



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](#)

2021년 2월
박사학위 논문

초등학교 고학년의 또래관계와
학급응집력 향상을 위한
학교미술치료 프로그램 개발 및 효과

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

박 은 혜

초등학교 고학년의 또래관계와
학급응집력 향상을 위한
학교미술치료 프로그램 개발 및 효과

The Development and Effect of School Art Therapy Program
for the Improvement of Peer Relationship and Class
Cohesiveness in the Case of the Upper Grades
of Elementary School

2021년 2월 25일

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

박 은 혜

초등학교 고학년의 또래관계와
학급응집력 향상을 위한
학교미술치료 프로그램 개발 및 효과

지도교수 김 승 환

이 논문을 이학박사 학위신청 논문으로 제출함

2020년 10월

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

박 은 혜

박은혜의 박사학위를 인준함

위원장	조선대학교 교수	문 정 민 (인)
위 원	평택대학교 교수	이 근 매 (인)
위 원	사단법인 마음등대 (학교미술치료연구회) 대표	옥 금 차 (인)
위 원	조선대학교 교수	양 세 혁 (인)
위 원	조선대학교 교수	김 승 환 (인)

2020년 12월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT

I. 서론	1
A. 연구의 필요성 및 목적	1
B. 연구문제	6
C. 용어정의	6
D. 연구의 제한점	7
II. 이론적 배경	8
A. 또래관계	8
1. 또래관계의 개념	8
2. 또래관계의 구성요소	10
3. 또래관계와 학급응집력	12
4. 또래관계와 학교미술치료	14
5. 또래관계의 선행연구	15
B. 학급응집력	17
1. 학급응집력의 개념	17
2. 학급응집력의 구성요소	19
3. 학급응집력과 학교미술치료	20
4. 학급응집력의 선행연구	21
C. 학교미술치료	23
1. 학교미술치료의 개념	23
2. 학교미술치료의 구성요소	29
3. 또래관계와 학급응집력과 학교미술치료	30
4. 학교미술치료의 선행연구	32

Ⅲ. 연구 I : 학교미술치료 프로그램 개발	34
A. 프로그램의 개발 및 배경	34
B. 프로그램 개발 절차 모형	36
C. 프로그램 개발 과정	38
1. 기획	39
2. 요구분석	41
3. 구성	46
4. 예비연구	51
5. 실행	58
Ⅵ. 연구 II : 학교미술치료 프로그램 효과 검증 ...	62
A. 연구방법	62
1. 연구대상	62
2. 연구도구	63
3. 연구설계	65
4. 연구절차	66
5. 자료분석	67
6. 연구의 윤리적 고려	68
B. 연구결과	68
1. 양적분석 결과	68
2. 질적분석 결과	86
V. 논의 및 결론	123
A. 논의	123
1. 연구 I. 학교미술치료 프로그램 개발	123
2. 연구 II. 학교미술치료 프로그램 효과 검증	126
B. 결론 및 제언	129

참고문헌	132
국문초록	148
부록	150

표 목 차

<표 1> 또래관계 관련 선행연구	16
<표 2> 학급응집력 관련 선행연구	22
<표 3> 학교미술치료 관련 선행연구	33
<표 4> 프로그램 개발의 연구절차	39
<표 5> 현장 전문가 요구조사 인구사회학적 특성	42
<표 6> 현장 전문가 요구조사	43
<표 7> 학생 요구조사	44
<표 8> 학교미술치료 예비프로그램	49
<표 9> 학교미술치료 프로그램안의 전문가 자문 요약 및 수정사항	51
<표 10> 또래관계의 사전-사후 점수 변화	52
<표 11> 학급응집력의 사전-사후 점수 변화	52
<표 12> 동적학교생활화(KSD) 사전-사후 비교 결과	53
<표 13> 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 최종 프로그램	57
<표 14> 학교미술치료 프로그램 회기 진행 절차	61
<표 15> 사전 동질성 검정 결과	62
<표 16> 또래관계 검사도구의 문항구성 및 신뢰도 계수	63
<표 17> 학급응집력 신뢰도 분석	64
<표 18> 프로그램 사전·사후 검사 연구설계	65
<표 19> 측정 변수에 대한 기술통계량	69
<표 20> 또래관계의 사전-사후 점수 변화	69
<표 21> 또래관계에 대한 반복측정 분산분석 결과	70
<표 22> 학급응집력의 사전-사후 점수 변화	72
<표 23> 학급응집력에 대한 반복측정 분산분석 결과	73
<표 24> 동적학교생활화(KSD) 사전-사후 비교 결과	77
<표 25> 프로그램 활동과정 평가 응답 결과	79
<표 26> 현장 전문가 프로그램 평가 응답 결과	84
<표 27> 개인별 변화양상	110
<표 28> 또래관계와 학급응집력 향상에 대한 단계별 변화 양상	122

그 립 목 차

<그림 1> 프로그램 개발 절차 모형	37
<그림 2> 연구절차	66
<그림 3> 긍정적 또래관계의 변화	71
<그림 4> 부정적 또래관계의 변화	71
<그림 5> 학급분위기의 변화	74
<그림 6> 상호신뢰의 변화	75
<그림 7> 사기의 변화	75
<그림 8> 일체감의 변화	76
<그림 9> 의사소통의 변화	76
<그림 10> 1회기 나를 소개해요	88
<그림 11> 2회기 반갑다 친구야	90
<그림 12> 3회기 교실풍경	91
<그림 13> 4회기 낙서이야기	93
<그림 14> 5회기 긍정과 부정	95
<그림 15> 6회기 흙으로 빚은 세상	96
<그림 16> 7회기 함께 하는 파티	99
<그림 17> 8회기 나, 너, 우리	101
<그림 18> 9회기 가지고 가고 싶은 것, 버리고 싶은 것	103
<그림 19> 10회기 선물주머니	105
<그림 20> 11회기 소망나무	107
<그림 21> 12회기 우리는 하나	109

ABSTRACT

The Development and Effect of School Art Therapy Program for the Improvement of Peer Relationship and Class Cohesiveness in the Case of the Upper Grades of Elementary School

Park Eun Hye

Advisor: Prof. Kim, Seung-Hwan

Psychological Art Therapy,

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study is to develop a school art therapy program to improve peer relationship and class cohesiveness and verify program effects in upper elementary students. In Study I, the school art therapy program for 5th grade students was developed based on literature review and a pilot study. In Study II, the experimental group and the wait-list control group were divided to verify program effects.

The school art therapy program was conducted with the experimental group(N=28) and the wait-list control group(N=28) in two classes of the 5th grade in S Elementary School located in G Metropolitan City. A total of 12 sessions were performed for 80 minutes, twice per week to improve peer relationship and class cohesiveness and program effects were verified. The mixed design of quantitative and qualitative analysis was made for program effects. For the quantitative analysis, peer relationship, class cohesiveness test, and kinetic school drawing(KSD) were quantitatively compared. For the qualitative analysis, the process of client change was examined through participants' observation and interviews and the process of each session, products, worksheets, and reviews of a scribble pad were analyzed.

The results were as follows.

First, the school art therapy program to improve peer relationship and class cohesiveness was developed through the six-step program model. Previous

researches were reviewed on peer relationship, class cohesiveness, and school art therapy. Needs analysis and a preliminary program were performed. Problems and limitations were corrected and added by the validity test of experts. Based on the valid ground, the program was developed in the specific and systematic order.

Second, the school art therapy program developed in this study improved peer relationship in upper elementary students. The quantitative analysis suggested that the school art therapy program brought a significant increase in positive peer relationship and a decrease in negative peer relationship. The qualitative analysis suggested that the kinetics of the whole class and the aspect of individual changes were positively changed with sessions. The review showed increased expression of positive peer relationship.

Third, the school art therapy program developed in this study improved class cohesiveness in upper elementary students. The quantitative analysis suggested a significant increase in the sub-factors of class cohesiveness such as class atmosphere, communication, mutual trust, morale, and cohesiveness. The qualitative analysis also suggested positive class atmosphere, high mutual trust by active communication, and the formation of class morale and cohesiveness.

Fourth, the results of conducting the school art therapy program developed in this study with upper elementary showed the effects of peer relationship and class cohesiveness in the change of KSD. In the quantitative analysis, there was a significant change in ‘an interaction level’ and ‘a cooperation level’ that were associated with psychological variables.

When the school art therapy program to improve peer relationship and class cohesiveness was applied to upper elementary students, peer relationship was positively changed and class cohesiveness was increased. Based on the findings, it was identified that the program was effective intervention and prevention.

It suggests the possibility of the school art therapy program being effective for maladaptive intervention, prevention, and support system formation in the whole class members through further activation. Class members can grow up as healthy adolescents through the formation of harmonious and mature relationship and also improve in school adjustment and school life satisfaction.

Keywords : School Art Therapy, Peer Relationship, Class Cohesiveness

I. 서론

A. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 우리사회는 맞벌이 가구와 1인 가구의 증가, 저출산, 인터넷과 스마트폰으로 대표되는 새로운 매체 환경 등으로 전통적인 사회의 가치와 질서가 무너지고 있다. 급변하는 사회에서 가정의 역할인 교육적 기능과 사회화의 역할은 약화되면서 학교의 기능과 영향이 점점 커지고 있다. 학교는 통합적 교육을 통해 학생들의 전인적인 발달을 도와 사회적인 존재로 성장해 나가도록 돕는다. 특히 초등학교는 다른 사람과 더불어 살아갈 수 있도록 기본적인 교육을 하는 장이다. 이 시기에 학생은 학교를 통해 집단의 규칙과 규범을 습득한다. 또한 또래들과 관계 형성을 통해 타인에 대한 이해와 의사소통, 상호작용을 자연스럽게 배우게 된다. 그러나 현재의 초등학교 교육은 입시 교육체계의 기본을 배우는 과정으로 여겨져서 학생들을 학업성취와 학습경쟁 체제로 내몰고 있다. 학습위주의 일방적인 학교문화에 적응하지 못하는 학생이 늘어나면서 학교부적응 현상이 늘어가고, 학생은 학교생활에서 즐거움이나 보람을 느끼지 못하는 경우가 많아지고 있다. 따라서 초등학교의 다양한 문제들이 발생하고 있으며, 갈수록 그 정도가 심각해지고 있다.

교육부가 초등학교 4학년부터 고등학교 2학년 재학생을 대상으로 실시한 2019년 학교폭력 실태조사에 의하면, 초등학교의 피해응답률이 가장 높고 피해 경험 연령도 점점 낮아지고 있다. 피해유형은 언어폭력, 집단따돌림, 사이버폭력 등 정서적 폭력의 비중이 증가하는 추세다. 이러한 학교폭력의 원인으로는 ‘단순 장난’이나 ‘특별한 이유 없이’ 발생한다. 학교폭력의 결과는 학교생활의 부적응으로 이어진다는 점에서 커다란 문제라 아니할 수 없다. 미술치료 프로그램을 통해 이러한 학교폭력과 학교생활의 부적응을 완화하고 극복할 수는 없을까? 그러기 위해 어떠한 구체적인 프로그램이 필요할 것인가?

기존의 학교상담은 부적응 학생들에 대한 선별적 교육과 상담으로 부정적인 문제해결에만 초점을 두는 사후개입이 주를 이루었다. 하지만 이러한 치료적 개입으로는 지속적인 긍정적인 정서가 유지되거나 증가되지 않는다고 하였다. 외부환경으로부터 유발된 정서적 자극을 처리하고 조절하는 능력에는 직접적인 도움이 되지 못할 수가 있다(정영숙, 2014; Peterson & Steen, 2002). 이상적인 학교 상담은

학생들이 겪는 문제들을 예방하는 것이며, 최적의 시기는 초등학교 시기이다(유형근, 2002). 결국, 학교생활에서 나타나는 부적응 행동의 결과에 대한 선별적 치료 이전에 예방에 초점을 맞추는 것이 더 필요함을 알 수 있다. 많은 학자들은 효과적인 예방대책 교육방법으로 공감, 의사소통, 감정조절 등의 교육프로그램이나 활동을 우선순위로 꼽는다. 특히 학생들이 주로 머물고 있는 학급을 중심으로 학생들의 자유로운 감정표현을 통해 또래와 공감하고 소통함으로써 부적응을 극복할 수 있다.

초등학교 고학년은 가족중심에서 또래중심으로 인간관계가 확장되어 또래와의 상호작용이 활발해지며 또래집단의 영향을 많이 받는 시기이다(김인석, 2015; 최주은, 2019). 방과 후에는 스마트폰 게임이나 SNS 상에서 친구들과 소통하며 시간을 보내거나 학원에서 보내는 시간이 늘고 있다. 이러한 사회 현상으로 인해 가족구성원보다 또래와의 상호작용으로 더 밀접한 관계를 맺는다. 따라서 또래집단의 사회적 규범, 압력에 민감하게 반응하며 가족보다 친구의 행동을 기준으로 삼고, 친구로부터 받아들여지고 인정받는 것이 무엇보다 중요한 의미를 지니게 된다(박소미 2016).

또래로부터 수용되고 인정받은 아동은 자신감이 높고, 자신에 대해 긍정적인 생각을 갖게 되어 원만한 성격형성이 가능하다. 반면, 이 시기에 원만한 또래관계를 경험하지 못하면 자아개념과 자존감이 손상되고, 의미있는 대상과 긍정적인 관계를 형성하지 못하여 부적절한 행동이나 정서적 문제를 나타내기도 한다(김도희, 2014; 최은실, 정선아, 2012). 학교생활에서 또래와 어려움이 있는 아동은 학교에 대한 부정적으로 인식하여 사회성 부족으로 욕설, 공격성, 파괴적 비행행동 등 반사회적 행동을 하거나, 성취동기 부족으로 주의 산만, 학습부진, 무력감, 스트레스, 소극적, 불안감 등을 느낀다. 결국 교사와 교우관계에서 어려움을 겪고 집단 따돌림, 학교 폭력 및 그로 인한 우울증, 자살 등의 문제들로 확장될 위험이 있을 수 있다(김서연, 2019; 박미화, 김미정, 2015). 이처럼 초등학교 시기부터 시작된 정서적 문제가 긍정적으로 잘 다루어지지 않고 지속되면 청소년기에서 문제로 발전될 수 있으며, 학년이 높아질수록 문제행동이 증가하는 현상을 초래할 수 있다(이지연, 2012; 한유정, 2018). 따라서 초등학교 시기부터 긍정적인 자기표현과 타인에 대한 수용의 경험이 공감능력과 사회성의 변화를 가져오게 한다. 특히, 일상적으로 함께 생활하는 학급 친구들에 대한 이해와 수용의 폭이 넓어짐으로써 친밀감과 서로에 대한 우정이 깊어져 긍정적인 또래관계를 맺을 수 있다.

이와 같이 초등학생들에게 학급은 중요한 의미를 갖는데 고학년이 될수록 학급에서는 집단 내 몇 개의 소그룹이 형성되어 자신이 속한 그룹 안에서는 서로 지나치게 친밀감을 유지하나, 자신이 속하지 않는 그룹 외 친구들에게는 배타적인 모습을 보이고 있다. 어떤 소그룹에도 포함되지 못한 아이들은 소외되는 경우가 많다(홍정희, 유형근, 남순임, 2014). 소외된 학급원들은 심리정서적 어려움으로 다양한 부적응적 상황에 노출되기 쉽다. 이처럼 아동을 둘러싸고 있는 환경으로써 학급은 심리사회적 적응과 발달을 위한 종합적이고 지속적인 지원을 제공할 수 있는 최적의 장이다(신성숙, 2012; 이지현, 2017).

학급이라는 집단에서 학급구성원 간 정서적 애착을 느끼며 공동의 목표를 향해 단합하는 힘을 학급응집력이라고 한다(엄인하, 2015). 응집력이 높은 학급은 개인의 목표와 집단의 목표가 일치되어 구성원들의 협동심을 높이고 성취감을 주어 학급의 일원으로서 자부심과 자긍심을 고취시킨다(곽현경, 2017). 학급응집력은 집단에 대한 매력과 학습구성원 간의 긴밀한 유대감을 조성함으로써 학급이 해체되지 않고 지속적으로 유지되게 하는 역할을 수행한다는 점에서 학급 전반적인 통합의 필수적인 전제조건이라 할 수 있다(김서연, 2019). 학급응집력은 학급 구성원들의 대인관계를 확장시키며 학급문제를 긍정적인 방법으로 해소하는 수단이 되어 학교생활 적응력을 증가시킨다(위유라, 2014). 따라서 학급내의 공동체 관계 형성에 초점을 두어 아동들의 우호적인 관계를 형성할 수 있는 프로그램이 필요하다(장현숙, 2019). 이러한 학급응집력을 향상시키는 프로그램은 학급원의 개인과 공동의 목표가 일치하여 학급원간의 신뢰관계가 깊어지게 된다. 그럼으로써 각 개인의 자아존중감 향상과 또래관계가 확장되고, 학교생활만족도가 높아져 긍정적인 학급문화와 풍토가 조성되어 학교부적응을 예방하는 효과까지 이어질 수 있다.

이러한 프로그램으로 학급단위 상담을 진행하기 위해서 아동들에게 친숙하고 접근하기 쉬운 매체가 미술도구를 활용한 상담이 있다(최선미, 2015). 미술을 매개로 하는 상담은 아동들에게 익숙한 매체로 미술작업을 통해 즐거움과 흥미를 주어 심리적 긴장이완을 통해 정서적 안정감을 제공할 수 있다(이근매, 2016). 이러한 이유는 미술활동은 현재의 자기 세계라고 하는 어떠한 추상적 창작물을 만들게 하여 자신의 내적인 과정을 가장 생생하게 시각적으로 관찰할 수 있도록 해주며 자신을 표현할 수 있게 해주는 통로가 되기 때문이다(Oaklander, 2006; 현의숙, 2019). 그림을 표현하는 과정에서 자연스럽게 억압된 정서를 표현하고, 의사소통의 기술을 배울 수 있는 기회를 가질 수 있다. 미술재료를 공동으로 쓰고, 서로 의논하면서 공

동작업을 하거나 상대방의 그림을 보완해주면서 서로의 경험을 자연스럽게 나눌 수 있다. 서로의 의견을 나누고 조정과 타협을 하면서 새로운 것을 배우는 동시에 가르쳐 주고, 서로 다른 행동양식·사고·감정을 이해할 수 있는 계기가 된다(조은아, 2007). 부적응 학생뿐 아니라 일반 아동들도 타 기관에 방문할 필요 없이 학교 교육과정에서 학교미술치료를 경험하는 것은 정신건강의 예방차원에서 매우 중요하다(백경미, 강건택, 윤은주, 2014).

학교미술치료라는 용어는 Janet Bush(1997)가 저술한 학교미술치료 핸드북에서 처음 기술되었다. 국내에서도 2000년 전후부터 논문 및 저서들에서 사용되고 있다. 학교미술치료는 그 용어의 정의가 정확히 내려지지는 않았지만 지금까지 보고된 논문 및 저서로 비추어 볼 때 시작 계기와 상관없이 학교 안에서 이루어지는 모든 미술치료를 지칭한다고 할 수 있다. Bush(1997)는 학교미술치료란 학교 환경에서 제공되는 전문적이고 포괄적인 서비스 중 하나로, 미술이라는 매체를 통하여 모든 학생들이 교육 환경 내에서 그들이 가지고 있는 강점을 최대한 성장할 수 있도록 돕는 것이라고 하였다(추진화, 2011). 즉, 학교미술치료란 학교와 미술치료가 합해진 개념으로, 학생 개인의 학교 부적응에 대한 치료와 예방뿐 아니라 교육목적을 성취하기 위한 환경체계까지 포괄하는 광의의 치료적 정의를 가진다고 볼 수 있다(옥금자, 2008).

학교미술치료가 일반 미술치료와 구분되는 점은 학교라는 공간이 학생들에게는 심리적 불안이 생겨남과 동시에 이를 해소하기 위한 공간이라는 점(남금정, 2017)과 학생의 문제중심으로 접근이 아니라 강점 중심의 치료적 접근이라는 점이다(옥금자, 2008). Malchiodi(1997)는 학교 안에서의 미술치료는 장기적이고 지속적으로 치료가 가능하다고 하였다. 정신의학 세팅 안에서는 단기간 치료로 끝나거나 지속적이고도 후속적인 관리가 어려우나 학교 현장에서는 학기와 학년 동안 지속적으로 치료를 제공할 수 있는 환경이라고 하였다(정선희, 2015; 현성숙, 2013).

그동안 학교미술치료에 대한 체계적인 사례연구와 프로그램 개발이 지속적으로 연구되고 있지만 국내 학교미술치료는 아직 보편화되어 있지 않고, 개념이 확실치 않다(홍현정, 2018). 1994년 특수교육 진흥법 개정으로 통합교육 실시의 일환으로 특수학급의 치료지원 서비스로 효과적인 사례연구가 보고되고 있으나 공식적으로는 학교미술치료가 시행되지 않고 있다(이근매, 2016). 드물게 학교장면에서 미술치료가 행해지고 있기는 하지만 특수학급이나 장애우를 위한 프로그램이거나 단기간의 프로그램일 뿐, 심리·정서적 문제가 있는 학생들은 개인치료실이나 병원, 청소년

년 상담센터와 같은 사회복지시설 등 학교 이외의 장소에서 미술치료가 이루어지고 있다(김서연, 2010). 하지만 정규 교과시간에 미술치료가 이루어지는 경우에는 어려움이 있는 관심 아동들도 학급 구성원 중 한 명으로 참여하게 되므로 개인 치료 시에 느낄 수 있는 거부감이나 심리적 부담없이 효과적으로 미술치료에 임할 수 있다(윤지영, 2020).

이처럼 학교의 정규시간 내에 학급을 중심으로 전체가 참여하는 학교미술치료의 필요성이 점차 중요하게 제기되고 있다. 이에 대한 연구는 지속적으로 진행되고 있지만 전체 학급원들을 대상으로 사회성과 관계적 변인이 관련된 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료의 프로그램 개발과 효과에 대한 연구는 아직 미비한 실정이다.

학생들의 부적응적 문제들은 학생을 둘러싼 다양한 환경들과의 관계성 속에서 발생한다. 학생들이 가장 오래 머무는 학급은 학생 개인의 미시적 환경으로서 문제의 발생 장소이자 해결의 장소이기도 하다. 본 연구의 학교미술치료는 정규 교과시간을 활용하여 연구대상의 선별로 자칫 우려되는 낙인효과 없이, 외부기관이 아닌 학급에서 학급원 전체를 대상으로 하였다. 이를 통해 부적응 학생들의 치료 뿐만 아니라 일반 학생들의 잠재적 학교부적응을 예방하고, 학교교육 목적을 성취할 수 있도록 하였다. 학급을 중심으로 학교미술치료가 시행됨으로써 학급구성원간의 친밀감이 높아지고, 프로그램이 끝난 후에도 지속적으로 상호작용이 계속 이루어지므로 프로그램의 효과성이 지속될 수 있다.

본 연구의 목적은 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력을 향상하기 위한 학교미술치료 프로그램을 개발하여 그 효과를 검증하고자 하였다. 본 연구는 창의적체험활동 시간을 이용해 학급원 전체가 참여하였다. 초등학교 고학년의 사회성 발달을 위한 긍정적인 또래관계를 증가시키고, 활발한 상호소통을 할 수 있는 학급응집력의 유의미한 변화를 통해 학교생활에 잘 적응하고 조화롭고 성숙한 인간관계를 맺을 수 있도록 돕고자 하였다. 또한 초기 사춘기가 시작되는 초등학교 고학년 아동들의 학교부적응적 요소를 중재하고, 예방과 지지체계를 위한 학교미술치료 프로그램으로서 광주지역 교육현장에서 적용할 수 있는 유용한 자료로 사용되도록 하고자 한다.

B. 연구문제

본 연구에서는 초등학교 고학년을 대상으로 또래관계와 학급응집력을 높이기 위한 학교미술치료 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 하였다. 이를 위해 아래와 같이 연구문제를 설정하였다.

연구 1)

- 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램 개발 과정과 구성은 어떠한가?

연구 2)

- 학교미술치료 프로그램을 경험한 초등학교 고학년의 또래관계는 어떠한 변화가 있는가?
- 학교미술치료 프로그램을 경험한 초등학교 고학년의 학급응집력은 어떠한 변화가 있는가?
- 학교미술치료 프로그램을 경험한 초등학교 고학년의 동적학교생활화검사는 또래관계와 학급응집력 향상에 어떠한 변화가 있는가?

C. 용어정의

1. 또래관계

또래는 연령이 비슷하거나 성숙의 수준이 비슷한 단계에 있는 함께 상호작용을 할 수 있는 대상을 말하며, 또래와 상호작용을 하며 형성된 관계를 또래관계라고 한다(Mannarino, 1980; 오소원, 2016).

본 연구는 학급을 중심으로 한 학교미술치료이므로 또래관계를 ‘학급내 또래친구와 맺는 관계’로, 또래집단 구성원들이 정서적인 유대감과 상호작용 하면서 수용과 인정을 받으려는 지속적이고 체계적인 상호간의 역동적 관계로 정의한다. 또래관계 척도를 사용하여 얻은 점수를 또래관계로 본다.

2. 학급응집력

학급응집력은 학급이라는 집단에서 학급 구성원 간 정서적 애착을 느끼며 공동의 목표를 향해 단합하는 힘이다(엄인하, 조영아, 2015). 학급 구성원들이 신뢰하는 분위기 속에서 활발하게 의사소통을 하며 공동체 의식을 지니고 학급의 공동목표에 도달하고자 하는 힘으로 정의한다(이상희, 2000; 최정은 2018).

본 연구에서 학급응집력은 학급 구성원의 단합된 힘을 말하며, 학급분위기, 의사소통, 상호신뢰, 학급 사기, 일체감의 하위척도로 구성되어 있는 학급응집력 척도에 의해 측정된 점수를 말한다.

3. 학교미술치료

학교미술치료란 학교와 미술치료가 합해진 개념으로 최초의 표현 및 의사소통의 통로로서 미술매체에 초점을 둔 심리 교육적 치료개입이다(Bush, 2008). 학교안에서 행해지는 모든 미술치료로 전문적인 능력과 자질을 갖춘 미술치료사가 제공하는 치료 형태이다.

본 연구에서 학교미술치료는 학급 전체를 대상으로 한 집단미술치료로 학생들의 학교적응을 돕고, 학급내의 원만한 의사소통과 상호작용을 통해 부적응적 요소를 중재하고, 예방적 차원의 접근을 학교미술치료로 정의하였다.

D. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점이 있었다.

첫째, G시 지역에서 초등학교 고학년인 5학년을 대상으로 실시한 학교미술치료 프로그램으로 연구대상의 지역적 한계와 초등학교 한 학년만을 대상으로 한 효과성 연구로 일반화하기에는 한계가 있다.

둘째, 학급응집력의 영향을 주는 요소로 교사와 학생, 학생 상호간의 응집력이 중요하다. 특히, 담임교사의 리더십이 중요하게 작용되어진다. 하지만 본 연구에서는 학생 상호간의 학급응집력 향상에 중심을 둔 연구로, 담임교사의 리더십에 대한 부분은 배제되어짐을 밝힌다. 따라서 현장전문가의 요구조사에서 ‘학급응집력 향상을 위한 중요한 점’의 질문에서도 단수 답변으로 ‘담임교사의 리더십’에 무응답으로

결과가 분석되었다. 향후 요구조사에서는 복수의 답변으로 문항 설계가 되어질 필요가 있다.

셋째, 본 연구가 12회기의 단기간 프로그램이었고, 프로그램의 종료 후 추후검사를 실시하지 못해 학급원들의 근본적인 변화와 효과의 지속성에 대한 연구가 부족하여 추후 지속적 연구가 필요하다.

넷째, 학급 전체를 대상으로 프로그램을 운영하다보니 치료사와 보조치료사가 있었지만 모든 학급원들의 언어적·비언어적 상호작용과 행동의 변화를 면밀히 관찰하고 분석하기에는 한계가 있었다.

다섯째, 해외 학교미술치료의 역사와 현황이 문헌연구를 중심으로 이루어져 과거 중심적인 내용으로 현재의 변화 상황을 잘 반영하지 못하였다. 우리나라 학교미술치료 역사와 현황도 학교미술치료가 학교별 재량하에 운영되는 경우가 많다. 때문에 정확한 통계 파악이 힘들어 문헌연구를 중심으로 기술되었음을 밝힌다.

II. 이론적 배경

A. 또래관계

1. 또래관계의 개념

또래는 나이가 비슷하며, 인지·정서·사회적 발달의 정도가 비슷하여 다양한 경험을 공유하는 개체들이라고 할 수 있다. 아동들은 친구를 통해 다양한 또래관계를 형성하며 성장하는데 이러한 또래관계는 아동들이 경험하는 중요한 대인관계의 한 종류이자, 대인관계에 영향을 미치는 변인이기도 하다(김정은, 2014; 장현숙, 2019).

또래는 대부분 동일한 학년과 학급에서 묶여지기 때문에, 이들은 대부분의 시간을 같이 보내면서 정서적 유대감을 느끼게 된다(박주희, 2017).

Hartup(1978, 1992)은 또래관계(peer relationship)는 나이와 성숙수준이 비슷하고, 평등한 관계가 유지되는 또래들로 구성 되는데, 독특한 애착을 유지하여 상호작용하는 관계를 의미한다고 하였다(박정민, 2017). 또한 또래관계란 애정이나 관심, 흥미, 정보를 공유하고, 대등적이고 비형식적으로 발생하는 사회적 공감에 의한 결합

이며, 또래관계에서 사회·정서적 발달에 필요한 기술과 특성을 배운다고 하였다(이정은, 2016).

Ladd와 Mize(1983)는 아동의 또래관계가 전통적으로 교육에서 강조해온 읽기, 쓰기, 셈하기의 3R보다도 더 우선적으로 중시되는 ‘첫번째 R(Relation)’로 인식되어야 한다고 주장하였다(김정은, 2014). 또래관계는 놀이를 함께 하는 놀이집단, 나이가 비슷한 동년배 집단, 유치원이나 학교에서의 집단 등 다양한 또래집단 안에서 형성된다. 생의 초기 아동은 신체적으로나 심리적으로 부모에게 의존을 많이 하게 되며 부모와의 관계 속에서 다양한 것을 배워 나가지만 점차 성장함에 따라 그 역량과 독립심이 발달하게 된다. 보다 유동적이면서 더 넓은 범위의 환경과 상호작용함으로써 또래가 매우 중요한 존재로 자리 잡게 되며, 청소년기를 거치면서부터 부모·형제보다도 더욱 친밀한 친구로 모여진 또래들과 더 많은 시간을 보내게 된다(Mannarino, 1980; 오소원, 2016). 최근 들어 맞벌이 가족과 다양한 형태의 가족이 증가하면서 또래의 역할은 부모나 가족 못지않게 커지고 있으며, 또래관계의 중요성이 더욱 강조되어 가고 있다.

Sullivan(1953)은 아동이 자기중심의 세계에서 점차 벗어나 타인을 이해하고 협력하면서 사회속에 적응할 수 있는 성숙한 인격을 형성하기 위해서 또래친구와의 관계가 필수적이라고 하였다. Piaget(1965)는 부모를 포함한 성인과의 관계는 아동들에게 사회적 권위와 질서를 내면화하도록 가르치는 일방적인 관계라고 하였다. 반면에 또래와의 관계는 서로의 욕구를 조절하고 협력하며 더 나아가 새로운 규칙과 질서를 창조해내는 기술까지도 제공하는 호혜평등의 관계로서 나름대로의 특별한 기능을 한다(이보람, 2016). 즉, 또래관계는 유아기 때 가정에서 부모 자녀 관계 속에서 형성되는 수직적인 권위와는 다른 수평적 관계라고 할 수 있다(오소원, 2016). 또래관계는 상호성과 동등성을 가지고 또래 간에 규칙을 만들어가는 협동적인 과정을 통해 자율적인 도덕성 발달을 돕기도 한다(민지현, 2013).

학령기 아동의 또래관계 발달과정은 저학년 시기에는 신체적이고 물리적인 접촉이나 근접성 등의 이유로 또래관계를 형성한다. 이후 후기 학령기이자 초기 청소년기에는 자의식이 성장하면서 심리적 요인을 바탕으로 또래관계를 형성한다(김민정, 2015; 원혜빈, 2019). 학령기 아동의 원만한 또래관계는 학교생활에 더 긍정적이고 바람직한 사회성을 발전시켜 줄 뿐만 아니라 아동의 행복과 건강한 인성발달에 장기적인 영향을 주는 요인이 된다(김효지, 2010). 긍정적인 상호작용을 통해 또래관계에 자신감을 갖게 되며, 자신의 사회적 능력과 자신에 대한 긍정적인 지각으로

변화하게 된다(홍은경, 2014). 반면에 아동기에 또래관계에서 소외나 배척을 당하면 이후 성장에 있어 부정적인 성격과 인간관계 실패의 원인이 될 수 있다(김서안, 2015).

Selmon(1980)은 초기 청소년기에 인지적 능력의 향상으로 형성되어지는 조망능력은 대인관계가 어떻게 작용하는지 이해할 수 있게 한다고 하였다. 또래관계로 하여금 감정이입적인 이해를 할 수 있게 됨에 따라 친구들과 좀 더 가까워지고, 친구 관계를 중요하게 생각하고, 친구에게 친절하게 대하고 자기노출을 통해 타인과 친밀감을 형성하고 정체감을 키워나간다고 하였다(정부신, 2016). 아동·청소년기는 또래관계를 통해 조망수용, 자기조절, 협력 등을 배우기도 하고 공격성과 성역할 행동을 익힐 수 있으며, 스트레스 상황을 우정으로 조절하기도 한다(송영혜, 2012; 이보람, 2015). 친구와의 긍정적인 상호작용을 통해 자신의 대인관계에 대해 자신감을 갖게 되며, 이는 자신의 사회적인 능력과 자기 자신에 대한 긍정적인 자각으로 변화하게 된다(홍은경, 2014).

이를 종합해보면, 또래관계에 대한 정의는 비슷한 나이와 성숙 수준에 있는 사이로 동등한 위치에서 정서적 유대감과 사회적 상호작용을 하는 친밀한 관계라고 정의할 수 있다. 즉, 또래관계는 아동들이 가장 많은 시간을 보내는 학교에서 같은 학년, 같은 학급에 속한 아동들과의 수용과 인정을 받으려는 지속적인 상호간의 역동적 관계라고 할 수 있다.

2. 또래관계의 구성요소

가족 이외에 아동에게 중요한 사회적 관계는 또래와의 관계이다. 아동기 중반부터 형성된 또래관계는 서로에 대한 믿음이 전제가 되기 때문에, 또래 친구들이 약속을 지키지 않거나 도움이 필요한 경우에 돕지 않는 등의 행동들을 믿음이 없는 행동으로 생각한다. 그 결과 또래관계는 선택적으로 이루어지게 되고, 또래관계에 속한 아동들은 서로 강한 소속감이 나타난다. 심지어 같은 또래에 소속된 아동들은 다른 아동들에 대한 배타성까지 보이며 그들만의 문화를 형성하게 된다. 즉, 신뢰감, 인정과 소속감, 도움, 배타성을 또래관계의 요소라고 하였다(박주희, 2017; 정옥분 2011).

좋은 또래관계를 유지하기 위한 개인적 요소로 타인에 대한 이해와 공감능력, 자신의 역할을 충실히 하는 유능함 속에 겸손함, 갈등 관리능력, 원만한 성격과 리더

쉽, 자기 개방과 비밀유지 능력, 또래 이해와 또래의 가치 존중 등을 통해 건강하고 긍정적 또래관계로 발전할 수 있다고 하였다(구본용, 김택호, 김인규, 1999; 최숙향, 2012). 또래관계가 좋은 대부분의 아동들은 다른 또래들이 받아들이고 존경하거나 호감을 느끼는 또래 수용이 높은 아동이다. 비교적 조용하고 사교적이며 친절하게 상호작용을 성공적으로 이끌고 유지할 수 있는 특성을 갖고 있다. 즉, 이들은 친사회적 행동이 많고 협동적이며 관용적인 특성을 보이고 있다. 또한 또래관계에서 갈등이 생겼을 경우 또래관계 기술을 사용하여 갈등을 원만하게 해결해 나간다. 반면, 또래 관계가 좋지 않은 아동은 또래 수용이 낮은 아동으로서 거부되어지거나 무관심한 아이들로서 친사회적 행동은 거의 보이지 않는다. 또래들을 괴롭히고 화나게 하거나 다른 또래들을 지배, 통제하려고 한다. 비협조적이고 수줍고, 위축되어 놀이집단에 끼어들려는 시도를 적게 하며, 다른 사람으로부터 관심을 일으키는 경우가 거의 없다(Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; 김효지, 2010).

또래관계에는 친밀감으로 대표되는 긍정적 요인과 함께 갈등과 같은 부정적 요인이 있다(Berndt, 1982). 또래관계는 우의와 친밀, 갈등과 대립 같은 상호작용을 포함하며, 또래관계를 유지시키는 원동력은 정서적·사회적 지지와 같은 이득이나 보상이다(Ladd et al., 1996). 따라서 이처럼 아동이 맺고 있는 복잡한 또래관계의 양상을 살펴보기 위해서 또래관계의 구성요소는 긍정적 요인과 부정적 요인을 함께 포함하여야 한다고 하였다(Berndt & Perry, 1986; Asher & Parker, 1993; 박주희, 2017).

긍정적인 또래관계를 형성할 수 있는 아동은 또래들 사이에서 인기 있는 아동이 되는데, 건강하고 활달하며 주도적이고 안정적이다(임지현, 2009). 또한 애정이 있으며 사려 깊고 수용적인 특징을 보인다. 반면 또래 친구들과 사이에서 배척당하거나 무시당하고 거부당하는 등 부정적인 또래관계를 형성하는 아동인 경우 점점 또래들한테 소외당하게 되면서 부정적인 자기 이미지가 형성되고 불안감이 높아지면서 우울증, 사회적 불안, 학교 부적응 등의 문제가 생겨 미래에 사회적 문제로 변화할 가능성을 갖게 된다고 우려하고 있다(김인석, 2015). 아동기의 긍정적인 또래관계는 건강한 사회적·정서적 발달을 촉진하는 한편 또래관계의 어려움은 현재와 향후 다양한 문제를 발생시킬 수 있기에 아동의 사회적·정서적 기능을 고려할 때 또래관계는 매우 중요하다(송세진, 2019; 송영혜, 2012).

이상에서 살펴본 바와 같이 또래관계에 영향을 주는 긍정적 주요 요인으로는 개인의 특성적인 요소 뿐만 아니라 친밀감, 신뢰감, 상호존중 등 상호작용 활동을 들

수 있다. 부정적인 요인으로는 또래관계를 유지하기 어려운 배타성, 갈등과 경쟁이라고 할 수 있다.

3. 또래관계와 학급응집력

발달단계에서 초등학교 고학년은 가족중심에서 또래중심으로 인간관계가 확장되어 또래와의 상호작용이 활발해지며 또래집단의 영향을 많이 받는 시기이다(김인석, 2015; 최주은, 2019). 이 시기에 감정교류와 상호작용을 통한 긍정적인 또래관계는 아동·청소년기의 건전한 또래관계를 형성하게 하는 중요한 밑바탕이 된다고 하였다(박소미, 2016; 이강현, 2007). 아동들이 대부분의 시간을 보내는 학교생활은 아동의 또래관계에 영향을 미치는 중요한 변인이며, 아동이 훌륭한 인성의 기초를 형성하는 결정적인 역할을 담당하고 있다(이은솔, 2013; 장현숙, 2019).

학교에서 학생들이 가장 많은 시간을 보내는 학급은 교사-학생의 관계에서 뿐만 아니라 친구들과 어울림으로써 여러 가치를 배울 수 있다. 또래 집단과의 상호작용은 가치관, 신념, 태도의 사회화로부터 사교성의 성숙, 그리고 공감과 자아정체감의 발현에 이르기까지 중요한 발달적 변화의 장을 마련해준다. 그러므로 한 학생이 교실 내 집단으로 통합되는 것은 그의 심리적 적응과 정서적 안정을 촉진시켜준다(조은아, 2007). 학급은 또래집단과 달리 인위적인 결정에 의해 형성된 집단이지만 시간이 점차 경과하면서 나름대로의 독특한 특성을 가지게 된다. 이런 학급집단 내에서 개인은 또래친구들과 상호작용을 하며 관계를 맺게 되며, 학급 내에 적응해 나가게 된다(하인진, 2014).

학급 내 안정적인 또래관계를 가진 아동이 학교를 매력적이고 가치 있는 환경으로 보며(Howes, 1983), 학기 내내 안정적인 또래관계를 유지한 아동이 학교에 대해 더욱 우호적인 태도를 지니고 있는 경향을 보고하였다(Ladd, 1996). 초등학교 아동의 또래관계가 긍정적일수록 학교생활에 더 잘 적응한다고 하였다. 아동은 또래관계에서 인정받고 있다고 지각할 때 학교를 선호하며, 특히 또래간의 인정과 원조가 아동의 학교에서의 정서적 생활의 질에 영향을 주는 것으로 연구되었다(이호선, 2001). 또래관계의 긍정적 측면인 상호간의 친밀감, 사회·정서적 지지와 인정, 또래관계에 대한 만족도 등이 높을수록 아동의 학교에 대한 적응능력이 우수하다고 하였다(정정화, 2008). 또래관계는 아동의 정서적 지지의 중요한 자원이 되어 아동의 정서적 적응에 영향을 미치며 심리사회적 부적응을 예방하기도 한다고 하였다(김재

현, 2007; 소승희, 2017).

또한 학급에서 비슷한 수준의 도덕적 추론 능력을 가진 또래들과 자유롭게 토론하고 도덕적 딜레마 상황을 해결하는 과정에서 또래관계는 도덕성 발달에 도움을 준다(곽금주, 2016). 초등학교 교실에서 평등하게 연결된 관계는 학생들이 학업 활동에 참여하는데 중요한 역할을 한다(Cappella, Kim, Neal, & Jackson, 2013; 남기택, 2019). 이 시기에 아동은 학교 내의 또래집단인 학급을 통해 중요한 정보를 얻거나 행동규범을 익히며 사회성과, 자신감, 정서적 안정감을 갖게 된다. 따라서 학급 내 또래집단의 안정적인 관계는 아동의 정서적 지지와 학교적응을 높여주고, 부적응적 행동을 예방하는 도덕적인 발달에 도움을 준다는 걸 알 수 있다.

학급의 구성요소인 교사와 학생, 학생 상호간에 서로 매력을 느낌으로써 친밀감을 가지고 그 집단에 오래 머무르게 하는 학급응집력은 학급의 목표달성을 극대화시킬 수 있는 목표지향적 행동을 하게 하는 변인이다(오석준, 2011). 특히, 학급에서 또래관계는 학생들의 결속력을 기반으로 서로를 공감, 수용, 지지함으로써 학급응집력이 높으며, 집단 따돌림 현상이 낮고 학교생활에 만족하는 비율이 높은 것으로 나타났다(민지현, 2013; 이창희, 2001). 학급응집력이 높은 학급은 학급구성원들의 학교생활에 대한 적극성, 협동심, 책임감 등이 강하고 학급의 분위기도 긍정적이며 교우관계도 친밀하다고 하였다(진경옥, 2008). 즉 응집력이 높은 집단은 그렇지 않은 집단원들보다 서로를 더욱 수용하고 이해하며 상호 협조적이며 친밀하고 집단의 통합을 증진시키는 방향으로 행동한다(손진수, 2010; 송은영, 2017). 학급 구성원은 다른 사회 집단과 같이 집단활동으로 하여금 심리적 욕구를 만족시키고 사적인 감정이나 의견을 표현한다. 또한 학급내에서 상호작용을 통해 태도, 신념, 가치관, 사교성, 공감, 자아정체감까지 중요한 발달적 변화와 성장을 해나간다고 하였다. 학급응집력이 높다는 것은 학급구성원들의 학급생활에 대한 적극성, 협동심, 책임감 등이 강하고 학급의 분위기도 긍정적이고 교우관계도 친밀하다는 것을 의미한다고 하였다(위유정, 2009).

이상에서 살펴본 바와 같이 학급응집력이 높은 학급은 학급의 구성원들의 긍정적인 또래관계가 향상될수록 집단원과 함께 하는 집단활동에 관심이 높고, 의사소통도 활발히 이루어지고, 긍정적인 상호작용이 높다는 것을 알 수 있다. 따라서 학급이라는 안전한 틀 안에서 또래에 수용되고 인정받으며 좋은 관계를 유지하고 상호작용을 통해 보다 풍부하고 완성된 인간으로서 성장할 수 있다.

4. 또래관계와 학교미술치료

학급중심의 학교미술치료를 통해 아동은 자신의 작품을 어떻게 나타낼 것인지 선택하고 결정하는 주체로서의 역할을 하며 능동적이고 자율적인 태도를 가지게 된다(정여주, 2014). 아동들은 서로의 작품을 보완해주거나 도와주는 과정을 통해 자신이 능력있고 중요한 존재라고 인식을 하게 된다(김연옥, 2009). 또한 자신의 작품이 학급구성원들에 의해 지지와 인정을 받게 되거나 치료자와 또래에 의해 작품이 소중하게 다루어지는 과정을 통해 자신이 존중받고 있다는 느낌을 받게 된다(유희숙, 2011; 이지현, 2017).

학교생활에서 또래관계를 잘하기 위해서는 정서표현이 매우 중요하다. 미술치료는 자발적으로 많은 경험을 표현하게 하고 다른 사람을 의식할 필요없이 먼저 미술재료에 자신의 감정을 표현하도록 하기 때문에 자기표출을 두려워하는 사람에게도 적합하며(옥금자, 2006), 언어적 표현이 어려운 사람에게도 표현의 기회를 줄 수 있다(강문희, 2008). 또래로부터 소외된 아동을 대상으로 한 연구에서 또래로부터 거부된 아동은 공격적인 성향을 보이며 행동의 의도를 잘 파악하지 못하고, 사회적 문제를 부적절하게 처리하며, 문제해결 능력이 부족하였다고 하였다(김윤경, 2004). 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 긍정·부정의 양가감정을 감소시켜 집단원들의 정서표현 향상에 긍정적인 효과를 가져왔다(김형희, 2013).

특히 초등학생의 발달단계를 고려한 다양한 미술재료를 활용한 학교미술치료 프로그램은 아동의 또래관계와 즐거운 학교생활로 이어질 수 있다(이화신, 2016). 학교미술치료가 아동이 또래와 상호작용을 원활하게 하도록 하고, 또래와 비슷한 관심사와 고민을 나누며 서로에 대한 이해를 넓히고 갈등과 대립을 해소할 수 있도록 돕는다고 하였다(백경미 외, 2014). 협동과정을 통해서 상호 친밀감과 유대감을 갖게 하고, 작품에 대한 반응을 주고받는 과정에서 또래에 대한 이해와 신뢰감을 증진하여 아동의 고립감과 외로움의 감소에 기여한다(전미향, 최외선, 1998; 이지현, 2017). 이러한 공동의 미술 활동은 공통된 흥미를 갖고 서로의 의견을 나누며 합의하는 협력과정을 통해 또래와 자연스러운 관계가 이뤄지기 때문에 또래관계와 사회적 기술 증진에 효과적이다(박정민, 2017; 석미진, 김명희, 공마리아, 2008; 전지연, 최은영, 2011).

학교미술치료를 통하여 아동은 긍정적인 또래관계를 형성하고 부정적인 또래관계를 개선할 수 있다. 학교미술치료는 구성원 모두가 활동에 참여하게 되므로 학급

전체와 소집단 내 역동이 더욱 강화된다(이재규, 2005). 특히 부정적인 감정을 매체의 활용으로 자유롭게 해소할 수 있는 기회를 제공함으로써 자기조절 향상에 긍정적인 영향을 주었다고 하였다(황정하, 2015; 박정민, 2017). 집단원이 함께 활동에 참여함으로써 자기를 지나치게 의식하지 않고 장난스럽게 표현하도록 하며, 집단 구성원 간의 역동적인 상호작용을 통하여 자신과 타인에 대한 신뢰감을 형성시키고 원만한 대인관계를 이끌 수 있게 한다(김미숙, 2002; 표한순, 2016).

또래관계 향상을 위해서는 아동들이 또래관계의 역기능을 살펴보고 상황에 따른 다양한 기술을 파악해야 한다. 그러기 위해서는 개별적 접근보다는 집단과 미술치료의 장점을 살린 학교미술치료를 통한 접근이 효과적이다. 또래 학급원들에게 단지 대화를 통해서 밝혀지지 않는 편안한 수준과 안정감을 가져다주고 상담 장면에서 아동과 상호작용하는 적절한 방법을 제공해주기 때문에 자기표현에 서투르며 또래에 영향력을 많이 받는 아동들에게는 매우 효과적인 방법으로서 이들과 효과적으로 의사소통을 쉽게 해주는 독특한 방법이다(Malchiodi, 1997). 집단미술치료는 또래간의 감정을 자연스럽게 표출하여 서로를 이해하고 긍정적인 신뢰감 회복을 통해 또래관계 향상에 효과를 줄 수 있다고 본다(이성은, 2017).

이처럼 학교미술치료는 또래간의 자연스러운 감정표현을 통해 공감과 수용이 이루어지고, 서로에게 긍정적인 감정을 갖게 한다. 이를 통해 아동들은 친밀감과 신뢰감이 형성되어 만족스러운 또래관계를 형성할 수 있게 된다.

5. 또래관계의 선행연구

초등학교 고학년의 또래관계에 관한 선행연구는 사춘기가 시작되는 초등학교 5학년과 6학년 학생들은 다른 학년들에 비해 또래 집단에 높은 충성심을 보이고, 또래 집단에서 형성되는 또래 문화에 의해 큰 영향을 받는 등 삶에서 또래관계가 차지하는 비중이 점점 높아진다(서울초등상담연구회, 2016). 또, 사춘기에 접어들면서 신체적, 심리적 변화를 경험하고 다른 학년들과 구별되는 발달적 특성들을 보이게 되는데, 또래관계를 잘 형성하지 못하는 학생들은 또래로부터 적절한 지지를 받지 못하게 되면서 심리적, 정서적 어려움을 겪을 수 있기 때문에, 초등학교 고학년의 또래관계를 중점적으로 살펴볼 필요가 있다(나가은, 은혁기, 2015; 남기택, 2019; Hartup, 1992).

초등학교 고학년의 사회성의 변화에 따라 친구에게 함부로 지시하지 않고, 서로

에 대한 애정과 지지적 관계로 발전됨으로써 긍정적인 또래관계가 증가되어졌다(김도희, 2014)고 하였다. 대인관계에서의 감정표현과 공감에 대한 이해를 바탕으로 한 미술과 도덕의 통합수업이 초등학교 5학년의 또래관계에 긍정적인 영향을 주었으며(이정은, 2016), 부적응 아동을 대상으로 한 연구에서 아동의 자기표현력과 교우관계를 개선함으로써 학교생활의 즐거움과 타인과의 관계에서 중요성을 인식하였다(장효정, 2010)고 하였다. 학교부적응 아동이 자신의 의사를 밝히고 상대방을 고려하여 자신의 입장을 설명하는 내용적 요인에서는 긍정적인 효과를 끼쳤으나 외형적인 표현의 부분인 체험적 요인에는 긍정적 효과를 끼치지 못하였다. 하지만 또래들과 작업과정을 공유하면서 또래와 자연스러운 관계를 이루어 또래관계에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 학교적응에도 긍정적인 영향을 미친다(표한순, 2016)고 하였다. 또래관계에 대한 선행연구 중 초등학교 고학년과 관련된 연구를 살펴보면 <표 1>과 같다.

<표 1> 또래관계 관련 선행연구

연구자	연구제목	대상	프로그램 목적	측정도구	결과와 한계점
김도희 (2014)	집단미술치료가 초등학생의 사회성과 또래관계에 미치는 영향	초등 5, 6학년	·사회성과 또래관계에 미치는 영향	·사회성 ·또래관계 ·KSD	·사회성과 또래관계에 긍정적인 영향 ·연구대상 한정
김서안 (2015)	인간중심 집단미술치료가 저소득층 아동의 자아존중감 및 또래관계에 미치는 효과	초등 고학년	·인간중심 집단미술치료 적용 후 자아존중감 및 또래관계 효과 확인	·자아존중감 ·또래관계	·자아존중감과 또래관계 향상 ·연구대상 한정
이미정 (2017)	단기집단 자존감 향상 프로그램이 초등학교 고학년의 자존감과 또래관계에 미치는 효과	초등 고학년	·자존감과 또래관계에 미치는 효과	·자존감 ·또래관계	·자존감과 또래관계 향상 ·연구대상 한정
이보람 (2015)	집단미술치료 프로그램이 초등학교 고학년의 또래관계와 공감능력에 미치는 영향	초등 고학년	·또래관계와 공감능력 향상	·또래관계 ·공감능력	·또래관계 증진과 공감능력 향상 ·연구대상 한정
이정은 (2016)	미술과와 도덕과의 통합수업이 초등학교 5학년의 또래관계에 미치는 영향	초등 5학년	·또래관계 향상을 위한 미술과와 도덕과의 통합수업 프로그램 개발 및 적용, 효과 검증	·또래관계	·대인관계에서의 감정표현과 공감으로 또래관계 향상 ·연구대상 한정
장효정 (2010)	집단미술치료가 부적응아동의 자기표현력 및 교우관계에 미치는 영향	초등 고학년	·부적응 아동의 자기표현력과 교우관계 효과 검증	·자기표현 ·교우관계 ·KSD	·자기표현과 교우관계 향상 ·연구대상 한정

	는 효과-고학년 특기 적성수업 중심으로			·HTP	
최숙향 (2012)	구조화된 집단미술치료가 내재화 장애위협 초등학생의 자아탄력성과 또래관계에 미치는 영향.	초등 고학년	·장애위험 학생의 자아탄력성 증진과 또래관계 향상	·자아탄력성 ·또래관계	·긴장과 불안감 감소, 자기표현과 자신감 향상 ·추후검사와 연구대상 한정
표한순 (2016)	협동작업 중심의 집단미술치료가 학교부적응 초등학생의 자기표현, 또래관계, 학교적응에 미치는 효과	초등 5학년	·학교부적응 학생의 자기표현, 또래관계, 학교적응에 미치는 효과	·자기표현 ·또래관계 ·학교적응도 ·KSD	·또래관계 및 학교적응에 긍정적 효과 ·연구대상 한정

이상의 연구와 같이 초등학교 고학년의 긍정적인 또래관계 향상을 위해서는 감정표현과 자기표현력을 증가시켜 또래와 자연스러운 관계를 형성할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 이러한 관계형성은 서로에 대한 애정과 지지체제로 발전해 나갈 수 있도록 하며, 부적응적 요소를 감소시킬 수 있다. 따라서 학급원들의 정서적 유대와 친밀감을 증가시켜 긍정적인 또래관계를 향상시킬 수 있도록 학교미술치료 프로그램의 효율적인 구성으로 활용할 필요가 있다.

B. 학급응집력

1. 학급응집력의 개념

학급응집력은 학급구성원들이 서로 친애감정을 가지고 그 집단에 오래도록 머무르게 하는 집단의 효율적인 유인요소로서 학급의 목표달성을 극대화시킬 수 있는 목표지향적인 행동을 하게 하는 변인이다(윤우곤, 1982; 서정화, 2013). 학급응집력(Class cohesiveness)은 학급이라는 집단에서 학급 구성원 간 정서적 애착을 느끼며 공동의 목표를 향해 단합하는 힘이다(엄인하, 2015). 또한 학급응집력이란 학급구성원들이 신뢰하는 분위기 속에서 활발하게 의사소통을 하며 공동체 의식을 지니고 학급의 공동목표에 도달하고자 하는 힘이다(이상희, 2000). 학급응집력을 학급구성원들이 학급집단에 매력력을 느껴 단결된 힘으로 공동의 목표를 추구하고 학급에 오래도록 머물고 싶어하는 정도라고 하였다(김수자, 2007). 즉, 학급응집력이란

학급을 공동체로 보는 집단응집력으로 학급 내 구성원인 교사와 학생, 학생과 학생 상호간에 서로 매력을 느낌으로써 그 집단에 오래 머무르게 하는 집단의 유인요소이다(홍순남, 2008). 학급도 하나의 사회 집단이며 학급의 개인이나 구성원이 공동의 목적을 수행하기 위하여 역할을 분담하고, 그 분담은 각각의 역할이 하나의 통일된 협력관계가 가능하도록 합리적으로 조정된 체계라고 보았다(송은영, 2017).

학생들은 자신의 의지와 상관없이 특정 학급 구성원이 되지만 같은 학급에서 생활을 하면서 또래와 교사를 통하여 배우고 상호작용하며 소속감을 갖게 된다. 학급은 나름대로의 분위기, 인간관계, 문제해결 방식, 지휘체계, 응집성 등을 형성한다. 학급구성원은 학급의 집단활동을 통해 심리적 욕구를 만족시키고, 사적인 감정이나 의견을 표출하는 비공식적 의사소통의 통로가 되기도 한다. 또한 심리적 집단활동은 자아 존중감이나 자아정체감의 원천이 되기도 한다(김재원, 2003; 위유정, 2009).

학급은 하나의 집단이며, 집단은 인간의 집합체로서 특정한 목적을 추구하여 의식적으로 구성된 하나의 단위이다. 이러한 집단은 사람들이 모여 일정한 상호작용 및 상호의존체계를 이룰 때 형성된다. 집단 구성원들은 대면 접촉을 통하여 상호작용을 해나가며 서로를 심리적으로 의지하며, 그들이 스스로 한 집단의 구성원들이라고 지각하게 됨으로써 공동의 목적을 추구해 나간다. 집단 안에서 개인의 행동은 집단행위로 나타나게 되고, 구성원들 사이에서 형성되는 상호작용적인 단결된 힘에 의하여 존속되고 활동하게 된다고 하였다(조은아, 2007; 채연희, 2002). 학급은 교사와 학생들로 구성된 상호작용의 집단으로 학생들의 공동적인 학습목표 도달과 전인적인 발달을 위해 인위적으로 구성된다. 집단은 상호작용, 구조, 목표 통합성, 그리고 시간의 흐름에 따른 변화를 특징으로 한다. 학급은 이러한 집단의 특징을 전부 갖추고 있는데 그 특징을 살펴보면 다음과 같다(박병량, 2003; 서정화 2013).

집단으로서 학급이 중요시하는 특성 4가지를 들면 첫째, 학급 집단은 상호작용과 상호의존성으로 학생들은 자신의 의지와 관계없이 특정 학급 구성원이 되지만 한 학급에서 생활하면서 교사와 또래를 통해 배우고 상호작용하며 소속감을 갖게 된다. 둘째, 학급에서의 좋은 또래 관계는 학급원 간의 긍정적인 피드백을 나누게 하고 긍정적이고 발전적인 학급 분위기를 형성한다. 또래 사이에 형성하게 되는 인간관계는 차후의 사회관계와도 연결된다. 셋째, 학급집단은 공동의 목표가 뚜렷한 집단이다. 학급에서는 공동의 학습목표 뿐 아니라 학생 개인의 목표가 추구된다. 넷째, 학급 집단에는 일련의 사회적 구조, 즉, 규범, 역할, 지위 등을 만들어낸다. 학급 집단에는 규범적 역할과 개인적 역할이 있는데 규범적 역할은 공식적 역할로

책임, 의무, 지위, 규범, 규칙 등이며 개인적 역할은 또래 관계와 같은 사회적 인간 관계 형태도 나타난다. 따라서 학급은 하나의 집단으로서 집단원 각자가 소속감을 가지고 공동의 목표를 효과적으로 성취하기 위해 지속적으로 상호작용하는 집단이라고 할 수 있다.

학급 응집력의 중요성을 살펴보면, 첫째, 학생들의 자아개념 성장과 자아존중감을 향상시킨다. 둘째, 학급응집력을 통해 학급 구성원 사이에 친밀한 관계형성을 통해 학급을 긍정적으로 성장시킨다. 셋째, 학급구성원들이 학급응집력을 경험하는 과정에서 서로를 수용하고 지지하는 과정을 통해 미래의 대인관계와 사회적응을 간접적으로 경험한다고 하였다(나하나, 2009; 유이수, 2010).

이처럼 학급응집력은 학급의 목표달성을 위해 서로 의지하고자 하는 경향성을 의미하며, 응집력이 높은 학급은 개인의 목표와 집단의 목표가 일치되어 구성원들의 협동심을 높이고 성취감을 주어 학급의 일원으로서 자부심과 자긍심을 고취시키는 것으로 보고되고 있다(곽현경, 2017). 학급응집력은 집단에 대한 매력과 학습구성원 간의 긴밀한 유대감을 조성함으로써 학급이 해체되지 않고 지속적으로 유지되게 하는 역할을 수행한다는 점에서 학급을 통합의 필수적인 전제조건이라 할 수 있다(김서연, 2019; 이창희, 2000).

따라서 학급응집력은 학급에 소속된 구성원의 단합된 힘으로, 학급구성원들은 또래와의 상호작용을 통해 서로 공감하고 배려하면서 신뢰감이 깊어지고, 학급의 사기와 일체감을 형성할 수 있게 한다. 즉, 학급응집력은 긍정적인 학급분위기를 조성하여 학급 공동의 목표를 달성하고자 하는 지속적으로 상호작용하는 집단의 힘이라고 정의할 수 있다.

2. 학급응집력의 구성요소

학급응집력은 학급을 하나의 집단으로 보았을 때의 집단 응집력으로서, 학급 구성원들이 다른 구성원들에 대해 갖는 끌어당기는 힘을 말한다(지혜영, 홍종관, 2009; 하성희, 2014). 학급응집력을 학급의 구성원이 친화력을 가지고 머물러 있기를 바라는 정도를 말하며, 학급응집력에 영향을 주는 요인으로 학급분위기, 상호신뢰도, 학급사기, 학급일체감, 친구간의 의사소통으로 보았다(문미심, 2014). 정무영(1998)은 환경분위기, 상호신뢰, 사기, 비공식관계, 의사소통을 하위요인으로 제시하였다. 또한 학급응집력에 관한 다수의 연구에서 학급응집력을 환경분위기, 상호신

뢰, 사기, 일체감, 의사소통으로 나누어 설명하였다(강신석, 2000; 김선미, 2013; 김서연, 2019; 문미심, 2014; 오석준, 2011; 위유정, 2009; 이명희, 2005; 이상희, 2000; 조영은, 2019; 진경옥, 2008; 최정은, 2018).

강신석(2000)은 초등학생 수준에 적합한 학급응집력의 구성요소로 학급 분위기, 아동 간 상호신뢰, 학급일체감, 학급사기, 아동 간 의사소통이라는 5가지 변인을 제시하였다. 첫째, 학급분위기(Climate)는 교사를 포함한 학급성원들의 공식적, 비공식적인 인간관계에 의해 형성되는 심리·사회적 유대현상을 의미한다. 학급분위기는 교사와 학생 간, 학생과 학생 간의 상호작용이 만들어내고, 학급분위기에 따라 학생들에게 긍정적이거나 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 둘째, 아동 간 상호신뢰(Trust)는 학급구성원 사이에 친밀감을 기본으로 서로를 아끼고 이해하며 학급 활동에 참여하는 것을 의미한다. 학급구성원 간에 서로 신뢰하고, 자신의 생각을 솔직하게 표현할 때 상호신뢰는 더 강해진다. 셋째, 학급일체감(Group unity)이란 학급구성원들 마음이 일치하여 힘을 하나로 모으며 공동체 의식이 증대되는 것을 의미한다. 학급 내 동일한 목표와 규칙, 우의 있는 동료의식이 형성될 때 마음의 안정감을 가지며 학급 일체감이 강해진다. 넷째, 학급 사기(Morale)는 학급의 공동목표 달성을 위해 공동체에 협조하려는 자발적 욕구이며, 학급에 대한 긍지와 자부심, 만족감과 성취감을 의미한다. 학급에서 집단에 만족하고, 전체행동에 열심히 참여할 때 의욕과 학급 사기가 높아진다. 다섯째, 아동 간 의사소통(Communication)은 학급 구성원들 사이에 정보를 주고 받으며 공통된 이해에 도달함으로써 개인과 집단의 행동에 영향을 미치는 것을 말한다. 의사소통유형에는 교사와 학생, 학생 간 학생의 의사소통이 있으며 의사소통이 활발히 이루어질수록 학급응집력이 높아진다(김서연, 2019).

본 연구에서 사용된 학급응집력의 구성요소는 강신석(2000)의 5가지 구성변인인 학급 분위기, 상호신뢰, 학급일체감, 학급사기, 의사소통으로 보았다.

3. 학급응집력과 학교미술치료

학급의 전체 아동을 대상으로 한 미술치료는 미술작업의 창조적 에너지와 집단 심리치료의 집단 응집력이 결합되어(Wadson, 1987), 자기이해와 공동체 내 자기관리 능력의 향상, 또래와의 의사소통 증진 및 학급 구성원의 친밀감 형성을 위한 효과적인 방법이다(이지현, 2017). 이 장에서는 학교미술치료가 학급을 중심으로 한

집단미술치료라는 정의를 바탕으로 학급응집력과 학교미술치료를 살펴보고자 한다.

학교를 중심으로 한 집단미술치료가 학급응집력을 높여 긍정적인 상호작용이 활발해졌고, 소속감과 연대감을 갖게 되어 학급분위기를 개선하고, 협동의식을 높이는 학급풍토에 도움이 되었다. 학급응집력은 학급생활 태도 및 학급분위기를 좀 더 개방적이고 공감적이며 지지적인 체계로 만들어간다(김재원, 2003). 학급중심의 학교미술치료를 통해 또래관계를 하면서 집단원간의 상호작용이 자연스럽게 일어날 수 있어 사회성과 집단응집력 향상에 효과적이다. 긍정적인 학급응집력을 지닌 아동은 수업참여도, 학교생활만족감, 학업성취도가 높게 나타나 학교생활 적응을 잘 하는 것으로 보고되었다(윤소정, 주자현, 이은영, 2013). 학교생활적응을 성공적으로 할 경우, 학생의 지적, 정서적, 사회적 발달에 영향을 주어 개인의 성장을 도모하고 나아가 사회발전에 긍정적 영향을 끼치게 된다(장미용, 2009).

학교미술치료는 완성된 작품을 통해 긍정적 피드백을 주고 받음으로써 자기이해와 자기수용, 자기조절을 할 수 있게 된다. 이는 타인의 지지와 칭찬이 정서적 편안함을 주고 내면의 욕구를 표출할 수 있게 됨으로써 자신의 감정이나 갈등해소를 통한 긍정적인 상호작용이 이루어지기 때문이다(박정민, 2017). 학급 구성원들 간의 관계에 대한 태도나 행동, 자기조절 능력 습득을 효율적으로 돕게 되어 정신건강 문제가 발생하는 상황을 미리 예방할 수 있으며, 학급 구성원 모두에게 적용할 수 있는 교육 주제에 대해서도 미술치료 시간에 연관지어 실시함으로써 구성원들이 좀 더 쉽게 받아들일 수 있다는 이점이 있다(성경숙, 2017; 윤지영, 2020).

따라서 학교미술치료를 통해 학급구성원이 공동의 미술재료를 쓰고, 작품을 만들어가는 과정에서 의사소통과 상호작용으로 작품을 완성하고, 작품에 대한 피드백을 공유함으로써 긍정적 학급분위기와 사기와 일체감을 형성해 나감으로써 학급응집력을 높일 수 있다.

4. 학교응집력 선행연구

초등학교 고학년을 중심으로 한 학급응집력에 대한 선행연구를 살펴보면, 학급응집력 개선이 학교생활적응에서는 환경적응, 수업적응, 교사적응에 유의미한 차이를 보였으며(문미심, 2015), 학급분위기를 긍정적으로 개선시켜 학급응집력을 높이는 것은 아동들이 학생생활에 쉽게 적응할 수 있도록 하며, 교우관계를 개선시켜준다(조은아, 2007)고 하였다. 학교응집력 강화 프로그램은 학생들에게 학급에 대한 긍

정적인 정서를 증진시켰다(하성희, 2014)고 하였다. 학급일에 자발적으로 참여하고 긍정적인 피드백으로 사기를 북돋아줌으로써 점차적으로 학급구성원의 신뢰관계가 높아지고 학급응집력이 향상될 수 있었다(홍정희, 2014)고 하였다. 학급 내에서 느끼는 소속감과 학급응집력은 개인의 자존감을 높일 수 있는 방법이며, 학급문제를 협력하여 해결하여 긍정적 학급문화 형성에도 밀접한 관련이 있다(곽현경, 2017)고 하였다. 초등학교 고학년 아동에게 중요한 학급에서 소속감과 만족감을 느낄 수 있는 학급응집력의 긍정적인 변화를 찾아볼 수 있었으며, 아동들의 교우관계와 학교 생활만족에 대한 지도와 상담에 효과적인 자료로 활용할 수 있다(위유정, 2009)고 하였다. 초등학교 고학년의 학급응집력에 대한 선행연구를 살펴보면 <표 2>와 같다.

<표 2> 학급응집력 관련 선행연구

연구자	연구제목	대상	프로그램 목적	측정도구	결과와 한계점
곽현경 (2017)	공동체의식 프로그램이 초등학교 학생의 소속감과 학교응집에 미치는 효과	초등학교 4학년	·소속감과 학급응집력에 미치는 효과	·학급소속감 ·학급응집력	·소속감과 학급응집력에 유의미한 향상 ·학생 정서안정과 학급협력을 위한 모습 증가
문미심 (2015)	집단미술치료가 초등학교 학생의 학교생활적응을 위한 학교응집력 개선에 미치는 효과	초등학교 4학년	·학급응집력이 학교생활적응에 미치는 효과	·학급응집력 ·학교생활적응 ·KSD	·학급응집력 중 학급분위기, 상호신뢰, 사기, 일체감에 유의미한 영향 ·학교생활적응 중 환경적응, 수업적응, 교사적응에 유의미한 영향
문애경 (2008)	자기표현훈련 프로그램이 초등학교 학생의 사회성과 학급응집력에 미치는 영향	초등학교 6학년	·자기표현훈련을 통한 자기표현능력, 사회성, 학급응집력 향상	·자기표현능력 ·사회성 ·학급응집력	·자기표현능력, 사회성, 학급응집력 향상 ·연구대상 한정
위유정 (2009)	집단미술치료가 초등학교 고학년 아동의 학급응집력 및 학교생활만족도에 미치는 영향	초등학교 5학년	·학급응집력과 학교생활만족도 영향 ·학급운영, 인성교육활용	·학급응집력 ·학교생활만족도 ·KSD ·SCT	·질적분석 결과에서 학급응집력과 학교생활만족도 유의미한 차이 ·연구대상 한정
이혜경 (2016)	회복적 생활교육프로그램이 초기청소년의 학급응집력과 교우관계에 미치는 효과	초등학교 6학년	·회복적 생활교육 프로그램이 학급응집력과 교우관계에 미치는 효과	·학급응집력 ·교우관계	·학급응집력과 교우관계 유의미한 향상 ·공동체로의 통합과 협력 경험
조은아 (2007)	집단미술치료가 아동의 교우관계 및 학급	초등학교 6학년	·교우관계와 학급응집력 영향	·교우관계 ·학급응집력	·교우관계와 학급응집력 향상

	응집력에 미치는 영향		·프로그램 개발, 효과	·KSD	·추후검사와 연구대상 한정
지혜영 (2009)	사회적 기술훈련이 초등학교 아동의 학급응집력에 미치는 효과	초등 5학년	사회적 기술훈련 프로그램을 통한 학급응집력 향상	·학급응집력	·학급응집력에 유의미한 차이 ·연구대상 한정
하성희 (2014)	학급응집력 강화 프로그램이 초등학교 학생의 학교생활만족도에 미치는 영향	초등 5학년	·학급응집력 강화 프로그램이 학교생활만족도 영향	·학급응집력 ·학교생활만족도	·학급응집력과 학교생활만족도에 유의미한 영향 ·연구대상 한정
홍정희 (2014)	초등학교 고학년의 학급응집력 향상을 위한 집단상담 프로그램 개발	초등 5학년	·학급응집력 향상을 위한 프로그램 개발	·학급응집력	·학급응집력 향상에 유용한 프로그램 개발 ·연구대상 한정

이상과 같이 학급응집력 향상을 위한 집단 프로그램은 개별화 되어지고 자기중심적인 학급원들을 공동의 소속감과 목표달성을 함으로써 개인의 사고와 행동에 긍정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 학급원 간의 상호 협력적인 학급의 분위기는 학생들에게 소속감과 편안함을 주고, 함께 공동의 문제를 해결할 수 있도록 이끌어줌을 알 수 있다. 따라서 학급응집력은 초등학교 학생의 또래관계와 사회성 발달에 중요한 영향을 미치며, 학생의 긍정적인 정서에 미치는 영향이 크다는 걸 알 수 있다. 학급응집력이 향상되어질수록 자기표현과 자아존중감도 높아지고, 긍정적인 학급문화를 형성할 수 있음을 알 수 있다.

C. 학교미술치료

1. 학교미술치료

1) 학교미술치료의 개념

학교미술치료(School art therapy)란 미국에서 활동 중인 Bush(1997)에 의하면 학교 환경에서 제공되는 전문적이고 포괄적인 서비스 중 하나로, 미술이라는 매체를 통하여 모든 학생들이 교육 환경 내에서 그들이 가지고 있는 최대한의 가능성에 도달할 수 있도록 돕는 것이라고 하였다(유선경, 2008; 추진화, 2011). 즉, 학교 미술치료는 미술매체를 통하여 잠재력과 개인문제를 탐구하고 신체적, 정서적 그리고 학급기능을 개발하도록 허용하는 인간서비스라고 정의할 수 있다(최외선, 2006;

현성숙, 2013). 옥금자(2008)는 공교육체계에서 학교교육의 목적을 획득하는 것을 지원하고, 학생들이 학교에 적응할 수 있도록 도우며, 이를 위해 학교와 가족과 지역사회 등의 환경적 요소와 예방적 접근까지를 포함한다고 하였다. 학교 안에서 학생들이 스트레스, 불안, 부적응, 학습장애 등의 정서적인 어려움을 느낄 때 학교체계 안에서 미술치료가 학생들의 문제를 개선하고, 예방하며, 긍정적인 환경을 조성하는데 도움을 줄 수 있다는 것이다(홍현정, 2018).

학교는 성취 지향성, 보편성, 독립성 등 사회가 일반적으로 규정하고 강조하는 규범과 가치관을 학생들에게 고유하게 만드는 기능을 담당한다. 때문에 학교에서의 미술치료는 보상적 평등의 실현, 예방과 조기 발견, 장기·지속적인 치료, 교사와의 협력의 틀 형성이라는 장점을 가진다(유은지, 2006). 즉, 학교미술치료에서 ‘학교’는 학생이나 학부모의 접근성이 용이하여 예방적 차원에서 심리치료 프로그램 운영이 적합하고 프로그램의 유지 및 보급화가 쉽다는 장점이 있다. 이러한 장점을 가진 학교미술치료가 일반미술치료와 다른 점은 학생의 문제 중심으로 접근이 아니라 학생이 지니고 있는 강점 중심으로 접근한다는 점으로 학생의 강점을 찾아가는 치료의 측면을 강조하였다(김지연, 2012; 옥금자, 2008). 학교체계 내의 장점을 살려 이루어지는 학교미술치료의 개념으로 전문적인 치료능력과 자질을 갖춘 미술치료사가 학교의 목적을 수용하고 일정한 환경을 갖추어 계획적이며 지속적인 지원을 하는 것으로 정의하였다(이은주, 2009; 이현옥, 2010).

미술치료에서 학생은 생각과 경험의 복잡한 세계로부터 나온 의미를 상징적으로 탐구하고 조직화하고 동화시키면서 재료와 환경을 직접 다루게 된다. 이 과정에서 학생 개인의 경험은 논리적 사고를 돕고, 혼란과 불확실성을 감소시키고, 경험의 통합을 증진시킨다. 이러한 통합과정은 개인의 발달수준에 따라 느낌을 갖게 하고 소통하고 협의하게 한다. 이에 학생들은 미술치료 경험을 통해 학습과 사회적 잠재력을 깨달으면서 발달에 적합한 사회행동을 습득하게 됨으로써 공적으로든 사적으로든 학교교육과 사회·정서적 성숙을 향하게 된다(옥금자, 2008; 추진화, 2011). 결론적으로 학교미술치료는 미술치료전문가가 학교에서 학교교육의 목적을 달성하기 위해 학생들의 학교적응을 도우는 서비스체계로, 학생과 학부모, 가족, 지역사회 등을 대상으로 총체적으로 접근하는 것이라고 요약할 수 있다(이근매, 2016).

이러한 관점에서 학교미술치료란 학생 개별의 학교부적응에 대한 치료와 예방과 더불어 교육의 목적을 성취하기 위해 환경체계까지 포괄하는 광의의 치료적 정의를 가진다고 볼 수 있다.

2) 학교미술치료의 역사와 현황

미국을 비롯한 선진국에서는 학교를 거점으로 학교정신건강 관리제도가 정착되어 아동들의 정신건강관리와 여러 가지 예방사업에서 중추적인 역할을 하고 있다 (Comer JP., 1980; 신성숙, 2012). 미국에서 최초로 학교미술치료가 출발하였다. 학교미술치료는 1979년에서 1980년에 걸친 학년에 걸쳐 발간된 보고서를 통해 살펴보면, 대드 카운티 내의 공립학교에서 미술교육프로그램의 연장선으로 시작되어 다른 학교의 미술치료로 발전해왔다. Cohen(1975)은 텍사스에 특수학생교육 부서의 하위분야로 미술치료를 소개하였다. Minar(1977)는 웨스트 엘리스 공립학교에서 미술치료에 대한 3년간 장기실험 연구를 통해 미술치료와 치료적 과정으로서 미적 경험의 가치를 증명하였다. 미술치료 가치는 교정적인 치료영역을 넘어선 예방 영역으로까지 확장된다고 보았다(Bush, 1997).

미국미술치료협회(1985)에서는 성명서를 통해 학생들이 성공적인 교육을 위해서 학부모, 학교행정가, 교육자들은 미술치료의 효과와 활용방안을 제대로 인식해야 한다고 밝혔다. 학교에서의 미술치료란 최초의 표현 및 의사소통의 통로로서 미술 매체에 초점을 둔 심리교육적 치료개입이라고 했다. 미술치료는 장애아동 및 감정적, 사회적 문제를 갖고 있는 비장애 아동들에게 학교 환경 외에 가정환경으로부터의 문제해결에도 도움을 줄 수 있는 효율적 수단이라고 주장하였다. 미술치료는 모든 연령층 및 학년에 걸쳐 진단 및 처방적 접근방법을 제공할 수 있는 것으로 보고하였다(이근매, 2016).

Wadson, H.(1987)은 미술표현이 갖는 치료적 이점에 동의하면서 학교미술치료의 의미를 포함하는 내용을 제시했다. “학생들의 표현 이미지에 나타난 심상은 인성발달에 있어서 경험의 기초를 형성한다. 미술은 통제가 어려우므로 창작자의 의도와는 다른 예기치 않은 인식에 이를 수 있어서 통찰력을 향상시키면서 학습과 발달을 증진시킨다. 미술표현은 학생의 발달적 과제에 대한 적합성을 평가하는 데 활용될 수 있으며 치료의 필요와 적격성을 진단하여 치료의뢰 시 제출될 서류의 유일한 부분이 된다.”고 하였다(옥금자, 2008).

Glassman과 Prasad(2013)는 2011년에 미국미술협회에서 출간한 툴키트에 유치원부터 12학년까지를 대상으로 한 학교미술치료의 효과를 보고하고 있다. 예를 들면, 학생들이 세상에 더욱 잘 적응한다, 분노, 폭력, 우울, 근심 등이 감소된다, 더욱 독립적이며 자기 변화적이 된다, 자존감과 명확한 자아개념이 형성된다, 절망감에 대

해 더욱 관용적으로 반응한다, 문제해결능력이 늘어난다, 학습수행능력이 향상된다, 프로그램 및 자신의 작품과 밀접해지면서 출석률이 증가한다, 배움과 학교에 대한 긍정적이고 건강한 태도가 형성된다 등 구체적인 학생들의 변화를 요약하여 제시하였다(이근매, 2016).

미국 외에 학교미술치료가 상당히 발전한 나라가 영국이다. 영국은 학교에 개별적으로 미술치료사가 고용되거나 사설 미술치료 기관을 통해 학교에서 미술치료사를 고용한다. 영국의 미술치료사들은 교육 및 심리 관련 전공자라도 교육과정에서 미술작업 공부를 해야 한다. 또한 미술치료사들은 포트폴리오를 통해 미술 재료를 이용한 작품으로 그들의 창조적인 능력을 시연해야 한다. 이는 기본적으로 치료사들이 미술에 대한 지식을 습득해야만 한다는 의미가 된다. 또한 건강이나 교육, 사회 커뮤니티에서의 경력을 요구하기도 한다. ATISS(The Art Therapy in School Service)는 영국 런던에 있는 사설 미술치료 기관으로서 학교 내에서 미술치료를 실시하고 있다. ATISS는 5명의 치료사가 주축이 되어 활동하고 있으며, 이 치료사들은 영국 미술치료협회에 등록되어있는 치료사들로 아이들의 학교 및 홈 케어 관련 서비스를 제공하게 된다. 이들의 치료의 부가적 목적은 학생들의 감정적 문제에 의한 치료의 필요성을 진단하는 것과 미술치료 이용에 대한 설명을 한다고 하였다(조은희, 2006).

학교의 미술치료 프로그램은 한 학년의 39주 동안 일주일에 하루씩 미술치료를 하게 준비되어진다. 미술치료 계획은 미술치료사와 관련 학급 담임교사, SENco(Special Education needs Teacher)협회와 논의되어 결정되어진다. 준비과정 동안 미술치료사와 담임교사는 서로 피드백을 주고, 학생들의 발전이나 변화를 계속 공유하고 알린다. 4주 후에 평가서를 내어 이 보고서를 바탕으로 담임교사, 부모와 학생은 피드백을 나눈다. 이러한 피드백은 학부모들의 프로그램에 대한 객관적 판단에 도움을 주어 미술치료 프로그램에 대한 믿음을 견고하게 해주며, 교육받은 학생들은 학교생활에 더 적극성을 띠게 된다. 영국의 학교미술치료는 학부모의 이해 및 미술치료에 대한 인식을 기본 목표 중 하나로 잡고 있는 것이다. 학생의 보호자인 부모에게 미술치료의 필요에 대한 완벽한 이해를 요구하게 되어 더욱 원활한 미술치료를 진행할 수 있게 하는 바탕이 되고 있다(이지혜, 2006; 안성수, 2010).

아시아에서도 미술치료를 학교 수업에 적용한 사례가 소개되었다. 싱가포르의 한 초등학교 미술교사가 학생들이 스트레스에서 벗어날 수 있는 방법으로 미술치료

기법을 제안해 학교에 적용하고자 하였다. 이 교사는 학생들이 직접 관찰이 가능한 눈에 보이는 문제가 아니라 내면의 무의식적인 생각들을 아는 것이 더 중요하다고 하였다. 아이들은 미술작업을 하는 동안 실제로 무의식적인 미술활동의 표현을 통해 그들의 문제나 감정적인 혼란을 깨닫는다고 하였다. 아이들은 미술작업을 단순히 재미있는 것들을 만드는 것이라는 기존의 생각을 바꾸고, 미술활동이 단지 기법 훈련이나 생산을 위한 과정이 아닌 치료적인 측면이 있음을 인지하며 미술교육에 치료적 기법을 적용하는 것에 대한 관심이 늘어나고 있다고 하였다 (Channelnewsasia, 2006; 김서연, 2010).

우리나라의 학교미술치료는 1994년 특수교육 진흥법 개정으로 통합교육 실시의 일환으로 일반학급 뿐만 아니라 특수학급의 미술치료프로그램이 실시되고 있다. 방과 후 학교 시작은 1995년 5월 31일 교육개혁 안으로 방과 후 교육활동으로 시작되었다. 1996년 교육부와 서울시 교육청의 학교사회사업 실시, 방과후 학교 시작 등이 학교 안에서 미술치료를 실시하는데 영향을 주었다(이근매, 2016). 1997년 G 시에서는 1995년부터 준비되어온 학교사회사업에 학교미술치료를 접목한 사례연구가 진행되기도 하였다. 전문적인 절차를 거쳐 학교에 진입한 우리나라의 최초의 학교미술치료로 보고되고 있다(옥금자, 2008). 2006년부터 ‘방과 후 학교’라는 용어로 사용되고 있다(교육부, 2006). 2009년 시·도 교육청 방과후 학교 운영계획을 바탕으로 다양한 특기, 적성교육, 수준별 보충학습 등을 실시하고 있으며, 현재 많은 학교에서 방과후 학교 교육 일환으로 미술치료가 도입되고 있다. 또한 2012년 학교폭력 예방을 위한 어울림 프로젝트 시범사업으로 학교미술치료가 진행되었다. 이후 2020년에는 전체 학교를 대상으로 학교폭력 예방을 위한 어울림사업이 각 학교 Wee센터 타를 중심으로 다양한 상담 영역 중 하나로 시행되고 있다(교육부 공식 블로그, 2020).

국내에 미술치료가 도입한 지 20여 년이 지난 지금, 이제 미술치료는 단순히 상담영역만이 아니라 학교 방과 후 프로그램이나 학교 안의 상담교실, 특수교육 현장 등에서 폭넓게 도입되고 있어 하나의 고유한 학문의 영역을 구축하고 있다. 그러나 현재 우리나라는 공식적으로 초, 중등학교에서 미술치료가 제공되고 있지는 않다(이미경, 2015).

이처럼 그동안 우리사회에서 미술치료에 대한 관심과 기대가 미술치료에 대한 급속한 확장을 가져왔다. 학교에서도 부적응 학생들의 심리적·정서적인 어려움의 해결 방안 중 하나로 미술치료적인 접근을 많이 해왔다. 주로 학생들의 문제에 대

한 결과적 행동의 처벌 수단으로 사용되는 경우가 많았으나 최근에는 문제 중심의 강제적이고 우선적 접근보다는 치료적·예방적 접근의 필요성이 점점 강조되고 시행되고 있다. 따라서 학교 환경에서 가장 효율적으로 시행되어지는 학교미술치료의 사회적 인식의 전환으로 공식적인 교과과정에서 학교미술치료 도입의 필요성이 제기된다고 볼 수 있다.

3) 학교미술치료의 특징

학교미술치료란 학교교육에 합목적적인 목적과 목표를 가지고 학생의 인간발달과 심리이론에 기반을 둔다. 학교미술치료는 교육적·심리 역동적·인지적·개인의 한계를 초월한 그리고 정서적 갈등을 조정하고 자기인식을 돕고, 사회적 기능을 개발하며, 행동을 관리하고, 문제를 해결하며, 불안을 줄이고, 실천을 도우며, 자존감을 증진시키는 치료수단을 포함한 평가와 치료모델의 전문적이고 구체적인 틀 안에서 진행된다(Stepney, 2001; 옥금자, 2008).

학교미술치료에서 학급은 모두에게 익숙한 공간으로, 편안하고 안정된 상태에서 집단으로 미술치료에 임할 수 있어 긍정적인 효과가 나타날 수 있다(성경숙, 2017). 미술은 긴장을 풀게 하고, 규율에서 자율을 느끼게 한다. 그들의 생각과 감정을 표현하게 하고, 마음속에 감추어진 것을 가시화하며, 말로 옮기기 어렵거나 불가능한 생각을 표현하게 하는 등의 여러 가지 이유로 치료적인 힘을 내재하고 있다고 하였다(Rubin, 1999; 안성수, 2010). 이러한 미술의 장점을 집단에 사용하였을 때 모든 사람 각자의 수준에서 집단에 동시에 참여할 수 있게 되며, 활동과정이 중요하고 저항없이 쉽게 실시할 수 있어서 미술치료나 집단작업을 통해 개인의 경험과 집단의 경험을 결합할 수 있다(Liebmann, 1986).

학급 전체를 중심으로 하는 학교미술치료는 일반상담보다 규모가 크고 인원이 많으며 개인적 친밀감은 약하지만 다 같이 다룰 수 있는 주제나 교육에 대해서는 효과적이다. 선별된 학생을 대상으로 실시할 때 낮은 동기와 부담이 있을 수 있다. 하지만 전체 학급구성원이 참여함으로써 좀 더 안전하게 느낄 수 있기 때문에 신속하고 긍정적이고 허용적인 분위기를 조성할 수 있다(장현정, 2017).

학교미술치료는 안정성과 지속성을 기반으로 예방적 측면에서 이루어진다(이근매, 2016). 학급을 중심으로 한 학교미술치료의 구체적인 특징은 다음과 같다. 첫째, 학교미술치료의 장소가 학급이므로 학생들에게 편안함과 친근감을 줄 수 있어 치

료의 효과가 크다고 할 수 있다. 둘째, 낮은 구성원이 아닌 이미 서로 알고 있는 학급구성원으로 이루어진 집단으로 초기 단계를 좀 더 효율적으로 운영할 수 있다. 프로그램이 끝난 후에도 관계가 지속되므로 변화의 효과가 더 유지될 수 있다. 셋째, 문제행동을 보이는 아동에게도 자연스럽게 집단에 참여하여 심리적 부담을 적게 하고, 아동의 학교 적응이나 문제 개선에 효과적일 수 있다.(이지현, 2017; 윤지영, 2020). 넷째, 학교미술치료가 치료적 접근 뿐만 아니라 전체 아동의 정신건강과 발달을 위한 예방적 차원의 접근으로서도 중요하다(송재원, 2010; 이지현, 2017). 일반 아동들도 문제를 가진 아동이 갖고 있는 잠재적 위험과 위기를 지니고 있는데 미술치료가 미술 교육과정의 한 부분으로 학교에서 실행이 된다면 예방적 차원에서 큰 역할을 할 수 있다(이재화, 2003). 교육적 미술치료를 언급하면서 교사와 학생, 학생과 학생들 사이의 공유되는 다층적이며 역동적인 집단으로 예방적 차원의 미술치료를 적용하는 개입이 필요하다고 언급하고 있다(이현옥, 2010).

이상에서 본 바와 같이, 학교미술치료를 학교 교육을 지원하고, 개인의 부적응적 요소를 개선하고 극복하도록 돕는 기본적인 목적을 지닌다. 학급을 중심으로 이루어지는 학교미술치료는 장소와 구성원에 대한 안정성, 부적응 아동에 대한 치료효과에 대한 지속성, 잠재적인 위험과 위기 아동에 대한 예방적인 치료를 그 특징으로 들 수 있다.

2. 학교미술치료의 구성요소

옥금자(2008)는 학교미술치료의 구성요소를 학생이 가진 문제, 장소, 대상, 치료과정, 프로그램, 치료사 등으로 나누었다. 각각 요소의 특성은 다음과 같다. 첫째, 학교미술치료의 문제는 학생이 가지고 있는 심리·사회적 문제, 정서적이고 충격적인 체험, 학생의 취약점을 증가시킬 수 있는 가족요인들, 학습, 또래관계, 행동문제들이 학교부적응, 지역사회 역기능, 상호작용으로 가능한 위험 요소를 유발하는 조건, 기타 관찰될 수 있는 애착장애, 발달지체, 섭식장애, 악몽, 말더듬, 야뇨증, 자살사고, 불안, 학대관련 문제 등으로 관찰될 수 있는 행동 표현 등이 있다. 둘째, 학교미술치료의 장소는 기본적으로 학교에서 이루어지지만 학교교육이 갖는 의미가 물리적인 공간만을 의미하지 않는다. 사회적 체계와 성장이라는 점을 감안할 때 체계의 요구와 욕구를 달성하기 위해 학교외의 장소를 사용할 때도 학교미술치료에 포함하며, 장소는 심리적 물리적 환경을 함축한다. 셋째, 대상은 일차적으로 학

생이다. 학생의 문제를 해결하기 위해 부모와 교사 또는 관련체계를 포함하며, 심각한 문제와 특수 욕구를 가진 학생이 우선이 된다. 넷째, 과정으로는 학교미술치료사는 접수면접, 문제정의, 치료목표 설정, 치료계획, 치료개입, 평가, 사후 개입계획과 개입 등 전문적이고 체계적인 과정을 통해 학생의 심리 사회적 문제를 해결하여 체계적 관점으로 접근하여 다른 인력과 협력관계로 진행하게 된다. 다섯째, 학교미술치료 프로그램은 학생의 욕구, 발달과제와 특성에 적합한 목적과 목표를 가지고 학교교육의 본질적인 목표와 직접적으로 연결되어 있어야 한다. 미술치료사의 전문성이 발휘되는 프로그램과 방법이어야 한다. 여섯째, 학교미술치료사는 학생의 교육복지를 저해하는 다양한 심리·정서·사회적 발달을 돕는 전문직으로서, 학교교육의 목적과 가치, 학교조직과 문화 등을 이해하고 관련 전문지식과 기술을 갖추어야 한다(김화정, 2010).

이상과 같은 학교미술치료의 구성요소가 통합되어 학교현장에서 체계적이고 원활하게 제공되어진다면 학교미술치료를 경험한 학생들은 개인의 발달과 잠재력을 개발시킬 수 있으며, 학교 교육의 목표를 성취하고, 사회적·정서적 성숙으로 삶의 질을 향상시키는데 도움을 받을 수 있을 것이다.

3. 또래관계와 학급응집력과 학교미술치료

Bronfen Brenner(1981)는 아동은 그를 둘러싼 가족과 학교, 지역사회, 국가의 복합적이고 상호관계적 맥락 안에서 발달해 가며 영향을 받는다고 하였다(구소영, 2009). 오늘날 학생들의 문제는 학생을 둘러싼 다양한 환경과의 관계성 속에서 발생하고 있기 때문에 학생의 문제를 환경과의 관계와 분리시켜 생각하는 것은 학생들의 문제해결에 도움이 되지 않는다(이서영, 2015). 현재 한국의 청소년들은 학교에서 대부분의 시간을 보내고 있기 때문에 학교의 영향력과 그 중요성은 매우 크다고 할 수 있다. 교육부의 보고를 보면 2019년 초·중·고 전체 취학율은 96.3%로, 유치원에서 초등학교 진학률은 98.7%, 초등학교에서 중학교 진학률은 96.7%, 중학교에서 고등학교로 91.3%의 진학률을 보이고 있다(2019년 교육기본통계, 교육부). 학교는 학생들이 다양한 상황 속에서 하루 중 절반이 넘는 시간을 보내는 중요한 장소이며, 이러한 학교에서의 경험은 학생들의 성격발달, 사회성 발달 등에 중요한 영향을 미친다(권주련, 2012). 학급은 효과적인 교육활동을 지속적으로 수행하기 위해 신체적·정신적·사회적 발달단계가 같은 동일 연령층으로 구성되고, 학급

구성원은 같은 지역사회에서 성장하여 공동의 생활경험을 가지고 계속적으로 공동 생활을 영위하는 생활집단이다(남정걸, 2001; 최외선, 2006).

Bush(1997)는 집단미술치료 시행 장소로서의 학교는 교육의 보상적 평등과 균등성을 실현할 수 있는 최적의 환경이라고 하였다. 학급의 전체 아동을 대상으로 한 미술치료는 미술 작업의 창조적 에너지와 집단 심리치료의 집단 응집력이 결합되어(Wadson, 1987), 자기이해와 공동체 내 자기관리 능력의 향상, 또래와의 의사소통 증진 및 학급 구성원의 친밀감 형성을 위한 효과적인 방법이다(이지현, 2017). 또래관계는 상호 평등하고 동등한 입장에서의 신체적·정신적·사회적 발달단계가 같은 사람들간의 상호작용이기 때문에 서로를 이해하고 소통하여 상호신뢰를 쌓아가기 때문에 사회성 발달에 기여하게 된다.

학급중심의 학교미술치료는 이미 관계가 형성된 학급 또래들과 미술활동을 통해 공통의 관심사와 고민을 나누고, 정서적 교류를 용이하게 한다(홍현정, 2018). 학교 미술치료는 또래집단에서의 미술활동을 통해 관심과 지지를 제공하고, 서로의 비슷한 관심사와 고민을 나누며 자신을 바르게 이해할 수 있도록 돕는다(최선미, 2015). 또한 자신의 작품이 또래들에게 지지와 인정을 받게 되거나 치료자와 또래에 의해 작품이 소중하게 다루어지는 과정을 통해 아동은 존중받고 있다는 느낌을 받게 된다(이지현, 2017).

학급은 교사와 학생들의 상호작용이 일어나는 공간으로, 이들 간의 상호작용은 좋은 학급응집력으로 이끌기도 한다. 학급응집력은 학급생활태도 및 학급분위기를 좀 더 개방적이고 공감적이며 지지적인 체계로 만들어간다. 높은 학급응집력은 학급 구성원들의 학급생활에 대한 적극성, 협동성, 책임감 등을 증대시키고, 학급 분위기도 긍정적이게 만들고, 친밀한 또래관계를 유지할 수 있게 한다(손진수, 2010; 서정화, 2013).

집단의 역동을 치료적으로 활용하는 학교미술치료는 집단원들의 학급응집력에 긍정적인 영향을 주고 또래 간 의사소통을 원활하게 하여 배려심과 자아존중감, 또래관계를 개선시키는 데 유의한 효과가 있다(이미영, 한경아, 2020; 이윤희, 2019; 이지현, 2017; 조은아, 2007). 아동들이 소속되어 있는 학급 내에서 아동 각자가 만족스러운 인간관계를 경험할 때, 그 아동은 보다 풍부하고 완성된 인간으로서 성장할 수 있다(민지현, 2013).

이상에서 살펴본 바와 같이 학교미술치료가 미술활동을 통해 또래간의 정서적 교류를 활발하게 하여 또래로부터 인정과 존중을 받음으로써 자연스럽게 또래관계

를 높이게 된다. 또래관계의 향상은 학급원들의 공감과 수용, 지지체계를 만들어 학급응집력을 높이는데 기여하고 있다. 나아가 학급 내 부적응적 문제를 극복하고, 원만한 또래관계와의 상호작용을 통해 학교적응을 향상시키는데 도움을 줄 수 있을 것으로 본다.

4. 학교미술치료의 선행연구

본 연구의 선행연구는 학교미술치료를 학교 안에서 행해지고 학급 전체를 대상으로 한 미술치료로 정의하였다. 기존의 학교미술치료는 ‘학교미술치료’ ‘학급 단위 집단미술치료’, ‘학급 중심 집단미술치료’ 등의 용어로 혼용되어 사용되어졌다. 이러한 미술치료를 모두 포함하여 초등학교 고학년 학급을 대상으로 한 선행연구를 살펴보면, 학급중심 미술치료는 미술활동 과정에서 아동이 자기탐색 및 통찰의 경험을 하도록 도와 작품완성을 통해 만족감과 성취감을 느끼게 하여 자신을 가치 있게 여기는 존재로 인식하게 되었다(이지현, 2017)고 하였다. 프로그램 과정 중 자아존중감 향상을 위해 합리적 사고, 대화하는 방법, 칭찬하는 법 등을 내면화시키고, 매시간 아동의 생각과 행동을 칭찬과 격려로 적절하게 피드백을 주어 자신감을 갖도록 하였던 점이 유효했고, 분노의 감정을 생각과 느낌으로 적절히 표현하게 하여 분노표현을 감소시키는데 도움이 되었다(백경미, 강건택, 윤은주, 2014)고 하였다. 학령기 아동의 발달 단계를 고려한 매체, 주제 선정, 그룹의 활동이 아동의 자기효능감과 또래관계 증진에 있어서 효율적인 접근이 되었다(성경숙, 2017)고 보고하였다. 협동작업을 통해 회기가 진행될수록 학생들은 서로에게 관심과 애정을 가지고 서로 돕고 배려하여 공동의 작업에 임하는 태도를 보였고(서정화, 2013), 집단원들과 상호작용을 통해 학교생활에 대한 만족도를 높이는데 효과적이었다(권주련, 2012)고 하였다. 학교미술치료 프로그램이 아동의 정서표현과 스트레스에 효과적이었고(홍현정, 2018), 문제행동의 감소와 정서지능, 사회적 기술향상에 효과적이어서 아동의 정신건강과 또래관계에 긍정적인 영향을 주었으며(신성숙, 2012), 또래괴롭힘 참여행동의 변화와 학교생활만족도를 증가시키는데 효과적이었다(최선미, 2015)고 하였다. 초등학교 고학년을 중심으로 한 학교미술치료의 내용을 살펴보면 <표 3>과 같다.

<표 3> 학교미술치료 관련 선행연구

연구자	연구제목	대상	프로그램 목적	측정도구	결과와 한계점
권주련 (2012)	미술치료가 초등학교 고학년들의 학교생활 만족도에 미치는 효과	초등 5학년	·학교생활만족도 효과	·학교생활만족도	·학교생활만족도의 하위영역 중 학교생활 전반, 학교행사 및 특별활동 만족도에 효과
백경미 강건택 윤은주 (2014)	학급단위 집단미술 치료가 초등학생의 자아존중감과 분노 조절에 미치는 효과	초등 5학년	·자아존중감과 분노조절에 미치는 효과	·자아존중감 ·분노 검사	·자아존중감 향상과 분노조절에 효과
성경숙 (2017)	학급단위 미술치료가 학령기 아동의 자기효능감과 또래 관계에 미치는 효과	초등 4학년	·자기효능감과 또래관계에 미치는 효과	·자기효능감 ·또래관계	·자기효능감과 또래 관계에 긍정적인 영향
서정화 (2013)	협동작업 중심 집단 미술치료가 초등학생의 교우관계 및 학급응집력에 미치는 효과	초등 4학년	·교우관계와 학급응집력에 미치는 효과	·교우관계 ·학급응집력	·교우관계와 학급응집력향상에 유의미한 효과 ·연구대상 한정
신성숙 (2011)	학급중심 학교미술 치료가 초등학생의 문제행동과 정서지능 및 사회적 기술에 미치는 영향	초등 6학년	초등학생의 문제행동과 정서지능 및 사회적 기술에 미치는 영향	·청소년 자기행동평가 척도 ·정서지능 ·사회적 기술척도	·문제행동과 정서지능 및 사회적 기술에 유의미한 변화
이지현 (2017)	학급 중심 미술치료가 초등학생의 자아존중감과 또래관계의 질에 미치는 영향	초등 6학년	·자아존중감과 또래관계의 질 영향	·자아존중감 ·또래관계의 질	·자아존중감과 또래관계의 질에 긍정적인 영향 ·연구대상 한정과 추후검사 필요
최선미 (2015)	또래괴롭힘 참여행동 변화 및 학교생활만족도 증가를 위해 창의적문제해결 모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 개발 및 효과	초등 6학년	·학급단위미술치료 프로그램 개발 ·또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도의 효과	·또래괴롭힘 참여행동검사지 ·학교생활만족도	·또래괴롭힘 참여행동과 학교생활만족도 유의미한 변화 ·연구대상 한정과 추후검사 필요
홍현정 (2018)	학교미술치료가 초등학교 고학년 아동의 정서표현과 스트레스 대처행동 및 미술자기표현에 미치는 효과	초등 4학년	·정서표현, 스트레스 대처행동, 미술자기표현에 미치는 효과	·정서표현, ·스트레스대처행동척도 ·미술자기표현 평정척도 ·빛속의사람그림 검사 (DAPR)	·정서표현, 스트레스 대처행동, 미술자기표현척도 유의미한 변화 ·DAPR에서 스트레스와 대처능력의 유의미한 변화, 자원의 유의미한 변화가 없음 ·연구대상 한정

이상과 같이 초등학교 고학년의 학급을 중심으로 한 학교미술치료는 학급원들이 공동 작품활동을 통해서 서로의 생각과 느낌을 나누며 공통된 의견을 일치시켜 나가는 과정이다. 작품 나눔을 통해 타인을 이해하고 수용하면서 서로에 대한 친밀감과 존중감이 높아져 학급원의 관계와 사회성 발달에 중요한 영향을 미치는 것을 알 수가 있는데, 초등학교 고학년을 대상으로 한 또래관계와 학급응집력에 관한 연구는 미비한 실정이다. 따라서 학급을 중심으로 한 또래관계와 학급응집력의 향상을 할 수 있는 프로그램을 제공함으로써 개인의 부적응적 요소를 치료하고, 학급 전체에 예방 효과를 통해 학교적응을 높일 필요가 있다.

Ⅲ. 연구 I : 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램 개발

본 연구에서는 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력을 향상하기 위해 학교 미술치료프로그램을 개발하고자 다음과 같은 절차를 거쳤다. 먼저, 기획단계에서는 연구의 필요성에 의거하여 프로그램의 방향과 목적을 설정하였고, 연구대상을 선정하였으며, 선행연구를 검토하여 이론적 근거를 마련하였다. 요구분석 단계에서는 현장전문가와 대상을 중심으로 한 프로그램에 대한 운영방식과 중심주제에 대한 접근 방식을 도출하였다. 구성단계에서는 프로그램의 목표를 설정하고, 요구분석 결과를 바탕으로 프로그램을 세부적으로 구성하였다. 예비연구 단계에서는 예비프로그램을 실시하여 그 결과를 평가하고 보완하였다. 실행단계에서 최종적으로 프로그램을 개발하였다. 이상의 절차 과정을 아래와 같이 구체적으로 기술하고자 한다.

A. 프로그램 개발 및 배경

프로그램이란 ‘일정한 기간 동안 사전에 계획했던 학습 결과를 성취하기 위해 체계적으로 설계한 조직화된 일련의 학습 내용, 학습 활동, 학습방법의 통합된 실체’

를 말한다(Rothwell & Cookson, 1997). Royse, Thyer, Padgett(2006)은 프로그램을 특정목표를 달성하기 위해 체계적으로 조직된 활동이라고 하였으며, York(1982)는 목표를 달성하기 위한 일련의 상호 의존적인 활동이라 하였다(정영숙, 2014).

프로그램 개발이란 프로그램에서 적용될 핵심적인 방법과 전략을 계획하는 과정에서 실제 발생할 수 있는 일이나 수행해야 할 것들에 관한 것으로 개발될 접근법에 대한 윤곽을 의미한다(Sussman, 2001; 도지화, 2019; 어은경, 2018). 김창대의(2011)는 좋은 프로그램을 개발한다는 것은 목적이나 목표를 적절하게 설정하고, 체계적인 내용 및 활동 구성의 원리에 따라 구체적인 내용 및 활동을 구성하는 것이라고 하였다(정수미, 2019). 프로그램 개발은 요구와 문제분석을 통해 심리적 사회적 요구와 문제를 찾아내고 이것을 토대로 프로그램의 목적, 대상, 실행시기에 대한 계획 수립과 목적 달성을 위한 구체적이고 세부적인 계획을 세우고 평가까지 포함할 수 있는 체계적인 과정이라고 할 수 있다(엄영미, 2012; 박성혜, 2015).

미술치료 프로그램 개발연구는 인간의 행동변화를 연구목적으로 한다. 또한 실험 처치의 한 방법으로 사용되어, 변인 간의 관계에 대한 이론적 연구에 기여할 수 있다. 프로그램 개발은 개인의 적절한 성장과 적응을 위해, 사회적 필요성에 의해서 요구되어진다. 여기에 미술활동 적용이 가져오는 다양한 장점은 다른 심리치료와 구별되는 중요한 요인이다. 이의 효과를 최대화하여 치료대상자의 성장과 복지에 기여하려는 연구이다. 따라서 미술치료 프로그램 개발연구는 미술치료의 현장적용을 위한 중요 연구분야이다(정현희, 2017). 본 연구에서는 프로그램 개발을 ‘프로그램의 목적과 목표를 달성하기 위해 요구조사 내용과 결과를 분석하여 구체적인 프로그램 내용을 구성하고, 연구 대상자들에게 적합한 미술활동을 선정하여 실행하고 평가하는 체계적인 개발과정’이라 정의하였다.

본 연구의 연구자는 2018년 10월 ~ 2019년 1월 사이 G시 소재 S초등학교 4학년 한 학급에서 부적응적 행동을 보이는 아동들을 선별하여 미술심리치료와 부모상담을 진행하게 되었다. 담임선생님과 상담결과를 소통하던 중 학급 전체를 대상으로 실시하는 학교미술치료의 필요성을 설명하고 프로그램을 제안하였다. 때마침 학교 측에서도 교사의 학생지도와 학부모의 민원으로 교직생활의 어려움을 호소하는 교사가 갈수록 늘고 있어 고민을 많이 하고 있는 상황이었다. 교사와 학생 간 상호소통하여 학생들이 부적응적 상황에 이르기 전에 조기 발견하여 도움을 주고, 예방하고자 학급을 중심으로 학교미술치료를 진행하기로 결정하였다.

본 연구의 주제인 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교

미술치료 프로그램을 개발하기 위해 현장전문가와 연구대상인 학생들에게 요구조사를 진행하였다. 또한 현장 전문가인 교사에게 주제와 프로그램 운영에 대한 조사를 하였고, 학생들에게는 주제와 관련된 또래관계와 학교생활, 프로그램 운영과 관련된 조사를 실시하였다. 이를 토대로 구체적인 학교미술치료 프로그램의 내용과 과정, 활동을 계획하여 실행하고 평가하는 체계적인 개발과정을 거쳤다.

B. 프로그램 개발 절차 모형

프로그램을 개발하기 위해서 많은 형식들이 개발되어 왔으나, 한 모형으로 모든 상황에 가장 적절히 적용될 수 있는 유일한 체제는 없다. 그러므로 계획의 필수적인 구성요소에 대해서 깊이 있는 고려가 있어야 한다. 프로그램을 개발함에 있어 적용해야 할 기본적인 접근방법은 선형적 접근과 비선형적 접근, 통합적 접근과 비통합적 접근 등이 있다. 이 중에서 통합적 접근은 프로그램개발에 영향을 미치는 요인들을 종합적으로 고려하는 방식으로 ‘체계분석적 접근’이라고 한다. 이러한 통합적 접근방법은 전개방식이 총체적이고 분석적이기 때문에 프로그램 개발의 전 과정이 복잡하고 프로그램 개발자의 전문적인 능력을 필요로 하지만 여타 접근방법에 비해 오차를 최소화시킬 수 있다는 장점이 있다(박은민, 2009; 박성혜, 2015).

상담 및 미술치료에서 많이 사용되고 있는 프로그램 개발 모형으로는 김창대 모형(2002)이 대표적이다. 이 모형은 목표수립, 프로그램 구성, 예비연구, 프로그램 실시 및 수정의 4단계를 거친다. 그러나 이는 교육공학이나 교육과정에서 제시한 교수학습 프로그램 개발 모형을 기초로 만들어진 것으로 상담 및 심리치료 프로그램에 그대로 적용하기에는 어려움이 있다(천성문, 함경애, 박명숙, 김미옥, 2017). 따라서 상담 및 심리치료 프로그램은 획일적인 형태의 교육과정 개발과는 다르게 목적과 유형, 대상, 장소, 제반 여건, 이론적 접근 등에 따라 달라지는 창의적이고 광범위한 활동이기에 개발과정을 일률적으로 제시하기 어려울 수 있다(이숙영 외, 2002; 정영숙, 2014). 집단 참여자의 정서적·행동적 측면의 변화를 꾀하는 과정으로 사전 요구조사와 프로그램 자체에 대한 평가 등이 필요하다(천성문 외, 2017). 천성문 등(2017)이 제시한 프로그램은 현재까지 개발된 프로그램 모형들의 하위 절차를 수정 및 보완하는 동시에 포괄적으로 제시하면서도 선행 프로그램 개발의 문제점을 해결하고, 현실적용 가능한 프로그램 모형을 제시하였다. ‘기획-요구분석-구

성-예비연구-실행-평가'의 6단계 프로그램 개발모형을 기초로 하였다(도지화, 2019).

본 연구는 김창대(2011) 개발모형을 토대로 천성문 등(2017)이 제시한 프로그램을 참고로 하여 각 모형의 장점을 통합하여 본 연구의 특성에 맞게 수정, 보완하여 6단계의 개발절차를 토대로 연구모형을 구성하였다. 이에 대한 내용은 <그림 1>과 같다.

프로그램 절차		주요내용
1단계	기획	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 방향 및 목적 설정 • 선행 연구 분석 • 연구대상 집단 선정 • 연구도구 선정
2단계	요구분석	<ul style="list-style-type: none"> • 요구조사 대상 선정 • 요구조사 • 요구조사 분석
3단계	구성	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 목표설정 • 프로그램내용 구성을 위한 선행연구 분석 • 예비프로그램 구성 • 전문가의 타당도 검증
4단계	예비연구	<ul style="list-style-type: none"> • 예비프로그램 운영 • 예비프로그램 실시 후 평가 • 전문가 타당도 검증 및 수정, 보완 • 최종 프로그램 완성
5단계	실행	<ul style="list-style-type: none"> • 완성된 최종프로그램 실행
6단계	평가	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 효과 검증 • 프로그램 효과 평가 • 회기별 프로그램 내용 평가 • 참여자의 보고서 및 최종 참여 평가

<그림 1> 프로그램 개발 절차 모형

C. 프로그램 개발과정

본 장에서는 초등학교 고학년을 중심으로 또래관계와 학급응집력 향상에 대한 학교미술치료 프로그램을 개발하기 위하여 프로그램 개발과정에 대해 구체적으로 기술하고자 한다.

단계별로 내용을 살펴보면 다음과 같다. 1단계 기획단계는 프로그램 개발의 전체적인 틀을 짜는 단계이다. 프로그램 개발의 필요성과 방향을 설정하기 위해 선행연구를 분석하고, 연구대상인 초기 사춘기가 시작되는 초등학교 고학년 학생들을 특성을 파악한다. 이들의 학교부적응적 요소를 치료하고 예방하여 긍정적인 학교적응을 돕기 위해 초등학교 고학년 학생들에게 필요한 측정도구를 선정하는 단계이다. 2단계 요구분석 단계에서는 프로그램 내용 및 진행에 대한 요구조사 단계로, 현장에서 초등학교 고학년 학생을 지도한 경험이 있는 현장전문가 선생님들과 실제 프로그램에 참여할 학생들을 대상으로 요구조사와 분석을 통해 프로그램 내용에 반영하는 단계이다. 3단계는 프로그램의 목적에 따른 목표를 설정하여 예비프로그램을 구성하는 단계이다. 프로그램 내용의 구성을 위한 선행연구 고찰과 요구분석을 토대로 구체화하여 예비프로그램을 구성하여 전문가의 1차 타당도를 검증한다. 4단계는 예비프로그램을 실시하는 단계로, 실제 집단에 프로그램을 적용하여 효과를 확인하고, 그 결과를 통해 전문가의 타당도를 거쳐 프로그램을 수정, 보완하여 프로그램을 완성하는 단계이다. 5단계는 실행의 단계로 최종 확정된 프로그램을 실험 집단과 통제집단에 실행하는 단계이다. 6단계는 프로그램의 효과를 검증하는 단계로 프로그램 적용 사전, 사후 검사의 효과를 검증하는 단계이다. 참가자의 보고서와 소감문 작성, 현장전문가의 평가 등을 통해 프로그램 효과에 대한 분석을 실시한다.

본 연구에서 이와 같은 단계를 적용한 구체적인 과정은 다음과 같다. 이에 대한 연구절차는 <표 4>와 같다.

<표 4> 프로그램 개발의 연구절차

구	분	내 용
단계 1	기획	기간 : 2018. 10. 1 ~ 2019. 2. 28 내용 : 프로그램 목적 수립, 선행연구 분석, 연구대상 선정 및 연구도구 선정
단계 2	요구분석	기간 : 2019. 3. 11 ~ 2019. 3. 20 내용 : 요구조사 및 분석
단계 3	구성	기간 : 2019. 3. 19 ~ 2019. 4. 1 내용 : 예비 프로그램 구성, 전문가의 타당도 검증
단계 4	예비연구	기간 : 2019. 4. 2 ~ 2019. 5. 20 내용 : 예비 프로그램 실시와 평가, 전문가의 타당도 검증 및 보완, 최종 프로그램 완성

1. 기획

1) 프로그램 방향 및 목적 설정

본 연구에서는 연구대상의 선별로 자칫 우려되는 낙인효과 없이 학급 전체를 중심으로 정서적·비언어적 접근을 포함한 발달적 측면에서 접근하였다. 내용적 측면에서도 잠재적 학교 부적응의 치료뿐만 아니라 예방, 교육적 목적까지 성취할 수 있는 프로그램의 필요성이 제기되었다. 학교미술치료 프로그램 개발을 위한 참여대상 선정과 개발의 필요성, 또래관계와 학급응집력에 대한 문헌고찰, 학교미술치료의 프로그램 개발모형에 대한 문헌고찰을 하였다. 먼저 초등학교 고학년의 특성 파악과 이들을 대상으로 한 또래관계와 학급응집력과 관련된 선행연구를 고찰하였다. 그러나 기존에 개발된 또래관계와 학급응집력에 관련된 초등학생을 대상으로 한 프로그램 개발에서는 고학년의 특성과 발달단계를 고려한 연구가 많지 않았고, 주로 인지·언어 중심의 접근이 많았다. 또한 학교부적응 학생에 대한 문제해결을 중심에 둔 선별적 집단상담프로그램과 개별사례를 중심으로 한 연구가 많았다. 학생들이 학교생활에서 일상적으로 접근할 수 있는 미술매체를 활용하여 자신을 표현할 수 있는 개별 미술작업과 모듬, 분단 등과 함께 하는 집단작업을 단계적으로 혼용하여 개인에서 집단으로 점차 시각을 넓혀 나가고자 하였다.

본 연구에서 프로그램 개발의 필요성은 발달단계 상 사춘기에 접어들어 또래비중이 높은 초등학교 고학년의 학급 전체를 대상으로 사회성과 관계를 다루는 학교 미술치료의 프로그램 개발의 연구가 거의 없다. 따라서 사춘기에 접어든 학생들이

거부감없이 일상생활 공동체인 학급을 중심으로 쉽게 접할 수 있는 미술매체를 이용해 또래관계와 학급응집력을 향상 할 학교미술치료 프로그램이 필요하다.

2) 선행연구 분석

본 프로그램은 목표로 설정한 또래관계와 학급응집력에 대해 이론적으로 파악하고, 문제점을 검토하였다. 선행연구에서 프로그램 구성내용, 활동방법, 전략 등을 분석한 후 본 프로그램의 목표에 적합한 이론과 내용을 수집한 결과 학급중심으로 한 학교미술치료를 선정하였다.

이론적 측면에서 초등학교 고학년의 발달상 특징을 기반으로 한 또래관계, 학급응집력, 학교미술치료에 대한 이론을 살펴보았다. 발달적 특성으로 인하여 초등학교 고학년의 또래관계에서는 수평적이고 상호 수용과 인정받는 긍정적인 또래관계가 아동·청소년기의 건전한 또래관계를 형성하게 하는 중요한 밑바탕이 된다(김민정, 2015; 김서안, 2015; 김연옥, 2007; 김호지, 2010; 박소미, 2016; 방소연, 2015; 오소원, 2016; 원혜빈, 2019; 이강현, 2007; 이보람, 2015; 이성은 2017; 이호선, 2001; 장호정, 2010; 장현숙, 2019; 정부신, 2016; 홍은경, 2014)고 하였다.

아동은 학급에서 또래와 교사의 상호작용과 소속감을 배우며 개인과 공동의 목표를 효율적으로 달성하기 위해 학급을 중심으로 한 상담(김택진, 2006; 김서연, 2019; 김희수, 2010; 서정화, 2012; 신성숙, 2011; 위유정, 2009; 조은아, 2006; 최선미, 2015; 하인진 2014)이, 학급중심으로 한 학교미술치료를 통해 또래관계를 하면서 집단원간의 상호작용이 자연스럽게 일어날 수 있어 학급응집력 향상에 효과(문미심, 2014; 위유정, 2009; 조은아, 2007; 하성희, 2014; 홍정희, 2014)적이라고 하였다. 이와 관련된 내용은 이론적 배경에 기술하였다.

3) 연구대상 집단 선정

연구대상 선정은 프로그램을 적용할 대상을 선정하는 단계이다. 프로그램의 적용대상의 발달단계 및 특성에 따라 그 효과성이 다르게 나타날 것이다. 본 연구의 대상은 G시 S초등학교 5학년 학생들을 대상으로 하였다. 전체 교사회의 결과 학교에서 가장 다루기 힘들다고 결정이 된 초기 사춘기가 시작되는 5학년을 선정하였다. Steinberg, Vandell와 Bornstein (2010)은 5학년은 아동 중기 단계로 또래관점이 자기 평가에 반영되며, 또래관계를 강화하기 위한 친사회적 행동이 증가한다고 하였다(이윤희, 2019).

4) 연구도구 선정

본 연구도구는 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력을 향상하기 위한 프로그램 개발을 위해 연구의 목적에 부합하는 조사도구를 선정하였다. 이를 위해 자기보고식 검사인 또래관계검사와 학급응집력 검사를 실시하였고, 비언어적 표현인 그림검사로 동적학교생활화 검사를 실시하였다.

또래관계 측정을 위해 사용도구는 Hudson (1986)이 개발한 IPR(Index of Peer Relations) 척도를 김의섭(2001)이 번역한 또래관계 검사를 사용하였다. 학급의 응집력을 측정하는 도구로서 Hovarth와 Greenberg(1989)가 만든 36문항의 자기보고식 질문지와 이형득(1979)의 집단 활동 체크목록에서 강순화(1994)가 18문항으로 개발한 것을 강신석(2000)이 6학년 수준에 맞게 20문항으로 재구성하여 위유정(2009)과 문미심(2014)이 사용한 척도(신뢰도는 .945)를 사용하였다. 동적학교생활화는 Knoff와 Prout(1988)의 실시지침과 채점기준을 우리나라의 상황에 맞게 활용한 서복희(2016)의 연구를 바탕으로 또래관계와 학급응집력 향상에 대한 변화 척도를 비교하였다.

2. 요구분석

2단계 요구분석 단계에서는 프로그램 내용 및 진행에 대한 요구조사 단계로, 현장에서 초등학교 고학년 학생을 지도한 경험이 있는 현장전문가 선생님들과 실제 프로그램에 참여할 학생들을 대상으로 한 요구조사와 분석을 통해 프로그램 내용에 반영하는 단계이다.

1) 요구조사 대상

요구조사는 먼저, 현장 전문가 요구조사로 G지역 S초등학교 현재 5학년 담임교사 6명과 최근 5년 내 초등 고학년 담임을 맡은 경험이 있는 교사 15명을 중심으로 총 21명을 대상으로 하였다. 다음으로는 S초등학교 5학년 전체 6개반 157명을 대상으로 학생의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램의 구성과 내용에 대한 요구조사를 실시하였다.

2) 요구조사의 내용

현장전문가 설문내용의 내용은 교사들의 요구조사로 교사들과 일대일 설문지 면

접을 통해 진행되었다. 학생들의 또래관계와 학급응집력에 관한 문항, 프로그램 운영에 관한 사항에 대한 요구조사를 진행하였다. 또래관계 향상을 위해 중요한 점, 학급응집력의 하위요소 중 가장 중요하다고 여겨지는 요소, 프로그램 진행방법 중 관심이 가는 방법, 프로그램 시간 구성에 대한 요구조사 등이었다. 학생들의 요구조사 설문 내용은 또래관계와 학교생활에 관한 문항, 프로그램 운영에 관한 문항으로 요구조사를 진행하였다.

3) 요구조사의 자료분석

초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램 개발을 위한 요구조사 설문지의 자료분석은 SPSS 22.0 통계처리프로그램을 이용하였다. 현장전문가의 요구조사분석에서는 조사대상자의 인구사회학적 특성을 알아보고자 빈도와 백분율을 산출하였고, 프로그램 주제와 프로그램 운영에 관한 프로그램 개발에 대한 요구도를 알아보고자 빈도, 백분율을 산출하였다. 연구대상인 학생들에게는 또래관계와 학교생활과 프로그램 운영에 관한 프로그램 개발에 대한 요구도를 알아보고자 빈도와 백분율을 산출하였다.

4) 요구조사의 분석 결과

(1) 현장전문가의 요구조사 결과 분석

<표 5> 현장 전문가 요구조사 인구사회학적 특성 (N=21)

구 분		빈도	%
성 별	남	3	14.3
	여	18	85.7
	합계	21	100.0
연 령	20대	1	4.8
	30대	10	47.6
	40대	9	42.9
	50대	1	4.8
	합계	21	100.0
교육경력	5년-9년	5	23.8
	10년-14년	5	23.8
	15년-19년	6	28.6

	20년-24년	4	19
	25년 이상	1	4.8
	합계	21	100.0

현장전문가인 교사들의 요구조사는 교사들과 일대일과 집단 설문지 면접을 통해 진행되었다. 주제와 관련된 긍정적인 또래관계와 학급응집력향상을 위해 중요한 점, 프로그램 운영관련하여 관심이 가는 형식, 시간 구성에 대한 요구조사였다.

<표 6> 현장 전문가 요구조사 (N=21)

구 분		빈도	%	
프로그램 주제	또래관계 향상을 위해 중요한 점	서로를 배려하는 마음	15	71.4
		학생의 학업성취도	0	0.0
		친구들로부터 인정 및 수용	2	9.5
		부모의 양육태도	3	14.3
		기타	1	4.8
		합계	21	100.0
	학급응집력 향상을 위해 중요한 점	학생들의 상호신뢰감	9	42.9
		담임교사의 리더쉽	0	0.0
		학급분위기	1	4.8
		상호 의사소통	10	47.6
		기타	1	4.8
		합계	21	100.0
프로그램 운영	관심가는 프로그램 형식	강의기법	0	0.0
		언어적 상담	8	38.1
		동영상 시청	3	14.3
		미술매체활용기법	9	42.9
		기타	1	4.8
		합계	21	100.0
	적절한 시간	40분	5	23.8
		60분	5	23.8
		80분	11	52.4
		100분	0	0.0
		합계	21	100.0

또래관계 향상을 위해서는 서로를 배려하는 마음 71.4%이 높게 나왔으며, 학급응집력 향상을 위해서는 상호의사소통이 47.6%, 상호신뢰 42.9%로 나타났다. 프로그램 진행방법 중 관심이 가는 방법은 매체활용기법이 42.9%, 언어적 상담이 38.1%로 나타났다. 프로그램에 적정한 시간은 80분 52.4%, 60분 23.8%로 나타났다. 이와 같은 내용을 요약하면, 또래관계 향상을 위해선 서로 배려하고 존중하는 마음, 학급응집력을 위해선 상호소통이 중요하다고 하였으며, 프로그램 진행 방법에서는 매체활용기법이, 적정한 시간은 80분이 적정하다고 요구하는 것으로 나타났다.

(2) 학생요구조사의 결과 분석

사전 요구조사는 S초등학교 5학년에 재학중인 6개반 157명(남79명, 여 78명)을 대상으로 실시되었다. 각 문항에 대한 아동들의 반응을 정리한 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 학생 요구조사 (N=157)

구 분		빈도	%	
또래 관계	학교에서 친구관계는	활발하다	89	56.68
		보통이다	45	28.66
		소극적이다	21	13.38
		기타	2	1.27
		합계	157	100.0
	친구와 잘 지내기 위해 필요한 것	양보와 배려	28	17.84
		협동	5	3.18
		의사소통	65	41.4
		상호존중	42	26.75
		기타	17	10.83
합계	157	100.0		
학교 생활	우리학급의 분위기	긍정적이다	90	58.07
		보통이다	10	6.45
		부정적이다	51	32.9
		기타	4	2.58
		합계	157	100.0
	재밌는 점	수업	50	31.85
		친구랑 어울리는 것	100	63.69
		선생님과 관계	1	0.64
		없다	1	0.64

		기타	5	3.18
		합계	157	100.0
	힘든 점	수업	36	22.5
		친구관계	46	28.75
		선생님과 관계	1	0.62
		없다	59	36.88
		기타	18	11.25
		합계	157	100.0
프로그램 운영	프로그램 내용	자기소개	24	15.29
		친구관계 다루기	67	42.67
		선생님과 함께하는 활동	10	6.37
		친구들과 집단작품	56	35.67
		합계	157	100.0
	선호 매체	그리기재료	36	22.93
		점토류	38	24.2
		만들기 재료	53	33.76
		혼합재료	30	19.11
		합계	157	100.0

조사 결과는 또래관계에서 중요한 것은 의사소통 65%, 상호존중 42%라고 조사되었다. 학교생활에서 재밌는 점은 친구와 어울리는 것으로 63.69%, 다음은 수업이 31.85%였는데 수업시간 중 대부분이 친구들과 상호작용이 많은 체육과 미술을 재밌다고 조사되었다. 반면, 힘든 점은 없다가 36.88%였으나, 그 다음으로는 친구관계가 28.75%로 학급내 또래관계의 어려움이 학교생활에 미치는 영향이 크다는 것을 보여주었다. 프로그램 포함 내용에는 친구관계를 다루는 내용이 42.67%, 반 전체와 작업을 해보고 싶은 아동이 35.67%로 친구와 관련되거나 함께하는 집단 프로그램을 선호했다. 선호하는 매체는 만들기 재료가 33.76%, 점토 재료가 24.9%로 조사되었다.

5) 요구조사의 시사점

요구조사의 시사점을 살펴보면, 교사들은 미술매체를 활용한 기법으로 또래관계와 학교생활에서 서로를 배려하는 마음과 상호 의사소통을 중요하게 생각하였다. 또한 학생들도 또래관계와 학교생활에서 친구관계와 상호소통이 중요하며, 친구들과 집단작업, 만들기 매체를 선호하였다. 이러한 요구분석 내용의 결과를 적절히

반영하여 학급전체를 대상으로 긍정적인 또래관계를 증진시키고, 상호소통과 지지 체계를 형성할 수 있도록 학급응집력을 향상시킬 것을 목표로 수립하였다.

3. 구성

3단계는 프로그램의 목적과 목표에 따라 프로그램을 구성하는 단계로 선행연구 고찰과 요구분석을 토대로 구체화하여 예비프로그램을 구성하였다.

1) 프로그램 목표 설정

본 연구에서는 학교미술치료 프로그램 개발을 통해 학생 개인의 자기인식과 수용 뿐아니라 단위별 모둠과 분단, 반 전체 친구에 이르기까지 서로 존중하고 신뢰 하며 일체감이 있는 학급단위의 학교미술치료를 통해 또래관계와 학급응집력을 향상시키는 것을 목표로 설정하였다.

학교미술치료는 학교교육에 부합하는 목적과 목표를 가지고 아동의 발달과 심리 이론에 기반을 둔다. 학교미술치료는 아동 개인의 자기인식과 정서적 발달을 돕고, 사회적 관계인 또래관계를 넓히며, 문제와 갈등을 해결하고, 자존감을 증진시키는 데 도움을 줄 수 있다. 학급중심의 학교미술치료는 아동이 가장 오래 머물러 있고, 일상적인 공동체인 학급을 중심으로 또래관계와 학급의 응집력을 향상시키기 위해 아동을 둘러싸고 있는 요소를 하나의 체계로 보아 접근하는 방식이다. 이 체계에는 개인인 아동, 또래친구, 담임교사, 학부모, 학교의 각 체계가 연계되어 포괄적이면서 개별화된 서비스를 제공하는 것이다.

이 체계를 기반으로 프로그램을 통해 학급원의 자기표현, 자기인식과 수용으로부터 또래 친구에 대한 갈등해소와 조망과 수용으로 서로소통하고, 존중하며 긍정적인 또래관계를 형성해 나갈 수 있다. 학급의 응집력을 향상하기 위해 하위요소인 학급분위기, 학급일체감, 사기진작, 의사소통, 상호신뢰를 각 프로그램의 회기별 목표로 구성하였다.

회기별 목표선정에서는 초기 3회기에는 자기표현, 자기인식과 수용으로부터 시작 해 또래와 친밀한 관계형성을 하며, 긍정적인 학급분위기가 안전한 환경임을 자각 할 수 있도록 든든한 경계를 만들어주었다. 중기에는 감정이완과 해소를 통해 타인 을 수용하여 긍정적인 분위기를 조성하였고, 학급응집력의 하위요소인 의사소통, 상호신뢰와 사기진작을 형성하도록 하였다. 후기에는 사기진작과 일체감 형성으로

학급의 응집력을 강화하는 회기를 구성하였다. 매 회기마다 작품활동 후 활동지를 쓰고, 낙서장에 소감문을 쓰는 것으로 자신의 작품을 되돌아 보았다. 모듬과 분단을 나눈 후 반 친구들과 전체 나눔을 통해 서로의 의견을 나누었다.

2) 학교미술치료 프로그램 구성을 위한 선행연구의 분석

프로그램 회기별 구성에서 본 연구의 목적과 방법과 대상자의 특성이 유사한 2000년 이후의 선행연구를 참고하였다. 초등학생을 대상으로 시행한 집단미술치료, 사회성과 관련된 미술치료, 학교현장에서 진행된 학교미술치료 중심의 동향연구와 메타분석의 자료를 활용하였다. 김순덕(2018)의 초등학생을 대상으로 한 집단미술치료의 연구동향 분석, 이재향(2015)의 초등학생의 사회성 관련 미술치료연구, 이서영(2015)의 초등학교를 중심으로 한 학교미술치료에 대한 메타분석, 박순주(2018)의 초등학생을 대상으로 한 집단상담의 최근 연구동향 분석 등의 문헌을 고찰하였다. 그 결과를 살펴보면, 프로그램 회기별 구성은 총 11회~16회기, 주 2회, 60분~90분이 가장 많았다. 이를 기반으로 본 연구자는 학교미술치료 예비연구 프로그램을 총 12회기, 주 2회, 80분으로 구성하였다.

3) 예비연구 프로그램의 구성

위의 요구조사와 프로그램 내용에 관한 선행연구의 조사를 기반으로 내용을 구성하였다. 프로그램 개발 과정의 3단계는 프로그램의 내용을 구성하는 단계로, 초기-중기-후기 단계를 거친 다음 각 단계의 총 회기, 회기 순서, 각 회기의 목표를 정하였다. 이에 따른 운영 및 내용을 구성하였다. 그 내용은 다음과 같다.

1단계 초기단계(1~3회기)에서는 학급구성원에게 자기표현, 자기인식 및 수용, 타인조망 등 안전한 환경 조성으로 긍정적인 학급분위기와 친밀감 형성을 목표로 하였다. 작품을 완성하여 학급원들에게 자신의 작품을 소개하고 느낌을 나눌 수 있도록 하였다.

1회기에서는 학급구성원들이 서로 지켜야 할 규칙을 정해 서로의 안전한 경계를 목표로 설정하였다. 자기이름 꾸미기를 통해 자기를 표현하여 새롭게 자신을 이해하고 인식하며, 활동지를 통해 자신의 느낌을 정리하도록 할 것이다. 2회기에는 실 길이가 같은 친구와 공동작업을 통해 처음 만난 친구들과 서로 의견을 모아 공동

의 작품을 완성하도록 하였다. 3회기에는 등교 할 때부터 하교 때까지 하루의 학교 생활을 돌아보며, 자신의 학교생활의 중요한 부분이 무엇인지를 통해 자기인식과 자기수용이 되도록 하였다. 학급에서 또래를 어떻게 바라보는지, 또래와 어떻게 반응하고 소통하는 지를 표현하도록 하였다.

2단계 중기단계(4회기~8회기)에서는 감정이완과 갈등을 해소하고, 자신을 둘러싼 학급의 긍정적인 분위기 속에서 활발한 의사소통을 하고 상호존중을 통해 학급의 사기를 진작시키는 것을 목표로 하였다. 매 작품 활동 시 다양한 친구들을 만나 함께 의논하고 작품을 완성하며 자신의 감정을 표현하고, 상대에게 수용되는 경험을 통해 반 친구들과 신뢰감이 형성되도록 하였다.

4회기에서는 자주 사용하는 손과 사용하지 않는 손을 이용해 A4용지, 8절지에 마구그리기 낙서를 하도록 하였다. 낙서 후 느낌과 연상되는 숨은 그림을 찾아보도록 하였다. 분단 별로 나누어 전지를 3장씩 붙여서 양손으로 마구잡이 낙서를 통해 감정이완을 충분히 한 후, 서로 연상되는 것을 찾아보고, 제목을 붙이도록 하였다. 익숙한 것과 익숙하지 않는 것, 개인적인 것과 함께 하는 것의 차이, 의견을 조정하고 타협하는 것에 대해 점차 인식하게 하도록 할 것이다. 5회기에서는 2명씩 짝을 지어 찰흙을 주무르고 던지고 가지고 놀며, 찰흙에 대한 느낌을 서로 나눠보며, 공동의 작품을 완성할 수 있게 하였다. 자신의 억압된 스트레스를 해소하고, 상호소통과 존중감을 키워나갈 수 있도록 하였다. 6회기에서는 잡지에서 자신이 생각하는 긍정적인 사람과 부정적인 사람의 이미지를 풀라쥬 하도록 하였다. 이를 통해 자신이 타인에 대한 인식을 어떻게 하는지 살펴보도록 할 것이다. 7회기에서는 자신의 성장의 중요한 사건과 감정을 색으로 표현하여 자신에 대한 소중함과 긍정적인 표현으로 자기존중감을 가질 수 있도록 할 것이다. 서로 나눔을 통해 타인을 이해하고 존중하며 신뢰감을 가질 수 있게 있도록 하였다. 8회기에서는 4~5명씩 모둠을 구성한 후 최근에 자신이 관심을 갖고 있는 것들을 자유롭게 이야기해보고, 공통된 주제를 정하여 공동의 작품을 완성하도록 하였다. 이를 통해 활발한 의사소통과 서로에 대한 존중감과 학급의 사기를 높일 수 있게 할 것이다.

3단계에서는 후기단계(9~10회기)로 전 단계의 안정적이고 긍정적인 학급분위기와 상호소통, 신뢰감 형성으로 학급의 사기가 높아져 학급의 일체감이 형성되었고, 학급응집력 강화에 기여하는 것을 목표로 하였다.

9회기에서는 작은 씨앗이 성장하여 어떠한 것으로 자라나게 되는 지 상상을 하여 작업을 완성하도록 하였다. 상호신뢰감을 바탕으로 서로의 작품에 나눔을 통해 긍정적인 또래관계를 형성하도록 하고, 학급의 사기와 일체감을 불러올 수 있도록 할 것이다. 10회기에서는 분단별로 하는 집단작업으로 각종 오브제를 붙여서 집단 폴라쥬를 완성하도록 하였다. 주제는 집단원 모두의 의견을 모아 자유롭게 정하도록 할 것이다. 이 과정에서 서로의 의견을 존중하고, 역할을 분담하여 작품을 완성하도록 하였다. 학급원들은 각자의 의견을 조율하고 수용하는 과정에서 서로에 대한 신뢰감이 깊어질 것이고, 학급의 일체감이 커질 것이며, 학급의 응집력이 더욱 강화 될 것이다. 이와같이 구성된 학교미술치료프로그램은 <표 8>과 같다.

<표 8> 학교미술치료 예비프로그램

단계	회기	목표	주제	활동내용	준비물
준비			사전검사	- 또래관계척도, 학급응집력 검사, KSD	설문지, A4용지, 연필, 지우개
초기	1	자기표현 자기인식, 자기존중	오리엔테이션, 나를 소개해요	- 활동소개 및 우리들의 약속 정하기 - 낙서장을 만들 스케치북 앞면에 한지, 색지, 색종이로 자기 이름 꾸 미기를 하여 소개하기	스케치북, 한지, 색지, 색종이, 가위, 풀
	2	친밀감형성, 긍정적인 학급분위기	반갑다 친구야	- 무명실을 각자 돌아가며 원하는 만 큼 자른 후 길이가 비슷한 짝을 찾 음. 서로의 실이 이어지게 여러형 태를 만든 후 꾸미고 나눔하기	면실타래, 가위, 목공풀, 크레파스 흑백도화지, 스티커
	3	자기수용, 타인조망, 친밀감형성	교실풍경	- 도화지를 8개 칸으로 나눠 등교부터 하교까지 하루 일과를 있었던 일을 순서대로 그리기	도화지, 크레파스, 색연필, 연필, 지우개, 색싸인펜
중기	4	감정이완, 타인수용, 긍정적 학급분위기	낙서이야기	- A4용지, 8절지, 4절지, 전지에 차례 대로 형태없이 낙서한 후 숨은 그림 찾아 연상 후 나눔하기	A4용지, 8절지, 4절지, 전지, 크레파스
	5	갈등해소, 의사소통, 상호존중	흙으로 빚은 세상	- 2명씩 짝지은 후 찰흙을 던지고 주 무르고 때리며, 가지고 놀다가 협동 작품을 만들기	찰흙, 색집시, 찰흙도구
	6	타인수용, 의사소통, 상호존중	긍정과 부정	- 잡지를 탐색하다 2명씩 짝꿍을 이뤄 긍정적인 사람과 부정적인 사람, 물 건, 단어 등을 찾아 붙이기	잡지, 가위, 풀, 도화지
	7	자기존중, 상호존중, 상호신뢰	친구의 재발견	- 명상으로 현재부터 야기 때까지의 주요 기억이나 느낌을 천사도를 이용하여 여러색으로 CD케이스에 표현하기	CD투명케이스, 천사도, 색싸인펜
	8	의사소통, 상호존중,	나, 너, 우리	- 모든 구성 후 최근에 많이 관심있 는 이야기 공유하기. 각각 이야기	흑백 4절 도화지, 콩, 팥, 녹두, 쌀, 흑미,

		사기진작		를 하나의 주제로 만든 후 함께 만들고 꾸미기	조개 등 자연물 오브제
후기	9	상호신뢰, 사기진작, 일체감	씨앗이 자라나서	- 작은 씨앗이 어떤 큰 나무로 성장할 것인지 상상해보기. 나무에 필요한 것을 주변에 함께 그리기	우드락, 뽕뽕이, 큐빅, 스티커, 크레파스, 풀 등
	10	상호신뢰, 사기진작, 일체감	우리는 하나	- 전지에 여러 가지 한지와 오브제를 이용해 모두 연결고리를 만들어 집단 작품을 완성하기	전지, 한지, 색종이, 각종 오브제
종결	12		사후검사	- 또래관계척도, 학급응집력 검사, KSD	설문지, A4용지, 연필, 지우개

4) 전문가의 타당도

학교미술치료 프로그램의 전문가 타당도 검증을 위해 관련 전문가들에게 자문 및 평가를 의뢰하였다. 연구의 필요성과 목적, 연구의 도구의 적절성, 사례연구 프로그램과 활동내용, 회기별 목표 도달, 활동의 적절성으로 구성된 회기별 계획서를 작성하였다. 평가계획서를 수립한 후, 선행연구의 전문가 타당도 질문지의 형식을 참고하여 프로그램에 대한 타당도 질문지를 제작하여 전문가 집단에게 제시하고 그 타당도를 검증하였다.

프로그램 내용 타당도의 전문가 집단은 총 7명으로 미술심리치료전문가 교수 1명, 미술심리치료 박사 1명, 상담심리박사 1명, 미술심리치료 박사수료자 3명, 미술치료연구소 현장 실무자이며 상담심리 석사 수료자 1명으로 구성되었다. 의뢰시기는 2019년 3월말~4월 초 약 2주 가량이며, 프로그램의 타당도 검증의 구체적인 내용은 다음과 같다.

이 질문지 내용은 학교미술치료 연구의 필요성과 목적, 연구문제, 현장 전문가 및 대상자 요구분석, 연구도구의 적절성, 프로그램의 회기별 내용타당도로 구성되었다. 내용타당도의 평점은 서면평점으로 진행하였다. 점수는 1~5점의 Likert척도에 따라 평정을 의뢰하였다. 내용타당도 지수는 Lynn(1986)이 제시한 내용을 토대로 CVI(Content Validity Index) .80이상의 합의가 이루어진 경우 유의한 항목으로 정하였다. 본 연구 결과에서는 3개 영역 모든 문항에서 CVI .80을 초과하여 본 프로그램이 유의한 항목으로 타당하게 구성되었음을 확인하였다.

전문가 집단에서 프로그램에 대한 타당도와 내용의 검토가 이루어졌으며, 그 결과와 수정사항을 요약하면 <표 9>와 같다.

<표9> 학교미술치료 프로그램안의 전문가 자문 요약 및 수정사항

전문가 자문 요약	자문 후 수정 사항
- 현장전문가 표집인원이 소수이므로 고려하기	- 현장 전문가의 요구조사 분석을 현 담임선생님 외에 최근 5년 동안 고학년 담임 경험의 선생님이 추가하여 분석함
- 회기별 목표와 내용 분리해서 쓰기	- 목표와 내용을 포괄적으로 서술하였던 것을 나누어서 서술함
- 회기별 목표와 주제의 흐름 고려하기	- 매체 사용의 효과를 높이고자 자문한 것으로 본 프로그램 연구에서 반영함
- 회기별 목표와 주제의 흐름 고려하여 프로그램 추가검토	- 본 프로그램 연구에서 반영함
- 학급 단위의 진행으로 운영 방식 고려하기	- 조별 운영 중심에서 2인, 모둠, 분단별 운영으로 세분화
- 주제의 표현이 아동에 맞는 표현으로 수정하기	- <인생곡선>이라는 표현에서 <친구의 재발견>이라는 제목으로 수정함

4. 예비연구

1) 예비프로그램 운영

본 연구의 프로그램 개발 절차에 따라 구성된 학교미술치료의 예비 프로그램에 대한 구성단계와 내용 및 활동의 적정성, 학급중심의 집단 운영, 프로그램의 효과, 심리적 어려움이 선별된 아동에 대한 체계적 치료접근 등을 점검하고 문제점을 보완하기 위해 예비연구를 실시하였다. 예비연구의 진행은 본 연구자와 집단미술치료 진행경험이 있는 연구보조자가 진행하였다. 연구보조자는 연구의 목적 및 내용, 연구과정, 프로그램 회기별 목표와 주제, 활동내용, 자료정리에 대한 사전 워크숍을 통해 교육을 받았다. 예비연구는 G지역 S초등학교에 재학중인 초등학교 5학년 전체학급 중 무작위선발을 통하여 3학급을 예비연구 학급으로 선정하여 프로그램을 진행하였다. 예비연구 프로그램은 A, B, C 학급으로 나누어 2019년 4월 2일부터 5월 14일까지 회당 80분씩 매주 2회씩 10회기를 동시에 진행하였다. A학급은 남 15명 여 13명 총 28명, B학급 남 14명 여 13명 총 27명, C학급은 남 13명 여 14명 총 27명으로 예비연구의 목적은 학급 단위의 학교미술치료의 예비 프로그램에 적용하여 연구할 때 적정성 및 집단운영을 보기 위함이다. 이 중 C반을 예비연구의 분석으로 사용하였다. 연구에 참여한 반의 인원은 27명이었으나 사전사후검사에서 학부모 동반체험으로 각 2명씩 결석하여 사전사후 결과에서는 총 4명을 제외시켜 23명의 결과를 도출하였다.

2) 예비프로그램 실시 후 평가

(1) 학급구성원의 변화

① 또래관계 변화 양상

학교미술치료 프로그램의 사전과 사후에 따라 또래관계 점수의 변화가 유의한지 살펴보기 위하여 실시한 대응 표본 t -검정의 결과는 <표 10>과 같다. <표 10>에서 제시된 바와 같이 긍정적 또래관계 요인은 사전 44.57점에서 사후 48.22점으로 유의하게 증가한 것으로 나타났으며($t=-4.06, p<.01$), 부정적 또래관계 요인도 사전 56.91점에서 사후 60.78점으로 유의하게 증가하여($t=-5.76, p<.001$) 또래관계에 대한 부정적 사고가 감소한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교미술치료 프로그램이 참여 아동들의 또래관계를 개선하는 데에 유의한 효과가 있다는 것을 보여준다.

<표 10> 또래관계의 사전-사후 점수 변화 (N=23)

하위요인	사전검사	사후검사	변화량	t	p
긍정적 또래관계	44.57 (8.12)	48.22 (6.88)	3.65	-4.061	.001
부정적 또래관계	56.91 (5.16)	60.78 (4.46)	3.87	-5.757	.000

② 학급응집력 변화 양상

학교미술치료 프로그램의 사전과 사후에 따라 학급응집력 점수의 변화가 유의한지 살펴보기 위하여 실시한 대응 표본 t -검정의 결과는 <표 11>과 같다. <표 11>에서 제시된 바와 같이 하위 요인에 따라, 학급 분위기는 사전 12.48점에서 사후 13.61점으로 유의하게 증가한 것으로 나타났다($t=-3.44, p<.01$). 그리고 상호신뢰는 사전 12.13점에서 사후 14.26점으로 2.13점이 유의하게 증가하였다($t=-4.04, p<.01$).

<표 11> 학급응집력의 사전-사후 점수 변화 (N=23)

하위요인	사전검사	사후검사	변화량	t	p
학급 분위기	12.48 (3.17)	13.61 (3.13)	1.13	-3.441	.002
상호신뢰	12.13 (3.90)	14.26 (2.56)	2.13	-4.04	.001
사기	13.52 (4.35)	14.04 (4.26)	0.52	-.818	.422
일체감	13.61 (3.94)	14.09 (3.64)	0.48	1.441	.164
의사소통	12.39 (3.31)	14.39 (2.71)	2	-6.362	.000

사기는 사전 13.52점에서 사후 14.04점으로 0.52점이 증가한 것으로 나타나 유의하지 않았고($t=-.818, p>.05$), 일체감도 사전 13.61점에서 사후 14.09점으로 0.48점이 증가한 것으로 나타났지만 그 효과가 유의하지 않은 것으로 나타났다($t=1.44, p>.05$). 의사소통은 사전 12.39점에서 사후 14.39점으로 2점이 유의하게 증가한 것으로 나타났다($t=-6.362, p<.001$).

③ 동적학교생활화(KSD) 변화 양상

학교생활화 평가기준 중에서 또래관계 및 학급응집력과 관련이 있는 상호작용, 협력 수준을 중심으로 학교생활화를 평정하였다. 학교미술치료 프로그램 사전과 사후에 실시한 학교생활화를 평정하고, 대응표본 t -검정을 실시하여 변화를 비교한 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 동적학교생활화(KSD) 사전-사후 비교 결과 (N=23)

구분	하위요인	사전검사	사후검사	t	p
		M (SD)	M (SD)		
상호작용 수준	또래	1.52 (1.20)	4.39 (1.12)	-11.304	.000
	나	1.70 (1.15)	4.26 (1.21)	-10.256	.000
협력 수준	또래	2.30 (1.43)	1.96 (0.93)	1.053	.304
	나	2.57 (1.16)	2.00 (0.91)	2.260	.034

측정과정에서의 오차를 줄이고 채점자 간 신뢰도를 확보하기 위하여 본 연구에서는 연구자를 포함한 3인의 평가자가 전체 그림을 각기 평정하였다. 본 연구자를 제외한 2인의 평가자는 미술치료학 박사학위수료와 미술치료학회 미술치료사 자격을 가지고 현장에서 5년 이상의 임상경험을 가진 전문가로 구성되었으며 본 연구에서 나타난 평가자 간 급내상관계수(ICC)는 .998(95% CI .999~.999, $p<.001$)로 나타나 매우 높은 신뢰도를 보였다. <표 12>에서 보이듯이 상호작용 수준은 교우($t=-11.3, p<.001$), 나($t=-10.26, p<.001$) 요인 모두 유의하게 점수가 증가한 것으로 나타났다. 협력 수준 중에서는 나 요인($t=2.26, p<.05$) 요인의 점수가 유의하게 증가한 것으로 나타났지만 교우($t=1.05, p<.01$)의 증가량은 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교미술치료 프로그램이 학교생활화 안에서 보여지는 상호작용 수준을 나타내는 지표를 개선하는 데에 효과적이었음을 보여준다.

(2) 학급구성원의 만족도 평가

학급구성원들은 매 회기마다 활동지 평가를 통해 학급단위의 학교미술치료가 재미있고, 즐겁다고 하였으며, “친하지 않는 친구들과도 작업을 많이 하게 되어 친구들을 더 잘 알게 되었고, 더 친해지게 되었다”, “우리반 친구들이 좋다”라고 하였다. 전체 만족도는 90%이상 만족스럽다고 평가하였다. 회기별 평가에서는 1위는 4회기 <낙서하기>와 2위는 5회기 <찰흙으로 빛은 세상>, 3위는 8회기의 <나, 너, 우리>가 친구들을 더 잘 이해할 수 있는 프로그램으로 꼽았다. 친구들과 함께 소통하고 일체감과 응집력을 느낄 수 있는 함께 작업하는 내용들이었다.

3) 전문가 타당도 검증 및 수정 보완

이번 단계에서는 본 프로그램의 예비연구인 학급단위의 학교미술치료의 예비 프로그램의 전반적인 내용 및 실시과정을 평가하고 분석하였다. 프로그램의 내용 및 실시과정을 본 연구자와 연구보조자가 회기별 기록지, 작품, 활동지, 낙서장 소감문 등을 분석하여 평가하였다. 그 후 분석한 내용을 전문가 집단에게 자문을 받아 내용을 수정, 보완하였다.

첫째, 학교미술치료 프로그램은 같은 학급의 친구들로 구성되어 또래친구들에 대한 거부감과 적대감을 감소시켰으며, 또래간의 친밀감을 형성하여 긍정적인 또래관계를 형성하였다.

둘째, 다양한 미술매체의 접근으로 자발적인 프로그램 참여를 유도하였고, 공동작업의 과정으로 상호소통이 잘 이루어졌고, 학급의 분위기가 긍정적으로 변화하였다. 이와 같은 결과는 매체를 활용한 미술활동이 아동들에게 방어와 저항을 감소시켰으며, 연구자와 아동의 매체매체를 활용한 전문적인 관계에서 치료적으로 사용하였으므로 효과를 볼 수 있었다고 분석하였다.

셋째, 학급단위의 프로그램으로 학급의 인원수가 27명에서 28명으로 타 지역의 학교보다 학생수가 많고, 집단치료의 적정인원 수보다 많아 집단의 역동을 한눈에 관찰하는데 어려움이 있었다. 처음에는 한 학급을 3개의 분단으로 나누어 소집단으로 나누어 진행하였으나, 작품의 완성시간이 다 다르고, 소집단의 리더가 훈련되지 않아 진행에 어려움이 있었다. 작품 완성 후 활동지에서 좀 더 세세하고 구조화된 질문을 통해 각자의 느낌을 정리하였다. 작품 나눔에 대해선 전체가 참여할 수 없어서 자발적으로 분단별 2~3명씩 발표를 하고 전체가 돌아가며 피드백을 한마디

씩 해주며 서로 간의 소통의 기회를 만들었다.

넷째, ‘나 - 친구 - 집단’의 점진적 흐름에서 집단의 역동이 자연스럽게 흘러가기 위해 다시 자기 재인식을 위한 7회기를 삭제하였다. 자유스러운 분위기에서 상호소통하고 협의하여 조정과 타협의 능력을 기를 수 있는 내용으로 수정하였다.

다섯째, 중후기에서 집단의 역동을 좀 더 활성화시키고, 일체감을 높여 학습의 응집력을 강화하기 위해 집단작업의 프로그램을 2회기를 추가하였다.

여섯째, 학교미술치료에서 체계적 접근으로 프로그램 도중 심리정서적 어려움으로 선별된 아동의 어려움을 해결하고자 담임교사와 부모의 긴밀한 협조와 역할의 변화로 해당 아동의 상황이 긍정적으로 변화되었다. 변화의 측면은 담임교사의 질적평가와 연구자의 관찰과 활동평가지에 의한 프로그램 집중도, 긍정적 평가, 긍정적 또래관계의 패턴 등으로 알 수 있었다. 지속적인 상담이 필요한 아동은 학교 자원의 지원으로 아동이 보다 건강하게 성장할 수 있는 계기가 될 수 있었다.

4) 최종 프로그램 개발

이번 단계에서는 학교미술치료 예비프로그램을 실시한 후 학습구성원의 만족도 조사와 회기별 프로그램 평가 활동지, 연구자와 전문가의 평가를 참고로 본 프로그램을 구성하였다.

학교미술치료 예비프로그램 중기 단계에서 집단의 역동을 효과적으로 살리기 위해 4회기에서 8회기를 4회기에서 9회기로 1회기 추가하였고, 탐색과 실행단계로 세분화 하였다. 탐색단계에서는 5회기 짝지어 ‘찰흙으로 빚은 세상’과 6회기 잡지플라주인 <긍정과 부정>은 매체 사용에 대한 효과를 높이고자 하는 전문가의 의견을 수용하여 프로그램의 순서를 바꾸었다. 5회기 잡지 플라주 <긍정과 부정>은 아동 개인의 긍정적 부정적 사고보다는 또래에서 바람직한 공통의 상을 정립하고자 2인이 공동으로 작업하는 것으로 변경하였다. 7회기는 개별의 성장보다는 또래관계와 학습응집력을 중심으로 상호 소통과 신뢰감을 줄 수 있도록 묵언으로 하는 공동 점토 작업인 <함께 하는 파티>로 변경하였다. 실행단계의 마지막 작업으로 9회기에는 우리가 가져갈 가치와 버려야 할 습관에 대해 서로 의견을 나누어 보고자 <가져가고 싶은 것, 버리고 싶은 것> 작업을 추가하였다. 여러가지 상자로 다리 조형물을 만들고, 각종 오브제에 상징적 의미를 부여하여 상자꾸미기를 하였다. 우리가 성장하면서 가져가야 할 가치에 대해 생각해보게 하였다. 10회기 <선물주머니>에서는 이제까지의 상호신뢰를 바탕으로 학습의 사기를 진작시키고, 일체감을

높이기 위해 각자 선물주머니를 만들고, 또래에게 긍정적인 편지를 써서 선물주머니에 넣어주는 작업을 추가하였다.

종결단계에서는 상호신뢰감 속에서 학급의 사기와 일체감을 더 높이기 위해 11회기에 각자의 소망나무가 아니라 전지에 분단별 <소망의 나무>를 만들고, 나무가 잘 자라기 위한 환경도 조성해주고, 잎 하나 하나에 자신의 소망과 학급의 소망을 달아서 완성하는 공동의 작업으로 바꾸었다. 12회기에는 <우리는 하나>의 집단화는 예비연구에서 매체 사용의 불편으로 공동의 주제를 정해 각자 그림을 그려 맞추는 조각그림 맞추기로 바꾸었다.

또래관계와 학급응집력을 향상하기 위해 학교미술치료 최종 프로그램의 내용은 다음 <표 13>과 같다.

<표 13> 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 최종 프로그램

단계	회기	목표	주제	활동내용	준비물
사전			사전검사	- KSD, 또래관계 척도, 학급응집력 검사	설문지, A4용지, 연필, 지우개
초기	1	자기표현, 자기인식, 자기존중	오리엔테이션, 나를 소개해요	- 활동소개 및 우리들의 약속 정하기 - 낙서장을 만들 스케치북 앞면에 한지, 색지, 색종이로 붙인 후 자기 이름 꾸미기를 하여 소개하기	스케치북, 한지, 색지, 색종이, 가위, 풀
	2	친밀감형성, 긍정적인 학급분위기	반갑다 친구야	- 무명실을 각자 돌아가며 원하는 만큼 자른 후 길이가 비슷한 짝을 찾음. 서로의 실이 이어지게 여러형태를 만든 후 꾸미고 나눔하기	면실타래, 가위, 목공풀, 크레파스, 흑백도화지, 스티커
탐색	3	자기수용, 타인조망, 친밀감형성	교실풍경	- 도화지를 8개 칸으로 나눠 등교부터 하교까지 하루 일과를 있었던 일을 순서대로 그리기	도화지, 크레파스, 색연필, 연필, 지우개, 검정색인펜
	4	감정이완, 타인수용, 긍정적 학급 분위기	낙서이야기	- A4용지, 8절지, 4절지, 전지에 차례대로 형태없이 낙서한 후 숨은 그림 찾아 연상후 나눔하기	A4용지, 8절지, 4절지, 전지, 크레파스
	5	타인수용, 의사소통, 상호존중	긍정과 부정	- 잡지를 탐색하다 2명씩 짝꿍을 이뤄 긍정적인 사람과 부정적인 사람, 물건, 단어 등을 찾아 붙이기	잡지, 가위, 풀, 도화지
	6	갈등해소, 상호존중, 의사소통	흙으로 빚은 세상	- 2명씩 짝지은 후 찰흙을 던지고 주무르고 때리며 가지고 놀다가 협동 작품을 만들기	찰흙, 색접시, 찰흙도구
실행	7	의사소통, 상호신뢰,	함께 하는 파티	- 전지를 잘라 둥근 식탁을 만들기. 목연으로 천사점토를 가지고 놀다가 색색인펜으로 색을 입혀 그 위에 만들어 놓기	전지, 천사토, 색색인펜
	8	상호존중 상호신뢰 사기진작	나, 너, 우리	- 모듬 구성 후 최근에 많이 관심있는 이야기 공유하기. 각각 이야기를 하나의 주제로 만든 후 함께 만들고 꾸미기	흑백 4절 도화지, 콩, 팥, 녹두, 쌀, 흑미, 조개 등 자연물 오브제
	9	상호신뢰, 사기진작, 일체감	가지고 가고 싶은 것, 버리고싶은 것	- 상자를 이용해 조형물을 만들고, 그 위에 각종 오브제를 붙이고, 상징적 가치 부여하기	상자, 한지, 끈, 보석, 뽕뽕이 등 오브제, 글루건
	10	상호신뢰 사기진작 일체감	선물주머니	- 선물 주머니를 꾸민 후 또래 친구들에게 주고 싶은 메시지 선물하기	주머니, 색종이, 연필, 스티커, 보석, 조화 등 오브제
종결	11	상호신뢰 사기진작 일체감	소망의 나무	- 분단별로 우드락에 소망의 나무를 그린 후 개인과 집단의 소망을 잎과 꽃으로 달아주기	우드락 전지, 크레파스, 스티커, 색종이
	12	상호신뢰 사기진작 일체감	우리는 하나	- 하드보드지에 도화지를 씌어 번호를 매긴 후 공동의 주제를 정하기. 각자 그 주제에 대한 작업을 한 후 순서대로 맞추어 집단 작품을 완성하기	하드보드지, 도화지, 크레파스, 색연필, 풀, 전지
사후			사후검사	- KSD, 또래관계 척도, 학급응집력 검사	설문지, A4용지, 연필, 지우개

5. 실행

본 연구의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 최종 확정된 프로그램은 초기-탐색-실행-후기 단계로 구성되었다. 각 단계의 목표에 따라 프로그램을 운영하였으며, 그 내용은 다음과 같다.

1) 프로그램의 내용

초기단계(1~2회기)는 집단의 시작이 되는 시기로 오리엔테이션을 통해 앞으로 진행될 프로그램의 소개와 프로그램에서 지켜야 할 규칙을 만들었다. 반 친구들의 자기표현과 친밀감 형성, 긍정적인 학급분위기 형성을 위한 프로그램을 운영하였다. 예비연구가 진행되었던 반의 친구들로부터 학교미술치료 프로그램의 내용을 들어 사전검사를 실시하면서 프로그램에 대한 기대와 관심이 높았고, 화기에애한 분위기로 시작하였다.

프로그램에서 지켜야 할 규칙으로 <우리들의 약속>을 반 친구들이 제안하였고, 치료사가 부족한 부분을 제안하여 동의를 얻는 방식으로 정하게 되었다. 그 규칙은 다음의 세가지로 정하였다. ①다른친구 작품을 허락없이 만지지 않고 존중하기 ②미술활동으로 알게 된 서로의 비밀 지키기 ③고운 말을 사용하고, 친구의 말을 경청하기

1회기에서는 학급구성원들이 서로 지켜야 할 규칙을 정해 서로의 안전한 경계를 설정하였다. 자기이름 꾸미기를 통해 자기를 표현하여 새롭게 자신을 이해하고 인식하며, 활동지를 통해 자신의 느낌을 정리하였다. 1회기 주제인 ‘나를 소개해요’는 이름 꾸미기와 동시에 앞으로 진행될 12회기 프로그램 동안 자신의 작품을 붙이고, 느낌과 소감을 간단하게 기록하는 낙서장을 만들었다. 2회기에는 실 길이가 같은 친구와 공동작업을 통해 서로 의견을 모아 공동의 작품을 완성하였다. 시작할 때는 같은 반 친구라도 친하지 않는 친구는 다소 어색해했지만 함께 작품활동을 통해 서로를 잘 알게 되어 친밀감이 형성되었으며, 학급분위기를 활기차게 만들었다.

탐색단계(3~6회기)에서는 불안과 방어가 증가하면서 갈등과 저항이 일어날 수 있다. 우리반이라는 긍정적이고 안전한 울타리 속에서 자신의 감정이 이완시키고 자기를 표현하고 자기인식을 할 수 있도록 하였다. 타인과의 갈등을 인정하고 상호 소통하면서 긍정적인 또래관계를 형성하고, 반 친구들이 서로에 대해 이해하고, 수

용하여 신뢰감을 형성할 수 있도록 하였다.

3회기에는 등교 할 때부터 하교 할 때까지 하루의 학교생활을 돌아보며, 자신의 학교생활의 중요한 부분이 무엇인지를 통해 자기인식과 자기수용을 할 수 있도록 하였다. 학급에서 또래와 상호작용과 소통의 방식을 그림으로 표현하였다. 도화지를 8등분하여 8컷의 주요 장면들을 그리고 색칠을 한 후, 나눔을 하였다. 4회기에서는 자주 사용하는 손과 사용하지 않는 손을 이용해 A4용지, 8절지에 낙서를 한 후, 느낌과 연상되는 숨은 그림을 찾아보았다. 분단 별로 나누어 전지를 3장씩 붙여서 양손으로 마구잡이 낙서를 통해 감정이완을 충분히 한 후, 서로 연상되는 것을 찾아보고, 제목을 붙였다. 익숙한 것과 익숙하지 않는 것, 개인적인 것과 함께하는 것의 차이, 의견을 조정하고 타협하는 것에 대해 점차 인식하고 긍정적인 학급분위기를 형성하게 하였다. 5회기에서는 짝공과 공동으로 긍정적인 사람과 부정적인 사람의 이미지를 풀라쥬 하였다. 짝공과 공동작업을 통해 타인을 수용하고 소통하며 서로의 존중감을 느낄 수 있었다. 6회기에서는 2명씩 짝을 지어 찰흙을 주 무르고 던지면서 가지고 놀고, 찰흙에 대한 느낌을 나눠보며, 공동의 작품을 완성하였다. 자신의 억압된 감정과 스트레스를 해소하고, 공동작품 완성을 통해 상호소통과 존중감을 키워나갈 수 있었다.

실행단계(7~10회기)는 각자 친구들이 자신에 대한 문제를 깊이 있게 탐색했던 것을 바람직한 행동의 변화로 일으키는 단계이다. 서로에 대한 매력을 느끼며, 소통과 신뢰로 집단의 응집력이 높아가고, 학급에 대한 적극적인 관심과 애착이 생기게 되었다. 이 단계에서는 주로 모둠과 분단별로 집단 작업을 통해 개인적 경험을 정직하게 나누고, 집단에 적극적으로 참여하여 개인과 집단의 상호작용으로 신뢰감이 더 깊어가고 일체감과 사기를 높여나갔다.

7회기에서는 집단 안에서 자기 인식과 관계 속에서 문제해결을 찾아가고자 하였다. 분단별로 원탁 위에 천사점토와 색싸인펜으로 자신이 원하는 색을 만들어 원하는 작품을 자유롭게 올려놓도록 하였다. 묵언을 규칙으로 친구와 소통하고 싶을 때는 말이 아닌 눈빛, 몸짓 등 비언어적 표현으로 소통하도록 하였다. 학급원들과의 언어적·비언어적 의사소통으로 서로에 대한 존중과 신뢰감을 표현하였다. 8회기에서는 4~5명씩 모둠을 구성한 후, 모둠 별로 자신의 관심사에 대해 충분히 이야기를 나눈 후 작품을 만들어보았다. 사용한 매체는 다양한 곡물과 자연물을 중심으로 여러가지 오브제를 사용하였다. 학급원간의 상호작용을 구체적으로 드러내고, 서로

에 대한 소통으로 전체 집단의 역동을 인식하여 서로를 존중하며 신뢰감이 깊어지고 사기가 높아졌다.

9회기에서는 긍정적인 또래관계를 위해 서로 소통하고 신뢰감을 가지며 학습을 중심으로 일체감을 형성하고자 하였다. 자신에게 버리고 싶은 것이 무엇인지 나쁜 습관이나 생각은 다리 아래 버리고 가고, 꼭 가지고 가고 싶은 좋은 생각들은 다리 위에 상징적으로 표현해보자고 하였다. 비슷한 상자 3개를 골라 협동작업을 한 후 이어 붙여서 각자가 어떤 상징적인 것들을 붙였는지 나눔을 하였다. 10회기에는 주머니의 색을 고르고 자신만의 주머니를 꾸민 후, 각자가 서로를 지지하고 응원하는 편지를 주고받았다. 모든 학습원의 참여하여 서로에게 힘이 되고, 치료적 경험을 할 수 있는 기회를 가졌다. 반 친구들과 진심이 담긴 의사소통으로 친구들에 대한 신뢰가 깊어졌고, 우리 반에 대한 일체감이 생기게 되었으며, 전체의 사기를 높여 주었다.

종결단계(11~12회기)는 단계별 집단작업을 통해서 얻어진 목표를 확인하고, 유지·강화시키는 단계이다. 이제까지 학습원들은 프로그램을 통해 학습의 친구들과 미술작품 활동, 나눔을 통해 긍정적 또래관계를 형성하였고, 상호소통하며 신뢰관계를 형성하였다. 이 단계에서는 학습의 사기를 드높이고, 일체감을 형성하여 학습응집력을 강화하는 단계이다.

11회기는 분단별로 소망의 나무를 그리고, 나의 소망을 나뭇잎이나 열매, 동물 등의 모양을 만들어 붙였다. 또한 이 나무가 건강하게 잘 자라기 위해 필요한 것들을 주변에 그려주거나 꾸며주었다. 서로 지지체계를 형성해 신뢰감이 깊어가고, 그 존재감을 더욱 깊이 각자의 마음에 뿌리 내릴 수 있는 일체감이 형성되었다. 12회기 집단화 작업은 하드보드지 위에 도화지를 썬 부분적으로 나누어 그림을 그리고 하나로 맞추어 완성하였다. 정해진 주제에 대해 자신이 생각하는 것을 그림으로 표현하였다. 조각 그림의 완성으로 학습원 한명 한명이 중요한 존재라는 것을 느끼게 되었다. 이로 인해 학습의 틀 안에서 상호소통과 공동체의식과 사기를 올리고 학습 전체의 일체감 형성으로 이어질 수 있었다.

2) 프로그램의 실시절차

또래관계와 학습응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램의 실시절차는 도입 10~15분, 작품활동 과정 40~45분, 나눔 20~25분, 정리 10~15분으로 구성하였다.

도입 단계에서는 지난 회기 프로그램에 대한 낙서장의 느낌이나 감정을 나누고, 각 회기의 주제와 활동방법을 소개하였다. 작품활동 과정에서는 회기별 목표 달성을 위해 주제에 따른 작품활동을 하였다. 나눔의 단계에서는 각 주제에 따라 개인·작품·모듬·분단별 나눔을 한 후 학급 전체 나눔에서 작품을 소개하고, 서로에 대한 긍정적인 지지와 격려를 학급원이 돌아가면서 한마디씩 표현하였다. 정리단계에서는 각 회기별 활동지 작성을 통해 나눔 시 하지 못한 자신의 이야기를 재정리할 수 있었다. 각 회기의 구체적인 진행 절차는 <표 14>과 같다.

<표 14> 학교미술치료 프로그램 회기 진행절차

단 계	목 적	내 용
도입 (10~15분)	·느낌과 감정 나눔	·낙서장의 느낌이나 감정 나누기 ·주제 소개하기
작품과정 (40~45분)	·회기별 목표달성을 위한 주제에 따른 작품활동	·작품활동 하기 ·제목 정하기
나눔 (20~25분)	·긍정적인 지지, 격려 표현	·작품 설명하기 ·경청, 공감, 소통하기 ·한마디씩 피드백 하기
정리 (10~15분)	·주제의 따른 통찰	·활동지 작성 통한 정리하기

IV. 학교미술치료 프로그램 효과 검증

본 연구는 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램의 효과성을 검증하기 위하여 개발된 최종프로그램을 실시하고 측정도구를 활용하여 효과성을 검증하고자 한다. 이를 위해 본 장에서는 구체적인 연구방법을 설명하고, 양적 · 질적 분석을 통해 도출된 결과를 제시하고자 한다.

A. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상 학급은 G시 소재 초등학교 고학년인 S초등학교 5학년을 대상으로 선정하였다. S초등학교 5학년 총 6개 학급 중 3개반에 예비연구 프로그램을 실시하고, 그 중 1개반을 예비연구 자료로 분석하였다. 나머지 3학급 중 동질성검사를 통해 2개의 학급을 실험집단과 대기집단으로 선정하였다. A학급은 실험집단으로 총 28명(남 15명, 여자 13명), B학급은 대기집단 28명(남 15명, 여자 13명)을 대상으로 하였다.

프로그램 실시에 앞서 실험집단과 대기집단의 동질성을 검증하기 위하여 독립 t-검정을 실시하였다. <표 15>에서와 같이 하위영역 모두 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타나 두 집단이 동질집단임을 알 수 있었다.

<표 15> 사전 동질성 검정결과 (N=56)

구분	하위요인	실험집단(n=28)	대기집단(n=28)	t	p
		M (SD)	M (SD)		
또래 관계	긍정적 또래관계	41.32 (8.28)	44.11 (7.67)	-1.306	.197
	부정적 또래관계	52.29 (6.19)	49.75 (9.42)	1.190	.239
학급 응집력	환경분위기	15.86 (3.19)	15.29 (3.11)	.678	.501
	상호신뢰	14.54 (2.36)	14.39 (3.01)	.197	.844
	사기	16.71 (2.64)	16.61 (2.44)	.158	.875
	일체감	15.14 (2.88)	15.43 (2.91)	-.369	.713
	의사소통	14.79 (2.60)	15.39 (2.91)	-.823	.414

2. 연구도구

학교미술치료 프로그램의 운영 및 평가를 검증하기 위한 연구도구 검사시간은 총 80분으로 검사에 대한 사전 설명, 또래관계척도, 학급응집력검사, 동적학교생활화(KSD)검사를 집단으로 실시하였다. 동적학교생활화(KSD) 검사는 임상상황에서 1:1로 검사를 실시하는 것이 바람직하나 A4용지에 그림을 그리고, 다른 용지에 현재의 그림 상황과 전체 느낌을 기록하도록 하였다. 먼저 완성한 학생 순서대로 연구자와 보조연구자가 다시 1:1로 아동에게 그림설명을 들었으며, 시간은 60여분이 소요되었다.

1) 또래관계척도

또래관계 측정을위해 사용도구는 Hudson (1986)이 개발한 IPR(Index of Peer Relations) 척도를 김의섭(2001)이 번역한 또래관계 검사이다. 이 검사는 12개의 긍정적 또래관계 문항과 13개의 부정적 또래관계 문항, 총 25문항으로 구성된 자기보고식 측정도구이다. ‘전혀 그렇지 않다’의 1점부터 ‘매우 그렇다’ 5점까지의 Likert척도로 구성되어 있으며, 부정적 또래관계의 문항은 반대로 채점하였다. 응답 가능한 점수는 25점에서 125점이며, 점수가 높을수록 또래관계의 질이 높은 것을 의미한다 (오소원, 2016).

이 척도의 신뢰도를 검증한 결과 내적합치도 Cronbach's α 계수는 0.94로 나타났다. 또래관계 하위요인 중 긍정적 요인의 Cronbach's α 값은 0.95, 부정적 요인의 Cronbach's α 값은 0.90로 나타났다

<표 16> 또래관계 검사도구의 문항구성 및 신뢰도 계수

척도	하위요인	문항수	문항번호	α
또래 관계	긍정적 또래관계	12	1, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 22	0.95
	부정적 또래관계	13	2*, 3*, 5*, 6*, 9*, 10*, 13*, 14*, 19*, 20*, 23*, 24*, 25*	0.90
계		25		0.94

* 역채점 문항

2) 학급응집력 검사

본 연구에서 사용된 학급응집력 검사는 초등학교 아동들을 대상으로 학급의 응집력을 측정하는 도구로서 Hovarth와 Greenberg(1989)가 만든 36문항의 자기보고식 질문지와 이형득(1979)의 집단 활동 체크목록에서 강순화(1994)가 18문항으로 개발한 것을 강신석(2000)이 6학년 수준에 맞게 20문항으로 재구성하여 위유정(2009)과 문미심(2014)이 사용한 척도(신뢰도는 .945)를 사용하였다.

이 척도의 문항은 환경 분위기, 상호신뢰, 사기, 일체감, 의사소통의 다섯 척도로 구성되어 있다. 학급응집력 검사 하위요인 응답형식은 각 문항에 대하여 전혀 그렇지 않다(1점), 아니다(2점), 보통이다(3점), 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점)에 표시하도록 하였다. 부정적 진술문은 역으로 채점하였다. 점수가 높을수록 응집력이 높다는 뜻이다.

<표 17> 학급응집력 신뢰도 분석

척도	하위요인	문항수	문항번호	α
학급응집력	환경분위기	4	1, 6, 11, 16	.81
	상호신뢰	4	2, 7, 12, 17	.78
	사기	4	3, 8, 13, 18	.82
	일체감	4	4, 9, 14, 19	.75
	의사소통	4	5, 10, 15, 20	.76
계		20		.90

3) 동적학교생활화(KSD)

동적학교생활화(Kinetic School Drawing: KSD)는 Burns와 Kaufman(1972)의 동적가족화의 그림체계를 Prout와 Phillips(1974)가 학교생활 그림에 응용할 수 있음을 제안하였다. 동적학교생활화 검사는 아동이 학교 내에서 그들과 관계되는 인물, 즉 자신과 친구와 교사가 무엇을 하고 있는 그림을 그리게 하여 친구, 교사와의 관계에 대한 아동의 지각을 측정하는 투사기법이다(최외선 등, 2006). 동적학교화는 학교 장면에서 아동의 자기지각, 교사지각, 또래 및 또래관계 지각을 나타내므로 또래관계와 학급응집력을 알아보는 척도로 유용하다고 할 수 있다(위유정, 2009).

본 연구는 Knoff와 Prout(1988)의 실시지침과 채점기준을 우리나라의 상황에 맞게 활용한 서복희(2016)의 연구에서 평가항목과 심리적 변인에 관련된 하위요인 ‘상호작용 수준’, ‘협력수준’ 항목이 심리적 변인과 관련성이 많음이 나타났다고 하

였다(장명옥, 2016). 이를 바탕으로 또래관계와 학급응집력 향상에 대한 변화 척도로 동적학교생활화(KSD)의 체점항목 중 ‘상호작용 수준’, ‘협력수준’ 항목에 관한 사전·사후 비교를 하였다.

4) 질적분석 등을 위한 자료수집

본 연구는 통계검증에 따른 양적 연구의 해석을 보완하기 위하여 각 회기별 활동지, 작품, 프로그램 활동 내용 분석, 낙서장의 소감문을 분석하였다. 각 회기별 소감문은 미술활동을 통해 인상 깊었던 점, 활동 중 자신의 생각이나 느낌의 표현, 함께 참여했던 집단원들에 대한 느낌 등을 적어보도록 하였다.

5) 프로그램 만족도

그 외에 학급원들의 프로그램 과정 평가, 현장전문가 프로그램 평가를 실시하였다. 먼저, 프로그램 과정 평가는 집단원들이 과정 중 참여방식과 정도를 객관화하여 평가해보도록 하였다. 이것은 Liberman, Yalom 및 Mile(1973)의 과정평가도구를 기초로 하여 김화정(2002)이 재구성하고, 위유정(2009)이 사용한 척도를 사용하였다. 척도는 총 16문항으로(주관식 3문항)이다. 다음으로는 현장전문가인 담임선생님들이 프로그램 참여 후 학급의 변화상을 총 8문항으로 평가하였다.

3. 연구설계

본 연구는 학교미술치료의 효과와 신뢰성, 타당성을 통계적으로 검증하기 위하여 연구대상에게 프로그램 사전·사후 검사를 실시하였다. 대기집단은 처치를 받지 않은 집단으로, 비처치대기집단에게도 프로그램 사전·사후 검사를 실시하였다. 프로그램의 독립변수는 ‘학교미술치료’이고, 종속변수는 ‘또래관계’와 ‘학급응집력’이며, 자세한 연구 설계는 <표 18>과 같다.

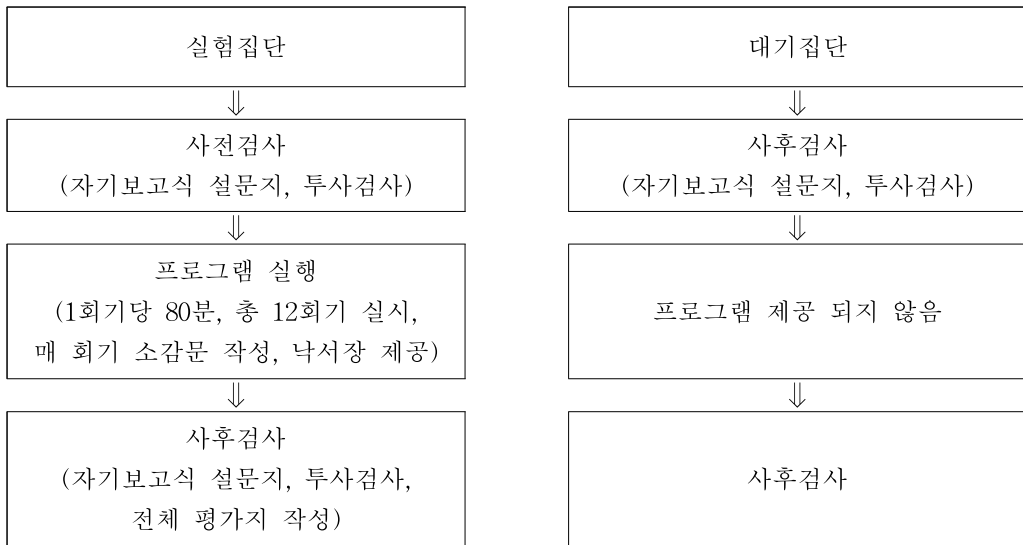
<표 18> 프로그램 사전·사후 검사 연구설계

구 분	사전검사	처 치	사후검사
실험집단	O ₁	X ₁	O ₂
대기집단	O ₁	-	O ₂

X₁ : 학교미술치료
 O₁ : 사전검사(또래관계, 학급응집력)
 O₂ : 사검후사(또래관계, 학급응집력)

4. 연구절차

본 연구에서는 학교미술치료의 효과를 검증하기 위하여 2019년 5월 21일 사전검사, 5월 23일부터 7월 4일까지 총 12회기 프로그램을 적용, 7월 9일 사후검사를 진행하였다. 장소는 S초등학교 해당 반 교실에서 창의적체험활동 시간에 진행되었다.



<그림 2 > 연구절차

본 연구의 진행은 사전·사후 1회씩, 학교미술치료 12회기를 진행하였다. 사전검사로 자기보고식 설문지인 또래관계와 학급응집력검사를 집단으로 실시하였다. 동적학교생활화(KSD)검사는 연구자와 프로그램의 사전 교육을 받은 미술치료 석사 3학기인 보조연구자가 공동으로 진행하였다. 사후검사에도 본 프로그램 12회기 후

동일하게 설문지와 그림검사를 실시하였다. 회기별 프로그램 속에서 아동들은 개별 작업에서 모둠·분단별 작업으로, 자기표현에서 친구들과 함께 소통하는 방식으로 점차 확대해 나갔다. 낙서장을 만들어 매 회기 학생들이 자신의 작품에 대한 감정 표현을 적어보고, 친구들과 담임선생님의 피드백을 통해 서로 소통할 수 있는 기회를 마련하고자 하였다. 또한 연구자는 프로그램 회기 후 담임선생님과 상담을 통해 아동에게 발생할 수 있는 부적응적 징후와 문제를 조기 발견하고, 대안 모색과 중재를 논의하였다. 필요에 따라 학생, 담임선생님, 부모의 상호지지 협조체계를 만들어가고자 하였다.

5. 자료분석

본 연구에서는 학교미술치료 프로그램의 효과검증을 위해 양적방법과 질적방법을 병행하여 프로그램의 효과검증을 하였다. 이를 혼합연구라 하며, 본 연구에서 혼합연구를 선택한 이유는 양적방법과 질적방법의 장점을 취하고, 이 둘의 단점을 보완할 수 있었기 때문이다. 즉, 양적자료의 결과는 후속으로 이루어지는 질적 자료의 수집과 분석을 통해 설명될 수 있다. 질적방법에서 연구참여자들의 관점을 드러냄으로써 양적 결과를 더 잘 이해할 수 있다(Creswell, 2014). 그럼으로써 한가지 연구를 사용할 때보다 더 유용하고 풍부한 자료를 수집할 수 있고, 더 나은 이해와 통찰을 도출할 수 있기 때문이다(김영천, 김경식, 이현철, 2011; 정수미, 2019).

본 연구는 양적분석 결과의 깊이 있는 해석에 활용하고자 질적분석을 통해 참여자들의 관찰과 면담으로 내담자의 내면의 변화과정을 살펴보고, 회기별 과정분석, 작품분석, 활동지 분석, 낙서장의 소감문 분석을 하였다.

1) 양적분석

본 연구의 수집된 자료는 SPSS 22.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 집단의 특성을 파악하기 위하여 기초통계를 시행하였다. 프로그램 실시 전 실험집단과 대기 집단의 동질성 검증을 위해 t-검정을 실시하였다. 프로그램 효과분석을 위하여 또래관계와 학급응집력 검사시기와 집단에 따른 차이는 반복측정 분산분석(repeated measure ANOVA)을 실시하였다. 사전사후 KSD의 투사검사를 양적으로 비교하여 데이터화한 후 대응표본 t-검정을 실시하였다. 그 외에 프로그램 만족도를 참여자의 프로그램 과정평가와 현장전문가의 프로그램 평가 결과를 분석하였다.

2) 질적분석

질적분석은 프로그램의 효과 검증을 위해 회기별 기록지, 작품, 회기별 활동지, 낙서장의 소감문을 분석하였다. 학급원들의 자료 분석을 위해 미술치료전공 박사과정을 수료한 2인이 분석하였으며, 평정자간 신뢰도 100%에 해당하는 내용을 중심으로 분석을 실시하였다. 기술방법에 대해서는 프로그램 단계별 활동내용 분석, 개인별 변화양상과 또래관계와 학급응집력의 변화양상에 대해서 기술하였다.

6. 연구의 윤리적 고려

혼합연구를 하는 본 연구에서는 연구의 윤리적 면을 고려하여 설문지 작성과 그림검사 시 실험집단과 대기집단 모두에게 연구목적과 절차 및 방법을 설명하였다. 설문지 내용은 통계적인 자료로만 활용되며, 연구이외의 다른 용도로 사용하지 않을 것에 대해 구두로 설명하였다. 담임교사의 서면 동의서를 제출받았다. 연구종료 후 모든 기록자료는 폐기하기로 하였다. 또한 대기집단에 대해서는 실험집단의 연구과정이 종결된 직후 본 프로그램과 같은 목적으로 학교미술치료 프로그램을 실시하였다.

B. 연구결과

1. 양적분석 결과

1) 기술통계

본 연구에서 측정한 각 변수 값에 대한 기초 통계량을 정리한 결과는 <표 19>와 같다.

<표 19> 측정 변수에 대한 기술통계량 (N=56)

구분	하위요인	범위	최소값	최대값	평균	표준편차	
또래 관계	긍정적 또래관계	사전	33	26	59	42.71	8.03
		사후	35	25	60	43.80	8.09
	부정적 또래관계	사전	45	20	65	51.02	8.00
		사후	30	33	63	52.55	7.56
학급 응집력	환경분위기	사전	12	8	20	15.57	3.14
		사후	11	9	20	16.23	3.21
	상호신뢰	사전	13	7	20	14.46	2.68
		사후	13	7	20	14.98	3.34
	사기	사전	11	9	20	16.66	2.52
		사후	11	9	20	16.73	3.02
	일체감	사전	11	9	20	15.29	2.87
		사후	10	10	20	15.50	2.67
	의사소통	사전	11	9	20	15.09	2.75
		사후	11	9	20	15.30	2.83

2) 학교미술치료 프로그램이 또래관계에 미치는 효과

본 연구에서 실시한 학교미술치료 프로그램이 또래관계에 미치는 영향을 알아보기 위하여 학교미술치료 프로그램의 사전과 사후 또래관계 점수의 변화를 비교한 대응표본 t-검정의 결과는 <표 20>과 같다.

<표 20> 또래관계의 사전-사후 점수 변화

하위요인		실험집단(n=28)	대기집단(n=28)	t	p
		M (SD)	M (SD)		
긍정적 또래관계	사전	41.32 (8.28)	44.11 (7.67)	-1.306	.197
	사후	44.04 (8.24)	43.57 (8.10)	.213	.832
부정적 또래관계	사전	52.29 (6.19)	49.75 (9.42)	1.190	.239
	사후	54.93 (6.24)	50.18 (8.11)	2.456	.017

<표 20>에서 보면, 실험집단의 긍정적 또래관계는 사전 41.32점에서 사후 44.04점으로 2.72점이 증가하였으며, 부정적 또래관계는 역채점 문항으로 부정적인 또래관계를 묻는 질문에 사전 52.29점에서 사후 54.93점으로 2.64점이 증가한 것으로 또래관계가 개선된 것으로 나타났다. 한편 대기집단의 긍정적 또래관계는 사전 44.11

점에서 사후 43.57점으로 0.54점이 감소하였으며 부정적 또래관계는 사전 49.75점에서 사후 50.18점으로 0.43점이 증가한 것으로 나타났다.

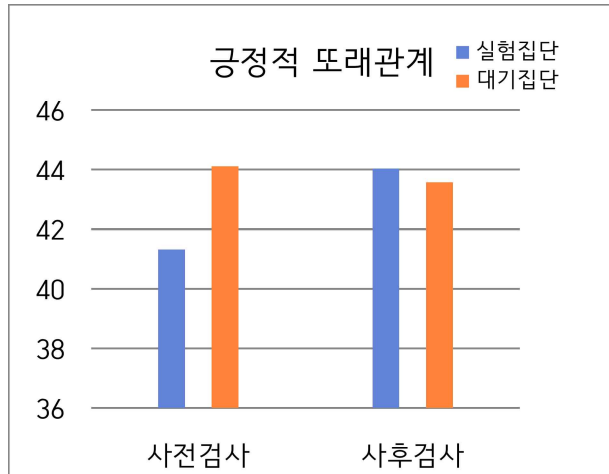
각 요인에서 집단과 검사 시기의 상호작용 효과가 있는지 알아보려고 실시한 반복측정 분산분석의 결과는 <표 21>와 같다.

<표 21> 또래관계에 대한 반복측정 분산분석 결과

하위요인	분산원	SS	df	MS	F	p
긍정적 또래관계	집단 간					
	집단	18.862	1	18.862	.324	.572
	오차	3144.634	54	58.234		
	집단 내					
	검사시기	33.223	1	33.223	2.394	.128
	집단×검사시기	73.938	1	73.938	5.328	.025
	오차	749.339	54	13.877		
	부정적 또래관계	집단 간				
집단	185.786	1	185.786	3.433	.069	
오차	2922.143	54	54.114			
집단 내						
검사시기	66.036	1	66.036	8.600	.005	
집단×검사시기	34.321	1	34.321	4.470	.039	
오차	414.643	54	7.679			

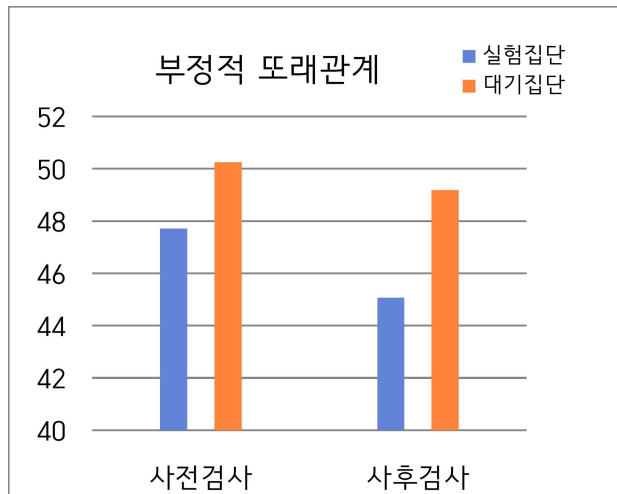
이러한 변화를 나타낸 그래프는 다음과 같다.

<그림 3> 긍정적 또래관계의 변화



긍정적 또래관계 요인에서는 집단과 검사시기 간의 상호작용효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=5.33, p<.05$). 이러한 결과는 실험집단의 긍정적 또래관계가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다.

<그림 4> 부정적 또래관계의 변화



부정적 또래관계 요인에서도 집단과 검사시기 간의 상호작용효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=4.47, p<.05$). 이러한 결과는 실험집단의 부정적 또래관계가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다.

3) 학교미술치료 프로그램이 학급응집력에 미치는 효과

본 연구에서 실시한 학교미술치료 프로그램이 학급응집력에 미치는 영향을 알아보기 위하여 학교미술치료 프로그램의 사전과 사후 학급응집력 점수의 변화를 비교한 대응표본 t-검정의 결과는 <표 22>와 같다.

<표 22> 학급응집력의 사전-사후 점수 변화

하위요인		실험집단(<i>n</i> =28)	대기집단(<i>n</i> =28)	<i>t</i>	<i>p</i>
		M (SD)	M (SD)		
학급분위기	사전	15.86 (3.19)	15.29 (3.11)	.678	.501
	사후	18.04 (1.93)	15.96 (3.23)	2.914	.006
상호신뢰	사전	14.54 (2.36)	14.39 (3.01)	.197	.844
	사후	17.43 (1.69)	14.46 (3.86)	3.721	.001
사기	사전	16.71 (2.64)	16.61 (2.44)	.158	.875
	사후	18.04 (1.50)	16.46 (3.27)	2.310	.026
일체감	사전	15.14 (2.88)	15.43 (2.91)	-.369	.713
	사후	16.64 (2.04)	15.29 (2.73)	2.105	.040
의사소통	사전	14.79 (2.60)	15.39 (2.91)	-.823	.414
	사후	16.89 (1.93)	15.29 (3.28)	2.236	.030

<표 22>에서 보면, 실험집단의 학급분위기는 사전 15.86점에서 사후 18.04점으로 2.18점이 증가하였고, 상호신뢰는 사전 14.54점에서 사후 17.43점으로 2.89점이 증가하였으며 사기는 사전 16.71점에서 사후 18.04점으로 1.33점이 증가한 것으로 나타났다. 그리고 일체감은 사전 15.14점에서 사후 16.64점으로 1.5점이 증가하였으며 의사소통은 사전 14.79점에서 사후 16.89점으로 2.1점이 증가한 것으로 나타났다. 한편 대기집단의 학급분위기는 사전 15.29점에서 사후 15.96점으로 0.67점이 증가하였고, 상호신뢰는 사전 14.39점에서 사후 14.46점으로 0.07점이 증가하였으며 사기는 사전 16.61점에서 사후 16.46점으로 0.15점이 감소한 것으로 나타났다. 그리고 일체감은 사전 15.43점에서 사후 15.29점으로 0.14점이 감소하였으며 의사소통은 사전 15.39점에서 15.29점으로 0.1점이 감소한 것으로 나타났다.

각 요인에서 집단과 검사 시기의 상호작용 효과가 있는지 알아보려고 실시한 반복측정 분산분석의 결과는 <표 23>과 같다.

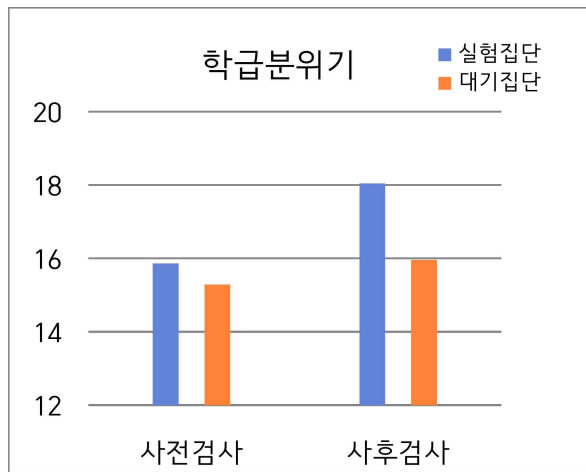
<표 23> 학급응집력에 대한 반복측정 분산분석 결과

하위요인	분산원	SS	df	MS	F	p
	집단 간					
	집단	24.446	1	24.446	3.672	.061
	오차	359.482	54	6.657		
환경분위기	집단 내					
	검사시기	57.143	1	57.143	15.420	.000
	집단×검사시기	15.750	1	15.750	4.250	.044
	오차	200.107	54	3.706		
상호신뢰	집단 간					
	집단	33.790	1	33.790	5.519	.022
	오차	330.598	54	6.122		
	집단 내					
	검사시기	61.509	1	61.509	15.502	.000
	집단×검사시기	55.723	1	55.723	14.043	.000
	오차	214.268	54	3.968		
사기	집단 간					
	집단	9.862	1	9.862	1.877	.176
	오차	283.777	54	5.255		
	집단 내					
	검사시기	9.723	1	9.723	4.015	.050
	집단×검사시기	15.009	1	15.009	6.198	.016
	오차	130.768	54	2.422		
일체감	집단 간					
	집단	4.018	1	4.018	.685	.411
	오차	316.607	54	5.863		
	집단 내					
	검사시기	12.893	1	12.893	5.226	.026
	집단×검사시기	18.893	1	18.893	7.658	.008
	오차	133.214	54	2.467		
의사소통	집단 간					
	집단	3.500	1	3.500	.570	.454
	오차	331.554	54	6.140		

집단 내						
검사시기	28.000	1	28.000	10.903	.002	
집단×검사시기	34.321	1	34.321	13.364	.001	
오차	138.679	54	2.568			

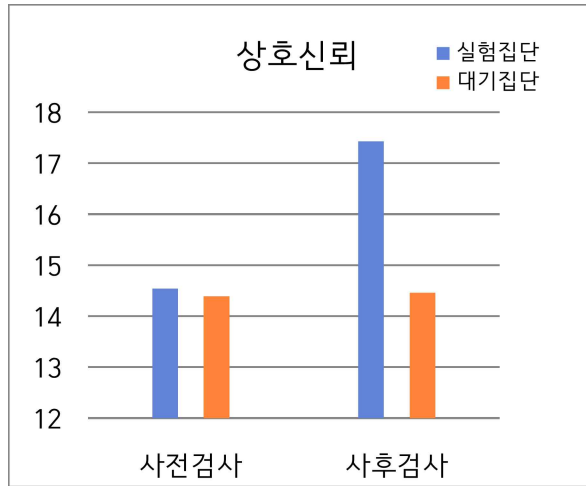
이러한 변화를 나타낸 그래프는 다음과 같다.

<그림 5> 학급분위기의 변화



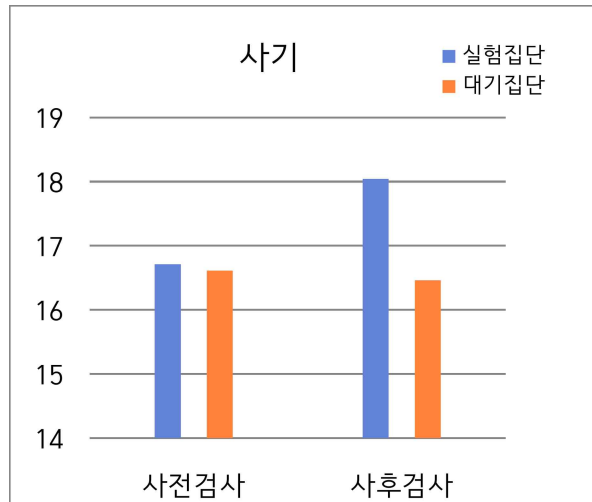
학급응집력의 하위요인 중에서 학급 분위기 요인에서는 집단과 검사 시기 간 상호작용 효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=4.25, p<.05$). 이러한 결과는 실험집단의 학급응집력의 하위요인 중 학급분위기 요인이 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다.

<그림 6> 상호신뢰의 변화



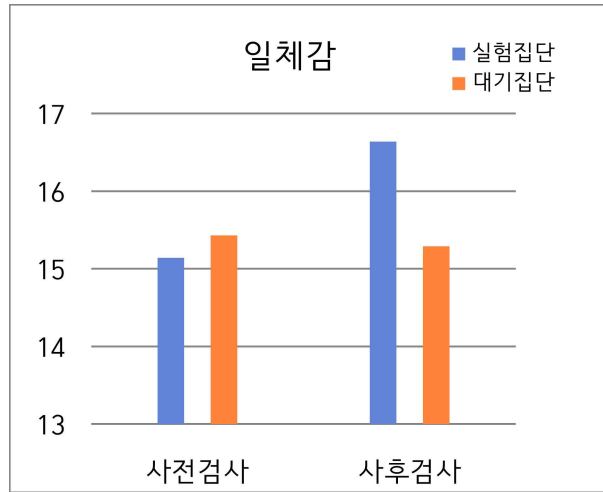
상호신뢰 요인에서도 집단과 검사 시기 간 상호작용 효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=14.04, p<.001$). 이러한 결과는 실험집단의 학습응집력의 하위요인 중 상호신뢰 요인이 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다.

<그림 7> 사기의 변화



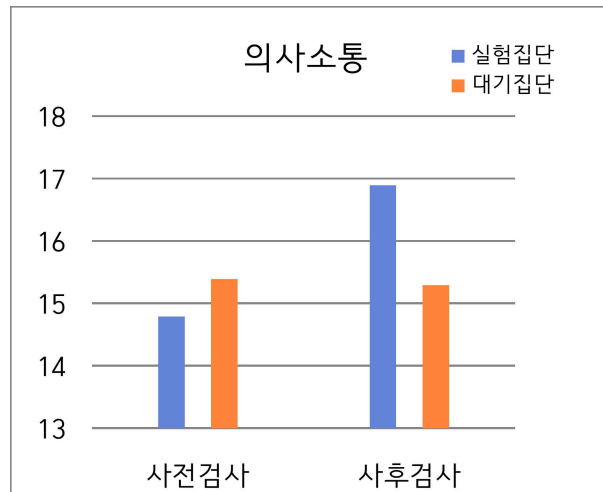
사기 요인에서는 집단과 검사 시기 간 상호작용 효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=6.2, p<.05$). 이러한 결과는 실험집단의 학습응집력의 하위요인 중 사기 요인이 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다.

<그림 8> 일체감의 변화



일체감 요인에서도 집단과 검사 시기 간 상호작용 효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=7.66, p<.01$). 이러한 결과는 실험집단의 학급응집력의 하위요인 중 일체감 요인이 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다.

<그림 9> 의사소통의 변화



의사소통 요인에서도 집단과 검사 시기 간 상호작용 효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=13.36, p<.01$). 이러한 결과는 실험집단의 학급응집력의 하위요인 중 의사소통 요인이 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다.

4) 동적학교생활화(KSD)에서 나타난 프로그램 사전-사후 변화 비교

본 연구에서는 서복희(2016)가 제시한 학교생활화 평가기준 중에서 또래관계 및 학급응집력과 관련이 있는 상호작용, 협력 수준을 중심으로 동적학교생활화를 평정하였다. 학교미술치료 프로그램 사전과 사후에 실시한 학교생활화를 평정하고, 대응표본 *t*-검정을 실시하여 변화를 비교한 결과는 <표 24>와 같다. 분석대상 자료는 측정과정에서의 오차를 줄이고 채점자 간 신뢰도를 확보하기 위하여 본 연구에서는 연구자를 포함한 3인의 평가자가 전체 그림을 각기 평정하였다. 본 연구자를 제외한 2인의 평가자는 미술치료학 박사수료와 한국미술학회 미술치료사 1급자격과 한국예술치료학회 미술치료사 1급 자격을 가지고 현장에서 5년 이상의 임상경험을 가진 전문가로 구성되었으며 본 연구에서 나타난 평가자 간 급내상관계수(ICC)는 .998 (95% CI .998~.998, $p < .001$)로 나타나 매우 높은 신뢰도를 보였다.

<표 24> 동적학교생활화(KSD) 사전-사후 비교 결과 (N=28)

구분	하위요인	사전검사	사후검사	<i>t</i>	<i>p</i>
		M (SD)	M (SD)		
상호작용 수준	또래	2.04 (1.43)	3.27 (0.83)	-4.807	.000
	나	2.15 (1.29)	3.12 (1.14)	-3.369	.002
협력 수준	또래	1.42 (1.03)	2.35 (0.69)	-4.629	.000
	나	1.42 (1.03)	2.27 (0.83)	-3.980	.001

<표 24>에서 보면, 상호작용 수준은 교우($t = -4.81$, $p < .001$), 나($t = -3.37$, $p < .01$) 요인 모두 유의하게 점수가 증가한 것으로 나타났다. 또한 협력 수준에서도 교우($t = -4.63$, $p < .001$), 나($t = -3.98$, $p < .01$) 요인 모두 유의하게 점수가 증가한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교미술치료 프로그램이 학교생활화 안에서 보여지는 상호작용, 협력 수준을 나타내는 지표를 개선하는 데에 효과적이었음을 보여준다.

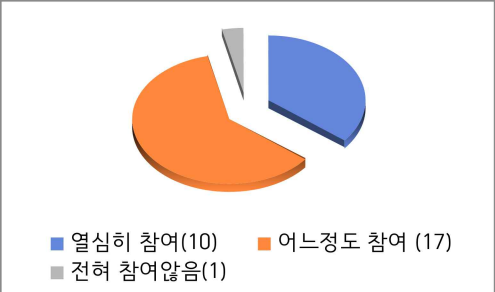
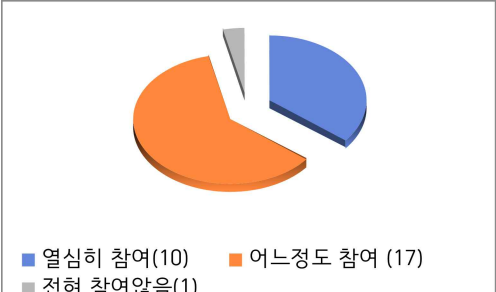
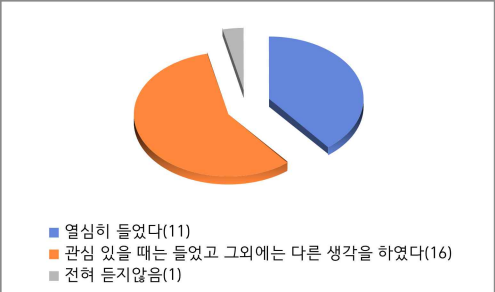
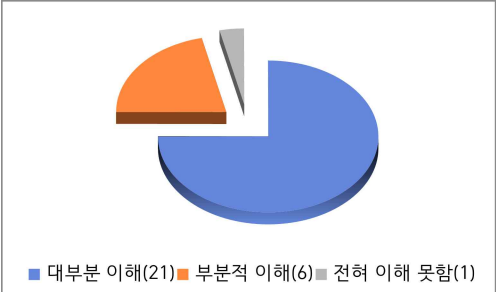

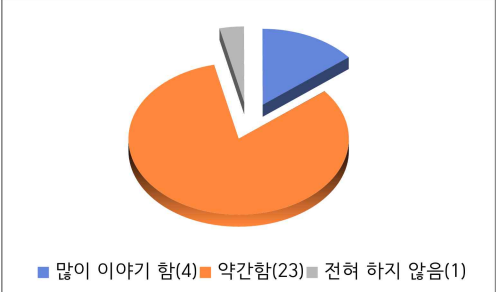
5) 프로그램 만족도

프로그램에 대한 만족도조사를 위해 프로그램 종결 후 실험집단 학생 28명을 대상으로 회기별 참여도와 만족도를 조사하였다. 예비연구와 본연구를 포함 프로그램에 참여했던 5학년 담임선생님들에게 현장전문가 평가를 실시하였다.

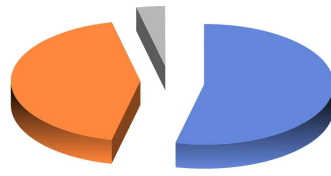
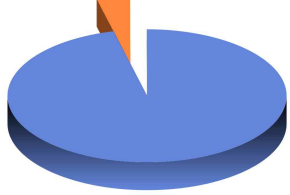
(1) 개인별 프로그램의 과정평가에 대한 분석

실험집단으로 분류된 28명의 아동을 대상으로 학교미술치료 프로그램 활동과정 평가지를 수집하였으며 각 문항에 대한 아동들의 반응을 정리한 결과는 <표 25> 과 같다.

<표 25> 프로그램 활동과정 평가 응답 결과

<p>1. 나는 모듬이나 분단 내에서 주어지는 미술활동에</p>	<p>2. 나는 모듬이나 분단 내에서 공동주제 작품을 만들 때</p>
 <p> ■ 열심히 참여(10) ■ 어느정도 참여 (17) ■ 전혀 참여않음(1) </p>	 <p> ■ 열심히 참여(10) ■ 어느정도 참여 (17) ■ 전혀 참여않음(1) </p>
<p>3. 나는 모듬이나 분단의 작품 발표할 때 다른 사람의 이야기를 할 때</p>	<p>4. 다른 친구들이 이야기하는 내용을</p>
 <p> ■ 열심히 들었다(11) ■ 관심 있을 때는 들었고 그외에는 다른 생각을 하였다(16) ■ 전혀 듣지않음(1) </p>	 <p> ■ 대부분 이해(21) ■ 부분적 이해(6) ■ 전혀 이해 못함(1) </p>
<p>5. 다른 친구들의 이야기가</p>	<p>6. 나는 친구들에게 나에 대한 진실한 감정 (따뜻함, 기쁨, 감탄, 슬픔, 괴로움, 흥분 등)을</p>
 <p> ■ 내 일처럼 느껴짐(5) ■ 가끔 나의 일처럼 느껴짐(20) ■ 나와는 상관없다(3) </p>	 <p> ■ 많이 이야기 함(4) ■ 약간함(23) ■ 전혀 하지 않음(1) </p>

<p>7. 친구들이 진실한 감정을 표현할 때 나는</p>	<p>8. 나는 나의 행동에 대한 다른 사람의 의견이나 반응을 참고하려고</p>
 <ul style="list-style-type: none"> ■ 편안한 기분느낌(12) ■ 약간 편하지 않게 느낌(16) ■ 어쩐지 불편(0) 	 <ul style="list-style-type: none"> ■ 노력하였다(20) ■ 약간 노력하였다(7) ■ 전혀 노력하지 않았다(1)
<p>9. 나는 프로그램 중에</p>	<p>10. 반 친구들은 자기의 감정을</p>
 <ul style="list-style-type: none"> ■ 말 할 수 있는 한 언제나 이야기 하였다(16) ■ 가끔 말을 하였다(11) ■ 주로 말없이 듣기만 하였다(1) 	 <ul style="list-style-type: none"> ■ 적극적으로 표현하였다(16) ■ 어느 정도 표현하였다(11) ■ 거의 표현하지 않았다(1)
<p>11. 프로그램을 통해 우리 반 친구들을 이해하고 소중함을 아는데</p>	<p>12. 학교미술치료 프로그램이 80분 동안 진행되었는데 시간은</p>
 <ul style="list-style-type: none"> ■ 매우 도움이 되었다(7) ■ 어느 정도 도움이 되었다(20) ■ 거의 도움이 되지 않았다(1) 	 <ul style="list-style-type: none"> ■ 더 길었으면 좋겠다(10) ■ 적당하다(17) ■ 더 짧았으면 좋겠다(1)

<p>13. 학교미술치료 프로그램이 12회기 동안 진행되었는데 회기 수가</p>	<p>14. 가장 재미있었던 프로그램은?</p>
 <p>■ 더 늘었으면 좋겠다(15) ■ 적당하다(12) ■ 더 줄었으면 좋겠다(1)</p>	 <p>■ 나를 소개해요(1) ■ 반갑다 친구야(1) ■ 교실풍경(2) ■ 낙서이야기(4) ■ 흙으로 빚은 세상(4) ■ 공정과 부정(1) ■ 다함께 파티(5) ■ 가지고가고싶은것...(2) ■ 나, 너, 우리(1) ■ 선물주머니(5) ■ 소망나무(1) ■ 우리는 하나(1)</p>
<p>15. 가장 재미없었던 프로그램은?</p>	<p>16. 이 프로그램을 다음에도 계속한다면 참여하고 싶은가?</p>
 <p>■ 나를 소개해요(1) ■ 반갑다 친구야(1) ■ 낙서이야기(3) ■ 흙으로 빚은 세상(2) ■ 소망나무(6) ■ 가지고가고 싶은것...(6) ■ 우리는 하나(2) ■ 설문지 작성(2) ■ 없음(4) ■ 모두(1)</p>	 <p>■ 참석(25) ■ 불참석(3)</p>

<표 25>에서 보면, 총 28명의 응답자 중에서 주어진 미술활동에의 참여도를 묻는 문항에서 ‘열심히 참여하였다’고 응답한 사례가 10명, ‘어느 정도 참여하였다’고 응답한 사례가 17명, ‘전혀 참여하지 않았다’고 응답한 사례가 1명이었다. 모듬이나 분단 안에서 공동주제 작품을 만들 때의 참여도를 묻는 문항에서는 ‘열심히 참여하였다’고 응답한 사례가 10명, ‘어느 정도 참여하였다’고 응답한 사례가 17명, ‘전혀 참여하지 않았다’고 응답한 사례가 1명이었다. 작품을 발표할 때 다른 사람의 이야기를 듣는 태도를 묻는 문항에서 ‘열심히 들었다’고 응답한 사례가 11명, ‘관심이 있을 때는 듣고 그 외에는 다른 생각을 하였다’고 응답한 사례가 16명, ‘전혀 듣지 않았다’고 응답한 사례가 1명이었다. 다른 친구들이 이야기하는 내용에 대한 이해도를 묻는 문항에서는 ‘대부분 이해하였다’고 응답한 사례가 21명, ‘부분적으로 이

해하였다'고 응답한 사례가 6명, '전혀 이해하지 못했다'고 응답한 사례가 1명이었다. 다른 친구들의 이야기를 듣고서 느꼈던 동질감에 대해 묻는 문항에서 '나의 일처럼 느껴졌다'고 응답한 사례가 5명, '가끔 나의 일처럼 느껴졌다'고 응답한 사례가 20명, '나와는 상관없이 느껴졌다'고 응답한 사례가 3명이었다. 친구들에게 진실한 감정을 이야기했던 정도를 묻는 문항에 '많이 이야기하였다'고 응답한 사례가 4명, '약간 하였다'고 응답한 사례가 23명, '전혀 하지 않았다'고 응답한 사례가 1명이었다. 친구들이 진실한 감정을 표현할 때 느꼈던 불편감에 대해 묻는 문항에 '편안한 기분을 느꼈다'고 응답한 사례는 12명, '약간 편하지 않게 느껴졌다'고 응답한 사례는 16명이었다. 자신의 행동에 대한 다른 사람의 의견이나 반응을 참고한 정도를 묻는 문항에서 '노력하였다'고 응답한 사례는 20명, '약간 노력하였다'고 응답한 사례는 7명, '전혀 노력하지 않았다'고 응답한 사례는 1명이었다. 프로그램 안에서 말을 어느 정도 했다고 생각되는지 묻는 문항에 '말할 수 있는 한 언제나 이야기하였다'고 응답한 사례가 16명, '가끔 말을 하였다'고 응답한 사례는 11명, '주로 말없이 듣기만 하였다'고 응답한 사례는 1명이었다. 반 친구들이 감정을 어느 정도로 표현했는지 묻는 문항에 '적극적으로 표현하였다'고 응답한 사례는 16명, '어느 정도는 표현하였다'고 응답한 사례는 11명, '거의 표현하지 않았다'고 응답한 사례는 1명이었다. 프로그램을 통해 우리 반 친구들을 이해하고 소중함을 아는데 도움이 되었는지 묻는 문항에 '매우 도움이 되었다'고 응답한 사례는 7명, '어느 정도는 도움이 되었다'고 응답한 사례는 20명, '거의 도움이 되지 않았다'고 응답한 사례는 1명이었다. 미술활동 시간에 대해서 '더 길었으면 좋겠다'고 응답한 사례는 10명, '적당하다'고 응답한 사례는 17명, '더 짧았으면 좋겠다'고 응답한 사례는 1명이었다. 회기 수에 대해서는 '더 늘었으면 좋겠다'고 응답한 사례가 15명, '적당하다'고 응답한 사례가 12명, '더 줄었으면 좋겠다'고 응답한 사례가 1명이었다.

가장 재미있었다고 생각된 프로그램을 묻는 문항에서는 '천사점으로 만들기'와 '선물주머니'에 각각 5명씩 응답하였고, '낙서 이야기'와 '흙으로 만든 세상'이 각각 4명, '교실풍경'과 '가지고 가고 싶은 것, 버리고 싶은 것'이 각각 2명, '나를 소개해요', '소망의 나무', '반갑다 친구야', '긍정과 부정', '나, 너, 우리', '없음'이 각각 1명씩 응답하였다. 반대로 가장 재미없었다고 느껴졌던 프로그램을 묻는 문항에서는 '소망나무'와 '가지고 가고 싶은 것, 버리고 싶은 것'이 각각 6명씩 응답하였고, '없음'이 4명, '낙서이야기'는 3명, '흙으로 빚은 세상', '우리는 하나'가 각각 2명씩 응답하였다. 그리고 설문지 작성하는 것이 재미없었다고 응답한 사례도 2명이 있었다.

나머지 ‘나를 소개해요’, ‘반갑다 친구야’, ‘모두’라고 응답한 사례도 각각 1명씩 있었다. 다음에도 계속한다면 참여하고 싶은지 묻는 문항에서 ‘참석’하겠다고 응답한 사례가 25명이었고, ‘불참석’하겠다고 응답한 사례가 3명이었다.

프로그램에 참여하면서 가장 불편했던 점에 대해 묻는 문항에서는 ‘OOO이 혼자 말할 때’, ‘분단 친구 1명 때문에 불편’, ‘딱히 없었으나 남자애들이 조금 불편’, ‘친구들이 말을 안 듣는 것’, ‘그림이 예쁘게 그려지지 않은 것’, ‘애들이 시끄럽게 하는 것’, ‘OOO이 떠든 것’, ‘시간이 너무 짧음’, ‘발표하는 것’, ‘짜증이 맘대로 한 것’이라고 응답하였다.

프로그램에서 개선되었으면 하는 점에 대해 묻는 문항에서는 대부분의 참여자가 ‘없다’고 응답하였으며 개인 활동이 증가했으면 좋겠다고 응답한 사례가 2명, 더 재미있는 것들이 많았으면 좋겠다고 응답한 사례가 1명, 보다 소란스럽고 재밌게 수업하면 좋겠다고 응답한 사례도 1명이 있었다.

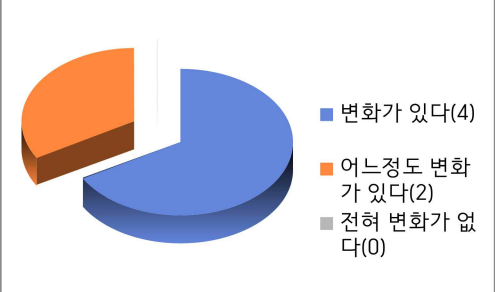
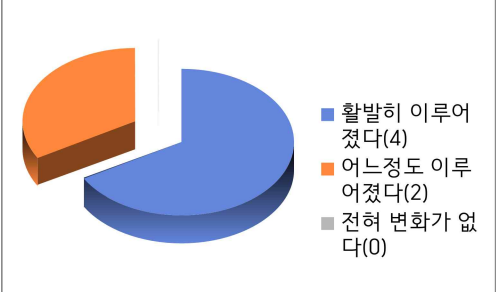
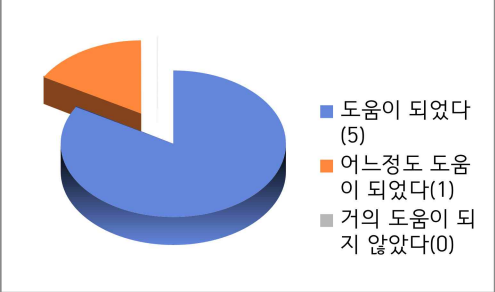
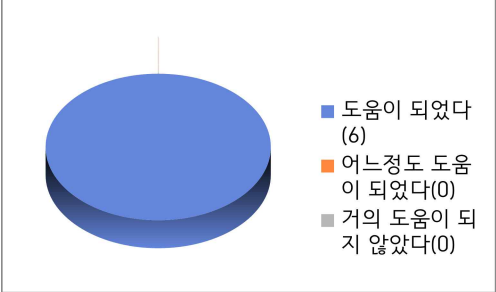
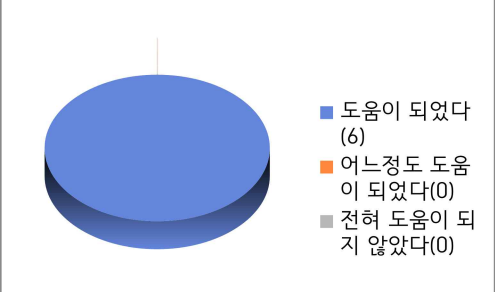
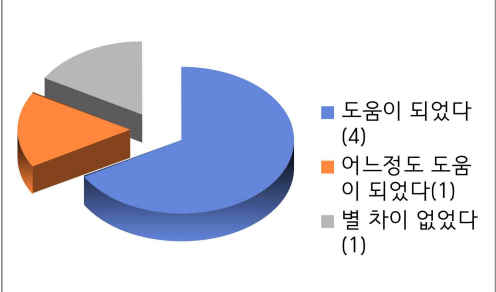
프로그램을 시작했을 때와 끝나고 나서 달라진 점에 대해 묻는 문항에서는 ‘진정성이 생겨남’, ‘기분이 좋아지고 있다’, ‘친구들의 마음을 더 이해’, ‘미술 실력이 약간 늘었다’, ‘수업에 더 집중하는 것’, ‘친구들과 친해졌다’, ‘친구들을 잘 이해할 수 있었다’, ‘그나마 조용해졌다’, ‘친구를 이해하는 마음이 커진 것 같다’, ‘더 착해졌다’, ‘말도 줄고 쓸데없는 말도 줄었다’, ‘말이 조금 없어짐’이라고 응답하였고 그 외 나머지 응답자는 ‘없다’ 혹은 ‘모르겠다’라고 하였다.

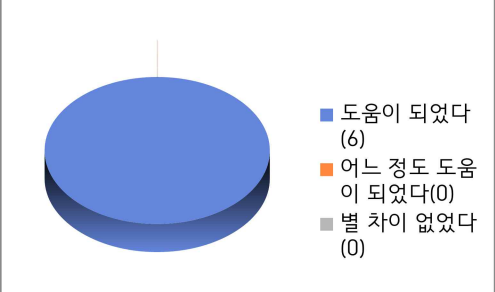
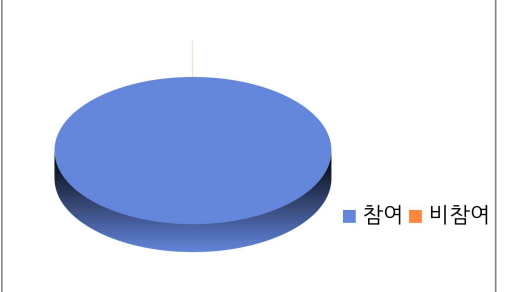
최종적으로 참여하고 나서 느낀 점에 대해 묻는 문항에서는 대부분이 ‘재밌었다’, ‘좋았다’라고 응답하였으며 ‘신기했다’, ‘좋은 경험이었다’, ‘친구들의 마음을 알 수 있었다’, ‘조금 아쉽다’, ‘또 하고 싶다’라고 응답한 사례도 다수였다. 다만 ‘분단 친구 1명 때문에 기분이 안 좋음’이라고 응답한 사례도 1명이 있었다.

(2) 현장 전문가 집단의 프로그램 평가

연구에 참여한 학급 담임교사 6명을 대상으로 현장 전문가 프로그램 평가 질문지를 수집하였으며 각 문항에 대한 교사들의 반응을 정리한 결과는 <표 26>과 같다.

<표 26> 현장 전문가 프로그램 평가 응답 결과

<p>1. 학교미술치료 프로그램 참여 이후 학생들은 긍정적인 자기표현에</p>	<p>2. 이 프로그램은 모듬이나 분단 중심으로 주제가 주어졌습니다. 미술활동 이후에 모듬이나 분단간의 상호소통은 예전보다</p>
 <p> ■ 변화가 있다(4) ■ 어느정도 변화가 있다(2) ■ 전혀 변화가 없다(0) </p>	 <p> ■ 활발히 이루어졌다(4) ■ 어느정도 이루어졌다(2) ■ 전혀 변화가 없다(0) </p>
<p>3. 프로그램을 통해 반 친구들을 이해하고 소중함을 아는데</p>	<p>4. 이 프로그램은 학급구성원들의 또래관계 향상에</p>
 <p> ■ 도움이 되었다(5) ■ 어느정도 도움이 되었다(1) ■ 거의 도움이 되지 않았다(0) </p>	 <p> ■ 도움이 되었다(6) ■ 어느정도 도움이 되었다(0) ■ 거의 도움이 되지 않았다(0) </p>
<p>5. 학급구성원들의 학급응집력 향상에</p>	<p>6. 이 프로그램 후 선생님께서 학급 운영을 하시면서 어려웠던 점에</p>
 <p> ■ 도움이 되었다(6) ■ 어느정도 도움이 되었다(0) ■ 전혀 도움이 되지 않았다(0) </p>	 <p> ■ 도움이 되었다(4) ■ 어느정도 도움이 되었다(1) ■ 별 차이 없었다(1) </p>

<p>7. 이 프로그램 후 선생님께서 학생을 이해하고 학부모와 관계개선에</p>	<p>8. 이 프로그램을 다음에도 계속한다면 참여하고 싶은가요?</p>
 <p>■ 도움이 되었다 (6) ■ 어느 정도 도움이 되었다(0) ■ 별 차이 없었다 (0)</p>	 <p>■ 참여 ■ 비참여</p>

<표 26>에서 보면, 총 6명의 응답자 중에서 학교미술치료 프로그램 참여 이후 학생들의 긍정적인 자기표현에 대한 질문에 ‘변화가 있다’고 응답한 사례는 4명, ‘어느 정도 변화가 있다’고 응답한 사례는 2명이었다. 모듬이나 분단간의 상호소통이 활발해졌는지 묻는 문항에서는 ‘활발히 이루어졌다’고 응답한 사례가 4명, ‘어느 정도 이루어졌다’고 응답한 사례가 2명이었다. 반 친구들을 이해하고 소중함을 아는데 도움이 되었는지 묻는 문항에서는 ‘매우 도움이 되었다’고 응답한 사례가 5명, ‘어느 정도는 도움이 되었다’고 응답한 사례가 1명이었다. 그리고 6명 모두, 학급구성원들의 또래관계와 학급응집력 향상에 ‘도움이 되었다’고 응답하였고, 학생을 이해하고 학부모와 관계개선에 ‘도움이 되었다’고 응답하였으며 다음에도 계속한다면 ‘참여’하고 싶다고 응답하였다. 학급 운영을 하면서 어려웠던 점에 대한 질문에는 ‘도움이 되었다’고 응답한 사례가 4명, ‘어느 정도 도움이 되었다’고 응답한 사례가 1명, ‘별 차이가 없었다’고 응답한 사례가 1명이었다. 프로그램 전후 또래관계와 반분위기, 의사소통, 사기진작, 일체감, 학급응집력 등에서 가장 크게 변화된 점을 묻는 문항에서는 “그날그날의 학생들의 기분에 따른 표현력, 집중력 변화를 느낄 수 있었고, 전문가 선생님의 지도아래 다양한 미술재료의 특성을 알게 되었다”고 하였다.

2. 질적 분석 결과

또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램이 학급원들에게 어떠한 효과가 있었으며, 어떠한 과정을 거쳐 그러한 효과가 나타나는 지 등을 구체적으로 살펴보았다. 학교미술치료 프로그램 과정에서 수집한 미술작품과 언어적·비언어적 태도, 활동지, 회기별 소감 등을 통해 프로그램의 단계별 활동내용 및 분석, 개인별 변화양상에 대한 분석, 또래관계와 학급응집력의 변화상을 분석하여 아래와 같이 기술하였다.

1) 프로그램 단계별 활동내용 및 분석

프로그램에 참여한 아동들이 또래관계와 학급응집력이 얼마나 향상되었는가에 대한 평가는 자기보고식 검사와 통계 수치로만 분석하는데 한계가 있다. 따라서 프로그램의 효과를 다방면으로 검증하고자 실제 프로그램의 단계에서 아동들이 보이는 비언어적인 요소와 행동 및 태도, 작품의 내용, 프로그램 활동지, 낙서장의 소감을 분석하여 학급원들의 변화양상을 살펴보았다.

(1) 초기단계 (1회기~2회기)

초기단계는 집단의 시작이 되는 시기로 오리엔테이션을 통해 앞으로 진행될 프로그램의 소개와 프로그램에서 지켜야 할 규칙을 만들었다. 반 친구들의 친밀감 형성과 긍정적인 학급분위기 형성을 위한 프로그램을 운영하였다. 예비연구가 진행되었던 반의 친구들로부터 학교미술치료 프로그램의 내용을 들어 사전검사를 실시하면서 프로그램에 대한 기대와 관심이 높았고, 화기애애한 분위기로 시작하였다.

프로그램에서 지켜야 할 규칙으로 <우리들의 약속>을 반 친구들이 제안하였고, 치료사가 부족한 부분을 제안하여 동의를 얻는 방식으로 정하게 되었다. 그 규칙은 다음의 세가지로 정하였다. ①다른친구 작품을 허락없이 만지지 않고 존중하기 ②미술활동으로 알게 된 서로의 비밀지키기 ③고운 말을 사용하고, 친구의 말을 경청하기

1회기 <나를 소개해요>

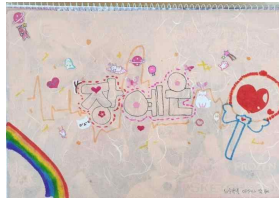
1회기에서는 반 친구들에게 자신을 소개하는 시간으로 자신의 이름을 소개하며, 친밀감을 형성하였다. 자신을 소개한다는 것은 자기를 표현한다는 것으로 지금까지

의 자신의 인식이 무엇이었던 자신을 존중받고 환영받는 자기로서 인식을 바꾸는 시작점이 될 수 있었다. 또한 자신의 존재인식과 더불어 이름을 지어주신 분을 생각하며 가족의 역사를 탐구해보는 중요한 의미를 느낄 수도 있었다. 평소 쉽게 불리는 이름이지만 친구를 새롭게 알게 되는 계기가 될 수 있었다. 하지만 자신의 이름 뜻을 모르는 친구들이 의외로 많았다. 이름의 의미를 모르는 친구들은 집에 돌아가서 부모님께 자신이 이름을 지어주신 분이 누구인지, 어떤 뜻인지 알아보기로 하였다. 1회기 주제인 ‘나를 소개해요’는 이름 꾸미기와 동시에 앞으로 진행될 12회기 프로그램 동안 자신의 작품을 붙이고, 느낌과 소감을 간단하게 기록하는 낙서장을 만들었다. 나눔 시간에 표현하지 못한 자신의 느낌을 써보고, 친구들과 선생님과 서로 소통할 수 있는 공간으로 낙서장을 사용하기로 하였다. 매체로는 다양한 색깔의 한지와 색종이, 스티커, 반짝이, 뽕뽕이 등 각종 오브제를 사용하였다. 학급원들은 매체에 대한 관심과 탐색이 매우 높았다.

E는 여러 가지 미술매체 중 자신이 맘에 드는 스티커나 보석 등 재료를 책상 밑에 숨기고 독점하려고 하였다. 같은 분단 친구들은 불만이 많았고, 골고루 나누어서 사용하도록 배분하였다. 학급원들은 어떻게 작업을 해야 되는 지 질문이 많았다. H는 멍하니 있다가 치료사가 작업을 권하니 시작하기도 하였지만 친구들 작품을 구경하며 무기력한 모습을 보였다. 하지만 C와 G는 표지를 어떻게 꾸밀지 모르겠다고 대신 만들어 달라고 의존적 성향을 보였다. 치료사가 직접 종이 붙이는 방식을 반 전체에게 설명해주기도 하였다. 한지와 색종이, 스펅글, 보석, 스티커 등 다양한 오브제를 이용하여 완성작품에 대한 만족도가 높았다. 자신의 작품을 소개하려는 아동들이 많았지만 시간 관계상 분단별 대표를 2명씩 뽑아 발표하였다. 작품소개를 하지 못한 아동들도 분단 구분없이 전체가 돌아가면서 한번 씩은 친구들의 작품에 대한 느낌을 한마디씩 표현하게 하였다. 처음에는 친구 작품에 대한 느낌을 한마디씩 표현하는 것이 익숙하지 않은지 머뭇거렸다. 소개된 작품에 대한 평가를 하려고 하였고, 이름이 불리는 순간 긴장하는 기색이 엿보이기도 하였다. 치료사가 다시 친구의 작품을 처음 봤을 때 느껴지는 느낌을 한마디로 표현해보자고 예를 들어주니 그 전보다는 편하고 재밌게 참여하였다. 작품 발표 후, 마지막으로 프로그램의 주제와 관련된 활동지를 쓰며 마무리하였다.

이번 회기를 통해 학급원들은 자신의 이름을 글과 그림으로 표현하며 자신에 대한 긍정적인 인식을 하게 되었다. 이름을 지어주신 분들을 생각해보며 가족에 대한 고마움과 자신에 대한 소중함을 인식하게 되었다고 하였다. 처음 시작할 때는 비구

조화된 작업의 방식을 힘들어 하였다. 작품이 완성되었을 때는 이름의 뜻과 형태를 이용해 자유롭고 재미있게 자신을 표현하였다. 소감문에는 자기 이름에 대한 자부심과 작품에 대한 만족감을 표현하였다. 프로그램이 끝날 때까지 자신의 느낌을 기록하는 낙서장의 표지에 사용함으로써 자신의 이름 그림을 자랑스럽게 여겼다. 또한 학급 친구들과 매체를 나눠 쓰고, 긍정적인 느낌을 나누었다.



<그림 10> 1회기 나를 소개해요

2회기 <반갑다 친구야>

2회기는 워업으로 지난 시간에 정했던 <우리들의 약속>을 다시 한번 소리내어 읽었다. 반 전체가 ‘약속을 지키겠다’는 의미로 동의서에 자신의 이름을 싸인 했다. 낙서장 활용과 작품의 느낌을 되돌아보고자 낙서장에 1회기의 작품을 붙이고, 느낌을 써보고, 발표하였다. 본 활동에서는 무작위로 짝을 지어 공동작업을 하여 소통의 시간을 가졌다. 평소에 학급 내에는 친한 친구와 친하지 않는 친구가 구별되어 있어 또래집단이 형성되어 있다. 일반적으로 학기 초에 친해지지 않으면 다른 친구들을 접할 기회가 그리 많지 않은 게 현실이기도 하다. 따라서 아동들이 그동안 자신과 친하지 않는 친구들과 무작위로 만나서 탐색해보고 친밀감을 형성할 수 있는 시간을 만들었다.

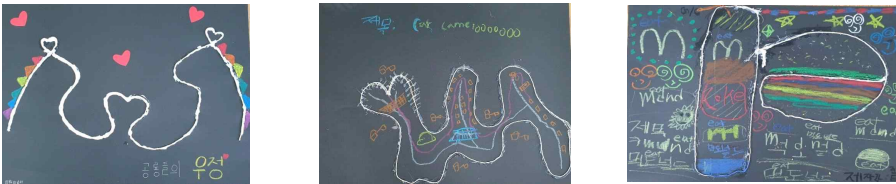
무명실을 원하는 길이만큼 자른 후 자신과의 실의 길이가 비슷한 친구와 만나 공동작업을 하였다. 반 전체를 대상으로 실의 길이를 맞추기에는 너무 어수선하여 8~10명으로 이루어진 분단 내에서 실의 길이가 맞는 아동끼리 짝을 지었다. 대부분의 학급원들은 무명실의 길이가 비슷한 친구끼리 만나 공동으로 실 그림을 그리고, 크레파스와 스티커 등을 이용하여 작품을 완성하였다. 실 길이가 비슷한 친구들을 만나 짝을 정하는 과정에서 간혹 자신과 비슷한 길이의 실을 가진 친구가 맘에 들지 않았을 때는 불편한 마음을 표현하기도 하였고, 친한 친구끼리 서로 실의

길을 맞추기도 하였다. 하지만 대부분의 아동들은 실의 길이에 맞춰 짝을 정해 작품을 완성하였다.

A와 H는 시작한 지 30분이 지난 후에도 무엇을 해야할 지 모르겠다고, 집중하지 않고 떠돌고 놀았다. 잠시 후 도화지에 실을 총모양으로 붙이고, '100% 국내산 고물 총'이라고 제목부터 짓고, 작품을 완성했다. 총이 나가는 하지만 고물이라고 하였다. 드러내놓고 표현하지는 않지만 내재된 수동공격성을 표현한 듯 하였다. C와 I는 실로 크게 세월호 리본 모양을 만들었다. C는 I를 배제하고 주도적으로 작업을 하였으나 맘에 들지 않아 하기 싫다고 I에게 화를 내고, 금방 퇴행하는 미성숙함을 보였다. C와 I는 서로를 탓하며, 갈등의 상황에 이르기도 하였다. 치료사의 중재로 작품완성을 위해 서로 노력하였다. F는 ○○이가 어렸을 때 뽀로로를 엄청 좋아했고, 실모양을 가지고 놀다 보니 뽀로로가 만들어졌다고 뽀로로를 만들었다. F는 자신의 의견대신 ○○에게 맞추면서 작업을 하였다. 분반 대표로 나눔을 할 때 다른 친구들이 “잘 만들었다, 뽀로로가 잘 표현되었다”고 칭찬하자 아주 만족스러워하였다. B와 D는 검정 도화지를 골랐고, 자신감이 없어 하더니 그냥 만들다 보니 괴생명체가 되었다고 하였다. 학급 내에서 지나치게 소심해 약간 무시받는 B와 산만하고 공격적이어서 기피대상인 D는 친구들 사이에서 끼지 못하는 자신들의 모습을 괴생명체로 표현한 듯 보였다. D는 괴생명체이고 해로운 생명체는 죽어야 한다고 말하였다. D는 학교에서 부모의 방임이 의심되는 상황으로, 자신의 존재감을 부정하는 듯 하였다. 하지만 검정 도화지에 산보다 큰 생명체로 괴생명체를 표현하여 스스로 자신들의 존재감을 부각시켰다. 전체 나눔에서 B는 극도로 긴장했는지 들릴 듯 말 듯 떨리는 목소리로 발표하자 잘 안들린다고 D가 큰소리로 소개하였다. 앞뒤 말이 잘 맞지 않고, 하고 싶은 대로 이야기 하였다. 친구들은 “미스터리 같아요”, “더러워요”, “어질어질해요”라고 부정적인 느낌을 이야기 하였지만 자신들은 맘에 든다고 하였다. 동질감을 느끼는 친구와 자유로운 형태의 실 그림을 그리면서 서로의 감정 이완과 돌봄의 경험으로 자신감이 형성된 것이 느껴졌다. E와 ○○는 실그림으로 햄버거와 콜라를 표현하고 배경을 아주 짝 채웠다. E와 ○○이는 작업 도중, 맥도날드의 유사품 맥도날드라고 소개하며 재미있게 작업하였다. 담임선생님께 의하면, E는 평소 학원을 하는 부모님의 학업스트레스가 많다고 하였고, 모의 압박감에 대한 애정욕구를 표현한 듯 보였다. ○○이는 만들 때 재미있었는데 하고보니 너무 짝 채운 거 같다며 배경에 작은 글씨를 없애고 싶다고 하였다.

짝을 이뤄 자유로운 분위기에서 작업을 하며, 공동작업을 통해 서로 주제나 미술

작업에 대한 의견을 맞추어 나갔다. 그동안 알고 지내던 친구를 새롭게 탐색하는 시간이었다. 별로 친하지 않았던 친구도 금방 친해지게 되었다며, 친밀감을 표현하였다. 작업 과정에서 다른 의견이 있었을 때도 서로를 배려하려는 모습을 많이 보였다. 완성된 작품에 대한 애정이 높았다. 작품 완성 후 분단별로 느낌을 먼저 나누고, 두명이 하나가 되어 자신들의 작품을 설명하였고, 반 전체에 소개할 작품을 가위바위보로 뽑기도 하였다. 짝을 이루어하는 작업이 혼자하는 작업보다 더 재미있어 했고, 만족감이 더 높은 듯 하였다. 전체 나눔시간에는 자신의 분단 친구들은 발표를 들었지만 다른 분단의 발표자의 이야기를 듣지 않고 옆 친구와 끼리끼리 이야기하며 산만하기도 하였다. 하지만 친구들의 작품에 대한 느낌 한마디 표현에서는 “좋아요!”를 외치기도 하며, 주로 긍정적인 표현을 하면서 화기에애한 학급의 분위기를 만들었다. 작품 발표를 마친 후에는 프로그램의 주제와 관련된 내용의 활동지를 하며 마무리 하였다.



<그림 11> 2회기 반갑다 친구야

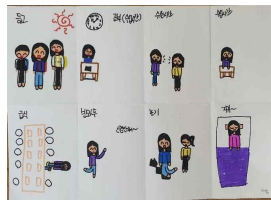
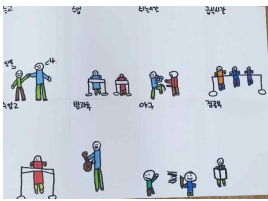
(2) 탐색단계(3회기~6회기)

탐색단계에서는 불안과 방어가 증가하면서 갈등과 저항이 일어날 수 있다. 우리 반이라는 긍정적이고 안전한 울타리 속에서 자신의 감정을 이완시키고 자기를 표현하고 자기인식을 할 수 있도록 하였다. 타인과의 갈등을 인정하고 상호소통하면서 긍정적인 또래관계를 형성하고, 반 친구들이 서로에 대해 이해하고, 수용하여 신뢰감을 형성할 수 있도록 하였다.

3회기 <교실풍경>

3회기에서는 워업으로 주말 동안 지냈던 이야기를 나누었고, 낙서장의 느낌을 읽어보았다. 우리들의 약속에 대해 다시 한번 상기하는 의미로 읽어보았다. 본활동으로는 도화지를 8등분하여 아침 등교에서 하교까지 학교생활을 그림으로 표현해보

기로 하였다. 상황을 그림으로 표현하기 어려운 친구들은 상징적인 것을 그림이나 글씨 등으로 표현하기로 하였다. 작품을 통해 반 친구들이 학교생활에서 무엇을 중요하게 생각하고, 또래관계와 소통의 방식과 학급의 분위기에 대해 알아차릴 수 있었다. 8칸을 다 채우기 힘들어하는 친구도 있었으며, 8칸 중 대부분을 교실까지 등교하는데 쓰는 친구도 있었고, 아침에 일어나서 잠잘 때까지 하루 일과를 표현하는 친구들도 있었다.



<그림 12> 3회기 교실풍경

H는 도화지를 받고 주제에 대한 설명을 들어도 작업을 시작하지 않았다. 주제를 다시 설명하였으나 작업을 시작하지 못하였다. 다른 친구들이 무엇을 그리는 지 참견만 하였다. 20분이 지나도록 ‘오늘은 무엇을 해야 할 지 모르겠다’고 하였다. H는 과제에 집중을 잘하지 못하고 주의가 산만해지면서 주위 환경에 민감하게 반응하였다. 작품의 결과에 대해 불안감이 내재되어 있으며, 무기력하고 자신감이 없는 듯하였다. 생각나는 것을 상징적으로 그리거나 글씨로 써도 된다고 하자 각각의 칸에 학교, 수업시간, 급식, 야구공을 그렸다. 하지만 8칸을 완성하지는 못하였다. 그림의 표현은 어려웠지만 각 칸에 주제에 맞게 그려 넣으려고 노력하였다. D는 자신은 하교할 때랑 급식에 고기가 나올 때 가장 좋다고 하였다. 학교가 재미없지는 않다고 하였다. 주제에 맞게 그리기는 했으나, 그림과 색칠이 아주 유아적이고, 산만하여 혼란스러웠다. A는 한국사 독서를 하고 1교시 국어, 2교시 수학, 3교시 재미없는 수업, 4교시 영어, 5교시 사회 수업을 한다. 좋아하는 과목으로는 수학만 좋아한다고 하였다. 주로 공부와 관련된 수업시간만 표현하였고, 그림속에 친구는 없이 혼자하는 활동 중심으로 표현하였다. 수업을 방해하여 진행이 어려울 정도로 튀는 행동을 많이 하지만 정작 자신과 소통하는 또래와의 관계에서는 어려움이 엿보였다. E는 끊임없이 쉬지 않고 말을 하였다. 자신은 그림을 그리면서 그림을 그리지 못하는 H에게 장난을 걸었다. 중간중간 손톱을 물어 뜯었다. 학교 생활의 대부

분이 공부를 하거나 방과 후에 공부를 하는 모습을 표현하였다. 그림의 형태가 단순하고 단조로웠고, 공부에 대한 스트레스가 많은 듯 하였다.

학교생활을 8컷의 그림으로 표현하는 것으로 또래와의 상호작용과 학급내 역동을 파악해보고, 공동의 관심사에 동질감을 느껴보고자 하였다. 대부분 학교 등교 후 기억나는 장면으로는 공부하는 수업의 장면이 가장 많이 표현되었고, 급식시간과 친구들과 뛰어노는 장면이 많았다. 하지만 또래관계가 어려운 아동, 학습에 대한 압박감이 있는 아동 일수록 교실풍경을 그리기 힘들어하고 단조로운 표현들이 엮보였다. 나눔시간에 서로가 비슷한 일상과 고민을 보고 들으며 공감대가 형성되어 동질감을 많이 느끼는 듯 하였다. 활동지에 나타나 듯이 정규시간 이외의 학원 수업을 공통적으로 힘들어하였다.

4회기 <낙서이야기>

4회기 처음에는 개별작업으로 A4용지에서 8절 도화지까지 양손으로 각각 낙서하고 그 느낌을 표현해보았다. 평소에 자주 쓰는 손과 쓰지 않는 손으로 어떠한 형태를 그리지 않고, 손 가는 대로 낙서하도록 하였다. 이후 연상되는 이미지를 찾아보고, 작품 제목을 지었다. 낙서를 통해 학급구성원들은 재미있고, 즐거운 놀이의 경험과 표현으로 감정을 이완하여 학급의 긴장감을 없애고, 자연스럽게 서로를 인식하고 소통할 수 있었다. I는 잘 쓰지 않는 손으로 낙서를 하니 느낌이 이상하고, 뭔가 이상하다며 웃었다. 익숙하지 않는 것도, 불편한 것도 모두 자신의 한 측면임을 인식하는 듯 했다. 8절 도화지로 크기를 키우자 E는 스트레스가 풀린다고 더 세게 빠르게 낙서를 하였다. 작은 용지에서 큰 용지로 옮겨 갈수록 해방감을 느끼는 듯 하였다. OO이는 화가 풀린다고 하였고, 쓰지 않는 손을 사용한 느낌은 처음에는 불편했지만 계속 쓰다보니 익숙해졌다고 하였다.

다음으로는 분단별로 전지 3장을 바닥에 붙힌 후 크레파스를 양손에 쥐고 낙서를 하였다. 반 전체가 동시에 작업을 시작하였으며, 친구들이 신나게 웃으면서 낙서를 하였다. 대부분의 학급원들은 신나고, 스트레스가 풀리고 재밌었다고 하였다. 몇몇 친구들은 흥분된 감정으로 전지 종이가 찢어질 만큼 격렬하게 낙서를 하였다. 검정색 크레파스를 양손에 들고 땀을 뻘뻘 흘리며, 모두 뒤덮어버리겠다고 공격적인 태도를 보이기도 하였다. D는 빨간색을 양손에 쥐고 소리를 지르며 흥분과 즐거움을 감추지 못했다. 자기 앞 공간을 넘어 앞에 있는 다른 친구 자리까지 침범하여 낙서를 하고 손가락을 다치게 하자 친구가 화를 냈다. 급하게 자리를 분리하고,

사과를 하였다. 하지만 산만하고 통제력이 부족한 D의 퇴행을 통제하기가 어려웠다. 반면에 앞자리의 ○○이는 빨강, 주황 크레파스를 손에 들고 자기 자리 앞에만 낙서를 하였다. 낙서를 하는 동안 형태를 그리지 못하는 것을 내내 불편해 했고, 크레파스가 손에 묻는 것도 싫어했다. 이완되고 자유로운 매체 접근이 오히려 불편해하는 걸로 봐서 경직되고 강박적인 성향을 엿볼 수 있었다.

학급원들은 특별한 기법이 없고, 어떤 형태도 그리지 않고, 아무런 규칙이 없이 그리는 마구잡이로 그리는 낙서를 하였다. 난화를 통해 긴장감 없이 자신을 노출하여 억압된 감정을 자연스럽게 해소하며 감정정화를 느끼는 듯 했다. 공동작업으로 서로에 대한 자연스러운 접근으로 친근감과 이해의 폭을 넓히게 되며 타인을 돌아보게 되었다. 학급원들은 낙서를 하고 나니까 스트레스가 풀리고 마음이 편안해졌다고 하였다. 공동작품을 벽에 붙이고, 숨은 그림찾기로 연상되는 이미지를 찾아보았다. A조는 지옥, 스크래치북, 두통, 불과 물, 암흑, 블랙홀 수학(퍼즐)을 찾았다. B조는 머리카락, 면상, 엉망진창, 흑혈, 더럽다. 하수구를 연상하였다. 연상되는 이미지 찾기로 내면의 부정적인 감정을 표출하여 심리적 긴장을 완화시켜 정서적 안정감을 제공하였다. 학급원들은 빈 곳을 찾아 자리아동을 하며 낙서를 하면서 자연스럽게 자신의 그림과 친구의 그림이 겹쳐지고 어울리면서 서로에게 수용되어지는 경험을 하였다. 이를 통해 서로를 존중하며, 긍정적인 학급분위기를 만들어갔다.



<그림 13> 4회기 낙서이야기

5회기 <긍정과 부정>

5회기는 짝공과 함께 공동으로 하는 작업으로, 잡지에서 긍정적인 감정과 부정적인 감정을 느끼게 하는 사람의 모습을 찾아 붙이게 하였다. 짝공과 붙이고 싶은 그림에 대한 서로의 의견을 나누어보고, 서로 일치하게 되면 도화지에 붙이기로 하였다. 사진 플라주는 모든 학급원에게 특히, 미술기법이 힘든 학급원에게 부담없

이 접근할 수 있는 흥미로운 매체였다. 인물 사진에 투사된 전이관계를 이해하며, 긍정과 부정에 대한 이미지로 자신의 감정을 이해하게 하였다. 사진에 투사된 감정의 내용에 대해 친구와 이야기하는 것으로 그런 감정이 느껴지는 동기를 발견할 수 있었다. 이 과정에서 왜곡된 사고와 비현실적인 기대와 문제에 대처하는 자기만의 패턴이 드러나게 되므로 변화의 기회가 될 수 있었다.

B는 사진을 찾으며 치료사에게 사진 선택과 작업 과정을 일일이 허락을 구하였다. 치료사의 의견보다 자신이 맘에 드는 사진을 골라서 붙이도록 권유 하였다. B의 지나치게 조심스러운 태도에서 환경에 대한 불안심리와 위축감을 엿볼 수 있었다. E는 B와 짝꿍으로 부정적인 사진을 찾아 붙였다. 큰 사진과 사이사이를 작은 사진으로 빈틈없이 메꾸었다. B는 인상쓰고 무표정한 얼굴들을 찾았다. 사진을 자른 모양을 보아서는 산만하고 충동성이 강해보이고, 화면에 사진을 꼭 채워붙여 자신의 억압된 감정을 표현하였으며, 큰 사진들은 자신의 통제되지 않는 감정을 표현한 듯 하였다. H는 30분이 지났음에도 아무 작업을 하지 못했다. 잡지에서 야한 사진이나 모델의 표정을 보고, 옆자리 남자 친구들에게 보여주고 떠들며 장난을 쳤다. 짝꿍이 화를 내자 마지못해 부정적인 것들로 담배와 무표정한 여자, 절규하는 남자, 노려보는 남자를 잘라 붙였다. 붙인 사진이 여기저기 잘리었는데 산만하고 충동적인 성향을 보여주는 듯 했다. C는 짝꿍과 사진 고르는 것으로 티격태격하다가 자신이 맘에 든 사진으로 긍정의 사진을 꾸몄다. 큰 사진을 주로 붙였는데 환경에 대한 적대적인 심리상태를 표현한 것 같았다.

대부분의 학급원들은 긍정적인 모습으로 밝은 표정, 웃는 얼굴, 가족과 함께 있는 모습 등을 골랐다. 부정적인 모습으로는 짜증내고, 무표정하고, 쓸쓸하고, 외롭고, 우울한 모습을 찾았다. 긍정과 부정에 대한 선택된 이미지들은 개인의 선호와 감정 투사가 반영되었기 때문에 자기 이해와 인식의 자연스러운 과정이었다. 짝꿍과 함께 하는 공동작업은 서로의 상호작용으로 현실인지와 경험이 만나 서로의 의식화 수준을 이미지로 표현하는데 도움이 되었다. 이를 통해 무의식적인 투사를 공통적인 의식화 과정으로 표현하여 의사소통 증대와 상호존중하는 긍정적인 관계형성에 도움이 되었다.



<그림 14> 5회기 긍정과 부정

6회기 <흙으로 빛은 세상>

6회기에서는 찰흙을 이용한 작업으로 학급원들의 경직된 마음을 쉽게 이완시키고, 자유로운 입체적인 표현을 통해 즐거움과 재미를 주고자 하였다. 분단 별로 옹기토 큰 덩어리를 배분하고 찰줄로 각자 필요한 만큼 직접 잘랐다. 자를 때 느낌이 너무 좋고, 신기하다고 하였다. 자를 때의 느낌과 점토 표면의 부드럽고 말랑한 느낌을 통해 손에 묻는 것을 싫어하는 아동의 거부감이 줄어들고자 하였다. 책상 위에 도화지를 놓고 그동안 자신의 마음 속에 있던 좋지 않은 감정을 날려버리자고 하였다. 찰흙을 손으로 두드리고, 주먹으로 치고, 일어서서 힘껏 내리치면서 놀아보았다. 일어나서 찰흙을 내리치고 두드리며 스트레스가 풀린다는 친구도 있었다. B는 찰흙을 두드리며 그냥 다 신난다며 활짝 웃었다. 그동안에 소심하고 억압된 감정을 표출하며 즐거워하였다. 찰흙을 만지지 않으려고 손가락으로 살짝 눌러보기만 하는 친구도 있었다. 다른 친구들이 두드리고 던지며 놀자 자신도 찰흙을 조금씩 두드려보고 놀더니 만지니까 좋다고 하였다. 찰흙으로 놀 때 “스트레스가 풀리는 것 같다, 통쾌하다, 속이 시원하다, 신난다”라고 하며 억눌린 감정을 표출하였다.

학급원들이 다 놀고 난 후, 분단 별로 가위바위보를 하여 짝궁을 정하였다. 짝궁끼리 서로 의논하여 주제를 정하고, 작품을 완성한 후 각자 고른 색접시에 올려 놓았다. 서로의 느낌을 나누고, 제목을 정하였다. G는 짝궁이 찰흙으로 네모를 만들어 위로 쌓아 올리는 것을 보고, 자신도 정성스럽게 찰흙 벽돌을 만들어 친구에게 주었다. 작은 벽돌을 꼼꼼하고 세밀하게 다듬으면서 작업에 몰입하였다. G는 그동안 주변의 눈치를 보며 작업에 소극적인 경향을 보였는데 찰흙을 반복적으로 매만지면서 애착의 욕구를 투사하는 듯 하였다. 정성스럽게 만든 벽돌을 쌓아 침성대를

완성하였다. 말하지 않아도 짹짹과 척척 소통이 되는 경험으로 완성된 작품에 더 만족스러워하였다. E는 짹짹과 우리나라의 통일을 위해서 국기로 만들었다. 자신이 만든 태극기는 접시의 2/3를 차지하였고, 짹짹 작품에 비해 2배 정도는 컸다. E는 자신이 만든 것에 대한 자부심이 높았고, 짹짹과 이야기도 많이 나누고, 완성이 되어 만족스럽다고 하였다. E는 통제력이 약하고 두드러진 자기 확대의 경향과 타인에 대한 배려심 부족이 엿보였다. 짹짹은 E의 큰 작품이 나쁘지는 않다며 소심하게 불만을 표현했다. A는 짹짹과 게임 속에 있는 무기들을 만들었고, 마음에 든다고 하였다. 그동안 작업에서 수동적인 공격성을 계속 표현하던 A는 대포를 날리고 싶은 사람이 있는 지 묻자 말할 수 없다고 하며 웃었다. A의 반복적인 공격성의 표현은 자신과 관련된 학대경험의 표현일 수도 있고, 자신을 아프게 한 사람에 대한 강한 분노를 가지고 있을 가능성도 있다고 보여졌다. A는 찰흙을 가지고 놀면서 자연스럽게 공격성을 표출하였다. 찰흙 작업으로 공격성을 흡수하여 감정을 중화하는 효과도 있는 듯 하였다. 작품 나눔에서 친구들의 긍정적인 피드백으로 A는 자주하는 장난스런 포즈를 취하였고, 만족스러워하였다.



<그림 15> 6회기 흙으로 빚은 세상

찰흙을 가지고 두드리고 던지고 놀면서 충동적인 공격성을 가진 학급원에게는 자연스럽게 감정을 표출할 수 있게 하였다. 지나친 공격성을 흡수하여 감정의 중화와 퇴행을 통제하는 효과도 있었다. 초기의 애착관계와 관련된 어려움이 있는 친구들은 찰흙을 쓰다듬고 만지면서 충분한 접촉의 경험으로 애착의 욕구를 충족하였다. 배변기의 어려움이 있었을 경우에는 찰흙에 대한 거부감이 있어 만지기 싫어하는 친구들이 있었는데 찰흙을 찧줄로 자를 때 느낌과 부드러운 촉감 때문에 거부감이 많이 감소된 듯 하였다. 이처럼 내면화된 다양한 감정을 표출할 수 있게 손으로 만지고 주무르며 던지며 놀이의 접근으로 감정이완이 더 빠르게 되었다. 가위바위보를 통해 짹짹을 정하여 맘에 안드는 짹짹이라도 스스로의 규칙과 규율을 지키

는 모습을 보여주었다. 짝꿍끼리 작업의 주제에 대해 서로의 의견을 나누고 상호 존중하였다. 작업과정이 비구조화된 큰 틀 속에 형태를 찾아가는 과정으로, 자기 내면을 탐색하고 의사소통을 통해 수용하며 상호 신뢰감을 점점 높여 나갈 수 있었다.

3) 실행단계 (7회기~10회기)

실행단계는 각자 친구들이 자신에 대한 문제를 깊이 있게 탐색했던 것을 바람직한 행동으로 변화를 일으키는 단계이다. 서로에 대한 매력을 느끼며, 소통과 신뢰로 집단의 응집력이 높아가고, 집단에 대한 적극적인 관심과 애착이 생기게 된다. 이 단계에서는 주로 분단별로 집단 작업을 통해 개인적 경험을 정직하게 나누고, 집단에 적극적으로 참여하여 개인과 집단의 상호작용으로 신뢰감이 더 깊어가고 일체감과 사기를 높여나갔다.

7회기 <함께 하는 파티>

7회기에서는 집단 안에서 자기 모습을 인식하고, 집단의 관계 속에서 문제해결을 찾아가는데 초점을 두고자 하였다. 작품활동을 하는 범위를 넓혀서 분단 전체가 공동의 작품을 만들기로 하였다. 특별한 주제는 정하지 않고, 전지에 원탁을 그린 후 천사점토와 색사인펜으로 자신이 원하는 색을 만들어 원하는 작품을 자유롭게 올려놓도록 하였다. 천사점토는 부드럽고 무른 점토로, 색사인펜을 찍어서 색을 만들기 위해 반복적으로 점토를 만져 원하는 색깔을 만들어내도록 하였다. 이 과정을 통해 참여자들은 감정을 빠르게 이완시키고, 영겨져 있던 묵은 감정이 서서히 풀리게 되었다. 단, 작업할 때는 묵언으로 하도록 규칙을 정하였다. 친구의 작품에 가까이 가거나 만져서 보완해주고 싶을 때는 사전에 허락을 받게 하였다. 이 때 서로의 의사소통 수단엔 말이 아닌 눈빛, 몸짓 등 비언어적 표현으로 소통하도록 하였다. 무른 점토와 비언어적 소통방식으로 공동의 작품완성을 위해 친구에 대한 보다 세심한 관심과 소통이 필요하게 되었다. 이러한 의사소통을 통해 신뢰로운 관계를 형성하는데 도움이 되고자 하였다. 집단의 규칙을 잘 지키는 분단에게 치료가 강화물로 사탕을 선물하기로 하였다. 작품 나눔 시 반 전체가 작품에 대한 호응도와 규칙 준수에 대한 자율적 평가로 집단의 자율성과 도덕성을 높이고자 하였다.

D는 작업과정에서 자연스럽게 계속 이야기를 하였다. 묵언의 규칙 표시로 “췌!” 하며 입에 손가락을 갖다 대면 난감한 표정을 지으며 참다가 다시 말을 하곤 하며, 온몸을 비꼬며 힘든 표정을 지었다. 산만하고 충동적인 자신을 통제하기 힘든 듯

보였다. E는 친구들과 같이 쓰는 점토를 혼자서 많이 갖다가 주물럭거리며 사용하였다. 묵언규칙에도 치료사에게 계속 질문하였고, A와 떠들면서 웃고 장난쳤다. E는 자신이 규칙을 지키지 못한 이유는 A와 H 때문이라고 옆에 앉은 친구 탓으로 돌렸다. 자신은 말을 안하니까 답답하고 힘들다고 하였다. 평소 지나치게 많은 말을 했던 E는 안절부절하며 불안함을 엿보였다. A 또한 친구들에게 계속 말을 걸었고, 이야기를 하며 장난을 쳤다. “말을 안하니까 너무 답답해요” 라고 하였다. A는 점토로 얼굴을 두개 만들어 칼로 잘라서 피범벅이 되고 칼에도 피가 묻어있는 것을 표현한 작품을 치료사에게 보여주었다. 그러자 옆에 있는 친구가 민망했던 지상자를 만들어 하나는 넣어주었다. A는 너무 고마워했다. 머리를 잘라 피흘린 채상자에 넣어 둔 것은 이성과 행동이 조화를 이루지 못하는 자신에 대한 단죄일 수도 있다고 느껴졌다. 집단원들의 주제(음식만들기)와는 전혀 동떨어진 내용으로 자신만의 공격성을 표현하고 웃는 A의 모습에 소통과 공감의 경험이 부족함이 느껴졌다. A는 이 즈음 반복적인 공격성으로 담임선생님과 최대의 갈등으로 치닫고 있었다. 치료사의 프로그램 중에서도 계속 하위집단을 만들며 진행의 방해요인으로 작용하였다. 어머니와 담임선생님과 치료사가 만나 아동의 상황을 파악해보고, 공동으로 해결책을 찾고자 하였다. 하지만 어머니의 강한 거부로 이루어지지 못했다. 간신히 치료사와 어머니의 전화연결을 통해 담임선생님의 부정적인 시선이 자신의 아이를 그렇게 만들었다며 자신의 아이는 공부 잘하고 아무 문제가 없다고 표현하였다. 양육환경에서 어머니의 학습에 대한 과도한 기대와 억압적인 통제가 A의 내면을 공격적이고 파괴적으로 변화시킨 듯 보였다.

분반 별로 나눔을 시작하면서 A조의 작품 내용은 계란, 떡볶이, 감자튀김, 햄버거, 아이스크림, 사탕, 돈까스 등을 만들었다고 하였다. 우리들이 좋아하는 음식의 주제를 만들었고, 제목은 ‘맛있는 녀석들’이라고 지었다고 하였다. 조원들이 말을 하지 않는 규칙이 힘들었으나 재밌다고 하였다. B조는 F가 발표를 하며 치킨, 오뎅, 어묵, 회전초밥, 마시멜로, 떡꼬치, 핸드폰의 배달의 민족 어플리케이션 등을 만들었다고 하였다. 제목은 ‘배달의 민족’이며 식탁에 음식이 각각 나누어 놓았는데 분식이나 디저트 등 비슷한 분야로 나누어 놓았다고 하였다. 묵언 규칙은 A와 E 때문에 거의 지키지 못했다고 하였다. 그래도 평소보다는 조용해서 좋았다고 하였다. 몸짓으로 말하는 게 재밌었다고 하였다. C조는 천사점토를 가지고 색을 만드는데 시간을 많이 들여서 시간이 부족하였다고 하였다. 블루베리, 만두, 수박, 쿠키, 아이스크림, 마약 인절미 등을 만들었다고 하였다. 조원들의 느낌은 먹고싶다, 좋아보인

다, 잘 만들었다, 맛있어 보인다며 자신들의 작품을 맘에 들어했다. 분단 내 적극적으로 주도하는 친구들은 없었으나, 서로 눈치껏 주제에 맞추려고 노력하였고, 규칙도 비교적 잘 지킨 편이었다.



<그림 16> 7회기 함께 하는 파티

작품의 내용이 대부분 음식과 관련된 내용이었다. 집단과 함께 맛있는 음식을 만들어 보고 꾸며봄으로써 양육적 재경험을 하게 되었다. 집단 과정 중 대부분의 반 친구들이 처음에는 묵언의 규칙을 지키기 힘들어하였다. 그 중에서도 평소에 산만한 친구들은 아주 힘들어하였다. 자신도 모르게 말을 하거나 답답해서 말을 하는 친구들에게 서로 조용히 하라는 표시를 하였다. 점차 눈빛과 몸짓으로 소통하며, 얼굴 표정과 우스꽝스러운 몸동작 등으로 처음의 걱정과는 다르게 여기저기에서 웃음과 즐거움이 넘쳐났다. 말을 하지 않는 것이 처음에는 힘들었지만 생각보다 참을 만했고, 말을 하지 않아도 친구랑 통할 수 있다는 것을 알았다고 하였다. 평소에 내가 쓸데없는 말을 많이 한 것 같다, 조용하니까 반 분위기가 좋았다, 힘들어서 죽을 것 같았고 하였다. 타인과 의사소통의 방식이 언어뿐만 아니라 친구를 자세히 살피고 비언어적인 다양한 방식으로 대화와 소통이 가능하다는 것을 알게 되었다며 서로에 대한 존중과 신뢰감을 표현하였다.

8회기 <나, 너, 우리>

8회기에는 학급원 간의 상호작용을 구체적으로 드러나고, 서로에 대한 소통으로 전체 집단의 역동을 인식하여 서로를 존중하며 신뢰감이 깊어지고 사기가 높아졌다. 모듬을 나누는 방법은 자신들이 같이 하고 싶은 친구들과 작업을 해보고 싶다는 의견이 있어 전체 동의를 얻고 분단 내에서 자리를 옮겼다. 대부분 여학생끼리,

남학생끼리 모듬을 만들어 작업하였다. 평소에 무작위로 짝꿍을 정할 때 남자 친구들과 짝꿍이 되는 것을 싫어하는 여자 친구들의 불만이 있었다. 초기 사춘기에 접어들면서 서로의 관심사가 약간 다르고, 작품의 완성도가 떨어진다는 생각을 했던 것 같다. 각 집단별로 요즘 집단원들의 관심사에 대해 충분히 이야기를 나누고, 그것을 작품으로 만들어보기로 하였다. 이 회기에 사용한 매체는 다양한 곡물과 자연물을 중심으로 여러가지 오브제를 이용하기로 하였다. 미술재료라고 볼 수 없는 곡물과 조개껍데기와 나뭇가지 등 자연물을 통해 집단원들에게 흥미와 탐색의 즐거움을 주었고, 자발적인 내면의 이야기를 이끌어내도록 하였다.

1조는 서로 이야기를 나눈 후 우리의 관심사는 핸드폰이라며, 핸드폰에 대해 그리자고 하였다. 요즘 아동들에게는 휴대폰은 놀이감이자 놀이의 대상이 되었다. 또한 친구들과 소통의 창구역할을 하는 중요한 도구이다. 집단원들은 폰 안에 무엇을 그럴 것인지 대해 이야기를 나누며, 자신들이 주로 접속하는 유튜브, 틱톡, 카카오톡을 그리자는 이야기가 나왔다. F가 휴대폰을 그리겠다고 나섰고, 친구들에게 연습장에 한번씩 그려 본 후 하나씩 그리자고 제안하였다. F가 적극적으로 친구들에게 작업을 제안하고, 친구들과 적극적으로 소통하는 등 자신감 있는 모습을 보였다. 2조는 관심사는 야구이며 관중석의 사람과 흙을 곡물로 꾸몄으며, 다 같이 이야기를 나누며 정성을 들여 작업하였다. 3조에 속한 A는 ‘브론스타즈’라는 게임 캐릭터 주제로 이야기를 나누며 작업을 하였다. 각자의 위치에서 자신이 좋아하는 캐릭터를 이용하여 그림을 그리고 오브제를 붙였다. D가 속한 4조의 관심사는 자전거이며 흰 종이에 네명이 자신이 생각하는 자전거 그림을 그렸다. 날개가 있는 미래의 자전거를 그리기도 하였고, 자전거를 타고 북한에 김정일을 만나러 갈 거라고 하였다. H가 속한 5조는 여러 가지를 두서없이 이야기하고 장난치고 놀다가 튀김집을 주제로 잡았다. 학교 근처 ‘왔다 튀김집’ 주인 아줌마가 박근혜 대통령을 닮았고, 말투가 웃기다고 하였다. E는 이 근처에서는 최고의 분식집이라며, 치료사에게 가볼 것을 권했고, 끊임없이 농담섞인 말을 하며, 작업은 아무것도 하지 않았다. 작품을 함께 하지 않는 이유를 물으니 이미 훌륭하게 표현이 되어 하지 않아도 될 것 같다고 하였다. 여전히 비구조화된 작업을 어려워하는 것 같았다. 다른 조와 달리 오브제를 사용하지 않고, 그림으로만 표현하였다. C가 속한 6조는 영화관을 주제로 하기로 하겠다고 하였다. 영화관에서 연상되는 것들을 이야기 해보았다. 영화관 하면 팝콘이 제일 떠오른다고 하며, 크레파스와 실, 뽕뽕이로 큰 팝콘을 만들었다. 하나씩 역할 분담하여 색칠하고 꾸몄으며, 완성된 작품은 아주 만족해했다. F의 7조

는 관심사는 갓난아기라고 하였다. 갓난 동생이 있는 F가 주도적으로 그림을 그리고 나머지 친구들은 꾸몄다. 그림 속의 아이들은 유치원의 아기들이며, 털실, 뽕뽕이, 오브제로 꾸몄다고 하였다. 다른 집단원들은 완성된 작품에 대한 만족도가 높았는데 주도적 역할을 했던 F는 별로 맘에 들지 않아 했다. 평소에 엄마가 자신에게 동생을 돌보는 일을 많이 맡겨 힘들다고 하였는데 엄마와 동생에 대한 감정 투사와 양가감정이 전이된 듯 보였다.

모듬의 구성이 같은 성별로 이루어져 거부반응이 없이 서로의 관심사가 잘 맞아 주제를 고르고 작업을 할 때 편했다고 하였다. 남학생들은 주로 게임과 운동에 관심이 많았고, 여학생들은 핸드폰 SNS, 영화관, 유치원에 관한 주제로 작업하였다. 서로 긍정적인 특성을 잘 살려서 역할이 배분되었고, 친구의 장점을 발견하도록 지지체계를 형성하였다. 공동으로 협력하여 작품이 완성되었을 때 서로 존중받는 경험을 하였고, 작품에 대한 만족감이 높아 학급의 사기가 높아졌다.



<그림 17> 8회기 나, 너, 우리

9회기 <가지고 가고 싶은 것, 버리고 싶은 것>

9회기는 지금까지 여정을 돌아보고 스스로 점검하고 부족한 부분을 채워나가는 과정이다. 집단의 공동의 과제인 긍정적인 또래관계를 위해 서로 소통하고 신뢰감을 가지며 학급을 중심으로 일체감 형성이 얼마나 이루어져 가는지 돌아보고자 하였다. 집단원 각자는 자기의 욕구와 필요 요소, 집단에 대한 기대가 무엇이고, 각자

가 도와야 할 부분이 무엇인지 돌아보았다. 또한 자신에게 버리고 싶은 것이 무엇인지 나쁜 습관이나 생각은 다리 아래 버리고 가고, 꼭 가지고 가고 싶은 좋은 생각들은 다리 위에 상징적으로 표현해보자고 하였다. 비슷한 상자 3개를 골라 협동 작업을 한 후 이어 붙여서 각자가 어떤 상징적인 것들을 붙였는지 나눔을 하였다.

A조는 여자 친구들은 한지 색을 골라 박스에 한지를 붙였다. D는 다른 친구와 교실 뒤편에서 바닥을 구르며 놀고 장난을 쳤다. 그러다가 친구들이 부족한 재료를 가져다주고, 친구들 작업을 구경하며 자신이 깎 수 있는 부분을 찾으려 하는 적극성을 보였다. 친구들도 배제하지 않고, 집단의 일원으로 함께 작업하도록 이끌어 주었다. I는 친구들과 함께 다리 한조각을 완성하는 작업을 하였다. 박스 위에 사람이 떨어지지 않게 울타리를 만들자고 제안하기도 하고 함께 울타리를 만들었다. 집단원들과 공동으로 과제 수행을 위해 적극적으로 참여하는 모습을 볼 수 있었다. 꾸미기 재료 중 나뭇잎이 많고, 뽕뽕이가 많아서 벌레가 생각났고, 제목은 ‘벌레들’이라고 지었다. 벌레가 살 수 있는 좋은 환경이라면서 모두가 함께 살 수 있는 환경이라며 좋은 환경을 계속 가지고 가고 싶다고 하였다.

B조는 우리가 간직할 좋은 것들을 F는 남에게 베푸는 좋은 마음을 가지고 싶다고 하트랑 날개를 다리에 붙였다. B와 E는 친구들과 바다에 대해 꾸미고 바다에 쓰레기를 버리지 말자는 뜻으로 함께 작업 하며 서로 의논을 하고 함께 붙였다. E는 자신의 의견뿐만 아니라 친구들과 소통하며 의견을 수용하고 공동으로 작업에 참여하였다. 각자가 맡은 다리를 연결하여 붙이면서 첫번째 다리는 바다인 자연을 표현하였고, 중간다리는 남에게 베푸는 천사같은 마음, 세 번째 다리는 자연을 지키려는 우리의 마음이라고 하였다.

C조는 자리에 앉아 있는 모듬끼리 다리의 한 조각씩을 만들기로 하였다. G는 자리에 가만히 앉아 손장난만 치고 있었다. 이유를 물어보니 가지고 있던 보석을 올리고 싶은데 친구가 어울리지 않는다고 하지 말라고 했다고 의기소침해 있었다. 다른 친구들도 그 친구의 눈치를 봐 가며 작업을 하고 있었다. 친구들과 함께 하는 마음을 가지고 갔으면 좋겠다고 하자 마지못해 승낙을 하였다. 자기중심적이고, 친구들과 함께 소통하려고 하지 않았다. 다른 모듬은 서로 의논을 하며 종이 한지테이프로 고기를 만들며 가족과 친구들과 함께 먹을 거라고 하였다. 삼겹살, 베이컨을 직접 마당에서 굽는 것처럼 시끌벅적 하고 즐거웠다. 우리가 어른이 되어도 가져가고 싶은 것은 가족과 친구들과 함께 하는 것이라고 하였다. 서로 도움을 주어 작품을 하니 “재미있었다”고 하였다.

작품의 주제에 관해 이야기를 나눌 때는 다소 어려워하였고, 어떻게 해야 할 지 잘 모르겠다고 하였다. 서로의 의견을 반영하여 작품을 꾸미고 공동작업을 할 때 ‘자신을 잘 안끼어준다, 작품을 오히려 망치고 있다’는 등 서로 갈등이 생기기도 하였다. 서로의 입장을 이해하고 함께 하는 과정에서 소외됨이 없도록 합의를 도출하는 과정이 시간이 많이 들고 어려웠다. 서로 배척하고 토라지기 보다는 서로의 입장을 이야기 해보고, 상대방을 이해하려고 노력하는 과정이 필요했다. 서로 화해를 하고 공동으로 작품을 완성하면서 점차 서로에 대한 신뢰감을 회복하였다. 완성된 작품의 나눔을 하며 분단별로 뭉치게 되었고, 전체적인 학급의 사기와 일체감이 형성되어갔다.



<그림 18> 9회기 가지고 가고 싶은 것, 버리고 싶은 것

10회기 <선물 주머니>

10회기에는 실행단계의 마지막 작업으로 학급원 서로에 대한 마음을 담은 편지를 교환하여 각자가 서로를 지지하고 응원하는 시간이 되었다. 먼저, 주머니의 색을 고르고 자신만의 주머니를 꾸몄다. 주머니를 꾸민 후 여러 가지 색종이를 4등분하여 반친구 전체에게 편지를 써서 주머니에 넣어주기로 하였다. 내용은 반친구들에게 고마운 점, 칭찬하고 싶었던 점을 담기로 하였다. 모든 학급원의 참여 그 자체가 서로에게 힘이 되고, 치료적 경험을 할 수 있는 기회가 되었다.

G는 ○○이가 노랑색을 골랐다면 따라 하지 말라고 했다면서 고민했다. 자기가 좋아하는 색으로 골라도 된다고 하자 자신도 노랑 주머니가 좋다면 다시 노랑색을

골랐다. 의기소침하고 낙담했던 예전과 다르게 점점 자신의 의견을 친구들에게 말하기 시작 하였다. B는 별 스티커로 주머니에 별 모양을 꾸미고 재미있다고 하였다. 제목은 ‘기분 좋은 날’인데 친구들한테 편지를 받으니까 기분이 좋기 때문이라고 하였다. 자기표현을 명료하게 하였고, 목소리도 커졌으며, 얼굴에 자신감이 넘쳐났다. D는 도둑 까마귀를 좋아한다며 주머니에 붙였다. 통제력이 부족한 지 목공품을 넘치게 많이 짜서 주머니에 묻혀 여기저기 묻어났다. 친구들에게 편지 쓰는 기분을 모른다고 했지만 색종이에 “○○아, 친하게 지내자”라고 같은 내용을 열심히 써서 친구들에게 전달하였다. 친구와 같이 소통하며, 함께 할 수 있는 것에 점점 관심이 생겨가기 시작한 듯 했다. I는 6. 25를 기념하여 주머니를 태극기로 꾸몄다고 하였다. 가운데 별 스티커를 붙였고, 만들 때 기분이 좋았다고 하였다. 막상 친구들에게 편지를 쓰려니 힘들다며 자신감이 없는 모습을 보였다. 먼저 친구들에게 편지를 받자 다른 몇몇 친구들에게 고마움을 표시하려고 글을 쓰니 기분이 좋다고 하였다.

학급원들은 주머니를 고를 때 노랑이나 분홍을 제일 많이 선택했다. 초기 사춘기에 접어들었으나 아직은 어리고 돌봄을 받고 싶은 욕구의 표현인 듯 했다. 오브제의 재료를 교실 앞 쪽에 모아두고 골라 쓰도록 하였다. 프로그램 초반에는 맘에 드는 재료에 욕심을 부리며 자신만 쓰려고 하는 친구들이 있었다. 하지만 이번 회기에서는 재료를 둘러본 후 친구들이 모두 나눠 쓸 수 있도록 자신이 필요한 만큼만 골라서 사용하였다. 반 전체를 대상으로 편지를 주고 받으면서 ‘혹시나 자신은 편지를 받지 못하면 어떡하나’, ‘인기가 없으면 어떡하나’라고 생각했는지 민감하게 반응하였고, 몇몇 친구들은 편지 쓰기를 주저하기도 했다. 하지만 한 두명의 친구들로부터 편지를 받더니 기뻐하고 즐겁게 답장을 보냈다. 어떤 학급원은 1번부터 떠올리며 편지를 쓰기도 하였다. 대부분 긍정적인 표현들을 많이 써주었고, 고마운 마음이나 응원의 메시지를 보내기도 했다. 그동안 모듬이나 분단별 작업에서는 경쟁의식과 완성도에 따라 자존감이 엇갈리기도 하였는데 이번 회기의 작업으로 모두 “기분이 좋다”, “행복하다”는 표현을 많이 했다. 반 친구들과 진심이 담긴 의사소통으로 친구들에 대한 신뢰가 깊어졌고, 우리 반에 대한 일체감이 생기게 되었으며, 전체의 사기를 높여주었다.



<그림 19> 10회기 선물주머니

4) 종결단계(11회기~12회기)

종결단계는 단계별 집단작업을 통해서 얻어진 목표를 확인하고, 유지·강화시키는 단계이다. 학급원들은 프로그램을 통해 학급의 친구들과 미술작품 활동과 나눔을 통해 긍정적 또래관계를 형성하였고, 상호소통하며 신뢰관계를 형성하였다. 이 단계에서는 학급의 사기를 드높이고, 일체감을 형성하여 학급응집력을 강화하는 단계이다.

11회기<소망의 나무>

11회기의 소망의 나무는 그동안의 치료과정을 거쳐 수정되고 채워왔던 자신의 경험이 더욱 튼튼히 뿌리내릴 수 있도록 하는 과정이다. 분단별로 소망의 나무를 그리고, 나의 소망을 나뭇잎이나 열매, 동물 등의 모양으로 만들어 붙였다. 또한 이 나무가 건강하게 잘 자라기 위해 필요한 것들을 주변에 그려주거나 꾸며주기로 하였다. 두 분단은 서로의 의견을 묻고, 동의하고 역할 분담을 해서 작업을 완성하였다. 한 분단은 종결에 대한 저항인지 평소 불편한 관계의 친구들이 자신의 의견을 굽히지 않아 갈등을 일으켰다. 겨우 다른 학급원 중재로 작품을 완성하게 되었다.

A조는 나무 그림을 서로 미루고 그리지 않자 I가 그림을 그리고 친구들에게 역할을 지시하였다. D도 장난을 치고 옆에 빠져 있다가 친구들의 요청으로 나무의 기둥과 꽃잎을 색칠하며 열심히 참여하였다. 벚꽃나무를 만들자는 의견이 모아졌고, 벚꽃나무를 꾸미기 위해 색종이로 자르고 붙였다. I는 조용히 색칠하고 색종이를 자르면서 여자 친구들과 사이좋게 작업에 열중하며, 다른 친구들을 챙겼다. 자신의 소망에 대해 써보라고 하자 ○○이는 “나는 아무것도 되고 싶지 않아요, 그냥 좋은 사람이 되고 싶어요, 사람은 좋아야 해요”라고 말하였다. D는 “없어요, 몰라요”라며 계속 장난을 치다가 프로그래머라고 쓰고 나무에 붙였다. ‘소망나무’라고 제목을 짓고, 수의사, 치과의사, 태권도 관장, 요리사, 승무원, 프로그래머 라고 있

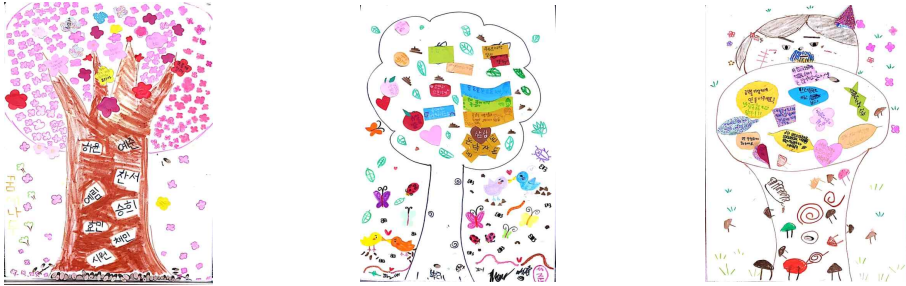
을 붙였다.

B조는 어떤 나무를 만들 것인가 의논을 하였다. F는 레몬트리로 하자고 했지만 A는 대나무를 표현하고 싶다 하였다. 다수결로 투표를 하여 남자친구들이 대나무에 모두 손을 들어 대나무로 결정이 되었다. A는 나무를 못그린다며 나무에 대한 의논을 하고 30분동안 작업을 진행하지 못하고 티격태격하였다. 그 사이 E와 H는 작품에는 관심없고, 끊임없이 장난을 치고 놀았다. 다시 주위의 권유로 F가 나무를 그렸고, 여자친구들과 함께 나무를 꾸몄다. 전체 나눔에서 벌레들이 살기 좋은 환경이 좋은 곳으로 ‘책과 콩나무들’이라고 제목을 지었다. 소망나무에 돈, 유튜브 크레이터, 유명한 웹툰작가, 요리사, 서울대 가고 싶다, 농구 선수, 유명한 플로리스트, 건강하게 살기 등을 붙였다. E는 아무 소망도 쓰지 않았는데 이유는 되고 싶은 것이 없다고 했다. 자신의 욕구보다는 핸들링하는 부모를 따라가다 보니 불안감이 높고, 정작 자신의 원하는 것이 무엇인지 인식하지 못하고 있는 듯 하였다. 작품을 거의 완성해갈 무렵 평소에 조용했던 친구가 나무 그림에 똥을 여러 개 그렸다고 하였다. 그 친구는 나무가 자연친화적으로 잘 자라라고 그렸다고 하였지만 친구들은 너무 놀랐다. 종결에 대한 저항일 수도 있고, 작업과정에서 약간 소외된 자신의 공격성을 표출한 것일 수도 있다고 느껴졌다.

C조는 서로 의논을 하고 함께 작업을 하였다. 아이스크림 나무를 만들기로 하였다고 하며 아이스크림에 눈, 코, 입을 그려 넣었다. 원래는 아이스크림을 그리려고 했는데 여자 지니로 변해버렸다고 하였다. 제목을 ‘지니 버섯나무’라고 지었다. G는 지니가 “우리들 소원을 다 들어준다”고 의미를 부여하였다. 친구들의 소망은 자갈치가 먹고 싶어서 자갈치 쿠폰, 로또 당첨, 로또 7번 연속당첨해서 넓은 평수의 집을 사고 싶다, 여행가자, 반려동물 키우고 싶다, 수학을 잘하고 싶다, 대통령이 되고 싶다, 공부 잘하고 싶다, 야생동물을 보호하는 사람이라는 소망을 써 붙였다. 다른 분단과 달리 돈과 관련된 현실적인 소망이 붙어있는데 돈에 대한 가족의 대처 방식이나 실제 집을 사는 것에 대한 부모님의 스트레스를 넘겨듣지 않은 듯 했다.

집단원이 모두 참여하여 더욱 크고 풍요로운 나무로 꾸며질 수 있었다. 나무를 꾸미는데 다소 시간이 걸리더라도 한 사람의 일방적인 결정보다는 많은 친구들의 다양한 의견을 듣고 하나로 합의해가는 과정이라 생각되어 뿌듯했다. 자신들의 꿈과 소망을 친구들에게 말해보며 다짐하고 노력하려는 자세로 더 크게 꿈을 성장시킬 수 있으리라 여겨졌다. 소망의 나무로 서로 지지체계를 형성해 신뢰감이 깊어가고, 지원과 사랑을 느끼며 그 존재감을 더욱 깊이 각자의 마음에 뿌리 내릴 수 있

는 일체감이 형성되었다.



<그림 20> 11회기 소망의 나무

12회기<우리는 하나>

12회기 집단화 작업은 부분적으로 나누어 그림을 그리고 하나로 맞추어 가는 작업이었다. 하나의 형상을 조각내어 각자의 특성대로 표현한 후 모아 하나의 작품으로 만들었다. 하드보드지 위에 도화지를 씌워 조각을 연결하여 하나의 큰 테두리를 그리도록 하였다. 주제는 각 분단별로 서로 논의를 통해 정하였다. 주제의 의미를 지닌 큰 테두리를 그리고 순서대로 번호를 매긴 후 그림을 완성하도록 제시하였다. 각 조별로 주제를 정하는데 다양한 의견이 있어 시간이 많이 소요되었다. 주제가 어떤 의미가 있고, 우리가 어떻게 그릴지 각자 자유롭게 의견을 제시하였다.

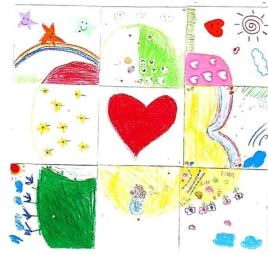
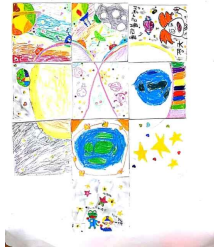
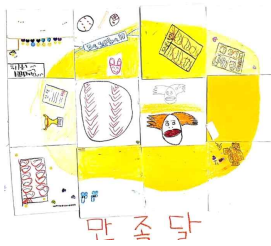
A조는 주제를 정하는 과정에서 I는 전체 테두리를 꽃으로 하고 싶다고 주제에 대한 제안을 하였다. 자신이 생각하는 주제와 방법에 대해 집단원들에게 적극적으로 설득하였다. D는 여전히 산만하고 장난이 심했지만 예전과는 달리 작업에 대한 관심과 욕구가 있었고, 작품에 적극적으로 참여하는 모습을 보였다. 양 스티커를 붙인 후 연두색으로 반만 색칠했는데 이유는 풀을 너무 많이 먹으면 양이 죽기 때문이라고 하였다. 스스로 행동을 통제하려고 조절하려고 노력하는 자신을 표현한 듯 하였다. 다른 친구는 “꽃잎이 떨어지는 게 29장...우리반 아이들예요, 멋지다”고 하며 자신과 전체 학급의 일체감을 표현하는 듯 했다. 작품의 제목은 ‘...’인데 꽃을 표현하려고 했는데 각자 작품을 다 모여 보니 꽃이 아니라 제목을 정하기 어려워 ‘...’으로하기로 했다고 하였다. 한 사람만의 의견이 아니라 각자 개별성을 인정할 가운데 하나로 모으려는 집단원들의 노력을 엿볼 수 있었다.

B조는 주제를 정하는데 가장 다양한 의견이 있었다. F는 서로를 품어 안을 수

있는 바다같이 넓은 마음을 표현하고자 ‘바다’를 제안하였다. 자기중심적이고 또래 관계가 어려웠던 F가 회기가 더 해 갈수록 친구들의 의견을 잘 받아들이고, 함께 하려는 열린 마음을 많이 표현하였다. 다른 친구들의 이견이 있었고, 한 친구가 “우주 하자, 평화로운 우리반”이라고 ‘우주’라는 주제를 제안하였고, 주제로 채택되었다. 무한대를 표시 하고 각자 우주에 대한 생각들을 표현하였다. 주제에 대한 통일된 작업으로 일체감을 확인할 수 있었다. A는 작업하는 동안 열중하였고, 뽀로로와 크롱과 우주를 표현하고 ‘뽀로로 외계인’이라고 하였다. 집단원 모두가 뽀로로를 좋아하던 어렸을 시절로 돌아가 동질감을 느끼는 듯 하였다. A도 이제까지의 공격적인 작품내용에서 아무걱정 없이 즐겁게 노는 뽀로로를 통해 반 친구들과 함께 하고 싶은 자신의 마음을 표현한 것 같았다.

C조는 여러 가지 주제 중 ‘보름달’로 주제를 정하였다. 보름달이 짝 찬 걸 의미하므로 자신이 만족스럽다는 것에 대해 각자 이야기를 나누었다. “단원평가 100점을 맞으면 만족할 거 같다”, “만화볼 때 좋다”, “댄스대회 1등이 하고 싶다”, “상장과 트로피를 받고 싶다” 등등. 그림의 내용은 자신이 만족스러워하는 것을 그렸다. 제목을 ‘만족달’이라고 지었다. 그림에 ‘100점, 만점, 1위, 상장, 트로피’ 등으로 최고로 잘하고 싶은 자신들의 마음을 표현하였다. 과도한 경쟁에서 자신들이 최고가 되어야 하는 현실의 고단함을 표현하기도 하였고, 자신이 좋아하고 만족스러워하는 것을 즐기는 표현들도 있었다. 주제에 대한 자신들의 생각을 솔직하게 말하고 표현할 수 있는 것은 친구들에 대한 신뢰감이 바탕이 되었다는 걸 알 수 있었다.

각 분단 안에서 서로의 의견이 달라 주제를 정할 때 시간이 30여분 걸렸다. 자신이 생각하는 주제와 거기에 대한 반론으로 모두가 만족할 수 있도록 합의하는 과정이었다. 정해진 주제에 대해서는 각자가 생각하는 바를 그림으로 표현하였다. 나누어 그리는 조각그림은 자신만의 특정이미지가 전체를 위한 기초가 되는 동시에 중심이 된다는 걸 느끼게 해주었다. 자신이 모두에게 없어서는 안되는 중요한 존재라는 것을 경험하게 되었다. 종결단계에서 학급원들에게 서로 지지체계를 형성하였고, 학급의 틀 안에서 상호소통과 공동체 의식, 사기를 올리고 일체감 형성으로 이어질 수 있었다.





<그림 21> 12회기 우리는 하나

2)개인별 변화양상에 대한 분석




또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램 진행과정에서 집단원들의 언어적·비언어적 표현, 작품과 나눔 등을 중심으로 학급원들의 개인별 변화양상은 <표 27>과 같다.




<표 27> 개인별 변화양상




단 계	A의 변화 상
초 기	<ul style="list-style-type: none"> • 치료사가 어떤 제안을 하더라도 “좋아요!”라며 유튜브의 엄지척을 올려 분위기 메이커를 자처함 • 유머코드로 또래에게 인정받고 싶은 욕구가 높았음 • 2회기에는 짝꿍과 30분이 지난 후에도 무엇을 해야할 지 모르겠다고, 집중하지 않고 떠들고 놀았음
탐 색	<ul style="list-style-type: none"> • 혼자하는 작업에서는 주제에 맞게 표현을 잘함 • 짝꿍이나 모듬 작업에서는 주변친구들과 하위집단을 만들어 떠들며 분위기를 산만하게 함 • 작품과정에서 학급원들에게 자신의 의견을 강하게 주장하며 갈등을 일으킴 • 계속된 회기의 진행에서도 “좋아요!”를 남발하여 프로그램 진행을 어렵게 하는 수동공격성을 보임
실 행	<ul style="list-style-type: none"> • 공동으로 하는 집단작업에서 게임 캐릭터, 무기, 목 잘린 머리, 피 묻은 칼 등 공격적인 표현을 많이 함 • 자신도 모르게 나오는 공격적인 작품을 친구가 감싸주자 고마워함 • 묵언으로 하는 작업을 많이 힘들어했으며, 자연스럽게 규칙을 지키지 않으며 계속 말을 걸었고, 장난을 쳤음 • 8회기 브롤스타즈의 캐릭터를 그리는 작품에서 모듬원들과 함께 멋진 작품들을 만들어냈다고 만족감이 높았음
종 결	<ul style="list-style-type: none"> • 소망의 나무에서는 자신의 의견을 끝까지 주장하여 책임지지 못했지만 집단원들이 대처해나가자 약간 민망해하였음 • 마지막 집단화에서 아무걱정 없이 즐겁게 노는 뽀로로와 크롱을 통해 반 친구들과 함께 하고 싶은 자신의 마음을 표현함 • 집단작품활동을 통해 주변 친구들과 함께 감정적으로 하나가 되면서 과한 리액션이 많이 사라지게 됨 • 낙서장의 소감문에 “재미있다”, “정말 재미있었다. Wow~”, “뿌듯하다” 등으로 자신의 감정표현을 표현하였고, 작품에 대한 만족감을 표현함
작 품	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>2회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>6회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>12회기</p> </div> </div>




단 계	B의 변화 상
초 기	<ul style="list-style-type: none"> • 소극적이고, 느리고, 내향적이며 부끄러움을 많이 뒀음 • 자신감이 없어 극도로 긴장했는지 들릴 듯 말 듯 떨리는 목소리로 발표함 • 나눔에 참여하려 하여도 말을 제대로 못해 학급원들이 무시함
탐 색	<ul style="list-style-type: none"> • 플라주 작품활동에서 사진 찾으며 치료사에게 사진 선택과 작업 과정을 일일이 허락을 구하면서 의존적이었음 • 지나치게 조심스러운 태도에서 환경에 대한 불안심리와 위축감을 엿볼 수 있었음 • 사진을 자른 모양을 보아서는 산만하고 충동성이 강해 보였음 • 찰흙을 두드리며 그냥 다 신난다며 활짝 웃으며, 그동안에 소심하고 억압된 감정을 표출하며 즐거워함 • 작업에 몰두하며 작품을 완성하며 힘이 생긴 듯 함
실 행	<ul style="list-style-type: none"> • 브롤스타즈의 캐릭터를 그리며 서로 의견이 잘 맞았다고 함 • 짝꿍과 서로 보완적인 작업을 통해 작품 완성도가 높았고, 게임 캐릭터를 통해 관심사를 잘 표현함 • 조별 작업에서 함께 바다를 꾸미고 쓰레기를 버리지 말자며 자신의 의견을 말하고 공동으로 작품 완성함 • 공동작업에서 직접 발표도 하였는데 목소리도 커졌고, 많이 웃고, 활발하게 변함
종 결	<ul style="list-style-type: none"> • 학급원들이 B의 유튜브 활동을 부러워하며, ‘우리반 유튜브버’라고 소개함 • 학급원들에게 인정받으며, 자신감이 높아짐 • 매 회기 소감문에서 재미있었다는 표현이 많았음 • 마지막 소감문에서 “내 목표가 있어서 정말 재미있었고, 뿌듯했다”고 표현함
작 품	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>1회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>6회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>10회기</p> </div> </div>




단 계	C의 변화 상
초 기	<ul style="list-style-type: none"> • 낙서장 표지를 어떻게 꾸밀지 모르겠다고 대신 만들어주라고 의존적 성향을 보임 • 매체를 사용하는데 충동적이고, 자기통제력이 약함 • 짝공과 공동작업에서는 짝공을 배제하고 독단적으로 작업함 • 짝공과 의논하기 보다는 자신의 주장을 강하게 주장하고, 하고 싶은대로 하는 경향이 높음 • 작품 완성 후에는 맘에 들지 않아 하기 싫다며 오히려 짝공에게 화를 내고, 금방 퇴행하는 미성숙함을 보임
탐 색	<ul style="list-style-type: none"> • C와 짝공이 되면 거부적인 태도를 취하는 학급원들이 있었음 • 짝공과 사진 고르는 것으로 티격태격하다가 자신이 맘에 든 사진으로만 붙임 • 큰 사진을 주로 붙였는데 충동적이고 환경에 대한 적대적인 심리상태를 표현한 것 같았음 • 학급원들에게 자신의 주장을 굽히지 않고 공격적인 태도를 자주 보임 • 친구들 사이에서 상호관계가 어렵고 공감능력이 많이 떨어져 보였음 • 회기 후 작품에 사용하고 남은 매체를 가져가고 싶어하며 치료사에게 애정욕구를 확인함
실 행	<ul style="list-style-type: none"> • 짝을 이뤄 하는 작업보다 모둠과 분단 작업을 하면서 친구들과 함께 어울리려고 함 • 공동으로 작품을 완성하면서 웃는 얼굴도 많이 보였고, 만족감도 높은 듯 보였음 • 8회기의 영화관 작업에서 서로 역할분담을 하고 자신도 공동으로 작품을 완성한 후 공동작업에 대한 만족감이 높음 • 공동작업에서는 옆 친구들에게 도움을 요청하기도 하고, 재료를 나누어 주기도 하며 활발한 의사소통과 신뢰감을 표현함
종 결	<ul style="list-style-type: none"> • 집단으로 작품을 완성할 때 자신만의 독단적인 결정보다는 주위를 살피고 또래들에게 비슷하게 맞추어 나가려고 하였음 • 소감문에서도 “기분이 좋았다”, “친구와 만드니 재밌었다”, “힘들었지만 재밌었다”는 표현들을 많이 함
작 품	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>2회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>5회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>10회기</p> </div> </div>




단 계	D의 변화 상
초 기	<ul style="list-style-type: none"> • 한순간도 가만히 앉아 있기 힘들고, 교실 바닥을 온몸으로 쓸고 다니는 전형적인 ADHD성향을 보임 • 뭐든 자신이 하겠다고 손을 들고 앞으로 나섰지만 주제와 상관없는 말을 횡설수설하여 학급원들로부터 비난받기도 함 • 실로 그린 그림에서 짝궁과 재밌게 작품을 완성하였지만 괴생명체이고 해로운 생명체는 죽어야 한다며 자존감이 낮음
탐 색	<ul style="list-style-type: none"> • 낙서할 때 빨간색을 양손에 쥐고 소리를 지르며 흥분과 즐거움을 감추지 못함 • 자기 앞 공간을 넘어 앞에 있는 다른 친구 자리까지 순식간에 침범하며 퇴행적인 모습을 보임 • 모듬이나 분반의 작업에 막 끼어들어 망치기도 하여 경계의 대상이 되었지만 자신도 함께 하고 싶은 욕구의 표현인 것 같았음 • 찰흙으로 큰 똥을 만들며 공격적인 표현을 함
실 행	<ul style="list-style-type: none"> • 묵언으로 작업하는 과정에서 자연스럽게 계속 이야기를 함. 모듬원들이 묵언의 규칙 표시로 “셋!”하며 입에 손가락을 갖다 대면 난감한 표정을 지으며 참다가 다시 말을 하곤 하며, 온몸을 비꼬며 힘든 표정을 지었음. 산만하고 충동적인 자신을 통제하기 힘든 듯 보였으나 노력하려는 모습을 보임 • 교실 뒤편에서 바닥을 구르며 놀고 장난을 치다가도 친구들에게 부족한 재료를 가져다주고, 친구들 작업을 구경하며 자신이 깎 수 있는 부분을 찾으려 하는 적극성을 보였음 • 자신의 작품에 대한 애착이 높고, 만족감이 높았음. 친구들과 함께 뭔가를 완성한다는 데 굉장히 큰 의미부여를 하였음
종 결	<ul style="list-style-type: none"> • 회기 진행될수록 정해진 틀 안에서 친구들이 도움을 요청하는대로 작업을 도왔고, 서로 어울리게 되자 기분이 좋은 지 산만한 행동이 줄어들었음 • 집단화 작업에서 양 스티커를 붙인 후 연두색으로 반만 색칠했는데 이유는 풀을 너무 많이 먹으면 양이 죽기 때문이라고 하였음. 스스로 행동을 통제하려고 조절하려고 노력하는 자신을 표현한 듯 보임 • 초반에는 소감문을 작성하지 않았지만 중후반 회기부터는 소감문에 “만들어서 좋았다”, “같이 해서 좋았다”는 표현이 많았음
작 품	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>2회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>3회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>6회기</p> </div> </div>

단 계	E의 변화 상
초 기	<ul style="list-style-type: none"> • 초반에는 집단에서 긍정적인 태도를 보였으며, 묻는 말에 대답도 잘 하고, 발표도 열심히 하였음 • 여러 가지 미술매체 중 자신이 맘에 드는 스티커나 보석 등 재료를 책상 밑에 숨기고 독점하는 등 욕심이 많았음 • 실 그림으로 햄버거와 콜라를 표현하고 배경을 아주 짙 채웠고 아주 만족스러워하며 애정욕구를 충족한 듯 보였음 • 작업과정 중에는 옆 친구에게 끊임없이 말을 하여 집중을 하지 못하게 하위집단을 만들었음 • 떠들다가 가만히 있으면 손톱을 물어 뜯고 안절부절 하였음
탐 색	<ul style="list-style-type: none"> • 교실풍경에서 대부분의 공부하는 그림이었고, 방과 후에도 공부하는 모습을 표현하였음. 그림의 형태가 단순하고 단조로웠고, 공부에 대한 스트레스가 많은 듯 보였음 • 스트레스가 풀린다며 더 세게 빠르게 낙서를 하였음 • 찰흙 작품에서 자신이 만든 태극기는 점시의 2/3를 차지하였고, 짝꿍 작품에 비해 2배 정도는 컸음. 작품에 대한 자부심이 높았고, 짝꿍과 이야기도 많이 나누고, 완성이 되어 만족스럽다고 표현함. E는 자기 확대의 경향과 타인에 대한 배려심이 부족해 보였음 • 공동으로 쓰는 천사 점토를 혼자서 많이 갖다가 주물거리며 썼음. 목 언규칙에도 치료사에게 계속 질문하였고, 자신이 규칙을 지키지 못한 이유는 A와 H 때문이라고 옆에 앉은 친구 탓으로 돌렸음. 자신은 말을 안하니까 답답하고 힘들다고 하였음. 평소 지나치게 많은 말을 했던 E는 묵언으로 오히려 안절부절하며 불안함을 보임 • 2인이나 모든 작업에서는 각자의 역할이 있기 때문에 열심히 하였지만 분단 작업을 할 때는 끼지 못하고 걸 돌았음
실 행	<ul style="list-style-type: none"> • 10회기 <선물주머니> 작업을 하면서 자신은 편지를 받지 못할 것 같 다며 걱정이 많았고, 친구들에게 편지를 쓰지 못하고 있었음. 몇몇 친구가 편지를 전달하자 갑자기 얼굴에 함박웃음을 짓으며, 너무 좋아 하였고, 열심히 자신도 편지를 씀 • “이렇게 많은 친구들이 편지를 써줄 줄 몰랐다... 감동했다”며 자신의 감정을 표현함
종 결	<ul style="list-style-type: none"> • 점차 하위집단을 만들지 않고 친구들과 소통하며 의견을 수용하고 공동 작업에 열심히 참여함 • 낙서장의 소감문을 보면 “말을 잘 안들었던 게 죄송하다. 너무 아쉽고 다음에 만약 다시 하게 된다면 그 땀 더욱 더 열심히 참여할 것이다”고 씀
작 품	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>2회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>6회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>10회기</p> </div> </div>

단 계	F의 변화 상
초 기	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 매체를 이용해 작품으로 잘 표현하였고, 적극적으로 발표도 하여 자신감도 높은 듯 보였음 • 하지만 F는 자신의 의견대신 짝꿍에게 맞추면서 작업을 하였음
탐 색	<ul style="list-style-type: none"> • 책 읽는 것을 좋아하고, 수학 시간이 너무 힘들다고 하며 수학에 대한 스트레스를 표현함 • 짝꿍과의 공동작품에서 숨씨가 없는 친구에게 부정적인 표현을 직설적으로 말해서 친구를 곤란하게 하고, 갈등 상황을 만들 • 자신의 맘에 들지 않는 짝꿍은 치료사 몰래 살며시 바꾸기도 하는 등 자기중심적인 행동을 보였음 • 호불호가 분명한 성격이라 평소 활동적이었지만 같이 어울리는 친구가 거의 없었음
실 행	<ul style="list-style-type: none"> • F의 여러 작품 속에 아기 그림이 자주 나와서 이유를 물었더니 어린 동생이 있는데 자신에게 함부로 해서 많이 힘들다고 함. 동생에 대한 양가감정을 표현한 듯 보였음 • 8회기 작업 과정에서 “친구들과 마음이 잘 맞아서 좋았다”며 점점 신뢰감이 쌓여가는 표현을 함 • 9회기 작업에서 “남에게 베푸는 좋은 마음을 가지고 싶다”며 하트랑 날개를 다리에 붙이며 학급원들에게 점점 마음이 열림 • 작업 후 소감에서는 분단 친구들이 말하지 않고 작업을 하였는데 완성해놓고 보니 “비슷한 재료를 사용하여 너무 놀랐다”며 같은 반 친구로서 일체감이 형성되어가는 듯 하였음
종 결	<ul style="list-style-type: none"> • 소망의 나무 작업과정에서 망쳐졌다고 생각하는 나무를 함께 의논하여 잘 살려서 만족스럽게 완성이 되어 좋았다고 함 • 집단화에서는 서로를 품을 수 있는 바다같이 넓은 마음을 표현하고 자 바다를 제안하였음. 자기중심적이고 또래관계가 어려웠던 F가 회기가 더 해 갈수록 친구들의 의견을 잘 받아들이고, 함께 하려는 열린 마음을 많이 표현하였음 • 혼자서 잘 하는 것보다 서로 소통하여 더 멋진 작품이 되어 간다는 걸 알았고 친구들과 신뢰감과 일체감이 형성되어진 것을 스스로 느끼는 것 같았음 • 소감으로는 “항상 재료가 다양해서 좋았고, 여러 가지를 느끼게 되어 좋았다”고 하였음
작 품	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>2회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>6회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>9회기</p> </div> </div>

단 계	G의 변화 상
초 기	<ul style="list-style-type: none"> G는 소극적이고, 표지 꾸미는 방법에 대해 계속 질문을 하며 매체선택을 도와 달라며 의존적 성향을 보였음 작품 과정 중에는 조용하고 자기표현을 잘 하지 않음 초반에는 주변 친구들의 눈치를 많이 보며 위축되어 있는 듯 했음. “이름 꾸미기가 잘 안됐다, 평범하다, 선택하기가 어려웠다”는 등의 표현으로 자신감이 없는 표현을 함
탐 색	<ul style="list-style-type: none"> 낙서이야기에서 예쁜 색으로 낙서를 하다가 다른 친구가 검정으로 낙서하는 것을 보고 자신도 검정색으로 칠했더니 재밌었다고 함. 자신이 속마음으로만 생각했던 것을 직접 실행해보고 용기를 얻었던 것 같음 짜꿍이 찰흙으로 네모를 만들어 위로 쌓아 올리는 것을 보고, 자신도 정성스럽게 찰흙 벽돌을 만들어 친구에게 주고 공동 작품을 완성함. 작은 벽돌을 꼼꼼하고 세밀하게 다듬으면서 작업에 몰입하였음 그동안 주변의 친구들의 눈치를 보며 작업에 소극적인 경향을 보였는데 찰흙을 반복적으로 매만지면서 애착의 욕구를 투사하는 듯 보였음. 정성스럽게 만든 벽돌을 쌓아 첨성대를 완성하였음. 말하지 않아도 짜꿍과 척척 소통이 되어 작품이 완성되자 더 만족스럽다고 함
실 행	<ul style="list-style-type: none"> 9회기 작업에서는 열심히 참여하지 않고, 자리에 가만히 앉아 손장난만 치고 있었음. 이유를 물어보니 가지고 있던 보석을 올리고 싶은데 ○○이가 어울리지 않는다고 하지 말라고 했다고 의기소침해 있었음. 10회기 선물주머니에서 ○○이가 자신과 같은 노란색 주머니를 쓰지 말라고 하였지만 망설이다 과감히 선택하였음. “쓰고 싶어서 골랐더니 너무 예쁘게 돼서 좋았다”고 표현함 집단 작업을 통해 점점 자신을 표현하고 돌보고 양육하며 자신감이 커진 것 같았음.
종 결	<ul style="list-style-type: none"> 소망의 나무에서 지니가 “우리들 소원을 다 들어준다”고 의미를 부여하며, 학급원으로서 사기와 일체감이 형성된 듯 함 마지막 집단화에서는 “내가 만족했던 것을 그리니 정말 좋았다”고 함. 자기 내면의 욕구를 억압하지 않고 표출시키고, 친구와 자신의 생각을 활발한 소통을 하게 되었음 그로 인해 작품에 대한 만족감이 높았고, 자신감이 향상되면서 갈등과 위축이 사라지고, 친밀하고 신뢰로운 또래관계로 점차 향상됨을 알 수 있었음
작 품	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>1회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>6회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>12회기</p> </div> </div>

단 계	H의 변화 상
초 기	<ul style="list-style-type: none"> • 멍하니 있다가 치료사가 작업을 권하니 시작하기도 하였지만 친구들 작품을 구경하며 무기력한 모습을 보임 • 매 시간마다 작품을 시작하면 20~30분 동안 멍하니 시작하지 못하고 그대로 있었음 • 주제에 대해 이해를 못했는지 다시 설명을 반복했지만 멍 때리는 게 쉽게 고쳐지지 않았음 • 옆에서 친구들이 장난을 치면 금방 빠져들고 관심사가 바뀌어 집중력이 부족했음. 과제수행력도 낮고, 성취욕도 낮아 무기력 했음
탐 색	<ul style="list-style-type: none"> • 30분이 지나도 작업을 하지 못하다가 잡지에서 야한 사진이나 모델의 표정을 보고, 옆자리 남자 친구들에게 보여주고 떠들며 장난을 칩 • 작품으로 붙인 사진이 여기저기 잘리었는데 산만하고 충동적인 성향을 그대로 보여주었음 • 찰흙을 처음에는 만지려고 하지 않았고, 짝꿍인 F가 불편한 말을 해도 웃어 넘김. 매체가 주는 불편감이 있었음 • 공동작업을 할 때 혼자서 스스로 작업에 참여하기 보다는 친구들이 역할을 분배하여 주면 억지로 참여하는 의존적인 모습을 보였음.
실 행	<ul style="list-style-type: none"> • 매 회 집단작업에서 멍하니 있다가 종료시간을 고지 하면 순식간에 완성하는 충동성과 과제에 깊게 집중하지 못하는 산만한 모습에서 불안감을 엿볼 수 있었음. • 프로그램 진행 중 엄마와 상담을 진행하였는데 늦둥이라 버릇없어 보일까봐 엄격하게 키웠고, 덩치가 커서 행동 통제를 많이 했다고 함. 오히려 그러한 부모의 양육태도가 H를 무기력하고 의존적인 성향을 키웠던 것 같았다고 하였음. 좀 더 아이의 의견을 잘 들어주고, 스스로 성취를 할 수 있게 도와주라고 당부하였음 • 비구조화된 작품활동을 많이 힘들어 했지만 매 회기 작품과 소감문 작성에는 빠지지 않고 참여함.
종 결	<ul style="list-style-type: none"> • 반 친구들과 함께하는 공동작업과 긍정적인 학습의 분위기는 자신과 외부와 소통의 자극제로 활용되는 것 같았음. • 낙서장의 소감문에서는 매회 “좋았다”, “재밌었다”, “엄청 재밌었다”는 한마디씩을 남겼다.
작 품	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>3회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>5회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>12회기</p> </div> </div>

단 계	I의 변화 상
초 기	<ul style="list-style-type: none"> • 초반에는 긴장되어 있고 안정감이 없이 불안하고, 얼굴 빛이 어둡고, 조용한 편이었음 • C와 실그림을 그릴 때는 싸우기도 하였지만 자기가 할 말은 잘 하는 편이었음 • 2회기가 지나자 자신이 귀신을 자주 본다고 괴롭다고 함. 집에서나 학교에 있을 때 가끔 본 적이 있다고 하였음. 치료사는 담임 선생님과 의논하였고, 선생님께서 엄마와 상담을 통해 어렸을 때 한번 쯤 겪었을 착시효과에 대한 두려움이었음. 이후에도 담임 선생님과 치료사의 지속적인 관심과 과학적인 설명으로 귀신에 대한 두려움이 많이 줄어든 듯 보였음
탐 색	<ul style="list-style-type: none"> • 귀신에 관한 문제가 해결이 되자 많이 밝아졌고, 적극적으로 작품 과정에 참여하였음. 여자 친구들과 작업을 더 좋아했고, 세심하게 주변 친구들을 잘 챙겼음. • 방송반 활동을 하고 있어서 그런지 대의적인 사고(세월호, 태극기 등)와 활동에 관심이 많고, 책임감이 높았음
실 행	<ul style="list-style-type: none"> • I는 친구들과 함께 다리 한조각을 완성하는 작업을 하였다. 박스 위에 사람이 떨어지지 않게 울타리를 만들자고 제안하기도 하고 함께 울타리를 만들었다. 집단원들과 공동으로 과제 수행을 위해 적극적으로 참여하는 모습을 볼 수 있었다. • 막상 친구들에게 편지를 쓰려니 힘들다며 자신감이 없는 모습을 보였다. 먼저 친구들에게 편지를 받자 다른 몇몇 친구들에게 고마움을 표시하려고 글을 쓰니 기분이 좋다고 하였다.
종 결	<ul style="list-style-type: none"> • 11회기 소망의 나무 작업에서부터는 집단의 리더역할을 하며 적극적인 모습을 보였고, 뒤에서 남들이 귀찮아 하는 마지막 작업까지 묵묵히 함. 후반으로 갈수록 얼굴의 표정이 밝아졌고 웃는 표정으로 바뀌었으며, 작품에 대한 만족감이 높았음 • 집단화에서는 먼저 주제에 대한 제안을 하고, 자신이 생각하는 주제와 방법에 대해 집단원들에게 적극적으로 설득하였음 • 내면의 자기 인식과 섬세한 자기 감정을 잘 표현하고, 친구들과 소통하며 작품을 통해 건강하게 녹아내며 두려움 속에서 떨쳐 나올 수 있었음. 또래와 집단 작업을 통해 상호소통하고 일체감을 형성한 듯 보였음.
작 품	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>3회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>5회기</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>10회기</p> </div> </div>

3) 또래관계와 학급응집력 향상에 대한 분석

(1) 또래관계 향상에 대한 분석

학급 구성원의 긍정적 또래관계를 향상시키기 위해 초반에는 자신의 감정을 활발하게 표현하고, 또래 친구와 동질감을 형성하여 친밀감을 높이려고 하는 작업으로 구성하였다. 학급 구성원들이 초기에는 비구조화되고 자유롭게 자신을 표현하는 작업의 방식을 어려워하였다. 작업의 기본 틀만 제시되고, 내용을 채워나가야 해서 어떻게 해야 할 지 난감해하는 모습을 보였다. 따라서 친구들과 더 많은 이야기를 나눴고, 자신과 상대를 이해하기 위해 더 잘 관찰하고, 더 세심한 경청과 반응을 보였다. 반 전체 친구들과 나눔의 과정에서 작품에 대해 초반에는 무엇을 말해야 할지 망설이며 머뭇거리기도 하였고, 잘못된 것을 꼬집어내어 평가하여 자신을 드러내려고 하는 부정적인 표현들이 많았다. 하지만 작품에 대한 감정표현을 한마디로 압축하고 긍정적인 표현들을 하도록 연습시키자 작품을 보는 시각이 달라지기 시작하였다. 이어 반 친구들을 바라보는 시각도 달라지기 시작하였다. 그러자 자신감이 부족했던 친구들도 점차 목소리가 커졌다. 논의 과정에서 자신의 의견을 확실하게 표현하였으며, 상대의 의견에 대한 합의와 수용의 과정을 도출하기도 하였다. 완성된 작품은 표현의 기술이 잘됐든 잘못됐든 기술에 상관없이 작품을 소중하게 생각하게 되었고, 자긍심이 높아졌다. 또한 자신과 교류하던 친구들 뿐만 아니라 반 전체 친구들에 대한 이해와 수용을 통해 또래관계의 폭이 넓어졌다.

이상과 같은 내용을 회기별 기록지와 활동지, 소감문을 통해 또래관계 하위요인인 긍정적인 또래관계 향상과 관련된 언어적 표현의 변화상을 정리하여 전문가 3인의 합의과정을 거쳐 신뢰도를 확보하여 분석하였다.

초기단계 회기에는 자기표현과 자기인식, 자기존중에 관한 표현을 보면, ‘예쁘다, 기분좋다, 뿌듯하다, 잘 한 것 같다, 완전 맘에 든다, 고운마음이 든다’라는 표현을 하였다. 학급원과 친밀감 형성과 관련된 표현은 ‘친하지 않았는데 친해진 것 같다, 다음에도 같이 해보고 싶다, 멋진 작품이 완성되었다’라는 표현을 통해 나타냈다. 탐색단계에서는 자기 인식과 타인조망, 감정이완, 타인수용과 관련된 표현으로는 ‘되돌아보게 되었다, 잘 표현되었다, 잘 나타냈다, 스트레스가 풀렸다, 통쾌하다, 속이 시원하다, 신난다, 기분이 좋아졌다, 좋았다, 편했다, 재밌었다’라는 표현들이 있었다. 실행단계에서는 상호존중, 상호신뢰의 표현으로는 ‘만족한다, 잘 통해서 좋았

다, 마음이 맞는 것 같아 좋았다'가 있었다. 긍정적 또래관계의 표현으로 '배려해줘서 기분이 좋았다. 협력하니 친해진 느낌이다, 편지를 많이 줘서 정말로 고맙다'라는 것들이 있었다. 종결단계에서 긍정적인 또래관계 형성에서는 '우리꿈이 똑같이 이루어졌으면 좋겠다, 친구들과 같이 해서 좋았다, 즐거웠다, 함께 하니 재미있었다'라는 관계 향상에 대한 표현들이 있었다.

이와 같은 결과는 전반적으로 학급 내 또래 간의 수용과 인정의 욕구가 반영되어 긍정적인 관계가 향상이 되었고, 갈등과 같은 부정적인 관계가 감소하였다. 집단 안에서 약간의 의견충돌이 일어나긴 하였으나 갈등으로 지속되지는 않았다. 이는 아동들 간에 서로에 대한 이해가 높아졌고, 친밀감이 폭넓게 형성되었고, 양보와 타협이 적절히 잘 이루어졌기 때문이었다. 따라서 긍정적인 또래관계는 아동들의 학급의 응집력을 강화하였고, 학교생활적응과 만족에 큰 영향을 주었다.

(2) 학급응집력 향상을 위한 분석

학급 구성원들이 신뢰하는 학급 분위기 속에서 활발하게 의사소통을 하며 공동체 의식을 지니고 학급응집력을 높이기 위해 공동작업과 토의, 감정표현, 나눔 등의 기술을 활용했다. 반 친구들과 작품 공간에서 만나고, 접촉하고, 격의없이 섞이면서 서로의 감정을 표현하고 나누었다. 개별작업에서 시작하여 2명 공동작업, 4명 모듬활동, 8~10명 소집단 활동과 전체 반 친구들과 작품 나눔으로 이어졌다. 전체 반 친구들의 상호작용이 자연스럽게 일어날 수 있었다. 전체적인 집단작업의 흐름에서도 개별작업이 이루어졌고, 자기표현과 집단원과의 상호보완적인 작업의 방식으로 이루어졌다.

이러한 과정을 담은 내용을 회기별 기록지와 활동지, 소감문을 통해 학급응집력의 하위요인인 학급분위기, 의사소통, 상호신뢰, 사기, 일체감의 향상과 관련된 언어적 표현의 변화상을 정리하여 전문가 3인의 합의과정을 거쳐 신뢰도를 확보하여 분석하였다.

초기에는 학급 구성원의 친밀감 형성을 통해 긍정적인 학급분위기를 조성하는데 중점을 두었다. 이와 관련된 표현을 보면, '둘이 하나까 더 쉬웠다, 멋진 작품이 되었다, 협동하니 친해졌다'라는 언어적 표현들 통해 학급원들의 변화를 알 수 있었다. 학급의 구성원들은 미술재료를 함께 쓰고, 함께하는 작업을 통해 서로 보완하고 자연스러운 피드백으로 친밀하고 자연스러운 관계를 경험하게 되었다. 이러한 경험은 긍정적인 상호작용으로 이어져 밝고 긍정적인 학급분위기를 형성하게 하였

다. 탐색단계에서는 구성원들의 매체에 대한 흥미와 감정이완 자기인식과 수용, 타인수용이 이루어졌고, 학급내 활발한 의사소통을 통해 상호신뢰감을 쌓으며 문제를 해결해 나가는 방식을 취하였다. 언어적 표현을 살펴보면 ‘마음이 잘 맞았다, 조화가 잘 됐다, 협동심이 생겼다, 작품이 잘 만들어졌다, 친하게 지냈으면 좋겠다, 뿌듯했다’라는 표현으로 상호신뢰감을 쌓아가는 것을 느낄 수가 있었다. 실행단계에서는 ‘행복했다, 좋은 생각이 들었다, 작품이 잘 어울렸다, 만족한다, 만장일치 돼서 좋았다, 잘 통해서 좋았다, 서로 협력하면 멋진 작품이 나온다, 고마웠다, 친구들의 따뜻한 마음, 친하게 지내자’ 라는 표현을 하였다. 구성원들은 집단경험을 통해 공동체 내 자기관리 능력의 향상, 또래와의 의사소통 증진 및 상호 신뢰감 향상, 학급내 사기 진작과 일체감을 효과적으로 성취하는 언어적 표현으로 ‘올타리, 자연, 벌레가 살수 있는 환경, 남에게 베푸는 좋은 마음, 가족과 친구, 배려, 경청, 우정’ 등의 언어를 표현하였다. 작품의 과정에서 학급 구성원의 상호소통은 서로에게 촉진제 역할을 하여 모방과 창조를 불러왔다. 서로에게 좀 더 개방적이고, 공감적인 소통은 신뢰감을 형성하고, 반 전체의 사기와 일체감을 높여주어 학급응집력 향상에 영향을 주었다. 종결의 단계에서는 ‘괜찮다, 즐거웠다, 재미있었다, 신기하다, 만족스럽다’는 표현과 ‘우리반, 꽃잎 29명...우리반 아이들, 평화로운 우리반, 무한대, 보름달’ 등 학급 전체를 하나로 생각하는 표현들이 늘어난 것으로 보아 집단에 대한 사기와 일체감이 향상되었음을 알 수 있었다.

이상과 같은 결과는 학교미술치료 프로그램이 학급분위기, 의사소통, 상호신뢰, 사기, 일체감의 단계별 목표를 이루었고, 학급응집력 향상을 가져온 것으로 볼 수 있었다. 본 연구의 학교미술치료 프로그램이 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상에 미치는 단계별 내용변화를 <표 28>과 같이 정리하였다.

<표 28> 또래관계와 학급응집력 향상에 대한 단계별 변화 양상

단 계	회기별 변화
초기 (1~2회기)	<ul style="list-style-type: none"> - 자신에 대한 표현과 긍정적인 인식에는 어느 정도 효과가 있었지만 또래에게는 관심이 적었음 - 2회기에 짝을 이루어하는 작업을 처음에는 불편해하였음 - 활동 후에는 그동안 친하지 않은 친구와 더 친해진 것 같다고 함 - 나눔을 할 때 다른 분단의 이야기는 듣지 않고 산만함
탐색 (3~6회기)	<ul style="list-style-type: none"> - 교실풍경 내용이 수업장면, 급식시간, 친구들과 뛰어노는 장면, 학원 등 하루 일과를 통해 학급원들이 동질감을 느낌 - 낙서와 찰흙놀이를 하면서 스트레스가 풀리는 것 같다, 속이 시원하다, 신난다, 재밌다고 함 - 짝을 이루어 작업을 하면서 마음이 잘 맞았고, 같이 하니 협동심이 생겼다고 함 - 나눔에서 자발적으로 작품을 소개하고, 자연스럽게 긍정적인 한마디를 표현함
실행 (7~10회기)	<ul style="list-style-type: none"> - 말을 하지 않고 작품활동을 해도 친구랑 통할 수 있고, 재밌었다고 함 - 분단작업에서 자기 의견만을 주장하는 게 아니라 서로의 의견을 잘 들어주고 배려해줘 기분이 좋았다고 함 - 서로 협력해서 작업을 하면 멋진 작품이 나온다는 걸 알았다고 함 - 선물주머니에 친구들의 마음이 담겨진 편지를 주고 받으며 “기분이 좋다”, “행복하다”는 표현을 많이 함
종결 (11~12회기)	<ul style="list-style-type: none"> - 집단 작품 시에 주제를 정하는데 시간이 다소 걸렸지만 서로의 의견을 묻고, 동의 하고, 역할분담을 해서 작품을 완성함 - 나의 소망 뿐 아니라 우리들의 꿈이 나중에 똑같이 이루어졌으면 좋겠다는 바람을 이야기 함 - ‘꽃잎 28장, 우주, 바다, 무한대, 만족달’ 등 전체를 의미하는 표현이 많았음

V. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램을 개발하고, 개발된 프로그램의 효과성을 검증하고자 하였다. 이를 위해 초등학교 시기의 학교적응을 위한 또래관계와 학급응집력 관련하여 국내외 문헌과 선행연구를 하였다. 또한 S초등학교 현장전문가 선생님들과 5학년 학생들을 대상으로 요구도 조사와 예비연구를 거쳐 학교미술치료 프로그램을 개발하였고, 개발된 프로그램을 적용하여 그 효과성을 검증하였다.

본 연구에서 개발된 최종 프로그램을 초등학교 고학년인 5학년 3개반을 예비연구 프로그램을 실시하였고, 그 중 1개반을 중심으로 분석하였다. 동질성검사를 위해 나머지 학급 중 2개의 학급을 실험집단과 대기집단으로 선정하여 프로그램을 실시하였다. 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 효과를 알아보기 위해 양적 분석과 질적분석을 실시하였다. 본 연구의 프로그램 개발과 효과검증에 대한 결과를 토대로 논의와 결론을 제시하고자 한다.

A. 논의

1. 연구 I: 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램 개발

본 연구는 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램을 개발하고자 하였다. 이를 위해 본 연구에서는 프로그램의 기초를 천성문(2017)의 모형에 따라 6단계로 구성하였다. 상담 및 미술치료 영역에서는 목표 수립, 프로그램 구성, 예비연구, 프로그램 실시 및 수정의 4단계로 구성된 김창대 모형(2002)이 많이 활용하고 있다. 하지만 사전조사와 프로그램 자체에 대한 평가도 필요(천성문, 김미옥, 박명숙, 차명정, 함경애, 2017)하고, 좋은 상담 및 심리치료 프로그램을 개발하기 위해서는 심리, 사회적 성숙, 정신건강과 관련된 목적에 합당한 계획 수립이 필요하다. 그 목적 달성을 위해서 활동을 구체적이고 체계적으로 조직하고 편성하는 것이 중요하다(정수미, 2019)는 관점에 따라 천성문 등(2017)이

제시한 모형인 기획, 요구분석, 구성, 예비연구, 실행, 평가의 단계를 참고하여 개발하였다.

본 연구에서 프로그램 개발과정을 단계별로 다음과 같이 논의하고자 하였다.

학교미술치료 프로그램 모형 개발의 1단계는 기획단계이다. 이 단계에서는 선행연구를 분석하여 필요성을 인식하고 프로그램의 방향과 목표를 설정하였다. 선행연구를 분석한 결과, 초등학교 고학년을 대상으로 또래관계와 학급응집력을 향상할 수 있는 학교미술치료 프로그램이 많지 않았다. 이 시기의 학생들이 거부감없이 학급을 중심으로 교육과정 중 쉽게 접할 수 있는 미술매체를 이용하여 개인의 학교 부적응 문제를 중재하거나 예방하여 원활한 학교적응을 돕기 위해서는 학교미술치료 프로그램이 효과적인 방법이다. 따라서 발달단계 상 사춘기에 접어들고, 또래에 대한 비중이 높은 초등학교 고학년 학생들의 또래관계가 형성되는 학급을 중심으로 학급원 전체가 참여하는 학교미술치료의 프로그램 개발의 필요성이 제기되었다.

2단계는 프로그램 내용 및 진행에 대한 요구분석의 단계이다. 현장에서 최근 5년 이내에 초등학교 고학년 학생을 지도한 경험이 있는 현장전문가 교사들과 실제 프로그램에 참여할 학생들을 대상으로 한 요구조사와 분석을 통해 프로그램에 반영하였다. 박인우(1995)는 요구란 조사된 바람직한 상태와 현재 상태 사이의 차이를 의미하며, 요구조사는 설문조사, 인터뷰, 관찰 등을 사용할 수 있다고 하였다. 본 연구에서는 다양한 의견을 듣기 위해 설문조사를 통해 요구도 조사를 실시하였다.

요구분석의 결과를 살펴보면, 교사들은 미술매체를 활용한 기법으로 또래관계와 학교생활에서 서로를 배려하는 마음과 상호 의사소통을 중요하게 생각하였다. 또한 학생들도 또래관계와 학교생활에서 친구관계와 상호소통이 중요하며, 친구들과 집단작업을 선호하였다. 이러한 요구분석 내용의 결과를 적절히 반영하여 학급전체를 대상으로 긍정적인 또래관계를 증진시키고, 상호소통과 지지체계를 형성할 수 있도록 학급응집력을 향상시킬 것을 목표로 수립하였다.

3단계는 구성의 단계이다. 이 단계에서는 선행연구 고찰과 요구분석을 토대로 프로그램의 목적과 목표에 따라 프로그램을 구성하는 단계이다. 프로그램 구성에서는 주제와 활동내용을 구성하고, 전문가에게 타당도를 검증하였다. 프로그램의 구성은 아동의 자기인식과 수용으로부터 또래 친구에 대한 상호소통과 상호존중을 이끌어 내기 위해 기본적으로 지켜야 할 규칙과 약속을 정하였으며, 회기별 목표를 구성하여 긍정적인 또래관계를 형성해 나갈 수 있도록 하였다. 학급의 응집력을 향상하기 위해 하위요소인 학급분위기, 의사소통, 상호신뢰, 사기, 일체감을 회기별 목표로

구성하였다. 프로그램 구성이 목적과 목표에 적합하게 구성되었는지 알아보기 위해 전문가 7인으로부터 타당도를 검증하여 수정, 보완하였다. 본 연구에서 개발한 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램 개발은 프로그램 구성을 위한 선행연구 분석과 요구분석의 결과로 프로그램을 구성하였으며, 프로그램 운영을 위하여 구성단계와 운영단계를 심도 있게 반영하여 프로그램 개발에 충실히 반영함으로써 본 프로그램은 타당하다고 볼 수 있다.

4단계는 예비연구의 단계이다. 이 단계에서는 예비프로그램을 시험적으로 실시하고 그 결과를 토대로 프로그램을 수정·보완하는 단계이다. 전문가의 타당도를 거쳐 섬세하게 구성된 프로그램일지라도 실시해 보면 연구자의 생각이나 의도대로 되지 않을 때가 있다(김창대, 2002; 박인우, 1995). 따라서 예비연구의 실행과 평가, 만족도 평가, 연구자 및 전문가의 타당도 평가를 통해 실제로 프로그램을 실시했을 때 나타날 수 있는 제한점을 미리 발견하고 수정하였다.

예비프로그램의 실시 후 분석해보면, 미술매체를 활용함으로써 흥미와 관심을 유발하여 자기표현과 자기탐색이 활발해졌고, 공동작업을 통해 또래간의 친밀감이 높아져 긍정적인 또래관계를 형성하였다. 활동 과정 중 또래 친구들과 활발한 소통으로 서로에 대한 신뢰감, 학급에 대한 소속감인 사기, 일체감이 전반적으로 높아졌다. 또래관계와 학급응집력 향상이 사전에 비해 사후에는 학급분위기, 의사소통, 상호신뢰는 유의미한 변화를 보였음을 확인할 수 있었다. 통계의 결과와 전문가의 평가조언으로 프로그램을 수정, 추가하여 재구성함으로써 프로그램의 구성 타당성을 확보하고 완성도를 높일 수 있었다.

5단계는 실행의 단계이다. 이 단계에서는 예비연구를 통해 수정·보완을 거친 최종 프로그램에 대해 학급원들을 대상으로 체계적으로 실시하여 의도한 목표를 달성해나가는 단계이다. 예비연구에 참여하지 않았던 실험집단을 통해 프로그램의 일반화와 완성도를 높일 수 있었다.

6단계는 평가의 단계이다. 프로그램 평가는 정확하고 객관적인 과정이나 방법을 통해 프로그램의 효과를 증명하는 단계이다. 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위해 개발된 학교미술치료 프로그램 개발 모형 5단계와 6단계는 연구 II를 통해 프로그램을 실행하고 그 효과를 검증하기 위해 양적분석 및 질적 분석을 병행하였다.

2. 연구 II : 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램 효과검증

본 연구에서는 학교미술치료 프로그램의 목표와 주제에 맞게 프로그램을 분석하였다. 현장 선생님들을 중심으로 한 전문가 요구조사와 대상 학생을 중심으로 요구조사를 거쳐 프로그램의 목표와 주제에 반영하였고, 세부 활동내용을 구성하였다. 미술치료전문가의 타당도를 거쳐 프로그램을 수정, 보완하였다. 프로그램의 내용 및 실시과정을 본 연구자와 연구보조자가 회기별 기록지, 작품, 낙서장 소감문 등을 분석하여 평가하였다. 그 후 분석한 내용을 전문가 집단에게 자문을 받아 내용을 수정, 보완하였다. 본 연구에서 얻은 결과를 바탕으로 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 학급을 중심으로 한 학교미술치료 프로그램은 또래친구들에 대한 부정적인 관계를 감소시켰으며, 긍정적인 또래관계가 증가되었다. 긍정적 또래관계 요인은 사전보다 사후가 유의하게 증가한 것으로 나타났으며, 부정적 또래관계 감소 요인도 사전보다 사후가 유의하게 증가하여 또래관계에 대한 부정적 사고가 감소한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교미술치료 프로그램이 참여 아동들의 또래관계를 개선하는 데에 유의한 효과가 있다는 것을 보여준다.

최선미(2015)는 학급 전체를 대상으로 하는 상담은 이미 관계가 형성이 되어 있고, 생활속에서 적용할 수 있다는 장점이 있다고 하였다. 초등학교 고학년 시기는 또래의 영향을 많이 받으며 자신의 행동에 대해 주변에 어떻게 생각하고 비춰지는지가 중요하게 여기는 시기이라고 하였다(최기원, 2012). 학교미술치료는 또래집단에서 아동이 서로에게 도움을 청하거나 자기 감정표현을 하는 공동작업을 통해 자기수용과 상대를 인식함으로써 또래관계 향상에 도움을 줄 수 있고(박신희, 2002; 최신희, 2008), 아동이 협력하여 공동의 작품을 만들면서 또래와 자연스러운 관계를 이루어 긍정적인 영향을 미친다(표한순, 2016)는 연구, 완성된 작품을 통해 함께 작업을 하고 소감을 나누는 집단원과 성취감과 만족감이 공유되며 서로 더욱 친밀감을 느끼게 해주어 또래관계 증진에 도움을 주었다(이보람, 2015)는 연구와 일치하는 결과라고 볼 수 있다. 학교미술치료는 미술작품 활동을 통해 서로의 의견을 조율하고, 서로의 작품에 표현되는 마음을 나누는 과정을 반복하면서(이미영, 2020) 무엇보다 생활공간을 공유하는 학급 친구들과, 친하고 잘 아는 친구들과 함께 참여한 것은 또래관계가 중요한 초기청소년기에게 의미있는 체험이라고 하는(장현정, 2017)

연구와 일치한다고 할 수 있다. 따라서 치료적인 요소를 포함한 미술활동 프로그램은 아동에게 긍정적인 삶을 제공하고, 타인의 삶에 대해서도 이해할 수 있는 기회를 제공함으로써 또래관계의 상호작용을 향상시킨다고 볼 수 있다(고진옥, 2017).

선행연구 주장과 같이 개인-짝-모듬-분단별로 다양한 작품활동을 경험하면서 개인의 내면인식과 친구들과의 상호소통 방법을 학습하고 실행해 봄으로써 긍정적인 또래관계는 증가하고, 부정적인 또래관계가 감소하는 유의미한 변화가 있었음을 확인하였다. 이는 미술치료의 집단경험활동을 통해 아동이 대인관계 기술을 학습하였다(김정희·정다운, 2011)는 연구와 소조활동을 중심으로 한 협동작업을 통한 미술치료과정이 아동의 또래관계에 긍정적인 영향이 있다(김경남, 2008)는 연구와 맥을 같이 한다. 집단미술치료 과정에서 개인작업을 시작으로 중기 짝 작업, 후기 집단작업으로 타인 접촉을 단계적으로 진행하면서 갑작스런 관계변화에도 저항없이 상호작용이 자연스럽게 확정되었다는 연구(오소원, 2016)와도 일치한다. 학급구성원들은 매 회기마다 미술작업 후 모듬, 분단, 반 친구들과 나눔을 하였다. 나눔에서 표현하지 못한 내용은 각자 활동지 평가와 낙서장을 통해 간략하게 소감문을 작성하도록 하였다. 학교미술치료가 재미있고, 즐겁다고 하였으며, ‘친해진 않은 친구들과도 작업을 많이 하게 되어 친구들을 더 잘 알게 되었고, 더 친해지게 되었다’, ‘처음에는 미술작업이 어려웠으나 나중에는 재밌었다’, ‘우리반 친구들이 좋다’는 등의 긍정적인 또래관계의 변화를 알 수 있었다. 프로그램 과정 중 공동 작업과 틀에 얽매이지 않고 자유로운 비구조화된 작업으로 서로의 생각을 들어보고, 받아들이고 조정하면서 즐겁게 활동하였다. 같은 학급이었지만 남녀로 성별이 나누어져 교류가 없거나 동성친구이지만 친하지 않았던 친구들과도 공동으로 역할분담을 하고, 작품에서 상호 보완하며 완성하였다. 나눔 시에도 전체 학급원이 작품에 대한 평가를 한마디씩 나누며, 작품에 대한 긍정적인 느낌 표현으로 부정적 또래관계는 감소하고, 긍정적인 또래관계는 향상되었다.

둘째, 학교미술치료 프로그램은 학급구성원의 학급응집력에 변화가 있는 것으로 나타났다. 학급 구성원들에게 다양한 미술매체의 접근으로 자발적인 프로그램 참여를 유도하였고, 공동작업의 과정으로 상호소통이 잘 이루어졌으며, 학급의 분위기가 긍정적으로 변화하였다. 이는 집단미술치료를 통해 아동이 긍정적인 자기 이미지를 형성하여 집단에 대한 매력을 향상시켰다고 보았으며, 프로그램 활동에 참여하는 동안 학급분위기 개선에 도움이 되었다(강은미, 2006; 최선미, 2015)는 연구결과와 일치한다. 또한 매체를 활용한 미술활동이 아동들에게 방어와 저항을 감소하

였으며, 치료사와 치료적 신뢰관계를 경험하고, 작품 속에서 자기인식과 타인수용을 통하여 기본적으로 신뢰관계가 형성이 되어졌기 때문이라고 볼 수 있다. 따라서 학급응집력의 하위요소인 학급 분위기와 상호신뢰, 의사소통, 사기, 일체감 모두 사전 사후 모두 유의미한 결과를 가져왔다. 학급원들이 작품에 대한 나눔의 과정에서 모듬이나 분단별로 작품을 소개하고, 전체 구성원들이 돌아가며 피드백을 한마디씩 해주며 서로 간의 소통의 기회를 만들어 반 친구들에 대한 공감적 감정표현과 경청하는 기회를 많이 가지게 되었다. 솔직한 자기개방으로 인해 신뢰로운 학급 분위기를 형성하였고(문애경, 2008), 자신의 생각과 감정을 솔직하게 표현하여 학급구성원들이 서로 이해하게 되면서 상호신뢰가 높아졌다(홍순남, 2008)고 하는 연구와 맥을 같이 한다. 따라서 프로그램의 회기가 진행할수록 보다 효과적인 방법으로 자기표현 방법을 익혔기 때문에 보다 원활한 의사소통이 가능해졌다(홍정희, 2014)고 하는 연구, 아동들은 소집단과 학급에 대한 애착심이 높아졌고, 의사소통 능력이 향상되어진다(서정화, 2013)는 연구, 학급에서의 성취감과 구성원간의 공통된 이해에 도달함으로써 개인이나 집단의 행동에 영향을 미치는 의사소통 영역이 보다 유의미하게 증가하였다는 연구(조은아, 2007)들과 일치하였다. 이를 통해 아동들이 학급의 공동목표를 추구하고, 학급원끼리 일체감을 가지며 상호작용, 구조, 시간에 따른 변화를 공통된 특징으로 하여 학급 구성원들의 성장을 촉진할 수 있다(성경숙, 2017)는 연구와 일치하였다. 따라서 긍정적인 학급분위기 상호신뢰, 의사소통, 사기와 일체감이 사전보다 사후에 유의미하게 증가하였다.

셋째, 학교미술치료 프로그램을 경험한 초등학교 고학년의 학교생활화검사(KSD)는 또래관계와 학급응집력 향상에 변화를 가져왔다. 그림 투사검사 중의 하나인 동적학교생활화(KSD)는 나, 교우, 교사가 무언가를 하는 모습을 그리게 하여 자기지각, 교우지각, 교사지각, 학교생활 만족 등을 파악할 수 있다. 이는 학생의 학교에서의 또래관계와 상호작용, 학교에서의 심리적 행동과 어려움, 앞으로 학생의 태도나 행동에 대해 임상적으로 진단할 수 있다(김동연, 최외선, 오미나, 1998; 송명자, 2011)고 하였다. 동적학교생활화 검사의 연구는 Knoff와 Prout(1988)의 실시지침과 채점기준을 우리나라의 상황에 맞게 활용한 서복희(2016)의 연구에서 평가항목과 심리적 변인에 관련된 하위요인 ‘상호작용 수준’, ‘협력 수준’ 항목이 심리적 변인과 관련성이 많음이 나타났다. 본 연구에서도 상호작용 수준, 협력 수준에 변화가 있었으며, 상호작용의 하위요인인 교우, 나 요인 모두 유의하게 점수가 증가한 것으로 나타났다. 장명옥(2016) 연구의 KSD 평가항목 중 내용척도 중에서 ‘상호작용’,

‘협동성’에 어느 정도 유의미한 결과가 나타났다는 연구와 일치한다. 이러한 결과는 학교미술치료 프로그램이 학급원들이 공동으로 매체를 쓰고, 상호 의사 소통으로 결과물을 만들어내어 학교생활화 안에서 보여지는 상호작용 수준을 나타내는 지표를 개선하는 데에 효과적이었음을 보여주는 것이라 할 수 있다.

위에서 살펴본 바와 같이, 본 연구는 학교미술치료 중 반 전체 학급원이 참여하는 학교미술치료 프로그램이 또래관계와 학급응집력에 긍정적 효과를 미쳤고, 그에 따라 학교부적응과 심리정서적 어려움을 조기발견하고, 예방하는 효과가 있음을 보여주는데 의의를 찾을 수 있다.

B. 결론 및 제언

본 연구는 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료의 선행연구를 토대로 구성된 개발 모형에 따라 학교미술치료 프로그램을 개발하여 프로그램의 효과를 검증하였다. 이상의 프로그램 개발과 효과의 논의와 관련하여 다음과 같이 결론을 제시하고자 한다.

첫째, 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램은 6단계 프로그램 개발 모형의 절차에 따라 또래관계와 학급응집력, 학교미술치료에 대한 선행연구 고찰, 요구분석, 예비프로그램 실시, 전문가의 타당도 검증을 통해 문제점 및 제한점을 수정·보완하여 타당한 근거를 토대로 구체적이고 체계적 순서에 따라 구성되었다.

둘째, 본 연구에서 개발된 학교미술치료 프로그램을 초등학교 고학년의 아동들에게 실시하여 또래관계 향상에 변화가 있는 것으로 검증되었다. 또래관계 향상을 위한 학교미술치료 프로그램을 초등학교 고학년 학급 전체에 적용하였을 때 또래관계를 향상시키는데 효과적인 중재방법임을 확인하였다. 양적분석을 통해 학교미술치료 프로그램은 긍정적 또래관계에 유의미한 증가를 가져왔고, 부정적 또래관계의 감소를 보였다. 질적 분석에서도 학급 전체의 역동과 개인변화 양상에서도 회기가 진행되어질수록 긍정적인 변화를 불러왔으며, 소감문에서도 긍정적인 또래관계의 표현이 증가되었다.

셋째, 본 연구에서 개발된 학교미술치료 프로그램을 초등학교 고학년의 아동들에게 실시하여 학급응집력이 향상에 변화가 있는 것으로 검증되었다. 학급응집력 향

상을 위한 학교미술치료 프로그램을 초등학교 고학년 학급 전체에게 적용하였을 때 학급응집력을 향상시키는데 효과적인 중재방법이었다. 양적분석을 통해 학교응집력의 하위요인인 학급분위기, 의사소통, 상호신뢰, 사기, 일체감이 모두 유의미한 증가를 가져왔다. 질적 분석에서도 긍정적인 학급의 분위기가 형성되었고, 의사소통이 활발하게 이루어져 상호 신뢰감이 깊어졌고, 학급의 사기와 일체감을 형성하였다.

넷째, 본 연구에서 개발된 학교미술치료 프로그램을 초등학교 고학년에 실시한 결과 또래관계와 학급응집력 향상의 효과를 동적학교생활화검사(KSD)의 변화에서 알 수 있었다. 양적분석에서 동적학교생활화검사(KSD)의 심리적 변인과 관련된 ‘상호작용 수준’과 ‘협력수준’에 유의미한 변화를 가져왔다.

따라서 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램을 초등학교 고학년에 적용하였을 때, 또래관계를 긍정적으로 변화시키고, 학급응집력을 증가하는데 효과적인 중재와 예방의 방법임을 확인하였다.

이는 향후 학교미술치료의 활성화를 통해 학급구성원 전체의 부적응적 중재와 예방, 지지 체계 형성의 효과를 줄 수 있는 프로그램으로 자리매김 할 수 있는 가능성을 시사하고 있다. 이를 통해 학급원들은 조화롭고 성숙한 관계형성을 통해 건강한 청소년으로 성장할 뿐 아니라 원활한 학교적응과 학교생활에 대한 만족도가 향상될 것이라고 본다.

따라서 본 연구에서 개발한 학교미술치료 프로그램은 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력을 향상을 시키는데 기여한다는 결론을 내릴 수 있다.

본 연구 결과의 의의는 다음과 같다.

첫째, 또래관계의 긍정적 변화와 학급응집력의 강화로 학교부적응적 요소를 중재하고, 예방적 차원에서 학급구성원 전체를 대상으로 진행된 학교미술치료 프로그램이라는 데 의의가 있다.

둘째, 좋은 상담 및 심리치료 프로그램을 개발하기 위해서는 목적에 합당한 계획 수립과 구체적이고 체계적으로 활동을 조직해야 한다. 본 연구에서 개발한 학교미술치료 프로그램은 개발모형의 절차를 따라 조직적이고 체계적으로 접근하여 개발된 학교미술치료 프로그램이라는 데 의의가 있다. 요구분석에서 S초등학교 5학년 전체 학급과 현장전문가인 교사들이 참여하였고, 만족도 평가에서도 실험에 참여한 학급의 과정에 대한 평가와 프로그램 이후 담임교사들의 평가를 통해 변화상을 찾

을 수 있었다.

셋째, 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램의 효과를 알아보기 위하여 양적·질적 분석을 병행하여 실시하였다. 본 연구에서 시도한 통합적 방법인 양적분석과 질적 분석의 혼합설계는 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 프로그램 효과를 기존 선행연구와는 다르게 구체적인 집단의 역동을 살펴볼 수 있다는데 의의가 있다. 이러한 혼합연구를 통해 학급구성원의 변화상을 보다 세밀하게 살펴볼 수 있었다.

위와 같은 결론과 의의를 통해 학교미술치료가 학교 현장에서 활성화되기 위해 다음과 같이 제언한다.

먼저, 본 연구는 G시 지역에서 초등학교 고학년인 5학년을 대상으로 실시한 학교미술치료 프로그램으로 연구대상의 폭을 지역적 확대 및 학년을 다양하게 두어 효과성 연구를 위해 더 많은 표본으로 지속적인 연구가 필요할 것이다.

본 연구는 프로그램의 종료 후 곧 바로 여름방학이 시작되어 지속적인 효과를 알아보기 위한 추후검사를 실시하지 못하였다. 프로그램이 효과를 지니기 위해서는 추후검사를 통해 프로그램 종료 후에도 지속적인 효과를 유지하는가에 대한 평가가 필요하다.

또한 교사와 학생 간의 의사소통의 기회를 확대하고자 학생들의 프로그램 참여 후 낙서장에 소감문 작성과 담임교사의 피드백으로 정서적 소통을 시도하였으나 담임교사의 바쁜 학교생활로 꾸준히 사용되지 못해 아쉬움으로 남았다. 학교미술치료의 목적 중의 하나인 학교교육의 목적을 지원하는 측면, 학급이라는 안전한 환경이라는 측면에서 학생들과 담임교사의 정서적 소통과 공감을 확대할 매개체가 고안되어야 할 것이다.

나아가 ‘학교미술치료’라는 용어의 통일적 사용이 필요한 시점이다. 이제까지는 ‘학교미술치료’라는 용어와 ‘학급중심 학교집단미술치료’, ‘학급단위 집단미술치료’라는 용어 등으로 혼용되고 있다. 학교미술치료가 ‘학교+미술치료’, ‘학교에서 진행되는 모든 미술치료’로 정의되고 있다. 따라서 학교미술치료에 대한 인식의 확대가 필요하며, 통일된 명칭의 사용이 필요하다고 본다.

마지막으로 학교미술치료사가 전문 치료영역으로 정착되고 인정받기 위해서 미술치료사들 스스로가 인식하고 윤리와 전문적인 방법론을 도입하고 훈련하며, 학교현장의 배치 확대와 법제화 노력에 많은 노력이 필요할 것이다.

참고문헌

1. 국내문헌

- 강미영(2019). **초등학교 교실공동체 기반의 사회정서교육 실행연구**. 박사학위논문. 이화여자대학교.
- 강문희(2008). **정서표현중심의 집단미술치료가 청소년의 정서표현성에 미치는 영향**. 석사학위논문, 대구대학교 재활과학대학원.
- 강순화(1994). **집단 상담에서의 언어반응유형의 관련 변인과의 관계 및 효과에 관한 연구**. 박사학위논문, 이화여자대학교.
- 강신석(2000). **집단경험활동 프로그램의 역동적 경험이 학습의 사회적 응집성에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구가톨릭대학교.
- 강영숙, 고성자 (2015). **집단미술치료프로그램이 초등학교 고학년 학생의 자아개념과 교우관계 향상에 미치는 효과**. *미술치료연구*, 22(3), 925-944.
- 강은미(2006). **집단미술치료기법을 응용한 자각증진 훈련프로그램이 초등학교 아동의 자아존중감 및 집단응집력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 제주교육대학교 교육대학원.
- 고진옥(2017). **지역아동센터 아동의 자아존중감과 친사회적 행동 증진을 위한 미술활동프로그램 구성 및 효과**. 박사학위논문, 우석대학교.
- 교육부(2020). 제 4차 학교폭력 예방·대책 기본계획 www.moe.go.kr
- 교육부 공식 블로그 <https://if-blog.tistory.com>
- 교육통계서비스 <http://kess.kedi.re.kr>
- 곽금주(2016). **발달심리학: 아동기를 중심으로**. 서울: 학지사.
- 곽현경(2017). **공동체 의식 프로그램이 초등학생의 소속감과 학습 응집력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원.
- 구본용, 김택호, 김인규(1999). **청소년의 또래관계**. 서울: 한국청소년 상담원.
- 구소영(2009). **학교미술치료 도입을 위한 기초연구**. 석사학위논문, 전북대학교 교육대학원.
- 권주련(2012). **미술치료가 초등학교 고학년들의 학교생활만족도에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.

- 김가연(2020). **학교미술치료가 초등학교 고학년의 자기표현과 자아탄력성에 미치는 효과**. 석사학위논문, 서울여자대학교 특수치료전문대학원.
- 김경남(2008). **소조활동 중심의 집단미술치료가 아동의 또래관계와 자아존중감에 미치는 효과**. 영남대학교 대학원 석사학위논문
- 김도희(2014). **집단미술치료가 초등학생의 사회성과 또래관계에 미치는 영향**. **예술심리치료연구**, 10(4), 213-239.
- 김동연, 최외선, 오미나(1998). **초등학생의 사회성과 학교생활그림(KSD)에 관한 연구**. **미술치료연구**, 5(2), 299-318.
- 김미숙(2002). **자기 표현력 신장과 사회성 발달을 위한 집단 미술 활동의 교육적 효과에 관한 연구**. 석사학위논문. 인천교육대 교육대학원.
- 김민정(2015). **초등학교 고학년 아동의 자아존중감이 또래관계에 미치는 영향: 공감능력 및 정서조절능력의 매개효과**. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 김서안(2015) **인간중심 집단미술치료가 저소득층 아동의 자아존중감 및 또래관계에 미치는 효과**. 박사학위논문, 조선대학교.
- 김서연(2010). **청소년을 위한 학교미술치료에 대한 고찰**. 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 김서연(2019). **초등학생의 학급응집력, 자아탄력성, 학교생활적응의 구조적 관계**. 석사학위논문, 충남대학교.
- 김선미(2013). **적응유연성 증진 프로그램이 초등학생의 심리적 안녕감과 학급 응집력에 미치는 영향**. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김수자(2007). **초등학교 담임교사의 의사결정유형에 따른 학급집단응집성수준 분석**. 석사학위논문, 부산교육대학교.
- 김순덕(2018). **초등학생을 대상으로 한 집단미술치료 연구동향**. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 김연옥(2008). **집단미술치료가 아동의 자아존중감과 교우관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 평택대학교 사회복지대학원.
- 김영천, 김경식, 이현철(2011). **교육연구에서의 통합연구방법 (Mixed Research Methods): 개념과 시사점**. **초등교육연구**, 24(1), 305-328.
- 김윤경, 김정모(2004). **사회적 위축 유아의 사회성 변화에 대한 인지행동 놀이치료의 효과**. **특수교육재활연구**, 43(2), 193-215.

- 김의섭(2001). **관계형성 프로그램이 또래 관계의 개선에 미치는 영향**. 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원.
- 김인석(2015). **초등학교 고학년 아동의 또래관계 향상을 위한 해결중심 단기 상담 효과**. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 김재현(2007). **부모 애착 및 아동의 정서지능과 친구관계 질**. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 김정은(2014). **또래조정이 아동의 또래관계의 질과 갈등해결전략에 미치는 영향**. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 김정희, 정다운(2011). 집단미술치료 프로그램 참여가 저소득층 한부모가족 아동의 자아존중감 및 또래관계에 미치는 효과. **한국생활과학학회지**, 20(5), 967-981
- 김지연(2012). **영재 청소년 적용에 접근한 학교미술치료 사례연구**. 석사학위논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 김재원(2003). **학급중심 집단미술치료가 아동의 사회성 및 학급응집력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 원광대학교 보건환경대학원.
- 김창대(2002). 상담과 심리치료에서 대상관계이론의 적용 : 워크샵 ; **상담 및 심리치료학회 연차학술발표대회 논문집, 2002**. 125-131.
- 김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나(2011). **상담 및 심리교육프로그램 개발과 평가**. 서울: 학지사.
- 김형희(2013). 집단미술치료가 학교생활부적응 청소년의 정서표현과 또래관계 향상에 미치는 효과. **미술치료연구**, 20(5), 965-989.
- 김효지(2010). **집단미술치료가 저소득층 아동의 자아존중감과 또래관계에 미치는 효과**. 석사학위논문, 영남대학교 환경보건대학원.
- 김화정(2002). **집단미술치료가 초등학교 학생의 자아존중감과 사회성 향상에 미치는 효과**. 석사학위논문, 아주대학교.
- 김화정(2010). **저소득층 아동의 심리적 복지를 위한 학교미술치료 도입의 필요성에 관한 연구**. 석사학위논문, 강원대학교 교육대학원.
- 나가은, 은혁기(2014). 교육학 이론 및 실제: 초등학교 고학년 학생의 주관적안녕감이 또래관계와 스트레스에 미치는 영향에서 자아탄력성의 매개효과. **한국초등교육**, 25(1), 75-91.
- 나하나(2009). **교사의 학생지도관과 아동의 학교생활만족도 및 학급응집력과의 관계**. 석사학위논문, 충북대학교 교육대학원.

- 남금정(2018). **학교미술치료 발전방안을 위한 미술치료 인식 및 요구조사 연구 : 중·고등학교 학생과 교사, 상담(교)사를 중심으로**. 석사학위논문, 동국대학교 문화예술대학원.
- 남기택(2019). **초등학교 고학년이 지각한 담임교사의 촉진적 의사소통이 또래관계에 미치는 영향: 공감능력의 매개효과**. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 남정걸(2001). **교육행정 및 교육경영**. 파주: 교육과학사.
- 도지화(2019). **의미치료 기반노인집단미술치료 프로그램 개발- 삶의 의미와 삶의 만족을 중심으로 -**. 박사학위논문, 대구대학교.
- 문미심(2014). **집단미술치료가 초등학생의 학교생활적응을 위한 학급응집력 개선에 미치는 효과**. 석사학위논문, 원광대학교 동서보완의학대학원.
- 문애경(2008). **자기표현훈련 프로그램이 초등학교 아동의 사회성 및 학급응집력에 미치는 영향**. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 미국미술치료협회 <http://www.arttherapy.org>
- 민지현(2013). **학급단위 집단독서치료가 초등학교 고학년 아동들의 또래관계와 학급응집력에 미치는 영향**. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 박미화, 김미정(2015). **또래간 의사소통과 자아존중감이 초등학생의 학교생활적응에 미치는 영향**. **발달지원연구**, 4(1), 1-19.
- 박병량(2003). **학급경영**. 서울: 학지사.
- 박소미(2016). **초등학교 고학년의 5요인 성격특성이 또래관계에 미치는 영향: 성별의 조절효과**. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 박성혜(2015). **특별교육 대상 청소년의 자아탄력성을 위한집중적 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과**. 박사학위논문, 서울불교대학원대학교.
- 박순주(2018). **초등학생을 대상으로 한집단상담의 최근 연구동향 분석- 2015~2017학년도 학위논문을 대상으로 -**. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 박신희(2002). **협동작업 중심의 집단미술치료가 결손가정 아동의 또래관계와 사회성에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구대학교 재활과학대학원.
- 박유선, 이미선(2019). **현실치료를 기반으로 한 집단미술치료가 아동의 일상적 스트레스, 내외 통제성 및 자기효능감에 미치는 효과**. **미술치료연구**, 26(5), 853-874.
- 박은민, 김봉환(2009). **가정학대 피해 가출 청소년을 위한 정서조절 집단상담프로그램**

- 램 개발. **한국심리학회지 상담 및 심리치료**, 21(1), 93-111.
- 박인우(1995). 효율적 집단상담 프로그램 개발을 위한 체계적 모형. **지도상담**, 20, 19-40.
- 박정민(2017). **협동화 중심 집단미술치료 프로그램이 학교부적응 청소년의 또래 관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 평택대학교 상담대학원.
- 박주희(2017). **초등학교 고학년 아동의 또래관계와 유머스타일의 관계**. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원.
- 백경미, 강건택, 윤은주(2014). 학급단위 집단미술치료가 초등학생의 자아존중감과 분노조절에 미치는 효과. **미술치료연구**, 21(1), 111- 126.
- 백정옥(2017). **미술치료가 학교부적응 아동의 정서지능 및 또래관계에 미치는 효과**. 석사학위논문, 신라대학교 사회복지대학원.
- 서복희(2016). **청소년의 학교적응 예측을 위한 동적학교생활화 타당화 연구**. 박사학위논문, 평택대학교.
- 서정화(2013). **협동작업 중심 집단미술치료가 초등학생의 교우관계 및 학급응집력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 원광대학교 동서보완의학대학원.
- 소승희(2017). **영화의 이미지를 활용한 집단미술치료가 학교부적응 아동의 또래 관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 원광대학교 보건·보완의학대학원.
- 손진수(2010). **용서교육이 초등학생의 공감과 학급응집력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 송명순(2007). **초등학교 고학년의 또래문화 형성과정에 관한 연구**. 석사논문, 인하대학교.
- 송명자(2011). 동적학교생활화 평가기준 개발. **미술치료연구**, 18(2), 425-441.
- 송세진(2019). **행복중진 프로그램이 아동학대 경험 초등학생의 자아존중감 및 또래관계에 미치는 영향에 관한 단일 사례 연구**. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
- 송영혜(2012). **또래관계**. 서울: 시그마프레스.
- 송은영(2017). **초등학생이 지각한 교사의 촉진적 의사소통과 학급응집력 간의 관계: 아동의 공감능력의 매개효과**. 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원.
- 송재원(2010). **예방적 집단미술치료가 초등학생 진로의식성숙과 자기효능감에 미치는 효과**. 석사학위논문, 한양대학교 산업경영디자인대학원.
- 서울초등상담연구회(2016). **초등상담백과: 코흘리개 1학년부터 사춘기 6학년까지**,

- 행복한 학급 경영을 위한 초등 상담 총정리!**. 서울: 지식프레임.
- 석미진, 김명희, 공마리아(2008). 통합교육환경에서 또래와의 협동미술활동이 자폐 아동의 사회적 상호작용에 미치는 영향. **정서행동장애연구**, 24(4), 81-203.
- 신성숙(2012). **학급중심 학교미술치료가 초등학생이 문제행동과 정서지능 및 사회적 기술에 미치는 영향**. 박사학위논문, 원광대학교.
- 신옥경(2013). **초등 도덕시간을 활용한 집단미술치료 프로그램이 아동의 도덕적 정서와 교우관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 안설하(2011). 초등학교 6학년 아동이 지각한 사회적 지지정도와 교사의 훈육유형이 학급응집력에 미치는 영향. **인간발달연구**, 18(2). 145-167.
- 안성수(2010). **제7차 개정 미술교육과정과 관련한 학교미술치료 필요성 연구**. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
- 어은경 (2018). **보육교사의 심리적 안녕감을 위한 집단미술치료 프로그램 개발 및 적용**. 박사학위논문, 영남대학교.
- 엄인하(2015). **초등학생의 학급응집력이 집단따돌림에 미치는 영향: 방관태도의 매개효과**. 석사학위논문, 상지대학교 평화안보·상담심리대학원.
- 여의주(2008). **학급단위미술치료 프로그램이 초등학생의 정서지능에 미치는 영향**. 석사학위논문, 대구대학교.
- 오소원(2016). **집단미술치료가 아동의 공감능력과 또래관계에 미치는 효과**. 석사학위논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 오석준(2011). **놀이 중심 학급 단위 집단상담이 초등학생의 학급 응집력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원.
- 옥금자(2006). **집단미술치료 방법론 I: 이론과 기법**. 서울: 하나의학사.
- 옥금자(2008). **학교미술치료의 실제**. 서울: 시그마프레스.
- 원혜빈(2019). **초등학교 고학년의 자기애 성향과 또래관계 질의 관계:남녀차이를 중심으로**. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원.
- 위유라(2014). 청소년의 부정적 정서 및 공격성과 학교생활적응과의 관계에서 공동체의식의 매개효과. **청소년복지연구**, 16(2), 203-227.
- 위유정(2009). **집단미술치료가 초등학교 고학년 아동의 학급응집력 및 학교생활 만족도에 미치는 영향**. 석사학위논문, 한양대학교.
- 유선경(2008). **학교 내 심리서비스로써 미술치료에 대한 학부모의 인식 및 기대 연구**. 석사학위논문, 명지대학교.

- 유이수(2010). **담임교사의 사회적지지 유형과 학급응집력 및 학업성취와의 관계**. 석사학위논문, 한신대학교 교육대학원.
- 유형근(2002). **초등학교의 학교상담 교육과정 구안**. 박사학위논문, 한국교원대학교.
- 유희숙(2011). **또래집단 미술치료를 활용한 학급상담 프로그램이 초등학생의 자아존중감과 대인관계에 미치는 효과**. 석사학위논문, 서울교육대학교.
- 윤우곤(1982). **조직원론**. 서울: 법문사.
- 윤소정, 주자현, 이은영 (2013). **청소년이 지각한 사회적 지지 체계와 학급응집력 및 학교적응과의 관계**. **열린교육연구**, 21(2), 185-207.
- 윤지영(2020). **학급중심 학교미술치료 효과에 대한 메타분석: 초등학교를 중심으로**. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이강현(2007). **초등학생들의 또래관계에 영향을 미치는 변인들에 관한 연구**. 석사학위논문, 숭실대학교.
- 이근매(2016). **학교미술치료의 현황과 발전방향**. **미술치료연구**, 23(4), 925-945.
- 이명희(2005). **학급응집력 향상을 위한 집단상담 프로그램 개발과 효과**. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미영, 한경아(2020). **학교폭력 예방 집단미술치료가 초등학교 저학년 학생의 공감 능력과 또래관계의 질 향상에 미치는 효과**. **조형교육**, 73, 217-244.
- 이미경(2015). **학교미술치료 집단프로그램이 청소년의 자아탄력성에 미치는 영향**. **임상미술심리연구**, 5(2), 1-20.
- 이보람(2015). **집단미술치료 프로그램이 초등학교 고학년의 또래관계와 공감능력에 미치는 영향**. 석사학위논문, 평택대학교 상담대학원.
- 이상희, 노성덕, 이지은(2000). **학교현장에서의 또래상담 프로그램 효과 검증 연구**. 서울: 한국청소년상담원.
- 이서영(2015). **학교미술치료에 대한 메타분석 - 초등학교를 중심으로 -**. 석사학위논문, 대구한의대학교.
- 이성은(2017). **집단미술치료가 또래관계 향상에 미치는 영향-농촌지역 4학년 아동을 중심으로-**. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원.
- 이숙영(2003). **국내집단상담 프로그램 개발의 현황 및 효과적인 프로그램 개발 관련요인**. **심리학연구**, 4(1), 53-67.
- 이운경(2014). **학교미술치료가 청소년의 자아정체감에 미치는 효과**. 석사학위논문, 한양대학교.

- 이윤희(2019). 치료적 미술 수업이 초등학교 5학년의 배려심과 자아존중감 향상에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이은솔(2013). 아동이 지각하는 가족의 상호작용이 또래관계의 질에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울교육대학교.
- 이은주(2009). 학교미술치료가 부적응 청소년에게 미치는 영향에 대한 사례연구 위니캣 이론의 촉진적 환경 개념 중심으로. 석사학위논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 이재규(2005). 학교에서의 집단상담: 실제와 연구. 서울: 교육과학사
- 이재향(2015). 초등학생의 사회성 관련 미술치료 연구 동향 분석. 석사학위논문, 가천대학교스포츠문화대학원.
- 이재화(2003). 미술치료가 청소년의 자기성장에 미치는 영향- Kohut의 자기심리학을 중심으로. 석사학위논문, 원광대학교 보건환경대학원.
- 이정은(2016). 미술과 도덕과의 통합수업이 초등학교 5학년의 또래관계에 미치는 영향. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 이주연, 유조안(2014). 초등학교 고학년 아동의 과제중, 비만 및 신체상만족도가 또래관계에 미치는 영향: 자존감의 매개효과를 중심으로. 청소년복지연구, 16(4), 29-55.
- 이지선(2014). 초등학생의 또래관계 증진을 위한 공감능력 향상 집단예술치료 프로그램 연구. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 이지연(2012). 초등학교 정서지원 프로그램을 통한 학교미술치료의 체험연구. 심리치료, 12(1), 1-24.
- 이지현(2017). 학급중심 미술치료가 초등학생의 자아존중감 및 또래관계의 질에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이지혜(2006). 미술치료를 활용한 중등미술교육 프로그램 연구. 석사학위 논문, 숙명여자대학교 교육대학원.
- 이창희(2000). 집단따돌림과 학급응집력, 자아존중감, 학교생활만족 및 불안과의 관계. 석사학위논문. 연세대학교 교육대학원.
- 이채원(2013). 학교폭력예방을 위한 어울림프로그램이 청소년의 자아존중감, 학급응집력 및 학교폭력태도에 미치는 효과. 박사학위논문, 창원대학교.
- 이화신(2006). 미술치료를 활용한 학급단위 집단상담이 초등학생의 자아존중감과 대인관계에 미치는 효과. 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원.

- 이현옥(2010). 학교미술치료가 ‘청소년기 우울감’에 미치는 효과성 연구. 석사학위논문, 명지대학교.
- 이현옥(2013). 청소년의 우울감 감소를 위한 ‘학교미술치료프로그램’의 효과에 관한 연구. **아동교육**, 22(1), 239-259.
- 이현정(2011). **아동이 지각한 분노정서와 가족관계가 또래관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 한양대학교.
- 이형득(1979). **집단상담의 실제**. 서울: 중앙적성출판사.
- 이호선(2001). **아동의 또래관계가 학교생활적응에 미치는 영향**. 석사학위논문, 충남대학교 교육대학원.
- 이혜경(2016). **회복적 생활교육 프로그램이 초기청소년의 학급응집력과 교우관계에 미치는 효과**. 석사학위논문, 경기대학교 교육대학원.
- 엄인하(2015). **초등학생의 학급응집력이 따돌림에 미치는 영향:방관태도의 매개효과**. 석사학위논문, 상지대학교 평화안보·상담심리대학원
- 염영미(2012). **학교폭력가해청소년을 위한 명상활용 집단 상담프로그램개발**. 박사학위논문, 숙명여자대학교.
- 임대봉 (2004). **만다라 그리기가 초등학생의 교우관계 스트레스 대처행동에 미치는 효과**. 석사학위논문, 원광대학교 보건환경대학원.
- 임선영(2010). **한부모가족 아동의 자아존중감 프로그램이 또래관계에 미치는 효과**. 석사학위논문, 단국대학교.
- 임조은(2013). **초등학교 고학년 아동의 자기효능감 수준에 따른 PPAT 검사 반응 특성**. 석사학위논문, 서울여자대학교 특수치료전문대학원.
- 임지향, 김지현, 정재원(2018). 긍정심리 미술치료가 학교부적응 초등학생의 자아존중감 및 학교생활적응에 미치는 사례연구. **한국청소년상담학회지**, 3(1), 63-85.
- 임지현(2009). **아동의 또래관계와 사회적 기술 및 학교생활적응과의 관계**. 석사학위논문, 제주대학교.
- 장명옥(2016). **학교활동그림검사(KSD)의 학교적응 예측가능성에 관한 연구**. 박사학위논문, 강남대학교.
- 장미용(2009). **전래놀이 활동이 초등학교 저학년 아동의 학교생활 적응에 미치는 효과**. 석사학위 논문, 목포대학교 교육대학원.
- 장현숙(2019). **관계형성을 위한 회복적 생활교육 프로그램이 초등학교 고학년의**

- 공감능력 및 또래관계의 질에 미치는 영향. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원.
- 장현정(2017). 놀이가 있는 학급미술치료 경험에 대한 존재론적 탐구. 박사학위논문, 영남대학교.
- 장효정(2010). 집단미술치료가 부적응아동의 자기표현력 및 교우관계에 미치는 효과-고학년 특기적성수업 중심으로. 석사학위논문, 한양대학교 산업경영디자인대학원.
- 전미향, 최외선(1998). 집단미술치료가 청소년의 자아존중감과 사회적응력에 미치는 효과. 미술치료연구, 5(1), 75-90.
- 전지연, 최은영(2011). 점토를 활용한 협동 활동이 정신지체 청소년의 사회성기술에 미치는 영향. 재활심리연구, 18(1), 27-48.
- 정무영(1998). 학급담임교사의 지도성유형이 학급의 응집성에 미치는 영향. 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원.
- 정민영(2011). 집단미술치료가 초등학교 고학년 학급의 정서지능에 미치는 효과. 석사학위논문, 한양대학교 산업경영디자인대학원.
- 정부신(2017). 또래집단 프로그램이 초등학교 고학년 아동의 자아존중감 및 학교생활 만족도에 미치는 영향. 석사학위논문, 배재대학교.
- 정선희(2015). 학교미술치료가 중학생의 스트레스와 리질리언스 및 심리적 안녕감에 미치는 영향. 임상예술치료연구, 5(1), 109-129.
- 정수경(2010). 담임교사의 지도유형과 학교적응관련 변인과의 관계: 학급응집력과 교사와의 관계를 중심으로. 석사학위논문, 아주대학교.
- 정수미(2019). 유아기 자녀를 둔 어머니의 분노조절을 위한 REBT 기반 집단미술치료 프로그램개발 및 적용. 박사학위논문, 영남대학교.
- 정여주(2014). 미술치료의 이해: 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 정영숙(2014). 초등학교 부적응학생을 위한 진로집단상담 프로그램 개발 및 효과. 박사학위논문, 인제대학교.
- 정옥분 (2015). 아동발달의 이해. 서울: 학지사.
- 정정화(2008). 부모-자녀간의 의사소통 유형, 또래관계의 질 및 학교적응도와의 관계. 석사학위논문, 서강대학교 교육대학원.
- 정주경, 정여주 (2008). 집단미술치료가 여고생의 스트레스 대처방식과 학교적응에 미치는 효과, 한독교육학회, 13(2), 219-236.

- 정현옥, 김희숙(2014). 또래관계증진훈련 프로그램이 청소년 초기 아동의 자존감, 집단따돌림 및 우울에 미치는 영향. **아동간호학회**, 20(3), 133-141.
- 정현희(2017). **미술치료연구방법**. 서울: 학지사.
- 정혜영(2013). ‘학교생활’의 초등교육적 의미. **교육논총**, 50, 157-172.
- 지혜영, 홍종관(2009). 사회적 기술 훈련이 초등학교 아동의 학급응집력에 미치는 효과. **초등상담연구**, 8(1), 95-107.
- 진경옥(2008). **초등학생의 애착안정성, 자기지각 및 학급응집력과 집단따돌림의 관계**. 석사학위논문, 경남대학교.
- 조영은(2019). **사회정서 학급권설팅이 초등학생의 정서조절력과 학급응집력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 조은아(2007). **집단미술치료가 아동의 교우관계 및 학급응집력에 미치는 영향**. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 조은희(2006). **중등 미술 교육과정에서의 미술치료 활용방안에 관한 연구**. 석사학위논문, 숙명여자대학교 교육대학원.
- 채연희(2002). **또래상담 운영이 또래상담자의 자기평가와 학급응집력에 미치는 효과**. 박사학위논문, 영남대학교 대학원.
- 천성문, 김미옥, 박명숙, 차명정, 함경애(2017). **상담심리학의 이론과 실제**. 서울: 학지사
- 최기원(2012). **남녀중학생의 도덕적 정서와 또래괴롭힘 방어 및 방관행동의 관계; 지각된 학급규모의 조절효과**. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 최미애(2011). **협동작업 중심의 집단미술치료가 지역아동센터 이용 아동의 사회성에 미치는 영향**. 석사학위논문, 평택대학교 사회복지대학원.
- 최선미(2015). **또래괴롭힘 참여행동 변화 및 학교생활만족도 증가를 위해 창의적 문제해결모형을 적용한 학급단위 미술치료 프로그램 개발 및 효과**. 박사학위논문, 조선대학교.
- 최숙향(2012). **구조화된 집단미술치료가 내재화 장애위험초등학생의 자아탄력성과 또래관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 최신현(2008). **협동작업 중심 집단미술치료가 저소득층 아동의 또래관계와 사회성에 미치는 효과**. 석사학위논문, 영남대학교 환경보건대학원.
- 최외선, 이근매, 김갑숙, 최선남, 이미옥(2006). **마음을 나누는 미술치료**. 서울: 학지사.

- 최은실, 정선아(2012). 초등학생의 애착, 정서인식 및 표현능력, 또래관계, 행동문제 간의 관계구조 분석. **한국심리학회지: 학교**, 9(3), 443-464.
- 최정은(2018). **강점기반 집단상담 프로그램이 초등학교 저학년 학생의 학교생활 적응과 학급응집력에 미치는 영향**. 석사학위논문, 전주교육대학교 교육대학원.
- 최주은(2019). **초등학교 고학년의 SNS 기반 언어폭력 예방을 위한 집단상담 프로그램 개발**. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 추진화(2011). **학교미술치료가 취약한 자기를 형성한 청소년에게 미치는 영향**. 석사학위논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 표한순(2016). **협동작업 중심의 집단미술치료가 학교부적응 초등학생의 자기표현, 또래관계, 학교적응에 미치는 효과**. **미술치료연구**, 23(2), 531-553.
- 하성희(2014). **학급응집력 강화 프로그램이 초등학생의 학교생활만족도에 미치는 영향**. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 하인진(2014). **학급응집력과 지각된 학급규준이 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활 만족도, 공감, 친사회적 행동에 미치는 영향**. 석사학위논문, 조선대학교.
- 한미경(2011). **고등학교 도덕교과와 연계한 학급단위 상담활동 프로그램의 개발과 효과**. 박사학위논문, 경성대학교.
- 한유정(2018). **초등학교 방과 후 프로그램 중 학교미술치료를 수행한 미술치료사의 체험연구**. **심리치료**, 17(2), 1-26.
- 현성숙(2013). **오감 회복을 위한 현장 적용 학교미술치료의 이론적 접근**. **The Korean Journal of the Learning Sciences**, 7(1), 115-131.
- 현의숙(2020). **초등학생의 자아존중감 증진과 학교생활적응을 위한 통합예술집단 프로그램의 개발 및 효과-게슈탈트기법을 활용하여**. 박사학위논문, 경기대학교.
- 홍순남(2008). **의사소통훈련 프로그램이 초등학생의 학급응집력 향상에 미치는 효과**. 석사학위논문, 부산교육대학교 교육대학원.
- 홍은경(2014). **지역아동센터를 이용하는 고학년 아동의 또래관계 향상을 위한 집단미술치료 사례연구**. 석사학위논문, 동국대학교 문화예술대학원.
- 홍정희(2014). **초등학교 고학년의 학급응집력 향상을 위한 집단상담 프로그램 개발**. **아동교육**, 23(4), 425-440.
- 홍현정(2018). **학교미술치료가 초등학교 고학년 아동의 정서표현과 스트레스 대처 행동 및 미술자기표현에 미치는 효과**. **예술교육연구**, 16(1), 17-35.
- 황유경(2001). **집단미술치료 프로그램이 아동의 학교부적응 행동에 미치는 효과**.

박사학위논문, 동아대학교.

황정하(2015). **활동중심 집단미술치료 프로그램이 유아의 자기조절능력 및 또래 유능성에 미치는 영향**. 평택대학교 상담대학원 석사학위 논문.

2. 국외문헌

Asher, S. R., & Parker, J. G. (1993). Friendship and friendship quality in the middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

Berndt, T. J.(1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child evelopment*, 53, 1447-1460.

Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22(5), 640-648.

Bronfen brenner, U.(1981). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. 이영 역(1995). **인간발달생태학**. 파주: 교육과학사.

Burns, R. C., & Kaufman, D. H.(1972). *Actions, styles and symbols in Kinetic Family Drawings(K-F-D): An interpretative manual*. New York: Brunner/Mazel.

Bush, J.(1997). *The handbook of school art therapy: Introducing art therapy into a school system*. Springfield, IL: Charles C Thomas.

Bush, J.(1997). *The handbook of school art therapy*. 노용, 이경원(2008). **학교미술 치료 핸드북-학교체계에 미술치료 도입하기**. 서울: 학지사.

Cappella, E., Kim, H. Y., Neal, J. W., & Jackson, D. R. (2013). Classroom Peer Relationships and Behavioral Engagement in Elementary School: The Role of Social Network Equity. *American journal of Community Psychology*, 52 (3-4), 67-379.

Channelnewsasia, "Primary school art teacher promotes art therapy techniques to diagnose stress" By Joanne Leow (2006, 6, 19) 기사 참조

Cohen, F.(1974). Introducing art therapy into a school system: some problemes. *Art Psychotherapy* 2, 121-136.

- Coie. J. D., Dogie, K. A., & Kupersmidt, J. B.(1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie(Ed). *Peer rejection in childhood*. Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Comer JP.(1980). *School Power*. New York, The Free Press, 32-59.
- Creswell. J. W.(2014). *Qualitative, Quantitative and Mixed Method A pproach*, 4th Edition. 정종진·김영숙·성용구·성장환·류성림·박판우·유승희·임남숙·임청환·허재복(역), *연구방법:질적·양적 및 혼합적 연구의 설계*, 제 4판. 서울: 시그마프레스.
- Glassman, E. L. & Prasad, S.(2013). Art therapy in schools: Its variety and benefits. InHowie, P., Prasad, S., & Kristel,J.(Eds.). *Using art therapy with diversepopulations: Crossing cultures and abilities*(pp.126-133). London, UK: Jessica Kingsley.
- Hartup, W. W.(1988). *Peer relations, Socialization, personality and social development*, 14(4), 103 - 198.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. InV. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds). *Handbook of socialdevelopment: A Life Span Perspective*, (pp. 257-281). New York:Springer.
- Hovarth, A. O. & Greenberg, L.(1989). Development and validation of the working alliance inventory. *Journal of Counseling Psychology*, New York: Guilford.
- Howes, C.(1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54(4), 1041-1053.
- Hudson, W. W.(1986). *A Short-form Scale to Measure Peer Relations Dysfunction*. Cicago: Dorosey Press.
- Knoff H. M., & Prout, H. T.(1988). *Kinetic Drawing System for Family and School: A handbook*. California: Western Psychological Service.
- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive - social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, 90(2), 127 - 157.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J, Coleman, C. C(1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- Lieberman, M. A., Yalom, I. D., & Miles, M. B.(1973). *Encounter groups: First*

- facts*. New York: Basic Books.
- Liebmann, M. A. (1986). *Art therapy for groups*. Brookline, MA; Brookline Books.
- Lynn, M. R.(1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing research*, 35(6), 382-386.
- Malchoiodi CA.(1997). Art therapy schools. *Journal of the American Art Therapy Association*, 14(1), 2-4.
- Mannarino, A. P. (1980). The development of children's friendships. *Friendship and social relations in children*, 45-63.
- Minar, V.,(1978). Report on a pilot study: Art therapy in public schiils. In Shoemaker, R., and Gonick-Barris., 1978. *The Dynamics of Creativity*. Proceedings of the Seventh Annual Conference. American Art Therapy Associoiaon, Baltimore, MD.
- Oaklander, V. (1978). *Windows to our Children*. 김정규, 윤인, 이영이 역 (2006). **아이들에게로 열린 창**. 서울: 학지사.
- Peterson, C., & Steen, T(2002). *Optimistic explanatory style in Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University Press.
- Piaget, J.(1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Prout, H. T., & Phillips, P. D. (1974). A clinical note: The Kinetic School Drawing. *Psychology in the schools*, 11, 303-306.
- Rothwell, William J, Cookson, Peter S.(1997). *Beyond instruction: comprehensive program planning forbusinessand education*. SanFrancisco,Calif.: Jossey-BassPublishers.
- Royse, D., Thyer, B. A., Padgett, D. K., & Logan,T .K.(2001). *Program evaluation: An introduction*(3rd ed.). Belmont, CA: Brooks& Cole.
- Rubin, J. A.(1999). *Art Therapy: An Introduction*. 김진숙 역(2006). **미술치료학 개론**. 서울: 학지사.
- Stepney, Stells A.(2001). *Art Therapy with Students at Risk*, IL: Charles C Thomas.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.

- Steinberg, L. D., Vandell, D. L., Bornstein, M. H.(2010). *Development: infancy through adolescence*. 박금주, 김경은, 김근영, 김연수, 이강이, 한세영 역 (2012). **아동발달**. 서울: 세계이지러닝센터.
- Sullivan, H. S.(1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.
- Sussman, S. (2001). Handbook of development in health behavior research andpractice. Thousand teather–advisor programs. *Professional SchoolCounseling*, 1(2), 55–60, Oaks, CA: Sage
- Wadeson, H.(1987). *The dynamics of art therapy*. NewYork: John Wiley and Sons.
- Wadeson, H.(1987). *The dynamics of art therapy*. 장연집 역(2008). **미술심리치료학**. 서울: 시그마프레스(주).
- Wadeson, H.(1993). *The active muse. Arts in Psychotherapy*, 20. pp. 173–184.
- William Crain(2000). *Theories of development: Concepts and Applications*, Fourth Edition. 송길연, 유봉현 역(2005). **발달의 이론**. 서울: 시그마프레스.
- York, R. O.(1982). *Human services planning:Concepts, tools and methods*. Chapel Hill, CA: University of NorthCarolina Press.

국문초록

초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램의 개발 및 효과

본 연구는 초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력을 향상하기 위한 학교미술치료 프로그램을 개발하여 그 효과를 검증하고자 하는데 연구의 목적을 두었다. 이러한 목적을 위해 본 연구 I에서는 문헌연구와 예비연구를 통해 초등학교 고학년인 5학년 학생들에게 실시할 학교미술치료 프로그램을 개발하였고, 연구 II에서는 실험집단과 대기집단으로 나누어 프로그램의 효과를 검증하였다.

학교미술치료 프로그램은 G시 S초등학교 5학년 2학급으로 실험집단 28명과 대기집단 28명을 대상으로 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 프로그램으로 주 2회, 80분씩 총 12회기를 실시하여 그 효과를 검증하였다. 프로그램의 효과를 위해 양적·질적분석의 혼합설계를 하였다. 양적분석으로는 또래관계 검사와 학급응집력 검사, 동적학교생활화(KSD)검사의 양적 비교를 하여 t-검정을 실시하였다. 질적분석으로는 참여자들의 관찰과 면담을 통해 내담자의 변화과정을 살펴보고, 회기별 과정분석, 작품분석, 활동지 분석, 낙서장의 소감문 분석을 하였다.

이를 바탕으로 본 연구에서 나타난 결과는 다음과 같다.

첫째, 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램은 6단계 프로그램 개발 모형의 절차를 거쳤다. 또래관계와 학급응집력, 학교미술치료에 대한 선행연구 고찰, 요구분석, 예비프로그램 실시, 전문가의 타당도 검증을 통해 문제점 및 제한점을 수정·보완하여 타당한 근거를 토대로 구체적이고 체계적 순서에 따라 프로그램을 개발하였다.

둘째, 본 연구에서 개발된 학교미술치료 프로그램을 초등학교 고학년의 아동들에게 실시하여 또래관계 향상에 변화가 있는 것으로 검증되었다. 양적분석을 통해 학교미술치료 프로그램은 긍정적 또래관계에 유의미한 증가를 가져왔고, 부정적 또래관계의 감소를 보였다. 질적 분석에서도 학급 전체의 역동과 개인변화 양상에서도 회기가 진행되어질수록 긍정적인 변화를 불러왔으며, 소감문에서도 긍정적인 또래

관계의 표현이 증가되었다.

셋째, 본 연구에서 개발된 학교미술치료 프로그램을 초등학교 고학년의 아동들에게 실시하여 학급응집력이 향상에 변화가 있는 것으로 검증되었다. 양적분석을 통해 학교응집력의 하위요인인 학급분위기, 의사소통, 상호신뢰, 사기, 일체감이 모두 유의미한 증가를 가져왔다. 질적 분석에서도 긍정적인 학급의 분위기가 형성되었고, 의사소통이 활발하게 이루어져 상호 신뢰감이 깊어졌고, 학급의 사기와 일체감을 형성하였다.

넷째, 본 연구에서 개발된 학교미술치료 프로그램을 초등학교 고학년에 실시한 결과 또래관계와 학급응집력 향상의 효과를 동적학교생활화검사(KSD)의 변화에서 알 수 있었다. 양적분석에서 동적학교생활화검사(KSD)의 심리적 변인과 관련된 ‘상호작용 수준’과 ‘협력수준’에 유의미한 변화를 가져왔다.

따라서 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램을 초등학교 고학년에 적용하였을 때, 또래관계를 긍정적으로 변화시키고, 학급응집력을 증가하는데 효과적인 중재와 예방의 방법임을 확인하였다.

이는 향후 학교미술치료의 활성화를 통해 학급구성원 전체의 부적응적 중재와 예방, 지지 체계 형성의 효과를 줄 수 있는 프로그램으로 자리매김 할 수 있는 가능성을 시사하고 있다. 이를 통해 학급원들은 조화롭고 성숙한 관계형성을 통해 건강한 청소년으로 성장할 뿐 아니라 원활한 학교적응과 학교생활에 대한 만족도가 향상될 것이라고 본다.

주요어 : 학교미술치료, 또래관계, 학급응집력

부 록

1. 연구 참여 동의서
2. 현장전문가 요구조사 설문지
3. 학생 요구조사 설문지
4. 전문가 내용 타당도 설문지
5. 또래관계검사 척도
6. 학급응집력 검사
7. 동적학교생활화 채점 평정표
8. 프로그램 과정 평가 질문지
9. 현장 전문가의 평가 질문지
10. 회기별 프로그램 계획서
11. 회기별 프로그램 활동지 평가 및 소감문

<부록 1. 연구 참여 동의서>

연구 참여 동의서

본 연구의 목적은 초등학교 고학년의 또래관계와 학급의 응집력을 통한 학교생활만족도 향상을 위해 학급중심의 학교미술치료 프로그램을 개발하고 그 효과를 연구하기 위한 것입니다.

본 연구자는 편안하고 지지적이며 수용적인 환경 내에서 아동들이 다양한 미술매체의 접근을 경험하도록 할 것입니다. 이를 통해 아동들이 내면의 감정표현과 탐색을 할 수 있고, 또래와 긍정적으로 관계할 수 있는 방법을 찾을 수 있도록 도울 것입니다. 나아가 학생과 교사가 상호 이해하고, 소통하여 만족스러운 학교생활을 할 수 있는 계기가 되도록 할 것입니다.

본 프로그램은 1주일에 2회 수업시간 80분을 이용하여 사전·사후검사 각 1회씩, 본 프로그램 12회기로, 총 14회기가 진행될 예정입니다.

모든 작품에 대한 사진, 회기별 자기보고식 활동지 기록 등은 학교미술치료 프로그램개발과 효과에 관한 논문 작성의 연구목적으로만 활용됩니다. 또한 설문에 대한 대답은 익명으로 처리되며, 비밀보장을 할 것이며, 본 연구 이외의 다른 목적으로는 사용되지 않을 것입니다.

조선대학교 대학원 미술심리치료학과
연구자 박 은 혜

본인은 위 내용을 충분히 이해하고 허락하며, 연구참여 및 개인정보의 수집이용에 동의합니다.

2019. 3.

5학년 ()반 담임() (서명)

<부록 2. 현장전문가 요구조사 설문지>

현장 전문가 요구조사

선생님, 안녕하세요?
 이 설문지는 최근 5년이내에
 초등학교 고학년을 지도하신 선생님들을 대상으로
 현장에서 느끼고 생각하신 요구를 수렴하고자 합니다.
 이 조사는 오직 연구 목적만을 위해 사용되며,
 응답해주신 결과는 비밀이 보장됩니다.
 선생님들의 답변이 연구에 큰 도움이 되오니,
 빠짐없이 부탁드립니다.

바쁘신 가운데도 설문에 응해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2019년 3월

연구자 : 조선대학교 대학원 미술심리치료학과 박사과정 박은혜
 지도교수 : 조선대학교 대학원 미술심리치료학과 김승환 교수

1. 일반적 특성

- 성별 : - 나이 : - 소속 : - 근무경력 :

2. 학급구성원들의 또래관계 향상을 위해 중요한 것은 무엇인가요?

- ① 서로를 배려하는 마음 ② 학업성취도
- ③ 친구로부터 인정 및 수용 ④ 부모의 양육태도
- ⑤ 기타()

3. 학급구성원들의 학급응집력 향상을 위해 중요한 것은 무엇인가요?

- ① 학생들의 상호신뢰감 ② 담임교사의 리더쉽
- ③ 학급분위기 ④ 상호 의사소통
- ⑤ 기타()

4. 학생들의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 프로그램의 진행방법 중 관심이 있는 방법은 무엇인가요?

- ① 강의기법 ② 언어적 상담
- ③ 동영상 시청 ④ 미술매체활용기법
- ⑤ 기타()

5. 프로그램은 몇 분 정도가 적절하다고 생각하십니까?

- ① 40분 ② 60분 ③ 80분 ④ 100분 ⑤ 기타()

<부록 3. 학생 요구조사 설문지>

요구조사 질문지

새별초등학교 5학년 여러분, 안녕하세요?
 이 설문지는 초등학교 고학년 아동의 또래관계와 학급응집력,
 학교생활만족도에 영향을 미치는 학교미술치료 프로그램의 개발에 관한
 연구를 위한 것입니다.

모든 질문에는 맞거나 틀린 답이 없으며, 평소에 느끼고 생각하셨던
 그대로 솔직하게 응답해주시면 감사하겠습니다.
 응답해주시는 모든 내용은 연구 목적으로만 사용되며, 개인의 비밀이
 보장됨을 약속드립니다.

바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어
 조사에 도움을 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2019년 3월

연구자 : 조선대학교대학원 미술심리치료학과 박은혜 드림

성별 : 남(), 여()

1. 나의 평소 친구관계는 어떤가요?
 ① 활발하다 ② 보통이다 ③ 소극적이다 ④ 기타
2. 반 친구들과 서로 잘 지내기 위한 방법은 무엇인가요?
 ① 양보와 배려 ② 협동 ③ 의사소통 ④ 상호존중 ⑤ 기타
3. 우리 학급의 분위기는 어떤 편인가요?
 ① 긍정적이다 ② 보통이다 ③ 부정적이다 ④ 기타
4. 학교생활 중 가장 재밌는 점은 무엇인가요?
 ① 수업 ② 친구랑 어울리는 것 ③ 선생님과 관계 ④ 없다 ⑤ 기타
5. 학교생활 중 가장 힘든 점은 무엇인가요?
 ① 수업 ② 친구랑 어울리는 것 ③ 선생님과 관계 ④ 없다 ⑤ 기타
6. 프로그램을 10회기 구성한다면 꼭 들어가면 좋은 내용은 무엇인가요?
 ① 자기소개 ② 친구와 함께 작품 ③ 반 전체와 공동작품 ④ 선생님과 함께
7. 프로그램 내용에서 다루었으면 하는 내용은 무엇인가요?
 ① 자기소개 ② 친구관계 다루기 ③ 선생님과 함께 하는 활동 ④ 친구들과 집단 작품
8. 프로그램에서 사용해보고 싶은 미술재료가 있으신가요?
 ① 그리기 재료 ② 점토류 ③ 만들기재료 ④ 혼합재료

<부록 4. 전문가 내용 타당도 설문지>

내용 타당도

초등학교 고학년의
또래관계와 학급응집력 향상을 위한
학교미술치료 프로그램 개발 및 효과

바쁘신 와중에도
위 논문에 대한 프로그램과 설문지에 관한
전문가 내용타당도 평가를 위해
설문에 응해 주셔서
진심으로 감사드립니다.

연구자 : 박 은 혜

내용 타당도

초등 고학년 아동의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램의 내용타당도를 평가하기 위한 설문지입니다. 각 하위요인은 5 척도로 ‘매우 적합하지 않다’1에서 ‘매우 적합하다’5까지로 해당되는 부분에 V 표를 해주시고 1, 2, 3 에 해당하는 경우 그 이유와 의견을 비고란에 제시하여 주시면 감사하겠습니다.

	1	2	3	4	5	비고
문 항	매우 적합 하지 않다	적합 하지 않다	보통 이다	적합 이다	매우 적합 하다	
현장전문가 및 대상자 요구분석						
1. 현장전문가의 특성에 관한 문항을 보고 측정문항이 주제에 적절하게 측정하고 있다.						
2. 대상자의 특성에 관한 문항을 보고 측정 문항이 주제에 적절하게 측정하고 있다.						
연구도구						
1. 본 프로그램의 연구도구인 KSD가 또래 관계와 학급응집력의 주제를 적절하게 측정 하고 있다.						
2. 본 프로그램의 연구도구인 KHTP가 또래 관계와 학급응집력의 주제를 적절하게 측정하고 있다.						
2. 본 프로그램의 연구도구인 또래관계에 관한 문항을 보고 측정문항이 주제에 적절하게 측정하고 있다.						
3. 본 프로그램의 연구도구인 학급응집력에 관한 문항을 보고 측정문항이 주제에 적절하게 측정하고 있다.						

프로그램						
1. 본 학교미술치료 프로그램의 구성은 프로그램의 목적달성을 위해 적절하다.						
2. 본 프로그램은 초등 고학년 아동의 또래 관계에 효과가 있을 것이다.						
3. 본 프로그램은 초등 고학년 아동의 학급 응집력 향상에 효과가 있을 것이다.						
4. 1회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.						
5. 2회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.						
6. 3회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.						
7. 4회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.						
8. 5회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.						
9. 6회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.						
10. 7회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.						
11. 8회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.						
12. 9회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.						
13. 10회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.						

<부록 5. 또래관계 설문지>

또래관계 척도

년 월 일 학년 반 이름 :

■ 다음의 질문을 잘 읽고 자신에게 맞는 것에 (○)를 하세요.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그런 편이다	그렇다
1	나는 친구들과 잘 지낸다.					
2	친구들은 내게 관심 없는 것처럼 행동한다.					
3	친구들은 나를 좋지 않게 생각한다.					
4	친구들은 나를 진정으로 존중해준다.					
5	나는 친구들의 모임에 끼지 못 한다					
6	친구들은 대개 나쁜 녀석들이다.					
7	내 친구들은 진정으로 나를 이해하는 것 같다.					
8	내 친구들은 나를 좋아하는 것 같다					
9	나는 친구들로부터 정말로 소외되었다고 느낀다.					
10	나는 지금 주변 친구를 미워한다.					
11	내 친구들은 나와 어울려 놀기를 좋아한다.					
12	나는 정말 주변 친구를 좋아한다.					
13	나는 내 친구들이 나를 싫어한다고 느낀다.					
14	나는 지금 친구들 말고 다른 친구들을 사귀고 싶다.					
15	내 친구들은 나를 잘 대해준다					
16	내 친구들은 나를 존경하는 것 같다					
17	내 친구들은 내가 그들에게 중요한 존재라고 생각한다.					
18	내 친구들은 나에게 기쁨을 느끼게 해준다.					
19	내 친구들은 내 존재를 별로 인식하지 못한다.					
20	나는 현재의 친구들과 친하게 지내고 싶지 않다.					
21	내 친구들은 나의 의견이나 생각을 높이 평가한다.					
22	나는 친구들에게 중요한 사람이라고 생각한다.					
23	나는 친구들로부터 들러리로 취급받는 것을 참을 수 없다.					
24	내 친구들은 나를 깔보는 것 같다.					
25	내 친구들은 나에게 관심을 두지 않는다.					

<부록 6. 학급응집력검사 설문지>

학급응집력 검사

년 월 일 학년 반 이름 :

■ 다음 문항을 읽고 우리 학급과 비슷하다고 생각되는 곳에 표시(○)하세요.

번호	문 항	전혀 그렇 지 않다	약간 그렇 지 않다	보 통 이 다	약간 그렇 다	그렇 다
1	우리 반의 친구들은 서로 화목한 편이다.					
2	우리 반 친구들은 평소에 서로 믿고 행동한다.					
3	나는 우리 반 친구들과 있는 것이 불편하다.					
4	우리 반 친구들은 서로를 잘 돕는다.					
5	나에게 고민이 생기면 선생님이나 학급친구 누구와도 의논할 수 있다.					
6	다른 반 친구들은 우리 반 학급 분위기를 부러워하는 편이다.					
7	우리 반 친구들과 나는 서로 존중해주고 있다고 느낀다.					
8	우리 반 친구들에게 어떤 어려움이 생기면 나도 걱정이 된다.					
9	내가 우리 반 친구들의 마음에 들지 않는 행동을 하면 우리 반 친구들이 나를 외면할 것 같다.					
10	나는 우리 반에서 일어나고 있는 일들에 대해서 관심이 많다.					
11	우리 반 친구들이 나에게서 매우 중요하다.					
12	내가 어려운 처지에 있으면 친구들은 걱정하고 도와줄 것이다.					
13	나는 우리 반에 속해 있는 것이 자랑스럽다.					
14	학습활동에서 친구들은 나에게 도움을 준다.					
15	내가 우리 반 친구들의 마음에 들지 않는 행동을 할지라도 우리 반 친구들은 나를 감싸고 이해해줄 것이다.					
16	나는 우리 반 친구들과 오랫동안 같이 지내고 싶다.					
17	다른 반 친구들은 우리 반 친구들이 매우 사이가 좋다고 얘기한다.					
18	나는 우리 학급 생활에 보람과 만족을 느낀다.					
19	우리 반 친구들은 선생님을 중심으로 한마음으로 뭉쳐져 있다.					
20	우리 반은 무슨 일이든지 친구들이 좋은 의견을 모아서 해결하려 한다.					

<부록 7. 동적학교생활화 채점 평정표>

동적학교생활화 채점 평정표

(사전 / 사후) 학년 반 이름

지 표	점 수	구 분	내 용	1	2	3
상 호 작 용 수 준	0	생략	교사, 교우, 자신이 생략됨.			
	1	전혀없다	교사, 교우, 자신이 각자 다른 공간에 그려져 상호작용이 전혀 없음. 교사, 교우, 자신 간의 상호작용 없이 자고 있거나 누워 있음. 책상에 엎드려 있음.			
	2	보고 있다	같은 상황에서 교사, 교우, 자신 간의 상호작용 없이 보고 있거나 듣고 있음. 각자의 활동을 하고 있음.			
	3	말(공부)하고 있다	같은 상황에서 교사, 교우, 자신 간의 서로 말을 하거나 공부, 수업을 하고 있음.			
	4	같이 놀고 있다	운동장에서 같이 놀기, 복도에서 담소하기, 급식먹기 등 같은 상황에서 같은 활동을 하며 상호작용이 있는 경우			
	5	접촉하고 있다	같은 상황에서 같은 활동을 하며 세명 모두 상호작용이 있다. 어깨동무, 손잡기, 팔짱끼기 등 사람과 직접적인 접촉이 있다.			
협 력 수 준	0	협력이 없다	교사, 교우, 자신이 각자 분리되어 다른 공간에 있으며, 다른 활동을 한다.			
	1	일 하고 있다	교사, 교우, 자신이 같은 상황에 있으나 각자 다른 활동을 한다. 교사, 교우, 자신이 운동장에 있으나 다른 운동이나 각자 활동을 하는 경우이다.(교우는 축구, 자신은 벤치에 앉아 있기, 교사는 심판보기)			
	2	돕고(공부하고)있다	같은 상황에서 한 명 이상이 함께 활동, 수업활동 등			
	3	함께 놀고(건고)있다	교사, 교우, 자신이 다 같은 활동을 함께 하며, 장난하거나 수다를 떠는 것, 쉬는 시간에 게임하기, 놀기 등 활동을 한다.			
	4	함께 일하고 있다	교사, 교우, 자신이 같은 상황에서 생산적인 의미의 활동을 함께 한다. 협동으로 벽화그리기, 합창활동, 쓰레기, 분리수거를 함께 하기 등의 경우이다.			

<부록 8. 프로그램 과정 평가 질문지>

프로그램 과정 평가지

학년 반 이름 :

♣ 다음 문항들을 읽고 창의적미술 활동 주 프로그램 시간에 자신이 취한 태도와 같은 곳에 ✓ 표를 해주세요.

1. 나는 모듬이나 분단 내에서 주어지는 미술활동에
 - ① 열심히 참여하였다
 - ② 어느 정도 참여하였다
 - ③ 전혀 참여하지 않았다

2. 나는 모듬이나 분단 내에서 공동주제 작품을 만들 때
 - ① 열심히 참여하였다
 - ② 어느 정도 참여하였다
 - ③ 전혀 참여하지 않았다

3. 나는 모듬이나 분단의 작품 발표할 때 다른 사람의 이야기를 할 때
 - ① 열심히 들었다
 - ② 관심이 있을 때는 듣고 그 외에는 다른 생각을 하였다
 - ③ 전혀 듣지 않았다

4. 다른 친구들이 이야기하는 내용을
 - ① 대부분 이해하였다
 - ② 부분적으로 이해하였다
 - ③ 전혀 이해하지 못했다

5. 다른 친구들의 이야기가
 - ① 나의 일처럼 느껴졌다
 - ② 가끔 나의 일처럼 느껴졌다
 - ③ 나와는 상관없이 느껴졌다

6. 나는 친구들에게 나에 대한 진실한 감정(따뜻함, 기쁨, 감탄, 슬픔, 괴로움, 흥분 등)을
 - ① 많이 이야기하였다
 - ② 약간 하였다
 - ③ 전혀 하지 않았다

7. 친구들이 진실한 감정을 표현할 때 나는
 - ① 편안한 기분을 느꼈다
 - ② 약간 편하지 않게 느껴졌다
 - ③ 어쩐지 불편하였다

8. 나는 나의 행동에 대한 다른 사람의 의견이나 반응을 참고하려고
 - ① 노력하였다
 - ② 약간 노력하였다
 - ③ 전혀 노력하지 않았다

9. 나는 프로그램 중에
 - ① 말할 수 있는 한 언제나 이야기하였다
 - ② 가끔 말을 하였다
 - ③ 주로 말없이 듣기만 하였다

10. 반 친구들은 자기의 감정을
 - ① 적극적으로 표현하였다
 - ② 어느 정도는 표현하였다
 - ③ 거의 표현하지 않았다

11. 프로그램을 통해 우리 반 친구들을 이해하고 소중함을 아는데
 - ① 매우 도움이 되었다
 - ② 어느 정도는 도움이 되었다
 - ③ 거의 도움이 되지 않았다

12. 학교미술치료 프로그램이 80분 동안 진행되었는데 시간은
 - ① 더 길었으면 좋겠다
 - ② 적당하다
 - ③ 더 짧았으면 좋겠다

13. 학교미술치료 프로그램이 12회기 동안 진행되었는데 회기 수가
 - ① 더 늘었으면 좋겠다
 - ② 적당하다
 - ③ 더 줄었으면 좋겠다

14. 가장 재미있었던 프로그램은?

15. 가장 재미없었던 프로그램은?

16. 이 프로그램을 다음에도 계속한다면 참여하고 싶은가?

<부록 9. 현장전문가의 평가 질문지>

현장 전문가 프로그램 평가 질문지

1. 학교미술치료 프로그램 참여 이후 학생들은 긍정적인 자기표현에
 - ① 변화가 있다
 - ② 어느 정도 변화가 있다
 - ③ 전혀 변화가 없다

2. 이 프로그램은 모듬이나 분단 중심으로 주제가 주어졌습니다. 미술치료 이후에 모듬이나 분단 간의 상호소통은 예전보다
 - ① 활발히 이루어졌다
 - ② 어느 정도 이루어졌다
 - ③ 전혀 변화가 없다

3. 프로그램을 통해 반 친구들을 이해하고 소중함을 아는데
 - ① 매우 도움이 되었다
 - ② 어느 정도는 도움이 되었다
 - ③ 거의 도움이 되지 않았다

4. 이 프로그램은 학급구성원들의 또래관계 향상에
 - ① 도움이 되었다
 - ② 어느 정도 도움이 되었다
 - ③ 전혀 도움이 되지 않았다

5. 학급구성원들의 학급응집력 향상에
 - ① 도움이 되었다
 - ② 어느 정도 도움이 되었다
 - ③ 전혀 도움이 되지 않았다

6. 이 프로그램 후 선생님께서 학급 운영을 하시면서 어려웠던 점에
 - ① 도움이 되었다 ② 어느 정도 도움이 되었다
 - ③ 별 차이가 없었다

7. 이 프로그램 후 선생님께서 학생을 이해하고 학부모와 관계개선에
 - ① 도움이 되었다 ② 어느 정도 도움이 되었다
 - ③ 별 차이가 없었다

8. 이 프로그램을 다음에도 계속한다면 참여하고 싶은가요?
 - ① 참여하겠다 ② 참여하지 않겠다

<부록 10. 회기별 프로그램 계획서>

회기별 프로그램 계획서

단 계	초기단계	회기	1회기
목 표	자기표현, 자기인식, 자기존중		
주 제	나를 소개해요		
준비물	스케치북, 한지, 색지, 색종이, 풀, 가위, 스티커, 크레파스, 싸인펜, 색연필, 색종이, 오브제(스핑글, 뽕뽕이, 비즈 등), 글루건, 목공풀		
과 정	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도입(10~15분) <ul style="list-style-type: none"> • 학교미술치료 소개하기 • 우리들의 약속 정하기 -다른 친구 작품 허락없이 만지지 않고, 존중하기, 미술활동으로 알게 된 서로의 비밀 지키기, 고운 말을 사용하고, 친구의 말을 경청하기 ○ 과정(40~45분) <ul style="list-style-type: none"> • 자신의 이름은 뜻이 무엇인지, 누가 지었는지 의미를 생각해보고, 친구들에게 발표해본다. • 나의 이름과 나의 이미지를 연관시켜보고 떠오르는 것을 색깔과 이미지로 바꾸본다. • 낙서장으로 쓰일 스케치북의 앞면에 각종 오브제를 붙여 꾸며본다. • 작품을 감상한 후 제목을 지어본다. ○ 마무리(20~25분) : 나눔하기 <ul style="list-style-type: none"> • 모듬원들과 느낌을 나눠본다. • 각 모듬별로 대표를 선정하여 반 전체와 작품 나눔을 한다. • 반 전체 학급원들은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. 		
평 가	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동지 작성과 정리하기(10~15분) <ol style="list-style-type: none"> 1. 자신의 이름은 누가 지었으며, 의미는 무엇인가요? 또한 이름의 의미에 대해 다시 생각해본 느낌은 어떠하였나요? 2. 작품에서는 나의 어떤 부분을 표현하였습니까? 3. 작품에 대한 느낌을 표현해 보세요(색상, 완성 후 형태 등). 4. 제목은 무엇으로 지었나요? 5. 수정, 보완하고 싶은 것이 있나요? 6. 마음에는 드나요? 이유는 무엇인가요? 		

단 계	초기단계	회기	2회기
목 표	친밀감 형성, 긍정적인 학급분위기		
주 제	반갑다 친구야		
준비물	면실타래, 4절 흑·백도화지, 가위, 스티커, 크레파스, 색연필, 목공풀, 스티커		
과 정	<p>○ 도입(10~15분)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 우리들의 약속 확인하고, 서명하기 : 다른 친구 작품 허락없이 만지지 않고, 존중하기, 미술활동으로 알게 된 서로의 비밀 지키기, 고운 말을 사용하고, 친구의 말을 경청하기 • 전 회기 작품 소감문 발표하기 • 주제 설명하기 <p>○ 과정(40~45분)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 자신이 원하는 만큼의 길이로 실을 자른다. • 분단 안에서 자신과 실의 길이가 비슷한 친구끼리 만나서 짝꿍을 정한다. • 짝꿍과 의논하여 도화지를 고르고, 실을 여러 가지 형태로 만들어 본다. • 서로의 실을 이어 목공풀로 붙인 후 주변을 꾸며본다. • 작품을 감상한 후 제목을 지어본다. <p>○ 마무리(20~25분) : 나눔하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 짝꿍·모듬·분단별로 느낌을 나눠본다. • 각 분단별로 대표를 선정하여 반 전체와 작품 나눔을 한다. • 반 전체 학급원들은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. 		
평 가	<p>○ 활동지 작성과 정리하기(10~15분)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 실의 길이는 적당했나요? 2. 어떤 색깔의 도화지를 선택했나요? 3. 주로 사용하는 재료(크레파스, 색연필, 스티커)는 무엇이었나요? 4. 친구랑 함께 한 작업의 기분은 어떠하였나요? 5. 표현된 그림에서 연상되는 것은 무엇인가요? 6. 작업 후 특별한 느낌이나 생각하게 한 것이 있다면 그것은 무엇인가요? 7. 제목은 무엇인가요? 		

단 계	탐색단계	회기	3회기
목 표	자기수용, 타인조망, 친밀감 형성		
주 제	교실풍경		
준비물	8절 도화지, 크레파스, 색연필, 싸인펜, 연필, 지우개		
과 정	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도입(10~15분) <ul style="list-style-type: none"> • 우리들의 약속 읽어서 확인하기 • 전 회기 작품 소감문 발표하기 • 주제 설명하기 ○ 과정(40~45분) <ul style="list-style-type: none"> • 학급원들과 학교에 등교할 때부터 하교할 때까지 기억나는 것을 함께 이야기 해본다. • 8절 도화지를 8등분으로 접어 칸을 나눈다. • 각 칸에 등교 할 때부터 하교할 때까지 학교에서 하루 일과를 순서대로 그려보고, 색칠한다. • 작품을 감상한 후 제목을 지어본다. ○ 마무리(20~25분) : 나눔하기 <ul style="list-style-type: none"> • 짝꿍·모듬·분단별로 느낌을 나눠본다. • 각 분단별로 대표를 선정하여 반 전체와 작품 나눔을 한다. • 반 전체 학급원들은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. 		
평 가	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동지 작성과 정리하기(10~15분) <ol style="list-style-type: none"> 1. 그림 속의 나는 학교에 등교할 때 기분은 어떤가요? 2. 학교 일과를 그림에 그린 순서대로 써보세요. 3. 하루 일과 중에 가장 좋았던 일은 무엇인가요? 4. 하루 일과 중에 가장 힘들었던 일은 무엇인가요? 힘든 일을 어떻게 하고 싶은가요? 5. 하교할 때 기분은 어떤가요? 6. 작업 후 특별한 느낌이나 생각하게 한 것이 있다면 그것은 무엇인가요? 7. 제목은 무엇인가요? 8. 작품이 마음에는 드나요? 이유는 무엇인가요? 		

단 계	탐색단계	회기	4회기
목 표	감정이완, 타인수용, 긍정적 학급분위기		
주 제	낙서이야기		
준비물	A4용지, 8절 · 4절 도화지, 전지, 크레파스		
과 정	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도입(10~15분) <ul style="list-style-type: none"> • 전 회기 작품 소감문 발표하기 • 주제 설명하기 ○ 과정(40~45분) <ul style="list-style-type: none"> • 자주 사용하지 않는 손과 자주 사용하는 손을 이용하여 A4용지, 8절, 4절 도화지까지 용지를 점점 키워가며 어떤 형태를 그리지 않고 마구잡이 낙서를 한다. • 낙서 후 숨은 그림을 찾아보고 연상을 해본다. • 각 분단별로 전지를 3장 이어 붙여 양손에 크레파스를 들고 낙서를 한다. • 낙서 후 느낌을 나누고, 숨은 그림을 찾기와 연상되는 것을 찾아보고 제목을 지어본다. ○ 마무리(20~25분) : 나눔하기 <ul style="list-style-type: none"> • 각 분단별로 낙서 후 느낌을 나눠본다. • 각 분단별로 돌아가며, 느낌을 발표한다. • 반 전체 학급원들은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. 		
평 가	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동지 작성과 정리하기(10~15분) <ol style="list-style-type: none"> 1. 자주 사용하지 않는 손과 자주 사용하는 손으로 낙서를 할 때 기분은 어땠나요? <ul style="list-style-type: none"> - 자주 사용하지 않는 손 : - 자주 사용하는 손 : 2. A4용지, 8절, 4절지, 전지로 점점 크기가 커지면서 낙서를 할 때 기분은 어땠나요? 3. 낙서를 하면서 형태를 그리려고 했나요? 마구잡이로 낙서를 하였나요? 4. 낙서를 하고 난 후 숨은 그림은 무엇이 있었나요? 5. 작업 후 특별한 느낌이나 생각이 있었나요? 6. 가장 맘에 드는 작품의 크기와 제목은 무엇인가요? 7. 작품이 마음에는 드나요? 이유는 무엇인가요? 8. 수정, 보완하고 싶은 것이 있나요? 있다면 혹시 어떻게 하고 싶은가요? 		

단 계	탐색단계	회기	5회기
목 표	타인수용, 의사소통, 상호존중		
주 제	긍정과 부정		
준비물	잡지, 4절 도화지(흑, 백), 가위, 풀		
과 정	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도입(10~15분) <ul style="list-style-type: none"> • 전 회기 작품 소감문 발표하기 • 주제 설명하기 ○ 과정(40~45분) <ul style="list-style-type: none"> • 잡지를 보면서 짝꿍과 함께 긍정적인 감정과 부정적인 감정이 들게 하는 사진을 고른 후 이유에 대해 의견을 나눈다. • 서로의 의견이 일치하면 각각에 대해 사진을 선정한다. • 검정, 흰색 4절 도화지 중 원하는 색의 도화지를 고른 후 붙인다. • 작품 완성 후 느낌을 나누고, 제목을 붙인다. ○ 마무리(20~25분) : 나눔하기 <ul style="list-style-type: none"> • 옆에 모듬과 분단내 친구들과 느낌을 나눠본다. • 각 분단별로 대표를 선정하여 반 전체와 작품 나눔을 한다. • 반 전체 학급원들은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. 		
평 가	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동지 작성과 정리하기(10~15분) <ol style="list-style-type: none"> 1. 처음에 붙인 사진은 무엇이며, 이유는 무엇인가요? 2. 좋은 감정을 느끼게 하는 사진은 무엇인가요? 이유는 무엇인가요? 3. 좋지 않는 감정을 느끼게 하는 사진은 무엇인가요? 이유는 무엇인가요? 4. 제일 마지막에 붙인 인물은 누구인가요? 그 인물을 보면서 떠오르는 느낌, 상황 및 사고, 사건, 문제 등이 있다면 무엇인가요? 5. 작품들이 나와 관련성이 있는가요? 혹시 현재의 나와 어떤 관련성이 있는가요? 6. 가장 맘에 사진은 어떤 사진인가요? 7. 제목을 붙인다면 무엇이라고 붙이고 싶나요? 8. 혹시 수정하고 싶은 부분이 있나요? 그렇다면 어떻게 수정하고 싶은가요? 		

단 계	탐색단계	회기	6회기
목 표	갈등해소, 상호존중, 의사소통		
주 제	흙으로 빚은 세상		
준비물	8절지, 찰흙덩어리(옹기토), 색접시, 찰흙도구		
과 정	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도입(10~15분) <ul style="list-style-type: none"> • 전 회기 작품 소감문 발표하기 • 주제 설명하기 ○ 과정(40~45분) <ul style="list-style-type: none"> • 분단별로 돌아가며 찰흙 덩어리를 찰줄로 소분한다. • 찰흙을 만지고, 주무르고, 던지고 내리치며 놀아본다. • 짝꿍과 공동으로 색접시를 고른다. • 각각 개별작품을 만들어서 작품을 완성하여 색접시 위에 올린다. • 서로 작품에 대한 느낌을 나누고, 공동으로 제목을 붙인다. ○ 마무리(20~25분) : 나눔하기 <ul style="list-style-type: none"> • 옆에 모듬과 분단내 친구들과 느낌을 나눠본다. • 각 분단별로 대표를 선정하여 반 전체와 작품 나눔을 한다. • 반 전체 학급원들은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. 		
평 가	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동지 작성과 정리하기(10~15분) <ol style="list-style-type: none"> 1. 찰흙을 자르고 만지고 놀면서 느낌은 어땠나요? 2. 작업과정 중 좋았던 점은 무엇인가요? 3. 특별히 불편한 점은 없었나요? 4. 어떤 것을 표현하였고, 그것에 대한 느낌은 무엇인가요? 5. 친구와 함께 작품을 만들면서 어떤 생각이 들었나요? 6. 제목을 붙인다면 무엇이라고 붙이고 싶나요? 7. 수정을 하고 싶은 부분이 있나요? 보완한다면 무엇인가요? 		

단 계	실행단계	회기	7회기
목 표	의사소통, 상호신뢰		
주 제	함께하는 파티		
준비물	전지, 천사점토, 색싸인펜		
과 정	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도입(10~15분) <ul style="list-style-type: none"> • 전 회기 작품 소감문 발표하기 • 주제 설명하기 ○ 과정(40~45분) <ul style="list-style-type: none"> • 천사점토를 원하는 만큼 잘라서 만져보며 느낌을 가져본다. • 천사토를 만지며 떠오르는 것이 있으면 만들어본다. • 이 때 묵언으로 작업한다. • 작품을 완성한 후에는 전지 위에 작품을 놓는다. • 작품을 놓거나 다른 작품 옆으로 움직일 때, 친구 작품을 수정해주고 싶을 때는 눈짓과 몸짓 등 비언어적인 소통으로 의사소통을 한다. • 전체 완성 후에는 작품에 대한 느낌을 나누고, 공동으로 제목을 붙인다. ○ 마무리(20~25분) : 나눔하기 <ul style="list-style-type: none"> • 각 분단별 작품을 반 전체와 작품 나눔을 한다. • 반 전체 학급원들은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. 		
평 가	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동지 작성과 정리하기(10~15분) <ol style="list-style-type: none"> 1. 천사점토를 만지고 주무르고 놀때 느낌은 어땠나요? 2. 작업과정 중 좋았던 점은 무엇인가요? 3. 특별히 불편한 점은 없었나요? 4. 어떤 것을 표현하였고, 그것에 대한 느낌은 무엇인가요? 5. 친구들과 함께 작품을 만들면서 어떤 생각이 들었나요? 6. 말을 하지 않고 작품을 만들때 어떤 느낌이었나요? 7. 우리 팀의 제목은 무엇인가요? 8. 수정을 하고 싶은 부분이 있나요? 있다면 어떻게 보완하고 싶은가요? 		

단 계	실행단계	회기	8회기
목 표	상호존중, 상호신뢰, 사기진작		
주 제	나, 너, 우리		
준비물	4절 도화지(흑, 백), 목공풀, 콩, 쌀, 보리, 조개 등 자연물, 털실, 뽕뽕이 등		
과 정	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도입(10~15분) <ul style="list-style-type: none"> • 전 회기 작품 소감문 발표하기 • 주제 설명하기 ○ 과정(40~45분) <ul style="list-style-type: none"> • 4~5명씩 모임을 나눈 후 각자의 최근 관심사 이야기 나눈다. • 서로의 관심사를 하나의 주제로 통합하여 작품에 대한 주제를 정한다. • 각종 자연물과 다양한 오브제를 이용하여 작품을 완성한다. • 전체 완성 후에는 작품에 대한 느낌을 나누고, 공동으로 제목을 붙인다. ○ 마무리(20~25분) : 나눔하기 <ul style="list-style-type: none"> • 각 모듬별, 분단별 작품을 공유하고 느낌을 나눈다. • 각 분단별 대표를 뽑아 반 전체와 작품 나눔을 한다. • 반 전체 학급원들은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. 		
평 가	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동지 작성과 정리하기(10~15분) <ol style="list-style-type: none"> 1. 친구들에게 소개한 나의 관심거리는 무엇인가요? 2. 요즘 내가 많이 하는 생각과 관심을 두는 것은 무엇인가요? 3. 친구들과 함께 꾸민 이야기 내용은 무엇인가요? 4. 친구들과 이야기를 꾸밀 때 친구들과 서로 소통하고 나의 의견을 나눌 때 기분은 어떠하였나요? 그러한 기분이 들게 된 이유는 무엇이었나요? 5. 작품의 내용은 무엇인가요? 내용을 표현할 때 주로 사용한 재료는 무엇인가요? 6. 작품의 제목은 무엇인가요? 7. 작품이 맘에 드는가요? <p style="margin-left: 20px;">혹시 수정을 하고 싶은 부분이 있나요? 보완한다면 어떻게 하고 싶은가요?</p> 		

단 계	실행단계	회기	9회기
목 표	상호신뢰, 사기진작, 일체감		
주 제	가지고 가고 싶은 것, 버리고 싶은 것		
준비물	작은 박스, 색지, 풀, 가위, 크레파스, 싸인펜, 색연필, 스티커, 각종 오브제(자연물포함), 글루건		
과 정	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도입(10~15분) <ul style="list-style-type: none"> • 전 회기 작품 소감문 발표하기 • 주제 설명하기 ○ 과정(40~45분) <ul style="list-style-type: none"> • 각 분단별을 조별, 모듬별로 나눈다. • 개인이나 집단이 자신의 습관이나 생각 중 버리고 싶은 것, 평생 가져가야 할 것 등에 대해 이야기를 나눠본다. • 박스를 골라 색한지나 색종이, 스티커, 여러가지 상징물 등을 붙여 상징적 의미를 부여하여 표현해본다. • 모듬별 상자를 이어붙여 작품을 완성한다. • 전체 완성 후에는 작품에 대한 느낌을 나누고, 공동으로 제목을 붙인다. ○ 마무리(20~25분) : 나눔하기 <ul style="list-style-type: none"> • 각 모듬별, 분단별 작품을 공유하고 느낌을 나눈다. • 각 분단별 대표를 뽑아 반 전체와 작품 나눔을 한다. • 반 전체 학급원들은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. 		
평 가	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동지 작성과 정리하기(10~15분) <ol style="list-style-type: none"> 1. 친구들과 사이좋게 지내기 위해 버려야 할 것들은 무엇인가요? 2. 친구들과 사이좋게 지내기 위해 내가 계속 가지고 가야 할 것들은 무엇인가요? 3. 우리반 친구들과 좋은 학급분위기를 형성하고 한마음이 되기 위해선 무엇이 필요할까요? 4. 친구들과 다리를 꾸밀 때 서로 소통하고 의견을 나눌 때 기분은 어땠나요? 그러한 기분이 들게 된 이유는 무엇이었나요? 5. 작품의 내용은 무엇인가요? 내용을 표현할 때 주로 사용한 재료는 무엇인가요? 6. 작품의 제목은 무엇인가요? 7. 작품이 맘에 드는가요? 혹시 수정을 하고 싶은 부분이 있나요? 보완한다면 어떻게 하고 싶은가요? 		

단 계	실행단계	회기	10회기
목 표	상호신뢰, 사기진작, 일체감		
주 제	선물주머니		
준비물	여러 가지 색주머니, 색종이, 연필, 스티커, 큐빅, 보석, 조화 등 각종 오브제		
과 정	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도입(10~15분) <ul style="list-style-type: none"> • 전 회기 작품 소감문 발표하기 • 주제 설명하기 ○ 과정(40~45분) <ul style="list-style-type: none"> • 여러 가지 주머니 중 자신이 맘에 드는 색을 골라 주머니를 꾸며본다. • 각종 오브제를 이용하여 나를 나타내는 것을 상징적으로 꾸며본다. • 반 친구들에게 칭찬하고 싶은 이야기, 고마운 이야기, 평소 하고 싶었던 이야기 등을 편지를 써 주머니에 담아준다. • 편지를 쓴 후 주머니에 받은 편지를 읽어보고, 느낌을 나눈다. ○ 마무리(20~25분) : 나눔하기 <ul style="list-style-type: none"> • 각 모듬별, 분단별 작품을 공유하고 느낌을 나눈다. • 각 분단별 대표를 뽑아 반 전체와 작품 나눔을 한다. • 반 전체 학급원들은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. 		
평 가	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동지 작성과 정리하기(10~15분) <ol style="list-style-type: none"> 1. 주머니는 어떤 색을 골랐나요? 그 이유는 무엇인가요? 2. 나를 나타내는 것은 어떻게 표현하였나요? 3. 친구들에게 어떤 말을 써 주었나요? 4. 친구들은 나에게 써준 내용 중 기억에 남은 내용을 무엇인가요? 5. 친구들에게 받은 편지를 읽고 어떤 기분이 들었나요? 6. 주머니로 만든 작품의 제목을 짓는다면 무엇으로 지을까요? 7. 작품이 맘에 드는가요? <p style="margin-left: 40px;">혹시 수정을 하고 싶은 부분이 있나요? 보완한다면 어떻게 하고 싶은가요?</p> 		

단 계	종결단계	회기	11회기
목 표	상호신뢰, 사기진작, 일체감		
주 제	소망의 나무		
준비물	우드락 전지, 크레파스, 색종이, 가위, 풀, 스티커		
과 정	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도입(10~15분) <ul style="list-style-type: none"> • 전 회기 작품 소감문 발표하기 • 주제 설명하기 ○ 과정(40~45분) <ul style="list-style-type: none"> • 각 분단별로 의논하여 우드락에 소망의 나무를 그린다. • 크레파스나 색종이로 나무를 표현한다. • 나무가 잘 성장하기 위해 필요한 것들을 그림이나 스티커를 붙여 표현해 본다. • 각 분단원들의 소망이나 집단원들에 필요하다고 생각하는 것들을 꽃잎이나 나뭇잎으로 만들어 나무에 붙인다. • 각자의 소망과 느낌을 나누고, 작품의 제목을 붙인다. ○ 마무리(20~25분) : 나눔하기 <ul style="list-style-type: none"> • 각 분단별로 작품을 반 전체와 나눈다. • 반 전체 학급원들은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. 		
평 가	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동지 작성과 정리하기(10~15분) <ol style="list-style-type: none"> 1. 나는 소망나무에 어떤 소망을 빌었나요? 2. 우리 분단의 소망나무에는 어떤 소망들이 있나요? 3. 이 소망 나무가 잘 자라기 위해 필요한 것은 무엇일까요? 4. 나는 작품의 어떤 부분에 참여하였나요? 5. 친구들과 함께 작품을 만들고 난 기분은 어떠한가요? 6. 작품의 제목은 무엇인가요? 7. 작품이 맘에 드는가요? <p style="margin-left: 40px;">혹시 수정을 하고 싶은 부분이 있나요? 보완한다면 무엇인가요?</p> 		

단 계	종결단계	회기	12회기
목 표	상호신뢰, 사기진작, 일체감		
주 제	우리는 하나		
준비물	8절 도화지, 하드보드지, 크레파스, 색연필, 풀, 전지		
과 정	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도입(10~15분) <ul style="list-style-type: none"> • 전 회기 작품 소감문 발표하기 • 주제 설명하기 ○ 과정(40~45분) <ul style="list-style-type: none"> • 하드보드지위에 도화지를 붙인 작은 그림판에 번호를 매긴다. • 각 분단별로 의논하여 공통의 주제 정한다. • 상징적인 모형을 그리고 주제에 맞춰 그림을 그린다. • 조각 순서대로 그림을 맞추어 작품을 완성한다. • 각자 느낌을 나누고, 작품의 제목을 짓는다. ○ 마무리(20~25분) : 나눔하기 <ul style="list-style-type: none"> • 각 분단별로 작품을 반 전체와 나눈다. • 반 전체 학급원들은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. 		
평 가	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동지 작성과 정리하기(10~15분) <ol style="list-style-type: none"> 1. 우리 팀의 주제는 무엇이었나요? 2. 주제와 관련하여 나는 어떤 내용을 표현하였나요? 3. 우리 팀 친구들과 나의 작품은 서로 어울리는가요? 4. 개인 작품을 만들어서 친구들과 공동으로 하나의 작품이 되었는데 느낌은 어떤가요? 5. 전체 작품의 느낌은 무엇인가요? 6. 우리 팀 작품의 제목은 무엇인가요? 7. 작품이 맘에 드는가요? <p style="margin-left: 20px;">혹시 수정을 하고 싶은 부분이 있나요? 보완한다면 무엇인가요?</p> 		

<부록 11. 회기별 프로그램 활동지 평가 및 소감문>

회기별 프로그램 활동지 평가 및 소감문

회 기	1회기
주 제	내 용
<p>이름을 지어주신 분의 뜻을 생각해본 느낌</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 정말 감사하다 • 고운 마음이 듭니다 • 참 좋은 분이시다 • 감사하고 신기하다 • 조금 더 멋있었으면 좋았는데 아쉽다 • 다른 사람을 사랑하라는 생각 • 잘 지으셨다 • 그렇게 살지 못할 것 같다 • 예의를 좀 갖고 있어야 할 것 같다
<p>작품 완성 후 느낌</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 너무 알록달록한 느낌이 들었다 • 정말 아름답고, 내이름이 참 예쁜 것 같다 • 잘한 것 같다 • 어지럽다 • 반짝반짝 빛이 났다 • 나의 특징이 아주 잘 드러나서 맘에 든다 • 정성껏 했고, 자연과 이름이 잘 어울린다 • 작품을 보니 힐링이 되는 것 같다 • 뒤죽박죽 예쁘다 • ‘좀 더 예쁘게 꾸밀 걸’하는 생각을 했다
<p>낙서장을 어떻게 사용하고 싶은가?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 아끼고 소중히 여길 것이다 • 그림을 그린다 • 낙서장이니 낙서를 하고싶다 • 롤러선수가 꿈이어서 롤러선수를 그리고 싶다 • 심심할 때 낙서하고 싶다 • 보람있게 사용하고 싶다 • 나의 미술 실력을 뽐낼 것이다 • 다 완성해서 집에 가지고 가 마음이 안좋을 때마다 볼 것이다 • 사람들에게 보여주고 싶다 • 내 이름을 알릴 때 쓰고 싶다
<p>소감문</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 미술인데 정말 재밌었다

	<ul style="list-style-type: none"> • 이름을 꾸며서 재밌었다 • 나의 느낌대로 마음대로 만들었는데 잘 만들어져 기분이 좋다 • 참 예쁘게 만들 것 같고, 스티커 붙일 때가 제일 재미있었다 • 내 이름을 이렇게 예쁘게 꾸며봐서 좋았고, 볼 때마다 기분이 좋아지는 것 같다 • 이름 꾸미기는 많이 해봤지만 정말 스티커를 이용하고 표지까지 만든 것은 처음이다 • 이렇게 이름을 꾸민 것은 처음이어서 흥미진진했다 뭔가 나름 발표하는 것 같아서 뿌듯했다 • 처음에는 많이 긴장하고 설레었는데 정말 재밌었다. 이 수업을 하고 난 뒤 내 이름에 뜻을 더 잘 안 것 같다.
회 기	2회기
주 제	내 용
친구와 공동작업 한 느낌	<ul style="list-style-type: none"> • 재밌고, 좋았다. • 둘이 하니까 더 쉬웠다. • 재밌었고, 예쁘고 맘에 든다. • 망한 것 같아 별로다. • 약간씩 부딪히는 부분이 있었지만 좋았다. • 처음에는 이상하다고 생각했는데 완성하니 만족한다. • 협동이 잘되어서 재밌고 좋았다. • 협동해서 재밌었다. • 친구랑 같이해서 어렵지 않고 재밌었다.
소감문	<ul style="list-style-type: none"> • ‘공룡들의 우정’이라는 작품을 만들었다. 원래는 자동차 같은 것을 만들려고 했는데 친구가 사람 같다고 해서 바꿨다. 다시 공룡 같아서 바뀌서 멋진 작품이 완성됐다. 완전 맘에 든다. • F와 친하지 않은데 이 활동을 하니 더 친해진 것 같다. 실을 꼭 이어야 하니 조금 어려웠는데 완성작을 보니 잘 한 것 같다. • 처음에는 무엇을 할지 몰랐지만 그냥 막 만들었는데 맘에 든다. • 세월호를 만드니 슬픈 느낌이 났다. • 친구와 하니 더 쉬웠고, 실을 붙이고 그림을 그려서 재미있었다 • 친구와 협동을 해서 하니 더 친해졌고, 강아지가 잘 만들어져서 좋았다. 다음에도 같이 해보고 싶다.
회 기	3회기
주 제	내 용
학교생활의 일과 중	<ul style="list-style-type: none"> • 집으로 가는 것

<p>가장 좋은 것은?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 급식 먹는 것 • 아침방송(방송부원) • 야구, 농구 • 놀기 • 중간놀이 • 컴퓨터 • 자는 거
<p>학교생활의 일과 중 힘든 일은?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 공부하는 것 • 등교하기 싫다 • 악몽 꾸는 귀신을 안봤으면 좋겠다 • 바이올린 하기 싫다 • 영어학원 가기 싫다 • 학원가는 것 • 수학시간 • 스포츠강사 체육시간이 힘들다 • 청소시간 • 숙제 모르는 문제가 많아서 힘들다
<p>소감문</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 아주 평범하다고 느껴지지만 그래도 내 일상이 잘 표현되어서 좋았다 • 학교에서의 하루를 한 눈에 볼 수 있어서 좋았다 • 그림을 그리고 색칠하고를 반복했는데 시간이 부족할랑말랑 해서 색칠을 제대로 하지 못했지만 다음엔 다 그린 다음에 색칠을 할 것이다 • 내 학교 하루 생활을 그리니까 좋았다 • 내 일상을 보니까 웃기다 • 나의 하루를 되돌아 보게 되었다 • 내 생활을 8칸으로 만들 수 있고, 기억할 수 있어 좋았다 • 4컷 만화로도 그려보고 싶다 • 나는 이 그림을 보고 나의 하루 생활을 잘 나타내서 발표를 하고 싶다 • 너무 힘들었지만 그려놓고 보니까 재미있었다
<p>회 기</p>	<p>4회기</p>
<p>주 제</p>	<p>내 용</p>
<p>자주 사용하는 손과 사용하지 않는</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 오른 손은 편하고, 왼손으로 사용하니 힘들었다 • 자주 사용하지 않는 손은 불편했다

<p>손으로 낙서할 때 느낌</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 자주 사용하는 손은 내 맘대로 할 수 있었는데 사용하지 않는 손은 내 맘대로 되지 않는다 • 오른손은 자유롭다 • 왼손은 어색했다 • 왼손이 힘들었지만 새로운 느낌이 들어 좋았다
<p>낙서 후 느낌</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 스트레스가 풀렸다 • 힘들었다 • 재밌었다 • 낙서를 보니까 내 모습이 아닌 다른 사람의 모습 같은 느낌이 들었다 • 와~ 참 잘했다 • 신비롭다 • 알록달록했다 • 낙서가 이렇게 좋은 지 몰랐다 • 왠지 예술작품 같다
<p>소감문</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 오랜만에 낙서를 해봤는데 스트레스도 풀리고, 한마디로 좋았다 • 스트레스가 풀렸다 • 처음에는 예쁜색으로 하다가 갑자기 검정색으로 하고 싶어서 검정으로 칠했다. 스트레스가 풀리는 느낌은 안들었지만 재미 있었다 • 왠지 모르게 기분이 좋아지고, 피카소 같은 느낌이고, 은근히 멋이 있다 • 친구들이 어두운 계열로 많이 칠해서 아쉬웠지만 그래도 나는 밝은 계열로 칠해서 팬찮았다 • 크레파스를 칠할 때 내가 잘 쓰지 않던 손인 왼손을 사용하니 왠지 어색한 느낌이 들었지만 스트레스도 풀리고 좋았다
<p>회 기</p>	<p>5회기</p>
<p>주 제</p>	<p>내 용</p>
<p>좋은 감정을 느끼게 한 사진은 어떤 것</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 웃는 모습 • 손으로 하트 만드는 사진 • 가족사진:가족이 함께 있는 사진이 보기 좋음 • 하늘(마음을 진정해줌) • 안마기 사진 • 행복해보이는 사진
<p>낙서 후 느낌 좋지 않는 감정을 느끼게</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 술을 마시는 것 • 우는 모습

한 사진	<ul style="list-style-type: none"> • 담배피는 사람 • 외로워보이는 사람, 화나 보이는 사람 • 무뚝뚝한 모습 • 얼굴에 양상추를 입은 것(자신감이 없어 보여서) • 철창 뒤에 있는 사람 • 검은색 옷 입고 표정이 어두운 사람 • 슬피보이는 사람
친구와 함께 공동으로 작품을 완성한 후 느낌	<ul style="list-style-type: none"> • 재밌었다 • 좋았다 • 편했다 • 마음이 잘 맞았고, 조화가 잘 됐다 • 같이 하니 협동심이 생겼다
회 기	6회기
주 제	내 용
찰흙놀이 느낌	<ul style="list-style-type: none"> • 재밌었다 • 좋았다 • 부드러웠다 • 말랑말랑 했다 • 자를 때 느낌이 좋았다 • 손톱에 때가 조금 끼어서 신경이 쓰였지만 재밌었다 • 신기하고 재밌었다 • 신났다
친구와 함께 공동으로 작품을 완성한 후 느낌	<ul style="list-style-type: none"> • 재밌었다 • 같이 만드니 좋았다 • 더 친해진 것 같다 • 팀워크가 잘 맞아 재밌었다 • 행복했다 • 생각이 잘 맞았다 • 협동해서 좋았다
소감문	<ul style="list-style-type: none"> • 찰흙 느낌도 좋고 침성대를 만들어 보니 좋았다 • 손이 더러워졌지만 재밌었다 • 친구와 함께 만드니 재미있었다 • 친구랑 호흡이 잘 맞고 작품이 잘 만들어져서 좋았다 • 친구랑 생각이 잘 맞지 않아 불편했지만 기분이 썩 나쁘지는 않았다

	<ul style="list-style-type: none"> • 고양이는 ○○이, 토끼는 나인데 둘이 친구여서 참보기 좋다. 실제로 나와 ○○이도 친하게 지냈으면 좋겠다 • 점토로 음식을 만들어서 재밌고, 실제 음식과 비교해도 비슷할 것 같다 • 작품이 자꾸 넘어져서 올리고 올리고 반복했지만 만들고 나니 뿌듯했다
회 기	7회기
주 제	내 용
친사점토 느낌	<ul style="list-style-type: none"> • 재밌었다 • 이상했다 • 부드러웠다 • 말랑말랑 했다 • 냄새땀에 안좋았다 • 구름을 만지는 느낌이였다 • 기분이 좋았다 • 폭신했다
말을 하지 않고 작품을 만들었을 때	<ul style="list-style-type: none"> • 답답했다 • 집중이 되었다 • 불편했다 • 힘들었다 • 조용해서 편했다 • 조용해서 좋았다 • 나쁘지 않았다 • 말을 하고 싶었다
친구와 함께 작품을 만들 때	<ul style="list-style-type: none"> • 재밌었다 • 좋았다 • 같이 만드니 좋았다 • 좋은 생각이 들었다 • 행복했다 • 작품이 잘 어울렸다 • 애들이 잘한다는 생각이 들었다 • 생각이 잘 맞았다
소감문	<ul style="list-style-type: none"> • 평소에 신*이랑 잘 안맞았는데 좋았다 • 원래는 산삼을 만들었는데 오징어가 됐다 • 직접 색을 칠하고 만들어서 좋았다 • 클레이로 음식을 만드니 배가 고팠다

	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들이랑 해서 좋았다 • 음식이 맛있게 보여서 먹고 싶었다 • 친구들과 협동해서 멋진 작품을 만들어서 뿌듯하다 • 모양이 잘 나오지 않고 색도 잘 나지 않아 힘들었는데 같이 모아놓으니까 작품이 맘에 든다 • 침묵으로 하니 조금 답답했고, 천사점토 느낌이 너무너무 좋았다 • 만드느라 힘들었다
회 기	8회기
주 제	내 용
평소 나의 관심거리	<ul style="list-style-type: none"> • 축구, 야구, 영화, 게임, 영상편집, 왔다 튀김집, 핸드폰, 아기, 자전거
친구들과 이야기를 꾸밀 때 기분	<ul style="list-style-type: none"> • 재밌었다 • 친구들이 웃으면서 해줘서 좋았다 • 평소에 소통을 안한 친구들과 소통을 많이 하게 되어서 좋았다 • 맛있는 튀김집을 만들어서 기분이 좋았다 • 친구들과 같이 해서 좋았다 • 잘 통해서 좋았다 • 재밌고, 웃겼다 • 만장일치 돼서 좋았다 • 협동해서 좋았다 • 친구들 의견을 듣고 같이 하니까 기분이 좋았다
소감문	<ul style="list-style-type: none"> • 힘들었지만 재밌었다 • 친구와 함께 할 때 의견이 안맞을 줄 알았는데 잘못았다 • 나만의 자전거를 그려서 재미있었다 • 자전거를 타고 싶은 마음이 든다 • 여자들끼리 상의해서 만드니까 재미있었다 • 생각보다 잘 꾸며져 재미있었다 • 이게 내 핸드폰이었으면!!! • 마음에 엄청들고, 리얼해서 가장 마음에 든다 • 친구들이랑 마음이 맞는 것 같아서 좋았다 • 핸드폰을 그리면서 재밌었고, 핸드폰도 보고 싶었다 • 곡물, 크레파스, 네임펜을 이용해 야구장을 그려서 재밌었다 • 뭔가 병맛이었지만 그래도 재미있었다 • 정말 재밌었다~Wow~

회 기	9회기
주 제	내 용
<p>친구들과 사이좋게 지내기 위해 지켜야 할 것</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 친구를 배려하는 것 • 싸움 NO • 욕하는 거 • 의리 • 질투와 나쁜마음 • 지나친 개그성 말 • 착한 마음 • 좋은 마음, 믿음 • 때리지 않는다 • 놀리지 않는다
<p>좋은 학급분위기를 만들기 위해 필요한 것</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 배려 • 경청 • 모둠과 함께 만들기 • 조용히 하기 • 서로 존중 • 적당한 개그 • 협동 • 사이좋게 지내기 • 이해하고 친구 말을 잘 들어준다 • 우정 • 조용히 하기
<p>작품과정에서 친구들과 서로 소통하고 의견을 나눌 때</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 기분이 좋았다 • 재밌었다 • 서로 배려해줘 기분이 좋았다 • 그냥 좋았다 • 마음이 잘 맞아 재밌었다 • 여러 가지 재료로 꾸며서 재밌었다
<p>소감문</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 글루건을 쓰다가 손을 데었지만 재미있었다 • 애들이 하고 싶은 대로 해서 기분이 좋진 않았는데 그래도 하고 나니 마음이 괜찮았다 • 친구들이와 함께 고기파티를 하는 걸 만드니까 배고파졌다 • 다른 친구들과 협력해서 만드니 친해지는 느낌이다 • 박스를 꾸미니 상상력도 풍부해지고 재미있었다

	<ul style="list-style-type: none"> • 작품을 통해 서로 협력하면 멋진 작품이 나온다고 느꼈다 • 친구들의 각자의 개성과 느낌을 잘 표현한 것 같아 좋았다 • 뭔가 좀 많이 재미있었고, 호흡이 잘 맞아 좋았다. • 꾸미는 게 재밌었다
회 기	10회기
주 제	내 용
친구에게 써준 편지내용은	<ul style="list-style-type: none"> • 친하게 지내자 • 칭찬을 써줬다 • 행복해라 • 고마운 말들 • 도와줘서 고맙다 • 착하다 • 잘하는 점을 써줬다 • 힘내라 • 부회장에 투표해달라는 말을 썼다 • 웃어서 좋다 • 사랑한다
친구에게 받은 편지를 읽을 때 기분	<ul style="list-style-type: none"> • 인사를 많이 받아 복 받은 것 같다 • 좋았다 • 좋은 기분이 들었다 • 친구들이 고마웠다 • 웃겼다 • 기뻐다
소감문	<ul style="list-style-type: none"> • 너무 잘 만든 것 같다. 친구들이 칭찬편지를 많이 줘서 정말 고맙다 • ‘어떤 걸로 꾸밀까?’ 라는 생각을 하고 그냥 손에 잡히는 데로 꾸몄는데 생각보다 잘 꾸민 것 같아서 좋다. • 복주머니를 이렇게 만드니 진짜로 복을 받을 것 같다 • 나에 대한 칭찬편지를 받으니 너무 좋았고, 디자인이 예쁘게 되어서 정말 좋았다 • 주머니를 예쁘게 꾸며서 좋았고, 편지도 많이 받아서 기분이 좋았다 • 친구들이 편지를 써줘서 좋았다. • 재료가 부족해서 걱정이 됐는데 나름 작품이 잘 나와서 기분이 좋다. 단순하고 아름다운 느낌이 많이 들고 마음에 들었다. 그리고 많은 친구들에게 편지를 받아서 기분이 좋았다 • 친구들의 따뜻한 마음들이 담겨진 편지가 가득 있으니 뿌듯했다

회 기	11회기
주 제	내 용
나의 소망은	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 꿈, 엠툼작가 • 치과의사, 대통령 • 프로그래머, 공부 잘하는 것, 반려동물 키우기 • 돈이 많아지는 것, 로또에 7연속 당첨하기 • 요리사, 친구랑 여행가기 • 의사, 부자, 농구선수 • 태권도 선수, 의사와 승무원 • 플로리스트 • 야구응원단장 • 없다
소망의 나무가 잘 자라기 위해 필요한 것	<ul style="list-style-type: none"> • 우리들의 노력 • 물, 흙 • 꿈 • 사랑 • 관심, 거름, 햇빛, 버섯
소감문	<ul style="list-style-type: none"> • 처음에 어떻게 할 지 생각할 때 좀 어려웠다 • 내 목표가 있는 나무라 정말 재밌었고, 뿌듯했다 • 나중에 원하는 일이 이루어졌으면 좋겠다 • 친구들의 미래에 자기가 되고 싶어하는 것을 알아서 좋았다 • 나무에 꽃을 만들 때, 색칠할 때 가장 힘들었다 • 나무에 지니를 만들어서 웃겼다 • 꾸밀 때 너무 재미있었다 • 소망의 나무대로 우리들의 꿈이 나중에 똑같이 이루어졌으면 좋겠다 • 애들이 마음대로 얼굴에 수염을 그려서 화가 났는데 덕분에 웃을 수 있어서 괜찮았다
회 기	12회기
주 제	내 용
주제와 관련된 나의 표현은	<ul style="list-style-type: none"> • 외계인, 무지개 외계인, 행성, 지구, • 꽃, 하트, 풍경 • 별과 생명체, 댄스대회 1회, 시험 100점, 야구
개인이 작품을 모아	<ul style="list-style-type: none"> • 재밌었다

<p>친구와 공동 작품을 완성했을 때 느낌은</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 좋았다 • 즐거웠다 • 모르겠다 • 혼자하고 싶었다 • 똑같은 꽃이었지만 각자 다르다는 걸 알 수 있었다 • 달을 맞추기 어려웠다 • 색이 달라 어울리지 않은 듯 하지만 전체적으로 나쁘지 않다 • 신기하다 • 보통이다
<p>소감문</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 여러 개를 칸을 나눠 맞추는데 잘 맞지 않아 아쉬웠다. 그래도 재미있었다 • 내가 만족했던 것을 그리니 정말 좋았다 • 주제를 무엇으로 할까 하다가 우주가 되었는데, 무엇을 그럴까 하다가 외계인을 그렸는데 생각보다 잘한 것 같아서 만족스럽다 • 그림을 잘 그렸고, 친구들과 같이 해서 좋았다 • 그림은 잘 그렸는데 그림이 거꾸로 돼서 아쉽다 • 만족달인데 이상하게 색칠하는 바람에 삐뚤삐뚤하지만 나쁘지 않았다 • 만족달이 계란모양 같다. 친구들이 만족했을 때가 대부분 시험 100점 맞는 거 였는데 물론 나도 그렇다. 마지막 작품이라 그런지 더 잘 나온 것 같다 • 각자 다른 느낌이라서 특이하다. 색깔로 꾸미다보니 얼룩달을 색칠이 된 내동생 그림 같았다 • 친구들과 마지막까지 미술을 할 수 있어서 좋았다 • 마지막 작품이어서 많이 아쉬웠다. 그리고 이렇게 그리니 정말 재미있었다