



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](#)

2016년 8월
박사학위논문

어린이집 보육교사의 교사효능감,
사회적 문제해결능력 향상을 위한
해결중심 집단미술치료
프로그램 개발 및 효과

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

최 화 영

어린이집 보육교사의 교사효능감,
사회적 문제해결능력 향상을 위한
해결중심 집단미술치료
프로그램 개발 및 효과

The Development and Effect of Solution-Focused
Group Art Therapy Program for Increasing
Teacher Efficacy and Social Problem Solving
Competence of Child-Care Center Teacher

2016년 8월 25일

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

최 화 영

어린이집 보육교사의 교사효능감,
사회적 문제해결능력 향상을 위한
해결중심 집단미술치료
프로그램 개발 및 효과

지도교수 김 승 환

이 논문을 이학박사 학위신청 논문으로 제출함

2016년 4월

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

최 화 영

최화영의 박사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 김택호 (인)

위원 조선대학교 교수 오지현 (인)

위원 청암대학교 교수 장웅 (인)

위원 울산가족미술치료연구소장 최윤숙 (인)

위원 조선대학교 교수 김승환 (인)

2016년 6월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT	viii
I. 서론	1
A. 연구의 필요성 및 목적	1
B. 연구문제	7
C. 용어정의	8
II. 이론적 배경	9
A. 어린이집 보육교사	9
1. 어린이집의 개념	9
2. 보육교사의 중요성	10
3. 보육교사의 자질 및 역할	11
B. 교사효능감	15
1. 교사효능감의 개념	15
2. 보육교사와 교사효능감	17
C. 사회적 문제해결능력	20
1. 사회적 문제해결능력의 개념	20
2. 보육교사와 사회적 문제해결능력	21
D. 해결중심 집단미술치료	23
1. 해결중심 단기치료	23
2. 해결중심 집단미술치료	29
3. 해결중심 집단미술치료와 교사효능감	34

4. 해결중심 집단미술치료와 사회적 문제해결능력 35

E. 연구의 모형 37

III. 연구 I : 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발

A. 연구목적 39

B. 연구절차 39

C. 프로그램 개발모형 40

D. 프로그램 개발절차 43

1. 단계 1: 예비 프로그램 목표수립 44

2. 단계 2: 예비 프로그램 구성 48

3. 단계 3: 예비 프로그램 실행 및 평가 53

4. 단계 4: 본 프로그램 개발 56

IV. 연구 II : 해결중심 집단미술치료 프로그램 효과 검증

A. 연구목적 65

B. 연구가설 65

C. 연구방법 66

1. 연구대상 66

2. 연구의 윤리적 고려 68

3. 연구도구 68

4. 연구설계 69

5. 연구절차 70

6. 자료분석 72

D. 연구결과 73

1. 해결중심 집단미술치료 프로그램이 교사효능감에 미치는 효과 73

2. 해결중심 집단미술치료 프로그램이 사회적 문제해결능력 에 미치는 효과	78
E. 질적 내용분석	87
1. 단계별, 회기별 활동내용 분석	87
2. 개인별 변화양상 분석	102
3. 교사효능감에 대한 집단원들의 변화양상 분석	110
4. 사회적 문제해결능력에 대한 집단원들의 변화양상 분석	112
5. 집단원들의 소감 분석	114
V. 논의 및 결론	115
A. 논의	115
1. 연구 I : 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발	115
2. 연구 II : 해결중심 집단미술치료 프로그램 효과 검증	120
B. 결론 및 제언	127
참고문헌	130
국문초록	146
부록	149

표 목 차

<표 1> 교사효능감의 개념 및 특성	16
<표 2> 효능감이 높은교사와 낮은교사의 차이점	19
<표 3> 해결중심단기치료 기본 원리	25
<표 4> 치료자와 내담자의 관계유형	26
<표 5> 해결중심 목표설정 7가지 지침	27
<표 6> 해결중심 질문기법	28
<표 7> 일반미술치료와 해결중심 미술치료 차이	31
<표 8> 국내 연도별 해결중심이론과 미술치료를 접목한 선행연구	33
<표 9> 연구 I의 연구절차	40
<표 10> 요구조사를 위한 현장 전문가	45
<표 11> 현장전문가들의 의견수렴 내용 결과	46
<표 12> 해결중심 집단미술치료 프로그램 요구	47
<표 13> 해결중심 집단미술치료 예비프로그램	52
<표 14> 해결중심 집단미술치료 예비프로그램 / 어린이집 보육교사 설문 · 54	54
<표 15> 해결중심 집단미술치료 예비프로그램 / 전문가 설문	55
<표 16> 해결중심 집단미술치료 본 프로그램	63
<표 17> 해결중심 집단미술치료 프로그램 회기 전개 내용	64
<표 18> 실험·대기집단의 일반적 특성	67
<표 19> 실험·대기집단의 사전 동질성 검증 결과	67
<표 20> 교사효능감 척도의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도 계수	68
<표 21> 사회적 문제해결능력 척도의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도 계수	69
<표 22> 연구설계	70
<표 24> 연구II의 연구절차	72
<표 25> 교사효능감에 대한 실험집단·통제집단의 사전·사후·추후 평균과 표준편차	73
<표 26> 교사효능감에 대한 반복측정 변량분석 결과	74
<표 27> 교사효능에 대한 집단과 검사 시기에 따른 사후검정 효과	77

<표 28> 사회적 문제해결능력에 대한 실험집단·통제집단의 사전·사후·추후 평균과 표준편차	79
<표 29> 사회적 문제 해결능력에 대한 반복측정 변량분석 결과	80
<표 30> 사회적 문제해결능력에 대한 집단과 검사 시기에 따른 사후검정 효과	83
<표 31> 해결중심 집단미술치료 프로그램에 따른 실험집단의 척도점수 변화와 목표점수	85
<표 32> 실험집단의 검사시기별 척도점수의 평균과 표준편차	85
<표 33> 해결중심 집단미술치료 프로그램에 대한 개인별 변화양상 분석	103
<표 34> 교사효능감에 대한 집단원들의 변화양상 분석	110
<표 35> 사회적 문제해결능력에 대한 집단원들의 변화양상 분석	112
<표 36> 해결중심 집단미술치료 프로그램에 대한 집단원들의 소감 분석	114

그림 목 차

<그림 1> 해결중심 집단미술치료 프로그램 연구모형	38
<그림 2> 김창대의 프로그램 개발모형	42
<그림 3> 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발 절차	43
<그림 4> 교사효능감에 대한 집단과 검사시기의 상호작용 효과	75
<그림 5> 일반적 교사효능감에 대한 집단과 검사시기의 상호작용 효과	76
<그림 6> 개인적 교사효능감에 대한 집단과 검사시기의 상호작용 효과 ..	76
<그림 7> 사회적 문제해결능력에 대한 집단과 검사시기의 상호작용 효과	81
<그림 8> 문제지향에 대한 집단과 검사시기의 상호작용 효과	82
<그림 9> 문제해결기술에 대한 집단과 검사시기의 상호작용 효과	82
<그림 10> 실험집단의 검사시기별 척도점수의 평균 변화량	86
<그림 11> 1회기 우리함께 마음을 열어요	88
<그림 12> 2회기 나는 나를 사랑해요	90
<그림 13> 3회기 나에게 기적이 일어날 거예요	91
<그림 14> 4회기 선생님은 영양팍팍 요리사	93
<그림 15> 5회기 우리의 감정 우리서로 이해해요	95
<그림 16> 6회기 나는 자랑스러운 선생님	96
<그림 17> 7회기 우리 행복나무 만들어요	97
<그림 18> 8회기 나의 책을 만들어요	99
<그림 19> 9회기 소감문을 기록해요	100
<그림 20> 10회기 나에게 주는 상장 만들어요	101

부 록 목 차

<부록 1> 연구 참여 동의서	149
<부록 2> 프로그램 규칙	150
<부록 3> 교사효능감 설문지	151
<부록 4> 사회적 문제해결능력 설문지	153
<부록 5> 자기보고식 척도	155
<부록 6> 아름다운 교사상	156
<부록 7> 해결중심 집단미술치료 프로그램 계획서 및 활동내용	157

ABSTRACT

The Development and Effect of Solution-Focused Group Art Therapy Program for Increasing Teacher Efficacy and Social Problem Solving Competence of Child-Care Center Teacher

choi, Hwa Young

Advisor: Prof. Kim, seung Hwan

Psychological Art Therapy,

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study is to develop and provide Solution-focused Group Art Therapy Program for child-care center teacher, and then to verify that effectiveness. To achieve the above research purpose, I composed of Research I and Research II and ran as follows.

On Research I, I worked out each purpose and proper contents by each step to develop Solution-focused Group Art Therapy Program for the improvement of the teacher efficacy and social problem solving competence of child-care center teacher. I also performed an operation on child-care center teacher, and then evaluated, analyzed, modified and updated this pilot study process. After then, I've got verified its content validity to an expert group and developed Solution-focused Group Art Therapy Program.

On Research II, I provided Solution-focused Group Art Therapy Program for child-care center teacher and verified the improvement of the teacher efficacy and social problem solving competence of child-care center teacher.

The effectiveness of Solution-focused Group Art Therapy Program was verified by the experimental group's configuring child-care center teacher 24 people to 12 people experiment group and control group of 12 people and conducting a total of 10 sessions to 120 minutes per session once per week. The result of

major known in effectiveness demonstration is as follows :

First, in teacher's sense of efficacy testing, the experiment group showed statistically significant differences compared to the control group. The experimental group showed a statistically significant differences in the interaction effects of the group and test time&period, the collective main effect of test time and the group, compared with the control group, in the general teacher efficacy and personal teacher efficacy, which is a child element of teacher's sense of efficacy.

Second, in the examination of social problem solving competence, the experiment group showed statistically significant differences compared to the control group.

In the issue-oriented and problem-solving skills, the child elements of social problem solving competence testing, the experimental group showed a statistically significant differences in the interaction effects of the group and test time&period, the collective main effect of test time and the group, compared to the control group.

Through the above research results, Solution-focused Group Art Therapy Program was confirmed that a reasonably developed in accordance with the objectives and program development phase. When providing a development solution - Solution-focused Group Art Therapy Program for child-care center teacher to improve teacher efficacy and social problem solving competence had a positive effect, it was found that the effect is lasting.

Therefore, if Solution-focused Group Art Therapy Program developed in this study continue to provide child-care center teacher in the next scene, their infants and young education is considered to be a positive change in teacher efficacy, and social problem solving competence. In addition, it is thought that the day care teachers will have the opportunity for self-growth and improve the quality of life, and further have a positive impact on the spirit of educates of children.

Key Words : Solution-focused Group Art Therapy, child-care center teacher, teacher efficacy, social problem solving competence

1. 서 론

A. 연구의 필요성 및 목적

현대사회는 핵가족화와 기혼 여성의 사회·경제활동의 증가로 인해 가정을 대신 할 수 있는 보육 시설의 확충을 요구하고 있다. 또한 저출산 경향과 함께 영·유아기 발달의 중요성에 대한 인식이 보편화되면서 자녀를 안심하고 맡길 수 있는 양질의 서비스에 대한 관심도 높아지고 있다. 이에 따라 국가 차원에서 보육 서비스를 관리하고 지원하기 위해서 1991년 ‘영유아보호법’을 제정·공포 하였고, 이후 보육시설의 급증과 함께 보육교사의 수도 증가되면서 영·유아 보육의 양적 성장이 이루어지게 되었다(보건복지부, 2014). 또한 정부는 2005년 1월부터 보육시설 평가인증제도, 보육교사 국가자격증 제도 등을 시행하였고, 2006년 11월 ‘영유아보육법’ 시행규칙 개정을 통해 ‘표준보육과정’을 마련함으로써 영·유아가 건강하고 조화로운 사회구성원으로 안전하게 성장할 수 있도록 보육환경의 질적 성장에도 관심을 기울이고 있다(이정미, 2012).

영·유아기는 인간의 전 생애에서 가장 많은 성장 잠재력을 지닌 시기이며, 실제로 지적, 정서적, 신체적, 사회적 발달 등 모든 발달에 기초를 이루는 시기로서 각 발달 단계에 따른 적절한 초기 경험은 영·유아의 정상 발달 및 이후 발달에도 큰 영향을 미친다. 영·유아가 효과적이고 적절한 보호와 교육을 받으며 성장하는 것은 올바른 가치관을 가지고 사회에 공헌할 수 있는 성인으로 성장하는데 필수적이다. 자녀의 양육이 가정에서 사회 국가적 차원으로 변화 되어 가면서 보호와 양육이라는 단순한 양적인 차원에서 벗어나 질적으로 우수한 보육서비스에 대한 학부모들의 욕구가 증가하고 있는 추세이다.

영·유아기 보육의 질에 영향을 미치는 요인으로 안전한 환경, 우수한 교육 프로그램, 보육기관 운영자의 전문성, 보육교사를 들 수 있다. 그중 영·유아와 장시간을 함께 보내며 보육과 교육을 직접 담당하고 있는 인적자원인 ‘보육교사’가 가장 중요하다(노은아, 2013; 문채련, 이소은, 2005; 이정원, 2007; 최효영, 2010;

Hofferth, Brayfield, Deich, Holcomb, & glantz, 1991; Lerner, 1996). 보육교사는 영·유아에게 가족 이외의 최초의 성인으로서 실제로 부모와 같은 역할을 담당하는 중요한 인적환경이다. 낮 시간 대부분을 아이들과 함께하며 신체적, 정서적 필요를 채워주고 교육자로서의 역할도 수행한다. 영·유아와 보육교사의 직접적인 상호작용은 영·유아의 발달과 또래관계 형성, 타인에 대한 신뢰와 사랑을 배우며 안정적인 성장에 도움을 준다(신혜영, 2004; 유희정, 2003). 특히 인지능력 및 언어 발달에도 지대한 영향을 미친다(Fowler, Wgston, Ronerts-Fiati & Swenson, 1997; NICHD, 2000; Phillips, Scarr & McCartney, 1987). 따라서 아무리 우수한 프로그램과 좋은 환경을 갖추고 있다 할지라도 그것을 운영하고 활용하는 보육교사의 자질과 역할이 전제되지 않는다면 보육의 효과를 기대하기는 어렵다(이은화, 배소연, 조부경, 2006; 신효숙, 2014).

이와 같이 보육교사의 역할이 중요함에도 불구하고 과중한 업무량에 비해 낮은 보수나 처우, 시간의 유용성 부족, 교사의 지위와 전문성에 대한 낮은 인지도, 신분과 고용의 불안정성, 정책적 지원의 부족, 학부모와의 갈등 등으로 보육교사는 열악한 근무환경 속에서 정신적 · 신체적 · 심리적으로 불균형을 초래하고 있다(김오남, 2004; 김유진, 2003; 신혜영, 2004; 신희연, 2005; 하미영, 2011; 윤혜미, 권혜경, 2003; 이해원, 2011; 황현아, 2013; Kelly & Berthelseon, 1995). 이러한 보육교사들의 현실적 어려움은 인간의 성격형성에 있어 가장 중요한 시기인 영·유아에게 직접적인 영향을 미치게 되므로 중요한 문제가 아닐 수 없다(오선미, 2012; 유현정, 2011). 보육교사는 주 양육자인 어머니의 역할까지 담당하는 현실을 감안하여 볼 때, 보육교사로서 보육에 대한 확고한 신념을 도모할 필요가 있다.

따라서 영·유아의 건강한 성장과 발달을 촉진하기 위해 보육교사들이 교사로서의 신념과 자신감을 갖고 보육현장에서 생활 할 수 있는 심리적 건강을 증진하는 개입이 매우 필요한 실정이며, 이것은 영·유아들의 바람직한 발달과 연결되어 양질의 보육 서비스에 대한 사회적 요구 또한 충족시킬 것으로 본다. 보육교사가 자신과 자신의 일에 대해 긍정적인 생각과 기대를 갖는다는 것은 교사로서의 효능감과 연결되는데, 교사효능감은 교사 자신이 영·유아들과의 학습활동에서 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 자신에 대한 신념과 믿음으로, 영·유아의 능력 증진을 위해 질적인 환경을 제공하고 교육 목표를 달성하는데 필요한 행동을 조직하고 수행하는 능력이 된다(이주원, 2014; 최미숙, 2005; 황현아, 2013). 최근 사회문제로 대두되고 있는 어린이집 아동학대 사건들을 비추어 볼 때, 훌륭한 교육의 성과는 심리적

으로 건강한 교사로부터 나온다(탁경화, 2006). 건강한 보육교사는 스스로 보육에 대한 긍정적인 만족감을 갖고 자신이 양적·질적으로 영·유아에게 중대한 영향을 미칠 수 있다는 자신에 대한 믿음을 갖는 교사효능감이 영·유아의 건강한 발달을 위해 필수적이다. 구은미(2004)의 연구도 교사의 전문적 기술보다도 교사가 가진 신념 및 가치관과 같은 질적인 변인이 보육 현장에서 중요한 역할을 한다고 밝혔다. 교사의 신념이 교사효능감으로 이어진다고 볼 때, 교사효능감은 보육교사로서의 역할을 올바르게 수행하는데 중요한 요인이 되며 영·유아의 상호작용 및 정서발달에도 큰 도움을 주는 요인이다. 반면 보육교사의 열악한 근무환경은 상호작용을 통해 애착형성과 학습행동을 해야 하는 피교육자인 영·유아들에게 부정적 영향을 미치게 되고, 보육교사에게 정서적 소진과 낮은 효능감을 야기할 수 있다(김미숙, 2015; 강미자, 2012). 또한 Fives(2003)에 따르면 교사효능감은 교사들이 가르치는 역할을 하는 중에 의사결정을 할 수 있게 하는 핵심적인 능력으로서 수업전략과 기술을 사용하고자 하는 의지, 기자재의 선택, 노력 정도 등 일상의 모든 결정들을 이끌어 낸다고 하였다.

교사효능감이 높은 교사는 맡은 일에 최선을 다하고 영·유아에게 적극적이며 어려운 과업에 직면 하였을 때 새로운 방안을 모색하여 해결하려는 경향이 있다. 또한 영·유아의 흥미상황을 고려하여 보다 융통성 있게 일과 행동을 수행해 나간다(김순남, 2000; 김현지, 2006; 임종철, 김현정, 2004). 이와 달리, 교사효능감이 낮은 교사는 영·유아의 낮은 학업성취에 대한 책임을 외부의 환경으로 돌리게 된다(Thomson, 1990). 따라서 교사효능감은 영·유아의 발달과 교사의 능력을 증진시키고 적극적인 업무 태도에 중요한 영향을 미친다(곽희경, 2011; 권남경, 2014; 신혜영, 2004; 유현숙, 2013; 최옥련, 2012; 황현아, 2013). 그런 점에서 보육교사의 교사효능감을 향상시키는 것은 양질의 보육을 영·유아에게 제공하여 영·유아의 성장과 발달에 긍정적 영향을 미치게 된다.

지금까지 보육교사를 대상으로 하는 선행연구들을 살펴보면, 대부분이 실태 파악 연구와 교사효능감과 보육교사의 상관관계에 대한 연구이다. 이들 연구는 유아교육 관련기관에서 가장 중요한 요인으로 교육의 질이 교사의 질이라고 주장하고, 교사에게 교사효능감이 중요하며, 교사효능감을 향상시킬 프로그램의 필요성을 강조하고 있다(권영자, 2009; 목혜정, 2013; 박선화, 2012; 백복순, 2011; 이정현, 2007, 이정현, 2011; 이주원, 2014).

또한 보육교사에게 중요한 요인으로 보육환경에서 겪게 되는 다양한 관계 속에

서 이뤄지는 갈등과 충돌에 대해 상호협력적인 관계를 형성할 수 있는 문제해결능력은 보육교사의 업무만족도를 높여줄 수 있는 핵심능력이다. 보육교사가 보육현장에서 발생하는 문제 상황들에 대해 적절하게 대응하지 못하고 부정적인 심리상태를 경험하게 될 경우, 이는 직무에 대한 불만족, 심리적 부적응, 피로, 우울, 불안, 좌절로 이어져 교육활동 수행에 부정적 영향을 미치게 된다(권혜진, 2008; 서지영, 서영숙, 2002; 여성가족부, 2006; Brog & Riding, 1991; Kyriakon & Sutcliffe, 1978; Schonfeld, 2001). 그런 점에서 어린이집 보육교사들이 문제를 합리적으로 해결하고 대처할 수 있는 사회적 문제해결능력에 대한 관심도 증대하고 있다(김정화, 2012; 배소연, 1993).

어린이집 보육교사들은 수업, 돌봄, 놀이, 보호자와의 연락, 차량 지도, 상담, 행사, 견학 등과 같은 여러 가지 역할을 수행하는 과정에서 문제해결력 발휘가 필요한 상황에 일상적으로 처해 있다. 그러나 최근 어린이집 아동학대 사건은 보육교사들로 하여금 심리적으로 위축되게 하고 일상적인 문제조차도 적극적으로 해결하기 보다는 소극적인 자세로 주춤거리게 만들고 있다. 일상생활에서 마주치는 문제 상황에 직면하여 적극적인 대처 방안을 모색하고 효과적인 결과를 얻어낼 수 있는 능력을 사회적 문제해결능력(problem solving ability)이라고 하는데, 이는 어린이집 보육교사의 직무 특성상 매우 필요하며 작금의 사태로 인해 이들에게 더욱 요구되는 능력이라고 하겠다. 보육교사의 문제해결능력은 사회적 능력으로써 중요하며 인간의 심리적, 정서적 건강 적응에 중요한 영향을 끼칠 수 있는 대처전략이다(배상휘, 2012). 자신이 문제를 효율적으로 해결한다고 믿는 사람들은 긍정적인 자아개념을 가지고 덜 불안해하며(Heppner, Reeder & Larson, 1983), 보다 합리적으로 의사결정을 한다(Phillips et al., 1984). 사람들이 사회적 문제로 스트레스를 받으면 불안이나 우울을 겪을 수 있는데, 이때 문제해결적인 대처는 완충제의 역할을 한다(Billings & Moos, 1982). 따라서 사회적 문제해결능력은 심리적 건강의 결정적 요소이기도 하다(D'Zurill & Goldfried, 1971; D'Zurilla & Nezu, 1982; Jahoda, 1958).

사회적 문제해결능력이 뛰어난 사람은 개인적 느낌에 대해 비교적 긍정적이며 자신에게 당면한 문제들을 긍정적으로 해결하고 극복해 나가며 사회적으로도 책임 있는 행동을 취한다. 또한 문제 상황에서도 유연성을 보이며 타인의 가치에 대해서도 관대한 태도를 취한다(김정화, 2012). 반면 유아교육 현장에서 사회적 문제해결능력이 부족한 교사들은 생활사건 스트레스에 심리적 고통을 경험하게 되며, 유아

교육기관에 잘 적응하지 못하게 되고 주관적 안녕감이나 행복감이 비교적 낮은 것으로 나타났다(김사녀, 2012; 이승희, 2012). 또한 문제해결에 대한 다양한 해결책을 찾지 못하고 더 이상 가능성이 없다고 판단하여 쉽게 이직을 결정하거나(박지혜, 2009), 보육기관, 동료교사, 학부모와 상호작용에서도 긍정적인 관계를 형성하지 못하고 영·유아에게까지 부정적인 영향을 미치게 된다(유재경, 2013). 따라서 어린이집 보육교사들의 사회적 문제해결능력을 증진시키면, 교사 개인의 심리적 건강을 향상시키고 학부모 및 사회적 관계에서 발생하는 문제들을 효과적이고 합리적으로 해결할 수 있게 되어 균형 잡힌 영·유아 중심교육에 도움이 된다. 이러한 맥락에서 볼 때 보육교사들의 사회적 문제해결능력은 그들의 돌봄에 의존하는 영·유아의 성장과 발달에 긍정적인 영향을 미친다는 점에서 매우 중요한 덕목이다

이렇듯 어린이집 보육교사들의 교사효능감과 사회적 문제해결능력을 높여서 심리적 건강을 증진시키는 개입이 필요함에도 불구하고, 실질적으로 교사에 대한 관심을 기울이거나 대안을 세우는 프로그램 개발에 관한 연구는 미비한 실정이다(이정원, 2007; 정희윤, 2014). 그런 점에서 어린이집 보육교사들이 보육현장에서 역할 수행에 요구되는 교사효능감과 사회적 문제해결능력을 증진시키기 위한 체계적인 연구의 일환으로 보육교사의 보육환경의 특수성을 고려하여 적절한 이론과 기법을 적용한 프로그램개발이 필요하다.

프로그램 개입방법으로는 다수를 대상으로 할 수 있고 시간과 비용 면에서 효율적이며 효과성에 있어서도 여타의 방법에 뒤지지 않는 집단상담(Yalom, 1995, 최해림, 장성숙 역, 2001)이 적절할 것이다.¹⁾ 어린이집 보육교사의 교사효능감과 사회적 문제해결능력을 높이기 위한 집단프로그램은 과도한 업무량과 학부모의 갑작스러운 부재로 인한 퇴근 시간의 변동이 잦은 근무 환경을 고려할 때 장기보다 단기간에 효과를 거둘 수 있는 접근이 필요하다.

전통적인 치료 이론들은 내담자가 지속적으로 고통을 겪고 있음에도 불구하고 문제의 원인을 분석하고 설명하는데 많은 시간과 노력을 들였다. 반면 해결중심 이

1) 어린이집 교사들을 대상으로 집단상담이나 집단미술치료를 실시한 실험연구는 8편에 불과하며 이들 연구(강인정, 2013; 김옥진, 2015; 김철벽, 2013; 김현자, 2010; 송인정, 2012; 오선미, 2012; 윤여진, 2007; 이정원, 2007)에서는 현장 조사와 선행연구 검토를 통해 어린이집 보육교사들의 직무 스트레스가 높음을 인정하고 있으며 보육교사들을 대상으로 한 심리치료 프로그램이 필요하고 효과가 있음을 주장하고 있다. 또한 예비 실험 과정과 프로그램 타당도 산출 등 체계적인 프로그램 개발 모형 제시가 이루어지고 있지 않다.

론은 문제란 항상 일어나는 것이 아니라 적게 혹은 일어나지 않을 때도 있음에 주목하고, 문제가 되는 상황보다 문제가 되지 않은 예외 상황을 찾는 데 주의를 기울인다. 또한 내담자의 내면에 이미 해결책과 문제를 해결한 성공경험이 존재한다고 보고, 그것을 발견하여 반복적으로 사용하게 하는데 관심을 둔다(정문자, 2008). 이처럼 해결중심 이론은 건강한 것과 잠재되어있는 자원에 초점을 맞추어 활용함으로써 단기간에 문제를 해결할 수 있다. 그러므로 해결중심 이론으로 접근할 때 내담자는 자신만의 강점과 능력을 가진 존재로 인식하게 된다. 또한 내담자는 치료자와 상호협력적인 관계를 맺으며 문제보다는 희망하는 것에 초점을 맞춘다(남보영, 2014). 어려운 상황을 다양한 시각으로 바라보고 전과 다른 해결책을 찾게 됨으로써 문제가 사라지는 경험을 하기도 한다. 작지만 중요한 목표를 설정하여 조금씩 이뤄나가고, 자신의 발전 상황을 자기보고식 척도점수를 통해 구체적으로 확인함으로써 문제에 압도되기보다는 스스로 변화와 성장을 경험한다. 따라서 치료가 고통스럽기보다는 즐거운 과정이 될 수도 있으며(최윤숙, 2010), 자신을 스스로 능력 있고 귀한 존재로 인식하게 된다. 아울러 문제를 새롭게 보고 다루는 방법을 경험함으로써 이후의 삶에 활용할 수 있게 된다.

사람은 미술활동을 통해 새로운 표현방법과 생각을 탐구하며 의미 있는 방식으로 창작, 놀이, 의사소통을 함으로써 심리적, 정서적 신체적인 활력을 찾는다(김진영, 최재영 2000; Rubin, 2005). 미술 매체는 유아교육 기관에서 즐겨 활용되고 있어 어린이집 보육교사에게는 친숙한 매체이며 손쉽게 다룰 수 있어 성취감 및 자신감을 가질 수 있게 한다. 미술활동을 집단상담과 접목한 집단미술치료는 집단원과의 긍정적 피드백으로 자신감을 갖게 되고, 협동 작업을 통해 작품의 완성도 및 성취감을 맛보게 되어 개인치료에서는 기대할 수 없는 협력적 관계로 상호 지지적 치료효과를 거둘 수 있다(전종국, 2007; 최선남, 2010). 이처럼 보육교사들은 집단미술치료 활동을 통해 자신의 생각과 감정을 집단원들과 나누며 자신만이 힘든 것이 아님을 경험하게 된다. 이러한 경험은 집단원들과의 긍정적 신뢰감을 형성하고, 더 나아가 대리경험을 통해 자신이 필요한 자원을 얻게 되어 보육교사의 교사효능감 향상에 도움이 될 것이다. 또한 집단원들의 이야기를 들으면서 하나의 문제를 다각도로 바라보게 되고, 협동 작업을 통해 새로운 해결책을 모색해 볼 수 있다(최윤숙, 최외선, 김갑숙, 2011). 여기에 해결중심 이론이 더해지면 문제가 아닌 역량에 초점을 맞추고 문제를 다양한 각도에서 바라볼 수 있으며, 집단의 대리 경험을 통해 치료 동기가 부여되어 더욱 효과적이고 만족스러운 결과를 이끌어낼 수

있다. 해결중심 집단미술치료는 스스로 힘든 상황을 극복할 수 있는 자원과 다양한 기술능력을 발견하게 되어 문제해결에 도움이 된다(Riley, 1999).

이상의 연구들을 종합해 볼 때, 보육교사들의 교사효능감과 사회적 문제해결능력 향상을 위해 해결중심 집단미술치료가 적합하다고 보여 진다. 그러나 지금까지 해결중심 집단미술치료 선행연구를 살펴보면, 아동, 청소년, 직업 훈련생을 대상으로 하여 자기효능감이나 문제해결능력 향상에 효과가 있다고 보고되고 있지만(남보영, 2014; 남혜숙, 2014; 이은, 2014; 최윤숙, 2011) 어린이집 보육교사들을 대상으로 한 해결중심 집단미술치료 연구는 미비한 실정이다. 이에 본 연구는 어린이집 보육교사들의 교사효능감과 사회적 문제해결능력을 높이고자 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하고 적용하여 그 효과성을 검증하고자 한다.

B. 연구문제

본 연구의 목적은 어린이집 보육교사를 대상으로 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하고 이를 적용하여 프로그램의 효과성을 구체적으로 검증하고자 한다. 그러므로 본 연구 목적을 달성하기 위해 선정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 어린이집 보육교사에 대한 교사효능감, 사회적 문제해결능력 향상을 위한 해결중심 집단미술치료 프로그램을 어떻게 구성할 것인가?
- 연구문제 2. 해결중심 집단미술치료 프로그램은 어린이집 보육교사의 교사효능감, 사회적 문제해결능력 향상에 효과가 있을 것인가?

C. 용어 정의

1. 교사효능감

교사효능감(teacher efficacy)은 Bandura(1977)의 자기효능감(self-efficacy) 개념을 교직이라는 특수한 상황에 적용한 것이다. 교사가 학생의 학습과 행동에 얼마나 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있는가에 대한 교사 스스로 믿는 신념 정도를 의미한다. 본 연구는 Enochs와 Riggs(1990)에 의해 개발된 과학 교사효능감 측정도구(Science Teaching Efficacy Belief Instrument : STEBI)를 이분려(1998)가 유치원 교사에게 맞게 수정, 번안한 교사효능감 척도를 번역전문가 1인의 검토 후, 유아교육 전공 교수 1인, 유아교육 박사 1인, 유아교육전문가 2인에게 문항의 내용 검증을 받았다. 그 척도를 통해 측정된 점수가 본 연구의 교사효능감을 의미한다. 교사효능감 척도에는 ‘교사가 학생을 가르치는 행위, 즉, 일반적으로 규정된 교수 행위 자체의 영향력에 대한 교사의 판단’을 의미하는 ‘일반적 교수효능감(general teaching efficacy)’과 ‘교사자신이 학생들의 성취에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 자신의 역량에 대한 판단’으로 자신감과 관련된 ‘개인적 교수효능감(personal teaching efficacy)’이 있다.

2. 사회적 문제해결능력

사회적 문제해결능력(Social Problem Solving)은 일상생활 속에서 일어나는 문제에 직면했을 때 적극적이고 효율적인 대처방안을 모색해서 의도하는 결과를 얻기 위한 해결책을 찾는 인지적, 정서적, 행동적 과정이다. 또한 실제 생활의 다양한 문제를 해결하기 위한 효과적인 방법을 찾아내거나 선택할 가능성을 파악하는 과정으로 정의 된다(D'Zurilla & Nezu, 1982). 본 연구에서는 D'Zurilla & Nezu(1990)가 개발하고 최이순(2003)이 번안한 한국판 SPSI-R을 번역전문가 1인의 검토 후, 유아교육 전공 교수 1인, 유아교육 전공 박사 1인, 유아교육전문가 2인의 자문을 받아 대상자의 특성에 맞게 수정하고 문항의 내용 검증을 받았다. 그 척도를 통해 측정된 점수가 본 연구의 사회적 문제해결능력을 의미한다. 사회적 문제해결능력 척도에는 크게 ‘한 개인이 문제상황에 직면 했을 때 즉각적으로 보이는 인지, 정서, 행동 반응으로 이루어지며 이것은 신념, 가정, 평가 및 여러 가지 문제에 대한 기대’인 문제지향과 ‘문제를 명확하게 규정하고 규명하며, 대안적인 해결

책을 합리적이고 체계적으로 산출하고, 의사결정을 하고 평가'하는 문제해결 기술로 나뉜다.

3. 해결중심 집단미술치료

내담자가 스스로 문제를 해결할 수 있는 자원과 능력을 이미 가지고 있음을 전제로 하여 내담자의 감정과 자원을 활용하고, 문제의 원인보다 내담자가 원하는 해결에 중점을 두어 현재와 미래에 초점을 맞추는 단기상담이론(De Shazer & Berg, 1997)을 집단미술치료 프로그램에 적용한 것이다. 본 연구는 해결중심 상담이론을 바탕으로 집단원들의 특성과 목적을 고려하여 총10회기로 집단미술치료 프로그램을 구성하였다. 그 후 해결중심 단기가족치료전문가 1인, 미술치료전문가 1인, 미술심리치료 전공 박사 1인, 유아교육 전공 교수 1인, 유아교육전문가 2인, 어린이집 경력 13년 된 교사 1인, 총 7인의 전문가에게 내용타당도 검증을 받았다. 그러한 과정을 거친 프로그램이 본 연구의 해결중심 집단미술치료 프로그램을 의미한다.

II. 이론적 배경

A. 어린이집 보육교사

1. 어린이집의 개념

어린이집은 6세 미만의 취학 전 아동인 영·유아를 보호자의 위탁에 따라 보육하는 시설이다. 우리나라의 보육 활동은 1921년 서울에 있는 태화기독교사회관에서 빈민가정의 자녀를 맡아 돌보아준 것이 그 시초이다. 초기 보육은 빈민구제사업의 일환으로 부모가 맡긴 자녀를 보호한다는 탁아(託兒)의 의미였다. 당시의 사회적 상황으로 비추어볼 때 여성취업은 생계유지를 위한 불가피한 수단이었으므로 보육은 생계유지 수단으로 직업을 가지고 있는 저소득층 취업여성의 자녀를 위한 '보호'의 의미가 강한 것이었다. 이를 반영하듯 1952년의 후생시설요강에는 보육시설

을 ‘탁아소(託兒所)’라 명명하였다. 이후 ‘탁아소’라는 명칭은 어린이를 마치 임시 맡겨두는 인상을 준다고 하여 1968년 정부방침에 의하여 ‘어린이집’으로 바꾸어 부르게 되었다. 1982년 ‘새마을 유아원’으로 명칭을 변경하여 지칭된 일도 있었는데 1991년에 ‘영·유아보육법’이 제정·공포됨에 따라 ‘어린이집’으로 명칭이 통일되었다. 유치원은 교과부의 지원을 받는 반면, 어린이집은 보건복지부 산하에 여성가족부의 지도, 감독을 받고, 교육기관이라기보다는 사회복지 사업의 일환으로 여겨지고 있다.

현대사회에 접어들면서 가족구조의 변화, 기혼여성의 경제활동 증가, 가구당 평균 자녀수의 감소, 편부모가족의 증가 등으로 자녀 양육과 교육에 대한 사회적 책임이 그 어느 때 보다도 강조되고 있다. 또한 경제발전예 따른 생활수준 향상 및 부모들의 높은 의식수준 등 시대적 변화와 요구에 따라 자녀교육에 대한 관심도가 높아지게 되었다. 유아교육이 ‘보호’인가 ‘교육’인가에 대한 논란은 지속적으로 이어져 왔는데, 최근에는 보호와 교육의 이분화 자체가 문제라는 관점에서 보호와 교육을 통합한 ‘보육’이라는 개념으로 인식되고 있다. 보육의 내용도 영·유아에 대한 교육·영양·건강·안전 등 보호와 교육뿐 아니라 부모에 대한 서비스와 지역사회의 교류까지도 포괄하는 종합적인 사회복지 서비스로 확대되었다. 이처럼 어린이집에서 제공하는 보육서비스를 통하여 “영·유아의 심신을 보호하고 건전하게 교육하여 건강한 사회 구성원으로 육성함과 아울러 보호자의 경제적, 사회적 활동이 원활하게 이루어지도록 함으로써 영·유아 및 가정의 복지 증진에 이바지”(동법 제1조)하고자 하는 ‘영유아보육법’의 목적 달성을 도모할 수 있다.

2. 보육교사의 중요성

보건복지부 발표에 의한 어린이집 보육교사 수를 살펴보면 2012년 204,946명, 2013년 212,332명, 2014년 218,589명으로 증가추세를 보이고 있다(보건복지부, 2015). 보육에 대한 사회적 요구가 확산되면서 보육교사의 중요성이 대두되게 되었다. ‘교육의 질은 교사의 질을 능가하지 못한다.’라는 말에서 보듯 보육의 질을 논할 때 가장 중요한 요인은 바로 영·유아에게 직접적인 영향을 미치는 인적 자원인 보육교사이다. 즉, 보육의 질은 보육교사의 질적 수준을 넘어설 수 없으며 보육의 성패 또한 보육교사에게 달려있다. 아무리 좋은 물리적 환경과 바람직한 보육과정 및 다양한 교육매체가 제공된다 할지라도 보육교사가 이를 효율적이고 적극적으로

으로 활용할 수 없다면 보육의 질은 향상될 수 없을 것이다.

유아의 연령이 어릴수록 보육교사의 영향력은 절대적이므로 보육교사는 전문직에 종사하는 전문가로서 스스로 중요성을 인식해야 한다. 특히 보육교사는 영·유아와 상호작용 시간이 길고, 생활에 깊이 관여하므로 그 역할이 매우 중요하다. 영·유아는 교사의 말투, 행동, 태도, 성격 등을 모방하는 성향이 높은 발달적 특성의 측면에서 보육교사는 유아의 학습뿐만 아니라 인성에도 많은 영향을 끼친다(김영옥 외, 2007; 최일선, 2009; 최종옥, 2009). 또한 보육교사의 지지를 받으면서 친밀한 관계를 형성하는 유아는 교사와 긍정적인 상호작용 가운데 사회성 발달에 영향을 받는다(이연승, 박향원, 2003; 이숙희, 2011; 손희진, 2014). 그런 점에서 보육교사는 영·유아들의 올바른 사회화의 본보기가 되어야 하며, 따뜻한 마음과 사랑으로 영·유아를 대해야 한다. 결국 보육교사는 ‘걸어 다니는 보육과정이며, 살아있는 보육 자료’인 셈이다. 보육에 관한 선행연구에서도 질적인 보육서비스를 위해서 가장 중요한 변인으로 어린이집 보육교사라는 것을 밝히고 있다(노은아, 2013; 이종각, 2013; 조복희, 2001; 조성연, 2004; 홍금자, 2001)

이렇듯 보육교사는 영·유아와 상호작용을 통해 보육시설에서 보호와 교육을 책임지고, 지적, 정서적, 사회적 발달과 성장에 직접적으로 영향을 미치는 중요한 요인이다. 또한 영·유아의 능력과 흥미를 파악하고, 유익하고 우수한 교육프로그램의 질적 수준을 좌우하는 가장 중요한 변인이다.

3. 보육교사의 자질 및 역할

1) 보육교사의 자질

교사의 ‘자질’이란 교사가 될 수 있는 인간적 바탕을 뜻하는 것으로, 영·유아 보육의 질을 결정짓는 중요한 요소이다. 보육교사가 자신의 역할을 수행하기 위해서는 그에 합당한 전문적인 자질이 요구된다. 영·유아에게 좋은 교사의 의미와 자질은 사회와 시대에 따라 변화하므로 보육교사 자질 또한 한마디로 명료화 하기는 쉽지 않다(김병찬, 2005). 보육교사가 다양한 역할을 수행하기 위해서 갖추어야 할 자질에는 인성에 관한 개인적 자질 뿐만 아니라 지식과 교수능력에 관한 전문적 자질을 조화롭게 갖추어야 한다(조경자, 2007).

보건복지부(1996)에서 제시한 보육교사가 갖추어야 할 기본적인 자질은 첫째로,

모든 영·유아를 귀하게 여기고 존중하는 마음, 둘째로, 신체적, 심리적, 정신적 건강, 셋째로, 다양한 사람과 관계를 할 수 있는 원만한 인격, 넷째로, 우리사회와 현실을 바르게 직시하는 안목, 다섯째로, 항상 자신을 관리하고 연구하는 자세를 가져야 한다고 하였다.

Willson(1986)은 보육교사의 개인적 자질로 신체적 건강, 정신적 건강, 긍정적 자아감, 융통성, 많은 인내심, 편견 없는 자세 등을 제시하였다. 또한 배우고자 하는 열정으로 전문적 자질을 갖추어야 하며, 자신의 일을 즐기고 만족할 줄 알아야 한다고 하였다. Essa(2003)는 바람직한 교사의 개인적 자질로 온정, 감수성, 열정, 유머감각, 융통성, 인내, 존경, 신뢰를 제시하였고, Jalongo와 Isenber(2000)는 전문적 자질로 업무를 추진하는데 요구되는 능동성, 지속성, 합리성, 세심함, 전향적 사고와 태도를 지녀야 한다고 하였다.

이 외에도 보육교사의 자질에는 크게 개인적 자질과 전문적 자질로 나눌 수 있다. 첫째, 개인적 자질은 교사 개개인의 사람됨과 관계되는 특성으로 주로 인성적 측면과 건강적 측면으로 인성영역은 유아에 대한 사랑, 봉사성, 사려성, 자발성, 도덕성, 원만한 인간관계가 있을 수 있으며, 건강영역은 신체적 건강, 정신적 건강, 긍정적 자아관, 타인에 대한 긍정적 사고, 건전한 인생관, 정서적 안정이 포함될 수 있다. 둘째, 전문적 자질은 영·유아에 관한 전문적 지식, 교육과정 및 교수에 대한 전문적 지식과 운영기술, 교육과정 구성, 프로그램 실천 및 평가, 의사소통 기술, 교재·교구 제작 및 활용기술, 교육에 대한 소명감, 직업윤리, 등 교사의 전문성과 관련된다. 이 두 가지의 자질 중 어떤 자질이 중요하다고는 말할 수 없지만 보육교사는 다른 교직에 비해 보다 어린 영·유아를 대상으로 하기 때문에 개인적 자질이 더욱 요구될 수 있다(윤애희, 2004; 이은화 외, 1995; 이정환, 1999).

이렇듯 보육의 질을 향상시키기 위해서는 행정적 기준이나 보육프로그램도 중요하지만 영·유아와 일차적 접촉을 하며, 직접적인 상호작용을 하는 보육교사의 자질이 영·유아의 보육의 질을 결정하는 중요한 요인으로 강조 되고 있기 때문에 교사는 바람직한 자질을 갖추어야 한다.

2) 보육교사의 역할

‘역할’이란 어떤 지위에 있는 사람에게 사회가 공통적으로 기대하는 행동양식으로 그것을 맡은 사람이 스스로 인식하고 있어야 하고 사회구성원들이 인정해 주는 것을 의미한다(Brookover & Gottlieb 1964 : Thomas & Biddle, 1996).

보육자격관리사무국(2007)에서 제시한 보육교사의 역할은 보호와 교육적 측면의 전문가로서 영·유아의 신체적 · 사회적 · 정서적 · 지적 · 발달을 균형 있게 격려할 수 있도록 교육프로그램을 연구하고 적용하는 것이다. 보육환경을 구성하고 영·유아를 가르치는 교육자로서 영·유아의 연령과 발달수준을 고려하여 적합한 자극을 제공하는 것이다. 또한 학부모와의 정보교환 교류자로서 원활한 의사소통을 통해 교사나 어린이집에 대한 신뢰감을 형성하는 것도 그 역할 중의 하나이다.

보육교사의 역할은 시대와 사회 문화, 제도에 따라 다르게 규정되어 변화했으며, 보육의 관점 변화에 따라 변화되는 특성을 보인다(박세정, 박지영, 석은조, 오성숙, 2014). 과거에는 단순히 보호와 양육의 차원에서 부모를 대신하는 역할의 개념으로 여겨진 반면, 시대의 흐름에 따라 ‘보호’자로서 역할과 ‘교육’자로서 역할의 통합된 개념으로 받아들여지고 있다(Saracho & Spodek, 1990). 보육교사는 부모를 대신하여 영·유아를 돌봐주고 보살피는 대행자로서의 역할 뿐 아니라 우수한 프로그램을 계획하고 효과적으로 운영해야 한다. 또한 보육교사는 전문성을 갖추어야 하며, 교수자, 상담자, 연구자로서 역할수행이 요구 된다(katz, 1980).

학자에 따라 보육교사가 갖추어야 할 역할에 대해 다양한 견해를 피력하고 있다. Cho & Saracho(1997)는 보육교사의 역할 수행 요인으로 교육과정 설계자, 일과 계획 수행자, 상담 및 조언자, 연구자, 행정업무 및 관리자의 역할을 수행한다고 하였고, Spodek(1985)은 모든 보육교사들이 양육자역할(nurturant role), 교수자역할(instructional role) 그리고 관련적 역할(relational role)을 수행한다고 보았고, Ellis & 동료들(1982)은 유아의 상호작용뿐만 아니라 그 이상의 영역까지 포함시켜 계획자, 학습조력자, 감독자, 안내자, 상담 및 조언자, 문화설명 및 중재자, 지역사회 연결자, 교직의 일원 및 학교사회의 일원으로서의 역할 등을 제시했다. Saracho(1984)는 보육교사의 역할 분석을 통해 진단자, 교육과정 설계자, 학습지도자, 교수 조직자, 상담자 및 조언자, 의사결정자로서의 역할을 제시하며 예비 보육교사를 위한 교육과정의 방향을 규명하였다. 이후 Saracho(1988)는 보육교사의 모든 역할 속에 의사결정자로서의 역할을 포함시키고 교육의 구성자와 학습의 운영자를 하나로 통합하여 보육교사의 역할을 범주화 하였다. 또한 영·유아 보호와

양육, 보육과정 및 교수, 영·유아의 관찰, 기록, 평가, 상담 및 정서적 지원, 훈육, 영·유아의 가족과 지역사회와의 유대관계형성 등의 역할이 제시되었다(Hertzberg & Stone, 1971; Jalongo, 1986; Saracho, 1988; Spodek, 1975). 이러한 복합적 서비스를 제공해야 하는 보육교사의 역할을 크게 양육자로서의 역할, 촉진자로서의 역할(Bredenkamp & Copple, 1997), 관찰자로서의 역할 그리고 전문적인 지지자로서의 역할로 구분하였다((정옥분 외, 2008; Estes, 2004).

여러 학자들의 보육교사의 역할수행에 대한 내용을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 양육자로서의 역할이다. 영·유아들의 건강을 돌보고 안정을 지켜주며, 영·유아들의 독특성의 가치를 인정하고 존중해야 한다. 둘째, 교수자로서의 역할이다. 보육교사는 교육과정 설계자로서 영·유아들의 능력에 맞는 교육과정을 개발하고 교육활동을 위한 계획을 해야 하며 영·유아들의 지적호기심을 자극할 수 있는 풍부한 환경을 마련하여 개방적인 질문과 적절한 중개자의 역할로 창의적인 학습활동이 될 수 있도록 도와야 한다. 셋째, 상담자 및 조언자로서의 역할이다. 보육교사는 끊임없이 영·유아와 상호작용으로 정서적 지지와 따뜻하고 수용적이며 창의적 과제에 다양하게 반응을 해주어야 한다. 넷째, 의사결정자로서의 역할이다. 보육환경에서 발생하는 활동에 대해 중요한 결정을 내리고 프로그램을 진행하는 동안에도 갑작스런 유·아동의 요구에 따라 즉각적으로 의사결정을 내려야 한다. 다섯째, 모델로서의 교사의 역할이다. 교사가 적절하게 놀이시범을 보임으로서 영·유아들의 발달단계에 맞는 다양한 놀이기술을 가르쳐주어야 하며 놀이주제와 관련되는 특정 역할 또는 관련되는 역할모델을 보일 필요가 있다. 영·유아들은 교사의 언어, 동작, 태도 등 모든 행동을 모방하려고 하므로 교사는 영·유아의 바람직한 모델로서의 역할을 해야 한다.

여러 학자들의 어린이집교사의 자질과 역할을 살펴 본 것처럼 영·유아들은 대부분 장시간 보육시설에 머무르며 교사들과의 상호작용 속에서 생활하게 된다. 그러므로 보육교사는 영·유아에게 깊은 사랑으로 신뢰를 주어야 하며 발달단계에 적합한 지도를 해야 한다. 또한 보육교사로서의 역할을 수행하려면 교사는 영·유아에 대한 건전한 신념을 가져야 하며, 보육교사로서 자질과 역할의 중요성을 인식하고 책임을 다하여 끊임없이 연구하고 노력하는 자세를 가져야 한다.

B. 교사효능감

1. 교사효능감의 개념

‘교사효능감’이란 Bandura(1977, 1986)의 자기효능감(self-efficacy) 개념을 교직이라는 특수한 상황에 적용하여 발전시킨 개념으로, 한 개인이 자기 자신에 대해서 가지는 신념이 자신의 행동에 영향을 미치는 것을 의미한다. 또한 구체적인 상황에서 의도한 결과를 이끌어내는데 필요한 행위를 계획하고 실행하는 능력에 대해 개인이 가지고 있는 신념이라고 정의하였다. Bandura(1993)가 인간의 동기에 대해 인지적 접근방법으로 제시한 자기효능감 이론을 기반으로 개발한 교사효능감은 영·유아의 발달에 중요한 변인이 될 수 있다(양연숙, 2006; Gorrell & Hwang, 1995).

Armor(1976)와 Berman(1977)은 교사효능감을 교사가 학생들의 성취 결과에 긍정적 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있다고 믿는 정도라고 개념화하였다(이현정, 2010). Ashton(1984)는 ‘학습자의 학습에 긍정적인 효과를 갖는 교사 자신의 능력에 대한 신념’이라고 정의하였다. 즉, 교사효능감이란 교사가 유아에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 자신의 능력에 대한 신념(Ashton, 1984; Gibson & Dembo, 1984)이다. 교사가 자신에 대하여 갖는 신념은 교수행동과 밀접한 관계가 있으며 보육교사의 신념에 따라 영·유아에게 미치는 영향이 다르게 나타날 수 있다(장미정, 2011)

교사효능감에 대한 개념을 탄생시킨 계기는 1970년대 RAND 그룹의 연구에 의해서이다. 이 연구는 교사효능감을 일반적 교사효능감(general teaching efficacy)과 개인적 교사효능감(personal teaching efficacy)으로 구분하였다. 일반적 교사효능감은 교수-학습관계에 관한 보다 일반화된 신념으로서 영·유아의 환경이나 지능 등이 관련되어 모든 교사들에게 형성된 보편적 신념체계이다. 반면 개인적 교사효능감은 한 개인의 교사가 스스로 얼마만큼 적절한 교수를 수행 했는가를 평가하는 교사 자신의 교수능력에 관해 갖는 신념체계이다. 교사효능감이 높은 교사들은 영·유아에게 보다 나은 교육환경을 제시하여 영·유아들의 성취에 긍정적 영향을 미친다(Hoy & Davis, 2006).

이러한 교사효능감에 대한 학자들의 정의를 개인적 교사효능감과 일반적 교사효능감으로 구분하여 정리하면 <표 1>과 같다(안종인, 2014).

<표 1> 교사효능감의 개념 및 특성

구분	개인적 교사효능감	일반적 교사효능감
김아영 (2007)	교사로서 자신에 대한 믿음	교육활동에 대한 자기조절 효능감
Ashton & Webb (1986)	요구되는 행동을 교사 자신이 수행할 수 있을 것인지에 대한 판단	특정행동의 결과 학생들에게 미치는 영향에 대한 개인적 평가
Bandura (1986)	교사자신의 평가에 기초한 효능감	교사의 효과성에 대한 교사자신의 평가
Gibson & Dembo (1984)	학생들의 변화를 이끌 수 있다는 자신의 능력에 대한 개인적 평가	교수행위와 학습결과 간의 일반적 관련성에 대한 개인적 평가
Denham & Michael (1981)	변화를 일으킬 수 있는 교사로서의 능력에 대한 개인적 평가	교사가 학생들에게 의도적인 변화를 일으킬 수 있다고 믿는 정도

교사효능감이 교사행동과 태도에 미치는 영향에 대하여 많은 연구가 진행 되었다. 교사효능감이 높은 교사일수록 유아에 대한 학업목표가 높아 학습에 대한 동기를 유발시키는데 높은 능력을 보이고 언어적, 비언어적 상호작용을 적절하게 하며, 교수과정을 통해 유아에게 교사의 교수 활동이 긍정적 영향을 미칠 수 있다. 또한 유아들이 학습에 흥미를 보이지 않는 것은 교사의 적절하지 못한 교수방법 때문이란 점에서, 유아에게 도움이 되는 교수법과 교재연구 및 개발에 더 적극적이다 (Gibson & Dembo, 1984). 그리고 학업성취가 낮은 유아를 쉽게 포기하지 않으며, 책임감을 가지고 해결방안을 모색하려는 특징이 있다(Vrugt, 1994). 또한 교수 활동을 계획하고 진행하는 과정에서 스트레스가 적으며, 유아들에게 자율과 신뢰감 및 책임감을 조작하여 수업성취도가 높게 나타난다(안상미, 2002; Thomsom & Handley, 1990).

이에 반해 교사효능감이 낮은 교사는 연구에 투자하는 시간이 적고, 비효과적인

역할수행을 보이며, 유아가 실패하게 되면 더 비판적인 경향이 있고, 결과가 빠르게 나타나지 않으면 쉽게 포기해버리는 경향이 있다(Gibson & Dembo, 1985). 또한 자신이 계획한 활동의 효과에 대해 불안감을 보이고, 자신감과 책임감이 결여되어 유아를 통제하는 것과 다양한 교수 방법을 활용하는데 어려움을 느끼는 것으로 나타났다(Czerniak & Schriver, 1994). 또한 학습에 대한 책임을 전적으로 유아에게 넘기며, 교육목표에 따라 교수 방법이 적절한 것인지에 대한 연구가 부족하다(안상미, 2002). 교사효능감은 성공경험으로부터 자라나게 되는데, 높은 교사효능감은 더 많은 노력을 수반하게 된다. 이러한 노력은 더 높은 성과로 이어지고, 이는 더 높은 교사효능감으로 나타나는 순환을 보인다(Hoy & Hoy, 2009).

이상의 내용을 종합해 보면, 보육교사의 교사효능감이란 유아의 실제 교육활동과 보육의 질에 직접적인 영향을 주는 중요한 변인으로 교사 자신이 교사라는 자부심을 갖고 자신에 대한 능력과 믿음을 행동화하여 유아들에게 긍정적인 영향을 줄 수 있다고 믿는 개인의 자신감으로 정의된다.

2. 보육교사와 교사효능감

영·유아에게 질적으로 우수한 교육프로그램을 제공하기 위해서는 영·유아의 발달에 적합하고, 흥미를 고려한 수업을 계획하고 진행해야 하는데 이를 결정짓는 중요한 요인이 교사효능감이다(김판희, 2014). 보육교사의 교사효능감이 높을수록 유아의 놀이, 상호작용의 질, 발달수준 등에 영향을 미친다(신은수, 2000; 유명의, 2004). 그런 점에서 최근 사회문제로 대두되고 있는 어린이집의 불미스러운 사건들의 논란을 해결할 수 있는 변인 중의 하나가 바로 어린이집 보육교사의 교사효능감이다. 보육교사가 긍정적인 교사효능감을 갖지 못할 경우 어린이집 내에서 자신의 역할이나 직무를 수행하는 과정에서 자신의 능력을 충분히 발휘 하는데 어려움이 있다. 또한 직무 결과에 대한 교사 스스로의 주관적 평가에서도 만족감을 갖기 어렵다(이경애, 2010). 교사가 자신의 역할에 대해 스스로 만족감을 갖는 것은 직무에 대한 의욕과 교사스스로의 사기를 높이는 요인이며, 나아가 자신의 직무를 가치 있게 여길 때 영·유아에게도 소중한 가치가 전해져 영·유아들이 자신을 긍정적으로 인식하게 된다(한진원, 2011).

보육교사의 교사효능감에 대한 선행연구를 살펴보면 교사효능감이 높은 보육교사는 그렇지 않은 보육교사보다 교육현장에서 스트레스를 덜 받으며 목표달성은

물론 교수활동에도 직접적인 영향을 미친다(이지영, 2012; 전해미, 2010). 구은미(2004)는 보육교사의 개인적 교사효능감과 전문성 인식은 전체 보육 프로그램의 질에 직접적인 영향을 미친다고 하였으며, 신혜영(2004)은 보육교사의 교사효능감이 아동과의 상호작용에서 보이는 교사행동의 질과 관계가 있다고 하였다. 또한 김현지(2006), 이기영(2007), 이정미(2007), 임옥희(2006)는 보육교사의 교사효능감이 높을수록 교사와 영·유아의 상호작용에 긍정적인 영향이 있음을 밝혔다.

Hoy 와 Woolfolk(1993)에 의하면 효능감이 높은 교사는 학생을 더 인간적으로 대하고, 학생의 실수에 유연하게 대처하고, 학습동기 유발을 위해 더 많은 노력을 한다. Gibson과 Dembo(1984)에 따르면 교수 효능감이 높은 교사들은 학생들에게 많은 기회를 제공하고, 다양하고 긍정적인 교수방법과 피드백을 사용한다. 또한 학생의 실패 요인에 대해 학생의 가정환경 또는 능력부족에 찾는 것이 아니라 교사의 교수방법의 개선을 위해 다양한 시도를 한다.

Ashton(1984)과 Good(1984)은 교사 효능감에 따른 교사 행동의 차이를 연구 하였는데, 효능감이 높은 교사는 성취감이 높아 자신의 직업을 의미 있다고 여긴다. 학생에 대한 자신의 영향력을 고려해 긍정적인 피드백과 관찰을 더 많이 하고 다양한 교수법을 시도 한다고 보았다. 뿐만 아니라 학생에 대한 성취 기대와 학생의 학습에 대한 개인적 책임감이 높아 학생이 발전하기를 기대하며, 자신과 학생에 대해 긍정적으로 생각하는 것으로 나타났다.

교사들을 대상으로 효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 차이를 비교한 결과는 아래의 <표 2>와 같다.

<표 2> 효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 차이점

구분	교사효능감이 높은 교사	교사효능감이 낮은 교사
개인적 성취감	학생을 가르치는 일을 의미 있게 생각하며 자신이 학생의 학습에 긍정적인 영향력을 갖고 있다고 생각한다.	가르치는 일에 좌절감을 느끼며 용기를 잃는다.
학생의 성취에 대한 기대	학생이 진보하기를 기대하며 학생들이 대부분 그의 기대를 만족시켜 준다.	학생들의 실패를 예상하며 수업에 대한 노력을 기울이지 않고 행동도 부정적이다.
학습에 대한 성취감	학생이 학습한 정도를 아는 것은 자신의 책임이며, 학생들이 실패할 때는 보다 도움이 될 만한 교수 기술을 검토한다.	학생의 학습정도는 학생에게 책임이 있고 가정환경, 능력, 태도 등에서 그 원인을 찾는다.
목표 획득 전략	자신과 학생들에게 알맞은 목표를 수립하고 성취하기 위한 전략을 점검한다.	구체적인 목표가 부족하고 알맞은 교수전략을 수립하지 않는다.
긍정적인 정서	자신과 학생들에 대해 긍정적으로 생각한다.	학생을 가르치는 일에 실망과 부정적 감정을 가지고 있다.
민주적인 의사결정	성취목표를 달성하기 위해 목표와 전략을 결정할 때 학생들을 참여시킨다.	수업목표를 학생들에게 강제적으로 부과하고 의사결정에 학생을 참여시키지 않는다.
학생 통제관	자신이 학생들의 학습에 대한 영향력을 갖고 있다고 확신한다.	가르치는 일에 무기력을 느낀다.
교사-학생 공동 목표감	자신과 학생의 공동목표들을 성취하기 위해서 학생들의 목표와 연대해서 참여한다고 느낀다.	학생들의 목표와 관심은 자신들과 반대에 있고 서로 투쟁적인 관계라고 생각한다.

*출처: Ashton, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.

선행연구들은 대체로 교사효능감이 높은 교사들이 영·유아들에게 긍정적인 영향을 미친다는 점에서 교사효능감의 중요성을 주장하고, 또한 교사효능감을 향상시키는 프로그램 연구의 필요성을 제언에서 밝혔다. 그러나 어린이집 보육교사의 교사효능감을 높이는 심리치료 프로그램 연구는 거의 없는 실정이다. 따라서 본 연구에서는 어린이집 보육교사를 위한 심리치료 프로그램의 일환으로 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하고 적용하였을 때 교사효능감에 긍정적인 변화가 있을 것으로 예상된다.

C. 사회적 문제해결능력

1. 사회적 문제해결능력의 개념

‘사회적 문제해결능력’이란 개인이 일상생활에서 마주치는 문제 상황에 대처할 수 있는 가장 효과적인 방법을 찾아내거나 파악하는 인지적, 정서적, 행동적 과정’이다. 이는 개인적 또는 개별적 문제, 대인관계에 관련된 문제, 집단의 문제 그리고 더 넓은 사회문제를 포함하는 일상생활의 모든 종류의 문제를 지원할 수 있으며, 인간의 심리적 행복과 적응에 중요한 영향을 끼칠 수 있는 대처전략이다 (D’zurilla, 1986; D’zurilla & Nezu, 1982).

‘사회적’이라는 말은 어떤 특별한 종류의 문제를 해결하는 것으로 제한된 것이라기보다는 우리가 실제 생활하고 살아가는 사회 속에서 일어나는 문제해결에 관심을 둔다는 의미이다. 즉 사회 학습과정과 사회 기술을 통해 실제 생활의 문제를 해결한다는 것이다(김경희, 1999; 장수정, 2001; D’ Zurilla, Nezu, 1990). ‘문제’란 적응적 기능이 요구되지만 여러 가지 장애로 인해 효과적으로 대처할 수 있는 상황, 혹은 개인이 무엇인가를 원하지만 원하는 것을 얻는데 필요한 행위를 모르는 상황(오익수, 1991)으로 정의된다. 또한 효과적으로 대처를 못하는 구체적인 일상생활을 뜻하기도 한다. ‘해결’이란 주어진 상황을 목적 상태로 옮기는 과정을 말한다. 즉 문제 상황의 특성이나 그에 대한 개인의 부정적 정서 반응 혹은 그 둘 모두를 바꾸려고 하는 모든 대처반응으로 설명했다. 또는 문제되는 상황의 본질과 그에 대한 개인의 모든 부적 반응을 변화시킬 수 있는 대처방안이라고도 설명이 가능하다(장수정, 2001; D’ zurilla, 1986).

즉, 사회적 문제해결능력이란 문제 상황에 직면하였을 때 적극적으로 가장 효과적인 대처방안을 모색하고 자신이 의도하는 결과를 얻어 낼 수 있는 능력이라고 할 수 있다. 사회적 문제해결능력은 크게 문제지향(Problem Solving Orientation)과 문제해결 기술(Problem Solving Skill)인 두 영역으로 구분되어 있다. 또한 문제해결에 대한 태도인 기대는 개인 문제해결능력에서의 자신감과 밀접하게 관련되어 있고, 개인의 통제력과도 다소 관련된다. 환경을 통제하는 능력에서 자신감을 나타내는 사람들은 더 나은 문제를 더 잘 해결하는 경향이 있다(Rotter, 1966). 문제를 효율적으로 해결할 수 있다고 자기 평가하는 사람들은 문제해결능력이 부족하다고 자신을 평가하는 사람들보다 사회적으로 편안하고 그들의 생활을 더 잘 해 나간다.

반면 문제해결능력이 부족한 것으로 자기 평가하는 사람들은 다른 사람의 도움 없이는 처리할 수 없는 정서적인 문제를 가지고 있으며, 문제해결을 타인에게 전가시키려는 경향을 나타낸다.

자신이 문제해결을 효율적으로 할 수 있다고 평가하는 사람들은 ① 어떤 일을 결정 할 때 자기 회의나 어려움이 거의 없으며, ② 개인이나 대상에 대해 보다 긍정적이며, ③ 문제에 직면했을 때 서두르거나 당황하지 않고 문제를 살피고, ④ 문제해결에 대한 긍정적인 사고를 하며, ⑤ 어떤 일을 결정할 때 타인에게 의지하거나 도움을 구하려는 경향이 적고, ⑥ 그들의 삶을 스스로 책임질 수 있다고 느끼며, 자기 확신과 여유가 있고, ⑦ 사회적으로 책임감이 있어 보이고 지도력이 있으며, ⑧ 자신과 다른 의견이나 가치관에도 너그로우며 사고가 경직되어 있지 않고 안정감이 있다. 반면, 자신을 문제해결능력이 부족한 것으로 평가하는 사람들은 ① 생활에 불만족을 표명하고 다소 낮은 자기개념을 가지고 있으며, ② 매사에 걱정이 많고 자신감이 없으며 정서적으로 민감하고 불안해하며, ③ 타인의 의도와 기대를 지각함에 있어서 혼란과 실패를 일으키는 대처 경험을 한다(Heppner & Anderson, 1985). 문제해결능력은 사회적 유능성과 상관성이 높는데 사회적 유능성은 전반적인 심리적 적응이나 정신건강의 핵심요소이다(D'Zurilla & Goldfriend, 1971; D'Zurilla & Nezu, 1982).

이상의 내용을 정리하면 사회적 문제해결능력이란 일상생활에서 일어나는 크고 작은 집단 내의 문제 상황속에서 가장 효과적인 대처방안을 찾고, 문제를 해결하고자 하는 목표에 따라 주어진 모든 기회를 활용하여 도전을 통해 극복하려는 인지적, 정서적, 행동적 과정이다.

2. 보육교사와 사회적 문제해결능력

개인이 가지고 있는 사회적 문제해결능력은 실제생활에서 부딪히는 문제들을 대처하고 해결하는 것과 관계가 있다. Rotter(1966)는 사회적 문제해결능력은 자신감과 밀접하게 관련되고, 개인의 통제력과도 관련되어 있다고 하였다. 그런 점에서 환경을 통제하는 능력에서 자신감을 나타내는 사람들은 더 나은 문제해결능력자인 경향이 있다. 따라서 보육교사들은 돌봄, 수업, 유아들의 놀이 활동, 행정업무, 학부모와의 상담, 급·간식, 차량, 정기적 행사, 현장학습, 안전사고 등과 같은 직무를 수행하는 과정에서 다양하고 복잡한 문제 상황에 놓이게 되고 이를 결정해야하는

역할을 수행하게 된다. 이렇듯 영·유아들과 생활하는 환경에서 발생하는 다양한 문제를 효과적으로 해결하기 위해서 ‘사회적 문제해결능력’이 필요하다. 보육교사들의 문제해결능력은 교사 자신의 업무수행을 돕고, 교사의 능력을 발휘할 수 있으며, 나아가 어린이집의 발전방향을 제시하는데 긍정적인 역할을 하게 된다(신소정, 2013). 반면 보육교사에게 사회적 문제해결능력이 부족한 경우에는 교사 개인의 업무 적응에 한계가 있을 뿐만 아니라, 문제해결의 과정을 통해 교사의 능력을 향상시키고 성장할 수 있는 기회도 상실하게 될 것이며, 동료교사와의 관계나 어린이집의 발전에도 부정적인 영향을 미치게 될 것이다. 이처럼 사회적 문제해결능력은 의사결정을 필요로 하는 모든 상황에 대처하는 능력으로 스트레스를 주는 사건들과 부정적인 효과에 대해 완충 역할을 하는 정신건강의 핵심요소라 할 수 있다(D'zurilla & Nezu, 1982).

또한 보육교사의 사회적 문제해결능력은 교사의 자신감과 성취감을 높여 직무에 대한 효능감을 높여주는 역할을 할 뿐만 아니라, 보육현장에서 긍정적인 영향을 미친다. 나아가 사회조직의 형성에 영향을 미치게 되는 상호작용 요인으로서 매우 중요한 교사의 사회적 능력이라 할 수 있다. 보육교사는 영·유아들과 장시간 생활하면서 이루어지는 상호작용 속에서 다양한 갈등과 충돌을 경험하게 되는데, 이때 상호협력적인 관계로 이끌어 낼 수 있는 사회적 문제해결능력은 보육교사의 업무만족을 높여줄 수 있는 중요한 요인이다(김정화, 2012). 이렇듯 보육교사의 사회적 문제해결능력은 보육현장에서 겪게 되는 문제 상황의 대처에 대한 교사 자신의 자신감과 효능감을 갖는데 중요한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 따라서 보육교사들은 다양한 문제를 해결하기 위해 현재의 상황을 파악하고 대안적인 대처방안을 모색하여 목표를 연결하여 의도하는 결과를 얻어 낼 수 있도록 문제해결능력을 갖추어야 한다.

Hepper & Krauskopf(1987)에 따르면, 어떤 사람들은 문제를 대처하기 위해 풍부한 자원들을 끌어오는 반면, 어떤 사람들은 문제에 압도되어 제대로 대처하지 못하고 문제에 휩싸이게 된다고 하였다. 자신의 문제해결능력이나 대처능력에 대한 개인의 의식과 평가가 문제해결능력이며, 스스로의 능력을 믿고 융통성이 있는 사람은 효과적이고 합리적으로 문제를 해결하고, 또한 문제를 해결하기 위한 방법을 개발할 수 있다

사회적 문제해결능력에 관한 선행연구들을 살펴보면, 이경란(2006)은 사회적 문제해결능력이 대학생의 주관적 안녕감에 긍정적 영향을 미친다고 하였고, 홍영진

(2001)은 대학생들을 대상으로 자존감과 스트레스가 사회적 문제해결능력에 미치는 영향을 확인하고자 한 연구에서 자존감이 높고 스트레스가 낮을수록 사회적 문제해결능력이 높은 것으로 보고하였다. 이는 자신에 대해 스스로 긍정적 확신과 기대감을 갖는 사람들은 자신 스스로 생활에서 겪는 어려움에 대해 오히려 변화할 수 있는 기회로 생각하는 경향이 높기 때문이다(Nezu, 1985). 또한 장수정(2001)은 고등학생을 대상으로 한 다면적 자아개념과 사회적 문제해결능력과의 관계 연구에서 자아개념이 높은 사람이 낮은 사람보다 사회적 문제해결능력이 높은 것으로 보고 하였다. 이는 자신이 효율적으로 문제를 해결하는 사람이라고 지각하는 사람들은 스스로에 대한 자신감이 있고, 안정적이며, 합리적인 신념으로 긍정적인 자아개념을 갖는다고 할 수 있다. 이렇듯 자신의 능력을 믿고 스스로에 대한 확신과 신념이 있는 사람 즉 자기효능감이 높은 사람은 일상생활에서 주어진 문제에 대해 해결하는 ‘사회적 문제해결능력’이 높고, 주관적 안녕감에 긍정적 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 따라서 교사효능감과 사회적 문제해결능력은 상관관계가 높음을 알 수 있으며, 사회적 문제해결능력이 높은 사람은 부정적인 정서 경험을 스스로 조절하여 긍정적인 에너지로 문제를 창조적이고(Compton, 2005, 서은국 외 역, 2007), 합리적으로 해결할 수 있는 능력이 있다. 이처럼 선행연구들은 사회적 문제해결능력의 중요성을 주장하고, 향상시키는 프로그램 연구의 필요성을 강조하고 있다. 그러나 어린이집 보육교사의 사회적 문제해결능력을 높이는 심리치료 프로그램 연구는 거의 없는 실정이다. 따라서 본 연구에서는 어린이집 보육교사를 위한 심리치료 프로그램의 일환으로 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하고 적용하였을 때 사회적 문제해결능력에 긍정적인 변화가 있을 것으로 예상된다.

D. 해결중심 집단미술치료

1. 해결중심 단기치료

1) 해결중심 단기치료의 발달

해결중심 단기치료는 de Shazer와 Insoo Kim Berg 부부가 중심이 되어 그의 동료들에 의해 발전되었다(정문자 외, 2008). 해결중심 단기치료는 미래에 초점을

맞춘 목표 지향적이고 실용적인 접근법이다. 이는 많은 상담 및 심리치료의 전통적인 가정들에 도전하면서 새로운 방법으로 해결을 시도해 보려는 관점에서 개발된 혁신적인 상담 모델이다.

전통적인 치료모델들은 내담자가 지속적인 고통을 겪고 있음에도 불구하고 문제의 원인을 분석하고 규명하는데 많은 시간과 노력을 기울였다. 반면 해결중심 단기치료는 문제란 항상 일어나는 것이 아니고 적게 일어나거나 일어나지 않을 때도 있음에 관심을 두고 내담자의 강점과 자원을 활용하여 단기간 내에 치료 목표를 달성하고자 하는 모델이다(De shazer, 1985). 이러한 방법은 노력이 적게 들 뿐 아니라 성공적인 행동을 반복하려는 마음을 갖게 하여, 결과적으로 짧은 시간 안에 행동이 변화하게 된다. 또한 내담자가 효과적으로 행동할 능력이 있음에도 불구하고 부정적인 마음으로 인해 그 능력이 저하 되었다고 가정하고, 내담자의 성공적 경험을 자각하도록 하여 상황을 달리 바라볼 수 있도록 한다(Nicohls & Schwartz, 2009, 2011). 그뿐 아니라 내담자를 병리적으로 보지 않고 자기문제에 대한 전문가로 인정하고 존중해 준다(정문자 외, 2008).

해결중심 단기치료는 강점에 기초한 개입모델로 내담자가 자기 문제 해결에 필요한 지식, 자원, 해결책도 갖고 있다고 믿으며, 문제를 해결하는 방법보다 내담자와 함께 문제해결책에 도달하는 방법에 초점을 맞춘다. 이는 치료자와 내담자가 함께 협동하여 구성하고 작업하는 것이다(Berg & De Jong, 1996). 치료자는 내담자가 문제 상황을 다른 시각에서 볼 수 있도록 도와주고 내담자가 원하는 해결방안을 구축해 나가도록 돕는다(Franklin & Jordan, 1999). 즉, 해결중심 단기치료는 내담자의 성공과 강점에 초점을 맞추고, 그의 자원을 충분히 활용하여 문제(problem)가 아닌 해결(solution)에 중점을 두어 의미 있는 해결방안을 구축하도록 돕는 것을 목표로 하는 ‘해결책 구축 모델’이다(De shazer, 1985; Insoo Kim Berg, 1994; 송성자, 2001; 정문자 외, 2008).

2) 해결중심 단기치료의 기본 원리

해결중심 단기치료에서의 해결은 문제와 관련되어 있지 않을 수도 있으며, 문제를 해결하는데 있어 문제를 반드시 이해할 필요는 없다고 보는 점에서 기존의 이론과는 차별성을 갖는다. 따라서 문제를 해결하기 위해서 필요한 것은 내담자가 이미 가지고 있는 강점과 성공경험의 확대에 있다고 본다. 또한 내담자를 결핍되거나 결함이 있는 대상으로 보기보다 내담자 스스로 원하는 변화를 창출하기 위해 강점

과 자원을 가진 존재로 본다. 이는 해결중심의 기본 가정으로 문제중심 접근과 구별되는 주된 특징이라 할 수 있다. 해결중심 단기치료 기본원리를 살펴보면 <표 3>과 같다.

<표 3> 해결중심 단기치료 기본 원리

내용
㉠ 병리적인 것 대신 건강한 것에 초점을 둔다. (과거의 성공했던 경험, 강점과 자원, 능력에 초점을 두고 결함은 되도록 다루지 않음)
㉡ 내담자의 강점, 자원, 사회관계망, 개인특성, 건강한 면을 발견하여 치료에 활용한다.
㉢ 문제에 대해 가정하지 않고 특정한 이론적 틀에서 해석하거나 설명하지 않는다. (진정한 내담자 중심의 치료적 접근)
㉣ 간단하고 단순한 방법을 일차적으로 사용한다. (목표는 내담자가 달성할 수 있는 작고 쉬운 것으로 세우는 것이 중요함)
㉤ 변화는 불가피하다. (예외적인 상황을 탐색하고, 문제가 발생하지 않은 상황을 증가)
㉥ 현재에 초점을 맞추며 미래지향적이다. (과거의 문제 원인에 대해 묻지 않고 현재와 미래에 초점)
㉦ 내담자와 협력관계를 구축한다. (해결방안을 발견하고 구축과정에 있어 내담자의 협력을 중요시함)
㉧ 효과가 있는 방법을 계속해 나간다, 만일 효과가 없다면 다른 방법을 찾는다. (내담자가 문제 삼지 않는 것은 다루지 않음)

3) 해결중심 단기치료 5단계 모델

Kral(1988)은 해결중심 단기치료의 면접과정을 체계화시킨 치료개입의 객관적인 5단계 모형(5-Step Treatment Model)을 제공하고 있다.

(1) 제 1단계: 내담자와 함께 작업하기

(Working with the Client)

해결중심 단기치료는 고객형, 불평형, 방문형 세 가지로 내담자와 치료자 간의 관계를 구분한다(Berg, 1989; de shazer, 1988; Miller & Berg, 1991). 세 가지 관계유형은 내담자와 치료자 사이에 일어나는 상호작용의 본질을 서술하는 것이며,

내담자의 개인적인 특성, 장점 또는 특질을 의미하는 것은 결코 아니다. 내담자가 자신의 이야기가 경청되고 있다는 느낌을 받을 수 있을 만큼 충분히 자신의 문제를 설명할 시점에 도달했을 때, 상담자는 문제 중심적인 대화를 해결중심적인 대화로 이끌어 간다. 치료자와 내담자의 관계유형을 살펴보면 <표 4>와 같다(정문자 외, 2008).

<표 4> 치료자와 내담자의 관계유형

유형	내용
방문형 관계 (visitor type)	내담자가 치료에 비자발적으로 참여하는 경우로 치료에 대한 동기가 낮다.
불평형 관계 (complainant type)	내담자는 불평이나 문제를 치료자와 함께 확인하지만 그것을 해결하기 위해 자신이 무엇인가를 해야 한다고는 생각하지 않는다.
고객형 관계 (customer type)	내담자는 자신과 관련된 목표를 표현하고 다양한 방법으로 자신의 행동을 변화시킬 준비가 되어있다.

(2) 제 2단계: 잘 형성된 치료목표 설정하기

(Negotiating Well-Formed Treatment Goals)

치료자와 내담자의 관계가 적절히 형성된 후에는 치료목표를 설정해야 한다. 치료자는 내담자 자신이 원하는 것을 달성할 수 있도록 도와야 하며, 내담자와 함께 목표를 잘 만들어가야 한다. 버그와 밀러(Berg & Miller, 1994, 가족치료연구모임역, 1995)가 제시한 목표를 설정의 원칙과 월터와 펠러(Walter & Peller, 1992, 가족치료연구모임역, 1996)가 제안한 잘 정의된 목표를 근거로 재정리한 목표 설정의 7가지 지침을 살펴보면 <표 5>와 같다(정문자 외, 2008).

<표 5> 해결중심 목표설정 7가지 지침

내용
㉠ 내담자에게 중요한 것을 찾기 (내담자에게 중요하고 유익한 것)
㉡ 작고 구체적이며 행동적으로 표현하기 (성공경험을 주어 희망과 변화 동기가 됨)
㉢ 과정형으로 표현하기 (최종 결과에 두기보다는 그 결과를 향해 나아가는 과정)
㉣ 자신의 강점과 자원에 관심을 두고 긍정적으로 표현하기 (긍정적인 자원 활용)
㉤ 지금 여기에서의 목표로 시작하기 (목표의 결과보다는 시작에 초점)
㉥ 내담자가 성취 가능한 현실적인 것으로 하기
㉦ 목표수행은 힘든 것으로 인식하기 (결과가 어떻든 노력을 성공으로 볼 것)

(3) 제 3단계: 내담자가 해결에 방향을 맞추도록 하기

(Orienting the Client toward Solution)

해결중심 상담에서 상담자와 내담자 사이의 대화는 그 자체가 치료적 개입이 되므로 상담자는 효과적인 질문을 하는데 숙달되어 있어야 한다(Berg & Miller, 1994). 대화를 해결중심으로 이끄는 질문기법은 <표 6>과 같다(정문자 외, 2008).

<표 6> 해결중심 질문기법

질문	내용
상담 전 변화에 대한 질문	내담자가 상담을 약속한 후 상담소에 오기까지 어떤 변화가 일어났는지에 대해 알아보는 것은 문제 해결에 매우 중요한 단서가 될 수 있다.
예외질문	우연히 성공한 것이라도 찾아내어 이를 의도적으로 확대하고 강화시켜 문제에 대한 해결능력이 있음을 깨닫게 하고 계속 발전하도록 격려한다. (ex, 최근 문제가 일어나지 않은 때는 언제였습니까?)
기적질문	문제 자체를 제거시키거나 감소시키지 않고 문제와 분리 되서 해결책을 상상하게 하는 질문이다.
척도질문	문제의 우선순위, 문제해결 가능성, 자신감, 변화에 관한 평가, 변화된 정도, 관계개선을 위한 노력정도, 문제해결을 위한 동기와 의지, 자존감 등 구체화시킬 필요가 있는 것을 평가 등의 수준을 1~10까지의 수치로 표현하도록 하는 방법이다.
대처질문	자신의 미래에 대한 희망이 없다고 하는 내담자에게 주로 사용하는 질문으로 어려운 위기를 어떻게 극복해 왔는지 그 동안의 자신의 노력과 의지를 발견하게 되고 성공을 느낄 수 있게 된다.
관계성 질문	사람이 자신의 희망, 힘, 한계, 가능성을 지각하는 방식은 자신에게 중요한 타인이 자신을 어떻게 보고 있을까? 라는 생각과 밀접한 관계가 있다. 내담자가 자신을 자기 입장에서가 아니라 중요한 타인의 눈으로 보게 되면, 이전에 없었던 가능성을 만들어 낼 수 도 있게 된다.
간접적인 칭찬	내담자의 어떤 측면이 긍정적임을 암시하는 질문이다. 이것은 내담자가 자신의 강점이나 자원을 스스로 발견하도록 함으로 직접적인 칭찬보다 더 바람직하다.
<p>그 외에 또 무 예외를 더 발견하고, 장점, 자원, 성공적 경험 등 긍정적 측면을 이끌어내었는지 있습니까? 는 질문이다.</p>	

(4) 제 4단계: 해결 중심적 개입하기

(Solution-Focused Intervention)

개입 과정은 확인시키기, 연결과정, 과제를 부여하는 단계로 구성된다. 확인과정

은 내담자가 지금까지 문제를 해결하기 위하여 그 나름의 필사적인 노력을 해왔음을 긍정적으로 평가하고 격려해주고 칭찬해주는 과정이다. 연결과정은 상담자가 과제를 주는 이유를 자연스럽게 설명해 주는 것이고, 과제를 부여하는 단계에서는 각 내담자에게 적절한 과제를 선택하여 부과한다.

(5) 제 5단계: 달성한 목표 유지하기

(Goal Maintenance)

마지막 단계로서 내담자에게 일어난 작은 변화를 계속 유지시키고, 다음단계를 향해 계속 나아가게 하기 위해서는 “무엇이 나아졌는가?”, “그것이 더 나은 것인가?”의 질문을 한다. 내담자가 뭔가가 나아졌다고 하면, 치료자는 더 자세하게 어떻게 상황이 나아졌는가를 질문하여 나아진 사실과 상황을 의도적으로 확장시키고 강화시킨다. 이후 예외를 통해 나타나는 성공과 강점을 언어적 칭찬이나 비언어적인 행동으로 강화하는 것이 필요하다.

2. 해결중심 집단미술치료

해결중심 집단미술치료는 해결중심 상담기법에 집단미술치료를 접목한 것이다. 내담자 스스로 자신의 문제를 해결할 수 있는 힘을 가진 전문가로 보고, 현재와 미래에 초점을 두어 실현가능한 구체적인 목표를 미술활동을 통해 표현하고, 목표에 대해 척도 점수를 기록해 자신의 변화과정을 스스로 확인하게 되어 긍정적으로 자기를 인식하게 된다. 연구자는 내담자의 문제에 대해서 협동적 접근 방법을 사용하며, 문제는 항상 일어나는 것이 아니라 덜 일어나거나 일어나지 않을 때도 있다는 예외상황을 그림으로 그리거나 작품으로 표현해 봄으로써 문제를 보는 시각을 달리할 수 있게 하여 문제 해결책을 스스로 찾게 한다. 또한 내담자는 미술활동을 통해 자신이 가지고 있었던 강점과 자원을 찾는 작업을 반복적으로 하여 스스로 자신감이 생기게 된다. 또한 자신의 가치를 스스로 높게 인정하게 되며 집단원과의 협동 작업에서 나타나는 집단원들의 자원이 자신의 자원으로 확장 될 수 있게 된다. 그런 점에서 어린이집 교사들에게 미술작업은 자신의 문제를 긍정적 시각에서 바라보고 창조적 관점에서 재해석 할 수 있도록 함으로써 문제로부터 자유로워질 수 있다. 또한 집단 내에서 불편한 감정을 안전하게 표현함으로써 갈등을 해소하고 집단구성원들의 긍정적 피드백으로 힘을 얻게 되어 자기성장의 기회를 갖게 된다.

해결중심 집단치료는 전통적인 심리치료 모델과는 달리 내담자를 병리적으로 보지 않고 이론의 틀에 맞추어 내담자를 진단하지 않는다. 내담자를 자기문제의 전문가로 보고 그의 견해를 존중하며, 내담자가 원하는 결과를 성취하기 위해 내담자가 가지고 있는 강점, 자원, 기술, 환경 그리고 증상까지도 치료에 활용한다. 따라서 치료자와 내담자가 함께 목표를 설정하고 해결방안을 계획하며 내담자가 잘못된 것에 초점을 두는 대신 성공한 것과 성공하게 된 구체적인 방법을 발견하려고 노력한다. 치료자의 이러한 태도는 내담자와 긍정적인 치료적 관계를 형성하는데 많은 도움이 된다. 또한 변화를 불가피한 것으로 보고 문제가 발생하지 않은 예외상황을 찾아내어 긍정적인 변화를 증가시키며, 내담자가 희망하는 미래의 상황을 구축하는데 초점을 둔다. 문제가 없으면 손을 대지 않고, 효과가 있는 것은 계속하고, 효과가 없으면 다른 방법을 사용한다(정문자 외, 2008).

미술치료는 내담자들이 창조적으로 문제를 해결하고, 좀 더 융통성 있고 긍정적인 태도를 가지게 함으로써 새로운 관점과 새로운 생각을 갖게 하는 힘이 있다(Malchiodi, 2000). 언어만으로 하는 치료보다는 미술매체를 활용해 표현하는 작업을 통해 보다 신속하게 내담자의 호소를 해결시켜주는 능력이 있다(Malchiodi, 2003). 조형 활동을 통해서 개인의 갈등을 조정하고 동시에 자기표현과 승화작용을 통하여 자아성장을 촉진시킬 수 있는 심리치료의 한 분야이다. 미술매체를 사용한 자기표현은 방어와 저항을 줄일 수 있기 때문에 자기통찰이 용이하고, 미술작품의 예술성을 평가하기 보다는 개인의 상상력과 독특한 개성을 존중 하므로 자신감과 자발성과 책임감을 가질 수 있게 된다(정현희, 한정혜, 2001). 미술치료는 미술의 치료적 가치를 통해서 심신의 어려움을 지닌 사람에게 실제적인 도움을 주는 작업이며, 미술치료사는 미술작업을 통해서 내담자가 자신의 진정한 감정과 경험을 드러내어 그것을 치료적으로 다룰 수 있도록 돕는다. 전통적인 심리치료에서 통찰(insight)은 내담자의 회복에 중요한 요건이 되었다. 그러나 미술치료에서 외현화된 작품을 통해 외부 관찰(outsight)을 함께 구성함으로써 통찰이 변화를 자극하기를 기다리기보다는 변화에 필요한 자극을 직접 만들어낼 수 있다(Riley, 1999).

미술치료가 처음 시작되던 초기에는 심리치료의 한 기법으로 심리학의 영향 아래 있을 수밖에 없었다. 미술치료의 선구자인 Naumberg와 Kramer도 정신분석훈련을 미술치료 이전에 받았다. 1961년에 Ulman이 처음으로 미술치료라는 용어를 사용하였고, 1991년에 한국미술치료학회가 창립된 이후 미술치료는 비약적인 발전을 거듭했다. 수많은 연구들을 통해서 미술치료의 독특한 효과가 입증되고 있음에

도 불구하고 미술치료를 전통적인 심리치료의 보조적 기법으로 보는 시각이 아직도 적지 않다. 따라서 미술의 치료적 가치를 높이고 미술치료사의 자세를 확립하기 위해서 기존의 심리치료 이론들을 보다 넓은 관점에서 바라보고 현 세대에 맞는 이론을 선택하여 능동적인 입장에서 접목해보는 노력이 필요하다(최윤숙, 2011).

Riley(1999)는 해결중심 치료의 개념들이 대부분의 내담자들에게 유용하고 효과적이며 미술치료사가 단기치료를 표방할 때 더욱 그러하다고 했다. 미술치료사는 내담자에게 매체와 기회를 제공하고 시각적 표현을 촉진한다. 문제가 미술표현을 통해 투사될 때 내담자는 자신의 삶의 경험들을 스스로 관찰하게 되고 더 유리한 결과를 다시 만들어낼 수 있다. 내담자는 작품의 초점, 주제, 의미를 선택한다. 겉으로 들어난 작품은 치료자와 내담자에게 공통적인 입장을 주고 함께 탐구할 관점을 세우며 치료 방향을 구성할 수 있게 한다. 이때 치료자는 작품에 드러나 있지만 간과된 다양한 대안적 의미를 제공할 수 있는데, 이것은 삶의 어떤 사건에도 다양한 의미가 있다는 것을 뜻한다.

집단미술치료는 이러한 미술치료의 특성을 집단에 적용시킨 것으로서, 개인미술치료와 달리 치료사와 내담자 그리고 집단원들 간에 상호작용이 일어나게 되고 이러한 과정 속에서 자신을 통찰하고 타인에 대한 이해를 도울 수 있다. 또한 집단원 전체의 역동성을 고려하면서 참여자 각자의 자발성과 사회성을 향상시킨다. 활동 과정 중에서 상호교류를 가능하게 하며, 이를 통해 대인관계를 향상시킬 뿐 아니라 생활문제 해결에 필요한 태도와 자기관리 능력의 배양에 효과가 있다.

일반 미술치료와 해결중심 미술치료의 차이를 정리하면 <표 7>과 같다.

<표 7> 일반 미술치료와 해결중심 미술치료 차이

일반 미술치료	해결중심 미술치료
• 문제의 원인을 파악 함	• 문제의 원인은 파악하지 않음
• 내담자의 과거를 앞으로써 현재를 봄	• 내담자의 현재와 미래에 초점을 두고 봄
• 개인을 문제를 가진 존재로 봄	• 개인을 강점, 자원을 이미 갖고 있는 존재로 봄
• 치료자를 진단과 기법의 전문가로 봄	• 내담자를 자기문제의 전문가로 보고 존중
• 치료자는 진단과 치료계획에 중점	• 치료자는 내담자가 진정으로 원하는 것에 중점
• 내담자를 문제 중심으로 치료에 초점	• 내담자를 해결중심으로 접근에 초점

따라서 해결중심 집단미술치료를 적용해 어린이집 보육교사들이 가지고 있는 교사들의 경험, 강점과 자원 그리고 능력에 초점을 두고 미술작업에 임하게 되며 문제의 원인을 다루지 않는다. 어떠한 문제에도 예외는 있기 때문이다. 해결중심 미술치료를 하면서 대화를 나눌 때 교사들에게 효과가 있는 것은 무엇이며 앞으로 어떻게 할 것인가에 대해서 즉, 현재와 미래에 초점을 맞출 때 교사들은 스스로 문제의 해결을 위한 미술작업으로 자연스럽게 이어지게 된다.

연구자는 작업과정을 교사들을 통해 강점, 자원, 능력, 성공적인 경험 등을 끌어내고 확인하며, 긍정적인 지지와 함께 그것들을 교사들이 가지고 있는 문제의 해결에 활용한다. 그러한 과정을 통해 교사들은 자연스럽게 문제해결능력이 향상된다. 연구자는 집단원들을 어떠한 이론과 틀에 맞추지 않는다. 있는 그대로를 이해하고 받아들이는데 걸림돌이 되기 때문이다. 따라서 교사들이 경험한 문제에 대해서 어떠한 가정도 하지 않을 뿐 아니라 교사들의 작품에서 병리적인 부분을 찾지 않고, 작품의 내용을 교사들의 반응과 분리해서 해석하지 않는다. 특히 그것을 미리 정해놓은 결과나 이론의 틀에 형식을 맞추어 해석하거나 설명하지 않는다. 대신 교사들이 호소하는 불평과 특성에 기초하여 해결책을 발견한다. 이처럼 교사들의 의견을 그대로 수용하게 되므로 치료는 진정으로 교사중심의 치료가 된다. 또한 연구자와 교사가 이러한 관점에서 작품을 만날 때 작품의 의미는 공유되고 다양한 대화를 만들어냄으로써 교사를 새로운 결론으로 이끌 수 있다(Riley, 1999). 국내 해결중심이론과 미술치료를 접목하여 실시한 연구를 살펴보면 <표 8>과 같다.

<표 8> 국내 연도별 해결중심이론과 미술치료를 접목한 선행연구

연구자(연도)	해결중심 미술치료	연구 대상	연구
양지원(2015)	해결중심적 집단미술치료 프로그램	학교부적응 청소년	자기효능감, 자아탄력성, 학교생활적응
김미숙(2015)	해결중심 미술치료	청소년	자아존중감과 진로성숙
박영심(2015)	해결중심 미술치료	가정폭력 피해 여성	자존감과 우울
이 은(2014)	해결중심 집단미술치료	청소년	사회적 문제해결능력
김성자(2013)	해결중심 이론을 적용한 집단미술치료가	모-자녀	상호작용과 양육스트레스
조하나(2013)	해결중심 집단미술치료	북한이탈 기혼여성	심리적 적응
유옥문(2012)	해결중심적 미술치료	비행청소년	스트레스 대처 능력과 자아존중감
최윤숙(2011)	해결중심 집단미술치료	여고생	몰입, 자기효능감, 문제해결력
이미라(2011)	해결중심 집단미술치료	지적장애성인	자기효능감과 대인관계
남혜숙(2009)	해결중심 집단미술치료	직업훈련생	스트레스대처능력과 사회적 문제해결능력
김서현(2008)	해결중심 가족치료이론을 적용한 집단미술치료	한부모가정 모-자	한부모가정 모-자 관계개선
박혜숙(2008)	해결중심 집단미술치료	청소년	학교생활부적응과 스트레스
김은혜(2007)	해결중심 집단미술치료	시설청소년	정신건강과 스트레스 대처 능력

위의 표에서 알 수 있듯, 해결중심치료와 미술치료를 접목하여 실시한 국내 기존 연구는 총 13개이며, 이중 어린이집 보육교사를 대상으로 한 연구논문은 미비한 실정이다. 따라서 본 연구에서 어린이집 보육교사를 대상으로 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하여 교사효능감 및 사회적 문제해결능력의 효과성을 살펴보고자 한다.

3. 해결중심 집단미술치료와 교사효능감

해결중심 집단미술치료는 해결중심 상담기법에 미술매체를 적용하여 표현하는 프로그램이다. 전통적인 치료와 달리 문제의 원인이 아닌 문제를 해결하는데 초점을 두어 달성하기 쉽고 작은 것부터 목표를 설정하여 목표 달성에 대한 성취감을 형성할 수 있다. 이러한 작고 쉬운 성취감의 반복적 경험은 교사효능감 향상을 위한 자신감으로 이어지게 된다. 어떤 행동이나 활동을 성공적으로 수행할 수 있다는 자신의 능력에 대한 자신감을 갖고 그것을 성공으로 달성하기 위해 힘든 상황에서도 끈기 있게 지속적으로 노력하는 원동력을 효능감이라고 하는데, 효능감 형성에 영향력을 미치는 중요한 요소로 성취경험, 대리적 경험 등을 들 수 있다(Bandura, 1977).

해결중심 집단미술치료 활동을 통해서 치료자는 교사들이 평소 보육 환경에서 쉽게 접해보았던 미술매체를 선택하여 다루기 쉽고 흥미를 가질 수 있는 주제를 선택함으로써 프로그램에 대한 거부감을 줄이고 작품의 완성도를 높여 성취경험을 갖도록 한다. 또한 자신의 작품에 대해 집단원들의 긍정적 피드백과 칭찬을 통해 집단원 스스로 자신감이 형성되고, 집단원들의 작품을 통해서 대리적 경험을 갖기도 한다. 성공적인 집단은 집단 구성원 간에 소속감을 갖고 서로 지지해주며 온정적으로 무조건적인 수용과 이해를 가지고 집단원들과 상호작용을 하게 된다(Yalom, 1995). 이러한 맥락에서 동료 보육교사들과의 집단활동은 어린이집 환경에서의 생활들을 서로 공감하며 공유할 수 있는 기회가 되어 집단의 응집력 형성으로 치료에 긍정적 변화를 가져올 수 있다. 또한 치료자가 보육교사들의 관심과 정보를 파악하고 그에 맞는 해결중심 이론을 적용한 미술활동을 제시하여 집단원들이 가지고 있는 강점, 자원을 부각시켜주는 역할을 함으로써 집단원들의 자신감이 형성된다. 그러한 과정 속에서 집단원들은 스스로 자신의 능력을 인정하게 되고 교사효능감 증진으로 이어지게 된다. 해결중심 이론을 적용한 반복된 성공경험은 우연한 실패로 인한 부정적인 영향이 감소 될 수 있으며, 대리적 경험에 의해서 더 높은 교사효능감이 형성될 수 있다.

일반적으로 사람들은 자신의 감정과 느낌의 정도를 주관적으로 표현한다. 실제로 자신의 감정과 느낌을 객관적으로 설명하기는 매우 힘든 일이다. 많은 내담자들은 생각과 감정변화에 관하여 생각하는 것을 어려워한다. 해결중심 접근에서의 척도 질문은 이러한 것들에 관하여 좀 더 명확하고 현실적으로 설명할 수 있도록 돕는

다. 척도질문은 1점부터 10점까지의 척도 위에 자신이 인식하는 문제의 정도, 해결 가능성, 치료의 진전 정도를 숫자로 표시하여 스스로 문제해결에 대한 과정들을 확인하게 되어 내담자들이 미래를 향해 나갈 수 있도록 하며, 현재 상태를 유지할 수 있는 힘과 자원이 자신에게 있다는 사실을 인식하도록 하는데 도움이 된다(Berg & Dolan, 2001). 척도 질문을 통해 교사들은 현재 자신이 가지고 있는 자원, 강점을 확인할 수 있고 앞으로 나아가 발전하기 위해 어떤 것들을 해야 하는지에 대한 노력과 변화를 갖게 된다. 이때 치료자는 목표달성에 대한 지지와 격려를 해주며 집단원들이 자신의 능력에 대해 확신을 갖도록 돕는다. 따라서 해결중심 집단미술치료는 어린이집 보육교사들의 교사효능감을 증진시키는데 유용하다고 판단된다.

4. 해결중심 집단미술치료와 사회적 문제해결능력

해결중심 집단미술치료는 해결중심 상담기법에 미술매체를 적용한 프로그램으로 문제의 원인이 아닌 문제를 해결하는데 초점을 맞춘다. 또한 자신이 가지고 있는 자원, 강점, 성공경험 등 긍정적인 면을 부각시켜 자신감을 갖게 함으로써 내담자가 스스로 문제를 해결할 수 있는 능력을 단기간에 길러주는 프로그램이다. 그런 점에서 해결중심 집단미술치료는 내담자의 사회적 문제해결능력 향상에 효과적이다. 내담자들은 주어진 주제를 미술활동을 통해 표현하고 자신이 표현한 작품을 설명하는 과정에서 스스로 문제에 접근함으로써 해결책을 찾게 된다. 또한 집단원들의 미술활동 과정에서 다른 집단원의 발표를 통해 대리경험을 하게 되며, 집단원간의 상호작용과 긍정적 피드백으로 지지를 받게 될 때 자신감이 형성되어 사회적 문제해결능력이 향상된다.

해결중심 단기치료를 통한 사회적 문제해결능력에 관한 선행연구를 살펴보면, 정유미의 연구(2004)는 대학생들을 대상으로 해결중심 집단상담 프로그램을 통하여 성공했던 경험, 강점과 자원 그리고 능력에 초점을 두어 자신의 문제를 스스로 해결할 수 있는 능력이 향상되었음을 밝혔다. 서국희(1997)의 연구에서도 여고생을 대상으로 해결중심 단기상담을 실시하였는데, 상담과정과 소감문의 분석 결과를 통해 문제해결력이 향상되었다고 보고하였다. 이 연구 역시 내담자의 강점과 자원 그리고 건강한 특성을 돌출하여 자신감을 향상시켰는데 이를 통해 문제에 대한 회피가 감소하고 능동적으로 문제를 해결하려는 힘이 생긴 것으로 보고하였다. 또한 박미숙(1999)의 연구에서도 비행청소년을 대상으로 한 해결중심 단기 집단 상담이 성

공경험, 장점에 대한 부각을 통해 문제해결력에 긍정적인 효과가 있음을 보고하였다. 이렇듯 해결중심 단기 집단상담은 일상생활에서 부딪치는 문제에 대한 해결능력인 '사회적 문제해결능력'에 긍정적 효과가 있음을 밝혔다.

또한 해결중심 이론을 적용한 집단미술치료 연구로 남혜숙(2008)은 직업훈련생을 대상으로 해결중심 집단미술치료 프로그램을 통해 자신의 장점과 자원을 활용하는 작업을 통해 스스로 일상생활에서 부딪치는 사회적 문제해결능력이 향상되었다고 하였고, 최윤숙(2010)은 여고생을 대상으로 해결중심 집단미술치료를 실시하여 문제해결에 대한 자신감을 증진시켰다고 보고하고 있다. 두 연구 모두 매회기 도입부에 작은 변화를 서로 나누도록 하였고, 메시지 전달 시간에 개인이나 집단의 장점을 전달하여 격려를 하였다. 집단원들이 스스로 장점을 찾고 자신의 장점을 소개하는 과정에서 집단원에게 박수와 응원으로 지지를 받았던 것이 자신감을 더욱 고취시켰다고 하였다. 회기가 진행될수록 집단원들의 변화, 잘하고 있는 예외상황을 찾아보고 그것을 작품으로 나타내게 하였다. 또한 집단원들의 장점, 자원, 능력, 성공경험을 부각시켜서 사회적 문제해결능력에 대한 자신감을 증진시켰다.

한편 Fassler & Matto(2003)는 작품을 통해 문제를 시각화함으로써 내담자는 문제를 다른 시각에서 긍정적으로 바라보게 되기 때문에 새로운 관점과 해결책 구축의 기회가 증진된다고 하였다.

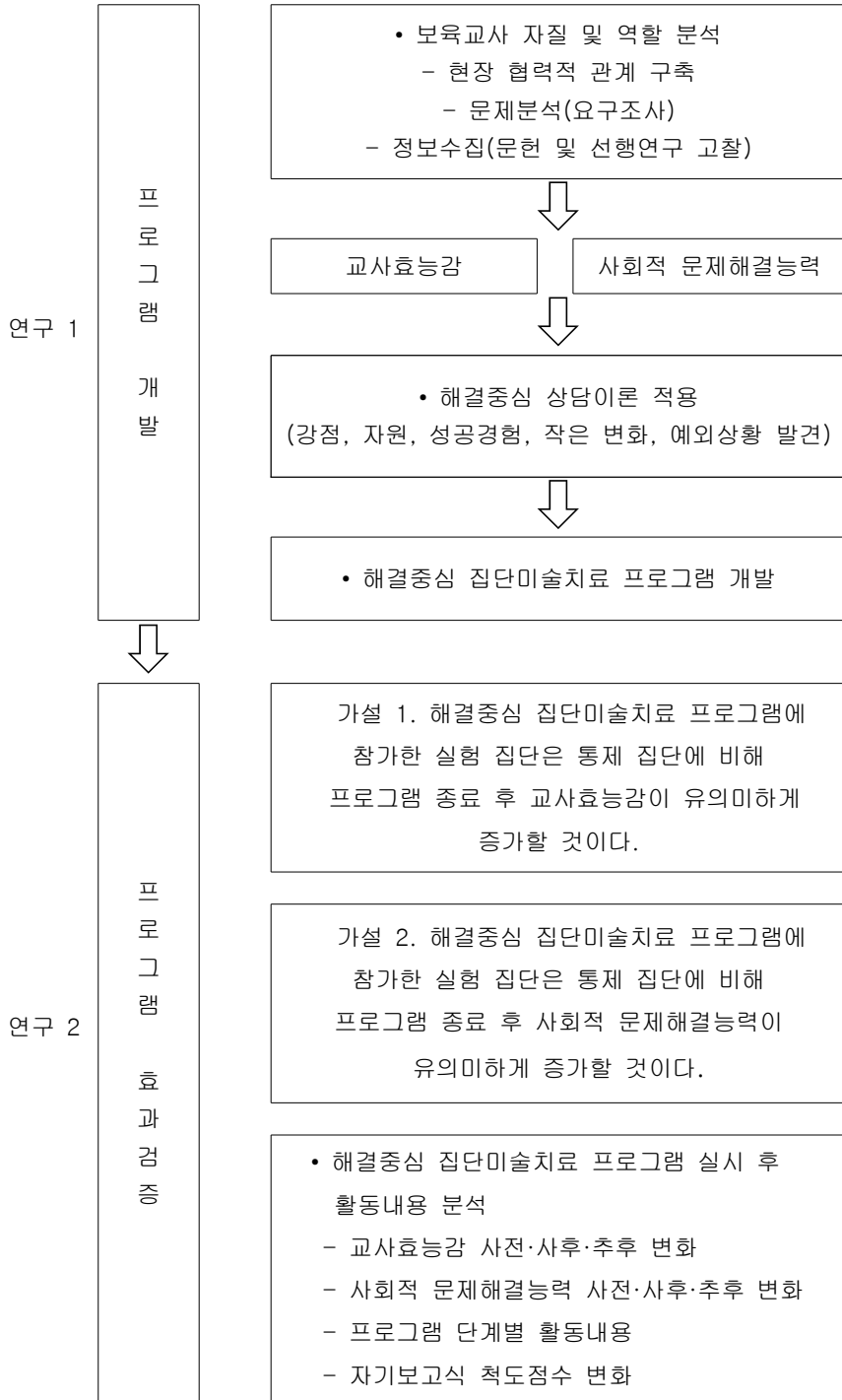
이상의 연구를 종합해보면, 해결중심 집단미술치료는 다양한 대상에게 자신이 가지고 있는 자원을 스스로 찾고 발견하게 하고, 그것을 활용하는 미술작업을 통해 자신감을 얻는다는 점, 또한 자신의 작품을 통해 객관적인 시각에서 문제를 바라볼 수 있는 기회가 제공된다는 점, 또한 집단원들의 지지와 격려를 받는 과정을 통해 '사회적 문제해결능력'에 긍정적인 효과가 있다는 점 등의 장점을 지닌다. 따라서 해결중심 집단미술치료는 어린이집 보육교사들의 교사효능감을 증진시키는데 유용하다고 판단된다.

E. 연구의 모형

연구모형은 프로그램을 개발하는 과정 중에서 단계적으로 진행해 나가야 하는 절차들을 체계적이고 명확하게 제시해 주는 개념적 틀을 의미한다(김진화, 정지웅, 2002). 연구의 모형은 어린이집 보육교사에 대한 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과를 위한 것이다.

연구 1의 목적은 프로그램 개발로 교사효능감 및 사회적 문제해결능력 향상을 위한 13회기의 해결중심 집단미술치료 예비 프로그램을 구성하였다. 구성된 예비 프로그램을 어린이집 보육교사 10명에게 실시한 후 프로그램에 참여한 보육교사 집단과, 전문가 7인의 평가를 통해 10회기의 본 프로그램을 개발하였다.

연구 2의 목적은 개발된 해결중심 집단미술치료 프로그램을 어린이집 보육교사 12명을 대상으로 실시하여 교사효능감 및 사회적 문제해결능력에 대한 효과를 검증하였다. 연구의 모형은 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 해결중심 집단미술치료 프로그램 연구모형

III. 연구 I

해결중심 집단미술치료 프로그램 개발

A. 연구목적

본 연구 I에서는 어린이집 보육교사의 교사효능감 및 사회적 문제해결능력 향상을 위한 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발을 위해 프로그램 개발 모형의 절차에 따라 프로그램 개발과정을 구체적으로 제시 하고자 한다. 이에 김창대 외(2011)의 프로그램 개발 모형을 토대로 본 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발에 적합하게 적용하여 프로그램을 개발하고자 하며 구체적인 목적은 다음과 같다.

연구목적 I. 해결중심 집단미술치료 프로그램을 적용하여 어린이집 보육교사의 교사효능감 및 사회적 문제해결능력 향상을 위한 해결중심 집단미술치료 프로그램을 구성하여 개발하고자 한다.

B. 연구절차

본 연구는 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하기 위하여 2014년 6월 2일부터 2015년 2월 10일까지 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 9>와 같다.

<표 9> 연구 1의 연구절차

구 분		내 용
단계 1	예비 프로그램 목표수립	기간 : 2014. 6. 2 ~ 2014. 8. 5 내용 : 프로그램 기획, 요구조사, 목표수립
단계 2	예비 프로그램구성	기간 : 2014. 8. 19 ~ 2014. 9. 8 내용 : 목표에 대한 이론적 검토, 프로그램 구성요소
단계 3	예비 프로그램 운영 및 평가	기간 : 2014. 9. 23 ~ 2014. 12. 16 내용 : 예비 프로그램 실시 및 회기별 활동의 효율성 평가
단계 4	본 프로그램 개발 및 평가	기간 : 2015. 1. 5 ~ 2015. 2. 10 내용 : 본 프로그램 구성, 내용 평가 및 최종개발

C. 프로그램 개발모형

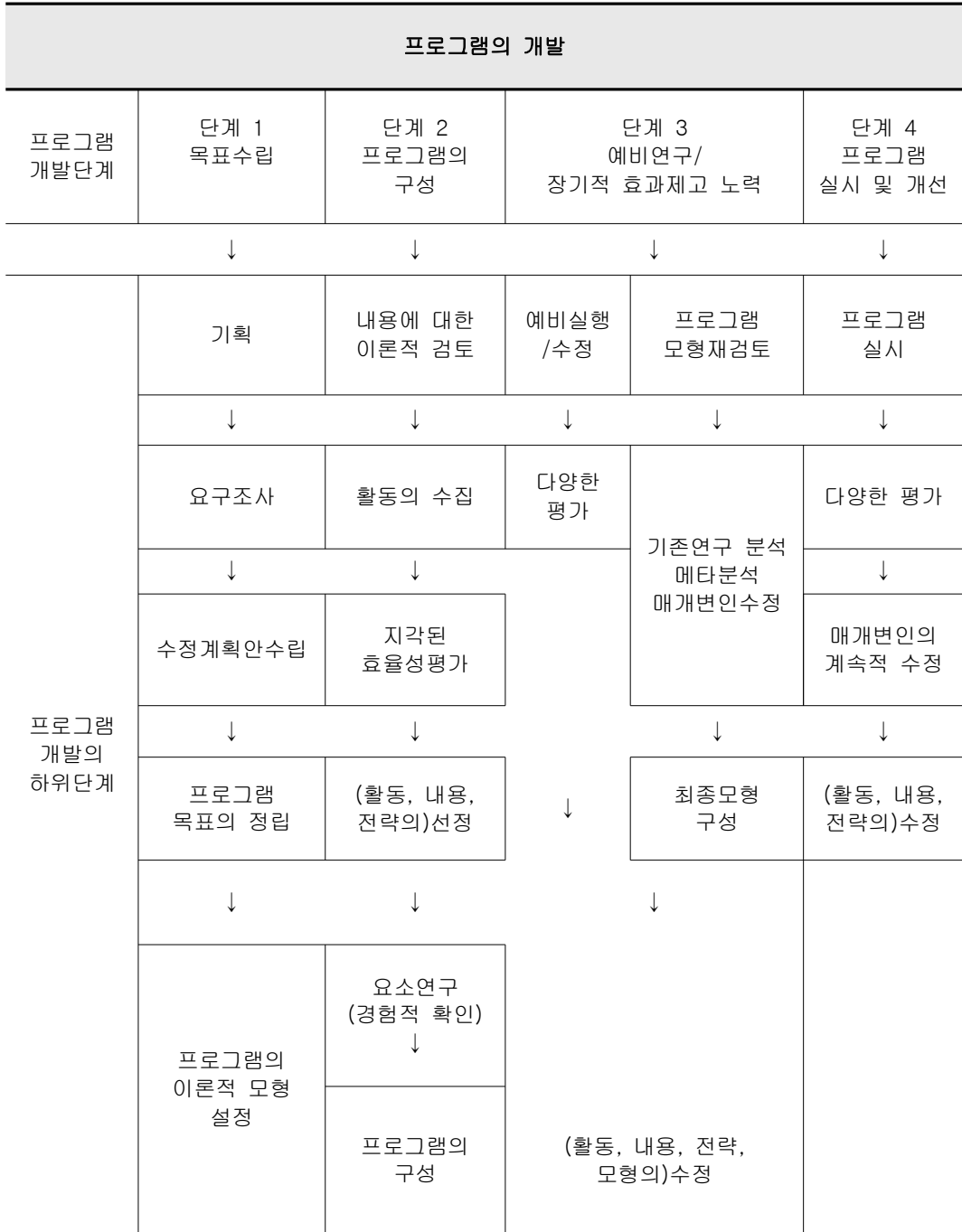
본 연구에서는 김창대 외(2011)의 모형을 연구 목적에 맞게 적용하여 사용하였다. 김창대 외(2011)의 모형은 변창진(1994), 박인우(1995), Sussman(2001)의 모형을 참조하여 각 모형의 장점을 통합하고 보완하여 종합적인 모형을 제시하였다. 먼저, 변창진(1994)은 교육 분야의 프로그램 개발 모형으로 교육과정 개발모형이나 수업설계 모형으로 널리 사용되고 있는 코스 개발모형과 수업체계 설계 모형을 근거로 요구사정, 계획수립, 목표선정, 내용구성, 도구작성, 전략선정, 평가, 관리 등의 8단계로 구성된 모형이다. 박인우(1995)는 교육공학에서 사용되는 체계적 개발모형을 도입하여 조사, 분석, 설계, 개발, 실시, 총괄평가의 6단계로 구성된 모형이다. Sussman(2001)은 프로그램의 개념적 틀로서 프로그램에 대한 요구, 내용에 대한 이론적 검토, 프로그램 내용에 포함될 활동의 수집, 지각된 효율성 평가를 통한 활동 선정, 요소 연구, 선정된 활동의 즉시적 효과연구, 프로그램의 제작 및 예비연구, 프로그램의 장기적 효과 연구 등의 6단계로 구성된 모형을 개발하였다. 앞서 변창진(1994)과 박인우의 모형은 교수학습 프로그램 개발에 기초하여 개발된 프로그램으로 상담프로그램에 적용하는 데는 한계가 있다(염영미, 2011). 김창대 외(2011)는 이들의 모형을 토대로 장점을 통합하고 단점을 보완하여 개발된 것으로 목표수립, 프로그램의 구성, 예비연구 및 장기적 효과제고, 프로그램 실시와 개

선의 4단계 모형을 제시하였다.

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

따라서 프로그램 개발과 평가 모델을 총 4단계로 제시된 김창대 외(2011)의 프로그램 개발모형을 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발 모형으로 적용하고자 한다. 이 4단계는 반드시 직선적인 순서를 의미하는 것이 아니라 순환적이고 재귀적(recursive)인 개발과 평가과정을 포함하고 있다. 프로그램 개발자는 4단계를 염두에 두면서 단계별 하위 순환과정은 프로그램의 목적과 성격에 따라 선택적으로 적용할 수 있다. 김창대 외(2011)의 프로그램 개발모형의 자세한 내용은 <그림2>와 같다. 프로그램이 초점을 두는 목표 대상이나 체계에 따라 프로그램 개발의 각 절차가 담고 있는 구체적인 내용과 개입의 방식은 달라진다.

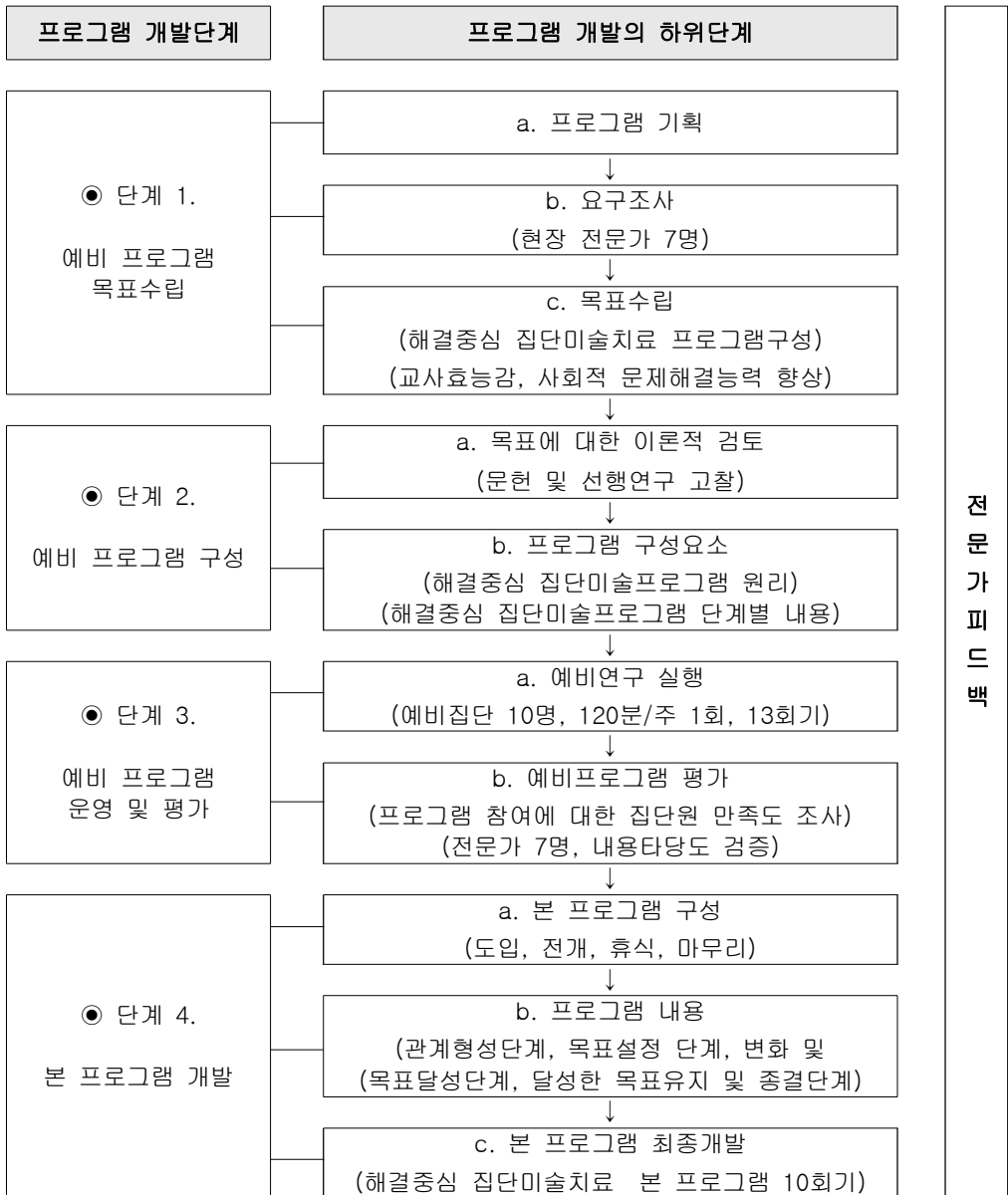
본 연구에서는 김창대 외(2011)의 프로그램 개발 및 평가모형을 바탕으로 목표수립, 예비 프로그램 구성, 예비 프로그램 운영 및 평가, 본 프로그램 개발 등의 총 4단계의 과정을 거쳤다.



<그림 2> 김창대의 프로그램 개발모형(김창대 외, 2011)

D. 프로그램 개발 절차

본 연구의 해결중심 집단미술치료 프로그램은 김창대 외(2011)의 프로그램 개발 및 평가모형을 기초로 총 4단계로 구성하였다. 구체적인 프로그램 개발절차는 <그림 3>과 같다.



<그림 3> 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발 절차

1단계는 예비 프로그램 목표수립단계로 프로그램의 구체적인 방법을 기획하여 이에 필요한 요구조사를 실시하고, 목표를 수립하였다.

2단계는 예비 프로그램 구성단계로 선행연구를 바탕으로 목표에 대한 이론적 검토가 이뤄지고, 연구자의 현장 활동 경험을 토대로, 목표에 적절한 활동내용을 선정하여 예비 프로그램에 필요한 내용을 구성하는 단계이다.

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

4단계는 본 프로그램 개발단계로 예비연구를 바탕으로 구체적인 활동과 내용, 목표에 따른 전략 등을 선정하고, 실행된 프로그램의 타당도 검증은 하는 단계이다. 이와 같은 단계를 본 연구에서 적용한 구체적인 과정은 다음과 같다.

1. 단계 1: 예비 프로그램 목표수립

a. 프로그램 기획

본 연구는 어린이집 보육교사를 대상으로 교사효능감, 사회적 문제해결능력 향상에 도움을 주기 위한 프로그램을 개발하고, 프로그램을 실시하여 그 효과성을 검증하기 위한 연구이다. 영·유아기는 지능발달, 정서발달, 신체발달 및 성격형성의 80%가 결정 되는 중요한 시기이며, 이 시기에 가장 중요한 환경으로 물리적환경과 인적환경을 들 수 있다. 그 중 영·유아와 장시간을 함께 생활하며 보육과 교육을 담당하는 인적자원인 ‘보육교사’가 영·유아에게 가장 중요한 영향을 미치게 된다. 따라서 보육교사는 보육현장에서 영·유아들과 긍정적인 상호작용을 위해 스스로 교사로서의 신념을 갖고 자신의 능력을 발휘 할 수 있어야 한다. 그런데 최근 어린이집 교사의 연이은 불미스러운 사건들은 현직 교사들의 사기를 저하시키고 보육환경에서 소극적인 자세를 취하게 된다. 이에 본 연구자는 어린이집 보육교사들이 심리적으로 안정을 찾고 보육교사로서 자신의 능력에 대한 신념을 갖고 영·유아와 건강한 생활을 할 수 있도록 프로그램의 개발을 기획하였으며 이를 보육현장에 적용시켜 보육교사들이 영·유아들과 긍정적 상호작용을 할 수 있도록 돕고자 한다.

b. 요구조사

연구 목적을 위해 어린이집 보육교사에 대한 특성 및 해결중심 집단미술치료 프로그램의 구성과 내용에 대한 요구사항을 파악하기 위해 현장 전문가를 대상으로 요구조사를 실시하였다. 어린이집 보육교사에 대한 현장경험을 바탕으로 보육현장에서의 어려움을 파악하고 프로그램 개발 시 어떤 구성요소가 필요한지 탐색하여 보육현장에 필요한 구성요소를 추출하고자 하였다. 요구조사를 위한 현장 전문가로 유아교육을 전공한 가정어린이집 원장 1인, 민간 어린이집 원장 1인, 어린이집 보육교사 5인으로 보육경력이 10년 이상 된 현장 전문가 7인으로 <표 10>과 같이 구성 하였다.

<표 10> 요구조사를 위한 현장 전문가

구분	성별	나이	소속	경력
전문가1	여	40대	가정어린이집 원장	21년
전문가2	여	40대	민간어린이집 원장	15년
전문가3	여	40대	어린이집 보육교사	15년
전문가4	여	40대	어린이집 보육교사	13년
전문가5	여	40대	어린이집 보육교사	13년
전문가6	여	30대	어린이집 보육교사	12년
전문가7	여	30대	어린이집 보육교사	11년

프로그램 구성을 위한 현장 전문가들에게 어린이집 보육교사들의 특성과 보육현장에서 겪는 어려움, 교사들의 심리상태에 대한 의견 수렴 및 요구조사를 하였고, 수렴내용 및 요구조사는 <표 11>과 같다.

<표 11> 현장 전문가들의 의견 수렴 및 요구조사 내용 결과

번호	내용	교사 효능감	사회적 문제해결 능력
1	아이들 교육을 내 자신이 스스로 효과적으로 수행하고 있는지에 대해 염려가 되고 능력에 대한 확신이 없다.	○	
2	학부모들과의 면담 시 유·아동의 행동관찰에 대해 객관적인 답변을 하는 것이 꺼려진다.	○	○
3	학부모들은 어린이집 보육교사들을 아이들을 돌보는 보모로 여기는 느낌을 받는다.	○	
4	유·아동에게 안전상 조그만 문제라도 발생되면 보육교사 스스로 죄인이 된 느낌이 들며 문제를 해결하기보다 걱정이 앞선다.	○	○
5	최근 어린이집 사건들로 현직 교사로서 위축되고 사기가 저하되며 아이들 지도에 소극적이게 된다.	○	
6	어린이집 내에서 문제가 발생되면 해결책보다 학부모의 반응에 대한 걱정이 앞서며 해결책이 떠오르지 않는다.	○	○
7	어린이집에서 발생한 문제에 대해 학부모 중심으로 결과를 먼저 고려하고 근본적인 문제에 대해 생각하지 않게 된다.	○	○
8	교육활동 중 유·아동 관찰시 객관적으로 관찰하지만 문제에 대해 부모에게 전달시 소극적이고 문제를 회피하게 된다.	○	○
9	보육현장에서 업무처리에 대해 스스로 자신감이 없다.	○	○
10	어린이집에서의 프로그램이나 교육활동 및 행사 결정시 의견을 제시하기보다 결과에 따라가게 된다.	○	○

<표 11>의 요구조사를 바탕으로 종속변인을 추출하였고 어린이집 보육교사들의 환경과 시간의 유용성을 고려한 심리치료에 대한 요구조사에서 나타난 해결중심 집단미술치료 프로그램에 대한 요구는 <표 12>와 같다.

<표 12> 해결중심 집단미술치료 프로그램에 대한 요구

내용	
1	교육현장에서 영·유아들을 위해 심리치료(미술치료)는 공부하고 싶었던 분야였다.
2	현재는 보육교사를 위한 심리치료(미술치료)가 절실히 필요하다.
3	심리치료를 통해 위안을 받고 싶고 스스로 정화할 수 있는 힐링의 시간을 갖고 싶다.
4	보육교사로서 기준점이 흔들리고 혼란스러우며 스스로 돌아볼 수 있는 기회를 갖고 싶다.
5	시간이 자유롭지 못하고 제약을 받아 심리치료 기회가 있었지만 참석하지 못했다.
6	어린이집 아동학대 사건이 연이어 발생하는 현 시점에서 현직교사들의 흔들림 없는 자신의 강한 의지와 신념을 심리치료프로그램을 통해 다지고 싶다.
7	보육교사에게 단기프로그램으로 지속적으로 이루어져야 할 필요가 있으며 보수교육과정 에 포함될 필요가 있다.

이상 요구조사에 대한 결과를 바탕으로 다음과 같은 목표를 수립하였다.

c. 목표수립

본 연구에서는 요구조사 결과를 바탕으로 어린이집 보육교사들이 보육현장에서 영·유아들과의 상호작용이 이루어지는 가운데 다양한 심리적 어려움을 겪고 있는 것을 알 수 있다. 따라서 보육교사들이 직무에 대한 자신감을 갖고 자신이 영·유아들의 보육에 긍정적 영향을 미칠 것이라는 스스로의 신념인 보육교사의 교사효능감 향상이 요구된다. 또한 어린이집 현장에서의 크고 작은 문제들에 대해 교사 스스로 해결을 하고 대처해야 하는 상황에 놓이게 되는데 이때 필요로 하는 사회적 문제해결능력도 절실히 요구된다. 이는 영·유아와 가장 많은 시간을 보내게 되는 보육교사가 영·유아들의 건강한 발달에 지대한 영향을 미치기 때문이다.

따라서 보육교사에게 중요한 요인으로 교사 스스로 자신의 능력에 대한 신념인 교사효능감과 보육현장에서 수반되는 문제들을 적극적이고 합리적으로 해결할 때 요구되는 사회적 문제해결능력을 향상시키는 것은 중요하다고 할 수 있다. 이러한

요인들을 심리치료프로그램을 통해 향상시킨다면 보육교사들은 스트레스 상황이나 문제 상황에서 부정적인 요인으로부터 보호받을 수 있을 것으로 보인다. 또한 보육교사들의 내적 성장에도 도움이 되는 기회가 될 것이며, 나아가 영·유아의 성장에도 긍정적 영향을 미칠 것으로 본다.

요구조사에 언급되었던 어린이집 보육교사들의 시간이 자유롭지 못한 점과 개인적인 변동사항을 고려하여 단기프로그램으로 긍정적 효과를 볼 수 있는 해결중심 집단미술치료 프로그램을 통해 보육교사들이 이미 가지고 있는 강점과 자원을 활용하는 작업을 통해 자신감을 갖는다면 교사효능감과 사회적 문제해결능력이 향상될 것으로 보고 목표로 설정하였다.

2. 단계 2: 예비 프로그램의 구성

a. 목표에 대한 이론적 검토

본 프로그램의 목표인 교사효능감과 사회적 문제해결능력에 대한 선행연구를 살펴보고 이론적 검토를 하였다. 연구의 대상인 어린이집 보육교사들의 특성을 고려한 해결중심 집단미술치료 프로그램에 관련된 선행연구에서 단계별 프로그램 구성, 활동방법, 단기치료 원리 등을 파악하였고, 보육교사를 대상으로 한 미술치료 선행연구에서는 목표에 대한 이론적 검토를 하였다. 구체적 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 해결중심 이론에 관련된 미술치료 선행연구로 여고생을 대상으로 해결중심 집단미술치료의 운영 형태가 몰입, 자기효능감, 문제해결력에 긍정적 영향이 있다는 연구(최윤숙, 2011), 직업훈련생을 대상으로 해결중심 집단미술치료 프로그램이 스트레스 대처능력과 사회적 문제해결능력에 대한 효과 연구(남혜숙, 2008), 대학생을 대상으로 해결중심 집단상담 프로그램이 사회적 문제해결능력과 스트레스 대처능력에 대한 효과 연구(정유미, 2004), 시설 청소년을 대상으로 해결중심 집단미술치료 프로그램이 정신건강과 스트레스 대처능력에 효과가 있다는 연구(김은혜, 2006)를 검토하였다.

이들의 연구에서는 해결중심 단기치료의 기본원리인 인간에 대한 긍정적인 철학으로 문제가 무엇인가, 문제가 어떻게 형성되었고 지속되고 있는가를 조사하기 보다는 내담자들이 원하는 목표나 해결이 무엇인가에 초점을 두었고 해결중심 원리

인 건강한 것과 성공한 것에 초점을 두었다. 또한 내담자들의 강점, 자원, 성공했던 경험, 문제가 해결된 상황에 초점을 두고 해결책을 구축하는 치료에 접근 하였다. 따라서 해결중심 이론을 치료에 적용시켜 내담자가 긍정적인 방향으로 생각하고 믿음을 갖게 하여 현재와 미래에 초점을 두고 가장 단순하고 쉬운 것에서부터 치료에 접근하여 내담자에게 긍정적인 접근을 반복적으로 사용하여 단기치료의 효과를 보았다는 해결중심 미술치료의 치료 과정을 분석하였다.

둘째, 보육교사를 대상으로 한 교사효능감과 미술치료에 관련된 선행연구로는 유아교사의 교사효능감이 유아에게 영향을 미친다는 연구 (손희진, 2014), 교사의 효능감이 유아의 인지, 언어, 정서 및 사회적 능력에 대한 연구(장미정, 2011)를 검토하였고, 보육교사를 대상으로 집단미술치료가 자기효능감에 대한 효과가 있다는 연구(송인정, 2012; 김현자, 2010). 유아교사 대상으로 미술치료를 통해 긍정적인 자기상을 확립하였다는 사례연구(윤여진, 2007)를 검토하였다.

이들의 연구에서는 보육교사들을 대상으로 미술치료가 자기효능감에 효과가 있는 것으로 나타났지만 어린이집 현장 사정과 교사들의 형편에 의해 프로그램 진행이 연기되어 효과성에 영향을 미쳤을 것이며, 진행 일정을 고려한다면 효과가 더욱 명료할 것이라고 제언에 밝히고 있다. 또한 보육교사를 대상으로 한 연구가 거의 실태 파악 연구이고 그 또한 소수로 진행되었고, 유아교육 관련기관에서는 교육의 질이 교사의 질이라고 주장하고 있지만 실질적인 교사에 대한 질적 관심을 기울이거나 대안을 세우는 프로그램 연구는 미비한 실정이다.

이러한 이론적 검토를 통해 미술치료 프로그램은 본 연구자가 연구에 앞서 2008년부터 어린이집 교사들을 대상으로 직무프로그램으로 다양한 미술교육과 미술치료 프로그램을 실행하면서 접했던 현장경험과 해결중심 단기치료에 관련된 문헌으로 해결중심 집단상담(김유순 외, 2013), 해결중심 단기치료(정문자 외, 2008), 해결중심 가족치료 사례집(정문자, 2006), 해결중심 집단치료(김성천 역, 2002)를 숙독하고 참고하여 이를 토대로 해결중심 이론을 적용하여 인간이 가지고 있는 긍정적인 측면에 초점을 맞추어 교사들의 자원과 강점을 발견하고 이를 활용하여 교사 효능감을 향상시키고 어린이집 현장에서 일어나는 다양한 문제들을 해결하고 대처하는 능력 또한 긍정적 시각에서 바라보고 문제를 해결해 나가도록 해결중심 집단 미술치료 프로그램을 개발하고 효과 검증을 하고자 한다.

b. 프로그램 구성요소

(1) 해결중심 집단미술치료 프로그램 원리

본 연구에서 프로그램을 개발하기 위한 프로그램원리는 교사는 자기문제에 대한 전문가로서 이미 해결에 필요한 자원을 갖고 있음을 전제로 하고, 교사와 협력하여 교사의 긍정적인 측면에 초점을 맞춘다. 또한 성공경험과 강점을 찾고, 그 자원을 충분히 활용하여 문제(problem)가 아닌 해결(solution)에 중점을 두는 특징을 가진다.

첫째, 교사들은 자신의 문제를 다루는데 있어 성공했던 경험에 일차적으로 초점을 둔다. 자신들의 강점과 자원 그리고 능력에 초점을 두면서 결함이나 장애는 가능한 다루지 않는다. 무엇이 잘못 되었는지 보다 무엇이 잘되었고 그것을 어떻게 활용할 것인가에 대한 긍정적인 측면에 관심을 둔다.

둘째, 교사들의 강점과 활용 가능한 자원 긍정적 특성들을 도출해 내고, 이것들을 활용하여 문제를 풀어낸다. 과거의 실패를 고치려고 노력하는 것보다 과거의 성공경험이나 장점을 찾아내어 그것을 확장시키는 것이 문제해결을 위해 도움이 된다. 자신이 가지고 있는 긍정적인 자원, 지식, 믿음, 행동, 사회관계망, 환경, 개인적 특성 등을 활용한다.

셋째, 교사들이 경험하는 어떠한 문제에 대해 어떠한 가정도 하지 않는다. 내담자의 견해는 그대로 받아들이고 수용되어 내담자 중심의 치료가 되어야 한다.

넷째, 작은 변화가 또 다른 변화를 더 나아가 큰 변화를 가져올 수 있다. 그러므로 목표는 아주 작은 것부터 달성 가능한 것으로 세우는 것이 좋으며 작고 단순한 것이라도 목표가 달성되면 자신감을 가질 수 있으며 효과를 확대 생산할 수 있는 긍정적 힘이 길러진다.

다섯째, 교사들의 삶속에서 변화와 문제는 끊임없이 어찌 보면 자연스러운 일이다. 이러한 변화와 문제를 긍정적으로 극복하는 가운데 성장하게 된다. 작품을 통해 자연스럽게 일어나는 변화를 확인하고 그 변화를 해결책으로 활용되어진다. 이때 긍정적인 변화가 일어나도록 돕고 이를 해결책의 구축으로 이어지도록 돕는다.

여섯째, 교사와 연구자는 상호 협력관계가 되어야 하며 라포형성을 하며 해결방안을 발견하고 치료과정에서 협력적인 관계는 문제를 긍정적으로 해결하는 중요한 실마리가 된다.

(2) 해결중심 집단미술치료 프로그램 단계별 내용

본 연구 해결중심 집단미술치료 프로그램은 관계형성 단계(1회기), 목표를 설정하는 단계(2회기~4회기), 변화확인 및 목표달성 단계(5회기~8회기), 달성한 목표 유지 및 종결단계(9회기~13회기), 4단계로 총13회기 활동으로 구성한다.

관계형성 단계(1회기)에서는 연구자와 집단원과의 관계형성 단계로 프로그램 절차와 목적, 규칙을 알리고 프로그램동안 자신이 불리고 싶은 별칭을 정하여 이름표 만들기를 통해 자신을 소개하며 집단원간의 친밀감을 형성하고 프로그램에 흥미를 유발시킨다.

목표설정 단계(2회기~4회기)로 기적그림을 통해 자신의 목표가 무엇인지 구체적으로 설정하고 목표에 대한 현재의 점수를 체크 하고 지금 현재보다 1점을 올리려면 어떻게 해야 할 것인지에 대해 구체적으로 나누는 시간을 갖는다. 구체적인 목표를 설정하기위해 자신들의 강점과 장점을 통해 긍정적인 자신감을 갖도록 하고 현실적으로 가능한 작은 목표를 설정하도록 유도한다.

변화확인 및 목표달성 단계(5회기~8회기)에서는 목표에 대한 변화가 일어나도록 교사로서 힘들었던 순간을 떠올리며 관역 맞추기를 통해 스트레스를 날리는 작업을 한다. 어떠한 것들이 밑거름이 되어서 행복나무가 피게 되었는지 구체적으로 나누고 행복나무에 어떠한 것들이 더 필요한지에 대해서 자신들의 목표를 구체화시킨다. 행복나무를 통해 교사들의 변화를 스스로 인식하게 하고, 각자의 원에 대한 자랑거리를 나누면서 긍정적인 생각을 갖게 한다.

달성한 목표유지 및 종결 단계(9회기~13회기)에서는 집단원들 스스로가 자신과 같은 문제를 가진 사람들에게 도움이 될 책을 만들고 서문을 기록해 “자서전”을 만들어 봄으로써 교사효능감을 증진 시키고, 자신의 문제를 파악하고 해결에 대한 인식을 스스로 할 수 있다. 종결단계로 프로그램동안 소감 및 앞으로의 다짐을 집단원들과 나누고 소감문을 작성한다. 자신에게 스스로 최우수 교사상을 만들어 줌으로써 자신감 및 교사로서 효능감을 가질 수 있게 하고 프로그램 마무리로 연구자가 집단원들에게 주는 “아름다운 교사상”을 통해 달성한 목표를 지속적으로 유지 할 수 있는 긍정적인 힘을 갖도록 한다. 13회기의 예비프로그램의 구체적인 내용은 <표 13>과 같다.

<표 13> 해결중심 집단미술치료 예비프로그램

단 계	회 기	제목	활동내용	목표
관계 형 성	1	우리 함께해요	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 소개 및 규칙 알리기 • 목걸이 이름표 만들고 자기소개하기 • 프로그램을 통해 변화하고 싶은 것 나누기 	프로그램 이해 협력적 관계 형성
	2	기적이 일어난다면	<ul style="list-style-type: none"> • 기적에 대해 생각하고 그림으로 표현하기 • 집단원과 나누고 긍정적 피드백 주기 	목표설정 긍정적 인식
목 표 설 정	3	나는 나를 사랑해요	<ul style="list-style-type: none"> • 북아트를 이용해 나의 매력과 장점 찾기 • 집단원과 나누고 긍정적 피드백 주기 	자신감 갖기 강점,장점 찾기
	4	선생님은 영양팍팍 요리사	<ul style="list-style-type: none"> • 아이들에게 줄 영양 등백 재료 찾기 (구체적: 안아주기, 눈 마주치기, 웃어주기) • 영양 넣어 피자로 꾸미기 	구체적 목표설정 강점, 장점 찾기 교사효능감 증진
변 화 확 인 및 목 표 달 성	5	우리 서로 감정이해 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 힘들었던 일 떠올리고 표정으로 나타내기 • 스트레스 만큼 신문지 찢기 	긍정적 시각 갖기 문제해결능력 증진
	6	교사로서 행복한 순간들 행복나무	<ul style="list-style-type: none"> • 교사로서 행복했던 순간 떠올리기 • 행복 열매를 만들어 행복나무에 매달기 	교사효능감, 문제해결능력 증진
	7	우리 어린이집 자랑하기	<ul style="list-style-type: none"> • 우리 원 과자 집으로 표현하기 • 현재 어린이집의 장점 찾고 자랑하기 	긍정적 시각
달 성 한 목 표 유 지 및 총 결	8	미래에서 온 그림편지	<ul style="list-style-type: none"> • 미래의 한 시점을 정하고 지금보다 더 발전 된 내가 현재의 나에게 보내는 편지 만들기 • 편지의 내용과 자신의 소감을 나누고 서로 피드백 주고받기 	긍정적 자기 인식 효능감 증진
	9	나는 자랑스러운 교사	<ul style="list-style-type: none"> • 짝공과 서로 손 마사지 해주기 • 석고붕대로 손 본뜨고 꾸미기 • 집단원과 나누고 긍정적 피드백 주기 	상대 강점 격려 교사효능감,
	10	나의 책 만들기	<ul style="list-style-type: none"> • 북아트를 이용해 자서전 쓰기 (자신과 같은 문제를 가진 사람을 위한 내용) 	긍정적 자기인식 문제해결능력 증진
달 성 한 목 표 유 지 및 총 결	11	나의 작품집	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 작품사진을 이용해 작품집 만들기 (프로그램동안 작품사진) 	긍정적 자기 인식 강화
	12	소감문 기록하기	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램동안 소감 나누기 • 자신의 소감을 적고 꾸며 협동작품 만들기 	문제해결능력 증진
	13	나에게 주는 최우수 교사상	<ul style="list-style-type: none"> • 자신에게 주는 최우수 교사상 만들기 • 프로그램동안 변화 나누기 • 프로그램 중 도움이 되었던 것 체크하기 	교사효능감 문제해결능력 증진

3. 단계 3: 예비 프로그램 실행 및 평가

a. 예비프로그램 실행

본 연구의 프로그램 개발 절차에 따라 구성된 해결중심 집단미술치료의 예비프로그램의 목표설정과 활동내용의 적절성을 점검하고 프로그램의 효과를 알아보기 위해 예비연구를 실행하였다.

예비연구는 S시에 소재한 어린이집 보육교사를 대상으로 본 연구자의 기관에서 교육을 받는 어린이집 교사 중 프로그램에 참여 의사가 있는 교사가 자발적으로 신청하는 방법으로 10명의 대상자가 선정되었다. 예비 프로그램은 2014년 9월 23일부터 2014년 12월 16일까지 주1회 120분씩 13회기를 해결중심 이론의 긍정성을 적용한 집단미술치료 프로그램을 실시하였으며 프로그램 진행은 본 연구자와 연구보조자가 함께하였다.

b. 예비프로그램 평가

(1) 프로그램 참여에 대한 집단원 만족도 조사

해결중심 집단미술치료 프로그램에 참여한 집단원들에 대한 만족도를 조사하기 위해 프로그램 종료 후 설문조사와 소감문을 받았다. 소감문에는 ‘교사로서 아이들에 대한 사랑을 다시 한 번 느끼는 시간이었다.’, ‘나의 문제를 긍정적인 시각으로 바라보게 되었다’, ‘프로그램을 하면서 내 자신에 대한 자신감이 생겼다’, ‘아이들이 좋아하는 교사가 되기 위해 어떤 노력을 해야할지 생각하는 시간이었다.’, ‘어린이집교사에게 이런 프로그램이 꼭 필요할 것 같다., 많은 도움이 되었다.’ 등의 긍정적인 소감을 들을 수 있었다. 설문조사는 각 회기별 자신들이 프로그램 회기 중 도움이 되었던 회기에 각자가 표기 하는 방법으로 구체적인 내용은 <표14>와 같다.

<표 14> 해결중심 집단미술치료 예비프로그램 / 어린이집 보육교사 설문

회기	제목	교사 1	교사 2	교사 3	교사 4	교사 5	교사 6	교사 7	교사 8	교사 9	교사 10
1	우리 함께해요	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2	기적이 일어난다면	○	○	○	○	○	○	○	○	-	○
3	나는 나를 사랑해요	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
4	선생님은 요리사	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
5	우리 서로 감정이해 하기	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○
6	교사로서 행복한 순간들 행복나무	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
7	우리 어린이집 자랑하기	-	○	-	○	○	○	-	○	○	○
8	미래에서 온 그림편지	○	-	○	○	-	○	○	○	○	-
9	나는 자랑스러운 교사	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
10	나의 책 만들기	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
11	나의 작품집	○	○	-	○	○	-	○	○	○	○
12	소감문 기록하기	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
13	나에게 주는 최우수 교사상	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

(2) 전문가의 내용 타당도 검증

해결중심 집단미술치료 프로그램의 전문가 타당도 검증을 위해 연구의 목적, 프로그램의 목표, 활동내용에 맞추어 질문지를 제작하여 프로그램 관련 전문가에게 내용 타당도를 검증 받았다.

프로그램 내용 타당도에 대한 관련 전문가는 유아교육 전공 교수 1인, 해결중심 단기가족치료전문가 1인, 미술치료전문가 1인, 미술심리치료 전공 박사 1인, 유아

교육을 전공한 가정어린이집 경력 21년 된 원장 1인, 민간어린이집 경력 15년 된 원장 1인, 어린이집교사 경력 13년 된 교사 1인, 총 7인으로 구성되었다.

해결중심 집단미술치료 프로그램의 전문가 타당도 검증에 위한 전문가들의 각 회기별 프로그램 설문지에 서면으로 ‘○’ 표기하는 방법으로 실시하였으며 구체적인 내용은 <표 15>와 같다.

<표 15> 해결중심 집단미술치료 예비프로그램 / 전문가 설문

회기	* 설문 문항 프로그램 제목	전문가 1	전문가 2	전문가 3	전문가 4	전문가 5	전문가 6	전문가 7
*	프로그램이 연구 목적에 적합	○	○	○	○	○	○	○
*	프로그램 내용이 목표에 적합	○	○	○	○	○	○	○
*	활동내용이 어린이집 교사에게 적합	○	○	○	○	○	○	○
1	우리 함께해요	○	○	○	○	○	○	○
2	기적이 일어난다면	○	○	-	○	○	○	○
3	나는 나를 사랑해요	○	○	○	○	○	○	○
4	선생님은 요리사	○	○	○	○	○	○	○
5	우리 서로 감정이해 하기	○	○	○	○	-	○	○
6	교사로서 행복한 순간들 행복나무	○	○	○	○	○	○	○
7	우리 어린이집 자랑하기	-	○	-	○	○	○	-
8	미래에서 온 그림편지	○	-	○	○	-	○	○
9	나는 자랑스러운 교사	○	○	○	○	○	○	○
10	나의 책 만들기	○	○	○	○	○	○	○
11	나의 작품집	○	○	-	-	○	-	○
12	소감문 기록하기	○	○	○	○	○	○	○
13	나에게 주는 최우수 교사상	○	○	○	○	○	○	○

예비 프로그램에 참여한 교사들과 전문가 집단 그리고 연구자의 평가를 종합해 보면 7회기의 ‘우리어린이집 자랑하기’, 8회기 ‘미래에서 온 그림편지’, 11회기 ‘나의 작품집’을 제외한 나머지 프로그램 결과는 긍정적인 것으로 나타났다. 7회기의 ‘우리 어린이집 자랑하기’는 프로그램 내용과 상이하다고 결과가 나왔으며, 8회기 11회기는 달성한 목표유지 단계로 10회기의 활동과 내용이 중복되므로 제외되었고, 2회기의 ‘기적그림’은 그림 그리는 것이 부담스럽다는 집단원들의 의견을 수렴해 즐겁고 자유스러운 분위기에서 목표설정을 할 수 있도록 골라쥬 기법을 이용한 기적 골라쥬로 매체를 수정하였다. 5회기의 ‘우리 서로 우리 감정 이해하기’는 스트레스 만큼 신문지를 찢고 그것들을 다시 뭉쳐 신호등 관역에 스트레스 강도에 따라 신호등 색을 골라 맞추는 놀이 활동으로 확장 하여 스트레스를 다른 시각으로 보고 긍정적으로 해결 할 수 있도록 보완하였다. 6회기의 행복나무 만들기는 현재의 나는 교사로서 어떤 열매를 맺고 있는지 떠올려 보고 그 열매를 행복나무에 매달아 보고 열매를 잘 맺게 해주었던 밑거름, 힘이 되었던 것은 어떤 것들인지 찾아보고 뿌리 부분에 글로 적고 꾸미고, 행복나무가 되려면 또 어떤 것들이 필요한 지에 대해 생각해 보고, 찾아 보는 활동을 통해 자신의 긍정적 자원과 강점을 인식할 수 있고 자신이 가지고 있는 긍정적 힘 에너지를 끌어내어 목표달성에 접근할 수 있도록 활동을 수정·보완하였다. 마지막 단계로 나에게 주는 상장 만들기에서 자신에게 주는 최우수상을 만들어 스스로 교사효능감을 높이고 연구자가 집단원들에게 주는 “아름다운 교사상”을 통해 달성한 목표를 지속적으로 유지 할 수 있는 긍정적 힘을 갖도록 활동을 추가하였다.

이상으로 해결중심단기치료 프로그램은 8회기에서 10회기가 적합하다는 선행연구의 근거에 의해 총13회기의 예비 프로그램을 10회기로 수정·보완하여 재구성하였다.

4. 단계 4: 본 프로그램 개발

a. 본 프로그램 구성과 적용

해결중심 집단미술치료 예비 프로그램을 실시한 후 집단원들의 만족도 조사와 전문가의 의견과 연구자의 평가를 참고로 하여 본 프로그램을 구성하였다. 구성한 내용을 전문가 집단에게 타당도 검증을 받아 최종 프로그램을 개발하였다.

본 프로그램 연구에서 연구자는 해결중심 이론을 적용한 치료 접근으로 집단원들을 자신의 문제를 스스로 해결할 수 있는 전문가로 보고 존중해주며 각자 가지고 있는 성공경험을 발견하고 강화하였고 강점, 장점, 자원을 찾고 활용하여 자신감을 갖게 하였다. 그리고 집단원들이 현장에서의 경험들을 나누고 공유하게 하여 서로의 강점을 격려하고 성공을 증명하도록 하여 직무에 대한 자신감을 갖도록 하고자 하였다. 생활 속에서 문제는 항상 일어나는 것이고 문제에 대한 시각을 달리 보는 것이 중요하며, 자신이 아주 작은 변화를 위해 간단하고 쉬운 방법을 시작해보는 것이 문제를 해결할 수 있는 시작임을 알려주고 현재와 미래를 중요시 하였다.

이러한 이론적 배경을 기초로 한 단계별 프로그램은 관계형성단계(1회기), 목표설정단계(2~4회기), 변화 및 목표달성 단계(5~7회기), 달성한 목표유지 및 종결단계(8~10회기)로 4단계로 나누었다. 각 회기는 도입 20분, 전개 80분, 휴식 10분, 마무리 10분의 순서로 진행되었다.

프로그램은 2015년 4월 8일부터 2015년 6월 9일까지 주 1회 회기 당 120분 동안 총 10회기를 진행하였으며 프로그램 진행 장소는 본 연구자의 치료실에서 프로그램에 필요한 매체와 자료를 30분 전 준비하고 집단원들이 편안한 마음으로 프로그램에 참여 할 수 있도록 맞이하였다.

매 회기마다 간단한 워밍업으로 프로그램을 즐거움으로 시작할 수 있도록 하였고 집단원들의 작은 변화에 대해 긍정적 피드백을 주어 변화를 더욱 강화 시켰으며, 메시지 전달을 통해 개개인의 장점과 집단원들의 역동과 에너지에 대해서 확인 시키고 긍정적 피드백으로 자신감을 갖도록 하였다.

프로그램 마지막 단계에서 작업과 연결된 과제를 부여하고 다음 회기에 질문을 통해 과제 확인을 하여 각자의 목표를 향해 조금씩 변화 하고 있음을 스스로 인식 할 수 있도록 하였고 목표달성에 대한 의지를 갖도록 유도하였다.

매 회기가 끝나면 프로그램 활동에 대한 내용과 집단원들의 반응을 연구보조자와 평가하였으며 다음 회기가 성공적으로 진행될 수 있도록 해결중심 미술치료 전문가와 논의하고 프로그램에 심혈을 기울였다.

b. 프로그램 내용

어린이집 교사의 교사효능감, 사회적 문제해결능력 향상을 위한 해결중심 집단 미술치료 프로그램에 대한 단계별 내용 및 회기별 세부내용은 다음과 같다.

(1) 1단계 : 관계형성하기 단계 (1회기)

관계형성하기 단계에서는 집단원과의 첫 만남으로 연구자 소개 및 연구보조자 소개를 하고 해결중심 미술치료의 원리에 대해 안내한다. 이 시간을 통해 아무리 복잡한 문제라도 다른 시각으로 볼 수 있으며 문제를 위해서 지금 당장 할 수 있는 아주 작고 간단한 방법을 사용하여 성공경험을 갖고 자신이 스스로 긍정적으로 변화되기를 원한다면 쉽게 해결될 수 있음을 알린다. 편안한 분위기에서 프로그램에 참여 하여 긍정적인 효과를 획득할 수 있도록 연구자와 집단원들과의 상호 협력적 관계 형성과 친밀감을 갖는다.

(2) 2단계 : 목표설정 단계 (2회기~4회기)

목표설정 단계에서는 프로그램 시작 전 집단원들간의 친밀도를 높이기 위해 게임 형식의 가벼운 워밍업으로 즐거움을 갖게 하고 프로그램에 대한 긍정적인 시각을 가질 수 있도록 미술활동을 통해 목표달성에 필요한 구체적인 목표를 설정한다. 목표설정에 도움이 되는 자신의 매력, 감정, 자원을 탐색하고 표현해 봄으로써 목표설정에 대한 자신감으로 연결되게 한다. 이러한 과정을 통해 긍정적으로 자신을 인식하게 하여 자연스럽게 교사효능감 향상으로 이어지게 한다.

(3) 3단계 : 변화확인 및 목표달성 단계 (5회기~7회기)

변화 및 목표달성 단계에서는 목표를 구체화하고 목표달성에 대한 자신감과 희망감을 고취시킨다. 목표달성을 위해 자신이 지금 당장 할 수 있는 실현 가능한 작은 일들을 미술활동을 통해 찾아보고 실행해 보면서 반복적으로 성공경험을 갖게 하여 문제해결에 대한 자신감을 갖고 문제를 다른 시각으로 바라보는 연습을 한다. 이러한 과정을 통해 문제에 대한 해결책을 강화하고 목표를 달성해 나갈 수 있도록 긍정적 피드백을 부여한다. 지금까지 프로그램을 통해 얻은 자신의 자원들을 활용해서 미술작품으로 표현해봄으로써 스스로 자신의 능력을 인정할 수 있게 하고 자신의 변화를 확인할 수 있게 하여 자연스럽게 교사효능감과 문제해결능력 향상으로 이어지도록 한다.

(4) 4단계 : 달성한 목표유지 및 종결단계 (8회기~10회기)

달성한 목표유지 및 종결단계에서는 집단원들이 이미 가지고 있던 강점과 자원을 통해 달성한 목표를 유지시키고 강화하는 단계로 집단원들이 프로그램을 통해 스스로 인식하게 되었던 자신의 능력에 대해 인정하고 자신을 높이 평가할 수 있도록 미술활동을 통해 표현해보도록 한다. 작품을 통해 변화된 자신의 모습을 발견하게 하고 목표에 대한 성취감과 자신감을 갖게 한다. 또한 스스로 가치 있는 존재로 인식하게 하여 달성한 목표를 유지할 수 있도록 한다.

이를 위한 구체적인 회기별 세부내용은 다음과 같다.

가) 1단계 : 관계형성하기 단계 (자기표현, 1회기)

1회기 ‘우리함께 마음을 열어요.’는 프로그램 목적에 대한 소개와 함께 비밀 보장, 프로그램동안 지켜야 할 규칙에 대해 집단원, 연구자, 연구보조자가 의논하여 서약서를 작성한다. 집단원들은 프로그램동안 불리고 싶은 자신의 닉네임(애칭)을 스스로 정하고 이름표를 만들어 자신을 소개하는 과정을 통해 집단원들이 점차 친근한 분위기에서 라포형성을 할 수 있도록 한다. 이때 집단원들의 친밀도를 높이고 프로그램을 즐겁게 진행하기 위해 간단한 게임형식으로 발표 순서를 자연스럽게 정하여 긴장감을 풀어주고, 자기소개가 끝나면 연구자와 집단원들은 닉네임에 대한 긍정적 피드백을 주어 서로가 좋은 기분을 갖고 프로그램에 참여할 수 있도록 유도한다.

나) 2단계 : 목표설정 단계 (자원탐색 및 자신감 형성, 2회기~4회기)

2회기 ‘나는 나를 사랑해요.’는 자신을 긍정적으로 인식하고 자신감을 갖게 한다. 입체카드 형식의 팝업북을 이용하여 자신의 매력, 강점, 찾기를 하고, 작품의 완성도를 높이고 즐거운 마음으로 미술활동에 참여할 수 있도록 집단원들이 손쉽게 사용할 수 있는 크레파스, 싸인펜, 스펅글, 파스텔을 주어 자유롭게 표현할 수 있게 한다. 또한 집단원들 스스로가 자신의 작은 매력, 강점을 찾는 과정을 긍정적 피드백을 주어 자신이 가지고 있는 자원에 대해 자신감을 갖게 한다.

3회기 ‘나에게 기적이 일어날 거예요.’는 콜라주를 이용한 기적그림을 통해 기적그림을 상상해 보는 시간을 갖는다. 눈을 감고 편안한 마음으로 상상해 본다. “자신이 잠든 사이에 어떤 기적(문제가 해결된 상황)이 일어났다고 가정한다.” 그런 자신의 상상을 잡지 콜라주로 표현해본다. 이러한 과정을 통해 ‘예외상황’을 발견

할 수 있게 하고 자연스럽게 목표로 이어지게 하여 목표설정을 돕는다. 집단원들은 자신의 기적그림에 대해 발표를 하고 서로에게 목표달성에 대한 긍정적 에너지를 주어 목표설정에 대한 자신감을 갖게 한다. 이어서 척도질문 1단계(초기)로 목표가 달성되었을 때의 점수를 10점으로 본다면 현재 자신의 점수, 목표에 대한 목표점수를 표시하여 자신의 점수를 스스로 확인하여 목표를 인식할 수 있게 한다.

4회기 ‘선생님은 영양파팍 요리사.’는 집단원을 두 팀으로 나누어 아이들에게 줄 영양피자를 만들어 보는 시간으로 교사로서 자신의 역할과 능력에 대해 인식하고 자신감을 갖도록 한다. 구체적인 목표를 설정하기 위해 자신이 교사로서 아이들에게 보육현장에서 줄 수 있는 영양을 구체적인 단어(ex: 스마일, 안아주기, 칭찬...)로 스스로 찾아보게 하고 발견하는 과정을 통해 집단원들 스스로 강점, 자원에 대한 자신감을 갖도록 한다. 이러한 과정을 통해 집단원들에게 아이들과 생활하는 보육현장에서 필요한 교사로서의 역할에 대해 자연스럽게 인식하게 한다. 또한 집단원들이 구체적으로 목표를 설정 하도록 돕고 목표달성에 필요한 구체적인 계획에 대해 집단별 팀원끼리 나누며 서로의 강점, 자원에 대해 긍정적 피드백으로 격려를 하게 한다. 2회기 때의 자신의 매력, 강점 3회기의 기적에 대한 목표, 4회기의 강점, 자원을 종합하여 프로그램에 대한 구체적인 목표설정으로 이어지게 한다.

다) 3단계 : 변화확인 및 목표달성 단계 (해결강화 및 활용, 5회기~7회기)

5회기 “우리의 감정 우리 서로 이해해요”는 교사로서 자신들이 해결하지 못했던 힘들었던 문제 상황을 떠올려보고 신문지 찢기, 뽁뽁이 터트리기 활동을 통해 감정을 표현해 본다. 그때 기분을 색으로 고른 후 감정을 표정과 단어로 표현해 보는 작업을 통해 자신의 문제를 스스로 인식하게 한다. 자신의 문제에 대해 집단원들과 서로 공유하고 집단원들은 유사한 문제 상황에서 문제를 어떻게 대처했는지 경험을 서로 공유하며 대리경험을 갖게 한다. 이러한 과정을 통해 집단원들이 자신의 문제에 대해 적극적으로 해결책을 모색할 수 있도록 한다. 문제해결에 대한 확장 작업으로 자신의 해결되지 않은 문제를 관역 맞히기를 통해 날려 보내고 문제가 해결되었을 때의 기분을 경험해 보도록 하여 문제를 적극적으로 해결하고 대처할 수 있도록 한다.

6회기 “나는 자랑스러운 선생님”은 교사효능감을 강화하는 활동으로 작업 전 위밍업으로 눈을 감고 옆 사람 손을 잡고 원을 형성하여 서로의 손의 느낌을 느껴보게 한다. 자신이 교사로서 스스로 자랑스러웠던 일, 자신의 손에게 전하고 싶은 말

을 생각해 보고 각자 자신이 최고라는 자신감을 나타내는 손동작을 취하고 그 의미에 대해 집단원들에게 들려준다. 집단원간 서로 짝을 정해 석고봉대를 이용해 서로 손 본뜨기를 해주고 석고봉대가 마르는 동안 짝공에게 손 마사지를 해줄 때 느낌, 받을 때 느낌을 집단원들과 나눈다. 석고본뜨기를 한 자신의 손에 채색하여 완성한다. 이때 실제 자신의 본뜬 손이 값지고 귀하게 느껴지도록 동분을 이용해 채색을 한다. 작업 후 집단원들은 자랑거리에 대해 긍정적 피드백으로 서로를 격려해주고 지지해준다. 그리고 자신의 손처럼 자신에게 고마웠던 분을 떠올려보고 집단원에게 들려주며 감사의 시간을 가져봄으로써 자원을 확인하게 한다. 이러한 과정을 통해 집단원들에게 자신의 능력에 대해 인식하고 높이 평가하게 하여 자연스럽게 교사효능감 증진으로 이어지게 한다. 이어서 척도질문 2단계(중기)로 목표에 대한 변화를 알아보기 위해 목표에 대한 현재 점수를 표시하여 목표달성에 대한 자신의 점수가 얼마나 변화가 있는지 스스로 확인하게 한다.

7회기 “우리 함께 행복나무 만들어요.”는 6회기 작업의 확장 작업으로 문제해결을 위한 긍정적인 변화를 위해 교사로서 행복했던 순간을 떠올리며 열매를 만들어 붙이고 집단 전체가 하나의 “행복나무”를 완성한 후 더 나은 행복나무가 되기 위해 어떤 열매가 필요한지 해결책을 찾아서 꾸미는 과정으로 스스로 문제해결능력을 기르게 한다. 그리고 행복나무가 되기 위해서 어떤 밑거름(힘의 원동력)이 있었는지에 대해 집단원과 나누고 뿌리 부분에 표현해본다. 이는 협동작업 과정으로 집단원들이 서로 협력하여 긍정적인 방향으로 이끌고 집단원들의 작업을 통해 개인작업의 확장으로 이어져 대리경험을 갖게 한다. 이러한 과정을 통해 자신들이 이미 가지고 있었던 장점, 자원에 대해 스스로 가치 있게 인정하게 되고 작업을 통해 자신의 문제점을 발견하고 해결하고자 하는 욕구를 갖게 한다. 또한 지금까지 미술활동을 통해서 발견하게 된 자신들의 강점, 자원, 에너지의 변화를 스스로 확인할 수 있게 한다.

라) 4단계 : 달성한 목표유지 및 종결단계 (성취감 및 변화강화, 8회기~10회기)

8회기 “나의 자서전을 만들어요.”는 자신들이 작가가 되어보는 시간으로 눈을 감고 성공한 자신을 떠올려 본다. 집단원들에게 자신이 자기문제를 가장 잘 파악하는 자기문제의 전문가이고 해결할 수 있는 능력과 자원을 가지고 있음을 알리고 자신이 이 자리에 있기까지 어떠한 노력이 있었는지 생각해 보는 시간을 갖는다. 스스로가 최고 권위자가 되어 자신과 비슷한 문제를 가진 사람을 위해 도움이 될

책을 만들고 서문을 기록해 “자서전”을 만들어 봄으로써 목표달성에 대한 성취감과 교사효능감을 갖게 한다. 자신들이 만든 책을 집단원들과 서로 돌려가며 읽어보고 자신의 성공경험을 집단원들에게 들려주는 과정을 통해 변화된 자신의 모습을 스스로 발견하게 한다. 이러한 작업을 통해 자연스럽게 자신의 문제에 대해 스스로 해결책을 모색하게 되고 문제해결에 대한 경험으로 이어지게 한다.

9회기 “소감문을 기록해 보아요.”는 프로그램동안(1~8회기) 만든 작품을 감상해 보면서 자신의 작품에서 어떤 변화가 있었는지 스스로 확인하고 느낄 수 있게 한다. 이어서 집단원들의 변화된 작품을 보며 상호 긍정적 피드백으로 목표달성에 대한 자신감을 갖게 하여 목표를 유지할 수 있도록 한다. 집단원들이 자신의 작품을 통해 스스로 변화된 점, 프로그램동안 스스로 느낀 소감을 적는 과정에서 변화된 자신을 발견하여 스스로 변화에 대한 성취감을 갖게 한다. 자신의 소감과 집단원들의 소감을 나누는 과정으로 교사로서 자신의 각오와 다짐을 발표하고 보육현장에서 문제상황에 대해 어떠한 방식으로 대처할 것인지에 대해 나누고 상호 피드백 시간을 갖는다. 이러한 과정을 통해 교사효능감과 문제해결능력이 향상되도록 한다.

10회기 “나에게 주는 최우수 교사상 및 연구자가 주는 아름다운 교사상”은 자신에게 스스로 최우수 교사상을 만들어 줌으로써 자신을 높이 평가하고 교사로서의 확신과 신념을 갖게 한다. 그 동안 교사로서 생활에 대해 긍정적인 의미를 부여하도록 하며 자신감을 갖게 하고 더욱 지속적인 변화를 이끌어 내고 유지할 수 있게 한다. 프로그램 마무리로 연구자가 집단원들에게 “아름다운 교사상”을 주어 앞으로 더욱 더 교사들이 아이들 교육을 위해 자신감을 갖고 열심히 생활할 수 있도록 지지해주며 프로그램의 목표인 교사효능감과 문제해결능력에 향상에 대한 목표를 지속적으로 유지할 수 있도록 강화하여 자신감과 성취감을 가질 수 있게 한다. 이어서 척도질문 3단계(말기)로 목표에 대한 변화를 알아보기 위해 목표에 대한 현재 점수를 표시하여 목표달성에 대한 자신의 점수가 얼마나 변화가 있는지 스스로 확인하게 한다.

이상의 회기별 목표들은 어린이집 보육교사들의 교사효능감과 사회적 문제해결능력 향상을 위한 연구목적에 귀결되며 이 목적에 따라 구성된 해결중심 집단미술치료 본 프로그램의 내용은 <표 16>과 같고 구체적인 프로그램 회기 전개 내용은 <표 17>과 같다.

<표 16> 해결중심 집단미술치료 본 프로그램

단 계	영 역	회 기	제목	활동내용	목표
관 계 형 성	자 기 표 현	1	우리 함께 마음을 열어요.	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 소개, 규칙, 서약서 작성 목걸이 이클립 만들기 자기소개 및 변화 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 이해 협력적 관계형성
		2	나는 나를 사랑해요.	<ul style="list-style-type: none"> 매력, 감정, 장점 찾기 나의 힘의 원동력 찾기 집단원간 긍정적 피드백주기 	<ul style="list-style-type: none"> 긍정적 자기 인식, 자신감 갖기
		3	나에게 기적이 일어날 거예요.	<ul style="list-style-type: none"> 기적 상상하기 잡지에서 오려 붙이기 제목을 붙이고 작품에 대한 설명 (자기보고식 척도 체크) 	<ul style="list-style-type: none"> 긍정적 자기 인식 목표설정 목표 달성에 대한 자신감 형성
		4	선생님은 영양팩팩 요리사	<ul style="list-style-type: none"> 영양 듬뿍한 재료 찾기 구체적인 단어(안아주기, 스마일...) 적고 꾸며 피자 만들기 	<ul style="list-style-type: none"> 구체적 목표설정 감정, 장점 찾기 교사효능감 증진
변 화 확 인 및 목 표 달 성	해 결 강 화 및 활 용	5	우리의 감정 우리서로 이해해요.	<ul style="list-style-type: none"> 힘들었던 일을 떠올리고 나누기 스트레스만큼 신문지 찢어 공 만들기 신호등 관역 맞추기를 통해 스트레스 해소 및 긍정적 피드백으로 위로하기 	<ul style="list-style-type: none"> 부정적 감정 해소 긍정적 자기 인식 자원 확인, 확장 문제해결능력 증진
		6	나는 자랑스러운 선생님	<ul style="list-style-type: none"> 짜깁 정해 손 마사지 해주기 나의 손이 얼마나 힘들었을 지를 생각 석고붕대로 서로의 손 본뜨기 집단원과 나누기, 긍정적 피드백 강화 (자기보고식 척도 체크) 	<ul style="list-style-type: none"> 긍정적 자기 인식 상대방 감정 격려하기 교사효능감 증진 문제해결능력 증진
		7	우리 함께 행복나무 만들어요.	<ul style="list-style-type: none"> 교사로서의 행복했던 순간 떠올리기 열매를 붙여서 행복나무 만들기 	<ul style="list-style-type: none"> 희망감 증진 교사효능감 증진 문제해결능력 증진
		8	나의 책 만들어요.	<ul style="list-style-type: none"> 자신과 비슷한 문제를 가진 사람을 위한 책 만들고 서문쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> 교사효능감 증진 문제해결능력 증진
달 성 한 목 표 의 유 지	성 취 감 및 변 화 강 화	9	소감문 기록해요	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램동안(1~8회시) 작품감상 변화에 대한 소감을 나누고 기록 우리는 하나 라는 하트 틀에 붙이고 꾸미기 	<ul style="list-style-type: none"> 교사효능감 증진 문제해결능력 증진
		10	나에게 주는 최우수 교사상 및 연구자가 주는 아름다운 교사상	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램동안 과제수행과 변화나누기 및 소감, 앞으로의 다짐나누기 상장 틀에 자신 스스로에게 주는 최우수 교사상을 제작하기 연구자가 준비한 아름다운 교사상 전달 (자기보고식 척도 체크) 	<ul style="list-style-type: none"> 교사효능감 증진 문제해결능력 증진 문제해결능력 확장

<표 17> 해결중심 집단미술치료 프로그램 회기 전개 내용

진행순서	시간	구체적인 목표 및 전개내용
도입 (워밍업 및 변화나누기, 과제확인)	20분	<ul style="list-style-type: none"> • 워밍업: 간단한 게임을 통해 집단원과의 관계형성을 하고 긍정적 분위기로 즐거움 갖는다. • 변화나누기: 집단경험을 통해 변화하고 싶은 것과 집단에 참여하기 전의 작은 변화에 대해 나눈다. • 과제확인: 과제를 실천함으로써 무엇이 어떻게 달라졌는지에 대해 나눈다.
전개 (활동 및 토론)	80분	<ul style="list-style-type: none"> • 활동: 해결중심 집단미술치료 작업 • 토론: 미술작업을 통해 예외상황을 발견하고 어떤 노력을 했는지, 자신의 강점과 장점을 구체적으로 찾아보고 자원을 확인하고 활용 하는 과정. 문제를 해결해 나가기 위해 지금 당장 할 수 있는 가장 작고 구체적인 방안을 찾고 현재와 미래에 초점을 맞춘다.
휴식 (치료적 휴식)	10분	<ul style="list-style-type: none"> • 휴식: 간단한 간식을 먹으면서 집단원은 자유롭게 회기에 대한 긍정적 방향을 논의 하는 시간을 갖고, 연구자는 집단원들과 다른 공간에서 집단원에게 전달할 메시지와 과제를 준비한다.
마무리 (메세지 및 과제)	10분	<ul style="list-style-type: none"> • 메세지: 회기 중에 관찰한 팀별 장점과 집단전체 장점에 대해 메시지 전달 및 긍정적 피드백을 준다. • 과제주기: 매회기 후 필요에 따라 주제에 대한 과제를 준다.

IV. 연구 II

해결중심 집단미술치료 프로그램 효과 검증

A. 연구목적

연구 II는 연구 I에서 개발된 해결중심 집단미술치료 프로그램을 어린이집 보육교사에게 실시하여 실험집단과 통제집단 간 사전·사후·추후 검사를 통해 교사효능감, 사회적 문제해결능력의 효과를 검증하고자 한다.

B. 연구가설

본 연구의 목적을 밝히고자 하는 연구가설은 다음과 같다.

가설 1. 해결중심 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비해 프로그램 종료 후 교사효능감이 유의미하게 증가할 것이다.

1-1. 해결중심 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비해 프로그램 종료 후 교사효능감의 하위영역 중 일반적 교사효능감이 유의미하게 증가할 것이다.

1-2. 해결중심 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비해 프로그램 종료 후 교사효능감의 하위영역 중 개인적 교사효능감이 유의미하게 증가할 것이다.

가설 2. 해결중심 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비해 프로그램 종료 후 사회적 문제해결능력이 유의미하게 증가할 것이다.

2-1. 해결중심 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비해 프로그램 종료 후 사회적 문제해결능력의 하위영역 중 문제지향이 유의미하게 증가할 것이다.

2-2. 해결중심 집단미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비해 프로그램 종료 후 사회적 문제해결능력의 하위영역 중 문제해결 기술이 유의미하게 증가할 것이다.

C. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 어린이집 보육교사를 대상으로 교사효능감, 사회적 문제해결능력 향상을 위한 해결중심미술치료 프로그램을 개발하고 그 효과성을 알아보고자 한다. 보육교사들은 보육환경에서 직무를 수행하는 동안 영·유아의 생활과 발달의 문제, 교육프로그램 실행과 평가, 학부모와의 원활하지 못한 소통, 행정에 대한 의사결정, 동료 간의 갈등, 행정처리 등의 어려움을 겪게 된다. 이처럼 다양한 문제들을 긍정적, 효과적, 합리적으로 문제를 해결하기 위해 사회적 문제해결능력(김정화, 2012; 이승희, 2012)과 교사로서 자신의 능력에 대한 믿음으로 스스로에 대해 긍정적 신념을 갖는 교사효능감이 절실히 요구된다(강인정, 2013).

따라서 본 연구는 보육에 있어 가장 중요한 인적자원인 보육교사들이 겪는 열악한 보육환경의 어려움을 이해하고 그들에게 사기를 북돋아주어 교사효능감과 사회적 문제해결능력을 향상시켜 보육환경에서 보육교사들이 행복하게 영·유아들과 생활 할 수 있도록 도움을 주고자 한다.

이를 위해 S시에 소재한 7개 기관의 어린이집 원장들과 보육교사들을 통해 연구 목적에 대해 설명을 하고 프로그램에 지속적으로 참여 가능한 보육교사 24명을 대상으로 하여, 실험집단 12명과 통제집단 12명으로 구성하여 프로그램 참여 동의서를 받았다.

실험집단과 통제집단의 구성원들의 일반적 특성은 <표 18>과 같다. 프로그램을 실시하기 전에 실험집단과 통제집단의 동질성 여부를 알아보기 위하여 t-test를 실시한 결과 두 집단이 동질인 것으로 나타났다. 그 결과는 <표 19>와 같다.

<표 18> 실험 · 통제집단의 일반적 특성

구분		실험집단	통제집단
		(n = 12)	(n = 12)
연령	30세 이상 ~ 40세 미만	4	5
	40세 이상 ~ 50세 미만	5	6
	50세 이상	3	1
결혼 유무	기혼	11	12
	미혼	1	0
보육교사 근무경력	1년 이상 ~ 3년 미만	4	3
	3년 이상 ~ 5년 미만	2	3
	5년 이상 ~ 8년 미만	5	3
	8년 이상	1	3
교육정도	보육과정수료	3	2
	2년 ~ 3년 대졸	8	9
	4년 대졸	1	1
보육관련 소지 자격증	보육교사 1급	6	8
	보육교사 2급	3	4
	보육교사 3급	1	0
	유치원 정교사 2급	2	0

<표 19> 실험 · 통제집단의 사전 동질성 검증 결과

하위요인		실험집단(n=12)	통제집단(n=12)	t	P	
		M(SD)	M(SD)			
교사 효능감	교사효능감 전체	3.11(.25)	2.89(.34)	1.80	.49	
	하 위	일반적	3.19(.33)	3.04(.35)	1.07	.75
		개인적	3.04(.29)	2.74(.43)	1.95	.26
사회적 문제해결 능력	사회적 문제해결능력 전체	2.76(.25)	2.60(.25)	1.47	.15	
	하 위	문제지향	2.87(.28)	2.69(.42)	1.18	.24
		문제해결 기술	2.69(.27)	2.55(.29)	1.20	.24

2. 연구의 윤리적 고려

연구의 윤리적인 면을 고려하여 본 연구 설문지 작성 시 실험집단과 통제집단 모두에게 연구목적과 연구 그 외의 용도로 사용하지 않으며, 대상자의 의지에 의하여 중단할 수 있음을 설명하고 연구자, 연구보조자, 집단원들이 서면 동의를 하였다. 또한 통제집단에 대해서는 실험집단의 연구 과정이 종결된 후 집단미술치료 프로그램을 실시하였다.

3. 연구도구

본 연구에서는 해결중심 집단미술치료 프로그램 효과검증을 위해 교사효능감 척도, 사회적 문제해결능력 척도를 사용하였다.

a. 교사효능감 척도

Enochs와 Riggs(1990)가 개발한 과학 교사효능감 측정도구(Science Teaching Efficacy Beloef Instrument : STEBI)를 이분려(1998)가 유치원 교사에 맞게 수정, 번안한 것을 번역전문가 1인의 검토 후, 유아교육 전공교수 1인, 유아교육 박사 1인, 유아교육 전문가 2인에게 문항의 내용 검증을 받아 사용하였다. 본 연구에서는 총 25문항 중 신뢰도가 낮게 나온 5문항을 제외한 20문항을 사용하였다. 하위요인으로는 일반적 교사효능감 10문항과 개인적 교사효능감 10문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로, ‘전혀 그렇지 않다(1점), 대체로 그렇지 않다(2점), 그렇다(3점), 대체로 그렇다 (4점), 매우 그렇다(5점)’로 하였고, 부정문항은 역 채점하여 계산하였으며, 점수가 높을수록 교사효능감이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 전체문항의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .759$ 이고, <표 20>은 하위요인별 문항번호와 문항 수 및 신뢰도이다.

<표 20> 교사효능감 척도의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도 계수(α)

하위요인	문항구성	문항수	신뢰도
일반적 교사효능감	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12*	10	.631
개인적 교사효능감	14*, 15, 17*, 19*, 20, 21*, 22*, 23*, 24, 25	10	.667
전체	*는 역 채점	20	.759

b. 사회적 문제해결능력 척도

D'Zurilla와 Nezu(1990)가 개발한 사회적 문제해결능력(SPSI)을 Maydeu-Olivares와 D'Zurilla(1996)가 개정판 사회적 문제해결능력(Social Problem Solving Inventory-Revised: SPSI-R)으로 개정하였고, 이것을 최이순(2003)이 번안한 52문항의 한국판 SPSI-R을 번역전문가 1인에게 검토를 받고, 유아교육전공 교수 1인, 유아교육 박사 1인, 유아교육 전문가 2인의 자문을 받아 본 연구의 대상과 목적에 맞게 조정하여 총 29문항을 사용하였다. 하위요인으로 문제지향(POS: Problem Orientation Scale) 11문항, 문제해결기술(PSSS: Problem Solving Skill Scale) 18문항으로 구성되어있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로, ‘전혀 그렇지 않다 (1점), 대체로 그렇지 않다(2점), 그렇다(3점), 대체로 그렇다 (4점), 매우 그렇다(5점)’로 하였고, 부정문항은 역 채점하여 계산하였으며, 점수가 높을수록 문제해결능력이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 전체문항의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .741$ 이고, 하위요인별 문항번호와 문항 수 및 신뢰도는 <표 21>과 같다.

<표 21> 사회적 문제해결능력 척도의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도 계수(α)

하위요인	문항구성	문항수	신뢰도
문제지향	5, 9, 14, 22 1*, 7*, 12*, 18*, 20*, 21*, 29*	11	.608
문제해결 기술	2, 3, 4, 6, 8, 11, 10, 13, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28	18	.701
전체	*는 역 채점	29	.741

4. 연구설계

본 연구의 설계는 독립변수가 ‘해결중심 집단미술치료’이고 종속변수는 ‘교사효능감과 사회적 문제해결능력’이며, 자세한 연구 설계는 <표 22>와 같다.

<표 22> 연구 설계

구분	사전검사	실험처치	사후검사	추후검사
실험집단	O ₁	X ₁	O ₂	O ₃
통제집단	O ₁	-	O ₂	O ₃

X₁ : 해결중심 집단미술치료

O₁ : 사전검사(교사효능감, 사회적 문제해결능력)

O₂ : 사후검사(교사효능감, 사회적 문제해결능력)

O₃ : 추후검사(교사효능감, 사회적 문제해결능력)

5. 연구절차

본 연구는 어린이집 보육교사의 교사효능감, 사회적 문제해결능력을 향상시키기 위해 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하여 다음과 같은 절차로 연구를 진행하였다.

a. 연구자와 연구보조자 훈련

프로그램의 객관성을 유지하기 위해 연구자와 연구보조자가 한 팀을 이루어 진행 하였다. 연구자는 미술치료 석사, 박사를 수료하고 2008년부터 미술심리 상담 센터를 운영하며 현장에서 어린이집 보육교사들을 대상으로 다양한 미술교육과 미술치료 프로그램, 직무능력향상 프로그램을 실시하였고, 단기가족치료 전문가에게 해결중심 미술치료 워크샵을 통해 훈련을 받고 본 프로그램 진행하였다. 연구보조자는 연구자와 함께 어린이집교사들을 대상으로 하는 치료프로그램에 참여한 경험이 있으며, 본 프로그램이 시작되기 전 ‘해결중심 가족치료 사례집(정문자와, 2006)’ ‘해결중심 집단상담(김유순외, 2013)’을 숙독하였다. 연구자는 연구보조자에게 프로그램 진행에 대한 전반적인 설명(연구의 목적, 연구절차, 프로그램 활동내용, 회기별 진행 과정, 매체활용 방법)과 함께 매 회기 하루 전 회기 계획서에 따라 프로그램을 연구보조자에게 실행하였으며, 매 회기가 시작되기 1시간 전에 회기 계획서에 따라 활동 유의사항에 대해 토의하였다. 연구보조자는 연구의 긍정적인 방향을 위해 회기를 관찰하고, 필요시 녹취를 하여, 회기 관찰기록지를 작성하였다.

b. 사전검사

해결중심 집단미술치료 프로그램을 실시하기 전 2015년 4월 7일에 실험집단과 2015년 4월 8일에 통제집단을 교사효능감과 사회적 문제해결능력에 대한 질문지를 통해 사전검사를 실시하였다. 실험집단은 본 연구자와 연구보조자가 실시하였고, 통제집단은 연구자가 어린이집을 방문하여 어린이집 원장과 보육교사에게 프로그램 목적에 대해서 사전 설명을 하고 동의서와 함께 사전검사 질문지를 나누어 주고 교사들은 각 개인의 교실에서 체크를 하고, 교사 1인이 수거하여 연구자에게 제출하는 방식으로 하였다.

c. 프로그램 실시

해결중심 집단미술치료 프로그램은 2015년 4월 8일부터 2015년 6월 9일까지 회기 당 120분 동안 총 10회기로 이루어 졌으며, 어린이집 퇴근 후 매주 화요일 저녁 7시에 연구자의 치료실에서 실시하였다. 프로그램 중 5월 5일 어린이날이 화요일인 관계로 하루 전날 5월 4일에 미리 진행하였다. 프로그램을 통한 자신의 변화에 대한 주관적인 평가를 알아보기 위하여 현재 점수(1회기), 목표점수(3회기), 중기점수(6회기), 말기점수(10회기)를 회기 직후에 실시하였고 프로그램 종료 후에 추후점수(4주 후)를 실시하여 척도점수 워시트를 통하여 자기보고식 척도점수를 측정하였다.

d. 사후검사

10회기를 마친 후에 프로그램의 효과를 검증하기 위해 실험집단은 2015년 6월 9일, 통제집단은 2015년 6월10일에 사전검사와 동일한 교사효능감과 사회적 문제해결능력 질문지를 동일한 방법으로 사후검사를 실시하였다.

e. 추후검사

프로그램을 종료 4주 후에 프로그램의 효과가 지속되는지 검증하기 위해 실험집단은 2015년7월 7일, 통제집단은 2015년 7월 8일에 사전, 사후검사와 동일한 교사효능과, 사회적 문제해결능력 질문지를 동일한 방법으로 추후검사를 실시하였다. 연구 II의 연구절차를 요약 정리하면 <표 24>와 같다.

<표 24> 연구 II의 연구절차

구 분	내 용
연구보조자 훈련	- 기간 : 2015년 3월13일 ~ 2015년 3월 27일 - 내용 : 연구의 목적, 연구절차, 프로그램 활동내용, 회기별 진행 과정, 매체활용 방법, 해결중심 주요내용 사례집 숙독
사 전 검 사	- 기간 : 2015년 4월 7일(실험집단), 4월 8일(통제집단) - 내용 : 교사효능감, 문제해결능력 질문지
미술치료 본 프로그램 적용	- 기간 : 2015년 4월 8일 ~ 2015년 6월 9일 - 내용 : 총 10회기 주1회 화요일 저녁7시~ (120분) 실시
사 후 검 사	- 기간 : 2015년 6월 9일 - 내용 : 교사효능감, 사회적 문제해결능력 질문지
추 후 검 사	- 기간 : 2015년 7월 7일(실험집단), 7월 8일(통제집단) - 내용 : 교사효능감, 사회적 문제해결능력 질문지
통제집단 처치	- 기간 : 2015년 7월18일, 19일, 25일, 26일 - 내용 : 총 10회기

6. 자료분석

해결중심 집단미술치료 프로그램 효과검증을 위해 수집된 자료는 SPSS/PC 19.0 통계 program을 이용하여 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 연구문제를 검증하기 위해 집단(실험집단·통제집단)의 검사 시기(사전·사후·추후)에 따른 교사효능감, 사회적 문제해결능력을 분석하기 위해 반복측정 변량 분석을 실시하였다.

둘째, 집단원들이 주관적으로 평가한 해결중심 프로그램에 대한 척도 점수는 현재(1회기), 목표점수(3회기), 중기(6회기), 말기(10회기), 추후(종료 4주후) 검사로 다섯 차례에 걸쳐 체크한 점수의 변화와 그 변화량을 그래프로 제시하였다.

셋째, 내용분석으로는 회기별 활동기록지, 작품, 소감문 등으로 분석하였으며, 기술 방법으로는 해결중심 집단미술치료 프로그램에 대한 회기별 활동내용, 개인별

변화양상, 교사효능감, 사회적 문제해결능력에 대한 집단원들의 변화양상을 기술하였고 마지막으로 프로그램에 대한 집단원들의 소감에 대한 내용을 기술하였다.

D. 연구결과

1. 해결중심 집단미술치료 프로그램이 교사효능감에 미치는 효과

해결중심 집단미술치료가 어린이집 보육교사의 교사효능감에 미치는 효과를 분석하기 위해 실험집단과 통제집단의 검사 시기별 평균과 표준편차를 살펴보면 <표 25>와 같다.

<표 25> 교사효능감에 대한 실험집단 · 통제집단의
사전 · 사후 · 추후 평균과 표준편차

변인	하위요인	구분	실험집단(n=12)	통제집단(n=12)
			M(SD)	M(SD)
교사 효능감	전 체	사전	3.11(.25)	2.89(.34)
		사후	3.66(.16)	2.77(.18)
		추후	3.66(.13)	2.79(.20)
	일반적 교사효능감	사전	3.19(.33)	3.04(.35)
		사후	3.69(.30)	2.93(.33)
		추후	3.70(.29)	2.91(.34)
	개인적 교사효능감	사전	3.04(.29)	2.74(.43)
		사후	3.64(.23)	2.62(.14)
		추후	3.63(.24)	2.67(.14)

<표 25>와 같이 해결중심 집단미술치료 프로그램을 적용한 결과, 교사효능감에 있어서 실험집단의 점수가 사전검사에 비해 사후검사와 추후검사에서 높아짐을 알

수 있다. 그러나 통제집단의 경우 사전검사의 점수에 비해 사후검사의 점수가 낮아 지거나 비슷하게 유지되는 것을 알 수 있다. 이는 하위요인인 일반적 교사효능감, 개인적 교사효능감에서도 같은 양상을 보이고 있다. <표 25>에 제시된 교사효능감과 그 하위요인의 평균과 표준편차를 기반으로 하여 집단과 검사 시기별 차이가 있는지 알아보기 위해 반복측정 변량분석을 실시한 결과는 <표 26>과 같다.

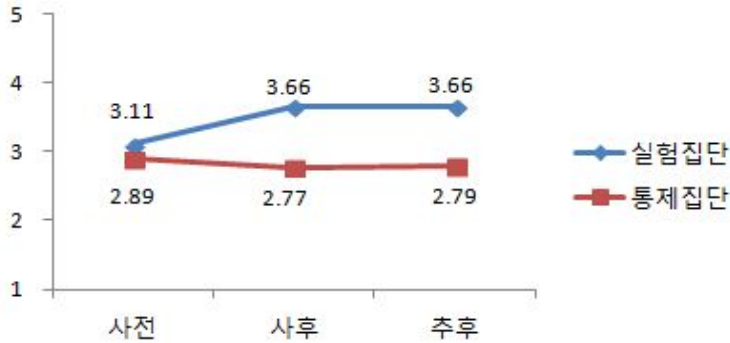
<표 26> 교사효능감에 대한 집단과 검사시기의 반복측정 변량분석 결과

하위요인	Source	SS	df	MS	F
전 체 교사효능감	집단 간				
	집단	2.62	1	2.62	68.1***
	오차	.84	22	.03	
	집단 내				
	검사시기	.79	2	.39	19.60***
	집단×검사시기	1.71	2	.85	42.18***
	오차	.89	44	.02	
일반적 교사효능감	집단 간				
	집단	1.90	1	1.90	23.71***
	오차	1.77	22	.08	
	집단 내				
	검사시기	.60	2	.30	7.02**
	집단×검사시기	1.54	2	.77	18.04***
	오차	1.88	44	.04	
개인적 교사효능감	집단 간				
	집단	3.45	1	3.45	100.67***
	오차	.75	22	.03	
	집단 내				
	검사시기	1.02	2	.51	8.65**
	집단×검사시기	1.90	2	.95	16.10***
	오차	2.59	44	.05	

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

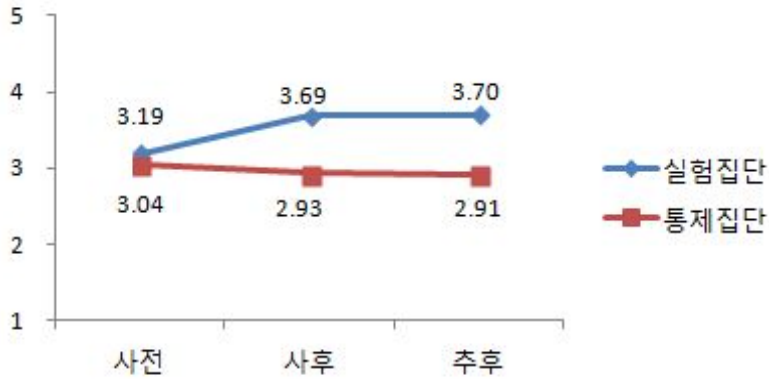
첫째, 교사효능감 전체 점수는 집단간 주효과($F=68.12$, $p < .001$), 검사 시기의 주

효과($F=19.60, p<.001$), 집단과 검사 시기(사전, 사후, 추후)간의 상호작용 효과($F=42.18, p<.001$)가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 실험 집단의 교사효능감이 통제집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 그리고 교사효능감에 대한 집단과 검사 시기의 상호작용 효과를 살펴본 결과를 그래프로 나타내면 <그림 4>와 같다



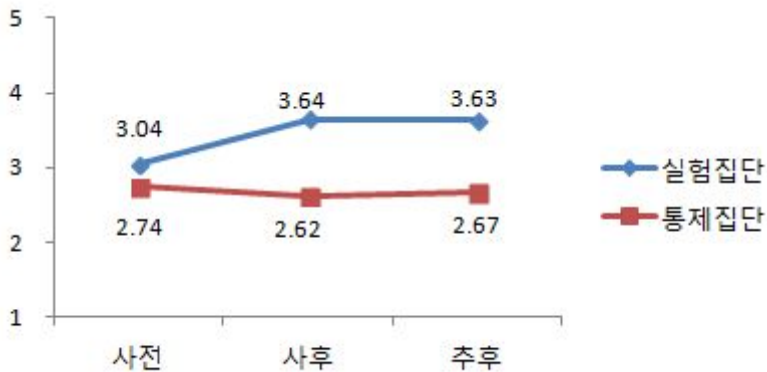
<그림 4> 교사효능감에 대한 집단과 검사 시기의 상호작용 효과

둘째, 하위요인의 일반적 교사효능감 점수는 집단간 주효과($F=23.71, p<.001$), 검사 시기의 주효과($F=7.02, p<.01$), 집단과 검사 시기(사전, 사후, 추후)간의 상호작용 효과($F=18.04, p<.001$)가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 실험집단의 일반적 교사 효능감이 통제집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 그리고 일반적 교사효능감에 대한 집단과 검사 시기의 상호작용 효과를 살펴본 결과를 그래프로 나타내면 <그림 5>와 같다.



<그림 5> 일반적 교사효능감에 대한 집단과 검사 시기의 상호작용 효과

셋째, 하위요인의 개인적 교수효능감 점수는 집단간 주효과($F=100.67, p<.001$), 검사시기의 주효과($F=8.65, p<.01$), 집단과 검사 시기(사전, 사후, 추후)간의 상호작용 효과($F=16.10, p<.001$)가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 실험집단의 개인적 교사 효능감이 통제집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 그리고 개인적 교사효능감에 대한 집단과 검사 시기의 상호작용 효과를 살펴본 결과를 그래프로 나타내면 <그림 6>과 같다.



<그림 6> 개인적 교사효능감에 대한 집단과 검사 시기의 상호작용 효과

<표 26>에 제시된 바와 같이 교사효능감 전체 및 일반적 효능감, 개인적 효능감에서 집단과 검사 시기간의 상호작용 효과에 유의한 차이가 나타났으므로, 그 결과에 대한 집단과 검사 시기에 따른 사후검정 효과와 다중비교 분석을 실시한 결과는 <표 27>과 같다.

<표 27> 교사효능감에 대한 집단과 검사 시기에 따른 사후검정 효과

집단과 검사시기	SS	df	MS	F	다중비교	
전체 교사효능감	집단@사전검사	.30	1	.30	3.25	
	집단@사후검사	4.72	1	4.72	149.82***	a>b
	집단@추후검사	4.55	1	4.55	145.29***	a>b
	시기@실험집단	2.42	2	1.21	32.07***	c<d,e
	시기@통제집단	.08	2	.04	.66	
일반적 교사효능감	집단@사전검사	.13	1	.13	1.15	
	집단@사후검사	3.45	1	3.45	33.06***	a>b
	집단@추후검사	3.68	1	3.68	34.96***	a>b
	시기@실험집단	2.03	2	1.01	10.29***	c<d,e
	시기@통제집단	.11	2	.05	.46	
개인적 교사효능감	집단@사전검사	.54	1	.54	3.83	
	집단@사후검사	6.20	1	6.20	164.05***	a>b
	집단@추후검사	5.51	1	5.51	130.47***	a>b
	시기@실험집단	2.84	2	1.42	20.69***	c<d,e
	시기@통제집단	.08	2	.04	.52	

*** $p < .001$

집단 : a=실험집단, b=통제집단
시기 : c=사전, d=사후, e=추후

<표 27>에 제시된 바와 같이, 교사효능감 전체와 각 하위영역에 있어서 집단의 주효과, 검사 시기의 주효과, 집단과 검사시기 간 상호작용 효과에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

첫째, 교사효능감 전체의 경우 집단에 따른 점수 변화를 알아본 결과, 사후검사($F=149.82, p<.001$)와 추후검사($F=145.29, p<.001$)에서 실험집단이 통제집단에 비해 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 또한 검사 시기에 따른 점수변화를 알아본 결과, 실험집단($F=32.07, p<.001$)에서 사후검사와 추후검사가 사전검사에 비해 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

둘째, 하위요인 중 일반적 교사효능감의 경우 집단에 따른 점수 변화를 알아본 결과, 사후검사($F=33.06, p<.001$)와 추후검사($F=34.96, p<.001$)에서 실험집단이 통제집단에 비해 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 또한 검사 시기에 따른 점수변화를 알아본 결과, 실험집단($F=10.26, p<.001$)에서 사후검사와 추후검사가 사전검사에 비해 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

셋째, 하위요인 중 개인적 교사효능감의 경우 집단에 따른 점수 변화를 알아본 결과, 사후검사($F=164.05, p<.001$)와 추후검사($F=130.47, p<.001$)에서 실험집단이 통제집단에 비해 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 또한 검사 시기에 따른 점수변화를 알아본 결과, 실험집단($F=20.69, p<.001$)에서 사후검사와 추후검사가 사전검사에 비해 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

2. 해결중심 집단미술치료 프로그램이 사회적 문제해결능력에 미치는 효과

해결중심 집단미술치료가 어린이집 교사의 사회적 문제해결능력에 미치는 효과를 분석하기 위해 실험집단과 통제집단의 검사 시기별 평균과 표준편차를 살펴보면 <표 28>과 같다.

<표 28> 사회적 문제해결능력에 대한 실험집단 · 통제집단의
 사전 · 사후 · 추후 평균과 표준편차

변인	하위요인	구분	실험집단(n=12)	통제집단(n=12)
			M(SD)	M(SD)
사회적 문제해결능력	전 체	사전	2.76(.25)	2.60(.25)
		사후	3.32(.24)	2.62(.10)
		추후	3.31(.23)	2.57(.13)
	문제지향	사전	2.87(.28)	2.69(.42)
		사후	3.43(.29)	2.68(.15)
		추후	3.43(.26)	2.63(.21)
문제해결기술	사전	2.69(.27)	2.55(.29)	
	사후	3.25(.29)	2.59(.15)	
	추후	3.24(.28)	2.54(.14)	

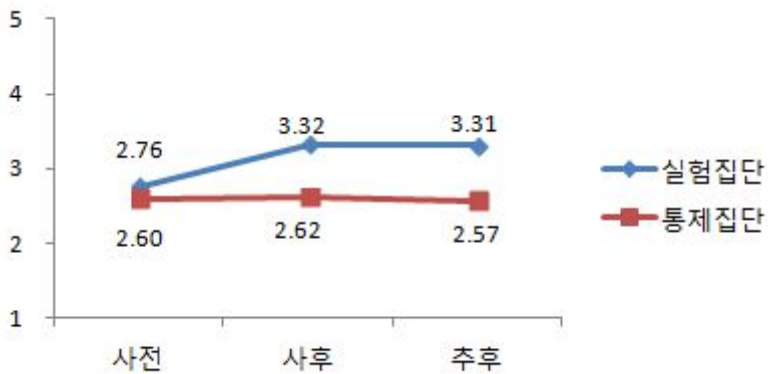
<표 28>과 같이 해결중심 집단미술치료 프로그램을 적용한 결과, 사회적 문제해결능력에 있어서 실험집단의 점수가 사전검사에 비해 사후검사와 추후검사에서 높아짐을 알 수 있다. 그러나 통제집단의 경우 사전검사의 점수에 비해 사후검사의 점수가 낮아지거나 비슷하게 유지되는 것을 알 수 있다. 이는 하위요인인 문제지향, 문제해결 기술에서도 같은 양상을 보이고 있다. <표 28>에 제시된 교사효능감과 그 하위요인의 평균과 표준편차를 기반으로 하여 집단과 검사 시기별 차이가 있는지 알아보기 위해 반복측정 변량분석을 실시한 결과는 <표 29>와 같다.

<표 29> 사회적 문제해결능력에 대한 반복측정 변량분석 결과

하위요인	Source	SS	df	MS	F
	집단 간				
	집단	1.67	1	1.67	72.70***
	오차	.50	22	.02	
전 체	집단 내				
	검사시기	1.22	2	.61	18.52***
	집단×검사시기	1.28	2	.64	19.39***
	오차	1.45	44	.03	
	집단 간				
	집단	1.98	1	1.98	53.22***
	오차	.82	22	.03	
문제지향	집단 내				
	검사시기	1.11	2	.55	8.74**
	집단×검사시기	1.45	2	.72	11.39***
	오차	2.81	44	.06	
	집단 간				
	집단	1.50	1	1.50	45.35***
	오차	.72	22	.03	
문제해결 기술	집단 내				
	검사시기	1.28	2	.64	14.39***
	집단×검사시기	1.17	2	.58	13.15***
	오차	1.97	44	.04	

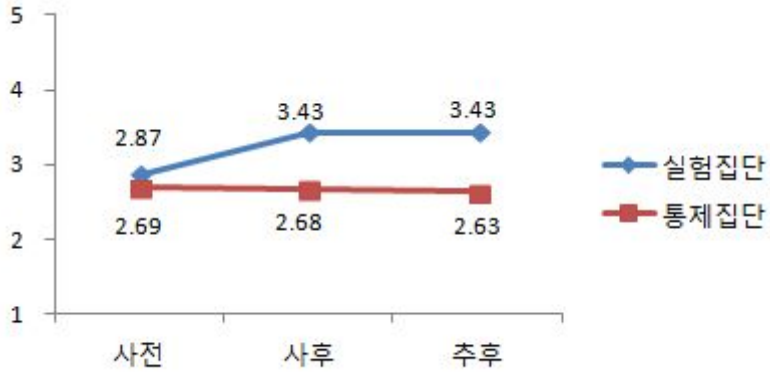
** $p < .01$. *** $p < .001$

첫째, 사회적 문제해결능력 전체 점수는 집단 간 주효과($F=72.70, p<.001$), 검사 시기의 주효과($F=18.52, p<.01$)가 집단과 검사 시기(사전, 사후, 추후)간의 상호작용 효과($F=19.39, p<.001$)가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 실험집단의 사회적 문제해결능력이 통제집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 그리고 사회적 문제해결능력에 대한 집단과 검사 시기의 상호작용 효과를 살펴본 결과를 그래프로 나타내면 <그림 7>과 같다.



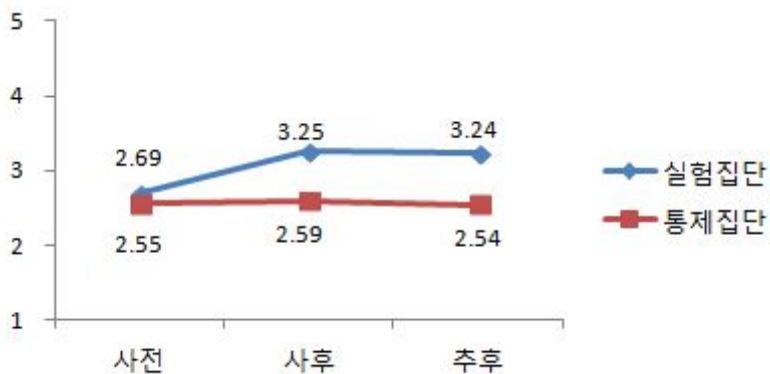
<그림 7> 사회적 문제해결능력에 대한 집단과 검사 시기의 상호작용 효과

둘째, 하위요인 중 문제지향 점수는 집단 간 주효과($F=53.22, p<.001$), 검사 시기의 주효과($F=8.74, p<.01$), 집단과 검사 시기 (사전, 사후, 추후)간의 상호작용 효과($F=11.39, p<.001$)가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 실험집단의 문제지향이 통제집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 그리고 문제지향에 대한 집단과 검사 시기의 상호작용 효과를 살펴본 결과를 그래프로 나타내면 <그림 8>과 같다.



<그림 8> 문제지향에 대한 집단과 검사 시기의 상호작용 효과

셋째, 하위요인 중 문제해결 기술 점수는 집단 간 주효과($F=45.35, p<.001$), 검사 시기의 주효과($F=14.39, p<.01$), 집단과 검사 시기 (사전, 사후, 추후)간의 상호작용 효과($F=13.15, p<.001$)가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 실험집단의 문제해결 기술이 통제집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이 있음을 보여준다. 그리고 문제해결에 대한 집단과 검사 시기의 상호작용 효과를 살펴본 결과를 그래프로 나타내면 <그림 9>와 같다.



<그림 9> 문제해결 기술에 대한 집단과 검사시기의 상호작용 효과

<표 29>에 제시된 바와 같이 사회적 문제해결능력 전체 및 문제지향, 문제해결 기술에서 집단과 검사 시기간의 상호작용 효과에 유의한 차이가 나타났으므로, 그

결과에 대한 집단과 검사 시기에 따른 사후검정 효과와 다중비교 분석을 실시한 결과는 <표 30>과 같다.

<표 30> 사회적 문제해결능력에 대한 집단과 검사 시기에 따른 사후검정 효과

집단과 검사시기	SS	df	MS	F	다중비교	
전 체	집단@사전검사	.13	1	.13	2.17	
	집단@사후검사	2.92	1	2.92	85.83***	a>b
	집단@추후검사	3.24	1	3.24	87.67***	a>b
	시기@실험집단	2.48	2	1.24	20.88***	c<d,e
	시기@통제집단	.01	2	.00	.24	
문제지향	집단@사전검사	.18	1	.18	1.41	
	집단@사후검사	3.44	1	3.44	63.36***	a>b
	집단@추후검사	3.79	1	3.79	67.2***	a>b
	시기@실험집단	2.54	2	1.27	16.37***	c<d,e
	시기@통제집단	.02	2	.01	.14	
문제해결 기술	집단@사전검사	.11	1	.11	1.44	
	집단@사후검사	2.63	1	2.63	46.44***	a>b
	집단@추후검사	2.93	1	2.93	56.65***	a>b
	시기@실험집단	2.45	2	1.22	14.87***	c<d,e
	시기@통제집단	.01	2	.00	.19	

*** $p < .001$

집단 : a=실험, b=통제
 시기 : c=사전, d=사후, e=추후

<표 30>에 제시된 바와 같이, 사회적 문제해결능력 전체와 각 하위영역에 있어서 집단의 주효과, 검사 시기의 주효과, 집단과 검사 시기 간 상호작용 효과에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

첫째, 사회적 문제해결능력 전체의 경우 집단에 따른 점수변화를 알아본 결과, 사후검사($F=85.83, p<.001$)와 추후검사($F=87.67, p<.001$)에서 실험집단이 통제집단에 비해 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 또한 검사 시기에 따른 점수변화를 알아본 결과, 실험집단($F=20.88, p<.001$)에서 사후검사와 추후검사가 사전검사에 비해 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

둘째, 하위요인 중 문제지향의 경우 집단에 따른 점수변화를 알아본 결과, 사후검사($F=63.36, p<.001$)와 추후검사($F=67.26, p<.001$)에서 실험집단이 통제집단에 비해 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 또한 검사 시기에 따른 점수변화를 알아본 결과, 실험집단($F=16.37, p<.001$)에서 사후검사와 추후검사가 사전검사에 비해 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

셋째, 하위요인 중 문제해결 기술의 경우 집단에 따른 점수변화를 알아본 결과, 사후검사($F=46.44, p<.001$)와 추후검사($F=56.65, p<.001$)에서 실험집단이 통제집단에 비해 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 또한 검사 시기에 따른 점수변화를 알아본 결과, 실험집단($F=14.87, p<.001$)에서 사후검사와 추후검사가 사전검사에 비해 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

다음으로, 해결중심 집단미술치료 프로그램에 따른 자기보고식 척도점수 변화를 살펴보고자 한다. 해결중심 집단미술치료 프로그램이 어린이집 보육교사의 자기보고식 척도점수에 미치는 효과를 분석하기 위해 실험집단의 척도점수 변화와 목표점수를 살펴본 결과는 <표 31>과 같고, 검사시기별 평균과 표준편차를 살펴보면 <표 32>와 같다. 그리고 척도점수의 평균 변화량을 살펴본 결과를 그래프로 나타내면 <그림 10>과 같다.

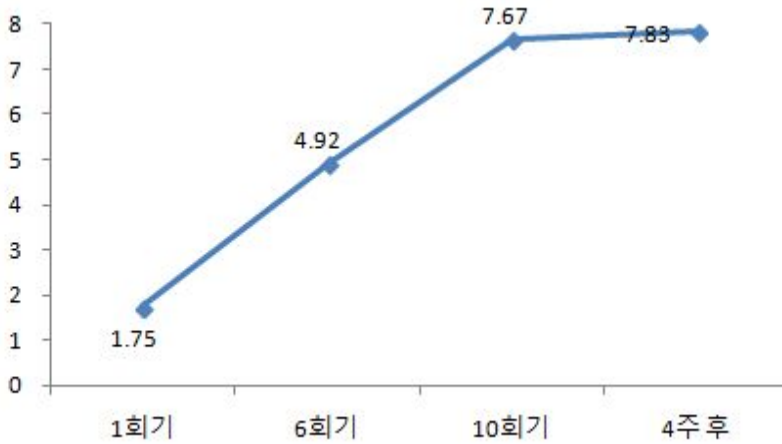
<표 31> 해결중심 집단미술치료 프로그램에 따른 실험집단의
 척도점수 변화와 목표점수

집단원	현재점수 (1회기)	중기점수 (6회기)	말기점수 (10회기)	추후점수 (4주 후)	목표점수
A	2	5	6	7	4
B	1	5	7	7	6
C	1	4	7	7	6
D	3	5	8	8	9
E	3	4	7	7	6
F	2	6	7	7	7
G	2	5	9	9	9
H	1	6	7	8	6
I	1	5	9	9	9
J	2	4	8	9	9
K	1	5	9	9	9
L	2	5	8	7	8

<표 31>과 같이 해결중심 집단미술치료 프로그램을 실시한 실험집단의 척도 점수가 프로그램이 진행됨에 따라 현재(1회기)에서 중기(6회기), 말기(10회기), 추후(4주 후)로 갈수록 점수가 높아지고, 말기와 추후 점수는 목표점수보다 대체로 높음을 알 수 있다.

<표 32> 실험집단의 검사 시기별 척도점수의 평균과 표준편차

집단	현재(1회) 평균 (표준편차)	중기(6회) 평균 (표준편차)	말기(10회) 평균 (표준편차)	추후(4주 후) 평균 (표준편차)	목표점수 평균 (표준편차)
실험집단 (n=12)	1.75(.754)	4.92(.669)	7.67(.985)	7.83(.937)	7.33(1.723)



<그림 10> 실험집단의 검사 시기별 척도점수의 평균 변화량

<표 32> 및 <그림 10>과 같이, 해결중심 집단미술치료 프로그램을 적용한 실험 집단의 척도점수의 평균점수가 현재(1회기)에서 중기(6회기), 말기(10회기), 추후(4주 후)로 갈수록 높아지고 말기와 추후 점수는 목표점수 보다 높아진 것을 알 수 있다.

E. 질적 내용분석

어린이집교사들을 대상으로 해결중심 집단미술치료 프로그램을 실시한 후, 교사 효능감과 사회적 문제해결능력에 대해서 어떻게 변화 과정을 갖는지 알아보기 위해서 프로그램에 대한 활동내용 분석을 실시하였다.

2015년 4월 8일부터 2015년 6월9일까지 주1회 10회기의 프로그램 진행과정에서 관찰된 실험집단으로 어린이집 보육교사들의 미술활동 내용에 대한 것이다. 분석 방법으로 프로그램 진행과정의 회기별 활동기록지, 회기별 작품, 참가자들의 매 회기 미술활동에 대한 소감 및 연구보조자의 관찰을 토대로 종합하여 분석한 결과는 다음과 같다.

1. 단계별, 회기별 활동내용 분석

프로그램 단계별 진행과정은 관계형성하기 단계(1회기), 목표설정 단계(2회기~4회기), 변화확인 및 목표달성 단계(5회기~7회기), 달성한 목표유지 및 종결 단계(8회기~10회기)로 나누어 기술하고 회기별 활동내용을 분석 하였다.

a. 관계형성하기 단계 (1회기)

집단원과의 첫 만남으로 편안한 분위기에서 라포형성을 할 수 있도록 하였고 해결중심 집단미술치료 프로그램 전반에 대한 소개를 하였다. 그리고 집단의 목적에 대한 소개와 연구자, 보조연구자의 소개로 관계형성을 하였다.

1회기 < 우리함께 마음을 열어요. >

집단원들은 자유로운 분위기에서 프로그램에 참여하게 된 동기와 간단한 자기소개를 하였고, 집단원, 연구자, 연구보조자는 프로그램동안 함께 지켜야할 규칙에 대해 의논하고, 비밀유지에 대한 서약서를 작성하였다. 활동시작으로 프로그램동안 불리우고 싶은 자신의 닉네임을 스스로 정하고 이름표 만들기를 하였다. 작업과정에서 집단원들은 서로의 눈치만 보며 작업시작을 머뭇거렸다. 핸드폰을 꺼내들고 검색을 하는 모습을 보였고, 또 너무 많이 생각하면 머리가 아프다고 하였다. 다른 집단원에게 자신의 닉네임 정하는 것과 꾸미는 작업을 도와달라고 하거나 작업을 이루는 모습을 보이고 새로운 종이로 바꿔달라고 연구자에게 요청을 하는 모습도

보였다. 이름표가 완성될 즈음 연구자는 자신들이 만든 이름표를 통해 자신이 정한 닉네임에 대해 집단원들과 나누자고 하였는데 집단원들은 서로 머뭇거리며 누군가가 먼저 발표를 하길 원하는 눈치였다. C가 ‘모두들 발표를 회피 하시네’라고 하며 첫 번째 발표를 하였다. 자신이 어린이집 근무경력이 꽤 오래되는데 작년부터 어린이집 사건에 대한 문제로 너무 힘들고 자신의 가정에서 아이들이 엄마를 걱정할 정도로 지금 너무 힘들다고 하였다. 이 시간을 통해 스스로 치료받는다는 생각으로 프로그램에 참여하게 되었고 오래간만에 색연필을 만져보니 새로웠다고 하였다. H는 요즘 어린이집 사건으로 마음이 무겁고 힘들었는데 원장님 추천을 받고 미술치료라는 말에 프로그램에 참여하게 되었고 자신이 치료가 되었으면 한다고 집단원에게 자신을 소개하였다.

연구자는 프로그램을 통해서 집단원들이 즐거움을 갖고 마음껏 힐링하는 시간을 가졌으면 한다고 전하며 프로그램에 대해 편안한 마음을 가질 수 있도록 하였다. 이번회기에는 서로에 대해 알아가는 시간을 가졌고 집단원들에게 프로그램 참여 목적에 대해서 들을 수 있는 시간을 가졌다. 회기의 끝으로 집단원들에게 자신의 매력과 강점 찾아오기를 과제로 주었다.



<그림 11> 1회기 ‘우리 함께 마음을 열어요’

b. 목표설정 단계 (2회기 ~ 4회기)

집단원의 친밀도를 높이기 위해 프로그램 전 게임형식으로 짝꿍 정하기를 하여 즐거움을 갖게 하였고, 자신에 대한 긍정적 시각을 가질 수 있도록 자신의 매력과 강점, 장점, 자원을 찾아 집단원들과 나누기를 하였다. 기적그림을 통해 예외상황을 발견하고 자신의 구체적인 목표를 설정하여 목표달성에 필요한 구체적인 계획을 세우도록 하였으며 목표달성에 도움이 되는 강점과 장점을 찾아 자신에 대해 긍정적으로 인식하게 하여 자신감을 갖도록 하였다. 또한 목표 설정에 대한 현재점

수, 목표점수를 기록하여 목표에 도달하고 있음을 스스로 확인할 수 있게 하였다. 자신의 문제점을 발견하고 해결하고자하는 욕구와 장점에 대한 자원을 발견하도록 하며 2회기 때의 매력, 3회기 때의 기적, 목표, 장점을 종합하여 구체적인 목표설정을 하였다.

2회기 < 나는 나를 사랑해요. >

어린이집 아이의 늦은 귀가로 집단원들이 프로그램 시간에 조금 늦게 도착한다는 연락이 왔다. 집단원들을 기다리며 활동에 들어가기 전 연구자는 지난 회기 프로그램 참여 후 집단에 오기까지의 어떤 변화가 있었는지 질문을 하였다. 집단원들은 프로그램 하는 날이 기다려졌다고 하였고, 예전엔 별로 관심을 두지 않았는데 요즘은 마음이 힘들니까 미술치료에 대해서 관심을 갖게 된다고 하였다. 늦게 도착한 C는 한 아이 부모님이 귀가 시간을 잘 지키지 않아 퇴근 시간이 늦어졌다고 하며 늦은 아이 부모님께 시간을 지켜달라는 전화를 미안해서 못한다고 어린이집 상황에 대해 말을 하였다. 2회기 활동으로 어린이집 교사로서의 자신의 매력은 무엇이며 우리원 아이들이 자신의 어떤 점을 좋아하는지에 대해서 나누기를 하였고, 지난 시간 과제로 준 자신들의 매력과 장점을 활용해서 자신을 광고할 팝업북을 만들었다. 짝공을 정하여 자신의 매력을 나눈 후 서로의 짝공이 상대의 매력을 듣고 역할을 바꿔 집단원에게 들려주는 방식의 활동으로 집단원과의 친밀도를 높이고 상대의 장점과 매력을 알아가기 위한 활동을 하였다. 지난 시간 매력과 장점을 과제로 주었지만 집단원들은 자신들의 매력과 장점에 대해 망설였으며 자신들의 작업보다 상대방의 작업에 관심을 갖는 모습을 보였다. D는 ‘난 매력이 없는데’, B는 한숨을 쉬며 ‘뭘 적지?’라고 하였고 집단원들은 망설이며 다른 집단원의 작업만 보고 있었다. D는 ‘우리가 이런 걸 언제 해 보겠어’ 라고 하며 작업을 시작 하였다. 연구자는 집단원들이 자신들의 매력과 장점에 대해 표현하기를 어려워하는 것 같아 연구자의 경험담을 들려주었다. ‘저도 장점 찾기 과제를 받은 적이 있었는데 크게만 생각하니 찾기가 힘들었어요. 지인들에게 내 장점이 뭐가 있을까? 물어봤더니 목소리가 크잖아, 그때 저는 여자가 목소리 크면 안 된다는 말을 자주 들었던 터라 그건 단점이잖아요?’ 했더니 ‘아니지 자신감이 넘치니 목소리가 큰 거지’라고 말씀 해주셨던 기억이 나네요. 그때부터 내가 생각했던 단점이 장점으로 나에게 남게 되었어요. ‘자신의 작은 장점과 매력을 알아볼 수 있는 자신감이 큰 능력이라 생각해요.’라고 집단원들에게 들려주었다. 집단원들은 고개를 끄덕이며 작업을 하기 시작

하였고 작업 후 서로의 짝공의 매력과 장점에 대해 발표를 하였다. ‘감수성이 풍부하다, 아이들과 잘 소통한다, 아이들을 잘 안아준다., 상대의 이야기를 잘 경청해준다, 다양한 목소리로 동화를 읽어준다, 아이들을 잘 적응시킨다.’ 등을 말하였다. 집단원의 매력 중 자신이 갖고 싶은 매력으로는 ‘동화구연을 잘하고 싶다, 미술수업을 다양하게 해주고 싶다, 아이들을 대할 때 편하게 해주고 싶다, 아이들이 스스로 할 수 있게 기다려주고 싶다, 글씨를 잘 써서 학부모께 보내는 메시지를 예쁘게 쓰고 싶다.’ 등을 말하였고 그렇게 되기 위해 어떤 노력을 해야 하는지에 대해서 집단원들은 자신들의 경험을 서로 공유하였다. 집단원들은 자신의 장점에 대해 표현하는 것에 힘들어 했지만, 다른 집단원들의 장점에 대해서는 긍정적인 피드백을 해주었고 또한 자신들도 그렇게 되길 원하는 마음을 갖는 시간이었다.

이번 회기의 과제로 집단원의 매력 중 갖고 싶은 매력을 1가지씩 선택해서 다음 회기에 오기 전까지 실행해 보자고 하였다.



<그림 12> 2회기 ‘나는 나를 사랑해요’

3회기 < 나에게 기적이 일어날 거예요 >

행복의 반 아이가 다툼으로 상처가 나서 아이 부모님께 사죄를 드리러 가 프로그램에 늦게 올 거라고 파란목련이 전했다. 예상치 못한 일이 생긴 것에 대해 집단원들은 공감을 한다고 하며 아이들에게 일이 생기면 부모에게 무조건 빌어야 한다는 말을 하였다. 집단원들이 도착하기 전까지 먼저 도착한 집단원들은 자신들의 어린이집 생활에 대한 대화, 자신들의 경험담, 한 주 동안 이야기로 공유하며 집단원들과 나누었다. 3회기는 목표를 설정하고 목표달성에 대한 자신감을 갖는 시간으로 기적플라주를 하였다. 작업 전 워밍업으로 눈을 감고 심호흡으로 편안한 마음을 가질 수 있게 하였고 기적(자신의 문제가 모두 해결된 상황)그림에 대한 설명을 하였

D는 스스로 심리치료가 되는 것 같고 친구에게도 프로그램이 좋다고 소개했다고 하였고 B는 지난회기 프로그램 마치고 가는 길에 ‘나에게 여러 가지 매력이 있는데 왜? 말을 못 했을까? 저 스스로 다시 생각하게 되더라고요. 등의 프로그램의 의미 있음을 전달하였다. 4회기 활동은 워밍업으로 ‘지글지글 짹짹 보글보글 짹짹’ 박수놀이를 하고 ‘나는 요리사’ 구호를 외치며 흥미를 유발하여 건강요리사로서 자신감을 가질 수 있도록 하였고 집단을 두 팀으로 나누어 아이들에게 줄 피자를 만들었다. 피자 재료로는 아이들이 먹고 자라면 건강해지고 밝고 슬기롭게 자랄 수 있는 구체적인 단어들(ex, 안아주기, 눈 마주치기, 웃어주기, 감정 공감해주기, 등...)과 2회기의 매력, 3회기 때의 기적, 목표, 장점을 하트 메모지에 적어 붙이고 토핑하여 꾸미고 완성하였다. 이번 회기는 팀별 작업으로 집단원들은 지난 회기와 다른 적극적인 모습을 보였다. 서로에게 ‘잘 만든다, 재밌다. 재료가 너무 좋은 거 아니야?’ 라고 하며 서로에게 긍정적 피드백을 해주는 모습을 보였다. 집단원들은 상대팀과 서로 경쟁하듯이 장점들을 더 많이 찾으려고 했고 상대팀원들에게 ‘너무 잘하지 말라’고 하며 피자를 완성해 가는 모습에서 집단원들의 에너지를 느낄 수 있는 시간이었다. 딸기팀의 작품발표는 ‘몸도 쑥쑥, 마음도 쑥쑥, 생각도 쑥쑥 자라라는 마음에서 쑥쑥 피자’라고 제목을 붙였다고 하였고 늘 다른 집단원의 발표 먼저 시키고 맨 뒤에 했던 A가 팀 대표로 발표를 하는 적극성을 보였다. 바나나팀은 ‘아이들에게 항상 웃어주고, 가슴도 활짝, 얼굴도 활짝, 크게 활짝, 우리의 인생도 활짝 피어나라’는 의미에서 활짝 피자라고 제목을 붙였다고 하였다. 지난 회기들에서 찾았던 자신들의 매력과 장점 찾기를 반복하면서 집단원들은 스스로 자신을 긍정적으로 인식 할 수 있었다고 하였고 자신들의 자원을 찾아 종합해 보니 정말 영양 가득한 피자가 되었다며 자신들이 만든 피자를 먹는 아이들은 몸도 마음도 건강 할 거라고 하였다. 또한 개인 작품을 할 때보다 팀 작업을 하니까 작업에 대한 부담도 덜하고 자신이 몰랐던 걸 많이 깨우치게 되었고, 작업 진행 중 어떻게 해야 할까? 고민되는 순간에도 집단원들이 함께 도와주니 나의 문제 상황이 극복되고 다른 시각에서 볼 수 있었다. 연구자는 ‘집단원의 매력, 장점, 목표가 우리아이들의 미래다.’라는 생각을 하게 되었다고 하며 교사로서의 긍지를 가질 수 있도록 힘을 주었다. 집단원들이 만든 건강피자는 곧, 어린이집에서의 자신들의 역할이라고 하였고, 매일 현장에서 수행하는 것들이지만 요즘은 어린이집에서의 교육활동 자체가 제약이 따르는 부분들이 있어 소극적인 자세를 취하게 되는데 이번 프로그램을 통해서 교사로서 마음가짐을 다잡아 볼 수 있는 시간이었다고 하였다. 회기가

끝나는 시간이 되자 집단원들은 시간이 너무 빨리 가요, 회기가 갈수록 더 빨리 가는 것 같아요,라고 하며 시간의 아쉬움을 표현하였던 회기였다.



<그림 14> 4회기 ‘선생님은 영양팍팍 요리사’

c. 변화확인 및 목표달성 단계 (5회기 ~ 7회기)

목표를 구체화하고 목표 성취에 대한 자신감을 높이고 희망을 갖도록 한다. “나의 감정, 타인의 감정 이해하기”를 통해 생활 속에서 집단원들이 힘들었던 상황을 떠올리며 감정을 표현해보고 신문지공을 만들어 관역 맞추기를 통해 스트레스를 날리는 작업을 하면서 서로에게 위안이 되어주는 시간을 가져본다. “자랑스러운 나” 작업을 통해 예외상황 받아들이기 및 문제의 긍정적인 면을 찾고 창조적인 에너지 발산으로 문제를 다르게 보는 연습을 한다. 예외 상황을 통해 긍정적인 자아상을 갖고 문제 해결을 위한 긍정적인 변화를 위해 교사로서 행복했던 순간을 떠올리며 열매를 만들어 붙이고 “행복나무”를 완성한다. 이러한 과정들을 통해 연구자와 내담자가 협력하여 긍정적인 방향으로 이끈다.

5회기 < 우리의 감정 우리서로 이해해요. >

프로그램이 진행되면서 자신에게 어떤 변화가 있는지에 대해 집단원들은 ‘교사로서 나 자신을 한 번 더 돌아보게 되고 되새기게 되었어요. 요즘 상황이 아이들 데리고 야외 활동을 많이 못했는데 아이들을 데리고 산책을 나가 자연에서 놀게 해주고 싶었어요. 날씨가 안 좋아 못 갔지만 아이들에 대한 생각을 자꾸 하게 되더라고요.’라고 하였다. 민들레님은 ‘교사들이 자기분야에서 만족감을 가지고 있지 않으면 힘들 것 같아요. 그냥 하나의 직업이라고 생각한다면 못할 것 같아요. 인천어린이집 사건보고 느꼈어요. 아이들을 보면 애뜻하고 사랑스러운 마음이 있어야 해

요.’, ‘미술치료 프로그램 오기 전에는 마음이 힘드니까 그냥 가서 듣고만 있어도 되겠지 라고 생각 했는데 막상 와서 직접 참여하며 작업도 하게 되고 작품을 통해서 이야기도 나누게 되니 자기반성도 되고 좋아요.’라고 하였다. 연구자는 집단원들에게 ‘여러분들과의 나눔을 통해 이미 자신들의 목표실행에 있어 앞으로 나아가고 있다는 생각이 드네요.’라고 하였더니 집단원들은 ‘맞아요.’라고 하며 고개를 끄덕였다. 5회기의 활동으로 현장에서 아이들과 함께 호흡하면서 외부적으로나 내부적으로 많은 일들이 일어나는데 어떨 때 교사로서 힘이 드는지? 어떤 상황이 자신을 힘들게 하는지?에 대해 서로 나눠보자고 하였다. 아이들 때문에 힘든 일은 거의 없어요. 어머니들이 힘들게 해요. 아이들은 어디서든 안전사고가 일어나게 되는데 어린이집에서 조금이라도 다치게 되면 교사는 죄인이 되요, L도 아이가 다쳐서 부모님께 찾아가 빌었다고 하면서 교사 존재감 자체가 없어진 것 같아요. 집단원들은 요즘 어린이집에서의 힘든 상황을 서로 나누었고 공감을 하는 모습들이었다. 활동으로 짝을 지어 자신들이 힘들었을 때의 기분의 색을 골라 감정페이스를 만들어 보고 그때의 기분을 글로 쓰고 꾸며 감정표현을 해보았다. 그리고 자신의 감정만큼 신문지를 찢고 그 감정들을 뭉쳐 테이프를 감아 공을 만들고 빨, 노, 초 신호등 관역을 만들어 벽에 붙이고 자신의 감정 정도에 따라 색을 골라 던져보는 작업으로 자신의 힘든 상황을 외치며 스트레스를 해소해보는 시간을 가졌다. 스트레스를 길게 받는다며 신문지를 길게 찢기도 하고, 짧게 찢기도 하며 힘들었던 일들에 대해 쏟아냈다. ‘미워~~, 짜증나~, 힘들어~, 각자가 생각하고 있는 힘든 상황들을 외치며 관역을 향해 힘껏 맞추어 스트레스를 날려보았다. 각자의 감정이지만 집단원들은 서로 공감을 하였고 마지막 작업으로 긍정적인 피드백을 통해 서로의 감정을 알아주고 위로해주는 시간을 가졌다. 집단원들은 서로에게 토닥토닥, 괜찮아, 잘 될 거야, 파이팅, 힘내, 네 편이야 등의 단어를 전달하고 프로그램 소감에 대해 나누었다. 어떠한 장소에 가서도 표현하가 힘든 감정들을 프로그램을 통해 나누고 공감해주는 집단원들이 있으니 마음이 한결 편해졌다, 내안의 감정들을 표출할 수 있어 좋았다. 내가 하고 싶던 말을 다른 집단원이 해주니 듣는 것만으로도 스트레스가 풀린다. 세 살 버릇 여든까지 간다는 말이 있듯이 저희 교사들이 그런 아이들을 최초로 교육을 시키는 곳이니 자부심을 갖고 열심히 해야 할 것 같다는 생각이 드네요. 연구자는 프로그램을 통해 어려운 이야기를 나눈다는 게 쉽지 않았을 텐데 서로의 신뢰가 느껴졌고, 공감대가 형성되어 서로에게 힘이 되는 걸 보니 집단원들의 긍정적 에너지가 느껴졌고 스트레스를 감소시켰던 회기였다.



<그림 15> 5회기 ‘우리의 감정 우리서로 이해해요’

6회기 <나는 자랑스러운 선생님>

이번 회기는 집단원들 교사효능감을 강화하는 활동으로 서로의 양손을 잡고 눈을 감은 채 상대방 손의 느낌을 느껴보는 시간을 가졌고 연구자는 핸드크림을 집단원들에게 조금씩 덜어주며 서로에게 손 마사지를 통해 긍정적 피드백을 나누는 시간을 가졌다. 집단원들은 ‘고생하셨어요, 그 마음 제가 알아요, 손이 예뻐요,’ 장하세요, 훌륭한 손이네요, 등의 서로의 마음을 헤아려주며 긍정적 피드백을 주고받았다. 그리고 자신이 최고라는 자신감을 나타낼 수 있는 손동작을 각자 취하고 서로에게 손동작의 의미를 알려주며 짝공과 석고봉대를 이용해 손 본뜨기를 하였다. 손 본뜨기가 마르는 동안 짝공에게 손 마사지 해줄 때의 느낌과 받을 때의 느낌, 떼어낼 때의 느낌에 대해 나누었다. ‘마사지를 받을 때의 느낌은 내가 대접받는 느낌이었어요, 제 손의 소중함을 느끼게 되었어요, 집에 가서 가족에게도 해주고 싶어요, 석고를 뗄 때는 시원했고 다시 태어난 느낌이었어요.’라고 하였다. 손 본뜨기를 꾸며보는 시간으로 자신의 손에게 전하고 싶은 말을 글로 적고 꾸며보고 자신의 손처럼 고마운 또다른 손은 어떤 손인지 작품에 대한 나누기를 하였다. B는 ‘제 손에게 미안해요. 형편이 힘들었을 때 일을 하다 데었어요. 제 손이 고생을 많이 했지요.’라고 하며 눈시울을 붉혔다. D는 ‘초등학교 때 아침에 일어났는데 엄마가 물에 손을 담그고 계셨어요. 학부모총회가 있었는데 손이 너무 거칠어서 씻고 계셨어요. 남들이 보면 초라해 보일 것 같은 엄마 손에서 우리가 이렇게 성장했어요. 생각하면 마음이 아프죠... B도 아이들이 성장하면 알아줄 거예요.’ ‘그렇까요? 오늘 작품 현관에 걸어놓고 우리아이들 오며가며 볼 때마다 감사함 갖으라고 해야겠

매를 맺을 수 있게 해준 밑거름으로 자신의 힘의 원동력이 무엇이었는지 나눠보고 붙이는 작업을 하였다. ‘일하는 엄마를 지켜봐주는 가족, 아낌없이 끝없는 사랑을 주시는 친정 엄마, 건강한 내 몸과 생각, 늘 엄마 편에 서서 지지해주는 큰딸, 지켜봐주는 남자친구, 배움을 갖게 도와준 남편, 자신의 말을 믿어주고 지지해준 친구, 등을 자신들의 힘의 원동력으로 말하였다. 마지막 단계로 현재보다 더 나은 우리의 행복나무가 되기 위해서 어떤 것들이 더 필요한지에 대해 나누는 작업을 하였다. 꿈나무들을 양육 할 수 있고 자신이 좋아하는 직업에 대한 자부심을 갖는 것, 지금보다 더 많이 웃는 것, 나를 위한 시간을 투자해서 운동으로 건강한 체력을 키우는 것, 다양한 프로그램들을 참여해서 자신을 돌아보고 힐링하는 시간을 갖는 것 등을 말하였다. 이번 회기는 교사로서의 자신의 역할과 자신감을 가질 수 있었고 집단원들이 가지고 있는 자원과 긍정적 에너지를 스스로 확인할 수 있었으며 희망을 갖는 회기였다. 과제로 이번회기에 찾았던 자신들의 열매(강점, 장점)를 활용해 자신들의 문제로 함께 힘들었던 자신들의 밑거름(자원)에게 감사의 표현을 해보는 여유를 가져보자고 하였다.



<그림 17> 7회기 ‘우리 행복나무 만들어요’

d. 달성한 목표유지 및 종결단계 (8회기 ~ 10회기)

집단원들 스스로가 자신과 같은 문제를 가진 사람들에게 도움이 될 책을 만들고 서문을 기록해 “자서전”을 만들어 봄으로써 교사효능감을 증진 시키고, 프로그램동안 소감 및 앞으로의 다짐을 집단원들과 나눈다. 소감문을 작성해보고, 자신에게 스스로 최우수 교사상을 만들어 줌으로써 자신감 및 교사로서 효능감을 가질 수 있게 한다. 프로그램 마무리로 연구자가 집단원들에게 주는 “아름다운 교사상”을 통해 달성한 목표를 지속적으로 유지 할 수 있는 긍정적인 힘을 갖도록 돕는다.

8회기 < 나의 책 만들어요. >

자신들이 작가가 되어 자서전을 만들어보는 시간을 가졌다. 연구자는 집단원들 자신이 자기문제를 잘 파악하고 잘 아는 자기문제 전문가로 보고 현재까지 자신의 인생을 살아온 경험을 바탕으로 자신하고 비슷한 문제를 갖고 어려움을 겪고 있는 사람들을 위해 자서전을 써보자고 하였다. 집단원들의 자서전에는... ‘교사시절 처음엔 두려움으로 시작하였지만 아이들과 하루를 보내며 함께 웃고, 즐거워하고, 같은 음식을 먹고, 가끔은 엉뚱한 아이를 보면서 그 매력에 빠지곤 합니다. 순수한 아이들을 보면서 하루 피로도 날려버리지요. 지금은 저의 직업이 참 괜찮은 직업이다. 라는 생각을 하게 됩니다. 우리의 삶은 생각하는 대로 이루어진다고 합니다., 아이들은 믿고 기다려 줘야합니다. 아이들은 기질과 특성이 다르거든요... 아이를 좋아한다는 생각만으로 유아교육을 시작해 아이들과 함께한 지 벌써 20년이 되어간다. 대학을 막 졸업하고 새내기 교사가 이제는 엄마교사가 되어 아이들의 눈빛만 봐도, 언어적 소통이 힘든 영아의 표정만 봐도, 몸짓만 봐도 이제는 알아차릴 수 있는 엄마로서, 교사로서 작은 모습하나 놓치지 않고 아이들을 토닥여주며 가끔은 상처받아 보이지 않은 눈물을 흘려도 아이들의 환한 미소에 같이 웃고 있는 정말 엄마 교사다. 우리 아이들이 어디서든 당당하게 설 수 있는 아이가 되도록 나보다 아이들을 먼저 우선으로 생각하는 게 우리 교사다. 그게 우리의 모습이다. 친구에게 “미안해” “괜찮아”하는 아이들을 보면서 나 자신도 스스로 “괜찮아”를 하며 웃어줄 수 있는 아이 같은 내가 되어가고 있다. 당당한 교사로서 오늘도 아이들과 웃고 울기 위해 난 아이들 속으로 향하고 있다.’ 집단원들은 자신들의 자서전에 현재의 교사라는 직업의 소중함과 자부심을 표현했고 아이들을 위해서 해야 할 일들을 기록했다. 이 시간을 통해서 교사로서 자신을 돌아보게 되었던 회기였고 다시 한번 확고한 신념을 가질 수 있었던 회기였다고 하였다. 과제로 힘들고 어려운 문제가 생겼을 때 이번 시간을 통해 만든 자신들의 ‘나의 책’을 읽어 보면서 자신의 성공경험을 떠올리고 문제를 다른 시각에서 바라보며 프로그램을 통해 찾았던 자신들의 장점과 강점 그리고 자원을 떠올려 스스로 극복 해보자고 하였다.



<그림 18> 8회기 ‘나의책을 만들어요’

9회기 <소감문 기록해요>

이번 프로그램을 통해서 자신에게 어떤 변화가 있었는지에 대한 소감을 적어보는 시간을 가졌다. 집단원들은 프로그램 종결단계가 되니 글을 쓰는 것에 대한 익숙함을 보였다. 프로그램 초기에는 어떻게 할까? 뭘 할까? 핸드폰을 꺼내들고 검색하고 옆 사람 작업하는 걸 지켜보며 자신의 작업엔 손을 못되고 있었던 집단원도 소감문은 자연스럽게 기록했다. 소감으로 ‘감사의 조건이 많다는 걸 알았고, 지금의 이 자리가 감사해요., 같은 일을 하는 사람끼리 프로그램을 하니까 힘들었던 일, 알아야 할 것들을 서로 공유할 수 있어 좋았어요., 프로그램을 통해 저의 자신감을 점검해 볼 수 있었어요. 힐링 할 수 있어 감사해요., 아이들에게 어떻게 해야 할지 알게 되었던 시간이었어요., 같은 일을 한다는 것에 같은 마음으로 웃을 수 있었고 힘들다 하면 위로 받을 수 있어 좋았어요., 일상에서 탈출할 수 있었던 나만의 시간이었어요, 야~호 즐거웠어요., 문제 상황에서 다양하게 생각해 보고 긍정적인 방향을 찾아보려고 하는 내 모습을 발견하게 되었어요., 교사로서의 마음이 짐을 할 수 있었던 시간이어서 좋았어요., 내 자신을 위해서 평생 한 번도 못 해본 손 본뜨기 작업을 해보면서 자신감이 생기는 것 같았고 어린이집 교사라는 걸 다시 한 번 생각하게 되었어요., 모든 게 저에게 새로웠던 시간이었던 것에 힐링 되었어요., 누구나 비슷한 고민이 있구나 생각하게 되었어요. 처음엔 낯설고 힘들었는데 프로그램이 끝난다고 하니 아쉬워요., 프로그램을 통해 많은걸 배웠어요., 화난 일이 있어도 아이들을 보면 웃게 되고, 이 직업을 통해 내가 복 받은 것 같아요. 프로그램 처음 시작할 땐 두려웠던 마음이 시작 후 도전하면서 성취할 수 있어 좋았어요.’라고 소감들을 기록하고 말로 표현하며 집단원과 나누었다. 기록한 각각의 소감들을 붙여 집단원 전체가 하나의 하트로 된 소감문 판을 완성하였다. 집단

원과의 긍정적 피드백과 서로의 소통의 결과로 소감문에 기록되어 있는 말들을 보면서 집단원들이 프로그램을 통해 자기 성장을 할 수 있었던 계기가 되었던 것 같다. 프로그램 시작 전 힘들었던 마음들을 미술 활동을 통해서 표출하고 자신이 가지고 있는 장점과 강점을 찾고 부각시켜 자신감을 갖게 되어 직업에 대한 긍정적 생각을 갖게 된 것 같다. 어린이집 교사로서의 신념과 마음을 집단원 스스로 다시한 번 단단하게 다지는 회기였던 것으로 보여 진다. 다음 시간이 프로그램 마지막 회기임을 집단원들에게 알리고 간단한 종강파티를 하기로 하였다.

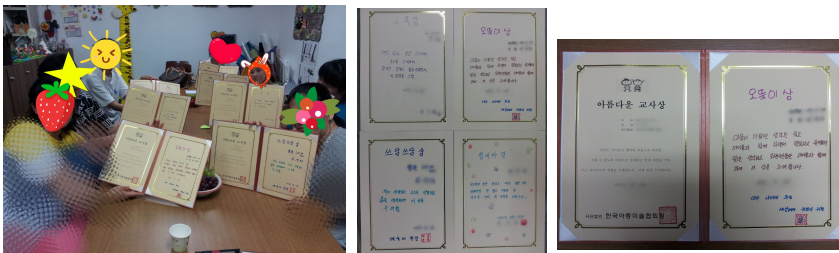


<그림 19> 9회기 ‘소감문을 기록해요’

10회기 < 나에게 주는 최우수 교사상 및 연구자가 주는 아름다운 교사상 >

프로그램의 마지막 회기로 프로그램을 통해 자신들에게 어떠한 변화가 있었는지와 과제수행의 의미 그리고 앞으로의 다짐에 대해서 나누었다. 활동으로 지금까지 잘 살아오면서 자신의 삶의 주인공인 ‘나에게 주는 상’을 만들어 보고 그 상의 의미에 대해서 집단원과 나누어 보는 시간을 가졌다. 이번 회기는 밝고 즐겁게 작업을 했던 지난 회기들과 달리 자신들을 깊게 생각해 보는 모습으로 진지하고 차분하게 작업에 임했다. 자신들을 위한 상장을 만든 후 상장의 의미와 내용에 대해 발표를 하였는데 작업 초기 작업에 대한 부담과 발표에 대한 부담을 가졌던 B가 맨 처음으로 작업을 마치고 첫 번째로 발표를 하였다. 상장 제목은 ‘쓰담쓰담 상’으로 적고 위의 선생님은 스스로 만족되는 삶을 영위하여 이 상을 수여함’ 이라고 하며 이런 상을 스스로 나 자신에게 주니 기분이 좋고 나를 돌아볼 수 있었던 소중한 시간이었다고 하였다. D의 상장 내용은 ‘오뚜기 상’으로 마음이 아팠던 생각은 잊고 아이들과 함께 하면서 행복하고 즐거웠던 일만 생각하고 오랜 시간 동안 아이들과 함께 하여 이 상을 수여합니다. 내가 나에게 주는 세상에서 가장 귀하다. 귀

한 상’이라고 하며 마음이 힘든 시기에 프로그램에 참여하게 되었는데 벌써 10회기가 지나 서 아쉽고, 내 자신 스스로에게 주는 상까지 만들어 받게 되니 너무 뿌듯하다고 하였다. J는 ‘상장’ 제목으로 ‘행복한 상상’ 이라고 적고 ‘늘 행복한 상상으로 힘든 일이 닥쳐도 이겨낼 수 있는 힘을 주기 위해 이 상장을 수여합니다.’ 라고 하며 자신에 대해 알게 되었고 부정적인 생각에서 긍정적인 생각으로 스스로 변화되는 시간이었다고 하였다. H는 상장 제목으로 ‘힘내라 상’이라고 적고 ‘40여년 동안 즐겁고 때론 힘든 일도 있었지만 잘 참고 지금껏 잘 살아온 내게 위 상장을 드립니다.’ 라고 하였고 프로그램을 통해 집단원들과 이야기를 나누며 힘든 점, 배울 점을 공유할 수 있어 의미가 있었고 앞으로 교사로서 더 열심히 나아가야 되겠다고 하였다. 프로그램 초기에 가장 작업에 대한 불편함을 가졌던 A의 소감은 ‘처음에는 낯설고 힘들었는데 프로그램이 끝난다고 하니 많이 아쉬워요.’ 라고 하였다. 상장 만들기를 통해서 집단원들은 힘들었던 일들을 내려놓고 자신을 스스로 격려 해주며 앞으로도 잘 할 수 있을 거라는 믿음을 스스로 가졌던 회기였다. 이는 자신들이 교사로서의 역할을 긍정적으로 수행했던 지난날의 성공 경험들을 찾고 떠올려보며 자신들의 강점을 찾는 연습을 통해 스스로 자신감이 생겨 앞으로도 잘 할 수 있을 거란 희망을 갖게 된 계기이었고 스스로가 자신을 돌아보는 여유가 생긴 것으로 보인다. 이번 프로그램은 종결하지만 집단원들에게 다시 힘든 상황이 생기면 프로그램동안에 했던 활동을 떠올려보고 서로에게 힘이 되는 소통의 시간을 갖자고 하였고, 종결의 의미로 연구자가 집단원들에게 ‘아름다운 교사상’을 주었다.



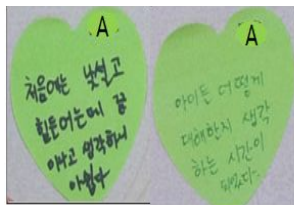




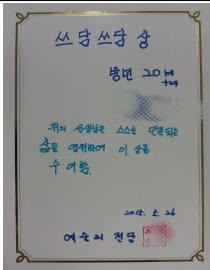
<그림 20> 10회기 ‘나에게 주는 상장’

2. 개인별 변화양상 분석



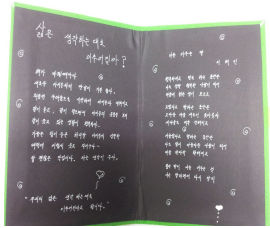
해결중심 집단미술치료 프로그램 진행과정에서 집단원들의 언어적 · 비언어적 표현과 프로그램 활동 중에 발표한 이야기나 설명을 토대로 초기, 중기, 후기, 작품, 척도점수 변화표에 대한 집단원들의 개인별 변화양상과 관찰한 내용은<표 33>과 같다.

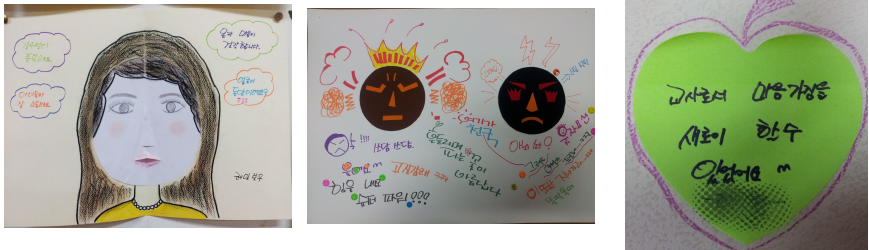
<표 33> 해결중심 집단미술치료 프로그램에 대한 개인별 변화양상 분석



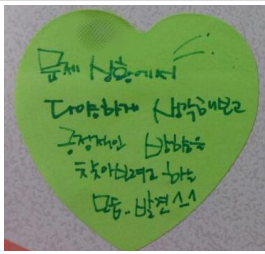
시기	A 집단원				
초기	<ul style="list-style-type: none"> • 아이들을 대하는 게 어렵다고 하며 자신감이 없는 모습을 보임 • 미술을 못해서 걱정이 되고 가위로 오리고 꾸미는 것에 자신이 없다고 함 • 프로그램 참여 동기는 동료교사를 따라 참석하게 되었다고 하며 멋쩍은 웃음을 짓는 모습을 보임 • 작업을 할 때 B집단원에게 많이 의지를 하며 망설이고 머뭇거렸으며 다른 집단원들 작업을 한참 지켜보며 시간을 보내고 자신 없는 모습으로 짧은 시간에 자신의 작품을 표현하고 끝내는 모습을 보임 • 자신의 작품설명에 대해 부담을 갖고 말이 없이 소극적인 태도를 보임 • 말수가 없고 조용하며 작업과정에서 ‘멘붕’ 이라는 말을 하며 어떻게 해야 할지 고민이 된다고 한숨을 자주 쉬는 모습을 보임 				
중기	<ul style="list-style-type: none"> • 미술활동에서 오리고 꾸미는 작업을 반복하는 과정을 통해 조금씩 나아지는 모습을 보임 • 작품 수행에 있어 동료교사에게 도움을 요청하는 횟수가 줄어들었으며 자신의 작품을 스스로 수행하는 모습을 보임 • 프로그램에 조금 편해진 모습을 보였으며 팀 협동 작업에서도 팀원들을 대표해서 앞으로 나가 작품발표를 하는 적극적인 모습을 보임 				
후기	<ul style="list-style-type: none"> • 처음에는 낯설고 주어진 주제에 대해 작업하는 게 힘들었는데 프로그램 종료를 아쉬워하는 모습을 보임 • 미술에 대해 자신이 없었는데 다양한 기법을 하다 보니 자신감이 생겼으며 ‘장점 찾기’를 할 때 크게 생각하고 어려움이 있었는데 프로그램동안 반복해서 찾다보니 자신에게 그런 많은 장점이 있었는지 새삼 알게 되었다고 함 • 아이들을 어떻게 대해야 할지 생각하고 알아가게 되는 의미 있는 시간이었다고 하며 조금 편해진 모습과 자신감을 갖는 모습을 보임 				
작품					
	2회기		4회기		9회기
척도점수 변화표	현재점수 (1회기)	목표점수 (3회기)	중기점수 (6회기)	말기점수 (10회기)	추후점수 (종료 4주후)
	2	4	5	6	7

시기	B 집단원				
초기	<ul style="list-style-type: none"> • 집단원들을 고려하지 않고 호주머니에 손을 넣고 의자를 뒤로 젖힌 모습으로 자신이 하고 싶은 말을 거침없이 강한 말투로 표현하는 모습을 보임 • 작업 주제에 대해 망설이며 참고할 샘플작업 없냐고 하며 프로그램 도중 주위를 돌아다니며 조금 산만한 모습으로 눈에 딴 행동을 하는 모습을 보임 • 집단에 참여는 하나 연구자의 질문에 회피하거나 ‘프로그램이 나에게 도움이 될까?’ 라고 하며 거부감과 부담감을 갖는 모습을 보임 				
중기	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 중간 중간 거침없이 강한 말을 하는 모습이 조금씩 보이긴 했지만 초기보다는 덜 하였고 작업도중 집단원들에게 긍정적 피드백으로 융화 되는 모습이 조금씩 나타나기 시작하였으며 작업에 집중하는 모습을 보임 • 작업 내용이 풍부해졌으며 팀 협동 작업에서도 자신이 대표로 발표를 하겠다고 하며 팀원 대표로 앞으로 나가 발표를 하는 적극적인 모습을 보임 • 초기에는 작품발표를 미루며 늦게 발표 했던 모습과 달리 작품을 제일 먼저 발표하겠다고 연구자에게 요청하는 긍정적인 모습을 보임 				
말기	<ul style="list-style-type: none"> • 집단원들을 고려하지 않고 거침없이 표현하는 말투나 모습이 많이 완화 되었으며 집단원들과 긍정적 상호작용으로 많이 부드러워진 모습을 보임 • 초기에 작품에 대한 자신감이 없었던 것과 달리 프로그램이 진행됨에 따라 적극적으로 작업에 몰입하며 작업을 즐기는 모습을 보임 • 스스로를 긍정적으로 바라보는 모습이 보였으며 아이들 교육에 있어 자신감을 갖는 모습을 보임 • 프로그램을 통해서 직업에 대한 자부심과 성취감을 가질 수 있었고 부정적으로 보았던 문제들을 긍정적으로 바라보는 시각을 가질 수 있는 변화의 계기가 되었다고 소감문에서 밝힘 				
작품					
	2회기		7회기		10회기
척도점수 변화표	현재점수 (1회기)	목표점수 (3회기)	중기점수 (6회기)	말기점수 (10회기)	추후점수 (종료 4주후)
	2	6	5	6	7

시기		D 집단원			
초기	<ul style="list-style-type: none"> • 아이들을 대할 때 편안하게 해주지 못하며 자신이 아이들에게 엄하게 하니 까 무서워한다고 하며 아이들과의 상호작용에 어려움이 있는 모습을 보임 • 기적그림에서도 많이 지쳐있는 모습이 나타났으며 어린이집을 15년 정도 다니다 보니 직장 가정 어느 곳에서도 혼자만의 시간을 갖지 못하였다고 쉬고 싶고 자신이 힐링이 필요함을 표현하는 모습이 나타남 • 부모의 부재로 어린이집 아이들이 늦은 귀가를 하는 때가 많아 힘들지만 부모의 눈치를 보며 연락을 못하고 데리러 올 때까지 기다린다고 하며 힘든 모습을 보임 				
중기	<ul style="list-style-type: none"> • 작업에 집중하는 모습을 보였고 시간이 지날수록 미술활동에 대해 익숙함으로 작업을 수행 하였으며 작업도중 다른 집단원들에게 긍정적 피드백과 지지로 격려 해주는 모습을 보임 • 자신이 아이들을 교육하며 힘들었던 상황을 극복하고 대처했던 경험을 집단원들에게 공유하고 해결책을 들려주며 집단원들을 이끄는 모습을 보임 • 보육교사로서 힘들었던 기억을 떠올려 작업으로 표현하고 스트레스를 해결하는 과정을 통해 스스로 스트레스를 풀고 스스로 해결할 수 있는 시간을 갖고 한결 편안함을 느끼는 모습을 보임 				
말기	<ul style="list-style-type: none"> • 같은 일을 하는 교사들과 프로그램을 함께하며 다양한 정보를 공유할 수 있어 많은 도움이 되었다고 함 • 아이들을 지도하면서 힘들 때도 있지만 아이들 때문에 웃는다고 하며 교사라는 직업을 통해 자신이 복을 받은 것 같다고 하며 직업에 대한 긍정적 생각을 하는 모습을 보임 • 집단을 통해 힘들었던 부분을 나누고 서로 위로하고 격려해주는 미술치료 프로그램시간이 너무 좋았다고 하며 프로그램을 통해 자신이 힐링 되었고 어려운 문제 상황도 극복해 나가면서 직업에 대한 감사함을 갖는다고 함 				
작품					
	3회기		6회기		8회기
척도점수 변화표	현재점수 (1회기)	목표점수 (3회기)	중기점수 (6회기)	말기점수 (10회기)	추후점수 (종료 4주후)
	2	9	5	6	7

시기		H 집단원			
척도점수 변화표	초기	<ul style="list-style-type: none"> • 말수가 전혀 없고 무표정한 얼굴에 미소만 짓는 차분한 모습으로 집단에서 자신의 의견을 잘 들어내지 않음 • 자신을 소개하는 ‘이름표 만들기’ 주제에 대해 한참을 망설이며 핸드폰을 꺼내들고 검색을 하는 등 자신의 ‘매력, 장점 찾기’ 주제에 대해서도 표현에 어려움을 갖는 모습으로 자신을 잘 드러내지 못하고 소극적인 모습을 보임 • 다른 집단원들의 작품에 대해서는 잘한다고 칭찬을 하며 긍정적 피드백을 하였지만 자신의 작품에 대해서는 소극적으로 자신감 없는 표현을 하는 모습을 보임 			
	중기	<ul style="list-style-type: none"> • 초기 주제에 대해 망설였던 모습과 달리 주제에 대해 망설이는 시간이 줄었으며 자신의 작품을 정성껏 수행하는 모습을 보임 • 집단에 익숙해진 편안한 모습으로 협동작품을 만드는 과정에서 다른 집단원들 보다 적극적인 모습으로 자리에서 일어나 몸을 움직이며 작업에 임하는 적극적인 모습을 보임 • 작품 설명하는 과정에서 조금은 쑥스러워 하는 모습을 보였지만 자기표현을 적절히 하는 모습을 보임 			
	말기	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 작품에 망설임 없이 몰입하는 모습을 보였으며 작업을 마치고 사진 찍어도 되냐고 물으며 자신의 작품에 대해 만족해하는 모습으로 작품에 대한 자신감을 갖는 모습을 보임 • 집단원들과 잘 어우러져 자신의 작품에 대한 설명도 적절하게 하였으며 아이들 교육에 대한 자신의 노하우를 나누는 모습을 보임 • 교사로서 아이들과 함께하는 하루가 즐겁다고 하며 스스로 직업에 긍정적인 생각을 갖는 모습을 보임 			
작품					
	2회기		7회기		9회기
현재점수 (1회기)	목표점수 (3회기)	중기점수 (6회기)	말기점수 (10회기)	추후점수 (종료 4주후)	
2	6	5	6	7	

시기		I 집단원								
초기	<ul style="list-style-type: none"> 원장님의 추천으로 오게 되었지만 거리가 멀어 프로그램 마지막까지 참여할 수 있을지 걱정이 된다고 하며 프로그램 참여에 대한 부담을 갖는 모습을 보임 작품 주제를 주면 한참을 망설이다 스마트폰 검색을 하며 무표정으로 작업을 하는 모습을 보이며 작업 도중 자꾸 지우고 다시 하는 모습을 보임 늦은 사회생활로 아이들 교육 경력이 짧아 자신이 교육하는 부분에 자신감이 없다고 집단원들에게 프로그램도중 궁금증에 대한 질문을 하는 모습을 보임 									
		중기	<ul style="list-style-type: none"> 집단원들과 자연스럽게 활동하는 모습이 보였으며 프로그램 초기 걱정과는 달리 집단에 대한 소속감을 갖는 모습으로 아이들 교육에 있어 궁금한 점을 집단원들을 통해 적극적으로 알아가는 모습이 보이고 표정이 밝아짐 아이들을 교육하며 힘들었던 점을 집단원들과 나누면서 자신의 마음을 적극적으로 표현하는 모습을 보임 							
			말기	<ul style="list-style-type: none"> 작업을 하는 동안 웃는 모습으로 집단원들과 상호작용이 활발하게 이루어지는 모습을 보임 협동작업을 통해 아이들에 대한 보육 노하우를 공유하고 대리경험을 갖게 되어 자신감을 갖는 모습을 보임 같은 일에 종사하는 집단원들과 함께하며 많은 것을 배우게 되었고 같은 생각과 감정으로 소통하는 시간이 된 것 같다고 하며 프로그램에 대한 긍정적인 생각을 갖는 모습을 보임 자신을 다시 한 번 돌아볼 수 있었던 소중한 시간들이었고 교사로서 마음가짐을 새로이 할 수 있었던 의미 있는 시간이었다고 하며 프로그램에 대한 긍정적인 표현을 함 						
작품										
	2회기		5회기		9회기					
	척도점수 변화표	현재점수 (1회기)	목표점수 (3회기)	중기점수 (6회기)	말기점수 (10회기)	추후점수 (종료 4주후)				
2		9	5	6	7					

시기		J 집단원				
초기	<ul style="list-style-type: none"> • 남의시선에 민감한데 프로그램을 통해 변화가 있었으면 한다고 했지만 집단 분위기에 낯설어 하며 적극성이 없었고 거리가 멀다고 하며 프로그램 참여에 대해 망설이는 모습을 보임 • 작품주제에 대해 어려워하였으며 말수가 적고 자신의 작품에 대해 소극적인 자세로 발표하기를 망설이고 주저하며 자신감이 없는 모습을 보였으며 표정이 어두워 보임 • 교사로서 자신의 매력을 찾아보자는 말에 혼자말로 ‘헐~’ 이라고 하며 어려워하였으며 꾸미는 작업은 집중을 하였지만 자신을 표현하는 작업으로 자신의 매력이나 강점 찾기를 힘들어 하는 모습을 보임 					
중기	<ul style="list-style-type: none"> • 집단에서 막내로 집단원들의 관심을 받았으며 초기와는 달리 자신의 힘든 고민을 집단원들에게 오픈을 하며 자연스러운 상호작용을 하는 모습을 보임 • 작업에 대한 아이디어가 좋아 작품에 응용을 하는 모습을 보이고 자신의 작품을 즐기는 모습을 보임 • 자신의 작품에 대해 설명과 표현을 적절히 하였으며 집단원들의 긍정적 피드백으로 자신의 작업에 대한 자신감을 갖는 표정으로 밝아진 모습을 보임 					
말기	<ul style="list-style-type: none"> • 힘이 들어 이적을 하고 싶을 때도 있었지만 아이들을 통해 자신이 성장해가고 있음을 깨닫게 되고 시간이 지날수록 자신의 직업이 매력적인 것 같다고 긍정적 생각을 갖는 모습을 보임 • 자신만이 고민이 있는 것이 아니라 누구나 고민거리가 있다는 것을 알게 되었고 문제 상황에서 다양하게 생각해보고 긍정적인 방향을 찾는 모습을 스스로 발견하게 되었다고 하며 스스로 변화를 갖는 모습을 보임 • 어려운 일이 닥쳐도 스스로 이겨낼 수 있는 힘이 생긴 것 같으며 프로그램에 대해 긍정적으로 생각하는 모습을 보임 					
작품						
	2회기	4회기		10회기		
척도점수 변화표	현재점수 (1회기)	목표점수 (3회기)	중기점수 (6회기)	말기점수 (10회기)	추후점수 (종료 4주후)	
	2	9	5	6	7	

3. 교사효능감에 대한 집단원들의 변화양상 분석

해결중심 집단미술치료 프로그램 진행과정에서 나타난 교사효능감에 대한 집단원들의 변화양상을 관찰한 내용을 초기, 중기, 말기, 연구자의 평가로 나누어 기술하였고 내용은<표 34>와 같다.

<표 34> 교사효능감에 대한 집단원들의 변화양상 분석

시기	교사효능감
(초기) 관계 형성 및 목표 설정	<ul style="list-style-type: none"> 주제에 대해 망설이며 자신들의 작품에 대해 자신감이 없는 말이나 행동을 하는 모습이 보였고 대체적으로 발표를 서로 미루며 회피하는 모습을 보임 아이들을 어떻게 대해야 할지 모르겠다고 하며 소극적인 태도로 자신감이 없는 모습을 보임. 집단원들은 강점 찾기에서 ‘강점 없는데... 찾기 어렵다. 이런 거 딱 질색인데...’ 라고 하며 한참을 망설이며 자신들의 강점 찾기에 힘들어 했으며 스마트폰을 검색하는 등 회피 하는 모습으로 소극적인 태도를 보임 아이들을 교육하는 과정에서 자신들이 힘들어 하는 영역에 대해 집단원들과 서로 나누며 자신 없어 하는 모습을 보임
(중기) 변화 확인 및 목표 달성	<ul style="list-style-type: none"> 작품 하는 과정에서 주제에 대해 편하게 표현하는 모습을 보임 자신들의 작품설명 차례가 되면 자연스럽게 차례대로 설명하는 모습을 보이며 집단원들 간에 적절한 피드백으로 서로를 지지하는 모습을 보임 반복되는 강점 찾기를 통해 자신이 가지고 있는 강점을 스스로 찾고 인식하게 되었고 강점에 대해 집단원들에게 적극적으로 자신 있게 발표하는 모습을 보임 집단원들은 아이들 교육에 대한 자신만의 노하우를 서로 나누고 공유하며 스스로 자신감을 갖는 모습을 보임
(말기) 달성한 목표 유지 및 종결	<ul style="list-style-type: none"> 아이들이 교육을 받게 되는 최초의 교육기관의 교사로서 중요한 역할자임을 스스로 인식하게 되었다고 하며 자부심을 갖는 모습을 보임 자신들이 인식하지 못하고 있던 스스로의 강점, 자원을 인식하게 되었고 집단원들에게 서로 공유하며 긍정적인 조언을 해주는 모습도 보임 자신들이 교육하는 ‘아이들이 우리의 미래다.’ 라는 생각으로 아이들을 대하게 되었다고 하며 교사로서 자랑스러움과 자신감을 갖는 모습을 보임
평가	<p>프로그램 과정을 통해서 자신들의 매력(2회기)을 찾고, 장점(4회기, 7회기)을 발견하게 되었다. 그러한 자원들을 활용해 ‘목표설정(3회기, 4회기)’을 하는 작업을 하게 되면서 스스로 교사로서의 자신들의 역할에 대해 자연스럽게 인식하게 되었던 것으로 보이고, 나는 자랑스러운 선생님, 교사로서 행복했던 순간을 떠올리는 작업을 통해 교사로서 자부심을 갖게 된 것으로 보인다. 또한 ‘자신에게 주는 상장’ 등의 작업을 통해 자신의 직업에 대한 긍정적 생각과 자신감을 갖게 한 것이 교사효능감 향상에 도움이 되었던 것으로 보인다.</p>

<표 34>에서 살펴본 바와 같이 집단원들은 프로그램 초기 아이들을 어떻게 해야 할지 모르겠다며 아이들 교육에 대해 자신없어하는 모습을 보이며, 자신들의 강점과 자원에 대해 찾기 힘들어 하는 모습들이 나타났다. 그러나 해결중심 집단미술 치료 프로그램을 통해 자신들이 이미 가지고 있는 강점과 자원을 찾고 집단원들의 긍정적 피드백으로 자신을 스스로 긍정적으로 인식하게 되었다. 또한 자신감과 긍정적 힘을 주는 작업을 반복적으로 함으로써 스스로에 대한 능력을 더욱 강화시켰다. 이러한 과정을 통해 회기가 진행됨에 따라 집단원들은 ‘자신들이 교육하는 아이들에게 자신이 긍정적 영향을 미칠 것이다.’ 라는 자신의 능력에 대한 믿음인 교사효능감이 향상된 것으로 생각 된다.

4. 사회적 문제해결능력에 대한 집단원들의 변화양상 분석

해결중심 집단미술치료 프로그램 진행과정에서 나타난 교사효능감에 대한 집단원들의 변화양상을 관찰한 내용을 초기, 중기, 후기, 연구자의 평가로 나누어 기술하였고 내용은<표 35>와 같다.

<표 35> 사회적 문제해결능력에 대한 집단원들의 변화양상 분석

시기	사회적 문제해결능력
초기	<ul style="list-style-type: none"> • 집단원 대부분은 팀별 협동 작업을 하는 과정에서 자신은 잘못한다며 서로 미루며 선 듯 나서지 못하고 몇몇 집단원이 하는 작업을 관찰하는 모습들이 보였으며 누가 먼저 시작하면 따라가는 식의 소극적인 모습을 보임 • 작품 주제에 대해 표현하지 못하고 자신의 작품을 다른 집단원에게 해달라고 하며 의지하는 모습과 주제에 대해 자신감 없는 표정으로 작품을 시작하기까지 망설이며 소극적인 태도를 보임 • 연구자가 제시한 과제에 대해 걱정을 하며 고민을 하는 모습을 보였지만 못했다고 하며 과제 수행에 적극적인 대처를 하지 못하는 모습을 보임
중기	<ul style="list-style-type: none"> • 팀별 협동 작업을 하는 과정에서 주제에 대해 서로 의논하며 팀원들 각기 역할을 맡고 작업을 수행하는 모습을 보임 • 목표설정을 통해 아이들 교육현장에서 힘들어 했던 영역을 구체적으로 계획하고 극복하기 위한 방법에 대해 집단원들과 서로 정보공유를 하는 모습을 보임 • 프로그램 과정에서 스스로 해결을 못한 작업에 대해 프로그램 후 일상생활을 하며 다시 한 번 생각하게 되고 문제 해결을 하려고 대안을 세우려는 모습을 보임 • 연구자가 제시한 과제에 대해 한주동안 생각하게 되며 과제 수행을 적극적으로 대처하려고 노력하는 모습으로 문제에 대해 해결해나가는 모습을 볼 수 있었음
후기	<ul style="list-style-type: none"> • 작업을 하는 과정에서 주제를 수행해 나가는 표정들이 밝아 보였으며 작품에 글로 적힌 내용에서도 구체적이고 긍정적인 단어들로 작품을 완성해 가는 모습으로 적극적으로 문제를 해결하는 모습을 보임 • 자신들이 교사로서 어려웠던 점을 어떻게 극복했고 대처 했었는지 성공경험을 집단원들과 서로 공유하며 문제해결능력에 대한 자신감을 인식하는 모습을 보임 • 집단원들의 경험을 통해 대리경험을 하면서 문제를 다른 시각으로 보게 되어 해결책을 찾고 집단원들의 긍정적 피드백을 통해 문제해결에 대한 자신감을 갖는 모습을 보임
평가	<p>집단원들은 초기 프로그램 중 자기소개, 교사로서 매력, 강점 찾기, 발표하기 작업에서 자신감이 없는 소극적인 태도를 취하는 모습을 보였다. 그러나 반복적인 ‘강점 찾기(2회기, 5회기)’, ‘성공경험, 자원 찾기(6회기, 7회기, 8회기)’ 등을 떠올리는 작업을 통해 자신들의 문제를 극복해 나가게 되고 ‘우리강점 우리서로 이해해요’ 작업을 통해 자신들의 힘들었던 상황을 극복해 보았다. 이러한 과정들을 통해 문제를 인식하고 대처를 해보면서 문제를 다른 각도에서 볼 수 있는 여유를 가졌던 것으로 보이고 후기에는 ‘자서전’, ‘자신에게 주는 상장’ 작업을 통해 스스로 자신감을 갖게 한 것이 사회적 문제해결능력 향상에 도움이 되었던 것으로 보인다.</p>

<표 34>에서 살펴본 바와 같이 집단원들은 프로그램 초기 작업에 대한 주제가 주어지면 스스로 부딪히며 해결책을 찾으려는 모습보다 머뭇거리며 누가 먼저 작업을 시작하기를 기다리며 자신의 작업에 대해 적극적이지 못하고 소극적인 모습이 나타났다. 그리고 자신의 작업을 다른 집단원에게 도와달라며 의지하는 모습도 볼 수 있었다. 그러나 해결중심 집단미술치료 프로그램을 통해 주어진 주제에 대해 해결해 나가고 자신의 문제를 다른 시각으로 바라보게 되었으며 문제에 대한 해결책을 구상하게 되었다. 또한 집단원들의 성공경험을 통해 대리경험을 해보면서 문제해결에 대한 자신감을 갖게 되었다. 이러한 과정을 통해 회기가 진행됨에 따라 집단원들은 ‘일상생활에서 접하게 되는 문제에 대해 자신이 의도하는 결과를 스스로 얻기 위해 가장 효과적인 해결책을 찾아내는 과정’인 사회적 문제해결능력이 향상된 것으로 생각 된다.

5. 집단원들의 소감 분석

해결중심 집단미술치료 프로그램에 대한 집단원들의 소감문을 기록한 내용을 정리하면 <표 36>과 같다.

<표 36> 해결중심 집단미술치료 프로그램에 대한 집단원들의 소감 분석

내용	
소 감 분 석	<ul style="list-style-type: none"> • 아이들을 대할 때 어떻게 해야 할지 알게 되었던 시간이었어요. • 교사로서 마음가짐을 새로이 할 수 있었던 시간이었어요. • 직업을 통해 내가 복 받은 것 같아요. • 프로그램을 통해 아이들 교육에 대한 스스로의 자신감이 생겼어요. • 나의 강점이 이렇게 많구나! 라는 생각을 하게 되었고 나를 지지해 주는 선생님들이 있어 행복했어요. • 프로그램 시작 전 두려웠던 마음이 시작 후 도전하면서 스스로 성취해가는 기분이 들어 좋았어요. • 나를 잠시나마 돌아보고 점검해볼 수 있었던 것에 감사해요. • 문제 상황에 대해 다양하게 생각해보고 긍정적인 방향을 찾아보려고 하는 내 모습을 발견하게 되었어요. • 프로그램 중 평생 처음해본 손 본뜨기 활동을 통해 나의 소중함을 느끼게 되었고 스스로 자신감이 생기는 것 같아요. • 함께한 집단원들과 같은 일을 한다는 것에 같은 마음으로 웃을 수 있었고 힘들 땀 공감하며 위로 받을 수 있어서 좋았어요. • 처음에는 낯설고 힘들었는데 프로그램이 끝난다고 하니 아쉬워요. • 프로그램을 동료 교사에게 추천하고 싶고 기회가 된다면 추후 또 참여하고 싶어요.

<표 36>에서 살펴본 바와 같이 해결중심 집단미술치료가 끝난 후 집단원들의 소감에서 프로그램이 긍정적 효과가 있음을 알 수 있었다. 집단원들은 자신을 스스로 긍정적으로 인식하게 되었고 자신의 능력에 대한 자신감을 갖게 되었다고 보고 하였다. 또한 문제 상황에 대해 다른 시각으로 바라보고 긍정적으로 해결해보려는 자신의 모습을 발견하게 되었고 같은 일을 하는 동료들과 서로 나누고 공감할 수 있어 위로가 되었다고 보고 하였다. 따라서 해결중심 집단미술치료 프로그램을 통해 어린이집 보육교사들의 심리적 개입에 도움이 되었던 것으로 생각된다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 어린이집 보육교사의 교사효능감 및 사회적 문제해결능력의 향상을 위하여 연구 I에서는 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하고, 연구 II는 이를 실행하여 그 효과를 검증하고자 하는데 그 목적이 있다.

연구대상은 S시에 소재한 어린이집 보육교사 12명을 대상으로 하였다. 대상자 선정은 7개 기관의 어린이집 원장님들을 통해 연구자가 연구목적과 프로그램에 대한 설명을 하고 총 24명의 대상자를 선정하여 이를 실험집단 12명 통제집단 12명으로 구성하였다. 실험집단에게는 총 10회기로 해결중심 집단미술치료 프로그램을 주1회 120분 실시하였다. 자료분석은 교사효능감과 사회적 문제해결능력 검사를 사전·사후·추후에 실시하고, 자기보고식 척도 검사를 1회기, 3회기, 6회기, 10회기, 추후에 실시하여 분석하였다. 통제집단에게는 사전·사후·추후에 교사효능감과 사회적 문제해결능력 검사만을 실시하였다. 그 결과를 중심으로 이론적 배경 및 선행연구 고찰을 토대로 연구문제 중심으로 결과를 논의하고 결론을 제시하면 다음과 같다.

A. 논의

1. 연구 I : 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발

연구 I에서는 어린이집 보육교사의 교사효능감 및 사회적 문제해결능력 향상을 위한 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하였다. 최종 프로그램 개발에 앞서 프로그램 개발 절차에 의해 총 13회기의 예비 프로그램을 개발하고 이를 어린이집 보육교사 10명에게 실시하여 프로그램에 참여한 보육교사 집단과 관련전문가 7인으로부터 전문가 타당도 검증 절차를 거쳐 총 10회기의 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하였다.

해결중심 집단미술치료 프로그램은 해결중심 집단 상담에서 주장하는 자신이 이미 가지고 있는 자원을 발견하고 활용하게 되므로 자신감을 되찾게 되고 작은 변화에 대한 인정과 지지를 통해 더 큰 변화로 이어지게 된다(가족치료연구모임,

1993). 다른 심리치료에서 사용되는 병리적인 문제를 다루기보다 치료 과정에서 다양한 활동을 경험하게 하여 현재와 미래를 중요시하고 문제보다 해결방안에 초점을 두었다.

지금까지 해결중심 미술치료 프로그램 개발에 관한 선행연구는 미비한 실정이다. 해결중심 미술치료 프로그램 구성에 대한 선행연구를 살펴보면 남보영(2014)은 1단계 목표설정, 2단계 프로그램 구성, 3단계 프로그램 실시로 3단계의 프로그램 구성 과정을 거쳐 프로그램을 구성하였다. 이는 기존의 해결중심 상담연구(강규숙, 2011; 정문자, 2004), 해결중심 집단미술치료연구(최윤숙, 2011; 이숙자, 2010)의 프로그램을 도입하여 자신의 연구에 맞게 수정·보완하여 프로그램에 적용하였다.

이은(2014)의 연구는 해결중심 선행연구(김부, 2005; 김은혜, 2007; 박혜숙, 2008; 남혜숙, 2008; 최윤숙, 2011; 이미라, 2011; 조하나, 최연실, 2013)들의 프로그램을 재구성하여 사용하였다. 양지원(2014)의 연구는 해결중심 연구를 바탕으로 한 연구(김윤주, 1996; 송승이, 2009)를 참고하고 해결중심 집단미술치료 연구(김은혜, 2006; 박혜숙, 2008; 이은, 2014; 유문옥, 2012; 최윤숙, 2011)를 참고하여 자신의 연구에 맞게 재구성하였다. 또한 프로그램 개발에 대한 구성이나 방법에 대해 구체적인 기술이 되어있지 않은 김미숙(2015)의 연구가 있다. 이들 선행연구는 기존연구들의 프로그램을 자신들의 연구에 맞게 재구성하여 사용하였으며 내용 타당도 검증 및 예비 프로그램의 효과 검증 단계를 거치지 않고 본 프로그램으로 사용하였다.

이에 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 연구의 목적을 달성할 수 있다는 것과 프로그램이 구성되어 지침서 역할을 하고 제시된 이론으로 평가가 체계적으로 진행 될 수 있다는 김소영(2009), 최호윤(2007)의 연구를 받아들인 것이다.

따라서 본 해결중심 집단미술치료 프로그램은 해결중심 이론에 관련된 선행연구(최윤숙, 2010; 남혜숙, 2008; 정유미, 2004; 김은혜, 2006)를 검토하고 보육교사의 효능감이 유아에 미치는 영향에 관한 선행연구(손희진, 2014; 장미정, 2011; 안상미, 2002;), 보육교사를 대상으로 한 미술치료에 관한 연구(송인정, 2012; 김현자, 2010; 윤여진, 2007) 해결중심 단기치료에 관련된 문헌(김유순 외, 2013; 정문자 외, 2008; 정문자, 2006; 김성천역, 2002)을 검토하였다. 프로그램을 위한 개

발 모형은 김창대 외(2011)의 모형으로 교육분야 변창진(1994)의 교육과정 개발 모형이나 수업설계 모형으로 널리 사용되고 있는 코스 개발모형과 수업체계 설계 모형을 근거로, 상담분야 Sussman(2001)의 프로그램의 개념적 틀로서 문헌연구의 중요성을 프로그램의 개발과정 초반에서 강조하고 프로그램의 효과 검증을 위한 경험적 타당화 과정을 강조하는 모형을 참조하여 이들의 모형의 장점을 통합하고 단점을 보완하여 종합적인 모형을 제시한 김창대 외(2011)의 프로그램 개발 모형을 본 연구의 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발 모형으로 적용하였다. 또한 해결중심 집단미술치료 프로그램은 본 프로그램 구성에 앞서 예비 프로그램을 실시하여 프로그램에 참여한 교사, 프로그램 관련 전문가에게 내용타당도 검증 절차를 거쳐 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하였다.

프로그램 개발과정을 단계별로 요약 및 논의하면 다음과 같다.

프로그램 개발 1단계 목표수립단계에서는 프로그램의 구체적인 방법을 기획하여 이에 필요한 요구조사를 통해 목표를 수립하였다. 어린이집 보육교사들이 보육현장에서 영·유아들과 상호작용이 이루어지는 가운데 다양한 어려움을 겪고 있는 것을 선행연구(김오남, 2003; 김유진, 2003; 신희연, 2005; 윤혜미, 권혜경, 2003; 이정원, 2007; 이혜원, 2008; 조성연, 2004; 하미영, 2011; 황형아, 2013)를 통해 알 수 있었다. 따라서 어린이집 보육교사의 문제점을 분석하여 프로그램 방향을 설정하였다. 박인우(1995)는 요구조사 이전 프로그램 개발과 관련하여 문제점을 파악하는 과정이 필요하며 이는 요구조사를 프로그램 목적에 맞게 수행할 수 있도록 돕는다고 하였다. 이에 본 연구에서 체계적인 접근을 위해 어린이집 보육교사의 특성 및 해결중심 집단미술치료 프로그램의 구성과 내용에 대한 의견을 파악하는 과정을 거쳤다. 이를 위해 유아교육에 관련된 현장전문가 7인으로 부터 어린이집 보육교사들의 특성에 대한 전반적인 내용과 보육현장에 대한 의견과 프로그램에 대한 요구조사를 하였다. 이는 요구분석이 프로그램 개발의 필요성과 목표의 방향을 설정 하는데 중요한 기초자료로 활용된다는 선행연구(김창대, 2002; 박인우, 1995; 변창진, 1994; 이숙영, 2003)를 받아들인 것이다. 또한 요구조사를 수렴한 결과 보육교사들의 퇴근시간이 일정치 않고 시간이 자유롭지 못한 점과 개인적인 변동사항을 고려하여 단기 프로그램으로 긍정적 효과를 볼 수 있는 해결중심 집단미술치료가 적합하다고 결론을 내리고 보육교사들이 자신이 영·유아에게 양적 질적으로 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 신념 즉, 보육교사 스스로의 능력에 대한 자신감인 교사효능감이 영·유아 교육에 있어 무엇보다 중요하다. 또한 그러한 믿음과 확신을

갖고 보육현장에서 일어나는 다양한 문제 상황에서 문제를 해결하는 사회적 문제 해결능력 또한 중요함을 알 수 있었다. 그리하여 교사효능감, 사회적 문제해결능력을 향상시키고자 목표로 설정하였다.

2단계 예비 프로그램 구성에서는 목적과 목표에 따른 이론적 검토를 하고, 프로그램에 필요한 활동을 수집하고 정리하여 프로그램을 구성하였다. 프로그램 구성을 위해 종속변인에 대한 문헌 및 선행연구(정문자 외, 2008; 임성택, 2011; 안상미, 2002; 신혜영, 2004; 최미숙, 2005; 윤여진, 2007; 장미정, 2011; 박선화, 2013; 최옥련, 2012; 목혜정, 2013; 손희진, 2014; 송인정, 2012)를 통해 이론적 검토를 하였고, 보육교사들을 대상으로 미술치료가 자기효능감에 효과가 있다는 선행연구(송인정, 2012), 어린이집 현장 사정과 교사들의 형편에 의해 프로그램 진행에 어려움이 있었고 그러한 어려움을 고려한다면 더욱 효과적일 것이라는 연구(김현자, 2010)를 근거로 이에 적합한 프로그램으로 해결중심 단기치료에 관련된 문헌 및 선행연구(De shazer, 1985; Berg, 1994; 송성자, 1995; 정문자 외, 2008)를 검토하여, Kral(1995)이 제시한 해결중심 단기치료 5단계 모델을 적용하여 프로그램 목표에 적합하게 4단계로 구성하였다. 또한 놀이에 가까운 미술작업(최윤숙, 2011), 다양한 미술매체와 기법을 적절하게 제공하여 프로그램동안 즐거움을 갖고 치료에 적극적인 참여가 이루어질 때 치료가 효과적일 것이라고 판단되어 목표에 맞는 회기별 활동으로 해결중심 집단미술치료 예비 프로그램을 구성하였다.

3단계 예비프로그램 운영 및 평가 단계에서는 2단계에 구성한 예비 프로그램을 실행하고 평가하였다. 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발을 위해 프로그램에 대한 구성단계와 활동내용 및 활동의 적절성 등을 점검하고 문제점을 보완하기 위해 예비연구를 실행하였다. 프로그램 개발과정에서 예비연구는 프로그램 수정과 보완을 위해 중요하므로 예비연구를 통해 근거를 제시하는 과정이 필요하다는 Sussman(2001)의 견해를 받아들인 것이다. 예비 프로그램에 참가한 실험집단에게 프로그램이 연구 목적에 적합한지, 프로그램 내용이 목표에 적합한지, 활동내용이 어린이집 보육교사에게 적합한지, 보완점이 무엇인지, 총 13회기의 프로그램 활동에 대한 의견 등을 중심으로 예비 실험집단과 관련전문가 설문을 통해 검토하였다. 그 결과 예비 실험집단의 프로그램 실행에 대한 분석을 살펴보면, 집단 구성원이 보육교사들로 구성되어 서로 친밀감 및 상호신뢰감을 형성하여 안전하고 편안한 분위기에서 서로 공감하고 지지해줄 수 있어 단기치료 목적에 유용하였다. 회기별 분석으로 7회기, 8회기, 11회기를 제외한 나머지 프로그램 결과는 긍정적

인 것으로 나타났다. 7회기의 ‘우리 어린이집 사랑하기’는 프로그램 내용과 상이하
 다고 결과가 나왔으며, 8회기, 11회기는 10회기의 활동과 내용이 중복되므로 제외
 되었고, 2회기의 ‘기적그림’은 기존의 해결중심 미술치료 프로그램에서 사용되는
 기법으로 기적에 대해 그림으로 나타내는 작업으로 활용되고 있다. 그런데 그림 그
 리는 것이 부담스럽다는 집단원들의 의견을 수렴해 즐겁고 자유스러운 분위기에서
 목표설정을 할 수 있도록 골라쥬 기법을 이용한 기적 골라쥬로 매체를 수정하였다.
 또한 관련전문가와 연구자, 연구보조자의 의견에 의해 수정·보완된 내용으로는 5
 회기의 ‘우리서로 우리감정 이해하기’는 집단원들이 보육환경에서 해결하지 못했던
 문제들을 떠올리고 그때의 감정들을 표현해봄으로써 자신의 문제에 대해 인식하는
 작업으로 신문지를 찢어 그것들을 다시 뭉쳐 관역 맞추기를 통해 문제가 해결되었
 을 때의 기분을 느껴보는 놀이 활동으로 확장하여 문제를 다른 시각으로 보고 긍
 정적으로 해결 할 수 있도록 보완하였다. 이는 놀이를 통한 치료 과정은 프로그램
 에 몰두 할 수 있어 그 과정 자체가 치료에 도움이 된다는 유영달(2005)의 견해를
 받아들인 것이다. 7회기의 행복나무 만들기는 현재의 나는 교사로서 어떤 열매를
 맺고 있는지 그 열매를 맺을 수 있었던 자신의 밑거름, 힘의 원동력은 무엇인지를
 찾아보는 과정을 통해 성공경험, 강점을 다시 떠올리며 목표달성에 자신감을 주었
 다. 또한 뿌리부분에 글로 적고 꾸미고, 행복나무가 되려면 또 어떤 것들이 필요한
 지에 대해 생각해 보고, 찾아보는 활동을 통해 자신의 긍정적 자원과 강점을 인식
 할 수 있고 자신이 가지고 있는 긍정적 힘 에너지를 끌어내어 목표를 구체화 하고
 목표 성취에 대한 자신감을 높여 목표달성에 접근할 수 있도록 활동을 수정·보완하
 였다. 마지막 단계로 나에게 주는 상장 만들기에서 자신에게 주는 최우수상을 만들
 어 스스로 교사효능감을 높이고 연구자가 집단원들에게 주는 “아름다운 교사상”을
 통해 달성한 목표를 지속적으로 유지 할 수 있는 긍정적 힘을 갖도록 활동을 추가
 하였다. 이상으로 해결중심단기치료 프로그램은 8회기에서 10회기가 적합하다는
 선행연구의 근거에 의해 총 13회기의 예비 프로그램을 10회기로 수정·보완하여 재
 구성하고 관련전문가에게 내용 타당도 검증을 받았다.

4단계는 본 프로그램 개발 단계로 예비연구를 통해 수정·보완된 프로그램을 구성
 하고 단계에 따라 내용을 설정하여 해결중심 집단미술치료 본 프로그램을 개발하
 였다. 본 프로그램 구성단계는 1단계: 관계형성(1회기), 2단계: 목표설정(2회기~4회
 기), 3단계: 변화확인 및 목표달성(5회기~7회기), 4단계: 달성한 목표유지 및 종결
 단계(8회기~10회기)로 이는 해결중심 집단미술치료 선행연구(강규숙, 2011; 최윤

속, 2011; 남보영, 2014)를 참고하여 각 회기는 도입 20분, 전개 80분, 휴식 10분, 마무리 10분으로 구성하여 본 프로그램을 최종 개발하고, 연구 II를 통해 실험집단에게 실시하여 효과를 검증하였다.

2. 연구 II : 해결중심 집단미술치료 프로그램 효과 검증

본 연구 II에서는 연구 I의 해결중심 집단미술치료 프로그램을 어린이집 보육교사 12명에게 2015년 4월 8일부터 2015년 6월9일까지 주1회 회기 당 120분 동안 총 10회기를 실시하여 그 효과를 검증하고자 하였다. 자료분석은 SPSS/PC 19.0 통계 program을 이용하여 집단(실험집단·통제집단)의 교사효능감, 사회적 문제해결 능력의 척도 검사를 검사 시기(사전·사후·추후)에 따른 반복측정 변량분석을 실시하였고 자기보고식 척도 점수를 활용하여 스스로 평가하고 기록하였다. 또한 양적 분석만으로 프로그램 효과성을 평가하기에는 한계가 있는 점을 고려하여 연구자와 보조연구자의 관찰 내용을 토대로 프로그램 회기별 진행과정에서 나타나는 어린이집 보육교사의 언어, 태도, 행동관찰을 기록한 활동기록지, 작품, 소감문 등으로 내용을 분석하였다. 분석한 내용으로는 개인별 변화양상, 집단원들의 교사효능감, 사회적 문제해결능력에 대한 변화양상, 집단원들의 소감을 기술하였다. 프로그램 효과성 검증에 대한 결과는 다음과 같다.

1) 해결중심 집단미술치료 프로그램이 교사효능감에 미치는 효과

어린이집 보육교사의 교사효능감에 대한 사전·사후·추후 분석결과 해결중심 집단 미술치료 프로그램을 실시한 실험집단에서 유의미한 증가를 보여 가설 1은 지지되었다. 실험집단의 하위요인을 구체적으로 살펴보면 일반적 교사효능감과 개인적 교사효능감의 사전·사후·추후 분석결과 프로그램에 참가한 실험집단이 통제집단에 비해 프로그램 종료 후 효과가 있는 것으로 나타났다. 시기별로 살펴보면 프로그램에 참가한 실험집단이 통제 집단에 비해 사후검사와 추후검사 시에 사전검사에 비해 효과가 있는 것으로 나타났다. 따라서 해결중심 집단미술치료 프로그램이 어린이집 보육교사의 교사효능감 향상에 효과가 있고 그 효과가 지속됨을 알 수 있다.

본 연구의 이러한 결과는 해결중심 집단미술치료형태가 여고생의 몰입과 자기효능감, 문제해결력을 향상 시켰다는 최윤숙(2011)의 연구, 해결중심적 집단미술프로그램이 학교부적응 청소년의 자기효능감을 향상시켰다는 양지원(2014)의 연구, 집

단미술치료를 적용해 보육교사의 자기효능감을 향상시켰다는 김현자(2010), 송인정(2012)의 연구결과와 부분적으로 일치한다.

본 연구에서 적용한 해결중심 집단미술치료 프로그램은 교사효능감의 하위요인인 일반적 교사효능감, 개인적 교사효능감을 증진시켜서 교사효능감 전체를 향상시킨 결과라고 사료된다. 이는 해결중심 집단미술치료 프로그램을 실시 후 집단원들이 교육과 관련하여 자신이 영·유아에게 긍정적 영향을 미칠 것이라는 자신의 능력에 관해 갖는 신념인 ‘일반적 교사효능감’과 교사자신이 잘할 수 있는지에 대한 스스로 믿음을 갖는 자신감인 ‘개인적 교사효능감’이 높아져 교사효능감에 대한 긍정적인 효과가 있었다고 할 수 있다. 이러한 결과는 해결중심 미술치료를 실시하여 지역사회센터 이용 아동의 장점과 강점을 찾고, 칭찬과 지지를 통해 자기효능감을 향상시켰다는 남보영(2014)의 연구와 보육교사를 대상으로 집단미술치료를 통해 동료간의 상호작용을 증가시키고 긍정적 피드백과 지지와 격려를 주고받은 과정의 결과로 교사로서 자신과 직업에 대해 긍정적으로 바라보는 태도가 형성되었다는 이정원(2007)의 연구가 본 연구를 뒷받침 해준다. 프로그램 초기 최근 사회문제로 대두된 어린이집 사건들에 의해 자신의 능력에 대한 평가가 소극적인 어린이집 보육교사에게 교사효능감은 매우 중요한 요인이다.

교사효능감에 도움이 되었던 회기를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

2회기에 북아트의 페이스 팝업북 기법을 이용해 자신의 이미지를 표현하고 매력과 강점 및 자원을 찾는 훈련을 하였다. 연구자는 아주 작은 자신의 매력과 강점을 알아볼 수 있는 눈을 가진 것이 큰 능력이라고 하며 작고 쉬운 예를 들어서 집단원들을 유도하였던 것이 집단원들이 자신들의 매력과 강점을 찾고 구체화 시키는데 도움이 되었던 것으로 생각된다. 또한 상대의 매력 중 자신이 갖고 싶은 매력과 강점을 나누게 하여 집단원들의 강점을 부각시켜 주었고 집단원간 긍정적 피드백을 통해 스스로의 매력과 강점에 대해 자신감을 갖게 하였다. 이는 해결중심치료는 개인 및 집단의 잠재되어 있는 강점과 능력을 발견하는데 도움이 될 뿐만 아니라 작은 변화를 강화하여 더 큰 변화가 일어날 수 있다는 Berg(1994)의 연구와 부합하다.

3회기에 목표설정을 하는 단계에서는 ‘나에게 기적이 일어날 거예요’라는 주제로 작업을 하였다. 기존 최윤숙(2011), 이미라(2010), 김성자(2012), 남보영(2014)의 연구에서는 그림기법을 이용해 기적을 표현하였지만 본 연구에서는 그림 그리는

작업이 부담스럽다는 집단원들의 의견을 수용하여 자신감을 갖고 편안한 마음으로 내면을 표현할 수 있는 매체로 풀라쥬를 선택하였다. 어린이집 보육교사들이 교육 현장에서 쉽게 경험했던 기법인 잡지를 이용한 풀라쥬기법으로 작업하는 동안 집단원들에게 즐거움으로 작업에 몰입할 수 있게 하였고, 작품에 대한 완성도를 높여 목표에 대한 희망감을 고취시켰다. 이는 해결중심 단기치료에서 치료 목표를 달성하기 위하여 치료방법의 경제성을 고려하고 내담자의 불평을 그대로 수용하여 Kral(1988), 효과가 있는 것은 더욱 강화하고 만일 효과가 없다면 다른 방법을 찾아야 한다는 Berg(1994)의 연구를 받아들인 것이다.

4회기에 ‘선생님은 영양팍팍 요리사’에서는 워밍업으로 ‘나는 요리사(지글지글 짹짹, 보글보글 짹짹)’라는 박수놀이 게임으로 회기에 대한 자신감을 갖도록 흥미를 유발시켰다. 또한 팀별 공동 작업을 통해 목표에 대한 구체적인 방향 설정을 제시하였고 집단원들의 매력, 강점, 자원들이 아이들에게 제공할 영양피자의 재료가 되어 피자가 완성되는 과정을 통해 목표가 달성되어가는 뿌듯함을 느끼게 하였다. 각 개인의 재료가 모여져 하나의 영양피자를 완성했던 것은 공동 작업을 통해 집단원들의 자원까지도 자신의 자원으로 활용할 수 있는 대리적 경험이 되었던 것으로 생각된다. 집단원들은 자신들의 ‘강점과 자원을 찾아 종합해보니 이렇게 많은 영양이 가득한 피자가 되었어요’ 자신들이 만든 ‘썩썩피자, 활짝피자를 먹는 아이들은 몸도 마음도 건강할 거예요’라고 하며 회기에 대한 소감으로 ‘프로그램을 통해 교사로서의 마음가짐을 다잡아 볼 수 있는 시간’이었다고 말하였다. 이러한 집단원들의 소감을 통해 교사효능감에 대한 자신감을 확인 할 수 있었다.

6회기에 목표달성의 단계로 ‘나는 자랑스러운 선생님’을 주제로 자신이 최고라는 손 모양을 하고 석고봉대로 손 본뜨기를 하는 과정을 통해 스스로를 귀하고 자랑스럽게 느낄 수 있도록 하였다. 작업 전 서로의 손에 핸드크림을 발라 손 마사지를 해주면서 서로의 손에 대한 자랑스러움을 집단원들과 나누게 하였던 것은 집단원들의 긍정적 소감으로 나타났다. ‘자신들이 대접 받는 느낌이 든다.’ ‘제 손의 소중함을 느끼게 되었다.’ ‘다시 태어난 느낌이다.’라는 말을 통해 스스로에 대해 긍정적으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 또한 본뜬 작품에 동의 느낌이 나는 매체를 사용해 값지고 고급스러움으로 작품의 완성도를 높여 성취감을 갖게 하였던 것이 목표달성에 대한 자신감을 가졌던 것으로 생각된다.

7회기에는 집단원들이 현재 교사로서 어떤 것들로 인해 행복한 지에 대해 찾아보고 지금이 자리에 설수 있게 해준 힘의 원동력이 무엇인지, 현재보다 더 나은 행

복나무가 되기 위해서는 어떤 것들이 필요한지에 대한 작업은 목표달성에 대해 확인하고 교사로서의 역할과 효능감을 갖게 한 것으로 생각된다.

8회기, 9회기, 10회기에는 목표유지 및 종결단계로 자신들이 프로그램동안 어떠한 변화가 있었는지 나누는 과정으로 스스로의 변화에 대해 인식할 수 있도록 하였고 ‘스스로에게 주는 최우수 교사상’을 통해 교사로서 자신감과 자부심을 갖게 하였다. 상장 내용으로 ‘늘 행복한 상상으로 힘든 일이 닥쳐도 이겨낼 수 있는 힘을 주기위해 주는 상’, ‘힘들고 아팠던 마음은 잊고 아이들과 함께하면서 행복하고 즐거웠던 일만 생각하고 오랜 시간 아이들과 함께하여 스스로에게 주는 귀하다 귀한상’이라고 하였고 프로그램 종료에 대한 소감으로는 집단원과 ‘아이들 교육에 있어 힘들었던 점, 배울 점 등을 공유할 수 있어 좋았다.’, ‘초기에는 낯설고 힘들었는데 프로그램이 끝난다고 하니 아쉽다.’, ‘같은 생각과 일을 하는 동료들과 함께 한 시간이 좋았다.’, ‘프로그램을 다른 동료들에게 추천해주고 싶다.’, ‘이시간이 나에게 힐링의 시간이다.’ 등으로 나타났다. 이러한 결과는 프로그램 시작 전 매회기 프로그램의 흥미 유발을 위해 게임 형식의 워밍업이나 주제에 맞는 노래를 들려주고 즐거움을 갖고 생각할 수 있는 시간을 갖게 한 결과라고 생각되며 또한 어린이집 보육교사들이 현장에서 응용하고 접할 수 있는 다양한 매체와 기법으로 프로그램 구성을 하여 매 회기 마다 호기심을 가지고 적극적으로 참여한 결과라고 할 수 있다.

이와 같은 논의를 통해 해결중심 집단미술치료 프로그램은 교사효능감 향상에 긍정적인 요소를 가지고 있으며 그로 인해 어린이집 보육교사의 교사효능감 향상에 긍정적인 효과가 있다는 것을 알 수 있다.

3) 해결중심 집단미술치료 프로그램이 사회적 문제해결능력에 미치는 효과

어린이집 보육교사의 사회적 문제해결능력에 대한 사전·사후·추후 분석결과 해결중심 집단미술치료 프로그램을 실시한 실험집단이 통제집단에 비해 유의미한 증가를 보여 가설 3은 지지 되었다. 실험집단의 하위요인을 구체적으로 살펴보면 문제지향과, 문제해결기술의 사전·사후·추후 분석결과 프로그램에 참가한 실험집단이 통제집단에 비해 프로그램 종료 후 사후검사와 추후검사 시에 사전검사에 비해 효과가 있는 것으로 나타났다. 시기별로 살펴보면 프로그램에 참가한 실험집단이 통제집단에 비해 사후검사와 추후검사 시에 사전검사에 비해 효과가 있는 것으로 나타났다. 따라서 해결중심 집단미술치료 프로그램이 어린이집 보육교사의 사회적

문제해결능력 향상에 효과가 있고 그 효과가 지속됨을 알 수 있다. 본 연구의 이러한 결과는 해결중심 집단미술치료 프로그램을 통해 직업훈련생의 사회적 문제해결능력을 향상 시켰다는 남혜숙(2008)의 연구, 해결중심 집단 미술치료가 여고생의 자기효능감과 문제해결력에 효과가 있었다는 최윤숙(2011)의 연구, 해결중심 집단 미술치료가 시설청소년들의 정신건강, 스트레스 대처능력, 자존감을 긍정적으로 변화시켰다는 김은혜(2007)의 연구와 부분 일치한다.

본 연구에서 적용한 해결중심 집단미술치료 프로그램은 하위요인인 문제지향과, 문제해결 기술을 증진시켜서 사회적 문제해결능력 전체를 향상시킨 결과라고 사료된다. 이는 해결중심 집단미술치료 프로그램을 통해 매체의 활용, 집단원과의 상호작용, 각 회기마다 주어지는 작업을 통해 반복적으로 생각하고 작품을 완성해 가는 과정을 통해 스스로 주어진 과제를 해결함으로써 자연스럽게 문제를 해결해 나갈 수 있도록 도움을 주었던 것으로 보인다. 이러한 결과는 해결중심적 집단미술치료를 통해 집단 초기에는 과제성취도가 낮았으나 집단 후기로 갈수록 과제를 통해 변화하는 모습을 보이며 과제성취도가 높아졌다는 유문옥(2012)의 연구와 맥을 같이한다. 또한 집단활동을 통해 강점과 자원 그리고 자신들의 능력에 초점을 두어 자신감을 갖게 하여 스스로 자신의 문제를 해결할 수 있는 능력이 향상된 것으로 보인다. 무엇이 잘못되었는지 보기보다는 긍정적 피드백과 칭찬으로 잘 된 것을 찾을 수 있도록 하였고, 스스로 해결이 어려운 문제를 집단원들의 상호작용 가운데 문제가 아닌 해결에 중점을 두어 문제를 다른 각도에서 볼 수 있는 여유를 갖게 하였다. 또한 집단원들의 대리경험을 통해 자신감을 갖게 한 것이 사회적 문제해결능력에 대한 긍정적인 효과가 있었다고 할 수 있다. 이는 해결중심 집단상담 프로그램을 적용해 여고생의 사회적 문제해결능력에 긍정적 효과가 있었다는 최효정(2006)의 연구와 해결중심 집단상담 프로그램이 대학생의 사회적 문제해결능력과 스트레스 대처능력을 향상 시켰다는 정유미(2004)의 연구와 부분적으로 일치하며, 해결중심 단기상담 프로그램을 통해 자신의 자원과 스스로 문제를 해결할 수 있는 능력을 인식하게 됨으로써 스스로 변화가 되었고 또한 자신이 문제 해결방안의 주체라는 생각을 하게 되면서 문제 상황에서 능동적으로 적용할 수 있다는 자신감을 가지게 되었다는 서국희(1997)의 연구가 본 연구를 뒷받침 해준다.

사회적 문제해결능력에 도움이 되었던 회기를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 3회기에 목표설정의 단계로 ‘나에게 기적이 일어날 거예요’라는 주제를 통해 예

외상환을 발견하는 기적끌라쥬 작업을 실시하였다. 잡지를 이용한 끌라쥬 기법으로 자신들의 목표에 대한 작업을 하고 기적 질문을 통해 현재의 문제를 제거시키거나 감소시키지 않고 문제를 다른 각도에서 바라볼 수 있게 하여 해결책을 상상할 수 있도록 유도하였다. 또한 집단원들의 지지와 긍정적인 피드백을 통해 목표설정에 대한 자신감을 주었다. 이는 목표설정을 통해 목표에 대한 성취동기를 높이고 집단원들의 지지와 격려에 자아존중감이 향상되었다는 유문옥(2012)의 연구결과와 부분 일치한다. 4회기에 게임 형식의 위밍업으로 목표설정에 대한 즐거움을 갖게 하였으며, 작고 성취하기 쉬운 구체적인 목표설정을 하여 성공경험을 가질 수 있도록 유도 하였다. 또한 집단원을 두 팀으로 나누어 팀별 협동작업을 실시하고 발표를 할 수 있게 한 것은 집단원들이 서로 상대팀보다 더 구체적인 목표를 설정하려고 하는 에너지를 가질 수 있도록 하여 문제해결에 대한 자신감을 주었다고 생각 된다. 이는 해결중심 치료는 내담자 스스로 문제를 해결할 수 있는 능력과 자원을 가지고 있음을 인정하고 그들의 강점과 이전의 성공경험들을 찾아내어 이를 활용할 수 있게 격려하여 문제해결능력을 향상시킬 수 있다는 주장(Miller & Berg, 1991)을 뒷받침한다. 5회기의 ‘우리서로 우리감정 이해하기’는 집단원들이 서로의 힘들었던 부분을 서로 나누고 대처할 수 있는 방법을 찾아 해결할 수 있도록 작업을 통해서 자연스럽게 지각할 수 있도록 하였다. 자신의 문제 상황을 다른 시각에서 볼 수 있도록 유도하였고 긍정적으로 해결 할 수 있도록 하였다. 활동에 대한 집단원들 소감에서도 알 수 있었다. ‘내가 가지는 문제를 나만 가지고 있는 게 아니라 다른 사람들도 다들 겪는 문제구나 라는 생각을 했어요.’, ‘내 문제가 아닌 우리의 문제라고 생각하니 서로 나눌 수 있어서 좋았어요.’ 집단원들은 집단에서의 서로 공유하고 서로에게 긍정적 피드백으로 많은 도움을 받았다고 하였다. 이는 문제를 회피하기보다 해결에 초점을 맞춰 집단원들이 가지고 있는 자원을 찾고 이를 끌어내주어 문제에 대해 접근하게 하였던 결과라고 사료된다. 또한 집단원들의 다양한 문제접근을 집단원간의 피드백을 통해서 지켜보며 대리적 경험을 가질 수 있는 집단의 힘이라 할 수 있겠다. 7회기에는 집단전체의 공동 작업으로 집단원들의 장점, 자원, 이전의 성공경험을 하나하나 끌어 모으고 부각시켜 집단전체 하나의 ‘행복나무’라는 작품으로 탄생시켜 목표달성에 대한 희망감을 주었다. 또한 ‘현재보다 더 나은 미래의 행복나무가 되려면 어떤 것들이 있는지?’에 대해 나누고 그것들을 기록한 열매를 행복나무에 달아주는 확장 작업을 통해 문제해결능력에 대한 자신감과 용기를 주었다. 8회기에 ‘나의 책 만들어요.’에서는 자서전을 만드는 시간으로

해결중심 이론의 긍정성의 원리로 자신이 자기문제를 잘 파악하고 잘 아는 전문가로서 자기문제를 해결할 수 있는 능력과 자원을 가지고 있음(정문자 외 (2008)을 알려주었다. 자신과 비슷한 문제를 가진 사람에게 도움이 되는 글을 쓰는 시간을 통해 ‘자신의 문제를 스스로 해결할 수 있는 힘을 가진 능력자’라는 생각을 갖도록 하였다. 또한 스스로 문제 해결책을 모색하고, 문제가 해결된 예외상황, 성공경험의 기회를 가질 수 있게 하여 자신의 성공한 삶에 대한 희망감과 자신감을 가질 수 있게 하였다. 9회기, 10회기에는 문제해결능력에 대한 자신감을 확인할 수 있었다. 집단원들에게 프로그램에 대한 소감문을 기록하게 하여 자신들이 프로그램을 수행하면서 작업을 통해 겪었던 어려움을 극복하고 대처하는 과정들을 통해 문제해결능력에 대한 자신감을 스스로 확인시켰다. 프로그램 초기 작업에 대한 망설임을 갖고 막막해 하는 모습을 보였던 집단원들이 작업을 즐기며 수행해 내는 적극적인 모습을 볼 수 있었다. 또한 ‘자신들에게 주는 최우수 교사상’을 만들게 하여 지금까지의 문제를 극복할 수 있는 힘, 자원과 에너지로 문제해결에 대한 능력이 있음을 지각시켜 주었다. 이는 집단원들의 프로그램에 대한 소감에서도 나타났다. ‘프로그램을 통해 저의 자신감을 점검해 볼 수 있었다.’, ‘아이들을 어떻게 대해야 할지 알게 되었다.’, ‘문제 상황에서 다양하게 생각해보고 긍정적인 방향을 찾으려고 노력하는 내 모습을 발견하게 되었다.’ 등의 소감을 통해 문제해결능력에 대한 자신감이 형성되었던 것으로 사료된다. 이러한 자신감은 프로그램을 시작하면서 세운 구체적인 목표설정과 목표달성에 대한 집단원들의 긍정적인 피드백을 통해 성취감을 가질 수 있었던 것으로 보이고 편안하고 안정된 분위기에서 작업을 할 수 있었던 결과라고 생각된다. 이는 동질 집단의 환경 속에서 집단원 간의 지지를 얻게 되면서 감정의 정서를 표출하게 되었다는 고은정(2014)의 연구와 부분 일치한다. 이렇듯 자신의 새로운 모습과 강점을 집단원과 함께 긍정적인 피드백으로 나누고 서로에게 제공받으면서 문제를 문제가 아닌 다른 시각으로 접하게 되어 어린이집 보육교사들의 사회적 문제해결능력이 향상된 것으로 보인다.

목표달성에 대한 구체적인 계획으로 자기보고식 척도 점수를 1회기, 3회기, 6회기, 10회기에 체크하여 회기가 진행됨에 따라 변화되는 자신의 목표점수를 확인시켜 목표달성에 대한 성취감 및 자신감을 가질 수 있게 하였다. 또한 프로그램 종료 4주 후에 추후 검사를 통하여 목표가 지속되고 있는지 확인시켰다.

이와 같은 논의를 통해 해결중심 집단미술치료 프로그램이 사회적 문제해결능력 향상에 긍정적인 요소를 가지고 있으며 그로 인해 어린이집 보육교사의 사회적 문

제해결능력 향상에 긍정적인 효과가 있다는 것을 알 수 있다.

B. 결론 및 제언

본 연구는 어린이집 보육교사의 교사효능감 및 사회적 문제해결능력 향상을 위해 선행연구를 토대로 구성된 개발 모형에 따라 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하여 프로그램의 효과를 검증하였다. 이를 위해 본 연구는 프로그램 개발과 프로그램 적용으로 나누어 진행되었다. 어린이집 보육교사의 교사효능감과 사회적 문제해결능력 향상을 위한 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발과 효과의 논의와 관련하여 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 해결중심 집단미술치료 프로그램은 프로그램 개발 모형 절차와 그 내용 구성이 프로그램 목표와 이론적 근거에 타당하게 개발되었다. 프로그램 개발 절차는 총 4단계로 목표수립, 프로그램 구성, 프로그램 실행, 프로그램 개발로 구성된 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발 모형에 맞추어 구체적이고 체계적인 순서에 따라 이루어졌다. 프로그램 내용은 관계형성하기(1회기), 목표설정 단계(2회기~4회기), 변화확인 및 목표달성 단계(5회기~7회기), 달성한 목표유지 및 종결단계(8회기~10회기) 총 4단계로 10회기의 본 프로그램으로 구성되었다. 본 프로그램에 앞서 13회기의 예비 프로그램을 실시한 후 효율성을 평가하고 예비 프로그램 참여자의 피드백과 설문지를 통해 검토하였다. 또한 프로그램과 관련된 전문가 7인에게 연구의 목적, 프로그램 목표, 활동 내용에 대한 내용타당도 검증을 받은 내용을 근거로 수정·보완 하였다. 해결중심 단기치료는 8회기에서 10회기가 적합하다는 선행연구의 근거에 의해 10회기의 최종 본 프로그램이 개발 되었다. 둘째, 본 연구에서 개발된 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발을 어린이집 보육교사들에게 실시하여 교사효능감 향상에 효과가 있는 것으로 검증되었다. 해결중심 집단미술치료 프로그램을 어린이집 보육교사에게 적용하였을 때 교사효능감을 향상 시키는데 효과적인 중재방법임을 확인 하였다. 양적분석을 통해 교사효능감의 하위요인인 일반적 교사효능감, 개인적 교사효능감에서 유의미한 차이를 확인하였으며 추후까지 그 효과가 지속되고 있음을 확인하였다. 또한 주관적 평가인 자기보고식 척도 점수가 회기가 진행될수록 증가 되었으며 추후까지 지속적으로 향상되고 있음을 확인하였다.

셋째, 본 연구에서 개발된 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발을 어린이집 보

육교사에게 실시하여 사회적 문제해결능력 향상에 효과가 있는 것으로 검증되었다. 해결중심 집단미술치료 프로그램을 어린이집 교사에게 적용하였을 때 사회적 문제해결능력을 향상 시키는데 효과적인 중재방법임을 확인하였다. 양적분석을 통해 사회적 문제해결능력의 하위요인인 문제지향, 문제해결능력에서 유의미한 차이를 확인하였으며 추후까지 그 효과가 지속되고 있음을 확인하였다. 또한 주관적 평가인 자기보고식 척도 점수가 회기가 진행될수록 증가 되었으며 추후까지 지속적으로 향상되고 있음을 확인하였다.

이는 해결중심 집단미술치료 프로그램이 향후 어린이집 및 보육현장에서 보육교사들의 심리적 개입을 위한 효과적인 중재 프로그램으로 활용될 수 있는 가능성을 시사하고 있다. 이를 통해 보육교사들은 자기 성장의 기회를 갖게 되어 삶의 질이 향상될 것이며, 피교육자인 영·유아들에게도 긍정적인 영향을 미칠 것으로 본다.

따라서 본 연구에서 개발한 해결중심 집단미술치료 프로그램은 어린이집 보육교사의 교사효능감과 사회적 문제해결능력을 향상시키는데 크게 기여한다는 결론을 내릴 수 있다.

본 연구의 결과로 다음과 같은 점에서 의의를 찾을 수 있을 것이다.

첫째, 어린이집 보육교사들을 대상으로 해결중심 단기치료이론을 적용한 최초의 집단미술치료 프로그램이라는 점에서 의의가 있다.

둘째, 해결중심 이론과 집단미술치료를 접목하여 프로그램을 개발하고 효과성을 제시한 선행연구가 미비한 미술치료 현장에서 본 연구는 해결중심 집단미술치료의 체계를 세우고자 한 점에서 의의가 있다.

셋째, 본 연구는 10회기의 단기치료로 효과가 검증된 점으로 보아, 보육교사들의 시간이 자유롭지 못한 점을 고려 할 때 보육현장에서 단기간 내의 치료 프로그램으로써 역할을 할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

넷째, 최근 영·유아의 보육에 대한 관심이 양적, 질적으로 증가하고 있는 시점에서 어린이집 보육교사에 대한 정서적인 측면을 고려할 때, 해결중심 집단미술치료는 보육교사의 자아성장을 돕는데 유용하다는 점에서 의의가 있다.

마지막으로 본 연구에 대한 제한점과 더불어 향후 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 자발적으로 참여하기 원하는 S시에 소재한 어린이집 보육교사들을 대상으로 연구 한 것으로 일반화 하기에는 무리가 있다. 따라서 본 프로그램

을 전국 각 지역의 어린이집 보육교사들을 대상으로 적용해 보면 의의가 있을 것이다.

둘째, 사회 문제로 대두되고 있는 어린이집 보육교사들의 심리적 개입으로 국가 차원에서 장기간의 계획으로 보수교육 및 평가인증의 일환으로 지속적인 프로그램 연구와 그 효과성에 대한 검증이 이루어진다면 의의가 있을 것이다.

셋째, 본 연구의 프로그램은 주 1회 10회기로 실시하였는데 어린이집 교사들의 현장 사정을 고려하여 단기 주말 프로그램이나 집중과정으로 프로그램이 개발된다면 보육현장에서 더 효율적인 접근을 마련하는데 도움이 될 것이다.

참고문헌

1. 국내문헌

- 가족치료연구모임 역(1993). **해결중심 단기가족치료**. 서울: 하나의학사.
- 가족치료연구모임 역(1996). **단기가족치료 해결중심으로 되어가기**. 서울: 하나의학사.
- 강규숙(2011). **중학생의 학습동기와 자아존중감 강화를 위한 해결중심 집단프로그램의 효과**. 연세대학교 생활환경대학원 석사학위논문.
- 강미자(2012). **보육교사의 역할스트레스가 정서적 고갈에 미치는 영향**. 호남대학교 대학원 박사학위논문.
- 강인정(2013). **행복집단미술치료가 유아교사의 직무스트레스 및 주관적 안녕감에 미치는 효과**. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 곽희경(2011). **유아교사의 행복감 및 자아정체감과 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계**. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 고은정(2014). **집단미술치료가 유치원 교사의 분노 감소와 직무스트레스에 미치는 효과**. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 구은미(2004). **보육프로그램의 질에 영향을 미치는 교사관련 변인 분석**. 숙명여자 대학교 대학원 박사학위논문.
- 권남경(2014). **어린이집 교사의 심리적 안녕감에 따른 교사 효능감 및 직무 만족도**. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권영자(2009). **유치원 교사와 어린이집 교사의 DAP교육신념과 교사효능감 및 직무만족도 연구**. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권혜진(2008). **보육교사의 직무스트레스가 이직의도 및 전직의도에 미치는 영향과 개인적 성취감의 조절효과**. **한국지역사회생활과학회**. 19(4), 597-609
- 김경희(1999). **교육학**. 서울: 학지사
- 김미숙(2015). **해결중심 집단미술치료프로그램이 청소년의 자아존중감과 진로성숙에 미치는 효과**. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김병찬(2005). **현대 교사상 탐색을 위한 질적분석 연구**. **한국교육**. 32(4), 57-90.
- 김부(2005). **해결중심 집단미술치료가 중년여성의 발달현상에 대한 태도와 갱년기 증상에 미치는 영향**. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.
- 김사녀(2012). **유아교사의 의사소통능력과 교수효능감 및 직무만족도와의 관계**. 경기대

- 학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김서현(2008). **해결중심 가족치료 이론을 적용한 집단 모-자 미술치료가 한 부모 가정 모-자 관계 개선에 미치는 효과**. 동국대학교 문화예술대학원 석사학위논문.
- 김성자(2013). **해결중심 이론을 적용한 집단미술치료가 모-자녀 상호작용과 양육스트레스에 미치는 효과**. 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김성천(2002). **해결중심 단기치료**. 서울: 청목출판사
- 김소영(2009). **지역아동센터 이용아동을 위한 사회성 향상 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과 검증**. 평택대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 김순남(2000). **유치원 교사의 교사효능감에 따른 역할수행에 관한 연구**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김아영(2007). **학업적 자기효능감: 이론과 현장연구**. 서울: 학지사.
- 김오남(2003). **어린이집 교사의 직무스트레스와 직무만족도에 관한 연구**. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김옥진(2015). **한국화매체를 활용한 집단미술치료가 보육교사의 직무스트레스와 자기효능감에 미치는 영향**. 경기대학교 미술디자인대학원 석사학위논문.
- 김유순(2013). **해결중심 단기치료**. 서울: 학지사
- 김유진(2003). **영아보육교사의 전문성 인식과 직무스트레스의 관한 연구**. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김윤주(1996). **빈곤 가족에 대한 해결중심 단기 가족치료 접근**. 가톨릭 대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김은혜(2006). **해결중심 집단미술치료 프로그램이 정신건강과 스트레스 대처능력에 미치는 효과: 시설청소년을 대상으로**. 한영신학대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영옥 외(2002). **영유아 보육개론**. 서울: 학지사
- 김정화(2012). **유아교사의 생애 핵심능력에 대한 인식: 의사소통, 문제해결력, 자기 주도적 학습 중심으로**. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 김진화, 정지웅(2002). **사회교육 프로그램 개발의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 김진영, 최재영(2000). **미술치료**. 서울: 조형교육.
- 김창대 외(2011). **상담 및 심리교육프로그램 개발과 평가**. 서울: 학지사.
- 김창대(2002). **가정학대 가출청소년을 위한 집단상담 프로그램개발과정**. **한국놀이치료학회**, 12(4), 61-73.
- 김철벽(2013). **현실치료를 적용한 원예치료 상담 프로그램이 보육교사의 자아존중감, 교사-유아 상호작용, 대인관계에 미치는 효과**. 서울벤처대학교 대학원 박사학위

논문.

- 김판희(2014). 유아교사가 지각하는 원장의 감성리더십, 교사효능감, 직무만족, 조직몰입간의 구조적 관계. 계명대학교 대학원 박사학위논문.
- 김현자(2010). 적극적 부모역할훈련 프로그램(AP)을 적용한 집단미술치료가 보육교사의 자기효능감과 직무스트레스에 미치는 효과. 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김현지(2006). 정서발달 프로그램이 아동의 자아존중감에 미치는 효과. 미래유아교육학회. 6(2), 1-20.
- 김현지(2006). 영아-교사의 상호작용 증진을 위한 보육교사 교육프로그램 구성 및 효과. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 남보영(2014). 해결중심 미술치료가 지역아동센터 이용 아동의 학습동기와 학업적 자기효능감에 미치는 효과. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 남혜숙(2008). 해결중심 집단미술치료 프로그램이 직업훈련생의 스트레스 대처능력과 사회적 문제해결능력에 미치는 영향. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.
- 노은아(2013). 공공형 어린이집과 민간어린이집 보육교사의 배경변인 및 교사효능감이 직무만족도에 미치는 영향. 울산대학교 대학원 석사학위논문.
- 목혜정(2013). 보육교사의 교사효능감과 교직윤리의식에 관한연구. 경희대학교 교육대학교 석사학위논문.
- 문채련, 이소은(2005). 유아교사의 직무만족도와 소진. 한국생활과학지, 14(3), 1-2.
- 박미숙(1999). 해결중심 단기 집단상담 프로그램이 비행 청소년의 문제해결력에 미치는 효과 요인분석. 부산대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 박선화(2012). 유아교사의 직무만족도와 교사효능감에 관한연구. 목포대학교 대학원 석사학위논문.
- 박선화(2013). 교사-영아 상호작용이 사회·정서적 행동에 미치는 영향. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박세정, 박지영, 석은조, 오성숙(2014). 보육교사론. 경기: 공동체.
- 박영심(2015). 해결중심 집단미술치료가 가정폭력피해여성의 자존감과 우울에 미치는 영향. 우석대학교 경영행정문화대학원 석사학위논문.
- 박인우(1995). 효율적 집단상담 프로그램 개발을 위한 체계적 모형. 계명대학교 학생생활연구소, 20
- 박지혜(2009). 유아교육 기관의 특성이 교사의 이직의도와 이직인식에 미치는 영향. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박혜숙(2008). 해결중심 집단미술치료가 학교생활 부적응 청소년의 학교생활 적응과

- 스트레스에 미치는 영향. 영남대학교 환경보건대학원 석사학위논문.
- 배상휘(2012). 부모자녀 의사소통양식 및 스트레스 대처양식과 장애아동 수용태도의 관계. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배소연(1993). 유아교육 실천적 지식과 교사교육의 방향. 한국유아교육학회 교육학연구. 31(5), 153-171
- 백복순(2011). 서울형 어린이집 공인 여부에 따른 보육교사의 직무만족도와 교사효능감의 차이. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 보건복지부(1996). 보건복지백서. 서울: 보건복지부.
- 보건복지부(2014). 보육통계 (2014.12월말 기준).
- 보건복지부(2015). 어린이집 보육교직원 통계연보 (2015년 12월 31일 기준).
- 보육자격 관리사무국(2007). 보육인력 국가자격증(<http://chrd.chidcare.go.kr>)
- 변창진(1994). 프로그램개발. 대구: 흥익출판사.
- 서국희(1997). 해결중심 단기상담이 고등학생의 문제해결력에 대한 자기평가에 미치는 효과. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서은국외 역(2007). 긍정심리학 입문. 서울: 박학사.
- 서지영, 서영숙(2002). 유치원교사 이직 의도에 관한연구. 유아교육연구, 22(4), 229-250.
- 손희진(2014). 유아교사의 교사효능감이 유아의 사회성에 미치는 영향: 직무만족도와 교사-유아 상호작용 질의 순차적 매개효과. 성균관대학교 석사학위논문.
- 송은경(2012). 원장의 감성리더십, 유아교사의 역할갈등, 교사효능감과 조직몰입간의 인과적 관계. 대구대학교대학원 박사학위논문.
- 송인정(2012). 집단미술치료가 보육교사의 직무스트레스와 자기효능감에 미치는 영향. 우석대학교 경영행정문화대학원 석사학위논문.
- 송성자(2001). 한국문화와 가족치료: 해결중심 접근. 서울: 법문사
- 송송이(2009). 초등학교 내 학급개입의 효과성에 관한연구. 송실대학교 대학원 석사학위논문.
- 신소정(2013). 보육교직원의 사회적 자본이 문제해결능력과 이직의도에 미치는 영향 연구. 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 신은수(2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아놀이 발달에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신은수(2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아놀이 발달에 미치는 영향. 유아교육연구, 20(1), 27-42

- 신혜영(2004). **어린이집교사의 직무스트레스와 효능감이 교사행동의 질에 미치는 영향**. 연세대학교 박사학위논문.
- 신효숙(2014). **공공형과 일반형어린이집 교사효능감과 직무만족도 비교 연구**. 공주대학교 대학원 석사학위논문.
- 신희연(2005). **영아보육교사의 근무환경과 직무스트레스에 관한 연구**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안상미(2002). **유아교사의 교사효능감에 따른 교사-유아 상호작용**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안종인(2014). **초등교사의 셀프리더십, 교사효능감, 학습조직문화, 자기주도 학습능력, 학습촉진자 역량 간의 구조적 관계**. 송실대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 양지원(2014). **학교부적응 청소년에 대한 해결중심적 집단미술치료 프로그램의 효과성에 관한 연구: 자기효능감, 자아탄력성, 학교생활 적응의 사전 사후 비교를 중심으로**. 경기대학교 대학원 박사학위논문.
- 양연숙(1996). **탁아기관의 질, 탁아경험, 가족특성과 아동의 사회성 발달과의 관계**. 아동학회, 17(2), 181-193.
- 영영미(2012). **학교폭력 가해 청소년을 위한 명상활용 집단상담 프로그램 개발**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 오익수(1991). **대인관계 문제해결에 대한 심리적 결정 요인들의 인과적 관계**. 전남대학교 박사학위논문.
- 오선미(2012). **해결중심 단기집단상담 프로그램이 보육교사의 직장, 가정 갈등관리능력 과 직무몰입에 미치는 효과**. 군산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유문옥(2012). **해결중심적 집단미술치료가 비행청소년의 스트레스 대처 능력과 자아존중감에 미치는 효과**. 경기대학교 미술·디자인 대학원 석사학위 논문.
- 유영달(2005). **몰입감 모델(flow model)의 심리치료적 활용**. 한국심리학회지, 상담 및 심리치료, 17(1), 33-55.
- 유영의(2004). **교사의 놀이교수 효능감에 따른 유아의 구성놀이 질의 차이**. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 유재경(2013). **유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향**. 경희대학교교육대학원 석사학위논문
- 유현숙(2013). **보육교사의 직무스트레스, 교사효능감, 조직헌신, 소진과 이직의도 간의 구조적 관계**. 계명대학교 대학원 박사학위논문.
- 유현정(2011). **보육교사의 교사효능감, 심리적 안녕감, 그리고 이직의도 간의 관계 연**

- 구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유희정(2003). 보육사업의 공공화 및 다양한 실행방안 연구. **여성부 용역 연구보고**, 2003-6.
- 윤여진(2007). 유아교사 대상 미술치료 사례연구. 동국대학교 문화예술대학원 석사학위논문.
- 윤애희 외(2004). **보육의 이해와 영·유아 보육 프로그램**. 서울: 창지사.
- 윤혜미, 권혜경(2003). 보육교사의 직무스트레스와 직업만족도. **한국생활과학회**, 12(3), 303-319.
- 이경란(2006). **정서표현성과 사회적 문제해결능력이 대학생의 주관적 안녕감에 미치는 영향**. 카톨릭대학교 상담심리대학원 석사학위논문.
- 이경애(2010). **유아교사의 행복과 직무관련변인의 관계분석 : 직무만족, 교사효능감, 역할수행능력, 이직 의도를 중심으로**. 동의대학교 대학원 박사학위논문.
- 이기영(2007). **교사의 보육신념, 보육효능감, 직무스트레스 및 영아기질과 교사-영아 상호작용과의 관계**. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미라(2011). **해결중심 집단미술치료가 지적장애 성인의 자기효능감과 대인관계에 미치는 효과**. 영남대학교 환경보건 대학원 석사학위논문.
- 이분려(1998). **유치원 조직풍토와 직무만족 및 교사 효능감의 관계**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이숙영(2003). 국내 집단상담 프로그램 개발의 현황 및 효과적인 프로그램 개발 관련 요인. **상담학연구**, 4(1), 53-67.
- 이숙자(2010). **집단미술치료가 초등학생의 학습동기와 학업적 자기효능감에 미치는 효과**. 영남대학교 환경보건대학원 석사학위논문.
- 이숙희(2011). 만2세 영아의 어린이집 생활에서 나타나는 분류행동과 그 의미. **한국 영유아교원 교육학회**, 15(3), 249-276.
- 이승희(2012). **유치원 교사의 발달단계에 따른 원장과의 갈등수준과 갈등관리 전략에 관한연구**. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이연승, 박향원(2003). 유아교사의 직무만족도 연구; 부산지역을 중심으로. **유아교육학 논집**, 7(2), 235-260.
- 이은 외(2014). **해결중심 집단미술치료가 청소년의 사회적 문제해결능력에 미치는 영향**. **미술치료연구**, 21(3), 479-498.
- 이은화, 배소연, 조부경(1995). **유아교사론**. 경기: 양서원.
- 이은화 외(2006). **유아교사론**. 서울: 양서원.

- 이정미(2007). 발달에 적합한 실제에 대한 보육교사의 신념에 따른 교사-영아 상호작용간의 관계. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정미(2012). 유치원 조형교육에 대한 비교고찰: 제6차 교육과정과 2007 개정 교육과정을 중심으로. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정원(2007). 집단미술치료가 보육교사의 직무만족도에 미치는 효과에 관한 연구. 평택대학교 사회복지 대학원 석사학위논문.
- 이정환(1999). 유아교육교수학습방법. 경기: 교문사.
- 이정현(2007). 평가인증제에 대한 보육시설종사자들의 인식에 관한연구. 대구대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 이정현(2011). 유아교사의 직무만족도와 교사효능감 및 직무스트레스의 관계연구. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이종각(2013). 어린이집 교사가 지각한 보상인식, 정서노동, 직무스트레스, 직무소진 및 조직몰입 간의 관계 구조분석. 대구 카톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 이주원(2014). 어린이집교사의 인성 및 강성지능과 교수효능감이 직무스트레스에 미치는 영향. 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지영(2012). 보육교사의 자아존중감과 교사효능감이 직무스트레스에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜원(2008). 유아교사의 개인적 변인(반성적 사고, 정서적 적응성, 동기부여)과 교사효능감의 관계에 대한 연구. 아동학회, 29(2), 139-153.
- 이혜원(2011). 보육교사의 조직몰입과 경력몰입, 직무만족이 이직의도에 미치는 영향. 한국유아교육 보육행정연구. 15(2), 107-126
- 임성택(2011). 교사효능감. 서울: 강현출판사.
- 임옥희(2006). 보육교사-영아 상호작용과 보육교사 신념 및 효능감간의 관계. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 임종철, 김현정(2004). 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사 효능감과의 관계. 부산교육대학교 교육대학원 연구논문집, 6, 365-391.
- 장미정(2011). 유치원의 질과 교사의 직무만족도, 효능감이 유아의 인지, 언어, 정서 및 사회적 능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 장수정(2001). 고등학생의 다면적 자아개념과 사회적 문제해결능력의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 전종국(2007). 집단미술치료와 치료적 요인의 연구 경향과 향후과제. 미술치료 연구, 14(3), 557-596.

- 전혜미(2010). 초등학교 교사가 인식하는 교직전문성이 교사효능감, 교직 헌신도에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정옥분(2008). 보육학개론. 서울: 학지사
- 정유미(2004). 해결중심 집단상담 프로그램이 대학생의 사회적 문제해결능력과 스트레스 대처능력에 미치는 효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 정문자(2004). 학교부적응 아동을 위한 해결중심 집단상담의 개발 및 평가. **한국 가족치료 학회**, 12(1), 107-139.
- 정문자 외, (2008). **해결중심 단기치료**. 서울: 학지사.
- 정문자 외, (2006). **해결중심 가족치료 사례집**. 서울: 학지사.
- 정희운(2014). 어린이집 교사의 의사소통능력과 문제 해결능력과 관계. **조선대학교 교육대학원 석사학위논문**.
- 정현희, 한정혜(2001). 집단미술 프로그램이 유아의 정서지능계발에 미치는 효과. **한국 미술치료학회**, 8(1), 63-102.
- 조경자(2007). 예비유아교사들이 인식한 좋은 유치원 교사들의 특성. **미래유아교육학회**, 14(4), 516-586.
- 조복희(2001). 보육교사 양성 보육체계에 관한 연구. **보육발전기획단 자료집**. 서울: 보건복지부
- 조성연(2004). 보육교사의 직무만족도와 직무스트레스. **한국영유아보육학회**, 36, 23-44.
- 조성연 외(2006). **영유아 보육의 이해**. 서울: 학지사
- 조하나, 최연실(2013). 북한이탈 기혼여성의 심리적 적응을 위한 해결중심 집단미술치료 프로그램 효과성 연구: 가족상실로 인한 우울감 및 죄책감을 중심으로. **상담학연구**, 14(2), 1327-1345.
- 최미숙(2005). 보육교사의 교수 효능감 및 전문성 인식에 따른 교사-부모 의사소통 태도, **한국영유아보육학회**, 40, 1-19.
- 최선남(2010). 집단미술치료 치료적 요인 : 집단경험 유형과 만족도 중심으로. **한국상담학회**, 11(1), 139-152.
- 최윤숙(2011). 해결중심 집단미술치료의 운영 형태가 여고생의 몰입, 자기효능감, 문제해결력에 미치는 효과. **영남대학교 대학원 박사학위논문**.
- 최윤숙, 최외선, 김갑숙(2011). 해결중심 집단미술치료의 운영 형태가 여고생의 몰입, 자기효능감, 문제해결력에 미치는 효과. **미술치료연구**, 18(4), 845-873.
- 최옥련(2012). 유아교육기관 교사의 의사결정 참여정도와 교사효능감이 직무만족도에

- 미치는 영향. 관동대학교 대학원 박사학위논문.
- 최호윤(2007). **사회복지 프로그램 개발과 평가**. 경기: 21세기사.
- 최이순(2003). 사회적 문제 해결 도구의 신뢰도 및 타당도 연구. **한국심리학회지**, 21(2), 413-428
- 최일선(2009). 유아교사의 자아개념과 인성개발 효능감의 관계. **한국 유아교육·보육 복지학회**, 13(2), 219-237.
- 최종욱(2002). **유아감성지능과 창의성의 관계연구**. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 최효영(2010). **영아반 교사들의 학습공동체 참여의 경험과 그 의미**. 배제대학교 대학원 박사학위논문.
- 최효정(2006). **해결중심 집단상담 프로그램이 실업계여고생의 사회적 문제해결능력에 미치는 효과**. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 최혜림, 장성숙 역(2001). **최신 집단 정신치료의 이론과 실제**. 서울: 하나의학사.
- 탁경화(2006). **교사에게 스트레스를 주는 아동의 행동과 교사의 반응에 관한연구**. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하미영(2011). **보육 교사의 이직에 영향을 미치는 요인에 대한 연구**. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한진원(2011). **상호교류분석 이론에 기초한 유아교사의 자아존중감 증진 프로그램의 구성 및 적용효과**. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 황현아(2013). **가정 어린이집 보육교사의 교사 효능감과 직무만족도와의 관계**. 울산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍금자(2001). 한국 어린이집과 유치원의 역할분담모형에 관한 연구. **한국영유아보육학회**, 25, 189-222.
- 홍영진(2001). **자존감, 스트레스 및 부모의 양육방식이 사회적 문제해결능력에 미치는 영향**. 가톨릭대학교 석사학위논문.
- 국가법령정보센터, <http://www.law.go.kr/>

2. 국외문헌

- Armor, D., Conry_Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. (Report No. R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: The Rand Corporation. (Eric Document Reproduction Service No. ED 130 243)
- ~~Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy : A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.~~
- ~~Ashton, P. T. (1984). Self-efficacy and Teaching Effectiveness, University of South Carolina.~~
- Ashton, P. T., Webb. R. B., & Doda N.(1983). A study of teacher's sense of efficacy. Washington. DC.
- Ashton, P. T., & Webb, R. (1986). Making a difference: *Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). A self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Berg, I. K.(1989). Of visitors, complainants and customers: Is there really such thing as resistance? *Family Therapy Networker*, 13(1), 21.
- Berg, I. K. (1994). Psychotherapy and substance abuse. In A. M. Washton (Ed.), *A practitioner's handbook*. New York: The Guilford Press.
- Berg, I. K., & De Jong, P. (1996). Solution-building conversation: Co-constructing a sense of competence with clients. *Families and Society*, 77(6), 376-391.
- Berg, I. K., & Dolan, Y. (2001). *A collection of hope-inspiring stories*. NY:W. W. Norton.

- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1982). Stressful life events and symptoms: A longitudinal model. *Health Psychology*, 1(2), 99-117.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.).(1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Resear Journal*, 17(3), 263-281.
- Brookover, Wilbur B. & Gottlieb, David. (1964). *Sociology of Education*. New York :American Book Company.
- Cho, B., & Saracho, O. N. (1997). The development of the early childhood teacher's role rating scale in Korea. *International Journal of Early Childhood Education*, 2, 19-36.
- Compton, W. C. (2005). *An introduction to positive psychology*. 서은국, 성서민, 김진주역(2007). *긍정심리학 입문*. 서울: 박학사.
- Czerniak, C, M., & Schriver , M. L. (1994). An examination of preservice science teacher's beliefs and behaviors as related to self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 5(3), 77-86.
- Denham, C. H., & Michael, J. J. (1981) Teachers' sense of efficacy: Aa definition of the construct and a model for future research. *Educational Research Quarterly*, 6(1), 39-63.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York: W. W. Norton.
- De Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: W. W. Norton.
- De Shazer, S., & Berg, I. K. (1997). What works? Remarks on research aspects of solution-focused brief therapy. *Journal of Family therapy*, 19(2), 121-124.
- D'Zurilla ,T .J .& Nezu ,A .M.(1982). Social Problem solving in adults .InP.
- D'Zurilla ,T .J .(1986), Problem-solving therapy :A social competence approach toclinical intervention, New York :Springer.
- D'Zurilla , T. J .& Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem solving inventory. *Psychological Assessment Journal of consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156-163.

- D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.
- Ellis, R. (1982). Informal and formal approaches to communicative language teaching. *ELT Journal*, 36(2), 73-81.
- Enochs, G., & Roggis, M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale.
- Estes, L. S. (2004). *Essential of child care and early education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Essa L. (2003). *Introduction to early childhood education* (P. 83). Fourth Edition, Thomson, Delmar Learning, Australia.
- Fassler, M. S. W. & Matto J. C. (2003). *Integrating solution-focused and art therapies for substance abuse treatment: guidelines for practice*. Virginia Commonwealth University.
- Fives, H. (2003). *Exploring the relationships of teachers' efficacy, knowledge and pedagogical beliefs: A multimethod study*. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland, MD.
- Fowler, W, Wgston, K, Ronerts-Fiati, G & Swenson, A. (1997). The effects of enriching language in infancy on the early and later development of competence. *Early Child Development & Care*, 135, 41-77.
- Franklin, C. & Jordan, C. (1999). Solution-focused brief family therapy. In *Family 138 Practice: brief systems methods for social work* (pp.105-141). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy :A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 581-582.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1985). Teacher sense of efficacy : An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Good, T. L. and Brophy, J. E. (1984). *Looking in classrooms*. New York: Harper & Row.
- Gorrell, J., & Hwang, Y. S. (1995). A study of self-efficacy beliefs among pre-service teachers in Korea. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 101-105.

- Hertzberg, A., & Stone, E. F. (1971). *Schools are for children*. NY : Schocken Books.
- Heppener, P. P., & Anderson, W. P. (1985). The relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 9(4), 415-427.
- Heppener, P. P., & Baker, C. E.(1997). Applications of the problem solving inventory, *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 29(4), 229-241.
- Heppener, P. P., & Krauskopf, C. J.(1987). An information processing approach to personal problem solving. *Counseling Psychologist*, 15(3), 371-447.
- Heppener, P. P., Reedeer, B. L., & Larson, L. M. (1983). Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 537-545.
- Hofferth, S.L., Brayfield, A., Deich, S., Holcomb, P., & Glantz, F.(1991). *National child care survey 1990: Parent study*. Washington, DC: Urban Institute.
- Hoy, W. K., & Davis. (2006). The Effects of Service-Learning Participation on Pre-Internship Educators' Teachers' Sense of Efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*. 57(3). 298-316.
- Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2009). *Instructional leadership: A research - based guide to learnin in schools*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Jahoda, M. (1958). Current concepts of positive mental health. New York: Basic Books.
- Jalongo, M. P., Isenberg, J. p. (2000). ~~*Exploring your role : A Practitioner's introduction to early childhood education*. New Jersey : Upper Sad-dle River. Practice-Hall Inc.~~
- Jalongo, M. R. (1986). What is happening to kindergarten. *Childhood Education*, 62(3), 154-160.
- Katz, L., & Chard, S.(1980). ~~*Engaging children's mind: The Project approach*. Norwood, N.J.: Ablex.~~

- Kelly A.L. & Berthelsen D.C. (1995). Further examining the American dream: Well-being correlates of intrinsic and wxtrinsic goals. *Personality & Social Psychology Bulletin*. 22(1), 281-288.
- Klassen, R., M & Chiu, M., M. (2010). Effects on Teachers' Self-efficacy and Job satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kral. M. s. (1988). *Strategies that wokr: Techniques for solution in the schools*. Mill waukee: Brief Family Therapy Center.
- Kral, M. S. (1995). *Tehcniques for solution in the schools*. BFTC.
- Kral, R. (1988). *Solution identification scale*. Milwaukee, WI: Brief Family Therapy Center.
- Kral, R. & Wanderley, M.G.L.(1988). Ten novelties in Xyris (Xyridaceae) from the Planalto of Brazil. *Annals of the Missouri Botanical Garden* 75(1), 352-372.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *The British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167.
- Larner, M. (1996). Parents' perspectives on quality in early care and education. In S. L. Kagan & N. E. Cohen (Eds.), *Reinventing early care and education: A vision for a quality system* (pp.21-42). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Malchiodi, C. A. (2000). 미술치료(최재영과 김진영 역). 서울: 조형교육.
- Malchiodi, C. A. (2003). *Handbook of art therapy*. New York: The Guilford Press.
- Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the social problem-solving inventory: an integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20(2), 115-133.
- Miller, S. D., & Berg, I. K. (1991). Working with problem drinker: A solution-focused approach. *Arizona Counseling Journal*, 16.
- NICHD(2000). Early Care Research Network. Characteristics and quality of child care of toddlers and preschoolers. *Journal of Applied Developmental Science*, 4, 116-135.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C.(2011). **가족치료: 개념과 방법** 제9판 (김영애, 김정택, 송성자, 심혜숙, 정문자, 제성봉 역). 서울: 시그마프레스. (원서출판 2009).
- Nezu ,A .M .(1985). Differences in psychological distress between effective and

- ineffective problem-solvers. *Journal of Counseling Psychology* 32.
- Phillips, McCartney & Scarr. (1987). *Child care quality and children's social development. Developmental Psychology, Journal of Developmental Psychology*, 30(4), 537-543.
- Rotter. J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*. 1966. 80(l. Whole No.609).
- Riley, S.(1999). *Contemporary art therapy with adolescents*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rubin H. J., and Rubin L. SL. (2005): *Qualitative Interviewing-The Art of Hearing Data*.2.Edition, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New York.
- Saracho, S. (1982). *Prblems of change and the culture of the school*. New York: Ally and Bacon.
- Saracho, O. N. (1984) Perception of the teaching process in early childhood education through role analysis. *Journal of the Association for the Study of Perception*, 19(1), 26-39.
- Saracho, O. N. (1988). A study of the roles of early childhood teacher. *Early Childhood Development and care*, 38(1), 43-56.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1990). Issues relating to eh preparation of teachers in early childhood education. *College Student Journal*, 24, 330-337.
- Spodek, B. (1975). Early childhood education and teacher education: A search for consistency. *Young Children*, 30(3), 168-173.
- Spodek, B. (1985). *Teaching in early Years*(2nd ed). Englewood cliffs, N.J.: Pretice-Hall, Inc.
- Sussman, S. (2001). *Handbook of program development in health behavior research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thomas, F. N. (1996). Solution focused supervision: the coaxing of expertise. In S. D. Miller, M. A. Hubble & B. L. Duncan (Eds.), *Handbook of Solution Focused Brief Therapy*. San Francisco: JosseyBass.
- Thomson, J. R., & Handley, H. M. (1990). Relationship between teacher self-concept and teacher efficacy. *ERIC Document Reproduction Service No.ED*, 13(16) 327-508.

- Vrugt, A. (1994). Perceived self-efficacy, social comparison, affective reaction and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 465-472.
- Walter, J. L., & Pell, J. E. (1992). *Beoming Solution-Focused in Brief Therapy*. New York: Bruner/Mazel.
- Wilson, S. C. (1986). *Infants and toddler: Curriculum and teaching* Albany, New York.: Delmar Publishers Ins.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-89.
- Yalom, I. D.(1995). *Theory and practice of group psychotherapy*. 최신희, 장성숙 역(2001). 서울: 하나의학사.

국문초록

어린이집 보육교사의 교사효능감, 사회적 문제해결능력 향상을 위한 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과

본 연구의 목적은 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하여 이를 어린이집 보육교사에게 제공하고 그 효과를 검증하고자 하였다. 상기 연구목적을 달성하기 위해 연구 I 과 연구 II로 구성하여 다음과 같이 진행하였다.

연구 I 에서는 해결중심 집단미술치료 프로그램을 어린이집 보육교사의 교사효능감 및 사회적 문제해결능력 향상을 위해 개발하고자 개발 단계에 따라 목표를 수립하고 이에 적합한 내용을 구성하였다. 이후 해결중심 집단미술치료 예비 프로그램을 어린이집 보육교사를 대상으로 실시하였다. 다음으로 예비연구 과정을 평가·분석하고 수정·보완하여 전문가집단에게 내용타당도를 검증 받아 해결중심 집단미술치료 프로그램을 개발하였다.

연구 II 에서는 해결중심 집단미술치료 프로그램을 어린이집 보육교사에게 제공하여, 교사효능감 및 사회적 문제해결능력 향상의 효과를 검증하였다.

해결중심 집단미술치료 프로그램은 어린이집 보육교사 24명을 실험집단 12명, 통제집단 12명으로 구성하여 실험집단에게 주1회 회기 당 120분으로 총 10회기를 실시하여 그 효과를 검증하였다. 프로그램 효과성 검증에서 밝혀진 주요한 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사효능감 검사에서 실험집단이 통제집단에 비해 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 교사효능감의 하위요소인 일반적 교사효능감과 개인적 교사효능감에서 실험집단이 통제집단에 비해 집단의 주효과, 검사시기의 주효과, 집단과 검사시기간의 상호작용효과에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

둘째, 사회적 문제해결능력 검사에서 실험집단이 통제집단에 비해 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 사회적 문제해결능력의 하위요소인 문제지향과 문제해결기술에서 실험집단이 통제집단에 비해 집단의 주효과, 검사시기의 주효과, 집단과 검사시기간

의 상호작용효과에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

이상의 연구결과를 통해 해결중심 집단미술치료 프로그램은 프로그램 개발 목표와 단계에 따라 타당하게 개발되었음을 확인할 수 있었다. 개발된 해결중심 집단미술치료 프로그램을 어린이집 보육교사에게 제공하였을 때 교사효능감 및 사회적 문제해결능력을 향상시키는데 긍정적인 효과가 있었으며, 그 효과가 지속 되는 것으로 나타났다.

그러므로 본 연구에서 개발한 해결중심 집단미술치료 프로그램을 향후 어린이집 보육현장 및 영·유아교육 현장에서 보육교사들에게 지속적으로 제공한다면 교사효능감 및 사회적 문제해결능력에 긍정적인 변화가 있을 것으로 여겨진다. 또한 보육교사들의 자기성장의 기회를 갖게 되어 삶의 질이 향상될 것이며 더 나아가 피 교육자인 영·유아에게도 긍정적인 영향을 미칠 것으로 생각된다.

**주요어 : 해결중심 집단미술치료 프로그램, 어린이집 보육교사, 교사효능감,
사회적 문제해결능력**

부 록

1. 연구 참여 동의서
2. 프로그램 규칙
3. 교사효능감 설문지
4. 사회적 문제해결능력 설문지
5. 자기보고식 척도
6. 아름다운 교사상
7. 해결중심 집단미술치료 프로그램 계획서 및 활동내용

<부록 1> 연구참여 동의서

연구 참여 동의서

어린이집교사에 대한 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과
 -교사효능감, 사회적 문제해결능력 중심으로-

안녕하십니까?

보육현장에서 유아들을 교육하느라 바쁘신 가운데 본 연구를 위해서 시간을 내주시고 협조해 주셔서 감사합니다.

본 연구의 목적은 어린이집교사에 대한 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발을 하여 교사 효능감, 사회적 문제해결능력에 미치는 효과를 알아보고자 하는데 있습니다. 선생님께서 교사로써 생활 하시면서 평소 느끼셨던 생각이나 경험을 바탕으로 응답하시면 됩니다.

각 문항의 정답은 없으며 **솔직하고 성의 있는 답변**을 부탁드립니다.

선생님께서 응답하신 설문지 및 미술치료 활동 내용은 **비밀이 보장**되며 순수하게 **연구자료** 이외의 목적으로는 사용하지 않을 것을 약속드립니다.

본인은 연구 내용에 대한 것을 연구자의 설명을 통해 이해하였으며, 미술치료 프로그램 참여에 동의합니다.

2015년 월 일

연구자: 최 화 영 (서명)

참여자: (서명)

다음은 선생님의 일반적인 사항을 알아보기 위한 내용입니다. 해당되는 번호에 √표 나 답을 해주시기 바랍니다.

1. 선생님의 연령은 어떻게 되십니까? 만()세
2. 선생님의 결혼여부는? ①미혼 ②기혼
3. 선생님의 교육정도는 어느 정도입니까?
 ① 보육교사과정 수료 ② 2~3년제 대졸 ④4년제 대졸 ⑤ 대학원졸업 이상
4. 선생님의 보육교사 경력은?
 ① 1년미만 ② 1~3년미만 ③ 3~5년미만 ④ 5~8년미만 ⑤ 기타(년)
5. 선생님께서 현재 소지하고 있는 자격증은 무엇입니까?
 ① 보육교사3급 ② 보육교사2급 ③ 보육교사1급 ④ 유치원정교사2급 ⑤ 유치원정교사1급

<부록 2> 프로그램 규칙

<해결중심 집단미술치료 프로그램>

우리들의 규칙

1. 프로그램 동안 결석을 하지 않도록 해요.
2. 되도록 프로그램 시간(7시)에 늦지 않도록 해요.
3. 프로그램동안 적극적인 참여를 하도록 해요.
4. 미술작업에 대한 피드백을 할 때 평가나 해석은 하지 않도록 해요.
5. 미술작업 후 정리는 스스로 해요.
6. 프로그램동안 작품은 연구 목적으로 활용 되요.
7. 집단원들에게 일어나는 모든 활동에 대한 비밀유지를 해요.

* 위 사항을 지키도록 서약합니다.(연구자, 보조연구자, 집단참여자)

1	(서명)	8	(서명)
2	(서명)	9	(서명)
3	(서명)	10	(서명)
4	(서명)	11	(서명)
5	(서명)	12	(서명)
6	(서명)	13	(서명)
7	(서명)	14	(서명)

<부록 3> 교사효능감 설문지

<교사효능감 설문지>

*다음 제시된 문항들은 선생님께서 자신을 어떻게 생각하고 있는지 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 읽으시고, 선생님의 현재 상황을 가장 잘 나타내 준다고 생각하는 번호에 0표시를 해 주시기 바랍니다.

번호	질문내용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그렇다	약간 그렇다	매우 그렇다
보 기	1. 나는 유아가 질문할 때 적절하게 대답한다.			0		
번호	질문내용 <일반적 효능감>	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그렇다	약간 그렇다	매우 그렇다
1	유아가 평소보다 적극적으로 활동을 하는 것은 교사의 노력 때문이다.	1	2	3	4	5
2	유아에게 발전이나 진보가 있다면 그것은 교사의 효과적인 교수방법 때문이다.	1	2	3	4	5
3	유아가 어떤 활동에 관심을 보이지 않는 것은 교사의 교수방법이 적절하지 못하기 때문이다.	1	2	3	4	5
4	유아의 부족한 부분들은 교사가 효과적인 교수 방법을 사용하면 향상될 수 있다.	1	2	3	4	5
5	몇몇 유아가 어떤 활동에 흥미를 보이지 않는 것은 교사의 책임이라 할 수 있다.	1	2	3	4	5
6	어떤 활동에 관심이 없었던 유아가 활발한 참여를 하는 것은 교사의 적극적인 지도 때문이다.	1	2	3	4	5
7	어떤 활동에 대한 유아의 관심과 흥미 정도는 일반적으로 교사에게 책임이 있다.	1	2	3	4	5
8	유아의 적극적인 활동 참여는 그 활동에 관한 교사의 교수 능력과 직접적인 관련이 있다.	1	2	3	4	5
9	유아가 어린이집의 활동에 흥미를 많이 보인다는 부모의 반응은 아마도 교사의 적절한 지도 때문일 것이다.	1	2	3	4	5
10	어떤 활동에 전혀 관심을 보이지 않는 유아에게는 교사가 효과적으로 지도해도 영향을 미치지 않는다.	1	2	3	4	5
11	교사가 뛰어난 교수 능력을 가졌어도 어떤 유아는 동기유발을 시킬 수 없다.	1	2	3	4	5
12	교사가 교수에 많은 노력을 기울일지라도, 어떤 활동에 대한 유아의 태도는 변하지 않을 수도 있다.	1	2	3	4	5

*선생님의 생각을 가장 잘 나타내 준다고 생각하는 번호에 0표시를 해 주시기 바랍니다.

번호	질문내용 <개인적 교사효능감>	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그렇다	약간 그렇다	매우 그렇다
13	나는 효과적인 교수 방법이 무엇인지 알아 내고자 끊임없이 노력한다.	1	2	3	4	5
14	나는 아무리 노력해도 어떤 영역의 활동은 다른 영역의 활동보다 잘 지도하지 못한다고 생각한다.	1	2	3	4	5
15	나는 유아를 효과적으로 지도하는 방법을 알고 있다.	1	2	3	4	5
16	나는 유아들을 지도하는데 있어 유능하다.	1	2	3	4	5
17	나는 유아들을 효과적이지 못한 방법으로 지도 한다고 생각한다.	1	2	3	4	5
18	나는 유아들을 지도하는데 필요한 만큼의 지식이 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
19	나는 유아들에게 어떤 활동의 목적을 이해 시키는 것이 어렵다.	1	2	3	4	5
20	나는 유아들이 질문할 때 적절하게 대답한다.	1	2	3	4	5
21	나는 유아들을 지도하는 교사로서 필요한 능력을 가지고 있는지 염려된다.	1	2	3	4	5
22	나는 내 교수 능력에 대해 외부전문가로부터 객관적으로 평가받는 것이 꺼려진다.	1	2	3	4	5
23	나는 유아가 어려움을 나타낼 때 어떻게 지도해야 할지 당황스럽다.	1	2	3	4	5
24	나는 유아의 질문을 반기고 격려한다.	1	2	3	4	5
25	나는 유아의 관심을 유도하는 방법에 대해 알고 있다.	1	2	3	4	5

<부록 4> 사회적 문제해결능력 설문지

<사회적 문제해결능력>

*다음 제시된 문항들은 선생님께서 일상생활에서 당면하게 되는 문제들에 대하여 어떻게 느끼고 생각하고 행동하는지 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 읽으시고, 선생님의 현재 상황을 가장 잘 나타내 준다고 생각하는 번호에 O표시를 해 주시기 바랍니다.

번호	질문내용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그렇다	약간 그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	문제가 발생하면 해결하기보다는 걱정을 많이 한다.	1	2	3	4	5
2	결정을 내릴 때 마음이 너무 급해서 행동하기 어렵다.	1	2	3	4	5
3	문제가 발생하면 나에게 맨 처음 떠오르는 생각대로 행동한다.	1	2	3	4	5
4	문제를 해결할 때 방해물로 작용하고 있는 것이 무엇인지 찾으려고 한다.	1	2	3	4	5
5	나의 문제들은 해결될 수 있다고 믿는다.	1	2	3	4	5
6	문제해결을 가능한 한 뒤로 미룬다.	1	2	3	4	5
7	내가 아무리 노력한다 해도, 어려운 문제를 해결할 수 있을지는 의심스럽다.	1	2	3	4	5
8	발생된 문제에 대해서 창의적이고 근본적인 해결책을 생각한다.	1	2	3	4	5
9	가능하면 빨리 문제를 해결하고 싶다.	1	2	3	4	5
10	문제를 나 스스로 해결해 보기 전에 문제가 저절로 해결되는지 보려고 기다린다.	1	2	3	4	5
11	어떤 문제의 해결책을 생각할 때, 단기적인 결과와 장기적인 결과에 대해서 생각한다.	1	2	3	4	5
12	문제를 해결하기 위한 첫 번째 시도가 실패했을 때 나는 매우 좌절한다.	1	2	3	4	5
13	어떤 문제의 해결책을 쓰고 난 뒤에 잘 되어가는 것과 잘못 되어가는 것을 확인한다.	1	2	3	4	5
14	내가 열심히 노력하기만 한다면, 어려운 문제들을 내 스스로 해결할 수 있다고 믿는다.	1	2	3	4	5
15	나에게 문제가 있을 때 그 문제에 대한 가능한 한 많은 사실을 모은다.	1	2	3	4	5

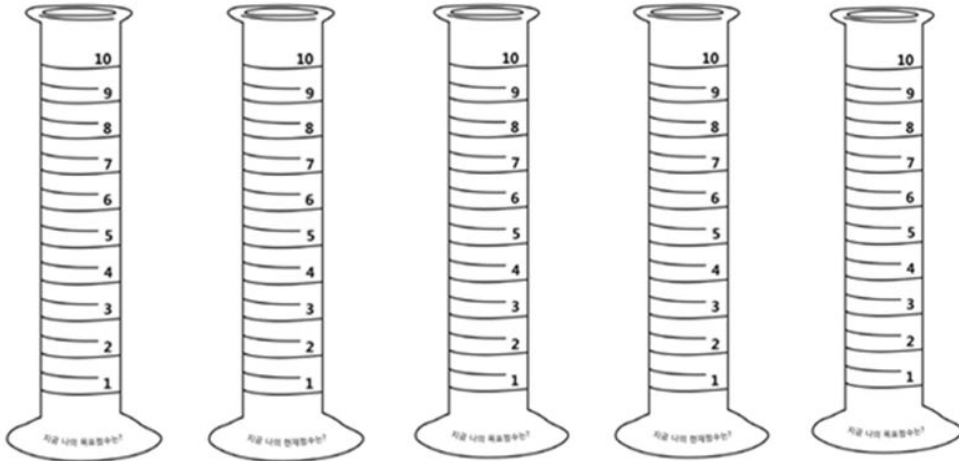
*선생님의 생각을 가장 잘 나타내 준다고 생각하는 번호에 O표시를 해 주시기 바랍니다.

번호	질문내용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그렇다	약간 그렇다	매우 그렇다
16	문제가 생기면 해결하기 보다는 문제를 회피하는데 더 많은 시간을 보낸다.	1	2	3	4	5
17	문제를 잘 이해하지 못했을 때 그 문제에 대해서 더 많이 알아내려고 한다.	1	2	3	4	5
18	문제가 생기면 마음이 너무 혼란하여 생각이 분명하게 떠오르지 않는다.	1	2	3	4	5
19	문제를 해결하기가 실패했을 때 잘못된 것을 찾아내고 나서 다시 시도한다.	1	2	3	4	5
20	문제를 해결하기가 싫다.	1	2	3	4	5
21	중요한 문제가 발생하면 우울해지고 아무것도 못한다.	1	2	3	4	5
22	나의 문제를 도전해 볼 만한 것으로 보려고 한다.	1	2	3	4	5
23	문제를 해결할 때, 여러 가지 가능성에 대해서 생각한다.	1	2	3	4	5
24	문제가 있을 때 그 문제의 이유가 될지도 모르는 것들을 나의 주위에서 찾는다.	1	2	3	4	5
25	결정을 할 때 결과에 대해서 생각하기 보다는 그냥 직감에 따라서 한다.	1	2	3	4	5
26	문제를 다른 각도에서 본다.	1	2	3	4	5
27	문제해결이 잘못된 이유를 확인하지 않는다.	1	2	3	4	5
28	문제 해결을 회피하기 위하여 그 문제가 아닌 다른 일을 한다.	1	2	3	4	5
29	중요한 문제가 생겼을 때, 두려움을 느낀다.	1	2	3	4	5

<부록 5> 자기보고식 척도



나의 목표는?



현재

목표

중기

말기

추후

<부록 6> 아름다운 교사상



아름다운 교사상

부 문: 어린이집 보육교사

성 명:

생년월일: 년 월 일

귀하는 아이들이 행복한 모습으로 하루를
지낼 수 있도록 사랑으로 보살피고
꿈과 희망을 키워주는
교사로서의 역할을 수행함으로
이에 상을 수여합니다.

2015년 월 일

사단법인 **한국아동미술협회장**

<부록 7> 해결중심 집단미술치료 프로그램 계획서

1회기	주제: 우리 함께 마음을 열어요.
활동단계	관계형성하기 (자기표현)
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램에 대한 이해 및 긍정적 시각을 갖는다. • 친밀감 형성 및 협력적 관계를 형성한다.
활동절차	활동내용
도입 20분	<ul style="list-style-type: none"> • 치료자 소개 및 연구보조자 소개를 하고 해결중심 집단미술치료의 원리에 대해서 안내한다. • 집단원들과 규칙을 정하고 치료자, 연구보조자, 집단원들과 규칙에 대한 서약서를 작성한다.
전개 (활동 및 토론) 80분	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 이름과 소속에 대해서 집단원들과 간단히 나눈다. • 자신이 프로그램동안 집단원들에게 불리고 싶은 애칭을 정하고 채색도구를 이용해 이름표를 꾸민다. • 자신의 애칭에 대한 의미와 프로그램 참여하게 된 동기를 ‘찜’이라는 놀이를 통해 나눈다. (처음 발표자가 발표를 한 뒤 관심이 가는 집단원을 ‘찜’하고 발표하는 놀이 형식) • 프로그램 후 집단원들의 간단한 소감 및 치료자 소감을 나눈다. • 자기보고식 척도에 프로그램에 대한 자신의 현재점수를 표시해 본다.
휴식 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 간식을 먹으면서 자유롭게 나눈다.
메시지, 과제 주기 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 메시지: 회기 중에 관찰한 집단원들의 장점을 알리고, 변화를 위해서는 자신의 장점과 자원을 찾아서 잘 활용하는 것이 중요함을 알린다. • 과제: 다음시간까지 자신의 작은 매력을 찾아온다.
준비물	서약서, 이름표(머메이드지 B5크기, 가죽끈, 코팅지, 네임펜, 싸인펜, 색연필, 크레파스, 간식

2회기	주제: 나는 나를 사랑해요
활동단계	목표설정 (자원탐색 및 자신감형성)
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램에 대한 이해 및 자신에 대해 긍정적 시각을 갖는다. • 친밀감 형성 및 협력적 관계를 형성한다. • 변화에 대한 목표를 설정한다.
활동절차	활동내용
도입 20분	<ul style="list-style-type: none"> • 지난회기에 대한 변화 및 과제에 대한 소감을 간단히 나눈다. • 어린이집 교사로서의 나의 매력은 무엇이며 우리원의 아이들이 나의 어떤 점을 좋아하는지에 대해 집단원과 나눈다. • 현재 자신이 교사로서의 길을 걸을 수 있었던 힘의 원동력은 무엇이며 앞으로 나아가 자신의 미래의 교사상에 대해 나눈다.
전개 (활동 및 토론) 80분	<ul style="list-style-type: none"> • 페이스 페이퍼를 집단원에게 나누어 주고 자신의 매력을 채색도구를 이용해 표현하고 꾸며 팝업북으로 완성한다. • 자신이 만든 팝업북을 들고 짝공을 정하여 자신의 매력을 나눈 후 서로의 짝공이 상대의 매력을 듣고 역할을 바꿔 집단원에게 들려준다. • 교사로서의 자신의 매력에 대해 인식하고 집단원의 중 자신이 가지고 있지 않은 매력을 가진 집단원에게 칭찬하는 시간을 갖는다. • 타인의 매력 중 자신이 갖고 싶은 매력이 어떤 것이 있는지 알아보고 자신의 매력으로 가기위해 지금당장 할 수 있는 일이 어떤 것인지 구체화 한다. • 프로그램 후 집단원들의 간단한 소감 및 치료자 소감을 나눈다.
휴식 10분	간식을 먹으면서 자유롭게 나눈다.
메시지, 과제 주기 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 메시지: 회기 중에 관찰한 집단원들의 장점을 알리고, 자신의 작은 매력을 볼 수 있는 자신감이 큰 능력이라고 전달한다. • 과제: 집단원의 매력 중 자신이 갖고 싶은 매력을 다음 회기 동안 1개씩 실행해본다.
준비물	페이스페이퍼, 머메이드지, 색연필, 싸인펜, 크레파스, 네임펜, 가위, 풀, 리본끈, 글루건, 단추, 스펅글

3회기	주제: 나에게 기적이 일어날 거예요.
활동단계	목표설정 (자원탐색 및 자신감형성)
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 자신에 대해 긍정적으로 인식하는 시간을 갖는다. • 목표설정 및 달성에 대한 자신감을 형성한다. • 자신을 점검할 수 있는 시간을 갖는다.
활동절차	활동내용
도입 20분	<ul style="list-style-type: none"> • 지난회기에 대한 변화 및 과제에 대한 소감을 간단히 나눈다. • 지난회기 매력에 대한 과제에 대해 어떤 변화가 있었는지 나눈다. • 목표수행의 어려움에 대해 말해준다.
전개 (활동 및 토론) 80분	<ul style="list-style-type: none"> • 기적그림에 대해 설명을 해준다. <ul style="list-style-type: none"> - 눈을 감고 심호흡을 하며 마음을 편안하게 갖고, 기적상황을 상상해 보는 시간을 갖는다. ‘오늘밤 자신이 잠든 사이에 기적이 일어났다고 가정해 보세요. 선생님들은 잠들었기 때문에 문제가 해결 됐다는 것을 모릅니다. 내일 아침에 일어났을 때 처음 무엇을 보면 기적이 일어났다는 것을 알 수 있을까요.? 기적상황이 떠오르신 분은 눈을 뜨고 작업을 하도록 해보세요.’ • 기적(문제가 모두 해결된 상황)그림을 채색도구를 이용해 그림으로 그리거나 콜라주로 표현해 완성해 본다. • 자신의 기적그림에 대해 집단원들과 나누며 목표를 설정한다. • 자기보고식 척도에 프로그램에 대한 자신의 목표점수를 표시해 본다. • 프로그램 후 집단원들의 간단한 소감 및 치료자 소감을 나눈다.
휴식 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 간식을 먹으면서 자유롭게 나눈다.
메시지, 과제 주기 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 메시지: 회기 중에 관찰한 집단원들의 장점에 대해 개인별 피드백을 준다. • 과제: 목표에 대해서 자신이 해볼 수 있는 만큼 아주 작은 것 찾아 해본다.
준비물	4절 도화지, 잡지, 파스텔, 색연필, 싸인펜, 크레파스, 네임펜, 가위, 풀,

4회기	주제: 선생님은 영양팍팍 요리사 (선생님표 슈퍼건강피자 만들기)
활동단계	목표설정 (자원탐색 및 자신감형성)
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 목표설정을 구체적으로 한다. • 자신의 힘, 원동력을 찾는다. • 자신의 자원인식 및 대표 강점을 찾고 희망과 바램을 갖는다.
활동절차	활동내용
도입 20분	<ul style="list-style-type: none"> • 지난회기에 대한 변화 및 과제에 대한 소감을 간단히 나눈다. • 할리갈릭 카드놀이로 집단원을 두 팀으로 나눈다. • 요리를 하기 위한 지글지글 짹짹 보글보글 짹짹 지글 짹 보글 짹 지글 보글 짹짹 박수 놀이를 하고 “나는 요리사” 구호를 외치며 흥미를 갖는다.
전개 (활동 및 토론) 80분	<ul style="list-style-type: none"> • 두 팀으로 나누어 어린이집 아이들에게 줄 건강피자를 한판씩 만든다. (1인 1조각 피자를 만들어 6조각을 모아 피자한판을 팀끼리 완성시킨다.) • 우리아이들이 먹으면 건강하고, 밝고, 슬기롭게 자랄 수 있는 재료를 찾아본다. (재료: 구체적인 단어 ex) 스마일, 안아주기, 칭찬...) • 피자는 2회기 때의 매력, 3회기 때의 기적, 목표, 장점을 적은 하트메모지를 붙여 토핑하고 꾸민다. • 완성된 피자에 대해 팀끼리 나누기를 하고 피자 이름을 정하고 팀원 중 한명이 대표로 작품에 대한 발표를 한다. • 완성된 상대팀의 피자에 더하고 싶은 장점, 걱리의 말을 적어 포스트잇을 이용해 더 꾸며준다. • 집단원들은 자신이 건강피자 요리사가 되기 위해서 지금당장 할 수 있는 작은 일을 찾아 하나씩 떼어 옆에 붙인다. (가장 구체적이고 자신이 할 수 있는 것 선택)
휴식 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 간식을 먹으면서 회기에 대한 나누기를 한다.
메시지, 과제 주기 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 메시지: 회기 중에 관찰한 팀별 장점과 집단 전체의 장점을 전달한다. 목표와 매력, 장점에 대한 긍정적 피드백을 해준다. • 과제: 다음 회기 때까지 선생님은 건강피자 요리사가 되어 본다.
준비물	채색도구, 스펅글, 뽕뽕이, 백업, 부직포, 색종이, 펀칭기

5회기	주제: 우리의 감정 우리서로 이해해요.
활동단계	변화확인 및 목표달성 (해결강화 및 활용)
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 감정을 적극적으로 표출하고 해소한다. • 긍정적 시각 및 변화를 갖는다. • 적극적으로 해결책을 찾고 문제해결능력을 증진시킨다.
활동절차	활동내용
도입 20분	<ul style="list-style-type: none"> • 지난 회기에 대한 변화 및 과제에 대한 소감을 간단히 나눈다. • 워밍업으로 토닥, 토닥, 짝꿍 어깨를 주무르고 뒤 돌아 상대 어깨를 주물러 준다.
전개 (활동 및 토론) 80분	<ul style="list-style-type: none"> • 어린이집 교사로서 개인적으로 힘들었던 감정을 집단원들과 나눈다. • 자신이 힘들었을 때의 감정을 적극적으로 표현해본다. (굵적거리기, 신문지 찢기, 뽁뽁이 두들기기,) • 힘들었을 때의 감정을 떠올리며 그때의 기분을 나타내는 색을 고르고 그 위에 표정을 표현하고 감정단어를 글로적어 표현한다. • 집단원들과 작업에 대한 이야기를 나누고 서로의 마음을 공감하여 문제에 대해 효율적으로 대처할 수 있는 방법을 서로 공유한다. • 힘들었던 감정만큼 신문지를 찢어보고 뭉쳐서 공을 만든다. • ‘누군가가(원장님, 학부모, 동료, 가족, 친구...) 알아줬으면 좋겠어요.’ 라고 외치며 공을 던져 관역 맞추기를 한다. • 집단원의 감정을 이해하고 공감하며, 긍정적 피드백으로 힘을 주는 메시지와 그림을 그려 격려해주고 문제에 대한 해결책을 서로 나눈다.
휴식 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 간식을 먹으면서 회기에 대한 나누기를 한다.
메시지, 과제 주기 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 메시지: 회기 중에 관찰한 팀별 장점과 집단 전체의 장점을 전달한다. • 과제: 문제를 다른 시각으로 볼 수 있는 변화를 가져본다.
준비물	12색 칼라 마커펜, 스티커 부직포, 4절 도화지, 표정스티커, 가위,

6회기	나는 자랑스러운 선생님
활동단계	변화 확인 및 목표달성 (해결강화 및 활용)
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 상대방의 감정을 이해하고 격려한다. • 성공경험으로 자신감을 기르고 교사효능감을 증진시킨다. • 활동을 통해 해결책을 강화하고 활용하여 문제해결능력을 증진시킨다.
활동절차	활동내용
도입 20분	<ul style="list-style-type: none"> • 지난회기에 대한 변화 및 과제에 대한 소감을 간단히 나눈다. • 집단원끼리 양손을 잡은 채 눈을 감고 상대방의 손의 느낌을 느껴보고 서로에게 핸드크림을 발라 마사지 해주며 서로에게 긍정적 피드백을 해준다.
전개 (활동 및 토론) 80분	<ul style="list-style-type: none"> • “자신이 최고”라는 자신감을 나타내는 손동작을 취한 후 연구자는 손동작의 의미에 대해 집단원들에게 들려준다. • 짝공과 서로 석고붕대를 이용해 손 본뜨기를 해준다. • 집단원들은 손 본뜨기가 마르는 동안 마사지를 주고받을 때의 느낌을 나눈다. • 마른 손 본뜨기에 채색도구와 동분으로 마무리를 해서 작품을 완성시킨다. • 자랑스러운 내가 어떤 문제를 해결을 해냈는지 성공했던 경험을 집단원들과 나누고 긍정적 피드백을 주고받는다. • 자랑스러운 자신의 손처럼 고마운 분을 떠올려보고 감사의 시간을 갖는다. • 자기보고식 척도에 프로그램에 대한 자신의 (중기)점수를 표시해 본다.
휴식 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 간식을 먹으면서 회기에 대한 나누기를 한다.
메시지, 과제 주기 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 메시지: 회기 중에 관찰한 개인별 변화나 집단원들의 장점을 전달한다. • 과제: 자신의 손처럼 고마운 분에게 감사함을 전해본다.
준비물	석고붕대, 아크릴물감, 동분, 긍정 우드락, 흰색 젤라틴, 마끈, 글루건

7회기	주제: 우리 행복나무 만들어요.
활동단계	변화확인 및 목표달성 (해결강화 및 활용)
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 교사로서 효능감을 갖고 희망감을 증진 시킨다. • 자원을 찾고 해결책을 구축하여 문제해결에 대한 자신감을 갖는다.
활동절차	활동내용
도입 20분	<ul style="list-style-type: none"> • 지난회기에 대한 변화 및 과제에 대한 소감을 간단히 나눈다. • 집단원들에게 양손을 잡고 눈을 감은 채 ‘그대 내게 행복을 주는 사람(송하예), 감사(김동률)’ 노래를 들려주고 가볍게 몸을 움직이며 따라 부르게 하여 좋은 기분으로 활동을 시작 할 수 있게 한다.
전개 (활동 및 토론) 80분	<ul style="list-style-type: none"> • 어린이집 교사로서의 행복했던 일들을 떠올려본다. • 현재의 행복나무에 어떤 열매가 달려있는지? 각자 생각해 보는 시간을 갖고 행복나무에 열매를 글로 써서 달아본다. • 행복나무에 달린 열매를 맺기까지 어떤 밑거름이 있었는지? 에 대해 집단원과 나누고 밑거름(힘의 원동력)을 뿌리부분에 적어 붙여본다. • 지금보다 더 나은 행복나무가 되기 위해서 어떤 열매를 맺어야 하는지 해결책을 생각해보고 해결을 위한 밑거름에 대해 나눈다. • 완성된 행복나무를 보며 목표달성에 대한 자신감을 갖도록 긍정적 피드백을 준다.
휴식 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 간식을 먹으면서 회기에 대한 나누기를 한다.
메시지, 과제 주기 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 메시지: 회기 중에 관찰한 팀별 장점과 집단 전체의 장점을 전달한다. • 과제: 일상생활에서 더 나은 행복나무가 되기 위한 해결책을 위한 변화를 가져본다.
준비물	다양한 칼라 부직포, 12색 트윈마커, 하트메모지, 네임펜, 글루건, 스티로폼, 물감

8회기	주제: 나의 책 만들어요.
활동단계	달성한 목표의 유지 및 종결단계 (성취감 및 변화강화)
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 능력과 자원을 통해 교사효능감을 증진시킨다. • 자신의 성공경험을 통해 문제해결능력을 증진시킨다.
활동절차	활동내용
도입 20분	<ul style="list-style-type: none"> • 지난회기에 대한 변화 및 과제에 대한 소감을 간단히 나눈다. • 자신의 삶의 전문가로 자서전을 쓰기 위한 시간을 갖기 위해 연구자는 집단원들에게 한편의 자서전 서문을 읽어준다.
전개 (활동 및 토론) 80분	<ul style="list-style-type: none"> • 집단원들에게 자신이 자기문제를 가장 잘 파악하는 자기문제의 전문가로 자신이 해결할 수 있는 능력과 자원을 가지고 있음을 알린다. • 자신의 삶을 살아오면서 경험을 통해 배운 것을 활용하여 자신과 비슷한 문제를 가진 사람에게 도움을 줄 수 있는 책을 쓴다고 가정하고 북아트 기법을 이용해 책을 만들고 꾸며서 서문을 쓴다. • 집단원들에게 자신의 책을 소개하고 책을 쓴 소감을 전한다. • 책을 서로 돌려가며 읽어보고 서로에게 긍정적 피드백을 주고받으며 삶의 권위자로서의 자신의 성공경험을 떠올려 보고 변화된 자신을 확인한다. • 프로그램 후 전체적인 소감 및 연구자 소감을 나눈다.
휴식 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 간식을 먹으면서 회기에 대한 나누기를 한다.
메시지, 과제 주기 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 메시지: 회기 중에 관찰한 개인별 장점과 집단 전체의 장점을 전달한다. • 과제: 자신의 삶의 권위자로 자신의문제와 비슷한 어려움을 겪고 있는 사람에게 자신이 극복했던 경험담을 들려준다.
준비물	다양한 칼라 부직포, 12색 트윈마커, 머메이드지, 하드보드지, 찌찍이, 글루건, 흰색젤라핀, 한지

9회기	주제: 소감문 기록해요.
활동단계	달성한 목표의 유지 및 종결단계 (성취감 및 변화강화)
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 교사효능감을 증진 시킨다. • 과제수행을 통해 문제해결력을 증진 시킨다.
활동절차	활동내용
도입 20분	<ul style="list-style-type: none"> • 지난회기에 대한 변화 및 과제에 대한 소감을 간단히 나눈다. • 프로그램동안 했던 작품들을 둘러본다.
전개 (활동 및 토론) 80분	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램동안 했던 작품들을 보고 작품에서 변화를 찾아보고 서로에게 긍정적 피드백을 해준다. • 프로그램 초기 자신의 마음과 프로그램 말기의 자신들에게 어떠한 변화가 있었는지 집단원들과 나눈다. • 프로그램에 대한 자신의 소감을 각각 하트메모지에 적는다. • 자신이 적은 소감을 돌아가며 발표하고 하트모양 판에 붙여 완성한다. • 프로그램 후 자신이 바라본 동료 집단원들이 어떤 변화가 있었는지에 대해 나눈다. • 프로그램 동안 집단원들을 변화에 대해 연구자가 관찰한 소감을 나눈다.
휴식 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 간식을 먹으면서 회기에 대한 나누기를 한다.
메시지, 과제 주기 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 메시지: 회기 중에 관찰한 개인의 장점과 집단 전체의 장점을 전달한다. • 과제: 프로그램을 통해 자신에게 어떤 변화가 있었는지 생각해 온다.
준비물	하드보드지, 색연필, 네임펜, 딱풀, 사각촉 트윈마커

10회기	주제: 나에게 주는 최우수교사상 및 연구자가 주는 아름다운 교사상
활동단계	달성한 목표의 유지 및 종결단계 (성취감 및 변화강화)
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 스스로에 대한 자신감으로 교사효능감을 증진 시킨다. • 과제수행을 통해 문제해결능력을 증진 시킨다.
활동절차	활동내용
도입 20분	<ul style="list-style-type: none"> • 지난회기에 대한 변화 및 과제에 대한 소감을 간단히 나눈다. • 프로그램동안 관찰한 집단원들의 장점과 매력에 대해 ‘찜이라는 게임을 통해 서로 돌아가며 칭찬 해주는 시간을 갖는다.
전개 (활동 및 토론) 80분	<ul style="list-style-type: none"> • 집단원들에게 프로그램을 통해 무엇이 어떻게 변화 되었는지 구체적으로 물어 보고 과제수행의 의미에 대해서 나눈다. • 집단원들은 프로그램 마지막회기로 자신의 삶의 주인공인 자신을 칭찬하는 상장을 만들어 본다. • 자신의 상장의 의미에 대해서 집단원들과 나누고 서로에게 긍정적 피드백을 해준다.. • 연구자는 집단원들에게 ‘아름다운 교사상’과 수료증을 나누어주고 상에 대한 의미를 이야기 해준다. • 자기보고식 척도에 프로그램에 대한 자신의 (말기)점수를 표시해 본다.
휴식 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 중간단한 종강파티와 회기에 대한 나누기를 한다.
메시지, 과제 주기 10분	<ul style="list-style-type: none"> • 메시지: 회기 중에 관찰한 개인의 장점과 집단 전체의 장점을 전달한다. • 과제: 프로그램은 종결 후 집단원들에게 힘든 일이 생기면 프로그램동안의 활동들을 떠올려보고 서로에게 힘이 되는 소통의 시간을 갖자고 전한다.
준비물	상장케이스, 상장 틀, 12색 네임 펜, 12색 색연필,

