



### 저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2018년 02월  
석사학위 논문

학교기반 집단놀이치료 프로그램이  
초1 돌봄교실 아동의 자기조절능력과  
학교적응에 미치는 영향

조선대학교 대학원  
상담심리학과  
최 다 솔

# 학교기반 집단놀이치료 프로그램이 초1 돌봄교실 아동의 자기조절능력과 학교적응에 미치는 영향

The Effect of Group Play Therapy program on  
Self-Regulation Ability and School Adjustment of  
Elementary First Grade Childcare Class Children.

2018년 2월 23일

조선대학교 대학원

상담심리학과

최 다 슬

# 학교기반 집단놀이치료 프로그램이 초1 돌봄교실 아동의 자기조절능력과 학교적응에 미치는 영향

지도교수 오 지 현

이 논문을 심리학석사학위 신청 논문으로 제출함

2017년 10월

조선대학교 대학원

상담심리학과

최 다 솔

## 최다솔의 석사학위논문을 인준함

위원장	조선대학교	교수	<u>권해수 (인)</u>
위원	조선대학교	교수	<u>김택호 (인)</u>
위원	조선대학교	교수	<u>오지현 (인)</u>

2017년 11월

조선대학교 대학원

## 목 차

I . 서론.....	1
A. 연구의 필요성 및 목적.....	1
B. 연구문제.....	5
II . 이론적 배경.....	6
A. 초1 돌봄교실 아동의 특성 및 학교적응.....	6
B. 자기조절능력, 학교적응의 관계.....	8
C. 집단놀이치료 프로그램.....	9
1. 집단놀이치료.....	9
2. 자기조절능력, 학교적응 증진을 위한 집단놀이치료 프로그램.....	11
D. 학교기반 놀이치료.....	13
III . 연구방법.....	16
A. 연구대상.....	16
B. 측정도구.....	16
1. KPRC 우울, 불안 척도.....	16
2. 자기조절능력 척도.....	17
3. 초등학교 1학년용 학교적응 척도.....	19
4. 회기 중의 아동행동평가표.....	20

C. 연구절차.....	21
D. 자료분석.....	22
1. 질적분석.....	22
2. 양적분석.....	22
E. 집단놀이치료 프로그램.....	23
IV. 연구결과.....	29
A. 집단 간 사전 동질성 검사.....	29
B. 집단놀이치료와 자기조절능력.....	30
C. 집단놀이치료와 학교적응.....	35
D. 회기 중 아동행동평가.....	40
E. 아동 별 변화 분석.....	43
V. 논의 및 결론.....	53
A. 논의 및 결론.....	53
B. 제언.....	57
참고문헌.....	58
부록.....	64

## 표 목 차

<표 1> KPRC 우울, 불안 하위영역별 측정 내용.....	17
<표 2> KPRC 우울, 불안 하위영역별 문항 구성.....	17
<표 3> 자기조절능력 하위영역별 측정 내용.....	18
<표 4> 자기조절능력 하위영역별 문항 구성.....	18
<표 5> 학교적응 하위영역별 측정 내용.....	19
<표 6> 학교적응 하위영역별 문항 구성.....	19
<표 7> 아동행동평가표 평가항목.....	20
<표 8> 사전-사후 검사설계.....	20
<표 9> 연구 절차.....	20
<표 10> 집단놀이치료 프로그램.....	25
<표 11> 집단 간 사전 동질성 검증 결과.....	29
<표 12> 자기조절능력 사전/사후 비교.....	30
<표 13> 자기점검 사전/사후 비교 분석.....	30
<표 14> 규칙준수 사전/사후 비교 분석.....	31
<표 15> 행동억제 사전/사후 비교 분석.....	32
<표 16> 개인내 정서성 사전/사후 비교 분석.....	33
<표 17> 대인간 정서성 사전/사후 비교 분석.....	34
<표 18> 학교적응 사전/사후 비교.....	35
<표 19> 학교생활 적응 사전/사후 비교 분석.....	36
<표 20> 학업수행 적응 사전/사후 비교 분석.....	37
<표 21> 또래적응 사전/사후 비교 분석.....	38



<표 22> 교사적응 사전/사후 비교 분석.....39

## 그림 목 차

<그림 1> 자기점검 사전/사후 변화.....	31
<그림 2> 규칙준수 사전/사후 변화.....	32
<그림 3> 행동억제 사전/사후 변화.....	33
<그림 4> 개인내 정서성 사전/사후 변화.....	34
<그림 5> 대인간 정서성 사전/사후 변화.....	35
<그림 6> 학교생활적응 사전/사후 변화.....	36
<그림 7> 학업수행적응 사전/사후 변화.....	37
<그림 8> 또래적응 사전/사후 변화.....	38
<그림 9> 교사 적응 사전/사후 변화.....	39
<그림 10> 아동A 행동평가표.....	40
<그림 11> 아동B 행동평가표 .....	41
<그림 12> 아동C 행동평가표 .....	42
<그림 13> 아동D 행동평가표 .....	42

## ABSTRACT

### The Effect of Group Play Therapy program on Self-Regulation Ability and School Adjustment of Elementary First Grade Childcare Class Children.

Choi Da Sol

Advisor: Prof. Oh, Ji Hyun Ph. D.

Department of Counseling Psychology,  
Graduate School of Chosun University

The purpose of this study is to help reduce school stress for first grade students and assist them in adjusting to a new school environment and life by using group play therapy as a preventive approach.

The study sample consists of 8 students from caring class who were in their first grade at S elementary school. After Self-Regulation ability, school adjustment tests were administered and evaluated, these students were divided into two similar groups: an experimental group with 4 children and a control group with 4 children. The experimental group participated in ten sessions of group play therapy, which took place once a week for 40 minutes. Both groups were given pre-test before the art therapy sessions began. This study used a quantitative research approach. The pre-test and post-test used to determine the effect of the group play therapy were Sung Ae Chi & Dae Hyun Jung 's school adjustment measurement (2006) and Lee Yanghee and Shin Hyewon' s Self-Regulation ability measurement (2005). An IBM SPSS Statistics 22(SPSS) program was used to conduct statistical analysis of the collected data to determine

the effect of the program. A t-test was carried out to analyze each group's pre-test and post-test scores. Researchers also analyzed the contents of the session progress and reports from teachers in order to make up for possible limits in the data analysis.

The results of the this study were as follows:

First, the experimental group had significantly more Self-Regulation ability than the control group. There was a statistically significant improvement in the sub-factors, such as self-questioning, Interpersonal Emotionality. Group play therapy as a preventive approach failed to cause statistically significant changes on the sub-factors observance of rules, behavioral Inhibition, individual Emotionality. However, there was an increase in the mean scores from pre-test to post-test.

Second, the experimental group had significantly more School Adjustment than the control group. There was a statistically significant improvement in the sub-factors, such as school life adjustment, academic performances adjustment, relationships adjustment. Group play therapy as a preventive approach failed to cause statistically significant changes on the sub-factors teacher relationship adjustment. However, there was an increase in the mean scores from pre-test to post-test.

The most significant finding of this study is that group play therapy as a preventive approach had a favorable effect the school adjustment of the first grade elementary school students. According to these findings, group play therapy as a preventive approach allowed for better school adjustment ability than seen in the control group. The children's understanding and continuous guidance throughout the therapy imply that a cooperative relationship with their homeroom teacher is also necessary for in many changes that occurred.

# 1. 서론

## A. 연구의 필요성 및 목적

2013년도 교육통계연보에 의하면 2012년 초등학생 가운데 0.6%, 중학교는 0.9%, 고등학교는 1.8%의 비율로 재적·중퇴 및 휴학을 통한 학업중단 상태에 있는 것으로 나타났다(교육부, 2013). 이는 과거에는 학업중단의 주요한 원인이 가정의 경제적 문제였던 것에 비해 최근에는 비행 및 학교생활 부적응이 주원인임을 알 수 있다.

특히, 초등학교 1학년에게 학교란 놀이 중심의 생활인 유치원과 어린이집에서 초등 학교라는 낯선 환경으로의 변화를 의미한다. ‘신학기 증후군’이라는 용어처럼 아동에게 학교생활은 스트레스의 주요인이 될 수 있다. 아동이 학령기에 정서적 또는 사회적 부적응을 겪게 되면 이후 발달시기 동안 지속적으로 부정적인 영향을 미칠 수 있으며, 초등학교 시기의 부적응 행동의 징후나 문제행동을 진단하지 못하고 방치하면 중·고등학교까지 이어져 심각한 적응 장애로 진전될 가능성이 많다고 보고하였다(백정옥, 2017). 이는 입학초기 아동들의 학교적응을 위한 개입의 필요성이 있다는 것을 시사한다.

한편, 최근 우리 사회의 맞벌이 가정, 한 부모 가정, 핵가족 등의 급격한 증가로 인해 아동의 돌봄이 부모에게서 충분히 이루어지지 못하는 아동이 증가하고 있다. 이에 따른 방안으로 초등돌봄교실이 운영되고 있다. 초등돌봄교실이란 방과 후 아동들을 돌봐 주는 안정적인 공간으로 저소득층 및 맞벌이 가정의 자녀들을 대상으로 한다.

저소득층 가정아동의 경우 부모의 장시간 혹은 불규칙한 노동으로 인해 기본적으로 시간이 부족하거나 육체적으로 피곤하여 부모와 아동은 제대로 된 상호작용을 하지 못하여 적절한 애착관계를 형성하지 못하며, 부모는 스트레스나 우울을 나타내기 쉬우며 이는 부적절한 양육태도로 이어지기도 한다(오정희, 2010). 이로 인해 저소득층가정의 부모와 아동은 긍정적인 상호작용을 하기 어렵고 정서적 유대가 약하기 십상이다. 아동과 부모의 단절된 정서적 유대는 우울증, 낮은 자존감 등 아동의 내적 문제와 관련이 있는 것으로 나타났다(허남순 외, 2005; 오정희, 2010). 또한, 저소득층 가정아동은 그렇지 않은 가정에 비해 더 높은 수준의 행동문제, 우울증, 낮은 자존감, 빈약한 사회적응력을 보이는 것으로 보고되고 있다(신지현, 2008). 맞벌이 가정아동의 경우 부모

의 부재하는 시간이 많아 스스로 자기보호를 하게 되며 유해한 환경에 노출 될 가능성이 크며 또래관계, 사회성에 문제를 보이며 외현적 행동문제와 심리적 불안정감을 호소한다(박정서와 장석진,2017). 이로 인한品行장애, 학교부적응 등 전반적인 정서·행동적 문제에 직면할 가능성이 높다고 나타났다(민영희,2004;노성향,2005;엄경애,2010;남지영,2016).

요컨대, 돌봄교실을 이용하는 초등학교 1학년 아동은 학교에서 대부분의 시간을 보내게 되며 이는 입학초기 아동의 학교적응에 영향을 미칠 것으로 예상된다. 특히, 저소득층 및 맞벌이 가정의 아동 특성으로 인해 돌봄교실에 참여하지 않는 아동보다 학교적응에 어려움을 경험할 가능성이 높음을 추측해 볼 수 있다.

초등학교 1학년의 입학초기 학교적응에 미치는 요인들을 살펴보면, 먼저 자기조절능력을 꼽을 수 있다. 자기조절능력이란 현재 아동이 처한 문제 상황에서 원하는 목표를 달성하기 위해 사회적인 상황에서 적절한 행동을 실행하고 그렇지 않은 행동은 억제하며, 즉각적 보상을 추구하거나 충동적으로 행동하지 않고 신중하게 상황에 대처하는 능력이다(문성진,2008;강은화, 2009). 특히 즉흥적이고 충동적인 행동을 하는 자기조절의 문제를 보이는 경우에 일반적으로 학교에 부적응을 나타낸다. 학교생활에 부적응 하는 아동들은 일반아동에 비해 다양한 심리사회적 부적응을 나타내는(정숙연,2008), 반면에 정서적으로나 행동적으로 자기조절능력이 높은 아동은 학업성취도가 높고, 학교규칙을 이탈하는 정도가 낮아 학교에서 적응적인 행동을 보인다(황혜미,2012). 양육자의 지도와 통제가 없어도 스스로 사회적 상황에서 적절한 행동이 가능하게 되려면 자기조절능력의 발달이 선행되어야 한다. 초등학교 저학년 아동기는 자신의 욕구나 감정을 조절하기에 미성숙하기 때문에 양육자의 지도와 통제가 필요하다. 하지만 돌봄교실 아동은 부모와 충분한 상호작용이 부족하기 때문에, 성장과정에서 가정 혹은 부모로부터 누릴 수 있는 건강한 애착관계, 정서적 안정감 등 겉여로 자기조절능력이 떨어질 것으로 예측된다(이미나,2011).

이와 같이, 자기조절은 초등학교라는 낯선 환경에서 적응이 필요한 초등학교 1학년에게 사회구성원으로 살아가는데 꼭 필요한 능력이라고 할 수 있다. 아동기는 가족관계에서 벗어나 더 넓은 대인관계를 형성하는 민감한 시기이며(고인숙,2005), 자기조절능력의 발달과정에서 중요한 시기이므로 자기조절능력 증진을 위한 개입을 통해서 아동의 보다 더 적응적인 학교생활을 가능하게 할 것이고 이는 아동기 이후에도 청소년기와 성인기의 사회적응까지 지속될 것으로 예측된다.

상기한 관점에 근거하여, 초등학교 1학년 돌봄교실 아동의 입학초기 학교 적응을

위해 자기조절능력은 매우 중요한 요인일 것으로 예측된다. 그러므로 이를 돕기 위한 개입이 필요할 것으로 시사된다. 이는 입학초기 아동의 학교적응을 높이고, 이후의 정서행동문제를 예방하는데 기여할 것으로 예상하는 바이다.

지금까지 아동기 학교생활 적응의 필요성과 중대함에 따라 이를 향상시키기 위해 다양한 기법을 적용한 프로그램 연구가 실시되었다. 그 중에서도 인지 행동적 기법을 적용한 프로그램 효과 검증(남호선,2009; 김선균,1996; 조봉환,2000)을 통해 아동들의 학교생활 부적응에 효과가 있음을 입증하였다. 그러나 초등학교 저학년 아동에게 인지 행동적인 접근만을 사용하기에는 한계점을 지닌다. 초등학교 저학년은 인지 발달의 과정 중에 있어 자신의 문제나 생각을 논리적으로 표현하는 것이 어렵고, 초등학교 저학년은 신체적 움직임이 왕성하기 때문에 흥미를 느끼기 어렵고 토론만으로 통찰을 이끌어내기 어려울 수 있다(박명화, 2007; 신경숙, 2005).

한편, 아동들에게 놀이는 그 자체로 어떤 목적을 가지고 결과를 추구하는 일과는 달리 아동에게 과정 그 자체에 즐거움을 가지고 있는 것으로 아동의 생활은 놀이의 연속이고 놀이 속에서 세상을 배우고 무엇인가를 성취하고 즐거움을 느낄 수 있다(주은선,2004;노성향,2009;박정서외,2017) 놀이를 활용한 접근 중에서 이미나(2011)는 치료놀이를 통해 아동의 학교생활 적응에 효과가 있음을 입증하였다. 치료놀이는 애착이론에 기반을 두고 치료자와의 긍정적이고 건강한 상호작용을 통해 관계형성을 돕는 이론이다. 치료자와의 상호작용 경험이 아동의 심리문제, 행동문제, 대인관계 문제를 해결하도록 도울 수 있다. 집단치료놀이를 활용하여 강정원(2002)은 부적응 유아의 사회적 관계를 증진시키고 규칙을 배우고 초등학교 1학년 아동의 학교생활을 증진시킬 수 있다고 하였다. 권은희(2004)는 집단치료놀이를 실시하여 유아의 자기조절 행동을 증진시킨다고 보고했다. 또한 일시적 스트레스로 인한 정서 장애와 학교 부적응 문제를 가진 아동을 대상으로 했을 때 치료놀이는 사회적 관계를 증진시키는데도 효과적인 것으로 보고되었다(이미나,2011). 백정빈(2009)의 연구에서 모와 아동의 애착이 안정적인수록 자기조절능력이 높고, 학교생활적응도 잘 할 수 있다고 밝혔다. 이렇듯 집단에서 치료놀이를 활용하여 자기조절능력과 사회성이 향상됨을 알 수 있고 나아가 아동의 학교적응에 유의한 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 돌봄교실 아동은 부모자녀 간 안정된 애착 관계에서 누릴 수 있는 풍부한 경험이 부족할 것이라는 가정을 두고 치료자가 부모의 역할모델을 제공하여 집단치료놀이를 실시한다면 아동의 자기조절능력을 향상시킬 수 있고(임규영,2010), 집단 안에서 타인과의 긍정적 상호작용으로 사회성 또한 향상시킬 수 있을 것이다.

이러한 선행연구를 바탕으로 본 연구에서는 집단놀이치료 프로그램 활동을 인지행동기법과 치료놀이기법을 절충하여 적용하고자 하였다. 이는 기존에 프로그램의 한계를 보완하여 입학초기 아동의 자기조절능력과 학교적응을 증진시키는데 목적이 있다.

또한, 지금까지 돌봄교실 아동을 대상으로 하는 연구가 부족할 뿐만 아니라, 학교 적응과 관련한 선행연구를 살펴보았을 때 대부분 학교생활에 부적응을 보이는 아동을 대상으로 하였고 예방적 차원으로 하는 연구는 많지 않았다. 현재에는 문제화 되지 않았으나 차후 문제가 될 가능성이 있는 원인들을 감소시키고, 나아가 긍정적 요소는 더욱 발전시킬 수 있다는 점에서 예방적 접근은 더욱 중요하다고 볼 수 있다(박신숙, 2001). 김효정(2014)은 학교 적응에 대한 지원은 부적응 문제가 발생한 후에 접근하여 대처하는 것이 아니라 예방적 차원의 접근이 필요하며 환경적인 변화를 크게 겪는 입학 초기 아동의 적응을 도울 수 있는 개입의 필요성을 강조했다.

더불어 지금까지 놀이치료의 근거기반 중재는 부적응 또는 문제행동을 보이는 아동을 대상으로 문제를 감소시키는데 목적이 있었으나 최근의 연구 추세는 문제 발생 이전에 개입하는 예방적 접근으로 놀이치료 이론과 기법이 적용되어야 함을 강조하는 바이다. 이는 상담의 대중화, 일반화를 위한 노력과도 일맥상통한다. 이와 관련한 연구를 구체적으로 살펴보면, 초등학교 현장에서 이루어진 아동중심 놀이치료의 효과에 대한 메타분석결과 아동의 행동문제는 감소하고 학업증진, 자아효능감을 향상시키는 것으로 나타났고(Ray et al, 2015; 이은아김 외 2017), 놀이치료사가 학교현장에 직접 파견되어 아동의 학교적응이 증진되는 효과 또한 검증하였다(김민정, 2010; 정은진, 2010).

예를 들면, 김민정(2010)은 놀이치료자가 직접 초등학교에 방문하여 방과 후 놀이 치료를 실시하였고 ADHD 아동의 자기통제력과 학교적응에 효과가 있다고 보고하였다. 정은진(2010)은 초등학교방문에 의한 모래놀이치료로 저소득층 아동의 또래관계와 사회적 기술 향상에 미치는 효과를 입증하였다. 또한, 홍기철(1999)은 학생들이 스트레스를 경험하는 바로 그 장면에서 직접 지원한다는 점에서 특별활동이나 학교재량시간 등 별도의 확보된 시간에 심리교육 프로그램을 체계적으로 실시한다면 효과적인 방법이 될 수 있다고 하였다. 상기한 같은 관점에 근거하여 학교를 기반으로 하는 예방적 놀이치료 프로그램의 적용 및 효과검증이 필요함을 알 수 있다. 이는 학교 기반의 예방적 접근이 아동의 학교 적응을 돕고 이와 더불어 이후의 성공적인 발달 증진을 돕는데 기여할 수 있을 것이다.

따라서 본 연구에서는 초등학교 1학년 돌봄교실 아동의 입학초기 자기조절능력과



학교적응 증진을 위한 학교기반 집단놀이치료 프로그램을 실시하여 예방적 효과를 검증하고자 한다. 이는 돌봄교실의 초등학교 1학년의 학교 적응과 관련한 교과과정 내 집단놀이치료 프로그램의 적용을 위한 기초자료로 활용될 수 있을 것이라고 기대하는 바이다.

## B. 연구문제

본 연구에서는 학교기반 집단놀이치료 프로그램이 자기조절능력, 학교적응에 미치는 효과를 알아보기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 학교기반 집단놀이치료 프로그램이 돌봄교실 아동의 자기조절능력 향상에 효과가 있는가?
2. 학교기반 집단놀이치료 프로그램이 돌봄교실 아동의 학교적응 향상에 효과가 있는가?

## II. 이론적 배경

### A. 돌봄교실 아동의 특성 및 학교적응

2013년도 교육통계연보에 의하면 2012년 초등학생 가운데 0.6%, 중학교는 0.9%, 고등학교는 1.8%의 비율로 재적·중퇴 및 휴학을 통한 학업중단 상태에 있는 것으로 나타났다. 그 주원인은 학업, 대인관계, 학교 규칙 등 학교 부적응(17,454명)으로 나타났다(교육부, 2013). 이는 과거에는 학업중단의 주요한 원인이 가정의 경제적 문제였던 것에 비해 최근에는 비행 및 학교생활 부적응이 주원인임을 알 수 있다. 이는 입학 초기 아동들의 학교적응을 위한 개입의 필요성이 있다는 것을 시사한다.

특히, 초등학교 1학년에게 학교란 놀이 중심의 생활인 유치원과 어린이집에서 초등 학교라는 낯선 환경으로의 변화를 의미한다. 새로운 환경에서 이루어지는 새로운 대인관계와 학업 생활은 아이들 삶의 가장 큰 부분을 차지하게 된다. ‘신학기 증후군’이라는 용어처럼 아동에게 학교생활은 스트레스의 주요인이 될 수 있다. 또한 아동은 인지 발달의 과정 중에 있어서 스트레스의 원인을 인식하고 대처하는 데 필요한 기술과 언어적 표현이 제한되어 있다. 초등학교라는 낯선 환경에 1학년 아동들이 입학한 후에 경험하는 스트레스를 파악하여 아동들이 새로운 환경에 잘 적응할 수 있도록 돕는 것은 이후 학교생활의 성공을 위해 중요하다(김정효와 박효정, 2005).

한편, 최근 우리 사회의 맞벌이 가정, 한 부모 가정, 핵가족 등의 급격한 증가로 인해 아동의 돌봄이 부모에게서 충분히 이루어지지 못하는 아동이 증가하고 있다. 이에 따른 방안으로 초등돌봄교실이 운영되고 있다. 통계자료에 의하면 2013년 4월 기준 전국 초등학교 5,913개교 중 97.3%가 돌봄교실을 운영하고 있으며 참여하는 아동의 수는 해마다 증가하고 있다(왕지영, 2014). 초등돌봄교실이란 방과 후 아동들을 돌봐 주는 안정적인 공간으로 저소득층 및 맞벌이 가정의 자녀들을 대상으로 한다. 저소득층 가정의 부모는 대부분 생계를 위해 장시간 혹은 불규칙한 노동을 하게 되어 기본적으로 시간이 부족하거나 육체적으로 피곤하여 아동과 제대로 된 상호작용을 하지 못하여 적절한 애착관계를 형성하지 못하며 스트레스나 우울을 나타내기 쉬우며 양육태도로 이어지기도 한다(오정희, 2010). 이로 인해 부모와 아동은 긍정적인 상호작용을 하기 어렵고 정서적 유대가 약하기 십상이다. 아동과 부모의 단절된 정서적 유대는 우울증,

낮은 자존감 등 아동의 내적 문제와 관련이 있는 것으로 나타났다(허남순 외,2005; 오정희,2010). 또한, 모든 저소득 가정 아동들이 문제를 가지고 있는 것은 아니지만 그렇지 않은 가정에 비해 더 높은 수준의 행동문제, 우울증, 낮은 자존감, 빈약한 사회적응력을 보이는 것으로 보고되고 있다(신지현,2008). 부모로부터의 사랑과 관심이 결여되면 우울감, 고립감, 위축되고 원만치 못한 대인관계를 갖기가 쉬우며, 어려운 가정 형편으로 인해 열등감과 수치심을 갖게 된다. 또한, 여기서 오는 좌절감과 열등감은 학교생활에서 친구들로부터 따돌림을 받거나 공격적 행동, 학업성취의 어려움 등 부적응을 초래하기도 한다(김유리,2013).

맞벌이 가정의 아동도 부모의 부재하는 시간이 많아 스스로 자기보호를 하게 되며 유해한 환경에 노출 될 가능성이 크며 또래관계, 사회성에 문제를 보이며 외현적 행동문제와 심리적 불안정감을 호소한다(박정서와 장석진,2017). 이로 인한品行장애, 학교부적응 등 전반적인 정서·행동적 문제에 직면할 가능성이 높다고 나타났다(민영희,2004;노성향,2005;신재균, 2006;엄경애,2010;남지영,2016).

뿐만 아니라, 가족의 기능 및 역할에 관한 선행연구들에서 가족원 간 친밀도가 높은 가정, 힘들 때 도움을 요청하거나 구성원 간 서로 편안함을 느끼는 가정, 힘든 일이 있거나 어떠한 결정을 할 때 가족원끼리 편하게 의논하는 가정일수록 학교적응력이 높게 나타나며 가족원 간 취미활동을 함께 하거나 여가시간을 함께 자주 보내고 즐길 경우에 학교 적응력이 높게 나타난다고 하였다(김동연,2002;왕지영,2014). 이처럼 가족과 함께 많은 시간을 보내고 정서적인 유대를 나누는 것이 아동의 학교적응에 영향을 미치는 미칠 수 있음을 의미한다.

또한, 초등학교 저학년 아동의 시기는 자신의 욕구나 감정을 조절하기에 미성숙하기 때문에 양육자의 지도와 통제가 필요하다. 양육자의 지도와 통제가 없어도 스스로 사회적 상황에서 적절한 행동이 가능하게 되려면 자기조절능력의 발달이 선행되어야 한다. 돌봄교실 아동은 부모와 충분한 상호작용이 부족하기 때문에, 성장과정에서 가정 혹은 부모로부터 누릴 수 있는 건강한 애착관계, 정서적 안정감 등 결여로 자기조절능력이 떨어질 것으로 예측된다(이미나,2011). 적절한 시기에 획득하지 못한 자기조절능력은 충동성, 과잉행동, 사회 부적응에 영향을 미친다(원희정, 2006).

뿐만 아니라, 기본적으로 양육자와 상호작용을 통해 사회적 상황에서 필요한 행동 패턴을 배우고 연습하며 부모 외의 관계에서 표현된다. 특히 현대 사회에서 부모는 자녀들의 사회성 발달과 적응에 직접적인 영향을 주는 것으로 보고되고 있다(우정희,이미옥,전춘애,2003;박경희,2005).

요컨대, 돌봄교실 아동은 학교에서 대부분의 시간을 보내게 되며 또래집단과 함께하는 시간이 많지만 돌봄교실 아동이 갖는 정서적·행동적 특성으로 인해 일반 아동보다 초등학교 입학 초기 학교적응에 어려움을 경험하기 쉬울 것으로 예측된다.

초기 학령기 학교생활에서 부적응을 보인다면 이후의 청소년시기에서도 부적응을 예측한다는 연구가 되어오고 있다. 학령기 때 경험된 정서·사회적 부적응이 이후의 발달시기 동안 지속적으로 부정적인 영향을 미칠 수 있으며(정옥분,2009), 초등학교 시기의 부적응 행동의 징후나 문제행동을 진단하지 못하고 방치하면 중·고등학교까지 이어져 심각한 적응 장애로 진전될 가능성이 많다고 보고하였다(백정옥,2017).

상기한 관점에 근거하여, 초등학교 1학년 돌봄교실 아동의 입학초기 학교 적응을 위해 자기조절능력은 매우 중요한 요인일 것으로 예측된다. 그러므로 이를 돕기 위한 개입이 필요할 것으로 시사된다. 이는 입학초기 학교적응을 높이고, 이후 정서행동문제를 예방하는데 기여할 것으로 예상하는 바이다.

## B. 자기조절능력과 학교적응의 관계

자기조절능력이란 현재 아동이 처한 문제 상황에서 원하는 목표를 달성하기 위해 사회적인 상황에서 적절한 행동을 실행하고 그렇지 않은 행동은 억제하며, 즉각적 보상을 추구하거나 충동적으로 행동하지 않고 신중하게 상황에 대처하는 능력이다(문성진,2008;강은화, 2009). 초등학교에 입학하며 보다 넓은 사회적 상황에 적응하기 위해선 자기조절능력이 필요하다. 타인뿐만 아니라 자신의 행동과 사고 과정을 이해하고 각각의 상황에 맞게 자신을 조절하는 능력이 필요하다(김문신 외,2003;강은화,2009). 더불어 아동기 때 친구와의 경험을 통해 기본적인 대인관계의 틀을 형성하고 이후의 청소년기와 성인기까지 지속될 수 있다는 점에서 자기조절능력은 사회적 상황에서 중요한 능력이다.

특히 즉흥적이고 충동적인 행동을 하는 자기조절의 문제를 보이는 경우에 일반적으로 학교생활에 부적응을 나타내며 일반아동에 비해 다양한 심리사회적 부적응을 나타낸다(정숙연,2008). 마찬가지로, 적절한 자기통제 수준을 획득하지 못한 아동은 낮은 학업성취를 보이고 정서적·사회적 어려움을 나타낸다고 연구되어오고 있다(김신아,2012;김지혜,2006;백정빈,2009;이민옥,1999;조미정,2011;황혜미,2012). 반면에 정서적으로나 행동적으로 자기조절능력이 높은 아동은 학업성취도가 높고, 학교규칙을

이탈하는 정도가 낮아 학교에서 적응적인 행동을 보인다(황혜미,2012). 이러한 연구 결과들은 아동들에게 새로운 환경에서 적응 문제, 대인관계 문제에 있어 자기조절능력이 적응과 관계형성에 매우 중요한 요인임을 알 수 있다(이미나,2011).

상기한 관점에 의하면, 자기조절능력은 아동기에 형성되는 중요한 요인이며 이후의 발달과정에도 영향을 크게 미치는 요인임을 알 수 있다. 또한 자기조절능력이 부족할 경우, 학교적응에도 부정적인 영향을 미칠 수 있다.

학교적응이란 민영순(1995)은 학교생활에서 대인관계, 학교 규준 질서 등에 있어서 적절하고 조화 있는 행동을 하여 정상적인 학교생활을 하고 자신 또한 만족하는 경우를 학교생활적응이라 하였고 주현정(1998)은 아동의 모든 행동이 모든 학교 환경과의 상호작용에서 잘 조화되고 성공적인 관계를 형성시킴으로써 교사, 다른 학생 등 의미 있는 타인들과 원만한 인간관계를 유지해가며 학교수업에 적극적이고 학교규범에 순응하여 독립된 한 개인으로서 역할을 수행해 가는 것이라고 정의했다. 학교생활 부적응 아동들은 인간관계 형성에 꼭 필요한 사회적 기술이 부족하거나 공격성, 과잉행동, 우울, 위축과 같은 행동문제를 갖고 있는 경우가 많다(최진희,2000;문은인,2008). 즉, 학교에 잘 적응한 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 이후 발달과정에서 사회의 유능한 구성원이 될 가능성이 높다.

종합하면, 아동기는 가족관계에서 벗어나 더 넓은 대인관계를 형성하는 발달에 민감한 시기이며(고인숙,2005), 자기조절능력의 발달과정에서 중요한 시기이므로 자기조절능력의 증진을 위한 개입을 통해서 아동의 보다 더 적응적인 학교생활을 가능하게 할 것이고 이는 아동기 이후에도 청소년기와 성인기의 사회적응까지 지속될 것으로 예측된다.

## C. 집단놀이치료 프로그램

### 1. O'Connor (2000)의 집단놀이치료

집단놀이치료는 놀이치료와 집단치료라는 두 양식을 포함하며 두 양식 모두 창의적이고 역동적인 치료과정을 필요로 하며, 신뢰로운 치료관계를 형성하며 발전시키는데 초점을 둔다. 상처받은 아동들의 요구에 맞는 자연스럽고 적절한 반응이다(Sweeny&Homeyer, 1999). 놀이를 통해서 아동은 자신의 정서와 생각을 표현할 수 있다.

놀이치료의 원리는 구조, 개입, 도전, 양육의 활동들을 초점으로 하고 4가지 규칙인 상처주지 않기, 함께 하기, 재미있기, 성인이 책임지기를 포함한다.

O'Connor의 구조화된 집단 놀이치료는 타인의 욕구를 방해하지 않고, 자신의 욕구를 집단은 안정된 분위기 속에서 또래와 함께 상호작용 함으로써 획득한 새로운 행동이나 사회적 기술을 연습해볼 수 있는 좋은 장소가 된다. 또한 사회적 상호작용 질을 개선시키고, 공격성 감소, 적응문제 등 다양한 문제를 가진 아동에게 효과적으로 보고되었다(O'Connor, 2000). 이처럼 집단 속에서 아동들이 갖는 문제가 효과적이고 다양하게 활용될 수 있음을 알 수 있다.

집단놀이치료 중에서 O'Connor의 구조화된 집단 놀이치료가 돌봄교실 아동의 특성에 적합할 것으로 보인다. O'Connor(2004)는 구조화된 놀이치료는 인지, 행동, 정서, 사회적, 신체적 측면에서 아동의 어려움을 다루는 복합적인 모델로서, 타인의 욕구를 방해하지 않고 자신의 욕구를 충족시킬 수 있는 바람직한 기술을 습득하고 그 기술을 최대한 일반화시키고 변화가 빨리 일어날 수 있도록 하는 것으로 또래관계 안에서 상호작용의 질을 개선시키는 것을 목적으로 한다(하영례, 2009). 또래와의 긍정적인 상호작용을 경험하고 그 기술을 계속해서 연습하고 일반화함으로써 아동의 사회적 능력 향상에 효과적인 방법이 될 수 있다.

O'Connor의 구조화된 집단 놀이치료에서 진행 구성은 집단이 안정적으로 유지되며 새롭게 변화된 행동이 일반화되기 위해서는 일주일에 한 두 번은 만나야 하며, 치료시간마다 같은 장소를 사용하며, 부정적 행동을 표출하는 아동을 위해 최소한의 규칙으로 제한해야 한다. 신체적 또는 언어적으로 타인과 자신을 다치게 해선 안 되며 어떤 도구도 손상시키지 않도록 해야 한다(김지연, 2010)

지금까지 구조화된 집단놀이치료를 통해 아동의 사회적 기술, 또래 관계, 감정 표현 등 효과를 입증한 연구가 되어오고 있다(권영주, 1999; 최경희, 2003; 이상미, 2007). 또한 학교부적응 아동을 대상으로 하여 집단놀이치료(이미나, 2011)는 상호작용을 통해 자기조절능력을 향상시켜 교사관계, 또래관계 개선에 효과를 입증하였다. 따라서 구조화된 집단놀이치료가 아동의 자기조절능력과 학교 적응의 향상에 적절할 것으로 예상되며 저소득층과 한부모 가정 아동의 심리적 문제를 다루는 집단놀이치료는 미흡한 실정이므로 연구의 필요성을 갖는다(진선남, 2013).

## 2. 자기조절능력, 학교적응 증진을 위한 집단놀이치료 프로그램

아동기의 학교생활 적응의 필요성과 증대함에 따라 이를 향상시키기 위해 다양한 기법을 적용한 연구가 실시되었다. 그 중에서도 인지 행동적 방법을 이용한 연구가 많이 되어왔다. 남호선(2009)은 학교 부적응 아동을 대상으로 자기조절 향상을 위한 프로그램에 인지적 집단상담의 형식을 사용하였다. 구성요인을 학교생활적응의 4가지 영역인 교사와 학생관계, 교우관계, 학교수업, 학교규칙준수의 상황으로 접목하여 그 효과성을 입증하였다. 김선균(1996)의 연구에서 초등학교 6학년 부적응 아동을 대상으로 다양한 치료 기법을 적용한 절충적 인지행동 집단상담 모델을 이용했으며 이는 부적응 행동 감소에 효과적이었다. 조봉환(2000)은 ADHD 경향의 5,6학년 아동을 대상으로 인지 행동적 접근을 통해 자기통제력의 효과가 있었다고 하였다. 신수나(2003)의 연구에서도 문제행동을 보이는 아동을 대상으로 하여 부적응 행동이 감소한다는 결과를 확인할 수 있다. 이종하(2004)는 역할극 활동을 활용하여 아동의 자아개념과 교우관계에 향상을 입증하였다. 이와 같은 연구 결과를 보면 인지행동적인 방법인 역할극, 모델링, 이 아동들의 부적응에 효과가 있음을 알 수 있다. 그 외에도 인지행동 방법으로 합리적 정서요법, 자기교시법, 인지재구성법, 심상법, 자기주장훈련, 강화, 모방, 모델링, 체계적 둔감법, 역할극 등이 활용되고 있다.

그러나 초등학교 저학년 아동에게 인지 행동적인 접근만을 사용하기에는 한계점을 지닌다. 초등학교 저학년은 인지 발달의 과정 중에 있어 자신의 문제나 생각을 논리적으로 표현하는 것이 어렵고, 초등학교 저학년은 신체적 움직임이 왕성하기 때문에 흥미를 느끼기 어렵고 토론만으로 통찰을 이끌어내기 어려울 수 있다(박명화, 2007; 신경숙, 2005). 이 같은 이유로 최근에는 아동의 학교적응의 향상을 위한 프로그램들을 살펴보면 인지행동 방법 외에도 현실치료, 놀이, 음악, 통합예술치료, 미술, 교육연극, 이야기치료, 독서치료, 놀이치료, 치료놀이 등의 다양한 방법이 활용되었음을 확인할 수 있다(김수정, 2017).

그 중에서 아동들에게 놀이는 그 자체로 어떤 목적을 가지고 결과를 추구하는 일과는 달리 아동에게 과정 그 자체에 즐거움을 가지고 있는 것으로 아동의 생활은 놀이의 연속이고 놀이 속에서 세상을 배우고 무엇인가를 성취하고 즐거움을 느낄 수 있다(주은선, 2004; 노성향, 2009; 박정서외, 2017)

놀이를 활용한 접근 중 이미나(2011)는 치료놀이를 통해 아동의 학교생활 적응에

효과가 있음을 입증하였다. 치료놀이는 애착이론에 기반을 두고 치료자와의 긍정적이고 건강한 상호작용을 통해 관계형성을 돕는 이론이다. 치료자와의 상호작용 경험이 아동의 심리문제, 행동문제, 대인관계 문제를 해결하는데 도움이 될 수 있다. 집단치료놀이를 활용하여 강정원(2002)은 부적응 유아의 사회적 관계를 증진시키고 규칙을 배우고 초등학교 1학년 아동의 학교생활을 증진시킬 수 있다고 하였다. 권은희(2004)는 집단치료놀이를 실시하여 유아의 자기조절 행동을 증진시킨다고 보고했다. 또한 일시적 스트레스로 인한 정서 장애와 학교 부적응 문제를 가진 아동을 대상으로 했을 때 치료놀이는 사회적 관계를 증진시키는데도 효과적인 것으로 보고되었다(이미나, 2011). 백정빈(2009)의 연구에서 모와 아동의 애착이 안정적인수록 자기조절능력이 높고, 학교생활적응도 잘 할 수 있다고 밝혔고, 박정서(2014)는 초등돌봄교실 아동을 대상으로 하여 집단 치료놀이를 실시했고 또래유능성을 증진시킬 수 있음을 보고했다. 이렇듯 집단에서 치료놀이를 활용하여 자기조절능력과 사회성이 향상됨을 알 수 있고 나아가 아동의 학교적응에 유의한 영향을 미칠 수 있음을 의미한다.

집단에서 치료놀이를 사용하는 것은 타인과 보다 가까운 관계로 발전시킬 수 있는 매우 유용한 방법으로(이미나, 2011), 집단치료놀이의 목적은 결속력 있는 분위기 안에서 아동들이 친밀감을 경험, 수용되는 느낌을 제공받으며, 긍정적인 방법으로 서로 관계 맺는 능력을 증진시키며, 치료자와 또래와의 애착형성으로 건강한 심리적 발달을 도모한다(성영혜 외, 2005). 개별로 실시되는 치료놀이와 마찬가지로 구조, 개입, 양육, 도전활동을 대상에 따라 적절하게 적용할 수 있다. 구조는 성인이 활동을 주도한다는 치료놀이의 특성이 잘 드러나는 영역으로 구조활동을 통해 아동은 안정감을 느끼고 규칙을 내면화할 수 있다. 개입활동으로 아동은 타인과 함께하는 즐거움과 긍정적 상호작용을 경험하여 관계를 더욱 발전시킬 수 있다. 양육활동은 사랑받는 존재임을 아동 스스로 느끼고 자신이 소중하다는 것을 느낄 수 있는 활동이다. 특히, 과잉 행동을 보이거나 공격적인 행동을 보이는 아동에게 유용하며 따뜻함과 편안함을 느낄 수 있다. 도전활동은 아동에게 성취감을 경험하게 하여 자신감을 증진시킬 수 있다. 특히, 함께 하는 도전은 타인과 조율을 함으로써 긍정적인 관계를 맺는데 도움이 된다.

이에 돌봄교실 아동은 부모자녀 간 안정된 애착 관계에서 누릴 수 있는 풍부한 경험이 부족할 것이라는 가정을 두고 치료자가 부모의 역할모델을 제공하여 집단치료놀이를 실시하여 아동의 자기조절능력을 향상시킬 수 있을 것으로 예측된다(임규영, 2010).

본 프로그램은 놀이가 가지는 교육적 효과와 치료적 요인에 기인하여 아동이 자발



적으로 참여하며 함께하는 즐거움 속에서 자기조절 향상을 도모하게 하였다. 입학 초기 초등학교 1학년의 학교생활 적응력을 향상시키기 위해 신체 움직임이 왕성하며 집중 시간이 짧고, 인지 발달 과정 중에 있는 초등학교 1학년의 발달 특성을 고려하여 이해하기 쉽고 즐겁게 참여할 수 있도록 인지 행동 기법과 치료놀이기법을 절충하여 프로그램의 효과를 검증하고자 한다.

프로그램의 구조는 O'Connor(2000)의 구조화된 집단놀이치료의 기본구조를 토대로 삼아 본 프로그램의 목표 및 취지에 적합하게 수정하였는데, O'Connor가 제시한 표본 형식은 이완-구조화된 활동-토론-자유놀이 시간으로 구성되어 있지만 본 프로그램에서는 이완-구조화된 활동-토론 및 느낌나누기로 수정하여 구성하였다. 신체적·정서적 긴장을 해소하고 즐거움을 주는 치료놀이 통한 이완 활동, 학교적응 목표와 관련된 구조화 활동, 회기와 관련한 느낌을 나누며 양육을 제공하는 활동의 순서로 구성하였다.

프로그램의 활동은 신수나(2003), 박정서(2014), 이종하(2004), 김효정(2014)의 연구를 참고로 연구 목적에 맞게 수정하고 구성하였다. 기존연구에서 효과가 검증된 자기통제 방법, 자기주장훈련과 함께 아동의 호기심과 흥미를 이끌어 낼 수 있는 보상기법, 역할극, 동화책을 활용하였다. 또한 치료놀이의 구조와 개입활동을 통해 스스로 조절할 수 있는 능력과 타인과 긍정적 관계를 증진시킬 수 있도록 하고, 활동의 마무리 양육활동을 통해 상호 간 신체접촉으로 친밀감을 형성시킴으로써 사회적 기술과 긍정적인 상호작용이 향상되도록 돕는다. 프로그램의 구성과 내용의 적정성을 위해 놀이치료 전문가에게 슈퍼비전을 받았으며 상담전문가 3명에게 프로그램 타당도 검증을 받아 수정하고 보완하였다.

지금까지 대부분의 선행연구들은 학교생활에 부적응 나타내는 아동을 대상으로 하였고 예방적 차원으로 하는 연구는 많지 않았다. 본 연구에서는 학교생활에서 심각한 부적응을 나타내기 이전에 예방적으로 개입하여 학교생활의 적응을 증진시키고자 한다.

## D. 학교기반 놀이치료

현대 사회에 들어 아동의 정신건강 서비스의 중요성이 강조되고 있고 이를 위한 효과적인 개입의 필요성 또한 강조되어 왔다. 2016년 ‘학생·정서 행동특성 검사’ 결과에 의하면 초·중·고 학생 중에서 6만 558명이 지속적인 상담과 관리가 필요하다는

‘관심군’으로 분류되었으며, 이는 초등학교 시기부터 조기 예방과 개입을 목적으로 학교현장에서 연계되는 상담 프로그램이 필요함을 시사한다(이은아김 외, 2017).

학교라는 장에서 아동에게 개입한다는 것은 아동이 스트레스를 경험하는 바로 그 장면에서 직접 지원해줄 수 있기 때문에 조기에 문제를 발견해 접근하여 더 큰 문제로 이어지지 않도록 예방이 가능하다. 또한 문제와 관련하여 치료자와 담임교사간 적극적인 교류를 통해 아동에 대한 상세한 정보를 공유할 수 있고, 치료자가 아동에 대한 지도 방법을 제안할 수 있다는 장점이 있다. 또한 아동은 정서적 어려움 때문에 학습할 준비가 되지 않는다면 놀이치료를 통해 다시 학습에 임할 수 있는 기회를 가질 수도 있다(Landreth, 1983). 따라서 정규 수업시간 이외에 별도로 확보된 시간에 심리교육 프로그램을 체계적으로 실시하는 것이 필요하며 이는 효과적인 방법이 될 수 있다(홍기철, 1999; 김효정, 2014).

지금까지 놀이치료의 근거기반 증거는 부적응 또는 문제행동을 보이는 아동을 대상으로 문제를 감소시키는데 목적이 있었으나 최근, 연구 추세는 문제 발생 이전에 개입하는 예방적 접근으로 놀이치료 이론과 기법이 적용되어야 함을 강조하는 바이다. 이는 상담의 대중화, 일반화를 위한 노력과도 일맥상통한다. 이를 적용한 연구를 구체적으로 살펴보면, 초등학교 현장에서 이루어진 아동중심 놀이치료의 효과에 대한 메타분석결과 아동의 행동문제는 감소하고 학업증진, 자아효능감을 향상시키는 것으로 나타났다(Ray et al, 2015; 이은아김 외 2017), 놀이치료사가 학교현장에 직접 파견되어 아동의 학교적응이 증진되는 효과 또한 검증하였다(김민정, 2010; 정은진, 2010). 예를 들어, 김민정(2010)은 놀이치료사가 직접 초등학교에 방문하여 방과 후 놀이치료를 실시하였고 ADHD아동의 자기통제력과 학교적응에 효과가 있다고 보고하였다. 정은진(2010)은 초등학교방문에 의한 모래놀이치료로 저소득층 아동의 또래관계와 사회적 기술 향상에 미치는 효과를 입증하였다. 이와 같은 연구결과를 통해 현재에는 문제화 되지 않았으나 차후 문제가 될 가능성이 있는 원인들을 감소시키고, 나아가 긍정적 요소는 더욱 발전시킬 수 있다는 점에서 예방적 접근은 더욱 중요하다고 볼 수 있다(박신숙, 2001). 또한 학교를 기반으로 하는 치료가 활성화 될 필요가 있다는 것을 의미하고, 예방적 차원에서 접근이 가능함을 알 수 있다.

더불어 김효정(2014)은 학교 적응에 대한 지원에서 부적응 문제가 발생한 후에 접근하여 대처하는 것이 아니라 예방적 차원의 접근이 필요하며 환경적인 변화를 크게 겪는 입학 초기 아동의 적응을 도울 수 있는 개입이 필요함을 강조했다. 입학 초기 아동은 이전보다 확대된 대인관계와 학습활동, 학교에서 요구하는 규칙을 준수해야 함으

로 인해 아동들은 스트레스를 경험할 수 있고 이는 부적응까지 이어질 수 있기 때문에 예방적 차원으로 접근하여 아동의 학교생활에서 느끼는 스트레스를 해소시켜 줄 필요가 있음을 의미한다.

이처럼 학교를 기반으로 하는 예방적 접근은 아동의 성공적인 발달을 위해 중요하다는 것을 의미하며, 초등학교 1학년의 학교 적응과 관련한 교과과정 내 집단놀이치료 프로그램의 적용을 위한 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

### III. 연구방법

#### A. 연구대상

본 연구의 연구대상은 S 초등학교 방과 후 돌봄교실을 이용하며 초등학교 1학년에 재학 중인 아동과 학부모들에게 프로그램의 진행기간, 진행방법, 기대효과, 설문지 사용 등의 정보를 제공하고 동의를 받은 8명의 아동으로 선정하였다. 총 8명을 대상으로 실험집단에 4명, 비교집단에 4명을 배정하였다. 비교집단은 연구적 윤리를 고려하여 실험집단의 프로그램이 끝난 후 프로그램에 참여 하게 될 대기집단이다.

#### B. 측정도구

본 연구에서는 실험집단과 비교집단의 동질성을 검증하기 위함과 프로그램의 효과를 검증하기 위한 목적으로 우울/불안을 측정하기 위한 설문지, 자기조절능력을 측정하기 위한 설문지, 학교적응을 측정하기 위한 설문지로 총 네 가지 척도를 사용하였다. 연구자는 초등학교 1학년의 경우 설문지를 읽고 해석하기에 어려울 수 있다고 판단하여 우울, 불안, 자기조절능력의 세 척도는 부모용, 학교적응은 교사용 척도를 사용하였다. 그에 대한 구체적 설명은 다음과 같다.

##### 1. 한국아동인성평정척도(KPRC)

KPI-C는 국내 소아정신과에서 10년 이상 수집한 자료와 아동, 청소년 정신장애와 관련된 내용, CBCL, PIC, 사회성숙도검사 등 아동평가와 관련된 문헌과 저자들의 임상경험을 바탕으로 개발된 척도이다(홍창희 등, 2001). 이 검사는 아동의 심리장애나 정신평과적 문제를 선별하여 진단하기 위해 보호자가 평정하여 아동의 인지, 정서, 행동 문제를 다차원적으로 평가하도록 되어 있다(우순연, 2005).

척도의 구성은 무응답척도, 검사-재검사척도, 거짓말척도, 빈도척도의 4개의 타당도척도와 11개의 임상척도로 구성되어 있으며 총 255문항이다. 예/아니요로 평정하도록 되어 있다. KPI-C가 개발된 후 임상 장면에서 사용하면서 여러 문제점들이 지적되

어 이후 문제점들이 수정되고 보완되어 한국아동인성평정척도(KPRC)로 개정되었다. 255문항에서 179문항으로 문항의 수가 많이 감소되었고, 예/아니요의 평정에서 4점 척도로 수정되었다. 또한, 자아탄력성척도가 추가되어 임상장면 외에도 학교장면에서도 개입이 필요한 아동들에게 유용할 수 있다(김승태 등, 1997).

KPRC는 발달, 행동, 정서, 대인관계의 영역에서 아동들을 문제를 포괄적으로 평가할 수 있다는 장점이 있다. 본 연구에서 돌봄교실 아동들에게 집단 놀이치료 프로그램을 실시하기 전 KPRC의 정서영역에서 우울, 불안 척도를 실시하여 점수를 살펴본 결과 실험집단과 통제집단 간 유의한 차이가 있는지 비교하고 동질적인 집단임을 알고자 사용하였다.

하위 영역별 측정 내용과 문항 구성, 영역별 신뢰도는 <표1>, <표2>와 같다.

<표1> KPRC 우울, 불안 하위영역별 측정내용

영역	측정내용
우울(DEP)	우울한 기분, 자신감의 결여, 활동성의 저하, 가정불화, 흥미감소, 사회적 철회 등과 같은 우울관련 특징을 측정.
불안(ANX)	자연현상이나 동물, 대인관계 또는 사회관계에서의 두려움이나 불안, 긴장을 측정.

<표2> KPRC 우울, 불안 하위영역별 문항 구성

영역	문항 수	문항 번호	Cronbach's $\alpha$
우울	15	16,19,24,30,41,59,64,71,74,80,82,91,121,122,123	.75
불안	15	17,21,28,29,31,37,52,61,78,96,109,136,149,175	.75

## 2. 자기조절능력 척도

이양희와 신혜원(2005)은 유아의 인지적 요인과 행동적인 요인뿐만 아니라 정서적 요인을 함께 고려하여 우리나라 실정에 맞는 유아의 자기조절을 평가하기 위해 부모용 척도로 개발했다. 서울 및 경기 지역의 만 4, 5, 6세 연령의 유아 어머니를 대상으로 연구가 되었으며, 선행연구에서 입증된 자기조절능력과 관련하여 입증된 개념을 바탕으로 하였다. 행동적 자기조절능력의 측정을 위해 만족지연, 충동억제, 규칙준수, 순응, 유혹에 대한 저항 등의 구성요인을 바탕으로 하여 문항을 제작했다. 정서적 자기

조절능력의 측정을 위해서는 자기진정, 변화대처 능력, 정서적 강도 등 자기조절 구성요인을 바탕으로 했다. 문항의 구성내용은 유아의 어머니가 자기조절에 대한 지식이 없다고 해도 유아를 직접 관찰하여 정서적, 행동적, 인지적 자기조절특성을 파악함에 있어 어렵지 않도록 구성 되었다. 최종적 문항의 구성요인으로 자기점검, 규칙준수, 충동억제, 개인내 정서성, 대인간 정서성으로 구성되며 3점척도로 평가된다.

하위 영역별 측정 내용과 문항 구성, 영역별 신뢰도는 <표3>, <표4>와 같다.

<표3> 자기조절능력 하위영역별 측정내용

영역	측정내용
자기점검	스스로 옳고 그름을 판단하여 행동하는 것, 부모가 없는 상황에서도 금지된 행동은 하지 않는 것, 자신이 어떤 일을 잘하지 못했다고 생각하면 스스로 방안을 탐색하는 것 등의 문항.
규칙준수	가정에서 기본적으로 지켜야 할 규칙, 또래와 협동 놀이를 할 때 정해진 규칙을 따르는 것, 줄을 서서 차례를 기다리는 것 등의 문항.
행동억제	원하지 않는 상황에서 공격적인 행동을 하는 것, 충동적인 행동을 억제하기 힘든 것, 조금만 배가 고파도 짜증을 내는 것 등의 문항.
개인내 정서성	약간의 슬프거나 끔찍한 장면을 봐도 크게 감정을 느끼는 것, 기쁜 일이 생기면 또래보다 격렬하게 흥분하며 기뻐하는 것, 싫어하는 상황에서 가만있지 못하고 화를 내는 것의 문항.
대인간 정서성	혼자 해결할 수 없는 일이 생겼을 때 주변 사람에게 도움을 청하는 것, 친구들과 어울려 노는 것을 좋아하는 것, 사회적 모습이 반영된 가상놀이를 즐기는 것의 문항.

<표4> 자기조절능력 하위영역별 문항 구성

영역	문항 수	문항 번호	Cronbach'α
자기점검	6	1,2,3,4,6,12	.83
규칙준수	5	5,13,14,15,16	.74
행동억제	4	8,10,11,20	.72
개인내 정서성	4	9,17,18,19	.71
대인간 정서성	3	7,21,22	.71

### 3. 초등학교 1학년용 학교적응 척도

지성애와 정대현(2006)이 개발한 척도로 초등학교 1학년 아동의 학교적응 척도를 개발하기 위해 기존의 연구에서 학교적응에 관한 연구를 비교하고 대조하여 아동의 학교적응을 측정할 수 있는 목록을 정리하였다. 이후 초등학교 일학년 담임교사의 면담을 통해 척도에 대한 목록을 추출하고, 직접 일학년 아동의 교실에서 관찰하여 학교에 잘 적응하지 못하는 아동의 특성을 분석하고 정리하였다. 최종적으로 35문항으로 구성된 ‘초등학교 일학년용 학교적응 척도’는 아동의 담임교사가 평소의 관찰에 근거하여 평정하는 체크리스트로 5점 척도로 평정하도록 되어 있다. 각 하위요인으로는 학교생활 적응, 학업수행 적응, 또래적응, 교사적응으로 되어 있다.

하위 영역별 측정 내용과 문항 구성, 영역별 신뢰도는 <표5>, <표6>과 같다.

<표5> 학교적응 하위영역별 측정내용

영역	측정내용
학교생활 적응	책상에 앉아 수업을 해야 하는 것에 대한 적응, 보다 심해진 질서 및 규칙에 대한 적응, 정해진 일과에 대한 적응, 교사의 지시나 요구에 대한 적응 등 학교에서의 생활과 관계되는 문항.
학업수행 적응	발표력 등 의사표현이나 활동의 의욕성, 수업시간에서의 활동과 모둠별 활동, 적극적 자세, 과제나 준비물의 준비를 잘하는 등 초등학교에서의 아동의 학업에 관한 문항.
또래적응	친구들과의 놀이, 갈등 해결의 형태, 또래에 대한 친사회적 행동에 관한 문항.
교사적응	선생님을 어려워하고 두려워함, 선생님과 자유롭게 이야기함. 선생님께 인사를 잘 함, 선생님께 도움을 잘 청함 등 교사와의 관계에 관한 문항.

<표6> 학교적응 하위영역별 문항 구성

영역	문항 수	문항 번호	Cronbach'α
학교생활 적응	11	1,2,3,4,5,21,22,23,24,25,31	.96
학업수행 적응	11	6,7,8,9,10,11,27,28,29,32,33	.96
또래적응	8	12,13,14,15,16,26,30,34	.95
교사적응	5	17,18,19,20,35	.84

#### 4. 회기 중의 아동행동평가표

본 연구에서는 프로그램의 개입 효과를 알기 위해 사전과 사후에 실시한 자기조절 능력, 학교적응 척도와 더불어 회기 중 나타나는 아동의 행동변화를 파악하기 위한 목적으로 회기 중의 아동행동평가표를 사용하였다. 이 척도는 미국 시카고 치료놀이 연구소에서 개발되었고 발달지체아동의 치료놀이에 사용하였던 평가표를 시카고 치료놀이 연구소가 수정하였다. 본 연구에서는 유한규(2002)가 번안한 것을 사용한다. 아동행동평가표는 총 8문항으로 각 아동들마다 연구자와 보조치료자 2인이 매 세션마다 관찰한 것을 기록한다. 각 항목들은 자기조절능력과 학교적응의 하위요인이 측정하는 내용과 대응하며 그 내용은 다음과 같다.

<표 7> 아동행동평가표 평가항목

영역	대응 항목	측정 내용
눈맞춤	또래적응 대인간 정서성	다른 사람과의 관계를 맺는 능력
신체접촉/ 도움요청	또래적응 대인간 정서성	다른 사람에 대한 신뢰감
타인양육과 배려	또래적응	다른 사람에 대한 돌봄과 배려의 감정
언어적 자기주장	자기점검	다른 사람의 욕구에 대한 인식력
또래와 협동	또래적응 행동억제 규칙준수	차례를 기다리는 능력
규칙 지키기의 긍정적 수용	자기점검 행동억제 규칙준수	너무 충동적이거나 과잉행동 아동에게 내적 조절 능력
양육행동 수용	또래적응 대인간 정서성	다른 사람과 함께 있어도 안전하다는 느낌
위로개입의 긍정적 효과	대인간 정서성	수용하고 소속되는 느낌



### C. 연구절차

연구 기간은 2017년 4월부터 6월까지 총 10회기이며 주 1회, 40분으로 각 회기의 주제에 맞는 활동으로 진행하였고 연구 장소는 신체 활동에 적당한 크기이며 외부 소음이 차단되는 공간에서 진행하였다.

본 연구에서는 실험집단과 비교집단의 동질성을 검증하기 위한 목적으로 사전에 우울/불안 척도, 자기조절능력, 학교적응을 검사하였다. 또한 집단 놀이치료 프로그램을 실험적 처치하여 실험집단과 비교집단의 자기조절능력, 학교적응을 비교하기 위해 비교집단에 처치를 가하지 않은 사전 사후 검사설계를 실시하였으며 모형은 아래의 <표 8>과 같다.

<표 8> 사전-사후 검사설계

	사전		사후
실험집단	O1	×	O2
비교집단	O3		O4

X : 실험 처치 (집단 놀이치료 프로그램 실시)

O1 : 실험집단 사전검사    O2 : 실험집단 사후검사

O3 : 비교집단 사전검사    O4 : 비교집단 사후검사

본 연구는 크게 프로그램 계획, 사전 검사 실시, 프로그램 실시, 사후 검사 실시로 나누었으며 구체적인 내용을 도표화하면 아래 <표 9>과 같다.

<표 9> 연구 절차

주제	기간	내용
연구 설계	2017.02.27. ~2017.03.17	연구대상 선정 및 프로그램 구성
사전 검사 실시	2017.03.21. ~2017.03.27	KPRC 우울, 불안척도 자기조절능력 척도 학교적응척도

프로그램 실시	2017.04.06. ~2017.06.15	집단놀이치료 프로그램 실시
사후 검사 실시	2017.06.15. ~2017.06.22	자기조절능력 척도 학교적응척도
연구 자료 처리	2017.06.23. ~2017.07.30	통계 및 자료 분석

## D. 자료분석

본 연구는 연구 대상 아동에게 학교기반 집단 인지행동 놀이치료 프로그램을 실시하여 자기조절능력, 학교적응 변화를 알아보기 위해 다음과 같은 방법으로 자료를 처리하였다.

### 1. 질적 분석

아동 개인별 행동의 질적인 변화의 양상은 회기 전 과정을 녹음하였고 회기별로 아동들이 활동하는 것을 관찰하여 회기가 끝난 후 연구자와 보조치료자 2인과 함께 관찰한 내용을 바탕으로 하여 회기별 일지와 관찰노트를 작성하였다. 이를 토대로 하여 아동들의 변화양상에 대해 살펴보았다. 보다 신뢰로운 자료의 분석을 위해 놀이치료 전문가에게 매 회기마다 슈퍼비전을 받음으로써 재점검 하는 과정을 거쳤다.

### 2. 양적 분석

본 연구는 집단놀이치료 프로그램이 아동의 자기조절능력, 학교적응에 미치는 효과를 검증하기 위해 실험집단과 비교집단에 사전검사와 프로그램이 종료된 후 사후검사를 실시하였다. 자료처리는 SPSS 22 프로그램을 사용하여 분석하였고 세부적 내용은 다음과 같다.

첫째, 실험집단과 비교집단의 사전 동질성 검사를 위해 사전검사인 KPRC의 우울, 불안 척도와 자기조절능력, 학교적응 척도의 항목에 대한 평균과 표준편차를 산출하고 독립표본 t-검증을 실시하여 비교 분석하였다.

둘째, 아동의 자기조절능력 검증을 위해 부모용 자기조절능력 척도를 실시하여 항목에 대한 평균과 표준편차를 산출하고, 실험집단과 비교집단에 각각 사전/사후 검사는 대응표본 t-검증을 실시하여 비교 분석하였다.

셋째, 아동의 학교 적응 검증을 위해 교사용 학교적응 척도를 실시하여 항목에 대한 평균과 표준편차를 산출하고, 실험집단과 비교집단에 각각 사전/사후 검사는 대응표본 t-검증을 실시하여 비교 분석하였다.

넷째, 대상 아동들의 행동변화를 알아보기 위해 회기 내 아동의 행동을 관찰·측정하였다. 한 회기당 40분으로 구성된 프로그램을 함께하는 보조치료자 2명과 연구자가 매 세션마다 녹음파일과 회기일지를 바탕으로 하여 행동을 평가하여 기록한다. 회기 내 관찰은 도구의 행동평가표 척도의 평가항목에 따라 평가한 후 평가자 3인의 점수를 합산하고 평균을 도출하여 변화 추이를 그래프로 나타내었다.

## E. 집단 놀이치료 프로그램

본 연구에서 실시될 프로그램을 구성하기 이전에 현재 초등돌봄교실에서 근무하고 있는 돌봄교사 3명에게 인터뷰를 통해 요구조사를 실시하였다. 학교생활에서 부적응을 보이는 아동은 돌봄교실에서 또한 부적응적인 행동을 하며 교실을 자주 이탈하거나 규칙을 잘 지키지 못하며 또래들과 잘 어울리지 못한다고 하였다. 또한 돌봄교사들이 가장 지도하기 어려운 아동의 특성은 감정의 조절을 하지 못해 폭력적이고 통제가 불가능하며, 자기주장이 강한 아동이라고 하였다. 현재 진행되고 있는 프로그램 외에 추가적으로 필요한 프로그램에 대해서는 놀이 체육, 놀이, 보드 게임 등으로 아동의 흥미를 이끌어낼 수 있고 신체활동이 많은 프로그램이 필요할 것이라는 것을 알 수 있었다. 이와 같은 인터뷰 내용은 프로그램을 구성하는데 참고하였다.

본 연구자는 집단놀이치료 프로그램이 돌봄교실 아동의 자기조절능력과 학교적응의 향상에 유의미할 것이라고 가설을 설정하였다. 가설의 입증을 위해 인지행동기법과 집단놀이치료를 활용한 선행연구를 고찰했으며, 이를 통해 인지행동을 활용한 프로그램이 아동의 학교적응 향상에 효과가 있다는 것을 남호선(2009), 김선균(1996), 신수나

(2003) 등의 연구를 통해 확인할 수 있었다. 또한 집단치료놀이와 자기조절능력에 효과가 있음을 이미나(2011), 강정원(2002), 권은희(2004), 박정서(2014)의 연구를 통해 확인할 수 있었다. 이를 토대로 O'Connor(2001)의 구조화된 집단 놀이치료를 기초로 하여 본 연구의 목적과 대상에 적합한 목표와 프로그램 내용을 구성하였다.

O'Connor(2000)의 집단놀이치료의 형식을 바탕으로 하여 이완활동, 구조화활동, 느낌나누기 형식으로 프로그램을 구성하였다. 이완 활동에서는 대부분 규칙이 있으며 치료자의 신호에 맞춰 자신의 신체를 조절해보며 자기조절능력을 증진시키고, 구조화된 활동 이전에 흥미로운 놀이를 통해서 아동들 간 친밀감과 결속력을 촉진시키도록 하였다(전현경, 2002). 구조화된 활동에서는 자신을 이해하고 자신의 사고를 탐색할 수 있는 활동으로 이루어졌다. 평소 자신의 수업태도에 대해 생각해보거나 자주 느끼는 감정과 표현방법에 대해 생각해보는 활동으로 구성하였다. 이를 위한 방법으로 역할극과 동화책을 활용하였다. 자신과 타인의 감정과 사고를 탐색하고 상황에 맞는 합리적인 사고와 행동으로 이어질 수 있도록 동화책과 역할극을 활용하여 시연하였다. 마지막으로, 느낌나누기에서는 서로의 손을 닦아주고 먹여주는 것으로 매 회기의 마무리에 구성하였다. 또한 매 회기가 끝날 때마다 정해진 규칙을 잘 지켰을 시에 스티커를 제공하는 보상기법을 통해 긍정적 행동이나 변화된 행동을 강화하고자 하였다. 더불어 아동들의 긍정적 행동에 지속적인 지지와 피드백을 제공하였으며, 치료자가 모델링을 하여 아동들이 지속적으로 긍정적인 행동이 강화되도록 하였다. 총 10회기로 진행된 프로그램은 각 회기마다 학교적응에 필요한 요소인 규칙 지키기, 수업태도, 또래적응, 교사적응, 학교적응방법의 적용으로 구성하였다.

본 연구는 자기조절능력과 학교적응에 효과적인 인지행동적 기법뿐만 아니라 아동에게 흥미를 끌고 초1에게 더욱 효과적일 수 있는 놀이치료를 절충하여 적용했다는 점에서 기존의 프로그램과 차별성을 두었다. 또한 프로그램 실시 이후 아동들의 학교에서의 변화 양상을 파악하기 위해 담임교사와의 인터뷰를 실시하였다.

본 연구자는 2년 간 놀이치료 교육과 실습을 하였으며 프로그램 실시 이전 1년간 집단 프로그램 진행하면서 놀이치료 전문가에게 슈퍼비전을 받았다. 이 같은 경험을 바탕으로 하여 연구자가 프로그램의 총진행을 맡았다. 프로그램의 구성과 내용의 적정성을 위해 놀이치료전문가 1인에게 슈퍼비전을 받았으며 상담심리전공 박사 또는 상담심리전문가 3인에게 프로그램의 타당도 검증을 받아 수정하고 보완하였다. 본 프로그램의 전체 구성 및 회기별 프로그램 내용은 아래 <표 10>과 같다.

<표 10> 집단놀이치료 프로그램

회기	프로그램 내용	목표	활동 구성	학교 적응 요소
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 만나서 반가워요</li> <li>· 마음을 열고</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 프로그램 목표와 내용 이해하기.</li> <li>· 집단 내 약속 정하기.</li> <li>· 친밀감 형성하기.</li> </ul>	<p>&lt;이완&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 풍당풍당 자리바꾸기</li> <li>· 동대문을 열어라</li> </ul> <p>&lt;구조화 활동&gt;</p> <p>1) 자기 탐색을 통해 자기의 모습을 이해하고 구성원들에게 개방</p> <p>&lt;느낌 나누기&gt;</p> <p>손 닦아주기와 먹여주기를 하며 느낌을 나누기.</p>	
2	친구 따라 같이 하기	각자가 설정한 규칙을 지켜보고 규칙의 중요성 알기.	<p>&lt;이완&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 무궁화 꽃이 피었습니다.</li> </ul> <p>&lt;구조화 활동&gt;</p> <p>1) 한 명씩 돌아가며 대장이 되어 길을 따라 걸으며 움직임을 리드하고 친구들이 따라 해 보기.</p> <p>2) 친구들이 규칙을 잘 지켜주었을 때와 그렇지 않을 때의 기분을 그려보기.</p> <p>&lt;느낌 나누기&gt;</p> <p>손 닦아주기와 먹여주기를 하며 느낌을 나누기.</p>	규칙 지키기
3	자신 있게 말할 수 있어요	집단 구성원들 앞에서 발표를 해봄으로써 자신감 키우기.	<p>&lt;이완&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 둥글게 둥글게</li> <li>· 그대로 멈춰라</li> </ul> <p>&lt;구조화 활동&gt;</p> <p>1) 되고 싶은 나의 모습을 그려본다.</p>	수업 태도

			2) 많은 사람들 앞에서 발표할 때의 주의점을 설명하고 친구들 앞에서 발표해 본다. 3) 칭찬카드를 하나씩 전달하며 긍정적 피드백 나누기. <느낌 나누기> 손 닦아주기와 먹여주기를 하며 느낌을 나누기.	
4	나의 학습태도	수업시간에 자신의 태도를 알고 바른 태도를 갖도록 계획하기.	<이완> · 우리 집에 왜 왔니 · 부웅 깍 <구조화 활동> 1) O,X퀴즈를 통해 수업시간에 바른 자세와 옳지 않은 자세를 맞추기. 2) 평소 자신의 학습태도 중에서 고칠 점을 이야기하기. 3) 직접 책상과 의자에 바른 자세로 앉아보기. <느낌 나누기> 손 닦아주기와 먹여주기를 하며 느낌을 나누기.	수업태도
5	고, 미, 관 운동	다른 사람에게 좋은 친구가 되는 것의 중요함 알기.	<이완> · 미이라 만들기 · 얼음 땡 <구조화 활동> 1) 역할극 꾸미기 ‘고마워’, ‘미안해’, ‘괜찮아’로 이야기 꾸미기. 2) 친구들 앞에서 역할극 시연해보기. 3) ‘고마워’, ‘미안해’, ‘괜찮아’라고 말했던 경험을 이야기해보기.	또래적응

			<느낌 나누기> 손 닦아주기와 먹여주기를 하며 느낌을 나누기.	
6	고마워 친구야	친구의 긍정적인 면을 찾아 사회적응력 향상시키기.	<이완> · 부르는 숫자만큼 일어나기 · 포스트잇 빨리 떼기	또래 적응
			<구조화 활동> 1) 내 친구의 모습을 그려보고 장점, 고마웠던 일, 친구에 대한 느낌 등을 적어보기 2) 친구들 앞에서 발표하기. 3) 칭찬카드를 하나씩 전달하며 긍정적 피드백 나누기.	
			<느낌 나누기> 손 닦아주기와 먹여주기를 하며 느낌을 나누기.	
7	나의 마음 너의 마음	다른 친구의 감정 표현 읽기.	<이완> · 오리오리 거위	또래 적응
			<구조화 활동> 1) 「기분을 말해봐」 동화책을 통해 다양한 감정과 표현 방법을 알아보기. 2) 감정과 관련한 자신의 경험 이야기하기. 3) 비언어적 표현을 활용한 감정 맞추기 게임을 통해 서로의 마음을 알아보기.	
			<느낌 나누기> 손 닦아주기와 먹여주기를 하며 느낌을 나누기.	
8	고마우신 선생님	교사와의 새로운 관계 모색.	<이완> · 오발 뛰기	교사 적응

			<구조화 활동> 1) 선생님의 모습을 그려보고 좋은 점, 고마웠던 일, 하고 싶은 말 등을 적어보기 2) 친구들 앞에서 발표하기. 3) 칭찬카드를 하나씩 전달하 며 긍정적 피드백 나누기.	
			<느낌 나누기> 손 닦아주기와 먹여주기를 하 며 느낌을 나누기.	
9	이런 초등학생이 될래요.	새로운 결심과 각오 다지기.	<이완> · 빨간 볼 초록 볼 · 거울 되어보기 <구조화 활동> 1) 「나 학교 안 갈래」 동화책 을 활용하여 즐거운 학교생활 을 위한 방법을 찾아보기 2) 내가 생각하는 멋진 초등학 생은 어떤 모습인지 나누기. <느낌 나누기> 손 닦아주기와 먹여주기를 하 며 느낌을 나누기.	학교 적응 방법 적용
10	종결 파티	· 소감을 나누며 타 인에게 감정 표현하 기. · 파티를 통해 축하 하고 종결을 수용하 기.	1) 서로에게 하고 싶은 말을 롤링페이퍼에 남기기. 2) 스티커나무를 확인하고 선 물 전달하기.	



## IV. 연구결과

학교기반 집단놀이치료 프로그램을 통해 입학 초기 아동의 자기조절능력과 학교 적응에 미치는 영향에 대해 알아보고자 프로그램을 적용한 실험집단과 그렇지 않은 비교 집단 간 자기조절능력과 학교적응의 증진에 효과가 있는지 살펴보았으며 이에 대한 사전·사후의 차이를 분석한 결과는 다음과 같다.

### A. 집단 간 사전 동질성 검사 결과

예방적 차원의 학교기반 집단놀이치료 프로그램을 시작하기에 앞서 프로그램 효과에 유의한 영향을 미칠 수 있는 입학 초기 아동의 우울, 불안에 대한 실험집단과 비교집단 간 사전 동질성을 검사하였다. 또한, 입학 초기 아동의 자기조절능력, 학교적응에 대한 실험집단과 비교집단 간 사전 동질성 검사를 하였다. 독립표본 t-검증을 실시한 결과는 아래 <표 11>과 같다.

<표 11> 집단 간 사전 동질성 검증 결과

구분	실험집단(n=4)		비교집단(n=4)		t	
	M	SD	M	SD		
우울	26.0000	4.69042	24.2500	4.19325	.556	
불안	47.7500	4.03113	47.0000	6.16441	.204	
자기조절 능력	자기점검	11.25	.957	15.50	1.732	-4.265
	규칙준수	10.50	2.081	12.00	1.632	-1.134
	행동억제	8.00	.816	8.75	.957	-1.192
	개인내 정서성	9.75	1.892	9.00	2.160	.522
	대인간 정서성	4.75	1.500	5.75	.957	.134
	학교생활적 응	32.25	3.095	34.00	6.164	-.507
	학교 적응	34.75	5.852	38.75	6.994	-.877
또래적응	23.00	2.943	26.50	5.972	-1.051	
교사적응	17.75	.500	19.75	4.573	.071	

<표 11>에 나타난 바와 같이 집단 간 사전 검사 점수에 차이에 대하여 독립표본 t-검증을 수행한 결과 실험집단과 비교집단 간 우울, 불안의 경우 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다( $p>.05$ ). 자기조절능력, 학교적응의 경우 실험집단이 비교집단에 비해 약간 낮은 점수를 보였으나 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다( $p>.05$ ). 따라서 실험집단과 비교집단 간 통계적으로 동질성을 가진 집단이라고 할 수 있다.

## B. 집단놀이치료와 자기조절능력

본 연구는 ‘학교기반 집단놀이치료가 초등학교 1학년 돌봄교실 아동의 자기조절능력에 미치는 영향’을 알아보기 위한 연구로서 프로그램을 실시하였고 그 결과는 다음 <표 12>와 같다.

<표 12> 자기조절능력 사전·사후 비교

구분	사전		사후		t
	M	SD	M	SD	
실험집단(n=4)	46.25	4.856	56.00	4.898	-3.545*
비교집단(n=4)	54.25	4.349	48.00	5.715	4.352*

<표 12>에서 나타난 바와 같이 실험집단의 경우 프로그램 실시 이후 자기조절능력이  $t=-3.545$ ,  $p=.038$ 로 점수가 증가하였으며  $p<.05$  수준에서 통계적으로 유의하게 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면에, 비교집단은  $t=4.352$ ,  $p=.022$ 로  $p<.05$  수준에서 통계적으로 유의하게 감소한 것으로 나타났다.

### 1. 가설 1-1의 검증

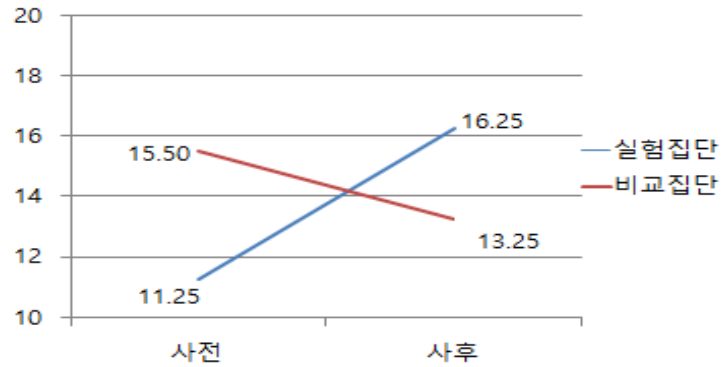
본 연구의 목적에 따라 ‘집단놀이치료에 참여한 아동은 참여하지 않은 비교집단 아동에 비해 자기점검이 높을 것이다’라는 가설을 검증하였고, 그 결과는 다음 <표 13>과 같다.

<표 13> 자기점검 사전/사후 비교 분석

하위요인	집단구분	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
자기점검	실험집단	11.25	9.57	16.25	1.258	-5.477*
	비교집단	15.50	1.732	13.25	2.217	9.000*

<표 13>에서 나타난 바와 같이 실험집단에게 집단놀이치료 프로그램을 실시한 결과 자기점검이  $t=-5.477$ ,  $p=.012$ 로  $p<.05$  수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 그래프로 비교하면 <그림 1>과 같다.

<그림 1> 자기점검 사전/사후 변화



즉, 자기점검 평균 점수는 실험집단의 평균( $M=16.25$ )이 비교집단의 평균( $M=13.25$ )보다 통계적으로 유의미하게 높았다. 이러한 결과로 집단놀이치료가 적용된 아동은 그렇지 않은 아동보다 자기점검이 높아진 것을 알 수 있다.

## 2. 가설 1-2의 검증

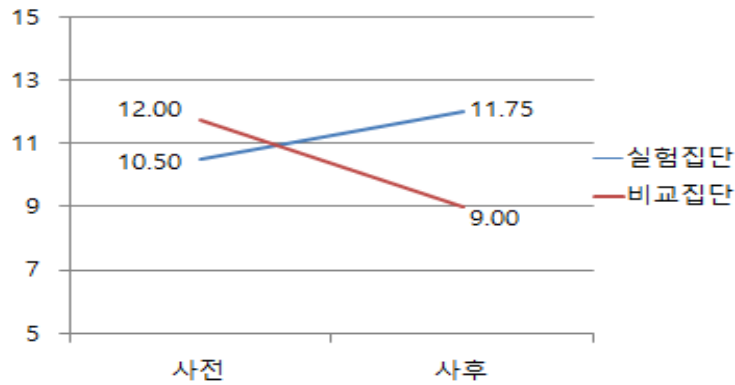
본 연구의 목적에 따라 ‘집단놀이치료에 참여한 아동은 참여하지 않은 비교집단 아동에 비해 규칙준수가 높을 것이다’ 라는 가설을 검증하였고, 그 결과는 다음 <표 14>과 같다.

<표 14> 규칙준수 사전/사후 비교 분석

하위요인	집단구분	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
규칙준수	실험집단	10.50	2.081	11.75	.957	-1.058
	비교집단	12.00	1.632	9.00	1.154	2.324

<표 14>에 나타난 바와 같이 실험집단에게 집단놀이치료를 적용한 결과 규칙준수의 사전 평균( $M=10.50$ )에서 사후 평균( $M=11.75$ )로 변화는 있었으나  $t=-1.058$ ,  $p=.368$ 로 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 그림으로 제시하면 <그림 2>와 같다.

<그림 2> 규칙준수 사전/사후 변화



즉, 결과가 통계적으로 유의하지는 않았으나 실험집단은 사후 평균(M=11.75)이 사전 평균(M=10.50)보다 증가되었고, 비교집단은 사후 평균(M=9.00)이 사전 평균(M=12.00)보다 감소하였음을 알 수 있다.

### 3. 가설 1-3의 검증

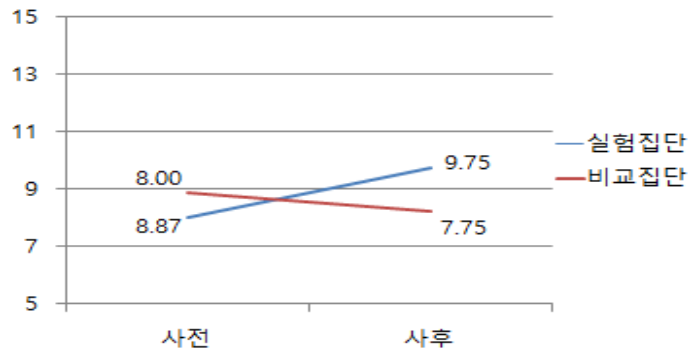
본 연구의 목적에 따라 ‘집단놀이치료에 참여한 아동은 참여하지 않은 비교집단 아동에 비해 행동억제가 높을 것이다’ 라는 가설을 검증하였고, 그 결과는 다음 <표 15>와 같다.

<표 15> 행동억제 사전/사후 비교 분석

하위요인	집단구분	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
행동억제	실험집단	8.00	.816	9.75	1.707	-2.333
	비교집단	8.875	.957	7.75	2.061	.353

<표 15>에 나타난 바와 같이 실험집단에게 집단놀이치료를 적용한 결과 행동억제의 사전 평균(M=8.00)에서 사후 평균(M=9.75)로 변화는 있었으나  $t=-2.333$ ,  $p=.102$ 로 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 그림으로 제시하면 <그림 3>과 같다.

<그림 3> 행동억제 사전/사후 변화



즉, 결과가 통계적으로 유의하지는 않았으나 실험집단은 사후 평균(M=9.75)이 사전 평균(M=8.87)보다 증가되었고, 비교집단은 사후 평균(M=7.75)이 사전 평균(M=8.00)보다 감소하였음을 알 수 있다.

### 3. 가설 1-4의 검증

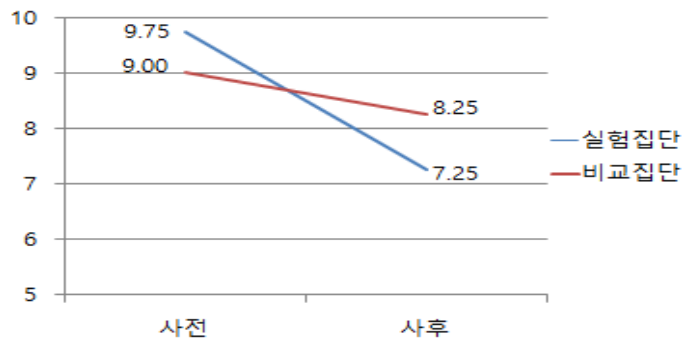
본 연구의 목적에 따라 ‘집단놀이치료에 참여한 아동은 참여하지 않은 비교집단 아동에 비해 개인내 정서성이 낮을 것이다’ 라는 가설을 검증하였고, 그 결과는 다음 <표 16>와 같다.

<표 16> 개인내 정서성 사전/사후 비교 분석

하위요인	집단구분	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
개인내 정서성	실험집단	9.75	1.892	7.25	2.639	2.100
	비교집단	9.00	2.160	8.25	1.892	3.000

<표 16>에 나타난 바와 같이 실험집단에게 집단놀이치료를 적용한 결과 행동억제의 사전 평균(M=9.75)에서 사후 평균(M=7.25)로 감소하였고,  $t=-2.100$ ,  $p=.137$ 로 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 그림으로 제시하면 <그림 4>와 같다.

<그림 4> 개인내 정서성 사전/사후 변화



즉, 결과는 통계적으로 유의하지 않았으나 개인내 정서성과 관련한 평균 점수는 실험집단은 사후 평균(M=7.25)로 사전 평균(M=9.75)보다 감소되었고, 비교집단은 사후 평균(M=8.25)이 사전 평균(M=9.00)보다 감소하였다. 이를 통해 실험집단이 더 큰 감소를 보였음을 알 수 있다.

### 3. 가설 1-5의 검증

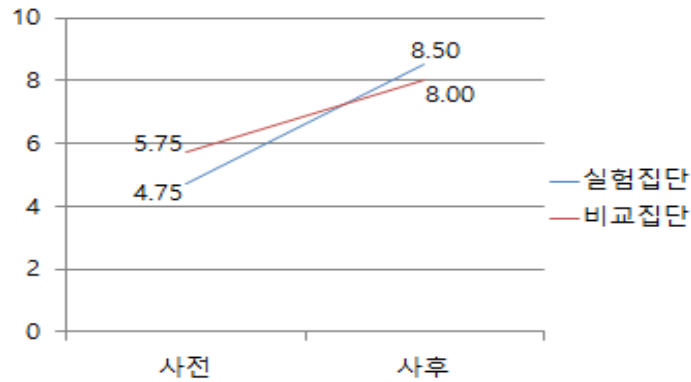
본 연구의 목적에 따라 ‘집단놀이치료에 참여한 아동은 참여하지 않은 비교집단 아동에 비해 대인간 정서성이 높을 것이다’ 라는 가설을 검증하였고, 그 결과는 다음 <표 17>과 같다.

<표 17> 대인간 정서성 사전/사후 비교 분석

하위요인	집단구분	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
대인간 정서성	실험집단	4.75	1.500	8.50	.577	-4.392*
	비교집단	5.75	.957	8.00	1.414	-2.635

<표 17>에서 나타난 바와 같이 실험집단에게 집단놀이치료 프로그램을 적용한 결과 대인간 정서성이  $t=-4.392$ ,  $p=.022$ 로  $p<.05$  수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 그림으로 제시하면 <그림 5>와 같다.

<그림 5> 대인간 정서성 사전/사후 변화



즉, 대인간 정서성의 평균 점수는 실험집단의 평균(M=8.50)이 비교집단의 평균(M=8.00)보다 통계적으로 유의미하게 높았다. 이러한 결과로 집단놀이치료가 적용된 아동은 그렇지 않은 아동보다 대인간 정서성이 높아진 것을 알 수 있다.

### C. 집단놀이치료와 학교적응

본 연구는 ‘집단놀이치료가 초등학교 1학년 돌봄교실 아동의 학교적응에 미치는 영향’을 알아보기 위한 연구로서 프로그램을 실시하였고 그 결과는 다음<표 18>과 같다.

<표 18> 학교적응 사전·사후 비교

구분	사전		사후		t
	M	SD	M	SD	
실험집단(n=4)	114.50	13.228	136.00	13.441	-10.429*
통제집단(n=4)	126.75	24.931	109.50	20.008	4.282*

<표 18>에서 나타난 바와 같이 실험집단의 경우 프로그램 실시 이후 학교적응이  $t=-10.429$ ,  $p=.002$ 으로 사후점수가 증가하였고  $p<.05$  수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면에, 비교집단은  $t=4.282$ ,  $p=.023$ 으로  $p<.05$  수준에서 통계적으로 유의하게 감소한 것으로 나타났다.

## 1. 가설 2-1의 검증

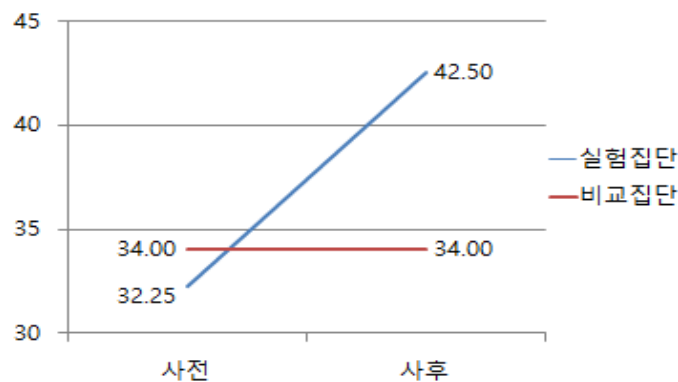
본 연구의 목적에 따라 ‘집단놀이치료에 참여한 아동은 참여하지 않은 비교집단 아동에 비해 학교생활 적응이 높을 것이다’라는 가설을 검증하였고, 그 결과는 다음 <표 19>과 같다.

<표 19> 학교생활 적응 사전/사후 비교 분석

하위요인	집단구분	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
학교생활 적응	실험집단	32.25	3.095	42.50	3.872	-21.412***
	비교집단	34.00	6.164	34.00	6.271	.000

<표 19>에서 나타난 바와 같이 실험집단에게 집단놀이치료 프로그램을 적용한 결과 부모에 대한 애정성이  $t=3.872, p=.000$ 으로  $p<.001$ 수준에서 통계적으로 매우 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 그림으로 제시하면 <그림 6>과 같다

<그림 6> 학교생활적응 사전/사후 변화



즉, 학교생활 적응의 평균 점수는 실험집단의 평균(M=42.50)이 비교집단 평균(M=32.00)보다 통계적으로 유의미하게 높았다. 이러한 결과로 집단놀이치료가 적용된 아동은 그렇지 않은 아동보다 학교생활 적응이 높아진 것을 알 수 있다.

## 2. 가설 2-2의 검증

본 연구의 목적에 따라 ‘집단놀이치료에 참여한 아동은 참여하지 않은 비교집단 아동에 비해 학업수행 적응이 높을 것이다’라는 가설을 검증하였고, 그 결과는 다음



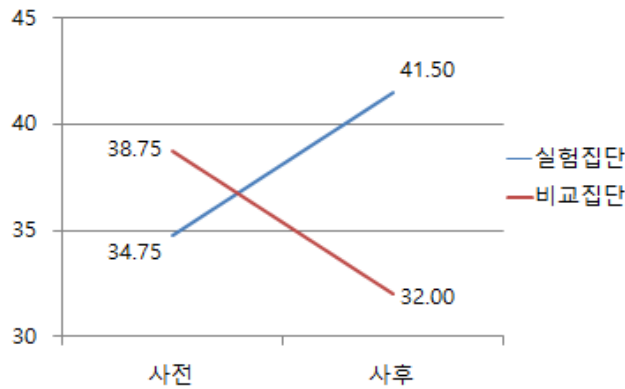
<표 20>과 같다.

<표 20> 학업수행 적응 사전/사후 비교 분석

하위요인	집단구분	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
학업수행 적응	실험집단	34.75	5.852	41.50	5.066	-10.729**
	비교집단	38.75	6.994	32.00	5.099	4.086

<표 20>에서 나타난 바와 같이 실험집단에게 집단놀이치료 프로그램을 적용한 결과 학업수행 적응이  $t=-10.729$ ,  $p=.002$ 으로  $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 그림으로 제시하면 <그림 7>과 같다.

<그림 7> 학업수행 적응 사전/사후 변화



즉, 학업수행 적응의 평균 점수는 실험집단의 평균( $M=41.50$ )이 비교집단 평균( $M=32.00$ )보다 통계적으로 유의미하게 높았다. 이러한 결과로 집단놀이치료가 적용된 아동은 그렇지 않은 아동보다 학업수행 적응이 높아진 것을 알 수 있다.

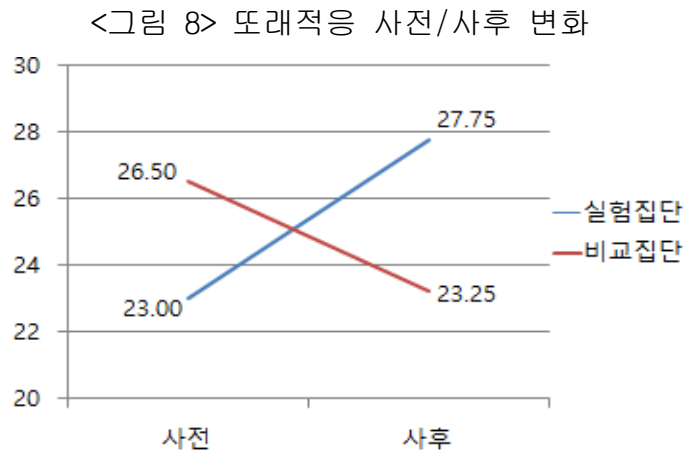
### 3. 가설 2-3의 검증

본 연구의 목적에 따라 ‘집단놀이치료에 참여한 아동은 참여하지 않은 비교집단 아동에 비해 또래적응이 높을 것이다’ 라는 가설을 검증하였고, 그 결과는 다음 <표 21>과 같다.

<표 21> 또래적응 사전/사후 비교 분석

하위요인	집단구분	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
또래적응	실험집단	23.00	2.943	27.75	2.986	-5.563*
	비교집단	26.50	5.972	23.25	5.188	3.153

<표 21>에서 나타난 바와 같이 실험집단에게 집단놀이치료 프로그램을 적용한 결과 또래적응이  $t=-5.563$ ,  $p=.011$ 으로  $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 그림으로 제시하면 <그림 8>과 같다.



즉, 또래적응의 평균 점수는 실험집단의 평균( $M=27.75$ )이 비교집단 평균( $M=23.25$ )보다 통계적으로 유의미하게 높았다. 이러한 결과로 집단놀이치료가 적용된 아동은 그렇지 않은 아동보다 또래적응이 높아진 것을 알 수 있다.

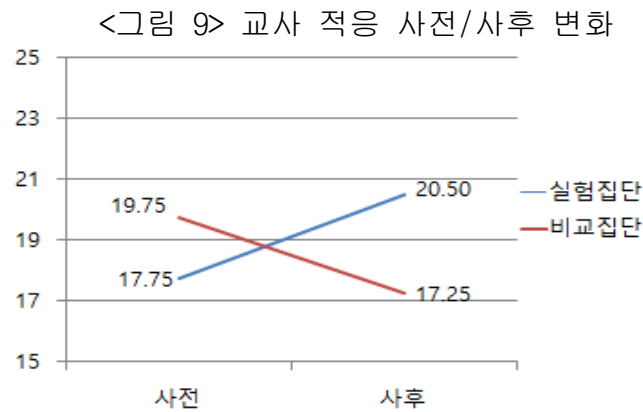
### 3. 가설 2-4의 검증

본 연구의 목적에 따라 ‘집단놀이치료에 참여한 아동은 참여하지 않은 비교집단 아동에 비해 교사적응이 높을 것이다’ 라는 가설을 검증하였고, 그 결과는 다음 <표 22>와 같다.

<표 22> 교사적응 사전/사후 비교 분석

하위요인	집단구분	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
교사적응	실험집단	17.75	.5000	20.50	2.645	-2.328
	비교집단	19.75	4.573	17.25	3.403	2.611

<표 22>에 나타난 바와 같이 실험집단에게 집단놀이치료를 적용한 결과 교사적응의 사전 평균(M=17.75)에서 사후 평균(M=20.50)의 변화는 있었으나  $t=-2.328$   $p=.102$ 로 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 그림으로 제시하면 <그림 9>와 같다.



즉, 결과가 통계적으로 유의하지는 않았으나 실험집단은 사후 평균(M=20.50)이 사전 평균(M=17.75)보다 증가되었고, 비교집단은 사후 평균(M=17.25)이 사전 평균(M=19.25)보다 감소하였음을 알 수 있다.

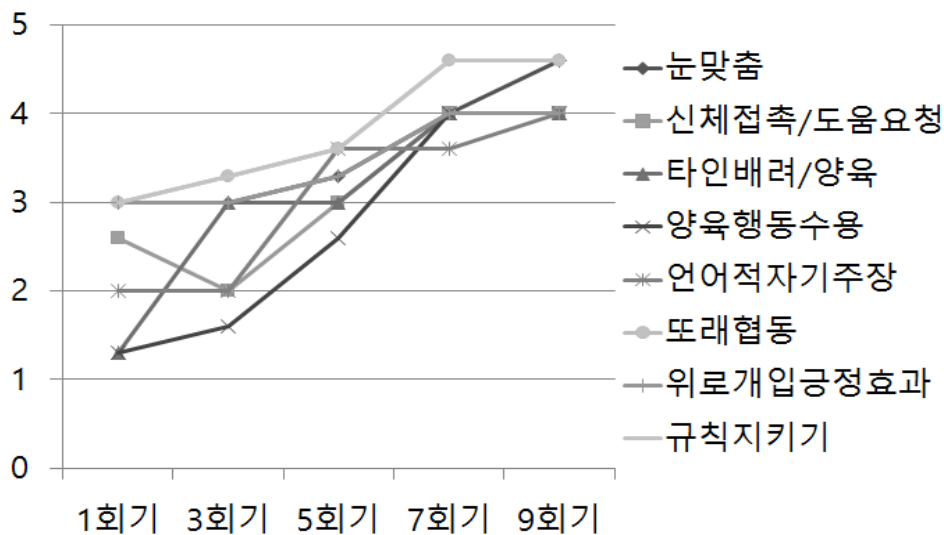
## D. 회기 중 아동행동평가

자기조절능력과 학교적응 향상을 위한 프로그램의 처치 후 대상아동들의 변화 과정을 살펴보기 위해 아동들의 행동 중 긍정적인 행동인 눈 맞춤, 신체접촉과 도움요청, 타인양육과 배려, 언어적 자기주장, 또래와 협동, 규칙 지키기의 긍정적 수용, 양육행동의 수용, 위로개입의 긍정적 효과를 집단 내 개별아동의 변화내용을 관찰하였다. 매 회기가 끝날 때마다 연구자와 보조치료자 2인이 함께 회기 안에서의 아동행동과 녹음 파일을 바탕으로 하여 행동양상에 대해 1점~5점까지 점수로 평가하고 합산한 뒤 평균을 내었다. 각 아동들의 10회기동안 점수변화는 다음과 같다.

### 1. 아동 A

아동 A는 초기단계에서 수줍음이 많았으며 치료자에게 다가오기보다는 조용히 프로그램에 참여하였다. 3회기부터서 치료자에게 관심을 표현하고 옆에 앉아서 떨어지지 않으려는 등 애정을 많이 표현했고 5회기에는 보조치료자들에게도 양육행동을 수용하는 행동이 가장 높게 나타났다. 치료자들과의 관계를 토대로 다른 아동들에게도 양육적인 행동이 나타나 중기에서부터 후기까지 유지되는 모습을 보였다.

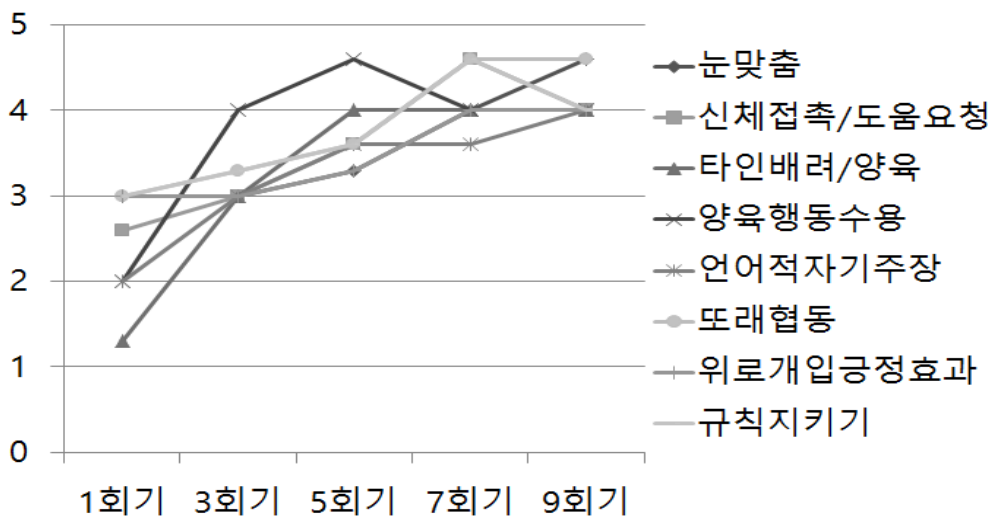
<그림 10> 아동A 행동평가표



## 2. 아동 B

아동 B의 경우 다른 아동들에 비해 1회기에 가장 안정적이고 규칙을 잘 수용하며 치료자들에게 공손한 모습을 보였다. 이후 회기가 진행될수록 치료자들에게 애착을 보이며 회기가 끝나는 것을 가장 아쉬워했으며, 중기단계부터 얼굴을 부비거나 안기는 등의 행동이 많이 늘어났다. 또한 타인에게 시선이 집중되는 발표를 하게 되는 상황이 되면 얼굴이 빨개지며 하지 않겠다고 하는 경우가 많았는데, 치료자가 함께 발표를 해 주고 격려해주면서 후기에 이르러서는 스스로 발표를 해보겠다고 손을 드는 언어적 자기주장의 행동도 증가되었다.

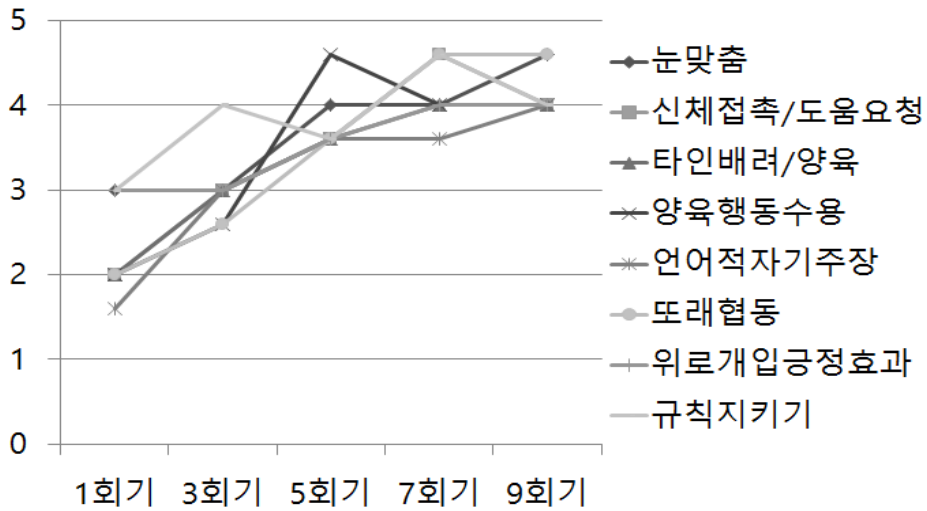
<그림 11> 아동B 행동평가표



## 3. 아동 C

아동 C는 초기단계에서 치료자들이 보이는 관심에 조금은 낯설어 하는 것 같았고, 이완활동을 하면서 치료자들이 스킨십을 하면 깜짝 놀라거나 경직된 모습을 보였다. 또한 양육활동에서도 양육을 수용하는 것에서 어색해하며 거부하기도 하는 행동을 보였다. 하지만 중기 후반에 이르게 되면서 치료자들에게 먼저 다가와서 스킨십을 하거나 선물을 주는 등 가까워지면서 양육행동을 점차 수용했다. 또한 발표를 할 때 자신의 차례가 돌아오면 우물쭈물하거나 고민하는 모습이 많았는데 후반에는 자신 있게 손을 들어 크게 발표하는 언어적 자기주장이 가능해졌다.

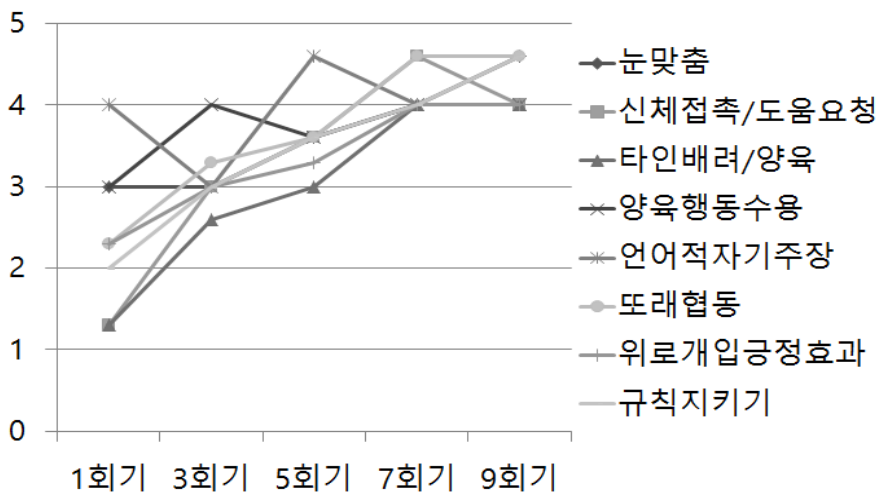
<그림 12> 아동C 행동평가표



#### 4. 아동 D

아동 D의 경우, 초기단계에서 집단의 활동과 관계없는 말을 크게 하거나 발표를 할 때 혼자서만 계속 말하려는 모습을 보였다. 중기에서부터는 가끔 장난스런 모습은 보이지만 의식하고 자신이 조절하였으며, 발표를 할 때는 손을 들고 하고 싶은 말만 전달하게 되어 상황에 맞는 적절한 언어적 자기주장이 늘어났다. 또한 치료자들의 양육 행동을 초기단계에서부터 잘 수용했고 중기에서부터는 다른 아동들에게도 먼저 먹여주거나 옆에 꼭 붙어 앉는 등 양육적인 행동을 보였다. 초기단계에서 가장 먼저 하려고 하고 혼자만 하려고 했던 행동은 사라지고 차례를 지키며 아동들과 함께 즐거움을 느낄 수 있었다.

<그림 13> 아동D 행동평가표



10회기의 치료과정동안 실험집단 아동들의 긍정적인 행동들이 전반적으로 증가함을 볼 수 있었다. 후기단계에 이르면서 몇몇 아동들의 행동들이 약간 산만하거나 불안정한 모습을 보이기도 했다. 하지만 초기단계에서의 규칙을 어기거나 다른 아동들을 방해하는 것이 아닌 아동들끼리 친밀도가 증가하면서 프로그램을 진행하는 도중에 장난을 치거나 이야기를 나누는 등의 모습을 보였기 때문에 긍정적 행동이 감소되는 것은 아니라고 판단하였다. 이완활동을 통해서 아동들끼리 친밀감과 소속감이 증진되었으며 구조화활동을 통해 발표를 하는 연습을 하고 다른 아동들의 모습을 통해 모델링이 됨으로써 언어적 자기주장이 점차 증가할 수 있었던 것으로 생각된다. 또한 매 회기의 끝에 양육활동인 손 닦아주기와 먹여주기를 통해서 아동들끼리 자연스러운 눈 맞춤이 가능했고, 스킨십을 나누며 타인에 대한 양육적인 행동 또한 증가된 것으로 보여진다. 치료자들과의 증진된 관계를 바탕으로 하여 점차 아동들간의 관계가 확장된 것으로 생각해볼 수 있다. 이와 같은 이유로 각 아동들마다 긍정적 행동이 점차 증가했던 것으로 여겨진다.

## E. 아동 별 변화 분석

본 연구는 2017년 4월 6일부터 2017년 6월 15일까지 총 10회에 걸쳐 프로그램을 진행하였다. 매 회기가 끝날 때마다 연구자와 보조치료자 2인과 함께 각각 아동별 변화에 대해 아동행동평가표를 평가하고 변화 양상에 대해 기록하였으며 녹음파일을 바탕으로 하여 논의하였다. 또한 프로그램 종결 후 담임교사에게 아동의 변화에 대해 인터뷰를 실시하였으며 그것을 정리한 내용은 다음과 같다.

### 1. 아동 A

척도	사전검사	사후검사	변화량
자기조절능력	49	60	(△) 11
학교적응	118	145	(△) 27

#### 1) 그저 웃음만

A는 입을 가리며 웃으며 말을 많이 하지 않고 수줍은 모습이였다. 아동 D가 <풍당풍당>에서 자신에게 인형을 던져서 기분이 나쁠만한 상황이었음에도 자신의 감정이나

말을 표현하지 않고 웃기만 했다. 또한 활동 중에 D가 여러 번 A의 머리를 때렸는데 싫다는 표현을 하지 않고 머리를 만지며 웃기만 했다. 기분이 나쁠 만한 상황임에도 웃음으로 무마하려고 했다. 초기에는 피아노학원 시간과 겹쳐서 구조화활동까지만 하고 중간에 나가게 되었는데, 치료자들에게 별 다른 인사 없이 치료실을 나갔다. A는 자신의 생각과 감정을 표현하는데 있어서 서툰 것으로 보였다.

## 2) 꼭 붙어있기

활동을 시작하기 전부터 치료자의 옆에 붙어서 끝날 때까지 붙어 있었다. <동글게 동글게>와 <그대로 멈춰라>를 할 때도 치료자의 오른팔을 잡고 계속 옆에 붙어있었다. 발표를 할 때도 발표를 안 하겠다며 살짝 뒤로 빠졌다가 치료자가 도와주겠다고 하자 옆으로 와서 앉았다. 치료자들을 보자마자 달려와 손을 잡았다. ‘선생님 오니까 기분이 좋은가봐.’라고 하자 웃으면서 끄덕였다. 치료자들에게 큰 관심을 보이지 않았었는데 3회기 시작 전, 피아노 학원 때문에 먼저 갔어야만 하는 상황을 공감해주고 위로해준 후로 치료자에게 애착을 보였다. A는 말로 표현을 하지 못했을 뿐이지 프로그램을 끝까지 함께 하고 싶었던 것이다. A에게는 감정, 행동, 생각 등에 대해 반영을 해주는 것이 더욱 필요하다고 생각되었다.

## 3) 표현의 시작

4회기에서 느낌나누기 전 D와 뛰어다니면서 장난을 치다가 D가 장난으로 때렸는데 아기처럼 우는소리를 냈다. 초기에는 D가 때려도 아무 말 하지 않고 웃고 넘어갔었는데, 악을 지르는 것으로 자신의 기분이 나쁘다는 것을 표현하였다. 집단 안에서 안정감과 신뢰감을 느낄 수 있게 됨에 따라서 서툴지만, 조금씩 자신의 감정에 대해 표현하기 시작하였다.

## 4) 새로운 관계경험

A는 치료자의 옆에만 앉으려고 하거나 떨어지지 않으려고 했었는데 다른 아동과 친밀감이 증가하거나 보조 치료자들과의 관계가 증진되었다. D가 A의 옆에 앉아 ‘같이 미이라 할래.’라고 하여 같이 활동을 하였고, 옆에 꼭 붙어있으려던 모습과 달리 치료자와 떨어져도 다른 아동들과 포스트잇을 붙이며 서로 웃으면서 즐겁게 참여하였다. 치료자와의 관계를 통해 다른 아동들과의 관계에서도 친밀감과 즐거움을 느끼기 시작하였다.

## 5) 관계의 확장

A는 D와 회기가 시작 전 치료실에 들어와서 같이 뛰어다니며 장난을 많이 쳤고, 동화책을 읽는 동안 D에게 기대어서 듣는 등 친밀감이 증진된 모습을 보였다. 또한 B와는 먹여주기를 거부하기도 하였는데 후기에는 B에게도 자연스럽게 먹여주기를 하였다. 수줍던 모습이 많던 초기와는 달리 목소리도 커졌고 치료자에게 질문을 많이 하며 관심이 많아졌다. 치료자와의 관계를 바탕으로 아동들끼리 긍정적인 상호작용이 늘어났



고 친밀감이 더욱 증진되어 다른 보조치료자와 아동들과도 관계가 확장되었다.

### 6) 같이 가요

A는 프로그램이 끝나면 피아노학원을 가는데, 항상 치료사의 손을 잡고 같이 나가기 위해 기다렸다. 마지막 8,9,10회기 내내 치료사와 함께 하룻길을 같이 했으며 ‘선생님들이 매일 왔으면 좋겠어요.’라고 하고 자신의 집에 놀러오라고 초대를 할 만큼 관계가 더욱 깊어지며 치료자에 대한 긍정적인 감정을 표현하였다.

아동A는 부모에 의한 자기조절능력척도와 교사에 의한 학교적응척도 모두에서 사전 검사에 비해 사후검사 결과가 긍정적으로 변화된 것을 알 수 있다. A는 프로그램 초기에 조용하며 자신을 표현하기 보다는 말을 하지 않고 웃음으로 대체하는 모습이 많았다. 또한 집단의 활동에서 적극적이거나 아동들과 친밀하게 지내기보다는 치료사에게 붙어있는 모습이 많았다. 치료사가 함께 발표해주고 옆에서 지지가 되어줌으로써 집단에서의 안정감을 갖게 되었고, 자신을 표현하며 아동들과 친밀해질 수 있던 것으로 생각된다. 초기에는 D가 장난을 쳐도 웃음으로만 넘겼지만 중기부터서는 악을 지르며 자신의 감정을 표현할 수 있었다. 치료사는 A의 조금은 서툰 감정표현을 말로 표현할 수 있도록 감정과 행동을 반영해주는 것으로 반응해주었다. 이를 통해 후반에 이르러서는 D와 다투기도 했지만 솔직한 감정표현을 함으로써 친밀감이 증진되었고, 다른 아동과도 관계가 증진된 모습을 보였다.

이는 담임교사와의 인터뷰에서도 알 수 있다. 담임교사에 의하면 A는 학기초반에는 처음 하는 활동을 두려워하여 자주 우는 모습을 보였지만 지금은 그런 모습이 보이지 않는다고 하였다. 또한 학교생활에도 더욱 적응을 잘하고 있는 것으로 보이며 수업시간에도 적극적으로 참여하고 친구들과 어울려 노는 것을 좋아한다고 한다. 학급의 규칙 또한 더 잘 지키게 되었다고 한다. 자신의 행동을 점검하고 통제하는 자기조절능력이 증진되면서 자주 우는 모습이 사라지고 잘 적응할 수 있게 된 것으로 보인다. 또한 아동들과 관계가 증진되는 경험을 통해 더 넓은 또래관계에서도 변화가 나타난 것으로 생각된다.

## 2. 아동 B

척도	사전검사	사후검사	변화량
자기조절능력	49	60	(△) 11
학교적응	124	141	(△) 17

### 1) 의젓함

첫 회기에서 B는 처음부터 끝까지 선생님들에게 예의바르게 보이기 위해 노력하는 모습을 보였다. 다른 아이들과 다르게 마인드맵을 하는 동안 집중해서 열심히 그렸다. 선생님이 질문을 하면 대답하기 위해 손을 들고 발표를 했다. 활동 하는 중에 D가 돌아다니니까 “D가 자꾸 돌아다녀요.”라고 하며 앉아야 한다며 억지로 끌어오려고 했다. 스티커를 줄 때도 ‘감사합니다.’ 하고 받았고, 마지막에 나갈 때도 공수인사를 하고 돌봄교실로 돌아갔다. 회기 내내 오히려 다른 아동들에 비해 의젓했고, 치료자들이 상대적으로 신경을 덜 쓸 만큼 활동에 집중하여 참여했다. 또래의 초등학교 1학년의 모습보다도 더욱 성숙한 모습으로 치료자들에게 잘 보이기 위한 모습이라고 생각되었다.

### 2) 쑥스러움

손을 닦아주려고 하자 자신이 물티슈를 가져가더니 치료자의 손을 닦아주었다. 먹여주기를 할 때는 치료자가 준 것도 손으로 집어서 먹고, 다른 아동과 서로 먹여주기를 할 때도 손으로 집어서 받아먹었다. ‘B는 왜 입으로 손으로 먹는 거야?’라고 묻자 수줍은 듯 웃음으로 대답했다. <얼음뿔>에서 하지 않겠다며 구석에 앉아 다른 아동의 모습을 보고 웃고만 있었다. <오리오리거귀>에서도 설명을 듣고 나서는 ‘난 안할래.’ 하며 팔짱을 끼고 가만히 앉아 있었다. 또한 <되고 나의 싶은 모습>과 <고마운 친구>를 소개하는 활동에서는 발표를 하지 않겠다고 하였고, 치료자가 대신하여 발표 해주었다. 양육적인 활동에서 어색함을 느끼고 쑥스러워 하였다. 또한 발표를 해야 되거나, 술래가 되는 상황을 힘들어하며, 타인에게 혼자 집중되는 상황을 부끄러워하고 피하려고 하였다. 치료자는 B가 낯설고 힘들어하는 상황에 억지로 강요하지 않고, 다른 아동들이 하는 것을 보조치료자와 함께 앉아서 지켜보고 언제든 다시 참여할 수 있도록 하였다.

### 3) 함께한다면

B는 중기 초반의 경우 차례대로 돌아가며 발표를 하는 상황이 되면 ‘난 안 할거야.’ 하며 소극적인 태도를 보였다. 이후에 회기부터는 아동 C와 함께 발표를 할 수 있었다. <감정 맞추기>에서 ‘행복’과 ‘사랑하는’의 단어가 나오자 설명을 못 하겠다며 고개를 숙이며 목소리가 작아졌다가 ‘C와 같이 하면 할래요.’라고 하였고, 10개 단어를 모두 표현할 수 있었다. 발표 자체를 피하려던 B가 가장 친한 C와 함께라도 해보려고 노력했다. 다른 아동들이 손을 들어 발표하고 긍정적 피드백을 받는 모습을 보고 함께라도 해보려는 것을 보면 다른 아동이 모델링이 된 것으로 생각되었다.

### 4) 스스로 한번

중기 후반에서는 치료자가 대신하거나 아동 C와 함께하지 않고 스스로 발표를 하였다. <부르는 숫자만큼 일어나기>에서 가장 먼저 해 보겠다며 손을 들었다. 또한 「기분

을 말해봐」를 읽고 자신의 경험을 말하기 위해 손을 들어 먼저 말하기도 했다. 치료자나 다른 아동과 함께 발표를 해 보며 긍정적인 피드백을 듣고 난 이후, 점점 혼자서도 할 수 있는 힘이 생겼다고 생각되었다.

#### 5) 관계의 증진

활동이 다 끝나고 나서 ‘가지마. 나랑 살아.’라고 하며 팔을 잡고 얼굴을 부비면서 아쉬움을 나타냈다. 이전에는 신체접촉은 많지 않았고 말로만 인사를 나누는 정도였는데, 아기처럼 떼를 쓰는 듯 가지 말라며 붙잡기도 했다. 또한 먹여주는 것을 거부하고 자신이 손으로 집어가거나 다른 아동에게도 입에 먹여주지 않고 손바닥위에 올려놔었는데, 먼저 치료사의 입에 먹여주기도 하며 다른 아동에게 먹여주기도 하였다. 양육활동에 어색해하고 거부했었던 B가 집단의 수용적 분위기 속에서 안정감을 느끼고, 먼저 다가와서 손을 잡고 안기는 등 치료자에 대한 애착도 증진됨을 느꼈다.

#### 6) 어리광 부리기

중기에서의 모습보다 후기쯤엔 대부분 아기 같은 모습을 보였다. 프로그램 초기에 가장 조용하고 치료자들의 말을 잘 따랐고, 다른 아동들과 다르게 의젓한 모습을 보였던 것과는 정반대되는 모습이 나타났다. 치료자가 “우리 ~해볼까?”라는 제안을 할 때마다 ‘시져.’하며 팔짱을 끼고 고개를 저으며 허뺏은 소리를 냈다. D가 자신보다 스티커를 하나 더 받게 되자 “너무해. 나 다음 시간에 안 올 거야.”라며 입을 삐죽거리다가 치료실에서 나갔다. 저항의 표현이 아닌 조금 더 치료자에게 관심을 받고 애정을 받고 싶은 모습으로 보였다. 놀이치료를 통해 드러난 아기 같은 모습은 치료자들과 안정되고 신뢰로운 관계를 바탕으로 자신의 진정한 욕구가 드러난 것이 아닐까 하는 생각이 들었고 치료자는 이런 욕구를 인식하고 수용해주었다.

#### 7) 이젠 혼자서

B는 초기에는 혼자서 하는 활동에서 회피하였고 중기에는 다른 아동이나 치료자와 함께 하고자 하였다. 점차 스스로 해보려는 시도를 하였고 후기에 이르러서는 타인에게 의존하지 않고 혼자서 주목받는 활동에도 자연스럽게 참여할 수 있었다. 혼자 발표를 해보았을 때 긍정적인 피드백을 받고 스티커를 받으면서 자신의 행동에 대한 강화가 된 것으로 예상해볼 수 있다.

아동B는 부모에 의한 자기조절능력척도와 교사에 의한 학교적응척도 모두에서 사전 검사에 비해 사후검사 결과가 긍정적으로 변화된 것을 알 수 있다. B는 초기의 의젓한 모습에 비해 후기에는 오히려 아기 같은 모습이 드러나기도 했다. 이는 치료사들과의 관계를 통해 애착이 재형성되고 신뢰감과 안정감을 갖게된 것으로 생각된다. 치료자와의 재형성된 관계를 바탕으로 또래와의 관계도 증진되고 구조화를 통해 안정감을 제공받음으로써 충족 받고자 하는 욕구를 드러낼 수 있었으며, 자기조절능력 또한 증진된

것으로 생각된다. 또한 B는 타인에게 이목을 받는 상황이 되면 소극적이게 되거나 회피하려고 하는 경우가 많았다. 집단 안에서 치료자나 다른 아동과 함께 발표를 해보는 연습을 거쳐 후반에는 스스로 자신의 의견을 이야기 할 수 있게 되었다.

이는 담임교사와의 인터뷰에서도 변화를 알 수 있었다. B는 학기초반에는 한 친구와만 가까이 지냈지만 프로그램 이후에는 다른 친구들과도 잘 어울린다고 한다. 또한 학기 초에는 신체 활동에서 적극적으로 참여하지 않거나 하지 않겠다고 하는 모습을 많이 보였으나 이전보다 적극적으로 참여한다고 한다. 이를 통해 수업활동에서의 적응과 또래관계에 긍정적인 변화가 있음을 알 수 있다.

### 3. 아동 C

척도	사전검사	사후검사	변화량
자기조절능력	48	50	(△) 2
학교적응	121	142	(△) 21

#### 1) 어색함

치료자들의 질문에 머쓱해하며 다른 아동들보다 말 수가 적었다. 치료자가 손을 닦아주려 하면 자신이 가져가서 닦으려 했고, 입으로 받아먹는 것을 거부하여 자신이 집어가서 먹었다. 2회기에서 치료자가 선을 따라 걸으며 C의 어깨를 잡자 당황해하면서 표정이 순간 굳어지기도 하였다. 치료자들과 친해지는 데 가장 시간이 오래 걸렸으며, 놀이를 하며 자신의 몸에 터치하는 것에도 당황하며 양육적인 활동에서도 어색해하였다.

#### 2) 머뭇거림

<되고 싶은 나의 모습> 활동에서 다른 아동들이 거의 다 끝내갈 때도 C는 무엇을 그릴지 고민을 하고 있었다. 결국엔 요리사라고만 쓰고 그리는 것은 못하겠다고 포기하였다. 발표를 할 때는 가장 먼저 손을 들기도 했지만 막상 시선이 주목되면 목소리가 작아지고 오랫동안 머뭇거리다가 대답하였다. C는 자신감이 부족한 모습을 자주 보였다. 활동지를 할 때나 발표를 할 때 자신의 차례가 돌아오게 되면 주저하는 모습을 통해 자신에 대한 확신과 자신감이 부족하다고 생각되었다.

#### 3) 웃음

C가 먼저 자신의 손을 닦아준 치료자의 손을 닦아 주었다. ‘C가 닦아주니까 시원하고 좋네.’ 라고 하니까 수줍게 미소를 지었다. 먹여주기를 할 때는 젤리를 치료자 입에

넣어 주기도 했다. 치료자들에게 먼저 말을 걸기도 하고 밝게 웃는 모습이 증가하였다. 치료실에 들어서서 치료자들의 얼굴을 보자마자 달려와서 반기며 하이파이브를 하고 손을 잡기도 하였다. C는 치료자들이 보이는 관심을 점차 애정으로 받아들이며 수용하는 것 같았다.

#### 4) 요구하기

수줍고 말 수가 적었던 C가 점차 치료자에게 요구하는 것이 많아 졌으며 목소리도 훨씬 커졌다. <포스트잇 떼기>에서 활동을 설명 하자마자 C는 ‘핑크줘, 핑크, 핑크.’라며 큰 목소리로 재촉했다. 또한 아동들에게 ‘야, 나한테 붙여줘, 나한테’ 또는 ‘또 줘, 많이 줘.’라며 몸에 많이 붙여주기를 요구하였다. 스티커를 나눠줄 때 ‘하나 더 줘!! 하나 더!!’ 하며 소리를 질렀다. 먹여주기에서도 ‘나 초록색 줘! 사과맛!’ 하며 요구를 했다. 집단의 활동에 방해되는 것이 아닌 오히려 다른 아동들 또한 참여를 증가시키는 작용이 되기도 하였다. C는 초반 회기에 비해 훨씬 자신감이 증진 되었고 치료자들을 대하는 것이 편해보였다. 치료자들과의 친밀감을 바탕으로 하여 자신의 욕구를 표출하기 시작하였다.

#### 5) 친밀감

치료자들을 보자마자 반갑게 뛰어 나와 안겼고, 치료자에게 주먹밥 모양으로 만들었다며 열쇠고리를 선물로 주었다. 또한 <고마우신 선생님>을 활동에는 두 명을 그리겠다며 담임선생님과 치료자를 그렸다. 거리감을 느끼는 것 같았던 C에게 치료자가 의미 있는 존재가 되었음을 느꼈다. 초기에는 치료자가 스킨십을 하면 어색해하고 당황했었는데 먼저 다가와서 안기거나 손을 잡는 등 치료자들에게 먼저 애정을 표현하는 모습이 증가하였다. 치료자들과 더욱 관계가 증진됨을 느꼈다.

#### 6) 자신 있어요

<고마우신 선생님>활동에서 그림을 그리기 전 자신 없는 듯이 ‘나 못 그리는데.’라고 하였고 치료자가 ‘잘 그리지 않아도 괜찮아. 선생님도 그림 못 그리는데.’라고 하자 그리기 시작했다. 초기 활동에서는 그리는 것을 포기하고 망설이는 시간이 길었던 반면 망설이는 시간이 줄어들었고 끝까지 그림을 완성할 수 있었다. 또한 초기에도 먼저 손을 들어 발표하는 것은 모습은 자주 볼 수 있었지만 막상 주목을 받으면 소극적인 모습도 있었다. 후기에는 더욱 발표를 하는 데 적극적이었고 목소리도 커지고 얼버무리지 않고 끝까지 자신의 의견을 이야기 하였다. 자신에 대한 확신이 생기며 자신감이 증진된 모습을 볼 수 있었다.

아동C는 부모에 의한 자기조절능력척도와 교사에 의한 학교적응척도 모두에서 사전 검사에 비해 사후검사 결과가 긍정적으로 변화된 것을 알 수 있다. C는 초기에 치료자들의 관심을 어색해하고 경직된 모습을 보였다. 하지만 3회기부터는 조금씩 마음을

여는 것 같았고 후기에 이르러서는 치료자들에게 애정을 표현하며 먼저 다가오는 모습을 보였다. 치료자들과의 신뢰감을 바탕으로 자기표현이 증가하였고, 자신의 의견도 조금 더 자신 있게 말 할 수 있게 되었다. 또한 집단 안에서 긍정적인 상호작용을 경험해봄으로써 아동들과의 관계도 증진될 수 있었다고 생각한다. 초기에는 어색해하고 거부하던 양육활동을 후기에 이룰수록 자연스러워졌고, 아동들끼리 긍정적인 피드백을 주고받음으로써 또래관계의 친밀감을 증진시킬 수 있었다.

이는 담임교사와의 인터뷰와도 일치한다. C는 학기 초에는 쑥스러운 모습을 많이 보이며 발표를 할 때도 우물쭈물 하는 모습이 많았다. 그러나 프로그램 이후 목소리가 크진 않지만 자주 손을 들어 발표하며 수업시간에 열심히 참여한다고 하며, 학기초반에는 한 친구와만 가까이 지냈지만 현재는 다른 친구들과도 잘 어울리게 되었다고 한다. 집단에서 자신의 의견을 말해보며 긍정적 피드백을 받았던 경험을 토대로 수업시간에서와 또래관계에서의 적응이 증진된 것으로 생각된다.

#### 4. 아동 D

척도	사전검사	사후검사	변화량
자기조절능력	39	54	(△) 15
학교적응	95	116	(△) 21

##### 1) 하던 대로

아동D는 돌봄교사와 담임교사의 보고에 의하면 수업시간에 집중을 하지 못하고 다른 짓을 하는 시간이 대부분이라고 하였다. 초기 회기 동안에도 이 모습은 그대로 반영되었다. 활동하는 내내 집중하지 못하고 바닥을 구르거나 돌아다니고 땀을 계속 흘렸다. 치료자가 제지하는 행동에 눈을 크게 뜨며 이빨을 드러내며 위협하는 것처럼 숨을 쉰다. 치료자의 진행에도 아랑곳 하지 않고 갑자기 자리에 일어나 뛰어다니거나 소리를 계속해서 질렀다. 치료사가 주의를 주었을 땐 ‘나뻤어, 나빠’하며 잠깐 멈추는 듯 하다가 다시 뛰어다니거나 소리를 지르는 행동을 반복하였다. 다른 아동들의 주의 집중을 분산시켰고, 돌아다니며 아동들에게 장난으로 발로 차거나 놀리며 친근감을 표시했다, 아동들은 이를 기분나빠하여 다툼이 일어나기도 하였다. 활동이 다 끝나고 스티커를 배부하는 시간이 되었을 땐, 집단의 규칙을 잘 지키지 못해서 스티커를 못 받게 되자 ‘나만 왜 안줘, 나빠’라며 짜증을 냈다. 다른 아동들과 상호작용 하기 위한 방법에서 많이 서툴고, 자신의 욕구와 감정대로만 행동하는 모습을 보였다.

## 2) 내 마음대로

다른 아동들의 감정이나 생각을 배려하지 않고 자신만 즐거워하는 활동에 몰입하는 경향이 있었다. 노래에 맞춰 공주머니를 전달할 땐, 옆 친구가 아닌 반대편 아동에게 던지며 혼자 즐거워하였다. 던져진 공주머니를 받은 아동은 불쾌해하였고 활동의 흐름이 계속해서 끊겼다. 자신이 왕, 술래가 되는 놀이를 가장 좋아했고 혼자만 계속해서 왕, 술래가 되고자했다. 순서대로 돌아가며 해보기로 했는데, 다른 아동들의 차례에서는 빨리 하라고 재촉하였으며 자신의 차례가 돌아오면 오래 하고자 하였다.

치료자들과 한 명씩 하이파이브를 하며 인사를 하고 가는 것으로 마지막 인사를 나누기로 했는데, 활동이 끝나기만을 기다린 것처럼 ‘이제 끝났죠? 저 갈게요.’라고 하며 돌봄교실로 가장 먼저 뛰어 나갔다. 프로그램 활동에 흥미와 관심이 생겨서 집중도는 높아졌으나 여전히 다른 아동들에 대한 배려와 이해는 부족했다.

## 3) 조금씩 조금씩

치료실에 들어오자마자 뛰어다녔던 초기와 달리 가장 먼저 자리에 앉아 기다리기도 했다. <동글게 동글게>, <그대로 멈춰라>에서 초반에는 다른 아동들이 멈추었을 때 혼자 뛰어다니거나 노래보다 한 박자 늦게 멈추었다. 한 번 노래에 맞춰 멈추었고 치료자가 긍정적 피드백을 해주었다. 그 이후로 다른 아동들과 함께 놀이의 규칙에 맞게 멈추는 모습을 보였다. 집단의 규칙을 잘 지켜서 스티커를 받게 되자 뿌듯해하며 미소를 지었고 다음회기에도 스티커를 다 받을 수 있게끔 노력하기로 하였다. 또한 무심코 공격적이거나 개인적인 행동을 하였다가도 치료사의 주의를 받으면 바로 고치려고 노력하는 태도를 보여주었다. 기분을 말해봐 책을 읽고 자신의 경험을 발표를 하는 활동에는 가장 먼저 손을 들었으며 발음이 부정확하지만 끝까지 자신의 의견을 말하고자 노력하였다. 또한 습관처럼 말하던 ‘나빴어, 나빠’가 4회기 이후부터 나타나지 않았다. 스티커를 통한 보상을 받으면서 자신의 행동에 대한 점검을 하게 되었고, 긍정적인 행동은 강화되어 활동에서도 적극적인 모습이 증가하였다.

## 4) 공감하기

발표가 끝나면 서로 칭찬카드를 활용하여 피드백을 주고받는 것을 하였다. 자신의 칭찬카드를 보며 ‘최고예요가 세 개다!’라고 말하며 뿌듯해했고 동시에 C가 ‘D가 안줘서 칭찬카드가 4개밖에 없다.’라며 울상을 짓자 표정을 살피더니 말없이 자신의 칭찬카드를 하나 주었다. <미이라 만들기> 활동에서 D가 자신의 차례가 끝나자 A와 B가 다 감아진 것을 보더니 찢으려고 했다. 치료자가 ‘D가 다른 친구의 것을 찢으면 아파. 상처 주지 않기로 했으니까 조심하자.’라고 하니깐 고덕거리며 방해하지 않으며 규칙을 수용하는 모습을 보였다. 타인의 감정을 생각하지 않고 혼자 즐거워하며 활동에 임했던 초기와는 달리 다른 아동들의 감정을 이해하고 규칙을 수용하는 모습이 나타났

다.

### 5) 차례대로

<오발 뛰기>를 하는 중 가장 먼저 뛰어보겠다며 했으나 B와 동시에 손을 들게 되어 가위바위보를 하였고, 그에 맞게 차례를 지켰다. 또한 다른 아동들에게 먼저 뛰라고 배려하기도 하였다. 자신이 가장 먼저 하려하고 술래를 계속해서 하려했던 초기와 달리 다른 아동들과 함께하는 활동에 더욱 흥미를 느낄 수 있게 되었다. 계속해서 장난을 치고 다녔던 아동A와 사이가 좋아져 치료사가 동화책을 읽을 때 서로 기대기도 하고 안기도 하였다. 자신의 욕구와 감정만 생각하는 것이 아닌 아동들과 친밀감과 신뢰감이 증가하면서 타인에 대한 배려의 모습이 나타났다.

### 6) 내 마음은요

<고마우신 선생님>에서 교감 선생님과 도라에몽을 나란히 그리며 자신이 가장 좋아하는 캐릭터가 도라에몽 이라고 했다. 또한 도라에몽 주제곡이라며 ‘난 네가 정말 좋아~’라고 노래를 부르며 평소 D에게 따뜻하게 해주던 교감선생님에 대한 애정을 표현했다. 종결파티에서는 평소처럼 뛰어다니거나 장난치지 않고 오히려 말 수가 줄었다. 이별에 대한 아쉽고 슬픈 감정으로 평소와 다르게 조용한 것으로 느껴졌다. 이별에 대한 감정을 묻자 아쉽다고 하며 롤링페이퍼에 ‘선생님 사랑해요’라고 적었다. 서툴지만 노래나 글을 통해 선생님과 치료자에 대한 감정을 표현하였다.

아동D는 부모에 의한 자기조절능력척도와 교사에 의한 학교적응척도 모두에서 사전 검사에 비해 사후검사 결과가 긍정적으로 변화된 것을 알 수 있다. 아동D는 전 회기에 불참 없이 참여했고 행동 강화로 사용한 스티커 나무와 치료사들의 긍정적 지지를 받으며 행동변화에 대한 의지를 다지기도 하며 모든 활동에 열심히 하려고 하는 자세를 보였다. 때문에 위와 같은 긍정적 변화가 가능했다고 생각된다. 다른 아동들이 활동에 집중할 때 혼자 뛰어다닌다던지 소리를 질러서 방해하고 관심을 받고자 했는데 집단 안에서의 규칙을 지켜봄으로 함께하는 즐거움을 느꼈고 이를 통해 후반에 이를수록 자신의 행동을 점검해보는 자기점검이 증진되었고 더불어 자기조절능력 또한 증진하였고 활동에도 더욱 집중할 수 있었던 것으로 생각된다. 또한 초반에는 다른 아동들에게 때리거나 놀리면서 호감을 표현했고 아동들은 이를 오해하여 다투는 일도 있었다. 하지만 후기에는 친구의 장난에도 공격적으로 반응하지 않고 웃어넘기거나 말로 표현하는 것이 증가하면서 아동들과 다툼이 줄어들고 서로 도움을 주기도 하는 사이로 발전하기도 했다. 이는 또래관계에도 긍정적인 변화가 있음을 알 수 있다.

이는 담임교사와의 인터뷰에서도 알 수 있다. 담임교사와의 사후 인터뷰에서 학기초반에 비해 자신감이 생긴 것 같다고 하였으며, 아직은 표현하는 방법이 서툴지만 친구들과 사이좋게 지내려 하고 관심을 표현하는 것이 늘었다고 한다.



## V. 논의

### A. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 입학 초기 돌봄교실 아동을 대상으로 학교기반 집단놀이치료 프로그램을 통하여 입학 초 아동의 학교적응에 긍정적인 영향이 있다는 근거를 마련하고, 자기조절능력을 증진시키고 새로운 학교 환경에 적응을 돕는 것에 도움을 주고자 실시되었다. 본 연구에 적용된 프로그램은 비슷한 목적과 내용을 가진 프로그램들을 통합하고 선별하여 본 연구의 목적에 맞게 그 내용을 수정하였으며 초등학교 1학년의 인지적·정서적 수준에 맞게 재구성 하였다.

이후 S초등학교 돌봄교실 1학년 아동을 대상으로 하여 실험집단과 비교집단에 자기조절능력, 학교적응의 척도 검사를 실시한 후 실험집단에 10회에 걸쳐 집단놀이치료 프로그램을 적용하고, 프로그램이 끝난 후 두 집단에 사후검사를 실시하였다. 사전 검사를 바탕으로 실험집단과 비교집단 간 동질성을 검증하기 위해 IBM SPSS Statistics 22(SPSS) 프로그램을 이용하여 독립표본 t-검증을 실시하였다. 이후에 10주간 10회에 걸친 집단놀이치료 프로그램 실시 이후 실험집단과 비교집단의 사전점수와 사후점수를 대응표본 t-검증을 실시하였다. 또한, 매 회기가 끝난 뒤 연구자와 보조치료자 2인이 함께 회기 안에서 나타난 아동행동양상과 녹음파일을 바탕으로 하여 논의하였고 회기 일지와 아동행동평가를 기록하였다. 본 연구에서 밝혀진 검사 결과를 연구문제와 관련하여 논의해보면 다음과 같다.

#### 1. 학교기반 집단놀이치료 프로그램이 돌봄교실 아동의 자기조절능력 향상에 효과가 있는가?

학교기반 집단놀이치료 프로그램이 초등학교 입학 초기 돌봄교실 아동의 자기조절능력에 효과가 있는가를 알아본 결과, 사전에 동질성이 검증된 두 집단이 프로그램을 실시한 실험집단과 프로그램을 실시하지 않은 비교집단 간 자기조절능력에 있어서 차이가 있는 것으로 나타났다. 실험집단의 경우 프로그램 실시 이후 자기조절능력이  $t=-3.545$ ,  $p=.038$ 로 점수가 증가하였으며  $p<.05$  수준에서 통계적으로 유의하게 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면에, 비교집단은  $t=4.352$ ,  $p=.022$ 로  $p<.05$  수준에서 통계적으로 유의하게 감소한 것으로 나타났다. 이를 통해 실험집단의 실험처치가 효과가 있

었다고 해석할 수 있다. 이 결과는 집단놀이치료가 자기조절능력에 영향을 미친다고 보고한 연구결과(성영혜, 2005; 정숙연, 2008; 김지연, 2010; 이미나, 2011)와 일치하는 바이다. 본 연구에서는 자기조절능력의 하위 요인별로 살펴보았다. 자기점검, 규칙준수, 행동억제, 개인내 정서성, 대인간 정서성의 다섯 가지 하위 요소의 평균이 비교집단에 비해 모두 향상되거나 감소하는 긍정적인 변화가 있었다. 이 중에서 자기점검과 대인간 정서성에서는 통계적으로 유의한 차이가 나타났다.

즉, 집단놀이치료를 통해 스스로 옳고 그름을 판단하여 행동할 수 있고, 금지된 행동은 하지 않는 등 스스로의 행동을 점검하는 행동이 증가된 것이다. 인지행동적 기법이 자신의 행동에 대해 점검해봄으로써 통제할 수 있는 능력이 증진된 것으로 보이며, 집단놀이치료 프로그램이 아동들에게 구조화를 통한 안정감을 갖게 하였으며, 규칙을 지키며 통제력을 발달시킬 수 있게 한 것으로 이해할 수 있다. 이는 인지 행동적 접근이 자기통제력에 효과가 있다는 연구를 지지한다(조봉환, 2000). 매 회기마다 집단놀이치료의 규칙을 상기시키고 회기가 끝날 때마다 규칙을 잘 지켰을 시 치료자가 스티커를 주는 보상을 통해 자신의 긍정적인 행동이 강화될 수 있었으며, 집단에서 이탈되거나 규칙을 어기는 행동에서 아동들과 함께 차례를 지키며 배려하는 행동이 증가되었다. 또한, 치료자가 책임지고 활동을 이끌어 줌으로써 보다 더 안정감을 느끼고 자신을 조절할 수 있는 유의미한 변화를 가져온 것으로 보여진다. 더불어 매 회기의 시작인 이완활동에 <풍당풍당 자리 바꾸기>, <동대문을 열어라>, <무궁화 꽃이 피었습니다>, <부웅 깍>, <미이라 만들기>, <얼음 땡>, <빨간 불 초록 불> 등의 활동으로 구성하였는데, 이완 활동을 통해 치료자의 신호에 맞춰서 행동을 하며 자신의 신체를 조절할 수 있는 놀이들로 구성하여 아동들이 프로그램에 흥미를 느끼고 저항을 감소시켜 참여도를 높일 수 있었고 자기조절능력 또한 증진시킬 수 있었다.

자신을 점검하고 통제하는 것이 점점 가능해짐으로써 타인과 함께하는 활동에 있어서 차례를 지키게 되고 배려하게 되는 등의 긍정적인 상호작용 또한 증가하여 대인간 정서성이 높아졌을 것으로 예상해볼 수 있다. 자신의 행동에 대해 돌아보고 수정해봄으로써 또래관계에도 긍정적 변화가 가능해진 것이다. 집단 안에서 경험했던 것들을 직접 학교생활에서 실천해봄으로써 학교적응에도 유의한 변화를 갖게 하였을 것으로 생각해볼 수 있다. 이는 치료놀이기법이 부적응 유아의 사회적 관계를 증진시키고 규칙을 배우고 초등학교 1학년 아동의 학교생활을 증진시킬 수 있다는 선행결과와 같은 맥락이다(강정원, 2002).

규칙준수, 행동억제, 개인내 정서성의 하위요인에서 점수가 상승하였지만 통계적으로 유의한 결과는 보이지 않았다. 이는 프로그램의 후기에 치료자와 아동들의 관계가 보다 더 친밀해지면서 아동들이 불안정한 모습이 나타난 아동도 있고, 다시 퇴행하려는 경향을 보이기도 하였던 점이 영향을 미쳤다고 생각된다. 또한 치료의 강도를 높이

기 위해 회기를 늘리는 것이 한 가지 방법이 될 수 있다는 견해(Kazdin, 1987)에 따라 보다 더 장기간의 치료효과를 위해 더 많은 회기가 도움이 될 것으로 생각된다.

## 2. 학교기반 집단놀이치료 프로그램이 돌봄교실 아동의 학교적응 향상에 효과가 있는가?

집단놀이치료 프로그램이 초등학교 입학 초기 돌봄교실 아동의 학교적응에 효과가 있는가를 알아본 결과, 사전에 동질성이 검증된 두 집단이 프로그램을 실시한 실험집단과 프로그램을 실시하지 않은 비교집단 간 학교적응에 있어서 차이가 있는 것으로 나타났다. 실험집단의 경우 프로그램 실시 이후 자기조절능력이  $t=-10.429$ ,  $p=.002$ 로 사후점수가 증가하였고  $p<.05$  수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면에, 비교집단은  $t=4.282$ ,  $p=.023$ 으로  $p<.05$  수준에서 통계적으로 유의하게 감소한 것으로 나타났다. 이를 통해 실험집단의 실험처치가 효과가 있었다고 해석할 수 있다. 이 결과는 집단놀이치료가 학교적응에 영향을 미친다고 보고한 연구결과(권영주, 1999; 강정원, 2002; 김수정, 2017)와 일치하는 바이다.

본 연구에서는 실험집단 내의 하위요인 별로 학교적응의 차이를 살펴보았다. 학교적응의 하위 요인인 학교생활 적응, 학업수행 적응, 또래적응, 교사적응의 네 가지 하위요인의 평균이 비교집단에 비해 모두 향상되었다. 교사적응을 제외한 나머지 학교생활, 학업수행, 또래에서 통계적으로 유의한 차이가 있음이 나타났다. 즉, 집단놀이치료 프로그램을 통해 학교적응에 필요한 요소들을 직접 몸으로 체험해보고 학교생활에 적용해 봄으로써 긍정적인 변화가 도모되었다. 아동들은 평소 자신의 평소 수업태도에 대해 생각해보거나 자주 느끼는 감정과 표현방법에 대해 생각해보았다. 다양한 감정에 대해 알아보기 위해 동화책을 활용하여 자연스럽게 자신의 경험에 대해 이야기해볼 수 있었고, 역할극을 통해 합리적인 정서와 사고가 연결될 수 있도록 시연하였다. 이를 통해 상황에 적절한 감정표현 방법을 알 수 있었고 또래적응과 교사적응에 긍정적인 변화가 도모된 것으로 보인다.

또한 구조화된 활동은 대부분 돌아가면서 발표를 해보도록 하였는데, 아동들이 초기에는 발표를 거부하거나 상황에 맞지 않는 말을 하기도 하였다. 이에 연구자가 실제적 예시를 보였고 각 아동들에게 맞는 모델링을 통해 아동들이 가진 감정과 사고를 확장 시켜서 표현하도록 도왔다. 발표를 연습해보며 아동들 간 모델링이 되면서 수업시간에 발표를 하지 않았던 아동들이 발표하는 횟수가 증가하였다. 치료자가 아동들에게 충분한 지지와 긍정적인 피드백을 전달했고 집단구성원들 앞에서 발표하는 것에 대한 자신감을 키울 수 있었다. 이를 통해 학교에서 수업시간에서 태도에 변화가 가능했던 것으로 예상된다. 더불어, 수용적이고 신뢰로운 분위기의 집단속에서

치료자와 애착을 형성하고 관계를 맺는 경험을 해봄으로써 집단 안에서 친밀감을 느끼며 집단에 대한 소속감이 향상되었다. 프로그램과정 중 고마운 친구, 고마우신 선생님에 대한 감정을 되돌아보며 스스로 대인관계에 대해 긍정적으로 생각해보는 기회가 되었다. 또한 매 회기마다 서로에게 먹여주거나 손을 닦아주는 양육활동을 반복함으로써 서로 간 자연스러운 신체접촉과 눈맞춤이 이루어졌고, 이는 인해 긍정적인 의사소통과 공감적 상호작용을 통해 긍정적인 행동 변화가 이루어진 것으로 추측할 수 있다. 이를 통해 집단 외의 타인과의 관계형성 능력에도 영향을 미치게 된 것이다. 집단놀이치료를 통해 사회성 증진 효과를 연구한 김수정(2002), 신수정(2003)의 연구 결과와도 같은 맥락이다.

하지만, 교사적응과 학교적응방법의 적용은 각 8회기, 9회기로 한 회기씩 구성되어 아동들이 충분히 개념을 숙지하기엔 어려웠을 것으로 생각되며 이로 인해 통계적으로 유의한 변화는 나타나지 않았을 것으로 생각된다. 따라서 프로그램의 회기를 좀 더 연장하여 아동들의 교사관계를 증진시키고 학교에서 적용해보도록 연습하는 구체적 개입을 통해 초1 돌봄교실 아동들의 학교적응을 좀 더 증진시킬 수 있을 것으로 여겨진다.

다음으로 매 회기가 끝날 때마다 집단의 연구자와 보조치료자 2인이 함께 논의하고 기록하였던 아동행동평가표를 통해서도 아동의 행동양상에 대해 알 수 있었다. 각 8가지 항목인 눈 맞춤, 신체접촉과 도움요청, 타인에 대한 배려와 양육, 양육행동의 수용, 언어적 자기주장, 또래와 협동, 위로개입의 긍정적효과, 규칙지키기의 긍정적 수용에서 실험집단 모두 점수가 상승하는 양상을 보였다. 회기가 거듭될수록 이완활동과 구조화 활동을 통해 자신의 행동에 대해 점검해보고 강화를 받음으로써 규칙을 지켜가며 함께 협동하고 배려하는 행동이 증가하였다. 또한 반복적인 양육활동으로 인해 친밀한 스킨십이 자연스럽게 가능해졌으며, 타인과의 관계에서도 긍정적 영향을 미칠 수 있었다.

앞서 살펴본 바와 같이 놀이의 치료적 요인과 인지행동 기법을 바탕으로 한 학교기반 집단놀이치료는 자신의 감정과 사고에 대해 이해해보고, 자신의 행동을 점검해봄으로써 자기조절능력을 증진시킬 수 있었고, 학교적응과 관련한 요소를 몸소 체험해봄으로써 학교적응에도 효과적인 것으로 나타났다. 즉, 인지행동기법과 치료놀이 기법을 절충한 집단프로그램을 통하여 초1 돌봄교실 아동의 자기조절능력과 학교적응의 향상에 효과적인 접근방법이 될 수 있음이 확인되었다. 이러한 연구 결과를 종합해보면 입학 초기 돌봄교실 아동의 자기조절능력과 학교적응을 도움으로써 아동의 부적응으로 인해 나타날 수 있는 문제를 미연에 방지할 수 있고, 앞으로의 긍정적인 학교생활을 도와 정서적인 성숙과 발달을 도모하고자 할 때 예방적 차원에서의 집단놀이치료 프로그램은 적절한 개입이 될 수 있겠다. 본 연구의 집단놀이치료 프로그램은 급격한 환경

변화로 인해 겪을 수 있는 입학 초기 아동의 부적응을 감소시키고 학교 적응에 필요한 요소를 직접 경험함으로써 학교생활에 적응력을 높이는 데 효과가 있다고 볼 수 있다. 각 회기들을 더 다듬는다면 보다 더 유의한 결과를 얻을 수 있을 것으로 생각되며 입학 초기에 집단 프로그램을 접할 수 있도록 교육과정 속에 이 연구를 적용시키려는 노력이 필요하겠다.

## B. 제언

본 연구의 결과를 바탕으로 하여 후속 연구를 위해 다음과 같이 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 S초등학교 돌봄교실 1학년 아동 8명을 대상으로 한 연구 결과이므로 연구의 결과를 일반화 하는데 한계가 있을 수 있다. 따라서 보다 많은 대상을 선정하고 효과성을 검증하는 일반화가 필요할 것으로 보인다.

둘째, 본 연구는 집단놀이치료 프로그램을 입학 초기에 맞춰 단기가 실시하여 그 결과를 분석한 것이기 때문에 긍정적인 변화들이 지속적으로 유지되는지 확인하기 어렵다. 따라서 후속연구에서 프로그램 실시 후 추후 검사를 통해 자기조절능력과 학교적응이 긍정적으로 유지되고 있는지를 살펴볼 필요가 있겠다.

셋째, 입학 초기 아동의 학교 적응을 돕는 필요성을 느끼고 학교 차원에서도 교과과정 내에 집단놀이치료 프로그램이 활용될 수 있도록 보다 더 많은 연구가 필요할 것으로 생각된다.

## 참 고 문 헌

- 강은화(2009). 초등학생의 정서지능, 자기조절능력 및 학교적응 간의 관계. 계명대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 강정원(2003). 치료놀이를 통한 부적응 행동 유아의 사회적 관계 증진과정. 중앙대학교 대학원. 박사학위논문.
- 고인숙(2005). 아동의 정서지능과 사회적 능력간의 상관. 중앙대학교 대학원. 석사학위논문.
- 공선희(2011). 학교생활 부적응 학생의 자아존중감과 적응 향상을 위한 미술상담 사례 연구. 공주교육대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 권영주(1999). 구조화된 집단놀이치료가 경계선 지능 아동의 적응행동에 미치는 효과. 대구대학교 재활과학대학원. 석사학위논문.
- 권은희(2004). 집단치료놀이가 유아의 정서지능 발달에 미치는 효과. 숙명여자대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 김문신(2003). 어머니 정서표현과 정서표현수용태도가 아동의 자기조절능력에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 김민정(2010). 초등학교 방문치료사에 의한 놀이치료가 ADHD 아동의 자기통제력, 학교 적응력 향상 및 놀이행동에 미치는 효과. 대한아동복지학회.
- 김선균(1996). 초등학교 아동의 부적응 행동 감소를 위한 인지-행동적 집단상담의 효과에 관한 연구. 한국외국어대학교 교육대학원. 미간행 석사학위논문.
- 김수정(2017). 초등학교 저학년 학교생활 적응력 향상을 위한 그림책 활용 독서치료. 한국교원대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 김지연(2010). 집단놀이치료 프로그램이 저소득층 조손가정 아동의 자기조절 및 정서 조절 능력에 미치는 효과. 명지대학교 사회교육대학원. 석사학위논문.
- 김지원(2011). 초등학교 입학 초기의 스트레스 및 어머니의 양육태도와 학교적응과의 관계. 경인교육대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 김호정(2002). 어머니의 정서표현성과 아동의 자기조절력이 행동문제에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 김효정(2014) 예방적 차원의 집단표현예술치료가 초등학교 입학 초기 아동의 학교 적응에 미치는 영향. 명지대학교 사회교육대학원. 석사학위논문.

- 김희경(2006). 집단치료놀이가 유아의 자아존중감 증진에 미치는 효과. 성균관대학교 대학원. 석사학위논문.
- 남지영(2016). 초기청소년의 방과 후 부모부재가 학교적응과 또래애착에 미치는 효과. 한남대학교 대학원. 석사학위논문.
- 남호선(2009). 자기조절 집단상담 프로그램이 초등학생의 학교생활 적응에 미치는 효과. 부산교육대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 노성향(2005). 저소득가정 아동의 정서지능 프로그램 참여와 아동의 정서지능 및 학업 성취도와의 관계. 한국인간발달학회.
- 문성진(2008). 부모의 양육신념과 아동의 자기조절능력의 연구. 숙명여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 문은인(2008). 창작무용 프로그램이 초등학생의 학교생활적응에 미치는 영향. 서울교육대학교 대학원. 석사학위논문.
- 민영순(1995). 가정환경 및 학급사회의 심리적 환경과 아동의 사회적 능력. 한국교원대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 민영희(2004). 동적가족화에 나타나는 반응특성과 아동의 학교생활 부적응과의 관계. 청주교육대학교 대학원. 석사학위논문.
- 박금옥(1998). 청소년들의 자기조절학습방략 정도와 학업성취 및 사회적능력 연구. 동아대학교 대학원. 박사학위논문.
- 박명화(2007). 독서치료가 초등학생의 교우관계에 미치는 영향. 경인교육대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 박신숙(2000). 예방적 차원에서의 미술치료를 통한 아동의 자아상 향상에 관한 연구 : 초등학교 2학년 아동을 대상으로 한 사례연구. 이화여자대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 박정서, 장석진(2017). 집단치료놀이 프로그램이 초등돌봄교실 아동의 정서지능과 또래유능성에 미치는 효과. 한국아동교육학회.
- 박효정(2002). 초등학교 1학년 아동의 학교 스트레스에 대한 담임교사의 인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백정옥(2017). 미술치료가 학교부적응 아동의 정서지능 및 또래관계 향상에 미치는 효과. 신라대학교 사회복지대학원. 석사학위논문.
- 백정빈(2009). 모애착과 초등학교 학교생활적응의 관계에서 자기조절능력의 매개효과 검증. 인천대학교 교육대학원. 석사학위논문

- 성영혜 외(2005). 집단 치료놀이 시제(아동편). 서울: 한국치료놀이 연구소
- 송정순(2017). 아동의 자기조절능력 및 부모-자녀의사소통이 사회적 유능성에 미치는 영향. 인천대학교 일반대학원. 석사학위논문.
- 신경숙(2005). 초등학생의 자아개념 향상을 위한 역할놀이 중심 독서요법의 효과. 광주교육대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 신수나(2003). 인지행동 집단상담 프로그램이 초등학교 아동의 부적응행동 및 자아존중감에 미치는 효과. 가톨릭대 교육대학원. 석사학위논문.
- 신지현(2008). 저소득 가정 아동의 문제행동에 대한 자아존중감 및 자기통제력과 환경변인의 중재효과. 숙명여자대학교 대학원. 박사학위논문.
- 신혜원(2004). 유아기 자기조절 평가 척도 개발 연구. 성균관대학교 대학원. 석사학위논문.
- 양옥승, 이정란(2003). 자기조절의 개념과 발달. 덕성여자대학교 고등교육연구소.
- 양현주(2012). 취학 전 교육기관 유형과 성별에 따른 초등학교 초기 적응 비교. 삼육대학교 대학원. 석사학위논문.
- 원희정(2006). 저소득층 아동의 사회적 지지와 자기효능감, 자기조절능력과의 관계. 숙명여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 엄경애(2010). 고학력 여성의 경력단절 및 자녀양육 경험에 관한 연구. 인하대학교 대학원. 석사학위논문.
- 오정희(2010). 집단미술프로그램이 방과 후 돌봄교실 아동의 학교생활적응과 자기효능감에 미치는 영향. 꽃동네현도사회복지대학교. 석사학위논문.
- 왕지영(2014). 초등 돌봄의 대안적 부모역할이 아동의 정서조절능력과 자아존중감에 미치는 영향. 신라대학교 대학원. 석사학위논문.
- 우순연(2005). 한국아동인성평정척도 교사용의 개발과 타당화. 진주교육대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 우정희, 이미옥, 전춘애(2003). 아버지의 결혼만족도 및 양육태도와 유아의 사회적 능력간의 관계. 대한가정학회지.
- 유한규(2002). 가출 청소년을 위한 집단치료놀이 프로그램의 효과. 숙명여자대학교 대학원. 박사학위논문.
- 이미나(2011). 집단치료놀이 프로그램이 학교생활 부적응 아동의 학교생활 적응과 자기조절능력 향상에 미치는 효과. 덕성여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 이상미(2007). 구조화된 집단 놀이 활동이 시설아동의 사회적 기술에 미치는 효과. 대



- 구대학교 재활과학대학원. 석사학위논문.
- 이새미(2015). 집단미술치료가 학교부적응 아동의 학교적응과 자기효능감에 미치는 효과: 초등학교 1학년 아동을 대상으로. 명지대학교 사회교육대학원. 석사학위논문.
- 이영순(2006). 유아의 개인 변인들과 모의 양육태도가 유아정서지능과 자기조절에 미치는 영향. 군산대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 이은아김 외(2017). 초등학교 파견 놀이치료자의 경험에 대한 연구 : 초등학교-대학교 지역사회 전문자원 연계 상담프로그램. 놀이치료학회지
- 이은주(2004). 유아용 자기 조절 척도의 표준화 연구 . 성균관대학교 대학원. 석사학위논문.
- 이종하(2004). 역할극 활동이 초등학교 4학년 아동의 자아개념과 교우관계에 미치는 효과. 신라대학교 대학원. 석사학위논문.
- 이찬주 외(2016) 초등 1학년의 학교적응이 수업참여에 미치는 영향 : 지각된 교사의 학급통제 조절효과를 중심으로. 학습자중심교과교육연구.
- 임규영(2010). 인지행동 놀이치료 프로그램이 저소득 한 부모 가정 아동의 공격성에 미치는 효과. 대구대학교 대학원. 석사학위논문.
- 임진아(2010). 모래놀이가 암환아의 불안에 미치는 영향. 대구대학교 대학원. 석사학위논문.
- 전현경(2002). 인지-행동적 집단 상담이 초등학생의 공격성 감소에 미치는 효과. 성균관대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 정대현(2006). 유아의 또래 상호작용, 교사관계, 다중지능과 초등학교 적응 간의 관계. 전남대학교 대학원. 석사학위논문.
- 정상은(2006). 집단치료놀이가 소속사시설아동의 문제행동 감소에 미치는 효과. 숙명여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 정숙연(2008). 자기조절집단상담 프로그램이 초등학생의 충동성 및 사회성에 미치는 효과. 공주대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 정은진(2010). 초등학교방문에 의한 모래 놀이치료가 저소득층 아동의 또래관계와 사회적 기술 향상에 미치는 효과. 남서울대학교 대학원. 석사학위논문.
- 정옥분(2002). 발달심리학. 서울 : 학지사
- 조봉환(2000). 인지행동 집단상담 프로그이 ADHD경향 아동의 학업 및 행동변화에 미치는 효과. 홍익대학교 대학원. 미간행 박사학위논문.

- 조숙경(2014). 만 5세아 초등학교 적응을 위한 리더십 프로그램 개발과 적용 효과. 숙명여자대학교 대학원. 박사학위논문.
- 주은선(2004). 치료놀이에 대한 개관. 열린교육실행연구.
- 주현정(1998). 고등학생의 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구 : 사회적 지지를 중심으로. 이화여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 지성애, 정대현(2006). 초등학교 일학년용 학교적응 척도 타당화 연구. 아동학회지.
- 진선남(2013). 집단놀이치료가 저소득층 한 부모가정 아동의 자아존중감과 공격성에 미치는 효과. 경성대학교 대학원. 석사학위논문.
- 최경희(2003). 독서활동을 이용한 구조화된 집단놀이치료. 대구대학교 재활과학대학원. 석사학위논문.
- 최경옥(2011). 책읽어주기 프로그램이 부적응 아동의 학교생활에 미치는 효과. 공주교육대학교 대학원. 석사학위논문.
- 최진희(2000). 아동의 행동문제와 또래 괴롭힘이 학교적응과 우정관계에 미치는 영향의 경로 분석. 숙명여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 하영례(2009). 집단놀이치료를 활용한 유아 사회정서적 유능감 프로그램 개발 및 효과. 전남대학교 대학원. 박사학위논문.
- 허남순(2005). 사회복지서비스 이용이 빈곤아동의 심리사회적 적응에 미치는 영향. 한국 사회복지학회.
- 허선윤 외(2010). 집단치료놀이 프로그램이 초등학교 1학년 아동의 자아탄력성과 내면화 장애에 미치는 효과. 전남대학교 대학원. 석사학위논문.
- 허정경(2014). 초등학생의 자기조절능력과 관련 변인들간의 관계. 한국엔터테인먼트 산업학회논문지.
- 허진, 이진숙(2007). 집단 치료놀이 프로그램이 부적응 유아의 유아교육기관 적응에 미치는 효과. 한국아동심리재활학회.
- 홍기철(1999). 인성교육을 위한 심리교육 프로그램의 탐색. 초등교육연구논총.
- Bronson(2000). Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture. NY: The Guilford Press.
- Dodge, K. A., (1991). Emotion and Social information processing. In J. Garber and K. A. Dodge(Eds.). The development of emotional regulation and dysregulation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kazdin. A. E. (1987). Conduct disorders in childhood and adolescence. Newbury park.

- CA: sage.
- Landreth, G. L. (1983). Play therapy in elementary school settings. In C. E. Schaefer & K. J. O' Connor, (Eds.), Handbook of play therapy (pp.200-212). New York: Wiley.
- O'connor,K.J.(2000).Structured ecosystematicplay therapy. In Landreth G.L., Sweeney,D.,& Homeyer .L.E.(Eds.).SanFrancisco:Jossey-Bass.
- O'connor,K.J.(2004).Groupplaytherapyprimer.New York:JohnWiley& Sons,Inc.
- Ray, D. C. (2016). Advanced play therapy: Essential conditions, knowledge, and skills for child practice. Seoul: Sigma Press.
- Ray, D., C., Armstrong., S. A., Balkin, R. S., & Jayne, K. M. (2015). Child-centered play therapy in the schools: Review and metaanalysis. Psychology in the Schools, 52(2), 107-123.
- Ray, D. C., Blanco, P. J., Sullivan, J., & Holliman, R. (2009). Child-centered play therapy with aggressive children. International Journal of Play Therapy, 18, 162-175.
- Ray, D. C., Muro, J., & Schumann, B. (2004). Implementing play therapy in the schools: Lessons learned. International Journal of Play Therapy, 13(1), 79-100.
- Ray, D. C., Schottelkorb, A., & Tsai, M. (2007). Play therapy with children exhibiting symptoms of attention deficit hyperactivity disorder.
- Sweeney, D. S., & Homeyer, L. E. (1999). 집단놀이치료 핸드북. 유미숙, 유재령, 우주영, 전정미. 공역(2009). 서울 : 시그마프레스.

## 부 록 목 차

부록 1. 연구 참여 동의서

부록 2. 부모용 설문지

부록 3. 교사용 설문지

부록 4. 프로그램 계획안

[부록 1] 연구 참여 동의서

<연구참여 동의서>

학부모님들 안녕하세요.

저는 돌봄교실 1학년 아동을 대상으로 약 두 달간 학교 적응을 돕기 위한 프로그램을 진행할 연구자 최다솔이라고 합니다.

아이들의 학교 적응을 돕기 위한 프로그램으로 신체활동과 구조적인 활동으로 구성된 치료놀이와 인지행동적인 활동을 통해 아동의 자기조절능력을 증진시키고자 합니다. 또한, 학교라는 새로운 환경 속에서 선생님, 친구들과 긍정적인 관계를 형성하고 긍정적인 상호작용을 도와 앞으로의 학교생활이 좀 더 즐거울 수 있도록 도움을 주고자 합니다.

- 본 프로그램은 조선대학교 일반대학원 상담심리학과 아동상담전공 놀이치료사가 진행합니다. 또한 보조치료사 2인이 함께 참여하게 됩니다.
- 프로그램의 효과를 검증하기 위한 사전·사후 검사지가 있습니다.
- 효과적인 프로그램 진행을 위해 활동 내용 및 결과물에 대해 관찰지를 작성하고 보관할 수 있습니다.
- 관찰 내용은 아동을 이해하고 프로그램 효과를 돕는 슈퍼비전 자료로 사용될 계획입니다.
- 본 프로그램에서 사용되는 활동지, 관찰지, 사전·사후 검사지는 연구자의 논문에 기재될 예정입니다.

단, 개인보호를 위해 필요시 가명으로 기재될 수 있으며 모든 자료는 연구 목적 이외로는 사용되지 않습니다.

안내드린 위 사항을 충분히 이해하고, 돌봄교실 1학년 아동의 입학 초기 학교 적응을 위한 인지행동 치료놀이 프로그램에 참여할 것을 동의합니다.

아 동 명 :

년	월	일	보 호 자 :	(서명 또는 인)
년	월	일	선 생 님 :	(서명 또는 인)
년	월	일	치 료 자 :	(서명 또는 인)

[부록 2] 부모용 설문지

안녕하세요.

저는 2017년 4월부터 6월까지 본 아동과 함께 학교적응을 위한 프로그램을 진행한 예비놀이치료사 최다솔이라고 합니다. 본 프로그램을 통해 참여한 아동의 변화가 있었는지를 파악하기 위해 이전에 실시한 설문지를 반복하여 실시하게 되었습니다. 번거로우시겠지만 성실하게 참여해주신다면 정말 감사하겠습니다.

본 설문지는 조선대학교 상담심리학과 석사 논문 ‘초등돌봄교실 1학년의 학교적응 프로그램’을 위한 설문입니다. 모든 응답내용은 옳고 그른 답이 있는 것이 아니며 본 연구의 목적 이외에는 절대 사용되지 않습니다.

각 문항을 주의 깊게 읽어 보시고 대상 아동에 대하여 평소 어머님께서 관찰하시고 생각하신 바를 솔직하게 표기하여 주시기 바랍니다. 본 설문지에 표기하는 사항은 연구에 매우 중요한 자료이므로 한 문항도 빠짐없이 신중하게 고려하여 작성해주시기 바랍니다.

귀중한 시간을 내어 본 연구에 협조하여 주셔서 감사합니다.

조선대학교 대학원 상담심리학과 아동상담전공 석사과정  
최 다 솔

지도교수 : 오 지 현

아동성명 : \_\_\_\_\_

문항	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	다소 그렇다	매우 그렇다
1. 무서움을 잘 타지 않는다.				
2. 다른 사람과 이야기하는 것을 두려워한다.				
3. 종종 안절부절 못한다.				
4. 평소에 낯선 사람 만나기를 두려워한다.				
5. 하찮은 것들을 두려워 할 때가 있다.				
6. 자주 깜짝깜짝 놀란다.				
7. 새로운 일을 시작하기 전에 걱정을 많이 하는 편이다.				
8. 어둠을 무서워한다.				
9. 쉽게 얼굴이 빨개진다.				
10. 예민하다는 말을 종종 듣는다.				
11. 결정을 잘 내리지 못한다.				
12. 죽을까봐 두려워한다.				
13. 사소한 일로도 걱정을 많이 한다.				
14. 좋지 않은 일이 벌어질까봐 걱정을 한다.				
15. 잘못을 저지르게 될까봐 걱정을 한다.				

문항	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	다소 그렇다	매우 그렇다
1. 늘 활기에 차 있다.				
2. 요즘 매사에 의욕이 없어 보인다.				
3. 쉽게 침울해진다는 말을 자주 듣는다.				
4. 늘 피곤해 보인다.				
5. 우리 아이가 갖는 관심은 몇 가지 없다.				
6. 죽음에 대해 자주 말한다.				
7. 자신감에 차 있다는 말을 자주 듣는다.				
8. 말이 별로 없다.				
9. 대개 혼자서 논다.				
10. 아이가 외로운 것 같아 걱정이 된다.				
11. 쉽게 지친다.				
12. 자신감이 너무 없다.				
13. 다른 아이들에 비해 더 신경질적이다.				
14. 우리 가족은 다른 가족에 비해 화목한 편이다.				
15. 거짓말을 곧잘 한다.				



문 항	그렇지 않다	가끔 그렇 다	자주 그렇 다
1. 행동에 따르는 결과가 있다는 사실을 이해한다. (예를 들어, 착하게 굴면 칭찬을 받고 그렇지 않으면 벌을 받는다.)			
2. 자신이 어떤 일을 잘 했다고 생각하면, 스스로 기분 좋아하며 자랑스러워한다.			
3. 자신이 어떤 일을 잘하지 못했다고 생각하면, 스스로 다른 방안을 탐색한다.			
4. 옳고 그름을 스스로 판단하여 행동한다.			
5. 반복되는 하루 일과는 자발적으로 수행한다. (예를 들어, 일어나서 씻고 밥을 먹고 옷을 입는 등의 행동.)			
6. 자신이 어질러 놓은 장난감을 잘 정리해 둔다.			
7. 혼자서 해결할 수 없는 일이 생기면 기꺼이 주변 사람들에게 도움을 청한다.			
8. 가지고 싶은 것이 생기면 즉시 가져야만 한다.			
9. 싫어하는 상황에서는 잠시도 가만히 있지 못하고 화를 잘 낸다.			
10. 충동적인 행동을 억제하기 힘들다. (예를 들어, 즉흥적이거나 결과를 고려하지 않는 등의 행동.)			
11. 원하지 않는 행동 또는 불쾌한 상황에서 공격적이거나 파괴적인 행동을 보인다.			
12. 부모가 없는 상황에서도 금지 했던 행동은 하지 않는다.			
13. 또래와의 협동 놀이를 할 때, 정해진 놀이의 규칙을 잘 따른다.			

14. 가정에서의 지켜야 할 기본적인 규칙을 무시한다. (예를 들어, 밥 먹기 전에 손 씻기, 밥 먹은 후 이 닦기, 늦게까지 TV보지 않기 등의 행동.)			
15. 길을 건널 때 보행신호를 잘 지킨다.			
16. 줄을 서서 자신의 차례를 기다린다.			
17. 약간의 슬픈 장면만 봐도 매우 크게 슬퍼한다.			
18. 약간의 끔찍한 장면만 봐도 심하게 불쾌감을 표현한다.			
19. 기쁜 일이 생기면 또래의 아이들보다 격렬하게 흥분하며 기뻐한다.			
20. 조금만 배가 고파도 쉽게 짜증을 낸다.			
21. 사회적인 모습이 반영된 가상놀이를 즐겨한다. (예를 들어, 소꿉놀이, 병원놀이, 시장놀이 등.)			
22. 친구들과 어울려서 노는 것을 좋아한다.			

**[부록 3] 교사용 설문지**

문항	전혀 아니 다	거의 아니 다	가끔 그렇 다	자주 그렇 다	거의 항상 그렇 다
1. 수업 중 안절부절 하고 계속 앉아 있기 힘들					
2. 학교에서 질서를 잘 지킴					
3. 정해진 규칙을 잘 지킴					
4. 실외활동시간에 질서를 잘 지킴					
5. 주어진 상황에 참을성을 가지고 일을 잘 처리함					
6. 공부시간에 딴 짓을 하거나 장난치지 않음					
7. 자기 물건 정리를 잘하고 교실의 물건을 잘 정리함					
8. 선생님의 안내(지시)와 요구에 잘 따름					
9. 등교시간, 수업시간, 쉬는 시간 등을 지켜서 행동함					
10. 수업시간에 주의를 기울이며 잘 들음					
11. 나이에 비해 어리게 행동함					
12. 매사에 의욕적임					
13. 의사표현이 확실함					
14. 자진해서 자신의 생각이나 의견을 잘 발표함					
15. 과제를 잘 해오며 준비물을 잘 챙겨옴					
16. 학교에서 놀이를 할 때 놀이(분의기)를 주도함					
17. 사고하고 탐구하려는 의욕이 많음					

18. 수업시간에 하는 활동에 적극 참여함					
19. 표정이 밝으며 쾌활 명랑함					
20. 모둠별 활동이나 전체 활동에 적극적으로 참여함					
21. 주어진 일에 대해 책임감이 강함					
22. 어려운 문제에 부딪치면 쉽게 좌절하지 않고 도중에 포기안함					
23. 장난감을 친구들과 나누어 가지고 놀					
24. 친구를 잘 도와줌					
25. 친구들이 교과서나 준비물을 가져오지 않으면 함께 보거나 빌려줌					
26. 친구가 슬퍼할 때 위로해 줌					
27. 친구들과의 갈등을 긍정적인 방법으로 해결함					
28. 다른 친구들이 사귀고 싶어 하는 인기 있는 아이임					
29. 친구들과 친하게 지냄					
30. 친구들과의 생활에서 통솔력이 있음					
31. 선생님을 지나치게 어려워하고 두려워함					
32. 선생님과 언제든지 자유롭게 이야기 함					
33. 가정이나 자신에게 일어나는 일을 선생님께 이야기하고 싶어 함					
34. 선생님께 인사를 잘 함					
35.필요로 할 때 선생님께 도움을 청함					

[부록 4] 프로그램 계획안

1회기	
주 제	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 만나서 반가워요</li> <li>· 마음을 열고</li> </ul>
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 프로그램 목표와 내용 이해하기.</li> <li>· 집단 내 약속 정하기.</li> <li>· 친밀감 형성하기.</li> </ul>
준비물	인형 2개, 도화지, 색연필, 필기도구, 활동지, 스티커, 물티슈, 간식
개 요	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 집단의 구조화 (치료자, 집단의 규칙, 스티커 나무에 대해 설명)</li> <li>2. 풍당풍당 자리바꾸기</li> <li>3. 동대문을 열어라</li> <li>4. 자기탐색</li> <li>5. 활동마무리</li> </ol>
이완활동	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 풍당풍당 자리바꾸기</li> <li>· 동대문을 열어라</li> </ul>
구조화된 활동	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 자기 탐색을 통해 자기의 모습을 이해하고 친구들에게 개방</li> <li>· ‘나’하면 떠오르는 것을 마인드맵이나 그림으로 나타낸다.</li> <li>· 내가 좋아하는 것, 내가 하고 싶은 것, 내가 중요하게 생각하는 것 등을 적어본다</li> <li>· 자신에 대해 소개하며 자연스럽게 돌아가며 이야기를 나눈다.</li> </ol>
느낌나누기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 친구들의 손을 닦아준다.</li> <li>· 서로 먹여주고 나눠 먹으면서 오늘 회기의 전체적인 소감들을 함께 나눈다.</li> </ul>

2회기	
주 제	친구 따라 같이하기
활동목표	· 각자가 설정한 규칙을 지켜보고 규칙의 중요성 알기.
준비물	색 테이프, 활동지, 필기도구, 물티슈, 간식
개 요	1. Check-up 2. 무궁화 꽃이 피었습니다. 3. 친구의 규칙 지키기 4. 활동마무리
이완활동	· 무궁화 꽃이 피었습니다.
구조화된 활동	1. 선을 따라 움직이며 대장이 리드하는 움직임에 다른 친구들이 따라하며 미션을 수행한다. 2. 돌아가면서 대장이 되어본다. 3. 내가 대장이 되었을 때 친구들이 나를 잘 따를 때와 그렇지 않을 때의 표정을 그려본다. 4. 학교생활에서 지시에 따라야 할 때가 언제인지 왜 필요한지 이야기 나누기
느낌나누기	· 친구들의 손을 닦아준다. · 서로 먹여주고 나눠 먹으면서 오늘 회기의 전체적인 소감들을 함께 나눈다.

3회기	
주 제	자신 있게 말할 수 있어요.
활동목표	· 친구들 앞에서 발표를 해봄으로써 자신감 키우기.
준비물	호루라기, 활동지, 필기도구, 물티슈, 간식
개 요	1. Check-up 2. 동글게 동글게 3. 그대로 멈춰라 4. 되고 싶은 내 모습 발표하기 5. 활동마무리
이완활동	· 동글게 동글게 · 그대로 멈춰라
구조화된 활동	1. 되고 싶은 나의 모습을 그려본다. 2. 많은 사람들 앞에서 발표할 때의 주의점을 설명하고 친구들 앞에서 발표해 본다. 3. 친구들끼리 발표가 끝난 후 칭찬카드를 전달하면서 긍정적인 피드백을 나눈다.
느낌나누기	· 친구들의 손을 닦아준다. · 서로 먹여주고 나눠 먹으면서 오늘 회기의 전체적인 소감들을 함께 나눈다.

4회기	
주 제	나의 학습태도
활동목표	· 수업시간에 자신의 태도를 알고 바른 태도를 갖도록 계획하기.
준비물	활동지, 필기도구, 물티슈, 간식
개 요	1. Check-up 2. 우리집에 왜 왔니 3. 부웅 깍 4. 학습태도 알아보기 5. 활동마무리
이완활동	· 우리집에 왜 왔니 · 부웅 깍
구조화된 활동	1. 수업시간 장면을 떠올리며 O,X퀴즈를 통해 바른자세와 옳지 않은 자세를 맞춰 본다. 2. 자신이 평소에 하던 부적절한 학습태도 중에서 1가지 고칠점을 이야기해본다. 3. 친구들끼리 발표가 끝난 후 칭찬카드를 전달하면서 긍정적인 피드백을 나눈다. 4. 책상과 의자에 수업시간에 맞는 바른자세로 앉아본다.
느낌나누기	· 친구들의 손을 닦아준다. · 서로 먹여주고 나눠 먹으면서 오늘 회기의 전체적인 소감들을 함께 나눈다.



5회기	
주 제	고, 미, 관 운동
활동목표	다른 사람에게 좋은 친구가 되는 것의 중요함 알기.
준비물	휴지, 활동지, 필기도구, 물티슈, 간식
개 요	1. Check-up 2. 미이라 만들기 3. 얼음 땡 4. 역할극 만들기 5. 활동마무리
이완활동	· 미이라 만들기 · 얼음 땡
구조화된 활동	1. 2인 1조로 ‘고마워’, ‘미안해’, ‘괜찮아’로 이야기를 꾸며 본다. 2. 친구들 앞에서 역할극을 시연해보고 피드백을 나눈다. 3. ‘고마워’, ‘미안해’, ‘괜찮아’라고 이야기 했던 경험에 대해 이야기를 나눈다.
느낌나누기	· 친구들의 손을 닦아준다. · 서로 먹여주고 나눠 먹으면서 오늘 회기의 전체적인 소감들을 함께 나눈다.

6회기	
주 제	고마워 친구야
활동목표	친구의 긍정적인 면을 찾아 사회적응력을 향상시키기.
준비물	포스트잇, 활동지, 필기도구, 물티슈, 간식
개 요	1. Check-up 2. 부르는 숫자만큼 일어나기 3. 포스트잇 빨리 떼기 4. 친구의 모습 그려보기 5. 활동마무리
이완활동	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부르는 숫자만큼 일어나기</li> <li>· 포스트잇 빨리 떼기</li> </ul>
구조화된 활동	1. 내 친구의 모습을 그려보고 장점, 고마웠던 일, 친구에 대한 느낌 등을 적어본다. 2. 친구들 앞에서 발표를 한다. 3. 친구들끼리 발표가 끝난 후 칭찬카드를 전달하면서 긍정적인 피드백을 나눈다.
느낌나누기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 친구들의 손을 닦아준다.</li> <li>· 서로 먹여주고 나눠 먹으면서 오늘 회기의 전체적인 소감들을 함께 나눈다.</li> </ul>

7회기	
주    제	나의 마음 너의 마음
활동목표	다른 친구의 감정표현 읽기
준비물	인형, 동화책 『기분을 말해봐』, 스케치북, 물티슈, 간식
개    요	1. Check-up 2. 오리오리 거위 3. 동화책 읽기 4. 감정맞추기 게임 5. 활동마무리
이완활동	· 오리오리 거위
구조화된 활동	1. 동화책을 통해 다양한 감정과 표현 방법을 알아본다. 2. 감정과 관련한 자신의 경험을 이야기 해본다. 3. 비언어적 표현을 활용한 감정 맞추기 게임을 통해 서로의 마음을 알아본다.
느낌나누 기	· 친구들의 손을 닦아준다. · 서로 먹여주고 나눠 먹으면서 오늘 회기의 전체적인 소감들을 함께 나눈다.

8회기	
주    제	고마우신 선생님
활동목표	교사와의 새로운 관계 모색
준비물	색 테이프, 활동지, 필기도구, 물티슈, 간식
개    요	1. Check-up 2. 오발뛰기 3. 선생님 그려보기 4. 활동마무리
이완활동	· 오발뛰기
구조화된 활동	1. 선생님의 모습을 그려보고 좋은 점, 고마웠던 일, 하고 싶은 말 등을 적어본다. 2. 친구들 앞에서 발표한다. 3. 친구들끼리 발표가 끝난 후 칭찬카드를 전달하면서 긍정적인 피드백을 나눈다.
느낌나누 기	· 친구들의 손을 닦아준다. · 서로 먹여주고 나눠 먹으면서 오늘 회기의 전체적인 소감들을 함께 나눈다.

9회기	
주    제	이런 초등학생이 될래요
활동목표	새로운 결심과 각오 다지기
준비물	동화책 『나 학교 안 갈래』, 활동지, 필기도구, 물티슈, 간식
개    요	1. Check-up 2. 빨간 불 초록 불 3. 거울 되어보기 4. 동화책 읽기 5. 멋진 초등학생 그리기 6. 활동마무리
이완활동	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 빨간 불 초록 불</li> <li>· 거울 되어보기</li> </ul>
구조화된 활동	1. 동화책을 활용하여 즐거운 학교생활을 위한 방법을 찾아본다. 2. 내가 생각하는 멋진 초등학생은 어떤 모습인지 그려 보고 적어 본다. 3. 친구들과 함께 이야기를 나눈다. 4. 친구들끼리 발표가 끝난 후 칭찬카드를 전달하면서 긍정적인 피드백을 나눈다.
느낌나누 기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 친구들의 손을 닦아준다.</li> <li>· 서로 먹여주고 나눠 먹으면서 오늘 회기의 전체적인 소감들을 함께 나눈다.</li> </ul>

10회기	
주 제	종결 파티
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 소감을 나누며 타인에게 감정 표현하기.</li> <li>· 파티를 통해 축하하고 종결을 수용하기.</li> </ul>
준비물	도화지, 필기도구, 물티슈, 간식
개 요	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Check-up</li> <li>2. 롤링페이퍼 적기</li> <li>3. 선물 증정</li> <li>4. 활동마무리</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 앞으로의 학교생활을 위한 다짐을 이야기해본다.</li> <li>2. 1회기부터 채웠던 스티커 나무가 다 채워졌는지 확인하고 선물과 교환한다.</li> <li>3. 10회기동안 함께 하면서 느낀 점을 나누고 서로에게 하고 싶은 말들을 롤링페이퍼에 적어본다.</li> </ol>	