[UCI]I804:24011-200000232900

2006年 2月

教育學碩士(幼兒教育)學位論文

명화를 통한 미술감상이 유아의 정서지능에 미치는 영향

朝鮮大學校 教育大學院

幼兒教育 專攻

金 錦 任

명화를 통한 미술감상이 유아의 정서지능에 미치는 영향

The Effect of Famous Fine Arts Appreciation on Young Children's Emotional Intelligence

2006年 2月

朝鮮大學校 敎育大學院

幼兒敎育 專攻

金 錦 任

명화를 통한 미술감상이 유아의 정서지능에 미치는 영향

指 導 敎 授　朴 柱 星

이 論文을 敎育學 碩士學位 請求 論文으로 提出합니다.

2005年 10月

朝鮮大學校　敎育大學院

幼兒敎育 專攻

金　錦　任

金錦任의 敎育學 碩士學位 論文을 認准합니다.

審査委員長　　朝鮮大學校　敎授　　印

審 査 委 員　　朝鮮大學校　敎授　　印

審 査 委 員　　朝鮮大學校　敎授　　印

2005年　12月

朝鮮大學校 敎育大學院

목 차

ABSTRACT

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구의 문제 ····· 3
3. 용어의 정의 ····· 4
4. 연구의 제한점 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6
1. 명화를 통한 미술감상 ····· 6
2. 정서지능 ····· 10
3. 명화를 통한 미술 감상과 정서지능 ····· 15
4. 미술 감상과 정서지능간의 관계에 관한 선행연구 ····· 17

Ⅲ. 연구 방법 ····· 20
1. 연구대상 ····· 20
2. 연구도구 ····· 21
3. 연구절차 ····· 22
4. 자료분석 ····· 29

Ⅳ. 결과 및 논의 ····· 31
1. 명화감상을 통한 미술활동이 유아의 정서 인식과 표현에 미치는 효과 ····· 31
2. 명화감상을 통한 미술활동이 유아의 사고 촉진에 미치는 효과 ····· 33
3. 명화감상을 통한 미술활동이 유아의 정서 지식의 활용에 미치는 효과 ····· 34
4. 명화감상을 통한 미술활동이 유아 정서의 반영적 조절에 미치는 효과 ····· 35

1. 요약 및 결론 ····· 37
2. 제언 ····· 38

참고문헌 ····· 40
부록 ····· 45

표 목 차

<표 1> 선행연구의 요약 ····· 18
<표 2> 유아와 연구에 참여한 유아 및 교사의 배경 ····· 20
<표 3> 정서지능 평가도구의 문항구성 및 신뢰도 ····· 21
<표 4> 실험 집단과 통제 집단의 일과 운영 ····· 23
<표 5> 명화 소개 및 적용시기 ····· 25
<표 6> 실험 집단의 활동 내용 ····· 26
<표 7> 통제 집단의 활동 내용 ····· 27
<표 8> 유아의 정서 인식과 표현에 대한 공변량 분석결과 ····· 31
<표 9> 유아의 정서 인식과 표현에 대한 집단별 사전 사후 평균과 편차 ····· 32
<표 10> 유아의 사고촉진에 미치는 공변량 분석결과 ····· 33
<표 11> 유아의 사고촉진에 대한 집단별 사전 사후 평균과 편차 ····· 33
<표 12> 유아의 정서지식의 활용에 대한 공변량 분석결과 ····· 34
<표 13> 유아의 정서지식 활용에 대한 집단별 사전 사후 평균과 편차 ····· 35
<표 14> 유아 정서의 반영적 조절에 미치는 공변량 분석결과 ····· 36
<표 15> 유아 정서의 반영적 조절에 대한 집단별 사전 사후 평균과 편차 ····· 36

ABSTRACT

The Effect of Famous Fine Arts Appreciation on Young Children's Emotional Intelligence

Keum - Im Kim

Advisor: Joo-Sung Park, Ph.D.

Major in Early Childhood Education

Graduate School of Education

Chosun University

The purpose of this study is to see if the appreciation activities of famous fine arts enhance young children's emotional intelligence in terms of perception and expression of emotion, emotional facilitation of thinking, understanding analyzing emotions, and reflective regulation of emotion.

Subjects of the study were 40 4-year old kindergarten children who live in the western part of metropolitan G city. They were divided into two groups, experimental(n=20) and control group(n=20). The study were performed in the order of a pilot test, teachers trainings, a pretest, treatments, and a posttest. Subjects were divided into two groups , experimental and control. Subjects were assigned to two groups equally in terms of age and gender. As a result of the pretest, two groups were homogeneous.

While the experimental group did the appreciation activities of famous fine arts, the control group did just drawing activities with living themes.

The emotional intelligence change in the experimental group was measured after doing 16 times of the appreciation activities of famous fine arts during 12 weeks. On the other hand, the emotional intelligence change in the control group was measured after performing 16 times of regular fine arts activities during the same period.

The measurement tool used for the pre- and post-test was modified by Lee, Lee, and Shin(2000), Gim(2001), and An(2003) based on Salovey and Mayer (1997). The tool is consisted of 54 items in 4 factors - perception and expression of emotion, emotional facilitation of thinking, understanding analyzing emotions, and reflective regulation of emotion.

Data were collected using young children's emotional competence assessment tool and analyzed with SPSS/PC+, and performed *t*-test and ANCOVA tests to see if there is any difference between two groups.

The results from the analysis were as follows:

First, activities of fine arts appreciation(the experimental group) get more perception and expression of emotion than the control group.

Second, activities of fine arts appreciation(the experimental group) get more emotional facilitation of thinking than the control group.

Third, activities of fine arts appreciation(the experimental group) get more emotional facilitation of thinking than the control group.

Fourth, activities of fine arts appreciation(the experimental group) get more reflective regulation of emotion than the control group.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간은 누구나 행복한 삶을 살아가기 위해 원만한 인간관계를 유지하며 사회의 여러 구성원들과 유기적인 상호작용을 하면서 살아가기 마련이다. 그런데도 전통적인 사회는 물론 20세기에 이르러서까지도 성공의 주요변인을 인지지능(IQ)에 두어왔다. 그러나 고도의 정보화 사회를 주도하는 21세기에서는 인간의 성공이 인지지능만으로 결정되는 것이 아니라는 것을 주목하게 되었으며, 인지지능은 물론이고 정서지능(emotional intelligence: EI 또는 EQ)에 대한 중요성을 인식하게 되었다.

인간은 주변 환경을 인식하고 적응해 가는 과정에서 자신의 감정을 잘 다스리고, 자기의 생각과 감정을 남에게 적절하게 전달하며 남과 갈등이 있을 때 그 갈등을 효과적으로 해결할 수 능력이 있어야 한다. 남의 이야기를 잘 들어주어 남의 감정이나 생각을 이해하고 헤아려 주는 정서적 능력이야말로 우리 삶을 윤택하게 만들어 주는 중요한 요소이다. 어렸을 때부터 유아들에게 자기의 정서를 인식하고 조절하는 능력뿐 아니라 타인의 정서를 인식하고 조절하는 능력을 키워주는 일은 아주 중요하다.

정서지능이라는 말은 처음으로 1990년 미국 New Hampshire 대학 심리학 교수인 John Mayer와 Yale대학 교수인 Peter Salovey에 의해서 사용되었다. Salovey와 Mayer(1990)는 정서지능을 자신과 타인의 정서를 평가하고, 타인의 정서를 유용하게 조절할 줄 아는 능력, 그리고 자신의 삶을 계획하는데 그러한 정서를 이용하여 활용할 줄 아는 능력으로 규정하였다. 즉, 정서지능은 사회 지능의 한 하위요소로서 정서를 정확히 지각하고 평가하고 표현하는 능력, 사고를 촉진하는 감정에서 접근하거나 감정을 생성하는 능력, 정서와 정서에 관한 지식을 이해하는 능력,

정서적 그리고 지적 성장을 증진시키는 데 도움이 되는 정서를 조절하는 능력이라 하였다.

현대의 심리학자와 교육자들의 최근 연구들에서 보면 인생의 성공적인 삶은 인지보다 정서 또는 감정에 더 중요성을 강조하고 있다. 이것은 교육에서 정서적 측면이 중요하게 고려되어야 할 필요성을 시사한다(오계섭, 1998).

Goleman(1995)은 정서지능을 자기 통제, 열정, 인내력, 그리고 자신에 대한 동기부여 등을 통칭하는 개념이며, 학습이 가능한 것이라고 제시하였으며 그 능력을 개발할 수 있다고 하였다(이영자・이종숙・신은수, 1999).

그로인해 유치원 교육과정 해설에서 유아기부터 감성을 계발하는 교육에 대한 관심이 높아지고 있음을 강조하고 있으며 유아들의 자기감정 인식, 감정관리, 자기동기화, 감정 이입, 대인관계 기술 등의 정서적 경험의 계발이 요청된다고 하였다(교육부, 1998).

최근 유아의 예술에 대해 인식 능력의 발달을 반영하고 촉진하는 매우 본질적인 활동(김춘일, 1995)이라고 보는 인식론적 관점이 대두되고 있는데 이는 정서교육으로서 미술교육이 아름다운 예술작품 및 미적 대상과 접하게 함으로써 유아의 정서를 점점 순화된 상태로 이끌 수 있다는 것이다.

정서지능에 관한 미술교육의 영향에서 정서지능에 대한 미술의 긍정적인 영향은 매우 주목해야 한다며(Rebecca, 1908) 유아기의 정서적 경험은 문학뿐만 아니라 미술, 음악, 연극 등을 통해서도 정서지능을 자연스럽게 다룰 수 있다고 하였다(이영자 외, 2000),

미술 감상을 초기학습과정에 통합시키면 각 교육과정의 기본개념과 기능을 향상시키는 데 도움을 주며, 시각적 이미지를 다루는 미술 감상 활동은 유아의 직관적・창의적・감상적인 면을 향상시켜 유아의 전인발달을 돕는다(Arnheim, 1975). 이러한 측면에서 미술과 정서는 매우 밀접한 관계를 갖고 있으며 유아기 때의 미술적 경험은 정서적으로 인간을 성숙하게 하는 중요한 계기를 줄 수 있다.

이에 관한 선행연구들을 살펴보면 유아의 정서지능과 그림 표현능력 간의 관계(김현정, 2001), 집단 미술치료가 청소년의 EQ함양에 미치는 효과(문혜숙, 1998,),

유아의 정서지능과 집단 미술활동(박애라, 2001), 집단미술치료가 보육원아동의 정서지능에 미치는 효과(정명주, 2002), 소집단 미술활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향(안혜숙, 2002)등이 있으나 아직은 명화의 감상을 통한 활동이 정서에 미치는 영향에 관한 연구는 미흡한 실정이다.

따라서 본 연구는 명화를 통한 미술 감상이 유아의 정서지능에 미치는 영향에 대하여 알아보고 그 결과를 유아 교육기관 교육과정의 일부분으로서 적용할 수 있는 기초 자료를 제공하는 것을 목적으로 하였다.

2. 연구 문제

본 연구는 유아를 대상으로 명화를 통한 미술 감상 활동이 유아들의 정서지능에 미치는 영향을 검증하고자 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1. 명화를 통한 미술감상 경험이 유아의 정서 인식과 표현 영역에 어떠한 영향을 미치는가?
2. 명화를 통한 미술감상 경험이 유아의 정서 사고촉진 영역에 어떠한 영향을 미치는가?
3. 명화를 통한 미술감상 경험이 유아의 정서 지식활용 영역에 어떠한 영향을 미치는가?
4. 명화를 통한 미술감상 경험이 유아의 정서 반영적 조절 영역에 어떠한 영향을 미치는가?

3. 용어의 정의

본 연구에서 사용된 주요 개념에 대한 용어 정의는 다음과 같다.

1) 정서지능(Emotional Intelligence)

정서지능이란 사회적 지능의 한 하위요소로서 자신과 타인의 감정과 정서를 점검하고 그것들의 차이를 변별하며, 생각하고 행동하는 데 자신과 타인의 감정과 정서에 대한 정보를 이용할 줄 아는 능력이다.

본 연구에서는 Salovey와 Mayer(1990, 1997)의 정서지능의 정의에 기초로 하여 정서의 인식과 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절의 하위 영역으로 정하였다.

(1) 정서의 인식과 표현

정서의 인식, 표현은 가장 기본적인 심리과정으로 정서를 지각하고 표현하는 비교적 단순한 능력을 의미한다.

(2) 정서에 의한 사고 촉진

정서를 사용하여 주요한 정보에 주의 집중함으로써 사고의 우선순위를 결정하고 정서를 좀더 효율적이고 세련된 사고에 도움을 줄 수 있도록 활용하는 능력이다.

(3) 정서적 지식의 활용

정서를 명명하고 애정과 사랑과의 관계와 같이 단어와 정서 그 자체간의 관계를 인식하고 정서가 전달하는 의미를 이해하는 능력이다.

(4) 정서의 반영적 조절

정서에 대해 개방적으로 수용하고 자신과 타인과의 관계 속에서 정서를 반영적

으로 점검하고 관리, 조절하는 능력이다.

2) 미술 감상

미술작품의 감상을 통해 예술가의 정서와 이미지를 보고 체험하게 되고 자신의 정서를 승화시키고 세련되게 하며 풍부하게 할 수 있다 또한 미술표현활동을 통하여 자신들의 생각을 나누는 상호 교류적인 정서적, 사회적 경험을 하게 함으로써 자신과 타인의 정서를 인식하고 표현할 수 있다. 미술활동을 통하여 정서적 지식을 활용하고 정서를 반영적으로 조절하여 타인의 입장에서 배려하고 협동하는 또래간의 상호작용을 돕는 일련의 활동을 말한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 명화를 통한 미술 감상

1) 미술 감상의 개념

감상에 대한 사전적 의미는 '예술작품을 음미함, 감각적 형식과 표현내용의 전체에 걸쳐 음미하고 즐기는 것'(월간미술, 1998)에서 정의하고 있으며, 감상의 본질은 깊이 느끼어 마음이 움직이거나 마음에 새겨두는 것에 의미가 있다. 근본적으로 미술 감상은 작품의 미를 음미하고 즐기는 정서적인 반응과 작품의 미적, 문화적 가치를 이해하는 지성적인 반응의 두 행동이 동시에 요구되는 활동이다(김춘일, 1988).

미술관찰 방법의 하나인 미술 감상은 '무엇을 어떻게 볼 것인가'와 관련하여 미(美)와 깊은 관계가 있는 것으로 사물을 새롭게 보고 알게 해주는 일을 한다. 따라서 미술 감상은 미적 요소만을 체험하는 것이 아니고 감상 작품의 의미와 질, 그리고 가치를 주관적으로 평가하는 작용이다(박휘락, 2003).

감상에 대한 정의는 시대와 상황에 따라 학자마다 다양하지만 여러 학자들의 감상에 대한 견해를 다음의 세 가지 유형으로 정리 할 수 있다(조용자, 2003).

첫째 유형은 미를 보고 즐기는 정서적 반응을 강조하는 유형으로 배부성, Vischer 등이 이에 속한다. 이 견해는 주관적인 감상은 지적 판단이 아니라 미적 대상으로부터 심미작용에 의해 미를 향수하는 것으로 보는 것이다.

둘째 유형은 감상을 미적 가치를 느끼고 이해하는 지적 반응을 강조하는 유형으로, 임영방, Aldrich 등의 입장이다. 이 견해는 감상을 단순한 감상적 향수가 아니라 이해와 인식의 일면으로 미적 가치를 감득하는 것으로 본다.

셋째 유형은 정서적 반응과 지적 반응의 상호작용인 감상을 강조하는 것으로 김춘일, Basch 등이 이에 속한다. 이 견해는 미를 즐기는 향수라는 정서적 반응과 작품의 미적 가치를 이해하는 지적 반응을 모두 강조함으로써 감상이 단순히 즐기거나 이해하는 것이 아니라 감성과 지성이 모두 반영되는 종합적인 활동이라는 것이다.

따라서, 미술 감상이란 미적 대상과 주체의 만남에서 주체가 관심을 가지고 능동적으로 미적 대상의 미적 가치를 보고 느끼고 판단하고 평가하여 내면화하는 종합적인 활동이라고 할 수 있다.

2) 명화를 통한 미술 감상의 교육적 가치

감상학습은 미적 정서를 함양하고 관심이나 태도를 함양하기 위한 소극적 의미에서 벗어나 작품에 내재되어 있는 가치를 발견하고 언어적으로 표현하는 적극적 의미의 감상활동으로 연결된다는 것을 의미한다(장영숙・황윤세, 2003). 이는 감상자료로서 명화를 감상 하는 의미는 감각과 지각을 통해 미술작품의 가치를 느끼고 이 작품의 미를 향수하는 정서적인 반응과 작품이 내포하고 있는 시대정신 및 문화적 가치를 이해하는 지성적인 반응의 두 가지의 내적 작용을 동시에 요구된다고 볼 수 있다(윤경아, 2005). 따라서 명화감상은 심미적 체험으로서 유아에게 아름다움의 가치를 판단하게 하는 매우 중요한 교육이라고 볼 수 있다.

감상 자료로서 명화의 적합성을 제시한 송현희(1998)는 명화가 감상 자료의 흥미대상에서 유아들의 흥미에 적합하였음을 보고하였고, 이월수(1997)는 명화의 모방경험이 아동의 창의성과 조형능력을 계발시키는 데 효과적이라고 하였다. 윤혜란(2004)은 유아들에게 세상을 이해하는 데 도움을 줄 수 있는 한 가지 방법으로 유명한 작가의 미술작품을 보여주는 것은 우리가 살고 있는 세계를 더 이해하기 위한 하나의 방안이며 시청각자료로서의 명화는 교수방법에 적용 시킬 수 있다고 하였다.

이와 같이 작가의 미술작품을 통해 세계문화에 대한 이해는 물론 새로운 문화

창조에도 기여할 수 있는 명화감상은 교수자료로서 충분한 가치가 있다고 볼 수 있을 것이다. 따라서 명화를 감상활동의 자료로 활용하기 위해서는 명화에 대한 선정이 중요하다. Cole과 Schaefer(1990)에 의한 명화의 선정 기준은 다음과 같다. 첫째, 유아가 이해하기 쉬운 그림을 선정한다. 둘째, 고전 초기에서 현대에 이르기까지 각 시대를 나타낼 수 있는 적절한 그림을 선정한다. 셋째, 다양한 표현 기법의 그림을 선정한다.

3) 미술 감상을 위한 교수 학습 방법

유아들에게 효과적인 미술 감상활동 방법으로 제시된 교수 방법에는 토의법, 견학법, 초대법, 게임법, 관찰법, 모의 미술관법, 제작법등이 있다.

토의법으로 유아들이 미술작품을 감상하면서 자신의 의견을 적절하게 표현하기 위해서는 특별한 형식적인 틀이 필요하다.

이 형식을 Feldman(1970)은 기술-분석-해석-판단의 4단계로 나누어 제시하고 있다.

첫째는 서술 과정으로 작품의 주제를 정해 보게 한다. 이러한 활동은 유아로 하여금 미술 작품을 자세하게 살펴보도록 한 후, 유아가 작품 속에서 본 것들을 보이는 그대로 모두 나열하게 하는 것이다.

둘째는 형식 분석 과정으로서 작품의 구성 요소를 살펴보게 한다. 이것은 미술작품에 나타난 특질 사이의 관계를 생각해 보도록 하는 과정으로 선, 색, 형태, 모양, 질감. 공간에 집중하여 어떻게 이들 특성이 조직되었는지를 이야기해보게 하는 것이다.

셋째는 해석 과정으로서 작가의 의도 및 작품에 대한 느낌에 대해서 이야기해보는 과정이다. 이 단계에서는 미적 대상의 특징과 의미를 전체적으로 관련짓는 것으로, 작품의 의미를 발견하고 그것을 이해하도록 하는 가치 전환적인 과정이라 할 수 있다.

넷째는 평가 과정으로 작품에 대해 평가하도록 한다. 이 과정에서는 유아들이 작

품에 대한 개인적인 판단을 발견하도록 돕고 자신의 세계와 미술을 관련시키도록 하며, 미술에 대한 이해를 돕는 과정이다.

견학법은 미술관이나 박물관, 전시회를 직접 다녀오는 방법이다. 미술관에서는 작품전시 뿐만 아니라 어린이를 위한 프로그램, 비디오 상영, 작품 설명화등의 활동이 이루어지고 있어서 전문가의 조언을 받으면서 보다 바람직한 작품감상을 가질 수 있다.

초대법은 주변의 예술활동과 관련된 분을 초빙하여 함께 작업하거나 작업하는 모습을 관찰할 수 있다. 유아는 적극적으로도 사색적으로 예술을 감상함으로써 미적· 감성적· 지적으로 성장하게 된다.

게임법은 유명한 미술 작품의 복사품, 형태, 색, 질감을 나타내는 사진 자연물을 확대시킨 사진 등의 달력, 신문, 잡지, 카달로그 등에서 다양하게 수집하여 게임자료로 준비하여 활용한다.

관찰법은 유아에게 작품을 통하여 주제, 형태, 특징, 느낌 등의 특징을 찾고 다양하게 반응하는 방법으로 작품의 조형 특성을 분석하고 찾아내는 분석법, 작품의 유사점과 차이점을 비교하고 그 특징을 찾아내는 비교법, 여러 작품의 공통점을 발견하고 일반적인 특성을 발견하여 진술하는 능력을 기를 수 있는 분류법이 있다.

제작법은 다양한 작품을 유아 나름대로 표현을 통하여 변형시켜 보는 방법으로 미술작품에 대한 이해와 감상을 깊게 하고 새로운 문화를 경험하게 하는 방법이다. 작품사진을 활용하여 조형요소나 원리 중 한 가지를 변화시키거나 위치를 바꾸거나 구도를 바꾸거나 어떤 부분을 생략하거나 특정부분만 제작해보는 활동으로서 이것은 표현활동이 수반된 적극적인 감상활동이 될 수 있다.

2. 정서지능

1) 정서지능의 개념

최초로 정서 지능의 개념을 정의한 사람은 Mayer와 Salovey(1990)로 그들은 정서 지능을 사회지능의 한 하위요소로 보고, 자신과 타인의 감정과 정서를 점검하고 그것들의 차이를 변별하며, 생각하고 행동하는 데 그 정보를 이용할 줄 아는 능력이라고 하였다. 이들은 최초로 정서 지능의 개념을 제시하였으며, "정서 지능이란 사회 지능의 한 하위 요소로서, 자신과 타인의 감정과 정서를 점검하고, 그것들의 차이를 변별하며, 생각하고 행동하는데 이런 정보를 이용할 줄 아는 능력이다"라고 정의하였다. 그 후 Mayer와 Salovey(1997)는 수정된 정서 지능의 정의와 개념을 제시하였다. 수정된 정서 지능의 정의를 요약하여 제시하면, "정서 지능은 정서를 정확히 지각하고 평가하고 표현하는 능력, 사고를 촉진하는 감정에 접근하거나 감정을 생성하는 능력, 정서와 정서에 관한 지식을 이해하는 능력, 정서적 그리고 지적 성장을 증진시키는 데 도움이 되는 정서를 조절하는 능력 등을 포함한다."이다. 정서 지능에 대한 새로운 정의에서는 정서 지능이 사고를 보다 원활하게 할 수 있도록 만든다고 보았다.

정서지능이란 인생을 성공적으로 영위하는데 중요한 영향을 미치는 정서의 질을 기술하기위해 사용한 것으로 보았다(Shapiro, 1997). 즉, 감정이입, 정서를 이해하고 표현하기, 자신의 기분을 관리하기, 독립심, 협동적으로 문제해결하기, 지구력, 친화력, 친절, 존경 등이 포함된다고 언급하였다. 또한 문용린(1997)은 정서를 인식하고, 감정과 느낌을 통제하고 조절하는 능력, 다른 사람의 정서도 고려하면서 원만한 인간관계를 유지할 수 있는 능력으로 정의하였다.

2) 정서지능의 구성요소

Goleman(1995)은 정서지능의 개념을 "좌절상황에도 개인을 동기화 시키고 자신

을 지켜낼 수 있게 하며, 충동의 통제나 스트레스로 인해 합리적인 사고를 억누르지 않게 하며, 타인에 대해 동감할 수 있고 희망을 버리지 않는 능력"이라고 정의하였으며, 즉 자신의 정서 알기, 자신의 정서조절하기, 자신을 동기화하기, 타인정서 인지하기, 대인관계 다루기의 다섯 가지 요소로 분류하였다.

첫번째 요소로는 자신의 정서를 아는 것이다. 이는 자신의 내면상태에 대한 관심 또는 관찰의 의미로 자신의 감정을 있는 그대로 인식하고 이해하는 것이다. 높은 '자아인지'지능을 갖기 위한 전제조건에 대해 Goleman(1995)은 자신에 대한 긍정적인 사고와 약점과 강점을 인정하는 자아수용, 그리고 정서를 확인하고 그 정서를 단어로 표현, 분류한 후 조정하는 기술이 필요하다고 본다.

두번째 요소로는 자신이 느끼는 정서의 주인이 되어 분노, 우울, 스트레스 등의 감정을 적절히 조절하는 것이다. 정서조절의 목표는 정서의 억압이 아니라 그것들 간의 균형을 이루어 정서표현과 이성적 사고간의 균형을 유지하는 것이다.

세번째 요소로는 자신을 동기화하는 것으로 이는 내적상태를 활성화시키고 작동시켜서 목표를 달성하기 위해 일시적인 만족이나 충동을 억제할 수 있는 능력을 말한다.

네번째 요소로는 감정이입으로 이는 자신의 자아인지상태를 이룬 후 타인의 입장이 되어 타인의 느낌, 생각을 객관적으로 통찰, 인식하는 성숙된 정서지능을 말한다.

마지막으로 대인관계 다루기는 정서지능의 가장 상위 단계로 이 능력은 자기 개방을 통해 타인을 동기화하고 친밀한 관계를 이루는 핵심이다. 여기서 자기개방이란 자기 자신을 드러내는 것이 아니라 타인과의 관계를 갖는 것이다.

Salovey와 Mayer(1997)는 초기에 제안한 정서지능의 개념과 정서요소의 배열이 모호하고 정서에 관한 사고 과정이 소홀히 다루어졌다는 이유로 정서지능의 초기 개념을 일부 수정하여 발표하였다. 그들이 수정하여 제시한 정서지능의 개념은 다음과 같다.

(1) 정서의 인식과 표현(perception and expression emotion)

가장 낮은 수준의 이 영역은 인간 각자가 정확하게 정서를 파악하는 능력정도와 관련이 된다. 유아기에 자신의 정서를 지각하고 인식하는 능력에서 출발하여 타인이나 무생물 대상의 정서까지 그 범위를 확대한다. 그에 따라 자신의 욕구와 감정을 표현하는 능력도 발달하게 된다. 이러한 영역에는 그 발달의 수준별로 4가지 수준에 따라 4요소가 포함된다(안현지, 1999). 이 영역은 비교적 단순한 능력들을 나타내는데 정서의 지각은 가장 기본적인 영역으로 개인들이 정서를 얼마나 정확하게 파악할 수 있느냐와 관련된다. 유아와 어린 아동들은 자신과 타인의 정서상태를 어떻게 파악해야 하는지를 배우게 된다(Salovey & Mayer, 1997). 곽윤정(1997)의 연구에서 정서지능은 표정, 몸짓, 제스츄어, 말투등의 비언어적인 경로를 통하여 자신의 감정을 타인에게 비언어적인 신호로 보냄으로써 정의적 의사소통을 할 수 있게 된다고 하였는데 이러한 비언어적 표현도 정서상태를 파악하는데 중요한 역할을 한다.

(2) 정서에 의한 사고 촉진(emotional facilitation of thinking)

정서의 사고촉진이란 정서가 지능에 영향을 미칠 수 있다는 것을 나타낸다. 정서는 출생 시부터 사람과 환경 내에 일어나는 중요한 변화들에 대해 신호를 보내기 위하여 작용하는데 사람이 성장함에 따라 정서는 중요한 변화에 주의를 기울이게 함으로써 사고를 형성하고 촉진한다. 또한 정서를 더 잘 이해하기 위하여 필요한 경우 자신 안의 정서를 일으키게 함으로써 사고에 기여하게 된다. 따라서 자라나는 아동들에게 있어서 자신 안에 감정을 일으킬 수 있는 능력은 계획하는 능력을 도와주게 되는 것이다(Salovey & Mayer, 1997). 정서에 의한 사고 촉진은 Salovey와 Mayer(1990)의 초기 개념에서는 제시되지 않았던 부분이다.

(3) 정서적 지식의 활용(understanding analyzing emotions)

이 영역은 정서를 이해하고 정서 정보를 담고 있는 지식을 활용하는 능력과 관련된다. 인간은 성장하면서 복잡하고 상반된 정서가 동시에 존재할 수 있다는 점을

이해하게 되면서 이를 인간관계에 활용하게 된다(안현지, 1999). 정서 지식을 어린 시절부터 생기기 시작하여 정서의 의미에 대한 이해가 높아짐에 따라 평생을 통해 증가하게 된다(Salovey & Mayer, 1997).

(4) 정서의 반영적 조절(reflective regulation of emotion)

인간이 성장함에 따라 정서적, 지적 성장의 향상을 위하여 의식적으로 정서를 조절하게 되는 능력과 관계된다. 이 영역은 Salovey와 Mayer가 제시한 4 영역 중에서 가장 높은 수준의 정서 지능 영역이다.

3) 정서지능의 측정도구

정서지능의 측정방법으로는 검사, 자기보고, 과제와 연습을 통한 관찰 등 다양한 방법이 제시되고 있다(Salovey, 1996). 정서지능의 측정은 몇 개의 하위 영역 검사를 합산해서 하나의 점수로 계산하거나, 정답을 아는가 모르는가 하는 식의 정답을 찾는 것이 아니라 느낌과 감정의 통제 능력을 측정하는 것이기 때문에 단순히 지필 검사를 함으로 정서 지능을 측정하는 것은 불가능하며, 이러한 정서 지능을 개인 간에 비교해서 서열화 하는 것이 바람직하지 않을 수도 있기 때문에 정서 지능을 수치화하여 나타내는 것이 용이하지는 않다(김대라, 1999). 정서지능을 평가하기 위해서는 다양한 평가방법을 함께 사용하는 것이 타당하나 현실적으로 비용과 시간 등에 제한이 따른다. 특히 유아의 경우 유아의 발달특성상 정의적 영역을 평가할 때 성인처럼 자기보고나 검사를 통해 측정하는 데는 한계가 있다(김선희, 2001).

유아를 대상으로 하는 연구방법 중에서 가장 오랜 역사를 가진 관찰법은 피검사자의 행동을 구체적인 장면에서 수집할 수 있어 행동이 일어나는 순간적 상황을 잘 파악할 수 있으며, 피검사자의 협조가 없이도 가능하다는 특징이 있다. 특히 유아의 연구에서는 유아에게 친숙한 교사나 부모가 일상생활이나 과제 수행에서의 아동행동을 관찰하고 이를 평정척도나 체크리스트를 사용하여 기록하는 방법이 추진되고 있다(김선희, 2001; 오정자, 1992; Walker, 1973).

정서지능에 대한 측정으로 만족지역능력, 낙관성, 점수, 충동성, 도덕성, 인내심과 지구력, 대인관계 능력 등에 대한 하위요인별 측정이 많이 시도되고 있다. 아울러 감정이입능력, 타인의 표정 읽기 능력, 감정조절 등에 대한 측정도 시도되고 있다. 정서 지능의 개념을 처음 공식화하였던 Salovey와 Mayer(1990)는 정서의 평가와 표현을 측정하는 척도인 SMMS(State Meta-Mood Scales), TMMS(Trait Meta-Mood Scales)를 개발하였다. 펜실바니아의 대학의 심리학자인 Saligman의 낙관성 검사는 일상생활에서 일어날 수 있는 좋은 일과 나쁜 일들을 가상적으로 제시해 놓고, '왜 그러한 일이 일어났는가?'를 개인적 관점에서 설명해 보도록 한다. 귀인적 설명이 이루어지며, 이 내용은 크게 세 가지 영역에서 분석된다. 그것은 지속성, 확산성 개인화이다. 좋은 일의 지속성, 확산성 및 개인화 점수에서 나쁜 일의 지속성, 확산성 및 개인화 점수를 뺀 점수가 낙관성 점수가 된다. Rosenthal(1979)의 PONS(Profile of Nonverbal Sensitivity)가 있다. 그리고 공감능력은 Hogan (1969)의 공감척도(Empathy scale)나 Mehrabian과 Epsetin(1972)의 정서공감척도(Emotional empathy Scale)로 측정해 왔다(이병래, 1997, 재인용). 또한 Salovey(1997)는 정서지능을 타당하게 측정하기 위해서는 다원적 차원의 도구가 필요하다고 자기보고 식에만 의존하는 도구보다는 과제나 연습에 의존하는 도구가 필요하다는 의견도 제시하고 있다.

우리나라에서는 김원주(1998)의 감정이입 검사・감성지능 검사, 문용린(1997)의 EQ테스트, 박은희(1997)의 자아탄력성 검사, 윤현석(1997)의 감성 지능 검사, 이병래(1997)의 유아정서지능 검사, 김경희(1999)의 교사용 유아정서지능 평정척도, 이영자・이종숙・신은수(2000)의 교사용 유아정서지능 평정척도 등이 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 정서지능은 그 측정을 수치화 하여 나타내기에 용이하지 못하고, 측정결과를 개인 간 서열화 하는 것도 바람직하지 못하다. 이러한 이유로 정서지능을 측정한다는 것은 지능을 측정하는 것에 비하여 용이하지 못하다는 것을 알 수 있다. 또한 정서지능 측정도구가 대부분 성인을 대상으로 개발된 도구이며, 유아를 대상으로 한 정서지능 측정도구가 부족한 실정에 있음을 알 수 있다.

3. 명화를 통한 미술 감상과 정서지능

1) 미술 감상과 정서의 인식능력 및 감정이입

미술 감상과 정서의 인식 능력은 자신의 감정을 알고 타인의 감정을 이해한다는 면에 있어서 공통된 의미를 가지고 있다. 모든 미술 작품은 작품자체만을 의미하는 것이 아니라 작가 자신의 인간 정신이 표현된 것이며 작가와 환경과의 관계가 표현된 것으로서, 작품을 이해한다는 것은 감상자가 작가와의 자기 동일화가 되었을 때 비로소 가능한 것이며, 진정한 의미의 감상에 이르는 것이다(김영학, 1994).

미술 감상에서와 같이 그 작품 속에서 느껴지는 작가의 정서와 자신을 동일화한다는 점에 진정한 의미가 있는 것처럼 정서 지능에 있어서도 자신과 타인의 정서를 알고 깊이 이해하는 능력은 매우 중요하다.

자신의 정서를 안다는 것은 감정이 발생되는 그 자체를 인지하고 매 순간마다 자신의 내부에서 일어나는 감정을 인식하는 능력은 자기를 이해하는 데 없어서는 안 되는 능력이다. 자신의 감정을 확실하게 알고 있는 사람들은 자신의 인생에 대해 주도적 위치에 서서 자신이 진실로 원하는바가 무엇인지를 분명히 인식하게 된다. 타인의 정서를 인식하는 능력도 감성적 자기 인식이 있어야 구축될 수 있는 또 다른 능력으로서, '인간관계 능력'의 근본이 되는 것이다(Goleman, 1995).

정서지능의 '나와 타인의 감정을 인식하는 능력'은 감상에서처럼 오관으로 느끼고 감각하는 데서 출발한다. 나와 타인의 정서를 인식하는 능력은 어떤 계획된 방법에 의해서 얻어지는 것이라기보다는 자기 자신에게 또는 타인에게 관심을 가지고 긍정적인 자세로 마음을 열 때 자연스럽게 얻어질 수 있는 것이다. 정서지능에 있어서 '타인의 정서를 아는 능력'은 마치 미술 감상에서의 직관과도 같은 것이다. 이러한 능력을 바꾸어 말하면 다른 사람의 기쁨이나 슬픔 따위의 감정에 동화되어 함께 느끼는 '감정이입'과도 같다. 감정이입은 감정의 자기 인식 위에 성립한다. 이것은 자신의 감정에 개방적일 때 다른 이의 감정을 읽어내는 능력에서도 우수성을 보이게 된다는 것을 의미한다.

이상에서 살펴본 바와 같이 미술의 '감상'과 정서지능에서 '자신과 타인의 정서를 아는 능력' 더 나아가 '감정이입'의 능력은 그 인식의 과정에 있어서 매우 유사한 관계를 보인다. 즉 대상을 향해 마음의 문을 열고 순수하게 받아들이려는 자세를 가지고 그 대상이 자신의 경험, 생각, 감정과 유사하거나 동일한 상황이라는 것을 아는 자기 인식이 있을 때 대상에 대한 감정 이입을 이끌어 진정한 의미의 감상과 타인의 정서 인식을 가능케 한다는 공통점을 가지고 있는 것이다.

2) 미술의 표현과 정서의 표현 능력

일상의 모든 이미지를 시각화하여 표현하는 미술은 보여지는 세계뿐만 아니라 인간의 생각, 감정, 사상 등의 정신세계까지도 표현한다. 이처럼 정신세계까지도 담고 있는 미술의 표현은 정서 지능에 있어 '자신의 정서를 표현하는 능력'과 같은 의미를 지니고 있다.

여러 가지 성장 과정에 문제가 있었거나 심리적인 불안, 정체 상태에 있는 사람을 그림을 통해 문제를 알아내고 해결의 실마리를 찾게 하는 미술치료는(김진숙, 1995) 다양한 형과 색으로 나타나는 미술의 표현이 곧 자신의 감정 표현 즉 정서의 반영물이라는 근거가 되는 것이다.

작가가 작품을 통해 자신의 감정을 드러내듯이, 유아는 자신의 작품을 제작하면서 자신이 느끼는 정서나 억눌린 감정을 의도적으로 또는 무의식중에 표현하게 된다. 따라서 미술의 감상과 표현 영역은 타인에게서 표현된 감정을 감지하고, 자신의 감정을 적절하게 표현할 수 있는 정서 지능의 발달에 기여하며, 정서 안정에 도움을 주는 것이다.

3) 미술의 감상과 정서의 조절 능력

감상 지도에 대한 교육적인 가치는 미적 안목을 통해 창의성을 기르고, 미적 대상에 대한 감수성을 함양하여 바람직한 인격 형성과, 미술 문화에 대한 이해와 평

가하는 능력을 육성하는 것이다. 따라서, 감상 지도는 아름다움을 마음 깊이 느끼게 하고, 그 아름다움에 대해 객관적인 판단을 하는 능력을 기르며, 그것을 미술 속에서 또는 생활 속에서 실현시킬 수 있는 능력을 육성하는 것이다.

이러한 미술의 감상 과 정서지능의 '정서의 조절 능력'은 깊은 관계가 있다. 미술의 감상이 다양하게 표현된 정서를 보면서 그 안에 내재되어 있는 아름다움을 느끼고 그것을 객관적으로 분석할 수 있는 능력을 기르게 하며 나아가 생활 속에서 미의식을 적용시킬 수 있게 하는 것을 말한다. 그리고 정서의 조절능력은 자신의 풍부한 정서를 적절하게 조화시키고 자신의 상태에 대해여 객관적인 인식을 한 후 부정적인 감정을 긍정적인 정서로 전환시키려는 능력을 말하는 것이다.

즉, 다양한 감정이 표현된 미술작품을 보면서 풍부한 정서를 기를 수 있고 감상 후에 갖게 되는 미적 정서의 고양은 심리적 만족감과 안정감을 갖게 하여 자신의 부정적인 감정의 전환을 가능하게 하며, 미술 작품을 객관적으로 바라보면서 미적 고찰을 하는 과정은 자신의 부정적인 정서 상태의 원인을 객관적인 시각에서 바라보고 그 원인을 찾아내는 자아 성찰의 인식 작용을 훈련시킬 수 있게 한다. 따라서 미술의 감상은 다양한 정서의 함양과 그것의 조화를 가능하게 하고 부정적인 정서를 조절하는 등의 '정서 조절 능력'에 매우 유익한 영향을 줄 수 있는 것이다.

4. 미술 감상과 정서지능간의 관계에 관한 선행연구

지금까지 미술 감상과 정서의 인식능력 및 감정이입, 미술의 감상과 정서의 조절능력, 미술의 표현과 정서의 표현 능력에 관한 내용의 선행 연구는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1>에서 보는 바와 같이 그리기 표현능력과 감상능력 등이 정서와 태도 등에 미치는 영향을 평가하기 위한 도구들 중 Schiracher(1993)의 유아미술발달평가척도, Eiosner(1972)미술평가척도, Barnes(1987)의 유아미술평가척도를 재구성한 것이 가장 많이 사용되었으며, 연구결과들은 긍정적인 상호작용이 있는 것으로 보인

다.

대부분의 선행연구들이 미술감상 또는 미술감상의 특성과 표현능력간의 관계를 밝히거나, 미술감상의 종류에 따라 유아에 미치는 영향등을 연구하였으나 본 연구는 명화감상이 유아의 정서지능에 미치는 영향을 연구하고자 하였다.

<표 1> 선행연구의 요약

성명	측정도구	연구문제	연구결과
이미자 (1998)	신정숙(1989)이 사용한 미술평가 척도를 수정	· 그림 감상활동이 그리기 표현능력, 그리기 태도에 영향을 주는가?	그림감상활동이 그리기 표현능력과 그리기 태도에 유의미한 영향
정미경 (1999)	Schiracher(1993)의 유아미술발달평가척도 Eiosner(1972)미술평가척도	· 활동중심 미술프로그램이 미술 표현능력, 미술 감상능력에 미치는 영향 그리고 이들 간의 관계는 ?	활동중심미술프로그램이 유아의 미술 표현능력, 미술 감상능력 향상에 유의미하게 영향, 미술 표현과 감상능력은 정적 관계임
윤내경 (2000)	Barnes(1987)의 유아미술평가척도를 재구성	· 미술 감상활동이 미술활동과정, 표현능력, 감상능력에 영향을 미치는가 ?	미술작품감상활동이 미술활동, 표현, 감상 능력에 유의미한 영향
신금주 (2000)	오종숙(1988)의 그리기 표현에 대한 평가도구와 박수미(1988)의 미술표현 능력평가척도를 재구성	· 구조화된 명화감상이 그리기 표현능력과 미술 감상표현능력에 영향을 미치는가 ?	그리기 표현능력과 미술감상표현능력에 유의미한 영향
임양선 (2000)	요구조사 설문지, 박수경(1998)의 유아평가 척도 재구성	· DBAE에 기초한 유아 미술 프로그램은 어떻게 구성할 수 있는가 ? · 유안전통미술프로그램에 유아와 교사의 반응은?	민화중심 6가지 유아 전통미술교육 프로그램 구성 민화 미술교육 프로그램에 쉽고, 재미 있으며, 지속적으로 흥미와 관심을 보여줌
정미정 (2002)	정미경(1999)이 재구성한 유아 미술발달평가, 미술 평가관점, 유아 미술평가 척도	· 명화감상활동이 미술 표현과정 능력 향상에 영향 · 그림감상능력에 영향 · 전통적인 미술 감상 후 그림 감상능력향상에 영향	생활주제에 따른 명화감상활동이 표현능력, 감상능력에 긍정적인 영향을 미침

<표 1> 계속

성명	측정도구	연구문제	연구결과
최경선 (2000)	최경선(2000)의 Project Spectrum의 시각예술영역 척도(표상수준, 탐색수준, 예술성척도)	·명화감상활동이 그림표현의 표현수준, 그리고 예술성 수준에 영향을 주는가?	인물화 중심 명화 감상 활동이 미술적 표현수준과 예술적 감상수준에 유의미하게 영향
강시현 (2004)		·미술작품감상활동경험의 유무에 따라 그림표현의 표상수준차이 ·유아의 그림표현의 에술성 수준에 차이	유아의 그림표현시 나타나는 예술성주준에서 유의한 차가 있음
윤경아 (2005)	신금주(2000)의 미술표현력 평가척도와 표현능력평가와 감상능력 평가척도, 정미경(1999)의 표현 능력평가와 감상능력 평가척도를 재구성	·미술감상능력에 영향을 미침 ·미술표현능력에 영향을 미침 (표현기법 및 미적요소발견, 작품설명, 주제정하기)	명화와 그림책을 통한 감상활동이 유아의 감상능력과 표현능력에 모두 유의하게 긍정적인 영향을 미침
전주희 (2005)	문용린(1997)이 개발한 초등학교 저학년용 정서지능검사	·자신 또는 타인의 감정 상태나 기분을 인식 ·자신의 감정, 기분을 적절한 말이나 행동으로 표현 ·타인의 슬픔이나 기쁨을 자신의 감정처럼 느낌 ·좋지 않는 자신의 감정을 통제, 좋은 감정 유지	통합적 미술 감상활동이 유아의 정서인식능력, 정서표현능력, 정서조절능력을 향상

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 목적은 명화를 통한 미술 감상 교육이 유아의 정서지능에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위하여 G시에 위치한 G 어린이집, 만 4세 유아 2학급 40명을 대상으로 하였다. 연구대상 유아는 2005년 3월에 입학한 유아들로 한 학급은 실험집단(n=20명), 다른 학급은 통제집단(n=20명)으로 하였다. 연구대상 집단의 일반적인 환경을 비교해 보면, 연구 대상은 같은 아파트 밀집 지역에 거주하는 가정, 사회·경제적 수준이 유사한 유아들이었으며, 유아들의 평균 연령 또한 실험집단 45.70개월, 통제집단, 43.75 개월로 매우 유사한 집단이었다. 교사 대 유아의 비율은 교사와의 상호작용 수준을 고려하여 담임교사 1인과 20명으로 적정한 수준으로 구성되었고 교사경력은 18년으로 교직경험이 풍부하며, 학력은 4년제 대학을 졸업하여 유아교사로서의 자질을 충분히 갖춘 전문가이었다.

<표 2> 유아와 연구에 참여한 유아 및 교사의 배경

변인 / 집단	유 아		교 사	
	사례수(남/여)	평균월령*(SD)*	학력	경력
실험 집단	20 (10/10)	45.70 (4.2)	대졸	18.0년
통제 집단	20 (9/11)	43.75 (3.8)	대졸	10.5년

2. 연구도구

본 연구에서는 유아의 정서지능을 측정하기 위하여 이영자·이종숙·신은수(2000)가 개발한 교사평정에 의한 '유아용 정서지능평가 도구'를 이선정(2003)이 수정한 검사도구를 사용하였다(부록 1 참조).

정서지능 발달 평가 도구는 하위요인으로서 정서의 인식과 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절의 4개 요인과 60개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항에 대한 응답은 4단계의 Likert 척도로서, 전혀 그렇지 않다(1점), 그렇지 않다(2점), 그렇다(3점), 매우 그렇다(4점)로 점수를 부여하였고, 역 문항은 반대로 점수화하여 처리하였다.

이선정(2003)이 보고한 본 연구도구의 신뢰도는 .83~.94로서 신뢰할 수 있는 수준의 검사도구임을 알 수 있다(<표 3> 참조).

<표 3> 정서지능 평가도구의 문항구성 및 신뢰도

설 문 내 용	문항수	문항번호	신뢰도 계수(■)
정서의 인식과 표현	15	1, 5, 6, 24, 25, 35, 36, 38, 42, 49, 52, 54, 55, 57, 59	.93
정서에 의한 사고촉진	15	2, 3, 4, 9, 14, 18, 22, 28, 31, 43, 44, 45, 53, 56, 58	.83
정서적 지식의 활용	15	7, 11, 17, 19, 23, 26, 29, 30, 33, 34, 37, 46, 47, 48, 51	.93
정서의 반영적 조절	15	8, 10, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 27, 32, 39, 40, 41, 50, 60	.94
전 체	60		.97

3. 연구절차

본 연구는 만4세 유아를 대상으로 명화를 통한 미술 감상이 유아의 정서지능에 미치는 영향을 알아보고자 2005년 4월 11일부터 7월 27일까지 16주간에 걸쳐 예비검사, 교사훈련, 사전검사, 실험처치, 사후검사의 순으로 진행하였다.

1) 예비검사

본 검사가 실시되기 전에 명화감상의 적합성을 알아보기 위하여 4월 11일～16일까지 6일간 광주광역시의 아파트밀집지역에 위치한 G어린이집, 만4세 유아 10명(남: 6명, 여: 4명)을 대상으로 예비검사를 실시하였다.

이 검사에서는 작가미상의 '까치와 호랑이'와 신사임당의 '초충도(가지와 나비)'를 주제로 하여 30분 동안 감상활동을 실시한 바 있었으나, 감상활동 실시 결과 특별한 문제점은 발견하지 못했다.

2) 교사훈련

교사훈련은 본 연구자와 통제집단 학급의 담임교사가 본 실험 실시 전에 4월 22일과 23일 2회에 걸쳐 실시되었다. 협의내용은 연구목적과 연구내용, 측정도구 및 평가내용, 평가에 대해 전반적으로 예상되는 문제점, 그리고 실험집단의 명화 감상(주제, 느낌 등)에 관하여 협의를 하였으며 통제집단의 통제방식 및 일과운영에 관하여서도 협의가 이루어졌다.

3) 사전검사

사전검사는 2005년 4월 25일부터 4월 27일까지 3일간에 걸쳐 실시하였다. 검사

방법은 실험집단과 통제집단 유아 모두에게 같은 주제(꽃, 나무, 사람)을 주어 그림을 그리게 하였다. 주어진 재료는 유아에게 익숙한 A4 크기의 도화지와 크레파스, 색연필, 싸인펜 등을 이용하여 자유롭게 그리게 하였다. 검사는 실험집단·통제집단 모두 동일하게 소그룹으로 나누어 실시하였으며, 사전검사에 소요된 시간은 약 30분 정도 소요되었다. 또한 검사자 변인에 의한 차이를 없애기 위하여 두 집단 모두 본 연구자가 그리기 활동을 실시하였다.

사전검사는 실험집단과 통제집단 유아 모두에게 동일한 정서지능 평가도구를 통하여 실시하였으며, 사전검사 결과를 사용하여 실행한 동질성 테스트 결과 두 집단은 동질적인 것으로 나타났다.

4) 본 실험

<표 4> 실험 집단과 통제 집단의 일과 운영

시 간	실 험 집 단	비 교 집 단
09:00 ~ 09:10	동원(유아 맞이하기, 건강상태 점검)	
09:10 ~ 10:00	놀이 계획 및 자유선택활동	
10:00 ~ 10:10	정리정돈(화장실 다녀오기)	
10:10 ~ 10:40	대그룹활동(이야기 나누기, 활동의 평가 등)	
10:40 ~ 11:10	채소밭 돌아보기	
11:10 ~ 12:00	대·소그룹활동(동화, 게임, 음률 등)	
12:00 ~ 13:00	점심(이닦기)	
13:00 ~ 15:00	명화감상 후 그리기 활동	생활주제 학습 후 그리기 활동
15:00 ~	평가 및 귀가지도	

(1) 실험 처치 기간

실험 대상 유아들은 5월 2일부터 7월 23일까지 주 2회씩(월, 수요일) 12주간 24

회의 실험에 참여하였다. 본 실험 처치는 유치원의 하루 일과 중 <표 4>와 같이 오후 시간에 이루어졌다.

(2) 실험 처치 내용

본 연구자는 대상 유치원의 하루 일과 중 오후 시간을 이용하여 매주 2회씩 12주에 걸쳐 실시하였는데, 통제집단은 생활주제 학습 후 그리기 활동을 하였고, 실험 집단은 명화감상 후 그리기 활동을 하였다(<표 4> 참조).

주요 실험내용은 명화를 중심으로 매주 2작품씩 감상 자료를 선정하여 사용하였다. 명화의 선정은 본 연구자와 유아교육 현장교사 1인 그리고 미술을 전공한 미술교사 1인과 함께 협의하여 선정하였으며, 다음과 같은 기준에 의해 이루어졌다. 첫째, 유아가 이해하기 쉽고, 둘째, 감상적 요소가 풍부하며, 셋째, 유아의 흥미를 끌 수 있는 작품이다. 선정된 감상 목록은 <표 5>와 같다.

명화 감상 후 “이 그림의 전체적인 느낌은 어떠니?(정서적 인식)”, “이 그림은 무엇을 어떻게 표현하고자 했니 ? (정서적 표현)”, “ 이 그림을 보고 생각나는 것은 무엇이니?(사고 촉진 내용)”, “ 이 그림의 제목은 무엇이라고 하면 좋을까?(정서의 반영적 조절)라는 질문으로 구성하였다.

실험 실시 장소는 어린이집의 교실로 연구자와 유아들이 반원형으로 앉아서 연구자가 제작한 약 가로 30cm X 세로 40cm 크기의 명화 감상 자료로 감상활동을 실시하였고, 교실의 환경은 명화 감상코너를 마련하여 감상 할 수 있게 하였다.

<표 5> 명화 소개 및 적용시기

적용 시기	명화 제목	작가	시기
1주	노랑, 빨강, 파랑	칸딘스키	19세기
	파란 무희들	드가	18세기
2주	나와 마을	샤갈	20세기
	테라스에서	르노와르	19세기
3주	모나리자	레오나르도 다빈치	15세기
	이삭줍기	밀레	19세기
4주	두 마리앵무새가 있는 콤포지션	레제	20세기
	부케	보나르	19세기
5주	성전의 정화	엘 그레코	17세기
	남자와 파라솔	샤갈	연대 미상
6주	파리스의 심판	루벤스	17세기
	세 무용수	드가	1879년
7주	올리브 나무가 있는 풍경	고호	1889년
	세인트 폴 병원 정원의 나무	고호	1889년
8주	여인의 흉상	피카소	1912년
	마음	뭉크	1899년
9주	거울앞에 누운 비너스	벨라스케스	17세기
	야경	렘브란트	17세기
10주	토기토우장식 뚜껑 달린 고배	작가 미상	신라
	해협	놀데	1936년
11주	단옷날	신윤복	19세기
	서당	김홍도	18세기
12주	그네 타는 동녀	작가 미상	조선 중기
	왕의 슬픔	마티스	1952년

이를 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 즉 실험 집단 유아들은 1단계에서 글 없는 그림책을 보고 이야기 나누기를 하고, 2단계에서는 재미있었던 장면을 서

로 이야기해 보았으며, 3단계에서는 토의를 통해 서로의 의견을 교환하고 절충하였다. 그리고 4단계에서는 전체 이야기를 여러 가지 방법으로 꾸며 보는 활동을 <표 6>와 같이 전개하였다.

한편, 통제 집단 유아들은 1단계에서 글 있는 그림책을 들었으며 2단계에서는 재미있었던 장면을 이야기해 보고, 3단계에서는 등장인물과 사건을 중심으로 토의가 이루어졌으며, 4단계에서는 전체 이야기를 여러 가지 방법으로 꾸며 보는 활동을 <표 7> 과 같은 순서로 진행하였다.

실험 집단과 통제 집단 유아 모두 대집단으로 처치하였다. 명화감상 장소는 각 교실의 중앙에 대 집단 활동 전용 공간을 사용하였다. 교사는 대집단 활동시 유아들에게 읽은 책에 대해 주인공 및 등장인물들의 행동이나 태도, 감정 및 주변 상황이나 환경에 대해 각 유아들의 소감, 느낌, 통찰력 등을 자유롭게 표현하도록 하면서 이야기 꾸미기 상황을 유도하였다. 또한 교사는 실험 집단과 통제 집단의 유아 모두가 이야기 꾸미기 활동을 하는 동안 자유스럽게 자신의 의견을 발표할 수 있도록 수업을 진행하였다.

<표 6> 실험 집단의 활동 내용

단 계	활 동	활 동 방 법 및 내 용
1단계	글 없는 그림책을 보고 이야기 나누기	교사는 그림책의 등장인물, 배경 등에 대하여 말해 보도록 한다. · 그림책에서 어떤 것을 보았니? · 어떤 일이 일어났니?
2단계	재미있는 장면을 이야기 하기	교사는 다음과 같은 질문을 할 수 있다. · 어느 부분이 가장 재미있었니? · 왜 그 부분이 가장 좋았지? · 이 책에서 재미있었던 부분은 어디였니?

<표 6> 계속

단 계	활 동	활 동 방 법 및 내 용
3단계	토의하기	교사는 유아들의 개인적 경험을 질문함으로써 토론을 할 수 있다. · 등장인물에 대해 어떻게 생각하니? · 주인공의 생각이나 행동을 어떻게 생각하니? · 이 책과 비슷한 다른 책을 읽어본 적이 있니? · 이 책을 읽고 난 후 생각나는 일이 있니?
4단계	이야기 꾸미기	· 재미있었던 장면을 그림과 글로 나타내보기 · 이야기를 넣어 글 있는 그림책 만들기 · 편지 쓰기 · 내가 만약 주인공이라면 어떻게 할 것인지 · 후속 이야기 짓기

유아들에게는 명화 감상 후 그리기 표현시 감상한 명화작품에 나타난 특별한 대상을 그리도록 강조하지 않고 생활주제와 관련하여 재료, 기법, 구성 등을 활용하여 자유롭게 그리도록 하였다. 유아의 작품 감상활동은 그림을 그린 후 5명의 유아 작품을 가지고 주제와 미적 요소에 관하여 자신의 느낌과 친구들의 느낌을 이야기 나눈 후 그림의 제목을 붙여 보았다.

<표 7> 통제 집단의 활동 내용

단 계	활 동	활 동 방 법 및 내 용
1단계	글 있는 그림책 듣기	· 교사는 똑똑한 발음으로 책 읽은 속도 및 방법을 조절한다. · 유아들이 계속적인 언어적 리듬으로 즐기도록 교사는 책을 읽는 도중에 멈추지 않도록 한다.

<표 7> 계속

단 계	활 동	활 동 방 법 및 내 용
2단계	재미있는 장면 이야기하기	· 교사는 유아들이 재미있게 보았던 장면들과 관련시켜 다음과 같은 질문을 할 수 있다. · 어느 부분이 가장 재미있었니? · 왜 그 부분이 가장 좋았지? · 이 책에서 재미있었던 부분은 어디에 있니? · 왜 그 부분이 가장 재미있었니?
3단계	토의하기	· 교사는 유아들의 개인적 경험을 질문함으로써 자연스럽게 토론을 유도해 낼 수 있다. · 등장인물에 대해 어떻게 생각하니? · 주인공의 생각이나 행동을 어떻게 생각하니? · 이 책과 비슷한 다른 책을 읽어본 적이 있니? · 이 책을 읽고 난 후 생각나는 일이 있니? 등장인물 간의 같은 점/다른 점을 찾아본다.
4단계	이야기 순서대로 꾸미기	교사는 그림책에서 일어난 중요한 사건이나 등장인물들을 그림카드로 제시한 후, 제시한 그림 카드를 시간 및 공간의 순서에 따라 나열해 보도록 한다.

그림 그릴 때의 주어진 재료는 유아에게 익숙한 A4 크기의 흰색 도화지와 색도화지 그리고 다양한 화지의 경험을 위하여 화선지, 한지 등이 제공되었으며, 크레파스, 색연필, 싸인펜, 매직, 붓 펜, 파스텔, 물감 등의 제공으로 다양한 경험이 될 수 있도록 하였다.

교실의 환경은 조형영역에 명화 감상코너를 마련하여 감상 할 수 있게 하였으며, 생활주제와 관련하여 감상민화를 감상 주제별로 바꾸어 제시하였다.

유아들의 흥미를 지속시키고 대상의 형태를 기억시키기 위한 연계활동으로 감상주제에 맞는 여러 가지 게임 자료, 다양한 형태의 퍼즐자료, 감상 자료를 만들어서 조형 활동영역의 교구장에 제시하였다.

유아의 그리기 표현능력에 대한 평가는 본 연구의 평가 도구로 Project Spectrum의 시각예술 영역부분인 그리기 표현의 표현수준 평가척도, 그리기 표현의 탐구수준 평가척도, 그리기 표현의 예술성수준 평가척도를 사용하였으며, 시각예술 점수기록 표를 사용하여 점수화 하였다.

(3) 통제집단

통제집단에서는 매주 화요일과 금요일 주 2회 그리기 활동을 실시하였으며, 그리기 활동 시간은 30분~40분 정도의 시간을 배정하였으며, 실험 12주 동안 24회 실시되었다. 통제집단에는 현재 유치원에서 일반적으로 이루어지고 있는 표현중심의 전통적인 미술활동을 적용 실시하였다. 통제집단의 생활 주제와 소 주제는 실험집단과 동일하였으며, 교사의 역할은 유아의 그리기 활동에 필요한 재료를 준비해 주고 유아는 준비된 재료로 무엇을 어떻게 표현할 것인지 생각해보고 자유로운 그리기 활동을 하였다. 유아의 작품은 기존의 환경게시판에 붙여 전시하였다.

5) 사후검사

실험처치의 효과를 검증하기 위한 사후검사는 유아들에게 20회에 걸쳐 실험을 실시 한 후 실험집단과 통제집단 유아들의 유아 그리기 표현 능력에 차이가 나타나는지를 알아보기 위하여 사후 검사를 실시하였다.

사후검사는 실험처치가 끝나고 일주일 후인 7월 25부터 7월 27일까지 3일간 실험집단과 통제집단 유아들을 대상으로 사전검사와 동일한 방법으로 실시하였다.

4. 자료분석

본 연구에서는 명화 감상을 한 실험집단과 통제 집단으로 나누어 사전, 사후 검사를 통해 정서지능에 대한 차이를 분석하고자 다음과 같이 처리하였다. 본 연구에

서 수집된 자료는 SPSS/Win 12.0 한글판, 프로그램을 이용하였다.

자료 분석은 정서지능의 요인별 실험집단과 통제집단의 사전검사 결과에 대한 차이를 통하여 동질성을 확인하기 위하여 평균 및 표준편차를 산출한 후 독립 t 검증을 하였고, 명화감상의 실험처치에 따른 효과를 분석하기 위하여 사전검사를 공변인으로한 공변량분석(ANCOVA)을 하였다.

Ⅳ. 결과 및 논의

유아들의 명화감상이 정서인식과 표현, 사고촉진, 정시지식의 활용, 정서의 반영적 조절에 미치는 영향을 분석하기 위하여 두 집단의 사전 사후 평균과 표준편차, 집단간 차이에 대한 공변량 분석결과를 살펴보면 다음과 같다.

1. 명화감상을 통한 미술 활동이 유아의 정서 인식과 표현에 미치는 효과

유아의 정서 인식과 표현이 명화감상의 미술 활동을 통하여 얼마나 변화시키는가를 알아보기 위해 사전검사의 영향을 배제한 실험처치의 순수한 효과분석으로써 공변량 분석한 결과를 살펴보면(<표 8> 참조), 정서인식과 표현의 사전검사[F(1, 38)=1.635, p=.809]의 영향력은 나타나지 않았고, 집단간[F(1, 38)=49.559, p=.001] 통계적인 차이는 유의하였다(<표 8> 참조).

<표 8> 유아의 정서 인식과 표현에 대한 공변량 분석결과

요 인	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의학률	에타제곱
공 변 인						
사전검사	.002	1	.002	.059	.809	.002
주 변 인						
집 단 별	1.756	1	1.756	49.559	.001***	.566
오 차	1.347	38	.035			

*** p<.001

<표 9> 유아의 정서 인식과 표현에 대한 집단별 사전 사후 평균과 편차

집단별	사 전	사 후
실험집단	2.68(.287)	3.34(.224)
통제집단	2.74(.322)	2.93(.126)
t값	.584	

구체적으로 사전검사에서 정서인식과 표현에 대한 두 집단간 차이 없었으나 (p=.563), 명화감상을 통한 실험처치 후 실험집단(M=3.34)이 통제집단(M=2.93)에 비해 정서인식과 표현에 대한 점수가 높게 나타남으로서(<표 9> 참조), 명화감상을 통한 미술활동의 효과가 있었음을 시사해 주었다.

사실상 명화감상은 감각과 지각을 통해 미술작품의 가치를 느끼고 이해하는 내면화의 과정이며 주변 환경에 대한 이해의 폭을 넓히고 의식의 수준을 높이는 데도 도움을 준다고 주장했듯이(Meynell, 1993) 미술 감상은 심미적 체험으로서 아동에게 아름다움의 가치를 판단하게 하는 매우 중요한 경험으로 작용했기 때문에 정서의 인식과 표현에 영향을 크게 준 것으로 풀이된다.

이와 같은 결과를 선행연구와 관련지어보면 명화감상이 유아자신의 정서를 지각하고 인식하는 능력과 욕구와 감정을 표현하는 능력을 발달시킨 결과로서 안현지(1999)의 연구결과와 일치하였다.

또한 유아와 어린 아동들은 자신과 타인의 정서상태를 어떻게 파악해야 하는지를 배우게 된다고 지적한 Salovey & Mayer, (1997)의 지적내용과 도 일치하였다. 이울러 탐색, 표현, 감사의 통합적 미술활동이 정서의 인식과 표현에 대한 영향력을 지지한 안진아(2003), 전주희(2005)의 연구결과와 맥을 같이하였다.

2. 명화감상을 통한 미술활동이 유아의 사고 촉진에 미치는 효과

유아의 사고촉진에 대한 명화감상의 미술 활동에 대한 효과를 알아보기 위해 사전검사의 영향을 배제한 실험처치의 순수한 효과분석으로써 공변량 분석한 결과를 살펴보면(<표 10> 참조), 사고촉진의 사전검사의 영향력은 나타나지 않았으나, 집단간[F(1, 38)=70.338, p<.001]의 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

<표 10> 유아의 사고촉진에 미치는 공변량 분석결과

요 인	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	에타제곱
공 변 인						
사전검사	.050	1	.050	1.151	.290	.029
주 변 인						
집 단 별	3.025	1	3.025	70.338	.001***	.649
오 차	1.634	38	.043			

*** p<.001

즉, 사전검사에서 사고촉진에 대하여 두 집단간 차이 없었으나, 명화감상의 실험처치 후 실험집단(M=3.45)이 통제집단(M=2.90)에 비해 사고촉진에 대한 점수가 높게 나타남으로서(<표 11> 참조), 유아의 명화감상이 사고촉진에 효과가 있음을 보여주었다.

<표 11> 유아의 사고촉진에 대한 집단별 사전 사후 평균과 편차

집단별	사 전	사 후
실험집단	2.84(.221)	3.45(.254)
통제집단	2.81(.252)	2.90(.134)
t값	-.352	

이러한 결과는 유아들이 성장함에 따라 정서는 중요한 변화에 주의를 기울이

게 함으로써 사고를 형성하고 촉진시키고 정서를 더 잘 이해하기 위하여 자신 안의 정서를 일으키게 함으로써 사고에 기여하게 된다고 주장한 Salovey & Mayer(1997)의 견해를 바탕으로 할 때 명화감상이 유아들의 사고과정 활성화에 기여한 것으로 풀이된다.

3. 명화감상을 통한 미술활동이 유아의 정서지식의 활용에 미치는 효과

유아의 정서지식 활용에 대한 명화감상의 미술 활동의 효과를 알아보기 위해 사전검사의 영향을 배제한 실험처치의 순수한 효과분석으로 공변량 분석한 결과를 살펴보면(<표 12> 참조), 정서지식 활용의 사전검사의 영향력은 나타나지 않았으나, 집단간[F(1, 38)=37.478 , p<.001]의 차이는 통계적으로 유의미하였다.

사전검사에서 정서지식의 활용에 대한 두 집단간 차이 없었으나, 실험 처치 후 실험집단(M=3.29)이 통제집단(M=2.88)에 비해 정서지식의 활용에 대한 점수가 높게 나타남으로서(<표 13> 참조), 정서지식의 활용능력 향상에 명화감상의 효과가 있음을 시사해 주었다.

<표 12> 유아의 정서지식의 활용에 대한 공변량 분석결과

요 인	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	에타제곱
공 변 인						
사전검사	.037	1	.037	.805	.375	.021
주 변 인						
집 단 별	1.701	1	1.701	37.478	.001***	.497
오 차	1.725	38	.045			

*** p<.001

<표 13> 유아의 정서지식 활용에 대한 집단별 사전 사후 평균과 편차

집단별	사 전	사 후
실험집단	2.68(.333)	3.29(.256)
통제집단	2.83(.251)	2.88(.144)
t값	1.668	

이와 같은 결과는 정서 지식은 어린 시절부터 생기기 시작하여 정서의 의미에 대한 이해가 높아짐에 따라 평생을 통해 증가하게 된다고 지적(Salovey & Mayer, 1997)하였듯이 유아의 인지적, 정의적, 문화적 그리고 신체적 영역에서 모든 것을 받아들이는 무한대의 수용체로서 명화감상의 경험이 유아 자신의 사고와 행동을 위한 원자재로서 활용되었기 때문에 나타난 결과로 해석된다. 본연구의 결과는 통합적 미술활동 경험과 정서지능에 대한 안진아(2003)의 연구, 미술교육과 정서지능 발달을 분석한 김보영(2001)의 연구결과와 일치하였다.

4. 명화감상을 통한 미술활동이 유아 정서의 반영적 조절에 미치는 효과

명화감상이 유아 정서의 반영적 조절에 미치는 효과를 알아보기 위해 사전검사의 영향을 배제한 실험처치의 순수한 효과분석으로 공변량 분석한 결과를 살펴보면(<표 14> 참조), 반영적 조절의 사전검사의 영향력은 나타나지 않았으나, 집단간 [$F(1, 38)=28.448$, $p<.001$]의 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

<표 14> 유아 정서의 반영적 조절에 미치는 공변량 분석결과

요 인	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의학률	에타제곱
공 변 인						
사전검사	.006	1	.006	.112	.740	.003
주 변 인						
집 단 별	1.427	1	1.427	28.448	.001***	.428
오 차	1.907	38	.050			

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

<표 15> 유아 정서의 반영적 조절에 대한 집단별 사전 사후 평균과 편차

집단별	사 전	사 후
실험집단	2.67(.200)	3.24(.286)
통제집단	2.63(.185)	2.86(.101)
t값	-.655	

즉, 사전검사에서 두 집단간 차이 없었으나, 명화감상을 한 후 실험집단(M=3.24)이 통제집단(M=2.86)에 비해 정서의 반영적 조절에 대한 점수가 높게 나타남으로서(<표 15> 참조), 명화감상을 통한 미술활동이 정서의 반영적 조절에 영향을 미치고 있음을 보여 주었다.

정서의 조절능력은 자신의 정서를 적절하게 조화시키고 자신의 상태에 대하여 인식 한 후 부정적인 감정을 긍정적인 정서로 전환시킬 수 있는 능력을 말하는데 본 연구의 유아들의 명화감상에 따른 영향력이 반영조절력에 긍정적으로 작용함으로서 작품속의 다양한 정서에 아름다움을 느끼고 그것을 객관적으로 분석할 수 있는 능력을 향상시킨 것으로 해석된다.

결론적으로 유아의 명화를 통한 미술 감상은 유아의 정서지능향상에 긍정적인 영향을 미친 것으로 분석되었다. 즉, 명화를 통한 미술 감상은 유아의 정서 인식과 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절에 효과적이다.

V. 결론 및 제언

1. 요약 및 결론

본 연구는 유아를 대상으로 명화를 통한 미술 감상이 정서지능에 미치는 영향을 검증함으로서 유아 교육기관 교육과정의 일부분으로서 정서지능향상에 적용할 수 있는 기초 자료를 제공하는데 목적을 두고 착수하였다.

구체적인 연구문제는 첫째, 명화를 통한 미술 감상의 경험이 유아의 정서의 인식과 표현 영역에 미치는 영향, 둘째, 명화를 통한 미술 감상의 경험이 유아의 정서에 의한 사고 촉진 영역에 미치는 영향, 셋째, 명화를 통한 미술 감상의 경험이 유아의 정서적 지식의 활용 영역에 미치는 영향, 넷째, 명화를 통한 미술 감상의 경험이 유아의 정서의 반영적 조절 영역에 미치는 영향이었다.

연구대상은 만4세의 유아 2학급으로 20명씩 총 40명을 실험집단(n=20명), 통제집단(n=20명)으로 구분하여 각 집단에 배정하였다.

측정도구는 유아의 정서지능을 측정하기 위해 Salovey 와 Mayer(1997)가 개발한 평가도구를 이영자・이종속・신은수(2000)가 수정 번안한 것을 다시 이선정(2003)이 수정한 유아의 정서지능 평가도구를 사용하였으며, 이 도구의 하위요인은 정서의 인식과 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절의 4개 요인과 60개 문항으로 구성되었다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 명화를 통한 미술 감상의 경험이 유아의 정서의 인식과 표현 영역에 미치는 영향은 실험집단과 통제집단간에 차이가 있었다.

둘째, 명화를 통한 미술 감상의 경험이 유아의 정서에 의한 사고 촉진 영역에 미치는 영향은 실험집단과 통제집단간에 차이가 있었다.

셋째, 명화를 통한 미술 감상의 경험이 유아의 정서적 지식의 활용 영역에 미치는 영향은 실험집단과 통제집단간에 차이가 있었다.

넷째, 명화를 통한 미술 감상의 경험이 유아의 정서의 반영적 조절 영역에 미치는 영향은 실험집단과 통제집단간에 차이가 있었다.

결론적으로 유아의 명화를 통한 미술 감상은 유아의 정서지능향상에 긍정적인 영향을 미친 것으로 분석되었다. 즉, 명화를 통한 미술 감상은 유아의 정서 인식과 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절에 효과적이다.

2. 제언

본 연구 결과를 바탕으로 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 명화감상 기간이 12주였음에도 불구하고 정서지능 향상에 효과가 나타났지만 유아의 정서지능 향상과정을 보다 잘 이해하기 위해서는 보다 장기적으로 다양한 명화감상과 더불어 직접 그리기 체험을 하게 함으로서 정서지능 향상에 나타나는 변화를 분석하는 연구가 필요하다고 본다.

둘째, 유아를 대상으로 한 실험설계에서 사전과 사후를 통한 단순비교보다는 변화과정을 면밀히 반복 측정하여 관찰, 비교함으로서 미술활동과 정서지능간의 관계가 보다 잘 이해될 것으로 판단된다.

셋째, 차후연구에서는 미술활동을 통한 정서지능의 향상에 대한 효과를 분석하는 방식을 양적측면의 도구를 통한 정서지능 측정에 부가하여 관찰과 면담을 통한 질적 차원의 분석이 포함됨으로서 정서지능의 객관적인 평가가 이루어 질 것으로 판단된다.

넷째, 유아의 정서지능의 향상에 미치는 영향요소가 사회문화적 환경이나 선천적

요인, 성격 등 무수히 많기 때문에 미술활동 경험만의 효과가 지나치게 강조되는 것보다는 유아의 환경적 요인과의 상호작용 효과가 부각되는 것이 필요하다.

참 고 문 헌

교육부(1998). **제 *6*차 유치원 교육과정 해설**. 서울: 교육부.

김보영(2001). 미술교육이 유아의 정서발달에 미치는 영향에 관한 연구. 대구 카톨릭 대학교 교육대학원 석사학위논문.

김선정(2002). 유아의 명화감상이 미술활동 표현과 태도에 미치는 영향에 관한 질적 연구. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.

김선희(2001). 유아의 정서지능에 대한 부모, 교사의 평정비교. 신라대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김정희(2002). 유아를 위한 미술 감상 방법에 관한 연구. 한국색채교육학회지. 11, 3-11.

김정, 이수경, 이주연(1996). **미술 평가의 새로운 프로그램 개발을 위한 기초 연구- 청삼 아동연구 시리즈Ⅱ**. 서울: 창지사.

김진영(2002). 명화감상에 대한 발문유형이 유아의 그림표현 능력에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김춘일 · 차동채(1990). **아동미술의 지도와 이해**. 서울: 미진사.

김현정(2001). 유아의 정서지능과 그림표현능력 간의 관계. 명지대학교 교육대학원 석사학위논문.

류재만(2000). 미술감상학습에서 교수-학습모형에 관한 연구. 미술교육. 9, 101-117.

문용린(1997). 정서지능의 의미와 중요성. 성숙한 감성교육의 방향 모색 : 유아교육. 한국어린이 육영회(1996년도 유아교육 학술대회 자료).

문은희(1996). 표현과 통합된 감상지도에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

문혜숙(1998). 집단미술치료가 청소년의 EQ 함양에 미치는 효과. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.

박애라(2001). 유아의 정서지능과 집단 미술활동. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.

박화윤(2001). 미술작품 감상활동이 유아의 창의성 발달에 미치는 영향. **아동학회, *22***(2), 277-290

박휘락(1996). <보는 힘>을 기르기 위한 미술 감상용 SELF GUIDE의 개발에 관한 연구. **대구대학교 논문집, *31***.

서울대학교 미술교육연구회(1997). 유아미술교육학. 서울: 학문사.

송현희(1998). 유아미술교육에서 감상활동의 중요성에 관한 연구. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.

신금주(2000). 구조화된 명화감상활동이 유아의 미술 표현및 감상력에 미치는 영향. 배재대학교 대학원 석사학위논문.

유아미술교육연구회 편(1993). **유아미술교육**. 서울: 학문사.

안진아(2003). 탐색・표현・감상의 통합적 미술활동이 유아의 정서지능에 미친 효과. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

안혜숙(2002). 소집단 협동미술활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향. 울산대학교 교육대학원 석사학위논문.

윤경아(2005). 그림책과 명화를 활용한 미술프로그램이 유아의 미술활동능력에 미치는 영향. 조선대학교 교육대학원 석사학위 논문.

윤내경(2000). 미술작품 감상활동이 유아의 미술능력에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 석사학위논문.

윤혜란(2004). 명화감상이 유아의 미술능력에 미치는 영향. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.

이기숙(1982). **유아교육과정**. 서울: 교문사.

이미자(1998). 그림감상활동이 유아의 그리기 표현 및 태도에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

이순희(2003). 정보그림책을 활용한 미술 감상 교육이 유아의 미적 반응에 미치는 효과. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

이영자(1985). **활동중심교육과정**. 서울: 교육사.

이영자, 이종숙, 신은수(1999). 유아의 정서 지능향상을 위한 프로그램 개발 및 평가 연구. **유아교육연구,** 19(2), 157-186.

이영자, 이종숙, 신은수, 양승희, 안경숙, 유윤영, 연선영(2000). **유아의 정서지능 향상을 위한 프로그램**. 서울: 창지사.

이영자・이정욱・유혜숙(1998). 유치원 미술교육 현황조사. **어린이교육,** 16, 107-131

이영자, 이기숙, 이정욱(2000). **유아교수・학습 방법**. 서울: 창지사.

이월수(1997). 명화의 모방을 통한 회화지도 연구. **조형교육,** 13, 165-174.

이주연, 이수경(1996). DBAE와 다문화 미술교육에 기초한 창의적 미술프로그램 적용 연구. **조형연구,** 12, 105-123.

이진이(1997). 통합적 미술교육 접근법이 유아의 창의적 그림표현에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.

임수진(1998). 미술비평 활동이 유아의 미적 반응 및 표현능력에 미치는 영향. 덕성

여자대학교 대학원 석사학위논문.
임양선(2000). DBAE에 기초한 유아전통미술교육 프로그램 개발 연구. 서울여자대학교 대학원 석사학위 논문.
장영숙・황윤세(2003). 통합적 유아 교수・학습방법으로서의 명화 감상활동에 관한 연구. **한국영유아보육학**, 35, 163-187.
정미경(1999). 미적 요소에 기초한 활동중심 프로그램이 유아의 미술표현능력 및 감상능력에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
정미정(2003). 생활주제에 따른 명화감상활동이 유아의 미술능력에 미치는 효과. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
정혜정(2003). 미적 요소에 기초한 입체 조형작품 감상활동이 유아의 입체 및 평면 표현능력에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
조용자(2003). 미적 요소에 기초한 명화감상활동이 유아의 그림 표현력과 그리기 태도에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
지옥녀(2003). 명화를 통한 미술 감상활동이 유아의 창의성과 미술표현력에 미치는 영향. 인천대 교육대학원 석사학위논문.
최경선(2000). 인물화 중심의 명화감상 활동이 유아의 그림표현 능력에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
홍미숙(2000). 통합적 미술 감상활동이 유아의 그림표현 능력에 미치는 영향. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
황윤정(2001). 미적 안목 육성을 위한 감상 지도 프로그램 개발 연구. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
Anderson, T. (1986). Talking about art with children: From theory to practice. *Art Education, 39*(1), 5-8.
Cole, C., & Schaefer (1990). Can young children be art critics? *Young Children, 45*(2), 33-38.
Colbert, C. & Taunton (1992). Developmentally appropriate practices for the visual arts education of young children. NAEA briefing paper. Reston, VA: National Art Education Association.
Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision.* New York: The Macmillan Co.
Eisner, E. W. (1988). On discipline-based art education: A conversation with Elliot Eisner. *Eduction leadership 45*(4), 6-15.
Feldman, E. B. (1970). *Becoming human through art.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Goleman, D. (1995). *Emotion intelligence: Why it can matter more than IQ.*

New York; Bantam Books.

Herberholz, B., & Hanson, L. (1995). *Early Childhood art*. LA: Win. C. Brown Publishers.

Kellogg, R. (1970). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA: National Press Books.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. J. Sluyter(Eds.), *Emotional development and emotional Intelligence*(3-22). New York Basic: Books.

Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis, & C. Saarni(Eds.), *The socialization of emotions*(117-139). New. York: Plenum.

Moen, C. B. (1991). *Teaching with Caldecott books: Activities across the curriculum*. New York: Scholastic Inc.

Saarni, C.(1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.) *Socio-emotional development*(115-182). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.

Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, E., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. In C. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (289-319). New York: Cambridge University Press.

Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy: In N. Eisenberg, & J. Strayer(Eds.), *Empathy and its development*(218-244). New York: Cambridge University Press.

Thompson, R. A. (1994). The development of emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development. 59,* 25-52.

White, R. C. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66,* 297-333.

Wolf, L. L.(1975). Children's literature and the development empathy in young children. *Journal of Moral Education, 5*, 45-49.

Zahn-Waxler, C., & Robinson, J. (1995) Empathy and guilt: Early origins of feelings of responsibility. In J. P. Tangney, & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*(143-173). New York: Guilford Press.

부 록

1. 유아의 정서지능 발달 평가척도
2. 실험집단의 명화 감상활동

< 부록 *1* > 유아의 정서지능 발달 평가척도

대상유아를 떠올리면서 하루일과 중 유아의 정서에 대해 생각해 보시고 가장 적합하다고 생각하는 상황에 표시해 주시기 바랍니다. 그 상황을 관찰한 적이 있으면 'V'나, O'로 체크해 주시고, 관찰이 없으며 체크를 하지 않으시면 됩니다. 숫자는 아래 보기와 같은 의미를 지니고 있습니다. 문항 중 '안다'는 것은 인식하는 것만으로도 표시 가능하며, '한다'는 행동으로 나타나는 것을 의미하고, '표현한다'는 것은 얼굴 표정, 몸짓, 말 등이 모두 포함됩니다.

응답 요령	1. '전혀 그렇지 않다'고 생각하시면 '①'에 2. '그렇지 않다'고 생각하시면 '②'에 3. '그렇다'고 생각하시면 '③'에 4. '매우 그렇다'고 생각하시면 '④'에

※ 다음의 문항들을 읽어보시고, 해당란에 "V" 표 해 주십시오.

Ⅰ. 등원과 귀가	①	②	③	④
1. 유아가 등원시 부모와 떨어지기 싫으나, 놀기 위해서는 부모와 떨어져서 교실로 들어가야 함을 안다.				
2. 유아는 등원시 유치원 (어린이 집)에서 놀이하다 보면 부모와 떨어져 슬픈 감정이 사라지고 즐거운 마음으로 자신의 정서가 바뀔 수 있음을 알고 표현한다.				
3. 유아는 유치원에 올 때까지는 속상했다가도 친구가 '우리 재미있게 놀자'하고 이끌면 기분을 바꿔 교실로 즐겁게 들어간다.				
4. 유아는 귀가시 선생님과 친구와 헤어지기 싫으나 다음날 만날 수 있으므로 집에 간다고 말한다.				

Ⅱ. 놀이 계획과 대화하기	①	②	③	④
5. 유아는 놀이계획에서 다른 친구들이 좋아 할 놀이와 싫어할 놀이를 구별할 줄 안다.				
6. 유아는 계획한 놀이를 끝냈을 때 기분이 좋아진다는 것을 안다.				
7. 유아는 놀이계획을 화내면서 하기보다 즐겁게 하면 어려운 놀이가 잘 된다는 것을 안다.				
8. 유아는 놀이계획을 잘하는 친구에게 부러움을 적절하게 표현한다.				
9. 유아는 놀이계획시 못하는 친구가 같이 놀자고 하면 귀찮지만 친구의 입장을 배려하여 같이 놀이한다.				
10. 유아는 두 가지 놀이 중 한 가지만 선택하면, 선택하지 않은 다른 놀이가 더 하고 싶어지는 마음은 있지만 참고 놀이를 한다.				
11. 유아는 다른놀이를 하면서 하고싶은 놀이 영역의 차례를 기다린다.				
12. 유아는 어려운 놀이를 새롭게 시도하거나 계획하기 어려워서 도움이 필요한 경우에는 도움을 요청하여 완수하려 한다.				

Ⅲ. 대집단 활동	①	②	③	④
13. 유아는 싫은 유아가 옆에 앉을 경우 싫다고 친구를 밀거나 짜증을 낸다.				
14. 유아는 친구들도 먼저 말하고 싶어함을 알기 때문에 선생님이 시킬 때까지 기다린다.				
15. 유아는 실패하거나 잘 안될 경우 성공해서 즐거웠던 경험을 생각하며 말하며 다시 시도해 본다.				
16. 유아는 게임시 져도 받아들이고 이기 편을 축하해 준다.				
17. 유아는 틀린 대답을 해도 실망에 빠져 있지 않고 재시도 한다(엉뚱한 대답과 실망하지도 않을 경우 낮은 점수를 준다)				
18. 유아는 대·소집단 활동시 하고 싶지 않아도 친구와 놀이할 때 즐거움을 생각하여 참여한다.				
19. 유아는 협동해서 놀이해야 하는 경우 친구에게 도움을 요청하여 도움을 받을 수 있다.				

Ⅳ. 정리시 (싫은 정서)	①	②	③	④
20. 유아는 정리하지 않는 친구에게 화를 내거나 때린다.				
21. 유아는 더 놀고 싶지만 참고 다음을 위하여 정리한다.				
22. 유아는 정리하기는 힘드나 정리 후 깨끗해지면 기분이 좋아진다는 것을 안다.				
23. 유아는 자신이 하고 싶은 활동을 더 빨리 하기 위하여 친구의 정리 정돈을 도와주거나 또는 재촉할 수 있다.				
24. 유아는 자신이 정리하지 않고 놀면 친구들도 정리하고 싶지 않을 수 있다는 것을 안다.				

Ⅴ. 실수하는 상황 (유아가 할 수 있는 모든 종류의 실수)	①	②	③	④
25. 유아는 다른 친구의 실수한 감정을 이해할 수 있다.				
26. 유아는 자신이 실수한 것이 알려지면 “실수한 것이 화가 나기도 하고 다른 사람들에게는 창피하다.”라고 말할 수 있다.				
27. 유아는 자신도 실수할 수 있음을 알기 때문에 친구의 실수를 놀리지 않는다(친구의 실수를 놀라지 않을 경우 높은 점수를 준다)				
28. 유아는 실수한 친구를 도와서 실수한 상황을 모면하게 해준다(예; 우유를 엎지렀을 경우 빨리 휴지를 가져다 주는 경우 높은 점수를 준다)				

Ⅵ. 갈등 상황	①	②	③	④
29. 유아는 자신이 화가 난 것을 다른 이에게 적절히 표현한다.				
30. 유아는 친구가 놀리면 기분 나쁘니 놀리지 말라고 적절히 말한다.				
31. 유아는 친구만 칭찬을 받을 때 부러워도 자신이 칭찬받았을 때를 생각하여 축하해 주어야 함을 안다.				
32. 유아는 싫은 친구와도 참고 함께 활동한다.				
33. 유아는 친구와의 갈등 시 자신의 억울함을 표현한다.				
34. 유아는 화가 나서 우는 친구를 위로한다.				
35. 유아는 화가 나도 울지 않고 화난 이유를 말로 해야 하므로 말로 표현한다.				
36. 유아는 친구들을 못살게 굴면 결국 친구들이 놀아주지 않을 것을 안다.				
37. 유아는 친구와 싸운 후 자신이 먼저 스스로 사과함으로써 친구의 사과를 이끌어낼 수 있다.				

Ⅶ. 자유 선택 활동	①	②	③	④
38. 유아는 놀이 활동을 즐겁게 한다.				
39. 유아는 자신이 만든 작품과 놀잇감이 망가졌을 때 울고 떼쓰는 등 부적절하게 표현한다.				
40. 유아는 친구가 놀이하자고 하면 친구의 기분을 생각해 그 요구를 들어준다.				
41. 유아는 자기가 좋아하는 놀이를 친구가 원할 때 자발적으로는 친구에게 양보 못한다.				
42. 유아는 언어, 음향, 미술 등으로 다른 사물이나 상황에 대한 감정을 표현할 수 있다.				
43. 유아는 타인의 기분을 좋게하기 위하여 재미있는 이야기를 해준다.				
44. 유아는 기분이 나쁘면 활동이 재미없어지는 것을 알고 의도적으로 기분을 바꾸려고 애써 노력한다.				
45. 유아는 놀이시 친구가 자기의 생각으로 재미있는 활동을 함께 한 것을 칭찬한다.				
46. 유아는 친구가 혼자 놀잇감을 독점할 때(부당하다고 생각할 때) 분노를 느끼고 이를 적절히 말이나 행동으로 표현할 수 있다.				
47. 유아는 하고 싶어서 시작한 활동이 하기 싫어질 수도 있음을 표현한다(예; 친구와 블록놀이를 하다가 블록이 잘 만들어지지 않으면 하기 싫어질 수도 있다는 것을 표현한다)				
48. 유아는 놀이 시 싫증날 때 자꾸 하면 더 싫어진다고 말한다.				
49. 유아는 활동 시 부탁하기 위해서는 공손히 말한다.				
50. 유아는 놀이시 친구가 부탁하면 자발적으로 도와주려고 노력한다.				
51. 유아는 놀이 활동이 잘 안될 때 자신의 좌절감을 적절하게 표현한다(예; 시간이 경과한 후 다시 시도하는 것 등)				

Ⅷ. 간식 시간	①	②	③	④
52. 유아는 다른 친구의 표정으로 그 친구가 좋아하고 싫어하는 간식을 알 수 있다.				
53. 유아는 다른친구가 좋아하는 간식을 더 주거나, 더 주라고 말한다.				
54. 유아는 좋아하는 친구나 교사와 간식을 같이 먹으면 즐거워서 잘 먹을 수 있음을 안다.				
55. 유아는 간식을 잘 먹으면 부모가 좋아하고, 정해진 양을 먹지 않으면 속상해 함을 알 수 있다.				

Ⅸ. 실외 놀이	①	②	③	④
56. 유아는 동물에 대한 사랑과 보호의 감정을 떠올리며 동물 먹이주기 당번으로서의 책임을 다한다.				
57. 유아는 실수로 친구를 다치게 했을 때 “미안하다” 말하면 마음이 가벼워짐을 알 수 있다.				
58. 유아는 놀다가 실수로 친구에게 피해를 주었을 때 자기가 하고 싶은 놀이를 못한 속상함과 친구에게 미안함을 동시에 느낄 수 있다.				
59. 유아는 친구와 함께 놀이하면 더욱 즐겁게 놀이할 수 있다는 것을 안다.				
60. 유아는 놀이기구를 더 타고 싶으나 다른 친구들이 기다리고 있으므로 양보한다.				

< 부록 2 > 실험집단의 명화 감상활동

명화를 통한 미술 감상프로그램 (1주)	
제목	노랑, 빨강, 파랑
작가	칸딘스키
연대	1925
특징	니나 부인이 분류한 원의 시대(1925년-1928년)의 초기 작품이다. 노랑을 주조로 한 바탕위에 빨강과 파랑이 간결하게 자리 잡은 위에 직선, 곡선, 원 등이 여러 가지 형태로서 각기 다른 성격을 가지면서 기하학적인 요소가 강한 왼쪽 부분과 오른쪽의 유기적이고 불규칙한 현장의 연출로 화면은 성격이 다른 형태들로 양분되고 있는 듯하다. 이렇게 대립되고 있는 것들과 총체적인 통합으로써의 노력이 강조되고 있다.
명화감상	▶명화에 대한 이야기 나누기 - 이 그림을 처음 봤을 때 어떤 느낌이 들었나요? - 이 그림은 무엇을 그린 것 같아요? - 이 그림에서 사용된 색깔을 찾아보세요? - 선들로부터 어떤 모양이 만들어지는가요? - 이 그림은 무엇으로 그렸을까요? - 그림 속에서 선, 색, 모양에 대해서 어떤 느낌이 드는지 말해보세요? - 이 그림을 집중하여 본 후 눈을 감았을 때 방금 본 그림이 떠오른가요? - 두 가지 색이 서로 섞인 곳은 어디인가요? - 어떤 종류의 선들이 보이는가? - 실제 보았던 색깔과 그림속의 색깔이 어떻게 다르게 보이는지 말해 볼까요? ▶작가소개 칸딘스키는 프랑스에서 태어났으며 추상화가의 선구자로서 구체적 대상의 재현에서 벗어나 다이나믹한 추상 표현을 한 후에는 기하학적 형태에 의한 구성적 양식으로 들어갔다.

명화를 통한 미술 감상프로그램 (1주)	
제목	파란 무희들
작가	드가
시대	18세기(프랑스)
특징	부드럽고 예쁜 표현을 하기에 좋은 파스텔을 가지고 그린 작품이다. 발레이나의 동작이나 자세, 선, 빛의 움직임 등이 섬세하고 사실적으로 묘사되었으며. 발레리나의 우유 빛 속살을 잘 그려내고 있으며, 그 위에서 비추고 있는 조명의 효과도 잘 살린 그림이다.
명화감상	▶명화에 대한 이야기 나누기 - 이 그림을 처음 봤을 때 어떤 느낌이 들었나요? - 이 그림은 무엇을 그린 것 같아요? - 이 그림에서 나오는 무용수는 몇 명인가요? - 이 그림은 무엇으로 그렸을까요? - 그림 속의 무용수처럼 발레하는 모습을 흉내 내어 보고 그 느낌이 어떤지 말해보세요? - 지금 눈을 감고 있으면 어떤 모습이 떠오를까요? - 그림 속의 사람들의 기분은 지금 어떨까? - 이 그림을 보고 제목을 무엇이라고 하면 좋을 까? ▶작가소개 드가는 프랑스에서 태어났으며 인상파의 창립멤버이며 무용수들을 소재로 많은 그림을 그렸으며 파스텔의 따뜻한 느낌을 좋아했다고 한다.

명화를 통한 미술 감상프로그램 (2주)	
제목	테라스에서
작가	르노와르
시대	19세기(프랑스)
특징	인상파의 기념비적인 작품으로써 빰의 장미빛 그리고 털실뭉치의 푸른빛이 조화를 이룬 가운데서도 개개의 형상은 자신의 빛을 잃은 일 없이 질감을 지니고 있으면서 색채의 교향곡같다.
명화감상	▶명화에 대한 이야기 나누기 - 이 그림을 처음 봤을 때 어떤 느낌이 들었나요? - 이 그림은 무엇을 그린 것 같아요? - 이 그림을 보고 생각나는 것은 무엇일까? - 이 그림 속에서 느껴지는 계절은? - 이 그림 속에 무엇 무엇이 보이는지 말해 보겠니? - 이 그림 속의 인물들의 표정에서 느껴지는 느낌은? - 지금 눈을 감고 있으면 어떤 모습이 떠오를까? - 이 그림에 제목을 무어이라고 하면 좋을까? ▶작가소개 르노와르는 프랑스에서 태어났으며 일생동안 6,000점의 작품을 남겼고 자연광선을 발견한 색채천재라 할 수 있는 화가이다.

명화를 통한 미술 감상프로그램 (2주)	
제목	나와 마을
작가	샤갈
시대	20세기(프랑스)
특징	고향생각의 여러 요소들이 원과 삼각형 및 대각선, 신비스런 색채, 이미지의 투명한 중첩, 파랑과 빨강 그리고 초록 대비 속에 마음껏 환상의 날개를 편다.
명화감상	▶명화에 대한 이야기 나누기 - 이 그림을 처음 봤을 때 어떤 느낌이 들었나요? - 이 그림은 무엇을 어떻게 표현하고자 했니? - 이 그림 속에 무엇 무엇이 보이는지 말해보세요? - 그림 속의 사람은 무엇을 하고 있는 것 같나요? - 이 그림은 무엇으로 그렸을까요? - 그림 속에서 선, 색, 모양에 대해서 어떤 느낌이 드는지 말해보세요? - 이 그림을 집중하여 본 후 눈을 감았을 때 생각나는 것은 무엇이니? - 두 가지 그림이 서로 섞인 곳은 어디인가요? - 이 그림을 보고 제목을 무엇이라고 하면 좋을 까? ▶작가소개 칸딘스키는 프랑스에서 태어났으며 추상화가의 선구자로서 구체적 대상의 재현에서 벗어나 다이나믹한 추상 표현을 한 후에는 기하학적 형태에 의한 구성적 양식으로 들어갔다.

명화를 통한 미술 감상프로그램 (3주)	
제목	모나리자
작가	레오나르도 다 빈치
시대	15세기(이탈리아)
특징	신비롭게 여겨지는 수수께끼의 미소, 안개가 서린 미묘한 스푸마토가 기적적이라고 생각될 만큼 완성을 보였다. 환상적인 배경의 풍경도 물론 감명의 대상이다.
명화감상	▶명화에 대한 이야기 나누기 - 이 그림을 처음 봤을 때 어떤 느낌이 들었나요? - 이 그림을 보고 생각나는 것은 무엇일까? - 이 그림에서 사용된 색깔을 찾아보세요? - 이 그림은 무엇으로 그렸을까요? - 그림 속의 인물처럼 흉내 내어 보고 그 느낌을 말해 보겠니? - 이 그림을 본 후 눈을 감았을 때 떠오르는 그림은? - 이 그림은 무엇을 어떻게 표현하고자 했니? - 이 그림의 제목을 무어이라고 하며 좋을까? ▶작가소개 레오나르도 다 빈치는 이탈리아를 대표하는 천재적 미술가, 과학자, 기술자, 사상가이며 이에 대하여 많은 관심과 연구가 있었다.

명화를 통한 미술 감상프로그램 (3주)	
제목	이삭줍기
작가	밀레
시대	19세기(프랑스)
특징	아낙네의 이삭줍는 모습을 그린 이 그림은 종교적 정감이 도는 서정성과 친애감을 느끼게 한다.
명화감상	▶명화에 대한 이야기 나누기 - 이 그림을 처음 봤을 때 어떤 느낌이 들었나요? - 이 그림은 무엇을 그린 것 같아요? - 이 그림에서 사용된 색깔을 찾아보세요? - 이 그림은 무엇을 어떻게 표현하고자 했나요? - 이 그림은 무엇으로 그렸을까요? - 그림 속에서 보이는 뒤 배경에 대한 느낌은? - 이 그림을 본 후 눈을 감았을 때 무엇이 떠오른 가요? - 이 그림을 보고 생각나는 것은 무엇이니? ▶작가소개 밀레는 프랑스에서 태어난 화가이며 독특한 시적 정감과 우수에 찬 분위기가 감도는 작품을 확립하였다. 밀레의 이삭줍기는 파리루브르 박물관에 소장이 되어있다.