로 명명하였다(Barnett, 1990; Lieberman, 1965; Rogers, 1988; Singer & Rummo, 1973). 놀이성이라는 용어를 최초로 정의한 Dewey(1983)는 아동이 놀이를 통해 자아의 발달을 추구하며 놀이상황에서 일어나는 다양한 결과를 정확하게 관찰하기 위해 주변 환경에 주의를 기울이는 개방적인 태도를 놀이성이라고 보았다(정해영, 2012, 재인용). Liberman(1965)은 놀이성을 놀이를 하게 하는 잠재적인 힘으로 보고 아동의 인지적·사회적·정서적인 면을 지지할 수 있는 특성으로써 일과 놀이를 구분하여 규정하였다.

Elikson(1972)은 놀이성이 아동이 환경에 접근해가는 태도이자 아동을 성장하게 하는 중요한 요인으로 보았는데, 이러한 놀이성은 인간의 전 생애에 걸쳐서 나타나는 것으로 보고, 인간이 어려운 환경과 문제에 맞닥뜨렸을 때 즐기고 해결할 수 있는 놀이 태도를 가지게 되면 문제 상황을 잘 해결하고 극복할 수 있다고 보았다(김진희, 2010, 재인용).

Mattews(1982)는 아동이 놀이를 통해 자신이 속한 주변의 세계를 이해하고 타인의 정서에 감정이입을 하여 전인적인 인간으로 성장하는데 필요한 태도나 성향을 놀이성으로 보았다. 특히 놀이성이 풍부한 아동일수록 사회적 관계 안에서 친구들과 긍정적 상호작용을 하고 호의적인 태도로 행동한다고 하였다(김진희, 2010, 재인용).

Auilar(1985)는 놀이성을 자발적인 태도로 놀이를 하게 하는 개인의 태도로 간주하고 여러 가지 상황이나 과정에 지속해서 나타나는 개인의 심리적 특성으로 정의하였다. 그리고 놀이성이 발달한 아동의 경우 자주 웃고 즐겁게 놀이에 참여하며 친구를 재밌게 웃겨주는 특성이 있다고 보았다(고소영, 2003, 재인용).

Rogers(1988)의 경우 놀이 장면에서 아동들이 보여주는 모습이 매우 다양하다고 보고, 아동은 다양한 방식으로 놀이를 한다고 하였다. 아동이 선호하는 놀이나 상호작용의 방식에서 보여주는 개인차를 놀이성이라고 정의하였고, 놀이에 대한 성향에서 그 원인을 찾아볼 수 있다고 하였다(고소영,

2003, 재인용).

비교적 최근에 놀이성의 개념을 정리한 Barnett(1991)의 정의에 따르면 놀이성은 억압된 감정을 던져버리고 즐거움과 기쁨이 기초가 되어 놀이하는 기분 또는 놀이적 태도에 해당되며 여러 가지 상황, 과정, 과제에 걸쳐 지속적으로 나타나는 행위라고 정의하였다(김리한, 2012, 재인용).

국내 연구의 경우 홍성훈과 조은정(2011)은 놀이성을 즐거움과 기쁨을 느끼며 놀이를 통해 자기 조절력의 감정이 표현되는 상태로 정의하였고, 박윤정(2014)은 놀이를 지속하게 하는 잠재적인 힘 또는 놀이성향과 태도로 나타내었다. 또한 백소진(2014)은 놀이성을 아동이 보이는 놀이 태도로 간주하고 아동들 간에 서로 다르게 나타나는 심리적 구인으로 아동이 놀이를 효과적으로 할 수 있도록 하는 동기라고 정의하였다.

위에 제시된 정의들을 종합하여 보면 놀이성은 놀이의 기본이 되는 심리적 변인으로서, 아동 개인의 동기가 있는 자발적인 놀이성향 또는 태도로 정의할 수 있다. 그리고 놀이성은 아동의 정신건강과 성장발달에 중요한 기능을 하는 것을 알 수 있다.

나. 놀이성의 하위요인

아동의 놀이성은 아동의 지능에서 정서발달에 이르기까지 폭넓게 영향을 미치는 요소로써, 아동의 특성이나 발달 정도 그리고 놀이성향을 알아보는데 적합한 개념이라 할 수 있다(최태산, 조미정, 2008). Schaefer(1985)는 놀이를 잘하는 아동은 주변 환경을 잘 탐색하고 또래 관계를 잘 형성하며 잠재의식 속에 숨어있는 가능성을 적극적으로 표출하여 발달적 기능을 최대한도로 발휘한다고 하였다(최진현, 2011, 재인용). 또한 Vandenber(1986)는 아동은 놀이를 통해 자신의 정서나 감정을 조절하고 타인의 감정을 받아들이게 되며, 놀이를 통한 만족감과 성취감은 아동의 감성 능력, 신체적 능력, 인내심, 긍정적 자아개념 형성에 영향을 준다고 하였다(최옥현, 2007, 재인용). 이처럼 국내·외 연구를 통해 놀이가 아동에게 미치는 긍정적 영향력은 많이 입증되었으나, 놀

이성이 아동에게 미치는 역할과 기능에 대한 연구는 아직 많이 부족한 실정이다.

Dewey(1933)는 놀이성 개념이 놀이보다 더 중요하다고 강조하며, 자아발달을 위해 모든 결과가 좋을 것이라는 생각하는 개방된 마음 상태를 놀이성이라고 보았다(김진희, 2010, 재인용). Levine(1967) 역시 놀이성의 중요성을 언급하였는데, 놀이성의 중요한 요건으로 유머를 꼽았다(심윤희, 2011, 재인용). 이렇듯 놀이성을 통해 아동은 자신의 생각이나 마음을 자발적이며 적극적으로 표현하고 긍정적인 자아발달을 이루게 된다. 그러므로 놀이성의 역할과 기능에 대한 긍정적인 효과로 인해 놀이성이 높은 아동은 전반적으로 환경적응력에서 우수할 것이라 짐작해 볼 수 있다.

놀이성이 높은 아동의 경우 대인관계가 좋고 적절하게 감정표현을 잘하며(김영희, 2002), 타인의 감정을 잘 수용하며 이해한다고 보고되었다(백수정, 2003). 놀이성이 높은 아동의 특징을 구체적으로 살펴보면 첫째, 신체적으로 민첩하고 운동기능이 발달하여 활동적이며 건강하고 에너지가 많다고 볼 수 있다. 둘째, 성격이 활발하고 자신감 있고 적극적인 태도를 보이며, 재치 있고 유머가 있어 주변 사람을 즐겁고 행복하게 해준다는 특징이 있다. 셋째, 타인을 잘 배려하고 도와주며 친사회적인 특성으로 인해 친구들이 많고 인기가 많으며, 활동 시에 주도성과 협동성이 뛰어난 것을 알 수 있다. 넷째, 정서적으로 안정적이고 자신의 감정표현을 적극적으로 잘하는 편으로 볼 수 있다. 다섯째, 기발한 아이디어가 많고 상상력이 풍부하며 색다른 방법으로 놀기를 잘하는 특징을 보인다(정해영, 2012, 재인용).

놀이성의 개념이 정의되고 기능의 중요성이 논의됨에 따라 연구자들(Dewey, 1933; Levine, 1967; Lieberman, 1965)은 놀이에 있어서의 개인의 성격특성과 발달 정도를 바르게 이해하고 진단하기 위하여 놀이성을 구성하고 있는 하위 요인을 밝히고 측정 도구를 개발하였다. Liberman(1965)은 놀이성의 구성요인을 유머감각, 인지적 자발성, 신체적 자발성, 사회적 자발성, 즐거움의 표현의 다섯 가지 요인으로 규명하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 첫째, 유머 감각은 농담을 잘하고 다른 친구가 하는 재미있는 이야기를 듣고 웃

으며 성격적 특징을 말하며 둘째, 인지적 자발성은 놀이에서 상상력과 창의력을 발휘하는 정도를 나타내며 셋째, 신체적 자발성은 놀이 활동 중에 신체 일부분과 전체의 신체 협응력 정도와 활동 정도를 나타낸다. 넷째, 사회적 자발성은 자기가 속한 또래 집단 놀이 내에서의 협력성과 놀이의 주도성 그리고 친구와의 상호작용 정도를 나타내고 마지막으로 즐거움의 표현은 놀이를 하면서 보이는 만족감, 즐거움, 열정 수준 표현 정도를 나타낸다(김란희, 2016).

최태산, 최명서, 조미정(2008)이 국내에서 개발한 놀이성 측정 도구의 구성요인을 살펴보면 유머 감각, 정서적 놀이성, 기발성, 사회적 놀이성, 독자적 놀이성, 재미 탐닉의 여섯 가지의 하위요인으로 구분된다. 유머 감각은 자신이 하는 말이나 행동을 즐기며 타인에게 재미있게 받아들여지는 놀이성향을 나타내고, 정서적 놀이성은 기질적인 성향이나 성격적 측면의 놀이적 성향으로 밝고 명랑한 성격과 충고를 잘 받아들이고 어려움을 이겨내려는 놀이성향을 의미한다. 기발성은 재치 있고 때로는 엉뚱한 놀이성향을 나타내고, 사회적 놀이성은 대인관계 속에서 기쁨을 찾고 사교적이며 사회적 적극성을 나타내는 놀이성향을 말한다. 독자적 놀이성은 혼자 놀이를 할 때 즐거움을 찾는 놀이성향을 의미하며 재미 탐닉은 일상생활에서 즐거움을 찾거나 몰입하는 정도를 나타낸다(김진희, 2010). 이러한 놀이성 측정의 하위요소들은 선천적 및 후천적으로 나타나는 성향들을 포함하며 심리·정서적 특성과 깊은 관련이 있는 것으로 보여진다.

다. 학령기 아동의 놀이성 관련 선행연구

놀이성에 관한 선행연구는 대부분 유아를 대상(고희진, 2003; 전경옥, 2008;최윤미, 2010)으로 이루어졌으며 아동을 대상으로 한 연구가 상대적으로 부진했던 이유는 유아에 비해 놀이성이 갖는 중요성이 작다고 인식되어져 왔기 때문이다(이희영, 현문학, 2005). 학령기 아동에게 있어 놀이보다 학업의 중요성이 더 강조되어 왔으며 최근까지 학령기 아동을 대상으로 한 놀이성 측정도구 또한 개발되지 않았다. 그러나 학령기 놀이성의 역할과

기능에 대한 중요성이 강조되면서 학령기 아동을 대상으로 한 놀이성 측정 도구(최태산 외, 2008)가 개발된 이후 학령기 아동의 놀이성 연구가 용이해 졌다.

최근까지 진행된 놀이성과 관련된 연구 변인을 살펴보면 크게 내적 변인과 외적 변인으로 나누어 볼 수 있다(문인정, 2008; 박현숙, 2003). 내적변인으로 기질, 성별, 연령, 정서지능, 창의성, 사회적 능력과의 관련성(김현선, 2011; 김효정, 2011; 이혜경, 2010)에 관해 연구하였으며, 외적변인으로 물리적, 사회적 환경 변인인 부모의 양육 태도나 놀이신념, 놀이참여와의 관계(김정림, 2009; 심윤희, 2011; 이미선, 2011)를 살펴보았다. 이러한 연구들은 대부분 유아를 대상으로 실시하였다.

학령기 아동을 대상으로 한 놀이성 연구들은 학교적응력, 또래 관계기술, 정서 지능, 자기 조절력, 스트레스와의 관계를 보고하였는데, 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 놀이성과 학교 적응력 간의 관계를 살펴본 연구(강민서, 2010; 김나리, 2013; 최진현, 2011)에서는 정서적 놀이성이 높은 아동이 학교적응력이 높은 것으로 나타났다. 또한 또래와 관계를 잘하고 친사회적인 특성을 지닌 사회적 놀이성이 높은 아동 역시 학교 적응력이 우수하였다. 즉 놀이성이 높은 아동은 학교생활에서 즐거움을 느끼고 학교 적응력 또한 우수한 것을 알 수 있다.

둘째, 놀이성과 또래 관계 기술에 관한 연구(김리한, 2012; 김영희, 1998)에서 놀이성은 또래관계를 성공적으로 이끄는데 중요한 변인으로 간주되며 놀이성이 높은 아동은 인기가 많으며 또래 간의 적응 또한 원활한 것으로 나타났다. 이로 인해 놀이성은 학령기 아동의 건강한 발달과 학교 적응에 매우 중요한 영향을 미치며 아동의 전인적 발달에 교량적 역할을 하는 것으로 보인다.

셋째, 놀이성과 정서 지능과의 관계를 살펴본 연구(기재희, 2015; 백수정, 2003)에서 정서 지능이 높은 집단의 아동들이 놀이성이 뛰어난 것으로 나타났다. 특히 이러한 아동은 신체를 활발하게 움직여 놀이하는 것을 즐기

고 타인과 어울리는 능력이 뛰어나며, 행복과 즐거움을 잘 표현하였다. 또한, 놀이상황에서보다 자발적인 모습을 보였다. 이는 놀이에서 즐거움을 찾는 아동일수록 자신의 정서를 잘 인식하고 적절히 표현함으로써 대인관계에 정서를 이용하는 능력이 그렇지 않은 아동보다 더 발달되었다고 볼 수 있다.

넷째, 놀이성과 자기 조절력과의 관계를 살펴본 연구(김소영, 2013; 임윤주, 2010)에 의하면 놀이에 자발적이고 적극적으로 참여하는 놀이성이 높은 아동일수록 자기 조절력이 높게 발달되었다고 보고하였다. 이는 놀이과정에서 아동은 규칙을 지키고 만족을 지연하며, 인내심을 내면화하기 때문에 놀이가 아동의 자기조절력을 증가시킨다고 보았다.

다섯째, 학령기 아동의 놀이성과 스트레스의 관계(박현아, 2011)에 있어서 놀이성의 하위 요인 중 사회적 놀이성과 정서적 놀이성이 높은 아동은 학업 관련 스트레스를 적게 경험하는 것으로 나타났다. 그리고 혼자 놀기를 좋아하는 독자적 놀이성과 재미 탐닉 요인이 높은 아동의 경우 오히려 스트레스가 많은 것을 확인할 수 있었다.

위의 내용들을 종합하여 보면 학령기 아동의 놀이성은 아동의 스트레스를 감소시키고 또래 관계와 학교적응력에 긍정적인 영향을 주는 것으로 볼 수 있다. 학령기 아동의 놀이성은 아동의 전반적인 삶에 미치는 영향이 크고 중요하기 때문에 다양한 관점을 통해 연구될 필요가 있다.

2. 우울

가. 우울의 개념

오늘날 현대 사회에 많이 등장하는 단어 중 한 가지는 우울이다. 오늘날을 '우울의 시대'라고 표현하기도 하며(원호택, 2013) 심리학에서는 '감기'로

일컬을 정도로 흔하게 여겨진다. 일생동안 30~40%의 사람들이 한번 이상 우울을 경험한다(Anderson, 2006)고 알려질 정도로 우울한 감정은 현대 사회의 보편적인 심리 상태에 해당되며 우울을 경험하는 사람의 수는 전 세계적으로 증가하고 있는 추세이다.

'우울'의 사전적 의미를 살펴보면, 내리누르기, 억압하기, 억울한 상태, 불쾌한 감정 등의 의미가 있다. 또한 '우울하다'는 동사는 기를 죽이다, 슬프게 만들다, 근심스럽거나 답답하여 활기가 없다 등의 뜻을 지니고 있다(네이버 국어사전). 사전적 의미에서 살펴볼 수 있듯이 우울을 경험하게 되면 자기감정을 내려누르거나 억압하게 되고 주변에서 부정적인 일이 발생했을 때 억울한 기분 또는 불쾌한 감정이 든다는 것을 알 수 있다. 사전적 정의만으로는 우울이 있는 사람을 진단하기에 어려움이 있기 때문에 우울에 관한 의학적 정의를 알아볼 필요가 있다.

의학적 구분에서 우울의 개념은 다음의 세 가지 정의로 나눠 볼 수 있는데 '우울한 기분 및 상태'인 증상(Sympton)으로서의 우울, '우울 증상들의 군집'을 뜻하는 증후군(Syndrom)으로서의 우울, 마지막으로 '기능 손상이 수반되는 일련의 임상적 특징'을 의미하는 장애(Disorder)로서의 우울로 정의할 수 있다(조경은, 2011). 이는 우울의 정도에 따라 경미한 수준에서부터 우울장애를 지닌 중증 수준으로 나눠서 정의되었다.

그리고 정신장애 진단 및 통계편람(DSM-5, 2013)에 명시된 우울장애에 대한 정의를 살펴보면 '우울장애'란 정서적 공감이 없고, 현실감이 줄어들며 기분이 좋지 않고 일상적인 일에 관심이 사라지는 정서적 상태와 함께 미래에 대해 절망적이라고 생각하고, 사고적 문제를 지니며, 수면장애와 식욕부진과 같은 신체 증상을 동반한 상태를 말한다. 구체적인 증상으로는 거의 매일 지속되는 우울감과 함께 모든 활동에서 흥미와 기쁨을 상실하고 체중감소 또는 체증증감, 식욕감퇴 또는 식욕증진의 증상을 보이며, 피로 또는 에너지를 상실하거나 사고 또는 집중능력 감퇴와 같은 상태를 포함한다(배유진, 2009). 이처럼 우울이란 마음 상태에 현저한 변화가 생기고 이러한 변화로 인해 행동에 심각한 영향을 받게 되는 상태를 지칭한다.

우울을 경험하는 정도가 심하면 현실에 대한 판단력이 흐려지고 망상을 하게 되며, 심각할 경우 자살을 시도하는 경우도 있다. 그 밖에도 죄의식을 느껴 사고 작용과 함께 기억력이 둔해지고, 동작이나 운동 기능이 떨어져 느리게 행동하거나 심하면 운동 기능을 상실하게 되는 경우도 발생한다. 이러한 우울의 상태를 경험하는 것은 성인뿐 아니라 학령기 아동에게도 해당되는데 특히 아동·청소년의 우울을 이해하는 것은 복잡한 작업으로 여겨진다. 그 이유는 현상 그 자체가 여러 영향 요인들의 복잡한 상호작용을 거쳐서 임상적으로 표출되기 때문이다(정명숙, 2015).

아동 우울이라는 용어는 오랫동안 주목받지 못하다가 현대 사회에 들어오면서 관심이 급증하게 되었다(노경희, 2015). 이는 아동의 정서적 발달보다 지적인 발달에 대한 기대가 커지면서 과도한 사교육 열풍과 함께 가정환경 구조의 변화로 인해 편부모 가정, 조손가정 등이 생겨나면서부터 많은 아동들이 우울을 경험하게 되었기 때문이다.

아동기에 나타나는 우울은 과장되고 지속적인 슬픔의 감정을 경험하게 하며 이로 인해 스스로에게 죄책감을 느끼고 수치심을 느끼게 만든다. 그리고 침착하지 못하고 초조해하며 행동이나 말이 늦어지거나 심하게 우는 경우도 있다. 또한 주변 사람들에게 빈정거리거나, 폭력적인 모습이나 파괴적인 모습을 보이며 부정적인 행동으로써 우울을 표현하기도 한다. 그 밖에도 자신이 가치가 없다고 느끼게 되며 낮은 자아 존중감으로 인한 걱정과 두려움 때문에 학교에서의 태도도 변하고 학업 능력도 현저하게 떨어지게 된다(이재욱, 2011). 이러한 증상들로 인해 학령기 아동은 부정적인 자아개념을 가지게 되고 학교생활과 일상생활 전반에 어려움을 겪게 된다.

나. 우울의 특징

우울은 아동과 청소년이 경험할 수 있는 보편적인 심리상태로 6~12세 사이에 처음 나타난다. 전체 아동의 2~3%가 우울을 경험하고 있는 것으로 나타났으며, 지속적으로 증가하고 있는 추세이다(Fleming & Offord, 1990).

우울증의 유병률에 대한 역학 조사(질병관리본부 국립보건연구원, 2012)에 의하면 초등학생 중 17.3%가 경한 우울 증상 군에 속하며 5.2%가 심한 우울 증상 군으로 추정되었다. 또한, 청소년 1천 명을 대상으로 건강에 대한 인식과 실태조사 결과 29.1%가 최근 한 달 동안 심한 우울감을 경험한 적이 있다고 답하였다(한국건강증진재단, 2013). 이러한 수치를 통해 많은 수의 아동·청소년들이 우울감을 느끼고 있는 것을 확인하였다.

아동기에 발생하는 우울 증상을 발달 단계별로 살펴보면 유아기에는 무표정한 표정을 하거나 잦은 울음과 반항을 보이기도 하고 활동성이 많이 감소하는 특징을 나타낸다. 그리고 학령전기 아동의 경우 슬픔, 무기력, 위축과 같은 정서적 우울감을 경험하며 슬픈 표정을 짓거나 슬픔에 대한 감정을 언어로 표현하기도 한다. 그 밖에도 수면 혹은 식욕 장애, 피곤감, 자해, 짜증, 반항적 행동 및 두통, 복통 등의 신체적 호소 증상을 많이 나타낸다(임은정, 2005). 학령후기로 갈수록 점차 청소년과 성인기에 보이는 증상과 비슷해지며 그 양상도 다양해지는데 위축되거나 수동적인 태도를 보이거나 절망적인 기분, 흥미 상실, 죄책감, 자기비하를 보이기도 한다. 또한 우울증을 감추고 냉소적인 태도를 보이는 '가면성 우울'도 나타나게 된다(신성희, 2002).

이러한 우울 증상은 인지적, 정서적, 신체·생리적, 행동적 특성에 따라 다르게 나타나게 된다. 우울의 인지적 증상으로는 집중력과 기억력에 결함을 지니는 경향이 있어 학업 성적이 떨어지게 되고, 왜곡된 사고를 일으키며(Mcmin, 2003) 같은 생활 사건을 경험하더라도 더 부정적이고 왜곡적으로 해석하는 특징이 있다(노경선, 1999). 그리고 문제 상황에 직면하게 되면 그것을 해결하거나 고쳐 나가려 하기 보다는 불안, 화남, 우울감과 같은 부정적인 감정 상태를 더 많이 경험하게 된다. 이러한 부정적인 감정이 누적되면 자기 자신을 부정적으로 평가하여 자기 비하를 하게 되고 자존감이 떨어지게 된다(Marciano & Kazdin, 1994). 우울한 아동 집단의 97%가 부정적 자기평가를 보이는데 자신의 성격, 외모, 지능, 능력에 대해 극단적인 자기 혐오를 보이기도 한다(Brumback, 1977). 이러한 인지적 특징으로 인

해 학령기 아동은 학교생활에 어려움을 겪거나 또래 관계에서 비이성적인 행동을 보이게 된다.

우울의 정서적 증상을 살펴보면 부정적 사고 이후에는 부정적 감정이 뒤따르기 때문에 지속적으로 불안감, 슬픔, 위축, 공허함, 고독함, 불행감, 무가치함, 허무함과 같은 감정을 겪게 된다. 우울 증상 가운데 약 90% 이상이 슬픈 기분을 차지하고, 이러한 감정 상태를 표현하기 위해 '쓸쓸한', '침울한', '기분 나쁜', '텅 빈' 과 같은 다양한 단어를 사용하기도 하며 슬픔을 감추기 위해서 억지웃음을 짓기도 한다(Minirth & Meier, 1996). 이처럼 부정적인 정서는 우울 증상을 더욱 악화시키며 아동의 전반적인 발달에 영향을 미치게 된다.

우울의 신체·생리적 증상은 주로 식욕과 체중의 감소, 심한 피로감으로 나타나며 이성에 대한 흥미가 감소하기도 하고, 면역력이 저하되어 질병 감염에도 쉽게 노출될 위험이 커지게 된다. 수면장애는 우울의 가장 흔한 증상 중 하나로, 우울한 아동 집단의 92%가 수면 문제를 경험한다(Kashani, Venzke & milla,1981). 또한 우울한 사람에게는 신경전달물질인 도파민, 세로토닌, 노르아드레날린 등이 부족하다고 보고되었다(Mckenzie, 2005).

마지막으로 우울의 행동적 증상을 보면 일을 시작하는데 어려움이 있고 일에 대한 의욕이 없어 과제를 완성하지 못하고 미루며, 삶에 대한 열의를 잃고 비관적인 생각이 그들을 지배하도록 허용하는 경향을 보인다(Emslie, Kennard, & Kowatch, 1994). 이러한 증상이 계속 지속되면 자신 자신을 무가치한 존재로 인식하고 스스로 희망이 없다고 느끼게 된다.

이러한 우울 증상은 성인과 아동에게 공통으로 나타나는 특징이나 약간의 차이점이 있다. 학령기 아동의 경우 우울증을 겪게 되면 우울한 기분이나 상태를 보이는 대신에 짜증, 과잉행동, 학업부진, 등교거부, 무단결석과 같은 공격적 행동을 보이는 '가려진 증상(Masking Symptoms)'으로 나타나게 된다(신성희, 2002, 재인용). 즉 성인과 비교하여 우울한 감정을 숨기려는 경향을 보이므로 겉으로 드러나지 않는 행동적 특성으로 인해 아동기

우울을 선별하거나 진단하는데 어려움이 따른다.

또한 아동기 우울은 주로 가족 및 또래관계에서 많은 영향을 받는 것으로 볼 수 있다. 특히 이 시기에는 또래친구들이 자신을 어떻게 보느냐에 대해서 민감한 반응을 보이게 된다. 친구들이 자신을 거부한다고 인식하게 되면 우울감이 더 유발되거나 악화되는데 이로 인해 기쁨이 없고, 무기력한 태도를 보이게 된다(정소영, 2000). 그러므로 다수의 시간을 학교에서 보내게 되는 학령기 아동의 경우 또래 친구들과의 관계에서 어려움을 겪게 되면 우울을 경험하게 될 가능성이 커지게 된다.

아동에게 우울이 발생하게 되는 원인을 살펴보면 크게 발달적 요인과 심리사회적 요인으로 구분하여 설명할 수 있다. 발달적 요인은 아동이 발달단계에서 요구되어지는 과업을 수행하지 못하였거나 충족하지 못했을 때 우울감을 느낀다는 입장과 관련된다. 즉 아동기 초기에 부모에게 거부를 당하여 애착에 문제가 발생하였거나, 욕구가 좌절되었던 경험을 하게 된 아동은 후기로 갈수록 무력감, 분노, 우울, 고립감을 느끼게 된다고 보는 관점이다(Hammen & Rudolph, 1996). 반면에 우울이 생기는 심리사회적 요인은 아동을 둘러싼 가정환경 또는 사회 환경에서 경험하는 부정적인 사건을 통해 우울감이 발생하는 것과 관련된다. 이러한 경험으로 인해 또래와의 관계에도 문제가 발생하고 사회적 관계에서도 적응하지 못하고 고립되는 결과가 생겨나게 되는데 사회적 고립을 경험한 아동은 계속해서 우울과 부적응 행동을 강화하게 되어 자신과 함께 주변 환경에 대해 부정적 신념을 가지게 된다(김미정, 이춘재, 2006; Garber, 1988). 이러한 발달적 요인과 심리·사회적 요인이 각각 단일요인으로 우울을 초래하는 원인으로 작용하기도 하지만 한가지로 인한 것이 아닌 여러 가지 요인이 결합하여 지속해서 나타나기도 한다.

다. 학령기 아동의 우울 관련 선행연구

아동기에 우울이 존재하느냐의 문제는 학자들 마다 의견 차이가 있었지

만, 많은 임상 결과를 통해 정신장애 진단 및 통계편람(DSM-Ⅲ, 1980)에서 공식적으로 아동에게도 우울이 있음을 명시하였다. 학령기 이전의 영유아들은 부모가 이혼하게 되는 경우 단순히 슬픈 감정을 표현하는 정도에 머물게 되지만 학령기 아동들은 슬픈 감정 외에도 자기 책망과 자괴감을 느끼게 되며 부모에 대한 원망을 동반하게 된다(조수철, 1999). 이러한 반응은 아동에게 지속적으로 학교생활이나 친구 관계에 부정적인 영향을 미치게 된다. 특히 학령기에는 여러 가지 발달과업을 수행해야 하고 다양한 문제 해결방식을 배우는 것이 필요한데 우울 성향을 가지게 되면 인지적으로나 정서적으로 문제가 발생하여 아동이 또래 관계 및 스트레스 대처 양식을 습득하는데 어려움을 겪게 된다. 무엇보다도 아동기에 시작된 우울은 성인기에 재발률이 매우 높기 때문에 학령기 아동에 대한 우울 연구는 매우 중요하다(김붕년, 조수철, 2000).

아동의 우울에 관한 연구는 우울을 일으키는 관련 변인들을 파악하고자 하는 연구들이 주를 이루는데, 학령기 아동의 우울에 영향을 미치는 변인에는 자아존중감, 학업 스트레스, 교사와의 관계, 또래 관계, 가정에 대한 만족도를 들 수 있다. 이러한 요인들을 구체적으로 살펴보면 첫째, 자아존중감과 우울은 높은 상관관계를 보이며 자아존중감이 낮을수록 아동의 우울과 정신건강 수준이 낮다고 하였고(백창희, 2007), 자아존중감이 낮을 경우 자신을 긍정적으로 평가하지 않고 비현실적으로 자신을 평가하며 특정사건을 다른 여러 측면에까지 과도하게 일반화하려는 경향을 보인다고 하였다(김병희, 2006).

둘째, 학업 스트레스와 우울의 관계를 살펴보면 현재의 과도한 사교육 열풍과 입시 위주의 교육으로 인해 아동들은 일찍부터 학업 스트레스를 경험하게 되고 이는 아동에게 우울, 불안, 분노와 같은 정서적 부적응을 초래하게 되며 이런 점이 심해지면 정신병적인 상태에 이른다고 하였다(박혜정, 2009). 그리고 학령기 아동의 우울과 스트레스 연구에서 지각된 스트레스 요인에는 학교생활 적응과 학업성적, 친구 및 학원의 수가 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다(강난수, 2007).

셋째, 교사와의 관계를 살펴보면 학령기 아동에게 있어 학교생활의 중요한 부분 중의 하나가 바로 아동과 교사 간의 관계이며 이는 서로 영향력을 미치는 것으로 볼 수 있다. 우울한 아동의 행동이 교사에게 부정적인 감정을 불러일으키고 이로 인해 교사는 부정적인 행동과 태도로 아동을 대해 아동의 부정적인 감정이 강화되는 악순환이 반복된다(이승현, 2012). 또한 우울을 느끼는 아동은 침착하지 못하고 부주의한 모습과 함께 반사회적 행동과 무기력한 태도를 보이기 때문에 학교생활에 있어서 불성실해 보이며 예의 없는 아동으로 여겨지게 된다(한국청소년개발원, 1993). 이러한 아동들은 학교생활에 대한 불만족이 커지며 많은 스트레스를 계속해서 경험하게 된다.

넷째, 또래 관계를 통해 아동들은 친구들로부터 관심과 인정을 받고 집단 구성원으로서 우호적인 관계를 유지해 나간다. 초등학교 고학년 학생을 대상으로 한 연구(정은숙, 2004)에서 주변 사람들의 사회적 지지를 높게 받을수록 아동은 자기상을 높게 지각하며 우울 또한 낮아진다고 하였다. 반면에 친구와의 관계가 원만하지 못하고 갈등을 많이 느끼게 되면 친구에게 부정적인 감정을 갖게 되고 이로 인해 사회적 고립감을 느껴 우울이 심화된다고 하였다(심혜경, 2005). 학령기 아동은 또래 관계를 통해 성장과 발달을 하게 되는데, 우울한 아동은 또래관계에서도 문제를 보이기 때문에 이러한 점이 성장에 걸림돌이 되기도 한다.

마지막으로 가정에 대한 만족도를 살펴보면 우울한 성향을 가진 아동들은 부모가 엄격하고, 과잉·통제적이며, 양육에 있어서 불일치를 보이는 부정적인 양육 태도 형태를 보이는 것으로 나타났다(김용수, 1992). 또한 부모가 매우 온정적이고 자신에게 지지적 이라고 인식한 아동의 경우 우울 성향이 낮게 나타난 반면 부모가 지지적 이지 않다고 인식한 경우 우울 성향이 높게 나타났다(문혜정, 2007). 아동에게 있어 가정의 역할은 아동을 지지하고 믿어주며 온정적일 때 아동은 안정감을 얻을 수 있는 것이다.

이러한 연구결과를 통해 우울한 성향을 보이는 아동들의 경우 학교적응과 또래 관계 형성에 어려움을 느끼고, 부모와의 관계에서도 어려움을 겪게

된다는 것을 알 수 있다. 아동기 우울과 관련된 연구들은 주로 우울에 영향을 미치는 요인들에 관해 밝히고 있으므로 아동기 우울의 예방과 치료에 관한 연구들은 아직 부족한 실정이다. 이와 관련된 연구들이 지속적으로 행해져야 할 것이다.

3. 불안

가. 불안의 개념

모든 아동은 정상적인 발달과정에서 행복, 만족감, 즐거움, 기쁨과 같은 긍정적인 감정뿐만 아니라 걱정, 공포, 불안, 분노, 부끄러움, 우울과 같은 부정적인 감정도 함께 느끼게 된다. 특히 불안은 남녀노소가 경험하는 감정으로 아동의 경우 자신의 힘으로 이겨낼 수 없는 어려움을 당했을 때 불안을 경험하게 되고 두려운 감정이 생겨 이를 회피하거나 주변의 도움을 청하는 등의 모습을 보이기도 한다. 또한, 불안은 아동을 위축시키거나 두렵게 만드는 감정인데도 불구하고 인간의 생존을 위해 꼭 필요한 정서 반응으로 여겨진다. 불안은 아동들에게 긴장감을 제공하고, 인지적으로 생각하게 만들고, 행동하도록 만드는 것과 같은 긍정적인 역할을 하기도 하지만 이것이 과도해지면 문제의 해결책을 찾지 못하고 회피하거나 위축되게 함으로써 아동의 삶에 부정적인 영향을 미치게 된다(김유숙, 2012).

심리치료나 상담 현장에 의뢰된 아동 중 많은 수의 아동이 불안 장애를 겪고 있으며, 10~20%의 높은 유병률을 보인다(Chavira, Garland, Yeh, Mccabe & Hough, 2008; Dornl, 2003). 이처럼 학생들 5명 중 1명이 불안장애를 경험하며 학업 부진이나 또래 관계에서 어려움을 경험하고 있다. 대체적으로 불안을 느끼는 아동의 경우 조용하고 순종적이며 별로 눈에 띄지 않는 특성으로 인해 다른 정서행동장애 아동보다 덜 관심을 받게 되는 경우가 많다.

정신분석학자인 프로이트(Freud, 1894)는 불안을 성적 오르가즘의 좌절에 대한 생리적 반응으로 보았으나 이에 대한 비판이 심해 1923년에 수정하였다. 그 이후 새로운 정의를 통해 불안은 인간의 심리 내부로부터 오는 위험 신호로 나타내었고, 불안에 대한 심리적 방어수단이 합리적이지 못하고 부당할 때 신경증 증상을 일으키는 것으로 간주하였다(이재욱, 2011, 재인용).

학습 이론적 입장에서 Mowrer(1950)는 불안을 인간이 위험신호를 지각하면 그 위험을 예상함으로써 생기는 조건화된 반응(정길정, 1995, 재인용)으로 보았으며, Dollard와 Miller(1950)는 불안이나 두려움을 혐오적사건이 발생할 것이라고 경고해 주는 자극들에 대한 학습된 반응으로 규정하였다(김혜진, 2006, 재인용). 이와 같이 불안을 보는 관점은 학파의 성향에 따라 달리 주장되었다.

불안은 일반적으로 기대되어지거나 또는 임박한 위협에 대한 표시이며 가장 일반적이고 오랫동안 지속되어온 인간의 반응(최진숙, 조수철, 1990)이다. '불안'에 대한 사전적 의미를 살펴보면 특정한 대상이 없이 막연히 나타나는 불쾌한 정서적 상태로서 안도감이나 확신이 상실된 심리 상태로 정의될 수 있다(국립 국어원, 2008). 기본적인 심리상태로서의 불안은 개인 생활에 있어서 반드시 부정적인 결과만 초래하는 것은 아니지만, 개인의 목표달성과 성취 활동에 바람직하지 못하는 결과를 미칠 수도 있다는 점에서 개인의 심리적 적응과 연관하여 중요한 구인으로 여겨져 왔다.

Bourne(1990)는 불안을 심리적인 걱정이나 불쾌감을 느끼는 주관적인 상태로 간주하고 이러한 증상이 심해지면 자신으로부터 멀어질 수도 있으며 심각할 경우 죽음을 경험하게 될 수 있다고 하였다. 그리고 두려움을 경험할 때는 외부의 상황이나 사물이 그 이유가 된다고 하였으나 불안의 경우 그 원인을 정확하게 알기 어렵고 외적 근거보다는 내적 문제로 인해서 발생한다고 보았다.

한편 Spielberger(1972)는 불안을 긴장감과 걱정, 과도화된 자율신경계의 활동으로 인한 영향으로 발생하는 정서 상태나 조건으로 정의를 하고, 인간의 불안은 관찰 가능하며 스스로가 자신의 신체나 감정의 불쾌한 상태를 기

술할 수 있다고 주장하였다. 또한 불안을 상태 불안과 특성 불안으로 구분하였는데 상태불안은 상황에 따라 정도가 변하며 객관적인 외부의 위험 상황에 처하게 되었을 때 느끼는 불안이라고 보았으며, 특성 불안은 객관적인 대상이 없거나 상황이 변해도 개인의 성격적 특수성에 따라 느끼는 특정한 수준의 불안으로 분류하였다.

Barlow는(2002)는 불안을 미래의 위기나 비극을 미리 염려하거나 걱정함으로써 초래된 긴장감 또는 강한 부정적 정서에 의한 감정 상태로 정의하였다. 이러한 불안은 이따금 뚜렷한 원인 없이 두려움·근심·걱정 등을 느끼는 심적 상태에 해당하며 공포의 개념과는 구별된다. 공포는 안전에 위협을 느끼는 것과 같은 객관적이고 실제적인 위험 반응에 해당되지만 불안은 주관적으로 느끼는 두려움이나 위험 상황에 대한 반응으로 그 원인을 알기 어려우며 감정 내부의 주관적인 정서충돌의 산물로 간주된다.

위에 제시된 불안에 대한 개념은 그것을 정의하는 학자의 생각에 따라 다양하지만, 관점에 있어서 차이가 있을 뿐 본질적으로 일치되는 내용들이다. 이는 위험이나 위협을 주는 특수한 자극상황을 지각하는 개인의 대응방식이 일관성 있게 나타나는 것으로 볼 수 있다.

나. 불안의 특징

불안을 느끼면 사람은 신체적인 반응과 인지적인 반응 그리고 행동적인 반응을 함께 보인다. 자율신경계의 작용으로 교감신경계가 활성화되고 심장박동률이 증가하면서 맥박이 빨라지고 땀이 나며 호흡이 가빠진다. 사람은 불안을 느끼는 상황에서 대체적으로 불안의 대상을 피해서 도망가려는 회피행동을 보이지만, 그에 앞서 자신을 보호하기 위해 침을 삼키거나 비명을 지르거나 우는 등의 행동을 통해 긴장을 스스로 해소하기 위한 시도를 한다. 사람에 따라 불안을 느끼는 대상이 다르고, 그에 대한 생각도 각각 다른데 불안을 경험할 때는 외부 세상에 대한 생각뿐 아니라 불안을 겪고 있는 자신에 대한 내적 생각도 사람마다 다르게 나타난다(김유숙,

2012). 이렇듯 불안은 심리적 반응이지만 신체적·행동적·인지적 반응을 동반 한다.

Barrios와 Dell(1998)은 불안에 대한 특징을 신체적·인지적·행동적 반응으로 구분하였다. 불안에 대한 신체적 반응을 살펴보면 얼굴이 경직되어 있고, 사물이나 사람을 정면으로 응시하지 못하여 위축된 모습을 보인다. 그 밖에도 심장박동률의 증가, 메스꺼움, 근육 긴장, 심장 두근거림, 얼굴 붉힘, 호흡 문제 등의 증상을 보인다. 불안에 대한 인지적 반응으로 나타나는 특징은 두렵다는 생각을 하게 되고 자기 스스로가 무능력하고 부적절하다고 생각하며 마음이 공허하다고 느끼고 주변 상황이 위험하거나 곤란하다고 생각하게 된다. 그리고 행동적 반응으로 보이는 특징은 회피, 울음, 손톱 깨물기, 눈 감기, 말 더듬기, 침 삼킴, 경직된 자세, 떨리는 목소리 등에 해당한다.

또한 Barlow와 Moor(1983)는 불안이 보이는 복잡한 양상을 신체 체계·인지 체계·행동 체계의 세 가지 유형으로 나누어 설명하였다. 첫째, 신체 체계에서는 위험이 예견되거나 자각될 때, 뇌로 하여금 메시지를 교감신경에 보내게 하고 신경은 행동을 위한 에너지를 방출한 뒤 신체를 움직이게 만든다. 이로 인해 나타나는 신체적 증상으로는 심장이 뛰고, 호흡과 맥박이 빨라지며, 근육이 긴장되거나 땀이 나는 것이 있는데 이는 불안의 일반화된 신호로 볼 수 있다. 둘째, 인지 체계에서는 신경과민, 걱정, 고통, 염려, 집중곤란과 같은 주관적인 감정을 야기하는데 이 체계의 활성화는 잠재적인 위협으로부터 주변을 탐색하여 자동적이고 즉각적으로 관심을 옮기게 하기 때문에 집중이 곤란해지거나 신경과민 등 일상의 수행과제나 숙제로부터 쉽게 산만해지는 현상이 나타났다. 마지막으로 행동 체계의 양상은 불안이 유발되는 것으로부터 도망치거나 회피하게 하는 것으로, 이러한 회피는 결국 불안을 가중시키거나 지속시키는 원인이 된다. 또한 도피 행동으로부터 얻어진 즉각적인 불안 감소는 사람들을 더욱 부정적으로 강화시키게 되어 회피 행동이 증가하게 된다. 이와 같은 관점에서 보면 불안은 그 수준이 합당하거나 적당한 경우 위기에 잘 대처하는데 도움을 줄 수 있

지만, 불안이 극심한 경우에는 상황지각을 객관적으로 파악할 수 없게 되며, 불안으로부터 회피한 경험은 차후에도 회피하는 결과를 초래한다.

불안에 대한 이러한 특징은 아동이 보이는 두려움 반응과도 거의 흡사한데, 구체적으로 아동이 느낄 수 있는 불안의 종류를 살펴보면 무력함에 대한 불안, 버림받는 것에 대한 불안, 어둠에 대한 불안, 악몽에 대한 불안, 부부싸움에 대한 불안 그리고 죽음에 대한 불안을 들 수 있다(김혜진, 2006). 불안을 겪는 아동은 자신이 비정상적이거나 문제가 있다고 느끼며 강력한 불안의 감정에 의해 일상생활과 학교생활을 지속하는데 어려움을 겪기도 한다.

불안은 심리적 문제가 있는 아동과 건강한 아동 모두 경험하는 정서로써 아동의 발달과정에서 나타나는 불안은 크게 두 가지의 형태로 구분해 볼 수 있다(이승아, 1993). 첫째는 부모나 교사, 또래 친구와의 관계에서 오는 불안으로 여러 형태를 띠고 나타나는데 주로 외부환경 요인으로 인해 야기된다고 볼 수 있다. 둘째는 자신의 보전에 대한 불안인데 다치는 것에 대한 불안, 낯선 것에 대한 불안, 병에 대한 불안 등이 포함된다. 이와 같이 학령기 아동의 불안은 아동의 발달과업 성취를 막고 건강한 신체적·정서적·사회적 성장과 적응을 저해하는 주요 요인이라고 볼 수 있다.

다. 학령기 아동의 불안 관련 선행연구

학령기 아동의 불안에 대한 연구들을 살펴보면 아동기 불안은 주로 자녀에 대한 부모의 과잉기대와 교사의 태도와 같은 가정과 학교생활에서 발생하는 여러 문제로 인해 나타나는 것을 알 수 있다(이은경, 1992; 홍찬숙, 2006). 청소년기에 자아 정체감이 형성된다고 하나 그 이전 아동기에서부터 자기 평가가 이루어진다. 부모나 교사, 주변 또래들로부터 받은 평가와 함께 자신의 실패 경험을 토대로 자기 자신에 대한 낮은 자기 평가가 이루어지면서 자신의 존재를 낮게 보거나 무가치하게 생각하게 되고, 이로 인

해 아동은 불안을 느끼게 된다(최진승, 1971). 특히 아동의 불안이 최고조에 달하는 시기는 9~11세로 이 시기에 형성되는 불안의 정도는 그 이후의 삶에 영향을 주게 된다(곽금주, 2014).

일반적으로 불안한 아동은 건전한 자아 형성을 하지 못하고, 타인과의 원만한 관계를 형성하지 못하게 되어 또래에게 따돌림을 받거나 고립되기 쉽다(김중대, 1984). 이러한 불안은 개인 내적 요인의 영향을 크게 받는다고 알려져 왔으나, 사회적 관계 속에서 불안이 발생하기 때문에 아동의 심리적 기능을 이해하는데 있어서 중요한 요인으로 인식된다(서경희, 변찬석, 1999). 특히 학령기 아동이 가장 영향을 많이 받는 사회적 요인으로는 학교를 들 수 있는데, 학교 안에서 교사 또는 또래와의 관계를 통해 발생하는 불안이 많을 것이라 예측해 볼 수 있다. 이렇듯 불안은 아동의 교우관계를 방해하고 학업능력에도 부정적인 영향을 미치는데 아동이 당면한 발달과제를 성취할 수 없게 만들어 전반적인 삶에 어려움을 가져올 수도 있다. 아동의 연령이 점차 증가함에 따라 사회적 고립과 함께 위축과 회피의 시간이 길어져 발달상의 결함이 계속 누적되어 더욱 심각한 문제를 초래하기도 한다(유승은, 박부진, 2010). 김무경 외2명(2005)의 연구에 의하면 성인 불안장애 환자의 37.3%가 아동기 시절에 불안장애 과거력이 있는 것으로 나타났다. 그러므로 아동기 불안에 대한 조기 진단과 치료를 통해 아동이 건강하게 성장할 수 있도록 도와줄 수 있는 방법을 위한 연구의 필요성이 제기된다.

학령기 아동의 불안에 영향을 미치는 변인을 구체적으로 살펴보면 내적 변인으로는 우울, 자아 탄력성을 들 수 있고 외적 변인으로는 학교 생활적응력, 어머니의 완벽주의성향, 애착 등을 꼽을 수 있다. 변인이 미치는 구체적인 영향력을 살펴보면 첫째, 불안의 내적 변인으로서 우울은 불안과 공병률이 높은 내재화 장애로 불안장애 아동의 경우 우울장애를 동반하는 경우가 많은 것으로 나타났는데 이는 우울이나 불안이 모두 자신에 대한 통제감 상실과 관련이 있기 때문이다(허선윤, 2010). 두 심리적 문제는 상호적으로 영향을 주는 요인으로서 불안이 높은 아동은 우울 또한 높은 것

으로 보여진다

둘째, 자아탄력성과 불안의 관계를 보면 자아탄력성이 낮은 경우 충동적이며 반사회적이고 불안하면서 부적응적인 특징을 보인다고 하였는데(Block, 1980), Hilgram과 Palit(1993)의 연구에서도 자아 탄력성이 낮은 사람은 자신을 과잉통제하고, 불안정하며, 충동적이며 불안, 우울의 양상을 보인다고 하였다. 또한, 학령기 아동의 경우 자아 탄력성이 높을수록 불안과 우울과 같은 내재화 문제를 적게 보이는 것으로 나타났다(이기학, 2008). 즉 자아탄력성이 낮을 경우 아동의 불안이 커지고 부정적인 정서나 행동을 더 많이 보인다는 것을 알 수 있다.

셋째, 불안과 학교 생활적응과의 관계를 보면 학교 생활적응에 어려움을 겪는 아동은 또래와의 대인관계가 원만하지 않고 스트레스와 우울, 불안과 같은 심리적 문제를 경험할 뿐만 아니라 비행이나 탈선을 하거나 학업중단과 같은 문제행동을 일으킬 수 있다고 하였다(유인선, 2011). 이를 통해 학교생활적응에 어려움이 있을 경우 불안이 높고 친구관계에 만족도가 떨어진다는 것을 알 수 있다.

넷째, 어머니가 자녀에게 지나치게 비판적이거나 과도하게 높은 기대치를 가지고 있는 완벽주의 성향을 지닐 경우 비현실적인 기준을 세우거나 아동에게 어머니의 수준에 부합하도록 요구하기 때문에 아동은 실패에 대한 거부적 태도를 보이거나 실수에 대한 막연한 불안감을 가지게 된다(오경자, 2003). 제은경(2013)은 어머니의 완벽주의 성향이 초등학생 자녀의 불안에 영향을 미친다고 밝혔으며, 특히 어머니가 자기 지향적 완벽주의 성향을 가진 경우 아동 불안의 모든 하위 요인과 높은 상관관계를 보이는 것으로 나타났다.

마지막으로 부모의 애착이 아동의 불안에 영향을 미치는 것으로 나타났는데 부모와의 의사소통과 신뢰감에서 문제가 있거나 부모로부터 소외감을 느끼는 경우 학령기 아동은 불안을 경험하는 것으로 드러났다(장민교, 2014). 또한 부모와의 애착을 높게 지각한 아동일수록 적절한 수준에서 분노표현을 할 수 있다고 보았다(김진아, 2007). 이를 통해 부모와의 애착에

문제가 있는 경우 불안 증상과 문제행동을 더 많이 나타낸다는 것을 알 수 있었다.

이상의 연구를 종합하여 보면 불안은 아동기에 경험할 수 있는 일반적인 정서 문제 중 하나에 속하지만, 학령기 아동이 과도한 불안을 경험하게 되면 건강한 정서적, 신체적, 사회적 성장과 적응을 저해하는 요인이 된다. 그러므로 아동기 불안을 건강하게 표현할 수 있도록 조기 개입과 치료에 대한 연구가 지속적으로 필요하다고 사료된다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 경남 창원시에 소재한 두 곳의 초등학교에 재학 중인 4, 5, 6학년 학생 총 981명을 대상으로 하였다. 초등학교 고학년을 대상으로 선정한 근거는 이 시기의 아동은 인지적 영역에서 새로운 인지체계를 구축하고, 정서적·심리적·신체적으로 보다 많은 경험을 하기 때문에 우울과 불안에 노출될 가능성이 높으며(유지언, 2014), 자기보고식 검사에 응답이 가능한 연령이 만 9세 이상(이정미, 2005)이라는 선행연구 결과를 고려하여 본 대상을 선정하였다.

연구대상의 일반적 특성은 <표 1>에 제시한 바와 같은데, 아동의 성별은 남아가 51.9%, 여아가 48.1%에 해당되며 초등학교 4학년은 33.2%, 5학년은 32.4%, 6학년은 34.4%로 나뉜다. 학교생활의 전반적인 만족도를 확인하기 위해 '학교생활만족도'를 알아보았고, 이 중 즐겁다고 답한 경우가 71.1%로 가장 많았으며, 그저 그렇다가 12.3%, 힘들다고 답변한 경우는 9.4%에 해당된다.

또한 아동이 평상시 가장 많이 느끼는 기분을 확인하기 위해 '기분상태'를 알아보았다. 이 중 즐거움이 51.5%로 가장 많았고, 그다음이 기쁨이라고 응답한 아동이 24.8%, 다음은 짜증남 10.2%, 우울함 4.2%, 슬픔 1.8%, 두려움 1.0% 순으로 나타났다. 기타를 응답한 6.5%의 아동의 경우 아무 생각이 없음, 그냥 그렇다, 피곤하다, 쓸쓸하다 등과 같은 답변을 하였다.

<표 1> 연구대상의 인구 통계학적 특성 (N=981)

	구분	N (%)
성별	남	509 (51.9%)
	여	472 (48.1%)

학년	4학년	326 (33.2%)
	5학년	318 (32.4%)
	6학년	337 (34.4%)
학교생활 만족도	즐겁다	697 (71.1%)
	그저 그렇다	192 (12.3%)
	힘들다	92 (9.4%)
기분 상태	기쁨	243(24.8%)
	즐거움	505(51.5%)
	슬픔	18(1.8%)
	짜증남	100(10.2%)
	우울함	41(4.2%)
	두려움	10(1.0%)
	기타	64(6.5%)

2. 연구도구

본 연구에서는 아동의 놀이성과 우울 및 불안을 측정하기 위하여 학령기 아동 놀이성 측정도구, 아동 우울 측정도구(CDI), 아동 불안 측정도구(RCMAS)를 사용하였고 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

가. 놀이성 검사

학령기 아동의 놀이성을 측정하기 위하여 최태산, 최명선, 조미정(2008)이 개발한 '학령기 아동 놀이성 척도'를 사용하였다. 본 척도의 연구대상은 만 9세~만 12세 사이의 아동으로, 총 63개의 문항으로 구성되었다. 각 문항은 '전혀 그렇지 않다(1점)', '그렇지 않다(2점)', '반반이다(3점)', '대체로 그렇다(4점)', '매우 그렇다(5점)'로 이루어져 있고 역채점 문항은 없고 점수가 높을수록 놀이성이 높다는 것을 나타낸다.

하위변인으로는 유머감각 16문항, 정서적 놀이성 14문항, 기발성 12문항, 사회적 놀이성 6문항, 독자적 놀이성 10문항, 재미탐닉 5문항으로 이루어져 있으며 각 하위영역별 내용을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 유머감각은 아동이 친구를 유쾌하게 하는 행동이나 말을 사용하여 학급 분위기를 즐겁게 만들고 최신 유행어를 잘 만드는 놀이성향을 나타내며 둘째, 정서적 놀이성은 아동의 기질적인 요인이나 성격적인 측면들로 인해 밝고 명랑한 놀이성향을 의미한다. 셋째, 기발성은 놀이를 할 때 재치 있고 뛰어나며 자신만의 독특한 놀이방법을 많이 알고 실천하는 놀이성향을 말하며 넷째, 사회적 놀이성은 함께 놀 친구를 적극적으로 탐색하며 놀이의 규칙을 잘 지키고 또래와의 관계 속에서 즐겁게 놀이하는 성향을 말한다. 다섯째, 독자적 놀이성은 혼자서 채팅을 하거나 낙서하기를 좋아하는 혼자 놀기를 즐겨 하는 놀이성향을 의미하고 여섯째, 재미 탐닉은 좋아하는 것을 싫증 날 때까지 즐겨하며 놀이에 몰입하는 놀이성향을 뜻한다.

최태산, 최명선, 조미정(2008)의 연구에서 나타난 놀이성 전체 신뢰도는 .82이며, 본 연구에서 드러난 놀이성 전체의 Cronbach's α는 .96에 해당된다. 하위영역별 문항구성 및 본 연구의 신뢰도는 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 놀이성 척도 문항구성 및 신뢰도 (N=981)

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach α
유머감각	16	9, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42	0.920
사회적놀이성	14	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	0.894
정서적놀이성	12	4, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63	0.870
독자적놀이성	6	18, 19, 23, 24, 26, 27	0.670
기발성	10	43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52	0.890
재미탐닉	5	17, 20, 21, 22, 25	0.601

전체 변인	63	1~63	0.960

나. 우울 검사

학령기 아동의 우울 성향을 측정하기 위하여 Kovas(1983)는 Beck(1967)이 개발한 성인용 우울 척도를 아동의 연령에 맞게 변형시킨 CDI(Children's Depression Inventory)를 개발하였다. 본 연구에서는 이를 우리나라 실정에 맞게 조수철과 이영식(1990)이 번안하여 만든 '한국형 소아 우울 척도'를 사용하였다.

본 척도의 연구대상은 만 8~13세 사이의 아동으로 검사 시점 이전으로부터 2주 동안의 자신의 기분 상태를 스스로 평가하는 자기 보고식 검사로 총 27문항으로 구성되어져 있다. 각 문항은 0점, 1점, 2점으로 우울의 심각 정도에 따라 채점한 3점 척도로 총점의 범위는 0~54점으로 점수가 높을수록 우울감이 심하고 다양한 우울 증상을 나타내는 것으로 평가된다.

하위변인으로는 자기비하 4문항, 신체 증상 4문항, 우울 정서 5문항, 행동문제 7문항, 흥미 상실 7문항으로 구성되어 있고, 하위영역별 내용을 구체적으로 살펴보면 첫째, 자기비하는 자신스스로를 무가치하게 여기고 부정적인 자아상을 가지는 것을 의미하며 둘째, 신체 증상은 불면이나 식욕감퇴, 피로감 등을 느끼는 신체 상태를 나타낸다. 셋째, 우울 정서란 우울한 기분이 들거나 외로움을 느끼는 감정 상태이고 넷째, 행동문제는 공격적이거나 폭력적인 행동을 보이거나 대인관계에서 문제를 보이는 것을 나타낸다. 마지막으로 흥미 상실은 일상에서 흥미나 즐거움을 상실한 상태를 의미한다.

조수철과 이영식(1990)의 연구에서 드러난 4, 5, 6학년을 대상으로 한 검사의 우울 전체 신뢰도는 .82이며 본 연구에서 드러난 우울 전체의 Cronbach's α는 .876에 해당된다. 하위영역별 문항 구성 및 본 연구의 신뢰도는 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> 우울 척도 문항구성 및 신뢰도 (N=981)

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach α
자기비하	4	5*, 6, 7*, 14	0.553
신체증상	4	16*, 17, 18*, 19	0.465
우울정서	5	1, 8*, 10*, 20, 24*	0.713
행동문제	7	3, 9, 11*, 13*, 15*, 26, 27	0.541
흥미상실	7	2*, 4, 12, 21*,22, 23, 25*	0.742
전체 변인	27		0.876

(*는 역채점 문항)

다. 불안 검사

학령기 아동의 불안 정도를 측정하기 위해 Reynolds 와 Richmond(1978)가 개발한 아동발현 불안척도(RCMAS; Revised Children's Manifest Anxiety Scale)를 최진숙과 조수철(1990)이 우리나라의 실정에 맞게 번안하고 타당화한 검사지를 사용하였다. RCMAS는 Taylor(1953)가 개발한 성인 발현불안 척도를 아동의 불안 정도를 측정하기 위해 수정 및 보완한 것이다.

본 척도는 6~19세 사이의 아동 청소년을 대상으로 하며 총 37문항으로 구성되었고 최근 2주간 자신의 모습과 가장 비슷한 문항에 자기 스스로 평가를 하는 자기 보고식 검사이다. 기존의 검사는 각 문항이 그렇다(1점)와 아니다(0점)로 구성되어 있었다면, 본 연구에서는 그렇다(2점)와 반반이다(1점), 아니다(0점)로 '반반이다'라는 문항을 더 추가 구성하여 현재 자신의 감정 상태를 조금 더 구체적으로 평가할 수 있도록 하였다.

하위변인으로는 과도한 걱정 6문항, 예민함 5문항, 신체·수면상의 문제 7

문항, 부정적정서와 주의력 문제 10문항으로 구성되어 있고 이 중 허구문항(30, 31, 32, 13, 33, 34, 35, 36, 37)은 불안과 낮은 상관성을 보였기 때문에 제외하였다. 각 하위 변인을 구체적으로 살펴보면 첫째, 과도한 걱정은 걱정과 겁이 많은 상태로 타인에 대한 시선을 지나치게 의식하고 일어나지 않은 미래의 일을 걱정하고 염려하는 성향을 의미하고 둘째, 예민함은 작은 일에도 쉽게 흥분하거나 정동 상태(짜증, 신경질, 화 등)를 자주 경험하는 등 쉽게 상처받고 날카로운 성향을 말한다. 셋째, 신체·수면상의 문제는 밤에 잠들기가 어렵고 수면의 질이 낮으며, 자주 무서운 꿈을 꾸고 놀라는 신체 상태를 의미하고 넷째, 부정적 정서와 주의력 문제는 낮은 자존감과 불행감 그리고 몸을 가만히 두지 못하고 행동이 산만한 상태를 나타낸다.

최진숙과 조수철의 연구에서 드러난 불안 전체 신뢰도는 .79이고 본 연구에서 드러난 불안 전체의 Cronbach's α는 .933에 해당된다. 하위영역별 문항구성 및 본 연구의 신뢰도는 <표 4>에 제시하였다.

<표 4> 불안 척도 문항구성 및 신뢰도 (N=981)

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach α
과도한걱정	6	5, 6, 8, 11, 18, 29	0.872
예민함	5	2, 7, 15, 21, 27	0.758
신체 수면상의 문제	7	10, 14, 16, 17, 20, 23, 24	0.763
부정적정서 및 주의력문제	10	1, 3, 4, 9, 12, 19, 22, 25, 26, 28	0.840
전체 변인	28		0.933

(허구문항 : 13, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37)

3. 연구절차

본 조사를 시행하기에 앞서 검사 도구의 내용구성과 타당성, 문제점, 소요 시간 등을 파악하기 위해 예비조사를 2016년 12월 5일부터 12월 8일까지 실시하였다. 초등학교 4학년을 학생을 임의로 7명 선정하였고 설문지 응답에 소요되는 시간은 30~35분이었고, 문항 응답에 대한 어려움이 없는 것으로 나타났으나 일부 문항 중 학생들이 이해하기 어려운 단어를 사용했거나 문맥의 내용이 매끄럽지 않은 문항을 수정하여 사용하였다.

2016년 12월 19일부터 12월 23일에 걸쳐 본 조사를 실시하였으며 연구자가 학교를 방문하여 담임교사에게 연구의 목적과 연구방법 및 주의사항에 대해서 설명한 뒤 설문지를 배포하였다. 설문지는 창원에 있는 두 곳의 초등학교 4, 5, 6학년을 대상으로 놀이성, 우울, 불안 설문지를 총 1,050 배포한 후, 1,005부를 회수하였다. 이 중 불성실하게 답변을 한 설문지 24부를 제외한 총 981부를 분석 자료로 사용하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 다음과 같은 방법으로 분석하였다.

첫째, 성별에 따라 놀이성, 우울, 불안에 차이가 있는지 알아보기 위해 T-test 를 실시하였다.

둘째, 아동의 놀이성이 우울에 미치는 영향을 알아보기 위하여 놀이성을 독립변인, 우울을 종속변인으로 하여 중다회귀분석을 실시하였다.

셋째, 아동의 놀이성이 불안에 미치는 영향을 알아보기 위하여 놀이성을 독립변인, 불안을 종속변인으로 하여 중다회귀분석을 실시하였다.

Ⅳ. 연구결과

본 연구는 학령기 아동의 놀이성과 우울 및 불안과의 관계를 알아보기 위해 성별에 따른 차이가 있는지 살펴보고 놀이성이 우울과 불안에 미치는 영향에 대해 알아보고자 하였다. 각 연구문제에 따른 연구결과는 다음과 같다.

1. 학령기 아동의 성별에 따른 놀이성, 우울, 불안 차이 검증

학령기 아동의 성별에 따른 놀이성, 우울, 불안을 알아보기 위해 T-test를 실시하였고 그 결과는 <표 5>에 제시된 바와 같다.

<표 5> 성별에 따른 놀이성, 우울, 불안의 차이 (N=981)

측정변인	하위척도	남(n=509) M(SD)	여(n=472) M(SD)	t
놀이성	유머감각	3.027(.833)	2.915(.830)	2.101*
	사회적놀이성	3.733(.679)	3.733(.670)	0.008
	정서적놀이성	3.688(.690)	3.768(.659)	-1.866
	독자적놀이성	2.887(.812)	3.402(.761)	-10.222**
	기발성	3.367(.842)	3.297(.828)	1.308*
	재미탐닉	4.001(.703)	4.111(.646)	-2.531
	놀이성 총점	3.447(.600)	3.538(.582)	-2.394
우울	자기비하	1.352(.472)	1.370(.423)	-0.623
	신체증상	1.561(.480)	1.578(.454)	-0.552
	우울정서	1.401(.352)	1.453(.400)	-2.163
	행동문제	1.492(.316)	1.150(.288)	-0.449
	흥미상실	1.435(.380)	1.455(.383)	-0.792

	우울 총점	1.448(.310)	1.471(.315)	-1.199
불안	과도한걱정	2.342(.597)	2.180(.604)	4.215
	예민함	2.290(.515)	2.110(.550)	5.289
	신체수면상의 문제	2.443(.460)	2.380(.493)	2.065
	부정적정서·주의력문제	2.414(.455)	2.366(.439)	1.692
	불안 총점	2.372(.446)	2.260(.444)	3.966

*p<0.05, **p<0.01

위에서 제시된 바와 같이 남녀 성별에 따른 놀이성의 차이를 살펴보면 유머감각의 경우 남아가 3.027, 여아는 2.915 (t=2.101, p<.05)로 남아가 여아보다 높게 나타났으며, 기발성 역시 남아가 3.367, 여아가 3.297 (t=1.308, p<.05)으로 남아가 더 높은 것으로 나타났다. 그리고 독자적 놀이성의 경우 남아가 2.887, 여아는 3.402 (t=-10.222, p<.01)로 여아가 더 높게 나타났다. 이러한 결과를 통해 유머감각과 기발성은 남아가 여아보다 통계적으로 더 유의미하게 높게 나타났으며, 반대로 독자적 놀이성의 경우 여아가 남아보다 높게 나타난 것을 확인할 수 있었다. 그리고 학령기 아동의 성별에 따른 우울과 불안의 차이는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

2. 학령기 아동의 놀이성이 우울에 미치는 영향

학령기 아동의 놀이성이 우울에 미치는 영향력을 알아보고자 하였다. 먼저 다중공선성을 확인한 결과 분산팽창요인(VIF) 지수가 2.771로 나타나, 독립변인 요인 간의 다중공선성은 없는 것으로 확인되었다. 이에 따라 놀이성의 하위변인을 독립변인으로 그리고 우울 전체를 종속변인으로 하여 중다회귀분석을 실시하였다.

<표 6> 학령기 아동의 놀이성이 우울에 미치는 영향 (N=981)

독립변인	B	β	t	R^2	R^2 변화량	F
(상수)	2.416		43.678***			
유머감각	.039	.106	2.731**			
사회적 놀이성	-.204	-.449	-10.388***			
정서적 놀이성	-.157	-.346	-7.673***	.344	.340***	84.999***
독자적 놀이성	.056	.150	4.805***			
기발성	.038	.103	2.469*			
재미탐닉	-.006	-.013	-.397			

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

<표 6>에서 제시된 바와 같이 놀이성의 하위변인들이 우울에 미치는 영향에 대한 회귀식의 적합도는 양호한 것(F=84.999, p<0.001)으로 나타났으며 아동의 놀이성이 우울에 미치는 설명력은 34.4%에 해당된다. 우울의 하위변인 중 유머감각(β=.106, p<0.01),독자적 놀이성(β=.150, p<0.001), 기발성(β=.103, p<0.05)은 아동의 우울과 정적 예측관계를 보였으며, 사회적 놀이성(β=-.449, p<0.001)과 정서적 놀이성(β=-.346, p<0.001)은 부적 예측관계가 있는 것으로 나타났다. 즉 유머감각, 독자적 놀이성, 기발성이 높을수록 아동의 우울이 높아지는 경향이 있고 사회적 놀이성과 정서적 놀이성이 높은 경우 우울을 적게 경험하는 것으로 예측할 수 있다. 놀이성의 하위변인 중 재미탐닉은 아동의 우울을 유의미하게 설명해주지 않는 것으로 나타났다.

3. 학령기 아동의 놀이성이 불안에 미치는 영향

학령기 아동의 놀이성이 불안에 미치는 영향력을 알아보고자 하였다. 먼저 다중공선성을 확인한 결과 분산팽창요인(VIF) 지수가 3.012로 나타나, 독립변인 요인 간의 다중공선성은 없는 것으로 확인되었다. 이에 따라 놀

이성의 하위변인을 독립변인으로 그리고 불안 전체를 종속변인으로 하여 중다회귀분석을 실시하였고, 그 결과는 <표 7>에 제시 되어 있다.

<표 7> 학령기 아동의 놀이성이 불안에 미치는 영향 (N=981)

독립변인	B	β	t	R^2	R^2 변화량	F
(상수)	1.781		27.542***			
유머감각	.008	.022	.502			
사회적 놀이성	.156	.332	6.799***			
정서적 놀이성	.085	.181	3.555***	.163	.158***	31.580***
독자적 놀이성	-.099	-.258	-7.300***			
기발성	-.058	-.152	-3.221**			
재미탐닉	.014	.030	.829			

**p<0.01, ***p<0.001

<표 7>에서 제시된 바와 같이 놀이성의 하위변인들이 불안에 미치는 영향에 대한 회귀식의 적합도는 양호한 것(F=31.580, p<0.001)으로 나타났으며 아동의 놀이성이 불안에 미치는 설명력은 16.3%의 설명력에 해당된다. 놀이성의 하위변인 중 사회적 놀이성(β=.332, p<0.001)과 정서적 놀이성(β=.181, p<0.001)은 아동의 불안과 정적 예측관계를 보였으며, 독자적 놀이성(β=-.258, p<0.001)과 기발성(β=-.152, p<0.01)은 부적 예측관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 사회적 놀이성과 정서적 놀이성이 높을수록 아동의 불안이 높아지는 경향이 있고 독자적 놀이성과 기발성이 높은 경우 불안을 적게 경험하는 것으로 예측할 수 있다. 놀이성의 하위변인 중 유머감각과 재미탐닉은 아동의 불안을 유의미하게 설명해주지 않는 것으로 나타났다.

Ⅴ. 논의

1. 논의 및 결론

본 연구에서는 학령기 아동의 놀이성과 우울 및 불안의 관계를 알아보고자 하였다. 연구 문제에 따른 결과 및 논의를 제시하면 다음과 같다.

가. 성별에 따른 학령기 아동의 놀이성, 우울, 불안의 차이

성별에 따른 학령기 아동의 놀이성, 우울, 불안의 차이 검증 결과 및 논의는 다음과 같다.

첫째, 놀이성의 하위 변인 중 유머 감각과 기발성은 남아가 여아보다 높게 나타났으며, 독자적 놀이성은 여아가 남아보다 높게 나타났다. 남아의 경우 놀이 중에 재치 있는 말과 행동을 즐기고 타인에게 즐거움을 주려는 놀이적 성향을 보이는 반면, 여아의 경우 남아보다 혼자 놀이를 더 즐기는 것으로 볼 수 있다. 이는 학령기 아동의 놀이성에 있어서 성별의 차이가 있다는 정해영(2012)의 연구와 일치한다. 또한, 본 연구의 결과와 유사한 연구로 서종환(2001)은 학령 후기 남아의 경우 그룹을 지어 활동하는 단체 경기와 컴퓨터를 이용한 놀이나 게임을 선호하고, 여아의 경우 소그룹활동 또는 혼자 놀기를 선호하는 것으로 보고하였다. 이는 놀이에 있어서 남아와 여아가 선호하는 방식이나 인식에 차이가 있음을 보여주는 근거가 된다.

둘째, 성별에 따른 학령기 아동의 우울의 차이는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이는 초등학교 고학년을 대상으로 한 연구(이근임, 2010)에서 성별에 따른 우울의 차이가 없다는 보고와 일치하는 결과로, 우

울은 성차보다 학년별, 학교 적응수준별, 가족 환경에 따른 결과에 차이가 있는 것으로 나타났다. Angold와 Rutter(1992) 또한 6~12세까지의 아동들은 놀이에서 성차를 나타내지 않는 것으로 보고하였다.

셋째, 성별에 따른 학령기 아동의 불안 역시 우울과 마찬가지로 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났는데, 이는 남녀 성차에 따른 불안에 차이가 없다고 보고한 연구결과(박효장, 2004; 조진영, 2010)와 일치한다. 이를 통해 학령기 아동의 성별에 따른 우울과 불안의 차이는 없는 것을 확인할 수 있었다.

나. 학령기 아동의 놀이성이 우울에 미치는 영향

학령기 아동의 놀이성이 우울에 미치는 영향을 살펴본 결과 및 논의는 다음과 같다.

첫째, 아동의 사회적 놀이성과 정서적 놀이성이 풍부할수록 우울을 적게 보이는 것으로 나타났다. 이는 사회적 놀이성과 정서적 놀이성이 높은 아동의 경우 스트레스를 적게 받는다는 연구(박현아, 2011)와 유사한 결과이며, 사회적 놀이성이 높은 아동일수록 외현적 및 내재적 문제 행동을 덜 보인다는 연구(박현진, 2016)와도 부분적으로 일치한다. 이처럼 사교적이며 사회적 적극성을 보이는 놀이 성향과 밝고 명랑하며 놀이를 통해 기분을 전환하려는 놀이 성향을 가진 아동의 경우 긍정적인 자아상을 갖고 친사회적인 행동을 자주 보일 것으로 예측된다.

둘째, 독자적 놀이성을 많이 보일수록 우울 또한 높은 것으로 나타났다. 이는 독자적 놀이성이 높은 아동의 경우 스트레스 대처 행동이 부족하여 학교적응력이 떨어진다는 견해(강민서, 2010)와 맥을 같이 한다고 볼 수 있다. 또한, 유머 감각이 높은 아동의 경우에도 우울을 높게 보이는 것으로 나타났는데, 이는 유머 감각이 높은 유아일수록 사회적 기술과 또래 유능성이 낮다는 연구(최명선, 김지혜, 206)와 사회적 참여도가 낮다는 조미정

(2011)의 연구 결과와 유사하다.

즉 유머감각이 뛰어난 아동은 또래들과의 놀이나 사회적 상황에서 참여도가 낮은 경향을 보였는데, 이러한 아동의 경우 놀이 시에 쌍방적 상호작용을 하기 보다는 일방적 기교를 보이며 혼자만의 놀이에 몰두하는 태도를 보이는 것으로 유추해 볼 수 있다. 또한, 청소년의 유머에 대한 순기능적, 역기능적 영향력을 밝힌 연구(최명선 외, 2007)에서 역기능적인 유머 행동을 보일 경우 대인관계를 방해하며 순기능적인 유머행동을 보일 경우 대인관계를 촉진한다고 보고하였다. 이러한 점에 비추어 볼 때 유머는 긍정적인 면과 부정적인 면을 동시에 지니고 있으므로 아동의 유머 행동을 더욱 세밀하게 분리하여 연구할 필요성이 있다고 사료된다.

셋째, 기발성이 높을수록 경미한 우울증상을 보이는 것으로 나타났다. 이는 기발성이 높은 경우 걱정이 많고 예민하며 부정적 정서와 주의력에도 문제가 있다는 연구(김진희, 2010)와 일치하는 결과이다. 이는 재치는 있으나 때로는 독특하고 엉뚱한 태도를 보이는 놀이성향을 가진 아동의 경우 주변으로부터 부정적인 평가를 받는 것으로 추측해 볼 수 있다.

본 연구결과를 토대로 아동은 놀이를 통해 억압된 감정을 해소하고 자신의 욕구를 충족시킬 수 있다는 것을 알 수 있었다. 또한 놀이성이 높은 아동은 우울을 적게 경험할 것이라고 짐작해 볼 수 있으며, 아동의 우울을 다스리기 위한 중요한 변인으로써 놀이성에 대한 연구가 활발히 진행되어야 할 것이라 사료된다.

다. 학령기 아동의 놀이성이 불안에 미치는 영향

학령기 아동의 놀이성이 불안에 미치는 영향을 살펴본 결과 및 논의는 다음과 같다.

첫째, 사회적 놀이성과 정서적 놀이성이 풍부한 아동의 경우 불안을 높게 보이는 것으로 나타났다. 이는 사회적 놀이성과 정서적 놀이성이 높은

아동은 불안이 낮다고 보고한 연구(김진희, 2010)와는 다른 결과이다. 본 연구 대상인 고학년(11~13세) 아동의 경우 부모님과의 마찰 또는 또래 관계 문제, 학업 성적 등에 대한 고민으로 인해 자신 스스로가 불행하다고 여김(임은정, 2005)으로써 장·단기적으로 불안을 보이는 아동이 많은 것으로 추측해 볼 수 있다. 그렇기 때문에 이처럼 사교적이며 사회적 적극성을 보이는 놀이 성향과 놀이를 통해 기분을 전환하려는 놀이 성향을 가진 아동 역시 불안을 경험하게 될 가능성이 높은 것을 확인할 수 있었다.

둘째, 독자적 놀이성이 높은 경우 불안을 적게 경험하는 것으로 나타났다. 이는 혼자 놀이를 즐기는 놀이성향의 아동은 걱정이나 예민함, 또는 부정적 정서를 잘 다스린다고 볼 수 있다. 박현아(2011)는 독자적 놀이성이 높은 학령기 아동은 행동적 기분전환, 충동적 대처 행동과 같은 부적응 상황에서 대처 행동을 잘한다고 하였는데 이는 비슷한 맥락에서 본 연구 결과를 지지한다. 학령기 아동들은 학교에서 받은 학업 스트레스를 해소하고 재충전의 시간을 가지기 위해 타인으로부터 구속을 받지 않고 혼자만의 공간과 시간을 누리고 싶어 하는 경향을 보이며 점차 개인주의로 변화되어 가고 있다(조성자, 2008). 또한 여가시간 동안 아동들은 컴퓨터 게임하기, 텔레비전 보기, 채팅하기와 같은 혼자 하는 놀이 활동을 통해 많은 시간을 보내고 있다. 이를 통해 혼자 놀이를 통해 즐거움을 찾는 성향은 현대 학령기 아동의 일반적인 모습으로 볼 수 있고 이 점이 결과에 영향을 미친 것으로 사료된다.

셋째, 기발성이 풍부한 아동은 불안을 적게 경험하는 것으로 나타났다. 이는 놀이를 할 때 기발하고 독특한 방법으로 놀이를 잘하는 여아의 경우 학교적응을 잘하는 것으로 나타난 연구결과(강민서, 2010)를 지지하며 창의적인 사람의 경우 정신적으로 건강하고 적응력이 우수하다는 선행연구의 결과들과도 유사하다(Anthony, 1987; Cropley, 1990). 또한 일상적 창의성이 높은 경우 대인관계 지향성도 높아 타인과 협력하고 원만한 관계를 맺어 심리·사회적으로 적응을 잘한다고 보고한 연구(정은이, 2002)와 창의성이 아동의 적응 및 유연성을 높게 해 준다고 보고한 연구(정준

성, 2008)와도 부분적으로 일치하는 결과로 볼 수 있다. 즉, 재치 있고 뛰어난 언변을 가지고 있으며 때로는 독특하고 엉뚱하게 느껴질 수 있는 놀이 특징을 지닌 아동의 경우, 자신에 대한 긍정적 인식과 함께 자존감이나 자신감이 높을 것이라 예측해 볼 수 있다.

2. 제언

본 연구에 대한 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 학령기 아동의 놀이성과 우울, 불안의 관계를 살펴본 연구가 거의 없어 비교와 고찰에 한계가 있었다. 학령기 아동의 놀이성에 관한 후속 연구가 이루어져 본 연구결과와 비교 및 논의가 요구된다.

둘째, 본 연구에서 실시된 우울척도검사의 전체 신뢰도는 .876으로 조수철과 이영식(1990)의 연구에서 제시된 신뢰도 지수(.82)와 비슷하나, 3개의 하위요인인 자기비하, 신체증상, 행동문제에서 낮은 신뢰도 지수를 나타냈다. 따라서 좀 더 유의미한 결과를 얻기 위해 고학년 아동을 대상으로 세분화되고 구체화된 우울 척도 검사 도구의 실행이 필요하다.

셋째, 본 연구 연구대상의 표집이 일부지역에 집중되어 있고, 초등학교 4, 5, 6학년만을 대상으로 진행되었기 때문에 그 결과를 일반화 하는데 한계가 있다. 그리고 성별에 따른 차이는 논의하였으나 연령별 차이를 비교하지 않았기 때문에 학령 초기와 중기, 후기에 따른 비교 또는 아동과 청소년 간의 비교를 살펴보는 등의 후속연구가 필요하다. 또한 연구대상의 대표성과 일반화 가능성을 높이기 위해 조사 대상 지역을 확대할 필요가 있다.

넷째, 본 연구를 통해 아동의 우울과 불안에 영향을 미치는 개인 내적 특성으로서의 놀이성의 역할을 탐색하였으나, 연령이 높아질수록 아동을

둘러싸고 있는 사회·문화적 환경의 역할도 중요하므로 후속연구를 통해 다차원적인 개념으로 우울과 불안을 측정하는 것이 필요하다.

다섯째, 본 연구에서 사용한 우울(CDI)와 불안(RCMAS) 질문지 검사 시에 고학년 학령기 아동의 특성 상 자신의 감정을 숨기거나 방어하는 등 사회적으로 바람직한 답변을 했을 가능성이 있으므로 후속연구에서는 우울과 불안에 대한 보다 신뢰 로운 자료를 얻을 수 있도록 투사검사를 비롯한 여러 방법이 병행될 필요가 있다고 사료된다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

참 고 문 헌

강난수(2007). 초등학생의 우울과 스트레스와의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.

강민서(2010). 초등학생의 놀이성과 스트레스 대처행동이 학교적응에 미치는 영향. 숙명여자대학교 사회교육대학원 석사학위논문.

고소영(2003). 유아의 창의성과 놀이성의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

국립국어원(2008). **표준국어대사전**. 문화체육관광부.

국립보건연구원(2012). **우울증 유병률에 대한 역학연구**. 국립보건연구원.

기재희(2015). 아동의 놀이성과 정서지능이 학교생활적응에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.

김근희(2005). 유아의 놀이성과 또래 유능성과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김나리(2013). 학령기 아동의 놀이성과 자기조절능력이 학교적응에 미치는 영향. 단국대학교 일반대학원 석사학위논문.

김리한(2012). 학령기 아동의 정서지능과 놀이성이 또래관계기술에 미치는 영향. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

김란희(2016). 유아의 행복과 놀이성 및 창의성 간의 관계. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

김미숙(2001). 교사가 지각한 5세 유아의 놀이성에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

김미정, 이춘재(2006). 아동의 모-자 관계 표상, 문제행동과 상담초기 치료적 관계. **한국심리학회**, **18**, 65-80.

김무경, 오윤희, 오강섭(2001). 지각된 부모 양육 행동이 사회 불안 증상에 미치는 효과. **한국심리학회**, **24**(3), 599-614.

김병희(2006). 중학생의 우울과 스트레스 및 자아 존중감. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김애자(2004). 초등학생의 선호놀이 형태와 학교 적응과의 관계. 춘천대학교 교육대학원 석사학위논문.

김영희(2002). 놀이를 잘 하는 아동의 특성에 대한 연구. **놀이치료연구**, **5**(1), 3-15.

김영희(1998). 아버지와 영아의 놀이 상호작용 양상에 관한 연구. **아동간호학회지,** 4(1), 31-44.

김유미(2007). 뇌에 기반을 둔 영유아 보육의 방향. **교원교육학회지**, **23**(3), 81-98

김유숙(2012). 청소년의 인터넷 중독과 삶의 질. 조선대학교 대학원 석사학위논문.

김용수(1992). 아동기의 우울성향과 가정환경과의 관계연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

김정미(2005). 정서 및 행동장애아 지원체계 타당화. **정서행동장애연구 학회지**, **21**(1), 47-68

김진희(2010). 아동의 놀이성과 어머니의 대상관계 특징이 아동의 불안에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 석사학위논문.

김현선(2011). 유아의 성별에 따른 놀이성과 정서능력의 관계. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

김효정(2011). 유아의 인기유형과 성별에 따른 리더십 유형과 놀이성의 관계. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

김혜선(2010). 유아의 놀이성이 정서지능에 미치는 영향. 명지대학교 사회교육 대학원 석사학위논문.

김혜진(2006). 아동의 완벽주의 성향이 우울과 불안에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김혜호(2004). 불안/우울·위축아동의 마음이론 연구. 대구대학교 대학원 석사학위논문.

김희경(2010). 어머니의 양육행동 및 아동의 놀이성이 정서지능에 미치는 영향. 숙명여자대학교 사회교육대학원 석사학위논문.

곽금주(2014). 아동의 특성 불안 및 부정적 정서성과 통증 기억 정확성의 관계. **한국심리학회지**, **27**(3), 39-63.

권석만(1996). 불안장애환자가 나타내는 사고내용의 특성. **심리과학학회지, 5,** 1-12

노경희(2015). 우울한 아동에 대한 인형치료 진단평가연구. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.

문인정(2008). 만 5세 유아의 놀이성 및 환상성과 행동적 자기조절력. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

문혜정(2007). 이혼가정 부모와의 의사소통과 자녀의 자아존중감 및 우울간의 관계. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

미국정신의학협회(1980). **정신장애 진단 및 통계편람Ⅲ**. 미국정신의학협회

박은주(2008). 만 4세 유아의 성별에 따른 놀이성과 또래 유능성의 관계. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

박윤자(2005). 어머니 양육행동과 유아의 자기조절력 및 놀이성과의 관계. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.

박윤정(2014). 스토리텔링을 활용한 신체표현활동이 유아의 놀이성에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.

박현아(2011). 초등학생의 놀이성과 스트레스 및 스트레스 대처행동의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

박혜정(2009). 학업 스트레스, 통제소재, 우울과 자살사고와의 관계: 사회적 지지의 조절효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

보건복지부(2006). **아동 정신건강 선별검사**. 보건복지부.

보건복지부(2008). **정신건강 실태 조사**. 보건복지부.

배유진(2009). 아동우울척도의 구성과 타당화. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

백소진(2014). 유치원 실외놀이 환경에 따른 유아의 창의성 및 놀이성 차

이. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

백수정(2003). 부모 화합도와 아동의 정서지능 및 놀이성과의 관계. 영남대학교 대학원 석사학위논문.

백창희(2007). 아동이 지각한 어머니 양육태도와 아동 자아존중감이 우울성향에 미치는 영향 : 부천 승현교회 중심으로. 총신대학교 선교대학원 석사학위논문.

서경희, 변찬석(1999). 일반학급에 통합된 장애아동의 외로움, 사회적 불안, 우울. **특수교육연구, 22,** 77-98.

서형래(2016). 유아의 대인관계성향과 놀이유형 및 유아교육기관 적응간의 관계. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

소아청소년정신보건센터(2005). **소아청소년 정신건강 선별검사 프로그램의 효과성에 대한 연구**. 서울시 소아청소년 광역정신보건센터

신성희(2002). 학령기 아동의 우울과 건강상태에 관한 연구. 경희대학교 대학원 석사학위논문.

심재연(2011). 유아놀이 유형과 유아의 언어·사회적·정서능력과의 관계 분석. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

이근임(2010). 초등학생의 우울과 스트레스에 관한 연구. 대진대학교 교육대학원 석사학위논문.

이승아(1993). 내·외 통제소재 및 가정환경변인이 시험불안에 미치는 영향에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

이승현(2012). 초등학생의 우울과 영향요인. 인제대학교 대학원 석사학위논문.

이영식(1996). 발달학적 관점에서 본 불안-우울 감정분화. **대한신경정신의학회지, 35**(1), 86-95

이원중(1998). 우리나라 소아의 우울, 불안성향. **가정의학회지**, **19**(10), 828-837

이정숙(2001). 우울로 인해 자율성이 부족한 아동의 놀이치료. **한국아동심리재활학회지, 5**(1), 37-55

이진환(2000). 불안과 우울의 예언변인들에 대한 탐색 연구. **부산대학교 학생 생활 연구지, 32**, 91-100

이재욱(2011). 음악치료 프로그램이 아동의 우울과 불안에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

이희영, 현문학(2005). 신체활동 놀이가 의사소통 및 학교생활적응에 미치는 영향. **수산해양교육연구, 31,** 26-34

이혜경(2010). 만 5세 유아의 놀이성 및 정서능력과 사회적 유능성 간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

임은정(2005). 학령기 아동의 불안 및 우울과 친구관계 특성의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

임윤주(2010). 유아의 놀이성과 자기조절력의 관계. 한국교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

원호택(2013). **행복의 인문학**. 서울: 석탑출판

유미숙(2002). 불안장애 아동의 놀이치료 사례연구. **한국놀이치료학회지**, **5**(1), 45-54

유승은, 박부진(2010). 사례연구 : 집단모래놀이치료가 아동의 불안감소와 자아탄력성 증진에 미치는 영향. **놀이치료연구**, **14**(1),67-88.

유인선(2011). 청소년의 학교적응요인 메타분석. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

윤지은(2016). 아동이 지각한 부모갈등이 우울 및 공격성에 미치는 영향: 스트레스 대처행동의 매개효과. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.

장순영(2014). 초등 고학년 아동의 놀이성 및 정서지능과 학업적 자기 효능감과의 관계. 단국대학교 특수대학원 석사학위논문.

정관순(2011). 유아의 놀이성과 사회적 능력과의 관계. 경원대학교 교육대학원 석사학위논문.

정길정(1995). 아동의 고민과 불안에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

정명숙(2015). 집단운동프로그램이 노인의 체력, 우울 및 삶의 질에 미치는 효과. 부산가톨릭대학교 일반대학원 석사학위논문.

정소영(2000). 아동이 지각한 부부갈등과 부모관련 스트레스 및 스트레스 대처 행동 간의 관계. 서강대학교 대학원 석사학위논문.

정은숙(2004). 기질 및 사회적 지지가 아동기 우울에 미치는 영향: 자기상을 매개변인으로. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

조경은(2011). 초등학교 고학년 아동의 우울진단을 위한 DAS검사와 CDI검사의 연계성 연구. 원광대학교 동서보완의학대학원 석사학위논문.

조미정(2011). 아동의 놀이성과 자기조절능력 및 사회적 유능성과의 관계. 동신대학교 대학원 석사학위논문.

조성미(2012). 유아의 놀이성 및 정서능력과 사회적 유능성 간의 관계. 경원대학교 교육대학원 석사학위논문.

조수철(1999). 시험불안과 정신병리, 기질 그리고 가정환경 간의 구조적 관계에 관한 연구. **소아청소년정신의학, 10**(2), 50-63.

조송림(2013). 유아의 기질과 놀이성이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원.

최옥현(2007). 유아의 놀이성과 정서지능과의 관계. 한국 교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

최진숙, 조수철(1990). 소아 불안의 측정. **신경정신의학, 29**(3), 691-702

최진현(2011). 아동의 놀이성과 친구관계 질이 학교적응에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

최진승(1971). 작업수행에 있어서 불안의 정도와 언어적 강화의 효과에 관한 실험적 연구. 경북대학교 대학원 석사학위논문.

최진영(2014). 유아의 애착 안정성 및 놀이성이 사회적 능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

최태산, 조미정(2006). 또래지각을 통한 놀이를 잘하는 친구 특성에 대한 내용분석: 연령과 성별차이를 중심으로. **한국놀이치료학회지. 9**(2), 91-107.

최태산, 조미정, 최명서(2008). 초등학생의 놀이성 척도 개발. **한국놀이치료학회지, 11**(4), 35-52.

하미현(2010). 유아의 놀이에 대한 부모의 신념과 만5세 유아의 놀이성 및 행동적 자기조절력의 관계. 계명대학교 대학원 석사학위논문.

한국건강증진재단(2013). **건강증진연구사업**. 한국건강증진개발원.

한국청소년개발원(1993). **청소년 복지론**. 한국청소년개발원

허선윤(2010). 집단치료놀이프로그램이 초등학교 1학년 아동의 자아 탄력성과 내면화 장애에 미치는 효과. 전남대학교 대학원 석사학위논문.

황준성(2013). **놀이의 반란**. 서울: 지식너머.

Anderson, P. M.(2006). Childhood obesity trends and potential causes. *The Future of Children, 16,* 19-45

Barnett, L. A.(1990). Playfulness; definition, design, and measurement. *Play& Culture, 3,* 319-336

Barnett, L. A.(1991).The playful child: Measurement of a disposition to play. Play& Culture, 4, 51-74.

Barlow, D. H.(2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic.* New York: Guilford Press.

Barrios, B. A. & O'Dell, S. L.(1998). Fear sand anxieties In E. J. Mash & R. A. Barkley(Eds.), *Treatment of childhood disorders.* New York: Guilford Press

Bourne, E. J.(1990). *The Anxiety and Phobia Workbook.* New York: Harbinger Publication. Inc.

Calkins, S. D.(1994). Being alone playing alone and acting alone: Distinguishing among reticent and passive and active solitude in young children. *Child Development, 65,* 129-137.

Coplan, R. J. & Rubin, K. H.(1998). Exploring and assessing non-social play in the preschool: The development and validation of the preschool play behavior scale. *Social Development, 7,* 72-91.

Dewey, J.(1933). *Combining literature with drama.* U.S.: California.

Erickson, E. H.(1972). Play and actuality. In M. w. Piers(E.d), *Play and development*. New York:W.W.Norton

Evans, R. & English. K.(2002). The environment of povety: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development, 73,* 1238-1248.

Fleming, J. E. & Offord. D. R.(1989). Prevalence of child-hood and adolescent depression in the community: Ontario Child Healthy Study. *British Journal Psychiatry, 155,* 647-654.

Freud, S.(1974). *The ego and the id.* London; Hogarth Original work published.

Graxiano, A. M(1979). The terrible twos - Anger and anxiety: Hazardous to your health. *American Psychologist, 56,* 27 - .36.

Hetherington E. & Parker, R. D.(1988). *Child Psychology: A contemporary view point.* New York: McGraw-Hill,Inc.

Kessler, R. C., Avenevoli, S. & Merikangas. K. R.(2001). Mood disorders in children and adolescents: An eqidemiologic perspective. *Biological Psychiatry, 49,* 1002-1014.

Lagreca, A. M.(1999). *Manual and instructions for thr SASC and parent version of thr scales.* Miami, FL: University of Miami.

Lieberman, L. R.(1965). Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level. *The Journal of Genetic Psychology, 107,* 219-224.

Mattes, W. S.(1982). Eliminating operational definition: A paradigm case approach to the study of fantasy play. *The Play of Children, 25,* 56-60.

Mowrer, O. H.(1950). Enuresis: A method for its study and treatment *American journal of Orthopsychiatry, 8,* 436-459.

Moore, B. D.(2002). *Family Dynamics and the Anxiety Disorders of Childhood. Unpublished Doctoral Dissertation.* University of California, LA.

Piaget, J.(1962). *Play dream and imitation childhood.* New York: Norton & Company Inc.

Rogers. C. S.(1988). *Measuring Playfulness: Development of the Child Behaviors Inventory of Playfulness.* Paper presented at the biennial meeting of the Southwestern Society of Researching Human Development, New orleans. L. A.

Singer, J. L., Singer, D. G., & Sherrod, I. R.(1980). A factor analytic study of preschooler's play behavior. *American Psychology Bullietin, 2,* 143-156.

Spielberger, C. D.(1972). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children. CA:ConsultingPsychologistsPress

Staempfli, M. B.(2007). Adolescent Playfulness, Stress Perception, Coping and Well-Being. *Journal of Leisure Research, 39*(3), 393-412.

Vandenberg, B.(1986). Environment and cognitive factor in social play. *Journal of Experimental child Psychology, 31,* 169-175.

부 록

1. 놀이성 측정 도구

2. 우울 측정 도구

3. 불안 측정 도구

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

질 문 지

안녕하세요?

본 질문지는 초등학생의 놀이성과 우울 및 불안의 관계를 알아보기 위해 작성된 것입니다. 이 질문지는 시험이 아니며, 각 문항에는 **옳고 그른 답이 없기 때문에 여러분이 스스로 생각하고 느낀 대로 솔직하게** 답해주시면 됩니다.

여러분이 응답한 내용은 선생님이나 부모님이 알 수 없으며, 오직 여러분을 위한 귀중한 연구 자료로만 사용됩니다.

모든 문항에 빠짐없이 그리고 마지막까지 잘 답해주시길 부탁드립니다.

소중한 시간 내어주셔서 진심으로 감사드립니다.

2016년

부경대학교 대학원
지도교수 이 연 우 교수님
연 구 자 김 새 롬

※다음 사항을 읽고 해당되는 질문에 ○표를 해주시거나 답해주세요.

1. 성 별 : ① 남자 ( ) ② 여자 ( )

2. 학 년 : ① 4학년 ( )② 5학년( ) ③ 6학년( )

3. 학교 생활 : ① 즐겁다( ) ② 그저 그렇다( ) ③ 힘들다( )

4. 내가 평상시 가장 많이 느끼는 기분은 : ( )

① 기쁨 ② 즐거움 ③ 슬픔 ④ 짜증남 ⑤ 우울함 ⑥ 두려움 ⑦기타( )

1. 놀이성 측정 도구

※ 다음은 여러분이 어떻게 놀이를 하고 있는지 알아보기 위한 질문지입니다.
여러분의 **현재 모습과 가장 비슷하다고** 생각되는 곳에 (√) 하여주세요.

번호	질문내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	반반 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 함께 놀 친구를 적극적으로 찾는 편이다					
2	나는 친구와 게임을 할 때 규칙을 잘 지키는 편이다					
3	나는 친구들과 놀이를 할 때 주로 리드하는 편이다					
4	나는 어려운 놀이를 할 때 성공 할 때까지 여러 번 시도를 해본다					
5	내가 아끼고 좋아하는 물건들도 친구와 함께 잘 가지고 노는 편이다					
6	나는 친구들하고 놀 것을 잘 찾는 편이다					
7	나는 놀이방법이나 규칙에 대해 의문이 생겼을 때 선생님이나 아는 사람에게 적극적으로 물어 본다					
8	나는 놀이도중 더 재미있는 방법이 있으면 친구들에게 그렇게 해 보라고 하는 편이다					
9	내 얼굴이 개성이 있게 생겼다고 주위 사람들이 자주 말하는 편이다					
10	나는 친구와 사이좋게 잘 노는 편이다					
11	나는 다른 친구들이 어울리기 꺼려하는 친구들과도 잘 노는 편이다					
12	나는 친구들에게 인기가 많은 편이다					
13	주위의 다른 친구들이 나와 함께 놀거나 짝이 되기를 원한다					
14	나는 처음 만난 친구와도 잘 노는 편이다					
15	나는 별로 친하지 않은 친구들과도 놀 때 어색하지 않다					
16	나는 친구들과 놀이를 하는 중에 설로 잘 의논하여 놀이의 규칙을 정하는 편이다					
17	나는 게임을 하면서 재미를 느끼는 편이다					
18	나는 혼자서 노래를 자주 부르곤 한다					
19	나는 집에서 혼자 친구와 채팅하기(카카오톡, 문자)를 좋아하는 편이다					

번호	질문내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	반반 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
20	나는 친구들과 이곳저곳 놀러 다니는 것을 좋아 하는 편이다					
21	내가 좋아하고 관심이 있는 놀이는 싫증이 날 때 까지 계속 하는 편이다					
22	나는 재미있는 TV프로를 보거나 만화영화 보는 것을 즐겨한다					
23	나는 집에서 목욕할 때 혼자 콧노래를 흥얼거리곤 한다					
24	나는 최근에 유행하는 놀이를 혼자 빨리 익히는 편이다					
25	나는 놀이동산에서 놀이기구를 타는 것을 좋아 한다					
26	나는 혼자 낙서하기를 좋아하는 편이다					
27	나는 하기 싫은 일도 재미있다고 생각하고 혼자 하는 편이다					
28	나는 장난기가 많은 편이다					
29	나는 다른 친구들과 우스운 이야기를 하는 것을 좋아 한다					
30	나는 친구들에게 재미있는 이야기를 잘 해서 곧잘 웃기는 편이다					
31	나는 개그맨의 성대묘사나 행동을 잘 흉내내는 편이다					
32	나는 놀이를 할 때 어릿광대처럼 잘 까부는 편이다					
33	나는 친구들 앞에서 쇼를 하기도 한다					
34	친구들이 사용하는 최신 유행어는 내가 거의 만든 것이다					
35	나는 새로 만난 친구들의 별명을 잘 짓는 편이다					
36	나는 썰렁한 학급 분위기를 잘 살리는 편이다					

번호	질문내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	반반 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
37	나는 즉석에서 친구들을 즐겁게 해 주는 쇼맨십이 있다					
38	친구들은 나를 재미있는 아이라고 생각한다					
39	나는 기분이 안 좋은 상황에서도 분위기를 즐겁게 바꿔보려고 노력한다					
40	주위 사람들은 나를 개구쟁이라고 부르기도 한다					
41	나는 친구들과 놀이하는 도중에 유머나 재치 있는 말로 분위기를 즐겁게 만드는 편이다					
42	나는 동물의 소리를 듣고 몸동작이나 표정 등을 잘 따라하는 편이다					
43	나는 독특한 놀이방법을 만들거나 색다른 방법으로 놀기를 좋아 한다					
44	나는 독특하고 기발한 놀이 및 놀이방법을 많이 알고 있는 편이다					
45	나는 놀이를 하면서 기발한 생각을 많이 떠올리는 편이다					
46	나는 재미있는 이야기를 만들어서 친구들에게 잘 이야기 해주는 편이다					
47	나는 놀 때 다른 친구들이 상상조차 하기 어려운 기발한 아이디어를 내곤 한다					
48	나는 처음 해 본 놀이라도 놀이의 순서를 금방 알아 내는 편이다					
49	나는 한 가지 게임판을 여러 가지 방식으로 가지고 놀 수 있다					
50	나는 놀이를 하면서 스스로에게 맞는 놀이방법을 찾아내는 편이다					
51	나는 가지고 놀던 놀이감을 친구에게 빼앗기거나 부서져 더 이상 놀 수 없을 때, 그것을 대신할 다른 놀이감을 만들거나 찾는 편이다					
52	나는 친구들과 놀이도중 필요한 놀이감이 없을 때 대체할 것을 재빨리 주변에서 찾아온다(의자, 바구니, 상자 등)					
53	나는 항상 잘 웃는 편이다					
54	나는 항상 표정이 밝고 명랑한 편이다					

번호	질문내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	반반 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
55	나는 놀이를 하는 동안 생각을 자유자재로 표현하는 편이다					
56	나는 친구들에게 즐거움을 주는 편이다					
57	나는 언제나 친구들에게 거짓말을 하지 않고 진실한 편이다					
58	나는 성격이 활발한 편이다					
59	나는 게임에서 규칙을 어겼을 때 친구들의 비난이나 충고를 인정하는 편이다					
60	나는 항상 놀이할 때 즐거움을 찾는 편이다					
61	나는 기분이 좋지 않을 때 놀이를 하면 금방 기분이 좋아지는 편이다					
62	나는 친구들이 집단놀이 시간에 떠들어도 상관하지 않고 놀이에만 집중하는 편이다					
63	나는 만들기 시간이나 다른 미술활동 시간에 칭찬을 받으면 더 열심히 하는 편이다					

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

2. 우울 측정도구

※ 아래에는 각 문항마다 여러 가지 느낌과 생각들이 적혀있는 문장들이 있습니다. 그 문항 중 지**난 2주 동안의 나의 느낌과 생각을 가장 잘 나타내는 문장을 한 개만 골라서 왼쪽 괄호 안에 (√)하여 주세요.**

번호	문항		번호	문항	
1	나는 가끔 슬프다	①	6	나는 가끔씩 나에게 나쁜 일이 일어나지 않을까 생각 한다	①
	나는 자주 슬프다	②		나는 나에게 나쁜 일이 일어날까 걱정 한다	②
	나는 항상 슬프다	③		나는 나에게 무서운 일이 일어 날 것을 확신 한다	③
2	내가 하는 모든 일은 잘 안 풀린다	①	7	나는 나 자신이 싫다	①
	나는 내일이 제대로 되어갈지 확신할 수 없다	②		나는 나 자신을 좋아하지 않는다	②
	나의 모든 일이 제대로 되어 갈 것이다	③		나는 나 자신을 좋아 한다	③
3	나는 대체로 무슨 일이던지 웬만큼 잘한다	①	8	잘못되는 일은 모두 내 탓이다	①
	나는 잘 못하는 일이 많다	②		잘못되는 일 중 내 탓인 것도 많다	②
	나는 모든 일을 잘 못한다	③		잘못되는 일은 대체로 내 탓이 아니다	③
4	나에겐 재미있는 일들이 많다	①	9	나는 자살을 생각해 본 적이 없다	①
	나에게 재미있는 일들이 어느 정도 있다	②		나는 자살을 생각해 본 적은 있지만 그렇게 하지는 않을 것이다	②
	나에겐 어떤 일도 전혀 재미가 없다	③		나는 자살을 하고 싶다	③
5	나는 언제나 못됐다	①	10	나는 매일 울고 싶은 기분이다	①
	나는 못됐을 때가 많다	②		나는 울고 싶은 기분인 날이 많다	②
	나는 가끔 못됐다	③		나는 때때로 울고 싶은 기분이 든다	③

번호	문항		번호	문항	
11	이일 저일로 해서 늘 성가시다	①	16	나는 매일 밤 잠들기가 어렵다	①
	이일 저일로 해서 성가실 때가 많다	②		나는 가끔 잠들기 어려울 때가 있다	②
	간혹 이일 저일로 해서 성가실 때도 있다	③		나는 잠을 잘 잔다	③
12	나는 사람들과 함께 있는 것이 좋다	①	17	나는 가끔 피곤하다	①
	나는 사람들과 함께 있는 것이 싫을 때가 많다	②		나는 자주 피곤하다	②
	나는 사람들과 함께 있는 것이 늘 싫다	③		나는 언제나 피곤하다	③
13	나는 어떤 일에 대한 결정을 내릴 수가 없다	①	18	나는 밥맛이 없을 때가 대부분 이다	①
	나는 어떤 일에 대한 결정을 내리기가 어렵다	②		나는 밥맛이 없을 때가 많다	②
	나는 쉽게 결정을 내린다	③		나는 밥맛이 좋다	③
14	나는 괜찮게 생겼다	①	19	나는 몸이 쑤시고 아프다든지 하는 것을 걱정하지 않는다	①
	나는 약간 못생겼다	②		나는 몸이 쑤시고 아픈 것을 걱정할 때가 많다	②
	나는 정말 못 생겼다	③		나는 몸이 쑤시고 아픈 것을 항상 걱정 한다	③
15	나는 학교 공부를 해 내려면 항상 노력해야 한다	①	20	나는 외롭다고 느끼지 않는다	①
	나는 학교 공부를 해 내려면 노력이 필요하다	②		나는 자주 외롭다고 느낀다	②
	난 별로 어렵지 않게 학교 공부를 해낸다	③		나는 항상 외롭다고 느낀다	③

번호	문항		번호	문항	
21	나는 학교 생활이 재미없다	①	25	나를 진심으로 좋아하는 사람은 아무도 없다	①
	나는 가끔씩 학교 생활이 재밌다	②		나를 진심으로 좋아하는 사람이 있을지 확실하지 않다	②
	나는 학교 생활이 재밌을 때가 많다	③		분명히 나를 진심으로 좋아하는 사람이 있다	③
22	나는 친구가 많다	①	26	나는 누가 나에게 시킨 일은 대체로 한다	①
	나는 친구가 좀 있지만 더 있으면 한다	②		나는 누가 나에게 시킨 일을 대체로 하지 않는다	②
	나는 친구가 거의 없다	③		나는 누가 나에게 시킨 일을 절대로 하지 않는다	③
23	나의 학교 성적은 괜찮다	①	27	나는 사람들과 사이좋게 잘 지낸다	①
	나의 학교 성적은 예전처럼 좋지 않다	②		나는 사람들과 잘 싸운다	②
	에전에는 무척 잘하던 과목의 성적이 요즈음 뚝 떨어졌다	③		나는 사람들과 언제나 싸운다	③
24	나는 절대로 다른 아이들처럼 착할 수가 없다	①			
	난 마음만 먹으면 다른 아이들처럼 착할 수가 있다	②			
	나는 다른 아이들처럼 착하다	③			

3. 불안 측정도구

※ 요즘 자신이 느끼고 있는 것을 나타내는 문항입니다. 이 문항은 다른 곳에 보여지는 것이 아니니 걱정하지 말고 문항을 읽고 **자신이 느끼고 있는 것을 가장 잘 나타내주는 문항 1개를 골라(√)하세요.**

번호	내 용	그렇다	보통이다	아니다
1	나는 마음을 결정하기가 어렵다			
2	나는 일이 마음대로 되지 않으면 신경질이 난다			
3	다른 사람들은 나보다 일을 쉽게 해내는 것 같다			
4	나는 숨쉬기가 어려울 때가 있다			
5	나는 걱정을 많이 한다			
6	나에게 겁나는 일들이 많다			
7	나는 쉽게 화를 낸다			
8	나는 부모님이 나에게 꾸지람을 할까봐 걱정 한다			
9	다른 사람들은 내가 하는 일을 못마땅하게 생각하는 편이다			
10	나는 밤에 잠들기가 어렵다			
11	나는 다른 사람들이 나를 어떻게 생각할까 걱정 한다			
12	나는 다른 사람들과 함께 있을 때에도 혼자 있는 기분이다			
13	나는 항상 착하다			
14	나는 속이 자주 메슥거린다			
15	나는 쉽게 마음이 상한다			
16	내 손은 가끔 땀에 젖곤 한다			
17	나는 자주 피곤하다			
18	나는 앞으로 무슨 일이 일어날까 걱정 한다			

19	다른 사람들은 나보다 행복하다			
20	나는 무서운 꿈을 꾼다			
21	나는 남들이 간섭을 하면 쉽게 마음이 상한다			
22	누군가가 나에게 일을 잘못한다고 말할 것 같다			
23	나는 가끔 놀라서 잠을 깬다			
24	나는 밤에 잠자리에 들 때에 무섭다			
25	나는 학교 공부에 마음을 두기가 어렵다			
26	나는 얌전히 앉아 있지 못하고 꼼지락 거린다			
27	나는 예민하다			
28	나에게는 내 편이 아닌 사람들이 많다			
29	나는 나에게 나쁜 일이 생길까봐 자주 걱정 한다			
30	나는 내가 알고 있는 모든 사람을 좋아 한다			
31	나는 언제나 친절하다			
32	나는 항상 남에게 좋은 태도로 대한다			
33	나는 모든 사람들에게 항상 친절 하다			
34	나는 어떤 경우에도 진실만을 이야기 한다			
35	나는 절대로 화를 내지 않는다			
36	나는 해서는 안 되는 말은 결코 하지 않는다			
37	나는 절대로 거짓말을 하지 않는다			