

강점기반 미술치료 코칭 프로그램이 느린학습자의 심리·사회성숙도에 미치는 영향

윤 수 진

탁 진 국[†]

광운대학교 산업심리학과

본 연구의 목적은 초등학교에 다니는 느린학습자를 대상으로 심리·사회성숙도 향상을 위한 강점기반 미술치료 코칭 프로그램을 개발 적용하여 효과성을 검증하는 데 있다. 이를 위해 서울지역에 거주하는 초등학교 느린학습자 32명을 선정하여 실험집단 16명, 통제집단 16명을 구성하였다. 실험집단 16명을 대상으로 강점기반 미술치료 코칭프로그램을 주 1회 60분씩 총 10회 실시하였다. 프로그램의 주 내용은 긍정심리기반 강점을 인식하고 일상생활에서 강점을 활용하는 것, 나의 감정과 타인의 감정을 인식하고 공감하는 것, 구체적인 의사표현 방법을 터득하고 표현해보도록 하는 등의 내용으로 구성되어졌다. 프로그램의 효과성 검증을 위해 심리·사회성숙도 검사(정서적안정감, 사회적유능감, 의사소통능력, 학교생활적응력, 대인관계친화력)를 사전, 사후, 추후1(4주 후), 추후2(12주 후)로 실시한 결과, 사전-사후 유의미하게 향상되었고 프로그램 지속성도 검증되었다. 본 연구결과를 통한 연구의 시사점, 연구의 제한점, 향후 연구에 대한 제언 등으로 논의하였다.

주요어 : 느린학습자, 긍정심리학, 강점, 코칭, 미술치료, 심리·사회성숙도

[†] 교신저자 : 탁진국, 광운대학교 산업심리학과, 서울시 노원구 광운로 20, 한울관 627호, tak@kw.ac.kr

우리나라의 초, 중등 일반교육 현장에서는 지적장애로 분류되지는 않지만, 일반지능의 범주에는 속하지 못하는 경계선 지능 아이들이 함께 수업을 받고 있다. 이들은 현재 일반 학교에 다니고 있으나 학급에서 늦되는 아이, 답답한 아이, 둔한 아이, 공부 못하는 아이, 눈치 없는 아이 등의 문제 군으로 취급당하고 있다(정희정, 이재연, 2008). 표준화된 지능검사 결과 -1SD에서 -2SD에 속하며 IQ가 70~85 사이에 해당하는, 13.5% 정도의 인구분포를 보이는 이들은 바로 '경계선 지능을 가진 느린학습자'(이하 느린학습자)들이다(강옥려, 2016). 우리나라에서 느린학습자에 대한 연구는 2000년대에 비로소 이루어졌으며, 느린학습자들은 일반 학습자에 비해 학업 성취도 면에서 어려움을 겪기 때문에, 대부분 선행연구들이 느린학습자의 인지적 영역에 국한되어져 왔다(이바름, 2019). 많은 수의 느린학습자 청소년들이 학교와 사회에서 부적응한 상태로 성인이 되었을 때 사회가 부담해야 하는 사회적 비용을 생각한다면, 일찍부터 이들이 학교와 가정에서 잘 성장할 수 있도록 다양한 영역의 프로그램을 활성화하고 일상화시켜 자립할 수 있는 힘을 기르도록 돕는 것이 오히려 국가 예산을 건전하게 사용하면서도 전체 비용이 절감되는 효과를 가져올 수 있다(박찬선, 장세희, 2018). 하지만 이러한 필요성에도 불구하고 정서, 인지, 행동상의 어려움에 대한 선행 연구들은 학습부진, 학습장애, 지적장애 대상들에게 주로 초점이 맞추어져 왔다(김반야, 2015; 김보령, 2019). 현재 느린학습자 대상으로 이루어지는 프로그램들을 살펴보면 언어 교육(박미정, 박경란, 2019; 임성미, 정대영, 하창완, 2018), 독서치료(김혜정, 2016; 장세희, 2018), 게임놀이치료(홍인석, 최영미, 윤태복,

2016), 한정된 영역의 연구들인 실정이다.

인간의 심리·사회적 성숙이란 생물 유기체인 인간이 제 요인에 따라 그 시대의 사회와 문화가 기대하고 요구하는 대로 양적, 질적 변화를 가져오고 정신적, 생리적으로 발달하고 사회 기능적으로 성숙해가는 과정이라고 정의 할 수 있다(이상호, 2006). 느린학습자에게 심리사회성숙은 자아정체성이 형성되는 중요한 시기 이지만 사고 표현에 어려움을 갖는 특성으로 무엇을 말해야 하고 말하지 않아야 하는지에 대한 방법조차 몰라 심리사회 성숙에 어려움을 겪는다고 한다(김성길, 2016). 느린학습자는 인지적인 어려움으로 정서인식과 더불어 의사소통의 어려움이 곧 심리사회적 문제로 연결된다(이재연, 2008). 또래관계위주로 돌아가는 학교생활에서 심리사회성숙도는 느린학습자에게 상급기관의 진학과 진로로 연결되는데 중요하게 들여다봐야 하는 요인이라 할 수 있다(이진희, 2018). 이처럼 느린학습자의 심리사회성숙은 중요한 요인데 그동안의 선행연구는 느린학습자의 자기표현능력 증진, 인지, 부모와의 관계 등에 한정적인 선행연구들인 실정이다(김혜정, 김도연, 2017; 박현숙, 2021; 장세희, 2018).

긍정심리학의 출현 이후로 인간의 부정적인 측면에 대한 심리학적 관심이 긍정적인 측면에 대한 관심으로 변화하기 시작했다(이수진, 2018). 긍정심리학의 창시자인 Seligman은 사람들의 장애를 막거나 건강을 증진시키기 위해 사람들을 병리화 하는 대신 사람들의 긍정적 가치를 반드시 인정하여 그들이 건강하고 좋은 삶을 살아가는 능동적인 참여자가 될 수 있도록 해야 한다고 주장했다(Seligman, 2000). 사람들이 행복한 삶을 살기 위해서 전략을 모색하고 일상 생활에서 지속적으로 습관화하고

활용할 수 있는 방안을 제시하면서 인간은 자신의 잠재력을 발견하고 사용함으로써 성장하려는 존재로 본다. 그리고 이러한 강점과 능력을 성장시키는 긍정적인 면이 삶의 문제를 예방한다고 보았다(권석만, 2011). Shogren(2006)은 긍정심리학은 지적장애인에게 도움이 된다고 했으며, 앞으로 긍정심리학 분야에서 일반인과 장애인의 구분을 두지 않고 행복, 만족, 희망과 같은 긍정적인 내부 상태에 대한 연구가 필요하다고 말하며, 모든 사람은 자신의 삶의 질을 향상시킬 수 있는 힘이 있다고 하였다(Lopez & Snyder, 2003). 긍정심리학적 접근에서 보면 느린학습자의 삶의 질을 향상시키기 위해서는 느린학습자의 강점, 역량을 찾아 효과적으로 향상시키는데 보다 초점을 맞출 필요가 있다.

미술을 매개로 진행되는 미술치료는 사람의 복잡한 감정에 형태를 표현하고 참가자들의 자기 표현을 돕는다(이바름, 2019). 이러한 미술은 고유의 힘이 있는데, 비언어적인 방식으로 정신 안에서 벌어지는 사건과 사람 사이에서 벌어지는 사건을 상징화 할 수 있다는 점이다(이수진, 2018). 언어적인 의사소통에 한계를 느끼고 있는 느린학습 청소년들에게는 언어가 주가 되는 독서치료보다는 미술치료를 통해 자유로운 감정 표현의 기회를 늘리는 것이 더욱 효과적인 방법이다(이바름, 2019).

느린학습자 대상의 강점기반 미술치료 프로그램의 국내 선행연구들은 없지만, 미국 창조적 웰빙 워크숍의 긍정심리 관점에서의 미술치료(Art Therapy From a Positive Psychology Perspective Creative Wellbeing Workshop)에 따르면 긍정심리기반의 예술 활동 프로그램은 안정적이고 높은 고객만을 위한 것이 아니고, 모든 기능, 모든 수준의 능력과 장애를 가진

고객에게 적용될 수 있다고 했다. 또한 긍정심리기반의 예술 관련 프로그램은 어떤 환경에서도 적용 가능하다고 했다. 긍정심리학 관점에서의 여러 활동은 긍정적인 감정을 증가시키고, 관계 참여와 흐름을 유도하고, 설명하기 위한 관계, 강점을 강조하고 의미를 파악하고 스트레스를 줄이며 행복감과 행복감을 증가시킨다고 했다(Corrigan, 2019; Darewych, 2019).

최근의 교육현장은 교육의 성과를 향상할 수 있는 교수-학습방안에 대한 다양한 노력들이 활발하게 이루어지고 있고 그 중 자신의 잠재능력을 스스로 파악하고 통제하며 향상시키도록 하고 스스로 깨달아 터득할 수 있게 하는 코칭이 많은 관심을 받고 있다(Haberlighttne, 2002). 코칭적용을 통한 프로그램들의 선행연구들을 보면, 자아존중감의 향상(임가영, 2019), 학업지연행동(정재희, 2018), 청소년의 삶의 만족에 미치는 영향(김기년, 2017) 등이 있다. 이러한 다양한 코칭 프로그램은 기존의 프로그램과 차별화된 교육 성과를 올리는 새로운 전략과 교수학습방법으로 주목받고 있음을 알 수 있다.

본 연구에서는 긍정심리학에서 강조하는 강점기반 미술치료 코칭프로그램이 느린학습자의 심리·사회성숙도 향상에 효과적인지 알아보고 느린학습자의 심리·사회성숙도(정서적 안정감, 대인관계 친화력, 의사소통능력, 사회적 유능감, 학교생활 적응력)의 향상에 기여하고자 긍정심리학 이론을 기반에 두고 코칭 프로그램을 개발해 보고자 한다.

느린학습자(slow learner)특성

느린학습자들은 학령기 초기부터 대인관계

를 비롯해 교육적, 사회적 문제들과 마주하게 된다(보건복지부, 2017). 제한된 인지능력으로 인해 일반적으로 성공적인 학습을 수행하는데 어려움을 느낀다. 일반 아동과 다르게 느껴지는 느린학습자의 특성은 다음과 같다(박찬선, 2015; 박현숙, 2018).

첫째, 인지적 특성이다. 느린학습자 아동들은 주의력이 부족하다. 특히 교사의 일반적인 교육방식으로 진행할 경우 한 번에 30분 이상 집중하기 어렵다. 자신이 좋아하는 과제나 활동에 대해서는 일반 아동과 비슷할 수 있으나, 보통의 경우 일반 아동에 비해 주의집중을 오래 하지 못한다. 특히 기억능력이 일반 아동에 비해 부족한 편이며, 전반적으로 주의가 산만하여 주의집중이 어렵다. 따라서 느린학습자로 확인되었음에도 별다른 노력이나 개입이 없이 방치되었을 경우 인지기능이 현저히 낮아질 수 있으며, 지적 장애 수준의 지능으로까지 하락할 수 있으므로 조기에 발견하여 적절한 개입이 이루어질 수 있도록 하는 것이 중요하다(박현숙, 2018).

둘째, 정서적·사회적 특성이다. 느린학습자의 아동은 낮은 자존감으로 인해 의존적이고 인정받고자 하는 욕구가 강하다. 이들은 일반 아동에 비해 부정적인 평가를 많이 받으므로 자존감 및 학습에 대한 동기를 높이는 것이 중요하다.

셋째, 학업적 특성이다. 느린학습자 아동·청소년은 정보를 수 초 동안만 의식 속에 유지해 청각적 단기기억이 필요한 과제에서 또래와 비교해 수행이 저조할 수 있다. 이 때문에 듣고 쓰는 받아쓰기나 읽고 이해한 후 답을 쓰는 시험이나 과제, 수업에서 자주 실패한다(박현숙, 2021).

긍정심리학적 관점에서 강점인식, 활용

긍정심리에서는 긍정 특질, 긍정 상태, 긍정 기관 세 가지에 초점을 맞추고 있다. 첫째, 인간의 다양한 긍정적인 심리상태를 연구한다. 여기에는 사랑, 행복감, 친밀감, 희망, 낙관, 활기 등이 속한다. 둘째, 개인의 강점과 긍정 특질을 연구의 초점을 맞추고 있다. Peterson과 Seligman(2004)은 사람은 강점 발휘 시에 기분 좋은 흥분을 느끼고, 에너지와 의욕이 넘치고 강점을 잘 발휘할 수 있는 새로운 방법을 찾으려 자주 시도하게 되고, 강점을 자주 사용하고자 하는 내재적 동기를 지니게 된다고 했다. Seligman(2002)은 문화와 시간을 초월하여 가치 있고 일관되게 여겨지는 6개의 핵심 덕목(지혜, 초월, 용기, 정의, 절제, 자애)과 24개 성격 강점을 분류하여 강점 분류체계(Value In Action: VIA)를 구성하였다. 강점은 학습되는 것이 아니라 내재되어 있으며 발견하고 인식하여 자주 활용해야 한다고 하였다. 강점인식이란 자신의 강점을 자각하고 인지하며 긍정적 자기개념을 형성하도록 하고(Harter, 1998), 뛰어난 위인들과 탁월한 전문가들이 자신의 능력을 잘 발휘하도록 돕는 공통된 요인이 있다(Gardner & Piper, 1997). 또한, 강점을 인식하게 되면 그 강점을 활용하게 될 가능성이 높아지고, 강점 인식 후에 강점 활용이 제대로 이루어져야만 긍정적인 효과를 얻게 된다고 하였다(Lopez & Snyder, 2003). Peterson과 Seligman(2004)은 자신의 대표 강점을 단순히 인식만 한 집단에서는 일시적인 효과가 나타났으나, 자신의 대표 강점을 인식 후 매일 실행하면서 활용한 집단은 6개월 후에도 행복이 증가하고 우울감이 감소한 것으로 보고하였다. 성격강점, 적응 및 삶의 만족이 행복과 관련

되어 있으며(윤성민, 2012), 아동 및 청소년의 성격 강점 및 덕목은 아동, 청소년의 긍정적인 발달에 기여하는 것으로 보인다. 강점을 인식한다는 것은 문제가 있는 개인으로 보지 않고 성장을 할 수 있는 잠재력이 있는 개인으로 본다(장진아, 2008). 강점을 인식하고 활용한다는 것의 선행연구들은 초등학생 진로 성숙에 긍정적인 효과(윤소민, 강진령, 2013; 원연자, 2014)와 강점 인식 후 활용하는 과정을 통한 자아존중감의 향상(권민정, 2015)과 학교생활부적응 문제를 예방할 수 있다고 보고되고 있다(권은정, 2016). 또한 인지능력이 낮은 청소년들에게 강점을 활용한 진로 프로그램의 효과성에 대한 선행연구들이 있다(이진순, 2015). 강점을 인식한 청소년들은 진로에 대한 구체적인 생각과 타인과의 상호작용 및 정서적 관계에서도 유의미한 효과가 있는 것으로 보고되었다(손보영, 2019). 느린학습자들이 강점을 인식, 활용하는 과정을 통해 정서적 안정감, 사회적 유능감, 의사소통능력, 학교생활적응력, 대인관계친화력의 증진에 유의미한 효과가 있을 거라 예측한다.

미술치료와 느린학습자

미술치료는 미술을 매개로 하는 심리치료의 일환으로 심리치료와는 다른 특징이 있는데, 언어를 매개로 하는 상담 및 심리치료 영역의 치료요인에서 좀 더 심화된 형태로 창조성, 자율성, 재미, 미술작품 등의 치료 요인들이 있다(이항숙, 최은영, 공마리아 2016; Shechtman & Perl-Dekel, 2000). 미술치료는 내재화된 이미지를 보다 쉽게 표현하도록 촉진하고 더욱 자유롭고 상징적인 소통을 할 수 있으며 자신의 미술표현을 보면서 '시각적 외현화'가 가능하

여 자기 이해나 통찰을 할 수 있다(이영숙, 2004). 그리고 미술치료는 감정을 전달하기 위한 개인의 표현 수단으로서 미술을 사용함으로써 단지 언어만 사용하는 치료보다 훨씬 더 다양한 내담자를 대상으로도 치료가 가능하다는 점에서 매우 긍정적인 면이 있다(Liebmann, 2004). 또한 미술작품을 제작하는 과정을 통해 기분을 전환, 이완시키는 생리학적 반응이 일어나 감정적 스트레스나 두려움을 완화할 수 있다(Malchiodi, 2008). 미술치료 과정을 통한 자신에 대한 표현이 적절하게 잘 표현될 때 사람들은 타인과의 의사소통을 원만히 이루며 정신적으로도 건강한 삶을 살 수 있고, 나아가 자기를 올바르게 성장시키고 발전시켜 나갈 수 있다(임미나, 임지향, 정재원, 2020). 결국 자기 자신의 표현을 잘하는 사람은 자신이 생각하는 만족스런 삶을 잘 살아갈 수 있다(김배운, 공마리아, 2017). 여러 가지 장점이 있는 미술치료는 특히 일반인을 포함한, 지적장애인에게 매우 유익하다. 지적장애인에게 미술활동은 자연스러운 방법이고, 장점에 근거하기 때문에 좌절감을 덜 느끼게 하는 장점이 있다. 또한 근육운동 발달과 공간지각, 개념발달, 자아발달에 큰 도움이 되며, 창조적 조형 활동으로 지적장애인의 잠재력을 최대한 개발할 수 있다(차미선, 2018). 이는 긍정경험보다는 부정경험이 많은 느린학습자들에게 미술적 접근이 여러 교육적 기능의 확장과 유용한 활동이라 사료된다. 더불어 다양한 미술 재료들을 사용하여 창작활동을 하는 동안 다양한 의사소통을 경험을 하게 되고 이를 통해 심리적 안정을 얻을 수 있다(정혜진, 김홍근, 최은영, 2005). 박정민(2015)은 미술치료가 언어 표현이 어려운 발달장애인의 손과 눈의 협응력과 자기 표현력 증진에 도움을 준다고 했

다. 추현주(2008)는 언어적인 의사소통에 어려움이 많은 청각장애 아동에게도 비언어적 미술치료를 적용하여 자기 표현력 증진에 유의미한 효과가 있다고 했다. 이처럼 미술치료는 신체적, 지능적, 정신적 어려움을 가지고 있는 다양한 대상들에게 적용되어 자신들의 자기표현 능력을 증진시키는데 유의미한 효과가 있었다고 보고되고 있다. 이는 자기 표현이 어려워 학교에 적응을 하기도 어렵고 또래관계에서도 여러 가지 문제점들이 생기는 느린학습자들에게 심리사회성숙도의 기본인 자기표현을 하는 것에 효과가 있을 것이라 사료된다.

선행연구들을 살펴보면 부적응 아동이나 저소득층 아동, 학습부진 아동인 특정 대상으로 집단을 구성하는 경우가 많이 있다(김지희, 김정일, 2015). 미술치료 프로그램이 장애의 유무를 떠나 쉽게 접근이 가능하다고 연구되었으나 느린학습자 대상을 위한 청소년의 차별화되고 맞춤형 프로그램은 없었다는 것에 주목하였다.

심리·사회성숙도

심리·사회성숙의 개념을 이해하기 위해서는 다음과 같은 3가지 측면으로 나누어 이해할 수 있다.

첫째, 생물학적 관점에서의 성숙(maturation)의 정의는 유전요인으로 신체적·지적·정신적 문화와 통합이 이루어지는 과정을 말한다. 인간은 시간의 경과에 따라 자신의 신체와 기관, 구조와 기능이 변화, 성장하고 성장 단계를 체계적으로 거치며 양적인 변화와 질적인 변모가 일어나게 된다. 일정한 성장 단계를 체계적으로 거치며 양적, 질적 변화가 일어나는 것을 성숙성이라고 하게 된다(황상민, 도영

임, 2008).

둘째, 사회학적 관점에서의 성숙에 관한 개념이다. 인간이 자신이 속한 사회의 한 구성원으로 성장과 발달을 향해 나간다는 것은 자신과 자신을 둘러싼 주변 세계와의 상호작용을 통하여 집단생활에 적응하는 데 필요한 기본생활 습관을 형성하고 남과 더불어 사는 방법을 익혀 나간다는 것을 의미한다. 즉 다른 사람들과 잘 사귄 수 있는 개체의 능력, 개체 사회의 적응성, 원만한 대인관계라고 할 수 있는 사회성은 인간관계에 있어서 매우 중요한 요인이다(김은숙, 2004).

셋째, 심리학적 관점에서 본 성숙성이란 다음과 같다. 심리학적 관점에서의 성숙성이란 개념은 다양한 이론들을 통해 그 특징을 잘 표현해 주고 있다. Erikson(1959)은 정서적 안정성과 정체감, 민주적 인격 구조, 생성력 등을 성숙성에 대해 잘 나타내주는 표현이라 보았고, Maslow(1959)는 확실한 윤리도덕성이 심리학적 관점에서의 인간에 대한 성숙성을 잘 나타내주는 이상적인 특성이라 표현하였다.

심리·사회성숙성은 인간이 속한 시대의 문화와 사회가 기대하는 바와 요구하는 방향으로 질적, 양적인 성장을 하고 대인관계, 공동체 의식 그리고 타인에 대한 이해를 하는 과정으로 성숙해 가는 과정이라고 정의한다.

본 연구에서 사용한 심리사회성숙도 척도의 하위 요인 중(정서적 안정감, 사회적 유능감, 의사소통능력, 학교생활적응력, 대인관계친화력) 5개의 하위요인을 선정한 이유는 다음과 같다. 느린학습자의 특성인 추상적 사고가 어려워 추상적인 내용을 다룰수록 이해하는데 어려움이 있다(강옥려, 2016). 지식을 조직화하는 과정에서 개념을 습득하고 체계적으로 조직화 하는데 미숙함이 있다(박현숙, 2018).

표 1. 느린학습자 초등학생의 특성

시기	영역	특성
초등학생 시기	인지·학습	국어/언어, 수학 연산/문장문제에서 어려움, 고학년이 될수록 어려움 심화됨, 집중력 부족, 낮은 기억력, 학습된 무기력
	정서·행동	감정 조절의 어려움, 상황인지능력 부족, 사춘기 및 자기 어려움 인식으로 인한 정신적 고민
	신체	대근육, 소근육 발달 지연
	사회성	또래관계 맺기의 어려움, 상황인지능력 부족, 사춘기 및 자기 어려움 인식으로 인한 정신적 고민
	학교적응	학교와 담임교사, 돌봄 교사 역할의 중요성

전략적 사고의 어려움이 있어 문제해결능력이 부족한 것(박찬선, 장세희, 2018), 언어이해와 내적인어 능력의 의사소통 능력에 어려움을 느낀다. 정서적 욕구가 크지만 그것을 조절할 수 있는 능력이 부족해 나타나는 어려움(박찬선, 장세희, 2018)과 공격성 충동성으로 또래관계와의 원활한 관계맺음이 어려움이 있다(박현숙, 2018). 또한, 김동일 (2021)에 제시되어 있는 느린학습자 부모, 교사, 기관 종사와의 인터뷰를 기반으로 제시되어 있는 청소년의 생애 주기별 특성을 바탕으로 5가지 요인을 선정하였다.

정서적 안정감

정서적 안정감(Emotional Stability)개념은 사람이 지각하는 삶의 만족에 기초한 성격 차원이며, 환경에 적응하고 만족하는 수준을 측정하는 가장 신뢰도 높은 척도(Goldberg, 1990)라 정의되고 있다. 정서적으로 안정된 사람은 삶의 만족을 높게 지각하는 경향과 높은 행복 수준(DeNeve & Cooper, 1998), 높은 자존감, 자신과 타인과 세계에 대한 긍정적인 시각, 자신감, 높은 수준의 양육만족, 건강(Tupes &

Christal, 1961), 사회적 지지의 기반이 되는 네트워크 형성 및 다양한 사회적 활동을 하는 능력과 밀접한 관계가 있다고 선행연구들을 통해 보고되고 있다. 정서적 안정감의 이러한 순기능들은 학습과 또래관계, 학교 규율과 규칙의 준수, 종합적인 학습목표 달성과 같은 다양한 스트레스에 직면해 있는 청소년 학습자의 성공적인 학업 및 학교생활을 위해서 반드시 전제되어야 하는 심리상태라고 할 수 있다. 정서적 안정의 여러 순기능들은 학교규율과 규칙의 준수, 학습과 또래관계, 종합적인 학습목표 달성과 같은 다양한 스트레스에 처해있는 청소년의 성공적인 학교생활 및 학업을 위해 반드시 전제되어야 하는 심리상태라 할 수 있다.

사회적 유능감

사회적 유능감은 타인과 긍정적인 관계를 유지하고 동시에 개별적인 목표를 획득하는 능력으로, 또래관계와 학교생활에 적응하고 자신이 속한 사회의 올바른 구성원으로 성장하고 원만한 사회생활을 위한 사회정서 발달에 있어 매우 중요한 요소이다(Waters,

Wippman, & Sroufe, 1979). MacLellan와 Schneider (1997)는 사회적 유능감은 또래나 또는 성인과 만족스러운 호혜를 시작하고 유지하는 개인의 능력을 말하고 사회적 유능감 수준이 높을수록 성취목표지향성, 학업성취, 또래관계에 긍정적인 영향을 미친다(염혜선, 2017). 청소년 학습자의 사회적 유능감은 복합적이고 다면적인 특성을 가지고 있다. Merrell(1993)은 사회적 유능감을 구성하는 요인으로서 또래와 긍정적 관계를 형성하는데 중요한 기술인 자신을 조절하고 학교의 요구를 포함한 규칙을 따르는 자기관리 기술, 또래와의 대인관계 기술, 자신에게 주어진 학교의 과제를 수행하고 관계하는 학업 기술 등 세 가지 요인으로 구분하였다. 이를 통해 비록 사회적 유능감의 요인구조는 다양하나, 그 중 또래와의 원만한 대인 관계를 맺을 수 있는 능력과 더욱 밀접함을 알 수 있다. 이는 청소년들의 사회적 유능감에 관심을 기울일 필요가 있다는 것을 의미하기도 한다.

의사소통능력

의사소통의 개념은 두 명 이상의 사람과 사람들 사이의 의견이나 생각 또는 감정 교환을 통해 공통적 이해를 이룩하고 태도나 행동, 의식의 변화를 일으키게 하는 일련의 행동이다. “상호 간의 공통적 이해”를 중심으로 대화를 통해 믿음, 감정, 생각, 태도, 사실을 전달하는 것으로, 사람과 사람 사이의 행동에 기호라는 수단을 통해 영향을 미치는 과정이라 하였다(Gross, Crandall & Knoll, 1980).

학교생활적응력

학교에서 청소년이 받는 모든 교육적 영향을 통틀어 학교생활이라 정의한다. 학교 생활

적응력의 중요성에 대해 오은영(2019)은 점점 늘어가고 있는 학교폭력이나 따돌림, 인터넷 게임 중독, 스마트폰 중독 등 학교에서 발생하는 여러 문제들이 사회 문제로 직결되는 사회적 환경 속에서 초등학교 아동들의 학교생활 적응에 관한 문제는 심신의 건강, 성격과 인성 발달을 위하여 꼭 다루어져야 할 매우 중요한 과제라고 하였다.

김용래(2010)는 청소년이 학교적응을 잘 하기 위해서는 전반적인 학교생활에서 조화로운 대인관계를 유지하고 정상적인 학교생활로 만족스러운 상태이어야 하는데, 교사 및 또래와의 관계가 원만하고 만족스럽다면 학교에 올바르게 적응하고 있다고 판단 가능하다고 하였다. 나아가 환경적 공간에서 학생들이 교사 및 또래와 인간관계를 맺으며 학교생활 적응의 하위요인인 학교 교사, 학교 교우, 학교 공부, 학교 규칙, 학교 행사 등에 적응하는 것을 말한다. 학교생활 적응에 대한 여러 가지 연구를 종합해보면 학교생활 적응은 학생의 모든 행동이 학교 환경과의 상호작용에 있어서 잘 조화되고 성공적인 관계를 이루어냄으로써 교사 친구들과 교사의 관계가 만족스러운 상태에 있으며 교우관계, 학습활동, 규칙준수 등에서 자신의 욕구를 합리적으로 해결하여 조화 있는 관계를 유지하고 있는 상태를 뜻한다고 할 수 있다(이옥희, 2010).

대인관계친화력

대인관계 친화력은 대인관계 요인과 사회적 친화력 요인이 묶여진 것이다. 대인관계의 개념은 두 사람 사이를 포함한 그 이상의 사람들 사이에서 일어나는 관계로, 한 사람이 자신의 환경을 둘러싸고 있는 주변 사람들과 맺고 있는 사람들 간의 사회적 상호작용을 의미

한다고 정의되고 있다(오금연, 2017). 임영옥(2004)의 연구에서는 인간관계는 조직 및 집단을 전제로 한다는 점에서 사회학적 측면이 강한 용어라면, 대인관계는 개인과 개인의 관계를 전제로 한다는 점에서 심리 지향적 특성을 갖는다고 정의하고 있다. 또한, Douglas(1998)의 연구에서는 대인관계의 넓은 의미는 조직 속의 관계와 개인적인 관계 및 협력, 갈등 관계의 두 사람 이상의 상호작용을 정의한다고 하였다. 이는 다른 사람과의 상호작용으로 자신과 다른 사람을 보다 잘 이해하며, 그 관계속에서의 역동성이 중요하게 작용하며 이루어지는 인간과의 상호작용을 의미한다(김선경, 2013).

사회적 친화력에 있어 한국의 청소년들은 하루 중 대부분의 시간을 학교에서 보내며, 교사, 친구, 방과 후 활동, 자치회 및 동아리 활동을 하며 주요 대인관계를 맺는다. 개인의 정서적, 인지적인 요인과 관련되어 있는 대인관계 유능성은 개인의 정신건강(김반야, 2015)과 심리적 안녕감과 연결된 요소(배미정, 조한익, 2014)이며 개인의 행복과 적응을 예측하는데 관심의 대상이 되고 있다(최선일, 차주환, 2016). 대인관계 유능성이 높은 청소년들은 심리적 안녕감을 잘 유지하고 개인의 행복도가 높게 나타나(배미정, 조한익, 2014), 긍정적인 학교생활적응을 예측하는 주요 요인임을 알 수 있다. 사회적 관심의 개발은 개인의 적응력을 높일 수 있는 요인으로(Crandall, 1980) 개인의 안녕감과 함께 청소년의 학교적응에도 긍정적인 영향(선영운, 2015)을 미칠 것으로 유추된다.

강점기반 미술치료 코칭 프로그램

긍정심리학 기반으로 미술치료를 실시한 유소희(2015), 박혜림(2015)의 선행연구에서는 긍정심리학을 근거 기반으로 한 미술치료가 청소년의 자기효능감 향상에 유의미한 효과가 있었고, 이온숙(2018), 김희정(2018), 선행연구에서는 긍정심리 집단미술치료가 회복탄력성 향상에 긍정적인 효과가 있었다. 이진순(2015)의 선행연구에서도 긍정심리학을 기반으로 프로그램이 아동의 자기효능감 향상에 유의미한 효과가 있었다. 또한 학교 부적응 초등학생 대상의 긍정심리기반 미술치료가 학교생활 적응력과 자아존중감에 유의미한 효과가 있었다(정재원, 2010; 김지현, 2014).

강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 기존의 미술치료 프로그램과는 달리 코칭의 다음과 같은 차별점을 넣어 구조화했다. 코칭의 효과를 심리학 관점에서 살펴보면, 피코치는 목표 설정 및 조절에 책임감을 갖고 적극적으로 참여하면서 행동변화의 중요성을 인식하게 되고, 인식한 바를 행동으로 실천할 수 있게 된다(탁진국, 2019). 이로 인해 피코치는 자신감이 높아지며 나아가 행동변화에 대한 의지도 높아지게 된다. 이는 느린학습자에게 가장 중요한 스스로 움직이게 하는 내면의 힘, 행동변화의 시작에 대한 효과를 기대하게 된다. 국제연맹(ICF)의 코칭정의에는 코칭은 고객의 개인적, 전문적 잠재력을 최대한 발휘 할 수 있도록 영감을 불러 넣고 사고를 자극하며 창의적인 프로세스안에서 고객과 파트너 관계를 맺는 것이라 했다. 미술치료 프로그램과 미술치료 코칭 프로그램의 차이점은 다음과 같다. 교사가 준비된 재료를 제시하고 목표에 맞게 그리도록 이끄는 관계에서 학생 스스로 나아가

고자 하는 방향에 맞추어 교사가 춤추듯 함께 하는 것이다. 또한, 연구 참여자의 생각을 자극하고 스스로 자신이 표현하고자 하는 바를 할 수 있도록 동반자적 자세로 함께 하는 것이다. 또한, 과정 중 연구 참여자가 알아차린 것이나 새롭게 알게 된 것을 통해 아는 것과 모르는 것을 스스로 구분할 수 있도록 하는 과정을 통한다. 미술치료 코칭 프로그램은 연구 참여자의 내부 잠재력을 극대화함으로써 스스로 창의적인 생각과 본인의 의사표현을 통해 문제 해결을 할 수 있도록 하는 과정을 거친다. 이는 국제연맹코칭(ICF)의 철학을 느린 학습자의 특성에 맞게 재구성하여 정리를 하였다(박창규, 원경림, 유성희, 2022).

느린학습자들에게는 잦은 실패경험으로 인해 학교 현장에서 스스로 해답을 찾아가거나 자신감을 얻기가 힘들다(박현숙, 2018). weise (1993)은 느린학습자는 낮은 자존감과 무력한 인지적 자아로 미래를 통제할 능력이 없다고 느낀다고 했다. 또한, 인지적 능력에 대한 성취감을 느끼지 못하는 상황이 지속되면서 발달시기에 전형적으로 공격성이 충동성을 조절하지 못하는 특징이 있다(Gabriele, 1998). 느린 학습자의 이런 정서 적 인지적 특성을 고려할 때 강점을 인식하고 접목하는 코칭적 접근은 느린학습자에게 도움이 된다. 코칭의 수평적인 대화 프로세스는 교사가 진행의 주가 되는 요인을 학생 중심과 스스로 발문하고 표현 할 수 있도록 하는 대화 과정에 중점을 둔다. 이는 요즘 학교에서 중요하게 생각하는 자신의 부족한 점을 스스로 깨달아 터득할 수 있게 하는 코칭에 대한 많은 관심을 받고 있는 (Haberlighttne, 2002)것과 그 맥락을 같이 한다. Peterson 과 Hicks(1995)는 ‘코칭은 스스로 발전 하고 나아가 더 효과적으로 되도록 도구, 지

식, 기회를 얻도록 하는 과정으로 정의한다. 선행연구들을 살펴보면 미술이라는 매개를 활용하여 강점인식은 수업시간 내 각자가 생각하는 강점에 대해 간단히 강점 나무에 붙여보거나 말해보는 수준으로 짜여져 있었다(임지향, 김지현, 정재원, 2018). 인지기능의 낮음과 부정 경험이 많은 느린학습자들에게는 강점인식을 하는 것부터 어려울 수 있고 더 정확하게 강점은 정확하게 인식하는 것으로 출발하는 것이 중요하다고 사료된다. 본 연구에서는 선행연구들과 달리 청소년강점검사(SAI)를 활용해 느린학습자들의 강점인식을 돕고자 하였다. 또한, 긍정심리학에서 강조하는 강점 인식 후 강점 활용하는 것이 행복을 증가시키고 삶의 문제를 해결하는 것에 효과가 있다는 것에 주목하였다(Seligman, 2004; 권석만, 2011). 선행 연구들은 강점인식 후 활용하는 것에는 프로그램 회기를 많이 넣지 않아 활용하는 것에는 중점을 두지 않았음을 알 수 있었다(이은숙, 2018; 김희정, 2018). 강점 인식 후 강점을 활용하는 것에 중점을 두는 것이 느린학습자에게는 긍정정서를 자주 느끼게 되고 긍정 경험이 반복되어 느린학습자에게는 학교생활에 적응하고 잘 생활하는데 도움이 될 것이라 예측하고 프로그램을 차별화하였다. 긍정심리학 미술치료는 내담자의 강점과 긍정적 특성을 더욱 발전시키고 내면의 긍정적 변화를 위한 여러 자원들을 찾아내어 최상의 상태로 향상시키는 것을 목적으로 한다(이경미, 2018). 특히, 미술치료 프로그램의 주제가 자신의 강점을 인식하고 부각시키는 것에 초점이 맞추어져 있는 경우 강점을 인식하고 실행하는 그 과정을 통해 참가자는 자신을 스스로 가치 있는 존재로 인식하게 되며 이러한 과정이 자신의 삶을 긍정적으로 바라보는 데 도움이 된다

(김희정, 2018). 이렇듯 긍정심리학에서 중요하게 생각하는 강점을 찾고 발전시키는 것은 주체적으로 자신의 존재감을 중요하게 인식하고 삶을 긍정적으로 바라보게 하는데 중요한 요인이다.

강점기반 미술치료 코칭프로그램에서는 느린학습자의 강점인식, 강점활용을 기본으로 긍정정서 향상을 위해 매회기 진행시 마음일기 작성을 과제로 내주어 인식된 강점을 일상생활과 학교생활에서 어떻게 활용하고 어떤 감정을 느꼈는지 성공경험은 무엇인지, 그러한 과정을 통해 또래와 교사의 어떤 지지와 격려가 있었는지를 통해 사회적 유능감과 학교생활 적응력, 의사소통 능력에 유의미한 효과를 가져올 수 있도록 하였다. 느린학습자들이 또래 관계에서의 부적응과 불안, 위축, 우울, 외로움, 낮은 자아 존중감, 사회적 위축, 자살에의 위험성, 학교 서부, 빈약한 학업 수행 등의 정서적, 사회적 문제를 초래하는 위험 요인(Olweus, 2001)이 될 수 있다는 연구도 있다. 한국보건복지인력개발원 아동자립지원단(2017)의 연구 결과에 따르면 느린학습자는 정서적·사회적 특성인 인정받고 싶은 욕구가 강한테, 의사소통 능력의 부족함으로 학교 현장에서의 자존감 하락으로 위축된 모습을 보일 가능성이 높다고 했다. 박혜림(2015), 유소희 (2015)의 연구에서는 긍정심리 기반 집단미술치료가 청소년의 자기효능감 향상에 효과가 있다고 보고 되었다. 김유정(2018), 이온숙(2018), 김희정 임지향 정재원(2018)연구에서는 긍정심리학 집단미술치료가 회복탄력성 향상에 유의미한 효과가 있었다. 김은화(2014)의 선행연구에서는 장애아동 어머니를 대상으로 한 긍정심리 기반 집단미술치료 프로그램이 어머니의 양육스트레스, 우울, 불안 및 심박

변이도 변화에 긍정적 효과에 대해 유의한 감소가 있었음을 보고 하였다. 다양한 대상을 통한 긍정심리기반 미술치료 프로그램의 효과성을 보면(이미자, 이규미, 2012; 김은화, 김원, 이상열, 2014) 발달장애, 장애가족에게도 대처방식, 사회적 지지, 심리적 안녕감이 향상되었다는 보고가 있다. 긍정심리기반 미술치료는 내담자의 긍정적 특성과 강점을 더욱 발전시키고 내면의 긍정적 변화를 위한 사람의 여러 자원들을 찾아내어 최상의 상태로 향상시키도록 하는 것을 목적으로 하는 것이다(이경미, 2018). 느린학습자 자녀가 학교에서 느끼는 가장 큰 문제는 공교육 현장에서 교사의 전문성과 적절한 맞춤형 프로그램의 부족(경계선지능 인식조사, 2018)이라고 한다. 느린학습자에게 다양한 영역의 맞춤형 프로그램 특히 강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 강점을 올바르게 인식, 활용함으로 정서적인 안정감, 의사소통 능력의 향상, 대인관계 친화력, 사회적 유능감의 향상이 학교생활 적응력에도 영향을 미쳐 궁극적으로 사회구성원의 일원으로 잘 살아갈 수 있도록 기초가 될 것이라 기대한다.

본 연구에서 강점기반 미술치료 코칭 프로그램의 목표는 첫째, 긍정심리학에서 중요하게 강조하고 있는 강점을 인식하고 일상생활과 학교생활에서 여러 상황들에 강점 활용을 통해 정서적 안정감을 조절하고 유지하는데 있다. 둘째, 느린학습자들이 타인과의 대화에서 부족하다고 느끼는 의사소통 능력을 다양한 주제에 따른 미술치료 코칭 프로그램을 통해 연습하고 긍정경험을 자주 하도록 하여 의사소통 향상을 하도록 하는데 있다. 의사소통 향상은 나아가 대인관계 친화력을 향상시키고 이는 또 학교생활 적응력을 올리고 학교생활 적응력 향상으로 사회적 유능감을 증진시키는

데 기초가 될 것이라 예측한다. 강점기반 미술치료 코칭 프로그램을 통해 느린학습자 스스로가 자신의 강점을 인식하고 실행하는 가운데 얻어진 다양한 긍정 경험들은 프로그램 종료 이후에도 느린학습자 스스로가 일상생활에서 지속적인 실행을 하도록 하는데 그 목적이 있다.

이에 본 연구에서는 강점기반 미술치료 코칭 프로그램을 통하여 아래와 같은 가설을 검증하고자 한다.

가설 1. 강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 느린학습자의 정서적 안정감 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 2. 강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 느린학습자의 사회적 유능감 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3. 강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 느린 학습자의 의사소통 능력 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 4. 강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 느린 학습자의 학교생활 적응력 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 5. 강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 느린 학습자의 대인관계 친화력 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

방 법

연구대상

본 연구의 대상은 서울시 00구 소재 A초등학교, B초등학교 3, 4학년 느린학습자들을 대상으로 이루어졌다. 연구의 목적과 진행방법

에 대해 각 학교 담당 선생님들께 구체적인 사전 설명을 통해 신청을 받았다. 연구에 필요한 실험집단과 통제집단을 선정하기 앞서 느린학습자 선별검사(full battery)는 학교에서 미리 진행 완료된 학생으로 한정해 신청을 받았다. 신청자 50명 중 3학년 여학생 9명 남학생 7명 총 16명 4학년 여학생 8명 남학생 8명 총 16명 합계 32명을 1차 선정하고 그 안에서 각 학년과 성별을 골고루 배정하여 실험집단과 통제집단 각각 16명으로 나누어 2차 선정하였다. 실험집단은 교사 대 느린학습자 비율 1:4, 4그룹으로 나누어 진행하였다. 통제집단은 방과 후 프로그램을 코로나 거리두기 시행으로 학교에서 소수로 진행이 된 점을 고려하여 따로 처지하지 않았다. 코칭 프로그램은 주1회 60분씩 총 10회기로 진행되었다. 10회기 프로그램은 본 연구자가 직접 대면으로 진행하였다.

연구설계

본 연구에서는 긍정심리 기반 미술매개 코칭 프로그램을 실시하는 실험집단과 아무런 처치도 실시하지 않은 통제 집단을 대상으로 사전-사후 - 추후1(4주후)-추후2(12주후) 검사로 실시하였다. 실험집단의 프로그램은 00구 소재 초등학교 3, 4학년 대상으로 방과 후 시간을 이용하여 진행하였다. 통제집단은 평소 방과 후 프로그램대로 진행하였고, 방과 후 프로그램이 소수로 진행되는 점을 고려하여 다른 처치는 하지 않았다. 실험집단 4개의 그룹 강점기반 미술치료 코칭프로그램을 본 연구자가 직접 대면으로 실시하였고, 코칭 프로그램은 총 10회기로, 주 1회 각 회기당 60분씩 실시하였다. 프로그램 진행 중간 코로나 사회적

거리두기 시행으로 5회기 진행 후 2주간의 수업이 이루어지지 못했고 그 이후 6회기부터 10회기까지 진행이 되었다. 강점기반 미술치료 프로그램의 효과성을 검증하기 위해 프로그램 진행 전 학교에 방문해 실험 집단과 통제 집단에 사전 검사와 강점 검사(SAI)를 실시하였고, 코칭 프로그램 종료 이후 사후 검사를 실시하였다. 프로그램 종료 4주 후, 12주 후 프로그램 효과성 지속을 알아보기 위해 실험, 통제 두 집단 모두에게 추후 검사를 실시하였다. 모든 검사는 학생 평정으로 이루어졌다. 느린학습자의 특성을 고려하여 검사지 문항에 대한 설명은 본 연구자가 직접 설명을 하고 이해를 도왔다

측정도구

심리·사회성숙도

심리·사회성숙도를 측정하기 위해서 박정희(2002)가 개발한 것을 느린학습자에게 맞게 재구성한 척도를 사용하였다. 박정희(2002)가 개발한 척도는 총 67문항으로 10개의 하위요인 중 5개의 하위요인으로 살펴보고자 한다. 5개의 하위요인 정서적 안정감은 (예: 심신이 위협받는 상황이 전개되더라도 흥분보다는 차

분하게 대응한다), 사회적 유능감은 (예: 내가 속하거나 관여하는 집단에서는 나는 반드시 필요한 존재이다), 의사소통 능력은 (예: 대화 시 상대방의 말에 귀를 기울인다), 학교생활 적응력은 (예: 학교 모임에서 이루어지는 활동을 잘 수행하고 있다), 대인관계 친화력은 (예: 새 친구를 사귀는 일이 두렵지 않다)으로 총 9문항으로 이루어져 있다. 대인관계 친화력 요인의 마지막 문항 ‘방에 낯선 사람이 꼭 있을 때도 나는 거침없이 들어간다’는 학교생활에서의 대인관계 친화력과는 거리가 있는 1개의 문항을 제외 시켰다. 정서적 안정감 요인의 8문항 중 6문항은 역문항으로 문항의 예로는 ‘사소한 일에도 짜증이 나고, 울화가 치밀면 견잡을 수가 없다.’, ‘기분이 나쁘면 엉뚱한 것에 화풀이를 한다.’가 해당된다. 응답은 Likert 5점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’로 측정할 것이다. 점수가 높을수록 심리·사회성숙도가 높다는 것을 의미한다.

본 연구에서 사용한 문항의 신뢰도 측정된 결과 심리사회성숙도 전체 하위요인 Cronbach's α .93으로 매우 높은 것으로 나타났으며, 각 문항의 상관관계도 $p < .01$ 수준으로 유의미하게 나타났다. 각 하위 요인별 신뢰수 측정은

하위요인	문 항	문항수
정서적안정감	1*, 2*, 3*, 4*, 5*, 6, 7, 8*	8
사회적유능감	9, 10, 11, 12 13, 14, 15,	8
의사소통능력	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	7
학교생활적응력	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,	7
대인관계친화력	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38	9
총 38문항		

*역문항

정서적 안정감 Cronbach's α .866(8문항) 사회적 유능감 Cronbach's α .812(7문항), 의사소통능력 Cronbach's α .733(7문항), 학교생활적응력 Cronbach's α .641(7문항), 대인관계친화력 Cronbach's α .943(9문항)으로 나타났다.

강점검사(SAI 청소년강점검사)

SAI강점검사(Strengths Assessment Inventory)는 탁진국, 김기년(2013)이 개발한 강점검사이다. 해외 강점검사로는 갤럽과 VIA가 있지만, 우리나라 청소년 대상 선행연구들 결과를 보면 외국의 결과와 측정결과 다른 부분이 있어 우리나라에서 검증된 SAI검사지를 사용하였다. 임영진(2010)은 강점은 사회와 문화의 소산으로 각 나라의 문화에서 소중하게 여기는 가치의 영향을 받기 때문에 각 나라의 문화에 따라 달라질 수 있다고 하였다. SAI강점검사는 총 20개의 강점 항목(경쟁, 규칙준수, 끈기, 낙관성, 대인관계, 도덕성, 리더십, 미래지향성, 배려, 신중함, 신체활동, 예술성, 용기, 유머, 의사전달, 자기조절력, 정직, 창의력, 학구열)으로 구성되어있다.

강점기반 미술치료 코칭 프로그램 개발 및 실시

본 연구는 강점기반 미술치료 코칭 프로그램이 느린학습자의 심리·사회성숙도에 미치는 효과를 검증하기 위해 seligman(2006)에 소개된 긍정심리학을 기초로 구성되어졌다. seligman(2006)의 긍정심리이론과 선행연구 자료들을 기초로 긍정심리 프로그램의 목표 가운데 강점인식과 강점활용, 긍정정서 향상에 부합되는 활동 목록을 선정하였다. 느린학습자 대상 10회기 프로그램 내용을 목록화하고

이를 수정 및 보완하는 과정 거쳤다. 미술치료 10년 경력 이상의 전문가와 초등교사 10년 이상 경력의 전문가 각 1인에게 타당도를 확인하는 과정을 거쳤다. 강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 느린학습자가 긍정심리학에서 중요하고 강조하고 있는 강점을 올바르게 인식하는데 그치지 않고 일상생활에서의 지속적인 활용과 실천을 통해 그 안에서 느끼는 작은 성공 경험들이 쌓여 스스로 사회의 구성원으로 잘 살아가도록 하는데 중점을 두었다. 미술치료 프로그램 중 학교생활 적응력과 또래관계(김미희, 김정일, 2015), 정서조절과 학교생활적응력(김미희, 홍미희, 2017)에 관련 선행연구와 문헌연구를 바탕으로 본 연구에 참여하는 느린학습자의 인지 수준을 고려하여 미술매개를 활용시 사용방법, 재료 접근 등의 난이도와 구체적인 설명 부분을 수정, 보완 후 재구성하였다. 프로그램 개발시 느린학습자들의 의사소통향상 능력을 위해 코칭 프로그램 대화 방법을 학교 현장에서 교사들이 많이 적용하고 있는 학급긍정훈육의 모델을 활용하였다. 학급긍정훈육은 아들러 철학에 기본을 둔 학교현장에서 교사와 학생의 문제해결에 이해, 도구, 개념 등 중요한 내용을 중심으로 현재 학교 현장에서 사용되고 있는 해결 방법들로 이루어져 있다(김성환, 2013). 코칭프로그램은 회기당 60분으로 총 10회기로 구성하였고, 사전 검사 1회, 강점 검사가 실시되었다. 코칭프로그램 10회 그리고 코칭프로그램 종료 후 사후 설문, 코칭 프로그램 종료 4주 후 추후1 검사, 코칭 프로그램 종료 12주 후 추후2 검사를 실시하였다. 프로그램의 목표와 주요 내용은 표 2와 같다.

표 2. 프로그램 회기별 목표와 주요내용

회기	단계	목표	미술매개 코칭프로그램	활동내용 및 방법	효과
1	초기 단계	프로그램 이해	프로그램소개 자기소개	활동지에 자신을 소개 후 상자 꾸미기 상자 안에 넣고 각자가 뽑은 후 누구인지 맞추기	의사소통능력 정서적 안정감
		강점인식 및 강점활용 방법	강점나무 그리고 열매 찾기	강점 진단지를 통해 자신의 강점을 인식하고 활용방법 알기 그룹원들 강점사위	사회적유능감 정서적안정감
3	중기 단계	정서 교류를 통한 관계증진 타인정서 인식	감정 골든벨 감정부채 만들기	감정 단어 쓰고 서로 맞추기 자신만의 표정을 부채로 표현하기	의사소통능력 대인관계친화력 사회적 유능감
4		강점활용 구체적 설명 타인정서 인식	강점 맞추기 강점 사위	강점활용 경험을 구체적으로 설명하기 그룹원들강 점 사위	의사소통능력 대인관계친화력 사회적 유능감
5		상호협동능력 향상 또래관계증진	풍선불기 풍선받기 풍선 강점표현	모두 함께 풍선 불기, 옮기기 감정, 강점표현을 매직을 이용해 풍선에 표현	대인관계친화력 의사소통능력 정서적안정감
6		감정인식 및 표현 감정의다양성알기	희, 노, 애, 락 부채	다양한 상황의 감정을 부채에 꾸미고 상황과 감정을 설명하기	의사소통능력 정서적안정감 대인관계친화력
7	후기 단계	강점활용 습관화	나만의 강점북 만들기	학교생활을 통해 자주 사용한 강점을 나열하고 그림으로 표현하고 복원성하기	의사소통능력 대인관계친화력 사회적유능감
8		의사소통능력키우기 강점활용 습관화	축각을 활용한 친구 표현하기	그룹원의 얼굴표정을 클레이로 표현하고 설명하기 강점사위	의사소통능력 대인관계친화력 정서적안정감
9	후기 단계	정서표현 확장하기 타인의 정서 알아차리기	감상을 통한 정서 표현하기	신체 표현을 통해 상대방의 강점 구체적으로 말하기 수정하고 싶은 부분 수정 후 그 느낌 말하기	의사소통능력 대인관계친화력
10		변화 알아차리기	처음과 현재의 달라진 모습 그림으로 그리고 구체적으로 말하기	강점나무 열매 추가해서 그리고 자신의 변화과정시각화, 구체적 표현하기	대인관계친화력 의사소통능력 사회적유능감

자료분석

본 연구는 개발된 긍정심리기반 미술치료 코칭프로그램의 효과를 분석하기 위하여 심리사회성숙도(정서적 안정감, 사회적유능감, 의사소통능력, 학교생활적응력, 대인관계친화력)에 대한 검사를 프로그램 사전, 사후와 프로그램 종료 추후1(4주 후), 추후2(12주 후), 실시하고 SPSS Window 23.0 프로그램을 사용하였다.

본 연구의 연구가설을 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단에 실시한 검사점수에 대하여 다음과 같이 자료를 통계 처리하여 분석하였다. 우선 종속변인에 대한 문항의 신뢰도 검증을 위해 통제집단과 실험집단 사전 검사점수의 Cronbach's α 값을 측정하였다. 종속변인의 사전, 사후, 검사에 대한 시점과 실험, 통제 집단간 주효과 및 상호작용 효과를 알아보기 위해 혼합변량분석(Mixed ANOVA)을 실시하였다. 코칭 프로그램 효과 지속성을 확인하기 위해 실험집단에서 종속변인에 대해 사전, 사후, 추후1, 추후2 검사에서의 차이를 검증하기 위하여 일원 반복측정(one-way ANOVA)을 실시하였다.

결 과

본 연구에서 사용한 문항의 신뢰도 측정된 결과 심리사회성숙도 전체 하위요인 Cronbach's α .93으로 매우 높은 것으로 나타났으며, 각 문항의 상관관계도 $p < .01$ 수준으로 유의미하게 나타났다. 각 하위 요인별 신뢰수 측정은 정서적 안정감 Cronbach's α .866(8문항) 사회적 유능감 Cronbach's α .812(7문항), 의사소

통능력 Cronbach's α .733(7문항), 학교생활적응력 Cronbach's α .641(7문항), 대인관계친화력 Cronbach's α .943(9문항) 총 67개의 문항 중 느린학습자의 상황에 적절한 문항을 선정하여 수정보완하여 사용하였다. 그리고 프로그램 종료 후 효과 지속성을 검증하기 위해 실험집단의 사후 추후, 검사의 시점간 차이를 검증하였다.

실험, 통제 집단의 동질성 검증

본 연구는 실험집단 16명과 통제집단 16명으로 구성되었다. 연구가설을 검증하기에 앞서 먼저 실험집단과 통제집단의 동질성을 확인하기 위하여 강점기반 미술치료 코칭 프로그램을 실시하기 전 실험집단과 통제집단에 사전 검사를 실시하여 독립표본 t -검증을 실시하였다. 검증결과는 표 3과 같다. 결과에 의하면 정서적 안정감에 대한 실험집단과 통제집단 간 사전검사 차이 ($t = -.95, p > .05$)는 유의미한 효과를 보이지 않았고, 사회적 유능감 ($t = 1.51, p > .05$), 의사소통능력($t = .00, p > .05$), 학교생활적응력($t = .46, p > .05$), 대인관계친화력($t = 1.45, p > .05$) 모든 요인에서 유의미한 차이가 없었다. 두 집단간 차이가 없는 동질 집단으로 검증되었다.

프로그램 주효과 및 상호작용 효과 분석

본 연구의 가설인 강점기반 미술치료 코칭 프로그램이 정서적 안정감, 사회적 유능감, 의사소통 능력, 학교생활 적응력, 대인관계 친화력에 미치는 영향을 검증하기 위해 종속변인의 사전, 사후에 대한 시점과 실험, 통제의 집단 간의 주 효과 및 상호작용 효과를

표 3. 실험집단과 통제집단에 대한 사전, 사후, 추후1, 추후2, 평균과 표준편차

종속변인	통계	실험집단(N=16)				통제집단(N=16)			
		사전	사후	추후 1 4주후	추후 2 12주후	사전	사후	추후 1 4주후	추후 2 12주후
정서적 안정감	평균	2.43	3.54	3.76	3.75	2.56	2.48	1.96	1.97
	표준편차	0.49	0.42	0.35	0.35	0.27	0.30	0.28	0.28
사회적 유능감	평균	2.11	3.44	3.60	3.60	1.98	1.86	1.45	1.45
	표준편차	0.23	0.38	0.26	0.26	0.24	0.31	0.27	0.27
의사소통 능력	평균	2.08	3.63	3.71	3.71	2.08	1.96	1.60	1.60
	표준편차	0.23	0.47	0.44	0.44	0.30	0.37	0.41	0.41
학교생활 적응력	평균	2.06	3.57	3.70	3.70	2.03	1.88	1.36	1.36
	표준편차	0.13	0.36	0.33	0.33	0.28	0.23	0.29	0.29
대인관계 친화력	평균	2.00	3.43	3.50	3.49	1.89	1.84	1.09	1.09
	표준편차	0.00	0.45	0.45	0.46	0.30	0.29	0.16	0.16

표 4. 종속변인의 주 효과 및 상호작용 효과분석

소스	종속변인	제III유형 제공합	자유도	평균 제곱	F	p
시점	정서적안정감	4.559	1	2.633	24.634	.000
	사회적유능감	6.807	1	3.576	82.341	.000
	의사소통능력	9.562	1	5.725	45.375	.000
	학교생활적응력	8.097	1	4.283	64.951	.000
	대인관계친화력	7.563	1	4.609	46.933	.000
집단	정서적안정감	40.641	1	40.641	134.568	.000
	사회적유능감	72.214	1	72.214	309.900	.000
	의사소통능력	69.241	1	69.241	172.503	.000
	학교생활적응력	81.966	1	81.966	400.235	.000
	대인관계친화력	85.110	1	85.110	324.522	.000
시점*집단	정서적안정감	19.745	1	11.402	106.689	.000
	사회적유능감	21.974	1	11.544	265.820	.000
	의사소통능력	24.101	1	14.430	114.373	.000
	학교생활적응력	28.382	1	15.012	227.655	.000
	대인관계친화력	28.247	1	17.214	175.296	.000

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

알아보기 위하여 피보험자 내 요인과 피험자 간 요인이 함께 있는 경우의 혼합변량분석 (Mixed ANOVA)을 실시하였다. 그 결과는 표 4와 같다.

프로그램의 사전, 사후의 시점에 대한 정서적 안정감의 주효과($F = 24.63, p < .001$), 사회적 유능감의 주효과($F = 82.34, p < .001$), 의사소통능력의 주효과($F = 45.38, p < .001$), 학교생활적응력의 주효과($F = 64.95, p < .001$), 대인관계친화력의 주효과($F = 46.93, p < .001$)는 모두 유의미하였다. 또한 시점*집단에 대한 정서적안정감 효과($F = 106.69, p < .001$), 사회적 유능감 효과($F = 265.82, p < .001$), 의사소통능력 효과($F = 114.37, p < .001$), 학교생활적응력 효과($F = 227.66, p < .001$), 대인관계 친화력 효과($F = 175.30, p < .001$)는 모두 유의미하였다. 실험집단과 통제집단의 사전, 사후, 추후검사의 평균 추세 그래프를 그려보면 그림 1, 그림 2, 그림 3, 그림 4, 그림 5와 같이 나타났다. 통제집단에서는 별다른 변화가 없었는데, 실험집단에서는 사전, 사후 변화가 크게 나타났고 이는 상호작용 효과가 있음을 보여줬다.

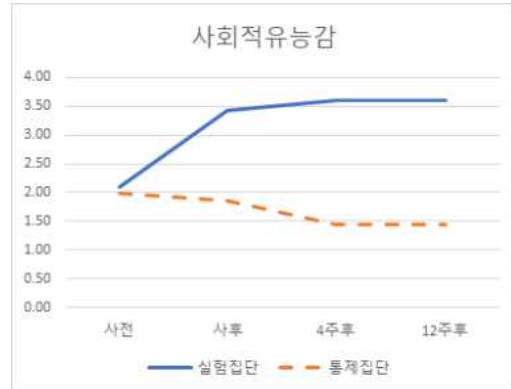


그림 2. 사회적유능감



그림 3. 의사소통능력

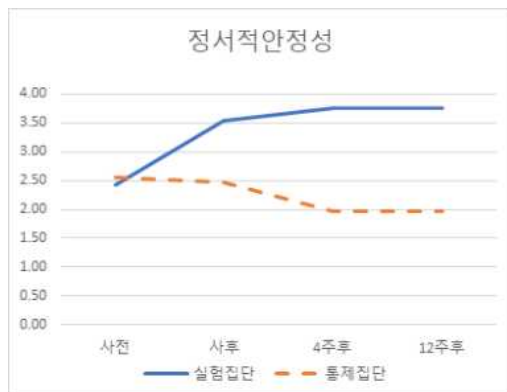


그림 1. 정서적 안정성



그림 4. 학교생활적응력

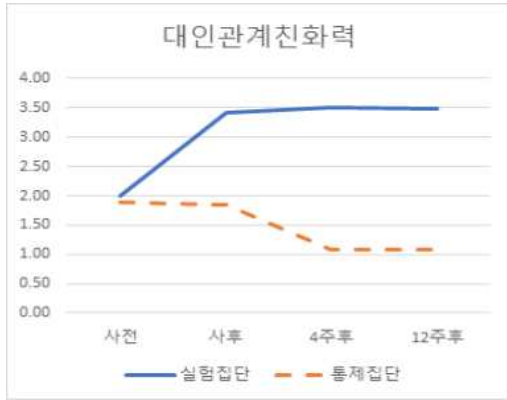


그림 5. 대인관계친화력

지속성을 알아보기 위하여 일원반복측정 (one-way ANOVA)과 대응표본 t-검정을 실시하여 종속 변인별 사전, 사후, 추후1(4주 후), 추후2(12주 후), 검사의 평균에 대하여 유의미한 차이가 있는지 검증하였고, 그 결과는 표 5와 같다. 실험집단 내에서 정서적 안정감의 사전, 사후, 추후2 검사간의 차이($p < .001$), 사회적 유능감의 사전, 사후, 추후2 검사간의 차이($p < .001$), 의사소통능력의 사전, 사후, 추후2 검사간의 차이($p < .001$), 학교생활 적응력의 사전, 사후, 추후2 검사간의 차이($p < .001$), 대인관계친화력의 사전, 사후, 추후2 검사간의 차이($p < .001$)는 모두 사전-사후는 증가하였지만, 추후1과 추후에서는 유지되었다. 실험집단 내에서 정서적 안정감의 사전-사후 평균

프로그램 효과 지속성 검증

실험집단을 대상으로 코칭프로그램 효과의

표 5. 집단 내 사전-사후, 사후-추후, 사전-추후 검사 차이 검증

종속변인	대응	평균차(I-J)	표준오차	p	
정서적안정감	실험집단 (N=16)	사전(I)-사후(J)	-1.109*	.124	.000
		사후(I)-추후1(J)	-.219	.078	.050
		사후(I)-추후2(J)	-.211	.076	.055
		사전(I)-추후2(J)	-1.320*	.099	.000
	통제집단 (N=16)	사전(I)-사후(J)	.086	.124	1.000
		사후(I)-추후1(J)	.516*	.078	.000
		사후(I)-추후2(J)	.508*	.076	.000
		사전(I)-추후2(J)	.594*	.099	.000
사회적유능감	실험집단 (N=16)	사전(I)-사후(J)	-1.330*	.068	.000
		사후(I)-4주후(J)	-.161	.069	.159
		사후(I)-12주후(J)	-.161	.069	.159
		사전(I)-12주후(J)	-1.491*	.057	.000
	통제집단 (N=16)	사전(I)-사후(J)	.125	.068	.459
		사후(I)-4주후(J)	.411*	.069	.000
		사후(I)-12주후(J)	.411*	.069	.000
		사전(I)-12주후(J)	.536*	.057	.000

표 5. 집단 내 사전-사후, 사후-추후, 사전-추후 검사 차이 검증 (계속)

종속변인	대응	평균차(I-J)	표준오차	p	
의사소통능력	사전(I)-사후(J)	-1.545*	.107	.000	
	실험집단 (N=16)	사후(I)-4주후(J)	-.080	.080	1.000
		사후(I)-12주후(J)	-.080	.080	1.000
	사전(I)-12주후(J)	-1.625*	.119	.000	
	통제집단 (N=16)	사전(I)-사후(J)	.125	.107	1.000
		사후(I)-4주후(J)	.357*	.080	.001
		사후(I)-12주후(J)	.357*	.080	.001
		사전(I)-12주후(J)	.482*	.119	.002
학교생활적응력	사전(I)-사후(J)	-1.509*	.078	.000	
	실험집단 (N=16)	사후(I)-4주후(J)	-.125	.075	.643
		사후(I)-12주후(J)	-.125	.075	.643
	사전(I)-12주후(J)	-1.634*	.083	.000	
	통제집단 (N=16)	사전(I)-사후(J)	.143	.078	.467
		사후(I)-4주후(J)	.527*	.075	.000
		사전(I)-12주후(J)	.670*	.083	.000
		사후(I)-12주후(J)	.527*	.075	.000
대인관계친화력	사전(I)-사후(J)	-1.430*	.082	.000	
	실험집단 (N=16)	사후(I)-4주후(J)	-.070	.077	1.000
		사후(I)-12주후(J)	-.063	.077	1.000
	사전(I)-12주후(J)	-1.492*	.104	.000	
	통제집단 (N=16)	사전(I)-사후(J)	.055	.082	1.000
		사후(I)-4주후(J)	.750*	.077	.000
		사후(I)-12주후(J)	.750*	.077	.000
		사전(I)-12주후(J)	.805*	.104	.000

차($p < .001$)와 사전-추후2 평균 차($p < .001$)는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고, 사후-추후2 평균차는($p > .05$)는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 사회적 유능감의 사전-사후 평균 차($p < .001$)와 사전-추후2 평균 차($p < .001$)는 유의미한 차이가 있는 것으로

나타났고, 사후-추후2 평균차는($p > .05$)는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 의사소통능력의 사전-사후 평균 차($p < .001$)와 사전-추후2 평균 차($p < .001$)는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고, 사후-추후2 평균차는($p > .05$)는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 학

교생활적응력의 사전-사후 평균 차($p < .001$)와 사전-추후2 평균 차($p < .001$)는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고, 사후-추후2 평균차는 ($p > .05$)는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 대인관계친화력의 사전-사후 평균 차($p < .001$)와 사전-추후2 평균 차($p < .001$)는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고, 사후-추후2 평균차는 ($p > .05$)는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 모든 하위척도에서 그림 1에서 보여지는 것과 같이 사전-사후는 증가하였고 추후1-추후2는 유지가 되었다. 이는 강점기반 미술치료 프로그램의 심리사회성숙도의 효과성이 지속된다는 것을 보여준다. 실험집단의 사전, 사후, 추후검사의 평균 추세 그래프를 그려보면 그림 1, 그림 2, 그림 3, 그림 4, 그림 5와 같다.

논 의

본 연구의 목적은 강점기반 중심의 느린학습자의 강점 인식, 강점 활용에 중점을 두었다. 코칭 프로그램이 느린학습자의 심리사회성숙도에 미치는 영향과 그 효과성을 검증하는데 있다. 본 연구의 결과에서 얻은 결론은 다음과 같다. 분석 결과 강점기반 미술치료 코칭프로그램은 심리사회성숙도의 하위요인인 정서적 안정감, 사회적 유능감, 의사소통능력, 학교생활적응력, 대인관계친화력에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

본 연구의 결과들을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 심리사회 성숙도의 하위요인인 정서적 안정감에 대한 코칭 프로그램의 효과성 검증을 위한 실험집단과 통제집단의 사전-사후-추후 검사 차이의 검증에서 시점*집단의 상호작용

효과가 유의미하게 확인되었다. 이러한 결과는 ‘강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 느린학습자의 정서적 안정감 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다’라는 가설이 지지되었다. 또한 코칭 프로그램의 효과의 지속성을 알아보기 위하여 프로그램 종료 후 4주 뒤, 12주 뒤에 추후검사를 실시하였는데 효과가 유지된 것으로 확인되었다. 정서적 안정감이란 스스로 정서적으로 불안하지 않고, 통제력을 유지하는 것 외부 환경이 자신에게 위협적이지 않다고 믿는 정도이며, 침착함, 자기 확신으로 설명될 수 있다(McCrae & Costa, 1991). 이것은 학습과 또래관계, 학교규율과 규칙의 준수, 종합적인 학습목표 달성과 같은 다양한 스트레스에 직면해 있는 청소년 학습자의 성공적인 학업 및 학교생활을 위해서 반드시 전제되어야 하는 심리상태와 관련이 있다. 이 결과는 오가영, 이영환(2003)의 연구 결과인 강점을 인식하는 것이 학생들의 스트레스를 감소시켜 정서적인 안정감을 가져온다는 것을 지지한다. 또한, 집단미술치료 프로그램이 정서장애 아동의 정서적·사회적 안정감에 효과가 있었고, 이수진(20018)의 긍정심리기반 집단미술치료가 지적장애인의 정서적 안정감에 효과가 있다는 선행연구와 선혜영, 김수연, 이미애, 탁진국(2017)의 강점 코칭프로그램이 직장인의 긍정 정서에 효과가 있다는 선행연구가 지지됨을 확인하였다. 기존의 선행연구들의 프로그램과의 차별화는 청소년 강점검사(SAI)를 통해 느린학습자들의 강점을 인식하게 하는데 도움을 줬다는 것이다. 강점을 인식하고 활용하는 것이 정서적 안정감에 효과가 있다는 것은 Seligman(2005)등의 연구에서도 확인되었다. 코칭 프로그램 사전에 느린학습자들의 청소년용 강점 검사(SAI)를 진행하였고, 강점 결과를 통

해 느린학습자가 몰랐던 강점에 대해 올바르게 파악하게 하고 이를 통해 10회기 프로그램을 통해 학교생활, 또래관계와의 관계에서 잘 활용할 수 있도록 하였다. 강점을 올바르게 인식하고 잘 활용할 수 있도록 하는 것이 느린학습자의 학교생활내에서 소속감 증진, 자존감 향상으로 정서적인 안정감을 유지하도록 한 것으로 예측된다. 또한 프로그램의 과제와 프로그램 종료 이후에도 마음 일기 작성을 생활화 하도록 하여 느린학습자의 정서적 안정감을 유지, 조절 할 수 있도록 하는 것이 정서적인 안정감을 증진시키고 지속하게 하는데 영향을 미쳤을 거란 예측을 해본다. 연구 참여자의 담임교사의 피드백에서도 연구 참여 전과 후의 두드러진 변화는 불편한 상황에서의 회피하는 모습보다는 자신의 감정을 감정 단어를 활용해 표현하려고 노력한다는 모습이었다고 한다. 기존의 선행연구와의 차별점은 강점 진단지를 활용하여 자신의 강점이 무엇인지 시각화하여 확인을 시켜 프로그램안에서 그 강점을 활용하였다는 것이다. 이러한 과정을 통해 심리사회적 성숙도의 하위 요인인 정서적 안정감이 느린학습자에게 긍정적인 영향을 미친다는 것을 검증하였다는데 의의가 있다. 둘째, 심리사회적 성숙도의 하위요인인 사회적 유능감에 대한 코칭 프로그램의 효과성 검증을 위한 실험집단과 통제집단의 사전-사후-추후 검사 차이의 검증에서 시점*집단의 상호작용 효과가 유의미하게 확인되었다. 이러한 결과는 '강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 느린학습자의 사회적 유능감 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다' 라는 가설이 지지되었다. 또한 코칭 프로그램의 효과의 지속성을 알아보기 위하여 프로그램 종료 후 4주 뒤, 12주 뒤에 추후검사를 실시하였고, 사회적 유능감

의 효과가 유지된 것으로 확인되었다. 이 결과는 임진솔, 공마리아(2019)의 집단미술치료가 유아의 사회적 유능감을 향상키다는 연구결과와 김영옥(2001), 한은숙(2015)의 연구에서는 혼자가 아닌 그룹 수업을 통해 함께 한다는 공동체 의식과 함께 활동에 함께 하는 그룹원으로서의 사회적 유능감을 도모한다는 선행연구가 지지됨을 확인하였다. 사회적 유능감이란 청소년에게 학교나 사회의 부적응적인 태도와 문제행동을 일으키게 되는 여러 원인과 요인에 노출되어 있음에도, 성공적이고 적절하게 적응 할 수 있도록 영향력을 발휘할 수 있는 보호 요인의 개념이라 하였다(Masten, Best & Garmezy, 1991; Search Institute, 1998). Attili(1990)는 사회적 행동에 대한 진화론적 입장에서 사회적 유능감을 자신을 둘러싼 환경에서 자신의 장·단기적 이점을 극대화 할 수 있도록 각 개인이 각각의 발달 단계에서의 관계성을 최선으로 조정하는 능력이라 했다. 코칭 프로그램을 통하여 느린학습자 자신의 강점을 잘 인식하는 것에만 그치지 않고 학교생활 내에서 잘 발휘할 수 있도록 매 회기마다 일주일 동안 지낸 이야기를 통해 상황에 따른 행동과 결과 그리고 그룹원들과의 칭찬 샤워를 통해 소속감 고취와 긍정적 관계 형성에 도움이 되도록 하였다. 이러한 과정을 통해 학교생활 안에서 긍정경험을 갖기가 어려운 느린학습자에게 그룹수업을 통해 긍정경험을 하나씩 더해가도록 하는 것이 사회적 유능감에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다. 셋째, 심리사회적 성숙도의 하위요인인 의사소통 능력에 대한 코칭 프로그램의 효과성 검증을 위한 실험집단과 통제집단의 사전-사후-추후 검사 차이의 검증에서 시점*집단의 상호작용 효과가 유의미하게 확인되었다. 이러한 결과

는 '강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 느린 학습자의 의사소통 능력 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다' 라는 가설을 지지하는 것이다. 또한 코칭 프로그램의 효과의 지속성을 알아보기 위하여 프로그램 종료 후 4주 뒤, 12주 뒤에 추후검사를 실시하였고 효과가 유지된 것으로 확인되었다. 이 결과는 조진숙(2016)의 연구 결과와 비슷하다. 조진숙(2016)은 긍정심리기반 코칭프로그램이 청소년의 의사소통 능력향상에 긍정적인 영향을 미친다고 하였고, 집단미술치료에서도 의사소통의 효과를 입증한 선행연구들(박미주, 2009, 박재한, 2005; Wubbolding, 2001)이 지지됨을 확인하였다. 의사소통 능력은(Communication Ability) 인간이 특정 상황에서 메시지를 전달하고 해석하여 상호 간에 의미를 타협해 주는 능력이라고 하였다(Hymes, 2001). Landa(2005)는 의사소통 능력이 언어적, 비언어적 차원을 포함하며 형식과 내용, 활용의 모든 측면을 다루는 복합적인 개념이라고 하였다. 코칭프로그램을 통해 느린학습자의 언어적, 비언어적 메시지 전달을 구체적으로 할 수 있도록 감정을 명명화 하기, 감정을 세분화해서 표현하기 등 매 회기마다 감정카드를 사용해 구체화시키는 과정을 구성하였다. 또한 이 과정 안에서 상대방의 말에 경청하고 공감하는 경험을 할 수 있도록 PDC 학급긍정훈육을 사용하였다. 느린 학습자들이 어려운 부분 중 하나가 자신의 의견이 수용되지 못하는 경험이 반복 되다 보니 등교 거부, 또래와의 관계 맺기의 어려움으로 이어진다(정희정, 이재연, 2005). 학교생활안에서 담임교사와의 의사소통, 또래와의 상호작용 방법을 잘 익힐 수 있도록 학급긍정훈육 PDC를 사용하여 느린학습자들에게 격려와 존중받는 느낌을 경험하고 자신의 의사표현을

용기내어 구체적으로 말 할 수 있도록 매 회기 느린학습자들의 속도에 맞추어 진행하였다. 또한 느린학습자들에게 교사가 다양한 상황에서 모델링이 되어 느린학습자가 이해하기 쉽도록 의사소통 방법에 대한 다양한 방법을 제시해 주었다. 느린학습자들이 학교생활 내에서 적용하기 어려운 부분이 소외감, 어휘력의 지체, 공격성, 충동성이 높은 이유였다(고일영, 2017). 의사소통 방법을 배우고 실천할 수 있도록 느린학습자들의 수준에 맞게 구성된 프로그램 과정들이 느린학습자의 의사소통 능력에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다. 넷째, 심리사회 성숙도의 하위요인인 학교생활 적응력에 대한 코칭 프로그램의 효과성 검증을 위한 실험집단과 통제집단의 사전·사후·추후 검사 차이의 검증에서 시점*집단의 상호작용 효과가 유의미하게 확인되었다. 이러한 결과는 '강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 느린학습자의 학교생활 적응력 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다' 라는 가설을 지지하는 것이다. 또한 코칭 프로그램의 효과의 지속성을 알아보기 위하여 프로그램 종료 후 4주 뒤, 12주 뒤에 추후검사를 실시하였고 효과가 유지된 것으로 확인되었다. 김미희(2015)의 신체 놀이를 병행한 집단미술치료가 초등학생의 학교생활 적응력에 긍정적인 영향을 미친다는 연구와, 소선숙, 김동욱, 최은정(2017)의 청소년이 강점을 올바르게 인식하는 것만으로도 학교생활 적응력에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구가 지지됨을 확인하였다. 긍정 경험과 심리 정서에 안정감을 주게 하는 프로그램 구성으로 학생의 자신감을 회복하고 긍정적인 학교 생활에 효과가 있다는 것 또한 본 연구와 일치하는 부분이다(박재신, 2013). 학교생활 적응력이란 학생의 모든 행동이 학교 환경과

의 상호작용에서 잘 조화되고 성공적인 관계를 형성시킴으로써 교사와 다른 학생 등 의미 있는 타인들과 원만한 관계를 유지해가며 학교수업에 적극적이고, 학교규범에 순응하여 독립된 한 개인으로서의 역할을 수행해 가는 것이라 정의하였다(이인혜, 2008). 초등학생을 대상으로 한 학교생활 적응 선행연구들을 살펴보면 학교생활 적응을 교사관계, 교우관계, 학교수업, 학교규칙의 네 가지 하위요인으로 구분하거나(노미숙, 2003; 황매향, 김영은, 2007), 담임교사관계 적응, 친구 관계 적응, 학교 공부 적응, 그리고 학교규칙에 대한 적응의 4가지 하위영역으로 구분하였다(정수경, 2011). 코칭프로그램 안에서 학교생활 적응력을 올리기 위한 프로그램을 따로 구성하지는 않았다. 선행 연구들의 하위영역에 속하는 내용들이 이번 연구의 하위영역인 정서적 안정감, 사회적 유능감, 의사소통 능력, 대인관계 친화력의 긍정적인 향상이 통합적으로 학교생활 적응력에 긍정적인 영향을 준 것으로 보인다. 이는 느린학습자의 학교생활 적응력을 올리기 위해 하나의 요인만 중요한 것이 아니라 다양한 요인도 함께 고려하고 신경을 써야 한다는 것을 보여준다. 다섯째, 심리사회 성숙도의 하위요인인 대인관계 친화력에 대한 코칭프로그램의 효과성 검증을 위한 실험집단과 통제집단의 사전-사후-추후 검사 차이의 검증에서 시점*집단의 상호작용 효과가 유의미하게 확인되었다. 이러한 결과는 '강점기반 미술치료 코칭 프로그램은 느린학습자의 대인관계 친화력 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다'라는 가설을 지지하는 것이다. 또한 코칭 프로그램의 효과의 지속성을 알아보기 위하여 프로그램 종료 후 4주 뒤, 12주 뒤에 추후검사를 실시하였고 효과가 유지된 것으로 확인되

었다. 이 결과는 조은선(2018)의 긍정심리기반 집단미술치료가 대학생의 대인관계에 미치는 영향과 김향수, 김혜경(2019)의 대학생의 성격 강점이 대인관계만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구가 지지됨을 확인하였다. 대인관계 친화력은 대인관계 요인과 사회적 친화력 요인이 묶여진 것인데, 두 사람 혹은 그 이상의 사람들 사이에서 일어나는 관계와 청소년들의 사회생활 공간인 학교 안에서의 이루어지는 대인관계능력을 합친 것이다. 코칭프로그램의 구성 중 느린학습자들이 어려워하는 또래관계 맺기의 향상을 위해 상대방의 감정을 인식하게 하도록 감정의 명명화와 공감하기, 상대방의 입장에서 생각해 보도록 하기, 내가 느끼는 감정에만 머무르지 않도록 하기, 미루어 추측하지 않고 구체적으로 물어보게 하는 것, 나와 상대방의 감정이 다를 수 있음을 인식하도록 하였다. 또한 긍정심리학에서 중요하게 강조하는 강점을 올바르게 인식하고 강점 활용을 습관화 하기, 강점활용으로 인한 긍정경험 반복하기 등의 프로그램 구성은 느린학습자들의 대인관계 친화력에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다.

본 연구가 가지는 학문적 의의는 다음과 같다. 첫째, 강점기반 미술치료 코칭프로그램이 느린학습자의 심리·사회성숙도에 미치는 효과를 실증적으로 검증한 연구이다. 그동안의 느린학습자 청소년의 연구는 언어적 특성과 인지적 특성에 집중되어 연구되어 졌다(변관석, 신진숙, 2017). 사회·정서적 특성에 관한 연구는 있었으나(김선주, 하은혜, 2015) 심리사회 성숙을 한 번에 시도한 연구는 없었다. 본 연구는 느린학습자 청소년에게 중요한 심리사회성숙도의 중요성을 인식하고 다루고자 하였다. 즉, 느린학습자를 위한 기본적인 언어적,

인지적 특성을 넘어 고학년으로 올라가 사회에 잘 적응하고 사회의 구성원으로 잘 살아갈 수 있도록 지속적으로 연계될 수 있는 특성을 다루는 것이 필요함을 시사한다. 둘째, 느린학습자의 강점을 인식 후 활용하게 만든 프로그램으로 구조화 되었다는 점이다. 기존의 느린학습자 미술프로그램이나 긍정심리 기반 프로그램은 강점인식을 하는데 있어 본인이 생각하는 강점에만 탐색하게 하거나 강점 인식 후 활용하고 습관화·지속화 하는 프로그램 구성을 하지 않았다(유소희, 김향숙, 2018; 김예슬, 권해수, 2015). 느린학습자에게 검증된 강점진단지를 활용하여 강점을 인식하게 하는데 도움을 주도록 하였다. 또한 프로그램 회기 안에서 충분히 강점 인식 후 활용하도록 격려하여 프로그램 종료 이후에도 스스로 학교생활이나 일상생활에서 편안하게 사용할 수 있도록 하였다. 강점을 올바르게 인식한다는 것은 느린학습자에게 스스로 할 수 있다는 자존감 향상, 긍정적인 경험이 쌓여 정서적인 안정감, 사회적 유능감, 의사소통 능력, 대인관계 친화력을 향상시켜 통합적으로 학교생활 적응력도 향상되도록 구성하였다. 셋째, 느린학습자 대상 국내 연구에서 집중해서 다루지 않은 코칭 영역의 프로그램이라는 것이다. 기존 느린학습자 대상 선행연구들은 독서관련 프로그램과 인지에 관련된 프로그램으로 한정된 연구로 이루어져 있었다(권영주, 장세희, 2018; 함의영, 장혜경, 김현민, 이진의, 2019). 느린학습자들이 다양한 영역에서의 고른 균형적인 발전과 성장이 필요함에도 불구하고 느린학습자에 대한 인식의 제고와 변화의 필요성을 이제야 인식하는 상황이다 보니 아직은 다양한 영역의 프로그램 개발이 저조한 실정이다. 본 연구에서는 느린학습자들에게 언어프로그램이나 인

지 관련 프로그램 외에도 강점기반 미술치료 코칭 프로그램을 통해 강점을 인식하고 활용하게 했다. 또한, 긍정 경험을 통해 코칭 종료 이후에도 스스로 변화할 수 있도록 습관화를 지속적으로 할 수 있도록 프로그램의 다양성과 지속성에 대한 중요성을 인식시키는데 의의가 있다.

본 연구의 실무적 의의는 다음과 같다. 첫째, 느린학습자 대상 교사들에게 그동안의 한정된(독서, 인지)영역에서의 프로그램에서 확장된 영역으로의 프로그램 활용에 접근을 할 수 있도록 했다. 또한 긍정훈육의 대화법을 활용해 구조화한 코칭 프로그램은 학교 현장의 교사들에게 미술치료 프로그램 안에서 뿐만 아니라 정규교과 과정 안에서의 활용을 통해 느린학습자뿐만 아니라 모든 학생들에게 활용할 수 있게 하였다. 둘째, 느린학습자에게 강점 인식을 넘어 강점 활용이 학교생활 적응력과 정서적 안정감 등 변화와 지속성을 보여 주었다는 것에 의의가 있다. 느린학습자 대상 코칭 프로그램 진행에 있어 강점진단 검사를 통한 접근이 느린학습자들에게 강점인식에 도움을 주고 활용에도 더 구체적인 피드백을 주는데 도움이 되었다. 주의해야할 부분은 느린학습자들의 인지적 특성에 맞게 단어의 선택과 여유 있는 시간을 주어 스스로 잘 체크 할 수 있도록 속도와 어휘 사용에 주의를 기울여야 한다. 본 연구에 참여한 느린학습자들은 본인의 강점을 인식하지 못했던 것에서 자신의 강점을 인식하게 된 것에 대한 성취감이 있었음을 후기를 통해 할 수 있었다. 또한 강점을 인식 후 학교 생활에 좀 더 편안해지고 자신감이 생겼다는 피드백도 있었다.

본 연구는 다음과 같은 몇 가지 제한점을 가지고 있다. 첫째, 본 연구는 서울시 특정 지

역에 거주하는 초등학교 3, 4학년을 대상으로 참여자를 모집한 후 일정 조율을 통해 실험집단 16명과 통제집단 16명으로 구성하였으나 연구 대상이 적어 연구 결과 강점기반 미술치료 코칭프로그램의 효과성에 대한 일반화에는 한계가 있다. 일반화된 연구결과를 도출해낼 수 있도록 표본 사례수를 확장 보완해 동일한 대상의 연구를 진행된다면 더 다양한 연구의 결과가 도출될 것이다.

둘째, 본 연구의 통계치에서 실험집단, 통제집단간의 동질성은 확보되었으나 실험집단과 통제집단의 느린학습자들이 가지고 있는 여러 가지 요인(인지, 학교의 환경등)들이 달라서 변화의 폭에 영향을 끼쳤을 것이다. 후속 연구에서는 이러한 요인에 제한을 두고 느린학습자 선별 시 다양한 요인들을 제한하여 향후 연구를 진행해볼 필요가 있다.

셋째, 연구 참여자의 강점인식과 활용 수준의 증가 여부는 따로 측정하지 않았다. 따라서 관찰된 심리사회적 수준의 향상이 코칭 프로그램의 효과성 때문인지 강점인식 활용 때문에 증가한 것인지에 대한 것은 명확하지 않다. 이런 부분은 향후 연구 시 보완이 필요한 부분이다.

연구의 제한점 및 미래 연구 방향은 다음과 같다. 첫째, 느린학습자 대상 프로그램의 선행 연구들은 초등학교에 국한된 것들이다. 앞으로는 강점인식, 활용의 중요성을 인식하고 중학생 고등학생 대상의 코칭적 접근의 프로그램들이 많아져 느린학습자들에게 코칭의 필요성과 중요성을 인식하는 계기가 되기를 바란다. 셋째, 코로나 거리두기 강화로 프로그램 10회기를 지속적으로 진행하지 못하고 5회기 진행 후 2주일간의 휴식기를 가질 수 밖에 없었다. 후속 연구로 10회기를 연속적으로 진행

한다면 통계상 더 향상된 유의미한 결과가 나오리라 기대해 본다.

둘째, 느린학습자들이 사회구성원으로 당당하게 살아가기 위해서는 학급단위로 수업이 진행되는 것이 실질적으로 필요한 부분일 것이다. 느린학습자만으로 구성된 것이 아닌 학급단위의 반 친구들과 상호작용과 다양한 상황 속에서 프로그램이 진행된다면 느린학습자에게 학교생활의 주도성과 소속감 또래관계에 있어 더 유의미한 효과를 기대해 본다.

셋째, 코로나 거리두기 강화로 프로그램 10회기를 지속적으로 진행하지 못하고 5회기 진행 후 2주일간의 휴식기를 가질 수 밖에 없었다. 후속 연구로 10회기를 연속적으로 진행한다면 통계상 더 향상된 유의미한 결과가 나오리라 기대해 본다.

참고문헌

- 강옥려 (2016). 경계선급 지능 아동의 교육: 과제와 해결 방안. 한국초등교육, 27(1), 361-378.
- 강애니 (2003). 우울경향이 있는 20대의 미술치료활동 체험연구. 서울여자대학교 특수치료전문대학원 석사학위논문.
- 권석만 (2008). 긍정심리학: 행복의 과학적 탐구. 학지사.
- 권석만 (2011). 인간의 긍정적 성품: 긍정심리학의 관점. 학지사.
- 권은정 (2016). 긍정심리 집단상담이 초등학생의 낙관성에 미치는 효과. 대구교육대학교 석사학위논문.
- 김기년 (2013). 청소년용 강점검사 개발과 타당화. 광운대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김기년 (2017). 청소년의 삶의 만족증진을 위한 강점코칭프로그램의 효과성 연구. 광운대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 김미희, 김정일 (2015). 집단미술치료프로그램이 취업을 앞둔 고등학생의 정서기능과 의사소통기술 향상에 미치는 효과. 인지정서행동치료 이론을 중심으로. 예술교육연구, 14(1), 131-150.
- 김반야 (2015). 관계적 인간의 형성. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김배운, 공마리아 (2017). 발달지체 유아의 자기표현 증진을 위한 미술치료 사례연구. 임상미술심리연구, 7(2), 1-21.
- 김보령 (2019). 설명문 텍스트구조학습이 경계선 지능 학습부진 중학생의 읽기이해 능력에 미치는 효과. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김선경 (2013). 중학교 과학 수업에서 상호동료 멘토링 활동의 상호작용 분석. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김성길 (2016). 경계선 지능 청소년의 자기인식 및 자기표현 향상 상담사례의 배움학적 함의. 한국미래교육학회지: 미래교육연구, 6-2.
- 김용례 (2010). 청소년의 기질 및 성격특성과 비행성향간의 관계. 전주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은숙 (2004). 가정환경과 양육 스트레스가 시각장애 영유아의 사회적 성숙에 미치는 영향. 대구대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 김지영 (2011). 성격강점이 긍정적 정신건강에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김지현 (2014). 이혼가정 아동의 자아 존중감과 사회적 향상을 위한 집단미술치료 효과. 원광대학교 석사학위논문.
- 김향지 (2011). 지적장애청소년의 사회적응을 위한 지원 요구 특성에 대한 논의. 한국청소년학회 학술대회, 49-56.
- 김혜정 (2016). 통합적 독서치료프로그램을 활용한 사회적 기술 증진 효과. 용문상담심리대학원대학교 석사학위논문.
- 김혜정, 김도연 (2017). 통합적 독서치료프로그램을 활용한 사회적 기술 증진 효과 -경계선지적기능 아동을 중심으로. 발달지원연구, 6(1), 21-38.
- 김희정 (2018). 긍정심리 집단미술치료가 중년여성의 회복탄력성 및 스트레스 대처에 미치는 영향. 대구사이버대학교 휴먼케어대학 석사학위논문.
- 김희정, 임지향, 정재원 (2018). 긍정심리 집단미술치료가 중년여성의 회복탄력성과 스트레스 대처능력에 미치는 영향. 임상미술심리연구, 8(3), 71-100.
- 박미정, 박경란 (2019). 일상생활중심 대화식 저널쓰기가 경계선지능 언어발달지체 학생의 쓰기 능력이 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 19(16), 369-389.
- 박태운 (2020). 긍정심리자본이 직무성과에 미치는 영향. 가천대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 박현숙 (2018). 경계선 지적 기능 아동 선별 체크리스트. 성균관대학교 박사학위논문.
- 박현숙 (2021). (경계선 지능 아동·청소년을 위한) 느린 학습자 인지훈련 프로그램. 학지사.
- 박찬선 (2015). 경계선 지능을 가진 아이들. 이담Books.
- 박창규, 원경림, 유성희 (2022). 코칭핵심역량. 학지사.

- 박혜림 (2015). 긍정심리에 근거한 집단미술치료가 청소년의 자기효능감에 미치는 효과. 대구대학교 석사학위논문.
- 변관석, 신진숙 (2017). 경계선 지능에 관한 국내연구 동향 분석. 특수아동교육연구, 19(1), 79-109.
- 배미정, 조한익 (2014). 내현적 자기에 성향, 자존감, 인지적 및 정서적 공감 그리고 대인관계 유능성 간의 관련성 연구. 상담학연구, 15(6), 2417-2435.
- 선영운 (2015). 학령기 아동의 모애착, 또래관계 기술, 안녕감의 관계에서 부애착의 조절효과 및 조절된 매개효과. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 선혜영, 김수연, 이미애, 탁진국 (2017). 강점코칭프로그램이 직장인의 강점자기효능감, 긍정정서, 자기효능감, 직무열의와 조직몰입에 미치는 영향. 한국심리학회지 산업 및 조직, 30(2), 221-246.
- 손보영 (2019). 어머니의 문해 상호작용 및 유아의 문해 동기와 출현적 문해 능력 간 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 염혜선 (2017). 4요인 사회적 성취목표 척도 개발 및 타당화. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 오금연 (2004). 청소년의 주거환경과 사회적 성숙도와의 관계 연구. 인하대학교 대학원 석사학위논문.
- 오은영 (2019). 학교부적응 학생 대상 예비부모 교육 수업 적용 사례 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 유 경 (2008). 단순언어장애아동·경계선지능언어발달장애아동·일반아동의 쓰기지식 특성 비교. 조선대학교 대학원 박사학위논문.
- 유소희 (2015). 긍정심리학에 근거한 집단미술치료가 학습부진 청소년의 학습동기와 학교적응력 및 자기효능감에 미치는 영향. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 윤성민 (2011). 행복증진 긍정심리개입활동들의 효과. 아주대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 윤소민, 강진령 (2013). 강점기반 진로상담 프로그램이 초등학교생의 진로성숙도와 성취동기에 미치는 효과. 학습자중심교과교육연구, 13(1), 103-123.
- 원연자 (2014). 강점기반 진로상담 프로그램이 초등학교생의 진로태도와 주관적 안녕감에 미치는 효과. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경미 (2021). 은둔형 외톨이 성인의 자아존중감과 불안에 대한 긍정심리 미술치료 사례 연구. 경기대학교 대체의학대학원 석사학위논문.
- 이바름 (2019). 경계선 지능 청소년의 자기표현력 증진을 위한 미술치료 단일연구. 한양대학교 상담심리대학원 석사학위논문.
- 이상호 (2006). 골프 참가자의 심리·사회적 성숙과 건강과의 관계. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 이수진 (2018). 긍정심리기반 집단미술치료가 지적장애인의 자기효능감에 미치는 효과. 대구대학교 석사학위논문.
- 이영숙 (2004). 중등미술 교육에 나타난 오브제 표현형식에 관한 연구. 대구가톨릭대학교 석사학위논문.
- 이윤희 (2010). 초등학생의 공감능력과 사회적 능력이 학교생활적응 및 학업성취도에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은숙 (2018). 긍정심리 집단미술치료가 청소년

- 자녀를 둔 부모의 양육 스트레스와 회복탄력성에 미치는 효과. 한양대학교 예술디자인대학원 석사학위논문.
- 이정순 (2011). 강점 인식, 태도 및 활용과 다차원적 완벽주의가 심리적 안녕감에 미치는 영향. 성균관대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 이재연 (2008). 경계선 지적 기능 아동의 특성. 특수교육학연구, 42(4), 43-66.
- 이진순 (2015). 긍정심리학을 적용한 긍정정서 훈련 프로그램이 아동의 우울과 자기효능감에 미치는 효과. 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이향숙, 최은영, 공마리아 (2016). 중도(中途)적 수장애인의 장애수용 증진을 위한 미술치료 사례. 미술심리학회, 23(3), 839-861.
- 임가영 (2019). 강점활용 댄스심리코칭 프로그램이 청소년의 자아존중감과 일상 스트레스에 미치는 영향. 광운대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임남순, 김윤옥 (2006). 초등학교 학습장애 아동과 학습부진 아동에 대한 문장작성전략의 중재효과. 학습장애연구, 21(4), 257-278.
- 임미나, 임지향, 정재원 (2020). 발달장애아동 어머니의 자아존중감 향상과 양육스트레스 감소를 위한 긍정심리 미술치료 사례 연구. 발달장애연구, 24(4), 27-52.
- 임성미, 정대영, 하창완 (2018). FIE를 활용한 가정연계 쓰기활동이 경계선 지적기능아동의 쓰기 능력 및 어머니와의 상호작용에 미치는 효과. 인지발달장애학회지: 9(3), 1-25.
- 임영옥 (2004). 유아의 창의성과 놀이성, 다중지능과의 관계. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 임지향, 김지현, 정재원 (2018). 긍정심리 미술치료가 학교부적응 초등학생의 자아존중감 및 학교생활적응에 미치는 사례연구. 한국청소년상담학회지, 3(1), 63-85.
- 장세희 (2018). 독서치료가 느린 학습자의 사회성 발달에 미치는 영향. 독서치료연구, 10(2), 89-106.
- 장진아 (2008). 발달장애청소년을 위한 강점관점 사례관리모델의 효과성에 관한 연구. 가톨릭대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 전의민 (2021). 경계선지능아동의 발달에 영향을 미치는 프로그램 효과성에 대한 메타분석. 전주대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 정재원 (2010). 집단미술치료가 저소득층 아동의 공격성과 사회성에 미치는 효과. 영남대학교 환경보건대학원 석사학위논문.
- 정재희 (2018). 중학생 대상 단계적변화모형 기반 학업지연행동극복 그룹코칭 프로그램 효과성 연구. 광운대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 정혜진, 김홍근, 최은영 (2005). 미술치료 프로그램이 정신지체아의 수용 및 표현 언어에 미치는 영향. 재활심리연구, 12(1), 107-134.
- 정희정, 이재연 (2005). 경계선급 지능 아동의 인지적, 행동적 특성. 아동복지연구, 3(3), 109-124.
- 정희정, 이재연 (2008). 경계선 지적 기능 아동의 특성. 특수교육학연구, 42(4), 43-66.
- 조진숙, 탁진국 (2018). 긍정심리기반 의사소통 향상 코칭프로그램이 청소년의 의사소통 능력과 자기존중, 배려·소통, 자기조절에 미치는 영향. 한국심리학회지:코칭, 2(2), 5-62.

- 탁진국 (2019). 코칭심리학. 학지사.
- 차미선 (2018). 현실요법을 적용한 집단미술치료가 지적장애인시설 사회복지사의 심리적 소진과 직무스트레스에 미치는 효과. 서울벤처대학교대학원 박사학위논문.
- 최광면 (2021). 자기비전 수립 코칭프로그램이 중간관리자(팀장)의 셀프리딩마인드셋에 미치는 영향. 광운대학교 대학원 석사학위논문.
- 허정선 (2012). 긍정심리학에 근거한 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 자아탄력성과 학교생활적응에 미치는 효과. 건국대학교 디자인대학원 석사학위논문.
- 홍인석, 최영미, 윤태복 (2016). 경계선 지능아동을 위한 인지능력 향상 기능성 게임 개발. 한국게임학회지, 16(2), 129-138.
- 황상민, 도영임 (2008). 게임 세계에서 만드는 삶의 방식과 현실 인간의 persona. 한국 HCI학회 학술대회, 1342-1350.
- 황지은 (2022). 부모 인식에 따른 경계선 지능 청소년의 사회·정서적 특성 탐색. 서울대학교 대학원 교육학과 석사학위논문.
- Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33(4-5), 238-249.
- Costa Jr, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887-898.
- Corrigan-Kavanagh, E., Scarles, C., & Revill, G. (2019). Augmenting travel guides for enriching travel experiences. *E-Review of Tourism Research*, 17(3).
- Darewych, O. H. (2019). Positive arts interventions: Creative tools helping mental health students flourish. In *Theoretical approaches to multi-cultural positive psychological interventions* (pp. 431-444). Springer, Cham.
- Erikson, K. T. (1959). The functions of deviance in groups. *Social Problems*, 7(2), 98-107.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Seligman, M. E. (2004). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Crandall, R. (1980). Motivations for leisure. *Journal of leisure research*, 12(1), 45-54.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological bulletin*, 124(2), 197.
- Gross, I. H., Crandall, E. W., & Knoll, M. M. (1980). *Management for modern families*. Prentice-Hall.
- Seligman, M. E. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774.
- Shechtman, Z., & Perl-Dekel, O. (2000). A comparison of therapeutic factors in two group treatment modalities: Verbal and art therapy. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(3), 288-304.
- Shogren-Knaak, M., Ishii, H., Sun, J. M., Pazin, M. J., Davie, J. R. (2006). Histone H4-K16 acetylation controls chromatin structure and protein interactions. *Science*, 311(5762), 844-847.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative" description

- of personality": the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology*, 59(6), 1216.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations.
- Hymes, D. H. (2001). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*, London: Routledge.
- Landa, R. J. (2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 11(3), 247-252.
- Liebmann, M. (2004). *Art therapy for groups: A handbook of themes and exercises*. Routledge.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2003). Positive psychological assessment: *A handbook of models and measures* (pp. xvii-495). American Psychological Association.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A., & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child development*, 66(6), 1635-1659.
- Maslow, A. H. (1959). New knowledge in human values.
- Malchiodi, C. A. (2008). Creative interventions and childhood trauma. *Creative interventions with traumatized children*, 3-21.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1986). Clinical assessment can benefit from recent advances in personality psychology. *American Psychologist*, 41(9), 1001.
- MacLellan, W. R., & Schneider, M. D. (1997). Death by design: programmed cell death in cardiovascular biology and disease. *Circulation research*, 81(2), 137-144.
- Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the school social behavior scales. *School Psychology Review*, 22(1), 115-133.
- Olweus, D. (2001). Bullying at school: Tackling the problem. *OECD observer*, 24-24.
- Wubbolding, R. E., & Brickell, J. (2017). *Counselling with reality therapy*. Routledge.
- 1차 원고접수 : 2022. 04. 29.
2차 원고접수 : 2022. 06. 03.
최종 게재결정 : 2022. 06. 15.

Effect of Strength-based Art Coaching Programs on Psychosocial Maturity of Slow Learners

SooJin Yun

Jinkook Tak

Department of industrial psychology, Kwangwoon university

The purpose of this study is to verify the effectiveness of developing and applying a strength-based art coaching program to improve psychological and social maturity for slow learners attending elementary school. To this end, 32 slow elementary school learners living in the Seoul area were selected to form 16 experimental groups and 16 control groups. A total of 10 sessions of strength-based art coaching programs were conducted once a week for 60 minutes for 16 experimental groups. The main contents of the program consisted of recognizing positive psychological strengths and utilizing strengths in daily life, recognizing and empathizing with my emotions and other people's feelings, and learning and expressing specific ways of expressing my thoughts. To verify the effectiveness of the program, psychological and social maturity tests (emotional stability, social competence, communication skills, school life adaptation, interpersonal friendliness) were conducted in advance, post, 4 weeks later, and 2 weeks later. The implications of the study through the results of this study, limitations of the study, and suggestions for future research were discussed.

Key words : Slow learner, positive psychology, strengths, coaching, art, social maturity