

느린학습자 아동의 STBT 무용프로그램 참여 경험에 대한 사례연구[†]

김은진* 우석대학교·홍미성** 우석대학교·홍혜전*** 서원대학교

초록 본 연구는 STBT(Slow Think Body Talk) 무용프로그램에 참여한 느린학습자 아동의 경험을 심층적으로 탐구하고, 프로그램 참여 과정에서 나타나는 개별적 특성과 맥락적 의미를 이해하는 데 목적이 있다. 연구참여자는 경기도 Y 초등학교에 재학 중인 느린학습자 아동 6명을 대상으로 10회기에 걸쳐 프로그램을 적용하였으며, 심층 면담, 관찰일지, 활동 일지를 활용한 질적 사례연구방법으로 수행되었다. 연구 결과, 첫째, 신체적 변화는 아동들이 기본적인 움직임에서 자신감을 회복하고, 자신의 신체를 긍정적으로 인식하며 일상생활에서 활력을 보인 것으로 나타났다. 둘째, 행동적 변화는 정서적 안정과 자기조절 능력의 발달, 협력과 상호작용 과정에서 긍정적 태도를 형성한 것으로 확인되었다. 셋째, 정서적 변화는 성취감과 감정 표현 능력이 증대되고, 미래에 대한 긍정적 상상을 하게 된 것으로 나타났다. 넷째, 인지 및 학습적 변화는 자기 주도적 학습 태도와 집중력이 개선되었으며, 협력을 통한 문제해결 능력이 강화되는 양상을 보였다. 본 연구는 STBT 무용프로그램이 느린학습자 아동의 전인적 성장을 지원할 가능성을 보여주며, 문화예술교육 현장에서 활용 가능한 맞춤형 프로그램으로서의 잠재력을 시사한다.

주요어 : STBT 무용프로그램, 느린학습자, 아동, 경험, 사례연구

I. 서론

가정환경이 집을 짓는 기초라면, 학교는 그 위에 쌓아 올리는 구조물이라 할 수 있다. 느린학습자 아동에게 있어 가정환경은 세상을 처음 경험하고 기본적인 생활 습관과 가치관을 배우는 공간이며, 학교는 지식과 기술을 습득하고 또래와 상호작용하며 사회성을 기르는 중요한 장소이다(하은경 외, 2024; Erikson, 1963). 느린학습자 아동은 학업 수행에서 반복적인 실패를 경험하며, 이로 인해 자신감 저하와 정서적 불안정을 겪을 가능성이 높다(이동현, 2014; 정희정, 2006). 학습 속도와 적응 능력의 차이로 인해 또래와의 관계 형성에서 어려움을 겪는 경우가 많으며, 부모가 이를 태도 문제로 오해하여 과도한 훈육과 무리한 학습을 강요하는 경우가 발생하기도 한다. 이러한 상황은 양육 스트레스를 증가시키고 가정 내 학대를 초래할 위험 요인으로 작용할 수 있다. 이와 같은 경험은 사회적 상호작용 감소로 이어질 가능성이 있어, 느린학습자 아동에게 적합한 교육적 접근법 마련이 필요하다(박찬선, 정세희, 2015; 서민정, 2018; 하은경, 김동일, 2024). 특히 느린학습자 아동의 문제는 사회적으로 충분히 주목받지 못하고 있으며, 국내에서는 2014년 EBS 심층취재 ‘느린 학습자를 아십니까?’를 통해 처음으로 이들의 실태와 문제점이 공론화되었다. 해당 보고서는 느린학습자 아동을 방치할 경우, 심각한 사회적 문제로 이어질 가능성을 경고하며, 맞춤형 교육과 방과 후 프로그램의 필요성을 강조하였다(EBS 포커스, 2014.12.19.; 국회교육문화

[†] 이 논문은 2024년도 우석대학교 교육대학원 석사학위논문 “느린학습자 아동의 STBT 무용교육프로그램 참여가 공격성, 자존감 및 사회성에 미치는 효과”를 수정·보완한 것임.

* 우석대학교 교육대학원 졸업, dmswsl1@naver.com

** 우석대학교 교양대학 교수, dancer607@daum.net

*** 서원대학교 문화예술경영전공 교수, hyejeon007@hanmail.net

포럼 정책연구보고서, 2022). 그럼에도 느린학습자 아동을 위한 구체적인 교육적 대안 마련은 여전히 미흡한 실정이다.

느린학습자 아동은 일반학급에 속해 있지만, 학습 속도와 사회적 상호작용 능력의 차이로 인해 적절한 지원을 받지 못하는 경우가 많다. 이들은 특수교육의 대상에도 포함되지 않고, 일반교육 체제에서도 충분히 배려받지 못하는 사각지대에 놓여 있기 때문이다. 즉, 교육현장에서 이들에게 적합한 교수법과 프로그램이 부재한 상황은 느린학습자 아동이 반복적인 학업 실패와 사회적 소외를 경험하게 한다. 특히 느린학습자 아동은 정형화된 교과 중심 학습에서 성취를 이루기 어려운 반면, 창의적이고 비언어적인 활동에서는 상상력, 신체표현 능력, 그리고 감각적 이해력과 같은 잠재력을 보이는 경우가 많다(김태은, 2016; 윤정아, 2015). 이러한 잠재력은 단순히 학업 성취를 보완하는 데 그치지 않고, 아동의 자존감 향상과 정서적 안정, 더 나아가 사회적 기술을 개발하는 데 중요한 요소로 작용할 수 있다. 따라서 느린학습자 아동의 특성을 고려한 창의적이고 포괄적인 문화예술교육프로그램이 절실히 필요하다. 선행연구에 따르면, 문화예술교육은 느린학습자 아동이 자신의 강점을 발견하고 표현하며, 이를 통해 신체적 발달과 정서적 안정, 사회적 기술 함양을 촉진할 수 있는 효과적인 접근법으로 평가받고 있다(백령, 2015; 서민정, 2018). 이러한 프로그램은 단순히 학습의 보조 수단을 넘어, 이들의 전인적 발달을 지원하며 교육현장에서의 소외를 완화하는 데 기여할 수 있다.

문화예술교육은 느린학습자 아동의 정서적 안정, 자기표현 능력, 사회적 기술 향상에 효과적인 접근법으로 주목받고 있으며(김태은, 2016; 백령, 2015; 윤정아, 2015), 특히 무용은 신체활동을 통해 정서적 안정과 창의적 사고를 유도하며 자신감과 협력 능력을 함양할 수 있는 도구로 기능한다. 윤정아(2015)는 무용동작치료 프로그램이 느린학습자 아동의 정서적 안정뿐만 아니라 주의집중, 기억력과 같은 인지적 발달, 그리고 행동적 및 사회적 기술 향상에 기여할 수 있음을 사례연구를 통해 제시하였고, 김태은(2016)은 무용교육이 느린학습자 아동의 사회성 증진에 긍정적 영향을 미칠 수 있음을 탐구하였다. 정희정(2006) 역시 느린학습자 아동이 낮은 자아존중감과 자신감 부족으로 인해 학업과 사회적 관계에서 어려움을 겪을 수 있음을 지적하며, 무용과 같은 창의적 활동이 이를 회복하는 데 효과적일 수 있음을 시사하였다. 이와 같은 선행연구들은 무용교육이 느린학습자 아동에게 긍정적인 영향을 미칠 가능성을 제시하고 있으나, 주로 특정 영역(인지, 정서, 사회성 등)에 국한된 분석이 이루어졌으며, 무용 프로그램의 효과성을 검증하는 연구도 제한적으로 이루어져 왔다. 특히 기존 연구는 무용교육이 느린학습자 아동의 신체적, 정서적, 행동적, 인지적, 학습적 변화를 종합적으로 탐구하거나, 이들의 경험에 담긴 맥락적 의미를 조명하는 데 있어 한계가 있다. 따라서 본 연구는 기존 연구의 한계를 보완하고, 무용을 기반으로 한 통합예술교육 프로그램이 느린학습자 아동에게 미치는 다차원적 변화를 심층적으로 탐구하고자 하며, 이를 통해 정서적 안정, 자기표현, 사회적 기술 발달, 창의적 사고와 학습적 성장을 통합적으로 이해할 수 있는 새로운 관점을 제시하고자 한다.

본 연구는 STBT(Slow Think Body Talk) 무용프로그램에 참여한 느린학습자 아동의 경험을 심층적으로 탐구하고, 프로그램 참여 과정에서 나타나는 개별적 특성과 맥락적 의미를 이해하는 데 목적이 있다. 이를 위해 설정한 연구문제는 STBT 무용프로그램 참여 후 느린학습자 아동에게 나타난 변화는 무엇인가? 이다. 이는 느린학습자 아동에게 적합한 맞춤형 무용프로그램을 개발하기 위한 기초자료 제공과 통합예술교육의 가능성을 학문적·실천적으로 검토하고자 하는 것이다. 아울러 본 연구는 단순히 무용교육의 효과를 검증하는 데 그치지 않고, 느린학습자 아동의 전인적 성장을 지원하기 위한 교육적 대안을 모색한다는 점에서 의미가 있으며, 느린학습자 아동을 위한 교육현장의 실질적인 개선뿐만 아니라, 문화예술교육의 학문적 기여를 통해 무용교육의 확장 가능성을 제시할 것으로 기대한다.

II. 연구 방법

1. 연구참여자

1) 느린학습자 아동

연구참여자는 경기도 소재 Y 초등학교에 재학 중인 느린학습자 아동으로, 초등학교 담임교사 및 복지교사가 실시한 느린학습자 아동 선별체크리스트(김동일 외, 2023)와 학교생활 관찰 결과를 바탕으로 추천을 받은 6명을 유목적 표집 (purpose sampling)으로 선정하였다. 이들은 주 1회, 90분씩 총 10회기에 걸쳐 STBT 무용프로그램에 참여하였다.

연구자는 연구참여자에 대한 심도 있는 관찰과 분석을 위해 참여자의 개인적 특성을 보다, 구체적으로 파악할 필요성을 느꼈다. 이를 위해 복지교사와 2회에 걸쳐 면담을 진행하였고, 면담을 통해 연구참여자의 성별, 학력, 동거 여부, 형제자매 유무, 가정환경, 자랑거리, 진로 희망, 선호 색상, 친한 친구, 선호 과목, 방과 후 일정, 무용 참여자와의 관계, 그리고 무용(춤)에 대한 경험 등을 조사하였다. 이러한 면담 결과는 연구참여자의 배경과 특성을 보다 잘 이해하고, STBT 무용프로그램이 느린학습자 아동의 변화를 관찰하고 미치는 영향력을 종합적으로 분석하기 위한 중요한 자료로 활용되었다. 연구참여자의 주요 개인적 특성과 특이사항은 <표 1>에서 보는 바와 같다.

표 1. 느린학습자 아동의 개인적 특성 및 특이 사항

구분	학생 A	학생 B	학생 C	학생 D	학생 E	학생 F
성별/ 학년	남/ 1	여/ 1	여/ 2	남/ 3	여/ 5	남/ 6
선별검사 점수	88	69	88	61	59	69
동거 여부/ 형제 관계	모/ 남동생	부/ 모/ 오빠	부/ 형, 누나, 남동생	부/ 모/ 남동생	부/ 오빠, 남동생 2명	부/ 여동생, 남동생 2명
가정환경	주말부부, 아빠 따로 거주	부모님과 거주	주 동거인은 아빠, 엄마와 저녁시간을 보낸 후 아빠 집으로 이동 경우 많음	아빠가 오래전부터 건강이 안 좋음, 가족의 종교적 믿음이 강함	학생 C, F와 동일	학생 C, E와 동일
좋아하는 것	헬로 카봇을 좋아함	없음	그림 그리기를 좋아함	스트레칭을 좋아함	모름	모름
되고 싶은 사람	짜장면 먹는 사람	아기 돌보는 사람	그림을 그리는 사람	아픈 곳을 치료하는 사람	피아노를 잘 치는 사람	게임을 잘하는 사람
선호 색상	갈색	분홍	검정	초록	검정	노랑
친한 친구	없음	없음	없음	없음	없음	없음
선호 과목	모름	체육	모름	미술	음악	체육
방과 후 일정	가정으로 귀가	한글 학습지 학원	돌봄센터, 학원	돌봄센터, 학원	돌봄센터, 학원	돌봄센터, 학원
참여자와 관계	모름	모름	학생 E, F와 가족	모름	학생 C, F와 가족	학생 C, E와 가족
무용경험	카봇 춤	없음	없음	없음	없음	없음
참여관찰자 및 비참여 관찰자가 바라본 특이 사항	교사와의 소통 어렵고 자신 생각이 확고하나 또래와의 관계를 원만하게 하지 못함. 언어 능력이 부족해 활동적인 무용수업 신청	학교에 대해 심리적으로 불편함이 있으며, 학습에 의욕 없어 책을 펴지 않거나 우울함. 반면, 춤을 좋아해 무용수업 신청	학습과 관련 없는 말을 하거나 말이 없어 친구와 어울리지 못하고, 담임교사와 소통이 어려움. 자신감 향상을 위해 무용수업 신청	반응 속도가 느리고, 친구와의 갈등에서 명확한 의사를 밝히지 못함, 준비물을 잘 챙기지 못함. 유연성이 좋고, 자신감 확립을 위해 무용수업 신청	학습활동에서 반복적으로 설명해야 이해하며, 밝게 웃거나 큰 소리로 말하는 경우가 없고, 자존감이 낮아 높이고자 무용수업 신청	학습이해력이 낮지는 않지만, 또래에서 소외되어 외로움을 느끼며 정서적으로 낮은 자존감을 높이고자 무용수업 신청

2) 교사와 학부모

본 연구는 느린학습자 아동의 개인적 특성과 특이 사항을 보다 심도 있게 이해하고 분석하기 위해, 해당 아동들의 교사와 학부모를 연구참여자로 선정하였다. 연구참여자는 느린학습자 아동을 지도하거나 관찰한 경험이 풍부한 교사와 아동의 가정환경 및 일상생활을 잘 이해하고 있는 학부모로 구성되었다. 구체적으로, 10년~20년의 지도경력을 가진 초등학교 담임교사 2명과 복지교사 1명, 그리고 느린학습자 아동의 학부모 3명, 총 6명을 연구참여자로 선정하였다. 이들은 각자의 경험과 관찰을 바탕으로 느린학습자 아동의 프로그램 참여 후 변화를 이해하는데 기여하였다. 연구참여자 교사와 학부모의 일반적인 특성은 <표 2>에서 보는 바와 같다. 이러한 연구참여자들의 다양한 관점과 정보를 통해, 본 연구는 느린학습자 아동의 특성과 변화를 다각적으로 분석할 수 있는 토대를 마련하고, 연구 결과의 신뢰성을 높이고자 하였다.

표 2. 교사와 학부모의 개인적 특성

내용	교사 1	교사 2	교사 3	학부모 1	학부모 2	학부모 3
성별	여	여	여	여	여	여
연령대	30	40	50	30	40	40
직업	초 1 담임	초 3 담임	사회복지사	직장인	전업주부	전업주부
임용기관	10년	20년	12년			
등학교				개별 등학교	아이와 함께 등학교	개별 또는 함께 등학교
자녀				중등 남 1명, 초등 여 1명	유치 남 1명, 초등 남 1명	초등 여 1명, 초등 남 1명

2. STBT(Slow Think Body Talk) 무용프로그램

본 연구는 무용 기반 통합예술교육을 통해 느린학습자 아동의 변화를 심층적으로 탐구하기 위해 STBT 무용프로그램을 구성하였다. 이 프로그램은 김태은(2016)과 윤정아(2015)의 연구에서 제시된 무용 중심 통합예술교육 접근법을 기반으로 구성되었다. STBT 프로그램은 느린학습자 아동의 특성과 학습 속도를 반영하여, 천천히(Slow) 사고하고 주제를 표현하기(Think), 신체와 움직임으로 대화하기(Body), 자신의 감정과 느낌 표현하기(Talk)라는 네 가지 핵심 요소를 중심으로 구성되었다. 이는 무용 활동이 신체적 움직임을 통해 창의적 사고와 정서적 표현을 유도할 수 있음을 강조한 김태은(2016)의 연구를 바탕으로 구성되었다.

무용 중심 통합예술교육은 신체를 매개로 다양한 예술적 요소(음악, 미술, 이야기 등)를 융합하여 아동들이 자신의 감정을 표현하고 타인과 소통할 수 있는 기회를 제공한다. 특히, 무용활동은 느린학습자 아동들에게 언어적 표현의 제약을 넘어 자신의 감정을 자유롭게 표현할 수 있는 도구로 작용한다(윤정아, 2015). STBT 프로그램은 무용을 중심으로 한 신체표현을 통해 아동들이 자신을 발견하고, 창의적이고 협력적인 방식으로 학습경험을 확장하도록 구성되었다. 특히, 느린학습자 아동의 독특한 학습 속도와 표현 양식을 고려하여 활동의 유연성과 단계적 접근을 강화하였다. 특히, STBT 프로그램의 마지막 차시에 발표 활동을 구성하였다. 이는 아동들이 프로그램 전반에서 배운 동작과 감정을 통합하여 표현할 수 있는 경험을 제공하기 위함이며, 발표 활동은 아동들이 자신의 움직임을 타인 앞에서 표현하며 성취감을 느낄 수 있도록 돕기 때문이다(김태은, 2016; 윤정아, 2015). 또한, 발표 과정에서 동료와 협력하며 사회적 상호작용 능력을 강화할 기회를 제공한다(진영아, 박은화, 2024a). 더불어, 발표를 통해 아동들은 자신만의 동작과 감정을 창의적으로 구성하고 이를 표현하는 자기표현의 확장을 경험할 수 있다(진영아, 박은화, 2024b). 이러한 발표 활동의 설계는 느린학습자 아동이 성취감을 경험하고, 사회적 관계를

형성하며, 자기표현 능력을 심화시키는 데 중점을 두고 있다.

STBT 프로그램은 <표 3>에서 보는 바와 같이 총 10차시로 구성되었으며, 각 차시는 초등학교의 평균 수업 시간을 기준으로 6교시와 7교시에 각각 40분씩 진행되었다. 휴식 시간 10분을 포함해 총 90분간 운영되었으며, 수업 종료 후 약 20분간 복지교사와 연구자가 참여자의 변화를 공유하며 프로그램의 진행 상황을 점검하였다. 프로그램 세부 내용은 느린학습자 아동들이 천천히 사고하고, 주제를 표현하며, 신체와 움직임을 통해 자신을 표현하는 과정을 단계적으로 체험할 수 있도록 구성되었다. STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동의 특성에 맞춘 통합적이고 유연한 교육 접근법으로, 이들의 신체적, 정서적, 사회적 성장에 기여할 가능성을 제시한다.

표 3. STBT 무용프로그램의 10차시 활동 주제

차시	주제	차시	주제
1	동물표현으로 나를 몸으로 말해요!	6	노래를 몸짓극으로 말해요! (1부)
2	몸으로 꽃을 피워 말해요!	7	노래를 몸짓극으로 말해요! (2부)
3	계절의 소리를 찾아 몸으로 말해요! (여름의 소리)	8	동화 몸짓극으로 말해요! (1부)
4	감.단.기(감정 카드, 단어 카드, 기호 줄임말) 만들어 몸으로 말해요!	9	동화 몸짓극으로 말해요! (2부)
5	네모를 찾아 몸으로 말해요!	10	STBT (Slow Think Body Talk) 무용프로그램 참여 성장발표회

STBT 프로그램은 매 차시 도입, 전개, 정리 활동으로 구성되었다. 도입 활동으로 각 차시는 느린학습자 아동의 주의를 집중시키고 흥미를 유발하기 위해 간단한 몸풀기 활동과 주제 소개로 시작된다. 이는 아동들이 활동에 참여할 준비를 하며 심리적 안정감을 느낄 수 있도록 구성되었다(김태은, 2016). 전개 활동은 느린학습자 아동들이 주제에 따라 신체를 통해 표현할 수 있는 다양한 동작과 움직임을 탐구하였다. 주제와 관련된 이야기 듣기, 음악에 맞춰 움직이기, 소품을 활용한 창작 활동 등이 포함되었다. 이 단계는 느린학습자 아동이 자신의 움직임을 발견하고 점진적으로 표현할 수 있는 기회를 제공하였다(윤정아, 2015). 차시의 마지막 단계인 정리 활동에서는 아동들이 배운 내용을 요약하고 함께 나누며 성취감을 느낄 수 있도록 하였다. 정리 활동은 간단한 움직임 반복, 서로의 동작을 관찰하고 피드백 주기 등으로 구성되었다. 이는 아동들에게 학습 내용을 통합적으로 이해하는 경험을 제공하기 위한 것이었다(김태은, 2016).

<표 4>에서 보는 바와 같이 STBT 프로그램에서는 'Body Language'를 단순한 동작 수행을 넘어, 아동들이 이야기와 감정을 몸짓으로 표현하는 창작 활동을 강조하기 위해 '몸짓극'이라 명명하였다. 몸짓극은 느린학습자 아동들이 언어적 표현의 한계를 넘어 자신의 감정과 이야기를 전달하는 효과적인 표현 방식으로, 신체를 통해 타인과 소통하는 데 중점을 두었다.

표 4. STBT 무용프로그램 목적과 목표 및 차시별 내용

구분	STBT 무용프로그램	감. 단. 기 ¹⁾ (4차시)	Body Language (8, 9차시)
목적	느리게 학습하는 아동이 몸짓극(Body Language)으로 스스로 생각하고, 자기의 생각과 감정을 신체로 표현하여 타인과 공유하는 것으로 한다.		
목표	다양한 예술 매체를 시각적으로 적용하여 수업 움직임 말, 감정 카드를 함께 읽어보고 자신의 두려움을 찾아 몸으로 표현하며, 에 집중하여 행동적 특성을 감소시키며, 신체 움직임으로 만들어 보면서 단어의 의미 동화책의 내용을 다시 표현함으로써 두려움을 이겨본다.		

		!,~,@,&,*.,+의 기호의 의미를 알아보고, 움직임으로 연결하여 나만의 움. 감. 기를 만들고 단어의 의미를 오감으로 느끼며 표현하며 사다리 타기로 나오는 기호와 감정을 연결하여 인지 및 학습에 도움이 되도록 한다.	동화책에 나오는 동물이 되어 동화 속의 이야기 상황 및 동물의 감정을 이해하며 움직임으로 만든다. 이 과정을 통해 간접적인 경험으로 자신감을 높이고 자존감을 키워간다.
도입 (20분)	의도	자기 신체를 강화하고 정신의 집중 지도자와 아동들의 긴장감 완화 및 수업 공간에 익숙, 친밀감과 신뢰감, 몸풀기 동작 순서 및 규칙 익힘	인사, 출석과 건강 체크 및 지난 시간에 배운 내용에 대해 질문과 답을 통해 사전수업을 확인한다.
위밍업)	활동	요가 동작 및 무용 매트 스트레칭으로 신체 근력 강화 및 확장	몸풀기 동작과 점프 및 건너뛰기 등 이동동작을 학습한다.
		지난 시간 학습한 내용에 대해 질문과 답	
		휴식(10분)	휴식(10분)
전개 (40분)	의도	책 또는 영화 등 나오는 사물이나 글, 그림을 생각하고 의식의 세계로 가져와 움직임으로 탐색	자신의 두려움(무섭거나, 하지 못하는 것 등)을 글이나 그림으로, 그리고 몸으로 표현한다.
분주	활동	다양한 표현 방법을 통해 신체 감각을 중심으로 창조적 활동을 통해 신체적, 자기 생각을 표현하는 표현력 발현	‘빨간 벽’ 동화책 전체를 함께 읽고 다시 p.10까지 다시 읽는다. 동화책에 등장하는 동물들의 캐릭터별 상황을 움직임으로 표현
제	활동	감정표현과 도형 표현을 통해 연기적 표현 방법으로 몸짓극(Body Language)으로 들어가는 표현	다시 한번 교사는 학습자에게 p.10까지 책을 읽는다. ‘빨간 벽’ 동화책을 전체 한번 1차로 읽고, 2차로 읽어본다. 교사는 학습자가 장면표현을 이해할 수 있도록 책을 읽어준다.
활동)	자기 표현	감정표현과 도형 표현을 통해 연기적 표현 방법으로 몸짓극(Body Language)으로 들어가는 표현	다시 한번 교사는 학습자에게 p.10까지 책을 읽는다. ‘빨간 벽’ 동화책을 전체 한번 1차로 읽고, 2차로 읽어본다. 교사는 학습자가 장면표현을 이해할 수 있도록 책을 읽어준다.
	의도	인지적 및 감각적으로 표현, 발표 발표를 통한 서로 관찰, 생각 나눔	동화 몸짓극 1부를 발표한다. 머리, 어깨, 발, 무릎을 두드리며 정리운동을 한다.
마무리 (30분)	정리	발현되는 움직임이 춤을 추는 비언어적 정리	정리 활동 후 “사랑해요” 인사한다.
분	활동	자신의 표현을 타인에게 말하는 언어적 정리	1. 동화 몸짓극 2부를 발표한다.
정리)	정리	내 몸에 감사하는 시간으로 스스로 자기 몸 스킨쉽	2. 머리, 어깨, 발, 무릎을 두드리며 정리운동한다.
	정리	긍정적인 언어로 마무리 인사하여 소속감	3. 정리 활동 후 “사랑해요” 인사한다.

1) 감.단.기는 <표 3>의 4차시에서 보는 바와 같이 감정 카드, 단어 카드, 기호의 줄임말임.

3. 자료수집

본 연구는 다양한 자료수집 방법을 활용하여 느린학습자 아동의 개별적 특성과 프로그램 참여 과정에서 나타난 맥락적 의미를 심층적으로 탐구하였다. 이를 위해 문헌 연구, 심층 면담, 관찰일지, 활동일지의 네 가지 자료수집 방법을 사용하였으며, 각 방법의 특징과 활용은 다음과 같다.

1) 문헌 연구

문헌연구는 국내외 학위논문, 학술지, 통계자료, 지자체 조례, 연구보고서, 신문 기사, 단행본, 웹사이트, 뉴스 등 다양한 자료를 기반으로 이루어졌다. 이를 통해 느린학습자 아동에 대한 사회적 인식과 이들이 겪는 행동적·정서적, 인지·학습적 어려움에 대한 전반적인 이해를 도모하였다. 문헌조사를 통해 얻은 결과는 STBT 무용프로그램의 구성과 설계에 기초자료로 활용되었으며, 연구의 이론적 토대를 마련하는 데 기여하였다.

2) 심층 면담

본 연구에서는 반구조화된 형식의 심층 면담을 통해 STBT 무용프로그램에 참여한 느린학습자 아동들의 개별적 경험과 맥락적 의미를 탐구하였다. 면담은 아동들에게 익숙하고 안전한 수업 공간에서 이루어졌으며, 참여자가 자신의 생각과 감정을 자연스럽게 표현할 수 있도록 대화의 자유를 존중하면서도 연구목적에 맞는 틀을 유지하였다. 면담은 아동뿐만 아니라 담임교사와 복지교사도 포함하여 1:1로 진행되었으며, 모든 면담 내용은 음성 녹음을 통해 기록하고, 추가로 메모를 병행하여 보완하였다. 이를 통해 심층적이고 구체적인 데이터를 확보하고자 하였다.

본 면담은 느린학습자 아동들의 STBT 무용프로그램 참여 경험을 심층적으로 이해하고, 참여 과정에서 나타난 변화를 탐구하기 위해 설계되었다. 면담의 초점은 아동의 프로그램 참여 경험과 그 과정에서의 개인적·사회적·정서적 변화를 이해하는 것이다. 주요 질문은 <표 5>에서 보는 바와 같이 아동 면담과 교사 면담의 두 가지 범주로 나뉘어 구성되었다. 면담 설계 과정에서 느린 학습자 아동의 특성을 반영하여 활동 주제인 “네모를 찾아서”, “빨간 벽”, “여름 소리” 등 수업에서 활동한 내용에 관한 질문을 통해 아동의 반응과 만족도, 변화 등을 알아보하고자 하였다. 더불어 언어적 표현과 비언어적 반응을 관찰하여 프로그램의 의미를 다각적으로 분석할 수 있는 질문으로 구성하였다. 아동 면담은 각 아동을 대상으로 30~40분간 진행되었으며, 프로그램 중간과 종료 후 두 차례에 걸쳐 실시되었다. 담임교사와 복지교사를 대상으로 한 교사 면담은 각각 40~50분간 1회씩 진행되었다. 면담은 반구조화된 질문을 바탕으로 유연하게 진행되었으며, 대화가 지나치게 주제에서 벗어나지 않도록 연구자가 필요시 질문을 조정하거나 구체화를 요청하였다. 모든 면담 내용은 참여자들의 동의를 얻어 녹음되었으며, 사후 전사 과정을 통해 체계적으로 정리되었다. 아동 면담은 프로그램 참여 과정에서 느낀 변화와 활동에 대한 의미를 구체적으로 탐구하고자 설계되었다. 면담은 참여 아동의 반응을 주의 깊게 관찰하며, 신체적 활동, 정서적 경험, 사회적 상호작용에 대한 언어적 표현을 수집하는 데 초점을 맞췄다. 교사 면담에서는 프로그램 참여 아동의 초기 태도와 주요 특성, 프로그램 과정에서의 변화를 중심으로 질문을 구성하였다. 연구자는 교사의 관찰을 통해 아동들의 행동적 변화와 학습 태도의 개선을 확인하고, 면담 데이터를 분석하여 프로그램의 맥락적 의미를 심층적으로 탐구하였다. 면담 과정에서 수집된 모든 데이터는 참여자의 경험을 중심으로 분석되었으며, 개별 사례의 독특한 맥락을 반영하여 프로그램의 교육적 가치를 다각적으로 조명하였다. 연구자는 면담 데이터와 더불어 아동의 활동 기록, 관찰 메모, 교사의 평가 내용을 통합적으로 검토하여 연구의 신뢰도를 확보하였다.

표 5. 주요 질문 내용

구분	아동 하위질문	학부모 & 교사 하위질문	
I	참여한 무용수업의 만족도 질문	해당 없음	
	무용수업 전에 무용을 배운 적 있나요?		
	무용수업 중 어떤 수업이 재미있었나요?		
	무용수업 중 어려웠던 점은 무엇입니까?		
II	무용수업 참여 후 꿈에 변화가 생겼나요?	무용수업 참여 이후 아동이 건강 상태(신체적)에 변화가 있었나요?	
	무용수업 참여 이후 건강 상태(신체적)에 변화가 있었나요?		
	가족에게 무용동작을 보여준 적이 있나요?		아동이 가족이나 지인에게 배운 무용을 보여준 적이 있나요?
	친구들에게 배운 무용동작을 보여준 적이 있나요?		아동이 무용에 대해 친구들과 이야기한 적이 있나요?
III	무용수업 참여 후 성취감이나 만족감을 얻은 적이 있나요?	아동이 무용수업 후 재미있다고 기다려진다고 얘기한 적이 있나요?	
	무용수업 '여름 소리 찾아서'에서 기억나는 동작이 있나요?	아동이 무용수업 후 생활 모습이나 학습적으로 변화된 점이 있나요?	
	무용수업 내용에 대한 인지·학습에 관한 질문		

구분	아동 하위질문	학부모 & 교사 하위질문
	무용수업 '네모를 찾아서'에서 기억나는 동작이 있나요?	
	무용수업 '빨간 벽'에서 기억나는 동작이 있나요?	
	무용수업 '징글벨 백조'에서 기억나는 동작이 있나요?	
IV 무용수업 경험 후 만족도 및 바라는 점	무용수업을 마무리하면서 선생님께 하고 싶은 이야기가 있으면 글이나 그림을 그려볼까요?	무용수업이 지속되길 희망하시나요?

3) 관찰일지

본 연구에서는 참여관찰과 비참여관찰을 병행하여 자료의 신뢰성과 객관성을 높이도록 노력하였다. 관찰은 STBT 무용프로그램의 모든 수업에서 진행되었으며, 관찰자들은 사전에 연구의 목적과 관찰 방법에 대해 충분히 안내받았다. 참여관찰은 수업 공간 내부에서 수행되었으며, 복지교사가 참여관찰자로서 프로그램에 직접 참여하면서 아동들의 반응과 활동을 포괄적으로 관찰하고, 관찰된 현상을 기록하였다. 복지교사는 매 수업하는 동안 아동들과의 상호작용을 통해 나타난 주요 활동과 변화를 기록하였으며, 기록된 데이터는 이후 신체적 활동(움직임의 변화, 자세 및 균형), 행동적 활동(집중도, 과제 수행 태도), 정서적 활동(표정, 감정표현), 학습적 활동(과제 이해도, 새로운 동작 습득 과정)과 같은 주제를 중심으로 분석되었다.

비참여관찰은 수업 공간 외부에서 이루어졌으며, 학부모(3인)와 담임교사(2인)가 관찰자로 참여하여 아동들의 수업 태도와 일상생활에서 나타난 변화를 자유롭게 기록하였다. 비참여관찰자들이 기록한 데이터는 연구자가 제공한 분석 기준에 따라 신체적, 행동적, 정서적, 학습적 관점으로 분류되었으며, 이러한 과정은 유연하고 포괄적인 데이터 해석을 가능하게 하였다. 관찰된 현상은 구체적이고 사실적으로 묘사되어 사례연구의 맥락적 의미를 조명하고, 자료의 질적 신뢰성을 확보하는 데 중점을 두었다.

4) 활동일지

STBT 무용프로그램의 각 차시(1차~10차)에 따라 참여자들이 작성한 개인 학습활동일지를 활용하였다. 활동일지는 프로그램 참여 과정에서 아동들이 경험한 변화와 성과를 기록하도록 구성되었으며, 느린학습자 아동들의 생각, 감정, 움직임의 변화를 구체적으로 파악할 수 있는 자료로 사용되었다. 이 자료는 참여자들의 세밀한 변화 양상을 분석하는 데 중요한 데이터로 활용되었으며, 프로그램 효과를 확인하는 데 실질적인 기초자료를 제공하였다.

4. 자료 분석

본 연구는 사례의 특성과 맥락을 심층적으로 탐구하는 질적연구 방법으로, Stake(2008)의 본질적 사례연구 방법론과 Merriam(2009)이 제안한 경계성, 체계성, 구체성, 복잡성과 같은 사례연구의 특성을 기반으로 진행되었다. 사례연구는 관찰과 면담을 통해 수집된 질적 자료를 분석하여 사례의 맥락적 의미를 도출하고, 질적연구의 본질을 강조하는 데 중점을 둔다.

본 연구에서 자료 분석은 연구참여자의 경험을 심층적으로 이해하고 사례의 맥락적 특성을 드러내기 위해 체계적인 귀납적 분석 과정을 따랐다. 분석은 총 3단계로 진행되었다. 1단계는 자료수집 및 정리 단계로, 연구참여자와의 심층 면담에서 핸드폰 녹음을 통해 수집된 내용을 네이버 클로바 노트를 활용해 전사한 후, 원자료로 정리하였다. 이와 함께, 수업 중 관찰일지와 활동일지의 기록 내용을 통합하여 원자료를 구축하였다. 이 단계는 자료를

가공하지 않고 원자료 그대로 보존하여, 연구의 신뢰성을 확보하는 데 초점을 두었다. 2단계는 자료의 코딩 및 분류 단계로, 수집된 원자료를 반복적으로 읽고 분석하여 주요 개념과 연관된 패턴을 식별하였다. 이 과정에서 관련성이 높은 자료를 선별하고, 사례의 본질적 의미를 반영하는 포괄적인 범주로 분류하였다. 코딩은 자료의 의미를 충실히 반영하기 위해 반복적으로 이루어졌으며, 연구참여자의 목소리를 중심으로 범주화가 진행되었다. 3단계는 범주화 및 주제 도출 단계로, 코딩된 자료를 바탕으로 사례 내에서 공통적으로 나타나는 주제와 패턴을 파악하였다. 이 단계에서는 자료의 맥락적 의미를 분석하여 주요 범주를 도출하고, 사례와 연관된 핵심 주제를 명명하였다. 또한, 사례의 특수성과 맥락적 의미를 반영하여 연구결과의 타당성을 높였다. 본 연구는 사례연구의 본질을 충실히 반영하여 자료 분석 과정을 체계적이고 반복적으로 수행하였으며, 연구참여자의 경험과 맥락적 특성을 명확히 드러내고자 하였다. 이러한 분석 접근은 사례의 독특성과 복잡성을 이해하는 데 효과적이며, 사례연구 방법론의 특징을 충실히 반영한 결과로 판단된다.

5. 연구의 진실성 및 윤리성

본 연구는 문헌조사, 참여관찰, 비참여관찰, 관찰일지, 참여자의 활동일지 등 다양한 자료를 수집·분석하여 신뢰성을 높이고자 하였다. 다각적 분석법을 활용해 자료를 교차 검증함으로써 연구자의 오류 가능성을 최소화하고, 질적연구 경험이 풍부한 전문가 2인(무용학 연구자, 장애무용교육자)과 논의를 통해 연구 결과의 객관성과 일관성을 유지하였다.

연구윤리 측면에서 연구참여자의 익명성을 철저히 보장하였으며, 참여자는 학생 A~F로 표기되었다. 연구자료는 동의서에 명시된 범위를 넘어 사용되지 않았다. 연구자는 연구목적과 개인정보 처리 방침 등을 명시한 안내문을 제공하고, 14세 미만 아동에 대해 법정 대리인의 동의를 서면으로 획득하였다. 또한, 면담 자료 및 기록물 활용 전 학부모와 복지교사의 확인을 거쳐 개인적 권리를 보호하였다. 연구 전 과정에서 참여자의 신체적·정서적 안전과 개인정보 보호를 최우선으로 고려하며 윤리적 원칙을 준수하고자 노력하였다.

III. 연구 결과

본 연구는 경기도 소재 Y 초등학교에 재학 중인 느린학습자 아동 6명을 유목적 표집방법으로 선정하여, STBT 무용프로그램이 참여자들에게 미친 영향을 탐구하였다. 연구자는 1:1 심층면담, 관찰일지, 활동지 분석을 통해 느린학습자 아동의 경험과 맥락적 변화를 심층적으로 이해하고자 하였다. 연구 결과의 구체적인 내용은 <표 6>에 제시된 바와 같이 사례연구를 통해 도출된 주요 주제와 발견으로 요약된다.

표 6. STBT 무용프로그램 참여가 느린학습자 아동에게 미친 주요 주제 및 발견

주요 주제	참여자의 경험과 맥락에서 도출된 주요 발견
신체적 변화	다양한 운동 동작에 도전하며 신체활동에 대한 자신감을 얻음
	꾸준한 활동 참여를 통해 신체 활동에 대한 긍정적 태도를 형성함
행동적 변화	활동 후 느낀 상쾌함과 에너지 증가로 일상에서 활력이 증가함
	활동 중 충동 조절과 적절한 신체 표현능력을 향상시킴

주요 주제	참여자의 경험과 맥락에서 도출된 주요 발견
정서적 변화	정서적 안정감을 느끼며 긍정적 의사소통 태도를 형성함
	협력 활동을 통해 타인과의 상호작용 기술과 자기표현 능력을 개발함
학습적 변화	무용활동에서 즐거움과 성취감을 경험하며 긍정적 감정을 표현
	미래 활동에 대한 희망과 긍정적인 상상을 하며 자신감이 증대됨
학습적 변화	프로그램 참여를 통해 학습태도가 변화하고 자기주도적 학습 능력을 키움
	창의적 표현활동을 통해 문제를 해결하고 새로운 아이디어를 표현하며 학습에 대한 흥미를 높임

1. 신체적 변화

본 연구는 STBT 무용프로그램이 느린학습자 아동의 신체적 변화를 유발한 주요 경험과 맥락적 의미를 탐구하였다. 참여자들의 경험과 관찰을 통해 신체활동에 대한 태도가 변화하고, 움직임과 운동 기술의 발전을 통해 일상에서의 활력과 자기표현이 강화되는 모습을 확인하였다.

1) 신체활동에 대한 긍정적 태도 형성

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동들에게 신체활동을 부정적으로 인식하던 태도를 긍정적으로 변화시키는 계기를 제공하였다. 초기에는 움직임과 활동에 소극적이었으며, 단순한 동작에도 피로감을 호소하는 경우가 많았다. 그러나 프로그램이 진행되면서, 아동들은 반복된 신체활동과 성공적인 운동 경험을 통해 신체활동에 대한 자신감을 얻게 되었다. 학부모 3은 프로그램 참여하기 전 자녀가 신체활동 후 극심한 피로를 느꼈던 것과 비교해, 프로그램 참여 이후 자녀의 체력이 개선되고 신체활동에 대한 태도가 변화했음을 언급하였다.

"항상 집에 오면 피곤하다며 지쳐있었어요. 신체활동에 참여하면 더 피곤해하지 않을까 걱정했었는데, 오히려 수업 이후에는 크게 지쳐하지 않았어요. 아이가 체력이 부족하다고 생각했는데, 사실은 그렇지 않았던 것 같아요." (학부모 3)

"1학년 1학기 건강검진에서 30kg이 넘어서 비만으로 나왔거든요. 많이 걱정했어요. 배가 나오기도 하고, 단 음식을 좋아해요. 요즘에는 다른 엄마들이 '키가 좀 커진 것 같다.'라고 하시더라고요. 뱃살은 줄어든 것 같아요." (학부모 1)

"선생님, 저 다리가 길어졌어요! 얼굴이 예뻐진 것 같아요." (학생 C)

이와 같은 변화는 느린학습자 아동들이 반복적인 활동을 통해 신체활동을 긍정적으로 경험하고, 자신감과 활력을 회복하는 데 기여한 것으로 보인다.

2) 움직임과 운동 기술을 통한 자기표현

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동들에게 다양한 신체 움직임을 시도할 기회를 제공하였으며, 이를 통해 자기표현 능력을 개발하는 데 기여하였다. 프로그램 초기, 학생 B와 같은 일부 참여자는 간단한 동작(예: 허리 숙

이기)도 수행하기 어려워하며, "나는 안 된다."는 부정적인 태도를 보였다. 그러나 반복적인 연습을 통해 움직임의 유연성과 자율성을 점차적으로 개선하며, 새로운 동작에도 도전하려는 의지를 가지게 되었다.

"유연성이 부족해서 허리를 숙이거나 다리를 벌리고 허리를 숙이는 동작도 처음에는 전혀 되지 않았어요. 당지도 않고 힘들어서 '나는 안 된다'라고 생각했어요. 그런데 지금은 몸이 유연해졌어요." (학생 E)

또한, 학생 D는 턴 동작과 같은 고난도 기술을 연습하며 초기에는 어려움을 느꼈으나, 꾸준한 연습을 통해 성공적으로 동작을 수행하며 자신감을 보였다. 학생 A 역시 점프와 균형 잡기와 같은 운동과제를 수행하며 성취감을 느꼈으며, 이 과정에서 신체활동에 대한 태도가 긍정적으로 변화하였다.

3) 신체활동과 일상생활에서의 활력 증가

STBT 무용프로그램 참여는 단순히 체육 수업에서의 성과를 넘어서, 일상생활에서도 신체적 활력과 태도 변화를 이끌어내었다. 학부모들은 자녀가 프로그램 참여 이후 신체활동에 더 능동적으로 참여하며, 이전보다 활기찬 모습을 보였다고 평가하였다.

"항상 집에 오면 피곤하다며 지쳐있었어요. 그런데 수업 이후에는 크게 지쳐하지 않았고, 신체활동에 대한 태도도 많이 바뀌었어요." (학부모 3)

학생 E는 등교 준비 시간이 단축되고 학교생활의 효율성이 높아지는 변화를 경험하였으며, 체육수업 활동에서 이전에 비해 적극적으로 참여하게 되었다.

"예전에는 학교 준비도 느리게 해서 자주 지각했는데, 지금은 몸이 빨라져서 등교 준비를 더 빠르게 할 수 있어요." (학생 E)

"제가 체육수업 때 운동장에서 힘들면 안 뛰곤 했어요. 그런데 요즘은 예전보다 오래 뛸 수 있어요." (학생 E)

이와 같은 변화는 신체활동을 통해 체력적 한계를 극복하며 보다 능동적이고 긍정적인 태도를 형성한 결과로 볼 수 있다. 따라서 STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동에게 신체활동에 대한 새로운 경험을 제공하며, 신체적 건강뿐만 아니라 일상생활의 활력을 향상시키는 데 기여하였다. 프로그램 참여를 통해 아동들은 신체활동에 대한 긍정적 태도를 형성하고, 도전 과제를 해결하며 성취감을 경험하였다. 이러한 변화는 아동의 신체적 변화뿐만 아니라 자기표현 능력과 자아존중감 향상에도 긍정적인 영향을 미친 것으로 평가된다.

2. 행동적 변화

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동의 행동적 변화를 유도하며, 정서적 안정과 긍정적인 언어사용, 자기표현과 상호작용 기술의 발전에 기여하였다. 본 연구는 참여자들의 경험을 중심으로 행동적 변화의 구체적인 양상과 맥락을 도출하였다.

1) 정서적 안정과 긍정적 언어사용

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동에게 정서적 안정감을 제공하며, 긍정적인 언어사용을 통해 상호작용의

변화를 이끄는 데 중요한 역할을 하였다. 프로그램은 익숙한 공간에서 소규모 그룹 활동으로 이루어져 아동들에게 심리적 안정감을 제공하였으며, 이는 정서적 긴장감과 불안을 완화하는 데 기여하였다. 교사와 연구자는 정서적 안정이 아동들이 새로운 동작을 시도하거나 협력 활동에 참여하는 데 있어 심리적 여유를 제공했다고 관찰하였다. 이러한 안정된 환경은 아동들이 무용활동에 몰입하도록 돕고, 새로운 시도를 할 수 있는 자신감을 키우는 데 중요한 요소로 작용하였다. 특히, 프로그램 참여 과정에서 교사와 동료들로부터 받은 반복적인 긍정적 피드백과 격려는 아동들이 긍정적인 언어를 사용하며 타인과의 상호작용 방식을 바꾸는 계기가 되었다. 프로그램 참여 후 아동들은 상호작용 과정에서 자신의 의사를 보다 명확하게 표현하고, 이전보다 더 부드러운 언어로 타인과 소통하려는 노력을 보였다.

"무용수업을 참여하고는 가게에 들어가서 물건을 먼저 잡지 않고 물어보는 행동을 하고, 제가 하는 말을 들으려고 해요." (학부모 2)

이와 같은 변화는 단순히 프로그램 내에서만 나타난 것이 아니라, 가정과 일상생활에서도 지속되었다. 부모들은 자녀들이 타인의 의견을 경청하거나 자신의 요구를 명확히 전달하는 모습을 목격하며, 이 같은 변화를 긍정적으로 평가하였다.

"익숙한 공간에서 소수의 학생과 일정하게 만나는 과정을 통해 서로 의지하며 안정감을 경험하게 되었다." (교사 3)

STBT 무용프로그램은 반복적인 피드백과 격려를 통해 아동들이 자신감을 회복하고, 이를 바탕으로 긍정적인 언어사용과 상호작용 방식을 개선하도록 돕는 데 효과적이었다. 이는 느린학습자 아동이 무용활동을 통해 경험한 정서적 안정감이 전반적인 상호작용 태도 변화로 이어진 결과라 할 수 있다.

2) 자기표현과 상호작용

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동에게 자신만의 동작과 감정을 표현할 수 있는 기회를 제공하며, 자기표현 능력을 발전시키는 데 기여하였다. 프로그램은 "정답은 없다"는 메시지를 반복적으로 전달하며, 아동들의 창의적 표현과 독창성을 존중하는 환경을 조성하였다. 이러한 접근은 아동들이 정형화된 동작에서 벗어나 자신만의 움직임 창조하며 자신감을 가지는 데 중요한 역할을 하였다.

"정답은 없다"는 메시지를 강조하며, 아동들이 자신의 작은 움직임에도 격려를 받으면서 자유롭게 자신의 생각을 표현할 수 있는 분위기를 조성하였다." (연구자의 관찰일지)

아동들은 단순히 주어진 동작을 수행하는 데 그치지 않고, 점차 자신만의 움직임을 창조하고 발전시키는 모습을 보였다. 이러한 변화는 자기표현뿐만 아니라, 동료와의 협력을 통해 상호작용 능력을 확장하는 계기가 되었다.

3) 협력과 상호작용 기술의 발전

STBT 무용프로그램의 그룹 활동은 아동들에게 협력과 상호작용 기술을 학습할 수 있는 기회를 제공하였다. 초기에는 아동들이 자신의 동작과 의견을 고집하며 협력을 어려워했으나, 반복적인 그룹 활동과 교사의 중재를 통해 협력의 중요성을 배우게 되었다.

"학생 D는 아동들과 함께 동작을 만드는 활동을 즐겁게 참여하고, 나이 어린 아동들에게 동작을 알려주기도 하였다." (교사 3)

동료들과 함께 동작을 맞추고 조화를 이루는 과정에서 아동들은 단순히 동작을 수행하는 데 그치지 않고, 서로를 이해하고 존중하는 상호작용 방식을 학습하였다.

"무용프로그램을 통해 교사와 동료 아동들과의 상호작용이 향상되었고, 자신감을 키워가는 모습을 보였다." (연구자의 관찰일지)

특히, 학생 D는 프로그램 초기에는 협력 활동에 어려움을 겪었으나, 점차 동료와의 상호작용을 즐기고, 나이 어린 동료에게 동작을 가르치는 모습을 보이며 리더십을 발휘하였다. 이러한 변화는 느린학습자 아동이 단순한 참여자를 넘어 협력적인 구성원으로 성장하는 데 중요한 계기를 제공하였다. 따라서 STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동에게 정서적 안정과 자기표현의 기회를 제공하며, 긍정적인 언어사용과 상호작용 기술을 발전시키는 데 중요한 역할을 하였다. 아동들은 자신만의 동작을 창의적으로 구성하며 자신감을 얻었으며, 그룹 활동을 통해 협력과 상호작용의 중요성을 학습하였다. 이러한 변화는 가정과 학교생활에서도 이어져, 아동들이 자기중심적인 태도에서 벗어나 타인의 의견을 존중하며 함께 작업하는 방식으로 변모하는 데 크게 기여하였다.

3. 정서적 변화

STBT 무용프로그램 참여를 통해 느린학습자 아동에게 나타난 정서적 변화는 크게 두 가지 주제로 분류되었다. 첫째, '움직임과 성취를 통한 기쁨'은 아동들이 무용활동에서 얻은 즐거움과 성취감을 기반으로 자신감을 형성한 과정을 보여주었으며, 둘째, '미래에 대한 긍정적 상상'은 아동들이 프로그램을 통해 자신의 가능성을 새롭게 발견하고, 꿈과 목표를 구체화하는 데 기여한 변화를 반영한다.

1) 움직임과 성취를 통한 기쁨

(1) 움직임 속 즐거움과 긍정적 반응

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동에게 단순한 신체활동을 넘어선 정서적 경험을 제공하며, 아동들이 움직임을 통해 즐거움을 느끼고 자신감을 키우는 데 중요한 역할을 하였다. 초기에는 신체 움직임을 부끄러워하거나 타인의 시선을 의식하여 소극적인 태도를 보이던 아동들이, 프로그램이 진행됨에 따라 활동에서 긍정적인 피드백을 받으며 움직임에 즐거움을 느끼는 모습을 보였다. 학생 C는 수업 초반에 수줍은 태도로 참여했지만, 반복적인 동작 연습과 발표를 통해 무용 활동에 대한 흥미를 가지게 되었다.

"국어, 수학 공부보다 재밌다. 춤이 즐거워요." (학생 C)

학생 D는 친구들 앞에서 자신만의 동작을 발표하고, 그에 대한 긍정적인 반응을 받으며 즐거움을 느꼈다. 이는 단순한 발표의 기쁨을 넘어, 친구들과의 상호작용 속에서 긍정적인 정서를 경험하고 이를 통해 자신감을 얻는 계기가 되었다.

"동작을 만들고 발표할 때 친구들의 호응이 기뻐요." (학생 D)

교사는 무용활동을 통해 아동들이 웃음을 보이고, 목소리를 내며 즐거워하는 모습을 관찰하였고, 학부모 또한 자녀의 정서적 변화에 대해 긍정적으로 평가하였다.

"수업에 참여하는 모습을 관찰하면서 학생 E가 밝게 웃는 모습은 처음 보게 되었고, 학생 F가 목소리를 크게 내는 소리를 처음 듣게 되었다." (교사 3)

"감정표현을 잘하지 않는 학생인데 수업 후 물어보면 '행복했다.'라고 이야기하였다. 정말 즐겁게 참여하고 있다고 생각했다." (학부모 3)

이처럼 STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동에게 정서적 안정감을 제공하며, 움직임의 통해 감정을 표현하고 타인의 긍정적인 반응을 경험하게 함으로써 즐거움과 소속감을 형성하였다.

(2) 도전과 성취의 기쁨

STBT 무용프로그램은 아동들에게 새로운 동작이나 발표와 같은 도전 과제를 제공하였으며, 이를 수행하며 성취감을 경험하는 기회를 제공하였다. 초기에는 자신감 부족으로 발표를 꺼리던 아동들이, 반복적인 연습과 긍정적인 피드백을 통해 점차 도전 과제를 성공적으로 수행하는 모습을 보였다. 학생 B는 무용활동에서 친구들 앞에서 발표를 하는 경험을 통해 자신감을 얻게 되었고, 그 경험이 다른 상황에서도 이어져 교실에서 발표할 때도 적극적인 태도를 보이게 되었다.

"친구들 앞에서 발표하면서 용기가 생겼어요. 그래서 할머니 앞에서 춤을 추고, 교실에서도 발표할 때 힘이 났어요." (학생 B)

학생 C는 무용활동을 통해 얻은 자신감을 바탕으로 교회 앞에서 텀블링 동작을 성공시키는 성과를 이루었다.

"교회 앞에 방방이 장이 있었는데요. 무용 시간에 배운 자신감으로 텀블링에 성공했어요." (학생 C)

또한, 학생 D는 "꼬마 선생님" 역할을 맡아 동료들에게 동작을 가르치며 자신감을 키웠으며, 이러한 경험은 프로그램 내내 그의 동기부여로 작용하였다.

"꼬마 선생님 역할을 할 때 부끄러웠지만, 끝까지 꼬마 선생님 역할을 할 수 있어서 자신감이 생긴 것 같아요." (학생 D)

이러한 사례들은 무용활동이 단순한 신체적 움직임의 습득을 넘어, 정서적 안정과 성취감을 제공하며 아동들의 자신감 형성에 기여했음을 보여준다.

2) 미래에 대한 긍정적 상상

(1) 진로와 꿈의 변화

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동에게 자신의 꿈과 목표를 구체화할 기회를 제공하였다. 초기에는 막연하거나 추상적인 꿈을 가진 아동들이 무용활동을 통해 자신의 가능성을 인식하며 꿈을 보다 구체화하는 변화를 보

였다.

"1차시에는 카봇이 되어 악당을 물리치는 로봇이 될 거예요." → "짜장면을 먹는 사람이 되고 싶어요." (학생 A)

"아기들을 키우는 사람이 되고 싶어요." → "발레리나가 되고 싶어요." (학생 B)

"그림쟁이 → 화가가 되고 싶다." (학생 C)

특히 학생 B는 초기에는 자신감을 잃고 꿈을 구체화하지 못했지만, 무용활동을 통해 "발레리나가 되고 싶다"는 구체적인 목표를 밝게 웃으며 표현하는 모습을 보였다.

(2) 자기표현과 내적 변화

STBT 무용프로그램은 아동들에게 자신의 감정과 생각을 신체 움직임으로 표현하는 경험을 제공하며, 이를 통해 내적 변화를 유도하였다. 초기에는 타인의 동작을 단순히 모방하던 아동들도 프로그램 후반부에는 자신만의 창의적인 움직임을 구성하며 자아존중감을 형성하였다.

"로봇, 로봇, 카봇의 로봇." (학생 A)

"감정 카드와 단어 카드의 움직임을 사다리 타기로 연결하여 즉흥적으로 표현." (관찰일지 중)

학생 A는 프로그램 초기에는 로봇 동작만 반복했지만, 후반에는 자신의 동작에 이야기를 추가하여 보다 창의적으로 표현하는 모습을 보였다. 이는 아동들이 자신만의 움직임을 창조하며 자신감을 얻게 된 사례로 평가된다. 따라서 STBT 무용프로그램을 통해 도출된 정서적 변화는 움직임과 성취를 통한 기쁨, 그리고 미래에 대한 긍정적 상상으로 나타났다. 무용활동은 아동들에게 정서적 안정과 자신감을 심어주었으며, 창의적 표현을 통해 자존감을 형성하고, 자신의 가능성을 확장하는 계기를 제공하였다. 이러한 변화는 단순히 프로그램 내에서 그치지 않고, 아동들의 일상생활과 장기적인 목표 설정에도 긍정적인 영향을 미쳤다.

4. 학습적 변화

STBT 무용프로그램에 참여한 느린학습자 아동의 학습적 변화는 크게 두 가지 주제로 나타났다. 첫째, '자기 주도적 학습능력'은 무용 활동을 통해 아동들이 학습 태도와 자신감을 형성하며 학습활동에 적극적으로 참여하게 된 과정을 보여주었으며, 둘째, '행동 개선과 협력학습'은 규칙 준수와 협력 활동을 통해 아동들이 행동을 개선하고 사회적 기술을 습득한 사례를 반영한다.

1) 자기 주도적 학습능력

(1) 집중력과 학습태도 개선

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동에게 학습 환경에서 집중력과 학습 태도를 개선할 기회를 제공하였다. 참여 초기에는 수업 중 산만한 행동을 보이거나 주의를 기울이는 데 어려움을 겪었던 아동들이 점차 수업 활동에

몰입하며 집중하는 모습을 보였다. 관찰 결과, 아동들은 프로그램 내에서 활동 목표를 달성하기 위해 스스로 주의를 기울이며 부정적인 자극을 차단하고, 과제에 지속적으로 몰입하려는 노력을 기울였다. 이는 학습활동에 대한 태도를 긍정적으로 변화시키는 계기가 되었다. 예를 들어, 학생 E는 수업 초반에는 10분도 채 집중하지 못하는 모습을 보였지만, 반복적인 활동을 통해 30분 이상 수업에 몰입하며 즐겁게 참여하는 모습을 보였다.

"지속적인 집중력이 미흡하였지만, 차츰 수업 내용을 파악하려는 모습을 보이고, 9회차부터는 30분 이상 의자에 앉아 있었으며, '재미있다!'라며 즐겁게 참여하는 모습을 보인다." (관찰일지 중, 교사 3)

학생 C는 프로그램이 진행됨에 따라 학습 주제에 대한 몰입도가 증가하며 학습에 대한 긍정적인 태도를 형성했다. 학부모는 무용수업을 통해 자녀가 학습에 대한 흥미와 집중력이 개선되었다고 평가하였다.

"무용수업하는 수요일에는 공부방에서 집중을 잘하고 즐기나 하기 싫어하지 않고 즐겁게 집중한다고 한다." (학부모 면담 중)

아동들은 무용 활동을 통해 단순히 동작을 배우는 것을 넘어, 학습활동의 과정과 결과를 즐기는 모습을 보이며 학습 태도가 점차 개선되는 변화를 보였다.

(2) 자신감을 키워가는 아이들

STBT 무용프로그램은 아동들에게 자신감을 키울 기회를 제공하며, 학습과 사회생활에서의 적응력을 향상시키는 데 중요한 역할을 하였다. 학생 A는 프로그램 참여를 통해 자신의 동작과 생각을 활동지에 기록하며 성취감을 느끼고, 이를 바탕으로 자신의 변화 과정을 스스로 반영하였다. 이는 무용활동이 아동들에게 새로운 학습 동기를 부여하고, 책임감 있는 태도를 형성하도록 돕는 사례였다.

"책을 펴고, 매일 그림일기를 쓰려고 노력하고 있다." (교사 2)

또한, 학생 D는 무용활동에서 자신의 동작을 친구들과 공유하며 긍정적인 피드백을 받았고, 그룹 활동에서 글 쓰기 담당을 맡아 자신감을 키워갔다. 이러한 변화는 단순히 무용 활동에 그치지 않고, 학습 전반에 대한 흥미와 적극성을 이끌어내는 계기가 되었다.

"지난 학급에서 그룹별 활동에서 글쓰기 담당을 했어요." (학생 D)

무용활동을 통해 자신감을 형성한 아동들은 학습 과제와 일상생활에서 보다 주도적으로 참여하고, 긍정적인 태도로 학습활동에 임하는 모습을 보였다.

2) 행동 개선과 협력학습

(1) 약속의 기억과 행동 개선을 통한 자기 발전

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동에게 규칙 준수와 약속을 지키는 행동 습관을 형성하도록 돕는 데 중요한 역할을 하였다. 프로그램 초기에는 아동들이 자기중심적 행동과 비협조적인 태도를 보였으나, 수업에서 정해진 규칙과 협력 과정을 반복적으로 경험하며 점차 타인을 배려하고, 행동을 개선하는 모습을 보였다. 예를 들어, 학생

A는 수업 초기에는 자기주장만 반복하며 타인의 말을 듣지 않았지만, 프로그램 후반에는 부모와의 상호작용에서도 변화된 모습을 보였다.

"싫어, 싫어, 엄마 미워!, 갈 거야!, 신을 거야!, 먹을 거야! 등 같은 말만 하면서 자기의 말만 하고 제 말은 듣지 않았어요. 그런데, 무용수업을 참여하고는 가게에 들어가서 물건을 먼저 집거나 그러지 않고 먼저 물어보는 행동을 하고, 제가 하는 말을 들으려고 해요." (학부모 2)

(2) 인내와 집중을 통한 자기 발전

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동에게 감정 조절과 인내심을 기를 기회를 제공하며, 이를 통해 자기 발전을 이루도록 돕는 역할을 하였다. 프로그램 초반에는 보상을 통한 동기부여가 필요했던 아동들이 점차 내적 동기를 기반으로 자발적으로 참여하는 모습을 보였다.

"스트레칭이란 근력 동작들이 힘들지만 참고 끝까지 해보니 성공하게 되었어요." (학생 A, B, C, D, E)

"몸이 좀 힘든데요, 하고 싶어서 왔어요." (학생 F)

학생들은 반복적인 동작 수행 과정을 통해 신체적 한계를 극복하고, 이를 통해 자신감을 형성하였습니다. 이러한 경험은 학습뿐만 아니라 생활 전반에서 자기통제력을 높이는 데 기여하였습니다.

(3) 창의적 표현을 통한 이해와 소통

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동들이 자신의 생각과 감정을 창의적으로 표현할 수 있는 환경을 제공하며, 타인과의 소통 능력을 향상시키는 데 기여하였다.

"나는 사자만 할래요!, OO 친구야! 같이 하자, 저는 네모 찾기가 제일 잘 되었어요." (학생 A)

"동화 몸짓극 할 때 친구랑 협업이 잘 되었어요." (학생 F)

아동들은 동작을 통해 자신의 생각을 표현하며, 서로의 움직임을 이해하고 조화시키는 과정을 통해 협력의 가치를 배웠다. 이는 타인의 의견을 존중하며 소통하는 방식을 학습하는 데 기여하였다. 따라서 STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동에게 자기 주도적 학습능력과 협력학습의 기회를 제공하며, 학습 태도와 사회적 관계에서 긍정적인 변화를 이끌어냈다. 이는 아동들이 학습과 생활 전반에서 스스로 문제를 해결하고 타인과 협력하는 데 필요한 능력을 형성하는 데 기여하였다.

IV. 논의

본 연구는 STBT 무용프로그램에 참여한 느린학습자 아동의 경험을 심층적으로 탐구하여, 신체적, 행동적, 정서적, 학습적 변화라는 네 가지 주요 영역에서 나타난 긍정적인 변화를 조명하였다. 사례연구방법을 기반으로 도출된 결과를 중심으로, 각 변화 영역의 의미와 시사점을 논의하고자 한다.

1. 신체적 변화

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동들에게 신체적 활동을 통한 자기 인식과 기능적 변화를 경험할 기회를 제공하며, 프로그램 참여 과정에서 다양한 신체적 변화를 관찰할 수 있었다. 프로그램은 아동들의 신체적 기능과 체력 향상을 넘어서 정서적 안정과 사회적 관계 형성에도 영향을 미쳤음을 확인하였다. 이를 바탕으로 사례연구방법에 따른 논의를 진행하면 다음과 같다.

첫째, 프로그램 참여 초기, 느린학습자 아동들은 기본적인 신체활동에서도 어려움을 겪었다. 학생 C는 점프와 균형 잡기 같은 기본 동작에서 반복적인 실패를 경험하였지만, 시간이 지나며 자신만의 속도로 동작을 완성하려는 태도를 보였다. 관찰에 따르면, 이러한 과정은 단순한 기능적 향상을 넘어 아동들이 자신의 신체적 능력을 긍정적으로 인식하고, 동작 수행을 통해 성취감을 느끼는 계기가 되었다. 학부모들은 자녀가 프로그램 참여 후 신체활동을 대하는 태도에 변화를 보였다고 언급했다. 한 학부모는 “자녀가 학교 체육수업에서 더 적극적으로 활동에 참여하고, 집에서도 가벼운 집안일을 돕기 시작했다”는 점을 강조하며, 프로그램 참여가 아동들에게 신체적 기능을 활용하려는 동기를 부여했다고 설명했다. 이러한 변화는 단순한 신체적 기술 학습을 넘어, 느린학습자 아동들이 자신의 신체를 긍정적으로 경험할 수 있는 맥락을 제공했음을 보여준다.

둘째, 체력 증진은 프로그램 참여 아동들의 일상생활에서도 다양한 변화를 유도했다. 예를 들어, 학생 E는 프로그램 후반부에 친구들과의 놀이 활동에서 더 활발한 태도를 보였으며, 학부모는 “자녀가 이전보다 더 오래 신체활동에 참여하며, 피로를 덜 느끼는 모습을 보였다”고 보고했다. 이러한 관찰은 신체활동이 단순히 체력 향상에 그치지 않고, 아동들이 자신의 몸을 통해 세상과 관계 맺는 방식을 변화시켰음을 보여준다. 정희정(2006)은 통합예술교육이 신체활동을 통해 아동들의 자발성을 높이고, 이를 바탕으로 일상생활에서의 적극성을 강화한다고 주장하였다. 본 연구에서도 STBT 무용프로그램이 느린학습자 아동들에게 체력 증진 이상의 의미를 제공했으며, 이를 통해 신체활동이 아동들의 전반적인 삶의 맥락에서 긍정적인 변화를 이끌어낼 수 있음을 확인하였다.

셋째, 신체적 변화는 느린학습자 아동들이 자신을 바라보는 방식에도 변화를 가져왔다. 학생 C는 “내 다리가 길어진 것 같아요”라고 말하며 자신의 신체적 변화에 대해 긍정적인 평가를 내렸고, 이를 통해 자아존중감을 형성하기 시작했다. 이러한 자기 인식의 변화는 신체적 활동을 단순히 운동으로 인식하는 것이 아니라, 자신을 긍정적으로 표현하고 경험하는 도구로 활용할 수 있는 가능성을 보여준다. 백령(2016)은 통합예술교육이 창의적 표현능력과 자아존중감을 증진시킨다고 보고한 바 있다. 본 연구에서도 아동들이 신체적 변화를 긍정적으로 경험하며, 이를 통해 자신감과 자기효능감을 확장하는 모습을 보였다. 프로그램은 아동들이 자신의 신체적 변화에 대해 자부심을 가질 수 있는 기회를 제공하며, 정서적 안정과 자기표현의 확장을 도왔다. 즉, STBT 무용프로그램에서 나타난 신체적 변화는 단순히 체력이나 운동능력의 향상을 평가하는 차원을 넘어, 느린학습자 아동들이 자신의 신체를 긍정적으로 경험하고 이를 통해 정서적 안정과 사회적 관계를 형성할 수 있는 맥락적 경험으로 해석될 수 있다. 학부모와 교사의 피드백은 프로그램이 아동들에게 심리적 안정감을 제공하며, 이를 통해 자기 인식을 확장하고 자신감을 키우는 데 기여했음을 보여준다. 이러한 논의는 통합예술교육이 단순한 기능적 기술 습득을 넘어서, 아동들의 정서적, 사회적 성장에 기여할 수 있는 사례를 제공했다는 점에서 의미가 있다. STBT 무용프로그램은 신체적 활동이 아동들에게 단순한 운동의 영역을 넘어, 자기 발견과 정체성 형성을 돕는 중요한 도구로 작용할 수 있음을 보여준다.

2. 행동적 변화

STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동들에게 행동의 조절과 상호작용 기술의 발달을 가능하게 하는 환경을

조성하며, 정서적 안정과 자기조절 능력을 바탕으로 한 행동적 변화를 촉진하였다. 프로그램 참여는 아동들이 자신의 감정과 행동을 이해하고, 타인과의 관계에서 긍정적인 상호작용을 형성할 수 있도록 돕는 과정을 포함하였다.

첫째, STBT 무용프로그램은 익숙한 공간과 소규모 그룹 활동을 통해 느린학습자 아동들에게 심리적 안정감을 제공하며, 이로 인해 정서적 긴장감이 완화되는 모습을 보여주었다. 학생 A는 프로그램 초기에는 자신의 의견을 표현하는 데 주저하거나, 다른 아동들과의 상호작용을 어려워했으나, 프로그램 후반에는 긍정적인 언어를 사용하며 대화에서 적극적으로 참여하는 모습을 보였다. 이러한 변화는 조현정(2013)의 연구에서 통합예술교육이 정서적 안정과 자기조절 능력을 촉진한다고 보고한 결과와 유사하다. 아동들이 정서적으로 안정감을 느끼며 자신의 행동을 조절하는 과정을 통해, 가정에서도 변화가 관찰되었다. 한 학부모는 자녀가 “가게에서 물건을 고르기 전 ‘이거 사도 돼요?’라고 물어보기 시작했다”고 언급하며, 이전에는 즉각적인 행동으로 나타났던 모습을 조절하는 데 발전이 있었다고 설명했다. 이러한 사례는 STBT 무용프로그램이 아동들에게 단순한 움직임 배우는 것을 넘어, 자신과 주변 환경을 조화롭게 조율하는 능력을 학습할 기회를 제공하였음을 보여준다.

둘째, STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동들에게 창의적이고 독창적인 자기표현의 기회를 제공하며, 상호작용 기술을 발달시킬 수 있는 환경을 조성하였다. 학생 D는 프로그램 초기에는 자신의 동작에만 집중하거나 동료와 협력하는 것을 주저하였으나, 프로그램이 진행되면서 동작을 창작하고 이를 다른 아동들에게 가르치며 리더십을 발휘하는 모습을 보였다. 이는 STBT 무용프로그램이 아동들에게 자기표현의 기회를 제공하며, 이를 통해 자신감을 형성하고, 동료와 협력하는 과정을 학습하도록 돕는 사례로 해석할 수 있다. 백령(2015)의 연구에서는 통합예술교육이 아동들에게 창의적인 자기표현을 통해 자신감을 높이고, 이를 바탕으로 상호작용 기술을 발달시킨다고 보고하였다. 본 연구에서도 학생들이 동료와의 협력을 통해 상호작용의 중요성을 깨닫고, 자신만의 독창적인 동작을 창작하며 관계 속에서 성장하는 모습을 관찰하였다. 특히, 학생 D는 자신의 동작을 동료들에게 가르치는 과정을 통해 리더십과 협력 능력을 동시에 발전시켰다.

셋째, STBT 무용프로그램은 아동들이 자신의 목표를 설정하고 이를 달성하는 경험을 통해 자신감과 성취감을 형성하도록 지원하였다. 학생 B는 프로그램 참여를 통해 “발표를 하면서 용기가 생겼어요”라고 말하며, 자신의 행동이 결과로 이어지는 과정을 긍정적으로 경험했다. 이러한 사례는 아동들이 단순히 프로그램 내에서 행동을 학습하는 것을 넘어, 자신의 장기적인 목표를 설정하고 이를 상상할 기회를 제공받았음을 시사한다. 김예은(2023)의 연구에서는 통합예술교육이 아동들에게 목표 설정과 자기효능감 형성을 돕는 중요한 교육적 맥락을 제공한다고 보고하였다. 본 연구에서도 STBT 무용프로그램이 아동들에게 자신이 할 수 있다는 믿음을 형성하고, 이를 바탕으로 목표를 성취하려는 의지를 발전시키는 과정을 관찰하였다. 학생 B의 사례는 무용 프로그램이 단순한 신체활동의 학습을 넘어, 장기적인 진로 효능감을 형성하는 계기가 될 수 있음을 보여준다. 즉, 행동적 변화는 STBT 무용 프로그램이 제공한 맥락적 경험과 심리적 안전망을 기반으로 이루어진 결과로 이해할 수 있다. 프로그램은 단순한 기술 학습에 그치지 않고, 정서적 안정과 자기조절 능력을 바탕으로 아동들이 행동을 조절하고 타인과 상호작용할 수 있는 기회를 제공하였다. 학생 A와 B의 사례는 프로그램이 아동들에게 자신과 타인의 관계를 조화롭게 조율하며, 자신의 감정을 표현하고 행동을 조절하는 데 도움을 준 과정을 구체적으로 보여준다. 결론적으로, STBT 무용 프로그램은 느린학습자 아동들의 행동적 변화를 촉진하며, 이들이 자기표현과 상호작용 기술을 학습할 수 있는 환경을 조성하였다. 이는 단순히 행동 변화에 그치지 않고, 아동들이 전반적인 사회적 상호작용에서 자신감을 형성하고, 더 나아가 자신의 삶을 긍정적으로 재구성할 수 있는 계기를 제공하였다.

3. 정서적 변화

STBT 무용프로그램에 참여한 느린학습자 아동들은 정서적 변화를 통해 자신과 세계를 새롭게 이해하고, 긍정

적 감정을 경험하며, 미래를 구체적으로 상상할 기회를 가졌다. 본 연구에서는 프로그램 참여를 통해 나타난 움직임과 성취를 통한 기쁨, 그리고 미래에 대한 긍정적 상상이 정서적 변화를 형성하는 두 가지 주요 요소로 도출되었다.

첫째, STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동들에게 움직임의 즐거움과 성취감을 경험할 수 있는 환경을 제공하였다. 아동들은 프로그램 내에서 단순히 신체적 움직임을 배우는 것을 넘어, 자신의 감정을 움직임으로 표현하고, 창의적 활동을 통해 성취감을 경험하였다. 학생 C가 "춤이 즐거워요"라고 말하며 무용활동에 적극적으로 참여한 사례는 아동이 프로그램을 통해 정서적 안정과 만족감을 형성한 것을 보여준다. 이러한 경험은 정희정(2006)의 연구에서 제시된 바와 같이, 무용활동이 낮은 자존감을 가진 느린학습자 아동들에게 자신감과 긍정적 정서를 형성하는 데 중요한 역할을 한다는 점을 재확인하였다. 프로그램 참여 초기에는 아동들이 타인의 반응에 민감하게 반응하거나 자신감을 보이지 못하는 모습이 관찰되었다. 그러나 무용활동을 통해 창작과 발표의 과정을 거치며, 아동들은 자신의 움직임에 자부심을 느끼고, 친구들과의 긍정적인 상호작용을 경험하였다. 학생 D는 창작 활동에서 친구들의 호응을 받으며 "내 동작이 친구들에게 기쁨을 줄 수 있다"는 깨달음을 얻었고, 이는 자존감의 회복과 정서적 안정으로 이어졌다.

둘째, STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동들에게 자신의 미래를 상상하고 구체화할 수 있는 기회를 제공하였다. 학생 B가 "발레리나가 되고 싶어요"라고 말하며 미래에 대한 구체적인 목표를 설정한 사례는 아동이 단순히 프로그램에 참여하는 것을 넘어, 자신의 가능성을 발견하고 이를 구체적인 꿈으로 확장한 모습을 보여준다. 이는 김예은(2023)이 보고한 연구에서 통합예술교육이 아동의 정서적 안정과 자기효능감 형성에 기여한다고 제시한 결과와 유사하다. 학생들이 자신의 동작을 창작하며 느낀 자부심과 발표 과정에서 받은 긍정적인 피드백은 단순히 현재의 경험으로 끝나지 않고, 미래에 대한 기대와 목표로 연결되었다. 학생 A는 프로그램 초기에 "아직 내가 무엇이 되고 싶은지 모르겠어요"라고 말했으나, 프로그램 후반부에는 자신의 움직임을 통해 그림을 그리고 이를 진로 목표와 연결시키는 모습을 보였다. 이는 프로그램이 아동들에게 창의적 사고와 자기표현을 통해 미래를 상상할 수 있는 환경을 제공하였음을 보여준다.

셋째, 정서적 변화는 단순히 프로그램 참여의 결과가 아니라, STBT 무용프로그램이 제공한 맥락적이고 경험적인 환경의 산물로 이해할 수 있다. 프로그램은 느린학습자 아동들이 신체적 움직임과 창작을 통해 자신을 표현하고, 이를 통해 긍정적 정서를 형성할 기회를 제공하였다. 학생 C와 D의 사례는 프로그램이 아동들에게 창작과 발표의 경험을 통해 자신감을 형성하고, 긍정적 정서를 경험하도록 돕는 과정을 구체적으로 보여준다. 또한, 프로그램은 단순히 정서적 안정에 그치지 않고, 아동들이 자신만의 미래를 구체화하고 이를 상상할 수 있는 기회를 제공하였다. 이는 통합예술교육이 아동들에게 전인적 발달의 가능성을 제시하는 중요한 교육적 접근임을 시사하며, 정서적 변화가 아동들의 삶 전반에 걸쳐 중요한 역할을 할 수 있음을 보여준다. 결론적으로, STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동들이 자신의 감정을 탐구하고 표현하며, 정서적 안정을 기반으로 미래를 구체적으로 상상할 수 있는 계기를 제공하였다. 이러한 변화는 아동들에게 자신을 긍정적으로 재구성하고, 정서적으로 성장할 수 있는 의미 있는 경험이었음을 시사한다.

4. 학습적 변화

STBT 무용프로그램에 참여한 느린학습자 아동의 경험은 학습적 변화의 다양한 측면을 탐구하는 데 중요한 단서를 제공한다. 프로그램 참여는 단순한 학습 활동의 반복이 아닌, 학습 환경과 맥락에서의 변화, 그리고 이를 통해 형성된 새로운 경험과 의미를 중심으로 논의될 수 있다.

첫째, STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동들이 자신의 학습 과정을 주체적으로 탐구하고 구성하는 기회를

제공하였다. 학생 A는 자신의 움직임을 활동지에 기록하며, 이를 통해 자신의 신체 경험을 학습적 틀 안에서 새롭게 이해하려는 모습을 보였다. 이는 단순히 신체활동에서 끝나는 것이 아니라, 자신이 학습하는 주체임을 인식하는 중요한 경험으로 나타났다. 선행연구에서도 이와 유사한 맥락이 확인된다. 김태은(2016)은 무용교육이 아동들에게 자기주도적 태도를 학습하도록 유도한다고 보았으며, 이는 본 연구에서 도출된 결과와 맞닿아 있다. 특히, 무용활동은 아동들에게 정형화된 틀을 강요하기보다는 창의적 표현과 개별적 학습을 지원하며, 학습의 주도성을 자연스럽게 이끌어낸다는 점에서 중요한 시사점을 제공한다.

둘째, 프로그램 참여는 느린학습자 아동들에게 규칙을 준수하고 자신의 행동을 조율하는 과정을 학습하도록 돕는 데 중요한 경험을 제공하였다. 프로그램 초기에 타인의 요청에 귀 기울이기 어려워했던 학생 E는 프로그램이 진행되면서 다른 아동들과 조화를 이루며 작업하려는 모습을 보였다. 이는 아동들이 무용활동을 통해 규칙 준수와 행동 조율을 자연스럽게 학습했음을 보여주는 사례로 해석된다. 조현정(2013)은 통합예술교육이 규칙을 익히고 사회적 행동을 학습하는 데 효과적임을 제시하였으며, 이러한 결과는 본 연구에서도 관찰되었다. 특히, 무용활동은 규칙을 강제적으로 학습시키는 것이 아니라, 아동들이 규칙의 의미를 경험적으로 이해하도록 돕는 맥락적 역할을 수행하였다. 부모들은 자녀가 프로그램 참여 후 집에서 정리정돈을 스스로 하거나, 일상생활에서 약속을 지키려는 모습을 보였다고 언급하였다. 이는 규칙 준수가 단순히 프로그램 내의 요구사항으로 끝나는 것이 아니라, 아동의 행동 변화로 연결되었음을 보여준다.

셋째, STBT 무용프로그램은 아동들에게 협력학습의 중요성과 상호작용의 가치를 경험할 기회를 제공하였다. 프로그램 중 동료와의 협력 활동을 통해 아동들은 서로의 역할을 이해하고, 상호작용의 질을 개선하는 경험을 축적하였다. 학생 D는 초기에는 자신의 동작만 고집했으나, 점차 동료의 동작을 관찰하고 이를 자신의 움직임과 조화시키려는 태도를 보였다. 이러한 변화는 단순히 협력 활동에 참여하는 것을 넘어, 아동들이 상호작용을 통해 새로운 의미를 형성하는 과정으로 이해될 수 있다. 윤정아(2015)는 통합예술교육이 아동들에게 협력적 태도를 형성하고, 이를 통해 상호작용 기술을 발전시키는 데 효과적임을 보고하였다. 본 연구에서도 아동들이 무용활동을 통해 타인의 움직임을 존중하고, 함께 작업하는 과정에서 새로운 협력의 방식을 학습했음을 보여주었다. 학생 E는 프로그램 후반부에 나이 어린 동료에게 동작을 가르치며 리더십을 발휘하였으며, 이는 협력학습이 단순히 기술의 습득을 넘어 사회적 책임감을 경험하도록 돕는 역할을 했음을 시사한다.

넷째, STBT 무용프로그램에서 관찰된 학습적 변화는 단순히 프로그램 참여로 인한 결과가 아니라, 아동들이 프로그램 속에서 경험한 맥락적 의미를 반영한 것이다. 프로그램은 아동들에게 자신의 학습 과정을 탐구하고, 행동을 조율하며, 타인과 협력하는 경험을 제공하였다. 이러한 과정은 아동들이 학습의 주체로서 자신을 인식하고, 자신의 행동과 학습 방식을 재구성하도록 돕는 중요한 계기로 작용하였다. 본 연구는 STBT 무용프로그램이 느린 학습자 아동들에게 학습적 경험의 새로운 가능성을 제시하며, 통합예술교육이 아동의 전인적 발달을 지원하는 중요한 교육적 접근임을 강조한다. 특히, 프로그램이 아동들에게 학습의 경험적 맥락을 제공하고, 이를 통해 자신과 타인의 관계를 재구성하는 기회를 제공했다는 점에서 실질적인 시사점을 가진다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 STBT 무용프로그램에 참여한 느린학습자 아동의 경험을 심층적으로 탐구하고, 프로그램 참여 과정에서 나타나는 개별적 특성과 맥락적 의미를 이해하는 데 목적을 두었다. 사례연구방법을 활용하여 참여 아동들의 신체적, 행동적, 정서적, 학습적 변화를 중심으로 그들의 경험과 맥락을 심층적으로 분석하였다. 이를 통해 도출된

결론은 다음과 같다.

첫째, STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동들에게 신체적 경험을 제공하며, 그들의 신체적 자각과 자기인식을 강화하는 데 기여하였다. 참여 아동들은 초기에는 단순한 움직임에서도 어려움을 겪었으나, 반복적인 동작 수행을 통해 자신의 움직임을 더 잘 이해하고 수용하게 되었다. 이러한 신체적 경험은 단순히 기능적 변화를 넘어 아동들이 자신의 신체를 긍정적으로 인식하도록 돕는 계기가 되었다.

둘째, STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동의 행동적 변화를 촉진하며, 정서적 안정과 자기조절 능력을 학습할 수 있는 환경을 제공하였다. 프로그램의 소규모 그룹 활동과 익숙한 공간에서의 진행은 아동들에게 심리적 안정감을 제공하며, 타인의 의견을 경청하고 협력하는 태도를 학습하는 데 도움이 되었다. 특히, 동작을 창작하고 이를 동료들에게 가르치는 과정을 통해 협력적 태도와 책임감을 형성하는 모습을 보였다.

셋째, STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동들에게 정서적 안정과 자기표현의 기회를 제공하며, 움직임과 성취를 통한 기쁨과 미래에 대한 긍정적 상상을 가능하게 하였다. 아동들은 자신만의 움직임을 창작하며 성취감을 경험하였고, 프로그램을 통해 자신의 감정을 외적으로 표현할 수 있는 환경을 제공받았다. 이를 통해 아동들은 자신에 대한 긍정적인 인식을 형성하고, 미래를 구체적으로 상상하며 목표를 설정할 수 있는 계기를 가졌다.

넷째, STBT 무용프로그램은 느린학습자 아동의 학습적 변화를 관찰할 수 있는 환경을 조성하며, 자기 주도적 학습 태도와 협력적 기술을 학습할 수 있는 기회를 제공하였다. 아동들은 프로그램을 통해 학습활동에 몰입하고, 동료들과의 협력을 통해 사회적 상호작용 기술을 발달시켰다. 이 과정에서 책임감과 신뢰를 경험하며, 타인의 의견을 수용하고 협력적인 관계를 형성하는 모습을 보였다.

본 연구는 STBT 무용프로그램이 느린학습자 아동의 경험에 다양한 맥락적 의미를 제공하며, 이들의 신체적, 정서적, 행동적, 학습적 측면에서 다각적인 변화를 이끌어낼 수 있음을 확인하였다. 연구 결과는 느린학습자 아동들에게 맞춤형 통합예술교육의 필요성을 제기하며, STBT 무용프로그램이 단순히 신체활동에 국한되지 않고 전인적 발달을 지원할 수 있는 가능성을 보여준다.

이에 본 연구의 연구 결과를 바탕으로 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, STBT 무용프로그램이 느린학습자 아동에게 미친 긍정적인 효과는 통합예술교육이 교육적 대안으로서의 가능성을 지니고 있음을 시사한다. 이에 따라, 느린학습자 아동의 특성을 반영한 맞춤형 무용프로그램이 개발되고, 이를 일반초등학교와 지역사회에서도 지속적으로 제공할 필요가 있다. 이러한 프로그램은 아동의 신체적·정서적·사회적 발달을 종합적으로 지원하며, 삶의 질을 향상시키는 데 중요한 역할을 할 것이다. 둘째, 느린학습자 아동의 특성을 반영한 맞춤형 교수·학습법이 개발되어야 한다. 특히, 프로그램 참여 아동의 개인적 배경(가정환경, 성장 배경 등)을 고려한 맞춤형 접근이 필요하며, 아동의 신체적·정서적·인지적 변화 과정을 세밀히 기록하고 분석할 수 있는 체계적인 연구와 적용이 이루어져야 한다. 셋째, 본 연구는 특정 지역과 집단에 한정되어 있어 연구결과의 대표성 문제가 존재한다. 따라서 향후 연구에서는 다양한 지역과 집단의 느린학습자 아동을 포함한 연구범위를 확대할 필요가 있다. 이를 통해 프로그램의 효과성과 일반화를 확인하고 보다, 폭넓은 적용 가능성을 탐구할 수 있을 것이다. 넷째, 느린학습자 아동에 대한 사회적 인식 개선이 필요하다. 연구 과정에서 느린학습자를 장애로 간주하며 수업 참여를 거부한 사례가 관찰되었는데, 이는 느린학습자에 대한 사회적 편견과 이해 부족을 보여준다. 이를 개선하기 위해 느린학습자를 지칭하는 용어와 그 정의에 대한 정비가 필요하며, 이를 기반으로 인식개선 교육을 실시하여 학부모, 교사, 지역사회가 느린학습자 아동을 지원할 수 있도록 해야 한다. 다섯째, 후속 연구에서는 느린학습자 아동의 변화 과정을 질적으로 심화하여 탐구할 필요가 있다. 특히, 느린학습자 아동의 특성과 교육적 요구를 보다 명확히 이해하고, 프로그램의 장기적인 효과를 평가하기 위한 지속적인 모니터링 체계를 구축해야 한다. 이를 통해 통합예술교육이 아동들에게 지속 가능한 발전을 제공할 수 있는 기반을 마련할 수 있을 것

이다. 본 연구는 STBT 무용프로그램이 느린학습자 아동에게 미친 긍정적인 변화를 확인하고, 통합예술교육의 가능성을 제시했다는 점에서 중요한 의미를 가진다. 향후 다양한 후속 연구와 프로그램 개발을 통해 느린학습자 아동이 보다 풍요로운 삶을 누릴 수 있는 환경을 마련해야 할 것이다.

참고문헌

- 김동일 외(2023). 느린학습자 선별체크리스트 타당성 탐색. *교육과정평가연구*, 2(2), 237-258.
- 김은진(2024). 느린학습자 아동의 STBT 무용교육프로그램 참여가 공격성, 자존감 및 사회성에 미치는 효과. 국내석사학위논문. 우석대학교, 전북특별자치도
- 김예은(2023). 경계선 지능 청소년의 자기효능감 및 성취동기 향상을 위한 미술치료 단일사례연구. 미간행 석사학위논문. 신라대학교 상담치료대학원.
- 김태은(2016). 경계선 지능 청소년의 사회성 향상을 위한 무용 교육프로그램 개발. 미간행 석사학위논문. 국민대학교 대학원.
- 박찬선, 정세희(2015). *경계선 지능을 가진 아이들*. 경기도: 이담 Books
- 백령(2015). *통합예술교육이란 무엇인가?*. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 서민정(2018). 경계선 지적 기능 아동의 부적응 행동 변화를 위한 미술치료 단일사례연구. 미간행 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 윤정아(2015). 경계선 지적 기능 청소년을 위한 무용동작 치료 S.D.T 프로그램 개발 및 체험 사례연구. 미간행 박사학위논문. 동덕여자대학교 대학원
- 이동현(2014.10.06). 느린학습자를 아십니까?, EBS 심층취 <https://home.ebs.co.kr/ebsnews/menu1/newsAllView/10255115/H#none>
- 이원석(2020). 질적 연구방법으로서 사례연구의 특성. *질적연구*, 21(2), 85-91.
- 정미경(2022). 독일 경계선 지능인 정책 및 서비스, 2022년 종사자 교육, 독일정치경제연구소: 서울특별시 경계선 지능인 평생교육 지원센터
- 조현정(2013). 클래식 음악을 활용한 창작무용수업이 초등학생의 정서적 안정성과 공격성에 미치는 영향. 국내석사학위논문 공주대학교 교육대학원, 충청남도
- 정희정(2006). 경계선 지적 기능 아동의 특성 연구. 미간행 박사학위논문. 숙명여자대학교 대학원.
- 진영아, 박은화(2024a). 느린학습자의 사회성 향상을 위한 몸챙김 기반 표현예술치료 프로그램의 실천적 함의. *무용예술학연구*, 95(2), 181-199.
- 진영아, 박은화(2024b). 몸챙김 기반 통합예술치료 프로그램이 느린학습자의 심리적 안녕감과 자아 탄력성에 미치는 효과. *한국무용과학회지*, 41(2), 1-19.
- 하은경, 김동일(2024). 경계선급 지적 기능성 (BIF) 초등학생의 학교생활적응에 필요한 지원요소 탐색. *특수교육학연구*, 59(1), 1-30.
- Erikson, E. H. (1963). *Youth: Change and challenge*. Basic books.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry (3rd ed.)*. (pp. 119- 149). Thousand Oaks, CA: Sage.

ABSTRACT

A Case Study on the Experiences of Slow Learners Participating in the STBT Dance Program[†]

'Narrative Approach' and 'Dance Literacy

Eunjin Kim* Woosuk University · Misung Hong** Woosuk University ·
Hyejeon Hong*** Seowon University

This study aims to explore the experiences of slow learners participating in the STBT (Slow Think Body Talk) dance program in depth and to understand the individual characteristics and contextual meanings that emerge during the program. The participants were six slow learners enrolled at Y Elementary School in Gyeonggi Province, and the program was implemented over 10 sessions. The study employed a qualitative case study method, collecting data through in-depth interviews, observation logs, and activity journals. The results of the study revealed the following: First, physical changes included the learners regaining confidence in basic movements, developing a positive perception of their bodies, and exhibiting increased vitality in daily life. Second, behavioral changes involved emotional stability, the development of self-regulation skills, and the formation of positive attitudes through collaboration and interaction. Third, emotional changes encompassed heightened feelings of achievement, improved ability to express emotions, and fostering positive imagination about the future. Lastly, cognitive and learning changes included improvements in self-directed learning attitudes and concentration, as well as enhanced problem-solving skills through collaboration. This study demonstrates the potential of the STBT dance program to support the holistic growth of slow learners and suggests its applicability as a tailored program in the field of arts and cultural education.

Key words : STBT Dance Program, Slow Learners, Children, Experiences, Case Studies

논문투고일: 2024.12.08

논문심사일: 2025.01.09

심사완료일: 2025.01.18

[†]This study is a revised and supplemented the 2024 Master's Thesis at Woosuk University Graduate School of Education titled "The Effects of Participation in STBT Dance Education Program on Aggression, Self-esteem, and Sociality in Children with Slow Learners."

*Graduated from Woosuk University Graduate School of Education.

** Professor, liberal arts college, Woosuk University

*** Professor, Major in Arts and Cultural Management, Seowon University