

#### 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

#### 이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

#### 다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건 을 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 🖃





2016년 2월 교육학석사(무용교육)학위논문

> 강강술래 참여 아동의 사회정서 학습, 사회정서 발달 및 스트레스 해소의 관계

> > 조선대학교 교육대학원 무용교육 전공 송 윤 정

# 강강술래 참여 아동의 사회정서 학습, 사회정서 발달 및 스트레스 해소의 관계

2016년 2월 25일

조선대학교 교육대학원 무용교육 전공 송 윤 정



# 강강술래 참여 아동의 사회정서 학습, 사회정서 발달 및 스트레스 해소의 관계

지도교수 김미숙

이 논문을 교육학석사(무용교육)학위 청구논문으로 제출함.

2015년 10월

조선대학교 교육대학원

무용교육 전공

송 윤 정



## 송윤정의 교육학 석사학위 논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 박 준 희



위 원 조선대학교 교수 김 미 숙



위 원 조선대학교 교수 임지 형



2015년 12월

조선대학교 교육대학원



## 목 차

## Abstract

I.	서	론		1
1.	연구	그의	필요성	1
2.	연구	교의	목적	4
3.	연구	ュフトイ	설	5
4.	연구	그의	제한점	6
5.	용ㅇ	정 9	의	7
II.	이	르적	배경	10
1.	자 ㅇ	) 존	등중감	10
2.	지기	<del></del> 된	스트레스	15
3.	정시	기기	<u>.</u>	19
4.	사호	] - 장	g서 학습·····	23
III.	연	구년	항법	30
1.	연구	그대/	상	30
2.	조시	·도-	구 ·····	31
3.	연구	<sup>1</sup> 절:	차	38
4.	자료	문분	석	39
IV.	결	과	······································	41
1.	기술	글통기	계 ······	41
2.	다빈	년량	분석	45
3.	상관	·분	석	53



V. 논의	55
1. 초등학생 특성에 따른 자아 존중감, 사회-정서 요인과	
스트레스의 상호작용 효과	55
2. 자아 존중감, 사회-정서 요인과 스트레스의 관계	59
VI. 결론 및 제언	61
1. 결론	·61
2. 제언	63
국문요약	65
참고문헌	67
부록	74
<부록 1> 연구동의서 및 설명서	
<부록 2> 자아 존중감 질문지	
<부록 3> 지각된 스트레스 질문지	
<부록 4> 정서지능 질문지	
<부록 5> 사회-정서 학습 질문지	
<부록 6> 자아 존중감 질문지의 문항별 신뢰도 계수	
<부록 7> 지각된 스트레스 질문지의 문항별 신뢰도 계수	
<부록 8> 정서 지능 질문지의 초기 탐색적 요인분석 결과	
<부록 9> 사회-정서 학습 질문지의 초기 탐색적 요인분석 결과	





## <표 목 차>

丑	1.	설문조사 일정별 연구대상의 인구사회학적 특징	30
丑	2.	질문지의 문항구성과 반응형식	31
丑	3.	정서지능 질문지의 탐색적 요인분석 결과	35
丑	4.	사회-정서 학습 질문지의 탐색적 요인분석 결과	37
丑	5.	학년별 종속변수의 기술통계량	42
丑	6.	성별 종속변수의 기술통계량	43
丑	7.	무용경험 수준별 종속변수의 기술통계량	44
丑	8.	개별 종속변수의 오차변량의 동질성 검증 결과	46
丑	9.	종속변수에 대한 학년×성별×무용경험 수준의 다변량분석 결과	47
丑	10	. 단변량 <i>F</i> 검증 결과	49
丑	11	. 종속변수 간의 상관계수	54





## <그 림 목 차>

그림	1.	연구변인	•••••	•••••	•••••	••••••	•••••	•••••	•••••			. 4
그림	2.	정서표현	수준에	대한	학년고	가 무용	·경험	수준의	이원	상호작용	효과 …	51
그림	3.	또래관계	기술 수	군에	대한	학년과	- 무용	-경험				
		수준의 이	원 상호	작용	효과	•••••		•••••	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •			52





#### **ABSTRACT**

The Relationships between Children's Social-Emotional Learning, Social and Emotional Development, and Stress Relief in Ganggangsullae Classes

Song, Yoon-Jung

Advisor: Prof. Kim Mi Suk

Major in Dance Education

Graduate School of Education Chosun

University

The purpose of this study were to investigate whether elementary school students' perceptions of self-esteem, perceived stress, emotional intelligence, and social-emotional learning variables differ by grade, gender, and level of dance experiences (high/low) and examined the relationships among these dependent variables.

Subjects were 457 elementary school students (109 fourth grade, 348 fifth grades, 220 boys, 237 girls). Students responded to a set of questionnaire assessing self-esteem, perceived stress, emotional intelligence, and social-emotional learning. Data were analyzed using descriptive statistics, exploratory factor analysis, reliability, 2(grade)×2(gender)×2(dance experience) MANOVA, and correlation.

The results of this study were as follows;



First, the two-way interaction between grade and the level of dance experience significantly influenced to the emotional expression in a subfactor of emotional intelligence. Fourth grade students with high dance experience reported higher self-expression than those with fifth grades and low dance experience.

Second, the two-way interaction between grade and the level of dance experience significantly influenced to the peer relationship skills of social—emotional learning variables. Fourth grade students with low dance experience reported higher peer relationship skills than those with fifth grades and high dance experience.

Third, all dependent variables (self-esteem, perceived stress, emotional expression, and social-emotional learning variables) did not differ by grades and gender. But self-express in making decision and peer relationship skills significantly differed by the level of dance experience. Students with high dance experience showed higher self-expression, whereas students with low dance experience reported higher peer relationship skills than others.

Fourth, elementary school students' perception of stress was negatively related with self-esteem, emotional expression, self-expression in making decision, peer relationship skills, and self-perception/management regulation. But the relationships among self-esteem, emotional expression, self-expression in making decision, peer relationship skills, and self-perception/ management regulation were positively interrelated each other.

These finding suggest that the level of dance learning experience can not only



contribute to enhance elementary school students' emotional intelligence, but also perceived stress in school and daily life can negatively affect on the development of self-esteem, emotional intelligence, self-expression in making decision, peer relationship skills, and self-perception/management regulation. In conclusion, this study suggests that it is very important to design dance programs and teaching-learning strategies appropriated to the development of positive self-concept and efficient social-emotional learning.

Key words: Dance Education, Ganggangsullae, Self-esteem, Perceived Stress, Emotional Intelligence, Social-Emotional Learning





### I. 서 론

### 1. 연구의 필요성

오늘날의 초등학생은 풍요로운 물질문명과 더불어 대학입시라는 지나친 경쟁논리 속에서 성장함으로써 스트레스 지각으로 인한 정서적 불안정과 타인과 공감대를 형성하지 못하며, 공동체 속에서 함께 더불어 살아가는 것을 배우기보다는 개인주의 성향을 먼저 배우게 되어 긍정적이며 원만한 사회-정서적 기술을 발달시키는데 큰 어려움이 뒤따르고 있다. 또한 급속한 사회의 변화에 따라 전통적인 가족의 구조와 기능이 변하여 사회적 적응력이 약화되는 아동들이 점차 증가하고 있는 실정이다(김영수, 박현주, 2008).

이러한 문제를 해결하기 위한 일환으로 국내의 많은 연구들이 무용과 신체적 표현활동을 비롯한 다양한 학습활동 프로그램을 아동들에게 적용하여 지각된 스트레스(김수빈, 이숙, 2009; 이정은, 강영심, 2010), 자아 존중감(김하나, 2010; 서지혜, 2006; 양예슬, 2014; 정선아, 양지윤, 최은실, 2014), 정서지능(김광선, 김미선, 2008; 김광수, 이시화, 2009; 배서영, 2014; 서민화, 2013; 장완수, 2011; 장완수, 최미숙, 2012; 정숙경, 2006; 하수현, 2014), 그리고 사회-정서적 발달(김예지, 2015; 권영웅, 2011; 유영란, 2010; 안은희, 2008; 임자연, 2012; 홍정아, 2013)에 미치는 실증적 효과를 검증해오고 있다.

지각된 스트레스란 개인이 가진 자원을 요구하거나 그 한계를 초월하여 개인의 안녕을 위협한다고 평가되는 인간과 환경간의 특정한 관계를 말한다 (Lazarus & Folkman, 1984). 아동들의 스트레스를 연구한 최근의 연구결과에 의하면, 아동도 학교와 일상생활에서 성인 못지않게 스트레스를 경험하고 있으며, 아동이 경험하는 스트레스가 정서적 부적응이나 건강상태(박미숙,



2005), 자기개념(김춘경, 조민규, 2014), 우울(남윤주, 이숙, 2008), 주관적 안녕감(김영수, 박현주, 2008; 오지운, 신나나, 2014), 건강(박미숙, 2005), 학교생활 적응(박혜원, 진미경, 2015) 등에 부정적인 영향을 준다고 보고되고 있다.

이들 연구결과에 비추어 본다면, 아동의 스트레스를 감소시켜 줄 방안을 마련하고 적용해 보는 연구가 활발히 진행될 필요가 있다. 더 나아가 아동들로 하여금 안정적인 발달과 성숙을 이루어 건강하고 생산적인 생애를 준비할수 있도록 도와줘야 할 것이다. 이를 위해 우선적으로 아동들로 하여금 바람직한 사회적 적응력과 올바른 성격형성에 중요한 역할을 하는 자아 존중감을 증진시켜주는 것이 필요하다.

자아 존중감이란 자신에 대한 평가 및 정서적 반응을 의미한다(Rosenberg, 1965). 아동의 자아 존중감은 학교적응과 정신건강(도급혜, 2008; 장정은, 장성화, 김순자, 최성렬, 이주연, 2013), 인성(성은현, 2005)과 관련이 있으며, 아동의 무용참여는 이들의 자아 존중감과 대인관계 기술 증진, 또는 우울증 감소에 효과가 있는 것으로 보고되고 있다(김하나, 2010; 서지혜, 2006). 또한다른 연구는 모래놀이(양예슬, 2014) 및 사회-정서 학습 프로그램이 아동의자아 존중감과 또래관계 및 정서행동 문제에 효과가 있다고 보고하고 있다(정선아 등, 2014).

그러나 아동의 자아 존중감은 연구에 따라 연령(또는 학년)이 증가할수록 감소하거나 연련의 변화에 따라 불규칙하게 변화한다는 등 일관되지 않다. 최근 연구(Orth, Maes, & Schmitt, 2015)에 의하면, 아동의 자아 존중감은 일생 동안 변화의 과정을 거치게 되는데, 아동기에서 나이가 들수록 증가하지만 노년기에는 극적으로 감소한다. 이 결과는 아동기의 자아 존중감은 연령에 따라 차이가 있고, 그 차이는 어린 아동보다는 고학년 아동의 자아 존중 감이 더 낮다는 사실을 시사한다.

다른 연구는 아동의 정서지능이 스트레스를 경감하고 이에 대처하는데 궁



정적인 영향을 준다고 알려져 있다. 정서지능이란 사회적 지능의 한 부분으로서 자신과 다른 사람의 감정, 정서를 평가하고 변별하며, 이러한 정보를 활용하여 자신의 사고와 행동을 이끄는데 사용할 수 있는 능력을 말한다 (Salovey, Mayer, & Caruso, 2000). 기존의 연구는 무용과 표현활동 프로그램이 아동의 스트레스 해소와 대처(김광선, 김미선, 2008) 뿐만 아니라 정서지능과 또래관계 등의 사회성 향상에 긍정적인 효과가 있다고 보고하고 있다 (김광수, 이시화, 2009; 배서영, 2014; 서민화, 2013; 장완수, 2011; 장완수, 최미숙, 2012).

최근 연구에 의하면, 강강술래 참여가 자아 존중감과 정서지능, 사회성, 그리고 스트레스 해소에 긍정적인 효과가 있다(고희숙, 2004; 고희숙, 양명환, 2004; 김유진, 2007; 김은애, 2011; 박경숙, 2012; 장진영, 2011; 최민영, 2015). 다른 연구는 정서지능이 아동의 또래관계 기술과 사회적 유능감과도 긍정적인 관계가 있다고 보고하고 있다. 하지만, 문태형(2000)은 아동의 정서지능발달은 학년, 성별, 부모의 학력, 지역, 가족 구성원의 특징 등 제반 변수들에따라 차이가 있다고 보고하였다.

더욱이 정서지능은 아동의 사회-정서 학습과도 밀접한 관계가 잇는 것으로 알려져 있다. 사회-정서 학습이란 학습, 관계 형성, 일상적인 문제 해결, 성장과 발달에 요구되는 복잡한 요구조건에 적응하기 등과 같이 자신에게 주어진 과제를 성 공적으로 다룰 수 있는 방식으로 생활에 대한 사회적, 정서적 측면들을 이해하고, 표현하며 다룰 줄 아는 능력을 말한다(Romasz, Kantor, & Elias, 2004).

기존 연구는 표현활동을 이용한 사회-정서 학습 프로그램이 정서지능과 친사회적 관계기술 증진에 효과가 있다고 보고하고 있다(유영란, 2010; 이정화, 2012). 하지만 아동의 사회-정서 학습은 아동이 참여하는 프로그램의 내용과학습 구조, 흥미와 가치 지각, 개인적 특성(예; 성별, 학년, 과거 경험 수준등) 및 교수-학습 전략에 의해 영향을 받기 때문에(이다미, 2014; 이정화, 이



## スグロウェ CHOSUN UNIVERSITY

한주, 2013), 사회-정서 학습이 지속되거나 감소할 수 있다(신현숙, 2011).

강강술래란 공동체의 구성원들이 평등한 관계를 유지하면서 참여하여 집단적인 가무를 통해 흥과 사기를 돋고 공감대를 형성하면서 공동체의식과 일체 감을 고양시키는 집단무용인 소리춤의 특징을 갖고 있다(오승지, 2002). 이러한 강강술래의 특징은 아동들로 하여금 사회-정서적 학습과 발달 및 스트레스 감소에 긍정적인 효과가 있을 것으로 가정된다.

이상으로 기존의 연구결과를 종합하면, 아동의 발달학적 측면에서 표현활동 참여가 자아 존중감, 정서지능 및 사회-정서 학습에 효과가 있고, 또한 강강술래 프로그램 참여가 자아 존중감과 자기표현 및 사회성 발달에 효과가 있고 상호 관련이 있지만, 일부 연구는 자아 존중감, 정서지능 및 사회-정서학습이 아동의 중요한 개인차 변수인 학년(연령)과 성별, 과거 경험수준에 따라 차이가 있음을 제시하고 있다. 따라서 이 연구를 통해 강강술래에 참여하는 아동의 학년과 성별 및 과거 무용학습 경험 수준에 따라 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능 및 사회-정서 학습에서 상호작용 효과를 보이며, 이들 변수들 간에 어느 정도 관계가 있는지를 우선적으로 분석할 필요가 있다.

#### 2. 연구의 목적

이 연구는 초등학생들을 대상으로 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능, 그리고 사회-정서 학습에 관한 조사연구와 실험연구의 결과들에 기초하여, 다음과 같이 두 가지의 연구목적을 설정하였다. <그림 1>은 이 연구의목적을 달성하기 위해 선택된 독립변수와 종속변수들을 제시한 것이다.

독립변수인 학년과 성별은 일반적으로 모든 연구 주제에 있어서 가장 중요하게 고려해야 할 개인차 변인이라 할 수 있다. 또한 학생들의 학습경험 수





준과 같이 특정 활동에 대한 경험 수준도 종속변수에 영향을 미치는 중요한 개인차 변수이라는 점에서, 이 연구에서도 무용경험 수준은 중요한 개인차 변수로 설정되었다.

첫 번째 연구의 목적은 강강술래 프로그램에 참가하는 초등학생의 학년과 성별, 그리고 무용경험 수준(고/저)에 따라 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정 서지능, 그리고 사회-정서 학습의 조합된 점수에 상호작용 효과를 가지는지 를 검증하는 것이다.

두 번째 연구의 목적은 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능, 그리고 사회-정서 학습 하위차원 간의 상호 관계성 정도를 검증하는 것이다.

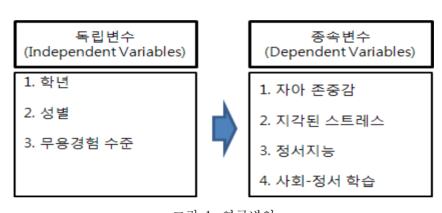


그림 1. 연구변인

### 3. 연구가설

이 연구는 초등학생들의 학년과 성별, 그리고 무용경험 수준은 '동등집단 실험설계를 적용한 연구'와는 달리 각 집단의 사례수가 동일하지 않는 불균 형 설계를 적용하였다. 따라서 이 연구는 불균형 설계로 인한 결과해석의 어 려움을 감안하여 주효과(각 독립변수별 종속변수의 차이)와 상호작용 효과





(종속변수에 대한 독립변수들의 상호작용 효과)에 대한 설명력을 동시에 연구문제로 설정하지 않았다(양병화, 2006).

따라서 이 연구에서는 세 가지 요인 즉, 초등학생의 학년×성별×무용경험수준에 의한 삼원 다변량 분석과 상관분석을 이용하여 두 가지 연구가설을 검증하였다. 앞서 제시된 두 가지의 연구목적에 따라 다음과 같이 연구가설이 설정되었다.

- 첫째, 강강술래 프로그램에 참가하는 초등학생의 학년과 성별, 그리고 무용 경험 수준(고/저)에 따라 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능, 그리고 사회-정서 학습의 하위차원에서 상호작용 효과를 나타낼 것 이다.
- 둘째, 강강술래 프로그램에 참가하는 초등학생들의 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능, 그리고 사회-정서 학습의 하위차원 간에는 상호 관계가 있을 것이다.

#### 4. 연구의 제한점

다음은 이 연구의 주요 범위와 내용을 제시한 것이다.

첫째, 이 연구에 참여하는 대상은 지리산 학생수련장이 수련활동의 일환으로 운영하는 강강술래 프로그램에 참가하는 남녀 고학년 학생들이지만, 실제 자료분석은 4~5학년 초등학생들로 제한되었다. 그 이유는 강강술래 프로그램이 학생수련장의 연간입소 일정표에 따라 운영되지만, 입소하는 초등학생들의 인원과 학년은 입소일정 및 초등학교마





다 다르기 때문이다.

- 둘째, 이 연구의 주요 내용은 지리산 학생수련장이 운영하는 다양한 수련 활동 중에서 강강술래 프로그램의 참가를 신청하고 입소한 초등학생 들의 학년, 성별과 무용경험 수준에 따라 이들의 자아 존중감, 지각 된 스트레스, 정서지능, 그리고 사회-정서 학습 수준에 차이가 있는 지를 알아보는 것이다.
- 셋째, 초등학생의 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능, 그리고 사회-정 서 학습 수준은 부모의 양육방식과 소득을 비롯하여 다양한 사회· 경제적 요인들과 개인차에 의해 영향을 받을 수 있다. 그러나 자기보 고식 설문지에 의존하는 이 연구에서는 이들 요인과 개인차를 고려 하지 못하였다.

### 5. 용어정의

이 연구에서 사용되는 주요 용어는 자아 존중감(self-esteem), 지각된 스트 레스(perceived stress), 정서지능(emotional stress), 그리고 사회-정서 학습 (social-emotional learning)이다. 본 연구에서 각 용어의 의미는 다음과 같다.

#### 1) 자아 존중감

자아 존중감이란 자기 자신에 대하여 만족하고 긍정적으로 생각하는 정도를 의미한다(Rosenberg, 1965). 자아존중감은 학자들에 따라 단일 차원적인 개념 또는 다차원적 개념으로 간주되고 있지만(김희화, 김경연, 1999), 이 연구에서는 자아 존중감의 개념을 자신에 대한 평가 및 정서적 반응으로 정의한 Rosenberg(1965)의 단일 차원적 개념이 적용되었다. Rosenberg(1965)가





제작한 자아 존중감 질문지는 국내 무용관련 연구들에서도 사용되고 있다(김하나, 2010; 서지혜, 2006).

#### 2) 지각된 스트레스

지각된 스트레스란 주위 환경(예; 일상생활, 학교생활, 직장 등)이 개인에게 가해지는 요구와 그 요구에 대응하는 심리적 반응과정을 의미한다(Lazarus & Foklman, 1984). 즉, 내·외적 요구가 자신이 가지고 있는 자원을 초과하여 요구에 적절하게 반응할 수 없을 때 스트레스를 경험하는 것을 말한다. 이 연구에서는 초등학생들이 일상생활과 학교생활에서 여러 가지의 원인으로 경험하는 스트레스 수준을 의미한다.

#### 3) 정서지능

정서지능이란 사회적 지능(social intelligence)의 한 부분으로서 정서를 평가하고 표현하는 능력, 감정에 접근하고 사고를 촉진시킬 수 있는 능력, 정서 및 정서와 관련된 지식을 이해하는 능력, 그리고 정서적, 지적 성장을 도모하기 위해 정서를 조절하는 능력 등 네 가지의 능력을 포함하는 지능을 의미한다(Salovey & Mayer, 1997). 정서지능은 국내에서 '감성지능'으로 번역되어혼용되고 있다. 본 연구에서 정서지능은 Salovey와 Mayer(1997)의 주장에 근거하여 초등학생의 정서인식, 정서표현, 감정이입, 그리고 정서조절 능력을말한다. 국내에서도 몇몇 연구들이 무용(또는 표현활동)이 정서지능과 관련이 있음을 보고하고 있다(김화숙, 2010; 이다미, 2014; 장완수, 최미숙, 2012).

#### 4) 사회-정서 학습

사회-정서 학습이란 사회적 정서적 유능성(social and emotional competence)을 증진하여 정신병, 정신이상 행동 및 정서 장애, 문제 행동의





예방과 건강한 성인으로 성장 및 발달을 의미한다(Coryn, Spybrook, Evergreen, & Blinkiewicz, 2012). 이 연구에서는 초등학생이 자신의 정서에 대한 지각과 관리능력을 발달시키고, 중요한 개인적, 학업적 목표를 설정하며, 사회적 지각과 대인간 기술을 화용하여 긍정적인 관계를 지속하며, 학교와 삶에서 성공을 거두기 위해 적절한 의사결정과 책임감 있는 행동을 학습하는 것을 말하다(Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, & Haynes, 1997). 국내에서는 일부 연구자가 무용(표현활동 포함)이 아동의 사회-정서학습능력을 증진하는데 효과가 있음을 보고하였다(유영란, 2010; 이정화, 2012).





## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 자아존중감

#### 1) 자아 존중감의 개념

자아 존중감(Sslf-esteem)은 한 인간으로서 자신의 가치에 대한 주관적 판단과 평가를 내포하는 개념이다. 즉, 자아 존중감은 인간행동의 동기적 요소로 작용하여, 개인의 행동의 이해와 더불어 개인의 적응 및 건강한 성격발달에 중요한 요소로써 작용하며, 자아존중감이 높은 사람은 자기의 모든 생활을 가치 있고 보람 있다고 생각하면서 자신 있게 행동하기 때문에 자존심과자긍심이 높으며, 이에 따라 안정된 성격과 바람직한 행동특성을 소유하게되어 대인관계에서도 원만한 사회생활을 영위할 수 있게 된다(이영석, 최외선, 1996).

반면에 자아존중감이 낮은 사람은 자기 자신을 쓸모없고 무가치하며 약하다고 생각하여 이런 자아체제에 따라 행동하게 되므로 스스로 자신을 학대하고 열등감을 가지게 되며, 불안한 성격과 심리 상태에 놓이게 된다(장여숙, 최외선, 2000).

특히 아동의 경우, 이러한 자아 존중감을 정립, 발달시키는 단계로서, 자칫 부정적인 방향의 자아존중감이 형성된다면, 자신에게 주어진 문제에 대한 해 결력을 키우지 못하게 되고 상황적응력이 낮아지게 되어 신체적, 심리적, 사 회적 측면에서 일탈을 보이는 경우가 많아 아동의 자아 존중감 발달을 위한 연구와 노력이 필요하다.

더욱이 아동의 자아존중감은 발달과 적응 측면에서 핵심적 역할을 하며 행동, 동기, 성취 및 사회적 관계에 이르기까지 폭넓게 영향을 미친다



(Coopersmith, 1967; Harter, 1993). 그러므로 건전한 자아 존중감의 형성은 아동기 발달 및 교육에 있어서 매우 중요한 요소이다.

또한, 아동의 자아존중감은 교육적, 심리적 측면 그리고 신체적 측면에도 영향을 미친다(도금혜, 2008). 아동의 자아존중감이 높을수록 긍정적인 신체 상을 가지고, 높은 자아존중감이 높은 신체상과 관련이 있으며, 자아존중감이 높으면 자신의 외모 매력이 높다고 지각한다.

이렇듯 자아존중감은 인간다운 삶을 살아가게 하는 데 있어 매우 중요하며, 특히 아동·청소년기의 자아 존중감 형성의 중요성은 무엇보다 중요하다. 아동으로 하여금 건전한 자아 존중감을 형성시켜 스스로 문제를 해결할 수 있도록 돕는 일은 학교는 물론 가정과 우리 사회전체의 시급한 과제라 할 수 있다.

이러한 자아존중감은 내적요소와 외적요소의 두 가지 구성요소를 가진다. 외적 자아존중감은 다른 사람이 자기를 소중히 대해주기 때문에 행기는 명 성,지위,평가 그리고 사회적인 성공에 기초를 두고 있는 것으로 다른 사람 이 나를 어떻게 생각하고 어떻게 반응하는가에 의해 결정된다. 반면에 내적 자아 존중감은 내적으로 자기를 높게 평가하는 감정을 느낄 때 생기는 것으 로,나 자신이 가치 있는 존재이며 어떤 상황에서도 적절한 존재라고 생각하 는 것을 말한다(김호숙, 2005; 김하나 2010 재인용).

이러한 자아존중감은 우리 인간의 삶의 질에 큰 영향을 미친다. 더욱이 아동기의 자아 존중감 형성은 그 아동의 삶의 질 향상, 바람직한 성격형성, 그리고 사회구성원으로써 그가 속한 사회집단의 구성원으로서 역할 및 기능수행을 가능하게 한다.

#### 2) 자아 존중감과 관련변인의 관계

자아 존중감은 다양한 사회, 인적 변인들과 관련이 있는 것으로 알려져 있



다. 가령, 부모나 교사, 또래 등으로부터의 사회적 지지는 긍정적 자아 존중 감 형성과 관련하여 중요한 선행요인들 중 하나로 알려져 있다. 학령기 아동을 대상으로 한 연구들에서 가족, 또래 및 교사의 지지가 높을수록 아동은 행복감과 자아존중감이 높아지는 것으로 나타난다. 이러한 사회적 지지 중아동의 경우에는 나이가 어릴수록 부모의 지지가, 나이가 많아질수록 또래로부터 얻는 지지가 아동의 자아 존중감 형성에 크게 기여하는 것으로 나타난다(Parket al, 2011).

이는 아동기에서 청소년기로 성장함에 있어 또래와 의사소통의 질이 높고 또래에게 높은 신뢰감을 느끼는 등 또래와 좋은 애착관계를 형성하고 더 많 은 행복감을 경험하는 경향이 있다 반면, 부정적 또래경험은 자아 존중감 및 행복감과 관련하여 또래로부터 괴롭힘을 많이 경험한 청소년은 정서적 불안 및 자아존중감이 낮은 것으로 보고되고 있다(Martin & Huebner, 2007).

자아 존중감은 또한 자기효능감과 창의적 인성과 관계가 있다고 알려져 있다. 자아 존중감과 일반적 자기효능감과의 관계에 대하여 살펴보면, 자아 존중감은 과제난이도 선호를 제외한 일반적 자기효능감의 하위요인들(자신감, 자기조절 효능감 등)과 유의한 정적 상관관계에 있다(성은현, 2004).

자신에 대해 긍정적인 생각을 가지는 자아존중감이, 자신감을 갖고 문제해결을 위한 자기조절을 잘하여 자신이 어떤 상황에 잘 대처할 수 있을 것이라고 기대하는 일반적 자기효능감과 관련이 있다. 또한 자아존중감이 어려운 문제를 선호하는 일반적 자기효능감의 하위요인과 관련되어 있지 않음으로, 둘은 긴밀한 관계를 가지지만 구별되는 개념이며 서로 독립적인 변인임을 알수 있다.

긍정적 자아존중감은 호기심을 제외한 모든 창의적 인성요인들과 유의한 정적 상관을 갖는다. 김애경(2001)은 4년제 유아교육과 학생을 대상으로 연구 한 결과 자기긍정적인 자아개념이 높은 사람이 창의적 특성을 측정하는 창의



성 점수에서 높았다고 보고하였지만. Dowd(1989)는 자아개념 또는 자아존중 감과 창의성의 관계는 사용된 도구에 따라 일관되지 않는다고 하여 두 변인 은 서로 밀접한 관계를 가지나, 독립적이라고 할 수 있다.

자아 존중감은 또 자아개념과의 밀접한 관계가 있다. 자아개념이란 자기자신의 능력, 태도, 느낌 등을 기반으로 주관적으로 평가하는 자신에 대한 견해이다. 사물에 대한 인지와 그에 따르는 행동들이 자신의 능력과 태도 등과어울려져서 타인과 구별되는 자신에 대한 주관적인 평가들을 만들어 내게 되고 이 평가들이 모여서 자신의 자아개념을 정립해 나가게 되는 것이다.

그러한 의미에서 아동이 자신에게 내리는 개개의 주관적인 평가는 커다란 의미를 가지게 된다고 할 것이며, 아동이 자신의 어떤 행동 또는 생활패턴에 대하여 어떤 정보(평가지표)를 가지는지에 대한 중요성이 크다고 할 것이다. 그러한 가치관들은 자기 스스로 정립된 것들도 있겠지만 주위 사회집단에서 지득하게 되는 자아개념 형성을 위한 정보들 또한 많은 비중을 차지하게 된다. 그래서 자아개념의 정립에 필요한 정보제공자로서의 부모와 친구, 그리고 교사들의 역할이 매우 중요하다.

또한 자아개념은 자아 존중감 형성에 중요한 요소서 작용하면서, 선천적으로 얻게 되는 것이 아니라 태어나면서부터 청년기에 이르기까지 중요한 타인과의 상호작용이나 많은 경험을 통해 성장·발달된다. 자아개념이 발달하는시기에 자신에 대한 부정적인 평가, 자아개념 형성의 부정적인 정보의 습득등은 결국 부정적인 자아개념 형성을 이어지게 되고, 이는 아동들의 정서적인 문제를 야기시키고 결국은 반사회적인 행동으로 표출되거나, 반사회적인성향 등을 심리 내면에 지니게 되어 자아 존중감 형성에 부정적 영향을 미치게된다.

결국 인간의 자아개념은 인간이 성장하는 과정에서 많은 요인들과의 상호 작용에 의하여 만들어지고 발달되는 것으로써, 자아 존중감 형성의 중요한



요인으로 작용한다.

자아 존중감은 아동의 사회성과도 관계가 있다. 하나의 개채가 다른 개채와 더불어 서로관의 상호작용을 통해 원만한 관계를 형성하고 교류함으로써 만들어지는 것을 사회라 하고 이 사회생활에 적응할 수 있는 심리적인 경향성을 사회성이라고 한다. 특히 인간의 사회성은 사회적 행동이 내면화된 것으로, 이는 경험이라는 후천적 교육에 의해 습득되어지는 사회적 습관이며 나아가 사회적 행동의 근본적 모티브가 되는 것이다. 그러므로 사회성은 교육을 통한 경험에 의해서 형성된다(강정희, 2010).

사회성은 인간관계 형성 및 유지에 필요한 적절한 능력으로(김귀순, 2003) 기피, 방관, 비사교성, 비활동성과 대비되는 특징을 갖는다. 이러한 사회성은 다양한 친구들과의 상호작용, 여러 가지 활동에 적극적이고 능동적인 자세로 참여하고 주변사람들과 우호적인 관계를 이루어 가면서 긍정적인 자아개념의 발달과 함께 사회성이 형성되어 가게 된다.

특히 아동기와 초등학교 저학년기의 사회성 발달이 바람직한 성격의 형성, 긍정적인 가치관 정립에 있어서 매우 중요하며, 이 시기의 아동들은 가정에서 배운 인간관계와 도덕성 규율 등이 또래집단을 거쳐 학교라고 하는 사회로 이어지고 발전된다. 특히 아동은 신체활동을 통하여 친구들과 협동적인관계와 경쟁적인 관계를 맺으면서 남의 의견을 존중하고 규칙의 준수, 예절, 협동, 경쟁 등을 학습하고 내면화함으로써 타인과의 상호협조, 책임성, 자율성, 성취감, 사교성 등을 발달시켜 나가게 된다(하지원, 1993).

사회성은 유아기와 아동기를 거치면서 대부분 형성된다는 점에서 차이가 있지만 한 인간으로서 자신에 대한 주관적 평가인 자아 존중감 형성에 있어서 사회성의 발달이 매우 중요한 요인으로 작용한다는 점은 명확하다.





#### 2. 지각된 스트레스

#### 1) 지각된 스트레스의 개념

일상생할 속에서 누구나 스트레스를 경험하며, 이러한 스트레스를 어떻게 관리하고 대처하느냐에 따라 개인의 성취와 행복이 좌우되기 때문에 스트레 스에 관한 연구는 중요한 연구영역이다(박성옥, 이진숙, 2003).

스트레스를 처음으로 명명한 Selye(1976)은 "스트레스란 신체에 가해진 어떤 요구에 대하여 신체가 수행하는 일반적이고도 비특징적인 반응이며, 만약어떤 변화가 야기되어 이 변화가 신체의 항상성을 무너뜨리게 되면 신체는 스스로 보호하기 위해 신체가 보유하고 있는 여러 가지 자원을 재정비함 으로써 대인적인 반응태세를 취하게 된다"라고 보았다.

특히 아동이 초등학교에 입학하게 되면 가정이나 이웃에 국한되던 생활환경이 학교라는 보다 넓은 범위로 확대되어 감에 따라, 규칙적인 생활과 다양한 사회적 적응을 요구 받는다. 더구나 현대의 급속한 사회변화로 아동에게기대와 요구가 많아져 아동들은 미처 준비가 되기도 전에 다양하고도 높은수준의 성취를 해야 하므로 과도한 스트레스를 경험하게 된다(Elkind, 1984).

이러한 아동의 스트레스는 크게 4가지로 분류할 수 있다. 첫째, 학업 스트레스이다. 학업에 관한 스트레스는 시험에 관한 것이 가장 많은 비중을 차지하고, 교사의 단조로운 수업, 편애, 소수학생 위주의 수업 등이 있다. 이러한학업스트레스는 학교 내에서 갈수록 증가하는 경쟁으로 인한 것이 대부분이며, 아동들은 불안함을 느끼고, 학업성취와 창의성이 저하되고, 부정적·적대적 대인관계가 형성되며, 학업의 응집력이 낮아진다. 둘째, 친구관계 스트레스 영역이다.

아동이 겪는 스트레스 중 대인관계에서 비롯되는 스트레스가 빈도가 가장 높으며, 그 비중도 가장 높을 정도로 아동들은 또래집단과의 관계가 중요하



다. 그래서 친구와의 싸움, 친구들로부터의 소외, 힘센 친구의 괴롭힘 등은 친구관계에서의 구체적 스트레스가 된다. 이러한 스트레스를 많이 받는 아동일수록 교사에게 반항적이고, 친구들에게 공격적인 행동을 보이는 등 사회적 상호작용을 회피하는 성향과 자기 파괴적인 성향이 강한 것으로 나타났다(문신정, 2004).

셋째, 가족관계 스트레스 영역이다. 일반적으로 부모의 부부관계, 가정의경제적·문화적 상태 등에서부터 부모가 자신을 다른 형제나 친구와 비교하거나, 과외나 학원 다니기를 강요하기, 부모의 지나친 관심과 과잉기대 그리고부모의 권위적 군림 및 이혼 등이 아동에게 스트레스를 초래한다.

넷째, 개인생활 스트레스 영역이다. 개인생활 스트레스 영역은 건강 및 신체발육, 부적응행동과 여가생활 등을 말하며(김용수, 박현주, 2008), 내·외적인 자극에 대한 개인이 상호작용하는 심리적 과정에서 스트레스가 발생한다고 볼 수 있다.

이러한 스트레스는 적절히 경험하면 생활에 활력을 주거나 도움이 될 수 있지만 과도하게 축적되거나 한꺼번에 많은 스트레스에 노출 될 경우 정신적·신체적 피해를 입을 수 있고, 이러한 경험이 계속될 경우 정신질환과도 연결될 수 있다고 알려져 있다(최영희, 박영애, 박인전, 신민섭, 2002).

구체적으로는 식욕감퇴, 야뇨증, 말더듬기, 근육경련 등의 신체적 반응과 불안, 신경쇠약, 무기력 등 정신적 반응이 아동이 과도한 스트레스를 경험할 때 주로 나타나는 증상이다.

#### 2) 스트레스와 관련변인의 관계

그 동안 스트레스를 해소하기 위한 다양한 변인 및 중재/조절효과에 대한 여러 가지 연구가 진행되었는데, 대표적으로 자아 존중감, 사회적 지지, 긍정 심리학, 낙관적 사고 등이 있다.



먼저, 자신이 하는 의미 있는 행동이나 활동들을 성공적으로 수행할 수 있다는 자신감을 갖고 있는 아동들은 일반적으로 성취수준이 높고 숙달경험, 성공경험 등을 통해 실패에 대한 스트레스를 자각하는 경우가 낮고, 설사 자각하였다 하더라도 중재·조절을 통해 현재 취하고 있는 행동 또는 활동들의 성공적 수행을 위한 긍정적 요인으로 변화시키는 능력을 보여주기도 한다.

또한 과제 선택의 경우에도 자아존중감이 낮은 사람은 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 비교적 쉬운 과제를 선택하는데 반해, 자아존중감이 높은 사람은 도전적이고 구체적인 목표를 선택한다.

Ryan과 Deci(2000)는 자기결정적인 행동을 지향하는 동기적인 특성은 심리적 건강과 안녕에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였고, 자기결정성은 외부의 보상 없이도 자신이 하는 일에 흥미를 느끼게 되고 도전하는 내재적인동기와도 강한 연관을 가지고 있으며 내재적 동기는 행복감과 즐거움, 전반적인 생활만족도와 관련이 있다고 하였다. 이렇듯 자아존중감은 중요한 스트레스 중재요인으로 작용한다.

또래와 교사, 그리고 부모에 의한 사회적 지지도 스트레스를 해소하는데 중요한 요소이다. 강성희, 이재연(1992), 김향숙, (2006), 심희옥(1995) 등의 많은 연구들이 스트레스의 중요한 중재요인으로 사회적 지지를 제시하고 있다. 사회 구성원으로부터 받는 지지는 개인이 환경에 대한 적응능력을 향상시키는데 도움을 준다고 하였으며, 아동은 중요한 타인과의 상호작용을 통해 심리적, 물질적 자원을 제공받는 경우 그렇지 못한 아동에 비해 더 좋은 신체적·심리적 건강을 보인다고 하였다(김명숙, 1994).

사회적 지지를 구체적인 지지원인 가족지지, 교사지지, 또래지지로 분류·연구한 선행연구를 살펴보면 가족의 지지는 아동이 스트레스를 받는 생활사건에 직면 했을 때 교사의 지지는 스트레스 사건으로 인한 학업적 적응상의 문제 발생시, 또래집단의 지지의 경우에는 건강 및 신체발육, 또래집단과의 관



계상의 문제 발생 시에 많은 영향을 준다고 한다. 이렇듯 사회의 지지는 아동의 스트레스에 중요한 중재요인으로 작용한다. 이처럼 아동이 경험하는 스트레스 자체를 줄이기 위한 노력도 중요하지만, 사회적 지지를 높일 수 있는 환경조성에 대한 노력도 필요하다.

그 다음으로는 긍정심리학이 아동의 스트레스에 대한 중재요인으로 대두되었다. 긍정심리학에서는 인간의 삶을 더욱 풍요롭게 하는 경험 중 하나가 긍정적인 주관적 상태 또는 긍정적 정서를 경험하는 것이라 설명한다 (Seligman & Chikszentmihalyi, 2000). 또한 개념의 변화도 있었는데, 과거개인의 행복을 질병, 고통, 불행과 같은 부정적인 측면이 없는 상태로 보는 견해에서 개인의 강점 및 장점, 긍정적인 면을 고려한 속성을 행복 혹은 안녕으로 파악하는 견해가 힘을 얻고 있다(Frich, 2000; Keyes, 1998).

마지막으로 살펴볼 아동의 스트레스에 대한 중재요인은 앞서 자아 존중감의 관련변인으로 살펴본 주관적 안녕감에 대한 개인적 측면의 선행요인 중하나인 낙관적 사고이다. 낙관적 사고는 가까운 미래에 자신이 경험하게 될 사건이나 상황에 대한 긍정적인 기대뿐 아니라 앞으로 다가올 일들에 대한 긍정적인 기대감을 포함하는 개념으로 심리적 건강에 긍정적인 기능을 담당하는 중요한 변인으로 작용한다.

아동의 낙관적 사고수준이 높을수록 스스로에 대한 유능성 및 긍정적 정서와 대인관계에 대한 안녕감 수준이 높다. 많은 연구결과들이 아동이 지각하는 낙관적 사고수준이 높을수록 자신의 삶에 대한 개인의 주관적 평가가 높다는 결과(Kim & Lee, 2008; Yoo & Bang, 2011)와도 맥락을 같이한다. 또한 낙관성 향상프로그램이 초등학생의 낙관성을 증진시키는데 효과적이었다는 것을 보고한 여러 연구들(Kim, 2007; Oh, 2013; Shin, 2003)을 통해 후천적 요인에 의한 낙관성 향상이 가능하다는 사실을 알 수 있다.

이처럼 아동의 스트레스 해소를 위하여 자아 존중감, 사회적 지지, 긍정심





리학의 연구, 주관적 안녕감, 증진프로그램의 적극적 연구 등을 통해 아동의 스트레스에 대한 중재가 시도되고 있고, 스트레스에 대한 연구들이 과거 부정적 요인(불행, 고통, 질병 등)이 없는 상태 또는 제거방안의 모색 측면에서 진행되다가 점차 긍정적 측면의 발견 또는 강화의 측면으로의 연구방향이 변화되어, 스트레스 중재에 대한 적극적 방향의 연구가 활발하며, 방법적으로도 다양한 방법이 모색되고 있다.

#### 3. 정서지능

#### 1) 정서지능의 개념

정서지능(EI: Emotional Intelligence)은 하버드대 심리학 교수 피터 샐로비 (Peter Salovey)가 국내에 최초로 소개하였고, 정서지능 또는 정서지수는 1990년 미국 뉴햄프셔 대학의 심리학 교수인 존 메이어(John Mayer)와 예일 대의 셀러베이 교수에 의해 처음 사용된 것처럼 본래는 심리학의 연구분야중 하나로 시작되었다.

그러다가 점차 교육, 정신분석, 인적자원분야로 연구가 확산되었고, 현재에 이르러서는 인간이 직면하는 갈등상황을 원활하게 대처하기 위한 중요한 요소로서 정서지능을 인식하게 되었다. 정서지능은 단순히 감수성만을 의미하는 것은 아니다. 기쁘고 슬픈 감정이나 혐오, 공포, 증오와 같은 여러 가지복합적인 감정에 포함되는 심리적 감정으로 이런 감정이 일어나고 바깥으로 표출시킨다는 뜻이다(김지은, 1992).

또한 정서는 감각적 지각과 마찬가지로 영혼 외부의 어떤 것으로부터 수동적인 영향을 받는 것인데, 단지 의식되어진 속성이 외부대상에 귀속되는 감각의 경우와는 달리 그것이 영혼 자체에로 귀속된다는 점에서 감각과 구별되



는 정신 상태이다(김화숙, 2010)

Goleman(1995)은 Salovey와 Mayer(1990)의 견해를 포함하여 정서지능을 다음과 같은 다섯 가지 요소로 설명하였다.

첫째, 자기정서 인식능력(self-awareness)은 자신을 인식하고 자신이 가지고 있는 감정을 인지하는 능력으로 이것은 다른 단계의 정서능력의 토대가된다.

둘째, 정서조절(self-management)은 스트레스 상황에서도 불안한 감정과 부정적 감정상태를 신속히 치유하여 차분함을 유지하는 능력이다.

셋째, 자기 동기화(self-motivating)는 자신의 감정을 삶의 목적이나 성취를 위하여 노력하고 고통을 참아낼 수 있는 능력이다.

넷째, 감정이입(Empathy)은 동정심과 구별되며, 타인의 감정을 이해하는 능력으로 공감 또는 사랑의 기술과도 같다.

다섯째, 대인관계능력(Social skill)은 개인이 인식한 타인의 감정에 적절히 대처하고 바람직하게 전환할 수 있도록 하는 능력이다.

Goleman의 설명을 종합하면, 정서지능은 자신을 이해하고 통제할 수 있으며, 좌절상황에서도 개인을 동기화하고 타인의 감정을 이해하고 대인관계를 잘 유지하는 능력이다. 우리는 정서지능의 여러 가지 연구 분야 중 아동의 교육과 관련된 분야에 대하여 살펴볼 필요가 있다.

실제로 정서지능 프로그램은 개인의 정서지능 발달과정에 적극적으로 개입, 그 과정에 영향을 미치거나 그렇게 되도록 시도하는 교육활동의 일환인 것이다. 이 교육에는 공식적, 비공식적 교육과정이 모두 포함된다(유광선 1999).

#### 2) 정서지능과 관련변인의 관계

우리나라 전국의 초·중·고등학생 648만여명을 대상으로 한 정서·행동 특성



# スグロッコ CHOSUN UNIVERSITY

점사 결과, 정서에 문제가 있는 관심군 및 주의군(심층상담 같은 집중관리가 필요한 학생군)이 지속적으로 늘고 있고(김희균, 2013), 특히 초등학생조차 19%에 이르는 학생이 관심군 및 주의군으로 나타났다. 갈수록 청소년들의 정서적 불안정으로 인한 각종 비행과 집단 내 적응 실패 그리고 자살까지 이어지는 문제들에 대한 해결책으로써 정서지능에 대한 보다 활발한 연구가 필요하다. 이는 과도한 경쟁, 입시 위주의 교육정책, 과도한 학업적 스트레스로인해 나타나는 현상이며 정서적, 심리적, 신체적 정신건강의 이상증상으로 나타난다.

또한 정서지능이 높은 아동일수록 부모와 또래집단의 지지를 적극적으로 인지하며, 정서지능의 발달과 사회적 지지는 상호간에 직접적인 영향을 주는 변인으로 작용한다(김종렬, 이은주, 2013). 따라서 다양한 정서교육 프로그램을 아동 및 초등교육 현장에 개발하여 활용하는 것이 중요하다. 이것은 개인의 문제가 아니라 사회적 문제이며 이를 극복하기 위하여 다양한 정서지능프로그램의 개발 및 보급이 필요하다.

현재 보급 또는 연구 중인 정서지능 프로그램은 대개 음악, 미술, 체육, 등 예체능 계열과 매개된 프로그램이 주류를 이룬다. 주요 연구를 살펴보면, 전 래동요를 활용한 신체표현활동이 유아의 창의적 신체표현력 및 정서지능에 미치는 영향에 대한 연구(장완수, 최미숙, 2012)에서는 전래동요를 활용하여 신체표현활동을 한 유아들이 전래동요를 활용한 일반적인 이야기나누기 활동을 한 유아들에 비해 신체표현력이 유의미하게 높게 향상되고, 일반적으로 정서지능의 하위영역으로 인시되고 있는 자기 조절능력, 타인인식능력, 타인조절능력 등 자기인식·표현능력을 제외한 영역에서 정서지능 향상에 효과가 있음을 밝혔다.

무용 정서지능 측정도구 개발(유진, 오보선, 2009)에서는 무용 정서지능 척도를 개발하고 무용정서와 무용수행과의 연관성을 살펴, 자기정서인식, 타인



정서인식, 정서표현, 정서활용, 정서조절의 5개 요인으로 구조화 하여 무용과 정서지능과의 연관성을 검증하고 관련 프로그램 개발의 필요성을 지적하였다.

무용과 정서지능과의 관계탐색(김화숙, 2010)에서는 무용과 정서지능과의 상호관계에 대하여 무용과 정서인식 그리고 표현능력, 정서조절, 정서표현 등으로 나누어서 살펴보고, 자아정체감을 형성하는데 필요한 능력 중 하나가 정서인식 및 표현 능력이며, 이러한 능력은 정서의 표현인 동시에 또 다른 정서의 야기인 무용활동의 정서의 객관화 과정을 반드시 거치게 됨을 지적하여 정서인식과 표현능력은 무용활동을 통하여 자연스럽게 개발될 수 있음을 밝혔다. 그리고 자기조절을 한다는 것은 자기에게 적절한 목표를 설정할 줄 아는 것을 말하며, 부정적 요인을 긍정적 요인으로 바꾸는 능력인 동기화로 표현되는 정서조절능력 또한 무용이 가지는 심리적 가치 중의 하나로 무용을 통해서 교육되고 발전시킬 수 있다고 보았다.

마지막으로 정서활용에 대하여도, 무용은 단순한 신체적 움직임이 아닌 고 도의 기술과 창의성을 표현하는 예술로써 정서적으로 인지된 것들을 활용하 여 또 다른 것을 정서화하고 그것을 타인에게 전달하는 정서간 소통을 목적 으로 함으로써 정서활용에 대해서도 깊은 연관관계가 있음을 밝혔다.

아동의 정서지능을 발달시키기 위한 여러 가지 노력과 연구들이 진행되었는데, 앞에서 스트레스 해소를 위한 방법의 일환으로 살펴본 사회적 지지를 때개하여 진행한 연구, 아동들의 놀이를 매개하여 진행한 연구, 전래동요 등노래를 매개하여 진행한 연구, 악기연주를 매개하여 진행한 연구 등 많은 연구가 진행되었고, 모두 유의미한 성과를 보였다. 그중에도 우리가 관심 있게지켜볼 결과는 전래동요를 활용한 신체표현활동이 친한 친구를 사귀고 친밀감을 표현할 수 있고, 고마움과 위로 높은 수용능력을 보이는 등 전래동요를 활용한 일반적인 이야기나누기 활동에 비하여 유아의 창의적 신체표현력과



# スグロッコ CHOSUN UNIVERSITY

정서지능에 더 효과적이다(장완수, 최미숙, 2012).

이러한 다양한 장르와 연결되는 정서지능 프로그램의 개발도 필요하고 그 중요성에 대하여 많은 연구가 있었지만 이에 못지않게 중요한 요인으로 사회적 지지를 거론하지 않을 수 없다. 김종렬과 이은주(2013)의 '초등학생의 정서지능과 정신건강의 관계에서 보모와 또래지지의 매개효과'를 통해 초등학생의 경우 정서지능, 부모와 또래지지, 정신건강의 상관분석 결과 초등학생의 정서지능은 사회적 지지와 유의미한 정적 상관관계를 보였고, 정서지능은 부모와 또래의 지지에 직접적인 영향을 미치는 변인으로 파악하였다.

뿐만 아니라 사회적 지지는 초등학생의 정신건강에 직접적인 영향을 미치는 등 정서지능은 부모와 또래 지지를 매개하여 정신건강에 까지 영향을 미치는 것을 파악, 교육적으로 개인적, 사회적 변인인 정서지능과 부모와 또래 지지는 초등학생의 정신건강에 영향을 미치는 의미 있는 변인으로 작용하고, 초등학생들이 자신의 정서를 정확히 인식하여 상황에 적절하게 정서를 조절하고 활용할 수 있도록 하는 다양한 정서교육 프로그램을 초등교육 현장에 개발 및 활용의 중요성을 지적하였다.

아울러 개인 즉 초등학생이 부모와 또래집단과 긍정적인 관계형성을 위한 교육적 환경 조성을 통해 초등학생의 정신건강 증진과 정서지능의 발달에 도 움이 되고 나아가 행복한 초등학교 생활을 영위하도록 할 것이라고 하였다.

## 4. 사회-정서 학습

#### 1) 사회-정서 학습의 개념

사회-정서 학습(Social and Emotional Learning, SEL)은 학생들의 사회적, 정서적 유능감을 발달시켜주는 학습과정으로 아동·청소년의 긍정적인 사회



# スグロッコ CHOSUN UNIVERSITY

적, 정서적 발달과 함께 학업능력 향상을 위한 통합된 형태의 학습방법이다. SEL은 사회적 측면에서 또래, 가족, 교사 등 타인과의 긍정적 관계를 촉진하는데 목적이 있으며, 개인 간 발달을 반영하고 정서적 측면에서 정서와 감정 그리고 정서와 연결된 인지 또는 사고능력 증진에 초점을 둔다(Denham, 2005).

이러한 사회-정서학습을 통해 아동이 속해있는 사회집단 내에서 구성원 상호간에 서로 배려하고 지지하는 상호작용을 통해 원만한 대인관계를 맺을 수있다. 이를 사회-정서 기술이라고 칭하는데, 이는 일상생활에서 필수적인 기술로서 학업수행과 효과적인 문제 해결에도 기여한다. 이에 따라 아동의 사회-정서적 능력(social-emotional competence)을 증진시키고, 건강하고 안전한 집단문화를 조성하는데 반드시 필요하다.

특히 학교라는 집단은 구성원 상호간에 상호 배려와 지지를 통해 관계하고, 서로 경쟁하며, 그 과정에서 성취를 얻기도 하고 스트레스와 좌절을 얻기도 하는 점에서 이러한 사회-정서적 능력은 더욱 절실하다 하겠으며, 아울러사회-정서적 능력 증진을 통한 건전한 학교풍토 조성을 위한 노력이 학교교육에서 필요하게 되었다.

그리하여 사회-정서 학습은 하나의 프로그램이나 기술훈련과 같은 단편적인 모습에서 머무르지 않는다. 학교 안에서 학생들의 사회-정서적 능력을 발달시켜야 한다는 사실에 학교, 교사, 학부모가 인식을 같이하고 학생들의 학업발달과 사회-정서적 발달을 모두 중요하게 다루겠다는 비전을 세우고, 적합한 사회-정서 학습 프로그램을 선정하여 지속적으로 실시하여 개선하는 일련의 과정을 사회-정서학습 프로그래밍이라고 한다.

사회-정서 학습을 실시하는 학생들은 자신, 타인, 학교공부에 긍정적 태도를 갖게 되고, 대인관계를 통해 발생하는 갈등이나 문제들을 효과적으로 해결할 수 있으며, 자신이 경험하는 정서가 어떤 정서인지를 명확하게 파악하





고, 상황에 적절한 방식으로 그 정서를 표출하며, 무단결석, 폭력, 괴롭힘 등 문제행동을 덜 하고, 높은 학업성취도를 보인다. 나아가 사회-정서 학습을 실시한 교사들에게도 긍정적 효과가 나타나 교직에 대한 교사의 태도가 긍정적으로 바뀌고, 가르치는 일에 대한 자신감이 증가하여 수업의 질 또한 개선된다.

이러한 사회-정서 학습은 사회적 정서적 유능성(social and emotional competence)을 증진하여 정신병, 정신 이상 행동 및 정서장애, 문제행동의 예방과 건강한 성인으로 성장 및 발달을 도울 목적으로 대두 되었다. 사회-정서 학습을 통해 학생들이 인지, 정서, 행동을 통합하는 법을 익히고, 각 집단의 문화와 공동체적 맥락에서 다양한 발달 과업을 유능하게 다루어 장차책임 있는 성인으로 자라날 것을 기대하며 정서-기대 학습은 다음과 같인두 접근을 추구한다.

첫째 발달적으로 적합한 사회 정서적 기술을 상황에 맞게 적용하고, 기술들을 통합할 수 있는 기회를 제공하며 다양한 상황에 성공적으로 대처하는데 요구되는 중요한 기술을 가르치거나 유도한다. 둘째, 학생들이 서로 배려하고 지지하는 가운데 서로를 지원하고 보살피는 안전한 학습 환경을 확립한다. 사회 정서적 교육은 안전하고 지적이며 잘 관리된 학습 환경 속에서 제대로 이루어질 수 있기 때문이다.

#### 2) 사회-정서 학습과 관련변인의 관계

이러한 사회-정서 학습의 이론적 배경으로는 사회학습이론과 인지행동기법, 정시지능 및 뇌 발달 연구를 이론적 배경으로 한다. 사회학습이론은 인간이 다른 사람의 행동을 관찰하여 행동을 습득하는 모델링(modeling)을 밝히며, 인간의 행동학습과 환경간의 상호 작용의 측면을 파악 하였다. 또한 인지행동기법은 인지, 정서, 행동의 부적응 형태를 학습된 것으로 간주하여, 적응



# スグロッコ CHOSUN UNIVERSITY

적 형태로 교체가능하다고 전제한다. 이는 문제해결 기술을 문제에 처한 학생에게만 적용하는 것이 아니라 학교, 가정 등 그 학생이 소속되어 있는 집단의 맥락에서 문제해결기술을 연습할 기회를 제공하여야 한다.

또한 사회-정서 학습에 있어 정서지능 및 뇌 발달 연구를 통해 정서는 인간 생존의 적응적 가치를 지니며, 본질적으로 유용한 경우도 있다고 한다. 최근 뇌에 대한 연구를 통해 정서과잉 또는 정서부족이 문제해결시 중요한 변수임을 알아냈다. 또한 외상과 상처가 어떻게 감정적 통합시스템을 통해 일상의 판단을 훼손하는지를 분명하게 보여주고, 학부모나 교육자들에게 학생의 감정적 능력에 대한 중요성을 역설하는 등 관련 연구가 활발하다.

이러한 사회-정서 학습의 순기능에도 불구하고 일각에서는 사회-정서 학습을 이수하는 일이 과연 학교와 학생의 우선과업이 되어야 하는지에 대한 비판의 목소리도 있다. 정서지능 연구자들은 과연 사회-정서 학습 프로그램들이 정서지능을 함양할 수 있는가에 대해 회의를 제기하기도 한다. 그리고 이러한 문제는 사회-정서 학습이 정서지능이론 이외에도 사회 학습이론이나인지 행동주의 이론을 차용하고 있음을 고려한다면 문제는 훨씬 복잡해진다.

사회-정서 학습이 표방하는 이론에 근거한 프로그램 설계는 여전히 자의적기준에 맡겨져 있기 때문이다. 마지막으로 사회-정서 학습 프로그램과 새로운 이론이나 인격교육이나 도덕교육과의 관계설정에 대해서도 유의해야 한다. 사회-정서적 기술들의 악의적 사용가능성을 배제할 수 없기 때문이다.

타인의 정서 인식이 타인의 필요와 욕구를 간파하고 도움을 주는 행동으로 이어질 수 있지만, 반대로 타인을 자신의 수단으로 삼는데 사용될 수도 있기때문이다. 그러므로 사회-정서 학습 프로그램 설계에 매우 신중하여야 하며, 하위 구성부분에 대하여 친사회적인 목표나 도덕적 고려를 권장하는 일이 필요하다.

학교중심의 SEL은 보다 효과적인 예방 프로그램의 준거를 제공하려는 노



력의 결과로 출범하게 된다. 학교는 어린이와 청소년들이 건강하고 책임 있는 시민으로 성장하도록 체계적으로 교육할 의무를 지니며, 특별히 아이들의 발달을 증진시켜야 한다. 학생들은 학습한 기술들을 매일 교실과 학교 곳곳에서 실천 및 수정의 기회를 가지게 된다는 점, 그리고 전문적인 지원과 협력을 요청하여 부모와 협력하여 사회 정서적으로 어려움에 직면한 학생들을 도울 수 있다는 점에서 학교중심의 예방적 접근의 필요성이 주장되었다.

그리고 사회정서학습에 있어서 효과적인 프로그램 개발에 있어서 다음과 같은 원칙이 필요하다. 첫째 처리할 문제 영역의 다양한 중재를 사용하여 다양한 맥락에서 문제 행동의 중재를 시도하는 포괄적 프로그램이어야 한다. 둘째 능동적이며 기술적인 요소들이 예방적 중재에 포함된 다양한 교수법을 활용하여야 한다. 셋째 프로그램에 투입된 시간과 양과 질의 충분한 투입이 필요하다. 넷째 예방적 중재는 이론적 정당화에 기초하여 구성되어야 한다. 다섯째 궁정적 관계를 발달시키는 기회를 제공하여야 한다. 부모-아동의 관계, 동료 간의 관계, 교사 및 멘토링 할 수 있는 성인과의 관계는 문제행동을 개선할 수 있는 주요 요인이다.

좋은 프로그램의 개발도 중요하지만 프로그램의 진행의 질이 어떤가에 따라 효과가 달라질 수 있다. 이에 대하여는 첫째, 충분한 프로그램 수행자 교육이 필요하다. 둘째, 적절한 시기에 이루어 져야한다. 너무 이르면 긍정적효과는 별다른 영향을 주지 못하게 되고 늦으면 이미 문제가 발생된 이후가될 것이다. 셋째, 결과평가를 통해 효과성을 경험적으로 측정·개선하여야 한다. 넷째, 지역공동체의 문화적 신념과 규범을 잘 반영하여야 한다.

사회지능은 외부의 환경적 요인으로서는 부모의 양육태도에 의해 영향을 받을 뿐만 아니라 개인이 자기 자신의 능력에 대해 어떻게 믿고 있는냐는 내 적 인지과정 즉 자아존중감에 의해 영향을 받게 된다. 그러므로 아동의 사회 정서학습의 높은 성취를 위하여 일차적 주변 환경의 긍정적인 측면의 유지와





아동의 자기능력에 대한 기대감 고양이 필요하다.





#### III. 연구방법

#### 1. 연구대상

이 연구는 전남 구례군에 소재하고 있는 지리산 학생수련장이 "체험중심 및 함께하는 수련활동"의 일환으로 초등학교 4~6학년에게 제공하는 강강술 래 프로그램의 참가자들을 대상으로 실시되었다. 1박 2일 일정으로 진행되는 강강술래 프로그램은 초등학교별로 참가를 신청한 아동을 위해 강강술래 노 래 배우기, 동작 배우기, 그리고 장단에 맞춰 놀이 형태 배우기 등이 진행되는 는 전통적이고 창의적인 체험 중심의 수련 프로그램이다.

설문조사는 학교별로 수련원에 입소하는 일정에 맞춰 2015년 9월 7일부터 2015년 10월 1일까지 학교별로 각 1회씩 실시되었다. <표 1>은 설문조사 일정별 초등학생들의 인원 및 설문지를 검토한 후 최종적으로 자료 분석 시에 포함된 인원을 제시한 것이다.

먼저, 1차 설문조사(2015. 9. 7)는 초등학생 4학년 100명(이리시 'ㅂ' 초등학교)에게 실시되었다. 이 중에서 남자는 52명이며, 여자는 48명이었다. 설문지를 검토한 결과, 모든 초등학생이 성실하게 응답한 것으로 판단됨에 따라 이들의 설문지를 자료를 분석하는 데에 활용하였다.

2차 설문조사(2015. 9. 24)는 4개 초등학교(여수시 'ㅈ' 초등학교, 구례군 'ㅂ' 초등학교, 순천시 'ㅇ' 초등학교, 구례군 'ㄱ' 초등학교)의 학생들을 대상 으로 이루어졌다. 280명의 초등학생들이 설문조사에 참여했지만, 이 중에서 4 학년 학생 중 5명과 5학년 학생 중 33명의 설문지가 응답을 누락하거나 불성 실하게 응답한 것으로 판단됨에 따라 제외되었다. 따라서 이들 불성실한 응 답으로 판단된 설문지 38부와 6학년이 작성한 설문지 11부가 자료 분석에서 제외되어 231명(남자=111명, 여자=120명)의 설문지가 분석에 활용되었다.



# スグロウェ CHOSUN UNIVERSITY

3차 설문조사(2015. 10. 1)는 광양시 '口' 초등학교 5학년 남녀 학생들(남자 =59명, 여자=69명)을 대상으로 실시되었다. <표 1>에 제시된 바와 같이, 128명의 초등학생이 설문조사에 참여했지만, 응답을 누락한 남학생 2명을 제외한 126명의 설문지가 자료를 분석하는 데에 활용되었다.

따라서, 3회의 설문조사에 총 508부의 설문지가 회수되었지만, 실제 자료분석은 4학년 109명(남자=56명, 여자=53명)의 설문지와 5학년 348명(남자=164명, 여자=184명)의 설문지를 포함하여 총 457명의 설문지가 활용되었다. 이중에서 남자는 220명이며, 여자는 237명이었다.

아울러, 이들 초등학생을 대상으로 지리산 학생수련장에 입소하기 전까지 무용 및 표현활동과 관련된 학교수업 경험횟수를 알아보았다. 4학년의 경우에 '전혀 경험이 없음'이라고 응답한 학생은 1명(0.9%), '1회 경험'이라고 응답한 학생은 3명(2.8%), '2회 경험'은 2명(1.8%), '5회 경험'은 103명(94.5%)인반면, '3회 경험' 및 '4회 경험'은 단 1명도 없는 것으로 나타났다.

대조적으로, 5학년에서는 '전혀 경험이 없음'이라고 응답한 학생은 14명 (4.0%), '1회 경험'이라고 응답한 학생은 219명(62.9%), '2회 경험'은 75명 (21.6%), '3회 경험'은 13명(3.7%), '4회 경험'은 1명(0.3%), 그리고 '5회 경험'은 26명(7.5%)으로 나타났다.

표 1. 설문조사 일정별 연구대상의 인구사회학적 특징

	4 <u>ই</u>	l년	5호	년	6호	년	 - 소계	
	남자	여자	남자	여자	남자	여자	<u> </u>	
1차 조사	52(52)	48(48)	_	_	-	_	100(100)	
2차 조사	8(4)	6(5)	128(107)	127(115)	8	3	280(231)	
3차 조사	-	_	59(57)	69(69)	_	_	128(126)	
소계	60(56)	54(53)	187(164)	196(184)	8	3	508(457)	

주 : ( ) 안의 숫자는 설문지 검토 후 자료분석에 활용된 인원





#### 2. 조사도구

이 연구에서는 국내 여러 분야에서 초등학생의 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서 지능, 그리고 사회정서 학습을 측정하기 위해 사용되고 있는 4개의 국문판 질문지 및 연구대상의 인구사회학적 특성을 알아보기 위한 3개의 기초 변인(학년, 성별, 무용경험 횟수)이 사용되었다. <표 2>는 각 질문지의 문항구성과 반응형식을 제시한 것이다.

표 2. 질문지의 문항구성과 반응형식

질문지	하위요인	문항수	문항번호	반-	응형식
자아 존중감	자아 존중감	10	1, 2*, 3, 4, 5*, 6*, 7, 8, 9*, 10	4점	Likert
지각된 스트레스	지각된 스트레스	10	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	5점	Likert
정서지능	정서인식	8	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	3점	Likert
	정서표현	7	9*, 10*, 11*, 12*, 13*, 14*, 15*	-	
	감정이입	7	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22		
	정서조절	15	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37	-	
사회-정서학습	의사결정 자기표현	6	1, 2, 3, 4, 5, 6	5점	Likert
	또래관계 기술	7	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	_	
	자기인식/관리 조절	7	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20		

주: \* 역으로 채점하는 문항임.

#### 1) 자아 존중감 질문지

아동의 자아존중감은 Rosenberg(1979)가 개발하고, 최보가와 전귀연(1993)이 국문판으로 제작한 자아 존중감 질문지를 이용하여 평가되었다. 이 질문



# スグロッコ CHOSUN UNIVERSITY

지는 자아 존중감을 측정하는 단일 요인 10개의 문항으로 구성되었다(예; 나는 내 자신에 대하여 대체로 만족한다.). 이 질문지는 국내외 연구에서 신뢰도와 타당도가 매우 높은 척도로서 전반적인 자아 존중감을 측정하는 데에 권장되고 있다.

각 문항은 1점(전혀 그렇지 않다)에서 4점(매우 그렇다)까지의 4점 Likert 형으로 응답한다. 10개 문항 중에서 부정문 형식의 4개 문항(2, 5, 6, 9번)은 역산하여 채점되며, 점수가 높을수록 자아존중감이 높음을 의미한다.

Rosenberg(1979)가 제작한 자아 존중감 질문지는 한 가지 개념만을 측정하는 단일적 척도이므로 탐색적 요인분석은 실시되지 않았다. 그 대신에 본 연구에서 산출된 10개 문항의 신뢰도 계수(Cronbach's a)는 .840으로 나타났다. 각 문항의 Cronbach's a 계수는 <부록 6>에 제시되었다.

#### 2) 스트레스 질문지

아동이 지각한 스트레스는 Cohen, Kamarak 및 Mermelsteine(1983)이 개발한 착도를 Cohen과 Williamson(1988)이 요인분석을 통해 단축형으로 수정한 착도(Perceived Stress Scale)로, 이정은(2005)이 청소년용으로 제작한 국문판지각된 스트레스 질문지를 통해 평가되었다. 질문지는 삶에서 경험하는 상황을 스트레스로 지각되는 정도를 측정하며, 문항들은 일상생활에서 얼마나 예측할 수 없고 통제 불가능하고 과도한 부담이 느껴지는가에 관한 질문으로 구성되어 있다.

이 질문지는 최근 4주 동안 경험되는 스트레스 수준에 관한 매우 직접적인 질문으로 구성되어 어떤 특정 집단을 위한 내용이 아니라 일반적인 성향에 관한 내용으로 이루어져 있다. 총 문항은 10문항이며(화가 많이 나서 스트레스를 많이 받았습니까?), 0점(전혀 아니다)에서 4점(매우 그렇다)까지의 5점 Likert형으로 반응한다.



전체 10문항 중에서 4개 문항(4, 5, 7, 8번)은 역으로 채점되고, 총점이 높을수록 지각된 스트레스 수준이 높음을 의미한다. 앞서, 자아 존중감을 측정하는 질문지와 마찬가지로, 지각된 스트레스 질문지도 스트레스를 경험했는 지를 알아보는 단일적 척도이므로 탐색적 요인분석은 실시되지 않았다. 본연구에서 구해진 신뢰도 계수(Cronbach's a)는 .778이었다. 10개 문항의 Cronbach's a 계수는 <부록 7>에 제시되었다.

#### 3) 정서지능 질문지

아동의 정서지능은 정서적 발달 수준을 측정하기 위해 한국의 초등학생과 중학생에게 적합하도록 문용린(1996)이 개발한 정서지능 질문지(Emotional Intelligence Questionnaire)를 사용하였다. 이 질문지는 정서인식(8문항; 1. 나는 내 기분이나 감정을 정확하게 알 수 있다), 정서표현(7문항; 9. 나는 동생이나 동네 꼬마가 귀여워도 안아주거나 쓰다듬어주지 못한다), 감정이입(7문항; 16. 나는 친구도 없이 외톨이로 혼자 다니는 아이를 보면 불쌍하게 느껴진다), 정서조절(15문항; 23. 나는 우울할 때 즐거웠던 기억을 떠올려 보려고노력한다)을 측정하는 4요인 37문항으로 구성되어 있다.

각 문항은 3점 척도(1점=그렇지 않다, 3점=항상 그렇다)로 반응하도록 되어 있다. 검사 점수가 높을수록 아동의 정서지능이 높음을 의미한다. 이 질문지는 한국형으로 제작되었고 이를 이용한 국내의 많은 연구들을 통해 신뢰도와 타당도가 검증되었지만, 이 연구에서 수집된 자료를 이용하여 측정모형의 잠재적 요인구조와 신뢰도를 평가하였다.

탐색적 요인분석의 가장 기본적인 형태인 주성분 분석법(PCA: Principle Components Anlaysis)을 이용하는 요인추출과 요인 수는 고유치 (Eigenvalue) 값이 1.0 이상일 때를 기준으로 추출하고 직교회전을 하는 방법 이다(양병화, 2006). 따라서 주성분 분석을 실시한 결과, 기본 가정은 충족되



# スグロウェ CHOSUN UNIVERSITY

었다(KMO=.870; Bartlett의 구형성 검증치,  $\chi^2$ =4541.91, df=630, p=.001). 초기 탐색적 요인분석의 결과는 <부록 8>에 제시하였다.

탐색적 요인분석의 결과, 누적변량은 39.63%로 매우 낮은 설명량을 보였다. 비록 4요인이 추출되었지만, 정서조절 요인에 속하는 2개 문항(37번, 34번)이 다른 요인과 0.4 이상의 중복 부하량을 보이거나 0.4 이하의 낮은 요인부하량을 보였다. 또한 정서인식을 측정하는 2개 문항(6번, 7번)이 0.4 이하의부하량을 보이고, 정서표현을 측정하는 1개 문항(9번)도 0.4 이하의 낮은 부하량을 나타냈다.

초기 탐색적 요인분석 결과에 기초하여, 이들 5개의 문항을 제외시킨 후다시 주성분 분석이 실시되었다. 그러나 누적변량은 44.20%로 여전히 최소기준치인 50%에도 미치지 못하였다. 마지막으로, 초기 탐색적 요인분석 시 0.4 이하의 커뮤넬러티를 보인 문항들을 대상으로 가장 낮은 문항부터 순차적으로 15개의 문항을 제거한 결과, 22개 문항의 누적변량은 50.46%의 설명량을 나타냈다(KMO= .842; Bartlette의 구형성 검증치,  $\chi^2=2704.66$ , df=231, p=.001).

< 표 3>에 제시된 것처럼, 정서조절을 측정하는 7개 문항의 요인부하량은 .585~.708까지, 정서인식을 측정하는 5개 문항의 요인부하량은 .606~.821까지, 정서표현을 측정하는 6개 문항의 요인부하량은 .627~.723까지, 그리고 감정이입을 측정하는 4개 문항의 요인부하량은 .621~.777까지로 모두 0.5 이상의 값을 보였다.

하위요인별 신뢰도 계수(Cronbach's a)는 정서조절 .304, 정서표현 .671, 정서인식 .409, 감정이입 .483이었다. 따라서 이 연구에서는 일반적으로 통용되는 최소 기준치(0.6)를 충족하는 정서표현 요인만을 이후 분석에 활용하였다.



표 3 정서지능 질문지의 탐색적 요인분석 결과

<del>-</del> 문항		구성	요인		고유치
	정서조절	정서인식	정서표현	감정이입	$(h^2$
ei26	<u>.708</u>	.096	.073	.100	.526
ei29	<u>.680</u>	.090	028	.011	.471
ei30	<u>.653</u>	.052	.015	.060	.433
ei24	<u>.643</u>	.088	.121	.075	.441
ei33	<u>.608</u>	.065	.002	.214	.420
ei27	<u>.599</u>	.144	.166	.124	.423
ei28	<u>.585</u>	.111	.099	.211	.409
ei3	.066	<u>.821</u>	.059	.032	.683
ei2	.053	<u>.786</u>	.059	.041	.625
ei4	.059	<u>.750</u>	.098	.041	.578
ei5	.177	<u>.695</u>	.122	.054	.533
ei1	.288	<u>.606</u>	.053	.150	.533
ei12	012	.110	<u>.723</u>	.014	.535
ei14	.058	.212	<u>.703</u>	025	.543
ei13	.094	.080	<u>.676</u>	059	.476
ei10	009	039	<u>.657</u>	.004	.434
ei15	.081	.058	<u>.649</u>	.013	.432
ei11	.141	.006	<u>.627</u>	029	.414
ei17	.082	.032	009	.777	.612
ei16	.065	.108	060	<u>.762</u>	.600
ei22	.253	.144	.052	<u>.671</u>	.537
ei21	.328	023	080	<u>.621</u>	.501
고유치	4.775	2.788	2.074	1.466	
설명변량	21.705	12.673	9.426	6.662	
누적변량	21.705	34.379	43.804	50.467	

#### 4) 사회-정서 학습 질문지

아동의 사회정서학습은 Coryn, Spybrook, Evergreen 및 Blinkiewicz(2009) 가 초등학생을 위해 개발한 사회-정서 학습 질문지(the Social-Emotional

# スグロッコ CHOSUN UNIVERSITY

Learning Scale)를 유영란(2010)이 초등학교 고학년(4-6학년)용으로 번안한 질문지를 이용하여 평가되었다. 이 질문지는 의사결정관련 자기표현(6문항; 나는 즐겁거나 화나는 상황을 정확히 이해한다), 또래관계기술(7문항; 친구들 마다 능력에 차이가 있다는 것을 안다), 그리고 자기인식과 자기관리를 위한 자기조절(7문항; 내 자신의 행동에 대하여 나에게 책임이 있다는 것을 안다)을 측정하는 3요인 20문항으로 구성되어 있다.

초등학생들은 각 문항에 대하여 '아주 아니다(1점)'부터 '아주 그렇다(5점)' 까지의 5점 척도로 반응한다. 각 하위요인별 평균점수가 높으면, 해당 사회지능이 높음을 의미한다. 이 질문지의 3요인 구조는 선행연구(유영란, 2010)를통해 확인되었지만, 이 연구에서도 세 요인구조가 타당한지를 탐색하기 위해주성분 분석(PCA: Principle Components Analysis)이 실시되었다.

고유치(Eigenvalue)가 1.0 이상일 때를 기준으로 추출하고 직교회전 (Varimax)방식을 통해 요인분석을 실시한 결과, 커뮤넬리티( $h^2$ )는 .440에서 .708까지이며, 세 요인의 누적 변량은 57.66%이었다. 탐색적 요인분석의 기본 가정을 검토한 결과, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)=.952, Bartlett의 구형성 검증치는  $\chi^2$ =4647.40, df=190, p=.001로 나타났다.

각 문항의 커뮤넬리티, 요인부하량, 설명변량 및 누적변량은 <부록 9>에 제시하였다. 각 요인부하량은 모두 0.4 이상의 값을 보였지만, 또래관계 기술을 측정하는 2개의 문항(7번, 8번)이 자기인식/관리 조절 요인으로 묶이고, 자기인식/관리 조절을 측정하는 1개 문항(20번)이 의사결정 자기표현 요인으로 추출되었다.

이들 세 문항을 삭제한 후 다시 주성분 분석을 실시한 결과, 요인분석을 위한 기본 가정은 충족되었다(KMO=.942; Bartlett의 구형성 검증치,  $\chi^2$ = 3902.69, df=136, p=.001). <표 4>에서 보듯이, 17문항의 누적변량은 60.23%로 초기 분석결과와 비교해 증가하였다. 요인 부하량을 검토한 결과, 자기인식/



관리조절 요인은 .577~.756까지, 의사결정 자기표현은 .530~.770까지, 또래관계 기술 요인은 .561~.763까지로 모든 문항이 0.5 이상의 값을 나타냈다.

각 요인별 신뢰도 계수(Cronbach's a)는 자기인식/관리 조절이 .821, 의사 결정 자기표현은 .821, 또래관계 기술은 .832로 세 요인에서 모두 0.8 이상의 계수를 보였다.

표 4. 사회-정서 학습 질문지의 탐색적 요인분석 결과

	· 6시 되면 된민사이			<u> </u>
문항	키키이시키키기기	구성요인	rr 케ələlə	고유치
	자기인식/관리조절	의사결정 자기표현	또래관계기술	(h <sup>2</sup> )
sel16	<u>.756</u>	.282	.166	.678
sel15	<u>.737</u>	.261	.123	.626
sel18	<u>.674</u>	.328	.260	.630
sel14	<u>.658</u>	.142	.354	.578
sel17	<u>.599</u>	.195	.230	.450
sel19	<u>.577</u>	.359	.307	.556
sel2	.230	<u>.770</u>	.127	.662
sel4	.239	<u>.707</u>	.265	.627
sel3	.225	<u>.700</u>	.334	.652
sel1	.519	<u>.615</u>	.068	.652
sel5	.210	<u>.605</u>	.364	.543
sel6	.406	<u>.530</u>	.224	.495
sel13	.309	.125	<u>.763</u>	.693
sel11	.298	.365	<u>.674</u>	.677
sel9	.085	.345	<u>.652</u>	.551
sel12	.255	.444	<u>.585</u>	.662
sel10	.493	.078	<u>.561</u>	.605
고유치	8.062	1.143	1.035	
설명변량	47.424	6.721	6.090	
누적변량	47.424	54.145	60.236	





#### 5) 인구사회학적 변인

이 연구에 참여한 초등학생의 인구사회학적 특성을 알아보기 위해 3개의 기초 변인(학년, 성별, 그리고 학교 무용경험 횟수)들이 조사되었다. 기초 변 인 중에서 성별과 무용경험 횟수는 강강술래 프로그램에 참가하는 초등학생 의 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능 및 사회-정서 학습 수준이 집단 특성에 따라 차이가 있는지를 알아보기 위한 독립변수로 사용되었다.

#### 3. 연구절차

이 연구는 '지리산 학생수련장'이 연간 운영일정 계획안에 따라 초등학생들에게 매주 1회(1박 2일 일정) 제공하는 "체험중심 및 함께하는 수련활동"중에서 강강술래 프로그램에 참가를 신청한 초등학교 4~6학년 남녀 학생들을 대상으로 실시되었다. 다음은 이 연구를 수행하기 위한 구체적인 절차를 제시한 것이다.

첫째, 이 연구의 필요성을 제시하고 적절한 연구목적과 연구가설을 설정하기 위해 국회전자도서관(http://dl.nanet.go.kr/), 한국교육학술정보원(http://www.keris.or.kr), 그리고 한국학술정보(http://kiss.kstudy.com)에서 제공하는 학위논문과 일반 학술지, 그리고 이 연구에 필요한 설문지를 조사하고 수집하였다.

둘째, 자료수집 과정에서 기존의 국내 연구자들이 초등학생들을 대상으로 활용한 4개의 설문지(자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능 및 사회-정서학습 질문지)가 선택되었다. 이들 질문지가 이 연구에 참여하는 초등학생들에게도 그대로 사용될 수 있는지를 알아보기 위해 초등학교에서 표현활동을 지도하고 있는 2인의 여자교사 및 초등학생 4학년 여학생 10명을 대상으로



각 질문의 명료성과 이해도에 대하여 2단계 평정을 하였다(1=이해되지 않음, 2=이해가 됨). 그 결과 대다수의 문항이 이해하는데 별 다른 문제가 없는 것 으로 평가됨에 따라 기존의 문항들을 그대로 사용하였다.

셋째, 이 연구에서 사용할 설문지가 최종 확정됨에 따라, 연구자는 지리산학생수련장의 관리자에게 자료수집을 위한 협조를 요청하고 연간 운영일정표를 검토한 후, 강강술래 프로그램 일정에 맞춰 3주 동안 1회씩 수련장에 입소한 초등학생들에게 순차적으로 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 연구자가 초등학생들에게 연구의 취지와 목적, 설문지 작성요령, 그리고 연구동의서에 관한 내용을 자세히 설명한 후 실시되었다. 모든 설문조사는 무용실에서 강강술래 수업이 시작되기 전에 이루어졌고, 설문지 작성 중에 질문을 하는학생에게는 다시 문항의 의미와 응답요령에 대해서도 설명하였다. 설문지 작성은 학생마다 차이가 다소 있었지만, 약 15~20분 정도가 소요되었다. 작성된 설문지는 현장에서 곧바로 회수되어 전산처리가 되었다.

넷째, 세 차례의 설문조사를 통해 수집된 자료는 응답 누락, 이중 응답, 그리고 기타 신뢰롭지 못한 것으로 판단되는 설문지들을 제외시킨 후 나머지자료들을 이용하여 최종적으로 분석되었다.

#### 4. 자료분석

회수된 설문지는 MS Excel 2010과 SPSS 15.0 통계 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석되었다.

첫째, 이 연구에서 사용된 설문지의 신뢰도와 타당도를 알아보기 위해 각 문항에 대하여 기초 기술통계를 실시하고, 단일적 구성개념을 가진 자아 존



중감 및 지각된 스트레스 질문지에 대해서는 Cronbach's a로 추정하는 신뢰도 분석을 실시하였다. 다차원적 척도로 구성된 정서지능 및 사회-정서 학습질문지의 경우에 주성분 분석(Principle Components Analysis)과 직교회전 (Varimax)을 이용하는 탐색적 요인분석을 실시하고, 고유치(Eigenvalue) 값1.0과 요인부하량 0.4 이상을 기준으로 일련의 요인분석을 통해 추출된 최종문항에 대하여 Cronbach's a로 추정하는 신뢰도 분석을 실시하였다(양병화, 2006).

둘째, 확정된 문항들의 평균과 표준편차, 왜도, 첨도를 알아보기 위해 독립 변수(학년, 성별, 그리고 무용경험 횟수)별로 종속변수들에 대하여 기술통계 를 실시하였다. 다만, 무용경험 횟수에 따른 집단 간 차이를 보다 더 명확히 분석하기 위해 자료에서 산출된 중앙값(median) 1을 기준으로 삼아, 1회 미 만을 낮은 집단으로, 3회 이상인 학생들을 높은 집단으로 구분하였다. 전체 초등학생 중에서 1회 미만으로 응답한 학생은 236명(51.6%)이고, 3회 이상인 학생은 144명(31.5%)이었다. 자료 분석에서 무용경험 횟수를 2회로 응답하여 제외된 학생은 77명(16.8%)으로 나타났다.

셋째, 이 연구에서 범주형 자료로 구성된 독립변수들(학년, 성별, 무용경험 횟수)이 연속형 자료로 구성된 종속변수들(자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서표현, 그리고 3개의 사회정서 학습 요인)에 대해 갖는 차이를 검증하기 위해 학년(4학년/5학년)×성별(남자/여자)×무용경험 수준(고/저 집단)에 의한 3원 다변량 분석을 실시하였다.

넷째, 4개의 종속변수들 간의 상호관계성을 알아보기 위해 Pearson 적률상 관분석을 실시하였다.

모든 통계적 유의성은 a=0.05 수준에서 설정하여 검증되었다.





#### IV. 결 과

#### 1. 기술통계

기초 분석으로서 학년별, 성별, 그리고 무용경험 수준별로 종속변수인 자아존중감, 지각된 스트레스, 정서표현, 그리고 사회-정서 학습 하위요인들에 대하여 기술통계가 실시되었다. 집단별 종속변수의 반응범위(Range), 평균(Mean), 표준편차(Standard deviation), 왜도(Skewness) 및 첨도(Kurtosis)는 <표 5>, <표 6>, <표 7>에 각각 제시되었다.

<표 5>는 학년별 종속변수들의 기술 통계량을 제시한 것이다. 표에서 보듯이, 전체 자료의 정규분포, 분산도 및 비대칭도의 특징을 알아본 결과, 왜도는 -.66에서 .10까지로 기준치인 ±2.0을 초과하지 않은 것으로 나타났다. 첨도는 -.61에서 .23까지로 기준치 ±4.0을 초과하지 않았다. 총점으로 산출하는 지각된 스트레스를 제외한 모든 종속변수의 표준편차(Standard Deviation)는 .42에서 .94까지로 그 기준치인 ±2.0을 초과하지 않았다.

다음으로 학년별로 각 종속변수의 평균을 살펴보았다. 먼저, 자아 존중감에서는 4학년 집단의 평균이 3.93으로 5학년 집단(M=3.86)에 비해 더 높은 점수를 보고하였다. 지각된 스트레스에서는 5학년 집단의 평균(M=15.97)이 4학년 집단(M=15.50)보다 더 높았지만, 정서표현에서는 4학년 집단의 평균(M=2.48)이 5학년 집단(M=2.35)보다 더 높았다.

사회-정서 학습 요인의 경우에 5학년 집단이 4학년 집단과 비교하여 의사결정 자기표현과 또래관계 기술 및 자기인식/관리 조절에서 모두 더 높은 평균을 보고하였다. 즉, 의사결정 자기표현에서 5학년 집단의 평균(M=3.69)이 4학년 집단(M=3.57)에 비해 더 높고, 또래관계 기술에서 5학년 집단의 평균(M=3.56)이 4학년 집단(M=3.24)에 비해 더 높으며, 자기인식/관리 조절에서





도 5학년 집단의 평균(M=3.83)이 4학년 집단(M=3.63)에 비해 더 높은 평균을 보고하였다.

표 5. 학년별 종속변수의 기술통계량

측정변수		반응범위	평균	표준편차	왜도	첨도
자아 존중감	4학년	2.20-5.00	3.93	.65	66	23
사악 근통점	5학년	1.60-5.00	3.86	.66	31	37
지각된 스트레스	4학년	.00-33.00	15.50	6.88	.10	04
시작된 스트테스	5학년	.00-35.00	15.97	6.53	.01	08
정서표현	4학년	1.17-3.17	2.48	.42	55	37
성시표면 	5학년	1.00-3.00	2.35	.46	60	16
의사결정 자기표현	4학년	1.00-5.00	3.57	.89	42	.23
의사설성 사기표원	5학년	1.00-5.00	3.69	.78	13	00
또래관계 기술	4학년	1.00-5.00	3.24	.94	16	61
도대단세 기술	5학년	1.00-5.00	3.56	.82	26	14
자기인식/관리 조절	4학년	1.17-5.00	3.62	.88	56	04
사기한국/한다 조절 	5학년	1.00-5.00	3.83	.76	39	08

<표 6>은 남녀 집단별로 산출된 기술통계량을 제시한 것이다. 표에서 보듯이, 전체적으로 왜도는 -.65에서 .14까지로 그 기준치를 초과하지 않았으며, 첨도는 -.63에서 .21까지의 범위로 그 기준치를 초과하지 않은 것으로 나타났다. 총점으로 산출하는 지각된 스트레스를 제외한 나머지 종속변수의 표준편차는 .45에서 .86까지로 그 기준치를 초과하지 않았다.

남녀 집단별로 각 종속변수의 평균을 살펴보았다. 자아 존중감에서는 남자 집단(M=3.87)과 여자 집단(M=3.88)의 평균이 거의 동일한 수준을 보였다. 하지만 지각된 스트레스에서는 남자 집단의 평균(M=16.09)이 여자 집단(M=15.65)보다 더 높고, 정서표현에서는 여자 집단의 평균(M=2.42)이 남자



집단(M=2.35)보다 더 높았다.

사회-정서 학습 요인의 경우에 의사결정 자기표현에서는 남자 집단 (M=3.66)과 여자 집단(M=3.67)의 평균이 거의 동일한 수준을 보였다. 그러나 또래관계 기술에서는 여자 집단의 평균(M=3.52)이 남자 집단(M=3.45)과 비교하여 더 높은 평균을 보였고, 자기인식/관리 조절에서도 여자 집단의 평균(M=3.84)이 남자 집단(M=3.72)에 비해 더 높은 평균을 보고하였다.

표 6. 성별 종속변수의 기술통계량

측정변수		반응범위	평균	표준편차	왜도	첨도
자아 존중감	남자	2.20-5.00	3.87	.64	22	51
사악 근통심	여자	1.60-5.00	3.88	.67	52	25
지각된 스트레스	남자	.00-35.00	16.09	6.47	09	.02
시작된 스트테스	여자	.00-33.00	15.65	6.74	.14	13
기기교회	남자	1.00-3.17	2.35	.46	55	12
정서표현	여자	1.00-3.00	2.42	.45	65	17
의사결정 자기표현	남자	1.00-5.00	3.66	.83	29	.21
의사설성 사기표원	여자	.00-33.00       15.65       6.74       .14          1.00-3.17       2.35       .46      55          1.00-3.00       2.42       .45      65          1.00-5.00       3.66       .83      29          1.00-5.00       3.67       .79      19          1.00-5.00       3.45       .86      41	.07			
또래관계 기술	남자	1.00-5.00	3.45	.86	41	.15
오대단세 기술	여자	1.00-5.00	3.52	.86	16	63
자기인식/관리 조절	남자	1.17-5.00	3.72	.83	51	.08
사기한역/판디 조절	여자	1.00-5.00	3.84	.75	41	13

< 표 7>은 무용경험 수준별 종속변수들의 기술통계량을 제시한 것이다. 표에서 알 수 있듯이, 전체적으로 왜도는 -.64에서 .16까지로 그 기준치 이하의 값을 보였고, 첨도는 -.81에서 .29까지의 범위로 그 기준치 이하의 값을 나타냈다. 지각된 스트레스를 제외한 나머지 종속변수의 표준편차는 .47에서 .97까지로 그 기준치 이하의 값을 나타냈다.



# スグロップ CHOSUN UNIVERSITY

무용경험 고/저 집단별로 종속변수의 평균을 살펴보았다. 자아 존중감에서는 높은 집단(M=3.92)이 낮은 집단(M=3.84)에 비해 더 높은 평균을 보였다. 지각된 스트레스에서는 낮은 집단의 평균(M=15.85)이 높은 집단(M=15.66)보다 더 높지만, 정서표현에서는 높은 집단의 평균(M=2.49)이 낮은 집단(M=2.32)보다 더 높은 것으로 나타났다.

사회-정서 학습 요인의 경우에, 전반적으로 무용경험 수준이 낮은 집단이 높은 집단과 비교하여 의사결정 자기표현, 또래관계 기술 및 자기인식/관리조절에서 더 높은 평균을 보고하였다. 즉, 의사결정 자기표현에서는 낮은 집 단(M=3.68)과 높은 집단(M=3.63)의 평균이 거의 비슷한 수준을 보였지만, 또래관계 기술에서는 낮은 집단의 평균(M=5.00)이 높은 집단(M=3.33)과 비교하여 더 높은 평균을 보였다. 또한 자기인식/관리 조절에서도 낮은 집단의 평균(M=3.80)이 높은 집단(M=3.69)에 비해 더 높은 평균을 보고하였다.

표 7. 무용경험 수준별 종속변수의 기술통계량

측정변수			반응범위	평균	표준편차	왜도	첨도
자아 존중감	낮은	집단	1.60-5.00	3.84	.65	36	18
사악 근통점	높은	집단	2.20-5.00	3.92	.65	47	41
지각된 스트레스	낮은	집단	.00-33.00	15.85	6.46	00	10
시작된 스트데스	높은	집단	.00-35.00	15.66	7.05	.16	05
기기도리	낮은	집단	1.00-3.00	2.32	.47	64	08
정서표현	높은	집단	1.50-3.17	2.49	.41	44	81
의사결정 자기표현	낮은	집단	1.00-5.00	3.68	.77	.00	02
의사결정 사기표면	높은	집단	1.00-5.00	3.63	.91	55	.29
마케코게 키스	낮은	집단	1.00-5.00	5.00	.80	21	.07
또래관계 기술	높은	집단	1.00-5.00	3.33	.97	19	66
기기이시/파기 고정	낮은	집단	1.00-5.00	3.80	.77	36	.01
자기인식/관리 조절	높은	집단	1.17-5.00	3.69	.89	57	19



#### 2. 다변량 분석

이 연구에서 설정한 연구가설 1(초등학생의 학년과 성별 및 무용경험 수준 (고/저)에 따라 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서표현, 그리고 사회-정서학습 요인의 조합된 점수에 상호작용 효과를 가질 것이다)을 검증하기 위해초등학생의 학년과 성별, 그리고 무용경험 수준을 독립변수로 하는 요인설계에 의한 3원 다변량 분석(2×2×2 multivariate analysis)을 실시하였다.

먼저, 이 연구는 독립변수들의 사례수가 동일하지 않는 불균형 설계가 적용되었다. 즉, 각 집단 셀의 변량-공변량 행렬이 동질적이지 않으면, 그로부터 생성된 오차행렬이 오차변량(error variance)의 추정치로서 부적합하게 되고 결국 검증결과를 선택할 수 없게 된다(양병화, 2006).

다변량 분석에서 변량-공변량 행렬의 동질성을 검증하는데 사용되는 직접적인 통계치는 Box's M 값으로, 이 값이 p>.05이면 변량-공변량 행렬이 동질적인 것으로 평가한다. 이러한 기본 가정이 충족되는지를 알아보기 위해다변량 분석을 실시한 결과, Box's M=148.21, F(105, 26085.65)=1.31, p=.018로 변량-공변량 행렬이 동질적이지 않은 것으로 평가되었다.

다음으로, 개별 종속변수들의 오차변량이 집단별로 동질적인지를 검증하였다. 개별 종속변수의 오차변량이 p>.05이면, 개별 종속변수의 오차변량의 동질성을 가정할 수 있다(양병화, 2006). 오차변량의 동질성에 대한 Lenvene의 검증치(Lenvene's Test of Equality of Error variance)를 검토한 결과, 자아존중감, 지각된 스트레스, 정서표현, 그리고 사회-정서 학습의 세 요인의 오차변량이 모두 p>.05 수준을 보였다.

<표 8>은 개별 종속변수의 오차변량에 대한 Lenvene's 검증 결과를 제시한 것이다. 표에 제시한 것처럼, 종속변수인 자아 존중감(F=.62, p=.734), 지각된 스트레스(F=1.42, p=.193), 정서표현(F=.88, p=.523), 의사결정 자기표현





(F=1.11, p=.352), 또래관계 기술(F=1.82, p=.082), 그리고 자기인식/관리 조절(F=1.62, p=.126)의 F값이 모두 p>.05로 나타나 개별 종속변수의 오차변량의 동질성을 가정할 수 있다.

이와 같이, 변량-공변량 행렬을 평가하는 Box's M 값이 p<.05이어서 동질성을 가정할 수 없지만, 개별 종속변수의 오차변량에 대한 Lenvene's 검증치가 p>.05로 종속변수의 오차변량의 동질성 가정이 만족되었다. 아울러 각 집단별 사례수가 50명을 초과하면 통계적 검증력(statistical power)의 관점에서 큰 문제가 없기 때문에, 유의수준을 보다 더 엄격히 적용하거나 Wilks' Lambda 값 대신에 Pillai's Trace 값을 적용하여 해석적 오류를 막을 수 있다(양병화, 2006).

표 8. 개별 종속변수의 오차변량의 동질성 검증 결과

종속변수	F	df1	df2	P
자아 존중감	.62	7	372	.734
지각된 스트레스	1.42	7	372	.193
정서표현	.88	7	372	.523
의사결정 자기표현	1.11	7	372	.352
또래관계 기술	1.81	7	372	.082
자기인식/관리 조절	1.62	7	372	.126

따라서 이 연구에서는 Wilks' Lambda 값 대신에 Pillai's Trace 값을 적용하여 해석하였다. <표 9>는 종속변수에 대한 학년×성별×무용경험 수준의 다변량 분석의 결과 즉, F값, 자유도, 유의수준(P), 설명력( $\eta^2$ ), 그리고 통계적검증력(Observed Power)을 제시한 것이다. 이 연구에서와 같이 요인설계의 경우에, 독립변수들의 상호작용이 종속변수들의 선형조합에 미치는 효과가 불



명확하게 되므로 해석적 어려움이 따른다.

따라서 이 연구의 일차적인 목적이 학년과 성별, 그리고 무용경험 수준의 상호작용을 검증하는데 있으므로, 해석적 명확성을 위해 고차효과(상호작용효과)를 먼저 분석하고 이후 저차효과(주효과)를 나중에 분석하였다. <표 9>에 다변량 F값, 자유도, 유의수준(P), 설명량( $\eta^2$ ), 통계적 검증력(Observed Power)가 제시하였다.

표 9. 종속변수에 대한 학년×성별×무용경험 수준의 다변량분석 결과

							<u> </u>
<u></u>	_과	값	F	자유도	P	$\eta^2$	관측된 검증력
Intercept	Pillai's Trace	.055	1047.82	6/367	.000	.94	1.000
Intercept	Wilks' Lambda	.945	1047.82	6/367	.000	.94	1.000
중] 1 구	Pillai's Trace	.034	2.14	6/367	.048	.03	.764
학년	Wilks' Lambda	.966	2.14	6/367	.048	.03	.764
ਪੁਸ	Pillai's Trace	.040	2.55	6/367	.020	.04	.845
성별	Wilks' Lambda	.960	2.55	6/367	.020	.04	.845
	Pillai's Trace	.063	4.14	6/367	.000	.06	.977
무용경험	Wilks' Lambda	.937	4.14	6/367	.000	.06	.977
~1.1.기내	Pillai's Trace	.023	1.43	6/367	.198	.02	.560
학년×성별	Wilks' Lambda	.977	1.43	6/367	.198	.02	.560
원니	Pillai's Trace	.058	3.76	6/367	.001	.05	.963
학년×무용경험	Wilks' Lambda	.942	3.76	6/367	.001	.05	.963
지내ㅁㅇㅋㅋ	Pillai's Trace	.018	1.10	6/367	.359	.01	.437
성별×무용경험	Wilks' Lambda	.982	1.10	6/367	.359	.01	.437
학년×성별×무용 경험	Pillai's Trace	.031	1.93	6/367	.074	.03	.713
경 엄 	Wilks' Lambda	.969	1.93	6/367	.074	.03	.713



<표 9>에서 보듯이, 학년에 따른 주효과(Pillai's Trace=.034, F=2.14, p=.048, η²=.03), 성별에 따른 주효과(Pillai's Trace=.040, F=2.55, p=.020, η²=.04), 무용경험 수준에 따른 주효과(Pillai's Trace=.063, F=4.14, p=.01, η²=.06)가 모두 통계적으로 유의하였다.

세 개의 독립변수들 간의 상호작용 효과 중에서 학년×성별의 이원 상호작용의 효과(Pillai's Trace=.023, F=1.43, p=.198,  $\eta^2$ =.02), 성별×무용경험 수준의 이원 상호작용의 효과(Pillai's Trace=.018, F=1.10, p=.35,  $\eta^2$ = .01), 그리고 학년×성별×무용경험 수준의 삼원 상호작용의 효과(Pillai's Trace=.031, F=1.93, p=.074,  $\eta^2$ =.03)는 통계적으로 유의미하지 않았다. 하지만, 학년×무용경험 수준의 이원 상호작용의 효과(Pillai's Trace=.058, F=3.67, p=.001,  $\eta^2$ =.05)는 통계적으로 유의미하였다.

따라서 세 개의 주효과 및 유의한 상호작용이 나타남에 따라 단변량 분석 (Univariate analysis)이 실시되었다. <표 10>은 단변량 F 검증 결과인 제곱 합(Type III Sum of Square), 자유도(df), 평균제곱(Mean Square), 유의수준 (P), 설명량( $\eta^2$ ), 통계적 검증력(Observed Power)을 제시한 것이다.

< 표 10>에 제시된 바와 같이, 먼저 학년×무용경험 수준의 이원 상호작용의 효과가 유의함에 따라 단변량 F값을 살펴보았다. 그 결과 6개의 종속변수들 중에서 자아 존중감(F=1.73, p=.189,  $\eta^2$ =.00), 지각된 스트레스(F=2.87, p=.091,  $\eta^2$ =.00), 의사결정 자기표현(F=.18, p=.669,  $\eta^2$ =.00), 자기인식/관리 조절(F=3.45, p=.064,  $\eta^2$ =.00)에 대한 상호작용 효과는 통계적으로 유의미하지 않았다.

반면에, 정서표현(F=5.03, p=.026,  $\eta^2$ =.01) 및 또래관계 기술(F=6.84, p=.009,  $\eta^2$ =.01)에서는 유의한 상호작용 효과가 나타났다. 따라서 초등학생의 학년과 무용경험 수준에 따른 정서표현과 또래관계 기술의 조합된 점수에 유의한 상호작용 양상을 먼저 살펴본 후, 이어서 학년과 성별, 그리고 무용경험 수준별





집단의 주효과를 간략히 살펴보았다.

표 10. 단변량 *F* 검증 결과

Source	종속변수	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	P	$\eta^2$	통계적 검증력
Corrected	자아존중감	1.50	7	.21	.49	.841	.00	.214
Model	지각된 스트레스	344.63	7	49.23	1.10	.360	.02	.476
	정서표현	4.61	7	.65	3.21	.003	.05	.952
	의사결정 자기표현	2.54	7	.36	.52	.814	.01	.229
	또래관계기술	13.87	7	1.98	2.64	.011	.04	.898
	자기인식/관리조절	8.66	7	1.23	1.86	.074	.03	.744
Intercept	자아존중감	624.96	1	624.96	1432.77	.000	.79	1.000
2,11001 00pt	지각된 스트레스	7516.37	1	7516.37	168.45	.000	.31	1.000
	정서표현	198.25	1	198.25	967.14	.000	.72	1.000
	의사결정 자기표현	525.24	1	525.24	760.91	.000	.67	1.000
	또래관계기술	537.72	1	537.72	718.13	.000	.65	1.000
	자기인식/관리조절	603.05	1	603.05	908.34	.000	.70	1.000
학년	자아존중감	.75	1	.75	1.73	.188	.00	.260
, _	지각된 스트레스	137.41	1	137.41	3.08	.080	.00	.417
	정서표현	.46	1	.46	2.25	.134	.00	.322
	의사결정 자기표현	.07	1	.07	.11	.735	.00	.063
	또래관계기술	.92	1	.92	1.23	.267	.00	.198
	자기인식/관리조절	.45	1	.45	.68	.409	.00	.131
성별	자아존중감	.18	1	.18	.41	.521	.00	.098
0 4	지각된 스트레스	214.38	1	214.38	4.80	.029	.01	.590
	정서표현	.30	1	.30	1.47	.225	.00	.228
	의사결정 자기표현	.20	1	.20	.29	.589	.00	.084
	또래관계기술	.64	1	.64	.86	.353	.00	.153
	자기인식/관리조절	1.49	1	1.49	2.25	.134	.00	.323
무용경험	자아존중감	.37	1	.37	.86	.352	.00	.153
	지각된 스트레스	116.89	1	116.89	2.62	.106	.00	.365
	정서표현	1.55	1	1.55	7.58	.006	.02	.784
	의사결정 자기표현	.00	1	.00.	.00	.941	.00	.051
	또래관계기술	3.50	1	3.50	4.67	.031	.01	.578
	자기인식/관리조절	1.51	1	1.51	2.28	.132	.00	.325
학년×성별	자아존중감	.05	1	.05	.11	.731	.00	.064
	지각된 스트레스	130.10	1	130.10	2.91	.089	.00	.399
	정서표현	.01	1	.01	.06	.793	.00	.058
	의사결정 자기표현	.65	1	.65	.95	.329	.00	.164
	또래관계기술	.02	1	.02	.03	.863	.00	.053
	자기인식/관리조절	.04	1	.04	.06	.793	.00	.058

단변량 F 검증결과는 다음 쪽에 계속됨





Source	종속변수	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	P	$\eta^2$	통계적 검증력
학년×무용	자아존중감	.75	1	.75	1.73	.189	.00	.259
경험	지각된 스트레스	128.14	1	128.14	2.87	.091	.00	.394
	정서표현	1.03	1	1.03	5.03	.026	.01	.609
	의사결정 자기표현	.12	1	.12	.18	.669	.00	.071
	또래관계기술	5.12	1	5.12	6.84	.009	.01	.742
	자기인식/관리조절	2.29	1	2.29	3.45	.064	.00	.457
서병×무용	자아존중감	.04	1	.04	.10	.749	.00	.062
성별×무용 경험	지각된 스트레스	78.09	1	78.09	1.75	.187	.00	.261
	정서표현	.04	1	.04	.20	.653	.00	.073
	의사결정 자기표현	.38	1	.38	.55	.455	.00	.116
	또래관계기술	.00	1	.00	.00	.926	.00	.051
	자기인식/관리조절	.29	1	.29	.44	.504	.00	.102
학년×성별	자아존중감	.14	1	.14	.33	.564	.00	.089
×무용경험	지각된 스트레스	137.84	1	137.84	3.08	.080	.00	.418
	정서표현	.17	1	.17	.86	.353	.00	.153
	의사결정 자기표현	.20	1	.20	.29	.590	.00	.084
	또래관계기술	.46	1	.46	.62	.431	.00	.123
	자기인식/관리조절	1.26	1	1.26	1.90	.168	.00	.280
오차	자아존중감	162.26	372	.43				
	지각된 스트레스	16598.23	372	44.61				
	정서표현	76.25	372	.20				
	의사결정 자기표현	256.78	372	.69				
	또래관계기술	278.54	372	.74				
	자기인식/관리조절	246.97	372	.66				
전체	자아존중감	5871.25	380					
	지각된 스트레스	111585.8	380					
	정서표현	2251.30	380					
	의사결정 자기표현	5365.77	380					
	또래관계기술	4825.04	380					
	자기인식/관리조절	5633.19	380					
교정된	자아존중감	163.76	379					
전체	지각된 스트레스	16942.87	379					
	정서표현	80.86	379					
	의사결정 자기표현	259.33	379					
	또래관계기술	292.42	379					
	자기인식/관리조절	255.64	379					

<그림 2>는 이 연구에 참여한 초등학생의 정서표현 수준에 대한 학년과 무용경험 수준의 이원 상호작용 효과를 그림으로 제시한 것이다. 그림에서 보듯이, 4학년 학생들이 무용경험 횟수가 높을수록 다른 학생들보다 더 자신의 정서를 효과적으로 잘 표현한다고 보고하였다.

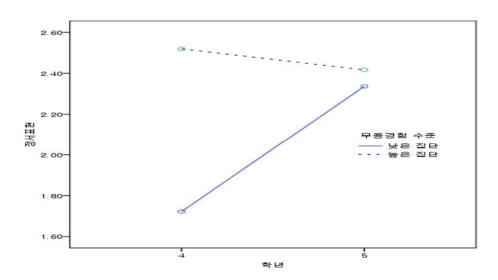


그림 2. 정서표현 수준에 대한 학년과 무용경험 수준의 이원 상호작용 효과

<그림 3>은 초등학생의 또래관계 기술 수준에 대한 학년과 무용경험 수준의 이원 상호작용 효과를 그림으로 제시한 것이다. 즉, 4학년 학생들이 무용경험 횟수가 낮을수록 다른 학생들보다 더 또래들과의 긍정적인 관계를 잘한다고 보고하였다.



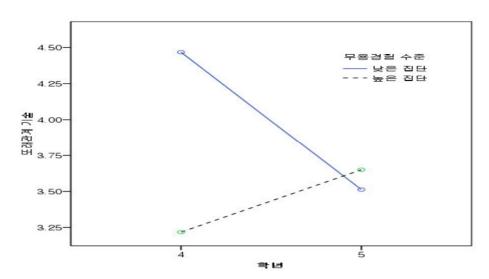


그림 3. 또래관계 기술 수준에 대한 학년과 무용경험 수준의 이원 상호작용 효과

다음으로, 초등학생의 학년, 성별 및 무용경험 수준에 따른 종속변수들의 유의한 주효과를 알아보기 위해 앞서 <표 10>에 제시된 단변량 F검증 결과를 살펴보았다.

먼저, 학년 집단의 주효과는 6개 종속변수에서 모두 통계적으로 유의하지 않았다. 즉, 학년에 따라 자아 존중감(F=1.73, p=.188,  $\eta^2$ =.00), 지각된 스트레스(F=3.08, p=.080,  $\eta^2$ =.00), 정서표현(F=2.25, p=.134,  $\eta^2$ =.00), 의사결정 자기표현(F=.11, p=.735,  $\eta^2$ =.00), 또래관계 기술(F=1.23, p=.267,  $\eta^2$ =.00), 자기인식/관리 조절(F=.68, p=.409,  $\eta^2$ =.00)의 선형조합에 유의미한 차이가 없는 것으로확인되었다. 또한 통계적 검증력도 1.0을 기준으로 준거인 0.8을 초과하지 못한 것으로 나타났다.

초등학생의 성별 특성에 따라 각 종속변수의 선형조합에 유의미한 차이가 있는지를 살펴보았다. 그 결과 자아 존중감(F=.41, p=.521,  $\eta$ <sup>2</sup>=.00), 정서표현 (F=1.47, p=.225,  $\eta$ <sup>2</sup>=.00), 의사결정 자기표현(F=.29, p=.589,  $\eta$ <sup>2</sup>=.00), 또래관계



# スグロッコ CHOSUN UNIVERSITY

기술(F=.86, p=.353,  $\eta^2$ =.00), 자기인식/관리 조절(F=2.25, p=.134,  $\eta^2$ =.00)에서는 남녀 학생들 간에 유의미한 차이가 없었다. 단, 지각된 스트레스에서는 남자 집단의 평균이 2.35이며, 여자 집단의 평균은 2.42로 남녀 학생들 사이에 유의미한 차이가 있었지만(F=4.80, p=.029,  $\eta^2$ =.01), 통계적 검증력은 .590으로 준거인 0.8을 상회하지 못하였다.

끝으로, 무용경험 수준에 따라 각 종속변수의 선형조합에 유의미한 차이가 있는지를 알아보았다. 종속변수들 가운데 자아 존중감(F=.86, p=.352,  $\eta^2$ =.00), 지각된 스트레스(F=2.62, p=.106,  $\eta^2$ =.00), 의사결정 자기표현(F=.00, p=.941,  $\eta^2$ =.00), 자기인식/관리 조절(F=2.28, p=.132,  $\eta^2$ =.00)은 무용경험 수준의 고/저집단 사이에 유의미한 차이를 보이지 않았다.

그러나 정서표현은 무용경험 수준이 높은 집단(M=2.49)이 낮은 집단 (M=2.32)에 비해 더 높은 것으로 나타났다(F=7.58, p=006,  $\eta^2=.02$ ). 통계적 검증력은 .784로 준거인 0.8에 근접하였다. 반면에 또래관계 기술은 무용경험수준이 낮은 집단(M=5.00)이 높은 집단(M=3.33)에 비해 더 높았다.(F=4.67, p=031,  $\eta^2=.01$ ). 통계적 검증력은 .578로 준거인 0.8 이하의 값을 나타냈다.

#### 3. 상관분석

연구가설 2(자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서표현(정서지능) 및 사회-정서 학습 요인들 간에는 상호 관련이 있을 것이다)르 검증하기 위해 단순 상관분석이 실시되었다. <표 11>에 각 종속변수의 전체 평균, 표준편차, 그리고 상관계수(r)를 제시하였다.

<표 11>에서 보듯이, 초등학생의 자아 존중감은 지각된 스트레스(r=-.66) 와 부적으로 매우 강한 관련이 있었다. 또한 자아 존중감은 정서지능 하위요



인의 정서표현(r=.27)과 정적으로 적당히 관련이 있고, 사회-정서 학습 요인들 중 또래관계 기술(r=.53), 의사결정 자기표현(r=.50), 자기인식/관리 조절(r=.49) 순으로 강한 정적 관계를 보였다.

초등학생들의 지각된 스트레스는 정서표현 및 사회-정서 학습 요인과 모두부적으로 관련이 있었다. 즉, 지각된 스트레스는 또래관계 기술(r=-.43), 의사결정 자기표현(r=-.43), 정서표현(r=-.42), 그리고 자기인식/관리 조절(r=-.38) 순으로 강한 부적 관계가 있었다.

정서지능 하위요인의 정서표현은 사회-정서 학습 하위요인의 의사결정 자기표현(r=.22), 또래관계 기술(r=.15), 자기인식/관리 조절(r=.14) 사이에 비교적 낮은 정적 관계를 보였다.

표 11. 종속변수 간의 상관계수

변수	평균	표준 편차	1	2	3	4	5	6
1. 자아 존중감	3.88	.66	1					
2. 지각된 스트레스	15.86	6.61	66**	1				
3. 정서표현	2.39	.45	.27**	42**	1			
4. 의사결정 자기표현	3.66	.81	.50**	43**	.22**	1		
5. 또래관계 기술	3.48	.86	.53**	43**	.15**	.69**	1	
6. 자기인식/관리 조절	3.78	.79	.49**	38**	.14**	.71**	.69**	1

<sup>\*\*</sup> p<.01





#### V. 논 의

1. 초등학생의 특성에 따른 자아 존중감, 사회-정서 요인과 스트 레스의 상호작용 효과

이 연구에서 강강술래 프로그램에 참여한 초등학생의 학년(4/5학년)×성별 (남/여)×무용경험(고/저) 수준에 의한 삼원 다변량 분석을 이용하여 초등학생의 학년과 성별, 그리고 무용경험 수준(고/저)에 따라 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능 하위차원의 정서표현, 그리고 사회-정서 학습의 세 가지하위차원에서 상호작용 효과를 나타내는지를 분석하였다.

첫 번째 연구가설을 검증한 결과, 4개의 이원 및 삼원 상호작용 효과 중에서 학년과 성별, 성별과 무용경험 수준, 그리고 학년과 성별 및 무용경험 수준에 따라 종속변수인 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술, 그리고 자기인식/관리 조절에서 유의미한 상호작용효과는 없었다.

반면에, 초등학생의 학년과 무용경험 수준에 따라 자아 존중감, 지각된 스트레스, 의사결정 자기표현, 그리고 자기인식/관리 조절에서 유의미한 상호작용 효과를 보이지 않았지만, 정서지능의 하위차원인 정서표현과 사회-정서학습 하위차원의 또래관계 기술에서는 유의미한 상호작용 효과를 나타냈다. 구체적으로, 4학년 학생들이 무용경험 횟수가 많을 때 5학년 학생들과 비교하여 자신의 정서표현의 조합된 점수가 가장 높게 나타났으며, 무용경험 횟수가 적을 때 다른 집단들에 비해 정서표현 수준이 가장 낮다는 것을 알수 있었다. 이 결과는 어린 학생들이 무용에 대한 경험 횟수가 많을수록 자신의 정서 및 그 정서와 관련된 욕구를 정확하게 표현할 수 있는 능력뿐 아니라 표현된 정서의 정확성을 구분할 수 있는 능력이 더 뛰어나다는 것을 보



여주고 있다.

이러한 결과는 무용경험 횟수가 많은 초등학생일수록 그렇지 않은 초등학생들보다 정서표현 점수가 더 높게 나타난 이번 연구결과 외에도 무용학습경험 수준이 초등학생들의 정서지능 발달에 기여할 수 있다는 경험적 실증적사실들을 지지해주고 있다. 물론 이 연구와 직접적으로 관련이 없지만, 기존의 연구는 다양한 신체표현활동 또는 무용활동 참여가 초등학생들의 신체표현력과 정서지능 발달에 효과가 있다는 실증적 사실들을 보고하였다(배서영, 2014; 서민화, 2013; 장완수, 2011; 장완수, 최미숙, 2012; 정숙경, 2006; 하수현, 2014).

특히, 이다미(2014)의 연구에 의하면, 표현활동 수업에 대한 중학생들의 가치 지각이 정서지능 하위차원에 긍정적인 영향을 미치는 주요 예측변수이다. 또한 무용과 정서지능에 관한 기존의 연구물을 분석한 김화숙(2010)은 무용학습을 비롯한 다양한 표현활동이 유아 및 아동의 정서인식, 감정이입, 정서표현 및 정서활용 능력을 증진시키는데 기여한다는 사실을 제시한바 있다.

이 연구는 초등학교 4~5학년을 대상으로 이루어짐에 따라 무용경험 수준과 학년 차이에 따른 정서지능 하위차원의 상호작용 효과를 규명하는데 한계가 있지만, 아동의 정서지능과 인구통계학적 변인의 관계를 분석한 문태형 (2000)의 연구는 아동의 특성에 따른 정서지능의 차이를 이해하는데 기여하고 있다.

문태형(2000)의 연구에 의하면, 여학생이 남학생보다 정서지능이 더 높고, 부모의 학력이 높을수록 아동의 정서지능이 높으며, 중학생이 초등학생에 비 해 전반적으로 정서지능 수준이 높은 경향이 있다. 이 연구결과는 정서지능 은 학년, 성별, 부모의 학력, 지역, 가족 구성원의 특징 등 제반 변인들과 관 련이 있음을 보여주었다.

따라서, 이번 연구는 강강술래 프로그램에 참가한 초등학생들만을 대상으



# スグロッコ CHOSUN UNIVERSITY

로 이루어졌기 때문에 결과를 해석하는데 한계가 있지만, 한 가지 의미 있는 발견은 무용학습 경험이 상대적으로 더 많은 아동일수록 정서표현 능력이 더 높다는 점이다. 정서표현능력이란 자신의 감정을 인지하고 그 감정에 이름을 붙이는 능력, 자신의 감정이 발생한 이유를 아는 능력, 감정과 행동 간의 차이를 인식하는 능력을 말한다(김화숙. 2010).

이러한 정서표현 능력은 무용학습 과정에서 다양한 신체활동과 움직임을 훈련시킴으로서 정서적인 면을 변화시킬 수 있고, 신체와 마음의 통합을 통합시킬 수가 있다. 따라서 건정한 신체활동 프로그램으로서 무용학습은 아동이 자기 스스로를 인식할 수 있는 자아 훈련이 되고, 다양한 표현활동에 대한 체험을 통해 풍부한 표현능력과 높은 정서를 경험하게 함으로써 앞으로심미적인 긍정적인 정서발달에 기여할 수 있도록 지도해야 할 것이다.

다음으로, 4학년 학생들이 무용경험 횟수가 낮을수록 다른 학생들보다 더 또래들과의 긍정적인 관계를 잘하지만, 무용경험 수준이 많을 때는 오히려 또래관계 기술 수준이 더 낮다고 보고하였다. 대조적으로 5학년 학생은 무용경험 수준이 낮을 때보다는 높을 때일수록 또래관계 기술 수준이 더 높은 것으로 확인되었다.

이러한 차이가 어디에서 기인한 것인지를 이 연구에서는 명확히 규명할 수 없지만, 이 결과는 무용학습 경험 횟수와는 다소 관련이 없는 것으로 해석할 수 있다. 위에서 언급한 것처럼, 정서지능 발달이 학년, 성별, 부모의 학력, 지역, 가족 구성원의 특징 등 제반 변수들과 관련이 있다고 보고한 문태형 (2000)의 주장에서와 같이, 또래관계 기술도 다양한 변수들에 의해 영향을 받았을 수 있기 때문이다.

가령, 아동의 사회적 기술인 대인관계 능력이나 기술은 자기 효능감과 부모의 양육방식(김종학, 2014; 문태형, 2001; 임자연, 2012), 부모와의 관계(김영순, 2014), 학습경험 유형(김예지, 2015; 전주영, 2014) 등에 따라 다르다는



것이다.

물론 기존의 연구는 사회-정서 학습 프로그램이 아동의 사회적, 정서적 학습능력을 증진시키는데 실제적인 효과가 있음을 보고하고 있다(권영웅, 2011; 신현숙, 2011; 안은희, 2008; 유영란, 2010; 이정화, 이한주, 2013; 전주영, 2014; 홍정아, 2013). 이 중에서 유영란(2010)은 한국무용을 이용한 사회-정서학습 프로그램에 참가한 아동의 정서표현과 정서조절능력을 유의하게 증가시키고 사회적 개방성과 사회적 자기효능감을 증진시키는데 효과가 있다고 보고하였다.

특히, 홍정아(2013)는 협동학습을 통한 사회-정서 학습이 아동의 정서지능과 또래관계 기술을 향상시키는데 효과가 있고, 신현숙(2011)은 학급 단위의사회-정서 학습 활동이 아동의 사회-정서적 유능성과 학업성취를 증진시키며, 권영웅(2011)도 사회-정서 발달과 학업성취에 효과가 있다고 보고하였다. 안은희(2008)는 협동학습 전략을 활용한 사회-정서 학습 프로그램이 중학생의 사회-정서적 발달에 기여하며, 신현숙(2011)은 사회-정서 학습이 긍정적인 정서발달과 친사회적인 기술을 증진시킴으로서 학생들의 학업적 수월성을도와준다고 주장한바 있다.

사회-정서 학습 프로그램을 적용한 기존의 연구결과들은 의사결정 자기표 현, 친사회적인 또래관계 기술, 그리고 자기 자신에 대한 올바른 인식과 자기 관리 조절능력은 학습경험 자체보다도 실제적으로 이러한 능력을 증진시키기 위한 적절한 교수-학습 전략이 뒷받침될 때에 한해서 가능하다는 사실을 보 여주고 있다.

따라서 이번 연구에서 무용경험 수준이 낮은 4학년 아동들이 그렇지 않은 아동들보다 친사회적인 또래관계 기술 수준이 더 높은 것으로 나타났지만, 실질적으로 이러한 사회-정서적 학습을 위해서는 무엇보다도 무용 또는 표현활동 시간에 아동들이 또래들과 효과적으로 상호작용하고 자기 자신과 다른



# スグロッコ CHOSUN UNIVERSITY

사람의 관점 간의 유사점과 차이점을 인식 및 표현하며, 친구와 교사와의 상호작용 관계에서 자신의 의사소통과 사회적 기술을 활용하게 하며, 의사결정기술과 책임감 있는 행동을 발달시키기 위해서는 아동 스스로 자신의 의사를 결정하는 과정에 적극 개임하도록 지도하는 교수전략이 필요함을 시사한다.

#### 2. 자아 존중감. 사회-정서 및 스트레스와의 관계

두 번째 연구가설로서 강강술래 프로그램에 참가하는 초등학생들의 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능, 그리고 사회-정서 학습의 하위차원 간에 는 상호 관련이 있는지를 분석하였다.

그 결과 초등학생이 지각한 스트레스는 자아 존중감, 정서표현, 의사결정자기표현, 또래관계 기술, 그리고 자기인식/관리 조절 사이에 모두 부적으로 강한 관계가 있음을 알 수 있었다. 또한 지각된 스트레스를 제외한 자아 존중감, 정서표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술, 그리고 자기인식/관리 조절 간에는 모두 긍정적으로 관련이 있으며, 특히 자아 존중감은 사회-정서적학습 하위차원인 의사결정 자기표현, 또래관계 기술, 그리고 자기인식/관리조절 간에 모두 정적으로 강한 관계를 나타냈다.

비록 이 연구결과가 종속변수에 대한 독립변수의 효과를 보여주지는 않지만, 이 결과는 아동들이 학교생활과 일상생활에서 지각한 스트레스는 궁극적으로 이들의 자아 존중감, 정서표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술, 그리고 자기인식/관리 조절에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 아울러, 초등학생들이 자아존중감이 높을 때 정서표현, 의사결정 자기표현, 또래관계기술, 그리고 자기인식/관리 조절 수준도 높을 수 있음을 가정해 볼 수 있다. 물론 이러한 변수들 간의 관계를 검증한 연구결과는 거의 없지만, 일부 연



# スグロウェ CHOSUN UNIVERSITY

구는 이러한 가정을 뒷받침해주고 있다. 가령, 아동의 정서지능은 자기개념과 정적으로 관련이 있고(문태형, 2001), 정서지능은 스트레스 인식과 대처와 관련이 있으며(김광선, 김미선, 2008), 정서지능은 사회성과 정적으로 관련이 있다는 것이다(이인학, 박지은, 김도진, 최성열, 2011). 특히, 정서지능 관련 국내 학술지를 분석한 하선혜와 서현아(2013)는 정서지능은 유아와 아동의 정서와 사회성과 긍정적인 관계가 있음을 보고하였다.

특히, 일부 연구는 아동이 지각한 스트레스는 자기 지각(신은영, 김경연, 1996), 안녕감(오지운, 신나나, 2014), 정서조절(최은혜, 2010)에 부정적인 영향을 미치고, 문제행동을 유발한다고 보고하였다(한미연, 유안진, 1997). 도금혜(2008)은 아동의 자아존중감이 신체상에 영향을 주며, 창의적인 인성과도관련이 있다(성은현, 2005).

기존의 연구들은 아동의 자아 존중감은 정서지능 외에도 또래관계 기술과 정서적 행동과도 밀접한 관계가 있다고 보고함으로써, 무용과 표현활동을 통 해 아동이 긍정적인 자아존중감과 정서지능, 그리고 바람직한 사회-정서 학 습을 가능하도록 효과적인 프로그램과 적절한 학습전략을 모색하는 것이 필 요하다.

따라서, 이번 연구결과는 강강술래 학습참여가 자아개념을 비롯하여 자아 존중감과 사회성 발달에 긍정적인 영향을 준다고 보고한 기존의 연구결과들 (고희숙, 양명환, 2004; 김은애, 2011; 김유진, 2007; 박경숙, 2012; 이진희, 2000; 최민영, 2015)을 부분적으로 지지하지만, 앞으로 강강술래 프로그램의 효과를 실증적으로 입증하기 위해서는 아동들의 자아 존중감과 정서지능 및 사회-정서 학습능력을 발달시킬 수 있는 적절한 프로그램을 개발하여 아동들의 스트레스를 해소에 효과가 있는지를 검증해야 할 것이다.





## VI. 결론 및 제언

#### 1. 결론

강강술래 프로그램에 참가한 초등학교 4~5학년 남녀 학생들을 대상으로 자아 존중감과 사회정서 요인, 그리고 스트레스 수준에 대한 학년, 성별 및 무용경험 수준의 상호작용 효과와 이들 종속변수들 간의 관계를 분석하였다. 즉, 이 연구에서 초등학생의 학년, 성별 및 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능의 하위차원인 정서표현, 그리고 사회-정서 학습의 하위차원인 의사결정 자기표현, 또래관계 기술 및 자기인식/관리 조절에 상호작용 효과가 있는 지를 분석하고, 이들 종속변수들 간의 관계를 알아보았다.

두 가지의 연구목적에 따라 삼원 다변량 분석과 상관분석을 실시한 결과, 초등학생의 특성 중에서 학년과 무용경험 수준에 따라 정서표현과 또래관계 기술에서 유의미한 상호작용 효과가 나타났으며, 자아 존중감, 정서표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술 및 자기인식/관리 조절은 지각된 스트레스와 부적 관계가 있음을 알 수 있었다.

이 연구에서 설정된 두 가지의 연구가설을 검증함으로서 다음의 결론을 얻을 수 있었다.

- 첫째, 초등학생 4~5학년과 무용경험 고/저 수준에 따라 정서지능 검사의 하위차원인 정서표현에서 유의미한 상호작용 효과를 보인다. 즉, 4학년 학생들이 무용경험 횟수가 많을수록 다른 학생들보다 더 자신의 감정을 잘 표현한다.
- 둘째, 초등학생 4~5학년과 무용경험 고/저 수준에 따라 사회-정서 학습 검사의 하위차원인 또래관계 기술에서 유의미한 상호작용 효과를 보





인다. 즉, 4학년 학생들이 무용경험 횟수가 낮을수록 다른 학생들보다 상대적으로 또래들과 긍정적인 관계를 유지 및 지속하는 기술이더 높다.

- 셋째, 초등학생 4~5학년과 성별(남자/여자) 특성에 따라 자아 존중감, 지 각된 스트레스, 정서표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술 및 자기 인식/관리 조절 수준에 유의미한 차이가 없다. 그러나 무용경험 고/ 저 수준에 따라 자기표현 및 또래관계 기술에는 차이가 있다. 즉, 무 용경험이 많은 학생이 자기표현을 더 잘하는 반면, 무용경험이 낮은 학생은 또래들과의 관계기술이 뛰어나다.
- 넷째, 초등학생들의 스트레스 지각은 자아 존중감과 정서 표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술 및 자기인식/관리 조절 사이에 모두 부정적으로 강한 관계가 있다. 그러나 자아 존중감과 정서 표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술, 그리고 자기인식/관리 조절은 모두 긍정적인 관계가 있다.

이러한 결과는 무용경험 수준이 초등학생의 정서표현 지능을 증진시키는데 기여할 수 있을 뿐만 아니라 학교와 일상생활에서 지각하는 스트레스가 자아 존중감, 정서표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술 및 자기인식/관리 조절 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 따라서, 초등학생의 바람 직한 자아 존중감의 형성과 적절한 사회-정서적 발달에 기여할 수 있는 다양한 무용/표현활동 프로그램과 효과적인 교수-학습 전략을 개발할 필요가 있을 것이다.





### 2. 제언

이 연구는 강강술래 프로그램에 참가한 초등학생의 학년과 성별 및 무용경험 수준은 자기표현과 또래관계 기술의 조합된 점수에 유의미한 상호작용 효과를 보이고, 특히 초등학생의 지각된 스트레스는 이들의 자아 존중감과 정서 표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술, 그리고 자기인식/관리 조절과부적으로 관련이 있다는 사실을 밝혀냈다는 점에서 의미가 있다고 볼 수 있다.

그럼에도, 이 연구는 연구방법론적 측면에서 결과를 해석하는 데에 몇 가지 세심한 주의가 필요하다. 즉, 이 연구는 강강술래 프로그램에 참가한 초등학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였지만, 이 같은 횡단적 조사연구만 갖고서는 종속변수인 자아 존중감, 지각된 스트레스 해소, 정서지능, 그리고 사회-정서 학습의 발달이나 차이를 이해하는 데에 한계가 있을 수밖에 없다는 것이다.

가령, 특정 프로그램의 실험처치 효과를 검증하기 위해 실험설계를 적용한 기존의 연구들(양예술, 2014; 유영란, 2010; 이정은, 강영심, 2010; 최민영, 2015)과 같이 강강술래 프로그램에 참가한 실험집단과 비교집단(혹은 통제집단)을 구성하여 강강술래 프로그램 참여가 실제적으로 초등학생의 자아 존중감, 지각된 스트레스 해소, 정서지능, 그리고 사회-정서 학습의 발달에 효과가 있는지를 검증하는 것이다. 이 점에서 후속연구에서는 실험설계를 적용시켜 강강술래(혹은 표현활동) 프로그램이 실제적으로 초등학생의 스트레스 해소를 비롯하여 자아 존중감, 정서지능, 그리고 사회-정서 학습발달에 효과가 있는지를 검증하는 것이 요구된다.

다음은 이 연구에서 정서지능 질문지의 하위차원 중 정서표현만이 사용되었기 때문에, 정서지능 검사의 하위차원에 대한 분석이 제대로 이루어지지





못했다. 비록 정서지능 질문지의 타당도 평가를 위해 실시한 탐색적 요인분석 과정에서 하위차원들이 삭제된 탓이지만, 정서지능 하위차원에 대한 초등학생의 학년, 성별, 그리고 무용경험 수준에 따른 차이와 상호작용 효과를 이해하는데 한계가 있다. 물론 이번 연구결과가 설문조사에 응답한 초등학생들의 개인적 특성에 기인한 것인지 아니면 지능검사 문항에 기인한 것인지는 정확히 알 수 없지만, 후속 연구에서는 정서지능 질문지를 사용하는데 보다신중한 접근이 필요할 것이다.

마지막으로, 이번 연구결과 중에서 4학년 학생들이 무용경험 횟수가 낮을 수록 다른 학생들보다 또래들과 긍정적인 관계를 유지 및 지속하는 기술이 더 높은 것으로 확인되었다. 이번 연구에서는 그 결과를 해석하는데 많은 한 계가 있었다. 설문조사에 6개 초등학교 학생들이 참여함으로써 다양한 결과 들이 기대되지만, 무용경험 횟수가 많은 학생들에 비해 오히려 무용경험 횟 수가 적은 학생들이 오히려 또래관계 기술 수준이 더 높다는 것은 초등학생 들의 사회-정서 발달에 영향을 미칠 수 있는 다른 선행요인들이 잇기 때문일 것이다. 이 점에서, 후속연구에서는 초등학생의 사회-정서 학습에 영향을 주 는 주요 변수들을 확인함여 이들 변수들 간의 인과적 관계를 규명할 필요가 있을 것이다.





## 국문요약

이 연구의 목적은 강강술래 프로그램에 참가한 초등학생의 학년과 성별 및 무용경험 수준(고/저)에 따라 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능, 그리고 사회-정서 학습 요인에 상호작용 효과가 있는지를 검증함과 동시에, 자아존중감과 지각된 스트레스, 정서지능, 그리고 사회-정서 학습 요인 간의 관계를 검증하는 데에 두었다.

연구대상은 457명의 초등학교 4~5학년 학생들(4학년=109명, 5학년=348명, 남자=220명, 여자=237명)이었다. 조사도구는 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능, 사회-정서 학습 질문지가 사용되었다. 자료는 기술통계, 탐색적 요인분석, 신뢰도 분석, 요인설계에 의한 3원 다변량 분석, 그리고 상관분석을 통해 분석되었다.

연구목적에 따라 설정된 두 가지의 연구가설을 검증함으로서 도출된 결론 은 다음과 같다.

- 첫째, 초등학생의 학년(4~5학년)과 무용경험 수준(고/저)에 따라 정서지능 검사의 하위차원인 정서표현에서 유의미한 상호작용 효과가 있다. 즉, 4학년 학생들이 무용경험 횟수가 많을수록 다른 학생들에 비해 자신의 감정을 잘 표현한다.
- 둘째, 초등학생의 학년(4~5학년)과 무용경험 수준(고/저)에 따라 사회-정 서 학습 검사의 하위차원인 또래관계 기술에서 유의미한 상호작용 효과가 있다. 즉, 4학년 학생들이 무용경험 횟수가 낮을수록 다른 학 생들에 비해 또래들과 긍정적인 관계를 유지 및 지속한다.
- 셋째, 초등학생의 학년(4~5학년)과 성별(남자/여자) 특성에 따라 자아 존





중감, 지각된 스트레스, 정서표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술 및 자기인식/관리 조절 수준에는 유의미한 차이가 없다. 그러나 초등 학생의 무용경험 수준에 따라 자기표현 및 또래관계 기술에는 차이가 있다. 즉, 무용경험이 많은 학생이 자기표현을 더 잘하는 반면, 무용경험이 낮은 학생은 또래들과의 관계기술이 뛰어나다.

넷째, 초등학생들의 스트레스 지각은 자아 존중감과 정서 표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술 및 자기인식/관리 조절 사이에 모두 부정적으로 강한 관련이 있지만, 자아 존중감과 정서 표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술 및 자기인식/관리 조절은 모두 긍정적으로 관련이 있다.

이들 연구결과는 무용경험 수준이 초등학생의 정서표현 지능을 증진시키는데 기여할 수 있을 뿐만 아니라 학교와 일상생활에서 지각하는 스트레스가자아 존중감, 정서표현, 의사결정 자기표현, 또래관계 기술 및 자기인식/관리조절 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 따라서, 초등학생의바람적인 자기개념 형성과 사회-정서적 발달을 위해서는 적절한 무용프로그램과 교수-학습 전략을 개발하는 것이 요구된다.

주요어: 무용교육, 강강술래, 자아 존중감, 지각된 스트레스, 정서지능, 사회 -정서 학습





## 참고문헌

- 고희숙(2004). 강강술래 무용 프로그램 참여가 성인여성의 정신건강 및 자아존중 감에 미치는 영향. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문
- 고희숙, 양명환(2004). 강강술래 무용 프로그램 처치가 성인여성의 정신건강 및 자아존중감에 미치는 영향. 한국체육교육학회지. 9(3). 119-130.
- 권영웅(2011). 사회정서학습 프로그램이 사회-정서적 성과와 학교적응에 미치는 효과. 경상대학교 대학원 박사학위논문.
- 김광선, 김미선(2008). 정서지능 향상 프로그램이 아동의 스트레스 인식과 스트레스 대처에 미치는 영향. 초등상담연구. 7(2). 141-158.
- 김광수, 이시화(2009). 정서지능 교육 프로그램이 초등학생의 갈등해결전략과 또래관계에 미치는 효과. 한국초등교육, 20(1), 171-191.
- 김수빈, 이 숙(2009). 아동이 지각한 이상적 스트레스가 아동의 적응에 미치는 영향: 사회적 지지의 중재효과. 대한가정학회지, 47(2), 1-13.
- 김영수, 박현주(2008). 초등학교 아동이 지각하는 스트레스의 분석. 아동교육, 17(4), 63-76.
- 김영순(2014). 초등학생이 지각한 자기효능감, 부모-자녀 의사소통 및 학교 적응의 구조적 관계: 사회성의 매개효과. 한국교육학연구, 20(3), 253-275.
- 김예지(2015). SEL을 적용한 음악수업 지도안 연구: 중학교 2학년을 대상으로. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김유진(2007). 강강술래 활동이 다운증후군 아동의 이동운동기술 및 사회성에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은애(2011). 한 부모·저소득 가정 초등학생 무용교육이 학습태도 및 자아존중 감에 미치는 영향. 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김종렬, 이은주(2013). 초등학생의 정서지능과 정신건강의 관계에서 부모와 또래 지지의 매개효과. 초등교육연구, 26(4), 129-147.



# 조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

- 김종학(2014). 초등학생의 다문화 인식과 친사회적 행동과의 관계에서 다문화 효 능감의 매개효과. 청소년학연구, 21(8), 613-641.
- 김춘경, 조민규(2014). 아동이 지각한 부모애착과 자기결정성 동기, 학업 스트레스, 자기 효능감 간의 구조분석. 정서행동장애연구, 30(2), 337-359.
- 김하나(2010). 초등학교 아동의 무용프로그램이 자아존중감과 대인관계 성향에 미치는 영향. 한국리듬운동학회지, 3(1), 1-9.
- 김화숙(2010). 무용과 정서지능 관계 탐색. 한국무용교육학회지, 21(2), 1-22.
- 김희화, 김경연(1999). 아동의 자아존중감: 구성영역과 발달. 아동학회지, 14(1), 130-139.
- 남윤주, 이 숙(2008). 아동이 지각한 애착과 자아개념, 이상적 스트레스가 우울에 미치는 영향. 놀이치료연구, 1292), 1-16.
- 도금혜(2008). 아동의 자아존중감, 섭식태도 및 학교생활적응이 신체상에 미치는 영향. 초등교육연구. 21(3). 111-125.
- 문용린(1997). 종합 진로-적성 검사. 서울: 대교출판부.
- 문태형(2000). 아동의 사회지능과 인구통계학적 변인의 관계 연구. 아동학회지, 21(2), 57-66.
- 문태형(2001). 아동의 사회지능, 자아효능감 및 부모의 양육태도와의 관계. 아동 교육, 10(2), 37-48.
- 민하영, 유안진(1999). 스트레스 상황에 대한 지각된 통제감과 아동의 스트레스 대처행 동. 아동학회지, 20(1), 1-17.
- 박경숙(2012). 강강술래놀이가 초등학생의 자아개념 및 사회성 발달에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박미숙(2005). 하경후기 아동의 스트레스와 건강지각 및 건강증진 행위에 관한 연구. 간호과학, 18(1), 58-68.
- 박혜원, 진미경(2015). 지각된 부모양육태도와 아동의 스트레스 대처행동이 학교 생활적응에 미치는 영향, 아시아아동복지연구, 13(3), 77-95.
- 배서영(2014). 창의적 신체표현활동이 유아의 공간능력 및 정서지능에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.



# 조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

- 서민화(2013). 전래동요를 활용한 신체표현활동이 지적장애아의 창의적 신체표현력 및 정서지능에 미치는 효과. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서지혜(2006). 무용프로그램이 복지시설 아동의 자아존중감 및 우울증에 미치는 영향. 한국무용교육학회지, 17(1), 121-132.
- 성은현(2005). 자아존중감, 일반적 자기효능감과 창의적 인성의 관계. 아동학회지, 26(1), 217-228.
- 신은영, 김경연(1996). 아동이 자각한 스트레스 사건, 스트레스 사건의 경험빈도 그리고 스트레스 수준. 대한가정학회지, 34(4), 33-47.
- 신현숙(2011). 학업수월성 지향 학교에서 사회정서학습의 필요성과 지속가능성에 관한 고찰. 한국심리학회지: 학교, 8(2), 175-197.
- 안은희(2008). 체육과 사회정서 유능감(SEC) 요인 탐색 및 협동학습 전략을 통한 사회 정서학습(SEL)의 효과. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 양병화(2006), 다변량 데이터 분석법의 이해, 서울; 커뮤니케이션북스,
- 양예슬(2014). 모래놀이치료가 농촌조손가정아동의 행동문제와 자아종준감 및 정서지능 에 미치는 효과, 상징과모래놀이치료, 5(1). 13-25.
- 오승지(2002). 상징성을 내재한 강강술래의 특이성에 관한 연구. 움직임의 철학, 10(2), 387-402.
- 오지운, 신나나(2014). 초등학교 6학년 아동이 지각하는 이상적 스트레스가 주관적 안녕 감에 미치는 영향에서 낙관적 사고의 중재효과. 한국아동연구, 35(3), 138-156.
- 유 진, 오보선(2009). 무용 정서지능 측정도구 개발. 대한무용학회논문집, 60, 224-234.
- 유영란(2010). 초등학생의 사회-정서적 학습을 위한 무용 교수-학습전략의 효과. 예술교 육연구, 8(3), 179-194.
- 이다미(2014). 표현활동에 대한 가치지각이 정서지능과 사회-정서 학습 발달에 미치는 효과. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이인학, 박지은, 김도진, 최성열(2011). 초등학생의 정서지능, 학습동기, 자기효능감, 사회성이 학교적응에 대한 상대적 예측력. 아동교육, 20(3), 21-31.
- 이정은, 강영심(2010). 정서지능교육프로그램이 정신지체학생의 정서지능과 스트레스대





- 처능력에 미치는 효과. 교사교육연구, 49(2), 196-218.
- 이정화(2012). 중고등학생의 사회정서학습을 위한 표현활동 무용수업 모형 개발. 한국체 육학회지, 51(1), 397-410.
- 이정화, 이한주(2013). 고등학생들의 사회정서 학습(SEL)을 위한 표현활동 무용수업 적용 및 개선방안. 대한무용학회논문집, 71(3), 91-116.
- 이진희(2000). 강강술래놀이의 여성여가문화적 고찰. 한국여가레크리에이션학회 지, 19, 183-194.
- 임자연(2012). 사회정서학습 집단상담 프로그램이 초등학생의 인정지능과 학습효능감에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 장완수(2011). 전래동요를 활용한 신체표현활동이 유아의 창의적 신체표현력 및 정서지능에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 장완수, 최미숙(2012). 전래동요를 활용한 신체표현활동이 유아의 창의적 신체표현력 및 정서지능에 미치는 영향, 어린이문화교육연구, 13(1), 365-382.
- 장정은, 장성화, 김순자, 최성렬, 이주연(2013). 초등학생의 자아존중감, 학교적응, 정신건 강이 휴대폰 중독에 미치는 영향. 아동교육. 22(4). 243-256.
- 장진영(2011). 강강술래 무용프로그램이 노인의 우울과 스트레스에 미치는 영향 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 전주영(2014). 팀의 사회정서적 역량 향상을 위한 교육 프로그램 개발. 부산대학교 대학 원 석사학위논문.
- 정선아, 양지윤, 최은실(2014). 정서, 사회성 향상 프로그램이 다문화아동의 자아존중감, 또래관계기술 및 정서행동문제에 미치는 효과. 놀이치료연구, 18(3), 49-67.
- 정숙경(2006). 정서지능 프로그램이 아동의 정서지능 및 학교적응에 미치는 효과. 부산 교육학연구, 20, 123-135.
- 최민영(2015). 다문화가정 아동의 강강술래 무용프로그램 참여에 따른 자아존중 감 및 자기표현력. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최보가, 전귀연(1993). 자아 존중감 척도 개발에 관한 연구. 대한가정학회지, 31(2), 41-54.





- 최은혜(2010). 초등영재아동의 지각된 성취압력과 스트레스 관계에서 정서조절 능력의 조절효과. 아동교육, 19(3), 265-285.
- 하선혜, 서현아(2013). 정서지능 관련 학술지 논문의 연구동향 분석. 어린이문화교육연구, 14(2), 461-485.
- 하수현(2014). MeFOT기반 음악표현활동이 유아의 정서지능에 미치는 효과. 인문과학연구, 223-244.
- 한미연, 유안진(1997). 아동의 스트레스 및 사회적 지지 지각의 행동문제. 아동학회지, 17(1), 173-188.
- 홍정아(2013). 협동학습을 통한 사회정서학습이 통합학급 학생들의 정서지능, 또래지원 및 또래관계망에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- Cohen, S., & Williams, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapam & S. Oskamp (Eds.), *The social psychology of health: Claremont symposium on applied social psychology* (pp. 31–67). Newbury Park, CA: Sage.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour, 24,* 385–396.
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., & Blinkiewicz, M. (2012). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 283–295.
- Denham, S. A. (2005). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the national children's study. Prepared for the National Children's Study by Battelle Memorial Institute.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: ASCD.
- Lazarus, R. S., & Foklman, L. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing.





- Orth, U., Maes, J., & Schmitt, M. (2015). Self-esteem development across the life span: A longitudinal study with a large sample from Germany. Developmental Psychology, 51(2), 248-259.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). *Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning program. Evaluation and Program planning, 27*, 89–103.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self image. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Books.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). Emotional development and emotional intelligence. New York: Basic Books.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2000). *Competing models of emotional intelligence*. New York: Cambridge University Press.





### 부록

- <부록 1> 연구동의서 및 설명서
- <부록 2> 자아 존중감 질문지
- <부록 3> 지각된 스트레스 질문지
- <부록 4> 정서지능 질문지
- <부록 5> 사회-정서 학습 질문지
- <부록 6> 자아 존중감 질문지의 문항별 신뢰도 계수
- <부록 7> 지각된 스트레스 질문지의 문항별 신뢰도 계수
- <부록 8> 정서 지능 질문지의 초기 탐색적 요인분석 결과
- <부록 9> 사회-정서 학습 질문지의 초기 탐색적 요인분석 결과





#### <부록 1> 연구동의서 및 설명서

안	녕	ò	-서	요.
---	---	---	----	----

여러분의 소중한 시간을 내어 설문조사에 참여해 주셔서 감사합니다.

이 설문조사는 보다 재미있고 유익한 무용수업을 만들기 위해 여러분이 평소에 무용에 대하여 어떤 생각이나 태도를 가지고 있는지를 알아보고자 하는 것입니다. 이 설문지에는 따로 성명 기입란이 없기 때문에 비밀이 보장되며, 모든 문항에는 정답이 없습니다. 조사결과는 선생님이나 다른 사람들에게 절대로 알려지지 않으므로 한 문항도빠짐없이 정확하고 솔직하게 대답해 주시면 됩니다.

각 문항을 자세히 읽고, 평소 자신의 생각에 가장 일치하는 번호에 "√"표를 해주십시오. 여러분께 진심으로 감사드립니다. 위에 제공된 정보를 모두 이해하셨다면 연구참여 동의서 작성을 위해 아래에 체크하여 주세요.

본 설문조사 참여에 동의합니다. 네 ( ) 아니요 ( )

이 설문조사와 관련하여 궁금한 것이 있을 때에는 아래의 연락처로 연락바랍니다.

조선대학교 교육대학원 무용교육 전공 지도교수 : 김 미 숙 연구자 : 송 윤 정

♡ 감사합니다.♡





※다음은 인적사항에 관한 질문입니다. 질문을 읽고 해당하는 항목에 "√"표시를 해주세요. 번호가 없는 질문의 경우에는 빈칸에 답을 작성해 주세요.

- 1. 현재 몇 학년인가요?
- ① 4학년 ② 5학년 ③ 6학년
- 2. 성별은 무엇인가요?
  - ① 남자 ② 여자
- 3. 현재까지 학교에서 무용 수업을 몇 번이나 경험했습니까?
  - ① 한번 ② 두 번 ③ 세 번 ④ 네 번 ⑤ 다섯 번

다음 장부터 질문이 시작됩니다.





#### <부록 2> 자아 존중감 질문지

※ 다음 질문은 여러분이 자신에 대하여 어떻게 생각하는지 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 읽고, 여러분의 생각과 가장 일치하는 번호에 ✔표하여 주십시오.

[질문] 현재, 나는	전혀	거의	때때로	자주	매우
	아니다	아니다		그렇다	그렇다
1. 내 자신에 대하여 대체로 만족한다.	1	2	3	4	5
2. 가끔 나에게는 좋은 점이 하나도 <u>없다</u> 고 느낀다.*	1	2	3	4	5
3. 여러 가지 좋은 점을 가지고 있다.	1	2	3	4	5
4. 대부분의 다른 사람만큼 일을 잘할 수가 있다.	1	2	3	4	5
5. 나에게는 자랑할 것이 별로 <u>없다</u> .*	1	2	3	4	5
6. 가끔 내 자신이 <u>쓸모없는</u> 사람이라는 생각이 든다.*	1	2	3	4	5
7. 내가 가치 있는 사람이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
8. 내 자신을 좀 더 존경할 수 있으면 좋겠다.	1	2	3	4	5
9. 전반적으로 나는 실패한 사람이라는 생각이 든다.*	1	2	3	4	5
10. 내 자신에 대하여 긍정적인 태도를 가지고 있다.	1	2	3	4	5

<sup>\*</sup> 역으로 채점함.





## <부록 3> 지각된 스트레스 질문지

※ 다음 질문은 여러분이 얼마나 자주 스트레스를 경험해왔는지를 알아보기 위한 질 문입니다. 각 문항을 읽고, 여러분의 생각과 가장 일치하는 번호에 ✔표하여 주십 시오.

[질문] 지난 4주 동안, 여러분은 ?	전혀 아니다	거의 아니다	때때로	자주 그렇다	매우 그렇다
1. 생각하지도 않은 문제가 생겨 화가 났습니까?	0	1	2	3	4
2. 학교와 일상생활에서 중요한 일을 통제하지 못 했다고 느꼈습니까?	0	1	2	3	4)
3. 화가 많이 나서 스트레스를 받았습니까?	0	1	2	3	4
4. 개인적인 문제를 다루는 자신의 능력에 대해 자 신감을 느꼈습니까?*	0	1	2	3	4
5. 모든 일이 자신의 뜻대로 진행되었다고 느꼈습 니까? *	0	1	2	3	4
6. 꼭 해야 될 일을 잘 처리할 수 없었다고 느꼈습니까?	0	1	2	3	4
7. 학교와 일상생활에서 자신의 성질을 조절할 수 있었다고 느꼈습니까?*	0	1	2	3	4
8. 모든 일이 돌아가는 것을 잘 안다고 느꼈습니까?*	0	1	2	3	4
9. 자신이 통제할 수 없는 일로 인해 화가 많이 났습니까?	0	1	2	3	4
10. 힘든 일이 많아서 이를 이겨낼 수 없었다고 느꼈습니까?	0	1	2	3	4

\* 역으로 채점함.





#### <부록 4> 정서지능 질문지

※ 다음 질문은 여러분이 자신과 다른 사람의 기분을 얼마나 잘 느끼는지를 알아보기 위한 질문입니다. 각 문항을 읽고, 여러분의 생각과 가장 일치하는 번호에 ✔ 표하여 주십시오.

[질문] 나는	그렇지 않다	가끔 그렇다	항상 그렇다
1. 내 기분이나 감정을 정확하게 알 수 있다.	1	2	3
2. 내가 화가 났는지, 짜증이 났는지 잘 구별할 수 있다.	1	2	3
3. 내가 슬픈지, 부끄러운지 잘 구별할 수 있다.	1	2	3
4. 내가 싫증이 났는지, 불안한지 잘 구별할 수 있다.	1	2	3
5. 내가 마음이 뿌듯한지, 신나는지 잘 구별할 수 있다.	1	2	3
6. 얼굴 표정만 보고도 그 사람이 화가 났는지 알 수 있다.	1	2	3
7. 우리 선생님의 표정만 보아도 선생님의 기분이 어떤지 알 수 있다.	1	2	3
8. 목소리나 말투만 들어도, 그 사람이 기분이 좋은지 나쁜지 알 수 있다.	1	2	3
9. 동생이나 동네 꼬마가 귀여워도, 안아 주거나 쓰다듬어주지 못한다.	1	2	3
10. 평소에 마음이 드는 친구에게 반갑게 인사하고 싶지만, 그렇게 하지 못한 적이 있다.	1	2	3
11. 엄마에게 내 마음을 전하고 싶지만, 그렇게 하지 못한 적이 있다.	1	2	3
12. 내 짝이 상을 받거나 칭찬을 받아서 좋아하는 것을 보고, 나는 속으로 축하해 주고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.	1	2	3
13. 내 친구에게 슬픈 일이 있을 때, 나는 위로해 주고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.	1	2	3
14. 나에게 어려운 일이 생겨서 내 친구가 도와주었을 때, 나는 고맙다고 말하고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.	1	2	3
15. 길에서 평소에 좋아하는 선생님을 보았을 때, 나는 인사를 하고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.	1	2	3





[질문] 나는	그렇지	가끔	항상
	않다	그렇다	그렇다
16. 친구도 없이 외톨이로 혼자 다니는 아이를 보면 불쌍하게 느껴진다.	1	2	3
17. 몸이 약한 친구를 보면 불쌍하고 걱정이 된다.	1	2	3
18. 친구가 선생님께 칭찬을 받고 좋아하면, 나도 기분이 좋아진 다.	1	2	3
19. 엄마나 친구의 기분이 나쁘면, 나도 기분이 안 좋아진다.	1	2	3
20. 친구가 벌을 받는 것을 보면, 나도 야단맞은 것같이 기분이 안 좋아진다.	1	2	3
21. 울면서 학교에 가는 아이를 보면, 나도 기분이 안 좋아진다.	1	2	3
22. 거리나 지하철에서 구걸하는 사람을 보면 마음이 아프고 불 쌍하다.	1	2	3
23. 우울할 때 즐거웠던 기억을 떠올려 보려고 노력한다.	1	2	3
24. 평소 기분을 좋게 가지려고 애쓰는 편이다.	1	2	3
25. 괴로울 때에도 모든 일이 잘 될 것이라고 생각한다.	1	2	3
26. 기분 나쁜 일을 빨리 잊으려고 애쓰는 편이다.	1	2	3
27. 화가 나면 화를 가라앉히려고 노력한다.	1	2	3
28. 행복한 순간의 느낌을 오래 간직하려고 애쓴다.	1	2	3
29. 내가 생각한 대로 일이 잘 안 되어도 실망하지 않으려고 애쓴다.	1	2	3
30. 우울한 기분이 들 때, 즐거워질 수 있는 나만의 방법을 생각 한다.	1	2	3
31. 다른 사람에게 좋은 인상을 주기 위해서 나는 옷차림을 단정하게 하려고 애쓴다.	1	2	3
32. 짝의 기분이 안 좋아 보일 때, 나는 조심스럽게 행동한다.	1	2	3
33. 다른 사람에게 좋은 인상을 주기 위해 나는 늘 웃으려고 애 쓴다.	1	2	3
34. 엄마(또는 아빠)가 화가 나셨을 때, 나는 잘못하는 일이 없도 록 조심한다.	1	2	3
35. 선생님께서 좋아하시도록 나는 얌전하고 똑똑하게 행동한다.	1	2	3
36. 친구가 슬퍼 보일 때, 나는 기분을 좋게 해주려고 노력한다.	1	2	3
37. 동생(또는 친구)이 울 때, 나는 동생(친구)의 기분을 바꾸어 주려고 노력한다.	1	2	3



<부록 5> 사회-정서 학습 질문지

※ 다음 질문은 여러분이 자신과 주변 사람들과의 관계를 어떻게 생각하는지를 알아보기 위한 질문입니다. 각 문항을 읽고, 여러분의 생각과 가장 일치하는 번호에✔표하여 주십시오.

[질문] 나는	전혀 아니다	거의 아니다	때때로	자주 그렇다	매우 그렇다
1. 나는 즐겁거나 화나는 상황이 무엇인지 정확히 이해한다.	1	2	3	4	⑤
2. 친구들에게 화를 내거나 짜증을 부리지 않아도 내 기 분을 잘 표현할 수 있다.	1	2	3	4)	5
3. 내가 좋아하는 활동이나 과제에 대하여 선생님과 친구 들에게 이야기할 수 있다.	1	2	3	4	5
4. 나는 선생님과 친구들이 내가 잘할 수 있도록 어떤 도움을 주었는지 안다.	1	2	3	4)	5
5. 나의 목표를 이루는데 무엇을 해야 하는지를 설명할 수 있다.	1	2	3	4)	5
6. 주어진 과제를 할때 내 실력이 어느 수준까지 도달했는지 알 수 있다.	1	2	3	4	5
7. 친구들의 기분을 잘 이해한다.	1	2	3	4	5
8. 친구들마다 능력에 차이가 있다는 것을 알 수 있다.	1	2	3	4)	5
9. 나보다 잘 못하는 친구와 함께 팀을 이루어 과제활동 을 잘한다.	1	2	3	4	⑤
10. 다른 아이들과 친하게 지내는 방법을 잘 알고 있다.	1	2	3	4)	5
11. 다른 아이들과 팀을 이루어 효과적으로 과제활동을 잘하는 방법을 알고 있다.	1	2	3	4	5
12. 왜 친구들이 말다툼을 하는지를 잘 안다.	1	2	3	4)	5
13. 친구들 사이의 말다툼을 잘 해결하도록 도와줄 수 있 다.	1	2	3	4	5
14. 내 자신의 행동에 대해서는 나에게 책임이 있다는 것을 안다.	1	2	3	4)	5
15. 수업규칙을 지키는 것이 필요하다는 것을 알고 있다.	1	2	3	4	5





[질문] 나는	전혀 아니다	거의 아니다	때때로	자주 그렇다	매우 그렇다
16. 어떤 상황들이 나를 힘들게 만드는지 금방 알아차릴 수 있다.	1	2	3	4	(5)
17. 내가 과제활동을 하는데 방해가 되는 상황이나 친구 에게는 "안돼!"라고 말할 수 있다.	1	2	3	4	5
18. 친구들 사이에서 일어난 사소한 문제들을 해결하는 방법은 각각 다르다는 것을 안다.	1	2	3	4	5
19. 나 때문에 일어난 문제를 해결하는 방식이 다르다는 것을 안다.	1	2	3	4	5
20. 내 생각대로 잘되지 않을 때는 도움이 될 방법을 찾는다.	1	2	3	4	5



<부록 6> 자아 존중감 질문지의 문항별 신뢰도 계수

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
se1	34.69	36.675	.548	.825
se2	34.82	35.497	.558	.823
se3	34.93	35.568	.632	.817
se4	35.26	37.867	.350	.843
se5	35.07	34.126	.648	.814
se6	34.64	34.907	.599	.819
se7	35.02	34.611	.661	.813
se8	35.07	39.910	.191	.857
se9	34.70	34.648	.619	.817
se10	35.00	35.794	.585	.821



<부록 7> 지각된 스트레스 질문지의 문항별 신뢰도 계수

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ps1	14.42	35.130	.524	.749
ps2	14.63	34.537	.633	.736
ps3	14.12	32.868	.622	.733
ps4	14.18	39.648	.206	.788
ps5	13.88	37.872	.362	.769
ps6	14.58	35.026	.586	.742
ps7	14.25	38.606	.268	.781
ps8	14.05	39.754	.202	.788
ps9	14.29	34.443	.560	.744
ps10	14.40	35.132	.505	.751



<부록 8> 정서지능 질문지의 초기 탐색적 요인분석 결과

문항		구성	요인		고유치
_	1	2	3	4	(h <sup>2</sup>
ei26	.662	.123	.016	.110	.466
ei30	.648	.051	.099	.051	.434
ei29	.617	.091	.078	.016	.395
ei25	.579	.062	024	.161	.366
ei24	.569	.105	.119	.163	.376
ei33	.568	.077	.264	.031	.399
ei28	.537	.140	.199	.134	.365
ei31	.526	.120	.151	160	.340
ei27	.522	.164	.099	.201	.350
ei36	.480	.032	.348	.202	.394
ei23	.474	.007	.296	.040	.314
ei32	.471	.168	.226	127	.317
ei35	.455	.075	.187	114	.260
ei37	.412	.417	.045	.203	.231
ei3	.049	.788	.025	.076	.630
ei2	.049	.766	006	.083	.596
ei4	.015	.724	.033	.101	.536
ei5	.158	.670	.040	.145	.497
ei1	.270	.603	.086	.076	.449
ei8	.301	.442	.156	057	.314
ei6	.232	.348	.178	025	.207
ei7	.309	.315	.176	069	.231
ei17	.059	.078	.688	.010	.483
ei22	.240	.182	.617	.060	.476
ei21	.306	.002	.610	058	.470
ei18	.202	.093	.604	.108	.426
ei16	.076	.157	.600	054	.393
ei20	.076	026	.560	153	.344
ei19	.168	043	.486	053	.269
ei34	.301	.188	.307	.035	.222
ei12	031	.127	004	.691	.495
ei14	.032	.233	031	.682	.521
ei10	.008	052	042	.671	.454
ei13	.073	.082	043	.665	.456
ei15	.012	.087	.064	.634	.414
ei11	.110	.024	005	.618	.394
ei9	.207	150	094	.379	.218
고유치	6.959	3.284	2.338	1.689	
설명변량	19.329	9.122	6.495	4.693	
누적변량	19.329	28.451	34.946	39.639	



<부록 9> 사회-정서 학습 질문지의 초기 탐색적 요인분석 결과

문항		구성요인		고유치
	자기인식/관리조절	의사결정 자기표현	또래관계기술	$(h^2)$
sel16	.737	.236	.213	.644
sel15	.714	.210	.185	.588
sel18	.697	.311	.251	.646
sel14	.613	.103	.421	.563
sel19	.601	.355	.287	.569
sel8	.590	.348	.057	.646
sel17	.586	.171	.260	.440
sel7	.508	.365	.251	.454
sel20	.488	.477	.222	.515
sel2	.264	.762	.107	.567
sel4	.256	.699	.252	.563
sel3	.213	.685	.350	.708
sel5	.222	.609	.345	.588
sel1	.532	.572	.087	.618
sel6	.438	.509	.210	.495
sel13	.265	.151	.784	.708
sel11	.287	.382	.671	.679
sel9	.098	.382	.603	.519
sel12	.467	.074	.586	.567
sel10	.268	.467	.558	.600
고유치	9.29	1.16	1.07	
설명변량	46.46	5.84	5.36	
누적변량	46.46	52.30	57.66	

