



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

2015년 8월

교육학석사(특수교육)학위논문

집단미술교육 프로그램이
특성화고등학교 저성취 학생의
자아존중감에 미치는 영향

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

마 상 훈

집단미술교육 프로그램이 특성화고등학교
저성취 학생의 자아존중감에 미치는 영향

The Impacts of Group Art Educational Program
on Low-Achieving Students' Self-esteem Placed
at Specialized Vocational High Schools

지도교수 허 유 성

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함

2015년 8월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

마 상 훈

마상훈의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 정 은 희 (인)

심사위원 조선대학교 교수 허 유 성 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김 정 연 (인)

2015년 6월

조선대학교 교육대학원

목 차

국문 초록	v
I. 서론	1
1. 연구의 목적과 필요성	1
2. 연구문제	5
3. 용어의 정리	5
1) 특성화 고등학교	5
2) 저성취 학생	6
3) 자아존중감	6
4) 집단미술교육	7
II. 이론적 배경	8
1. 저성취	8
2. 자아존중감	17
3. 특성화 고등학교	28
4. 미술치료와 집단미술교육	33
III. 연구방법	42
1. 연구 대상	42
2. 연구 설계	44
3. 연구 도구	45
1) 자아존중감 검사	45
2) K-HTP(Kinetic-House-Tree_Person) 검사	47
2) KSD(Kinetic School Drawing) 검사	48

4. 연구 절차	49
5. 자료처리	54
IV. 연구 결과	55
1. 집단미술교육 프로그램이 자아존중감에 미치는 효과	55
1) 전체 자아존중감에 미치는 효과	55
2) 자아존중감 하위 영역에 미치는 효과	55
2. 집단미술교육 프로그램을 통한 자기 인식 변화	58
1) K-HTP(Kinetic-House-Tree_Person)검사 사전-사후 변화 비교	58
2) KSD(Kinetic School Drawing)검사 사전-사후 변화 분석	61
V. 논의 및 제언	74
1. 논의	74
1) 집단미술교육 프로그램이 자아존중감에 미치는 영향	74
2) 집단미술교육 프로그램을 통한 자기 인식 변화	75
2. 제언	76
3. 연구의 제한점	78
■ 참고문헌	80
■ 부록	86
■ ABSTRACT	88

표 목 차

<표 III-1> 연구 대상자의 일반적 특성	42
<표 III-2> 집단미술교육 프로그램	45
<표 III-3> 자아존중감 검사의 하위 요인별 문항 구성	46
<표 III-4> 신뢰도 분석	47
<표 III-5> 집단미술교육 프로그램	51
<표 III-6> 제 1회기 프로그램 지도안	53
<표 IV-1> 사전-사후검사에 따른 전체 자아존중감 차이	55
<표 IV-2> 사전-사후검사에 따른 일반적 자아존중감 차이	56
<표 IV-3> 사전-사후검사에 따른 사회적 자아존중감 차이	57
<표 IV-4> 사전-사후검사에 따른 가정에서의 자아존중감 차이	57
<표 IV-5> 사전-사후검사에 따른 학교에서의 자아존중감 차이	58
<표 IV-6> K-HTP 사전-사후검사의 변화 비교	59

그림 목 차

<그림 IV-1> 학생 곽○주의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교	62
<그림 IV-2> 학생 노○주의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교	63
<그림 IV-3> 학생 박○영의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교	64
<그림 IV-4> 학생 박○진의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교	65
<그림 IV-5> 학생 김○현의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교	66
<그림 IV-6> 학생 이○은의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교	67
<그림 IV-7> 학생 최○송의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교	68
<그림 IV-8> 학생 송○예의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교	69
<그림 IV-9> 학생 이○진의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교	70
<그림 IV-10> 학생 임○원의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교	71
<그림 IV-11> 학생 김○연의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교	72

국 문 초 록

본 연구는 최근 학교에 적응하지 못하는 청소년들의 사회 분위기와 관련하여 그 원인을 ‘낮은 자아존중감’으로 보고 특히 자아존중감이 취약한 특성화고등학교 학생들에게 집단미술치료 프로그램을 적용하여 자아존중감을 향상시키기 위하여 시작하였다.

그러나 이와 관련하여 선행 연구들을 살펴보면 미술치료가 특정 장애영역 아동 이거나 일반학교 저학년 또는 중학생을 대상으로 다룬 연구들이 주로 이루어져 있다. 그와 대조적으로 특성화고등학교 학생을 대상으로 그 효과성을 검증한 연구는 미흡한 실정이다. 따라서 본 연구는 특성화고등학교 저성취 학생들에게 집단미술치료 기법을 활용하여 자아존중감의 향상 정도와 자기 인식변화를 확인하고, 이로써 학교생활 적응에 미치는 영향을 토대로 미술치료 프로그램의 효과성을 검증하고자 하는데 있다. 연구의 목적을 이루기 위해 본 연구에서 설정한 가설은 다음과 같다.

연구문제 1. 집단미술치료가 특성화고등학교 저성취 학생들의 자아존중감 향상에 영향을 미칠 것이다.

연구문제 2. 집단미술치료가 특성화고등학교 저성취 학생들의 자기 인식 변화에 영향을 미칠 것이다.

이러한 연구의 가설을 검증하기 위하여 광주광역시에 소재한 ○○상업고등학교 1학년 8학급의 학생 중 담임선생님의 추천과 본인의 희망을 받은 학생 11명을 연구 대상으로 선정하고 이를 통해 실험의 효과를 알아보하고자 하였다. 이렇게 선별된 대상 학생들과 함께 2014년 9월 12일부터 11월 28일 까지 총 3개월 동안 10회기에 걸쳐 프로그램을 실시하였다. 실험집단에 대한

집단미술치료 프로그램은 김갑숙·이미옥·최선남·최외선(2006)의 ‘미술치료기법’에 소개된 미술치료기법들을 기본으로 본 연구자가 실험집단에 적합하도록 재구성한 프로그램을 사용하였다. 본 연구를 위한 연구도구로는 자아존중감 검사와, 정서적 문제의 원인과 자기 인식 변화를 파악하기 위해 KSD(동적 학교 생활화)검사, 그리고 K-HTP(동적 집-나무-사람)그림 검사를 사용하였으며, 이것은 사전과 사후 검사에 동일한 방법으로 사용되었다.

연구에 참여한 학생들은 대체적으로 학업 성취율이 저조하며 전반적인 학교생활은 자신감이 없고 무기력하고 무관심과 수동적인 행동 양상을 보였다. 자기주장을 하지 못하고 가끔 따돌림이나 학교폭력의 피해대상이 되고 원만하지 못한 의사소통으로 또래관계에서 소외감을 느끼고 있었다. 이런 성향을 가진 학생들이 자발적 또는 선생님의 추천으로 프로그램 참여를 희망하였다. 대부분 미술치료프로그램을 통하여 자신감을 되찾아 성적향상을 기대했으며, 친구와 친하게 지내는 방법, 스트레스 해소, 자신을 발견하는 방법의 도움을 받고 싶다는 의지를 표명하였다.

구성원 개인의 내면세계는 다른 구성원들의 기대에 영향을 미치고 자신과 구성원들의 개인적 관점과 상호작용에 의해 계속적으로 재형성되어 간다고 볼 수 있다. 상호작용의 집단으로서의 장점은 구성원간의 피드백과 그들의 느낌을 경험하는 것이다(조윤정, 2007). 대인관계 이론에 근거한 정신과적 증상과 문제는 부적절한 대인관계의 요인이라는 견해를 유지하면서 사회적 소우주로서의 집단과 구성원들 개인의 일상 경험을 재현으로서의 집단현상 속에서 자존감 회복의 집단 미술치료를 설정하였다.

이 같은 연구 문제에 대한 본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 집단미술치료 프로그램은 특성화고등학교 저성취 학생의 자아존중감을 향상시키는데 효과적인 것으로 나타났다. 자아존중감 하위 척도인 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정에서의 자아존중감, 학교에서의 자아존중감 모두 통계적으로 유의미한 효과를 보였다.

둘째, 집단미술치료 프로그램은 특성화고등학교 저성취 학생들의 자아존중감을 증진시킴으로써 ‘나 자신에 대한 바른 인식’을 통해 가정과 학교생활에서 관계 개선과 자아 인식변화의 유의미한 변화를 가져 왔다. 이와 같은 결과는 투사 검사 분석을 통해서도 확인되었다. 그리고 자아존중감과 자신에 대한 긍정적 인식 변화를 가져온 본 프로그램에 대한 만족감을 느낀 것으로 나타났다. 따라서 집단미술치료 프로그램이 연령과 특정 대상자에 국한되지 않고 폭넓게 활용될 가능성을 확인하였다.

이러한 연구 결과와 몇 가지 연구의 제한점에 불구하고, 본 연구는 특성화고등학교 저성취 학생을 대상으로 집단미술치료 프로그램을 실시함으로써 자아존중감을 향상시킬 수 있고, 자아 인식 변화를 통해 학교와 가정에서 관계성 향상에 도움이 되고, 프로그램으로서의 효과와 만족도 조사를 통해 실제로 집단미술치료 프로그램이 자아존중감 증진에 긍정적 기대가 있음을 검증한데 의의가 있다. 따라서 본 연구는 특성화고등학교 저성취 학생들의 자아존중감을 향상시킬 수 있는 집단미술치료 프로그램 개발에 일조할 것으로 기대한다.

I. 서론

1. 연구의 목적과 필요성

아동기에서 성인기로 전환하는 과도기인 청소년 시기는 신체적, 정신적으로 많은 변화를 겪게 된다. 이 시기에는 이러한 변화와 더불어 가족관계, 학교생활, 교우관계 및 학업과 진로 등과 같은 다양한 스트레스 요인에 노출되어 있다. 이러한 스트레스가 누적되면 여러 가지 부적응 행동이 나타나게 되는데 불안, 우울, 자살충동 등 정신건강과 관련된 문제 행동의 빈도가 더 높아지고, 사회 환경에 대한 인식도 부정적으로 변화하게 된다(조혜령, 2013). 또한 이러한 부적응 행동은 여러 사회문화적 환경 속에서 심각한 이질감이나, 열등감을 가지게 되며, 학습능력의 저하로 학교교육과정에 잘 적응하지 못하고 주어진 과업을 성실하게 수행할 수 없게 되어 가정과 학교, 친구간의 관계에서 소외와 좌절감이 더 가중되는 경우가 많아지게 된다(조혜령, 2013). 또한 자아존중감이 낮아져 학교활동에서의 위축을 가져오기도 한다. 결국, 청소년들의 학업 중단 뿐 아니라 사회적 비행, 지속적이고 장기적인 정서장애의 형태로 이어지게 된다(조혜령, 2013).

특히 경쟁적 입시위주의 사회는 여전히 학생들의 특성과는 무관한 일률적 평가로, 청소년기의 자아존중감 형성을 좌절시키고 있다(조윤정, 2007). 이와 같은 환경에서 청소년들은 바른 정체감 형성에 어려움을 겪으면서 낮은 자아존중감과 우울 등의 문제를 겪고 있다(이상훈, 2008). 타인에 대한 평가와 비교가 이루어지는 학교에서 대부분의 시간을 보내는 우리나라 청소년의 자아존중감에 대한 학교생활의 영향은 거의 절대적이라고 볼 수 있다.

이러한 면에서 볼 때 특성화고등학교에 입학한 학생들의 자아존중감은 일반계 학생들 보다 더 큰 문제를 안고 있다고 볼 수 있다. 특성화고등학교 학

생들은 일반계 학생들 보다 다소 열등한 조건에서 입학하게 된다. 특성화 고등학교는 그 목적을 소질과 적성 및 능력이 유사한 학생을 대상으로 특정 직업분야의 교육을 실시하는 것으로 규정하고 있다(초중등교육법 시행령 개정; 2010. 6.29 공포). 정부에서 주도하고 있는 고졸취업의 분위기에 편승하여, 최근 몇 년간 조기 취업을 위해 뚜렷한 목표를 갖고 일찌감치 체계적인 준비를 하여 계획적으로 특성화고등학교에 진학하는 우수한 성적의 학생들도 예전에 비해 뚜렷하게 증가하는 추세를 보이고 있다.

그러나 아직도 많은 일선 중학교에서 고등학교 진학을 염두 해 둘 때, 일반계고등학교와 특성화고등학교를 구분하지 않고 일단 성적으로 진학할 고등학교를 정하게 된다. 그렇기 때문에 특성화 고등학교는 대부분 학업성적이 저조한 학생들이 진학하게 된다. 많은 선행 연구들(김계숙, 2008; 김연실, 2005; 이미정, 2009; 이성광, 2009; 최영진, 2004)에서도 이를 입증하고 있다.

특성화고등학교 학생들은 초·중학교를 거치면서 학습에서의 반복된 실패 경험과 그에 따른 학습결손과 함께 학습에 대한 흥미와 의욕, 자신감이 저하되어 있어 학교생활에 만족감을 느끼지 못하고 부적응 행동을 보이는 경우가 많다. 또한 학생들의 타고난 지적 능력과 가정환경이 학업성취에 가장 큰 영향을 미치게 되는데 일반계고등학교 학생들에 비해 경제적 자본, 문화적 자본, 사회적 자본, 인간 자본이 상대적으로 부족한 경우가 있다. 따라서 자신의 가치에 대해서도 부정적이고 자신을 무가치한 인물로 판단하게 되며 다른 사람에게 자연스럽게 자신을 표현하고 소개하는데 불안감을 느끼게 되는 것이다.

이러한 이유로 학생들의 학업 문제와 학교부적응 및 진로결정의 어려움을 해결하고 성장할 수 있도록 돕기 위해서는 특성화고등학교 학생들의 자아존중감 향상을 위한 연구가 절실하게 필요하다고 볼 수 있다. 최근에 들어 특히 청소년들의 자아존중감에 대한 중요성이 폭넓게 인식이 되고 있다. 자아존중감의 정의는 ‘개인이 자신에 대하여 형성하고 유지하는 평가 또는 가치 판단’이라 하였고(Coopersmith, 1976; 조윤정, 2007), ‘자신이 지각한 자신의

여러 속성들에 대한 스스로의 평가적 태도’(최보가· 전귀연, 1993; 조운정, 2007), ‘자신에 대한 존경의 정도와 자기 자신을 가치 있는 사람이라고 여기는 것’(문성주, 1991; 조운정, 2007), ‘자기 자신을 자기가 얼마나 좋아하느냐는 개념’(정종진, 1998; 조운정, 2007) 등으로 표현 되어왔다. 따라서 자아존중감은 자신에 대하여 긍정적으로 가치를 두는 평가를 의미한다는 것을 알 수 있다. 그리고 자아존중감은 넓은 의미에서 보면 자기수용, 자기 확신, 자아강화, 자기상 및 자아개념 등과도 같은 뜻으로 지칭되고 있다(조운정, 2007).

자아존중감이 대인관계를 원만히 유지시키며 인간의 행동과 생활의 적응 문제에 영향을 끼치며 건전한 성격발달과 정신건강에 기반이 되기 때문에 유아든 성인이든 궁극적인 행복감을 느끼기 위해 높은 자아존중감은 필수적 요건이라고 주장한다(김영숙, 1997). 자아존중감이 높은 아동과 낮은 아동의 행동을 비교하여 보면 자아존중감이 낮은 아동은 쉽게 좌절하고, 비협조적이고, 공격적이며, 화를 잘 내고, 일반적으로 부정적인데 반해, 자아존중감이 높은 아동은 책임감이 강하고, 타인에 대한 사랑과 배려를 가지고 있으며, 긍정적인 사고를 가지고 있다고 한다(조운정, 2007).

자아존중감은 학업성취와 적응행동을 비롯한 학교생활에 영향을 미칠 뿐만 아니라 인성의 핵심 부분에 해당되기 때문에 학교에서 인성교육 혹은 정의교육을 함에 있어서는 무엇보다도 자존감 증진에 심혈을 기울여야 한다(옥금자, 2005). 내가 얼마나 가치 있는 사람인가? 에 대한 질문에 비교적 긍정적인 판단을 내리는 사람들은 정체감 형성과 건전한 발달을 지향하며 인간관계 또한 만족스럽고 조화롭게 유지해 나가지만, 그렇지 못한 경우에는 성장과 발달이 저해되고 부정적으로 종종 곤란을 겪게 된다(조운정, 2007). 결국 인간 발달에 있어서 긍정적인 자기가치 형성은 매우 중요하다.

미술치료는 다양한 미술매체를 이용하여 자신의 내면 감정을 표출하게 되므로 내제되어 있던 긴장과 갈등을 해결하고 자기표현을 통해 자아의 성장 즉 자아존중감의 향상을 촉진시킬 수 있는 유용한 상담기법이다(임내하, 2008). 보편적으로 언어를 통한 자기표현은 자기 검열과 저항이 심하지만 미

술을 통한 자기표현은 이를 줄일 수 있기 때문에 자기 통찰이 좀 더 용이하다. 때문에 미술치료는 자기표현이나 자기개방에 어려움을 나타내는 내담자에게 특히 유용하다(조윤정, 2007).

선행 연구로는 전미향과 최외선(1998)의 ‘집단미술치료가 청소년의 자기존중감과 사회적응력에 미치는 효과’연구를 비롯하여 김미영(2000)의 ‘집단미술치료가 아동의 우울과 자기존중감에 미치는 영향’연구, 김선관(2001)의 ‘가출 소녀의 자아존중감 향상을 위한 집단미술치료’연구, 여인덕(2001)의 ‘집단미술치료프로그램이 유아의 자아개념과 사회성에 미치는 효과’연구, 김화정(2002)의 ‘집단미술치료가 초등학생의 자아존중감과 사회성 향상에 미치는 효과’연구, 오희숙(2002)의 ‘집단미술치료가 학습 부진아동의 자기존중감 향상에 미치는 효과’연구 등을 들 수 있다. 이들 연구에서는 집단미술치료가 저소득층 아동, 중학교 청소년 및 사회부적응 청소년, 학습부진아 등의 자아존중감 향상에 효과를 나타냈다고 보고하고 있다.

하지만 대부분의 연구가 학교 부적응 아동, 장애인, 사회부적응 청소년 등과 같은 정서적 결핍이나 장애를 지닌 소수의 특정 대상을 통한 사례연구에 편중되어있는 실정이다. 반면 특성화고등학교 학생을 대상으로 그 효과성을 검증한 연구는 미흡한 실정이다.

이에 본 연구의 목적은 집단미술치료 프로그램이 특성화고등학교 저성취 학생들이 언어적 표현이 아닌 비언어적 표현인 미술로 효과적인 의사소통을 통해 자아존중감을 향상시키고자 하는데 있다. 이를 통해 사회생활의 어려움 등을 지혜롭게 대처해 나갈 수 있도록 돕고자 하였다. 그리고 특성화고등학교 저성취 학생들에게 이 프로그램을 실시했을 때 다양한 심리·정서적 문제를 안고 있는 학생의 자기인식 변화 정도에 효과가 있을 것이라 기대해 본다. 또한 자아 수용의 증가를 가져오는데도 긍정적인 효과가 기여할 것으로 판단된다. 그리고 이에 따른 행동변화에 유의미한 영향을 미치며 개인의 삶의 변화에 유의미한 만족감을 느낄 것으로 기대해 본다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적은 집단미술치료프로그램이 특성화고등학교 저성취 학생의 자아존중감을 향상시키고, 집단미술치료가 특성화고등학교 저성취 학생들의 자아존중감을 증진시킴에 따라 가정과 학교생활에서 관계 개선과 자아 인식변화의 유의미한 만족감을 느끼게 하는 프로그램의 적합성을 검증하는데 있다. 이를 위하여 본 연구에서 확인하고자 하는 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 집단미술치료가 특성화고등학교 저성취 학생의 자아존중감 향상에 영향을 미치는가?

연구문제 2. 집단미술치료가 특성화고등학교 저성취 학생의 자기 인식 변화에 영향을 미치는가?

3. 용어의 정리

1) 특성화 고등학교

특성화고등학교란, 특정 분야에서의 남다른 소질과 적성, 재능과 흥미를 갖고 있는 학생들을 대상으로 특정 분야를 위주로 교육하여 장래 그 분야의 전문가로 성장할 수 있도록 하는 고등학교 체제를 의미한다(김선정, 2012).

1996년 대통령자문 교육개혁위원회에서 특성화고등학교 도입을 제안한 배경은 현행과 같이 획일화된 대규모의 고등학교 형태로는 학생 개개인의 적성과 다양한 욕구를 충족시켜 줄 수 없을 뿐만 아니라, 세계화·정보화 시대에 능동적으로 대처 할 수 있는 교육 경쟁력을 확보하는 데에도 한계가 있다는

인식 하에, 다양하고 특성화된 소규모의 고등학교를 설립하여 운영함으로써
입시 위주, 주지교과 위주로 획일화된 교육을 학생의 소질과 적성, 관심과 흥
미에 부응하는 교육으로 전화하여, 학교 선택의 폭을 확대하고 장래의 다양
한 분야의 인재로 양성 될 수 있도록 유도하기 위한 것이었다(김선정, 2012).
또한 특성화고등학교의 도입은 기존 전문계 고등학교를 특성화하여 교육 경
쟁력을 강화하고, 산업계의 관련 분야 학교 설립을 유도하려는 정책 차원에
서도 고려되었다(김선정, 2012).

2) 저성취 학생

저성취는 학습부진과 자주 혼용하여 쓰는 개념으로서, 일반적으로 지능지
수가 평균 이상이면서 잠재능력에 비해 학업적 성취가 저조한 학습자를 말한
다. 김동일(1999)에 따르면 학습결과 정상분포곡선에서 하부 최하 5%~최대
20%를 저성취 학생이라고 보는데, 본 연구에서는 1학년 1학기말 성적의 분위
점수가 학년에서 20%이하인 학생을 저성취 학생이라고 정의하였다. 본 연구
에서는 자신의 능력을 제대로 발휘하지 못하고 학업성취도가 기대 이하로 나
오는 학생을 말한다.

3) 자아존중감

자아존중감(self-esteem)이란 개인이 그 자신을 유능하고 중요하며 가치
있는 한 인간으로 믿는 자기 자신에 대한 평가 또는 판단으로 개인의 사회적
행동과 역할을 결정하는 변화 가능한 중심 특성이라 할 수 있다(양미경,
2008). 따라서 한 개인이 스스로를 어떻게 생각하느냐의 문제이며 그 개인이
자신에 대해서 갖는 판단력이다(송인섭, 1998). 즉, 자아존중감은 자기 스스로
를 가치 있는 존재라고 느끼고, 자신이 필요한 것과 원하는 것을 주장할 능

력을 가지고 있고, 스스로의 노력으로 어떠한 긍정적인 결과를 얻어 낼 수 있다고 자신을 믿어 주는 것이다(조혜령, 2013). 본 연구에서 자아존중감 척도는 Coopersmith(1967)의 아동용 자아존중감 척도를 신철(1997)이 번안하여 수정 보완한 것에 의해 측정된 점수를 말한다.

4) 집단미술교육

집단미술치료(group art therapy)는 집단 상담에 미술활동을 도입하여 언어로 표현하기 힘든 감정들을 미술매체를 통해 내담자의 심상을 구체화하여 표현하는 기법으로 집단에서 미술활동을 매개로 하여 내담자의 문제를 해결해 나가는 과정을 말한다(황유경, 2001). 집단미술치료는 미술매체를 통하여 개인의 내적인 상태를 솔직히 표현하고, 미술활동이 줄 수 있는 성취감을 통해 자신감과 자기표출을 향상시킨다. 또한 공동 작업을 통해 대인관계에 필요한 감정조망능력과 자기 조절력을 증진시킨다. 여러 사람이 집단 활동을 같이 하게 되므로 자연스럽게 대인관계가 형성된다. 그리고 자기표출이 위협적으로 느껴져 집단을 회피하는 사람에게 방어를 줄여주고 자기표현의 기회와 상호교류를 촉진시키며 인간관계 개선에 도움을 준다(조혜령, 2013).

본 연구에서는 집단미술치료란 실험집단에 실시한 것으로 1회기에서 10회기까지 초기단계, 중기단계, 종결단계로 구분하고 주제와 재료를 제시하여 진행되는 집단미술치료로서 특성화고등학생들의 자아존중감에 긍정적인 영향을 미치도록 구성된 미술치료과정을 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 저성취

1) 저성취 학생의 개념

교실에서 한 명의 교사가 하나의 교육과정으로 다수의 학생을 가르칠 때, 같은 환경과 조건이 주어지는 상황에도 학생들의 학업성취는 항상 같지 않고 서열화 되어 나타난다. 이는 학습자의 학업 수행 능력의 차이가 가장 큰 원인이며, 학업 성취결과 상, 중, 하로 구분되어 우수와 정상, 그리고 저성취로 구분지어 다른 학습전략을 연구하게 된다(정지선, 2010).

교육과정평가원(1998)에서는 저성취 학생을 정상적인 학교 학습을 할 수 있는 잠재 능력이 있음에도 환경요인과 그것의 영향을 받은 개인의 성격과 태도, 학습 습관 등의 요인으로 인해 기초 학습 기능이 부족하거나 교육과정 상에 설정돼 교육 목표에 비추어 봤을 때 최저 학업성취수준에 도달하지 못한 학습자로 정의내리고 있다(김호정, 2007). Bender(2008)는 저성취 학생들은 주의 지속력(duration of attention)에 비해 선택적 주의력(select attention) 확보에 더 많은 어려움을 경험한다고 보고하였다. 그의 실험에서 저성취 학생들은 주의 지속력에서는 일반학생들과 큰 차이가 없었지만, 선택적 주의력에서는 두 집단 간 차이가 존재가 유의한 것으로 나타났다(박강현, 2015). 그리고 Lau와 Chan(2001)는 저성취를 대부분 지능이 보통이거나 그 이상인 학습자가 학교 학습에서 자신의 진정한 능력보다 훨씬 낮게 학습수행을 하는 학습자라고 정의내리고 있다. 이와 같이 저성취는 지능이 보통으로 잠재적 학습 능력이 있음에도 자신의 잠재능력을 발휘하지 못하고 교육목표를 이루지

못한 대상으로 최저 학업 성취수준에 도달하지 못한 학습자이다. 따라서 본 연구에서는 본교에서 실시한 1학년 1학기 학기말평가에서 학업성취가 학급별 하위 20%이내인 학생을 저성취로 정의했다.

현이경(2012)은 저성취의 원인은 발달심리학적 원인 인지적 원인, 정의적 원인, 환경적 원인으로 구분 하였다. 저성취 학생들은 어떤 유형이건 수많은 실패를 경험해왔으므로 저성취를 설명하기 위해서는 정의적 접근에 관점을 두고 이루어져야 하겠다. Bloom(1976)도 정서적 감정상태가 학습자의 학업성취의 약 20%까지 설명할 수 있다고 하였다. 정의적 원인을 학습동기의 결여, 부정적 자아개념, 불안, 자기조절 학습능력의 부족, 학교공포증 순으로 살펴 보겠다(현이경, 2012, 재인용).

첫째, 학습동기의 결여를 들 수 있다. 학습과제를 시작할 때 반드시 필요한 것은 그 과제에 대한 흥미나 관심이다. 저성취 학생들은 대체로 학습지속력 혹은 지구력이 부족하다. 이런 지속력은 학습동기에 의해 결정되기 때문에 학습동기는 학습결과에 많은 영향을 주게 된다. 둘째, 저성취는 부정적 자아개념이 고착화되어 있다. 저성취의 누적된 실패 경험이 자신에 대한 부정적 자아개념을 형성하게 하고 교사로부터 인정을 받을 기회도 적기 때문에 이러한 현상은 지속적이고 반복적으로 나타나게 된다. 학업성취가 낮은 학생은 교사의 관심 밖에 있으며 이런 결과로 학습자는 자신의 자아개념을 부정적으로 갖게 되며 부정적 자아개념이 결국 저성취를 낳게 된다(이신동 외, 1999, 재인용). 셋째, 불안수준이 저성취를 야기한다. 적절한 불안은 학업성취에 좋은 영향을 주어 학습동기를 유발하지만 지나치게 불안을 느끼거나 혹은 불안을 전혀 느끼지 못하는 것은 모두 학업성취에 부정적으로 작용한다(이신동 외, 1999, 재인용). 넷째, 자기조절 학습전략이 학업성취와 높은 관련이 있다. 저성취 학생들은 자기조절 학습전략을 학습활동에 잘 활용하지 못해 학업성취에서 문제점을 보인다. 다섯째, 학교공포증이나 학교거부증이 저성취로 이어지는 경우가 있다. 이런 아동은 교사나 부모들에 의해 쉽게 인지되지 않는 신경증이나 혹은 불안장애를 가지고 있다(현이경, 2012).

2) 저성취 학생의 인지적·정의적 특성

저성취에 대해 정의내린 연구들이 공통적으로 제시하고 있는 저성취의 특성은 저성취는 지능이 보통인 학습자이며, 학습자가 갖고 있는 일반적 능력에 비해 학업성취가 심각하게 낮다는 것을 알 수 있다. 이 밖에 저성취가 갖고 있는 특성을 인지적 특성과 정의적 특성으로 나누면 다음과 같다.

저성취의 인지적 특성은 첫째, 주어진 정보를 효과적으로 처리하는 인지적 사고전략에 대한 지식과 활용 능력이 상대적으로 떨어진다는 것이다(Swans, 1997). 노트하기 개요쓰기 기능과 같은 단순한 것에서부터 지식 획득전략의 필요성과 유용성을 의식하지 못하는 것과 같은 보다 복잡한 것에 이르기까지 다양하다. 저성취 학생은 새로운 정보를 일시적으로 보관하고, 이를 의미화하는 사고 활동에 어려움을 갖고 있다. 이러한 정보처리 과정의 어려움 때문에 저성취는 조직화, 언어적 정교화와 같은 학습 전략을 효과적으로 활용하지 못한다. 둘째, 저성취는 선택적으로 주의 집중을 한다는 것이다. 주의집중력은 학습과제를 학습하는데 일차적으로 필요한 기초적 기능이다. 주의 집중력은 한 과제를 학습하는데 일차적으로 필요한 기초 기능임에도 저성취 학생들은 관심 밖의 학습에 대한 주의 집중력이 정상 학생들에 비해 떨어진다(김윤옥, 2000; 박성익, 1986). 셋째, 저성취 학생들은 장기기억을 사용함에 있어 정상 학생들에 비해 부족하다. 특히 추정옥(1988)에 의하면 저성취는 정상 학생에 비해 단기적 암기 능력이 현저히 떨어지지만 장기적인 암기 능력에 있어서는 비교적 정상적이라고 밝히고 있다. 또한 주의력, 정보 조직화과 같은 인지적 측면이 일반 수준의 학생들에 비해 낮은 편으로 알려져 있다. 넷째, 저성취는 상상력과 창의력, 사고력, 추리력, 분석력, 종합력 등의 복합적이고 역동적인 고등사고력이 제한되어 있어 전반적인 문제 이해력 및 해결력이 부족하다(김호정, 2007). 저성취의 이러한 특징은 고차원적인 인지능력을 발달하는데 큰 장애가 되는 요소라고 할 수 있다.

저성취의 정의적 특성은 첫째, 학습 정상학생에 비해 저성취 학생들이 지적 호기심, 흥미, 학습 동기들이 부족하다. 김호정(2007)에 의하면 저성취 학생들은 학습 동기 부족과 같은 소극적인 자세로 인한 반복된 학습 실패의 경험으로 좌절감과 열등감을 갖고 있어 부정적인 자아개념으로 이어진다고 한다. 둘째, 저성취 학생은 자기 불신과 의존성, 낮은 자긍심을 갖고 있다. 저성취 학생은 지적으로 정상아에 비해 스스로를 실패의 틀 안에 가둔다. 불안한 정서와 비합리적인 신념으로 인해 자신이 사고체계를 덮고 있는 것이다. 셋째, 자신감이 부족하여 스스로 시작하지 않고 자신들을 안내해주는 다른 사람에게 지나친 의존성을 보인다. 이것은 학습된 무기력으로도 설명될 수 있는데 학습자 혼자 힘으로 완성시킬 수 있는 과제들에서조차 다른 사람들의 도움을 받는 행동과 관련된다(현이경, 2012). 넷째, 저성취 학생들도 학습에 적극적으로 임하며, 잘하려는 의도가 있으나 쉽게 그 의도를 잃어버린다. 그리고 그들이 갖고 있는 에너지를 학습수행을 회피하는 곳에 쓴다.

이와 같은 저성취의 인지적, 정의적 특성은 이들의 학습능력을 향상시키기 위한 효과적인 학습 전략을 고안하는데 중요한 정보가 될 것이다. 학교학습에서 실패할 가능성이 높은 학습자에게 적절한 교육 프로그램을 제공함으로써 저성취 학생들이 심리적 욕구 좌절을 극복하게 해야 할 것이다.

3) 저성취와 유사 개념

(1) 학습부진

한국교육과정 평가원(1998)에서는 학습부진아를 정상적인 학교 학습을 할 수 있는 잠재능력이 있으면서도 환경요인이나 그것의 영향을 받은 개인의 성격, 태도, 학습습관 등의 요인으로 인하여 교육 과정상의 설정된 교육 목표에 비추어볼 때 최저 학업 성취 수준에 도달하지 못한 학습자로 정의하고 있다. 또한 김동일(2001)은 한 개인이 특정한 영역에서 제대로 하지 못하거나 기대

했던 것보다 잘하지 못할 때 통상적으로 쓰이는 포괄적인 용어라고 말한다. 그러나 실제로 정확하게 합의하기가 그렇게 간단하지가 않다. 교육부(1999)에서는 지능은 정상이나 읽기, 쓰고 셈하기를 포함한 각 교과가 요구하는 최소한의 학업 성취 수준에 미달한 자로 규정하고 있으며, 채규만(1997)은 잠재적인 능력에 비해 학업 성취가 떨어지는 학생에 대하여 학교나 가정에서 일반적으로 사용하는 용어라고 말한다. 김승태(1996)는 학습장애아들이 보이는 신경계 이상은 없으나 우울증, 불안증, 강박증 등과 같은 정서문제나 가정불화, 빈곤, 결손가정, 기타 학교나 가정에서의 스트레스 유발요인 등의 사회 환경적 문제 때문에 학업 성취도는 떨어지지만 이런 정서 문제나 환경요인들이 제거되거나 치료적 개입을 통해 교정되면 정상적인 학습능력과 학업 성취도를 보일 수 있는 아동이라 정의한다. 정상적인 학교 학습을 할 수 있는 능력이 있으면서도 선수학습 기능의 결손으로 인하여 수락할 수 있는 최저학업 성취 수준에 도달하지 못한 학습자로 정의한다.

이상을 기반으로 하여 정리해보면, 학습부진은 정상 수준의 지적 능력을 가지고 있지만 학습 진행 속도가 정상 수준으로 따라가지 못해 학업 성취 수준이 미달된 학습자를 일컫는다. 그렇기 때문에 지적 능력의 저하로 인하여 학습 능력이 평균 수준에 미치지 못하고, 학업 성취가 뒤떨어지는 학습지진아와는 구별된다. 본 연구는 학습부진아 역시 이와 같은 맥락에서 정의하였다. 한 수업의 시간이 종료된 시점에서 형성평가 후, 평가 결과에서 보충 그룹으로 분류된 보충과정 학습자에 해당한다는 점은 동일하지만, 학습보완과 진단평가가 이루어지는 완전학습 과정에서도 학습 저성취를 벗어나지 못하는 학습자가 여기에 해당된다. 이러한 학습부진아들은 보충과정 학습자들과는 달리 기초학력부족이나 기본 학력부족, 혹은 학습자 개인의 사유, 환경적인 문제 등과 같이 학습 목표에 도달할 수 없는 원인이 존재하는 경우가 대부분이다.

(2) 학습장애

학습장애는 그 원인이 불분명하고 그 특성이 매우 다양하게 나타나 그 본질들을 증명하기가 매우 애매하고, 진정한 의미의 정의를 내리기가 불가능한 것으로 여겨져 왔다(김자경, 2001). 학습장애라는 용어가 공식적으로 사용되기 시작한 것은 Kirk(1963)가 정상적인 지능을 가졌으면서도 학습에 어려움을 겪는 학생들을 하나의 유목으로 분류한 때부터이다. 학습장애란 말과 글을 이해하고 이를 사용하는 데에 관련된 하나이상의 기본적인 인지과정에서 결함을 보이는 것이며, 외현적인 양상은 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기, 셈하기, 추론능력에서의 어려움으로 나타나게 된다(이금희, 2006).

우리나라의 경우 특수교육 진흥법(1994)에서는 “셈하기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 특정한 분야에서 학습 상 장애를 지니는 자”로 규정하고 1994년 특수교육 진흥법 법률 4716호 제 7항에 의하여 학습장애가 특수교육대상자에 포함되었다. 그러나 특수교육진흥법의 정의와 같은 간략한 수준의 정의로는 학습장애의 실체는 이해하기 어려우며, 판별기준 및 방법을 제대로 정립하기가 어렵다. 따라서 다양한 원인으로 인해 학습에 어려움을 겪는 학생들을 선별리 학습장애로 진단하는 오류를 범할 수 있다(박하나, 2009)

현재 학습장애의 정의에 대해 가장 많은 의견 일치를 이루고 있는 점을 두 가지로 요약해 볼 수 있다(Myers& Hamill, 1990). 첫째, 학습장애가 단순 명료하게 정의하기 어려운 이질적인 장애 군을 통칭하는 용어라는 점과 둘째, 학습에 기본이 되는 인지과정에 결함이 있는 것으로, 개인내적 변인이며 중추신경계의 역기능을 가정한다는 것이다(이금희, 2006).

가) 학습장애의 특성

학습장애아동의 특성은 크게 인지적 특성과 정의적 특성으로 나누어 설명할 수 있다(이명옥, 2003). 인지적 특성은 주의력, 기억력, 학습 및 인지 전략 활용과 관련된 심리적 특성을 포함하며, 정의적 특성으로는 충동적 행동과 낮은 자기 존중감을 들 수 있다(이명옥, 2003).

첫째, 인지적 특성은 성공적인 학습을 위해 가장 먼저 학습자에게 요구되

는 능력으로 주어진 과제에 주의를 집중하는 것이다. 학습에 영향을 미치는 인지적 능력 요인으로서 주의를 크게 주의 지속력과 선택적 주의력으로 나누어 볼 수 있다. 먼저, 주의 지속력과 관련된 학습장애아동에 대한 연구들은 일관된 결과를 보여주지 않고 있다(이명옥, 2003). 교사들의 학생평가 방법을 사용한 연구들은 학습장애아동이 일반아동보다 짧은 주의 지속력을 보인다고 보고 있는 반면, 실험 상황을 이용한 연구들은 두 집단 간에 유의미한 차이가 존재하지 않는다고 보고하고 있다(이명옥, 2003). 반면, 선택적 주의력과 관련된 연구들은 일관되게 학습장애아동이 일반 아동에 비해 중요 요인에 대해 선택적으로 주의를 기울이는 능력에 있어 부족함을 보인다고 보고하고 있다(이명옥, 2003). 이는 학습장애아동들이 정보가 주어졌을 때 적극적으로 무엇이 중요한지 찾으려고 하지 않기 때문이라고 지적되고 있다. 그러므로 적극적인 학습을 유도하기 위한 적절한 서비스가 학습장애아동에게 제공될 필요가 있다고 볼 수 있다(이명옥, 2003). 주의집중과 관련해 학습장애아동들이 보이는 또 다른 인지적 특징은 바로 단기 기억력의 부족이다. 단기 기억력이 일반아동에 비해 떨어지는 또 다른 이유로서는 정보를 부호화하는 능력이 떨어지기 때문인 것으로 알려지고 있다. 일반아동의 경우 정보가 주어졌을 때 이를 부호화하기 위하여 시연이나 조직화와 같은 인지전략을 적절히 사용하는데 반해, 학습장애아동의 경우는 인지전략 활용에 대한 구체적 지시가 제시되지 않으면 이들 전략들을 활용하지 않는 것으로 밝혀지고 있다(이명옥, 2003).

둘째, 정의적 특성으로 학습장애아동은 누적된 학업실패로 인해 부정적인 자기개념을 형성하는 것으로 보고되고 있다. 부정적인 자기개념은 또 다른 학업실패와 순환적으로 연결되고, 이는 또한 교사나 부모로 하여금 낮은 기대를 가지도록 함으로써 자기 충족적 예언 효과를 초래하기도 한다(이명옥, 2003). 따라서 상담자, 교사, 그리고 학부모는 학습장애아동이 자신감을 회복할 수 있도록 성공경험을 체계적으로 계획하고 구성하여 제공할 필요가 있다(이명옥, 2003). 또한, 이러한 성공적인 경험제공과 더불어 부모나 교사가 가

지고 있는 긍정적 기대와 이것이 학습장애아동에게 미치는 영향에 대해 부모나 교사가 인식할 수 있도록 도움을 제공할 필요가 있다. 또 다른 학습장애 아동의 정의적 특성으로는 의존성을 들 수 있다. 이는 계속적인 실패의 경험과 관련이 있는 것으로, 시간이 경과될수록 점차 학습활동에 있어 소극적인 행동을 하도록 만든다. 학습장애아동의 성공적인 학교학습을 위해서는 무엇보다도 적절한, 적시의 도움이 필요하며, 이를 위해서는 도움을 받는 적극적인 자세가 요청된다(이명옥, 2003). 하지만, 학습장애아동의 정의적 특성에 관한 연구들은 일반아동에 비해 필요 시 도움 청하기, 수업활동에 참여하기, 연습하기 등에 있어서 부족을 보이는 것으로 나타났다(이명옥, 2003). 마지막으로, 학습장애아동의 경우 과제의 성공과 실패의 원인을 생각하는 귀인행동에 있어 부정적인 모습을 보이는 것으로 나타난다(Bender, 1992). 일반아동의 경우 자신의 성공을 능력으로, 실패를 노력부족으로 생각하는데 반해, 학습장애 아동의 경우 자신의 성공은 운으로, 실패는 능력부족으로 귀인 하는 것으로 보고되고 있다. 긍정적인 자기개념을 형성할 수 있도록 성공과 실패의 원인이 어디에 있는지 객관적으로 분석하고 노력의 중요성을 인식할 수 있도록 전문적인 상담 서비스가 학습장애아동에게 필요한 것으로 보인다(이명옥, 2003).

정의적 특성은 한 학습자의 과거의 경험에 의하여 이미 형성되어 있는 일반적인 정의적 특성과 학습과 관련된 정의적 행동으로 구분할 수 있으며, 이는 가정생활, 학교에서의 생활, 학습활동을 통한 경험과 신체적 성정에 의하여 점차 발전된다(이명옥, 2003). 이러한 기본적인 정의적 행동 특성이 어떻게 발생 및 발달하느냐에 대해서는 대개 발달 초기의 경험, 즉 가정환경에 그 원인이 있다는 것으로 추정하고 있다. 또한 가정에서의 제재의 정도와 질, 보상체계, 부모의 양육방법, 인간관계에 따라 정의적 행동 특성이 변화되는 것으로 밝혀졌다(이명옥, 2003).

4) 특성화 고등학교의 저성취 학생

특성화고등학교 학생들은 초등학교 및 중학교를 거치면서 학습에서의 실패경험으로 인해 학습결손과 함께 학습에 대한 흥미와 의욕, 자신감이 지극히 저하 되어 있다. 그리고 성적부진을 이유로 특성화고등학교로 진학하게 되면서 낙오자라는 인식을 갖고 학업 자체에 대한 거부감, 무기력, 학업 능력에 대한 낮은 기대와 평가 등 학교생활에 만족감을 느끼지 못하며, 이에 따른 학교 부적응 행동을 보이는 경우를 보인다. 그리고 뚜렷한 목표의식 없이 성적에 따라 진학을 하기 때문에 본인의 적성에 맞는 학과 선택이나 교육 커리큘럼을 받게 될 가능성도 낮다. 이는 자연스럽게 학업에 무관심하거나 소극적으로 임하게 되어 결국에는 학업 성취율로 이어지고 자연스럽게 저성취 학생으로 머물게 된다. 결국, 특성화고등학교 학생들의 문제점은 학습부진, 학교부적응, 진로미결정으로 귀결된다.

특성화고등학교에서는 취업을 위한 자격증 취득과 전문지식을 갖추어야 한다는 측면에서 일반계 고등학교와는 또 다른 성격의 학업 준비와 그에 따른 중요성 및 필요성을 인식하고 전념해야 한다. 이는 곧 그동안 학교부적응으로 인한 문제들을 완화하고 진로를 효과적으로 결정하는 것에 도움이 될 것이다. 이를 위해서라도 새로운 기회와 계기를 통해 특성화 고등학교 학생들에게 자아존중감을 높여주는 것이 효과적이다.

김아영과 조영미(2001)의 연구에서 학업적 자기효능감 즉 자아존중감이 고등학생들의 학업성취도와 상관인 $r = .40$ 으로 나타났으며, 지능의 효과를 배제하고 난 후에도 학업성취도에 대한 유의한 예측 변인인 것으로 나타났다고 보고한다(남순임, 2012). 학업 성취도가 향상 되면 학교부적응 문제도 완화될 수 있는데 실제로 학업성취와 학교적응간의 관계에 대한 연구 중 김계숙(2008)은 오늘날 특성화 고등학교의 학교붕괴와 위상을 떨어뜨리는 가장 큰 원인중의 하나는 특성화 고등학교 학생들의 기초학력 부재 및 학습부진이라

고 하였다.

진로와 관련하여서 Bandura(1986)는 자아존중감이 직업 흥미를 개발하는데 있어서 인과적 역할을 한다고 하였으며 자아존중감이 강할수록 학생들이 제시된 직업 분야에서 흥미를 보다 많이 나타낸다고 보고하고 있다. 즉 자아존중감을 진로 미결정과 관련이 있는 중요한 구성개념으로 본 것이다(남순임, 2012). 이현희(2008)는 특성화고등학교 학생들은 자아존중감 수준이 높을수록 진로 미결정 수준이 낮아진다고 하면서 자아존중감이 낮은 학생들은 높은 학생들에 비해 진로에 대한 확신이 결여되고 개인·외부적 갈등에 의한 영향으로 진로 미결정 수준이 높아진다고 하였다. 따라서 특성화고등학교 학생들에게 자아존중감을 증진시키기 위해서 효과적인 개입이 필요하다.

2. 자아존중감

1) 자아존중감의 개념

자아존중감이란 개인 내적 특성과 외적 환경의 영향으로 형성되며, 자신에 대해 가지고 있는 개인적 가치감이나 긍정적 평가라고 정의한다(김태련·장휘숙, 1988). Atwater(1990)에 의하면 자기 존중감이란 스스로를 가치 있다고 생각하고 존중해 주는 자신에 대한 태도로서, 자신의 성취와 타인에 의한 대우 및 자신의 신체적 특성과 같은 모든 종류의 영향력에 의해서 형성되는 개인적인 가치감이라고 정의하였다(조혜령, 2013, 재인용).

이처럼 자아존중감은 개인이 보유하고 있는 자신에 대한 평가적, 감정적 태도를 의미한다. 평가는 대상의 유용성과 도구적 가치에 근거를 둔 인지적 반응인 반면, 감정은 평가의 척도와 방향과는 무관하게 개인의 실제적 가치에 근거하여 자기 자신을 수용, 만족, 선호하는 반응이다(양미경, 2008, 재인용).

용). 포괄적이고 전체적인 개념으로 자기 자신에 대한 부정적 혹은 긍정적 평가와 연관되는 것으로 자기 자신을 긍정적으로 믿고 인정하며, 자신을 소중히 사랑하고 가치 있는 사람으로 생각하는 정도를 의미한다고 할 수 있다(조혜령, 2013). 즉, 높은 자아존중감을 가진 아동은 긍정적으로 행동하고 책임감이 있으며, 어떤 좌절에도 잘 견디어 내고 자신의 행동을 자랑스러워하고 만족하게 된다(조혜령, 2013). 이처럼 자아존중감은 자신의 가치에 대한 평가 결과로써 개인이 자신의 특성과 능력에 대해 지니고 있는 생각이나 태도, 감정 및 기대 등 모든 것을 포함한다고 할 수 있기 때문에 단일 차원적 개념이기보다는 다차원적 구조를 지니는 개념이라고 할 수 있다(송정화, 2005).

Briggs(1986)는 자아존중감을 다음 두 가지 중요한 신념에 기초한다고 말한다. 첫째, 나는 사랑스럽다는 믿음이다. 즉, 나는 내가 존재하기 때문에 중요하고 가치 있다는 믿음이다. 둘째, 나는 가치 있다는 믿음이다. 이는 나는 자신과 환경을 잘 다스릴 수 있고, 다른 사람들에게 그 어떤 유익함을 제공할 능력이 있다는 믿음을 뜻한다(이민정, 2003).

청소년에게 있어 자아존중감은 대부분 매우 급변한다. 일반적으로는 진학할 때 혹은 새로운 환경에 던져질 때 등 새롭게 환경과 역할이 변화할 때 특히 동요가 되고 개인적으로 진학 실패, 성적 저하, 부모와의 갈등, 또래의 따돌림 등 부정적 사건을 경험할 때에도 자아존중감이 저하한다.

자아존중감이 높은 사람은 자신의 약점이나 단점에도 불구하고 자신을 여전히 좋아하고 사랑할 수 있으며, 다른 사람들의 의견을 존중하지만 그들의 의견에 대해 나름대로 판단하고 쉽게 휘말리지 않으며, 다른 사람들의 인정을 받으려고 지나치게 애쓰지도 않으며 다른 사람들에 대해 수용적이다(이민정, 2003). 그러나 자아존중감이 낮은 사람은 장점보다는 단점이나 약점을 부각시켜 자신에 대해 부정적으로 생각하며, 다른 사람들의 의견에 반드시 동의하지 않더라도 쉽게 상처받거나 휘말리며, 다른 사람들의 인정을 받으려고 지나치게 애쓰며, 다른 사람들에 대해 수용적이지 않다(이민정, 2003). 또한 자아존중감이 높은 사람은 자신감이 있어서 자신의 의견을 자유롭게 말할 수

있으며, 타인의 인정이나 비판, 비난에 대해 비교적 객관적인 태도를 유지하고, 자신의 잘못이나 실수를 인정하지만 지나치게 자학하지 않고 자신을 수용하지만 자아존중감이 낮은 사람은 자신의 의견을 말하기를 두려워하고, 어떤 일을 시도해 보기도 전에 쉽게 포기하며, 타인의 인정이나 비판, 비난 등에 따라 자신에 대한 생각이나 태도, 감정이 쉽게 달라지며, 자신의 사소한 잘못이나 실수에 대해 스스로를 크게 비난하고 자학한다(이민정, 2003). 그러므로 자아존중감은 모든 인간의 기본욕구로서 이 욕구를 충족시킨 사람은 자신감이 있고 자신을 가치 있고 유용한 사람이라고 생각하여 자기 자신과 다른 사람들에 대해 수용적이며 긍정적인 태도를 유지하기 때문에 자신감을 갖고 일상생활의 크고 작은 일들을 수행한다(이민정, 2003). 또한 자아존중감이 높은 사람은 낮은 사람에 비해 자신의 능력을 한껏 발휘하고 자신의 삶에 대해 내적인 만족감을 경험할 가능성이 높으며, 다른 사람들을 위협적인 존재로 인식하지 않기 때문에, 타인에게 관심을 갖고 상호 협조적인 관계를 형성하므로 불안한 인간관계의 형태를 내보이지 않으며, 협동심이 높고 타인을 존중해주고 타인에 대해 친절하게 대하고, 포용력이 있기 때문에 타인과 공동체 의식을 갖게 된다(이민정, 2003).

2) 자아존중감의 구성요소

최보가와 전귀연(1993)은 자아존중감에 대하여 ‘자신이 지각한 자신의 여러 속성들에 대한 스스로의 평가적 태도’라고 정의 내리고 자기존중감을 하나의 총체적 평가로 보는 전통적 접근과 여러 요인의 다차원적 접근을 통합하여 총체적인 자기존중감은 물론 특수 영역에 대한 자아존중감을 측정하고자 하였다. 이 연구에서는 Coopersmith(1967)의 SEI(Self Inventory)를 최보가와 전귀연(1993)이 번안 개발한 자아존중감의 척도에 따라 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정의 자아존중감, 학교에서의 자기존중감 등 총

4가지 영역으로 구분하고 이에 대해서 구체적으로 살펴보고자 한다(박승현, 2012).

(1) 일반적 자아존중감

일반적 자아존중감은 자기 자신에 대하여 가지는 전체적인 자아상을 말한다. 이는 내적 모습으로서, 자기 자신이 어떤 특성을 어느 정도로 지니고 있는가에 대한 개인의 생각이다. 일반적으로 실제적 특성에 대해 갖는 생각과 무엇을 원하는 자신의 모습 사이의 불일치는 학생에게 합리적이고 도달가능한 도전이 되기 때문에 학생의 성격 발달을 촉진시킨다. 즉, 양자사이의 불일치는 동기적 속성을 지녀서 학생의 수행을 자극하고 또 발달의 원동력이 된다. 지나치게 클 때 실패와 손상된 자아존중감을 갖는 학생을 볼 수 있지만, 일반적으로 학생들은 매우 안정된 자아상을 갖게 되고 그들 스스로의 특성에 대해 가치 판단을 한다.

(2) 사회적 자아존중감

사회적 자아존중감은 동료, 기타 중요한 타인과의 관계에서 느끼는 자신에 대한 태도를 말한다. 의미 있는 타인은 학생의 감각 불안이나 무력감, 가치의 증가나 감소에 중요하게 영향을 끼치는 사람들이다. 부모들은 학생의 환경에 있어서 가장 의미 있는 타인이라고 할 수 있다. 사랑이나 거부의 경험, 타인으로부터의 승인과 거부에 대한 경험은 아동에게 그 자신에 대한 관점을 가지게 하고, 그의 행동을 형성하게 된다. 따라서 부모의 주의부족, 애정의 결핍, 엄한 체벌 그리고 가족의 긴장이 사회적 자아존중감의 발달에 부정적인 영향을 주게 되면 자아존중의 정도를 저하시킨다.

(3) 가정의 자아존중감

가정의 자아존중감은 가정의 상태에 대한 자신의 느낌과 태도를 말한다. 자기를 중심으로 하여 구성된 가정과의 관계가 인정되고 능률적으로 이루어

질 때 가정의 자아존중감은 바람직한 방향으로 형성되고 행동도 안정감 있게 형성되어 보다 명확하게 되고 의식화 되어 인격적 행위가 가능하게 된다. 각 개인은 자기 주위의 중요한 가족 구성원과의 역동적인 관계를 통해서 자아구조를 이루게 된다. 특히 가정적 자아의 형성에 있어서도 이러한 관계는 중요한 것으로 부모가 아동에게 적대적이며 엄격하고 벌을 많이 줄수록 학생은 불안과 두려움을 느끼고 강박적 행동, 위축 공격 등의 부적응행동을 일으키게 된다(이미숙, 2009). 따라서 가정적 자기존중감과 학생에 대한 부모의 태도와는 밀접한 관계가 있다.

(4) 학교에서의 자아존중감

학교에서의 자아존중감은 자신의 인지적인 능력에 대하여 갖는 자아상이다. 성공적인 과제 수행은 학생의 자아존중감을 상승시키고 또 다른 과제에도 도전할 가능성을 증가시킨다. 동일한 수준의 자아존중감을 갖는 학생들도 성공 경험에 노출되느냐, 실패 경험에 노출되느냐에 따라 그들의 학교에서의 자아존중감은 변화된다. 성공 경험은 학생의 자아존중감을 증가시키고 실패는 자아존중감을 감소시킨다. 따라서 학교생활에 잘 적응하지 못하며 학습능력이 쇠퇴하기 쉬우며 학습부진 학생의 학교에서의 자아존중감의 향상은 무엇보다 꼭 필요한 것이다.

3) 청소년기의 자아존중감

인간관계는 일반적으로 자신의 수준과 유사한 자아존중감을 지닌 사람과 함께 할 때에 마음이 가장 편안함을 느끼게 되므로 자기존중감이 높은 사람은 자기존중감이 높은 사람과 가까워지고 자기존중감이 낮은 사람은 자기존중감이 낮은 사람과 서로 끌린다. 인간은 사회적 존재이므로 타인으로부터 인정받고 존중받는 것이 필요하지만 자신의 가치를 타인이 기준에 따라 판단하려 하는 것은 현명하지 못하다. 그러므로 청소년기에 자기 가치에 관한 느

김을 풍부하게 해주는 자존감을 체험하도록 하는 것이 중요하다(이민정, 2003).

청소년의 자존감은 사회적 환경내의 주요 인물들, 부모, 친구, 교사 등에 대한 지각 및 그들과의 어떤 유형의 상호작용을 하는가에 따라 크게 영향을 미친다(이민정, 2003). 청소년기에 자존감의 발달은 건강이나 성정체감 등의 개인적인 요인과 부모의 직업이나 가족의 사회경제적 수준, 혹은 부모-자녀 간의 상호작용 등의 가족요인, 그리고 학교에서의 수행 능력과 교우관계, 학업성적 등의 학교요인에 의해 영향을 받는다(이민정, 2003). 특히 가정 내에서 청소년은 다양한 집단과의 교류를 통해서 가족의 기대나 가치관에 모순을 이루는 목표에 접하게 되어, 스스로 새로운 의미의 가족관계를 정립하려고 한다. 그러므로 청소년들은 자신과 가족 혹은 타인과의 관계에서 이미 형성된 유대관계를 해체하고, 성인으로서 삶을 준비하기 위해 유대관계를 재형성하여야 하며 이러한 과업을 성공적으로 수행함으로써 자기 자신과 자신의 가능성에 대한 주도적인 감정을 인식하고 독립적이며 능력이 있는 개체로써 자신을 인식하게 된다(이민정, 2003). 이 시기의 중요한 타자로서 부모는 그 양육 방식이나 부모-자녀간의 상호작용 방식에 따라 개인의 자아발달 수준에 결정적인 영향을 미치며 청소년 자아발달의 긍정적인 요소로써 자존감의 형성은 이러한 관계에 의해 촉진되기도 하고 방해되기도 한다(이민정, 2003).

자존감 형성에 작용하는 주요과정을 크게 네 가지로 생각해 볼 수 있다.

첫째, 주위 인물들로부터의 반응과 평가를 통해 자신에 대한 인식과 태도를 형성해간다는 것이다. 즉, 가족원이나 가까운 사람들의 지각에 의존하여 자기를 지각하고 경험하면서 그들의 행동에 반사되어 있는 자신에 대한 평가를 토대로 하여 형성해 가는 것이라고 보는 것이다(Gecas & Pasley, 1983).

둘째, 자신이 주위 인물들과의 비교를 통해 자신에 대한 평가와 판단을 내리고, 그러한 비교의 결과에 따라 자신의 다음 행동을 결정하게 되는 것이라고 보는 것이다.

셋째, 주위에 대한 자신의 행위결과에 의하여 자신의 역량 또는 자신의 가

치에 대한 판단을 내린다고 보는 것이다.

넷째, 독자적으로 생각하는 것이다. 우리가 해야 할 일과 인간관계, 그리고 삶을 안내해 줄 가치관과 자신을 이끌어 줄 인생목표에 대해서 독자적으로 생각하는 것이다. 위협적인 상황이나 불안한 상황에서도 독자적으로 사고하고 생각함으로써 자존감을 획득할 수 있다(이민정, 2003).

반면 발달수준이 낮은 사람은 충동적인 증상이 나타날 확률이 높으며 자아발달 수준이 높은 사람은 권위적이며, 높은 수준의 도덕적 추론이 가능하고, 높은 수준의 정체감 발달을 이루고 결정적으로 높은 수준의 자기 충족감과 자존감을 지닌다. 이처럼 자존감은 상호작용에 의해 생겨난 자신에 대한 자신의 평가인 동시에 자신에 대한 신뢰이다(이민정, 2003).

청소년들은 다른 사람이 자신에 대해 어떻게 평가하는가에 무척 민감하기 때문에 자신이 중요하다고 생각되는 사람들로 구성된 어떤 집단에 소속되어 인정을 받고 싶어 한다. 특히 집단 미술치료 과정이나 작품보관 과정에서 자신이 만든 작품이 집단 원들에 의해 긍정적 평가를 받게 되거나 소중히 다루는 것을 보고, 마치 자신이 존중받는 느낌을 받을 수 있다. 또한 집단을 구성하는 개개인은 그 집단 내에서는 대단히 중요한 역할을 하게 되는데 서로의 그림을 보완해 주거나 도와주는 과정을 통해 개개인의 집단원은 자신이 남을 돕고 있다는 사실을 직접 경험할 수 있기 때문에 자신의 무가치성이나 열등감을 극복하고 자기개념과 자존감을 향상시키는데 크게 도움을 받을 수 있다(이민정, 2003).

4) 청소년기 자아존중감과 문제행동

자존감에 영향을 주는 가장 커다란 요인은 바로 ‘중요한 타인들 (Significant others)’이다(조윤정, 2007). 우리는 부모, 형제친척, 혹은 학교선생이나 친구 등 우리 주변 사람들과의 상호작용을 통하여 자아개념을 습득하

게 된다. 그러나 자존감이 형성되는 과정에서 가장 중요한 영향은 유아기에 어머니와 유아 사이에 형성되는 애착관계이다(조윤정, 2007). 또한 자존감 형성이 낮은 부모에게 양육 받은 아동이 성장하는 가운데 문제 행동이 발생할 수 있다. 그러나 부모와 만족스런 정서적 관계를 형성한 유아들은 자기 자신을 사랑 받을 수 있는 존재라고 지각한다. 이들은 사회 환경에 대하여 일찍부터 가지고 있었던 긍정적 감정의 경험을 토대로 사람이란 신뢰할 수 있는 존재라는 생각을 갖게 된다. 또한 이들은 어른이 되어서도 자신감이란 자존감이 높을 뿐 아니라 원만한 대인관계를 형성하게 된다(조윤정, 2007). 그렇지만 어린 시절 부모의 완전주의적인 양육방식과 방치, 거절, 학대 등의 경험은 유아의 무의식 속에 깊이 기억되어 성인이 되어서도 낮은 자존감을 갖게 하는 주요한 원인이 된다(옥금자, 2005). 특히 역기능 가정은 자녀들의 자존감에 매우 큰 영향을 미친다. 역기능 가정은 자녀들에게 그들의 감정은 중요한 것이 아니라고 가르침으로 자존감을 떨어뜨린다. 그리고 독특한 개인으로 자유롭게 성장하는 대신에 아이들을 미리 설정된 견고한 틀 안에 갇혀 살게 만들며, 서로 보살피는데 실패함으로 자존감을 떨어뜨리게 한다(옥금자, 2005).

자녀들은 사랑의 분위기 속에서 양육될 때 건강한 자존감을 발달시키게 되는데 정서적 양육이 크게 결여되어 있는 역기능 가정에서 개인의 건강한 자존감의 발전은 방해받을 수 있는 것이다(조윤정, 2007). 특히 청소년들의 자존감은 혈통, 역할 수행, 타인의 사랑, 영원한 의미를 상징하고 나타내기도 한다(옥금자, 2005). 이러한 역할 수행은 성취와 관련된 전형적인 자기 표출의 이력서이다. 자존감 증대에는 능력과 기술과 행동이 중요하다. 사람은 자신의 일을 잘 해 냈다는 느낌에서 엄청난 자부심과 보람을 갖는다(옥금자, 2005).

자아존중감은 극히 어렸을 때 부모, 특히 어머니의 양육 방법에 따라 많은 영향을 받는다. 긍정적인 양육을 받으면 자아존중감은 높은 차원으로 승화되어 정상적인 자아존중감의 구실을 하지만, 부정적인 양육을 받으면 자아존중

감은 왜곡된 자부심으로 고착된다(김수주, 2004). 가정환경 측면에서 부모의 사회·경제적 지위, 양친의 유무, 가정의 형태 등이 아동의 자아존중감 형성에 영향을 미친다고 볼 수 있다(하미용, 2006).

5) 청소년 대상의 자아존중감과 미술치료교육

자아존중감은 학자에 따라 다른 의미로 정의될 뿐만 아니라, 다른 용어들과 혼용되고 있다. 그 예로는 자아개념, 자신감, 자기수용, 자아정체감, 자기평가, 유능감, 자기존경 등이 있다(조윤정, 2007). 이 중 자아개념은 자아존중과 특별히 혼동되어 사용되는 개념으로 어떤 학자들은 동일개념으로 취급하며, 또 어떤 학자들은 자아존중감을 자아개념의 하위 개념이나 부분 개념으로 간주한다(조의식, 1984). 먼저 ‘자아’란 개인의 행동연구를 위한 기본 단위로서 한 개인의 내적 잠재력이라고 말한다. ‘자아’의 개념은 James가 그의 저서 *Principles of Psychology*에서 ‘한 인간이 그의 것이라고 말하는 모든 것들 즉, 그의 신체, 특질, 능력, 물질적인 소유물, 종교, 친구, 적 등의 총화’라고 정의 하면서 심리학적 개념으로 등장하게 되었다(조윤정, 2007). 그 후 Rogers에 이르러 ‘자아’라는 개념이 모든 상담활동의 핵심으로 여겨지게 되었다(조의식, 1986). 청소년기는 심리적으로나 신체적으로 급격한 변화를 겪으면서 자신의 모습을 알아가고 자아정체감을 형성하여 점차 성인의 역할을 잘 수행해 나갈 수 있는 기초를 형성하는 중요한 단계이다(조의식, 1986). 이 시기에 높은 자아존중감이 기반이 되면 자신과 사회에 긍정적인 역할을 하는 원동력으로 작용하겠지만 열등감이나 낮은 자아존중감이 기반이 된다면 자신에게나 사회적으로 부정적인 행동을 일으키는 원인이 될 수도 있다(조윤정, 2007).

이처럼 청소년기에 있어서의 자아존중감이 청소년 자신과 사회에 어떠한 영향을 미치는가를 고려해 볼 때 자아존중감의 중요성에 대해 다시 한 번 생

각해 볼 필요가 있다(조의식, 1984). 청소년기에 높은 자아존중감을 기반으로 올바른 자아정체성을 형성해야 하는데 우리나라 청소년은 그렇지 못한 실정이다. 입시위주의 교육으로 인한 성적문제와 능력위주의 평가, 학생에 비해 절대적으로 부족한 교사수로 인해 학생 개개인의 욕구충족이나 학생과 교사와의 긍정적인 유대감 형성에 장애가 있다(조의식, 1986). 그리고 사회·문화적 현실로 인한 탈선, 가출, 약물남용 등 청소년으로 하여금 자기 스스로를 사랑하고 긍정적으로 볼 수 있게 하는 자아존중감 형성을 어렵게 하고 있다(조윤정, 2007). 자아존중감이란 자기가 자신을 판단할 때 가치 있는 한 개인으로서 공경하는 마음을 갖는 것이며, 자기를 긍정적으로 수용하는 것을 의미한다.

즉 자신이 얼마나 중요한 사람이며, 어떤 능력을 갖고 있고, 어느 정도의 성공을 이룰 수 있는지 등 자신에 대한 주관적인 판단으로서, 자아개념 형성 단계에서 최종적으로 형성되는 자기인식이라 정의할 수 있다(조의식, 1986). 이러한 자아존중감은 자아가 형성되기 시작하는 유아기로부터 청소년기에 이르기까지 개인의 경험과 환경의 영향을 받아 결정되며, 인간의 성장과 발달 단계 중에서 특히 청소년기에 가장 활발하게 이루어진다(조윤정, 2007). 자아존중감이 높은 사람은 자신감과 용기가 있으며 성취동기가 높고, 인생의 다양한 변화에도 원만하게 대처해 나간다(조의식, 1986). 반면 자아존중감이 낮은 사람은 자신감이 없고 소극적이며 대인관계가 좋지 않을 뿐만 아니라 열등감이 심하고 실패를 두려워한다. 이를 볼 때 자아존중감은 개인이 자신에 대해 갖는 가치판단으로서 바람직한 성격 형성 및 사회생활에 있어서 가장 중요한 요소라 할 수 있다(조의식, 1986).

한편, 인간은 태어나면서부터 여러 형태의 끊임없는 대인관계를 맺게 된다. 만족스럽고 효과적인 대인관계의 경험은 개인에게 건전한 인격발달과 자아존중감 형성에 긍정적인 영향을 주지만 불만족스럽고 비효과적인 대인관계는 정신질환발생의 근원이 되며 정상적인 성장과 발달에 부정적 영향을 미친다(옥금자, 2005). 대부분의 청소년들은 학교에서 다양한 대인관계를 경험하

게 된다. 특히 학급은 학습의 장인 동시에 대인관계 형성의 장이다. 따라서 청소년들이 학급 내에서 급우들과 만족스러운 대인관계를 경험할 때 보다 풍부하고 완성된 인간으로서 성장할 수 있다(옥금자, 2005).

하지만 대인관계가 불만족스럽고 비효과적일 때는 심리적 갈등과 좌절상태에 빠져 부적응 행동을 일으키기가 쉽고 성장과 발달에 부정적 영향을 받게 된다. 때문에 청소년기에 해당하는 학생들에게 학교는 올바른 자아존중감을 형성할 수 있는 기회를 제공하고 원만한 사회생활을 위한 대인관계를 형성할 수 있도록 해야 한다. 또한 청소년 시기는 앞으로 어떤 삶을 살아가는가에 큰 영향을 미친다. 하지만 대부분의 사람들이 청소년기가 응당 겪게 되는 하나의 단계라고 생각해서 청소년 개인에게 모든 문제를 맡겨버리고 소홀히 하는 경향이 있다(옥금자, 2005). 청소년 문제가 개인에 의해서만이 아니라 환경과의 상호작용 속에서 발생하는 것과 그 문제들이 서로 복합적으로 연결되어 있다는 것을 고려할 때 가족과 학교 그리고 나아가 사회적인 측면도 고려해 올바른 자아존중감 형성을 위한 통합적인 접근이 필요하다.

자아존중감에 대한 여러 학자들의 견해를 살펴보면 지승희(1992)는 ‘성취/욕구’라는 공식으로 표현하여 욕구와 성취의 조절로 획득되는 것으로 보았다. Coopersmith(1976)는 ‘자아개념’과 ‘자아존중감’을 비교하여 정의하였다. 자아개념은 자신의 개인적인 표현으로부터 형성한 ‘상’이라고 하였고, 자아존중감은 그 상에 대한 평가로써 자신이 능력이 있고 의미 있고 성공적이며 가치 있다고 믿는 정도를 가리킨다고 하였다.

(심응철, 1992)은 자아개념을 개인적인 평가의 ‘상’이므로 자아는 또한 주관적인 느낌인 자아존중감을 통해 확인되어야 한다고 보았다. 자아개념은 자기 자신을 대상으로 볼 때 자기 자신에 대해 갖는 개인의 인지와 감정의 총체를 말하며, 자아존중감이란 자신에 대한 부정적 혹은 긍정적 평가와 관련된 것으로서 자기존경의 정도와 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도를 의미한다고 하였다(조의식, 1986). 따라서 어떤 사람이 자아존중감이 높다고 말할 때에는 그 사람이 자신을 존경하는 정도가 높고 스스로를 상당히 가치

있게 평가하는 것을 말한다.

자아존중감의 형성과 변화, 발달은 인생의 전 과정에 걸쳐 진행 되지만 특히 청소년기가 자아존중감 형성에 주요한 시점으로 강조되고 있다. 청소년기의 자아존중감은 첫째, 자아에 대한 인식과 평가가 다른 발달단계보다 더 활발하게 형성되며, 둘째, 자아존중감이 낮을 때 청소년 학생들에게서 관련문제들이 심각하게 대두된다(이태인, 1995).

청소년들은 그들이 속한 사회에서 요구하는 수준에 대해 계속 실패를 경험함으로써 축적된 부정적 감정이 개인의 자아존중감을 낮추는 요인으로 작용한다고 한다. 그러한 부정적 경험에 의한 낮은 자아존중감은 주변 환경으로부터 더욱 부적응하게 만들고 문제행동을 하게 한다(남정자, 1991). 박민정(2002) 등은 청소년은 자아존중감이 낮을수록 주도적·외현적 공격성이 높은 것으로 나타났다고 보고했고, 이러한 결과는 자아존중감이 낮을수록 공격성이 높다고 보고한(신중순, 1991)의 연구와도 일치한다. 청소년 범죄의 증가란 곧 청소년의 자아존중감 하락을 의미한다고 하였다. 청소년의 학교 부적응에 관한 논문을 개괄한 그의 연구에서 학교 부적응을 보이는 청소년들은 가족, 급우, 상황 등 복합적 문제를 보이며 그 자신에 대해서도 낮은 자아존중감을 갖고 있는 것으로 보았다(남정자, 1991).

3. 특성화 고등학교

1) 특성화 고등학교의 개념

전문계 고등학교는 초중등교육법에서 농업·공업·상업·임업, 정보·통신, 수산·해운, 가사·실업 등의 전문교육을 하는 고등학교라고 말하고 있다. 기존 실업계 고등학교의 대안적 학교모형으로 소질과 적성 및 능력이 유

사한 학생을 대상으로 특성분야의 인재 양성을 목적으로 하는 교육 또는 자연현장실습 등 체험 위주의 교육을 전문적으로 실시하기 위해 설립된 고등학교를 특성화 고등학교라 말하며, 특성화 고등학교는 1998년 3월 개정, 공포된 초·중등교육법시행령 제91조에 따라 운영되는 대한민국의 고등학교의 한 형태로 특정 분야 인재 및 전문 직업인 양성을 위한 특성화 교육과정을 운영하는 학교를 말한다(이규룡, 2013). 특정 분야의 전문 고등학교와 대안학교의 형태로 운영된다.

또한 기존의 일반 전문계고, 특성화고, 마이스터고, 특목고를 포괄하던 전문계고는 초중등교육법 시행령의 개정(2010.7.)에 따라 “산업수요맞춤형고 및 특성화고”로 표기하여야 하지만 교육현장에서는 아직도 전문계 고등학교로 소통되고 있다(이규룡, 2013). 제7차 교육과정에서 전문계 고등학교의 교육목표는 학생에게 직업인으로서의 기본적 교양을 함양시키며, 관련 직업분야의 직무를 수행하는데 필요한 기초 전문지식과 기술을 습득하고 태도를 가지게 하여 직업세계에 능동적으로 대처하고 평생교육 체제 내에서 관련 분야로 진로를 선택할 수 있게 한 교육부(“초중등교육법시행령”, 1998).다 라고 명시하였다.

교육개혁위원회의 이러한 정의는 현행과 같이 획일화된 대규모의 고등학교형태로는 개개인의 적성과 다양한 욕구를 충족시켜 줄 수 없을 뿐만 아니라 세계화, 정보화 시대에 능동적으로 대처할 수 있는 교육 경쟁력을 확보하는데 에도 한계가 있다는 인식하에 다양하고 특성화된 소규모의 고등학교가 자유롭게 설립·운영될 수 있도록 입시 위주의 획일화 된 교육을 지양하고, 학생의 소질과 적성, 관심과 흥미에 부합하는 다양한 교육을 통해 교육 선택의 폭을 확대하도록 유도하기 위한 것이었다(박광준, 2009).

전문계 고등학교는 1960년대 경제개발과 맞물려 국가 기간산업인을 육성하는데 중추적인 역할을 하면서 70, 80년대의 경제성장을 거쳐 1990년대 중반까지 산업계에 우수한 기능 인력을 양성하고 공급하는 직업 교육적 성격이 강한 교육 기관이었으나 1990년대 이후 사회 여건 및 재학생과 학부모들의

인식 변화로 인해 전문계고 졸업생들의 취업은 급격하게 줄어들고 신입생 미달과 중도 탈락 생들의 심화 등으로 중등교육기관으로서의 역할이 모호하게 되었다(박광준, 2009). 하지만 최근 2010년대 들어서면서 전문계 고등학교의 특성화전락과 학력인플레의 과잉, 전문대학 졸업생과 전문계 고등학교 졸업생의 학력에 크게 차이를 두지 않는 기업이 늘고, 국가 차원에서 고졸자들의 공기업 채용기회 확대 및 민간 기업들의 고졸자 채용이 늘어나면서 취업률이 높아지고 전문계 고교의 입학을 희망하는 학생 수가 늘어가고 있다(이규룡, 2013).

특성화고등학교란 특정 분야의 인재와 전문 직업인 양성을 위한 특성화 교육과정을 운영하는 고등학교를 말한다. 초·중등교육법 시행령 제91조에서는 특성화 교육을 ‘소질과 적성 및 능력이 유사한 학생들을 대상으로 특정분야의 인재양성을 목적으로 실시하는 교육 또는 자연 현장 실습 등 체험 위주의 교육을 전문적으로 실시하는’라고 하여 특성화 고등학교는 공업계와 상업계의 전문 직업교육 분야뿐만 아니라 계열에 관계없이 일반계와 예·체능계 고등학교와 대안학교에서의 교육까지 특성화교육의 개념에 포함시켰다(박광준, 2009). 특성화고등학교는 1997년에 신설된 「초·중등교육법」의 특성화학교 조항에 따라 인가를 받은 학교로 시작하여 인성교육 중심의 학교로 대안학교와 직업교육을 주로 다루는 특성화고교로 나뉜다. 「초·중등교육법 시행령」 개정안에 따라 전문계 고등학교 등이 특성화 고등학교로 전환되었다. 기존 실업계 고등학교의 대안적인 학교모형으로 만화와 애니메이션, 요리, 영상 제작, 관광, 통역, 금·은·보석 세공, 인터넷, 멀티미디어, 원예, 골프, 공예, 디자인, 도예, 승마 등 다양한 분야에서 재능과 소질이 있는 학생들에게 맞는 교육을 실시하는 학교이다.

옥준필(1999)은 고등학교 직업교육 방향 설정을 위한 심포지엄에서 특성화 고등학교란 ‘특정 분야에 소질과 적성, 관심이 있고 조기에 진로를 결정한 학생들을 대상으로 특정 산업과 연관된 전문분야에 대한 직업 교양 교육과 전문 교육을 실시하는 직업교육 기관으로서, 특성 있게 자율적으로 운영되는

학교이다.’라고 하였다(박광준, 2009).

이상의 논의를 종합하여 볼 때, 특성화된 직업교육을 실시하는 고등학교 즉, 특성화 고등학교의 개념은 ‘일반 학교와는 차별적인 방법으로 특정한 교과목을 깊이 있게 다루거나, 특별한 교수방법을 도입하는 등 학생들을 유인할 수 있는 힘을 갖춘 매력적인 학교’의 개념과 ‘특정분야에 소질과 적성, 관심이 있고 조기에 진로를 결정한 학생들을 대상으로 특정 산업과 연관된 전문 분야에 대한 직업 교양 교육과 전문 교육을 실시하는 직업교육 기관으로서 특성 있게 자율적으로 운영되는 학교’의 개념을 포괄하는 개념으로 보는 것이 타당 할 것이다(조성웅, 2011). 따라서 특성화 고등학교는 ‘특정 산업과 연관된 전문 분야에 소질과 적성, 관심과 흥미가 있어 조기에 진로를 결정한 학생들이 해당 분야의 전문가로 성장해 나갈 수 있도록 직업적 소양과 전문 지식 및 기술, 직업적 가치관을 가질 수 있도록 교육하는 것’과 ‘전문분야에 적합한 특성 있는 교육이 이루어질 수 있도록 수업연한, 교사 채용, 교육과정 운영, 학사관리, 수업료 책정, 학교시설이나 규모 등에서 자율성을 가지고 운영할 수 있도록 한다.’는 것을 의미한다(박광준, 2009).

2) 특성화 고등학교 학생의 자아존중감

특성화 고등학교 진학을 희망하는 학생들이 내신 성적으로 인한 선택이 아닌 뚜렷한 목적을 갖고 선택하는 학생이 점차 늘고 있는 것은 사실이지만 아직도 많은 학생들은 중학교 내신 성적으로 또는 가정의 형편으로 본인이 원하지 않은 진학을 하는 경우가 많다. 이런 학생들은 초·중학교를 거치면서 학습에서 실패경험으로 인해 학습결손과 함께 학습에 대한 흥미와 의욕, 자신감이 저하되어 있다. 게다가 성적부진을 이유로 특성화고등학교로 진학하게 되면서 낙오자라는 인식을 갖고 학업 자체에 대한 거부감, 무기력, 학업 능력에 대한 낮은 평가 등 학교생활에 만족감을 느끼지 못하고 부적응 행동

을 보이는 경우가 많다. 그리고 대부분 뚜렷한 목적의식 없이 중학교 내신 성적에 따라 진학을 한 것이므로 적성에 맞지 않은 직업교육을 받아야 하며, 학과 수업 또한 무관심으로 일관하여 어려운 상황 속에서 진로를 쉽게 결정하지 못하고 결국에는 특성화 고등학교의 목적과는 다르게 대학 진학을 선택하는 경우가 많다.

결국, 이러한 상황은 특성화 고등학교 학생들의 학습부진, 학교부적응, 진로 미결정으로 이어진다. 이들은 사회적으로 공부와는 거리가 있고 취업을 하는 특수한 집단으로 인식되며 학생들 자체도 낙오자가 된 듯한 심정으로 학습 의욕을 보이지 않은 것이 현실이다. 대학 진학 및 취업을 위한 자격증 취득과 전문지식을 갖추어야 한다는 측면에서 다시 학업에 대한 그 중요성과 필요성을 인식하고 전념해야 한다. 그것이 곧 학교 부적응으로 인한 문제들을 완화하고 진로를 효과적으로 결정하는 것에 도움이 될 것이다. 이를 위해서 특성화 고등학교 학생들에게 자아존중감을 높여주는 것이 효과적이다.(남순임, 2012).

자아존중감은 학생의 성취목표를 향상시켜 학업성취에 직접적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 학업목표를 통해 학업성취에 간접적인 영향을 미친다. 학업 성취가 향상되면 학교부적응 문제도 완화할 수 있는데 실제로 학업성취와 학교적응간의 관계에 대한 연구 중 김계숙(2008)은 오늘날 전문계 고등학교 학교붕괴와 위상을 떨어뜨리는 가장 큰 원인 중에 하나는 전문계 고등학교 학생들의 기초학력부재 및 학습부진이라고 하였으며 이명숙(2009)은 학업성취가 1등급 상승하면 학교부적응행동을 일으킬 확률이 40% 감소한다고 보고하였다.

한편, 진로와 관련하여 Bandura(1986)는 자아존중감은 직업 흥미를 개발하는데 있어 인과적 역할을 한다고 하였으며, 자아존중감이 강하면 강할수록 학생들이 제시된 직업 분야에서 흥미를 보다 많이 나타낸다고 본다. 즉 자아존중감을 진로 미결정과 관련이 있는 중요한 구성개념으로 본 것이다.

국내의 연구 중 문상근(2002)과 정윤경(2000)의 연구에서는 전문계 고등학

교 학생이 일반계 고등학교 학생보다 진로 미결정이 높다고 하였다. 이현희(2008)는 전문계 고등학교 학생들은 자아존중감 수준이 높을수록 진로 미결정 수준이 낮아진다고 하면서 자아존중감이 낮은 학생들은 높은 학생들에 비해 진로에 대한 확신이 결여되고 개인·외부적 갈등에 의한 영향으로 진로 미결정 수준이 높아진다고 하였다. 이러한 결과는 전문계열 고등학교 학생들에게 진로프로그램을 통한 진로자기효능감과 진로결정력 향상을 위한 연구가 많은 것과 관련이 된다. 이렇게 학업적 자아존중감이 학업 성취도의 주요한 예측변이이며 학업 성취와 학교적응 간에 유의미한 관계가 있고 자아존중감은 진로미결정과 관련이 있는 중요한 개념이다. 따라서 특성화고등학교 학생들에게 자아존중감을 증진시켜 주어야 하며 그러기 위해서 효과적인 개입이 필요하다.

4. 미술치료와 집단미술교육

1) 미술치료의 개념과 특성

미술치료의 본질은 ‘미술을 매개로 내담자를 치료하는 것’이다. 궁극적인 목적인 심신의 어려움을 겪고 있는 사람들을 대상으로 하여 그들의 그림이나 조소, 디자인 기법 등과 같은 미술활동을 통해서 그들의 심리를 진단하고 치료하는데 있다. 또한, 조형 활동을 통해서 개인의 갈등을 조정하고 동시에 자기표현과 승화작용을 함으로써 자아성장을 촉진시킬 수 있다. 한국미술치료학회(2000)에서는 미술활동이 인간의 생리를 변화시키고 정서에 영향을 주며 활동을 하는 동안 생각과 느낌이 깊어지면서 개인의 내적세계와 외적세계간의 조화를 이룰 수 있도록 도와준다고 말한다(양미경, 2008). 이러한 미술은 창작 활동을 통해 개인을 보다 정서적으로 안정되고 성숙한 상태로 이끌어

간다.

미술치료는 교육, 재활, 정신치료 등 다양한 분야에서 널리 사용되고 있으며, 어떤 영역에서 활용되고 있든 간에 공통된 의미는 시각예술이라는 수단을 이용하여 인격의 통합 혹은 재통합을 돕기 위한 시도라고 할 수 있다(조운정, 2007). 미술치료는 비언어적 커뮤니케이션 기법으로서 이 기법을 통해 언어적 이미지와 시각적 이미지를 지금까지의 자기의 상실, 왜곡, 방어, 억제 등의 상황에서 보다 명확한 자기 동일시, 자기실현을 꾀하게 한다. 따라서 미술활동은 인간의 무의식을 의식화하는데 매우 유용한 장르이다.

미술치료라는 용어는 1961년 「Bulletin of Art therapy」의 창간호 중 편집자인 Ulman의 논문에서 표현되었다. 미술치료는 교육, 재활, 정신치료 등 다양한 분야에서 널리 사용되고 있으며, 어떤 영역에서 활용되고 있든 간에 공통된 의미는 시각예술이라는 수단을 이용하여 인격의 통합 혹은 재통합을 돕기 위한 시도라고 하였다(김진숙, 2006).

인간의 근본적인 사고와 감정은 무의식에 기인하며, 말보다는 그림을 통하여 더 잘 표현된다는 인식에 바탕을 두고, 미술치료를 내담자와 치료자 간의 상징적인 의사소통의 한 방법으로 소개하였고, Kramer는 심리치료에서 미술치료의 독특한 기여도를 정의함에 있어서 미술을 더 강조하여 창작과정에 내재한 미술의 치료적 특성으로 미술의 유용성을 설명하였다(김선현, 2004).

2) 미술치료기법의 장점

미술치료를 왜 할 것이며 무엇을 제공해야 할 것인가에 대한 많은 논의와 제한점이 있긴 하지만 심리치료의 한 방법으로서 최외선, 이근매, 김갑숙, 최남선, 이미옥(2006)은 타 기법과 비교한 미술치료의 장점을 다음과 같이 밝혔다.

첫째, 미술은 심상의 표현이다. 우리는 심상(Image)으로 생각을 한다. 말이란 형태를 취하기 전에 심상으로 사고한다. 즉 엄마라는 말을 하기 전에 ‘어

머니'의 심상을 떠올릴 것이다. 미술치료에서는 꿈이나 환상, 경험의 순수한 언어적 치료법에서처럼 말로 해석하기보다는 심상으로 그려진다.

둘째, 비언어적 수단이므로 통제를 적게 받아 내담자의 방어를 감소시킬 수 있다. 예상치 않았던 작품 속에서 창작자의 의도와는 반대로 통찰, 학습, 성장으로 잠재성이 발현되기도 한다.

셋째, 구체적인 유형의 자료를 즉시 얻을 수 있다. 즉 내담자의 감정이나 사고 등이 그림이나 조소와 같은 하나의 사물로 구체화되기 때문에 자신도 모르게 작품을 통해 개인의 실존을 깨닫게 된다.

넷째, 자료의 영속성을 들 수 있다. 미술작품은 보관이 가능하기 때문에 내담자가 만든 작품을 필요한시기에 재검토하여 치료 효과를 높일 수 있다. 또한 내담자의 작품 변화를 통해 치료의 과정을 한눈에 이해할 수 있다.

다섯째, 미술은 공간성을 지닌다. 언어는 일차원적 의사소통 방식으로 시간성을 지닌다. 한편 미술표현은 본질적으로 공간적인 것이며 시간적 제약이 없다. 미술의 공간성은 경험을 복제한 것으로 우리는 자신의 가족을 말로 소개하고 그림으로 그것을 동시에 나타낼 수 있다. 가깝고 먼 것이나 결합과 분리, 유사점과 차이점, 감정, 특정한 속성, 가족의 생활환경 등을 표현하게 되므로 개인과 집단의 성격을 이해하기 쉽다(김진희, 2014).

여섯째, 미술은 창조성과 신체적 에너지를 유발시킨다. 미술작업을 진행하며 토론하고, 감상하고, 정리하는 시간을 거치면서 대체로 활기찬 모습을 띤다. 미술치료는 하나의 작업이라기보다는 놀이와 레크리에이션과 음악과 열정이 있는 창조의 에너지를 발산하는 것이라 할 수 있다.

3) 집단 미술 교육의 개념

집단미술치료는 미술치료의 특성을 집단에 적용한 것이며 동시에 집단상담치료에 미술을 도입한 것이다. 즉, 집단 원들로 하여금 그림을 매체로 내면에 있는 감정을 자유롭게 표출하게 하는 동시에 갈등을 재 경험하고 자기

를 인식하고 수용하는 과정에서 자기통찰 및 자발성을 향상시키고 사회참여 능력을 높이며 보다 생산적인 인간관계를 유지하게 하는 등 일련의 대인관계 기술을 습득하는 과정이다(황유정, 2001).

집단미술치료란 집단미술활동을 통하여 심리적·정서적 갈등을 완화시켜 원만하고 창조적으로 의미 있는 삶을 살아갈 수 있도록 도와주는 상담기법이며, 집단 내 타인과의 상호작용을 통하여 궁극적으로 인간의 삶의 질을 향상시키기 위한 과정이라고 할 수 있다. 집단미술치료는 여러 사람이 모여 자기통찰, 자기표현, 자기 확신과 같은 개인적인 기능과 참여, 협동의식, 대인관계 등의 사회적 기능을 신장시킨다. 그로인해 자기상실, 왜곡, 방어, 억제 등의 상황에서 보다 명확한 자기 동일시, 자기실현을 꾀하게 한다. 또한 집단구성원끼리 그림을 통해 서로 자신의 경험을 이야기하고 의견을 교환함으로써 정보교환의 기회를 가질 수 있으며 새로운 것을 배우고 동시에 가르쳐 주는 계기가 된다(조운정, 2007). 더불어 서로 다른 행동양식, 사고 및 감정을 모방하는 모방적 행동이 촉진된다(옥금자, 2005). 따라서 집단미술치료는 미술매체를 통하여 개인의 내적인 상태를 솔직히 표현하고 미술활동이 줄 수 있는 성취감을 통해 자신감과 자기표출을 향상시킨다. 또한 공동 작업을 통해 대인관계에 필요한 감정조망능력과 자기 조절력을 증진시키고 여러 사람이 집단활동을 같이 하게 되므로 자연스럽게 대인관계가 형성된다(양미경, 2008). 그리고 자기표출이 위협적으로 느껴져 집단을 회피하는 사람에게 방어를 줄여주고 자기표현의 기회와 상호교류를 촉진시키며 인간관계 개선에 도움을 준다(조운정, 2007). 결국 집단미술치료란 집단미술활동을 통하여 심리적, 정서적 갈등을 완화시켜 원만하고 창조적으로 의미 있는 삶을 살아갈 수 있도록 도와주는 상담기법이며, 집단 내 타인과의 상호작용을 통하여 자신의 모습을 탐색하고 이해하는 중요한 계기를 제공할 뿐만 아니라, 궁극적으로 인간의 삶의 질을 향상시키기 위한 과정이라고 할 수 있다(조운정, 2007).

4) 집단미술교육의 방법 및 단계

집단미술치료의 단계를 초기단계, 탐색단계, 실행단계, 종결단계의 4단계로 구성하였다. 초기단계에는 집단성원간 상호협력적인 자세로 효율적인 집단분 위기를 성성하고, 탐색단계는 자신의 행동에 대해 통찰하고 구성원들 간에 지지와 격려를 체험하게 한다. 탐색단계는 자신의 행동에 대해 통찰하고 구성원들 간에 지지와 격려를 체험하게 한다. 실행단계는 생각, 감정을 긍정적으로 표현하고 자신감을 향상하며 바람직한 행동방안을 모색하여 일상생활에 까지 확대하며 종결단계는 집단과정에서 경험과 행동 유대관계가 지속되도록 한다(전미향;1997, 팽은경;2002, 홍용선;2003).

일반적으로 집단미술치료의 각 회기의 과정은 대략 도입, 활동, 토론의 순서로 진행된다. 도입부분은 서로 친밀해지면서 편안한 분위기를 조성하는 것이 중요한데 이를 위해 긴장이완을 위한 호흡법이나 음악을 사용하기도 한다. 활동부분에서는 활동자체가 몰입하여 깊은 경험을 할 수 있도록 불필요한 대화를 하지 않는다(조윤정, 2007). 이 과정에서 상담자와 집단원, 집단원과 집단원, 집단원과 작품사이에 상호작용이 일어나는데 집단이 신뢰가 있고 안정되어 있을수록 작품 안에서 더 많은 정보와 느낌을 가질 수 있다. 미술치료의 접근방법에는 내담자의 특성이나 치료자의 철학에 따라 다양한 선택을 할 수 있다(조윤정, 2007).

미술치료의 과정은 도입, 활동, 토론, 정리의 순서로 진행되는데 토론 부분에서는 자신의 작품을 다시 살펴보는 과정이 필요한데 작품들을 감상하면서 자기 자신의 작품을 대상화시켜 보게 되고 타인의 작품을 관찰하는 과정 속에서 많은 정보와 느낌을 얻을 수 있다(양미경, 2008). 작품 발표에서는 한 사람씩 자신의 작품을 설명하도록 한다. 이 때 상담자는 설명의 내용을 따로 메모해 두고 설명이 끝나면 다른 동료의 자유로운 반응을 유도한다(조윤정, 2007). 이렇게 참가자 모두가 자기 작품에 대한 토의를 한 후에 미술활동을 정리한다(정여주, 2003).

5) 집단미술교육의 치료적 요소

집단미술치료에는 치료의 잠재성이 있다. 옥금자(2005)는 미술작업 자체가 치료적이고 치유를 이루어 낼 수 있으며 집단으로 하는 미술 창작은 몇몇 특별한 자질을 제공한다. 집단작업을 중시하는 집단미술치료 작업이 다음과 같은 치료적 요소가 있다고 말한다.

첫째, 집단미술치료는 희망을 스며들게 한다. 집단으로 이루어지는 미술치료를 통해 피험자는 지지하는 사람들로 이루어진 공동체의 일부가 된다. 이러한 집단의 지지와 나눔의 경험은 자연스럽게 희망을 스며들게 한다. 특히 집단구성원이 문제를 극복하거나 해결하는 긍정적인 경험들과 관련될 때 그리고 상처, 상실, 병, 가족갈등이나 중독들로부터의 그들 자신의 회복에 대하여 이야기 할 때 그렇다(옥금자, 2005).

둘째, 집단미술치료는 사회적 상호작용을 위한 기회를 제공한다. 더욱 중요한 것은 그들이 제공하는 사회적 지지인데 그것은 건강, 잘사는 것과 연결되어 왔다. 집단 내에서의 미술창작을 통해 집단 프로젝트나 회기동안 만든 미술작품을 서로 나누며, 이를 통해 피험자는 다른 집단구성원들과 서로 연결된다(정여주, 2003).

셋째, 집단미술치료는 보편성을 갖는다. 집단은 참가자들에게 다른 사람들이 비슷한 문제, 걱정, 공포를 가지고 있다는 것과 사람들의 경험을 다르기보다는 더 비슷하다는 것을 보여준다. 그들의 경험은 보편적일 수 있고 그들이 창조하는 이미지 역시 보편적인 의미를 전달할 수 있지만, 이를 표현하는 방법은 개인적이고 독자적이다.

넷째, 집단미술치료는 어려운 시간을 겪고 있는 서로를 도와주는 것을 강조한다. 이러한 이타주의적인 면은 도움을 받아들이는 사람만이 아니라 도움을 주는 이를 위한 치료요소가 될 수 있다. 미술치료 그룹은 사람들이 긍정적이고 도움이 되는 방법 안에서 상호작용 할 수 있는 창의적인 활동들을 제공함으로써 집단구성원 사이에서의 지지를 북돋운다(김선현, 2004). 이러한

치료의 특성들은 대부분의 미술치료 집단에 적용된다. 그리고 치료자는 미술 경험에 입각하여 이러한 종류와 모두 치유 잠재성을 이용할 수 있다(김선현, 2004).

집단상담자는 참가자들이 상호작용을 원활히 할 수 있도록 촉진하는 역할을 한다. 이러한 촉진자의 존재는 참가자들의 서로에 대한 인식과 의식을 높여주며, 갈등 상황을 완화시키기 위해 개인적으로 노력할 행동과 목적을 구체화하는데 도움을 준다(조윤정, 2007). 집단원의 자유로운 미술활동에 대한 수용 및 허용과 통제자의 역할을 한다. 집단원 상호간의 연결자로서 상호관계를 증진시키고 공동 관심사를 이끌어내고 서로의 활동에 관심을 갖도록 연결시킨다(옥금자, 2005). 또한 집단미술치료자는 집단원의 작업과정 및 작품 설명에 대한 경청자, 질문자, 공감자, 감상자의 역할을 하면서 집단원 스스로 자신의 작품을 대상화하도록 유도한다(조윤정, 2007). 그리고 함께 창작활동에 참여하여 창작 작업에 동참한다. 미술재료의 숙달, 작업의 완결과 작품 발표 등에서의 지자 역할을 한다. 더불어 내담자의 보조자이자 긍정적인 방향으로 강화하도록 도와주며 자기의 것이 되도록 만들게 하는 지지자, 강화자, 지시자의 역할로 정의할 수 있다(조윤정, 2007).

6) 청소년 집단 미술교육의 효과적 기대

학교에서 부적응 학생들은 자기표현에 서투르고 설령 어떤 형식을 빌어서 표현을 한다고 하더라도 그동안 겪은 심리적 압박이나 주변 사람들의 불신임으로 인하여 솔직한 표현을 꺼리는 상황이다(조윤정, 2007). 이런 부적응학생들이 평소에 표현하기 어려웠던 억압된 감정과 정서적 욕구를 미술치료를 통하여 표현할 수 있게 하며 집단원과의 공감, 수용을 통해 긍정적인 적응 행동을 자연스럽게 학습할 수 있게 한다(옥금자, 2005).

김선현(2004)은 아동들의 미술활동은 때때로 방어되거나 진부하거나 또는

어떤 최종적인 창작품도 없이 놀기 좋아할지 모르지만 아동의 경험에 대해서는 항상 진실하게 표현하고 또 아동들의 미술활동을 세상에 대한 어떤 하나의 이미지에만 의존하지 않기 때문에 매우 표현적이라고 하였다. 그러므로 심리적으로 위축, 고립된 학교 부적응 학생들에게 교사가 충분히 자유롭고 안전하게 미술표현을 하도록 지지해 준다면 학생의 행동에 보다 바람직한 영향을 줄 수 있을 것이라고 하였다(조운정, 2007).

황유경(2001)은 미술활동이 아동의 행동과 생활에 영향을 미치기 위해 이용되는 많은 방식들을 지적하면서 이런 방식들에는 자기표현을 촉진하기, 독립심을 증진시키기, 융통성 있는 사고를 촉진하기, 사회적 상호작용을 촉진하기 그리고 미술창작품의 미적 특성의 인식을 촉진하기가 포함되어 있다고 보았으며, 미술치료의 표현과정을 통하여 적절한 지도가 이루어져 학생에게 통찰의 기회를 제공하며 학생에게 중요한 문제가 시간에 걸쳐서 종종 드러난다고 하였다(조운정, 2007).

학생에게 있어서 집단 활동은 각 학생들에게 집단에 대한 소속감을 가지게 할 뿐 아니라 교우관계를 통한 다양한 적응적 체험을 할 수 있게 한다는 점에서 중요한 의미를 가지고 있다(옥금자, 2005). 집단의 구성원끼리 서로 다른 사회적 기술을 습득하고 서로에게 피드백을 주고받을 기회가 자연스럽게 많아지면서 사회적 기술의 발달을 촉진시킬 수 있고 집단구성원들은 자기의 왜곡된 감정과 사고를 버리고 보다 나은 대인관계를 학습할 수 있으며 집단 미술치료를 통하여 고립감이나 외로움을 감소시킬 수 있다(조운정, 2007). 그러므로 학교현장에서 집단미술치료 프로그램을 통하여 저성취 학생을 이해하고, 그들의 표현력을 향상시키고 그림을 다차원적인 측면에서 어떻게 반응하고 격려하느냐 하는 것은 평가나 치료의 가치뿐만 아니라 우리와 창조적인 활동을 같이 공유하는 학생들을 이해하고 존중하는 기본 틀을 제공하는 중요한 활동이다(김선현, 2004).

학생들을 가르치고 있는 많은 교사들이 학교 현장에서 학교부적응 학생을 비롯한 학생들의 문제행동을 이해하고, 그들의 내면에 잠재된 세계를 자연스

롭게 표현할 수 있으며 상담 지도할 수 있는 프로그램의 도입이 필요하다는 점은 오래전부터 절감하고 있으나 이와 같은 프로그램의 부족으로 인하여 실제 적용하고 지도하는데에는 많은 어려움을 느끼고 있다(정여주, 2001).

이와 같은 현실적 문제해결을 위하여 집단미술치료 프로그램은 그 활용범위가 다양하며 그런 측면에서 새로운 프로그램의 개발과 검증이 이루어질 필요가 있다. 집단미술치료는 청소년에게 자기가치 개념을 긍정적으로 발전시킴으로써 개인의 정체성을 발달시키는 기회를 제공하며 그들의 적응력을 높이는데 적합한 치료방법이다(조윤정, 2007).

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 광주광역시에 소재한 특성화고등학교인 ○○상업고등학교 1학년 8학급의 학생 중 1학년 1학기말 성적의 분위 점수가 계열 학과에서 20%이하인 학생을 담임선생님의 추천과 본인의 희망을 받아 학생 11명을 연구 대상으로 선정하였다. 또한 방과후 교육활동시간에 기초학습반, 하계방학 중 특별반에서 교육받은 경험이 있는 학생을 대상으로 학습부진과 대인관계로 인해 자아존중감이 대체로 낮은 학생을 프로그램에 적용하였다.

미술치료집단의 크기는 다른 집단 구성원과 시각적, 언어적 접촉이 유지되면서 상호작용이 가능한 인원이, 대략 6~12명 정도이다(한국미술치료학회, 1997). 이를 고려하여 본 연구에서는 방과 후 별도의 교실에서 담당교사의 사전인터뷰를 통해 낮은 자아존중감을 보이는 저성취 학생 11명 선정하였다. 참가자들의 평균연령은 17세였으며, 학업적 성취율은 대부분 낮으며, 교우관계나 학교생활에 어려움을 겪는 등 문제점을 동반하고 있다. 연구대상 학생의 특성으로는 <표 III-1>에 제시된 바와 같다.

<표 III-1> 연구대상자의 일반적 특성

학년	성별	나이	이름	특성
1	여	17	곽○주	성적이 저조한 학생임. 성실하고 활동에 적극적으로 참여하지만 단작하고만 주로 대화를 나누고 앞에 나서는 것을 꺼리고 수줍어함. 밖으로 자신의 감정을 드러내는 것을 싫어함. 가끔 혼자서 중얼거리기도 함.

1	여	16	노○주	<p>송○예보다 인지능력이 낮다고 하지만 마찬가지로 학교생활에 있어 많은 부적응을 보임. 또래와 어울리지 못하고 활동에 소극적으로 참여하며 교사의 질문에 웃음으로만 대응함.</p> <p>휴대폰을 손에서 놓지 않고 생활함.</p>
1	여	17	박○영	<p>자신을 잘 드러내지 않고 반항적이며 질문도 공격적으로 하는 편임. 실험에 가끔 불참하고, 왜 본 실험을 해야 하는지 모르겠다며 짜증을 보이기도 함.</p>
1	여	16	박○진	<p>단짠 콧물과 주로 어울리며 친구들의 발표 때 비웃는 듯 한 웃음을 자주보임. 특히 노○주와 송○예가 대화, 활동하는 모습을 골똘히 바라보며 웃기도 함. 실험활동에 비적극적이고 집중하기보다 초반에 손을 놓는 경우가 종종 있음.</p>
1	여	18	김○현	<p>생각이 많은 반면 자신의 감정을 표현해 내는데 어려움을 겪음. 혼자 골똘히 생각하지만 결과물은 상대적으로 미비함을 보임. 체력이 약하여 조퇴가 잦음.</p>
1	여	17	이○은	<p>또래보다 덩치가 비대해서 스스로 받는 스트레스가 큼. 체중으로 인한 친구들의 놀림으로 혼자 다닐 때가 많음. 판타지소설 등 특정 부분의 독서량이 많음. 점심시간 혼자서 급식함. 자기표현에 서툴러 친구들과 대화를 꺼려함.</p>
1	여	17	최○송	<p>말 수가 없고 무표정한 모습을 보임. 실험활동에 항상 제일 먼저와 준비함. 자기표현에 소극적임. 책임감이 강해 맡은 일을 끝까지 완수하는 모습을 보임.</p>
1	여	17	송○예	<p>말이 어눌하고 인지능력이 조금 낮지만 특수학교에 진학할 정도는 아님. 실험기간동안 휴대폰만 바라보며 소극적으로 참여함. 친구 노○주와 항상 같이 다니고 대화도 들어서만 나눔.</p>
1	여	17	이○진	<p>호기심이 많고 매사에 적극적으로 활동함. 실험활동 시간에도 제일 적극적으로 활동하며 자신의 감정을 작품에 표현해보려고 노력함. 친절한 성격에 담임선생님과 친구들을 잘 돕지만 굶보이컴플렉스를 보이기도 함.</p>

1	여	17	임○원	결벽증이 있어 손을 뜰수록 비눗물로 닦아 냄. 문손잡이 책걸상 등 손이 닿는 부분에 민감하게 반응함. 주변정리를 틈틈이 함. 핑거페인팅을 할 때 주저함을 보였으나 의외로 차분히 작품 활동에 임함.
1	여	17	김○연	학급에서 왕따 학생으로 급우들 간에 갈등이 많음. 자퇴를 고려하지만 쉽사리 결정으로 못 내리고 그러는 사이 학교생활에 더욱 적응하지 못하고 주변을 맴돌. 피해의식이 있어 자신의 영역이 침범 당했다 생각이 들 때 공격적인 모습을 보임. 실험활동에 적극적인 모습을 보이다가도 또 어떤 날엔 손도 대지 않고 무표정하게 있는 날도 있음. 요구사항이 많고 부정적인 모습도 보임.

2. 연구 설계

본 연구는 특성화고등학교 1학년 학생 중 저성취 학생 11명을 단일집단으로 설정하여 집단미술치료 프로그램 내용을 적용한 후, 그 효과를 분석하기 위해 사전-사후 검사를 실시하였다. ‘단일집단 사전-사후 검사 설계’는 연구대상을 하나의 집단으로 선정하여 사전 검사를 한 뒤에 프로그램을 적용하고 사후 검사를 실시하는 것으로써, 사전-사후 검사의 차이를 분석하여 프로그램의 효과를 검증함으로써 개입의 효과성을 살펴보는 데 있다.

동일 표집을 대상으로 하여 치료 전과 후에 효과가 있는지를 알아보기 위해 집단미술치료를 독립변수로 하고 자존감 변화와 자기 인식 변화를 종속변수로 하였다. 자존감 향상을 검증하기 위해서는 자존감척도 검사와, 자기 인식 변화 정도를 검증하기 위해 K-HTP, KSD 그림 검사를 실시하였다. 본 연구에서는 사전 검사를 실시한 후에 집단미술치료 프로그램을 적용하고 그 효과를 알아보기 위해서 사전과 동일한 사후 검사를 실시하였다. 단일집단 사전-사후 검사 설계는 아래 <표Ⅲ-2>와 같다.

<표 III-2> 집단미술교육 프로그램

집단	사전검사	실험처치	사후검사
단일집단	O1	X	O2

3. 연구도구

본 연구에서는 집단미술치료 프로그램이 효과가 있었는지를 검증하기 위해 연구 도구로 자아존중감 척도, K-HTP(동적 집-나무-사람) 검사와 KSD(동적 학교 생활화)를 사용하였다. 또한 회기별 내용분석을 위하여 한국상담학회 전문상담사 및 임상심리사인 이○○과, ○○센터의 미술치료사 박○○의 전문가 검토 의견을 통해 연구대상 학생들의 자아존중감 변화 정도를 분석하였다. 자아존중감 측정을 위해서는 자아존중감 검사를 사전-사후 실시하여 그 결과를 SPSS 18.0을 이용하여 통계 분석 하였다. 또한 자기 자신에 대한 인식변화를 알아보기 위해 통계적으로 검증하기 어려운 주관적인 효과는 실험집단의 K-HTP(동적 집-나무-사람) 검사와 KSD(동적 학교 생활화)를 사전-사후 실험 후 실시한 설문지를 분석하였다. 심층관찰을 심리사회 모델의 직접적 개입기법과 간접적 개입기법을 사용하였다. 직접적 개입기법은 지지하기, 조언과 정보제공 등 영향주기, 감정을 탐색·기술·환기하기, 개인과 환경 간의 관계에 관한 반성적 고찰하기, 성격·행동·심리 내적 역동성 고찰하기, 과거와 현재의 경험고찰하기 기법을 사용하였고, 간접적 개입기법은 개인·소집단·환경에 개입하여 변화 추구, 대인관계 개입, 자원 발굴과 이해 및 옹호·중재, 유지 기법을 사용하였다.

1) 자아존중감 검사

본 연구에서 사용한 자아존중감 척도는 Coopersmith(1967)의 아동용 자아존중감 척도를 최보가와 전귀연(1993)이 번안하여 수정 보완한 자아존중감 척도를 사용하였다. 본 척도는 일반적인 자아존중감(6문항), 사회적 자아존중감(9문항), 가정에서의 자아존중감(9문항), 학교에서의 자아존중감(8문항) 4개의 하위척도로, 총 32문항으로 구성되었다. 각 문항에 대하여 1점에서 4점까지 평정하도록 하였다. 이 자아존중감척도의 하위 요인별 문항 구성은 <표Ⅲ-3>와 같다.

<표 Ⅲ-3> 자아존중감 검사의 하위 요인별 문항 구성

하위영역	문항번호	문항 수
일반적인 자아존중감	1,5,9,13,17,21	6
사회적 자아존중감	2,6,10,14,18,22,25,28,31	9
가정에서의 자아존중감	3,7,11,15,19,23,26,29,32	9
학교에서의 자아존중감	*4,*8,*12,*16,*20,*24,*27,*30	8
전체	1~32	32

(*역산처리)

본 연구에서는 측정도구들에 관한 정확성이나 정밀성의 신뢰도를 측정하기 위하여 하나의 개념에 대해 여러 개의 항목으로 구성된 척도에 사용되는 크론바흐 알파계수(Cronbach's Alpha Coefficient)를 이용하여 신뢰도를 측정하였다. <표 Ⅲ-4>에서 보는 바와 같이 자아존중감에 대한 신뢰도 분석 결과, 일반적 자아존중감에 대한 신뢰도 계수가 .840으로 나타났고, 사회적 자아존중감에 대한 신뢰계수가 .951, 가정에서의 자아존중감에 대한 신뢰계수가 .934, 학교에서의 자아존중감에 대한 신뢰계수가 .883, 전체 자아존중감에 대한 신뢰계수가 .956으로 나타나, 모든 문항에서 .6이상으로 나타났으며, 이는 각 문항 간 내적 일치도가 매우 높은 것으로 나타났다.

<표 III-4> 신뢰도 분석

	Cronbach의 알파	항목 수
일반적 자아존중감	.840	6
사회적 자아존중감	.951	9
가정에서의 자아존중감	.934	9
학교에서의 자아존중감	.883	8
전체 자아존중감	.956	32

2) 자기 인식 변화 검사

(1) K-HTP (Kinetic-House-Tree-Person) 검사

HTP 검사는 1948년에 정신분석가인 Buck에 의해 고안된 심리검사로 4장의 종이에 집, 나무, 사람 남녀를 각각 그리고 물음을 통해 그림을 해석하고 내담자의 심리를 파악하는 검사이다. 검사에서 집, 나무, 사람이 선택된 것은 모든 인간이 어렸을 때부터 가장 가까이에서 접하는 것으로 그에 대한 신뢰성을 지니고 있기 때문이다. 인간에게 가장 친숙한 이 세 가지 그림을 자유롭게 그림으로서 억제된 정서를 나타낼 수 있다(정여주, 2005). 집-나무-사람(House-Tree-Person; HTP)검사 기법은 내담자가 그들 자신을 어떻게 느끼며 과거를 어떻게 느끼는가? 등을 알게 하는 자아발견의 원천으로 삼기 위한 것이며, 유아에서 노인에게 이르기까지 모든 연령층에 포괄적으로 활용될 수 있다(김정숙, 2009).

동적 집-나무-사람(Kinetic-House-Tree-Person; K-HTP)검사는 집, 나무, 사람을 한 장에 다 그리는 방법으로 세 요소의 상호역동성을 파악하는

운동성이 가미되었다고 볼 수 있다. 특히 K-HTP는 각각의 그림에서 나타나지 않는 역동성과 내담자의 더 깊은 내면의 세계를 잘 반영한 통합법으로 K-HTP 진단기준(HTP와 K-HTP 심리진단법)에 의해 분석한다(하미용, 2006). 이 기법은 HTP를 통해 어느 정도 정보를 얻을 수 있지만 HTP보다 더 유용하게 활용되고 있다.

(2) 동적 학교 생활화(KSD: Kinetic School Drawing)검사

동적 학교 생활화(Kinetic School Drawing; KSD)는 KFD(Kinetic Family Drawing)을 변형한 형태로 피험자 내부로부터 피험자의 무의식 상태를 투사 시킴으로써 성격을 파악하는 투사검사이다. 학교상황에서 친구와 선생님을 포함해서 자기 자신을 그림으로 그리게 하여 내담자의 학교생활을 분석하는 기법이다. KSD는 아동이 학교 내에서 그들과 관계가 있는 인물인 친구와 교사가 무엇인가를 하고 있는 그림을 그림으로써 친구, 교사와의 관계에 대한 아동의 지각을 측정하고, 역동성을 파악하는 도구이다.

주재학(2009)에 의하면 내담자가 그림 속의 인물구성원에 대하여 주관적인 판단에 따라 그림으로써 ‘지각의 선택성’이라는 특징을 가지게 된다. 선택적 지각이란 그림을 그리는 사람의 인물구성원에 대한 주관적인 판단을 의미한다. 피험자가 그린 KSD는 그들의 일상적인 태도나 감정을 반영한다. 그림 속 인물들은 협동하여 작업을 하거나 별개의 행위를 하기도 한다. 즉, 지각의 선택성은 개인 고유의 주체적, 심리적 장을 구성하며 이렇게 선택된 지각을 파악함으로써 학교생활에서 아동이 가진 문제들을 파악할 수 있다.

동적 학교 생활화(KSD) 검사는 아동의 학교생활을 알고 이해하는데 중요한 단서를 제공해준다. 한 장의 종이에 피검자가 자신을 포함하여 선생님, 학교의 친구들이 무엇인가를 하고 있는 그림을 그리게 한 후, 여러 가지 질문을 하여 피검자의 학급 내 사회적 위치나 역할, 적응 상태를 파악한다(하미

용, 2006). Burns와 Kaufman(1972)이 개발한 기준을 사용하여 인물상의 생략, 인물상의 크기, 인물상의 우월성, 인물상의 방향, 인물상의 거리, 타인묘사, 그린 순서 등으로 파악한다(하미용, 2006). 학교생활화를 그리는 과정에서 아동은 또래 친구, 자신, 선생님, 그 외 관계된 상징들을 그리게 되어 아동의 학교생활을 알고 이해하는데 중요한 단서를 제공하기 때문에 저성취 학생의 미술치료프로그램에 KSD 검사는 꼭 필요하다.

4. 연구절차

본 연구는 연구 참여자 선정, 사전검사, 프로그램 실시, 사후검사, 결과 처리의 순서로 진행되었다. 본 연구의 집단미술치료 프로그램은 구성원을 대상으로 한 연구기간은 2014년 9월 초부터 2014년 11월 말까지이며, 집단미술치료는 주 1회 50분씩 방과 후 별도의 교실에서 이루어졌고 초기 4회, 중기 3회, 종결 3회로 총 10회기를 실시하였다. 이들에게 사전검사를 9월 초에 실시하였다. 또한 참여 학생에 대한 사전 일상생활을 파악하기 위해 학생의 담임 교사의 인터뷰를 실시하였다. 사후검사는 마지막 회기에 사전 검사와 같은 방식으로 실시하였다.

본 연구에서는 자아존중감 증진을 위한 미술치료로 미술활동의 목적에 따라 다양한 기법을 활용하였으며, 개별적업과 공동 작업을 진행과정에 따라 병행하여 실시하였다. 공동 작업은 학생의 대인관계 기술을 향상시키고 협동 과정을 통해 올바른 상호교류를 촉진시킬 수 있다고 할 수 있으며 작업과정 속에서 복합적이고 다양한 치료 효과를 줄 수 있다(조윤정, 2007). 따라서 미술기법들을 적절히 활용하여 이론적, 기술적으로 이끌어 나가면서 집단원의 자유로운 창작과정을 통한 치료적 개입을 하는 것이다(양미경, 2008).

본 연구에서 사용한 프로그램은 미술치료기법(최외선 외 2006), 미술치료

의 이론과 실제(한국미술치료학회, 2000)에서 제시한 생활적응, 자아개념, 대인관계, 감정조절 관련 미술치료 프로그램 중에서 본 연구자가 각 회기별, 단계별 목표에 맞게 활용하였다. 본 프로그램은 작품의 미적 가치에 대한 평가보다 개인의 상상력과 독특한 개성을 중요하게 평가함으로써 학교적응력향상 및 자아존중감 증진을 위한 자기 통찰의 기회를 줄 수 있게 계획하였다.

집단미술치료 프로그램의 단계는 사전검사단계, 초기단계, 중기단계, 종결단계, 사후검사단계로 나누어 10차시를 실시하였다. 활동은 그리기, 만들기, 콜라주 기법 등 다양한 기법으로 참여자들이 싫증을 느끼지 않도록 구성했으며 작품을 완성한 뒤에는 반드시 함께 이야기를 나누고 각 회기별 활동자료는 모두 분류하여 보관하였다.

초기단계는 내면의 자아인식과 구성원 간의 관계 형성, 중기단계는 자기 이해와 타인 이해 및 내적 욕구의 탐색, 종결단계는 자존감 증진을 내용으로 하였다. 초기단계에서는 긴장을 완화하고 신뢰관계를 형성한다. 미술치료의 이해와 흥미유발, 내면의 자기인식을 하는 내용으로 하였고, 중기단계에서는 내적 욕구의 탐색 및 자기이해를 높여 긍정적인 자아 이미지와 가치형성, 타인과의 관계 이해로 사회성 향상을 내용으로 하였으며, 종결단계에서는 긍정적이고 진취적인 자아상을 강화하여 소망을 알아보고 조화로운 수용 및 통합을 내용으로 하였다. 종결단계에서는 프로그램의 마지막 시간을 미리 알려주어 정서적 반응을 다루었다. 미술치료가 끝나도 변화와 발전을 위한 노력을 계속해 나가기를 바란다는 언급을 하고 지지와 격려를 제공하였다. 그리고 첫 시간부터 마지막 시간까지 진행했던 프로그램에 관하여 어땠는지 느낀 점을 나누었다. 집단 구성원들은 미술활동이 재미있었고 더 하고 싶다고 종결에 대한 뿌듯함과 아쉬움을 나타내었다. 부정적·긍정적인 모든 감정 표현을 허용하고 수용하는 분위기 속에서 집단구성원들은 서로의 의견을 동조하며 결속력을 보였다.

집단미술치료 프로그램의 구성 내용은 <표 III-5>과 같다.

<표 III-5> 집단미술교육 프로그램

단계	회기	목표	프로그램	활동내용	기대효과
초기 단계	1	사전 검사	오리엔테이션	<ul style="list-style-type: none"> ·프로그램 소개와 규칙, 서약서 작성 ·별칭 짓기 ·자아존중감 검사 ·K-HTP검사 ·KSD검사 	<ul style="list-style-type: none"> ·프로그램의 이해 증진 ·서로에 대한 친밀감 형성 ·사전 척도 및 그림 검사
	2	관계 형성	가치관 찾기	<ul style="list-style-type: none"> ·메모지 8장에 자신이 좋아하는 것, 사랑하는 것, 혹은 자신에게 중요한 가치, 꼭 필요한 것 등을 각각 한 장에 하나씩 적는다. ·위기에 처할 때 하나씩 버려나가고 마지막 3장을 남긴다. 	<ul style="list-style-type: none"> ·소감을 발표하며 자신의 가치관 발견 ·집단원들에게 자신을 노출하여 서로를 이해하고 공감한다.
	3		동물가족화	<ul style="list-style-type: none"> ·동물그림을 가족상징 동물로 오려 붙이고 이야기를 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> ·아동의 자신과 가족에 대한 지각 ·집단원간에 마음 열기 ·대인관계 패턴이나 어려움의 형성과정이나 원인에 대한 통찰 제공
	4		나의 콜라주	<ul style="list-style-type: none"> ·자신이 좋아하고 싫어하는 감정을 찾아내어 잡지의 사진을 오려붙이고 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> ·자신의 감정표현 ·긍정적, 부정적 사고 인식 ·사진 속에 함축되어 있는 자신의 이미지를 선택하여 붙여봄으로써 내적인 이미지 파악
중기 단계	5	자기 이해 및 타인 이해	핑거페인팅	<ul style="list-style-type: none"> ·색풀을 이용하여 손으로 그림 그리기 ·다양한 색상으로 표현 	<ul style="list-style-type: none"> ·감각적 경험을 통해 정서 안정 ·저항을 감소시키고 심리적 이완 효과

	6		9분할 통합법	·A4 용지를 가로세로 3×3으로 9분할하여 각각의 칸 속에 주제에 관해 떠오르는 그림이나 상징을 순서대로 그림	·자신, 가족, 친구에 대한 이미지를 깊게 다룰 수 있음. ·자유연상의 모습과 자아방어기제 파악
	7		풍경구상법	·10개의 항목(강, 산, 논 또는 밭, 길, 집, 나무, 사람, 꽃, 동물, 돌)을 차례대로 그리고 색칠하기	·내담자의 의식과 무의식을 탐색 ·치료가능성을 평가
	8		이어그리기	·한사람씩 돌아가며 그림그리기 ·활동 시 느낌, 작품 등에 관한 대화 나누기	·타인과 관계 형성 ·타인과의 상호관계 향상 ·자기이해
종 결 단 계	9	자존감 사회성 증진	장래 내 모습 표현하기	·자신의 긍정적인 미래상을 그림으로 표현하기	·자신감 및 자존감 향상 ·긍정적인 자아상 형성
	10		사후 검사 및 종결 나누기	·자아존중감 검사 ·K-HTP검사 ·KSD검사 ·소감문 작성	·자아존중감과 사회성 증진

프로그램은 매 차시마다 도입, 활동, 기록, 발표의 순서로 진행하였다. 도입부분은 지난 시간에 대한 회상과 이번 미술작업에 대한 주제를 설명하고 이야기를 나누며 자연스럽게 미술작업에 참여하도록 하였다. 활동부분은 미술작업에 흥미를 가지고 몰입하도록 하였다. 기록부분을 작품에 대한 내용과 느낀점을 간략하게 직접 기록하도록 하였다. 발표부분은 완성된 작품을 타인에게 설명하고 감상하도록 하였다.

본 프로그램에서 사용된 회기별 집단미술치료 프로그램 중 1회기 프로그램

램을 소개하면 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 제 1회기 프로그램 지도안

프로그램	오리엔테이션	집단구성	11명	시간	50분+ α
목표	·집단미술치료 프로그램을 이해하고 참여하고자 하는 마음 가지게 한다. ·자아존중감 설문지검사, K-HTP, KSD 그림검사를 통해 프로그램의 기초자료로 삼는다.				
기대효과	·집단미술치료 프로그램에 대한 이해와 흥미유발 ·저성취 학생들의 심리진단				
준비물	A4, 연필, 검사지				
활동단계	활동 내용			유의점	
도입	-프로그램 설명 이 프로그램은 자신의 생각을 자유롭게 미술활동으로 표현하는 것입니다. 아마 그림을 잘 그리지 못하거나 만들기를 잘하지 못한다고 생각하는 사람들이 많을 것입니다. 그러나 이 프로그램은 잘 그리는 것이 목적이 아니라 자신이 하고 싶은 대로 자유롭게 표현하는 것이 중요합니다. 쉽고 간단하게 부담 없는 활동을 통해 여러분에 대한 이야기를 나누는 시간을 갖도록 합시다.			그림을 그릴 때 미술 실력을 보는 것이 아님을 강조하여 그림을 그리는 활동에 대한 거부감이 없도록 한다.	
활동	-설문지검사: 배부된 설문지를 읽고 해당되는 문항에 표시한다. -K-HTP: A4 종이에 집, 나무, 사람을 자유롭게 그린다. -KSD: A4 종이에 학교에서 일어나는 한 상황을 나, 친구, 선생님을 포함해 그린다.			설문지를 실시할 때 솔직한 자신의 감정을 표시하도록 안내한다.	
정리/발표	활동을 통해 느낀 자신의 생각을 앞에 나와 이야기 하며 나눈다.			친구들은 발표하는 학생의 이야기를 경청한다.	
기록	상담자는 활동내용을 동영상과 사진으로 기록하고 활동내용 중 학생과 상담한 내용을 바탕으로 평가되는 내용을 별도의 상담록에 기록한다.				

5. 자료 처리

본 연구의 가설을 검증하기 위해 그림검사와 자존감척도검사를 사전-사후에 실시하였고, 매 차시마다 심층 관찰법을 실시하였다. 그림검사는 K-HTP, KSD의 심리진단법을 사용하여 회수된 자료들을 형식적(구조적)·내용적 분석의 표준해석법(전순영, 2011)과 심층관찰법을 사용하여 자아존중감에 미치는 효과가 어떠한가 검증하였다. 자아존중감 척도검사는 수집된 자료는 SPSS 통계 프로그램을 사용 분석하고 심층관찰법을 사용하여 자아존중감 향상에 미치는 효과가 어떠한가를 검증하였다. 심층 관찰은 선입견을 버리고 실제상황을 있는 그대로 보면서 해당 학생의 언행에 주의를 기울여 언어적·비언어적 표현에 관심을 기울였다. 또한 연구 참여자들의 매 회기별 소감 및 행동 관찰 내용을 질적으로 내용 분석하였다. 자료 분석 구체적인 절차는 다음과 같다.

첫째, 각 영역에 대한 신뢰도 분석(reliability analysis)을 실시하여 문항간의 신뢰도를 측정하여 예측가능성, 정확성 등을 살펴보았다.

둘째, 사전-사후검사에 따른 전체 자아존중감 차이를 살펴보기 위하여 대응표본 t 검정을 실시하였다.

셋째, 사전-사후검사에 따른 일반적 자아존중감 차이, 사전-사후검사에 따른 사회적 자아존중감 차이, 사전-사후검사에 따른 가정에서의 자아존중감 차이, 사전-사후검사에 따른 학교에서의 자아존중감 차이를 살펴보기 위하여 대응표본 t 검정을 실시하였다.

넷째, 프로그램에 대한 개인별 소감에 관한 사항, 프로그램 만족도에 관한 사항, 프로그램 참여 희망도에 관한 사항에 대해 살펴보기 위하여 빈도분석(Frequency Analysis)을 실시하였다.

본 연구를 도출하기 위하여 SPSS 18.0 프로그램을 이용하였으며, 유의수준 .05, .01, .001 수준에서 검증하였다.

IV. 연구 결과

1. 집단미술교육 프로그램이 자아존중감에 미치는 효과

1) 전체 자아존중감에 미치는 효과

<표IV-1>에서 보는 바와 같이 사전-사후검사에 따른 전체 자아존중감 차이에 대해 살펴보면 $t=-3.386$, $p<.01$ 수준으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다.

사전검사 시 2.28점, 사후검사 시 2.91점으로 나타나 사후검사 시 사전검사 시보다 전체 자아존중감이 향상된 것으로 나타났다. 이와 같은 결과를 <표 IV-1>에서 제시하였다.

<표 IV-1> 사전-사후검사에 따른 전체 자아존중감 차이

		평균	N	표준편차	t	유의확률
전체 자아존중감	사전검사	2.28	11	.445	-3.386**	.007
	사후검사	2.91	11	.613		

** $p<.01$

2) 자아존중감 하위 영역에 미치는 효과

(1) 일반적 자아존중감에 미치는 효과

<표IV-2>에서 보는 바와 같이 사전-사후검사에 따른 일반적 자아존중감 차이에 대해 살펴보면 $t=-2.408$, $p<.05$ 수준으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다.

사전검사 시 2.51점, 사후검사 시 3.06점으로 나타나 사후검사 시 사전검사 시보다 일반적 자아존중감이 향상된 것으로 나타났다. 이와 같은 결과를 <표 IV-2>에서 제시하였다.

<표 IV-2> 사전-사후검사에 따른 일반적 자아존중감 차이

		평균	N	표준편차	t	유의확률
일반적 자아존중감	사전검사	2.51	11	.523	-2.408*	.037
	사후검사	3.06	11	.629		

* $p<.05$

(2) 사회적 자아존중감에 미치는 효과

<표IV-3>에서 보는 바와 같이 사전-사후검사에 따른 사회적 자아존중감 차이에 대해 살펴보면 $t=-2.287$, $p<.05$ 수준으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다.

사전검사 시 2.39점, 사후검사 시 2.94점으로 나타나 사후검사 시 사전검사 시보다 사회적 자아존중감이 향상된 것으로 나타났다. 이와 같은 결과를 <표 IV-1>에서 제시하였다.

<표 IV-3> 사전-사후검사에 따른 사회적 자아존중감 차이

		평균	N	표준편차	t	유의확률
사회적 자아존중감	사전검사	2.39	11	.636	-2.287*	.045
	사후검사	2.94	11	.851		

*p<.05

(3) 가정에서의 자아존중감에 미치는 효과

<표IV-4>에서 보는 바와 같이 사전-사후검사에 따른 가정에서의 자아존중감 차이에 대해 살펴보면 $t=-3.329$, $p<.05$ 수준으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다.

사전검사 시 2.16점, 사후검사 시 3.02점으로 나타나 사후검사 시 사전검사 시보다 가정에서의 자아존중감이 향상된 것으로 나타났다. 이와 같은 결과를 <표 IV-4>에서 제시하였다.

<표 IV-4> 사전-사후검사에 따른 가정에서의 자아존중감 차이

		평균	N	표준편차	t	유의확률
가정에서의 자아존중감	사전검사	2.16	11	.756	-3.329**	.008
	사후검사	3.02	11	.732		

*p<.05

(4) 학교에서의 자아존중감에 미치는 효과

<표IV-5>에서 보는 바와 같이 사전-사후검사에 따른 학교에서의 자아존중감 차이에 대해 살펴보면 $t=-2.477$, $p<.05$ 수준으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다.

사전검사 시 2.14점, 사후검사 시 2.66점으로 나타나 사후검사 시 사전검사 시보다 학교에서의 자아존중감이 향상된 것으로 나타났다. 이와 같은 결과를 <표 IV-5>에서 제시하였다.

<표 IV-5> 사전-사후검사에 따른 학교에서의 자아존중감 차이

		평균	N	표준편차	t	유의확률
학교에서의 자아존중감	사전검사	2.14	11	.360	-2.477*	.033
	사후검사	2.66	11	.833		

* $p<.05$

2. 집단미술교육 프로그램을 통한 자기 인식 변화

집단미술치료 프로그램이 학생들의 자아존중감에 미친 효과 중 자신에 대한 인식 변화의 통계분석이 어려운 개인적이고 주관적인 부분을 더 자세히 알아보기 위하여 프로그램 전과 후에 실시한 K-HTP 검사와 KSD검사를 분석하였다.

1) 동적 집-나무-사람(Kinetic-House-Tree-Person)그림검사
 사전-사후 변화 비교

본 연구에서는 집단미술치료 프로그램이 특성화고등학교 저성취 학생들의 자아존중감에 미친 효과를 구체적으로 알아보기 위하여 프로그램의 사전-사후에 K-HTP검사를 실시하여 분석하였다. K-HTP검사의 분석 내용 중 특별히 자아존중감과 관련된 부분들 즉, 내면적 자아상을 상징하는 ‘집’과 ‘나무’의 표현과 구체적 자아감을 나타내는 ‘사람’의 표현에 대해 학생들에게 글로 표현하도록 요구하였다. K-HTP검사에 학생들 스스로 반응한 자아상의 변화를 표로 정리하면 <표IV-6>과 같다.

<표 IV-6> K-HTP 사전-사후검사의 변화 비교

이름	K-HTP 구분	자신이 그린 집, 나무, 사람 표현에 대한 반응	
		사전검사	사후검사
곽○주	집	창이 크고 중앙에 배치된 집	화면 중앙에 배치된 큰 문- 적극적인 사회 접촉
	나무	건강하고 기분 좋은 나무	여러 갈래의 가지- 환경과의 관계 개선 의지
	사람	화초에 물을 주며 밝은 얼굴의 명랑한 여자	머리카락 강조- 자기에 경향
노○주	집	건물에 비해 상대적으로 작은 문- 타인과의 관계에서 소극적	굴뚝의 많은 연기- 가정 내의 갈등, 정서 혼란
	나무	뿌리- 현실 검증력 장애 떨어지는 열매-집중력 결여	큰 줄기- 환경에 대한 적극적 행동
	사람	강조된 머리카락- 자기에, 동성애 경향	코의 강조- 성적 어려움, 성격 미숙 손의 생략- 도피적 태도
박○영	집	강조된 굴뚝- 가정 내 갈등, 정서 혼란	창문의 형태 생략- 환경과 통제된 교류
	나무	종이 밖에 반쯤 생략된 나무	수많은 열매- 강한 애정 욕구
	사람	긴 머리카락- 여성적 충동 상징 엷갈린 다리- 정서적 긴장, 성격 접촉에 대한 긴장	긴 다리- 자율성에 대한 강한 욕구
박○진	집	문의 생략- 외부 또는 타인과 교류를 원치 않는 감정	삭제된 창문- 적대적, 부정적 경향, 타인에 대한 관심 부족
	나무	잎, 열매, 줄기가 생략된 나무	잎, 열매, 줄기가 생략된 나무

	사람	이목구비가 생략된 얼굴	긴 팔- 성취욕, 획득욕, 환경과의 적극적 접촉
김○현	집	적은 양의 창문- 적대적, 타인에 대한 관심 부족	매우 큰 지붕- 환상에서 만족감을 찾음
	나무	열매있는 나무- 강한 의존 욕구	하늘을 덮는 커다란 나무- 성장과 발달에 있어 생명력, 창조력
	사람	의복을 통한 신체 보임은 현실 검증력 저하, 심리적 기질 원인으로 인한 성격장애	큰 눈- 외향성 웃는 입모양- 타인과의 접촉에 적극성
이○은	집	매우 열은 선- 에너지 수준이 낮음, 부정적 자긍심, 우울	창과 문의 안정된 표현- 환경과 직접적인 상호작용 욕구
	나무	나무의 생략과 왜곡	많은 열매- 강한 애정 욕구
	사람	행복하고 기쁜 여자	큰 눈- 외향성, 사회적 의견의 과민함
최○송	집	흔들리고 덧칠된 선- 자신감 결여, 불안정한 감정	긴 스트로크, 강한 필 압- 자신의 통제, 안정감, 자신감
	나무	나무의 생략과 왜곡	굵은 줄기- 에너지, 생명력, 생활에 느끼는 감정 반영
	사람	감은 눈- 외계와의 접촉 어려움	짧은 팔- 접촉의 제한, 무기력
송○예	집	음영이 강조된 지붕- 양심과 죄책감, 환상의 통제	튼튼한 벽- 완강한 자아 다층구조- 높은 성취 욕구
	나무	수많은 열매- 강한 애정 욕구	작게 표현된 여러 그루의 나무- 내적 열등감, 위축감, 부적절한 자기감정
	사람	손의 생략- 무력감, 거세된 감정 별리고 있는 다리- 안정성 강조	긴 머리카락- 자기에 경향
이○진	집	많은 창문- 환경과 상호작용	커다랗고 탁 트인 창문- 환경과의 상호작용에 적극적인 태도
	나무	나무 속 등지- 의지와 안식의 욕구	큰 줄기 표현- 환경에 대한 적극적인 행동 표출
	사람	신체에 붙어있는 팔- 수동적, 의존적, 억압, 긴장	머리의 강조- 강한 지적욕구
임○원	집	전체적으로 지나치게 작은 그림 - 내적 열등감, 위축감, 부적절한 자기감정	전체적으로 지나치게 작은 그림 - 내적 열등감, 위축감, 부적절한 자기감정
	나무	기둥에 비해 잎이 적은 나무- 강한 인정욕구	잎, 열매, 줄기가 생략된 나무
	사람	볼록한 가슴-성과 애정에 대한 적절한 관심 욕구	큰 머리, 이목구비 생략, 팔 다리의 축소- 에너지가 적고 무기력한 경향
김○연	집	상대적으로 작은 집- 내적 열등	화면 전체에 비해 상대적으로

		감, 위축감, 부적절한 감정 조절	작게 표현된 집- 내적 열등감, 위축감, 부적절한 감정 조절
나무		뿌리의 표현- 현실 검증력 장애	가늘고 많은 가지- 마음의 안정성 상실
사람		머리의 강조- 지적 욕구가 강함, 정서적 문제, 사회적응의 어려움 이목구비의 생략- 외계 현실세계와 접촉의 갈등	이목구비의 생략- 외계 현실세계와 접촉의 갈등 손과 발의 생략- 도피적인 태도, 손사용에 대한 죄책감

<표 IV-6>과 같이 대부분의(N=9, 81%) 학생들이 K-HTP 사전검사에서는 부정적이고 왜곡된 자아상을 지니고 있는 것으로 확인되었다. 그러나 집단미술치료를 받은 후 부정적인 자아상을 지니고 있던 학생의 부정정적 감정이 사라지거나(N=3, 27%) 긍정적이고 건강한 자아상으로 변화한 경우(N=5, 45%)가 많고, 본래 긍정적 자아감을 유지한 학생(N=2, 18%)을 포함하면 사후검사에서 긍정적 자아감을 갖게 된 학생은 10명(90%)으로 대부분의 학생들이 집단미술치료를 받은 후 긍정적 자아감을 갖게 된 것으로 확인 되었다. 한편 일부 학생(N=1, 18%)은 사후 검사에서 부정적인 반응을 보였으나 환경이나 특별한 사건의 영향을 받을 수 있는 본 검사의 특성상 그 수가 많지 않으므로 특별한 개인적 사건의 변인이 작용한 것으로 보인다. 전체적으로 볼 때 K-HTP사후 검사에 나타난 그림들이 대부분 필 압이 강해지고 크기가 적당히 커진 면을 관찰할 수 있었다. 이와 같은 학생들의 자아존중감이 대부분 긍정적으로 변화한 것을 확인할 수 있었다.

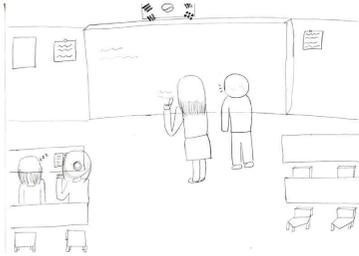
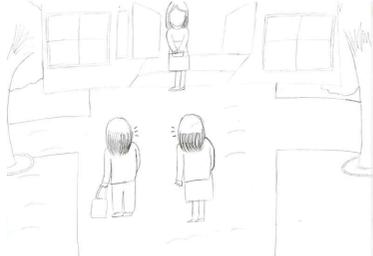
2) 동적 학교 생활화(KSD: Kinetic School Drawing)검사

사전-사후 변화 분석

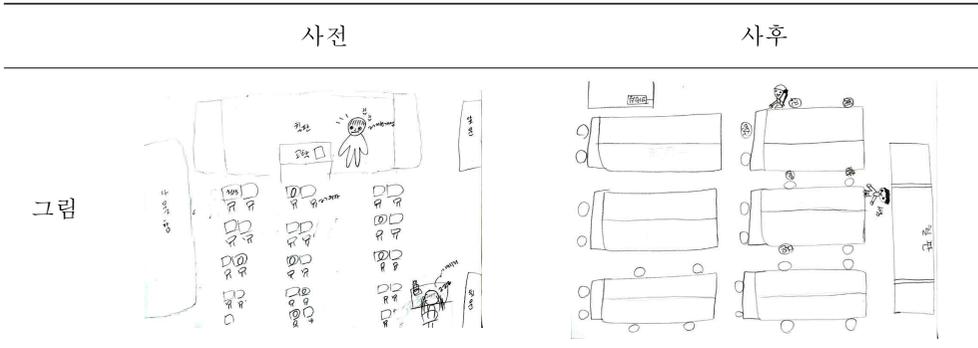
본 연구에서는 집단미술치료 프로그램을 통해 대상 학생의 학교생활 적응에 있어 교사와 친구들과의 관계 인식 변화를 알아보기 위하여 초기단계에 동적 학교 생활화(KSD)검사를 1차 실시하였고 종결단계에 동적 학교 생활화

(KSD) 2차 검사를 실시하였다. KSD의 사전-사후 검사 결과는 <그림 IV-1>, <그림 IV-2>, <그림 IV-3>, <그림 IV-4>, <그림 IV-5>, <그림 IV-6>, <그림 IV-7>, <그림 IV-8>, <그림 IV-9>, <그림 IV-10>, <그림 IV-11>과 같으며 해석 기준은 (이소정, 2010)과 「그림을 통한 아동의 진단과 이해」(신민섭, 2002)의 내용을 참고로 하여 분석하였다.

<그림 IV-1> 학생 광○주의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교

	사전	사후
그림		
그림 해석	<ul style="list-style-type: none"> ·교실에서 수업을 듣고 있는 자신의 모습을 그렸다. ·교사와 가운데 칠판에서 문제를 풀고 있는 학생을 크게 그렸으며, 또한 중심에 그렸다. 나머지 친구들은 책상과 의자만 묘사하고 모두 모두 생략하여 전체적으로 위축된 느낌을 준다. ·자신과 친구의 뒷모습을 표현하여 부정적인 감정이 있음을 알 수 있다. 교사에 대한 느낌을 물으니 문제를 제대로 풀고 있지 않은 친구 때문에 몹시 화가 나 있다고 말했다. ·본인을 포함한 모두를 뒷모습만 묘사한 것을 볼 때, 위축되고 내향적인 심리를 알 수 있었다. 	<ul style="list-style-type: none"> ·아침에 등교하고 있는 자신과 친구의 모습을 그렸다. ·자신과 친구들의 뒷모습을 표현했던 사전 검사와는 다르게 선생님의 앞모습을 표현하여 학교생활에 대한 긍정적인 감정이 나타난다. ·사전 검사와 마찬가지로 등장인물이 많지 않고, 단적인 친구와 함께 대화하며 등교하는 표현으로 봐서는 또래관계가 크게 개선되어 보이는 않는다. ·사전 검사와는 달리 그림의 중앙에 자신이 모습을 표현함으로써 이야기의 중심이 되려는 적극적인 모습을 엿볼 수 있다. 이를 통해 사전 검사 때보다 자신감이 향상된 것으로 분석할 수 있다.

<그림 IV-2> 학생 노○주의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교



- | | | |
|-------|--|---|
| 그림 해석 | <ul style="list-style-type: none"> ·교실에서 수업을 듣고 있는 자신의 모습을 그렸다. ·교사와 학생들을 모두 작게 그려 전체적으로 위축된 느낌을 준다. ·자신과 친구의 뒷모습을 표현하여 부정적인 감정이 있음을 알 수 있다. 교사에 대한 느낌을 물으니 담임선생님의 말투나 목소리가 짜증난다며 강한 불만을 표현했다. ·교실 전체에서 오른쪽 아래 별도의 책상에 자리 잡고 있는 자신을 그렸다. 이를 통해 학교에서 지나치게 말이 없고 조용한 아이로 다른 친구들과 관계 맺는 것을 지극히 꺼려함을 알 수 있다. 맨 뒷자리에 앉아 있는 것을 편안하고 아늑하게 생각한다. ·교사를 제외한 모습 인물의 뒷모습만 그린 것으로 보아 친구들에 대한 부정적인 감정이 반영되어 나타났다. | <ul style="list-style-type: none"> ·과학실에서 실험을 하고 있는 자신의 모습을 그렸다. ·교사의 표현을 웃고 있는 모습으로 그렸다. 이는 활동 안에서 자신이 지각하는 정서적 반응으로 안정감과 호의적인 감정의 변화를 느낄 수 있다. ·사전 검사와 비슷하게 여전히 친구들의 모습을 생략하거나 작게 그려 교우관계에 있어 상호작용의 어려움을 알 수 있다. ·사전 검사와 달리 자리의 배치를 맨 뒤에서 맨 앞으로 그려 표현하였다. 이는 수업에 다소 적극적으로 임하려는 마음의 변화라고 볼 수 있다. 이를 통해 작게나마 교우관계의 발전 가능성도 엿볼 수 있다. |
|-------|--|---|

<그림 IV-3> 학생 박○영의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교

	사전	사후
그림		
그림 해석	<ul style="list-style-type: none"> ·학교 시간이 모두 끝나고 종례하는 교실의 상황을 그렸다. ·교사와 화장하고 있는 친구, 그리고 자신을 균등한 크기로 화면에 크게 표현 한 것을 보아 동질감을 느끼고 있는 것으로 보인다. ·화를 내고 있는 교사와 그것을 신경 쓰지 않고 옆드려 자고 있는 자신을 표현함으로써 교사와의 상호작용은 미미한 것으로 보인다. ·선생님에 대한 감정을 문자 매일 화만 내고 자신을 돌보지 않으며 귀찮은 존재로 여긴다고 생각하고 있다. ·교사를 크게 표현한 것으로 보아 교사에 대하여 영향력이 있는 사람으로 생각하지만 자신과는 거리가 있는 사람이라고 느끼는 것으로 보인다. 	<ul style="list-style-type: none"> ·미술시간에 그림을 그리고 있는 학급의 모습을 그렸다. ·교사를 중앙에 크게 배치한 것으로 보아 여전히 자신에게 많은 영향을 끼치는 인물로 생각하고 있음을 볼 수 있다. ·자신과 친구, 선생님의 모습을 얼굴 표정까지 자세하게 표현한 것으로 보아 상대방에 대한 관심과 적극성을 찾아 볼 수 있다. 이것으로 학교 생활에 대한 긍정적인 감정이 나타난다. ·사전 검사에 비해 또래 친구들의 수가 많아진 것으로 보아 또래 관계가 향상되었음을 알 수 있었다. ·사전 검사와 달리 선생님의 표정을 웃고 있는 모습으로 묘사하여 교사와 자신과의 관계가 호의적으로 발전했음을 잘 보여준다.

<그림 IV-4> 학생 박○진의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교



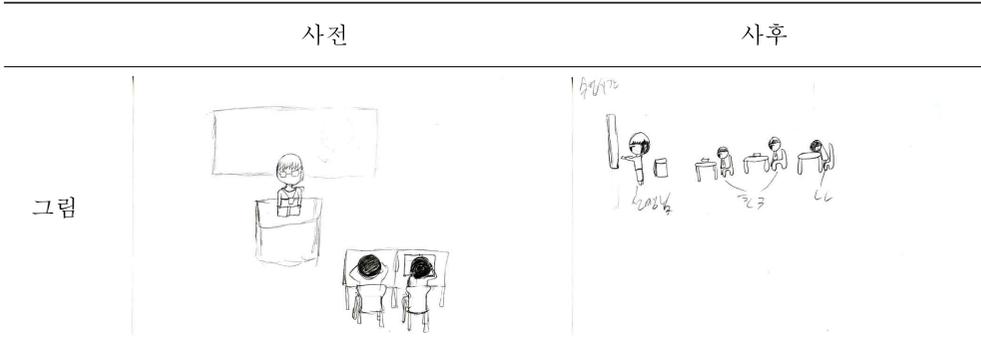
- 그림 해석
- 교실에서 수업을 듣고 있는 자신의 모습을 그렸다.
 - 자신과 친구의 뒷모습을 표현하여 부정적인 감정이 있음을 알 수 있다. 머리와 팔만 그리고 나머지 신체는 생략하여 묘사 한 것으로 보아 열등감과 무력감, 내향적이고 소심한 성격이 드러나 있다.
 - 수업시간에 참여하지 않고 졸고 있는 자신과 친구들을 향해 소리 지르는 선생님을 그렸다. 학생들보다 상대적으로 크게 교사를 표현 한 것을 보아에 학생들을 전체적으로 위축된 느낌으로 표현함을 알 수 있다.
 - 자신을 포함한 두 학생 모두 수업에 동참하지 않고 잠을 자는 모습을 보아 수업에 대한 관심과 참여도가 낮고 교사와 정서적 교감도 미미한 것으로 판단된다.

- 교실에서 수업을 듣고 있는 교실의 상황을 그렸다.
- 자신과 친구들의 뒷모습을 표현했던 사전 검사와 그 위치와 크기는 비슷하지만, 이번에는 수업시간에 졸지 않고 자신과 친구 모두 열심히 수업에 참여하고 있음을 알 수 있다. 자신과 친구의 모습을 세부적으로 묘사하려고 노력한 것을 통해 내적 괴리감과 분노, 거부감을 극복함과 자아 강도가 확대된 것을 나타낸다.
- 사전 검사와 상반되게 선생님이 수업에 적극적으로 임하고 있으며, 큰 소리로 말하고 있음을 암시하는 커다란 입과 칠판을 향해 가리키고 있는 손동작이 상황의 주도권이 교사에게 있음을 알 수 있다. 또한 선생님의 앞모습을 표현하여 학교생활에 대한 긍정적인 감정이 나타난다.
- 교사의 표정을 웃는 모습으로 그린 것으로 보아 사전 검사에 비해 우호적인 감정을 변화된 것을 알 수 있다.

<그림 IV-5> 학생 김○현의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교

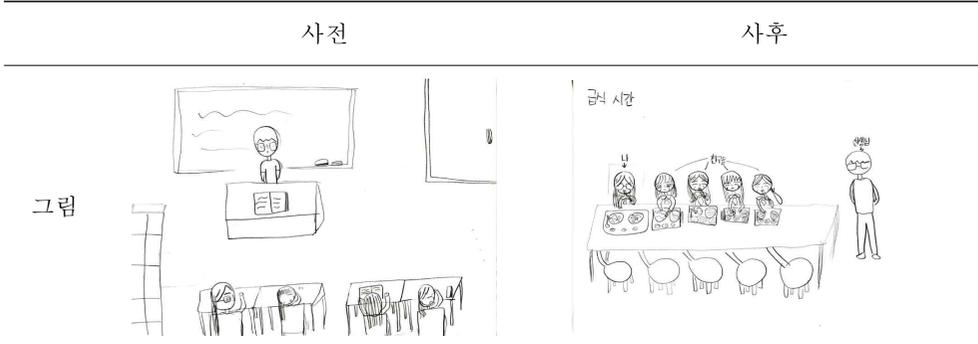
	사전	사후
그림		
그림 해석	<ul style="list-style-type: none"> ·필압이 약하고 연한 선으로 스케치한 것은 자기 자신을 드러내지 못한 소극과 소심함, 우울을 반영할 수 있다. ·몸이 약해 평상시 병원신세를 많이 지는 자신을 친구가 업고 계단을 내려가는 모습을 그렸다. 그런 모습을 뒤에서 보고 계시는 선생님은 몹시 화가 나 있다고 생각한다. ·자신을 도와주고 있는 친구와 교사에 비해 자신의 모습은 외소하고 얼굴마저 친구에게 가려져 있음을 보고 친구들과의 관계에서 고립감과 소외감을 찾아 볼 수 있다. ·신체 전체를 친구에게 의탁한 것을 보아 불안 심리와 외부로부터 도움 받기를 요청하는 안전에 대한 욕구를 반영한 것으로 판단된다. ·인물들의 일반적인 윤곽만 비정상적으로 그린 것으로 보아 강박적 사고를 찾아 볼 수 있다. ·공간의 많은 여백이 남겨진 가운데 전체적인 등장인물을 작게 그려서 상대적 고립감과 공격성의 표현일 가능성이 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ·쉬는 시간에 복도에서 친구들과 놀고 있는 모습을 그렸다. ·여전히 약한 필압이 프로그램 처치 후에도 자아존중감에 큰 영향을 미치지 못하고 있는 것으로 보인다. ·원형으로 둘러싸인 친구들의 모습 속에서 수평적 인물의 위치는 원만한 관계를 상징하며 상호작용하고 있는 현재를 발견할 수 있다. ·사전 검사에서는 자신을 다른 이들에 비해 작고 의존적이며 왜소하게 그렸으나 자신을 주변 인물과 비슷하게 그려 자신감을 나타내었다. ·교사의 위치를 중앙에 배치한 것을 보았을 때 학교생활에서 교사의 위치를 중요하게 생각하는 것을 엿볼 수 있다. ·사전 검사에 비해 또래 친구들의 수가 많아진 것으로 보아 또래 관계가 향상되었음을 알 수 있었다.

<그림 IV-6> 학생 이○은의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교



- | | | |
|-------|--|--|
| 그림 해석 | <ul style="list-style-type: none"> ·교실에서 수업을 듣고 있는 자신의 모습을 그렸다. ·자신과 친구의 뒷모습을 표현하여 부정적인 감정이 있음을 알 수 있다. 교사에 대한 느낌을 몰으니 무섭다고 말하며 하지만 자기가 수업 시간에 즐기고 있기 때문이라고 말하였다. ·친구를 자기 사진보다 먼저 그리고 가까이 그린 것을 볼 때 학교에서 가장 친하거나 의지하는 친구를 의미할 수 있다. 수평적인 인물의 위치는 원만한 관계를 상징할 수 있다. ·교사를 가장 먼저 그리고 중앙에 배치한 것으로 보았을 때 학교생활에서 교사의 위치를 중요하게 생각하는 것을 엿볼 수 있다. ·교사를 제외한 모습 인물의 뒷모습만 그린 것으로 보아 친구들에 대한 부정적인 감정이 반영되어 나타났고 친구들과의 상호작용이 약하다. ·필 압으로 보았을 때 난폭성·공격성이 다소 엿보이며 자기 확대 욕구가 커 보인다. | <ul style="list-style-type: none"> ·교실에서 수업을 듣고 있는 모습을 다른 구도로 그렸다. ·선생님을 포함하여 친구들과 자신의 모습을 수평적으로 표현하였다. 이것은 원만한 관계를 상징하며 상호작용하고 있는 현재를 발견할 수 있다. ·사전 검사에서 화면의 중앙에 위치한 선생님은 크기도 훨씬 작아지고 자신을 포함한 친구들과 같은 눈높이에 두어 교사에 대한 막연한 두려움과 불안을 조금이나마 해소한 것으로 보인다. 이것은 학교생활에 대한 긍정적인 감정이 나타난 것으로 해석할 수 있다. ·사전 검사에 비해 또래 친구들의 수가 많아진 것으로 보아 또래 관계가 향상되었음을 알 수 있었다. ·하지만 여전히 수업에 적극적으로 임하지 않고 뒷자리에 자고 있는 모습은 교과 수업에 대한 관심도나 흥미가 낮다고 생각된다. |
|-------|--|--|

<그림 IV-7> 학생 최○송의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교



- | | | |
|-------|--|--|
| 그림 해석 | <ul style="list-style-type: none"> ·교실에서 수업을 듣고 있는 자신의 모습을 그렸다. ·교사를 중심에 두고 상대적으로 아래 부분에 인물들을 배치한 것으로 보아 교사 주도권과 무서운 표정에 위협을 느끼거나 학교 관계에서 소외적인 성향이 높다고 판단할 수 있다. ·적극적으로 수업을 이끄는 교사와 달리 학생들의 표정과 행동은 제각각인 것으로 유추해 볼 때 수업에 대한 관심과 참여도가 저조한 것으로 판단된다. ·자신과 친구의 뒷모습을 표현하면서도 표정에 대한 세부적인 묘사를 하는 것으로 보아 상대방에 대한 최소한의 열린 마음과 관심 또는 상대방이 다가왔을 때 마음의 자세 등을 엿볼 수 있다. ·교실의 문을 표현한 것으로 보아 외부와의 소통을 무의식중에 원하고 있음을 암시할 수 있으며 불안 심리와 외부로부터 도움 받기를 원하는 안전에 대한 욕구를 반영한다고 볼 수 있다. | <ul style="list-style-type: none"> ·점심시간 친구들과 함께 식사를 먹고 있는 자신의 모습을 그렸다. ·인물의 뒷모습만 그리던 사전 그림과는 달리 장면 속 이야기의 중심은 친구들로 표현되어 있으며 머리 모양, 옷차림, 표정, 제스처까지 모두 다르게 세심하게 표현함은 관계 속에서 정서적 안정과 호의적인 감정의 변화를 느낄 수 있다. ·사전 그림 검사에 비해 전체적인 분위기가 활기 넘치고 즐거워 보이며 에너지가 있어 보인다. ·자기 자신을 테이블 끝 쪽에 배치한 것을 보아 겸손하거나 내성적인 성향을 알 수 있다. ·인물들의 윤곽이 사전보다 자세히 그려진 것으로 보아 강박적 사고에서 벗어나 융통적인 사고를 하는 것을 엿볼 수 있다. ·인물들 간의 거리가 가까운 것으로 보아 상호간에 친밀감이 향상되었다는 것을 판단할 수 있다. |
|-------|--|--|

<그림 IV-8> 학생 송○예의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교

	사전	사후
그림		
그림 해석	<ul style="list-style-type: none"> ·교실에서 수업을 듣고 있는 자신의 모습을 그렸다. ·벽에 걸린 시계는 수업의 끝을 나타내는 것이라 하였다. 수업이 거의 끝나 가는데 선생님은 계속해서 수업을 이끌어 나가는 상황이 짜증나고 못마땅하다고 말하였다. ·교사와 친구들은 웃는 모습에 모두 수업에 적극적으로 동참하고 있지만 상대적으로 뒷편에 앉은 본인은 수업과 상관없이 졸고 있는 모습으로 표현하였다. ·학생에 비해 상대적으로 크게 그린 교사의 모습을 통해 교사에 대해 영향력 있는 사람으로 생각하고 있음을 알 수 있다. ·학교에서 지나치게 말이 없고 조용한 학생으로 주변에 피해를 주지 않고 대신 다른 사람들에게 관심도 전혀 없는 자신을 표현하였다. 	<ul style="list-style-type: none"> ·과학실에서 친구들이 앉아 있는 모습을 그렸다. ·교실의 문을 표현한 것으로 보아 외부와의 소통을 무의식중에 원하고 있음을 암시할 수 있으며 불안 심리와 외부로부터 도움 받기를 원하는 안전에 대한 욕구를 반영한다고 볼 수 있다. ·교사의 표현은 사후 검사에서 보이지 않는다. 교사를 생략하여 그린 것으로 보아 본인과의 거리감과 갈등을 상징할 수 있다. ·사전 검사에 비해 학급 전체를 표현하려는 모습 속에 또래 친구들과 관계 개선의 의지를 엿볼 수 있다. ·점으로 표현된 인물들의 모습은 검사 장면에 대한 반항을 나타내는 것으로 최소한의 협력을 반영할 수 있다.

<그림 IV-9> 학생 이○진의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교

	사전	사후
그림		
그림 해석	<ul style="list-style-type: none"> ·아침 등교시간에 교실의 모습을 설명한 그림이다. ·큰 교실에 비해 교사와 학생 모두 작게 그려 전체적으로 위축된 느낌을 준다. ·화면의 중앙이 아닌 오른쪽 상단에 자신을 그렸으며, 활동의 중심이 되는 교실이 아닌 복도 밖에 별도로 분리하여 단적인 친구와 이야기 하고 있는 모습을 그렸다. 이를 통해 학교에서 소통하는 친구의 원만하지 못한 관계를 상징 할 수 있다. ·자신을 다른 인물에 비하여 작게 표현한 것과 우측에 위치한 것으로 보아 열등감, 무력감, 내향적이고 소심한 성격이 드러난다고 볼 수 있다. ·교사와 친구들과의 상호작용 및 학생 자신의 느낌이 잘 나타나지 않았다. ·교실의 TV를 표현한 것으로 보아 학생에게 영향력을 많이 주는 매체를 알 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ·청소시간에 학급 상황을 설명한 그림이다. ·가운데 자리에 앉아 있는 인물이 본인이다. ·교사와 학생들을 모두 동등한 크기로 표현하여 동질감을 느끼고 있음을 알 수 있다. 그리고 교사를 자신과 가까운 곳에 그림으로써 자신과 교사와의 친밀감과 적극적인 상호작용의 모습을 잘 나타내었다. ·자신의 위치를 정중앙에 그려 놓음으로써 자신을 중심인물로 생각하려는 마음을 알 수 있다. ·친구들의 앞모습을 표현하고 웃는 표정을 그려 친구들에게 긍정적인 감정을 가지고 있으나 서로 상호작용하는 모습은 구체적으로 드러나지 않는다. ·사전 그림에 비해 그림의 전체적인 분위기가 활기 있고 즐거워 보이며 에너지가 있어 보인다.

<그림 IV-10> 학생 임○원의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교

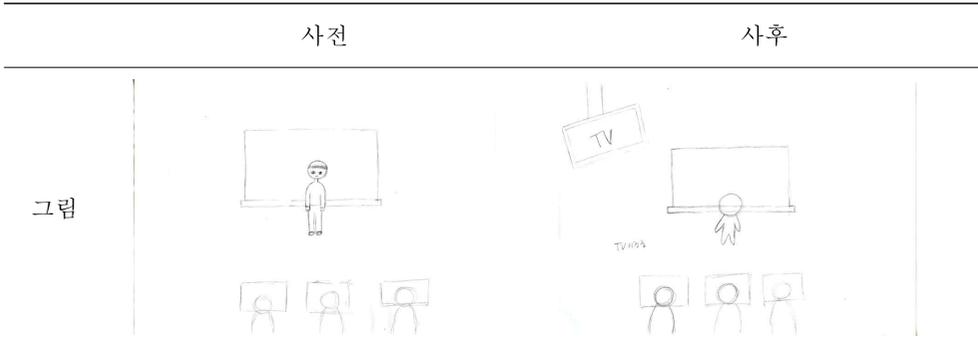


그림
해석

- 교실에서 수업을 듣고 있는 자신의 모습을 그렸다.
- 화면의 중앙에 교사를 배치하여 학교생활에서 교사의 위치를 중요하게 생각하는 것을 반영한다.
- 자신과 친구의 뒷모습을 표현하여 부정적인 감정이 있음을 알 수 있다. 더불어 세부적인 표현을 생략하여 자기 자신과 동료들 간의 관계가 거리감과 갈등이 존재한다는 것을 알 수 있다.
- 자기 자신과 친구들의 모습을 분리하지 않고 무리 속에 포함시키는 것을 보아 자아가 약하고 내성적인 성향임을 암시한다.
- 그림을 지웠거나 덧그린 것으로 보아 불안정한 정서를 암시한다.

- 사전 검사와 동일하게 교실에서 수업을 듣고 있는 자신의 모습을 그렸다.
- 특히 교실의 TV를 상대적으로 크게 그려 학생에게 영향력을 많이 주는 매체임을 알 수 있었다.
- 사전 검사와는 달리 교사의 표현이 다소 축소됐으며 사전검사에서 표현되었던 이목구비의 모습은 사라지고 모든 것이 생략되었다. 이는 교사와의 관계에서 다분히 위축되어 있다는 것을 짐작할 수 있다.
- 인물들의 일반적인 윤곽만 비정상적으로 그린 것으로 보아 강박적 사고를 찾아 볼 수 있다.
- 큰 머리를 그린 것으로 보아 고도의 열망과 공상적인 면이 있어 보이고, 그에 비해 작은 손과 발은 불안정한 모습과 위축된 현재를 엿볼 수 있다. 열등감과 동시에 공격적인 성향도 보인다.

<그림 IV-11> 학생 김○연의 KSD 사전-사후검사의 변화 비교

	사전	사후
그림		
그림 해석	<ul style="list-style-type: none"> ·교실에서 수업을 듣고 있는 자신의 모습을 그렸다. ·교사와 학생들을 모두 작게 그려 전체적으로 위축된 느낌을 준다. ·자신과 친구의 뒷모습을 표현하여 부정적인 감정이 있음을 알 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ·수업시간에 떠드는 학생을 야단치는 선생님과 교실의 모습을 그렸다. 하지만 자신은 수업에 집중할 수 있어서 기분이 좋은 상태다. ·인물의 크기가 확대된 것을 보았을 때 자아 강도가 강화되었음을 알 수 있다. ·사전 검사에 비해 또래 친구들의 수가 많아진 것으로 보아 또래 관계가 향상되었음을 알 수 있었다. ·자기 자신을 중앙에 위치하도록 그린 것은 자기중심성이나 외향적인 성격과 미성숙을 반영한다. ·인물의 윤곽이 사전보다 자세히 그려진 것으로 보아 강박적 사고에서 벗어나 융통적인 사고를 하는 것을 엿볼 수 있다.

전반적으로 KSD 사전 검사의 경우 대상 학생 모두 학교생활에서 교사 및 또래 친구들과의 역동적인 상호작용이 느껴지지 않고 정적이거나 무표정하며 상대적으로 위축되어 있는 모습이 표현된 그림이 많았다. 또한 등장하는 인물들의 뒷모습을 표현하는 경우가 대부분 이었고, 자신감이 결여되고 위축된 모습을 찾아볼 수 있었다. 그러나 집단미술치료 프로그램을 실시한 후 KSD 사후 검사에서는 사전 검사의 그림에 비해 학생 스스로 자발적으로 열심히 참여하여 자신감을 표현하였고 그림에서도 교사와 또래 친구들과의 상호작용이 잘 느껴지고, 동적이며 밝고 활기찬 분위기가 느껴졌다. 사후 검

사에서도 부정적인 감정이 드러난 김○현 학생을 제외하고는 대체적으로 자기를 당당하게 표현하는 모습을 보여 학교적응력이 향상되었음을 알 수 있었다.

V. 논의 및 제언

1. 논의

본 연구에서는 집단미술치료 프로그램이 특성화고등학교 저성취 학생의 자아존중감 향상에 효과가 있는지를 알아보고, 학생들의 만족도를 통해 집단미술치료 프로그램 검사의 타당성을 검증하기 위하여 광주광역시 소재한 ○○상업고등학교 1학년 11명을 선정하여 10회기의 집단미술치료 프로그램을 실시하였다. 집단미술치료 프로그램의 효과를 확인하기 위해서 자아존중감 척도를 사전-사후 검사하여 변화를 측정하였으며 K-HTP(동적 집-나무-사람)와 KSD(동적 학교 생활화) 그림검사를 실시하여 학생들의 자기 인식 변화 정도인 질적 변화를 분석하고 회기별 활동에 대한 질적 변화과정을 분석하였다. 본 연구의 결과를 요약하고 이를 바탕으로 결론을 제시하면 다음과 같다.

1) 집단미술교육 프로그램이 자아존중감에 미치는 영향

집단미술치료 프로그램은 특성화고등학교 저성취 학생의 자아존중감 향상에 긍정적 효과를 미치는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 집단미술치료가 청소년 자아존중감 향상에 효과가 있다는 선행연구(조윤정, 2007)와, 집단미술치료가 전문계 고등학생의 자아존중감에 긍정적 효과를 낳았다는 연구(임내하, 2008), 집단미술치료 프로그램이 중학생의 스트레스와 자아존중감이 유의미하게 증가 되었다는 연구(조혜령, 2013), 학교부적응 행동 유형에 따른 미술치료 프로그램의 효과성이 검증된 선행연구(임유미, 2013)등과 일치하는 결과라 할 수 있다. 자아존중감 검사지 분석 결과, 사후검사에서 사전검사에

비해 점수가 증가하였고 자아존중감 검사 척도의 하위 영역인 ‘일반적 자아존중감’, ‘사회적 자아존중감’, 두 영역 모두에서 유의미한 변화를 나타내었다. ‘일반적 자아존중감’은 몸집, 생김새, 외모, 지능, 능력에 대한 자아존중감으로 개인이 자신에 대해 인식하는 총체적인 자아존중감을 말하고 ‘사회적 자아존중감’은 다른 사람에 대한 친구로서 자기 자신에 대해 느끼는 감정을 말한다. 본 연구 결과 집단미술치료 프로그램을 통해 자아존중감을 향상시킴으로서 학생과 교사, 가족, 또래와의 관계 증진을 가져오게 되었다. 프로그램 과정 속에서 자신에 대한 긍정적 사고 변화와 적극적인 참여 및 행동이 자아존중감의 향상이라고 볼 수 있다.

2) 집단미술교육 프로그램을 통한 자기 인식 변화

집단미술치료 프로그램은 특성화고등학교 저성취 학생의 자기 인식에 긍정적 변화를 가져온 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 집단미술치료가 만성정신장애인의 자기표현과 자기인식에 영향을 미친다는 선행연구(김미연, 2012)와, 시설청소년의 자기인식에 관한 집 작업 중심의 미술치료 단일사례연구(정지영, 2015), 집단미술치료가 저소득층 아동의 자기표현능력 및 문제행동에 미치는 영향(임희원, 2012) 연구 등과 일치하는 결과라 할 수 있다. K-HTP와 KSD의 그림검사에서는 동적 집, 나무, 사람 그림과 학교에서 생활하는 장면의 변화된 상태를 통하여 아동들의 대인관계가 향상되고 자신감과 자아존중감, 자기 인식이 변화한 것을 볼 수 있다. K-HTP와 KSD의 그림검사에서는 사전검사에 비하여 친구, 교사와의 상호작용과 협동성이 향상되고 관계에서의 적극성이 그림에 나타나며 학교생활을 긍정적으로 표현한 것을 볼 수 있다. 따라서 자아존중감 척도와 K-HTP, KSD 그림검사의 결과를 종합해 볼 때 집단미술치료가 자아존중감 향상에 효과가 있다는 결론을 내릴 수 있다.

집단미술치료 프로그램은 특성화 고등학교 저성취 학생들의 자아존중감을 증진시킴으로써 가정과 학교생활에서 관계 개선과 자아 인식변화의 유의미한 만족감을 느끼며 다시 참여하고 싶다는 의지를 표현하였다. 따라서 본 연구 결과는 부정적으로 왜곡된 자아상을 지속적으로 형성해 가고 있는 특성화 고등학교 학생들에게 치료적·예방적 차원에서 본 프로그램과 같은 집단미술치료 프로그램의 개발이 시급하게 필요함을 시사한다.

한편, 연구자가 촬영한 사진과, 녹화한 테이프를 통해 아동 행동변화 관찰을 분석한 결과 학생 특성별로 각각 자아존중감이 향상하고 긍정적인 모습으로 변화되어지는 모습이 보여 졌다. 저성취 학생에게 있어 열악한 가정환경과 부모와의 긍정적인 상호작용의 결핍으로 자신감과 또래관계 형성에 대한 부분이 취약할 것으로 보여 이 부분을 집중해서 프로그램을 진행했다. 초기 회기에서는 눈치를 보고 탐색을 하며 소극적으로 일관하던 구성원들이 점차 솔직하게 감정표현을 하며 자신과 타인에 대한 이해를 하는 모습이 증가하는 것을 볼 수 있었다. 또한 집단 내에서 자신감 없어 하던 구성원이 회기가 갈수록 활동에 자신 있게 참여하는 모습들이 눈에 띄었다. 또래와 협동하고 갈등을 조율하는 횟수가 증가하고 부정적인 표현보다는 긍정적인 자기표현의 횟수가 증가하였음이 나타났다. 집중하지 못하고 산만하던 구성원이 진지해지면서도 즐거워하는 활동을 하는 모습들로 변화되었다.

이에 본 연구에서는 집단미술치료 프로그램이 회기별 활동에서 특성화 고등학교 저성취 학생의 자아존중감 향상에 긍정적인 효과가 있는 것으로 결론을 내릴 수 있다.

2. 제언

본 연구에서 밝혀진 연구결과를 토대로 한 결론은 다음과 같다.

첫째, 집단미술치료를 받은 실험집단의 자아존중감이 유의하게 향상되었다. 따라서 특성화고등학교 학생들의 자아존중감 향상을 위해 집단 미술치료 프로그램의 처치가 필요할 것으로 보인다. 일반적 자아, 사회적 자아, 학교 내 자아, 가정적 자아 모두 의미 있는 향상을 확인 할 수 있었다. 이는 특성화고등학교 학생들이 겪고 있는 자아존중감의 문제에서 대부분의 영역에서 집단 미술치료 프로그램이 긍정적인 효과를 나타낼 뿐 아니라 미술치료를 통해 높아진 자아존중감이 학생들 스스로의 행동과 인식에 지속적인 영향을 주는 것으로 해석된다. 또 K-HTP검사와 KSD검사에서 볼 수 있듯이 집단미술치료 프로그램에 참여한 실험집단 학생들은 대부분 자기 자신에 대한 긍정적인 변화를 경험했다. 따라서 특성화고등학교 학생들에게 적합한 집단미술치료 프로그램의 처치가 필요하다고 본다.

둘째, 특성화고등학교에 입학한 학생들은 대부분 낮은 자아감의 문제를 안고 있으며 이를 해결할 자아존중감 향상 프로그램의 도입이 필요할 것으로 보인다. 대부분의 학생들이 어려운 가정환경 속에서 성장하면서 반복된 좌절을 경험하고 또 최근 특성화고등학교에 진학하면서 더욱 왜곡된 부정적 자아존중감을 형성하고 있던 상황에서 자신의 창의성과 자발성을 제약 없이 충분히 발휘하도록 하는 본 미술치료 프로그램을 접하면서 내면으로부터 치유가 일어난 결과라고 여겨진다. 이러한 치유 효과는 미술치료가 우울, 불안 등 부정적 감정을 감소시키는 효과가 있다고 보고한 Doric-Henry(1997)의 연구의 지지를 받는다. 따라서 본 연구 결과는 낮은 자아존중감을 지니고 있는 특성화고등학생들에게 자아존중감 향상을 위한 집단미술치료 프로그램이 필요함을 시사해주고 있다.

본 프로그램 종료 후 통계적으로 검증한 자아존중감 검사 자료는 물론 소감문 등에 표현된 강한 신뢰와 만족도는 본 프로그램이 그들의 요구에 얼마나 부합했는지를 알 수 있다. 사후 설문지에서도 모든 학생들이 10회기로 종료하는 본 프로그램의 종료를 아쉬워하며 더 장기적으로 본 프로그램을 경험할 수 있기를 희망한 것으로 확인되었다. 이것은 특성화고등학교 학생들에게

는 교육과정상의 지속적인 자아존중감 향상 프로그램이 필요함을 시사한다. 특성화고등학교 학생들은 학교생활에서 자유롭고 허용적인 분위기는 속에서 자신을 돌아보고 스스로를 인식하면서 긍정적 자아감을 향상시킬 수 있는 지속적인 집단상담 과정이 필요하다. 또한 집단미술치료가 그러한 긍정적 효과를 거둘 수 있는 한 방법이 된다고 본다.

이상과 같은 연구를 바탕으로 앞으로의 연구에 대한 제언을 한다면 다음과 같다.

첫째, 특성화고등학교 학생의 입학 후 자아존중감의 변화에 대한 구체적인 연구가 진행될 필요가 있다고 여겨진다. 본 연구에서 실험집단의 자아존중감이 지속적으로 낮아지는 현상이 일부 발견되었는데 실제로 특성화고등학교에 입학한 학생들의 자아존중감이 시간의 경과에 따라 지속적으로 낮아지는지에 관한 체계적 연구가 필요하리라 생각된다.

둘째, 전체 고등학생을 대상으로 하는 집단미술치료 프로그램의 양적 연구가 필요하다고 생각된다. 1993년에서 2003년에 걸쳐 발표된 한국과 미국의 미술치료관련 석·박사 논문 약400편 중 50%(한국 62%)가 초등학생 및 아동을 대상으로 한 논문이며 그 다음이 성인, 중·고등학생 순으로 나타난다(최윤희, 2004). 이와 같이 많은 연구는 집단미술치료가 아동 및 청소년의 자아존중감에 효과가 있는 것으로 보고하고 있으나 상대적으로 관심밖에 머물러 있는 특성화고등학생을 대상으로 한 연구는 많지 않은 실정이며 그마저도 통계적 처치가 불가능한 질적 연구가 대부분이다. 특성화고등학생을 대상으로 한 집단 미술치료 프로그램의 개발 및 양적 연구가 활발히 진행 된다면 미술 치료에 관한 체계적인 메타분석연구도 가능하게 될 것이고, 대상의 연령이나 성별에 따른 효과의 차이가 밝혀질 수 있으리라 기대된다.

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점이 있음을 밝혀둔다.

첫째, 연구의 대상이 광주광역시에 소재한 특성화고등학교인 ○○상업고등학교 1학년 8학급의 학생 11명을 연구 대상으로 한 사례이므로 이 연구의 효과성을 일반화하는 데에는 무리가 있다.

둘째, 연구 분석에 있어 집단미술활동 분석 및 개인별 변화 분석 시 연구자와 집단진행자의 주관적인 판단이 분석에 영향을 미쳤을 것이다.

셋째, 집단미술치료 프로그램 종결 후 대상자들의 변화가 어느 정도 지속되었는지에 대한 검증은 할 수 없다.

넷째, 본 연구의 프로그램 실시는 10회기로 제한되어 있고 참고이론과 논문의 한계로 프로그램이 다양하지 못하다. 또한 3개월이라는 한정된 기간 동안 방과 후 시간을 빌려 진행하였다. 따라서 다양한 프로그램 내용과 안정되고 지속적인 프로그램의 확보가 필요하다고 볼 수 있다.

참 고 문 헌

- 김계숙 (2008). 전문계 고등학교 학생들을 위한 자기주도 학습모형에 대한 연구. 경기대학교 석사학위논문.
- 김선정 (2012). 특성화고 에서의 공예수업에 관한 연구. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김수주 (2004). 미술활동을 통한 집단상담이 아동의 자존감 및 사회적 기술향상에 미치는 효과. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김주연 (2010). 미술치료 기법을 활용한 미술교육이 학교생활 적응에 미치는 영향 : 학교부적응 청소년의 자존감 증진을 중심으로. 숙명여자대학교 교육대학원 미술교육 석사학위논문.
- 김진희 (2014). 학교폭력 방지를 위한 미술치료 프로그램 연구: 가해학생의 공격성 및 자아존중감을 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김채윤 (2014). 집단미술치료가 다문화가정 아동의 정서 순화와 자존감 향상에 미치는 효과. 광주교육대학교 교육대학원 교육학석사학위논문.
- 김호정 (2007). 자기조절학습전략이 수학 학습부진아의 자기결정동기 및 불안에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 나경애 (2014). 교사의 직무만족이 교사 효능감에 미치는 영향-특성화고등학교를 중심으로-. 배재대학교 교육대학원 상담심리교육학과 석사학위논문.
- 남순임 (2012). 특성화고등학교 학생의 학업적 자기효능감 증진을 위한 집단상담프로그램 개발. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남정자 (1991). 청소년 비행의 유행과 그 사회·심리적 관련 요인 분석. 세종대학교 석사학위논문.

- 박강현 (2015). 기술교과에서 문제의 구조화 정도가 저성취 학생의 학업 흥미에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 교육심리 전공. 석사학위논문.
- 박광준 (2009). 특성화 고등학교의 진로진도에 관한 연구: 서울시 상업계열 특성화 고등학교를 중심으로. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박민정 (2002). 청소년의 공격성에 영향을 미치는 생태학적 변인. 경북대학교 대학원 가정학과 박사학위논문.
- 박승현 (2012). 특성화 인문계 고등학교 학생들의 자기존중감 및 진로 성숙도 비교연구. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박하나 (2009). 학습장애 학생의 특성에 대한 초등학교 교사의 인식과 교수 실태에 관한 연구. 한남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 방현미 (2012). 다문화가정 아동의 자아존중감 향상을 위한 집단미술치료 사례연구. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송정화 (2005). 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 자아존중감과 학교생활에 미치는 효과. 카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신종순 (1991). 고등학생의 문제행동과 자아존중감과의 관계 연구. 한양대학교 석사학위논문.
- 양미경 (2008). 집단미술치료프로그램이 학교부적응 중학생의 학교생활적응 및 자아존중감 증진에 미치는 효과. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이규룡 (2013). 광주광역시 전문계 고등학교 특성화 교육 활성화 방안에 대한 연구. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이금희 (2006). 학습장애아동의 귀인과 자기유능감이 학습된 무기력에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 이명옥 (2003). 주의집중 훈련 프로그램이 학습장애아동의 학업자아개념 학습 태도 학습습관에 미치는 영향. 공주대학교 특수교육대학원 석

사학위논문.

- 이민정 (2003). 집단미술치료가 편모가족 청소년의 자존감 향상과 우울감소에 미치는 효과. 영남대학교 환경보건대학원 석사학위논문.
- 이미숙 (2009). 자기표현훈련 프로그램이 초등학생의 자아존중감과 사회성 향상에 미치는 영향. 한남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상훈 (2008). 집단미술치료가 실업계 고등학생의 자아존중감 향상에 미치는 영향. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이소정 (2010). 집단미술치료가 부적응 아동의 자기 효능감과 학교적응에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지인 (2008). 집단미술치료 프로그램이 학습장애 학생의 주의집중과 자아개념에 미치는 영향. 우석대학교 경영행정대학원 석사학위논문.
- 임내하 (2008). 집단미술치료가 전문계 고등학생의 자아존중감에 미치는 영향. 대진대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임유미 (2013). 학교부적응 행동 유형에 따른 미술치료 프로그램의 개발 및 적용. 경인교육대학교 교육대학원 교육학석사학위논문.
- 임효진 (2013). 상업정보계열 특성화고 여학생의 학교만족도, 진로결정 효능감, 지로준비행동의 상관관계분석. 숙명여자대학교 여성인적자원개발대학원 석사학위논문.
- 이태인 (1995). 청소년의 자아존중감 향상을 위한 집단사회사업의 효과- 학교 사회 사업의 도입을 위한 실험. 연세대학교 석사학위논문.
- 이현희 (2008). 전문계 고등학생의 자기효능감 및 사회적 지지가 진로미결정 수준에 미치는 영향. 단국대학교 석사학위논문.
- 전은영 (2009). 자아존중감 증진 프로그램이 중학생의 자아존중감·우울·자기 효능감에 미치는 효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정지선 (2010). 개념학습에서의 자기점검전략이 우수아와 저성취아의 창의적 문제해결력과 자기효능감에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원 특수교육전공 석사학위논문.

- 조성웅 (2011). 특성화고등학교 교사의 변화몰입과 교사효능감, 학교풍토 및 학교장 변혁적 리더십의 인과적 관계. 서울대학교 대학원 농산업교육과 석사학위논문.
- 조윤정 (2007). 집단미술치료가 청소년 자아존중감 향상에 미치는 영향. 광운대학교 정보복지대학원 석사학위논문.
- 조의식 (1986). 중학생의 자아개념 발달에 미치는 E-집단훈련의 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조혜령 (2013). 집단미술치료 프로그램이 중학생의 스트레스와 자아존중감에 미치는 효과. 창원대학교 교육대학원 미술교육전공 석사학위논문.
- 주재학 (2009). 단일문화가정 아동과 다문화가정 아동의 학교생활화 비교 연구. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.
- 추정옥 (1998). 초·중등학교 학습부진학생의 제 특성에 관한 연구. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하미용 (2006). 집단미술치료 프로그램이 저소득층 아동의 자아존중감과 사회성에 미치는 효과. 호서대학교 여성문화 복지대학원 석사학위논문.
- 현이경 (2012). 강점기반교육이 저성취아의 학습몰입, 성취동기 및 자기효능감에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 특수교육 석사학위논문.
- 황유경 (2001). 집단미술치료프로그램이 아동의 학교부적응 행동에 미치는 효과. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 김동일 (2001). **학습장애와 학습부진**. 교육마당 21:228.
- 김선현 (2004). **마음을 읽는 미술치료**. 서울: 학지사.
- 김정숙 외 (2009). **아동미술치료의 이론과 실제**. 서울: 교문사
- 김진숙 역 (2006). 「**미술치료학개론. Judith A Rubin. Art Therapy: An Introduction.**」 서울: 학지사.

- 김태련 · 장휘숙 (1988). 『발달심리학』. 서울: 박영사.
- 박성익 (1986). 학습부진아 교육. 서울: 한국교육개발원.
- 박신자 외(2011). 청소년을 위한 미술치료의 이해와 적용. 과주: 이담.
- 박윤미 외(2011). 최신 미술치료 핸드북. 과주: 이담.
- 송인섭 (1998). 인간의 자아개념 탐구. 서울: 학지사.
- 옥금자 (2005). 청소년 미술치료 방법론. 서울: 하나출판사.
- 옥금자 (2005). 청소년 미술치료. 서울: 하나출판사.
- 유미 (2010). 현장적용을 위한 미술치료 프로그램과 진행. 과주: 이담.
- 정여주 (2001). 만다라와 미술치료. 서울: 학지사.
- 정여주 (2003). 미술치료의 이해. 서울: 학지사.
- 정여주 (2005). 미술치료의 이해-이론과 실제. 서울: 학지사.
- 주리에 (2010). 미술치료학. 서울: 학지사.
- 최남선 외(2007). 집단미술치료. 서울: 학지사.
- 최외선 외(2006). 마음을 나누는 미술치료. 서울: 학지사.
- 한국미술치료학회(2000). 미술치료의 이론과 실제. 대구: 동아문화사.
- 김동일 (1999). 학습부진아 교육에 관한 교육심리학의 역할과 과제. 교육심리연구. 13.
- 김승태 (1996). 특수학습장애의 정의, 역사적 고찰, 소아정신과적 이해 및 기본개념. 삼성의료원 학습장애 심포지움:3-6.
- 김아영, 조영미 (2001). 학업성취도에 대한 지능과 동기변인들의 상대적 예측력. 교육심리연구. 15(4), 121-138.
- 김자경 (2001). 학습장애의 판별방법 및 절차에 관한 고찰. 특수교육학연구, 제36권 제1호.
- 채규만 (1997). 학습부진의 원인과 학교에서의 대책. 학습부진아 교육을 위한 세미나 자료. 서울.
- 최보가 · 전귀연.(1993). 자아존중감 척도 개발에 관한 연구(I). 대한가정학회지, 31(2).72-86

- 최외선 · 전미향(1996). 아동의 부적응행동개선에 미치는 미술치료 프로그램의 효과. 한국 미술치료 학회, 3(1), 83-99.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Bender, W. N.(1992). Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Burns, R. C. & Kaufman, S. H.(1972). Action, Styles, and Symbols in Kinetic Family Drawings(K-F-D). New York : Brunner/Mazel.
- Doric-Henry, Lee (1997). Pottrey as Art Therapy with Elderly Nursing Home Residents. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association v14, n3*. 163-171.
- Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. *Proceeding of the first annual meeting of the ACLD conference on exploration into the problems of the perceptually handicapped child*, Chicago, Illinois.
- Lau, K., & Chan D. W. (2001). Motivational Characteristics of Under-achievers in Hong Kong. *Educational Psychology, 21, 4*, 86-135.
- Myers, P. I., & Hammill, D. D. (1990). *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategy(4th ed.)*. Austin, TX: PRO-ED
- Swans, H. L., & Alexander, J. E. (1997). Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: Revisiting the specificity hypothesis. *Journal of Educational Psychol.* 3. 128-158.

부 록

<부록 1> 자아존중감 검사지

자아존중감 검사지

다음은 정답이 있는 평가문항이 아닙니다. 물음에 자신의 생각을 솔직하게 답해 보세요.

번호	문항	① 항상 그렇다	② 대체로 그렇다	③ 대체로 그렇지 않다	④ 항상 그렇지 않다
1	나는 결심을 하고 그 결심대로 밀고 나갈 수 있다.				
2	나는 내 또래의 친구들 사이에 인기가 있다.				
3	부모님은 내 기분을 잘 맞춰 주신다.				
4	나는 학교에서 실망하는 일이 가끔 있다.*				
5	나는 나에게 주어진 일에 최선을 다하려 한다.				
6	나에겐 친구가 많다.				
7	부모님은 나를 잘 이해해 주신다.				
8	내가 원하는 만큼 학교생활이 원만치 않다.*				
9	나는 주저하지 않고 결심할 수 있다.				
10	누구든지 나를 좋아한다.				
11	나는 우리 집에서 상당히 행복하다.				
12	나는 학교에서 가끔 화날 때가 있다.*				
13	내 문제는 주로 내가 해결할 수 있다.				
14	나와 함께 있는 것을 다른 사람들은 좋아한다.				
15	나는 부모님과 함께 즐거운 시간을 많이 가진다.				
16	선생님은 나를 착하지 않다고 생각하시는 것 같다.*				
17	나는 나 자신을 잘 알고 있다.				
18	나는 남을 재미있게 해주는 사람이다.				
19	나는 가족들과 함께 있을 때 기분이 좋다.				
20	나는 학교 성적에 실망이 든다.*				
21	나는 나 자신에 대해 매우 만족한다.				
22	나는 남에게 좋은 친구이다.				
23	우리 가족은 이 세상에서 제일 훌륭하다.				
24	나는 학교에서 하는 일이 서툴다.*				
25	내 친구들은 내 생각을 귀담아 들어준다.				
26	나는 좋은 딸(아들)이다.				
27	내가 좀 더 나은 학생이면 좋겠다.*				
28	친구들은 주로 내 생각에 따른다.				
29	부모님은 나를 자랑스러워하실 만하다.				
30	이해력이 풍부했으면 좋겠다.*				
31	나는 원하면 항상 친구를 사귄다.				
32	나는 우리 가족 중 중요한 사람이다.				

* 는 역채점 문항입니다.

<부록 2> 학생 만족도 조사

학생 만족도 조사지

1) 프로그램 개인별 소감	
① 끝나서 아쉽고 또 하고 싶다.	
② 즐겁고 흥미로운 시간이었다.	
③ 친구에 대해 좀 더 자세히 알게 된 기회였다.	
④ 나 자신에 대해 알게 되고 속이 시원했다.	
⑤ 성격이나 자존감이 좋아져서 보람 있었다.	
⑥ 그림여행을 더 많이 했으면 좋을 것 같다.	
⑦ 그림여행은 신기하고 색다른 경험이었다.	
2) 프로그램 만족도 평가	
① 매우 만족한다.	
② 조금 좋았다.	
③ 보통이다.	
④ 별로 좋지 않았다.	
⑤ 매우 좋지 않았다.	
3) 프로그램 참여 희망도	
① 다시 참여하고 싶다.	
② 모르겠다.	
③ 다시 참여하고 싶지 않다.	
4) 프로그램에 대해 남기고 싶은 말	

ABSTRACT

The Impacts of Group Art Educational Program on Low-Achieving Students' Self-esteem Placed at Specialized Vocational High Schools

By Sang-Hoon Ma

Advisor: Prof. Yu-Sung Heo

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

Regarding the social atmosphere in which recently many teenagers cannot adapt themselves to school, it is considered to be caused by their 'low self-esteem'. Thus, this study was conducted to improve their self-esteem by applying the group art therapy program to the specialized high school students whose self-esteem was especially vulnerable.

However, most of the preceding studies have been targeting certain disabled children, lower grades of regular school or middle school students. On the contrary, it is rare to find studies verifying its effect on the specialized high school students. The objective of this study is to examine the improvement of self-esteem and changes in self-awareness by applying the group art therapy technique to low-achieving students of

specialized high school, and also to verify the effect of the art therapy program based on the influence on the adaptation to school life. The hypotheses set up by this study to accomplish the objective of this study are like below.

Study Question 1. The group art therapy will have influence on the improvement of self-esteem of low-achieving students of specialized high school.

Study Question 2. The group art therapy will have influence on the changes in self-awareness of low-achieving students of specialized high school.

In order to verify the hypotheses like above, it selected 11 grade 1 students from eight classes in OO commercial high school located in Gwangju, based on teachers' recommendation and students' own decision, as study subjects. With the subject students selected like this, the program was conducted ten times for total three months from September 12th 2014 to November 28th 2014.

As a group art therapy program for the experimental group, the program recomposed suitable for the experimental group by the researcher based on the art therapy techniques introduced in the 'art therapy techniques' by Kim, Gap Sook, Lee, Mi Ok, Choi, Seon Nam and Choi, Ui Seon(2006) was used.

As research tools, this study used the self-esteem test, and K-HTP(house-tree-person) drawing test and KSD(school life) test to understand the causes for emotional problems and changes in self-awareness, and they were used in the same methods for the

prior/post tests.

Most of the students participating in the study showed low academic achievement, low confidence, lethargy, indifference and passive behaviors. With no opinions for themselves, they sometimes became the victims of bullying or school violence. As they could not have smooth communication, they felt left out in the peer relationship. The students with such tendency hoped to participate in the program voluntarily or with their teachers' recommendation. Most of them expected to see the improvement of school record by recovering confidence through the art therapy program while also expressing their wills to get help for how to maintain close relationship with friends, how to relieve stress, and how to discover themselves.

The inner world of individual members has influence on the expectation of other members, and is also continuously reformed by individual viewpoints and interactions. The strength of the group with interactions is to experience feedbacks between members and their feelings. Maintaining the view in which the psychiatric symptoms and problems based on the interpersonal relation theory are the factors of inappropriate interpersonal relations, the group art therapy for recovering self-esteem was set up in the group phenomenon as a re-creation of daily experience of individual members and a group as a social microcosm.

The results of this study are like below.

First, the group art therapy program had effect on the improvement of self-esteem of low-achieving students of specialized high school. All the sub-scales of self-esteem such as general self-esteem, social self-esteem, self-esteem at home, and self-esteem at school showed statistically significant effect.

Second, the group art therapy program brought significant changes in self-awareness and the improvement of relationship at home and school, through the 'correct awareness of themselves' by enhancing self-esteem of low-achieving students of specialized high school. This result was also shown through the analysis of projective test. In addition, the subject students showed satisfaction with this program that has brought positive changes in self-awareness and self-esteem. Therefore, the group art therapy program can be extensively applied regardless of age and certain targets.

In spite of several limitations of the study, the significance of this study is to verify the positive effect of the group art therapy program on the improvement of self-esteem of low-achieving students of specialized high school, and also changes in self-awareness for the improvement of relationship at home and school. Thus, this study is expected to contribute to the development of the group art therapy programs that can improve self-esteem of low-achieving students of specialized high school.