방과후아동지도연구
Korean Journal of After-School Child Education
2013. Vol. 10, No. 1, 1-14.

초등학생의 방과 후 시간활용 및 휴대폰 사용과 자기 통제력의 관계 연구

김 현 자* 한 성 심** 장 은 정*** 조 득 현****

〈요 약〉

본 연구는 초등학생들의 방과 후 아동생활지도의 교육 계획 및 프로그램 개발에 도움이 되고자 방과 후의 시간활용과 휴대폰의 사용, 자기조절력의 실태 및 관련성을 살펴보는데 목적을 두었다. 조사는 일산 J 초등학교 학생 78명과 광교지역의 D 초등학교 학생 81명을 대상 총 150명으로 대상으로 설문지를 분석하였으며, 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 초등학생은 방과 후에 교내보다 교외에서 방과 후 활동을 하는 아동이 많았고(59.3%), 휴대폰의 사용 시간은 하루에 1시간미만을 사용하는 아동이 많았다(50.7%). 또한 휴대폰기능으로 인터넷 검색이 가장 많았으며(38.0%), 다음으로 문자를 사용(26.0%)하고 있었다. 둘째, 초등학생의 방과 후 시간활용과 휴대폰사용의 관계는 지역과 성별에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 셋째, 방과 후 활동유무와 휴대폰 사용시간 및 기능, 자기조절력의 상관관계에서는 휴대폰 사용시간과 방과 후 활용유무, 휴대폰 기능과 휴대폰 사용시간과의 관계가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 초등학생들이 비교적 휴대폰 중독의 수준으로 사용하지 않았고 자기조절력에 휴대폰의 사용이 큰 영향을 미치고 있지 않음을 알 수 있었다. 본 연구는 휴대폰의 바른 사용과 방법에 대한 지도는 방과 후 아동의 생활지도 프로그램에 중요한 부분으로 다루어져야 할 것을 제안했다는 데 연구의 의의가 있다.

주제어 : 방과후 시간활용, 휴대폰 사용 및 기능, 자기조절력

· 논문접수: 2013. 10. 31 / 수정본접수: 2013. 12. 06 / 게재승인: 2013. 12. 16

* 두원공과대학교 유아교육과
** 그리스도대학교 아동복지·상담심리학부
*** 두원공과대학교 유아교육과
**** 동원대학교 아동보육복지과

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

초등학생의 시기는 학업과 신체활동, 교우관계 등을 통해 근면함을 인정받고 자신감을 느끼며 성장 발달해야 하는 시기이다. 이러한 시기의 아이들이 최근에는 학교수업이 끝나고도 학교 내에서 이루어지는 방과 후 활동이나 학교 밖에서의 방과 후 활동에 참여한 후 집으로 귀가를 하는 경우가 많다.

한국청소년 정책연구원(2012)은 90.1%의 학생이 휴대폰을 소지하고 있고, 스마트폰 소지율은(36.2%)은 1년 새(2010년 5.8%) 6배 이상으로 늘었으며, 35%의 학생이 중독성향을 보였다고 보고한 바 있다

실제적으로 교육부의 2012년 방과 후 학교 운영현황자료에 의하면, 방과 후 학교 참여율이 매년 지속 증가하고 있다. 특히 초등학교(9.3%)의 경우 중학교(6.2%), 고등학교(2.8%)에 비해 증가율이 더 높았으며, 교과프로그램 및 특기적성 프로그램의 증가로 방과 후 학교 운영이 사교육비 경감에 기여하고 있는 것으로 나타났다. 또한 초등 돌봄교실 운영의 활성화로 인해 참여 인원도 증가 하였으며 돌봄교실 참여에 대한 만족도도 높은 것으로 나타났다. 즉 어머니의 사회진출에 도움(86.0%), 정서적 안정에 도움(85.2%), 사교육비 경감효과(84.5%) 등의 순으로 나타났다.

방과 후에 성인의 보호가 필요한 초등학교 시기의 아동들이 보호받을 수 있는 공간과 시간이 늘어가는 것은 다행일 수 있지만, 아동들이 학교 수업이 끝나고 학교 안과 밖에서 이동하거나 머무는 시간에 신체활동, 교육관계 등으로 의사소통 능력이 향상되고 대인관계 능력이 발달할 수 있는 기회를 놓치고 있지는 않은지에 대해서도 이제는 생각해 볼 때가 된 것 같다. 왜냐하면, 대부분의 아동들이 휴대폰을 소지하고 있고, 대화시에도 바른 언어습관이 길러지기 어려울 정도로 휴대폰을 보며 성의 없이 대화하는 모습을 발견할 때가 있다. 물론 이러한 현상이 초등학생들만의 문제는 아니다. 21세기를 살아가는 현대인에게 휴대폰은 생활필수품의 수준에 까지 이르렀다. 휴대폰 보급의 원인은 기존의 유선전화에서는 찾아볼 수 없었던 휴대폰만이 가질 수 있는 이동성과 휴대성이라는 장점 때문일 것이다. 최근 들어서는 언제 어디서나 인터넷, 게임, 사진촬영 등 단순히 이동성과 휴대성이라는 장점에서 한 단계 더 나아가 미니 휴대용 컴퓨터 수준이라고 해도 과언이 아니다.

휴대폰은 사람과 사람 사이를 연결해주는 수단으로서의 역할 뿐만 아니라 인터넷 게임, 음악, 동영상, 신용카드, 전자상거래, 교통정보 등 그 이용의 폭이 넓어지면서 멀티미디어의 역할까지도 담당하고 있기 때문에 남녀노소를 불문하고 누구나 가지고 있는 매체로 자리잡아가고 있다(이윤희, 2013).

스마트폰의 보급으로 컴퓨터 이용시간이 줄어든데 비해 휴대폰에 매여 있는 시간이 늘어나

고 있다(방송통신위원회, 2012). 이러한 사용증가에 따라 청소년들에게 휴대폰은 더 이상 단순 통신도구가 아닌 문화적 생산도구의 하나가 되어 자기를 표현하고 또래들이 선호하는 행동양식을 생산하고 자신만의 감정을 또래와 교환하는데 사용한다. 휴대폰 사용목적과 행태변화는 청소년들에게 긍정적인 영향을 주기도 하지만 여러 가지 병리현상을 야기하기도 한다(성윤숙, 2006; 이민형, 2008; 한선희, 2010). 휴대폰을 과다 사용한 초등학생은 ADHD 성향이 증가한다는 연구결과(최진오, 2011)도 있으며, 집중력저하, 육체적 피로 등의 신체적 문제가 나타난다는 연구결과(최성호, 2008)도 있듯이 휴대폰의 사용이 필요악의 매체가 된 것이다.

또한 휴대폰을 이용한 인터넷활용이 많아짐에 따라 인터넷을 적당히 사용하고 그만두느냐, 그렇지 않으면 자제하지 못하고 계속적으로 빠져드느냐 하는 선택적 상황에서의 자기 통제력의 실패는 곧 충동조절의 장애 또는 중독적인 형태로 나타나기 때문에(Logue, 1995), 인터넷 사용에 대한 자기 통제력의 실패는 중독적인 사용 경향을 띠게 하는 요인으로 작용할 수 있다는 것이다(안미영, 2002). 또한 아동 및 청소년 시기에 지나치게 사이버 공간에 몰입할 경우, 자기조절능력이 약화되어 충동적으로 되거나, 사회적 능력이 제대로 발달하지 못하여 사회적 고립을 경험하거나 사회적 도덕성이 약화될 수도 있다(황상민・한규석, 1999; Young, 1996).

초등학생들의 휴대폰 사용의 증가에 따른 제반 문제들을 고려해 볼 때, 휴대폰의 사용과 자기 통제력에 관한 연구(김혜경, 2007)외에도 휴대폰 중독은 의사소통과 대인관계 성향에 관한 연구(이정숙・명신영, 2007; 김현아, 2011) 또는 또래관계 및 학교생활의 적응에 관한 연구(박옥자, 2013; 이재연, 2013) 등이 이루어졌다.

초등학생의 휴대폰 사용이 휴대폰 중독과 함께 아동기의 근면성 발달을 저해하는 자기조절력의 저하를 우려하기도 하지만, 그 외에도 황진구(2005)가 지적하는 몇 가지가 휴대폰 사용에 관한 연구를 다각도에서 해야 하는 이유가 될 것이다. 그는 휴대폰은 가정이나 지역사회, 학교와 같은 전통적인 공동체에 대한 청소년의 의식을 약화시킬 수 있으며, 즉각적인 커뮤니케이션을 선호하고 자신만의 독특함을 과시하려는 특징을 가지고 있다.

또한 인터넷 유해정보로부터 피해자로 인식되었지만 휴대폰의 확산은 유해 정보를 생산하고 확대하는 가재자로서 변화시킬 가능성을 열어줄 수 있다는 점을 지적하였다. 이송선(2000)은 성장단계에 놓인 청소년들의 경우 정신적, 정서적 발달과 함께 정체성 확립에 장애를 초래하는 등 중독적 사용에 대해서 성인들보다 훨씬 큰 후유증을 앓게 될 위험 소지가 높다고 하였으며, 이러한 현상은 정체성이나 도덕성이 명확하게 확립되지 않은 청소년들에게 더욱 큰 문제가 될 수 있다고 밝혔다. 이렇듯 이미 많은 연구에서 이에 따른 예방의 중요성이 강조되고 있지만 휴대폰 사용 정도에 대한 선행연구는 대부분 중고교생을 대상으로 이루어졌으며(고영미, 2012; 구현영, 2010; 박현숙, 2010; 이봉수, 2008; 이정숙, 명신일 2007), 초등학생 대상의 연구는 아직까지 초기 단계로 많지 않다. 그중에서도 휴대폰과 방과 후 활동을 관련지어 살펴본 연구는 거의 전무하다. 그렇지만 초등학교 방과후 활동에서 매체와의 관련성으로 찾아보자면 정송(2005)의 연구에서 초등학교 학생들의 방과후 여가시간 활용 실태 분석에서

방과후 여가시간으로 가장 많은 시간을 보내는 것은 학원이고 그 다음으로 TV 시청과 컴퓨터 게임이라는 결과정도이다. 또한 휴대폰 사용과 자기조절력과 같은 심리적 특성과 관련된 선행연구를 좀 더 살펴보자면, 김은경(2008)의 휴대폰 중독 초등학생 자아존중감 및 자기통제력에 관한 논문이 있었고, 이명희(2006)의 연구도 휴대폰 중독과 심리적 특성을 알아보는 연구 김정숙(2003)휴대폰 과다사용 청소년들이 자아존중감, 우울, 충동성을 알아보는 연구, 이영옥(2007)의 휴대폰 중독과 충동성, 심리적 안녕감, 자존감, 불안, 우울 등 심리적 특성과 알아보는 선행연구가 있었다. 따라서 방과후 활동이 증가되고 휴대폰 사용이 증가되는 현 시점에서 초등학생을 대상으로 방과 후의 시간활용과 휴대폰의 사용, 자기조절력을 함께 살펴보는 것은 의미가 있다고 하겠다. 이는 초등학생을 대상으로 방과 후 시간의 활용 및 휴대폰 사용과 자기조절력에 대한 관계를 파악해 봄으로써 휴대폰의 과다사용으로 인한 문제를 미리 예측하여 예방하며, 양질의 방과 후 교육을 위해 휴대폰 사용에 관한 교육을 포함하여 프로그램을 개발하는데 기초자료가 될 수 있을 것이라 생각한다.

이러한 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 초등학생의 방과 후 시간활용, 휴대폰 사용시간, 휴대폰은 사용기능의 실태는 어떠한가?
2. 초등학생의 방과 후 시간활용의 지역, 성별에 따라 어떠한 차이가 있는가?
3. 초등학생의 방과 후 시간활용, 휴대폰 사용시간 및 휴대폰의 사용기능에는 어떠한 차이가 있는가?
4. 방과 후 활동유무, 휴대폰 사용시간, 자기조절력은 어떠한 관계가 있는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 2013년8월15일부터 2013년9월30일 까지 경기도 일산지역의 J초등학교에 다니는 아동 78명과 광교지역의 D초등학교에 다니는 아동 81명을 대상으로 조사하였으며, 그 중에 총150명의 설문지를 분석하였다. 최종 사용한 설문지 대상의 성별 구성과 학년 및 지역별 분포는 <표 1>과 같다.

2. 연구도구

본 연구를 수행하기 위한 연구도구는 남현미(1999)가 번안하여 청소년에게 맞도록 재구성하여 사용한 자기조절력 척도(SCRS:Self-Control Rating Scale)를 본 연구를 위해 23문항에서 21문항으로 수정・보완하여 사용하였다. 수정・보완된 설문지는 21문항의 자기조절력 척도 외에 연

〈표 1〉 아동의 일반적 특성 N(%)

구분	성별		학년		
	남	여	4	5	6
일산	47(61.8)	29(38.2)	5(6.6)	6(7.9)	65(85.5)
광교	36(48.6)	38(51.4)	18(24.3)	27(36.5)	29(39.2)
전체	83(55.3)	67(44.7)	23(15.3)	33(22.0)	94(62.7)

구대상에 대한 일반적인 문항과 학교 내·외와 집에서의 방과 후 시간활용, 휴대폰 사용시간과 기능에 대한 질문 문항을 포함하였다. 남현미(1999)가 사용한 자기조절력 척도에 대한 23문항의 설문지 전체신뢰도 계수는 Cronbach의 α값은 .78이었다. 수정·보완된 설문지의 전체 신뢰도 계수 α는 .804이다. 각 문항은 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'까지 1~5점으로 이루어진 Likert 척도로 구성되어 있다.

3. 자료분석

본 연구를 위해 수집된 일산 J 초등학교 학생 78명과 광교지역의 D 초등학교 학생 81명을 대상으로 총159명의 설문지 중에서 부적절한 표기와 불성실한 설문지를 제외하고 총 150명의 설문지를 분석하였다. 수집된 자료는 SPSS WIN 18.0 통계 프로그램을 사용하여 분석하였다. 연구대상 아동의 일반적 특성을 알아보기 위해 빈도와 백분율을 구하였고, 방과 후 시간활용, 휴대폰 사용시간, 휴대폰 사용기능과 차이를 알아보기 위해 교차분석을 사용하였으며, 방과 후 시간활용 및 휴대폰의 사용시간, 휴대폰의 사용기능, 자기조절력과의 관계를 알아보고자 상관분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 초등학생의 방과 후 시간활용, 휴대폰 사용시간, 휴대폰의 사용기능의 실태

초등학생의 방과 후에 시간을 어떻게 보내는지 알아보기 위한 시간활용과 휴대폰의 사용시간, 휴대폰의 사용기능의 실태를 알아보기 위해 빈도분석을 한 결과는 <표 2>와 같다.

<표 2>에 알 수 있듯이 초등학생들의 방과 후 시간은 학교 밖에서 방과 후 활동을 하는 아동이 59.3%로 가장 많았으며, 다음으로 집(24.0%), 학교 안에서 방과 후 활동을 하는 아동의 순으로 나타났다. 휴대폰의 사용 시간은 하루에 1시간미만의 아동(50.7%)이 가장 많았으며,

〈표 2〉 방과 후 시간활용과 휴대폰 사용시간, 휴대폰은 사용기능의 실태 N (%)

	구 분	빈도(%)	전체
방과후 시간활용	학교내 방과후 활동	25(16.7)	150(100)
	학교외 방과후 활동	89(59.3)	
	집	36(24.0)	
휴대폰 사용시간	1시간미만	76(50.7)	150(100)
	2시간	49(32.7)	
	3시간	18(12.0)	
	4시간이상	7 (4.7)	
휴대폰 사용기능	전화	18(12.0)	150(100)
	문자	39(26.0)	
	인터넷	57(38.0)	
	게임	36(24.0)	

다음으로 2시간의 아동(32.7%)이 많았다. 한편, 휴대폰을 사용하는 기능은 인터넷으로 검색하는 아동(38.0%)이 가장 많았으며 다음으로 문자(26.0%)를 사용하는 아동이 많은 것으로 나타났다.

2. 초등학생의 방과 후 시간활용의 지역 및 성별의 차이

1) 초등학생의 방과 후 시간활용의 지역별 차이

초등학생의 방과후 시간활용과 지역별 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며, <표 3>에서 알 수 있듯이 일산지역은 학교외(61.8%), 집(31.6%), 학교내(6.6%)의 순으로 방과후에 시간을 활용시간이 많았으며, 광교지역은 학교외(56.7%), 학교내(27.0), 집(16.2%)의 순으

〈표 3〉 방과후 시간활용의 지역별 차이 N (%)

		지역	
		일산	광교
방과후 시간활용	학교내 방과후	5(6.6)	20(27.0)
	학교외 방과후	47(61.8)	42(56.8)
	집	24(31.6)	12(16.2)
전체		76(100)	74(100)

x^2=13.25, df=2, p<.05

로 방과 후에 시간을 활용하는 것으로 나타났다.

2) 초등학생의 방과 후 시간활용의 성별 차이

초등학생의 방과 후 시간활용의 성별 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며, <표 4>에서 알 수 있듯이 남학생과 여학생 모두 학교 외의 방과 후 활동이 각각 48.2%, 73.1%로 가장 많았으며, 다음으로 집에서 지내는 학생들이 많은 것으로 나타났다.

〈표 4〉 방과 후 시간활용의 성별 차이 N (%)

		성별	
		남	여
방과후 시간활용	학교내 방과후	18(21.7)	7(10.4)
	학교외 방과후	40(48.2)	49(73.1)
	집	25(30.1)	11(16.4)
전체		83(100)	67(100)

x^2=9.59, df=2, p<.05

3. 초등학생의 방과 후 시간활용과 휴대폰 사용시간 및 휴대폰 사용기능의 차이

1) 초등학생의 방과 후 시간활용과 휴대폰 사용시간의 차이

초등학생의 방과 후 시간활용과 휴대폰의 사용시간에는 통계적으로 유의한 결과는 나타나지 않았으나. 조사대상의 50.7%의 학생들이 1시간미만으로 휴대폰을 사용하고 있으며, 학교 밖에서 방과 후 활동을 하는 아동 중에는 51.7%가 1시간미만으로 휴대폰을 사용한다는 것을 알 수 있다. 한편, 방과 후에 집에 있는 아동들은 1시간 미만과 2시간의 휴대폰 사용비율이 36.1%로 동일하게 나타났다.

〈표 5〉 방과후 시간활용의 휴대폰 사용시간 N (%)

		휴대폰 사용시간			
		1시간 미만	2시간	3시간	4시간
방과후 시간활용	학교내 방과후	17(68.0)	5(20.0)	2(8.0)	1(4.0)
	학교외 방과후	46(51.7)	31(34.8)	8(9.0)	4(4.5)
	집	13(36.1)	13(36.1)	8(22.2)	2(5.6)
전체		76(50.7)	49(32.7)	18(12.0)	7(4.7)

x^2=8.72, df=6

2) 초등학생의 방과 후 시간활용과 휴대폰 사용기능의 차이

초등학생의 방과후 시간활용과 휴대폰의 사용기능에는 통계적으로 유의한 결과는 나타나지 않았으나. 조사대상의 38.0%의 학생들이 휴대폰으로 인터넷을 가장 많이 사용하고 있으며, 다음으로 문자(26.0%), 게임(24.0%)를 사용하는 것으로 알 수 있다.

<표 6>에서 보면, 학교 내에서 방과 후 활동을 하는 아동들은 문자사용(40.0%)이 가장 많았고, 학교 밖에서 방과 후 활동을 하는 아동들은 인터넷사용(41.6%)이 가장 많았으며, 집에 있는 아동들은 인터넷사용(44.4%)이 가장 많은 것으로 나타났다.

〈표 6〉 방과후 시간활용의 휴대폰 사용기능 N (%)

		휴대폰 사용기능			
		휴대전화	문자	인터넷	게임
방과후 시간활용	학교내 방과후	3(12.0)	10(40.0)	4(16.0)	8(32.0)
	학교외 방과후	13(14.6)	20(22.5)	37(41.6)	19(21.3)
	집	2(5.6)	9(25.0)	16(44.4)	9(25.0)
전체		18(12.0)	39(26.0)	57(38.0)	36(24.0)

x^2=8.89, df=6

4. 방과 후 활동유무, 휴대폰 사용시간 및 사용기능, 자기조절력의 관계

앞서 살펴본 방과 후 시간활용을 방과 후에 학교 내 혹은 학교 밖에서 방과후 활동을 하는 경우와 하지 않는 경우를 구분하여 휴대폰 사용시간, 사용기능, 자기조절력과의 관계를 상관관계 분석을 하였으며, 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7>에서 알 수 있듯이, 휴대폰 사용시간과 방과후 활용의 유무간에는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(r=.16, p<.05). 즉 방과후 활동을 할수록 휴대폰 사용시간이 길어지는 정적인 관계를 보이고 있으며, 매우 밀접하다고 볼 수 있다. 또한 휴대폰 기능과 휴대폰의 사용시간 간에는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(r=.20, p<.05). 즉 휴대폰 사용시간이 길어

〈표 7〉 방과후 활동유무, 휴대폰 사용시간 및 사용기능, 자기조절력의 관계

구분	방과후 활동유무	휴대폰 사용시간	휴대폰 사용기능
휴대폰 사용시간	.16*		
휴대폰 사용기능	.09	.20*	
자기조절력	.04	.06	.09

*p <.05

질수록 휴대폰의 사용 기능은 더 다양할 수 있는 정적인 관계를 보이고 있으며, 매우 밀접하다고 볼 수 있다. 이는 <표 6>과 관련지어 볼 때, 사용시간이 길수록 전화나 문자보다는 인터넷이나 게임을 많이 한다고 볼 수 있다. 한편 자기조절력이 휴대폰 사용 시간이나 사용기능, 방과후 활동유무와는 상관이 없는 것으로 나타났다. 이는 휴대폰을 사용한다고 해서 무조건 자기조절력에 문제를 가져온다고 볼 수만은 없다고 해석될 수 있다.

Ⅳ. 논의 결론

본 연구에서는 건강한 아동의 생활지도를 위해 방과 후 아동지도의 교육 계획 및 프로그램 개발에 도움이 되고자, 방과 후의 시간활용과 휴대폰의 사용, 자기조절력의 실태 및 관련성을 살펴보고자 하는 데 목적을 두었다. 본 연구의 결과를 연구문제별로 요약하면 다음과 같다.

첫째, 초등학생들의 방과후 시간활용과 휴대폰 사용 시간 및 기능의 실태에서는 학교 밖에서 방과 후 활동을 하는 아동이 59.3%로 가장 많았으며, 휴대폰의 사용 시간은 하루에 1시간 미만의 아동(50.7%)이 가장 많았다. 중고생을 대상으로 한 이정숙・명신영(2007) 연구에서 휴대폰 비중독자의 50%는 1일 휴대폰 사용시간이 1시간 이내로 나타났으며, 휴대폰 중독자의 1일 휴대폰 사용시간은 1시간 이내 인 경우가 17%, 3시간 이상인경우의 비율이 47.6%로 나타났다($p<0.05$). 따라서 조사대상의 초등학생들은 휴대폰 중독이 아님을 알 수 있다. 한편, 휴대폰을 사용하는 기능은 인터넷으로 검색하는 아동(38.0%)이 가장 많았으며 다음으로 문자(26.0%)를 사용하는 아동이 많은 것으로 나타났다. 이는 스마트폰 기능별 이용 비중에 있어서 통화 또는 문자메세지의 기능보다 무선인터넷 및 모바일 웹의 이용 비중이 높다는 조사결과(방송통신위원회, 2013)와 일치한다고 볼 수 있다.

다행히도 본 결과에서는 게임보다는 인터넷 검색이나 문자사용이 더 많은 것으로 나타났으나 휴대폰을 소지하는 기간에 따라 휴대폰의 사용기능이 변화될 수도 있기 때문에 안심할 수 있는 결과는 아닐 수 있을 것이다.

둘째, 초등학생의 방과 후 시간활용은 지역과 성별에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 일산지역의 경우 학교 밖에서의 방과 후 활동에 참여(61.8%) 다음으로 집에서 지내는 아동(31.6%)이 많았던 반면 광교지역은 학교 밖에서의 방과 후 활동에 참여(56.8%) 다음으로 학교 내에서 방과 후 활동을 하는 아동(27.0%)이 많은 것으로 나타났다. 즉 광교지역의 아동들이 일산지역의 아동들보다 방과 후의 활동을 많이 하는 것을 알 수 있다. 남학생(48.2%) 보다는 여학생(73.1%)이 학교 밖에서 방과 후 활동을 하는 비율이 높은 것으로 나타났으며, 집에서 지내는 아동은 남학생(30.1%)이 여학생(16.4%)보다 많은 것으로 나타났다.

셋째, 초등학생의 방과 후 시간활용과 휴대폰 사용시간 및 휴대폰 사용기능의 차이는 통계적으로 유의한 결과는 나타나지 않았으나, 학교 밖에서 방과 후 활동을 하는 아동 중 71.7%

가 1시간미만으로 휴대폰을 사용하고 있었으며, 학교 밖에서 방과 후 활동을 하는 학생들 중 41.6%가 인터넷을 가장 많이 사용하고 있었다. 이는 김형대(2005)의 초등학생이 휴대폰 이용 시 가장 많이 사용하는 기능은 '문자 메시지'를 가장 많이 사용하고, 그 다음으로 '통화기능 사용', '사진 및 동영상 촬영', '인터넷 컨텐츠 사용' 순으로 나타났다는 결과와는 다소 차이가 있음을 알 수 있다.

넷째, 방과 후 활동유무와 휴대폰 사용시간 및 사용기능, 자기조절력의 상관관계에서는 휴대폰 사용시간과 방과 후 활용유무의 관계가 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며($p<.05$), 휴대폰 기능과 휴대폰 사용시간의 관계도 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($p<.05$). 사용시간이 길수록 전화나 문자보다는 인터넷이나 게임을 많이 한다고 볼 수 있다. 이는 청소년들의 심리 내적 요인에서 충동성이 높고 자기 통제력이 낮을수록 인터넷 게임 중독 성향이 높아지며(이곤섭, 2001), 게임에 몰입하는 경향이 강한 학생들일수록 자기조절능력이 부족하다는 유의미한 결과가 나타났으며(정수현, 2008). 연구자는 한번 게임을 하기 시작하면, 다른 활동이나 계획에 대한 자기조절감이 약해지면서 시간의 제한이나 특정한 약속 없이 무분별하게 게임을 즐기려 한다는 점에서 학부모와 교사들의 많은 지도와 관심이 우선적으로 필요하다고 지적하였다.

이상의 결과를 종합하여 본 연구의 결론을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 초등학생들의 방과 후 활동을 하는 아동이 하지 않는 아동보다 많으며, 휴대폰의 사용 시간은 하루에 1시간미만을 사용하는 아동이 많았으며, 주로 인터넷 검색을 가장 많이 하며, 다음으로 문자를 많이 사용하고 있었다. 둘째, 초등학생의 방과 후 시간활용은 지역과 성별에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 셋째, 방과 후 활동유무와 휴대폰 사용시간 및 사용기능, 자기조절력에서는 휴대폰 사용시간과 방과 후 활용유무, 휴대폰 기능과 휴대폰 사용시간만 관계가 있는 것으로 나타났다.

이러한 결과를 종합하여 볼 때, 초등학생들이 예상했던 것 보다는 휴대폰의 중독이 되는 수준의 사용은 하지 않고 있을 뿐 아니라 자기조절력에 휴대폰의 사용이 큰 영향을 미치고 있지 않음을 알 수 있다. 이는 근면성이 발달하는 시기이고 구체적 조작기의 시기 이므로 사회적·인지적 기술의 습득과 학업성취를 위해 노력하는 것이 발달과업이기 때문에 청소년 시기와는 다른 양상을 나타냈다고 여겨진다. 즉, 이영옥(2006)논문을 보면 초등학생의 휴대폰 중독과 심리적 특성 및 학업성취도와의 관계: 충동성, 심리적 안녕감, 자존감, 불안, 우울 등을 연구하였는데, 결과에서 초등학생의 심리적 특성으로 충동성은 낮고, 불안은 보통이며, 안녕감과 자존감은 높은 것으로 나오며, 우울은 낮은 것으로 나타나기에 휴대폰 중독도 매우 낮게 나타난 결과와 부합된다. 또한 이 시기는 타인의 조망이나 입장을 고려하는 탈 중심화가 이루어지기 때문에 타의적이지만 부모나 교사의 지도에 크게 불순응하지 않고 휴대폰의 집착이 다소 조절될 수 있다고 해석될 수 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 초등학교 고학년 시기에 휴대폰의 올바른 사용법과 기능의 적절한 활용법은 건강한 사회인으로 성장하는데 밑거름

이 될 수 있기 때문에 아동, 부모, 교사를 대상으로 하는 방과 후 아동지도의 프로그램에 중요한 부분으로 다루어져야 할 것을 제안한다.

본 연구의 결과를 토대로 후속연구를 위한 보완 및 제언을 하면 다음과 같다.

본 연구에서는 경기도의 북부와 남부에 소재한 특정지역 초등학교 아동들을 대상으로 하였기에 일반화시키기에는 어려움이 있으나 그 대상을 좀 더 폭넓게 한다면 지역별 방과 후의 실태와 휴대폰 사용 및 중독우려에 대한 의미 있는 차이를 구체적으로 살펴보고 대안책을 마련하는 데 실제적인 도움이 될 수 있을 것이다. 또한 휴대폰과 관련된 아동의 삶의 질, 행복에 관한 연구가 다각적인 접근으로 이루어진다면 초등학생들이 건강한 아동기를 보낼 수 있으며, 자신이 살고 있는 지역과 나라에 대한 긍정적인 이해를 형성하는데 도움이 될 수 있을 것이라 기대한다.

참고문헌

김은경 (2008). 초등학생의 휴대폰 중독, 자아존중감 및 자아통제력의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김정숙 (2003). 휴대폰 과다사용아동의 자아존중감 및 우울, 충동성. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.

김형대 (2005). 초등학교 학생의 휴대폰 활용실태 조사: 고양, 파주 지역을 中心으로. 중부대학교 인문사회과학대학원 석사학위논문

김현아 (2011). 초등학생의 대인관계스트레스와 자아탄력성이 휴대폰과다사용에 미치는 영향. 국민대학교 교육대학원.

김혜경 (2007). 초등학생의 휴대폰 사용경향과 자기 효능감 및 자기 통제력과의 관계. 부경대 교육대학원 석사학위논문

고영미 (2012). 중학생의 휴대폰 중독에 따른 자기통제력 및 학교생활적응의 관계. 한양대학교 교육대학원

구현영 (2010) 고등학생의 휴대전화 중독과 예측요인. **아동간호학회지**. 16(3), pp.203-210

남현미 (1999). 가족의 심리적 환경과 청소년의 자기통제력 및 친구특성이 문제행동에 미치는 영향. 서울대학교 대학원. 석사학위논문

박현숙 (2010). 청소년이 지각한 어머니의 양육태도가 자아존중감과 학교적응에 미치는 영향. 호서대 대학원 석사학위논문

방송통신위원회 (2012). 2012년 인터넷이용실태조사. 한국인터넷진흥원: KISA.

방송통신위원회 (2013). 2012년 하반기 스마트폰 이용실태조사. 한국인터넷진흥원: KISA

성윤숙 (2006). 청소년의 휴대전화 의존 및 문제행동에 관한 연구. **한국청소년 연구,** 17(2), 291-321.

이명희 (2006). 청소년의 휴대폰 중독과 심리적 특성과의 관계: 충동성 심리적 안녕감, 자존감, 불안, 우울등. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.

이송선 (2000). 청소년의 컴퓨터 게임 중독과 정서적 특성과의 관계. 서울여자대학교 석사학위논문.

이영옥 (2007). 초등학생의 휴대폰 중독과 심리적 특성 및 학업성취도와의 관계: 충동성, 심리적 안녕감, 자존감, 불안, 우울등. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.

이윤희 (2013). 초등학생의 가족건강성과 휴대전화 과다사용의 관계에서 우울의 매개효과. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

안미영 (2002). 청소년의 컴퓨터 경험과 자기개념 및 자기통제력과의 관계. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.

이민형 (2008). 중학생의 휴대폰 사용정도에 따른 충동성, 대인관계, 학교 생활적응의 차이. 경남대학교 대학원 석사학위논문.

이곤섭 (2001). 컴퓨터 중독과 충동성, 자아존중감 및 스트레스와의 관계 연구. 인제대 교육대학원. 석사학위논문.

이정숙, 명신영 (2007). 휴대폰 중독 정도에 따른 청소년이 지각한 부모자녀 의사소통 유형과 대인관계 성향에 대한 연구. **한국아동심리치료학회지,** 2(1), 1-25.

이정숙・명신영 (2007) 청소년의 휴대폰 사용실태 및 휴대폰 중독 정도에 따른 또래관계의 질, 학교생활 부적응에 대한 연구. **한국가정관리학회지,** 25(4), 67-86.

정수현 (2008). 초등학생의 게임몰입정도와 자기조절능력, 주의력결핍과잉행동 및 학교 적응에 관한 연구. 전주교육대 교육대학원 석사학위논문.

정　송 (2005). 초등학교 학생들의 방과후 여가시간 활용 실테 분석. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.

최진오 (2011). 초등학생 ICT기기중독수준과 ADHD성향. **특수아동교육연구,** 13(3), 207-226.

최성호 (2008). 휴대폰 사용별 초등학생의 건강자각증상 및 신경생리작용에 관한 연구. 한양대학교 대학원 박사학위논문.

최성호 (2008). 초등학교 고학년의 휴대전화 중독정도, 사용실태 및 인식 조사. 한양대학교 대학원, 박사학위논문.

한선희 (2010). 중학생의 휴대폰 중독과 정서・행동문제의 관계. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.

한국청소년 정책연구원 (2012). 초등학생 휴대폰 사용 실태, 또래 관계, 충동성, 학교생활 적응의 관계 연구.

황상민, 한규석 (1999). **사이버 공간의 심리: 인간적 정보화 사회를 향해서.** 배영사.

교육부(http://www.moe.go.kr). '12년 방과 후 학교 통계 자료.

Logue, A. W. (1995). Self-Control. New York, Prentice Hall.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.

Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports*, 79, 899-902.

ABSTRACT

The Relationship between Place and Cell Phone Use and Self Control of Elementary School Students After School Hours

Hyun-Ja Kim · Seong-Sim Han · Eun-Jung Jang · Deuk-Hyun Cho

The study aimed to investigate the relationship between place(to spend time after school) and cell phone use and self control of elementary school students after school hours. this study will be helpful in the development of daily life educational plans and programs for elementary school students. The study total 150 conducted a questionnaire survey on 78 students of J school in Ilsan and 81 students of D school in Gwanggyo. The results of the analysis are as follows.

First, elementary students who acted after class out of school(59.3%) were more than in school. And the students who used cellular phone less than one hour were 50,7%. The students who searched the internet with mobile phones were 38.0%, used the text 26.0%. Second, there was a meaningful relationship between place and cellular phone using time in the area and sex. Third, there was a meaningful relationship between place and cellular phone using time and self control. In overall, they did not use cell phones to the level of addiction. And Cell phones did not have a significant impact in their self control. From this study, it could be presented proper use guide of cell phones as one of several life guide program for after school children.

Key words : place to spend time after school, cell phone use, self control

방과후아동지도연구
Korean Journal of After-School Child Education
2013. Vol. 10, No. 1, 15-31.

협동적 게임놀이가 만 5세 유아의 놀이성에 미치는 영향

박 현 경*

〈요 약〉

본 연구는 협동적 게임 놀이 경험을 유아들에게 제공하여 이러한 놀이 경험이 유아의 놀이성에 어떠한 영향을 미치는지 구체적으로 살펴보는데 목적이 있다. 본 연구대상은 실험집단 25명(평균연령 67개월, 표준편차 4.21)과 비교집단의 25명(평균연령 68개월, 표준편차 3.42)으로 총50명의 만 5세 유아이다. 6주 동안 주 2회씩 총 16개의 협동적 게임놀이를 실험집단 유아들에게 적용하고, 유아의 놀이성 검사를 실시하였다. 수집된 자료는 t 검증을 실시하여 실험 처치의 효과를 분석하였다. 분석 결과, 실험집단 유아들이 비교집단 유아들보다 놀이성이 유의하게 증진된 것으로 밝혀져 유아의 놀이성을 증진시키는데 협동적 게임놀이가 효과적인 것으로 밝혀졌다.

주제어 : 협동적 게임놀이, 놀이성

· 논문접수: 2013. 10. 31 / 수정본접수: 2013. 12. 06 / 게재승인: 2013. 12. 16
* 동서울대학교 아동보육과 조교수

Ⅰ. 서 론

유아는 놀이 과정을 통하여 성인의 행동을 모방하고, 운동기능을 익히며, 정서적 경험은 물론 그들의 세상을 보다 잘 알아가게 되며(Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2008), 놀이는 유아에게 있어서 다양한 정보에 접근하는 통로이면서 기술과 개념을 견고하게 숙달하게 하는 역할을 한다. 또한 놀이는 유아교육 현장에서 발달에 적합한 최고의 교수매체일 뿐만 아니라 유아의 발달을 반영하는 행동 평가 척도이며, 발달에 적합한 학습기회를 제공하는 기본적 교수 원리로 인식되고 있다(Fromberg, 1999). 선행 이론들에 의하면, 유아에게 놀이는 교수매체로서 주변 세상의 다양한 정보에 접근하는 통로이면서 유아의 개념과 기술의 학습 기회 및 발달에 적합한 교육적 기회를 제공한다(신은수, 2000; Frost, 1992; Johnson, Christie, & Yawkey, 1999). 놀이를 통하여 유아의 인지 및 사회적 경험을 관찰할 수 있고, 주변 세상에 적응하는 개념과 기술을 견고하게 하여 인지 능력의 발달을 평가할 수 있다(Cheng, 2000). 이처럼 유아들은 성장하면서 다양한 놀이 경험을 통하여 사회에서 성공적인 역할 수행을 위해 필요한 기술, 가치 지식을 획득하면서 발달하게 되는 것이다.

놀이에 대한 관점은 유아와 아동, 부모, 교사, 행정가 등의 입장에 따라서 다양하지만(Johnson, Christie, & Wardle, 2005), 놀이가 자유롭게 이루어지는 과정에서 유아가 자신의 수행결과에 대한 두려움이나 부담감 없이 심리적·물리적으로 다양한 경험을 시도하여 현상을 예측하고 실험할 수 있는 최적의 학습기회를 제공하는 교수전략이라는 생각은 일치한다. 유아기에 활발하게 이루어지는 놀이 활동 중 게임은 유아의 발달을 촉진하는 교수매체로서 중요한 부분을 차지한다. 일반적으로 놀이와 게임은 '즐거움을 추구하는 지적 활동'이라는 공통된 특성을 가지고 있으나 게임은 보다 '구조화된 놀이'로서, 비교적 자유롭고 자발적이며 과정 자체를 중시하는 놀이에 비해 일정한 규칙과 승패가 있는 구조화된 특성을 갖는다(박찬옥, 김영중, 정남미, 임경애, 2001). 게임의 속성을 보다 구체적으로 살펴보면, '상호적 개입·규칙적인 상호작용으로서의 교대·연속적 순서에 따른 반복·비사실성'이 있어야 하며, '동의된 규칙·제한된 시간·점수획득 방법·개인 또는 팀 형태의 경쟁'이 있고, '이기고자 하는 욕구와 합의된 규칙에 대한 동조'가 있어야 한다(Kamii & DeVries, 1979). 또한 게임은 놀이참여자들이 규칙에 따라 이기려고 노력하는 신체적, 지적 경쟁이며 시간에 대해서도 구조화하는 조직적 놀이이다(정진, 성원경, 1994).

게임놀이는 유아교육의 관점에서 볼 때 형식적 학습과 비형식적 놀이를 연결시켜 주는 중요한 교수활동이며, 유아들은 게임을 통하여 새로운 지식과 기술을 배우고 이미 배운 지식과 기술을 능동적으로 연습하고 강화하는 경험을 하게 된다. 게임놀이는 놀이의 발달단계에서 가장 높은 수준의 놀이 형태로 혼자 혹은 집단으로 규칙과 방법을 협의하여 설정하고 적용할 수 있어야 한다. 그러므로 게임은 높은 수준의 인지 및 사회인지적 발달이 요구되며, 인성 및 정서적인 발달에서도 중요한 역할을 한다(Freitag, 1998; Piaget, 1962). 이러한 측면에서 게임놀

이는 개인 내 혹은 개인 간의 규칙이 설정된 맥락 안에서 상호 의존 혹은 경쟁적 관계가 포함되는 놀이의 최고 수준으로 정의할 수 있다(DeVries, 1998; Kamii & DeVries, 1978). 협동적 게임놀이는 두 명 이상 혹은 두 편 이상으로 나뉘어 일정한 규칙에 따라 참여자들이 서로 상반되거나 협력적인 역할을 수행하고 서로의 기능과 기술을 상호교환하며 최대한 자신의 능력을 발휘하고자 하는 활동이다(Kamii & DeVries, 1979; Piaget, 1962). 이러한 협동적 게임을 Kamii와 DeVries(1979)가 Piaget이론에 근거하여 유아교육에 유용한 활동으로 소개하면서 그 중요성이 보다 부각되었다. 이후 많은 학자들은 협동적 게임놀이가 단순한 흥미유발의 수단이 아니라 유아의 사회적, 도덕적, 정서적 그리고 인지적 발달을 도모할 수 있으며 유아의 발달을 통합적으로 자극시켜 주는 효과적인 활동임을 주장하고 있다(최기영, 1996; DeVries, Zan, Hidebrandt & Edmiaston, Sales, 2002; Frost, Wortham & Reifel, 2001).

DeVries(1998)는 타인과 상호작용을 하는 사회적 놀이의 특성이 포함된 높은 수준의 게임놀이를 하려면 유아들이 게임놀이에 포함된 사회 인지적 기능을 이해하고, 규칙에 기초하여 성공을 판단할 수 있어야 하며, 게임놀이 규칙의 사회적 기능과 역할을 인식하여야 가능하다고 제안하고 있다. Kamii와 Lewis(1992)는 게임놀이가 유아의 내적 동기를 유발하고, 목표 성취를 위한 방법과 전략에 대해 능동적이고 적극적인 계획을 하게하며, 또래로부터 즉각적인 피드백과 강화를 받을 수 있으므로 유아에게 유용한 교육적 경험을 제공할 수 있다고 주장하였다. Gallenstein(2003)도 유아교육의 활동에 게임을 활용하게 되면 문제해결하기, 언어적 의사소통하기, 추론하기와 같은 사고기술이 발달되고, 게임의 상황을 일반적인 새로운 상황에 적용하는 능력에 대한 자신감을 극대화시킨다고 보고하고 있다.

유아들이 게임놀이를 통하여 규칙에 대해 논의하고 협상하는 과정에는 필연적으로 유아의 사회적 의사소통 능력이 반영되는데 Selman(1984)은 유아의 협상전략 능력을 '협상전략의 세 가지 수준에 다른 행동 범주'라는 준거를 계발하여 충동적 수준, 일방적 수준, 상호 호혜적 수준의 3가지 준거로 나누었다. 이러한 사회적 협상능력은 성인의 개입이 없는 보다 자연스러운 또래들 간의 상황 속에서 규칙에 대한 제안, 설득, 수용 또는 거부, 합의 등의 과정이 나타나고 상대에 대한 배려와 호혜성 등의 정서 및 사회적 기술이 나타나게 된다. 이처럼 게임놀이 경험을 통해 유아들이 자신의 정서와 타인의 감정을 잘 인식하고 표현하여 긍정적인 자아개념을 형성하고 원만한 대인관계를 맺는 기회를 갖게 되면서 놀이에 대한 긍정적인 태도를 형성하게 된다.

유아들의 개별적 특성을 놀이에서 살펴보면 놀이를 잘하는 유아가 있는 반면, 놀이에 관심이 없는 유아도 있는데, 이처럼 유아들이 갖고 있는 놀이에 대한 태도를 그 유아의 놀이성(playfulness)이라고 한다. 놀이는 관찰 가능한 행동으로 나타나 맥락에서 발생하는 행동 성향으로 정의 할 수 있으며, 인식되고 확인 될 수 있는 행위나 행동을 포함한다. 그러나 놀이성은 놀이와 똑같지 않다. 놀이성은 놀이행동 및 확산적 사고에서 관찰된 다양성에 기여하는 성격적 차원으로 신체적 자발성, 사회적 자발성, 인지적 자발성, 즐거움의 표현, 유머감각의 다섯 가지 특징에 의하여 이해될 수 있다(Lieberman, 1977). 이러한 놀이성은 성격 특징이나 내적 성

향으로서 가장 잘 기술되며(Bernett, 1991; Liberman, 1965; Rogers, 1998), 학자들은 놀이성이란 유아의 특성이며, 유아들의 놀이를 이해하기 위해서는 내적인 성향으로서의 놀이성에 관심을 두어야 한다고 하였다(Barnett, 1991). 즉, 놀이성은 유아의 놀이 개념을 다양하고 행동적인 요소로 정의하여 놀이를 새로운 측면에서 이해할 수 있게 돕는다.

Lieberman(1965)은 유아의 놀이성은 놀이를 하게 하는 잠재적인 힘이며 성향으로 정의할 수 있으며 놀이성은 놀이를 통해 유아의 인지적, 정서적, 사회적 및 성격적 측면을 뒷받침해 줄 수 있는 특성으로써 일과 놀이를 구분할 수 있는 척도라고 하였다. 즉, 놀이를 하고 있는 사람의 태도에 따라서 그 놀이는 놀이적인 것이 되기도 하고 되지 않기도 하는 것이다. 다시 말해서 놀이를 즐기는 태도인 놀이성은 유아가 놀이상황에 얼마나 자발적으로 참여하면서 즐기고 있는가를 알 수 있게 해주며 작업과 놀이를 구별할 수 있는 척도임을 알 수 있다. 그러므로 놀이성은 유아들의 놀이를 심리학적으로 더 만족스럽고 창의적으로 활동할 수 있도록 해줌으로써 유아가 즐겁게 학습할 수 있도록 해주는 원동력인 셈이다. 이러한 놀이의 질적 특성을 나타내는 놀이성은 행동을 일으키는 성향이며 태도이고 놀이자 개인의 특성을 나타낸다(Barnett, 1991; Singer & Rummo, 1973).

Barnett과 Kleiber(1984)는 성에 따라 유아의 초기 놀이경험과 사회화 경험이 다르고 그들에 대한 부모와 교사의 기대 역시 다르기 때문에 유아들의 놀이성은 성차를 고려해서 측정해야 한다고 하였으며, Barnett(1991)은 Lieberman(1977)이 제안한 다섯 가지 차원과의 관계와 성, 형제 수, 출생순위를 포함한 유아의 다른 성격특질 및 개인적 특성과 관계된 유아의 놀이성을 연구한 결과 남아들은 신체적 자발성, 즐거움의 표현에서 가장 높게 평정되었고, 여아들은 인지적 자발성에서 높게 평정되었다

Rubin, Fein과 Vandenberg(1983)는 놀이성을 지닌 개인들은 내적동기에 의하여 움직이고 결과보다는 과정중심으로 행동의 목적이 자기 부과적이고 사물이나 행동에 스스로 의미를 부여하는 경향이 있으며, 외부에서 부과된 규칙에 대해 자유로우며 적극적으로 참여하는 특성이 있다고 하였다. 즉 이들은 놀이를 행동적 성향, 관찰 가능한 행동 그리고 맥락으로 보았고, 놀이의 성향에서 놀이는 자발적인 것, 상징적인 것, 능동적인 참여를 요구하는 것, 외부규칙으로부터 자유로운 것, 성과보다는 행동에 초점을 두는 것, 즐거운 것이라는 여섯 가지 요인을 포함시켰다(Fromberg, 2002). 이와 유사하게 Krasnor와 Pepler(1980)는 놀이의 특성으로 융통성, 긍정적 효과, 상상성, 본능적 동기 요소를 포함하며 이 요소들은 서로 교차하고 있다고 설명하였다. 이 네 가지 요소는 놀이성의 구성요소가 되며 놀이상황에서 이러한 네 가지 요소가 모두 교차될 때 가장 놀이다운 놀이라고 할 수 있다.

Aguilar(1985)는 놀이성은 개인이 활동할 때 자발적으로 행동하게 하는 개인의 지각이나 태도로 정의하였으며, 인간 생활양식의 부분으로 존재하며, 자유로운 내적 성향의 표현과 외적인 영향들로부터 얼마나 자유로운가에 대한 것으로 특징지을 수 있다고 하였다. 또한 유아의 놀이성은 놀이의 질적 특성이며, 내적 성향으로 여러 가지 상황, 과정, 과제에 걸쳐 신뢰적이고 지속적으로 나타난다고 하였다(Ward, 1966; Witkin, Goodenough & Karp, 1967; Barnett, 1991).

현대사회는 다양한 생활양식이 공존하고 있기 때문에 유아 자신이 속한 사회의 여러 가지 현상에 관심을 가지는 것이 중요하다. 사회현상과 환경에 대한 관심과 지식은 사회학습 기술 능력으로서 개인, 가정, 집단생활을 영위하는데 있어 지속적인 자원이 되어 사회적 적응력을 높이는 역할을 할 수 있다(교육부, 2006). 이러한 점을 고려할 때, 게임놀이에는 자신과 다른 사람의 입장을 이해하고 표현하며 행동을 조절해야 하는 활동들이 많이 포함되어 있다. Barrish, Saunders와 Wolf(1969)는 착한 행동 게임(good behavior game)놀이를 개발하여 아동의 충동적이고 파행적인 행동을 감소시키는데 게임놀이가 효과적임을 보고하였으며(Reid, 2001), Salend, Reynolds와 Coyle(1989)의 연구에서도 게임놀이에 참여한 아동들의 부적절한 행동이 감소되었으며, 정서적 장애가 있는 특수학급 아동들의 부적절한 행동을 줄이는 데에도 효과적인 것으로 나타났다. 이처럼 게임놀이는 또래관계에서 이타적 행동을 증진시키고, 타인과의 관계 속에서 협동적으로 이루어지는 놀이인 동시에 유아들의 놀이에 대한 태도라 할 수 있는 놀이성과도 관련을 맺고 있음을 알 수 있다. 선행연구들은 게임놀이가 유아의 다양한 능력 발달에 영향을 미친다는 측면에서 그 가치를 인정하고 있으나, 여러 유아들이 함께 상호작용하며 이루어지는 협동적 게임놀이가 유아의 놀이 태도 및 특성에 구체적으로 어떠한 영향을 미치는지, 놀이성과의 관련성에 대한 연구는 부족한 실정이다.

따라서 본 연구에서는 협동적 게임놀이 경험이 유아들의 놀이성에 미치는 효과를 분석해 봄으로써 다양한 문제해결 과정을 동반하게 되는 협동적 게임놀이가 유아의 놀이에 대한 태도 및 특성에도 직접적인 영향을 미치는지를 규명하는데 목적이 있다. 이를 위하여 협동적 게임놀이의 전개과정에서 협력적인 역할을 수행하고 서로의 기능과 기술을 상호 교환이 원활한 만 5세 유아를 연구 대상으로 선정하였다.

이상과 같은 연구 목적을 위하여 본 연구에서 선정한 연구문제를 살펴보면 다음과 같다.

1. 협동적 게임놀이는 유아의 놀이성에 어떠한 영향을 미치는가?
1-1) 협동적 게임놀이는 유아의 놀이성 중 신체적 자발성에 영향을 미치는가?
1-2) 협동적 게임놀이는 유아의 놀이성 중 사회적 자발성에 영향을 미치는가?
1-3) 협동적 게임놀이는 유아의 놀이성 중 인지적 자발성에 영향을 미치는가?
1-4) 협동적 게임놀이는 유아의 놀이성 중 즐거움의 표현에 영향을 미치는가?
1-5) 협동적 게임놀이는 유아의 놀이성 중 유머감각에 영향을 미치는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울시에 위치한 P유치원 만 5세 유아 2학급으로, 한 학급은 실험집단,

다른 한 학급은 통제집단으로 선정하였다. 두 학급 모두 생활주제 중심의 교육과정을 운영하고 있으며, 연구대상은 평화적 문제해결 방법을 활용한 게임놀이를 경험한 실험집단 남아 13명, 여아 12명으로 총 25명(평균연령 67개월, 표준편차 4.21)과 비교집단 남아 12명, 여아 13명 총 25명(평균연령 68개월, 표준편차 3.42)으로 구성되었으며, 정서지능에 대한 사전검사를 통하여 동질집단으로 밝혀진 총 50명의 유아이다.

2. 연구도구

본 연구에서 사용된 놀이성 평정도구는 Lieberman (1965)의 놀이성 정의에 기초하여 Barnett(1990)이 제작한 유아의 놀이성 척도(Children's Playfulness Scale)를 사용하였다. 이 도구는 신체적 자발성(4문항), 사회적 자발성(5문항), 인지적 자발성(4문항), 즐거움의 표현(5문항), 유머 감각(5문항)으로 총 23문항으로 구성되어 있으며, 문항별 반응 양식은 Likert식 5점 척도로 이루어져 있다. 본 연구에서의 도구 신뢰도인 Cronbach α는 신체적 자발성 .84, 사회적 자발성 .83, 인지적 자발성 .79, 즐거움의 표현 .86, 유머 감각 .88인 것으로 나타났다.

3. 연구절차

1) 협동적 게임놀이 선정 및 활동구성

본 연구를 위하여 적용된 협동적 게임놀이는 홍순정, 최석란, 신은수(1999)의 연구에 기초하여 연구자가 재조직하였다. 협동적 게임놀이 활동은 6주에 걸쳐 14개의 소주제에 기초하여 구성되었으며, 각 활동은 도입, 전개, 마무리의 단계를 걸쳐 소집단으로 1주일에 2개의 활동이 이루어지도록 계획하였다. 각 활동의 구체적인 내용을 살펴보면 <표 1>과 같다.

선정된 활동의 내용타당도는 유아교육 경력이 10년 이상인 교사 2인과 유아교육 전문가 2인이 활동의 적절성을 검토함으로써 실시되었다. 이들은 구성된 주제 및 활동들이 유아들이 협동적으로 활동을 전개하기에 적합한지와 활동의 내용이 유아들의 흥미를 끌어내기에 적합한 내용 요소를 담고 있는지를 평가하였다.

2) 사전검사

협동적 게임놀이 경험의 효과검증을 위하여, 실험집단에 협동적 게임놀이를 실시하기 전에 연구대상 유아들에게 놀이성 검사 도구를 사용하여 담임교사가 유아 1명에 대하여 각각 평정하여 사전 평가를 실시하였다. 연구대상 교사에게 평정도구에 응답하는 지침을 설명한 후 해당학급에 속한 유아들의 놀이성을 평정하도록 하였다. 교사평정과정에서의 제한점을 최소화하기 위하여 연구의 목적을 설명하고, 교사들에게 평정도구를 통해 나타난 결과가 유아의 능력을 의미하는 것이 아님을 강조하였다. 연구자는 검사자와 협의를 거쳐 검사도구에 대한 이해, 검사방법을 숙지하도록 하였으며 예비검사를 통해 산출한 검사자 간 일치도(Cohen's

〈표 1〉 협동적 게임놀이 내용

	구 분	주 제	활 동 명	목 표
1주	폭력적 행동의 조절	서로 다치게 하지 말기	· 석이의 산책 · 어떤 그림일까?	· 문제 상황을 판단하는 능력을 기른다. · 친구와 사이좋게 지내는 방법을 안다.
2주	공존과 협동	함께 놀이하고 생활하기	· '고마워' 게임 · 우리는 한마음	· 친구들과 놀잇감을 함께 나누는 태도를 기른다. · 다른 사람과 협동하는 태도를 기른다.
3주	감정이입 역할이행 책임감형성	자기와 다른 사람 존중하기	· 무지개 물고기 · 코보의 코가 길어지려면	· 나와 다른 사람의 의견에 차이가 있음을 안다. · 타인의 생각과 행동을 존중하는 태도를 기른다.
4주	감정이해와 표현	자기 조절하기	· 찍찍이와 토토의 보물찾기 · 기쁨, 슬픔 물방울	· 타인의 생각과 행동을 이해한다. · 자신의 생각과 행동을 상황에 알맞게 조절하여 표현할 수 있다.
5주	긍정적 언어표현	합리적으로 타협하기	· 무슨 말을 해야 할까? · 글자 따먹기	· 대상과 상황에 따른 적절한 언어적 표현을 안다. · 문제 상황을 바르게 인식하고 바람직한 방향으로 해결한다.
6주	공동체에 대한 개념 이해 및 실천	우리는 하나	· 세모나라와 네모나라 · 사랑을 전해요	· 서로를 잘 이해하고 사이좋게 지낼 수 있는 방법을 안다. · 다른 사람과 함께하는 태도를 기른다.

Kappa)는 .94였다.

3) 협동적 게임놀이 적용

예비연구를 통하여 결정된 협동적 게임놀이 12개 활동을 6주 동안 매 주 2개씩 실험집단 유아들에게 전개하였다. 교사는 유아들과 게임판의 내용들을 살펴보고 유아들이 게임의 내용을 이해한 후 규칙을 정하여 활동을 전개할 수 있도록 하였다. 구체적인 활동의 예를 살펴보면 <표 2>와 같다

4) 사후검사

사후 검사는 협동적 게임놀이 12개 활동들을 전개한 6주 후에 그 효과를 알아보기 위하여 실시하였다. 검사는 실험집단과 통제집단의 유아들에게 사전검사와 동일한 방법으로 놀이성 검사를 전개하였다.

〈표 2〉 협동적 게임놀이의 활동사례

활동명	세모나라와 네모나라		
목표	· 색과 모양을 변별할 수 있다. · 자료탐색과 토의를 통해 사고력과 언어 표현력을 기른다. · 문제해결 행동과 사회적 행동을 증진시킨다.		
대상연령	만 5세	집단형태	소집단(2-6명)
활동자료	모양 빙고 게임판 2개, 주사위 4개, 모양 그림조각 32개	게임유형	판게임
활동방법	1. 게임 자료의 그림을 보며 이야기를 나눈다. · 모양에는 어떤 종류들이 있을까?/ ·색에는 어떤 색이 있을까? · (게임판을 보며)세모나라와 네모나라가 합해지면 어떤 나라가 될까? 2. 게임방법에 대해 이야기 나눈다. · (게임판을 보며)여러가지 모양 있는데 어떤 모자인지 친구들과 함께 말해보겠니?(함께 읽어본다) · 이것으로 어떤 게임을 할 수 있을까? ① 순서를 정한다. ② 판과 색과 모자모양 카드를 나누어 갖는다. ③ 자신의 주사위 2개를 던져 나온 색과 모양카드를 판에 붙인다. ④ 가로나 세로로 4줄을 채우고 빙고를 외치면 게임이 끝난다. 3. 게임규칙에 대해 이야기 나눈다. · 이 게임에서 우리가 지켜야할 규칙은 어떤 것들이 있니? · 순서는 어떻게 정할까? · 주사위에서 '○○'이 나오면 어떻게 할까? (예; 자신이 원하는 조각하나를 선택해서 가져갈 수 있다. 등) · 나란히 4개가 놓이면 어떻게 해야 할까? - 빙고라고 외쳐야 한다. · 이긴 친구와 진 친구들에게 어떻게 할까? - 승패에 대해 지나치게 강조하지 않도록 지도한다. 4. 유아들이 친구들과 함께 활동을 전개할 수 있도록 한다. · 게임을 시작해 보도록 할까? · (2개의 주사위를 던지며)어떤 색과 어떤 모양이 나왔니? · 그럼 이것은 어디에 붙여야 할까?		
활동평가	게임을 실행해 본 후 게임에 대해 이야기 나눈 후 유아들의 반영하여 활동방법을 새롭게 전해할 수 있도록 한다. · 게임을 해보니 어떠니? · 규칙 따라 게임을 해보니 어떠니? · 규칙을 지키는데 어려움은 없었니?		

4. 자료 분석

협동적 게임놀이가 유아의 놀이성에 미치는 효과를 알아보기 위해 자료를 수집하여 담임교사가 유아 1명에 대하여 평정한 점수의 평균치를 산출하였다. 실험집단과 통제집단 유아들의 놀이성 문항에 대해 영역별 평균값과 전체 평균값을 산출하고, 각 집단에 대한 사전·사후 놀이성 점수의 평균값을 비교하기 위해 t 검증을 실시하여 비교·분석하였다.

Ⅲ. 연구결과 및 해석

유아의 놀이성이 협동적 게임놀이 경험에 따라 어떻게 나타나는지 알아보기 위하여 놀이성 평정 점수에 대한 평균과 표준편차를 산출한 후 t-검증을 실시한 결과는 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 협동적 게임놀이 경험에 따른 유아의 놀이성 총점 분석 결과

	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단	73.25	6.67	85.15	1.69
비교집단	73.18	2.71	81.01	2.72
t값	0.45		2.16*	

*p<.05

협동적 게임놀이를 실시하기 전에 실험집단의 평균값은 73.25, 비교집단의 평균값은 73.18이었고, 각 집단 간에 차이가 통계적으로 유의미한지를 t 검증한 결과(t = 0.45), 두 집단 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 협동적 게임놀이를 실시하기 전, 두 집단은 동질 집단임을 알 수 있다.

유아에게 협동적 게임놀이를 실시한 후, 실험 집단과 통제집단간의 사전-사후 점수 차이를 t 검증한 결과를 보면, 게임놀이를 실시한 후 각 집단의 평균값의 변화량은 실험집단은 85.15, 통제집단은 81.01로 나타났다. 이러한 차이가 실험집단과 통제집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 t 검증한 결과 t = 2.16(p<.05)로 유의한 차이가 있었다. 이러한 결과는 협동적 게임놀이를 경험한 집단이 경험하지 못한 집단 유아보다 놀이성 점수가 더 높아진 것을 알 수 있으며, 따라서 협동적 게임놀이가 유아의 놀이성 향상에 긍정적인 영향을 미친 것을 의미한다고 볼 수 있다.

협동적 게임놀이가 유아의 정서지능에 미치는 효과를 하위영역별로 살펴보면 다음과 같다.

1) 협동적 게임놀이가 유아의 신체적 자발성에 미치는 효과

유아의 신체적 자발성에 대해 협동적 게임놀이 실시 후 평균값의 변화를 살펴보면 실험집단은 18.35, 비교집단은 16.27로 실험집단이 높게 나타나기는 하였으나, 이러한 차이가 실험집단과 비교집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 t 검증한 결과 t =2 .94로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 협동적 게임놀이를 경험이 유아의 놀이성 중 신체적 자발성에 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있다. 그 결과를 제시하면 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 협동적 게임놀이 경험에 따른 유아의 신체적 자발성 분석 결과

	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단	14.20	2.67	18.35	1.69
비교집단	14.18	1.71	16.27	2.72
t값	-1.45		2.94*	

*p<.05

2) 협동적 게임놀이가 유아의 사회적 자발성에 미치는 효과

유아의 놀이성 중 사회적 자발성에 대하여 협력적 게임놀이 실시 후 평균값을 살펴보면 실험집단은 18.55, 비교집단은 16.01로 나타났으며, 이러한 차이가 실험집단과 비교집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 t 검증한 결과 t = 2.16(p<.05)로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 협동적 게임놀이가 유아의 사회적 자발성 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 그 결과를 제시하면 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 협동적 게임놀이 경험에 따른 유아의 사회적 자발성 분석 결과

	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단	15.90	3.67	18.55	1.69
비교집단	15.18	2.71	16.01	2.72
t값	-0.27		2.16*	

*p<.05

3) 협동적 게임놀이가 유아의 인지적 자발성에 미치는 효과

유아의 인지적 자발성에 대하여 협동적 게임놀이 실시 후 평균값을 살펴보면 실험집단은 18.25, 비교집단은 15.01로 나타났다. 이러한 차이가 실험집단과 비교집단 간에 통계적으로 유

〈표 6〉 협동적 게임놀이 경험에 따른 유아의 인지적 자발성 분석 결과

	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단	11.80	5.67	18.25	1.69
비교집단	12.03	3.71	15.01	2.72
t값	-5.68		3.72**	

**p<.01

의미한 차이가 있는지를 t 검증한 결과 t = 3.72(p<.01)로 유의한 차이가 있었다. 이러한 결과는 협동적 게임놀이를 경험한 집단이 경험하지 못한 집단보다 인지적 자발성에서 놀이성 점수가 더 높게 나타나 협동적 게임놀이가 유아의 인지적 자발성 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 그 결과를 제시하면 <표 6>과 같다.

4) 협동적 게임놀이가 유아의 즐거움의 표현에 미치는 효과

유아의 놀이성 중 즐거움의 표현에 대하여 협동적 게임놀이 실시 후 평균값을 살펴보면 실험집단은 18.15, 비교집단은 15.01로, 실험집단과 비교집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 t 검증한 결과 t = 3.96(p<.001)으로 유의한 차이가 있었다. 협동적 게임놀이를 경험한 집단 유아들이 경험하지 못한 집단의 유아들보다 즐거움의 표현에서 놀이성 점수가 더 높게 나타났으며, 따라서 협동적 게임놀이가 유아의 즐거움의 표현 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 그 결과를 제시하면 다음에 제시한 <표 7>과 같다.

〈표 7〉 협동적 게임놀이 경험에 따른 유아의 즐거움의 표현 분석 결과

	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단	16.60	5.67	19.15	1.69
비교집단	16.22	2.71	15.01	2.72
t값	0.65		3.96***	

***p<.001

5) 협동적 게임놀이가 유아의 유머감각에 미치는 효과

유아의 놀이성 중 유머 감각에 대하여 협동적 게임놀이 실시 후 평균값을 살펴보면 실험집단은 17.15, 비교집단은 13.95로, 실험집단과 비교집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 t 검증한 결과 t = 2.94(p<.01)로 유의한 차이가 있었다. 협동적 게임놀이를 경험한 집단

〈표 8〉 협동적 게임놀이 경험에 따른 유아의 유머감각 분석 결과

	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단	14.60	3.67	17.15	2.84
비교집단	14.22	2.71	13.95	4.29
t값	0.85		2.94	

$^{**}p<.01$

이 경험하지 못한 집단보다 유머 감각에서 놀이성 점수가 더 높게 나타났으며, 따라서 협동적 게임놀이가 유아의 유머 감각의 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 그 결과를 제시하면 <표 8>과 같다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 협동적 게임놀이 경험이 유아의 놀이성에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 하였다. 본 연구를 통해 나타난 결과를 논의해보면 다음과 같다.

협동적 게임놀이 경험에 따라 유아의 놀이성의 차이가 어떠한지를 살펴본 결과, 첫째, 유아의 놀이성은 게임놀이 경험에 따라 차이가 있어 협동적 게임놀이에 참여한 유아들의 놀이성이 더 높은 것으로 나타났다. 이는 유아들이 친구들과 함께 전개하는 협동적 게임놀이 과정에서 놀이성의 하위 요소에 해당하는 신체 전체나 일부를 움직이는 경험을 통한 신체적 자발성, 타인과 어울리며 자연스러운 놀이참여를 통한 사회적 자발성, 상상력과 창의력, 융통적 사고의 경험을 통한 인지적 자발성, 놀이 과정 중에 유아가 보이게 되는 열중, 만족감, 즐거움 등을 표현하는 즐거움의 표현, 그리고 놀이의 전반적인 과정에서 일어날 수 있는 익살스러운 장난기인 유머감각이 향상되었음을 의미하는 것이다.

둘째, 협동적 게임놀이에 참여한 실험집단 비교집단 유아들에 비해 유아들이 놀이성 하위 요소인 신체적 자발성이 더 많이 향상되었다. 이는 신체의 전체나 일부분을 움직이는 경험을 협동적 게임놀이 진행과정에서 다양하게 접하게 된 긍정적 결과라고 볼 수 있다.

셋째, 협동적 게임놀이에 참여한 실험집단 유아들이 비교집단 유아들에 비해 유아들이 놀이성 하위 요소인 사회적 자발성이 더 높게 향상되었다. 이는 협동적 게임놀이 과정에서 경험하게 되는 타인과의 어울림과 의견 조절, 타협 등의 경험에 의한 것이라 볼 수 있다. 또한, 협력적 게임놀이에 참여하였던 유아들이 게임 자료의 탐색과정에서 서로 협력하여 게임에 접근해 보고, 토의를 통해 규칙을 조절하고 규칙을 결정하는 등의 다양한 경험에 의한 영향이라고 볼 수 있다. 이와 같은 결과는 유아들이 구성원들 간의 책임공유, 과제정의, 목적에 대

한 공동의 이해가 있을 때 협동학습이 보다 잘 이루어진다는 Rogoff(1990)의 견해가 본 연구결과를 배경적으로 지지하는 것이라 하겠다. 유아들은 공동의 목표를 추구하고, 개개의 구성원은 각기 다른 책임을 부여받고, 제한된 자료를 서로 공유하며, 구성원 간에 정해진 규칙이 있을 때, 협동 활동에 긍정적으로 참여한다는 Olsen과 Kagan(1992)의 연구결과와 본 연구결과가 맥을 같이 한다고 하겠다. 또한, 또래 간에 친근하고 협동적인 분위기에서 게임을 실시했을 때 사회성이 향상되었다는 Garaigordobil과 Echebarria(1995)의 연구결과와도 부분적으로 일치한다고 볼 수 있다.

넷째, 협동적 게임놀이에 참여한 실험집단 유아들이 비교집단 유아들에 비해 유아들이 놀이성 하위 요소인 인지적 자발성이 더 높게 향상되었다. 이러한 결과는 협동적 게임놀이 중에 일어나게 되는 상상력, 창의력 및 의사 결정 과정에서 일어나는 다양한 융통적 사고에 의한 긍정적인 영향이라고 볼 수 있다. 이러한 연구결과는 개별 유아의 활동보다 또래간의 토의활동이 유아의 인지발달에 효과적이라는 연구결과(Gauvain & Rogoff, 1989; Murray, 1994; 정진, 성원경, 1994)와 같은 맥락에서 논의해 볼 수 있다. 이러한 해석은 또래들과의 집단게임에서 발생하는 상호작용 경험이 유아의 인지발달을 유도한다는 연구들(Frost, et al., 2001; Fewell & Glick, 1998; Kamii, 2003; Painter, 1999)과 다양한 게임 상황에 참여하게 됨으로써 추론능력이 발달한다는 Gallenstein(2003)의 연구결과가 본 연구결과를 배경적으로 지지하는 것으로 본다.

다섯째, 협동적 게임놀이에 참여한 실험집단 유아들이 비교집단 유아들에 비해 유아들이 놀이성 하위 요소인 즐거움의 표현이 더 높게 향상되었다. 이는 또래와 함께 어울려 유아가 스스로 활동의 방향을 결정하고 놀이하는 협동적 게임놀이 경험이 유아들에게 편안함과 만족감을 주기 때문이다. 이러한 결과는 게임놀이 과정에서 즐거움을 추구하는 지적활동이 이루어진다는 박찬옥, 김영중, 정남미, 임경애(2001)의 연구결과를 지지한다. 또한, 여러 유아들이 함께 어울려 참여하는 방식으로 전개되어지는 협동적 게임놀이 과정을 통하여 유아들 스스로 재미를 느껴 긍정적인 감정을 형성하고, 나아가 안정된 정서를 형성하는 데 기여하기 때문이라고 해석할 수 있다.

여섯째, 협동적 게임놀이에 참여한 실험집단 유아들이 비교집단 유아들에 비해 유아들이 놀이성 하위 요소인 유머감각이 더 높게 향상되었다. 이러한 결과는 김영희(1995)의 연구에서 놀이에 적극적으로 참여하는 유아들이 놀이를 잘하는 신체 운동적 특성과 다른 사람의 기분을 재미있게 해 주는 유머감각이 높다는 결과를 지지한다. 이는 교사 주도적인 활동과는 달리, 여러 유아들과 함께 어울려 자율적으로 진행하는 다양한 형태의 게임놀이 과정에서 즐기며 상호작용하는 경험의 결과라고 볼 수 있다.

이상의 결과들은 유아들이 경험하는 협동적 게임놀이가 신체적 자발성, 사회적 자발성, 즐거움의 표현, 유머 감각을 포함하는 놀이성 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다. 이처럼 협동적 게임놀이 경험이 유아의 지적능력, 문제해결 행동 그리고 사회적 행동 증진에 효과적인 것으로 밝혀진바, 유아교육 현장에서 유아들에게 협력적으로 이루어지는 게임놀이

경험을 제공하여, 유아들이 적극적으로 참여하여 주도적으로 게임을 이끌어갈 수 있는 다양한 형태의 게임놀이 활용과 적용을 고려해 볼 필요가 있을 것이다. 현재 유아교육기관들에서 이루어지는 활동들 중에는 일대일 게임 형태가 많이 있다. 게임방식과 도구의 정형화 된 사용과 그에 따른 유아의 수동적 참여, 고정된 승패 기준에 의한 결과지향적인 평가, 지나친 과열 경쟁 등의 문제가 지적되어 왔고, 이에 대한 대안으로 협동적으로 이루어지는 게임놀이의 필요성이 인식되고 있다(Garaigordobil, & Echebarria, 1995; honing & Wittmer, 1991). 여러 유아들이 함께 전개하게 되는 게임놀이는 경쟁적 목표를 갖는 것 보다 협동적 목표를 갖게 하여 유아들이 놀이에 즐겁게 참여하면서 다양한 사회적 경험 형성에 영향을 미치기 때문이다. 따라서 앞으로 유아의 놀이에 대한 태도라고 볼 수 있는 놀이성 증진을 위한 다양한 형태의 협동적 게임놀이 프로그램 개발이 이루어져야 할 것이다.

이상과 같은 연구 결과를 통하여 본 연구가 가진 제한점을 토대로 향후 지속적으로 연구되어야 할 연구과제 및 방향에 대하여 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 유아의 협동적 게임놀이 경험에 따른 유아들의 놀이성을 양적접근 방법에 의해 살펴보았는데, 향후 연구에서는 협동적 게임놀이를 전개함에 따라 실제 유아교육현장에서 이루어지는 놀이 활동 과정에서 유아들이 어떠한 변화를 경험하게 되는지를 심층적 관찰을 통하여 그 결과에 대한 질적 분석이 이루어질 필요가 있다.

둘째, 협동적 게임놀이가 전개되는 과정에서 일어나는 교사의 교수 실제가 어떠한 형태로 이루어지는지 교사-유아간의 상호작용이나 개입유형을 통하여 구체적으로 관찰, 분석하고 그러한 교수 행동이 유아들의 놀이행동에 어떻게 영향을 미치는지에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

교육부 (2006). **유아의 사회성 발달을 돕는 협동 활동 프로그램**. 서울: 교육부.

김영희 (1995). 아동의 놀이성 군 확인과 관련변인 탐색 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위청구논문.

박찬옥, 김영중, 정남미, 임경애 (2001). **유아놀이지도**. 서울: 학문사.

신은수 (2000). 놀이에 대한 교사 효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이 발달에 미치는 영향. **유아교육연구**, 20(1), 27-42.

정 진, 성원경 (1994). **유아놀이와 게임활동의 실제**. 서울: 학지사.

최기영 (2000). 유치원 판게임 활동에 나타난 아동의 참여특성. **유아교육연구**, 20(2), 5-26.

홍순정, 최석란, 신은수 (1999). **평화를 사랑하는 어린이: 평화적 갈등해결 교육 프로그램**.

서울: 학지사.

Aguilar, T. E. (1985). Social and environmental barriers to playfulness. In J. L. Frost & S. Suderlin (Eds), *When children play* (pp.73-76). Wheaton, MD: Association for Child hood Education International.

Barnett, L. A. (1990). A child by any other name: A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly,* 29(2), 61-66.

Barnett, L. A. & Kleiber, D. (1984). Playfulness and the early play environment. *Generic Psychological Monographs,* 144, 153-164.

Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of indivisual contigencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2,* 119-124.

DeVries, R., Zan, B., Hidebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2002). *Developing Constructivist Early Childhood Curriculum.* New York: Teacher's College Press.

Fewell, R., & Glick, M. (1998). The role of play in assessment. In D. P. Fromberg, & D. Bergen(Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Context, perspctives, and meanings*(pp.201-207). New York: Garland.

Fromberg, D. P. (1999). A review of research on play. In C. Seefeldt(Ed.), *The early childhood curriculum: Current findings in theory and practice.*(3rd ed).(pp.27-53). New York: Teachers College Press.

Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement.* New York: Routledge.

F.rost, J. L., Wortham, S., & Reifel, S. (2001). *Play and Child Development.* Merrill Prentice Hall.

Garaigordobil, M., & Echebarria, A. (1995). Assesment of a peer-helping games program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education, 1*0(1), 63-69.

Gauvain, A. C., & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology,* 25, 139-151.

Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2008). *Why play-learning. Encyclopedia on Early Childhood Development*: Centre of excellence for early childhood development(pp.1-7).

Johnson, J. E., Christie, J. E., & Wardle, F. (2005). Play, development, and early education. New York: Pearson. Allyn and Bacon.

Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood education*. New York: Longman.

Kamii, C. (2003). Modifying a Board Game to Foster Kindergartners' Logico-Mathematical Thinking, *Young Children, 58*(5), 20-26.

Kamii, C., & DeVries, R. (1979). *Group games in early education; Implication of Piaget's theory*. Washington, DC: NAETC.

Murray, F. (1994). Why understanding the theoretical basis of cooperation learning enhances teaching

success. In J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. I. Nevin(eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers,* Balimore: Paul Brookers. 3-11.

Painter. C. A. (1999). *"Good Thing I Didn't Say Down! We All be Gambling!" A Study of Social-Moral and Intellectual Conflicts of Young Children as They Play Math Games.* Auburn University.

Piaget, J. (1962). *Play. Dreams and Imitation in Childhood.* New York; Norton. Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. NY: Oxford University Press.

Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at kindergarten level. *The Journal of Genetic Psychology*, *107(2)*, 219-224.

Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.

Reid, S. E. (2001). The psychology of play and games. In Charles Schaefer and Steven E. Reid (Eds.), *Game play: Therapeutic use of children games* (pp.1-36). New York: John Wiley & Sons.

Salend, S. J., Reynolds, C. J., & Coyle, E. M. (1989). Individualizing the good behavior game across type and frequency of behavior with emotionally disturbed adolescents. *Behavior Modification, 13,* 108-126.

Rogers, C. S. (1988). Measuring playfulness: Development of the child behaviors inventory of playfulness. Paper presented the biennial meeting of the Southwestern Society of Research in Human Development, New Orleans. LA.

Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington(Ed.), P. H. Mussen(Series Ed.), *Handbook of child psychology: vol4, Socialization, personality, and social development* (pp.698-774). New York: Wiley.

Singer, D. G, & Rummo, J. (1973). Ideational creativity and behavioral style in kindergarten aged children. *Developmental Psychology,* 8, 154-161.

ABSTRACT

The Effect of Cooperative Game Play on Young Children's Playfulness

Hyun-Kyung Park

The purpose of this study was to examine the effects of cooperative game play on the young children's playfulness. The subjects are 50 five-year-olds kindergarteners. They have been divided equally into two groups, experimental and control. Both of group has 25 members each. An experimental group of children experienced 12 game play using conflict resolution material for 6 weeks. Data were analyzed by t-test analysis using SPSS. The result of this study was difference in children's playfulness. The total score of the playfulness of children showed a significant difference according to experience of young children's cooperative game play. And there were also statically significant difference between children's cooperative game play and physical spontaneity, social spontaneity, cognitive spontaneity, manifestation of joy and sense of humor, the subordinate factor of playfulness. Therefore, it is considered that cooperative game play developed by this study is applicable to the field of early childhood education.

Key words : cooperative game play, playfulness

Korean Journal of After-School Child Education
2013. Vol. 10, No. 1, 33-44.

The Effect of Marriage Satisfaction on Fathering Self-Efficacy and Father Involvement: The Mediating role of Marriage Satisfaction*

Ran-Hye Kang**

〈ABSTRACT〉

In this study we explored the degree to which marriage satisfaction mediated the relationship between fathering self-efficacy and father involvement in a sample of 250 Korean fathers. It was found that fathering self-efficacy was associated with father involvement, and marriage satisfaction. Marriage satisfaction was found to mediate the relationship between fathering self-efficacy and father involvement.

Key words : fathering self-efficacy, father involvement, marriage satisfaction, Korea.

· 논문접수: 2013. 11. 05 / 수정본접수: 2013. 12. 06 / 게재승인: 2013. 12. 16
* 이 논문은 2012학년도 총신대학교 교내학술연구비 지원에 의해 연구되었음.
** 총신대학교 아동학과 교수

Ⅰ. Introduction

Research on fathers' involvement with children has exploded over the past two decades. In the vast majority of studies in which the relationships between parents and children are investigated, the focus is on the mother's behavior(for a review, see Barber, Stolz, Olsen, Collins, & Burchinal, 2005). However, there is a growing concern and interest in the role that fathers play in the lives of their children. Father involvement has a positive effect on the development of a child(Lamb, 2004). On the one hand, a good father-child relationship increases the child's sense of autonomy(MacDonald & Parke, 1986). On the other hand, the adjustment and well-being of the child can deteriorate as a result of poor parent-child relationship(Fauber et al, 1990). Hence, father involvement can contribute not only to a father's psychological well-being but also to the child's development.

The positive implications of increased fathers' involvement in child care have been demonstrated in numerous studies(Lamb, 1997; Pleck, 1997). Many studies have found that the father's involvement in child care increases, the more hours the mother works for pay, and decreases, the more hours the father works and the higher his income(e.g., Biernat & Wortman, 1991, Yeung, Sandberg, Davis-Kean, & Hofferth, 2001). Also, understanding the determinants of fathers' involvement is critical given that fathers' participation in child care is related to children's academic achievement(McBride, Schoope-Sullivan, & Ho, 2005), psychological adjustment(Downer & Mendez, 2005), and aggressive behavior(Flouri & Buchanan, 2003b). Much of the existing literature on the determinants of fathers' involvement has focused on the parents' labor-force characteristics, including their work hours, earned incomes, and years of education. Other studies have focused on characteristics of the children, such as their age, gender, and temperament(e.g., McBride et al., 2002) or on the parents; relationship and their marital satisfaction(e.g., Levy-Shiff & Israelashvili, 1988; Volling & Belsky, 1991). Indeed, many factors determine fathers' involvement, including child's, mother's, and father's individual characteristics, couples' marital quality, and contextual factors. These factors have been considered in theoretical models(Belsky, 1984; Doherty, Kouneski, Erickson, 1998) and also examined in empirical studies(McBride & Mills, 1993; Volling & Belsky, 1991). The current study similarly emphasizes choices made by couples, which are guided by their views and identities.

Parenting self-efficacy is defined as an estimation of the degree to which parents perceive themselves as capable of performing the varied tasks associated with this highly demanding(parenting)role. According to the self-efficacy theory(Bandura, 1997), the level of an

individual's self-efficacy determines how much effort he/she is willing to exert when confronting a situation. Among mothers, those with high parenting self-efficacy were more responsive and stimulating with their children(Donovan, 1981; donovan & Leavitt, 1985; Unger & Wandersman, 1985) and more involved and direct in their parenting interactions(Mash & Johnston, 1983). fathers report lower levels of parenting efficacy than do mothers(Hudson, Elek, & Fleck, 2001); similar to mothers, however, fathers who perceive themselves as having greater skill at child care report greater involvement in and responsibility for child care tasks (Sanderson & Thompson, 2002). Nevertheless, better understanding of the relationship between parenting satisfaction and father involvement is necessary. Fathers with higher parenting self-efficacy is one of the important predictors of father involvement. High fathering efficacy is also important for a father's ability to cope with parenthood as it influences parenthood satisfaction(Reecee and Harkless, 1998) and increases his affection towards his child(Day and Lamb, 2004).

With reference to Belsky's process model, parenting behavior is affected by the parent's own abilities(e.g., self-efficacy) and is also influenced by the interactions within other family subsystems(e.g., the spousal subsystem)(Belsky, 1984). Some scholars have suggested that marital satisfaction is associated with greater father involvement(Leidy et al., 2009; Sevigny and Loutzenhiser, 2010). Levy-Shiff and Israelashvili(1988), the degree and extent of the decrease in marital satisfaction was mainly explained by the level of father's participation in child-rearing. A number of studies suggested that marriage quality and parenting efficacy could predict the quality of parent-child relationship(Kurdek, 1998; Shek, 2001) and increase father involvement(Johnston and Mash, 1989; Salonen et al., 2009).

Taken together, in these various studies the potential marital satisfaction as a possible mediator between fathering self-efficacy and father involvement is highlighted. Hence, we aim to examine the predictability of fathering self-efficacy and marriage satisfaction on father involvement. In addition, the moderating effect of marriage satisfaction on the relationship between fathering efficacy and father involvement is explored. The hypotheses were: (a) Fathering self-efficacy will have a significant effect on father involvement; (b) Marital satisfaction will play a mediation role in the relationship between fathering self-efficacy and father involvement.

Ⅱ. Methods

1. sample

A total of 250 valid questionnaires were collected from fathers(M age=35 years, SD=1.8) with children aged 4-6(127 boys, 123 girls). Educational level of the fathers was as follows: 12(4.8%) had under high school; 156(62.4%)were 4 years university; 82(32.8%) graduate school.

〈Table 1〉 Background of Subject

background variable	classification	case (N)	frequency (%)
children;s sex	boy	127	50.8
	girl	123	49.2
children's age	4	83	33
	5	97	38.8
	6	70	28
father's age	under 30	102	40.8
	31-35	118	47.2
	over 36	30	12.0
father's scholarship	under high school	12	4.8
	4 years university	156	62.4
	graduate school	82	32.8

2. Measures

1) Fathering Self-Efficacy

The Parenting Sense of Competency Scale(PSOC) is 16-item scale that measures both parental satisfaction and parental self-efficacy. Nine of the items assess parental satisfaction(e.g., "Being a parent makes me tense and anxious"-reverse scored). We adopted the Self-efficacy subscale in the Parenting Sense of Competency Scale(PSOC)(Johnston and Mash, 1989). Seven items assess parental self-efficacy(e.g., "I meet my own personal expectations for expertise in caring for my child"). Parents rated their level of agreement with each item by scoring. ranging from 1(strongly disagree)to 5(strongly agree). Higher scores indicate greater perceived self-efficacy. These alphas are comparable to those found in previous research(e.g., cutrona & Troutman, 1986; Johnston & Mash,

1989; Ohan, Leung, & Johnston, 2000). The reliability of the scale in the present study is excellent(Alpha=.88).

2) Father Involvement

As the study of fathering has matured in recent years, fathering scholars have recognized the need for richer, broader measures of the construct of father involvement (Hawkins & Palkovitz, 1999). In an effort to create a measure sensitive to affective, cognitive, and direct and indirect behavioral components of involvement, 100 items were initially generated. Of these, 43 were selected for the "Inventory of Father Involvement" (IFI). The final model confirms a shorter, 26-item version of the IFI that reflects a multi-dimensional concept of father involvement (Hawkins, 2002). With reference to Hawkins' study, the nine dimensions are Discipline and Teaching Responsibility(Alpha=.82), School Encouragement, Giving Support to the Mother, Providing, Time and Talking Together, Giving Praise and Affection, Developing Talents and Future Concerns, Reading and Homework Support, and Attentiveness. Each item is rated using a 6-point Likert scale(from 1=very dissatisfied to 6=very satisfied). A higher score indicates greater satisfaction with father involvement. The reliability of the scale in the present study is excellent(Alpha=.92).

3) Marriage Satisfaction

The Index of Marital Satisfaction(IMS)is a 25-item scale developed by Hudson et al.(2003). This questionnaire is designed to measure the degree of satisfaction you have with your present marriage. It is not a test, so there are no right or wrong answers. Answer each item as carefully and as accurately as you can by placing a number beside each statement as follows. Scoring follows a 5-point Likert format, with responses ranging from 1(strongly disagree) to 5 (strongly agree). Sample items are as follows: "I feel my partner is affectionate enough," and "I feel that we have a lot of fun together. The reliability of the scale in the present study is excellent(Alpha=.93).

4) Procedure

The subject were 250 fathers who were preschools in Seoul and Gyunggi-do area. After receiving consent from the directors of the preschools and the fathers, the questionnaire was distributed to the preschool teachers. These questionnaires were completed and anonymously returned.

5) Data Analysis

Hypotheses were tested using structural equation modeling(AMOS version 7.0). We employed the multiple-fit indices to indicate the quality of the model. An χ^2/df rato of less than 3.0, CFI, GFI, and TLI values greater than .92, and an RMSEA value of less than .07 indicate a good model fit to the data(Schumacker & Lomax, 2004). The means, standard deviations, and Cronbach's alphas were computed.

Ⅲ. Results

1. Preliminary Analyses

The means, standard deviations, and correlations for the primary variables in this study are shown in <Table 2> and <Table 3>. The results showed that the mean of father involvement (IFI-26) was 4.59. Fathers had the highest involvement in terms of providing basic needs and school encouragement(M=5.25, SD1.62). However, Fathers scored the lowest in the giving support to mother(M=4.32, SD=2.17) and reading and homework support subscale(M=4.07, SD=2.06).

Consistent with our expectation, fathering self-efficacy was significantly correlated with marriage satisfaction, as was Father Involvement(r=.47, p<.001). In addition, it can be seen in <Table 3> that both fathering self-efficacy(r=.55, p<.001) and marriage satisfaction(r=.58, p<.001) were

〈Table 2〉 Mean and standard deviations of the Inventory of Father Involvement Subscales

(N=250)

Sbuscales	Mean(SD)
Discipline and teaching responsibility	4.57(2.02)
School encouragement	5.25(1.62)
Giving support to mother	4.32(2.17)
Providing	5.23(2.16)
Time and talking together	5.05(1.82)
Praise and affection	4.78(2.06)
Developing talents and future concern	4.35(2.32)
Reading and homework support	4.07(2.06)
Attentiveness	4.35(2.12)

significantly associated with father involvement. Hence, fathers' independent reports of career saliency, marriage satisfaction, fathering self-efficacy, and father involvement were positively and significantly related.

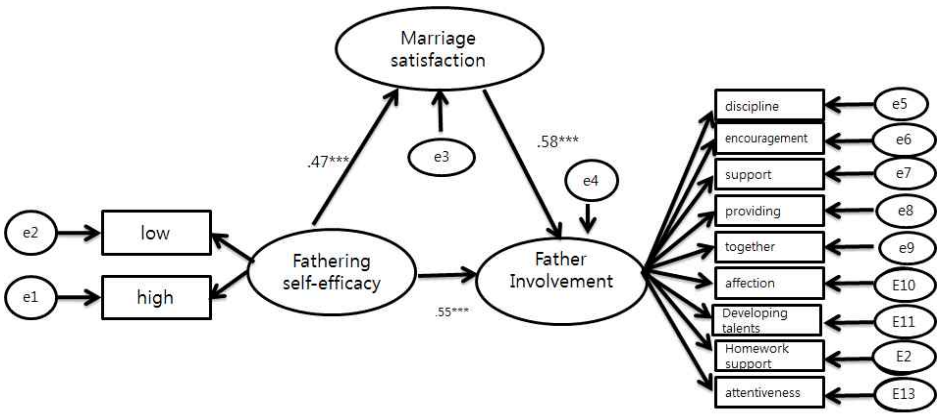
〈Table 3〉 Correlations among Predictor Variables (N=250)

Variable	1	2	3	4	5
1. Age	-				
2. Education	-.15***	-			
3. Marriage satisfaction	.00	.09***	-		
4. Fathering self-efficacy	.08**	.08**	.47***		
5. Father involvement	.10***	-.05	.58***	.55**	-

2. Testing the Hypotheses

The results of the mediation model are presented in [Figure 1]. The fit statistics for the structural model indicated there was a good fit to the data(χ^2/df=1.52, CFI=.986; GFI=.965; TLI=.976; and RMSEA=.05).

The path between fathers who receive higher scores of fathering self-efficacy and father involvement was significant and positive(p<.001). Furthermore, the path between fathering self-efficacy and marriage satisfaction was significant and positive(p<.001).



〔Figure 1〕 The structual equation model.

Note: Parameters estimates for the structural paths are standardized path doefficients,
*p<.05, ***p<.001.

Moreover the path between marriage satisfaction and father involvement was significant and positive($p<.001$), indicating that fathers who reported high levels of marriage an increased number of father involvement.

Ⅳ. Discussion

The purpose of this study was to examine the relationship pattern among father involvement, fathering self-efficacy, and marriage satisfaction. Both of the hypotheses in this investigation were supported. Father involvement was moderately and positively correlated with fathering efficacy and marriage satisfaction as well. This is consistent with previous work in which an association between marriage satisfaction and fathering self-efficacy was found(Lee & Doherty, 2007), along with an association between marriage satisfaction and father involvement(Levy-Shiff, 1988).

In particular, findings revealed that there was a direct effect of fathering self-efficacy and father involvement.

This is consistent with the findings gained by Levy-Shiff(1994), who found that marriage satisfaction was mainly explained by the level of father Involvement in childrearing. Several studies have found marital satisfaction and father involvement to be interrelated issues during the transition to parenthood: greater prenatal marriage satisfaction tend to be related to more father involvement in child-rearing(Belsky & Rovine, 1990; Feldman, 2000; Lee & Doherty, 2007). Also, a good marital relationship is associated with positive effects on parenting, parent-child relationship, and child outcomes(Doherty et al., 1998; Katz and Gottman, 1996). Specifically, when the father was more satisfied with his marriage, he showed higher overall quality of involvement, more warmth and emotional support, and less intrusiveness. Results indicated that marriage has the more significant relationship with father's involvement than fathering self-efficacy. It was found that marriage satisfaction was partially mediating positive fathering self-efficacy.

This study has limitations and implications for future research. Convenience sampling was adopted in the present study. Therefore, the results cannot be generalized to fathers with pre-school children in general. We suggest to use stratified random sampling in future studies. In addition, the measurements of father involvement in many studies are neither concrete nor standardized. Thus, the current study uses the Inventory of Father Involvement developed by Hawkins and his colleagues(2002) to access father involvement in nine dimensions. In conclusion, the present study suggests that a number of variables set forth by Lamb and colleagues(1987) may

influence fathers' involvement in childcare.

References

Barber, B K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., & Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 70, 1-147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development,* 55(1), 83-96.

Biernat, M., & Wortman, C. B. (1991). Sharing home responsibilities between professionally employed women and their husbands. *Journal of Personality and Social Psychology,* 60, 844-860.

Cutrona, C. E., & Troutman, B. R. (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: A mediational model of postpartum depression. Child Development, 57, 1507-1518.

Day, R. D., & Lamb, M. E. (2004). Conceptualizing and measuring father involvement: Pathways, problems and progress. In R. D. Day & M. E. Lamb(Eds.), conceptualizing and measuring father involvement(pp.1-15). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Doherty, W. J., Kouneski, E. F., & Erickson, M. F. (1998). Responsible fathering: An overview and conceptual framework. *Journal of Marriage and the Family,* 60, 277-292.

Donovan, S. L. (1981). Maternal learned helplessness and physiologic response to infant crying. *Journal of Personality and Social Psychology,* 40, 919-926.

Donovan, W. L., & Leavitt, L. A. (1985). Simulating conditions of learned helplessness: The effects of interventions and attributions. *Child Development*, 56, 594-603.

Fauber, R., Forehand, R., Thomas, A. M., & Wierson, M. (1990). A mediational model of the impact of marital conflict on adolescent adjustment in intact and divorced families: The role of disrupted parenting. Child Development, 61(4), 1112-1123.

Feldman, S. S., Nash, S. C., & Aschenbenner, B. G. (1983). Antecedents of fathering. Child Development, 54, 1628-1636.

Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). What predicts fathers' involvement with their children? A prospective study of intact families. *British Journal of Developmental Psychology,* 21, 81-98.

Flouri, E., & Buchanan, A. (2003b). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence,* 8, 634-644.

Hawkins, A. J., & Palkowitz, R. (1999). Beyond "ticks and clicks": The need for more diverse and broader conceptualizations and measures of father involvement. *The Journal of Men's Studies,* 8,

11-32.

Hawkins, A. J., Bradford, K. P., Christiansen, S. L., Palkovitz, R., Day, R. D., & Call, R. A. (2002). The inventory of father involvement: A pilot study of a new measure of father involvement. *Journal of Men's Studies,* 10, 183-196.

Hudson, D. B., Campbell-Grossman, C., Flect, M. O., Elek, S. M., & Shipman, A. (2003). Effects of the New Fathers Network on first-time fathers' parenting self-efficiency and parenting satisfaction during the transition to parenthood. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing,* 26(4), 217-229.

Hudson, D. B., Campbell-Grossman, C., Fleck, M. O., Elek, S. M., & Shipman, A. (2003). Effects of the New Fathers Network on first-time fathers' parenting self-efficiency and parenting satisfaction during the transition to parenthood. Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 26(4), 217-229.

Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167-175.

Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1996). Spillover effects of marital conflict: In search of parenting and co-parenting mechanisms. *New Directions for Child Development,* 74, 57-76.

Kurdek, L. A. (1998). Developmental changes in marital satisfaction: A 6-year prospetive longitudinal study of newlywed couples. In T. N. Bradbury(Ed.), The developmental course of marital dysfunction(pp.180-204). NY: Cambridge University Press.

Shek, D. T. T. (2001). Paternal and maternal influences on family functioning among Hong Kong Chinese families. The Journal of Genetic Psychology: *Research and Theory on Human Development,* 166(2), 171-188.

Lamb, M. E. (1997). Fathers and child development: An introductory overview. In M.E. Lamb(Ed.), The role of the father in child development(pp.1-18). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Lee, C. S., & Doherty, W. J. (2007). Marital satisfaction and father involvement during the transition to parenthood. **Fathering,** 5(2), 75-96.

Leidy, M. S., Parke, R. D., Cladis, M., Coltrane, S., & Duffy, S. (2009). Positive marital quality, acculturative stress, and child outcomes among Mexican Americans. *Journal of Marriage and Family*, 71(4), 833-847.

Levy-Shiff, R., & Israelashvili, R. (1988). Antecedents of fathering: Some further expolration. *Developmental Psychology,* 24, 434-440.

McBride, B. A., Schoppe, S. J., & Rane, T. R. (2002). Child characteristics, parenting stress, and parental involvement: Fathers versus mothers. Journal of Marriage and Family, 64, 98-1011.

McBride, B. A., & Mills, G. (1993). A comparison of mother and father involvement with their preschool age children. *Early Childhood Research Quarterly,* 8, 457-477.

McBride, B. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & Ho, M. (2005). The mediating role of fathers'school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 26, 201-216.

MacDonald, K.,m & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development,* 55, 1265-1277.

Mash, E. J., & Johnston, C. (1983). Parental perceptions of child behavior problems, parenting self-esteem, and mothers' reported stress in younger and older hyperactive and normal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 51, 86-89.

Ohan, J. L., Leung, D. W., & Johnston, C. (2000). The parenting sense of competence scale: Evidence of a stable factor structure and validity. Canadian *Journal of Behavioural Science*, 32(4), 251-261.

Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb(Ed.), *The role of the father in child development*(3rd ed., pp.66-103). New York: Wiley. Reecee and Harkless, 1998

Salonen, A. H., Kaunonen, M., Astedt-Kurki, P., Jarvenpaa, A., Isoaho, H., & Tarkka, M. (2009). Parenting self-effecacy after childbirth. *Journal of Advanced Nursing,* 65(11), 2324-2336.

Sanderson, S., & Thompson, V. L. S. (2002). Factors associated with perceived paternal involvement in childrearing. *Sex Roles,* 46, 99-111.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginners' guide to structural equation modeling*(2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sevigny, P. R., & Loutzenhiser, L. (2010). Predictors of parenting self-efficacy in mothers and fathers of toddlers. Child: Care, Health and Development, 36(2), 179-189.

Unger, D. G., & Wandersman, L. P. (1985). Social support and adolescent mothers: Action research contributions to theory and application. Journal of Social Issues, 41, 29-45.

Volling, B. L., & Belsky, J. (1991). Multiple determinants of father involvement during infancy in dual-earner and single-earner families. *Journal of Marriage and Family,* 53, 461-474.

Yeung, J. W., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., & Hofferth, S. L. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family,* 63, 136-154.

요 약

아버지의 양육효능감과 아버지의 참여: 아버지 결혼만족도의 매개효과

강 란 혜

본 연구는 아버지의 결혼만족도를 매개변수로 아버지의 자녀양육효능감과 아버지의 참여도와 관계를 알아보고자 한다. 연구대상은 250의 아버지를 대상으로 하였다. 연구결과 아버지의 자녀양육효능감은 아버지의 자녀양육참여와 결혼만족도와 관계가 있었다. 그리고 결혼만족도는 아버지의 자녀양육효능감과 아버지의 자녀양육 참여도의 매개변수역할을 하고 있는 것으로 나타났다.

주제어 : 아버지자녀양육효능감, 아버지 자녀양육참여, 아버지의 결혼만족도