



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

2014년 8월
박사학위논문

청소년의 희망, 유대감 증진을
통한 학업탄력성 집단미술치료
프로그램 개발 및 효과

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

황 은 일

청소년의 희망, 유대감 증진을 통한
학업탄력성 집단미술치료 프로그램
개발 및 효과

The Development and Effect of an Academic Resilience
Group Art Therapy Program by Improving Adolescents'
Hope and Connectedness

2014년 8월 25일

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

황 은 일

청소년의 희망, 유대감 증진을 통한
학업탄력성 집단미술치료 프로그램
개발 및 효과

지도교수 김택호

이 논문을 이학박사 학위신청 논문으로 제출함

2014년 4월

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

황은일

황은일의 박사학위논문을 인준함

심사위원장 김 승 환 (인)

심사위원 권 영 란 (인)

심사위원 김 갑 숙 (인)

심사위원 노 안 영 (인)

심사위원 김 택 호 (인)

2014년 6월

조선대학교 대학원

국문초록

본 연구는 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과의 관계를 밝히고, 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발하여 프로그램의 효과를 검증하는 것이다. 이를 위해 세 개의 연구(연구 I ~ 연구 III)가 수행되었다.

연구 I 은 역경상황에서도 긍정적 학업적응을 가능하게 해주는 학업탄력성과 희망, 유대감의 관계를 밝히고자 하였다. 이를 위해 중학생 334명을 대상으로, 역경수준, 희망, 유대감, 학업적응 및 학업탄력성을 측정하였다. 위계적 회귀분석을 실시한 결과 희망, 유대감이 학업탄력성에 영향을 미치는 추가요인으로 밝혀졌다. 특히 역경수준이 높을 때 희망과 유대감의 영향력은 더욱 증가하는 것으로 나타났다. 희망과 유대감의 세부 하위요인을 살펴본 결과 희망의 경우는 통로사고 요인이 유대감의 경우는 교사, 부모, 읽기 요인이 중요하게 작용함을 알 수 있었다.

연구 II 는 학업탄력성의 핵심요인으로 밝혀진 희망과 유대감을 추가요인으로 하여 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발하였다. 프로그램은 개발 단계에 따라 목표를 수립하고 내용타당도검증, 예비프로그램 실시 등을 통해 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램(12회기)을 개발하였다.

연구 III 에서는 개발된 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 효과를 검증하였다. 이를 위해 G시의 중학생 21명(연구집단 10명, 대기집단 11명)을 대상으로 프로그램을 실시하였다. 분석결과 희망, 유대감 및 학업탄력성 점수가 통계적으로 유의하게 증가하였으며, 그 효과가 프로그램 실시 후에도 지속되는 것으로 나타났다.

결론적으로 청소년의 학업탄력성 증진에 희망과 유대감이 중요한 요인으로 작용하고 있으며, 역경수준이 높은 상황에서 희망과 유대감의 영향력이 증가함을 확인하였다. 이러한 결과는 삶의 과정에서 역경상황에 처한 청소년들의 학업탄력성을 증진시키기 위해서는 희망과 유대감요인을 증진시키는 것이 무엇보다 중요함을 보여준다.

주요어 : 청소년, 학업탄력성, 희망, 유대감, 집단미술치료

목 차

국문초록	i
I. 서론	1
A. 연구의 필요성 및 목적	1
B. 연구문제	6
C. 용어 정의	6
II. 이론적 배경	9
A. 학업탄력성	9
1. 학업적응의 개념	9
2. 학업탄력성의 개념	10
3. 학업탄력성 구성요인과 기능	12
4. 학업탄력성 프로그램	15
B. 희망과 학업탄력성	17
1. 희망의 개념	17
2. 희망 구성요인과 기능	18
3. 희망과 학업탄력성	21
C. 유대감과 학업탄력성	22
1. 유대감의 개념	22
2. 유대감 구성요인과 기능	23
3. 유대감과 학업탄력성	25
D. 집단미술치료	26
1. 집단미술치료의 개념	26
2. 집단미술치료의 효과	27

3. 집단미술치료와 학업탄력성	29
E. 본 연구의 모형	31
III. 연구 I. 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계	34
A. 연구목적	34
B. 연구가설	35
C. 연구방법	35
1. 연구대상	35
2. 연구도구	36
3. 연구절차	40
4. 자료분석	40
D. 연구결과	41
1. 연구요인의 기술통계 분석	41
2. 학업탄력성, 희망, 유대감과 학업적응과의 상관관계 분석	41
3. 역경수준에 따른 학업탄력성, 희망, 유대감이 학업적응에 미치는 영향분석	42
4. 높은 수준의 역경상황에서 학업적응에 영향을 미치는 학업탄력성, 희망, 유대감의 세부요인 분석	45
5. 희망과 유대감이 학업탄력성에 미치는 영향분석	45
E. 논의	46
IV. 연구 II. 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 개발	48
A. 연구목적	48
B. 프로그램 개발 모형	49

C. 프로그램 개발 절차	50
1. 연구절차	52
2. 단계 1: 목표수립	53
3. 단계 2: 프로그램의 구성	54
4. 단계 3: 예비연구 및 장기적 효과제고 노력	61
5. 단계 4: 최종 본 프로그램의 개발	67
D. 논의	69
V. 연구 III. 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 효과검증	72
A. 연구목적	72
B. 연구가설	72
C. 연구방법	73
1. 연구대상	73
2. 연구도구	74
3. 연구설계 및 절차	75
4. 자료분석	77
D. 연구결과	78
1. 집단 간 사전 동질성검증	78
2. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램이 학업탄력성에 미치는 효과	78
3. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램이 희망에 미치는 효과	80
4. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램이 유대감에 미치는 효과	82
E. 논의	84
VI. 종합 논의 및 결론	86
A. 연구결과요약	86

B. 종합논의	88
1. 연구 I: 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계	88
2. 연구 II: 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 개발	89
3. 연구 III: 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 효과검증	91
C. 결론 및 제언	94
참고문헌	96
ABSTRACT	112
부록	115

표 목 차

<표 1> 연구자별 학업탄력성 구성요소	13
<표 2> 대상자의 일반적 특성	36
<표 3> 역경 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도	37
<표 4> 학업적응 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도	37
<표 5> 청소년 유대감 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도	38
<표 6> 학업탄력성 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도	39
<표 7> 희망 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도	40
<표 8> 연구요인의 서술적 통계 분석	41
<표 9> 연구요인 간의 상관관계 분석	42
<표 10> 전체집단에서 학업적응에 대한 위계적 회귀분석 결과	43
<표 11> 역경수준 하 집단에서 학업적응에 대한 위계적 회귀분석 결과	44
<표 12> 역경수준 상 집단에서 학업적응에 대한 위계적 회귀분석 결과	44
<표 13> 학업탄력성, 희망, 유대감에서 학업적응에 대한 역경수준 상 집단의 단계적 회귀분석 결과	45
<표 14> 희망, 유대감에서 학업탄력성에 대한 단계적 회귀분석 결과	46
<표 15> 프로그램 개발절차	52
<표 16> 프로그램의 구성요소 및 하위 구성목표	56
<표 17> 예비 프로그램의 문제 및 보완책	66
<표 18> 예비 프로그램 참여자 만족도	67
<표 19> 최종 본 프로그램	68
<표 20> 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 대상자의 일반특성	73
<표 21> 연구설계	76
<표 22> 학업탄력성 프로그램 절차	77
<표 23> 연구집단과 대기집단의 사전 동질성 검증 결과	78
<표 24> 집단 및 검사 시기에 따른 학업탄력성의 평균과 표준편차 점수	78
<표 25> 학업탄력성에 대한 변량분석 결과	79
<표 26> 학업탄력성에 대한 단순 주 효과와 다중비교 분석 결과	80
<표 27> 집단 및 검사 시기에 따른 희망의 평균과 표준편차 점수	80

<표 28> 희망에 대한 변량분석 결과	81
<표 29> 희망에 대한 단순 주 효과와 다중비교 분석 결과	82
<표 30> 집단 및 검사 시기에 따른 유대감의 평균과 표준편차 점수	82
<표 31> 유대감에 대한 변량분석 결과	83
<표 32> 유대감에 대한 단순 주 효과와 다중비교 분석 결과	83

그림 목 차

<그림 1> 목표추구 과정에 대한 희망이론 도식	19
<그림 2> 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계모형	32
<그림 3> 희망, 유대감과 학업탄력성과의 관계모형	32
<그림 4> 프로그램 개발과정과 기획 흐름도	32
<그림 5> 연구의 실험설계	33
<그림 6> 김창대 등(2011)의 프로그램 개발 모형	50
<그림 7> 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 개발모형	51
<그림 8> 프로그램의 내용구성단계	56
<그림 9> 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 활동 내용	59
<그림 10> 집단 및 검사 시기에 따른 학업탄력성의 평균	79
<그림 11> 집단 및 검사 시기에 따른 희망의 평균	81
<그림 12> 집단 및 검사 시기에 따른 유대감의 평균	82

부 록 목 차

<부록 1> 역경 척도	117
<부록 2> 학업적응 척도	119
<부록 3> 유대감 척도	120
<부록 4> 학업탄력성 척도	122
<부록 5> 희망 척도	125
<부록 6> 역경요인 기술통계	126
<부록 7> 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 회기별 계획	127
<부록 8> 내용타당도	139
<부록 9> 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 회기별 지침서	140

부 록 그림 목 차

<부록 그림 1> 마음을 표현하기	140
<부록 그림 2> 꿈 마인드 맵	141
<부록 그림 3> 미래의 자기모습	142
<부록 그림 4> 친구와 함께	143
<부록 그림 5> 유일한 존재	144
<부록 그림 6> 효율적인 시간관리	145
<부록 그림 7> 안전하고 편안한 공간 만들기	146
<부록 그림 8> 선생님 우리선생님	147
<부록 그림 9> 학교 주인 되기	148
<부록 그림 10> 가족은 나의 벗	149
<부록 그림 11> 나의 보물지도	150
<부록 그림 12> 한 걸음으로 변화의 시작	152

I. 서론

A. 연구의 필요성 및 목적

인간은 일생을 살아가면서 많은 어려움에 부딪치며 살아간다. 특히 청소년들은 성장과정에서 개인적인 발달과업 위기, 가정 위기, 학교나 사회 환경 위기 등을 겪는다. 이처럼 청소년들이 처한 실제 삶의 현장은 여러 가지의 스트레스나 역경상황이 공존하는 경우가 많다. 청소년 시기의 여러 가지 어려움 중에서 학업문제는 발달적 부적응 및 문제행동과 깊은 관련이 있으며, 이는 정신건강에 부정적인 영향을 미친다고 한다(문경숙, 2006; 정철상, 2011; DuBois & Miley, 1996).

청소년의 자아정체감 형성과 바람직한 미래 설계를 위해서 건강한 학업발달이 중요한데, 이는 단지 높은 학업성취만을 의미하지는 않는다. 학업성적이 높은 청소년이라도 정서적 불안, 우울, 부정적 인지성향을 가질 경우, 실패 경험이나 위기 상황에서 대처능력이 떨어져 학업 중단이나 비행, 자살 등의 극단적인 선택을 하는 경우가 있다(오현경, 2012).

건강한 학업적응을 위해서 청소년은 학업과 관련된 문제해결력 뿐만 아니라 학교 내에서 사회적 관계를 형성하는 능력과 학교 환경에서의 참여능력을 갖추어야 한다. 청소년들은 다양한 문제 상황을 겪게 되면, 어떻게 해결하고 극복해야하는지 압박을 받게 되지만(Sylva, 1994), 심각한 위협이나 역경상황에도 불구하고 스스로 그것을 극복해내고자 하는 의지를 다지는 청소년들도 볼 수 있다(Martin, 2002). 이에 대해 Block과 Block(1980)은 역경과 위협 상황에서도 융통성 있게 반응하려는 경향으로 탄력성(resiliency)을 제안하였다.

탄력성은 환경적 스트레스나 불확실성, 불안정한 조건 하에서도 적응적이며, 외상적 사건에서 회복하려는 개인의 능력을 의미한다. 탄력성을 기본으로 한 학업탄력성은 학업상황에서 스트레스나 역경에 대한 다양한 문제해결책을 가지고 있고, 학교생활에 능동적으로 참여하고 융통성 있는 적응을 하며, 학업 적응과 인지적 측면에서도 유능함을 보이는 것이다. 따라서 청소년이 겪게 되는 다양한 역경상황에도 불구하고 학업적응을 잘 할 수 있는 학업탄력성에 대한 연구는 매우 중요하다

고 볼 수 있다.

학업탄력성 연구는 히스패닉 학생을 대상으로 학교에서 직면하는 위험상황을 극복하는 보호요인을 찾으면서 시작되었다(Alva, 1991). 이 후 탄력성의 구성요소들을 통합하여, 학생들의 탄력적 행동을 키우기 위한 지표로 사용하기 위해 학교상황에서의 탄력성 특성들이 제시되었다(Henderson & Milstein, 1996). 기존의 선행연구에서 학업탄력성은 고위험이나 역경에 처한 사람들만 요구되는 능력으로 간주하였으나, Wang과 Walberg(1995)의 연구에서는 학업탄력성은 모든 개인들이 가지고 있는 특성으로서 개인의 탄력적인 수준에 따라 차이가 있다고 제시되었다. 이는 예방적 차원에서 청소년들에게 학업탄력성을 높이는 프로그램을 실시한다면, 학업탄력성이 강화될 수 있다는 의미이다.

Hernandez(1993)는 학업탄력성은 고위험 상황의 청소년에게 학업성취 동기를 높게 유지시키고, 학교에서의 성공뿐만 아니라 이후의 직업세계까지 긍정적인 영향을 미친다는 점에서 대인관계나 사회적으로 책임감 있게 행동하는 복합적인 능력과 함께 학업탄력성을 제시하고 있다. 즉 학업탄력성은 학업상황에 영향을 미치는 것으로 끝나는 것이 아니라 미래의 환경까지 변화시킨다는 것을 의미한다. 또한 Ellis(2010)는 학업탄력성을 학업적 위기에 처한 학생들이 성공적으로 적응할 수 있도록 하는 보호요인의 조합이라고 하였다. 이처럼 학업탄력성은 고위험 상황에서 성공적으로 학업적응을 하며 사회적으로 책임감 있게 행동할 수 있는 복합적인 능력이라는 점에서 상황에 따라 학업탄력성의 수준과 강화할 수 있는 보호요인들도 차이가 있을 것이다.

오현경(2012)의 학업탄력성 개발연구에서 학업탄력성은 학업적 위기나 스트레스에도 불구하고 가족과 동료관계 및 학업적 환경 등의 지지체계를 인식하며 자신의 학업 성취와 발전을 위해 스스로 위기를 극복하려고 노력하는 것이라 보았다. 그러나 오현경(2012)의 학업탄력성 척도는 위험 상황은 고려하지 않고, 학업적 어려움을 극복하는 보호요인을 기반으로 구성되어 있으므로 역경상황에서 학업탄력성을 대변하는 내용이라고 보기에는 미흡하며 역경이 높은 청소년이 상황을 극복할 수 있는 요인이 무엇인지 파악하기 어렵다.

이러한 제한점을 극복할 수 있는 요인으로 희망과 유대감을 제안할 수 있는데, 희망은 목표를 이루기 위해 앞으로 나아가는 의지와 능력으로, 희망이 높으면 스트레스에 성공적으로 대처한다. 희망은 청소년의 탄력성(김택호, 2004)과 학습동기

및 목표지향성(박문규, 이영순, 2011)에 영향을 미치며, 희망은 고등학생의 학업성취와 관련된 요인이라 하였다(장은주, 2013).

희망은 어떤 일에 대한 긍정적 결과를 기대하거나 결과에 대해 밝은 전망을 지니는 것으로 해석할 수 있으며, 부정적 정서를 감소시키고 스트레스로부터 회복하는데 도움을 주는 요인으로 밝혀졌다(Ong, Edwards, & Bergeman, 2006). 희망과 관련된 연구들(Lopez, Snyder & Teramoto, 2003)은 희망이 삶에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 보여주고 있는데, 특히 스트레스 상황에 대처하는데 중요한 역할을 한다(Snyder, 2002). 오혜진(2006)은 희망수준이 높은 청소년은 스트레스를 인정하고 현실적 대안을 생각하며 대처한다고 하였으며, 또한 희망수준이 높은 사람들은 도전적이며, 실패보다는 성공에 초점을 맞추고, 목표달성에 대한 가능성을 많이 지각하며, 긍정적인 정서 상태를 유지한다고 하였다(Snyder, 1994).

희망수준이 높은 사람은 그렇지 않은 사람에 비해 더 높은 학업 성취를 보이며(Curry, Snyder, Cook, Ruby & Rehm, 1997), 스트레스를 관리하는데 더 적극적이며(강명희, 2012; Snyder & Pulvers, 2001), 성공적인 대처행동 및 적응과도 관련된다고 하였다(Emmons, 1999). 이렇게 희망은 긍정적인 정서로써 자신이 경험하는 실패를 일시적인 것으로 여기고, 희망은 역경을 다음 행동에 의해 극복할 수 있는 능력을 지각하는 믿음이라 생각했다(Seligman, 2002). 따라서 희망수준이 높은 청소년이 희망수준이 낮은 청소년보다 역경상황에서 보다 효과적으로 상황을 해결해 나아가면서 학업적응도 성공적으로 할 수 있을 것이다.

이와 같이 탄력성, 학업동기, 그리고 성취와 관련 있는 희망은 부모, 동료, 교사 등과의 긍정적 상호작용을 통해 청소년에게 고취된다(Barnum, Snyder, Rapoff, Mani & Thompson, 1998).

이러한 점에서 청소년에게 유대감 또한 중요한 요인으로 작용할 것으로 생각된다. 유대감은 청소년이 중요하다고 인식하는 타인, 활동, 사회집단 등에 소속되고 싶어 하는 욕구로 볼 수 있는데 청소년은 많은 시간을 학교에서 활동하므로 주변의 또래나 교사, 학교와의 관계에서 유대감은 많은 부분을 차지한다고 볼 수 있다.

유대감은 자신과 관계가 있는 집단에 연관되고 소속되고자 하는 욕구를 반영하며 사회적 환경과 상호작용을 통해서 발달한다. 문은식(2001)은, 부모관계, 교사관계, 친구관계, 학업동기, 심리적 안녕이 청소년의 학교생활 적응행동에 직간접적으로 영향을 미치며, 배정미(2008)는 부모의 양육태도, 교사지지, 친구지지, 가정에

대한 만족도, 자아개념 및 학업능력과 같은 요인들이 중학생의 학교적응에 영향을 미친다고 하였다. 또한 가정과 학교에서 유대감을 잘 형성한 청소년들은 문제행동의 발생이 감소하고, 적응과 학업동기의 증진을 돕는 보호요인으로 유대감을 제안하였다(김선아 & Harachi, 2002; Gutman, Sameroff, & Eccles, 2002). 이와 같이 학업좌절과 불행을 다루는 학생들의 능력은 긍정적 교사와 학생의 관계로, 특히 학생은 자신이 지각한 교사의 기대에 따라 학습활동을 전개하게 되어 학업동기에 영향을 받는다고 하였다(Kuklinski & Weinstein, 2001). 신혜진과 유금란(2014)은 학업스트레스와 학업소진과의 관계에서 유대감이 부분 매개한다고 하였다.

청소년을 대상으로 한 연구에서 친구관계가 원만할수록 희망점수가 높게 나타났으며(우선혜, 노지영, 박영숙, 2005), 친구는 청소년에게 사회적 지지체계이며 희망의 일차적 자원 중 하나가 되며, 학교 유대감(school connectedness)은 청소년의 희망과 생활 만족도와 통계적으로 유의한 정적 상관관계가 있다고 하였다(You, Furlong, Felix & Sharkey, 2008). 따라서 희망과 유대감은 서로 상호작용하는 요인으로 학업탄력성에 관계가 있음을 알 수 있다. 이처럼 희망과 유대감은 서로 상호보완적 관계를 유지하며 발달하는 요인으로 학업탄력성의 추가 요인으로 볼 수 있다.

그러므로 청소년 개인이 가진 희망과 적응적 역량인 유대감을 향상시키는 것은 청소년의 학업실패나 역경상황에 대처하는 적응력에 영향을 준다(박현선, 1998; Alva, 1991; Ellis, 2010; Hernandez, 1993). 이러한 측면에서 갈등과 적응위기에 있는 청소년들의 학업탄력성을 증진하고 강화시키기 위해 희망과 유대감을 포함한 학업탄력성 프로그램을 개발하여 실시할 필요가 있다.

그러나 청소년은 상담에 대한 동기와 자발성이 부족하여 상담관계를 형성하기가 어렵다. 청소년과의 상담관계는 상담동기와 자발적인 참여가 필요하므로 미술치료를 사용하여 저항하는 청소년을 상담관계에 끌어들이 상담동기를 유발하는 프로그램 개발이 필요하다.

집단미술치료는 시각예술이란 수단을 이용하여 개인의 체험과 자기통찰을 경험하며, 생활에서의 문제해결에 필요한 태도와 대인관계 기술을 향상시키는 과정이다(한국미술치료학회, 2000; Riedel, 2001).

집단미술치료는 치료 중에 표현하는 형상화 과정 이후의 대화 등을 통해 유대감의 증진을 도우며, 집단원은 공통된 주제에 대해 미술작품을 함께 만들어가는 과정

에서 유대감이 형성된다. 또한 자신이 만든 작품에 대한 긍정적 평가를 받아 성장의 원동력이 되는 자신감을 획득하며, 집단미술치료는 창의적 작업을 수행하는 과정, 완성된 작품을 통해 성취감, 만족감을 느끼며 이러한 경험은 희망적 사고와 관련된다(한국미술치료학회, 2000; Riedel, 2001). 집단미술치료는 매체를 통해서 안전하게 자신의 감정을 표출하며, 적절하게 자신을 개방하는 경험으로 성장한다(Wadeson, 1987). 즉 집단미술치료는 미술작업을 통한 이미지 창조 작업이 가지는 치료적 힘과 집단치료가 갖고 있는 관계성으로부터 촉진되는 치료적 힘을 통해 희망과 유대감이 증진되는 것이다. 그러므로 청소년의 학업탄력성을 증진하기 위해서 집단미술치료를 접목한 프로그램의 개발이 필요하다.

이상의 선행연구를 통해 학업탄력성, 희망, 유대감은 청소년의 학업적응에 영향을 미치는 요인이며, 학업탄력성과 희망, 유대감은 관련이 있음을 알 수 있다. 학업탄력성은 긍정적 학업적응을 도와주는 보호요인의 조합으로 역경의 극복을 통해서 증진되는 요소이며, 역경을 경험하였는데도 학업적응을 잘하는 청소년은 학업탄력성(Academic Resilience)이 높은 청소년이며, 역경을 경험하지 않고 학업적응을 잘하는 학생은 유능한(Competent) 청소년이라 할 수 있다(Masren et al, 1999). 그러므로 학업탄력성 증진을 위해서는 역경상황에서도 학업적응을 잘할 수 있는 요인을 중심으로 프로그램을 개발할 필요가 있다.

본 연구의 구체적 목적은 다음과 같다.

첫째, 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계에서 학업탄력성을 증진시키는 요인을 밝히고자 한다.

둘째, 학업탄력성을 증진시키는 요인을 중심으로 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발한다.

셋째, 개발된 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 효과를 검증하고자 한다.

B. 연구문제

이상의 연구목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정한다.

- 연구문제 1. 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과는 어떤 관계가 있는가?
- 연구문제 2. 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 내용은 어떻게 구성할 것인가?
- 연구문제 3. 개발된 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 효과는 어떠한가?

C. 용어 정의

1. 희망

“희망은 인간이 목표를 추구하는데 기여하는 긍정특질”이다(Snyder & Lpoez, 2001). 희망의 가장 기본적 요인은 목표이며, 희망의 출발점은 목표라 할 수 있다. 희망은 선택한 통로를 사용하여 목표를 이루기 위해 나아가는 의지와 능력의 지각이며, 목표에 도달하기 위해서 다양한 통로를 생성하는 동기적 에너지인 주도사고(agency thinking, willpower)와 그러한 능력에 대한 지각인 통로사고(pathways thinking, willpower)로 구성된 인지적사고이다(Snyder, 1994, 2002). Snyder의 개념정의에 근거하여 희망은 목표를 추구하기 위해 주도사고와 통로사고로 구성된 인지적 동기 상태로 정의한다.

2. 청소년 유대감

유대감은 개인이 자신에게 중요하다고 생각하는 인간관계나 활동 또는 사회집단에 적극적인 참여와 관심을 통해서 소속감과 정서적 안정감을 얻는 상태를 가리킨다(Hagerty, Lynch-Suer, Patusky & Bouwsema, 1993). Karcher(2007)의 유대감의 내용은 동네와의 유대감(Connectedness to Neighborhood)은 동네에서 안전함과 소속감의 정도와 활동이며, 친구 유대감(Connectedness to Friends)은 친구

들과 마음을 터놓고 신뢰로운 관계를 맺는 정도이다. 학교 유대감(Connectedness to School)은 학교에서의 참여정도와 학교를 얼마나 중요하게 생각하는지, 교사 유대감(Connectedness to Teachers)은 교사와 신뢰로운 관계로 잘 지내려고 노력하는 정도이다. 또래 유대감(Connectedness to Peers)은 학교와 관련된 과제에 대해 교우와의 협력정도와 친밀감 정도이며, 읽기 유대감(Connectedness to Reading)은 읽기를 얼마나 좋아하는지와 독립적으로 자신의 시간을 즐기는 정도를 반영한다. 본 연구에서는 청소년이 인간관계에 제공하는 긍정적 정서와 상호지지라고 볼 수 있으며, 특정 대상, 장소, 활동들에서 느끼는 감정만을 말하는 것이 아니라 적극적으로 참여하여 유대를 형성할 수 있는 능력으로 정의한다.

3. 학업적응

학업적응은 수업에 참여하는 태도와 학교학습을 하기위해 노력하는 정도, 학교의 학업을 방해하는 개인 내·외적 요인들에 대해 통제하는 능력을 말한다(김택호, 2004). 그리고 학교학업상황에서 주의집중을 하고 지속하려는 태도와 관련된 적응 행동을 의미한다. 본 연구에서는 학업적응을 좁은 의미로 해석하기 보다는 전반적으로 긍정적인 학교생활적응을 기반으로 하여 학업상황에 대한 적응을 말한다.

4. 학업탄력성

본 연구에서는 오현경과 김성희(2012)가 개발한 학업탄력성 척도의 “학업적 위기나 스트레스에도 불구하고 가족과 동료관계 및 학업적 환경 등의 지지체계를 인식하며 자신의 학업적 성취와 발전을 위해 스스로 위기를 극복하려고 노력”하는 것으로 정의한다. 오현경과 김성희(2012)의 학업탄력성은 열망, 가족지지, 동료관계, 문제해결력, 학업적 환경의 하위요인으로 구성되어 있다.

5. 역경

역경은 부적응적인 발달과 관련되는 개인적, 환경적 특성들로서, 주로 부정적 적응 결과를 예견해주는 예언인자이다. 부적응 결과가 예측된다는 점에서 취약성(vulnerability)과 유사하지만 취약성은 주로 개인의 내적 특질과 관련된 것이라면 역경요인(risk Factor)은 내적 특질 뿐 아니라 환경적 결함들까지 포함한다는 것이다. 본 연구에서는 개인의 발달에 부정적 영향을 미치는 개인이 통제하거나 변화시

킬 수 없는 속성을 포함한 청소년들과 관련된 다양한 위험요인들을 말한다.

6. 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램

학업탄력성은 청소년들이 역경이나 위기상황이 발생하더라도 주변 환경에서 지지기반을 지각하여, 스스로 위기를 극복하고 긍정적으로 학업에 적응 하는 것이다. 이를 위해서 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 자신의 자원과 강점을 찾아서 증진하여 학업탄력성을 높여 긍정적 적응력을 향상시키고 문제의 대처방법을 지각하도록 돕는 것이다. 이는 다양하게 변화하는 환경에서 보호자원을 이용하여 능력을 증진시키는 것으로 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 희망과 유대감, 문제해결력을 중심으로 내용과 전략을 구체적으로 구성한 집단미술치료이다.

본 연구에서 개발된 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 역경을 경험하는 청소년의 학업탄력성을 증진하기 위해 희망과 유대감을 향상시키는 총 12회기로 구성된 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

본 장에서는 청소년의 학업탄력성을 이해하고 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발하기 위한 이론적 토대를 마련하기 위해 학업탄력성, 희망과 학업탄력성, 유대감과 학업탄력성, 집단미술치료에 대해서 관련 문헌을 고찰하였다. 그리고 본 연구의 모형을 제시한다.

A. 학업탄력성

1. 학업적응의 개념

적응이란 자발적으로 행동하고 위험을 감수하며 자신을 환경에 맡기기 보다는 환경을 최대한 이용하는 것을 의미하며 사회적 변화에 능동적으로 참여하는 것이다(백동영, 2003). 청소년의 생활영역에서 적응은 크게 가정과 사회, 학교에서의 적응으로 볼 수 있는데, 청소년의 경우 생활하는 대부분이 학교이기 때문에 학교에서의 적응은 성장발달에 중요한 영향을 미친다.

학교생활적응은 학생이 모든 학교환경의 스트레스나 문제 상황에 균형 있고 유연하게 대처하는 적응력이다. 자신의 욕구 충족과 성장을 위해 학교 환경과 개인 사이에 조화로운 균형을 이루어가는 상호작용 능력이다. 이 중에서 학업적응을 구체적으로 살펴보면, 학업적응은 수업에 대한 참여도와 학교학습을 위한 노력 정도, 학교 학습을 방해하는 개인 내·외적 요인들에 대한 통제능력 그리고 학교학습상황에서 주의집중의 지속성과 관련된 적응행동을 말한다.

학업적응은 학교에서 학업에 대한 자신감을 갖고 학교공부의 중요성과 의미에 대해 긍정적인 태도를 갖는 것을 의미하며 학업과 학업성취에 대한 욕구와 동기를 포함한다.

학업적응에 대한 초기연구는 학업능력이 중요한 요인으로 간주되었지만, 최근에는 학업적응에 대한 개념이 폭넓어지며 인지적 학업능력 이상을 포함하는 개념이 되었다. 즉 학업에 대한 동기, 문제에 부딪혔을 때의 대처 행동, 학업적 환경과 관

련된 만족감(Baker & Siryk, 1989), 시간관리, 인지양식을 학업적응의 구성요인으로 본다.

2. 학업탄력성의 개념

학업탄력성은 탄력성(resilience)의 개념에서 출발하였다. 탄력성은 ‘역경이나 위험상황에도 불구하고 적응을 도와주는 변인들에 의해 기능이 유지되거나 극복하여 성공하는 능력’을 의미하지만, 탄력성의 개념에 대한 정의는 보는 관점에 따라 다양하다. 탄력성은 상황에 따라 특수성을 다르게 정의해야 하므로 ‘사회적 탄력성’, ‘학업탄력성’ 등과 같이 영역을 세분화하는 정의를 도입할 것을 제안하였다(Luthar & Becker, 2000; Olsson & Sawyer, 2003). 그러므로 학업탄력성은 학업상황이라는 좀 더 제한적인 영역의 탄력성의 개념으로 볼 수 있다.

이처럼 학업탄력성은 학업상황에서의 탄력성을 의미하는 것으로서 학업탄력성(academic resilience), 학교적응유연성(school resilience) 등의 여러 개념으로 연구가 이루어졌다(박현선, 1998; 양국선, 장성숙, 2001; Hernandez, 1993; Martin & Marsh, 2005; Wolin, 1993).

탄력성에 대한 용어의 조작적 정의가 매우 다양한 접근으로 이루어진 것과 같이 학업탄력성의 정의도 다양하다. 학업상황의 탄력성에 대한 연구의 경향을 살펴보고, 학업탄력성의 정의와 학자들이 성공의 요인으로 무엇을 보았는지는 알아보고자 한다. Alva(1991)는 히스패닉 학생을 대상으로 학교에서 직면하는 학업위기나 학업중단의 위험상황을 극복하고 성공적으로 학업을 수행하는 청소년의 보호요인에 관심을 가지면서 학업탄력성을 연구하였다. Alva는 학업 수행에 어려움이 존재하여도 학업성취동기를 가지고 문제를 해결하기 위해 적극적으로 행동하는 청소년을 학업탄력성의 높은 특성을 지녔다고 보았다.

학업탄력성은 고위험 상황을 잘 극복하려는 의지와 학업에 대한 성취동기가 높게 유지되며, 학교활동에 대한 적응력을 가지고 있는 것을 말한다. 대인관계나 사회적으로 책임감 있게 행동하는 청소년들을 일컬어 학교 환경에 대해 탄력성이 있는 집단이라고 하였으며, Hernandez(1993)는 직업세계까지 긍정적 연관을 가지는 자질과 능력을 함께 고려하여 학업탄력성을 정의하였다. 이후 학업탄력성은 탄력성의 구성요소들을 통합하여 청소년들의 보호요인 행동을 키우기 위한 지표로 사용하기 위해 학교상황에서의 탄력성 특성들을 개략적으로 제시하였다(Henderson &

Milstein, 1996).

학업탄력성을 임상적 고위험 상황에서만 존재하는 요인으로 보지 않고 좀 더 일반적인 용어로 정의하였다. Wang과 Walberg(1995)은 각 개인은 역경상황에 상관없이 학업탄력성을 가지고 있지만 탄력적인 수준은 개인에게 차이가 있다고 했다. Gray(2001)는 학교가 청소년의 발달에 두드러진 사회 환경임을 강조함으로써 개인의 탄력성을 증진시킬 수 있는 학업탄력성 연구의 필요성을 강조하였다. 학업탄력성은 학업환경에서 실패의 위기를 겪은 청소년들의 교육적 향상을 이끌어주는 요인에 관심을 두어야 한다고 강조하였다(Gray, 2001; Waxman, Gray, & Padron, 2003). 학업의 위기상황이나 학업스트레스를 효과적으로 다루어 학업문제를 해결하는 능력이라고 하였으며, 학업문제나 학업좌절이 발생하는 동안 긍정적인 태도를 유지하는 학업탄력성은 보호요인과 관련이 있다고 하였다(Martin & Marsh, 2003, 2006).

국내연구를 살펴보면, 박현선(1998)은 고위험 상황에서도 학업성취에 대한 열정과 학교생활에 대한 동기와 흥미를 가지고, 학교규범을 준수하여 긍정적으로 적응하려는 청소년의 학교적응유연성에 관심을 두었다. 김미자(2008)는 위험상황에서도 긍정적인 삶의 태도를 가지고 강점발견을 잘하는 전문계 여고생들이 학교적응유연성이 높다고 하였다. 그리고 부정적 사건을 경험했을 때 사건을 극복하는 과정에서 자신의 강점을 잘 발견하는 청소년일수록 학교적응유연성을 지닌다고 하였다. 김누리(2008)는 “학업탄력성이란 학업장면에서 개인의 실패상황, 낮은 성취, 학교에서의 압력, 과도한 스트레스 상황에도 불구하고 이를 극복하고 긍정적으로 적응해 나가거나 성공의 결과를 이끌어 내는 것”을 의미한다고 하였다.

이처럼 여러 학자들은 청소년들이 가정의 경제적 여건이나 가정불화 또는 이민자나 소수민족들과 같이 학업환경에서 실패 요인이 높은 청소년들이 보호요인을 증진시켜 학교에 성공적으로 적응할 뿐 아니라 학업적응까지도 이루는 것을 학업탄력성이라 하였다.

이런 연구 결과들로 위험요인을 완충하는 보호요인의 중요성이 인식되었다. 김택호, 김재환(2004)은 청소년의 학교적응을 위해서는 위험요인보다 보호요인의 역할이 더욱 중요하다고 보고 하였다. 그러므로 학업탄력성도 위험상황에서 적응을 잘하는 보호요인들을 밝히는 것이 학업탄력성을 이해하는데 중요하다고 볼 수 있다.

보호요인의 본질적 특성을 보면, 역경이 낮은 상황에서는 탄력성이 크게 영향을

미치지 않으나 역경이 높아지면 탄력성이 좀 더 영향을 미친다고 한다(Masten & Reed, 2002). 이처럼 보호요인을 보다 잘 이해하려면 역경상황에서 영향을 미치는 요인을 파악해야 한다. Masten 등(1999)는 탄력성 연구에서 위험수준과 적응수준을 함께 고려해야 한다고 하였다. Masten 등(1999)은 역경수준이 높아도 적응을 잘하는 집단을 탄력성 집단이라고 역경이 없는 상태에서 적응을 잘하는 것은 유능성 집단이라고 하였다. 이는 학업탄력성도 역경수준이 높으나 학업적응을 긍정적으로 한다면 학업탄력성이 높은 집단으로 볼 수 있다.

따라서 학업탄력성의 개념을 다음과 같이 정리 할 수 있다. 학업탄력성은 역경상황에서도 학교생활에 부적응 문제를 일으키지 않고, 학업스트레스나 실패에도 이전의 기능수행 능력으로 빨리 회복하여 학업과제를 잘 수행하는 것이다. 이런 과정을 통하여 성장·발전하여 자신의 능력을 키우는 현상까지 폭넓게 포함할 수 있다. 이는 학교생활부적응과 학업부적응을 예방하는 차원에서 청소년의 성장과 발달을 돕는다는 의미까지 포함한다고 볼 수 있다.

3. 학업탄력성 구성요인과 기능

학업탄력성의 구성요인에 대한 정의도 다양하여 상황별 특수성을 고려한 학자들의 구성요인을 살펴보고자 한다. Martin과 Marsh(2009)는 학업탄력성의 구성요소를 심리적요인, 학교관련 요인, 가족 및 동료관련 요인으로 제시하였다.

그러므로 선행연구의 학업탄력성 구성요소를 역경 상황에서 학업 성공과 관련된 보호요인을 심리적요인과 학교관련 요인, 가족이나 동료요인으로 구분하여 볼 수 있다. 구성요인을 <표 1>와 같이 분류하여 학업탄력성 구성요인을 알아보았다.

심리적요인은 학업 실패와 어려움을 극복하고 성공적 경험을 통하여 얻어지는 효능감, 통제감, 목적의식, 동기(Finn & Rock, 1997; Masten & Coatsworth, 1998; Wayman, 2002) 등으로 자기인식, 자기조절이나 통제, 동기와 목적의식, 열망, 희망, 학업에 대한 유능감과 효율성, 학업에 대한 태도와 조절 및 계획, 학문에 대한 높은 기대와 열망, 학업적 행동과 문제해결 기술 등으로 구분되었다.

학교관련요인은 학업적 환경에 대한 내용으로 학교활동에 참여하려는 의지와 학교를 보호적인 안전한 곳으로 인식하고, 교사와의 긍정적 관계를 유지하는 것이 학업탄력성의 증진요인으로 기술되었다(박현선, 1998; Alva, 1991; Borman & Rachuba, 2001; Gizir & Aydin, 2009).

<표 1> 연구자별 학업탄력 구성요소

연구자	대상	심리적요인	학교관련요인	가족 및 동료관련요인
Hernandez (1993)	빈곤 청소년 (멕시코계)	자기인식, 동기부여, 성공적인 경험	학교활동에 대한 참여의지	대인관계
Gonzalez & Padilla (1997)	소수인종 고등 (멕시코계)	문화적 정체감	교사역할, 학교환경	친구역할, 가족역할
Masten & Coatsworth (1998)	시골 열악한 환경	목적의식, 문제해결기술, 독립성	사회적 유능성	의사소통
Borman & Rachuba (2001)	가난한 소수인종	자기통제력, 자아 존중감	교사의 근무경력, 학교규모와 교육시설이나 목표 및 안전, 학습과정에 대한 교사의 정보안내와 학생의 관계	가족 지지적 관계
Rouse, Bamaca-Gomez, & Newman (2001)	가난한 소수인종	개인적 열망, 개인적 요인, 학업적 행동, 사회적 유대감, 영성	학업적 환경,	가족의 지원
Gizir (2004)	가난한 터키 8학년	학업적 유능감, 교육적 열망, 공감력	학교의 보호적 관계와 높은 기대	가족의 높은 기대, 동료와의 보호적 관계
Borman & Overman (2004)	초등	내적 통제성, 적극적 참여, 수학과목 효율성, 자아존중감	학교에 대한 긍정적 인상	
Ellis (2010)	빈곤농촌 대학생(아프리카계)	높은 학문적 기대, 대학이나 진로에 대한 분명한 목표, 대처기술, 개인특성	학교환경	대인관계

Gizir & Aydin (2009)	가난한 터키 초등 고학년	교육적 열망, 미래에 대한 희망, 내적 통제력, 학문적 능력에 대한 높은 자아지각, 공감적 이해	학교의 보호적 관계와 높은 기대	동료의 보호적 관계, 가정의 높은 기대
Martin & Marsh (2008)	호주 고등 8, 10학년	자기효능감, 통제, 불안	교육 참여, 교사와 학생의 관계	
박현선 (1998)	빈곤 청소년	학업에 대한 태도	학교에 대한 흥미, 학교 규범 준수	
김누리 (2008)	대학생	과제책임감, 학습조절, 자기통제, 긍정적 태도	교사지지	부모지지
박진영, 김누리 (2009)	성인대학생 (26세 이상)	자기통제, 학습조절, 계획주도		종교지지, 친구지지
박분희, 김누리 (2010)	초등 고(4~6)	학습조절	교사지지	부모지지, 또래지지
오현경, 김성희 (2012)	청소년	문제해결력, 열망	학업적 환경	가족지지, 동료관계

가족 및 동료관계요인은 성인과의 긍정적 유대관계, 친구와의 정보공유, 동료와 같이 교육 참여, 가족의 자원이나 지지와 가족의 높은 기대, 대인관계, 의사소통, 긍정적 사회 조직과 유대 등이다(Alva, 1991; Gonzalez & Padilla, 1997; Wayman, 2002). 이처럼 학업탄력성의 구성요인은 관점에 따라 다양할 수 있으나 어려운 역경에 직면하더라도 학교에 긍정적으로 적응하여 학업을 성공적으로 잘 수행하는 청소년의 능력을 나타내는 것이다.

청소년이 학업상황에 필요한 적응적 역량인 학업탄력성을 증진시키는 것은 청소년기의 성공적 발달과업과 더 나은 성인기를 준비하는 측면에서 매우 중요하다. 학업탄력성은 취약성에 초점을 두기 보다는 스트레스나 위기를 성장의 기회로 만드

는 개인의 역량이나 환경적 자원에 대한 관심을 두고 있다.

선행연구에서 Hurtes와 Allen(2001)은 탄력성의 기존 연구자들이 잠재적 힘에 초점을 맞추기보다 결함을 강조함으로써 오히려 부적응을 조장했다고 하였으며, 긍정적 측면을 강조하면 건강한 발달을 도울 수 있다고 지적하였다. 신현숙(2003)은 “보호요인은 긍정적 발달이나 유능성을 적극적으로 증진시키는 기능을 함으로써 위험요인의 영향을 경감시키는 역할을 하는 것”을 의미한다고 하였다. 그리고 김택호(2004)는 보호요인은 발달에 미치는 부정적 영향을 감소시키거나 제거하기보다는 보호요인을 증진시켜 탄력성에 영향을 주는 것이 효과적이라 하였다. 이는 부정적 요인은 개인이 변화시킬 수 없는 환경적인 부분도 포함되어 있으므로 개인의 능력으로 극복하고 대처할 수 있는 보호요인의 역할이 중요하다는 의미이다. 본 연구에서는 보호요인 중에서 희망과 유대감을 중심으로 학업탄력성을 증진하기 위한 프로그램을 구성하려 한다.

4. 학업탄력성 프로그램

학교라는 상황은 보호를 제공하는 환경임과 동시에 위험이 되는 환경으로서 청소년에게 상당한 영향을 미치고 있는 곳이다. Allport(1961)는 적응이란 환경에 자발적으로 참여하고 창조적 행동의 결과가 개인에게 안정감을 주고 그로 인하여 사회의 가치와 규범, 질서에 일치되는 것이라고 설명하였다. 학교는 청소년에게 사회경험을 제공하고 대인관계와 바람직한 행동을 형성하도록 도와주며, 학업에 대한 열정을 갖도록 하는 장소이다. 이런 학교생활에 적응하기 위해 학업탄력성은 청소년이 긍정적으로 적응하고 학업상황을 잘 수행하도록 역할을 한다.

학업탄력성과 관련된 선행연구를 살펴보면, 자아탄력성이 높은 아동은 부모의 갈등으로 스트레스 상황에서 아동은 감정을 통제 조절하여 현재의 부정적인 사건에 대해 긍정적인 시각을 갖도록 하여 과도하게 몰입하지 않고 개관적인 시각을 지니도록 한다. 따라서 부정적인 영향력을 보호요인이 완충하여 학교생활적응에 긍정적인 결과를 주는 것을 보고하고 있다(김윤희, 황순택, 2003). 청소년을 대상으로 학교생활적응을 연구한 구자은(2000)은 탄력성이 높고 긍정적인 정서를 많이 느낄수록 학교에서의 생활이 원활하게 이루어진다고 보고하였다. 이에 탄력성은 학교생활적응에 긍정적 영향을 주는 하나의 예언변인으로 들 수 있다. 뿐만 아니라 Dori(2000)는 부정적인 생활경험에 직면했을 때 탄력성이 낮은 집단이 탄력성이

높은 집단에 비해 정서적인 고통을 더 크게 경험한다는 점을 밝히고 있다. 이러한 여러 연구를 종합해 보면 탄력성은 학생들의 학교생활적응에 의미 있는 영향을 주는 요인임을 알 수 있다.

이자영, 강석영, 김한주, 이유영 그리고 양은주(2010)는 학업중단의 위험요인은 “교사 및 규율에 대한 갈등, 사회활동에 대한 욕구, 학교 및 학업에 대한 거부감, 무기력 및 가정의 갈등, 친구관계 갈등이 도출되었고, 보호요인으로는 학교 내 환경적 요인, 학업에 대한 흥미, 가족과 친구의 관심, 학업중단 결과의 예상, 사회적 평가에 대한 우려가 해당된다고 보고하였다.

양국선과 장성숙(2001)도 학교적응유연성이 높은 집단은 결손가정, 낮은 사회경제적 지위, 발달적 위험과 같은 환경적 위험에 처해 있지만 낮은 충동성, 책임감, 효능감 등 개인자원이 많고 교사의 지지와 민주적 학교분위기를 지각하는 정도가 높다고 하였다.

그러므로 청소년의 보호요인을 증진하여 학업적 위기와 어려움을 극복하는 다양한 프로그램이 많이 개발되었지만, 학업탄력성을 증진하는 프로그램으로 보기는 어려웠다. 강석영, 양은주, 이자영(2009)는 학업중단의 잠재적 원인을 가진 청소년의 개입프로그램으로 위험요인을 조기에 발견하고 개인적인 특성과 환경을 고려한 개입으로 지원자원을 연계하여 학업중단을 사전에 예방하고 건강한 성장을 지원하자는 연구이다. 프로그램의 내용은 참여동기 향상, 의사결정능력 향상, 학업지속 기대 향상, 외적자원개발, 자기효능감 향상, 부모교육 및 교사협력체계 구축, 종결 및 의뢰로 7개의 모듈로 프로그램 참여자의 상황에 따라 선별적으로 적용하였다. 노명숙(2009)은 학습코칭을 돕기 위한 부모교육을 위한 프로그램으로 청소년의 지지기반인 부모가 어떻게 자녀를 도울 수 있는지 알려주는 프로그램이다. 이처럼 아직 학업탄력성에 초점을 둔 프로그램개발은 부족한 상황에서 오현경(2012)은 청소년을 대상으로 학업탄력성 척도와 프로그램을 개발하였다. 그러나 오현경(2012)은 일반 여중생을 대상으로 열망과 문제해결력, 동료관계, 가족지지, 학업적 환경이 하위요인으로 구성되어 있는 학업탄력성을 증진시키는 프로그램을 개발하였으나 탄력성의 개념에서 Masten 등(1999)은 역경수준이 높아도 적응을 잘하는 집단을 탄력성 집단이라고 하였고 역경이 고려되지 않은 상황에서의 긍정적 적응은 유능성 집단이라 하였다.

그러므로 본 연구에서는 인지적 사고인 희망과 적극적 참여 욕구인 유대감을 핵

심요인으로 추가하여 역경상황에서 자발적으로 목표추구 자체에 가치를 두고 자신의 보호적 환경과 유대감을 형성하도록 학업탄력성 프로그램을 구성한다.

B. 희망과 학업탄력성

1. 희망의 개념

희망이론은 1950년대 후반부터 시작되어 초기에는 목표획득의 긍정적 기대의 개념으로 생각하고 희망에 포함된 ‘가능성’을 강조하였으나 몇 명의 학자는 희망의 치료적 요인과 개인에게 의지와 안녕을 유발하다는 점에 주목하여, 희망의 인지적 기능을 언급하였다(Magaletta & Oliver, 1999; Ki & Kim, 2008).

Stotland(1969)는 “희망은 인간을 움직이게 하고 무엇인가를 이루도록 하는 인간 행동의 필수적인 조건으로 전제하고 희망을 목표도달, 목표의 중요성, 그리고 인지적 행동과 관련된 목표획득에 대한 긍정적인 기대”로 정의하였다. 따라서 희망은 목표를 이루기 위하여 행동하도록 하며 결과에 대해서 긍정적으로 전망하는 기대라는 의미라고 할 수 있다. 이후에 Snyder와 Lopez(2001) 등에 의해 새롭게 ‘긍정 심리학(positive psychology)’ 이론이 대두되어 개인의 단점이 아니라 장점과 강점을 강화함으로써 각자의 잠재력을 극대화하려는데 초점을 두고 있다. 이러한 긍정 심리학에 기반을 둔 이론 중의 하나가 바로 ‘희망이론(hope theory)’이다.

희망은 인간을 목표 지향적이라고 가정하며, 목표는 정신적인 행동을 지속시키는 힘이며, 희망을 정착시키는 인지요소를 제공한다고 밝힌다(Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder & Virgil, 2000). 이는 희망은 목표달성에 대한 긍정적 가능성을 지각하고 지속시키는 힘이며, 개인의 잠재능력 개발을 위하여 장점이나 강점에 초점을 두고 있다는 것이다. 또한 희망수준의 정도에 따라 역경이 발생했을 때 인지하는 방법도 다른데 희망수준이 낮으면 자신에게만 어려운 일이 일어난다고 지각하고 주변의 사회적 지지기반을 인지하지 못하여 도움을 요청하지 않는 경향이 있다. 이와 반대로 희망수준이 높으면 역경상황에서 사회적 지지기반을 인식하여 도움을 적극적으로 청하며 대처방법을 찾는다고 한다(Snyder, Irving & Anderson, 1991). 이처럼 희망 수준이 높으면 어려움이나 역경상황에서 희망 수준이 낮은 사람보다 문제를 잘 해결해 나간다고 볼 수 있다.

2. 희망 구성요인과 기능

인간은 목표를 추구하는 존재라는 가정에서 출발하여 미래지향적인 삶의 목적을 이루기 위해 노력하는 존재이다(Snyder et al, 1991). 우리가 원하는 목표를 달성하는 과정을 이해하기 위해서는 목표성취에 영향을 주는 요인을 살펴보는 것이 중요하다.

Snyder 등(1991)은 인간의 목표추구와 관련된 개념으로 희망의 하위요인을 주도적 동기(agency)와 통로(pathways)의 두 요인으로 제안 하였다. 이는 희망은 자신이 바라는 목표에 대하여 동기적 에너지를 가지고, 구체적인 통로들을 통하여 목표를 달성하려는 개인의 기질(disposition)이나 특질(traits)이라고 하였다.

주도사고(agency thinking)는 동기적인 요인으로, 목표달성을 위해 다양한 통로들을 사용할 수 있다고 지각하는 능력이다. 이는 목표달성을 위해 만들어낸 통로를 따라 행동을 시작하여 그 행동을 유지하게끔 돕는다. 주도적 사고는 사람들이 어려움에 처했을 때 중요성을 나타내며 어려움에 처했을 때 대안적 통로들 중에서 최선의 통로를 선택하여 대처하도록 동기화시키기 때문이다(Snyder, 1994).

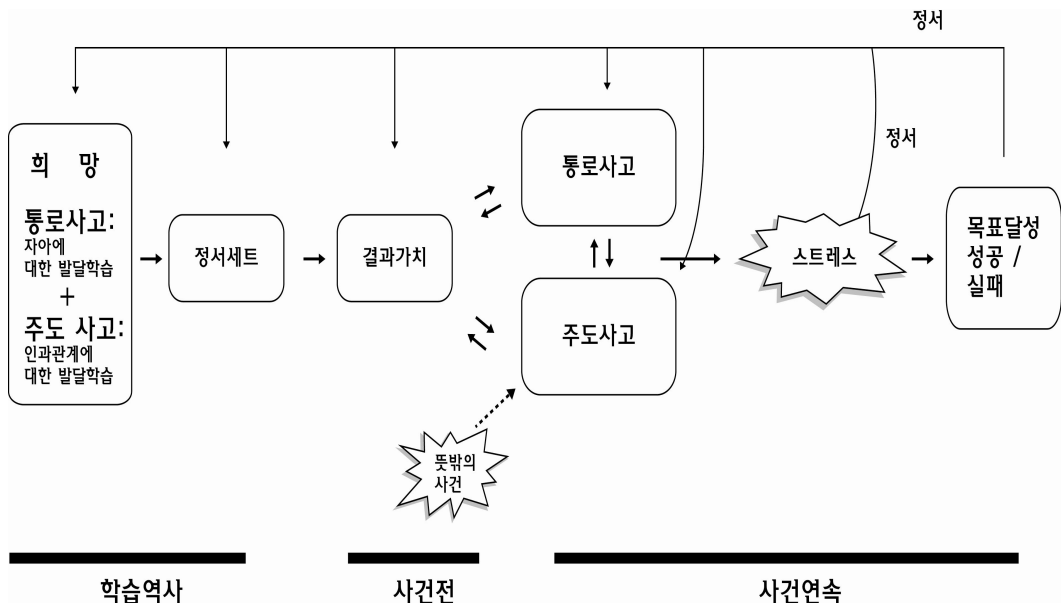
통로사고(pathways thinking)는 자기가 원하는 목표를 달성하기 위해서 필요한 가능한 방법들을 발견할 수 있다는 자신감을 말한다. 어떤 어려움에 처했을 때 중요한 역할을 수행하도록 희망 수준이 높은 사람들은 대안적인 방법들을 보다 쉽게 발견할 수 있다고 보았으며, 실제로 대안적인 통로를 만들어 내는데 매우 유능함을 보였다(Snyder, Lapointe, Crowson, & Early, 1998; Snyder & Lopez, 2001). 이처럼 희망은 주도사고와 통로사고 두 요인이 서로 영향을 주고받으며, 상호작용하여 목표를 추구하는 인지적 세트이다(Snyder, 1994; Snyder, 2002; Snyder & Lopez, 2001).

그러므로 목표달성에 있어 동기가 있다고 하더라도 그것을 어떻게 실행할지 방법을 찾지 못한다면 그 동기는 쓸모없는 것이 될 것이므로 목표성취를 위해서는 동기와 함께 대안적인 통로를 선택하는 대처능력이 요구된다. 이는 주도사고와 통로사고 둘 다 중요한 요인으로 한 요인이라도 없으면 성공적인 목표 달성이 어렵다고 할 수 있다(Snyder, 1994, 2002; Snyder et al, 1991).

Snyder(2002)은 희망에서 목표추구가 연속적인 인지과정임을 나타내는 도식을 <그림 1>로 나타내었다. 희망이론 도식에서는 주도사고와 통로사고가 어떻게 서로에게 영향을 주고받는지에 대하여 설명하였다. 도식의 내용을 살펴보면 학습역사,

사건 전, 사건연속의 단계로 구분되어 있으며, 학습역사는 어린 시절 희망적 사고의 형성과정에 대한 설명으로 희망의 개인차에 대한 설명이다. 희망은 교육과 주변 환경에 의하여 희망수준형성에 영향을 미친다고 하였다. 희망이 낮은 사람들은 아동기에 희망적으로 생각하는 방법을 습득하지 못했거나 희망적 사고들이 여러 원인에 의하여 파괴된 경우라고 한다.

사건 전단계의 분석에서 통로사고와 주도사고는 결과에 대한 가치의 평가가 일어나고 목표를 계속 추구한 결과가 정신적 에너지를 계속 투여할 만큼 충분히 중요하다면 사건 연속단계를 이동한다. 그 과정에서 주도사고와 통로사고가 지속적으로 반복되면서 앞으로의 잠재적 결과가 인지적 과정을 계속할 만큼 충분히 중요하지 아닌지를 점검한다. 목표추구가 진행되면서 개인은 스트레스에 직면하게 되는데 희망이 낮은 사람들은 스트레스에 굴복하고 목표에서 벗어날 가능성이 높다. 또한 그 과정에서 부정적 정서가 발생하여 그들의 희망사고에 다시 영향을 미치게 된다. 그러나 희망이 높은 사람들은 스트레스를 하나의 도전으로 여기고 대안적인 통로들을 만들어 내며 그 통로들을 사용하기 위한 동기를 활성화시키면서 스트레스에 성공적으로 대처한다(Snyder et al, 1991).



<그림 1> 목표추구 과정에 대한 희망이론의 도식(Snyder, 2002. p. 254)

주도사고와 통로사고는 어린 시절에 학습되어 형성되며 이런 희망적 사고들은 목표추구 과정에서 일련의 정서들을 수반한다. 즉, 희망이 높은 사람들은 목표추구에 관여하는 것에 대해 긍정적, 적극적인 감정으로 탄력적으로 적응할 수 있으나 희망이 낮은 사람들은 목표를 추구하는 노력에 대해 부정적, 수동적인 감정을 일으켜 부적응적 행동에 영향을 준다.

목표는 희망의 출발점이며, 정신적 행동의 표적으로 다양한 행동을 유발하는 원동력이다. 그러므로 목표는 개인의 의식적 사고를 이끌어 갈 만큼 충분한 가치가 있어야 하고 사회적으로도 받아들일 수 있는 확실하고 구체적이며, 획득 가능한 것이어야 한다(Feldman & Snyder, 2005; Snyder, 2002). 목표가 너무 먼 미래이거나 실현 불가능하거나 너무 낮은 목표를 설정하는 것은 희망이 낮은 것일 수 있다. 희망이 높다는 것은 자신의 능력보다 좀 더 도전적인 목표를 세우고 긍정적 기대를 갖고 목표를 추구하기 위해서 주도사고와 통로사고를 사용하는 것이다(Snyder, 1994). 희망은 가능한 통로를 계획할 능력과 목표지향적인 에너지 모두를 필요로 하며, 이는 “긍정적인 동기 상태로서 목표지향적 에너지와 목표에 다다르기 위한 계획의 성공적 상호작용에 기반을 두는 것”이다(Snyder et al, 1991).

3. 희망과 학업탄력성

희망과 학업탄력성과의 관계를 보면, 희망의 본질은 타인의 도움, 지지, 개인적 신념 및 종교 등이 그 원천이 되며, 인간 삶의 활력소로서 질병의 발생, 치료 및 적응과정에서 매우 긍정적인 영향을 미친다고 하였다(유은주, 2002).

희망에 대한 선행연구를 살펴보면 희망은 탄력성을 설명하는 변인으로, Magaletta와 Oliver(1999)의 연구에서 희망이 안녕감을 예측하는 변인으로 나타나 희망이 탄력성을 증진시키는 요인으로 작용한다고 하였다. 김택호(2004)는 초·중·고등학생을 대상으로 위험요인이 많이 존재해도 보호요인을 많이 증진시킨다면 위험요인의 부정적 영향이 감소될 수 있다고 하였으며, 희망은 낙관성, 효능감, 자존감과 높은 상관이 있으며, 희망은 고위험 상황에서 탄력성에 더 큰 영향을 발휘한다고 하였다. 최동옥(2005)은 대학생들을 대상으로 희망의 주도사고와 통로사고의 기능과 두 요인간의 관계를 목표성취 및 우울, 불안 관련 정서측면에서 연구하였는데 희망수준이 높을수록 목표수준을 더 높게 설정하고 목표수준을 달성할 가능성을 더 많이 지각하는 것으로 나타났다.

청소년이 학업상황에서의 성공적 적응은 청소년의 발달과업의 중요한 요인이다. 그러므로 희망적 사고를 적용하여, 학생들이 성취하고자 하는 목표를 위해 다양한 대안과 통로를 찾는 능력에 대한 자각을 향상시켜 주고 그러한 대안을 실행하고자 하는 동기를 북돋아 주는 것이 중요하다. 희망은 학업에 있어 수행능력의 향상을 가져올 수 있는데 이는 학업성취를 위해 다양한 방법을 찾는 능력과 최선의 방법을 찾는 동기로 가능하다(Snyder, 2002). Currt 등(1997)은 희망의 증가로 성적이 향상된다는 결과를 확인하였으며, 희망이 높아지면 학교과제에 초점을 맞추고, 부정적인 감정이나 자기패배적인 생각에서 자신을 보호한다고 보고하였다. 조한익(2011)은 희망과 학업성취와의 단기종단연구에서 희망이 학업성취에 지속적으로 영향을 미치는 안정적인 요인이라고 밝혔다. 박문규와 이영순((2011)은 희망증진 집단 프로그램이 중학생의 학습동기와 성취목표지향성이 증가한다는 연구는 상담과정에서 효과적인 목표지향적 사고를 배움으로써 희망적 사고가 증진 되었으며 집단원들에게 긍정적 변화가 일어났다고 보고하였다.

이와 같이 희망수준이 높으면 스트레스 상황이나 어려운 상황을 잘 다루기 위한 힘과 용기를 주며(Rustoen, 1995), 희망은 학업성취, 심리적 적응, 대인관계, 심리치료, 건강 등 삶의 다양한 분야에 긍정적으로 영향을 주기 때문에, 희망 수준의 정도는 학업동기를 비롯한 학교생활 전반에 대한 적응을 판단할 수 있는 중요한 요인이라 할 수 있다(장은영, 2004).

Snyder와 Cheavens(1999)의 연구에서도 희망 수준이 높을수록 더 높은 성적을 보인다고 하였으며 Snyder와 Pulvers(2001)는 높은 희망은 예측할 수 없는 스트레스에 대해 성공적으로 대처하도록 돕는다고 하였다. 희망은 부모, 또래, 교사 등과의 상호작용을 통해 아이들에게 고취되며, 희망수준이 높은 청소년은 자신이 사회적 지지를 많이 받고 있다고 생각한다(Barnum et al, & Thompson, 1998). 또한 희망수준이 높은 청소년은 타인과의 상호작용을 즐겁게 여기며, 사회적 유능성도 더 높게 지각한다(Snyder, Lapointe, Crowson, & Early, 1998).

이런 결과를 종합하면, 희망은 학업탄력성을 증진하는데 영향을 주는 요인으로 볼 수 있다.

C. 유대감과 학업탄력성

1. 유대감의 개념

유대감이란 개인이 “자신에게 의미 있고 중요하다고 인식하는 타인, 활동, 사회 집단 등에 적극적으로 참여하며, 관심을 쏟음으로써 소속감과 심리적 안녕감을 얻는 상태”를 가리킨다(Haerty et al, 1993). 이는 청소년들이 자발적으로 학교활동이나 교사와의 유대를 형성하여 긍정적으로 적응하려는 상황을 의미한다. Lee 등(2000)은 유대감은 사회적 환경과 자기의 상호작용을 반영하는 발달과정과 관련이 있는 개념으로서, 과거의 모든 관계적 경험들이 모여 전체적인 자기 감각으로 통합하면서 형성된다고 하였다.

또한 사회적 유대감이 높은 개인은 본인의 욕구와 감정을 잘 조절 할 수 있으며, 이러한 조절 능력이 낮은 자존감, 불안 및 우울로부터 보호하는 역할을 한다(Kohut, 1984). 이처럼 유대감은 경험을 통하여 형성되며 감정조절 능력을 향상하는데 도움을 주는 보호요인이다. 유대감이 높은 사람은 타인과의 관계에서 높은 신뢰성을 갖고, 이러한 신뢰성은 개인이 사회생활에 적극적으로 참여하도록 돕는데 이는 개인의 사회적 유대감이 더욱 강화되는 선순환의 효과를 가진다고 하였다(Aronoff, Stollak & Woike, 1994). 유대감은 잘 형성되면 점진적으로 강화되는 속성을 가지고 있다고 볼 수 있다.

Barber와 Schluterman(2008)은 다양한 측면의 유대감을 4가지 차원으로 정의하였다. 첫째, 유대감은 관계체계의 한 속성으로 이해되며, 관계에서 상호 호혜적이고 역동적인 속성을 가진다. 둘째, 유대감은 개인이 맺고 있는 관계나 속해 있는 환경을 개인이 얼마나 좋아하는지의 정도나 관계 안에서의 수행정도를 본다. 셋째, 유대감은 정서적 또는 인지적 상태로 정의 내려진다. Whitelock(2007)은 유대감은 “소속감과 의미감”으로 청소년이 어떤 대상에게 가지고 있는 감정이나 태도의 상태라고 말할 수 있다. 넷째, 감정과 함께 수반되는 행동의 요소가 같이 혼합된 것으로 가족이나 학교에 대한 소속감, 가까움, 만족감 등과 그에 따른 관심을 받으려는 행동이나 관심 기울기, 즐기는 정도 등을 설명한다.

유대감(Connectedness)은 비슷한 개념으로 사용되는 소속감(belongingness)이나 관계감(relatedness)과 구분해 볼 수 있다. 소속감은 자기가 속해 있는 사회집단에서 경험하는 사회적지지 정도를 자신이 평가한 것을 가리킨다고 볼 수 있고

관계감(relatedness)은 특정한 관계 속에서 자신이 경험하는 대인간의 사회적 지지 에 대한 자신의 평가라고 볼 수 있다. 반면에, 유대감이란 개인이 그런 특정 관계 나 집단 속에서 자신이 얼마나 연관되어 있고 거기에 대해 관심을 갖고 있는냐의 정도로 유대감은 소속되고자 하는 욕구의 기능을 반영하는 것이라고 볼 수 있다.

2. 유대감 구성요인과 기능

Karcher(2007)의 청소년 유대감은 동네, 친구, 부모, 교사, 학교, 형제, 읽기의 하위요인들로 구성되어 있으며, 청소년 유대감의 하위요인을 살펴보면, 학교유대는 청소년이 학교에 대해 중요하게 생각하고 학교에서 활동에 참여하려는 의지이며, 교사유대는 선생님과 잘 지내기 위해 노력하는 정도이다. 읽기유대는 청소년들이 읽는 활동을 얼마나 즐기는지의 정도로 혼자 있을 수 있는 능력에 기초하여 독립 적으로 자신의 시간을 갖고 세상과 자발적으로 소통하는 능력을 반영한다. 또한 읽 기는 청소년의 학교에서 능력과 연결되며 학업적인 능력과 높은 상관이 있다 (Karcher, Holcomb & Zambrano, 2008). 부모유대는 부모와 시간을 얼마나 보내 고 관심을 갖으며 잘 지내고 있는지에 대한 것이며, 형제유대는 형제와의 좋은 관 계를 유지하고 있는지에 대한 것이다. 동네유대는 동네안의 안전함과 소속감 정도 와 활동정도이며, 친구유대는 서로 마음을 터놓고 이야기하는 정도와 보내는 시간 정도이다.

청소년 유대감은 어른이 규정한 관습적 세계와 청소년이 규정한 비관습적 세계 의 유대로 나누어 볼 수 있다. 관습적인 세계는 학교, 교사, 읽기, 가족의 세계가 포함될 수 있으며 반대로 친구, 동네, 형제 유대는 비관습적 세계로 볼 수 있다 (Karcher et al, 2008). 청소년 유대감에서 관습적 세계를 긍정적으로 수용하고 적 극적으로 참여하려는 행동들은 문제행동을 완충시켜주는 역할을 하는데 비관습적 세계는 문제행동으로 이끌 수도 있다. 이는 문제를 나타내는 많은 청소년들은 학 교, 가족, 또는 다른 관습적인 세상과 충분한 유대를 형성할 수 없는 경우가 많다. 유대는 개인이 사회집단에서 소속과 관계를 경험하지 못했을 때 보상행동으로써, 다른 사회적 집단들 속에서 더 높은 유대감을 경험하려고 노력 할 수 있다. 이는 청소년이 부모와의 유대감이 충족되지 못했을 때 친구와의 유대감을 더 갖기 위해 친구들과의 관계에 더 초점을 둘 수 있다.

자기결정이론(self-determination theory, Deci & Ryan, 1985)에서는 인간이

만족될 때 개인이 스스로 성취하고자 하는 내적동기가 발휘되며, 스스로 성취함으로써 개인의 사회적 발전과 안녕감이 증진될 수 있다고 주장하고 있다(Ryan & Deci, 2000). 이런 상황을 고려해 봤을 때 총체적인 청소년들의 유대감을 향상시키고 이해하는 것이 그들의 학업탄력성에 큰 도움이 될 수 있으며 정서적인 안녕을 경험할 수 있도록 도울 수 있다.

특히, 유대감은 청소년들의 발달에 중요한 기여요인으로 보고되어 있다(Blum, 2005; McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002). 유대감이 낮은 청소년들은 더 많은 심리적 어려움과 더 좋지 않은 신체적 건강의 문제를 나타내며(Hendry & Reid, 2000), 사회적으로 고립감을 느끼게 되면 자신에 대한 무가치함과 열등감 및 우울과 슬픔을 강화시킴으로써 개인의 안녕감에 부정적 영향을 미치게 된다(권석만, 1995).

이와 같이 선행연구들에서는 불안, 학업성취, 자존감, 문제행동, 사회적지지, 부모, 또래관계, 교사 관계 등 다양한 요인들이 청소년 유대감과 관련된 것으로 나타났다(김선아 & Harachi, 2002; 이지민 & Bell, 2004; 장신재, 양혜원, 2007; 최인재, 2007; Bonny, Britto, Klostermann, Hornung, & Slap 2000; Resnick et al, 1997).

이렇듯 청소년의 긍정적 발달과정에 도움을 줄 수 있는 유대감 형성은 청소년의 여러 문제행동이나 상황을 의미 있게 예방 또는 개입하는데 도움이 될 것이다. 따라서 청소년의 전반적인 학업탄력성을 돕기 위한 효과적인 개입에 있어서 유대감은 중요한 요인이 될 것이다(Bonny et al, 2000; Karcher & Lee, 2002).

3. 유대감과 학업탄력성

가정과 학교, 친사회적 또래관계에서 유대감을 잘 형성한 청소년들은 긍정적인 가치체계 형성에 도움을 받아 문제행동의 발생을 감소시키고, 적응과 학업동기의 증진을 돕는 주요한 보호요인으로 제안하였다(김선아 & Harachi, 2002; Gutman et al, 2002). 학교에서 적응을 못한 많은 학생들은 학교성적이나 학교생활에 있어 전반적으로 어려움을 겪을 수 있다. 이처럼 학교에서 청소년이 지각하는 유대감은 청소년의 건강과 위험행동의 주요 요인 중의 하나로 알려졌다(Resnick et al, 1997). 이와 관련된 연구는 유대관계를 제대로 맺지 못한 청소년들은 약물오용, 우울, 낮은 자아존중감 및 학업 저성취 등의 문제를 빈번하게 경험한다고 보고하였다

(유금란, 2010; Joo & Han, 2000). 또한 우리나라 중학생을 대상으로 실시된 Shin과 Yu(2012)의 연구에 의하면 낮은 유대감을 보인 청소년에 비해 유대감이 높은 청소년은 학교적응이 높게 나타났고 정서적 우울감이나 위축감은 낮았으며, 비행 및 폭력 행동 수준도 미량의 수준 차이가 나타났다고 보고하였다. 유대감과 학업탄력성의 관계를 보면, Ghazarian와 Supple(2008)은 라틴 아메리카 청소년을 대상으로 한 연구에서 차별 경험은 낮은 자기조절 학습 효능감과 낮은 학업성취의 위험요소라고 하였으며, Perez 등(2009)은 밀입국 라틴계 이민자 자녀인 학생을 대상으로 한 연구에서 개인적 환경적 보호요인을 많이 가진 학생이 보호요인을 적게 가진 학생보다 동일한 위험에 처했을 때 학업성취 결과가 통계적으로 유의하게 높게 나타났다고 보고하였다.

이처럼 학교와 부모와의 유대감이 높은 청소년은 자존감이 높고 학교적응을 잘 한다는 결과를 나타내었으며(Joo & Han, 2000; Karcher & Lee, 2002), 학업적응과 부적상관은 친구와의 유대로 학교부적응과 비행이나 문제행동의 수준이 높은 것으로 보고되었다(Shin & Yu, 2012; Karcher et al, 2008).

이상에서와 같이 학업탄력성을 높이기 위해서는 청소년의 긍정적인 유대감 형성을 증진하는 것이 중요하다.

D. 집단미술치료

1. 집단미술치료의 개념

집단미술치료(Group Art Therapy)는 미술치료를 집단치료에 적용한 것으로, 집단미술치료는 집단치료가 갖고 있는 관계성으로부터 촉진되는 치료적 힘과 미술작업을 통한 이미지 창조 작업이 가지는 치료적 힘을 통해 개인을 돕고자 하는 것이다. 즉 집단미술치료는 개인의 경험을 집단원이 같이 공유하는 것으로 구성원 각자가 내재화된 이미지에 의해 경험하고 체험하게 되며, 미술표현으로 자신을 느끼고, 다른 구성원들과 의사소통하고 자기탐색을 하는 과정이다(Wadeson, 1987). 이는 미술작업을 통해 얻은 창조적 에너지가 긍정적인 힘으로 전환되면서 집단 구성원간의 의사소통과 집단의 관계성을 촉진하고 이런 과정이 치료적 힘을 증진시키는 것으로 볼 수 있다.

집단을 구성하는 개개인은 집단 안에서 중요한 역할을 하는데, 서로의 그림을 보완하거나 도와주는 과정에서 자신이 남을 돕고 있다는 존중감을 향상시킨다. 그 뿐만 아니라 자신의 그림과 경험을 이야기 나누면서 정보교환의 기회를 얻으며 새로운 것을 배우기도 하고 가르쳐주는 계기를 통해 상호작용이 자연스럽게 일어나며 대인관계 증진에 효과적이다. 집단미술치료는 개인의 경험을 집단원이 같이 공유하는 것으로 구성원 각자가 내재화된 이미지에 의해 경험하고 체험하는 과정이다(Wadeson, 1987).

집단미술치료는 미술을 매개체로 하여 생활문제 해결에 필요한 태도와 자기관리 능력을 습득하고, 대인관계기술을 향상시켜주는 창조력, 자기확신, 타인의 인식, 참여, 협동 등을 목표로 한다(Liebmann, 1991). 집단미술치료는 상호작용을 촉진하여 대인관계에 대한 신뢰감을 생기게 하고, 더 나아가서 상대에 대한 믿음과 자신의 미래에 대한 희망도 갖게 되어 비슷한 욕구를 가진 동료끼리 서로 지지해 주고 도와준다.

미술을 사용함으로써 참여자가 각자의 수준에서 참여할 수 있으며 활동과정을 관찰할 수 있다. 그림은 의사소통의 다른 수단으로 언어적인 표현으로 설명하지 못하는 것도 여러 가지 경험적 측면으로 설명하는 특성이 있다(Liebmann, 1986). 이는 미술은 각자의 이야기를 그림으로 나타내는 것이므로 자신만의 방법으로 자신의 생각을 표현하고 명료화 시키는 작업이다. 또한 무의식을 다루는데도 이용하는

것은 미술작품은 영속성을 가지므로 나중에 탐색이 가능할 뿐 아니라, 미술을 통하여 집단만의 즐거움의 공유가 가능하기 때문이다. 이러한 이유로 집단미술치료는 개인의 경험과 집단의 경험을 통합시킬 수 있으며, 집단은 개인들의 단순한 집합체가 아니라 상호작용을 통해 변화를 추구하므로 개인치료에서는 얻을 수 없던 새로운 잠재적 효과를 거둘 수 있다(최선남, 김갑숙, 전종국, 2007).

이처럼 집단미술치료는 그림을 통해 내면세계에 간직한 감정을 꺼내는 것으로 카타르시스를 얻는 것과 함께 감정 교류의 조정 역할도 한다(한국미술치료학회, 2000). 그러므로 집단미술치료는 미술매체를 통해 개인 갈등을 표출할 수 있고 동시에 자기표현과 승화작용을 통하여 자아성장을 촉진시킨다. 또한 집단미술치료는 그림을 매체로 감정을 자유롭게 표출하면서 자발성을 향상시키고 사회참여능력을 증진하여 대인관계 기술 습득(김동연, 이성희, 1997) 및 집단원들에게 보다 풍요롭고 건강한 삶을 살도록 도움을 주는 것이다. 이는 자발적이고 창의적인 조형 활동을 통해서 이루어지며 개인이 지니고 있는 내적세계와 외적세계를 연결하여 조화로운 발달을 돕는 것이다.

2. 집단미술치료의 효과

집단미술치료는 효과적인 집단치료를 위해 미술을 도입한 것으로, 언어로는 설명할 수 없는 생각과 감정을 이미지로 표현하는 것이다. 미술매체는 집단미술치료를 통해서 자아인식, 감정의 변화, 개인성장을 도와주며, 개인치료에서 기대할 수 없는 새로운 잠재적 치료효과를 거둘 수 있는 기법이다.

집단치료 과정에서 치료적 요인은 집단지도자를 포함한 집단원들의 복합적인 상호작용과정의 사건이나 역동을 통해 인지적·정서적·행동적 개선과 변화에 도움을 주는 기제라고 한다. 집단미술치료의 효과를 살펴보면 다음과 같다.

미술표현과 같은 비언어적 의사소통은 언어로는 표현할 수 없는 생각이나 감정을 표출구가 되므로 미술활동은 무의식과 표출되지 않은 사고와 감정을 표현하는데 효과가 있다(Malchiodi, 1998). 인간의 시각적 개념은 언어적 표현능력보다 앞서 있기 때문에 미술이 무의식과 좀 더 근접해 있다고 한다(Freud, 1923).

집단미술치료는 미술활동을 통해 집단원의 내면에 간직한 감정을 해소하는데 효과적이다. 여러 형태의 미술활동을 통해 고통스럽고 괴로운 감정으로부터 안정감을 주는 정화작용이 가능하며, 미술활동은 기분을 전환시키고 이완하므로 두려움이나

스트레스를 완화할 수 있다(Malchiodi, 1998). 이와 함께 집단원은 서로 힘들고 어려움을 지지와 격려하는 활동들이 집단치료과정 중에 자연스럽게 일어나므로 감정의 교류와 조정 역할을 한다.

집단미술치료는 의미 있는 방식을 통해 즐거움과 창작, 의사소통을 경험하면서 심리적, 신체적, 정신적 건강 면에서도 효과적으로 작용한다. 집단원들은 활기차고 즐거운 활동으로 작업이후에도 많은 대화를 나누게 되며, 창조적 방법으로 문제를 해결하고 직관을 갖고 자아실현을 이루며 융통성 있는 태도를 갖추게 된다.

집단원들의 다양한 내면세계가 각자의 작품에 담기고 경험들이 표출됨으로써 자아형성과 긍정적 삶의 자세를 갖는데 도움을 준다. 개인의 상상력과 독특한 개성을 중요하게 평가하므로 타인과 비교하지 않고 자신의 있는 그대로의 모습에서 의미를 찾게 된다(김현숙, 2001).

집단미술치료는 창의성이 강화되는 효과도 있는데 자신의 생각과 감정을 전달하기 위해 새로운 방법과 새로운 형태로 표현하는 활동들을 통해서 이루어지며 이러한 미술활동은 자아개념을 인식하고 강화하는데도 효과적이다(이영숙, 1998). 또한 자신의 손으로 직접제작하고 독특한 작품을 창작하는 과정은 치료의 장점을 가지며 성취감을 갖도록 한다.

집단미술치료는 언어로 표현이 힘든 감정과 경험들을 그림이나 여러 미술형태로 표현하면서 집단원들과 함께 작업함으로써 자신의 마음을 정확히 이해하고 문제를 의식하도록 도와주며 상대를 이해하는데 효과가 있다. 집단원 간의 상호작용으로 신뢰감과 사회성을 증진시키며 남에게 자신을 표현하는데 어려움을 가지고 있을 때는 그림이라는 매개체를 통해 의사소통하므로 원만한 대인관계를 형성하는 기회를 마련해 준다(남현우, 이지현, 1999).

이처럼 집단미술치료는 개인적 경험이나 치료자와 집단원, 집단원 사이의 상호작용에서 자기통찰과 자신의 이미지를 시각화하는 특수성에 의해서 개인의 정신세계를 좀 더 명료하게 파악할 수 있도록 도와준다. 이와 함께 자발성을 향상시키며, 사회참여의 능력을 연습하고, 자유로운 상호작용을 촉진하여 자기통찰과 협동심, 대인관계 기술개선 등에 효과가 있다.

청소년 대상 집단미술치료는 청소년의 사회성 향상에 효과가 있으며(Appleton & Dykeman, 1996), 의사소통기술과 정서함양에 효과적인 결과가 있다고 하였다(McAlevery & Ellen, 1997).

집단미술치료는 심리치료의 한 분야로서 조형 활동을 통해서 갈등을 조정하고 동시에 자기표현과 승화작용을 촉진시키며, 미술치료는 자신의 장점과 능력을 찾도록 도와주고 내면을 탐색하며 자신의 욕구와 바람을 통찰하도록 한다(최외선, 이근매, 김갑숙, 최선남, 이미옥, 2006).

이러한 특성을 고려한다면 집단미술치료는 집단원들이 미술활동을 하면서 상호작용이 자연스럽게 일어나 유대감 형성에 효과적(Wadeson, 1987)이며 유대감 형성 방법 등을 연습하므로 앞으로 학업적응을 향상시키는데 잠재적 효과를 거둘 수 있다.

3. 집단미술치료와 학업탄력성

집단미술치료와 학업탄력성에 관한 선행연구를 살펴보면, 서희수(2009)는 필리핀 유학 아동을 중심으로 한 연구에서 집단미술치료가 사회성 향상, 자존감, 학교적응에 효과가 있었다고 하였다. 이숙자와 김갑숙(2011)은 학습동기촉진 집단미술치료가 초등학생의 학습동기에 효과가 있음을 보고하였으며, Yaretzky, Levinson 과 Kimchi(1996)는 집단미술치료가 청소년의 학교적응과 학업적응에 효과가 있음을 밝혔다. 또한 집단미술치료가 초등학생의 학교공부나 친구, 선생님에 대한 태도에서 긍정적인 변화가 나타나 학교생활적응에 도움이 된다고 보고하였다(김명희, 신현숙, 2007; 김주희, 2010). 친구 관계형성에서 유발되는 심리적 문제를 해결하여 학교생활에 적응하는데 미술치료가 효과적이라 하였다(이숙자, 김갑숙, 2011; Rubin, 1984). 이숙자와 김갑숙(2011)은 학습동기가 낮은 초등 6학년이 집단미술치료 프로그램에 참여하면서 자신에 대한 이해를 통해 자존감을 회복하고, 성공경험을 하면서 자신감을 가지게 되고, 학습에 대한 흥미를 갖게 되어 자신에 대한 학습전략을 형성함으로써 학습동기의 발달을 촉진한다고 하였다.

그 외 집단미술치료는 집단 활동을 통해 집단원 간의 칭찬과지지, 다양한 매체의 활용, 성취에 따른 보상으로 인하여 동기가 상승하며(이숙자, 김갑숙, 2011; Rubin, 1984), 비행과 부적응 집단 청소년을 대상으로 한 연구(김희은, 2002; 박성환, 2004; 최상열, 2005)에서는 스트레스, 욕구불만, 갈등, 불안, 등 부정적 감정과 행동을 감소시키고 자아존중감과 사회성 향상이나 자기표현을 증진시키는 효과가 있다고 보고하였다. 김은희(2002)의 연구는 집단미술치료를 소년원에 있는 청소년의 인성에 미치는 영향을 알아보기 위해 집단원의 정서표현 및 태도의 행동변화를 살

펴보았다. 청소년들은 참여초기에는 거부적이고 참여를 회피하거나 적대적인 경향이 있었으나 어느 정도 회기가 진행되자 긍정적 피드백을 주고받으며 감정표현을 하였으며 진로에 관한 고민을 솔직히 털어놓았다고 보고하였다. 종결단계에서는 서로에게 관심과 배려를 보였으며, 자신의 미래를 긍정적으로 설계하는 태도를 보였다. 전미향(1997)은 청소년의 자아존중감과 사회적응력에 미치는 효과 연구에서 집단미술치료 실시 후 자아존중감과 사회적응력이 향상되었다는 보고를 하였다. 처음에는 거부적이고 산만하던 집단원이 회기가 진행될수록 적극적으로 참여하고 집단원간의 상호작용도 증가하여 대인관계가 원만해졌다. 미술치료는 작품을 만드는 과정자체가 자아치료의 효과를 지니고 있지만 집단원간의 대화과정과 그림에 대한 정서적 이해가 중재되면서 효과가 증가된다. 이런 집단미술치료의 과정들이 학업탄력성을 증진한다고 볼 수 있다.

E. 본 연구의 모형

앞에서 살펴본 이론적 배경들을 근거로 본 연구의 모형을 설정하였다.

연구 I 은 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계를 밝히는 것으로 <그림 2>, <그림3>과 같다. 희망, 유대감, 학업탄력성은 학업적응과 정적 상관관계를 보이며, 역경상황에서 학업탄력성, 희망, 유대감의 하위요인 중에 학업적응을 잘 설명하는 세부요인을 파악하여 학업탄력성을 증진하는데 필요한 하위요인을 알아본다. 이와 함께 희망, 유대감이 학업탄력성을 설명하는 중요한 요인임을 알아본다.

학업탄력성을 증진하는 요인을 알아보기 위해 높은 역경 집단과 역경이 낮은 집단으로 나누어 역경수준이 높을 때 학업적응을 잘하는 집단을 학업탄력성이 높은 집단으로 가정한다. 이렇게 가정된 학업탄력성집단을 설명하는 요인을 알아보기 위해, 학업적응을 종속요인으로 하고 역경수준이 높은 집단에 영향을 미치는 요인이 학업탄력성을 증진시키는 요인이라 할 수 있다. 이를 확인하고자 역경수준에 따라 학업적응에 미치는 요인을 알아보기 위해 학업탄력성을 1단계에 희망과 유대감을 2단계로 투입하여 위계적 회귀분석을 실시한다. 다음으로는 학업적응에 영향을 미치는 세부요인을 파악하기 위해 역경수준이 높은 집단에 학업탄력성, 희망, 유대감의 하위요인을 투입하여 단계적 회귀분석을 실시하였으며, 학업탄력성에 희망과 유대감의 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였다. 이런 과정을 통하여 학업탄력성과 관련된 요인을 알아본다.

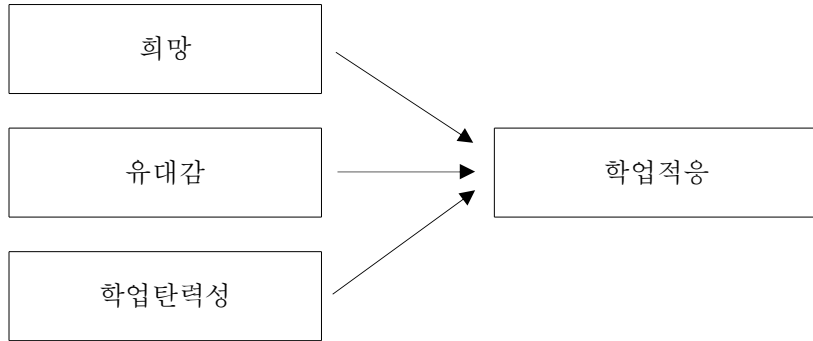
연구 I 에서 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계를 밝히고자 하는 연구 가설은 다음과 같다.

연구가설 1. 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응은 긍정적 상관관계를 보일 것이다.

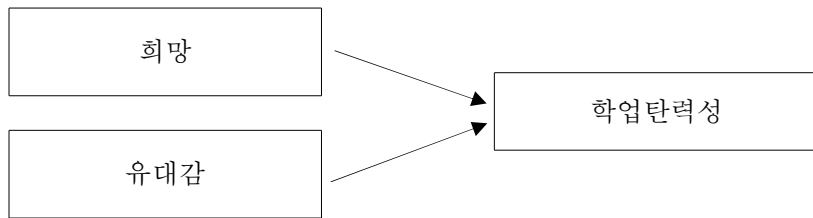
연구가설 2. 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성은 학업적응을 설명하는 중요한 요인일 것이다.

연구가설 3. 청소년의 희망과 유대감은 높은 수준의 역경 상황에서 학업적응을 설명하는 중요한 요인일 것이다.

연구가설 4. 청소년의 희망, 유대감은 학업탄력성을 설명하는 중요한 요인일 것이다.

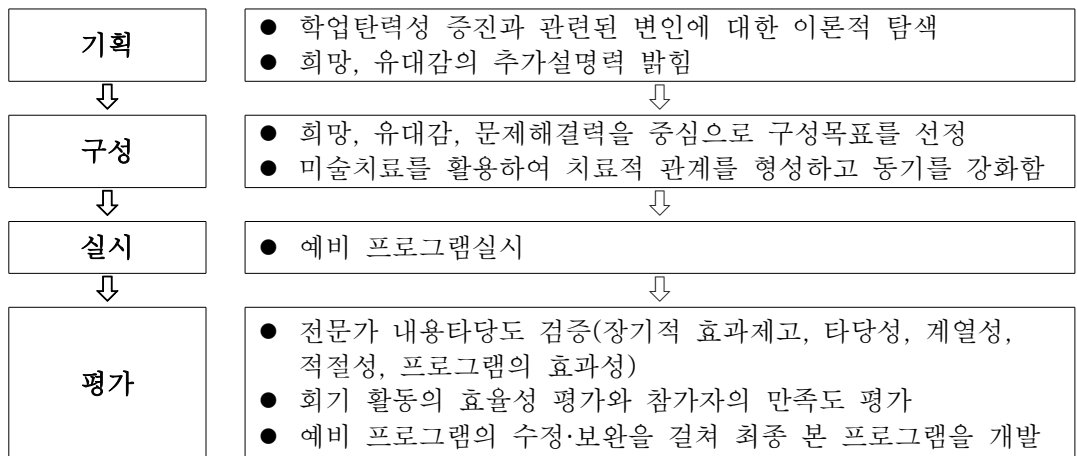


<그림 2> 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계모형



<그림 3> 희망, 유대감과 학업탄력성과의 관계모형

연구 II에서는 연구 I에서 밝힌 학업탄력성과 관련된 요인을 추가하여 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발하는 과정은 <그림 4>과 같다.



<그림 4> 프로그램 개발과정과 기획 흐름도

학업탄력성 집단미술치료 프로그램 개발에 희망, 유대감 요인을 추가하였으며, 집단미술치료를 접목하여 상호작용을 통해 유대감과 희망적 사고를 촉진하여 학업탄력성을 증진시키는 집단미술치료 프로그램을 개발한다.

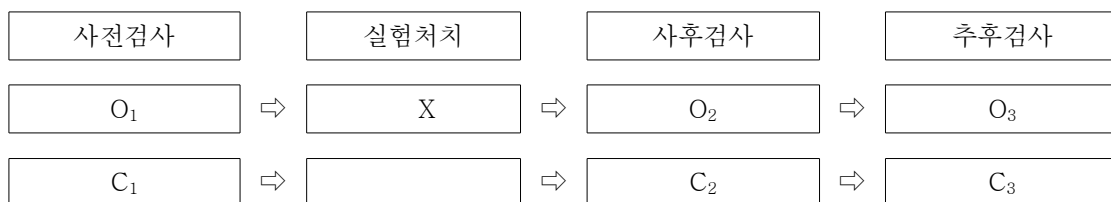
연구 Ⅲ은 개발된 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 역경을 경험하는 청소년을 대상으로 실시하여 효과를 알아보기 위해 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

연구가설 1. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램에 참가한 연구집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 학업탄력성점수가 유의하게 증가할 것이다.

연구가설 2. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램에 참가한 연구집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 희망점수가 유의하게 증가할 것이다.

연구가설 3. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램에 참가한 연구집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 유대감점수가 유의하게 증가할 것이다.

연구에 적용한 실험설계는 개발한 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 독립변인은 집단(연구집단, 대기집단)과 검사 시기(사전/사후/추후)이고 종속변인은 학업탄력성, 희망, 유대감이며, 연구 실험설계는 <그림 5>과 같다.



<그림 5> 연구의 실험설계

X : 학업탄력성 집단미술치료 프로그램

O₁, O₂, O₃ : 연구집단

C₁, C₂, C₃ : 대기집단

Ⅲ. 연구 I

청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계

A. 연구목적

연구 I에서는 역경상황에서도 학업적응에 긍정적 적응을 하게 해주는 학업탄력성과 희망, 유대감의 관계를 밝히는데 연구목적이 있다.

국내에서 학업탄력성 분야에 관심을 갖고 연구를 수행해온 사람은 김누리(2008), 오현경과 김성희(2012) 등이 있다. 그 중 오현경과 김성희(2012)는 청소년용 학업탄력성 척도를 개발하였으며, 개발된 학업탄력성 척도의 구성개념을 살펴보면 열망, 문제해결력, 동료관계, 가족지지, 학업적 환경의 하위요인으로 구성되어있다.

Masten과 Oliver(1999)는 유능성(competence) 연구에서 위험수준과 적응수준을 고려한 분석모형을 제시하였는데 이는 탄력성 집단은 역경수준이 높은 상황에도 불구하고 적응을 잘하는 집단이라고 하였다. 그러므로 역경수준이 높은 학생들 중에서 학업적응을 잘하고 있는 학생들의 특성을 분석하여 적응을 도와주는 요인을 찾는 것이 무엇보다 중요하다고 할 수 있다.

그러므로 연구 I에서는 고위험의 역경상황에서도 학업적응을 잘하는 요인이 학업탄력성과 직접적 관련이 있다고 할 수 있으며, 이렇게 밝혀진 요인들을 학업탄력성 증진에 핵심적 요인으로 볼 수 있기 때문에 매우 의미가 있다. 연구 I에서는 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계에서 학업탄력성을 증진시키는 요인을 밝히고자 한다.

B. 연구가설

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구가설은 다음과 같다.

연구가설 1. 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응은 긍정적 상관관계를 보일 것이다.

연구가설 2. 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성은 학업적응을 설명하는 중요한 요인일 것이다.

연구가설 3. 청소년의 희망과 유대감은 높은 수준의 역경 상황에서 학업적응을 설명하는 중요한 요인일 것이다.

연구가설 4. 청소년의 희망, 유대감은 학업탄력성을 설명하는 중요한 요인일 것이다.

C. 연구방법

1. 연구대상

본 연구를 위한 대상은 광역시와 중소도시의 총10개 학급에서 중학생 2, 3학년을 대상으로 임의표집 하였다. 설문지는 총 350부를 배부하여 347부를 회수하였으며, 응답내용이 불성실한 설문지를 제외하고 334부가 최종 결과분석에 사용되었다. 분석에 포함된 청소년의 인구학적 특성을 살펴보면 <표 2>와 같다.

성별을 살펴보면 남학생이 50.9%, 여학생이 49.1%로 나타났다. 학년별 분포를 살펴보면 중학교 2학년이 56.6%, 중학교 3학년이 43.4%로 2학년의 수가 약간 많게 나타났다. 학업성적 분포는 1~7등까지가 18.2%, 8~14등 20.1%, 15~21등 21.3%, 22~28등 21.9%, 29등 이하는 18.9%로 나타났다.

<표 2> 대상자의 일반적 특성

(N=334)

구분	남		여		전체(%)
	n(%)		n(%)		
학년	중학교 2학년	74(51.0)	71(49.0)	145(43.4)	
	중학교 3학년	96(50.8)	93(49.2)	189(56.6)	
성적	1등-7등	31(18.2)	29(17.7)	60(18.0)	
	8등-14등	29(17.1)	38(23.2)	67(20.1)	
	15등-21등	37(21.8)	34(20.7)	71(21.3)	
	22등-28등	44(25.9)	29(17.7)	73(21.8)	
	29등 이하	29(17.1)	34(20.7)	63(18.8)	
전체		170(50.9)	164(49.1)	334(100)	

2. 연구도구

a. 역경 척도

역경척도는 김택호(2004)의 위험수준 척도에서 35개 척도를 추출하여 사용한 이해리(2007)의 역경척도를 사용하였다<부록 1>. 문항의 구성은 개인적 역경(6문항)은 스스로 통제할 수 없는 신체적, 정신적 질병의 개인역경과 가정적 역경(15문항)은 부모의 신체적, 정신적 장애나 사망, 양육결함, 경제적 결핍으로 구성되어있다. 학교나 또래와의 관계에서 폭력이나 소외와 같은 부정적 경험에 대한 학교 및 또래관계(7문항)과 있으며, 개인이 통제할 수 없는 물리적 · 사회적 환경의 부정적 영향과 관련된 사회관련(7문항)으로 구성되어있다. 각 문항은 4점 Likert 척도로 구성되어 있으며, 각 문항을 읽고 지난 2년 동안 각 사건을 경험했는지의 여부를 먼저 생각하고, 경험하지 않았다면 ‘경험하지 않았다’에 경험했다면 그 사건이 준 영향의 심각도를 생각하여 ‘전혀 심각하지 않았다’ 1점, ‘보통정도 심각했다’ 2점, ‘매우 심각했다’ 3점까지에 응답하게 하였다. 따라서 점수가 높을수록 역경수준이 높음을 의미하며, 이해리(2007)가 보고한 역경의 전체 신뢰도는 .79이다. 본 연구의 역경 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 역경 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도

하위영역	문항번호	문항수	신뢰도 Cronbach's α
개인	1, 2, 3, 4, 5, 6	6	.46
가족	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	15	.64
학교 및 또래관계	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	7	.58
사회 관련	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	7	.53
역경 전체		35	.77

b. 학업적응 척도

학업적응척도는 김택호(2004)가 문은식(2001), 김용래(1993), Epstein(1976) 등의 척도를 참조하여 타당화 작업을 통해 구성한 학교생활적응 척도 중 학업적응에 해당하는 20문항을 사용하였다<부록 2>. 학업적응은 수업참여, 학습노력, 학습의 지속성, 학습행동통제와 관련된 내용이 포함되었으며, 척도는 5점 Likert식 척도로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 학업적응을 잘한다는 의미이다. 김택호(2004)가 보고한 학업적응 전체 신뢰도는 .90로 보고되었다. 본 연구의 학업적응 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도는 다음 <표 4>과 같다.

<표 4> 학업적응 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도

하위영역	문항번호	문항수	신뢰도 Cronbach's α
수업참여	1, 5, 9, 13, 15, 17, 19	7	.85
학습노력	2, 6, 10, 14, 16	5	.75
학습의 지속성	3, 4, 7	3	.80
학습행동 통제	8, 11*, 12*, 18, 20*	5	.65
학업적응 전체		20	.92

* 역산문항 번호임.

c. 청소년 유대감 척도

청소년 유대감척도는 Karcher(2007)가 개발한 청소년 유대감 척도(Measure of Adolescent Connectedness)를 한국 청소년에게 맞게 타당화한 유금란(2010)의 한국판 청소년 유대감 척도를 사용하였다<부록 3>. 이 척도는 총 37문항 7요인으로 구성되어있으나, 동네요인은 동네에 대한 소속감으로 학교관련 요인이 아니므로(신혜진, 유금란, 2014), 연구의 목적에 타당하지 않아 제외시키고, 본 연구에서는 친구, 부모, 형제, 학교, 교사, 읽기 6요인 31문항을 사용하였다.

각 문항들은 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점에서 시작하여 ‘매우 그렇다’까지의 5점 Likert식 척도로 되어있으며, 점수가 높을수록 유대감이 높다는 의미이다. 신혜진과 유금란(2014)이 보고한 청소년 유대감 척도의 신뢰도는 친구 .79, 부모 .80, 형제 .88, 학교 .82, 교사 .77로(sic) 나타났으며, 본 연구의 청소년 유대감 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도는 다음 <표 5>과 같다.

<표 5> 청소년 유대감 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도

하위영역	문항번호	문항수	신뢰도 Cronbach's α
친구	2*, 8, 15, 22, 35	5	.80
부모	3, 9, 16, 23*, 29, 36	6	.85
형제	4, 10, 17, 24, 30*	5	.85
학교	5, 11, 18*, 25, 31, 37	6	.82
교사	12*, 19, 26, 32, 33	5	.80
읽기	6, 13, 20*, 27	4	.84
청소년 유대감 전체		31	.91

* 역산문항 번호임.

d. 학업탄력성 척도

청소년 학업탄력성은 오현경과 김성희(2012)가 개발한 척도로 열망, 문제해결력, 동료관계, 가족지지, 학업적 환경의 하위요인으로 구성되어 있다<부록 4>. 가족지지는 가족구성원에게 받을 수 있는 일반적인 지원이나 감정적 지원과 학문적 지원에 대한 지각이며, 동료관계는 학생들이 공부나 학문을 성공적으로 하는데 도움을

주는 동료와의 지지적관계이다. 열망은 자신을 동기화하여 목표를 가지거나 더 높은 목표에 도달하고자 하는 개인적 열망을 말한다. 문제해결력은 역경이나 어려움에 직면했을 때 자신을 잘 조절하여 문제를 극복해나가는 성향으로 문제해결력을 말하며, 학업적 환경은 학생들이 교사나 학교를 지지적이며 보호적인 환경으로 지각하는 정도를 말한다. 이 척도는 5점 Likert식 척도이며, 높은 점수를 받을수록 학업탄력성이 높음을 의미한다. 오현경, 김성희(2012)의 연구에서 나타난 학업탄력성의 전체 신뢰도는 .93이고, 열망 .87, 문제해결력 .79, 동료관계 .90, 가족지지 .83, 학업적 환경 .85로 보고되었다. 본 연구의 학업탄력성 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도는 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 학업탄력성 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도

하위영역	문항번호	문항수	신뢰도 Cronbach's α
개인적 열망	5, 10, 15, 20, 25, 33, 36, 41, 44, 47	10	.91
문제해결력	1*, 6*, 11*, 16*, 21*, 26*, 30*, 37*, 42*, 45*	10	.89
동료관계	4, 9, 14, 19, 24, 29, 32, 35, 40	9	.92
가족지지	2, 7, 12, 17, 22, 27, 31, 34, 38, 43, 46	11	.92
학업적 환경	3, 8, 13, 18, 23, 28, 39	7	.86
학업탄력성 전체		47	.95

* 역산문항 번호임.

e. 희망 척도

희망척도는 Snyder 등(1991)이 개발한 희망척도를 강이영(2002)이 번안하여 사용한 것을 김택호(2004)는 번안을 일부 수정·보완한 척도를 사용하였다<부록 5>. 이 척도는 모두 12문항이며 통로사고(pathway) 요인(4문항), 주도사고(agency) 요인(4문항), 중립(filter) 요인(4문항)으로 되어있으나, 중립문항을 제외한 통로사고와 주도사고의 합으로 전체희망을 평가한다.

이 척도는 5점 Likert식 척도이며, 높은 점수를 받을수록 희망점수가 높음을 의미한다. 김택호(2004)의 연구에서 나타난 희망 척도의 전체 신뢰도는 .86이며, 본 연구의 희망 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도는 다음 <표 7>과 같다.

<표 7> 희망 척도의 하위요인별 문항 및 신뢰도

하위영역	문항번호	문항수	신뢰도 Cronbach's α
통로사고	1, 4, 6, 8	4	.84
주도사고	2, 9, 10, 12	4	.86
중립	3, 5, 7, 11	4	
희망 전체		12	.91

3. 연구절차

측정도구는 역경 척도, 학업적응 척도, 청소년유대감 척도, 학업탄력성 척도, 희망 척도 5종으로 순서효과를 상쇄할 수 있도록 편집하여 인쇄하였으며, 연구자가 담임교사에게 연구의 목적과 유의점 등을 교육하였으며 교육 받은 교사가 설문지 검사를 실시하였다. 소요시간은 대략 20분에서 30분정도 소요되었다. 설문조사는 2014년 3월 2일부터 22일까지 실시하여 총 347명이 설문지에 응답하였으나 그중에서 불성실하게 응답한 13명을 제외하고, 본 연구의 결과분석에 활용된 설문지는 총 334명이다.

4. 자료분석

본 연구는 자료분석을 위하여 SPSS/PC 19.0 통계 program을 이용하여 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 조사대상자의 특성을 파악하기 위하여 인구사회학적 변인에 대한 빈도분석과 학업탄력성, 학업적응, 희망, 유대감에 대한 기초통계 분석을 실시하여 평균과 표준편차를 구하였고 이들 간의 상관계수를 산출하였다.

둘째, 청소년이 경험하는 역경수준에 따라 학업적응에 미치는 요인의 영향을 알아보기 위해 학업탄력성을 1단계, 희망과 유대감을 2단계로 투입하는 위계적 회귀 분석을 실시하였다.

셋째, 학업적응에 영향을 미치는 세부요인 분석을 위해 학업탄력성, 희망, 유대감의 단계적 회귀분석을 실시하였다.

넷째, 희망, 유대감이 학업탄력성에 미치는 영향을 알아보기 위해 단계적 회귀 분석을 실시하였다.

D. 연구결과

1. 연구요인의 기술통계 분석

본 연구의 연구요인에 대한 평균, 표준편차, 점수범위, 왜도, 첨도는 <표 8>과 같다.

학업탄력성의 측정변수 평균(표준편차)은 159.1(27.40)이며, 학업적응 평균은 62.3(12.53)이며, 희망의 평균은 27.2(5.75)이다. 유대감의 평균은 89.7(14.92), 역경의 평균은 4.42(5.34)로 나타났다.

<표 8> 연구요인의 기술통계 분석 (N=334)

측정변인	평균(표준편차)	범위	왜도	첨도
학업탄력성	159.1(27.40)	1-235	.457	-.211
학업적응	62.3(12.53)	1-100	.468	.500
희 망	27.2(5.75)	1-40	.608	.267
유대감	89.7(14.92)	1-155	.311	-.382
역경	4.42(5.34)	0-105	1.97	4.76

역경에 관한 35문항의 경험분포를 살펴보면, 청소년이 지각하는 역경은 가까운 친구들이 흡연이나 음주를 한다는 75(22.5%)명으로 가장 많이 선택하였으며, 다음으로 외모에 문제가 있음이 73(21.9%)명이었다. 그리고 매우 친하던 친구와 헤어진 것은 70(21.0%)명이 있으며 이성친구와 헤어짐이 64(19.2%)명이었으며 용돈이 부족함이 60(18.0%)명으로 나타났다.

청소년이 지각하는 역경은 가까운 친구들이 흡연이나 음주를 하는 것이며, 외모에 문제가 있다고 생각하였으며, 매우 친하던 친구와 헤어지거나 이성친구와 헤어진 것, 용돈의 부족 등이 있었다. 역경에 대한 기술통계를 <부록 6>에 제시하였다.

2. 학업탄력성, 희망, 유대감과 학업적응과의 상관관계 분석

연구요인 간의 전반적인 관계 양상을 살펴보기 위하여 상관분석을 실시하였으며, 분석 결과를 <표 9>에 제시하였다.

학업적응은 학업탄력성($r=.75, p<.01$), 희망($r=.76, p<.01$), 유대감($r=.66, p<.01$)과 높은 상관을 보이며, 학업탄력성은 희망($r=.78, p<.01$), 유대감($r=.84, p<.01$)과 높은 상관을 보였다. 희망은 유대감($r=.62, p<.01$)과 높은 상관을 보였다.

<표 9> 연구요인 간의 상관관계 분석 (N=334)

구분	학업적응	학업탄력성	희망	유대감
학업적응	1.00			
학업탄력성	.75**	1.00		
희망	.76**	.78**	1.00	
유대감	.66**	.84**	.62**	1.00

** $p<.01$

3. 역경수준에 따른 학업탄력성, 희망, 유대감이 학업적응에 미치는 영향분석

회귀분석의 선행분석으로 다중공선성(multicollinearity)의 문제가 발생할 때 회귀분석의 기본가정이 무시되어 심각한 문제가 야기될 수 있다. 즉 다중공선성의 문제는 요인간의 상관계수가 .90이상의 높은 상관을 보일 경우 주로 발생한다(조선배, 2002).

다중공선성 문제를 진단하기 위해 학업적응을 종속변인으로 하고 학업탄력성, 희망, 유대감을 모드 투입시키는 회귀분석에서 Dubin-Watson의 검증을 실시하였으며, VIF값도 산출하였다. 이 결과 Dubin-Watson의 검증에서 나타난 D값이 2.03값으로 산출되었으며, VIF값도 모든 변수들에서 2~5사이의 분포 값을 지니는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 연구요인들 사이의 다중공선성 문제가 심각하지 않음을 시사한다.

연구대상 전체인 334명의 학업탄력성, 희망, 유대감이 학업적응에 미치는 영향을 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10>에 나타난 결과를 살펴보면, 학업탄력성, 희망, 유대감이 학업적응에 미치는 영향을 알아보기 위한 1단계 학업탄력성($\beta=.75, p<.001$)에 대한 설명변량이 56%로 나타났다. 2단계의 희망($\beta=.45, p<.001$)과 유대감($\beta=.13, p<.05$)에 대한

설명변량은 64%로 나타났다. 이러한 결과는 학업적응을 설명하는데 있어 학업탄력성, 희망, 유대감은 유의하게 나타났다.

<표 10> 전체집단에서 학업적응에 대한 위계적 회귀분석 결과 (N=334)

측정변인	B	β	t	F	R ²
학업탄력성	.34	.75	20.95***	438.94***	.56
학업탄력성	.13	.28	3.73***		
희망	.99	.45	8.70***	205.35***	.64
유대감	.09	.13	2.21*		

* $p < .05$. *** $p < .001$

다음으로 역경수준에 따라 학업탄력성, 희망, 유대감이 학업적응에 미치는 영향을 알아보기 위해서 회귀분석에 앞서 역경의 수준을 평균값 6을 이용하여 나누었다. 역경수준을 나눈 기준은 역경을 경험한 학생들의 점수 합을 평균으로 한 평균값 6점을 이용하여 역경수준 하 집단과 역경수준 상 집단으로 구분하였다. 청소년이 한 번의 역경도 경험 하지 않았다고 응답한 경우가 90명(26.9%)이며, 역경수준이 하 집단은 168명(50.3%)이고, 역경수준이 상 집단은 76명(22.8%)으로 나타났다.

연구대상 중에 역경수준 하 집단의 학업적응에 대한 회귀분석 결과는 <표 11>과 같다.

역경수준 하 집단에 학업탄력성, 희망, 유대감이 학업적응에 미치는 요인을 살펴본 결과, 1단계에서 학업탄력성이 유의하였으며($\beta = .74, p < .001$), 설명력은 54%로 나타났다. 2단계에서 희망과 유대감을 투입한 결과 희망($\beta = .59, p < .001$)이 유의하였으며, 유대감($\beta = .00, p > .05$)은 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이 요인들의 설명력은 65%였다. 즉 역경수준 하 집단에 대한 학업탄력성과 희망은 학업적응을 설명하는데 있어 유의하였다.

<표 11> 역경수준 하 집단에서 학업적응에 대한 위계적 회귀분석 결과 (N= 168)

측정변인	B	β	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>R</i> ²
학업탄력성	.34	.74	14.19***	201.61***	.54
학업탄력성	.11	.24	2.38*		
희망	1.32	.59	7.19***	104.86***	.65
유대감	.00	.00	.01		

p*<.05. **p*<.001

연구대상 중에 역경수준 상 집단의 학업탄력성, 희망, 유대감이 학업적응에 대한 회귀분석 결과를 <표 12>에 제시하였다.

역경수준 상 집단에 학업탄력성, 희망, 유대감이 학업적응에 미치는 요인을 살펴본 결과, 1단계 학업탄력성($\beta=.75, p<.001$)에 대한 설명변량이 57%로 나타났으며, 2단계 희망($\beta=.31, p<.01$)과 유대감($\beta=.41, p<.05$)에 대한 설명변량은 62%로 나타났다. 이와 같은 결과는 역경수준 상 집단의 학업적응을 설명하는데 있어 희망과 유대감 요인이 유의하였다.

<표 12> 역경수준 상 집단에서 학업적응에 대한 위계적 회귀분석 결과 (N= 76)

측정변인	B	β	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>R</i> ²
학업탄력성	.33	.75	10.02***	100.46***	.57
학업탄력성	.08	.19	.94		
희망	.59	.31	2.76**	40.08***	.62
유대감	.29	.41	2.53*		

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

이상에서 나타난 결과를 종합하여 볼 때, 학업탄력성, 희망, 유대감은 학업적응과 관련이 있는 것으로 나타났다. 그리고 학업적응을 설명하는 요인이 역경경험 수준에 따라서 조금씩 차이가 난다는 것을 알 수 있었다. 역경수준에 관계없이 희망은 학업적응에 추가 요인으로 유의하였으나, 유대감은 역경수준 상 집단은 유의하고 역경수준이 낮아지자 유의하지 않았다.

4. 높은 수준의 역경상황에서 학업적응에 영향을 미치는 학업탄력성, 희망, 유대감의 세부요인 분석

학업탄력성, 희망, 유대감이 학업적응에 대한 관계에서 변별적인 영향력을 알아보기 위하여 역경수준 상 집단에 대해 하위요인별 단계적 회귀분석을 실시한 결과를 <표 13>에 제시하였다.

하위요인들이 학업적응에 대한 전체 설명변량(R^2)이 67%로 비교적 높게 나타났으며, 학업탄력성 하위요인 중에 열망과 유대감의 하위요인 중에 교사, 부모, 읽기가 나타났으며, 희망의 하위요인 중에 통로사고가 학업적응에 영향을 주는 것으로 나타났다.

<표 13> 학업탄력성, 희망, 유대감에서 학업적응에 대한 역경수준 상 집단의 단계적 회귀분석 결과 (N= 76)

측정변인		B	β	t
학업탄력성	열망	.39	.21	2.33*
	교사	.88	.31	4.30***
유대감	부모	.41	.17	2.78**
	읽기	.47	.15	2.62**
희망	통로사고	1.03	.26	3.22**
	상수	-1.16		-.21
$R^2=.67$		Adjusted $R^2=.66$	df=5	F=45.92***

* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$

5. 희망, 유대감이 학업탄력성에 미치는 영향분석

연구대상 전체인 334명의 희망, 유대감이 학업탄력성에 미치는 영향력을 알아보기 위하여 하위요인별 단계적 회귀분석을 실시한 결과를 <표 14>에 제시하였다.

하위요인들이 학업탄력성에 대한 전체 설명변량(R^2)이 83%로 높게 나타났으며, 희망의 하위요인 주도사고, 통로사고와 유대감의 하위요인 중에 부모, 학교, 친구, 교사가 학업탄력성에 영향을 주는 것으로 나타났다.

<표 14> 희망, 유대감에서 학업탄력성에 대한 단계적 회귀분석 결과 (N= 334)

측정변인		B	β	t
희망	주도사고	2.41	.27	6.97***
	통로사고	1.69	.18	4.70***
유대감	부모	1.81	.29	10.67***
	학교	1.33	.21	5.68***
	친구	.64	.09	3.33***
	교사	.87	.11	3.22***
	상수	4.66		-1.13
$R^2=.83$		Adjusted $R^2=.83$	df=6	$F=282.68^{***}$

*** $p<.001$

E. 논의

본 연구는 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과는 어떤 관계가 있는지 밝혀, 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발하기 위해서이다. 본 연구를 통해서 얻어진 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 청소년의 학업탄력성, 희망, 유대감은 학업적응과 높은 정적상관관계가 있었으며, 둘째, 청소년 희망, 유대감, 학업탄력성은 학업적응에 대한 설명력이 높게 나타났다.

셋째, 역경수준이 높은 경우에 학업탄력성, 희망과 유대감은 학업적응에 대해 영향을 미치는 요인으로 나타났다. 역경수준에 따라 학업탄력성, 희망, 유대감이 청소년의 학업적응에 미치는 영향을 살펴보면, 역경이 낮을 때는 유대감은 유의하지 않았지만 역경수준이 높아지면서 유대감은 추가 요인으로 나타나 학업적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

학업적응에 대한 학업탄력성, 희망, 유대감의 세부 하위요인을 살펴보면, 역경수준이 높아지면서 학업탄력성 하위요인 중에 열망과 희망의 하위요인 중에 통로사고와 유대감의 하위요인 중에 교사, 부모, 읽기가 유의하게 나타났다. 학업탄력성을 증진하는데 중점을 두어야 할 요인들을 보여주는 결과로 해석할 수 있다.

넷째, 청소년의 희망과 유대감은 학업탄력성에 대한 설명력이 높게 나타났다. 세 부 하위요인의 영향력을 살펴보면, 희망의 주도사고와 통로사고 요인이 유대감의 부모, 학교, 친구, 교사 요인이 유의하게 나타났다.

이러한 결과는 청소년에게 역경상황이 발생하여 학업적응이 어려울 때 이를 완충할 수 있는 역할을 학업탄력성, 희망, 유대감이 한다고 예측 할 수 있다. 학업적응은 학업에 대한 자발적인 참여 욕구가 작용하는 것이므로 희망이 전제된 다음에 유대감이 형성된다면 학업적응에 더욱 영향력을 미칠 것으로 보인다.

장은영(2004)이 희망은 학업성취와 학업동기에 긍정적 영향을 주는 중요한 요인이라고 보고하였으며, Snyder와 Pulvers(2001)는 희망수준이 높을수록 높은 성적을 보이며 높은 희망은 성적을 예측할 수 있으며 스트레스를 효과적으로 대처한다는 연구결과와 유사하다. 희망은 학습전략을 매개로하여 학교생활적응에 정적인 영향이 있다(조한익, 2012)는 연구와도 같은 맥락이다. 신혜진과 유금란(2014)은 학업스트레스와 학업소진에 유대감은 매개효과가 있으며, 학교에 소속감을 가지고 적극적으로 학교생활에 참여하는 청소년이 학업소진의 수준이 낮아진다고 하였다. 또한 유대감의 하위요인 중에서 부모, 교사, 학교, 형제와 유대관계가 좋은 청소년은 학업스트레스 상황에서 학업소진으로 악화되는 것을 완충한다고 보고하였다.

IV. 연구 II

청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 개발

A. 연구목적

연구 II는 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발하기 위해 연구 I에서 밝혀진 희망과 유대감을 구성요인으로 프로그램을 개발하는데 목적이 있다. 이는 청소년의 학업탄력성의 핵심요소인 희망과 유대감이 향상된다며 학업탄력성이 증진되고 학업적응을 긍정적으로 할 수 있으며 학업부적응의 예방차원에서도 효과적인 것으로 보인다.

현재 학업탄력성에 대한 프로그램 개발은 아직 저조한 상태이며 청소년의 학업적응 원인도 과거와는 많이 달라지고 있다. “과거에는 경제적 빈곤이나 결손가정의 청소년이 학업 중도탈락의 주원인이었다면 최근에는 학교생활 부적응, 그리고 학업에 대한 무관심과 무기력이 주된 원인으로 등장”하고 있다(구자경, 2003; 김순규, 2002; 조용태, 배영태, 2003). 이는 과거에는 학업탄력성을 증진시키기 위해 학업기술이나 인지적 부분에 도움을 주었다면 현재는 학업적응 원인의 변화에 따라 학교생활 부적응이나 학업무관심, 무기력을 다루어야 한다.

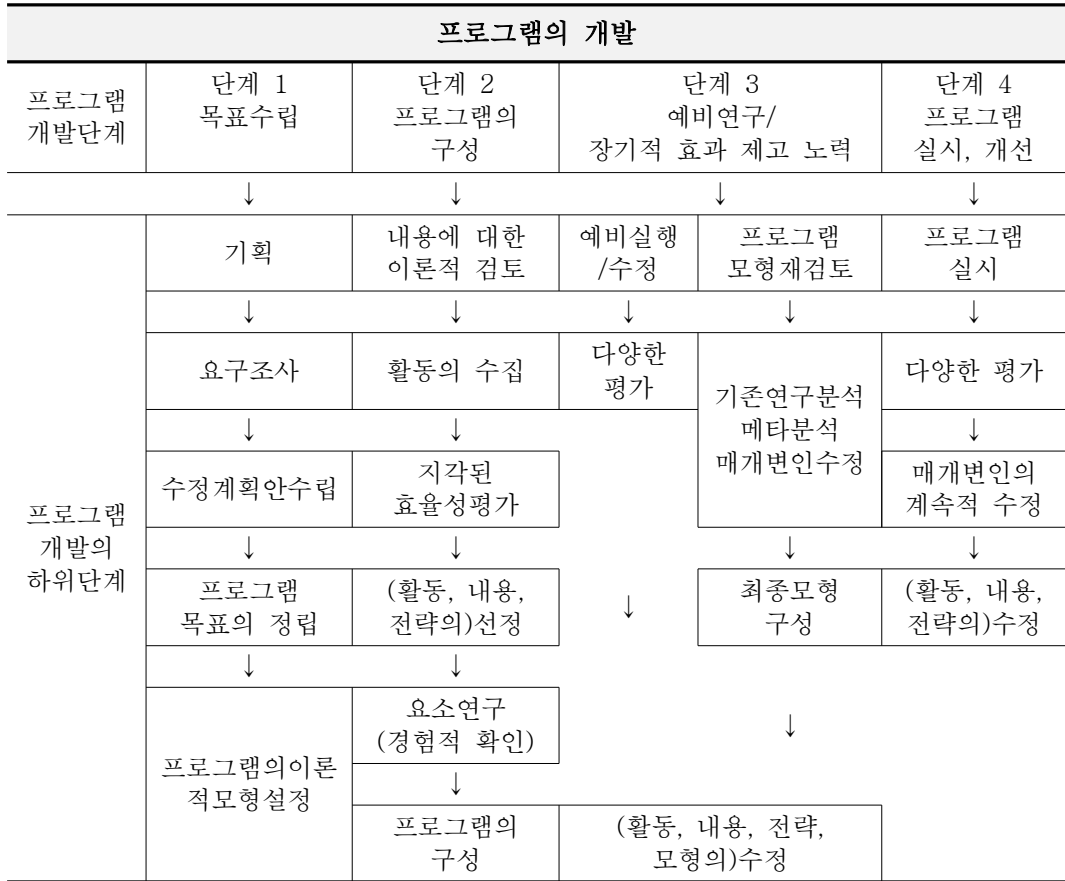
그러므로 역경상황에서도 긍정적으로 학업상황에 적응할 수 있는 청소년의 학업탄력성을 증진시켜 주는 타당한 프로그램의 개발이 절실히 요구되고 있다. 따라서 본 연구에서는 학업탄력성 증진을 위한 프로그램을 개발하기 위해 희망과 유대감을 추가요인으로 학업탄력성 증진 프로그램을 개발하고자 한다. 특히 프로그램의 내용을 구성하는 활동을 선정하는데 집단미술치료를 접목하였다. 이는 프로그램 내용을 구현하는 과정에서 발생하는 경험과정도 세심하게 고려되어야 하기 때문인데(김창대, 2002), 특정 활동이 목표와 직접적인 관계가 적어 보여도 그 활동을 진행

하는 과정에서 간접적 잠재적으로 전달되는 경험내용이 더 중요한 경우가 있다. 이러한 경험과정이 프로그램에 잘 드러나도록 할 필요가 있기에 집단미술치료를 내용구현에 선정하였다. 이를 토대로 연구 II에서는 청소년의 학업탄력성 증진을 목적으로 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발하고자 한다.

B. 프로그램 개발모형

본 연구에서는 김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 그리고 최한나(2011)의 프로그램 개발 모형을 사용하였으며, 이는 변창진(1994), 박인우(1995), Sussman(2001)의 모형을 참조하여 각 모형의 장점을 통합하여 보완한 것이다. 먼저, 변창진(1994)은 교육과정 개발모형이나 수업설계모형으로 널리 사용되고 있는 코스 개발모형과 수업체계 설계모형을 근거로 9단계의 모형을 개발하였다. 박인우(1995)는 교육공학에서 사용되는 체계적 개발 모형을 도입하여 5단계의 프로그램 개발 모형을 제시하였다. Sussman(2001)은 프로그램에 대한 요구 및 내용에 대한 이론적 검토, 프로그램 내용에 포함될 활동의 수집, 지각된 효율성 평가를 통한 활동 선정, 요소연구, 선정된 활동의 즉시적 효과연구, 프로그램의 제작 및 예비연구, 프로그램의 장기적 효과연구 6단계로 구성된 모형을 개발하였다.

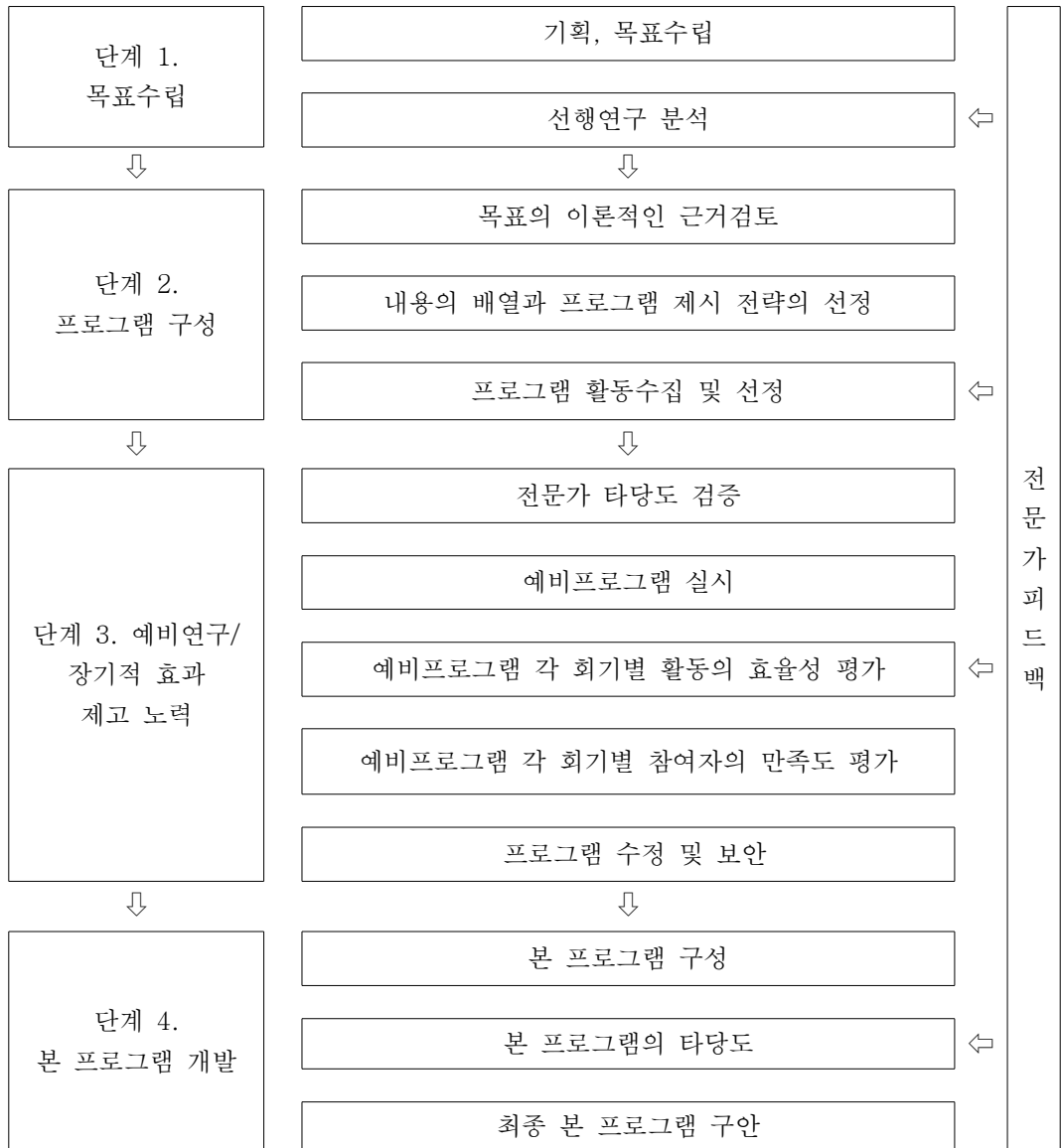
본 연구에서 김창대 등(2011)의 프로그램 개발 모형을 사용한 이유는 이 모형은 그동안 국내외에서 출간된 주요 프로그램 개발 관련 서적에서 언급된 프로그램 개발의 하위 절차를 모두 포괄하면서 좀 더 실제 개발과정에 가까우며, 과학적인 절차에 따라 프로그램을 개발하려고 할 때 순서를 체계적으로 정리하고 있기 때문이다. 또한 각 단계는 순환적인 개발과 평가과정을 포함하고 있으며, 프로그램 개발자는 4가지 단계를 개발단계로 염두에 두면서 단계별 하위 순환 과정은 선택적으로 적용할 수 있다<그림 6>.



<그림 6> 김창대 등(2011)의 프로그램 개발 모형

C. 프로그램 개발 절차

본 연구에서는 프로그램 개발과정에 평가과정을 통합하여 본 연구의 목적에 맞게 프로그램의 모형을 재구성하였다. 프로그램의 개발은 <그림 7>과 같이 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 개발모형에 근거하여 프로그램 개발단계를 프로그램 목표수립, 프로그램 구성, 예비연구 및 장기적 효과 제고 노력, 본 프로그램의 개발의 4단계로 설정하였다.



<그림 7> 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 개발모형

이상의 프로그램 개발절차에 따른 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 개발모형은 다음의 4단계의 개발절차로 이루어졌다.

단계 1은 목표수립단계로 기획을 위해 목표수립과 선행연구 분석을 통하여 프로그램에 관한 전반적인 정보와 기본적인 방향을 설정하는 단계이다. 또한 목표를 수정하고 재검토할 수 있으며 관심 있는 주제에 관한 선행연구를 수집하여 관련 정

보를 얻어 실제적인 내용을 구성하는 단계이다.

단계 2는 프로그램 구성단계로 선행연구와 확인된 요구를 토대로 목적과 목표를 설정하고 활동수집 및 선정, 운영계획서 작성, 평가계획 수립을 통해 운영할 프로그램을 구성하는 단계이다.

단계 3은 프로그램 예비연구 및 장기적 효과 제고 노력 단계로 프로그램을 소수 대상에게 실시하고 다양한 평가를 통해 프로그램을 수정 보완하기 위한 자료를 얻는 단계이다. 수정보완은 전문가 타당도 검증을 통해서 이루어지며, 또한 획득한 정보를 기초로 프로그램을 마친 다음 변화나 획득해야할 사고, 행동을 구체적으로 개념화하는 것으로 효과성 검증 및 평가에 중요한 기준이 된다.

단계 4는 본 프로그램 개발단계로 예비연구를 거쳐 수정 보완하여 완성된 본 프로그램은 전문가의 안면타당도를 통해 최종 본 프로그램으로 구안하는 단계이다.

1. 연구절차

학업탄력성 집단미술치료 프로그램 개발을 위한 연구절차는 2013년 5월 1일부터 2014년 3월 10일까지 진행하였다. 김창대 등(2011)의 프로그램 모형 과정에 따라 단계 1은 목표수립, 단계 2는 프로그램 구성, 단계 3은 예비연구 및 장기적 효과 제고 노력의 개발과정을 순차적으로 진행하였으며, 단계 4는 본 프로그램 개발과정으로, 이에 대한 내용은 <표 15>과 같다.

<표 15> 프로그램 개발의 연구절차

구 분		내 용
단계 1	목표수립	기간 : 2013. 5. 1 ~ 2013. 8. 5 내용 : 기획, 목표수립, 선행연구 분석
단계 2	프로그램구성	기간 : 2013. 8. 5 ~ 2013. 9. 20 내용 : 목적 및 목표의 이론적 근거검토, 활동수집 및 선정 내용의 배열과 프로그램의 전략 설정,
단계 3	예비연구 및 장기적 효과 제고 노력	기간 : 2013. 9. 20 ~ 2014. 3. 10 내용 : 전문가 타당도, 예비프로그램 실시 회기별 활동의 효율성 평가, 프로그램 수정 및 보완
단계 4	본 프로그램 개발	기간 : 2014. 3. 10 ~ 2014. 3. 20 내용 : 본 프로그램 구성 및 안면타당도

2. 단계 1: 목표수립

a. 기획

청소년들은 성장과정에서 많은 위기상황을 겪게 되는데 그중에서 학업장면에서 문제는 발달적 부적응과 문제행동에 깊은 관련이 있다. 다양한 역경이나 위기상황에서도 건강한 학업적응을 하기 위해서는 사회적 관계형성 능력과 학업적 환경에 참여하는 능력을 갖추어야 한다. 이를 위해 청소년의 긍정적 학업적응을 도울 수 있는 학업탄력성 프로그램을 개발하여 역경을 경험하는 청소년들의 학업탄력성 증진을 돕고자 한다.

b. 선행연구 분석

학업탄력성의 선행연구 및 프로그램을 분석하여 개발의 방향을 확인하고 프로그램의 기본적인 방향을 설정하였다. 또한 관련프로그램의 효과를 분석보고 하위요인과 구성을 살펴보았으며, 이를 토대로 프로그램 개발의 성격과 범위를 결정하고자 하였다.

오현경과 김성희(2012)는 학업탄력성의 주요요인으로 열망과 문제해결력, 동료관계, 가족지지, 학업적 환경 등을 보고하였다. 그 내용을 구체적으로 살펴보면, 첫째, 열망으로 “학업장면의 어려움이나 위기상황에 대하여 자신을 동기화하여 목표를 가지거나 더 높은 목표에 도달하고자 하는 열망과 의지”를 말한다. 둘째, 역경이나 어려운 상황에 직면했을 때 자신을 잘 조절하여 문제를 극복해나가는 문제해결력이다. 셋째, 학생들이 공부나 학문을 성공적으로 하는데 도움을 주는 동료와의 지지적 관계인 동료관계가 있다. 넷째, 부모나 다른 가족의 지지와 보호적인 관계가 학업적 위기대처에 긍정적이라고 판단하여 가족지지가 포함되어 있다. 다섯째, 교사나 학교를 지지와 보호적인 환경으로 지각하는 학업적 환경의 내용이 있다.

따라서 본 연구에서는 선행연구인 오현경과 김성희(2012)의 학업탄력성 다섯 가지 하위요인에 본 연구 I 을 통해 학업탄력성의 핵심요인으로 밝혀진 희망과 유대감을 추가요인으로 포함하였다. 역경수준이 높아질수록 희망과 유대감은 학업적응에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 학업탄력성의 하위요인 중에 열망과 희망의 하위요인 중에 통로사고와, 유대감의 하위요인 중에 교사, 부모, 읽기가 학업적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과로 희망과 유대감을 학업탄력성의

증진에 중요한 영향을 미치는 요인으로 선정하였으며, 그 이유를 살펴보면 다음과 같다.

강한 희망은 스트레스 상황이나 어려운 상황을 잘 다루기 위한 힘과 용기를 주며, 학업성취, 심리적 적응, 대인관계, 심리치료, 건강 등 삶의 다양한 분야에 긍정적으로 영향을 주기 때문에, 희망의 정도는 성취동기를 비롯한 학교생활 전반에 대한 적응을 판단할 수 있는 중요한 요인이라고 보고하였다(장은영, 2004). 그리고 Magaletta & Oliver(1999)의 희망적 사고가 자기효능감과 안녕감을 예측하는데 고유한 설명변량을 지닌다고 보고한 연구에 근거하였다.

유대감은 청소년의 발달이나 효과적인 학교적응에 중요한 요인으로 볼 수 있으며, 우리나라의 많은 연구자들이 청소년의 문제행동이나 학교적응을 이해하기 위해서 부모-자녀 관계나 또래관계, 교사와의 관계 등의 요인들을 살펴보았다(김선아 & Harachi, 2002). 유대감이란 자신이 속한 사회집단의 한 구성원으로서 보여지는 소속집단과 연관된 만족감, 가까움, 참여 활동들, 이상들(ideologies), 추상적 개념들(abstractions)을 모두 가리킨다. 이처럼 유대감은 소속되고자 하는 욕구를 반영하는 것으로 학업탄력성에 중요한 영향을 미치는 요인으로 해석될 수 있을 것이다.

이와 같이 학업탄력성과 관련된 선행연구와 본 연구 I의 분석결과 학업탄력성을 증진하기 위해서 희망과 유대감 요인이 추가되어야 한다. 따라서 본 연구 II에서 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 희망과 유대감 요인을 추가하여 구성하였다.

3. 단계 2: 프로그램 구성

a. 목표의 이론적인 근거 검토

본 프로그램의 학업탄력성 증진을 위한 이론적 검토는 최근 청소년의 학업위기 상황을 파악하고 학업탄력성 증진요인과 문제점을 검토하였다. 이자영 등(2010)은 학업중단 위기청소년이 지각하는 학업중단의 위험 및 보호요인 탐색 연구에서 청소년의 학업위기상황 내용은 수업몰두와 내적통제력의 결여, 시간 관리의 어려움과 학습능력에 대한 자신감 부족, 학교환경에 대한 부정적 정서, 교사와의 유대감 부족이나 학업에 대한 무기력, 가정의 경제적 문제와 가족의 정서적지지 결여 등으로

보고하였다. 보호요인은 선생님에 대한 호감과 학업에 대한 흥미유발, 부모의 관심과 지원, 친구의 지지, 미래의 진로에 대한 준비, 학교 내부의 환경적 요인 등으로 나타났다.

학업과 관련된 보호요인을 살펴보면, 학업에 대한 자신감과 동료관계, 학교, 교사, 부모와의 관계, 학업에 대한 흥미, 진로 등을 볼 수 있었다. 이와 같은 보호요인을 향상시켜 학업탄력성 증진을 위해 희망, 유대감을 중심으로 달성 가능한 목표를 선정하여야 한다. 또한 목표를 달성하기 위해서 집단미술치료를 활용하여 창의적인 작업을 수행하는 과정에서 유대감이 형성되고, 완성된 작품을 통해서 성취감과 만족감으로 희망을 향상시킨다. 이를 기반으로 청소년이 발전하고 성장하도록 도와주며, 청소년이 이미 가지고 있는 자원이나 믿음과 동기, 환경자원을 활용할 수 있는 하위목표를 설정하였으며, 이를 위한 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 자신의 강점이 무엇이고 삶에 어떠한 영향을 미치는지 이해하며, 자율적으로 삶의 방향을 선택하도록 한다.

둘째, 자신의 강점은 자신의 미래의 꿈을 이루는데 큰 힘이 된다는 것을 인식하도록 한다.

셋째, 주변과의 관계를 성공적으로 이끌어가도록 유대감을 형성하고 행동을 실천하도록 한다.

b. 내용의 배열과 프로그램 제시 전략의 선정

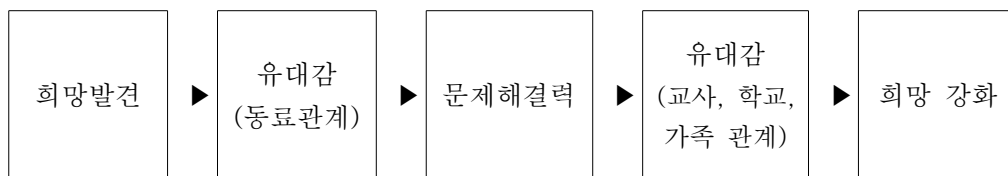
학업탄력성 프로그램 개발 내용의 배열과 제시는 청소년들이 역경상황에서도 학업적응을 잘하여 위기를 잘 극복할 수 있도록 프로그램의 목표하는 바와 내용의 타당성을 고려하여 프로그램을 조직하여야 한다. 이숙영(2003)은 프로그램의 내용은 목표하는 바에 의해서 결정되고 목표와 내용 간의 일치성이 있어야 하며, 목표를 도달하기 위해 구체적인 프로그램으로 내용을 선정해야 한다고 했다.

그러므로 학업탄력성의 내용선정 및 조직은 단계 1 에서 제시한 학업탄력성, 희망, 유대감의 구성요소를 목적에 타당하도록 배열하고, 하위 구성목표를 정하고 이를 달성하기 위한 제시전략을 설정하였다.

(1) 내용의 배열

청소년의 학업탄력성 증진을 위한 프로그램의 내용 배열은 삶의 의미의 중요한

원천인 희망을 발견하고 목표설정의 중요성을 인식하여 목표를 세워 실천하는 것이다. 이를 위해 동료관계에서 자신감을 향상시키고 문제해결 대처방법을 알아보고 환경적 보호자원인 유대감을 형성하여 희망을 강화하도록 배열하였다. 프로그램의 내용 배열단계는 아래 <그림 8>와 같다.



<그림 8> 프로그램의 내용 배열단계

본 연구는 프로그램의 내용 배열단계를 설정하였고 이에 해당하는 프로그램의 하위 구성목표에 대한 단계는 <표 16>과 같다.

<표 16> 프로그램의 구성요소 및 하위 구성목표

구성요소	하위 구성목표
희망발견	<ul style="list-style-type: none"> ● 꿈의 목록 작성, 우선순위 정하기 ● 꿈의 성취와 학업의 관계표현하기
유대감 증진	<ul style="list-style-type: none"> ● 동료관계에서 긍정적 학업지지 ● 학업활동 강점 찾아 자기이미지 형성
문제해결력	<ul style="list-style-type: none"> ● 시간 관리와 주의집중의 중요성 알기 ● 부정적 정서 긍정정서로 변화하기
유대감 증진	<ul style="list-style-type: none"> ● 긍정적 교사인식과 적극적 수업참여 ● 긍정적 학교이미지 표현하기 ● 지지자원이 되는 가족 관계
희망 강화	<ul style="list-style-type: none"> ● 자신의 미래모습 계획 및 설계

(2) 프로그램의 제시 전략

프로그램의 효율성을 높이기 위해서 어떤 형태로 내용을 전달할 것인지는 매우 중요한 과정이다. 특히 청소년이 대상이면 발달과정과 특성에 맞는 방식으로 전달되어야 더욱 효과적이다. 청소년 대상 프로그램은 경험을 중심으로 활동적이면서

참여 동기를 유발하여 또래 관계 속에서 친밀감과 소속감을 유지하며, 서로 피드백을 주고받으면서 보편성을 발견하도록 구성하여야 한다(이숙영, 김광수, 임은미, 이창호, 2001). 이는 스스로 경험하고 몸을 움직이는 활동을 할 수 있는 작업이 필요하며, 일방적인 전달이 아니라 상호작용을 통해 서로 배우는 과정으로 프로그램이 진행되어야 한다. 청소년은 자발적으로 프로그램에 참여하는 경우가 적으므로 참여 동기를 유발하는 재미있는 활동이 포함되어야 한다. 그러므로 집단미술치료를 적용하여 미술을 매체로 개인 및 집단의 문제해결 능력을 증진시키고, 개인의 성장과 사회성을 증진시켜주고자 한다(한국미술치료학회, 2000).

청소년 대상의 상담에서 상담관계형성이 매우 어려운 원인은 청소년의 발달단계에서 살펴볼 수 있다. 청소년기는 자아정체성이 형성되는 발달단계이기 때문에 자기세계로 독립하려는 강한 욕구를 지니는 시기이다. 부모로부터 독립하기를 바라는 청소년이 또 다른 상담관계를 맺는다는 것에 무의식적인 저항으로 반항적인 태도를 보이거나 오만한 태도, 수줍어하는 태도로 소극적으로 상담과정에 협조하는 행동을 할 수 있다(이혜성, 이재창, 금명자, 박경애, 1996).

이런 비자발적 청소년에게는 상담 초기에 비협조적이고 거부적인 상담관계에서 신뢰롭고 안전한 상담관계로의 변화가 필요하다. 이런 상황에서 미술치료는 저항하는 청소년을 치료과정에 끌어들이기 위해 재미있고 흥미로운 미술치료기법이나 매체를 통해 치료동기를 유발하여 프로그램에 관심을 갖도록 한다.

미술치료는 미술매체를 통해 공간과 시간, 현실과 환상사이에서 보다 안전한 제3의 공간을 제공하며,(Rubin, 1984) 미술매체는 청소년에게 자유롭게 표현하는 기회를 제공하므로 치료적 동기를 높일 수 있으며, 미술치료의 치료적 요인을 활용할 수 있다. 그러므로 청소년의 학업탄력성 증진을 위한 프로그램은 집단미술치료를 활용하여 치료적 관계를 형성하고 동기를 강화하기 위해 미술치료의 장점을 최대한 부각시키고자 하였다.

집단미술치료에서 치료사의 역할은 특정한 목표를 이루기 위해 집단미술활동을 구성하여, 주제나 방향을 정하는 등 적극적인 역할을 하는 것이다. 이와 함께 치료사는 집단원에 대해 관찰한 내용을 기초로 하여 집단미술치료 활동을 통해 집단원에게 탐색하고 싶은 주제나 주제들을 찾도록 요구하기도 하는데 이런 치료사의 역할이 집단원이 이루고자 하는 목표를 달성하도록 프로그램 안에서 도움을 주는 것이다.

본 연구는 앞에서 제시한 전략을 실행하기 위해 프로그램의 진행방식은 매 회기 도입, 활동, 정리단계로 구성하였다. 도입단계에서는 매 회기의 주제를 다루기 위해 회기목표에 대한 설명과 주제에 대한 관심을 유도하기 위해 시청각 자료나 게임을 이용하였다. 활동단계는 미술치료과정으로 개인작업과 집단작업의 미술활동을 실행하고, 집단원이 작품을 소개하면서 활동 중에 느낀 점들을 서로 공유하였으며, 정리단계는 활동이 끝난 뒤의 소감나누기와 활동을 정리하였다.

c. 프로그램 활동수집 및 선정

문헌고찰을 통해 나타난 학업탄력성 프로그램의 활동수집 및 선정단계는 프로그램의 목표와 하위목표를 기초하여 선정하였다.

(1) 프로그램의 활동 선정

단계 2에서 나타난 구성요소들 중에서 학업탄력성, 희망 유대감 증진에 대한 방법적 내용적 요소들을 종합적으로 고려하여 프로그램의 활동내용을 선정하고자 하였다. 학업탄력성을 증진시키기 위해서는 성공경험을 나눔으로써 자신감을 향상시키고, 사회적 지지, 긍정적 자기이미지, 문제해결전략을 돕는 것 등을 포함시키는 것이 필요하다. 희망을 향상시키기 위해서는 본인이 공부를 하는 이유에 대해 깊이 탐색하는 것, 장·단기적 미래계획을 설정하는 것, 내가 미래에 어떤 일을 할 것인가에 대한 진로를 탐색하는 것 그리고 자신감을 향상 시키는 것 등을 포함시키는 것이 필요하다. 유대감은 교사와 유대감, 학교에 대한 긍정적 지각, 학교 활동에 적극적으로 참여, 집단활동을 통해 유대감 형성, 활동들에 대한 적극적인 참여와 관심을 보이는 것 등인데 유대감에 포함된 여러 요인은 집단미술치료 과정에서 경험할 수 있는 내용이다. 문헌고찰을 통해 나타난 요인 가운데 효율적인 독서법, 노트정리 등은 구체적인 학업기술에 해당하는 요인이라고 판단하여 프로그램의 구성요소에서 제외하였다.

프로그램은 회기별 계획과 프로그램 진행내용으로 이루어졌으며, 본 프로그램의 활동은 하위목표에 따라 구성되었다. 학업탄력성 증진을 위한 집단미술치료 프로그램의 내용선정은 앞에서 제시한 희망, 유대감, 문제해결력 요인들을 포함하여 구성하고 활동을 선정하였으며 구체적인 내용은 <그림 9>와 같다.

구성요소	활동내용	집단미술치료 활동내용
희망발견	프로그램에 참여한 감정 찾기 꿈의 우선순위탐색 학업을 하는 이유 탐색, 동기강화	마음을 이미지로 표현 꿈 마인드 맵 미래의 자기모습
유대감 증진	유대감형성과 학업성공경험 나누기 학업활동에서 나의 강점 찾기	먹물 협동화 손바닥그림 협동화
문제해결력	시간 관리와 주의집중의 중요성 편안하고 안전한 나의 공간 만들기	시간을 파어로 형상화 안전하고 편안한 공간
유대감 증진	긍정적 교사인식과 적극적 수업참여 학교에 대한 긍정적 감정 형성 가족은 힘을 북돋아 주는 자원으로 인식	집단만다라 과자로 학교 만들기 동물 가족화
희망 강화	자신의 미래모습 계획 및 설계 전체회기 돌아보고 다짐하기	나의 보물지도 협동하여 작품전시

<그림 9> 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 활동내용

(2) 집단미술치료 프로그램의 활동내용 구성

미술치료는 청소년의 흥미를 유발하고 정서적 이완과 감정을 보다 쉽게 표현하도록 입체조형, 만다라, 점토, 콜라주 등이 사용되었으며, 이와 같은 매체 및 기법은 각기 다른 치료적 요인을 지니고 있다. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램에 활용된 미술치료기법과 치료적 요인을 살펴보면 다음과 같다.

입체조형의 특성은 매체활용에 풍부한 문제해결 환경을 조성하는 것이 장점으로 (Golomb, 1974), 성취동기를 자극하여 감정의 표현을 다양하게 한다. 다양한 각도에서 탐구하여 차원의 변화를 시각적, 공간적, 운동감각적으로 볼 수 있는 장점이 있다. 또한 창작활동과정을 통해 환경을 조정하고 활용할 수 있는 능력이 향상되며 준비하고 표현하는 활동이나 정리 과정을 거치면서 자신의 상황에 맞게 계획하고 조정하는 능력을 기를 수 있다(황규호, 2006).

만다라의 치료적 힘은 여러 학자들이 언급하였는데 갈등을 완화시킬 때 만다라 작업은 긴장이 이완되며, 몸과 마음을 고요한 상태로 유지시켜 편안하게 하여 치유

의 힘이 크다고 하였다(Fincher, 1991; Cornell, 1994). 만다라를 그리거나 보고 있으면 자신의 감정을 알아차리거나 수용할 수 있게 된다. 이는 만다라에 집중하여 보거나 만다라를 그리면서 자기와의 일체감을 체험할 수 있기 때문이다(Cornell, 1994).

점토는 부드러운 감각적 자극으로 긴장을 완화시켜 정서적으로 이완하도록 하며 억압을 줄여주는 효과가 있어서 자신감이 부족하고 자기표현이 어려운 대상에게 부담감을 덜어주고 성취감을 느끼게 한다. 점토는 심리적 촉진 기능과 통제의 기능을 함께 가지고 있어 점토 작업과정에서 심리적 조절능력을 키울 수 있다.

콜라주는 직감이나 감각 등의 비합리적 기능을 이용하여 자기개방을 시키고 자신의 심상을 발견하는 것으로 청소년의 관심과 흥미를 이끌어 낼 수 있으며, 이상과 현실의 차이를 이해하는데 유용한 치료기법이다(최외선 외, 2006).

학업탄력성 증진을 위한 프로그램의 목표와 하위 구성목표에 따라 집단미술치료 활동내용을 선정하였다. 목표에 따른 프로그램 제시전략과 활동내용에 타당하게 선정하여 구성된 프로그램의 활동내용은 다음과 같다.

1회기의 ‘마음을 표현하기’는 집단의 응집력과 안정감에 초점을 두고, 자신이 프로그램에 참여한 감정을 시각적인 이미지를 통해 탐색하는데 중점을 두었다. 이를 통해 서로의 마음을 이해하여 프로그램의 참여 동기를 높여 친밀감을 형성할 수 있도록 구성하였다.

2회기는 ‘꿈 마인드 맵’으로 자신의 소망을 탐색하고 인식하여 희망을 발견하는 회기로 자신의 미래 모습을 순서적으로 표현하면서 자신의 욕구를 인식하고 꿈을 시각화하여 표현하도록 구성하였다.

3회기 ‘미래의 자기모습’이라는 주제를 표현하기 위해 점토를 사용하였는데, 점토는 긴장을 완화시켜 자기표현을 하는데 부담감을 덜어주고 성취감을 느끼게 하는 매체로 점토작업과정에서 심리적 조절능력을 키울 수도 있다. 청소년이 미래의 자기모습과 자신에게 필요한 것을 표현하여 작품을 완성하는 과정에서 자신의 긍정적 모습을 찾도록 구성하였다.

4회기 ‘친구와 함께’는 서로 협동하여 창작품을 만들어내는 작업으로 동료유대감을 형성하고, 완성된 작품을 통해 자신감과 성취감을 향상하도록 구성하였다.

5회기의 ‘유일한 존재’는 집단원과 함께 강점 찾아주기를 통해 정서적 지지와 긍정적 경험을 통해 동료와 유대감을 형성하고, 자신감을 강화하여 적극적인 삶의 태

도를 형성하도록 구성하였다.

6회기는 ‘효율적인 시간관리’로 미술매체를 이용하여 시간을 형상화하여 자신의 태도를 지각하도록 하였으며, 시간을 상징적으로 표현하여 개선의 의지를 촉진할 수 있도록 구성하였다.

7회기의 ‘안전하고 편안한 공간 만들기’는 미술치료활동을 통해 자신이 가진 스트레스를 탐색하여 해결해 나가는 방법을 배우며, 이를 실제에 적용하여 자신의 변화를 시도하도록 하였다. 심리적 어려움은 자신만의 문제가 아니라 공통적으로 경험하는 것이며, 자신의 감정을 통제할 수 있다는 자신감을 얻도록 안전하고 편안한 공간 만들기로 구성하였다.

8회기의 ‘선생님 우리선생님’은 만다라 표현을 통해 부정적 정서를 조절하여 안정된 정서를 형성하는데 적합한 매체이며, 더불어 정서적 공감을 향상시킨다. 선생님을 지지자원으로 지각하도록 만다라를 통해서 긍정적 교사상을 표현할 수 있도록 구성하였다.

9회기는 ‘학교 주인되기’로 학교와 유대감 형성을 위해 미술매체를 활용하여 상징적인 학교이미지를 표현하여 자신의 역할을 탐색하고 변화에 대한 동기를 강화할 수 있도록 구성하였다.

10회기는 ‘가족은 나의 벗’으로 가족을 상징적으로 표현하여 행복했던 기억이나 즐거웠던 경험들을 나누는 과정에서 긍정적 유대감이 형성될 수 있도록 구성하였다.

11회기의 ‘나의 보물지도’는 자신의 미래 모습을 다양한 사진과 그림을 사용하는 콜라주로 자신의 5년 후, 15년 후, 30년 후의 미래를 구체적으로 표현할 수 있도록 구성하였다.

12회기는 행복한 삶을 위해 ‘한 걸음으로 변화의 시작’으로 지금까지의 변화된 행동과 의지를 다짐하기 위해 전체 회기의 작품을 보면서 지난 시간에 대한 소감을 나누고 격려하는 시간으로 구성하였다.

4. 단계 3: 예비연구 및 장기적 효과제고 노력

학업탄력성 증진 집단미술치료 프로그램의 구체적인 전략을 구성할 때에는 선행 연구의 결과를 토대로 하였으며, 이를 바탕으로 프로그램의 활동수집과 선정과정을 거친 내용으로 프로그램을 구성하였다. 예비연구는 장기적 효과가 있는지와 타당성

과 계열성, 적절성 및 프로그램의 효과성을 검토하고 수정 보완하기 위해서 실시하였다.

a. 전문가의 내용타당도

학업탄력성 증진 집단미술치료 프로그램의 전문가 타당도 검증을 위해 프로그램의 목표와 회기의 활동내용으로 구성된 평가 내용을 작성하였다. 그리고 프로그램의 회기를 구체적으로 구성하여 이 내용이 적합한지를 내용타당도로 평가 받았다. 프로그램 목적과 활동내용, 평가 도구 등에 대해 전문가 내용타당도 질문지는 5점 Likert척도로 구성하여 자문 및 검증을 받았다.

프로그램 내용타당도는 총 5명으로 상담심리학과 교수 1인, 미술치료학과 교수 1인과 상담경력 10년에서 25년까지로 평균 15년인 상담현장의 전문상담사 3인이다. 전문상담사는 심리학과와 교육학과에서 상담심리학을 전공한 상담가로서 2인은 학업상담전문가로 상담현장에서 활동하고 있고, 1인은 청소년상담 현장에서 10년 이상 청소년을 대상으로 학업상담과 집단상담을 진행한 경험을 가지고 있다.

내용타당도 평정은 서면평정으로 진행되었으며, 타당도를 위해 연구자가 학업탄력성 집단미술치료 프로그램에 대해 검토할 수 있도록 각 회기 목표와 활동내용이 담긴 자료와 각 회기를 더 구체적으로 알 수 있는 세부내용이 담긴 프로그램의 회기별 지침서<부록 9>를 첨부하여 전문가들이 사전에 검토할 수 있도록 하였다. 평가 결과는 활동내용의 적절성, 프로그램 목적과 평가 도구에 대한 타당성을 평정한 결과를 Lawshe(1985)의 내적타당도 공식을 적용한 CVR(Content Validity Ratio)로 산출하였다. CVR은 평정자들이 문항을 '적절하다'고 응답한 비율을 나타내며, CVR의 공식은 다음과 같다.

$$CVR = \frac{N_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

N: 전체 평정자 수

Ne: '적절하다'고 응답한 평정자 수

위의 공식에 따라 내적타당도 비율인 CVR은 최고 +1 ~ -1까지의 범위이며, 양수는 5점 Likert에서 4점이나 5점을 평정한 것을 의미하고 0인 경우는 전체 응답자의 절반이 적절하다고 응답한 것을 의미하며, 음수는 평정점수가 1점이나 2점으로 적절하지 않음을 의미한다. 본 연구의 타당도결과는 프로그램의 목적과 활동내용, 평가도구의 세 가지를 기준으로 평정하였다. 그 결과는 내용타당도 평균은 4.62이상으로 나타났으며, CVR은 0.6~1로 산출되었다. 이와 같은 결과는 프로그램의 활동내용과 목적 및 평가도구가 적합하다는 것을 의미하고 있으며, 내용타당도 검증결과는 <부록 8>에 제시하였다.

전문가에서 수정·보완이 필요한 부분으로 피드백 받은 내용은 다음과 같다. 첫째, 4회기에서 동료와의 유대감을 형성하기 위해 본인의 노력이 무엇인지를 발표하는 활동을 추가하는 것이며, 둘째, 6회기는 학업과 관련된 성공경험을 발견할 수 있도록 돕는 활동을 추가할 것을 피드백 받았다. 셋째, ‘나의 보물지도’는 한 회기에 작업하기보다 여러 회기 동안 완성할 수 있도록 수정할 것을 피드백 받았다.

넷째, 학생들 간의 피드백 제공을 장려하고 프로그램의 목표를 제대로 전달하기 위해서는 참여 인원수가 적절하도록 인원 수 선정을 해야 한다는 내용이었다. 인원 수 선정기준은 집단미술치료는 6명에서 12명이 적당하다고 하였는데(한국미술치료학회, 2000), 본 프로그램은 유대감 증진 요인이 있어 학생의 적극적인 활동을 이끌어내고 상호작용 할 수 있는 인원이 효과적이라고 판단하여 인원수를 10명에서 12명 정도로 결정하였다(서은희, 2006). 학생 수가 너무 많을 경우 수집된 정보는 많지만 정서적으로 유대관계를 가지기는 어려우므로 원만한 상호작용을 할 수 있는 인원이어야 한다.

다섯째, 미술치료영역의 적용이 부족하다는 지적이었는데, 이는 학업과 관련된 내용을 다루다보니 인지적인 부분이 강조되어 미술치료의 장점을 감소시킨 경향이 있었다. 그러므로 연구자는 전문가 의견을 취합하여 회기의 목표에 맞는 미술치료 활동을 첨가하여 미술치료과정에서 강점을 찾도록 하고 작품의 완성을 통해 만족감과 자신감을 얻을 수 있도록 프로그램을 수정·보완하여 프로그램을 구성하였다.

b. 예비프로그램 실시

예비프로그램의 실시는 프로그램의 구성과 내용 및 활동의 적절성, 프로그램의 운영상의 어려움을 파악하여 개선하는 단계이다. 예비프로그램의 실시는 E지역 상

담센터에서 겨울방학 중인 2014년 1월 17일부터 1월 28일까지 실시하였다. 프로그램은 1회기에 50분으로 하루에 3회기씩 4일 동안 12회기를 실시하였다. 참여 학생들은 학교생활이나 학업에 부담감을 가지고 있거나 무관심하여 E지역 상담센터에 의뢰된 학생들이며, 이들에게 프로그램의 목적을 안내하고 프로그램에 참여의사를 밝힌 중학교 2~3학년 11명을 대상으로 하였다.

학업탄력성, 희망, 유대감 증진을 위한 예비프로그램의 활동내용은 다음과 같다.

1회기에서는 프로그램의 목적과 필요성을 이해하고 참여자들 간에 친밀감을 촉진하는 것을 목표로 하였다. 우선 진행자가 자기소개를 하고 학업탄력성의 개념을 설명하였다. 그리고 학업적응에 대한 개념, 프로그램의 목적과 내용(문제해결력, 학업적 환경 및 희망과 유대감), 일정, 진행방법(미술치료 진행, 소감발표 등)을 구체적으로 소개한다. 집단원은 '마음을 표현하기'라는 미술활동을 통하여 학업탄력성 집단미술치료 프로그램에 참여한 기분을 표현하고 자기소개와 함께 1회기에 참여한 느낌을 나누었다.

2회기는 진로와 꿈을 주제로 선정하여 자신이 꿈의 목록을 작성하고 우선순위를 정하여 미래지도를 만들어 자신의 목표를 적게 하였으며, 최종목표에 도착하기 위해 필요한 것이 무엇인지 단계적으로 표현하고 집단원이 서로 의견을 나누었다. 꿈이 무엇인지 알아봄으로써 미래에 대한 행복과 뿌듯함을 다룬다.

3회기는 학업동기를 탐색하기 위해 미래의 자기모습을 표현하도록 하였는데, 집단원은 각자 자신의 장점을 생각하고 이미지로 작품을 완성하여 자신의 긍정적인 미래의 모습을 표현하였다.

4회기의 목표는 유대감 형성과 성취동기를 촉진하기 위해 두 조로 팀을 나누고 조장을 정한 후 어떤 건축물을 만들 것인지 의논하여 건축물을 세웠다. 집단원은 각자의 역할을 통해 협동하며, 건축물이 넘어지지 않게 계획한 형태로 만드는 활동을 하였다.

5회기는 강점이란 타고난 소질, 경험이나 훈련을 통해서 개발할 수 있는 것이라고 알려주고, 서로 찾아주고 이야기 하면서 자신감을 얻도록 진행하였다. 집단원이 함께 강점을 찾아보고 정서적 지지와 집단활동을 통해 긍정적 경험을 하여 자신감을 강화하도록 하였으며, 동료와 유대감을 형성하도록 도왔다.

6회기 시간의 중요성과 시간을 어떻게 사용해야 하는지 알아보기 자신이 생각하는 시간을 형태로 표현하도록 하였다. 시간을 시각적으로 표현하여 효율적으로 사

용하는 방법을 계획하였으며 적은 시간을 투자하여 효과적으로 사용하는 방법을 알아보고 자신의 성공경험을 나누었다.

7회기 적절한 정서조절 능력을 향상시키기 위해 가장 힘들 때의 감정을 표현하게 하고 어떤 상황에서 정서조절이 힘든지를 탐색하도록 하였다. 심리적 어려움은 자신만의 문제가 아니라 집단원이 공통적으로 경험하는 것이며, 심리적 지지로 자신의 감정을 통제할 수 있다는 자신감을 얻도록 안전하고 편안한 공간 만들기를 하였다.

8회기는 교사에 대한 태도와 마음가짐에 따라 수업시간의 감정이 달라진다는 것을 설명하고 두 팀으로 나누어 선생님의 좋은 점과 수업에 적극적으로 참여하는 방법을 이야기하였으며, 선생님을 색이나 형태로 나타내어 집단만다라 그리기를 하였다.

9회기 학교에 대해 긍정적 감정을 갖는 것이 중요하다는 것을 이해하는 것으로 학교에 대한 이미지가 어떠한지 알아보았다. 학교에 대해 좋은 이미지와 나쁜 이미지를 가지고 있다면 차이점이 무엇인지 이야기 하고 미술매체를 활용하여 학교의 긍정적 이미지를 표현하였다.

10회기 가족을 긍정적 지지자원으로 인식하기 위해 행복했던 가족을 캐릭터로 표현하여 손가락인형으로 만들어 소개하는 활동을 하였다.

11회기 자신의 미래모습을 설계하였다. 5년, 15년, 30년 후의 모습을 상상해 보고 콜라주로 표현하였으며, 나의 보물지도 만들기를 완성하였다.

12회기는 미래를 위해 한 걸음의 변화를 위해 지금까지의 작품을 보면서 지난 회기에 대한 소감을 나누며 의지를 다짐하는 시간을 가졌다. 전시회를 열어 작품을 감상하고 앞으로의 계획을 나누고 서로의 다짐을 격려하면서 전체 프로그램을 마무리하였다.

c. 예비 프로그램 각 회기별 활동의 효율성 평가

예비프로그램의 회기별 활동을 평가하기 위해 각 회기 종결 후 참여자의 관찰 내용과 프로그램의 내용과 운영방법의 적합성을 검토하여 각 단계에 이루어진 활동의 전반적인 사항에 대해 효율성을 평가하였다. 예비프로그램의 효율성 평가를 통해 나타난 문제점과 보완책을 중심으로 수정·보완하였다<표 17>.

<표 17> 예비프로그램의 문제 및 보완책

회기	내용	문제 및 보완책
1	프로그램의 목적과 필요성	집단원과 친밀감을 형성하기 위해 연구자도 같이 활동 후 솔직한 마음을 표현한다.
2	꿈의 우선순위탐색	꿈 목록을 작성하는데 어려움을 보여 다양한 직업을 알아보는 과정이 필요함
3	학업동기탐색	학과나 학교에 대한 정보가 부족함
4	유대감과 성취동기	작품의 완성도가 높아 성취감과 만족감을 얻을 수 있는 활동이 필요함
5	자신의 강점탐색	집단원이 긍정적 피드백을 할 수 있도록 한다.
6	효율적인 시간관리	시간관리 목록과 흥미를 유발할 수 있는 매체의 필요성
7	스트레스 대처방법	자신의 여러 가지 감정을 파악하는 것을 어려워함
8	교사와 유대감형성	교사와 시선 맞추는 방법을 회기 중에 연습하기
9	학교에 대한 유대감 형성	흥미를 유발하고 긍정적 학교이미지를 표현할 수 있는 매체가 필요함
10	가족과 유대감형성	다양한 캐릭터 그림샘플
11	미래모습의 구체화	다양한 사진과 그림샘플
12	다짐하기	집단원과 의논하고 작품을 배치하고 작품을 소중히 다루도록 사전에 공지

예비 프로그램을 적용한 결과 프로그램 소개의 중요성을 인식하였으며, 청소년들이 프로그램에 적극적으로 참여할 수 있도록 흥미를 유발할 수 있는 회기진행의 필요성을 느꼈다. 그러므로 집단미술치료 프로그램의 장점을 활용하여 다양한 매체로 흥미를 유발하여 참여에 대한 동기를 유도할 수 있어야한다.

d. 예비 프로그램 참여자의 만족도 평가

예비프로그램의 회기별 활동을 평가하기 위해 4번에 걸쳐 활동의 전반적인 사항에 대해 참가자의 만족도를 평가하였다. 3회기, 6회기, 9회기, 12회기에 실시한 만족도 내용은 <표 18>와 같다.

<표 18> 예비 프로그램 참여자 만족도

회 기	만족도 내용
3회기	학업과 관련된 프로그램이라고 해서 무조건 싫었는데 꿈과 관련된 내용이였다. 처음에는 엄마의 강요로 왔는데 재미있는 시간이였다. 오기 전에는 내가 왜 와야 하는지 의문이 들었지만 온 보람이 있다고 본다.
6회기	내 마음 상태를 알게 되었으며 좀 더 나를 위해 해야 할 일을 깨닫게 되었고 자신감이 생겼다. 나한테 강점이 많다는 것을 알았고 친구들이 나의 강점을 찾아줄 때 좋았다. 동영상 내용 중에 90세 노인이 영어공부를 시작하는 것에 가슴이 뭉클했다.
9회기	학교는 무조건 싫은 곳이라고 생각 했는데 꼭 싫은 곳은 아니라는 것을 알았다. 프로그램 중에 약속한 것(선생님 눈을 쳐다보고 이해했을 때는 고개를 끄덕인다.)을 해보았는데 선생님이 나를 쳐다보고 이야기 해 기분이 좋았다. 친구들과 같이 하는 활동이 재미있었으며 끝나고 작품의 의미를 알려주실 때 신기했다.
12회기	엄마의 권유로 왔는데 다음에는 이런 프로그램이 있다면 스스로 오고 싶다. 내 미래를 그림으로 표현하는 것이 재미있었다. 내가 평소에 부정적인 말을 많이 한다는 것을 알았다.

5. 단계 4: 최종 본 프로그램의 개발

본 프로그램은 예비프로그램을 실시한 후 활동의 효율성과 참여자의 만족도를 참고하고, 프로그램을 구성하였으며, 이 내용을 상담심리학과 교수 1인, 미술치료학과 교수 1인의 안면타당도를 받아 프로그램의 내용을 최종 수정·보완하여 12회기의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램으로 개발하였다. 프로그램을 수정·보완한 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 4회기의 활동이 프로그램의 목표를 전달하는데 부적절하여 활동내용을 탐쌍기에서 먹물그림그리기로 변경하여 작품을 완성하는 과정은 힘들지만 완성된 작품의 완성도가 높아 유대감과 성취감이 충분히 전달되도록 수정하였다. 둘째, 6회

기는 시간의 목록을 학교, 학원, 가정으로 나누어 준비하였다. 셋째, 9회기의 학교에 대한 긍정적 이미지를 향상시키기 위해서 과자를 매체로 이용하여 흥미를 유발하도록 수정하였으며, 진행 순서는 개인 작업 후에 학교에 대해 이야기 나누고 다 함께 공동작품을 만드는 작업으로 연결하여 긍정적 학교 이미지를 가질 수 있도록 하였다. 넷째, 10회기와 11회기는 다양한 사진과 그림을 준비하였다. 이렇게 구안된 최종 본 프로그램의 회기별 목표와 내용은 다음과 같다<표 19>.

<표 19> 최종 본 프로그램

회 단 기 계	주제	프로그램 목표	내 용
1	도 입 마음을 표현하기	집단원간 친밀감 형성	프로그램 참여에 대한 감정표현하기 자신의 감정을 명료화하고 탐색하도록 도울 수 있다. 참여느낌을 그림으로 표현하여 자신의 현재 기분상태를 표현하고 집단원과 나누며 친밀감을 형성
2	꿈 마인드맵	꿈의 우선순위 탐색 목표의 중요성	꿈 마인드맵 미래에 가장 바라는 것이 무엇인지 생각하고 종이에 꿈 마인드맵을 그린다. 첫 칸 위에는 미래의 목표를 다음 칸에는 한걸음 나아간 모습으로 다음 칸에는 두 걸음으로 다음 칸에도 세 걸음으로 자신의 모습을 표현하도록 한다.
3	미래의 자기모습	학업을 하는 이유탐색 동기 찾기	미래의 자기상 점토를 가지고 자기 자신의 미래모습을 만들도록 한다. 더욱 바람직한 상태가 되기 위해 그들이 할 수 있는 것이 무엇인지 논의하여 미래의 자기상으로 꾸미기 한다.
4	친구와 함께	유대감 형성 성공경험 나누기	‘우리는 같은 배를 타고 있다’ 먹물로 협동하여 그림을 그리고 색칠하면서 유대감을 형성하고, 서로의 성장에 도움을 주는 집단의 결속력을 강화
5	유대감 증진 유일한 존재	긍정적 정서 강화 자신의 강점 구체화	긍정적인 자기 이미지 손과 손가락을 사용하여 공동의 작품을 만들고, 나의 강점과 친구들의 강점을 찾아주며 자신의 중요성 깨닫고 자신감 키우기

6	문 제 해 결 력	효율적인 시간관리	시간관리 주의집중의 중요성	시간의 이미지 자신이 생각하는 시간의 이미지를 표현하고, 효율적으로 시간을 사용하는 방법과 계획세우 기, 성공경험 나누기
7		안전하고 편안한 공간 만들기	부정정서를 탐색하고 긍정정서로 대처방법 찾기	나의 마음 한지를 두드리고 구기고 찢으면서 감정을 표출 하고 동시에 이완하는 과정을 느껴본다. 현재 자신의 감정 및 욕구를 표현하고 자신에게 안 전하고 편안한 공간을 만든다.
8		선생님 우리 선생님!!	긍정적 교사 인식 적극적 수업참여	만다라로 표현한 선생님 선생님을 색채에 비유하여 떠올려보고 어떤 감 정과 기분이 떠오르는지 이야기 나누고 연상되 는 것을 집단만다라로 표현하였다. 선생님과 긍정적 관계를 맺는 방법을 찾아보고 실천을 다짐하였다.
9	유 대 감 증 진	학교 주인 되기	학교에 대한 유대감 형성	과자로 만든 학교 학교에 대해 긍정적 이미지를 과자로 표현하고 난 다음에 집단원과 각자의 작품으로 하나의 학교를 만들고 자신들의 역할을 알아본다.
10		가족은 나의 벗	가족 간에 감정을 존중하는 대화	손가락인형 가족화 가족관계가 자신에게 어떤 영향을 주는지 알아 보기 위해 가족을 캐릭터로 표현하고 가족에 대한 감정을 나누어 지지자원으로 가족을 인식 하도록 돕는다.
11	희 망	나의 보물지도	자신의 미래모습 설계 및 계획	보물지도 완성 콜라주를 활용하여 5년, 15년, 30년 후의 모습 을 표현하고 보물지도에 첨가하여 완성하였다. 현재, 미래를 시각화하여 자신의 앞으로 나아 갈 방향을 제시하였다.
12	강 화	한 걸음으로 변화의 시작	전체 프로그램 돌아보고, 다짐하기	전시회 전시회는 지금까지 진행한 작품을 어떻게 전시 할 것인지 함께 계획하고 준비한다. 전시된 작 품을 보면서 서로의 노력을 격려해 주고 앞으 로 실천을 다짐하였다. 마지막으로 소감을 적어 보물지도에 붙인다.

D. 논의

본 연구에서는 학업탄력성에 희망과 유대감 요인을 추가하여 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발하였으며, 이에 대한 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

프로그램 개발은 과학적이고 체계적으로 이루어져야 하므로 프로그램의 개발모형을 적용하여 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발하고자 김창대 등(2011)의 모형을 기본으로 하여 학업탄력성 집단미술치료 프로그램에 맞게 수정하여 사용하였다.

본 연구는 역경을 경험하는 청소년을 위한 학업탄력성 증진 프로그램은 어떤 내용으로 구성되는지를 밝히는 것이었다. 이를 위해 학업탄력성과 관련된 선행연구들을 분석한 결과, 학업탄력성 증진에 희망과 유대감이 추가요인임을 파악하였다(김선아 & Harachi, 2002; Curry et al, 1997; Gutman et al, 2002). 그리고 연구 I를 통해 역경을 경험하는 청소년에게 학업탄력성을 증진하는데 희망과 유대감이 중요한 요인임을 밝혔으며, 이렇게 밝혀진 희망과 유대감을 학업탄력성 프로그램의 구성요인으로 선정하였다.

프로그램구성 단계에서 학업탄력성 프로그램의 목적에 일치하는 선행연구를 분석하여 이를 토대로 미술치료과정이 목적을 충족시킬 수 있는 활동을 검토하여 선정하였다(이숙영, 2003). 그리고 학업탄력성의 구성요인들의 목표 달성을 위해 개인의 자원과 강점을 발견하여 성장하도록 하위목표를 설정하였다.

첫째, 도전이나 미래에 주요초점을 맞춘 희망발견은 자신의 꿈을 알아보고 우선순위정하기, 학업과 미래의 관계 등을 탐색하였다. 둘째, 동료유대는 긍정적 파트너십 형성과 자신의 강점 찾기, 자기이미지를 형성화하도록 하였으며, 동료와의 상호작용을 통해 유대감 형성과 학업적응에 동료를 긍정적 자원으로 지각하도록 하였다.

셋째, 문제해결력에는 시간 관리와 주의집중방법을 알아보고 자신이 할 수 있는 수준이나 방법을 찾아보았으며 부정적 정서를 표출하고 안전하고 편안하게 변화시킬 수 있는 자신의 능력을 알아보았다. 넷째, 유대감 증진은 교사, 학교, 가족을 지지자원으로 탐색하고 잘 지낼 수 있는 자신만의 방법을 알아보았다. 다섯째, 희망 강화는 자신의 미래모습을 계획하고 구체화하면서 자신의 강점을 다시 한 번 확인

하고 다짐하였다.

프로그램의 제시는 개인내적 잠재력을 끌어내어 강화시키고 개인외적 자원에 대한 긍정적인 적응과 지속성을 극대화시키도록 내용을 구성하였다(DuBois & Miley 1996). 이러한 내용은 청소년의 상황을 환경 안에서 이해하는 것으로 자신의 자원과 강점을 찾아주어 강점을 기반으로 탄력성(resiliency)을 높이고 문제를 해결하기 위한 능력을 얻고 자원을 획득하여 외부체계와 내적체계의 상호작용을 통해 사고, 감정, 행동, 신념에 영향을 미치도록 구성하였다(Miley et al, 1995).

프로그램의 활동내용은 학업탄력성의 목표에 맞게 설정하였으며, 회기의 목표를 달성하기 위한 구성전략으로서 매체 및 기법을 활용하여 구성하였다. 청소년의 흥미를 유발하고 정서적 이완과 감정을 보다 쉽게 표현하도록 입체조형, 만다라, 점토, 콜라주 등이 사용되었다. 회기의 내용은 관련 프로그램의 선행연구와 구성전략이 적합하고 목표를 가장 잘 이룰 수 있는 활동으로 선정하여 프로그램을 구성하였다. 이러한 견해는 이윤화(2000)의 연구에서 자신의 강점을 강화하여 자신감을 높이고 활동을 통해 경험하도록 하여 역량을 강화하였다고 보고하였다. 또한 집단미술치료가 학교적응 문제를 다룬 연구(서주연, 원상화, 2011; 이호선, 방명애, 2012; 한국화, 정여주, 2009)에서 미술치료는 긴장을 완화시키고 즐거움을 주는 활동을 통해 자아존중감을 향상시키고 학교생활적응의 어려움을 덜어 줄 수 있다는 연구에 근거하고 있다.

프로그램의 내용은 전문가 5인에게 프로그램의 목적과 활동내용, 평가도구에 대한 내용타당도를 받았으며, 평균은 4.62이상이고, CVR은 0.6~1로 나타났다. 완성된 학업탄력성 집단미술치료 예비프로그램을 실행(김창대, 2002; Sussman, 2001)하여 회기의 효율성과 참여자의 만족도를 평가하였다.

예비프로그램 실시 후 회기의 효율성, 만족도를 바탕으로 수정·보완된 본 프로그램을 구성하였으며, 이를 전문가에게 안면타당도를 받아 최종적으로 수정·보완하는 절차를 걸쳐 타당성을 검증하였다(Sussman, 2001).

이상의 결과를 종합하면, 본 연구의 학업탄력성 증진을 위한 집단미술치료 프로그램의 개발과정은 과학적이고 타당하게 이루어졌다고 할 수 있다.

V. 연구 III

청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 효과검증

A. 연구목적

연구 III은 연구 II에서 개발된 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 실시하여 프로그램의 효과를 검증하고자 한다. 이를 위한 목적은 다음과 같다.

연구목적. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 역경을 경험하는 청소년에게 실시하여 연구집단과 대기집단을 사전, 사후, 추후 검사를 통해 학업탄력성, 희망, 유대감의 효과를 검증한다.

B. 연구가설

본 연구의 목적을 밝히고자 하는 연구가설은 다음과 같다.

- 가설 1. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램에 참가한 연구집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 학업탄력성점수가 유의하게 증가할 것이다.
- 가설 2. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램에 참가한 연구집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 희망점수가 유의하게 증가할 것이다.
- 가설 3. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램에 참가한 연구집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 유대감점수가 유의하게 증가할 것이다.

C. 연구방법

1. 연구대상

학업탄력성 증진을 위한 본 연구의 대상자 모집을 위하여 학업탄력성 프로그램의 의미와 목적에 대해 G시 중학교 학교장에게 설명하고 허락을 받았다. 이후 Wee클래스 상담교사에게 학업탄력성 프로그램의 실시목적 및 운영 등에 관한 안내를 하여 학생모집에 대한 협조를 구하였다. 대상자 선정은 Wee Class 상담교사와 담임선생님의 추천을 받았으며 학생에게 학업탄력성 프로그램의 목적을 알려주고 참여의사를 표현한 청소년들 중에서 부모님이 참여에 동의한 청소년을 대상으로 학업탄력성 프로그램을 실시하였다.

참여 학생을 대상으로 연구집단과 대기집단으로 각 12명씩 무선 배정하였다. 연구대상자 제외기준은 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 참여 동의자 중 연구수행기간 내 참석하지 못하였거나, 전체 회기 중 단 한번이라도 결석이 있거나, 지각 또는 조기 종료 등이 발생하였을 때 탈락자로 선정하였다. 그리하여 탈락자를 제외하고 연구 집단에 참여한 학생은 10명이고, 대기자 집단은 11명으로 결정되었으며, 프로그램 참여자의 성별, 가족구성원, 학교성적에 대한 일반적인 특성은 <표 20>과 같다.

<표 20> 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 대상자의 일반특성 (N=21)

구 분		연구집단(n=10) n(%)	대기집단(n=11) n(%)
성별	남	5(50.0)	6(54.5)
	여	5(50.0)	5(45.5)
중학교	2학년	10(100)	11(100)
부모와 동거여부	부모	9(90.0)	8(72.7)
	부모 중 한명	1(10.0)	3(27.3)
	15등~21등	3(30.0)	3(27.3)
학교성적	22등~28등	3(30.0)	5(45.5)
	29등 이하	4(40.0)	3(27.3)

<표 20>에 나타난 바와 같이 중학교 2학년 10명으로 남녀 각각 5명씩이며, 부모와 동거가 9(90%)명, 한 부모 가정이 1(10%)명이며, 학교성적은 15등~21등까지가 3(30.0%)명, 22등~28등이 3(30.0%)명, 29등 이하가 4(40.0%)명으로 중하위권 성적수준을 나타냈다.

2. 연구도구

(1) 학업탄력성 집단미술치료 프로그램

본 연구 II에서 개발한 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 실시하였다. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 학업탄력성의 추가요인탐색과 선행연구의 프로그램 검토과정을 통해 구성요인, 활동요소와 내용을 구성하였으며 전문가의 내용타당도와 예비연구를 실시하여 완성되었다. 청소년이 역경상황에서 긍정적으로 학업적응을 하도록 학업탄력성을 증진시키는 집단미술치료 프로그램으로 희망과 유대감을 중심으로 총 12회기로 한 회기는 60분으로 구성되었으며, 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 <표 19>에 제시하였다.

(2) 학업탄력성

본 연구에서는 청소년 학업탄력성은 오현경과 김성희(2012)가 개발한 척도를 사용하였다. 학업탄력성은 가족지지, 동료관계, 문제해결력, 열망, 학업적 환경의 5개 하위영역으로 구성되었으며, 총 47문항으로 구성된 5점 Likert식 척도이다. 점수가 높을수록 학업탄력성이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서의 Cronbach's $\alpha=.79$ 로 나타났다.

(3) 희망

본 연구에서 사용한 희망척도는 Snyder 등(1991)이 개발한 희망척도를 강이영(2002)이 번안한 것을 김택호(2004)가 번안을 일부 수정·보완한 척도를 사용하였다. 모두 12문항이며 통로사고(pathway) 요인 4문항, 주도적 사고(agency) 요인 4문항, 중립(filter) 요인 4문항으로 되어있으나, 중립요인은 제외하고 통로사고와 주도사고의 합으로 희망점수를 평가한다. 이 척도는 5점 Likert형식으로 점수가 높을수록 희망이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 Cronbach's $\alpha=.83$ 로 나타났다.

(4) 유대감

청소년 유대감 척도는 청소년의 특정 사람들과의 관계와 활동에 대한 참여도와 관심의 정도를 측정하는 것이다. 본 연구에서는 Karcher(2007)가 개발한 청소년 유대감 척도(Measure of Adolescent Connectedness)를 한국 청소년에게 맞게 타당화한 유금란(2010)의 한국판 청소년 유대감 척도에서 동네요인을 제외하고, 친구, 부모, 형제, 학교, 교사, 읽기 6요인으로 31문항을 사용하였다. 각 문항은 5점 Likert 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 평가하며, 점수가 높을수록 유대감이 잘 형성되어 있다는 의미이다. 본 연구에서 Cronbach's $\alpha=.88$ 로 나타났다.

(6) 역경

본 연구에서는 김택호(2004)의 위험수준 척도에서 35개 척도를 추출하여 사용한 이해리(2007)의 역경척도를 사용하였다. 역경척도는 개인적 역경, 가정적 역경, 학교나 또래관계, 사회 관련을 나타내는 4개의 영역으로 이루어져 있다. 측정방식은 김택호(2004)의 방식을 사용하여 각 문항을 읽고 지난 2년 동안 각 사건을 경험했는지의 여부를 먼저 생각하고, 경험하지 않았다면 '경험하지 않았다'에 경험했다면 그 사건이 준 영향의 심각도를 생각하여 '전혀 심각하지 않았다' 1점, '보통정도 심각했다' 2점, '매우 심각했다' 3점까지 있는 4점 Likert에 응답하도록 하였으며, 점수가 높을수록 역경수준이 높음을 의미한다. 본 연구에서 Cronbach's $\alpha=.65$ 로 나타났다.

3. 연구설계 및 절차

(1) 실험설계

본 연구에 적용한 실험설계는 연구자가 개발한 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 독립변인은 집단(집단유형: 연구집단/대기집단)과 검사 시기(측정 시기: 사전/사후/추후)이며 종속변인은 학업탄력성, 희망, 유대감으로 설정하였다. 연구집단을 대상으로 본 연구에서 개발한 프로그램을 실시하였으며, 실험설계에 따라 프로그램 효과를 검증하는 실험 연구로 연구설계는 <표 21>과 같다.

<표 21> 연구설계

	사전검사	실험처치	사후검사	추후검사
연구집단	O ₁	X	O ₂	O ₃
대기집단	C ₁		C ₂	C ₃

X : 학업탄력성 Program

O₁, O₂, O₃ : 연구집단

C₁, C₂, C₃ : 대기집단

(2) 연구절차

학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 2014년 3월 5일부터 17일까지 프로그램 참가자를 모집하였다. 예비 모임은 2014년 3월 20일 프로그램을 실시하기 전에 강사소개와 프로그램의 오리엔테이션 등의 목적으로 이루어졌으며 연구 및 대기집단에 배치된 각각 12명의 사전검사(학업탄력성, 희망, 유대감)를 실시하였다.

프로그램은 2014년 3월 24일부터 4월10일까지 매주 2번, 하루에 2회기씩 J중학교에서 연구집단을 대상으로 본 연구자가 직접 Wee클래스 집단 상담실에서 프로그램을 실시하였다.

프로그램 마지막 회기인 12회기에 프로그램의 효과를 알아보기 위해 사전검사와 동일한 검사를 실시하였으며, 프로그램 종결 7주 후에 프로그램의 효과가 지속되는지 확인하기 위해 연구집단과 대기집단을 대상으로 사전, 사후에 실시한 학업탄력성, 희망, 유대감의 검사를 추후검사로 실시하였다. 학업탄력성 프로그램의 전체적인 진행은 <표 22>과 같다.

프로그램의 진행은 연구자가 직접 하였으며, 예비연구의 프로그램도 직접 실시하였다. 본 프로그램의 보조지도자는 Wee Class 상담교사로 연구의 목적 및 내용, 프로그램의 회기 진행에 대한 내용을 사전에 숙지하였다. 12회기 동안 진행되는 본 프로그램의 실시를 위하여 매회기 매체 사용이나 의문사항에 대해 보조지도자와 사전에 점검하였다.

대기집단은 추후검사가 끝나고 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 실시하기로 하였으나 담당교사와 협의하여 기말고사 이후로 연기하여 실시하였다.

<표 22> 학업탄력성 프로그램 절차

구분	내용
예비모집 사전검사	기간 : 2014. 3. 20 내용 : 학업탄력성, 역경, 희망, 유대감
학업탄력성 프로그램 적용	기간 : 2014. 3. 24 ~ 2014. 4. 10 내용 : 총 12회기(주 4회기, 1회기 60분)
사후검사	기간 : 2014. 4. 10 내용 : 학업탄력성, 희망, 유대감
추후검사	기간 : 2014. 6. 2 내용 : 학업탄력성, 희망, 유대감

4. 자료분석

본 연구를 위해 수집된 자료는 SPSS/PC 19.0 통계 program을 이용하여 다음과 같이 분석한다. 학업탄력성 프로그램을 실시한 연구집단과 대기집단이 동일한 집단 인지를 알아보기 위해 t-test 분석을 실시하였다. 연구의 가설을 검증하기 위해 집단(연구집단, 대기집단)과 검사 시기(사전/사후/추후)에 따른 학업탄력성, 희망, 유대감을 분석하기 위해 반복측정변량분석을 실시하였다. 그리고 상호작용효과가 나타나는 경우에는 단순 주 효과를 검증하고 집단과 검사 시기별 효과를 비교하기 위해 사후분석(Tukey)을 실시하였다.

D. 연구결과

1. 집단 간 사전 동질성 검증

연구집단과 대기집단에 참여한 청소년의 학업탄력성, 희망, 유대감이 프로그램에 참여하기 전에 동질한 집단인지 알아보기 위해 사전검사에 대해 t-test를 실시한 결과는 <표 23>과 같다.

결과에 의하면 학업탄력성($t=-1.39, p>.05$), 희망($t=0.65, p>.05$), 유대감($t=-1.24, p>.05$), 역경($t=0.44, p>.05$) 모든 변인에서 유의미한 차이를 보이지 않아 두 집단은 동질한 집단으로 나타났다.

<표 23> 연구집단과 대기집단의 사전 동질성 검증 결과 (N=21)

	연구집단(n=10)	대기집단(n=11)	t	P
	M(SD)	M(SD)		
학업탄력성	131.0(14.19)	139.0(12.19)	-1.39	.180
희망	25.1(3.72)	24.2(3.48)	0.65	.525
유대감	95.7(16.85)	103.8(12.48)	-1.24	.231
역경	7.7(4.85)	6.8(4.07)	0.44	.659

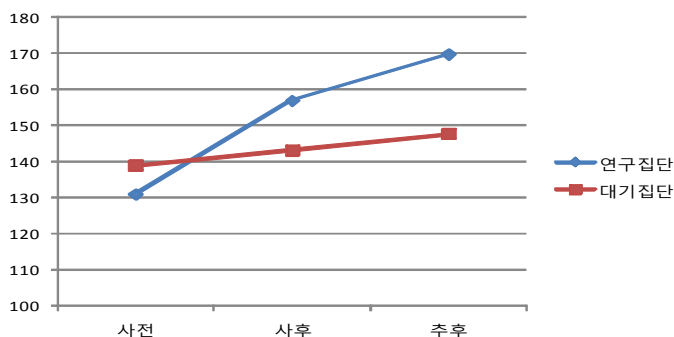
2. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램이 학업탄력성에 미치는 효과

학업탄력성 집단미술치료 프로그램이 학업탄력성에 미치는 효과를 검증하고자 집단(연구집단, 대기집단)과 검사 시기(사전/사후/추후)간의 학업탄력성 점수에 대해서 분석한 결과는 <표 24>과 같다.

<표 24> 집단 및 검사 시기에 따른 학업탄력성의 평균과 표준편차 점수 (N=21)

구분	사전		사후		추후	
	M	SD	M	SD	M	SD
연구집단(n=10)	131.0	14.10	156.9	8.60	169.7	7.11
대기집단(n=11)	139.0	12.19	143.2	9.80	147.7	9.36

집단과 검사 시기 간의 상호작용에 따른 학업탄력성에 대한 집단별 사전-사후-추후 점수 변화는 <그림 10>과 같다.



<그림 10> 집단 및 검사 시기에 따른 학업탄력성의 평균

청소년의 학업탄력성에 대한 변량분석을 실시한 결과는 <표 25>와 같다. 청소년에게 학업탄력성 집단미술치료를 실시한 결과 학업탄력성 점수는 집단의 주 효과 ($F=5.48, p<.05$), 검사 시기의 효과 ($F=67.78, p<.001$)와 집단과 검사 시기 간의 상호작용 효과 ($F=28.44, p<.001$)는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

<표 25> 학업탄력성에 대한 변량분석 결과

Source	SS	df	MS	F	P
집단간					
집단	1321.31	1	1321.31	5.48	.030
오차	4577.10	19	240.90		
집단내					
검사시기	6012.22	2	3006.11	67.78	.000
집단×검사시기	2523.27	2	1261.63	28.44	.000
오차	1685.17	38	44.34		

집단과 검사 시기에 따른 학업탄력성의 단순 주 효과와 다중비교 분석을 실시한 결과는 <표 26>와 같다.

<표 26>에서 제시한 바와 같이 학업탄력성의 경우, 사후검사 ($F=11.34, p<.01$)

와 추후검사($F=36.06$, $p<.001$)에서 집단에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 또한 연구 집단에서 검사 시기에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($F=35.73$, $p<.001$). 즉 연구집단에서 사전검사 점수보다 사후검사 점수와 추후검사 점수가 높았으며 사후검사 점수보다 추후검사 점수가 높은 것으로 나타났다.

<표 26> 학업탄력성에 대한 단순 주 효과와 다중비교 분석 결과

Source	SS	df	MS	F	다중비교
집단@사전검사	342.90	1	342.90	.17	
집단@사후검사	972.72	1	972.72	11.34**	
집단@추후검사	2528.95	1	2528.95	36.06***	
검사시기@연구집단	7774.46	2	3886.23	35.73***	a<b<c
검사시기@대기집단	410.36	2	205.18	1.85	

a=사전, b=사후, c=추후. ** $p<.01$. *** $p<.001$

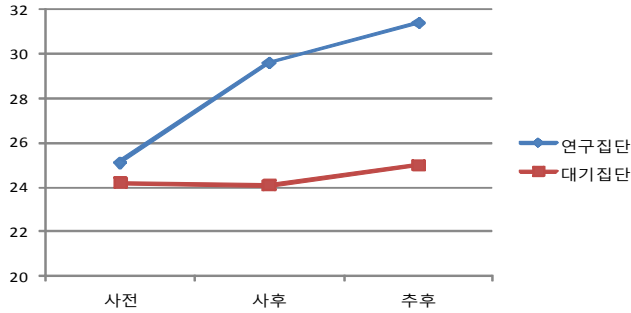
3. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램이 희망에 미치는 효과

학업탄력성 집단미술치료 프로그램이 청소년의 희망에 미치는 효과를 검증하기 위하여 집단(연구집단, 대기집단)과 검사 시기(사전/사후/추후)간의 희망점수에 대한 평균과 표준편차를 살펴보면 <표 27>에 제시한 바와 같다.

<표 27> 집단 및 검사 시기에 따른 희망의 평균과 표준편차 점수 (N=21)

구분	사전		사후		추후	
	M	SD	M	SD	M	SD
연구집단(n=10)	25.1	3.72	29.6	2.36	31.40	2.71
대기집단(n=11)	24.2	3.48	24.1	2.25	25.0	3.61

집단과 검사 시기 간의 상호작용에 따른 희망에 대한 집단별 사전-사후-추후 점수 변화는 <그림 11>과 같다.



<그림 11> 집단 및 검사 시기에 따른 희망의 평균

<표 28>에 제시된 바와 같이 청소년에게 학업탄력성 집단미술치료를 실시한 결과 희망에 대한 집단의 주 효과($F=50.42, p<.001$), 검사 시기의 효과($F=12.53, p<.001$)와 집단과 검사 시기 간의 상호작용 효과($F=8.79, p<.001$)는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

<표 28> 희망에 대한 변량분석 결과

Source	SS	df	MS	F	P
집단간					
집단	279.20	1	279.20	50.42	.000
오차	105.20	19	5.53		
집단내					
검사시기	132.13	2	66.06	12.53	.000
집단×검사시기	92.70	2	46.35	8.79	.001
오차	200.30	38	5.27		

집단과 검사 시기에 따른 희망의 단순 주 효과와 다중비교 분석을 실시한 결과는 <표 29>과 같다.

<표 29>에서 제시한 바와 같이 희망의 경우, 사후검사($F=44.24, p<.001$)와 추후검사($F=44.11, p<.001$)에서 집단에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 또한 연구 집단에서 검사 시기에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다 ($F=11.76, p<.001$). 즉 연구집단에서 사전검사 점수보다 사후검사 점수와 추후검사 점수가 높은 것으로 나타났다.

<표 29> 희망에 대한 단순 주 효과와 다중비교 분석 결과

Source	SS	df	MS	F	다중비교
집단@사전검사	3.58	1	3.585	.46	
집단@사후검사	153.77	1	153.77	44.24***	
집단@추후검사	214.55	1	214.55	44.11***	
검사시기@연구집단	210.60	2	105.30	11.76***	a<b, c
검사시기@대기집단	4.42	2	2.21	1.04	

a=사전, b=사후, c=추후. *** $p<.001$

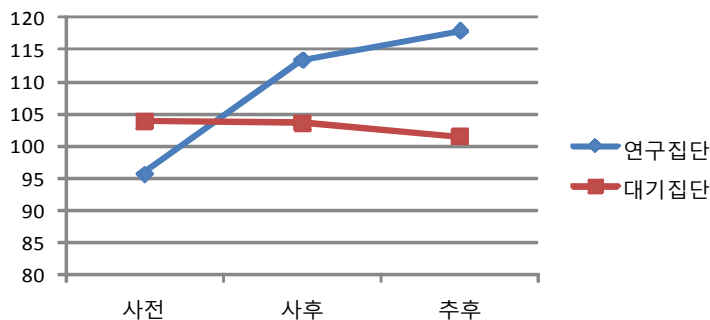
4. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램이 유대감에 미치는 효과

학업탄력성 집단미술치료 프로그램이 유대감에 미치는 효과를 검증하고자 집단(연구집단, 대기집단)과 검사 시기(사전/사후/추후)간의 유대감점수에 대해서 분석한 결과는 <표 30>과 같다.

<표 30> 집단 및 검사 시기에 따른 유대감의 평균과 표준편차 점수 (N=21)

구분	사전		사후		추후	
	M	SD	M	SD	M	SD
연구집단(n=10)	95.70	16.85	113.40	8.75	118.90	6.40
대기집단(n=11)	103.82	12.48	103.64	11.37	101.18	7.23

집단과 검사 시기 간의 상호작용에 따른 유대감에 대한 집단별 사전-사후-추후 점수 변화는 <그림 12>과 같다.



<그림 12> 집단 및 검사 시기에 따른 유대감의 평균

청소년의 유대감에 대한 변량분석을 실시한 결과는 <표 31>와 같다. 청소년에게 학업탄력성 집단미술치료를 실시한 결과 유대감 점수에서 집단의 주 효과($F=2.64$, $p>.05$)는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 검사 시기의 효과($F=9.69$, $p<.001$)와 집단과 검사 시기 간의 상호작용 효과($F=13.78$, $p<.001$)는 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

<표 31> 유대감에 대한 변량분석 결과

Source	SS	df	MS	F	P
집단간					
집단	654.67	1	654.67	2.647	.120
오차	4698.84	19	247.30		
집단내					
검사시기	1290.36	2	645.18	9.69	.000
집단×검사시기	1834.29	2	917.14	13.78	.000
오차	2528.37	38	66.53		

집단과 검사 시기에 따른 유대감의 단순 주 효과와 다중비교 분석을 실시한 결과는 <표 32>과 같다.

<표 32>에서 제시한 바와 같이 유대감의 경우, 추후검사($F=29.57$, $p<.001$)에서 집단에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 연구집단의 검사 시기에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났으며($F=10.97$, $p<.001$), 연구집단은 사전검사 점수보다 사후검사 점수와 추후검사 점수가 높은 것으로 나타났다.

<표 32> 유대감에 대한 단순 주 효과와 다중비교 분석 결과

Source	SS	df	MS	F	다중비교
집단@사전검사	345.21	1	345.21	1.59	
집단@사후검사	499.34	1	499.34	4.27	
집단@추후검사	1464.03	1	1464.03	29.57***	
검사시기@연구집단	2939.26	2	1469.63	10.97***	a<b, c
검사시기@대기집단	7.81	2	3.90	.03	

a=사전, b=사후, c=추후. ** $p<.01$

E. 논의

학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 역경을 경험하는 청소년에게 실시하여 학업탄력성, 희망, 유대감의 효과를 검증하고자 하였다. 검증된 연구결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 학업탄력성의 사전점수에 비해 사후점수가 유의하게 증가하였으며, 추후까지 지속되었다.

이러한 결과는 오현경(2012)의 학업탄력성 프로그램이 학업탄력성을 증진시키는 데 효과적이라는 연구결과와 일치한다. 그러나 오현경(2012)의 연구대상은 부모와 동거하는 소득수준 중류계층으로 성적은 중위권인 일반 여중생들로 구성되어 있다. 본 연구는 역경을 경험하고 있으며 성적이 중하위권에 해당되며, 남녀중학생으로 구성된 청소년에게 학업탄력성에 희망과 유대감요인을 추가하여 효과가 나타난 점에서 차이가 있었다. 이를 통해 역경이 있는 청소년을 대상으로 한 학업탄력성 프로그램은 희망과 유대감요인이 추가된 본 연구가 적절하다고 볼 수 있다.

청소년이 자신의 능력에 대한 확신이나 자신감의 결여로 인해 역경상황에서 좌절하지 않도록 미술치료를 통해 개인의 강점강화에 초점을 맞추어 상황을 극복할 수 있는 대안을 탐색하도록 하였는데, 그러한 결과로 학업탄력성에 향상을 가져왔다고 볼 수 있다.

둘째, 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 희망의 사전점수에 비해 사후점수가 유의하게 증가하였으며, 추후까지 지속되었다.

이러한 결과는 장은영(2004)이 희망의 성취동기는 긍정적인 학교생활과 심리적 안녕감에 영향을 미친다고 보고하였으며, 안계선(2012)은 희망증진 집단상담은 고등학생의 학교생활적응력과 자아존중감에 효과적이라는 연구와 유사한 결과이다.

미술치료는 외부로 나타나지 않고 관찰이 어려운 정신세계를 그림을 통해 관찰하는 것인데, 정신세계는 쉽게 표현되지도 않고 이해하기도 힘들다. 따라서 미술은 마음속 깊은 곳에 내재되어 있는 무의식을 작품에 표현하는 것으로 무의식에 억압되어 있는 것을 언어로 표현하는데 한계가 있는 사람도 자발적으로 그림을 그리는 과정에서 자신의 욕망과 감정을 표현하기도 한다. 이러한 활동을 통해서 청소년들은 자신도 알지 못하던 자신의 내면세계를 이해하고 자신의 욕구와 소망을 이해하게 되는 것이다. 청소년들은 자신들이 하고 싶은 것이 무엇인지 모른다는 것에 대

한 불안감을 가지고 있었다. 3회기에 자신의 부모님은 교사가 되기를 원하고 자신은 수의사가 되고 싶는데 막연히 나중에 적당한 직업을 가지겠지 생각하고 있었는데, 자신이 정말하고 싶은 것이 무엇인지 목표가 정해지자 지금 해야 할 일이 명확해졌다고 하였다. 1~2회기 동안 조용히 있던 집단원이 3회기에 자신은 피아노 연주를 좋아하며 음악선생님이 되고 싶는데 어느 대학에 가야하는지 물어보았다. 이는 학업탄력성 집단 미술치료 프로그램과정 중에 자신의 희망을 발견한 것으로 볼 수 있다.

셋째, 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 유대감의 사전점수에 비해 사후점수가 유의하게 증가하였으며, 추후까지 지속되었다.

이러한 결과는 송정화(2005)의 연구에서 자신감과 자아존중감, 교사와의 상호작용과 협동성이 향상되고 관계에서의 적극성이 증가되어 학교생활에 긍정적인 변화에 효과적이라고 보고하였다. 김민경(2003)은 학교적응에 어려움을 겪는 이혼가정 아동의 의사표현수준이 향상되고 또래와의 협동심, 배려심의 증가하였으며, 학교에서의 생활태도가 적극적으로 변화되었다는 연구와도 유사한 결과이다.

집단미술치료는 집단원 전체의 역동성을 고려하면서 집단원 각자의 자발성과 책임감을 유발하여, 활동과정 중에서 상호작용이 일어나 대인관계를 향상시키는데 이는 협동화와 같은 상호 역동적 활동에서 유대감 형성에 도움을 주었다고 할 수 있다. 10회기 캐릭터 가족화는 긍정적 지지자원으로 가족을 표현하는 과정에서 가족의 소중함과 자신이 얼마나 소중한 존재인지를 깨닫게 하였다.

유대감을 형성하고 친밀감을 높일 수 있도록 동료, 교사, 학교, 가족에 대한 유대관계(Shin & Yu, 2012; Karcher et al, 2008)를 미술작업을 통하여 경험하도록 프로그램을 구성한 것이 도움이 된 것으로 판단된다.

이처럼 획득된 희망과 유대감은 경험을 통해 학업탄력성을 지속적으로 촉진하는 것으로 보인다. 이는 7주 후에 실시한 추후검사에서 학업탄력성, 희망, 유대감의 효과가 지속되는 것을 통해 알 수 있었다.

V. 종합 논의 및 결론

본 연구는 역경을 경험하고 있는 청소년들에게 학업적응을 도와주는 실증적이요인이 무엇인지 밝혀 학업탄력성을 증진시키기 위해 실행되었다. 연구 I은 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계모형을 가정하여 학업탄력성의 핵심요인을 밝혔으며, 이를 근거로 연구 II에서 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 과학적이고 타당한 과정을 걸쳐 개발하였다. 연구 III은 역경을 경험하는 청소년을 대상으로 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 효과를 검증하고자 하였다.

A. 연구결과 요약

본 연구에서는 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계를 알아보고, 그 결과를 바탕으로 학업탄력성을 증진시키기 위한 집단미술치료 프로그램을 개발하여 그 효과를 검증한 것이다. 본 연구의 주요결과에 대한 요약을 살펴보면 다음과 같다.

연구 I에서는 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계를 밝혀 학업탄력성의 핵심요인을 파악하는 것이다. 청소년의 학업탄력성, 희망, 유대감은 학업적응과 높은 정적상관관계가 있으며, 희망, 유대감, 학업탄력성은 학업적응에 영향을 미쳤다. 역경수준이 낮은 경우는 유대감은 영향을 미치지 않고 희망이 학업적응에 영향을 미쳤으나, 역경수준이 높아지자 희망과 유대감이 학업적응에 유의한 수준으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 역경수준이 높은 청소년을 위해서는 희망과 유대감이 학업탄력성을 증진시키는데 추가되어야 할 중요한 요인임을 알 수 있었다.

하위요인의 영향을 확인한 결과 학업탄력성의 경우는 열망 요인이 희망의 경우는 통로사고 요인이 유대감의 경우에는 교사, 부모, 읽기 요인이 유의하게 나타났다. 그리고 희망과 유대감은 학업탄력성에 대해 높은 설명력이 나타났으며, 희망의 하위요인 주도사고, 통로사고와 유대감의 부모, 학교, 친구, 교사 요인이 영향을 미

치는 것으로 나타난다.

연구 II에서는 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 개발을 위해 학업탄력성의 핵심요인으로 나타난 희망, 유대감을 적용하여 집단미술치료 프로그램을 개발하였다. 학업탄력성은 역경을 경험하는 청소년들이 학업 위기상황에서 문제를 해결하고 학업적응을 높이고자 하는 것이다. 청소년이 겪는 역경은 다차원적이므로 개인의 자원관리전략을 활용하는 강점강화(DuBois & Miley, 1996)에 초점을 맞추고 미술 치료를 통하여 치료적 관계형성과 동기를 높였다. 희망을 강화하여 미래의 목표를 이루는 방법을 계획하고 서로 긍정적 피드백을 통해서 격려하면서 청소년들의 성공행동을 증진시켜 적용할 수 있도록 희망과 문제해결력, 유대감에 초점을 두었다.

프로그램은 개발모형에 맞추어 구체적이고 체계적인 순서에 따라 이루어졌으며, 전문가의 내용타당도 검증을 받았으며, 예비프로그램을 실시하여 수정·보완 절차를 거쳐서 최종 본 프로그램을 개발하였다.

연구 III에서는 개발된 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 실시하여 학업탄력성, 희망, 유대감이 연구집단과 대기집단의 사전, 사후, 추후 시점을 비교하여 프로그램의 효과를 검증하였다.

첫째, 연구집단은 학업탄력성의 사전점수에 비해 사후 학업탄력성 점수가 유의하게 증가하였으며, 추후까지 지속되었다. 이는 프로그램이 효과가 있으며 그 효과가 지속되고 있음을 나타낸다.

둘째, 연구집단은 희망의 사전점수에 비해 사후 희망 점수가 유의하게 증가하였으며, 추후까지 지속되었다. 이는 프로그램이 효과가 있으며 그 효과가 지속되고 있음을 나타낸다.

셋째, 연구집단은 유대감의 사전점수에 비해 사후 유대감 점수가 유의하게 증가하였으며, 추후까지 지속되었다. 이는 프로그램이 효과가 있으며 그 효과가 지속되고 있음을 보여주었다..

본 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 학업탄력성, 희망, 유대감에 효과가 있으며 그 효과가 지속되고 있음을 보여주었다.

B. 종합논의

1. 연구 I: 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계

본 연구에서는 희망, 유대감, 학업탄력성은 학업적응에 영향을 미치는 요인으로 나타났으며, 학업탄력성에 대한 희망과 유대감의 설명력이 높게 나타났다. 또한 역경 수준 상 집단에서 학업적응에 대한 희망과 유대감, 학업탄력성의 세부 하위요인은 희망의 경우에 통로사고 요인이 유대감의 경우에 교사, 부모, 읽기 요인이 학업탄력성의 경우에 열망 요인이 중요한 역할을 하고 있음을 보여주었다. 이러한 연구 결과를 근거로 하여 논의하고자 한다.

선행연구에서 학업탄력성이 학교생활적응에 정적상관이 있다는 김누리(2008)의 연구와 학업탄력성이 학교생활적응에 미치는 부정적 영향을 상쇄시키며, 학업탄력성 프로그램이 학업적응에 긍정적인 영향을 미친다는 연구와도 일치하는 결과이다(박현선, 1998; 오현경, 2012; Borman, & Overman, 2004). 학업탄력성은 위험요인이 많을수록 청소년들의 학업탄력성이 낮아지고, 보호요인이 많을수록 학업탄력성은 높아지며, 보호요인은 위험요인의 완충역할을 하여 학업탄력성을 증진시킨다는 연구결과와도 유사하다(박현선, 1998; 양국선, 장성숙, 2001; Hernandez, 1993).

김택호(2004)는 고위험 상황에서 희망이 탄력성과 학교생활적응에 중요하게 작용하는 요인이라 하였으며, 이현진(2007)의 연구에서 어떤 일에 대한 긍정적 결과를 기대하거나 결과에 대해 밝은 희망을 가진 청소년은 그렇지 않은 청소년들보다 학교생활을 긍정적으로 느낀다는 연구와 유사한 결과이다.

Snyder 등(1997)은 희망이 높은 사람은 인생의 어려움에 당면하게 되면 자신이 정한 목표를 향해 나아갈 수 있는 열정이 있고 어떠한 방법을 동원해서라도 기꺼이 어려움을 극복할 수 있도록 동기화하기 때문에 스트레스에도 불구하고 성공적으로 목표를 달성하고 적응적으로 행동할 수 있다고 하였다. 희망은 학업성취에 긍정적으로 영향을 주며, 희망 수준의 정도는 학업동기를 비롯한 학교생활 전반에 대한 적응을 판단할 수 있는 중요한 요인(장은영, 2004)이라는 결과와도 일치한다. 또한 희망 수준이 높을수록 더 높은 성적을 보이며, 높은 희망은 성적을 예측할 수 있으며 스트레스에 대해 성공적으로 대처한다는 연구와도 같은 맥락이다(Snyder & Pulvers, 2001).

유대감의 하위요인 학교유대감은 학업스트레스와 학업소진을 매개하는 역할을 하며, 유대감의 하위변인 중에 부모, 교사, 학교, 형제는 부분 매개한다는 결과와 유사하다(신혜진, 유금란, 2014). 이는 교사에게 신뢰감을 느끼고 긍정적인 관계를 유지하면서 학교에 소속감을 가지는 청소년일수록 학업스트레스 상황에서 학업소진으로 빠지지 않음을 알 수 있다. Martin과 Marsh(2008)의 연구에서 학업좌절과 불행을 탄력적으로 다루는 요인이 어른에 대한 친사회적 긍정적 유대관계, 긍정적 교사와 학생의 유대관계에 있다고 보고하였다. 또한 Martin과 Marsh(2006, 2008)는 학교수업에 적극적으로 참여하고 교사와의 관계가 돈독한 유대관계는 학업탄력성을 예측하는 요인이라는 결과와 일치한다. 특히 역경수준이 높을수록 긍정적 학업 환경과의 유대관계가 중요하며 미래에 대한 희망적 사고가 학업적응력을 높이는 역할을 하는 것으로 보인다.

김선아와 Harachi(2002)는 학교, 교사와 유대감이 높으면 긍정적 가치에 영향을 주어 불안감소, 심리적 안녕감이 향상되어 여러 문제 행동발생을 완화하는 학교적응에 중요한 요인으로 유대감을 보고하였다. 이와 같은 결과들은 희망과 유대감, 학업탄력성이 학업적응에 중요한 요인이며, 희망과 유대감은 학업탄력성 증진에 영향을 미치고 있음을 보여준다.

지금까지 내용은 역경수준에서 어떤 한 가지 요인이 중요하다는 것이 아니라 상호작용을 통하여 학업탄력성을 증진시키고 학업적응에 도움을 준다는 것이다. 본 연구는 위험상황으로부터 학업탄력성, 희망, 유대감이 학업적응을 증진시키는 요인임을 경험적으로 밝혔다. 그러므로 학업탄력성 프로그램에 희망과 유대감을 추가하여 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발하는 것이 타당하다는 것을 보여 주는 결과이다.

2. 연구 II: 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 개발

본 연구의 목적은 역경상황에서 학업적 위기나 어려움을 극복하기 위한 학업탄력성 증진을 위하여 연구 I에서 밝혀진 희망과 유대감요인을 추가하여 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발하는데 있다. 프로그램 개발과정 및 프로그램 개입방법에 대해 논의하고자 한다.

본 연구에서는 김창대 등(2011)의 모형을 토대로 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 개방모형을 재구성하여 목표수립, 프로그램 구성, 예비연구 및 장기적 효과제

고에 따라 프로그램을 개발하였다.

목표수립 단계에서는 문헌연구와 이론적 탐색단계로 연구 I를 통해 역경상황에서 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계에 대한 자료를 분석하여 결과를 바탕으로 프로그램의 목표를 선정하였다.

프로그램의 구성 단계에서는 구성요인들은 개인의 자원과 강점을 발견하여 성장하도록 하위목표를 설정하였으며, 희망발견, 동료유대감 증진, 문제해결력, 교사와 학교 및 가족 유대감증진, 희망 강화 단계로 프로그램을 구성하였다(DuBois & Miley, 1996). 자신의 강점을 강화하여 자신감을 높이고, 활동을 통해 경험하도록 하였으며(이윤화, 2000; Freire, 1970), 청소년이 희망을 발견하여 자신의 가치를 알아냄과 동시에 주변의 동료관계에서 학업상황에 도움을 받을 수 있는 지지기반을 찾아보고, 지지자원과 유대감을 형성하여 자신감을 얻도록 단계를 순차적으로 구성하였다.

프로그램의 활동내용은 학업탄력성의 목표에 맞게 설정하였으며, 회기의 목표를 달성하기 위한 구성전략으로서 매체 및 기법을 활용하여 구성하였다. 청소년의 흥미를 유발하고 정서적 이완과 감정을 보다 쉽게 표현하도록 입체조형, 만다라, 점토, 콜라주 등이 사용되었다. 회기의 내용은 관련 프로그램의 선행연구와 구성전략이 적합하고 목표를 가장 잘 이룰 수 있는 활동으로 선정하여 프로그램을 구성하였다.

프로그램의 개입방식은 청소년의 학업탄력성 증진을 위해 집단미술치료를 선정하였는데, 학업탄력성 선행연구를 분석하여 이를 토대로 미술치료과정이 목표를 충족시킬 수 있는 활동을 검토하여 선정하였다(이숙영, 2003). 개인 내·외적 잠재력을 끌어내어 강화시키고 긍정적인 적응을 지속시킬 수 있도록 자신의 감정을 파악하여 태도의 변화를 지각할 수 있도록 학업탄력성 프로그램에 집단미술치료를 접목한 것이다.

집단미술치료는 미술치료를 집단치료에 적용시킨 것으로 미술치료에서의 미술작업의 창조적 에너지와 집단원이 상호작용을 통해 변화를 추구하므로 새로운 잠재적 효과를 거둘 수 있도록 할 것이다. 집단미술치료가 학교적응 문제를 다룬 기존의 연구들(서주연, 원상화, 2011; 이효선, 방명애, 2012; 한국화, 정여주, 2009; 소선숙, 송민경, 김청송, 2010)에서도 미술치료는 긴장을 풀어주고 즐거운 활동으로 작업에 몰입할 수 있도록 하여 그들의 심리적 문제와 학교적응의 어려움을 덜어

줄 수 있다고 보고하고 있다.

예비연구 및 장기적 효과 제고 노력에서는 완성된 학업탄력성 집단미술치료의 내용이 적합한지 전문가집단에게 내용타당도를 평가 받았다. 프로그램 목적과 활동 내용, 평가 도구 등에 대해 자문 및 검증을 받아 프로그램을 수정·보완하여, 예비 프로그램을 실행(김창대, 2002; Sussman, 2001)하고 회기의 효율성과 참여자의 만족도를 평가하였다.

본 프로그램 개발은 예비프로그램의 실시 후 프로그램의 효율성과 만족도평가를 바탕으로 수정·보완한 내용을 전문가에게 검증받아 최종 본 프로그램을 구안하였다(Sussman, 2001).

3. 연구 III: 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 효과검증

본 연구에서는 최종적으로 구성된 본 프로그램을 역경을 경험하는 청소년에게 실시하여 연구집단은 대기집단에 비해 학업탄력성, 희망, 유대감의 점수가 증가하는지 효과를 검증하는데 있다. 연구결과를 바탕으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 청소년의 학업탄력성 증진에 효과가 있었다. 학업탄력성 프로그램을 실시 한 이후에 학업탄력성은 꾸준히 증가되었다.

이러한 결과는 오현경(2012)의 학업탄력성 프로그램이 학업탄력성을 증진시킨다는 연구결과와 일치하며, 학업탄력성과 관련된 프로그램인 김동원(2008), 박현선(1998), 허성돈 등(2010)의 연구와도 유사한 결과를 보고하였다. 정주경와 정여주(2008)는 집단미술치료는 적절한 스트레스를 대처하는 행동을 향상시키는데 도움을 주었으며 학교생활에 긍정적 효과가 있다고 보고하였다. 정주경(2006)은 집단 미술치료가 고등학생의 학교생활에서의 스트레스 감소에 효과적이고 학교적응에 어려움을 겪는 고등학생에게 긍정적 영향을 미친다고 보고하였다.

본 연구와 선행연구와의 차이점을 살펴보면, 오현경(2012)의 프로그램은 성적이 중위권인 일반 여중생을 대상으로 학업탄력성 프로그램을 실시하였으며, 학업탄력성의 하위요인은 열망, 문제해결력, 동료관계, 가족지지, 학업적 환경으로 프로그램을 구성하였다. 본 연구는 역경을 경험하고 성적이 중하위권인 남녀중학생을 연구 대상으로 선정하였으며, 학업탄력성의 구성요소도 오현경(2012)의 학업탄력성 구성요소에 희망과 유대감을 추가하여 프로그램을 구성하고 집단미술치료를 적용하였다는 점에서 차이를 보인다고 할 수 있다.

본 연구의 개입방법을 살펴보면, 진행과정에 집단미술치료를 접목하여 내면의 감정을 자연스럽게 표현하고 자신이 가지고 있는 창조성을 발휘하여 자신에 대한 새로운 발견과 체험으로 자신을 통찰하도록 돕는 심리상담기법(한국미술치료학회, 2000)인 미술치료를 사용하였다. 이런 과정을 통해서 자신에 대해 긍정적 자각과 자신감을 형성하여 강점을 강화하도록 프로그램 개입방법을 사용한 점이 선행연구와의 차이점이라 할 수 있다.

집단미술치료는 집단원들이 서로에게 도움을 주거나 받는 과정에서 친밀감을 경험하며, 이런 경험은 무가치감이나 열등감을 극복하고 자존감을 향상시키는데 도움이 되었다. 집단미술치료는 집단원들과 과제를 수행하는 과정에서 성취감을 느끼고 자신감을 강화하는데도 도움을 준 것으로 보인다.

둘째, 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 희망을 높이는데 효과가 있었으며, 지속되고 있음을 보여주었다.

이와 같은 연구결과는 박문규와 이영순(2011)이 중학생의 학습동기 향상을 위한 희망증진 집단상담 프로그램의 적용한 연구와 최현정(2006)의 희망은 목표달성에 대한 가능성을 지각하고 잠재능력을 개발하여 동기를 활성화시킨다는 연구결과와 유사하다. 안계선(2012)은 희망증진 집단상담은 고등학생의 학교생활적응력과 자아존중감에 효과적이라고 보고하였으며, 장은영(2004)은 희망의 성취동기는 긍정적인 학교생활과 심리적 안녕감에 영향을 미친다는 연구와도 유사한 결과이다.

학업탄력성 집단미술치료는 희망을 고취하기 위해 자신의 미래와 진로를 집단미술치료를 통하여 마음속 깊은 곳에 있는 무의식을 표현하도록 돕는 것으로 집단원은 자신의 희망과 소망을 이해하는 계기가 되었다. 또한 작품을 완성하는 과정에서 성취감과 만족감을 얻어 자신도 할 수 있다는 열망을 가지게 된 것으로 보인다. 3회기에 자신은 수의사가 되고 싶은데 부모님은 교사가 되기를 원하는데 자신이 정말하고 싶은 것이 무엇인지 목표가 정해지자 지금 해야 할 일이 명확해졌다고 하였다. 1~2회기 동안 조용히 있던 집단원이 자신은 피아노 연주를 좋아하며 음악선생님이 되고 싶은데 어느 대학에 가야하는지 물어보았다. 이렇게 자신의 미래모습을 구체적으로 설계하고 실천에 옮길 수 있도록 주변의 지지자원과 유대관계를 형성하도록 가족과 교사, 동료와의 친밀한 관계를 맺을 수 있도록 회기를 구성하고 집단원과 연구자의 긍정적 피드백을 한 것이 자신에 대한 믿음과 자신감을 갖도록 도움을 주었다고 볼 수 있다.

또한 4회기 먹물그림을 그리고 파스텔을 칠하자 작품이 멋지고 환상적으로 변화하는 모습을 보면서 성취감과 자신감을 얻었으며 자신도 노력한다면 멋지게 변신할 수 있다는 것을 알아차릴 수 있었다. 5회기 강점을 찾아보는 회기가 끝나고 자신에게는 더 많은 강점이 있는데 우리가 발견하지 못한 것이라고 설명하였는데, 다음 회기에 50개의 강점을 찾아온 집단원이 한명 있었다. 처음에는 힘들었지만 50개 강점을 다 적어 뿌듯하고 행복했으며 자신감이 생겼다고 하였다. 집단원들이 부러워하였으며, 사진을 찍는 등 집단원의 긍정적 변화 동기에 자극을 주었다.

심리치료에서 ‘희망고취’가 치료적 요인으로 효과가 있음을 밝힌 연구(박선영, 2013; 박희석, 2005; 이용희, 2006)와 희망적 사고를 가르치는 강의를 수강한 운동선수들은 운동 수행에 대한 자신감이 유의미하게 향상되었고, 1년 후에도 유지(Curry & Snyder, 2000)된다는 연구결과와 유사하다. 희망수준이 높아지면 역경상황에서도 성공에 초점을 맞추어 다양한 대처방법을 탐색하면서 목표를 추구하려는 동기를 활성화시키는데 이런 희망의 요인이 학업탄력성을 증진시키고 지속하는데 영향을 미친 것으로 보인다.

셋째, 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 유대감을 높이는데 효과가 있었으며 지속적으로 효과를 유지하였다.

이와 같은 연구결과는 김민경(2003)이 집단미술치료가 이혼가정 아동의 의사표현수준이 향상되고 또래와의 협동심, 배려심이 증가하여 학교에서의 생활태도가 적극적으로 변화되었다고 보고하였으며, 송정화(2005)는 집단미술치료가 자신감과 자아존중감, 교사와의 상호작용과 협동심을 향상시켜 관계에서의 적극성이 증가되어 학교생활을 긍정적으로 변화시키는데 효과적이라는 연구와 유사한 결과이다.

유대감과 관련된 선행연구에서 불안, 학업성취, 자존감, 문제행동, 사회적지지, 부모, 또래관계, 교사관계 등 다양한 요인들이 청소년 유대감과 관련된다는(김선아 & Harachi, 2002; 이지민 & Bell, 2004; 장신재, 양혜원, 2007; 최인재, 2007; Bonny et al, 2000; Resnick et al, 1997)연구와 유사한 의미로 볼 수 있다.

집단미술치료는 미술활동을 통해 억눌려 왔던 감정을 촉진시키는데 이런 노출과정을 통해 집단원은 고립감이나 외로움이 감소되며 협동 작업을 통해 서로 가까워지고 친밀감이 형성된다. 또한 서로 다른 집단원을 관찰하고 적절한 피드백을 해주면서 긍정적 대인관계가 되도록 하는데(류정자, 2000), 이러한 과정에서 자신의 경험을 이야기하고 정보교환과 새로운 것을 배우거나 가르쳐주는 계기가 되어 사회

적 기술발달을 촉진할 수 있다. 미술이 지닌 유희적 속성과 친밀감으로 집단과정에서 느끼는 위협감, 불안 등을 감소시켜 치료자에 대한 저항도 약화시킨다. 미술치료는 남에게 자신의 감정표현을 어려워하는 개인도 시각적 표현으로 의사소통을 할 수 있으므로 원만한 대인관계 형성의 기회를 마련할 수 있다(임명희, 최외선, 2003).

본 프로그램에서는 집단미술치료를 통하여 학업에 대한 자신의 강점을 찾아보고 서로 격려, 지지해 주면서 자신감을 얻도록 하였으며, 어려움에 어떻게 대처하고 도움을 받을 수 있는지에 대해 활동을 통해 직접 경험하면서 문제에 대처하도록 하였다.

C. 결론 및 제언

본 연구는 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과의 관계를 밝혔으며, 희망과 유대감이 학업탄력성의 핵심요인임을 확인하였다. 이를 토대로 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 개발하여 프로그램의 효과를 검증하였다.

본 연구에서 나타난 전반적인 결과들은 연구가설을 지지하는 것으로 연구를 시작하면서 설정했던 연구목적을 달성했다고 볼 수 있다.

연구 I 은 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과는 정적상관관계이며 역경수준이 높을 때 학업탄력성의 추가요인으로 희망, 유대감이 유의하게 나타났다. 학업적응에 영향을 미치는 하위요인을 살펴보면, 학업탄력성의 하위요인 중에 열망과 유대감의 하위요인 중에 교사, 부모, 읽기와 희망의 하위요인 중에 통로사고가 학업적응에 영향을 나타내었다. 또한 희망과 유대감은 학업탄력성에 대해 높은 설명력을 나타내었다.

연구 II 는 학업탄력성의 핵심요소로 밝혀진 희망과 유대감을 추가요인으로 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 개발은 과학적인 절차에 따라 타당하게 이루어졌다. 프로그램은 개발모형에 맞추어 구체적이고 체계적인 순서에 따라 이루어졌으며, 활동내용은 학업탄력성의 목적에 맞게 설정하였다. 개발된 프로그램은 전문가 5인에게 프로그램의 목적과 활동내용 및 평가도구에 대한 내용타당도를 받은 내용을 근거로 수정보완 되었으며, 예비프로그램을 실시하여 효율성평가와 전문

가의 피드백을 통해 수정·보완 절차를 거쳐서 최종 본 프로그램으로 개발하였다.

연구 III은 개발된 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 역경을 경험하는 청소년을 대상으로 실시하여 효과를 확인하였다. 학업탄력성, 희망, 유대감점수가 프로그램 실시 후 높아졌으며, 추후까지 지속되는 결과를 나타내었다. 청소년들은 학업탄력성 집단미술치료 프로그램을 통하여 다양한 경험들로 자신감을 찾았으며, 이는 학업탄력성 증진에 기여한 것으로 보인다.

학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 논의와 관련하여 다음과 같이 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 청소년의 희망, 유대감, 학업탄력성과 학업적응과는 관계가 있다.

둘째, 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 타당하게 구성되었다.

셋째, 청소년의 학업탄력성 집단미술치료 프로그램은 학업탄력성, 희망, 유대감의 점수가 유의하게 증가하여 지속되었다.

본 연구의 결과를 토대로 후속 연구에서 고려되어야 할 점을 제안하면 다음과 같다.

첫째, 청소년의 학업탄력성을 증진시키기 위해서는 희망과 유대감 요인이 추가되어야 할 필요성이 확인되었으므로, 청소년의 학업탄력성에 희망과 유대감이 구성요인으로 추가된 척도개발의 필요성이 제기되었다.

둘째, 학업탄력성 프로그램 적용대상을 비교적 임상적 고위험군(예를 들면, 우울이나 불안 수준이 높음)에 속하는 청소년을 대상으로 본 프로그램을 적용하여 그 효과를 검증하여 연구대상 간의 효과를 비교해 볼 필요가 있다.

셋째, 본 연구의 프로그램은 학업탄력성 증진을 위한 내용이므로 학업기술에 대한 내용은 큰 비중을 차지 하지 않았다. 그러므로 학업기술에 대한 프로그램이 추후에 진행된다면 더욱 효과적일 것으로 생각된다.

이러한 연구결과를 통해서 청소년의 학업탄력성에 희망과 유대감의 중요성을 확인하였으며, 학업탄력성 집단미술치료 프로그램이 청소년에게 희망, 유대감, 학업탄력성의 증진에 효과적이라는 것을 증명하였다는 점에서 의의가 있다.

참고문헌

<국내문헌>

- 강명희, 이수연 (2012). 희망과 자아탄력성이 청소년의 학업스트레스에 미치는 영향. **미래청소년학회지**, 9(4), 281-302
- 강석영, 양은주, 이자영 (2009). 잠재적 학업중단청소년을 위한 개입프로그램 개발. 서울: 한국청소년상담원.
- 장이영 (2002). 상담과정 희망척도의 개발과 적용. 성균관대학교 박사학위논문.
- 구자경 (2003). 청소년의 심리사회적 특성이 학교자퇴 생각에 미치는 영향. **청소년학연구**, 10(3), 309-330.
- 구자은 (2000). 자아탄력성, 긍정적 정서 및 사회적 지지와 청소년의 가정생활 적응 및 학교생활적응 및 학교생활적응과의 관계. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 권석만 (2008). **긍정심리학**. 서울: 학지사.
- 김갑숙, 정미숙 (1999). 학교 부적응 학생의 집단미술치료사례연구. **미술치료연구**, 6(2), 167-188.
- 김누리 (2008). **학업탄력성척도 개발 및 타당화**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김동연, 이성희 (1997). 결손가정 아동의 자긍심 강화를 위한 집단미술치료. **미술치료연구**, 4(1), 1-24.
- 김동연, 최외선 (2002). **아동미술치료**. 서울: 중문.
- 김동원 (2008). **중학생을 위한 학업상담 프로그램의 개발과 효과 : 학업스트레스와 학업동기를 중심으로**. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김명희, 신현숙 (2007). 초등학생의 진로태도, 진로이해, 학교생활적응 향상을 위한 활동중심 및 수업중심 진로교육 프로그램의 효과 비교. **한국심리학회지, 학교** 4(1), 23-43.
- 김미자 (2008). **학교 적응유연성에 따른 전문계 여고생의 삶의 태도: 빈곤 학생을 중심으로**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민경 (2003). **집단미술치료가 이혼가정 아동의 학교적응에 미치는 효과**. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선아 & Harachi, T. (2002). 아동의 부모유대감, 학교유대감, 긍정적 가치가 문제행동에 미치는 영향연구: 구조방정식을 통한 문제 부모자녀와 일반 부모자녀 비교. **연세사회복지연구**, 8, 158-191.

- 김순규 (2002). **청소년의 학업중퇴 결정요인**. 전북대학교 사회과학연구소.
- 김순규 (2009). 빈곤청소년의 학교적응유연성에 대한 보호요인의 조절효과. **청소년학연구**, 16(10), 103-123.
- 김용래 (1993). **學業成績에 대한 寄與變因의 影響力 分析**. 동국대학교 대학원 박사학위.
- 김윤희, 황순택 (2003). 부모갈등이 아동의 부적응에 미치는 영향: 통제신념과 자아탄력성을 중심으로. **한국심리학회지**, 22(2), 343-362.
- 김주희 (2010). **활동중심 진로인식 프로그램이 초등학생의 진로성숙도와 주관적 안녕감 및 학교생활적응에 미치는 효과**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 김창대 (2002). 청소년 집단상담 프로그램의 개발과 평가. 이혜성 편저, **청소년 집단상담의 운영**, (pp. 75-108). 서울: 한국청소년상담원
- 김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나 (2011). **상담 및 심리교육프로그램 개발과 평가**. 서울: 학지사.
- 김택호 (2004). **희망과 삶의 의미가 청소년의 탄력성에 미치는 영향**. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 김택호, 김재환 (2004). 청소년의 탄력성 발달 과정에서 희망과 삶의 의미의 효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 16, 465-490.
- 김현숙 (2001). **집단미술치료가 중학생의 자긍심과 사회성 향상에 미치는 효과**. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김희은 (2002). **집단미술치료가 소년원의 인성에 미치는 영향; 공격성, 불안, 우울을 중심으로**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 남현우, 이지현 (1999). 집단미술치료를 통한 저속특층 가정 아동의 자아개념 증진. **미술치료연구**. 6(1), 57-72.
- 노명숙 (2009). **학습코칭 부모교육 프로그램 개발 및 평가 : 학령기 가족을 중심으로**. 성균관대학교 박사학위논문.
- 류정자 (2000). **집단미술치료가 노인의 학습된 무기력 및 우울에 미치는 영향: 자아존중감의 매개 효과**. 경성대학교 대학원 박사학위논문.
- 도남희 (2009). **소년소녀가장의 탄력성: 사회적 유능성과 주관적 안녕감**. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 문경숙 (2006). **학업스트레스가 청소년의 자살충동에 미치는 영향: 부모와 친구에 대한 애착의 매개효과**. **아동학회지**, 27(5), 143-157.
- 문은식 (2001). **청소년의 학교생활 적응행동에 관련되는 사회·심리적 변인들의 구조적 분석**. 충남대학교 대학원 박사학위논문.

- 박문규, 이영순 (2011). 희망증진 집단상담 프로그램이 중학생의 학습동기와 성취목표 지향성에 미치는 영향. **상담학연구**, 12(2), 505-522.
- 박병기, 이선영, 송정화 (2010). 자아탄력성 증진 프로그램 개발 및 효과검증. **교육심리연구**, 24, 61-82.
- 박분희, 김누리 (2010). 아동용 학업탄력성 척도 개발 및 타당화. **아동교육**, 19(4), 19-32.
- 박선영 (2013). **삶의 의미와 심리적 건강의 관계: 다차원적 삶의 의미 척도와 의미감 증진 프로그램 개발**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 박성환 (2004). **집단미술치료가 학교부적응 청소년의 자아존중감과 대인관계 변화에 미치는 효과**. 서울여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박인우 (1995). 효율적 집단상담 프로그램 개발을 위한 체계적 모형. **계명대학교 학생생활연구소**, 20, 19-40.
- 박진영, 김누리 (2009). 성인대학생용 학업탄력성 척도 개발 및 타당화 연구. **한국교육연구**, 15(3), 215-239.
- 박현선 (1998). **빈곤청소년의 학교적응유연성**. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박희석 (2005). 심리극이 교정시설 재소자의 자존감과 희망감에 미치는 효과. **한국예술치료학회지**, 5, 103-120.
- 배정이 (2008). 근거 중심실무의 원리를 적용한 청소년의 정신건강증진 전략 개발. **인제논거**, 23(10), 497-516.
- 백동영 (2003). **부모-자녀 애착과 아동의 정서지능이 학교적응에 미치는 영향**. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 변창진 (1994). **프로그램 개발**. 대구: 홍익출판사.
- 서우석, 정철영, 이광호, 채영병, 허영준, 김재호 (2001). 경기도 실업계 고교 학생중도 탈락 예방을 위한 진로지도 및 상담활동 활성화 방안. 경기: 경기도 교육청.
- 서은희 (2006). **학업적 지연행동 극복 프로그램 개발과 효과 연구**. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 서주연, 원상화 (2011). 예술심리치료가 학교부적응 여학생의 자아존중감 및 학교적응력에 미치는 단일사례 연구. **예술심리치료연구**, 7(1), 19-44.
- 서희수 (2009). **자존감 향상 프로그램을 이용한 미술치료가 위축되어진 조기유학 아동의 위축감, 사회성, 자존감, 학교적응력에 미치는 효과; 필리핀 유학한 아동을 중심으로한 연구**. 치의과학대학교 대학원 석사학위논문.
- 소선숙, 송민경, 김청송 (2010). 청소년이 지각한 부모양육행동과 학교적응이 우울에

- 미치는 영향. **청소년학연구**, 17(3), 1-23.
- 송정화 (2005). **집단미술치료가 학교부적응 청소년의 자아존중감과 학교생활에 미치는 효과**. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 신현숙 (2003). 적응유연성 연구의 전망: 개념 및 방법론적 문제와 학교-기반 예방을 위한 시사점. **교육학연구**, 41, 431-456.
- 신혜진, 유금란 (2014). 중학생의 학업스트레스와 학업소진과의 관계에서 유대감의 매개효과. **청소년학연구**, 21(1), 367-393.
- 안계선 (2012). **희망증진 집단상담 프로그램이 고등학생의 학교생활적응력과 자아존중감에 미치는 효과**. 제주대학교 대학원 석사학위논문.
- 양국선, 장성숙 (2001). 학교관련 변인과 관련된 보호용인 특성 연구: 야간실업 고등학교 근로청소년 대상. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 13, 127-148.
- 오현경 (2012). **청소년 학업탄력성 프로그램 개발**. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 오현경, 김성희 (2012). 청소년 학업탄력성 척도 개발과 타당화. **한국심리학회지: 학교**, 9(1), 47-63.
- 오혜진 (2006). **분노에 대한 통찰이 분노조절에 미치는 영향**. 상명대학교 대학원. 석사학위논문.
- 우선혜, 노지영, 박영숙 (2005). 청소년이 지각한 가족기능과 희망과의 관계. **한국학교보건학회지**, 18(1), 47-58.
- 유금란 (2010). 한국판 청소년 유대감 척도 타당화 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 22, 191-212.
- 유은주 (2002). **암환자의 Nurse Presence, 영적안녕 및 희망과의 관계**. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 이경탁, 유형근, 권순영 (2010). 기능적 결손가정 중학생의 학교적응유연성 증진을 위한 집단상담 프로그램 개발. **중등교육연구**, 58, 145-175.
- 이숙자, 김갑숙 (2011). 학습동기촉진 집단미술치료가 초등학생의 학습동기와 학업적 자기효능감에 미치는 효과. **상담학연구**, 12(6), 1935-1953.
- 이숙영 (2003). 국내 집단상담 프로그램의 개발과 현황 및 효과적인 프로그램 개발 관련 요인. **상담학연구**, 4, 53-67.
- 이숙영, 김광수, 임은미, 이창호 (2001). **청소년상담 프로그램 개발론**. 한국청소년상담원.
- 이용희 (2006). **심리극 주인공 경험이 자기개념, 희망감 및 치료적 요인에 미치는 영향과 경험 내용의 질적 분석**. 전북대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이유미, 김정희, 김동원 (2009). 인지적 대인관계 문제해결훈련이 결손가정 초등학생의

- 문제해결력, 자기효능감 및 자아탄력성에 미치는 효과. **상담학연구**, 10, 2303-2319.
- 이영숙 (1998). **미술치료를 통한 정서장애 아동의 교육적 효과 연구**. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 이윤화 (2000). **역량강화적 접근의 효과성에 관한 연구: 지역사회복지관의 자립지원 프로그램을 중심으로**. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 이자영, 강석영, 김한주, 이유영, 양은주 (2010). 학업중단 위기청소년이 지각한 학업중단의 위험 및 보호요인 탐색-개념도 연구법의 활용. **청소년상담연구**, 18(2), 225-241.
- 이정숙, 김수진, 권영란, 김보영 (2010). 적응유연성증진 프로그램이 중학생의 자기효능감, 문제해결력 및 학교적응력에 미치는 효과. **정신간호학회지**, 19, 400-410.
- 이지민 & Bell, N. (2004). 청소년의 위험행동에 영향을 미치는 개인적 특성, 위험행동에 대한 태도, 부모 및 또래 변인. **대한가정학회지**, 42(12), 55-67.
- 이효선, 방명애 (2012). 자아존중감 집단중재 프로그램이 품행장애 위험 고등학생의 학교생활 적응과 자아존중감에 미치는 영향. **정서행동장애연구**, 28(2), 171-194
- 이현진 (2007). **희망과 공감의 청소년의 심리적 안녕감에 미치는 영향: 또래관계를 중심으로**. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 이혜성, 이재창, 금명자, 박경애 (1996). **청소년 개인상담**. 서울: 청소년대화의 광장.
- 이해리 (2007). **청소년의 역경과 긍정적 적응: 유연성의 역할**. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 임명희, 최외선 (2003). 집단미술치료가 어머니의 자기개방과 모자상호작용에 미치는 효과. **미술치료연구**, 10(1), 32-36.
- 장신재, 양혜원 (2007). 부모-자녀관계, 우울 및 공격성과 학교적응 간의 구조모형 검증. **한국청소년연구**, 18(2), 5-29.
- 장은주 (2013). **희망의 주도사고 및 경로사고와 고등학생의 학업성취 및 주관적 안녕의 구조적 관계: 학업적 자기효능감과 적극적 대처를 매개변인으로**. 충북대학교 대학원 박사학위논문.
- 장은영 (2004). **희망이 성취동기, 학교적응, 심리적 안녕감에 미치는 영향: 인문계와 실업계 고등학생을 대상으로**. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 전미향 (1997). **집단미술치료가 청소년의 자아존중감과 사회적응력에 미치는 효과**. 영남대학교 대학원 박사학위논문.

- 정민선, 김현미, 유순덕 (2011). 잠재적 학업중단 청소년의 학업지속 요인에 관한 질적 분석. **청소년상담연구**, 19, 87-105.
- 정주경 (2006). 집단미술치료가 여고생의 스트레스 대처방식과 학교적응에 미치는 효과. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정주경, 정여주 (2008). 집단미술치료가 여고생의 스트레스 대처방식과 학교적응에 미치는 효과. **교육의 이론과 실천**, 13(2), 219-236.
- 정철상 (2011). 고3 청소년의 학업스트레스가 정신건강에 미치는 영향: 자아통제의 매개효과검증. **청소년학연구**, 18(9), 1-18
- 조선배 (2002). LISREL 구조방정식 모델. 서울: 영지문화사.
- 조용태, 배영태 (2003). 학교 중도탈락의 요인에 관한 고찰. **교육학논총**, 24(1), 173-192.
- 조한익 (2011). 초등학생의 희망과 학업성취도의 관계에 대한 단기종단 연구. **초등교육연구**, 24(2), 237-256.
- 조한익 (2012). 학교생활적응과 학업성취도에 영향을 미치는 성취목표지향성, 희망 및 학습전력의 구조적 관계. **한국심리학회지**, 9(3), 465-483.
- 최동옥 (2005). 희망에서 주도요인과 경로요인의 기능: 성취가능성과 우울/불안관련 정서를 중심으로. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 최민정 (2007). 인지적 대인관계 문제행동 기술훈련이 우울한 아동의 우울수준과 대인관계에 미치는 효과. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 최상열 (2005). 집단미술치료가 학교부적응청소년의 사회성향상에 미치는 효과. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최선남, 김갑숙, 전종국 (2007). **집단미술치료**. 서울: 학지사.
- 최인재 (2007). 한국형 부모-자녀관계 척도개발 연구. **청소년 상담연구**, 15(2), 45-56.
- 최외선, 이근매, 김갑숙, 최선남, 이미옥 (2006). **마음을 나누는 미술치료**. 서울: 학지사.
- 최현정 (2006). 희망과 성취목표가 진로포부와 진로준비행동에 미치는 영향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 한국화, 정여주 (2009). 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 학교적응과 우울 및 자아존중감에 미치는 효과. **한국심리치료학회지**, 2(1), 119-135.
- 허성돈, 김정섭, 권해수 (2010). 현실요법을 적용한 교육프로그램이 여중생의 학습된 무기력과 자기조절능력에 미치는 효과. **교육혁신연구**, 20, 69-87.
- 한국미술치료학회 (2000). **미술치료의 이론과 실제**. 대구: 동아문화사.

- 황규호 (2006). *아동미술에서 입체조형 활동을 통한 지도 방법 연구*. 홍익대학교 대학원 석사학위논문.
- 황매향 (2009). 학업문제 유형분류의 탐색. *상담학연구*, 10, 561-581.
- 황선영 (2011). *청소년기 양극성장애 성향과 관련변인들과의 관계*. 조선대학교 대학원 박사학위논문.

<국외문헌>

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Henry Holt.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: the importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 18-34.
- Appleton, V. E., & Dykeman, C. (1996). Using Atr in Group Counseling with Native American Youth. *Journal for Specialist in Group Work*, 21, 224-23
- Aronoff, J., Stollak, G. E., & Woike, B. A. (1994). Affect regulation and the breadth of interpersonal engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 105-114.
- Barber, B., & Schluterman, J. K. (2008). Connectedness in the lives of children and adolescents: A call for greater conceptual clarity. *Journal of Adolescent Health*, 43(3), 209-216.
- Barnum, D. D., Snyder, C. R., Rapoff, M. A., Mani, M. M., & Thompson, R. (1998). Hope and social support in the psychological adjustment of children who have survived burn injuries and their matched controls. *Children's Health Care*, 27, 15-30.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *SA CQ Student A daptation to College Questionnaire manual*. CA: Western Psychological Services.
- Block. J. H., Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resilience in the oranization of behavior. In W. A. Collines(Ed.), *Minesota symposia on child psychology*, 13, 39-101.
- Blum, R. W. (2005). *Family connections make a difference in the lives of youth*. Available at: <http://www.mnddc.org/extra/risk/family.htm>.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W., & Slap, G. B.

- (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106(5), 1017-1021.
- Borman, G. D., & Rachuba, L. T. (2001). *Academic success among poor and minority students: An analysis of competing models of school effects*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED461281).
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor minority students. *Elementary School Journal*, 104(3), 177-195
- Cornell, J. (1994). *Mandala*. Wheaton: Natl Book Network.
- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1257-1267.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Platinium.
- Dori G. (2000). *Girl Friend Theology: "Hearing to Speech" the God-Talk of Adolescent Females*. Northwestern University Doctoral Dissertation.
- DuBois, B. L. & Miley, K. K. (1996). *Social Work An Empowering Profession*. Boston: Allyn and Bacon. p214.
- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: Guilford Press.
- Ellis, W. T. (2010). *Against the odds: Academic resilience among high-ability african american adolescents living in rural poverty*. Doctoral Dissertation, Stanford University.
- Epstein, J. L., & Mcpartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, Vol. 13, 15-30.
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401-421.
- Fergusson, D. M., & Lynskey, M. T.(1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 281-292.
- Fincher, S. (1991). *Creation Mandalas*. Boston: Shambhala.

- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 28*, 221-234.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of The Oppressed*. The Continuum Publishing Co. NY, USA.
- Freud, S. (1923). The ego and the id. In J. Strachey, ed., *The complete psychological works of Sigmund Freud XIX*, London: Hogarth.
- Gray, J. P. (2001). *The relations of teacher education, student' resiliency, work, motivation, and school-level resilience*. Doctoral Dissertation, University of Houston.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eighth grade students in poverty*. Doctoral Dissertation, Middle East Technical University.
- Gizir, C. A., & Aydin, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling, 13*, 38-49.
- Ghazarian, S. R., & Supple, A. J. (2008). Familism as a predictor of parent-adolescent relationships and developmental outcomes for adolescents in Armenian American immigrant families. *Journal of Child and Family Studies, 17(4)*, 599-613
- Golomb, C. (1974). *Young children's sculpture and drawing: A study in representational development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gonzalez & Padilla, A. M. (1997). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling, 13*, 38-49.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of African American students during early adolescence: An examination of multiple risk, promotive, and protective factors. *American Journal of Community Psychology, 30*, 367-399.
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., & Bouwsema, M. (1993). An emerging theory of human relatedness. *Journal of Nursing Scholarship, 25(4)*, 291-296
- Henderson, N., & Milstein, M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen*

- for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hendry, L. B., & Reid, M. (2000). Social relationships and health: The meaning of social "connectedness" and how it relates to health concerns for Scottish adolescents. *Journal, of Adolescence*, 23, 705-719.
- Hernandez, L. P. (1993). *The role of protective factors in the school reilient Mexican American high school students*. Doctoral dissertaion, Standford University, California, USA.
- Hurtes, K. P., & Allen, L. R. (2001). Measuring resilience in youth: *The resiliency attitude and skills profile*. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(4), 333-347.
- Joo, E., & Han, B. (2000). An investigation of the characteristics of "classroom alienated" middle school students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 1(1), 123-128.
- Karcher, M. J. (2003). *The Hemigway. Measure of adolescent connectedness: Validation studies*. ERIC/CASS no, CG032433.
- Karcher, M. J., & Lee, Y. (2002). Connectedness among Taiwanese middle school students: A validation study of the Hemingway Measure of Adolescent Connectedness. *Asia pacifctc Education Review*, 3, 95-114.
- Karcher, M. J. (2007). *The Hemingway-Measure of adolescent connectedness: A manual for scoring and interpretation*. Unpublished manuscript, University of Texas at San Antonio. Retrieved from [www. adolescent connectedness. com](http://www.adolescentconnectedness.com)
- Karcher, M. J., Holcomb, M. R., & Zambrano, E. (2008). Measuring and evaluating adolescent connectedness: A guide for school based assessment and program evaluation. In H. L. K. Coleman & C. Y도(Eds.), *Handdook of school counseling*(pp. 649-669). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ki, P., Lee, D., Kim, H. (2008). Beyond Snyder's hope theory: The necessity to redefine hope and create a comprehensive hope scale on Korea. **한국심리 학회지: 사회 및 성격**, 22(2), 75-92.
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* New York: International University Press.

- Kuklinski, Margaret R.; Weinstein, Rhona S. (2001). Classroom and Developmental Differences in a Path Model of Teacher Expectancy Effects. *Child Development, 72(5)*, 1554-1578.
- Lawshe, C. H. (1985). Inferences from personnel tests and their validity. *Journal of Applied Psychology, 70(1)*, 237-238.
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean Examination hell: Long hours of study stress, and depression. *Journal of Youth & Adolescence, 29(2)*. 249-271.
- Lee, J. M., & Bell, N. J. (2003). Individual differences in attachment-autonomy configurations: Linkages with substance use and youth competencies. *Journal of Adolescence. 26(3)*, 347-361
- Liebmann, M. (1986). *Group method In helping people change*. New York: Pergmon Press.
- Liebmann, M. (1991). *Art Therapy with Offenders*. London and Philadelphia: Jessica kingsley Publishers.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Teramoto, J. (2003). Hope: Many Definition Many Measures. In S. J. Lopez & C. R. Snyder(Eds), *Positive Psychological Assessment: A handbook of models and measures*. 91-107. Washington, DC: American Psychological Association.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71(3)*, 543-562.
- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The Hope construct, will and ways: Their relative relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology, 55(5)*, 539-551.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *The American Psychologist, 53*, 205-220.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology, 11*, 143-169.

- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology*(pp.77-88). New York: Oxford University Press.
- Martin, A. J. (2002). motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement, *The Australian Journal of Education*, 46(1) 34-49.
- Marin, A. J. (2007). The Motivation and Engagement Scale. Sydney. Australia: lifelong Achievement Group.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Academic resilience and the four cs: *Confidence*, control, composure, and commitment. Paper presented at NZARE AARE, Auckland, New Zealand.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education* 49, 320-334.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach, *Psychology on the schools*, 43, pp267-282.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards and understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School psychology*, 46(1). 53-83.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35, 353-370.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding children's drawings*. Guilford Press.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 13-169.
- McAlevy & Ellen. (1997). Art Therapy and the IV-E Grant in New Jersey. *Journal of the American Art Therapy Association*, 14, 44-19. McCandless (1970), Adolescent; Behavior and development, Hinsdale, II; The Dryden

- Press. preoccupation with
- McTigue, E., Washburn, E., & Liew, J. (2009). Academic resilience and reading: Building successful readers. *The Reading Teacher, 62*, 422-432.
- McMllan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House, 67*, 137-140.
- McNeely, C. A., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health risk behavior among adolescents: A comparison into and out of health risk behavior among adolescents: A comparison of scoial belonging and teacher support. *Journal of School Health, 74(7)*, 284-292.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health, 72(4)*, 138-146.
- Miley, K. K., O'Melia, M., & Dubois, B. L. (1995). *Generalist Social Work Practice: An Empowering Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Morales, E. E. (2008). Academic resilience in retrospect: Following up a decade later. decade later. *Journal of Hispanic Higher Education, 7(3)*, 228-248.
- Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2004). Promoting academic resilience in multicultural America. *Factors affecting student success*. New York, NY: PeterLang.
- Olsson, C. A., Bond, l., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent Resilience: A Concept Analysis. *Journal of Adolescence, 26(1)*, 1-11.
- Ong, A. D., Edwards, L. M., & Bergeman, C. S. (2006). Hope as a source of resilience in later adulthood. *Personality and Individual Differences, 41(7)*, 1263-1273.
- Perez, W., Espinoza, R., Romos, K., Coronado, H. M., & Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Journal of Behavioral Sciences, 31(2)*, 149-181.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Bium, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et ai. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal study of Adolescent Health. *Journal of the*

- American Medical Association, 278(10), 823-832.*
- Rouse, K. A., Bamaca-Gomez, M. Y., & Newman, P., Newman, B. (2001). Educationally resilient adolescents' Implicit knowledge of the resilience phenomenon. *paper presented at the annual conference of the American Psychological Association(109th, San Francisco, CA, August 24-28, 2001), 1-45.*
- Rubin, J. A. (1984). *The Art of Therapy*. New York: Free Press.
- Rustoen, T. (1995). "Hope and Quality of Life. Two Central Issues for Cancer Patients: A Theoretical Analysis." *Cancer Nursing 18(5), 355-361.*
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist, 55(1), 68-78.*
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp.3-9), New York: Oxford University Press.
- Shin, H., & Yu, K. (2012). Connectedness of Korean adolescents: Profiles and influencing factors. *Asia Pacific Education Review, 13(4), 593-605.*
- Snyder, C. R. (1994). Hope and optimism. In V. S. Ramachandren (Ed.), *Encyclopedia of human behavior, 2, 535-542.* San Diego, CA: Academic press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbow in the mind. *Psychological Inquiry, 13(4), 249-275.*
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Virgil, H. A. III (2000). The role of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied & Preventive Psychology, 9(4), 249-26.*
- Snyder, C. R., Lapointe, A. B., Crowson, J. Jr., & Early, S. (1998). Preference of high-hope and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion, 12(6), 807-823.*
- Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth(Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective 285-305,* Elmsford, NY: Pergaman.

- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2001). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. & Cheavens, J. (1999). *Hope as a psychotherapeutic foundation for nonspecific factors, placebos, and expectancies*. In M. A. Hubble, B. Duncan, & S. Miller(Eds), *Heart and soul of change*, 179-200. Washington, DC: American Psychological Association.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 1*, 107-118.
- Snyder, C. R. & Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 570-585.
- Snyder, C. R. & Pulvers, K. (2001). Dr Seuss, the coping machine, and "Oh, the places you will go". In C. R. Snyder(ed.), *Coping with stress: Effective people and process*, 3-19. New York: Oxford University Press.
- Sylva, K. (1994). School Influences on Children's Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 1994, 35(1)*, 135-170
- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society, 38*, 29-57.
- Stotland, E. (1969). Exploratory Investigations of Empathy. *Advances in Experimental Social Psychology, 4(C)*, 271-314
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to real-life problems*. Washington: Jossey-Bass.
- Sussman, S. (2001). *Handbook of program development in health behavior research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torsheim, T., Aaroe, L. E., & Wold, B. (2003). School-related stress, social support, and distress: Prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*, 153-159.
- Wadson, (1987). *Dynamics of Art Psychotherapy*. 장연집 역(2009). **미술심리치료학**. 서울: 시그마프레스.

- Wang, M. C., Heartel, G. D., & Walberg, H. J. (1995). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon(Eds.), *Educational resilience inner cities in America: Challenges and prospects*, 45-72. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 399312)
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *Journal of Educational Research*, 95, 167-178.
- Waxman, H. c., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Santa Cruz, CA: University of California, Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515.
- Whitelock, J. (2007). The role of adults, public space, and power in adolescent community connectedness. *Journal of community psychology*, 35(4), 499-518.
- Wolin, S. J. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled family rise above adversity*. New York: Villard Books.
- Yaretzky, A., Levinson, M. & Kimchi, O. L.(1996). Clay as a therapeutic tool in group processing with the elderly. *American Journal of Art Therapy*, 34(3), 75-82.
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the schools*, 45(5), 446-460.

ABSTRACT

The Development and Effect of an Academic Resilience Group Art Therapy Program by Improving Adolescents' Hope and Connectedness

Hwang, Eun Il

Advisor: Prof. Kim, Tack Ho

Psychological Art Therapy,

Graduate School of Chosun University

The purposes of this study were to investigate relations among the hope, connectedness, academic resilience, and academic resilience of adolescents, to develop a group art therapy program to increase academic resilience in adolescents, and to test its effects. For those purposes, three researches(Research I ~ III) were conducted.

Research 1 was carried out to examine connections among academic resilience, hope and connectedness to enable positive academic adjustment even in adverse situations. In an effort to check research findings, the investigator measured adversity level, academic adjustment, academic resilience, hope and connectedness among 334 middle school students and tested the hypothesis with regression analysis. The hierarchical regression analysis results showed that hope and connectedness turned out to be additional factors to influence academic resilience. Especially when the adversity level was high, hope and connectedness had more influences. The examination results of the subfactors of hope and connectedness indicate that path thinking was important for hope and that teachers, parents, and reading were important for connectedness.

Research II developed a group art therapy program for higher academic

resilience among adolescents by adding hope and connectedness, which were identified as the core factors of academic resilience. The 12-session program set a goal for each developmental stage and involved content validity testing and preliminary program implementation.

Research III tested the effects of the group art therapy program for higher academic resilience among adolescents. For testing purposes, it was implemented in 21 middle school students (research group: 10, waiting group: 11) in B City to test its effects. The analysis results show that there was a statistically significant increase to hope, connectedness, and academic resilience scores and that the effects continued after the program.

In summary, the study confirmed that hope and connectedness were important factors for higher academic resilience in adolescents and increased their influences in a situation of high adversity level. Those results suggest that it is the most important to promote hope and connectedness in adolescents in order to help them cultivate their academic resilience in an adverse situation in the course of life.

*Keywords : adolescent, academic resilience, hope, connectedness
group art therapy program*

감사의 글

이미 너무 많은 것을 누리고 살아온 저에게 이 과정은 많은 것을 생각하게 하는 뜻 깊은 시간이었습니다. 도움을 주신 많은 분들의 사랑과 배려를 느끼면서 결실을 맺을 수 있었습니다.

학문적으로 미흡한 제자를 언제나 성심껏 지도해주시고 연구자로서의 태도와 논문의 방향을 잡아주시고 무한한 잠재력을 발휘할 수 있도록 지도해 주신 김택호 지도교수님께 마음 깊이 감사드립니다.

논문의 형식이 얼마나 중요한지를 깨닫도록 해주시고 새로운 관점으로 바라볼 수 있도록 도와 주신 노안영 교수님, 논문을 전반적으로 세밀히 검토해 주시고 가르침을 주신 권영란 교수님, 조선대학교 미술심리치료학과를 이끌어 주시고 진정한 학자의 모습을 보여주신 김승환 교수님, 멀리서 걱정해 주시고 지지해 주신 김정필 교수님께 진심으로 감사드립니다.

미술치료의 학문적 깊이를 보여주시고 석사과정부터 가르침을 주시고 먼 길 마다하지 않고 오셔서 세심한 관심과 배려로 힘을 주신 김갑숙 교수님께 진심으로 감사드립니다. 교수님께서 보여주신 삶의 자세를 마음 깊이 새기겠습니다. 감사합니다.

이 논문을 쓰면서 특별한 도움을 주신 분들과의 인연은 제게 소중한 깨달음을 안겨주었습니다. 함께 논문을 쓰면서 동고동락했던 김보현 선생님, 최선미 선생님, 송경환 선생님, 배숙경 선생님과 우리박사과정 선생님들께 고마움을 전합니다. 물심양면으로 프로그램에 도움을 주신 주연순 선생님과 설문지 조사에 도움을 주신 박진희 선생님, 통계작업을 도와주신 김세영 선생님, 그리고 연구가 원활히 진행될 수 있도록 도와주신 모든 선생님들께 논문을 마무리하면서 고마운 마음을 전하고 싶습니다.

언제나 정성과 사랑으로 응원해 주신 저희 부모님께 머리 숙여 감사드립니다. 부족한 며느리를 사랑으로 지켜봐주신 시어머님과 박정훈님, 박준성님께 진심으로 감사드립니다. 항상 어려울 때 도움을 준 황미선님, 강일화님께 고마움을 전합니다. 늦게 시작한 공부로 힘들어하는 아내에게 용기와 온갖 배려로 격려해주신 남편 박세훈님께 사랑을 전합니다. 그리고 바쁘다고 함께하지 못했지만 오히려 응원해주고 힘을 준 아들 지웅과 딸 시현에게 미안한 마음과 사랑을 전하고 싶습니다. 가족의 지지와 격려가 없었다면 부족하나마 이렇게 결실을 맺을 수 없었을 것입니다. 사랑하는 가족들에게 다시 한 번 깊은 감사를 전합니다. 논문을 쓰는 과정 내내 많은 분들이 저에게 보내주신 사랑과 응원에 감사함을 잊지 않겠습니다. 고맙습니다.

2014년 6월
황 은 일 올림

부 록

- 부록 1. 역경 척도
- 부록 2. 학업적응 척도
- 부록 3. 유대감 척도
- 부록 4. 학업탄력성 척도
- 부록 5. 희망 척도
- 부록 6. 역경요인의 기술통계
- 부록 7. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 회기별 계획
- 부록 8. 내용타당도
- 부록 9. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램의 회기별 지침서

청소년의 학교생활 설문조사

안녕하십니까?

본 설문지는 청소년들의 학교 및 가정생활에 대한 것입니다.

각각의 질문에 대해 특정한 정답이 있는 것이 아니오니 여러분의 솔직한 생각을 적어주시기 바랍니다.

또한 본 조사결과는 학문적인 연구 이외에는 다른 목적으로는 사용되지 않으며, 응답하신 내용에 대해서는 비밀을 보장합니다.

여러분의 협조는 또래의 청소년을 보다 잘 이해하고, 바람직한 학교를 조성하기 위한 노력에 큰 원동력이 될 것입니다.

아울러 부탁드릴 것은 빠진 응답이 많은 설문지는 사용할 수 없으므로, 가능한 한 문항도 빠짐없이 작성해 주시기 바랍니다.

협조해 주셔서 대단히 감사합니다.

조선대학교 대학원 미술심리치료학과

지도교수 : 김택호

연구자 : 황은일

참여 동의서

본인은 본 설문조사에 대해 충분한 설명을 듣고 숙지하였으며, 설문에 성실히 참여할 것을 약속합니다.

2014. . 참여 동의자 :

부록 1. 역경 척도

- ♣ 다음의 문항들은 여러분들이 일상생활에서 흔히 경험할 수 있는 사건과 변화들입니다. 아래의 문항들을 잘 읽고, 지난 2년 동안 아래의 사건들을 경험했는지 또는 경험하지 않았는지를 생각하여, 그 사건을 경험한 적이 없으면 “경험하지 않았다”에 √표시를 하고 그 사건을 경험했다면, 그 사건으로 인해 여러분이 느낀 심리적 부담감이나 영향의 정도를 “전혀 심각하지 않았다” “보통 정도 심각했다” “매우 심각했다”로 구분하여 해당 칸에 √표시를 해 주시기 바랍니다.

문 항	경험 하지 않았다	경험한 경우		
		전혀 심각하지 않았다	보통 정도 심각했다	매우 심각 했다
지난 2년 동안 아래의 사건을 경험했습니까?				
1. 오랫동안의 신체적 장애나 질병을 지니고 있음				
2. 정신장애를 지님(예: 우울증, 정신분열증 등)				
3. 갑작스럽게 신체적 질병이나 부상을 당함				
4. 심한 폭행 또는 성폭행을 당함				
5. 납치나 유괴를 당함				
6. 외모에 문제가 있음(키나 몸무게 이상 등)				
7. 부모님이 오랫동안 병으로 앓다가 죽음				
8. 부모의 갑작스런 죽음(사고, 심장마비 등)				
9. 부모의 이혼이나 별거				
10. 어려서부터 가정 형편이 매우 어려웠음 (생활보호 대상자, 빈곤가정 등)				
11. 부모의 사업실패 또는 실직				
12. 가정의 경제형편이 갑자기 어려워짐				
13. 부모의 정신질환(우울증, 알코올 중독 등)				
14. 부모나 가족 중 한사람의 만성적 신체질환				
15. 부모나 가족 중 한사람의 갑작스런 사고나 부상				

16. 부모에게 심하게 맞음				
17. 부모로부터 차별대우를 받음				
18. 부모간의 불화나 다툼이 심함				
19. 가족 간의 대화가 거의 없음				
20. 용돈이 매우 부족함				
21. 부모님이 집안일을 많이 시킴				
22. 선생님께서 심하게 야단을 맞음				
23. 선생님께서 차별대우를 받음				
24. 친구들로부터 돈을 빼기거나 폭행을 당함				
25. 친구들로부터 따돌림을 당함				
26. 친구들로부터 무시를 당함				
27. 매우 친하던 친구와 헤어짐				
28. 이성친구와 헤어짐				
29. 집 근처에 유흥업소가 많이 생김				
30. 담배, 술, 약물 등을 쉽게 구할 수 있음				
31. 집 근처에 불량배가 많음				
32. 주위에 중퇴한 친구들이 있음				
33. 가까운 친구들이 흡연이나 음주를 함				
34. 가까운 친구들이 술집이나 나이트클럽 등 유흥업소에 출입함				
35. 가까운 친구들이 폭력이나 비행을 저지름				

부록 2. 학업적응 척도

♣ 다음 문항들은 여러분의 학교생활에 관한 것입니다. 아래의 각 문항을 잘 읽고, 여러분 자신의 생활과 가장 잘 일치되는 곳에 √표시를 하여 주십시오.

문 항	전혀 그렇지 않다	약간 그렇지 않다	보통 이다	약간 그렇다	매우 그렇다
1. 나는 수업에 필요한 학습준비물을 잘 준비해 온다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 시험일자가 발표되면 시험공부를 열심히 한다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 공부에 열중하여 시간 가는 줄 모를 때가 많다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 공부를 하고자 결심하면 곧 실천하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 수업시간에 선생님의 말씀을 주의 깊게 듣는다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 시험 때가 아닌 평소에도 공부를 열심히 한다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 시간이 많이 걸리는 학습과제라도 한번 시작하면 끝을 보고 만다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 공부가 지루하고 재미없더라도 내가 해야 할 만큼은 다한다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 수업시간에 의문이 생기면 선생님에게 질문한다.	①	②	③	④	⑤
10. 나의 공부시간은 다른 학생들보다 더 많은 편이다.	①	②	③	④	⑤
11. 나는 어려운 학습문제를 만나면 쉽게 포기한다.	①	②	③	④	⑤
12. 나는 공부할 때 집중을 잘 못한다.	①	②	③	④	⑤
13. 나는 수업시간에 배운 내용을 잘 정리한다.	①	②	③	④	⑤
14. 나는 그날 배운 내용을 잘 정리한다.	①	②	③	④	⑤
15. 나는 수업시간에 배운 내용을 대부분 이해하고 지나간다.	①	②	③	④	⑤
16. 나는 숙제가 아니더라도 배우게 될 학습내용을 예습한다.	①	②	③	④	⑤
17. 나는 수업시간에 나의 생각을 적극적으로 발표한다.	①	②	③	④	⑤

18. 나는 숙제를 정해진 시간까지 다 끝내 놓는다.	①	②	③	④	⑤
19. 나는 수업시간에는 다른 생각을 하거나 장난을 치지 않고, 수업에 열중한다.	①	②	③	④	⑤
20. 나는 공부하고 싶은 마음이 들어도 시작하기가 어렵다.	①	②	③	④	⑤

부록 3. 유대감 척도

♣ 다음 문항들은 옳고 그른 답이 없으므로 다음의 각 문항을 읽고 자신의 느낌이나 생각을 가장 잘 설명하고 있는 곳에 √표시를 해주세요.

문 항	전혀 그렇지 않다	약간 그렇지 않다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
1. 나는 우리 동네에서 놀러 다니는 것이 좋다.	①	②	③	④	⑤
2. 친구들과 함께 시간을 보내는 것은 나에게 별로 중요하지 않다.	①	②	③	④	⑤
3. 우리 가족은 함께 재미있게 지낸다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 내 형제/자매(들)와 아주 재미있게 지낸다. (형제/자매가 없으면 빈칸으로 두세요)	①	②	③	④	⑤
5. 나는 학교에서 뭐든 열심히 한다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 혼자서 책을 읽으며 보내는 시간을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 동네아이들과 많은 시간을 함께 보낸다.	①	②	③	④	⑤
8. 나에게서는 정말 가깝고 전적으로 믿음이 가는 친구들이 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 우리 부모님이 나를 믿어주는 것은 중요하다.	①	②	③	④	⑤
10. 나는 내 형제/자매(들)와 가깝다고 느낀다. (형제/자매가 없으면 빈칸으로 두세요)	①	②	③	④	⑤
11. 나는 학교에 있는 것이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
12. 나는 몇몇 선생님들과 사이가 좋지 않다.	①	②	③	④	⑤
13. 나는 책 읽기를 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
14. 나는 우리 동네 아이들과 잘 지낸다.	①	②	③	④	⑤
15. 내 친구들과 함께 시간을 보내는 것은 내 인생의 큰 부분이다.	①	②	③	④	⑤
16. 나는 우리 부모님과 함께 시간을 보내는 것이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
17. 나는 내 형제/자매(들)와 시간을 보내는 것이 즐겁다.(형제/자매가 없으면 빈칸으로 두세요)	①	②	③	④	⑤

18. 나는 학교에 있으면 엄청 지루하다.	①	②	③	④	⑤
19. 나는 선생님들로부터 존중받고 싶다.	①	②	③	④	⑤
20. 나는 자유 시간에 전혀 책을 읽지 않는다.	①	②	③	④	⑤
21. 나는 우리 동네에서 자주 놀거나 뭘 하며 시간을 보낸다.	①	②	③	④	⑤
22. 나는 내 친구들과 서로 사적인 것들을 터놓고 이야기 한다.	①	②	③	④	⑤
23. 우리 부모님과 나는 많은 면에서 서로 안 맞는다.	①	②	③	④	⑤
24. 가능한 한, 나는 내 형제/자매(들)와 함께 보내려고 한다.(형제/자매가 없으면 빈칸으로 두세요)	①	②	③	④	⑤
25. 나는 학교생활을 잘 한다.	①	②	③	④	⑤
26. 나는 선생님들과 잘 지내려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
27. 나는 여가 시간에 자주 책을 읽는다.	①	②	③	④	⑤
28. 나는 우리 동네 아이들과 자주 어울려 다닌다.	①	②	③	④	⑤
29. 나는 부모님과 잘 지낸다.	①	②	③	④	⑤
30. 나는 형제/자매(들)와 같이 있는 시간을 피하려고 노력한다.(형제/자매가 없으면 빈칸으로 두세요)	①	②	③	④	⑤
31. 나는 학교에 있을 때 내 자신에 대해 기분이 좋다.	①	②	③	④	⑤
32. 나는 선생님들의 신뢰를 얻기 위해 항상 열심히 노력한다.	①	②	③	④	⑤
33. 나는 대체로 우리 선생님(들)을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
34. 우리 동네는 따분하다.	①	②	③	④	⑤
35. 내 친구들과 나는 이런저런 이야기를 하며 많은 시간을 보낸다.	①	②	③	④	⑤
36. 나는 우리 부모님에 대해 아주 많은 관심을 기울인다.	①	②	③	④	⑤
37. 학교생활을 잘 하는 것은 나에게 중요하다.	①	②	③	④	⑤

부록 4. 학업탄력성 척도

♣ 다음 문항을 읽고 평소 자신의 생각이나 느낌, 행동과 가장 일치하는 곳에 √ 표시를 해 주십시오.

문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그런 편이다	매우 그런 편이다
1. 나는 공부하다가 어려움에 부딪히면 어떻게 해결할지 모르겠다.	①	②	③	④	⑤
2. 우리 부모님(또는 가족)은 내가 공부하는 것을 잘 지지해 준다.	①	②	③	④	⑤
3. 선생님들은 대체로 친절하 것 같다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 친구들과 자주 대화를 한다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 공부하기 싫어질 때에도 나의 꿈과 목표를 생각하며 이겨나 갈 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 공부하다가 어려운 일이 생기면 해결하기 보다는 피하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 부모님(또는 가족)에게 나의 학업 스트레스나 공부 문제를 이야기 하며 도움을 요청한다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 학교에서 나의 가능성을 지지받고 격려 받는다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 고민이 있을 때 내 문제에 도움을 줄 친구들을 찾는다.	①	②	③	④	⑤
10. 나는 공부하는 것이 힘들지만 하고 나면 성취감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
11. 나는 어떤 새로운 과제가 너무 어려우면 배우려고 하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
12. 나는 공부가 안되거나 학업 스트레스가 있을 때, 부모님(또는 가족)의 따뜻한 격려를 듣고 힘을 낸다.	①	②	③	④	⑤
13. 나는 공부가 잘 안 될 때, 선생님의 조언을 떠올리며 힘을 낸다.	①	②	③	④	⑤
14. 나는 친구들에게 나의 어려움을 함께 이야기 나눈다.	①	②	③	④	⑤
15. 나는 내 꿈을 실현하기 위해 공부하고 있다.	①	②	③	④	⑤

16. 나는 웬만한 학업 스트레스가 생기면 공부하려던 것을 쉽게 포기 해버린다.	①	②	③	④	⑤
17. 나는 공부가 안되거나 학업 스트레스가 있을 때, 부모님 (또는 가족)과 의논을 한다.	①	②	③	④	⑤
18. 나는 비록 여러 가지로 고민거리가 있지만 선생님의 격려 덕분에 공부를 계속하고 있다.	①	②	③	④	⑤
19. 나는 비교적 친구들과 잘 어울리는 편이다.	①	②	③	④	⑤
20. 나는 나 자신의 발전을 위해서 열심히 공부하고 싶다.	①	②	③	④	⑤
21. 나는 공부하려고 하면 집중이 안 되고 잡념이 떠올라 어떻게 대처할지 모르겠다.	①	②	③	④	⑤
22. 나는 고민이 있을 때, 부모님(또는 가족)은 나를 잘 이해해 주는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
23. 나는 학교가기 싫다가도 나를 믿어주는 선생님을 생각하고 간 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
24. 친구들은 대체로 나를 좋아하는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
25. 나는 비록 공부하기 힘들지만, 내 자신이 이겨나가리라고 믿는다.	①	②	③	④	⑤
26. 나는 나 자신이 힘든 역경을 이겨나가지 못할 것 같은 생각이 자주 든다.	①	②	③	④	⑤
27. 나는 고민이 있을 때 부모님(또는 가족)과 서로 의논하여 해결하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
28. 선생님들은 비교적 나를 잘 이해해 주신다.	①	②	③	④	⑤
29. 내 친구들은 내 생각이나 말을 잘 들어주는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
30. 나는 능력이 모자라서 공부를 해도 학습내용을 이해할 수 없다는 생각을 자주 한다.	①	②	③	④	⑤
31. 우리 부모님(혹은 다른 가족)은 공부하는데 도움이 되는 정보를 직접 찾아주곤 한다.	①	②	③	④	⑤
32. 내게 어려운 일이 생기면 내 친구들은 날 위로해 주고 격려해 주는 것 같다.	①	②	③	④	⑤

33. 나는 공부하다가 방해되는 상황이 오더라도 나의 꿈을 생각하면서 이겨나갈 수 있다.	①	②	③	④	⑤
34. 우리 부모님(혹은 다른 가족)은 나를 중요한 사람으로 생각하는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
35. 내 친구들은 대체로 나를 잘 이해해 주는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
36. 나는 공부하기 싫더라도 미래의 성공에 필요하기 때문에 견디고 있다.	①	②	③	④	⑤
37. 내가 미래를 위해 노력한다 하더라도 별로 달라질 것이 없다는 생각을 자주 한다.	①	②	③	④	⑤
38. 우리 부모님(혹은 다른 가족)은 나에게 맞는 적성이 어떤 것인가에 대해 관심을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
39. 내가 아프거나 무슨 일이 생기면 선생님은 나를 걱정해 주시는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
40. 내가 아프거나 내게 무슨 일이 생기면 친구들은 진심으로 나를 걱정해 주는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
41. 내가 꿈꾸는 미래를 이루기 위한 과정이기 때문에 공부해야겠다고 다짐하곤 한다.	①	②	③	④	⑤
42. 나는 공부하기 힘든 어려움이 생기다면 나는 포기할 것이다.	①	②	③	④	⑤
43. 우리 부모님(혹은 다른 가족)은 내가 성적이 떨어지더라도 변함없이 사랑하신다.	①	②	③	④	⑤
44. 나는 모르던 것을 알았을 때 성취감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
45. 나는 어려운 문제가 있으면 어떻게 풀지 난감해서 포기해 버린다.	①	②	③	④	⑤
46. 우리 부모님(혹은 다른 가족)은 내가 공부하기 싫을 때 힘든 마음을 공감해 주신다.	①	②	③	④	⑤
47. 나는 공부하기 힘들고 어렵더라도 힘든 여건을 극복해 나가는 다른 사람들을 생각하며 힘을 낸다.	①	②	③	④	⑤

부록 5. 희망 척도

♣ 다음의 문항들을 읽고 자신을 가장 잘 나타내는 곳에 √ 표시를 주세요.

문 항	전혀 그렇지 않다	약간 그렇지 않다	보통 이다	약간 그렇다	매우 그렇다
1. 나는 복잡한 일이 생기면 해결하려고 여러 가지 방법을 생각할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 나의 목표를 의욕적으로 추진한다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 항상 피로를 느낀다.	①	②	③	④	⑤
4. 문제를 해결하는 데는 수많은 방법이 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 논쟁에서 쉽게 물러선다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 인생에서 중요한 것들을 얻기 위해서 여러 가지 방법을 생각할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 나의 건강에 대해 염려한다.	①	②	③	④	⑤
8. 만약 다른 사람들이 포기하고 있을지라도 나는 문제를 해결하는 방법을 찾을 수 있다는 것을 안다.	①	②	③	④	⑤
9. 나의 과거 경험은 나의 미래를 잘 준비하게 해준다.	①	②	③	④	⑤
10. 나의 생활은 대체로 성공적인 편이다.	①	②	③	④	⑤
11. 나는 늘 무엇인가를 걱정하고 있다.	①	②	③	④	⑤
12. 나는 스스로 정한 목표를 따른다.	①	②	③	④	⑤

아래의 내용도 빠짐없이 기록해 주십시오.

_____ 학교 _____ 학년 _____ 반 _____ 번호 남/여

1. 최근 학급 성적(전 학년도 성적)으로 자신의 석차에 √표시를 해 주십시오.

(1) 1등-7등 (2) 8등-14등 (3) 15등-21등 (4) 22등-28등 (5) 29등 이하

2. 현 거주지는?

(1) 광역시 이상 대도시 (2) 중·소 도시 (3) 읍·면 지역

♡♡♡♡ 오랜 시간 동안 수고하셨습니다. ♡♡♡♡

부록 6. 역경요인 기술통계

문항 내용	평균	0(%)	1(%)	2(%)	3(%)
1	.11	308(92.2)	17(5.1)	8(2.4)	1(0.3)
2	.04	321(96.1)	12(3.6)	1(0.3)	0(0)
3	.22	284(85.0)	2(7.8)	23(6.9)	1(0.3)
4	.04	325(97.3)	5(1.5)	4(1.2)	0(0)
5	.01	332(99.4)	0(0)	2(0.6)	0(0)
6	.31	261(78.1)	48(14.4)	20(6.0)	5(1.5)
7	.02	330(98.8)	2(0.6)	2(0.6)	0(0)
8	.01	333(99.7)	0(0)	1(0.3)	0(0)
9	.08	317(94.9)	7(2.1)	10(3.0)	0(0)
10	.08	315(94.3)	15(4.5)	0(0)	4(1.2)
11	.02	327(97.9)	6(1.8)	1(0.3)	0(0)
12	.07	317(94.9)	10(3.0)	6(1.8)	1(0.3)
13	.03	327(97.9)	3(0.9)	4(1.2)	0(0)
14	.05	326(97.6)	2(0.6)	4(1.2)	2(0.6)
15	.05	322(96.4)	6(1.8)	6(1.8)	0(0)
16	.10	315(94.3)	4(1.2)	14(4.2)	1(0.3)
17	.10	306(91.6)	21(6.3)	7(2.1)	0(0)
18	.22	284(85.0)	31(9.3)	15(4.5)	4(1.2)
19	.16	296(88.6)	25(7.5)	11(3.3)	2(0.6)
20	.29	274(82.0)	34(10.2)	14(4.2)	12(3.6)
21	.23	275(82.3)	44(13.2)	12(3.6)	3(0.9)
22	.11	311(93.1)	15(4.5)	1(0.3)	7(2.1)
23	.16	306(91.6)	10(3.0)	9(2.7)	9(2.7)
24	.05	324(97.0)	5(1.5)	3(0.9)	2(0.6)
25	.15	301(90.1)	19(5.7)	11(3.3)	3(0.9)
26	.16	294(88.0)	26(7.8)	13(3.9)	1(0.3)
27	.37	264(79.0)	30(9.0)	27(8.1)	13(3.9)
28	.29	270(80.8)	36(10.8)	22(6.6)	6(1.8)
29	.06	319(95.5)	12(3.6)	2(0.6)	1(0.3)
30	.10	309(92.5)	17(5.1)	7(2.1)	1(0.3)
31	.15	303(90.7)	18(5.4)	8(2.4)	5(1.5)
32	.10	308(92.2)	19(5.7)	7(2.1)	0(0)
33	.32	259(77.5)	49(14.7)	20(6.0)	6(1.8)
34	.03	325(97.3)	7(2.1)	2(0.6)	0(0)
35	.09	313(93.7)	14(4.2)	5(1.5)	2(0.6)

부록 7. 학업탄력성 집단미술치료 프로그램 회기별 계획

회 기	1 회기	소요시간	60분
주 제	마음을 표현하기		
목 표	1. 프로그램 목적과 얻을 수 있는 장점 소개 2. 프로그램에 참여한 감정을 나누며 서로에 대한 친밀감 형성하기		
자 료	명찰, 캔트지(8절*12), 크레파스(36색*6개), 컬러마커(12색*6개), 색연필(24색*6개)		
진 행 절 차	활 동 내 용		
도 입	1. 인사를 나누고 프로그램에 대해 소개 2. 프로그램의 구조화를 위해 회기 및 시간에 대한 설명 3. 위밍업 - 누구일까요? 춤을 가장 잘 출 것 같은 사람 음식을 가정 잘 할 것 같은 사람 가장 돈을 잘 빌려줄 것 같은 사람 * 지시문에 해당할 것 같은 사람 찾기		
활 동	활동1. 함께 지킬 약속정하기 활동2. 자기감정을 이미지로 표현하기 * 회화기법을 활용하여 집단에 참여한 마음을 표현하기 * 서로의 마음을 이야기 하며 친밀감 형성하기 1) 미술매체를 선택하여 8절지에 이미지 그리기 2) 작품완성 후 제목적기 3) 집단 앞에서 자신이 표현한 작품을 발표하기 4) 작품에 대한 느낌 나누기		
정 리	활동 3. 다음 회기 준비사항 ‘나의 꿈의 변천사’적어오기 1) 프로그램이 끝나면 소감나누기를 한다. ① 오늘 내용 중 가장 도움이 되었던 것 ② 오늘 집단에 참여 하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌		

회 기	2 회기	소요시간	60분
주 제	꿈 마인드맵		
목 표	1. 인생에서 원하는 것을 최대한 많이 발견하기 2. 자신의 인생을 설계해 보기		
자 료	캔트지(다양한 크기), 크레파스(36색*4개), 컬러마커(12색*4개), 풀(n개), 색연필(24색*4개), 우드락(2절*12매), 가위(n개)		
진 행 절 차	활 동 내 용		
도 입	1. 과제검토 ‘나의 꿈의 변천사’ 확인하기 2. 꿈을 이루기 위해 ‘목표의 중요성’ 을 설명한다. (꿈을 이룬 사례 이야기)		
활 동	<p>활동 1. 꿈의 목록 작성하기</p> <p>1) 하고 싶은 것, 갖고 싶은 것, 가고 싶은 곳, 성취하고 싶은 것을 최대한 많이 캔트지에 적는다.</p> <p>2) 서로 자신의 꿈의 목록을 이야기 한다.</p> <p>활동 2. 꿈의 우선순위 정하기</p> <p>1) 꿈의 목록 중에서 우선순위를 1-5순위까지 정한다.</p> <p>2) 우선순위 꿈 목록을 적는다.</p> <p>3) 꿈의 우선순위를 생각하면서 현재 목표를 이루기 위해서 준비해야 할 것에 대해 생각해 보도록 한다.</p> <p>4) 가장 이루고 싶은 꿈 한 가지를 생각해 본다.</p> <p>5) 종이를 4등분하여 첫 칸 위에 미래의 목표를 적는다.</p> <p>6) 아래 칸에 한 걸음 나아간 모습을 표현, 다음 칸 순서적으로 표현하여 목표를 이루기 위해 지금할 일을 생각해 본다.</p> <p>6) 우드락에 ○○○의 보물지도라고 적는다. (앞으로 매 회기 동안 만드는 내용을 가지고 완성한다고 알려 준다)</p> <p>7) 보물지도에 꿈 마인드맵을 붙인다.</p>		
정 리	1) 프로그램이 끝나면 소감나누기를 한다. ① 오늘 내용 중 가장 도움이 되었던 것 ② 오늘 집단에 참여 하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌		

회 기	3 회기	소요시간	60분
주 제	미래의 자기모습		
목 표	1. 학업을 하는 이유에 대해 생각해 본다. 2. 자신의 꿈을 성취하는데 학업이 필요한 이유를 탐색한다.		
자 료	점토, 캔트지(다양한 크기), 크레파스(36색*4개), 사인펜(12색*4개) 다양한 포스트잇		
진 행 절 차	활 동 내 용		
도 입	1. 두 명씩 짝을 만들어 한명이 눈가리개를 하고 목표지점까지 가기 2. 언어는 사용할 수 없고 어깨에 손을 올려놓고 방향을 알려준다.		
활 동	<p>활동 1. 꿈을 성취하는 것과 학업의 관계알기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 자신에 대한 느낌과 미래의 자기모습을 생각하여 자신이 누구인지 이미지 찾기 2) 미래의 자기모습을 점토로 표현하기 3) 미래의 자기모습을 소개하기 4) 미래의 자기모습과 학업이 어떤 관계가 있는지 부모, 교사, 자기 입장에서 생각해 보고 토론한다. 5) 다른 집단원의 설명을 듣고 자신이 생각한 내용에 보충하고 싶은 것을 추가한다. <p>활동 2. 내가 학업 하는 이유에 대해 생각해본다.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 학업 하는 이유가 무엇인지 생각해 본다. 2) 다양한 포스트잇에 탐색된 이유를 적어본다. 3) 자신에게 필요한 것을 자신의 보물지도에 첨가한다. 		
정 리	<ol style="list-style-type: none"> 1) 프로그램이 끝나면 소감나누기를 한다. ① 오늘 내용 중 가장 도움이 되었던 것 ② 오늘 집단에 참여 하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌 		

회 기	4 회기	소요시간	60분
주 제	친구와 함께		
목 표	1. 공동체 활동을 통해서 친밀감 형성하고 유대감 증진 2. 나의 학업 성공경험 나누기		
자 료	전지, 파스텔(36색*4개), 먹물, 면봉, 드라이기		
진 행 절 차	활 동 내 용		
도 입	1. 긍정적 유대감 증진시키기 2. 학업적 자기효능감을 증진시키기		
활 동	<p>활동 1. 유대감 세우기(함께하는 친구)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 2조를 나누고 전지에 먹물을 준비 2) 전지에 먹물로 그림 그리는 방법을 설명한다. 3) 먹물과 면봉으로 그림을 협동하여 그린다. 4) 먹물그림을 드라이기를 사용해 말린다. 5) 파스텔을 이용해서 협동화를 그린다. 6) 조 별로 그림을 전시한다. 7) 서로의 작품을 설명한다. <p>활동 2. 나의 학업 성공경험 나누기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 학업에 관련해서 칭찬 또는 상을 받았던 경험 (유치원/초등학교 때) 2) 노력 했더니 긍정적으로 변화했던 경험 		
정 리	<ol style="list-style-type: none"> 1) 프로그램이 끝나면 소감나누기를 한다. ① 오늘 내용 중 가장 도움이 되었던 것 ② 오늘 집단에 참여 하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌 		

회 기	5 회기	소요시간	60분
주 제	‘유일한 존재’		
목 표	1. 긍정적 정서 강화하기 2. 자신의 강점을 탐색하고 자신감 키우기		
자 료	2절지, 크레파스(36색*4개), 색연필(24색*4개)		
진 행 절 차	활 동 내 용		
도 입	1. 강점이란? 강점을 소개하였다. 2. 긍정적 표현 나열하고 발표하기		
활 동	<p>활동 1. 자신의 좋은 점 알아보기</p> <p>1) 내가 지각하지 못하고 있는 나의 좋은 점 생각해보기 2) 서로의 강점을 이야기하기</p> <p>활동 2. 공동으로 강점 꾸미기</p> <p>1) 2조로 나누어 집단원의 강점을 가지고 꾸미기 2) 원하는 형태를 의논하여 손바닥을 이용하기 그리기 3) 완성된 손가락에 자신의 강점과 집단원의 강점 적기 4) 서로의 강점에 대해 이야기 한다. 5) 서로 이야기하면서 느낌 점 나누기 6) 현재의 자신이 ‘유일한 존재’임을 알기</p>		
정 리	<p>1) 프로그램이 끝나면 소감나누기를 한다.</p> <p>① 오늘 내용 중 가장 도움이 되었던 것 ② 오늘 집단에 참여 하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌</p>		

회 기	6 회기	소요시간	60분
주 제	효율적인 시간관리		
목 표	1. 실천 가능한 시간관리 방법알기 2. 수업 중 주의집중의 중요성		
자 료	퍼니 콘(다양한 색), 칼, 물티슈		
진 행 절 차	활 동 내 용		
도 입	1. 작심 10000시간 영상보기 2. 기억에 남을 부분 이야기하기		
활 동	<p>활동 1. 시간의 의미</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 미술매체를 선택하기 2) 자신이 생각하는 시간의 의미를 생각한다. 3) 시간을 이미지로 표현하여 만들기 4) 자신이 만든 이미지를 설명하기 <p>활동 2. 시간관리란?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 자신이 할 수 있는 공부 양 알기 2) 하루에 남는(자투리) 시간 활용하기 3) 학교 수업시간 활용하기(수업집중 방법) 4) 자신의 실천방법 생각하여 정리하기 		
정 리	<p>1) 프로그램이 끝나면 소감나누기를 한다.</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 오늘 내용 중 가장 도움이 되었던 것 ② 오늘 집단에 참여 하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌 		

회 기	7 회기	소요시간	60분
주 제	안전하고 편안한 공간 만들기		
목 표	1. 학업을 방해하는 부정적 정서 대처방법 알아보기 2. 이완 방법 알아보기		
자 료	한지(다양한 색), 하드보드지 2장, 종이, 풀		
진 행 절 차	활 동 내 용		
도 입	1. 풍선호흡 연습/긍정적 혼잣말 연습 2. 매체를 이용하여 부정 정서를 긍정정서로 대처하기		
활 동	<p>활동 1. 중학생이 받는 학업스트레스 찾기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 내가 경험한 스트레스는? 2) 서로 스트레스에 대해 나누기 3) 스트레스 대처 경험 나누기 4) 주위에서 지지자원을 찾아보기 5) 미술매체를 선택하기 6) 한지에 스트레스를 이미지나 문자로 표현하기 <p>활동 2. 학업스트레스 긍정적으로 바꾸기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 2조로 나누어 하드보드지에 좋아하는 모양을 그리고 자르기 2) 자신의 스트레스를 적은 한지를 구기기 3) 한지를 하드보드지 모양에 붙여서 작품으로 만들기 4) 완성된 작품에 제목 정하기 5) 서로의 감정을 나누기 6) 부정적인 혼잣말을 긍정적인 혼잣말로 바꾸기 		
정 리	<p>1) 프로그램이 끝나면 소감나누기를 한다.</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 오늘 내용 중 가장 도움이 되었던 것 ② 오늘 집단에 참여 하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌 		

회 기	8 회기	소요시간	60분
주 제	선생님 우리 선생님!!		
목 표	1. 교사에 대한 긍정적 감정형성하기 2. 적극적으로 학업에 참여하기		
자 료	사포 220c 18장, 크레파스(36색*4개), 테이프		
진 행 절 차	활 동 내 용		
도 입	1. 교사와 보내는 시간 알아보기 2. 교사에 대한 태도 변화의 필요성 강의		
활 동	<p>활동 1. 나의 일주일</p> <p>1) 한 주 동안 시간을 보낸 장소를 생각해 본다. 2) 그 장소에서 무엇을 했는지 적어본다.</p> <p>활동 2. 내가 좋아하는 선생님</p> <p>1) 미술매체를 선택하기 2) 선생님을 색에 비유하여 표현하기 3) 담임선생님의 좋은 점 이야기하기 4) 선생님과 긍정적 관계 맺는 방법 이야기 5) 적극적으로 참여하는 방법이야기 6) 2조로 나누어 사포에 만다라그리기 7) 선생님을 형태로 표현하여 만다라를 만든다. 7) 완성된 만다라에 제목정하기</p>		
정 리	<p>1) 프로그램이 끝나면 소감나누기를 한다.</p> <p>① 오늘 내용 중 가장 도움이 되었던 것 ② 오늘 집단에 참여 하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌</p>		

회 기	9 회기	소요시간	60분
주 제	학교 주인 되기		
목 표	1. 학교에 대한 유대감의 중요성을 인식하기		
자 료	상자(다양한 크기), 가위(n개), 다양한 과자종류, 그루건 4개		
진 행 절 차	활 동 내 용		
도 입	1. 학교에 대한 유대감 의미를 설명하기		
활 동	<p>활동 1. 학교에 대해 토론하기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 유대감을 가질 때 좋은 점 이야기 2) 학교에 대한 자신의 생각이나 느낌이야기 하기 <p>활동 2. 학교 표현하기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 자신이 생각하는 학교 만들기 2) 다양한 상자와 과자로 표현 한다 3) 개인적으로 자유롭게 나타내기 4) 자기가 만든 학교는 어떤 학교인지 이야기하기 5) 서로 의논하여 공동의 작품으로 함께 배치하기 6) 친근한 학교로 작품을 재구성하기 7) 제목 정하기 		
정 리	<ol style="list-style-type: none"> 1) 프로그램이 끝나면 소감나누기를 한다. ① 오늘 내용 중 가장 도움이 되었던 것 ② 오늘 집단에 참여 하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌 		

회 기	10 회기	소요시간	60분
주 제	가족은 나의 벗		
목 표	1. 가족관계에서 감정을 존중하는 대화의 중요성 2. 가족은 학업 지지를 증진하는 보호요인으로 인식하기		
자 료	캔트지, 색연필(24색*6개), 연필, 지우개		
진 행 절 차	활 동 내 용		
도 입	1. 학업에 대한 어려움과 스트레스로 힘들 때, 가족이 힘이 되거나 방해가 되었던 일을 적어봅니다.		
활 동	<p>활동 1. 캐릭터 손가락인형</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 가족 구성원에 대한 이미지를 생각해 보기 2) 자신이 생각하는 가족을 캐릭터로 그리기 3) 캐릭터가족을 손가락인형으로 만들기 3) 긍정적 언어로 가족 소개하기 4) 가족을 긍정적 지지자원으로 인식하기 <p>활동 2. 의사소통 배우기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 상대방에 대한 관심기울이기 2) 상대방이 느끼는 감정 그대로 존중하기 3) 내 감정이 올라왔을 때 내 감정 표현하기 4) 팀을 이루고 연습하기 		
정 리	<ol style="list-style-type: none"> 1) 프로그램이 끝나면 소감나누기를 한다. ① 오늘 내용 중 가장 도움이 되었던 것 ② 오늘 집단에 참여 하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌 		

회 기	11 회기	소요시간	60분
주 제	나의 보물지도		
목 표	1. 미래의 모습을 상상하여 자신미래모습 설계 2. 다양한 방법으로 계획 탐색한다.		
자 료	캔트지(다양한 크기), 크레파스(36색*4개), 컬러마커(12색*4개), 풀(n개), 색연필(24색*4개), 잡지, 가위(n개)		
진 행 절 차	활 동 내 용		
도 입	1. 지금까지 진행한 나의 보물지도 감상하기 2. 실친한 내용 찾아보기		

- 활동 1. 미래의 자기 모습을 상상한다.
- 1) 5년, 15년, 30년 후의 모습을 상상한다.
 - 2) 다양한 매체를 이용하여 표현하기

- 활동 2. 보물지도 완성하기
- 1) 미술매체를 이용하여 재배열하기
 - 2) 우선순위를 확인하여 배열하기
 - 3) 내용을 수정하거나 추가한다.
 - 4) 미래의 자기상을 해당 위치에 붙이기
 - 5) 각자의 보물지도를 집단원에게 소개하기

- 정 리
- 1) 프로그램이 끝나면 소감나누기를 한다.
 - ① 오늘 내용 중 가장 도움이 되었던 것
 - ② 오늘 집단에 참여 하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌

회 기	12 회기	소요시간	60분
주 제	한 걸음으로 변화의 시작		
목 표	<ol style="list-style-type: none"> 1. 지금까지 만든 작품을 보면서 경험 나누기 2. 배운 것과 느낀 점을 정리하여 다짐 글을 만든다. 3. 사후검사를 실시한다. 		
자 료	지금까지 만든 작품 전시		
진 행 절 차	활 동 내 용		
도 입	<ol style="list-style-type: none"> 1. 전시회 세팅하기 		
활 동	<p>활동 1. 작품 전시하기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 작품들을 소중히 다루어 배치하기 <p>활동 2. 전시된 작품 감상하기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 궁금하거나 느낀 점이 있으면 이야기 2) 프로그램에서 배운 것을 일상생활에 적용해 본 것과 효과에 대해 구체적으로 이야기하기 3) 다짐 글을 적어 발표한다. 4) 전체적인 소감과 하고 싶은 말하기 <p>활동 3. 집단원 마지막 인사하기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 격려와 축복의 인사를 한다. 		
정 리	<ol style="list-style-type: none"> 1) 전체회기 Review 2) 사후검사 실시 		

부록 8. 내용타당도

프로그램의 내용구성 타당도 평정 결과

회기	주제	목표 및 활동	평균	표준편차	CVR
1	마음을 표현하기	참가자간 이해와 친밀감 형성 내면의 감정표현하기	5.00	.00	1
2	미래 지도	목표의 중요성, 꿈의 우선순위 탐색 꿈 마인드맵 작성	4.40	.89	0.6
3	미래의 자기모습	점으로 미래의 자기모습 만들기 학업을 하는 이유탐색하고 동기 찾기	4.60	.51	1
4	친구와 함께	공동 활동을 통해 동료관계 형성과 성공경험을 나누어 성취동기 향상 협동하여 먹물로 그림그리기	4.70	.48	1
5	유일한 존재	긍정적 정서 강화, 자기 장점 알기 손을 이용하여 공동작품 만들고 강점적기	4.60	.67	1
6	효율적인 시간관리	시간관리, 주의집중의 중요성 시간의 형상화로 시간의 의미 알아보기	4.60	.51	1
7	안전하고 편안한 공간 만들기	부정정서를 탐색하고 긍정정서로 대처방법 찾기 나의마음을 한지를 이용하여 작품으로 완성하기	4.70	.48	1
8	선생님 우리 선생님	긍정적 교사 인식과 적극적 수업참여 선생님을 색과 형태에 비유하여 만다라 만들기	4.70	.48	1
9	학교 주인 되기	학교에 대한 유대감, 소속감 형성 과자로 학교 만들기	4.40	.89	0.6
10	가족은 나의 빛	가족 간에 감정을 존중하는 대화란? 가족을 캐릭터로 표현하여 가족관계와 감정탐색하고 지지자원으로 가족인식하기	4.60	.41	1
11	나의 보물지도	자신의 미래모습 설계 및 계획 자기의 모습을 표현하고, 보물지도 완성하기	4.60	.78	1
12	한 걸음으로 변화의 시작	전체 프로그램 돌아보고, 다짐하기 스스로 전사회 계획하고 준비하며 앞으로의 변화 다짐하기	4.60	.51	1
평가도구 타당도			4.60	.54	1

제 1 회기 : 마음을 표현하기

회 기	1 회기 : 마음을 표현하기
목 표	1. 프로그램 목적과 장점 소개 2. 프로그램에 참여한 감정을 나누며 서로에 대한 친밀감 형성하기



<부록 그림 1> 마음을 표현하기

도입

<프로그램의 소개>

“안녕하세요? 저는 여러분과 함께 집단미술치료 프로그램을 실시할 미술치료사 _____입니다. 본 프로그램은 학업탄력성, 희망, 유대감 증진프로그램입니다. 프로그램의 목적은 청소년들이 학교나 학업장면에서 스트레스나 위기상황이 발생했을 때 슬기롭게 대처하여 문제들을 해결하도록 주변의 보호요인을 활용하도록 도와주는 것입니다. 그뿐 아니라 가족의 관계, 허물없는 친구들과의 관계, 학업참여에 대한 의지, 교사와 친사회적인 유대감형성을 통해 긍정적으로 학교나 학업에 적응하는 능력을 키워주는 프로그램입니다.

이번에 시행하는 집단미술치료 프로그램은 자신의 희망을 찾아 이루는 과정을 생각해 보고 장애물을 해결하려 노력하고 주변의 보호요인을 인식하여 여러분의 잠재된 능력을 발휘하도록 돕는 것을 말합니다. 이러한 능력들은 여러분들이 학교생활이나 학업적응에 도움을 주며, 친구들 혹은 선생님과 잘 지내는데 도움을 줄 수 있습니다. 본 프로그램은 청소년들이 학교나 학업적응에 필요한 능력 증진에 초점을 맞출 것이며, 프로그램에 참여하면서 여러분의 생각을 마음껏 표현할 때 더 많은 것을 얻게 될 것입니다. 이 프로그램이 진행되는 동안 여러분의 삶에도 변화가 있었으면 좋겠습니다.

우리는 오늘부터 총 12회기 동안 프로그램에 참여하여 미술활동을 통해서 자신의 진정한 모습을 찾아보고 학업탄력성, 희망 및 유대감을 증진하기 위해 모였습니다.

<함께 지켜 약속정하기>

여러분과 함께 지켜야 할 약속을 정하겠습니다. 여러분들이 생각한 것 들을 이야기 하여 규칙을 정하겠습니다. 우리가 정한 약속이 지켜질 때 신뢰가 형성되고 더 많은

에 대한 열망이 있다는 말입니다. 여러분은 삶에서 꼭 갖고 싶은 것, 먹고 싶은 것, 가보고 싶은 곳, 하고 싶은 것이 무엇이 있습니까? 여러분의 꿈의 목록을 작성해보시기 바랍니다. 꿈은 이루어집니다.

꿈을 이루기 위해서는 가장 이루고 싶은 꿈에 집중할 수 있어야 합니다. 우선순위를 정해 선택하고 자신의 시간과 노력을 집중할 수 있어야 꿈을 성취할 수 있습니다. 꿈을 가진 사람은 꿈을 갖지 않은 사람에 비해, 꿈을 이룰 가능성이 높다고 합니다. 꿈을 적어보고 생애에 그것을 어떻게 달성할 것인지를 구체적으로 설계할수록 성취할 가능성이 높아집니다. 꿈을 설계해봅시다.

활동

“나의 꿈의 변천사”를 확인하였다. 과거에 이루고 싶었던 꿈과 현재의 꿈을 서로에게 이야기하면서 자신의 꿈의 어떻게 변화했는지 알아보까요? 꿈에 대해 이야기하였으니 미래를 향한 첫걸음을 걸어보겠습니다. 미래에 가장 바라는 것이 무엇인지 생각해 보십시오. 종이를 4등분하여 첫 칸 위에는 미래의 목표를 적습니다. 그 다음으로 아래 칸에는 한걸음 나아간 모습으로 목표실현을 위해 지금 할 수 있는 것을 표현하십시오. 다음 칸에는 두 걸음으로 다음에 할 수 있는 것을 다음 칸에도 세 걸음으로 그 다음의 모습을 표현하도록 합니다. 4칸을 다 채우면 서로 이야기를 나누면서 자신이 현재에 무엇을 해야 하는지 찾아봅니다. 목표를 이루기 위해서 자신이 지금 해야 하는 일과 함께 미래지도도 만들었으며, 우드락에 ‘O O O 의 보물지도’라고 적은 다음에 미래지도를 보물지도에 붙이도록 하였다. 앞으로 보물지도는 마지막 회기까지 하나씩 첨가하면서 완성해 나갈 것이라고 알려주었다.

정리

이번 회기에서 가장 도움이 되었던 것과 집단에 참여하려 올 때의 느낌과 현재의 느낌을 알아본다.

제 3 미래의 자기모습

회기	3 회기 : 미래의 자기모습
목표	1. 학업을 하는 이유에 대해 생각해 본다. 2. 자신의 꿈을 성취하는데 학업이 필요한 이유를 안다.



<부록 그림 3> 미래의 자기모습

도입

학업은 여러분만이 아니라, 부모님이 학생일 때도 그 전에도 매우 중요한 것으로 여겨져 왔습니다. 사회의 모든 사람들이 학업은 매우 중요하다고 합니다. 왜 그럴까요?

여러분 자신은 학업하는 것이 필요하다고 생각하는가요? 먼저 자신이 학업하는 이유가 무엇인지를 적고 발표하면서 자신과 다른 친구들은 어째서 학업을 하는지 알아보도록 하였다. 주위의 많은 사람들이 공부하는 것은 중요하고 꼭 필요한 것이라고 하는데 이유를 생각해 보도록 할까요?

활동

점토를 주고 충분히 만지도록 하였다. 자신의 성찰과 분석을 위해서 어릴 때부터 현재까지를 생각해보도록 하였다. 명상을 통하여 유아기, 아동기, 청소년기를 떠올려 보도록 하였으며 미래의 자신은 어떤 모습인지 찰흙으로 만들게 하였다. 나는 어떤 모습으로 살아왔는가? 미래의 자기모습이 완성된 후에 미래에 자신을 소개하였다. 미래의 자기소개가 끝난 이후에 내 꿈과 공부는 어떤 관계인지 꿈을 성취하는데 학업은 무슨 도움을 주는지 이야기 나누는 다음에 자신의 미래 모습에 필요한 것이 있으면 만들어서 옆에 놓도록 하였다.

정리

이번 회기에서 가장 도움이 되었던 것과 집단에 참여하려 올 때의 느낌과 현재의 느낌을 알아본다.

제 4 회기 : 친구와 함께

회 기	4회기 : 친구와 함께
목 표	1. 공동체 활동을 통해서 친밀감 형성하고 유대감 증진 2. 나의 학업 성공경험 나누기



<부록 그림 4> 친구와 함께

도입

학업을 잘하려면 자신감이 있어야 하는데 자신감은 성공경험을 통해서 만들어진다고 알려주었다. 성공경험을 얻기 위해서는 자신이 목표를 세우고 이를 이루기 위해 노력

해야 하는데 실패했다고 쉽게 포기하지 않고 해결하기 위해 노력하는 것입니다. 어려운 문제의 해결은 걱정하며 미루는 것이 아니라 스스로 해결 방법을 찾아 나아가는 것으로 공부하면서 많은 어려움이 있지만 피하지 않고 즐긴다면 좋은 성과가 있을 것입니다.

활동

지금부터 여러분들은 힘을 합쳐 그림을 그리는데 전지에 먹물을 이용해서 그림을 그릴 것입니다. 그리고 싶은 대로 그려지지 않을 수도 있으며, 실수로 먹물이 전지 밖으로 흘러내릴 수도 있습니다. 어떤 그림을 그릴지 의논하여 완성해 보십시오. 물감을 입으로 불거나 장난치지 않도록 작업하여 주시고 표현은 자유롭게 하세요. 처음에는 전지를 손으로 잡고 움직여서 큰 그림을 그리고 다음으로 면봉을 이용하여 그리도록 합니다. 먹물이 마르는 동안 학업과 관련하여 칭찬이나 상을 받았던 경험이나 자신이 노력했더니 좋은 결과를 이루었거나 변한 경험이 있는지 기억을 떠올려 보고 이야기하였습니다. 충분히 서로의 경험을 나누고 협동작품을 마무리하였다.

먹물이 마르지 않은 곳이 있어 종이와 화장지를 이용하여 닦아내고 드라이기로 말렸습니다. 먹물그림을 완성하기 위해서 파스텔을 이용하여 색칠을 하는데 집단원과 의논해서 완성하도록 하십시오. 완성된 작품을 같이 놓고 보니 다양한 색이 다채롭고 아름다운 색으로 독특하여 여러분의 모습 같다고 이야기해주었다. 여러분에게도 독특한 특성과 강점이 있을 것입니다. 공동작품을 만들면서 즐거웠으며 너무 아름다운 작품이 되어 만족한다고 표현하였으며 친구들과 친밀해 졌다고 했다.

정리

활동을 미친 후 달라진 감정을 표현해보세요. 먹물로 그림 그리는 것이 어려웠는데 완성 후의 감정은 어떤지요?

제 5 회기 : 유일한 존재

회 기	5 회기 : 유일한 존재
목 표	1. 프로그램 목적과 얻을 수 있는 강점 소개 2. 프로그램에 참여한 감정을 나누며 서로에 대한 알아보기



<부록 그림 5> 유일한 존재

도입

강점이란 3가지 요소가 결합되어 만들어집니다. 재능, 지식, 기술(노력)입니다. 재능이라는 기반위에 지식과 기술이라는 기둥과 지붕이 없어져서 완성되는 집과 같으며, 우리 모두는 재능을 가지고 태어났습니다. 자신 안에 원석이 있으나 우리가 그것을 찾지 않고 있을 뿐입니다. 자신만의 ‘재능’이라는 원석을 찾아 지식과 기술이라는 도구로 끊임없이 다듬는다면 그것은 언젠가는 다이아몬드로 변할 것입니다.

활동

여러분에게도 강점이 있습니다. 자신의 강점을 발견한 친구도 있고 아직 자신의 강점을 찾지 못한 학생도 있을 것입니다. 오늘은 자신의 강점을 찾아보고 친구의 강점도 알려주는 강점 찾기를 할 것입니다. 손을 들어보세요. 한 손으로 박수를 칠 수 있나요? 박수를 치기 위해서는 두 손이 같이 필요합니다. 여러분도 강점은 혼자 찾는 것이 아니라 친구들과 함께 찾을 것입니다. 팀 작업으로 진행되며 여러 사람이 손만을 이용해서 그림을 그리는데 팀이 의논을 통해서 한 작품을 만들어 주십시오. 손 그림을 완성한 후에 한 쪽 손가락에 자신의 장점 5가지를 적고 다른 손가락에는 집단원이 각자 친구의 강점을 적어줍니다. 작업이 모두 끝나고 상대방의 강점에 대해 자세히 설명해 줍니다. 자신이 적은 강점과 집단원이 적어준 강점을 소개하고 느낀 점을 이야기 한다.

정리

이번 회기에서 가장 도움이 되었던 것과 집단에 참여하려 올 때의 느낌과 현재의 느낌을 알아본다.

제 6 회기 : 효율적인 시간관리

회 기	6 회기 : 효율적인 시간관리
목 표	1. 실천 가능한 시간관리 방법알기 2. 수업 중 주의집중의 중요성



<부록 그림 6> 효율적인 시간관리

도입

영화 <in time> 내용을 간단히 이야기해 주고 영화에서 시간을 직접 돈으로 표현하였는데 이토록 소중한 시간을 우리는 어떻게 사용하고 있나요? 시간을 잘 이용하기 위해서는 시간관리가 필요합니다. 평소자신의 시간 사용은 어떠한지 알아보시다.

목표가 있는 사람은 목표가 없는 사람보다 일을 잘합니다. 구체적인 목표가 있어야 방향을 알고 어디까지 실천해야 하는지 알 수 있기 때문입니다. 작심 10000시간 영상을 편집하여 보여줍니다.

활동

미술매체를 이용하여 자신이 생각하는 시간의 의미를 생각해 보고 이미지로 만들기를 합니다. 눈에 보이지 않는 시간을 어떻게 표현할 수 있을까요? 자신이 생각하는 시간의 의미를 작품으로 표현한 내용을 소개한다.

먼저 자신이 할 수 있는 양을 설정하는 것이 중요합니다. 많이 한다고 좋은 것이 아니라 자신이 실천할 수 있는 양을 정해야 합니다. 하루에 자신에게 남는 자투리 시간을 파악해 보고 활용하는 것이 가장 좋은 방법이며, 학교수업에 집중하여 시간을 활용하는 것도 하나의 방법입니다. 자신의 실천 가능한 공부 양과 방법을 알아보고 목표를 설정하고 계획을 세운다.

정리

이번 회기에서 가장 도움이 되었던 것과 집단에 참여하려 올 때의 느낌과 현재의 느낌을 알아보니다.

제 7 회기 : 안정하고 편안한 공간 만들기

회 기	7 회기 : 안전하고 편안한 공간 만들기
목 표	1. 학업을 방해하는 부정적 정서 대처방법 알아보기 2. 이완 방법 알아보기



<부록 그림 7> 안전하고 편안한 공간 만들기

도입

스트레스를 경험할 때 누군가가 여러분을 배려하고, 이해하고, 도움을 주려 한다는 것을 아는 것은 중요하며, 다른 사람에게 정보를 얻는 것도 해당됩니다.

학업스트레스를 겪을 때 여러분은 모든 가능한 지지자원을 찾고 사용할 필요가 있습니다. 학업스트레스를 많이 받는 사람들은 흔히 아무에게도 말하지 못하고 도움을 구하지 못하고 침묵 속에서 고통 받는 경우가 많습니다. 그것은 스트레스를 해결하는데 전혀 도움이 되지 않습니다. 학업스트레스를 받을 때 주변의 지지자에게 솔직하게 말하고 조언과 상담을 구하면 해결할 방법을 얻게 되거나 힘들었던 마음이 위로받고 힘을 얻어 자신이 문제를 해결해갈 수 있게 됩니다.

활동

학업을 하면서 스트레스를 받을 때가 있습니까? 어떤 때 자신이 스트레스를 받는지 생각해보십시오. 무슨 상황에서 어떤 일인지 구체적으로 떠올려 보고 문제를 해결한 경험이 있으면 이야기 나누다. 서로 이야기하면서 집단원의 스트레스에 대처하는 방법이 있으면 피드백을 해줍니다. 충분히 이야기를 나누고 한지에 자신의 스트레스를 적어 기분이 풀릴 때까지 구겨보세요. 구겨진 한지가 여러분의 스트레스입니다. 스트레스를 하늘에 날려 보낼까요? 높이, 멀리 날려보세요. 다들 충분히 마음껏 즐겨보세요. 이 스트레스를 해결하기 위해 무엇을 하면 될까요? 도움을 줄 수 있는 지지자원이 있는지요. 다음으로 한지를 이용하여 스트레스를 안전하고 편안한 작품으로 만들어 완성합니다. 작품에 제목을 정하고 감정 나누기를 합니다.

정리

이번 회기에서 가장 도움이 되었던 것과 집단에 참여하려 올 때의 느낌과 현재의 느낌을 알아본다.

제 8 회기 : 선생님 우리선생님!!

회 기	8 회기 : 선생님 우리선생님!!
목 표	1. 교사에 대한 긍정적 감정형성하기 2. 적극적으로 학업에 참여하기



<부록 그림 8> 선생님 우리선생님!!

도입

수업은 적극적으로 참여하는 자세를 알아보았다. 많은 시간을 학교에서 선생님과 보낼 것입니다. 선생님과 좋은 관계를 맺는다며 앞으로 학교생활이 굉장히 좋은 기억으로 남을 수 있을 것입니다.

활동

자신이 가장 좋아하는 선생님을 생각 하면서 어떤 점이 좋은지, 선생님께 듣고 싶은 말은 어떤 말이 있는지 그리고 선생님의 좋은 점을 모두 본받는다면 나의 미래는 어떤 모습일지 생각하여 봅니다. 선생님을 색이나 형태로 생각해 보고 이미지나 형태로 표현해 보는 시간을 가져봅니다. 선생님을 공동작품으로 표현하는 것으로 자신이 생각하는 선생님의 색이나 형태를 사포에 돌아가면서 그려주세요. 자신들이 그린 형태나 색이 어울릴 수 있도록 완성합니다. 작품을 소개할 때는 자신이 그린 선생님을 소개하고 현재 담임선생님의 좋은 점 한 가지 이상을 이야기해 보겠습니다. 다음으로 집단원이 생각하는 선생님과 긍정적 관계를 맺는 방법을 이야기하였다.

정리

이번 회기에서 가장 도움이 되었던 것과 집단에 참여하려 올 때의 느낌과 현재의 느낌을 알아본다.

제 9 회기 : 학교 주인 되기

회 기	9 회기 : 학교 주인 되기
목 표	1. 학교에 대한 유대감의 중요성을 인식하기



<부록 그림 9> 학교 주인 되기

도입

학교에 대한 유대감에 대해 알아보겠습니다. 학교에 대한 유대감은 여러분의 학교를 좋아하고 관심을 가지며 소속감을 가지는 것을 말하였다.

활동

학교에 대한 좋은 생각이나 자랑스러운 점은 어떤 것이 있나요? 학교에 대해 좋은 이미지를 가지고 자랑스러워하면 어떤 점이 여러분에게 도움이 될까요? 서로의 생각이

나 느낌을 이야기하고, 다양한 과자를 가지고 자신이 생각하는 긍정적 학교모습을 만들어보았다. 자신이 만든 학교는 어떤 학교인지 집단원에게 소개한 다음에 서로의 작품으로 공동작품을 만들었다. 친근한 학교가 되도록 꾸미기 위해 서로 의논하여 공동작품을 완성하였다.

정리

이번 회기에서 가장 도움이 되었던 것과 집단에 참여하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌을 알아본다.

제 10 회기 : 가족은 나의 벗

회 기	10 회기 : 가족은 나의 벗
목 표	1. 가족관계에서 감정을 존중하는 대화의 중요성 2. 가족은 학업 지지를 증진하는 보호요인으로 인식하기



<부록 그림 10> 가족은 나의 벗

도입

집단을 두 조로 나누고 각 모둠 제일 앞사람에게 글이 적힌 간단한 그림을 보여줄 것입니다. 앞 사람이 1분 정도 본 다음에 뒷사람에게 귓속말로 전달해줍니다. 이렇게 순서적으로 뒷사람에게 들은 내용을 전달합니다. 제일 마지막에 들은 사람은 앞에 나와서 내용을 적어봅니다. 정확하게 적은 팀에게 간단한 선물을 전달합니다.

이 활동을 통해서 우리는 말을 정확하게 전달하고 이해시키는 것이 쉽지만은 않았음을 경험해봅니다. 여러분은 자신이 중요하다고 생각하는 관점으로 여러 가지 일을 기억합니다. 이렇게 우리는 다른 사람의 의도를 정확히 이해하지 못하고 잘못하면 의사소통으로 오해와 갈등이 생길 수도 있습니다. 특히 가족들에게 가깝다는 이유로 실수하거나 함부로 하는 경우가 많으므로 가족의 말을 귀 기울여 잘 듣는 것은 중요합니다.

활동

캐릭터로 가족을 표현하여 손가락인형을 만들었다. 학업에 대한 어려움이나 스트레스로 힘들 때 가족이 힘이 되거나 고마운 일이 있었는지 떠올려보고 가족들과 행복했던 경험을 표현하기 위해 캐릭터로 가족을 만들어 보았다. 가족을 소개할 때는 가족의 장점을 토대로 긍정적 언어를 사용하여 소개하고, 고마움을 표현합니다. 가족에게 전하고 싶은 말을 보물지도에 붙인다.

의사소통은 상대방을 존중하고 공감하고 진실성 있게 대할 때 의사소통이 잘 되고 좋은 관계가 이루어질 수 있어요. 가족의 마음을 이해하는 자세로 가족의 말이나 행동에는 뭔가 이유가 있다는 것을 의식하고 그의 말을 더 자세히 들어보려고 노력하는 것입니다. 서로 간의 생각이 다를 수 있다는 것을 인정하고 가족과 의견이 다를 경우라도 내 의견을 끝까지 고집하지 않고, 가족을 자신의 지지자원으로 인식하고 고마움을 전달해 봅시다. 이런 표현을 연습해 보도록 하겠습니다. 대인관계능력은 칭찬이나 격려를 하는 긍정적인 감정을 표현하는 것으로, 가족의 장점이나 부러운 점을 과장하거나 거짓이 아닌 솔직한 감정으로 표현하는 것을 이야기 합니다.

정리

이번 회기에서 가장 도움이 되었던 것과 집단에 참여하려 올 때의 느낌과 현재의 느낌을 알아본다.

제 11 회기 : 나의 보물지도

회 기	11 회기 : 나의 보물지도
목 표	1. 미래의 모습을 상상하여 자신미래모습 설계 2. 다양한 방법으로 계획 탐색한다.



<부록 그림 11> 나의 보물지도

도입

‘보물지도’란, 자신의 희망과 관련된 이미지나 사진을 모아서 보드에 붙이기만 하면 되는 미래 설계도이면서, 보물지도를 가까운 곳에 두고 자주 보며 되새김으로써, 운이 내편이 된 듯한 불가사의한 우연들을 발생시키고 주변 모두가 꿈을 이룰 수 있도록 돕게 만드는 행운의 도구입니다.

‘단지 그 정도로 내 오랜 꿈이 이뤄질까’ 의심하는 사람이 있을 수도 있다. 그러나 이는 분명한 사실입니다. 통계적으로도 계획을 보다 구체적으로 정하는 사람들이 몇 년 후에 성공할 확률은 보통의 몇 배가 넘는다고 하였다. 그런데 사진 등 이미지로 꾸민 보물지도의 경우, 무의식적으로 끊임없이 목표를 되새겨 주기 때문에 꿈이 더 쉽게 이루어지는 것이다.

“목표의 중요성을 알아보기 위해서 하버드 대학에서는 재학 중인 학생을 대상으로 조사를 했는데 그 결과, 전체에서 단 3%의 학생만이 명확한 목표를 갖고 있었습니다. 그리고 몇 년 후의 조사에서는 명확한 목표를 기록했던 전체의 3%에 해당하는 학생들의 수입이 나머지 97% 전원의 수입을 합한 것보다 10배는 많다는 결과가 나타났다. 목표를 종이에 써놓기만 한 사람과 그것을 반복해서 보는 사람 간의 차이는 더욱 더 커집니다.

활동

미래의 자기 모습을 상상하여 봅시다. 우선 30년 후에는 어떤 모습일까요?, 15년 후에 자신의 모습은, 5년 후의 모습을 생각해 보세요? 자신이 무엇을 하고 있으며 어떤 모습인지 생각해 보고 사진들 중에서 자신이 생각하는 모습이 있으면 붙이거나 그림으로 그려서 표현하도록 합니다. 작업이 끝나고 자신의 모습을 집단원에게 소개하고 느낌을 이야기 하였다.

활동을 통하여 자율성의 증진을 위해 구체적인 실천계획을 구성하여 실천에 옮길 수 있도록 하였는데 이를 바탕으로 자신에 대한 믿음 및 자신의 모습에 대한 자신감을 갖도록 유도하였다. 자신의 미래의 꿈을 생각하도록 하였으며 계획하고 실천하기를 시도하면서 자신의 가치와 능력을 다시 한 번 생각하면서 자신의 강점을 더욱 향상시킬 수 있도록 하였다.

보물지도는 프로그램을 진행하면서 여러 가지를 내용이 붙은 상태로 먼저 한 작업을 원하는 자리에 정리하고 꾸미고 싶은 것이 있으면 꾸미는 작업을 하였다.

정리

이번 회기에서 가장 도움이 되었던 것과 집단에 참여하러 올 때의 느낌과 현재의 느낌을 알아본다.

12 회기 : 한 걸음으로 변화의 시작

회 기	12 회기 : 한 걸음으로 변화의 시작
목 표	1. 지금까지 회기에 만든 작품을 보면서 경험 나누기 2. 배운 것과 느낀 점을 정리하여 다짐 글을 만든다.



<부록 그림 12> 한 걸음으로 변화의 시작

도입

이제까지 집단미술치료 프로그램을 통해 학업탄력성, 희망과 유대감을 증진하여 꿈을 구체화하고 학교의 모습을 긍정적으로 바라보고 교사와 유대감을 형성하는 여러 가지 방법을 배웠습니다. 지금부터는 배운 내용을 일상생활에서 적용하지 않고 자신 안에 담아놓기만 한다면 의미가 없을 것이다. 앞으로 일상생활에서 어떻게 활용할 것인지 계획을 세우고, 함께 했던 참가자들에게 일상생활에서 잘 활용하겠다는 다짐 하는 시간을 갖도록 하겠다.

활동

전시회를 하기 위해 작품의 위치는 서로 의논하여 잘 보일 수 있도록 놓았다. 전시된 작품을 감상하면서 궁금하거나 느낌점이 있으면 이야기 하였으며, 프로그램을 통해서 배운 것이나 일상생활에서 적용해 본 것이 있으면 서로 이야기하도록 하였다. 마지막으로 다짐 글을 적어 발표하고 전체적인 소감 나누기와 헤어짐의 인사를 하였다.