

## 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 스트레스 및 놀이성간의 관계 연구

Relationships between Lower Grade Elementary Students'  
After-School Happiness by Stress and Playfulness

김정원(Jungwon Kim)<sup>1)</sup>

이정아(Jung-A Lee)<sup>2)</sup>

이인경(In-Kyung Lee)<sup>3)</sup>

### ABSTRACT

This study researched aspects of gender and grade related to the after-school happiness of lower grade elementary students and the correlation between the children's happiness and their stress and playfulness. Results of surveys and interviews of 124 lower grade elementary students who attended 4 after-school programs in Seoul showed that : (1) there were no gender differences in happiness but first graders were the happiest, then 2nd graders and the 3rd graders who were the least happy. (2) Children's happiness correlated negatively with stress. (3) There was no relationship between children's overall happiness and playfulness, but there was a negative correlation between happiness and playfulness under the sub-category of cognitive spontaneity. Results were discussed in relation to the Korean socio-cultural environment.

**Key Words** : 초등학교 저학년 아동(lower grade elementary school student), 방과후 교실(after-school program), 아동의 행복감(children's happiness), 아동의 스트레스(children's stress), 아동의 놀이성(children's playfulness).

<sup>1)</sup> 한국성서대학교 인문사회학부 영유아보육학전공 부교수

<sup>2)</sup> 건국대학교 대학원 교육학과 유아교육전공 박사과정, 한국성서대학교 강사

<sup>3)</sup> 서울여자대학교 대학원 아동학전공 박사과정, 노원구립 꿈나무방과후교실 시설장

**Corresponding Author** : Jungwon Kim, Department of Childhood Care and Education, Korean Bible University, 16 Danghyeon 2-gil, Nowon-gu, Seoul 139-791, Korea  
E-mail : Jungwkim@bible.ac.kr

## I. 서 론

최근 우리나라 초등학생들의 삶의 질에 관한 사회적 차원에서의 관심이 증가하고 있는 가운데 특히 가정에서 부모의 보살핌을 벗어나 방과 후 교실에서 생활하는 초등학교 저학년 아동들이 우리 사회의 구성원으로서 당연히 누려야 할 권리가 보장된 삶을 살고 있는지에 관한 논의가 증가하고 있다. 즉 우리 사회에서는 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동들에게 적절한 문화적인 생활을 누리고, 폭력이나 공포, 학대나 방임으로부터 보호받고, 자신의 잠재력을 최적의 상태로 성장 발달시킬 수 있는 교육을 받으며, 자신의 의견에 따라 의사결정 할 수 있는 등의 기본권을 보장해주고 있는지에 관하여 돌아보아야 한다(이배근, 2008)는 것이다. 심신의 상태가 부족함이 없는 상태(국립국어연구원, 1999), 생활의 만족과 삶의 보람을 느끼는 흐뭇한 상태(최신국어대사전, 1996)를 행복의 의미로 정의할 때 방과후 교실에 다니는 우리 사회의 초등학생들이 과연 행복한 생활을 하고 있는지에 관한 사회적 차원에서의 논의가 필요한 시점인 것이다.

복지, 안녕, 웰빙이라는 용어로 일컬어지는 행복이란 의식주로부터의 자유, 마음의 평화와 만족감에서 오는 뿌듯함 등과 같은 감정의 상태를 의미하는데(박영선, 2006; 장연집·강차연·손승아·안경숙, 2008), 사람들은 놀이, 음악, 운동과 같은 어떤 일에 몰입하면서 몸과 마음을 정신의 흐름 속에 맡기는 몰입(플로우, flow)의 상태를 통하여 자신의 목표를 이룰 때 진정한 행복을 경험한다(김연화, 2007; Csikszentmihalyi, 1975). 행복한 경험을 많이 한 사람들은 삶의 역경과 두려움, 분노, 불안과 같은 스트레스 상황에서 적절한 집중과 유쾌하고 즐거운 마음으로 환경과 상호작용하는 것을 가능하게 하는 긍정

적 정서를 갖게 된다(Diener, 1984; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). 자신의 삶에 대하여 긍정적으로 인식하여 만족하는 사람은 행복한 사람이며 행복한 사람은 삶의 모든 상황에서 긍정적으로 사고하는 경향이 있다(김연화, 2007; 이정화, 2005; Mayers & Diener, 1995). 따라서 행복한 아동은 일상적인 생활에서 만족감과 뿌듯함을 경험하는 아동이라고 할 수 있다. 즉 가정에서의 부모를 비롯한 가족과의 관계에서, 학교에서의 친구와 교사와의 관계에서 만족감을 경험하고, 자신의 가치를 스스로 인정함으로써 자존감을 가지며, 자신의 학습능력 및 신체능력에 만족하고, 취미활동이나 여가, 놀이 등의 일상적인 경험에서 만족감을 느끼는 아동을 행복한 아동이라고 할 수 있을 것이다(김연화, 2007; 박영선, 2006; 이정화, 2005; 최경희, 1995; Diener, 1984; Lefocourt, 1982; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995; Veenhoven, 1991).

아동기는 늘 행복하고 즐거운 시기로 생각하기 쉬우나 급변하는 현대사회에서 가족구조의 변화와 여성의 사회진출 증가로 인하여 가정의 울타리에서 벗어나 생활하는 방과후 교실 아동들에게 아동기가 반드시 행복한 시기로서 존재하는 것만은 아니다. 현재 우리 사회의 초등학생들은 천재아 선호사상, 과잉교육, 학업주의 열풍 등으로 인하여 방과 후에도 스스로 시간을 계획하고 놀이에 몰입하여 즐거움을 느끼는 행복한 시간을 거의 갖지 못하고 있는 실정이다(이기범, 2008; 조성연·신혜영·최미숙·최혜영, 2008). 정규 교과가 끝난 방과 후에도 대부분의 아동들은 미술, 각종 악기, 스케이트, 컴퓨터, 영어, 용변 등 특별활동으로 시간을 보내고 있으며(정미라·김명순·박은혜·신동주, 2006), 특기적성 교실과 같은 학교보충학습에 37% 이상의 학생들이 참여하고 있다(박효정·김홍원·연은경,

2005). 방과후 교실의 교육과정으로 부모와 교사 모두는 활동중심 놀이 교육이 중요하다고 인식하고는 있었으나 이러한 인식과는 달리 실제 방과후 교실에서 이루어지는 교육내용은 주로 독서지도, 글짓기, 예체능교육 등이었다(김정원 · 김유정, 2006).

이러한 상황에서 생활하는 방과후 교실 초등학교 저학년 아동들의 스트레스 정도는 상당히 높을 것으로 예측할 수 있다. 스트레스란 개인이 지각하는 능력이 상황을 따라가지 못할 때 생기는 압박감이나 긴장, 불안한 상태로서 개인의 전반적인 삶의 질에 부정적인 영향을 미친다(강성균 · 장현갑, 1996). 특히 현대사회에서는 성공을 위한 과도한 경쟁으로 특징지어지는 방과후 경험을 통하여 유치원 시기부터 학업과 관련된 일상적 스트레스가 증가하고 있다(김정원 · 이정아, 2002). 아동은 그들의 발달적 특성에 부합하지 않는 과도한 과업에 직면하면 개인적으로 심리적 부담감을 느끼고, 대인관계를 비롯한 다양한 환경체계에서의 상호작용에서도 일상적으로 스트레스를 받게 된다(한미현 · 유안진, 1995). 즉 이들은 부모, 가정환경, 친구, 학업, 교사 및 학교, 그리고 주변 환경에서 일상적으로 과도한 스트레스를 경험하게 되는데, 이렇게 반복적으로 부과되는 스트레스는 지적, 언어적 발달이 성인보다 미숙하고 인내하는 힘이 부족한 아동기에 심각한 심리적 부작용을 야기한다(이정은, 1992). 그리고 결국에는 아동의 자기 존중감과 내적통제능력, 그리고 가족, 친구, 교사 등과의 대인관계 형성에 부정적인 영향을 미치게 됨으로써(Csikszentmihalyi & Wong, 1991; McLoyd, 1990) 아동의 삶의 질을 저하시키게 된다.

한편 아동의 행복감에 관하여 논의할 때 아동으로 하여금 내적인 희망이나 불만을 외부의 어떤 제지나 간섭 없이 표현하도록 하여 내적 긴장

을 완화시키고 정신건강과 행복감을 증진시키는 기제인 놀이에 관하여 살펴볼 필요가 있다. 놀이는 성취에 대한 과도한 압박감을 감소시키고 긍정적인 정서 상태를 유지하게 하여 아동의 스트레스를 감소시킴으로써(김영진 · 김영환 · 김영선, 2007) 아동으로 하여금 기쁨과 만족감, 행복감을 느끼게 한다(강준호, 2004). 어렵고 지루한 학습내용을 학습자의 적극적인 참여와 직접적인 체험이 가능하도록 변화시켜 제시하는 교육적인 놀이는 학습효과를 높이고 성취감을 부여함으로써 아동의 만족감과 행복감을 증진시키는 것으로 알려져 있다(Johnson, Christie, & Wardle, 2006). 놀이 위주의 교육 프로그램은 기초학습능력이 부족하여 좌절감을 경험하는 방과후 교실 아동의 정규교육과정에 대한 이해를 돕는 역할을 한다(이지현 · 김유정 · 이정아, 2006)는 연구결과도 놀이가 아동의 행복감 향상에 긍정적인 영향을 미칠 것임을 시사한다. 이러한 놀이에 관한 성향 및 태도를 의미하는 놀이성은 Barnett(1990, 1991), Erikson(1972), Lieberman(1965), 그리고 Rogers(1988) 등의 학자에 의하여 익살스러움과 유머감각, 그리고 재미를 느끼는 것을 가능하게 하는 삶에 대한 태도로 정의되어 왔다. 놀이성은 신체적 자발성, 사회적 자발성, 인지적 자발성, 즐거움의 표현, 유머감각 등으로 구성되는데, 이러한 놀이성은 자신의 행동 조절과 타인과의 긍정적인 상호작용을 가능하게 하고(윤성남, 2000; Bodrova & Leong, 2003; Bronson, 2000), 아동의 신체, 인지, 사회, 정서적 발달을 향상시키는 수단이 된다(김영희, 2001; 김지혜, 2005; 류자혜, 2002). 결국 놀이는 아동의 자아감과 자기능력에 대한 신념, 긍정적인 대인관계의 형성, 그리고 아동 자신의 삶에 대한 긍정적인 정서상태의 유지 등을 가능하게 함으로써 아동의 행복감 향상에 긍정적으로 작용할 것이라고 볼 수 있다.

이상에서와 같이 아동의 삶의 질 향상을 위한 논의에서 필수적인 조건인 행복감과 스트레스, 그리고 놀이성이 어떠한 양상으로는 서로 관련이 있을 것이라는 예측에도 불구하고 이러한 요인들의 구체적인 관련성을 밝혀줄 실증적인 연구는 거의 없는 실정이다. 특히 사회적 차원에서 보다 많은 관심을 필요로 하는 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동을 대상으로 하는 이러한 변인들 관련 연구는 아직 이루어지지 않았다. 핵가족화와 더불어 여성 취업률의 증가로 방과후 자기보호 상태에 있는 아동의 수가 급격히 증가하고 있는 상황에서(교육부, 2000; 김재인 외, 2000) 질 높은 방과후 교육이 절실히 요구되고 있고 이러한 추세에 따라 최근 우리나라에서도 다양한 유형의 방과후 교실에 다니는 아동의 수가 급증하고 있는 상황(김정원·김유정·이정아, 2006; 매일경제, 2005)임을 감안할 때 방과후 교실에 다니는 아동의 삶의 질에 관한 사회적 차원의 논의는 더 이상 뒤로 미룰 일이 아니라고 여겨진다. 또한 방과후 아동지도 수요 현황 조사 결과 저학년일수록 방과후 아동지도 희망자 비율이 높은 것(이순형 외, 2002)을 볼 때 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동의 행복감과 스트레스, 그리고 놀이성과의 관계를 알아보는 것이 의미가 있을 것이다.

한편 아동의 행복감과 관련된 다양한 선행연구들에서 성별 및 학년에 따른 차이가 나타남을 볼 때 방과후 교실 아동의 행복감도 성별 및 학년에 따라 차이가 나는지를 살펴볼 필요가 있다. 예를 들어 김연화(2007), 조성연 외(2008), 신명덕(2007), 김영은(2008) 등의 연구에서는 여아가 남아에 비하여 높은 행복감을 느끼고 있는 것으로 밝혀졌다. 학년의 경우 연구결과가 일관되지 않아 조성연(2008)의 연구에서는 학년이 올라갈수록 행복감이 낮아졌으나, 신명덕(2007)의 연구

에서는 학년에 따른 차이가 나타나지 않았다. 아동의 성별 및 학년에 대한 이러한 선행연구들을 볼 때 방과후 교실 아동의 성별 및 학년에 따른 행복감의 차이를 검증하여 방과후 교실과 관련된 정책 제안이나 교육과정 개발 등에서 활용할 필요가 있다고 여겨진다.

본 연구에서는 이상과 같은 연구의 필요성에 따라 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동의 행복감과 스트레스, 그리고 행복감과 놀이성과의 관계를 알아보려고 한다. 본 연구의 결과는 정규 학교 일정이 끝난 후 가정에서 부모와 함께 생활하지 못하고 방과후 교실에서 생활하는 우리 사회의 초등학교 저학년 아동의 행복감과 스트레스와의 관계 및 놀이성과의 관계를 실증적으로 밝혀줌으로써 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 삶의 질을 향상시키기 위한 사회적 차원에서의 논의를 가능하게 할 것이다. 본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- <연구문제 1> 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감은 성별과 학년에 따라 차이가 있는가?
- <연구문제 2> 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 스트레스간의 관계는 어떠한가?
- <연구문제 3> 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 놀이성간의 관계는 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울시 도봉구에 위치한 구립어린이집 방과후 교실 1곳, 노원구에 위치한

대학위탁 구립 방과후 교실 1곳, 구로구와 강서구에 위치한 초등학교 방과후 교실 2곳에 다니고 있는 초등학교 1, 2, 3학년 아동 124명과 방과후 교실 담당교사 6명이다. 본 연구에서 방과후 교실에 다니는 아동 중 초등학교 저학년 아동만을 연구의 대상으로 선정할 이유는 현재 우리나라의 방과후 교실에 다니는 전체 초등학교 0.5%의 아동들 중 저학년 아동이 90%로 방과후 교실에 다니는 초등학교생들의 대다수가 저학년 아동들이기 때문이다(류방란·최상균, 2004). 저학년 아동이 고학년 아동에 비하여 부모의 개별적인 보살핌이 보다 절실한 상황에서 방과후 교실에서 생활함으로써 고학년보다 스트레스를 받을 가능성이 많고 고학년에 비하여 부족한 놀이시간으로 인한 어려움도 더 클 것이 예상되기 때문이기도 하다. 한편 본 연구의 대상 아동들 중 일반가정 아동은 38명(31.0%), 수급가정 아동은 86명(69.0%)이었다.

## 2. 연구도구

### 1) 아동의 행복감 측정도구

본 연구에서는 아동의 행복감을 측정하기 위하여 이정화(2005)가 개발한 초등학교생의 행복감 측정도구를 사용하였다. 이정화(2005)의 연구에서는 초등학교 5, 6학년을 대상으로 이 도구를 사용하여 행복감을 측정하였으나 본 연구의 대

상은 초등학교 1, 2, 3학년 아동이므로 이들을 대상으로 사용하기에 적합하도록 연구자와 석사 학위를 소지한 현직 방과후 교사 2인이 예비조사를 통하여 초등학교 저학년 아동의 수준에 적합하도록 도구의 문항 표현 등을 수정한 후 사용하였다. 본 검사 도구는 ‘매우 그렇다’면 4점, ‘약간 그렇다’면 3점, ‘그렇지 않다’면 2점, ‘전혀 그렇지 않다’면 1점으로 하는 4점 평정 방식의 총 30개 문항으로 구성되어 있으며, 총점의 범위는 30~120점으로 점수가 높을수록 아동이 행복감을 많이 느끼고 있는 것으로 해석한다. 본 연구에서 사용한 아동의 행복감 측정 도구의 하위요인별 내용 및 본 연구에서 수집한 자료를 통하여 검증한 도구의 신뢰도 계수는 다음 <표 1>과 같다.

### 2) 아동의 일상적 스트레스 측정도구

본 연구에서 아동의 일상적 스트레스를 측정하기 위하여 사용한 도구는 Felner와 Felner(1989)가 개발한 DHQ(Daily Hassles Questionnaire)를 기초로 하여(DuBois et al., 1992) 한미현과 유안진(1995)이 한국 아동에게 적합하도록 개발한 일상적 스트레스 척도로 6가지의 하위요인으로 구분되어 42개 문항으로 구성된 4점 척도형 도구이다. 본 검사 도구는 각 문항의 내용에 대하여 아동이 기분이 나쁘거나 화가 나지 않아 ‘스트레스를 전혀 받지 않는다’면 1점, 기분이 나쁘

<표 1> 행복감 측정도구의 하위요인별 내용 및 신뢰도

하위영역	내 용	문항번호	문항수	Cronbach's α
가정환경	가정 경제 및 가족원과의 관계	1-11	11	.79
자아특성	자존감 및 자아특성	12-19	8	.81
능력	학습능력 및 신체 능력	20-25	6	.80
대인관계	친구들과의 관계 및 적응	26-30	5	.77
행복감 전체			30	.87

<표 2> 일상적 스트레스 측정도구의 하위요인별 내용 및 신뢰도

하위영역	내 용	문항번호	문항수	Cronbach's α
부모관련	부모의 간섭, 편애 및 과잉 기대	1-8	8	.59
가정환경관련	가정의 경제상태, 분위기 및 가족원과의 관계	9-15	7	.63
친구관련	친구들로부터 따돌림, 부적응	16-22	7	.76
학업관련	성적 시험에 대한 불안, 과외 활동의 과다, 진학진로 문제	23-29	7	.65
교사 및 학교관련	교사의 편애, 교사의 수업방식 및 학생들에 대한 태도, 학교시설의 불편함	30-36	7	.66
주위환경관련	주위환경에 대한 불안	37-42	6	.68
스트레스 전체			42	.91

고 화가 나고 겁이 나서 스트레스를 받기는 하지만 그 정도가 ‘별로 심하지 않다’면 2점, ‘그 정도가 좀 많은 편이다’면 3점, ‘스트레스를 아주 많이 받는다’면 4점으로 하는 4점 평정 방식의 총 42개 문항으로 구성되어 있으며, 총점의 범위는 42~168점으로 점수가 높을수록 아동이 많은 스트레스를 받고 있음을 나타낸다. 본 연구에서 사용한 아동의 스트레스 측정 도구의 구체적인 내용 및 본 연구에서 수집한 자료를 통하여 검증한 도구의 신뢰도 계수는 다음 <표 2>와 같다.

3) 아동의 놀이성 측정도구

본 연구에서는 아동의 놀이성을 측정하기 위하여 유애열(1994)이 번안한 Barnett(1991)의 놀이성 측정도구 CPS(Children's Playfulness Scale)를 연구자와 석사학위를 소지한 현직 초등교사 2인이 2차에 걸친 예비조사를 거쳐 초등 저학년 수준에 적합한 내용으로 수정하여 사용하였다. 본 검사 도구는 자유놀이 시간에 표출되는 아동의 놀이 성향을 그 정도에 따라 ‘항상 그렇다’면 5점, ‘자주 그렇다’면 4점, ‘보통이다’면 3점, ‘그

<표 3> 놀이성 측정도구의 하위요인별 내용 및 신뢰도

하위영역	내 용	문항번호	문항수	Cronbach's α
신체적 자발성	신체 전체 또는 일부의 활동적이고 적극적인 움직임과 뛰어난 협응 능력	1-4	4	.89
사회적 자발성	타인과 어울릴 줄 알고 놀이 집단에 참여하고 스스로 빠져 나올 수 있는 능력	5-9	5	.81
인지적 자발성	상상력, 창의력, 융통성, 사고력을 나타내는 특성	10-13	4	.88
즐거움 표현	크게 웃길 잘하고 행복과 즐거움을 표현하는 행동	14-18	5	.87
유머감각	재미있는 사건의 식별력, 즐거운 상황을 인식하고 재미있는 장난기를 보이는 행동	19-23	5	.89
놀이성 전체			23	.90

렇지 않다'면 2점, '전혀 그렇지 않다'면 1점으로 하는 5점 평정 방식의 23개 문항으로 구성되어 있으며, 총점의 범위는 23~115점으로 점수가 높을수록 놀이성이 많음을 나타낸다. 본 연구에서 사용한 아동의 놀이성 측정 도구의 구체적인 내용 및 본 연구에서 수집한 자료를 통하여 검증한 도구의 신뢰도 계수는 다음 <표 3>과 같다.

### 3. 연구 절차

#### 1) 예비조사

본 연구에서는 선정된 연구도구가 연구의 대상인 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동을 대상으로 사용하기에 적합한지를 2008년 4월 15일에서 18일에 걸친 예비조사를 통하여 검토하였다. 먼저 본 연구의 대상과 유사한 서울시 양천구에 위치한 초등학교 저학년 방과후 교실 아동 8명을 대상으로 2차에 걸친 예비조사를 통하여 아동의 행복감 측정도구와 스트레스 측정도구를 수정·보완하였다. 또한 예비조사 과정을 통하여 1, 2학년 아동이 스스로 문항을 체크하는데 어려움이 있음을 발견하여 본 연구에서는 모든 유아들을 대상으로 면접자가 개별 면접하여 조사하였다. 다음으로 유아용 놀이성 측정도구를 초등교육 전문가와 대학원졸 이상의 경력 10년인 초등 방과후 교사를 통하여 본 연구의 대상인 초등학교 저학년 아동에게 사용하기에 적절하도록 문항의 표현을 수정하였고, 수정한 측정도구를 방과후 교사 4명을 통하여 2차에 걸친 예비조사 과정을 거쳐 수정·보완하였다.

#### 2) 면접자 훈련

본 연구에서는 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동의 행복감과 스트레스를 방과후 교사 경력 2년 이상이며 교육학과 아동학 분야

의 박사과정에 재학 중인 2인의 면접자가 면접하였다. 먼저 연구자가 이들 면접자를 대상으로 연구도구를 사용하여 아동의 행복감과 스트레스를 측정하는 방법과 유의사항을 설명하였다. 다음으로 연구자가 직접 아동을 대상으로 면접하는 과정을 시연하였으며, 이를 관찰한 면접자가 연구자와 2~3회씩 실제 면접과정을 연습하였다. 그리고 본 연구에 참여하지 않는 초등학교 1, 2, 3학년 아동 각각 2명씩을 대상으로 실제 면접을 실시하여 면접과정에서 나타난 의문점이나 불명확한 내용 등에 관하여 연구자와 두 면접자가 함께 논의하였다. 이러한 면접자 훈련 과정을 통하여 면접자간 신뢰도를 극대화할 수 있도록 노력하였다. 다음으로 아동의 놀이성은 연구대상 아동의 방과후 교실 담임교사를 통하여 면접하였다. 먼저 연구자가 각 담당교사와 30분씩의 개별 만남을 통하여 질문지의 내용과 유의사항을 설명하였다. 놀이성을 면접한 교사는 4곳의 방과후 교실에 재직 중인 6명의 교사였으며 이 중 3명은 4년제 대졸 학력으로 방과후 교사경력 3년 이상이었고, 3명은 2년제 대졸 학력으로 방과후 교사경력 5년 이상이였다.

#### 3) 본 조사

본 연구를 위한 자료 수집은 2008년 5월 10일부터 5월 17일까지 이루어졌다. 연구대상으로 선정된 방과후 교실 4곳을 연구자가 방문하여 검사 일정에 관하여 허락을 구한 후 검사를 진행하였다. 연구대상 아동의 행복감과 스트레스에 관한 검사를 진행하기에 앞서 연구대상 아동과의 친밀성을 높이기 위하여 연구자와 면접자가 함께 1주일에 3회, 각 45분 정도 기관을 방문하여 아동들과 함께 시간을 보낸 후 검사를 시작하였다. 행복감과 스트레스 도구는 본 연구의 대상과 유사한 특성을 가진 방과후 교실에 다니는 초

등학교 저학년 아동 각 8명씩을 대상으로 2차에 걸친 예비조사를 거쳐 최종적으로 수정·보완한 후 사용하였다. 행복감 검사를 실시하기 위하여 먼저 면접자는 아동에게 행복이란 마음이 편안하고 걱정이 없는 상태임을 알려주고 질문에 정답이 있는 것이 아니므로 자신의 솔직한 마음을 이야기하면 된다고 한 후 개별 면접하였다. 스트레스 검사를 실시하기 위해 면접자는 검사를 시작하면서 아동에게 스트레스란 어떤 상황 또는 일로 인해 느끼게 되는 불안이나 긴장, 짜증, 부담감이라고 알려주고 면접자가 이야기하는 내용에 대하여 현재 아동의 솔직한 느낌이나 생각을 말하면 된다고 한 후 면접을 시작하였다. 행복감과 스트레스에 관한 검사에 참여한 면접자 수는 2인이며, 면접자 1인이 평가한 평균 아동 수는 약 64명 이었다.

각 검사는 연구대상 아동이 참여하는 특기적성 활동이나 학습 프로그램 참여 시간을 제외한 시간에 조용한 장소에서 개별면접으로 이루어졌다. 학교 일과를 마친 오후 방과 후에만 검사가 가능한 방과후 교실의 특성상 하루에 약 5~6명 정도의 아동을 검사할 수 있었으며 행복감 검사는 아동 1명당 약 10분, 스트레스 검사는 약 10~15분 정도가 소요되었다. 면접자간 일치도를 알아보기 위하여 연구대상 전체 아동의 약 10%에 해당하는 10명씩을 함께 면접한 후 일치도를 측정된 결과 행복감 97%, 스트레스 95%로 나타났다. 연구대상 아동의 놀이성을 측정하기 위해 방과후 교실 담당교사는 약 2주간 아동의 놀이 상황을 주의 깊게 관찰한 후 평정하도록 하였다. 놀이성을 측정하기 위해 참여한 교사는 총 6명이며, 교사 1인당 평균 22명의 아동을 평가하였다. 교사가 아동의 놀이성 측정도구에 답하는데 약 15~20분 정도의 시간이 소요되었다.

#### 4. 자료 분석

본 연구의 자료는 조사대상 아동의 일반적 특성을 빈도 분석하였고, 성별과 학년에 따른 행복감의 차이를 알아보기 위하여 다변량분석(MANOVA)을 실시하였으며, 의미 있는 결과에 대해 단변인 F검증과 Scheffe 사후 검증을 실시하였다. 그리고 아동의 행복감과 스트레스와의 관계, 아동의 행복감과 놀이성간의 관계는 상관 분석하였다. 모든 자료는 SPSS/for Windows 12.0 프로그램을 사용하여 분석하였다.

### III 연구의 결과

#### 1. 성별과 학년에 따른 아동의 행복감

초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 성별과 학년에 따른 행복감의 평균과 표준편차 <표 4>를 구하여 다변량분석(MANOVA)을 실시한 결과는 <표 5>과 같다. 아동의 성별과 학년에 따른 행복감의 차이를 검증한 결과 아동의 학년(Wilk's Lambda=.837,  $F=2.679$ ,  $p<.01$ )에 따라서는 유의미한 차이가 나타났지만 아동의 성별, 그리고 아동의 성별과 학년의 상호작용효과는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 아동의 학년의 주효과에 대한 단변인 F검증과 Scheffe사후검증을 실시한 결과는 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감은 1학년이 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 2학년, 3학년의 순으로 나타나 학년이 낮을수록 전체적인 행복감이 높은 것으로 나타났다( $F=5.057$   $p<.01$ ). 하위요인별 결과에서도 차이가 있는 것으로 나타났는데, 가정환경과 관련된 행복감은 1학년이 3학년보다 높은 것으로 나타났다( $F=2.399$ ,  $p<.05$ ). 자아특성과 관련된 행



<표 4> 성별과 학년에 따른 아동의 행복감의 평균과 표준편차

행복감	학년	성 별								
		남			여			전체		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
가정 환경	1학년	16	34.69	6.62	19	35.84	5.89	35	35.31	6.17
	2학년	21	34.86	4.67	28	34.86	5.60	49	34.86	5.17
	3학년	20	30.50	5.40	20	34.85	5.79	40	32.68	5.96
자아 특성	1학년	16	25.19	6.73	19	25.89	4.52	35	25.57	5.56
	2학년	21	24.62	4.65	28	25.64	3.89	49	25.20	4.22
	3학년	20	20.85	5.32	20	23.70	4.11	40	22.28	4.91
능력	1학년	16	18.56	5.35	19	20.37	3.42	35	19.54	4.43
	2학년	21	18.67	2.80	28	18.14	4.01	49	18.37	3.52
	3학년	20	15.80	3.71	20	15.90	4.04	40	15.85	3.83
대인 관계	1학년	16	16.19	4.00	19	16.16	3.37	35	16.17	3.62
	2학년	21	15.90	2.47	28	16.96	2.57	49	16.51	2.56
	3학년	20	14.85	2.76	20	16.35	2.98	40	15.60	2.93
행복감 전체	1학년	16	94.63	21.10	19	98.26	14.97	35	96.60	17.85
	2학년	21	94.05	12.34	28	95.61	13.87	49	94.94	13.13
	3학년	20	82.00	14.61	20	90.80	13.94	40	86.40	14.78

복감은 1학년이 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 2학년, 3학년의 순으로 나타났고( $F=5.385$ ,  $p<.01$ ), 능력과 관련된 행복감도 1학년이 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 2학년, 3학년의

<표 5> 성별과 학년에 따른 아동의 행복감의 다변량분석(MANOVA)

독립변인	종속변인	Wilk's Lambda	단변인F	자유도	scheffe
성별	가정환경	Wilk's Lambda=.953 F=1.404	3.190	1	
	자아특성		3.021	1	
	능력		.419	1	
	대인관계		2.390	1	
	행복감 전체		2.901	1	
학년	가정환경	Wilk's Lambda=.837 F=2.679**	2.399*	2	1학년>3학년
	자아특성		5.385**	2	1학년>2학년>3학년
	능력		8.692***	2	1학년>2학년>3학년
	대인관계		.866	2	
	행복감 전체		5.057**	2	1학년>2학년>3학년
성별×학년	가정환경	Wilk's Lambda=.885 F=1.810	1.688	2	
	자아특성		.567	2	
	능력		.923	2	
	대인관계		.636	2	
	행복감 전체		.652	2	

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

&lt;표 6&gt; 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 스트레스간의 관계

(N=124)

구 분	행복감				
	가정환경	자아특성	능력	대인관계	행복감 전체
부 모	-.11	-.12	-.16	-.09	-.13
가정환경	-.03	.05	-.02	-.02	-.02
스트레스 친구	-.07	-.14	-.20*	-.13	-.13
학 업	-.06	-.02	-.10	-.09	-.08
교사 및 학교	-.18*	-.21*	-.19*	-.19*	-.22*
주변 환경	-.08	-.03	-.04	-.04	-.07
스트레스 전체	-.12	-.11	-.16	-.13	-.15

\* $p<.05$ 

순으로 나타났다( $F=8.692, p<.001$ ). 한편 대인관계와 관련된 행복감은 학년에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

## 2. 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 스트레스간의 관계

초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 스트레스간에 어떠한 관계가 있는지를 알아보기 위하여 상관분석을 실시한 결과 <표 6>과 같이 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 스트레스 간에는 전체적으로 상관이 없는 것으로 나타

났다. 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감 전체와 스트레스의 하위요인들 간의 관계를 보면 방과후 교실 초등학교 저학년 아동의 행복감이 높을수록 교사 및 학교와 관련된 스트레스가 낮음을 알 수 있다( $r=-.22, p<.05$ ). 그리고 하위요인별 상관관계를 보면 가정환경( $r=-.18, p<.05$ ), 자아특성( $r=-.21, p<.05$ ), 능력( $r=-.19, p<.05$ ), 대인관계( $r=-.19, p<.05$ ) 등과 관련된 행복감이 높을수록 교사 및 학교와 관련된 스트레스가 낮은 것으로 나타났다. 다음으로 능력과 관련된 행복감이 높을수록 친구와 관련된 스트레스가 낮은 것으로 나타났다( $r=-.20, p<.05$ ).

&lt;표 7&gt; 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 놀이성간의 관계

(N=124)

구 분	행복감				
	가정환경	자아특성	능력	대인관계	행복감 전체
신체적 자발성	-.10	-.08	-.11	-.10	-.12
사회적 자발성	-.13	-.12	-.05	-.04	-.13
놀이성 인지적 자발성	-.23*	-.11	-.19	-.12	-.21*
즐거움 표현	-.02	-.07	-.05	-.05	-.07
유머 감각	-.06	-.06	-.10	-.01	-.08
놀이성 전체	-.12	-.11	-.12	-.07	-.14

\* $p<.05$

### 3. 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 놀이성간의 관계

초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 놀이성간에 어떠한 관계가 있는지를 알아보기 위하여 상관분석을 실시한 결과 <표 7>과 같이 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 놀이성간에는 전체적으로 상관이 없는 것으로 나타났다. 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 놀이성의 하위요인들 간의 관계를 보면 전체적인 행복감( $r=-.21, p<.05$ )과 하위요인들 중 가정환경( $r=-.23, p<.05$ )과 관련된 행복감이 높을수록 인지적 자발성 영역의 놀이성이 낮은 것으로 나타났다.

## IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 스트레스, 그리고 놀이성간의 관계가 어떠한지를 알아봄으로써 방과후 교실에서 생활하는 초등학교 저학년 아동의 삶의 질 향상을 위한 사회적 차원에서의 논의를 활성화하기 위한 것이다. 연구의 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

먼저 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감은 학년에 따라 차이가 있어 학년이 낮을수록 높은 행복감을 느끼고 있었다. 구체적으로는 가정환경, 자아특성, 능력 등과 관련된 행복감이 학년이 낮을수록 높은 것으로 나타났다. 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동의 행복감이 학년이 높을수록 낮게 나타난 본 연구의 결과는 초등학교 2, 4학년에 비하여 6학년 아동들 중 행복한 아동의 수가 상대적으로 적었던 조성연 등(2008)의 연구결과와 학년이 올라갈수록 가

정환경, 자아특성, 능력 등과 관련된 행복감을 비롯한 전체적인 행복감이 낮아진다는 신명덕(2007)의 연구결과와 부합한다. 일반 초등학생들을 대상으로 한 이러한 연구결과가 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동을 대상으로 하는 본 연구의 결과와 부합하는 것을 볼 때 학년이 올라갈수록 우리나라 초등학생들의 행복감을 감소시키는 일관된 요인이 있음을 예측할 수 있다. 예를 들어 본 연구의 대상인 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동들이 학년이 올라갈수록 학교 숙제와 과외활동의 양이 점점 많아지는 학업위주의 환경에서 생활하게 되면서 겪게 되는 친구나 가족들과의 교류의 감소(Diener, 1984)로 인하여 행복감을 점점 덜 느끼게 된 것일 수도 있다. 특히 방과 후에 바로 가정으로 돌아가지 못하고 가족을 비롯하여 학교 및 동네 친구들과 떨어져서 방과후 교실에 있어야 하는 아동들의 경우 가족과의 의사소통의 기회와 아동기의 사회적 관계의 핵심인 친구와의 관계(김연화, 2007)가 제한됨으로써 행복한 사람들의 특성인 깊이 있는 가족과의 교류와 폭 넓은 친구관계 형성(Seligman, 2002)에 더 많은 어려움을 겪게 되고 이러한 경향은 학업위주의 생활로 시간적 여유가 점점 더 줄어드는 높은 학년에 속한 아동들의 전체적인 행복감을 낮추는 요인이 된 것으로 볼 수 있다.

한편 본 연구의 결과 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동의 자아특성 및 능력과 관련된 행복감 또한 학년이 올라갈수록 낮아지는 경향이 있었다. 이러한 결과는 학년이 올라가면서 방과후 교실 저학년 아동의 자존감과 자아특성에 대한 만족감이 줄어들고 있음을 보여주는 것으로 유아기에는 자아특성과 관련된 행복감이 비교적 높게 나타나고 있으나(김도란·김정원, 2008), 아동기(조성연 외, 2008)와 청소년기(윤

명희, 2006)의 행복감에 관한 연구결과 성장하면서 자신에 대한 만족감이 점점 낮아지는 것과 맥을 같이 한다. 즉 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 경우에도 학년이 높아질수록 학문적 성취에 대한 과도한 부담이 늘어남으로써 아동의 능력에 대한 자아감이 낮아지고(김명희, 2004; 신명덕, 2007; 조성연 외, 2008) 이는 결국 전체적인 자아특성과 관련된 행복감을 낮추는 요인이 된 것으로 볼 수 있다.

다음으로 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 스트레스는 전체적으로는 상관이 없는 것으로 나타났다. 다만 아동의 능력과 관련된 행복감이 높을수록 친구와 관련된 스트레스가 낮았고, 가정환경, 자아특성, 능력, 대인관계와 관련된 행복감을 많이 느낄수록 교사 및 학교와 관련된 스트레스가 낮았다. 이러한 결과는 능력을 인정받지 못하는 아동은 우울하고 불안하여 지나친 스트레스를 받지만(이훈구, 1998) 학교에서 능력을 인정받은 아동은 원만한 교우관계를 유지하여 놀이와 활동을 할 때 친구들로부터 보다 적극적으로 수용되고(김연화, 2007), 이러한 친구와의 긍정적인 관계는 아동의 스트레스 수준을 낮출 수 있는 중요한 요인이 된다는 선행연구 결과와 부합한다. 또한 부모와 자녀의 행복감은 다양한 양상으로 서로 영향력을 주고 받는다는 사실(김도란 · 김정원, 2008)을 고려할 때 가정경제의 형편 및 가족구성원들과의 관계가 원만하고, 자존감 및 자아특성, 그리고 자신의 학습능력과 신체적 능력에 대하여 만족하며 친구들과 좋은 관계를 유지하는 아동은 교사의 태도와 수업방식, 학교생활에의 적응, 숙제에 대한 부담감, 친구관계, 학교시설 등과 관련되어 보다 낮은 스트레스 상태에 있다는 본 연구의 결과처럼 가족과 관련된 높은 행복감이 학교 및 교사와 관련된 스트레스에의 대처능력을 향상시켜

주기 때문에 가능한 것으로 여겨지나 추후 명확한 이유를 밝혀내기 위한 보다 실증적인 연구가 필요하다고 여겨진다. 결국 본 연구의 이러한 결과는 방과 후에 부모나 가족의 적극적인 보살핌을 벗어나 지내는 방과후 교실 아동의 경우 이들의 학문적 능력과 신체적 능력 등에 대한 자신감을 향상시킬 수 있는 교육과정 개발 및 적용이 보다 적극적으로 시행되어야 할 필요가 있음을 시사한다. 자신의 학문적, 신체적 능력에 대한 개인적인 판단이나 평가를 긍정적인 방향으로 형성하도록 지원함으로써 능력과 관련된 행복감의 수준을 높이는 것(김명희, 2004; 유상애, 2008; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Veenhoven, 1994)은 이들의 친구관계에서의 스트레스에 대처하는 능력을 향상시키고 결국 전체적으로 높은 역량을 가진 행복한 아동으로 성장하는데 도움이 될 것이다.

다음으로 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 놀이성은 전체적으로는 상관이 없는 것으로 나타났다. 다만 본 연구의 결과에서는 아동의 인지적 자발성과 관련된 놀이성이 높을수록 전체적인 행복감과 가정환경과 관련된 행복감이 낮은 것으로 나타났다. 일반적으로 아동은 놀이를 통하여 자신의 희망이나 불만을 외부의 간섭이나 제지 없이 표현하면서 긴장을 완화시키고 정신건강과 행복감을 증진시킨다. 또한 놀이를 하면서 성취에 대한 과도한 스트레스를 감소시키고 긍정적인 정서 상태를 유지하여 기쁨과 만족감, 행복감을 느끼게 된다고 한다(강준호, 2004; 김영진 · 김영환 · 김영선, 2007). 따라서 이러한 놀이를 가능하게 하는 성향인 놀이성이 높은 아동은 행복감 또한 높을 것으로 예상할 수 있다. 그러나 본 연구에서는 이러한 선행연구들의 제안과 달리 아동의 놀이성과 행복감 간에

유의미한 상관관계가 없고 더구나 인지적 놀이 성과 행복감 간에는 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이렇게 본 연구의 결과가 놀이와 행복감에 관한 이론이나 선행연구 결과에 부합하지 않는 이유는 성취에 대한 부모의 과도한 압력이나 학문적 기술 획득을 위한 시간에 비하여 턱 없이 부족한 초등학생들의 놀이시간, 그리고 부모에 대한 순종의 강조 등과 같은 우리의 사회문화적 특성, 그리고 방과후 교실 프로그램의 대다수가 학교공부를 보충하거나 숙제지도로 이루어지고 있는 상황(김정원·김유정, 2006; 박효정·김홍원·연은경, 2005)에서 놀이성이 행복감 향상에 긍정적으로 작용할 수 없기 때문에 나타난 결과로 해석할 수 있을 것이다.

특히 본 연구에서는 놀이에 참여하면서 다양한 역할을 창조하고 독특한 게임을 창안하는 등의 창의적이고 융통성 있는 사고를 어느 정도나 할 수 있는지 등과 관련된 인지적 자발성과 관련된 놀이성(김영희, 2001; Barnett, 1990; Levy, 1984; Lieberman, 1965)이 아동의 행복감과 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 귀가 후에도 학문적 측면에 대한 부모의 지나친 압력으로 인하여 여유롭게 취미생활에 참여하거나 형제나 또래와 놀이를 할 수 없는 상황에서 인지적 자발성과 관련된 놀이성이 많은 아동의 성향은 학문적 기술 습득에만 몰두하기를 바라는 부모와의 관계에서 오히려 갈등 상황을 야기하는 요인이 될 수 있기 때문에 나타난 결과로 볼 수 있다. 혹은 본 연구의 대상 중 많은 아동들이 저소득층 수급가정의 아동(86명, 69%)으로 아직은 어린 초등학교 저학년 아동임에도 불구하고 가정에 귀가해서도 인지적 자발성과 관련된 창의적이고 융통성 있는 놀이를 하기보다는 가사를 돕거나 더 어린 또래를 돌봐야 하는 등 부모로부터 부여되는 책임을 수행해야 하기

때문에 나타난 결과일 수도 있을 것이다. 혹은 가정의 열악한 경제적 형편으로 인하여 또래들과 함께 과외활동 등에 참여하여 지속적인 친구 관계를 유지하기 어려운 것이 이유가 될 수도 있다. 즉 본 연구의 대상이 친구와 놀이할 때 가장 행복하다는 초등학생(김연화, 2007)임에도 불구하고 가정의 경제적 형편 때문에 또래들과 함께 하는 시간이 거의 없고 이로 인해 놀이 기회를 갖는 것이 거의 불가능하기 때문에 나타난 결과로 설명할 수 있는 것이다. 이는 따로 비용을 들여 적절한 정도의 과외활동에 참여하며 친구들과 과의 교류가 가능한 중산층 아동의 경우 빈곤한 계층의 아동에 비하여 높은 행복감을 느끼고 있다는 조성연 등(2008)의 연구결과나 한겨레신문(2007년 5월 5일)의 보도와 맥을 같이한다. 또한 부모의 지시에 순종하는 것을 중요하게 여기고 자녀에게 권위주의적 태도로 발달적 수준을 넘어서는 요구를 함으로써 지나친 스트레스를 부과하는 경향이 많은 학력이 낮은 저소득층 빈곤계층 부모의 양육태도의 특성(김진영·김정원·전선옥, 2001; Elkind, 1987) 또한 연구의 대상에 저소득층 가정의 아동이 많이 포함된 본 연구의 결과를 가능하게 한 하나의 원인일 수도 있을 것이다. 우리 사회의 독특한 사회문화적 상황과 연구 대상의 특성을 고려하여 이루어진 놀이성과 행복감에 관한 이러한 해석은 추후 관련 변인을 포함하는 구체적인 실증연구를 통해 보다 명확히 검증될 필요가 있다. 이상과 같은 논의에 따른 결론 및 제언은 다음과 같다.

첫째, 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동의 행복감은 학년이 높을수록 낮아지는 경향이 있었다. 따라서 이들의 행복감을 지속적으로 유지시켜 주기 위한 방안이 우리의 사회문화적 특성과 방과후 교실 아동의 가정 상황을 고려하여 논의되어야 할 것이다. 예를 들어 아동의

가정 특성을 고려한 부모교육 및 가족지원 방안을 비롯하여 아동의 발달적 요구에 부합하는 방과후 프로그램 운영을 위한 사회적 차원에서의 지원 방안이 보다 적극적으로 모색되어야 한다.

둘째, 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 스트레스는 전반적으로 상관이 없었으나 능력에 관한 행복감이 높을수록 친구관계 스트레스가, 그리고 전반적인 행복감이 높을수록 교사 및 학교관련 스트레스가 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 방과후 교실 아동을 대상으로 학문적, 신체적 능력에 관한 행복감을 비롯하여 전반적인 행복감 향상 프로그램을 개발하고 적용하는 것은 이들의 친구, 학교, 교사와 관련된 스트레스 수준을 낮추기 위한 효율적인 시도가 될 수 있음을 시사한다.

셋째, 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의 행복감과 놀이성은 전반적으로 상관이 없었으나 인지적 자발성과 관련된 놀이성이 많을수록 행복감이 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과 또한 지나치게 성취지향적인 우리의 독특한 사회문화적 특성과 방과후 교실 아동의 사회경제적 상황 때문으로 볼 수 있다. 따라서 일반적으로 행복감 향상에 긍정적인 영향을 미치는 놀이성에 대한 인식을 새롭게 하여 이를 아동의 삶의 질 향상을 위한 유용한 기제로 활용할 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다. 예를 들어 교육적 놀이를 활용하는 방과후 프로그램을 개발·적용하여 그 효과를 검증하는 것도 의미 있는 시사점을 도출할 수 있을 것이다.

넷째, 본 연구는 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동을 대상으로 이루어진 연구로 제한된 수의 아동만을 대상으로 하였으므로 추후 보다 다양한 유형의 방과후 교실 아동을 대상으로 행복감, 스트레스, 놀이성에 관하여 알아보는 연구가 필요하다. 특히 본 연구의 결과 행복감과

놀이성과의 관계가 없거나 부적 상관관계가 나타난 점에 대해서는 추후 보다 심도 깊은 관련 연구를 통해 그 원인을 명확하게 규명할 필요가 있다. 이러한 연구의 과정에서 방과후 교실 아동의 독특한 사회문화적 특성이 보다 적극적으로 반영됨으로써 이들의 행복감 향상을 위한 가장 적합한 방안을 제안할 필요가 있다. 또한 본 연구에서는 아동을 대상으로 한 검사와 질문지를 통해 자료를 수집하였으나 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동의 삶의 실체를 파악하기 위해서는 심층적인 면담이나 가족이나 교사를 포함하여 이루어지는 연구가 필요하다. 이러한 연구를 통해 방과후 교실에 다니는 초등학교 저학년 아동의 삶의 질 향상을 위한 사회적 차원에서의 논의를 활성화할 수 있을 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강성군·장현갑(1996). 스트레스와 정신건강. 서울 : 학지사.
- 강준호(2004). 놀이중심 유아 체육활동이 유아의 스트레스와 스트레스 행동에 미치는 영향. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 교육부(2000). 교육통계연보.
- 국립국어연구원(1999). 표준국어대사전. 서울 : 두산동아.
- 김도란·김정원(2008). 유아의 행복감과 부모의 행복감간의 관계 연구. 열린유아교육연구, 13(6), 311-333.
- 김명희(2004). 초등학교 아동의 자아존중감과 스트레스 수준과의 관계연구. 서울여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김연화(2007). 아동의 성격유형 및 부모와의 의사소통 유형과 행복감과 관계. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영은(2008). 초등학교 저학년 방과후 교실 아동의

- 행복감과 자아존중감 및 우정과의 관계 연구. 한국성서대학교 석사학위논문.
- 김영진·김영환·김영선(2007). 초등학생의 놀이 활동 실태 및 요구분석. *교과교육학연구*, 11(1), 121-141.
- 김영희(2001). 성격유형과 놀이성, 스트레스 대처방식과의 관계. *놀이치료연구*, 4(1), 31-40.
- 김재인·유희정·조연순·박영애·서영숙·이옥·이향란·이순형·최일섭·이소은·황혜신(2000). 방과후 아동보육실태 분석과 종합대책 수립을 위한 연구. 서울 : 한국여성개발원.
- 김정원·김유정(2006). 방과후 프로그램의 실태와 부모와 교사의 요구에 관한 연구. *이동권리연구*, 10(1), 49-72.
- 김정원·김유정·이정아(2006). 방과후 이동지도. 과주 : 공동체.
- 김정원·이정아(2002). 유아의 방과후 활동 경험과 일상적 스트레스와의 관계. *이동학회지*, 23(6), 121-137.
- 김지혜(2005). 유아의 놀이성이 정서능력에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김진영·김정원·전선옥(2001). 유아 부모 교사를 위한 부모교육. 서울 : 창지사.
- 류방란·최상균(2004). 초등학교 저학년 방과후 교실 운영방안. 서울 : 한국교육개발원.
- 류자혜(2002). 유아의 놀이성에 대한 부모와 교사의 지각. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 매일경제(2005). 방과후 교육 내년부터 '실시' 매일경제. 11월 4일 보도자료 <http://news.mk.co.kr/newsRead>.에서 2009년 4월 21일 인출.
- 박영선(2006). 현실요법 집단상담 프로그램이 결손가정 아동의 내부-외부 통제성과 행복감에 미치는 효과. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박효정·김홍원·연은경(2005). 초등학교 저학년 방과후 교실 운영 실태에 관한 정책 연구. 서울 : 한국교육개발원.
- 신명덕(2007). 초등학교 아동이 지각하는 부모양육 태도와 아동의 행복감간의 관계. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유상해(2008). 미술치료가 아동의 행복감에 미치는 효과. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유애열(1994). 유아의 상상놀이와 교사 개입에 관한 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤명희(2006). 유아의 창의성과 가정환경 및 놀이성과의 관계. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤성남(2000). 초등학교 아동의 신체활동을 통한 놀이 지도가 스트레스 감소에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이기범(2008). 한국의 교육문화와 아동의 행복감. 한국 아동학회 춘계학술대회 자료집. *아동이 행복한 사회*, pp.51-65. 한국아동학회.
- 이배근(2008). 어린이가 행복한 세상. 한국아동학회 춘계학술대회 자료집. *아동이 행복한 사회*, pp.3-19. 한국아동학회.
- 이순형·이소은·이완정·이혜승·이영미·성미영·권기남(2002). 21세기 방과후 아동보육. 서울 : 교문사.
- 이정은(1992). 유치원과 초등학교 저학년 어린이의 일상적 스트레스. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정화(2005). 초등학생의 행복감 측정을 위한 도구의 개발. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지현·김유정·이정아(2006). 동화를 이용한 음운 인식활동이 저소득층 초등 방과후 교실 1, 2학년 아동의 읽기, 학습동기 및 자아 개념에 미치는 영향. *이동학회지*, 27(5), 123-141.
- 이훈구(1998). *행복심리학*. 서울 : 범문사.
- 장연집·강차연·손승아·안경숙(2008). *정신건강*. 서울 : 과란마음.
- 정미라·김명순·박은혜·신동주(2006). 한국의 현대적 아동관에 대한 탐색. 서울 : 창지사.
- 조성연·신혜영·최미숙·최혜영(2008). 한국의 아동은 행복한가? 전국 초등학교 2, 4, 6학년 아동을 대상으로. 한국아동학회 춘계학술대회 자료집. *아동이 행복한 사회*, pp.69-81. 한국아동학회.
- 최경희(1995). 육구 충족과 주관적 안녕간의 관계에 관한 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 최신국어대사전(1996). *최신국어대사전*. 서울 : 민중

- 서각.
- 한겨레신문(2007). 시골·강남 아이들은 행복? 어른들의 착각. 한겨레 5월 5일 보도자료. [http://www.hani.co.kr/arti/society/society\\_general/207311.htm](http://www.hani.co.kr/arti/society/society_general/207311.htm)에서 2007년 5월 25일 인출.
- 한미현·유안진(1995). 한국아동의 일상적 스트레스 척도 개발. *대한가정학회지*, 33(4), 49-64.
- Barnett, L. A. (1990). Developmental benefits of play for children. *Journal of Leisure Research*, 22(2), 138-153.
- Barnett, L. A. (1991). The Playful child : Measurement of disposition to play, *Play & Culture*, 4(4), 51-74.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2003). Chopsticks and counting chips. Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 58(3), 10-17.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood education : Nature and nurture*. New York : Guilford.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(3), 41-63.
- Csikszentmihalyi, M., & Wong, M. M. (1991). The situational and personal correlates of happiness : A cross-national comparison. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz(Ed.), *Subjective well-being : An interdisciplinary perspective*(pp.193-212). Oxford : Pergamon Press.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 63, 542-557.
- Elkind, D. (1987). *Miseducation : Preschoolers at risk*. NY : Knopf.
- Erikson, E. H. (1972). Play and civilization. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva(Eds), *Play : It's role in development and evolution*. New York : Basic Books.
- Felner, R. D., & Felner, T. Y. (1989). Primary prevention program in the educational context : A transactional-ecological framework and analysis. In I., A. Bond & B. E. Compas(Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*(pp.13-49). Newbury Park, CA : Sage.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2006). 놀이, 발달, 유아교육. 이진희·손원경·안효진·유연옥(공역), 서울 : 아카데미 프레스.(1997년 원저발간).
- Lefocourt, H. M. (1982). *Locus of control : Current trends in theory and research* 2nd. Hillsdale, N. J : Erlbaum.
- Levy, A. K. (1984). The language of playfulness : The role of playfulness in language development. *Early Child Development and Care*, 77-90.
- Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and divergent thinking : An investigation of their relationship at the kindergarten level. *The Journal of Genetic Psychology*, 107, 219-224.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect : Does happiness lead to success?, *Psychological bulletin*, 131(6), 803-855.
- Mayers, D., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children : Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.
- 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 Research in Southwestern Society of Research in Human Development, new Orleans. LA.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and



- specific self-esteem : different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Seligman, E. P. (2002). *Authentic happiness : Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. NY : Free Press.
- Seligman, E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *Journal of American Psychological Association*. 55(1), 5-14.
- Veenhoven, R. (1991). Questions on happiness : Classical topics, modern answers, blind spots. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz(Ed.), *Subjective well-being : An interdisciplinary perspective*(pp.7-26). Oxford : Pergamon Press.
- Veenhoven, R. (1994). *Correlates of happiness(3Vols)*. Rotterdam, The Netherlands : RISBO, Center for Socio-Cultural Transformation.

---

2009년 1월 29일 투고, 2009년 4월 24일 수정  
2009년 5월 7일 채택