



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 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](#)

2015년 8월

박사학위논문

ADHD 성향 아동의 창의성 증가와
부주의성 및 과잉행동충동성 감소를
위한 인지학(人智學) 집단미술치료
프로그램 개발 및 효과

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

배 속 경

ADHD 성향 아동의 창의성 증가와
부주의성 및 과잉행동충동성 감소를
위한 인지학(人智學) 집단미술치료
프로그램 개발 및 효과

The Development and Effect of the Anthroposophy
Group Art Therapy Program for Improvement of
Creativity and Reduction of Inattention and
Hyperactive-Impulsivity of ADHD Tendency Children

2015년 8월 25일

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

배 속 경

ADHD 성향 아동의 창의성 증가와
부주의성 및 과잉행동충동성 감소를
위한 인지학(人智學) 집단미술치료
프로그램 개발 및 효과

지도교수 김 택 호

이 논문을 이학박사 학위신청 논문으로 제출함

2015년 4월

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

배 속 경

배숙경의 박사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 김 승 환 (인)

위 원 조선대학교 교수 권 영 란 (인)

위 원 전남대학교 교수 노 안 영 (인)

위 원 정여주미술치료연구소 소장 정 여 주 (인)

위 원 조선대학교 교수 김 택 호 (인)

2015년 6월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT	viii
I. 서론	1
A. 연구의 필요성 및 목적	1
B. 연구문제	7
C. 용어정의	7
II. 이론적 배경	10
A. 인지학	10
1. 인지학의 성립배경	10
2. 인지학의 개념	11
B. ADHD 아동	17
1. ADHD 아동의 정의 및 진단	17
2. ADHD 아동의 특성	19
3. 인지학에서 ADHD 아동의 관점	22
C. 창의성	26
1. 창의성의 개념	26
2. ADHD 아동의 창의성	28
3. 인지학 집단미술치료와 창의성	29
D. 인지학 집단미술치료	32
1. 인지학 미술치료	32
2. 집단미술치료	33

3. 인지학 집단미술치료 원리	34
4. 인지학 집단미술치료의 특성	37
5. 인지학 집단미술치료의 형태와 기법	39
E. 연구의 모형	46

III. 연구 I : 인지학 집단미술치료 프로그램 개발

A. 연구목적	48
B. 연구절차	48
C. 프로그램 개발모형	49
D. 프로그램 개발절차	50
1. 단계 1: 예비 프로그램 목표수립	52
2. 단계 2: 예비 프로그램의 구성	54
3. 단계 3: 예비 프로그램 연구 및 장기적 효과 제고노력	58
4. 단계 4: 본 프로그램 개발	61

IV. 연구 II: 인지학 집단미술치료 프로그램 효과 검증

A. 연구목적	76
B. 연구가설	76
C. 연구방법	77
1. 연구대상	77
2. 연구의 윤리적 고려	78
3. 연구도구	79
4. 실험설계	84
5. 연구절차	84
6. 자료분석	86

D. 연구결과	87
1. 기술 통계치	87
2. 사전 동질성 검증	90
3. 인지학 집단미술치료 프로그램이 창의성에 미치는 효과	91
4. 인지학 집단미술치료 프로그램이 주의력결핍 과잉행동 증상에 미치는 효과	96
E. 질적 내용분석 연구결과	98
1. 참여 관찰 평가와 분석	98
2. 관찰행동 기록 분석	103
3. 작품 분석	109
V. 논의 및 결론	124
A. 논의	124
1. 연구 I : 인지학 집단미술치료 프로그램 개발	124
2. 연구 II : 인지학 집단미술치료 프로그램 효과 검증	126
B. 결론 및 제언	130
참고문헌	134
국문초록	148
부록	150

표 목 차

<표 1> 인간의 네 가지 구성 요소	14
<표 2> 4가지 구성체의 7년 주기설	15
<표 3> 인지학 집단미술치료의 형태와 기법	39
<표 4> 연구 I의 연구절차	49
<표 5> 인지학 집단미술치료 예비 프로그램	57
<표 6> 인지학 집단미술치료 예비 프로그램의 전문가 자문요약	61
<표 7> 인지학 집단미술치료의 활동내용	64
<표 8> 회기 진행 순서	65
<표 9> 인지학 집단미술치료 최종 본 프로그램	73
<표 10> 인지학 집단미술치료 본 프로그램	79
<표 11> 창의성 검사 항목에 따른 문항 번호	82
<표 12> TTCT 하위 요인의 채점 방법	82
<표 13> 검사 요인별 신뢰도	83
<표 14> 연구 설계	84
<표 15> 연구 II의 연구절차	86
<표 16> 창의성 검사 원점수	88
<표 17> 주의력결핍 과잉행동 평가척도 원점수	89
<표 18> 실험집단, 대기집단 창의성과 주의력결핍 과잉행동 증상의 변인별 기술통계 결과	90
<표 19> 실험집단과 대기집단에 따른 사전 동질성 검증 결과	91
<표 20> 사전 · 사후 창의성 차이 검증	92
<표 21> 사전 · 사후 주의력결핍과잉행동증상 차이 검증	96
<표 22> 아동관찰 분석	100
<표 23> 행동 관찰 분석	105
<표 24> 자기 행동 분석	106
<표 25> 반응 기록 분석	108
<표 26> 프로그램 소감 분석	109
<표 27> 작업 활동과정 분석	111

그림 목 차

<그림 1> DSM-5 Diagnostic criteria for ADHD	18
<그림 2> 인지학 집단미술치료 프로그램 연구모형	47
<그림 3> 김창대의 프로그램 개발모형(김창대 외, 2011)	50
<그림 4> 인지학 집단미술치료 프로그램 개발절차	51
<그림 5> 유창성에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	93
<그림 6> 독창성에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	93
<그림 7> 제목의 추상성에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	94
<그림 8> 정교성에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	95
<그림 9> 성급한 종결에의 저항에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	95
<그림 10> 부주의성에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	97
<그림 11> 과잉행동충동성에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	97
<그림 12> B 아동의 2회기, 4회기 작품	113
<그림 13> B 아동의 5회기, 7회기 작품	114
<그림 14> B 아동의 9회기, 12회기 작품	115
<그림 15> J 아동의 1회기, 2회기 작품	116
<그림 16> J 아동의 4회기, 5회기 작품	117
<그림 17> J 아동의 10회기, 12회기 작품	118
<그림 18> E 아동의 5회기, 6회기 작품	119
<그림 19> E 아동의 7회기, 9회기 작품	119
<그림 20> E 아동의 10회기, 11회기 작품	120
<그림 21> J 아동의 5회기, 6회기 작품	121
<그림 22> J 아동의 7회기, 9회기 작품	122
<그림 23> J 아동의 10회기, 11회기 작품	122

부 록 목 차

<부록 1> 전문가 집단 내용 타당도	151
<부록 2> TTCT 도형 창의성검사	152
<부록 3> 주의력결핍 과잉행동장애 척도	163
<부록 4> 행동관찰 평가	164
<부록 5> 자기행동 평가	165
<부록 6> 반응 기록지	166
<부록 7> 프로그램 소감문	167
<부록 8> 연구참여 동의서	168
<부록 9> 연구윤리 교육과정 이수증	170
<부록 10> 인지학 집단미술치료 본 프로그램 회기별 계획서	171
<부록 11> 인지학 집단미술치료 프로그램 회기별 세부계획	173
<부록 12> 인지학 집단미술치료 프로그램 회기기록	185
<부록 13> 인지학 집단미술치료 형태소묘 기법	197
<부록 14> 인지학 집단미술치료 기법	201

부 록 그 림 목 차

<부록 그림 1> 자유로운 나 경험	185
<부록 그림 2> 나의 감정 경험	186
<부록 그림 3> 나를 일깨우기	187
<부록 그림 4> 나와 놀기	188
<부록 그림 5> 호기심 펼치기	189
<부록 그림 6> 감정 합체	190
<부록 그림 7> 생각 합체	191
<부록 그림 8> 표현의 자유	192
<부록 그림 9> 특징 찾기	193
<부록 그림 10> 바로 서기	194
<부록 그림 11> 마음대로 즐기기	195
<부록 그림 12> 생각, 마음 합체	196
<부록 그림 13> 수평선	197
<부록 그림 14> 물결선	197
<부록 그림 15> 물결선	197
<부록 그림 16> 매듭선	197
<부록 그림 17> 겹침선	198
<부록 그림 18> 겹침선, 대칭선	198
<부록 그림 19> 원, 나선형	198
<부록 그림 20> 대칭선	198
<부록 그림 21> 엮은선	199
<부록 그림 22> 나선, 미로형	199
<부록 그림 23> 빗금선	199
<부록 그림 24> 빗금선	199
<부록 그림 25> 빗금선	200
<부록 그림 26> 빗금풍경	200
<부록 그림 27> 원형	200
<부록 그림 28> 만다라	200
<부록 그림 29> 형태소묘	201
<부록 그림 30> 목탄소묘	201

<부록 그림 31> 음영소묘	201
<부록 그림 32> 자연소묘	201
<부록 그림 33> 습식 수채화	201
<부록 그림 34> 베일 페인팅	201
<부록 그림 35> 세코렐	201
<부록 그림 36> 점토	202
<부록 그림 37> 목공	202

ABSTRACT

The Development and Effect of the Anthroposophy Group Art Therapy Program for Improvement of Creativity and Reduction of Inattention and Hyperactive-Impulsivity of ADHD Tendency Children

Bae, Suk Kyung

Advisor: Prof. Kim, Tack Ho

Psychological Art Therapy,

Graduate School of Chosun University

The purpose of this research is to the development and effect of the anthroposophy group art therapy program for improvement of creativity and reduction of inattention and hyperactive-impulsivity of ADHD tendency Children with this, and to verify the effect. The research composed of Research I and Research II to achieve its purpose has been carried out as follows:

At the stage of Research I, the objective of the research according to development stages in order to develop an anthroposophy group art therapy program for promoting creativity of ADHD tendency children was established, and by configuring the contents applicable to this, the preliminary art therapy program was applied to ADHD tendency children in a regional children's center. The preliminary research process thereafter was assessed, analyzed, modified and corrected, and an anthroposophy group art therapy program the validity of which contents was verified by an expert group has been developed.

At the stage of Research II, the anthroposophy group art therapy program was provided to ADHD tendency children and the effect of creativity and attention deficit hyperactivity symptoms was verified.

The anthroposophy art therapy program was applied 12 times to 12 children in an experimental group and 10 children in a waiting group who are in G regional children's center, so its effect was verified. The major results of the research were as follows:

First, in the creativity test, the experimental group showed more meaningful result than the waiting group. Of subordinate elements in creativity, fluency, originality, abstraction of title, granularity, resistance to premature closure in the experimental group increased more meaningfully, compared to the waiting group.

Second, in the aspect of attention deficit hyperactivity symptoms, the experimental group showed a more meaningful result than the waiting group. Of subordinate elements in attention deficit hyperactivity symptoms, negligence and hyperactive-impulsivity in the experimental group decreased more meaningfully than those in the waiting group.

To sum up, when a developed anthroposophy group art therapy program was provided to ADHD tendency children, their creativity and attention deficit hyperactivity symptoms showed a meaningful difference. Through a group art therapy using Steiner's anthroposophy as a result of the research, it was verified that the program to promote creativity of ADHD tendency children was developed in accordance with the objectives and stages of the program.

Therefore, a positive change in creativity promotion and attention deficit hyperactivity symptoms, if the anthroposophy group art therapy program developed in this research is continuously provided to ADHD tendency children in fields, will be expected to make.

Key Words: Anthroposophy, Anthroposophy group art therapy program, Creativity, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), Inattention, Hyperactive-Impulsivity

1. 서론

A. 연구의 필요성 및 목적

현대사회의 폐쇄적인 도시환경과 거미줄처럼 복잡한 사회구조적 환경, 그리고 빠르게 변해가는 디지털 환경은 인간에게 탈 인간화를 부추기며 심리적 억압과 불안을 야기하고 있다. 사람들은 외적인 모습만을 쫓다 보니 실제의 삶과 관련된 인간 존재의 근원적 영역을 깨우치지 못한다. 이로 인해 심신이 불균형적으로 발달하여 몸의 질병뿐만 아니라 정신적인 병도 빠른 속도로 증가하고 있다. 경미한 우울이나, 불안, 혹은 대인관계 기피, 원인을 알 수 없는 신체적 통증 등은 현대인에게 흔히 볼 수 있는 질환이다. 이러한 문제들은 비단 성인뿐만 아니라 아동의 심리상태에도 좋지 않은 영향을 미치고 있어 그 심각성이 날로 더해가고 있다.

아동의 정서적 행동적 문제들에 대한 인식 또한 점차 높아지면서 이에 대한 전문적 진단과 개입에 대한 필요성도 증가하고 있는 추세이다. 그 중 특히 ADHD(Attention Deficit Hyperactivity Disorder)는 진단연령이 점차 낮아지고 진단수가 급격히 증가하고 있는 증상 중 하나이다(김정원, 2014). 임경희와 조봉환(2004)의 연구에 따르면 우리나라 학령기 아동의 5.7%가 ADHD 아동으로 추정되고 있다. 경증까지 포함하면 ADHD는 최고 13%에 달할 정도의 흔한 질병이라 볼 수 있다(김동식, 2012). 건강보험심사평가원에서 실시한 2012년 5월부터 최근 5년간(2007~2011년) 20세 이하 아동, 청소년을 대상으로 ADHD를 분석한 결과에 따르면 진료인원이 2007년 4만 8,000명에서 2011년 5만 7,000명으로 5년 동안 약 9,000명인 18.4%가 증가했다고 발표했다. ADHD 아동의 치료법이 개발 시행되고 있음에도 불구하고 환자가 오히려 지속적으로 증가하는 추세인데, 이것은 앞으로 ADHD 아동의 치료법 및 교육이 필요하다는 것을 반증한다(박민선, 2008).

기존의 김정원(2014), 김영래(2014), 박수진(2013), 이형구(2013) 등의 ADHD 연구들은 ADHD 아동의 부주의, 과잉행동, 충동성, 부적응, 공격성, 불안, 분노 등 부정적인 문제행동에 초점을 맞추었다. 또한 이러한 연구들은 약물 개입적 접근, 행동수정 접근, 놀이 치료, 미술 치료, 사회성과 부모훈련 프로그램 등과 같은 개입 연구뿐 아니라, 병원을 다니는 임상군들을 대상으로 DSM-5에 나오는 진단 기준에

따른 ADHD 아동의 인지, 기질적 특성, 가족 특성, 발달 특성(영어, 유아, 학령, 사회적 특성)의 연구, ADHD 아동들에 관한 척도 개발 연구 등으로 나뉘어 이루어졌다. ADHD에 관해 많은 연구들이 이루어져 왔지만 주로 ADHD 아동이 가지고 있는 결함과 그로 인해 생겨난 문제행동, 이를 개선할 수 있는 개입방법에만 초점이 맞추어져 연구되었다(이명희, 2009).

Nylund(2008)에 따르면, ADHD 아동에 관한 기존연구들은 “방법론적 결함과 오류”를 내포하고 있어 오히려 ADHD를 가진 사람들에 대한 올바른 이해를 제공하지 못하고 있는 상황이다. Lara(2005)는 기존의 증상 중심의 ADHD 치료 프로그램에서는 ADHD 문제를 지나치게 부정적으로 인식하고 있어 아동에게 낙인의 문제점을 유발하고 이는 오히려 아동의 자아존중감이나 자기효능감에 부정적인 영향을 주어 환경에 부적응할 수 있다는 우려를 제기한다. 이로 인해 ADHD 아동에 대한 부정적인 자아상, 낮은 유능감, 부정적인 자아존중감이 내부에 형성 되어 자신의 재능을 발휘하지 못하고 부적응하게 된다. 따라서 개입 프로그램은 부정적인 성향을 고치는 것에만 치중하기보다 아동이 가지고 있는 긍정적 성향을 존중해주면서 부정적인 성향의 수정을 돕는 장점에 근거한 개입방안들이 마련되어야 할 것이다(정은, 2008).

ADHD 아동의 문제행동에 초점을 맞춘 연구는 기존의 부정적인 견해에 대한 반박으로 ADHD 아동의 긍정적인 접근의 한 측면으로 ADHD 아동의 특성 중 하나인 창의성에 대한 연구를 진행하였다(Gollmar, 2000). 조나리(2001), 이영나(2006), 최수경(2005)의 연구에서 ADHD 아동의 높은 창의적인 능력, 창의적인 사람과 ADHD 아동의 특징, 왜 창의성과 ADHD가 중복될 수 있는지와 ADHD로 인하여 아동의 창의성이 가려질 수 있는지, 그리고 오진에 대한 경고등이 논의되었다.

Hallowell과 Ratey(1994)는 창의적이고 직관적인 ADHD 사례를 보고하였고, Guenther(1995)는 ADHD 성향과 창의적인 성향과의 유사성을 보고하였다. Leroux & Levitt-Perlam(2000)는 부주의하고 과잉활동과 충동적인 행동, 기질의 까다로움, 사회성 능력, 학업 수행능력 부족과 같은 ADHD 성향들이 창의적인 사람들의 모습이며, 기존의 ADHD 연구들이 주로 치료와 증상, 문제만을 강조하고 창의적인 것에 대해서는 중요하게 설명하고 있지 않다. Lovecky(2004)는 ADHD 성향이 심한 아동에게는 창의성이 나타나기 어렵지만, 매우 창의적이면서 가벼운 ADHD 성향을 지닌 아동은 학교과제를 하지 않거나 남을 괴롭히는 등의 행동을 보이지 않기

때문에 쉽게 ADHD로 진단되지 않는다고 한다.

Cramond(1994)는 ADHD의 창의성과 공유하는 부분이 주의력 결핍, 과잉행동, 충동성이라고 설명하였다. ADHD로 진단된 아동은 임무를 끝까지 완성하지 못하는 과잉행동을 보이며, 생각 없이 행동하고 결과를 고려하지 않고 위험한 일에 뛰어드는 충동성을 보인다. 그는 이러한 행동을 창의적인 사람에게서 나타나는 높은 에너지 수준의 표현, 정서 과잉 흥분성으로 설명을 하였다.

이러한 것을 바탕으로 ADHD 아동에게 창의적 성향이 있다는 전제 하에 그들이 적응적 행동을 할 수 있도록 도와야 하며, 학교와 가정에서 지나치게 통제적이고 타율적인 틀에서 아동을 교육하고 양육하고 있는지를 살펴보아야 한다(Lovecky, 2000). ADHD 아동의 창의성에 초점을 맞춘 개입방법은 ADHD 아동들이 현실적으로 자신의 능력을 발휘하지 못하고 있다는 점으로 봐서 무엇보다 필요한 접근이라고 하겠다. 또한 미래를 살아가야 할 아동들에게 시시각각 달라지는 사회 속에서 문제 상황에 능동적으로 대처하고 적응할 수 있는 창의적인 능력은 무엇보다도 중요한 부분이다(김현아, 2009).

ADHD 아동과 창의성과 관련한 선행연구들을 살펴보면, 최혜영(2014)의 ADHD 아동을 위한 창의성 증진 프로그램의 개발과 효과 연구는 창의성에 초점을 맞추어 인지행동 프로그램을 통해 창의성을 다면적 측면에서 살펴보고자 하였고, 창의성 증진을 통해 자기효능감의 증진도 도모하고자 한 연구이다. 이 연구는 ADHD 아동의 창의성이라는 긍정적인 측면과 창의성 증진을 위한 인지행동 프로그램을 개발한 특징적인 부분이 있고, 연구결과에서는 창의성 증진과 자기효능감 향상의 효과를 보았지만 ADHD 아동의 문제 감소에는 유의미한 결과를 얻지 못했다. 최재원 외(2012)의 ADHD 아동의 규칙적인 운동참여가 건강관련체력 및 창의성에 미치는 영향에 대한 연구에서는 운동참여가 ADHD 아동의 건강관련체력과 창의성에 긍정적인 효과가 있었다고 밝혔다. 이영나(2006)의 ADHD 성향 아동의 창의성과 자기유능감 관계 연구는 ADHD 성향 아동이 창의적 사고와 창의적 인성이 일반아동에 비해 높다고 했다.

창의성에 관한 연구들에 따르면 창의성은 훈련과 연습을 통해 신장될 수 있으며 최근에는 미술치료 프로그램이 아동의 창의성에 긍정적인 영향을 미치고 있다는 연구들이 밝혀지고 있다(김현아, 2009). Winnicott(1998)은 미술의 표현활동이 심리적인 고통과 긴장을 표현하는 것이라고 하였고, 미술 활동을 통해 드러나는

예술과 창조성은 긴장을 이완 시킬 뿐 아니라 자아의 힘을 길러 주는 활동이다. 또한 예술과 친숙한 아동은 ‘창조’를 하게 되며, ‘창조’를 통해 자신의 능력을 키우게 된다(Anderson & Milbrandt, 2007).

학습에 집중하기 어렵고 주의가 산만한 ADHD 증상을 겪고 있는 아동에게 미술 활동은 긴장감과 불안감을 해소시키고, 창의적인 활동을 반복하면서 집중력을 높일 수 있다. 또한 미술활동은 사고력의 다양성을 확장시켜 독창성, 융통성을 키워주며, 자신감 증대를 통해 다양한 아이디어를 산출시켜 문제해결 능력을 향상 시킨다(최현정, 2013).

이러한 미술치료 중 인지학(人智學) 미술치료는 아동들의 자유롭고 창의적인 발달 특성에 맞게 환경과 치료내용을 제공하여 ADHD 아동의 잠재되어 있는 창의성을 증진 시킬 수 있는 효과적인 치료법 중 하나이다(설희정, 2008).

창의적 인간형성을 추구하는 인지학(人智學) 미술치료는 아동이 가진 각각의 문제들을 다루는데 있어서 상상력이 풍부한 접근법이며, 산만한 아이는 자신의 주변에 대한 집착에서 벗어나 안정을 찾고 자기 자신에 집중할 수 있도록 돕는다(Londen, 1985).

인지학의 창시자인 Steiner는 미술을 통한 감성과 창조의 체험은 인간이 스스로 전인적인 삶을 영위하고 긍정적인 자아실현을 존속할 수 있는 기틀을 마련해 줄 뿐만 아니라, 개인의 기질과 정서의 감각적인 영역까지 담당하고 있기 때문에 미술만큼 총체적이며 인간 본연의 삶에 충실한 분야는 없다고 보았다(Steiner, 1988).

인지학 미술치료에서는 자연에 대한 세밀한 관찰을 중시하며 이를 예술적 기법을 통한 소묘나 색, 조형을 통한 형상화, 패턴인식, 패턴형성(Form Drawing), 추상화, 모형 만들기, 변형하는 창조적 과정을 거친다. 또한 Steiner의 고유한 동작 치료인 Eurhythmie를 통한 몸으로 생각하기와 선과 색을 통한 감정이입의 과정을 거친다. 이러한 다양한 예술적 활동과 방식은 창조를 이끌 수 있는 조건을 갖추고 있으며 창조성을 추구하는 기본 방식으로서 유용하다.

인지학 미술활동과 창의성과의 관련성을 밝힌 연구들을 살펴보면, 발도르프 습식 수채화 프로그램이 유아의 창의성에 효과적이었다고 밝혔으며(조현, 2012) 인지학 미술치료 방법 중 하나인 포르멘(형태소묘)을 이용해 시각예술영재아의 창의성 향상에 효과가 있었다는 연구(김경애, 2006)가 있다. 또한 포르멘(형태소묘)을 이용한 미술활동이 지적장애 아동의 창의성에 효과가 있다는 연구(장누리, 2010)는

인지학 미술치료와 창의성의 연관성을 밝혀주고 있다.

인지학 미술치료는 예술적 접근에 의한 독특한 치료 방식에도 불구하고 이론의 방대함과 난해함 때문에 국내에서는 연구가 그리 활발하게 이루어지지 않았다. 국내선행 연구동향은 1990년대 이후부터 교육학에서 연구가 시작되었고, 건축, 예술, 의학, 농업, 음악치료 분야 등에서 연구가 이루어졌다.

그 중 인지학 이론과 미술치료에 대한 소개는 정여주(1999)의 인지학적 관점에서 고찰한 교육적 미술치료연구에서 이루어졌으며, 임상연구는 윤선영(2011)의 인지학적 미술치료 프로그램이 정신분열병 환자의 음성증상에 미치는 영향에 대한 연구와 오명연(2012)의 형태소묘 미술치료 프로그램이 학교 부적응 아동의 정서에 미치는 영향연구 등이 있다. 정여주(1999)연구는 인지학 미술치료를 교육적 미술치료관점에서 미술치료의 목적과 의의, 형태와 기법 등을 고찰하였다. 윤선영(2011)은 인지학 미술치료의 소묘, 회화, 조소의 세 가지 활동내용에서 형태소묘, 습식 수채화, 점토를 이용한 기법으로 정신분열증 환자의 미술치료를 실시하였다. 그 결과 인지학 미술치료 프로그램이 정신분열병의 음성증상완화, 정서표현 수준향상, 무쾌감증 완화에 효과가 있음을 밝혔다. 오명연(2012)은 인지학 미술치료 기법 중 소묘인 포르멘 기법(형태소묘)을 통해 학교 부적응 아동의 미술치료를 실시하였고, 인지학 미술치료 프로그램이 학교 부적응 아동의 불안과 우울, 주의력결핍 과잉행동에 긍정적 영향을 미쳤다고 밝혔다.

국외연구는 독일 인지학 병원에서 실시한 인지학 미술치료와 관련된 연구로 Harald와 Claud(2007)의 만성질환 환자를 대상으로 한 인지학 예술치료 임상연구와 Harald와 Claud(2009)의 불안 장애 환자를 대상으로 한 인지학 예술치료 임상연구가 있다. 두 편의 임상연구는 인지학 예술치료에서 미술, 음악, 오이리트미, 언어치료와 증상별 약물치료와 마사지요법을 같이 사용해 만성질환과 불안장애 환자의 증상 감소와 삶의 질 만족도를 향상 시켰다고 보고하고 있다. 이 두 연구에서는 Steiner의 미술치료만이 아닌 음악, 언어, 오이리트미등의 다양한 치료와 약물, 마사지 등의 통합적인 치료방식을 함께 사용하였으며, 아동에서 성인까지의 다양한 연령층을 대상으로 2년간의 추적연구를 하였다. Harald와 Claud의 연구에서는 다양한 연령층과 병리적인 만성질환 환자들을 대상으로 했다는 것과 2년 뒤까지 치료적 효과성을 검증했다는 것, 그리고 다양한 인지학 치료요법들을 병행했다는 것이 연구의 특성이다. 그러나 인지학 미술치료만의 전문적인 효과를 탐색하

기는 어려웠으며 대상에 따른 치료에 대한 상세한 방법은 알기 힘들다.

인지학 미술치료와 창의성, ADHD 아동과 창의성과 관련한 선행연구들은 ADHD 아동과 창의성과의 관련연구를 밝히거나, 일반아동의 창의성과 관련한 비교연구, 일반아동과 유아의 창의성과 정서, 학습과의 관련성을 밝힌 연구들이다. 인지학 미술치료 연구 분야에서는 유아 대상이나 일반아동, 영재아동, 정신분열환자, 만성질환 환자 등을 연구대상으로 하였고, 치료 기법에서 포르멘(형태소요) 혹은 습식 수채화의 기법 중 한 가지 기법만을 사용해 연구하였다.

또한 ADHD 아동의 창의성에 대한 많은 학문적 논의와 문제제기에도 불구하고 실질적으로 ADHD 아동의 창의성을 증진시키는 연구는 거의 없다. 그리고 ADHD 아동의 창의성을 극대화시키고 실질적인 방법과 연결시켜 효과성을 본 미술치료 연구도 없다. 인지학 미술치료 선행연구와 ADHD 아동의 창의성과 관련한 선행연구들은 그 이론과 증상에 대해서도 통합적 이해와 설명이 부족하고, 그 수도 미비하여 전반적인 인지학 미술치료와 ADHD 아동의 창의성에 대한 이해를 하기 어렵다. 결국 ADHD 아동에 대한 구체적인 설명과 창의성을 기반으로 한 인간에 대한 이해와 설명, 그리고 그러한 기법에의 실질적인 방안을 마련한 인지학 미술치료는 ADHD 아동의 창의성 연구에 무엇보다 효과적이라고 하겠다.

따라서 본 연구는 인지학 이론 및 인지학 집단미술치료 이론을 분석하고 인지학 집단미술치료 관점에서 집단미술치료의 원리를 제시한다. 그리고 ADHD 성향 아동의 인지학적 접근에서 신체적, 정신적, 영적 특성을 이해하고 이에 따라 인지학 집단미술치료로 적합한 이론적 모형을 구체화하여 제시한다. 또한 ADHD 성향 아동과 관련한 다양한 중재 프로그램을 분석하여 ADHD 성향 아동의 긍정적인 발달에 기여할 수 있는 창의성 프로그램을 만들고 인지학적 관점에서 이를 종합 평가한다. 인지학 미술치료를 분석적으로 고찰함으로써 미술치료 방향 설정에 인간이해에 대한 아이디어를 제공받고 나아가 미술치료 운영의 방법론적 시사점을 제공받고자 한다. 또한 ADHD 성향 아동이 가진 부주의성, 과잉행동/충동성의 문제행동이 창조성의 속성인 주의집중과 정교성, 통합적인 문제해결과 자기조절로써 창의적인 활동의 전환으로 이어져 문제행동 감소의 효과도 가져올 것이라고 생각한다.

이러한 것으로 ADHD 성향 아동의 창의성 증가와 부주의성 및 과잉행동충동성 감소를 통한 인지학 집단미술치료 프로그램 개발과 효과 연구를 통해 미술치료와 ADHD 성향 아동의 치료개입에 대한 창조적 전환을 갖는 계기를 마련하는데 그

의의가 있다.

B. 연구문제

이상의 연구목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정한다.

연구문제 1. ADHD 성향 아동의 창의성 증가와 부주의성 및 과잉행동충동성 감소를 위한 인지학 집단미술치료 프로그램 개발이 가능할 것인가?

연구문제 2. 인지학집단미술치료 프로그램은 ADHD 성향 아동의 창의성 증가와 부주의성 및 과잉행동충동성 감소에 효과가 있을 것인가?

C. 용어정의

본 연구에서 사용된 용어정의는 사전적 정의와 연구목적에 따른 조작적 정의로 기술하였다.

인지학

인지학(Anthroposophy, 人智學)이라는 용어의 어원은 인간(Anthropos)과 지혜(Sphis)가 합성되어 만들어진 단어이다. 즉 현재 우리가 존재하고 있는 이 세상만을 바라보는 인간이 아니라 상위세계, 즉 정신세계를 바라보고 생활하는 인간이 지니고 있는 지혜를 의미하는 것이다(Wilkinson, 1993).

인지학을 학문적 체계로 정립한 Steiner는 ‘인지학은 우리의 정신세계를 우주안의 정신세계로 이끄는 인식의 길’이며, ‘우리의 경험을 넘어서 우리의 참자아를 분명하게 알려주는 자각이 있는가?’에 대한 답을 구하는 학문이다(Steiner, 2009).

인지학은 보통 다음의 세 가지 의미로 쓰여 지는데, 첫째, Steiner가 주창한 초감각적(超感覺的, Super-sensible) 세계에 대한 과학적(科學的, Scientific) 연구방법을 의미한다. 둘째, 이런 방법으로 연구하여 얻어진 결과를 의미하며 이것을 정신과학(Spiritual Science)이라고 한다. 이것은 자연과 우주 속에 존재하는 인간, 즉 정신적 존재가 지니고 있는 초감각적 본질을 연구하는 과학이다. 셋째, 정신과학

연구를 통해서 얻어진 결과를 실제 생활에 적용하는 것을 의미한다.
 (Kowal-Summek, 1993).

인지학 집단미술치료 프로그램

인지학 집단미술치료는 Steiner가 정립한 인지학 이론에 근거해 독일의 여의사인 Hauschka박사가 인지학의 의학적 관점과 예술적 관점을 연결하여 만든 예술치료이다. 인지학 집단미술치료는 인간의 세 영역인 신경-감각조직(머리), 리듬(허파, 신장), 신진대사(하복부)의 체계에 따라 정해진 구체적인 처방과 지침(소묘, 회화, 조형)이 주어진다(Mees-Christeller, 1996).

본 연구에서는 인지학 이론인 인지학적 인간론, 인지학적 예술론에 바탕을 둔 미술치료를 집단미술치료 프로그램으로 개발한 것을 인지학 집단미술치료 프로그램이라고 한다.

ADHD 성향 아동

발달 수준에 비해 매우 산만하고 부주의한 행동을 나타낼 뿐만 아니라 자신의 행동을 적절히 통제하지 못하고 충동적인 과잉행동을 나타내는 경우를 주의력 결핍 과잉행동장애(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder; ADHD)라고 한다(이명주, 2005). 이 장애를 지닌 아동은 같은 또래의 아동에 비하여 현저하게 부산한 행동을 보이며 안절부절 못하고 충동적인 행동을 나타내기 때문에 가정이나 학교에서의 생활에 커다란 어려움을 겪게 된다(Nylund, 2008). 주의력 결핍 과잉행동 장애의 구체적인 행동특성은 DSM-5의 진단기준에 제시되어 있다(APA, 2000, 이형구, 2013).

본 연구에서는 ADHD의 의학적 진단을 받지 않았으나 주의력 결핍형, 과잉행동-충동형, 혼합형의 ADHD 하위유형이 두드러진 경우와 한국판 주의력결핍 과잉행동 평가척도(K-ARS)에서 선별된 아동을 ADHD 성향 아동으로 정의한다.

창의성

창의성에 대한 사전적 정의로는 ‘독창성, 상상력이 풍부한 것으로 특징지어지는’으로 설명 가능하며, ‘만들다, 생산하다, 야기하다, 날다’등을 의미하는 creo를 어원으로 하는 라틴어 creare를 의미한다. 서양의 창의성(creativity)에 해당하는

용어는 동양의 창견, 창안, 창정, 창제, 창출 등의 용어와 동일하며 공통적으로 새로움, 작품, 아이디어 등을 만들어 내는 의미를 담고 있다(최인수, 윤지운, 2013).

본 연구에서의 창의성은 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 정교성, 성급한 종결에 대한 저항의 하위요인을 포함하며, Torrance(1996)가 개발하고 김영채(1999)가 편역한 한국판 TTCT 도형 창의성 검사 도구를 연구대상에게 실시하여 얻은 점수를 말한다.

부주의

부주의(inattention)란 주어진 과제에 집중하지 않고 눈의 시선이 다른 곳을 응시하며, 활동과 상관없는 물건을 만지거나, 외부자극에 쉽게 산만해지는 행동을 말한다(이명희, 2009). 세부적인 것에 면밀한 주의를 기울이지 못하고 물건을 쉽게 잃어버리고 학습과 생활에서 부주의한 실수를 반복하는 것을 말한다(이은정, 2009).

본 연구에서는 한국판 주의력결핍 과잉행동평가척도(K-ARS)에서 하위 유형인 부주의항목과 관련해 활동과 상황, 타인의 이야기에 주의를 기울이지 않아 실수하거나 다른 활동과 행동을 하는 것, 지시를 완수하지 못하고 지속적으로 주의집중을 하기 힘든 것을 말한다.

과잉행동충동성

과잉행동충동성(hyperactivity-impulsivity)이란 과도한 행동, 꿈틀거림, 착석유지의 어려움, 부적절한 소음-발성, 기다림의 어려움(Kronenberger & Meyer, 2001)과 자신의 즉각적인 반응을 억제할 수 없거나 행동하기 전에 생각하지 않는 것을 말한다(Mealer, 1996). 그리고 성급하게 대답하거나 차례를 기다리지 못하고 타인의 활동을 간섭하거나 방해하는 것을 말한다(정혜욱, 2010).

본 연구에서는 한국판 주의력결핍 과잉행동평가척도(K-ARS)에서 하위 유형인 과잉행동충동성항목과 관련해 신체를 필요이상으로 많이 움직이거나 특별한 목적 없이 자주 자리를 이탈하는 행동과 타인의 이야기가 끝나기 전에 대답하거나 말을 하는 경우, 상황에 적절하지 않은 즉흥적인 행동, 타인의 의사와 상관없이 부적절한 행동 등을 하는 것을 말한다.

II. 이론적 배경

A. 인지학(人智學)

1. 인지학의 성립배경

인지학(Anthroposophy, 人智學)의 창시자인 Rudolf Steiner(1861~1925)는 인간의 정신은 ‘더 높은 세계’와 ‘정신의 세계’에 도달할 수 있는 능력을 가지고 있다고 하여 인간 인식의 한계에 대해 관심을 가져왔다(Carlgrén, 2008). 인식의 한계는 극복될 수 있는 것이고 이러한 극복은 종교적 신비주의적 방법이 아닌 자연과학적 명확성과 사실의 경험에 근거한 방법론에 의한 것이기를 원했다.

Steiner는 인지학 발달시기 인도 자이나교의 신비주의에 경도되어 만들어진 독일의 신지학(Theosophy, 神智學: 신에 대해 탐구하고 밝히는 학문)활동을 통해 신의 세계와 영혼의 자유로움, 그리고 영혼의 재탄생 등에 대해 몰두한다. 하지만 신비주의로만 경도된 채 현실과 괴리되어가는 신지학에 대해 만족하지 못한 그는 결국 신지학과 결별을 선언하고 인지학을 추구하게 된다(Albert, 1998). 인지학은 신지학과 대립되는 개념으로 일종의 인간중심 사고에 대한 인간학이라고 할 수 있다. Steiner에게 인지학은 어떤 가르침이나 이론이 아니라 정신적, 영혼적 삶을 의미한다(Lindenberg, 1979).

Steiner의 인식론적 노력은 Goethe로부터 크게 영향을 받아 발달하게 된다. Goethe는 당시 자연과학이 생명현상의 본질을 설명하지 않고 단지 유기체를 부분의 합으로만 이해한다고 평가했다. 그에 따르면 생명을 가진 유기체는 전체를 통해서만 각각의 부분도 의미를 갖는다. Goethe는 유기체를 ‘그 외부와 내부가 너무나 다양하고 무한해서 그것을 파괴하지 않고 분석하기 위해 아무리 많은 기관 이름을 만들어낸다고 해도 부족하다. 아름다움이란 자유가 있는 완전함이다.’ 라고 유기체의 전체로서의 의미를 설명한다(Goethe, 2003).

Goethe의 자연과학에 대한 접근방식을 Goethe 과학이라고 하는데, Goethe 과학은 형태(morphologie)와 변용(metamorphology), 원형(archetypal)식물, 양극성(polarity), 상승(heightening) 등과 같은 개념들을 갖고 있다(Goethe, 2003).

위의 사상은 Steiner에게 영향을 주어 이러한 변용과정과 인식과정이 동, 식물의 변용과정을 넘어 인간의 발달단계까지 확대되고 인간관으로 자리매김하게 된다. Steiner가 강조한 인간이란 바로 이런 변용과정을 거치는 인간으로서 변화/성장하는 인간이다(Peter, 1999). Steiner는 Goethe로부터 받은 영향으로 주관과 객관, 과학과 예술, 물질과 정신을 이원론으로 구분하려는 경향을 버리고 통합성을 발견하려하였다. 자연세계 안에 살아있는 정신성과 신성을 발견하려 하였고, 이를 기초로 인간이 성장하고 발달하는 과정을 이해하고 체계를 수립하였다(Kiersch, 2004).

2. 인지학의 개념

a. 인지학의 정의

인지학(Anthroposophy, 人智學)은 인간(Anthropos)과 지혜(Sphis)가 합성되어 만들어진 단어이다. Steiner는 양극화된 이분법적 문명에 길들여진 사고를 보완하는데 관심을 갖고 예술, 과학, 종교의 연결을 시도하는 인식론적 방법인 인지학을 성립하였다. 그는 예술, 과학, 종교의 상호작용을 볼 수 있고, 우주 속에서 인간과 세상이 상호작용하는 전체로서의 인간성(humanity)을 볼 수 있는 방법을 연구하였다. 정신과학(Spiritual Science)이라고 일컫는 슈타이너의 인지학은 물리화학적인 법칙에서 생명운동에 이르는 전체에 작용하는 변화과정, 그리고 우주와 인간의 창조 및 진화의 비밀을 수용하여 그것을 사랑의 운동으로 바꾸는 것이 인간영혼의 본질적 과제라고 하였다(Bamford, 1994). 인지학은 교육, 의학, 농업, 예술, 종교에 널리 적용되고 있다(Nobel, 1996).

b. 인지학적 인간이해

(1) 인지학적 인간론

인지학의 주된 관심은 학문적 기초 위에서 영혼 연구의 새로운 방법을 모색하는 것이다. 현존하는 이 세계의 문제에 대해 답을 구하고자 감각적으로 인식할 수 있는 세계를 넘어 초감각적인 세계를 파악할 수 있는 도구를 개발하는 것이다(Steiner, 1990). Steiner는 인간에게 새로운 기관의 발달을 통해 새로운 세계를 인식하고, 인식을 넘어설 능력이 있다고 보았다(정혜영, 1997). 이는 영혼수련을 통한 영혼체험과 인지학적 훈련을 통해 초감각적 세계를 파악하는 초월적 능력을 말한다. 인지학적 훈련 방법은 인간세계와의 관계에 대한 의식적 체험과 인간의

고유한 내면에 주의를 돌리는 방법이 있다(Steiner, 1972).

Steiner는 육체를 강화시키기 위해 연습하는 것처럼 정신적인 영혼도 연습시킬 수 있다고 보았다. 인간의 고유한 내면을 인식하기 위해서는 잠들고 있는 오성을 깨워야 하며 이는 도덕적, 인격적 성숙을 이룬 성숙된 인간이어야만 자신의 능력을 지각하고 고차원적 세계의 인식이 가능하다고 하였다. 그는 수련을 통한다면 누구나 초감각적 세계의 인식에 다다를 수 있다고 공언하였다(Steiner, 2004).

Steiner가 초감각적 세계에 대한 영혼 연구방법을 발견하고자 한 주된 목적을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 인지학은 육체만을 지닌 존재로서의 인간이 아니라, 영혼과 정신을 가진 존재로서의 인간으로부터 출발한다. 종래의 인간에 대한 기본적인 파악은 ‘정신’과 ‘육체’라는 이분법적 방식으로 전개해왔지만, Steiner는 이분법적인 방식을 배격하고 인간을 육체(Body), 정신(Spirit), 영혼(Soul)의 삼분법적인 방식으로 이용하고 있다. 그리고 그 속에서 육체·영혼·정신이 조화롭게 일치될 수 있는 인간을 찾고자 하였다(Nobel, 1996). 여기서 영혼과 정신의 차이는 분명하다(Kiersch, 2004). Steiner의 영혼이라고 하는 것은 인간의 신체보다 고차원적인 정신을 매개하는 중간 영역을 의미한다. 정신은 우리 안에 있는 영혼에 영향을 주는 여러 가지 감정들을 말하며, 우리는 이 감정에 따라 행동하거나 의지를 표현할 수 있고 신체는 영혼의 근거라고 할 수 있다(Steiner, 1990). 정신세계로부터 내려온 영혼은 정신 영역이 물질적 유전의 지배를 받는 신체와 영혼 영역에서 만나게 됨으로써 인간의 성격과 기질이 형성된다. Steiner는 이러한 서로 다른 세 가지 요소들이 결합해서 조화를 이루어 나갈 수 있도록 해주어야 한다고 보았다(Ritchie, 2001).

둘째, Steiner는 7세, 14세, 21세를 인간이 어머니의 뱃속에서 태어나는 만큼이나 중요한 사건으로 보고 있다. 출생을 포함한 4번의 계기를 통해서 인간은 물질체, 에테르체, 아스트랄체, 자아로 이루어진 네 가지의 구성체를 갖게 된다.

인간의 물질체는 우리가 ‘신체’라고 이르는 것을 말한다. 물질체는 생명이 없는 광물의 세계를 통해 파악할 수 있다. 인간의 물질체는 광물체의 성질을 공유하고 있으며, 인간이 죽게 되면 인간의 물질체는 광물과 똑같은 상태가 된다. 즉 ‘물리적 신체’로 인간은 자신의 신체를 광물적인 물질들로부터 형성한다(Steiner, 2003).

인간의 본성을 이루는 두 번째 구성체는 에테르체로 다시 말하면 ‘생명체’라고 이야기하며 ‘빛남’을 의미한다. 생명체라는 것은 우리가 흔히 인식하는 신체의 어떤

성질에 관한 것이 아니다. 에테르체는 유기체로 하여금 하나의 개체로서 자립시키는 생명력이다. 살아 있는 모든 것을 에테르체로 갖기에 생명체(life body)라고도 하며, 물질체의 형태를 보존하는 작용을 하기 때문에 이를 형성력체(formative force body)라고도 한다. 즉 ‘에테르체’ 또는 ‘생명체’로 생동적인 형성력과 성장, 번식, 유전 등과 같은 생명 현상을 일컫는다(Steiner, 2003).

인간을 구성하는 세 번째 구성체인 아스트랄체는 쾌락, 충동, 열망, 열정, 등의 감각, 감정의 전달자로서 ‘감정체’라고 부른다. 이러한 감각이나 감정들은 감각작용을 포함한다. 식물은 감각작용이 없고 자극에 대한 반응만 있지만, 동물은 감각작용을 가진다. 따라서 감각작용과 관련이 있으며 의식이 내적 생명에 해당하는 아스트랄체는 동물계와 특성을 공유한다고 할 수 있다.

아스트랄체의 활동이란 생각하는 것, 느끼는 것, 의지하는 것이며, 이 점이 앞의 두 구성체인 물질체나 에테르체와는 질적으로 다른 것이다. 인간은 충동, 본능, 욕망 등을 가지고 여러 가지 활동을 하게 된다. 또한 사물을 감각적으로 지각하고 의식하며, 자극에 반응하여 쾌, 불쾌 등 다양한 감정에 따라 사고하며 살아간다. 특히 아스트랄체와 깊게 관련되어 있는 것은 충동, 쾌, 불쾌 등을 포함하는 감정이다. 즉 ‘감정체’ 또는 ‘아스트랄체’는 의식과 내적 체험, 고통과 기쁨, 충동과 탐욕 등 감정을 드러내 주는 역할을 한다(Steiner, 2003). 즉 이것을 통해 외부로부터 받아들인 감각작용을 내적으로 체험하고 내면화하게 된다.

앞의 세 가지 구성체가 광물이나 식물, 동물의 특성을 공유하는 것과는 달리, 자아는 인간에게만 존재하는 고유한 것이다. 인간에게 있어서 자아의 존재와 작용은 ‘나’라는 명칭을 통하여 알 수 있다. ‘나’라고 하는 명칭은 자기 자신을 우주안의 다른 모든 것과 구분되게 한다. 즉, 인간은 ‘나’라는 단어를 통해 자신을 여타의 존재들과 구분되는 독립적인 존재로 인식하게 된다. 어느 무엇과도 공유하지 않는 유일무이한 개체성으로서 자의식을 갖게 하는 것이 바로 자아이다. 즉 ‘자아체’를 통해 인간은 자신의 감정을 직접적으로 표출시키지 않으며, 일정한 정도만 추구하거나 회피를 통해 스스로 제어하는 법을 배운다(Steiner, 1972).

앞에서 언급한 네 가지 구성체는 인간의 삶 속에서 같은 속도로 동시에 성장하지 않는다. Steiner는 네 구성체를 정적으로 파악하지 않고 동적으로 파악하고 있다. 즉 발달의 관점에서 파악하는데, 이때 발달은 연속적인 발달이 아닌 물질체, 에테르체, 아스트랄체, 자아의 탄생이라는 계기를 포함하는 의미의 발달이다.

이것은 눈앞에 보이는 신체뿐만 아니라, 위에서 언급한 네 가지 구성체를 모두 고려하는 것이다. 따라서 Steiner는 교육을 하는데 있어서 인간을 이루는 네 가지 구성체를 통합적으로 인식할 것을 강조한다. 이러한 네 가지 구성체에 관한 것을 살펴보면 <표 1>과 같다(허자경, 2008).

<표 1> 인간의 네 가지 구성 요소

인간	자연계	성분
물질체(신체)	미네랄	흙
에테르체(생명)	식물	물
아스트랄체(영혼)	동물	공기
자아(ego)	인간	불

(2) 인지학적 발달론

육체적인 것에 관련된 좁은 의미의 인간학은 영혼과 정신을 포함하는 넓은 의미의 인지학으로 확장되었다. 종래의 발달심리학은 변화하는 영적 외향들의 시간적인 결과들만을 기술하는데 치중해 있었기 때문에 내적인 발달과 변화는 파악되지 않은 채 남아 있었다. Steiner는 자신의 인지학적 방법으로 영혼과 정신도 육체처럼 파악이 가능하다고 보았으며, 이렇게 인지학적으로 확장된 발달심리학은 Steiner의 발도르프 학교에 발달 지향적인 교육학을 위한 전제가 되었다(정혜영, 1997).

Steiner는 인간의 발달을 연속과정으로 보지 않고 단계적인 과정으로 보았다. 그는 인간발달의 비약적이고 질적인 변화의 특징을 잘 드러내기 위하여 인간의 발달현상에 대해서 ‘성숙’이나 ‘발전’이라는 단어 보다는 ‘탄생’이라는 말을 사용하였다. 여기서 Steiner는 세계 안에 인간의 위치와 인간이 가진 정체성을 파악하고자 위에서 언급한 인간본질의 네 가지 구성체를 제시하고, 그 구성체들의 협동에 의해서 인간현상이 산출된다고 보았다. 이 구성체들은 모두 동시에 탄생되는 것이 아니라 눈에 보이는 ‘물리적 신체’의 탄생으로부터 눈에 보이지 않는 ‘생명체’, ‘감정체’, ‘자아체’ 등의 탄생이 각각 있다고 보았다. 또한 각각 보호막에 둘러 싸여 완전히 성숙되기까지는 그 속에서 보호되어야 한다고 보았으며, ‘물리적 신체’의 보호막은

‘모태’, ‘생명체’의 보호막은 ‘감정체’라고 보았다(Steiner, 2003).

이 네 가지의 구성체의 탄생은 약 7년간의 리듬 속에서 결정된다. Steiner는 7세, 14세, 21세를 인간이 어머니의 뱃속에서 태어나는 탄생만큼이나 중요한 사건으로 보고 있다(윤선영, 2011). 연령의 구분이 모두 다 공통적으로 허용되는 것은 아니지만, 인간의 발달을 탄생 이외에 아동에서 성인이 될 때까지의 세 단계로 구분 하였으며, 인간의 발달은 아동기로부터 청소년에 이르기까지 구별이 가능하고, 단계에 맞는 학습과 성향들로 이루어진다(Lindenberg, 2000). 4가지 구성체의 7년 주기설을 살펴보면 <표 2>과 같다(Steiner, 2003).

<표 2> 4가지 구성체의 7년 주기설

제1기	탄생~7세	<ul style="list-style-type: none"> • 탄생에서부터 치아교체기까지의 시기 • 아동신체의 건전한 성장과 감각의 발달에 의한 ‘의지’의 교육에 주안점을 두어야 함. 	물리적 신체
제2기	7세~14세	<ul style="list-style-type: none"> • 치아교체 시기부터 성적 성숙기까지의 시기 • 풍부한 ‘감성’의 발달을 통하여 자신과 사회·자연과의 관계를 실감하게 하는 교육을 목표로 함. 	생명체
제3기	14세~21세	<ul style="list-style-type: none"> • 사춘기부터 자아가 확립되기까지의 시기 • 아동이 자신의 신체적 발달과 아울러 성적 성숙을 체험하는 긴장과 걱정의 시기로 ‘사고’의 육성이 목표 	감정체
제4기	21세~	<ul style="list-style-type: none"> • 독립적인 한 인격체로 사회의 구성원으로서 책임을 질 수 있게 됨 • 자아체의 육성시기 	자아체

첫째 단계에는 탄생에서부터 치아교체기까지의 시기로 아동 신체의 건전한 성장과 감각 발달교육에 주안점을 두어야 한다.

둘째 단계에서는 치아교체 시기부터 성적 성숙기까지의 시기로서 오감의 반응으로 성장하게 되므로 모방이 학습의 기본이 된다. 그러므로 아이들이 모방할 수 있는 물리적, 심리적, 도덕적 환경을 제공하는 것이 중요하고, 이 시기에는 신체적인 형성이 중요하므로 규칙과 리듬을 배려한 환경을 제공하여 내적 안정감을 주어야 한다(고은지, 2003).

셋째 단계에는 사춘기부터 자아가 확립되기까지의 시기로 아이들이 자신의 신체

적 발달과 아울러 성적 성숙을 체험하는 시기로 긴장과 걱정의 시기라고도 한다. 이 시기에는 확산적 사고와 깊이 있는 사고를 통한 발달에 주안점을 두어야 한다.

넷째 단계는 독립적인 한 인격체로 사회의 구성원으로서 책임을 질 수 있게 됨으로, 왕성하게 활동하는 사고력을 바탕으로 하여 추상적이고 개념적인 전문분야를 다룰 수 있다. 세계와 인간에 대한 더 깊은 인식 욕구가 나타나고 추상적 사고 능력이 생기며 자신의 영혼의 힘, 즉 감정과 의지로 환경에 맞선다. 그럼으로써 이 시기에 자유를 얻게 되는데, Steiner는 자유란 자기의 감정과 의지로서 판단하고 자신의 의사대로 행동 할 수 있는 힘이라고 말한다(Steiner, 2005).

(3) 인지학적 기질론

Steiner(2003)는 윤회(ReinKarnation)와 카르마(Karma)라는 신지학적 관념으로 출발해 1908년도와 1909년도 사이에 3개의 강연에서 인지학적 정신-인식으로부터 ‘기질의 비밀’을 밝히려는 시도를 하였다. 그리고 기질의 기초가 아스트랄체 및 에테르체의 짜임새에 있다고 보았으며, 인간의 ‘본질적 핵’이라 할 수 있는 기질은 전생으로부터 이어진 결실이며, 이것은 정신세계와 신체적으로 물려받은 유전적 요소가 결합되어 나타나는 것으로 보았다.

Steiner에 의하면, 개인의 정신세계와 조상으로부터 물려받은 유전적 요소들이 결합이나 조정(Ausgleich)의 과정을 거치면서 인간의 우주적인 4개의 본질들, 즉 아스트랄체, 자아, 에테르체, 그리고 물질적 신체가 상황에 따라 서로 다른 방식으로 관계가 시작됨으로써 인간의 4가지의 기질이 생겨난다고 보았다(Easton, 1995). 그는 인간 기질은 다혈질(多血質), 우울질(優鬱質), 점액질(粘液質), 담즙질(蕚汁質)로 구분하여 소우주인 인간의 내면과 우주 존재와의 공통성을 기질론 이라고 하는 형태로 파악하였다.

Steiner(2003)는 물리적 신체가 자신에게 있는 무거움을 가지고 에테르체에게 너무 큰 영향력을 행사하면, 인간 안에 ‘우울질(Melancholisch)기질’이라고 부르는 것이 형성된다고 하였다. 우울질은 주로 감성적이고 자기중심적 이어서 자신의 운명과는 상관없는 비극적인 일에 동화된다. 그리고 자기 내면으로 깊게 빠져 여러 가지 상황들을 자신에게 관련지어 생각한다. 그러나 의지는 강하기 때문에 이상이나 진실을 철저히 따르려고 한다.

물리적 신체나 아스트랄체 및 자아에 의한 영향력이 에테르체에게 분명하게

비치지 않으면 ‘점액질(Phlegmatisch)기질’이 생긴다. 점액질은 보통 화를 잘 내지 않고 침착한 편이다. 또한 내적 조화와 안정감이 강하고 조용하며 인내심이 강하다. 그러나 수동적이고 다소 게으른 면이 있다.

아스트랄체가 주로 자기 영향력을 행사하면, ‘다혈질(sanguinisch)기질’이라 부르는 것이 생긴다. 기분이 가볍고 잘 변하지만, 천진난만함과 낙천성을 가지고 있다. 마지막으로 자아가 활동하여 에테르체에게 영향을 미치면 ‘담즙질(Cholerish) 기질’이 생긴다. 강하고 정열적이며 격노하기 쉬우며, 행동파이고 실질적이다(장희경, 2005).

Steiner(2003)는 기질은 삶과 연령 사이에 관계가 있으며, 성인인 경우 우울질은 물리적 신체, 점액질은 에테르체, 다혈질은 아스트랄체, 담즙질은 자아가 우위를 차지한다. 반면에 어린이의 경우에는 우울질은 자아, 점액질은 물리적 신체, 다혈질은 에테르체, 담즙질은 아스트랄체가 지배적이다. 즉 기저의 바탕을 이루는 기질과 삶의 단계마다 연령상 다른 기질이 지배적 이어서 성격이 변화되기 때문이다. 이때 연령에 따른 기질은 유기체의 변화(본질 자체의 ‘탄생’) 및 자아-발달의 단계를 통해서 생성되는 것이다.

B. ADHD 아동

1. ADHD 아동의 정의 및 진단

주의력 결핍 과잉행동장애(Attention Deficit Hyperactivity Disorder : ADHD)는 동등한 발달수준에 있는 개인들에게서 전형적으로 관찰되는 것보다 더 빈번하고 심하게 나타나는 지속적인 패턴의 주의집중력 부족, 충동적인 행동, 과잉행동의 특성을 가지는 인지발달 장애(cognitive development disorder)로 정의된다(APA, 2000). 대표적인 외현성 정서/행동장애로, 아동의 정신/사회적 기능(psychosocial function)에 문제를 야기하며 아동기에 시작해서 대부분 성인까지 지속되는 매우 유전이 잘되는 특성을 가진 소아 청소년기에 가장 흔한 신경행동학적 질환이다(Gollmar, 2000).

ADHD 아동의 약 50% 정도는 만 4세 이전에 발병하는 것으로 보고되고 있으나(조수철 등, 2001) 대부분의 경우 유치원이나 초등학교 입학 후 적응에 어려움을 나타내면서 진단과 치료를 받게 되는 사례가 많다.

ADHD는 주의력, 과잉행동, 충동성의 주 문제 외에도 학습이나 관계형성 등의 2차적인 문제를 보인다. 또한 ADHD 아동은 증상에 대한 대처 뿐 아니라 이로 인해 유발되는 인지적, 정서적, 사회적 영역에서 발생하는 적응의 어려움으로 인해 다른 정신장애를 유발할 가능성이 높다. ADHD 아동의 30% 정도는品行장애, 반항성장애, 불안장애 등 다른 정신장애와 공존하거나(표경식 등, 2001; 양수진, 정성심, 홍성도, 2006) 이후品行장애나 반항성장애로 발전할 가능성이 크기 때문에 ADHD 성향 아동의 인지, 정서, 사회성 측면의 정상적 발달을 돕기 위한 조기 진단과 개입이 시급하다(최현정, 2013).

ADHD는 부주의 행동 특성 9개와 과잉행동 및 충동성 특성 9가지로 구성된 총 18가지 행동 증상을 통해 정의된다. 어떤 아동이 9개의 부주의 증상 중 적어도 6개 증상을 보일 때, 또는 9개의 과잉행동성-충동성에서 6개 행동을 보일 때 ADHD로 진단된다. DSM-5-TR(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder)에서 정의하고 있는 ADHD의 진단기준은 <그림 1>과 같다.

- A. (1) 또는 (2)에 해당
- (1) 부주의에 관한 다음 증상 중 6가지(또는 그 이상) 증상이 6개월 동안 부적응적이고, 발달 수준에 맞지 않을 정도로 지속된다.
- 부주의(Inattention)
- ① 흔히 세부적인 면에 대해 면밀한 주의를 기울이지 못하거나, 학업, 직업 또는 다른 활동에서 부주의한 실수를 저지른다.
 - ② 흔히 일을 하거나 놀이를 할 때 지속적으로 주의를 집중할 수 없다.
 - ③ 흔히 다른 사람이 직접 말을 할 때 경청하지 않는 것으로 보인다.
 - ④ 흔히 지시를 완수하지 못하고 학업, 잡일, 작업장에서의 임무를 수행하지 못한다. (반항적 행동이나 지시를 이해하지 못해서가 아님).
 - ⑤ 흔히 과업과 활동을 체계화하지 못한다.
 - ⑥ 흔히 활동하거나 숙제하는데 필요한 물건들(예: 장난감, 학습과제, 연필, 책 또는 도구)을 잃어버린다.
 - ⑦ 흔히 외부의 자극에 의해 쉽게 산만해진다.
 - ⑧ 흔히 일상적인 활동을 잊어버린다.
- (2) 과잉행동-충동에 관한 다음 증상 중 6가지(또는 그 이상) 증상이 6개월 동안 부적응적이고, 발달 수준에 맞지 않을 정도로 지속된다.
- 과잉행동(Hyperactivity)

- ① 흔히 손발을 가만히 두지 못하거나 의자에 앉아서도 몸을 움직인다.
- ② 흔히 앉아 있어야 하는 교실이나 기타 상황에서 자리를 뜬다.
- ③ 흔히 부적절한 상황에서 지나치게 뛰어다니거나 기어 오른다
(청소년이나 성인에게는 주관적 안전부절못함으로 제한될 수 있음).
- ④ 흔히 여가 활동에 조용히 참여하거나 놀지 못한다.
- ⑤ 흔히 끊임없이 움직이거나 마치 자동차에 모터가 달린 것처럼 행동한다.
- ⑥ 흔히 지나치게 수다스럽게 말한다.

충동성(Impulsivity)

- ⑦ 흔히 질문이 채 끝나기 전에 성급하게 대답한다.
- ⑧ 흔히 차례를 기다리지 못한다.
- ⑨ 흔히 다른 사람의 활동을 방해하고 간섭한다(예: 대화나 게임에 참견함).

B. 장애를 일으키는 과잉행동-충동 또는 부주의 증상이 12세 이전에 있었다.

C. 증상으로 인한 장애가 2가지 또는 그 이상의 장면에서 존재한다.
(예: 학교 또는 작업장, 가정에서)

D. 사회적, 학업적, 직업적 기능에 임상적으로 심각한 장애가 초래된다.

E. 증상이 정신분열증, 또는 기타 정신증적 장애의 경과 중에만 발생하지 않으며, 다른 정신 장애(예: 기분장애, 불안장애, 해리성 장애, 또는 인격 장애)에 의해 잘 설명되지 않는다.

유형에 기초한 진단

- 주의력 결핍 우세형: 지난 6개월 동안 진단 기준 A.1)은 충족시키지만 A.2)는 충족시키지 않는다.
- 과잉행동-충동 우세형: 지난 6개월 동안 진단 기준 A.2)는 충족시키지만 A.1)은 충족시키지 않는다.
- 복합형: 지난 6개월 동안 진단 기준 A.1)과 A.2) 모두를 충족시킨다.

<그림 1> DSM-5 Diagnostic criteria for ADHD

2. ADHD 아동의 특성

학령기 아동의 ADHD 성향은 한 학급에서 약 10%로 나타났다(주간한국, 2005). ADHD 성향 아동은 집중시간이 짧아 흥미 있는 일이 자주 바뀌고 몽상과 상상을 많이 하며 일반아동에 비해 활동적이다. ADHD 아동은 일반아동보다 학업성취도에

서 저학년 때에는 일반아동과 비교하여 차이가 없으나 고학년에서는 학업성취도가 낮게 나타난다(정숙자, 2005). 또 아동들은 효과적으로 과제 수행을 하지 못하며 학용품, 준비물, 과제에 필요한 물품을 자주 잃어버리고 가져오지 않는다(이연이, 2007).

a. 부주의

ADHD 아동은 성과 연령이 같은 일반 아동들과 비교해 볼 때, 주의집중에 문제를 보인다. 즉 부주의(inattention)는 세부적인 상황에 면밀한 주의를 기울이지 못하거나 학업, 공부 또는 다른 활동을 할 때 부주의한 실수를 저지르고 일을 하거나 놀 때 주의를 집중 할 수 없고 다른 사람이 직접 말을 할 때 경청을 잘 하지 못하며 지시를 완수하지 못하고, 학업, 잡일 직장에서의 임무 수행을 잘 하지 못한다고 한다. 또한 과업과 활동을 체계화 하지 못하고 지속적으로 정신적 노력을 요구하는 과업(학업 또는 숙제 등)에 참여하는 것을 피하거나 싫어하며 활동하거나 숙제하는데 필요한 물건들을 잘 잃어버린다고 한다. 이외에도 외부자극에 의하여 쉽게 산만해지고 일상적 활동을 자주 잊어버리는 특성을 가지고 있다(Douglas, 1983). 표적 과제를 완수할 때 까지 주의를 집중하지 못하는 선택적 주의집중 결함과 과제를 완수하는데 있어 시간이 흐를수록 급격하게 수행력이 떨어진다. 즉 인내하면서 노력하는 능력에 결함이 있어서 지속적인 주의집중 결함을 보이는 것이다(Barkley, 1990).

부주의한 아동들의 놀이상황을 살펴보면, 자유 놀이 상황에서 잘 드러나는데, 하나의 장난감을 가지고 노는 시간이 짧으며, 자주 이 장난감 저 장난감으로 관심이 이동한다고 한다. 그러나 단조롭고, 지루하며 반복되는 작업이 요구되는 상황에서는 주의를 유지하는 경우들도 있다(Barkley, Dupal, & McMurry, 1990).

b. 과잉행동충동성

과잉행동충동성(hyperactive-impulsivity)은 언제나 뛰어다니고 가만히 있지를 못하며, 안절부절 못하고 양전히 앉아있지 못하는 것으로 묘사된다. 이들은 몸을 꼬고 뒤틀며 손가락을 움직이고 학급 친구들을 쿡쿡 찌른다. 또한 우유를 엮지른다거나 물건들을 뒤집어엮는 등 사소한 일들을 자주 저지르며, 신체에 상처를 입는 심각한 사고도 일어난다. 동작은 보통의 동작과 달리 지나치게 힘이 넘치며, 위험스

럽고, 조화가 이루어지지 않고 행동의 목표가 결여되어 있다. 즉, 과잉행동 아동들은 다른 사람의 바람이나 특정 장소의 요구에 맞추어 자신의 행동을 조절하는 데 어려움을 겪는 것으로 보인다(Georgy & Gary, 1994).

충동성의 본질은 행동 억제 능력의 결여에 있으며 “생각하지 않고 행동하는” 것으로 나타난다. 첫 단계에서 어떻게 해야 하는가도 생각하지 않은 채 무작정 뛰어들어 문제를 해결하려 하거나, 생각 없이 위험한 행동을 하거나, 다른 사람들이 줄 서 있는 앞에 끼어들거나, 과제를 수행하면서 자기 편한 방식으로 지름길을 택한다. 즉각적이지만 작은 보상과 좀 더 기다린 후에 받을 수 있는 큰 보상사이에서 선택을 하게 되면 종종 당장의 작은 보상을 선택한다(조나리, 2011).

인내심이나 어떤 제약이 필요한 게임을 잘 견디지 못하며 다른 사람을 방해하거나 사회적으로 부적절한 말이나 남에게 상처를 줄 수 있는 말을 내뱉을 수도 있다(이홍보, 2014). 한마디로, 참고 억제하고 행동을 통제하는 능력이 부족한 것이다. 종종 조심성이 부족하고 무책임하며 미성숙하고, 게으르거나 버릇이 없다고 말하기 쉽다. 우선 ADHD 아동은 여러 가지 행동 가운데 어떤 행동이 적절한 것인지를 판단하지 못하는 경우가 많으며, 이런 현상은 아동의 충동성이 인지적 측면으로 반영된 것이라 볼 수 있다(김영래, 2014).

한편, 행동적 측면에서 볼 때, ADHD 아동은 자기 억제능력 부족으로 본인이 원치 않는 말이나 행동이 튀어나온다. 규율을 이해하고 알고 있는 경우에도 급하게 행동하려는 욕구가 자기억제 능력을 압도하여 충동적으로 행동하는 것이다. 일반아동은 부적절한 행동에 대해 부모나 교사로부터 3~4번 꾸지람이나 벌을 받으면 충동적 행동이 고쳐지지만, ADHD 아동은 벌을 주어도 계속 규율을 어기는 경우가 많은데, 이는 고의적인 반항으로 인한 것이 아니라 내재적인 충동성 때문이다(최창수, 2014). 충동성 여부를 판별하는데 ‘Matching Familiar Figure Test’라는 검사가 사용되는데, 충동적 아동은 같은 지능의 또래 아동보다 이 테스트에서 첫 반응을 하기까지의 소요시간이 짧고(즉 생각을 하지 않고 반응), 그만큼 오답 반응률이 높다. 이런 충동성은 학업 환경에서도 그대로 반영된다. 문제를 풀 때 지시문을 끝까지 읽지 않는다든가 선택답안을 모두 읽지 않고 답을 선택하는 것이다. 또한 앞의 장애물을 보지 못하고 뛰어가다가 넘어지거나 위험한 차도를 잘 살피지 않고 뛰어들어 교통사고를 당하는 위험도 높다(정혜옥, 2010).

3. 인지학에서 ADHD 아동의 관점

a. 과잉행동증상의 원인

인지학 관점에서는 ADHD 증상들은 그 병적인 형태로 볼 때 아동발달 상황에서 발생할 수 있는 장애들 가운데 일상생활에서 가장 힘들고 지치게 하는 증상들 중 하나일 것이다. 이 증상들은 일반적으로 소위 신경학적 미숙으로 칭해지는데, 즉 중추신경계의 세부적인 발달이 지체됨을 의미한다. 또 다른 용어로는 미세 뇌신경 장애(minimal brain damage)라고도 불린다. 정확한 원인은 밝혀지지 않았으나 영증성 반응의 형태와 관련이 있는 것으로 추정되어지고 있다.

영증은 수막염이나 뇌염과 같은 감염에 의한 것일 수도 있고, 드물게는 백신접종에 따른 알레르기반응일 수도 있으며, 임신 기간 중 산모가 섭취한 또는 태어나서 아이가 섭취한 유독성 물질에 의해 그 결과로 영증이 유발될 수도 있다. 만약 우리가 뇌를, 세상을 비추주고 감각들을 통해 얻게 되는 것들을 반영하는 하나의 거울로 생각한다면 우리가 다루는 ADHD 아동은 이러한 거울이 산산이 부서져있는 것으로 생각할 수 있다.

다른 관점에 따르면, 뇌염이나 다른 뇌손상이 발생하는 연령이 그 결과에 크게 영향을 미친다는 것이다. 만약 그러한 손상이 임신 기간 중이나 어린아이시절에 발생한다면 위에 언급된 과잉행동장애로 발전할 수 있다. 이러한 영증작용을 병리학적으로 보면, 뇌로 전달되는 혈액량과 신진대사활동의 급격한 증가로 인해 어떤 의미에서 중추신경계가 홍수를 맞게 되는(flooded) 상황이다. 본디 잔잔하고 고요하게 생각하는 활동을 담당해야 할 뇌가 갑작스러운 쇄도를 맞아 거기에 압도되어버리고, 그 결과로 과잉행동장애 증후를 보이게 되는 것이다.

b. 과잉행동증상 아동의 행동양상

심한 과잉행동을 보이는 아이의 몸에서는 리듬을 거의 찾아볼 수 없다. 리듬의 중심이라 할 수 있는 심장박동과 호흡은 장애를 보이는데 호흡은 과도하게 거칠거나 비정상적으로 빠른 경우를 보인다. 일부 아이들은 말하기를 제대로 배우지 못하며 배우더라도 매우 늦으며, 다른 경우 말소리가 크고 억제되지 않은 채 총동적이다. 밤에 잠을 잘 자지 못하며 종종 너무 일찍 잠을 깨고 그 때는 혼자 있는 것이 두려워서 주위의 누구를 찾고 위로받기를 원한다. 또한 식성이 까다로우며 특정한 음식만을 고집하며, 밤에 잠에서 깨면 반드시 그것을 먹고자하는 열망을 가지곤

한다. 자신의 감각을 자극하는 다양한 방법들 또한 한 특징이라 할 수 있는데, 아이들은 특히나 물과 함께 노는 것을 좋아하는데 손으로 물장난을 하거나 물을 입에 넣고 다시 뱉어내기를 좋아한다. 사춘기 이후에는 지나친 자위행위를 할 수도 있다.

ADHD 아동들에게 움직임은 그 자체로 끝이며 어떤 목적성과 의미를 찾아보기 힘들며, 주위 물건들에 대해 파괴적인 성향을 보일 수 있다. 하지만 이러한 행위들이 사전에 계획된 것이 아니고 이러한 강한 충동과 목표, 불분명한 행동들이 다른 사람들을 향해 일종의 악의나 부정적 태도를 보여주는 것으로 해석될 소지도 있다. ADHD 아동들은 가끔 공격적인 성향을 보이기도 하지만 그 아이들 중 대부분은 자기 주위사람들에게 자신의 사랑을 보여주면서, 주위 어른들과 또한 다른 아이들과도 직접적이고 따뜻한 관계를 형성하고 있다. 그와는 정반대로 일부 아이들은 자폐 아이들과 같이 타인과의 접촉이나 인간관계 형성에 장애를 가질 수 있다.

정상적인 아이는 약 2세에서 5세 사이, 충동들이 더욱 강렬해지고 행동들이 대게 지나치게 과장되며 에너지가 넘치게 활동하는 단계를 거치게 되는데 이는 다양한 인상들과 자극들(Impressions and Stimuli)이 그들에게 쏟아져 내리기 때문이다. ADHD 아동은 목적성을 가지고 행동하지만 자신의 행동을 크게 되돌아보지는 않는다. 아직 사회적인 동기부여나 절제의 수준까지는 발달하지 못하였으나 학교에 가게 되면서부터 점차 그러한 자질을 보이기 시작할 것이다. 하지만 모방을 통해 아동은 서서히 자신의 모든 경험들을 하나의 의미를 가진 종합적인 전체로 만들어가는 법을 배우게 되며, 삶에 대한 환상과 현실적 경험이 특정한 방식으로 상호작용을 하게 된다. 아동은 자신의 개별성을 인식하게 된 3살 이후 현실세계에서 자신을 대처해 나갈 수 있게 된다.

ADHD 아동의 경우, 모방하는 힘과 자신의 경험을 되돌아보는 능력은 자신의 움직임 속에 매몰되어 버린다. 매번 고집도 부리고 서투르고 또 조급함에 물건을 떨어뜨리고는 하지만 우리는 아이에게 악의가 있고 영리하다는 생각보다는, 아이가 가진 과도한 공감의 힘과 지나친 긍정에서 이러한 조절과 절제의 결핍이 기인한다는 쪽으로 이해의 폭을 넓힐 수 있다.

다소 가벼운 형태로 알려진 주의력결핍/과잉행동장애(AD/HD)의 경우, 최근 일반 학교 아이들의 학습상황에서 많이 나타나고 있다. 그 중 많은 아이들은 우리가 앞에서 묘사한 아이보다는 훨씬 덜 영향을 받은 상태이며 평균 또는 그 이상의

지적능력을 소유하고 있다. 그럼에도 분명히 이 아이들은 장애의 범주에 속하며 실제 학습능력에 장애를 가지고 있다. 이러한 경우들은 부적절한 영양분 섭취나 아주 초기 혼란스러웠던 아이의 가정환경 등을 포함한 주위 외적요인들에 의한 결과일 수 있다는 것이 일반적인 견해다. 또한 이 경우 거의 분명히 아이들이 주위 환경과의 상호작용 안에서 가지게 되는 내적요인의 결과일 수도 있다. 학교 내 학업수행 역시 좋지 않은데 아이들은 대개 두서가 없고 잘 잊어버리며, 쉽게 주의력을 잃어버리며 동기부여가 되지 않는다. 아이가 학습을 하려면 우선 주의력이 집중 되어야 한다. 자아가 반드시 주의를 기울여야하며 과제를 인식하고 동기부여를 하기위해서는 자기 쪽으로 다가오는 수많은 감각 인상들 중 취사선택을 할 수 있어야 한다. 만약 자아가 어떤 이유에서 이를 수행할 수 없을 때 또는 너무 쉽게 산만해질 때 아이의 주의력은 결핍되고 따라서 학습능력에 상당한 장애를 가지게 된다.

c. 공감과 반감

우리는 감정 구성에 작용하는 두 가지 근본적인 힘들, 그 중 하나는 ‘공감(empathy)’으로서, 그 힘은 모든 의도적인, 활동적인, 그리고 외향적인 행동에 내재하며 따뜻하고 사랑스러운 관계 안에서 표현되지만 또한 그만큼의 공격적인 성향을 띠 수도 있다. 공감은 증오에서 사랑까지 모든 인간관계의 기초가 된다. 공감의 반대편에 또 다른 힘, 반감(Antipathy)이 위치한다. 반감은 모든 연관들로부터 스스로를 억제시켜주며 되돌아 생각하게 해주며 심지어는 공감의 충동을 거부하게 해 준다. 반감을 통하여, 인간은 매 순간의 경험들에 단순히 반응하지 않고 그 경험들로부터 학습을 하게 된다. 아이가 스스로 더욱 자기중심을 가지게 될 때 반감, 즉 억제하며 생각할 수 있는 능력은 개념과 판단의 발달을 가능케 해준다. 반감은 지적 삶의 기초이며, 반대로 감성적인 삶은 공감에 근간을 두고 있다.

이 두 힘들 사이의 균형은 아이 발달단계에 따라 다르게 나타난다. 공감의 힘은 대개 미취학 아동기에 매우 강하는데 이 시기 아이들은 항상 바쁘고 항상 자기 주변에 관심을 보이고 관계를 맺고자 하며 다른 사람과의 접촉을 원한다. 시간이 흐름에 따라 반감이 강해지면서 아이는 좀 더 조용해지며 이제 사고와 학습이 가능해지며 과잉행동장애 아이의 경우, 공감의 힘이 너무나 강해서 반감의 힘이 거기에

압도되어 이에 정상적인 학습에 장애를 가지게 된다. 또한 끊임 없는 공감의 채도로 인해 사고력은 거기에 침잠되어 도덕성을 발달시킬 가능성도 잃게 된다.

d. 치료적 접근

ADHD 아동의 공감의 힘에 압도되어 매우 약한 반감을 가진 아이의 상을 통해, 치료접근은 명확히 두 방향으로 도출되어야 한다. 우리는 아이의 불균형적인 공감의 힘과 공격성을 안정시켜야 한다. 하지만 부정적인 입장에서 접근한다면 아이에게는 전혀 도움이 되지 않는데 이 아이들에게 ‘그건 하면 안 돼’ 또는 ‘안 돼’ 라는 말을 결코 해서는 안 된다. 이는 단지 아이들의 욕구불만을 가중시킬 뿐 그들이 자신의 행동을 조절하는 법을 연습하는데 전혀 도움이 되지 않는다. 아이를 파괴적이고 공격적인 행동으로 내모는 이러한 힘이 공감과 따뜻함의 한 형태라는 것을 우리가 인식하게 된다면, 이제 이렇게 과도하게 넘치는 그리고 조절되지 않은 힘을 위한 긍정적인 출구나 통로를 우리는 찾아내어야 할 것이다. 이 아이들에 대한 논의의 핵심은 바로 사랑에 관한 것임을 우리는 서서히 이해하게 되는데 이성, 진리 또는 미적 가치들은 아직은 이 아이들에게 멀리에만 있는 존재들이다.

잠시도 가만있지 못하는 일반적인 정상 취학 전 아이들은 물건을 가져오게 하거나 물건들을 나르게 하고, 아이에게 작은 심부름을 시켜 아이의 행동을 좀 더 건설적인 면으로 전환할 수 있다. 우리는 아이가 자신의 운동에너지와 체력을 타인을 돕는데 사용할 수 있는 가능성을 발견하게 해 주어야 하고, 따라서 아이는 자신의 외향적인 관심과 공감을 건설적인 방식으로 표현하는 법을 배울 수 있다. 물론 그 과제는 아이가 사고(accident)없이 해낼 수 있는 자기역량 안에 있는 것이어야 한다. 우리는 또한 아이가 마음의 평정을 찾도록 도와주어야 하며, 아이들이 고요히 다가올 수 있는 다양한 상황설정 속에서, 그리고 놀이 속에서 이러한 고요함과 정적인 요소들이 도입되고 육성되어야 한다.

다른 면에서, 이 아이들의 약화된 반감의 힘, 즉 분리시키고 막아내고 귀 기울이고 뒤돌아보는 힘이 강화되어야 한다. 이러한 측면에서 아이들을 너무 많은 또는 너무 급속히 변화하는 자극들로부터의 노출을 막는 것이 필수적이다. 갖가지 인상들(Impressions)은 아이의 몸에 공격하듯 내리치며 거의 삼켜버리다시피 한다. 아이는 자신도 어쩔 수 없는 행동들로 반응하는데, 이러한 행동은 아이 영혼안의 초조함과 스스로 고요히 설 수가 없음을 반영하는 것이다. 아이를 무릎위에 앉혀

이러한 고요한 자세로부터 아이 스스로가 문제를 해결할 수 있게 도와주는 것도 하나의 방법이 될 것이다.

아이들에 따라 그리기 및 조금 지나면 형태그리기가 도입된다. 일부 아이들은 그냥 혼자 그리도록 놓아두었을 때 대개 점들로 이루어진 그림을 그려낸다. 이 아이들은 아직 전체성을 볼 수가 없다. 이 아이들에게 텔레비전은 깜박이는 화면과 즉각적인 접근성 때문에 무엇보다도 큰 해악이 된다. 화면은 실제 수많은 움직이는 점들로 이루어져 있고, 이 아이들은 전체적인 상보다는 이러한 움직이는 점들을 보는 경우가 많다. 고요한 상황에서 실제 연주되는 음악과 목소리를 통해 들리는 노래를 경험하는 것이 아이들에게는 더욱 안정감을 줄 수 있다. 라이어와 같은 악기가 치료요법 중 하나로 사용되는 데 산만한 아이들에게는 자신에게 내재한 듣기반응(Listening Response)을 일깨워 줄 수 있다. 이러한 모든 치료요법을 행함에 있어 무엇보다도 아이와 치료사의 각별한 믿음의 관계가 성공을 이끄는 지름길이 된다.

신체적인 면에서는 특정한 형태의 반복적이고 규칙적인(rhythmical) 마사지가 도움이 되며 라벤더 오일 또는 바스 밀크(bath milk)를 더한 온욕은 잠자기 전에 아이를 차분하게 만드는데 도움이 된다. 아이가 성장함에 따라, 다른 활동들을 통해 아이의 과잉행동이 유용한 작업으로 전환될 수 있는데 아이가 신체적으로도 강해지고 더욱 많이 자기 주위의 세상을 인식하게 되었을 때(9세 또는 그 이후) '일륜차 요법(wheelbarrow therapy)'이 도입될 수 있다. 즉, 땀감용 나무나 자갈을 나르는 실용적이고 유용한 일을 할 수 있는 기회를 제공해줌과 동시에 일륜차를 밀고 균형을 잡고하면서도 자신의 에너지를 적절하게 사용할 수 있게 해 준다 (<http://www.medsektion-goetheanum.org/>).

C. 창의성

1. 창의성의 개념

창의성(creativity)은 Platon 이후 Rousseau, Spencer, Dewey에 이르기까지 인간의 중요한 지적 특성으로 이해되어 왔으나, 학문적 연구의 영역으로 들어온 것은 그리 오래되지 않는다(임선하, 1993). 1950년 미국심리학회(The American Psychology Association) 회장이었던 Guilford가 협회 회의의 기조연설에서 창의성

이 심리학 연구의 주요 관심사가 되어야 한다고 주장한 것을 계기로 창의성에 대한 본격적인 연구가 시작되었다(이영나, 2006).

창의성의 개념을 정의하고자 하는 시도는 여러 학문 영역에서 활발히 이루어져 왔으나 아직까지 하나의 합의된 정의는 도출되지 않고 있다. 이는 개념화하고자 하는 대상이 구체적 실체가 아니라 인간의 잠재력을 설명하기 위한 가설적 개념인 창의성이기 때문이며, 또한 창의성 자체가 매우 광범위하고 복잡하며 다면적인 특성을 가졌기 때문이기도 하다(Davis, 1986; Urban, 1996).

초기에 창의성은 소수의 선택된 사람들만이 가지는 특별한 능력으로 인식되었지만 창의성에 대한 연구가 축적됨에 따라 점차 모든 사람이 가지는 보편적인 특성으로 이해되기에 이르렀다(Plucker, 2004).

Guilford(1967)는 지능구조모형을 제시하면서 주로 확산적 사고(divergent thinking)로서 창의성을 설명하였다. 그에 의하면 창의성이란 새롭고 신기한 것을 낳는 힘이다. 창의적 산물은 특정 문제에 관해 확산적으로 사고하기와 같은 것으로 간주하였다. Torrance(1962)는 창의성이 소수의 천재에게만 나타나는 것이 아니라 모든 인간에게 나타나는 보편적 특성이며, 교육을 통해 길러질 수 있다고 하였다. 창의성의 구성요인은 유창성, 융통성, 독창성, 정교성, 4요인을 제시하였다(Torrance, 1969). 이러한 것을 바탕으로 한 Torrance 창의력 사고검사(Torrance Test of Creative Thinking: TTCT)는 창의성을 창의적인 성취를 수행할 때 작용한다고 생각되는 ‘일반화된 정신능력의 집합’(The constellation of generalized mental abilities)이라고 정의한다(Torrance, 1973).

TTCT에서 유창성은 가능한 많은 아이디어나 반응, 생각해 내는 것을 지칭하며 정보가 사용되어질 수 있을 때까지 정보를 수집하고 저장하여 한 개인에게 저장된 정보와 문제를 즉각적으로 연결을 지을 때 나타나는 선택적 회상 과정이다. 독창성은 새롭고 독특하며 비상한 아이디어를 만드는 능력으로 비상한 아이디어란 새로운 아이디어를 종전의 아이디어에 새롭게 조합을 하는 것을 말한다. 독창성은 전에는 관계가 없었던 아이디어들 간에 관계를 형성하는 연합적인 과정이며 정교성이란 한 가지 아이디어를 설명하기 위하여 상세한 내용을 가득 채워 넣거나 흥미로운 세부사항을 추가해 넣거나 관련된 아이디어를 한데 묶는 것을 의미한다. 제목의 추상성은 생각의 본질을 찾아내는 능력이며 성급한 종결에 대한 저항은 불완전한 도형을 간단한 방법으로 폐쇄하려는 긴장 상태에 대해 저항하는 능력을 의미한다

(Torrance, 2010).

2. ADHD 아동의 창의성

1990년대부터 ADHD 아동의 창의성에 대한 연구가 시작되고(Shaw, 1992; Cramond, 1994) 매우 창의적이면서 동시에 주의력 결핍, 과잉 행동과 충동성을 보이는 아동에 대한 사례가 소개되었다.

예를 들면, 문제 해결을 위해 많은 아이디어를 낼 수 있는 사고 유창성, 문제에 다른 시각으로 접근하는 융통성, 생각과 행동에서의 독특성, 풍부한 상상력, 자기 확신, 뛰어난 직관력 등 창의적 사고 특성이 ADHD의 특성과 유사하다는 연구가 보고되었다(Torrance, 1973). 또한 남과 달리 되는 것의 결과에 개의치 않고 어떤 새로운 것의 시도를 두려워하지 않고 위험을 감수하려는 능력, 감각을 추구하는 정열, 실험하고 탐구적이며 다양한 관심을 갖고 새로운 경험과 성장에 대해 개방적인 호기심, 장난스럽고 어린 아이처럼 신선한 유머 능력, 자신만의 세계에 몰두하며 내적인 요구에 관심을 갖는 창의적 특성 역시 ADHD 특성과 유사하다는 연구가 보고되었다(Davis, 1986). ADHD의 부주의, 과잉행동, 충동성은 창의적인 아동에게 나타나는 특징이며 부주의의 한 형태로서 다양한 관심사는 창의적인 작가와 과학자, 발명가들에게서 찾아볼 수 있다. 그리고 충동성의 한 형태로서 높은 도전정신은 역시 창의적인 사람들의 특징이기도 하다(송경숙, 2006). 이영나(2006)는 ADHD 성향 아동은 새롭고 재미있는 일은 위험하더라도 도전정신을 가지며 새로운 것을 시도하는데 두려워하지 않고 부정적 결과에도 개의치 않고 실패에 기꺼이 대처하려는 성향, 지나치게 자신이 좋아하는 일에 적극적이며 열성적으로 몰두하는 성향을 보인다고 하였는데 이는 창의적인 사람들의 특성과 유사하다고 하였다(Plunker, 2004).

Gollmar(2000)는 ADHD 아동을 대상으로 도형 검사 (TTCT)를 실시한 결과 ADHD 아동의 창의성이 일반 아동의 창의성보다 높았으며 유창성과 독창성, 정교성 역시 유의하게 높았다고 보고하였다. 조나리(2011)의 연구에서도 역시 TTCT를 활용하여 ADHD 아동과 일반 아동을 비교한 결과 ADHD 아동의 창의성 중 독창성이 유의미하게 높은 것으로 나타났으며, 최수경(2006)의 연구에서는 ADHD 아동이 일반 아동에 비해 창의성, 독창성이 높은 것으로 나타나 ADHD 아동이 새롭고 독특하며 다양한 아이디어를 산출해 내는 능력이 우수함을 밝혔다. 선행 연구들은

ADHD 아동과 창의적 능력을 가진 사람들의 성향이 비슷하다고 논하였으며 (Guenther, 1995, Lerox & Levitt-parlam, 2000), ADHD의 특성인 주의산만하고 과잉활동적인 문제를 긍정적인 측면으로 해석할 수 있음을 밝혔다.

ADHD 아동의 창의성에 대한 연구는 조금씩 이루어져 왔지만 결과에 있어서 일관성이 부족하다. 초기 연구인 Shaw와 Brown(1991)의 연구와 Cramond(1994)의 연구에서 일반 아동집단과 비교 시 독창적이고 특별한 사고를 보이며 창의적 사고 검사 점수도 ADHD 아동이 높게 나왔다고 하였으며, TTCT 검사에서 ADHD 아동이 일반 아동들에 비해서 창의적 사고 점수가 높게 나왔다고 하였다. 반면, ADHD 아동이 일반 아동 집단보다 창의성 점수가 낮게 나왔다는 연구 결과(Alt, 1999, Healey & Rucklidge, 2005)도 있었다.

ADHD 아동이 부정적이며 적응을 잘하지 못한다는 것은 사실이지만, ADHD 아동 이라고 해서 모든 아동이 부적응적이며 부정적인 것은 아니다. 즉, 동일한 환경 내에서 적응적이며 긍정적 지각을 하는 ADHD 아동과 부적응적이며 부정적 지각을 하는 ADHD 아동에게는 구별되는 특징이 있으리라고 추정할 수 있다. 따라서 ADHD 아동의 창의성이 아동의 긍정적 적응에 도움이 되는 구체적인 요인이라는 발견은 ADHD 아동에 대한 실질적인 이해와 치료 체계를 마련하는 데에 크게 도움이 될 것이다. 정신의학적 관점에서 보면, Garmegy(1985)는 부정적인 결과가 예측되는 위기환경에도 불구하고 정상적인 발달을 보이는 아동들이 있음에 주목하고 이러한 발달을 유도하는 요인 즉 조절 요인을 찾는 것을 강조하였다.

3. 인지학 집단미술치료와 창의성

Steiner의 창의성은 다양한 차원을 가지고 있다. Steiner는 그의 여러 저서에서 창의성에 대해 산발적으로 다루고 있지만 그것을 따로 규정하거나 정리하여 언급하지는 않았다. 이로 인해 Steiner의 창의성을 명확하고 폭 넓게 다루지 못하였고 Steiner의 광범위한 저서와 강연문 중에서 탐색하고 파악한 부분에 한정하여 정리하였다.

그 중 Steiner가 창조성의 기초가 되는 능력인 상상력에 대해 구체적이고 체계적으로 기술을 해 놓은 부분을 알아보려고 한다.

상상력은 “실제로 지각되지 않거나 실제 경험하지 않은 정신적 이미지를 형성하는 행위 혹은 능력” 또는 “이전 경험의 통합과 재구조화를 통해 새로운 아이디어

혹은 이미지를 창조하는 행위 혹은 능력”으로 정의된다(Webster New World Dictionary, Colledge, 1964). Steiner의 상상력은 인간의 의지와 감정 그리고 사고의 전 영역뿐 아니라 몸과 혼, 그리고 영과의 깊은 관련 속에서 여러 양상을 지닌다(Steiner, 2007b). Steiner의 ‘상상력’은 인간의 혼과 영의 경계에서 초월적, 신적, 영적 영역과 밀접한 관련을 가지는 매개로 인간 본성의 근원적이고 철저한 탐구를 통하여 도출된다(최숙연, 2010).

Steiner 상상의 여러 차원은 ‘판타지(phantasie)’, ‘일상적 상상(die gewöhnliche imagination)’, ‘형상적 상상(die bildliche imagination)’, ‘영감(inspiration)’, ‘직관(intuition)’, ‘도덕적 판타지(die moralische phantasie)’으로 구분될 수 있으며, 이들은 의지, 감정, 사고와의 깊은 관련 속에 일련의 관계와 위계를 지니고 있다(Steiner, 2004).

아동기 판타지에서부터 의식적인 표상(사고)이 싹트면서 시작되는 일상적 상상, 그리고 고차적인 영(정신)의 영역과 적극적으로 소통하는 형상적 상상까지 Steiner의 상상은 상승곡선을 그리게 된다. 상상은 아동기에 몸과 의지에서 시작하여 점차 영(정신)과 사고의 영역으로 상승한 후 다시 인간의 감정과 몸으로 침투하는 순서와 양상을 보이는데 이러한 상상이 잘 발현되기 위해서는 ‘아동의 몸과 감각을 배려’하고, ‘자유’를 주어, ‘공감적 환경’속에서 길러진다.

Steiner에게 상상은 단순히 인간사고인 정신의 측면만이 아니다. Steiner의 상상은 인간의 의지와 감정이 잘 보호받아야 하는 것에서 시작하여 자신이 원하는 것을 잘 알며 그것을 자유롭게 실천할 수 있는 데에서 마무리된다고 할 수 있다(Steiner, 2007a).

이러한 상상을 기본 토대로 한 인지학 예술은 본질적으로 창조성을 기초로 하며 Steiner의 이론 역시 모든 예술적 창조성을 기초로 한다. 예술을 통해 아동의 내부에 잠자고 있던 창조적 능력을 발견하게 되고, 그 능력을 최대한 발휘할 수 있도록 하는 행위가 바로 예술적 접근이라고 볼 수 있다. 그는 예술이야말로 인간의 자아를 올바르게 키울 수 있는 멋진 도구이며, 예술을 통해 인간의 잠자는 영혼을 깨울 수 있다고 본다. 깨어난 영혼은 인간의 창조성과 감성을 표현할 수 있도록 돕게 되며 이를 통해 인간 저 깊은 내면의 마음을 끌어올려 보이지 않는 세계에 대한 창조를 가능하게 할 수 있다(Echer, 2001). 이를 위해 Steiner는 예술성 있는 창조적 활동을 격려한다. 인지학에서는 예술적 경험을 통해 깊은 통찰과 직감의 능력을

기를 수 있게 되며 이는 아동의 창의성과 집중력 향상에 긍정적 영향을 미치게 된다고 한다(설희정, 2009).

구체적인 활동으로서 인지학 이론을 적용한 자유발도르프 학교는 창의적인 사고를 허용하는 분위기를 만들고, 상상력을 북돋워주고 엉뚱한 아이디어도 받아들이는 창의적인 태도를 길러주며, 인지학 미술활동은 기하학의 기본 요소를 무의식중에 익히기도 하고, 선의 질서, 교차, 방향 등의 운동감이 새로운 형태를 창조해내는 독특한 체험도 하게 한다(Harwood, 1982). 또한 사물의 윤곽선을 그리는 것과 같은 재현적인 표현을 지양하고 비재현적으로 선, 형태, 색, 농담에 의한 명암, 공간과 같은 미적 요소로서 표현한다. 시간의 흐름에 따라 윤곽선은 흐려지고 형태와 색 등 여러 요소에서 의도하지 않은 변화가 일어난다(김성원, 2005).

인지학 미술치료기법인 습식 수채화는 맑은 색, 명도 변화에 의한 명암, 색채에 의한 공간감 등 다양한 미적 요소를 통해 한층 고양된 심미감을 체험할 수 있게 한다. 이 때 심미감은 단순한 정서적 감흥의 차원이 아니라 상상과 창조적 지식의 토대가 되는 지적 능력이라고 할 수 있다. 심미적인 체험은 창의적인 활동과정에서도 중요하다고 하였다(Miller, 2000).

인지학과 창의성에 대한 선행연구에서 고은지(2003)는 Steiner 사상에 근거한 발도르프 유치원의 미술교육이 인간의 내면적 감각을 풍부하게 하고 감각능력을 향상시켜 창의적이고 조화로운 인간으로 성장하는데 도움을 준다고 했다. 황민정(2007)은 발도르프 수공예놀이 프로그램이 유아의 감성지능 및 창의적 표현에 유의미한 효과가 있음을 밝혔으며, 김정임(2001)은 아동의 창의성 발달을 위한 교육환경으로 발도르프 유치원 환경을 소개한바 있다. 또한 추은하(2008)는 포르멘(형태소묘) 활동이 아동의 창의성 신장에 효과적이라고 했으며 유창성, 유연성, 독창성과 정교성 향상에도 효과가 있었다고 하여 인지학 집단미술치료와 창의성의 연관성을 밝혀주고 있다. 조진희(2006)는 발도르프 교육 중 Eurhythmie 이론을 적용한 무용 프로그램이 아동의 창의성과 리듬감에 미치는 효과에 관한 연구에서 창의성이 향상되는 효과를 입증하였는데, 이 또한 인지학 예술 활동이 창의성 증진에 효과적이라는 것을 나타내주는 것이다.

D. 인지학 집단미술치료

1. 인지학 미술치료

Hauschka 박사가 예술치료학교를 설립하면서 인지학 미술치료는 그 영역이 세계적으로 넓혀진 상태다. Hauschka 박사는 예술 활동을 통해 인간의 고통을 감소시킬 수 있다는 믿음을 가지고 병을 치유했다. 병을 치료하는 데는 ‘무엇’이 문제가 아니라, ‘어떻게’라는 것에 초점을 맞추고 환자에게 약 처방이 아닌 미술활동을 통한 작업을 하게 하였다. 이러한 미술치료 작업을 통해 자아-유기체 부조화로 인한 인간의 불균형적 상태를 미적 혹은 심리적 수단으로 조정하는 것이다 (Menzen, 1994). 인지학 미술치료는 일정한 처방전을 주는 것이 아니라 작업활동과 지침을 주는데 여기서의 지침이란 선, 색, 톤, 음향을 말한다 (Mees-Christeller, 1996).

인지학 미술치료에서 치료적 행위는 의사의 감독아래 이뤄진다. 의사와 치료사는 같은 종류의 책무를 수행한다. 치료는 약과 같은 방식으로 처방된다. 따라서 오직 치료 훈련을 충분히 받은 사람만이 이러한 책무를 맡을 수 있다. 치료의 목적은 환자와 환경과의 중요한 상호작용을 막는 기질에 조화와 균형을 가져오게 하는 것이다.

특수교육에서 개발된 인지학 미술치료는 정신병 분석 진단 모형에 기초하지 않는다. 인지학 미술치료는 아동을 이해하는 시작점을 발견하기 위한 하나의 방법으로 예술적 매개 수단을 이용해 아동이 치료 및 조화의 과정을 지나게끔 이끌어 준다. 인지학 미술치료는 아동이 끝없이 자기 마음대로 자신을 표현하게 하지 않는다. 특별한 도움이 필요한 사람들(장애아동)뿐만 아니라 우리는 우리 안에 살아 있는 것을 표현하는 자유롭지 못한 측면이 있다. 그리고 대부분의 경우 우리 안에 내적 경험으로 내재한 모든 종류의 한계와 무의식적인 기질의 대상이 되면서 자유에서 멀리 떨어져 있다(Luxford, 2012).

예를 들어 긴장으로 경련을 일으키는 아이는 히스테리 환자 과민성 아이라는 단 하나의 방식으로 자신을 표현할 것이다. 우리는 일정기간 동안 처방되고 관리되는 약처럼 차차 아이들의 어려움에 효과를 일으키는 치료 과정을 찾으려고 할 것이다. 미술치료과정에서 다음과 같은 의문이 들 수 있다. ‘이 아이의 경우 색칠하기가 가장 좋은 표현수단일까, 아니면 모형 제작이나 흑백 그림이 더 나을까?’,

‘만약 색칠하기가 바른 표현수단이라면 파란색이나 빨간색을 강조해야 하나, 아니면 노란색이나 초록색을 강조해야 하나?’, ‘아이에게 뚜렷한 모양의 그림이 필요한 것인가, 아니면 단지 색깔 체험이 필요한 것인가?’ 예술 치료를 통해 아이 안에 내재된 것, 즉 내적 경험은 아이 자신을 드러내기 시작하는데, 이때 치료사는 조심스럽게 아이의 성향을 노출시켜야 한다(Luxford, 2012). 아이가 자연스럽게 자유로운 작업을 통해 이러한 기질적인 면을 드러내고 표현해내는 것을 통해 치료의 단서를 찾게 된다. 즉, 미술치료 작업을 통해 드러난 내적 불균형의 편협된 방식을 발견하고 이를 극복하기 위해 인지학 미술치료 만의 방법으로 정신의 균형과 조화의 길로 나아간다.

2. 집단미술치료

미술치료 하나의 방법으로 사용되는 집단미술치료는 개인이 아닌 집단으로 구성되어 진행된다. Yalom은 집단과정 속에서 상호작용을 통해 집단의 변화나 개선이 일어나는 것을 치유적 또는 치료적 요인이라고 하였다(전종국, 2007).

집단미술치료에서 미술은 내담자의 내면의 감정을 자연스럽게 드러낼 수 있도록 도와주며, 언어가 아닌 비언어적인 것으로 외부에 자신의 감정을 표출하여 감정의 교류 조정 역할이 되어 준다. 특히 아동에게는 비언어적 방법으로 방어와 저항을 약화시켜 감정을 표현 하도록 돕는다. 집단미술치료는 집단 활동에서 소속감을 경험하게 되면서 자연스럽게 사회성 기술이 향상 되어 문제를 해결하는 효과적인 방법이 될 수 있다(정재원·김갑숙, 2010). 집단미술치료는 집단 구성원이 함께 참여하여 느낌과 생각을 나누는 과정이 있어 타인과의 피드백을 통해 자신의 행동 특성을 알게 된다. 자기관찰 속에서 자신의 문제점을 발견하고 타인과의 충돌하는 문제도 이해할 수 있게 된다(문리학, 2008). 박순영(2010)역시 내담자와의 상호 교류를 통해 자신을 통찰하는 경험을 하게 되고, 나아가 자신의 모습을 시각화하여 객관적인 자신을 파악할 수 있다고 했다. 이런 자기변화과정을 통해 상호지지를 경험하여 실생활에서도 만족스러운 대인관계를 갖게 된다.

아동에게 긍정적인 상호작용을 스스로 습득하기 위해서는 집단미술치료가 효과적이다. 집단미술치료에서 아동은 공동작업을 하고, 미술재료를 나눠 쓰며 관계형성을 자연스럽게 할 수 있다. 또한 매 회기마다 구성원에게 피드백을 하게 되어 사회적 기술을 습득하고 발달 하는데 효과적이다(배진희, 2006). 집단미술치료는

다수의 사람으로 구성되어 작은 사회적 상황이 형성된다. 이러한 요인은 서로의 감정과 행동에 반응하면서 타인의 감정을 헤아릴 수 있게 된다. 집단미술치료 과정에서 구성원에게 수용되고, 지지받는 경험은 사회 참여를 높여 대인관계 기술을 습득하게 된다(김선현, 2010).

한국미술치료학회(2000)는 집단미술치료의 장점을 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 집단 구성원과의 피드백을 통해서 자발적으로 자신의 감정을 표현하게 된다.
 둘째, 감정을 사람이 아닌 중간 매체인 미술로 표현하여 거부감 없이 자기를 표출할 수 있다.

셋째, 작품을 통해 상징적 의미를 부여하고 있어, 언어적인 표현을 힘들어 하는 사람에게도 적용이 가능하다.

넷째, 개인적 경험과 집단적 경험을 동시에 경험할 수 있다. 작품에 몰입 할 때는 개인적 경험이 되고, 작품에 대해서 함께 이야기 나눌 때는 집단적인 경험을 하게 된다.

다섯째, 미술이라는 매체를 통해서 타인과의 상호작용을 유발하여 집단진행과정 이 촉진 될 수 있다.

집단미술치료의 장점은 위에 나온 것처럼 여러 사람이 함께 모여 자기통찰, 자기 표현, 자기 확신을 하고, 협동의식, 대인관계 기능을 높이며 자기 상실, 왜곡, 방어, 억제 등의 상황에서 자기실현을 꾀하게 된다(손남숙·임호찬, 2004). 또한, 집단구성원에게 집단의 한 일원으로 개인적 체험을 하고 상담자와 내담자, 집단 구성원과 상호간의 교류를 통해서 자기통찰을 유도할 수 있다.

이처럼 집단미술치료를 반복적으로 시행하게 되면 시각적 이미지를 통해 자기 스스로의 문제점을 인식 할 수 있어 자연스럽게 문제해결능력이 증진된다. 이를 통해 개인적, 집단적인 경험을 동시에 제공하기 때문에 사회성, 대인관계기술 변화에 도움이 된다(박순영, 2010).

3. 인지학 집단미술치료의 원리

Steiner는 예술 활동에서 유기적 통합성을 강조한다. 예술 활동이 통합성을 갖는다는 것은 통합된 인간에 대한 치료, 전인치료를 의미하는 것으로 여기에는 물질적 육체와 함께 정신적 감각까지 포함한다. 예술은 이들을 연결시켜주는 매개로서 예술의 정신성에 기초해 치료에서 정신성과 영성을 회복하려고 하였다(정보애,

2008).

이에 인지학 집단미술치료 원리는 자유인의 육성, 감성의 육성, 자아체험의 경험으로 구분할 수 있다. 이는 Steiner 예술 치료교육에 근거한 것으로 ‘좋은 교육은 곧 치료다’(Steiner, 2011) 라고 한 Steiner의 예술교육의 원리를 치료적 원리로 맥을 같이하여 예술 교육적 원리에 기초한 인지학 집단미술치료 원리로 연구자가 기술하였다.

a. 자유인의 육성을 위한 매체

Steiner에게 있어 미술이란, 즐겁게 하기 위한 것이 아닌, ‘자유로운 자기성찰’을 지향하는 매체로서 또 다른 의의를 갖는다. 미술을 통해 세상을 향해 자기 스스로 설 수 있는 ‘자유인’으로 육성해나가며 미술의 지식이나 기술을 쓰임이나 다른 목적을 위해서 획득하거나 표현하지 않는다(Gorton, 1998). 오직 자기체험을 통해, 자유인으로서의 의지를 가지고 자유롭게 활동하는 것을 지향하고 있다. 개인의 자유로운 정신성에 기초한 미술이야말로, 인간에게 생명력을 활기 있게 하는 것이라고 Steiner는 생각한다. Steiner에게 있어 미술은 오로지 내면의 창조적인 인간을 일깨우고 자기 성찰을 통해 자유인으로 성장해 갈 수 있는 능력을 키워주는 중요한 매체가 된다(Steiner, 2007b). 인간이 자유인으로서의 의지를 가지고 자유롭게 표현한다는 일은, 예술을 ‘존재로 만들어 내는’ 일로 간주했던 낭만주의의 예술의 자유성과 일치하는 것이다. 따라서 자유인의 육성으로서의 미술을 지향한 Steiner의 사상은 의지를 가진 자유인으로서 자기성찰을 해 나갈 수 있는 중요한 매체로서 그 의의가 있는 것이다(박지영, 2002).

b. 창조적 감성의 육성

인간의 자유의지에 기초한 미술을 통해서 Steiner가 시도했던 것은 감성의 육성, 감정의 활동이라고 할 수 있다. 그는 선, 형태, 색 등의 미술 요소를 인간의 감각과 감정과의 결합을 통해 표현시키고자 했다. Steiner는 인간의 모든 감각들은 세계로 들어가는 문과 같은 역할을 한다고 보고, 인간의 ‘공간인식, 판단력, 언어, 사회성 등’은 모두 감각을 통하여 전달되는 정보에 의해 발달한다고 생각하였다(Steiner, 1972).

Steiner는 인간의 감각을 12감각으로 논하고, 그것을 크게 ‘의지감각’, ‘감정감

각’, ‘인식감각’으로 분류하였다. 그는 인간의 12감각론을 통하여 생명감각, 열 감각, 사고감각, 자아감각 등, 비가시적인 것들도 인간의 감각대상으로 파악함으로써, 인간의 내적인 영혼의 활동과 인간과 세계를 하나의 연관성 속에서 이해하는 자신의 관점을 피력하고, 감각의 중요성을 역설하였다(신서영, 2008).

Steiner는 움직임의 작용이 형태(形)를 만들어냄과 동시에 기쁨의 감정을 생성한다고 보았다. 그래서 그는 인간의 운동감각과 균형감각을 형태의 기초가 되는 것이라고 파악하였다. 따라서 미술의 큰 목표로서 ‘운동감각에 의한 형태 활동’을 강조하고, 그것을 내면의 기쁨의 감정과 연결시켜 활동하고자 하였다. 다양한 선과 색과 형태의 체험을 통하여, 팽창하고 수축하는 우주의 리듬을 깊이 체험시켜, 고양된 감정의 힘으로 창의적인 조형 활동을 하는 미술을 지향하였다(류재숙, 2003).

또한 예술적인 것은 인간의 의지와 본성에 깊이 작용한다고 보았다. 그리하여, 선(線)연습과 그림 그리는 일은 인간의 예술적 감정을 활발하게 만드는 것이며, 그 행위를 통해 어린이가 전체적인 감각으로 사물을 느끼고 받아들이는 자극을 육성하게 된다고 생각했다. 인간 내면에 소질로서 존재하고 있는 예술 감정의 육성에 주의를 기울이는 것, 그것이야말로 스스로 서는 인간을 기르는 일이며, 미술방법론의 과제라고 하였다. 그러므로 감정에 의해 전달하고, 인간의 전 존재에 작용을 미치는 미술은, 선과 색채의 반복활동을 통해 인간의 의지를 기르고 심신의 균형을 이루는 인간형성의 요소로서 작용하는 것이다(김현희, 2014).

c. 자아체험의 경험

인간의 마음 깊은 곳에서 이루어지는 미술체험을 통해 각자의 자기활동을 지향하는 Steiner에게 있어, 미술은 한층 자아체험의 매체로서 의의를 갖는다. 특히 수채화의 색채연습을 통해서 Steiner는 색채의 본질에서 체험을 통해 자아를 체험할 수 있는 미술을 지향했다(Child, 1998). 완전히 조화를 이룬 인간의 내면에는 조형적, 조소적인 요소가 포함되어 있고 인간 의지의 작용은 이 요소에 기우는 경향이 있다고 Steiner는 말한다. 그러므로 이러한 조형감각을 키우기 위해 인간은 일찍부터 색채에 친밀해지는 일이 중요하다고 한다(김현희, 2014).

Steiner는 특히 아동에게 선의 연습이나 색채체험을 통해 불러일으켜지는 깊은 감정체험을 느끼게 하려고 노력하였다. 또한 눈에 보이는 색뿐만이 아니라 빨강,

노랑, 파랑 등, 색채를 앞에 두고 인간의 마음이 느끼는 느낌의 방식을 중시하고 인간에게 색의 내적인 본성을 체험시켜, 그 색의 세계에 깊이 침잠하게 함으로서 자아를 느끼게 하는 회화법을 창안하였다. Steiner에게 있어 미술은, 인간이 사물의 색을 보는 것 뿐 만 아니라, 그 색을 내면에 깊이 체험하게 됨으로서, 자신도 한 층 그 색과 결합되어 색을 통해 자기를 체험하게 되는 자아체험의 매체로서 또 다른 의의를 갖는다(신현석, 2010).

4. 인지학 집단미술치료의 특성

인지학 집단미술치료의 특성은 육체/정신/영혼의 삼원적 접근, 자연주의적/생태학적 접근, 통합적 예술치료 접근, 의료적 접근으로 구분할 수 있다. 이는 Steiner 예술 치료교육을 기반으로 인지학 집단미술치료의 방법적 특성에 기초해 연구자가 기술하였다.

a. 육체, 정신, 영혼의 삼원적 접근

인지학 집단미술치료는 총체적 인간관에 근거하여 접근한다. 인지학 집단미술치료는 이러한 관점에서 인간을 육체, 정신, 영혼의 존재로 생각하고 증상을 인식한다. Steiner는 인간을 유기체적 존재로서, 예술에서는 역동적인 생명력 있는 형상으로서, 종교적으로는 초월적이고 고유한 존재로 이해한다(Mees-Christeller, 1996). 인간은 신체를 가진 물질적 존재이면서 영적이고 정신적인 존재이며, 전체 우주와 밀접하게 관련된 우주적 존재이다. Steiner에게 있어 예술은 정신세계가 감각/지각 가능한 세계로 변형된 것이고, 한편으로 부분과 전체가 유기적인 관계에 있어서 환원을 통하지 않고도 부분에서 전체를 볼 수 있는 통합적인 것이다. 따라서 인간의 본성과 닮은 예술을 통해 통합적 인간이 이루어질 수 있다.

b. 자연주의, 생태학적 접근

인지학 집단미술치료에서는 천연물감이나 자연으로부터 채취한 재료들을 사용하고, 자연의 재료를 이용하며 그것도 쓰기 좋게 다듬어진 것이 아닌 자연에서 채취한 상태 그대로를 사용한다(최은미, 2011).

인지학 집단미술치료는 특히 수채화의 중요성을 강조하고 수채물감도 자연에서 채취하거나 자연 채취물로 만들어진 것을 사용하는데 이러한 천연 수채 물감은

인간의 감정영역을 담당하는 영혼(soul)의 성질을 가장 잘 나타낼 수 있는 살아있는 재료라는 것이다. 천연물감의 색은 무지개, 이슬, 일출이나 일몰, 파아란 하늘의 친근한 자연 현상 가운데서 그것의 가장 순수한 상태를 나타내며 수채화에서 사용하는 물이란 우리가 숨 쉬는 대기 속에 항상 포함되어 있는 것이다. 그래서 수채물감을 물에 풀어 젖은 종이에 그릴 때 색들은 딱딱하게 고정되어 있지 않고 번지기도 하고 새로운 색과 합쳐지기도 하면서 마치 우리의 영혼과 같이 살아서 움직이게 되고 자연에서 볼 수 있는 색과 가장 비슷한 예술이 될 수 있다는 것이다(김경민, 2012).

c. 통합적 예술치료 접근

인지학 집단미술치료는 통합적 예술 치료적 방법을 지향한다. 인지학은 예술적인 방식을 중시하기 때문에 형태나 선을 그리기 전 동작과 움직임을 통해 허공에 먼저 그려 본다든지 음악과 노래, 동화와 상상을 통해 떠오르는 것을 ‘드로잉’과 ‘페인팅’으로 나타내는 일이 자연스럽다. 즉, 색이나 선과 같은 미술적 요소들 자체의 아름다움을 느끼기 위한 활동도 하고 또 다른 음악, 무용, 움직임과 관련된 활동과의 결합도 중요시 한다. 인지학 집단미술치료에서 또 다른 하나의 방법으로 수공예 활동이 그러한 특징을 가지는데 전통적 실뜨기나, 바느질, 뜨개질, 형겅인형 만들기, 비누 만들기, 실 꼬기 등은 인지학에서 추구하는 생태학적, 놀이적, 전통적 방법들로 통합적 예술치료를 지향하는 방식들로 이루어졌다(강상희, 2002).

d. 의료적 접근

인지학적 인식론과 인간이해를 보면 인간의 신체적, 해부학적 지식의 상세한 설명을 볼 수 있다. 인지학 이론이 교육, 예술, 건축, 미학뿐만이 아닌 의학 분야에도 커다란 영향을 미쳤는데 Steiner는 후에 해부학과 의학공부를 하여 ‘인지의학(Anthroposophy medicine)’ 분야를 새롭게 만들기도 했다. 그는 미술 치료에서도 의학적 접근과의 통합적 접근의 필요성을 강조하고 전통적인 의학수련과정 후에 4년의 인지의학 과정을 이수 후 인지의학 의사를 양성하는 과정을 만들기도 했다.

인지학에서는 인간을 머리, 가슴, 하복부의 세 영역으로 나누어 분류한다. 이 세 영역에는 신경-감각조직(머리), 리듬(허파, 심장), 신진대사(하복부)의 중심들이 놓여있다. 인간에게는 이러한 신체적-생리학적 영역과 평행적으로 이루어지는, 영적인 것에 해당하는 것이 존재하는데 인지의학은 이러한 것들이 서로 연결되어

있다고 본다. 인지학 집단미술치료사는 “병든 사람은 세 영역 중 어느 쪽의 도움을 필요로 하는가?”라는 질문에 따라 작업을 한다. 소묘는 머리 부분에 영향을 미치며 회화는 가슴과 관련된 사람에게 영향을 미친다. 마지막으로 조소는 하복부 사람에게 영향을 미쳐 이러한 세 부분과 신체가 서로 유기적 관계에 있어 치료 시 이 부분에 대한 적절한 개입과 논의가 이루어진다(Mees-Christeller, 1996).

5. 인지학 집단미술치료의 형태와 기법

인간의 정신에는 서로 다른 세 가지의 의식상태가 있는데 깨어 있는 상태(머리), 꿈꾸는 상태(심장), 수면 상태(잠재의식, 내적기관)가 그것이다. Steiner는 그의 많은 저서에서 이를 소묘, 회화, 조형과 관련지어 세 영역의 관계를 다루고 있다.

각 기법에서의 매체의 활용에 따라 세부적인 활동으로 더 나누어지며 <표 3>과 같다(Mees-Christeller, 1996).

<표 3> 인지학 집단미술치료의 형태와 기법

예술 형태	형상	육체	영혼	정신	기본 개념	미술치료 기법	도구 및 매체
소묘 (진)	머리	신경-감각계통	사고	깨어 있음	형태체험과 균형-자유로운 지성을 가지게 한다.	형태소묘	화지, 연필 또는 색연필, 목탄
						목탄 소묘	
						음영 소묘	
						자연소묘(감각학습)	
						기하 소묘	
역동 소묘							
회화 (선)	가슴	순환기계통	감정	꿈	색채체험과 조화-정화된 감정을 가지게 한다.	습식 수채화	수채물감, 납작붓, 화지(스코틀랜드지), 유리물통, 화판, 물감걸레, 해면스폰지
						베일 페인팅	
						세코렐	화지 또는 아크릴판, 색연필 또는 크레용, 사포
						블록크레용/밀랍크레용 작업	화지, 블록크레용, 밀랍크레용

주소 (미)	하 복 부	신진 대사 -사 지 계통	의 지	수 면	움직임과 발전 자제력을 가지게 한다.	점토 조형	도자기 흙 점토, 나무, 목공용 도구 및 칼
						목공예	

a. 소묘

(1) 형태 소묘

독일어의 Formen, 영어의 Form Drawing의 의미로, 흔히 형태소묘로 칭한다. Steiner가 창안한 이것은, 1919년 독일 Stuttgart에 최초의 자유 발도르프 학교를 창설한 이후 그가 Eurhythmie와 함께 시작했던 새로운 교육법 중의 하나이다 (Kutzli, 2011). 우리나라에서 ‘형태그리기’로 번역되는 형태소묘는 우리가 생각하는 일반적인 형태묘사와는 전혀 다르다. 다시 말하면 형(Shape)을 선에 의해 둘러싸여진 평면적 공간, 2차원적 영역, 점과 선에서 얻어지는 마지막 한 꼴로 인식하고 사물의 형태를 묘사하는 것이 아니다.

Steiner는 선을 움직임에서부터 생겨난다고 보았다. 그는 인간이 태어나면서부터 시야를 통해 인식하게 되는 직선, 곡선 등의 다양한 선과 형태 체험하기를 시도한다. 그는 운동의 움직임이 한편으로는 형을 만들어내고, 또 한편으로는 기쁨의 감정을 만들어 낸다고 생각하여, 인간의 운동 감각과 균형 감각이 형태소묘를 통해 인간이 자신의 무의식 깊은 곳에서부터 일종의 기쁨을 생성해내고, 그것에 의해 건강하고 창조적으로 세상에 대처 해 나갈 수 있는 인간을 육성하고자 했다(류재숙, 2003).

선 그리기를 통해서 인간은 자신의 문제를 해결 할 수 있고 자신의 특별한 재능을 강화시킬 수 있다. 또 선은 자아의 표현이기 때문에 자아를 이해하는데 도움이 되며 선을 통해 개인적인 특성이 표현된다고 보았다. 그러므로 형태소묘는 곧 감정의 활동이다. 선으로 자신의 기질을 밖으로 표출하도록 하는 형태소묘의 자료는 치료사에게는 인간이해를 위한 소중한 자료가 되며 인간에게는 자신을 이해하는 자료가 된다(류재숙, 2003).

이처럼 인지학 미술활동의 기초로 사용되는 형태소묘를 통해 인간은 자신의 내면의 감정이 이입된 선을 표현할 수 있으며 미술활동 측면에서 볼 때 형태소묘의 효과는 형태소묘에서의 풍부한 감정체험이 인간의 내면세계에 다양한 이미지로

남게 되고 이는 인간의 창의적인 조형 활동을 위한 기본적인 소양이 되는 것이다(김성숙, 2001). 형태소묘를 한다고 하는 것은 그 선이나 형태가 가지고 있는 힘(에너지)에 접하는 일이기도 하다. 즉, 인간은 형태소묘 활동을 통하여 선을 이용해 자신 속의 에너지를 발산하기도 하고 선의 표현을 통해 자신을 이해하기도 하는 것이다(김경애, 2006).

직선의 형태소묘는 첫 단계부터 시작되는데, Steiner는 초기 활동으로 직선과 곡선을 하라고 조언하고 있다. 첫 단계 실내에서 때로는 밖으로 나와 원이나 나선형을 달리기도 하고 다시 돌아와서 자신이 운동한 선으로 형태소묘로 그려보면서 점차 다양한 직선과 곡선을 체험해 간다. 그 다음단계로 Eurhythmie로 무한 형을 함께 만들어 가면서 보행한다. 이때 만들어내는 형태는 맨 가운데서 교차하게 되는데, 후에 실내로 돌아와서는 그것을 형태소묘로 그려 보게 된다. 이렇게 점차 자신의 신체 운동을 형태소묘로 표현해보면서, 선의 질서, 교차 방향등의 운동감이 새로운 형태를 창조해 내는 독특한 체험도 하게 되는 것이다(김현희, 2014).

형태소묘는 발달단계에 따라 단순한 직선이나 곡선에서 점점 복잡한 형태의 직선과 곡선으로 발전해간다. 특히 대칭형, 방형, 소용돌이형, 맺음형 등의 선묘로 바뀌어 갈 때마다 선묘의 변화와 함께 아동은 조금씩 성장해 간다. 이렇게 해서 선이 형으로 발전하고, 새로운 형태로 바뀌어 가는 동안에 인간은 선과 더불어 자신도 움직이면서 순수한 기쁨의 감정을 체험하게 된다(김성숙, 2001).

형태소묘는 발달 단계에 맞게 다양한 방법으로 접근할 수 있으며, 이는 자유로운 움직임에서 시작되어 형으로 끝나게 되는데, 누구나 점진적으로 연습을 하게 되면 할 수 있게 된다. 형태소묘 활동에서 중요한 것은 선과 인간의 관계로, 형태소묘의 이미지와 감성표현은 인간에게 동시에 작용하며 이러한 활동을 통해 자신을 이해하고 나아가 자신과 세계에 대한 인식을 넓혀가는 것이다(Kutzli, 2011).

(2) 목탄 소묘

목탄 소묘는 밝음과 어두움의 역동을 배우며 대비와 교차의 표현을 익힌다. 이 연습을 통하여 빛을 증명하기 위해 어둠이 필요하다는 것을 이해하게 된다. 인간은 어두움을 형성하고 장악할 수 있는 용기가 필요하다(Mees-Christeller, 1996). 극적인 것이(입체적인 것으로 구체화 하는 것까지)종이에 나타날 수 있다. 이러한 양극의 연습을 통해서 선과 악 사이의 도덕적 삶을 경험하게 되며, 문제들을 해

결할 수 있게 된다. 소묘를 하면 사람들은 대부분 종이의 어느 곳에서 선으로 혹은 면으로 혹은 움직임으로 시작을 하며, 이렇게 시작한 것을 다른 점이나 장소로 옮긴다. 짧거나, 길거나, 굵거나, 가늘거나, 직선이거나 곡선의 방법들이 만들어진다. 이렇게 함으로써 무엇을 “묘사하며”, 쓰지 않고 어떤 것을 설명하며 생각을 나타낸다는 것을 느끼게 된다.

(3) 음영 소묘

음영소묘는 모든 선은 같은 방향으로 그려진다. 위에서 아래로 규칙적이며, 섬세한 역동으로 그려진 선들이 겹쳐지면서 명암의 대비가 이루어진다. 이로부터 어느 정도의 시간이 지나면 형태가 만들어진다. 스스로 형성된 형태들에서 선의 방향은 결코 변화되지 않으며, 그것을 통하여 인간은 자제하고 절도 있는 느낌을 얻을 수 있다. 음영소묘는 그려지는 명암에서 어떠한 것이 나타나는지 기다려야 되며, 흐름을 중단하거나 테두리를 치지 않아야 하는데, 그래야 항상 빛이 자신의 방향으로 따르게 된다. 이 기법에는 감정적으로, 자기방식대로 하는 것이 없다 (Mees-Christeller, 1996). 이 기법은 인간에게 자제심과 객관성을 갖게 하는 데 목적이 있다.

(4) 자연소묘

자연 소묘는 사물의 올바른 비례, 원근법, 형태를 위한 눈대중과 외부세계에 대한 관심과 환경과 아름다움에 대한 애정이 싹튼다. 자연과 사물의 소묘를 통하여 일상 생활에서 사물을 더 분명하게 보고 더 깊은 이해를 하며 사물을 보는 눈과 관점이 달라진다(Mees-Christeller, 1996). 자연을 소묘하는 사람은 자신이 자연과 연결될 수 있어서 자연을 가깝게 사귀게 되고 그와 대화한다는 것을 느낄 수 있다. 소묘를 하면서 눈으로 자연을 더듬게 되고 형태의 비밀과 숨겨진 창조의 의미를 찾는다. 철학자가 사고와 말에서 근원적 관념을 나타내듯이, 소묘를 하는 사람은 자연에 귀를 기울임으로써, 선과 형태로서 자연의 본질을 나타낸다.

(5) 기하소묘

기하소묘는 기하학적 소묘를 통한 규칙적이고 정확한 형태를 통해 활동은 논리적 사고와 어느 한쪽에 치우치지 않는 감정을 강화한다. 혼란한 상태를 편안하게 하며 집중력 저하와 신경과민, 스트레스에 유용하다(Mees-Christeller, 1996).

(6) 역동소묘

역동소묘는 물의 흐름, 바람의 살랑거림, 공기의 흐름 등 눈에 보이지 않는 움직임 보이는 움직임으로 나타낸다. 역동적 소묘는 그러한 움직임을 전체 흐름과 같이 녹아들어 자연스럽게 표현하며 ‘고집어낼 수 있는’것으로 명확하게 묘사한다 (Mees-Christeller, 1996).

b. 회화

(1) 젖은 종이에 물감으로 그리기

Goethe는 색채현상을 밝음과 어둠의 양극적 대립현상으로 보면서 인간의 감각과는 무관하게 존재하는 색채 자체의 실체를 인정하는 것을 거부하였다. Steiner는 이러한 Goethe의 색채론에 영향을 받아, 색채의 본성을 물리학적 언어인 객관적 사고의 틀을 벗어나야한다고 하였다(Steiner, 2000). 객관적인 색채의 성질만을 추구하는 것은 색채의 본질에서 벗어나 있다고 보았기 때문이다.

Steiner가 사물을 통해서가 아니라 색 그 자신의 본질을 외부로 드러내면서 빛나는 색이 있는데, 광휘의 색인 노랑, 파랑, 빨강이다. 색은 그 본질에 의해 어떤 감정을 불러일으키는데, 예를 들어 빨강은 일종의 북돋움을, 파랑은 깊이 침잠하는 감정을 유발한다(Steiner, 2000). 이는 각 색이 가진 본질이 우리의 내면에 작용하는 것이다. 색은 자연의 혼이고 전 우주의 혼을 표현하고 있다. 따라서 색을 체험하는 것은 우주의 혼을 공감하는 것이고 자연 속의 생명들과 연결되어 가는 것이다(김성원, 2005). 이것은 또한 우주적 존재로서의 자아를 통합하는 경험이기도 하다. 색채의 본질을 체험하는데 가장 적합한 방법으로 Steiner가 제안한 것이 습식 수채화이다(Steiner, 2005).

습식 수채화는 건식 수채화와 구별하기 위해 사용하는 용어로서 먼저 칠한 색상이 건조되기 전에 덧칠을 하거나 배열하여 색과 색이 번지는 효과를 나타내기 위한 기법이다. 종이 자체에 물을 적시거나 채색 후 물을 뿌려 적시는 방법이 있으며 이 과정에서 물체의 윤곽선과 물체 사이의 경계선은 흐려지고 물체의 내부 형태 또한 흐릿하게 묘사되어 형태와 윤곽이 부드럽게 나타나는 효과를 거둘 수 있다(임영진, 2007). 습식 수채화는 대상을 재현하는 그림이 아니므로 다양한 물체 표면의 색을 필요로 하지 않는다. 또한 단순하고 아름다운 세 가지 색의 제공은 자발적인 혼색의 실험을 유도한다. 적은 것이 있을 때 인간은 더 많이 시험하고 다양

하게 변화시키고 시도하려 한다. 호기심을 갖고, 실험하고, 상상하고, 재구성하는 것은 창의성과 관련이 있다.

Lindenberg(2000)는 수채화를 그리는 작업뿐 만아니라 물감 작업과정에서도 우리가 정형화된 틀을 벗어나서 아동의 행동과 경험의 의미를 발견할 수 있다면 종이 위에 붓으로 그려진 물감 그림 밖에서도 얼마든지 예술적 행위와 감동을 관찰하고 공감할 수 있다. 아이들은 다른 색을 사용하기 위해 물감이 묻은 붓을 물통에 씻으면서 물속에서 안료가 퍼지며 만들어내는 색 구름을 발견하고 신기함과 아름다움을 느끼고 매료되는 존재이다. 이러한 감수성을 통해서 본다면 우리의 일상 또한 신비함과 아름다움으로 가득 찬 것이 될 수 있다. 작은 변화, 미묘한 차이를 포착하고 아름다움을 느끼고 향유할 수 있는 심미감은 단순한 정서의 차원이 아니라 상상과 창조적 지식의 토대가 되는 지적 능력이다(송광철, 2014).

재료·용구와 기법의 측면에서 습식 수채화의 몇 가지 특징들은 색채체험을 위해 고안된 장치들이다. 전체적인 과정은 재료, 용구를 스스로 조절하여 의식을 치르듯 고요한 가운데 순차적으로 진행된다. 습식 수채화는 색채체험이고, 물감이 가진 개방성과 심미성, 비정형적 특성을 매우 잘 구현하는 방법이면서 건식 수채화 보다 창의적 요소가 한층 강화된 측면이 있다.

(2) 마른 종이에 물감으로 그리기

베일 페인팅(Veil painting) 기법은 ‘장막’이라는 뜻으로 물감을 겹겹이 발라 막을 치듯 바르는 것을 말한다. 종이를 물에 담가 늘린 다음, 스펀지로 종이의 표면에 있는 물기를 없애고 종이를 화판에 붙이고 종이가 마르도록 한 다음, 수채화 물감으로 납작붓을 이용해 얇은 막을 치듯 열게 여러 겹으로 칠해서 각 베일 사이로 색상이 만들어져 마르게 하는 방식이다. 이것은 13세 이상의 청소년·성인 대상자에 게 맞는 매우 훈련되고 정적인 활동 방법이다. 겹칠 하는 방식은 청소년기 대상자들에게 깊이와 상상력을 적용하며, 얇은 색상의 넓은 베일로 칠하면서 색상의 넓은 공간으로부터 형태가 발전된다. 하나의 베일이 그 구성에서 나머지 베일과의 관계 속에서 어떻게 서로 지나치는가는 매우 중요하다. 외부로 향한 붙잡을 수 있는 버팀대가 없는 이 방법을 완전히 익히게 됨에 따라, 이것은 자유로움과 아름다움의 감각을 깊게 해준다(Hanning, 2001).

(3) 손가락으로 그리기

손가락으로 그리기 세코렐(Seccorell)기법은 수채화를 뜻하는 아쿠아렐(Aquarell)의 반대개념으로 건식 핑거페인팅의 한 기법이다. 색연필이나 크레용을 화지 위에 놓고 사포로 갈아 곱게 간 가루를 손가락으로 문질러 형태와 색을 만들어가는 과정이다. 일반적으로 작업하는 파스텔화와 비슷하며 자연적으로 만들어지는 가루 형태를 내담자가 직접 갈아 만들어 작업을 한다는 특징과 파스텔화보다 화지에 부착이 잘 되며 아크릴 판이나 다양한 종이에도 작업할 수 있다는 특징이 있다. 인지학 집단미술치료현장에서도 현재 새롭게 주목받고 있는 회화 방식으로써, 감각적이고 직접적인 색채경험과 색을 스스로 만들어 갈 수 있다는 적극적인 방식과 모든 연령과 다양한 대상자에게 쉽게 다가갈 수 있다는 장점이 있다.

(4) 블록 크레용으로 그리기

블록 크레용은 네모난 블록 모양의 4색 빨강, 파랑, 노랑, 주황을 이용해서 그린다. 블록 크레용은 처음에는 네모난 모양인데 아이들이 잡고 쓰다보면 모가 없는 둥근 네모난 모양으로 변형된다. 천연색연료와 밀랍으로 만들어 졌기 때문에 잘 부러지지 않고 아이들이 잡고 쓰기가 쉽고 손에 잘 묻어나지 않는다. 4색의 기본 색만 가지고 수업을 하는 이유는 만들어져 있는 색을 통해 그냥 얻어내는 것 보다 쓰면서 의도하지 않은 새로운 색을 만들어 내면서 새로운 색을 발견하고 다시 그 색을 만들어 보려는 색에 대한 호기심을 자극하기 위한 것이다(정보애, 2008).

c. 조소

(1) 점토

인지학 집단미술치료를 위한 조소활동에는 점토작업이 주로 다루어진다. 특히 점토는 아동뿐만 아니라 청소년, 성인, 노인들 모두가 매료되고 쉽게 접근하는 재료이다. 인지학 집단미술치료에서 점토활동은 항상 구형태의 공을 만드는 것부터 시작한다. 작업하는 대상자의 두 손을 모은 상태에서 손안에 부족하지도 넘치지도 않게 점토를 주고 손안에서 점토를 굴러가며 점차 공 형태를 만들어 나간다. 어떠한 작품을 만들던 둥근 공 형태에서 시작하며 작품을 만들기 위해 점토를 떼어 붙이거나 절단 하는 방식이 거의 없고 점차적으로 변형 과정을 거쳐 동물, 사람, 기하형태 등을 만들어 나가는 것이 특징이다. 이는 물체의 변용화 과정에 대한 탐구이며 인간본질의 근원적 탐구의 가장 기초적인 것이기도 하다. 이러한 점토

활동의 치료적 효과는 특히 신진대사의 회복에 도움을 주며 사지의 힘과 내적의지가 강해지는 효과가 있다(Mees-Christeller, 1996). Steiner는 미술활동에서 시작은 자연물에서 그 근원적 재료를 찾고 사용하는 것부터 시작한다. 소묘에서 목탄이나 연필을 사용하고 회화에서 천연물감과 밀랍크레용을 사용하고 조소에서 흙과 나무를 사용하는 것과 같은 작업은 미술을 통한 인간의 근원적 탐구에서 그 안에 있는 자연적요소의 하나를 사용함으로써 매체와 사용자간의 동질성과 깊이 있는 이해를 추구하기 위한 것이다.

(2) 목공

작은 나무 조각과 조각칼과 같은 목공 도구가 있다면 학령기 이상의 대상자에게 가능하며 전통적으로 수공예적인 작업이 많았던 인간의 근원적인 작업 기술을 기억해 활용할 수 있는 기법이다. 손과 발의 사지체계를 사용한다는 것은 인간의 심신의 균형적 발전에 중요한 부분이며 목공예와 같이 힘과 적절한 기술을 요하는 작업은 의지와 생명력을 불러일으키는데 더 없이 좋은 작업 활동이다.

E. 연구의 모형

연구의 모형은 ADHD 성향 아동의 창의성 증가와 부주의성 과잉행동충동성 감소를 위한 인지학에 근거한 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과를 위한 것이다.

연구 1의 목적은 인지학 집단미술치료 프로그램을 개발하는 것이다. 인지학 집단미술치료 프로그램의 인간이해에 근거한 삼원적 접근의 특성과 형태체험과 색채체험의 고유한 방법론적 특성을 살려 창의성 증가와 부주의성 및 과잉행동충동성을 감소시키는 프로그램을 개발한다.

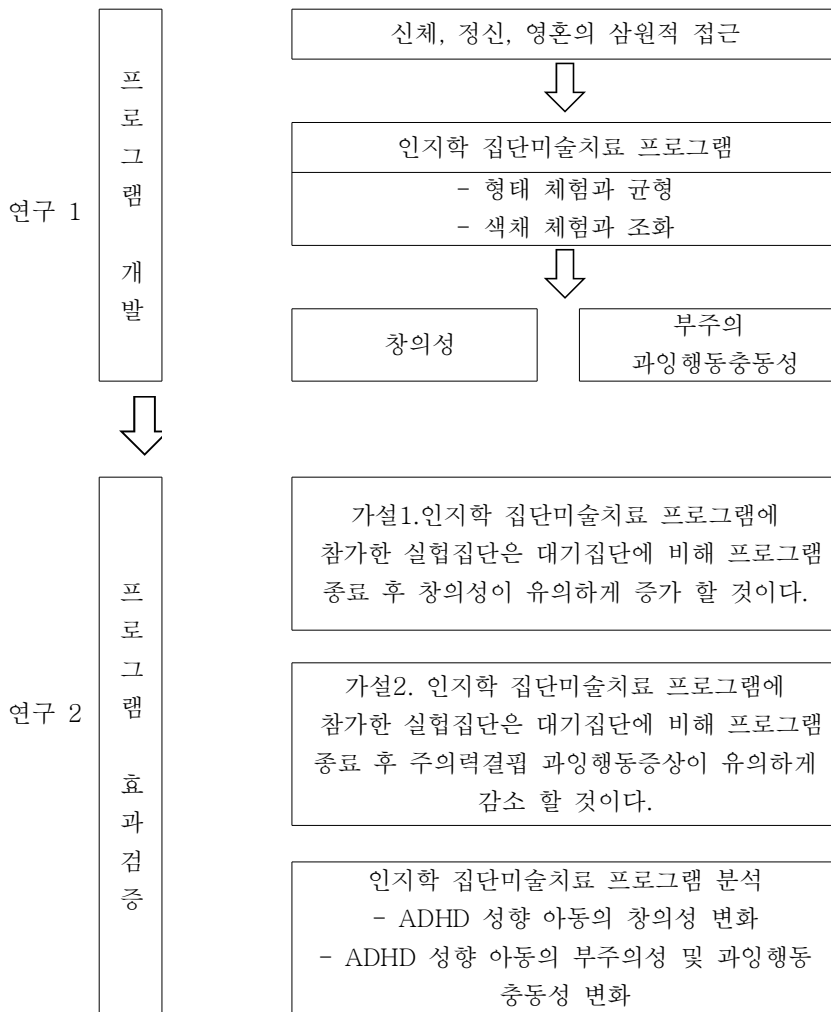
연구 2의 목적은 개발된 인지학 집단미술치료 프로그램을 ADHD 성향 아동을 대상으로 실시하여 효과를 알아보기 위한 것이다. 연구목적에 따른 가설은 다음과 같다.

연구가설 1. 인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험 집단은 대기 집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성이 유의하게 증가할 것이다.

연구가설 2. 인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험 집단은 대기 집단에 비해 프로그램 종료 후 주의력결핍 과잉행동증상이 유의

하게 감소 할 것이다.

전체 연구 목적에 따른 과정과 가설에 따라 연구 결과 분석을 통한 창의성 증가와 부주의성 및 과잉행동충동성 감소를 위한 연구의 모형은 <그림 2>와 같다.



<그림 2> 인지학 집단미술치료 프로그램 연구모형

Ⅲ. 연구 Ⅰ

인지학(人智學) 집단미술치료 프로그램

개발

A. 연구목적

본 연구 Ⅰ에서는 인지학 집단미술치료 프로그램을 개발하고자 한다. 기존에 제시되었던 여러 프로그램 개발모형의 장점을 통합하고 단점을 보완한 정보애(2008), 송광철, 김정아(2014), 김경민(2012), 조영주(2009)의 개발모형을 본 연구의 Steiner 인지학 집단미술치료 프로그램 개발에 적합하도록 수정하여 프로그램을 개발하고자 하였으며, 구체적인 목적은 다음과 같다.

연구목적 1. ADHD 성향 아동의 창의성 증가와 부주의성 및 과잉행동충동성 감소를 위한 인지학 집단미술치료 프로그램을 구성하여 개발하고자 한다.

B. 연구절차

본 연구는 인지학 집단미술치료 프로그램을 개발하기 위하여 2013년 11월 1일부터 2014년 8월 30일까지 진행하였다. 본 연구는 총 4단계로 구성하였다. 1단계 목표수립단계와 2단계 예비 프로그램 구성단계, 3단계 예비 프로그램 운영 및 평가단계, 예비 프로그램 운영 후 전문가 자문을 받아 프로그램을 수정, 보완하였다. 4단계 본 프로그램 개발단계로 프로그램을 구성하였고 전문가의 내용타당도 검증을 받았다. 이에 대한 내용은 <표 4>과 같다.

<표 4> 연구 1의 연구절차

구 분		내 용
단계 1	목표수립	기간 : 2013. 11. 1 ~ 2014. 1. 3 내용 : 기획, 요구조사, 목표수립, 선행연구 분석
단계 2	예비 프로그램구성	기간 : 2014. 1. 13 ~ 2014. 2. 28 내용 : 목적 및 목표의 이론적 근거검토, 프로그램 구성요소
단계 3	예비 프로그램 운영 및 평가	기간 : 2014. 3. 3 ~ 2014. 5. 21 내용 : 예비 프로그램 실시와 회기별 활동의 효율성 평가
단계 4	본 프로그램 개발 및 평가	기간 : 2014. 6 . 2 ~ 2014. 8. 30 내용 : 본 프로그램 구성, 평가 및 최종개발

C. 프로그램 개발모형

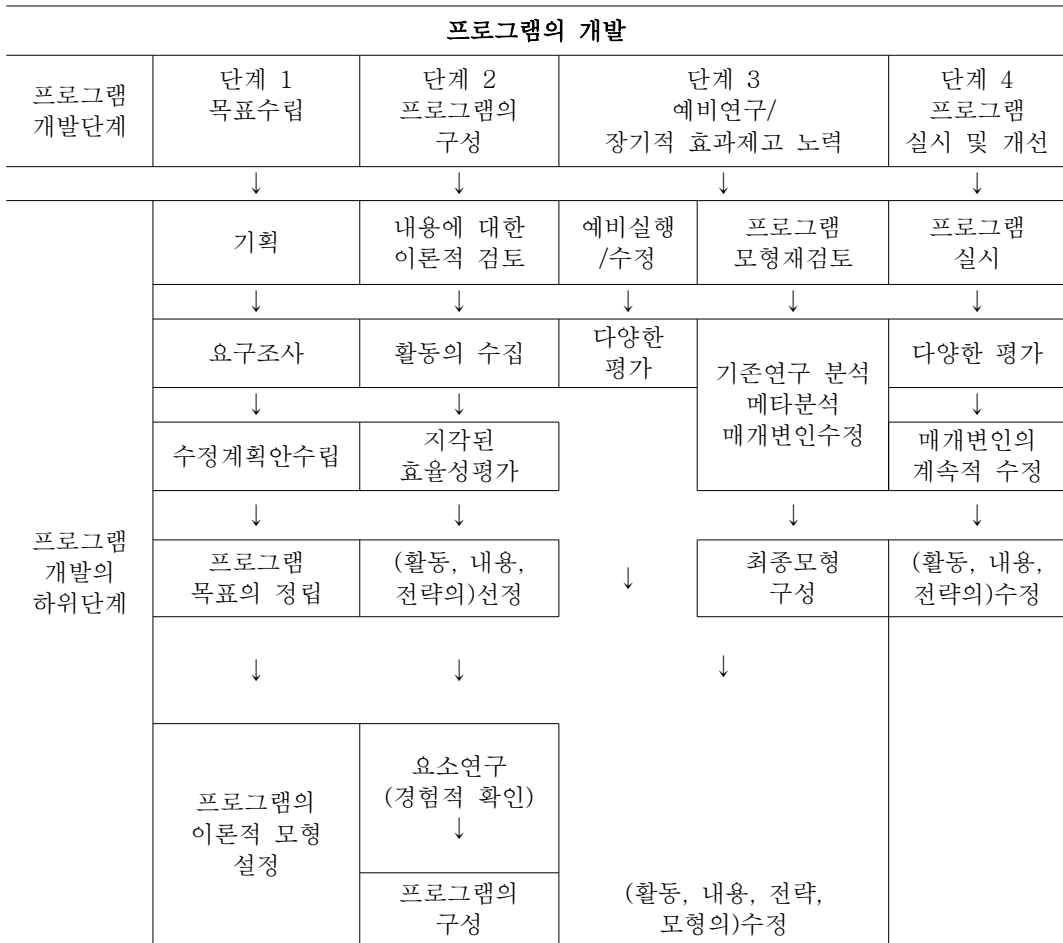
본 연구에서는 김창대 외(2011)의 모형을 연구자에 맞게 수정하여 사용하였다. 김창대 외(2011)의 모형은 변창진(1994), 박인우(1995), Sussman(2001)의 모형을 참조하여 각 모형의 장점을 통합하고 단점을 보완하여 종합적인 모형을 제시하였다.

프로그램이란 심리사회적 성숙 그리고 정신건강과 관련된 목적에 합당한 계획을 수립하고 그 목적을 달성하기 위한 활동들을 구체적이고 체계적으로 조직하고 편성하는 작업이다(Sussman, 2001). 집단프로그램은 획일적인 형태의 교과과정 개발과 달리, 적용범위가 목적과 유형, 이론적 접근, 대상, 집단, 장소, 제반 여건 등에 따라 달라지는 광범위하고 창의적인 활동이기 때문에 일률적인 개발과정을 제시하기 어려운 측면이 있다(이숙영, 2003).

김창대 외(2011)의 프로그램 개발모형은 프로그램 개발과 평가 모델을 총 4단계로 제시하였으며, 이 4단계는 반드시 직선적인 순서를 의미하는 것이 아니라 순환적이고 재귀적(recursive)인 개발과 평가과정을 포함하고 있다. 프로그램 개발자는 4단계를 영두에 두면서 단계별 하위 순환과정은 프로그램의 목적과 성격에 따라 선택적으로 적용할 수 있다. 김창대 외(2011)의 프로그램 개발모형의 자세한 내용은 <그림 3>과 같다. 프로그램이 초점을 두는 목표 대상이나 체계에 따라 프로그

램 개발의 각 절차가 담고 있는 구체적인 내용과 개입의 방식은 달라진다.

본 연구에서는 김창대 외(2011)의 프로그램 개발 및 평가모형을 바탕으로 목표 수립, 예비 프로그램 구성, 예비 프로그램 운영 및 평가, 본 프로그램 개발 등의 총 4단계의 과정을 거쳤다.

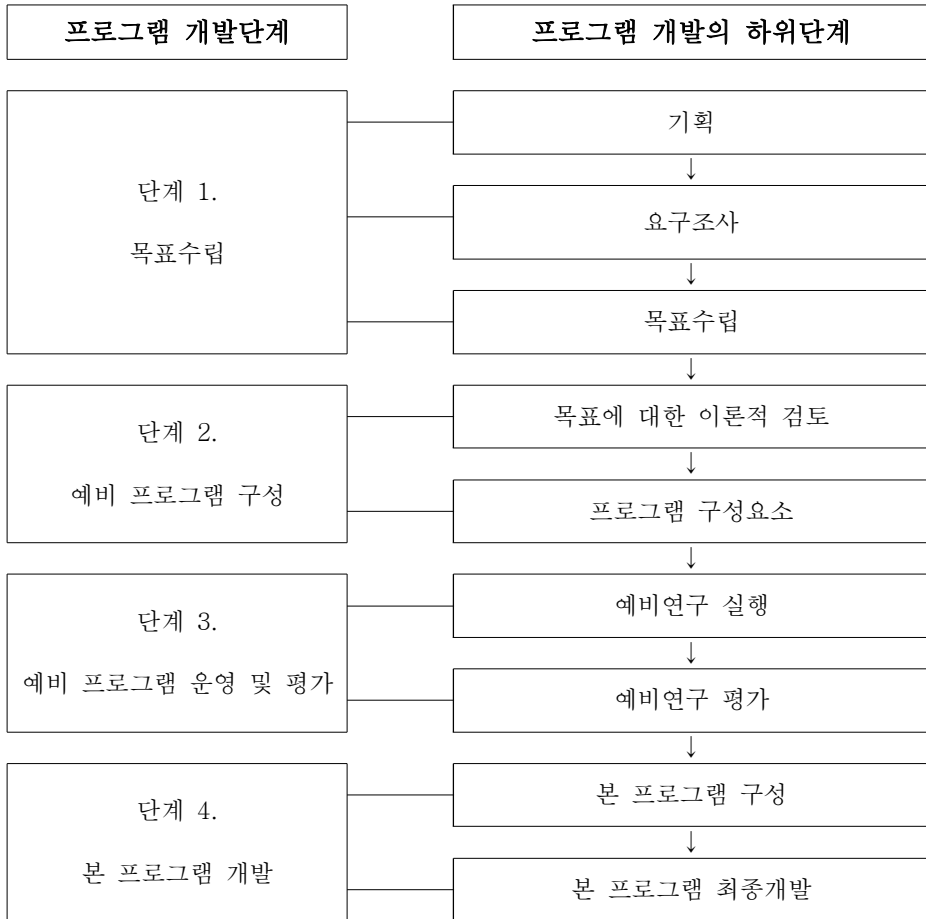


<그림 3> 김창대의 프로그램 개발모형(김창대 외, 2011)

D. 프로그램 개발절차

본 연구의 인지학 집단미술치료 프로그램은 김창대 외(2011)의 프로그램 개발

및 평가모델을 기초로 총 4단계로 구성하였다. 구체적인 프로그램 개발절차는 <그림 4>와 같다.



<그림 4> 인지학 집단미술치료 프로그램 개발절차

1단계는 목표수립단계로 프로그램의 구체적인 방법을 기획하여 이에 필요한 요구조사를 실시한 후, 목표를 수립한다.

2단계는 예비 프로그램 구성단계로 목표에 대한 이론적 검토가 이뤄지고, 다양한 방법의 활동을 수집한 후, 목표에 적절한 활동내용을 선정하여 예비 프로그램에 필요한 내용을 구성하는 단계이다. 예비 프로그램 구성 후 전문가의 내용타당도

검증을 받았다.

3단계는 예비 프로그램 운영 및 평가단계로 2단계에서 구성된 프로그램을 실행하고 평가하는 단계이다. 예비연구의 내용을 전문가의 자문을 받아 평가 및 분석하고 수정 보완하였다.

4단계는 본 프로그램 개발단계로 예비연구를 바탕으로 구체적인 활동과 내용, 목표에 따른 전략 등을 선정하고, 본 프로그램을 구성하였다. 이와 같은 단계를 본 연구에서 적용한 구체적인 과정은 다음과 같다.

1. 단계 1: 예비 프로그램 목표수립

a. 프로그램 기획

일반적으로 연구를 위한 프로그램을 개발할 때에는 종속변인으로부터 관련 요소를 추출하여 실험도구에 적용함으로써 프로그램의 효과성을 담보하고자 한다. 본 연구에서 연구자가 주목한 것은 인지학 집단미술치료가 ADHD 성향 아동들의 창의적인 상상의 세계를 수용해주고, 존중해주며, 많은 질문 보다는 스스로 생각해 볼 수 있는 시간과 기회를 제공해 준다는 것이다. 단순하고 소박한 구성은 아동 자신의 내부에서 스스로 상상하고 무엇인가를 만들어 낼 수 있는 능력을 길러준다 (Grunelius, 2002). 아동 개개인의 상상의 세계를 가치 있게 여기고, 무한한 상상의 세계와 내용들을 표현할 수 있도록 허용된 분위기를 만들어 준다. 이러한 부분들이 아동의 개방성을 높이는데 효과적이며 이러한 방법적 특성에 내포된 본질적 요소들이 창의성과 관련이 있다는 점이다. 따라서 가능한 한 인지학 집단미술치료의 본질을 유지하면서 그 가운데 창의성과 관련된 것으로 보이는 요소들을 구체화하거나 강화하는 것으로 프로그램 개발의 전체적인 방향을 설정하였다.

b. 선행연구 분석

본 연구는 인지학 예술교육론에 기초하고 있으므로 인지학과 교육예술론, 이를 토대로 발전한 치유교육론과 관련된 자료를 검토하였고 이에 근거한 집단미술치료의 원리, 방법 등을 중심으로 검토하였다. 그리고 구체적인 프로그램 개발을 위해 ADHD 성향 아동의 창의성과 인지학 집단미술활동과 창의성, 미술치료와 창의성 선행연구에 대해서도 살펴보았다.

먼저 인지학 이론 연구는 김훈태(2012)의 발도르프 교육학의 기초가 되는

인간학 연구와 정윤경(2009)의 인지학의 특성과 교육적 의미연구에서 인지학적 인간론, 그리고 인지학 이론의 철학적 배경과 이론적 특성 등을 분석하였다. 인지학과 교육예술론 연구는 김경민(2012)의 인지학과 예술교육론에 기초한 수업 지도안 연구와 정보애(2008)의 Steiner의 교육사상에 기초한 유아 미술교육 프로그램 연구, 박지영(2002)의 인지학적 교육예술론에 대한 연구를 통해 차별화된 운영 체계, 예술교육이념, 예술교육과정, 독창적인 수업방식 등의 구성으로 모든 수업을 예술로서 행한다는 Steiner의 교육예술론을 분석하였다. 인지학과 발도르프 미술교육연구는 김현희(2014)의 발도르프 학교의 형태소묘를 적용한 미술교육 방안연구, 김은미(2013)의 발도르프 교육예술을 바탕으로 한 미술수업 구성연구, 조영주(2009)의 자유발도르프 학교 교육에 기초한 미술교육방안 연구에서 한국형 발도르프 학교에서 진행하고 있는 미술수업내용과 미술교육과정을 살펴보고 구체적인 미술방법과 원리, 특성을 분석하였다. 인지학과 집단미술치료연구는 채희태(2006)의 발도르프 치료교육에 대한 고찰연구, 오명연(2012)의 포르멘(형태소묘) 미술치료 프로그램이 학교 부적응 아동의 정서에 미치는 영향연구와 정여주(1999)의 인지학적 관점에서 고찰한 교육적 미술치료 연구에서 인지학 집단미술치료의 목적과 의의, 집단미술치료의 형태와 치료효과, 치료과정을 분석하였다. ADHD 성향 아동의 창의성과 인지학 집단미술활동과 창의성, 집단미술치료와 창의성 연구는 조현(2012)의 발도르프 습식 수채화 프로그램이 자기효능감과 성별에 따라 유아의 창의성 및 자기조절력에 미치는 효과연구, 설희정(2009)의 발도르프 유아 교육이 유아의 감성지능과 창의성에 미치는 효과연구와 최혜영(2014)의 ADHD 아동을 위한 창의성 증진 프로그램의 개발과 효과연구, 이영나(2006)의 ADHD 성향 아동의 창의성과 자기유능감 관계 연구, 김현아(2009)의 미술치료가 아동의 창의성에 미치는 영향에 관한 연구를 통해 창의성이 가지고 있는 치료적 효과와 과정, 창의성과 ADHD 성향 아동의 관계, 창의성을 통한 ADHD 성향 아동의 치료적 요소와 창의적인 집단미술치료방법과 과정 등을 분석하였다.

c. 프로그램 목표 수립

본 연구는 미술치료의 새로운 학문적 기반과 이론적 토대를 다지고자 인지학이라는 철학적 이론과 방법을 도입하여 미술치료 프로그램을 개발하고자한다. 발도르프 교육과 Steiner 예술교육론에 그치고 있는 인지학을 미술수업에서 추구하는

미술 교육적 방법과 원리를 적용하여 미술치료라는 고유의 치료적 특성과 방식으로 접근하고자 한다.

특히 인지학의 ADHD 성향 아동에 대한 치료적 접근과 창의성의 기반인 상상력과 관련한 접근법을 기초로 목표설정을 하고자 한다. ADHD 성향 아동 치료접근과 관련해 불균형적인 공감의 힘과 공격성을 안정시키고 과도하게 넘치는, 그리고 조절되지 않은 힘을 위한 긍정적인 출구나 통로를 찾아준다. 아이들을 너무 많은 또는 너무 급속히 변화하는 자극들로부터의 노출을 막는 것이 치료 접근법으로서 중요한 목표가 될 것이다. 창의성을 증진 시키고자 하는 목표로는 인지학에서 언급되어지는 아이의 몸과 감각을 배려하고 자유를 주며 공감적 환경을 조성하는 것을 중요한 목표로 설정할 것이다.

이러한 접근을 통해 ADHD 성향 아동이 가지고 있는 창의적 특성과 관점을 이끌어 내어 문제행동 중심에 맞추어져 있던 ADHD 성향 아동의 창의성과 관련한 프로그램을 개발하고 증진 시킬 것이다. 또한 창의성의 기본속성인 주의집중, 자기조절, 통합적 사고를 통한 문제해결 능력과 정교성이 향상되는 것이 ADHD 성향 아동의 부주의, 과잉행동충동성 측면의 긍정적인 효과에도 영향을 미칠 것이라고 생각한다. ADHD 성향 아동의 특징인 호기심과 흥미를 이끌어 끊임없이 움직이며 에너지를 발산하는 과잉행동충동성의 창의적인 특성이 미술치료활동과 긍정적인 활동의 전환으로 이끌어 문제행동이 긍정적인 행동으로의 전환을 마련해 문제행동 감소에 이를 것이라고 본다. ADHD의 문제행동을 창의성이라는 강점에 초점을 맞추어 긍정적으로 해석하고 이를 증진시키는 것은 ADHD에 대한 관점을 바꾸고 문제를 개선하는데도 도움이 될 수 있을 것이다.

2. 단계 2: 예비 프로그램의 구성

a. 목표에 대한 이론적 검토

일반적으로 연구를 위한 프로그램을 개발할 때에는 종속변인으로부터 관련 요소를 추출하여 실험에 적용함으로써 프로그램의 효과성을 담보하고자 한다. 본 연구에서 연구자가 주목한 것은 인지학 집단미술치료가 가지고 있는 창조적인 인간중심의 철학과 예술적 활동 중심을 추구하는 본질적인 내용이 ADHD 성향 아동의 개별적인 특성을 존중하고 예술을 통한 창의적인 활동이 창의성과 관련이 있다는 점이다. 따라서 가능한 한 인지학 집단미술치료의 본질을 유지하면서 그 가운데

ADHD 성향 아동의 창의성 증진과 연관시켜 관련성을 탐구하고자 하였다. 이론적 측면에서 우리나라의 ADHD 성향 아동의 창의성 및 관련 이론들, 인지학 이론들, 인지학 예술치료 이론들, 인지학과 창의성 이론들, 인지학 이론을 바탕으로 한 발도르프 예술교육 이론들, 발도르프 치료교육 이론들 등을 살펴보았다. 이를 토대로 ADHD 성향 아동의 창의성 증진을 위한 인지학 집단미술치료 프로그램을 연구방향으로 모색하였다.

b. 프로그램 구성요소

(1) 인지학 집단미술치료 프로그램 원리

본 연구에서 프로그램을 개발하기 위한 프로그램 원리는 아동의 몸과 감각을 배려한 개별성, 자유롭고 창의적인 상상력, 공감적 환경으로서의 예술성으로 내용은 다음과 같다.

첫째, 아동의 몸과 감각을 배려한 개별성에서 Steiner는 개별 아동의 발달정도나 흥미에 따라 활동과정에 전개 되어야 한다고 말한다. 아동의 발달정도에 따라, 연령에 따라 신체와 감각활동과정이 이루어져야 하는 것으로 아동의 개별발달의 특성을 고려한 활동을 강조한다. 이를 위해 아동을 더 많이 관찰하고 더 깊이 이해하며 아동이 가진 고유한 개별적 특성을 존중하는 것이 필요하다. 인지학 집단미술치료 프로그램을 위해서 개별아동의 특성에 맞게 개별성에 기초한 프로그램을 개발하여야 한다.

둘째, 자유롭고 창의적인 아동은 본래 상상력이 풍부한 존재로서 자유로운 상상을 통해 개방적 사고와 기억력을 기를 수 있다. Steiner는 아동의 개별성에 기초하여 사고력을 촉진시키기 위한 활동을 강조하며 이를 통해 상상력이 발달한다. 이를 위해 다양한 예술 활동을 통한 뇌의 훈련을 도모하며 상상을 통해 원하는 것을 행해보고, 발견하거나 창조하게 되며 이러한 과정 속에 창의성이 증진된다.

셋째, 공감적 환경으로서의 예술성은 이 세상의 모든 움직임에는 리듬이 존재하며 리듬은 예술적 요소로 이루어져 있다. 그 예술적 활동은 개인의 단순한 활동만으로 이루어지지 않으며 지지와 격려와 공감적 분위기 속에서 이루어진다. 공감적 환경에서의 예술성 있는 활동은 아동의 신체표현을 일깨워주고, 아동의 느낌과 의지의 발달에 효과적이다. 이러한 예술적 행위와 체험은 아동의 잠재된 정신적, 영혼적 측면을 풍부하게 하여 그들의 상상력을 촉진시킬 수 있다.

(2) 인지학 집단미술치료 예비 프로그램 단계별 내용

본 연구 인지학 집단미술치료 프로그램은 초기 집단원과의 적응과 주의집중 단계, 중기 자기표현 단계, 말기 창의적 사고 단계의 3단계, 총 8회기 활동으로 구성하였다.

1회기에서 3회기까지 초기단계로 프로그램에 대한 이해와 설명, 집단원과의 적응, 주의집중을 목표로 매듭선, 대칭선, 꼬인 선, 엮은선 등의 형태소묘를 작업했다. 인지학에 대한 간단한 이론 설명 후 형태소묘에 대해 설명하고 하나의 형태를 완성하기 위해 심호흡을 하며 이완시켜 천천히 작업을 진행해 나갔다. 매 회기 작업 후 작업결과물과 활동에 대해 자신의 느낌과 감정, 떠오르는 것들에 대해서로 이야기를 나누고 마무리를 했다.

4회기에서 6회기까지의 중기단계로 정서적 안정과 적절한 자기표현을 목표로 습식수채화를 진행했다. 습식 수채화를 이용해 봄, 여름, 가을, 겨울 풍경을 그리는 사계절 표현을 통하여 자신의 감정을 인식하고 그러한 감정을 편안하게 표현하며 감정에 대한 적절한 통제력을 기르도록 하였다.

7회기에서 8회기까지 말기 단계로 형태소묘를 통한 작업과 자기를 표현해보는 습식 수채화를 진행하였다. 1회기에서 6회기까지 자신이 인식한 자기감정과 자아를 표현해보고 그것을 더욱 발전시켜 창조적으로 표현하고 발휘하도록 하였다. 예비 프로그램 내용은 <표 5>과 같다.

<표 5> 인지학 집단미술치료 예비 프로그램

단 계	회 기	주 제	내 용	목 표
초 기/ 집 단 적 응, 주 의 집 중	1	오리엔테이션 형태소묘(매듭선 작업)	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 소개와 인사 집단원소개와 인사 들어오고 나가고 법칙에 따라 그리기 오류 부분 찾기 반복적으로 그리기 이야기하기 	프로그램이 해와 집단 적응
	2	형태소묘(대칭선, 교인선 작업)	<ul style="list-style-type: none"> 좌우, 대칭관계에 따라 그리기 흐름의 연결 생각하고 그리기 오류 부분 찾기 재 작업하기 이야기하기 	심리적 안정과 주의집중
	3	형태소묘(엮은선 작업)	<ul style="list-style-type: none"> 흐름의 반복에 따라 그리기 호흡을 생각하며 그리기 오류 찾기 반복 작업하기 이야기하기 	안정적인 호흡과 몰입
중 기/ 정 서 적 안 정, 적 절 한 자 기 표 현	4	형태소묘(원형) 습식 수채화(봄 풍경)	<ul style="list-style-type: none"> 형태의 질서 파악하고 그리기 크기별로 그리기 습식수채화 작업설명과 봄 풍경그리기 이야기하기 	감정표현 감정인식
	5	형태소묘(원형응용) 습식 수채화(여름 풍경)	<ul style="list-style-type: none"> 규칙 찾아 그리기 형태 만들기 습식 수채화 여름 풍경 느낌과 그리기 이야기하기 	감정의 적절한 통제
	6	습식 수채화(가을, 겨울 풍경)	<ul style="list-style-type: none"> 습식 수채화 가을과 겨울 느낌 이야기 하기 가을과 겨울 풍경 그리기 이야기하기 	자기수용 자아 표현
말 기/ 창 의 적 사 고	7	형태소묘(도형응용)	<ul style="list-style-type: none"> 머리로 상상한 것을 그려보기 상상한 것과 모델링 비교하기 재 작업하기 이야기하기 	다양한 생각으로 창조적 자기표현
	8	습식수채화(상상 풍경)	<ul style="list-style-type: none"> 상상한 색깔세상 그려보기 이야기하기 종결과 마무리 하기 	독창적이고 기발한 자기표현

3. 단계 3: 예비 프로그램 연구 및 장기적 효과 제고노력

a. 예비 프로그램 실행

본 연구의 실험처치에 필요한 적정시간과 물리적 조건, 활동수준의 적절성 등을 알아보기 위해 G광역시에 있는 H지역아동센터 ADHD 성향 아동 10명을 대상으로 2014년 3월 3일부터 4월 25일까지 8주간 주 1회 인지학 집단미술치료 예비 프로그램을 실시하였다. 프로그램은 1회기에 50분으로 총 8회기를 진행하였으며 대상 아동은 3개의 지역아동센터에서 ADHD 성향 아동 13명을 추천받아 한국판 주의력 결핍과 과잉행동장애 평가척도(K-ARS)에서 ADHD 점수 18점 이상인 아동을 선별해 실험에 적절한 10명의 대상자를 선정하였다.

b. 예비 프로그램 평가

(1) 프로그램 참여 집단원 만족도

인지학 집단미술치료 예비프로그램의 참여한 집단원들의 프로그램 만족도를 조사하기 위해 프로그램 종료 후 만족도 설문 조사를 실시하였다. 만족도에 대한 설문 내용은 프로그램에 대한 흥미와 관심, 집중도, 추후 다시 한다면 참여할지, 구체적으로 어떤 활동이 흥미가 있었는가와 프로그램을 마친 후 자신이 변화한 것이 있는지 등을 물었다. 프로그램에 참여한 전체 집단원 중 70%이상이 흥미로웠으며 만족한다는 답을 했고, 구체적인 활동으로 습식수채화가 가장 재미있었으며 주의집중이 가장 잘 되었다고 이야기 하였다. 형태소묘는 다소 지루한 면이 있었다고 답변했으며 추후에 다시 한다면 참여할지를 물으니 90%이상이 참여한다고 답했다. 프로그램 후 자신의 변화가 있었는지 묻는 질문에는 주의집중이 잘되고 마음이 편안해졌다는 등의 긍정적인 답변이 60%정도이며 잘 모르겠다는 답변이 30%, 변하지 않았다고 애기한 것이 10%로 나왔다.

(2) 연구자 및 전문가 평가

인지학 집단미술치료 예비 프로그램 실시 후 연구자가 회기별 기록지와 행동관찰을 통한 아동개별평가, 작품분석, 소감문 분석 등을 통하여 평가를 실시하고 이를 전문가 집단에게 자문을 받아 내용을 정리하였다.

첫째는 프로그램 활동의 물리적 조건과 관련한 평가이다. 미술치료에서 치료적 환경이라는 것은 치료내용과 같이 무엇보다 중요하다. 치료는 전체적인 구조와

들을 적절한 도구와 매체로서 연결시키는데 그 중 중요한 요소 중 하나가 치료적 환경과 분위기이다. 실험을 실시한 치료환경은 프로그램의 목표와 치료적 효과를 내기에는 적절한 분위기를 갖지 못했다. 바닥에 앉는 좌탁 형식은 정해진 자리나 구조적 형식이 모호하고 과잉행동이 심한 아동들이 쉽게 흐트러질 수 있는 환경이었다. 또한 치료시간이 일정하게 정해지고 공간이 정해졌으나 집단원 외에 다른 아동들이 드나들 수 있는 분위기와 개방적 공간이어서 치료시간이 쉽게 산만해지고 분위기를 지속적으로 연결해 나가는데 어려운 부분이 있었다. 치료의 고유성과 분위기를 유지할 수 있는 독립적이고 구조적인 공간이 필요할 것이다.

둘째는 프로그램 활동과 관련한 활동순서와 내용구성이다. 인지학 집단미술치료에서 Steiner는 치료는 명상과 같다고 하였다. 활동에 집중하고 그 활동에 지속적으로 몰입할 수 있을 때 우리는 우리가 바라는 치료적 목표와 효과를 볼 수 있을 것이다. 특히 쉽게 산만해지고 지루함을 잘 느끼는 ADHD 성향 아동은 형태소묘 활동에 있어서 흥미를 이끌어 주의집중을 지속시키는 것에 힘든 부분이 있었다. 형태소묘에서는 워밍업 없이 바로 본 활동으로 들어가거나 단계별 활동에서 새롭고 난해한 작업이면서 아동들에게 다소 어려운 형태였다는 점 등이 평가 되었다. 그리고 전체 회기 중 형태소묘 작업이 반 이상을 차지해 아동들이 활동에 어려움과 지루함을 느꼈다. 추후 활동 순서와 구성에서 형태소묘로 들어가기 전 본 활동과 연계된 워밍업을 잘 구성하고 ADHD 성향 아동에 맞는 형태소묘 응용활동이 나와 줘야 한다.

습식 수채화 활동에서는 아동들이 수채화라는 작업에 흥미를 느끼고 작업에 집중하기는 하나 치료사의 모델링이나 샘플링 없이 사계절이라는 어려운 주제로 활동에 어려움을 보였다. 인지학 집단미술치료에서는 일정한 주제나 틀이 없이 지속적으로 작업을 하게 되면 아동이 가진 문제에 편파적으로 쏠리게 되어 근본적인 치료적 효과를 볼 수 없다고 하였다.(Hanning, 2001). 그리고 주제를 줄 때 아동 발달과 기능에 맞게 해, 달, 나무 그리기 등의 단편적인 것부터 서서히 주어 져야 한다. 또한 습식 수채화 활동에서 작업 전 준비 활동을 치료사가 하고 완전하게 구조화된 후에 작업을 시작하니 워밍업 단계와 서서히 들어가는 시간과 준비가 없어 작품에서 제한된 자기표현이 나와 추후 단계별 준비 과정이 필요할 것으로 보였다.

활동 후 감상과 이야기에서는 아동들이 자신의 작품에 대해 이야기하기를 꺼렸

으며 언어적으로 표현하는 것에서 미숙함과 제한된 표현을 보여 추후 이를 보완할 수 있는 구조적인 틀이 마련되어야 할 것으로 보인다.

셋째는 프로그램의 단계별 목표와 기대효과이다. 초기단계 목표에서 ADHD 성향 아동의 집단원과의 적응과 주의집중을 목표로 삼은 부분은 일정정도 그 효과도 출되었으나 ADHD 성향 아동 치료에서 일반적이며 규격화된 목표로 인지학 접근과 특성을 살린 목표로 보기에는 적절하지 않다. 인지학 집단미술치료에 맞는 고유성과 세부적인 목표로 명확하고 명료한 목표설정이 나와야 할 것이다.

또한 프로그램의 최종 목표인 창의성 증진은 회기가 진행 될수록 흥미와 호기심을 가지고 독특한 상상과 기발한 표현을 하며 자기표현에서도 점차적으로 편안해지는 모습을 보였다. 그러나 상상에 대해 좀 더 세밀한 작업과 주제와 활동에 대해 종합적으로 보고 본질적으로 파악하는 것에서는 변화되는 모습을 보기 힘들었다. 위의 평가를 바탕으로 요약하면 치료의 독립성과 고유성을 지킬 수 있는 물리적 세팅과 공간 확보, 치료단계에서 서서히 스며들 듯이 자연스럽게 들어가는 워밍업과 구조적 단계, 형태소묘의 시간배분을 짧고 반복적으로 하는 것, 습식 수채화 작업주제의 단순화와 활동을 늘리는 방안, 창의성 증진의 목표를 좀 더 명확하게 설정하고 세부적으로 들어가야 하는 것 등이다.

예비 프로그램 평가는 인지학 미술치료 전공자 1인과 인지학 미술 전문가 1인, 미술치료 임상경력 7년 이상인 미술치료사 1인의 전문가 집단에서 프로그램에 대한 내용의 검토가 이루어졌으며, 그 결과를 요약하면 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 인지학에 근거한 집단미술치료 예비 프로그램의 전문가 자문요약

자문 분류	자문 세부 요약
프로그램의 단계와 흐름	-인지학 이론에 따른 단계와 흐름을 맞추기 -형태소묘와 습식 수채화에서 경험하는 단계별 접근법 맞추기
프로그램의 주제와 내용	-현실적이고 구체적인 주제 잡기 -세부적인 활동 내용에 대해 알기 쉽게 자세히 기술하기 -ADHD 성향 아동의 흥미와 호기심을 유발할 수 있는 형태소묘 접근법에 대해 고민하기 -ADHD 성향 아동이 적절하게 통제할 수 있는 습식수채화 접근법에 대한 구조적 틀 만들기
프로그램의 기대 효과	-추상적인 기대효과보다 구체적이고 명료한 기대효과를 만들어 내기 -전체적인 흐름에 따른 연계성이 있는 기대효과를 만들어 내기
접근 방식	-발도르프 예술교육에서 지향하는 구조적 접근 방식 추구하기 -Steiner 관점의 ADHD 성향 아동의 특성과 충분한 이해에서 접근하기 (과호흡, 공감과 반감, 에너지 순환)

4. 단계 4: 본 프로그램 개발

a. 본 프로그램의 목적 및 목표

인지학 집단미술치료 프로그램의 목적은 ADHD 성향 아동의 창의성을 향상시키고 부주의성 및 과잉행동충동성을 감소시키는 것이다. 구체적인 목표를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 색채체험을 통해 내적 심상과 연결하여 자신만의 이야기로 의미 있게 표현할 수 있다. 자신의 몸과 감각에 집중하고 몰입하여 자신만의 독특한 느낌과 생각과 상상을 표현할 수 있다. 이로 인해 자신의 활동과 작품을 느끼고 집중하여 독특하고 기발한 언어로 표현할 수 있는 창의적인 능력을 갖게 된다.

둘째, 형태 소묘에서 균형적으로 나아가는 형태를 통해 자신의 생각과 사고의 불균형을 잡아 나아갈 수 있다. 또한 자신의 생각과 사고에서 의지를 가지고 스스로 결정하고 독립적으로 작업하며 문제해결을 위하여 적절한 전략을 사용할 수 있다. 이로 인해 주어진 일에 스스로 몰입하고 끝까지 마무리하여 완결하는 능력을 갖게 된다.

셋째, 작업과정에서 스스로 만들어가는 이미지의 전개를 열린 마음으로 따라가면

서 변화를 수용하고 새로운 문제해결능력을 기르는 태도를 가질 수 있다. 이로 인해 표현활동과 도구사용, 후처리를 통해 욕구와 행동을 조절하는 자기통제 능력과 책임감을 갖게 된다.

b. 본 프로그램의 구성과 내용

인지학 집단미술치료 프로그램은 인지학 집단미술치료기법에서 가장 대표적인 형태소묘와 습식 수채화의 두 가지 활동으로 구성하였다.

Steiner는 인지학 예술 활동 중 특별히 치유효과가 있는 활동이 형태 그리기(형태 소묘)라고 하였다(Hanning, 2001). 단계별 형태 그리기는 직선과 곡선 사이의 명확한 구별과 점차적인 정확성을 강조한다. 많은 집중력과 훈련을 필요로 하는 과정과 형태 체험을 통해 자신이 느낀 것이나 연상되는 것들을 이야기하며 창의적인 사고를 하는 것은 ADHD 성향 아동의 창의적인 활동에 무엇보다도 효과적인 기법이다.

습식 수채화는 색채와 형태의 균형과 조화로움을 성취하고 많은 장애 아동들이 자신의 장애를 극복하는 경험으로 나아가는 데 도움이 된다. 수채화 기법은 호흡의 리듬과 깊이를 향상 시켜 균형적인 내적 상태를 잡아주고, 침착하지 못한 아이를 안정시켜(Hanning, 2001) 산만하고 부주의한 ADHD 성향 아동에게 유용하다. 또한 색채 체험을 위하여 고안된 습식 수채화는 매우 독특한 활동으로 몰감매체가 가진 개방성과 심미성, 비정형성을 극대화하여 아동의 창의성 향상에 도움을 주는 요소라고 할 수 있다(조현, 2012)

습식 수채화는 선명한 색, 유연한 형태, 붓 자국 등에서 느낄 수 있는 질감 등 다채로운 미적 요소를 경험하게 하며(임부연, 2005) 개방적 속성을 가지고 있으므로 아동으로 하여금 고양된 심미감을 경험하게 한다. 이 때 심미감은 단순한 정서 차원보다는 상상과 창조적 지식의 토대가 되는 지적 능력이다(Best, 1992). 이러한 이유로 습식 수채화는 창조활동에 더욱 몰입할 수 있도록 하는 방법이다.

본 연구에서는 인지학 집단미술치료 기법으로 형태 소묘와 습식 수채화의 두 가지 기법을 사용하였다.

형태 소묘는 ADHD 성향 아동의 불규칙적인 내적 상태를 잡아주고 참을성과 의지를 길러주며, 불규칙하고 과 호흡적인 불안상태를 잡아주는 역할을 한다. 또한 정교하고 세밀한 관찰력을 길러주며 형태의 움직임으로 감각과 신체 사용의 유용

성을 길러준다. 이러한 요소는 창의성의 기본 바탕인 심리적 안정감과 균형적 사고, 통합적으로 사고할 수 있는 자세를 잡아준다(추은하, 2008).

습식 수채화는 자유로운 사고, 수용적 사고, 다양한 연상 작용으로 창의성의 부분인 유창성, 독창성, 확산적 사고를 길러준다. 그리고 처음부터 끝까지 구조화된 작업상황은 정교성, 자기 통제, 상황인식과 문제해결을 길러준다(신현석, 2010).

본 연구에서 형태 소묘는 매 회기 짧은 시간에 반복적인 활동으로 구성해 아동들에게 지루함을 주지 않고 흥미를 느끼도록 했으며, 형태 소묘 전 형태에 대한 상상과 체험을 하고 색종이나, 워크시트, 끈, 플래시 카드 등을 같이 사용해 활동을 극대화 시켰다.

습식 수채화는 준비와 마무리 단계까지 활동의 한 부분으로 넣어 아동들이 스스로 자기 활동에 참여하며 수채화 작업의 흐름과 인과과정을 알 수 있도록 하였다. 화지에서 작업뿐만 아니라 물컵과 물감컵, 물감걸레에서 나타나는 색 체험과 현상 과정도 활동의 한 부분으로 넣어 전반적인 색 경험을 유도하였다. 활동 전 색에 대한 상상과 이야기 전개, 활동 후 색에 대한 연상, 이야기, 자기표현을 통해 생각을 확산시키는 작업을 병행하였다. 또한 작업 후 집단원들의 그림을 다 같이 모아 각기 작업한 것을 비교, 감상하며 다음 작업에서 균형적인 작업으로 나아갈 수 있는 통찰을 하게하였다.

본 연구에서는 형태 소묘와 습식 수채화의 소묘, 회화 작업만을 사용하였다. 인지학 집단미술치료에서는 머리(소묘), 가슴(회화), 하복부(조형)의 세 가지 작업을 이야기 한다. 이러한 작업방식 중 ADHD 성향 아동에게는 하복부인 사지체계에 해당하는 조형작업이 더 활발하고 적극적인 작업으로서 적절할 수도 있을 것이다.

하지만 인지학 집단미술치료가 국내에는 아직 생소하며 알려지지 않은 분야이고 미술활동으로는 형태소묘와 습식 수채화 정도가 도입되고 있는 실정이다. 대표적인 점토와 목공 활동은 이제 막 들어왔거나 도입되지 않은 부분이 있어 선행연구와 참고자료가 미비하다.

본 연구에서는 형태 소묘와 습식 수채화가 가지고 있는 여러 치료적 장점과 유용성을 기반으로 ADHD 성향 아동의 창의성을 증진 시킬 수 있다고 보고 이 두 가지 기법만을 사용하였다. 인지학 집단미술치료 프로그램 내용의 형태 소묘와 습식 수채화 방법에 대한 것은 <표 7>과 같다.

<표 7> 인지학 집단미술치료의 활동내용

예술 형태	중점요소	기본개념	활용 단계	도구 및 매체
형태 소묘	점, 선, 형태, 리듬, 균형, 사고	자아인식과 자각을 통한 자유로운 지성을 가지게 한다.	본 활동단계	화지, 연필
습식 수채화	면, 색, 감각, 조화, 감정	내면의 본질체험을 통한 정화된 감정과 창조적 체험을 가지게 한다.	본 활동단계	수채물감, 납작붓, 화지(머메이드지 혹은 스코틀랜드지), 유리물통, 화판, 물감걸레, 해면 스펀지

c. 본 프로그램 활동 구성

본 연구의 활동 프로그램은 인지학 집단미술치료 기법인 형태소묘와 습식 수채화를 이용하여 초기, 중기, 말기 3단계 총 12회기로 구성하였다. 매 회기 활동 절차는 도입, 활동준비, 본 활동, 이야기 나누기, 마무리 및 끝인사의 순서에 따라 진행하였다.

도입에서는 시작을 알리고 아동 개별로 눈 맞춤을 하며 악수로 인사를 하고 한주 동안의 안부를 묻고 기분이나 날씨 이야기를 하며 긴장을 완화 시킨 뒤 지난 시간의 활동을 묻는다.

활동준비에서는 오늘 할 활동에 대해 설명해주고 준비할 것을 파악한 뒤 재료를 세팅하는 작업을 한다. 이 시간에는 본 활동을 위한 최적의 준비를 하고 본 활동 전 주의집중과 사고의 확장을 위해 상상 이야기나 시를 들려주거나 본 활동과 연계된 흥미 있는 워크시트 작업을 하게 된다.

본 활동에서는 형태소묘 작업의 경우 먼저 그릴 것을 미리 정해놓고 종이에 그리기 전 허공에 몸동작으로 해본 후 종이에 그대로 그려본다. 너무 빠르지 않게 한 번에 천천히 서서히 그려 나가며 지우개 없이 수정하지 않고 그려야 한다. 천천히 조금하듯 완결된 형태부터 그리려고 하지 않고 점이 선이 되듯이 점차 적으로 선을 길게 이어나가며 그려나간다. 이 때 호흡은 들숨과 날숨을 규칙적으로 호흡하며 그리는 방향에 따라 자연스럽게 따라간다. 미리 그려진 형태를 보고 최대한 정 방향과 규칙성, 대칭과 비율을 맞춰 그려나가야 한다. 형태소묘를 그릴 때는

동작과 마찬가지로 바른 자세도 중요하다.

습식 수채화는 도구가 일반 수채화보다 많지 않지만 유리 물 컵과 유리 물감 통을 사용하기 때문에 특별히 주의를 기울여야 한다. 습식 수채화는 한 가지 색에서부터 시작하여 점차적으로 색을 늘린다. 3~4색 이상이 넘어가지 않으며 종이에서 서로 섞이는 것을 관찰하고 그 안에서 나타나는 형태를 보며 색을 경험한다. 형태와 색이 섞일 때 경계선이 너무 분명하거나 급작스럽게 섞이는 것처럼 보이기보다 점차적으로 흐르듯이 섞이며 형태가 되어가는 과정이 보이는 것이 중요하다.

이야기 나누기에서는 본 활동에서 작업한 결과물에 대해 감상하고 느끼며 생각과 감정을 종이에 써본다. 자신의 작품에 대해 이야기를 하고 싶거나 다른 집단원에게 보여주고 싶으면 다 같이 감상해 보기도 한다. 이 때 어떠한 이야기는 상관없이 수용적이고 존중하는 태도로 귀 기울이며 특별한 평가와 피드백은 하지 않는다.

마지막 마무리와 끝인사는 아동들과 가벼운 포옹을 하며 그날 아이들의 개인적 기분과 상황을 다루어주기도 하는 단계이다. 회기진행 순서는 <표 8>과 같다.

<표 8> 회기 진행 순서

단 계	목 적	내 용
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 시작 인지 * 마음 가다듬기 	<ul style="list-style-type: none"> * 한명씩 눈 맞추고 접촉하며 인사하기 * 활동 시작을 알리고 착석하기
활동준비	<ul style="list-style-type: none"> * 미술치료 작업 준비 * 미술재료와 방법에 대해 친근해지기 	<ul style="list-style-type: none"> * 오늘의 미술치료 기법 설명하기 * 오늘의 주제에 따른 미술치료 재료 준비하기
본 활동 (미술치료)	<ul style="list-style-type: none"> * 오늘의 활동을 통해 치료 목표 달성하기 	<ul style="list-style-type: none"> * 미술작업하기 * 작품을 통해 다양한 감정 느끼기
이야기 나누기	<ul style="list-style-type: none"> * 작품을 통해 자신을 객관화시키기 * 나와 타인의 다양성과 고유성에 대해 인식하고 수용하기 	<ul style="list-style-type: none"> * 자신의 작품과 다른 사람의 작품 감상 * 작품에 대해 발표하고 이야기 나누기
마무리 및 끝인사	<ul style="list-style-type: none"> * 개별적 존중과 수용 * 참여 독려 	<ul style="list-style-type: none"> * 한명씩 눈 맞추고 접촉하며 끝인사하기 * 마무리 피드백 주기 (지지와 격려)

세부 활동내용에 대해 살펴보면 초기 단계 내적 인식 단계에서는 ADHD 성향 아동이 가지고 있는 개별적 감정이나 성격적/기질적 특성의 동작을 통한 선 그리기를 이용해 인식하고 경험하는 단계이다. 아동은 특히 자신을 인식하고 파악하는데 어려움이 있다. 부정적인 피드백과 문제행동지적에 노출된 ADHD 성향 아동들은 자신에 대한 부정적인 자아상과 함께 자기가 느끼는 생각과 사고와 감정들에 대해 회피적이며 방어적인 경향을 띠어 자신에 대해 알아차리고 수용하며 조절하는데 어려움이 있다. 이러한 부분을 선 그리기를 통한 형태소묘와 단색의 색채경험을 통한 습식 수채화 방식으로 시각적 알아차림을 통해 간접적으로 자신을 경험하고 인식하는 것으로 구성하였다. 이러한 것을 통해 자신을 받아들이고 자신의 고유성을 인식하는 것이다.

형태 소묘는 단순한 직선으로부터 시작하여 짧고 반복적이며 규칙적인 활동으로 점차 안정적인 리듬과 균형을 찾을 수 있도록 한다.

습식 수채화에서는 빨강색부터 시작하는 단색 경험을 시작으로 한다. Steiner의 색채론에서 흥분하기 쉬운 ADHD 아동은 외부에 빨강색을 접하게 되면 내부에 그에 대한 보색인 녹색이 만들어져 진정 효과를 발휘하면서 기관들은 가라앉는 경향을 보인다(Steiner, 2008)고 하였다. 또한 빨강색의 경험은 초기 단계의 흥미 유발과 내적 욕구발산과 해소의 느낌을 가질 수 있다. 그러한 과정으로 점차 노랑과 파랑으로 나아가며 두 가지, 세 가지 색을 점차 혼합하는 혼색 경험의 단계로 나아간다.

중기 단계 내적수용과 표현 단계에서는 초기 단계에서 경험한 자신의 고유한 생각과 감정들을 표현하는 단계이다. ADHD 성향 아동들은 낮은 자아감과 영똥하고 독특한 욕구들로 인해 죄책감과 내적 욕구결핍을 가지고 있다. 이러한 부분으로 그들이 가진 창의성의 표현에 제약을 받고 있는 것이다. 이 단계에서는 ADHD 성향 아동들이 가진 모든 상상과 생각을 존중받고 수용 받으며 표현하고 습식 수채화를 통해 자신의 상상을 뛰어넘는 우연적인 효과의 상징을 통해 사고의 확산을 꾀할 것이다. 이러한 측면과 더불어 불균형적인 사고와 생각들을 맞춰줄 수 있는 균형적인 형태소묘와 완벽한 미의 자연현상을 표현하는 수채화 작업을 통해 ADHD 성향 아동이 가지고 있는 불균형과 편향된 사고를 잡아 줄 것이다.

말기 단계 외적점검과 실행 단계는 내적으로 경험해서 편안해진 자신과 그것을 표현해도 거부당하지 않는다는 환경적 지지와 공감을 바탕으로 자신이 스스로

생각하고 만들어낸 것을 구체적으로 실천하는 단계이다. 균형적인 자신을 바탕으로 창의적인 생각과 사고를 펼치는 단계로 창의적인 문제해결지향의 방식으로 상황을 해결하고 실현하는 것을 목표로 구성하였다.

자세한 회기별 내용은 먼저 1회기는 첫 회기로 집단원들의 흥미를 도출하고 긴장된 마음을 풀어주기 위해 게임 형식의 드로잉 작업을 한다. 아동들은 결과물이 나오는 그리기에 대한 압박감과 평가받을 것에 대한 불안감으로 거부적인 마음을 가지고 있을 수 있다. 이러한 그리기에 대한 거부감을 없애고 흥미를 끌어내기 위해 형태 소묘 전에 게임 크로키 작업을 한다. 적당한 크기의 낱장으로 된 다양한 사물의 실물사진을 카운트를 세며 한 장씩 보여주고 시간 안에 정확히 그려보도록 한다. 집단원들은 그리기라고 하면 약간의 부정적인 반응을 보일 수 있으나 카운트를 세기 시작하면 사진에 집중하며 무슨 사진인지, 어떤 형태인지, 어떤 특성이 있는지를 세밀하게 보며 종이에 옮겨 그린다. 크로키의 사진은 일상생활에서 흔히 볼 수 있는 것들로 복잡하지 않고 단순한 형태부터 보여준다. 형태는 대칭과 비례가 확실하며 직선 형태부터 원형의 형태 단계로 나아간다. 크로키 작업 후 본격적인 형태 소묘작업을 들어간다. 바다의 수평선, 넓게 펼쳐진 들판을 상상하고 이야기하며 수평선을 머리로 그려본다. 지금 주변에서 수평선의 형태인 사물을 찾아보고 만져본다. 그리고 허공에 수평선의 사물이 있는 것처럼(철봉에 매달리거나 절벽에 매달리는 상상)동작을 하거나 그려본다. 그리고 내 앞에 종이를 내려와 서서히 연필로 수평선에 다가가며 그리기 시작한다. 왼쪽에서부터 오른쪽으로 천천히 점선처럼 그리다가 점점 늘리는 방식으로 그리며 종이의 밑 부분과 수평이 되게 그려야 한다. 이 때 종이와 자세도 바르게 수평으로 잡아야 한다. 속도는 천천히 하는 것에서 점점 빠르게 할 수 있고 반복적이고 규칙적으로 계속 그려보는 것이 좋다. 머뭇거리지 말고 한 번에 그리는 것이 좋고 비뿔어졌다고 하여 지우개로 지우거나 다시 그리지 말고 연습하듯이 편안하게 그린다. 다 그린 후 그리면서 어땀는지 물어보고 어떨 때 잘 그려지고 잘 그려지지 않는지 물어본다.

2회기는 형태소묘의 좀 더 응용된 작업으로 물결 작업을 한다. 이 작업은 집단원들의 그리기에 대한 호기심과 자신감을 불어 넣어주고 집단원들의 부정적인 감정의 경험과 해소를 위해 그림변형 작업을 한다. 간단한 동물 캐릭터그림을 주고 귀여운 친구를 세상에서 가장 무서운 동물로 바꿔 보라고 한다. 인간에게는 긍정적인 감정과 부정적인 감정의 다양한 감정을 가지고 있지만 부정적인 감정은 항상 억압되고

표현되어지지 못한다. 이러한 작업을 통해 자신의 감정을 경험하고 인식하며 이런 표현을 통해 다양한 감정의 수용과 인정을 받는다. 작업 시 한 가지 색의 색연필을 사용하는데 ADHD 성향 아동의 자극을 줄이고 작업 그 자체에 집중하게 하기 위한 것이다. 작업 후 변화된 그림을 통해 글로 표현하고 밖으로 나타내어봄으로써 자신의 감정을 해소하고 객관화시키는 작업을 한다. 그 다음으로 본 작업인 형태 소묘로 들어가는데 물결작업은 수평선의 형태에서 점차로 선이 굽어지며 물결형태로 나아간다. 전 작업의 자연적인 흐름을 이어간다. 잔잔한 물결이 치는 배안에 있는 것을 연상하며 물결의 흐름을 타고 있듯이 몸을 흔들고 규칙적이며 반복적인 리듬의 물결 흐름을 따라간다. 그리고 점차 물결을 온 몸과 손과 발로 느끼며 물결선을 종이에 그려본다. 수평선에서 점차로 조금씩 굽어지는 형태를 그리고 완전히 굽이쳐 흐르는 물결 형태를 만든다. 굽어지는 각도와 형태가 똑같고 반복적이며 규칙적이어야 한다. 앞 뒤, 위, 아래 서로 대칭을 이루며 수평적인 형태로 나아가야 한다. 잘 그려지지 않는다면 어느 부분이 잘 그려지지 않는지 점검하고 잘 그려지도록 집중해서 지속적으로 작업하는 것이 중요하다.

3회기는 형태소묘와 습식 수채화가 같이 들어가는 시간으로 초기 긴장이 풀리고 진행자와 프로그램에 적응 한 후 습식 수채화 작업이 들어가는 것이 적절할 것으로 본다. 습식 수채화는 형태 소묘에 비해 세팅구조가 많고 작업과정이 더 복잡한 부분이 있어 처음 회기부터 들어가지 않는다. 형태소묘는 수직선 작업이다. 상상에서 비가내리거나 밧줄을 타고 올라가는 등의 이야기를 하고 직접 그것을 만지는 상상을 한다. 올라가는 시늉을 하고 비가 내리는 하늘을 하염없이 바라보는 상상을 하며 점차 수직선에 대해 다가간다. 주변을 둘러보고 수직선을 나타낸 물건을 찾아보고 만지며 감각으로 느낀다. 느낌 감각으로 허공에 동작으로 그려보고 종이에 점차 다가가 그린다. 위에서 아래로 그리며 한 번에 천천히 그려나간다. 수평선보다 다소 어려움이 있어 쉽게 포기 할 수도 있으나 지지와 격려를 통해 촉진시키는 것이 필요하다. 몸과 팔에 너무 힘을 주지 않고 바른 자세로 작업하는 것이 중요하다. 형태 소묘 후 습식 수채화 작업을 준비하는데 집단원들에게 수채화 작업에 대한 설명을 한 후 기존 작업과 다른 것에 대한 설명을 덧붙인다. 물컵과 물감컵이 유리잔이며 팔레트가 없고 붓이 하나인 특성을 이야기하고 세부적인 작업과정을 알려준다. 미리 담가놓은 종이를 물을 묻힌 화판에 스폰지로 붙이고 적당한 물 조절을 하며 색을 칠해 나아간다. 화판에 붓으로 물 칠을 할 때 적당한 물 조절이

필요하며, 물을 머금은 종이에 색을 칠할 때 물감걸레를 이용해 물 조절을 해서 색을 칠하는 것이 중요하다. 이러한 정교하고 치밀한 작업은 ADHD 성향 아동에게 말로 지시하기보다 직접 경험하게 하고 시각적 모델링을 보여주는 것이 효과적이다. 수채화작업은 일상에서 접하기 힘든 작업으로 물로 하는 작업이라는 것 하나로 집단원들은 환호하며 열광한다. 커다란 빨강색 종이나 빨강색 물감을 보여주며 빨강색에 관한 느낌이나 상상을 이야기하고 작업에 들어간다. 작품의 결과물보다 색에 대한 경험이 중요한 인지학 집단미술치료에서 빨강색으로 어떤 형태를 만드느냐보다 빨강색을 통해 집단원들이 어떤 느낌과 경험을 하느냐가 중요하다. 색 작업을 들어가면 집단원들은 강한 집중력과 흥미를 보인다. 종이에 번지는 색과 물감걸레와 물감컵에 번지는 색의 느낌을 보며 현상을 탐구하고 흥미 있게 관찰한다. 유리로 된 물감컵은 플라스틱의 물감통과 달리 색이 더욱 선명하고 강렬하게 와 닿는다. 물을 머금은 종이에 번지는 색과 같은 원리다. 색을 충분히 느낀 집단원들은 자신이 경험한 색을 다시 이야기하고 느낌을 나눈다. 상상만 하던 것에서 직접 느낀 색채 경험은 훨씬 강렬하며 실질적이고 직접적이다. 물감 작업을 다시 정리하며 마무리 하는 것은 집단원이 강렬한 작업에 대한 여운과 즐거움을 간직하며 다음 작업에 대한 기대와 계획을 하는 마음의 준비다.

4회기 매듭 형태 소묘는 2회기에서 했던 물걸작업이 좀 더 나아간 작업이다. 물걸이 파도가 되어 굽이치면 그 선이 겹치게 된다. 그러한 형태가 반복적으로 겹쳐져 매듭형태가 된다. 이러한 선 작업은 형태 소묘의 기본 전제인 대칭과 비례가 잘 맞고 한 번에 끊어지지 않고 해야 하며 반복적이고 규칙적이어야 한다. 매듭이나 꼬인 선을 작업할 때 그리기 전 끈이나 점토를 이용해 직접 만들어 보고 선의 규칙을 파악한 후 작업을 하는 것이 용이하다. 집단원들의 흥미를 끌 수 있고 선의 형태를 빨리 파악할 수 있다. 습식 수채화 작업 단계에서는 빨강색에 이어 노랑과 파랑색 경험을 한다. 전 시간에 수채화 작업에 대한 작업성을 익혀 준비와 마무리가 적응이 된 상태이고 점차적으로 색의 자극을 받아 다양한 감정의 색 욕구가 올라온다. 노랑과 파랑의 순서는 집단원들이 원하는 순서로 하고 전 회기와 같은 방법으로 색 작업을 한다. 두 가지 색 작업으로 한 가지씩 따로 한다고 해도 물감컵에서 섞이는 현상이나 붓에서 묻어나오는 현상으로 점차 혼합 색 작업으로 자연스럽게 넘어간다.

5회기는 겹침 형태 소묘와 3색을 이용한 습식 수채화이다. 겹침 형태 소묘는

전 회기에서 물결선이 나아간 작업으로 단순히 겹치는 매듭선보다 좀 더 복잡한 형태다. 한 번에 대칭으로 그려야 하는 조금은 힘든 작업이다. 시작점과 끝나는 부분을 잘 인지해야 하고 호흡을 잘 가다듬고 맞춰 몸과 마음을 일치시켜 집중해서 그려야 한다. 형태에 따라 집단원들에게 어떤 모양이 떠오르는지 이름을 무엇으로 붙여주고 싶은지를 이야기하며 선과 가까이 다가간다. 한 번에 그리기 힘들어하는 집단원들은 점선으로 먼저 그려주고 따라 해보기를 반복한 후 그려보라고 하는 것이 좋다.

3색 습식 수채화는 빨강, 노랑, 파랑의 3가지 색 뿐이지만 종이에서 물감컵에서 물감걸레에서 서로 섞이는 색만을 따져보아도 무궁무진하다. 종이의 물성에서 우연적인 효과로 나타나는 예상치 못한, 이름붙이기도 오묘한 색들을 본다. 이는 다양한 자극과 영감을 느끼고 그 다양성을 흥미 있게 수용하고 받아들이는 것을 배운다. 집단원들은 3색 뿐이지만 종이 위에서 직접 자신이 스스로 만들어 내는 색을 통해 자신만의 독특한 주황색과 하늘색을 만들어낸다. 그러한 색을 통해 집단원은 자신만의 개별성을 만들고 흥미 있어 하며 받아들이고 즐거워한다.

6회기는 원형의 형태소묘와 달빛을 그려보는 습식 수채화 작업이다. 원형의 형태소묘는 가장 대표적인 태양이나 달을 상상하고 내 몸에서 원형의 형태를 찾아만져보고 감각으로 느껴본다. 주변에서 원형의 사물을 찾아보고 허공에 점차 원형을 그려보고 호흡에 따라 어디서 쉬고 내쉬는지를 알아본다. 종이에 원형의 형태를 그리고 점차 작게 크게 한 번에 그리려고 노력한다. 달빛 습식 수채화는 밤에 보름달 뜨는 현상을 이야기하고 상상하며 달빛과 관련한 다양한 사진과 자료를 본다. 달빛은 종이 정 중앙에 노랑 색 점을 찍는 것부터 시작한다. 노랑 색 점이 점차 일정한 크기로 서서히 퍼지듯이 나아가며 자연스럽게 번진다. 그 다음 바깥쪽 가장 자리에 가장 진한 파랑색을 칠해 나아가며 달빛 쪽으로 다가가게 칠한다. 자연스럽게 번지듯이 노랑으로 다가갈수록 파랑이 없어진다. 노랑 달빛과 파랑색 어둠 사이에 적당한 흰색의 공간이 존재하며 서로의 경계가 있는 듯 없는 듯 표현 한다. 집단원들은 이러한 번지는 듯 한 작업을 하는 것이 생소하다. 색과 색의 경계에 자연스러운 표현을 하는 것이 가장 힘이 드는 작업이다. 집단원들을 독려하고 촉진시키며 진행자가 수정하는 방법을 알려주기도 하며 실재의 달빛과 같은 표현을 해본다.

7회기는 대칭 형태 소묘와 노을 습식 수채화다. 대칭선은 전 회기의 기본적인

선 작업 형태에서 응용된 작업이다. 가장 단순한 대칭선에서 복잡한 대칭선까지 집단원들의 작업 기능과 작업속도에 맞춰 다양한 선 연습을 할 수 있다. 이를 위해 작업 전에 색종이를 활용한 대칭작업이나 데칼코마니 작업 등은 대칭 형태 소묘에 도움이 될 수 있다. 대칭 형태 소묘에서는 집단원들이 형태를 창안해 낼 수 있다. 스스로 그러한 형태를 찾아내어 작업화 할 수 있는 응용력은 형태 경험에 중요한 부분이다. 노을 습식 수채화는 전 회기에 했던 달빛 작업을 태양 이라는 노을을 주제로 그대로 적용한다. 다양한 노을이나 태양과 관련한 자료와 사진을 탐독한 후 노을을 상상하며 이야기를 펼친다. 작업순서와 방식은 달빛과 같이 종이 정 중앙에 빨강색 점을 찍고 점차 커지며 사라지는 표현부터 한다. 빨강색이라는 한 가지 색으로 물 조절을 통해 다양한 빨강색을 만들어 내는 것이다. 그리고 가장자리부터 노랑과 파랑, 빨강과 파랑 등을 미묘하게 섞어 어두운 빨강을 만들어 칠해 나간다. 태양과 가장자리 사이에 달빛처럼 흰색의 자연스러운 경계를 만든다.

8회기 작업은 나선형 형태소묘와 번지는 습식 수채화다. 나선형 형태 소묘는 원형에서 응용된 것으로 안으로 향하는 형태를 먼저 작업한다. 원형을 먼저 연습 한 후 점차적으로 안쪽으로 향하는 형태를 만들고 선과 선의 간격이 일정하고 둥근 형태여야 한다. 둥근 나선형을 하게 되면 집단원들이 다양한 세모, 네모 모양의 나선형을 만들어 낸다. 여러 형태의 나선형 형태를 작업해보고 반복적으로 해보는 것이 중요하다. 번지는 습식 수채화는 3색을 이용해 무지개의 7색인 빨강, 주황, 노랑, 초록, 파랑, 남색, 보라색을 만들어 본다. 7색을 만들려면 3색의 정확한 비율과 조절이 필요하다. 색을 만드는 과정은 집단원들에게 쉽지 않다. 하지만 색을 직접 만들었다는 것과 자신만의 고유한 색을 창조했다는 성취감과 뿌듯함이 결과적으로 주어진다.

9회기는 미로 형태소묘와 무지개 자유화 작업이다. 미로 형태소묘는 전 회기의 응용작업으로 나선형의 형태를 이용한 자신만의 미로를 만들어 내는 작업이다. 집단원들은 지시적인 수행과 구조가 아닌 스스로 만들어내는 형태를 통해 자신만의 작업을 하면서 연습을 해 나갈 수 있다. 규칙적이고 대칭적인 형태에 자신만의 이야기와 개성을 담은 미로 작업은 집단원들이 스스로 형태를 체험하며 자신만의 독특성을 살릴 수 있는 작업으로 유용하다. 무지개 자유화는 전 회기에서 했던 7색 작업을 무지개라는 구체화된 형태로 작업을 한다. 집단원들이 가진 고유한 형태의 무지개 작업을 알아보고 그 가운데서 수정할 부분을 파악하는 것이다.

10회기는 빗금 그림 형태 소묘와 무지개 2차 습식 수채화 작업이다. 빗금 그림은 소묘 중 음영소묘의 한 부분이기도 한데, 본 연구에서 기본 선 연습 후 이를 통합적으로 응용하기 위해 음영을 넣지 않고 선만을 이용한 완성된 형태 작업을 위해 수행 했다. 작고 가는 선이 모여 하나의 큰 형태와 구체적이고 완결된 형태가 되는 것을 파악한다. 완결된 형태를 위해서는 작은 선 하나 하나도 형태에 맞게 주의를 기울여 수행해야 하고 여러 개가 하나의 형태로 보이기 위해서는 규칙적이고 일정한 법칙을 따라야 한다. 자칫 지루해 질 수 있는 작업이므로 작은 형태부터 풍경으로 이어지는 작업을 하고 집단원들이 원하는 주제와 연결시켜 작업하는 것이 좋다. 무지개 2차 습식 수채화 작업은 전 회기에 했던 자신만의 무지개를 점검하고 실재의 무지개와 동일한지를 알아 본 후 재작업을 해보는 것이다. 2차 작업에서는 1차 작업에서 했던 부분을 보완하고 실재의 무지개와 가깝게 색 작업을 한다. 무지개의 각도, 색의 배열, 비율, 대칭과 비례, 색의 농도 등을 파악해 작업해 본다. 자칫 집단원들이 힘들어 할 수 있지만 회기가 지나면서 습식 수채화에 적응과 안정감을 느낀 아이들은 작업에 흥미를 느끼며 편안하게 수행한다.

11회기는 사물 그리기와 마음 표현 습식 수채화 작업이다. 사물그리기는 1회기에서 했던 사물 크로키 작업을 응용한 것으로 그동안 해왔던 형태 소묘의 시험이라고 할 수 있다. 플래쉬 사진 카드를 주고 눈감고 한 장씩 뽑게 한 후 시간에 구애 없이 최대한 세밀하고 자세하게 그려보는 소묘 작업이다. 자칫 거부적일 수 있는 그리기를 게임과 재미적인 요소를 가미해 집단원의 발달에 맞게 작업을 한다. 정밀 소묘의 한 부분일 수 있고 사물을 그리는 동안 주의집중해서 정교하고 세밀하게 그려 나가느니를 볼 수 있다. 마음 표현 습식 수채화는 그동안 해왔던 습식 수채화의 시험으로 습식 수채화가 가진 방법적인 부분과 치료적인 부분이 얼마만큼의 효과가 있는지를 볼 수 있다. 색의 느낌과 농도를 잘 맞췄는지와 색 경험을 통해 자신의 내적 상태와 감정을 어떻게 잘 드러내는지 볼 수 있다. 오늘의 기분을 묻고 느낌에 대해 연상을 할 수 있도록 촉진해주며 그것을 작업으로 연결시켜 보도록 한다.

12회기는 종결 단계로 만다라 형태의 소묘와 마무리를 한다. 만다라 형태 소묘는 원 안에 자신만의 형태와 다양한 이야기를 구성하고 표현하며 그 안에서 안정감과 편안함을 느끼고 완결된 성취감을 느낄 수 있도록 한다. 자신의 통합된 자아와 사고, 생각 등을 향해 나아가도록 하며 그러한 것을 이룰 수 있도록 자신에 대해서 적극

적으로 수용하는 작업이다.

이러한 것을 종합해 인지학에 근거한 집단미술치료 프로그램의 최종 본 프로그램은 <표 9>과 같다.

<표 9> 인지학 집단미술치료 최종 본 프로그램

단 계	회 기	주 제	목 표	내 용	효 과
초 기 / 내 적 인 식 단 계	1	자유 로운 나 경험	-심신 이완 -집중과 흥미 유발	수평 형태소요 프리핸드 드로잉, 크로키 작업 그리기 통한 움직임 경험 수평형태 소요 이용한 나의 감정상태 경험	이완과 해소
	2	나의 감정 경험	-호흡 인식 -감정상태 파악	물결 형태소요 사물 그리기, 연상 그림 그리기로 호흡 느끼기 물결형태소요 통한 나의 감정 인식	감정인식
	3	나를 일깨 우기	-신체 움직임 탐색 -내면 움직임과 정서상태 탐색	수직 형태소요 수직선을 통한 나의 움직임의 균형을 탐색하고 인식 습식수채화(빨강) 색채 경험을 통한 나의 상태, 나의 선호, 나의 욕구에 집중	움직임 인식
	4	나와 놀이	-규칙적인 호흡과 리듬 인식 -감정체험을 통한 정서 인식	매듭 형태소요 내면과 외면의 상태를 파악 내안의 규칙적인 리듬 탐색 습식 수채화(노랑, 파랑) 색채경험을 통한 다양한 감정과 욕구 인식	욕구인식
중 기 / 내 적 수 용 과 표 현 단 계	5	호기 심 펼치 기	-움직임과 호흡에 집중 -다양한 감정과 욕구 표현	검침 형태소요 움직임과 선의 균형적 원리 파악 자유 습식수채화 색의 움직임을 통해 변화를 인식하고 색다른 경험을 통해 다른 나를 인식	감정 수용
	6	감정 합체	-내안의 생각과 감정 표현 -외부규칙 인식과 이해	원 형태소요 선의 반복과 리듬 통한 자신의 표현과 수용 달빛 습식수채화 음영, 반감을 통해 외부 것을 인식하고 이해	욕구수용
	7	생각 합체	-감정과 사고의 균형과 조절 -외부와 내부의 힘 집중하고 표현	대칭 형태소요 적절한 거리와 각도 조절 통한 균형적 사고 노을 습식 수채화 자연의 법칙과 원리 이해하고 적용	사고의 균형

		-다양하고 균형적인 움직임 표현	나선형 형태소요 반복적인 움직임과 넓히고 좁히는 방향을 통해 사고의 다양화 그라데이션 습식수채화 균형적인 표현을 통한 안정감과 자기수용	표현의 균형
		-새로운 특성과 생각 산출 -다양한 문제해결상황 체험	미로 형태소요 안정적인 틀에서 자유로운 욕구 표현하고 독특성 탐색 습식 수채화 안정적인 틀에서 새로운 문제해결	개별성 실행
말 기 / 외 적 점 점 검 과 실 행 단 계	10	-내안의 정교한 균형 습득 -상황에 대한 계획과 실행	빗금그림 형태소요 전체적인 균형을 맞추며 자신만의 독특성 습득 무지개 습식수채화 무지개의 균형 통한 자아와 환경과의 유연한 관계 탐색	정교성 실행
	11	-상황에 대한 통합적 사고 -적절한 자기조절과 통제	사물 그리기 다양한 형태의 사물 관찰하고 사실그대로 표현 마음표현 습식 수채화 자신의 상태 인식하고 점검	통합적 사고 실행
	12	-자기조절과 해결지향의 태도 형성 -활동 마무리와 끝인사	만다라 형태소요 자신을 있는 그대로 받아들이며 자신만의 독특성을 인식	문제해결 실행

d. 본 프로그램 전문가 내용타당도

본 프로그램은 전문가 내용타당도 검증을 위해 5년 이상 인지학 미술치료를 공부하고 3년 이상 현장경험을 가지고 있는 인지학 미술치료 전문가 2인과 상담학 전공교수 1인, 미술심리치료전공 박사수료자 1인, 미술치료 현장 실무자 2인의 총 6인의 전문가로 구성하였다. 프로그램의 내용 타당도 검증은 프로그램의 단계와 흐름, 주제와 내용, 기대 효과, 접근방식으로 나누어 Steiner의 미술치료 이론의 적합성과 미술치료 프로그램 구성의 적절성, 미술치료 방법에서의 치료사 역할의 적절성에 대해 이루어졌다. 또한 본 연구자와 전문가 3인의 동의를 거쳐 인지학 집단미술치료 활동의 목표와 내용, ADHD 성향 아동의 창의성이라는 주제 연결성

등을 검토하였다.

전문가 내용 타당도 질문지는 인지학 집단미술치료 프로그램의 회기별 내용 타당도로 구성되었으며, 내용타당도의 평점은 서면평점으로 진행하였다. 점수는 1~5점의 Likert 척도에 따라 평정을 의뢰하고 내용타당도 지수는 Lynn(2014)이 제시한 내용을 토대로 CVI(Content Validity Index) .80이상의 합의가 이루어진 경우 유의한 항목으로 정하였다. 연구 결과에서 모든 문항에 CVI가 .80을 초과하여 본 프로그램이 유의한 항목으로 타당하게 구성되었음을 확인하였다.

IV. 연구 II

인지학(人智學) 집단미술치료 프로그램 효과 검증

A. 연구목적

연구 II은 연구 I에서 개발된 인지학 집단미술치료 프로그램을 실시하여 ADHD 성향 아동의 창의성 증가와 부주의성 및 과잉행동충동성 감소 프로그램의 효과를 검증하고자 한다. 이를 위한 목적은 다음과 같다.

연구목적 2. 인지학 집단미술치료 프로그램을 ADHD 성향 아동에게 실시하여 실험집단과 대기집단 간 사전, 사후검사를 통해 창의성과 부주의성 및 과잉행동충동성 증상의 효과를 검증한다.

B. 연구가설

본 연구의 목적을 밝히고자 하는 연구가설은 다음과 같다.

가설 1. 인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험 집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성이 유의하게 증가할 것이다.

1-1. 인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험 집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성 하위요인 중 유창성이 유의하게 증가할 것이다.

1-2. 인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험 집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성 하위요인 중 독창성이 유의하게 증가할 것이다.

1-3. 인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험 집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성 하위요인 중 제목의 추상성이 유의하게 증가할 것이다.

1-4. 인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험 집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성 하위요인 중 정교성이 유의하게 증가할 것이다.

1-5. 인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험 집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성 점수 하위요인 중 성급한 종결에의 저항이 유의하게 증가할 것이다.

가설 2. 인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험 집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 주의력결핍 과잉행동장애 증상이 유의하게 감소 할 것이다.

2-1. 인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험 집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 주의력결핍 과잉행동장애 증상 하위요인 중 부주의가 유의하게 감소 할 것이다.

2-2. 인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험 집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 주의력결핍 과잉행동장애 증상 하위요인 중 과잉행동충동성이 유의하게 감소 할 것이다.

C. 연구방법

1. 연구대상

인지학 집단미술치료 프로그램 개발과 효과성 연구를 위한 ADHD 성향 아동 대상자 모집은 G광역시 소재에 있는 지역아동센터 지역 사회복지사를 통해 연구 집단 모집 공고를 메일로 발송하였다. 공문을 통해 지원한 지역아동센터를 통해 한국판 주의력결핍 과잉행동장애 평가척도(K-ARS)에서 ADHD 점수인 18점 이상인 아동을 선별해 초등학교 ADHD 성향 아동 대상자 총 30명을 선별하였다. 이를 실험집단 15명 대기집단 15명으로 각각 선정하였고 연구 집단은 초등 학령기 아동만 7세부터 만 11세 15명, 남자 10명, 여자 5명으로 구성되었으며 집단치료 형태

로 진행되었다.

집단치료는 개인치료 상황보다 문제행동이 자연스럽게 표출될 수 있고, 아동들끼리 서로 상호작용하는 가운데에서 특성들의 변화를 볼 수 있으므로(김혜진, 2002) ADHD 성향 아동에게는 더 적합하다(김전옥, 2007).

연구 집단에는 연구의 목적과 활동을 설명한 후 부모님들에게 연구 참여 동의서를 받은 후 실험집단 15명에게는 인지학 집단미술치료 프로그램을 실시하고 종결 후 대기집단에는 일반적 집단미술치료 활동을 실시하였다. 연구에 참여한 총 30명의 아동 중 활동에 지속적으로 참여한 아동과 사전 사후 검사를 모두 참여한 아동으로 결과 대상으로 선정하였으며, 이는 실험집단 12명, 대기집단 10명으로 총 22명으로 최종 결정 되었다.

2. 연구의 윤리적 고려

아동연구의 진전에도 불구하고 연구대상자로 참여하는 아동에 대한 보호는 전적으로 연구자의 윤리와 상식에 맡기고 있는 것이 우리의 실정이다. 그동안 국제적으로는 제2차 세계대전 이후 피형자의 인권침해 사례가 폭로되면서 연구자의 연구 참여자 권리 보호를 위한 여러 규정들이 마련되고 내용 면에서도 진전이 이루어져 왔다. 그러나 국내에서는 겨우 몇몇 대학을 중심으로 연구계획을 심의하는 기구가 구성되고 있을 뿐 전문 학회에서조차 연구관련 윤리규정을 제시하지 않고 있는 것이 현실이다(김방현, 2014).

이러한 이해를 바탕으로 본 연구에서 연구자는 연구의 윤리적 고려를 위해 연구 전 연구윤리에 대한 연구자 과정 교육을 이수하고 연구집단에게 연구자료를 연구 목적과 그 외의 다른 용도로 사용하지 않으며, 대상자의 의지에 의하여 중단 할 수 있음을 설명하였다. 연구 집단 참여자와 보호자, 센터 실무자에게 연구에 대한 설명회를 진행하였으며 실험 전 실험집단과 보호자에게 연구 참여 동의서를 받았다. 실험 후 보호자에게 실험과정에서 나타난 아동상태와 실험 후 변화된 아동의 주의집중, 창의성, 행동 특성 등을 설명하는 간담회를 진행하였다. 대기집단은 실험집단 처치 후 본 프로그램과 같은 목적으로 집단미술치료 프로그램을 실시하였다.

3. 연구도구

a. 인지학 집단미술치료 프로그램

인지학 집단미술치료 프로그램은 <표 10>로 구성하였으며, 본 프로그램의 진행은 미술치료자격과 인지학 미술치료 수료과정을 거치고 인지학 미술치료 진행경험이 있는 본 연구자와 미술치료사 자격과 미술치료 진행경험이 있는 연구보조자가 함께 진행하였다. 프로그램은 2014년 10월 17일부터 2015년 1월 16일까지 1주일에 1회씩, 12주에 걸쳐 총 12회기를 진행하였다.

<표 10> 인지학 집단미술치료 최종 본 프로그램

단 회 계	기 주 제	목 표	내 용	효 과
1	자유 로운 나 경험	-심신 이완 -집중과 흥미 유발	수평 형태소요 프리핸드 드로잉, 크로키 작업 그리기 통한 움직임 경험 수평형태 소묘 이용한 나의 감정상태 경험	이완과 해소
초 기 / 내 적 인 식 단 계	2 나의 감정 경험	-호흡 인식 -감정상태 파악	물결 형태소요 사물 그리기, 연상 그림 그리기로 호흡 느끼기 물결형태소요 통한 나의 감정 인식	감정인식
3	나를 일깨 우기	-신체 움직임 탐색 -내면 움직임과 정서상태 탐색	수직 형태소요 수직선을 통한 나의 움직임의 균형을 탐색하고 인식 습식수채화(빨강) 색채 경험을 통한 나의 상태, 나의 선호, 나의 욕구에 집중	움직임 인식
4	나와 놀이	-규칙적인 호흡과 리듬 인식 -감정체험을 통한 정서 인식	매듭 형태소요 내면과 외면의 상태를 파악 내안의 규칙적인 리듬 탐색 습식 수채화(노랑, 파랑) 색채경험을 통한 다양한 감정과 욕구 인식	욕구인식
중 기 / 내 적 수 용 과	5 호기 심 펼치 기	-움직임과 호흡에 집중 -다양한 감정과 욕구 표현	검침 형태소요 움직임과 선의 균형적 원리 파악 자유 습식수채화 색의 움직임을 통해 변화를 인식하고 색다른 경험을 통해 다른 나를 인식	감정 수용
6	감정 합체	-내안의 생각과 감정 표현 -외부규칙 인식과 이해	원 형태소요 선의 반복과 리듬 통한 자신의 표현과 수용 달빛 습식수채화 음영, 반감을 통해 외부 것을 인식하고 이해	욕구수용

표현 단계	7	<ul style="list-style-type: none"> -감정과 사고의 균형과 조절 -외부와 내부의 힘 집중하고 표현 	<p>대칭 형태소요</p> <p>적절한 거리와 각도 조절 통한 균형적 사고</p> <p>노을 습식 수채화</p> <p>자연의 법칙과 원리 이해하고 적용</p>	사고의 균형
	8	<ul style="list-style-type: none"> -다양하고 균형적인 움직임 표현 -내적 안정감과 균형 	<p>나선형 형태소요</p> <p>반복적인 움직임과 넓히고 좁히는 방향을 통해 사고의 다양화</p> <p>그라데이션 습식수채화</p> <p>균형적인 표현을 통한 안정감과 자기수용</p>	표현의 균형
말기 / 외적 점검과 실행 단계	9	<ul style="list-style-type: none"> -새로운 특성과 생각 산출 -다양한 문제해결상황 체형 	<p>미로 형태소요</p> <p>안정적인 틀에서 자유로운 욕구 표현하고</p> <p>독특성 탐색</p> <p>습식 수채화</p> <p>안정적인 틀에서 새로운 문제해결</p>	개별성 실행
	10	<ul style="list-style-type: none"> -내안의 정교한 균형 습득 -상황에 대한 계획과 실행 	<p>빛금그림 형태소요</p> <p>전체적인 균형을 맞추며 자신만의 독특성 습득</p> <p>무지개 습식수채화</p> <p>무지개의 균형 통한 자아와 환경과의 유연한 관계 탐색</p>	정교성 실행
	11	<ul style="list-style-type: none"> -상황에 대한 통합적 사고 -적절한 자기조절과 통제 	<p>사물 그리기</p> <p>다양한 형태의 사물 관찰하고 사실그대로 표현</p> <p>마음표현 습식 수채화</p> <p>자신의 상태 인식하고 점검</p>	통합적 사고 실행
	12	<ul style="list-style-type: none"> -자기조절과 해결지향의 태도 형성 -활동 마무리와 끝인사 	<p>만다라 형태소요</p> <p>자신을 있는 그대로 받아들이며 자신만의 독특성을 인식</p>	문제해결 실행

b. 창의성 검사

본 연구에서는 ADHD 성향 아동의 창의성을 측정하기 위해서 한국판 TTCT 도형 검사 A형(Torrance Tests of Creative Thinking: Thinking Creativity with Pictures, From A)과 동형 검사인 B형을 사용하였다. 사전에 A형 검사를 사용하고 사후에는 B형 검사를 사용했다. 이는 TTCT 도형 창의성 검사의 특성상 그림검사인 투사검

사방식으로 1차 사전 검사를 통한 연습효과를 배제해 검사의 신뢰도를 높이기 위한 것이다. A형과 B형 검사는 활동의 전체적인 틀과 구조는 같으나 자극그림의 형태를 달리해 구분을 해놓았다. TTCT는 Torrance가 여러 가지 접근법, 연령 및 교육 수준을 가진 사람들을 대상으로 연구한 결과를 토대로 모든 문화권에서 사용할 수 있도록 제작한 것으로 본 연구에서 사용한 한국판 TTCT는 김영채(1999)가 편역한 것이다.

한국판 TTCT(도형)검사는 그림 구성하기, 그림 완성하기, 선 더하기 등의 하위검사가 있다. 활동1 ‘그림 구성하기’는 제시된 1개의 도형에 연상되는 그림을 그리고 독특한 제목을 붙이는 활동이다. 활동2 ‘그림 완성하기’는 제시된 10개의 불완전한 도형에 그림을 그려 완성하고 제목을 붙이는 활동이며, 활동3 ‘반복되는 선이나 원으로 그림 그리기’는 30쌍의 선분에 연상되는 물건이나 그림을 그리고 제목을 붙이는 활동이다. TTCT의 창의력 구성 하위 요인은 유창성, 독창성, 정교성, 제목의 추상성, 성급한 종결에 대한 저항의 5개 요인이 있다(남현주, 2006).

유창성이란 특정한 상황에서 제시된 자극에 대하여 주어진 시간 안에 얼마나 많은 반응이나 해결책을 제시할 수 있는 지를 나타내는 능력으로서 사고의 질적 측면 보다는 양적 측면을 의미한다. 독창성은 남들이 흔히 만들어 내는 것이 아닌 기발하고 독특한 자신만의 특별한 아이디어를 산출하는 능력을 의미한다. 제목의 추상성은 적절한 제목 붙이기가 종합하고 조직화할 수 있는 사고과정을 필요로 한다는 전제 하에, 그림 속에 포함된 정보의 본질을 포착하고 무엇이 중요한지를 아는 능력을 평가한다. 정교성은 주어진 문제 장면에서 미완성된 부분을 단서로 해서 자기 나름대로 하나의 완전한 그림이 되도록 완성하는 능력을 의미한다. 성급한 종결에 대한 저항은 독창적인 아이디어를 가능하게 하는 정신적 비약을 할 수 있을 만큼 충분히 긴 시간동안 마음을 열고 있으며, 성급하게 반응을 폐쇄하고 종결하는 것을 지연시킬 줄 아는 능력으로서 불완전한 도형을 완성하는 반응을 할 때 단순한 직선이나 곡선을 서둘러 종결시키기 보다는 마음을 열어 놓고 독창적인 이미지를 완성하는 정도를 의미한다(조연순, 2008). 항목에 따른 문항 번호는 <표 11>과 같다. 세 문항의 검사 시간은 각 10분이며 총 소요 시간은 30분이다.

<표 11> 창의성 검사 항목에 따른 문항 번호

	유창성	독창성	제목의 추상성	정교성	성급한 종결에 대한 저항
문항	2,3	1,2,3	1,2	1,2,3	2

채점 방법은 채점 요강을 잘 이해하고 파악한 후 채점 가능한 반응들을 확인한다. 채점할 때는 반드시 ‘검사 채점지’를 사용해야 하고 거기에서 기준 자료를 찾아 모두 기록하고 기준관련 척도들을 차례로 채점하여 진행한다. 각 기준별(유창성, 독창성, 제목의 추상성, 정교성, 성급한 종결에 대한 저항)개념과 특성에 따라 검사지에서 형태나 도형을 적절하게 사용하고 반응한 자극의 총수를 계산하고 점수를 준다(김보선, 1999). TTCT(도형)검사 하위 요인의 채점은 <표 12>과 같다(남현주, 2006).

<표 12> TTCT 하위 요인의 채점 방법

하위 요소	채점 방법	점수 범위
유창성	제시한 자극에 반응한 수를 세어 점수화 함. 그림이나 상징의 형태가 아닌 의미가 없는 반응이나 반복된 반응의 경우 0점으로 채점	0-40
독창성	빈도가 50% 이상으로 응답한 반응은 0점, 그 외의 반응은 모두 1점으로 채점	0-41
제목의 추상성	분명한 유목의 지칭 또는 일반적인 단순한 대상 이름은 0점, 그림에서 일어나는 상황을 설명하는 제목은 1점, 단순한 설명 이상의 표현으로 상상적이고 기술적인 제목, 감성이나 생각을 나타내는 제목은 2점, 추상적이지만 그림의 핵심을 파악할 수 있는 제목이나 그림으로 표현된 것은 3점으로 채점	0-3
정교성	제시된 자극과 관련 있는 반응에 대해서만 채점하고 의미 없는 그림은 점수를 주지 않으며 각 하위 검사별로 0점에서 6점으로 채점	0-6

성급한 종결에 대한 저항	자극 도형을 직선, 간단한 곡선, 이미 완성된 도형으로 반응할 경우 0점, 자극 도형 외부에 아이디어가 첨가되면 1점, 완전하게 끝나쳐지지 않은 그림으로 직선이나 곡선 보다 불규칙한 선이 사용되어 더욱 큰 그림의 일부를 형성할 경우 2점으로 채점	0-20
---------------	---	------

본 연구의 채점은 TTCT 창의성 검사 전문 자격증을 소지한 전문가 2인이 채점하였으며, 점수 환산은 연구자와 보조검사 2인이 최종 점수를 산출해 내었다. 점수 산출 방법은 유창성, 독창성, 제목의 추상성의 점수는 1, 0의 점수만 나오는데 이는 1과 0의 다른 점수일 경우 1을 주고 정교성, 성급한 종결에 대한 저항 점수는 두 점수를 합산하여 평균값을 내었다. 그리고 이를 다시 총점으로 계산 후 범위 점수로 계산하고 다시 학년별 표준점수를 찾아 통계화 시킬 수 있는 최종 표준점수를 산출해 내었다(Torrance, 2010).

본 연구도구에서 각 영역과 총점과의 상관관계 파악을 통해 신뢰도를 구하고자 Cronbach's α 값을 산출한 결과 창의성 검사도구의 전체적인 신뢰도는 .71로 나타났고 하위영역별로 거의 .70 이상의 신뢰도를 확보하고 있는 것으로 나타났다. 검사요인별 검사 전체에 대한 신뢰도 Cronbach's α 값은 <표 13>과 같다.

<표 13> 검사 요인별 신뢰도

	유창성	독창성	제목의 추상성	정교성	성급한 종결에 대한 저항	전체
Cronbach's α	.70	.70	.78	.77	.73	.71

c. 한국판 주의력결핍 과잉행동장애 평가 척도 (Korean ADHD Rating Scale, K-ARS)

본 연구에서 주의력결핍 과잉행동장애 평가척도(Korean ADHD Rating Scale, K-ARS)는 DSM-IV에 의해 개발된 부모 및 교사가 실시하는 아동용 행동평가 척도이다. 한국판 ADHD 평가척도 (Korean ADHD Rating Scale, K-ARS)는 ARS를 소유경(2002)이 번안하여 신뢰도와 타당도 연구를 하였다(소유경, 2002). 총 18문

항으로 구성되어 있으며 각각의 문항은 아동의 문제 행동의 빈도에 따라서 ‘전혀 혹은 그렇지 않다.’ 0점, ‘때때로 그렇다.’ 1점, ‘자주 그렇다.’ 2점, ‘매우 자주 그렇다.’ 3점까지 평정될 수 있다. 홀수 문항의 총점은 부주의성을 측정하며, 짝수 문항의 총점은 과잉행동-충동성을 측정하도록 배열되어 있다. 부모용은 13점, 교사용은 18점 이상일 경우를 ADHD 선별기준으로 하며 본 연구에서는 교사용 척도만 사용하였다. 소유경 등(2002)의 연구에서 연령에 따른 Cronbach's α 는 8세가 .85, 9세가 .88, 10세가 .83이었다. 본 연구의 내적 합치도 계수 Cronbach's α 값은 .83로 나타났다.

4. 실험설계

본 연구의 독립변수는 ‘ADHD 성향 아동의 창의성 증진을 위한 인지학 집단미술 치료 프로그램’이고 종속변수는 ‘창의성, 주의력결핍 과잉행동 증상’이며, 자세한 연구 설계는 <표 14>과 같다.

<표 14> 연구 설계

구분	사전검사	처치	사후검사
실험집단	O ₁	X ₁	O ₂
대기집단	O ₁	-	O ₂

X₁ : 인지학 집단미술치료 프로그램

O₁ : 사전검사(창의성, 주의력결핍 과잉행동증상)

O₂ : 사후검사(창의성, 주의력결핍 과잉행동증상)

5. 연구절차

인지학 집단미술치료 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 본 연구의 연구절차는 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 참여할 검사자 교육과 훈련을 2014년 9월 22일부터 2014년 9월 26일까지 실시하였다. 검사자 구성은 상담심리학과 대학생 2인과 미술심리치료학과 대학원생, 아동 미술치료 13년 경력과 독일 인지학 미술치료 5단계 과정을

이수한 본 연구자로 총 4인으로 구성하였다. 훈련내용은 검사도구의 목적과 내용, 아동에게 질문하는 순서와 방법, 아동의 돌발질문과 돌발행동에 대한 대처 등에 대한 것이다. 주의력결핍 과잉행동장애 검사는 해당 지역아동센터 센터장과 생활교사들이 실시하는 것으로 사전에 세부항목의 기준과 해당사항에 대한 체크 리스트를 설명하고 검사방법과 검사 내용에 대해 교육하였다.

둘째, 본 연구의 인지학 집단미술치료 프로그램을 실시하기 전 2014년 10월 10일부터 2014년 10월 13일 까지 2일간 실험집단과 대기집단의 사전검사를 실시하였다. 창의성 검사는 본 연구자와 연구보조자와 함께 지역아동센터 상담실에서 아동과 1대 1 개별검사로 실시하였다. 이는 검사 시 창의성 검사도형을 모방하려는 모습이 나타날 수 있는 것에 대한 우려로 개별검사로 실시하게 되었다.

셋째, 연구 보조자 훈련과 교육을 2014년 10월 1일부터 2014년 10월 16일까지 실시하였다. 활동에 대한 교육과 훈련은 연구에 대한 주제와 목적, 연구내용, 연구활동의 방법과 절차, 그리고 인지학 이론과 활동설명 등에 관한 것이다.

연구 보조자는 연구자와 6개월 이상 지속적으로 수련을 하고 있는 자로 훈련과정은 실험 전 본 연구의 주제인 인지학 이론과 인지학 집단미술치료 기법에 대한 세미나를 진행했다. 그 후 아동집단상담과 ADHD 성향 아동에 대한 세미나를 진행하고 인지학 집단미술치료 기법의 형태 소묘와 습식 수채화 방법에 대한 시연을 하였다. 실험 진행 과정에서는 회기 전 활동목표와 주제, 활동설명을 하고 회기 진행 후 개별 아동평가, 활동평가, 다음 활동 계획 등을 이야기 하였다. 실험 종료 후 전체 진행 평가, 회기 평가, 개별 아동평가를 실시하고 보조자 교육을 마쳤다.

넷째, 2014년 10월 17일부터 2015년 1월 16일까지 1주일에 1회씩, 12주에 걸쳐 ADHD 성향 아동 15명에게 총 12회기를 인지학 집단미술치료 프로그램을 적용하였으며, 인지학 집단미술치료 프로그램은 형태소묘 활동과 습식 수채화 활동으로 이루어졌다.

다섯째, 사후검사는 2015년 1월 16일부터 1월 23일까지 사전검사와 동일한 도구와 방법으로 실험집단과 대기집단에게 실시하였다. 대기집단의 처치는 2015년 1월 20일부터 2015년 2월 24일 까지 총 6회의 집단미술치료 프로그램으로 실시하였다. 연구 2의 연구절차를 요약 정리하면 <표 15>와 같다.

<표 15> 연구 II의 연구절차

구 분	내 용
검사자 교육 훈련	- 기간 : 2014년 9월 22일 ~ 2014년 9월 26일 - 내용 : 검사도구의 목적과 내용, 검사절차, 검사 시 대처방법
사 전 검 사	- 기간 : 2014년 12월 10일 ~ 2014년 12월 13일 - 내용 : 창의성 검사 A형, 주의력결핍 과잉행동증상 평가 척도
연구보조자 훈련	- 기간 : 2014년 10월 1일 ~ 2014년 10월 16일 - 내용 : 연구의 목적 및 내용, 연구과정, 인지학의 이론과 이해, 프로그램 회기별 목표와 주제, 활동내용 회기별 진행 과정 및 매체활용 방법 설명
본 프로그램 적용	- 기간 : 2014년 10월 17일 ~ 2015년 1월 6일 - 회기 : 총 12회기
사 후 검 사	- 기간 : 2015년 1월 16일 ~ 2015년 1월 24일 - 내용 : 창의성 검사 B형, 주의력결핍 과잉행동장애 평가 척도
대 기 집 단 처 치	- 기간 : 2015년 1월 20일 ~ 2015년 2월 24일 - 회기 : 총 6회기

6. 자료 분석

인지학 집단미술치료 프로그램 효과검증을 위해 수집된 자료는 SPSS PC⁺ 20.0 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 집단의 특성을 파악하기 위하여 기술통계를 시행하였다.

둘째, 창의성 표본의 사례수가 22명으로 모집단의 분포에 대한 가정을 충족시키기 어려워, 모집단의 분포와 무관한 비모수 검증(nonparametric test)을 사용하였다. 실험집단과 통제집단의 창의성, 주의력결핍 과잉행동 증상 점수와 하위요인의 사전 점수에 대한 동질성 여부를 알아보기 위해 비모수 검증 중 맨 위트니 U검정(Man-Whitney의 U)을 실시하였다.

셋째, 인지학 집단미술치료 프로그램 효과검증에서 창의성에 나타난 변화를 살펴보기 위하여 창의성 하위요인의 평균과 표준편차를 구하였다. 또한 윌콕슨 부호순위 검정(Wilcoxon Signed Rank Test)을 활용하여 각 집단에 대해 사전-사후의 평균과 표준편차의 차이를 검증하였다.

다섯째, 인지학 집단미술치료 프로그램의 효과 검증을 위해 내용분석의 범위는 참여관찰을 통한 집단과 개인별 분석, 회기별 기록지, 행동관찰 척도, 반응기록지, 자기행동 평가, 소감문을 통한 기록지 분석, 작업과정과 작품 분석을 하였으며 기술방법에 대해서는 창의성, 주의력결핍 과잉행동증상에 대한 변화양상, 프로그램 단계별 활동내용에 대해서 기술하였다.

D. 연구결과

1. 기술 통계치

본 연구에서 제기한 연구문제를 검증하기 위한 기초자료로 주의력결핍 과잉행동 평가척도와 창의성 검사의 실험집단, 대기집단의 사전-사후 원점수를 산출하였다. 창의성 원 점수 결과를 살펴보면 실험집단에서 가장 큰 증가 변화폭을 보인 아동은 H, D, F아동으로 나왔고 적은 폭의 변화를 보인 아동은 K, I, B아동으로 나왔다. 주의력 결핍 과잉행동증상의 원점수를 살펴보면 B, K, C아동이 가장 큰 변화의 감소를 보이고 G, J, L아동이 비교적 다른 아동에 비해 적은 변화의 감소를 보였다. 창의성에서 가장 큰 증가를 보여준 H아동은 여아 아동으로 집단미술치료에 대한 흥미와 관심이 높았던 아동 중 하나이다. D아동은 남아이며 산만하면서 지적호기심과 현상학적 탐구심이 많은 아동이었고 F아동은 여아 아동으로 미술치료에 대한 관심과 흥미가 높은 아동이었다. 분석해보면 치료방법에 대한 흥미와 집중이 이러한 결과를 나타낸 것으로 보인다. 변화의 폭이 적은 K아동은 지각과 결석이 자주 있었고 I아동은 공부방에서 활동 내내 의자에 앉지 않고 서서 활동을 하는 아동이었으며 B아동은 저학년 남아 아동으로 수행불안이 많은 아동으로 이러한 결과를 나타낸 것으로 보인다. 산출결과는 <표 16>과 같다.

< 표 16> 창의성 검사 원 점수

구분	사전							사후		성급한 총결
	유창성	독창성	제목의 추상성	정교성	성급한 종결	유창 성	독창 성	제목 의추 상성	정교 성	
실험 A	104	90	43	141	104	132	102	60	146	120
실험 B	125	96	30	118	70	128	122	30	122	83
실험 C	129	111	94	113	70	143	111	102	156	88
실험 D	102	84	103	92	96	129	119	118	125	115
실험 E	118	94	30	97	70	134	122	40	99	85
실험 F	111	95	40	92	110	135	122	61	126	125
실험 G	109	89	79	85	96	135	109	82	106	111
실험 H	108	97	0	85	89	147	122	62	111	106
실험 I	123	96	93	150	110	143	122	122	96	128
실험 J	121	84	0	150	96	138	122	35	166	111
실험 K	117	97	63	93	82	118	105	70	97	95
실험 L	125	82	79	117	103	147	122	91	116	116
대기 A	113	95	0	85	82	123	72	21	86	81
대기 B	104	93	0	79	61	97	90	0	72	70
대기 C	122	90	0	113	107	121	122	0	112	106
대기 D	97	84	50	97	107	86	122	50	95	96
대기 E	96	84	56	74	59	97	61	51	82	59
대기 F	109	84	79	119	110	116	91	75	122	111
대기 G	117	84	79	146	102	111	91	79	149	95
대기 H	102	92	40	103	96	102	92	20	112	116
대기 I	102	99	0	93	89	147	114	20	97	85
대기 J	125	84	104	74	70	114	85	101	80	70

주의력 결핍 과잉행동증상의 원점수를 살펴보면 실험집단에서 B, K, C아동이 가장 큰 변화의 감소를 보이고 G, J, L아동이 비교적 다른 아동에 비해 적은 변화의 감소를 보였다. 큰 감소를 보인 B, K, C아동은 사전 주의력결핍 과잉행동증상 점수가 다른 아동에 비해 높았으며 B, C아동은 인정과 관심욕구가 많고 저학년 남자 아이들이며 K아동은 ADHD 약물을 복용하고 있는 아동으로 아동들에 맞는 적절한 개입방법과 촉진, 약물치료와 병행하는 부분으로 이러한 결과를 나타낸 것으로 보인다. 감소의 폭이 적은 G, J, L아동은 고학년 아동으로 우울과 무기력이 혼재되어 있는 아동으로 이러한 결과를 나타낸 것으로 보인다.

대기집단에서 부주의성이 큰 폭으로 감소된 D아동은 ADHD 약물치료를 병행 하는 것으로 나타나 이러한 결과를 나타낸 것으로 보인다. 산출결과는 <표 17>과 같다.

<표 17> 주의력결핍 과잉행동 평가척도 원 점수

구분		사전		사후	
		부주의성	과잉행동-충동성	부주의성	과잉행동-충동성
실험	A	18	18	5	3
실험	B	18	18	5	1
실험	C	16	15	1	0
실험	D	16	20	3	4
실험	E	8	13	1	0
실험	F	12	13	1	1
실험	G	11	8	1	3
실험	H	11	17	3	1
실험	I	12	15	1	1
실험	J	12	10	5	4
실험	K	18	17	3	1
실험	L	10	13	3	1
대기	A	16	17	17	20
대기	B	17	19	11	13
대기	C	5	13	13	14
대기	D	11	9	0	2
대기	E	10	9	3	3
대기	F	20	22	16	19
대기	G	9	10	5	8
대기	H	10	11	9	6
대기	I	13	14	7	7
대기	J	9	9	7	5

본 연구에서 제기한 연구문제를 검증하기 위한 기초자료로 창의성, 주의력결핍 과잉행동 증상의 최대값과 최소값, 평균과 표준편차를 산출하였다. 본 연구의 실험 집단, 대기집단에 따른 변인별 기술통계 결과는 <표 18>과 같다.

<표 18> 실험집단, 대기집단 창의성과 주의력결핍 과잉행동 증상의 변인별 기술통계 결과 (N=22)

구분	하위요인	최소값	최대값	평균	표준편차		
창의성	유창성	사전	96	129	112.68	10.04	
		사후	86	147	124.68	17.87	
	독창성	사전	82	111	91.09	7.11	
		사후	61	122	106.36	18.40	
	제목의 추상성	사전	0	104	48.27	37.20	
		사후	0	122	58.64	35.71	
	정교성	사전	74	150	105.27	24.12	
		사후	72	166	112.41	25.22	
	성급한 종결에의 저항	사전	59	110	89.95	16.85	
		사후	59	128	98.73	19.48	
	주의력 결핍 과잉행동	부주의성	사전	5	20	12.82	3.96
			사후	0	17	5.36	4.95
	과잉행동/충동성	사전	8	22	14.09	4.03	
		사후	0	20	5.36	5.93	

2. 사전 동질성 검증

실험집단과 대기집단에 참여한 집단원들이 인지학 집단미술치료 프로그램에 참여하기 전에 동질한 집단인지 알아보기 위해 창의성 및 주의력결핍 과잉행동증상의 사전검사에 대해 Mann-Whitney U 검증을 실시한 결과는 <표 19>과 같다.

<표 19> 실험집단 · 대기집단에 따른 사전 동질성 검증 결과

(N=22)

구분	하위요인	실험집단(n=12)		대기집단(n=10)		Z (p)
		평균 순위	순위합	평균 순위	순위합	
창의성	유창성	13.63	163.50	8.95	89.50	1.687 (0.092)
	독창성	13.00	156.00	9.70	97.00	1.208 (0.227)
	제목의 추상성	12.46	149.50	10.35	103.50	0.769 (0.442)
	정교성	12.96	155.50	9.75	97.50	1.157 (0.247)
	성급한 종결에의 저항	11.92	143.00	11.00	110.00	0.332 (0.740)
주의력결핍	부주의성	12.83	154.50	9.90	99.00	1.061 (0.289)
과잉행동	과잉행동충동성	12.67	152.00	10.10	101.00	9.29 (0.353)

<표 19>결과에 의하면, 창의성의 하위요인인 유창성 ($Z=1.687, p>.05$), 독창성 ($Z=1.208, p>.05$), 제목의 추상성($Z=.769, p>.05$), 정교성($Z=1.157, p>.05$), 성급한 종결에의 저항($Z=.332, p>.05$) 및 주의력결핍 과잉행동증상의 하위요인인 부주의성($Z=1.061, p>.05$), 과잉행동충동성($Z=9.29, p>.05$) 모든 변인에서 유의미한 차이가 나타나지 않아 실험집단과 대기집단은 동질한 집단으로 나타났다.

3. 인지학 집단미술치료 프로그램이 창의성에 미치는 효과

본 연구의 가설 1인 ‘인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성 점수가 유의하게 증가할 것이다.’를 검증하기 위해 창의성 하위요인의 평균과 표준편차를 구하였다. 또한 윌콕슨 부호순위 검정(Wilcoxon Signed Rank Test)을 활용하여 실험집단과 대기집단에 대해 사전-사후의 평균과 표준편차의 차이를 검증하였다. 결과는 <표 20>과 같다.

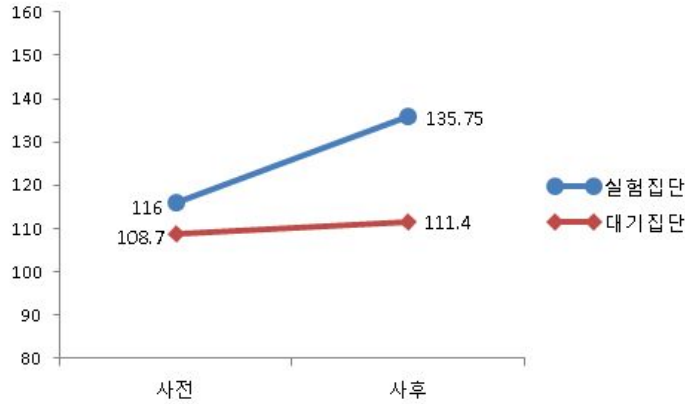
<표 20> 사전 · 사후 창의성 차이 검증

구분	하위요인	사전	사후	Wilcoxon 부호순위 검증	
		M(±SD)	M(±SD)	Z	
창의성	유창성	실험(n=12)	116.00(8.98)	135.75(8.54)	3.059**
		대기(n=10)	108.70(10.22)	111.40(17.23)	0.178
	독창성	실험(n=12)	92.92(7.90)	116.67(7.67)	2.936**
		대기(n=10)	88.90(5.65)	94.00(20.17)	0.890
	제목의 추상성	실험(n=12)	54.50(35.87)	72.75(30.89)	2.934**
		대기(n=10)	40.80(39.28)	41.70(34.99)	0.000
	정교성	실험(n=12)	111.08(24.54)	122.17(23.23)	2.982**
		대기(n=10)	98.30(22.86)	100.70(23.35)	1.531
	성급한 증결에의 저항	실험(n=12)	91.33(15.13)	106.92(15.60)	3.077**
		대기(n=10)	88.30(19.43)	88.90(19.78)	1.000

** p<.01

<표 20>은 실험집단 및 대기집단의 사전 · 사후 창의성 차이 검증 결과로, 실험집단은 인지학 집단미술치료 프로그램을 실시한 후 창의성의 하위요인인 유창성의 평균이 116.00에서 135.75로 증가하였으며 이러한 결과는 통계적으로 유의하였다 (Z=3.059). 반면, 대기집단의 경우 사전 · 사후 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이러한 결과는 <그림 5>와 같이, 실험집단의 유창성변화가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다.

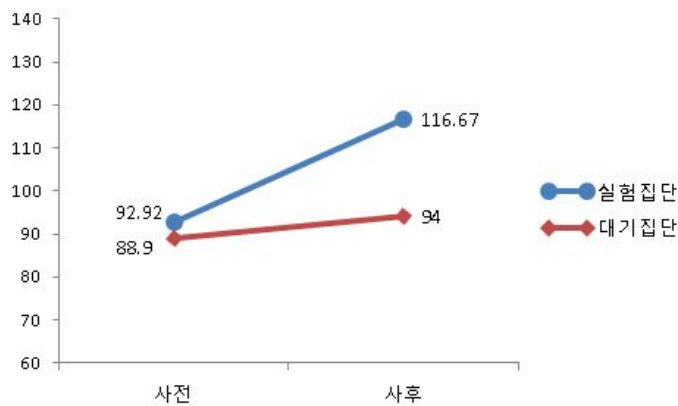
따라서 ‘인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성 중 유창성 점수가 유의하게 증가할 것이다.’ 라는 가설 1-1은 지지되었다.



<그림 5> 유창성에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균

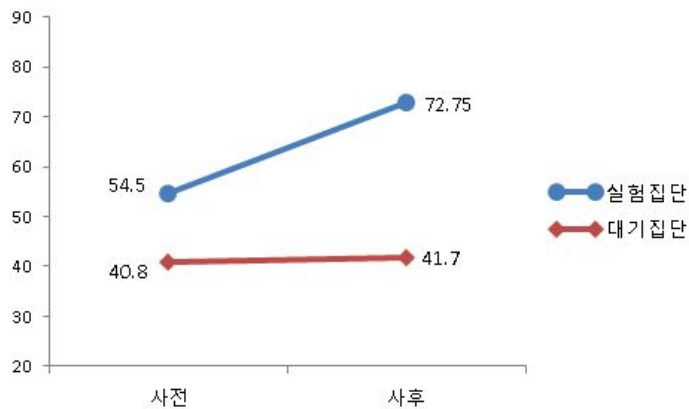
실험집단은 인지학 집단미술치료 프로그램을 실시한 후 창의성의 하위요인인 독창성에서 평균이 92.92에서 116.67로 증가하였으며 이러한 결과는 통계적으로 유의하였다($Z=2.936$). 반면, 대기집단의 경우 사전 · 사후 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이러한 결과는 <그림 6>와 같이, 실험집단의 독창성 변화가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다.

따라서 ‘인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성 중 독창성 점수가 유의하게 증가할 것이다.’ 라는 가설 1-2은 지지되었다.



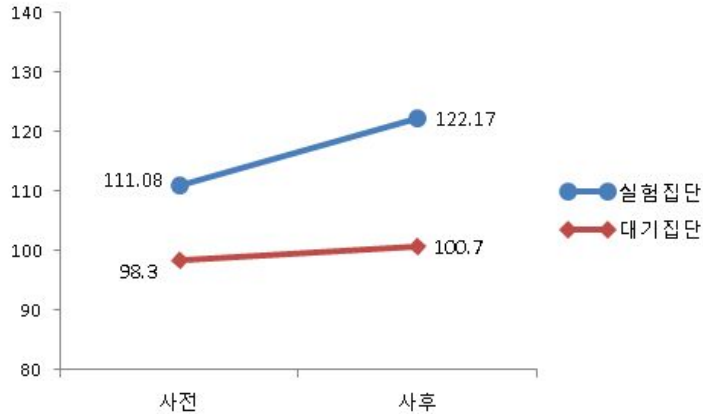
<그림 6> 독창성에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균

실험집단은 인지학 집단미술치료 프로그램을 실시한 후 창의성의 하위요인인 제목의 추상성의 평균이 54.50에서 72.75로 증가하였으며 이러한 결과는 통계적으로 유의하였다($Z=2.934$). 반면, 대기집단의 경우 사전 · 사후 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이러한 결과는 <그림 7>와 같이, 실험집단의 제목의 추상성 변화가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 따라서 ‘인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성 중 제목의 추상성 점수가 유의하게 증가할 것이다.’ 라는 가설 1-3은 지지되었다.



<그림 7> 제목의 추상성에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균

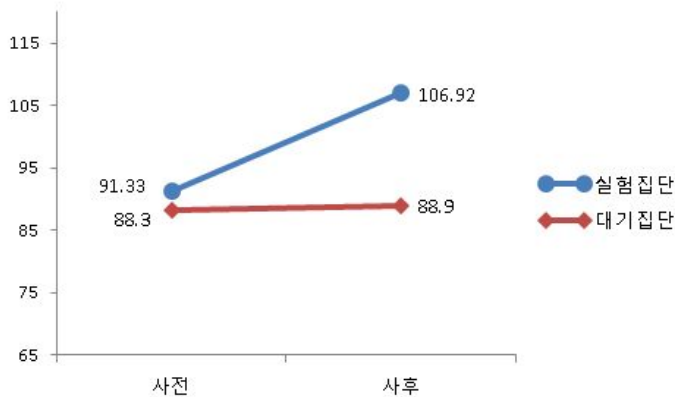
실험집단은 인지학 집단미술치료 프로그램을 실시한 후 창의성의 하위요인인 정교성의 평균이 111.08에서 112.17로 증가하였으며 이러한 결과는 통계적으로 유의하였다($Z=2.982$). 반면, 대기집단의 경우 사전 · 사후 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이러한 결과는 <그림 8>와 같이, 실험집단의 정교성 변화가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 따라서 ‘인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성 중 정교성 점수가 유의하게 증가할 것이다.’ 라는 가설 1-4은 지지되었다.



<그림 8> 정교성에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균

실험집단은 인지학 집단미술치료 프로그램을 실시한 후 창의성의 하위요인인 성급한 종결에의 저항 평균이 91.33에서 88.30으로 증가하였으며 이러한 결과는 통계적으로 유의하였다($Z=3.077$). 반면, 대기집단의 경우 사전 · 사후 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이러한 결과는 <그림 9>와 같이, 실험집단의 성급한 종결에의 저항 변화가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여 준다.

따라서 ‘인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성 중 성급한 종결에의 저항 점수가 유의하게 증가할 것이다.’라는 가설 1-5은 지지되었다.



<그림 9> 성급한 종결에의 저항에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균

4. 인지학 집단미술치료 프로그램이 주의력결핍 과잉행동증상에 미치는 효과

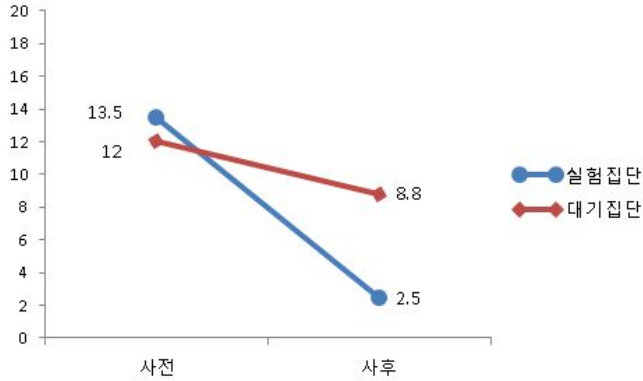
본 연구의 가설 2인 ‘인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 주의력결핍 과잉행동증상 점수가 유의하게 감소할 것이다.’를 검증하기 위해 주의력결핍 과잉행동증상 하위요인의 평균과 표준편차를 구하였다. 또한 윌콕슨 부호순위 검정(Wilcoxon Signed Rank Test)을 활용하여 실험집단과 대기집단에 대해 사전-사후의 평균과 표준편차의 차이를 검증하였다. 결과는 <표 21>과 같다.

<표 21> 사전 · 사후 주의력결핍과잉행동증상 차이 검증

하위요인		사전	사후	Wilcoxon 부호순위 검증
		M(±SD)	M(±SD)	Z
부주의성	실험(n=12)	13.50(3.50)	2.50(1.51)	3.071**
	대기(n=10)	12.00(4.50)	8.80(5.51)	1.736
과잉행동 충동성	실험(n=12)	14.75(3.52)	1.75(1.42)	3.074**
	대기(n=10)	13.30(4.64)	9.70(6.43)	2.348

** p<.01

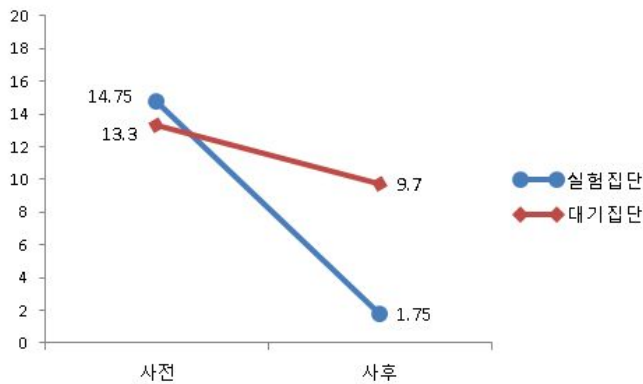
<표 21>은 실험집단 및 대기집단의 사전 · 사후 주의력결핍 과잉행동증상의 차이 검증 결과로, 실험집단은 인지학 집단미술치료 프로그램을 실시한 후 주의력결핍 과잉행동증상의 하위요인인 부주의성의 평균이 13.50에서 2.50으로 감소하였으며, 이러한 결과는 통계적으로 유의하였다(Z=3.071). 반면, 대기집단의 경우 사전 · 사후 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이러한 결과는 <그림 10>와 같이, 실험집단의 변화가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 따라서 ‘인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 주의력결핍 과잉행동증상 중 부주의성 점수가 유의하게 감소할 것이다.’ 라는 가설 2-1은 지지되었다.



<그림 10> 부주의성에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균

실험집단은 인지학 집단미술치료 프로그램을 실시한 후 주의력결핍 과잉행동증상 하위요인인 과잉행동충동성에서 평균이 14.75에서 1.75로 감소하였으며 이러한 결과는 통계적으로 유의하였다($Z=3.074$). 반면, 대기집단의 경우 사전 · 사후 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이러한 결과는 <그림 11>와 같이, 실험집단의 과잉행동/충동성 변화가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다.

따라서 ‘인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 주의력결핍 과잉행동증상 중 과잉행동/충동성 점수가 유의하게 감소할 것이다’ 라는 가설 2-2은 지지되었다.



<그림 11> 과잉행동/충동성에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균

E. 질적 내용분석 연구결과

1. 참여 관찰 평가와 분석

참여 관찰은 연구자가 현장에 들어가서 연구 참여자의 세계에 오랫동안 머물면서 관찰, 기록, 해석하는 연구방법으로 질적 연구의 대표적인 방법이다. 관여의 정도에 따라 연구자가 연구대상이나 연구세계의 한 구성원으로 살아가면서 연구하는 완전한 관찰자로서 관찰 방법은 연구의 폭을 넓혀 주고 인터뷰 방법으로는 해결할 수 없는 맥락적인 질문들에 대한 답변을 제시해준다(김영천, 2005). 이러한 방법은 소규모의 인원을 대상으로 프로그램을 구성 운영하고 그 효과성을 살피는 연구에서는 참여관찰 분석방법이 통계적 분석방법보다 더 적절하다고 볼 수 있다.

참여관찰은 연구가 진행되는 동안 연구자 및 보조연구자(미술치료, 상담과 관련한 대학생/대학원생)를 포함한 4명의 연구자가 참여하였고, 참여 전 관찰에 대한 교육과 세미나를 진행하고 매 회기마다 참여관찰을 실시하였다. 연구자와 보조연구자들은 회기별로 아동들이 보이는 인상적인 행동과 태도, 느낌들을 관찰일지에 작성하였다. 그리고 프로그램이 끝난 후 아동 개인별로 관찰 내용을 회기순서별로 정리하고 변화된 특징들을 종합 정리하였다.

행동관찰 항목은 창의성과 주의력결핍 과잉행동척도의 하위요인인 유창성, 독창성, 정교성, 제목의 추상성, 성급한 종결에의 저항 그리고 부주의, 과잉행동충동성을 중심으로 관찰 기술하였다.

참여관찰 분석 결과 집단원들은 초기 ADHD 성향 아동의 전형적인 특징인 주의 집중의 결여, 과잉행동, 산만함 등을 나타내었으며 활동에 대한 설명을 잘 듣지 못해 반복적으로 물어보거나 활동과 다른 자신만의 작업을 하는 모습을 보였다.

창의적인 측면에서는 ADHD 성향 아동만의 독특한 자신의 표현이나 기발한 판타지 이야기를 하나 그 의미와 상징이 부정적이고 어둡고 공격적인 성향을 지니고 있었다. 또한 집단원들은 독창적인 자신의 생각과 느낌을 표현하는데 있어 언어적/비언어적 한계가 많았으며 타인의 눈치를 보며 이야기 하지 못하거나 단편적이며 편협한 생각과 사고형태를 나타내었다.

집단원들은 중기에 들어 점차적으로 자신의 생각과 사고에 대해 수용하고 받아들이며 편안한 상태가 되어 자신을 표현하는데 있어 느낌과 감정을 반영하고 솔직

하고 개성 있는 표현을 하는 방향으로 변화 되었다.

행동적 측면에서도 과잉행동과 산만함이 급격히 줄어들고 활동에 주의를 기울이며 끝까지 수행하는 모습이 늘었으나 과도기적 상황으로 집단 간 갈등이 심해 집단원간 역동성과 감정의 기복을 보이는 등의 모습이 나타났다.

집단원들은 말기에 접어들어 활동에서 자발적이며 적극적인 모습이 보이며 상황에 대해 자신을 적절하게 조절하고 문제해결을 하려는 모습이 보인다. 그리고 자기 표현에서 서술적이며 시적 표현을 나타내며 창조적이고 자기만의 고유성을 표현하려는 모습으로 점차 변화되었다.

참여관찰에서 집단 변화는 각 개별아동의 변화로도 나타내어진다. ADHD 성향 아동의 연령대별 특성중 하나인 저학년아동에서는 산만함과, 고학년에서는 우울적 성향의 표현으로 나타나 특히 과잉행동이 심한 A, B아동과 우울경향이 심한 G, L 아동의 변화가 특징적이다.

A아동은 초기에 과잉행동과 산만함이 심하였으며 특히 연구자와 보조 연구자들로부터 관심 받으려는 행동이 많아 활동에 집중하지 못하고 반복적으로 요구하거나 자기자극행동이 많이 있던 집단원이었다. 이러한 A아동의 특성은 중기와 말기로 이어지면서 산만함이 활동에 적극성으로 전환되고 관심촉구 행동이 점차적으로 자신에게 집중하는 부분으로 바뀌어 긍정적인 행동변화를 나타냈다.

B아동은 과잉행동과 상황에 맞지 않는 행동으로 집단원들과 갈등을 겪거나 돌발행동을 일으키는 집단원이었으나 회기가 지나면서 활동에 집중하는 변화된 모습을 보여 주었다. 특히 B아동은 초기에 적절한 자기조절에 어려움을 보이다가 말기에 자기상황과 활동에 대해 적절한 통제와 조절을 보이며 점차 자신을 표현하고 이야기 하는 것에 즐거워하는 모습을 보였다.

G와 L아동은 ADHD 성향 아동의 고학년 증상인 우울성향을 보이며 연구자의 반응에 적대적이고 반항적인 모습과 무기력하고 침울한 모습을 보였다. G와 L아동은 회기가 진행되면서 표정의 변화와 함께 집단원과 연구자에게 친근함을 표현하고 활동에 적극적이며 밝아진 모습으로의 변화를 볼 수 있었다. 위의 사항을 치료 단계별로 관찰 분석해<표 22>에 나타내었다.

<표 22> 아동관찰 분석

집단원	초기 (1회기~4회기)	중기 (5회기~8회기)	말기 (9회기~12회기)
A아동	<ul style="list-style-type: none"> • 착석하지 못하고 활동에 길게 집중하지 못하며 끊임없이 다른 행동에 주의를 기울이는 등의 산만한 행동을 보임 • 점차 활동에 집중하는 모습을 보이고 질문을 하거나 작품에 대해 설명 하는 모습 보임 • 다양한 욕구와 호기심을 나타내나 산만한 행동은 지속적으로 나타남 	<ul style="list-style-type: none"> • 초기보다 활동에 집중하고 다양한 활동태도를 보임 • 간헐적으로 산만한 행동을 보이고 관심을 요구하는 모습 보임 • 퇴행적이고 유아적인 감각 추구형태의 작업태도를 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 주의집중과 자기몰입이 증가하고 자신의 강한 욕구를 드러냄 • 욕구조절의 어려움을 보임 • 인정과 관심욕구를 구체적으로 드러내고 안정적인 작업태도와 적절한 사회적 기술 보임
B아동	<ul style="list-style-type: none"> • 다른 아동의 행동을 모방하며 산만하고 과잉 행동적 측면을 보임 • 점차 활동에 집중하고 다양한 욕구를 드러냄 • 다른 집단원의 자극에 쉽게 반응하고 산만해지는 특성을 보임 • 선생님의 관심과 인정을 받으려는 욕구 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 타인에 대한 배려와 관심이 많아지고 작품 활동에 대한 적극적인 태도를 보임 • 자기통제에 어려움과 사회 관계의 어려움 보임 • 상황에서 적절한 자기조절을 함 	<ul style="list-style-type: none"> • 산만한 행동이 줄고 활동에 집중하는 모습을 보임 • 지시수행에 잘 따르는 모습 보임 • 한 가지 활동에 주의 집중하며 산만한 행동의 소거를 보임
C아동	<ul style="list-style-type: none"> • 표면적으로 눈에 띄는 문제 행동과 이탈행동 보이지 않으나 활동에 집중하지 못하고 연필을 반복적으로 돌리며 산만하고 불안한 행동 보임 • 타인의 눈치를 많이 보고 활동 수행 시 다른 집단원의 것을 보며 모방하는 모습을 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 전 회기와 다르게 외부상황보다 작품 활동에 집중하고 자신만의 독특한 표현을 하려고 하는 모습 보임 • 타인과 적극적인 상호작용의 모습 보임 • 적극적인 행동과 표정 보임 • 자기행동 조절의 어려움 	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 자기감정을 인식하고 밖으로 표현하며 해소하는 모습을 보임 • 심리적 불안이 어느 정도 감소하고 자기욕구를 드러내는 모습 보임 • 관계에 대한 과민한 반응과 불신을 보임

	<ul style="list-style-type: none"> • 표정의 변화를 잘 드러내지 않음 • 관계의 긴장감을 보이고 선뜻 다가가지 못함 	<ul style="list-style-type: none"> • 전보다 활동에 집중하는 모습을 보임 • 자기조절과 행동의 통제를 보이고 정서적 안정감을 찾은 것으로 보임
<p>D 아 동</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 활동에 집중하지 못하고 딴짓을 하거나 집단원과 장난치는 등의 산만한 모습 보임 • 선생님에게 관심 받고자 하는 행동을 보이고 집단원을 밀치는 등의 공격적인 행동 보임 • 타인의 눈치를 많이 보고 관심 끌려는 행동을 많이 하며 활동에 집중하지 못하는 태도를 보임 • 소극적이고 긴장되며 위축된 행동을 보이고 활동에서 무기력한 모습을 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 활동에 강한 흥미와 호기심을 가지고 집중하나 적절한 자기조절이 힘듦 • 타인의 지시수행에 잘 따르지 않는 모습 보임 • 다양한 활동을 보여주고 안정된 활동태도를 보임 • 새로운 문제에 대해 해결하려는 의지적인 모습을 보임
<p>E 아 동</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 집단원과 장난을 치거나 딴짓하는 것을 보임 • 혼잣말을 많이 하며 외부 자극에 늦은 반응과 산만한 행동 보임 • 상황과 지시에 불안한 반응과 눈치 보는 모습을 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 활동에 진지한 태도를 보이고 완벽하게 수행하고 싶어 함 • 적절한 조절을 하기 힘들어 하고 자신을 드러내는데 있어서 조심스러워함 • 자기표현이 다양해지고 안정된 활동태도를 보이며 다양한 이야기를 만들어 내는 모습 보임 • 자기표현이 많아지고 또래에 맞는 적절한 행동을 보임
<p>F 아 동</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 집단원과 장난치고 과격하 	<ul style="list-style-type: none"> • 집단원들에게 관심을 기 • 타인의 평가와 이야기

	<p>게 때리는 등의 행동 특성을 보임 -선생님이 보거나 이야기 할 때는 무반응과 회피하는 모습 보임</p> <ul style="list-style-type: none"> • 멍하게 있거나 무기력한 모습 보이고 활동 수행을 빠르게 끝내는 모습 보임 	<p>울이고 장난을 치는 등의 모습 보임</p> <ul style="list-style-type: none"> • 안정되고 작업에 몰두하는 모습 보이거나 침울한 표정이 나타남 <p>에 민감한 모습을 보임</p> <ul style="list-style-type: none"> • 안정된 감정상태를 보이고 활동에 진지하게 임하는 태도를 보임
<p>G 아 동</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 짜증과 신경질이 많고 다양한 자극에 불안한 모습을 보임 • 쉽게 좌절하며 어려운 것에 대해서 위축되는 모습 보임 • 수동적이고 우울하고 무기력한 모습 보임 • 집단원들에게 공격적이고 부정적으로 행동하는 모습 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 공격적이고 산만한 행동이 줄어들고 활동에 집중하는 모습 보임 • 선생님에게 인정받고 관심 받으려는 모습 보이고 적절한 자기표현을 하는 모습 보임 • 침울하고 우울한 경향을 보이고 자신의 작업에 불만족스러워 함 <p>적극적인 자기표현을 하고 자기감정을 드러내는 모습보임</p> <ul style="list-style-type: none"> • 활동에 집중하며 진지한 태도를 나타냄 • 표정이 밝아지고 집단원과 잘 어울리며 적절한 자기표현이 나타남
<p>H 아 동</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 선생님의 지시에 반항적이며 적대적으로 반응하고 집단원들과 다투고 때리는 등의 공격적인 행동 보임 • 집단원과 장난치고 산만한 태도 보임 • 활동에 대한 호기심과 다양한 응용력 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 말이 많아지고 다른 집단원에 관심을 보임 • 적절한 자기통제를 하고 타인에게 자기주장을 강하게 하는 모습 보임 • 지속적으로 이야기하고 작업에 집중하며 다차원적으로 증계하는 모습 보임 <p>안정된 작업형태를 보이고 활동에 집중하며 진지한 모습을 보임</p> <ul style="list-style-type: none"> • 적극적인 자기표현과 독자적인 자기스타일을 고집하는 모습 보임 • 활동에 관심을 보이며 응용된 표현으로 더 나아가려는 모습 보이고 집단원과 협력하는 모습 보임
<p>I 아 동</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 모든 자극에 반응하고 큰 소리로 이야기하며 과잉 행동적 특성 나타냄 • 집단원들과 장난치고 활동 내용에 대해 자주 물어보는 모습 보임 • 감정기복을 보이고 머뭇거리는 모습 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 산만함이 줄어들고 활동에 집중하며 호기심을 나타냄 • 작품에 대한 독특한 표현을 하고 적절한 자기주장을 하는 모습 보임 • 행동화 경향 줄어드나 자기방식의 작업을 고수함 <p>강박적이며 강한 자기욕구 드러냄</p> <ul style="list-style-type: none"> • 감정의 기복이 줄어들고 적절한 통제를 통해 자기표현 하는 모습 보임 • 활동에 즉각 반응하며 주의 집중하는 모습

	고 타인의 평가와 결과위주의 성취 지향함	보임	
J아동	<ul style="list-style-type: none"> • 활동과정에서 짜증이 많고 부정적이며 쉽게 좌절하는 경향 보임 • 집단원과 장난치며 산만한 행동을 보이고 활동과정에서 부정적인 성향 나타남 • 불안하고 머뭇거리는 행동으로 활동에 집중하기 힘들고 성급한 수행과 수동적인 활동태도 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 표정이 밝아지고 선생님에게 적절한 자기표현을 함 • 활동에 집중하고 인정받으려는 강한 욕구를 드러냄 • 강박적 성향 드러내고 타인의 평가에 신경 쓰며 결과위주의 작업방식을 추구함 	<ul style="list-style-type: none"> • 안정적인 활동태도를 보이고 작업에서 자기몰입을 함 • 타인에 대해 전보다 경계심이 줄어들고 심리적 불안이 줄어드는 모습 보임 • 의존적인 것이 줄어들고 관심 받고자 하는 행동의 소거를 보임
K아동	<ul style="list-style-type: none"> • 착석하지 못하고 돌아다니거나 활동을 끝까지 수행하지 못하는 등의 산만한 행동 보임 • 집단원을 치거나 때리는 등의 공격적인 성향 보임 • 감정의 기복과 무기력한 행동을 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 산만하고 공격적인 행동이 줄고 활동에 집중하고 적절한 자기표현을 하는 모습 보임 • 진중하고 집중하는 태도를 가지려 하나 우울하고 침울한 상태를 나타내고 중반이후 다소 산만해지며 힘들어 하는 모습 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 활동에 주의 집중하는 모습을 보이고 자기표현의 적극적임 • 집단원과 협력적이며 적절하게 상호작용하고 활동에 진지하게 임하는 모습 보임
L아동	<ul style="list-style-type: none"> • 활동에 집중하고 잘하고자 하는 의지는 있으나 적절한 자기표현을 하지 못하고 눈치를 보거나 자신감 없는 모습을 보임 • 우울과 무기력이 보이고 강박적인 성향을 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 집단원을 통제하려는 모습 보임 • 심리적 불안을 보이고 다른 집단원들에게 군림하고 싶어 하며 강박적인 행동 특성을 보임 	<ul style="list-style-type: none"> • 자기표현이 많아지고 활동에 집중하는 모습을 보임 • 공격적이고 거친 행동이 줄어들고 집단원을 배려하는 모습 보임

2. 관찰행동 기록 분석

관찰행동 기록 분석은 질적 분석을 위한 참여 관찰 외에 참여 관찰의 객관적 타당성을 높이기 위한 방법으로 기록지 분석을 실시하였다. 관찰행동 기록 분석의 종류는 매 회기 활동 후 관찰자가 관찰하고 평가하는 행동관찰 분석지, 아동이 직접 기술하는 반응기록지, 프로그램 전체 종결 후 전체 프로그램에 대한 평가로 아동이

직접 기술하는 프로그램 소감문, 자기행동 평가지가 있다. 반응기록지와 프로그램 소감문은 주관적 서술형으로 참여한 아동이 자신의 감정과 느낌, 작품과 활동에 대한 생각 등을 자유롭게 기술하는 방법이다. 행동 관찰 분석과 자기행동 평가지는 프로그램 과정과 종료 후 변화되는 행동이 있는지 그리고 세부적으로 어느 정도 변화되었나를 점수화시켜 체크해보는 평가지로 부주의, 과잉행동충성 증상과 관련한 행동과 창의성 항목으로 구성되어 있다.

a. 진행자 행동 관찰 분석

진행자 행동관찰 분석은 구체적 행동관찰 항목으로 나누어 분류한 것으로 다음과 같다. 창의성 항목은 활동에 대한 이야기와 아이디어를 내는 항목, 문제 상황에 대한 해결방안 항목, 독특하고 기발한 것에 대한 표현항목, 독립적인 행동과 주체적인 사고 항목, 호기심과 의구심에 대한 의지 항목으로 구성되어 있다. 주의력결핍 과잉행동증상과 관련한 항목은 다리를 떨거나 몸을 계속 움직이는데 대한 신체동작 행동, 활동에 집중하지 못하는 행동, 활동에 집중하지 못해 멍하게 있거나 활동을 지연시키는 행동, 활동이외에 행동을 하거나 요구하는 행동, 활동을 끝마치지 못하는 행동의 항목으로 구성되어 있다.

진행자 행동 관찰 평가 결과는 창의성 점수에서 12명의 아동 중 10명의 아동에서 점수의 상승을 보였고 1명의 아동이 점수변화가 없었으며 1명의 아동이 점수의 감소를 보여 과반수의 아동에서 긍정적인 결과를 보였다. 부주의 및 과잉행동충성 측면의 단계별 점수변화는 12명의 아동 중 초기보다 행동변화가 긍정적으로 변한 아동이 11명으로 나왔고 점수변화가 없는 아동이 1명으로 나와 과반수의 집단원에서 주의력결핍 과잉행동증상 변화에 긍정적인 결과를 보였다. 이 중 점수변화를 보이지 않은 아동은 개별 평가에서 우울과 무기력을 보였던 G아동으로 회기가 진행되면서 적극적이고 활발한 작업태도를 보여 점수 변화가 적었던 것으로 보인다. 점수의 변화는 아래 <표 23>과 같다.

<표 23> 행동 관찰 분석

관찰 항목	단계	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
창의적 측면	초기 (1~4)	14	22	13	15	10	21	13	11	20	17	21	20
	중기 (5~8)	13	21	15	17	13	21	11	14	18	18	23	23
	말기 (9~12)	23	26	13	26	24	26	22	20	25	26	24	19
부주의, 과잉 행동, 충동성 측면	초기 (1~4)	21	20	19	26	12	17	10	18	19	15	21	9
	중기 (5~8)	21	16	14	8	11	11	8	11	9	11	16	7
	말기 (9~12)	8	13	10	12	15	11	11	8	11	7	16	8

b. 참여자 자기행동 분석

참여자 자기행동 평가 결과 집단원은 창의성 측면의 부분을 살펴보면 다음과 같다. 활동 후 기발한 생각과 아이디어가 많이 떠오르는지에 대한 질문에는 6명이 보통, 6명이 그렇다고 답했다. 활동 후 문제해결방법이 더 빨리 떠오르는지에 대한 질문에는 6명이 보통이라고 답했고 6명이 그렇다고 답했다. 활동 후 독특하고 기발한 것을 즐기게 되었는지에 대한 질문에는 4명이 보통이라고 답했고 8명이 그렇다고 답했다. 활동 후 나만의 생각과 사고를 존중하고 즐기며 표현하게 되었는지 묻는 질문에는 2명이 아니오, 2명이 보통, 8명이 그렇다고 답했다. 활동 후 모르는 것을 알고 싶어 하고 새로운 것에 대해 해보고자 하는 의지를 나타내었는지에 대한 질문에는 1명이 '아니오', 4명이 '보통', 7명이 '그렇다'라고 답했다. 이러한 결과를 요약하면 집단원들은 창의성에서 스스로 체감하는 것에서 독특하고 기발한 것을 표현하거나 나만의 생각과 사고를 존중하거나 새로운 것을 알고 싶어 하는 의지에 대해서는 긍정적인 변화를 보였다. 그러나 기발한 생각과 아이디어가 떠오르거나 문제해결방법에 대해서는 변화를 보이지 않아 긍정적인 결과를 얻지 못했다.

행동측면에서 집단원은 처치 후 끝까지 해보려고 노력하게 되는지에 대한 질문에 5명은 보통이라고 답했고 7명은 그렇다고 답했다. 활동 후 주의집중을 잘하는지에 대한 질문에서는 8명이 보통이라고 답했고 4명이 그렇다고 답했다.

활동 후 멍하게 있거나 우두커니 있는 일이 줄어들었는지에 대한 질문에서는 1명이 아니오, 1명이 보통이라고 답했고 10명이 그렇다고 답했다. 활동 후 수업 중에 장난치는 일이 줄어들었는지에 대한 질문에서는 2명이 아니오, 4명이 보통, 5명이 그렇다고 답했다. 활동 후 꿈지락거리거나 몸의 움직임이 줄어들었는지에 대한 질문에서는 4명이 아니오, 5명이 보통, 3명이 그렇다고 답했다.

이러한 결과를 요약하면 집단원들은 활동 후 행동적인 측면에서 끝까지 일을 완수하려는 것과 멍하게 있거나 부주의한 측면에서 긍정적인 결과를 볼 수 있었고, 몸을 움직이거나 꿈지락거리는 과잉행동과 주의집중에서는 아동들이 스스로 체감하는 것에서의 긍정적인 변화를 갖지 못한 것으로 나왔다. 자기행동 분석은 아래 <표 24>과 같다.

<표 24> 자기 행동 분석

분 류	구체적 질문	점 수				
		1	2	3	4	5
	나는 미술활동 후 기발한 생각과 아이디어가 더 많이 떠오른다.	0	0	6	4	2
	나는 미술활동 후 문제를 해결해야 되는 때에 전보다 해결방법이 더 빨리 떠오르게 된다.	0	0	6	4	2
창 의 성	나는 미술활동 후 독특하고 기발한 것을 표현하는 것을 즐기게 되었다.	0	0	5	4	3
	나는 미술활동 후 나만의 생각과 사고를 존중하고 즐기며 표현하게 되었다.	0	2	2	5	3
	나는 미술활동 후 모르는 것을 알고 싶어 하며 새로운 것에 대해 해보고자 하는 의지를 나타내게 되었다.	0	1	4	4	3
	나는 미술활동 후 시작한일은 끝까지 해보려고 노력하게 되는 것 같다.	0	1	4	5	2
행 동	나는 미술활동 후 좀 더 주의집중을 잘 하는 것 같다.	0	1	7	3	1
	나는 미술활동 후 멍하게 있거나 우두커니 있는 일이 줄어들었다.	1	0	1	6	4
	나는 미술활동 후 수업 중에 장난치는 일이 좀 더 줄어들었다.	1	2	4	3	2

나는 미술활동 후 다리를 떨거나 손을 꼼지락거리는 몸의 움직임이 2 2 5 2 1
 좀 더 줄어들었다.

c. 참여자 반응기록과 프로그램 소감문 분석

연구자는 연구내용 질적 분석을 위해 매 회기마다 그날의 자신의 감정 인식과 표현, 작업결과물과 관련한 다양한 자기표현을 알아보기 위해 실험집단에게 반응기록지를 작성하도록 하였다.

집단원은 전체 활동에서 나타난 반응기록 결과를 분석해 보면 자신의 기분과 감정, 활동한 것에 대한 질문에 대해 초반에 모름, 좋다, 재밌다, 기쁘다 등의 단답형의 기술을 하였다. 이러한 것은 초기에 모호하고 잘 모르겠다는 추상적 기술에서 무지개 같다, 여러 가지 감정이 든다, 온 가족이 공원에서 걷는 느낌, 하늘을 날 것 같은 기분이다 등의 구체적이고 솔직하며 현실적인 다양한 표현과 기술로 변화되는 것을 볼 수 있었다.

작품의 제목이나 이야기를 묻는 질문에는 모름, 없음, 피, 벌레, 절규, 엉망진창 등의 부정적인 상징의 단어와 단답형의 기술에서 사람이 길거리에서 무지개를 보는 것, 봄의 선물, 액자 있는 방과 불빛아래 의자 등의 긍정적인 상징과 서술형의 다양한 답변으로 변화되는 것을 볼 수 있었다.

그림이나 색에서 떠오르는 이미지나 상징을 물어 보는 질문에는 모름, 드라이버, 물감, 폭죽 터지는 것, 미친개, 잔인한 것 등의 강하고 부정적이며 공격적인 성향의 이미지 들을 기술한 것에서 무지개, 빨 파 노, 따뜻한 빛, 불처럼 빨강색, 아주 부드럽고 따뜻하다 등의 긍정적이고 자연적인 표현들의 기술로 변화되는 것을 볼 수 있었다.

마지막 질문으로 작품에 더 첨가하고 싶은 것에 대해 묻는 질문에는 없음, 모름, 칼, 총, 호랑이, 전투배 등의 부정적이고 공격적인 상징의 기술에서 사람, 동물, 무지개, 연두색 하늘색, 새와 비행기, 집이랑 행복한 가족 등의 현실적이고 긍정적인 상징들의 기술로 변화되는 것을 볼 수 있었다.

이러한 것을 종합해 전반적인 반응 기술의 특징적인 변화는 초기에 단어, 명사, 단문 표현에서 형용사나 서술/문장으로 확장된 표현으로 변화되는 것을 볼 수 있으며 단어의 다양화, 독특함 그리고 아동 개별적인 특성과 개성이 두드러지는

표현으로의 변화가 많이 있음을 볼 수 있었다. 연상되는 단어표현에서는 부정적인 표현에서 긍정적인 표현으로 변화되는 것을 볼 수 있었고 단편적인 감정에서 부정적이든 긍정적이든 다양한 감정 표현이 드러나는 것을 볼 수 있었다. 또한 집단원은 초기에 회피적이며 단정적인 표현에서 회기가 진행 될수록 감정이 격해지는 표현과 역동적인 상징물들의 표현이 점차 희망적이고 긍정적인 온기를 찾고 다양한 감정에 대한 수용과 시적 표현으로 변화되는 것을 볼 수 있었다. 그리고 느낌과 감정을 구체화 시키는, 하고 싶다는 자신의 욕구표현이 많아지고 자신이 생각하는 이상 또는 현실적인 욕구들이 혼합되면서 다양한 자기집중과 자기수용이 나타나는 것을 볼 수 있었다. 반응 기록지 분석은 <표 25>과 같다.

<표 25> 반응 기록 분석

질문 문항	초기	후기
1. 오늘 나의 기분이 나 마음은 어떤가요?	잘 모름, 좋다, 기쁘다	무지개 같다, 여러 가지 감정이 든다, 온 가족이 공원에서 걷는 느낌, 하늘을 날 것 같은 기분
2. 오늘 한 활동은 어땠나요? (하고난 후 기분이나 느낌)	재미있었다, 저번 보다 재미있었다, 좋음	재미있고 시원하다, 신났다, 파란색으로 채울 때 재미있었다, 힘든 일 하고 난 기분이다
3. 오늘 나의 작품의 제목이나 이야기를 지어 본다면?	모름, 없음, 피, 벌레, 절규, 엉망진창	사람이 길거리에서 무지개를 보는 것, 봄의 선물, 액자 있는 방과 불빛아래 의자, 달걀 아저씨
4. 그림이나 색에서 떠오르는 것은 무엇인가? (아무거나 다!)	모름, 드라이버, 물감, 폭죽 터지는 것, 미친개, 잔인한 것	무지개, 빨파노, 따뜻한 빛, 불처럼 빨강색, 아주 부드럽고 따뜻하다
5. 그림이나 색에 더 넣고 싶은 것이 있다면?	없음, 모름, 호랑이, 전투 배	사람, 동물, 하늘색, 새와 비행기, 집이랑 행복한 가족, 초록연두하늘색, 알록달록 무지개

집단원에게 프로그램 소감을 질문한 것을 살펴보면 다음과 같다. 그동안 인지학 집단미술치료 활동이 재미있었는지에 대한 질문에는 소감문을 작성한 총 12명의 집단 중 많이 재미있었다가 1명, 재미있었다가 10명, 보통이 1명으로 대다수가 활동에 대해 긍정적인 만족도를 나타낸 것으로 보였다.

집단원은 재미있었다면 어떠한 활동이 기억에 남는지 묻는 질문에는 10명이 습식 수채화, 1명이 형태소묘, 1명이 모른다고 답변을 해 대다수의 집단이 습식 수채화에 대해 깊은 인상을 받은 것으로 보인다.

집단원은 나중에 이러한 활동을 다시 하고 싶은지에 대해 묻는 질문에는 10명이 하고 싶다고 답했고 1명이 ‘아니요’ 라고 답해 대다수의 집단에서 인지학 집단미술 치료 활동을 또 하고 싶어 하는 것으로 나타났다.

집단원은 인지학 집단미술치료 후 나에게 도움이 되었는지 묻는 질문에는 1명이 많이 도움이 되었다고 답했고 8명이 도움이 됐다고 했고 1명이 보통, 1명이 모른다고 답해 대다수의 집단이 미술치료가 자신에게 도움이 되었다고 생각하는 것으로 나타났다. 프로그램 소감문은 <표 26>과 같다.

<표 26> 프로그램 소감 분석

질문 문항/순위	1(명)	2(명)	3(명)	4(명)	5(명)
1.미술활동이 그동안 재미있었나요?	네(9)	완전 재미있었습니다. (1)	재미있었습니다. (1)	보통(1)	
2.재미있었다면 어떤 활동이 가장 기억에 남고 재미있었나요?	물감 놀이(7)	무지개(2)	붓으로 그림 따라 그리는 것(1)	형태소묘 (1)	모름(1)
3.나중에 미술 활동을 다시 하게 된다면 하고 싶습니까?	네(10)	계속(1)	아니오 (1)		
4.미술활동을 하고나서 나에게 도움이 되었습니까?	네(8)	많이(1)	재미있다(1)	보통(1)	모름(1)

3. 작품 분석

미술치료는 다른 치료방법과 달리 매회기 작품이라는 결과물이 나온다. 작품은 그 활동에 참여한 참여자의 생각, 감정, 느낌, 사고, 행동 등의 모든 것이 담겨져 있으므로 작품을 분석하는 것은 참여자를 이해하는 것의 한 방법으로 무엇보다

중요하다.

본 연구에서 실시한 작품 분석은 매 회기별 아동의 작업과정을 관찰하여 기술하고 프로그램 종료 후 작품 결과물을 분석하여 기술하였다. 작품 분석은 연구자 및 미술 전문 연구자(미술전공자로 미술치료 경력 5년 이상)2인이 참여 하였고, 참여한 작품 분석에 대한 교육과 세미나를 진행하고 회기별 작품의 형태, 간격, 비율, 필압, 색, 형태와 색의 균형 등의 항목들을 회기순서별로 정리하였다. 이는 본 연구에서 검증하고자 하는 부주의성, 과잉행동/충동성 측면과 창의성의 측면을 보기 위한 세부 항목들과 연관되며 이러한 것을 기본 토대로 분석하였다.

a. 작업 활동과정 분석

집단원의 창의적 측면의 변화는 초기에 자기표현이나 작업에서 자기 자신에 대한 확신이 없고 새로운 것에 대한 반감과 원칙적인 사고와 틀을 보이다가 회기가 진행되고 작업 활동을 할수록 자기표현에 대해 안정된 태도를 보이고 다양한 상상과 생각을 나타내며 비판적인 시각과 호기심으로 창의적인 태도를 나타냈다.

집단원의 행동측면의 변화는 초기에 활동과정에 집중하지 못하고 산만한 태도를 보이며 지속적인 주의집중의 어려움을 보인 것에서 점차적으로 회기가 진행될수록 활동에 적응하며 집중하는 태도를 보이고 자신의 행동을 적절하게 조절하며 집단원간에도 긍정적인 사회적 상호작용과 협력하는 태도를 나타냈다. 특히 활동이 진행되는 중기에는 과잉행동이 줄고 아동들의 강한 내적 욕구가 드러나 집단 간 역동성을 드러내며 과도기적 현상을 보였다. 중기가 지나고 집단원은 점차적으로 스스로 내면화시키며 수용하고 받아들이는 태도를 보여 안정된 태도를 나타내었다. 작업 활동과정 분석은 <표 27>과 같다.

<표 27> 작업 활동과정 분석

관찰 항목	초기 (1회기~4회기)	중기 (5회기~8회기)	말기 (9회기~12회기)
창의적 측면	<ul style="list-style-type: none"> 작업과정에서의 결과 중심적 성향 보임 활동에서 집단 간 모방 행동이 나타남 타인으로부터 계속 확인 받고자 하는 행동 나타남 형태에 대한 독특한 시각과 호기심이 나타남 새로운 것에 대한 편견과 선입견적 태도 나타남 양가적/이중적 감정으로 추상적 이야기와 설명 나타남 자신만의 고유한 형태와 표현을 하고자함 자유, 이상, 상상에 대한 욕구를 드러냄 	<ul style="list-style-type: none"> 자기 확산, 자신감이 담긴 태도 나타남 인간의 본질적이며 자연과 가까운 생명체, 성장, 근원적인 것에 대한 상징 나타남 욕구에 대한 해소, 배출과 관련한 상징 나타남 자기표현에 좀 더 적극적인 태도를 보임 자기 결과물에 대해 인정하고 수용하는 태도 나타남 새로운 것에 대해 받아들이며 학습적인 흡입력이 나타남 다양한 영감과 상상이 나타남 부정/긍정의 자신의 내면적 심리가 있는 그대로 나타남 영적/초월적 이상적 표현과 다양한 상징 나타남 	<ul style="list-style-type: none"> 자신의 형태에 대한 빠른 인식과 전환 나타남 직접경험에 대한 욕구 강하게 드러내고 감각적 작업에 대한 선호 나타남 비판적 시각과 강한 호기심/의구심이 나타남 정확하고 명료하게 자기 의사전달과 표현 나타남 활동에 대한 구체적 계획과 기대감 나타남 상징에 대한 입체적 다면적인 표현과 역할 나타남
부주의, 과잉 행동 충동성 측면	<ul style="list-style-type: none"> 작업 활동에 온전히 집중하지 못함 활동을 회피하거나 자신이 하고 싶은 활동을 하며 지시에 순응하지 않는 적대적, 반항적 행동 나타남 쉽게 좌절하고 포기하는 행동 나타남 부정적 감정의 표현과 과민하고 예민한 반응 보이며 언어적 공격성 보임 억압된 욕구와 불만을 나타내며 주의집중의 어려움 보임 	<ul style="list-style-type: none"> 잘하고 싶어 하는 욕구와 활동에 집중하는 적극적인 모습 나타남 지시 수행에 순응하는 모습 나타남 작업에 대해 평가받고 인정받고자 하는 욕구 나타남 욕구에 대한 성급함, 빨리하려고 하는 경쟁적인 태도 나타남 집단 간 강한 갈등 드러냄 활동과 집단 간 행동화 경향 강하게 드러냄 	<ul style="list-style-type: none"> 공격적/과잉행동적인 언어화/행동화 경향이 줄어들음 자신의 행동에 대한 객관적 인식태도 나타남 현실에 대한 관조적인 태도 나타남 상황에 대해 주의를 기울이고 해결하는 상황 나타남 적절한 자기조절 나타남 상황에 맞는 긍정적 행동과 태도 나타남 문제 상황에서 감정적 동요가 적고 해결하려는 적극적인 자세가 나타남 집단 간 협력적인 태도 나타남

b. 작품 분석

작품 분석은 형태소묘와 습식 수채화의 두 가지 기법으로 나뉘어 분석하고 각각 두 사례씩 회기 순서별로 6개의 작품을 선정해서 분석 하였다. 작품 분석은 시각적으로 보이는 그대로의 현상학적 분석 방법으로 선과 색의 형태를 파악하고 그 안에서 느껴지는 분위기와 작품이 변화해가는 과정을 기술하였다.

내담자의 작품 분석은 내담자를 파악할 수 있는 근거로 작용을 하나 긍정적이든 부정적이든 주관적으로 해석 하려는 것을 피하고 작품에서 나타나는 형태 그대로를 객관적으로 기술하려고 노력 하였다. 아래 작품 분석은 실험 집단원 전체에서 보편적으로 나타난 변화를 대표적인 네 사례를 통해 분석해보았다.

형태소묘 작품분석

형태소묘는 단계별 구체적 지침과 방식이 정해져 있어 규칙적이며 균형적인 형태의 원본에 가깝게 그려졌는지와 대칭, 비율, 비례 등이 적절한지, 필압이 일관되며 적절한지를 본다. 이는 지속적이고 끈기 있게 주의집중을 하는지와 자기신체의 움직임에 대한 적절한 조절과 통제력을 볼 수 있다. 그리고 균형적인 사고와 정교한 계획과 통찰력, 의지를 볼 수 있다.

B 아동 작품분석 - 실험 집단원 중 B 아동의 형태소묘 작품에 대한 과정을 살펴보면 아동에게 주어진 형태소묘에 대한 주제는 물결선, 매듭선, 겹침선, 대칭선, 나선형, 만다라 형태소묘 순서로 주어졌다. 첫 번째 2회기 작품은 파형적으로 그려진 선과 복잡하게 얽힌 선들로 구성되어 있고 하나의 거대한 선이 배경에 작은 선들을 덮치고 있다. 작품에서 대칭과 균형, 조화로움을 보기 힘들고 화지의 빈 공간을 찾아볼 수 없다. 형태는 무질서하며 혼돈스럽다. 형태의 느낌에서는 자신의 작품에 대해 거부적이며 만족하지 못하는 것으로 보인다. B아동은 ADHD 성향의 충동성과 산만함, 자기비하를 그대로 보여주고 있다. 적절한 조절과 균형은 찾아보기 힘들다.

두 번째 4회기 작품은 첫 번째 작품과는 다르게 질서가 어느 정도 나왔고 반복적이고 규칙적인 선들이 나열형으로 나타났다. 작품에서 B아동은 규칙적인 선들로 호흡과 리듬을 맞추려고 했으며 적절한 간격을 유지 해보려고 애쓴 모습이 보인다. 그러나 필압은 불규칙하고 형태는 반복적이며 같은 크기와 비율은 찾아보기 힘들

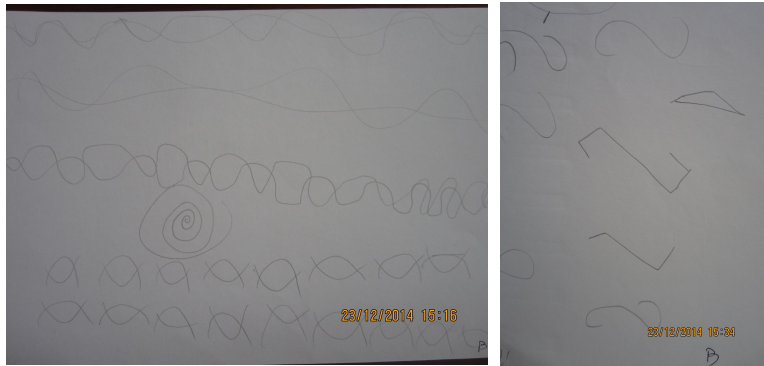
다. 형태소묘에서 반복적인 형태들은 수평을 맞춰 그려 나가야 하는 것이 정석인데 오른쪽으로 갈수록 아래로 치우치는 것을 볼 수 있다. B아동은 창의성의 속성인 세밀함과 정교성을 보이고 즉흥적이고 충동적인 행동이 질서를 잡고 자리를 잡아 나가는 모습이 보인다. 초반에 적절한 자기조절과 지속적인 주의집중을 하려고 하나 지속성을 가지고 나아가기 힘들어 하는 것으로 보인다. 작품은 <그림 12>에 나타나 있다.



<그림 12> B 아동의 2회기, 4회기 작품

5회기 작품은 전과 다르게 수평을 맞추고 형태가 어느 정도 같은 크기로 나아가고 있으며 한 작업에 집중하고 있는 것을 볼 수 있다. B아동은 형태를 일정하게 맞추려고 하였고 크게 왜곡되게 그리려고 하지 않았지만 필압이 흐려져 전 작품과의 차이를 볼 수 있다. B아동은 작품에서 형태를 처음부터 끝까지 완수하려고 하는 모습이 보인다. 아동은 충동적이고 즉흥적인 행동은 찾아보기 힘들며 일관성을 가지고 끝까지 완수하려는 모습이 나타났다.

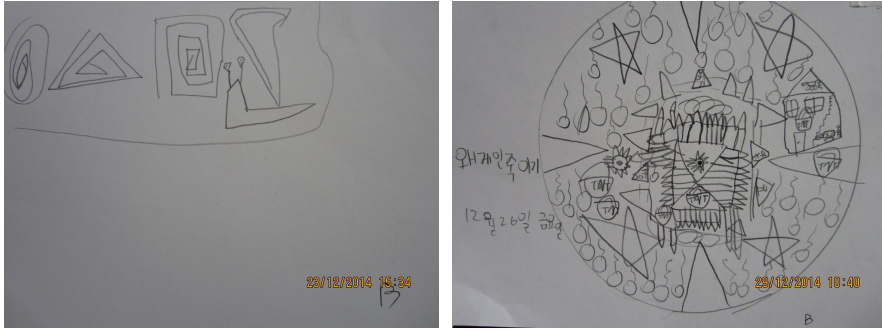
7회기의 대칭 형태소묘는 형태를 거의 완전하게 그려냈고 좌우 대칭의 구조도 잘 맞았으며 선들과의 적절한 간격도 유지했다. 작품은 필압도 일반적이고 일정하나 아래로 갈수록 점점 작아지는 것을 볼 수 있다. B아동은 성급하게 끝내려 하기보다 형태를 끝까지 보고 자기 확신을 가지고 정교하게 작업해 나간 것을 볼 수 있다. 작품은 <그림 13>에 나타나 있다.



<그림 13> B 아동의 5회기, 7회기 작품

9회기 나선형 형태소요는 나선형 자체가 한 번에 규칙적으로 그려야 하는 난해한 작업임에도 불구하고 비교적 간격을 지키며 형태를 잡아주었고 전체 구조 속에서 구성을 하려고 애쓴 모습이 보인다. 작품은 화지 공간 사용에서 한쪽에 치우친 것을 볼 수 있고 필압이 균일하고 형태 간 간격도 일정한 것을 볼 수 있다. B아동은 창의성의 속성인 확산적 사고와 추상성을 나타냈고 규칙적이며 계획적인 활동 과정을 나타냈다.

12회기의 마지막 만다라 형태소요는 원안에서 최대한 자신을 표현하고 자유롭게 형태를 구상해 나가면서 규칙적인 선들을 다양한 모양의 구조로 나타내었다. 작품에서 선들은 전과 다르게 서로를 불편하게 침범하거나 어느 한 쪽에 치우침이 없이 사방, 정방향의 규칙적이고 균형적인 구조로 나열 되어 있다. 그 안에는 자신의 담고 싶은 이야기를 촘촘하게 구성하고 이야기를 전개해 나가고 있으나 원안의 빈 공간이 적고 날카로운 선들이 많다는 점도 보인다. B아동은 계획적이고 치밀한 작업과정과 끈기 있게 집중한 것을 볼 수 있다. 적절하게 자신의 행동을 조절하며 자신만의 독특한 부분을 표현한 것을 볼 수 있다. 작품은 <그림 14>에 나타나 있다.



<그림 14> B 아동의 9회기, 12회기 작품

J 아동 작품분석 - 다음은 실험 집단원 J아동으로 작품의 주제는 물결선, 매듭선, 곁침선, 빗금그림, 만다라 형태소묘의 순서로 작업하였다. 1회기 첫 번째 물결선은 위의 B 아동 첫 번째 작품과 같이 처음에 그려진 자신의 작업을 거친 난화와 낙서 형식의 선들로 덮어버려 볼 수 없게 하고 복잡하고 얽힌 선들이 전체 화지를 빈틈없이 매우고 있다. 형태는 혼란스럽고 혼돈스러워 보인다. J아동은 작업에 대해 부정하고 싫어 하며 만족하지 못하는 것으로 보인다. J아동은 부주의한 측면과 과잉행동충동성을 보이고 성급한 종결과 자기비관적인 것을 나타냈다.

2회기 두 번째 작업은 자신의 작품에 대해 거부적이며 부정하려고 하지 않으나 적극적, 의지적인 모습은 보이지 않는다. J아동은 처음에 잘 그려지지 않자 점차 위축되며 그림의 크기가 작아지고 흐려졌다 진해졌다를 반복하는 모습을 보인다. J아동은 작업에 머뭇거리며 과정에 대한 불안함을 느끼는 것으로 보인다. J아동은 과잉행동충동성은 줄어들었으나 자신만의 독특성, 세밀하게 작업하는 정교성이 부족해 보인다. 작품은 <그림 15>에 나타나 있다.



<그림 15> J 아동의 1회기, 2회기 작품

4회기의 작품은 원본 형태를 따라 하려고 애를 쓰고 어느 정도의 형태 유지를 하며 반복적으로 그리려고 했으나 끈기 있게 그려 나가기 힘들어 하고 형태도 왼쪽으로 치우쳐 균형을 잡지 못하고 불규칙한 형태를 보여 주었다. J아동은 형태 소묘에서 작업과정상 한 번에 그려야 하는 난해한 작업으로 호흡조절과 규칙적인 리듬 조절을 해야 하는데 적절한 조절을 하지 못했던 것으로 보인다. J아동은 창의성의 하위요인인 자신만의 독특성과 다양한 유창성이 보인다. 과잉행동충동성에서 적절한 조절이 힘들고 부주의한 측면도 나타냈다.

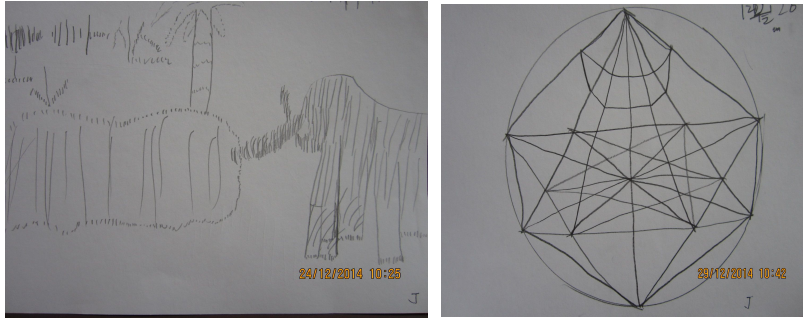
그 다음 5회기 작업으로 가면서 점차적으로 형태가 반복적이고 규칙적이며 일정하게 가려고 하는 것을 볼 수 있고 화지 공간과 적절하게 맞추며 일정한 필압으로 가는 것을 볼 수 있다. J아동은 어려운 형태소묘 작업에서 좌절하지 않고 끈기 있게 작업해나가려고 하는 모습이 보인다. 형태가 조금씩 왜곡되어있고 오른쪽으로 점점 기울어져 있어 겹침이 하나로 일정하지 않음을 볼 수 있다. J아동은 자기 조절과 주의집중한 것을 볼 수 있고 정교성과 세밀한 작업활동을 볼 수 있다. 작품은 <그림 16>에 나타나 있다.



<그림 16> J 아동의 4회기, 5회기 작품

10회기 빗금 그림은 규칙적인 작은 선들이 하나의 형태를 이루며 균형적인 조화를 이루고 있고 큰 형태의 표현과 굴곡을 잘 맞추어 세밀하게 표현되어졌다. 작품은 선의 크기와 간격, 필압의 강약은 불규칙하였으나 재미있는 이야기와 표현력으로 작품의 완결성을 이룬 것으로 보인다. J아동은 자신만의 독특한 사고와 시각을 보이고 이를 치밀함과 정교성을 갖고 작업하였다. 계획적이며 지속적인 주의집중과 적절한 자기조절이 보인다.

12회기 마지막의 만다라 형태소묘는 자를 대고 그리지 않았으나 선이 비교적 곧고 바르며 형태의 중심점과 서로 연결되어지는 것이 자연스럽게 완결되어진 형태로 다듬어져 있다. 작품은 원안의 공간을 적절히 사용하고 있으며 평면적인 선들이 입체적인 공간형태로 보여 지는 것처럼 기하학적인 원리를 보인다. 그러나 형태는 직선이 많아 경직되어 있고 원형태의 필압과 원안의 필압이 서로 차이점을 보인다. J아동은 형태의 응용과 변형으로 독창적이고 창의적인 것을 보이고 형태의 연계성과 치밀함으로 지속적인 주의집중을 보인다. 작품은 <그림 17>에 나타나 있다.



<그림 17> J 아동의 10회기, 12회기 작품

습식 수채화 작품분석

습식 수채화는 주어진 주제와 관련하여 실재의 것과 가깝게 그려 졌는지와 적절한 색의 농도, 배분과 형태의 균형, 비율 등을 볼 것이다. 이는 상황에 대한 문제 해결력과 정교성, 적절한 자기조절과 통제를 볼 수 있다. 그리고 내적 감정상태의 균형과 개별성, 추상적 능력 등을 볼 수 있다.

E 아동 작품분석 - 실험집단 E아동의 작품으로 자유주제, 달빛, 노을, 무지개1, 2, 감정 그리기 순서로 주어졌다. 5회기 자유 작품은 삼색의 혼합이 오른쪽에서 왼쪽으로 보라색과 하늘, 분홍색의 작은 형태로 향해 나아가려 하고 있고 혼합된 색이 비교적 어두운 색 조합으로 나타내어져있다. 작품은 형태를 알 수 없는 추상적인 형태이며 어두운색의 구심점과 녹색 빛, 빨강색의 빛을 띠고 있다. 색채는 여러 색이 부딪히며 주인공의 색을 찾을 수 없고 색의 번짐이 일정치 않아 혼돈스러워 보인다. E아동은 충동적이고 즉흥적인 면을 보이고 감정과 사고의 혼란과 혼돈을 보인다.

6회기 달빛 작업은 노랑의 달빛 영역이 적어 달빛이 금방이라도 없어질 듯 보이고 파랑색의 어두움은 적절한 영역을 가지고 있으나 색이 진하게 표현되어졌다. 작품은 중간에 흰색 경계가 너무 많고 자연스러운 번짐이 나타나지 않는다. 색채는 파랑색의 어둠이 금방이라도 노란색과 흰색 영역을 덮을 것처럼 보인다. E아동은 자아가 약하며 외부의 자극에 쉽게 주의가 분산되고 적절한 자기행동통제가 힘들 것으로 보인다. 작품은 <그림 18>에 나타나 있다.



<그림 18> E 아동의 5회기, 6회기 작품

7회기 노을 작업은 전과 같은 달빛 작업과 같은 연장선에서 작업을 해 전반적인 구조나 형태는 잘 나타났으나 색 톤이 전체적으로 흐리고 태양과 노을의 번짐이 자연스럽게 못하며 어둠과 밝음의 경계가 모호한 것으로 보인다. 작품은 중간경계의 흰색의 위치가 위쪽으로 쏠리고 경계가 너무 분명해 자연스러운 번짐이 필요할 것으로 보인다. E아동은 자아가 점차 강화되고 외부상황에 대해 수용적인 태도를 가지고 있으나 문제 상황에 대해 적절한 자기조절과 해결이 힘든 것으로 보인다. 9회기 무지개1 작업은 무지개의 색과 색 혼합은 비교적 잘 나타내어 졌으나 무지개의 각도와 색의 분할이 빨, 파, 보의 강한 색 분할로 표현되어졌다. 작품은 중간에 물 농도조절의 어려움으로 어두운색이 따뜻한 색 쪽으로 침범한 것을 볼 수 있고 무지개의 양쪽형태의 불균형을 볼 수 있다. E아동은 적절한 자기표현과 자신만의 독특성을 가지나 융통성과 유연성이 떨어지고 자기주장성이 강한 것으로 보인다. 작품은 <그림 19>에 나타나 있다.



<그림 19> E 아동의 7회기, 9회기 작품

10회기 작업은 9회기 작업에 비해 비교적 색의 일정한 밝기와 일곱 색의 적절한 분배가 이루어졌고 톤도 일정하게 맞추며 균형을 이루려고 노력한 것이 보인다. 9회기 형태와 달리 강하게 두드러지는 불편함도 없고 실재 무지개에 가깝게 그리려고 했으나 각도가 반원형으로 이루어지지 않았고 좌우 대칭이 맞지 않으며 불균형적인 형태로 나타났다. E아동은 내적 안정감과 균형감을 찾고 행동에서 적절한 자기조절과 통제력을 가진 것으로 보인다.

11회기 감정 그리기 작업은 전체적인 파스텔 톤으로 지금까지 작업한 것 중에서 가장 색 톤이 열게 되어 있으며 형태가 오른쪽 아래쪽에 치우쳐져 있다. 작품은 몽환적이며 모호한 형태로 첫 번째 작업에 비해 안정되고 가라앉은 모습이 보인다. E아동은 상황에 대해 수용적이고 긍정적인 태도와 내적 안정과 균형, 행동에서의 자기조절을 가진 것으로 보인다. 작품은 <그림 20>에 나타나 있다.

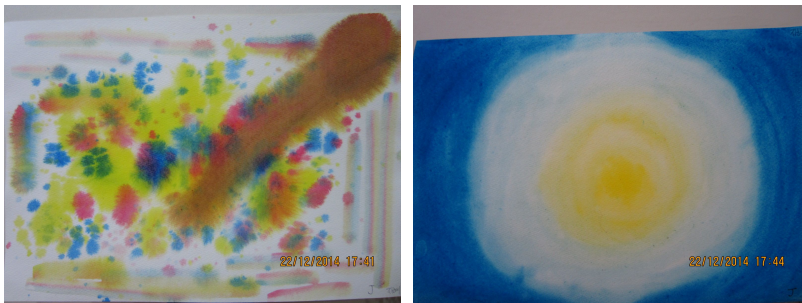


<그림 20> E 아동의 10회기, 11회기 작품

J 아동 작품분석 - 실험집단 J 아동의 작품으로 자유주제, 달빛, 노을, 무지개1, 2, 감정 그리기 순서로 주어졌다. 5회기 자유 작품은 삼색의 물감을 흠뿌리고 떨어뜨린 느낌으로 나타냈고 가장자리를 직선으로 테두리를 쳤으며 오른쪽 위쪽에서 굵고 긴 선이 침범한 것처럼 표현되어졌다. 색은 노랑이 가장 많이 쓰였고 가장자리 테두리는 안쪽의 색에 비해 흐려지게 표현되어 졌다. J아동은 즉흥적이고 부주의한 측면을 보이고 과잉행동의 경향성을 보인다.

6회기 달빛 작품은 달빛과 어둠의 포지션이 적절하고 형태도 균형적이나 파랑 영역의 어둠의 색이 너무 짙고 달빛의 가운데 노랑이 너무 흐리게 표현 되었다.

작품은 달빛과 어둠 가운데 흰색 경계선의 번짐이 자연스럽게 못하고 단절되어있고 흰색경계의 영역이 너무 많이 표현되었다. J아동은 내적인 자아와 외부에 대한 적절한 균형과 문제해결을 가지고 있으나 외부상황에 대해 두려움과 불신을 보인다. 자신을 표현하고 나타내는데 있어 어려움을 보인다. 작품은 <그림 21>에 나타나 있다.



<그림 21> J아동의 5회기, 6회기 작품

7회기 노을 작품은 태양이 안쪽으로 돌아들어가는 것처럼 표현되어 졌고 노을과 태양의 경계인 흰색이 존재하지 않으며 전체적인 색 톤이 일정하다. 작품은 태양의 구심점이 색 톤으로 잘 나타나지 않았고 가장자리 노을의 번짐이 자연스럽게 못하게 표현되어졌다. J아동은 외부상황에 대해 받아들이고 타협하려고 하나 적절한 자기조절이 힘들고 자신만의 독특성과 개별성을 찾기 힘들어 하는 것으로 보인다. 9회기 무지개1 작업은 대칭의 형태와 각도와 비율을 잘 맞춰 전의 작업에 비해 균형적인 모습을 보였다. 작품은 실재 무지개처럼 무지개의 분위기와 형태는 잘 나타냈으나 일곱 색의 고른 영역이 나타나지 않았고 색의 순서가 반대로 뒤바뀌어 나타냈다. 색채는 파랑색의 영역이 너무 많이 차지하고 물 농도조절에 어려움을 보여 형태를 벗어난 것을 볼 수 있다. J아동은 융통성과 유연성을 가지고 상황에 적절히 대처하려고 하나 부주의성을 보이고 상황에 대한 통제의 어려움을 보인다. 작품은 <그림 22>에 나타나 있다.



<그림 22> J아동의 7회기, 9회기 작품

10회기의 작품은 9회기 작업에 비해 일곱 색의 분할이 잘 이루어지고 색의 혼합도 적절히 이루어져 무지개의 실재 형태와 가깝게 표현되어 졌다. 작품은 각각의 색이 고르게 이야기를 하며 친근한 듯 보이고 자신만의 색을 발휘하는 것으로도 보인다. 그러나 색 각각의 영역이 너무 커 비대하게 굵어진 무지개로 표현 되어졌고 왼쪽으로 조금 기운 형태가 보인다. J아동은 적절한 자기조절과 통제를 보이고 정교성과 치밀함, 자신만의 개성을 나타낸다.

마지막 11회기 감정 그리기는 수평선 형태의 삼색을 그라데이션 하고 옅은 빨강색의 형태가 놓여 있어 명상적이고 몽환적인 분위기를 나타내며 편안하고 안정적인 모습이 보인다. 색채는 오른쪽의 옅은 빨강색의 형태가 중심으로 돌아가고 불편해 보일 수 있으나 색 톤을 적절히 맞춰 전체적인 조화를 나타내 보인다. J아동은 내적 상태의 안정감과 균형을 보이고 부주의와 과잉행동충동성의 감소를 보인다. 작품은 <그림 23>에 나타나 있다.



<그림 23> J아동의 10회기, 11회기 작품

작품 분석은 참여한 실험집단의 사례를 모두 볼 수는 없었으나 대표적인 사례와 마찬가지로 작품의 변화양상을 나타냈다. 형태소묘에서는 초기에 작업한 작품들에서 균형과 일정한 비례, 형태들은 찾아보기 힘들었고 창의적이고 독특하기보다 복잡하고 혼란스럽고 혼돈스러운 형태를 보였다. 또한 형태는 정교하게 관찰하고 그리는 방법을 집중해서 알아내기보다 총동적이고 과장된 형태를 그리고 알아보기 힘들게 그려 놓거나 아주 작거나 왜곡되게 표현한 것을 볼 수 있다. 그리는 방식에서는 한 번에 그리고 일관된 필압으로 자신 있게 그리기보다 스케치 선이 나타나거나 머뭇거리며 위축된 방식으로 그린 것을 볼 수 있다.

중반으로 갈수록 과장되고 혼란스러운 선 형태들이 조금씩 사라지고 불균형적인 형태들이 풀리면서 균형적인 형태들이 나타나기 시작했다. 작품은 초기에 볼 수 없었던 대칭과 비례의 균형이 나타나 주의집중과 세밀한 관찰을 통해 표현하기 시작했다는 것을 알 수 있다. 집단원은 활동이 진행될수록 구체적 지침과 방법을 귀 기울이고 작업과 작품에 몰두하면서 형태의 균형과 규칙성을 맞추며 부드럽고 편안한 작품들을 나타냈다.

말기로 접어들어 작품의 형태는 일정한 필압과 선의 형태, 균형을 맞추고 어려운 형태에도 쉽게 좌절하지 않고 끝까지 의지적으로 작업한 것을 볼 수 있다. 또한 집단원은 정교하고 세밀한 작업을 수행하며 자신만의 독특한 시각과 방식으로 표현한 것을 볼 수 있다.

습식 수채화에서 초기에는 색의 범위, 번짐, 형태 등을 조절하기 힘들어 하고 과장된 색과 표현으로 혼란스럽고 총동적인 작업형태를 보였다. 형태는 한 쪽으로 편향되거나 색의 범위, 경계의 단절 등이 나타나 적절한 균형을 보기 힘들었다.

중기에는 초기보다 정리되고 정돈된 색 조절과 형태를 보였으나 불안하고 들뜬 색과 형태를 보였다. 집단원은 색채에 대한 자신의 강한 감정이입으로 불안정한 상태를 보이고 외부와의 타협에 대한 갈등으로 비수용적인 과도기 형태를 볼 수 있다.

말기에는 색감과 색의 형태에서 정교함과 안정감을 보이고 형태의 비례와 대칭이 균형을 이루는 것을 볼 수 있다. 완전한 균형을 이룬 형태는 아닐지라도 수용적인 태도와 안정적이고 의지적인 표현을 볼 수 있다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 ADHD 성향 아동의 창의성 증가와 부주의성 및 과잉행동충동성 감소를 위한 인지학 집단미술치료 프로그램 개발과 효과를 목적으로 실시되었다. 이를 위해 선행연구 김소라(2007), 김경애(2006), 오명연(2012)등의 프로그램 고찰을 토대로 인지학 집단미술치료 프로그램을 개발(연구 I) 하고, 이를 실행하여 그 효과를 밝혀보고자 하였다(연구 II).

본 연구에서 얻은 결과를 이론적 배경 및 선행연구 고찰을 토대로 연구문제별로 논의하면 다음과 같다.

A. 논의

1. 연구 I : 인지학 집단미술치료 프로그램 개발

연구 I의 목적은 인지학 집단미술치료 프로그램을 개발하였다. 프로그램 개발과정을 단계별로 요약 및 논의하면 다음과 같다.

본 연구에서는 김창대 외(2011)의 모형에 따라 총 4단계로 구성하였으며, 1단계 목표수립, 2단계 예비 프로그램 구성, 3단계 예비 프로그램 운영 및 평가, 4단계 본 프로그램 개발로 이루어졌다. 이는 이론에 근거한 프로그램을 개발하면, 개발과정에서 이론을 조직화하여 기대하는 목적을 달성할 수 있다는 것과 프로그램이 구성되어 지침서 역할을 하고, 제시된 이론으로 평가가 체계적으로 진행 될 수 있다는 것을 볼 수 있다(김소영, 2009; 최호윤, 2007).

프로그램 개발 1단계 목표수립단계에서 집단미술치료의 새로운 학문적 기반과 이론적 토대를 다지고자 인지학이라는 철학적 이론과 방법을 도입하여 집단미술치료 프로그램을 개발하고자 했다. 본 연구는 발도르프 교육과 Steiner 예술교육론에 그치고 있는 인지학을 미술수업에서 추구하는 미술 교육적 방법과 원리를 적용하여 집단미술치료라는 고유의 치료적 특성과 방식으로 접근하고자한다. 특히 인지학 집단미술치료가 가지고 있는 과거에 접하지 않은 경험들 간의 관계를 발견하는

능력, 항상 새로운 형태를 경험하고 변화에 민감하여 주변 환경을 창의적으로 만들 수 있는 특성에 착안하여 문제행동 중심에 맞추어져 있던 ADHD 성향 아동의 창의성과 관련한 프로그램을 개발한다. 또한 창의성의 본래 조건인 주의집중과 끈기, 문제해결력, 자기조절과 통제력의 향상을 통해 ADHD 성향 아동의 문제행동인 부주의, 과잉행동/충동성감소를 목표로 설정하였다.

2단계 예비 프로그램 구성에서는 목적과 목표에 따른 이론적 검토를 하고, 프로그램에 필요한 활동을 수집하고 정리하여 프로그램을 구성하였다. 이론적 연구의 검토 결과, ADHD 성향 아동에 대한 이론과 연구는 ADHD 성향 아동의 문제행동과 개입방법, 진단적 측면에 초점이 맞추어져 있다. ADHD 성향 아동의 창의적인 측면에 관해서는 의견이 분분하며 이러한 창의적 특성을 바탕으로 한 미술치료의 개입 연구는 없어 ADHD 성향 아동의 긍정적인 특성인 창의성에 초점을 맞춘 집단미술치료 연구의 필요성을 절감하였다. 또한 인지학 연구는 그 이론의 난해함과 방대함으로 미술치료 연구는 소수에 불과하며 이러한 연구들도 표면적인 기법 과정에 대한 효과나 간단한 이론 소개에만 그치고 있어 인지학 집단미술치료를 이해하기에는 부족한 것이 현실이다. 특히 인지학은 창의적인 인간과 균형적 발달을 목표로 한 치료적 개념을 담고 있고, ADHD 성향 아동의 특성과 이해에 대한 이론적 설명도 가지고 있어 ADHD 성향 아동의 창의성 증가를 위한 인지학 집단미술치료를 목표로 한 연구는 의미 있는 연구가 될 것으로 보였다.

3단계 예비프로그램 운영 및 평가 단계에서는 ADHD 성향 아동의 창의성 증진을 위한 인지학 집단미술치료 프로그램 개발을 위해 프로그램에 대한 구성단계와 활동내용 및 활동의 적절성 등을 점검하고 문제점을 보완하기 위해 예비연구를 실행하였다. ADHD 성향 아동 10명을 대상으로 총 8회기에 걸쳐 실시하였으며 인지학 활동 기법인 형태소묘와 습식 수채화를 활용하였다. 예비연구에 대한 분석 내용을 살펴보면, 인지학 집단미술치료만의 고유성과 분위기를 살릴 수 있는 물리적 조건의 환경을 구성하고 활동 순서와 구성에서 형태소묘 활동에 대한 지루함을 느낄 수 있다는 평가가 있었다. 이로 인해 본 활동과 연계된 워밍업을 잘 구성하여 ADHD 성향 아동에 맞는 형태소묘 응용활동이 나와 줘야 할 것이라는 분석이 도출되었다.

습식 수채화 작업에서는 활동주제와 단계별 접근법에서 아동에 맞는 주제를 선정하고 활동해야 한다는 평가가 있었다. 활동과정에서도 전체적인 준비작업을

활동과정에 포함시켜 아동 스스로 전체 활동에 참여하여야 한다는 평가가 나왔다.

또한 프로그램의 단계별 목표와 기대효과와 관련해서는 초기단계 목표에서 ADHD 성향 아동의 집단원과의 적응과 주의집중을 목표로 삼은 부분은 일정정도 그 효과가 도출되었다. 그러나 ADHD 성향 아동 치료에서 일반적이며 규격화된 목표로 인지학 접근과 특성을 살린 목표로 보기에는 적절하지 않다. 이로 인해 인지학 집단미술치료에 맞는 고유성과 세부적인 목표로 명확하고 명료한 목표설정이 나와야 할 것이라는 분석이 나왔다.

4단계는 본 프로그램 개발단계로 예비연구를 통해 수정, 보완된 프로그램의 활동과 내용, 전략을 설정하는 단계이다. 본 연구에서는 예비 프로그램을 수정 보완하여 인지학에 근거한 집단미술치료 본 프로그램을 구성하였다. 본 프로그램을 개발하고 연구 II를 통해 실험집단에게 실시하여 효과를 검증하였다.

2. 연구 II: 인지학 집단미술치료 프로그램 효과 검증

본 연구 II에서는 연구 I의 인지학 집단미술치료 프로그램을 ADHD 성향 아동에게 실시하여 그 효과를 검증하고자 하였다.

a. 인지학 집단미술치료 프로그램이 창의성에 미치는 효과

인지학 집단미술치료 프로그램에 참여한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 창의성의 하위요인인 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 정교성, 성급한 종결에의 저항에서 변화를 보였다. 즉, ADHD 성향 아동 실험집단이 대기집단에 비해 유의미한 증가를 보여 가설1은 지지되었다.

이는 김경애(2006)의 형태소묘 활동 프로그램 구안적용이 시각예술영재아의 창의성에 미치는 효과 연구와 강인구(2010)의 자연주의 감각발달놀이를 적용한 유아교육 프로그램이 다중지능과 창의성발달에 미치는 효과 연구를 뒷받침하는 결과이기도 하다. 특히 조현(2012)의 발도르프 습식 수채화 프로그램이 자기효능감과 성별에 따라 유아의 창의성 및 자기조절력에 미치는 효과연구에서 본 연구와 같은 TTCT 도형 창의성 검사를 사용해 창의성의 하위요인 중 정교성과 성급한 종결에의 저항에서 의미 있는 결과를 보였다. 이는 본 연구의 결과를 뒷받침하는 것으로 인지학 미술치료의 창조적인 활동이나 내용구성이 아동의 창의성을 증진시키는데 유용하다는 것을 나타낸다. 특히 창의성 하위요인에서 독창성이 가장 많은 증진을 보였으며 그다음이 유창성, 제목의 추상성, 성급한 종결에의 저항, 정교성

순서로 나타났다.

독창성은 기존의 것과는 다르게 새롭고 독특한 아이디어를 산출해 내는 능력으로 특이하고 새로운 방식으로 문제를 해결해 나아갈 때 산출될 수 있는 창의적 사고 영역이다(문정화 외, 2005). 독창성은 새로운 것에 쉽게 도전하며 무엇인가를 열정적으로 하려는 에너지, 지루한 것을 탈피하고자 하는 욕구인 충동성과 과잉행동에 의하여 발현 될 수 있다(Lara, 2005). 눈치를 보거나 위축 되지 않고 자유로우며 일상적이고 보편적인 것에 지루해하며 새로운 사고와 행동을 추구하는 감각 추구성향(sensation seeking), 빠르게 문제에 접근을 하는 과잉행동과 충동적 아동의 성향이 독창적인 사고에 영향을 주어 하위 성향 중 가장 높게 나타난 것으로 볼 수가 있다. 또한 활동에서 인지학 집단미술치료의 기본적인 인간에 대한 이해와 접근법은 인간은 그 자체로 창조적이며 창의성을 가지고 태어났다고 이야기한다. 이는 인간 개개인이 가진 개별성과 고유성을 믿고 지지하며 존중한다는 의미이다. 이를 위해 인지학 집단미술치료는 개인의 개별적인 생각과 사고를 존중하며 그러한 특성을 살리는 것에 초점을 맞춘다. ADHD 성향 아동이 가진 엉뚱하고 기이한 생각과 개별적인 특성인 상상의 표현과 의지는 공감적 수용으로 미술을 통해 표현되어진다. 이러한 것으로 독창성이란 부분이 인지학 집단미술치료를 통한 ADHD 성향 아동의 창의성 증진 프로그램에서 가장 큰 효과를 본 것으로 생각된다.

유창성은 적절한 반응을 얼마나 많이 생각해 내었는지 나타낸다. 이는 ADHD 성향 아동의 생각하기도 전에 행동하는 충동적인 성향이 창의적인 표현으로 발산되어 공감 받고 지지 받으면서 많은 반응들을 표현하게 만든 것으로 보인다. 이는 ADHD 성향 아동들이 일상에서 상상을 즐기고, 몰활론 적이고 마술적인 사고와 함께 환상적인 것에 몰두하여, 문제의 핵심을 놓치지만 부수적인 것에 집중을 하는 능력(Lara, 2005)과 관련이 있다. 또한 새로운 것에 쉽게 주의를 기울이는 호기심, 하나의 자극에서 많은 것을 생각해내는 능력 등이 유창성에 영향을 미친 것으로 보여 진다. 상상적 사고와 몰활론적인 사고, 호기심의 성향은 많은 아이디어를 줄 수가 있고, 쉽게 다른 것에 분산이 되는 아동의 성향으로 시각의 넓음과 더불어 일반 아동들이 보지 못하는 것을 볼 수 있어 사고의 범위를 넓게 해준다고 볼 수가 있다.

제목의 추상성에서 인지학 집단미술치료는 아동의 작품 결과에 대해 평가하거나

판단하지 않으며 세부적이고 구체적으로 개입하지 않는 것과 관련이 있다. 인지학 집단미술치료 활동에서 아동들이 자신이 작업한 결과물에 대해 어떠한 평가나 피드백을 받지 않는다. 스스로 충분히 느끼고 표현해내는 작업과정을 거쳐 활동 전 과정에서 치료자가 이를 전적으로 수용하고 받아들이며 존중하는 태도들이 제목의 추상성 증가로 이어진 것이라고 생각된다.

성급한 종결에의 저항이나 정교성은 형태소묘 작업에서 반복적이고 짧은 시간에 작업하는 것이지만 계획적이고 규칙적인 작업을 통해 집중력과 끈기력을 요구하고 도출해내는 것과 연결된다. 또한 인지학 집단미술치료만의 활동 구조 자체는 아동 스스로 미술치료의 도구와 구조를 통제하고 조절하며 연속적으로 이끌어 나아가야만 한다. 이러한 인지학 집단미술치료의 구조와 활동은 또한 정교하고 치밀한 특성을 증진 시키는 데에도 중요한 장점이며, 결과적으로 ADHD 성향 아동의 창의성을 증진시키는데 있어 효과적인 방법이라는 것을 증명한다.

b. 인지학 집단미술치료 프로그램이 주의력 결핍 과잉행동증상에 미치는 효과

인지학 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 주의력결핍 과잉행동증상이 통계적으로 유의하게 감소하였다. 주의력결핍 과잉행동증상 하위영역 중 부주의성과 과잉행동/충동성이 감소되었다.

이는 오명연(2012)의 형태소묘 미술치료 프로그램이 학교 부적응 아동의 정서에 미치는 영향에서 부적응 아동의 주의력결핍 과잉행동 증상에 유의미한 영향을 미쳤다는 결과를 뒷받침하는 것이다.

특히 과잉행동충동성이 부주의성에 비해 더 많은 감소를 보였다. 인지학 집단 미술치료의 활동과 구조적인 상황은 ADHD 성향 아동에게 행동의 조절과 통제에 영향을 미친다. 행동의 변화는 자발적이며 의지적으로 주어질 때 변화폭이 큰 것으로 생각된다. 인지학 집단미술치료의 인간본질에 대한 깊이 있는 존중과 수용, 개별적인 특성에 대한 이해 등은 이러한 결과를 나타나게 한 것으로 보인다. ADHD 성향 아동들에게 스스로 자신의 행동을 성찰하고 뒤돌아볼 수 있는 기회를 주며, 이러한 행동을 객관적으로 인식하고 스스로 조절할 수 있는 방법으로 나아가게 해준다.

미술치료는 감각적이고 원초적인 작업특성이 있는데, 인지학 집단미술치료는 움직임을 통한 형태소묘와 다감각적인 수채화를 활용한 방식을 추구한다.

형태소묘의 규칙적이고 반복적인 작업은 ADHD 성향 아동의 과 호흡과 성급한 욕구충족의 불균형을 잡아주며, 연속적으로 이어지는 작업형태는 점차적으로 심리적인 안정감을 주어 ADHD 성향 아동 스스로 자기조절을 할 수 있게 해준다. 형태를 통해 자신의 상태를 인식할 수 있으며 균형적인 작업을 통해 자신의 신체, 정신, 영혼을 바로 잡을 수 있다. 습식 수채화는 색 구조와 색이 지닌 특성을 이해하고 물성을 스스로 통제하고 바로잡으며 적극적으로 작업을 함으로써 상황과 문제해결에 대한 빠른 통찰을 심어 줄 수 있다. 실제적으로 이러한 역동적인 작업들은 ADHD 성향 아동의 행동의 욕구와 생각을 채워주고 과잉행동과 충동성을 감소시키는데 중요한 측면으로 작용한 것으로 생각된다.

부주의성의 감소와 관련해서는 ADHD 성향 아동이 가져야 할 통합적인 상황인식, 세밀한 관찰, 상황에 대한 문제해결 등에서 인지학 집단미술치료가 가진 요소와 관련이 있다. 인지학 집단미술치료만의 흥미 있는 방법과 과정을 통해 주의집중하고, 도구와 나, 타인과 나, 주제와 내가 하나로 연결되어 있다는 연계성과 통합적인 사고를 한다. 이러한 접근법은 과정에 몰입하고 스스로 문제를 해결하며 깊이 있게 사고하게 하는 것으로 연결되어 부주의성을 감소시키는 결과를 나타낸 것으로 보인다.

인지학 집단미술치료를 통한 ADHD 성향 아동의 창의성증가와 부주의, 과잉행동 충동성 감소의 유의미한 결과를 얻은 본 연구는 ADHD 성향 아동의 창의성이라는 긍정적 측면의 접근이라는 의의 외에도 미술치료 분야에 인지학이라는 새로운 이론적 체계와 프로그램개발 도입이라는 커다란 의의도 가지고 있다.

ADHD 성향 아동의 창의성이라는 접근은 증가 추세를 보이고 있는 ADHD 증상과 이에 대한 다양한 시각의 개입과 접근이 개발되어 새로운 접근들이 시도되고 있는 상황에서 의의가 있다. ADHD 증상의 돌출된 문제행동과 사회적 부적응 등에 대해서만 다루어졌던 상황에서 ADHD 증상에 대한 새롭고 긍정적인 방식의 접근이라는 의의가 있다. 또한 ADHD 성향 아동의 창의성에 대한 분분한 의견들 속에서 ADHD 성향 아동의 창의성에 대해 구체적 개입방식으로 다루어 이를 증명했다는 의의가 있다.

모든 ADHD 성향 아동이 창의성을 가지고 있거나 창의성을 향상 시킬 수 있는 것은 아니다. 하지만 ADHD 성향 아동을 병리적인 증상의 집중적인 조명으로 인하여 ADHD 성향 아동이 가지고 있는 긍정적인 창의성이 무시되거나 간과되어서는

안 된다. ADHD 성향 아동이 가지고 있는 창의성의 수용과 인정 하에 적응적 행동을 할 수 있게 도와야 하며, 학교, 가정 모두 지나치게 통제적이고 타율적인 틀에 아동을 다루는지를 살펴봐야 한다.

또한 인지학이라는 새로운 이론적 체계와 프로그램개발 도입이라는 의미는 인지학만의 ADHD 이론과 이해를 바탕으로 개입방식이 이루어졌으며, 이를 통해 인지학 관점의 ADHD 접근방식도 효과가 있다는 것을 증명해낸 것이기도 하다. 이는 국내 미술치료가 빠른 성장에도 불구하고 미술치료만이 가지고 있는 전문화, 학문적 체계성을 갖추고 있지 못하다는 문제의식에서 출발하여 인지학 집단미술치료를 도입하고 연구하였다는 의미를 가지고 있다.

미술치료는 그 학문적 다양성과 폭넓은 범위로 미술치료만의 다양성을 추구해왔으나 응용과학이라는 학문의 이름으로 그 이론을 상담이론이나 정신의학, 철학, 인문학 이론에서 찾았다. 그 다양성이 때로는 미술치료 학문의 정체성에 혼란을 주기도 한다. 이제는 미술치료학의 이론으로 인간영혼에 대한 체계적 접근과 미술에 대한 구조적 설명을 해 놓은 이론이 필요한 때다.

B. 결론 및 제언

ADHD 성향 아동의 창의성 증가와 부주의 및 과잉행동충동성 감소를 위한 인지학 집단미술치료 프로그램 개발과 효과 연구의 논의와 관련하여 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 인지학 집단미술치료 프로그램은 프로그램 개발모형 절차와 그 내용 구성이 프로그램 목표와 이론적 근거에 맞게 개발되었다.

인지학은 인간 본질에 대한 영적 접근의 한 분야로서 구체적인 인간이해에서 출발한다. 인지학은 잠자고 있는 인간의 내면 안에 새로운 생명력을 인식 시키고 이러한 깨어남을 통해, 지속적인 정신능력과 영혼의 수련을 통해 인간에게 다른 생명력을 불어 넣어 준다. ADHD 성향 아동이 가진 새로운 측면을 이해하고 바라보아 본질적으로 ADHD 성향 아동이 가진 특성을 이해하고 접근하려고 하였다. 인간이 이 세계에서 어떠한 근간으로 어떠한 원리로 어떠한 의미와 목적으로 태어났는지에 대한 존재론적 의문을 주고 치료에서 대상자에게 진정으로 필요한 것이 무엇인지 찾게 해주었다. 또한 ADHD 성향 아동이 가진 신체적, 행동적 증상에

초점을 맞추지 않고 정신, 영혼, 환경적 요소 등의 통합적 구조와 관점의 설명으로 ADHD 성향 아동에게 적합한 목표 설정을 할 수 있게 해주었다. 구체적인 인지학 집단미술치료 기법의 소묘, 회화의 기법이 가지고 있는 특성을 이해하고 신체적, 심리적 인간이해를 바탕으로 ADHD 성향 아동 대상자 이해에 다가갈 수 있게 되었다.

둘째, 본 연구에서 개발된 인지학 집단미술치료 프로그램을 ADHD 성향 아동에게 제공하여 창의성 증진 및 부주의, 과잉행동충동성 감소에 효과가 있음을 검증하였다. 인지학 집단미술치료는 형태소묘나 습식 수채화, 조형 활동 등의 미술활동의 일정한 체계성을 갖추고 있다. 이는 인간발달에 따른 단계적 형식을 띠고 어느 정도의 체계성과 목표점을 가지고 있다. 형태소묘를 통하여 ADHD 성향 아동의 내면을 점진적으로 표현하게 하고 나아가서 불균형적인 사고를 잡아준다. 자발적 의지를 키워주고 자신의 개성과 독특성을 찾아 창조적이고 안정된 인간으로 나아가게 한다. 습식수채화에서 색채를 활용한 평면적인 아름다움을 추구하기 보다는 색채 경험을 통하여 색채의 감정을 인식하고 색채과정에서 나타나는 다양한 측면을 경험하고 받아들인다. 시각적 경험을 통한 빠른 자기인식과 통찰, 감정과 자기본질에 대한 체험이 자신에 대한 수용적인 태도와 공감적인 태도를 길러 창의적인 인간형성으로 나아가게 한다.

또한 인지학 집단미술치료는 인간에 대한 새로운 심층적 이해의 방식으로 인간본성과 기질에 대하여 이해하고 인간의 인생을 전체적으로 파악하여 삶 전체에 치료적 도움을 준다. 미술치료라는 것은 서양의학의 분야에서 파생된 것으로 표면적으로 나타난 국부적 부위를 다루는 반면, 인지학 개념을 도입한 미술치료는 서양의학의 논리에다 동양의학 사상의 접목으로 마음, 정신, 육체, 영혼의 균형과 원활한 상호 유기적 결합 및 흐름을 잡아줌으로써 건강회복을 시킨다는 원리다. 이는 ADHD 성향 아동을 어느 한 시각에서 바라보지 않고 전체적, 통합적으로 바라보며 그러한 접근과 치료로 ADHD 성향 아동의 창의성과 부주의, 과잉행동충동성 증상의 문제를 해결해 줄 수 있다는 것을 나타낸다.

미술치료는 인간의 영혼을 다루는 분야로 매순간 부딪히는 의문과 싸워야 하고 그 의문에 대한 답을 찾아야 한다. 매우 관념적으로 보이지만 그것을 뛰어넘으면 구체적인 프로그램과 방법으로 제시된 인지학 집단미술치료의 실재를 만날 수 있다. 다양한 증상의 환자와 내담자를 직면하는 지금 미술치료도 급변하는 사회

속에서 성장, 발전해야 한다.

이러한 현실상황에서 본 연구는 인지학 집단미술치료 프로그램 개발과 효과를 위한 연구를 해나가는 과정에서 많은 후속연구와 보완이 필요하다고 보아 다음과 같은 점을 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구의 연구대상에서 지역과 대상자 선정이 제한적이고 표집수가 적어 연구 결과의 일반화를 시키기에는 다소 제한이 있었다. 따라서 연구의 결과를 전체로 해석하기에는 어려움이 있다. 후속연구에서는 많은 지역을 대상으로 표집수를 늘려 연구를 할 필요가 있겠다.

둘째, 본 연구의 연구결과의 분석방법에서 양적 분석과 질적 분석의 두 가지를 종합해서 통합적인 결과를 산출하여야 하는데 각기 따로 결과를 산출하였다. 이는 양적분석의 평가척도자의 한계점이 드러날 수 있어 추후 연구에서는 양적 분석과 질적 분석의 통합적인 결과를 산출해내어야 할 것이다.

셋째, 본 연구에서 ADHD 성향 아동의 창의성 증진과 부주의, 과잉행동/충동성의 변인만을 보았다. ADHD 성향 아동의 심리적 결과에 영향을 미치는 변인들은 다양하므로 후속 연구에서는 다양한 변인들을 상정하여 확인할 필요가 있겠다. 이러한 후속 연구를 통해 실제 ADHD 성향 아동 치료 및 학교, 부모들에게 구체적인 정보를 제공하고 ADHD 성향 아동을 이해하고 치료하는데 도움이 될 것으로 기대한다.

넷째, 본 연구에서 인지학 집단미술치료 기법인 형태소묘와 습식 수채화를 적용한 연구를 하였다. 이는 인지학 집단미술치료에서 이야기하는 본질적인 진, 선, 미 곧 머리(소묘), 몸통(회화), 사지(조형)를 통한 통합적인 치료접근을 다 했다고 볼 수 없다. 추후 연구에서는 이러한 세 가지 요소의 삼원적, 전인적 치료를 통한 연구로 인지학 집단미술치료의 이해와 보편화를 꾀해야 할 것이다.

다섯째, 인지학의 많은 설명과 근거에도 불구하고 슈타이너의 사상과 이론체계는 매우 추상적이고 신비주의적인 요소를 가지고 있다. 기존의 학문과는 다른 생소한 분야일 수 있으며, 특히 영혼과 정신의 관계, 철학적 인식론 등은 매우 관념적이고 상징적인 개념들로 우주론적 관점을 가지고 있다. 따라서 우리나라에 적용하려면 앞에서 제시한 철학의 문제, 치료사의 문제, 학제와 교육과정의 많은 문제들이 따른다. 인지학 집단미술치료는 인간에 대한 새로운 심층적 이해의 방식으로 인간의 삶 전체에 치료적 도움을 준다. 서양 의학적 관점에서 표면적으로 나타난 국부적 부위를 다루는 것에서 인지학 개념의 신체, 정신, 영혼의 균형과 원활한 상호

유기적 결합 및 흐름을 잡아 구체적이고 쉬운 설명을 통해 전인적 치료로의 방향으로 나아가야 한다.

또한 인지학 집단미술치료의 방법에서 다양한 임상 대상들과 국내 미술치료 현장에 적합한 세부적인 활동의 개발이 필요하다. 여러 발달 상황과 증상에 맞는 치료를 진행하고 고비용의 치료비와 기간과 시간을 고려해야 하는 것이 국내 치료 현실이다. 인지학 집단미술치료의 접근방법은 재료와 방법의 간편함으로 이점이 있을 수 있으나 대상자의 흥미를 이끌어 내지 못할 수도 있다. 이에 대한 적절한 재료의 구비와 조합이 필요할 것으로 보인다.

이러한 것을 현실적으로 실천하기 위해서는 인지학 미술치료사 양성과 교육이 필수적인데, 국내에 미술교육과정중심과 단편적인 교육과정이 변화되기 위해서는 체계적인 교육과 인지학 미술치료에 대한 인식의 변화가 필요하다.

앞으로 미술치료 분야의 범위와 역할은 더욱 더 확대되어 갈 것이다. 치료의 목표는 지혜와 배려, 의지와 균형감을 가진 전인적 인간을 추구하는 것이다. 인지학이 추구하는 바람직한 인간 형성은 미술치료 미래에 방향을 제시해줄 것이다. 또한 인지학 미술치료가 국내에서 탄탄한 구조적 토대를 이룬다면 현재 미술치료가 당면한 여러 가지 과제를 해결함과 동시에 미술치료의 학문적 위상은 높아질 것이라고 본다.

참고문헌

- 강상희 (2002). 발도르프 교육학의 기초. 인지학 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 강인구 (2010). 자연주의 감각발달놀이를 적용한 발도르프 유아교육 프로그램이 다중 지능과 창의성발달에 미치는 효과. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 고은지 (2003). 감성능력증진을 위한 유아 미술 교육. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경민 (2012). R. 인지학과 예술교육론에 기초한 수업지도안 연구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경애 (2006). 포르멘 (Formen) 활동 프로그램 구안·적용이 시각예술영재아의 창의성에 미치는 효과. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김동식 (2012). 체육수업을 통한 초등학생의 생활기술 습득과정 탐구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김방현 (2014). 초등 영재교사와 일반교사의 연구윤리 의식 및 연구윤리 교육 실태 인식 조사. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김보선 (1999). TTCT에 대한 미국인과 한국인의 반응결과의 차이 연구. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선현 (2010). 집단미술치료의 이론과 실제. 파주: 한국학술정보.
- 김성숙 (2001). Steiner 미술교육사상에서 낭만주의 정신과의 관련성: 동경과 상징을 중심으로. 미술교육연구논총, 12(1), 235-251.
- 김성원 (2005). Rudolf Steiner의 유아교육. 서울: 양서원.
- 김소라 (2007). Steiner의 습식 수채화를 활용한 색채 교육 프로그램 개발 : 초등학교 1.2학년 통합 교육을 대상으로. 홍익대학교 산업대학원 석사학위논문.
- 김소영 (2009). 지역아동센터 이용아동을 위한 사회적 향상 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과검증. 평택대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영래(2014). 모래놀이치료가 ADHD성향 아동의 문제행동에 미치는 영향. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김영신 (2003). 한국어판 부모 및 교사용 ADHD 평가 척도(K-ARS)의 규준연구. 대한 신경정신의학회, 42(3), 352-359.

- 김영채 (1999). **창의적 문제해결 : 창의력의 이론, 개발과 수업**. 서울: 교육과학사.
- 김영채 (2014). **CPS 창의 프로그램과 창의적 문제해결**. 서울: 유원북스.
- 김영채, 전현선, 박권생 (2002). 창의적 문제해결력 향상을 위한 수업프로그램의 개발과 실험 분석. **한국교육학회**, 40(1), 129-158.
- 김은미 (2013). **발도르프 교육예술을 바탕으로 한 미술수업 구성 : 초등학교 4학년 현장을 중심으로**. 흥익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김전옥 (2007). **초등학교 ADHD 성향 아동 의 집단 미술치료 사례연구**. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정원 (2014). **목공놀이 프로그램이 ADHD 성향 아동 의 충동성 및 주의산만 행동 감소에 미치는 효과**. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정임 (2001). 아동의 창의성 발달을 위한 유치원 교육환경에 대한 연구. **울산과학 대학교 연구논문집**. 35(2001.2) pp.389-405.
- 김창대, 김형수, 신을진, 이상희 최한나 공저 (2011). **(상담 및 심리교육)프로그램 개발과 평가**. 서울: 학지사.
- 김혜영 (2008). K-ARS를 이용한 ADHD 경향 아동에 대한 학부모-교사 평가의 차이. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 김혜진 (2002). **아동의 색채 선호도에 근거한 초등학교 환경색채 개선 방안에 관한 연구**. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현아 (2009). **미술치료가 아동의 창의성에 미치는 영향에 관한 연구 : 한국화 매체를 중심으로**. 학위논문 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현희 (2014). **발도르프 학교의 포르멘을 적용한 미술교육 방안 연구 : 중학생을 중심으로**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김훈태 (2012). **발도르프교육학의 기초가 되는 루돌프 Steiner의 인간학 연구**. 성공회대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남현주 (2006). **창의성 도형검사(TTCT)와 유아창의성 행동검사(TCAM)와의 관계**. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 류재숙 (2003). **Steiner의 교육예술론에 근거한 미술교육 연구: 포르멘과 수채화를 중심으로**. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문리학 (2008). **집단미술치료가 인터넷 중독 초등학생의 자기통제 및 사회성에 미치는 영향**. 서울여자대학교 특수치료전문대학원 석사학위논문.
- 문정화 (2004). 창의성 교육의 이론적 배경. **교육마당**, 21, 265, 34-37.

- 박민선 (2008). 주의력결핍 과잉행동장애의 하위유형별 학습동기 특성과 동기유발소재. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 박수진 (2013). ADHD 성향 아동의 증상과 부모의 지지가 학교생활적응에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박순영 (2010). 게슈탈트 집단미술치료가 시설아동의 불안과 사회적응력에 미치는 효과. 영남대학교 환경보건대학원 석사학위논문.
- 박영태 (2000). 창의성 개발을 위한 초인지-사칙연산적 사고법. *동아논총*, 37, 61-86.
- 박인우 (1995). 효율적 집단상담프로그램 개발을 위한 체계적모형. 계명대학교 학생생활연구소, 20.
- 박지영 (2002). 인지학적 교육예술론에 대한연구 : 루돌프 Steiner를 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배주영 (2011). 임상미술치료가 ADHD경향 아동의 집중력 향상과 공격성 완화에 미치는 영향. 차의과학대학교 통합의학대학원 석사학위논문.
- 배진향 (2004). 집단 응집력 강화 프로그램이 집단 따돌림의 동조성 감소에 미치는 영향. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배진희, 황혜신 (2006). 과제의 친숙성 및 정답제시가 유아의 문제해결능력에 미치는 영향. *한국생활과학회*, 15(4), 551-561.
- 변창진 (1994). 프로그램 개발. 대구: 흥익출판사.
- 서정화 (2012). (초·중등학생의 인성·사회성 함양을 위한)생활지도·상담교육의 효과 제고 방안. 서울: 국가교육과학기술자문회의.
- 설희정 (2009). 발도르프 유아교육이 유아의 감성지능과 창의성에 미치는 효과. 송실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 소유경 (2002). 한국어판 부모, 교사 ADHD 평가 척도의 신뢰도와 타당도 연구. *대한 신경정신의학회*, 41(2), 283-289.
- 손남숙, 임호찬 (2004). 집단미술치료가 보육시설 아동의 우울성향 감소에 미치는 영향. *한국미술치료학회*, 11(3), 455-479.
- 송광철, 김정아 (2014). Steiner 이론에 기초한 유아 색채 활동 연구. *한국과학예술포럼*, 15, 285-296.
- 송경숙 (2006). ADHD 성향 아동의 창의성과 학업성취도 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신서영 (2008). 오이리듬미 활용 프로그램이 자폐아동의 공간위치지각에 미치는 효과.

- 창원대학교 대학원 석사학위논문.
- 신현석 (2010). 발도르프 교육에서의 색채지도 고찰 : 7세에서 14세를 중심으로. 한국교원대학교 대학원, 석사학위논문.
- 양수진 외 (2006). 주의력 결핍 과잉행동 장애의 유병률과 관련 인자. **大韓神經精神醫學會: 神經精神醫學**. 제45권 제1호 통권 제190호 (2006. 1), pp.69-76.
- 오명연 (2012). 포르멘 미술치료 프로그램이 학교 부적응 아동의 정서에 미치는 영향. 우석대학교 경영전문대학원 석사학위논문.
- 윤선영 (2011). 인지학적 미술치료 프로그램이 정신분열병 환자의 음성증상에 미치는 영향. CHA의과학대학교 통합의학대학원 석사학위논문.
- 이명주 (2005). 주의력 결핍 과잉행동장애의 하위 유형에 따른 행동특성과 주의기제. 부산대학교대학원 박사학위논문.
- 이명희 (2009). 주의력결핍 과잉행동 아동의 부주의와 충동성 감소를 위한 인지중재 집단프로그램의 효과. 서울대학교 박사학위논문.
- 이숙영 (2003). 국내 집단상담 프로그램 개발의 현황 및 효과적인 프로그램 개발 관련 요인. **한국상담학회**, 4(1), 53-67.
- 이연이 (2007). ADHD 성향 아동의 정서지능이 학교생활적응에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이연주 (2005). 루돌프 Steiner의 오이리트미 교수법 연구. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영나 (2006). ADHD 성향 아동의 창의성과 자기유능감 관계 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문청구.
- 이영옥 (2008). 인지행동적 집단미술치료와 미술활동을 이용한 부모상담이 아동의 ADHD 경향성에 미치는 효과. 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이용숙, 김영천 (2005). 교육에서의 질적 연구 : 방법과 적용. 서울: 교육과학사.
- 이은정 (2009). 인지행동 미술치료가 ADHD 성향 아동의 충동성과 부주의 감소에 미치는 영향. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 이형구 (2013). 말(馬)을 이용한 동물매개치료가 ADHD 성향 아동의 문제행동개선에 미치는 효과성. 평택대학교 대학원 박사학위논문.
- 이홍보 (2014). ADHD경향성 아동의 문제행동 완화를 위한 동화활용 미술치료 사례연구. 영남대학교 환경보건대학원 석사학위논문.
- 임경희, 조봉환 (2004). 성, 학년, 지역에 따른 초등학생의 ADHD 출현율 조사 연구. **한국초등교육학회**, 17(1), 235-260.

- 임부연 (2005). 유아기 심미감 발달과 연계한 물감수업의 탐구 :뱅크스트리트, 레지오 에밀리아, 발도르프를 중심으로. **미술교육논총**, 19(3), 297-325.
- 임선하 (1993). **창의성의 초대**. 서울: 교보문고.
- 임영진 (2007). 습식 수채화를 통한 서정적 추상 표현 지도방안 연구 : 초등학교 4학년을 중심으로. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장누리 (2010). **Formen 원리에 기초한 미술활동이 지적장애 아동의 창의성에 미치는 영향**. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 장 우세이 외 (2004). **현대교육을 확립한 15인의 교육가: 그들의 생애와 사상 1부**. 서울: 밝은 누리.
- 장희경 (2005). **독일 대안학교의 교수이론과 학습에 관한 연구-발도르프 외국어 교육을 중심으로**. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 전중국 (2007). 집단미술치료와 치료적 요인의 연구 경향과 향후 과제. **한국미술치료학회**, 14(3), 577-596.
- 정미리 (1998). Steiner의 전기 분석을 통한 인지학(人智學,Anthroposophy)의 탄생 및 발전배경에 관한 연구. **열린유아교육학회: 열린유아교육연구**, 3,1('98.6), 83-115.
- 정보애 (2008). **Steiner의 교육사상에 기초한 유아 미술교육 프로그램 연구 : 포르멘과 습식수채화를 중심으로**. 동아대학교 예술대학원 석사학위논문.
- 정순애 (2002). **집단 미술 치료가 초등학교 여학생의 학습 동기에 미치는 효과**. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.
- 정숙자 (2005). **초등학교 아동의 주의력결핍 과잉행동과 학교생활 적응관계**. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정여주 (1999). 인지학적 관점에서 고찰한 교육적 미술치료. **한독교육학회**, 4(1), 149-163.
- 정여주 (2003). **미술치료의 이해 : 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 정윤경 (2009). 인지학의 특성과 교육적 의미. **한독교육학회**, 14(1), 187-211.
- 정은 (2008). 주의력결핍 과잉행동장애(ADHD)에 대한 교육적 이해. 한국특수교육문제 연구소, **특수교육저널: 이론과 실천**, 9(3), 109-127.
- 정재원, 김갑숙 (2010). 집단미술치료가 저소득층 아동의 공격성과 사회성에 미치는 효과. **한국미술치료학회**, 17(5), 1125-1142.

- 정혜영 (1997). 발도르프 학교(Waldorfschule)의 초등교육 실제 탐색. 한국교육학회초등교육연구회: 初等教育研究. 11('97.11) ,5-2.
- 정혜옥 (2010). ADHD 성향 아동 의 미술치료 연구에 대한 비교분석 및 프로그램 연구. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조나리 (2011). ADHD 성향아동과 일반아동의 창의적 특성 비교 연구: 초등학교 고학년을 중심으로. 건양대학교 대학원 석사학위논문.
- 조성연 (1985). 창의성 검사의 타당화를 위한 일연구 : Torrance 창의적 사고력 검사 (TTCT)를 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 조성연 (1990). 아동의 창의성 발달 및 이에 관련된 생태학적 변인에 관한 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 조수철 (1990). 주의력 결핍 과잉행동 장애의 개념과 생물학적 연구. 소아, 청소년 정신의학. 1, 5-26.
- _____ (2001). 주의력 결핍 과잉 행동 장애. 서울대학교 출판부.
- _____ (2005). 산만한 우리 아이 어떻게 가르칠까?. 서울: 샘터.
- 조연순, 성진숙, 이해주 (2008). 창의성 교육 : 창의적 문제해결력 계발과 교육 방법. 서울: 이화여자대학교출판부.
- 조영주 (2009). 자유 발도르프 학교 교육에 기초한 미술교육방안 연구. 학위논문 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조진희 (2006). Eurhythmics 이론을 적용한 무용교육 프로그램이 아동의 창의성과 리듬감에 미치는 효과. 세종대학교 대학원 박사학위논문.
- 조 현 (2012). 발도르프 습식 수채화 프로그램이 자기효능감과 성별에 따라 유아의 창의성 및 자기조절력에 미치는 효과. 미래유아교육학회지, 19(4), 69-93.
- 조필교, 변창진 (1997). 가정교과의 체계적 평가모형 개발 I. 경북대학교사범대학부속중등교육연구소: 중등교육연구. 40, 305-346.
- 주간한국 (2005). 클리닉 탐방: 주의력결핍 과잉행동장애. 서울: 데일리 한국.
- 채희태 (2006). 발도르프 치료교육에 대한 고찰. 현장특수교육, 제13권 제4호 통권 60호, 42-47.
- 추은하 (2008). 포르멘활동 프로그램이 아동의 창의성 신장에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최수경 (2005). 주의력 결핍 과잉행동 아동의 창의적 인지능력과 창의적 성격에 관한 연구. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.

- 최속연 (2010). **루돌프 Steiner의 상상력과 그 유아교육적 의미 탐구**. 세종대학교 대학원 박사학위논문.
- 최은미 (2011). **발도르프 교육의 이해**. 서울: 교육아카데미.
- 최인수, 윤지운 (2013). 한국, 중국, 일본의 창의성에 대한 대학생의 암묵적 지식 비교 연구: 창의적인 인물의 직업군과 지각된 창의적 성향을 중심으로. **창의력 교육 연구**, 13(2), 159-183.
- 최재원, 한덕현, 정혜연, 강경두 (2012). ADHD 성향 아동 의 규칙적인 운동참여가 건강관련 체력 및 창의성에 미치는 영향. **한국여성체육학회지**, 26(2), 127-143.
- 최창수 (2014). **ADHD 성향 아동 의 환경 및 심리적 연구**. 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최현정 (2013). **ADHD 청소년의 미술교육과 창의성 증진 미술교육 프로그램 연구**. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최혜영 (2014). **ADHD 성향 아동 을 위한 창의성 증진 프로그램의 개발과 효과**. 충남대학교대학원 석사학위논문.
- 최호운 (2007). **사회복지 프로그램 개발과 평가**. 경기: 21세기사.
- 표경식 (2001). 도시지역 초등학생에서 주의력결핍 과잉운동장애의 유병율. **朝鮮大學校 附設醫學研究所. 醫大論文集**. 제26권 제2호 (2001. 12),105-117.
- 한국미술치료학회 (2000). **미술치료의 이론과 실제**, 대구: 동아문화사.
- 허자경 (2008). **Rudolf Steiner의 인지학을 적용한 공간 디자인에 관한 연구**. 홍익대학교대학원 석사학위논문.
- 황민정 (2007). **발도르프 수공예놀이가 유아의 감성지능 및 창의적 표현에 미치는 영향**. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Albert, S. (1998). **신지학**. Theosophie. 양억관 역. 서울: 물병자리.
- Alt. C. A. (1999). The relationship among attention deficit hyperactivity disorder(adhd). Personality type and creativity in adults using the Myers-Briggs Type Indicator (mbti) and the Torrance Tests of Creativity Thinking (TTCT). Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Science*. 60(4-A) 1007.
- American Psychological Association (2015). **DSM-5 정신질환의 통계 및 편람**. 권준수, 김재진, 남궁기 역. 학지사: 서울. Diagnostic and Statistical Manual of

- Mental Disorders. 5rd ED. Washington DC.
- Anderson, T., & Milbrandt, M. (2007). **삶을 위한 미술 교육** : 미술의 실제적 교수 · 학습을 중심으로. 김정희 [외] 역. 서울: 예경.
- American Psychiatric Association (2000). *Dignostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev).
- Bamford, C. (1994). *How to know higher worlds*. (Trans.) New York.: Anthroposophy Press.
- Barkley R, A. (1998). Complex dynamics and systemic change: how things can go very wrong. *Journal of Post Keynesian Economics*, 20(1), 103.
- _____ (1990). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford Press.
- _____ (1997). Behavior inhibition sustained attention, and executive functions: construction a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 65-94.
- _____ (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Barkley R, A., Dupaul, G. J., & Mcmurry, M. B. (1990). A comprehensive evaluation of attention disorder with and without hyperactivity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 775-789.
- Best, D. (1992). *The rationality of feeling: Understanding the arts in eduction*. Washington D.C: The Falmer Press.
- Carlrgren, P. (2008). **루돌프 Steiner의 교육학**. 한국Steiner교육협회. 의왕: 섬돌 출판사.
- Childs, G. (1998). *Steiner education in theory and practice*. Edinburgh: Floris Books.
- Child, G. (1991). *Steiner education in theory and practice*. Edinburgh: Floris Books.
- Cramond, B. (1994). The relationship between attention deficit hyperactivity disorder and creativity. Paper presented at the meeting of the America research Association. New Orleans, LA. *The Journal of Creativity Behavior*, 25(3), 193-210.
- Cramond, B. (1999). Why Should the Torrance Tests of Creative Thinking

- be Used to Assess Creativity? *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*. 9,2('99.10), pp.77-101.
- Cropley, A. J. (1990). Creativity and Mental Health In Everyday Life. *Creativity Research Journal*, 3(3), 167-178.
- Csikszentmihalyi M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Dacey, J. S. (1989). Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescence, *Journal of Creative Behavior*, 23, 263-171.
- Dacey, J. S. & Lennon, K. H. (2004). *Understanding creativity*. CA: Jossey-Bass.
- Davis, G.A. (1986). *Creativity is forever*. Iowa: kendall/Hunt.
- Douglas, V. I. (1983). "Attention and cognitive problem." In M. Rutter(Ed), *Developmental neuropsychiatry*(280-329). New York: Guilford Press.
- Easton, F. (1995). *The Waldolf Impulse in Education: School as Communities that Educate the Whole Child by Integrating Artistic & Academic Work*. Ph. D. Disseration, Columbia University.
- Echer, D., Uithoven, M., van Dijk, H. (2001). Anthroposophisch Asthmatherapie im Verleich. *Schweiz Z Ganzheitsmedizin*. 13:326-334.
- Feldman, D. H. (1999). *The development of creativity*. In R. J. Sternberg(sd.). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Garmegy, N. (1985). *Stress-resistant children* : The search for protective factors. In Stevenson J. D.(ed.), *Recent Research in Developmental Psycho Pathology*. Pergamon Press. 213-233.
- Georgy, J. D. & Gary, S. (1994). *ADHD in school*. New York: Guild Press.
- Goethe, J. V. (2003). **자연과학론**. 권오상 역. 서울: 민음사.
- Gollmar, S. M. (2000). *An Investigation of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Creativity Style: Interaction and Impact on School Success*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Georgia Athens.
- Gorton, D. (1988). Holistic health techniques to increase individual coping and wellness. *Journal of Holistic Nursing*, 6(10), 25-30.
- Grunelius, E, M. (2002). *Erziehung im fruhen Kindesalter*. Oratio Verlag.
- Guenther, A. (1995). *What educators and parents need to know about ADHD*,

- creativity and gifted students (Practitioners' Guide A9814). Storrs: The National Centre on Gifted and Talented University of Connecticut.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hallowell, E. M., & Ratey, J. J. (1994). *Driven to distraction: Recognizing and coping with attention deficit disorder from childhood through adulthood*. New York: Simon & Schuster.
- Hamre, H., Becher-witt, C., Glockmann, A., Ziegler R., Willich, S., Kiene, H., (2004). Anthroposophic therapies in chronic disease: *The Anthroposophic Medicine Outcomes Study (AMOS)*. Eur J Med Res. 9:351-360.
- Hamre, H., Witt, C., Glockmann, A., Ziegler, R., Willich, S., Kiene, H. (2006). Health costs in anthroposophic therapy users: a two-year prospective cohort study. *BMC Health Serv Res*. 6:65.
- Hanning, H. (2001). **장애아동을 위한 발도르프 치유교육**. 홍미경 역. 경기: 반디.
- Harald J. & Claud M. (2007). Anthroposophic art therapy in chronic disease. *Clinical Medicine: Psychiatry*, 3(4):365-371.
- Harald Harald J. & Claud M.(2009). Anthroposophic therapy for Anxiety Disorders: A Two-year Prospective Cohort Study in Routine Outpatient Settings. *Clinical Medicine: Psychiatry*. 2, 17-31.
- Harwood, A, C. (1982). *The Recovery of Man in Childhood-A Study in the Educational work of Rudolf Steiner*. New York: Anthroposophic Press.
- Healey, D., & Rucklidge, J. J. (2005). An exploration the creative abilities of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*. 8(3), 88-95.
- Heydebrand, C. (1988), *Childhood*. London: Rudolf Steiner Press,
- Hynd, G. W., Hern, K. L, Voeller, K. K. & Marchall, R. M. (1991). Neurobiological basis of attention-deficit hyperactivity disorder(ADHD). *School Psychology Review*, 20, 174-186.
- Kienle, G., Kiene, H., Albonico, H.(2006) [Retrospective comparison of anthroposophic versus conventional treatment of intervertebral disc disease]. *Anthroposophic medicine: effectiveness, utility, costs, safety*, Stuttgart, Germany: Schattauer Verlag.
- Kiersch, J. (2004). *Die Waldorf padagogik*. **발도르프 교육학**, 이정희, 김정임 역.

- 서울: 아르케.
- Kronenberger, W. G., & Meyer, R. G. (2001). *The child clinician's handbook*. Needham Heights, MA: Allyn & Basoon.
- Kutzli, R. (2011). *Formenzeichnen, 포르멘-자아를 찾아가는 선 그림 12단계*, 변종인 역. 서울: 해오름.
- Lara, H. W. (2005). *The Gift of ADHD*. New Harbinger Publications.
- Leroux, J. A., & Levitt-Perlam, M. (2000). *The gifted child with attention deficit disorder*. An identification and intervention challenge. *Roper Review*, 22, 171-176.
- Lindenberg, C. (1979). *Rudolf Steiner(1861-1925)*, Klassiker der Padagogik II, In Hans Scheuerl(Hrsg). Munchen: Verlag C. H. Beck.
- Lindenberg, C. (2000). *Waldorfschulen: Angstfrei Lernen, Selbstbewuist Handeln. 두려움 없이 배우고 자신 있게 행동하기*, 이나현 역. 서울: 밝은누리.
- Lovecky Deirdre V (2000). *Gifted Children with AD / HD* [microform]. Springfield Educational Resources Information Center.
- Lovecky, D. V. (2004). *Different Minds: Gifted children with AD/HD. Asperger syndrom and other learning deficit*. London: Jesica Kingsley Publishers.
- Lynn, K. (2014). *Introduction to Art Therapy Research, 미술치료학 연구법*. 장연집, 손승아, 안경숙, 장윤정, 최호정 역. 서울: 시그마 프레스.
- Luxford, M. (2012). *Children with Special Needs, 도움이 필요한 아이들*, 조종상 역, 서울: 지와 사랑.
- Mealer, C., Morgan, S., & Luscomb, R. (1996). Cognitive functioning of ADHD and non-ADHD boys on the WISC-III and WRAML: An analysis within a memory model. *The Journal of Attention Disorder*, 1(3), 133-145.
- Mees-Christeller, E. (1996). *Heilende Kunst und Kunstlensches Heilen*, Dornach: Die Pforte. **인지학 예술치료**, 정정순, 정여주 역(2004). 서울: 학지사.
- Menzen, K, H. (1994). *Heilpadagogische Kunsttherapie*, Freiburg: lambertus
- Miller, J. P. (2000). **홀리스틱 교육과정**. 김현재 외 역. 서울: 책사랑.
- Nobel, A. (1996). *Educating through art - The Steiner school approach*. Edinburgh: Floris Book.
- Nylund, D. (2008). *Treating Huckleberry Finn, 허클베리 핀 길들이기*, 김민화 역. 서

울: 학지사.

Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: principles and procedures of creative problem-solving (3rd ed.)*. New York: Charles Scribner's Sons.

Peter T., & Christopher B. (1999). **식물의 신비생활**, 황금용, 황정민 공역. 서울: 정신세계사.

Plucker, J. A. & Beghetto, R. A. (2004). *Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction doesn't matter*. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer(Eds.), *Creativity: From potential to realization*, 153–167. Washington, DC: American Psychological Association.

Putz, H. (2003). *Leitlinie zur Behandlung mit Anthroposophischer Kunsttherapie für die Fachbereiche Malerei, Musik, Sprachgestaltung, Plastik*. Filderstadt: Berufsverband für Anthroposophische Kunsttherapie e. V.

Ritchie, J., Wilkinson, J., Hantley, M., Feder, G., Carter, Y., Formby, J. (2001). *model of integrated primary care: anthroposophic medicine*. London, England: Department of General Practice and Primary Care, St Bartholomew's and the Royal London School of Medicine, Queen Mary, University of London.

Root-Bernstein, R. (2011). *Sparks of genius for children*. 주니어 생각의 탄생, 김재현 역 서울: 에코주니어.

Shaw, G. A., & Brown, G. (1991). *Laterality implicit memory and attention disorder*. *Education Studies*, 17, 15–23.

Simon, L., Schietzel, T., Gartner, C., Kummell, H., Schulte, M. (1997). *Ein anthroposophisches Therapiekonzept Fürrentzündlich-rheumatische Erkrankungen*. Ergebnisse einer zweijährigen Pilotstudie. *Forsch Komplementarmed*. 4:17–27.

Steiner, R. (1965). *The Education of the child in the light of anthroposophy*. Trans George & Adams Mary. London: Rudolf Steiner Press.

_____ (1972). *An outline of science, trans. Monges Henry B*. New York: Anthroposoph Press.

_____ (1977). *Rudolf Steiner, An autobiography*, trans. Stebbing Rita. Blauvelt: Steiner Books.

- _____ (1983). *An introduction to eurythmy : Talk given before sixteen Eurythmy Performance*. Hudson, New York: Anthroposophic Press.
- _____ (1988). *The child's changing consciousness & Waldorf education*. Everlett Roland, New York: Anthroposophic Press.
- _____ (1990). *Learning to see into the spiritual world*. Trans. Stuber Walter & Gardner Mark. Anthroposophic Press.
- _____ (1994). *Elemente der Erziehungskunst*. Stuttgart: Verlag freies Geistes Leben.
- _____ (2004). *The spiritual Ground of Eduction*. N.Y: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2000). *Über das Wesen der Farben, 색채의 본질*. 양억관, 다카하시 이와오 역. 서울: 물병자리.
- Steiner, R. (2001). *교육은 치료다*. 김성숙 역. 서울: 물병자리.
- Steiner, R. (2005). *교육예술 I : 수업방법론과 교수법*. 김성숙, 다카하시 이와오 역. 서울: 물병자리.
- Steiner, R. (2003). *Wie erlangt Man Erkenntnisse der höheren Welten? 고차세계의 인식으로 가는 길*. 김경식 역. 서울: 밝은 누리.
- Steiner, R. (2005). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Padagogik, 교육의 기초로서의 일반 인간학*. 김성숙 역. 서울: 물병자리.
- Steiner, R. (2007a). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Padagogik, 인간에 대한 보편적인 앎*. 최혜경 역. 서울: 밝은 누리.
- Steiner, R. (2007b). *(Die) Philosophie der Freiheit, 자유의 철학*. 최혜경 역. 서울: 밝은 누리.
- Steiner, R. (2011). *Erziehungskunst Seminarbesprechungen und Lehrplanvortrage. 발도르프 학교 교사를 위한 세미나 논의와 교과과정 강의*. 최혜경 역. 서울: 밝은 누리.
- Steiner, R. (2008). *Rudolf Steiner의 정신과학에서 바라본 아동교육*. 이정희 역. 경기: 섬돌.
- Steiner, R. (2009). *Anthroposophy, 인지학이란 무엇인가*. 조준영 역. 경기: 섬돌.
- Sussman, S., Dent, C. W., & Lichtman, K. L. (2001). Project EX: Outcomes of a teen smoking cessation program. *Addictive Behaviors*, 26(3): 425-438.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creativity talent*. Englewood Cliffs, NJ:

- prentice-hall.
- _____ (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- _____ (1966). *Torrance Test of Creativity Thinking: Directions manual and scoring guide(Figure test booklet A)*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- _____ (1969). *Creative positives of disadvantaged children and youth*. *Gifted Child Quarterly*, 13(2), 71-81.
- _____ (1973). Can we teach children to think creatively?. *Journal of Creative Behavior*, 6, 33-38.
- _____ (2010). 김영채 역. *Torrance Test of Creativity Thinking*. 도형 A, B형 검사 요강. 창의력 한국 FPSP: 대구
- Treichler, M. (1996). *Mensch - kunst - Therapie. Anthropologische, medizinische und therapeutische Grundlagen der Kunsttherapien*. Stuttgart: Berlag Urachhaus; 160p.
- Urban, K.K. (1996). 창의성-요소적 접근모델. *인간발달연구*, 24, 5-27.
- Wadeson, H. (1987). *Dynamics of Art Psychotherapy*. 장연집 역(2009). **미술심리치료학**. 서울: 시그마프레스.
- Weisberg, Robert W. (2009). *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. 창의성: 문제해결, 과학, 발명, 예술에서의 혁신, 김미선 역. 서울: 시그마 프레스(원저: 2006).
- Wilkinson, R. (1993). *Rudolf Steiner on education*. Gloucestershire: Hawthon Press.
- _____ (1997). **Rudolf Steiner의 교육론 (고려대 교육 철학회 옮김)**. 서울: 내일을 여는 책.
- Winnicott, D. (1998). *Therapeutic consultations in child psychiatry, 그림놀이를 통한 어린이 심리치료*. 이재훈 역. 서울: 한국심리치료연구소.
- Londen, W.A(1985). *Child is Born*. London: Rudolf Steiner Press,
- 국제인지학협회, <http://www.medsektion-goetheanum.org/>
건강보험심사평가원, <http://dl.nanet.go.kr/OpenFlashViewer.do>

국문초록

ADHD 성향 아동의 창의성 증가와 부주의성 및 과잉행동충동성 감소를 위한 인지학(人智學) 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과

본 연구의 목적은 인지학 집단미술치료 프로그램을 개발하여 이를 ADHD 성향 아동에게 제공하고 그 효과를 검증하고자 하였다. 상기 연구목적을 달성하기 위해 연구 I 과 연구 II로 구성하여 다음과 같이 진행하였다.

연구 I에서는 인지학 집단미술치료 프로그램을 ADHD 성향 아동의 창의성 증가와 부주의성 및 과잉행동충동성 감소를 위해 개발하고자 개발단계에 따라 목표를 수립하고 이에 적합한 내용을 구성하였다. 이후 인지학 집단미술치료 예비 프로그램을 지역 아동센터 ADHD 성향 아동을 대상으로 실시하였다. 다음으로 예비연구 과정을 평가·분석하고 수정·보완하여 전문가집단에게 내용타당도를 검증받아 인지학 집단미술치료 프로그램을 개발하였다.

연구 II에서는 인지학 집단미술치료 프로그램을 ADHD 성향 아동에게 제공하여, 창의성 및 주의력결핍 과잉행동증상의 효과를 검증하였다.

인지학 집단미술치료 프로그램은 G광역시 지역아동센터 ADHD 성향 아동으로 실험 집단 12명, 대기집단 10명으로 구성하였다. 이후 실험집단에게 인지학 집단미술치료 본 프로그램 12회기를 실시하여 그 효과를 검증하였으며 주요한 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 창의성 검사에서 실험집단이 대기집단보다 유의미한 결과가 있었다. 창의성의 하위요소 중 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 정교성, 성급한 종결에의 저항에서 실험 집단에서 대기집단에 비해 유의미한 증가를 보였다.

둘째, 주의력결핍 과잉행동증상에서 실험집단이 대기집단보다 유의미한 결과를 보였다. 주의력결핍 과잉행동증상의 하위요소 중 부주의, 과잉행동충동성에서 실험집단에서 대기집단보다 유의미한 감소를 보였다.

이를 요약하면 인지학 집단미술치료 프로그램은 ADHD 성향 아동의 창의성 증가 및 주의력결핍 과잉행동증상 감소에 효과가 있었음을 볼 수 있다. 또한 이상의 연구결과를 통해 인지학 집단미술치료 프로그램은 ADHD 성향 아동의 창의성 증가와 부주의성 및 과잉행동충동성 감소 목표와 단계에 따라 개발되었음을 확인할 수 있었다.

그러므로 본 연구에서 개발한 인지학 집단미술치료 프로그램을 ADHD 성향 아동에게 지속적으로 제공한다면 창의성 증가와 부주의 및 과잉행동충동성증상 감소에 긍정적인 변화가 있을 것으로 생각된다.

**주요어 : 인지학, 인지학 집단미술치료 프로그램, ADHD, 창의성,
부주의성, 과잉행동충동성**

부 록

1. 전문가 집단 내용 타당도
2. TTCT 도형 창의성검사
3. 주의력결핍 과잉행동장애 척도
4. 행동관찰 평가
5. 자기행동 평가
6. 반응 기록지
7. 프로그램 소감문
8. 연구참여 동의서
9. 연구윤리 교육과정 이수증
10. 인지학 집단미술치료 본 프로그램 회기별 계획서
11. 인지학 집단미술치료 본 프로그램 회기별 세부 계획
12. 인지학 집단미술치료 본 프로그램 회기기록
13. 인지학 집단미술치료 형태소요 기법
14. 인지학 집단미술치료 기법

<부록 1> 전문가 집단 내용 타당도

문항	1	2	3	4	5
	매우 적합 하지 않다	적합 하지 않다	보통 이다	적합 하다	매우 적합 하다
1. 본 프로그램이 인지학 미술치료에 적합하게 구성되어 있다.					
2. 구성된 프로그램 내용들이 프로그램의 목적 달성에 적절하다.					
3. 본 프로그램 내용은 ADHD아동의 창의성 증가에 영향을 미칠 것이다.					
4. 본 프로그램 내용은 ADHD아동의 주의력결핍 과잉 행동증상 감소에 영향을 미칠 것이다.					
5. 1회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어있다.					
6. 2회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어있다.					
7. 3회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어있다.					
8. 4회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어있다.					
9. 5회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어있다.					
10. 6회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어있다.					
11. 7회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어있다.					
12. 8회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어있다.					
13. 9회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어있다.					
14. 10회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어있다.					
15. 11회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어있다.					
16. 12회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어있다.					

<부록 2> TTCT 도형 창의성검사

TTCT 도형 창의성검사

활동 1: 그림 구성하기

오른쪽에는 구부러진 곡선 모양의 형태가 하나 있다. 이 모양이 일부분이 되는 어떤 그림이나 물건을 생각해 서 그려보라.

아무도 생각해 볼 것 같지 않은 것들을 생각해 보라. 처음의 아이디어(생각)에 다 계속하여 새로운 아이디어(생각)들을 더하기 하여 그림이 담고 있는 이야기가 보다 재미있고 감동적인 것이 되게 하라.

그림을 모두 그린 다음에는, 그것의 이름이나 제목을 생각해 보고 그것을 쪽의 밑 부분에 있는 빈칸에 적어 넣어라. 제목은 가능한 재미있고 독특한 것이 되게 하라.





그림을 이해하는데 도움 될 수 있는 제목을 만들어 보라.

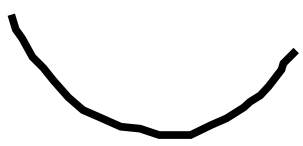







그림의 제목: _____

활 동 2: 그림 완성하기

이쪽과 다음 쪽에 있는 불완전한 도형에다 선들을(직선이든 곡선이든 관계없이) 더하기하면, 당신은 어떤 재미있는 물건이나 그림을 그릴 수 있다. 여기서도 아무도 생각해 볼 것 같지 않은 것들을 생각해 보려고 노력하라. 처음의 아이디어(생각)에다 새로운 아이디어(생각)들을 계속하여 더하기하고 다듬어서 그림의 내용이 될 수 있는 한 온전하고 재미있는 이야기가 되게 하라. 그리고 각 그림에 대하여 재미있는 제목을 만들고 그것을 번호 옆에 있는 빈칸에 적어 넣어라.

 <p>1. _____</p>	 <p>2. _____</p>
 <p>3. _____</p>	 <p>4. _____</p>

 <p>5. _____</p>	 <p>6. _____</p>
 <p>7. _____</p>	 <p>8. _____</p>
 <p>9. _____</p>	 <p>10. _____</p>

활 동 3: 쌍의 두직선 - 선 그리기

지금부터 10분 동안, 아래와 다음의 쪽에 있는 쌍의 두 선들을 가지고 어떤 물건이나 그림을 될 수 있는 데로 많이 그려보라. 그런데 당신이 무슨 그림을 그리든 간에 쌍을 이루고 있는 두 선이 그림에서 중심적인 것이 되게 해야 한다. 연필이나 크레용을 가지고 쌍을 이루고 있는 이들 두 선에 다른 선들을(직선이든, 곡선이든 관계없이)더하기하여 그림을 완성해 보라. 그림을 그리기 위하여 두 선 사이에, 두 선 사이에, 두 선에 걸쳐, 두선의 바깥 등등 원하면 어떠한 곳이라도 선을 그려 넣을 수 있다. 아무도 생각해 볼 것 같지 않은 것들을 생각해 보려고 노력하라. 여러 가지 색다른 그림이나 물건을 많이 생각해 보고, 각기의 그림에 할 수 있는 한 많은 아이디어(생각)들이 포함되게 하라. 그림의 내용이 될 수 있는 한 완전하고 재미있는 이야기가 되게 하라. 각 번호 옆에 있는 빈칸에 그림의 이름이나 제목을 적어 넣어라.



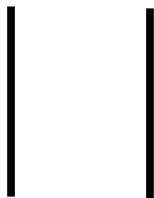
1. _____



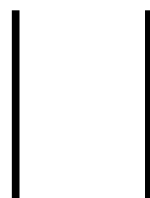
2. _____



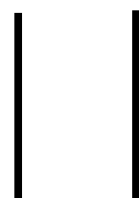
3. _____



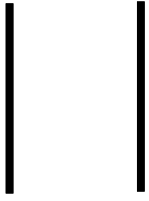
4. _____



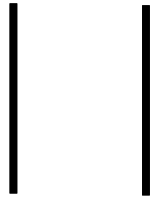
5. _____



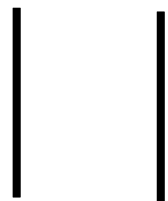
6. _____



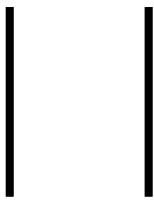
7. _____



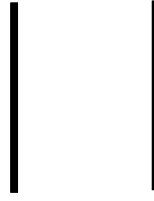
8. _____



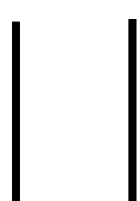
9. _____



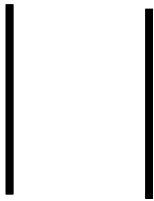
10. _____



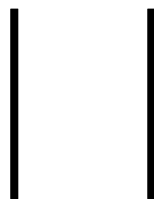
11. _____



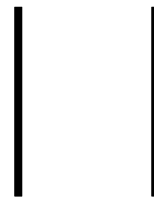
12. _____



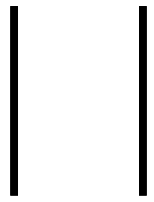
13. _____



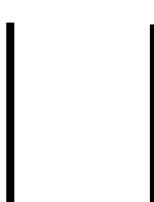
14. _____



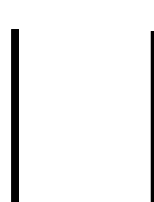
15. _____



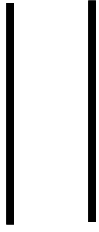
16. _____



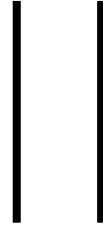
17. _____



18. _____



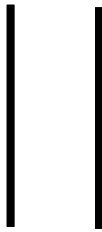
19. _____



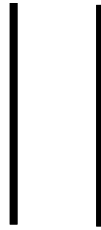
20. _____



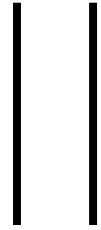
21. _____



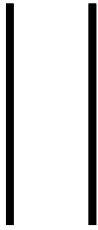
22. _____



23. _____



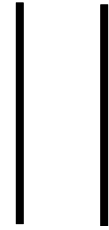
24. _____



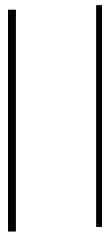
25. _____



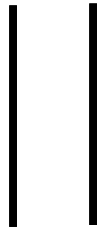
26. _____



27. _____



28. _____




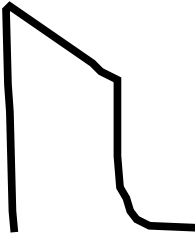


29. _____

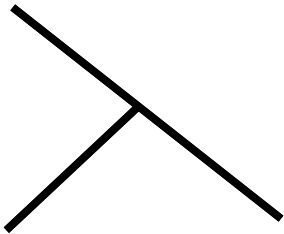
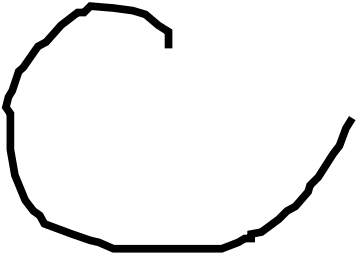
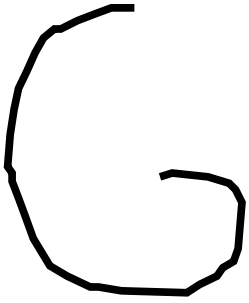
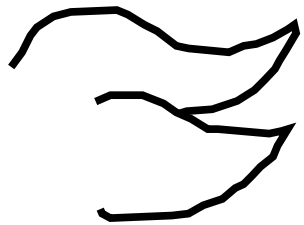

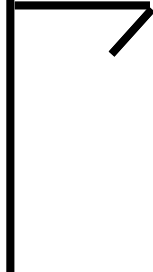


30. _____

활동 2: 그림 완성하기

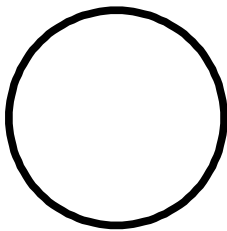
이쪽과 다음 쪽에 있는 불완전한 도형에다 선들을(직선이든 곡선이든 관계없이) 더하기하면, 당신은 어떤 재미있는 물건이나 그림을 그릴 수 있다. 여기서도 아무도 생각 해 볼 것 같지 않은 것들을 생각해 보려고 노력하라. 처음의 아이디어(생각)에다 새로운 아이디어(생각)들을 계속하여 더하기 하고 다듬어서 그림의 내용이 될 수 있는 한 완전하고 재미있는 이야기가 되게 하라. 그리고 각 그림에 대하여 재미있는 제목을 만들고 그것을 번호 옆에 있는 빈칸에 적어 넣어라.

 <p>1. _____</p>	 <p>2. _____</p>
 <p>3. _____</p>	 <p>4. _____</p>

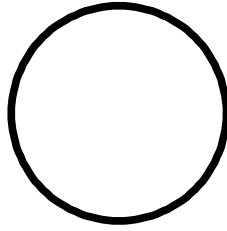
 <p>5. _____</p>	 <p>6. _____</p>
 <p>7. _____</p>	 <p>8. _____</p>
 <p>9. _____</p>	 <p>10. _____</p>

활동 3: 원 - 선 그리기

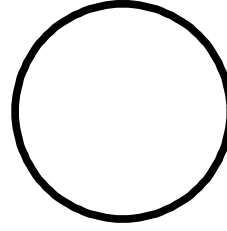
지금부터 아래와 다음의 쪽에 있는 ‘원’들을 가지고 어떤 물건이나 그림을 될 수 있는 데로 많이 그려보라. 그런데 당신이 무슨 그림을 그리든 간에 ‘원’이 그림에서 중심적인 것이 되게 해야 한다. 연필이나 크레용을 가지고 ‘원’에다 선들을(직선이든, 곡선이든 관계없이) 더하기 하여 그림을 완성해보라. 그림을 그리기 위하여 원의 내부에, 원의 외부에 또는 원의 내부와 외부 모두 등등 원하면 어떠한 곳이라도 선을 그려 넣을 수 있다. 아무도 생각해 볼 것 같지 않은 것들을 생각해 보려고 노력하라. 여러 가지 색다른 그림이나 물건을 많이 생각해 보고, 각기의 그림에 할 수 있는 한 많은 아이디어(생각)들이 포함되게 하라. 그림의 내용이 될 수 있는 한 완전하고 재미있는 이야기가 되게 하라. 그린 그림의 밑 부분에 그림의 이름이나 제목을 적어 넣어라.



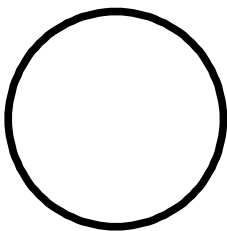
1. _____



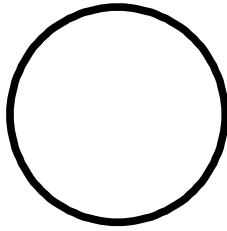
2. _____



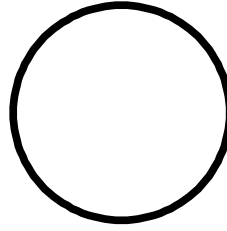
3. _____



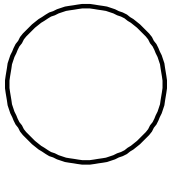
4. _____



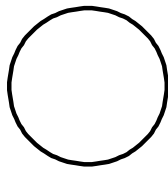
5. _____



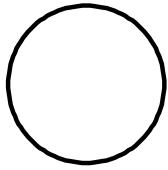
6. _____



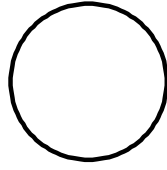
7. _____



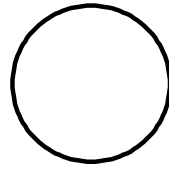
8. _____



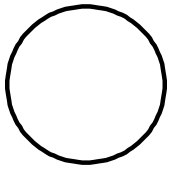
9. _____



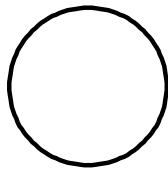
10. _____



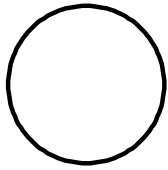
11. _____



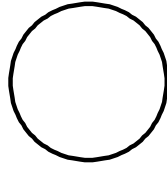
12. _____



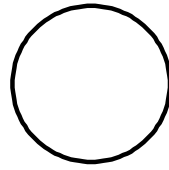
13. _____



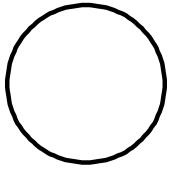
14. _____



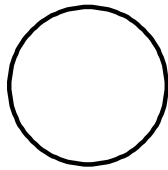
15. _____



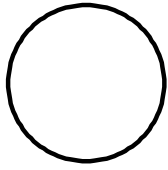
16. _____



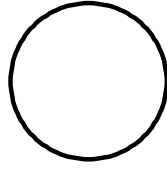
17. _____



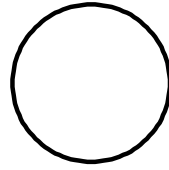
18. _____



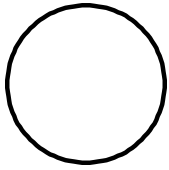
19. _____



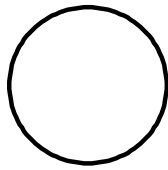
20. _____



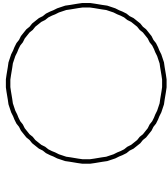
21. _____



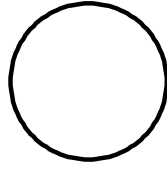
22. _____



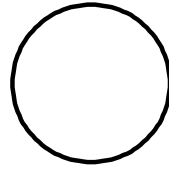
23. _____



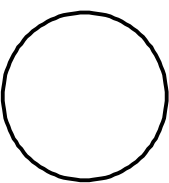
24. _____



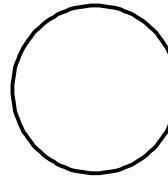
25. _____



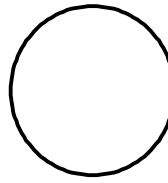
26. _____



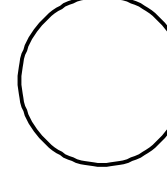
27. _____



28. _____



29. _____



30. _____

<부록 3> 주의력결핍 과잉행동장애 평가척도

주의력 결핍 과잉행동 장애 (ADHD) 아동 진단 평정지

검사일: 아동 이름: 성별: 학년:

번호	평정문항	평점			
		전혀 혹은 그렇 지않 다	때때 로그 렇다	자주 그렇 다	매우 자주 그렇 다
1	세부적인 면에 꼼꼼하게 주의를 기울이지 못하거나, 수업 중 자주 엉뚱한 행동을 한다.	0	1	2	3
2	과제나 놀이를 지속적으로 하지 못하며, 눈에 띄게 주의가 산만하다.	0	1	2	3
3	다른 사람이 직접 말할 때 건성으로 듣는 것처럼 보인다.	0	1	2	3
4	지시를 끝까지 따르지 못하고, 맡은 일을 자주 끝내지 못한다.	0	1	2	3
5	과제나 활동을 할 때 앞뒤를 가리지 않고 무조건 하려고 한다.	0	1	2	3
6	지속적인 정신적 노력을 요구하는 활동을 꺼려하거나 피하고 싶어한다.	0	1	2	3
7	과제나 활동을 하는데 필요한 물건들을 자주 잃어버린다.	0	1	2	3
8	외부 자극에 쉽게 산만해 지는 경우가 많다.	0	1	2	3
9	일상적으로 행하는 활동들(당번활동, 역할분담)을 자주 잃어버린다.	0	1	2	3
10	손발을 가만히 두지 못하거나 의자에 앉아있을 때도 몸부림치는 경우가 잦다.	0	1	2	3
11	앉아있어야 할 교실이나, 다른 상황에서 기다리지 못하고 자리를 떠나는 경우가 많다.	0	1	2	3
12	위험을 예상하지 못하고 지나치게 뛰어다니거나 기어오르는 경우가 많다.	0	1	2	3
13	조용히 놀지 못하거나 여가 활동에 참여하지 못하는 경우가 많다.	0	1	2	3
14	'끊임없이 활동하거나' 마치 무엇인가 쫓기는 것처럼 행동하는 경우가 많다.	0	1	2	3
15	지나치게 말을 많이 하는 경우가 잦다.	0	1	2	3
16	질문이 끝나기 전에 불쑥 대답하는 경우가 많다.	0	1	2	3
17	차례를 기다리지 못하고 안절부절 하는 경우가 많다.	0	1	2	3
18	다른 사람의 일이나 대화에 끼여 들거나 참견하는 경우가 많다.	0	1	2	3

<부록 4> 행동관찰 평가

행동 관찰지

날짜: 2014년 월 일 회기: 이름: _____

분류체계	구체적 행동관찰	그렇지않다				그렇다	
		1	2	3	4	5	6
주의력·과잉 행동 측면	다리를 떨거나 몸을 계속 움직이는 등의 신체동작을 한다.	1	2	3	4	5	6
	활동에 집중하지 못하고 이탈하거나 다른 일이나 행동에 집중한다.	1	2	3	4	5	6
	활동시간에 멍하게 있거나 유난히 활동시간이 길어진다.	1	2	3	4	5	6
	활동이외의 것을 끊임없이 요구하거나 장난친다.	1	2	3	4	5	6
	활동을 다 마치지 못하고 완성하지 못한다.	1	2	3	4	5	6
창의성 측면	활동에 대한 많은 이야기와 아이디어를 나타낸다.	1	2	3	4	5	6
	문제상황에 대해 다양한 해결방안을 이야기 한다.	1	2	3	4	5	6
	고정적인 시각을 탈피하여 독특하고 기발한 것을 표현한다.	1	2	3	4	5	6
	타인에게 의지하지 않고 독립적으로 행동하며 혼자만의 생각과 사고를 선호한다.	1	2	3	4	5	6
	모르는 것을 알고 싶어하며 새로운 것에 대해 해보고자 하는 의지를 나타낸다.	1	2	3	4	5	6

* 주의력 과잉행동 측면은 역 채점 문항임

<부록 5> 자기행동 평가

자기행동 평가

날짜: 2014년 월 일

이름:

미술활동 하기전과 미술활동 후 자신의 마음, 행동이 변화되었다면 얼마만큼 변화되었는지 점수를 매겨 표시(1-아니다, 2-조금 아니다, 3-보통이다, 4-그렇다, 5-매우 그렇다)해 주세요. 해당 질문에 자신이 느낀 점 그대로 표기를 해주세요.

분류	구체적 질문	점수				
		1	2	3	4	5
과 인 행 동	나는 미술활동 후 시작한일은 끝까지 해보려고 노력하게 되는 것 같다.	1	2	3	4	5
	나는 미술활동 후 좀 더 주의집중을 잘 하는 것 같다.	1	2	3	4	5
	나는 미술활동 후 멍하게 있거나 우두커니 있는 일이 줄어들었다.	1	2	3	4	5
	나는 미술활동 후 수업 중에 장난치는 일이 좀 더 줄어들었다.	1	2	3	4	5
	나는 미술활동 후 다리를 떨거나 손을 꼼지락거리는 몸의 움직임이 좀 더 줄어들었다.	1	2	3	4	5
창 의 성	나는 미술활동 후 기발한 생각과 아이디어가 더 많이 떠오른다.	1	2	3	4	5
	나는 미술활동 후 문제를 해결해야 되는 때에 전보다 해결방법이 더 빨리 떠오르게 된다.	1	2	3	4	5
	나는 미술활동 후 독특하고 기발한 것을 표현하는 것을 즐기게 되었다.	1	2	3	4	5
	나는 미술활동 후 나만의 생각과 사고를 존중하고 즐기며 표현하게 되었다.	1	2	3	4	5
	나는 미술활동 후 모르는 것을 알고 싶어 하며 새로운 것에 대해 해보고자 하는 의지를 나타내게 되었다.	1	2	3	4	5

<부록 6> 반응기록지

반응 기록지

<h2 style="margin: 0;">애기해봐!!!</h2> <p style="text-align: right; margin: 10px 0;">날짜 : 2014년 월 일</p> <p style="text-align: right; margin: 0;">이름: _____</p>
<p>1. 오늘 나의 기분이나 마음은 어떤가요?</p>
<p>2. 오늘 한 활동은 어땠나요? (하고난 후 기분이나 느낌)</p>
<p>3. 오늘 나의 작품의 제목이나 이야기를 지어 본다면?</p>
<p>4. 그림이나 색에서 떠오르는 것은 무엇인가?</p>
<p>5. 그림이나 색에 더 넣고 싶은 것이 있다면?</p>

<부록 7>프로그램 소감문

프로그램 소감문

날짜: 2015년 월 일 이름: _____

여러분! 그동안 미술활동하느라 수고 많았습니다. 이 질문은 미술활동 후 프로그램을 마치고 난 후 내가 느낀 나의 소감문입니다. 해당 질문에 느낀 점을 솔직하게 이야기해주세요.

1. 미술활동이 그동안 재미있었나요?
2. 재미있었다면 어떤 활동이 가장 기억에 남고 재미있었나요?
3. 나중에 미술 활동을 다시 하게 된다면 하고 싶습니까?
4. 미술활동을 하고나서 나에게 도움이 되었습니까?

심리치료 프로그램 참여 동의서

_____ 학생은 지역아동센터에서 실시되는 아동의 집중력과 창의성을 돕는 집단 심리치료 프로그램에 참여를 희망하였습니다. 아동이 참여하여 좋은 경험을 나눌 수 있도록 학부모님의 많은 협조 부탁드립니다.

◎ 상담 일시 : 2014년 0월 0일 ~ 2014년 0월 0일

◎ 상담 시간 : 오후 3시 30분 ~ 5시

년 월 일

지역아동센터

.....절.....취.....선.....

동 의 서

지역아동센터에서 아동 지도에 적극 협조하고, 심리치료 프로그램에 참여하는 것을 동의합니다.

학생 : (인)

학부모 및 보호자: (인)

2014년 월 일

<부록 9> 연구윤리 교육과정 이수증

CERTIFICATE OF COMPLETION



CITI KOREA | Collaborative Institutional Training Initiative Program

The Collaborative Institutional Training Initiative(CITI) Program
at the University of Miami

We present this certificate to

SUK KYUNG BAE

Chosun University

In recognition of successful completion of the requirements for

Social & Behavioral Research

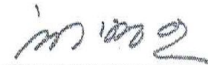
Date Completed : February 10, 2014

D. O. Birth : 1969.12.09

S/N : K-2014-12333607



Paul G. Braunschweiger, Ph.D.
Professor
University of Miami
CITI Program Co-founder



B. I. Choe, M.B.A., LL.M., Ph.D.
Professor of Bioethics
The Catholic University of Korea
CITI-KOREA Program Director

<부록 10> 인지학 집단미술치료 본 프로그램 회기별 계획서

단 회 계 기	주제	목표	내용	효과
초 기 / 내 적 인 식 단 계	1 자유 로운 나 경험	-심신 이완 -집중과 흥미 유발	수평 형태소요 프리핸드 드로잉, 크로키 작업 그리기 통한 움직임 경험 수평형태 소묘 이용한 나의 감정상태 경험	이완과 해소
	2 나의 감정 경험	-호흡 인식 -감정상태 파악	물결 형태소요 사물 그리기, 연상 그림 그리기로 호흡 느끼기 물결형태소요 통한 나의 감정 인식	감정인식
	3 나를 일깨 우기	-신체 움직임 탐색 -내면 움직임과 정서상태 탐색	수직 형태소요 수직선을 통한 나의 움직임의 균형을 탐색하고 인식 습식수채화(빨강) 색채 경험을 통한 나의 상태, 나의 선호, 나의 욕구에 집중	움직임 인식
	4 나와 놀이	-규칙적인 호흡과 리듬 인식 -감정체험을 통한 정서 인식	매듭 형태소요 내면과 외면의 상태를 파악 내안의 규칙적인 리듬 탐색 습식 수채화(노랑, 파랑) 색채경험을 통한 다양한 감정과 욕구 인식	욕구인식
	5 호기 심 펼치 기	-움직임과 호흡에 집중 -다양한 감정과 욕구 표현	겹침 형태소요 움직임과 선의 균형적 원리 파악 자유 습식수채화 색의 움직임을 통해 변화를 인식하고 색다른 경험을 통해 다른 나를 인식	감정 수용
	6 감정 합체	-내안의 생각과 감정 표현 -외부규칙 인식과 이해	원 형태소요 선의 반복과 리듬 통한 자신의 표현과 수용 달빛 습식수채화 음영, 반감을 통해 외부 것을 인식하고 이해	욕구수용
	7 생각 합체	-감정과 사고의 균형과 조절 -외부와 내부의 힘 집중하고 표현	대칭 형태소요 적절한 거리와 각도 조절 통한 균형적 사고 노을 습식 수채화 자연의 법칙과 원리 이해하고 적용	사고의 균형
	8 표현	-다양하고	나선형 형태소요 반복적인 움직임과 넓히고 좁히는	표현의

	의 자유	균형적인 움직임 표현 -내적 안정감과 균형	방향을 통해 사고의 다양화 그라데이션 습식수채화 균형적인 표현을 통한 안정감과 자기수용	균형
말 기 / 외 적 점 검 과 실 행 단 계	9 특징 찾기	-새로운 특성과 생각 산출 -다양한 문제해결상황 체험	미로 형태소묘 안정적인 틀에서 자유로운 욕구 표현하고 독특성 탐색 습식 수채화 안정적인 틀에서 새로운 문제해결	개별성 실행
	10 바로 서기	-내안의 정교한 균형 습득 -상황에 대한 계획과 실행	빛금그림 형태소묘 전체적인 균형을 맞추며 자신만의 독특성 습득 무지개 습식수채화 무지개의 균형 통한 자아와 환경과의 유연한 관계 탐색	정교성 실행
	11 생각과 마음 조절	-상황에 대한 통합적 사고 -적절한 자기조절과 통제	사물 그리기 다양한 형태의 사물 관찰하고 사실그대로 표현 마음표현 습식 수채화 자신의 상태 인식하고 점검	통합적 사고 실행
	12 생각과 마음 합체	-자기조절과 해결지향의 태도 형성 -활동 마무리와 끝인사	만다라 형태소묘 자신을 있는 그대로 받아들이며 자신만의 독특성을 인식	문제해결 실행

<부록 11> 인지학 집단미술치료 본 프로그램 회기별 세부계획

단 계 초 기	일 시	2014년 월 일
회 기 1 회기	소요시간	90분
주 제	자유로운 나 경험	
목 표	1. 심신 이완 2. 집중과 흥미 유발	
자 료	화지, 연필, 활동지, 플래쉬 카드(그림 카드)	
단 계	활 동	
도 입	1. 눈 맞추고 인사하기 2. 기분이나 감정 묻기 3. 영혼 시 읽기 4. 형태소묘 동작하기 5. 작업할 준비물 갖추기	
전 개	<p>활동 1. 프리 핸드 드로잉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 자신의 마음에 집중하기 2) 눈 감고 마음 읽기 3) 바닥에 화지 인지하기 4) 손 가는데로 그리기(automatism) 5) 다 그린 그림 바라보기 <p>활동 2. 크로키</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 크로키 그리기 설명듣기 2) 크로키 그리기 3) 다 그린 후 형태 탐색하기 <p>활동 3. 수평 포르멘</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 상상이야기 들려주기 2) 수평의 물건 찾기 3) 수평의 물건 감각으로 느껴보기 4) 수평선 그리기 동작을 허공에 해보기 5) 수평선 그려보기 6) 점차 길게 바르게 반복적으로 그려보기 	
효 과	창의적 태도 습득	
정 리	1. 작업도구 정리하기 2. 반응 기록지 적기, 이야기 나누기 3. 포옹하며 끝인사하기	

단 계 초 기	일 시	2014년 월 일
회 기 2 회기	소요시간	90분
주 제	나의 감정 경험	
목 표	1. 호흡 인식 2. 감정상태 파악	
자 료	화지, 연필, 활동지, 플래시 카드(그림 카드)	
단 계	활 동	
도 입	1. 눈 맞추고 인사하기 2. 기분이나 감정 묻기 지난시간 활동 묻기 3. 영혼 시 읽기 3. 형태소묘 동작하기 4. 작업할 준비물 갖추기	
전 개	활동 1. 연상그림 그리기 1) 기본 그림 탐색하기 2) 부정적인 감정 탐색하기 3) 감정 이입시켜 그림 형태 바꾸기 4) 바뀌어진 그림에 대해 이야기 쓰기 활동 2. 물결 포르멘 1) 구불구불한 형태 알아보기 2) 상상 이야기 들려주기 3) 끈으로 물결모양 만들기 4) 허공에 물결모양 그리기 5) 화지에 천천히 반복적으로 물결모양 그리기	
효 과	주의집중과 감정조절	
정 리	1. 작업도구 정리하기 2. 반응 기록지 적기 이야기 나누기 3. 포옹하며 끝인사하기	

단 계 초 기	일 시	2014년 월 일
회 기 3 회기	소요시간	90분
주 제	나를 일깨우기	
목 표	1. 신체 움직임 탐색 2. 내면 움직임과 정서상태 탐색	
자 료	화지, 연필, 수채화 물감, 붓, 물통, 물감 통, 스폰지, 물감걸레, 화판, 활동지	
단 계	활 동	
도 입	1. 눈 맞추고 인사하기 2. 기분이나 감정 묻기 지난 시간 활동 묻기 3. 영혼 시 읽기 4. 형태소묘 동작하기 5. 작업할 준비물 갖추기	
전 개	활동 1. 수직 포르멘 1) 상상이야기 들려주기 2) 수직의 물건 찾기 3) 수직의 물건 감각으로 느껴보기 4) 수직선 그리기 동작을 허공에 해보기 5) 화지에 수직선 그려보기 6) 점차 길게 빠르게 반복적으로 그려보기	
	활동 2. 단색 습식수채화(빨강) 1) 빨강색 탐색 2) 빨강색 연상 단어 떠올리기 3) 빨강색으로 작업하기 4) 작품 감상하기	
효 과	내적조절과 움직임 조절	
정 리	1. 작업도구 정리하기 2. 반응 기록지 적기 이야기 나누기 3. 포옹하며 끝인사하기	

단 계 초 기	일 시	2014년 월 일
회 기 4 회기	소요시간	90분
주 제	나와 놀기	
목 표	1. 규칙적인 호흡과 리듬 인식 2. 감정체험을 통한 정서 인식	
자 료	화지, 연필, 수채화 물감, 붓, 물통, 물감통, 스폰지, 물감걸레, 화판, 활동지	
단 계	활 동	
도 입	1. 눈 맞추고 인사하기 2. 기분이나 감정 묻기 지난 시간 활동 묻기 3. 영혼 시 읽기 4. 형태소요 동작하기 5. 작업할 준비물 갖추기	
전 개	<p>활동 1. 매듭 형태소요</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 줄을 이용해 매듭을 만들어 본다. 2) 매듭 줄을 반복적으로 만들어 이어 본다. 3) 허공에 매듭형태를 그려본다. 4) 화지에 매듭형태를 그려본다. <p>활동 2. 단색 습식 수채화(노랑, 파랑)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 노랑색 탐색 2) 노랑색 연상 단어 떠올리기 3) 노랑색으로 작업하기 4) 파랑색 탐색 5) 파랑색 연상 단어 떠올리기 6) 파랑색으로 작업하기 7) 작품 감상하기 	
효 과	욕구해소와 불안 감소	
정 리	1. 작업도구 정리하기 2. 반응 기록지 적기 이야기 나누기 3. 포옹하며 끝인사하기	

단 계 중 기	일 시	2014년 월 일
회 기 5 회기	소요시간	90분
주 제	호기심 펼치기	
목 표	1. 움직임과 호흡에 집중 2. 다양한 감정과 욕구 표현	
자 료	화지, 연필, 수채화 물감, 붓, 물통, 물감통, 스폰지, 물감걸레, 화판, 활동지	
단 계	활 동	
도 입	1. 눈 맞추고 인사하기 2. 기분이나 감정 묻기 지난 시간 활동 묻기 3. 영혼 시 읽기 4. 형태소묘 동작하기 5. 작업할 준비물 갖추기	
전 개	<p>활동 1. 겹침 형태소묘</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 실 뜨기 하기 2) 여러단계의 실뜨기 해보기 3) 실로 겹친 형태 만들어 보기 4) 허공에 겹친 형태 그려보기 5) 화지에 겹친 형태 그리기 <p>활동 2. 3색 자유 습식수채화</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 빨강, 노랑, 파랑색 탐색하기 2) 눈을 감고 명상 후 3색 작업하기 3) 색이 섞이는 것에 대해 탐색하기 4) 그려진 형태에 대해 탐색하기 5) 작품 감상하기 	
효 과	창의적 생각 표현	
정 리	1. 작업도구 정리하기 2. 반응 기록지 적기 이야기 나누기 3. 포옹하며 끝인사하기	

단 계 중 기	일 시	2014년 월 일
회 기 6 회기	소요시간	90분
주 제	감정 합체	
목 표	1. 내안의 생각과 감정 표현 2. 외부규칙 인식과 이해	
자 료	화지, 연필, 수채화 물감, 붓, 물통, 물감통, 스폰지, 물감걸레, 화판, 활동지	
단 계	활 동	
도 입	1. 눈 맞추고 인사하기 2. 기분이나 감정 묻기 지난시간 활동 묻기 3. 영혼 시 읽기 4. 형태소묘 동작하기 5. 작업할 준비물 갖추기	
전 개	활동 1. 원 형태소묘 1) 둥근 형태 탐색하기 2) 둥근 형태 감각적으로 느끼기 3) 허공에 둥근 형태 그리기 4) 화지에 둥근 형태 그리기 활동 2. 달빛 습식수채화 1) 노랑색과 파랑색 느낌 이야기 하기 2) 어둠과 빛에 대해 이야기 하기 3) 노랑색과 파랑색으로 어둠속의 달빛 그리기 4) 작품 감상하기	
효 과	수용적인 태도와 안정감 습득	
정 리	1. 작업도구 정리하기 2. 반응 기록지 적기 이야기 나누기 3. 포옹하며 끝인사하기	

단 계 중 기	일 시	2014년 월 일
회 기 7 회기	소요시간	90분
주 제	생각 합체	
목 표	1. 감정과 사고의 균형과 조절 2. 외부와 내부의 힘 집중하고 표현	
자 료	화지, 연필, 수채화 물감, 붓, 물통, 물감통, 스폰지, 물감걸레, 화판, 활동지	
단 계	활 동	
도 입	1. 눈 맞추고 인사하기 2. 기분이나 감정 묻기 지난 시간 활동 묻기 3. 영혼 시 읽기 4. 형태소묘 동작하기 5. 작업할 준비물 갖추기	
전 개	활동 1. 대칭 형태소묘 1) 대칭선에 대해 탐색하기 2) 비오는 상상 하기 3) 허공에 대칭선 그려보기 4) 화지에 대칭선 그리기 활동 2. 노을 습식 수채화 1) 빨강과 노랑색 탐색 2) 따뜻한 색에 대해 탐색 3) 태양과 하늘에 관한 이야기 하기 4) 노을 그려보기 5) 감상하기	
효 과	끈기와 인내심 향상	
정 리	1. 작업도구 정리하기 2. 반응 기록지 적기 이야기 나누기 3. 포옹하며 끝인사하기	

단 계 중 기	일 시	2014년 월 일
회 기 8 회기	소요시간	90분
주 제	표현의 자유	
목 표	1. 다양하고 균형적인 움직임 표현 2. 내적 안정감과 균형	
자 료	화지, 연필, 수채화 물감, 붓, 물통, 물감통, 스폰지, 물감걸레, 화판, 활동지, 사진자료	
단 계	활 동	
도 입	<ol style="list-style-type: none"> 1. 눈 맞추고 인사하기 2. 기분이나 감정 묻기 지난시간 활동 묻기 3. 영혼 시 읽기 4. 형태소묘 동작하기 5. 작업할 준비물 갖추기 	
전 개	<p>활동 1. 나선형 형태소묘</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 나선형태의 현상과 물건 탐색하기 2) 사진자료 보기 3) 허공에 나선형의 형태 그리기 4) 화지에 나선형 형태 그리기 <p>활동 2. 그라데이션 습식수채화</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 어둠이 깔리는 것과 빛이 비추는 것에 대해 이야기하기 2) 삼색의 구도 배치 이야기하기 3) 작업방식 설명하기] 4) 작업 해보기 5) 감상하기 	
효 과	확산적 사고 표현	
정 리	<ol style="list-style-type: none"> 1. 작업도구 정리하기 2. 반응 기록지 적기 이야기 나누기 3. 포옹하며 끝인사하기 	

단 계 말 기	일 시	2014년 월 일
회 기 9 회기	소요시간	90분
주 제 특징 찾기		
목 표	1. 새로운 특성과 생각 산출 2. 다양한 문제해결상황 체험	
자 료	화지, 연필, 수채화 물감, 붓, 물통, 물감통, 스폰지, 물감걸레, 화판, 활동지	
단 계	활 동	
도 입	1. 눈 맞추고 인사하기 2. 기분이나 감정 묻기 지난 시간 활동 묻기 3. 영혼 시 읽기 4. 형태소요 동작하기 5. 작업할 준비물 갖추기	
전 개	활동 1. 미로 형태소요 1) 미로에 대해 이야기하기 2) 미로 그리는 방식 설명하기 3) 다양한 미로 형태 그려보기 활동 2. 7색 습식 수채화 1) 삼원색과 혼합색에 대해 알아보기 2) 7색의 무지개색 알아보기 3) 7색 만들어보기 4) 7색으로 형태 만들기 5) 감상하기	
효 과	독특성과 추상적 사고 습득	
정 리	1. 작업도구 정리하기 2. 반응 기록지 적기 이야기 나누기 3. 포옹하며 끝인사하기	

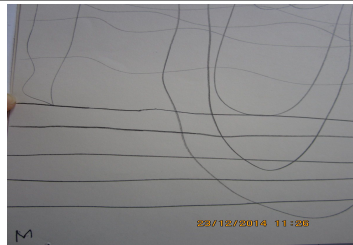
단 계 말 기	일 시	2014년 월 일
회 기 10 회기	소요시간	90분
주 제	바로 서기	
목 표	1. 내안의 정교한 균형 습득 2. 상황에 대한 계획과 실행	
자 료	화지, 연필, 수채화 물감, 붓, 물통, 물감통, 스폰지, 물감걸레, 화판, 활동지 사진자료	
단 계	활 동	
도 입	1. 눈 맞추고 인사하기 2. 기분이나 감정 묻기 지난시간 활동 묻기 3. 영혼 시 읽기 4. 형태소묘 동작하기 5. 작업할 준비물 갖추기	
전 개	활동 1. 빗금그림 형태소묘 1) 형태의 점 표현 알아보기 2) 빗금 그림에 대해 알아보기 3) 빗금 형태 그리기 4) 빗금 그림 완성하기 활동 2. 무지개 습식수채화 1) 무지개에 대해 알아보기 2) 실제 무지개 자료 보기 3) 무지개 그려보기 4) 작품의 형태와 균형 탐색하기 5) 자연의 무지개와 가깝게 다시 그리기 6) 감상하기	
효 과	주의집중과 정교성 향상	
정 리	1. 작업도구 정리하기 2. 반응 기록지 적기. 이야기 나누기 3. 포옹하며 끝인사하기	

단 계	말 기	일 시	2014년 월 일
회 기	11 회기	소요시간	90분
주 제	생각과 마음 조절		
목 표	1. 상황에 대한 통합적 사고 2. 적절한 자기조절과 통제		
자 료	화지, 연필, 수채화 물감, 붓, 물통, 물감통, 스폰지, 물감걸레, 화판, 활동지		
단 계	활 동		
도 입	1. 눈 맞추고 인사하기 2. 기분이나 감정 묻기 지난시간 활동 묻기 3. 영혼 시 읽기 4. 작업할 준비물 갖추기		
전 개	활동 1. 사물 그리기 1) 주변의 다양한 사물 알아보기 2) 모양별로 형태별로 알아보기 3) 눈 감고 플래시 카드 뽑기 4) 뽑은 카드에 있는 사물 관찰하고 그리기 활동 2. 마음표현 습식 수채화 1) 현재의 자신의 마음 집중하기 2) 심호흡과 이완후 감정을 받아들이기 3) 감정을 작품으로 표현해보기 4) 감상하기		
효 과	내적자유와 통합적 사고 습득		
정 리	1. 작업도구 정리하기 2. 반응 기록지 적기 이야기 나누기 3. 포옹하며 끝인사하기		

단 계 말 기	일 시	2014년 월 일
회 기 12 회기	소요시간	90분
주 제	생각과 마음 합체	
목 표	1. 자기조절과 해결지향의 태도 형성 2. 활동 마무리와 끝인사	
자 료	화지, 연필, 활동지	
단 계	활 동	
도 입	1. 눈 맞추고 인사하기 2. 기분이나 감정 묻기 지난 시간활동 묻기 3. 영혼 시 읽기 4. 형태소요 동작하기 5. 작업할 준비물 갖추기	
전 개	활동 1. 만다라 형태소요 1) 다양한 문양 자료 보기 2) 전통 문양에 대해 알아보기 3) 건축물에 있는 형태 알아보기 4) 만다라 형태 그리기 활동 2. 종결 마무리 1) 활동에 대해 느낌 이야기하기 2) 작품에 대해 이야기하기 3) 종결 파티 음식 먹으며 서운함 달래기	
효 과	창의적 개별성과 내적 통제 습득	
정 리	1. 작업도구 정리하기 2. 반응 기록지 적기 3. 프로그램 소감문 적기 4. 포옹하며 끝인사하기	

<부록 12> 인지학 집단미술치료 본 프로그램 회기기록

단 계 초 기	
회 기	1 회기 : 자유로운 나 경험
목 표	1. 심신 이완 2. 집중과 흥미 유발

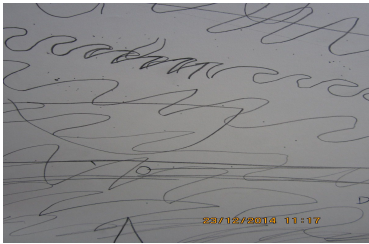


<부록 그림 1> 자유로운 나 경험

프로그램 소개와 활동에 대한 세부설명을 하고 크로키를 설명하고 그림을 그린다고 함. 12개의 그림을 앞뒤로 그린다고 하고 카드를 보여주며 카운트를 하자 E는 ‘그려요?’라고 허락을 구하는 말을 하고, K는 엄청 쉽다고 말하면서 웃는 모습을 보임. 그림을 다 그리고 나서 J는 그린 그림을 보는 모습을 보이고 무엇을 그린 것인지 써보라고 하자 아이들이 다시 되묻는 모습을 보임. 다시 설명하자 O는 모르겠다고 말하고 D와 A, 그리고 J와 N이 장난치는 모습을 보임.

집단원들이 과잉행동적인 모습을 보여 ‘좀 움직이고 싶으면 한번 일어나서 움직일까?’라고 제안을 하자 I가 ‘일어났어요.’라고 말하고 집단원들이 ‘싫어요.’라고 말하는 모습을 보임. 바다의 수평선 이야기를 하고 수평선과 관련된 상상 이야기를 들려주고 수평선을 그릴꺼라고 하자 A는 선을 빠르게 그리는 모습을 보임. K는 ‘가로예요? 세로예요?’라고 물어보며 조용해지는 모습을 보임. M은 세로로 그림을 그리고 N은 M이 그린 모습을 보고 모방해서 그리는 모습을 보임. 선생님처럼 그려주면 좋겠다고 하고 빠르게 그렸다가, 천천히 그리라는 말을 하자 I와 N은 선을 빨리 그리는 모습을 보임. N은 ‘빠르게 했어요.’라고 말하고, D는 ‘회오리다’라고 말함. B는 빨리 빨리 빨리라고 말하면서 빠르게 그림을 그리는 모습을 보이고 N은 빠르게 다했다고 말하는 모습을 보임. A가 다했다고 하자 D가 하트를 그렸냐고 묻고 N이 종이를 D 쪽으로 보이게 하자 A가 번개 같다고 말하는 모습을 보임. A가 앉지 않고 일어서서 다른 아이들의 그림을 보고 의자에 눕는 모습을 보임. 연필을 걷고 있을 때 F가 K를 때리고 A가 선생님의 어깨를 주무른 후 다른 아이들 어깨도 주무르는 모습을 보임. N은 문제집을 꺼내고 활동 시간이 끝나 인사를 하자고 하고 포옹을 한 후 끝내겠다고 함. 남자 선생님과 여자 선생님과 나누어 집단원들에게 포옹을 하자, M은 포옹을 거부하는 모습을 보이고, N은 A를 때리는 모습을 보임. K는 포옹을 거부하는 M을 보면서 ‘빨리 안아라.’라고 말함. 끝인사를 하고 마무리를 하고 회기를 마침.

단 계	초 기
회 기	2 회기 : 나의 감정 경험
목 표	1. 호흡 인식 2. 감정상태 파악



<부록 그림 2> 나의 감정 경험

아이들 개인별 인사로 악수를 하는데 아동들의 표정이 어색하게 보이고, I는 시선을 피하는 모습이 보임. 지난 시간에 뭐했냐는 질문에 K가 곧은 선, 반듯한 선이라고 말하는 모습이 보이며 J는 '뽕 통 같지만 꿀통.'이라는 말을 함. F는 '뽕아가지고 그림 그린 거.'라고 말을 함. 선 그리기 전 무엇을 만져보았냐고 하자 O가 모서리를 만지면서 '여기'라고 말을 함.

귀여운 동물을 무서운 동물 그림으로 바꾸어 그리겠다고 하자 J가 '꼭 어린이가 무서워하는 동물이 아니어도 되죠?'라고 말을 함. 못생겨도 되고, 이 세상에서 보지 못한 것도 된다고 하자 L은 자신의 그림을 그리며 다른 친구의 그림을 보고, J는 지우개를 요구하면서 지워도 되는지 물어봄. N은 '잔인하게 그려야지.' 라는 말을 함. 특이하게 그려도 된다고 하자 D는 다른 아이의 그림을 보면서 모방해서 그리는 모습을 보이고, A는 웃음을 띠면서 그림을 그리며 '피 흘렸어.'라고 말을 하자 B가 피 흘렸다고 말을 함. 색칠 작업을 하고 싶다고 요구해 색연필을 나누어 주자, L은 '오! 노 빨간 마스크.'라는 말을 함. O, C, B. A는 빨간색 색연필을 이용하는 모습을 보이고 I는 '내 것은 그냥 망했어.'라고 말을 하면서 그림을 그리고 B는 '흰 색깔을 선택 할래.'라고 하자 O가 '안보여, 귀신같아.'라는 말을 함. 아이들에게 다른 사람 것들도 감상해보라고 하자 H가 '했어요.'라고 말함. 다른 친구들에게 자신의 작품에 대해 이야기 할 사람 있냐고 묻자 H가 이야기는 하지 않고 자신의 그림을 말없이 보여줌. 다른 친구들에게 보여주고 싶은 사람은 보여 주라고 하자 K는 '보여주기 싫어요.'라고 말을 하고 그림을 제출하는 모습을 보임.

파도와 관련된 상상이야기를 해주고 구불구불한 선을 생각해 새로운 선을 그려 볼 거라고 하고 물결모양을 그리자 K는 O에게 '롤러코스터'라고 말함. J는 '그거 같다. 바위가 방귀 꺼서'라고 말하고 I가 '여기를 아예 잘라버려.'라고 말하면서 집중하지 못하고 E와 장난치는 모습을 보임. 파도가 규칙적이라고 하자 N이 '그 규칙적인 걸 깨주겠어.'라는 말을 반복하며, '그 규칙을 내가 깰다'라고 말함. A는 B와 장난을 치며, B는 문을 두드리고 N과 D가 장난치는 동안 I가 선생님에게 직접 종이를 제출하는 모습을 보임.

단 계 초 기	
회 기	3 회기 : 나를 일깨우기
목 표	1. 신체 움직임 탐색 2. 내면 움직임과 정서 상태 탐색



<부록 그림 3> 나를 일깨우기

인사를 하고 오늘 비가 오는데 어떻게 내리는지 묻자 G가 ‘징징 내려.’라고 이야기 하고 J는 주르륵 주르륵 싹싹 내린다고 말 함. N은 실내화 한 짝을 F에게 던지며 장난치는 모습을 보임. 지우개와 연필을 나누어 주자 I가 연필로 종이를 치고 K가 종이를 왔다 갔다 하며 움직이는 모습을 보임. K의 그림을 I가 보면서 ‘해파리아?’라고 묻자 K는 ‘생명의 씨앗이야.’라고 말함. 집단원들 그림마다 다 다르고 다 기발하며 다양한 형태로 뾰족뾰족 그린친구, 동물, 외계인, 사람처럼 그린 친구들이 있다고 하고 까맣게 칠한 B의 그림을 보며 더 많이 그리고 싶은 거냐고 이야기 하자 F가 B의 그림을 보며 ‘넌 낙서야. 넌 낙서야 옛날부터 벽지에 그렸잖아.’라고 말을 함.

다음 상상하기에서 눈 감고 상상을 하는 거야라고 하고 상상이야기를 해주자 C는 자신이 접은 종이를 만지다가 지시한대로 밧줄에 올라가는 행동을 취한 후 다시 종이를 만진 후 밧줄에 올라가는 행동을 보임. 밧줄을 그려보고 자를 대지 않았지만 자를 댄 것처럼 그리라고 이야기 함. I는 밧줄 대신 공룡 꼬리를 그리는 모습을 보임. H와 L이 서로 양팔을 잡으며 몸을 흔드는 장난을 치고 I는 그 모습을 보고 있다가 참여 하려고 지켜보다가 L의 얼굴에 연필로 장난치는 모습을 보임.

수채화 할 물 컵이 유리니깐 조심하라고 하자 J가 B의 물 컵을 두드리자 B가 ‘하지마.’라고 말하고 J가 물 컵을 두드리며 ‘소리마다 다 다르다.’고 말함. F는 해면스펀지를 보면서 ‘저 한번만 만져볼래요.’라고 만져보면서 ‘우와!’라는 감탄사를 내뿜고 I, B, M, E는 컵 안에 있는 물을 손에 적셔서 손가락에서 유리컵으로 물을 떨어뜨리는 행동을 함. 오늘 한 활동이 어떠냐고 물으니 F가 ‘전에 한 건 퍽퍽 했어요.’라고 말하고 K는 ‘번졌어요.’라고 말함. 자기가 한 것에 대해 이야기해보라고 하자 I는 ‘사람.’이라고 하고 F는 ‘오돌토돌.’ 또 I는 ‘바람.’이라고 말하자 J는 ‘구름, 피 구름.’이라고 말함. 빨강색 느낌이 어떤지 물으니 J는 ‘사람이 초록색으로 보여요.’라고 말하고 K는 ‘피.’라고 말함. J가 ‘선생님 다음 시간엔 주황색하면 안되요?’라고 말함. 오늘 빨강색 작업 잘 마무리했다고 이야기하고 마지막 인사를 하자고 하자 아이들이 ‘아!’라고 탄식함.

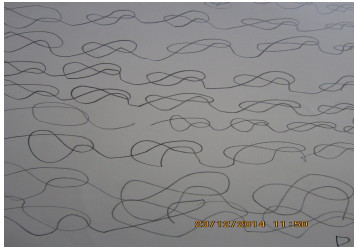
단 계 초 기	
회 기	4 회기 : 나와 놀기
목 표	1. 규칙적인 호흡과 리듬 인식 2. 감정체험을 통한 정서 인식



<부록 그림 4> 나와 놀기

지난 시간에 한 활동을 물으니 A가 ‘아! 그 동물, 이상한 활동.’이라고 말하고 상상 동물 그리고 또 뭐 있었는지 묻자 G가 ‘선 그리기.’라고 답을 함. 선 그리기를 하며 양쪽이 대칭을 이루고 한 번에 그려보라고 하자 A가 ‘봐봐요.’라고 자신이 그린 그림을 보여줌. 비슷하게 그렸는데 어디를 좀 고쳐주면 좋을까라고 이야기 해줌. J가 ‘선생님 똑같죠? 완전 똑같네.’라고 보기 힘들 정도로 아주 작은 크기로 그린 그림을 보여주자 선생님 눈엔 보이지 않는다고 하자 J가 ‘괜찮아요, 제 눈엔 보여요.’라고 말함. 숨을 들이쉬었다가 내쉬었다가, 들이쉬었다가 내쉬었다가라고 말하며 다른 복잡한 선을 그리자 L이 ‘뭐예요? 이거 그려야되요? 이걸 어떻게 그려요.’라고 말하고 L은 ‘아.. 안 그럴거야.’라고 말함. I는 칠판에 있는 선을 그리지 않고 사선을 그리는 모습을 보임. 그림그릴 화판을 한 개씩 가져가라고 하고 작업설명을 하는데 아이들이 집중하지 않아 선생님을 다 안쳐다보고 있다고 하자 M이 ‘보고 있는데요.’라고 말함. M은 보고 있지만 다른 친구들은 안 보고 있다고 하고 물이랑 유리컵을 사용하니깐 조심히 써야 된다고 이야기함. I, M, K, E, L는 붓으로 컵을 치며 소리를 내는 모습을 보이고 E가 H에게 ‘그만하라고, 그만하라고.’라고 하자 H가 ‘너도 하지마.’라고 말함. F는 물감을 물에 떨어뜨리고 물에 물감이 섞이는 것을 구경함. B는 ‘스트레스, 스트레스가 풀린다.’라고 말하면서 그림을 그림. 저번 시간에 빨강색하고 느낌이 어떻게 다른지 묻자 K가 ‘너무 달라요.’라고 이야기함. ‘그렇지 너무 다르지’라고 말하자 A가 ‘따뜻해요.’라고 말함. B는 노랑색으로 다 칠한 후 ‘이건 예쁜 그림이야.’라고 말함. J는 붓을 돌리며 그림을 그리는 모습을 보이고 G가 ‘선생님 다음 주에 검정색 해봐요.’라고 말함. 다음에 검정색 만드는 걸 해볼꺼라고 이야기해주고 M이 ‘선생님 부어봐도 되요?’라고 물어보자 부어도 되는 데 부우면 네가 원하는 것을 얻기가 힘들 수도 있다고 이야기 하고 붓으로 하는 게 더 작업하기가 편할거라고 이야기 해줌. J는 M 그림을 보며 H에게 ‘봐봐, 천사지. 파란 옷을 입은 것 같아.’라고 말하며 H는 그림을 보면서 ‘비가 내리는 것 같아. 여긴 비둘기.’라고 말함. 느낌을 쓰고 다른 친구들 것도 감상하자라고 하자 J가 ‘저번 시간처럼 재밌었어요.’라고 말함.

단 계	중 기
회 기	5 회기 : 호기심 펼치기
목 표	1. 움직임과 호흡에 집중 2. 다양한 감정과 욕구 표현



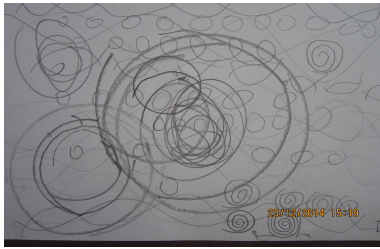
<부록 그림 5> 호기심 펼치기

겉치는 물결 모양의 형태 그리기를 하며 파도가 물결이 많이 치고 그 위로 또 물결이라고 말하자 I는 조용한 목소리로 ‘포르메에에엔.’이라고 말함. H는 다른 아이들을 지켜보다가 선 그리는 모습을 보이고 A가 그림을 그리면서 ‘선생님 잘 안돼요.’라고 말하자 선생님도 여러 번 연습해서 조금 그릴 줄 안다고 이야기해줌. B는 파도 모양을 그리는 대신 직선을 그리는 모습을 보임. J와 G는 장난을 치고 떠들고 대부분의 집단원들이 빠르게 작업을 하자 천천히 하자고 하고 처음부터 잘 되지는 않는다고 이야기하자 F가 천천히 물결을 그리는 모습을 보임. 형태 그리기를 다 한 후 물감을 할 수 있다고 이야기 하고 똑바로 수평선을 이루면서 그려보라고 이야기함.

습식수채화 할 때 물을 붓에다가 너무 많이 하지 않으려면 어떻게 하냐고 묻자 J가 ‘이렇게’라고 하며 붓을 컵 가장자리에 닦는 행동을 하고 컵에 붓을 묻혀 물 조절을 하는 거라고 말함. 물감이 서로 섞이지 않으려면 어떻게 하면 되는지 묻자 F가 ‘씻어요, 잘 씻어요.’라고 말함. 노랑, 파랑, 빨강 3가지 색이 섞이지 않으려면 어떻게 하냐고 묻자 F가 ‘잘 씻어요.’라고 말함. 붓은 1개고 물감은 3개인데 어떻게 해야 하는지 묻자 ‘잘 씻어요.’라고 말함. 색끼리 섞는 건 어디서 섞는 거냐고 묻자 F가 ‘도화지’라고 말함. A는 자신의 그림을 보면서 ‘바다 위에 떠오른 물고기예요.’라고 말하자 바다 위에 떠오른 물고기 같다고 답해줌. O는 자신의 그림을 보여주며 ‘이쁘지.’라고 묻고 A는 자신의 그림을 보여 ‘바다에 떠오른 물고기가 상어가 잡아먹었어. 레드상어.’라고 말함. G는 다른 애들의 그림을 보러 다니다 M의 그림을 보며 ‘니꺼 사람 얼굴 같다. 눈, 코, 입.’이라고 말하자 M이 ‘선생님 사람 얼굴이 되어버렸어요.’라고 말함. H는 ‘선생님 청록색.’이라고 말하고 I는 ‘선생님 이거 봐보세요. 이거 나무에, 나무 위에 새가 있구요.’ ‘나무가 됐어. 색을 섞었더니 여기가 뿌리고 엄청 잘했어요.’라고 말함. N은 ‘선생님 이거 피 같지 않아요? 퍼퍼퍼퍼 빨리 번지라고.’말함. L은 말없이 작업을 하는 모습을 보임.

활동지 안 쓴 사람 있는지 묻고 시간 다되어서 마치자고 한 후 오늘 활동 잘했고 다음 시간에도 또 하자고 말함.

단 계	중 기
회 기	6 회기 : 감정 합체
목 표	1. 내안의 생각과 감정 표현 2. 외부규칙 인식과 이해



<부록 그림 6> 감정 합체

M이 종이를 나누어 주고 나누어준 종이에 뭐라고 써져있는지 G한테 물어보자 G가 '재미있는 나만의 생각그림.'이라고 종이를 읽음. 반칙은 뒤집어 그리는 거라고 하자 K가 '거꾸로 그리나 그냥 그리나 똑같은데'라고 말함. J가 '선생님 이렇게 그려도 되요? 뒤집으면서 그리는거요.'라고 물어보아서 우리가 왜 거꾸로 그리는 지 물어보자 G가 뒤집어 그리는 모습을 보임. G에게 거꾸로 그리는 것은 좌뇌와 우뇌의 균형을 맞추기 위해서라고 설명을 해줌. 거꾸로 그리기를 잘하면 바로 그리기를 훨씬 잘 할 수 있다고 말함. H는 무언가 열심히 그리고 있고 A는 '선생님 설명을 그림 밑에 쓰고 싶지 않고 뒤에 쓰고 싶어요'라고 함. M은 종이를 세운 후 1부터 10까지 숫자를 셈. 저번 시간에 포르멘을 할 때 힘들어 하는 것 같아서 이번에는 쉬운거를 가져왔다고 하고 동그란 소세지처럼 그리면 된다고 하자 H는 원으로 소세지를 그리는 모습을 보임. D가 나선형을 그리는 것을 보고 D에게 '다음에 하려는 것을 하네' 라고 말한 후 달팽이를 그리려고 한다고 말하자 E, L, F, H가 D의 그림을 봄. 아이들이 조용한 분위기에서 선을 그리는 모습을 보고 '점점 할수록 너희들이 집중하는 게 보인다'라고 말해줌.

아이들에게 선생님과 같이 그림을 그릴 거라고 말하며 노란 색을 이용하여 달을 그릴 거라고 설명을 하고 모델링을 보여주니 K가 '가운데예요?'라고 물어보아 그렇다고 대답을 하자 L이 '보름달이야'라고 말함. 달을 그리는데 너무 진하지 않게 그리라고 말하고 E가 노랑 색 물감을 조심스럽게 칠하는 모습을 보여, E에게 신중히 잘하고 있다고 이야기함. I의 달이 커보여서 I에게 달을 줄이기 위해 조금 닦아내자고 하자 I가 걸레로 붓을 닦자, 아니 붓으로 노란 물감을 닦는다고 하며 붓으로 닦는 것을 보여줌. J는 달을 다 그린 후 '다했어요.'라고 말하자 J에게 가운데가 더 진해야겠다고 말함. 완성작품을 보여주면서 선생님처럼 하라고 하자 E가 '똑같이요?'라고 묻고 될 수 있으면 같은 느낌을 내어보라고 함. 아이들이 조용해지면서 색을 칠하는 모습이 보이고 집중해서 진지하게 하고 있다고 말하며 '진짜 달빛 같다'라고 말해줌. 활동을 마친 후 뭐했는지 물어보자 아이들이 '포르멘, 습식수채화'라고 답함. 수고했다고 말하며 활동을 마무리함.

단 계	중 기
회 기	7 회기 : 생각 합체
목 표	1. 감정과 사고의 균형과 조절 2. 외부와 내부의 힘 집중하고 표현



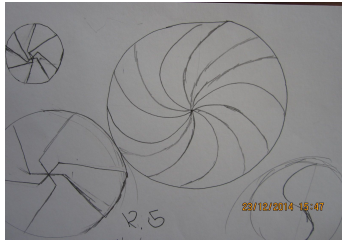
<부록 그림 7> 생각 합체

선 그리기를 하자 G가 ‘한개 씩만 그려요?’라고 묻고 형태가 나올 때까지 반복해서 그려보라고 답함. J는 ‘선생님 저 됐어요. 똑같아요.’라고 말함. B는 D의 종이에 낙서를 하자 D는 ‘하지마, 하지마라고’라고 말함. 카드를 보여주며 한 번에 그릴꺼라고 하자 J가 ‘오히려 한 번에 그리는 게 더 쉬워요.’라고 말함. K는 ‘어떻게 그려요?’라고 묻고 K에게 한 번에 어떻게 그릴지 생각해보라고 답해줌. J는 ‘선생님 됐어요. 선생님 세모, 세모 버거가 생각이 나요.’라고 말함. 다된 사람은 세로로 그리라고 하자 M이 세로로 그리며 ‘선생님 됐어요.’라고 말함.

수채화 활동을 위해 판을 나눠주며 깨끗한 쪽으로 사용하면 된다고 하자 O가 ‘둘 다, 둘 다 더러운데요.’라고 함. 오늘 받은 색이 뭔지 물어보자, 아이들이 ‘빨강, 노랑.’이라고 말함. 빨강, 노랑하면 생각나는 게 있는지 물어보자 J는 ‘굴’이라고 말하고 B는 ‘사과’라고 함. 빨강과 노랑을 하늘과 연상해보면 어떻게 생각나는지 물어보자 B가 ‘노을’이라고 하고 저번시간에 어떤 걸 그렸는지 물어보자 F가 ‘달, 달, 달, 달’이라고 함. 저번시간에 달을 그렸고 오늘은 노을을 그릴 거라고 하며 색을 섞어가면서 자유롭게 그리라고 하자 A가 ‘근데 바다는 못 그려요?’라고 물어봄. A에게 색깔을 이용하여 바다를 그리고 바다위의 노을을 그리면 된다고 답해줌. J가 ‘선생님 저번에 했던 거랑 비슷하게 그려도 되요?’라고 물어보자 J에게 좋다고 말함. A가 ‘퍼지는데요?’라고 말하고 A에게 종이를 물에 적셔놓아서 퍼진다고 말해줌. J는 자신의 그림을 보며 ‘어 내꺼 왠지 복숭아 같다. 선생님 이거 왠지 복숭아 속살 같아요.’라고 말함. 아이들에게 노을이 어떤 색인지 사진을 잘 보고 관찰해서 노랑과 빨강을 이용하여 나타내보라고 말함. E가 N의 그림을 보며 ‘선생님 노을이 터지고 있어요.’라고 말하고 M도 N의 그림을 보며 ‘노을이 터지고 있다. 펑!’이라고 함.

자신의 그림에 대해 재미있는 이야기를 말해주고 발표 후 작품에 이름을 쓴 후 감상을 위해 바닥에 놓아보자고 제안을 함. 감상 후 끝인사와 마무리를 하고 회기를 마침.

단 계	중 기
회 기	8 회기 : 표현의 자유
목 표	1. 다양하고 균형적인 움직임 표현 2. 내적 안정감과 균형



<부록 그림 8> 표현의 자유

원을 그리라고 지시 하자 J가 ‘어떻게든 컴퍼스를 이용하지 않고 그리면 되죠?’라고 물어봄. 컴퍼스로 그린 것처럼 동그랗게 그리고 되도록 작은 것에서 점차 크게 그려보라고 말함. 선 그리기는 손으로 그리는 연습을 하는 것이며 다른 도구를 사용하지 않는 게 중요하다고 말함. 칠판에 문양을 그리고 아이들에게 저게 무슨 문양 같은지 물어보자 A와 F가 ‘선풍기, 사탕, 막대사탕’이라고 말함.

수채화 작업을 위해 아이들에게 이번에 할 것을 잘 봐주라고 하자 F가 ‘아 조용히 해’라고 말함. 작업 설명을 다 하자 F가 ‘선생님 파랑을 제일 밑에다가 해요?’라고 묻고 G는 노랑색을 먼저 칠하고 K는 파랑색을 칠하면서 ‘지금 이 순간 똥을 싸서, 똥을 먹어서~’라고 노래를 부름. E는 A가 선을 그리는 것을 보고 ‘여긴 잘 나왔는데 여긴 번졌어’라고 말함. M은 색을 칠하면서 ‘선생님 이 정도로 해요? 선생님 이 정도로 해요? 선생님, 선생님, 선생님, 선생님’이라고 말함. 색선을 다 그은 것 같아 아이들에게 다음 단계인 파랑과 빨강이 섞이는 것과 노랑과 빨강이 섞이면 어떤 색이 되는 지 물음. 아이들은 각각 ‘보라, 주황’이라고 답하고 우선 파랑과 빨강을 해보자고 하자 I가 붓으로 물을 뿌림. F가 ‘다했어요.’라고 말하고 F에게 자연스럽게 되었는데 흐리다고 말하자 F가 ‘전 흐리게 좋아요’라고 말함. M은 ‘노랑물감에 파랑물감을 넣으면 나무 같아요.’라고 말하고 진짜 그렇다고 이야기해줌.

K에게 감상을 할 거라고 말하고 자리에 앉으라고 말함. G는 그림을 보면서 ‘그라데이션’이라고 말함. 자기 작품을 보고 다른 사람의 작품도 보자고 말하자 C는 A의 종이 찢어진 걸 보고 ‘종이 꺾대기, 종이꺾대기’라고 말함. 활동지를 주면서 선생님이 주는 걸 읽어 보라고 하자 K는 판에 활동지를 넣으며 ‘이렇게 써야지’라고 말함. 활동 기록지를 작성을 하면서 집중해서 조용하며 진지하게 하고 있는 M, T가 잘하고 있다고 이야기해 줌. B는 ‘이제 또 뭐 할 거?’라고 물어보고 B에게 이제 다 끝났다고 말함. F는 B의 그림의 파랑색 원을 보고 ‘이게 뭐야?’라고 물어보자 B가 ‘씨앗’이라고 말함. 아이들에게 다음시간에 보자고 말하며 끝인사로 포옹하고 마무리를 함.

단 계 말 기	
회 기	9 회기 : 특징 찾기
목 표	1. 새로운 특성과 생각 산출 2. 다양한 문제해결상황 체험



<부록 그림 9> 특징 찾기

인사를 하고 지난시간 활동을 묻고 달팽이를 그리고 미로를 그릴꺼라고 하자 J가 ‘아.. 미로 왜 그려요?’라고 물음. L에게 간격이 일정해야한다고 말하자 L이 ‘저요?’라고 말함. J는 여러 형태의 나선을 그리며 ‘다이아몬드가.. 아~! 육각형!’이라고 말하고 M은 그리면서 ‘아 엄청 힘들어.’라고 말하는 모습 보임. A는 L에게 ‘세모 달팽이는 어떻게 그리는 거야?’라고 하자 L이 그림을 그려주고 A는 그린 것을 보고 ‘아..’라고 말하며 세모 나선형을 그림. A가 ‘미로 그려도 되요?’라고 말하고 뒷면에다가 자신만의 미로를 그리라고 말함. G는 E에게 ‘아! 내꺼 왜 좀비 달팽이 따라하냐?’라고 말하자 E는 ‘너가 따라했냐?’라고 말함. G는 ‘내가 먼저 했어.’라고 말하고 찾을 수 없는 미로를 누가 기발하게 그리는지 볼 거라고 말하자 K는 미로를 다 그린 후 ‘선생님 다 했어요’라고 말함. G는 ‘선생님 전체를 다 미로로 그려도 되요?’라고 묻고 G에게 그래도 된다고 대답해줌. H는 자신의 미로를 보여주며 ‘여기로 가면 이 애가 죽어요. 이 애를 죽이고 가도 여기서 요금을 내야해요. M은 J에게 자신의 미로를 풀어보라고 하고 O도 미로를 풀어보라고 이야기함.

수채화 활동을 위해 재료를 나누어 주자 M, L, A, F, B는 손등에 물을 떨어뜨리는 행동을 하고 이번 작업은 저번시간과 달라서 선생님 설명을 잘 들어야 한다고 말함. 무지개를 그려 볼 거라고 하자 J가 ‘선생님 남색은 어떡해요?’라고 묻고 J에게 3가지 색으로 다 만들 수 있다고 말하자 M, D, E, O, L, F, N이 조금씩 색을 섞는 모습을 보임. M이 ‘선생님 이건 남색이라 할 수 있나요?’라고 물어보고 M에게 그건 청록색 같다고 하며 남색이 제일 만들기 힘들 거라고 대답해줌. F는 ‘선생님 남색 만들었어요.’라고 말하고 F에게 거의 남색이 되었다고 해주자 F가 ‘거의 다요? 다 만든 건데’라고 말함. 아이들이 7색을 만드는 것을 힘들어 하나 끝까지 다 만들고 무지개 형태를 그려 주는 모습을 보임.

완성 후 바닥에 다 같이 건조시킨 작품을 보며 아동들이 흥미 있게 바라보는 모습을 보임. 활동지를 작성한 후 활동과 이야기를 마무리하고 끝인사로 포옹을 함.

단 계	말 기
회 기	10 회기 : 바로 서기
목 표	1. 내안의 정교한 균형 습득 2. 상황에 대한 계획과 실행



<부록 그림 10> 바로 서기

한 주 동안 잘 지냈냐는 말에 몇몇 아이들은 ‘네’라고 말하고 몇몇 아이들은 ‘아니요’라고 말함. 아이들에게 활동을 하면 어떤지 물어보자 J가 ‘이걸 하면서 스트레스가 풀린다.’라고 말함. 저번 시간에 무지개 그릴 때 힘들어 보였다고 말하자 J가 ‘남색을 만들려고 할 때 힘들었어요. 남색 만들 때 퍼져서 까맣게 되었어요.’라고 말함.

선 그리기를 어떻게 그릴지 설명을 함. K가 칠판을 보며 ‘점점 길어지는데 점점 짧아진다.’라고 말함. J는 ‘바코드’라고 말하고 C는 ‘나 지금 할란다’라고 함. G는 칠판의 그림을 보며, ‘하트 같은데’라고 말하고 G에게 J가 ‘아니야 날개’라고 말함. 아이들에게 원하는 모양을 빗금으로 표현하면 된다고 말함. F는 자신의 그림을 보여주면서 ‘선생님 와이파이 그림이에요, 별 그렸어요.’라고 함. H는 빗금으로 자신의 이름을 쓰고 아이들에게 새 종이를 주면서 이제 빗금으로 풍경을 그릴 거라고 하고 종이를 나누어줌. 아이들에게 풍경을 다 완성했으면 풍경 제목을 지어주라고 하자 H는 자신의 작품을 가져다 줌. K는 자신의 그림을 보여주며 ‘애랑, 애랑, 싸워요. 우두두두’ 매트릭스가 아닌지 물어보자 K가 ‘테트리스 아니에요?’라고 말함.

두 번째 작업을 할 거라고 하고 오늘은 진짜 무지개처럼 만들어 보자고 함. 아이들에게 최대한 실재 무지개를 만들어 보라고 하자 J가 무지개를 만들며 ‘선생님 이정도면 되죠?’라고 물음. J에게 괜찮다고 말하고 G에게는 조금 더 흐리게 하라고 지시함. G는 물컵에 물감을 섞으며 ‘선생님 이것 좀 보세요. 얼굴 같아요.’라고 하고 C는 2번째 무지개를 완성 한 후 ‘선생님 이제 이거 다 한거예요?’라고 물음. J는 자신의 무지개를 보면서 ‘선생님 알았어요. 남색을 어떻게 만드는지 알았어요. 빨강색 점 1개에 파랑색 점 2개면 되요’라고 말함. J에게 ‘그런 방법이 있었구나.’라고 말해주자 J는 ‘아 이제야 알았어.’라고 말함. 활동 기록지를 나눠주며 쓴 내용을 보고 집단원들에게 각각 생각하고 느끼는 게 다르고 재미있는 생각들과 흥미 있는 이야기들이 많이 나왔다고 이야기 해주고 점 점 색을 느끼면 느낄수록 앞으로 어떤 것을 느낄지 기대가 된다고 이야기해줌. 활동을 마무리하고 끝인사를 하자 H가 가장 먼저 안기는 모습 보임.

단 계	말 기
회 기	11 회기 : 생각과 마음 조절
목 표	1. 상황에 대한 통합적 사고 2. 적절한 자기조절과 통제



<부록 그림 11> 생각과 마음 조절

습식수채화를 시작한다고 말한 후 아이들에게 오늘 나의 마음 이야기를 해볼지 물어보고 어떤 기분인지 물어보자 A는 ‘좋아요’라고 말함. I에게 물어보자 I는 ‘깨끗한 물에 먹물이 들어갔어요.’라고 말함. I에게 깨끗한 물에 먹물이 들어가면 어떤지 물어보자 I가 ‘화나요’라고 말하고 K는 I에게 ‘화나는 데 웃고 있냐?’라고 말함.

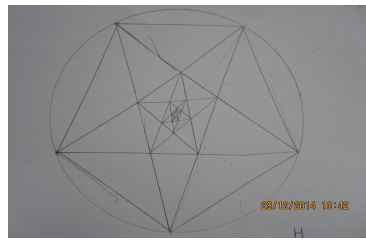
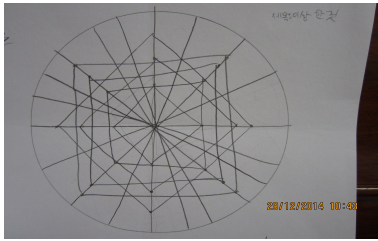
종이를 받은 사람은 그리라고 하자 D는 노란색을 나선형 모양으로 그리는 모습을 보임. F는 D의 그림을 보면서 ‘왜 그래?’라고 말하자 J가 ‘애, 기분 좋다고 했어’라고 말함. C는 붓끝으로 종이를 찌르는 모습을 보이고 I는 종이를 보면서 ‘웃는게 웃는게 아니야’라고 말함. K는 팔을 보여주면서 ‘쌈,쌈 문었어요.’라고 말하고 F는 파란색으로 의자를 그림. M은 파란색을 먼저 그리고 E는 빨강색과 노란색을 섞어서 주황색을 만들면서 ‘띠요 오오옹’이라고 말함. K는 빨강색을 먼저 사용하고 H에게 파랑색을 사용하는 것을 보면서 ‘너 화난 거 아니잖아’라고 말함. H는 K에게 ‘K 형도 보통이었잖아’라고 말하자 K가 ‘나 화남으로 바꿨어’라고 말함. H도 K에게 ‘나도 바꿨어’라고 말함.

활동지를 주며 L과 E에게 써보라고 하자 L이 ‘아.. 뭐야..’라고 말하고 F도 그림을 다 그린 후 ‘쌈,쌈,쌈 다 했어요’라고 말함. 아이들에게 시간이 많으니깐 천천히 해도 된다고 함. L의 활동지를 작성한 것을 보며 L에게 아까보다 훨씬 더 낫다고 말해주고 F에게 잘 써서 읽어주겠다고 하자 F가 ‘노노노노노’라고 말함.

활동지를 보며 이름 안 쓴 사람을 물어보자 J가 ‘저요’라고 말함. L은 D의 그림을 붓으로 닦아내주는 모습을 보이고 G는 M과 서로 가볍게 주먹으로 장난침. B는 F와 서로 팔을 만지고 C는 붓에 물감을 묻히며 컵에 넣음. J는 I의 그림을 보며 ‘어 그거다. 고양이’라고 말하고 I는 자신의 그림을 보며 ‘화난 걸 불로 표현한 거예요.’라고 말함. 집단원들끼리 전과 같이 장난을 치나 상대방의 기분을 상하게 하거나 도가 지나치지 않게 한다고 이야기 해주고 서로 배려도 하는 모습이 보여 선생님이 기분이 좋다고 이야기 해줌.

활동을 마무리하고 포옹을 하는데 아동들이 끌어안으며 치료사를 번쩍 들어 올리고 자신과 키를 재보는 등의 장난치는 모습을 보임. 마무리와 끝인사 후 회기를 마침.

단	계	말 기
회	기	12 회기 : 생각, 마음 합체
목	표	1. 자기조절과 해결지향의 태도 2. 활동 마무리와 끝인사



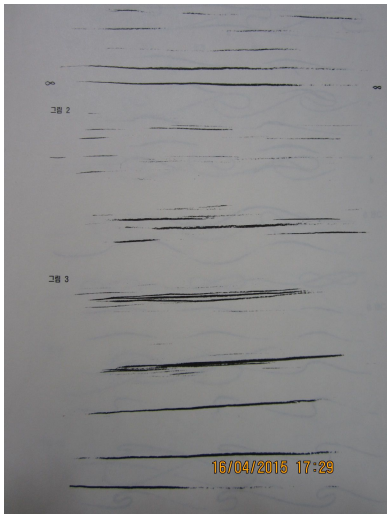
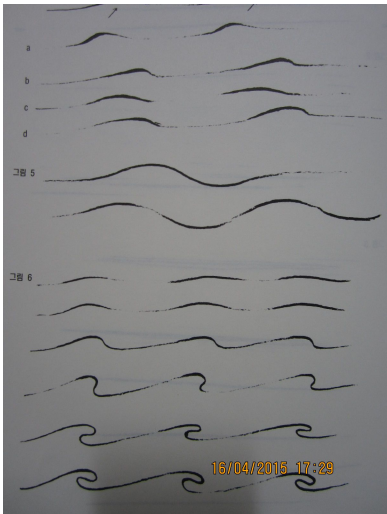
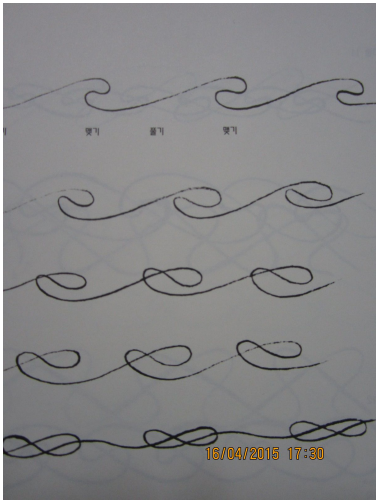
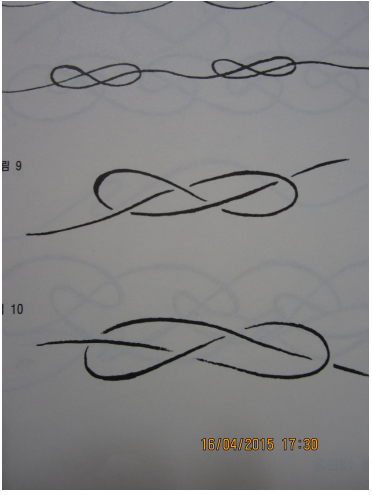
<부록 그림 12> 생각, 마음 합체

한 주 동안 잘 지냈는지 물어본 후 아이들과 인사를 함. 자리에 앉으라고 한 후 활동지를 나누어주고 만다라 형태소요를 설명하고 아이들에게 자신만의 꼭짓점을 찾고 원의 정중앙에 동그라미를 그리라고 지시함. C가 연필로 지름을 잡아서 원 그리는 것을 보고 C에게 현명하다고 말해줌. 아이들에게 자신만의 문양을 그리면 된다고 말하고 아이들에게 만다라의 특징을 설명해줌. H는 만다라를 그린 후 ‘선생님 다 했어요’라고 말함. H에게 이 그림에 대한 설명과 이야기를 써주라고 하고 C의 그림을 보고 C에게 그림을 조금 더 자세히 그려보면 좋겠다고 이야기해줌. M은 원을 그린 후 아무것도 그리지 않고 ‘다했어요. 이건 투명한 그림이에요’ 라고 말하자 선생님은 안 보이는 그림을 그렸다고 말함.

O는 N에게 ‘내놔.’라고 하자 N이 지우개를 감추며 웃음. B는 자신의 만다라를 E에게 보여주면서 ‘외계인이 우리나라 오지 말라는 메시지야. 형아. 가운데 있는 게 미사일이야.’라고 하고 O와 G도 만다라를 다 그린 후 ‘다했어요.’라고 이야기함. I도 다 그린 후 ‘선생님 다 했어요. 뒤에도 그럴래요.’라고 하고 L이 ‘며칠이에요?’라고 물어보자 F가 날짜를 말해줌. F는 ‘ 쌤 또 그려도 되요?’라고 물어보아 또 그려도 된다고 말해줌. J가 ‘선생님 이제 보니깐 여기는 달 같고 여기는 별 같아요.’라고 말함. 다양한 이야기와 다양한 그림들을 그리고 나만의 독특한 형태를 그리며 재미있는 결과가 나왔다고 하니 집단원들이 ‘또 그려도 되어?’, ‘다시 그려 볼래요.’ 등의 흥미 있는 모습을 나타냄. 집에서 그려보고 다른 시간에도 한번 자유롭게 그려보라고 하고 활동지와 마지막 소감문을 쓰고 활동을 마무리 한 후 아이들에게 오늘은 마지막 날이라고 이야기함.

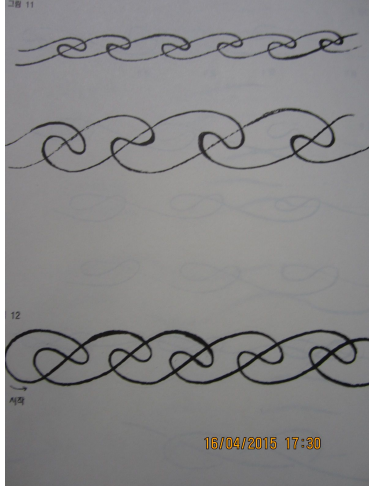
회기 마무리를 할 거라고 말하고 오늘로 활동이 다 끝났다고 이야기 해줌. 간단한 종결 파티 후 아이들과 담소를 나눈 뒤 선생님하고 인사를 하자고 하자 F가 ‘저요’라고 말하며 포옹을 함. O는 번쩍 들어 안은 후 A도 안아줌. 끝인사 후에도 아이들이 다시 인사를 반복하고 선생님을 부르며 아쉬워하는 모습을 보임. 몇몇 집단원은 다음에 다시 오는 것으로 생각해 다시 할 수 있으면 만날 수 있다고 이야기 해주고 아쉬운 작별을 함.

<부록 13> 인지학 집단미술치료 형태소요 기법

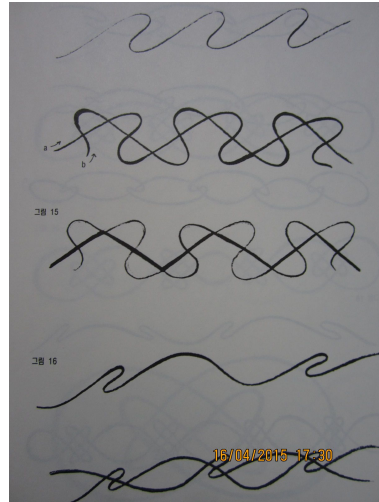
형태소요 프로그램 단계별 활동	
<p><부록 그림 13> 수평선</p> 	<p><부록 그림 14> 물결선</p> 
<p><부록 그림 15> 물결선</p> 	<p><부록 그림 16> 매듭선</p> 

형태소요 프로그램 단계별 활동

<부록 그림 17> 겹침선



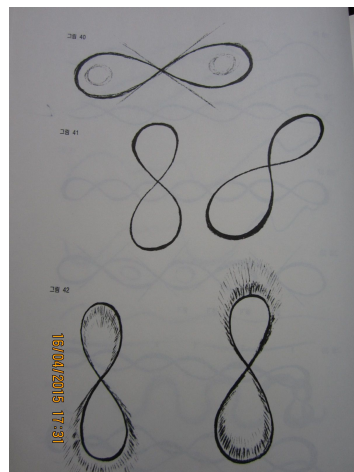
<부록 그림 18> 겹침선, 대칭선



<부록 그림 19> 원, 나선형

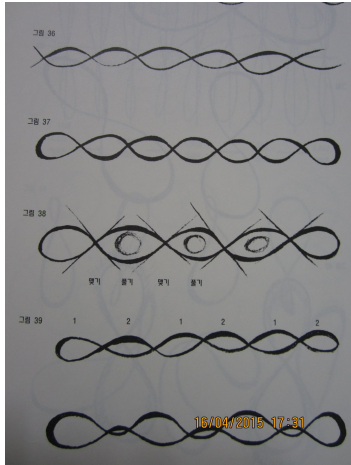


<부록 그림 20> 대칭선

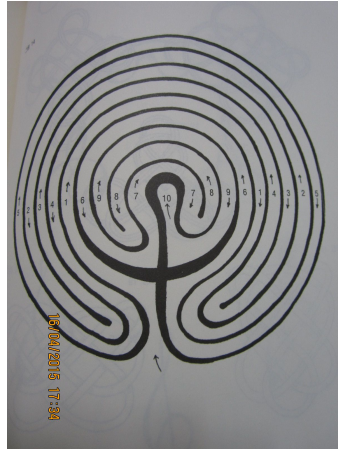


형태소요 프로그램 단계별 활동

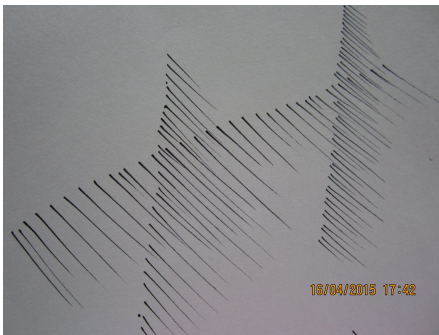
<부록 그림 21> 엮은선



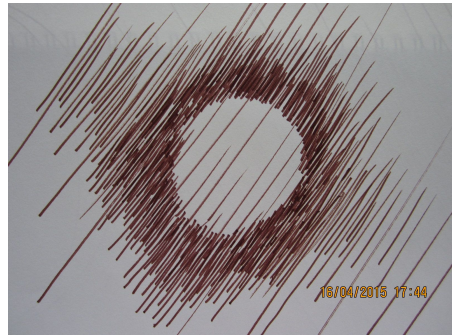
<부록 그림 22> 나선. 미로



<부록 그림 23> 빗금선

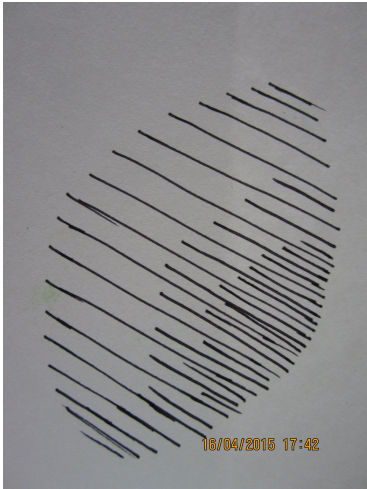


<부록 그림 24> 빗금선



형태소요 프로그램 단계별 활동

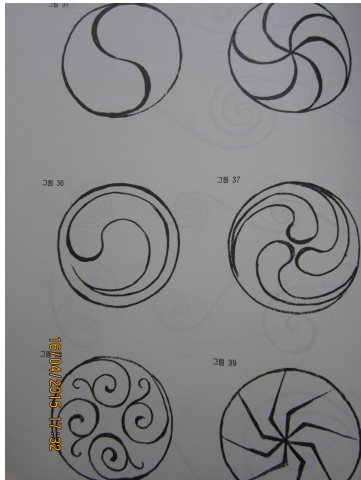
<부록 그림 25> 빗금선



<부록 그림 26> 빗금풍경



<부록 그림 27> 원형



<부록 그림 28> 만다라



<부록 14> 인지학 집단미술치료 기법

<p><부록 그림 29> 형태소묘</p>	<p><부록 그림 30> 목탄소묘</p>
<p><부록 그림 31> 음영소묘</p>	<p><부록 그림 32> 자연소묘</p>
<p><부록 그림 33> 습식 수채화</p>	
<p><부록 그림 34> 베일 페인팅</p>	<p><부록 그림 35> 세코렐</p>



<부록 그림 36> 점토



<부록 그림 37> 목공