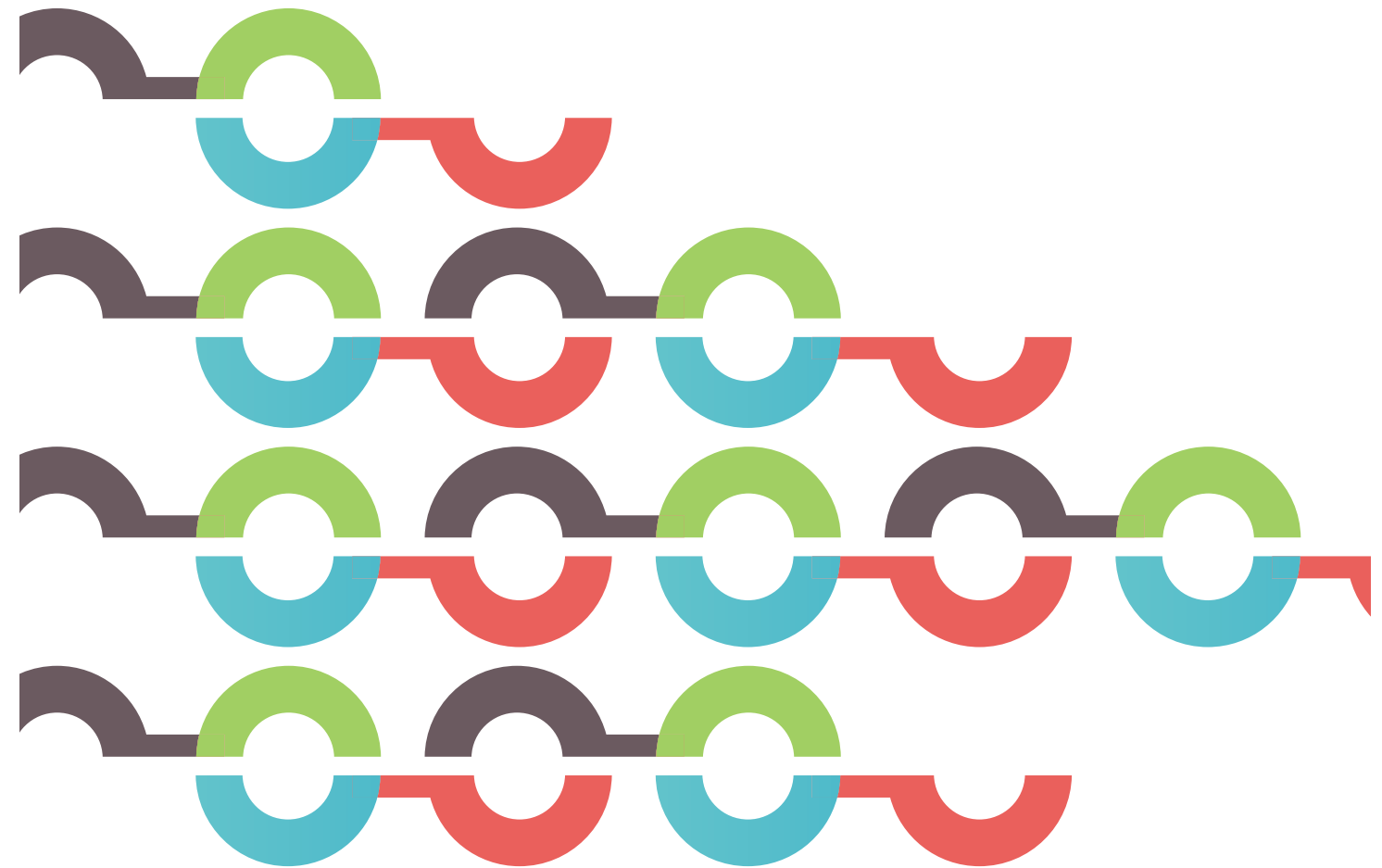


2025년 창간호

문화치유

문화치유

2025년 창간호



문화치유학회
ACADEMIC SOCIETY OF CULTURE HEALING

<http://www.sch.or.kr>

문 화 치 유

2025년 창간호



<http://www.sch.or.kr>

“서문(序文)-우리가 이 길을 택한 이유: 『문화치유』 창간호를 발행하며...”

고일주(회장), 태진미(수석부회장), 안지연(편집위원장)의 좌담회를 통한
“학문의 언어, 시대의 목소리”

1. 문화치유는 무엇인가

문화치유는 병리적 증상의 치료에 초점을 두기보다, 개인의 고유한 삶의 맥락과 서사를 존중하며 예술과 문화적 행위를 통해 정서적 균형을 회복하고 관계를 회복해가는 과정이다. 이는 단순히 예술을 활용한 ‘치료’가 아니라, 인간이 고유하게 지닌 문화적 상상력과 표현의 힘을 통해 삶의 감각을 되살리는 치유적 실천이다.

문화치유는 말로 표현하기 어려운 감정이나 상처를 이미지, 소리, 움직임 등 다양한 방식으로 ‘드러내고 받아들일 수 있게’ 만드는 데에 가치를 둔다. 병명을 진단하고 처방하는 방식이 아니라, 스스로 자신을 이해하고 타인과 연결되는 과정을 통해 고립되지 않도록 하는 치유의 방식이다. ‘문화치유자’는 이 과정을 함께 걸으며, 전문가와 내담자의 이분법을 넘어서 치유적 장(場)을 조성하는 존재이다.

2. 문화치유학회 출범, 공존과 상생으로

문화치유학회의 출범은, 기존의 심리치료나 예술치료로는 충분히 포착되지 않았던 삶의 회복과 치유의 문제를 문화적으로 사유하고자 하는 움직임의 결실이다. 이 학회는 특정한 이론이나 방법론을 전제하지 않고, 다양한 예술과 인문학, 사회적 실천이 만나는 접점 위에서 문화치유의 가능성을 탐색하고자 한다.

‘문화치유’는 하나의 새로운 장르가 아니라, 기존의 장들을 가로지르며 공존과 상생의 가능성을 제시하는 실천이다. 이 학회는 폐쇄적 구조가 아니라 개방적인 대화와 만남의 구조를 지향하며, 치유를 말하는 사람들, 현장에서 실천하는 이들, 연구자와 활동가들이 함께 질문하고, 고민하고, 새로운 길을 만드는 공간이 되기를 바란다.

3. 문화치유헌회가 시도할 것과 시도해야 하는 것: 실천과 학술적 담론의 교차점에서

문화치유헌회는 두 가지 과제를 동시에 감당하려 한다. 하나는 현장에서의 구체적인 실천을 뒷받침하는 이론적 기반을 다지는 일이고, 다른 하나는 이론과 실천이 서로를 배제하거나 대립하지 않도록 그 접점을 만들어가는 일이다.

실천 없는 이론은 공허하고, 이론 없는 실천은 지속 가능하지 않다. 문화치유헌회는 ‘지금 여기’의 삶을 복원하는 문화적 실천들이 서로 연결되고, 그 흐름이 학문적 성찰과 만나도록 하는 역할을 자임한다. 동시에 현장에 뿌리 내린 실천가들의 경험이 단지 도구적 언어로 환원되지 않도록 경계하며, 고유한 방식으로 기억되고 기록되기를 지향한다.

4. 문화치유 학술지, 기록과 기억의 입체물로

문화치유헌회의 학술지는 단순한 연구 성과의 보고서가 아니라, 살아 있는 기록이며 복합적인 기억의 장소가 되기를 바란다. 삶의 전선에서 벌어지는 작고 사적인 치유의 경험, 예술적 개입의 섬세한 층위, 제도 바깥에서의 움직임들이 지워지지 않도록, 이 학술지는 그것들을 담아내는 ‘입체적 그릇’이 되고자 한다.

논문만이 아니라 비평, 사례, 에세이, 대화, 현장의 목소리 등 다양한 형식이 공존하는 이 학술지는 문화치유라는 실천이 살아 숨 쉬는 생태계를 반영하려 한다. 이는 문화치유를 ‘대상화’하거나 ‘해석’하는 차원을 넘어, 치유 자체가 이 학술지를 통해 확장되고 순환되는 과정이 되기를 기대한다.

『문화치유』 창간호 기획 원고

◆ 왜 지금, 문화치유인가

우리는 상처 입은 사회에 살고 있습니다. 몸이 아프지 않아도, 마음이 병들지 않아도, 우리는 모두 어떤 방식으로든 회복이 필요합니다.

문화치유는 이 시대의 질문에서 출발합니다. 우리는 무엇으로부터 아픈가. 그리고 어떻게 살아야 덜 아플 수 있는가. 그 물음에 ‘문화’라는 언어로 응답하는 시도, 그것이 바로 문화치유학회의 출발점입니다.

◆ 문화치유는 무엇인가

문화치유는 단순히 예술을 매개로 한 치료나 심리적 개입을 확장한 개념이 아닙니다.

그보다는 ‘문화를 통해 사람을 치유하는 일’이자, ‘치유의 시선으로 문화를 돌아보는 일’입니다.

하나는 예술, 이야기, 공동체 활동과 같은 문화적 경험을 통해 개인이 회복과 자각을 경험하는 실천이고, 다른 하나는 단절된 관계, 병든 사회, 왜곡된 일상을 치유의 시선으로 바라보며 성찰하고 변화시키려는 문화적 태도입니다.

여기서 말하는 ‘치유’는 병명이나 진단을 전제로 하지 않습니다. 문화치유는 누구나 접근할 수 있는 회복의 언어입니다. 상처를 드러내고 서로를 이해하며, 삶의 감각과 관계의 온기를 되찾아가는 과정입니다.

이는 예술이나 이야기, 일상의 표현을 통해 고립된 마음을 연결하고, 존엄을 회복하려는 문화적 실천이자, 함께 살아가는 방식을 회복하려는 시대의 응답입니다.

◆ 문화치유학회는 무엇을 시도할 것인가

문화치유학회는 병리 중심의 ‘치료’에서 벗어나, 다양한 삶의 서사를 회복의 자원으로 삼는 실천과 담론의 장이 되고자 합니다. 특정한 방법론을 고수하기보다는 다양한 접근을 존중하며, 실천가와 연구자가 함께 질문하고 길을 찾는 열린 공간을 지향합니다.

학회는 실천 없는 이론의 공허함, 이론 없는 실천의 불안정함 모두를 경계합니다. 문화치유가 삶의 최전선에서 일어나는 작은 변화들을 어떻게 기록하고 성찰할 것인가, 그 교차점 위에서 이론과 실천을 연결하는 생태계를 만들어 갈 것입니다.

Flipped Learning ‘PARTNER’ 모형 기반의 인성함양 프로그램 개발 및 효과검증 / 김정연·최정빈	1
경계선지능 학습자의 자기표현력 향상을 위한 음악활동 적용 사례연구 / 이지영	29
북한이탈주민의 심리·정서적 지원을 위한 북한체제트라우마 상담사례 분석 / 윤지현	61
IBSR 자기 탐구의 시각적 구조화 / 임수정	77
놀이 동작에 대한 자기구성적 움직임 해석모델 / 조은지·고일주	97
* 문화치유학회 정관	117
* 『문화치유연구』 투고 논문 작성 요령	123
* 문화치유학회 연구 윤리 규정	128

Flipped Learning ‘PARTNER’ 모형 기반의 인성함양 프로그램 개발 및 효과검증

- 초등학교 6학년을 중심으로 -

김정연*(대전용산초등학교), 최정빈**(추계예술대학교)

[국문초록]

본 연구는 Flipped Learning PARTNER 모형을 기반으로 초등학교 6학년 학생들의 인성 함양을 목표로 한 프로그램을 설계하고, 그 효과를 검증하는 데 목적이 있다. 프로그램은 ADDIE 모형을 활용하여 분석, 설계, 개발, 실행, 평가의 5단계를 바탕으로 체계적으로 개발되었다. 분석단계에서는 요구분석, 학습자분석, 환경 분석 등의 결과를 바탕으로 프로그램의 목적, 회기별 목표, 회기 수를 결정하였다. 설계 단계에서는 Flipped Learning PARTNER 모형을 적용한 전체 강의계획서 및 주차별 강의계획서를 개발하였고 내용 전문가와 학생들에게 파일럿 프로그램을 적용하여 자문 과정과 예비 검사 과정을 거쳐 수정·보완하여 최종 프로그램을 구안하였다. 개발 단계에서는 사전학습용 강의 동영상상을 구성하고 필요에 따라 수업 콘텐츠를 개발하였으며 수업자료 및 학습 활동지를 개발하였다. 실행 단계에서는 D시에 소재한 초등학교 6학년 학생 21명을 대상으로 프로그램을 처치하고 프로그램의 효과를 검증하기 위해 KEDI 인성 검사지를 활용한 사전·사후 검사를 하였다. 연구 결과, 종속표본 t-검증을 통해 프로그램이 학생들의 인성함양에 유의미한 효과를 미쳤음을 확인할 수 있었다. 특히 책임감, 배려, 협력과 같은 주요 인성 요소에서 긍정적인 변화가 나타났다. 본 연구는 Flipped Learning 기반의 활동 중심 인성교육이 학습자의 내면적 성장을 촉진하는 데 효과적임을 시사한다.

주요어 : 인성, Flipped Learning, PARTNER 모형, 초등학교 6학년

* 제1저자, 박사, kjyalla@naver.com

** 교신저자, 조교수, danyabin@gmail.com

I. 서론

21세기 사회는 국제화와 다원화라는 특징을 가지며, 단순한 학문적 지식뿐 아니라 협력, 책임, 배려와 같은 인성적 역량이 필수적으로 요구되고 있다. 이에 따라 우리나라에서는 2015년 인성교육진흥법을 제정하여 인성교육의 중요성을 법제화하였으나, 기존의 주입식 인성교육은 학습자가 이를 체화하기 어렵다는 한계가 제기되고 있다.

특히 초등학교 시기는 인성 발달의 기초가 형성되는 시기로, 이 시기에 적합한 활동 중심의 인성교육프로그램이 필요하다. 그러나 기존 연구들은 유아나 청소년을 대상으로 한 사례가 대부분이며, 초등학교 고학년을 대상으로 한 연구는 부족한 실정이다.

2015년에는 ‘인성교육진흥법’을 개정하기에 이르렀다. 인성교육진흥법을 만들면서까지 인성교육을 강조하는 이유는 이 시대의 학생들을 위한 인성교육이 절실히 필요하다는 증거이다. 그러한 이유로 인성교육진흥법의 목적을 달성하기 위한 효과적인 인성교육프로그램에 관한 연구가 절실히 필요한 시기라고 볼 수 있다. 그러나 현재 학교현장에서는 인성을 위한 전문 교육 프로그램이 미흡한 실정이다. 인성교육진흥법을 제정하기는 했지만, 실제적인 실효성이 미흡하며 이러한 상황에 교육부에서는 학교 단위별로 인성교육계획을 세워 학교운영위의 심의를 거쳐 자체 운영하라고 지시하지만 근본적인 방안을 내놓고 있지 못하고 있다.

이에, 본 연구의 목적은 학교현장에서 활용할 수 있는 구체화된 인성교육프로그램에 대한 요구가 더욱 높아지고 있는 상황을 고려하여 실제적인 인성교육프로그램을 개발하기 위함이다. 방법적 측면에서는 인성교육이라는 주제를 효과적이고 효율적이며 매력적으로 설계하기 위한 교수·학습 방법을 모색하던 중 최근에 널리 알려진 Flipped Learning 구조를 채택하였다. Flipped Learning은 완전학습을 목표로 실제 면대면 수업시간에 부족한 시수를 확보할 수 있는 장점이 있다.

Flipped Learning은 일반적으로 Pre-Class, In-Class, Post-Class 세 단계로 구분되는데 보다 면밀한 수업 설계를 위하여 Flipped Learning의 대표 교수학습모형인 ‘PARTNER’를 토대로 프로그램을 구안하게 되었다. 그로써 각 단계별로 구체적인 수업전략을 도모하여 인성교육에 대한 완전학습을 기대할 수 있는 방안을 마련할 수 있었다.

사회발전은 그 사회에 속한 구성원들의 도덕적 태도와 윤리적 가치체계가 동반되지 못한다면 긍정적인 결과를 기대하기 어렵다. 현 우리 사회는 이 같은 불균형화로 인해 비도덕적 또는 반사회적 문제가 심각하게 대두되고 있으며, 종래의 인성교육에 대한 대안적인 시각과 실천방안 모색을 요구하고 있는 실정이다. 그 하나의 해결방안으로 교육계에서는 그동안 주지주의적인 인성교육에서 벗어나 실천으로서의 인성교육을 강조하며 우리 사회를 이끌어갈 지도자의 새로운 인성을 찾고 그 인성을 함양하려는 교육을 시도하고 있다. 이러한 맥락에서 본 연구에서는 Flipped Learning PARTNER 모형을 이용한 인성교육프로그램을 개발하고 그 효과를 알아보기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. Flipped Learning PARTNER 모형 기반의 인성함양 프로그램 개발 절차는 어떠한가?
 연구문제 2. Flipped Learning PARTNER 모형 기반의 인성함양 프로그램의 효과는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 인성교육 교육과정변천

인성교육프로그램은 1945년에 광복한 이후 7차례의 교육과정 개편에 따라서 바뀌었다(김길순, 2015). 학교에서 구체적인 인성교육프로그램이 시행된 것은 3차 교육과정이 효력을 가진 때부터이다. 교육과정에 따른 학교에서 실시한 인성교육의 내용은 3차~5차 교육과정까지는 국민교육헌장의 영향으로 개인의 가치를 국가와 민족을 위한 가치로 이끌어 전체의식 및 애국적 가치 등이 중요시되었으며 7차 교육과정에서 들어와서야 개인의 개성 및 능력 신장에 초점을 두었다. 그러나 7차까지 개정하는 동안 홍익인간을 목표로 한 것은 뚜렷한 인간상이 존재하지 않음을 보여준다.

2009개정 교육과정에 의해 ‘글로벌 창의인재’라는 새로운 인간상이 등장하자, STEAM 교육에 관한 연구와 ‘창의적 인성’이 부각된다. 이에 따라 인성교육 정책에도 창의성이 강조되고 창의적 체험활동이 중요시되었다(교육과학기술부, 2010).

<표 1> 인성교육 교육과정변천

교육과정	내용	문제점
제3차~제5차 교육과정	국민교육헌장의 영향으로 개인의 가치를 국가와 민족을 위한 가치로 이끔. 전체의식, 규범의 생활화, 질서의식 애국적 가치 등이 중시됨.	7차까지 개정하는 동안 변함없이 홍익인간을 목표로 한 것으로 보아 뚜렷한 목표 인간상이 존재하지 않았음.
제7차 교육과정	개인의 개성 존중, 능력 신장에 초점.	
2009 개정 교육과정	창의 인성, 창의적 체험활동 등과 관련된 인성교육 프로그램 실시.	장기적인 인성교육에 대한 계획을 세우지 못해 체계적으로 실시되지 못함.
2022 개정 교육과정	인성교육의 중요성 강조, 핵심가치 제시, 통합적 접근, 학생 참여 중심, 교사 역량 강화	실천의 어려움, 일관성 부족, 평가의 어려움, 문화적 차이와 다양성 고려 부족, 가정과 사회의 역할 부족

이 무렵부터 창의 인성, 창의적 체험, STEAM 등과 관련된 인성교육프로그램이 나오게 되었다. 그러나 교육부(2014)는 ‘창의 인재’라는 용어를 사용하면서 창의성과 인성을 분리하고 그해 4월에

발간된 인성교육 강화 기본계획에서는 ‘배려와 나눔을 실천하는 인성교육’으로 표현하며, 인성교육과 창의성 교육을 별도로 분리하였다. 이어 2014년 11월에는 인성측정 지수를 개발·보급하였고 (KEDI, 2014) 2015년 2학기부터는 인성교육을 위해 표준화된 초·중·고등학생 인성측정 도구를 활용하도록 의무화했다.

2022 개정 교육과정에서 인성교육 부분은 학생들의 전인적 성장을 위해 매우 중요한 위치를 차지하고 있다. 2022 개정에서는 인성교육이 교과목과 연계되어 실천 중심으로 강화되었으며, 학생들이 일상생활 속에서 배운 인성 가치들을 자연스럽게 실천할 수 있도록 다양한 활동과 프로그램이 도입되었다. 또한, 인성교육의 핵심가치인 존중, 책임감, 배려, 협력 등을 구체적인 학습 목표와 성취 기준에 반영하여 학생들이 인성적 역량을 체계적으로 기를 수 있도록 하였다. 이처럼 2022 개정 교육과정은 인성교육을 학교 교육의 핵심 요소로 삼아, 학생들이 더 건강하고 성숙한 인격체로 성장할 수 있도록 지원하는 방향으로 변화하였다. 그러나 여전히 실천의 어려움, 일관성의 부족 및 평가의 어려움이 있으며 문화적 차이와 다양성 고려가 부족하다. 또한, 가정과 사회의 역할이 부족한 모습이다.

2. 인성교육프로그램 선행연구 분석

인성교육은 최근 지속적으로 발생하고 있는 비도덕적, 비인간적, 비윤리적인 사건들로 인해 인간성 회복 및 21세기 사회적 환경에 따른 창의·인성 함양에 따른 인성교육에 대한 요구가 대두되었다.

유아인성교육 프로그램에 관한 연구를 살펴보면 유아인성교육 프로그램 개발에 관한 연구(조운정, 2013; 박순정, 2015; 서은주, 2014)가 있으며 인성교육에 대한 예비 유아 교사를 위한 프로그램 개발(김영은, 2015)이 있고 배려중심 및 행복 누리 카드 등을 활용한 인성교육프로그램 개발(고현외, 2015; 오새니, 2016)이 있다. 초등학생을 대상으로 한 연구에서는 창의·인성 교육 프로그램(김경은, 2014)과 태권도를 활용한 인성교육프로그램 개발(고상수, 2016)이 있다. 또한, 청소년을 위한 연구에서는 청소년 인성코칭 프로그램 개발(김지연, 2015) 및 중학생 인성함양 통합 프로그램 개발(권주원, 2016) 등이 있다. 이를 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 2> 인성교육 관련 프로그램

연구자	연구대상	연구내용
조운정(2013)	유아	그림책 활용 인성교육프로그램 개발
박순정(2013)	유아	예비 유아 교사를 위한 창의 인성교육프로그램 개발
서은주(2014)	유아	유아 인성교육을 위한 다례 교육 프로그램 개발

김영은(2015)	유아	아동학대 예방을 위한 예비 유아 교사 인성교육프로그램 개발
고현 외(2015)	유아	행복 누리 카드를 활용한 인성교육프로그램
오새니(2016)	유아	배려중심의 유아 인성교육프로그램 개발 연구
김경은(2014)	초등학생	창의·인성 의생활 교육 프로그램
고상수(2016)	초등학생	초등학생을 위한 태권도 인성교육프로그램 개발
김지연(2015)	청소년	청소년 인성코칭 프로그램의 개발 및 효과
권주원(2016)	청소년	중학생의 인성함양을 위한 미술 도덕 통합 프로그램 개발
오지승(2017)	유아	협동 활동을 통한 인성교육이 유아의 자기 조절력과 사회적 유능감에 미치는 영향
신재한(2018)	청소년	플립러닝을 활용한 뇌교육 기반 인성교육 교육과정이 청소년의 회복탄력성과 진로 태도 성숙도에 미치는 영향
이재호(2020)	초등학생	다문화 사회에서의 초등 인성교육 방안
이옥영(2022)	초등학생	자기효능감 향상을 위한 인성코칭 프로그램 개발 탐색
조영범(2023)	청소년	놀이중심 인성교육프로그램의 효과
고아라(2024)	초등학생	인성함양 지속 가능한 발전 교육 모델 개발

인성교육프로그램에 대한 선행연구를 분석해 보면 주로 유아교육에 집중되어 있는 경향을 확인할 수 있다. 그러나 초등학교와 청소년을 위한 인성교육프로그램에 대한 연구는 미미하다. 학교에서는 교육과정이 변할 때마다 인성교육을 강조하지만, 실제 학교현장에서 적용할 만한 프로그램 개발은 부족한 것으로 확인된다.

3. Flipped Learning PARTNER 교수·학습 모형

기존에 선행되었던 Flipped learning의 교수·학습모형 적용은 객관주의 관점에 입각한 교수자 중심의 일반적인 교수설계 절차를 따르고 있다. 그런데 Flipped learning은 수업의 사태가 매우 다양하여 일반적인 수업절차를 따르기에는 한계가 있다. 이에, 학습자 중심 교육을 실현하고자 Flipped Learning만이 갖는 특성을 고려하여 개발된 PARTNER 교수·학습모형(최정빈, 김은경 2015)을 토대로 인성교육프로그램을 설계하였다.

Flipped Learning을 위한 체계화된 PARTNER 모형은 7단계의 절차로 구성되었으며 각 단계별 영문의 첫 글자를 조합하여 ‘PARTNER’모형이라 칭한다. 모형에 대하여 설명하자면, 먼저 Pre-Class 영역에서의 사전단계(Preparation)는 요구분석을 기초로 개발된 수업 자료원을 제공하는 과정이다. 두 번째는 사전학습평가(Assessment) 단계로써 사전학습내용과 관련하여 학습자가 스스로 개념을 습득하고 이해했는가를 확인하는 단계이다. 보통 온라인 퀴즈나 과제를 부여하고 LMS 상의 토론방이나 게시판을 활용한다. 그런데 부득이하게 사전학습평가가 이루어지지 않았을 때는 In-class

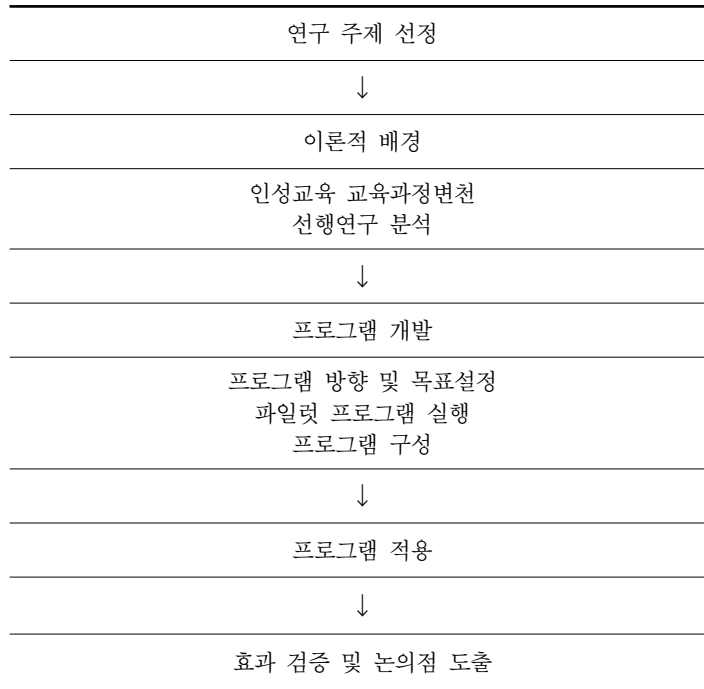
즉, 면대면 수업에서도 가능하다. 세 번째로 In-Class로 진입하게 되는 단계로 사전학습연계(Relevance)활동이 전개된다. 이는 Flipped Learning에서 가장 중요한 부분으로써 사전학습에서 제시되었던 교육내용을 협력 학습으로 연계하기 위한 안내와 지침을 공지하는 단계이다. 네 번째 단계는 협력 학습(Team activity) 단계로 Flipped Learning의 핵심이라고도 볼 수 있다. Flipped Learning을 수행하는 가장 큰 목적은 In-Class에서의 시수확보인데 그 이유는 발표 및 토론에 기반한 협력 학습이 보다 원활하게 잘 이루어지도록 하기 위함이다. 이 단계에서 교수자는 티칭(Teaching)보다 질문, 코칭(Coaching)을 함으로써 학습자들 간의 협업을 도모시키고 학습 활동을 촉진시키는 역할을 수행해야 한다. 다섯 번째로 핵심요약 강의(Nub lecture)를 제공해야 한다. 협력 학습으로 문제를 해결하는 과정에서 교수자는 답을 주지 말고 코칭을 해야 함이 맞지만, 수업이 종료되는 시점에서는 본 차시에서 다루고자 했던 내용이 교육목표에 도달했는지를, 핵심수업내용은 무엇인지를 정확히 전달할 필요가 있다. 여섯 번째, 평가 단계에서는 차시별, 또는 개인, 팀별 평가를 실시한다. 이때 매 차시 평가가 이루어질 수 없는 수업의 형태까지 고려하여 수행, 형성, 총괄평가 등으로 각 단계에 맞는 효과적인 평가체계를 마련하고 더불어 다양한 평가도구를 마련해 줘야 한다. 마지막 일곱 번째, Post-Class의 단계로 사후성찰(Reflection)은 차시 별 강의가 끝나고 팀별 과제 수행 및 개별 학습 과정을 성찰하는 단계로 내적으로 경험한 마음의 상태를 표현하게 하는 과정이다. 인성교육에서는 내면의 변화와 성장을 중요시하기 때문에 사후성찰 단계는 매우 중요한 단계이다.

III. 연구방법

1. 연구절차

본 연구는 분석·설계·개발 및 운영·평가(ADDIE)의 절차로 진행하였고 프로그램은 Flipped Learning PARTNER 모형 기반으로 이루어졌다. 구체적으로 인성교육에 대한 교육 과정변천사에 대한 이론적 고찰을 통해 인성교육프로그램 및 인성 요소를 살펴보고 이를 통해 인성교육에 효과적인 방법들을 전략화한 프로그램을 구안하였다. 더불어 프로그램의 방향 및 목표를 설정한 후 타당성을 높이기 위해 예비 중학생부터 중학교 3학년 학생들에게 파일럿 프로그램을 실행하였고 이를 바탕으로 실제 프로그램을 체계화하여 개발하였다. 다음으로 프로그램을 적용하기 전에 KEDI에서 개발한 인성 검사지를 활용하여 사전검사를 실시하고 10회기에 걸쳐 프로그램을 적용하고 효과가 있었는지 같은 검사지를 활용하여 사후 검사를 실시하였다. SPSS 프로그램을 사용하여 사전 및 사후검사에 따른 효과 검증을 하고 그에 따른 논의할 점을 도출하였다. 본 연구의 연구절차는 다음과 같다.

<표 3> Flipped Learning PARTNER 교수학습모형 적용 인성 프로그램 연구절차



2. 연구대상

연구대상은 D시에 소재한 G초등학교 6학년 학생 총 21명(남 13명, 여 8명)을 대상으로 하였다. 연구대상은 사전 동의를 받은 학생들로 구성되었으며 연구 윤리를 준수하였다. 사전에 KEDI 인성 검사지를 실시하여 인성 수준을 알아보았고 실제 10회기에 걸쳐 프로그램 처치를 하였으며 사후에도 동일한 검사지를 이용하여 인성 수준을 검사하였다.

3. 실험설계

본 연구는 단일집단 사전 - 사후 검사 설계를 사용하였다. 프로그램은 10주 동안 진행되었으며 각 회기는 40분으로 구성되었다. 실험 처치에 대한 사전 및 사후검사에 따른 효과 검증을 위한 실험설계를 모형으로 나타내면 다음 <그림 1>과 같다.

O1	X	O2
----	---	----

〈그림 1〉 실험설계 모형

O1: 사전검사(KEDI 인성검사)

O2: 사후검사(KEDI 인성검사)

X: 실험 처치(인성함양 프로그램)

4. 연구도구

연구 도구는 현주(2014)가 개발한 KEDI 인성 검사지를 활용하여 학생들의 인성함양 정도를 측정하였다. 도구의 신뢰도(Cronbach's α)는 0.85로 나타났다. 이 인성 검사지는 선행연구, 델파이 조사, 교사 서면 면담, 전문가협의회를 거쳐 검사에 포함될 항목 및 역량을 확정하여 문항을 개발하였다. 문항을 개발하여 예비 검사 및 본 검사를 실시하여 분석한 결과 10개의 하위요인과 70개의 문항을 최종 확정하였다. 이는 인성덕목에 따른 인성지수를 측정하기 위한 도구로 자기존중, 성실, 배려·소통, (사회적) 책임, 예의, 자기조절, 정직·용기, 지혜, 정의, 시민성의 10가지 하위요인으로 구성되어 있다. 하위요소별 약 7문항으로 구성되어 있으면 총 70개 문항으로 되어있고 5점 척도로 평정된다. 세부 문항 구성을 살펴보면 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 KEDI 인성검사전지 문항 구성

순	인성덕목	구성 내용
1	자기존중	자기존중, 자기효능
2	성실	인내(끈기), 근면성
3	배려·소통	타인이해 및 공감, 친절성, 대인관계 및 의사 소통능력
4	(사회적)책임	책임성, 협동심, 규칙이행
5	예의	효도, 공경
6	자기조절	자기통제(감정, 충동, 행동), 신중성
7	정직·용기	정직성, 솔직성, 용감성
8	지혜	개방성, 판단 및 의사결정능력, 안목
9	정의	공정, 공평, 인권존중
10	시민성	애국심, 타문화이해, 세계시민의식

5. 자료처리방법

본 연구에서 수집된 자료는 실험집단의 종속표본 t검증을 통해 프로그램의 효과를 검증하였다. 통계분석은 SPSS 25.0을 사용하였다.

IV. 인성교육프로그램 개발

성공적인 Flipped Learning을 위해서는 다양한 수업을 고려한 절차별 교수·학습 전략을 수립해야 한다. 이를 위해 본 연구에서는 Flipped Learning PARTNER 교수학습모형을 기반으로 인성교육프로그램을 개발하였다. Flipped Learning기반 인성교육프로그램은 다음과 같이 분석·설계·개발 및 운영·평가(ADDIE)의 절차로 진행되었다.

<표 5> ADDIE의 절차

단계	세부 내용
분석	요구분석, 학습자분석, 환경 분석
설계	전체 강의계획서, 주차별 강의계획서
개발	사전학습용 강의 동영상 구성편집 및 개발, 수업자료 개발, 학습 활동지 개발
실행	pre-class 수행, in-class 수행, post-class 수행
평가	KEDI 인성검사 평가, 수업 활동평가, 학습자만족도 평가

1. 분석

1) 요구분석

선행연구를 통해 분석한 프로그램의 구성 요소를 바탕으로 본 프로그램에 포함시킬 내용을 선정하기 위해 대전광역시 유성구 소재 G초등학교 학생을 대상으로 요구조사를 실시하였다. 요구조사에 참여한 학생 중 남학생이 13명, 여학생이 8명으로 총 21명의 학생을 대상으로 하였고, 요구조사 분석 결과는 다음과 같다.

<표 6> 인성교육에 대한 요구조사

요구조사 내용	학생수(N=21)									
	필요함					필요하지 않음				
인성교육의 필요성	21					0				
프로그램 실시 시 선호활동 조사	강의형					체험 활동형				
	2					19				
인성덕목에 따른 선호도 조사 (순위별)	자기 존중	성실	배려 소통	책임	예의	자기 조절	정의 용기	지혜	정의	시민성
	1	4	3	6	5	2	7	8	9	10

2) 학습자분석

본 연구에서는 D시 소재 G초등학교 6학년 1학급 학생 총 21명(남 13명, 여 8명)을 대상으로 하였다. 연구 참여 학생들이 속한 G초등학교는 학부모들의 사회 경제적 수준이 비교적 높고 안정되어 있으며 학업 성취도는 평균 이상 수준이다.

3) 환경 분석

본 연구를 진행하기 위한 환경 분석을 실시하였는데 교실은 학생 21명이 다양한 체험중심의 활동을 전개하기에 적절한 크기이며 교실 컴퓨터와 프로젝션 tv 등 멀티미디어 기자재 역시 잘 구비가 되어있다. Flipped Learning을 적용하기 위해서는 학습자의 개인 PC나 스마트폰의 이용이 중요하다. 이를 위해 개별 매체 활용 수준을 확인한 결과 모든 학습자의 가정에 사용 가능한 PC 또는 스마트폰이 있었으면 학교 홈페이지나 유튜브 등을 이용할 수 있는 멀티미디어 활용 능력이 높았다.

2. 설계

본 연구를 위해 다음과 같이 전체강의계획서와 주차별 강의계획서를 설계하였으며 본 강의계획서에는 핵심역량과 인성 요소를 바탕으로 이루어졌다. 2015 개정 교육과정에 따른 핵심역량별 하위요소를 제시하였고 이를 KEDI에서 개발한 인성 요소와의 연관성을 살펴보았다. 핵심역량은 자기관리, 창의적 사고, 심미적 감성, 의사소통, 공동체 및 지식정보처리 역량 등 6가지 하위영역으로 구성되어 있으며 인성 요소는 앞서 제시한 대로 10가지 하위요소로 구성되어 있다. 핵심역량과 인성 요소는 다음의 <표 7>로 그 연관성을 찾아볼 수 있다.

<표 7> 핵심역량과 인성 요소의 연관성

핵심역량	(연관성)	인성 요소
자기관리 역량	→	자기존중, 자기조절, 성실
창의적 사고 역량	→	지혜
심미적 감성역량	→	배려·소통, (사회적) 책임
의사소통역량	→	예의, 정직·용기
공동체 역량	→	정의, 시민성
지식정보처리 역량	→	인성 요소 모두 해당 (Flipped Learning 사전학습)

전체강의계획서에는 10개의 인성 요소에 따른 10주차의 강의 내용이 들어있으며 각 주차별 학습 주제와 핵심역량을 기반으로 하고 있다. 수업의 전체적인 흐름은 앞서 얘기한 바와 같이 Flipped Learning 기법의 Pre-Class와 In-Class의 형태를 취한다. Pre-Class에서는 수업 전에 사전학습의 의미로 동영상이나 읽기 자료 등을 학습자 스스로 미리 학습해 올 수 있도록 구성하였다. 수업 자료원과 출처 및 내용을 명시해 놓아 손쉽게 이용할 수 있다. 또한 이를 바탕으로 본 수업에서는 Active Learning의 다양한 학습기법을 이용하여 다양한 활동 중심의 학습을 적용해 볼 수 있도록 하였다. 학습 주제와 핵심역량의 연관성을 생각해 지식정보처리역량은 Flipped Learning 기법을 이용한 동영상 및 읽을거리에 대한 지식정보처리역량이 필요하다고 판단되어 수업 전체에 적용되도록 하였다. 그 외에 자기관리, 창의적 사고, 심미적 감성, 의사소통, 공동체 역량은 각 인성 요소의 연관성에 따라 내용을 구성하였다.

한편, 프로그램의 체계성과 효과성을 위해 예비중학생부터 중학교 3학년까지 대상으로 잠정적으로 구안된 프로그램인 파일럿 프로그램을 적용해 보았다. 더불어 또한, 이론적 타당성과 현장 적용 및 일반화 가능성을 위해 내용 전문가와 학생들에게 자문을 받았다. 이론적 타당성과 현장 적용 및 일반화 가능성을 검증받기 위해 교수 3인과 학생 80명에게 구안된 프로그램의 논리적 연결성 및 프로그램의 목적을 달성하기 위한 각 회차별 활동내용과 적절성에 대한 자문을 요청하였다. 자문결과 몇 가지 개선점 및 수정·보완할 점에 대한 논의가 이루어졌으며 이를 반영한 내용을 제시하면 <표 8>과 같다.

〈표 8〉 프로그램에 대한 전문가 및 학생의 자문결과 수정·보완 사항

구 분	자문 결과	수정·보완 사항
내용 전문가	· 프로그램의 이론적 근거 및 선행연구분석을 조금 더 명확하게 제시할 필요 있음	· 기존 프로그램의 이론적 근거를 추가 보완하고 인성 요소와 핵심역량에 대한 연관성을 명확히 함
	· PARTNER 모형이 더 분명하게 제시될 수 있도록 강의계획서를 수정할 필요 있음	· PARTNER 모형의 7단계에 따른 구분을 명확하게 하고 다양한 활동 중심의 수업을 구성함
	· 회기별 프로그램 활동내용이 실제적인 시간에 다룰 수 있는 내용인지 또는 학생의 흥미를 이끌 수 있는 내용인지 살펴볼 필요 있음	· 요구분석 결과 체험 활동형의 내용을 더 삽입하고 파일럿 프로그램에서 다양한 활동을 통해 적합한 내용으로 변경함
학생		· 더 많은 친구와 소통할 기회가 있어서 좋았다는 의견을 받아들여 모둠 활동 중심으로 프로그램을 수정함
		· 친근하고 즐거운 수업이라 좋았다는 의견을 반영하여 활동 중심의 수업이 될 수 있도록 함
		· 자신의 자아존중감 테스트를 해보고 싶다는 의견으로 보아 인성지수의 사전 및 사후검사가 의미 있음을 알 수 있음

내용 전문가와 학생들의 프로그램 현장 적용 가능성 및 내용 타당성에 대한 자문을 통해 수정·보완된 프로그램을 아래와 같이 전체강의계획서 및 주차별 강의계획서에 반영하여 프로그램을 구현하여 적용하였다.

주차별 강의계획서에는 실제로 1차시분의 수업을 제시하였는데 초등학교의 창의적 체험활동 수업시간을 이용하여 활용해 볼 수 있다. 초등학교 수업시간은 40분으로 중학교나 고등학교에서 실시하기 위해서는 In-Class 시간을 조금 더 확보하여 실시해 볼 수 있다. 본 강의계획서의 예로 들자면 자기존중이라는 주제에 따라 학습 목표를 정하고 Flipped Learning PARTNER 모형에 따라 7단계(Preparation→ Assessment→Relevance→Team activity→Nub-lecture→Evaluation→Reflection)로 구성하였다.

세부적으로 Pre-Class는 사전학습으로 자기존중에 대한 동영상과 미리 습득하는데 주로 접근성이 좋은 자료를 활용하기 위해 유튜브 자료를 이용하거나 실제로 개발한 자료를 홈페이지나 개인

블로그를 활용하여 자료를 제시하였다. In-Class인 본 수업에서는 Pre-Class에서 미리 학습한 내용인 자기존중에 대한 개념 및 느낀 점을 자신의 생각대로 발표 및 요약하도록 한다. 그 다음 본 차시의 교육목표를 제시하고 활동 중심으로 진행한다. 이 주제에서는 책 만들기 활동을 했는데 왼쪽에는 자신의 이미지를 나무로 그리고 오른쪽에는 미덕표에서 어울리는 단어를 골라 최종적으로 자신의 나무와 글자로 표현된 단어가 어울리는지까지 살펴본다. 실제 수업에서 진행하였을 때 나무 그림과 미덕표의 글자가 너무 잘 어울려서 깜짝 놀랐다는 학생들의 반응이 있었다.

이 활동을 바탕으로 교수자가 자기존중에 대한 개념 및 자기존중의 중요성에 대해 요약 강의를 한다. 활동을 먼저 한 후 요약 강의를 하면 이 활동을 왜 했는지를 먼저 설명한 다음 진행하는 것보다 훨씬 더 큰 의미를 가지며 학생들 역시 그렇게 생각했다. 교수자의 요약 강의 후 활동한 학습지를 확인하며 개별적인 평가를 통해 수업의 질과 학습이해도를 확인해 볼 수 있다. Post-Class 즉, 사후활동으로는 홈페이지 및 블로그를 개설해서 오늘 수업으로 배운점, 느낀점, 하고 싶은 것 등을 자유롭게 기술하고 친구들의 피드백도 받을 수 있도록 하여 더욱 수업을 풍부하게 진행하였다.

1) 전체강의계획서

1. 전체 수업자료 개발계획서(Course Development)						
주차	학습 주제	핵심 역량	Pre-Class			In-Class
			수업 자료원		내 용	수업 활동내용 및 자료
			시간 (분')	출처		
1	자기 존중	자기 관리 역량	22:28	유튜브	EBS 다큐프라임 - 아이의 사생활 자아존중감 동영상 <자존감 self-esteem>	✓ 책 만들기 활동 - 나무 그리기 - 미덕표에서 어울리는 단어 고르기 (친구가 3개씩 3명 최종 선택) - 만족도 별표 주기
			3:40	유튜브	<나 자신에 대한 이해>	
2	성실	자기 관리 역량	4:24	유튜브	유튜브 <1만 시간의 재발견>	✓ 시간 관리 매트릭스 - 영역별로 급하고 중요한 일 찾기 - 매트릭스에 작성하기
			4:03	TV 동화 행복한세상	KBS - TV 동화 행복한 세상 <두부 장수>	
3	배려 소통	심미적 감성 역량	3:47	TV 동화 행복한세상	KBS - TV 동화 행복한 세상 <시원한 친절 선물>	✓ 나의 보물(자원)을 찾아라 - 카드 더미(용기, 사랑, 지혜 등) - 갖고 있는 것, 가지고 싶은 것 - V,A,K로 구체적으로 설명하기 ✓ 보자기 속 물건 기억하기 ✓ 틀린 모습 찾기 - 술래의 모습 바뀐 점 찾기
			5:01	YES 24	YES 24 - 플레시 동화 <소중한 내 친구>	

4	(사회적) 책임	공동체 역량	11:29	YES 24	YES 24 - 플레시 동화 <초록 지구를 만드는 친환경 우리집>	√ 모둠의 공통점 찾기 - 영역별로 구분하기 (외모, 성격 등)
			9:02	YES 24	YES 24 - 플레시 동화 <나랑 먼저 약속했잖아!>	√ ‘ㄱ ~ ㅎ’으로 시작하는 물건찾기 - 교실 안에서 찾기
5	예의	의사 소통 역량	4:01	지식 채널c	지식채널 c <욕의 반격>	√ 인생 그래프 그리기 - 나, 부모님의 인생그래프 그리기
			5:07	유튜브	유튜브 - 인성채널 c <안녕! 우리말, 바 스>	√ 부모님의 명함 만들기 √ 내가 바라는 부모님의 모습 - ‘어골도’로 표현하기
6	자기 조절	자기 관리 역량	9:42	유튜브	EBS 다큐프라임 - 퍼펙트 베이비 2부 <감정조절능력>	√ 감정 카드 단어 알기 √ 감정 빙고 게임
			9:07	유튜브	우등생 콘서트 강연회 영상 <자기조절 및 메타인지력>	√ 마음 나누기 카드 활동 - 마음 = 생각 + 느낌
7	정직 용기	공동체 역량	4:35	유튜브	지식채널 c <선택의 이유>	√ 내가 가장 정직 했던 순간은? √ 내가 가장 용감 했던 순간은?
			3:05	유튜브	유튜브 청량초등학교 10인성덕목 <용기>	- 비밀 편지에 작성해서 우편함에 넣기 - 편지를 하나씩 꺼내며 이야기 하기
8	지혜	창의적 사고 역량	12:11	유튜브	유튜브 <알렉산더의 지혜>	√ 핵심가치 고르기 - 10→5→3가지 고르기 - 가치표(돈, 우정, 지혜 등)
			5:58	유튜브	TV로 보는 원작동화 - TV Tale <잘못뺏은 반장>	√ 행복경매 - 10만원 내외 - 행복품목 구매(지혜, 사랑, 부 등)
9	정의	공동체 역량	13:33	유튜브	EBS 신년기획 <하버드 특강 정의. 1장 벤담의 공리주의>	√ 솔로몬의 선택 - 내가 만약 기차의 기관사라면? - 내가 만약 의사라면?
10	시민성	공동체 역량	15:23	교수 개발 강의 동영상	<시민성 개요 및 필요성>	√ 세계지도 그리기 - 모둠별로 5대양 6대주를 나눠 그리기
			8:15	교수 개발 강의 동영상	<올바른 시민성 함양을 위한 생활양식>	- 지구촌 만들기

2) 주차별강의계획서

2. 주차별 강의 계획서(Course Design)					
과 목 명	창의적 체험활동 - 인성교육 -		교 수 명	김 정 연	대 상
단원(차시)	Chapter 1	단원주제	자기 존중	강의 날짜	2016.11.10
학습목표	☞ 자기 존중의 개념을 이해하고 설명할 수 있다. ☞ 자기존중을 높이는 활동을 일상생활에서 적용할 수 있다. ☞ 자신의 자기존중감 수준을 판단할 수 있다.				
Flipped Learning 단계선택		학습 내용	교수/학습 활동	시간	비 고
Pre-Class (사전 학습)	☒ P	☞ 자기존중동영상(유튜브) <자존감 self-esteem> <나 자신에 대한 이해>	학습자의 사전 수업자료 습득	20'	개별 선수 학습
In-Class (강의실)	☒ A	☞ 자기존중, 자존감, 자아존중감의 개념 ☞ 느낀 점	전체 발표 및 요약, 보충하기	3'	전체 발표
	☒ R	☞ 본차시교육목표제시 ☞ 학업성취도와 관련 있는 자기 존중 효과 설명	자기 존중이 미치는 영향에 대한 소개	3'	-
	☒ T	☞ 자기존중 개념 요약 ☞ 자기존중 강화 활동	책 만들기 활동 - 나무 그리기 - 미덕표에서 어울리는 단어 고르기(친구가 3개씩 3명 고르기 - 본인 최종 선택 3개) - 만족도 별표 주기	25'	개별 활동 및 팀 활동
	☒ N	☞ 현재와 미래에 영향을 주는 자기존중의 중요성	교수자 요약 강의 (자아존중감의 개념, 영향력, 자아존중감을 높이는 방법)	5'	공통 질문
	☒ E	☞ 개별 평가	작성한 학습지 확인	4'	동료 학습자 피드백
Post-Class (사후 활동)	☒ R	☞ 학습 성찰	배운점, 느낀점, 하고싶은 것	5'	

3. 개발

1) 수업자료개발

① Pre-class 자료개발

Pre-Class에서 제시한 자료들은 학생들이 접근하기 쉽도록 개인 홈페이지를 개설하여 탑재해 놓았으며 동영상 자료는 유튜브, TV 동화, EBS 등을 이용하였고 일부 자료는 교수자가 직접 만들어서 홈페이지에 업로드하였다. 아래는 홈페이지 탑재 모습과 직접 개발한 시민성 주제의 자료화면이다.



〈그림 2〉 pre-class 자료개발

② In-class 자료개발

In-Class에서는 실제 수업에서 사용할 수 있는 학습 자료를 개발하여 Active Learning 중심으로 제작하였다. 강의식보다는 활동 중심의 수업으로 진행을 해야 더 쉽게 이해하고 기억할 수 있기 때문에 다양한 방식의 활동을 개발하였다. 다음은 학습 주제에 따른 수업 활동내용과 학습 자료를 개발한 것이다.

〈표 9〉 학습 주제별 수업 활동내용 및 자료

학습 주제	수업 활동내용 및 자료	학습 자료개발
자기존중	✓ 책 만들기 활동 - 나무 그리기 - 미덕표에서 어울리는 단어 고르기 (친구가 3개씩 3명 - 최종 선택) - 만족도 별표 주기	나무 그림 그리기
		책 만들기 활동

학습 주제	수업 활동내용 및 자료	학습 자료개발																																																									
성실	✓ 시간 관리 매트릭스 - 영역별로 급하고 중요한 일 찾기 - 매트릭스에 작성하기	최근 일주일 동안 행한 일들의 목록을 다음의 표에서 글라 표시 해보시오. <table><tr><th>영역</th><th>내가 한 일</th><th>급(하)</th><th>중(하)</th><th>중(상)</th><th>급(상)</th></tr><tr><td rowspan="6">학습 관련</td><td>학교 수업 듣기</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>숙제하기</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>숙제 채우기</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>복습하기</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>계획된 공부하기</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>학원/외국 공부하기</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td rowspan="2">개인</td><td>시간 계획하기</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>자료 조사하기</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> <시간관리 매트릭스> <table><tr><th>영역</th><th>간단한</th><th>간단하지 않은</th></tr><tr><td>학습 관련</td><td></td><td></td></tr><tr><td>개인</td><td></td><td></td></tr></table>	영역	내가 한 일	급(하)	중(하)	중(상)	급(상)	학습 관련	학교 수업 듣기					숙제하기					숙제 채우기					복습하기					계획된 공부하기					학원/외국 공부하기					개인	시간 계획하기					자료 조사하기					영역	간단한	간단하지 않은	학습 관련			개인		
영역	내가 한 일	급(하)	중(하)	중(상)	급(상)																																																						
학습 관련	학교 수업 듣기																																																										
	숙제하기																																																										
	숙제 채우기																																																										
	복습하기																																																										
	계획된 공부하기																																																										
	학원/외국 공부하기																																																										
개인	시간 계획하기																																																										
	자료 조사하기																																																										
영역	간단한	간단하지 않은																																																									
학습 관련																																																											
개인																																																											
배려·소통	✓ 나의 보물(자원)을 찾아라 - 카드더미(용기, 사랑, 지혜 등) - 갖고 있는 것, 가지고 싶은 것 - V,A,K로 구체적으로 설명하기 ✓ 보자기 속 물건 기억하기 ✓ 틀린 모습 찾기 - 술래의 모습 바뀐 점 찾기	아라!! 아라!! 나의 보물은 강한 체력 아라!! 아라!! 나의 보물은 절약																																																									
(사회적) 책임	✓ 모둠의 공통점 찾기 - 영역별로 구분하기(외모, 성격 등) ✓ ‘ㄱ ~ ㅇ’으로 시작하는 물건 찾기 - 교실 안에서 찾기	<table><tr><td>(성격)</td><td>(외모)</td><td><ㄱ> 가방...</td></tr><tr><td></td><td></td><td><ㄴ> 노트...</td></tr><tr><td>(소유)</td><td>(기타)</td><td><ㄷ> ...</td></tr><tr><td></td><td></td><td><ㄹ> ...</td></tr></table> 모둠의 공통점 물건 찾기	(성격)	(외모)	<ㄱ> 가방...			<ㄴ> 노트...	(소유)	(기타)	<ㄷ> ...			<ㄹ> ...																																													
(성격)	(외모)	<ㄱ> 가방...																																																									
		<ㄴ> 노트...																																																									
(소유)	(기타)	<ㄷ> ...																																																									
		<ㄹ> ...																																																									
예의	✓ 인생 그래프 그리기 - 나, 부모님의 인생그래프 그리기 ✓ 부모님의 명함 만들기 ✓ 내가 바라는 부모님의 모습 - ‘어골도’로 표현하기	어골도																																																									
자기조절	✓ 감정 카드 단어 알기 ✓ 감정 빙고 게임 ✓ 마음 나누기 카드 활동 - 마음 = 생각 + 느낌	감정 카드																																																									
정직·용기	✓ 내가 가장 정직했던 순간은? ✓ 내가 가장 용감했던 순간은? - 비밀 편지에 작성해서 우편함에 넣기 - 편지를 하나씩 꺼내며 이야기하기	비밀 편지 쓰기																																																									

학습 주제	수업 활동내용 및 자료	학습 자료개발																																																							
지혜	✓ 핵심가치 고르기 - 10→5→3 가지 고르기 - 가치표(돈, 우정, 지혜 등) ✓ 행복경매 - 10만원 내외 - 행복품목 구매(지혜, 사랑, 부 등)	행복 경매 행복을 위해 필요한 것은 무엇일까요? 아래의 행복 품목을 보고 순위를 정해보세요. 경매를 통해 행복을 구입할 수 있다면 각각 얼마씩 배분하겠습니까? 한번 표정만 의사표정을 바꿀 수 없습니다. 신중하게 결정하세요. (** 단, 10만원 범위 내에서 정해야 합니다. **) <table border="1"> <thead> <tr> <th>행복 품목</th> <th>순 위</th> <th>나의 정액 금액</th> <th>구매과</th> <th>낙찰액</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>가족</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>건강</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>꿈과 희망</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>노력과 인내</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>부</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>사랑</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>아모</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>우정</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>환영</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>정리</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> 행복경매	행복 품목	순 위	나의 정액 금액	구매과	낙찰액	가족					건강					꿈과 희망					노력과 인내					부					사랑					아모					우정					환영					정리				
행복 품목	순 위	나의 정액 금액	구매과	낙찰액																																																					
가족																																																									
건강																																																									
꿈과 희망																																																									
노력과 인내																																																									
부																																																									
사랑																																																									
아모																																																									
우정																																																									
환영																																																									
정리																																																									
정의	✓ 솔로몬의 선택 - 내가 만약 기차의 기관사라면? - 내가 만약 의사라면?	솔로몬의 선택																																																							
시민성	✓ 세계지도 그리기 - 모듬별로 5대양 6대주를 나눠 그리기 - 지구촌 만들기	시민성 In-class 자료개발																																																							

4. 실행

1) 교수자 정보

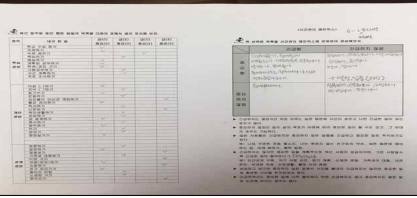
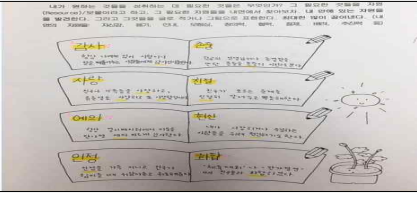
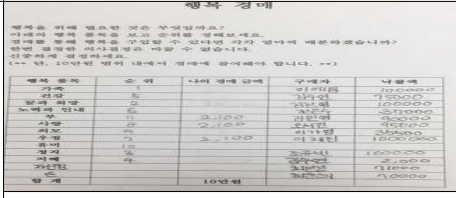
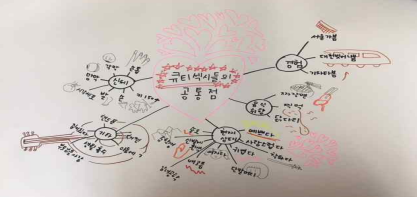
교수자는 현재 대전광역시 초등학교 교사로 재직 중이며 대전대학교 일반대학원 영재교육 전공 박사과정을 졸업하였다. 인성교육에 대한 관심이 많아 학교에서 인성에 대한 부분을 가르치고 함양할 수 있는 프로그램을 개발하여 학생들에게 적용하기 위해 노력하고 있다.

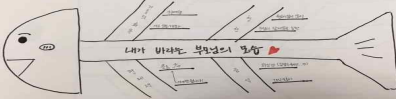
2) 수업실행

Flipped Learning PARTNER 모형 기반의 인성함양 프로그램은 프로그램의 원활한 진행 및 타당성을 위해 예비 중학생부터 중학교 3학년 학생까지의 파일럿 프로그램을 진행하여 프로그램의 내용 및 학습 자료를 수정·보완하여 초등학교 6학년 학생들에게 총 10회기로 진행되었다. 2016년 11월 사전검사를 시작으로 2017년 2월 사후검사까지 약 4개월간 진행되었고 오리엔테이션 및 실제 수업 진행은 매주 월요일, 수요일 오후 1시부터 1시 40분까지 1일 1회차를 진행하였다. 프로그램 운영 시간은 1회기 당 40분이 소요되었다. 매 회기마다 활동내용을 기록하기 위해 사진 및 소감문

을 작성하였으며 무엇보다 학습자들이 배우고 느끼고 성찰한 점을 자유롭게 표현하도록 수업환경에 많은 노력을 기울였다. 10가지 인성 학습 주제에 따라 수업을 진행하였고 대표적인 활동 몇 가지를 아래와 같이 제시하였다.

<표 10> 학습 주제별 사진 자료 및 설명

학습 주제	사진 자료 및 설명	학습 주제	사진 자료 및 설명
자기 존중	 책 만들기 활동: 나무 그리기와 미터표에서 3가지씩 고르기	자기조절	 감정카드(감정빙고게임): 감정카드에 따른 빙고게임하기
성실	 시간관리 매트릭스: 급하고 중요한 일에 따른 4가지 영역 선택	정직·용기	 비밀 편지 쓰기: 정직과 용기를 바탕으로 비밀편지 쓰기
배려·소통	 나의 보물을 찾아라: 내면의 자원을 선정하여 고르기	지혜	 행복경매: 행복요소(사랑, 건강 등)에 따른 경매 하기
(사회적) 책임	 모둠의 공통점: 영역별(성격, 외모 등)을 선정하여 공통점 찾기	정의	 솔로몬의 선택: 내가 기관사, 의사라면

예의	 어플도(내가 바라는 부모님 모습): 영역별(친절, 사랑 등) 작성	시민성	 세계지도 그리기: 세계 시민의식 기르기
----	---	-----	---

5. 평가

이 프로그램의 평가에 대하여 프로그램 처치 이전과 이후에 실시된 KEDI 인성검사의 결과 분석을 실시하였으며 프로그램 종료 후 실시한 프로그램 만족도 및 NGT 등을 통하여 학습자의 만족도 분석을 실시하였다. 평가 결과에 대해서는 다음 프로그램 효과 분석에서 구체적으로 진술하고자 한다.

V. 효과성 분석

1. 인성교육 프로그램 효과 분석

1) 사전·사후 t 검정

Flipped Learning PARTNER 모형 기반의 인성함양 프로그램이 효과가 있는지 알아보기 위하여 사전검사와 사후검사의 차이를 분석한 결과는 다음 <표 11>과 같다. 사전·사후 검사의 평균값과 표준편차, 유의확률로 분석하였다.

<표 11> KEDI 인성검사지 사전·사후검사

($p < 0.05$)

구 분	N	사전검사		사후검사		p
		M	SD	M	SD	
인성검사	21	4.22	0.89	4.33	0.94	0.046

<표 11>과 같이 Flipped Learning PARTNER 모형 기반의 인성함양 프로그램을 알아본 결과 프로그램을 실시하기 전 학습자의 인성검사 평균은 4.22이며, 프로그램 실시 후 사후검사의 평균은 4.33이다. 사전 사후검사의 평균을 비교해 봤을 때는 0.11점이 높아졌으나 사전검사와 사후검사의 인성검사 점수에 대하여 통계적 유의성을 검정한 결과 p 값이 0.046으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p < 0.05$).

이러한 결과는 Flipped Learning PARTNER 모형 기반의 인성함양 프로그램이 학습자의 인성 수준을 높여주는 데 도움이 되는 것으로 해석할 수 있다.

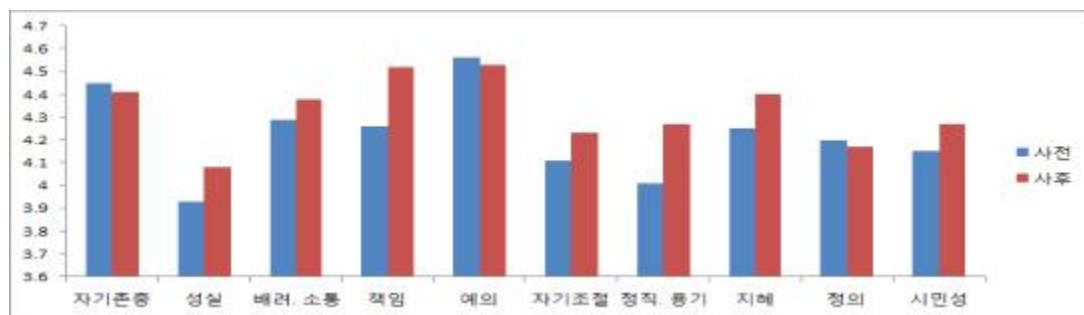
2) 인성 요소별 t 검정

Flipped Learning PARTNER 모형 기반의 인성함양 프로그램의 10가지 인성 요소별로 사전 및 사후검사 차이를 분석한 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> KEDI 인성 검사지의 인성 요소별 사전·사후검사

구 분	N	사전검사		사후검사		t
		M	SD	M	SD	
자기존중	21	4.45	0.77	4.41	0.86	0.317
성실	21	3.93	1.03	4.08	1.08	0.156
배려·소통	21	4.29	0.80	4.38	0.86	0.096
(사회적)책임	21	4.26	0.85	4.52	0.72	0.061
예의	21	4.56	0.68	4.53	0.89	0.141
자기조절	21	4.11	0.90	4.23	1.07	-0.010
정작·용기	21	4.01	0.94	4.27	0.89	0.093
지혜	21	4.25	0.87	4.40	0.93	-0.056
정의	21	4.20	0.84	4.17	1.03	0.171
시민성	21	4.15	0.99	4.27	0.98	0.204

종속표본 t-검증 결과, 프로그램 적용 후 학생들의 인성 점수가 유의미하게 상승한 것으로 나타났다($p < 0.05$). 특히 책임감, 배려, 협력 요소에서 가장 큰 효과가 관찰되었다.



〈그림 3〉 인성요소별 사전·사후검사

3) 프로그램 만족도 검사

프로그램 처치 후 프로그램과 수업에 대한 만족도 검사를 실시했다. 10개의 만족도 문항을 5점 리커트 척도로 분석한 결과는 아래와 같다. 5점 만점에 평균 4.50 점수를 받았으며 설문 대상자는 수업에 참여한 21명의 6학년 학생들이다.

〈표 13〉 프로그램 만족도 검사

	설문항목	평균
1	수업내용이 좋았다.	4
2	수업계획서대로 진행했다.	5
3	수업 자료가 적절하다.	4
4	수업시간이 충분하게 잘 활용되었다.	4
5	수업을 위한 정보 수집이 적절하다.	4
6	나는 적극적으로 수업에 참여하였다.	5
7	나는 수업이 만족스럽다.	5
8	나는 이 수업이 전체적으로 우수하다고 생각한다.	4
9	나는 이 수업을 다른 사람에게 추천하고 싶다.	5
10	나는 이 수업을 통해 많은 지식을 얻었다.	5
		4.50

4) 학생 사후 인터뷰 내용

프로그램에 대한 설문지를 활용한 만족도 조사 및 자유롭게 기술한 만족도 내용도 함께 수집했으며 대표적인 내용은 아래와 같다. 학생은 이 프로그램의 수업을 진행했을 때 기존의 수업과 다

르게 다양한 활동 위주라 재미있었으며 왜 이 수업을 했는지에 대한 해석을 해줘서 도움이 됐다는 내용 위주였다.

이번이 4번째 수업이었는데, 지금까지 한 수업 중에 가장 많고 다양한 활동을 하고, 선생님도 수업을 잘해주셔서 제일 재미있던 수업이었어요.ㅎㅎ 특히 마지막에 활동에 대한 해석해주는데 주리소설 같았어요! 온몸이 소름이.. 다음에 다시 만나서 더 재미있는 수업했으면 합니다~ 수업 열정적으로 해주신 김정연 선생님! 감사합니다 ^^	지금까지 수업 중 가장 다양한 활동을 하고 선생님의 수업이 제일 재미있었다. 활동에 대한 해석을 해줄 때 좋았다. 수업을 열정적으로 해서 감사하다. 등의 내용으로 만족도를 표현했다.
--	---

<그림 4> 학생 만족도 조사

VI. 결 론

본 연구는 Flipped Learning PARTNER 모형이 초등학교 6학년 학생들의 인성함양에 효과적임을 입증하였다. 특히, 활동 중심 학습과 성찰 과정을 통해 학생들의 내면적 성장을 촉진할 수 있었다.

연구는 Flipped Learning PARTNER 모형 기반의 인성함양 프로그램을 개발하여 초등학교 6학년 에 어떤 변화와 효과를 주는지를 살펴보고자 하였다. 선행연구 분석에서도 밝혔듯이 유아 위주의 인성교육프로그램 연구는 활발히 진행되었으나 초등학교나 중학교에서 사용 가능한 청소년을 위한 프로그램 개발은 미미한 실정이었다. 따라서 실제 학교현장에서 사용할 수 있는 프로그램의 개발이 시급하다는 상황을 알 수 있었다. 이에 현시대의 요구와 학교현장에서 자체적으로 운영할 수 있는 청년기 대상 인성교육프로그램을 구안한 것은 의미 있는 일이라고 할 수 있다. 결과적으로 청소년을 위한 인성교육프로그램을 개발하기 위한 절차와 효과에 대하여 연구문제를 중심으로 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, Flipped Learning PARTNER 모형 기반의 인성함양 프로그램 개발 절차는 어떠한가?

인성교육이라는 주제를 선정한 후 효과적이고 효율적인 프로그램을 구안하기 위해 가장 중점을 둔 것은 바로 교수학습모형이었다. 인성이란 지식만으로 체화되지 않기 때문에 다양한 활동 중심으로 수업을 진행해야 했으며 학습자들의 요구 또한 활동 위주의 다양한 수업을 원하고 있어 활동 중심의 프로그램을 구안해야 했다. 활동 중심으로 수업을 구안하기 위해 무엇보다 수업시간의 확보가 중요했다. 수업시간이 확보되어야 인성교육에 대한 완전학습이 이루어질 수 있기 때문이다. 수업시간의 확보를 위해 본 프로그램은 Flipped Learning PARTNER 모형을 기반으로 하였으며 프

로그래의 개발 절차는 ADDIE 모형의 단계로 구안하였다. 또한, 본 프로그램의 내용은 KEDI(2014)에서 개발한 인성 검사지를 활용하여 인성의 10가지 요소(자기존중, 성실, 배려·소통, (사회적) 책임, 예의, 자기조절, 정직·용기, 지혜, 정의, 시민성)를 학습 주제로 정하고 2015 개정 교육과정에서 제안한 핵심역량 6가지(자기관리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성역량, 의사소통역량, 공동체 역량, 지식정보처리 역량)를 프로그램에 같이 제시하였다.

둘째, Flipped Learning PARTNER 모형 기반의 인성함양 프로그램의 효과는 어떠한가?

본 프로그램의 효과성을 검증하기 위해 KEDI(2014)에서 개발한 인성 검사지를 활용하여 사전·사후 검사를 실시하였다. 인성의 10가지 요소를 측정하였으며 사전검사와 사후검사의 t 검증 수치를 비교해 보았을 때 평균 점수로는 각 요소별로 차이를 보였다. 프로그램 처치 후 사후검사의 수치가 높아졌으며 이는 프로그램이 효과가 있다는 것을 보여준다.

세부화해서 보면 10가지 인성 요소 중 성실, 배려·소통, (사회적)책임, 자기조절, 정직·용기, 지혜, 시민성 등 7가지 항목은 평균 점수가 높아졌다. 반면, 자기존중, 예의, 정의 등 3가지 항목에서는 사전검사 실시 전보다 낮은 평균 점수를 보였다. 점수가 높아진 7개 항목은 이 프로그램을 진행하면서 공동체 속에서 배우고 익혀야 할 대표적인 가치들로 스스로 또는 프로그램 처치 안에서 그 가치에 대한 가치도가 높아졌다고 볼 수 있다. 성실과 책임 등의 항목이 사회성을 나타낸다는 측면에서 본다면 그 두 가지 점수가 가장 높이 상향되었다는 것만 보아도 공동체 안에서의 활동이 사회성에 영향을 미쳐 그 가치도가 상승했다고 볼 수 있다.

그러나 반면 자기존중, 예의, 정의 항목의 평균 점수가 낮아진 이유는 6학년 학생들이 학기의 후반으로 갈수록 자신에 대한 정체성 혼란 및 자아정체성 찾기에 대한 청년기적 특성에 기인한다고 볼 수 있다. 이로 인해 흔히 사춘기에 접어든 학생들에게 보이는 예의 문제와 사회 정의 문제가 이를 통해 나타났다고 볼 수 있다.

단순히 점수만을 놓고 비교한다면 모든 항목이 고루 상향된 것이 아니라 이 프로그램 처치를 받은 6학년 학생의 발달 시기와 맞물려 있다고 보는 것이 올바른 해석을 할 수 있는 배경이 된다고 할 수 있다.

마지막으로 본 연구의 제안 점을 기술하면 Flipped Learning PARTNER 모형 기반의 인성함양 프로그램은 10회차의 프로그램 진행이 초등학교 대상으로 이루어졌다는 일반화의 한계성을 지닌다. 물론 파일럿 프로그램을 구안하여 예비 중학생부터 중학교 3학년 학생까지 프로그램을 실행해 보았으나 10회차의 프로그램은 초등학교 6학년 대상으로만 진행하여 그 일반화에 한계를 보인다. 또한, 6학년 학생의 시기적 특성에 따라 인성 요소별 차이점을 보인다는 것을 염두해 볼 필요가 있다.

따라서 본 연구의 제언을 하자면 본 연구는 소규모 집단을 대상으로 하였으므로, 후속 연구에서는 대규모 표본을 대상으로 한 연구가 필요하다.

프로그램의 장기적 효과를 검증하기 위한 추적 연구가 필요하다.

또한, 인성 10가지의 하위요소 중 자기존중은 프로그램 처치 후 높아졌지만, 상대적으로 시민성 요소는 낮았다. 이를 위해 세부적인 프로그램의 개발이 필요하며 후속 연구를 기대한다.

참고문헌

- 고상수(2016). 초등학생을 위한 태권도 인성교육 프로그램 개발 및 적용. **동의대학교 교육대학원 석사학위논문**.
- 고아라(2024). 인성 함양 지속가능발전교육 융합 모델 개발. **학습자중심교과교육연구**, 24(2), 731-754.
- 교육부 (2022). 2022 개정 교육과정 총론. 서울: 교육부.
- 권주원(2016). 중학생의 인성 함양을 위한 미술·도덕 통합 프로그램 개발과 적용. **서울대학교 대학원 석사학위논문**.
- 김정은(2014). 창의·인성 의생활 교육 프로그램이 초등학생의 창의성과 인성에 미치는 효과. **경인교육대학교 석사학위논문**.
- 김길순(2015). 인성교육 프로그램의 효과에 관한 메타분석. **전남대학교 대학원 박사학위논문**.
- 김연주(2008). 노래동화를 활용한 통합적 유아음악교육 프로그램 개발 및 효과. **경희대학교 대학원 박사학위논문**.
- 김영은(2015). 아동학대예방을 위한 예비유아교사 인성교육 프로그램 개발 및 효과. **가천대학교 대학원 박사학위논문**.
- 김지연(2015). 청소년 인성코칭 프로그램의 개발 및 효과. **남서울대학교 대학원 석사학위논문**.
- 김찬수(2016). KEDI 인성수준 검사도구의 중학생 체육수업 현장 활용방안. **한국체육대학교 교육대학원 석사학위논문**.
- 김해성 외(2014). 초등학생의 창의성 발달 경향성 분석 : 확산적 사고, 창의적 인성, 창의적 효능감을 중심으로. **창의력 교육연구**, 14(2), 55-74.
- 김효창(2013). 혼자서 완성하는 통계분석·분석에서 보고서 작성까지. 서울: 학지사.
- 박동화(2016). 플립러닝 기반 과학관련 사회재점 수업이 중학생의 역량 및 인성 함양에 미치는 효과. **이화여자대학교 석사학위논문**.
- 박순정(2013). 예비유아교사를 위한 창의 인성교육 프로그램개발 및 효과. **동의대학교 대학원 박사학위논문**.
- 손강숙(2015). 고등학생의 자기표현 능력 향상을 위한 집단상담 프로그램 개발 및 효과 검증. **학습자중심교과교육연구**, 15(10), 659-684.
- 송동하(2015). 미술과 과학 통합교육프로그램 개발과 실행 효과. **서울대학교 대학원 석사학위논문**.

- 신재한(2018). 플립러닝을 활용한 뇌교육 기반 인성교육 교육과정의 청소년의 회복탄력성과 진로 태도성숙도에 미치는 영향. **인문사회**21, 9(1), 147-160.
- 양찬호(2015). 초임 과학영재 교사의 수업 전문성 향상을 위한 코칭과 멘토링 활용 전략의 개발과 적용. **서울대학교 대학원 박사학위논문**.
- 오새니(2016). 배려중심의 유아 인성 교육 프로그램 개발 연구. **덕성여자대학교 박사학위논문**.
- 오지승(2017). 협동 활동을 통한 인성교육이 유아의 자기조절력과 사회적 유능감에 미치는 영향. **유아교육·보육복지연구**, 21(4), 357-383.
- 이옥영(2022). 자기효능감 향상을 위한 뇌교육 기반 인성코칭 프로그램 개발 방향 탐색. **아동교육**, 31(2), 211-223.
- 이은지(2016). 브루노 무나리의 워크샵을 적용한 창의·인성 교육 프로그램 연구. **서울교육대학교 석사학위논문**.
- 이은희(2017). 유아동작교육의 팀기반학습 수업단계 설계 및 적용의 효과. **학습자중심교과교육연구**, 17(3), 651-673.
- 이재순(2007). 초등학생의 창의성과 이야기 구성 능력 증진을 위한 동화 활용 창의적 문제 해결 프로그램 개발. **경북대 박사학위논문**.
- 이재호(2020). 다문화 사회에서의 초등 인성교육 방안. **학습자중심교과교육연구**, 20(24), 1021-1038.
- 이희주(2005). 초등학생을 위한 인지적 창의성 훈련 프로그램의 개발 및 적용. **부산대 박사학위논문**.
- 이희조(2016). 창의·인성 함양을 위한 고등학교 미술과 교수 학습안 개발 미술 치료적 접근을 중심으로. **고려대학교 대학원 석사학위논문**.
- 임은영(2015). 가치명료화 교수모형에 기초한 유아인성교육 프로그램 개발 및 적용. **광주대학교 박사학위논문**.
- 조영범(2023). 놀이중심인성교육프로그램이 청소년의 개인적성장(자기존중, 자기조절)과 사회적성장(배려·소통, 책임)에 미치는 효과. **한국엔터테인먼트산업학회논문지**, 17(8), 383-392.
- 조윤정(2013). 그림책을 활용한 인성교육 프로그램 개발 및 효과검증. **연세대학교 교육대학원 석사학위논문**.
- 조한일(2006). 청소년 인성교육 프로그램의 효과에 관한 연구. **공주대학교 교육대학원 석사학위논문**.
- 최정빈, 김은경(2015). 공과대학의 Flipped Learning 교수학습 모형 개발 및 교과운영사례. **공학교육연구**, 18(2), 77-88.
- 표준국어대사전(2015.) 국립국어원.
- 허승희(1998). 초등학교 현장의 인성교육 프로그램 분석. **초등교육연구**, 12(1), 5-28.
- 현주(2014). KEDI 인성검사 실시요강. 서울: 한국교육개발원.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, DC: ISTE.

ABSTRACT

Development and Verification of Effects of Character-building Programs Based on the Flipped Learning ‘PARTNER’ Model - Centered on sixth-grade elementary students -

Kim, JungYeon / Daejeon Yongsan elementary school

Choi, JeongBin / Chugye University for the Arts

This study aims to design a program based on the Flipped Learning PARTNER model to foster character development among sixth-grade elementary students and to verify its effectiveness. The program was systematically developed using the ADDIE model, which includes five stages: analysis, design, development, implementation, and evaluation. In the analysis stage, the program's objectives, session goals, and number of sessions were determined based on results from needs analysis, learner analysis, and environmental analysis. During the design phase, a comprehensive course plan applying the Flipped Learning PARTNER model and weekly lesson plans were developed, then pilot-tested with content experts and students. Feedback and preliminary assessments were used to revise and refine the program. In the development stage, pre-learning videos were created, along with necessary instructional content, learning materials, and activity sheets. The implementation phase involved delivering the program to 21 sixth-grade students at a elementary school located in D City, and pre- and post-assessments were conducted using the KEDI Character Test to evaluate its effects. The results, analyzed through dependent sample t-tests, confirmed that the program had a statistically significant positive impact on students' character development. Notably, improvements were observed in key character traits such as responsibility, consideration, and cooperation. This study suggests that activity-based character education grounded in Flipped Learning effectively promotes learners' internal growth.

Keywords: Character, Flipped Learning, PARTNER model, 6th grade elementary school

접 수 일 : 2025년 5월 12일

심사완료일 : 2025년 6월 16일

게재확정일 : 2025년 6월 30일

경계선지능 학습자의 자기표현력 향상을 위한 음악활동 적용 사례연구

이지영 * (꿈꾸는 나무 예술융합연구소)

[국문초록]

본 연구는 경계선지능 학습자의 자기표현력 향상을 목적으로 개발된 음악활동의 효과를 탐색한 질적연구이다. 연구 대상은 서울시 G지역에 거주하며 경계선지능 판정을 받은 초 등학생 4명과 중학생 3명으로, 2024년 12월 16일부터 2025년 3월 31일까지, 매주 1회, 60분씩, 총 15회기 동안 진행하였다. 연구자는 해석주의(interpretivism)·구성주의 (constructivism) 패러다임에 기반하여 연구를 설계하였다. 학생들이 작성한 수업일지, 학 부모와 보조강사의 프로그램 참여 설문지, 수업 녹화 영상을 토대로 음악활동 속에서의 상호작용과 경험을 총체적으로 탐구하는 질적연구 방법의 주제분석법으로 분석하였으며, 수집된 자료로부터 귀납적으로 개념과 범주를 도출하는 방법을 채택하여 학생들의 자기표현력의 질적인 변화를 살펴보았다. 또한, 다각적으로 자료원을 교차 검토하는 삼각검증 (triangulation) 기법을 통해 동일 현상의 복합적 의미를 검증하고, 분석 결과의 신뢰성을 강화하였다. 연구 결과, 학습자들은 행동적, 인지적, 정서적 자기표현력 측면에서 긍정적인 변화를 보였으며, 자기 감정에 대한 인식과 표현이 보다 다양하고 적극적인 양상으로 전환되었다. 또한 음악 활동을 통해 학습자들은 몰입, 공감, 소속감, 유대감 등의 정서적 경험을 하며 자연스럽게 자발적인 자기표현을 시도하였다. 본 연구는 경계선지능 학습자의 특성에 기반한 교육적 접근이 실제적 변화를 이끌 수 있음을 보여주는 실천적 사례로, 향후 이들을 위한 교과목별 맞춤형 프로그램의 지속적 연구와 지원의 필요성을 제기한다. 경계선지능 학생들에 대한 경험적인 연구가 부족한 현실에서 이들에 대한 맞춤형 교육과 학생들의 변화를 통해 앞으로의 경계선지능 학습자들을 위한 교수 방법과 수업 설계에 도움이 되는 자료가 될 수 있음에 연구의 의의가 있다.

주제어: 경계선지능 학습자, 자기표현력, 음악활동, 질적연구, 맞춤형 교육

* 꿈꾸는 나무 예술융합연구소장, lly9807@hanmail.net

I. 서론

1. 연구의 필요성

최근 경계선지능 학습자에 대한 사회적 관심이 높아지면서, 이들을 위한 맞춤형 교육과 지원의 필요성이 제기되고 있다. 경계선지능을 지닌 학습자들은 지능이 높은 편이지만 전통적인 특수교육 대상이 되기에는 지능이 높은 편이지만, 일반 학급에서 교육받기에는 부족하고, 인지적·사회적 제약이 있어 장애와 비장애 사이의 중간 지점에 놓여 있다. 하지만 현재 경계선지능 학습자를 선별하는 체계가 미비하고, 이들을 위한 개별화된 교육 및 통합 지원이 부족한 실정이다. 특히, 이들을 위한 교육은 주로 읽기, 쓰기, 계산 등 기초 학력 향상에 집중되어 있으며(김동일, 2023), 그 외의 영역에 대한 연구와 교육은 미비하다.

경계선지능 학습자는 특수학급과 일반교실에 고루 분포하면서도 기존의 어느 한 교육체계에도 완전히 포함되지 않는 사각지대에 놓여 있다. 특수교육에서는 IEP(개별화교육계획)에 따른 소집단·개별중심 수업을 시도하지만, 실제로는 교사 1인당 학생수 과다 등 인력·예산 부족으로 지원에 한계가 생긴다. 반면 일반교실에서는 교과 난도가 높고 수업 속도가 빠르기 때문에 경계선지능 학생들이 내용 이해나 수업 참여에서 소외되기 쉽다. 이러한 두 환경의 차이로 인해 경계선지능 학습자는 매우 이질적인 요구를 가진다(임팩트그라운드 미래비전 계획서, 2023).

경계선지능 학습자들은 인지적, 정서적, 사회적, 언어적 발달에서 다양한 어려움을 경험하는데, 특히 아동기의 인지 발달은 정서 발달과 밀접하게 연결되기에 전반적인 정신건강과 행동에까지 영향을 미친다. 경계선지능 학습자들이 적절한 지원을 받으면 성공적으로 학습 목표를 성취하고 사회적 기능을 수행할 수 있다는 연구 결과도 있지만, 이들을 위한 맞춤형 교육 프로그램과 정서적 지원은 여전히 부족하며(이바름, 2019; 오대석 외, 2024), 특히 정서적 및 사회적 발달에 관한 연구는 거의 없다(강옥려, 2016). 이들에 대한 교육적 접근은 개인 차원을 넘어 사회적 문제로 확장될 수 있다. 따라서 경계선지능 학습자가 건강한 사회 구성원으로 성장할 수 있도록 맞춤형 교육과 정서적 지지가 중요하다.

한편, 자기표현은 개인의 감정이나 생각을 타인에게 전달하는 중요한 과정으로, 행동적, 인지적, 정서적 영역의 자기표현으로 나눌 수 있는데, 이는 언어적 표현 외에도 비언어적 방법(예: 표정, 몸짓, 예술적 표현 등)으로 나타날 수 있다(구분화, 2004; 신수라, 2007). 인간의 자기표현은 어느 한 가지로만 국한되어 나타날 수 없고 동일한 상황에 대해서 행동적으로 표현할 수도 있고, 그것을 언어로 표현할 수도 있으며, 그 상황에 대한 정서적인 표현을 할 수도 있다. 그러나, 경계선지능 학습자는 인지적·언어적 발달 지연과 사회적 관계 형성의 어려움으로 이러한 자기표현에 어려움을 겪고 있다. 이는 감정이나 욕구의 억제를 초래하고, 결국 심리적·사회적 부적응을 유발할 수 있다.

(이재천, 2004). 자기표현은 자신을 이해하고 타인에게 명확히 전달할 수 있는 능력으로, 창의적 사고와 자율성을 증진시키며 감정적으로도 안정된 상태를 유지하는 데 기여한다. 따라서 경계선지능 학습자들은 자신을 행동, 인지, 정서적으로, 상황에 맞게 적절히 표현하는 방법을 배우는 것이 중요하다.

예술은 이러한 자기표현력을 개발하며, 이는 전인적 인격 발달에 기여하는 중요한 요소이다. 그 중에서도 음악은 비언어적인 감정 표현의 중요한 도구로, 상황에 따른 적절한 언어적인 표현이 어려운 경계선지능 학습자들에게 사회의 축소판인 그룹 음악활동의 환경속에서 유용한 자기표현 수단이 될 수 있다(정은희, 이예스더, 2019). 음악은 감정을 즉각적으로 전달하며, 언어적 표현이 어려운 학습자들에게도 감정 표현의 기회를 제공한다(최순연, 2007). 또한, 예술은 표현의 내용에 있어서 정답을 요구하지 않기 때문에 학습자의 특성에 맞춘 다양한 접근 방식을 통해 자기표현력을 향상시킬 수 있는 중요한 방법이다(박진희, 김선아, 2023).

경계선지능 학습자의 자기표현과 자기효능감 간의 상호 관계는 다양한 중재 프로그램을 통해 긍정적 상호작용이 확인되었다. 경계선지능 아동 및 청소년은 인지적 제한으로 인해 학업 및 사회적 상황에서의 반복된 실패 경험 때문에 자기효능감이 낮아지는 경향이 있지만, 다양하고 체계적인 자기표현 기회 제공을 통해 이를 개선할 수 있다(김성길, 2016). 이들은 언어적인 표현 능력과 사회성이 부족하여 또래 그룹에 끼지 못하기 때문에 다른 청소년들에 비해 올바른 또래 관계를 만드는 사회적 기술을 배울 수 있는 기회를 많이 접하지 못하는 상황이 되어 경계선 지능 학습자들의 사회적 문제점을 더욱 악화시키게 한다. 또래와 함께하는 예술 활동은 예술의 특성상 실패나 오답이 없는 활동 속에서 사회적 평가에 대한 긴장과 불안을 낮춰주고 관계 형성의 경험을 갖게 하기 때문에 또래 관계를 개선 시킬 수 있게 한다(김태은, 2017). 이처럼 경계선지능 학습자들은 쉽게 인지할 수 있도록 구조화된 음악활동 속에서 실패의 두려움이 없기에 긴장과 불안이 감소하여 자기표현이 원활해지면 자신의 생각과 감정을 효과적으로 전달할 수 있다. 그리고, 다른 학습활동과는 다르게 또래들과 동일하게 과제를 수행할 수 있어서 자기효능감을 느낄 수 있으며 이를 통해 긍정적 자아개념의 형성에도 도움을 줄 수 있다. 이는 대인관계와 학업 등 다양한 상황에서 성공 경험으로 이어진다. 이러한 성공 경험은 "나는 할 수 있다"는 믿음을 강화하여 자기효능감이 상승하게 한다(신찬협, 2005). 자기 자신을 지각하는 자기효능감에 따라 성취 행동이 크게 달라질 수 있다는 점에서 경계선지능 학습자에게 자기효능감의 역할이 시사하는 바가 크다(신찬협, 2005; 김애경, 1996). 바람직하고 건전하게 형성된 자기효능감은 아동의 발달에 여러 가지 긍정적인 효과를 미치게 되기 때문에 경계선지능 학습자들의 학습 동기를 부여하기 위해서 자기효능감을 향상시키는 것이 중요하고 그것을 위해 자기표현의 세 가지 영역인 행동, 인지, 정서적인 측면에서의 자기표현력의 향상이 필수적이라고 보여진다.

경계선지능 학습자의 자기표현력 향상을 위한 예술활동은 미술, 무용, 연극, 음악 등 다양한 분

야에서 시도되고 있다. 각 예술 분야는 자기표현에 긍정적 영향을 주지만, 음악활동은 특히 경계선 지능 학습자의 인지적·언어적 한계를 뛰어넘어, 신체적·정서적·사회적 자기표현을 통합적으로 촉진한다(김경현, 홍미선, 바야르새색, 2024). 김경현 외(2024)의 연구에 따르면, 음악치료는 주의집중력 향상, 과잉행동 감소, 감정 인식 및 표현 능력 증진에 효과적이며, 집단 내 상호작용을 통해 사회적 자기표현력까지 강화한다. 음악의 리듬과 멜로디는 언어적 부담 없이 감정과 생각을 즉각적으로 표출할 수 있게 하여, 내면의 억압된 감정 해소와 자아탄력성 증진에 기여한다.

미술활동(미술치료, 집단미술치료 등) 역시 경계선지능 학습자의 자기이해, 감정 인식, 또래관계 개선, 심리·사회성숙도 향상에 긍정적 효과를 보인다. 그림, 조형 등 시각적 표현은 언어적 한계가 있는 학습자에게 자기표현의 새로운 통로를 제공하며, 자기성찰과 감정의 외화에 도움을 준다. 그러나 미술활동은 주로 개별적 작업이 많아, 즉각적 상호작용이나 집단적 리듬 동기화에 의한 사회적 자기표현력 강화 측면에서는 음악활동보다 상대적으로 제한적일 수 있다(황현정 외, 2025).

무용, 연극 등 신체활동 기반 예술 역시 자기표현력 증진에 도움을 주지만, 대체로 신체인식이나 신체조절능력이 부족한 경계선지능 학습자들에게 동작의 정확성이나 언어적 대사 구사 등에서 추가적 부담이 될 수 있다(박진희 외, 2024). 특히 연극은 대사 암기, 역할 수행 등 언어적·인지적 요구가 높아, 언어적 한계가 있는 학습자에게는 진입장벽이 될 수 있다(김경현 외, 2024).

이러한 측면에서 볼 때, 음악활동은 타 예술분야 대비 자기표현력 증진에 더욱 효과적이다. 음악활동은 리듬, 멜로디, 악기 연주 등은 언어적 부담 없이 감정과 생각을 반복적으로 표출할 수 있게 해주어 즉각적이고 반복적으로 비언어적 표현이 가능하다. 또한, 합주, 합창, 리듬악기 연주는 집단 내 동기화와 협동을 자연스럽게 유도하여 사회적 자기표현력과 소속감을 증진하여 집단 내 상호작용 및 사회성 강화한다. 그리고, 음악은 청각적 자극을 통해 정서적 안정과 심리적 안정감을 빠르게 유도하여 감정 조절 및 심리적 안정을 주며, 뇌의 다양한 영역을 동시에 자극하여, 인지·정서·행동적 자기표현을 통합적으로 촉진하는 신경생리학적 효과가 있다(김경현 외, 2024).

그러므로, 경계선지능 학습자의 자기표현력 향상을 위해 여러 예술활동이 활용될 수 있으나, 위에서 비교한 바와 같이 음악활동은 언어적 부담이 적고, 집단적 상호작용과 즉각적 감정 표현이 용이하며, 신경생리학적으로도 긍정적 효과가 크다는 점에서 타 예술분야에 비해 자기표현력 증진에 더욱 효과적인 매체라 할 수 있다. 따라서 본 연구는 경계선지능 학습자들의 자기표현력 향상을 목표로, 이들의 흥미와 수준에 맞춘 음악활동에 참여한 경계선지능 학생들의 사례를 통해 그 효과를 질적연구로 분석하고자 한다. 이러한 연구는 경계선지능 학습자를 위한 맞춤형 교육프로그램 개발과 교수 방법에 대한 의미있는 시도가 될 것이다.

2. 연구 목적 및 연구 문제

본 연구는 경계선 지능 학생들의 특성에 맞게 구성된 음악활동을 적용하여 성공적인 음악활동의 경험을 통해 긍정적인 자아상을 형성하기 위한 자기표현력의 향상을 목적으로 하였다. 여기서 말하는 성공적인 경험이라 함은, 주어진 과제에 대해 적절하게 참여하여 수행함을 의미한다. 본 연구의 목적을 실현하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 경계선지능 학습자의 특성을 반영한 음악활동의 구성은 어떠한가 하는가?

둘째, 경계선지능 학습자를 위한 음악활동은 성공적인 과제 수행을 위해 어떤 교수 방법을 사용하였나?

셋째, 경계선지능 학습자들의 음악활동을 통한 행동적, 인지적, 정서적 자기표현능력의 변화는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 경계선지능 학습자

경계선지능(Borderline Intellectual Functioning, BIF)이란 표준화된 지능검사 결과에서 IQ 71에서 84 사이에 해당하는 지능 수준을 의미한다(American Psychiatric Association, 2013). 「서울특별시 경계선 지능인 평생교육 지원 조례」는 경계선지능인을 ‘지적장애에는 해당하지 않지만 평균 지능에 미치지 못하는 인지 능력으로 인해 사회적 적응에 어려움을 겪고 지원이 필요한 사람’으로 정의하고 있다. 국내에서는 이를 ‘경계선지능’, ‘느린 학습자’ 등 다양한 용어로 표현하고 있으며(강옥려, 2023), 1960년대 후반까지는 지적장애 범주에 포함되었으나, 이후 별도의 범주로 분류되면서 특수교육 대상에서 제외되었다(김지은 외, 2024).

그러나, 현재까지 경계선지능인에 대한 구체적인 실태조사나 국가 통계가 부족해 정확한 수치를 파악하기 어려운 상황이다. 박진우(2023)는 지능 정규분포에서 IQ 71~84 사이가 약 13.6%를 차지한다고 보고하며, 이를 바탕으로 2023년 5월 기준으로 국내 인구 약 5,140만 명 중 경계선지능인 수를 약 699만 명으로 추정하였다. 이는 전체 인구에서 지적장애 집단보다 비중이 크며, 특히 지적장애의 약 6배에 가까운 수치이다(박진희 외, 2024). 또한, 한 교실에 약 3명의 경계선지능 아동이 있다는 보고가 있으며, 전국적으로 경계선지능 아동은 약 80만 명에 달할 것으로 추정된다(강옥려,

2016; 박찬선, 장세희, 2018).

경계선지능은 유아기에는 뚜렷하게 드러나지 않으며, 초등학교에 입학하여 학교생활을 시작하면서 인지, 언어, 행동 및 사회성에서 차이가 점차 명확해진다. 이들의 인지 수준은 일반 아동보다 낮은 경향이 있으며, 이로 인해 과제 수행에서 어려움을 겪는다(안수지, 2020). 경계선지능 아동은 주의 집중 시간이 상대적으로 짧아 학업적 측면에서 교사의 설명에 집중하기 어려우며, 과제에서 쉽게 이탈하는 경향이 있다(박찬선, 장세희, 2018). 이러한 짧은 주의집중 시간은 과제 내용을 명확히 이해하는 데 방해가 되어 이후 기억에 어려움을 겪기도 한다(박찬선, 2021). 사고의 측면에서도 이들은 정보의 관계의 파악, 연결하는 개념적인 사고의 어려움을 겪는다(정희정, 이재연, 2005). 이러한 사고의 어려움은 학습 실패 경험을 누적시키고, 학습 동기를 저하시켜 과제를 회피하려는 태도를 초래한다.

경계선지능 학습자들은 학년이 올라갈수록 반복적인 패턴을 보인다. 이들은 처음에는 열심히 노력하지만, 학업에서 반복적인 실패와 좌절을 경험하면서 점차 자신감을 잃게 된다. 즉, ‘노력-실패-좌절’의 순환을 계속 반복하다 보면, 결국 시도조차 하지 않게 되고, 학업에 대한 동기가 사라지며 무기력하고 게으르거나 나태한 학생으로 보일 수 있다. 이러한 학습태도는 종종 학교에서 혼나는 원인이 되며, 또래 학생들에게 따돌림이나 학교폭력을 당하기도 한다(정희정, 이재연, 2008). 잦은 실패 경험은 경계선지능 학습자들에게 내향적이고 부정적인 자아상을 형성하게 만들고, 이로 인해 행동적인 위축, 충동적, 공격적 행동을 보이기도 한다(Reddy et al., 2010). 물론, 학습 동기의 부족은 개인의 기질이나 환경적 요인에 의해 발생할 수 있지만, 경계선지능 학습자들의 학습 동기와 노력은 주로 반복적인 실패와 좌절의 영향으로 감소하는 경향이 있다(Levine, 2003). 학습과 관련된 환경에서 주어지는 과제나 생활속의 문제들을 대할 때 반복적으로 겪게 되는 실패와 그로 인한 좌절의 경험들은 이들을 대인관계에서 위축되게 하고 자신에 대한 부정적인 자아상의 형성됨으로 새로운 과제에 대한 도전이나 인간관계를 맺기 위한 시도나 노력하는 것에 대해 회피하고 오히려 무관심하게 만드는 원인이 된다. 그러므로 이들에게 적합한 수준의 과제를 제공하고, 이것을 잘 해결하는 성공적인 경험을 통해 자신감을 회복할 수 있도록 돕는 것이 중요하다(강옥려, 2016).

경계선지능 학습자들의 반복된 실패는 이들의 자기효능감과 자아개념에 부정적인 영향을 미치며, 이로 인해 정서적 스트레스가 유발되고(안수지, 2020), 이러한 스트레스는 우울감과 위축된 태도를 초래하여, 낮은 자존감을 보호하려는 공격성으로 표현될 수 있다(박찬선, 장세희, 2018). 또한, 경계선지능 학습자들은 낮은 인지 수준으로 인해 상황의 전후 관계를 파악하거나 행동 결과를 예측하는 데 어려움을 겪는다(안수지, 2020). 이로 인해 충동적인 행동이나 판단을 내리게 되어, 대인관계에서 감정 상태를 정확히 파악하고 적절하게 반응하는 데 어려움을 겪는다. 이러한 특성은 그룹 내에서 적절한 의사소통이나 문제 해결을 방해하여, 결국 사회적 고립되게 된다(박찬선, 장세희, 2018).

경계선지능 학습자들의 지능적인 어려움은 학업 성취뿐만 아니라 정서적, 행동적 문제로도 나타

난다. 경계선지능 청소년은 일반청소년보다 우울, 불안, 약물 중독 등 정신건강 문제를 겪을 가능성이 두 배 이상 높은 것으로 나타나고 있다(Gigi et al., 2014). 이는 경계선지능 학습자들이 정신적으로 취약함을 시사하고, 이러한 문제는 학습에도 부정적인 영향으로 이어진다(오대석 외, 2024).

위에서 본 바와 같이 경계선지능 학습자들의 여러 가지 문제들은 낮은 인지 능력, 특히 짧은 주의집중력에서부터 시작된다. 그로 인해 수업에서의 정보 처리에 어려움을 겪고, 결국 학습에 대한 흥미를 잃게 된다. 그 결과, 수업에서 부적절한 행동의 문제들을 보이며, 이는 사회적인 문제로도 이어져 대인관계의 어려움과 함께 심리, 정서적으로 자존감 저하 및 부정적인 자아정체성을 형성하는 원인이 된다. 이렇게 낮은 인지의 문제는 행동, 정서, 심리, 사회적인 문제로까지 이어져서 단순히 한 가지 영역에 머무는 것이 아니라 경계선지능 학습자들의 총체적인 문제들로 나타난다고 볼 수 있다. 이러한 과정에서 경계선지능 학습자들은 자신이 겪는 인지적인 어려움이나, 그로 인한 심리적 문제들, 정서적 상황에 대해 적절한 자기표현을 하지 못하고 있다. 따라서 학령기의 경계선지능 학습자들에게 우선적으로 학습 활동에 집중할 수 있도록 이들의 흥미와 선호도를 반영한 내용으로 계속해서 수업에 참여할 수 있는 동기를 부여하는 것이 중요하다. 또한, 이들의 학습 이해 과정에서 겪는 어려움을 해결할 수 있도록 단계적인 지원이 필요하다.

신찬협(2005)의 연구에 의하면, 특히 집단치료, 예술치료, 놀이치료 등 표현 중심의 프로그램에 참여한 아동·청소년은 과제 도전 태도, 자신감, 자기인식, 자기조절 효능감 등이 같이 향상되는 경향을 보였다. 이렇게 경계선지능 학습자들이 타 교과목보다는 비교적 참여가 쉬운 예술활동에 참여하는 것은 평소 인지의 어려움으로 수업에서 소외되거나 이탈하는 것으로 인한 문제를 해결하고 아울러 학교에서 수용되는 행동 양식을 습득하게 하며, 사회적 관계에 있어서도 또래들이 수용하며 공감할 수 있는 적절한 자기표현 방법으로 긍정적인 상호 교류의 경험을 갖게 되어, 또래 그룹에서 소외되지 않고 일원으로 참여할 수 있게 한다. 이러한 또래 관계에서의 상호 교류와 학습에서의 성공적인 성취의 경험들, 학급 구성원으로서 인정받는 소속감은 경계선지능 학습자들이 긍정적 자아상을 형성하는데 중요한 영향을 미치며 그 효과는 그 밖의 학습 상황에 대해서도 이어지는 성공의 선순환이 이뤄진다(배소피아앤, 2024).

2. 자기표현력의 발달과 음악활동

2-1. 자기표현력의 발달

자기표현력은 자기표현(self-expression)은 개인의 생각, 감정, 의견, 욕구 등을 정확하게 드러내어 표현하는 능력이다. 이는 말뿐만 아니라 비언어적 표현(표정, 몸짓, 자세 등)과 상황에 맞는 적절한 표현 방식을 포함한다. 자기표현력은 대인관계를 원활하게 하고, 건강한 자존감을 유지하며, 문제

해결 능력을 키우는 데 중요한 역할을 한다. 이러한 자기표현은 개인이 자신의 감정과 생각을 타인에게 전달하며, 이를 통해 자신의 정체성을 드러내는 중요한 행위로 이해될 수 있다(김성희, 1982). 자기표현은 단지 언어적 방법만을 포함하지 않으며, 비언어적 표현(예: 표정, 몸짓, 태도), 예술적 방식(음악, 미술, 춤 등), 글쓰기 등 다양한 형태로 나타날 수 있다. 이러한 다양한 표현 방식을 통해 사람들은 타인과의 원활한 소통을 가능하게 하며, 이는 건강한 사회적 관계와 상호작용의 기초가 된다(구분화, 2004; 신수라, 2007). 경계선지능 학습자들은 인지적, 언어적 발달의 지연과 사회적 관계 형성의 어려움으로 인해 자기표현에 어려움을 겪는 경우가 많다. 이러한 문제는 감정이나 욕구를 억제하게 만들고, 결과적으로 심리적, 사회적 부적응을 초래할 수 있다.

자기표현력은 자신을 이해하는 능력인 자기이해에서 출발하며, 이를 통해 개인은 자신의 감정이나 욕구를 타인에게 명확히 전달할 수 있다. 자기표현력은 효과적인 의사소통 기술과 상황에 적합한 표현 방법을 선택할 수 있는 사회적 민감성을 바탕으로 발전된다. 자기표현의 핵심은 자신의 감정이나 생각에 대해 망설임 없이 표현할 수 있는 자신감을 가질 때 비로소 가능해진다.

로저스(Carl Rogers)는 인간을 본래 성장·발달 지향적 존재로 보고, 내담자가 자신에 대해 솔직하고 진정성 있는 표현을 할 수 있는 환경이 중요하다고 강조했다(방윤주, 2023 : 노안영, 2025). 즉, 자기표현의 발달은 안정적이고 비판단적인 대인관계(일치성과 공감적 이해 제공)를 통해 이루어지며, 이를 통해 개인은 자기개념(selfconcept)과 실제 경험 간의 일치(congruence)를 높이고 자아실현으로 나아가게 된다. 경계선지능 학습자들이 자기표현을 잘하지 못하는 이유는 행동적, 인지적, 정서적 요인으로 나뉘 볼 수 있다(이재천, 2004). 행동적 요인은 자기표현을 하고자 하는 의지는 강하지만, 그것을 실천할 방법이나 기술을 모르는 경우를 말한다. 인지적 요인은 자기표현의 기술을 알고 있음에도 불구하고, 적절한 가치나 규범에 대한 잘못된 이해로 인해 소극적이거나 공격적인 행동을 보이는 경우를 의미한다. 정서적 요인은 상대방의 반응에 대한 불안이나, 자기표현이 제대로 이루어질지에 대한 걱정으로 인해 발생하는 두려움을 말한다(구분화, 2007). 이러한 요인들로 인해 경계선지능 학습자들은 자기표현을 할 수 있는 편안하고 안정적인 내적, 외적인 환경이 조성되지 못하기에 더욱 자기표현의 어려움을 느낀다. 이들은 또래들과 비슷하게 발달하지 못하는 것을 스스로도 느끼며, 또한 자신에 대한 타인의 부정적인 시선을 느끼기 때문에 자존감이 낮고 그로인해 더욱 자신의 감정이나 생각에 대해 자신감 있게 표현하지 못한다.

본 연구에서는 음악활동을 통해 경계선지능 학습자들의 자기표현력을 향상시키는 것을 목표로 한다. 여기서의 자기표현력은 크게 행동적, 인지적, 정서적 자기표현력으로 나눌 수 있다. 첫째, 행동적 자기표현력은 실제 행동을 통해 자신을 표현하는 능력이다. 경계선지능 학습자들은 운동 협응 능력이나 운동 과제 수행에서 어려움을 겪고 있으며, 기술 습득에 시간이 걸리고 또래 집단과의 적응에 어려움을 보인다(박윤희 외, 2022). 이러한 행동적 자기표현 능력은 신체에 직접적으로 영향을 미치는 리듬을 사용하거나 구조화된 악기 연주에 참여하는 음악 활동 등을 통해 향상될 수

있다. 음악이 신체에 미치는 영향을 보면, 음악은 맥박을 촉진하고 순환계와 소화계에 강한 영향을 미친다. 특히 음악은 신경계와 호흡기에 큰 영향을 주며, 신체 반응을 유도하여 행동적 표현을 촉진할 수 있다. 타악기 음악은 청각과 운동 피질을 함께 활성화시켜 신체의 리듬 동조화를 촉진하며, 이를 통해 주의집중력을 향상시킬 수 있기 때문에, 타악기와 같은 리듬 중심의 악기를 사용하면 경계선지능 학습자들이 신체 움직임을 인식하고 동작의 정확성을 높이는 데 도움이 된다(이경면, 이운상, 2019). 또한 그룹 음악 활동에서 악기를 연주하거나 동작을 취하는 것은 비언어적 의사소통을 통해 사회적 상호작용 능력을 향상시킨다(Blair & Berenson, 1986).

둘째, 인지적 자기표현력은 생각과 사고 과정을 통해 자신을 표현하는 능력이다. 경계선지능 학습자들은 낮은 지적 능력으로 인해 자발적으로 개념적 사고를 사용하는 것을 어려워한다(박진희 외, 2024). 가사를 통해 느낀 감정의 표현이나, 음악의 느낌을 언어 이외에도 악기 연주나 소품을 사용한 퍼포먼스, 그림과 같은 비언어적인 다양한 자기표현 방식을 사용하는 음악 활동은 다양한 사고 과정을 다루도록 돕는다. 음악은 기본적으로 소리와 리듬의 피드백을 통해 집중하게 하고 흥미있게 참여하게 해주고, 음악적 요소의 패턴을 기억하고 주의집중을 통해 과제를 수행하도록 도와준다(임명희, 2004). 연구에 따르면, 음악은 아동의 자리 이탈이나 과잉행동을 줄이고 과제에 대한 집중력을 높이는 데 효과적이다(Cripe, 1986; Davis et al., 1992). 이렇게 음악은 학습과제에 대한 흥미를 유발하여 집중할 수 있도록 돕고, 과제 완성을 가능하게 한다(황경은, 2007). 이렇듯 경계선지능 학습자들의 수준에 맞는 내용과 수행 방법으로 단계적으로 과제를 구성하여, 인지적으로 어려움을 느끼지 않도록 제공되는 음악 활동에 참여함으로써 경계선지능 학습자들의 과제 수행 능력을 향상시키고 이를 통해 인지적 과제가 포함된 활동에서의 자기표현력을 키울 수 있다. 이들을 위한 음악활동에서 주로 사용되는 리듬 악기는 특별한 기술이나 규칙이 없어도 즉흥적으로 연주할 수 있기 때문에 인지적 어려움을 겪는 경계선지능 학습자들에게 표현의 자신감을 주고 자신이 참여할 수 있음으로 인해 성취감을 느끼게 할 수 있다(김선정 외, 2015).

셋째, 정서적 자기표현력은 감정을 인식하고 그것을 적절히 표현하는 능력이다. 음악을 통한 정서적 경험은 뇌의 여러 부위를 활성화시켜 감정을 인식하고 표현하는 데 도움을 준다(Levitin, 2008). 음악은 비언어적이며 감정적인 요소를 포함하고 있어 감정을 표현하는 중요한 도구가 될 수 있다. 음악의 리듬은 사람의 동작이나 감정을 조절하는 데 중요한 역할을 하며(Thaut & Hoemberg, 2014), 경계선지능 학습자들이 감정을 인식하고 표현할 수 있는 기회를 제공한다. 음악을 통한 감정 표현은 심리적 치유와 안정감을 제공하며(Pennebaker, 1995), 이는 내면의 감정을 표출하는 중요한 방법이 될 수 있다. 즉흥 연주나 악기 연주 등은 감정을 표현할 수 있는 효과적인 방법을 제공하며, 경계선지능 학습자들이 감정을 인식하고 이를 바탕으로 자기표현력을 향상시킬 수 있다.

특히, 그룹 음악활동은 대인관계의 어려움을 겪는 경계선지능 학습자들에게 사회적 구조를 제공함으로써 개개인이 그룹의 구성원으로써 기능하는 경험을 가능케 한다. 즉, 교사와 경계선지능 학생의 관계, 학생과 음악과의 관계뿐만 아니라 다른 그룹원들과와의 관계도 경험할 수 있기 때문에

음악 활동 안에서 매우 역동적인 사회적 관계가 형성 된다(Boxill, 1985). 일반적인 교과목의 수업에서는 드러나지 않았던 그룹원들과의 문제점이나 표현되지 못한 감정들이 그룹 음악활동에서 드러나기도 하고, 반대로 다른 수업에서 파악할 수 없었던 경계선지능 학생의 장점이 나타나기도 한다. 이 때문에 그룹음악활동은 경계선지능 학습자에 대한 새로운 조명을 할 수 있는 기회를 교사와 다른 그룹원들에게 제공한다. 이처럼 정서적인 자기표현의 수단이 되는 음악은 집단 활동을 통해 더욱 극대화되며, 이를 통해 교사는 경계선지능 학습자들이 그룹에서 필요한 존재이며 기여할 수 있고, 환영받는 구성원이라는 것을 알 수 있도록 음악적 경험을 계획하거나 활동 내에서 중요한 역할을 부여함으로써 그룹원들의 긍정적인 반응을 이끌어 낼 수 있는 행동을 더욱 강화할 수 있도록 도울 수 있다(최병철, 2006). 경계선지능 학습자들은 이렇게 다양한 정서적인 표현이 가능한 그룹 음악활동에서의 긍정적인 자기표현의 경험을 통해 그룹안에서 수용되며 상황에 맞는 정서적인 자기표현력을 향상시킬 수 있다.

경계선 지능 학습자들은 외적으로는 극히 정상적이어서 일상생활에 문제가 없어 보이고 학업과 또래 관계도 어려움이 없을 것처럼 보이나, 내적으로는 일반 학생들에 비해 다양한 기능에 심각한 제한이 있어서 학업이나 가정생활, 또래 및 대인관계 전반에 걸쳐 어려움을 겪게 되고, 이러한 자신에 대해 부정적 자아상을 형성하여 정서적으로도 우울감을 느낀다. 이들은 대체로 언어적 표현력 역시 떨어지기 때문에 상황에 따른 자신의 생각이나 감정을 올바르게 인식하고 언어로 표현하는데 큰 어려움을 느낀다. 그로 인해 자기표현능력의 발달이 저하되고 이러한 표현능력의 부족은 관계의 어려움을 더욱 가중시킨다. 이러한 경계선 지능 청소년의 자기 인식과 자기표현 향상을 위한 다양한 프로그램의 개발과 실행의 필요성이 요구된다(김성길, 2016).

이러한 경계선지능 학습자들을 위한 음악활동은, 일반적인 학습 상황과는 다르게 과제 수행 결과에 대해 다른 친구들과 비교하거나 맞고 틀림이 없기 때문에, 자신의 감정이나 생각을 편안하고 자유롭게 드러낼 수 있는 안전한 환경이 된다.

자기표현은 자아정체성을 확립하는 중요한 과정으로, 개인이 자신의 감정을 억제하지 않고 건강하게 표현할 수 있도록 돕는다. 이는 창의적 사고와 자율성을 증진시키며, 감정적으로도 안정된 상태를 유지하는 데 기여한다. 그렇기 때문에 경계선지능 학습자들의 자기표현을 향상시킴으로 긍정적인 자아정체성을 확립하도록 돕는 것이 중요하다고 할 수 있다.

2-2. 음악활동의 정의

본 연구에서의 음악활동은 경계선지능 학습자의 자기표현능력을 향상시키는데 도움을 줄 수 있도록 일반적인 음악교수 방법과는 다른, 음악치료의 기법들을 적용하였다. 음악치료는 ‘예술’과

‘과학’의 두 영역을 넘나드는 융합적인 학문으로, 예술성과 창의성을 내포하는 음악의 세부 분야와 객관적 측정 및 검증을 기반으로 하는 과학적 치료 분야가 결합된 행동과학의 한 분야이다. 세계 음악치료연합(WFMT: World Federation of Music Therapy)은 “음악치료란 교육을 받은 음악치료사가 음악과 음악의 요소인 음, 리듬, 멜로디 그리고 하모니를 사용하여 의사소통, 관계, 학습, 동작, 표현과 신체적, 정서적, 정신적, 사회적 그리고 인지적 필요를 충족시키고, 잠재력 개발과 개인의 기능 발전 가능성을 개발하고 회복시켜 클라이언트가 더 좋은 내적 그리고 대인관계의 조화와 더 나은 삶의 질을 이룰 수 있게 하는 것이다”라고 정의한다(김미경, 2020). 본 연구에서의 음악활동은 경계선지능 학습자들의 ‘자기표현력의 향상’이라는 행동의 변화를 이끌어내기 위해 다음과 같은 다양한 음악치료의 기법들을 사용하였다.

- 노래 부르기 (음악적 창의활동): 가창을 통해 감정과 이야기를 직접 표현한다.
- 악기 연주: 타악기나 선율악기 연주를 통해 자신의 내면 상태를 비언어적으로 나타낸다.
- 즉흥 연주: 교사나 다른 참여자와 상호작용하며 순간의 감정을 자유롭게 연주로 표현한다
- 작곡·가사 쓰기: 멜로디나 리듬을 창작하거나 의미 있는 가사를 만들어 개인적 메시지를 표출한다.
- 음악감상: 선호하는 음악을 듣고 그에 따른 감정 반응을 탐색한다.
- 신체적 표현(움직임/무용): 리듬에 맞춘 몸짓이나 춤을 통해 언어 외적인 자기표현을 시도한다.

2-3. 음악활동이 자기표현에 미치는 영향

경계선지능 학습자들은 인지적·언어적 발달의 지연으로 인해 자신의 감정이나 생각을 언어적으로 명확하게 표현하는 데 어려움을 겪는다. 이러한 언어적 한계는 글쓰기나 자기성찰과 같은 언어 기반 자기표현 활동에서 더욱 두드러지며, 이로 인해 자기표현의 기회 자체가 제한될 수 있다. 반면, 음악활동은 언어적 능력에 제한을 받지 않고 신체적, 감각적, 정서적 경험을 통해 자기표현이 가능하다는 점에서 경계선지능 학습자에게 보다 적합한 매체로 작용한다(진영아, 박은화, 2024).

김서현 외(2023)의 연구에 따르면, 음악치료는 경계선지능 아동의 주의집중력 향상과 과잉행동 감소에 뚜렷한 효과를 보인다. 12회기 동안 진행된 음악치료 프로그램에서 참여 아동들은 음악적 자극을 통해 집중력이 높아지고, 과잉행동이 감소하는 변화를 나타냈다. 이는 음악활동이 즉각적이고 몰입적인 비언어적 경험을 제공함으로써 아동의 내면적 감정과 욕구를 자연스럽게 표출하게 하고, 긍정적 행동 변화를 유도한다는 점을 시사한다. 또한, 통합예술치료 연구에서는 음악을 포함한 예술적 매체가 경계선지능 학습자의 사회기술과 심리적 안녕감, 자아탄력성 증진에 효과적임이 확인되었다(허정주, 2019). 예술적 경험은 신체 감각과 정서를 통합적으로 자극하여 자기이해와 자

기표현을 동시에 촉진하며, 언어적 자기성찰보다 더 즉각적이고 몰입적인 자기표현의 기회를 제공한다. 특히 음악활동은 집단 내 상호작용과 비언어적 소통을 촉진하여, 사회적 자기표현력과 협동심, 소속감까지 함께 증진시킨다(진영아, 박은화, 2024).

이러한 연구 결과들은 경계선지능 학습자에게 있어 음악활동이 언어적 자기표현의 한계를 극복하고, 자기이해와 자기표현의 통합적 발달을 촉진하는 효과적인 방법임을 보여준다(김서현 외, 2023).

음악활동은 정서·인지·행동 측면에서 모두 자기표현을 촉진하는 효과가 있다. 먼저 정서적 측면에서, 음악은 감정 각성과 정서 조절을 도와준다. 또한, 음악은 불안을 감소시키고 자신감을 높여 학습장애인 등의 정서적 발달과 자기표현을 지원하며, 음악을 통한 창작·연주는 자기이해와 표현의 강화로 이어진다. KJMT 연구에서도 재창조 악기연주 활동 참여 전후에 아동들의 정서적 자기격려와 정서표현 능력이 모두 유의하게 향상됨이 확인되었는데, 이는 음악적 활동이 자신의 감정을 명명하고 표현하는 데 실질적 도움을 준다는 것을 보여준다(문지영, 2024).

인지적 측면에서는, 음악활동이 주의집중력과 기억력 같은 인지 기능을 강화하는 것으로 나타났다(이지현, 황은영, 2024). 이처럼 음악은 뇌의 여러 영역을 동시 자극하여 뇌 가소성을 높이고, 이를 통해 자기표현을 계획·조직·구사하는 인지적 토대를 확립할 수 있다. 따라서 음악활동은 언어적 표현을 보완하며 복잡한 감정이나 생각을 안전하게 탐색하는 데 기여한다.

행동적 측면에서는, 음악활동의 규칙성과 집단활동성이 사회적 기술과 협동, 자율성 발달에 영향을 준다. 메타분석에 따르면 음악치료는 사회적(또래 관계) 능력에서 가장 큰 효과를 보였으며, 다음으로 정서적·인지적·행동적 변수 순으로 효과크기가 나타났다(김청아, 2015). 즉, 음악활동은 자신을 표현하는 데 직접적인 사회적 기회를 제공하고, 집단 합주나 즉흥 연주와 같은 활동에서 타인과의 상호작용을 경험하게 한다. 이러한 과정에서 참여자는 소속감과 주도성을 배우고, 규칙을 따르는 행동(예: 순서 지키기)을 연습하면서 행동 조절 능력을 높인다. 결과적으로, 음악활동은 정서 발현을 격려하고 인지 기능을 강화하며 협동적 행동을 유도함으로써 정서적·인지적·행동적 자기표현 전반을 통합적으로 지원한다.

이와같이, 음악은 경계선지능 학습자들에게 정서적, 인지적, 행동적 자기표현력을 향상시키는 중요한 도구가 될 수 있다. 성취감을 경험할 수 있는 기회를 제공해주는 음악활동은, 활동에 참여하는 과정에서 만족감을 느끼게 해주고, 그 활동에 직접 참여함으로써 경계선지능 학습자 스스로가 창조적, 긍정적인 노력을 하여 자기 조절력과 존중감을 얻고 감정 표현을 하게 된다(김선정, 김근식, 2015). 특히 음악을 통한 비언어적 표현은 이들이 언어적으로 표현하지 못했던 감정들이나 미처 인식하지 못했던 감정들을 악기 연주나 노래와 같은 방법으로 안전하게 표현할 수 있도록 하여, 자기표현력의 향상에 중요한 역할을 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 서울시 G지역에 거주하며 경계선 지능 판정을 받은 동시에 자기표현 능력의 부족으로 인해 또래 및 교사와의 관계에서 어려움을 보이는 학습자들로, 초등학생 4명과 중학생 3명이다. 이들은 교사의 추천과 보호자의 권유를 통해 참여하였으며, 모두 감정 표현의 제한, 말로 자신의 생각을 전달하는 데의 어려움을 느끼며, 창의적 활동에 대한 흥미는 있으나 지속적인 몰입이 어려운 공통의 특성을 보였다.

연구 참여자들은 2024년 12월 16일부터 2025년 3월 31일까지 매주 1회, 회기당 60분씩 총 15차시에 걸쳐 G지역에 위치한 음악 합주실에서 소그룹 음악 활동 프로그램에 참여하였다.

또한, 연구자는 프로그램 과정에서 촬영된 활동 영상, 학습자별 수업일지, 활동 산출물, 개별 인터뷰 및 대화를 토대로 행동 변화, 감정 표현 양상, 상호작용 특성에 대한 질적 분석을 실시하였고, 학습자의 언어적·비언어적 표현 변화와 자기표현에 대한 인식 및 태도의 변화를 중심으로 분석을 진행하였다.

2. 자료수집 및 분석

본 연구는 현장에서 참여자의 경험과 의미를 중시하는 해석주의(interpretivism)·구성주의(constructivism) 패러다임에 기반하여 설계되었다(brunch.co.kr). 연구대상은 서울 G지역에 거주하는 초, 중등 경계선지능 학습자들 7명으로, 이들의 음악활동 프로그램을 단일 사례로 선정하여 음악 활동 속에서의 상호작용과 경험을 총체적으로 탐구하는 질적 사례연구로 수행하였다.

사례연구는 하나의 사건이나 프로그램을 집중적·총체적으로 기술하고 분석하는 접근으로, 연구자는 참여자와 상호작용하며 자료를 해석한다. 본 연구에서는 연구 초기부터 가설이나 범주를 미리 설정하지 않고, 수집된 자료로부터 귀납적으로 개념과 범주를 도출하는 방법을 채택하였다. 이러한 접근은 참여자 개개인의 맥락적 경험에 주목하며, 자료 속에서 자연 발생적으로 드러나는 패턴과 의미를 발견하고자 하는 해석적 탐구의 성격을 반영한다.

자료 수집은 총 15회기에 걸친 음악활동 프로그램 전 기간 동안 이루어졌다. 구체적으로, 학생들이 매회 작성한 수업일지와 수업 중 영상 녹화 자료, 그리고 학생들이 수업에서 완성한 산출물(노래가사, 작곡, 그림, 글, 음악극 대본 등)을 통해 1차 자료를 확보하였다. 또한 프로그램 종료 후, 보

조강사와 참여 학부모를 대상으로 설문조사와 심층면담을 실시하여 이들이 관찰한 내용과 경험을 수집하였다. 이와 같이 행동 관찰자료(영상), 서술자료(일지), 창작물(산출물), 참여자 진술(설문·인터뷰) 등 여러 자료원을 확보함으로써 동일한 현상을 다양한 각도에서 검토할 수 있는 자료 삼각검증을 수행하였다.

또한, 자료 분석에는 주제분석법(thematic analysis)을 활용하였다. 모든 자료(수업일지, 수업 영상, 창작 산출물, 설문·인터뷰 등)를 반복적으로 검토하며, 유사한 활동별로 의미있는 표현이나 수업에서의 긍정적인 자기표현을 했던 사례들을 분류하였고 이후 이러한 표현과 과제수행 내용의 상황이나 표현 정도를 분석하였다.

본 연구는 개인의 경험을 사회적·문화적 맥락 속에서 탐색하고, 연구자와 참여자의 상호작용을 통해 구성된 의미를 드러내는데 유용한 구성주의적 주제분석을 수행함으로써, 음악수업이라는 구체적 맥락에서 학생들이 상호작용하고 경험을 공유하는 과정을 해석하였다. 분석 과정에서는 학생들의 그룹 토의와 행동·감정 표현, 교사의 지도 양상 등을 관찰하고 해석하였다. 매회 수업 후 작성된 수업일지의 서술 내용을 통해서 학생들의 활동 내용의 이해와 자기표현력의 변화를 탐색하였다. 나아가 보조강사와 학부모의 설문·면담 결과는 분석 내용에 대한 교차 검증의 역할을 하며, 연구 결과의 풍부성을 더해 주었다. 특히, 음악 활동 속에서 그룹원들 간의 대화, 활동 내용, 수업의 산출물, 활동 과정에서 드러나는 학생들의 행동과 감정 표현 방법, 교사의 지도 방법 등을 관찰하고 현상학적 관점에서 의미를 심층적으로 해석하고 인식론적 관점과 사회구성주의적 맥락에서 분석하였다. 한편, 교사가 관찰자로서 놓칠 수 있는 학생들의 내적 변화나 미시적 행동은 보호자와 조력자의 관점을 통해 보완됨으로써 연구의 타당도를 높였다. 이처럼 다각적 자료원을 교차검토하는 삼각검증(triangulation) 기법을 통해 동일 현상의 복합적 의미를 검증하고, 분석 결과의 신뢰성을 강화하였다(dohwan.tistory.com).

이러한 음악활동의 전반적인 진행에서 연구자는 로저스의 인본주의 심리학의 기반에서 학생들의 감정과 생각을 가감 없이 그대로 수용하며 그들이 자유롭게 활동에 참여하고 정서적인 표현을 할 수 있도록 격려했다.

윤리적 측면에서도 필요한 절차를 준수하여 연구의 신뢰성을 확보하였다. 연구 시작 전 연구 대상인 학생과 보호자, 보조 교사에게 연구 목적과 절차를 상세히 설명하고 자발적 서면 동의를 구하였다. 모든 자료는 익명처리(암호화)되어 개인이 식별되지 않도록 하였으며, 연구 목적 외 용도로는 사용하지 않았다. 수집된 자료와 연구 결과는 참여자의 프라이버시를 보호한 상태로 보고하였으며, 연구 과정 전반에 걸쳐 공정성과 정직성을 유지하였다. 이러한 윤리적 조치를 통해 연구 참여자의 권리와 복지를 보장하고, 연구 결과에 대한 진실성을 확보하였다.

3. 연구의 신뢰성과 타당성 확보 방안

본 연구에 적용할 프로그램의 타당성 점검을 위해 관련 분야 교수 1인과 박사과정 2인에게 내용 타당도를 확인하였다. 전체적으로 프로그램은 매우 적절하다는 검토 의견을 받았으나, 초등학생과 중학생 프로그램의 난이도 조절이 필요하다는 검토 의견을 수렴하여 보완하였다.

IV. 연구 결과

1. 경계선지능 학습자의 특성을 반영한 음악활동의 구성은 어떠해야 하는가?

경계선지능 학습자를 위한 음악활동은 노래 부르기, 송라이팅, 음악 게임, 악기 연주, 즉흥 연주, 음악극, 작곡, 춤, 합창 등 다양한 활동을 포함하였다. 이는 음악치료에서 활용되는 기법을 토대로 하여, 학습자의 행동적, 인지적, 정서적 자기표현력 향상을 목표로 설계되었다.

1~5차시까지는 라포형성과 음악의 기본적인 리듬, 화성, 선율을 표현할 수 있는 내용으로 구성하여 주로 노래 부르기, 리듬 악기로 모방하기, 화음을 핸드벨과 신디사이저로 연주하는 활동으로 행동적, 인지적 자기표현력을 위주로 구성하였다. 6~9차시는 음악극, 송라이팅, 음악을 몸과 소도구(스카프, 낙하산, 풍선 등)로 표현하기와 같은 인지적, 정서적 자기표현력을 위주로 구성하였으며 10~15차시는 지금까지 배운 리듬, 화성, 멜로디 연주방법이나 악기사용방법 등을 모두 활용할 수 있는 비오케스트라 합주, 재창조 연주, 댄스와 같이 행동, 인지, 정서적 자기표현력이 모두 어우러지는 활동으로 구성하였다. 이러한 활동에 사용된 음악이나 노래는 경계선지능 학습자들이 이미 알고 있거나 자주 들어본 곡, 쉽게 따라할 수 있는 선호도와 흥미를 반영한 곡들로 선정하였다.

본 음악활동은 경계선지능 학습자의 특성을 고려한 맞춤형 음악활동으로, 자기표현력 향상을 목표로 하여, 경계선지능 학습자들의 효과적인 참여를 위해 다음과 같은 핵심 요소들을 중심으로 설계되었다.

첫째, 음악활동은 경계선지능 학습자가 인지적 제약을 넘어 보다 자유롭고 창의적인 표현을 경험할 수 있도록 구성되었다. 각 회기의 활동은 고정된 정답이 없는 주제를 중심으로 이루어져 학습자가 자율적으로 자신의 생각과 감정을 표현할 수 있게 하였고, 이로 인해 자기효능감이 증진되고 자기표현 능력 또한 자연스럽게 향상된다. 다양한 표현 방식이 존중받는 환경은 학습자의 자기성찰을 유도하고, 이는 곧 자기성찰 지능의 발달로 이어진다.

둘째, 음악활동은 집중 시간이 짧고 산만한 특성을 가진 경계선지능 학습자의 특성에 맞추어, 그들의 흥미와 선호를 고려하여 구성되었다. 학생들의 흥미와 선호도를 반영한 노래 선택, 다양한 매체 및 음악 도구의 활용, 그리고 새롭고 흥미로운 악기들을 통해 제공되는 청각적 자극은 학습자가 활동에 몰입하도록 돕는다. 이를 통해 자연스럽게 주의 집중력의 향상과 과잉행동의 감소 효과를 기대할 수 있다(김서현, 김현정, 2023).

셋째, 경계선지능 학습자가 과도한 부담 없이 음악 활동에 참여할 수 있도록 활동의 난이도와 접근 방식을 조절하여 인지의 어려움으로 과제수행의 실패가 없는 안전한 구조의 학습 환경을 마련하였다. 경계선지능 학습자들에게는 명확하고 일관된 구조가 중요한 만큼, 음악활동은 예측 가능한 구성과 반복적 패턴을 바탕으로 진행되며, 동시에 창의적 표현의 기회도 함께 제공한다(Huron, 2006). 활동 난이도는 점진적으로 높여 성취 경험을 누적할 수 있도록 하였으며, 이는 학습자가 자기 효능감을 가지고 학교생활 및 사회 활동에 더욱 적극적으로 참여할 수 있도록 이끈다.

넷째, 또래와의 관계 형성에서 어려움을 겪는 경계선지능 학습자가 그룹 기반의 음악 활동을 통해 사회적 상호작용을 경험할 수 있도록 구성하였다. 노래 부르기, 악기 연주, 감정 표현 활동 등을 통해 학습자들은 타인과의 정서적 교류를 경험하며, 이는 스트레스 해소, 불안 완화, 정서 안정에 긍정적인 영향을 준다(Levitin, 2006). 이러한 집단 활동은 인간관계 기술을 기르는 데에도 효과적이며, 인간친화 지능의 발달을 도모한다.

다섯째, 감각 통합의 발달이 미숙한 경계선지능 학습자가 음악 활동을 통해 다양한 감각 자극을 경험하고, 이를 바탕으로 자아 감각이 성장할 수 있도록 구성되었다. 음악 활동은 청각, 시각, 촉각, 운동 감각이 통합적으로 활용되는 활동으로, 이는 자기 인식과 감정조절 능력 향상에 기여한다(R. Steiner, 2016). 예를 들어, 노래하기, 악기 연주, 감상 활동 등은 학습자가 자신의 감정을 자유롭게 표현하고 이해하는 기회를 제공하며, 이러한 경험은 자기성찰 지능의 발달로 이어진다(김선희, 2001; 박경화, 2005).

2. 경계선지능 학습자를 위한 음악활동은 성공적인 과제 수행을 위해 어떤 교수 방법을 사용하였나?

음악프로그램의 내용은 일반 학생들이나 유아들의 창의적 음악수업과 비슷하여 언뜻 보면 이것을 인지 능력이 낮은 경계선 학습자들이 어떻게 할 수 있겠냐고 생각할 수 있다. 활동의 수준이나 내용은 비슷하나 그것을 전달하는 교사의 교수 방법에 있어서 차별화되어 이들이 인지적인 어려움을 느끼지 않고 접근할 수 있도록 전략적으로 내용을 단순화, 구조화하여 제공하였다. 그렇기에 이러한 프로그램을 성공적으로 수행했을 때, 경계선 학습자들이 느끼는 성취감이 더 크게 느껴질

수 있고 이들을 가르치는 교사나 일반 학생들도 이들에 대한 선입견이나 놀리던 시선에서 벗어나 동등한 입장으로 그룹의 일원임을 재인식할 수 있게 된다.

예를 들어, C화음을 핸드벨로 연주할 때, 도, 미, 솔 세 음이 C화음의 구성음을 인지시키고 각각의 음을 찾아서 연주하게 하는 것이 아니라 세 음에 모두 빨강색 스티커를 붙여주고 교사는 맡은 아이에게 연주해야 할 부분에서 빨강색만 연주하도록 지시한다. 그러면 학생은 지시 내용을 쉽게 알아듣고 빨강색 핸드벨만 연주하여 실수없이 연주에 참여할 수 있었다. 그런데 경계선지능 학습자들은 수업에서 동일한 화음의 연주가 반복되자 별도로 가르쳐주지 않아도 자연스럽게 C화음의 구성음이 이 3가지임을 알게 되고, 이것이 학습이 되어 나중에는 일일이 세 음을 찾아주지 않아도 스스로 선택하여 연주할 수 있었다. 이러한 정보의 구조화가 이들의 과제수행을 용이하게 도와준다. 그리고 반복 학습을 통해 그 내용을 습득하게 되는 것이다. 그러므로 경계선지능 학습자를 지도하는 교사는 이들이 학습해야 할 정보를 쉽게 인지할 수 있도록 어떻게 구조화하여 전달할 것인지에 대한 교수법적인 접근에 대한 고민과 연구가 필요하다.

학부모들은 자녀들이 일반 수업과는 다른, 음악 합주실이라는 특별한 환경에서 다양한 악기를 접하며 이 아이들의 특성에 맞는 맞춤형 수업을 받는다는 것에 대해 높은 만족감을 드러냈다. 다른 곳에서는 늘 부족하고, 뒤처지고, 주눅 들어서 또래 그룹에 끼지 못하던 아이들이 수업을 손꼽아 기다리며 매주 즐겁게 참여한다는 피드백을 주었고, 이를 통해 기존에 가지고 있던 ‘경계선지능 학생은 수업에 대한 흥미나 열심이 부족하다’는 연구자의 편견이 깨지는 경험이 되었다. 실제로 학생들은 소규모 그룹(3~4인)으로 구성된 환경 속에서 교사 및 친구들과의 정서적 유감을 형성하며, 보다 안정된 분위기 속에서 활동에 몰입 할 수 있었다. 수업에서도 잠시 한눈을 파는 경우는 있으나 그룹에서 이탈하거나 참여하지 않는 경우는 볼 수 없었다. 또한, 소그룹으로 진행되었기에 때문에 연구자는 개별 학습자의 특성과 반응을 면밀히 관찰하며 지도할 수 있었다.

중학생 K는 초기에는 실수에 대한 두려움으로 새로운 활동에 소극적인 태도를 보였다. 하지만 음악활동의 중반에 접어들면서부터는 난이도 있는 과제나 익숙하지 않은 활동에도 스스로 도전하는 모습을 보였다. 수업일지도 초반에는 활동명이나 악기 이름 정도만 기록하였는데 중반 이후로는 활동을 통해 느낀 느낌이나 기분을 위주로 적는 모습을 보였다. K는 과제 수행 이후 “저 잘했죠?”라고 교사에게 확인을 요청하며 자신의 성취를 기쁘게 표현하였다. 이러한 변화는 음악 활동이 주는 정서적 안정감과 만족감, 성취 경험이 학습자의 자기개념에 긍정적인 영향을 미친 결과라 볼 수 있다. 음악 활동은 학습자의 자발적인 참여를 유도하며, 긍정적인 정서 전환과 함께 자존감과 자기조절 능력을 강화시키는 역할을 한다(김선정 외, 2015).

연구자는 K의 참여에 대한 자발성을 높이기 위해 수업에서의 작은 표현의 변화에도 민감하게 반응하며 언어적, 비언어적인 긍정적인 피드백을 해주었다. 이후 수업일지를 통해 K뿐 아니라 다른 아이들도 선생님이 친절하게 대해주고 칭찬과 격려를 해주어서 즐겁게 참여할 수 있었다고 기록한 것을 볼 때, 일반 학생들도 그렇겠지만 경계선지능 학습자들에 대한 교수자의 비언어적, 언어

적인 격려와 칭찬과 같은 관심의 표현이 수업에 대한 흥미와 참여를 높이는 방법이 될 수 있다.

<노래 부르기> 활동에서는 학생들이 노래 가사의 의미를 이해하고 자신의 경험이나 상상을 통해 감정 이입을 시도하게 한다. 이는 단순한 가창을 넘어 개인의 삶과 감정을 반영한 주관적인 해석과 표현으로 확장되었고, 학습자들은 가사 속 감정을 자신만의 방식으로 표현하며 감정 공감을 경험하였다(김선미, 2013).

<내가 찾는 아이>라는 곡을 기반으로 한 송라이팅 활동에서는 학생들이 가사 전체를 바꾸는 것은 어렵다고 느끼기 때문에 노래 가사의 일부만을 자신만의 언어로 다시 구성하게 하였다. 첫 소절과 후렴부는 공통으로 있는 가사를 그대로 사용하였고, 둘째, 셋째 소절의 내가 찾는 아이의 내용만 아이들이 가사로 만들어 노래하게 했고 즉석에서 만든 가사를 노래로 하는 것이 어려운 아이들은 교사가 먼저 노래로 부른 뒤 다함께 노래해보는 방법으로 진행했다. 이 과정에서 많은 학생들이 ‘친절하고 착한 아이’, ‘나와 함께 하는 아이’를 친구로 원한다는 공통된 메시지를 표현하였다. 이는 그들이 평소 또래 관계에서 겪었던 소외감과 부정적 경험을 반영하는 것으로, 음악을 매개로 친구 관계에 대한 바람을 드러낸 사례이다. 지적 능력의 한계로 인해 친구들 사이에서 함께 어울리지 못했던 경험은 경계선지능 학습자들에게 낮은 자존감과 소외감을 안겨주었으며, 이러한 내면의 정서를 노래 가사로 표현하며 정화하고자 하는 욕구가 반영된 것으로 볼 수 있다. 이러한 감정은 이후 진행된 음악극 활동에서도 유사하게 반복적으로 드러나며 학습자 내면의 변화를 보여주었다.

노래는 언어와 음악의 결합으로, 언어는 인지적이면서도 감정적인 특성을 갖는다. 노래 부르기 활동은 참여자의 인지와 정서를 동시에 자극할 수 있으며, 언어와 음악을 통해 구체적인 자기표현이 가능하므로 심리·정서적 변화를 유도할 수 있다. 김미경(2020)은 노래의 치료적 기능으로서, 가사에 감정과 내용을 투사함으로써 내면의 문제를 인식하고 외현화하며, 감정을 이입해 표현함으로써 자기 정화를 이룰 수 있다고 보았다. 가사는 감정 표현의 수단이자, 개인의 심리적 어려움을 다루고 보편화하며, 자기 문제를 표현하는 통로로 기능한다.

이렇게 자신의 말로 가사를 만들거나 노래를 부르는 활동은 내면세계를 드러내는 예술적 표현으로, 억압된 감정이나 편견 등을 표출하게 하여 자기성찰을 가능하게 한다. 창의적 음악활동은 경계선지능 학습자의 언어적 자기표현의 어려움을 노래를 통해 표현하게 함으로, 집단 구성원 간의 의사소통을 촉진하며, 이때의 음악은 상징적이고 비언어적인 소통 수단으로 작용한다. 홍은주 외(2017)는 예술 활동이 대상자의 창의성을 자극하고 다양한 사회적 기술 습득을 유도한다고 하였다.

우연성을 활용한 구조화된 <주사위 작곡> 활동을 통해 경계선지능 학습자의 창의적 표현을 유도하였다. 일반적으로 작곡은 복잡한 음악이론에 기반하나, 본 활동에서는 주사위를 이용하여 멜로디와 리듬을 선택함으로써 누구나 쉽게 작곡을 완성할 수 있도록 구조화하였다. 학생들은 우연하게 선택된 멜로디에 자신이 원하는 내용을 가사로 덧붙여 개인의 감정을 자연스럽게 표현하였

다. 이러한 생각을 이끌어내기 위해 연구자는 먼저 활동의 내용을 설명하고 종이에 가사로 쓰고 싶은 내용을 적어보도록 하였다. 경계선지능 학습자들은 해야 할 말에 대한 생각의 정리가 되지 않아 조리있게 표현하는 것에도 어려움을 느끼기에 먼저 쓸 내용을 생각할 시간을 주고 적어 본 뒤, 그것을 가사로 만들도록 하여 순차적인 수행이 이루어지게 하였다.

아이들은 평소 생각하던 마음이나 자신이 좋아하는 것들, 좋아하는 친구에게 해주고 싶은 이야기들을 가사로 표현하였다. 좋아하는 아이돌 가수에 대한 마음이나 자기가 좋아하는 남자아이가 다른 아이를 좋아해서 속상하다며 평범한 사춘기 여자아이들이 느끼는 감정을 적은 내용도 있었다. 경계선지능 학생들도 일반 학생들과 마찬가지로 음악을 통해 느끼고 경험하는 것으로 자기성찰과 표현하는 것을 경험하였다. 언어적 표현의 어려움을 느끼는 경계선지능 학습자들이지만, 자신이 좋아하는 것, 원하는 것에 대해 직접적으로 표현하는 것을 통해 그룹원들과 함께 곡을 완성했다고 수업일지에 자랑스럽게 적으며 만족감을 표현했다.

또한, 생성형 AI인 SUNO를 활용하여 학생들의 가사에 어울리는 음악을 자동 작곡하고 음원을 제작하였는데, 이는 완성도 있는 결과물을 제공함으로써 학생들의 성취감과 자긍심을 고양시켰다. SUNO는 음악의 이론을 잘 알고 곡의 형식과 조성 및 화성에 맞게 곡을 만들어야 하는 기존의 작곡방식의 어려움을 AI가 대신하여 학생들이 자신이 원하는 내용의 가사와 곡의 분위기, 사용하고 싶은 악기, 사람의 목소리까지도 원하는 대로 적어주기만 하면 불과 몇 초 내에 음악으로 완성해서 연주까지 직접 들을 수 있는 생성형 AI이다. 학생들은 자신이 만든 노래를 핸드폰에 저장하여 가지고 다니며 반복적으로 듣고 따라 부르고 엄마에게 들려주며 자랑스러워하는 반응을 보였고, 이는 음악을 통한 자기표현과 정서 조절의 가능성을 보여주는 사례라 할 수 있다.

<음악극> 활동은 동화 <무지개 물고기>를 기반으로 연극치료 기법을 접목하였다. 연극은 아동이 극 중 인물에 감정을 투사하여 보다 안전하게 자기표현을 할 수 있는 매체이며, 극의 몰입을 통해 억눌린 감정이나 갈등을 자유롭게 표현할 수 있도록 한다(김미경, 2020). 음악극은 학습자가 자연스럽게 주인공의 입장에서 감정과 생각을 표현하고, 즉흥적인 악기연주와 대사를 통해 자신을 돌아보게 하였다.

아이들은 동화의 주인공이 되어 평소 자신이 하고 싶은 이야기를 하였다. 그리고 그때의 감정을 악기와 노래로, 즉흥적인 연주를 하였다. 초반에는 그들의 생각과 감정을 표출할 때, 교사가 제시해 준 대사 그대로 일률적으로 말하며 억양도 단조로웠으나 극에 몰입하면서 그들이 일상에서 겪었던 상황들을 떠올리며 조금 더 솔직하고 자연스럽게 하고 싶은 이야기들을 꺼내었다. 평소에는 원치 않는 상황에서 친구의 부탁을 거절하지 못했지만 음악극에서는 단호하게 “싫어”라고 거절할 수 있었고, 동생을 편애하는 엄마에게 “나도 예뻐해 달라”며 서운한 마음을 표현하기도 했다. 자신과의 약속을 일방적으로 무시하고 지키지 않는 친구에 대해서 “왜 약속을 지키지 않니? 약속은 지켜야 하는 거잖아”라고 자기의 의사를 표현하기도 했고, 늘 친한 친구가 없어서 속상한 자신에 대해 “혼자라도 괜찮아”라며 위로하는 독백을 하기도 했으며, “공부를 잘하고 싶지만 잘되지 않아서

속상하다, 공부를 더 열심히 해야겠다”는 마음을 표현하기도 했다. 아이들은 일반적인 아이들과 같이 학업과 친구관계의 고민을 하고 있지만, 그 상황에서의 자신의 감정을 잘 인식하지 못하거나 언어적으로 표현되지 못했던 것들을 음악극 속에서 주인공이 되어 대사와 악기 연주로 표현하는 경험을 통해 스스로 통찰과 감정적 해소를 하였다.

연구에서 다뤄진 여러 가지 음악 활동 중에서도 <음악극>을 아이들이 무척 좋아했고 아이들의 직접적인 삶의 이야기를 볼 수 있었던 활동 중 하나였다. 친숙하고 공감이 되는 동화의 이야기는 아이들이 쉽게 감정을 몰입하게 하여 자신의 상황과 일치시키며 동화속의 대사와 표현을 통해 미처 하지 못한 자신의 마음속 표현을 꺼내주었다. 수업이 끝나고도 몇주 동안은 계속해서 무지개 물고기 수업했던 이야기를 자주 하는 모습을 볼 수 있었다.

<댄스> 활동에서는 무용·동작 치료 기법을 활용하였다. 무용은 억제된 정서를 비언어적으로 표출하는 수단으로 작용하며, Payne(1992)은 이를 아동·청소년의 치료적 표현으로 보았다. <해피 댄스>를 익히는 과정에서 학생들은 여러 회기 동안 반복하여 연습했고 동영상도 제공하여 집에서도 연습하였으나 마지막까지도 완벽한 동작을 수행하기는 어려웠다. 다만, 반복적인 모방과 연습을 통해 동작이 좀 더 익숙해졌고 순서를 기억하였으며 동작의 방향과 크기가 좀 더 정교해지는 것을 볼 수 있었다. 이러한 동작을 수행하는 활동에서 “오른쪽, 왼쪽, 위로, 아래로, 팔을 벌리고...”와 같은 교사의 언어적인 지침이 동반될 때 동작 수행의 정확성을 높여주었다. 이처럼, 경계선지능 학습자들은 신체 운동능력에서 동작을 정확히 인지하는 것에서 어려움을 보여 반복 학습과 구조화된 언어 지시의 도움으로 점차 동작을 수행할 수 있었다. 그러나, 정적인 활동보다는 동적인 움직임 중심 활동은 이들의 흥미와 집중력을 높이는 데 더 효과적이었다.

<악기 연주> 활동에서는 숫자 악보와 색깔 악보로 구조화된 교수 방법을 사용하였다. 이를 통해 C, D, E 스케일과 C, F, G 화음 등을 자연스럽게 학습하고 기억하였으며, 반복을 통해 스스로 연주에 응용하는 모습이 관찰되었다. <도레미송>의 후렴에서 나오는 C스케일, D스케일, E스케일들은 숫자로 악보화 하여 건반에 표시해 주었더니 연주를 통해 자연스럽게 음이름을 기억하게 되었고, C, F, G 화음들은 노래를 부르다가 자신이 나와야 할 부분의 화음을 미리 인지하고 타이밍을 준비해서 핸드벨을 연주하곤 하였다. 같은 색깔로 구조화하여 제시된 화성들은 각각의 구성음들이 그룹핑되어 저절로 외워지는 학습효과가 나타났다. 이는 기능적 문제보다는 인지적 어려움을 보이는 경계선지능 학습자에게 적절한 학습 전략이 학습 효과를 높일 수 있음을 시사한다.

<비오케스트라 합주> 활동에서는 K-POP과 클래식 음악을 리듬악기와 타악기로 연주하였다. 익숙한 음악은 학습자의 흥미를 유도하고, 반복되는 리듬 패턴은 스스로 연주를 가능하게 하였다. 아이들은 <라테츠키 행진곡>과 <엔터테이너> 음악을 들려주자마자 학교에서 들었던 곡이라고 이야기했고 실제 연주에서도 아이들은 예상보다 훨씬 쉽게 연주를 익혀 완성할 수 있었다. 정박으로 떨어지는 행진곡과 반복적인 리듬 패턴은 아이들이 쉽게 인지하게 해주었고 연주 방법을 단순하게 하고 곡을 멜로디 패턴별로 나누어 자기의 멜로디 패턴에서 연주를 참여하도록 하여 쉽게 기억

하게 했다.

이무진의 <신호등>과 데이식스의 <Welcome To The Show>는 아이들이 워낙 좋아하고 인기있는 곡이기에 크게 따라 부르며 신나게 연주하였다. 먼저 진행했던 선행 수업들을 통해 짧은 곡이나 마 악기를 연주해본 경험이 반복학습이 된 효과도 있어 아이들은 예상보다 쉽고 빠르게 습득하였다. 다양한 악기를 연주하는 즐거움과 그룹원들이 연주에 집중하며 하나되는 경험을 주는 비오케스트라 합주는 아이들이 이전의 단편적인 노래를 연주할 때 보다 하나의 곡을 완성도 있게 연주해냄으로 높은 성취감과 만족도를 보였다.

그룹합주에서 초등학교 4학년 S는 유일한 남학생이었는데 그룹 내에서 다른 학생들보다 인지능력이 좋은 편이라 몇 가지 악기를 추가로 더 맡을 수 있도록 해주었다. S는 음악을 집중해서 듣고 있다가 심벌즈와 윈드차임의 연주 타이밍을 잘 인지하여 멋지게 곡의 마무리를 완성해 주었다. 무엇보다 눈에 띄는 점은 평소 다른 활동을 할 때에는 집중력이 짧아서 자주 수업과 상관없는 대화를 하거나 판청을 부리던 초등학교 5학년 C가 합주에서는 자신의 구체적인 역할이 부여되기에 활동에 집중하며 끝까지 참여하는 모습을 볼 수 있었다. 이처럼 경계선지능 학습자가 그룹안에서 자신이 해야 할 역할을 인지하고 그룹연주에 참여하는 것은 그룹의 일원으로 꼭 필요한 존재이고 기여하는 존재임을 느끼게 하여 자존감을 높여준다. C는 합주 초반에는 자신의 리듬과 박자를 인지하지 못해서 계속 실수하고 교사의 손지시가 없으면 합주가 진행 중 임에도 연주를 중단하곤 하였는데 활동이 점차 익숙해지자 교사의 지시 없이도 끝까지 자신의 연주를 지속하며 적절하게 역할을 잘 수행하였고 함께 연주하는 친구와 박자를 맞추며 연주하여 그룹원들의 박수를 받았다. 이렇게 초기에는 교사의 손짓에 의존하던 학습자들이 점차 음악을 듣고 연주 타이밍을 인지하는 모습을 보였는데, 경계선지능 학습자들에게는 구체적인 역할 부여와 명확한 과제 지시가 학습 참여와 몰입도를 높여줄 수 있다.

음악을 통한 긍정적인 또래 관계 형성도 관찰되었다. 평소 친한 친구가 없다고 속상해하던 5학년 J는 음악그룹 내에서 특유의 친절한 말투와 배려로 긍정적인 상호작용을 유도하였고, 이를 통해 서로 처음 만났던 집단 속에서 J가 강점을 발휘하며 사회적 역할을 감당하여 대인관계 형성에 긍정적인 역할을 할 수 있음을 보았다. 연주를 완성한 뒤 아이들은 서로 박수를 치며 좋아했다. 늘 소극적이고 자신감이 없었던 중학생 K는 성공적인 연주 경험을 한 뒤, 몇 번이고 합주를 더 해보고 싶다고 말하기도 했고, 다른 그룹원들과 서로 연주를 잘했다고 칭찬해 주는 모습도 보았다. 이처럼, 음악 활동은 교사-학생, 학생-학생 간의 관계를 매개하며, 구성원으로서의 역할과 소속감을 체험하게 하였다(Boxill, 1985).

경계선지능 학습자들은 낮은 인지기능으로 인해 자기 인식과 자기표현 능력 발달이 미숙한 경우가 많다. 하지만 반복적인 음악 활동을 통해 집단 내 과제를 성공적으로 수행함으로써 인지능력을 훈련하고, 자기효능감을 경험하며 긍정적 자아 개념을 형성할 수 있었다. 마지막 회기에서 활동을 돌아보며 함께 노래를 하는데, 평소 감정 표현이나 느낌을 단편적으로만 이야기하던 5학년 C

는 반주의 멜로디에 맞춰 “사랑하는 선생님, 친구들과 함께한 시간은 소중한 추억이 되었어요”라고 자기의 마음을 표현하는 가사를 만들어 노래하였다. 이는 음악이 학습자의 내면을 성장시키고, 자기표현 능력을 향상시키는 유효한 도구임을 보여준다.

노래는 언어와 음악의 결합으로 언어는 인지적이고, 또한 감정적이다. 노래는 노래하는 대상의 인지와 감정을 동시에 자극하고, 특히 언어와 음악을 통해 구체적인 자기표현이 가능하게 하여, 심리·정서적 변화를 다룬다. C는 평상시 표현하지 않았던 교사와 친구들에 대한 마음을 마지막 시간에 자신의 말로 가사를 만들어 노래로 표현하였다. 이는 헤어짐이 아쉬운 자신의 감정을 인식하고 그것을 언어적인 표현을 담은 노래라는 자기만의 방식으로 자발적인 표현을 한 것으로, 그동안의 음악활동을 통해 습득한 정서적 자기표현 방식을 사용한 것이다. 이처럼, 노래는 노래가사에 감정과 내용을 투사하여 자신의 내면적 문제를 드러내어 외현화하고, 상황에 공감하며 자신의 감정을 이입시키고, 표현하지 못하고 억압된 감정을 노래로 표현함으로써 자기정화를 가능하게 한다. 또한, 노래 가사를 통해 본인의 문제를 노래로 전달 표현하는 감정표현으로 활용할 수 있다(김미경, 2020).

C의 변화는 그룹 연주 활동에서도 볼 수 있었다. 회기 초반에는 음악활동 속에서 주어진 악기의 연주 방식을 익혀서 참여하기보다는 아무렇게나 두드리다 멈추고 다른 행동을 하거나 옆 친구와 잡담을 하곤 했으나 중반 이후, 그룹이 함께하는 연주에서 자신이 맡은 악기를 잘 연주하기 위해 교사와 계속 눈마주침을 하며 집중하는 모습을 관찰할 수 있었다. 교사는 그럴때마다 엄지 척으로 반응해주었고 이렇게 연주에 집중해서 참여한 뒤에는 곡을 성공적으로 완성했다고 기뻐하며 밝게 웃곤 했다. 함께한 아이들도 C가 끝까지 연주를 잘 해냈다고 칭찬을 해주었다. 교사가 긍정적인 반응을 보여주면 다른 학생들도 그 학생에게 비슷한 반응을 보이는 것을 관찰할 수 있었다.

학부모들 또한 자녀들이 음악 수업을 즐기며, 이전보다 음악을 자주 듣거나 수업에서 했던 노래를 흥얼거리는 모습을 볼 수 있고 아이가 이 수업에 오는 날을 기다린다고 했다. 다른 수업에서는 느끼지 못하는 성취감과 수업에서 느끼는 즐거움 때문에 수업 이후 일상에서 더 밝고 자신감 있게 변화했다고 답변하며, 이렇게 경계선지능 아이들의 특성에 잘 맞춰진 수업을 계속 지원받을 수 있기를 희망하였다.

경계선 지능 학습자들을 위한 맞춤형 음악활동은 학생들의 창의성을 향상시키고, 자기 이해를 깊게 하며, 다양한 방식으로 자신을 표현하는 능력을 키우도록 했다. 또한 이 과정에서 얻은 성취감과 자아존중감은 전반적인 자기표현 능력 향상에 큰 도움이 되었다. 그리고, 음악 활동 속에서 이루어지는 다양한 자기표현은 그룹원들과 교사에게 인정받고 수용되는 긍정적 강화를 통해 그 행동이 유지되고 발전하도록 돕는다. 이러한 음악 활동을 통해 경계선 지능 학습자들이 그룹 안에서 수용되는 행동 양식을 학교 수업에서도 일반화할 수 있도록 교육할 수 있다.

이상에서 본 경계선지능 학습자의 성공적인 과제수행을 위해 다음과 같은 교수방법을 사용하였다.

(1) 쉽게 연주가 가능한 악기 선정

음악 활동에서는 특별한 기술 없이도 다룰 수 있는 단순한 리듬악기, 타악기, 선율악기 등을 주로 활용하였다. 이러한 악기들은 모양이 독특하고 색깔도 다양하여 흥미와 호기심을 불러 일으키는 반면, 연주 방법은 비교적 쉽게 익힐 수 있으며, 학습자의 수준에 따라 연주 패턴을 유연하게 조정할 수 있어 경계선지능 학습자들도 부담 없이 참여할 수 있었다.

(2) 과제 구조의 단순화 및 시각적 보조자료 활용

음악 과제를 제시할 때, 색상이나 숫자를 활용한 악보를 사용하여 시각적 인지를 돕고 과제에 쉽게 접근할 수 있도록 하였다. 예를 들어, C화음 연주 시 각각의 음에 동일한 색깔을 부여하여 학생은 단순히 지정된 색을 인지하고 해당 타이밍에 연주함으로써 복잡한 절차 없이도 연주를 완성할 수 있었다. 이는 단계적 절차를 단일한 인지 과제로 단축시켜 학습자의 성공 경험을 높여주었다. 또한, 동일한 음을 나누어 연주하거나 분산화음으로 응용하는 등 학습자의 숙련도에 따라 활동을 확장할 수 있도록 구성하였다. <도레미송>의 경우도 건반에 숫자를 표시해 음계를 쉽게 선택하도록 하여, 악보를 읽기 어려운 학생도 숫자 순서대로 건반을 눌러 선율을 연주할 수 있게 하였다.

(3) 시각적 자료를 활용한 개념 구체화

경계선지능 학습자들이 추상적인 개념을 이해하기 어렵다는 점을 고려하여, 이해하기 어려운 단어나 추상적인 내용들을 이야기할 때, 그림 카드를 제시하여 실생활의 상황을 상상하고 쉽게 인지하며 자신의 생각을 말하거나 그림 카드 중에서 선택하여 언어적인 표현이 가능하도록 도와주었다. 예를 들어, 일주일 동안 느낀 감정을 표현하는 활동에서는 그림카드를 선택하여 학생이 자신의 감정과 관련된 일상을 회상하고 말로 표현할 수 있도록 도왔다. 이처럼 시각적 자료를 활용하여 언어 표현을 도와주었다.

(4) 반복 학습을 통한 개념 일반화 유도

학습자의 음악적 개념 이해를 돕기 위해 다양한 곡을 동일한 조성으로 구성하고, 반복적으로 사용되는 화음, 리듬, 음표 등 음악적 요소들을 자연스럽게 습득할 수 있도록 유도하였다. 반복을 통한 노출은 학습자가 교사의 지시 없이도 스스로 내용을 인지하고 활용할 수 있게 한다.

(5) 완성된 연주 경험을 통한 성취감 증진

그룹 합주 활동은 학습자가 각자의 악기 연주 패턴을 익히고 협력하며, 점차적으로 완성도 높은 연주에 도달하는 과정을 포함한다. 이 과정은 반복적으로 이루어지며, 그 안에서 학습자는 역할 수행을 통해 책임감을 경험하고, 조화로운 합주를 통해 소속감과 일치감을 느낀다. 합주 중 발생하는 문제 해결은 언어적·음악적 상호작용을 통해 이뤄지며, 이는 또래 간 신뢰와 정서적 유대를 형성하는 기회가 된다.

(6) 개별 특성을 고려한 과제 조정 및 맞춤 지도

음악활동은 사전에 계획된 활동을 학습자의 강점과 인지 수준에 따라 유연하게 조정할 수 있도록 구성되었다. 경계선지능 학습자들 사이에도 인지능력의 편차가 있으므로 음악활동 안에서 자신의 능력을 발휘하여 유능감을 느낄 수 있도록 역할의 난이도를 달리하여 부여해야 한다. 교수자는 학습자의 특성과 이해 수준, 선호도를 바탕으로 활동을 재구성하고, 그에 맞는 과제를 배정하였다. 예를 들어, 리듬 감각이 부족한 학생에게는 자유롭게 연주해도 되는 악기를 제공하였고, 특정 음색에 흥미를 보이는 학생에게는 해당 악기를 선택하게 하여 자율성을 높였다. 소극적인 학습자에게는 연주 중 중요한 부분을 맡겨 적게 참여하여도 자기효능감과 소속감을 느낄 수 있도록 했으며 활발하고 인지력이 조금 더 좋은 학생에게는 도전적인 과제를 제시하여 적극적인 참여를 유도하였다. 또한, 인지가 빠른 학생이 먼저 시범을 보이거나 교사가 먼저 연주해보여 다른 학생들이 자연스럽게 모방하도록 유도하고, 각자의 연주를 사전에 개별적으로 연습해보는 시간을 통해 자신감을 키울 수 있도록 하였다.

(7) 수업에 흥미를 잃지 않고 지속적인 참여를 위한 교수 방법

경계선지능 학생들은 작은 표현이나 과제의 수행에도 칭찬과 격려로 자주 관심을 표현해주고 학습의 어려움이 없는지 관찰하여 적절하게 지원해주는 것이 중요하다. 이를 통해 수업에 흥미를 잃지 않고 참여하게 된다.

(8) 새로운 디지털 교육 트렌드를 반영하여 학습 격차를 줄이는 교육적 지원

음악수업에서 사용한 SUNO 이외에도 다양한 생성형 AI가 학습에서도 많이 활용되며 더 쉽고 흥미있게, 개별화 학습이 가능하도록 돕고 있다. 경계선지능 학습자들에게도 수준에 맞는 디지털 교육을 통해 학습 동기를 부여하고 학습의 난이도를 조절하며 필요한 부분에서는 반복학습을 하는 등 개인에게 적합한 방식으로 지도하며, 새로운 교육의 변화에 적응하며, 일반 학생들과의 학습

격차가 더 벌어지지 않도록 하는 지원이 필요하다.

셋째, 경계선지능 학습자들의 음악활동을 통한 행동적, 인지적, 정서적 자기표현력의 변화는 어떠한가?

본 연구를 바탕으로 음악 활동을 통해 경계선 지능을 가진 학생들의 자기표현 능력에서 관찰된 변화는 다음과 같이 요약할 수 있다. 경계선 지적 기능을 가진 학생들의 자기표현 향상을 위해 고안된 음악 활동의 적용을 질적으로 분석한 결과, 유의미하고 긍정적인 변화를 확인할 수 있었다.

연구 결과는 자기표현의 행동적, 인지적, 정서적 측면 전반에 걸쳐 일관되게 긍정적인 변화를 관찰할 수 있었다. 학습자는 파편화되고 수동적인 표현 형식에서 벗어나 자신의 내적 세계에 대한 보다 구체적이고 다양하며 적극적인 의사소통을 하게 했다. 특히 정서적인 자기표현에 있어서 자신의 감정에 대한 인식과 표현이 눈에 띄게 증가하여 더 다양하고 활동적으로 향상되었다. 친구들의 대답을 모방하거나 제대로 답하지 못하던 모습에서 비언어적, 정서적 도구인 음악과 악기를 통해 감정 인식과 관련된 뇌 영역을 활성화하고 심리적 치유와 안정을 위한 기회를 제공함으로써 이를 촉진했다.

악기연주에 있어서도 초반보다 후반으로 갈수록 연주 강도가 더 자신감 있는 태도로 크게 연주할 수 있었고 교사의 지시에 따라 소리의 크기를 조절해서 연주할 수도 있었다. 이것은 학생들이 자신의 생각과 사고 과정을 표현하는 인지적 자기표현력이 향상되었음을 보여준다. 음악 활동은 다양한 사고 과정, 패턴 인식 및 지속적인 주의를 요구함으로써 과제 집중력과 완료를 향상시키는 데 도움이 된다.

AI를 활용한 구조화된 작곡 활동은 학생들이 완전한 음악 작품을 만들 수 있도록 하여 자신감과 자부심을 높였다. 중학생(K)가 실수에 대한 두려움을 극복하고 도전적인 과제를 적극적으로 시도하는 것과 같은 구체적인 예는 이러한 인지적 성장을 보여준다.

이러한 활동은 또한 신체적 및 행동적인 자기표현에 긍정적인 변화를 가져왔다. 청각과 운동 피질 활성화를 결합한 타악기와 리듬에 초점을 맞춘 활동은 신체 리듬 동기화, 주의력 및 움직임의 정확성을 향상시키는 데 도움이 되었다. 무용 활동에서 복잡한 움직임은 여전히 반복적인 연습과 구조화된 구두 지도를 필요로 하지만, 이러한 움직임 중심의 활동은 학생들의 흥미와 집중력을 크게 증가시켰다. 악기 연주와 움직임을 포함하는 그룹 음악 활동은 비언어적 사회적 상호 작용 기술을 향상시켰다.

결정적으로, 음악 활동은 학생들이 깊은 몰입과 집중, 공감과 지원, 강한 소속감과 유대감을 경험할 수 있는 지원적이고 매력적인 환경을 조성했다. 이러한 정서적 토대는 보다 자연스럽고 자발적인 자기 표현을 가능하게 했다. 합창이나 합주와 같은 그룹음악활동은 학생들이 서로 배려하고 협력하며, 서로의 기여에 감사하고, 신뢰를 쌓는 방법을 배우게 되므로 왕따나 학교 폭력의 문제가 심각한 사회문제로 부각되는 이 시대에 학교에서의 또래 관계의 개선에도 도움을 줄 수 있다.

이와 같은 맞춤형 음악 활동은 경계선지능 학습자의 자기표현력을 향상시켰다. 집단 내에서 성공과 인정에 대한 축적된 경험은 긍정적인 자아 개념과 자존감을 강화했으며, 이러한 음악 교육을 통한 자기표현력의 향상과 성공적인 과제수행의 경험으로 인한 긍정적인 변화가 나아가 학교 및 사회적 맥락에서 일반화되도록 하는 것이 중요하다.

V. 결론

본 연구는 경계선지능 학습자의 자기표현력 향상을 목표로 설계된 음악 활동을 질적으로 분석한 결과, 다음과 같은 시사점을 도출하였다.

첫째, 경계선지능 학습자를 위한 음악 활동은 학습자의 수준과 선호도를 반영하여, 흥미를 유발할 수 있는 내용으로 구성되어야 한다. 특히 인지적 어려움을 지닌 학습자도 성공적인 경험을 할 수 있도록 구조화된 활동 설계가 필요하다. 이를 위해 다양한 학습 매체와 시각적 자료 및 도구의 활용이 효과적이다.

둘째, 경계선지능 학습자들을 위한 음악 활동에서 구체적 전략을 통해 인지과정의 어려움을 완화하고, 성공적으로 과제 수행이 가능한 교수 방법을 사용해야 한다. 또한 반복적 성공 경험을 통해 학습 동기를 유지하고, 교수자의 긍정적인 피드백과 관심은 경계선지능 학습자의 흥미와 학습 동기를 부여한다. 그룹원들의 긍정적 반응은 집단 내에서 지지와 수용을 경험함으로써 정서적 안정감을 바탕으로 더 많은 자기표현이 가능하도록 해준다.

셋째, 경계선지능 학습자의 특성을 고려한 맞춤형 음악 활동을 통해 학습자들은 행동적·인지적·정서적 자기표현 능력에서 기존의 단편적이고 소극적인 양상에서 벗어나, 보다 구체적이고 다양하며 적극적인 표현으로 변화하는 모습을 보였다. 특히 학생들은 음악 활동 과정에서 몰입과 집중, 공감과 지지, 소속감과 유대감을 경험하며 자연스럽게 그룹안에서의 자기표현이 향상되었다.

본 연구는 경계선지능 학습자의 특성을 고려한 맞춤형 음악 활동을 적용하여, 학습자의 실제 변화를 질적으로 분석한 구체적인 사례연구라는 점에서 의의를 지닌다. 기존 선행 연구들이 교육적·사회적 지원을 받지 못하는 사각지대에 놓인 경계선지능 청소년에 대한 문제를 제기하였음에도 불구하고, 현장 적용 사례는 부족했던 현실을 감안할 때, 본 연구는 실제적인 교육적 접근의 가능성을 보여주는 실천적 사례라 할 수 있다. 향후 교과별 맞춤형 프로그램 개발과 지속적인 연구 및 지원이 요구된다.

본 연구는 경계선 지능 학생을 위한 음악 활동 사례 연구로, 다음과 같은 몇 가지 측면에서 제한점이 있다.

첫째, 본 연구는 서울시 G지역 내 소수의 참여자를 대상으로 진행되었으며, 비교 집단 없이 단일집단으로 구성되었다는 점에서 연구 결과의 일반화에 한계가 있다. 향후 연구에서는 지역적 범위와 표본 규모를 확대하고, 성별·연령 등의 요소를 균형 있게 반영함으로써 연구의 외적 타당성을 높일 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 질적 자료를 중심으로 프로그램의 효과를 분석하였기에, 향후에는 양적 연구 방법을 병행하여 보다 객관적인 데이터 기반의 신뢰도와 타당성을 확보할 필요가 있다.

셋째, 본 프로그램은 총 15주 동안의 단기 중재로 실시되었기 때문에, 추후 연구에서는 장기적인 중재를 통해 음악프로그램의 지속적 효과와 안정성을 검증하는 연구가 수행되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강옥려(2016). 경계선급 지능 아동의 교육: 과제와 해결 방안. **한국초등교육**, 27(1), 361-378.
- 구본화(2007). 아동의 자기표현 능력과 자아존중감 및 학교생활 적응과의 관계. 미간행 석사학위논문, 춘천교육대학교 교육대학원.
- 국가법령정보센터(2023). 서울특별시 경계선지능인 평생교육 지원 조례. <https://www.law.go.kr/>에서 2022. 6. 10 인출.
- 김경현, 홍미선, 마야르새색(2024). 경계선 지능 초등학생의 잠재적 개발을 위한 문화예술교육의 교육적 지원. **교육종합연구**, 22, 4, 85-103.
- 김동일(2023). **경계선 지능 아동청소년의 이해와 교육 지원**. 서울: 학지사.
- 김미경(2020). ADHD아동의 문제행동 개선을 위한 음악·미술중심 융합예술치료 프로그램 효과성 연구. 미간행 박사학위논문, 계명대학교 대학원.
- 김서현, 김현정(2023). 경계선 지능 아동의 주의집중력 향상 및 과잉행동 감소를 위한 음악치료 사례연구. **인문사회**21, 14, 2, pp. 2, 105-2, 118.
- 김선미(2013). 중등 가창 활동에서 표현력 향상을 위한 가사탐구 지도방안 연구. **음악교육연구**, 42(4), 1-26.
- 김선정, 김근식(2015). 집단음악활동이 아동의 자아존중감과 사회성 향상에 미치는 영향 분석: 지역아동센터 이용 아동을 중심으로. **한국자치행정학보**, 29(2), 209~225.

- 김성길(2016). 경계선 지능 청소년의 자기인식 및 자기표현 향상 상담사례의 배움학적 함의. **미래교육연구**, 6, 2, pp. 1~20.
- 김숙정(2013). 음악극 만들기 경험이 다문화가정 아동의 자기표현과 자아존중감 향상에 미치는 영향. **미간행 석사학위논문**, 인제대학교 대학원.
- 김지은(2016). 창작 음악극을 이용한 음악치료가 지역아동센터 아동의 자기조절 및 자기표현에 미치는 영향. **미간행 석사학위논문**, 성신여자대학교 대학원.
- 김지은, 이보람(2024). 영유아용 경계선지능 선별 검사 도구 개발을 위한 기초연구. **영유아교육: 이론과 실천**, 9(3), 55~78.
- 김청아(2015). 음악교육활동에 따른 지적장애아동의 자기조절, 주의산만 및 항스트레스 수준. **미간행 박사학위논문**. 조선대학교 대학원.
- 김태은(2017). 경계선 지능 청소년의 사회성 향상을 위한 무용 교육프로그램 개발. **미간행 석사학위 논문**. 국민대학교 일반대학원.
- 문다함, 순진이(2023). 스틸 텅드럼을 활용한 음악치료가 경계선 지능 청소년의 자기효능감과 또래 관계에 미치는 영향. **발달장애연구**, 27(4), 221~241.
- 문지영(2024). 재창조 악기연주가 학령기 아동의 자기격려와 정서 표현에 미치는 영향. **한국음악치료학회지**, 26, 1, 53-79.
- 박미희(2024). 학령기 경계선 지능의 아동에 관한 문헌적 고찰-정서적, 사회적 발달 중심으로-. **교육과 문화**, 6(1), 87-107.
- 박소희, 이은주(2022). 경계선지능 아동 및 청소년을 대상으로 한 국내 연구 동향: 연구대상자 선정 기준을 중심으로. **특수교육논총**. 38(3), 141-164.
- 박진희, 서민재, 김선아(2024). 경계선 지능인 대상 국내의 문화예술교육 사례 분석 연구. **조형교육 90집**.
- 박진우(2023). 경계선 지능인의 현황과 향후 과제. **국회입법조사처**.
- 박찬선, 장세희(2018). **경계선 지능을 가진 아이들: 느린 학습자와 발맞춰 걷기**. 경기: 이담북스.
- 방윤주(2023). 교회현장에서 칼 로저스의 인간중심상담 적용에 관한 연구. **장신논단**, 55, 2, pp. 176~196.
- 배성진, 김경숙(2020). 음악극 창작활동이 지역아동센터 아동의 자아존중감, 자기표현력, 사회성에 미치는 영향. **인간행동과 음악연구**, 17(1), 51~70.
- 배소피아앤(2024). 자기효능감이 회복탄력성에 미치는 영향 : 심리적 안녕감의 매개효과와 자기통제의 조절효과를 중심으로. **인문사회과학연구**, 32, 2, 189-212.
- 배지혜(2013). 음악치료 접근을 통한 특수학교 음악교육 교수·학습 지도안 개발. 지적장애 중·고등학교 과정을 중심으로 -, **인간행동과 음악연구**, 10(1), 47-66.
- 신찬협(2005). MMTIC 성장 프로그램이 아동의 자기효능감에 미치는 효과. **미간행 석사학위 논문**.

제주대 교육대학원.

안미현(2005). 음악치료의 원리와 방법. 미간행 석사학위 논문. 조선대학교 교육대학원.

이지현, 황은영(2024). 합창중심의 치료적 음악활동이 경도지적장애 성인의 주의집중력과 사회성 향상에 미치는 영향. **한국음악치료학회지**, 26, 2, pp. 129~153.

오대석, 강경선(2024). 타악기양상블 중심의 집단음악치료가 경계선 지능 청소년의 주의집중력과 불안 우울에 미치는 영향. **발달장애연구**, 28(2), 255~273.

오숙현(2005). 자기표현활동이 유아의 주도성에 미치는 영향. **아동학회지**, 26(5).

유정민(2014). 로저스 인본주의 교육론의 실천적 의미. 미간행 석사학위 논문. 경인교육대학교 교육전문대학원.

이에스더(2015). ADHD 아동 대상 음악치료 관련 국내 연구동향 분석. **예술교육연구**, 13(1), 151-168.

이재경(2018). MI 집단음악치료가 경계선 지능을 가진 청소년의 자아개념 향상에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 순천향대학교 건강과학대학원.

허정주(2019). 통합예술치료가 경계선지능 아동의 사회기술 향상에 미치는 영향 : 수용·표현 어휘 학습을 중심으로. 미간행 석사학위 논문. 국제신학대학원대학교.

정은희, 이에스더(2019). The Effect of Orff-Centered Music Therapy on Emotional Intelligence of Infants. **예술교육연구**, 17(2), 283-303.

장혜성, 장혜원, 황은영, 김은영(2007). **개별화교육프로그램과 연계한 장애아 음악활동의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.

정현주(2005). 음악치료학의 이해와 적용. 서울: 이화여대 출판부.

정희정, 이재연(2005). 경계선지능 아동의 인지적, 행동적 특성. **아동복지연구**, 3(3), 109-124.

진영아, 박은화(2024). 몸챙김 기반 통합예술치료 프로그램이 느린학습자의 심리적 안녕감과 자아탄력성에 미치는 효과. **한국무용과학회지**, 41, 2, pp. 1~19.

조재식, 허창수, 김영천(2006). 교육과정 연구에서 질적 연구자가 고려해야 하는 타당도 이슈들; 그 다양한 접근들의 이해. **교육과정연구**, 24, 1, pp. 61~95.

피치마켓 임팩트그라운드 미래비전 계획서(2023). 재단법인 브라이언임팩트.

최수진, 남승미(2021). 교류분석(TA)에 기반한 미술치료프로그램이 저소득층 아동의 자기표현능력 및 사회성에 미치는 효과. **한국예술치료학회지**, 21(2), 117-138.

최순연(2007). “ADHD 아동의 사회성 아동의 사회성 향상을 위한 음악활동 프로그램”, 미간행 석사학위과제, 숙명여자대학교 음악치료대학원.

최병철(2006). **음악치료학**. 서울: 학지사

최병철, 문지영, 문서란, 양은아, 여정운, 김성애(2015). **음악치료학**(3판). 서울: 학지사

최은희(2009). 그룹 음악 활동이 지적 장애아의 부적응 행동 감소와 사회성 발달에 미치는 영향: 사

레 연구를 중심으로. 미간행 석사학위논문, 동의대학교 대학원.
황현정, 임나경, 김지은(2025). 경계선지능 아동의 자기표현과 긍정적 또래관계 경험을 위한 집단 미술치료 사례연구. **학습자중심교과교육연구**, 25, 3, pp. 775~793.

- Albert Soesman (2023). **루돌프 슈타이너의 인지학 입문 12감각**. 경기: 도서출판 푸른씨앗.
- Boxill, E. H. (1998). **발달장애인을 위한 음악치료** (김태련, 엄현경, 정현지, 김현정 역). 서울: 이화여자대학교. (원전은 1994년에 출판).
- Cook, D. (1990). **The language of music**. Oxford Univ Pr on Demand.
- Collingwood, R. C. (1980). **예술의 원리**. 문정복 (역). 서울: 형설출판사.
- Chong, H. J. (2015). **Music therapy: Understanding and application** (2nd ed.). Seoul: Ewha Womans University Press.
- Edgerton, C. D. (1990). Creative Group Song Writing. *Music Therapy Perspective*, 8, 15-19.
- Gaston, E. T. (1968). **Music in therapy**. New York: Macmillan Press.
- Gardstorm, S. C. (1999). Music exposure and criminal behavior: Perceptions of juvenile offenders. *Journal of Music Therapy*, 36, 207-221.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Levitin, D. (2008). **뇌의 왈츠** (장호연 역). 서울: 마티. (원전은 2006년에 출판)
- John W. Creswell (2015). **질적 연구방법론**(조흥식, 정선옥, 김진숙 역). 서울: 학지사.
- Michelle E. Kiger & Lara Varpio. Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide, 131. (Med Teach, 2020) 출처: <https://dohwan.tistory.com/2120> [Passing the Torch : 의학을 가르치는 것은 횃불을 전달하는 것과 같다.: 티스토리]
- Thaut, M. H. Davis. W. & Gfeller, K. E. (1992). **An Introduction to music therapy: Theory and ractice**. Dubuque, IA: Wm C. Brown Publishers.

Early Years TV. 칼 로저스의 이론 : 인문주의적 접근과 심리학
<https://m.blog.naver.com/lovern330/222083489321?recommendTrackingCode=2>

ABSTRACT

A Case Study on the Application of Music Activities to Enhance Self-Expression in Students with Borderline Intellectual Functioning

Ji-Young, Lee²⁾ / Dreaming Tree Arts Convergence Research Institute

This qualitative study explores the effectiveness of music activities designed to enhance self-expression in students with borderline intellectual functioning. The participants consisted of four elementary and three middle school students residing in the G district of Seoul, all formally diagnosed with borderline intellectual functioning. The program was conducted once a week for 60 minutes per session over a total of 15 sessions, from December 16, 2024, to March 31, 2025. Grounded in interpretivism and constructivism paradigms, the research employed thematic analysis to examine the participants' interactions and experiences during the music sessions. Data were collected through class journals written by the students, surveys completed by parents and assistant instructors, and video recordings of the sessions. An inductive approach was used to derive concepts and categories from the data, allowing for an in-depth examination of qualitative changes in the students' self-expression. Triangulation techniques were applied to cross-validate data sources and enhance the credibility of the findings. Results indicated that students showed positive developments in behavioral, cognitive, and emotional aspects of self-expression. Their recognition and articulation of emotions became more diverse and active. The music activities facilitated emotional experiences such as immersion, empathy, belonging, and bonding, which in turn encouraged natural and voluntary self-expression. This study provides a practical case demonstrating that educational approaches tailored to the characteristics of students with borderline intellectual functioning can foster meaningful change. Given the current scarcity of empirical research on this population, the findings underscore the importance of continued development and support for subject-specific, customized programs and offer valuable insights for instructional strategies and curriculum design aimed at these learners.

Keywords: borderline intellectual functioning, self-expression, music activities, qualitative research, individualized education

2) Director of Dreaming Tree Arts Convergence Research Institute: lly9807@hanmail.net

접 수 일 : 2025년 5월 15일

심사완료일 : 2025년 6월 16일

게재확정일 : 2025년 6월 30일

북한이탈주민의 심리·정서적 지원을 위한 북한체제트라우마 상담사례 분석

윤지현*(송실대학교)

[논문초록]

본 연구는 북한이탈주민이 경험하는 심리·정서적 어려움이 북한 체제에서 비롯된 구조적 트라우마(북한체제트라우마: North Korean Systemic Trauma, NKST)임을 전제로, 이를 효과적으로 치유하기 위한 문화 특화적 상담의 필요성과 적용 가능성을 탐색하였다. 연구자는 북한체제트라우마 치유상담사 양성과정을 이수한 후, 실제 내담자 3인(계급별 대표 사례)을 대상으로 총 47회기의 심층 개인상담을 실시하였다. 상담 과정에서는 북한이탈주민의 외상경험을 측정하는 NKST 경험 체크리스트와 동반의존검사를 활용하여, 계층별로 상이한 트라우마 양상과 심리 정서적 특성을 분석하였다. 그 결과 엘리트 계층은 숙청예기불안과 강박적 반추불안, 일반형 계층은 반복적 상실과 생존불안, 소외형 계층은 존재적 박해 및 사회적 낙인에 따른 심리적 고립이 두드러지게 나타났다. 또한 모든 사례에서 '거짓자기(false self)' 형성과 자기개방의 어려움, 만성적 불안이 공통적으로 관찰되었다. 본 연구는 기존 상담 이론과 기술만으로는 북한이탈주민의 체제상처를 충분히 다루기 어려움을 지적하며, 북한 사회문화적 맥락을 이해한 전문상담사의 양성과 문화적 치유 관점의 상담 접근이 절실함을 제언한다.

주제어: 북한이탈주민, 체제트라우마(NKST), 심리상담, 동반의존, 문화특화상담, 거짓자기

* life4jesus@hanmail.net

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 의의

북한이탈주민은 폐쇄적이고 억압적인 북한 체제에서 목숨을 걸고 탈출하여, 문화·사회적으로 전혀 다른 남한 사회에 정착한 이주민들이다. 2024년 기준 북한이탈주민은 총 34,314명으로 보고되며, 최근 입국자 수가 다시 증가하는 추세를 보이고 있다(통일부, 2024). 이들은 입국 이후 하나원에서 사회 적응 교육을 받고 주거, 취업, 의료, 교육 등 다양한 정착 지원을 받지만, 심리상담이나 정신건강 서비스 이용률은 여전히 낮은 편이다. 특히, 북한이탈주민의 절반 이상이 심리정서적 지원의 필요성을 인식하고 있음에도 불구하고, 정착 그에 대한 접근은 제한적인 것으로 나타났다(이가경 등, 2024; 유혜란, 2014).

북한이탈주민의 심리적 고통은 단순한 개인적 외상 수준을 넘어, 북한이라는 전체주의 체제에서 비롯된 구조적·문화적 트라우마, 즉 ‘체제상처(systemic trauma)’에 뿌리를 두고 있다. 이들은 상시 감시와 처벌 위협, 억압적 권위구조, 감정 억제 및 거짓자기의 형성과 같은 특수한 문화적 조건 아래서 살아온 경험을 지니며, 이는 남한 사회 정착 이후에도 만성적 불안, 대인관계의 경직성, 자기개방의 어려움 등의 형태로 지속된다(Nam, Han & Hong, 2024). 따라서 이들의 심리정서적 회복을 위해서는 북한 체제에 대한 깊은 이해를 바탕으로 한 문화적 맥락의 고려, 즉 문화적 치유(cultural healing)가 필요하다.

그러나 북한 체제를 제대로 이해하고, 그들이 겪고 있는 갈등이 북한 체제에서 비롯된 상처에서 기인한다는 점을 인식하며 상담하는 상담자는 드문 실정이다. 현재 북한이탈주민 지원시스템(하나원, 하나센터 등)에는 상담사가 배치되어 있으나, 상담사의 수와 전문성, 북한체제에 대한 이해도는 여전히 부족하다는 평가가 많다. 2010년 이후 ‘북한이탈주민 전문상담사’ 제도가 도입되었음에도 불구하고, 상당수 상담사가 다양한 업무(긴급상황, 민원, 진로상담 등)를 병행하고 있어 심층적 심리상담에 집중하기 어렵고, 북한 출신 주민의 특수성을 충분히 반영하지 못하는 한계가 있다.

북한체제를 이해한 전문상담자는 북한이탈주민의 심리적 상처와 남한 사회 적응을 효과적으로 지원하는데 핵심적이다. 이는 단순한 상담 기술을 넘어, 북한 특유의 사회·문화·정치적 맥락과 트라우마를 깊이 이해하고, 북한체제가 트라우마를 야기한다는 문화 특화적 상담 역량을 갖춘 전문가가 필요함을 의미한다.

이와 같이 북한이탈주민의 심리·정서적 어려움은 단순한 개인적 외상 경험을 넘어, 북한 체제에서 기인한 구조적이고 집단적인 트라우마인 ‘체제상처’에 뿌리를 두고 있다. 그럼에도 불구하고 현재까지의 상담 및 심리 지원은 이와 같은 특수성과 병리적 맥락을 충분히 반영하지 못하고 있으며, 특히 북한체제를 깊이 이해한 전문상담자에 의한 사례 연구는 매우 제한적이다. 본 연구는 이

러한 공백을 메우기 위해, 북한이탈주민의 계급별 체제트라우마 양상을 중심으로 한 실제 상담 사례를 제시하고, 문화 특화적 상담이 어떻게 이들의 심리 정서적 회복에 기여할 수 있는지를 탐색하였다. 이를 통해 북한이탈주민의 특수성을 반영한 상담의 방향성과 전문상담사 양성의 필요성을 실증적으로 제시하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 북한이탈주민이란?

북한이탈주민이란 조선민주주의인민공화국(북한)에 주소, 직계가족, 배우자, 직장 등을 두고 있는 사람이 북한을 벗어난 후 외국 국적을 취득하지 않은 사람을 말한다. 이는 「북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률」에 근거한 공식 용어로, 대한민국 정부는 이들을 특별히 보호하고 정착을 지원하고 있다. 북한이탈주민은 일반적으로 ‘탈북민’, ‘탈북자’ 등으로도 불리며, 과거에는 ‘귀순자’, ‘새터민’ 등의 명칭이 사용되기도 했으나, 2008년 이후 ‘북한이탈주민’이 공식 용어로 자리 잡았다. 이들은 북한의 정치적 억압, 경제난, 인권 문제, 가족 상봉, 더 나은 삶에 대한 열망 등 다양한 이유로 북한을 떠나 대한민국이나 제3국으로 이동한 사람들이다. 북한이탈주민은 대한민국 헌법상 국민으로 인정받으며, 입국 후에는 사회적응교육, 정착금, 주거·취업·교육·의료 등 다양한 지원을 받게 된다(통일부, 2017).

2. 북한의 계급과 계급별 심리적 특성

1) 북한의 계급

북한 사회는 공식적으로 계급 없는 사회를 표방하지만, 실질적으로는 출신성분과 정치적 신뢰도를 기준으로 한 엄격한 계급체계를 유지하고 있다. 이러한 계급구조는 개인의 사회적 지위, 교육, 직업, 거주지, 심지어 식량 배급까지 결정하며, 주민의 심리적 불안과 체제 트라우마의 핵심 원인으로 작용한다(유혜란, 2014).

북한의 계급체계를 출신성분과 가정환경, 과거 경력 등을 기준으로 다음과 같이 세 가지로 구분한다.

(1) 엘리트(핵심계층)

엘리트 계층은 당·정·군의 고위 간부와 그 가족, 혁명 유가족 등으로 구성된다. 이들은 북한 체제 유지의 중심적 역할을 하며, 평양 등 대도시에서 거주하고, 진학·승진·배급 등에서 우선권을 갖는 등 다양한 사회적 특혜를 누린다.

(2) 일반형(동요계층)

일반형 계층은 일반 노동자, 농민, 기술자, 하급 간부 등으로 구성된 중간계층이다. 이들은 제한된 기회와 자원을 가지며, 상시적인 감시와 통제 속에서 생활한다.

(3) 소외형(적대계층)

소외형 계층은 과거 지주, 부농, 종교인, 반체제 인사 등으로, 사회적으로 소외되고 차별받는 계층이다. 교육, 취업, 입당 등에서 배제되며, 감시와 처벌의 대상이 된다.

2) 계급별 심리적 특성

유혜란(2014)은 각 계급별로 경험하는 불안과 심리적 특성을 다음과 같이 제시한다.

- (1) 엘리트 계층: 독재자에 대한 유기불안, 존재적 박해 및 박탈불안, 공포불안, 강박적 반추불안, 숙청예기불안 등이 두드러진다.
- (2) 일반형 계층: 감시·통제불안, 존재적 박해 및 박탈불안, 공포불안이 주요하게 나타난다.
- (3) 소외형 계층: 출신성분 연루불안, 존재적 박해 및 박탈불안, 공포불안, 가중차별예기불안이 특징적이다.

3. 체제상처(북한체제 트라우마)

체제상처(systemic trauma)는 전체주의·독재체제에서 장기간 노출된 집단이 겪는 심리적·사회적 트라우마를 의미한다. 북한이탈주민(북한이탈주민)은 북한의 폐쇄적이고 강압적인 체제에서 탈출해 남한 사회에 정착하는 과정에서 심각한 심리적, 사회적, 문화적 상처를 경험한다. 이러한 상처는 단순한 개인적 트라우마를 넘어, 북한 체제 자체에서 비롯된 구조적·집단적 상흔으로 정의된다. 유혜란(2014)은 이를 ‘북한체제트라우마(NKST, North Korean Systemic Trauma)’ 또는 ‘체제상처’로

명명하며, 북한이탈주민의 남한 정착과정에서 반복적으로 드러나는 불안, 자기개방의 어려움, 대인관계의 경직성 등 다양한 적응문제의 근본 원인으로 지목한다. 북한에서의 체제상처는 <표 1>과 같은 특징을 가진다.

<표 1> 체제상처

구분	내용	특징 및 영향
존재적 박해와 불안	김정은 등 지도자에 대한 조건반사적 복종, 감시와 통제에 대한 만성적 불안, 숙청 및 처벌에 대한 예기불안	만성적 불안, 자기검열, 권위에 대한 무조건적 복종
거짓자기 발달	체제 내 생존을 위해 자기 감정과 욕구를 억압하고, 외부에 맞춰진 ‘거짓자기’로 살아가는 경향	진정한 자기표현의 억제, 내면 감정의 왜곡, 적응을 위한 위장
자기개방의 어려움	심리적 문제를 외부에 드러내지 않는 경향, 신뢰관계 형성의 어려움	자기노출 기피, 대인관계의 경직성, 상담·치유 접근의 한계
사회적 낙인과 적응의 이중고	남한 사회에서의 차별, 편견, 문화 소외로 인한 이중적 상처	소속감 결여, 심리적 고립, 사회적 통합의 어려움

이수정(2017)에 따르면, 북한의 통치방식이 주민들에게 조건반사적 불안, 존재적 박해, 박탈감, 강박적 반추불안 등을 심어주었으며, 이러한 심리적 상처가 남한 사회 적응과정에서 지속적으로 재현된다는 점을 강조하였다. 이에 따라 단순한 상담이나 심리치료를 넘어, 북한이탈주민의 실질적 생활환경 개선과 문화적 통합을 포괄하는 다차원적 접근이 필요하다고 지적하였다.

북한체제 트라우마(North Korean System Trauma, NKST)는 김씨 일가의 조건반사적 통치, 상시 감시와 통제, 숙청과 처벌, 존재적 박해와 박탈, 공포불안 등 구조적 억압에서 비롯된다. 이는 북한 이탈주민에게 거짓자기(false self)의 발달, 만성적 불안, 대인관계의 왜곡, 자존감 저하 등 심리적 병리구조를 남긴다. 엘리트 출신 북한이탈주민은 독재자에 대한 유기불안, 숙청예기불안, 강박적 반추불안이, 일반 주민은 감시·통제불안과 존재적 박해, 소외형 주민은 성분 연류불안, 가중처벌예기불안 등이 두드러진다고 하였다. 이러한 체제상처는 남한 사회에서의 적응을 방해하는 핵심 요인이 된다(유혜란, 2013).

Ⅲ. 연구방법

1. 연구의 배경과 방법

연구자는 사단법인 북한체제트라우마 치유상담센터(NHC)에서 운영하는 NKST(북한체제트라우마) 전문상담사 자격과정을 이수하였다. 본 과정은 북한이탈주민의 심리적 특성과 북한체제트라우마의 병리적 구조에 대한 이론 및 실재를 포괄적으로 다루며, ‘탈북인 마음 단추’, 상담이론과 실제, 정신역동, 북한체제트라우마(NKST) 이론, 중독 및 가족치료, 인간관계 심리학 등으로 구성되어 있다. 교육은 1년 3학기(총 39주) 동안 이루어지며, 개인 상담 및 집단상담 실습, 임상 수퍼비전, 교육분석(내담자 경험), 집단상담 참여 등 실무 중심의 커리큘럼을 포함한다.

본 연구자는 해당 과정을 통해 북한체제트라우마에 대한 전문적 이론과 상담기법을 습득하였으며, NHC에서 교육받은 북한이탈주민을 대상으로 개인 상담을 실시하였다. 상담 과정에서는 북한 체제에서 비롯된 심리적 상처(체제트라우마)를 이해하고, 내담자의 정착 과정에서 나타나는 불안, 우울, 대인관계, 감정조절, 알코올 문제 등 다양한 심리·사회적 어려움을 다루었다. 상담은 NKST 전문상담사의 윤리와 표준에 따라 진행되었으며, 임상 수퍼비전과 동료 상담사와의 협력을 통해 상담의 질적 수준을 유지하였다.

이와 같이 본 연구는 NHC의 체계적이고 전문적인 상담사 양성 과정과 북한체제트라우마에 관한 임상적 지식을 바탕으로, 북한이탈주민의 북한체제상처 치유를 위한 개인 상담을 실천적으로 수행하였다.

2. 연구 대상자

본 연구자는 20회기 이상의 면접 상담과 15회기 이상의 심층 상담(12회기 이상 면접 상담 진행)을 실시하였으며, 그 결과 모든 내담자가 북한체제트라우마를 경험하고 있음을 확인하였다. 이러한 트라우마는 남한 사회 적응 과정에서 다양한 심리적·사회적 어려움으로 표출되고 있음을 알 수 있었다. 특히, 북한의 계급체계에 따라 내담자들이 겪는 체제트라우마의 양상과 심리적 상처가 상이하게 나타남을 관찰하였다. 이에 본 연구에서는 계급별로 경험되는 북한체제트라우마의 특성을 구체적으로 살펴보기 위해, 각각의 계급을 대표하는 세 가지 사례를 연구대상으로 선정하였다<표 2>.

〈표 2〉 연구대상

이름(가명)	북한에서의 계급	상담회기
박미래	엘리트(핵심계층)	15회기
이소망	일반형(동요계층)	15회기
김사랑	소외형(적대계층)	17회기

3. 상담 검사 도구

상담 과정에서는 NKST 경험 체크리스트, 동반의존검사, 문장완성검사, 그림검사 등 다양한 심리검사 도구를 활용하였으나, 본 연구에서는 북한이탈주민의 체제상처에 대한 심층적 이해를 위해 내담자의 NKST 경험 체크리스트와 동반의존검사 결과를 중점적으로 제시하였다.

NKST 경험 체크리스트는 북한에서의 경험, 탈북 과정에서의 경험, 그리고 한국 사회 정착 과정에서의 경험을 포괄적으로 탐색할 수 있도록 설계되어 있다. 체크리스트는 총 29개의 문항으로 북한에서의 트라우마 경험 여부 15문항, 탈북과정에서의 트라우마 경험 여부 9문항, 한국사회에서의 트라우마 경험 여부 5문항으로 이루어져 있으며, 트라우마 상황에서 느낀 ‘분노, 공초, 슬픔, 불안, 무력감, 억울함, 배신감, 수치심, 쇠외감, 상실감, 죄책감’ 등 총 11개 외상정서를 체크하도록 되어 있다. 이를 통해 내담자들이 겪은 외상 경험과 그로 인한 외상 정서를 구체적으로 파악하고, 이러한 체제상처가 남한 정착 과정에 미치는 영향을 심층적으로 분석할 수 있었다.

동반의존검사(Codependency Assessment)는 개인이 타인과의 관계에서 보이는 과도한 정서적, 심리적 의존성과 자기희생적 행동 양상을 평가하는 심리검사 도구이다. 동반의존은 주로 알코올·약물 중독자 가족, 역기능적 가정환경, 또는 타인의 문제에 과도하게 몰입하는 대인관계에서 빈번하게 나타나는 특성으로, 자신의 감정과 욕구를 억압하고 타인의 요구에 지나치게 맞추는 경향을 포함한다. 동반의존검사는 자기보고식 설문지 형식으로 이루어져 개인이 타인에 대한 과도한 책임감, 자기감정의 억압, 낮은 자존감, 갈등 회피, 타인 통제 시도 등 동반의존적 특성을 어느 정도 보이는지 평가함으로써, 상담 및 치료에서 대인관계 역동을 이해하고 개입 방향을 설정하는 데 활용된다. 이 검사는 북한이탈주민 등 심리적·사회적 취약계층의 대인관계 특성 및 정서적 어려움을 파악하는 데 유용하다. 특히, 체제상처와 같은 집단적 트라우마 경험자에게서 나타나는 자기희생적 관계 패턴과 자기개방의 어려움을 객관적으로 평가할 수 있어, 상담 및 문화치유 프로그램 설계에 근거자료로 활용할 수 있다. 본 상담자가 사용한 동반의존검사의 문항은 60문항으로 총 합계가 30점 이상인 경우 중증의 동반의존 증상이라고 보고 35점 이상일 경우 입원 및 상담을 요하는

동반의존 증상으로 본다.

본 연구에서는 이와 같은 검사 도구들을 상담 과정에 적극적으로 적용함으로써, 북한이탈주민의 체제상처 경험과 정착 과정에서의 심리적 어려움을 보다 체계적으로 탐색하고자 하였다.

III. 결과

1. 박미래(가명) 상담 사례

박미래의 북한에서의 계급은 엘리트(핵심계층)이다. 특히 박미래는 백두혈통으로 북한에서는 최고의 특권을 누렸다. 박미래는 어린 시절 평양에 거주했으며 초등학교 시절 삼촌이 정치적으로 연루되면서 수용소의 경험이 있다. 어느 날 갑자기 수용소로 끌려가게 되었고 거기에서의 삶은 비참하였다고 한다. 삼촌의 신분이 회복되면서 다시 평양으로 오면서 신분이 회복되었지만 감시와 통제의 두려움은 있었다고 한다. 박미래는 평양에 있는 김책공업대학에 입학하였고, 당에 입당함으로써 엘리트 코스를 밟았다. 대학 졸업 후 친구 집에서 3명이 함께 한국 드라마를 보다가 적발되면서 감옥에 끌려가게 되었고 심한 고문과 조사를 받았다고 한다. 수감 중 병가로 나오면서 중국으로 탈북하였고, 그 과정에서 인신매매로 중국 시골 마을에 팔려 가게 되었다. 다행히 자신보다 1살 어린 착하고 좋은 남편을 만나서 아이 둘을 출산하고 지내던 중 중국 공안에게 잡히면서 북송의 위기 가운데 시댁의 도움으로 위기를 모면하였지만 다시 잡힐 것에 대한 두려움으로 한국으로 입국하게 되었다. 한국에 온 박미래는 중국에 있는 남편과 아이를 데려오려고 노력하였으나, 현재는 연락이 끊어진 상태로 중국에 있는 아이들에 대한 그리움과 북한에 남아 있는 가족들이 자신의 신분 노출로 인해 피해를 입을 수 있다는 불안으로 남한에서도 신분을 숨기며 생활하고 있다.

이와 같은 생애사는 북한 엘리트들이 겪는 체제상처의 전형적 양상을 보여준다. 실제로 상담 과정에서 내담자는 독재자에 대한 유기 불안, 존재적 박해 및 박탈 불안, 공포 불안, 강박적 반추 불안, 숙청 예기 불안 등 다양한 NKST(북한체제트라우마) 불안이 두드러지게 나타났다. 동반의존검사 결과는 27점으로 보통 수준의 동반의존 경향을 보였다. NKST 경험 체크리스트 결과 북한에서의 외상 경험(45.6%) > 탈북 과정(22.2%) > 한국 사회 정착(0%) 순서로 북한에서의 외상경험과 외상정서가 큰 것으로 나타났다<표 3>. 북한에서의 외상경험과 외상정서는 북한에서의 수용소 및 감옥 경험으로 인한 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 북한 엘리트 출신 북한이탈주민이 겪는 체제상처의 심각성과, 그 상처가 남한 정착 과정에서도 지속적으로 영향을 미치고 있음을 시사한다.

〈표 3〉 박미래(가명)의 NKST 경험 체크리스트 결과

영역	외상경험	외상정서	NKST 외상경험 비율
북한	7/15	공포(5), 불안(4), 분노(3), 억울함(2), 배신감(2), 슬픔(2), 무력감(1), 상실감(1)	46.7%
탈북과정	2/9	공포(2), 슬픔(2), 불안(2), 분노(1), 억울함(2), 무력감(1), 수치심(1), 소외감(1), 상실감(1)	22.2%
한국사회 정착	0/5		0%

북한(45.6%) > 탈북과정(22.2%) > 한국사회 정착(0%)

내담자가 상담 과정에서 가장 다루고자 했던 주 호소 문제는 “불안에서 벗어나 대인관계를 편안하게 하고 싶다”는 것이었다.

상담자는 내담자가 경험하는 불안의 근원이 어디에서 비롯된 것인지 함께 탐색하고, 내담자의 감정을 깊이 공감하며 지지하였다. 이를 통해 내담자는 자신이 지닌 체제상처를 인식하고, 그로부터 비롯된 감정을 스스로 알아차릴 수 있게 되었다. 또한, 상담 과정에서 대인관계 기술을 익히고 상담자와의 반복 연습을 통해 이를 실생활에 적용함으로써, 내담자는 불안과 대인관계 문제에서 상당한 호전을 경험하였다.

2. 이소망(가명) 상담 사례

이소망은 북한에서 일반형(동요계층)에 속하는 신분으로 성장하였다. 어린 시절, 아버지는 외화벌이로 가족의 생계를 책임졌으며, 당시 가족은 주변에 베풀며 비교적 안정적인 삶을 영위하였다. 그러나 고난의 행군²⁾ 시기에 접어들면서 국가의 배급이 완전히 중단되었고, 사회 전반에 걸쳐 극심한 식량난이 발생하였다. 이로 인해 이소망의 가족은 반복적으로 도둑을 맞는 등 경제적으로 큰 어려움을 겪었으며, 심지어 형제 중 한 명이 굶주림으로 사망하는 비극을 경험하기도 하였다. 이러한 극한의 생존 환경은 이소망에게 깊은 상실감과 불안, 그리고 삶에 대한 근본적인 불신을 심어 주었다. 이러한 혼란과 불안 속에서 이소망은 결혼하여 아들을 출산하였으나, 남편의 무능과 경제

2) 고난의 행군(苦難의 行軍)은 1990년대 중반 북한에서 발생한 대규모 기근과 경제 위기 시기를 가리키는 표현이다. 김일성 사망(1994년) 이후 김정일 체제 수립 초기, 소련 및 동구권 붕괴에 따른 원조 중단과 자연재해, 계획경제 붕괴 등이 겹치면서 수십만 명의 아사자가 발생하였다. 이 시기는 국가 배급체계의 붕괴와 사회 전반의 극심한 생존 위기로 특징지어지며, 북한 주민의 집단적 트라우마 형성에 큰 영향을 미쳤다.

적 무력감으로 인해 가족의 생계를 유지하기 위해 가족을 흠치다 적발되어 부부가 함께 감옥에 수감 되는 등 불안정하고 위험한 삶을 이어갔다. 이후 이소망은 중국에 먼저 정착한 언니를 찾아 탈북을 시도하였으나, 인신매매를 당해 중국 시골 마을에 팔려 가는 피해를 겪었다. 다행히 선량한 남편을 만나 아이를 출산하고 가정을 꾸릴 수 있었으나, 시댁 식구들의 무시와 차별 혹은 이소망이 도망가지 않을까 하는 감시로 인해 심리적 상처가 깊어졌다. 더불어, 중국에서 함께 지내던 언니가 공안에 체포되어 복송된 후 북한 감옥에서 사망하는 사건을 직접 경험하면서, 이소망은 복송에 대한 극심한 불안과 공포에 시달리게 되었다. 결국 이소망은 이러한 불안을 견디지 못하고 한국으로 입국하게 되었으며, 정착 후에는 중국에 남아 있던 남편과 자녀들을 데려오는 데 성공하였다. 그러나 남편은 언어 장벽과 경제적 어려움으로 인해 다시 중국으로 돌아가게 되었고, 현재 이소망은 두 자녀를 홀로 양육하며 생활하고 있다. 최근에는 건강 악화로 인해 경제활동이 불가능해져 기초생활수급자로 지내고 있으며, 이로 인한 심리적, 경제적 불안정감이 지속되고 있다.

상담 과정에서 내담자는 북한과 중국, 그리고 남한에서의 복합적이고 반복적인 상실과 박탈, 그리고 생존을 위협하는 다양한 외상 경험을 토로하였다. 특히 감시와 통제에 대한 만성적 불안, 존재적 박해 및 박탈 불안, 그리고 공포 불안이 주요하게 나타났으며, 이는 내담자가 겪은 체제상처가 현재의 심리적 취약성과 대인관계, 일상생활 전반에 지속적으로 영향을 미치고 있음을 시사한다. 이러한 사례는 북한 일반계층 출신 북한이탈주민이 겪는 구조적, 심리적 상처와 남한 정착 과정에서 적응 어려움을 잘 보여주는 대표적 예라 할 수 있다.

동반의존검사 결과, 내담자는 총 40점을 기록하여, 이는 임상적으로 입원 및 전문적인 상담 개입이 필요할 정도로 심각한 동반의존 경향을 나타내는 수치이다. 내담자는 대인관계에서 자기희생적이고 타인 중심적인 행동 양상이 매우 두드러지며, 자신의 감정과 욕구를 충분히 인식하거나 표현하지 못하고, 타인의 인정과 돌봄에 과도하게 의존하는 경향을 보였다. 이러한 심리적 특성은 내담자가 겪어온 반복적 상실, 가족 해체, 사회적 소외 등과 맞물려 더욱 심화된 것으로 해석된다.

NKST 경험 체크리스트 결과에서도 내담자는 현재 한국사회에서 건강이 악화된 상태로 두 자녀를 홀로 양육해야 하는 현실이 가장 큰 외상정서로 작용하고 있음을 호소하였다<표 4>. 특히 경제적 어려움과 사회적 지지 부족, 그리고 미래에 대한 불안이 복합적으로 작용하면서, 남한 정착 과정에서 심리적 부담과 외상 후 스트레스가 매우 높은 수준임이 드러났다. 이러한 결과는 내담자가 남한 사회에서 심리적·정서적으로 매우 취약한 상태임을 시사하며, 단순한 경제적 지원을 넘어 심층적인 상담 및 통합적 심리사회적 지원이 시급히 요구됨을 보여주었다.

<표 4> 이소망(가명)의 NKST 경험 체크리스트 결과

영역	외상 경험	외상정서	NKST 외상경험 비율
북한	5/15	공포(2), 슬픔(1), 불안(3), 수치심(1), 무력감(1), 죄책감(2)	33.3%
탈북과정	3/9	불안(1), 상실감(1), 죄책감(1)	33.3%
한국사회 정착	3/5	슬픔(2), 불안(1), 무력감(1), 소외감(1), 상실감(1), 죄책감(1)	60%

한국사회 정착(60%) > 북한(33.3%) = 탈북과정(33.3%)

내담자의 주요 호소 문제는 “내 마음을 더 알고 싶고, 아픈 마음을 치유받고 싶어요”, “좋은 업
마가 되고 싶어요”였다. 내담자는 북한 체제에서 비롯된 존재적 박해와 만성적 불안, 그리고 과거
경험에 대한 반추적 사고로 인해 심한 불면증을 겪고 있었다. 또한, 거짓자기 발달과 자기개방의
어려움으로 인해 상담 초기에는 깊이 내재된 수치심을 표현하지 못하고, 신체화 증상을 호소하는
등 정서적 어려움을 간접적으로 드러내는 모습을 보였다. 이러한 체제상처는 내담자가 현재 기초
생활수급자로서 두 자녀를 양육하는 과정에서 사회적 낙인과 남한 사회 적응의 이중고로 이어지
고 있었다.

상담 과정에서 내담자는 자신의 불안의 원인을 구체적으로 탐색하고, 과거에는 비난받을까 두려
워 숨겨왔던 경험들을 상담자와의 라포 형성 이후 솔직하게 털어놓을 수 있었다. 상담자는 내담자
의 감정과 경험을 진심으로 수용하고 지지하였으며, 이를 통해 내담자는 마음이 시원해지고 평안
해지는 치유 경험을 하였다고 진술하였다. 상담 초기에는 “교육만 받으면 되지, 상담이 무슨 소용
이 있냐”며 상담의 필요성에 대해 회의적인 태도를 보였던 내담자는, 상담을 통해 자신의 불안과
상처의 원인을 구체적으로 이해하고, 감정의 흐름과 변화 과정을 체험하면서 “북한이탈주민 모두
가 이런 상담의 기회를 꼭 경험해 보았으면 좋겠다”고 소회를 밝히기도 하였다. 또한, 상담 과정에
서 대화법과 자녀교육 방법에 대한 구체적인 코칭을 받고 이를 실생활에 적용함으로써, 자녀들과
의 관계에서도 긍정적인 변화를 경험하였다. 내담자는 아이들의 관점에서 생각하고 소통할 수 있
게 되었으며, 자녀들 역시 “엄마가 교육을 받아서 많이 달라졌다.”고 직접 피드백 할 정도로 가족
관계가 개선되는 효과를 보였다. 이러한 변화는 내담자가 상담을 통해 체제상처를 치유하고, 새로
운 정체성과 역할을 형성해 가는 과정에서 심리적 안정과 자기효능감을 회복하는 데 중요한 역할
을 하였음을 시사한다.

3. 김사랑(가명) 상담 사례

김사랑은 북한에서 할아버지와 외할아버지가 남한 출신이라는 이유로 소외형 계층에 속하게 되었다. 북한 사회에서 소외형 계층은 출신성분에 따라 경제적, 정치적, 사회적 활동 전반에서 구조적 차별을 겪는다. 이들은 아무리 노력해도 당원이 될 수 없으며, 대학 진학이나 사회적 성공의 기회가 근본적으로 제한된다. 김사랑의 가족 역시 이러한 신분적 한계로 인해 많은 어려움을 겪었다. 김사랑의 아버지는 신분의 벽으로 인해 사회적 성공이 불가능하다는 좌절감과 분노를 술로 해소하였고, 이로 인해 가족 내 갈등이 빈번했으며 어머니에 대한 가정폭력으로 지속적으로 발생했다. 고난의 행군 시기, 김사랑은 부모님이 한 달 간격으로 모두 사망하는 극심한 상실을 경험하였다. 하루아침에 보호자 없이 거리로 내몰린 김사랑은 역전에서 생활하는 꽃제비³⁾가 되었으며, 생존을 위해 구걸과 노숙을 반복해야 했다. 그러던 중 역전에서 만난 한 아주머니로부터 “중국에 가면 돈을 벌 수 있다”는 말을 듣고 탈북을 결심하게 되었고, 중국으로 넘어갔으나 공안에게 잡혀 곧바로 북송되었고, 꽃제비이기 때문에 북한 감옥에 투옥되지 않고 바로 풀려났다. 다음날 동생을 찾아 함께 중국으로 넘어갔으나, 두 사람 모두 인신매매되어 식당으로 팔려 가게 되었다. 식당에서 일하던 중 김사랑은 중국인 남성을 만나 결혼하였으나, 결혼 생활 역시 가정폭력으로 얼룩졌다. 김사랑은 결국 집을 나와 한국식당에서 일하게 되었고, 그 과정에서 “한국에 가면 지원을 받을 수 있다”는 이야기를 듣게 되었다. 북송의 불안과 불확실한 미래 속에서 김사랑은 중국에서 14년간 생존을 이어나가다 브로커의 도움을 받아 한국으로 입국하게 되었다.

상담 과정에서 내담자는 소외형 계층이 겪는 출신성분 연루 불안, 존재적 박해 및 박탈 불안, 공포 불안, 가중처벌 예기 불안 등 복합적이고 만성적인 심리·정서적 상처를 호소하였다. 내담자는 북한에서의 구조적 차별과 반복적인 상실, 중국에서의 인신매매와 가정폭력, 그리고 남한 정착 과정에서 불안과 두려움 등 다층적인 외상 경험을 가지고 있었다. 이러한 사례는 북한 소외형 계층 출신 북한이탈주민이 겪는 구조적 박탈과 심리적 취약성, 그리고 남한에서의 적응 과정에서 나타나는 복합적 어려움을 단적으로 보여준다. 본 사례는 북한이탈주민의 지원 및 심리치유 프로그램이 출신성분에 따른 차별 경험과 누적된 외상에 대한 깊이 있는 이해와 접근을 필요로 함을 시사하였다.

동반의존검사 결과, 내담자는 28점으로 보통 수준의 동반의존 경향을 보였다.

NKST 경험 체크리스트에서는 북한에서 소외계층으로 살아가며 겪은 외상 경험과 그로 인한 외

3) 고난의 행군(苦難의 行軍)은 1990년대 중반 북한에서 발생한 대규모 기근과 경제 위기 시기를 가리키는 표현이다. 김일성 사망(1994년) 이후 김정일 체제 수립 초기, 소련 및 동구권 붕괴에 따른 원조 중단과 자연재해, 계획경제 붕괴 등이 겹치면서 수십만 명의 아사자가 발생하였다. 이 시기는 국가 배급체계의 붕괴와 사회 전반의 극심한 생존 위기로 특징지어지며, 북한 주민의 집단적 트라우마 형성에 큰 영향을 미쳤다.

상정서가 가장 두드러지게 나타났다<표 5>. 이러한 결과는 내담자가 북한 사회의 구조적 차별과 반복적 상실에서 비롯된 심리적 상처를 여전히 깊이 경험하고 있음을 시사하였다.

<표 5> 김사랑(가명)의 NKST 경험 체크리스트 결과

영역	외상 경험	외상정서	NKST 외상경험 비율
북한	13/15	공포(3), 불안(2), 슬픔(3), 수치심(2), 죄책감(1), 무기력(1), 상실감(1)	86.7%
탈북과정	4/9	공포(1), 슬픔(1), 불안(1), 상실감(1)	44.4%
한국사회 정착	1/5	소외감(1)	20%

북한(86.7%) > 탈북과정(44.4%) > 한국사회 정착(20%)

내담자는 “나에 대해서 알고 치유 받아서 다른 사람들을 돕고 싶다”, “대인관계가 힘들다”는 주 호소 문제를 가지고 상담을 시작하였다. 내담자는 여전히 꿈에서 북한에 있을 때 경험한 불안을 반복적으로 느끼며, 이는 체제에서 비롯된 존재적 박해와 만성적 불안으로 표출되고 있었다. 그는 체제 내에서의 생존을 위해 자신의 감정과 욕구를 억압하고, 외부에 맞추어 살아가는 ‘거짓자기’를 형성함으로써 자기감정을 인식하고 표현하는 데 상당한 어려움을 겪고 있었다. 이러한 자기개방의 어려움은 대인관계의 어려움으로도 이어졌다.

상담 과정에서 내담자는 자신의 감정을 알아차리고 표현하는 훈련을 지속적으로 경험하였다. 이를 통해 점차 대인관계 기술을 습득하고, 타인과의 소통에서 상대방의 입장을 이해하고 적절하게 반응할 수 있게 되었다. 이러한 변화는 내담자가 자신의 내면을 탐색하고, 진정한 자기로서 타인과 관계맺는 데 있어 중요한 전환점이 되었음을 시사한다.

IV. 논의 및 결론

북한 체제에서 기인한 트라우마는 단순히 개인적 차원을 넘어 문화적, 집단적 맥락에서 형성된 상처이므로, 치유 역시 체제상처를 이해하고 문화적 정체성 회복과 공동체적 지지 경험을 포함해야 한다(Nam, Han과 Hong, 2024). 북한이탈주민이 경험하는 심리·정서적 고통은 단지 개인적인 외상 경험이나 남한 사회에서의 적응 스트레스로 환원될 수 없다. 이들의 고통은 북한이라는 전체주

의 체제의 문화적 구조 안에서 형성된 집단적, 구조적 트라우마, 즉 ‘체제상처(North Korean Systemic Trauma)’에 뿌리를 두고 있다. 본 연구에서 다룬 상담 사례들은 바로 이 체제상처가 각 개인의 내면에 어떠한 방식으로 새겨졌는지를 보여주며, 그 치유 또한 문화적 맥락을 고려한 접근, 곧 문화적 치유(cultural healing)를 요구한다는 점을 명확히 드러낸다.

‘문화적 치유’란 단순히 문화 간 차이를 인식하고 조정하는 데 그치는 것이 아니라, 내담자의 상처가 어떠한 문화 환경에서 형성되었고, 또 어떠한 문화적 경험을 통해 회복될 수 있는지를 탐색하는 과정이다. 북한이탈주민의 경우, 이들의 트라우마는 북한이라는 문화적 체제 내에서 형성되었으며, 그 속에는 감시와 통제, 존재적 박해, 가족 구조의 왜곡, 감정 표현의 억압과 같은 독특한 문화적 심리현상이 포함되어 있다. 따라서 치유는 곧, 이와 같은 문화적 배경에 대한 깊은 이해를 바탕으로 이루어져야 한다.

본 사례에 등장하는 내담자들은 북한 사회의 계급 구조와 감시 체제, 가족 관계, 생존 방식 등 다양한 문화적 배경 속에서 각기 다른 방식으로 체제상처를 내면화하였다. 엘리트 계층 출신의 박미라는 특권 뒤에 자리한 감시와 숙청에 대한 예기불안, 존재 자체에 대한 위협 감각을 지닌 채 남한 정착 이후에도 정체성 혼란과 지속적 불안에 시달렸다. 일반계층의 이소망은 반복적 상실과 도덕적 경계 붕괴 속에서의 생존 경험을 통해 자기존중감을 상실하였고, 이는 심화된 동반의존적 관계 양상으로 나타났다. 소외계층 출신의 김사랑은 출신성분에 따른 구조적 차별과 반복된 트라우마, 사회적 낙인을 경험하며 깊은 불신과 감정억제, 관계 단절로 고립되어 있었다. 이러한 심리적 양상은 모두 북한이라는 사회문화적 체계 안에서 살아남기 위한 심리적 전략이었다. 따라서 상담자는 내담자의 불안이나 회피, 경직된 관계 방식을 단순히 비적응적 행동으로 간주하지 않고, 그 행동이 형성된 문화적 논리와 감정 구조를 이해하는 자세를 가져야 한다. 이는 곧 문화적 치유의 출발점이 된다.

문화적 치유는 또한 내담자가 체제 내에서 억압당했던 감정과 정체성을 다시 말할 수 있는 공간을 제공한다. 상담자와의 관계 속에서 내담자들은 처음에는 자기표현에 극심한 어려움을 보였으나, 신뢰 기반의 관계 형성을 통해 점차 감정을 인식하고 언어화하며, 자기서사(self-narrative)를 재구성해 나갔다. 이는 단순한 기술 습득이나 문제 해결이 아니라, 존재의 회복이라는 차원에서의 변화라 할 수 있다.

특히 내담자들이 상담을 통해 경험한 ‘마음이 시원해졌다’, ‘살아 있다는 느낌을 처음으로 받았다’는 표현은, 이 치유가 심리적 안정에 그치지 않고 문화적으로 단절되었던 자아의 회복 과정이라는 사실을 시사한다. 남한 사회에 적응하는 데 필요한 것은 단지 기술이 아니라, 자신의 고통을 문화적으로 이해받고, 새롭게 서술할 수 있는 경험이다.

따라서 북한이탈주민의 심리상담은 더 이상 단편적이고 기능 중심적인 접근으로는 충분하지 않다. 그들은 단지 타문화에서 온 이주민이 아니라, 억압적 문화 안에서 자기 정체성이 손상된 존재이며, 상담은 바로 그 존재를 회복하는 과정이 되어야 한다. 이때 상담자는 치유의 동반자이자 문

화적 해석자, 그리고 내담자가 새로운 의미를 발견해 나갈 수 있도록 돕는 안내자가 되어야 한다.

결론적으로, 북한이탈주민의 심리·정서적 회복은 문화적 치유를 통해 가능하다. 이는 그들이 지닌 고유한 역사와 문화, 그리고 고통을 낱알이 드러내고 이해하며, 그 속에서 새로운 정체성을 만들어가는 과정이다. 문화적 치유는 상담자가 내담자의 삶에 개입하는 방식이 아니라, 그 삶을 함께 읽어내고 다시 써 내려가는 공동의 작업임을 본 연구는 분명히 보여준다.

참고문헌

- 김정희(2013). **동반의존의 이해와 치유**. 서울: 학지사.
- 북한체제트라우마 치유상담센터, <http://www.nkst.kr/page/nkst/page5.php>, 검색일 : 2025.5.11.
- 오은경(2021). 북한이탈주민 내담자들의 주 호소문제 유형 및 다문화 상담 접근 방향. **기독교와 통일**, 12(2), 103-134.
- 유혜란(2013). 탈북민을 통하여 본 ‘북한체제트라우마’(NKST) 불안연구. 박사학위논문, 연세대학교 연합신학대학원.
- 유혜란(2014). 북한이탈주민을 통하여 본 ‘북한체제트라우마’(NKST) 불안연구. **한국기독교상담학 회지**, 25(1), 117-155.
- 이가경, 손영미, 유영인, 김민아, 차유진, 황예림, 원경희(2024). 북한이탈주민 심리상담지원을 위한 실태조사 : 심리사회적 적응과 상담이용경험 및 요구도를 중심으로. **한국생활과학회지**, 33(2), 305-320.
- 이수정(2017). 탈북자 심리의 문화정치: 분단정치와 신자유주의적 통치의 절합. **현대북한연구**, 20(2), 310-356.
- 정정애, 손영철, 이정화(2013). 북한이탈주민의 탈북동기와 남한사회적응에 관한 연구: 적응유연성의 조절효과를 중심으로. **통일정책연구**, 22(2), 215-248.
- 통일부 통일교육원(2017). **북한이해**. 서울: 통일부 통일교육원
- 통일부(2024). **2024년도 북한이탈주민 정착지원 시행계획**.
- Nam, B., Han, S., & Hong, I. (2024). Societal and community factors facilitating cultural adaptation and mental health of North Korean refugee women in South Korea. *American Journal of Community Psychology*, 74(3-4), 184-195.

ABSTRACT

Case Examples of Psychological and Emotional Support Counseling for North Korean Defectors with Regime-Related Trauma

Yun JI-Hyeon / Soongsil University

This study aims to explore the psychological and emotional difficulties experienced by North Korean defectors as manifestations of systemic trauma rooted in the North Korean regime (North Korean Systemic Trauma, NKST), and to examine the therapeutic effectiveness of culture-specific counseling approaches. The researcher, certified as a professional counselor for NKST, conducted in-depth individual counseling sessions with three North Korean defectors representing distinct social classes under the North Korean hierarchy, totaling 47 sessions. Utilizing the NKST Checklist and the Codependency Assessment, the study analyzed trauma patterns and emotional characteristics unique to each class. Findings revealed that elite-class clients exhibited anxiety related to political purges and obsessive rumination; middle-class clients showed recurrent loss, survival anxiety, and distrust; marginalized clients presented symptoms of existential persecution, chronic fear, and deep psychological isolation. Across all cases, the development of a false self, difficulty in emotional expression, and pervasive anxiety were consistently observed. The results indicate that conventional counseling theories are insufficient to address NKST-related trauma, highlighting the urgent need for culture-specific counseling conducted by professionals with in-depth understanding of North Korea's sociopolitical and cultural systems.

Keywords: North Korean defectors, North Korean Systemic Trauma (NKST), psychological counseling, codependency, culture-specific counseling, false self

접 수 일 : 2025년 5월 15일

심사완료일 : 2025년 6월 16일

게재확정일 : 2025년 6월 30일

IBSR 자기 탐구의 시각적 구조화

.임수정 *(더유센터 대표)

[국문초록]

본 논문에서는 질문 기반 자기 탐구법인 Inquiry-Based Stress Reduction(IBSR)의 탐구 과정을 시각적으로 구조화한 안내 도식을 개발하고, 이 도식이 탐구자의 경험에 미치는 영향을 탐색하였다. IBSR은 스트레스를 유발하는 생각을 찾아, 네 가지 질문과 생각 뒤바꾸기를 통해 그 생각이 진실인지 점검하고, 생각에 대한 집착과 동일시에서 점차 벗어나 감정적 해소를 경험할 수 있도록 돕는 자기 인식 기반의 탐구법이다. 그러나 실제 탐구 현장에서는 전체 구조와 흐름이 불분명해 탐구가 중단되거나 혼란스러워지는 경우가 종종 발생한다. 본 연구는 이러한 실천적 어려움을 보완하기 위해 IBSR 탐구의 흐름을 보다 직관적으로 안내하는 시각 도식을 설계하고, 이를 탐구 경험자들에게 적용하여 도식이 실제 탐구 과정에서 어떻게 작동하는지를 탐색하였다. 이 도식은 스트레스를 유발하는 생각을 찾고, 탐구 문장을 선택하고, 네 가지 질문과 뒤바꾸기를 수행한 뒤, 탐구를 마칠지 이어갈지를 자율적으로 선택하는 전 과정을 단계적으로 안내한다. 하나의 탐구를 마친 후 제시되는 분기 구조(post-inquiry branching structure)는 이 도식의 핵심 구성 요소로, 탐구자가 자신의 스트레스 반응을 점검하고 다음 탐구 방향을 스스로 선택할 수 있도록 하여 자율적인 탐구를 가능하게 한다. 탐구자들의 도식 활용 경험에 대한 탐색 결과, 이 시각적 안내 도식은 자기 탐구의 흐름을 명확히 인식하고 이어가는 데 실질적인 도움을 주는 것으로 보인다.

주요어: IBSR, 자기 탐구, 네 가지 질문, 시각적 구조화, 바이런 케이티

I. 서론

본 연구는 IBSR의 탐구 절차를 시각적으로 구조화한 안내 도식을 제안하고, 이 도식이 탐구자들의 수행에 어떤 영향을 주는지를 탐색적으로 확인하고자 하였다. IBSR은 스트레스의 원인이 외부 대상이나 상황이 아니라, 그것에 대해 ‘스트레스를 주는 생각에 대한 집착과 동일시’에 있다고 보고, 그 생각이 진실인지 질문하고 탐구하는 과정을 통해 고통스러운 생각으로부터의 전환이 일어나도록 돕는 자기 탐구법이다(케이티 & 미첼, 2024). 이 탐구는 두 단계로 구성된다. 첫 번째는 스트레스를 유발한 생각을 식별하여 명확한 문장으로 만드는 과정이다. 이는 눈에 보이지 않는 추상적인 ‘내면의 생각’을 탐구가 가능한 형태로 외부로 보이게 언어화, 문자화하는 단계라고 할 수 있다. 두 번째는 그렇게 탐구 문장으로 드러난 생각에 대해 네 가지 질문과 뒤바꾸기를 통해 생각의 진실 여부, 스트레스 주는 한 생각을 믿는 것이 삶에 미치는 영향, 생각에 대한 집착과 동일시가 없는 상태의 경험, 생각 뒤바꾸기, 뒤바꾸기에 대한 구체적인 예 찾기 등을 수행하는 과정이다.

그러나 실제 탐구 수행 현장에서 생각 찾기 과정의 중요성은 간과된 채 서둘러 네 가지 질문 단계를 시작하려 하거나, 모든 프로세스를 끝까지 마치기 전에 탐구가 중단되는 경우가 발생한다. 특히 혼자 탐구를 이어갈 경우 시작 단계에서의 막막함, 탐구 중 다음에 어디로 가야 하는지, 하나의 탐구를 마친 후의 방향 등에 대한 판단을 스스로 내리기 어려운 상황이 자주 보고된다. IBSR의 기존 안내와 양식들은 탐구 절차 및 단계별 수행해야 할 항목들을 IBSR의 기본서이자 종합서로 알려진 『네 가지 질문』(케이티 & 미첼, 2024)에서 비교적 충실히 소개하고 있지만, 탐구 전체의 구조를 명확하게 인식하도록 돕거나 자율적으로 탐구를 반복할 수 있도록 이끄는 방식은 충분히 제시되지 않았다.

이러한 실천적 어려움을 보완하고자, 본 논문은 IBSR 안내 도식에서 기존 탐구 구조를 바탕으로 실제 탐구자들이 자연스럽게 이어가고 있는 탐구의 흐름을 반영하고 보다 직관적인 방식으로 전체 탐구 과정을 시각적으로 구성하였다. 특히 탐구를 시작하는 초기 단계와 마무리 단계 이후의 선택을 스스로 이어갈 수 있도록 설계함으로써, 탐구자가 각 단계에서 자신의 위치를 인지하면서, 탐구 중 경험하는 감정이나 상태에 따라 다음 단계를 선택할 수 있도록 돕는 안내 도식을 제안하였다.

이 도식은 하나의 탐구 수행 이후, 같은 상황에 대한 탐구를 이어갈지, 새로운 문장으로 전환할지, 혹은 탐구를 마칠지를 자율적으로 선택할 수 있도록 분기 구조로 설계되었다. 이를 통해 IBSR 탐구가 불편한 감정 해소를 위한 일시적 방편이 아니라, 자연스럽게 지속 가능한 실천 과정으로 이어지는 가능성을 알아보고자 하였다.

본 논문은 탐구 수행의 흐름을 보다 직관적으로 구성하고자 IBSR 탐구 과정을 시각적으로 구성한 안내 도식을 설계하였으며, 실제 IBSR 수행 경험이 있는 탐구자들이 이를 활용한 경험을 바탕

으로 도식이 탐구 수행에 어떤 영향을 주는지를 탐색적으로 살펴보고자 한다. 도식은 특정 상황에 대한 탐구를 어떻게 이어갈지, 또는 종료할지를 시각적으로 가이드하는 형식을 제안하며, 이와 같은 구조화 방식이 IBSR 실천에 미치는 의미와 가능성을 분석하였다. 이는 IBSR 실천 현장에서 반복적으로 제기되어 온 수행의 어려움을 구조적 도구를 통해 보완하고자 하는 탐색적 접근이며, 향후 자기 탐구 안내 도구 개발을 위한 기초 작업으로서의 의미를 가진다.

II. 관련 연구

1. 스트레스를 다루는 주요 이론들

스트레스라는 말은 물리적·심리적 ‘조임’을 뜻하는 고대 라틴어 *stringere*에서 유래되었다. 오늘날처럼 내·외부적인 압박감과 긴장감이 많은 시대를 살아가는 현대인들에게 스트레스는 누구나 해결하고자 하는 과제가 되었다. 이에 따라 인지 기반의 심리 치료법, 정서를 다루는 감정 중심 접근, 몸의 감각에 주의를 기울이는 소마틱스 등 다양한 방식들이 제안되고 활용되고 있다. IBSR은 스트레스의 원인을 생각에 대한 ‘집착과 동일시’로 본다(케이티 & 미첼, 2024). 따라서 본 연구에서는 다른 인지 기반 치료 기법들이 스트레스를 어떻게 이해하고 접근하는지 살펴보고자 한다.

생각을 다루는 방법 중 널리 알려진 인지행동치료(Cognitive Behavioral Therapy, CBT)는 외부 자극이나 사건 자체보다 그것에 대한 부정적인 신념 또는 자동적 사고가 고통의 원인이라고 본다(Beck, 1991). CBT는 사고를 인식하고 교정하는 과정에서, 고통을 유발하는 신념에 도전하며 새로운 사고방식을 모색하는 기법을 제공한다. 그러나 제3세대 인지행동치료는 이러한 접근을 넘어서, 사고 그 자체보다는 그 사고와의 관계를 재구성하는 방식에 집중한다. 이 흐름은 기존 CBT의 한계를 보완하는 동시에, 더 깊은 차원의 변화와 통찰을 제공할 수 있는 기회를 열었다.

문현미(2005)는 이 흐름이 기존 CBT의 방향을 수정하며, 생각의 내용을 바꾸기보다 그 생각과의 관계를 다르게 바라보려는 시도로 전환되었다고 설명한다. 이기홍(2021)은 이러한 전환이 단순한 기법 변화가 아니라 맥락주의와 현상학 그리고 실존주의 등 철학적 기반의 전환에서 비롯된 것이라고 분석하며, 제3 흐름은 “내면의 인지만이 아니라, 신체, 환경, 상황, 행동 등과의 상호작용을 통해 마음을 이해하려는 시도”라고 서술한다.

수용전념치료(ACT), 마음챙김 기반 스트레스 감소(MBSR), 마음챙김 기반 인지치료(MBCT) 등은 이 흐름을 대표하는 기법들이다. 이들은 생각이나 감정을 없애려 하지 않고, 그것이 일어나는 자리에 머무르며 경험을 바라보는 방식을 제안한다. 특히 MBSR은 존 카밋진이 병원에서 만난 만

성통증 환자들과 함께 시작한 마음챙김 훈련 프로그램으로, 지금 이 순간 몸과 마음에서 일어나는 흐름을 비판단적으로 알아차리는 데 초점을 둔다. 김정호(2004)는 마음챙김을 통해 “외부 세계든 자기 자신이든 그 대상을 있는 그대로 바라봄으로써 자기 자신과 세계에 대한 바른 앎을 얻을 수 있다”고 설명하며, 마음챙김이 특정 감정을 제거하거나 억누르려 하지 않고 그 감정이 존재하는 사실을 그대로 인식하는 태도에서 출발한다고 덧붙인다. 이처럼 경험을 있는 그대로 바라보는 태도는 정서적 반응뿐 아니라 인지 기능에도 영향을 미친다. 남상규와 노대영(2023)은 “5분간의 짧은 마음챙김 중재를 받은 집단에서 부정 정서가 감소하고 정서 자극의 영향을 덜 받았으며 인지 기능에서도 정확도가 높게 나타났다”고 보고하였다. 이는 비판단적 자각이라는 태도가 정서조절과 주의력 회복에 실제 효과를 줄 수 있음을 시사한다.

1980년대에 등장한 IBSR(Inquiry-Based Stress Reduction)은 겉으로 드러나는 행동이나 감정보다 그 근원이 되는 ‘생각’을 중심에 두고 탐색하는 구조를 지닌다. 탐구자는 고통의 원인이 되는 생각이 실제로 진실인지 스스로에게 질문을 던지며, 점차 그 생각과의 동일시에서 벗어나는 과정을 경험하게 된다. Hook, Kim Penberthy, Davis, 그리고 Van Tongeren(2021)은 IBSR이 인지 재구조화와 유사한 면도 있지만, 정서적 거리두기와 인지 탈융합을 유도한다는 점에서 ACT 같은 제3세대 접근과 더 가깝다고 분석한다. 이들은 IBSR이 “스트레스 유발 생각을 다양한 시각에서 바라보게 함으로써 인지적 탈융합(cognitive defusion)과 정서적 거리두기를 유도한다”고 평가하였다. Epel, Mitnik, 그리고 Lev-Ari(2018)는 IBSR이 “부정적인 사고 패턴과 동일시되지 않도록 돕고, 인지 유연성을 높인다”고 설명하였으며, 이는 전통적 인지치료처럼 생각의 내용을 직접 수정하거나 바꾸려는 접근과 달리, 사고 자체와의 관계를 재구성하는 방식이라는 점에서 인식의 근본적인 전환을 유도한다고 보았다. 특히 이들은 탐구 과정에서 ‘felt shift(감각적 전환)’나 ‘Aha!’와 같은 정서적 통찰이 나타날 수 있다고 보고하였다. 한편 van Rhijn et al.(2015)은 IBSR이 기존 CBT의 교정 중심 방식과는 다르게, “그 생각이 진실인지 탐색하게 한다”고 설명하였으며, 이러한 탐구가 정서적 통찰로 이어질 수 있음을 강조하였다. 이들은 또한 IBSR은 CBT나 마음챙김 기반 치료와 병행하여 사용할 수 있으며, 병합 시에는 감정의 깊은 통찰을 빠르게 유도하고 비합리적인 신념의 해소에도 효과가 있다고 덧붙였다.

IBSR은 자기 탐구를 통해 신념을 직접 들여다보고 해체하며, 그 과정에서 심리적 통찰을 유도하는 구조를 갖는다. 결과적으로 IBSR은 질문과 뒤바꾸기를 통한 탐구 과정을 중심에 둔 독자적인 접근법으로 자리잡고 있으며, 제3세대 인지행동치료 접근들과 이론적 맥락이나 목적 면에서 일정한 접점을 가지면서도, 기존의 인지 재구조화 기법과는 구별되는 방식으로 작동한다.

2. IBSR의 개념과 구조적 원리

IBSR은 바이런 케이티에 의해 개발된 자기 탐구 기법으로, 국내에서는 ‘네 가지 질문’ 또는 ‘생각 작업’, 해외에서는 The Work 또는 The Work of Byron Katie라는 명칭으로 널리 알려져 있다. 그러나 ‘The Work’라는 명칭만으로는 이 탐구 기법의 구조나 방식이 명확히 드러나지 않기 때문에 학술적 맥락에서는 이를 보다 직관적으로 설명할 수 있는 용어인 ‘IBSR’이 사용되기 시작하였으며 (van Rhijn, Mitnik, & Lev-Ari, 2015), 현재는 연구, 임상, 교육 현장에서도 이 명칭이 통용되고 있다.

IBSR에서는 스트레스의 원인을 외부 상황이 아니라, 자신에게 진실하지 않은 생각에 대한 집착과 동일시에서 비롯된 것으로 본다. 따라서 생각이나 감정을 억누르거나 제거하려 하기보다는 오히려 “그 생각이 정말 진실인가?”라고 스스로 자문하게 한다.

바이런 케이티는 ‘세상은 자신의 생각이 바깥으로 투사된 이미지’이며, 인간은 그 이야기들을 끊임없이 투사하며 살아간다고 본다(케이티 & 미첼, 2024). 이러한 관점에서 자기 탐구는 곧 ‘투사된 이야기’를 통해 자신의 내면을 바라보는 과정이며, 이는 그 이야기를 믿을 때 발생하는 감정적·행동적 반응뿐 아니라, 그 생각을 진실로 믿고 있는 자기 자신을 자각하고 마주하는 경험이다. 따라서 자신이 어떤 생각들을 세상에 투사하고 있는지, 어떤 생각에 자신이 집착되어 있는지를 자각하는 것이 탐구의 출발점이다.

질문 탐구를 수행하기 위해서는 먼저 탐구할 문장을 찾는 단계가 필요하며, 이 문장은 ‘불만 목록’ 또는 ‘이웃 판단 양식’을 통해 찾게 된다. 여기서 ‘이웃’을 판단하는 이유는, 타인을 향한 투사가 자기 내면의 신념을 드러내기 때문이다. 나의 생각을 타인에게 비추어볼 때, 내가 어떤 믿음에 집착하고 있는지 더 선명하게 드러난다.

불만 목록은 예를 들어 “나는 A가 마음에 들지 않는다. 왜냐하면 A는 내 말을 듣지 않기 때문이다.”와 같이 작성하며, 이웃 판단 양식은 스트레스를 유발한 구체적인 상황을 떠올린 후, 그 상황에서 떠오른 생각을 1번부터 6번까지의 문항에 따라 적는다. 각 문항에는 한 문장 또는 그 이상 작성할 수 있으며, 가능한 한 간단하고 완성형 문장으로 적은 후, 이웃 판단 양식에 있는 하나의 문장을 선택하여, 두 번째 단계인 ‘네 가지 질문’과 ‘뒤바꾸기’ 탐구를 수행하게 된다.

IBSR은 혼자서, 또는 파트너, 그룹, 전문 퍼실리테이터의 안내 아래 수행할 수 있다. 어떤 방식이든 이 탐구를 수행하는 사람은 일련의 질문을 스스로에게 던지고, 각 질문에 고요히 머무르며 자신의 내면에서 나오는 답을 탐색한다. 이러한 내면적 탐색 과정을 중심에 두고 있기에, 본 논문에서는 IBSR을 수행하는 사람을 ‘탐구자(inquirer)’로 지칭한다.

3. IBSR에 대한 국내외 연구 동향

최근 들어 질문 기반 자기 탐구법인 IBSR에 대한 연구가 다양한 분야에서 시도되고 있다. 특히 해외에서는 심리치료, 교육, 자기 돌봄 등의 영역을 중심으로 IBSR의 실천적 가능성과 구조적 특징을 탐색하는 연구들이 점차 축적되고 있다. Hook 등(2021)은 지금까지 발표된 논문들을 종합하여 최초로 체계적 문헌 고찰을 수행했는데, 이 연구에서는 IBSR이 단순한 자기 성찰 도구라기보다는, 동일시된 생각 구조를 해체하고 심리적 유연성을 회복시키는 자기 인식 기반 접근이라고 정리하였다. 특히 이들은 IBSR이 ACT나 MBSR과 같은 제3세대 인지치료 접근들과 철학적으로 연결되지만, ‘탐구’라는 구조를 통해 내면에서 자발적인 통찰을 유도한다는 점에서 구조적으로 고유하다고 보았다.

Epel 등(2018)은 IBSR이 인지 탈융합(cognitive defusion)과 정서 조절 능력에 긍정적인 영향을 미치며, 논리적 분석이나 단순한 이해를 넘어서 직관, 감각, 신체 자각을 수반한 인식의 전환을 통해 내면의 통찰이 일어날 수 있음을 제안하였다.

실제 적용 연구도 점점 다양해지고 있다. 예를 들어 고등학교 교사를 대상으로 한 연구(Schneider-Levi et al., 2017)에서는 IBSR이 정서적 소진 감소와 개인 성취감 향상에 영향을 주었다는 보고와 함께 “혼자서 탐구를 지속하는 것이 쉽지 않을 것 같다”는 참여자들의 피드백도 함께 제시되었다. 이는 IBSR의 실천 지속 가능성 측면에서 구조적인 지원이 필요함을 시사한다. Nye(2011)는 IBSR을 비임상 성인에게 적용한 결과, 스트레스와 불안이 유의미하게 감소하고 삶의 만족도는 증가했다고 밝혔으며, COVID-19 팬데믹 동안 대면과 온라인 학습이 결합된 IBSR 개입이 교사들의 회복력을 증진시키고, 주관적 및 심리적 웰빙을 향상시켰으며, 스트레스와 탈진을 완화하는 데 효과적이었다는 연구도 보고되었다(Zadok-Gurman et al., 2021).

그 외에도 IBSR은 유방암 생존자, BRCA 유전자 보유자, HIV 감염 청소년, 중증 비만 환자, 중환자실 간호사, 말더듬을 경험하는 성인 등 다양한 집단에 적용되고 있다. Ferris France, Byrne, Nyamwanza, Munatsi, Willis, Conroy 등(2023)은 HIV에 감염된 청소년을 대상으로 한 연구에서 IBSR 기반 자기 낙인 완화 프로그램이 자존감과 삶의 질을 향상시키는 데 효과적이었다고 보고했으며, 같은 해 중증 비만 환자를 대상으로 한 O'Shea, Macdonald, Wade, France(2024)의 연구에서는 자기 수용과 정서적 회복 측면에서 긍정적인 변화가 관찰되었다고 분석하였다.

상담가나 교육자와 같은 전문가들이 자신의 정서 안정과 자기 수용을 위한 자기 돌봄 도구로 IBSR을 활용하는 경우도 있다. Luff와 Ledingham(2017)은 상담가가 스스로 IBSR을 수행했을 때 자기 인식이 깊어지고, 자기 수용과 감정 조절이 가능해졌다고 보고하였다. Krispenz et al.(2019)은 대학생을 대상으로 한 연구에서 IBSR 기법이 시험 불안과 학업 미루기를 감소시키며, 자기 효능감 향상이 시험 불안 감소에 부분적으로 기여했다고 보고하였다.

한편, 국내에서는 IBSR에 대한 학술적 연구가 아직 본격적으로 이루어지고 있다고 보기는 어렵

다. 이기홍(2017)은 바이런 케이티의 작업을 ‘마음치유론’이라는 틀 안에서 소개하면서, 고통의 근원이 되는 생각 구조를 자각하게 하는 자기 탐구 기법으로서의 가능성을 언급하긴 했지만, 구조적인 분석이나 실증적 연구는 이루어지지 않았다.

이처럼 국내에서는 아직 연구가 시작 단계에 머물러 있지만, 국제적으로는 다양한 집단을 대상으로 다양한 주제에 대해 IBSR의 효과와 실제 적용 가능성을 검토하는 연구들이 축적되고 있다. 일시적이거나 단편적인 스트레스의 완화나 정서적 안정에 그치지 않고, 동일시된 사고 구조를 자각하고 그 영향에서 벗어나 내면의 인식을 확장하는 탐구법으로서, 심리치료, 교육, 자기 돌봄 실천 영역 등에서 IBSR의 활용 범위는 점차 넓어지고 있다.

III. IBSR의 탐구 안내 도식의 구조와 설계

1. IBSR 도식의 필요성

IBSR은 스트레스를 유발한 상황보다, 그 상황에 대해 자신이 믿고 있는 생각에 초점을 맞추어, 그 생각의 진실 여부를 탐구하는 자기 탐구 기법이며, 스트레스를 주는 생각을 찾아서 일련의 질문과 뒤바꾸기를 통해 집착되어 있거나 동일시된 생각에서 벗어나도록 돕는다.

탐구 절차는 바이런 케이티의 초기 저서 『네 가지 질문』에서 두 단계로 소개된다(케이티 & 미첼, 2024). 먼저 ‘이웃 판단 양식’을 통해 스트레스를 경험한 구체적인 상황과 그 상황에 대해 믿고 있는 생각들을 여섯 문항에 따라 적고, 그중 한 문장을 선택한 후 네 가지 질문과 뒤바꾸기를 수행하는 방식이며, 이 단계의 탐구를 돕는 스스로 탐구하기 양식이 소개되어 있다. 최근 IBSR 공식 안내에서는 1단계에서 불만 목록을 작성하고, 스스로 탐구하기 양식을 이용해서 네 가지 질문과 뒤바꾸기를 한 후 이웃 판단 양식을 작성하도록 안내하고 있다.

공식 안내는 부분적으로 시각적 요소를 포함하기도 하지만, 여전히 대부분 텍스트 중심으로 구성되어 있다. 이로 인해 탐구자가 전체 절차를 구조적으로 인식하거나, 자율적으로 처음부터 끝까지 탐구를 이어가기에는 다소 어려움이 있다. 특히 혼자 탐구를 수행할 경우, 어디서부터 시작해야 하는지, 어떤 순서로 단계를 밟아야 할지, 탐구가 충분히 마무리되었는지 판단하기 어려워 흐름이 끊기거나 중단되는 경우가 반복적으로 보고된다. Schnaider-Levi et al.(2017)은 정기적인 그룹 탐구나 안내 없이 혼자 탐구를 지속할 수 있을지에 대해 회의적이라는 참여자들의 진술을 소개하였다. Hook et al.(2019) 역시 혼자 수행하는 자기주도형 IBSR(self-directed IBSR)의 효과성과 이를 위한 구조적 안내의 필요성을 언급하며, 향후 연구의 방향성을 제안하였다.

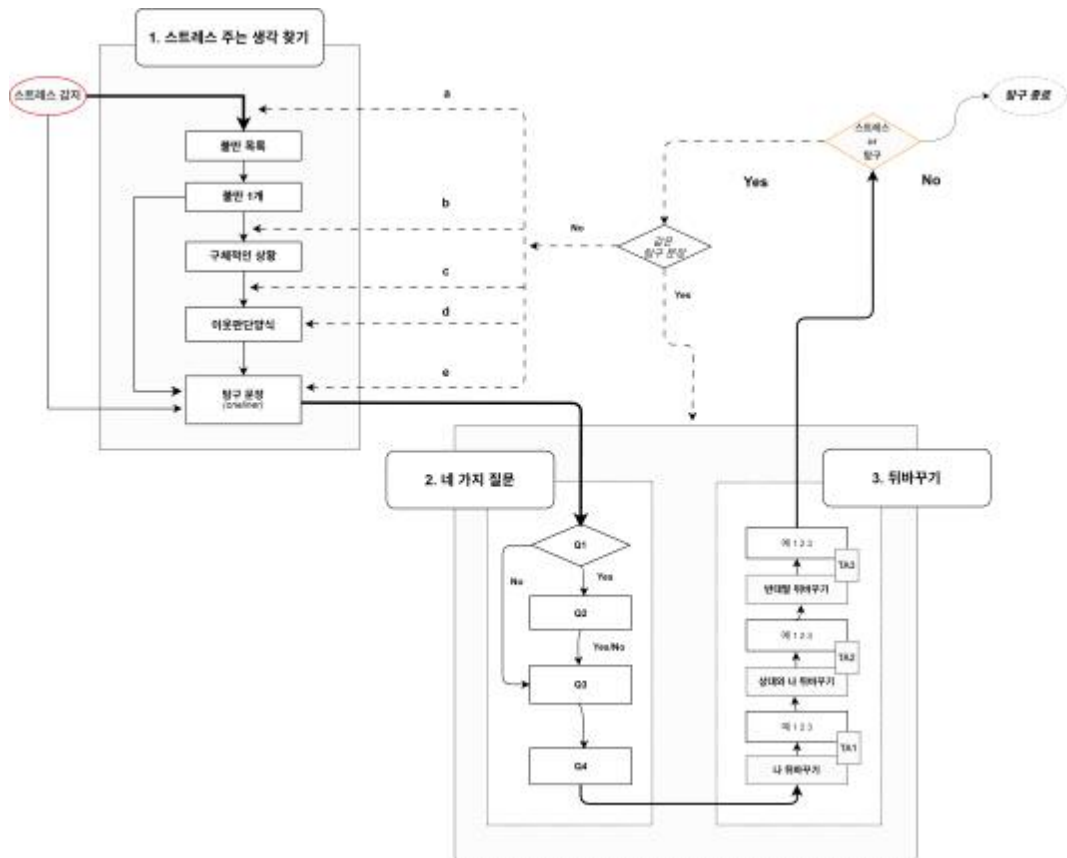
시각적 도식은 탐구의 전체 흐름을 한눈에 조망할 수 있게 하며, 복잡한 구조를 보다 직관적으로 이해하도록 돕는다. Larkin과 Simon(1987)은 도식이 ‘평면상의 위치 정보’를 통해 구조를 시각적으로 표현하며, 이러한 표현 방식이 인지적 추론(perceptual inference)을 빠르게 수행할 수 있도록 돕는다고 설명하였다. 이와 달리 문장은 정보를 순차적으로 따라가야 하므로, 상대적으로 더 많은 인지 자원이 소요된다고 보았다. 본 논문의 도식은 이러한 이론적 배경에 기반하여, 자기 탐구의 핵심 흐름을 명료하게 시각화함으로써, 탐구자가 절차를 기억하거나 다음 단계를 유추하는 인지적 부담을 줄이고 탐구 자체에 집중할 수 있도록 돕고자 하였다.

또한 본 논문에서 제안한 도식은 검증된 측정 도구가 아니라, 탐구 과정을 구조적으로 설명하고 안내하기 위한 시각적 설명 도구의 성격을 지닌다. 이는 플로우차트의 일반적 설계 기준(분기 도형, 흐름선 등)을 참고하여 설계되었으며, 도식 자체의 경험적 타당성보다는 구조화된 흐름의 인식 가능성에 주안점을 두고 있다.

이에 본 논문은 IBSR 탐구 프로세스를 탐구자가 한눈에 시각적으로 인식하고, 자신의 감정 상태나 탐구 경험에 따라 스스로 다음 탐구 방향을 결정하면서 자기 탐구를 수행할 수 있도록 돕는 ‘IBSR 안내 도식’을 제안하였다.

2. IBSR의 3단계 탐구 프로세스

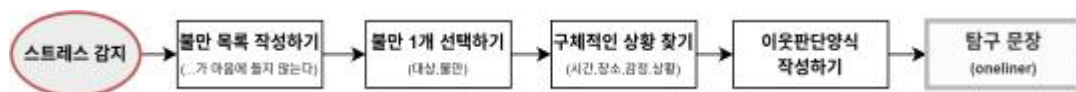
기존의 네 가지 질문 탐구 안내에서는 탐구 과정을 두 단계로 설명한다. 먼저 스트레스를 유발하는 생각을 찾고, 이어서 네 가지 질문과 뒤바꾸기를 적용하는 방식이다. 그러나 실제 탐구 과정에서는 질문과 뒤바꾸기 사이에 탐구 흐름이 일시적으로 멈추거나 전환되는 지점이 자주 나타난다. 그래서 이 도식에서는 이 둘을 분리하여, 전체 흐름을 세 단계로 나누어 구성했다. 이러한 세 단계 구조를 한눈에 파악할 수 있는 요약 도식을 아래와 같이 <그림 1>에서 제시한다.



<그림 1> IBSR의 전체 탐구 프로세스 요약 도식

도식의 전체 과정은 <그림 1>과 같이 크게 3단계로 나누었다. 첫 번째 단계는 ‘스트레스를 주는 생각’을 식별(identify)하는 과정이고, 두 번째는 앞 단계에서 찾은 생각에 대해 그 생각이 정말 진실인지 스스로에게 질문을 던지는 ‘네 가지 질문하기’ 단계이다. 세 번째 단계는 그 생각을 뒤바꾸어보고, 뒤바꾸어진 생각이 진실일 수 있는 구체적인 예들을 찾아보는 ‘뒤바꾸기와 예 찾기’로 이어진다.

전체 탐구 프로세스 중 첫 번째 단계, ‘스트레스 주는 생각 찾기’는 그림 2와 같이 스트레스를 경험한 상황에 대해 믿고 있던 생각들을 단계별 양식과 절차에 따라 문장으로 구체화하는 단계이다. 이는 탐구 전 준비단계가 아니라, 탐구의 출발점이자 집착, 동일시 되어 있는 생각들에 대한 자각이 일어나기 시작하는 단계라고 할 수 있으며, 구체적인 순서는 다음과 같다.



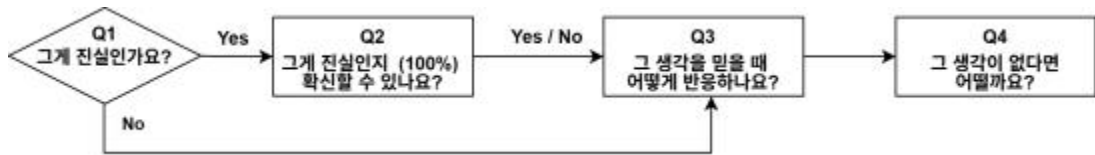
〈그림 2〉 스트레스 주는 원인 찾기

첫 단계는 요즘 또는 현재 자신에게 스트레스가 되는 불만들을 불만 목록에 작성한다. 예를 들면 ‘나는 A가 마음에 들지 않는다. 왜냐하면 A는 내 말을 듣지 않기 때문이다.’와 같이 마음에 들지 않는 하나의 대상에 대한 다수의 불만 또는 여러 대상에 대한 여러 불만 등 다양한 불만들을 밖으로 꺼내어놓는 과정이다. 그 후 불만 목록에 있는 불만 중 하나를 선택해서, 그 불만과 관련된 구체적인 상황(시간, 장소, 감정 등)을 떠올리고, 그 상황에서 믿었던 구체적인 생각들을 이웃 판단 양식 1번부터 6번 문항에 따라 작성한다.

이웃 판단 양식은 다음과 같은 문장 형식으로 구성된다. 1번 문항은 “나는 A 때문에 화가 난다. 왜냐하면 A는 나를 무시하기 때문이다”와 같이 그 상황에서 느낀 감정과 그 이유를 적는다. 2번 문항은 “나는 A가 나를 존중해주기를 바란다”처럼 그 사람이 어떻게 바뀌기를 바라는지 자신의 욕구(wants)를 표현한다. 3번 문항은 “A는 무례한 말투를 고쳐야 한다”와 같이 그 사람에게 해주고 싶은 충고(should/shouldn’t)를 적는다. 4번 문항은 “A는 따뜻하게 나를 바라볼 필요가 있다”처럼 자신이 행복해지기 위해 필요하다고 느끼는 점(needs)을 적는다. 5번 문항은 “A는 무례하다”와 같이 그 상황에서 그 사람을 한 마디로 표현하는 문장을 작성한다. 6번 문항은 “나는 앞으로 다시는 A가 나에게 함부로 대하는 경험을 하고 싶지 않다”처럼 다시는 경험하고 싶지 않은 점을 구체적으로 적는다.

1단계는 모든 단계를 반드시 다 거쳐야 하는 것은 아니며, 탐구하고자 하는 생각이 명확한 경우 바로 탐구 문장을 놓고 2단계를 시작할 수 있다. 이처럼 1단계의 어느 단계부터 시작해도 좋고 중간 단계는 생략이 가능하나, 탐구를 처음 시작하는 경우 또는 스트레스 정도가 강할수록 스트레스 주는 생각 찾기의 모든 단계에 머물러 볼 것을 권한다. 이렇게 1단계에서 찾은 생각들 중 하나의 탐구 문장을 선택하여 2단계 탐구로 이어지게 되며, 이 탐구 문장에 대해 네 가지 질문을 하고, 3단계인 뒤바꾸기 및 예 찾기를 하게 된다.

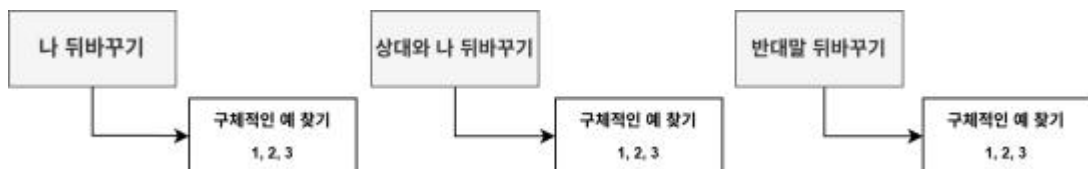
〈그림 3〉은 하나의 탐구 문장에 대해 네 가지 질문을 적용하는 2단계를 시각적으로 나타낸 것이다. 이 도식은 탐구자가 자신이 진실이라고 믿고 있는 생각을 일련의 질문을 따라 답을 하면서 인식의 전환을 경험할 수 있도록 안내한다.



<그림 3> 네 가지 질문

예를 들어, 탐구 문장 ‘그는 내 말을 듣지 않는다’로 <그림 3>의 단계를 수행한다면, 그 상황에서 그 사람이 그런 반응을 하고 있는 상황을 떠올리고, 질문의 순서에 따라 고요히 머물러 보고 답을 해나간다. Q1은 ‘그 상황에서, 그는 내 말을 듣지 않는다는 것이 진실인가요?’이다. 답이 ‘예’인 경우 Q2로, 답이 ‘아니오’인 경우 Q3으로 간다. Q2. 그게 진실인지 100% 확신할 수 있나요? 2번 질문에 머무르고, 예, 아니오 둘 중 하나로 답을 한 후 Q3으로 간다. 그 생각을 믿을 때, 나는 어떻게 반응하고, 내면에서는 무슨 일이 일어나나요? 하나의 생각을 진실이라고 믿을 때 자신의 내적, 외적 반응들을 살펴본다. 필요하면 부가 질문 목록들을 이용한다. 이 질문들에 머물러본 뒤 Q4의 질문을 한다. ‘만약 그 상황에서 그 생각이 없다면, 나는 누구일까? 나는 어땠을까?’ 그 경험에 충분히 머물러 본다.

네 가지 질문이 마무리되면 다음은 3단계, ‘뒤바꾸기’ 단계로 넘어간다. 이 단계는 <그림 4>와 같이 탐구 문장을 다양한 방향으로 전환해보고, 각각의 뒤바꾸기 또한 진실일 수 있는 구체적인 예를 찾아보게 된다.



<그림 4> 뒤바꾸기 및 예 찾기

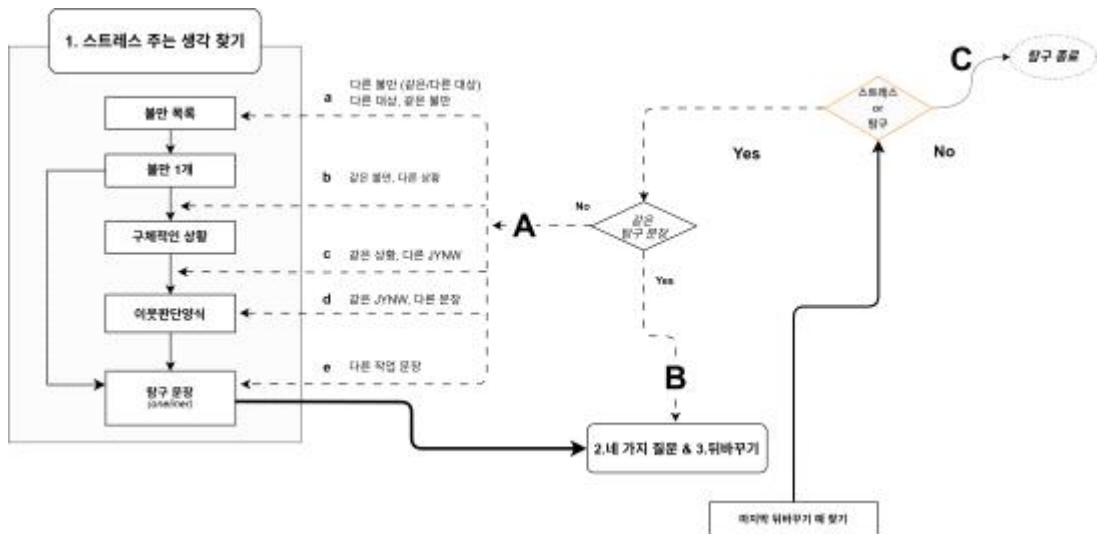
뒤바꾸기는 탐구 문장(oncliner)에 따라 2개 혹은 3개 이상의 뒤바꾸기가 있으며, 상대와 내가 탐구 문장에 포함되어 있을 경우, 보통 3개의 뒤바꾸기가 가능하다. 이 뒤바꾸기는 특정한 순서 없이 자유롭게 선택할 수 있으며, 각각의 뒤바꾸기에 대해 뒤바꾼 문장이 원래의 탐구 문장만큼 또는 그보다 더 진실일 수 있는 1~3개, 혹은 그 이상의 구체적인 예시를 찾는 방식으로 탐구가 진행된다. 위에서 예를 들었던 ‘그는 내 말을 듣지 않는다’ 탐구 문장의 첫 번째 뒤바꾸기는 ‘나 뒤바꾸기’로 ‘나는 내 말을 듣지 않는다’가 된다. 그 상황에서 이 뒤바꾸기가 ‘그는 내 말을 듣지 않는다’

만큼 혹은 탐구 문장보다 더 진실일 수 있는 구체적인 예를 찾아본다. 두 번째 뒤바꾸기는 상대와 나의 자리를 바꾸어 ‘나는 그의 말을 듣지 않는다’가 되고, 세 번째 뒤바꾸기인 반대말 뒤바꾸기는 ‘그는 내 말을 듣지 않는 게 아니다’ 또는 ‘그는 내 말을 듣는다’가 된다. 각각의 뒤바꾸기에 대해 뒤바꾼 문장 또한 진실일 수 있는 구체적인 예들을 가능한 만큼 3개까지 찾는다. 이처럼 다양한 각도에서 상황을 다시 경험해 가다 보면, 자신이 믿고 있던 생각만이 진실은 아닐 수 있다는 가능성에 마음이 조금씩 열리게 되고, 그 결과 스트레스를 주던 생각에 대한 집착과 동일시로부터 자연스럽게 놓여나는 전환의 경험이 일어난다.

3. 자율적 탐색 분기 구조

하나의 탐구 문장에 대해 도식의 세 번째 단계인 ‘뒤바꾸기와 예 찾기’까지 수행한 뒤, 탐구자가 느끼는 내면의 상태는 다양하다. “이제 그만해도 되겠다”, “더 탐구하고 싶다”, “같은 대상에 대한 다른 불만이 떠올랐다”, “어릴 적 비슷한 기억이 생각났다” 등 각기 다른 감정이나 판단이 떠오를 수 있다. 기존 안내에서는 1단계에서 작성한 이웃 판단 양식에 대한 탐구를 이어가거나, 탐구를 종료하는 정도의 제안을 하고 있지만, ‘어디로 가야 할지’를 구조적으로 보여주거나 안내하지는 않는다.

본 논문에서 제안한 ‘탐구 후 분기 구조(post-inquiry branching structure)’는 하나의 탐구를 마친 후 탐구자가 자신의 스트레스 반응을 점검하고 그에 따라 다음 탐구를 자율적으로 선택할 수 있도록 돕는 구성 방식이다. 이는 기존 IBSR 안내에서 암묵적으로 존재하던 흐름을 구조적으로 드러냄으로써 실천 지속성과 자율성 측면에서 중요한 시각적 기여를 한다. 이러한 흐름은 아래 <그림 5>와 같이 하나의 탐구를 마친 상태에서 선택할 수 있는 다양한 지점들을 분기 구조로 시각화하여 탐구자가 자신의 상태에 따라 다음 탐구 흐름을 자율적으로 선택할 수 있도록 설계하였다.



〈그림 5〉 탐구를 마친 후 선택 단계

하나의 탐구를 마친 후, <그림 5>에서 보듯 세 가지 방향 중 하나를 선택할 수 있다. 첫째, 여전히 스트레스가 남아 있거나 탐구를 더 이어가고 싶을 경우이다(A). 이때에는 1단계 ‘스트레스 주는 생각 찾기’의 다양한 지점(a~e) 중 하나를 선택해 새로운 탐구를 시작할 수 있다. 같은 대상에 대해 아직 다루지 않은 새로운 불만을 찾거나, 같은 불만에 대해 새로운 이웃 판단 양식을 작성하는 등 자신의 감정 상태에 따라 한 지점에서 다시 탐구를 이어가면 된다. 두 번째 흐름은, 같은 탐구 문장을 가지고 2단계 ‘네 가지 질문’과 3단계 ‘뒤바꾸기’ 중 특정 지점으로 되돌아가는 방식이다(B). 예를 들어, 4번 질문에서 충분히 마무리지 못했다고 느끼거나, 뒤바꾸기 중 하나에 저항이 올라와 건너뛴 부분이 있었다면, 다시 그 지점으로 돌아가는 등 미진하다고 느껴지는 단계로 가서 같은 생각에 대한 탐구를 이어간다. 세 번째, 스트레스나 불편한 감정이 줄어들었거나 사라진 경우 또는 충분히 탐구했다는 느낌이 들면, 그 시점에서 탐구를 종료한다(C).

4. IBSR 안내 도식의 구조적 장점과 실천적 유용성

IBSR 안내 도식은 IBSR의 전체 탐구 과정을 시각적으로 구조화함으로써, 탐구자가 자신의 탐구 흐름을 스스로 인식하고 자율적으로 이어갈 수 있도록 설계되었다. 특히 이 도식은 텍스트 기반

안내에서 흐릿하게 인식되던 요소들을 시각적으로 명확하게 보여줌으로써, 초보자뿐 아니라 혼자 탐구를 이어가는 실천자들에게도 직관적이고 지속 가능한 탐구로 안내한다.

무엇보다 이 도식은 ‘스트레스를 유발한 생각을 찾는’ 1단계의 중요성을 분명하게 보여준다. 탐구의 출발점이 되는 이 단계는 탐구자로 하여금 자신이 어떤 생각에 집착하고, 동일시하고 있는지를 자각할 수 있도록 돕는다. 이 단계는 기존 안내 방식에도 포함되어 있었지만, 실제 탐구에서는 다음 질문 단계로 서둘러 넘어가며 깊이 들여다보지 않는 경우가 종종 있었다. 이 도식은 그 지점을 시각적으로 드러내어, 자연스럽게 멈추고 스트레스의 원인을 탐색할 수 있는 흐름을 만들어준다.

또한 이 도식 안에는 IBSR 탐구가 일회성의 탐구로만 끝나는 것이 아니라, 반복과 확장의 가능성을 지닌 과정임이 구조 속에 내포되어있다. 탐구를 마친 후에는 감정의 여운, 새로운 통찰, 미처 다루지 못한 저항 등을 바탕으로 다음 단계를 자율적으로 선택할 수 있으며, 이는 '탐구의 반복'을 실패나 좌절로 보지 않고 자연스럽게 유기적인 흐름으로 받아들일 수 있게 돕는다.

이러한 분기 구조는 탐구자가 내면의 경험을 존중하며 탐구를 이어갈 수 있게 돕는다. 도식 내 화살표와 흐름 설계는 작업에 대한 부담이나 거부감을 줄이고, 오히려 탐구에 대한 흥미와 몰입을 높이는 방향으로 작용한다. 그 결과, 이 안내 도식은 텍스트 기반 탐구에 비해 더 높은 직관성과 명료성을 제공하며, 이는 퍼실리테이터와 교육자에게도 유용한 시각적 안내 도구로 기능할 수 있다.

본 장에서는 IBSR 안내 도식의 구조적 특성과 실천적 유용성을 중심으로 살펴보았으며, 다음 4장에서는 이 도식이 실제 탐구자들의 경험 속에서 어떤 방식으로 작용했는지를 질적 자료를 바탕으로 논의한다.

IV. 실험 및 결과

앞장에서는 IBSR 탐구 과정을 시각적으로 구조화한 도식의 구성 방식과 그 특징을 살펴보았다. 이번 장에서는 이 도식을 실제 탐구자들이 사용해보며 어떤 흐름을 경험했는지, 그리고 기존 탐구 방식과 비교했을 때 어떤 점이 달랐는지를 참여자들의 응답을 바탕으로 구체적으로 살펴보고자 한다. 단순히 절차를 안내하는 도구를 넘어, 이 도식이 탐구자 내면의 흐름과 탐구의 지속성에 어떤 방식으로 작용했는지를, 실제 체험에 기반한 응답들을 통해 정리하였다.

1. 연구 설계와 참여자 구성

본 실험에는 총 9명의 IBSR 탐구자가 참여하였다. 모두 1년 이상의 개인 탐구 경험이 있었고, 10년 이상 꾸준히 IBSR을 실천해온 탐구자도 있었다. 4년 이상 탐구를 해온 이들도 여러 명 포함되어 있었다. 참여자 전원은 퍼실리테이터 교육 과정에 참여했거나 현재 이수 중인 상태였으며, 대부분은 1:1 세션이나 그룹 워크숍에서 타인의 탐구를 도와본 경험이 있었다. 절반 이상은 실제 탐구를 이끈 경험도 있었다. 도식 실험은 이렇게 IBSR 탐구 흐름에 익숙한 참여자들을 대상으로 진행되었으며, 시각적으로 구조화된 안내 도식이 실제 탐구 과정에서 어떻게 인식되고 작동하는지를 살펴보는 데에 그 목적이 있다.

연구자는 참여자들에게 IBSR 안내 도식을 제시하고, 이를 보면서 두 번의 탐구를 자율적으로 수행하도록 요청했다. 두 번의 탐구는 서로 같은 방식이 아니라, 탐구 단계나 문장 선택, 탐구 방식에 자율성을 부여해 도식의 흐름을 스스로 따라가도록 요청했다. 이는 도식이 실제 탐구에 어떤 식으로 영향을 주는지를 관찰하기 위한 방식이었다.

안내는 구글 설문지를 통해 익명으로 이루어졌으며, 도식과 함께 두 번의 연속 탐구 수행 방법에 대해 간단하게 서면으로 안내되었다. 탐구가 끝난 뒤에는 각자 경험을 구글 설문 양식에 서술하였다.

자료 분석은 연구자가 미리 제시한 질문 항목별로 응답을 분류한 뒤, 반복적으로 나타난 표현이나 유사한 어휘를 중심으로 의미 단위로 정리하는 방식으로 이루어졌다. 분석 기준은 다음과 같다. 도식을 보며 탐구를 시작할 때의 느낌, 문장 선택 및 탐구의 흐름, 도식 내 위치 인식, 탐구 진행 방식의 변화, 감정 또는 자각의 변화, 도식에 대한 반응이나 제안 등이다. 이러한 방식은 도식이 탐구 과정에서 어떻게 인식되고 작동했는지를 살펴보기 위한 탐색적 접근이었다.

2. 도식을 이용한 탐구 경험

참여자들은 기존 IBSR 탐구 방식과 비교했을 때, 안내 도식을 사용함으로써 탐구의 흐름과 감정 인식, 반복 작업에서 여러 가지 차이를 경험했다고 보고하였고, 도식이 실제 탐구를 돕는 구조로 작동했음을 보여주는 진술들이 나타났다.

먼저, 탐구 문장을 선택하는 과정에서의 변화가 두드러졌다. 한 참여자는 첫 번째 탐구에서 “그는 나를 무시했다”라는 문장을 선택했을 때 느낀 감정은 ‘서운함’이었으나, 같은 상황을 다르게 표현했을 때 ‘억울함’이 강하게 올라왔다고 진술했다. 그는 “감정의 차이를 인식할 수 있었고, 도식 덕분에 그 차이를 명확히 알게 되었다”고 회고하였다. 이는 도식의 반복 탐구 구조가 감정의 여러

층을 인식하게 돕는다는 것을 시사한다.

또 다른 참여자는 “한 번의 탐구가 끝난 뒤, 자연스럽게 다음 탐구로 이어질 수 있었다”고 응답하며, “알고 있던 프로세스를 도식 덕분에 보다 쉽게 따라갈 수 있었고, 에너지를 덜 소모하며 시각적으로 앞에 놓인 구조 덕분에 흐름을 타면서 다음 작업을 선택할 수 있었다”고 덧붙였다. 이는 도식이 단순한 정보 제시가 아니라, 체화된 흐름을 형성해주는 탐구 환경을 제공했음을 보여준다.

참여자들은 스트레스 감지 단계에서 자신의 스트레스를 종이에 적으면서 생각을 예민하게 감지할 수 있었다고 보고하였다. 또한, 작업 문장을 선택하는 과정에서 적절한 문장을 고르기가 훨씬 쉬워졌으며, 탐구를 진행하면서 작업 문장이 매우 잘 선택되었다고 느꼈다고 진술했다. 그동안 탐구를 해오면서 때로는 작업 문장이 잘 맞지 않을 때도 있었으나, 도식을 이용한 탐구에서는 스트레스 감지 단계에서 딱 맞는 작업 문장을 고를 수 있었고, 그 작업 문장이 탁월하다고 느꼈다고 응답했다. 이 과정에서 끝까지 탐구를 잘 마칠 수 있었으며, 알아차림에 대한 저항감도 거의 느껴지지 않았다고 진술했다.

두 번의 작업을 통해 이전에 놓쳤던 부분을 다시 살펴볼 수 있었고, 스트레스 완화에도 효과적이었다고 보고한 참여자도 있었다. 같은 대상에 대해 다른 불만을 탐구하면서, 에고가 작동하는 방식을 더 분명히 인식할 수 있었다고 응답하였다. 이는 스트레스가 남아 있거나 문제가 완전히 해소되지 않았을 때, 더 깊은 탐구로 이어질 수 있음을 보여준다. 또한, 같은 불만을 다루더라도 대상이나 상황에 따라 다르게 탐구할 수 있었던 점이 탐구의 효과성을 높였다는 의견도 있었다.

“작업 문장에서 ‘A는 이기적이다’에서 친구와 친정엄마의 불만 목록이 같음을 느끼면서, 내 안에 엄마가 또 다른 친구라는 이미지로 탄생되는 에고의 과정을 알아차리게 됐다.” 기존 방식에서는 스트레스의 원인인 생각을 알아차리고 작업 문장을 선택한 후, 네 개의 질문과 뒤바꾸기를 하여 탐구했으나, 도식을 사용한 탐구 방식에서는 불만 목록과 이웃 판단 양식을 통해 스트레스 생각을 더 구체화하고, 작업 문장을 명확하게 선택하는 데 도움이 되었다고 응답한 참여자도 있었다.

도식이 길잡이 역할을 했다는 응답도 있었다. “한 번 다 하고 나서 다시 어디로 가야 할지 감이 안 왔었거든요. 근데 도식은 그냥 딱 보이니까 다음엔 어디서 시작하면 되는지 느낌이 와요”라는 진술은 시각적 구조가 흐름의 연속성을 지지하는 도구로 작동했음을 시사한다. 한 참여자는 “다 했다고 생각했는데 스트레스가 다시 올라오면서 다른 문장으로 다시 들어가게 되었다”며 반복 탐구의 개념을 보다 직관적으로 받아들일 수 있었다고 진술했고, 또 다른 참여자는 “도식에 있는 내용 중에, 같은 대상 다른 불만, 또는 같은 불만 다른 문장을 선택하는 분기 설명이 특히 인상 깊었다. 덕분에 다시 탐구할 수 있었다”고 말했다.

마지막으로, 도식의 시각적 구조는 초보자나 퍼실리테이터에게도 유용한 도구로 작용했다. “초보자에게 안내할 때 이 차트를 이용하면 아주 좋을 것 같다”, “개인 또는 그룹 세션을 할 때 구조화된 프로세스로 한눈에 알아보도록 안내할 수 있겠다”는 응답은 추후 도식의 확장성을 보여준다.

3. 분석 요약

이번 실험을 통해, 탐구 안내 도식은 기존의 텍스트 중심 IBSR 탐구 방식에서 잘 드러나지 않았던 몇 가지 실천적 요소들을 구조화하여 탐구자에게 제공함으로써, 실제 탐구 수행에 의미 있는 변화를 만들어내는 도구로 작동했다.

첫째, 도식은 기존에 간과되기 쉬웠던 1단계 ‘스트레스 주는 생각 찾기’의 중요성을 탐구자에게 명확하게 드러내 주었다. 여러 참여자들이 “생각을 빨리 하나 놓고 질문으로 들어가는 습관”을 언급하며, 도식 덕분에 “탐구 문장을 더 신중하게 선택하게 되었다”고 응답했다. 이는 단순한 자동 반응이 아닌, 자기 내면의 흐름을 먼저 살펴보는 탐색의 공간을 제공했다.

둘째, 반복 탐구가 지루하고 마지 못해 하게 되는 작업이라기보다 새로운 감정과의 만남으로 이어졌다. 같은 상황에서 문장을 바꾸었을 때 “속상함과 억울함이 다르게 올라왔다”는 진술은, 도식의 분기 구조가 탐구자의 감정 충위를 다층적으로 인식하도록 유도했다는 점을 보여준다.

셋째, 이 도식은 단지 초보자에게만 유익한 것이 아니라, 이미 질문과 절차를 충분히 익힌 경험자들에게도 탐구의 흐름을 스스로 인식하고 다음 단계를 자율적으로 선택할 수 있도록 돕는 시각적 안내 도구로 작용했다. 실제로 “설명은 다 알고 있지만, 도식을 보면서 훨씬 더 세밀하게 탐구할 수 있겠다는 생각이 들었다”는 진술은 도식이 단순한 시각화 수준을 넘어서 더 깊은 탐구로 이끌어주는 구조로 작동할 수 있는 가능성을 보여준다.

넷째, 안내 도식은 반복 탐구의 자연스러운 흐름을 보여주었다. 이는 기존 텍스트 탐구에서 “하나의 작업을 하면 탐구를 끝내는” 방식과 대비를 이룬다. 스트레스가 남아 있는지 여부를 다시 확인하고, 거기서 다시 탐구를 시작할 수 있는 선택지를 제공했다는 점은 이 도식의 가장 중요한 실천적 의의 중 하나로 볼 수 있다.

이러한 결과들은 도식이 단지 탐구 절차를 정리한 그림이 아니라, 탐구의 유기적인 흐름을 따라갈 수 있도록 돕는다는 점에서 의미가 있다. 다음 장에서는 이와 같은 결과를 바탕으로 이 안내 도식의 실천적 의의와 향후 과제를 제시하고자 한다.

V. 결론

본 논문에서는 IBSR 탐구 과정을 시각적으로 구조화한 안내 도식을 개발하고, 이를 실제 수행 흐름에 적용해 보는 탐색적 시도였다. 이는 기존 텍스트 기반 안내 방식에서 반복적으로 보고된 실천적 어려움, 즉 탐구 흐름이 끊기거나 스스로 이어가기 어려운 문제를 구조적으로 보완하려는

의도에서 시작되었다. 본 연구에서는 도식이 실제 탐구 과정에서 어떻게 작동하는지를 참여자들의 진술을 바탕으로 살펴보았으며, 정형화된 질적 코딩 체계보다는 사전 설계된 질문지를 중심으로 진술을 정리하는 방식으로 분석을 진행하였다. 탐구자가 스스로 흐름을 인식하고 선택할 수 있도록 돕는 이 시각적 도식의 실용성과 작동 가능성을 탐색하는 데에 초점을 두었다.

참여자들은 생각을 정리하고 문장을 고르는 초기 단계부터, 탐구를 반복하거나 멈출지를 선택하는 지점까지, 전체 과정을 스스로 조율하며 탐구를 이어갈 수 있었다고 응답했다. “도식이 생각을 정리해주는 느낌이었다”, “스트레스가 남아 있는지를 확인하고 다음 작업으로 자연스럽게 이어졌다”는 진술은 도식이 단순한 절차 안내가 아니라, 자기 탐구를 도와주는 실제적인 도구로 작용했음을 보여준다.

안내 도식은 특히 ‘지금 내가 어디쯤 와 있는가’를 탐구자가 스스로 인식하는 데 도움을 주었고, 하나의 탐구를 마친 후 머물거나 다음으로 나아갈 수 있는 선택 공간을 제공하였다. 이는 도식이 혼자 탐구하거나 타인을 퍼실리테이션할 때도 유용한 시각적 도구로 기능할 수 있다는 가능성을 보여준다. 실제로 도식은 탐구를 반복하면서도 지치지 않고, 자연스럽게 탐구의 흐름을 이어갈 수 있도록 돕는 역할을 했다는 반응들이 있었다.

본 논문은 소규모 집단을 대상으로 한 탐색적 시도였으며, 도식의 시각적 구성 일부가 직관성이 떨어진다는 피드백도 있었다. 그러나 이러한 초기 적용 결과는, 향후 도식을 다양한 대상에게 적용해보고, 반복 사용 효과나 디자인 개선을 검토할 수 있는 실마리를 제공한다. 무엇보다 이 도식은 탐구자가 스스로의 내적 경험에 따라 자율적으로 IBSR 탐구를 수행하고, 더 깊은 탐구로 이어지도록 돕는, ‘자기 탐구 안내 지도’가 될 수 있다는 점에서 그 의미가 있다.

참고문헌

- 김정호(2004). 마음챙김이란 무엇인가: 마음챙김의 임상적 및 일상적 적용을 위한 제언. 한국심리학회지: 건강, 9(2), 511-538.
- 남상규, 노대영(2023). 자기인식과 비교한 5분 마음챙김 중재의 정서조절 및 인지개선 효과. 대한불안학회지, 19(1), 19-26.
- 문현미(2005). 인지행동치료의 제3동향. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 17(1), 15-33.
- 이기홍(2014). 바이런 케이티(Byron Katie)의 마음치유론. 원불교사상과종교문화, 60, 111-155.
- 이기홍(2016). 인지행동치료 제3 흐름의 철학사상적 특성 고찰. 대동철학, 75, 97-131.
- 케이티, B., & 미첼, S. (2024). 네 가지 질문: 침묵의 향기(김윤, 역). 마음숲. (원서 출판년도: 2002)

- Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy: A 30-year retrospective. *American Psychologist*, 46(4), 368-375. doi:10.1037/0003-066X.46.4.368.
- Epel, N., Mitnik, I., & Lev-Ari, S. (2018). Inquiry based well-being: A novel third wave approach for enhancing well-being and quality of life – mini review. *Journal of Complementary Medicine & Alternative Healthcare*, 5(1). doi:10.19080/jcmah.2018.05.555651
- Hook, J. N., Kim Penberthy, J., Davis, D. E., & Van Tongeren, D. R. (2021). Inquiry-based stress reduction: A systematic review of the empirical literature. *Journal of Clinical Psychology*, 77(6), 1280-1295. doi:10.1002/jclp.23120
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10, 1917. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>.
- Larkin, J. H., & Simon, H. A. (1987). Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 11(1), 65-100.
- Luff, J., & Ledingham, M. (2017). Exploring Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) as a counselling intervention [Master's thesis, University of Lethbridge]. Retrieved from <https://opus.uleth.ca/handle/10133/4859>.
- Nye, F. A. (2011). The work of Byron Katie: The effect of applying principles of inquiry on the reduction of perceived stress (Doctoral dissertation). Institute of Transpersonal Psychology.
- O'Shea, B., Macdonald, S., Wade, G., & France, N. F. (2024). Using inquiry based stress reduction to address self-stigma in severe spectrum obesity in general practice. *British Journal of General Practice*, 74(suppl 1). doi:10.3399/bjgp24x737469.
- Schnaider-Levi, L., Mitnik, I., Zafrani, K., Goldman, Z., & Lev-Ari, S. (2017). Inquiry-based stress reduction meditation technique for teacher burnout: A qualitative study. *Mind, Brain, and Education*, 11(2), 75-84. <https://doi.org/10.1111/mbe.12137>.
- Van Rhijn, M., Mitnik, I., & Lev-Ari, S. (n.d.). Inquiry-based stress reduction: Another approach for questioning stressful thoughts and improving psychological well-being.
- Zadok-Gurman, T., Jakobovich, R., Dvash, E., Zafrani, K., Rolnik, B., Ganz, A. B., & Lev-Ari, S. (2021). Effect of inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the COVID-19 pandemic. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 18(7), 3689.

ABSTRACT

A Visual Guide for the IBSR Self-Inquiry Process

Sujung Lim / Director, TheUCenter

This study developed a visual guide for the self-inquiry process of Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) and explored how this guide affects the experience of practitioners. IBSR is a self-awareness-based method that helps individuals identify stressful thoughts and examine whether those thoughts are true through four questions and turnarounds. Through this process, individuals gradually become aware of their attachment to and identification with these thoughts and experience emotional relief as the grip loosens. However, in actual practice, the overall structure and flow of the inquiry can be unclear, often leading to interruption or confusion. To address this challenge, this study designed a visual flowchart to guide the IBSR process more intuitively and applied it to experienced practitioners to examine how it functioned in real inquiry settings. The flowchart provides step-by-step guidance through the entire process: identifying a stressful thought, selecting a statement to inquire, asking the four questions, applying turnarounds, and deciding whether to conclude or continue. In particular, the post-inquiry branching structure presented after one complete inquiry is a key component of the chart. It allows practitioners to check their internal stress response and autonomously choose the next direction of inquiry, thereby supporting independent and continuous practice. Based on participants' experiences using the chart, this visual guide appears to offer practical support in helping practitioners clearly recognize and sustain the flow of their self-inquiry.

Keywords: IBSR, self-inquiry, Inquiry Map, visual guide, Byron Katie

접 수 일 : 2025년 5월 29일

심사완료일 : 2025년 6월 16일

게재확정일 : 2025년 6월 30일

놀이 동작에 대한 자기구성적 움직임 해석모델

조은지* (송실대학교 메타버스·문화콘텐츠학과), 고일주** (송실대학교 글로벌미디어학부)

[국문초록]

본 연구는 놀이를 감각 기반 기능적 움직임의 자기구성 과정으로 재조명하고, 이를 통해 감각 회복과 자기조율 능력, 나아가 치유적 가능성을 탐색하고자 한다. 구성주의 학습 이론과 동적 시스템 이론의 자기조직 원리를 바탕으로 ‘목표-기능-구조’의 3층위 해석모델을 제안하고, 이를 대표 놀이 사례에 적용하여 해석의 유효성을 검토하였다. 그 결과, 놀이 속 움직임은 단순한 활동이 아니라 감각조율과 기능 수행, 목표 구성이 상호작용하는 자기조정적 흐름임을 확인하였다. 핵심은 놀이 자체가 변하지 않더라도, 움직임을 해석을 통해 수행자의 움직임이 이루어지는 방식과 그 토대, 감각적 흐름을 더 깊이 이해하게 된다는 점이다. 이는 기능적 움직임을 중심으로 놀이를 해석함으로써, 기존에 분산되거나 소외되었던 신체 경험을 회복하고 통합할 수 있는 가능성을 열며, 신체와 감각의 연결을 회복하는 치유적 환경으로서 놀이의 의미를 재조명한다.

주요어: 기능적 움직임, 놀이, 자기구성, 구성주의, 감각조율, 놀이 동작, 소마틱 해석

* 제1저자, 박사과정 수료, howgood@soongsil.ac.kr

** 교신저자, 정교수, andy@ssu.ac.kr

I. 서론

현대인의 일상선은 이전과 비교할 수 없을 정도로 정형화된 공간과 제한된 동작에 익숙해져 있다. 장시간 책상과 의자에 고정되거나 디지털 기기 중심의 생활을 지속하면서, 신체는 다양한 자극에 반응하고 감각을 조율하는 고유의 능력을 점차 상실해가고 있다. 하지만 인간은 원래 환경 변화에 민감하게 반응하며, 감각을 기반으로 움직임을 구성하고 이를 통해 자신을 조율하는 존재였다. 점차 신체 사용 방식이 소외됨에 따라, 일상 속에서의 감각적 반응성과 움직임의 조정 능력 또한 쇠퇴하고 있다.

이러한 흐름 속에서 아동기의 ‘놀이’는 감각 기반의 조절 경험을 자연스럽게 확보할 수 있는 대표적인 활동이다. 놀이는 규칙 유무와 관계없이 몸을 움직이며 환경과 즉흥적으로 상호작용하는 과정이며, 그 안에서 자신만의 감각적 리듬과 반응 양식을 형성하게 된다. 실제로 놀이를 통해 경험하는 감각 조정과 신체 협응은 정서적 안정감뿐 아니라 일상에 필요한 움직임 능력의 기초가 되며(Zhang et al., 2025), 기능적 신체 사용의 중요한 단서를 제공한다.

그동안 놀이는 주로 즐거움이나 사회정서적 효과에 초점을 맞춘 연구가 중심을 이루며, 아동의 정서 발달과 사회성 함양에 긍정적인 영향을 미치는 것을 보여주었다. 그러나 놀이 활동 속에서 이루어지는 움직임이 어떠한 방식으로 구성되고, 어떤 기능적 수행과 연결되는지에 대한 탐색은 상대적으로 제한적이었다. 특히, 아동이 감각을 적극적으로 활용하고, 다양한 방식으로 신체를 조율할 수 있는 자연스러운 기회가 점차 감소하고 있는 현실에서, 놀이가 지닌 감각 및 운동적 기능이 충분히 발현되지 못하고 있다. 이러한 문제의식은 놀이 속에서 움직임을 단순한 기술 수행이나 결과 중심의 활동으로 환원하지 않고, 감각 기반의 자기구성적 과정으로 재해석할 필요성을 제기한다.

국내에서도 유아 및 아동을 대상으로 한 신체 활동 및 놀이 관련 연구들이 꾸준히 이루어져왔다. 예컨대, 실외 동작 프로그램이 아동의 자기효능감과 사회성에 미치는 영향을 분석한 연구(강진, 심성경, 류경희, 2013), 게임형 활동을 접목한 실외 동작 교육의 효과를 검토한 연구(김성현, 이승주, 2019) 등은 교육 현장의 실천적 맥락을 반영하여 놀이의 효과성과 활동 구성에 대한 검증, 놀이 구성 방식과 결과에 주목하는 경향이 있다. 그러나 놀이 과정에서 실제로 발생하는 움직임의 구조를 총위적으로 해석하거나 해당 움직임이 감각 기반 조절로 어떻게 구성되는지 설명하는 시도는 아직 미흡하다.

따라서, 놀이 속 움직임 자체를 분석의 중심에 두고 이를 해석 가능한 구조로 이론화하고자 한다. 이를 위해 구성주의 인식론과 동적 시스템 이론을 이론적 틀로 설정하였다. 구성주의는 지식과 의미가 외부로부터 주어지는 것이 아닌 수행자의 감각과 경험을 통해 능동적으로 구성된다고 보며(Bhattacharjee, 2015; Liu & Matthews, 2005), 신체 활동 또한 반성적 조정과 해석을 통해 이루어

지는 과정으로 간주한다(이행원, 2013). 동적 시스템 이론은 움직임을 고정된 발달 단계의 결과가 아닌, 개인-환경-과제 간의 상호작용 속에서 실시간으로 구성되는 창발적 행위로 이해한다(Thelen & Smith, 1994; Spencer et al., 2011). 특히 이 이론은 반복적 실천을 통한 감각 습관의 형성과 조정 가능성의 중요성을 강조하며(Colombo-Douhovito, 2016; Vaz et al., 2017), 기능적 수행을 환경 조건에 적응하며 형성되는 자기조직화의 결과로 본다.

이와 유사하게, Hezel et al.(2021)은 기능을 고정된 기술로 보지 않고 일상 루틴에 내재된 감각-환경 간 조정 행위로 정의하며, 반복을 통해 감각 습관과 자기조절 역량이 형성된다고 본다. 이러한 관점은 기능을 ‘수행자의 감각적 적응력’이라는 시각에서 재해석하려는 본 연구의 해석 방향성과 궤를 같이 한다. 작업치료 분야의 MOHO(Model of Human Occupation)는 기능을 수행자의 내적 동기, 습관화된 행동 구조, 신체적·정신적 수행 역량, 그리고 환경 조건의 상호작용을 통해 형성되는 실행적 조정 과정으로 정의한다(Kielhofner, 2008). 이 관점은 기능을 정해진 기술의 유무로 판단하기보다, 맥락에 따라 감각적으로 조율되며 반복 가능한 실행 구조를 형성하는 과정으로 이해한다는 점에서, 앞선 관점들과 통한다.

이러한 이론은 소마틱스 실천과도 연결된다. 소마틱스는 움직임을 외형적 기술이 아닌 감각과 주의의 흐름을 기반으로 한 자기 경험으로 보며(김정명, 2015), 수행자가 자신의 감각을 인식하고 조율하는 능력이 신체 기능의 핵심이라고 본다. 김윤수(2020)는 주의를 집종의 기술이 아닌 ‘돌아봄의 태도’로, 조절을 통제가 아닌 감각적 선택으로 해석한다. 이러한 관점은 감각-정서-신체 구조의 상호작용을 통해 움직임이 구성된다는 점을 강조하며(Pierce & Hooven, 2019; Lazzarelli et al., 2024), 기능적 움직임을 자기구성적 움직임으로 재정의할 수 있는 실천적 기반을 제공한다.

이러한 관점을 바탕으로, 움직임을 ‘무엇을 위해’, ‘어떻게 조율하며’, ‘어떤 방식으로 표현되는가’의 세 가지 질문으로 분석하는 ‘목표-기능-구조’의 3층위 해석모델을 제안한다. 이는 고정된 단계가 아니라 수행자의 감각 흐름에 따라 유기적으로 작동하는 분석틀이며, 일상적 움직임뿐 아니라 놀이와 같은 감각 기반 활동을 구조적으로 해석하는 데에도 적용 가능하다. 특히 초등 교실 놀이를 분석 대상으로 선택한 이유는, 놀이가 환경적 규칙과 사회적 상호작용 및 내재적 동기가 한데 얹혀 있는 통합의 장(場)으로서, 수행자의 실시간 감각 기반의 자기조정이 생생하게 드러나기 때문이다. 놀이 동작에는 걷기, 잡기, 밀기, 균형 유지 등 일상적 기능 동작이 이미 복합적으로 내재되어 있으며 이들이 유희적 맥락에서 재구성될 때 좋은 신체 작용이 자연스럽게 발현된다. 다시 말해, 동적 차원에서 보면 일상이나 놀이나 스포츠가 공유하는 중심 메커니즘(중력 대응, 관성 조절, 감각 피드백 이용 등)이 동일하게 작동한다. 그러므로 놀이 상황은 ‘목표-기능-구조’ 간 상호작용 과정을 관찰하고 검증하기에 적합한 경험적 토대를 제공한다. 따라서 자기구성적 움직임 해석모델을 통해 일상 속 기능적 움직임 유형을 정리하고, 이를 구성하는 대표 동작 놀이 안에서 어떻게 조율되고 변형되는지를 분석하여 해석모델의 적용 가능성을 탐색하고자 한다.

II. 자기구성적 움직임의 3층위 해석

앞서 구성주의와 동적 시스템 이론을 바탕으로, 움직임을 감각 기반의 자기조정적 구성과정으로 해석할 필요성을 제시하였다. 이러한 이론적 관점을 구체화하여, 수행자의 감각 흐름과 내면 지향성, 그리고 신체 표현 간의 상호작용을 구조적으로 해석할 수 있도록 자기구성적 움직임 해석을 3층위(목표-기능-구조)로 제안한다. 이 모델은 움직임을 ‘무엇을 위해’, ‘어떻게 조율하며’, ‘어떤 방식으로 표현되는가’라는 세 가지 층위로 설정한다. 각 층위는 고정된 위계가 아닌 상호작용적이고 순환적인 흐름 속에서 유기적으로 작동하며, 수행자의 움직임 경험을 질적으로 해석할 수 있는 분석 프레임으로 역할한다. 본 장에서는 이 해석모델의 층위 구성과 작동 원리를 설명한 후, 일상적 움직임 유형 분류 및 놀이 사례 적용 방식에 대하여 기술한다.

1. 일상의 기능적 움직임

고전적인 기능적 움직임은 이동, 물체 조작, 신체 안정성 등의 신체 기술로 보며, 갈라휴(Gallahue), 도넬리(Donnelly), 뉴웰(Newell) 등 연구자들에 의해 생애 전반에 걸친 신체 활동의 기초로 간주된다. 이처럼 기능을 외형적 협응성이나 정렬 상태를 기준으로 평가하는 접근은 기능적 움직임 선별검사(FMS, Cook et al., 2014)와 같은 도구를 통해 제도화되어 있으며, 기술적 완성도나 대칭성 등을 중심으로 움직임을 진단하고자 한다. 그러나 이러한 정의는 움직임이 발생하는 내면의 감각 흐름, 주의의 분포, 수행자의 자기조절 과정을 충분히 설명하지 못한다는 한계를 가진다.

이러한 점에서 기존의 기능 개념을 보완하고 확장하고자 한다. 기능을 단지 외부 자극에 대한 반응이나 기술적 숙련도의 결과로 보지 않고, 수행자가 특정한 목적을 수행하는 과정에서 감각을 기반으로 움직임을 조율하고 구성하는 과정적 행위로 접근한다. 여기서 말하는 움직임은 단순히 동작의 외형으로 파악될 수 없으며, 감각의 흐름, 맥락적 적응성, 즉흥적 반응성과 같이 복합적인 조정 과정을 포함한다. 그러므로 기존 분류 체계와 구분되며, 수행자의 감각 흐름과 주의 전환, 조율 양상 등을 토대로 새로운 기능적 움직임 분류 기준을 제안할 필요가 있다.

기존의 기능 분류 체계(FMS, ADL, 감각통합 기반 분류 등)를 참고하되, 외형적 기술이 아닌 수행자의 감각 흐름과 자기조절 양상에 초점을 둔 분류 기준을 재구성하였다. 일상에서 반복적으로 나타나면서 감각 기반 조정성이 뚜렷이 드러나는 움직임 유형을 중심으로 여섯 가지 기능적 움직임 범주를 도출하였다<표 1 참고>. 이 분류는 단순한 기술 목록이 아니라 감각적 조율, 긴장 완화, 주의의 전환과 같은 내적 흐름이 포함된 기능 수행의 상위 구조로 역할한다.

〈표 1〉 감각 기반 기능적 움직임의 주요 유형

분류 영역	적용 예시
신체 조작 기반	물건 잡기, 놓기, 건네기 등의 손 조작 기반 움직임
이동 기반	공간 내 위치를 바꾸는 움직임
균형 기반	자세 유지, 무게중심 변화, 방향 전환 등 균형 기반 움직임
리듬 기반	반복 자극(소리 등)에 동기화된 움직임

이후 이 네 가지 유형을 기반으로, 놀이 활동에서도 자주 관찰되며, 감각 기반 해석이 가능한 대표 동작들을 선별하였다. 놀이 활동은 아동의 자발적인 신체 활동이자, 일상적 움직임이 반복되고 변형되는 수행 환경으로서 기능적 움직임을 분석하기에 적절한 맥락을 제공한다. 일상의 모든 움직임을 포괄하려는 것이 아니라 자기구성적 움직임 해석 모델(목표-기능-구조)을 적용하여 층위별 감각 흐름 분석이 가능한 대표적 움직임을 추출하였다. 그 결과는 다음 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 대표 분석 대상 기능적 동작 및 적용 예시

번호	분류 영역	동작	설명	일상 예시
1	신체 조작 기반	잡기/ 놓기	손이나 팔의 힘 조절, 무게 인식, 위치, 속도 조절이 동시에 작동	손잡이 잡고 열고 닫기, 식탁 위에 접시 올려놓기
2		주고받기	사물 또는 사람 간의 거리, 속도, 방향을 감각적으로 맞추는 협응	물건 건네주기, 거스름돈 받기
3	이동 기반	이동하기	전후좌우 공간 내에서 몸을 옮기기	걷기, 피하기, 달리기
4	균형 기반	무게중심 옮기기	이동 전후 중심 변화 감지, 체중 이동 및 균형	일어서기, 앉기, 방향 바꾸기
5		몸 틀기/회전하기	몸통이나 관절을 축으로 회전	뒤돌아보기, 뺨기
6	리듬 기반	리듬 맞추기	반복되는 외부 자극(소리/상황)에 동기화하여 반응	음악에 맞춰 박수, 함께 걷는 리듬 맞추기

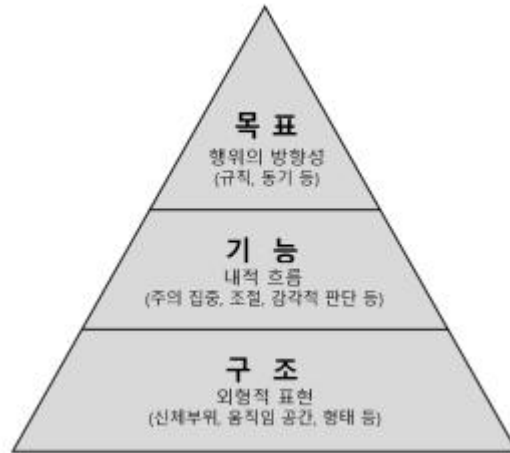
대표 동작은 잡기/놓기, 주고받기, 이동하기, 무게중심 옮기기, 몸 틀기/회전하기, 리듬 맞추기이다. 일상에서 흔히 나타나는 동작이면서도 감각 기반의 자기 조정성, 놀이와의 연관성, 해석모델 적용 가능성 등의 기준을 적용한 결과이다. 주로, 손 조작, 무게중심 이동, 주의 전환, 강약 조절 등

의 기능적 수행 요소를 포함한다. 반면, 의사소통 중심의 상징적 표현으로 제스처나 손짓 그리고 종이접기, 실 꿰기 등 매우 미세한 조작 동작은 감각 흐름 분석보다 표현성이나 기술의 정밀성이 강조되거나 층위 간 분화가 어려워 분석 대상에서 제외하였다.

이처럼 도출된 대표 동작은 전체 일상의 움직임을 모두 대변하지는 않지만, 감각 기반 기능적 움직임을 층위적으로 해석할 수 있는 실질적 분석 단위로서 타당성을 지닌다. 특히 네 가지의 유형 분류는 상위 개념 수준에서 감각 조절 기반 움직임 구조를 제시하며, 여섯 개의 대표 동작은 각 유형에 대응되는 세부 수행 단위로서 이후 모델 적용의 기초 토대가 된다.

2. 자기구성적 움직임 해석의 구조

일상의 기능적 움직임과 놀이 속 동작을 보다 정교하게 해석하기 위해, 감각 기반 자기조정 과정에 주목한 해석 모델을 구성하였다. ‘자기구성적 움직임’의 개념은 수행자의 감각 흐름, 내면의 지향성, 신체 표현이 상호작용하며 움직임이 점진적으로 구성된다는 관점에서 출발한다. 이는 단순한 기술 수행이나 외형 모방이 아닌, 감각 기반 조정과 의미 형성이 결합된 움직임 생성 과정을 다룬다. 반복 학습이나 자동화된 행동은 외형적 유사성을 가질 수 있지만, 내면의 자기조율과 감각적 의미 형성이 결여될 경우 자기구성적 움직임으로 간주되지 않는다. 여기서 사용하는 ‘자기구성적(self-constructing)’이라는 표현은 구성주의적 관점에서 수행자의 능동적 감각 조절과 의미 생성 과정을 설명하기 위해 정의한 조어이다. 이 모델은 움직임을 ‘목표-기능-구조’의 세 층위로 구분하여 해석하며, 목표는 행위의 방향성을, 기능은 감각 기반의 조정 흐름을, 구조는 신체적 표현의 구체적 형태를 나타낸다. 이들 층위는 고정된 위계가 아니라 감각적 상호작용을 통해 구성되는 순환적 체계로 이해되며, <그림 1>의 도식은 이를 구조적으로 시각화한 예로, 다양한 움직임의 내적 구성 원리를 탐색하는 해석의 기반을 제공한다.



〈그림 1〉 자기구성적 움직임 해석모델의 3층위 구조

먼저 구조 층위는 신체를 통해 표현된 움직임의 외형적 양상이 나타나는 층위로, 궤적, 정렬, 위치, 형태와 같은 물리적 특성이 포함된다. 반복성과 가시성이 높아 외부 관찰자에게 가장 명확하게 드러나며, 분석 가능한 외적 결과로 구성된다. 그러나 이는 목표와 기능 층위의 결과로만 볼 수 없으며, 역으로 기능이나 목표의 형성에도 영향을 줄 수 있다. 다음으로, 기능 층위는 움직임을 구성하는 실질적인 감각적 조율 작용이 이루어지는 층위로, 속도와 리듬, 방향성과 같은 요소가 포함된다. 실시간으로 감각적 자기구성이 일어나는 가장 유동적이고 변화 가능성이 높은 층위이다. 마지막으로 목표 층위는 움직임의 의도와 방향성을 형성하는 층위로서 외부 과제로부터 주어진 목적(외재적 목표)뿐만 아니라 수행 중 감각 흐름 속에서 생성되거나 수정되는 내면적 지향성(내재적 목표)까지 포함한다. 이는 전체 움직임을 조직하고 기능 층위의 조정을 유도하는 인지적 중심 역할이라 볼 수 있다.

각 층위가 단일 차원에서 해석되지 않으며, 외재적 차원과 내재적 차원이 이중적으로 작동하는 구조를 포함하고 있다는 점에서 기존 해석의 한계를 확장한다. 목표는 과제로 주어진 외부적 지시나 맥락(외재적 목표)에 의하여 규정되기도 하지만, 수행 과정 중 감각 흐름 속에서 새롭게 형성되는 방향성과 조정 의도(내재적 목표)를 함께 포함한다. 기능 역시 기술적 조율 방식이나 움직임의 정합성 같은 외적 기준에 근거한 조정만이 아니라, 체감각 기반의 자기인식과 미세한 흐름 조율 같은 감각적 자기조정을 포괄한다.

구체적으로 양방향의 흐름을 살펴보면, 하나는 구조에서 기능으로, 기능이 목표로 이어지는 상행 흐름이고, 다른 하나는 목표에서 기능, 이후 구조로 구성되는 하행 흐름이다. 상행 흐름에서는 수행자의 움직임이 구조적 안정성과 감각적 조율을 기반으로 이루어지며, 그 과정에서 점차 의도

화된 목표나 내적 방향성이 드러난다. 즉, 신체 구조에서 수행하면서 감각적 조정이 축적되고 정합성을 얻을 때, 그 움직임은 단순한 동작을 넘어 내적 목표를 형성하거나 명확히 드러나는 방향으로 작동된다. 반대로 하행 흐름에선 이미 설정된 목표나 외부 과제에 따라 기능이 선택되고, 그 조율 결과로 구조가 형성된다. 이처럼 자기구성적 움직임 해석모델은 목표-기능-구조 간의 정적 위계가 아닌, 실시간 상호작용과 감각적 피드백에 기반한 동적 구조로 작동하며, 층위 간 흐름을 읽어내는 데 중요한 기틀을 제공한다.

3. 목표-기능-구조의 3층위 구성

본 모델에서 ‘목표 층위’는 주어진 과제에 해당하는 외재적 목표와 수행 과정 중 감각 흐름 속에서 생성되는 내재적 목표가 이중적으로 작동하는 구조를 의미한다. 먼저, 외재적 목표는 과제 맥락과 규칙, 환경 조건 등 움직임의 전제를 형성하여 움직임의 의도를 세운다. 그러나 이러한 목표는 움직임 과정에서 감각적 피드백에 따라 내적으로 조율되거나 재구성되는 양상을 보인다. 다시 화살 던지기로 예를 들면, 이 활동의 과제는 ‘맞추기’라는 외재적 목표가 존재한다. 그러나 반복 수행 중 화살이 자꾸 한쪽으로 치우친다는 느낌이 들면, 수행자는 이를 인식하고 팔을 뺀 방향이나 궤적을 조정한다. 가령, ‘화살을 조금 더 오른쪽으로 조준하자’라는 내재적 방향성이 새롭게 형성되어 수행 과정에 개입하게 된다. 이처럼 내재적 목표는 외재적 목표를 보완하며 감각 기반의 자기 조정 흐름 속에서 생성된다. 이때 두 목표는 상호 배제되지 않고, 외재적 과제를 내면화하고 조율하는 수행 과정의 일부로 작동한다. 따라서 기능적 움직임에서의 목표는 단일 지점으로 고정되지 않고, 의미를 생성하고 움직임의 질적 전화를 유도한다.

다음으로 ‘기능 층위’는 감각의 흐름과 주의의 방향성을 기반으로 움직임을 조정하고 조직하는 수행의 중추 층위이다. 이는 단지 기술적 효율성만이 아니라, 수행자가 주의를 어디에 두고, 어떻게 감각을 조율하며, 어떤 흐름으로 움직임을 구성하는가를 결정짓는 핵심이다. 여기서 말하는 감각은 시각, 청각 등의 오감보다 신체 위치, 근육의 긴장도, 압력, 무게중심 등과 같은 체감각적 지각(proprioception)에 중점을 둔다. 기능은 이러한 체감각 정보를 실시간 감지하며, 움직임 속에서 긴장과 완화, 속도와 방향, 압력의 강약, 리듬 등을 조절한다. 예컨대 화살을 던지는 순간 균형이 흐트러지거나 무게중심이 쏠리면, 수행자는 이를 감지하고 몸의 위치나 속도를 조절한다. 기능은 기술의 숙련도나 반복성에 그치지 않고, 자기 감각을 통한 내적 조정과 흐름의 형성과정을 포함한다. 기능 층위는 목표와 구조 사이에서 실시간 조율을 담당하며, 움직임을 조정 가능한 흐름으로 볼 수 있게 한다.

가장 하단의 ‘구조 층위’는 수행자의 목표와 감각 기반의 조율이 신체를 통해 드러나는 표현적

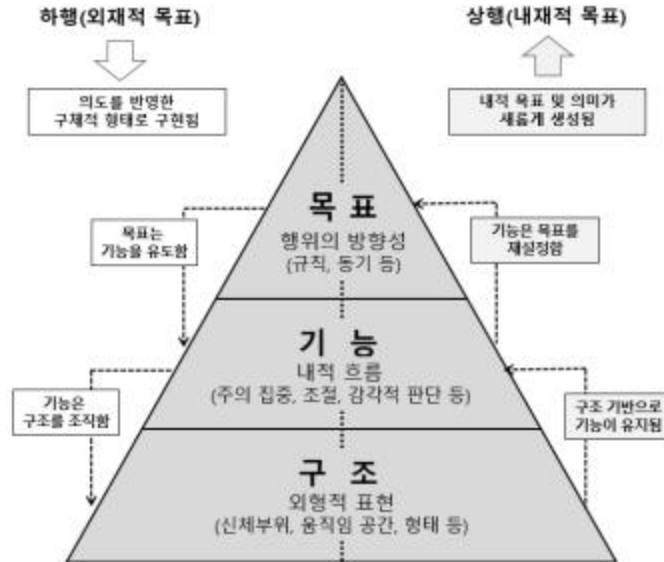
형상을 의미한다. 이 구조는 외적으로 관찰 가능한 신체 정렬, 리듬, 움직임 궤적 등의 표현인 동시에 수행자에게는 신체 내부에서 느껴지는 정렬, 균형 등의 내적 구성 감각으로 작동한다. 예컨대, 화살을 던지는 행위에서 손의 모양, 팔의 궤적, 체중 이동 등의 드러난 형태는 단지 ‘던지기’라는 결과 이상을 의미한다. 이는 수행자가 어떠한 감각 흐름을 따라 압력과 거리를 조정하고, 특정 방향성을 형성하며 그것을 어떻게 표현했는가에 대한 신체적 흔적이다. 따라서 구조는 기능과 목표의 결과로서 단순히 나타나는 것 이상으로 감각적인 구성 과정이 신체를 통해 외화된 표현물로 해석된다. 구조는 기능적 수행을 가능하게 하는 기초로 작용하며 움직임의 질, 명료성 그리고 조화로운 해석할 수 있는 내외적 단서를 제공하는 층위로 역할을 한다.

이처럼 ‘목표-기능-구조’는 단순히 움직임의 서로 다른 측면을 나열하는 것이 아니라, 수행자의 감각 흐름 속에서 상호 조율하며 움직임을 구성하는 통합적 요소로 작용한다. 동기와 목표, 감각적 조율, 신체적 표현은 하나의 살아 있는 흐름 안에서 유기적으로 연결되어 있으며, 각 층위는 다른 층위의 조건이자 결과로 작동한다. 따라서 움직임은 단순한 결과물이 아니라 감각 기반의 점진적 생성 과정이며, 이러한 특성이 자기구성적 움직임의 본질이라 할 수 있다.

4. 구조의 흐름

목표는 단지 세워지는 것이 아니라 움직임 속에서 의미가 새롭게 생성된다. 기능은 두 사이를 유연하게 잇는 조정 매개로 작동하며, 구조는 몸을 통과해 구체적인 형태로 표현된다. 이처럼 목표, 기능, 구조는 고정된 선후 관계가 아닌 서로를 매개하며 작동하는 움직임의 구성단위이다. 이들 사이의 상호 교류의 흐름은 단방향이 아닌 양방향성을 갖는다. 하나는 목표-기능-구조 순으로 이어지는 하향 흐름이다. 여기서 정해진 목표는 기능의 긴장과 이완을 유도하고, 그 과정을 구조적 형태로 구현된다. 다른 흐름은 구조-기능-목표 순의 상향으로, 특정 감각에서 출발해 구조가 만들어지고, 이 구조는 기능의 변화를 이끌며, 궁극적으로 목표의 방향을 새롭게 조정하게 된다. 이러한 두 흐름은 반복적으로 교차하며 움직임 속에서 감각, 인식, 표현이 점진적으로 재구성되는 전환의 순간들을 만들어 낸다.

이러한 상호작용을 보다 입체적으로 이해하기 위하여, 아래의 <그림 2>는 목표-기능-구조 간의 양방향 흐름을 시각적으로 나타낸 것이다. 특히 하향(외재적 목표)과 상향(내재적 목표)의 반복적 전환 구조는 움직임이 어떻게 자기구성적 과정으로 이루어지는지를 시각적으로 보여준다.



〈그림 2〉 목표-기능-구조의 양방향 순환 흐름을 통한 자기구성적 움직임 해석 구조

먼저 하행 흐름에서, 목표는 움직임의 방향성을 결정짓는 내면의 지향점을 형성한다. 이는 단순한 결과 중심의 계획이 아니다. 수행자가 ‘무엇을 위해 움직이는가’를 인식하고 기능이 작동해야 할 기준을 제공하는 역할을 한다. 이어서 기능은 목표에 따라 주의의 흐름을 조정하고 감각 자원을 조직하여 실현 가능한 움직임 경로를 설정한다. 감각의 강도, 순서, 조절 방식을 세밀하게 다듬으며 의도를 동작으로 전환하는 중심축이 된다. 이 기능의 작동 결과로 나타나는 것이 구조이며, 이는 수행된 동작의 외형일 뿐 아니라, 기능이 목표에 따라 적절히 조정되었는지를 드러내는 증거이자 형태적 피드백이다. 이러한 실현적 흐름은 계획된 과제, 기술 습득, 스포츠와 교육 상황 등 사전에 목표가 주어지는 맥락에서 대표적으로 나타난다. 이 경우, 의도-조율-실천의 경로가 뚜렷하게 나타나며, 각 층위는 유기적으로 작동하여 하나의 통합된 수행으로 이끈다.

반면, 상행 흐름에서 구조가 움직임의 출발점으로 작용한다. 이는 단순한 외형적 조건이 아니라, 신체의 자세, 공간 배열, 환경적 제약 등 수행자의 감각적 반응과 조율이 일어날 수 있는 기반을 제공한다. 이러한 구조 위에서 기능은 감각 흐름을 조정하고 주의를 사용하여, 구조 안에서 의미 있는 조율을 가능하게 한다. 감각적 안정, 섬세한 몸의 사용 방식, 그리고 반복되는 조정은 점차 내면의 방향성과 흐름을 형성해간다. 이 축적된 경험은 수행자가 ‘무엇을 하고자 하는가’에 대한 감각적 지향을 스스로 구성하게 하며, 목표는 그 과정에서 자연스럽게 재구성된다. 이와 같은 흐름은 자유 놀이, 즉흥적 움직임, 소마틱 실천처럼 목표가 사전에 고정되지 않고 체험을 통해 생겨나는

맥락에서 두드러지며, 경험 안에서 형태화 되는 움직임임을 의미한다.

다시 말해, ‘목표-기능-구조’의 상호 순환적 작동 구조는 움직임의 자기구성 시스템을 형성한다. 수행 중 구조는 기능이 작동할 수 있는 조건을 제공하고, 기능은 감각 흐름을 조율하며 그 위에서 경험을 생성한다. 이 경험은 반복과 조정을 거치며 목표를 재구성하는 계기를 마련하고, 상행과 하행의 흐름은 교차적으로 작용하며 움직임을 감각-의도-형태의 구성적 과정으로 확장시킨다. 기능은 단순한 연결 요소를 넘어 감각 흐름을 통해 구조의 조건을 재구성하고, 새로운 목표 형성을 매개한다. 결국, 기능의 작동은 구조를 감각적 경험의 출발점으로, 목표를 살아 있는 지향점으로 전환시키며, 이러한 순환 구조는 수행자의 내면과 외형을 통합적으로 이해하는 해석의 기틀을 제공한다.

III. 놀이 사례 적용

1. 사례 선정 및 분석 전략

앞서 제안한 자기구성적 움직임 해석 모델의 실효성을 검토하기 위해 약 60여 개의 초등 교실 놀이를 예비 검토한 뒤, 감각 기반 조정 흐름이 뚜렷이 드러나는 사례를 중심으로 대상을 선정하였다. 선정 기준은 수행자의 감각 흐름과 자기조정 과정이 명확히 드러나는지를 중점적으로 고려하였으며, 자료는 교육청 교사용 안내서, 유튜브 영상, 놀이 관련 도서, 실제 수업 관찰 등 다양한 현장 기반 자료를 통해 수집되었다. 반복적 동작이나 외부 자극에 단순히 반응하는 활동보다는, 아동이 실시간으로 자신의 감각을 감지하고 능동적으로 조정해야 하는 놀이를 중심으로 분석하였고, 그 결과 감각 기반 기능 조정이 두드러지는 세 가지 놀이를 분석 대상으로 선정하였다. 각 놀이에 나타난 주요 움직임은 본 연구에서 정의한 6가지 대표 동작(표 2 참고)을 기준으로 놀이 속 기능적 움직임을 분석하였으며, 자기구성적 해석모델의 구조-기능-목표 층위에 맞추어 해석을 수행하였다.

분석 대상 놀이는 ‘풍선 이어달리기’, ‘컵 쌓기 릴레이’, ‘색원판 뒤집기’로, 모두 감각 기반의 기능적 움직임을 요구하는 활동이다. ‘풍선 이어달리기’는 두 사람이 협력하여 풍선을 떨어뜨리지 않고 이동하는 놀이로, 움직임 중심으로 보면, 균형 유지와 상대와의 동기화 같은 감각 조정이 핵심이다. ‘컵 쌓기 릴레이’는 손의 미세 조작과 속도 조절, 반복 동작 속에서 리듬 조절을 경험하며 자신의 최적 타이밍과 힘을 조절하는 기능을 드러낸다. ‘색원판 뒤집기’는 양면 원판을 빠르게 뒤집으며 팀 경쟁을 하는 놀이로, 순간적 판단에 의한 이동, 시각-운동 반응이 요구되며, 이동 동전을 고려하는 공간 인식이 수행 과정에서 자연스럽게 드러난다.

이러한 놀이는 각각 다른 신체적 조건과 환경적 요소를 포함하고 있지만, 수행자의 감각 흐름을 통해 자기방식으로 재구성된다는 점이 공통점이다. 즉, 놀이가 미리 설정된 의미나 사회적 학습 목표에 따라 체험을 해석하고 이끌어가는 수단에 한정되지 않는다는 것이다. 수행자에게서 발생하는 감각 기반 움직임이 실제로 활성화될 때, 그 과정에서 자율적 의미와 관계 맥락이 실시간으로 구성되는 흐름을 포함하고 있다. 따라서 놀이 속에서 드러나는 기능적 움직임이 단순한 외형 수행이나 기술 학습을 넘어서, 감각적 체험을 바탕으로 자기구성적으로 형성되는 기능적 움직임이라는 관점에서 해석될 수 있음을 확인하고자 한다.

2. 사례 1: 풍선 이어달리기

‘풍선 이어달리기’는 두 명의 참여자가 팔을 사용하지 않고 상체 사이에 풍선을 끼운 채 일정한 거리만큼 함께 이동하는 협동 활동이다. 겉보기에는 단순한 협력 게임처럼 보이지만, 자기구성적 움직임 해석모델을 적용하면 이 놀이 속에는 감각 기반 조율, 이동 속도 조정, 균형 유지 등 다양한 기능 흐름이 복합적으로 작동한다. 이러한 흐름은 수행자의 감각 조절 능력을 실시간으로 요구하며 감각 기반 움직임을 경험하게 한다.

구조적으로는 팔을 사용할 수 없다는 조건 속에서 상체로 풍선을 지지하고 하체 중심으로 이동해야 한다는 비밀상적인 신체 배열이 형성된다. 이때 수행자는 하체에 무게를 실으며 이동하고, 상체는 긴장을 유지한 채 기울기와 간격을 상대방과 맞춰야 한다. 이동 중에는 상체의 긴장이 계속 유지되어야 하며, 기울어짐에 따라 균형이 깨지지 않도록 자세를 반복적으로 미세 조정해야 한다. 이러한 구조는 외형적으로 단순하지만, 두 사람 간 동적 평형 상태를 구성하며 감각적 균형 유지가 필수적인 조건으로 작용한다.

기능적으로는 이동 속도와 보폭을 상대방과 조율하는 능력, 상체의 긴장-이완을 조절하는 능력, 그리고 호흡과 리듬을 동기화하는 감각 조절 능력이 중심으로 요구된다. 하체 이동은 단순한 보행이 아닌, 속도, 간격, 방향을 감각적으로 맞추는 자기조정의 흐름을 포함한다. 특히 상체는 풍선을 유지하기 위해 긴장을 유지하면서도, 과도한 압력으로 터지지 않도록 조절해야 하며, 이는 상대의 움직임을 실시간으로 감지하면서 이루어진다. 이러한 흐름은 단순한 기술이 아니라, 감각적 조율을 반복하며 자신만의 조정 기준을 형성해가는 자기구성적 기능 작용이라 할 수 있다.

목표는 겉으로는 ‘풍선을 떨어뜨리지 않고 함께 도착하기’가 주어진 과제이지만, 실제 수행 과정에서 감각적으로 더 복합적인 내면 목표가 작동한다. 예컨대 풍선과의 접촉 압력을 조율하며 일관된 접촉 상태를 유지하거나, 친구와 보폭과 리듬을 맞추기 위한 상호 협응의 흐름을 인식하고 반응하는 것이 포함된다. 특히 하체 중심의 이동과 균형 유지, 리듬 조절의 감각적 통합은 단지 과

제를 수행하는 데 그치지 않고, 감각-인지-기능을 유기적으로 연결하는 경험을 제공한다. 이와 같은 흐름은 ‘징검다리 건너기’나 ‘탁구공 릴레이’와 같은 놀이에서도 유사하게 나타나며, 모두 하체 중심의 이동 조율, 균형 유지, 감각 동기화가 핵심적으로 작동한다. 이처럼 감각조율, 상호 협응, 균형 감각이라는 재구성 흐름이 유도되며, 자기조정이 실시간으로 요구되는 통합적 구조 속에서 작동하는 자기구성적 움직임의 전형적 사례로 이해할 수 있다.

3. 사례 2: 컵 쌓기 릴레이

‘컵 쌓기 릴레이’는 제한된 시간 내에 정해진 구조로 컵을 쌓거나 해체한 후, 다음 주자에게 순서를 넘기는 릴레이 형식의 놀이로, 빠른 속도와 정확성, 그리고 협력적 연결이 요구되는 활동이다. 겉보기에는 순발력과 협동력이 강조되는 게임처럼 보이지만, 자기구성적 움직임 해석모델을 적용하면 손의 세밀한 조작, 리듬 조정, 압력과 각도 조율 같은 감각 기반의 미세 조정 흐름이 반복적으로 작동하는 기능적 움직임이 내포되어 있음이 드러난다. 이 과정은 단순히 빠르게 수행하는 과제가 아니라, 감각 피드백을 기반으로 한 자기조정과 감각적 정확성 확보 행위로 이해될 수 있다.

이 놀이의 외적 표현으로 손으로 컵을 잡아 쌓거나 해체하는 일련의 동작이 반복해서 나타난다. 이때 손과 컵의 접촉면, 손가락의 위치, 팔의 이동 경로, 책상 높이와 공간의 제약 등이 모두 구조적 조건으로 작동한다. 컵의 크기, 재질, 무게 같은 물리적 특성도 손 조작의 정밀성에 영향을 미치며, 이로 인해 수행자는 제한된 공간과 시간 안에서 반복적으로 자신의 동작을 미세하게 조정해야 한다. 대표 동작으로는 ‘잡기/놓기’, ‘리듬 맞추기’가 나타나며, 이는 시각-운동적 정렬, 공간 내 목표물 조작이라는 과제 구조 속에서 반복적으로 표현된다.

기능 층위에서는 손의 근 긴장도 조절, 속도 조정, 정확한 위치 조절 같은 감각 기반의 세밀한 조정이 요구된다. 컵을 잡는 과정에서는 압력과 각도를 조절하는 감각적 피드백이 작용하고, 놓는 순간에는 흔들림 없이 정확히 위치시켜야 하므로 긴장-이완의 빠른 전환이 필요하다. 또한, 릴레이 구조에서는 다음 주자에게 전달하는 타이밍을 감각적으로 맞추는 기능이 중심이 되며, 이는 손동작뿐만 아니라 시선 이동과 리듬의 정렬까지 포함된다. 이러한 기능 흐름은 단순한 기술 습득이 아니라, 감각-운동의 통합적 조율을 기반으로 반복되는 수행 속에서 자기 기준을 형성해가는 자기구성적 조정 과정으로 이해된다.

‘정해진 구조로 빠르게 쌓고 다음 주자에게 전달하기’라는 외형적 목표 외에도, 감각 기반의 내면적 목표들이 수행자 경험 속에서 동시에 작동한다. 예컨대, 정확성을 높이기 위해 시선을 조정하거나 손의 긴장을 줄이며 잡는 방식 등을 반복 수행 속에서 조정하게 되며, 이는 외재적 목표와 감

각 피드백 간 상호작용을 통해 생성된 정합성 기준에 가깝다. 이와 같은 감각 기반 내적 흐름은 ‘콩주머니 컬링’이나 ‘스틱 체인지’와 같은 놀이에서도 유사하게 발견된다. 두 활동 모두 반복적 손 조작과 미세한 속도, 거리 조절이 중심이 되며, 감각에 따른 정밀한 조율이 과제 성공의 핵심 요소로 작동한다. 따라서 ‘컵 쌓기 릴레이’는 손의 세밀한 조작과 감각 피드백 기반의 조율, 리듬 정렬이 통합적으로 작동하는 자기구성적 움직임의 대표적 사례로 볼 수 있으며, 이러한 기능 흐름은 유사한 놀이 속에서도 동일하게 작동하는 핵심 메커니즘으로 이해될 수 있다.

4. 사례 3: 색 원판 뒤집기

‘색 원판 뒤집기’는 바닥에 무작위로 배치된 양면 원판을 제한 시간 안에 최대한 많이 뒤집어 팀의 색깔을 더 많이 드러내는 경쟁형 활동이다. 단순한 시간 경쟁 게임처럼 보이지만, 수행 과정에는 순간 판단, 공간 이동, 주의 전환, 감각 기반 조작이 다층적으로 작동하며, 자기구성적 움직임 해석모델을 적용하면 전신의 감각 흐름과 기능 조절이 통합적으로 작용하는 감각-운동 학습의 장으로 해석할 수 있다. 이 놀이는 겉보기에는 빠르고 반복적인 활동이지만, 실제로는 복잡한 감각-인지-운동 조율이 실시간으로 요구되는 움직임 구조를 내포하고 있다.

구조에서 보면, 참여자는 바닥에 흩어진 원판을 향해 빠르게 이동하고, 이동 중에는 방향을 바꾸거나 몸을 틀어 목표 지점을 선택적으로 접근한다. 이 과정은 전신의 위치 전환, 중심 회전, 상체의 기울기, 손의 뻗기 등으로 구성되며, 반복적인 자세 변화 없이도 자세 유지와 회전이 결합된 동작이 수행된다. 원판을 뒤집기 위해 손의 위치를 조정하고 팔을 뻗는 움직임은 공간 내에서 전략적 위치 조정과 연결되며, 이는 고정된 자세가 아닌 유동적인 균형 속에서 실시간으로 발생하는 구조적 조정의 양상이라 할 수 있다.

기능에서는 이동, 회전, 방향 전환, 손 조작, 감각-운동 정렬, 주의 전환 등이 복합적으로 작동한다. 이동 중에는 시각적 정보를 기반으로 목표를 판단하고, 이동 경로와 방향을 빠르게 조정하며, 이때 전신의 협응이 동반된다. 원판을 잡고 뒤집는 과정에서는 손의 접촉 압력과 힘의 방향, 각도 조절 등이 감각적으로 조정되며, 근 긴장과 세밀한 손 조작이 반복 수행 속에서 안정된 흐름을 형성한다. 이와 함께 시선 이동, 주의 분산과 전환은 원판 탐색과 조작 사이에서 실시간으로 작동하며, 일정한 리듬보다 맥락적 반응과 판단의 전환이 강조되는 감각 흐름을 만든다. 이러한 기능들은 고정된 패턴이 아닌, 감각 피드백에 기반한 선택적 조절이 형성된다.

외재적 목표로는 ‘더 많은 색 원판을 뒤집는 것’이지만, 실제 수행에서는 감각 기반의 내면적 목표들이 유동적으로 형성된다. 시야가 좁아질 때는 ‘주변 상황을 넓게 스캔하기’, 신체 피로가 누적될 때는 ‘무릎을 굽혀 탄성 활용하기’와 같은 감각적 기준에 따른 목표 재구성이 수행자의 판단 속

에서 작동한다. 이는 단지 전략의 문제가 아니라, 감각 피드백에 따른 수행 기준의 실시간 재설정이라는 자기구성적 움직임의 핵심 원리를 반영한다. 이러한 내면적 목표 형성과 자기조정 흐름은 ‘술래잡기’나 ‘짐볼 피구’와 같은 놀이에서도 유사하게 관찰된다. 두 놀이 모두 빠른 판단과 방향 전환, 전신 이동, 순간적 감각 반응을 요구하며, 외형 구조는 다르지만 감각 조율과 반응 조정, 주의 전환이 통합적으로 작동하는 점에서 자기구성적 움직임의 기능적 흐름을 공유한다.

5. 놀이 사례 비교 분석

세 가지 놀이 사례(풍선 이어달리기, 컵 쌓기 릴레이, 색 원판 뒤집기)에 대해 목표-기능-구조의 3층위 해석모델을 적용함으로써, 감각 흐름에 기반한 움직임 구성과 수행자의 조율 양상을 비교 분석하였다. <표 3>은 각 사례에서 중심 동작이 어떻게 감각적 흐름을 통해 조직되고, 수행자의 판단과 구조적 표현으로 이어졌는지를 정리한 것이다.

사례 비교를 통해, 제안한 해석모델은 다양한 놀이 활동에 내재된 기능적 움직임을 구조-기능-목표의 층위에서 명확히 구분하고, 감각 조절과 주의 전환이 실제 수행 흐름 속에서 어떻게 작동하는지를 구체적으로 드러낼 수 있었다. 각 놀이에서는 상이한 외형 구조 속에서도 공통적으로 이동, 잡기, 리듬 조절, 회전 등의 기본 움직임이 긴장 조절, 타이밍 인식, 공간 인지와 결합되며 기능 층위에서 세밀하게 조정되었다.

<표 3> 자기구성적 움직임 해석모델 적용 사례 비교

	(1) 풍선 이어달리기	(2) 컵 쌓기 릴레이	(3) 색 원판 뒤집기
기능적 움직임	이동하기 중심이동	잡기/놓기 리듬 맞추기	이동하기 몸 틀기/회전
목표 층위 (외재적 목표/ 내재적 목표)	풍선을 떨어트리지 않고 빠르게 도착하기	컵을 신속 정확하게 쌓기	정해진 시간 안에 더 많이 뒤집기
	보폭 조율, 균형 유지, 상대방의 움직임과 동기화	리듬 조절, 긴장 완급 조정, 연결 흐름 유지	판단-실행 조율, 동선 최적화, 정밀 조작
기능 층위	상체 유지, 하체 이동의 균형, 호흡 조율	반복 흐름 유지, 감각 압력에 따른 순간 실행 전환	시각-운동 반응, 이동 동선 조율
구조 층위	하체 이동성, 상체의 긴장 조절, 기울임	손의 궤적, 위치, 각도	전신 이동과 상체의 구부림, 손 조작
유사 놀이	징검다리 건너기, 탁구공 릴레이	콩주머니 컬링, 스틱 체인지	술래잡기, 짐볼 피구

이러한 조정 과정은 단순히 기술을 반복하는 것이 아니라, 감각에 기반해 의미가 실시간으로 짜여지는 흐름 속에서 움직임이 구성되는 방식이다. 특히, 수행자는 외부 지시나 정해진 전략이 아닌 자기 경험을 통해 정합성을 찾아가며 움직임의 방식을 구성하고, 상황에 따라 의미와 방식이 자율적으로 조립되는 특성을 보였다. 결과적으로 이는 각 놀이가 수행자의 감각 흐름과 경험 안에서 형태화되며, 움직임이 고정된 기술이 아니라 자신의 방식으로 재구성되는 과정을 포함하고 있음을 시사한다.

분석 결과, 서로 다른 놀이 구조 속에서도 수행자의 감각 흐름과 기능 조정 방식에 따라 유사한 움직임 양상이 반복적으로 관찰되었다. 이는 기능 흐름을 중심으로 놀이들 간의 연결 가능성이 있음을 시사한다. 예컨대, 풍선 이어달리기를 중심으로 한 활동에서는 무게중심 이동과 감각적 동기화가 핵심 요소로 작용하는 움직임 조정 양상이 나타났고, 이러한 흐름은 ‘상호 균형형’이라고 부를 수 있을 것이다. 컵쌓기 릴레이와 유사한 놀이는 손의 긴장도 조절과 리듬 맞추기가 중심이 되는 움직임이 반복되었으며, 이는 ‘미세 조율형’이라 명명해볼 수 있다. 또한, 색 원판 뒤집기와 유사한 활동에서는 빠른 판단과 이동 전환이 특징적인 흐름으로 드러났고, 이 역시 ‘반응 전환형’으로 분류해볼 수 있는 양상을 보였다. 이와 같은 유형들은 해석모델의 적용을 통해 자연스럽게 드러난 움직임 흐름의 경향으로, 놀이의 감각적 구조를 새롭게 인식할 수 있는 실마리를 제공한다.

더 나아가, 이러한 기능 흐름은 단지 놀이 맥락에 국한되지 않고, 일상 속 감각 기반 움직임과도 긴밀한 구조적 유사성을 보였다. 예를 들어, 상호 균형형 흐름은 무게중심 이동과 협응이 필요한 ‘함께 걷기’, ‘물건 옮기기’ 등과 연결되며, 미세 조율형은 손의 세밀한 긴장 완급 조절이 요구되는 ‘정리 정돈’이나 ‘자판 입력’과 같은 활동과 이어진다. 반응 전환형은 빠른 이동과 판단이 필요한 실제 환경 반응과 유사한 신체 작용을 수반한다.

이처럼 자기구성적 움직임 해석모델은 놀이 수행을 감각 기반의 기능 흐름으로 읽어낼 수 있을 뿐 아니라, 이러한 흐름을 바탕으로 놀이를 기능적 균형과 감각조율의 관점에서 재구성하거나, 새로운 움직임 중심의 놀이 설계를 위한 기반으로도 활용될 수 있다. 특히 감각통합 중심의 교육 훈련, 치유적 개입, 기능성 증진을 위한 활동 설계에 있어, 기능적 움직임 층위에 기반한 맞춤형 접근이 가능하다는 점에서 본 모델의 적용 가능성은 매우 높다.

IV. 결론

‘좋은 움직임’은 단지 외형적 기술이나 결과 중심의 수행이 아니라, 수행자의 감각 흐름을 인식하고 조율하는 자기구성적 과정으로 새롭게 정의될 필요가 있다. 특히 이러한 움직임이 아동에게

가장 자연스럽고 몰입적인 활동인 ‘놀이’ 맥락에서 구현될 수 있다면, 이는 아동은 물론 모든 수행자에게 유기적이고 지속 가능한 움직임 학습의 기반이 될 수 있다는 문제의식에서 본 연구가 출발하였다.

이 관점을 토대로 본 연구는 일상 속 움직임을 감각 기반 자기조정의 기능적 흐름으로 이해하고, 이를 체계적으로 해석할 수 있도록 ‘목표-기능-구조’의 3층위 자기구성적 움직임 해석모델을 제안하였다. 이 모델은 감각 흐름-기능 조정-구조 표현의 상호작용을 분석하도록 구조화함으로써, 다양한 움직임 상황에서 활용될 수 있는 해석 도구로 작동한다. 초등 교실놀이 사례 분석 결과, 기능적 움직임이 놀이 속에서 어떻게 감각적으로 구성·조율되는지가 층위별로 구체적으로 드러났으며, 수행 양상은 기능성과 감각 흐름에 따라 상호 균형형, 미세 조율형, 반응 전환형 등으로 구분되었다. 이러한 유형화는 단순 분류 체계가 아니다. 해석모델을 통해 놀이를 다시 바라봄으로써, 놀이 자체가 변화하지 않아도 “놀이가 어떻게 수행되는가”, “무엇을 기반으로 구성되는가”, “수행자에게 어떤 감각적 혜택을 주는가”에 대한 이해가 확장된다. 결과적으로 기능적 움직임 중심 해석은 분산되거나 치우친 움직임 양상을 균형 있게 통합할 가능성을 열어, 놀이를 통한 신체 사용 방식을 더욱 조화롭고 통합적인 방향으로 유도할 수 있음을 시사한다.

결론적으로, 교실놀이의 움직임이 일상의 기본적 움직임을 바탕으로 구성된다는 점에서 대상에 국한되지 않는 보편적인 모델로 적용이 가능하다. 이는 아동만이 아니라 다양한 연령과 수행자를 대상으로 해석모델이 적용 가능함을 시사한다. 다만, 적용의 실제에서는 수행 목적과 타겟 움직임의 성격에 따라 해석의 초점이나 구조적 조정이 필요할 수 있다. 결국 놀이 속 움직임은 별개의 기술이 아니라, 일상적 조절 경험 위에 구현되는 감각 기반 기능 조정의 연속선상에 놓여 있으며, 본 연구가 제안한 자기구성적 움직임 해석모델은 이러한 조정 흐름을 구체화하고 구조화하는 데 실질적인 도구로 작용할 수 있다.

비록 본 연구는 초등 교실놀이 사례에 한정되었으나, 제안된 모델은 놀이를 포함한 일상, 스포츠, 재활 등 다양한 수행 맥락에서도 유효하게 적용될 수 있는 보편적 해석 구조로 기능할 수 있다. 특정 연령이나 발달 단계별 기능 수준에 따라 요구되는 세부 움직임 유형이나 조정의 방식은 다를 수 있으나, ‘목표-기능-구조’의 해석 틀은 상황에 맞추어 유연하게 조정 가능한 범용적 구조를 지닌다. 특히, 놀이를 단순한 유희가 아닌 감각 기반의 기능 조정이 실제로 작동하는 장으로 인식할 때, 본 모델은 구성주의 학습이론의 자발적 구성의 과정, 동적 시스템 이론의 상호작용 원리와 결합하여 감각-인식-기능의 통합적 자기조정 경험을 촉진하는 기반이 될 수 있다. 향후 연구에서는 과업 특성과 수행자의 특성에 따라 모델의 적용 타당성을 세분화하여 검토하고, 감각 흐름을 자율적으로 조율할 수 있도록 돕는 피드백 시스템 및 실천 전략을 구체화할 필요가 있다. 더 나아가 본 모델은 수행자의 통합적 감각조율을 지원하는 치유적 실천 도구로 확장될 수 있으며, 디지털 환경과의 연계는 실천과 기술이 만나는 접점에서 새로운 적용 가능성을 열어가는 후속 탐색의 축으로 자리할 수 있다.

참고문헌

- 강 진, 심성경, 류경희(2013). 신체 및 표현활동 중심의 실외놀이를 통한 유아의 자기효능감과 사회적 능력에 관한 연구. **유아교육학논집**, 17(5), 5-30.
- 김성현, 이승주(2019). 게임놀이와 연계한 유아 실외 동작 교육 프로그램 개발 및 적용효과. **학습자 중심교과교육연구**, 19(21), 173-197.
- 김윤수(2020). 일상의 움직임을 통한 내적 감각 깨우기: ‘엘사 긴들러의 지식’을 중심으로. **한국무용학회지**, 77(1), 81-93.
- 김정명(2015). 토마스 하나의 소마이론: 체험양식의 변조를 중심으로. **무용역사기록학**, 36, 127-149.
- 송성근(2019). **송쌤의 놀이를 적용한 체육수업**. 서울: 미래와 경영
- 이행원(2013). 구성주의 원리에 의한 체육학습 모형 탐구. **한국체육과학회지**, 22(1), 741-752.
- 허승환(2019). **허쌤의 짹짹이 교실놀이 시즌2 아이들을 사로잡는 교실놀이**. 파주: 즐거운 상상.
- Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist Approach to Learning—An Effective Approach of Teaching Learning. *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies*, 1(6), 65-74.
- Colombo-Dougovito, A. M. (2017). The role of dynamic systems theory in motor development research: how does theory inform practice and what are the potential implications for autism spectrum disorder? *International Journal on Disability and Human Development*, 16(2), 141-155.
- Cook, G., Burton, L., Hoogenboom, B. J., & Voight, M. (2010). Functional movement screening: The use of fundamental movements as an assessment of function—Part 1. *International Journal of Sports Physical Therapy*, 5(3), 132-143.
- Hezel, N., Körbis, C., Wolf, M., Adams, M., Jansen, C. P., Labudek, S., ... & Schwenk, M. (2021). The Lifestyle-integrated Functional Exercise (LIFE) program and its modifications: A narrative review. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51(4), 416-429.
- Kielhofner, G., Lee, S. W., Taylor, R. R., & Fisher, G. (2008). Theory use in practice: A national survey of therapists who use the Model of Human Occupation. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(1), 106-116.
- Lazzarelli, A., Scafuto, F., Crescentini, C., Matiz, A., Orrù, G., Ciacchini, R., Alfi, G., Gemignani, A., & Conversano, C. (2024). Interoceptive Ability and Emotion Regulation in Mind-Body Interventions: An Integrative Review. *Behavioral Sciences*, 14(11), 1107.
- Liu, C. H., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6(3), 386-399.

- Price, C. J., & Hooven, C. (2018). Interoceptive Awareness Skills for Emotion Regulation: Theory and Approach of Mindful Awareness in Body-Oriented Therapy(MABT). *Frontiers in Psychology*, 9, 798.
- Spencer, J. P., Corbetta, D., Buchanan, P., Clearfield, M., Ulrich, B., & Schöner, G. (2006). Moving toward a grand theory of development: In memory of Esther Thelen. *Child Development*, 77(6), 1521-1538.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vaz, D. V., Silva, P. L., Mancini, M. C., Carello, C., & Kinsella-Shaw, J. (2017). Towards an ecologically grounded functional practice in rehabilitation. *Human Movement Science*, 52, 117-132.
- Zhang, X., Tang, C., Geng, M., Li, K., Liu, C., & Cai, Y. (2025). The effects of active play interventions on children's fundamental movement skills: A systematic review. *BMC Pediatrics*, 25, 40.

ABSTRACT

A Self-Constructing Movement Interpretation Model Applied to Play-Based Actions

Eunji Cho / Soongsil University

Ilju Ko / Soongsil University

This study reexamines play as a self-organizing process of sensory-based functional movement and explores its potential for sensory restoration, self-regulation, and healing. Drawing on constructivist learning theory and the self-organization principles of dynamic systems theory, we propose a three-tiered “goal-function-structure” interpretation model and apply it to selected play activities to test its analytical validity. The findings reveal that movement in play is not a simple series of actions but a self-regulatory flow in which sensory modulation, functional execution, and goal formation interact dynamically. Crucially, even when the play activity itself remains unchanged, the model allows a deeper understanding of how movement is organized, on what foundations it operates, and how sensory flows unfold for the performer. Interpreting play through the lens of functional movement opens possibilities for recovering and integrating bodily experiences that may have been fragmented or marginalized, thereby repositioning play as a healing environment that reconnects body and sensation.

Keywords: functional movement, play, self-construction, constructivist, sensory coordination, Play-Based Movements, Somatic Analysis

접 수 일 : 2025년 5월 29일

심사완료일 : 2025년 6월 16일

게재확정일 : 2025년 6월 30일

문화치유헌회 정관

제 1 장 총칙

제 1 조(명칭) 본회는 “문화치유헌회(Academic Society of Culture Healing)”라 칭한다.

제 2 조(목적) 본회는 인문학과 이공학의 융합을 바탕으로 하여 인간과 문화를 이해하고, 문화치유헌 정책과 사업들이 올바른 방향으로 나갈 수 있도록 문화치유헌에 대한 연구와 교육 등 관련 사업을 수행함을 목적으로 한다.

제 3 조(위치) 본회의 본부는 회장의 근무지에 둔다.

제 4 조(사업) 본회는 다음과 같은 사업을 행한다.

- 문화치유헌 관련 연구
- 문화치유헌 관련 교육
- 문화치유헌 관련 정책 자문 및 개발
- 문화치유헌 관련 연구 및 개발 성과의 출판
- 문화치유헌 관련 각종 학술헌의 개최
- 문화치유헌 관련 사업의 기획, 개발, 자문
- 기타 본회의 목적에 부합하는 사업

제 2 장 회원

제 5 조(자격) 본회의 회원은 본회의 목적에 찬동하는 자로서 이사회가 정하는 입회비를 납부하고 입회원서를 제출하여 이사회의 승인을 받은 자로 한다.

제 6 조(분류)

- 정회원 : 이사회의 승인 절차를 거쳐 입회가 완료된 회원
- 기관회원 : 이사회의 승인 절차를 거쳐 입회가 완료된 도서관, 단체, 기관 등의 회원
- 특별회원 : 본회의 설립 목적에 찬동하여 본회의 사업을 돕는 개인 및 기관
- 학생회원 : 석사과정에 재학 중인 회원

제 7 조(의무) 본회 회원은 회칙 및 각종 규정을 준수하고 본회의 학술헌동과 본회에서 정한 사업에 적극 참여하며 소정의 회비를 납부하여야 한다.

제 8 조(권리) 본회 회원은 본회의 모든 행사와 사업에 참여할 수 있고 학회지에 투고할 수 있는 권리를 가지며 본회의 상위법인인 (사)대한상담협회의 일반회원 자격을 얻는다.

제 9 조(탈회와 제명) 회원은 본인의 희망에 의하여 본회를 탈퇴할 수 있다.

회원은 본회의 명예를 훼손하거나 본회에 불이익을 초래한 경우 또는 본 회칙에 위배되는 행위를 한 경우에는 이사회회의 의결로 제명될 수 있다. 이 경우 이사회는 재적이사 과반수 출석으로 성립하고 출석한 이사의 3분의 2의 찬성으로 의결한다.

특별한 이유 없이 회비를 연속 3년 이상 납부하지 않은 회원의 경우는 이사회회의 결정으로 회원 자격을 박탈할 수 있다.

제 10조(회비) 회비의 액수는 이사회에서 정한다.

제 3 장 임원

제 11조(구성) 본회는 다음의 임원을 둔다.

회 장 : 1인

부회장 : 10인 내외(수석부회장 1인)

분과이사 : 총무, 정책, 기획, 편집, 출판, 학술, 소분과 연구, 홍보, 정보, 대외협력, 교육, 산학이사 등을 둘 수 있으며 각 분과별 선임이사를 둘 수 있다.

지역이사 : 지부장과 약간 명의의 지역이사를 둘 수 있다. 지부가 구성되지 않은 지역은 지역 선임이사를 둘 수 있다.

제 12조(선출) 회장과 감사는 총회에서 선출하고 부회장과 이사는 회장의 제청으로 평의원회에서 의결한다. 단, 초대 회장은 발기인회의 의결로 선출한다.

총회 개회일 2개월 이전에 정회원의 자격을 획득한 회원만이 의결에 참여할 수 있다.

제 13조(임기) 임기는 2년으로 하되 연임할 수 있으며 보궐 임원의 임기는 잔여기간으로 한다.

임기의 시작은 학회의 회계연도와 같이한다.

제 14조(회장의 임무)

회 장 : 본회를 대표하고 총회, 이사회, 연구윤리위원회 의장이 된다.

수석부회장 : 회장을 보좌하며 회장이 유고한 때 그 직무를 대행한다.

부 회 장 : 회장을 보좌하며 회장이 유고한 때 회장의 직무를 대행한다.

제 15조(탈회와 제명) 위원장은 연구윤리위원장, 편집위원장, 학술위원장을 두며 필요에 따라 한시적 특별위원회를 설치하고 위원장을 둘 수 있다.

제 16조(이사 구성)

분과이사 : 총무, 정책, 기획, 편집, 출판, 학술, 소분과 연구, 홍보, 정보, 대외협력, 교육, 산학이사 등을 둘 수 있으며 각 분과별 선임이사를 둘 수 있다.

지역이사 : 지부장과 약간 명의의 지역이사를 둘 수 있다. 지부가 구성되지 않은 지역은 지역 선임이사를 둘 수 있다.

제 17조(이사의 임무)

분과이사 : 분담된 업무를 총괄한다.

지역이사 : 총회와 이사회에서 위임한 각 지역의 업무를 총괄한다.

제 18조(당연직 이사) 회장과 총무, 학술위원장, 편집위원장은 차기 이사회 의 당연직 이사가 된다.

제 19조(감사) 감사는 본회의 사업 전반과 제반 서무 및 경리 등 일체 업무를 감사하여 이를 총회에 보고하고, 주요 회의에 참관 한다.

제 20조(간사) 총무간사, 편집 간사를 포함하여 학회에 필요한 간사를 둘 수 있다.

제 4 장 이사회

제 21조(구성 및 소집) 이사회의 구성과 소집 및 기능은 다음과 같다.

이사회는 회장, 부회장, 이사, 각 위원회 위원장으로 구성하며 회장이 그 의장이 된다.

이사회는 필요시에 회장이 소집한다.

이사회 의 소집이 어려울 경우 회장, 부회장, 분과 선임이사, 지역 선임이사, 각 위원회 위원장으로 구성된 임원 회의가 이사회를 대신할 수 있다.

제 22조(기능) 이사회가 관장하는 본회의 주요 사항은 다음과 같다.

연 사업계획 수립 및 예산, 결산의 심의

본회 학술활동

학회지 발간

각종 출판사업에 관한 사항

국내외 학술 및 산학교류 관련사항

회원자격 취득과 상실에 관한 사항

입회비, 연회비, 학술대회참가비, 논문게재료 등에 관한 사항

학회발전기금 모금 및 그 운용에 관한 사항

회칙 개정 심의 및 발의

회장이 부의하는 사항

그 외 학회 운영에 관한 중요한 사

제 23조(성원과 의결요건) 이사회는 전체 이사의 과반수 출석으로 성립되고, 그 결정은 출석 이사의 과반수로 정한다. 가부 동수일 때는 회장이 이를 결정한다.

제 5 장 총회

제 24조(권한 및 의결사항) 총회는 본회의 최고의결권을 가지며, 다음 사항을 의결한다.

회칙 개정

회장 및 감사의 선출
예산, 결산 및 사업계획 승인
회칙에 의하여 총회의 권한으로 되어 있는 사항
이사회가 부의하는 사항
회원 5인 이상이 제의하여 이사회에 동의를 얻은 사항
그 외 필요한 사항

제 25조(종류) 총회는 정기 및 임시의 2종으로 한다.

제 26조(구성 및 소집) 총회의 구성과 소집 및 기능은 다음과 같다.

총회는 출석 회원으로 성립한다.

정기총회는 매년 1회 개최하는 것을 원칙으로 한다.

임시총회는 회원 3분의 1 이상이나 임원 과반수의 요청이 있을 때 또는 회장이 필요하다고 인정할 때에 회장의 소집으로 개최한다.

총회는 회장과 감사의 선출, 사업 및 활동 계획, 예산 편성 및 결산, 회칙의 개정, 기타 중요 안건을 심의 의결한다.

제 27조(성원과 의결요건) 총회는 전체 회원 과반수의 출석으로 성립되고, 그 결정은 출석 회원 과반수로 정한다. 가부 동수일 때는 회장이 이를 결정한다.

제 6 장 평의회

제 28조(자격과 임기) 평의원은 재임회장, 전임회장, 다년간 문화치유 관련 연구에 종사하거나 문화치유 관련 업계에 종사한 자로 하며 임기는 종신으로 한다.

제 29조(추대) 최초의 평의원은 총회에서 추대한다.

추가로 평의원을 추대할 경우에는 평의회에서 의결한다.

임기가 만료된 회장은 자동으로 평의원이 된다.

제 30조(의장) 평의회의 의장은 평의원 가운데서 호선한다.

제 31조(자격 상실) 평의원의 자격 상실은 평의회에서 의결한다.

제 32조(기능) 평의회는 회장이 제청한 부회장과 이사의 임명을 의결한다.

평의회는 본회의 제반 업무와 활동에 대하여 자문한다.

제 33조(회의) 평의회는 회의의 일반 관례를 따른다.

제 7 장 위원회

제 34조(구성과 선출) 본회에는 연구윤리위원회, 편집위원회, 학술연구위원회를 둔다.

특별한 경우 이사회의 의결을 거쳐 한시적으로 운영하는 특별위원회를 둘 수 있다.

위원회에는 위원을 둘 수 있으며 위원장의 제청을 받아 회장이 임명한다.

제 35조(편집위원회) 편집위원장은 평의원회의 자문을 받아 회장이 임명하며 편집위원회에 관한 사항은 별도의 “편집위원회 운영 및 간행 규정”을 따른다.

제 36조(연구윤리위원회)

연구윤리위원회는 연구윤리에 관한 사항을 독립적으로 심의·결정한다.

연구윤리위원회는 회장이 위촉한 5인 이상의 위원으로 구성한다.

연구윤리위원회는 별도의 “문화치유헌회 연구윤리 규정”을 정하여 시행하며 위원회 운영에 관한 그 밖의 사항은 해당 규정을 따른다.

제 37조(학술연구위원회)

학술 활동의 진작과 학술 교류의 활성화를 위해 학술위원회를 둘 수 있다.

학술위원회장과 위원은 평의원회의 자문을 받아 회장이 임명한다.

제 38조(출판위원회)

문화치유 콘텐츠 총서 및 학회 차원의 기획도서 발간을 주관하는 출판위원회를 둘 수 있다.

출판위원회의 위원장과 위원은 평의원회의 자문을 받아 회장이 임명한다.

제 8 장 소분과

제 39조(소분과의 구성과 운영)

다양한 학문 전공자로 구성된 학회의 성격을 감안하여 학문 분야별 소분과를 구성할 수 있다.

소분과는 5명 이상 회원들의 자치 운영을 원칙으로 하고, 대표자는 회장의 제청과 이사회의 의결을 거쳐 소분과 연구 이사를 임명한다.

연구 이사는 이사회에 참여할 수 있다.

제 9 장 지부

제 40조(지부 구성과 운영)

지역에는 지부를 둘 수 있다.

지부는 5명 이상 회원들의 자치 운영을 원칙으로 하고, 대표자인 지부장은 지역의 선임이 사로서 회장의 제청과 이사회의 의결을 거쳐 이사회에 참여할 수 있다.

제 10 장 재정, 회계 및 보고

제 41조(재정 지원) 본회의 재정은 협회의 재정적 지원에 의해 운영되며, 협회의 목적과 방침에 따라 재정을 사용한다. 모든 예산 집행은 협회의 재정 관리 규정을 준수하며, 학회의 재정 집행 내역은 정기적으로 협회에 보고한다.

제 42조(회계연도) 본회의 회계연도는 매년 1월 1일부터 그해 12월 말일까지로 한다.

제 43조(재정 관리 및 감사) 학회는 협회로부터 지원받은 재정의 투명한 운영을 위해 협회의 회계 기준을 따르며, 필요시 협회가 실시하는 감사 절차에 협조해야 한다.

제 44조(보고 의무) 학회는 협회가 요구하는 주기별 보고서를 제출해야 하며, 예산 집행 및 주요 사업 진행 상황에 대해 협회 이사회에 정기적으로 보고할 의무가 있다.

제 45조(예산 편성 및 보고) 학회는 매 회계연도 시작 전에 협회의 승인을 받아 예산을 편성하며, 회계연도 종료 후 결산 내역을 협회에 보고한다.

제 46조(협회의 승인 사항) 학회는 협회로부터 지원받은 재정을 활용하는 모든 사업, 행사, 연구 프로젝트에 대해 협회의 승인을 받아야 하며, 주요 사업에 대한 변동 사항이 발생할 경우 즉시 협회에 보고한다.

부 칙

제 1 조 본 회칙에 규정되지 않은 사항은 이사회에서 심의·의결·집행한다.

제 2 조 본 회칙의 개정은 이사회 또는 회원 3분의 1 이상의 요구에 따라 발의할 수 있으며, 총회에서 출석회원 과반수의 찬성으로 의결한다.

제 3 조 본 회칙은 2024년 12월 14일부터 시행한다.

제 4 조 본 학회에서 발생한 수익은 회원에게 배분하지 않는다.

『문화치유연구』 투고 논문 작성 요령

1. 원고 작성

가. 논문의 작성은 다음 체제에 준한다.

- 1) 논문 표제, 연구자(소속기관), 국문초록, 본문, 참고문헌, 영문초록 순으로 구성한다.
- 2) 논문 투고자의 성명은 한글로 표시하고, 외국인의 인명(人名)은 원어 그대로 쓴다. 또한 논문 투고자의 소속기관을 투고자명 다음에 ()안에 표기한다. 공동저자일 경우 제1저자를 먼저 제시한다. 제1저자의 구분이 없는 경우 그 사항을 각주에 명기하여 제출한다.
 - ① 단독연구 : 홍길동(○○대학교)
 - ② 공동연구 : 홍길동·임격정(○○대학교)
- 3) 논문의 부제는 순차적인 일련 번호(1, 1, 1), (1), ① ...)에 따라 표기한다.
- 4) 이론적 배경(혹은 관련 연구)은 간결하게 분석 요약하여 서론 부분에 포함시킨다.
- 5) 결과는 결과(분석) 및 논의로 결론은 결론 및 제언 등으로 쓸 수 있다.

나. 원고의 서식은 횡서로 하여 국문으로 작성하는 것을 원칙으로 하되 부득이하게 외국어를 사용할 경우 ()를 이용하여 표기한다.

다. 원고 분량은 (사)문화치유학회 학회지 편집양식(논문예문 기준)에 준하여 20매 이내를 원칙으로 한다.

라. 원고는 반드시 워드프로세서(한글2007 이상)로 작성하여 제출한다. 제출된 원고는 반환하지 않는다.

마. 국문원고에는 영어로, 외국원문 원고에는 국문으로 초록을 첨부하여야 하며, 그 분량은 문화예술학회지 편집양식에 준하여 1매 이내를 원칙으로 한다.

바. 국문초록에는 주요어를, 영문초록에는 주요어와 동일한 영문명으로 Key words를 5개 이내로 작성한다. 이때 인명이나 고유명사는 대문자로 그 외 주요 단어나 속어는 소문자로 명시한다.

사. 본문에서는 가급적 외래어 표기를 피하고, 원어를 사용할 경우에는 우리말 의미를 덧붙이도록 한다.

아. 연구윤리규정 제4조와 관련하여 연구물의 중복 게재 혹은 이중 출판 금지에 따라 논문 제목에 각주(*)를 붙이는 형태로, 자신의 연구물의 이전 발표물 혹은 출판 정보를 반드시 명시한다. 또한 이전 출판물에 대한 정보는 참고문헌에도 명시한다.

2. 그림/표 작성

- 가. 그림은 인쇄용 원고로 직접 사용할 수 있도록 선명하게 작성해서 첨부한다. 사진을 첨부할 경우 가급적 흑백용 필름을 사용해서 제출한다.
- 나. 표와 그림의 제목은 국문으로 작성한다. 단, 외국저자와 공동 연구일 경우 영문으로 작성할 수 있다.
- 다. 표 및 그림 제목의 번호는 본문에서 설명을 할 경우 <표 1>, <그림 1>로 괄호를 사용해서 표기하고 표와 그림에서는 표 1. 그림 1.과 같이 괄호 없이 표기한다.
- 라. 모든 표는 반드시 가로 선으로만 작성한다. 단, 특별한 의미를 나타낼 필요가 있는 경우에는 세로 선도 사용할 수 있다.
- 마. 표의 제목은 표의 상단에, 그림의 제목은 그림 하단에 표기한다.
- 바. 표 및 그림이 인용될 자료일 경우 표, 그림의 하단에 참고문헌 형식을 제시한다.
- 사. 표 및 그림에 필요한 단위는 반드시 원어로 표기한다.

3. 본문 내의 인용문헌

- 가. 본문에서 문헌을 인용할 때 한국인은 성과 이름 전부를, 외국인은 성(family name)을 발행 연도와 함께 괄호 속에 표시한다.
- 나. 다른 저자의 책, 출간된 연구물에서 인용된 자료, 검사 항목에서 따온 자료 그리고 피험자에 대한 언어적 지식 사항 등은 문자 그대로 표기한다.
- 다. 짧은 인용(40단어 이하)은 본문 속에 포함시키고 직접 인용 부호(“ ”)로 인용문을 표시한다.
- 라. 40단어 이상의 인용문은 본문과 별도로 적고 인용부호는 생략한다. 별도로 인용문을 기술할 때는 문단을 바꾸고 왼쪽, 오른쪽을 각각 5자씩 들여 쓴다.
- 마. 인용할 때 본문에는 저자, 연도 그리고 페이지만 표기하고 참고문헌에 완전한 출처를 제시한다.
- 바. 저자가 단체일 경우 처음 인용 때는 단체명을 모두 쓰고 그 이후부터는 약어로 표기한다.
- 사. 저자가 1명 또는 2인 인 경우는 본문 내에 인용될 때마다 모두를 표기한다.

박종길과 홍춘희(2001)는...

Gardner와 Schmidt(2001)는...

아. 저자가 3인 이상 인 6인까지 경우 첫 인용에는 한국인의 성과 이름 전부, 외국인인 경우 성 (Family name)을 전부 표기하고, 같은 문헌이 반복 인용될 때, 한국인은 첫 저자의 이름 전부와 등(等), 외국인은 성과 등(et al.), 년도를 표기한다.

박중길과 홍춘희 및 김길수(2001)는 미술의...(첫 인용의 경우)

박중길 등(2001)은 미술의...(반복인용의 경우)

Williams, Johnes, Smeith와 Lee(2001)는 예술교육론에서...(첫 인용의 경우)

※ 2인 이상의 논문이 같은 성을 가진 저자 : 외국인의 경우 같은 성의 저자에 의해 같은 년도에 게재된 것이면 혼란을 막기 위해 성과 그의 이름의 첫 글자(initial)를 써준다. 한국인은 이름의 전부를 써준다.

Arts education for all(Voicer, K.A.,2001; Voicer, M.Y., 2001)

자. 같은 저자의 복합인용은 연대순으로 하여“,”로 띄어 쓰고, 저자명은 각 논문마다 반복하지 않는다.

국문일 경우: (박중길, 1991, 1998)

영문인 경우: (Price, 1998, 1999)

차. 같은 해에 동일 저자에 의한 한편 이상의 논문은 년도를 기입 후 a, b, c 등으로 첨부하고 연도를 반복하지 않는다.

영문 논문인 경우: (Price, 1980a, 1980b)

국문 논문인 경우: (박중길, 1980a, 1980b)

카. 본문 내용에서 다른 저자가 같은 내용에서 인용될 때는 한국인 먼저 가, 나, 다 순으로, 그 다음 외국인은 알파벳순으로 괄호내용에 (;)을 이용하여 배열한다.

예술교육에 관한 연구들(박소영, 2001; 최은식, 1997; Brown & Smith, 2001; Lee, 1954; Williams, 1998)은...

타. 저자가 6인 이상인 경우에는 처음부터 한국인은 첫 저자의 이름전부와 등(等), 외국인은 성과 등(et al.), 년도를 표기한다. 참고문헌에는 전체 저자의 이름을 표시한다.

박중길 등(1998)은 선진국 예술교육과정에 관한 연구에서...(첫 인용, 반복인용 모두)

Price et al.(1987)은 예술교육의 인지발달에 관한 연구에서...(첫 인용, 반복인용 모두)

4. 참고문헌

참고문헌 작성 원칙은 최신판 미국심리학회 출판 매뉴얼(Publication Manual of American Psychological Association)에 준한다. 참고문헌의 나열은 먼저 동양어 표기 문헌을 가, 나, 다 순으로, 다음에 서양어 표기 문헌을 알파벳순으로 한다. 세부 주요 작성원칙은 다음과 같다.

가. 정기간행물 참고문헌의 표기

- 1) 저자(출판연도). 논문제목. 학술지명, 권 번호, 페이지 번호.

가) 저자, 출판연도 : 저자명은 모두 명기. 영문일 경우 성은 전부 쓰고 나머지 부분은 머릿글자만으로 표시. 성 다음은 쉼표(“,”)로 표시하고 저자가 2명이나 그 이상인 경우에는 마지막 저자 앞에 &를 사용. 출판 년도는 저자 다음에 붙여서 괄호 안에 표기한다.

Beard, J. B., & Ragheb, M. G. (1980).

박종길, 홍남수, 홍길남(1995).

- 2) 논문제목 : 영문인 경우 제목과 하위제목(“ : ” 다음에 이어지는 제목) 첫머리 글자에서만 대문자로 표시하고 나머지는 모두 소문자로 표기한다.

- 3) 학술지 이름과 출판 정보(권 번호, 페이지 번호) : 국문인 경우 학술지명은 진하게 표기하고 영문인 경우 학술지명은 이탤릭체로 표기한다. 영문학술지명에서 명사, 대명사는 첫머리 글자를 대문자로 표시. 권 번호(volume number)는 국문, 영문 모두 숫자만 표시한다. 페이지 번호도 숫자만 기재한다.

홍길동(2001). 예체능교과의 평가방법 개선방안. **예술교육연구**, 1(2), 512-530.

Wilson, B. D. (1994). Psychology for performing artists. *Journal of Music Therapy*, 1, 34-32.

- 4) 신문기사: 저자명(발행년, 월, 일). 기사제목. 신문사명, 면

박종길(1998, 7월 20일). 예술교육 실태. **조선일보**, 15면.

The way of the arts educators(1993, July 13). *The Washington Post*, p. 112.

나. 단행본 참고문헌의 표시

- 1) 저자 또는 편집자(출판연도). 책 제목. 출판도시: 출판사.

가) 저자, 편집자 : 편집된 책일 경우 국문은 저자명 뒤에(편) 표시하고 영문일 경우(Ed.) 혹은 (Eds.)라는 약어로 표시.

나) 출판년도: 책이 발간된 년도 표시.

- 다) 책 제목: 국문일 경우 진하게, 영문일 경우 이탤릭체로 표기하되 책제목은 명사, 대명사만 대문자로 표기. 책이 재판 이상으로 간행된 경우 책제목 다음에 판수를 기재.
- 라) 출판지역: 출판지역과 출판사 사이에는 콜론(:)으로 표시. 국내 단행본은 출판도시만 표시. 국외 출판물 중 주(state)와 도시 서지정보가 모두 있다면 도시명 표시, 주(state) 이름은 약어로 표시.
- 박종길(1995). 예술교육. 서울: 한국출판사.
- Dobbs, S. M. (1997). Learning in and through art. Los Angeles, CA: The Getty Education.
- Davis, J. H. (2008). 왜 학교는 예술이 필요한가(Why our schools need the arts).
- 백경미 역(2013), 파주: 열린책들.
- 2) 연구 또는 용역과제 보고서 참고문헌의 표시: 보고서 저자(출판연도). 보고서 제목(출판물 고유번호). 출판부서 기관명.
- 김만식(1993). 청소년 예술교육 프로그램 개발(RRE-1993-4-1). 한국문화정책연구원.
- 3) 석·박사논문 참고문헌의 표기: 저자(논문작성년도). 논문제목. 미간행 석사(박사)학위 논문. 대학원명.
- 권유미(2005). 교내 합창대회를 활용한 효과적인 합창수업에 관한 연구: 고등학교 음악 수업을 중심으로. 미간행 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 홍길남(1994). 예술교육과 인지발달. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 4) 학술회의나 심포지움의 자료(proceedings): 출판된 심포지움
- Deci, E. L, Robert R. M. (1997). A psychological approach to art education. In R. Diensbier(Eds). Nebraska Symposium on Arts Education: Vol. 37. Perspectives on motivation (pp.231-248). Lincoln: University of Nebraska Press.
- 5) 포스터 발표자료(Poster Session)
- Ruby, J., & Fulton, T. (1994 June). Therapeutic use of arts. Poster session presented at the annual meeting of the society for scholarly publishing, Washington. DC.

연구 윤리 규정

제 1 장 총칙

제 1 조(목적) 이 규정은 문화치유학회 회원의 연구윤리를 확립하고, 연구부정행위 발생 시 신속하고 공정하며 체계적인 검증을 위하여 연구윤리위원회(이하 “위원회”라 한다)의 설치 및 운영에 관한 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제 2 조(의무와 책임) 본회의 회원은 연구윤리 규범을 준수하고 학자적 양심에 따라 연구 활동에 임하며 학문과 사회의 발전에 기여하여야 하며, 자신이 실제로 하거나 기여한 내용에 대하여만 업적으로서 인정받으며 그 내용에 대하여 책임을 져야 한다.

제 3 조(대상과 범위) 본 규정은 본 회의 모든 회원과 본회가 주관하는 모든 사업에 적용된다.

제 4 조(연구부정행위의 정의) 이 규정에서 제시하는 연구부정행위(이하 “부정행위”라 한다)는 연구과제의 제안, 연구과제의 수행, 연구결과의 발표 등에서 행하여진 행위로서 다음 각 호의 행위를 말한다.

1. “위조”라 함은 존재하지 않는 연구자료나 결과 등을 허위로 만들고 이를 기록하거나 보고하는 행위를 말한다.
2. “변조”라 함은 연구와 관련된 자료·과정·결과를 사실과 다르게 조작하거나 변경, 누락함으로써 연구가 진실에 부합하지 않도록 하는 행위를 말한다.
3. “표절”이라 함은 타인의 연구내용이나 결과 또는 아이디어 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위를 말한다. 다만, 타인의 연구결과를 출처와 함께 인용하거나 참조하는 경우에는 그러하지 아니하다.
4. “부당한 원고필자 표시”는 연구내용 또는 결과에 대하여 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 원고필자 자격을 부여하지 않거나 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 원고필자 자격을 부여하는 행위를 말한다.
5. 본인 또는 타인의 부정행위의 의혹에 대한 조사를 고의로 방해하거나 제보자에게 위협을 가하는 행위
6. 그 밖에 연구윤리위원회가 연구부정행위로 결정하는 행위

제 5 조(중복투고의 금지) ① 국내외를 막론하고 이전에 출판된 자신의 연구물(게재 예정이거나 심사 중인 연구물을 포함한다)을 새로운 연구물인 것처럼 출판하거나 투고하여서는 아니 되며, 동일한 연구물을 유사 학회 등에 중복하여 투고하여서는 아니 된다.

② 투고 이전에 출판된 도서 혹은 학위논문의 일부를 사용하여 투고하고자 할 경우에는 편집위원회의 편집자에게 이전 출판에 대한 정보를 제공하고 편집자는 이에 대하여 중복 게재나 이중 출판에 해당하는지의 여부를 확인하여야 한다.

- 제 6 조(인용 및 참고 표시) ① 다른 사람의 저술이나 공개된 학술자료를 인용할 경우에는 『편집위원회 운영 및 간행 규정』에 정해진 방법에 따라 정확하게 기술하여야 하며, 상식에 속하는 자료가 아닌 한 반드시 그 출처를 명백히 밝혀야 한다.
- ② 개인적인 접촉을 통하여 얻은 자료의 경우에는 그 정보를 제공한 연구자의 동의를 받은 후에 인용할 수 있다.

제 2 장 연구윤리위원회

제 7 조(기능) 위원회는 문화치유헌회(이하 “본 학회”라 한다) 회원의 연구윤리와 관련된 다음 각 호의 사항을 심의, 의결한다.

1. 연구윤리 확립에 관한 사항
2. 연구부정행위의 예방, 조사에 관한 사항
3. 제보자 보호와 비밀유지에 관한 사항
4. 연구윤리 위반 검증, 검증결과처리와 후속조치에 관한 사항
5. 피조사자 명예회복 조치에 관한 사항
6. 기타 연구윤리의 확립과 관련하여 위원장이 부의하는 사항

제 8 조(구성) ① 위원회는 3인의 당연직 위원과 2인의 추천직 위원으로 구성한다.

- ② 당연직 위원은 회장, 편집위원장, 학술연구위원장으로 하며, 추천직 위원은 회장이 추천하며 위원장은 회장이 맡는다.
- ③ 직책 위원의 임기는 각 위원의 직책 임기를 따르며 추천직 위원의 임기는 해당 사안의 심사 종료 후 자동으로 만료되는 것으로 한다.
- ④ 위원회의 제반 업무를 처리하기 위해 위원 중 간사 1인을 둘 수 있다.
- ⑤ 위원장은 위원회의 의견을 들어 별도의 전문위원을 위촉할 수 있다.

제 9 조(회의) ① 위원회의 회의는 필요한 경우에 위원장이 소집하고 주재한다.

- ② 회의는 다른 특별한 규정이 있는 경우를 제외하고는 재적위원 과반수 출석으로 성립하고 출석위원 과반수 찬성으로 의결한다.
- ③ 위원회에서 필요하다고 인정할 때에는 관계자를 출석하도록 하여 의견을 청취할 수 있다.
- ④ 회의는 비공개를 원칙으로 한다.

제 10조(위원회의 권한과 책무) ① 위원회는 조사과정에서 제보자, 피조사자, 증인 및 참고인에 대하여 진술을 위한 출석과 자료 제출을 요구할 수 있으며 이 경우 피조사자는 반드시 응하여야 한다.

- ② 피조사자가 정당한 이유 없이 출석 또는 자료 제출을 거부할 경우에는 혐의 사실을 인정한 것으로 추정할 수 있다.
- ③ 위원회는 연구기록이나 증거의 멸실, 파손, 은닉 또는 변조 등을 방지하기 위하여 그에 상당한 조치를 취할 수 있다.
- ④ 위원회 위원은 심의와 관련된 제반 사항에 대하여 비밀을 준수하여야 한다.

제 3 장 연구윤리 위반 검증

제 11조(특수관계인) 특수관계인”이라 함은 미성년자(만 19세 이하인 자) 또는 저자의 배우자, 자녀 및 4촌 이내의 혈족을 말하며, 이와 관련하여 위원회는 본 학회 회원의 연구윤리와 관련된 다음 각 호의 사항을 심의, 의결한다.

1. 특수관계인이 참여한 논문은 연구 및 논문작성에 대해 특수관계인의 명확한 기여가 있어야 한다.
2. 특수관계인이 논문의 저자로 포함된 논문의 투고자는 논문을 투고할 때에 ‘특수관계인과 논문 공저 시 사전공개 양식’을 작성하여 제출하여야 한다.

제 12조(부정행위 제보 및 접수) 제보자는 본 학회 사무국 또는 편집위원회 사무국에 구술, 서면, 전화, 전자우편 등 가능한 모든 방법으로 제보할 수 있으며 실명으로 제보함을 원칙으로 한다. 단, 익명의 제보라 하더라도 서면 또는 전자우편으로 연구과제명 또는 논문명, 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 포함하여 제보한 경우 이를 실명제보에 준하여 처리한다.

제 13조(부정행위 조사) ① 위원회는 구체적인 제보가 있거나 상당한 의혹이 있을 경우에는 연구 부정행위 여부를 조사하여야 한다.

- ② 위원회는 제보가 접수된 날로부터 50일 이내에 심의 의결하고 조사 결과 사항을 조치하여야 한다.
- ③ 위원회는 공정하고 엄밀한 조사를 위하여 위원장은 위원회의 의견을 들어 외부 인사를 전문위원으로 위촉할 수 있다.

제 14조(출석 및 자료 제출 요구) ① 위원회는 제보자, 피조사자, 증인, 참고인에 대하여 진술을 위한 출석을 요구할 수 있으며, 이 경우 피조사자는 이에 반드시 응해야 한다.

- ② 위원회는 피조사자에게 자료의 제출을 요구할 수 있으며, 증거자료의 보전을 위하여 해당 연구기관장의 승인을 얻어 부정행위 관련자에 대한 해당 연구자료의 압수, 보관 등을 할 수 있다.

제 15조(비밀 유지의 의무 등) ① 위원회는 제보자를 보호하고 피조사자의 명예를 부당하게 침해하지 않도록 노력하여야 한다.

- ② 제보·조사심의의결 및 건의 등과 관련된 일체의 사항은 비밀로 하되, 상당한 공개의 필요성이 있는 경우 위원회의 의결을 거쳐 공개할 수 있다.
- ③ 위원 및 조사에 직·간접적으로 참여한 자는 심의의결·조사 기타 조사 과정에서 취득한 정보를 부당하게 누설하여서는 아니 된다.

제 16조(기피·제척·회피) ① 피조사자 또는 제보자는 위원에게 공정성을 기대하기 어려운 사정이 있는 때에는 그 이유를 밝혀 기피를 신청할 수 있다. 기피신청이 된 경우에는 기피 신청된 위원은 당해 조사와 관련하여 배제된다.

- ② 당해 조사와 직접적인 이해관계가 있는 자는 안건의 심의의결 및 조사에 관여할 수

없다.

③ 제1항 또는 제2항의 사유가 있다고 판단하는 위원 및 조사위원은 회피를 신청할 수 있다.

④ 위원장은 위원 중 당해 조사 사안과 이해관계가 있는 위원에 대해서는 당해 조사 사안과 관련하여 위원의 자격을 정지할 수 있다.

제 17조(진술 기회의 보장) 위원회는 조사 사실에 대해 피조사자에게 의견을 제출하거나 해명할 기회를 부여하여야 한다.

제 18조(조사결과에 따른 조치) ① 위원회는 재적위원 과반수 출석과 출석위원 3분의 2 이상의 찬성으로 피조사사실과 관련한 피조사자의 행위가 연구 부정행위임을 확인하는 판정을 한다.

② 연구 부정행위 확인 판정이 있는 경우에는 다음 각 호의 제재를 가하거나 이를 병과할 수 있다.

1. 연구 부정논문의 게재 취소
2. 연구 부정논문의 게재 취소 사실의 공지
3. 회원 자격의 박탈 또는 정지
4. 투고 자격의 정지
5. 관계기관에의 통보
6. 기타 적절한 조치

③ 전항 제2호의 공지는 저자명, 논문명, 논문의 수록 권·호수, 취소일자, 취소이유 등이 포함되어야 한다.

④ 위원회는 본 학회의 연구 윤리와 관련하여 고의 또는 중대한 과실로 진실과 다른 제보를 하거나 허위의 사실을 유포한 자에 대해서는 회원 자격을 박탈 또는 정지할 수 있다.

제 19조(결과의 통지) 위원장은 조사 결과에 대한 위원회의 결정을 서면으로 작성하여 지체없이 피조사자 및 제보자 등 관련자에게 통지한다.

제 20조(이의제기 및 소명기회의 보장) 위원회는 연구윤리 위반으로 제보된 피조사자에게 이의 제기 및 충분한 소명기회를 제공해야 한다.

제 21조(재심의) 피조사자 또는 제보자는 위원회의 결정에 불복할 경우 제18조의 통지를 받은 날부터 20일 이내에 이유를 기재한 서면으로 위원회에 재심의를 요청할 수 있다.

제 22조(명예회복 등 후속조치) 조사결과 부정행위가 없었던 것으로 확정될 경우, 위원회는 피조사자의 명예회복을 위해 노력하며 적절한 후속조치를 취할 수 있다.

제 23조(기록의 보관 및 공개) ① 조사와 관련된 기록은 조사 종료 시점을 기준으로 5년간 보관하여야 한다.

② 판정이 끝난 이후의 결과는 본 학회 이사회에 보고해야 하며, 제보자, 조사위원, 증인,

참고인, 자문에 참여한 자의 명단 등 신원과 관련된 정보에 대해서는 당사자에게 불이익을 줄 가능성이 있을 경우에 위원회의 결의로 공개대상에서 제외할 수 있다.

제 4 장 부칙

제 1 조(개정) 연구윤리규정의 개정은 편집위원회의 일반 의결절차에 따른다.

제 2 조(시행) 이 규정은 2024년 12월 14일부터 시행한다.

문화치유

제 1 호

Academic Society of Culture Healing

Vol. 1

2025년 6월 30일 인쇄

2025년 6월 30일 발행

발 행 인 : 고일주

편집위원장 : 안지언

편 집 위 원 : 김상현, 김성환, 김은아, 노승희, 박진호, 백로라,
방미영, 이건웅, 이소희, 장미성, 정희자

발 행 처 : (사) 대한상담협회 산하기관 문화치유학회

www.sch.or.kr

주소 서울특별시 동작구 상도동

숭실대학교 정보과학관 422호

문화치유학회

메일 edit@sch.or.kr
