



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](#)

2022년 8월
석사학위 논문

공감훈련 집단미술치료 프로그램이
초등학교 고학년 아동의
인지적 · 정서적 공감능력 증진에
미치는 영향

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

장 민 화

공감훈련 집단미술치료 프로그램이
초등학교 고학년 아동의
인지적 · 정서적 공감능력 증진에
미치는 영향

Effects of Empathy Training Group Art Therapy Program
to Cognitive and Emotional Ability Enhancement on Upper
Elementary's Child

2022년 8월 26일

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

장 민 화

공감훈련 집단미술치료 프로그램이
초등학교 고학년 아동의
인지적·정서적 공감능력 증진에
미치는 영향

지도교수 김 승 환

이 논문을 이학석사 학위신청 논문으로 제출함

2022년 4월

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

장 민 화

장민화의 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 문 정 민 (인)

위 원 조선대학교 교수 양 세 혁 (인)

위 원 조선대학교 교수 김 승 환 (인)

2022년 5월

조선대학교 대학원

목 차

표목차	i
그림목차	iii
I. 서론	1
A. 연구의 필요성과 목적	1
B. 연구문제	3
C. 용어정의	4
1. 공감훈련 집단미술치료 프로그램	4
2. 공감능력	4
II. 이론적 배경	5
A. 공감능력	5
1. 공감능력의 개념	5
2. 공감의 구성요소	9
B. 공감훈련	16
1. 공감훈련의 개념	16
2. 순환적 공감훈련 모형	18
C. 공감훈련 집단미술 프로그램	21
1. 집단미술치료	21
2. 공감능력과 공감훈련 집단미술치료의 관계	23
3. 초등학교 고학년 아동의 공감능력 발달특성	25
D. 선행 연구	26
1. 공감훈련 프로그램	26
2. 집단미술치료 프로그램	28

Ⅲ. 연구방법	31
A. 연구대상	31
B. 연구도구	31
1. 인지 및 정서 공감능력	31
2. 의사소통(표현) 공감능력	33
3. 동적 학교생활화(KSD : Kinetic School Drawing)	33
C. 공감훈련 집단미술치료 프로그램 구성	35
1. 프로그램 회기별 목표	35
2. 프로그램 회기별 활동내용 및 매체	41
3. 각 회기별 프로그램 진행과정	43
D. 연구설계	44
E. 연구절차	45
F. 자료분석	46
G. 연구의 윤리적 고려	47
Ⅳ. 연구결과	48
A. 양적 분석 결과	48
1. 기술 통계량	48
2. 동질성 검정	49
3. 미술치료 사전-사후 변화 비교	49
B. 질적 분석 결과	54
1. 집단의 회기 결과 및 변화 분석	54
2. 집단의 단계별 변화 과정 분석	77
3. 아동의 개인별 변화양상에 따른 분석	80

V. 결론 및 제언	107
A. 결론	107
B. 제언	109
참고문헌	110
국문초록	120
부록	122

표 목차

<표 1> 공감의 정의	8
<표 2> 공감의 인지적 요소	10
<표 3> 공감의 정서적 요소	12
<표 4> 공감의 의사소통적 요소	15
<표 5> 공감의 구성요소	16
<표 6> Barret-Lennard의 순환적 공감모형(1981)	20
<표 7> 공감훈련 프로그램	28
<표 8> 집단미술치료 프로그램	30
<표 9> 공감 척도의 영역별 문항 신뢰도	32
<표 10> 동적 학교생활화(KSD) 분석 기준표	34
<표 11> 동적 학교생활화(KSD) 분석 질문	35
<표 12> 프로그램 회기별 목표	36
<표 13> 회기별 활동내용 및 매체	41
<표 14> 집단프로그램 회기별 진행 과정	43
<표 15> 실험집단과 대기집단 사전·사후 설계표	44
<표 16> 연구 절차	45
<표 17> 실험집단과 대기집단의 사전 공감 점수에 대한 기술통계량	48
<표 18> 실험집단과 대기집단의 사전 동질성 검정 결과	49
<표 19> 집단별 미술치료 사전과 사후에 측정된 공감의 변화량	50
<표 20> 반복측정 분산분석의 결과	51
<표 21> A 아동 개인별 변화양상	80
<표 22> A 아동 동적 학교생활화 사전·사후 변화	81
<표 23> B 아동 개인별 변화양상	83
<표 24> B 아동 동적 학교생활화 사전·사후 변화	84
<표 25> C 아동 개인별 변화 양상	86

<표 26> C 아동 동적 학교생활화 사전 · 사후 변화	87
<표 27> D 아동 개인별 변화 양상	89
<표 28> D 아동 동적 학교생활화 사전 · 사후 변화	90
<표 29> E 아동 개인별 변화 양상	92
<표 30> E 아동 동적 학교생활화 사전 · 사후 변화	93
<표 31> F 아동 개인별 변화 양상	95
<표 32> F 아동 동적 학교생활화 사전 · 사후 변화	96
<표 33> G 아동 개인별 변화 양상	98
<표 34> G 아동 동적 학교생활화 사전 · 사후 변화	99
<표 35> H 아동 개인별 변화 양상	101
<표 36> H 아동 동적 학교생활화 사전 · 사후 변화	102
<표 37> I 아동 개인별 변화 양상	104
<표 38> I 아동 동적 학교생활화 사전 · 사후 변화	105

그림 목차

<그림 1> 인지적 공감	52
<그림 2> 정서적 공감	52
<그림 3> 공감 총점	53
<그림 4> 1회기 자기 소개하기	55
<그림 5> 2회기 자유롭게 난화 그리기	57
<그림 6> 3회기 자세히 보아야 예쁘다	60
<그림 7> 4회기 알록달록 감정과이	62
<그림 8> 5회기 내 마음 분리수거	64
<그림 9> 6회기 우리는 동화작가	64
<그림 10> 7회기 다른 듯 닮은 우리	68
<그림 11> 8회기 명화 그리기	70
<그림 12> 9회기 함께 만드는 수호신	72
<그림 13> 10회기 과자 만다라	74
<그림 14> 11회기 우리는 티키타카	75
<그림 15> 12회기 작품집 전시회	77

ABSTRACT

Effects of Empathy Training Group Art Therapy Program to Cognitive and Emotional Ability Enhancement on Upper Elementary's Child

Jang, Min-hwa

Advisor: Prof. Kim, Seung-Hwan

Psychological Art Therapy,

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study is to reveal the effect of empathy training group art therapy program to the enhancement of cognitive and emotional ability on upper elementary school students.

The subject of this study was from September 13, 2021 to November 8, 2021, using the teacher's discretion for each subject, twice a week, 80 minutes per session, for 12 sessions of 4th grade children at J-do Y and C elementary schools. It consisted of 9 children in the experimental group and 11 children in the control group. Before and after the group art therapy program, both groups performed empathy test and dynamic school life adaptation (KSD) test, and the test results were analyzed using SPSS 22.0 version. In order to verify the homogeneity of the experimental group and the waiting group, an independent sample T-test was performed, and the significance of the change was examined by comparing the pre-post test results of each group with ANOVA.

The results of the above study are as follows.

First, the empathy training group art therapy program was effective in enhancing the cognitive and emotional ability of upper elementary school students. As a result of the empathy capacity scale used in this study, the experimental group's post-score improved over the pre-score. Cognitive empathy increased by 10.45 points and emotional empathy increased by 17.22 points, indicating that the overall empathy ability was improved. In the dynamic

school life (KSD) test, compared to the pre-test, the size of the picture was partially increased, and the active part was expressed in class. As the pen pressure changed stably, it was confirmed that the target children's ego was stabilized, and their ability to communicate while recognizing the emotions of group members was improved overall. The level of empathy was improved, which had a positive effect on school life and among peers. Through these changes, it was found that the group art therapy program was important for improving the empathy ability of the research subject.

Second, looking at the empathy training group art therapy program, there were some children who could not concentrate on the program in the initial stage. Most of the children were indifferent to language use or behavior, and acted according to their emotions rather than thinking from the other person's point of view when working or presenting cooperatively. However, as the sessions progressed, it was often seen that he lowered his voice and listened to the opinions of other children. We were able to observe how they understood and communicated with each other's emotions. Even the children who had difficulty expressing themselves were converted to an attitude of presenting their opinions and expressing their desires naturally toward the second half, resulting in a change in sharing positive sympathy with each other.

As described above, it was found that the empathy training group art therapy program had a positive effect on the improvement of cognitive and emotional ability of upper elementary school students. In peer groups, exchanging positive and negative feedback with each other and experiencing various works of art media had a positive effect on enhancing empathy through language and behavior among peers. It was found that this can be used as an effective alternative for prevention and treatment of upper elementary school students. Therefore, it is hoped that long-term and in-depth research will be continuously utilized in the school field and applied for emotional support and psychological stability of children, and it is expected that it will be an effective alternative to enhancing empathy ability.

keywords: empathy training, group art therapy, empathy ability

I. 서 론

A. 연구의 필요성과 목적

현대사회의 급격한 변화는 핵가족화, 저 출산, 맞벌이 가구의 증가로 이어졌다. 가족규모의 축소와 형제수의 감소 등은 전통적 양육방식에서 벗어나 무조건적인 허용과 보호적 양육방식으로 바뀌었다. 그에 따라 가정 안에서 자연스럽게 습득할 수 있었던 서로 어울려 양보하고 배려하는 생활 태도가 점점 약화되고 있다. 전통적 가족 기능의 축소되거나 가족해체가 수반되는 가족환경의 변화로 인해 가정의 역할이 약화되면서 학교 교육의 중요성이 점점 커지고 있다.

학교는 아동들의 전인적인 발달을 도와 다른 사람들과 어울려 관계를 형성해 나가도록 돕는다. 특히 초등학교 고학년 아동들은 교사, 또래 친구, 선·후배라는 다양한 관계를 맺으며 자기중심성으로부터 점차 탈피하고 자아정체감을 확립해 나간다. 아동들은 원만한 인간관계가 이루어질 때 인지·사회적 발달과 정서적으로 소속감과 안정감을 느끼게 된다. 그러나 현재의 초등학교 교육은 입시 교육체계에서 학업 성취와 학습경쟁 체제로 내몰아지고 있는 경우가 많다. 나만 알고 타인에 대한 인식이 부족한 상태에서 학습 위주의 행동에 치중되면서 결국 학교 부적응이 늘어나고 이에 더해 다양하고 복잡한 문제들이 발생하고 있다.

초등학교 4학년부터 고등학교 3학년 재학생을 대상으로 한, 교육부의 2021년 학교폭력 실태조사에 의하면, 언어폭력, 집단따돌림, 사이버폭력 등 초등학생의 정서적 폭력의 비중이 점점 증가하고 있는 추세이다. 자료에 따르면, 2021년 학교폭력의 수치는 2020년 대비 전체 학교폭력 경험률 중 피해와 가해 비율이 각각 0.2p%, 0.1p%로 증가하였다. 그 중에서 초등학교 학교폭력 피해, 가해, 목격경험은 각각 0.7p%, 0.19p%, 0.8p%로 모든 부분에서 증가하였음을 알 수 있다(교육부, 2021). 이는 결국 아동들의 학교 부적응성, 인간소외, 관계단절과 같은 커다란 문제를 야기시킨다. 이러한 문제의 출발점은 인간의 정서적 안정성과 조화로운 인간관계의 원천이었던 공감과 소통능력이 소멸되어 가는 것에서 찾을 수 있다. 학교폭력을 주도하는 학생들은 특징적으로 공감능력의 결핍을 보인다고 한다(Ouwelus, 1993). 발달과정상 아동기는 잠재기로서 심리적으로 매우 민감한 상태이다(Kohut, & Seitz,

1963). 친구 맺기나 관계의 갈등은 사회문제들을 더 심각하게 만들 수 있으므로 공감능력을 발달시킬 필요가 있다.

공감능력은 자기감정에 대한 이해를 바탕으로 어떠한 상황에 놓인 타인의 정서를 이해하는 것이다. 더 나아가 타인의 정서에 부합하는 자신의 감정을 표현하고 소통하며, 타인을 도우려는 의지를 갖거나 타인을 도울 수 있는 능력이다(동효관, 2021). 이러한 공감능력은 수용적 태도로 다른 사람을 도와주려고 하기 때문에 협동성과 사회성, 이타행동과 같은 긍정적인 특성과 공격성 감소에 영향을 미치고 학교생활의 부적응을 완화하고 극복할 수 있는 중요한 기능을 한다(김윤희, 2016). 공감능력이 높을수록 타인이 받게 될 피해와 고통에 대해 공감하여 또래들의 반사회적인 행동을 권하더라도 이에 동조하지 않을 가능성이 높다고 하였다(윤진, 2018). 반면에 자기중심적 행동을 하는 성향이 높거나 나 자신에 너무 관대한 아동은 반응적 공격성이 높고 공감능력이 낮은 것으로 보고하였다(안혜영, 2016). 이처럼 사회적 관계 속에서 발생하는 문제를 해결하는데 중요한 역할을 할 수 있다는 점에서 공감에 대한 관심이 확산되고 공감훈련의 필요성을 인식하기 시작하였다(박성희, 2004).

공감훈련은 타인에게 공감적 관심을 가지고 타인의 관점이나 입장을 수용하고 이해하고 표현할 수 있는 능력을 교육하는 것을 의미한다(임명숙, 2021). 초등학교 고학년은 자기중심성에서 벗어나 탈중심화를 획득하는 시기로 또래관계를 통해 의사소통, 상호작용을 자연스럽게 배우면서 사회적 능력을 배양하고 증진시키는 훈련을 직간접적으로 제공할 필요가 있다. 많은 학자들은 효과적인 교육방법으로 공감, 의사소통, 감정조절 등의 교육프로그램이나 활동을 우선순위로 꼽는다(박은혜, 2021). 오늘날 개인의 성취에 집중되어 있는 교육 편향을 ‘더불어 사는 능력’을 강조하는 대인 관계 기술과 태도를 형성하는 교육으로 극복할 수 있다(김미선, 2020). 아동이 가족과 친구를 비롯한 모든 인간관계를 긍정적으로 유지하고 발달시키기 위해 공감능력을 향상시키는 훈련은 매우 중요한 의미를 갖는다.

이처럼 공감능력에 대한 관심과 중요성이 확대되면서 상담영역에서는 다양한 공감훈련 프로그램의 연구가 지속되고 있다. 아동들의 효과적인 학습을 위해 다양한 매체 및 교육방법을 활용하고 있는데, 놀이(문유리, 2018), 학교폭력(이미영, 2020), 동화(박경은, 2014)등 다양한 주제의 연구들이 지속되고 있다. 반면에 공감훈련을 기반으로 한 미술치료에 대한 연구는 아주 미비한 실정이다. 초등학교 5, 6학년층 대상으로 한 정서적 공명, 관점수용 및 공감적 관심의 향상을 위한 집단미술치료형식(정광석, 정은주, 2010)을 제외하고는 거의 찾을 수가 없었다. 공감능력 증진을

위해서는 정서적인 공감을 경험하고, 자연스럽게 감정을 표현하며 공감을 연습할 수 있는 새로운 방법이 필요하다(임주영, 2014).

초등학생을 대상으로 감정과 정서를 다룬 미술치료의 필요성이 점차 중요해지면서 공감능력 증진을 위한 교육은 아동들이 바람직한 사회구성원으로 성장하는데 매우 필요하다. 지금까지 논의한 바를 바탕으로, 본 연구의 공감훈련 집단미술치료 프로그램은 담임 재량 시간을 이용해 학급원 전부가 참여하였다. 이를 위해 Barrett-Lennard(1981)의 순환적 공감모형을 기반으로 하는 프로그램을 구현하기 위한 활동기법으로 미술치료를 활용하고자 한다.

공감과 관련된 집단 미술치료 선행연구를 살펴보면 프로그램의 효과와 필요성을 입증하는 양적연구들이 다양하게 이루어지고 있다. 그러나 양적 연구의 경우 연구에 참여한 아동의 의사소통의 공감능력을 심층적으로 이해하는 데는 다소 제한적이며 질적 사례 연구 방법을 이용하고자 한다.

따라서 본 연구의 목적은 초등학교 4학년 아동을 대상으로 인지적, 정서적, 의사소통적요소를 통합적으로 다루며 실제적인 맥락에서 공감능력이 습득될 수 있도록 공감훈련 집단미술치료 프로그램을 구성하고자 한다. 최근 학교폭력과 학교부적응 등 정서적인 문제가 발생하고 있는 실태를 반영하여 친구들과 상호 협력하는 과정을 통해 공감능력을 증진시키고 학교생활에 즐거움이나 보람을 느껴 성숙한 인간 관계를 맺을 수 있도록 돕고자 한다.

B. 연구문제

본 연구에서는 초등학교 고학년을 아동을 대상으로 인지적·정서적 공감능력 증진에 미치는 영향을 알아보기 위한 공감훈련 집단미술치료 프로그램의 효과를 알아보고자 하였다. 이를 위해 아래와 같이 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 공감훈련 집단미술치료 프로그램이 초등학교 고학년 아동의 인지적·정서적 공감능력의 미치는 영향은 어떠한가?
 - 1-1. 공감훈련 집단미술치료 프로그램이 초등학교 고학년 아동의 인지적 공감능력의 미치는 영향은 어떠한가?

1-2. 공감훈련 집단미술치료 프로그램이 초등학교 고학년 아동의 정서적 공감능력의 미치는 영향은 어떠한가?

2. 공감훈련 집단미술치료 프로그램 과정 중 아동의 공감능력의 변화는 어떠한가?

C. 용어정의

1. 공감훈련 집단미술치료 프로그램

공감훈련은 타인을 인지적으로 이해하고, 감정을 정서적으로 공유하며, 공감을 표현하는 방법을 반복적으로 연습하여 공감능력을 향상시키기 위한 집중적인 훈련을 말한다(김수연, 2018). 공감훈련에 집단미술을 접목하여 공감훈련 집단미술치료 프로그램이라는 용어를 설정하고자 한다.

본 연구에서 공감훈련 집단미술치료 프로그램은 공감의 하위요소를 복합적으로 다룬 Barrett-Lennard(1981)의 순환적 공감모형을 재구성한 고영희(2011)의 프로그램을 근거로 집단미술치료를 매개하여 접목시킨 프로그램이다. 미술이라는 매체를 통해 구성원의 집단적 공감적 형성이나 개인적 경험을 나누는 과정에서 공감적 정서를 공유할 수 있는 프로그램을 의미한다.

2. 공감능력

공감능력은 타인의 감정과 심리정서, 혹은 경험을 함께 느끼고 사고하며 타인의 정서를 정확하게分辨하고 판단하여 적절한 반응을 보이는 능력을 의미한다(Leiberg & Anders, 2006). 공감능력을 ‘교육과 훈련을 통해 향상시킬 수 있으며 인지적 요소, 정서적 요소, 의사소통적 요소가 상호작용하는 복합적 차원의 개념’으로 정의한다(이혜원, 2018).

본 연구에서 ‘공감능력’은 인지적, 정서적, 의사소통적 요소를 모두 포함한 의미로 사용하였고 동시에 3가지 요소를 각각 서술하기도 하였다.

II. 이론적 배경

A. 공감능력

1. 공감능력의 개념

공감능력은 타인의 감정과 심리정서, 혹은 경험을 함께 느끼고 사고하며 타인의 정서를 정확하게 분별하고 판단하여 적절한 반응을 보이는 능력을 의미한다(Leiberg & Anders, 2006). 타인의 입장에서 감정을 인지하고 느끼는 능력을 의미하는 것으로서 공감의 개념을 토대로 살펴볼 수 있다(우미혜, 2016).

공감(共感, empathy)이라는 말은 ‘공유된 감정’을 뜻한다. 다른 사람의 입장이 되어서 고통을 덜어주려는 행동에 이르기까지 상대방의 기분, 감정과 생각을 충실하게 경험하고 수용하여 적절하게 표현하는 능력(Selman, 1980; Baron-Cohen, 2011)이다. 비록 자신이 경험하지 않았더라도 다른 사람의 감정을 거의 같은 내용과 수준으로 이해하고 느끼며 표현하는 것이다(조부경, 2018; 김혜련, 2014).

Blackman(1958)은 공감을 다른 사람의 신발에 발을 넣었다가 다시 발을 빼어 자신의 신발을 되 신어 보는 능력이라고 하였다. 신발이 꼭 끼면 상대방과 더불어 의사소통을 하고, 신은 신발이 편안하게 느껴지면 그 상대방과 더불어 편안함을 즐기는 것이다(이지선, 2014). 공감이라는 개념은 19세기 말에 독일의 미학자인 Vischer(1873)에 의해 비롯되었는데, 공감은 원래 예술작품을 감상할 때 관찰자가 ‘작품 안으로 들어가서 느낀다(Einfuhiung)’는 감정이입의 의미를 표현하였다(김정희, 2020). 이후에 심리학자인 Lipps(1903)가 공감의 의미를 ‘다른 사람의 감정에 대한 이해’로 확장시켰으며, 정신물리학적인 입장의 심리학자인 Titchner(1909)에 의해서 현재 사용되고 있는 공감(empathy)이라는 용어가 정립되었다. Rogers(1951, 1957)는 공감능력을 상담자의 필요충분조건이라고 언급하면서 상담과 심리치료 분야에서 주로 다루어지고 있다(박성희, 2004). 이렇듯 공감의 개념은 다양한 분야에서 사용되면서 학자들마다 공감을 다양하게 정의하면서 공감의 개념을 단일 차원으로 이해하기는 어렵다고 하였다(권혁기, 2020).

Barrett-Lennard(1981)는 공감을 인지적, 정서적, 의사전달의 흐름이 내포되어 있어 이를 단일 차원으로 이해하려면 우리가 생긴다고 하였다. Davis(1980)는 공감을 단일 개념으로 파악하기 보다는 인지, 정서 두 차원을 포함하는 다차원적인 것으로 보았다. 그는 공감의 하위 구성요소로 인지적 요소인 관점 취하기와 상상하기를, 정서적 요소로 공감적 관심과 개인적 고통을 변별 가능한 특성으로 정의하였다(박성희, 2004). 공감은 타인의 내적인 세계로 들어가서 그 사람의 생각과 정서를 나의 것처럼 느끼며 의사소통하는 것으로 타인과의 관계에 있어서 인간의 행동을 결정하는 데 중요한 역할을 한다(박윤숙, 2019). 국내의 연구에서도 공감의 정의에 관한 수많은 논의를 거치면서 적어도 공감은 단일 차원으로 이해하기 어려운 복합적인 차원의 개념이라는 것에 동의하고 있다(고경희, 2017; 서경아, 2020).

공감은 인간다움의 가장 근본으로 남이 기쁠 때 함께 기뻐하고, 슬플 때 같이 슬퍼할 수 있는 능력이라고 하였다(어수용, 2017). 공감은 습득 방법에 대해 선천적인 타고남과 후천적인 학습을 두고 각각 다르게 정의된다(김수지, 2012). 선천적인 유전론에서는 공감은 생물학적으로 인간이라는 종에 속한 다른 구성원들의 느낌을 상상하고 이해할 수 있는 능력을 타고 난다고 전제한다(안춘희, 2007). Ferenczi(1955)는 공감능력이 우리의 ‘무의식’속에 자리 잡고 있다고 하였고, Alder(1927)는 이것이 ‘기본적인 관계성’에 내재해 있다고 언급하였다(박성희, 2004). J. Rifkin(2010)은 공감은 인간의 본성으로 세계를 지배하는 종이 된 것은 자연계의 구성원들 중에서 인간이 가장 뛰어난 공감능력을 가졌기 때문이다.

공감을 학습되는 것이라는 입장에서는 공감을 사회적인 ‘역할 취하기’로 정의한다. Mead(1934)는 인간의 행동은 단지 외적 자극에 반응하는 것이 아니라 역할 취하기라는 방법을 사용하여 사회적 상호작용 안에서 타인에 의해 목격되는 자신의 모습에 대한 끊임없는 자기평가를 통해 발전된다고 하였다(우미혜, 2016).

Hoffman(1984)는 인간은 초기 유아기 시절의 양육자와의 관계에서 연상을 통한 모방활동을 한다고 하였다. 공감능력은 선천적으로 어느 정도 타고나기도 하지만, 성장하는 과정에서 부모님을 비롯한 다양한 사람들과의 상호작용을 통해 발달하게 된다. 최근 Crystal & Lim-Lange(2020)은 태어날 때부터 가지고 있는 공감능력은 전체의 10퍼센트 정도이고, 나머지 90퍼센트는 후천적으로 배울 수 있는 기술이라고 하였다. 공감적이지 못한 양육환경은 아동의 욕구가 좌절되어 발달과업을 성취해내지 못하고, 나아가 타인의 어려움에 공감하는 데에도 어려움을 보인다. 자기 발달의 정지와 함께 자신과 타인에 대한 공감의 부재를 낳는다. 그로 인해 위축,

불안, 우울 등 내적인 문제뿐만 아니라 또래 관계의 어려움으로 다양한 부적응 행동이 나타나게 된다(오소원, 2016). 공감능력은 복잡하고 다양한 현대 사회에서 인간관계를 맺고 살아가는 데 있어 중요한 심리적 요소로 단기간에 습득되는 것이 아니기 때문에 지속적이고도 장기적인 훈련이 필요하다(김신영, 2017).

공감능력이 서서히 형성 되어가는 초등학교 아동기는 관심영역과 정신에너지가 가족중심에서 학교라는 확장된 사회체계로 들어가는 단계이다(백경미, 2020).

학교는 아동들이 대부분의 시간을 보내는 곳이며 아동들은 학급이라는 작은 집단을 통해 가장 많은 인간관계를 맺고 살아가게 된다. 이때 형성된 또래와의 긍정적인 상호 작용은 아동의 적응 및 발달에 있어서 전 생애에 걸쳐 매우 중요한 역할을 한다(이성은, 2017). 공감은 집단 내에서 일어나는 갈등의 근본적인 원인을 이해할 수 있도록 도와, 집단 갈등을 해소하고 대인관계의 상호작용을 긍정적인 방향으로 촉진시킨다(허희임, 2013). 공감능력은 대인관계와 관련성이 높으며, 학교생활 적응에도 중요한 영향력을 미칠 수 있는 긍정적인 특성임을 추측할 수 있다(오영은, 2015). 공감능력은 교우 관계에 영향을 미치고 건강한 자아와 사회 정서적 발달에 영향을 미치는 요소라고 하였다(권연희, 2003). 반면에 공감능력의 결핍 현상은 학교폭력, 왕따, 비행 등의 학교 부적응등 여러 가지 사회적인 문제를 낳고 있다(석문주 외, 2017).

이처럼 아동의 긍정적이고 바람직한 사회성을 발달시키기 위해서는 치료적 개입뿐만 아니라, 일반 아동들의 공감능력 증진을 위한 프로그램의 도입이 절대적으로 필요하다고 할 수 있다(정은주, 정광석 2010). 이를 종합해보면, 여러 학자들이 내린 공감의 정의를 보다 포괄적으로 나타내면 <표 1> 과 같다.

<표 1> 공감의 정의

학 자	공감의 정의
Rogers, 1959	다른 사람의 내적인 준거틀을 정확하게, 그것의 감정적인 요소와 거기에 관련된 의미를 마치(as if)라는 사실을 망각함이 없이 마치 자신이 그 사람인 것처럼 지각하는 상태
Allport, 1961	자신을 다른 사람의 생각, 느낌 및 행동들 속에 상상적으로 전위시키는 것
Katz, 1963	궁극적으로 대리적인 내성이다. 우리는 다른 사람을 우리 속에다 내사하여 그를 내면속에서 관찰하는 것.
Kohut, 1966	우리로 하여금 그것에 의해서 다른 사람들에 대한 자료를 수집하고 직접적인 관찰에 열려있지 않을 때라도 그들의 내적인 체험을 상상토록 하는 양식
Astin, 1967	희랍어의 empathia에서 유래된 것으로서, 타인의 감정적 체험을 적극적으로 이해한다는 뜻을 내포
Aspy, 1975	당신이 그의 느낌과 느낌에 대한 이유 모두에 대해 이해하고 이를 상대방에게 의사소통하는 능력
Hogan, 1975	다른 사람들이 자신의 행동과 관련하여 갖고 있는 기대를 자신에게 제시하는 과정
Hoffman, 1982	자신의 처지보다는 다른 사람의 처지에 더 알맞은 정서적 반응
Barnett, 1987	공감은 다른 개인의 정서와 꼭 동일한 것은 아니더라도, 부합하는 정서를 대리적으로 경험하는 것.
Eisenberg & Miller, 1987	다른 사람의 정서적 상태나 조건의 이해로 촉발되어 그것과 부합하는 정서적 상태

2. 공감의 구성요소

공감의 개념은 앞에서 언급한 것과 같이 크게 인지적 요소, 정서적 요소, 그리고 의사소통적 요소의 세 가지로 나누어 볼 수 있다. 이는 학자들에 따라 공감의 특정한 측면을 강조하기도 하고 통합적인 관점에서 접근하기도 한다.

Broke(1971)는 공감은 인지적, 정서적, 의사소통적 요소로 분리된 단일 차원으로 설명하기 어려운 복합적인 개념으로 정의하고 있다(김연희, 2015; 박성희, 2004; Barrett-Lennard, 1981; Carkhuff& Truax, 1967; Davis, 1980). 연구자의 입장에 따라서 강조하는 요소가 서로 다른데 아래에서는 공감에 대한 이해를 높이기 위해 공감을 인지적, 정서적, 의사소통적 요소로 세분하여 살펴보고, 마지막으로 복합적인 관점을 제시하고자 한다.

a. 인지적 요소

공감의 인지적 요소란 다른 사람의 사고(thoughts)나 의도(intentions) 및 관점(perspectives)과 관련되며, 내가 아닌 다른 사람의 입장에서 역할을 수용하고 관점을 수용(perspective taking)하는 능력을 의미하는 것이다. 즉, 다른 사람을 공감하기 위해서는 감정과 상황을 이해하는 인지적 기능이 작용해야 함을 의미한다(이정모, 2009). 공감은 동기와 감정을 인지해 내는 것과 깊은 관련이 있으며, 그 과정에서 상상력과 지적인 추리가 동원된다 하였다(김해연, 2009). 본 연구에서 인지적 요소란 공감적 정서와 공감적 행동을 이끌어 내는 지적인 기제나 작용을 의미하는(박경은, 2014; 박성희, 2004; ; 백현기, 2017))것으로 주요 개념들은 감정의 재인, 조망수용, 상상하기 등이 있다.

‘감정의 재인(Recertifying of emotion)’은 공감의 필수적인 선행 인지 조건의 하나로 타인에게 발견되는 감정을 알아내는 능력(Feshbach, 1975)이며, 또는 타인의 감정 상태를 식별하고 알아낼 수 있는 능력을 의미한다(Borke, 1975). 이는 상대방의 감정을 정확히 재인하기 위해서는 언어적 내용이나 상황적 단서, 비언어적 단서 등에 민감하게 알아차리는 능력이 필요하다(조인수, 2013).

‘조망수용(perspective-taking)’은 다른 사람의 관점이나 태도를 이해하기 위해 자기중심성을 탈피하는 과정이다. 최대한 다른 사람의 입장을 취하여 그의 관점에서 사건이나 사물을 바라보고 이해하는 능력이라고 볼 수 있다(Davis, 1980; Selman,

1980; 박소정, 2017).

‘상상하기(Fantasy)’는 조망수용 보다 더 자유롭게 상상하고 추론하는 과정이다(Davis, 1980). 상상적 상황에 자신의 감정을 전이시키는 경향이나 허구적 가상의 상황에 처했을 때 자신이 갖게 될 느낌을 상상하는 것을 의미한다(김영수, 2020).

Piaget(1932)는 인지적 정의를 주장하면서 자기중심적인 사고가 탈중심적인 사고로 전환하면서 발달하며 공감은 탈중심화 능력과 직결되어 있다고 하였다(유진희, 2016). 이타적인 사고가 가능하고 타인에 대한 공격성이 고정화되기 전시기인 초등학교 4학년 시기부터 조망수용능력과 공감 향상을 실천하도록 함으로써 모둠활동이나 단체 활동 시 또래들 간의 갈등을 최소화할 수 있으며, 서로를 부드럽고 따뜻한 시선으로 바라보게 되어 보다 즐거운 학교생활을 할 수 있다(유승화, 2014). 공감능력의 하위 요소인 조망수용과 상상하기 및 공감적 수준이 높은 아동일수록 다른 사람들의 심리적인 관점을 이해하고 타인의 감정을 자신도 느낄 수 있는 아동들이 또래로부터 잘 수용되며, 긍정적인 친구관계를 맺는 것을 알 수 있다(이지선, 2014).

Davis(1980)는 공감의 인지적 특성을 ‘조망수용과 상상하기’로 정의하며 이를 측정하는 도구를 개발하였다. ‘조망수용’은 일상생활 속에서 자발적으로 다른 사람들의 심리적인 관점을 이해하려는 경향을 의미한다면, 상상하기는 허구적인 상황을 가정했을 때 그 속에서의 자신의 느낌을 상상해보는 경향성이 있다고 하였다(권현숙, 2015). 공감의 인지적 요소에 포함되는 세부 구성요소, 정의 및 연구자는 <표 2>와 같다.

<표 2> 공감의 인지적 요소

구성 요소	정 의	연구자
감정의 재인 (Recertifying of emotion)	상대방에게 발견되는 감정 또는 감정 상태를 식별하고 알아낼 수 있는 능력	Borke(1975) Feshbach(1975)
조망수용 (Perspective-taking)	다른 사람의 입장을 취하여 그의 관점에서 사건이나 사물을 바라보고 이해하는 능력	Davis(1980) Selman(1980)
상상하기 (Fantasy)	상상적 상황에 자신의 감정을 전이시키고 허구적 상황에 처했을 때 자신이 가질 만한 느낌을 상상해보는 경향	Davis(1980)

<표 2>에 제시된 공감의 인지적 요소란 타인의 입장에서 그가 처한 상황과 관점, 감정을 이해하는 능력이다. 또한 다른 사람의 생각이나 의도하는 것 뿐 아니라 타인의 관점과 관련되는 것으로써 상대방의 입장에서 상황이나 사물을 바라보고 감정과 상황을 이해하는 인지적 기능이 작용하는 것이다.

b. 정서적 요소

공감을 구성하는 정서적 요소는 다른 사람의 감정 상태를 공유하고 정서에 대해 함께 나누는 것이다(한중순, 2005). 이때 정서적 느낌은 자기중심적인 것이 아니라 공감하려는 대상의 느낌이 주가 되어 내가 다른 사람의 느낌을 대리적으로 경험하는 것이라고 할 수 있다(Barnett, 1987; Feshbach & Feshbach, 1987; Hoffman, 1987). 또한, 공감은 타인이 어떻게 느끼고 있을지를 느끼거나 타인의 위치에 들어가 봄으로써 유발되는 대리 경험을 한다고 하였다(Hoffman, 2010). Barnett, Howard, Milton & Dino(1982)의 학자들도 공감을 ‘다른 사람의 정서와 꼭 일치하는 것은 아니더라도 부합하는 정서의 대리적 경험’으로 정의하였다.

Lipps(1903)는 다른 사람의 표정이나 몸짓을 모방하여 같은 정서 상태에 도달하여 다른 사람과 같은 정서를 공유하는 능력으로써 공감의 최종적인 결과를 공유된 느낌(shared feeling)이라고 하였다(송지애, 2018). Hoffman(1982)은 공감을 ‘자신의 상황보다는 다른 사람이 처한 상황에 보다 부합하는 정서적 반응’이라 하였다(오영은, 2015). 또한, Eisenberg와 Miller(1987)는 ‘다른 사람의 정서적 상태나 조건의 이해로부터 촉발된 그와 부합하는 정서적 상태’라고 정의 하였다(박영선, 2010). 본 연구는 자신과 타인의 감정을 느끼며 공감하기로 구성하였다. 이러한 정서적 요소에 해당하는 개념으로 공감적 지각(각성), 공감적 관심 등이 있다.

‘공감적 지각’이란, 다른 사람이 처한 상황이나 조건, 마음이나 감정상태 등에 대해 공감하는 사람에게 정서가 깨어지게 되는 공감적 각성상태를 말한다(서경아, 2020). 그래서 우리는 자신과 가깝거나 관련이 있는 사람에게 공감적 지각이 쉽게 이루어진다(박경은, 2014). 공감적 지각이 일어나기 위해서는 공감상황을 파악하는 민감성과 타인의 감정이 어떠한지 파악할 수 있는 능력이 우선 조건으로 제시되어야 한다(김태훈, 2015).

‘공감적 관심’은 다른 사람의 불행한 마음에 동정을 느끼고, 타인의 불행한 일들

과 마음에 관심을 갖는 경향을 의미한다(서경아, 2020). Davis(1980, 1994)는 공감적 관심과 타인의 관점을 취하기 그리고 공감자에게 직접 느껴지는 불편감등의 요소로 구성되는 공감의 다차원적인 개념에 대해서 제시하였다. 그는 개인적 고통(personal distress)은 타인의 부정적인 경험에 대해 불편감과 불안감 같은 감정을 느끼는 것이지만, 공감적 관심(empathic concern)은 타인에 대한 온정, 연민과 같은 감정이라고 설명하였다. 공감적 관심은 공감적 지각에서 한 단계 더 나아간 인지 발달의 작용이 영향을 미친 공감의 구성요소라고 볼 수 있다(조민정, 2016).

Hoffman(1982)은 타인의 부정적 정서를 관찰하면서 대상과 동일한 정서를 경험하게 되는 무의식적인 정서 반응은 타인의 역할이나 관점을 수용하는 인지적 과정을 통하여 타인에 대한 관심으로서의 감정으로 변화하는 발달과정을 거친다(유진희, 2016). 공감적 관심이 높을수록 내가 다른 사람에게 어떻게 보이는지 민감하고 다른 사람의 기분에 정서적으로 더 민감하게 반응한다. 공감적 관심이 타자 지향적인 성향임을 보여주는 것이다(이승조·백혜림, 2011). 다른 사람의 관점과 감정을 수용하고 정서를 민감하게 알아차리는 공감능력과 자신의 정서를 분명하게 인식하고 적절하게 표현하는 정서표현성이 또래관계의 질에 긍정적인 영향을 미쳤다(강유선, 2013). 공감의 정서적 요소에 포함되는 세부 구성요소, 정의 및 연구자는 <표 3>과 같다

<표 3> 공감의 정서적 요소

구성 요소	정 의	연구자
대리적 정서 (vacarious affect)	타인의 정서와 꼭 일치하는 것은 아니지만 감정을 느끼고 반응하는 정서 반응	Bryant(1982) Hoffman(1987) 박성희(2010)
공감적 각성 (empathic arousal)	다른 사람의 마음이나 감정 상태에 대해 공감적 정서가 깨어지게 되는 경향	Bryant(1982) 박성희(1997) 박경은(2014)
공감적 관심 (empathic interest)	다른 사람의 불행한 마음에 공감하고 불행한 일들과 마음에 관심을 두는 경향	Davis(1980) Hoffman(1980) 박성희(1997)

<표 3>에 제시된 공감의 정서적 요소에 대한 이상의 논의들을 종합해 보면 공감은 타인의 감정을 함께 나누는 일종의 정서적 공유라 할 수 있다. 이는 다른 사람이 처한 상황이나 조건으로 인해 공감하는 사람에게 촉발되는 정서적 각성 상태를 의미하는 것이다(이연정, 2013). 나 자신보다는 다른 사람에게 관심을 두고, 타인의 감정을 대리적으로 느끼는 정서적으로 반응하는 것이라고 할 수 있다.

c. 의사소통적(표현적) 요소

의사소통이란 대인관계 속에서 순환적인 과정을 통해 끊임없이 상호교환하고 의사를 전달하는 매개체이다(강경희, 2019). 즉 타인의 내면적인 세계를 이해한 바를 정확하고 민감하게 표현, 전달하는 것을 의미한다(전용선, 2017). 단순한 정보나 사실만 소통하는 것뿐만 아니라 정서적 교류가 이루어져야 바람직한 의사소통이라 할 수 있다(Myers & Myers, 1980). 현대에 오면서 공감의 의사소통적 요소가 중요한 구성요소로 대두되고 있다. Hackney(1978)에 따르면, 공감자의 바람직한 태도는 공감 이해와 공감 반응에만 머물러서는 안 된다는 것이다. 의사소통 없이도 공감은 이루어지기도 하지만 공감과 의사소통은 서로 분리할 수 없는 관계이며 사람들은 표현된 것을 통해 공감을 인식한다고 보았다(박성희, 2004). 의사소통적 요소에는 공감의 표현과 공감훈련의 중요성을 강조하며 인간관계에서의 상호작용의 핵심임을 지지하는 많은 연구들이 진행되었다(장우영, 2016). 공감은 타인의 내면세계를 이해할 뿐만 아니라 이를 정확하고 민감하게 ‘전달’할 때 완성되는데, 여기서 중요한 것은 감정의 전달이라 할 수 있다(조민정, 2016). 공감으로 이해한 것을 보다 적극적으로 타인과 나누고 의사소통하는 것이 필요하다(서경아, 2020). 공감하는 것은 타인의 내면적인 세계를 이해하는 것으로 끝나는 것이 아니라, 그 이해한 것이 정확하면서도 민감하게 전달될 때 완성된다는 것이다(오소원, 2016).

공감의 정의에 의사소통요소를 포함시킨 최초의 학자는 Rogers이다. Rogers(1959)는 상담효과를 산출하는 필요충분조건으로서 상담자와 내담자 간에 형성되는 치료 관계를 들었다. 그 조건 중의 하나인 공감적 이해에 대해 다음과 같이 언급 하였다.

‘다른 사람의 내적인 준거들을 정확하게, 그것의 감정적인 요소와 관련된 의미를 마치(as if)라는 사실을 망각함이 없이 마치 그 자신의 것처럼 느끼고, 이러한 경험을 전달해 주려고 시도하는 것이다.’ 라고 정의하였다(박세진, 2019).

공감의 표현적 요소는 내적으로 이루어진 공감이 외적으로 표현되는 것을 의미한다(강경아, 2004). 즉, 타인의 내적 과정을 공감하고, 언어로 직접 표현해 보고 ‘상대방의 내면에 대해 이해한 것을 언어적 또는 비언어적으로 정확하게 의사소통하는 것’으로 정의한다(Truax & Carkhuff, 1967; 고소미, 2007). Gross(1980)는 사람들 간의 감정, 태도, 생각을 전달하는 과정으로 서로에게 영향을 주고 서로를 이해하는 모든 수단을 포함 하는 것이라고 정의했다. 본 연구에서는 이러한 공감의 의사소통적 요소에 해당하는 개념으로 언어적 표현과 비언어적 표현을 구성하였다.

‘언어적 표현’은 표현 언어로써 언어적으로 대화하고 감정을 표현하고 현재의 사건과 상황을 말로 표현하는 기술이며 말하기, 읽기, 쓰기활동을 포함한다(황동연, 2014). 쓰기를 통한 감정표현은 자신의 감정을 더욱 명료하게 인식할 수 있고 상대방에게 더욱 진솔하게 표현할 수 있다(박재현, 2018). 공감기반학습을 국어수업에 적용한 아동들의 소감문은 공감과 공감적 대화의 중요성에 대한 인식 변화, 교사와 친구관계의 강화, 새롭고 다양한 것을 학습할 기회 제공 및 수업집중과 참여 증진, 배려하는 마음을 가지게 된다는 점에서 효과적인 교육 방법임을 확인할 수 있었다(이준, 이숙경, 이윤옥, 2016).

‘비언어적 표현’은 수용 언어로써 듣기, 몸짓, 자세, 표정, 눈짓, 음성, 행동 등으로 주고받는 의사소통 기술이다. Hasse와 Tepper는 공감 판단 측면에서 언어, 비언어 메시지 량의 비율을 연구한 결과 공감을 설명하는 변량 중 언어적인 행동은1/3에 불과하며 나머지는 비언어적 행동에 의존해 있다고 주장하였다. 얼굴 표정, 억양, 눈의 초점, 손의 움직임, 의자에 앉아서 우물쭈물 하는 것 등은 모두 상대방의 감정을 이해하는 데 중요한 수단이 될 뿐 아니라 비언어적 공감을 표현하는 중요한 수단이다(김미자, 2004). 신경일(1994)의 연구에서는 공감의 비언어적 표현 훈련을 위해 신체적 주의집중, 관찰하기 및 경청하기 등을 포함시켜 공감적 반응을 위한 준비와 함께 비언어적 표현을 훈련하도록 하였다. 연구 결과 상담자들이 비언어적 공감 표현을 통해 공감을 더 잘 표현할 수 있었으며 공감능력이 증진되었음을 보고하였다(고경희, 2017).

긍정적인 또래관계를 형성하는 아동은 상대방의 이야기를 공감으로 들으며 다른 사람의 감정이나 욕구를 비난 없이 받아들이고 그 자체를 존중하는 상호작용이 이루어진다(최보나, 2016). 또한 자신의 마음을 표현하는 연습을 함으로써 또래관계를 튼튼하게 하는 능력이 길러진다(류연순, 2011). 아동들은 타인과의 의사소통을 통해 자기를 표현하고 자신이 어떻게 평가받는지를 인식하며 성장한다. 의사소통의 과정

에서 타인이 자신의 감정을 수용하지 않는 경우는 자신을 거부하는 것으로 받아들여, 협력적 문제 해결이 어렵고 인간관계가 나빠질 수 있다(김은주, 2020). 공감능력은 단순한 공감적 이해와 정서적 반응 뿐 아니라 이해하고 정서적으로 경험한 바를 보다 적극적으로 나누고 의사소통하는 요소가 반드시 필요하다(권현숙, 2015). 공감의 의사소통적(표현) 요소에 포함되는 세부 구성요소, 정의 및 연구자는 <표 4>와 같다

<표 4> 공감의 의사소통적 요소

구성요소	정 의	연구자
언어적 표현	언어적으로 대화하고 감정을 표현하고 현재의 사건과 상황을 말로 표현하는 기술이며 말하기, 읽기, 쓰기활동	황동연(2014)
비언어적 표현	듣기, 몸짓, 자세, 표정, 눈짓, 음성, 행동 등으로 주고받은 의사소통 기술	박성희(2010) 고경희(2017)

<표 4>에 제시된 공감의 의사소통적 요소는 다른 사람과의 관계 형성에 있어서 상대방의 관점을 이해하고 존중하며 정서적으로 공유하는 것이다. 또한, 공감한 것을 상대방에게 언어적인 표현 뿐 아니라 비언어적인 몸짓, 표정, 자세 등도 의사소통의 중요한 수단이므로 이를 적절하게 사용하여야 한다.

위에서 살펴본 것처럼 공감에 관한 대부분의 연구가 공감의 인지적 요소, 정서적 요소, 의사소통적 요소는 상호작용으로 영향을 받으면서 작용할 때 공감능력 향상에 도움이 되는 것으로써, 복합적 관점으로 제시할 수 있다(김경미, 2011). 따라서 본 연구에서는 공감을 자신과 다른 사람의 감정을 인식하고 이해하는 인지적 공감, 자신의 것처럼 느끼는 정서적 공감, 이를 다른 사람에게 표현하는 의사소통적 공감으로 정의 할 수 있다. 공감의 구성요소를 정리하면 <표 5>와 같다.

<표 5> 공감의 구성요소

하위요인	내 용	
인지적 공감	조망수용	다른 사람의 입장을 취하여 그의 관점에서 사건이나 사물을 바라보고 이해하는 능력
	상상하기	상상적 상황에 자신의 감정을 전이시키고 허구적 상황에 처했을 때 자신이 가질 만한 느낌을 상상해 보는 경향
정서적 공감	공감적 각성	다른 사람의 마음이나 감정 상태에 대해 공감적 정서가 깨어지게 되는 경향
	공감적 관심	다른 사람의 불행한 마음에 공감하고 불행한 일들과 마음에 관심을 두는 경향
의사소통적 공감	언어적 표현	언어적으로 대화하고 감정을 표현, 현재의 사건과 상황을 말로 표현하는 기술
	비언어적 표현	듣기, 몸짓, 자세, 표정, 눈짓, 음성, 행동 등으로 주고 받은 의사소통 기술

B. 공감훈련

1. 공감훈련의 개념

공감훈련은 타인을 인지적으로 이해하고, 감정을 정서적으로 공유하며, 공감을 표현하는 방법을 반복적으로 연습하여 공감능력을 향상시키기 위한 집중적인 훈련을 말한다(김수연, 2018). Rogers(1957)는 상담에서 공감을 필요충분조건으로 제시하면서 공감을 훈련시키는 프로그램에 대한 연구가 꾸준히 이루어졌다. 공감훈련을 위한 프로그램 중 Carkhuff&Truax(1967)의 지시적-경험적 관계 증진 훈련모형, Ivey&Authier(1971)의 미시적 상담 훈련모형, Guerney(1977)의 관계 증진 훈련모형, Egan(1976)의 대인관계 실험실 훈련 모형 등이 널리 알려지고 있다.

지시적 경험적 훈련은 Carkuff와 Truax(1967)에 의해 소개되었다. 먼저 지시적 방식에 의해 피훈련자에게 관련 지식을 제공한다. 기초지식이 끝난 후에 역할 연기

나 실제 개인 및 집단 상담 장면에서 이론적으로 배운 기술들을 경험하도록 하는 것이다. 이 훈련은 독서 목록의 제공, 녹음테이프 듣기, 변별훈련, 느낌의 반영, 역할연기, 피드백, 개인상담, 집단상담 등의 순으로 진행된다. 이 훈련에서는 공감을 촉진시키기 위해서 정확한 지각능력과 표현능력이 중요하다고 본다. 지각훈련을 위해서는 변별훈련을, 표현훈련을 위해서는 의사소통훈련을 강조하였다(김윤택, 2013).

미시적 훈련은 Ivey와 Authier(1971, 1978)에 의해 개발된 프로그램이다. 상담 면접의 기본 기술들을 세분화하여 각 기법을 한 번에 하나씩 점진적으로 발전시켜 나가는 체계적인 훈련 프로그램이다. 이 훈련은 녹화를 하는 5분 동안의 기초면접, 훈련, 재 면접의 순서로 진행된다. 면접기술들을 세분화하여 교수, 실제면접, 모델링, 긍정적 강화 등을 사용하고 있다. 이 훈련도 주로 관점수용과 표현 훈련에 치우쳐있다고 볼 수 있다(권정안, 2000).

관계 증진 훈련은 Guerney(1977)에 의해 가족 관계와 같이 특히 친밀한 관계에서의 만족과 성장을 돕기 위해 개발된 프로그램이다. 친밀한 관계에서 얻을 수 있는 심리적·정서적 만족감을 증진시키고, 나아가 개개인의 심리적·정서적 행복을 증진시키는 일종의 교육적 학습 프로그램이다. 프로그램의 절차는 지적인 설명과 토의하기, 인지적 수준에서 개념과 아이디어 다루기, 구체적인 대인 행동 가르치기 등으로 구성되어 있다. 이 훈련도 관점수용과 언어적, 비언어적 표현을 강조하여 정서적 요소에 대한 훈련이 부족하다고 할 수 있다((이현경, 2015).

대인 관계 실험실 훈련은 Egan(1976)에 의해 개발된 프로그램이다. 대인관계 기술을 지시적으로 학습시킨 후 그것을 실제로 실험할 수 있는 집단 경험을 제공하게 된다. 대인 기술의 학습에서는 자기표현기술, 반응기술, 도전기술, 집단에서 활용되는 기술을 학습하는 것이다. 이 훈련에서는 ‘공감 받은 경험’을 가질 필요가 있기 때문에 집단을 활용한다(안춘희, 2007). 그러나 이들 프로그램은 공감의 인지적 요소와 언어적 표현만을 강조하고 있다는 점에 있어서 정서적, 의사소통적 요소에 대한 교육이 부족하다(고소미, 2007).

공감은 교육적인 훈련을 통해 가르치고 습득될 수 있다(이현경, 2015). 공감의 인지적, 정서적, 의사소통적 요소를 고려하여 단계화한 공감교육 프로그램은 초등학교의 정서 인식 및 표현 능력을 향상하는 데 효과가 있다고 밝히며, 교육적인 개입으로 공감능력의 발달이 가능하다는 것을 입증하고 있다(김광수, 김해연, 2009; 조민정, 2016). 초등학교 시기는 정서에 대한 이해 능력을 바탕으로 정서 표현이 확장되어 타인과 의사소통하는데 있어 촉진제 역할을 한다. 아동들의 발달단계에 적합

한 시각화된 감정카드와 바람카드를 공감 교육의 도구로 활용하여 공감능력의 향상, 정서인식 및 친사회적 행동 향상에 효과적이었다(권현숙, 2015). 공감훈련 통합 예술치료 프로그램 참여한 지적장애 아동들은 자신을 표현하는 것에 대한 성취감 향상과, 협력적인 활동을 통해 타인에게 관심을 갖고 상호작용놀이를 수행할 수 있었다(김유진, 2014). 아동기에 가장 많은 시간을 보내는 친구와의 관계에서 공감 훈련을 통한 사회성의 발달은 매우 중요한 의미가 있음을 시사한다. 또래 집단으로 인한 집단따돌림 경험은 개인에게 부정적인 자아개념을 심어주고, 중학생이 되어서도 여전히 피해자일 수 있다. 나아가 성인이 된 이후에 대인관계에서의 문제도 야기하는 정서적 고통의 요인이 될 수 있다(신민정, 2017).

이상에서 살펴본 바와 같이 공감훈련은 공감능력, 교우관계, 친사회적 행동등 건강한 사회적·정서적 발달을 촉진하는 한편 공감능력의 결핍은 대인관계의 갈등, 경쟁을 불러 일으켜 현재와 향후 다양한 문제를 발생시킬 수 있다.

이에 본 연구에서는 공감을 인지적, 정서적, 의사소통적 요소가 상호작용한다는 관점을 채택하여 정의 내렸다. 따라서 이러한 관점을 수용한 Barrett-Lennard(1981)의 순환적 공감모형을 기반으로 프로그램을 고안하도록 한다.

2. 순환적 공감훈련 모형

Barrett-Lennard(1981)는 기존의 인지적, 정서적 공감의 접근에 의사소통적 요소를 도입하여 공감을 실제로 소통하며 교육하고자 하는데 중점을 둔 순환적 공감모형을 제시하였다. 공감의 과정은 단일차원이 아닌 세분화된 개념모형으로 분화되어 있다고 보았다(주연수, 2016). 이 모형은 일련의 흐름에 따라 연속적, 지속적 으로 전개된다. 이에 공감적 주의집중, 공감적 공명, 표현된 공감, 지각된 공감의 순환적 공감모형을 제시하였다(박성희, 2004).

첫 번째 단계의 ‘공감적 주의집중’은 타인의 이해를 위해 개방적인 태도로 상대방의 얼굴 표정과 같은 비언어적 표현에 주의를 기울이는 과정이다(정계아, 2019). 이는 공감적 과정을 위한 예비 단계로 자신의 경험을 표현하는 타인에게는 도전적이고 개방적으로 주의를 기울이는 과정이다(박성희, 2004). 공감적 주의집중을 위해 사용되는 기법에는 ‘관심 기울이기’, ‘적극적 경청하기’가 있다. ‘관심 기울이기’는 타인의 이야기를 듣는 동안 나타내는 신체 표현적 행동으로 시선, 표정 등과 같은 것

이다. 이러한 행동들은 비언어적으로 타인에게 메시지를 전달하여 의사소통의 수단 이 된다. 다음으로 ‘적극적 경청하기’는 자연스러운 시선접촉, 말하는 사람을 향한 자세, 적절한 제스처, 미소 등의 행동을 포함하는 것이다. 타인의 말의 내용을 파악 하고 내포된 내용까지도 예상하여 적절하게 반응하는 것을 의미한다(김연희, 2015).

두 번째 단계의 ‘공감적 공명’은 상대방의 경험을 듣고 난 후 심리를 내적으로 이해하고, 공명하는 단계이다. 공감의 제 1국면으로 상대방의 마음을 느끼며 공유 하는 과정으로 인지적 요소와 정서적 요소가 함께 이루어지는 단계이다(구이선, 2018). 즉, 상대방을 의식적으로 인지하는 인지적 공감과 상대방의 감정에 자발적이고 무의식적으로 느끼고 상상하는 정서적 반응으로 이루어진다. 그래서 공감적 공 명은 어느 한쪽만 일어나는 것이 아니라 인지적 공감을 수용하고 정서적 공감의 공유가 함께 일어나는 것이다(송지애, 2018).

세 번째 단계의 ‘표현된 공감’은 앞 단계에서 공감적으로 이해한 내용을 공감의 대상자에게 표현하는 과정으로 두 사람 간의 감정을 주고받는 과정인 ‘공감의 표 현’으로 공감의 의사통적 요소에 해당된다. 공감자가 앞 단계에서 공감적으로 이해 한 내용을 이 단계에서는 상대방에게 느끼고 이해한 부분을 어떤 표현으로 공감을 전달할 것인지가 중요하다(정계아, 2019). 공감의 제 2국면인 ‘표현된 공감 (expressed empathy)’으로 이전 단계에서 공감적으로 이해한 내용을 언어적, 비언 어적으로 표현하는 과정이다. 앞에서 공감적으로 이해한 내용을 표현하는 과정으로 서 공감적 소통에 해당된다. 상대방에 대한 인지적 공감과 정서적 공감을 통해 이 해된 내용을 상대방에게 효과적으로 표현한다(송지애, 2018).

네 번째 단계의 ‘지각된 공감’은 앞 단계에서 표현된 상대방의 마음에서 일어나 는 공감 반응 정도에 대해 인식을 한다. 이때 서로 피드백을 주면서 새롭게 자신을 표현한다(송지애, 2018). 상대방이 표현한 공감에 대해 집중하고 더 나아가 지각된 공감의 피드백을 통해 공감 받은 정도를 인식하면서 새롭게 더욱 확장되는 공감 단계이다(권경은, 2017).

마지막 단계는 ‘공감적 순환과정’으로 피드백을 통해 새롭게 더욱 확장된 공감이 처음 단계인 주의집중으로 순환되면서 나선형으로 보다 확장되어 이어지는 단계이 다(박성희, 2004; 권현숙, 2015; 권경은, 2017). 공감의 인지적, 정서적, 의사소통적 요소를 복합적으로 경험하고, 단순 일회성으로 그치는 것이 아닌 일련의 흐름이나 계열을 통해 연속적이고 순환적으로 전개할 수 있어야 한다(강은희, 2019). 공감은 계속적으로 순환되는 것이므로 순환적인 과정을 통해 공감을 훈련하는 과정이 필

요하다.

Roman은 공감이란 기본적으로 타인과의 관계 속에서 이루어지는 것이기 때문에, 혼자서 하는 활동이 아닌 타인과의 협력적인 활동을 통한 몰입의 경험을 통하여 향상될 수 있다(조고은, 2017). 공감훈련은 타인인식과 수용, 타인의 감정을 읽고 같은 마음을 갖는 것이기 때문에 일반적인 학습과 달리 그룹으로 할 때 더욱 효과적이다(김은영, 2019). 이에 본 연구자는 일대일 교육이 아닌 공감 받은 경험을 실제 학교에서의 또래관계에 활용하고자 집단 활동으로 구성하였다.

공감을 위한 프로그램들은 공감의 각각의 요소들을 다루었던 것에서 점차 통합적으로 공감을 바라보는 시각으로 변화하였다(임주영, 2014). 공감능력의 중요성에 대한 인식이 커지면서 초등학생에게 어려울 수 있다는 점을 고려하여 흥미와 동기를 유발 시켜 이해하기 쉽게 여러 종류의 공감훈련 프로그램이 개발되어 그 효과를 인정받았다. 그림책을 활용한 공감훈련 프로그램에 참여한 아동들은 상대방에 대한 따뜻한 마음을 갖고 감정을 공유하는 능력이 향상되어 사회의 건강한 구성원으로 성장할 수 있게 한다(우자영, 2015). 언어폭력을 개선하기 위한 모바일 앱을 활용한 공감훈련 프로그램은 공감반응이 높을수록 언어폭력성은 통계적으로 감소시키는데 효과가 있으며 공감능력이 높을수록 공감반응이 높아지는 것으로 나타났다(이주영, 2018). 인간의 정서와 직접 관여되는 음악을 활용한 공감훈련 프로그램은 또래들과 감정을 교류하고 노래를 통해 타인의 상황을 이해하는 활동을 경험하면서 아동들은 생활속에서 학급 친구들을 이해하는 신체적 언어적 반응을 자주 보여주었다(임주영, 2014). 이처럼 공감훈련 프로그램에 참여한 아동들은 상대방에 대한 감정을 알아차리고 수용하면서 타인에 대한 조망과 타인의 관점을 이해하며 대인관계를 형성하는 데 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다(백영근, 2017).

본 연구는 공감능력 증진을 위한 집단미술 프로그램을 구성하기 위한 이론적 기반으로 Berrett-Lennard(1981)의 순환적 공감모형을 재구성한 고영희(2011)의 프로그램을 근거로 하였다. 공감의 인지적 요소인 주의 기울이기와 적극적 경청, 정서적 요소로서 공감적 각성과 관심, 그리고 의사소통적 요소로 공감 표현과, 표현에 대한 피드백등이 각 단계의 핵심 내용으로 공감훈련 집단미술 프로그램을 구성하였다. 다음은 <표 6>와 같이 순환적 공감모형의 5단계를 제시하였다

<표 6> Barret-Lennard의 순환적 공감모형(1981)

단계	순환적 공감모형	핵심내용	구성요소
1	공감적주의집중 (empathic attentional set)	주의 기울이기 적극적 경청	인지적 공감
2	공감적공명 (empathic resonation)	상대의 입장 경험 수용 정서적 공유	인지적 공감 정서적 공감
3	표현적공감 (expressed empathy)	상대에게 공감적 표현	의사소통 공감
4	지각된공감 (received empathy)	공감 받은 후 인식한 공감 프로그램	정서적 공감 의사소통 공감
5	공감의 순환 (circulation of empathy)	새로운 공감으로 확장 하는 순환과정	인지적 공감 정서적 공감

C. 공감훈련 집단미술 프로그램

1. 집단미술치료

Wadson(1987)는 집단미술치료(Group Art Therapy)는 미술치료를 집단 상담에 적용한 것으로 미술치료에서의 미술 작업의 창조적 에너지와 집단치료의 집단 응집력이 결합한 형태이다. 집단원의 관계성으로부터 촉진되는 치료적 힘과 미술 작업을 통한 이미지 창조 작업이 가지는 치료적 힘을 통해 개인의 성장을 돕고자 하는 것이다(박지영, 2019). 집단미술치료는 집단구성원 간의 상호작용을 통해 서로의 행동, 생각, 느낌 등을 공유하며 관계를 형성하고 정서표현과 통찰을 유도하는 치료과정이다(박미영, 2012). 미술이라는 창조적이고 무의식적인 매개체를 통하여 집단 안에서 자유롭게 자신을 표현하고 활동함으로써 사회, 정서의 발달과 더불어 사회적 기술을 향상시키는데 효과적인 방법임을 제시하고 있다(이서윤, 2013).

집단미술치료에 있어 미술이라는 양식은 인간이 교육을 받고 이성으로 무장되기 이전의 방식인 심상(image)의 표현이 가장 강렬한 방법이다. 미술은 비언어적인 수

단이며 이성의 통제를 적게 받고 방어가 감소하여 상대적으로 정서를 보다 잘 다루어주는 방식이라 할 수 있다(이근매, 2015). 집단미술치료 활동은 미술작품을 작업하면서 언어적으로 다 하지 못 했던 자신의 욕구나 감정을 나타내면서 동시에 자신과 타인을 수용하게 되는 경험을 하게 된다(최선남, 2007). 집단미술치료는 공통점이 존재하는 집단의 구성원들과 미술작업을 통해서 새로운 에너지를 표출하면서 서로가 개인의 태도나 행동, 분위기를 관찰하고 소통하며 인간관계를 발전시킨다(김신일, 2020). 미술 작업 활동을 통해 생각하고 느끼게 되었던 것들을 명료화시켜 자신의 것으로 느낄 수 있게 된다.

Riedel(2001)는 집단미술치료의 과정 자체가 공감을 위한 치료적 속성으로 작용할 수 있다(정명선, 2009). 집단 미술에 참여 하다 보면 규칙과 상대방에 대해 민감하고 정확하게 정서를 느껴, 서로에게 적절한 피드백을 해주는 과정을 통해 공감적 반응을 한다(이경은, 2006). 집단미술치료의 과정은 일반적으로 미술로 표현하는 형상화 과정, 미술표현 과정에 수반되는 상상 과정, 이후의 해석 및 대화 과정으로 구성된다. 집단원과의 공감을 경험하기 전에 먼저 자신의 정서를 파악하고 미술작업으로 표현함으로써 객관화시킬 수 있고 이후 집단원의 감정을 보고 들으며 공감할 때에도 미술작업을 통한 객관화 작업이 이루어진다. 이에 자신이나 타인의 정서에 보다 효과적으로 접근할 수 있다(박은혜, 2021).

우리사회에 미술치료가 도입 된지 20여년이 지나면서 미술치료에 대한 관심과 기대가 급속한 확장을 가져왔다. 초등학교 아동들에게 비교적 간단하고 단순한 재료들로도 활용할 수 있다는 장점 때문에 다양한 치료 현장에서 실시되고 있다(오소원, 2016). 최근에는 문제 행동에 대한 어려움을 겪을 위험이 있는 아동에게 예방적 · 치료적 접근의 필요성이 점점 강조되면서 공감과 관련한 개입이 이루어지고 있다(조고은, 2017). 예방적 미술치료는 친숙한 미술도구를 사용하여 편안하고 다양한 자기표현 방식을 갖고 솔직하게 표현하며 자기통찰의 기회를 제공하고 사회성을 증진시켜 안정된 자아를 형성하는데 도움을 준다(박성익, 2008).

학급 전체를 대상으로 실시하는 집단미술치료는 모두에게 편안하고 익숙한 공간으로, 안정된 상태에서 집단으로 미술치료에 임할 수 있어 긍정적인 효과가 나타날 수 있다(성경숙, 2017). 실제로 미술치료가 학교장면에서 매체를 활용한 미술작업을 통해 심리 이완과 정서적 안정감을 제공하며, 가정과 학교, 지역사회 등 학생과 관련된 환경에 적응하고 관계를 개선하도록 도움을 준다는 사례연구가 많다(옥금자, 2005; 이근매, 2015).

집단미술치료에서는 여러 매체를 가지고 만들기, 그리기 활동을 하면서 대화 과정을 거치게 된다. 이는 집단원의 감정 표현을 촉진하며 조절하고 감정이입을 돕는데 매우 뛰어난 방식이라 할 수 있으며 공감을 실천할 수 있는 장을 마련해 준다(정명선, 2009). 어려운 감정과 경험들을 그림이나 다양한 미술형태로 활동하는 과정에서 집단원들과 함께 작업하며 협동과 배려를 익힐 수 있다. 또한 나 자신의 마음을 이해하고 자연스럽게 표현하는 과정을 다른 사람들과 나눔으로써 타인을 이해하는데 효과적이라고 볼 수 있다(박범진, 2015).

이러한 집단미술치료는 집단원간의 감정을 자연스럽게 표현하여 공감과 수용이 이루어지고 서로에게 긍정적인 영향을 줄 수 있다. 이를 통해 공감능력 증진을 위해 미술치료를 활용하는 것이 매우 효과적이라고 여겨진다.

2. 공감능력과 공감훈련 집단미술치료의 관계

공감능력 향상을 위한 대부분의 상담영역의 프로그램은 지시적-경험적 방식과 학습지 중심 등 강의와 교육 위주의 간접적인 훈련 프로그램이었다.

Barret-Lennard(1980)의 순환적 공감모형은 활동지를 활용한 방법이어서 아동들의 자발적인 참여를 유도하기 힘들다. 또한 정서적 공감을 경험하기 위한 대인관계 훈련에서 실제 상황처럼 역할 연기하는 것은 공감능력이 낮은 아동들에게는 실시되기 어려울 것으로 사료된다. 그리고 이제 막 자기중심적 사고에서 벗어나 타인의 감정을 인식하고, 공감적 반응을 익히는 아동들에게 공감능력의 개념을 지시적이고, 구조화된 형태로 설명하는 방법은 공감능력을 이해시키기는 어렵다(박혜경, 2008). 이러한 이유로 연구자는 아동들이 쉽게 접근할 수 있는 새로운 공감훈련 집단미술치료 프로그램이 필요하다고 판단하였다.

초등학교 아동들의 인지·행동·정서적 발달단계를 고려했을 때, 교육과 훈련적인 방법보다는 예술을 통한 방법이 공감능력 향상에 효과가 있다(조고은, 2017). 공감능력을 발달시키려면 양육자와의 관계 뿐 아니라 아동의 사회적 환경, 교육, 치료 등 인위적 개입을 통해서도 많은 영향을 받는다는 연구들이 주목받고 있다(정세희, 2020). 이러한 면에서 집단미술치료는 다양한 감정을 경험하고, 나와 타인을 탐색하며 그 차이를 경험할 수 있다. 미술치료는 그 자체가 인지적, 정서적, 의사소통적 공감이라고 정의할 수 있다(강석순, 2004; 김기중, 2004). 집단미술치료는 표출된 감

정적 경험에 대해 서로 공감해주고 문제 해결을 함께 함으로써 사회적으로 성장하는 기초를 다질 수 있게 된다(Liebmann, 2004). 집단미술치료는 작업과 작품, 대화 과정을 통해 내담자의 인지와 정서를 표현하게 하며 작업과정과 작품을 통해 공감을 경험하게 된다. 작품은 자신뿐만 아니라 타인과의 의사소통을 이끌어내어 집단원으로부터 공감을 경험할 수 있다(정은주, 2009; 옥금자, 2006).

초등학교 아동의 공감을 위한 집단미술치료 연구는 꾸준히 이루어지고 있는 것을 볼 수 있다. 아동에게 있어 미술 매체를 통한 치료의 실시는 신체감각을 살릴 수 있어서 잔존기능을 보존, 발전시키며, 창조적 작업이 정서를 순화시키는 데 도움을 줄 뿐만 아니라, 다양한 표현과정을 통하여 심리적 욕구나 충동, 갈등의 해소를 돕는다(김혜련, 2015). 집단미술치료를 통해 내면표출을 통한 부정적인 감정표현을 하고 소속감과 친밀감을 경험함으로써 공감능력과 또래관계가 개선되어 공격성이 감소 되었음을 입증했다(신현주, 2013). 집단원들과의 규칙을 지키면서 자신의 감정을 조절하고 올바르게 표현하는 방법을 습득하면서 정서이완과 자기조절에 영향을 주었음을 밝혔다(김혜련, 2015). 집단미술치료를 통해 취약계층의 아동들이 건강한 사회성을 형성하는데 도움이 되고, 대인관계에서 긍정적으로 영향을 미친 것으로 나타났다(김태연, 2018). 공감을 위한 집단미술치료에 참여한 아동은 자신을 표현하고 서로의 작품에 관심을 가짐으로서 경청을 경험하였다. 집단작업을 통해 또래관계 안에서 긍정적인 공감적 의사소통을 할 수 있게 되었다(이재희, 2015). 집단미술치료 과정에서는 더 이상 본인 입장에만 집중하지 않으며 초기, 중기, 후기 단계적으로 상호작용이 확장되어 긍정적인 또래관계를 통해서 공감능력 향상에 도움을 주는 것으로 나타났다(오소원, 2016). 집단미술치료는 자신의 감정을 바르게 인식하여 타인에게 해를 끼치지 않으면서 타인에 대한 공감능력과 사회성을 기를 수 있도록 도움을 주는 것으로 나타났다(박정미·박은선, 2021).

이상에서 살펴본 바와 같이 집단미술치료가 집단의식에 기반하여 타인에 대한 배려와 소통을 통해 공감능력을 향상시켜준다는 점을 바탕으로 그 우수성을 확인하였다. 이에 본 연구자는 Barret-Lennard의 순환적 공감모형을 재구성한 고희희(2011)의 프로그램에 집단미술을 결합하여 초등학교 4학년 아동의 공감능력을 증진시키고자 한다.

3. 초등학교 고학년 아동의 공감능력 발달특성

본 연구의 대상인 초등학교 4학년은 고학년에 속하며, 11세~13세(4~6학년)로 정의한다. 이는 아동기 말기에서 청소년 초기로 넘어가는 단계로, 아동과 청소년의 특성이 동시에 나타나기도 하며 사춘기가 시작되어 많은 변화가 일어나는 시기다(이미진, 2012). Piaget(1966)는 타인에 대한 공감이 시작된 시기를 구체적 조작기(7~11세)로 보았다. 이 시기에는 언어 능력의 향상, 추상적 개념의 이해, 탈중심화, 타인의 행동 동기 추론 등의 특징을 갖는다고 하였다. Davis(1980)는 자기중심성에서 벗어나 탈중심성을 획득하고 타인의 관점을 수용하는 공감능력이 발달한다. 이를 통해 타인과의 관계 형성과 상호작용이 일어나고 있다는 것을 제시하였다(한경인, 2014). 자신과 타인이 각각의 정체성을 지닌 다른 존재로 바라볼 수 있어야 하며, 타인 중심적 사고를 통한 공감능력을 형성하는 것이 매우 중요하다고 하였다(우미혜, 2016). 10세가 넘어서면 아동은 자신과 타인을 다른 역사와 정체성을 갖고 있는 독립된 존재라는 것을 인식하며, 삶의 전체적인 경험에서 타인의 다양한 감정을 인식할 수 있게 된다(이선영, 2016). 나와 타인의 감정에 차이가 있음을 인식하여 공감능력이 증진되어 또래관계에 중요한 영향을 미친다(정은아, 2015).

특히, 타인의 입장에서 내면을 이해하고 수용하는 것이 가능해지면서 사회생활을 하는데 있어서 필요한 기본적인 태도와 자질을 익혀나가게 된다(김태연, 2018).

초등학교 4~6학년 아동들은 공감능력이 발달하기 시작하여 또래와의 상호작용에 있어서 여러 방향으로 작용하고 있을 시기이며, 또 그 결과가 다시 피드백 되어 학생들의 공감수준 발달에 긍정적 또는 부정적으로 영향을 미치는 과정에 있음을 예측할 수 있다(구해인, 2017). 이 시기의 아동들을 대상으로 한 공감능력과 관련된 선행연구들을 살펴보면, 공감훈련 프로그램이 배척아동과 무시된 아동을 인기, 평범, 양면성 아동이라는 긍정적인 방향으로 변화시켜 교실 내의 배척된 아동과 무시된 아동의 관계를 회복시키는데 도움을 주었다(이동현, 2012). 공감훈련 프로그램이 공격행동, 규칙위반 행동을 감소시켜 사회적 유능감과 외현화 문제행동에 긍정적 효과를 미치는 것으로 나타났다(백영근, 2017). 감정을 읽어주는 것에서 감정과 연결된 바람과 욕구까지 언어로 표현하도록 한 것은 공감능력의 증진에도 효과가 있었지만 동시에 정서 표현 능력에도 향상을 가져왔다(권현숙, 2015). 강점기반 공감훈련 프로그램을 학급 단위로 실시한 결과, 공감능력이 향상되어 공동체의식과

유사한 변인인 사회성발달, 친사회적 행동, 학생관계 및 학급 응집력, 대인 관계등에 대해 검증하고 있다(권혁기, 2020). 이처럼 공감능력이 고학년 아동의 성장과 발달에 있어서 긍정적인 역할과 기능을 한다는 것이다.

D. 선행 연구

1. 공감훈련 프로그램

고소미(2007)는 초등학생을 4학년 아동을 대상으로 총 11회기 구성하여 초등학교 아동의 동기 및 흥미를 유발할 수 있는 게임 중심 공감훈련 프로그램을 실시하였다. 공감능력을 향상시키고 신뢰도, 교제 지속성, 친구와의 공동생활에 긍정적인 효과와 교우관계 증진 및 절충, 협력, 양보, 지배, 회피등 갈등해결 전략을 개선시키는데 효과성을 검증하였다.

홍선아(2008)는 초등학생의 4학년 아동을 대상으로 총 14회기로 공감훈련 프로그램을 실시하였다. 아동들은 공감능력이 높을수록 분노의 억압과 분노 통제를 적절히 조절해주고, 쉽게 화를 내거나 모욕을 주는 흥분성, 협동하기를 거절하는 행동에 대한 효과를 높임으로써, 공격성과 분노를 낮게 줄인다는 효과성을 검증하였다.

이경아(2010)는 권정안(2000)의 중학생을 대상으로 한 공감훈련 프로그램을 중심으로 초등학교 5학년 아동의 30명을 대상으로 언어적, 정서적, 인지적 수준에 맞게 13회기로 재구성하였다. 서로의 마음을 이해하고 공감반응을 해 주는 과정에서 교우간에 신뢰와 사귀어짐이 깊어짐에 따라 자연스럽게 학급내의 교우관계 증진 및 상대방에게 피해를 줄 수 있는 행동을 줄이고, 책임감을 기르는데 도움을 주어 사회성 발달에 긍정적인 효과가 있음을 제시하였다.

김경미(2011)는 초등학생의 5학년 아동의 한 학급을 대상으로 13회기의 공감교육을 실시하였다. 공감교육 프로그램을 통해 인지적, 정서적, 의사소통적 공감의 향상과 올바른 자기 이해나 다른 사람에 대한 이해력을 통해 사회적 자아존중감, 가정에서의 자아존중감, 학교에서의 자아존중감이 유의미하게 높아졌음을 검증하였다.

고영희(2011)는 Barrett-Lennard의 순환적 공감모형을 기반으로 초등학생 4학년 아동을 대상으로 10회기로 재구성하여 공감훈련 프로그램을 실시하였다. 공감능력의 향상으로 타인 이해의 폭이 넓어지고, 원만한 대인 관계형성에 필요한 의사소통기

술을 익히게 되었다. 긍정적인 자기인식 및 친밀한 교우관계를 형성하게 되어 친사회적 행동과 심리적 안녕감이 유의미하게 증가함을 제시하였다.

김영미(2012)는 초등학교 4학년 아동의 24명을 대상으로 12회기의 프로그램을 진행하였다. 공감교육 프로그램은 자신을 이해하고 타인을 이해하여 타인과 관계를 맺는데 필요한 공감능력과 교사관계, 학교 규칙등 학교생활 만족도에 더 영향이 있음을 나타냈다.

김은지(2015)는 일반 아동과 지적장애 아동을 대상으로 인지적 특성에 맞게 13회기로 재구성하여 SNS 피드백을 활용한 프로그램이다. 공감교육 프로그램은 타인에 대한 이해의 폭이 넓어지게 하고 정서를 공유할 수 있도록 한다. 상대방과 긍정적으로 의사소통하는 방법과 사회적 관계를 맺는데 도움이 되는 친사회적 행동의 향상에 긍정적인 결과를 보였음을 제시하였다. 공감훈련 프로그램 목록은 <표 7>과 같다.

<표 7> 공감훈련 프로그램

연구자	프로그램명	종속변인	훈련기법	연구결과
교소미 (2007)	게임중심 프로그램이 초등학교 생의 공감능력, 교우관계 및 갈등해결 전략에 미치는 영향	공감능력 교우관계 갈등해결	게임 역할극 소집단활동	공감능력, 교우관계 및 갈등해결 전략에 효과
홍선아 (2008)	공감훈련 프로그램이 초등학교 아동의 분노와 공격성 감소에 미치는 영향	공감능력 공격성 감소	비디오시청 게임 역할극	분노억압, 분노통제, 특성 분노 감소와 공격성 감소에 효과
이경아 (2009)	공감훈련 프로그램이 초등학교 생의 공감능력, 교우관계 및 사회성 발달에 미치는 영향	공감능력 교우관계 사회성 발달	역할극 의사소통 훈련	공감능력, 친구의 유무와 신뢰도, 교제의 지속성, 친구간의 적응향상, 사회 성의 근명성, 책임감, 협 동성 향상
김경미 (2011)	공감교육 프로그램이 초등학교 생의 공감 능력과 자아존중감에 미치는 효과	공감능력, 자아존중감	게임 역할극 활동지	공감능력의 인지, 정서 및 의사소통의 향상과 자아존중감의 총체적, 사 회적, 가정에서의, 학교 에서의 자아존중감 향상

고영희 (2011)	공감훈련 프로그램이 초등학생의 친사회적 행동 및 심리적 안녕감에 미치는 영향	공감능력 친사회적 행동 심리적 안녕감	소집단활동 게임	인지, 정서적 향상과 친사회적 행동의 도움주기, 나누기, 위안하기, 협동하기 증가와 심리적 안녕감의 자아수용, 긍정적 대인관계, 자율성 개인적 성장의 증가
김영미 (2012)	공감교육 프로그램이 감정반응 수준에 따라 초등학생의 공감능력과 학교생활만족도에 미치는 영향	공감능력 학교생활 만족도	소집단활동 활동지 동영상시청	인지, 정서 향상, 학교생활만족도의 교사관계, 학교 규칙등 긍정적 영향, 감정반응수준이 높은 집단은 공감능력 향상, 감정반응수준이 낮은 집단은 학교생활만족도 향상
김은지 (2015)	SNS 피드백을 이용한 공감교육 프로그램이 정서·행동장애 위험아동 및 일반아동의 공감능력과 친사회적 행동에 미치는 영향	공감 친사회적 행동	게임 역할극 소집단활동	일반아동의 공감능력과 친사회적 행동의 향상에 긍정적인 효과

2. 집단미술치료 프로그램

박혜경(2008)은 지역아동센터의 3~5학년 아동을 대상으로 집단미술치료를 25회 실시하였다. 집단미술치료 프로그램을 통해 공감능력이 낮은 아동들에게 다양한 감정을 경험해보고, 나와 타인의 감정 차이를 이해하고, 타인의 입장에서 생각할 수 있게 하여 서로를 배려하며 지지하는 공감능력 증진에 효과적이었음을 제시하였다.

정은주, 정광석(2010)은 초등학교 5, 6학년을 대상으로 교사용 아동 평가 척도를 통해 적응적 아동(40점 이하)을 선정하고 이들을 대상으로 공감검사를 실시하여 미술치료를 10회기 실시하였다. 미술작업을 통해 직접적인 자신의 다양한 사고와 정서를 표현하고 집단원의 공감을 경험하게 됨을 강조하며 집단미술 프로그램이 효과적이었음을 밝혔다.

신현주(2013)는 초등학교의 4~5학년 남녀 아동 10명을 대상으로 20회기의 집단 미술치료 프로그램을 진행하였다. 내면표출을 통한 부정적인 감정표현을 하고, 집단구성원들이 상호간의 소속감과 친밀감을 경험하게 함으로써 또래관계개선을 위한 바람직한 행동방향을 모색하였다. 자유로운 경험의 표현, 지지, 수용등의 긍정적인 피드백을 제공받아 공감능력이 증가하며 또래관계가 개선되어 공격성이 감소되었음을 입증했다.

이보람(2016)은 초등학교 5학년 아동을 대상으로 총 10회기의 미술치료를 실시하였다. 집단미술치료 프로그램 실시 후 공감능력 검사를 실시한 결과 집단원은 서로 피드백과 지지를 경험할 수 있으며, 사회적 기술과 올바른 상호작용을 배울 수 있어 또래관계 증진, 공감능력 향상, 대인관계 형성에 긍정적인 도움을 주는 것으로 나타났다.

유선재(2022)는 지역아동센터를 이용하는 초등학교 5~6학년 아동을 대상으로 12회기의 미술치료를 실시하였다. 프로그램 초기 단계에서는 친한 아동들끼리 서로 이야기하며 전반적으로 어수선한 분위기를 보였다. 프로그램이 진행될수록 작품을 만드는 동안 집중하는 모습을 보이며 자신의 감정을 해소하며, 공감능력이 향상되어 아동들과의 관계가 긍정적으로 변화 되었다. 공감능력 증진을 위한 집단미술치료 프로그램 목록은 <표 8>과 같다.

<표 8> 집단미술치료 프로그램

연구자	프로그램명	종속변인	활동기법	연구결과
박혜경 (2008)	집단미술치료가 아동의 공감능력 향상을 위한 집단미술치료의 효과	공감능력	역할수용 집 단 원 과 의 관계형성 집단활동	아동의 공감능력, 긍정적인 대인관계를 향상
정은주, 정광석 (2010)	집단미술치료가 아동의 공감능력에 미치는 영향	공감능력	마음열기 협동화 (만화그리기) 그림 이어 그리기	미술치료에서 미술작업, 작품, 연구자와 집단원을 통해 공감을 경험함으로써 아동의 공감능력 향상
신현주 (2013)	집단미술치료가 초등학교 고학년의 공감능력과 공격성 및 또래관계에 미치는 영향	공감능력 공격성 및 또래관계	공동체 놀이 아이클레이 활동	초등학교 고학년의 공감능력과 공격성 및 또래관계증진에 효과
이보람 (2016)	집단미술치료 프로그램이 초등학교 고학년의 또래관계와 공감능력에 미치는 영향	또래관계 공감능력	집단활동 협동화 그리기 집단응집력 훈련	초등학교 고학년의 또래관계, 공감능력 향상에 긍정적인 영향
유선재 (2022)	지역아동센터 아동의 집단미술치료 참여경험과 공감력 변화 사례연구	참여경험 공감력	감정카드 참여관찰법 집단활동	지역아동센터 고학년의 회기별 참여과정중 공감력 향상 및 긍정적인 변화

이와 같이 선행연구들을 종합해보면, 공감훈련 프로그램은 초등학생의 공감능력, 갈등해결 전략, 사회적 능력, 공격성, 교우관계, 자아 존중감, 학교생활 만족도 등에 유의미한 효과가 있었다. 집단미술치료 프로그램은 집단원과 미술작업, 작품을 통해 공감능력이 향상 되어 공격성, 또래관계 증진, 긍정적인 대인관계 형성, 친사회적 행동에 유의미한 효과가 있었다.

초등학교 아동을 대상으로 한 공감능력 향상을 위한 프로그램의 중요성이 지속적으로 대두되고 있다. 선행연구들을 바탕으로 공감훈련에 기반한 집단미술치료 프로그램을 적용하여 초등학교 고학년 아동의 공감능력에 어떠한 변화가 나타나는지 알아보하고자 하였다.

Ⅲ. 연구방법

A. 연구대상

공감훈련 집단미술치료 프로그램이 초등학교 4학년 아동들의 공감능력 증진에 미치는 효과를 알아보기 위한 본 연구의 대상자는 총 22명으로 실험집단 11명, 대기집단 11명으로 구성되었다. 회기중 2명의 아동들이 전학을 가는 바람에 실제 실험집단은 9명으로 진행되었다. 이들은 인지적, 정서적 및 의사소통의 병리학적인 문제를 가지고 있지 않은 건강한 아동들이었다.

J도에 위치한 Y 초등학교 4학년 학급 중 미술치료 프로그램의 경험이 없는 한 개 반 9명(남4, 여5)을 실험집단으로 선정하여 공감능력 척도지와 동적 학교생활화(KSD)를 실시하였다. 동시에 J도에 위치한 C 초등학교 4학년 학급 중 미술치료 프로그램의 경험이 없으며 실험집단에서 조사한 공감능력 척도지와 동적 학교생활화(KSD)를 실시하여 실험집단의 결과와 통계적으로 유의적인 차이가 없는 한 학급 11명(남7, 여4)을 대기집단으로 선정하였다.

두 학교의 운영자 및 담임선생님께 본 연구의 목적과 과정을 사전에 설명하여 연구진행의 동의를 얻은 후 대상자 선정을 진행하였다. 연구대상자가 최종 선정이 완료된 후에는 연구대상자들과 그들의 보호자들에게 연구내용에 대해 충분히 설명하고 동의서를 작성한 후 프로그램을 진행하였다.

B. 연구도구

1. 인지 및 정서 공감능력

본 연구에서 사용한 공감능력 평가지표는 Davis(1980)의 대인관계 반응지수와 Bryant(1982)의 정서 공감 척도를 토대로 박성희(1997)가 번안하고 수정·보완한 척도를 사용하였다.

공감능력 평가지표는 총 2영역으로 인지적 공감능력과 정서적 공감능력 영역이고 이에 따른 문항수는 총 30문항으로 구성하였다. 인지적 공감 능력의 하위 내용은 ‘조망 취하기와 ‘상상하기’이고, 정서적 공감능력의 내용은 ‘공감적 각성’과 ‘공감적 관심’이었다.

검사지를 통한 각 문항의 채점 방법은 Likert식의 5점 척도법으로 하였고 점수가 높을수록 공감 능력의 수준이 높은 것으로 구성하였다. 즉 문항의 내용에 “전혀 그렇지 않다”는 1, “별로 그렇지 않다”는 2, “가끔 그렇다”는 3, “대체로 그렇다”는 4, “매우 그렇다”는 5를 부여하는 문항별로 점수를 산출하였다.

두 영역 총 30문항의 신뢰도를 평가하기 위해 Cronbach’s Alpha값을 사용하여 신뢰도를 검증하였다. 전체 문항 중 인지적 공감과 관련된 문항은 10문항으로 역문항 2문항을 포함하고 있으며, 정서적 공감과 관련된 문항은 20문항으로 역문항 8문항을 포함하고 있다.

일반적으로 Cronbach’s Alpha값이 0.7 이상이면 신뢰도가 높다고 평가하는데 (Cortina, JM(1993)-응용심리학 저널, 78(1)) 인지적 공감능력의 두 문항에서는 0.71, 정서적 공감능력 2문항에서는 0.89 및 총 30문항에 대한 신뢰도 계수는 0.91로 나타나 문항의 구성과 내용은 매우 높은 타당성을 가진 구성으로 판단되었다. 두 영역의 문제의 신뢰도는 <표 9>와 같다.

<표 9> 공감 척도의 영역별 문항 신뢰도

영역	내용	문항번호	문항수	Cronbach's a
인지적 공감	* 조망 취하기 : 다른 사람의 입장이나 관점을 추론하여 이해하려는 경향	16/19/22/25/28	10	0.71
	* 상상하기 : 현실의 맥락과 다른 상황 속에서 느낌을 머릿속에 그려 보는 경향	17/20/23/26,29		
정서적 공감	* 공감적 각성 : 다른 사람의 마음이나 감정 상태에 대해 공감적 정서가 깨어지게 되는 경향	1/2/3-9/10/11/12/13/14/15	20	0.89
	* 공감적 관심 : 다른 사람의 불행한 마음에 공감하고 불행한 일들과 마음에 관심을 두는 경향	18/21/24/27/30		
합계			30	0.91

2. 의사소통(표현) 공감능력

의사소통은 타인의 생각과 반응을 이해하고, 자신의 생각이나 감정을 잘 전달하는 것이 필요하다. 즉, 타인과의 상호작용 매개체 역할을 한다.

인지적 공감능력과 정서적 공감능력 영역에서 평가할 수 없는 의사소통 공감능력(언어적·비언어적 반응)은 타인의 이야기에 공감하기, 분노 표현하기, 고마움 표현하기 등이 있다(김신아, 황영식, 2012). 매회기마다 프로그램의 활동과정, 활동 사후에 아동들의 생각과 느낌을 나눈 대화, 태도 변화 및 작품을 중심으로 관찰 보고서와 활동 보고서를 분석 하였다.

3. 동적 학교생활화(KSD : Kinetic School Drawing)

동적 학교생활화(KSD)는 Knoff와 Prout(1988)에 의해 개발된 것으로 학교 내에서 아동들과 관련성이 있는 친구나 교사가 특정 아동이 무엇인가 하고 있는 모습을 그리게 하여 학교 내에서 아동과 교사 또는 아동과 친구들 사이의 상호관계 및 심리적 거리, 우월감, 관계상 갈등 감정, 태도 등을 파악하는 투사적 그림검사이다(최외선, 2009).

준비물로는 종이(A4), 연필, 지우개이며, 실시방법은 대상자에게 종이를 제시한 후 “당신 자신을 포함하여 선생님과 한 명 이상의 친구가 학교에서 무엇인가 하고 있는 그림을 그려보세요. 만화나 막대기 같은 사람이 아닌 완전한 사람을 그려주세요.” 라고 지시하고 그림을 그리게 한다. 동적 학교생활화(KSD)는 수행이 끝난 후 질문단계에서는 ① 그린 인물 위에 그린 순서를 적는다. ② 그린 인물 위에 누구인가를 적는다. ③ 그 사람이 무엇을 하고 있는지 설명을 듣도록 한다. 이는 상세하지 않은 그림을 다시 확인하고 그림 내용의 일반적인 의미보다 대상자가 무엇을 나타내고자 하는지를 확인해야 한다. 해석자의 참조체계, 이론적 견해에 따라 다양한 해석적 의미를 지닐 수 있음을 인지해야 한다(이우경·이원해, 2020).

대부분의 아동은 학교생활에 대한 그림을 거부하는 경향이 적어 아동의 지각을 잘 파악할 수 있다. 즉, 동적 학교생활검사의 하위변인에 나타난 정서적 거리(나-교사, 나-교우), 역할전환, 긴장/불안등은 공감능력의 변화를 알 수 있도록 한다(허진, 2021). 초등학교 아동들의 공감능력 향상에 따른 학교에서의 또래관계 및 대인관

계 향상 정도를 판단하기 위해 동적 학교생활화(KSD)를 실시해 그 타당성을 증명했다(박혜경, 2008). 본 연구자는 초등학교 4학년을 대상으로 한 공감훈련 집단미술 프로그램을 실시한 후 공감능력이 학교생활에서의 교사, 교우관계에 어떠한 변화가 나타나는가를 알아보기 위해 동적 학교생활화(KSD)를 실시하고자 한다.

검사의 채점 기준은 Burns와 Kaufman이 개발한 동적 가족화 채점 기준표를 기본으로 한다. 하지만 학교생활화의 분석 기준이 따로 없어 동적 가족화(KFD)진단 기준에 준하여 크게 5가지의 영역으로 인물상의 행위, 양식, 상징, 역동성, 특성으로 나누어진다. 허진(2021)의 연구를 참고하여 채점 변인들 중 모든 구성원의 사전, 사후에서 나타나지 않는 변인들은 생략하고 공감 능력과 관련된 요소들은 추가하여 기준을 아래 <표 10> 와 같이 크게 4개영역, 12개 변인으로 한정하였다. 특히 인물상의 행위 중 상호작용과 역동성을 통해 공감능력을 분석하였다.

본 연구에서는 집단 미술치료에 참가하기 직전의 동적 학교생활화(KSD) 사전 그림과 사후 그림에 대한 질적 분석을 시도하고자 한다.

<표 10> 동적 학교생활화(KSD) 분석 기준표

영역	항목	변인	채점기준
인물상의 행위	학업상황, 상호작용, 협동성	3	Bruns 와 Kaufamn의 참고
인물상의 특징	이목구비, 얼굴표정	2	
역동성	인물상의 위치, 인물상의 크기, 인물상 간의 거리, 인물상의 방향(상호작용)	4	
양식	구분, 포위, 가장자리	3	

위 표 내용을 확인할 수 있는 분석 질문을 <표 11>과 같이 만들어 사전·사후 그림을 수치화 하여 비교·분석 하였다.

<표 11> 동적 학교생활화(KSD) 분석 질문

영역	변인	분석질문
인물상의 행위	수업상황	1. 학교 수업 상황을 그렸는가?
	상호작용	2. 인물 간의 상호작용이 일어나고 있는가?
	협동성	3. 교사,친구들과 함께 활동을 하고 있는가?
인물상의 특징	이목구비	4. 이목구비는 모두 그렸는가?
	얼굴표정	5. 긍정적이고 밝은 표정을 짓고 있는가?
	인물상의 위치	6. 인물들 위치가 치우침 없이 그려졌는가?
역동성	인물상의 크기	7. 전체 화면에서 인물의 크기가 비슷한가?
	인물상간의 거리	8. 교사와의 거리와 친구와의 거리가 균등한가?
	인물상의 방향	9. 인물은 모두 전면 또는 측면을 보여주는가?
양식	구분, 포위, 가장자리	10. 그림에 구분, 포위, 가장자리가 나타나지 않는가?

C. 공감훈련 집단미술치료 프로그램 구성

1. 프로그램 회기별 목표

공감훈련 집단미술치료 프로그램 목표는 초등학교 4학년 아동이 집단 구성원들과의 상호역동적인 관계 속에서 타인의 정서를 정확하게 분별하여 적절한 반응을 보일 수 있도록 돕고자 한다. 미술적 접근을 통해 또래 집단 속에서 서로 간에 긍정적, 부정적 피드백을 주고 받으며, 미술 매체를 통한 다양한 작업의 경험이 집단 아동들의 언어와 행동에 수용적 변화를 주어 공감능력에 어떠한 효과를 미치는지 알아보는 데 있다.

도입 단계는 1~2회기로 프로그램 안내와 정서적 이완 및 자신을 표현하며 친밀감 형성을 목표로 하였다. 공감의 이해 단계는 3~5회기로 자기감정을 적용시켜 다양한 감정 알아차리기로 인지적 공감 향상을 목표로 하였다. 공감의 실제 I 단계는

6~8회기로 정서적 공감 향상에 중점을 두어 타인의 마음과 생각을 깊게 이해해 보려는 기회를 갖게 하는 활동으로 구성하였다. 공감의 실제 II 단계는 9~11회기로 상대방이 말한 공감 내용의 의미를 알고 상황에 맞게 반응을 해 주는 활동으로 목표를 두었다. 마무리 단계는 12회기로 지금까지 배운 활동을 정리하면서 프로그램을 통해 변화된 자신의 모습을 살펴보고 새롭게 공감을 실천해 나갈 것을 다짐하도록 활동 목표를 두었다. 이에 단계별 목표에 따라 회기별 프로그램을 구성하였으며 <표 12>에 정리하였다.

<표 12> 프로그램 회기별 목표

단계	목표	회기	영역	주제	기대효과	공감능력 요 소
도입	친밀감 형성	1	도입	자기 소개하기	<ul style="list-style-type: none"> · 프로그램 목적 이해 · 친밀감 형성 · 자기탐색 	-
		2	인지	자유롭게 난화그리기	<ul style="list-style-type: none"> · 정서적 이완과 표현 · 자율성 증진 	상상하기
공감 의 이해	인지적 공감 향상	3	인지	자세히 보아야 예쁘다	<ul style="list-style-type: none"> · 경청의 중요성 · 주의 기울이기 	조망 취하기
		4	인지	알록달록 감정파이	<ul style="list-style-type: none"> · 다양한 감정 인지 · 자아탐색 	조망 취하기 상상하기
		5	인지 · 정서	내 마음 분리수거	<ul style="list-style-type: none"> · 부정적 감정표출 	상상하기 공감적 각성 공감적 관심
공감 의 실제 I	정서적 공감 향상	6	인지 · 정서	우리는 동화작가	<ul style="list-style-type: none"> · 타인과의 느낌, 상황에 대한 수용 및 관심 	상상하기 공감적 관심
		7	정서	다른 듯 닮은 우리	<ul style="list-style-type: none"> · 공통점, 차이점 인식 · 정서적 공감향상 	공감적 각성 공감적 관심
		8	정서	명화 그리기	<ul style="list-style-type: none"> · 타인의 이해 · 공감적 지지 	공감적 관심

공감의 실제 II	의사소통 공감 향상	9	의사소통	함께 만드는 수호신	<ul style="list-style-type: none"> 타인과의 관계형성 공감 표현에 대한 반응 연습 	의사소통
		10	의사소통	과자 만다라	<ul style="list-style-type: none"> 타인과의 관계성 증진 적극적인 공감적 반응 	의사소통
		11	정서·의사소통	우리는 티키타카	<ul style="list-style-type: none"> 자기 개방 및 최대한 공감에 대한 반응 공감의 표현력 증진 	공감적 각성 공감적 관심 의사소통
마무리	공감 다짐	12	정리	작품집 전시회	<ul style="list-style-type: none"> 자신감 회복 나의 가치 공감 실천의지 	조망 취하기 공감적 각성 공감적 관심

1) 도입 단계(1~2회기): 친밀감 형성

1회기는 ‘자기 소개하기’를 통해 평소 ‘나는 누구인가?’를 생각하며 다양한 방법으로 ‘나’를 소개할 자료를 만들어서 자신을 소개한다. 프로그램을 이해할 수 있도록 이끄는 첫 회기는 사람들로 하여금 집단구성원의 지지를 받으며 어떤 것을 창조하고 다른 사람과 함께 생각을 나누며 느낌을 표현하도록 준비시키는 데 도움을 준다(이지선, 2014). 자기를 소개하는 활동은 소속감 증진과 자연스러운 분위기 속에서 집단원간의 응집력을 높여주고, 작은 성취감과 다양성을 맛보는 경험을 한다(김춘경 외, 2013). 나에 대해 반복적으로 탐색함과 동시에 좀 더 심층적인 억압되거나 소외된 정서를 접촉하고, 자신을 객관적으로 알아차린다(Oaklander, 2006 ; Blom, 2006). 또한, 집단 활동에서의 규칙을 상기시켜 주고 책임감을 부여하는 등 지켜야 할 규칙에 대한 집단원의 약속은 활동을 위한 필수요소이며, 신뢰감이 형성되는 중요한 치료적 요인이다(조세핀 김, 2014).

2회기 ‘자유롭게 난화그리기’는 난화그리기 기법으로 팔을 돌리거나 전신을 움직이면서 경직되고 억재된 몸과 마음을 이완 시키는 활동이다. Cane(1954), Naumburg(1996)는 그림을 그린 사람의 무의식 속에 잠자고 있다고 느껴지는 상상을 표현 시키고 저항감을 줄이는 데 도움을 줄 수 있는 수단은 미술치료라고 하였

다. 무엇을 그리려는 대상을 그린 것이 아니라 그리고 싶은 욕구 그 자체가 목적이
고 즐거운 것이다(임선아, 2006).

2) 공감의 이해(3~5회기): 인지적 공감 향상

3회기 ‘자세히 보아야 예쁘다’는 공감에서의 ‘경청’의 중요성을 알도록 한다. 2명
씩 짝을 지어 서로 마주보고 잘 관찰하여 OHP 필름에 얼굴을 그리는 활동이다. 경
청은 타인을 존중하는 과정을 통해 정서적 공감을 경험할 수 있다(이미영, 2020).
단순히 외부의 소리를 귀로 듣는 것이 아니라 상대방의 메시지에 주의를 기울여
듣고 그의 생각과 감정을 이해하는 것이다(서유미, 2016).

4회기 ‘알록달록 감정파이’는 평소에 느끼는 감정들에 대해 생각하여, 감정들의
종류와 크기에 따라 면을 나누도록 하는 활동이다. 이를 통해 현재 자신의 감정을
인식하고, 표현력 향상을 도모한다. 감정이 무엇인지 잘 모르는 아동에게 폭 넓고
다양한 감정을 경험하도록 한다(오은영, 2019). 더불어 타인의 작품을 감상하면서
타인의 감정에 대한 이해를 높이고 또래와의 상호작용을 시작하며 관계를 주도적
으로 이끌어 나가도록 한다(우선희, 2014).

5회기 ‘내마음 분리수거’는 지난회기의 인지했던 나의 버리고 싶은 감정을 신문
지 위에 적어서 찢고, 소집단과 공을 만들어 던지고 날리면서 나의 감정, 상대방의
감정을 정서적으로 공감한다(박성미, 2011). 신문지를 찢고, 뭉치는 등 활동과정을
즐기면서 할 수 있는 작업으로 스트레스를 해소시키고 부정적인 감정을 표출한다
(김태연, 2018). 이러한 억압된 감정표출은 자기표현을 향상시키고, 소리를 즐길 수
있도록 하여 자신의 존재감을 높여준다(Oaklander, 2006).

3) 공감의 이해 I (6~8회기): 정서적 공감 향상

6회기 ‘우리는 동화작가’는 짧은 동화를 읽고 주인공의 입장에 공감하고, 공감의
정서를 같이 느끼고 표현한다. 등장인물의 감정을 함께 공유하면서 집단원 전체가
정서적 공감이 형성되는 시간이 될 것이다. 독서치료 자료를 선정할 때는 내담자가
자신과 쉽게 동일시할 만한 정서와 경험을 다루는 것이 중요하다(선애순, 2010). 동
화는 상상놀이를 할 수 있는 기회를 많이 제공하여 자기를 자유롭게 표현하게 한
다(Oaklander, 2012). 공감은 순식간에 일어날 수도 있고 오랜 시간에 걸쳐 완성될

수도 있다. 하지만, 동화, 실제 사례, 각색한 이야기와 관련하여 그 이야기에 흠뻑 젖어들어 울고 웃다 보면 나도 모르게 어느새 자신이 공감의 세계 깊숙이 들어와 있음을 느낄 수 있다(박성희 외, 2017).

7회기 ‘다른 듯 닮은 우리’는 풀라쥬 기법을 이용하여 집단원간의 공통점과 차이점을 인식하며 타인의 이야기에 공감하는 활동이다. 적당한 크기의 원을 기준으로 안과 바깥쪽에 같은 마음, 다른 마음을 표현한다. 풀라쥬는 평소에 어떤 경험이나 대상에 관하여 감정이나 느낌을 자유롭게 표현하는 기회를 제공하여(윤민정, 2019) 치료동기를 높이고 자연스럽게 자신의 내면세계를 탐색하고 개방하게 한다(안미숙, 2017). 물론 타인의 감정을 이해하고 소통할 수 있는 통로로 활용될 수 있다.

8회기 ‘명화 그리기’는 명화를 보고 집단원에게 타인에 대한 이해와 공감을 지지해주는 방법에 대해 이야기 풀라쥬를 만들어 본다. 같은 그림이나 사건을 보더라도 나와 충분히 다르게 바라볼 수 있음을 이해하는 활동으로 나만의 생각이나 감정을 서로 이야기 나누며 공격적이지 않은 자기주장을 하는 기회가 되어 자기 표현력이 신장되고(문은주, 2007), 공감적 관심을 촉발하는 활동이다. 명화의 내용을 이해하고 내면화 시켜서 자신의 감정뿐만 아니라 타인에 대한 감정을 다양하게 느낄 수 있도록 돕는다(신하연, 2021).

4) 공감의 이해 II(9~11회기): 의사소통적 공감 향상

9회기 ‘함께 만드는 수호신’은 공감의 의사소통을 연습하는 활동으로 감정을 이해하고 공감한 바를 ‘나 메시지’로 해 볼 수 있도록 중점을 둔 회기이다. 전체 집단원이 교실을 지키는 수호신을 무언으로 하나의 작품을 완성하도록 구성하였다. 집단원간의 의도하는 내용을 비언어적인 동작과 표정, 작품을 만들어 가는 과정을 통해 생각과 의도를 유추하는 과정을 경험한다. 작품을 통해 의사소통하였을 때, 타인이 자신의 의도나 감정을 언어로 표현하지 않아도 그 사람의 행동을 보고 이해하여 적절하게 반응을 할 수 있게 된다(백수진, 2020). 우리는 말로 의사를 전달하는 것 못지않게 표정과 몸짓으로도 소통을 한다. 아동이 가족 외의 친구나 어른들과 사회적 관계를 맺기 시작하며 비언어적 신호를 읽고 쓰는 능력은 매우 중요하다(Gordon, 2010).

10회기 ‘과자 만다라’는 다양한 과자를 이용해 만다라 기법을 통해서 자기의 고민이나 슬펐던 상황을 친구에게 솔직하게 털어놓고 친구로부터 공감반응을 받는다

면 더 의미 있는 활동이 될 수 있다. 푸드 아트는 심리적 안정감을 느끼고 신체적 감각에 집중할 수 있도록 하여 아동들이 자유롭게 자신의 내면을 표현하고 집단 활동을 통해 구성원 간의 상호작용을 유발하여 타인을 이해하고 공감하는 수용적인 태도를 기를 수 있다(김연주, 2021). 이에 만다라 활동은 정서적인 면을 연결하여(Malchiodi, 2003 ; 강유순, 2005) 부적 정서를 안정된 정서 상태를 형성하는 데 매우 적합한 주제로 여겨지며, 더불어 정서 공감을 향상시켜 의사소통 증진에 효과적이다.

11회기 ‘우리는 티키타카’는 친구에게 가장 고마운 마음, 미안한 마음을 가지고 선물을 주는 활동으로 공감을 나누어 내면화 하는데 목적이 있다. 그동안 표현하고 싶은 글, 그림 등을 캘리그래피와 스칸디아모스를 이용하여 정성스럽게 꾸며서 상호작용을 통해 타인에 대한 감사함을 알고 긍정적인 정서를 경험할 수 있게 된다(정여주, 2003). 한글 캘리그래피는 생각과 느낌을 자유롭게 표현하여 주제에 대한 뜻과 의미를 창의적 발상을 통해 감성을 자극하고 개성을 표현하여 서로 공감하면서 소통하고 치유할 수 있다(박예심, 2020). 자연물 탐색활동을 통해 얻을 수 있는 교육적 가치는 의사소통 기술을 발달시키는데 도움을 주면서 사회정서 발달을 돕는 역할을 한다(한은영, 2020).

5) 마무리(12회기): 공감에 대한 다짐

12회기 ‘작품집 전시회’는 전체 프로그램을 정리하는 회기로 프로그램 활동 전반에 걸쳐 학습한 내용을 생활화 하도록 한다. 지금까지의 활동사진과 작품사진으로 나의 달라진 모습을 살펴보고, 성취감과 공감의 의미를 기억할 수 있도록 작품집을 만드는 활동이다. 이전의 생활방식과 다르게 행동하겠다고 굳게 다짐하고 약속하여 자아 존중감을 향상시킨다(Branden, 2015). 프로그램 마지막 단계를 연구자가 활용하여 긍정적 자아상을 수립하여 자기 자신을 자랑스럽게 여기며 미래와 희망을 생각하게 한다(김태연, 2018).

2. 프로그램 회기별 활동내용 및 매체

지금까지 프로그램의 목표와 전체 구성에 따른 회기별 활동내용 및 매체에 관한 내용은 <표 13>와 같다. 세부 활동 진행과정은 부록에 정리하였다.

<표 13> 회기별 활동내용 및 매체

단계	회기	주제	활동내용	매체
사전 검사			공감능력 척도 및 KSD 진단검사	
도입	1	자기 소개하기	<ul style="list-style-type: none"> · 프로그램 소개하기 · 나의 이름 꾸미기 · 공감의 필요성 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> ·도화지 ·색연필 ·스티커
	2	자유롭게 난화 그리기	<ul style="list-style-type: none"> · 전신을 움직이면서 마음을 이완하기 · 자유롭게 선 그리기 · 이미지 떠오르면서 색칠하기 · 작품이 완성이 되면 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> ·도화지 ·싸인펜 ·색연필
공감의 이해	3	자세히 보아야 예쁘다	<ul style="list-style-type: none"> · 서로의 얼굴 관찰하기 · 서로 역할 바꾸어 작업하기(OHP) · 얼굴에 나타난 표정 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> ·OHP 필름지 ·매직펜
	4	알록달록 감정파이	<ul style="list-style-type: none"> · 평소에 느끼는 감정 생각하기 · 감정들의 종류와 크기에 따라 면을 나누기 · 각 면에 색칠을 하거나 그림 그리기 · 각 면에 표시된 감정에 대해 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> ·도화지 ·크레파스 ·색연필 ·싸인펜
	5	내 마음 분리수거	<ul style="list-style-type: none"> · 자신이 버리고 싶은 감정을 신문에 적기 · 신문을 마구 찢기 · 찢은 신문을 공으로 만들어 던지고 날리기(경쾌한 음악과 함께) · 찢은 신문지로 걱정 인형 만들기 · 작품에 제목 지어서 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> ·신문지 ·크레파스 ·스카치테이프 ·음악

공감 의 실제 I	6	우리는 동화작가	<ul style="list-style-type: none"> · 오른발, 왼발 동화책 읽기 · 동화 속 주인공에 대해서 공감 나누기 · 느낀 정서를 그림으로 표현하기 · 표현된 내용으로 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> · 동화책 · 도화지 · 크레파스 · 색연필
	7	다른 듯 답은 우리	<ul style="list-style-type: none"> · 내가 좋아하는 것과 친구가 좋아하는 것에 대해 알아보기(폴라쥬) · 도화지에 적당한 크기의 원 그리기 · 원안에 같은 마음 표현하기 · 바깥쪽에 다른 마음 표현하기 · 표현된 내용으로 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> · 잡지책 · 가위 · 풀 · 도화지
	8	명화 그리기	<ul style="list-style-type: none"> · 각자 원하는 명화 도안 고르기 · 색연필, 크레파스로 색칠하기 · 개인 제목 만들기 · 집단원의 제목, 스토리텔링하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 다양한 명화 · 도화지 · 색연필 · 크레파스
공감 의 실제 II	9	함께 만드는 수호신	<ul style="list-style-type: none"> · 교실의 수호신에 대해 이야기 나누기 · 동작, 표정등을 통해 생각을 유추하면서 만들기 · 제목을 정하고 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> · 2절지 · 플레이콘 · 물 · 글루건
	10	과자 만다라	<ul style="list-style-type: none"> · 커다란 빵튀기 위에 여러 과자등을 올려서 자유롭게 만들기 · 슬프거나, 불행했던 경험에 대해서 이야기 나누기 · 완성한 만다라에 제목을 정하고 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> · 여러 종류의 과자들 · 빵튀기과자 · 전지
	11	우리는 티키타카	<ul style="list-style-type: none"> · 선물할 대상 생각하기 · 엽서지에 스칸디아무스로 꾸미기 · 전하고 싶은 공감의 말을 캘리그래피를 활용하여 엽서지에 공감의 말을 적어보기 · 선물주고 받기 · 각각 나의 가치에 대해 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> · 액자 · 스칸디아무스 · 붓펜 · 목공풀 · 엽서지
마무 리	12	작품집 전시회	<ul style="list-style-type: none"> · 집단미술 프로그램을 돌아보고 자신의 변화를 인식 하기 · 그동안의 활동사진과 작품사진으로 나만의 앨범을 꾸미기 · 박수를 쳐주며 서로를 격려하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 작품활동사진 · 상장 · 풀 · 가위

사후 검사

공감능력 척도 및 KSD 진단검사

3. 각 회기별 프로그램 진행과정

회기별 진행에서는 매 회기마다 도입, 활동, 나눔 및 정리단계로 나누었다. 도입단계에서는 프로그램 설명 및 일상생활 나눔을, 활동단계에서는 프로그램 주제에 맞는 매체탐색하기, 개인·집단별 미술치료 활동을 구성하였다. 나눔 및 정리단계에서는 작품을 중심으로 서로간의 원활한 상호작용과 함께 이야기 나누는 시간을 가지도록 하였다. 그리고 매회기를 마칠 때는 함께 작업장을 정리하도록 하였다. 프로그램 회기별 진행 과정은 <표 14>와 같다.

<표 14> 집단프로그램 회기별 진행 과정

진행단계	구체적인 활동내용	소요시간 (80분)
도입	· 인사 및 일상생활 나누기 · 회기 프로그램 설명 및 주제 나누기	10분
활동	· 프로그램 주제에 맞는 매체탐색하기 · 개인별, 집단 미술치료 활동하기	30~35분
나눔	· 작품 설명하기 · 자신과 타인의 작품에 대하여 공감, 소통하기	20~25분
정리	· 주변정리 하기 · 다음회기 프로그램 이야기 나누기	10분

초등학생용 공감 프로그램은 6~10회, 11~15회 모두 큰 효과 크기를 보았다는 선행연구(이장희, 2019)와 집단미술 프로그램의 1회기 시간은 60~90분일 때 가장 효과적이라는 연구 결과(서주연, 2011; 오민경, 2004)를 반영하여 총 80분으로, 주 2회 실시하는 것으로 구성하였다. 또한, 매체의 구성은 초등학교 교실에서 다루기 편하고, 최대한 쉽게 활용 가능한 프로그램으로 하였다.

D. 연구설계

공감훈련 집단미술치료 프로그램이 초등학교 4학년 아동들의 공감능력 증진에 미치는 영향을 알아보기 위해 본 연구에서는 case-control study model을 적용하였다. 실험집단과 대기집단을 구성하여 실험집단에게는 공감훈련치료 집단미술 프로그램을 12회기 실시, 대기집단에는 공감훈련 집단미술 프로그램을 실시하지 않았다. 실험집단에 공감훈련 집단미술 프로그램을 실시 후 두 군간의 공감능력 척도와 동적 학교생활화 진단검사의 통계적인 차이를 검증하여 초등학교 4학년 아동들에게 공감훈련 집단미술치료 프로그램이 미치는 영향을 도출하도록 설계하였다.

이에 따라 두 군간의 프로그램 진행 전, 후의 공감능력 평가 척도인 인지, 정서 및 의사소통 영역과 종합적 공감능력에 대해 SPSS 프로그램으로 유의성 검증 (paired t-test, $p < 0.05$, $p < 0.01$)으로 실시하였다.

이 연구설계를 정리하면 <표 15>와 같다.

<표 15> 실험집단과 대기집단 사전·사후 설계표

연구대상자	사전검사	실험처치	사후검사
EG(R)	O ₁	X	O ₂
CG(R)	O ₃		O ₄

EG : 실험집단 (Experimental Group)

CG : 대기집단 (Control Group)

R : 무선표집 (Randomize)

O₁ , O₃ : 사전검사

O₂ , O₄ : 사후검사

X : 실험처치(공감훈련 집단미술치료 프로그램)

E. 연구 절차

본 연구는 공감의 구성 요인인 조망 취하기, 상상하기, 공감적 각성, 공감적 관심 등의 요소가 프로그램의 주제가 되었다. 프로그램 안에서 자연스럽게 자신으로부터 벗어나서 상대방의 관점과 입장을 이해하고, 타인의 감정을 상상하며, 공감적 각성과 관심을 경험하게 하였다. 또한 프로그램 진행 과정을 통해 서로의 감정을 표현하고 지지해 주며 원만한 또래관계를 경험할 수 있도록 하였다. 더 나아가 공감훈련 집단미술치료 프로그램이 초등학교 4학년 아동들의 공감능력 증진에 미치는 영향을 입증하는 데 목적을 두고 진행하였다. 이에 따라 고영희(2011)가 개발한 공감훈련 모형을 기초로 여러 연구자들의 집단미술치료에 관한 내용(최외선 외, 2006; 학지사, 김택훈 외 2010; 양서원)을 참고하였다. 또한, 선행연구 된 김태연(2018), 이미영(2020)의 집단미술치료 프로그램을 토대로 본 연구자가 초등학교 4학년의 발달 수준에 맞게 프로그램을 구성하였다.

2021년 7월에 J도 D 초등학교 4학년 아동을 대상으로 한 학급에 공감훈련 집단 미술치료 프로그램을 14회기 예비 실시하여 본 프로그램의 적절성을 위해 적용가능성을 타진하였다. 공감훈련 집단미술치료 프로그램의 완성도를 높이기 위해 지도교수와 미술치료 슈퍼바이저의 의견을 종합하여 문제점을 수정·보완하여 완성하였다.

공감훈련 집단미술치료 프로그램의 실시는 2021년 9월 13일부터 2021년 11월 8일까지 교과별 담임재량 시간을 이용하여 주 2회, 한 회기당 80분으로 총 14회기에 걸쳐 해당 학교 미술실에서 실시하였다. 집단미술치료 프로그램의 모든 과정은 본 연구자가 직접 운영자로서 진행하였다. 본 연구의 진행과정은 계획 수립 단계, 프로그램 설계 및 개발 단계, 프로그램 실행단계 및 결과분석 단계로 총 4단계로 계획·진행되었다. 구체적인 연구진행 절차를 <표 16>에서 정리하였다.

<표 16> 연구 절차

단계	목표	내용	기간
계획 수립	연구주제 및 목적 설정 및 기초자료 수집	<ul style="list-style-type: none"> · 연구 주제 설정 · 연구의 필요성 및 목적 · 문헌 및 선행연구 고찰 · 선행된 공감훈련 집단미술 프로그램 고찰 	2021.1 ~ 2021.6.
프로그램 설계 및 개발	공감훈련 집단미술치료 프로그램 구성을 위한 기초작업	<ul style="list-style-type: none"> · 공감능력 증진을 위한 공감훈련 집단미술 프로그램 선정 · 사전·사후 검사를 위한 척도 선정 	2021.7 ~ 2021.8.
	프로그램 설계 및 개발	<ul style="list-style-type: none"> · 공감훈련 집단미술치료 프로그램개요 설정 · 공감훈련 집단미술치료 프로그램 내용 구성 · 공감훈련 집단미술치료 프로그램 모형 설계 	
프로그램 실행	공감훈련 집단미술치료 프로그램 실시	<ul style="list-style-type: none"> · 공감능력, 동적 학교생활화 · 사전 사후 검사 및 결과 분석 · 공감훈련 집단미술치료 프로그램 진행 	2021.9 ~ 2021.11.
결과분석	공감훈련 집단미술치료 프로그램 결과 분석	<ul style="list-style-type: none"> · 결과 통계 분석 · 공감훈련 집단미술치료 프로그램 회기별 효과 분석 	2021.11.

F. 자료분석

본 연구에서는 SPSS Statistics v21 프로그램을 사용하여 다음과 같은 절차로 자료를 분석하였다. 첫째, 측정의 신뢰도를 확인하기 위하여 내적 합치도(Cronbach's α) 값을 살펴보았다. 둘째, 연구 참여자가 평정한 공감의 일반적 경향을 알아보기 위하여 기술 통계량을 살펴보았다. 셋째, 실험 집단과 대기 집단이 동질한지 알아보기 위하여 독립표본 t -검정을 실시하였다. 넷째, 미술치료 프로그램의 사전과 사후 점수가 집단 간에 유의한 차이가 있는지 검증하기 위하여 반복측정 분산분석을

실시하였다. 다섯째, 연구 참여자의 작품 안에서 상호작용, 역동성등의 변화를 알아 보기 위하여 동적 학교생활화(KSD)의 사전과 사후 그림을 비교하여 분석하였다. 그림분석을 위해서는 김선현(2013), 문채련·이현주(2015)의 미술치료 관련 서적을 바탕으로 자료를 분석하였다. 여섯째, 공감훈련 집단미술치료 프로그램의 효과 검증을 위해 실험집단의 단계별 변화와 양상을 관찰하여 질적 분석을 하였다. 미술치료 수련 전문가인 박사 1인, 석사 2인에게 연구 주제와 프로그램에 대해 설명하고 받은 피드백을 통해 연구자의 분석과정을 지도 받았다.

G. 연구의 윤리적 고려

본 연구의 윤리적인 면을 고려하여 먼저 연구 설문지 작성 시 실험집단과 대기 집단에게 연구에 대해 설명하는 시간을 충분히 가졌다. 참여의사를 밝힌 실험집단과 대기집단을 대상으로 연구 참여 동의서를 작성하도록 안내하였다. 연구 참여 동의서는 연구 참여자를 보호하기 위해 익명성과 비밀 보장에 관한 내용을 바탕으로 제작하였다. 연구 진행과 관련하여 연구 참여자의 개인정보 및 자료 등의 내용은 연구 이외의 다른 용도로는 사용하지 않을 것, 연구 참여자의 익명성을 보호하기 위해 가명을 사용할 것, 녹취 파일은 연구가 끝난 후 1년 후에는 모두 파기될 것, 연구기간 동안 언제라도 연구 참여를 철회할 수 있음을 알리고 연구 내용 및 방법을 설명하였다. 또한 진술과 분석의 적절성 여부를 확인받고 연구 참여자들이 원하지 않는 사적인 정보는 노출되지 않도록 수정하였다.

IV. 연구결과

A. 양적분석 결과

1. 기술 통계량

본 연구 참여자가 평정한 공감의 일반적인 경향을 알아보기 위하여 사전점수를 중심으로 평균, 표준편차, 최소, 최대, 범위, 왜도, 첨도 값을 정리한 결과는 <표 17>과 같다.

<표 17> 실험집단과 대기집단의 사전 공감 점수에 대한 기술통계량

	실험집단			대기집단		
	인지적 공감	정서적 공감	공감 총점	인지적 공감	정서적 공감	공감 총점
평균	23.11	49.11	72.22	26.36	52.18	78.54
표준편차	4.08	6.03	9.22	3.01	6.15	8.35
최소	15	40	56	21	41	66
최대	28	59	87	31	61	91
범위	13	19	31	10	20	25
왜도	-.76	-.11	-.34	-.13	-.33	.04
첨도	.86	-.2.	.30	-.46	-.53	-1.03

실험집단에서 측정된 공감의 평균은 총점이 72.22점이고 인지적 공감이 23.11점이며 정서적 공감이 49.11점으로 나타났다. 그리고 대기집단에서 측정된 공감의 평균은 총점이 78.54점이고 인지적 공감이 26.36점이며 정서적 공감이 52.18점으로 나타났다. 아울러 공감의 총점과 각 하위요인별 왜도와 첨도 값은 절대 값 2를 초과하지 않는 것으로 나타났으며 Shapiro-wilk검정 결과 95%신뢰수준에서 정규성이 가정되었다.

2. 동질성 검정

본 연구 참여자들이 동질한 집단으로 구성되어 있는지 확인하기 위하여 실험집단과 대기집단의 사전 점수에 대해 t-검정을 실시한 결과는 <표 18>과 같다.

<표 18> 실험집단과 대기집단의 사전 동질성 검정 결과

	실험집단		대기집단		t	p
	평균	표준편차	평균	표준편차		
인지적 공감	23.11	4.08	26.36	3.01	2.054	.055
정서적 공감	49.11	6.03	52.18	6.15	1.121	.277
공감 총점	72.22	9.22	78.54	8.35	1.609	.125

Levene의 등분산성 검정 결과, 95% 신뢰수준에서 모든 요인의 분산이 두 집단 간에 동일한 것으로 가정되었으며 실험집단과 대기집단의 인지적 공감($t=2.05$, $p>.05$), 정서적 공감($t=1.12$, $p>.05$), 공감 총점($t=1.61$, $p>.05$)의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 두 집단에서 측정된 공감 점수 간 차이가 통계적으로 유의하지 않기 때문에 두 집단이 동질한 집단임을 보여준다.

3. 미술치료 사전-사후 변화 비교

미술치료 프로그램의 사전과 사후에 측정된 공감 점수의 변화가 유의한지 검토하기 위하여 측정 시점과 집단별 사전-사후 점수를 정리한 결과는 <표 19>와 같다.

<표 19> 집단별 미술치료 사전과 사후에 측정된 공감의 변화량

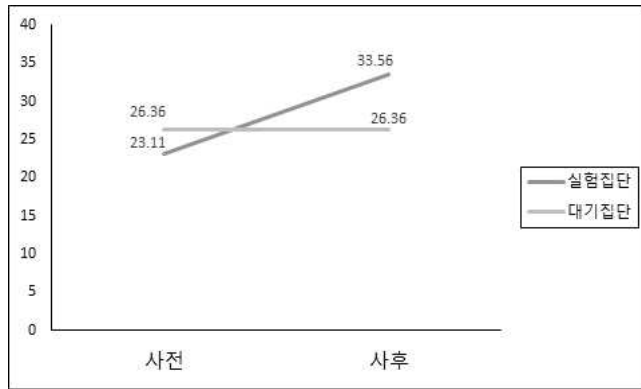
		실험집단		대기집단	
		평균	표준편차	평균	표준편차
인지적 공감	사전	23.11	4.08	26.36	3.01
	사후	33.56	1.94	26.36	3.20
정서적 공감	사전	49.11	6.03	52.18	6.15
	사후	66.33	4.72	54.82	4.02
공감 총점	사전	72.22	9.22	78.54	8.35
	사후	99.89	5.62	81.18	5.62

인지적 공감의 경우, 실험집단의 평균은 사전 23.11점에서 사후 33.56점으로 10.45점이 증가한 반면에 대기집단의 평균은 사전 26.36점에서 사후 26.36점으로 동일한 것으로 나타났다<그림 1>. 그리고 정서적 공감의 경우, 실험집단의 평균은 사전 49.11점에서 사후 66.33점으로 17.22점이 증가하였으며 대기집단의 평균은 52.18점에서 54.82점으로 2.64점이 증가한 것으로 나타났다<그림 2>. 공감 총점의 경우, 실험집단의 평균은 사전 72.22점에서 사후 99.89점으로 27.67점이 증가하였으며 대기집단의 평균은 사전 78.54점에서 사후 81.18점으로 2.64점이 증가하였다<그림 3>. 이러한 차이가 통계적으로 유의한지 검토하기 위하여 실시한 반복측정 분산분석의 결과는 <표 20>과 같다.

<표 20> 반복측정 분산분석의 결과

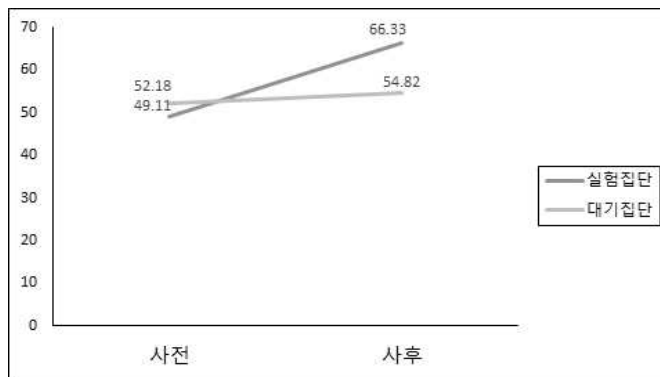
요인	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	p
인지적 공감	집단 간					
	집단	38.409	1	38.409	3.260	.088
	오차	212.091	18	11.783		
	집단 내					
	검사시점	269.989	1	269.989	33.723	.000
	집단×검사시점	269.989	1	269.989	33.723	.000
	오차	144.111	18	8.006		
정서적 공감	집단 간					
	집단	176.489	1	176.489	5.224	.035
	오차	608.111	18	33.784		
	집단 내					
	검사시점	976.049	1	976.049	43.917	.000
	집단×검사시점	526.549	1	526.549	23.692	.000
	오차	400.051	18	22.225		
공감 총점	집단 간					
	집단	379.565	1	379.565	5.710	.028
	오차	1196.535	18	66.474		
	집단 내					
	검사시점	2272.727	1	2272.727	54.671	.000
	집단×검사시점	1550.627	1	1550.627	37.301	.000
	오차	748.273	18	41.571		

인지적 공감을 분석한 결과, 두 집단의 등분산성(Box's $M=2.994$, $F=.876$, $p>.05$)과 구형성(Mauchly's $W=1.00$)이 가정되었으며 집단과 검사 시점의 상호작용효과가 유의한 것으로 나타났다($F=33.72$, $p<.001$).



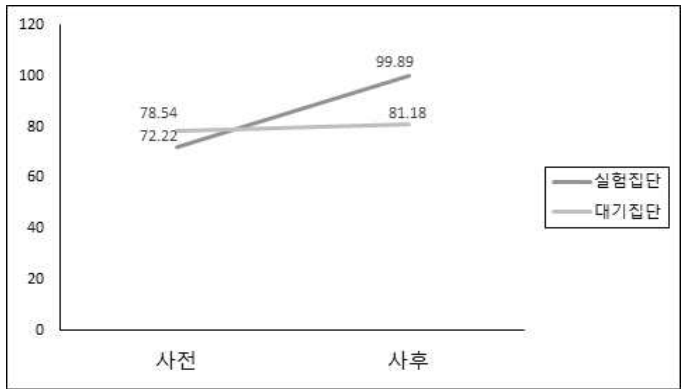
<그림 1> 인지적 공감

정서적 공감을 분석한 결과, 두 집단의 등분산성(Box's $M=2.526$, $F=.739$, $p>.05$)과 구형성(Mauchly's $W=1.00$)이 가정되었으며 집단과 검사 시점의 상호작용효과가 유의한 것으로 나타났다($F=43.92$, $p<.001$). 끝으로 공감 총점을 분석한 결과, 두 집단의 등분산성(Box's $M=.562$, $F=.164$, $p>.05$)과 구형성(Mauchly's $W=1.00$)이 가정되었으며 집단과 검사 시점의 상호작용효과가 유의한 것으로 나타났다($F=37.30$, $p<.001$).



<그림 2> 정서적 공감

실험집단의 점수가 대기집단의 점수보다 크게 증가한 맥락에 비추어봤을 때 이러한 결과는 미술치료 사전과 사후에 실험집단으로부터 측정된 공감의 총점과 두 가지 하위 요인 모두 유의하게 증가하였음을 보여준다.



<그림 3> 공감 총점

B. 질적 분석 결과

1. 집단의 회기 결과 및 변화 분석

프로그램에 참여한 아동들이 공감훈련 집단미술치료 프로그램이 공감능력 증진에 얼마나 영향을 미치는가에 대한 평가는 통계 수치로만 분석하는데 한계가 있다. 실제 프로그램의 단계에서 아동들이 보이는 비언어적인 요소와 행동 및 태도, 작품의 내용, 프로그램 활동지를 분석하여 집단원의 변화양상을 살펴보았다.

a. 도입단계 (1회기~2회기)

1회기: 자기 소개하기

1회기에서는 프로그램의 안내와 반 친구들에게 자신을 소개하는 시간으로 자기를 인식하고 다양성을 인정하면서 집단원간의 친밀감을 형성하였다. 친밀감 형성을 위해 A4용지에 자신의 이름을 꾸미는 시간이었다.

조용하게 각자의 이름을 꾸미는 동안 갑자기 B아동이 D아동의 이름을 보더니 ‘00 고기’ 라고 부르니 너도 나도 따라 하면서 웃음보가 터졌다. 남자 아동들이 계속 ‘00 고기, 00 고기’를 하며 여자 아동들의 이름을 계속 부르며 놀리자 E 아동이 벌떡 일어나 D아동에게 주먹을 쥐며 때리는 행동을 하였다. 자신의 이름을 지어준 분과 뜻을 물어보니 대부분 고개를 절레절레 흔들었다. C아동은 프로그램이 끝난 후 연구자를 찾아와 이름을 지어준 분과 뜻을 안다고 말해 주었다. 발표할 때 부끄러워서 못했다고 소곤소곤 귓속말을 하였다. H아동이 G아동에게 꾸며놓은 이름표를 보고 예쁘다고 하자 “너도 예쁘게 잘했어”라고 서로 칭찬의 말을 전하였다. I아동은 자신의 이름을 계속해서 색칠하며 꾸미는 동안에 D 아동이 ‘어몽어스’ 캐릭터를 많이 가져 버리자 쫓아가서 달라고 손을 내밀었다. 끝내 주질 않자 B 아동이 자신에게 붙인 캐릭터를 다 떼어서 나누어 주었다. 발표시간에는 대개 왜 그렇게 꾸몄는지, 이름의 뜻은 무엇인지에 대한 질문과, 대답으로는 “그냥, 잘 모르겠다.”로 이루어져 집단원들이 자신의 생각이나 느낌을 말로 표현하는 것에 어려움을 보였다. 완성된 자신의 작품 등을 소개할 때 듣는 친구들도 느낌을 한마디씩 하도록 하

자 “좋았어요” 하며 힘없는 목소리로 아주 짧게 대답들을 하였다. 발표가 끝난 후엔 꼭 박수로 잘했다는 격려를 해 주었다. 활동에 참여한 집단원들은 질문에 대답보다는 고개로 표현하는 행동을 많이 볼 수 있었다.



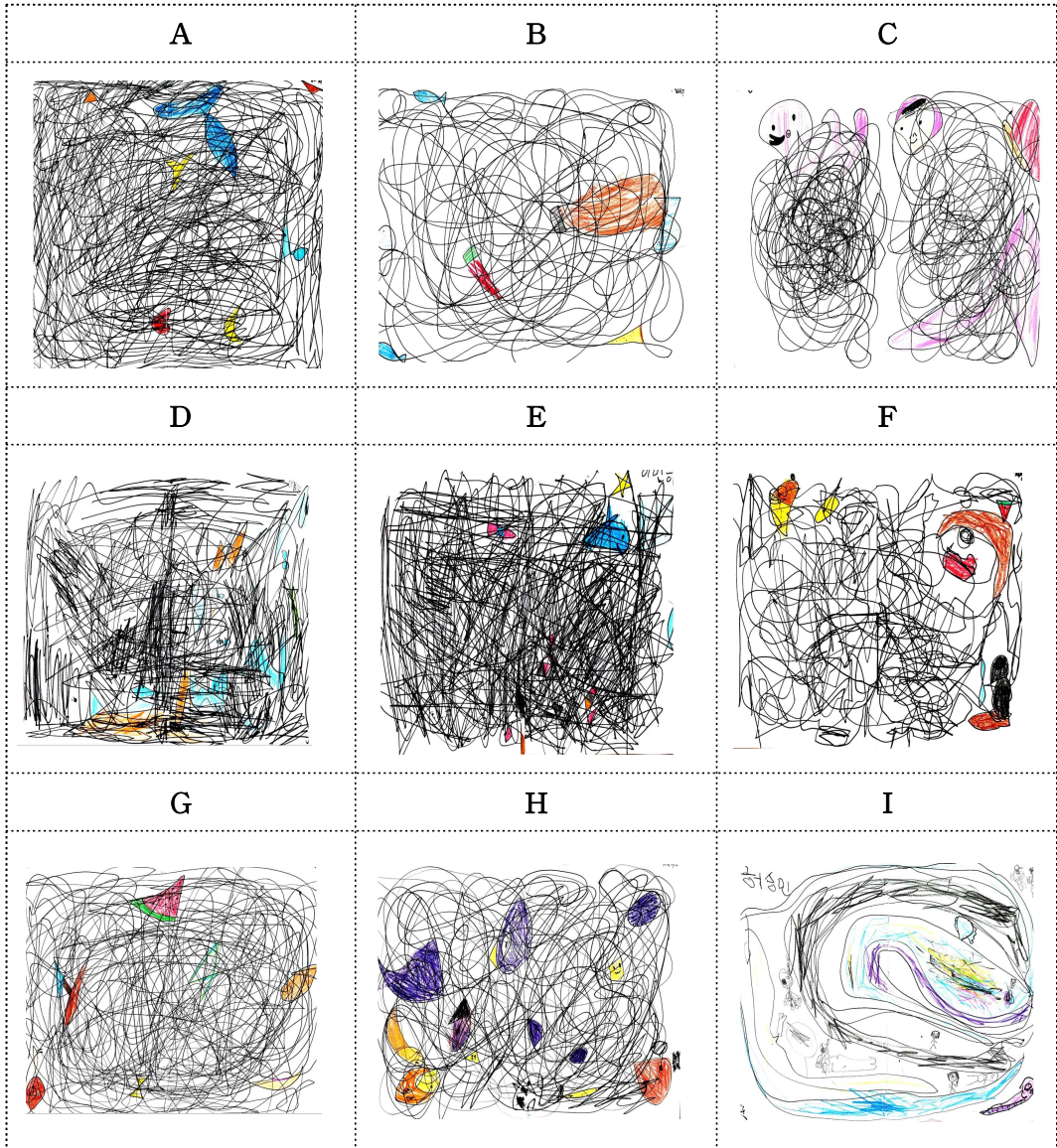
<그림 4> 1회기: 자기 소개하기

2회기: 자유롭게 난화 그리기

본 프로그램인 ‘자유롭게 난화 그리기’는 팔을 돌리거나 전신을 움직이면서 경직되고 억제된 몸과 마음을 이완 시키는 활동이다. 평소애 자주 쓰는 손과 쓰지 않는 손으로 어떠한 모양을 그리지 않고, 손 가는 대로 낙서하도록 하였다.

먼저 책상위에 신문지를 깔고 그 위에 A4용지를 주려 하자 벌써 G아동이 “신문지 위에 해도 되요?”라고 하며 신문지에 낙서를 하였다. 형태가 없이 마구잡이로 그리는 낙서를 하라 하였더니 멈칫해 하는 아동들이 있어 연구자가 직접 시범을 보여주었다. 그림을 잘 그리고 못 그리고는 절대 중요하지 않음을 다시 한 번 강조하였다. A4 용지를 두 장 붙인 종이에 자유롭게 낙서를 한 후 난화 속에서 이미지를 찾아 좋아하는 색으로 색칠을 하고 짧은 이야기를 만들었다. 몇몇 아동들은 흥분된 감정으로 A4 종이가 찢어질 만큼 양손을 번갈아 가면서 격렬하게 낙서를 하였다. A아동은 지그재그 모양으로 아주 빠르게 손을 움직였다. 마구잡이 낙서를 하니까 스트레스가 풀리며 기분이 점점 좋아진다고 하였다. 그 말을 들은 E아동은 H아동과 함께 서로 상대방 종이에 자유롭게 낙서를 하면서 기분이 점점 좋아진다고 하였다. E아동은 별 모양을 계속 반복적으로 표현하였다. 동생이 말을 안 들어서 화가 날 때는 고함을 질렀는데 이제부터는 종이에 낙서를 해야겠다고 하였다. 팔은 아프지만 계속 하다보니 마음이 많이 편안해졌다고 하였다. C아동은 책상아래에 색종이를 넣어 놓고서 꽃 접기를 몰래몰래 하였다. A아동이 그만하라며 팔을 양손으로 X자 모양을 하자 한 쪽으로 몸을 돌리며 연구자의 얼굴을 본 후 계속 하였다. 보조 교사가 다가가 등을 쓰다듬자 그때서야 활동에 참여 하였다. 종이를 반으로 접더니 왼쪽을 하고 나서는 다시 오른쪽 여백을 그려 나가는 모습을 보였다. I아동이 연구자의 지시에 따르지 않고 계속 막대 인형의 그림을 그리자 F아동이 다가가서 연필을 빼앗았다. 난화 속 숨은 그림이 발표자와 다를 때는 “그건 아닌 것 같아, 나는 ~ 도 보인다!”라고 하면서 서로 다양한 의견을 주고받는 모습을 보였다. E아동은 ‘공부’가 최근의 스트레스이며 그림속의 로켓을 타고 멀리 떠나고 싶다고 하였다. 그러자 G아동은 본인의 난화 그림속에 배가 있다며 “배 타고 로켓 타고 같이 떠나자” 하였다. D아동은 낚시 하러 가서 물고기를 한 마리도 못 잡아 스트레스가 쌓였다고 하였다. I아동이 “다음엔 많이 잡을 수 있을 거야” 라고 위로의 말을 전하였다. 그러면서 계속 물고기 종류를 말하자 G아동이 “그만해”하며 지우개를 조금 뜯어서 던졌다. E아동은 너무 진하게 낙서를 해서 숨은 그림을 못 찾겠다

고 하자 A, H아동이 다가와 함께 숨은 그리기를 찾는데 도와 주었다. D아동은 계속 물고기 모양만을 만들어 가자 B아동이 다가가 주황색으로 색칠을 하였다. D아동이 혼자 하겠다며 종이를 들고 다른 곳으로 도망갔다. 이에 B아동이 장난을 치며 서로 쫓고 쫓기면서 교실을 빙빙 돌았다. 소감을 나누면서 집단원에게 스트레스 해소가 어느 정도 되었는지 물어보자 “아주 조금밖에 안 남았어요, 너무 힘을 주었더니 팔이 아파요”라며 큰 소리로 대답을 하였다.



<그림 5> 2회기: 자유롭게 난화 그리기

b. 공감의 이해 단계(3~5회기)

3회기: 자세히 보아야 예쁘다

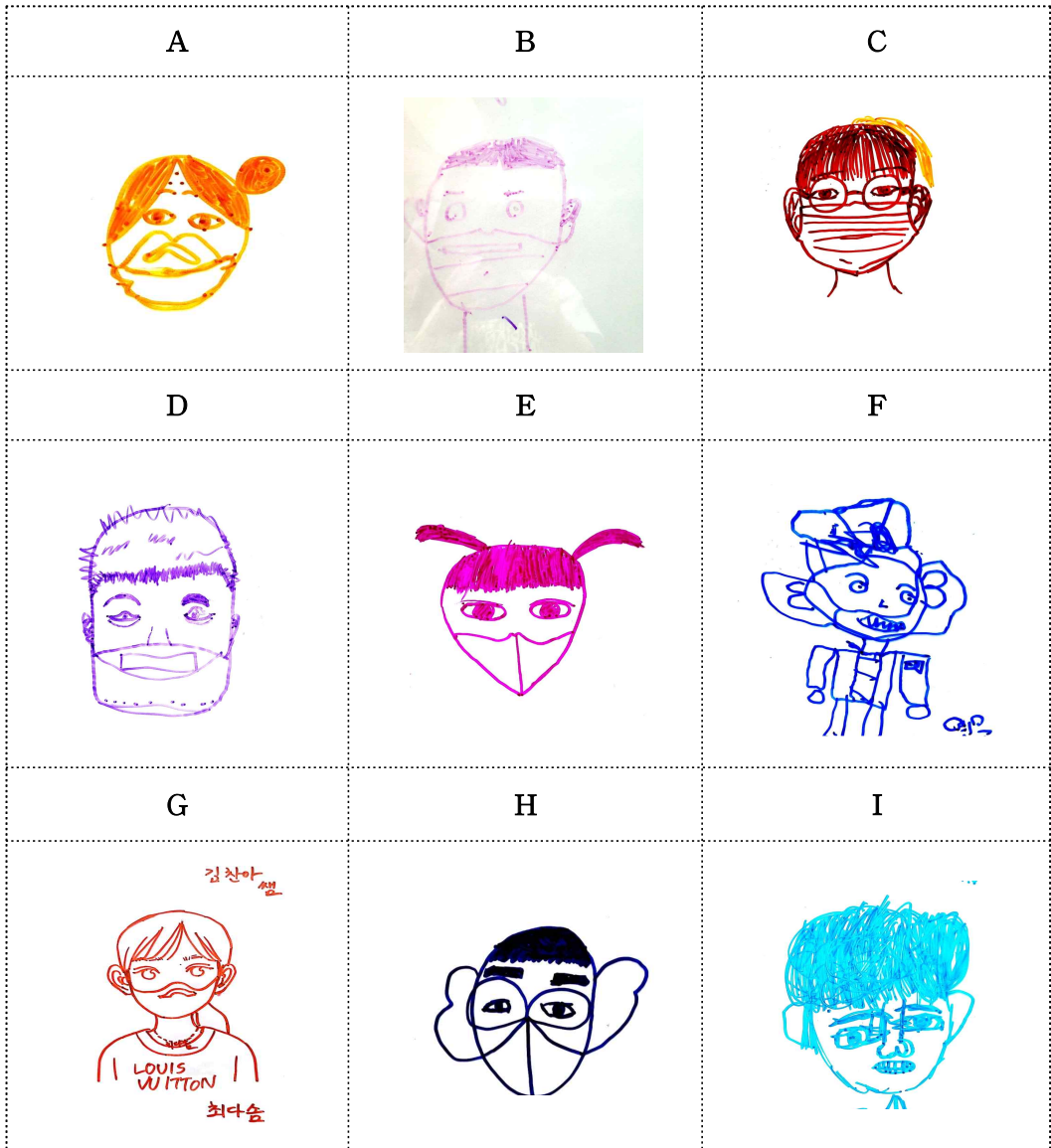
본 프로그램인 ‘자세히 보아야 예쁘다’는 2명 씩 짝을 지어 서로 마주보고 잘 관찰하여 OHP 필름에 얼굴을 그리는 활동이다. 경청에 대한 여러 가지 방법 중 잘 듣기, 상대방의 눈을 바라보기 등 공감에서의 ‘경청’의 중요성을 알도록 한다.

짝을 짓는데 남자 여자 따로 짝짓기, 가위 바위 보로 하기, 하고 싶은 사람끼리 하기, 제비뽑기등 다양한 의견이 나와 쉽게 결정되어 지질 않았다. 의논 끝에 제비뽑기로 짝을 지었다. B, D아동은 서로 짝이 되자 두 손을 잡고 별쩍별쩍 뛰었으며 F아동은 I와 짝이 된 것을 알고 연필을 책상위에 던지다시피 놓았다. 이 모습을 본 I아동은 자신의 자리로 돌아와 조용히 연필을 만지작 거리는 모습을 보였다. 남자와 여자 아동이 구분되어 짝이 되자 서로 남자와 짝이 될까봐 걱정이 되었다며 여아동들은 안도하는 모습을 보였다. 서로 마주 앉은 후 1분 동안 아무런 말도 하지 않고 눈 맞춤을 하였다. 1분도 채 되지 않아 ‘크크크’ 웃음소리가 나왔다. “생각보다 1분이 너무 길어요, 어색하고 쑥스러워요”하면서 눈 맞춤이 쉽지가 않다고 하였다. E아동은 짝의 눈을 보면서 눈을 크게 치켜세웠다가 다시 작은 모양을 하면서 계속 해 눈을 움직이는 행동을 하였다. 가만히 보고 있으려니 쑥스러워서 자꾸 눈을 움직였다고 하였다. 집단원이 홀 수여서 보조교사가 활동에 참여 하였다. 마스크를 벗고 그리고 싶다는 제안에 코로나 때문에 벗지 않고 마스크까지 그리는 의견을 모았다. 평소에 거의 말이 없던 H는 안경을 벗으며 예쁘게 그려달라고 하였다.

C아동은 얼굴을 마주 하고 있으니 어색하다며 계속 짝에게 말을 건네었다. 완성된 본인의 얼굴을 보고 너무 예쁘다며 만족하였다. 집단원들이 상대방의 얼굴을 쳐다보기도 하고 OHP 필름을 얼굴에 대어 보기도 하며 움직일 때마나 부시럭 거리는 소리에 맞추어 장단을 맞추어 노래를 흥얼거리기도 하였다. 리듬에 맞추어 D아동이 움직이면서 자기도 모르게 방귀를 끼었다. 그러자 B, F아동은 교실 뒷자리로 도망을 가고 I아동은 교실 바닥에 누워서 박장대소를 하였다. 여 아동들은 선풍기를 세게 틀어서 냄새를 날아가게 하였다. D아동이 “나도 모르게 방귀가 나와 버렸어”하자 F아동이 “어, 나도 그런적 있어, 그럴 수 있지” 하며 손을 내밀어 토닥겨 주었다. D아동은 연한 보라색 사인펜으로 그려 짝의 얼굴이 진하게 안 보여 미안하다고 하였다. 짝이 그려준 본인의 얼굴에 “귀신이다” 하면서도 만족하다며

OHP 필름에 뽀뽀도 하고 부채질을 하며 무척 좋아하였다. F아동은 짝이 그려준 본인의 얼굴이 정말 마음에 들지 않는다고 쓰레기통에 버리는 행동을 하였다. 이에 I아동은 아무말도 하지 않고 고개를 숙이며 손을 만지작거리는 모습을 보였다. H아동은 본인의 얼굴이 너무 못 생기게 그려져서 집단원들에게 보여주면 남아 아동들이 놀린다며 발표를 하기 싫다고 하였다. 1회기 때 규칙으로 정했던 미술작품에 대해서 평가하지 않는다는 사실을 다시 확인시켜 주었으며, ‘경청’을 하기 위한 우리의 노력 하는 모습이 중요 하다고 하였다. 마지못해 왼쪽 집단원에게 몸은 돌리지 않고 손만 내밀어 작품을 보여 주었다. 그러자, G아동이 “눈을 마주 쳐야 하는데” 하면서 H아동의 그림이 귀엽다고 하였다.

프로그램 활동 때마다 친구들에게 반응을 잘 보이지 않은 H아동이 옆, 앞, 뒤 친구들과 소통을 하였다. G아동은 본인 얼굴보다 더 예쁘게 그려 주어서 고맙다고 말하면서 “예쁘긴 한데 사실 제가 더 예쁜 것 같아요” 하는 반응을 보였다. 보조교사가 G아동의 눈썹이 참 예쁘다고 하자 집단원들이 “어디 어디, 진짜?” 하면서 확인하였다. E아동은 직접 G아동의 눈썹을 만지면서 “잘 몰랐는데 진짜 예쁘네” 하며 공감의 말을 전하였다.



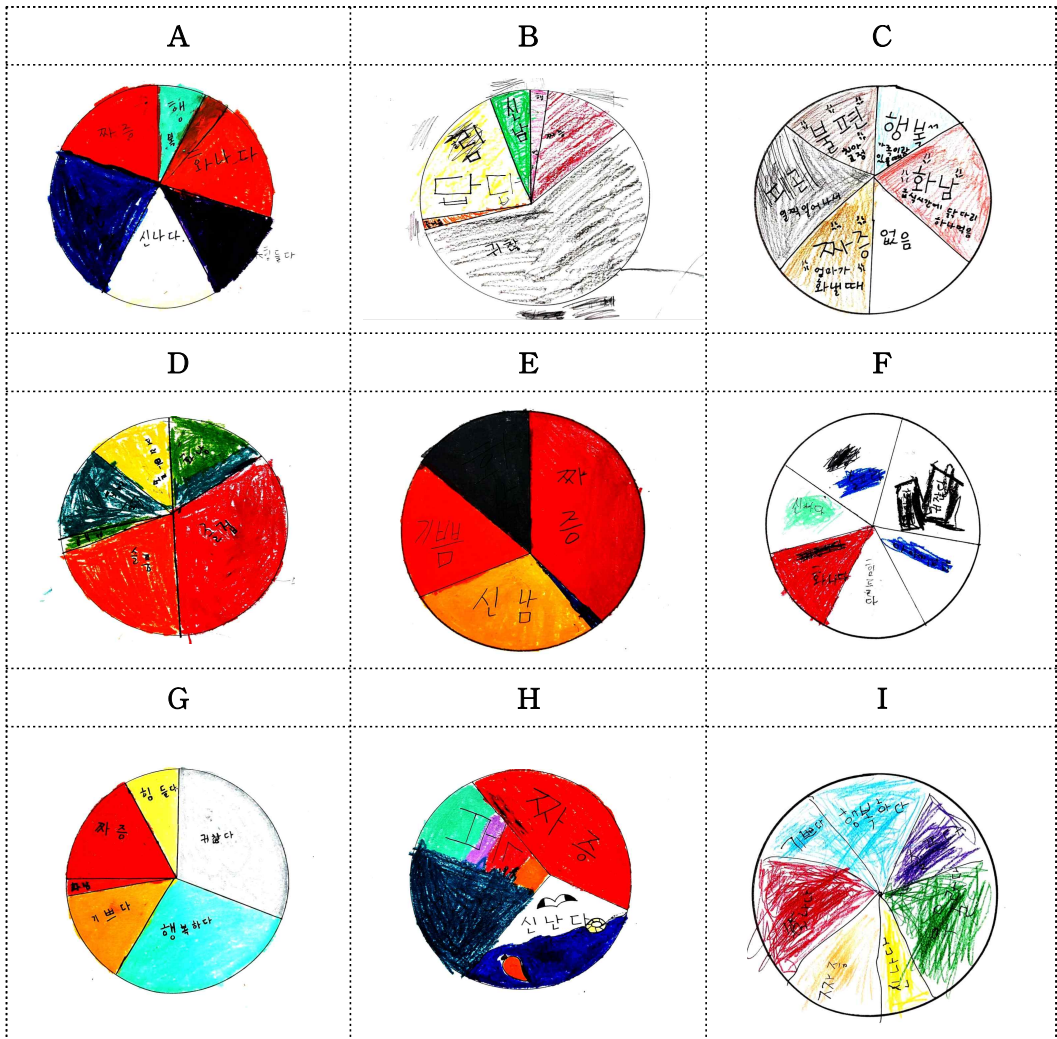
<그림 6> 3회기: 자세히 보아야 예쁘다

4회기: 알록달록 감정파이

본 프로그램인 ‘알록달록 감정파이’는 평소에 느끼는 감정(흥분됨, 놀람, 당황스러움, 화남, 행복함, 외로움)들에 대해 생각하게 하는 활동이다.

감정들을 이해하고 표현하기 위하여 집단원은 평소 경험했던 감정과 관련된 상황에 대하여 이야기를 나누었다. 그리고 각 감정들과 관련된 표정, 신체적 변화 등에 대하여 탐색하였다. 종이에 원을 그리고, 피자처럼 감정의 종류와 크기에 따라 면을 나눈 후 각 감정에 어울리는 색을 칠하도록 연구자가 먼저 시범을 보였다. 최근에 느낀 감정들에 대해 이야기를 나누어 보니 A아동은 바로 앞 점심시간에 선생님들은 닭다리를 세 개씩이나 주면서 학생들은 한 개밖에 주질 않아 그게 제일 짜증난다고 하였다. 이에 집단원이 “맞아, 맞아 늘 우리는 조금밖에 안 줘” 하면서 책상을 탕탕 내리치기도 하였다. B아동은 고릴라처럼 두 손으로 가슴을 쿵쿵 치기도 하였다. C아동이 “그래도 00영양사님은 우리에게 맛있는 음식을 해 주시잖아”하며 고마움을 나타내자 I아동은 고개를 끄덕끄덕 하였다. B아동은 즐거움은 딱히 없고 모든 게 다 귀찮다고 하자 E아동이 “네가 게임 하는 것도 즐거움이야”라고 말하였다. 이에 B아동은 가끔씩 게임하는 것도 귀찮다고 대답을 하자 A아동이 “그럼 학교에 다니지 말고 그냥 집에나 있어”라고 큰 소리로 말하였다. 대부분의 아동들은 짜증이나 화남 감정파이에 빨간색을 표현하였는데 D아동은 ‘즐거움’에 빨간색으로 색칠을 하여 그 이유를 물었다. “기분이 좋아지면 온도가 올라가서 빨간색으로 했어요”라고 하였다. 집단원이 모두 미처 몰랐다면 박수를 보냈다. 문제를 풀 때 자꾸 틀려서 화가 난다고 하자 다른 아동들도 공감을 해 주었다. F아동은 활동을 시작한지 10분이 지나 교실에 들어왔다. 코로나 백신주사를 맞고 학교를 설 줄 알았는데 학교에 와서 “지금 아주 많이, 진짜 많이 짜증나요”하였다. 그래서인지 활동에 집중을 하지 못하고 자꾸 지우개 가루를 내어 책상위에 모았다가 다시 어지럽히는 행동을 반복 하였다. E, H아동이 동시에 “나라도 학교에 오기 싫어겠다”하면서 F아동에게 위로의 말을 전하였다. G아동은 한숨을 쉬며 한참을 책상에 엎드려 있더니 “생각이 나질 않아요”하며 다시 손을 턱에 괴고 발을 들었다 놓았다 하는 모습을 보였다. 아주 사소한 것도 괜찮다고 하자 “엄마한테 잔소리 들었을 때, 동생들 돌봐야 할 때 짜증나요” 하면서 딱히 기분 좋은 일이 없다고 하였다. H아동 역시 엄마가 친구와 비교할 때가 제일 짜증난다며 비슷한 경험을 이야기 나누었다. 소감을 발표하는 시간이 되자 A아동이 “제가 먼저 발표 할게요” 라며 손을 들었다. 이

에 다른 아동들도 스스로 발표를 하겠다고 손을 들기 시작했지만 여전히 목소리는 자신감이 없게 작은 목소리로 소감을 나누었다.



<그림 7> 4회기: 알록달록 감정파이

5회기: 내 마음 분리수거

본 프로그램인 ‘내 마음 분리수거’는 내재된 감정을 표출 하는 단계로 집단원의 현재까지 불안, 걱정, 두려움, 분노의 감정을 신문지 찢기로 스트레스를 날려 버리고 걱정인형을 만들어 내 감정들을 다 쏟아내는 활동이다.

미리 준비해둔 신문지 더미를 보고 집단원은 호기심을 가득 안고 무엇을 할지 스스로 예측해 보고 질문을 던졌다. 먼저 버리고 싶은 감정들을 신문지에 적은 후 찢기 활동을 하고 무언가를 만들어 보자고 제의하였다. B아동이 “진짜 찢어도 되요?”, I아동은 “교실에서 떠든다고 선생님께 혼나는데요?”하며 눈치를 보았다. 신문지에 버리고 싶어 하는 감정들을 적더니 D아동이 “욕 써도 돼요?”라고 하였다. 집단원에게 “어떡했으면 좋을까?”라고 묻자, 다양한 의견들이 나왔다. 평소 말이 별로 없던 C아동이 연구자에게 다가오더니 “적는 대신 말은 안하면 안돼요?”라고 제안을 하였다. 이 의견을 물었더니 모두들 “좋아요, 찬성이예요”하며 흥미로워하는 모습을 보였다. 막상 찢기 활동이 시작되자 “진짜, 다 찢어요?”하면서 집단원은 가만히 앉아서 조심스럽게 찢기 시작하였다. “너희들, 버리고 싶은 감정이 별로 없구나” 하는 연구자의 한마디에 “아니요!” 하며 D, F, A아동이 무섭게 모든 신문지를 자기 앞으로 가져가 찢었다. 그러자 다른 아동들도 달려들어 순식간에 모든 신문지를 찢어 놓았다. E아동이 조금 남은 신문지를 가지고 도망가자 다른 아동들도 고향을 지르며 쫓아 갔다. C아동은 다른 집단원의 역동적인 모습을 지켜 보면서 앉아서 신문지를 찢었다. 계속 가장자리로 엉덩이를 움직이며 이동하자 H아동이 일어나라고 손짓을 하자 그때서야 활동에 조금씩 참여하는 모습을 보였다. B아동은 연구자에게 안 찢어진 신문지를 달라고 하더니 돌돌 말아 칼을 만들었다. F아동은 신문지를 길게 말아 마치 막대기나 봉처럼 만들려고 노력하였다. 자신들만의 방식으로 만들기를 하면서 연구자에게 서로 사진을 찍어달라고 내밀었고 사진을 확인하며 즐거워하였다. 남 아동들이 칼을 만들어 여 아동들에게 공격을 하자 A, E아동이 주먹과 발로 차는 흉내를 내자 모두 도망가는 모습을 보였다. H아동이 낮은 목소리로 “똥 돼지!” 하자 곧바로 A, E아동도 **! 하며 거들면서 분노의 감정을 발산하였고, 아동 G는 공부가 스트레스라며 역시 힘 있고 세차게 신문지를 찢어 나갔다. 집단원은 신문지를 찢으면서 왜 화가 났는지 그때의 상황에 대해 서로 이야기를 나누는 모습을 보여 주었다. I아동은 찢어진 신문지를 보고 쓰레받기와 빗자루를 가져와 자꾸만 청소를 하려고 하였다. E아동이 “에휴~”한숨을 쉬며 빼앗아 제자리에 가져다 놓자 진공청소기를 가져왔다. 활동이 끝난 후 같이 하면 된다고 하자 “어지러 놓으면 담임선생님께 혼나요”하며 울상을 지으며 신문지 조각들을 계속 발로 차며 돌아 다녔다. 마무리활동으로 찢은 신문지를 모아 걱정인형을 만들어 나에게 남아 있는 부정적 감정을 걱정인형에게 한마디씩 하였다.

활동이 끝난 후 뒷정리를 시키지 않았는데도 스스로 치우는 모습들을 보였다. 실

컷 떼들고 안 좋은 감정을 떠나보내는 활동을 하니 대부분의 집단원이 속이 후련하다고 이야기 하였다. D아동은 다음에 한 번 더 하자고 제안을 하였다. 소감을 발표 하면서 앞으로 화가 난 상황이 발생했을 때 어떻게 하면 그 화가 가라앉을지에 대한 이야기를 하였다. A아동은 속으로 열까지 천천히 세겠다고 하였고, C, H아동은 나를 화나게 하는 사람이 있으면 상대방 입장에서 이해하려고 노력해 보겠다고 하였다.



〈그림 8〉 5회기: 내 마음 분리수거

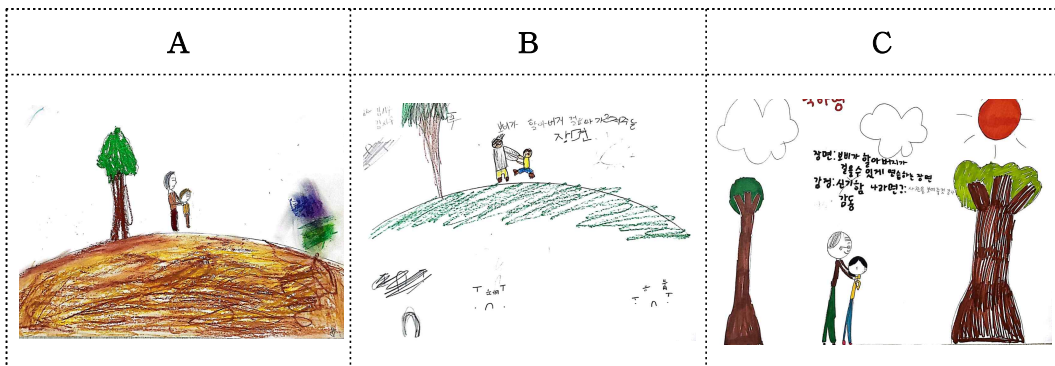
c. 공감의 실제I (6~8회기)

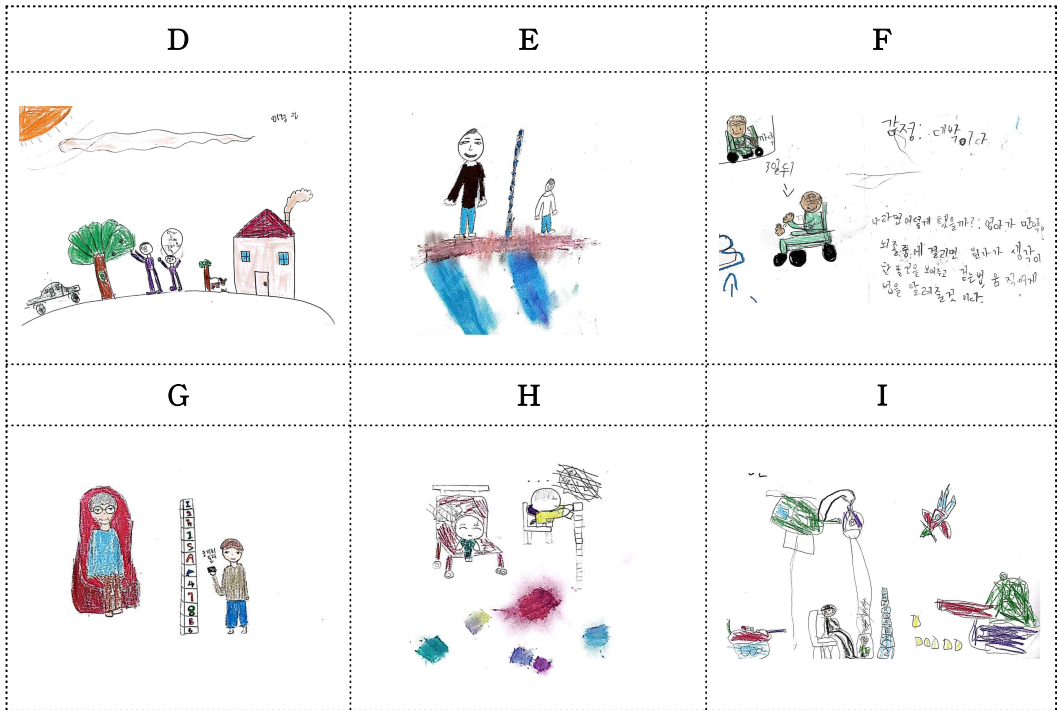
6회기: 우리는 동화작가

본 프로그램인 ‘우리는 동화작가’는 짧은 동화를 읽고 주인공의 입장에 공감하고, 공감의 정서를 같이 느끼고 자신의 감정을 표현, 타인과의 관계에 대해 이야기를 나누는 활동이다.

연구자는 ‘오른발 왼발’ 이야기를 앞부분만 살짝 이야기 해주고 그 다음 전개는 ‘You Tube’를 통해 들려 주었다. 영상과 함께 다양한 목소리가 나오니 집단원이 10분 동안 집중을 아주 잘 하였다. 이야기를 듣고 난 후에는 감동적인 부분과 만약 내가 그 이야기 속의 일이 나에게 일어난다면 어떻게 될지 상상해 보며 그림으로 표현하게 하였다. 그림으로 나타낸다고 하자 G아동은 잘 못 그린다고 그냥 말로 하겠다고 하였다. 한 10여분 지나자 다른 아동들이 열심히 그리는 모습을 보더니 본인의 그리기 매체를 사물함에서 꺼내와 그리기 시작하였다. C아동은 만약 나의 할아버지가 쓰러지셨다면 같이 찍은 사진을 보여 줄 것이라고 하였다. 외할아버지

는 베트남 분이셔서 한국말을 하지 못해 대화가 힘들다며 할아버지하고 외출하는 친구들이 부럽다고 하였다. 코로나 때문에 오랫동안 보질 못해 할아버지가 보고 싶다며 살짝 눈물을 글썽거렸다. H아동은 태어나기도 전에 할아버지 두 분이 다 돌아가셔서 슬프다고 하자 G아동도 “어, 나도 그러는데”하면서 슬픈 표정을 지었다. H아동은 연구자의 미술매체를 사용하더니 본인 사물함에 파스텔을 가져 와 책상 서랍 안에 넣어놓고 하나씩 빼며 색칠을 하였다. 이것을 본 D아동이 초록색을 좀 빌려달라고 하자 “없어, 없어”하면서 더 깊숙하게 파스텔을 밀어 넣었다. H아동은 현재 엄마가 몸이 좀 편찮으시다고 하자 집단원들이 위로의 말을 전하기도 하였다. D아동은 할아버지께서 쓰러진 장면이 매우 슬펐으며 그래도 다시 걸을 수 있어서 기분이 좋아졌다고 하였다. 할아버지께서 사과나무에서 사과를 많이 따 주고 계시는 장면을 상상을 하면서 하늘에서 본인을 지켜주고 있다고 하였다. 그러면서 예전에 유모차를 끌고 가신 할머니를 도와 드린 이야기를 들려 주었다. B아동이 “진짜, 진짜?” ‘언제, 몇시에’ 하며 계속 묻자 “몰라, 몰라”하며 계속 고개를 흔드는 행동을 하였다. A아동은 할아버지랑 산책 나간 모습이 가장 기억에 남는다고 하였다. 부모님이 뇌졸중으로 쓰러지신다면 무척 슬플 것이며 본인은 팔, 다리를 열심히 주물러 드리겠다고 하였다. F아동은 손자가 열심히 할아버지를 위해 블록을 쌓고 같이 놀아주고 나서 3일 후 할아버지가 손을 움직이는 모습이 ‘대박’이었다고 하였다. 최근에 상 할머니께서 돌아가셔서 하늘 땅 만큼 억만 만큼 슬펐으며 할머니가 해 주는 밥이 맛있었다고 하였다. “나도 우리 외할머니가 해 주는 제육볶음, 김치는 1등 맛이지”하며 A아동이 같은 감정을 공유하였다. I아동은 구급차 4대를 빨리 불러서 병원으로 모시고 가겠다고 하면서 생각만 해도 마음이 아프다고 하였다. 또한 할머니께서는 천 살 까지 살았으면 좋겠다고 하였다.





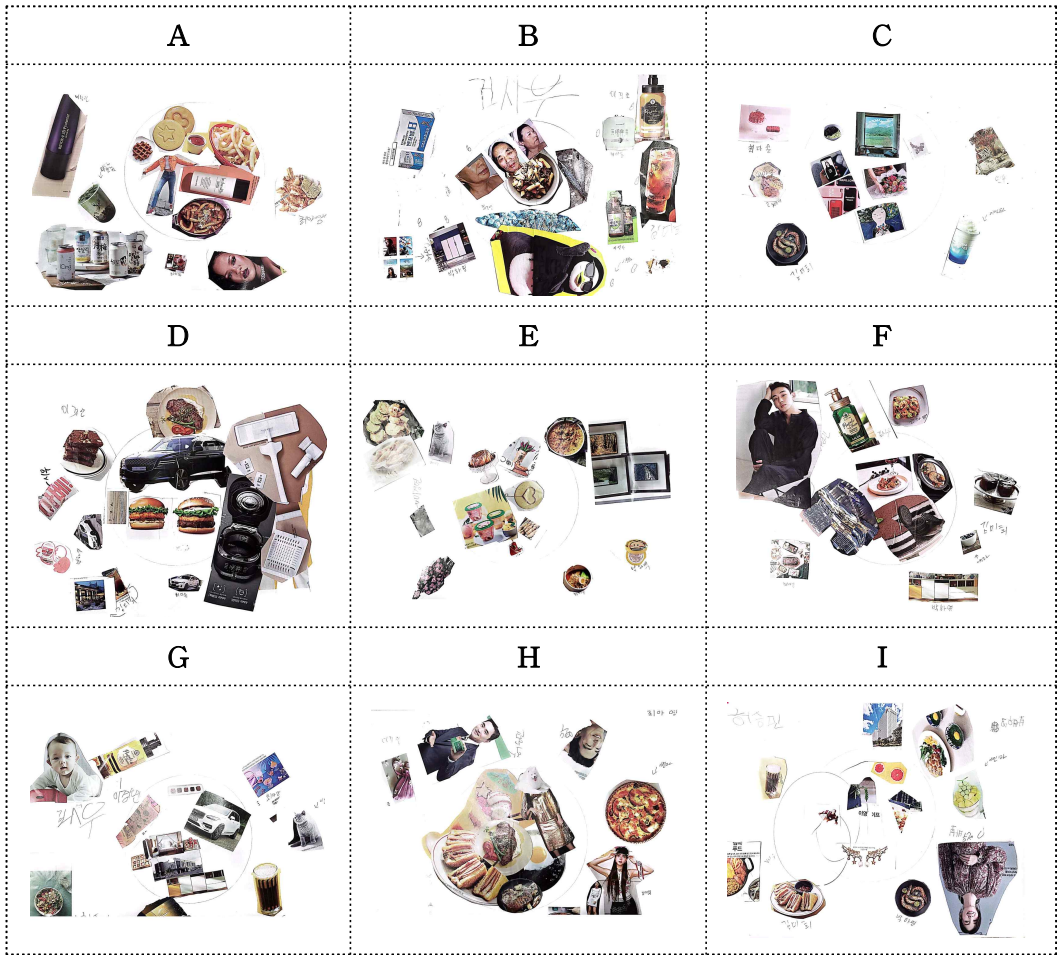
<그림 9 > 6회기: 우리는 동화작가

7회기: 다른 듯 닮은 우리

본 프로그램인 ‘다른 듯 닮은 우리’는 콜라주 기법을 이용하여 적당한 크기의 원을 기준으로 안과 바깥쪽에 자신의 마음을 표현하고 종이를 돌려가면서 타인의 마음을 이해한다. 집단원간의 공통점과 차이점을 인식하며 타인으로부터 공감을 받고 타인을 지지하고 배려하는 활동이다.

먼저 집단원에게 ‘콜라주’가 무엇인지를 질문을 하였다. 집단원은 “콜라로 뭐 하는거요?, 골라서 뭐 하지?, 골라서 마이썸을 먹는다?”하며 다양한 의견들을 말하였다. 잡지책에서 원하는 이미지를 골라서 풀로 붙이는 작업이라고 하였더니 B아동은 “오~ 예쓰, 그림 그리지 않아도 된다” 하면서 처음으로 접하는 활동이라며 무척 궁금해 하였다. 집단원은 전체적으로 빠르게 책장을 넘기며 무엇이 있는지를 확인하였다. B아동은 여자 속옷 사진을 계속 보면서 집단원에게 “이거 봐봐”하면서 계속 웃으며 잡지의 야한사진이나 모델의 표정을 보고, 남자 아동들에게 속닥거리며 보여주고 떠들며 장난을 쳤다. A아동이 지우개를 집어 던지면서 “그만해”하며 노

려보았다. 활동을 하는 동안에도 계속 여자 속옷 사진에 낙서를 하며 장난을 하였다. 결국 보조교사와 복도로 나가 짧은 면담을 하고 온 후에 활동에 참여을 하였다. A아동의 종이도 도착하자 아주 무섭게 화장한 여자 얼굴을 잘라 붙였다. B아동은 자신의 종이에 쓰레기며 환경에 안 좋은 사진등을 오려 붙이더니 A아동에게 보여주며 “00는 아베 같아”라고 하였다. F아동이 “아베가 뭐야?” 하면서 궁금해 하였다. 연구자 역시 B아동에게 무슨 의미인줄 알고 사용하는지 물었더니 고개를 흔들면서 손으로 얼굴을 가렸다. 집단원에게 ‘아베’에 대해 정확히 알려 주자 “00야, 그건 아니지”하면서 “아베같은 사람이 되지 말자”로 바꾸기로 하였다. D아동은 제일 먼저 자동차를 붙이면서 너무 신나 하였다. 이에 G아동도 자동차를 좋아하는 이유는 아빠가 제일 좋아하는 것이여서 관심이 간다고 하였다. 또한 크고 멋진 집을 오려 붙이면서 집값이 오르면 팔아서 돈을 많이 벌 수 있다고 하였다. 그러자 A아동이 돈을 오려서 G아동에게 건네 주었다. A아동은 돈 때문에 엄마 아빠가 자주 싸움을 하여 돈이 싫다고 하면서 잡지책의 그림을 거칠게, 아주 크게 오려 내는 모습을 보여 주었다. F아동이 아기 사진을 G아동의 종이에 붙여 주며 “너처럼 귀워여”하자 집단원들이 “오~”하며 계속 놀리기 시작하였다. G아동은 아무말 없이 계속 웃더니 멋진 남자 연예인 사진을 오려서 F아동 종이에 붙여 주는 모습을 보였다. C동은 서두르지도 않고 천천히 잡지책을 보더니 햄버거를 오려서 “네가 좋아하는 햄버거, 많이 먹어”하며 D아동에게 전해 주었다. F아동은 햄버거 보다 피자를 좋아한다고 하였으며 D아동 역시 피자가 나오자 B, F아동에게 오려서 전하였다. A, E, H아동은 좋아하는 음식이 나올 때마다 신나서 이미지를 자른 후 서로 주고 받으며 역할극까지 하였다. C아동은 자연이 너무 좋다며 초록이 무성한 들판을 오려 붙이자 H아동은 같은 마음이라고 손뼉을 쳤다. I아동은 ‘어몽어스’ 이미지가 없어 직접 조각들을 오려서 캐릭터를 만들어 칭찬의 박수를 받기도 하였으나 몇 몇의 아동들은 ‘어몽어스’ 캐릭터 좀 그만 그리라고 손사래를 치기도 하였다. 활동을 마무리 하면서 친구가 무엇을 좋아하고 싫어하는지 조금은 마음을 알게 되어 기쁘다, 그리고 좋아하는 것과 싫어하는 것이 있음은 다 그만한 이유가 있음을 알게 되었다고 하였다. 일상생활에서도 똑같은 것에 대해서도 서로의 생각이나 느낌이 다를 수 있으며 서로 다른 생각과 느낌을 통해 배우기도 하고 존중해야 함을 알려주었다.



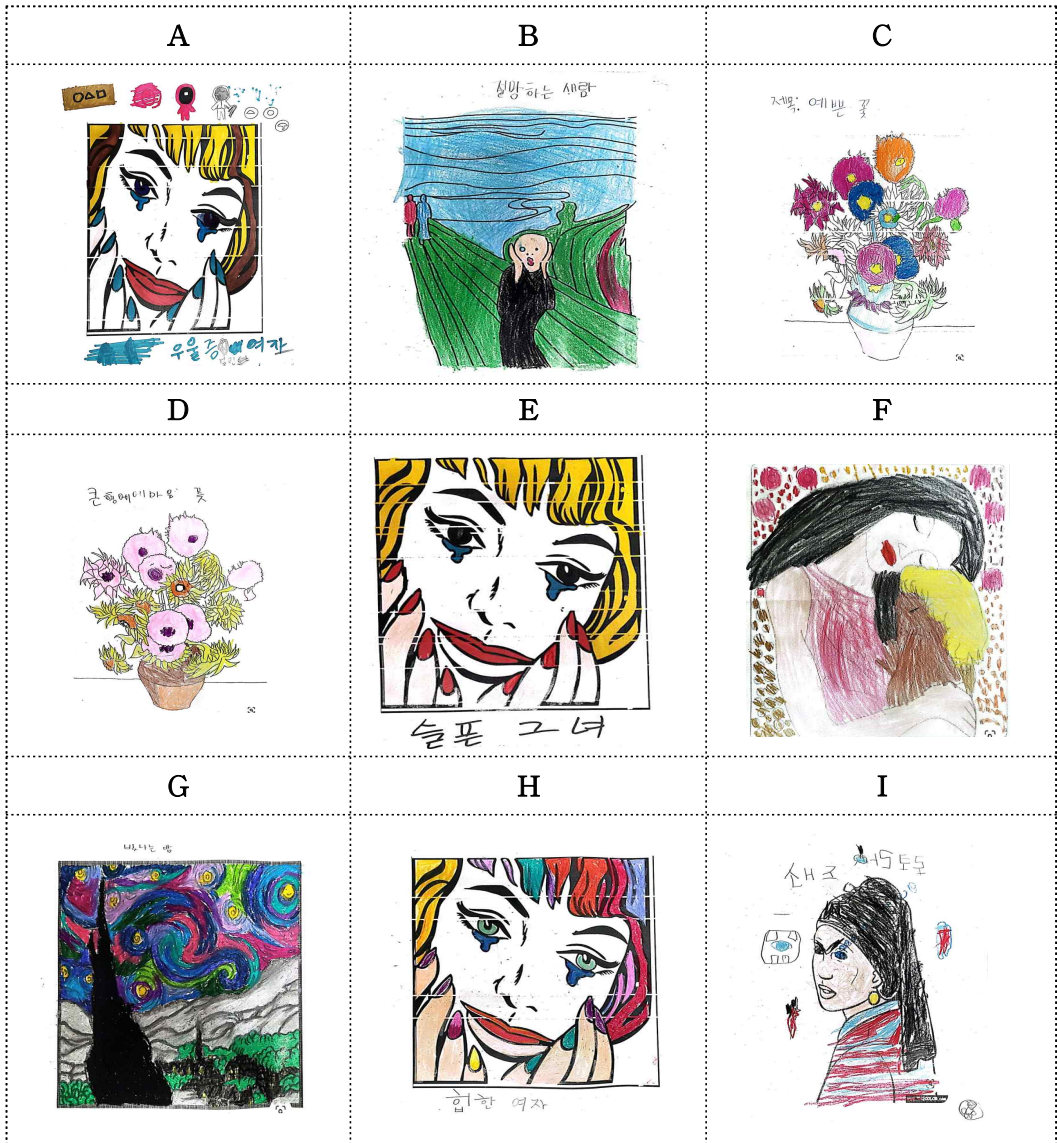
<그림 10> 7회기: 다른 듯 닮은 우리

8회기: 명화 그리기

본 프로그램인 ‘명화 그리기’는 명화 도안을 활용하여 그림 작업에 대한 부담을 감소시키며, 도안에 내면의 감정을 투사하여 정서적 긴장을 완화한다. 이 작업을 통해 자신의 이미지와 감정을 그림을 통해 투사함으로써 타인과의 감정 이해와 공감적 지지를 가지는 활동이다.

먼저 집단원에게 여러 장의 명화를 보여 주면서 어떤 느낌이 드는지 각자 이야기를 나누었다. B아동이 해바라기 그림을 보면서 “해바라기 그림은 돈이 많이 들어 온대요, 그래서 우리 이모가 식당에 걸어 놓았어요” 하였다. C아동이 “정말? 그림

우리집에도 걸어 놓아야겠다”며 새로운 사실을 알았다며 B아동을 향해 엄지손가락을 살짝 들어 올렸다. B아동의 그림을 보고 집단원들은 ‘펜트하우스의 천서진이 뒷쪽에 바람 피우는 남편을 보고 놀라는 모습이다, 소리가 너무 커서 귀를 막고 있다, 도둑이 들어와서 고함을 지르고 있는 모습이다’등 다양한 스토리가 전개되었다. 이에 B아동은 비싼 아빠의 시계가 없어져 아빠의 절망하는 모습이라고 하였다. 예전에 진짜로 집에 도둑이 들어와 아빠의 시계가 없어져서 경찰에 신고하고 CCTV를 확인했던 경험이라고 하였다. C아동은 ‘예쁜 꽃’이라고 이름을 지어주면서 시간 안에 꽃을 다 색칠을 못해 마음에 들지 않는다고 하였다. 이 때 I아동이 “열심히 했다는게 더 중요해”, A아동 역시 미완성의 꽃도 충분히 예쁘다며 C아동에게 위로와 격려의 말을 전하였다. C아동은 다른 아동들이 소감문을 발표를 할 때에도 계속 색칠을 하였으며 끝내 완성을 못해 아쉽다고 하였다. F아동은 ‘아기와 엄마’로 제목을 정하였다. “엄마가 이혼을 했는데...”라며 이야기를 하려다 A아동의 눈치를 살피며 “엄마가 아기가 보고 싶어서 꼭 안아 주고 있어요”라며 빠르게 대답을 하였다. 편하게 하고 싶은 이야기 더 해도 된다고 하니 고개를 흔들었다. D아동 역시 C와 같은 해바라기 명화를 선택하면서 “해병대에 가 있는 우리 큰 형이 보고 싶어요”하였다. 제목 역시 ‘큰형에 마음 꽃’이라고 표현을 하였다. 집단원은 D아동의 형을 그리워 하는 마음에 같이 공감을 해 주었다. H아동은 ‘행복한 눈물’을 보더니 “우리엄마가 좋아해요”하며 “저는 다르게 꾸며 줄거예요”하며 머리에 염색을 해주었다. 혹 본인이 하고 싶은 것을 이 그림에 다 표현하느냐는 연구자의 질문에 “어떻게 아셨어요?”하며 꾸미기에 높은 흥미와 관심을 보였다. A, E, H 아동은 ‘우울증에 걸린 여자’, ‘슬픈 여자’, ‘힙합하는 여자’라고 하면서 이야기를 계속 만들어갔다. 서로에게 긍정적인 피드백을 주고 받으며 색칠 하는 모습을 보였다. G아동은 “그림을 그리지 않아서 일단 좋아요” 하면서 ‘별이 빛나는 밤에’가 주변에서 많이 보아서 친근하게 느껴진다고 명화를 먼저 골랐다. 밤은 어둡지만 ‘빛나는 밤’으로 제목을 정하면서 불꽃처럼 표현하여 어두운 마음을 밝은 마음으로 표현하고 싶다고 하였다. 이에 집단원은 “오~”하면서 하늘이 화려해서 낮인줄 알았는데 이야기를 듣고 나 보니 밤은 어두워야 하는 고정관념을 깨뜨려 주었다고 고개를 끄덕거리는 모습을 보여 주었다.



<그림 11> 8회기: 명화 그리기

d. 공감의 실제 II (9~11)

9회기: 함께 만드는 수호신

본 프로그램인 '함께 만드는 수호신'은 소집단으로 플레이콘을 이용하여 교실을

지켜주는 수호신에 대한 주제로 집단원의 적극적인 참여와 다양한 생각과 시도를 통해 창의성을 발휘해나갈 수 있는 활동이다. 또한 이 과정을 통해 집단원은 성취감을 경험하고 상징을 표현할 수 있으며 자신과 타인의 긍정적 관계형성을 느낄 수 있었다.

교실을 지키는 수호신을 정하자고 연구자가 제안을 하였더니 ‘드레곤 킹, 호랑이, 사자, 오징어 게임, 어몽어스’등을 말하였다. 여아와 남아동이 의견이 계속 엇갈려 결국 가위 바위 보로 정하자고 하였다. ‘어몽어스’로 뜻을 모으고 공동의 작품을 하였다. 단, 작업할 때는 묵언으로 하도록 규칙을 정하였다. 작품을 만져서 보완해주고 싶을 때는 사전에 허락을 맡게 하였다. 이 때 서로의 의사소통 수단은 말이 아닌 눈빛, 몸짓 등 비언어적 표현으로 소통하도록 하였다. H아동이 핸드폰에 나와 있는 캐릭터를 전지에 ‘어몽어스’ 별과 주방장 모양의 그림을 그렸다. B아동이 말을 하자 C아동이 검지 손가락을 입에 가져다 댄 후 팔로 X자 모양을 하였다. B아동은 온몸을 비꼬며 두 손으로 머리를 잡고서 힘든 표정을 지었다. 이 모습을 지켜보던 F아동이 두 팔을 높이 들어 ‘화이팅’이라는 제스처를 하였다. F아동이 빨간색 플레이콘을 I아동에게 달라는 제스처를 하자 I아동은 F아동이 가지고 있는 노란색을 바꾸자는 눈짓을 하였다. 평소 지나치게 많은 말을 했던 D아동은 안절부절 하며 주먹으로 무릎을 꾸욱 누르며 불안함을 보였다. 이에 C아동이 심호흡을 해 보이면서 ‘나처럼 해봐’ 하면서 입을 빼꼼거렸다. E아동 역시 집단원에게 “말을 안하니 너무 답답해”하며 아주 작은 소리로 소근거렸다. C아동은 자신이 가진 매체를 나누어 주자 A아동이 고맙다는 표시로 두 손 모아 인사를 하였다. 점차 눈빛과 몸짓으로 소통하며, 얼굴 표정과 우스꽝스러운 몸동작 등으로 처음의 걱정과는 다르게 여기저기에서 웃음과 즐거움이 넘쳐났다. 작품을 다 완성한 후에는 플레이콘 재료가 남자 갑자기 H아동이 길게 붙이기 시작하였다. 집단원들이 하나 둘 모이더니 넘어지려는 플레이콘을 받쳐주는 기둥을 만들면서 손짓, 눈빛, 표정으로 창의적인 작품을 완성하였다. 적극적인 참여에 의견 충돌도 조금은 일어났는데 끝내 여러 의견을 조율하여 ‘우리반을 지키는 어몽어스와 기린’으로 하였다. G아동은 “말을 할 수 없는 장애인 생각이 나요” 하며 난 말할 수 있어 감사한 마음이 생겼다고 하였다. 말을 하지 않는 것이 처음에는 힘들었지만 생각보다 참을 만했고, 말을 하지 않아도 통할 수 있다는 것을 알았다고 하였다. 소감을 나누면서 대부분 집단원은 “함께 큰 작품을 만들 수 있어서 좋았어요, 몸짓으로 말하는 게 재밌어요, 같이 해서 심심하지 않았어요”라는 반응을 보였다.



<그림 12> 9회기: 함께 만드는 수호신

10회기: 과자 만다라

본 프로그램인 ‘과자 만다라’는 만다라의 원을 과자를 이용해서, 공간도 채워보며 내가 경험했던 일 중에서 기뻐던 일, 슬프고 불행했던 상황을 함께 이야기 나누고 공감해 주는 활동이다.

다양한 과자를 이용하여 전지에 그려져 있는 원의 공간을 채워 나가는 시간을 가졌다. 위생장갑을 끼자고 제안 하였더니 손에 땀나고 불편하다고 하였다. 많은 과자를 꺼내 놓으니, “와~ 과자다,” 하면서 좋아하였다. “선생님 이 과자를 먹어도 되나요?” 재료는 충분히 준비하여 조금씩 먹어 가며 활동을 하기로 하였다. “아~ 과자로 피자 만다라를 만들어요, 아~과자로 얼굴을 만들어요, 히히 재미 있겠다, 먹는거 가지고 장난하면 혼나는데요”하면서 집단원들은 한껏 들뜬 목소리로 이야기를 하면서 열심히 과자를 먹기 시작하였다. 갑자기 I아동은 “OOO 선생님께 혼나는데요”하며 걱정을 하였다. D아동 역시 “교실에서 음식 먹으면 안 되는데요”하며 먹는 것을 멈추었다. 연구자가 선생님께 허락을 받았다고 하니 A아동은 “괜찮아, 괜찮아”하며 호탕한 모습을 보였다. 전체 활동이라고 하였는데 남아 여아가 자연스럽게 나누어졌다. 여 아동들은 바로 하지 않고 A아동이 적극적으로 집단원에게 작업을 제시하였고 서로 의논한 후 과자를 분류하여 전지에 옮기기 시작하였다. G아동은 남 아동편에 앉아서 B아동과 의논을 하면서 만다라를 완성 해 나갔다. F아동

은 빵튀기에 여러 과자들을 무조건 올려 놓으면서 “우리도 여자들처럼 규칙을 만들면서 하자” 라며 제안하였다. H아동은 아파트 놀이터에서 친구가 과자를 나누어 주질 않아 속상했던 경험을 이야기 하자 “많이 먹어”하며 과자가 듬뿍 든 쟁반을 앞으로 옮겨 주었다. G아동은 동생이 3명 있어서 과자도 마음껏 못 먹는다고 하자 집단원이 G아동 앞에 또다른 과자 쟁반을 가져다 놓았다. G아동은 “고마워, 고마워”하며 함박 웃음을 지었다. I아동은 아빠께 과자 먹는 모습을 보여 주고 싶다며 사진을 찍었다. C아동은 초콜렛을 좋아하며 몇 개 주머니에 넣어서 아빠 드리고 싶다고 하였다. D아동은 계속 과자 부스러기가 떨어지자 쭈그리고 앉아서 활동을 하면서 친구들이 같이 먹자고 해도 과자를 먹지 않았다. 활동이 끝난 후 연구자에게 다가와 손으로 만져서 세균이 많아 먹기 싫었다고 조용히 말을 하였다. 남은 과자는 봉지에 넣어서 나누어 주겠다고 하자 집단원은 모두 “우와~”하며 환호성을 질렀다. 집단원은 초반에 남아 여아 나누어져 활동을 시작하면서 마음에 들지 않으면 “야, 그렇게 하면 어떻게 해?, 다시 해, 넌 가만히 있어”하면서 부정적인 의사소통을 주고받아 잠시 활동을 멈추고 연구자가 ~구나, ~해줄래의 메시지 전달법을 익히게 하였다. B, D아동이 계속 “과자 좀 줄래, 그랬구나”하며 연습을 하자 E아동이 “그 입 좀 다물어라, 시끄럽구나”해서 한참을 웃었다. 시간이 지날수록 “빼빼로로 일단 피자 면을 나누었으면 좋겠어, 빵튀기를 어디에 놓으면 더 좋을 것 같아?, 규칙적으로 할까?”등 남아와 여아 아동들이 서로 자리를 조금씩 옮겨 가며 함께 만다라 작업을 수정해 나갔다. 끊임없이 의견을 나누는 모습을 보이며 활동에 적극적으로 참여하는 모습을 보였다. 서로 맡은 부분을 충실히 하였으나 작품의 제목에 관해 이야기를 나눌 때는 어려워 하였고 “제목 없이 그냥 하면 안돼요?”하며 서로의 의견이 좁혀지지 않았다. 작업과정 중에 서로 배려하며 협동하면서 적극적인 공동작품을 완성한 모습만으로도 충분하다는 의견을 모았다. 활동 시간이 거의 마무리 되어가자 I아동이 진공청소기를 가지고 대기하고 있었다. 그러나 서로 청소를 하겠다고 B, D아동은 서로 진공청소기를 먼저 차지하려고 밀치더니 2분씩 사용하자고 의견을 나누는 모습이 관찰 되었다. 활동이 끝난 후 집단원이 의자 위에 올라가서 집에서 부모님 보여 준다며 핸드폰으로 사진을 찍었다. 연구자가 작품을 어떻게 할지 물어보자 아쉽지만 봉지에 나눠서 가지고 가겠다고 하였다. 소감 발표시간에는 이 회기가 실컷 과자를 먹을 수 있어 제일 재미가 있었다, 예전에는 친구에게 명령어를 많이 사용했는데 부탁의 말을 사용하면 기분이 좋아진다는 것을 알게 되었다고 하였다. 특히 A아동은 예전에는 내 맘에 들지 않으면 손이 먼저 올라 갔는

데 참으며 말로 표현 하고 있는 자신을 발견할 수 있다고 하였다.



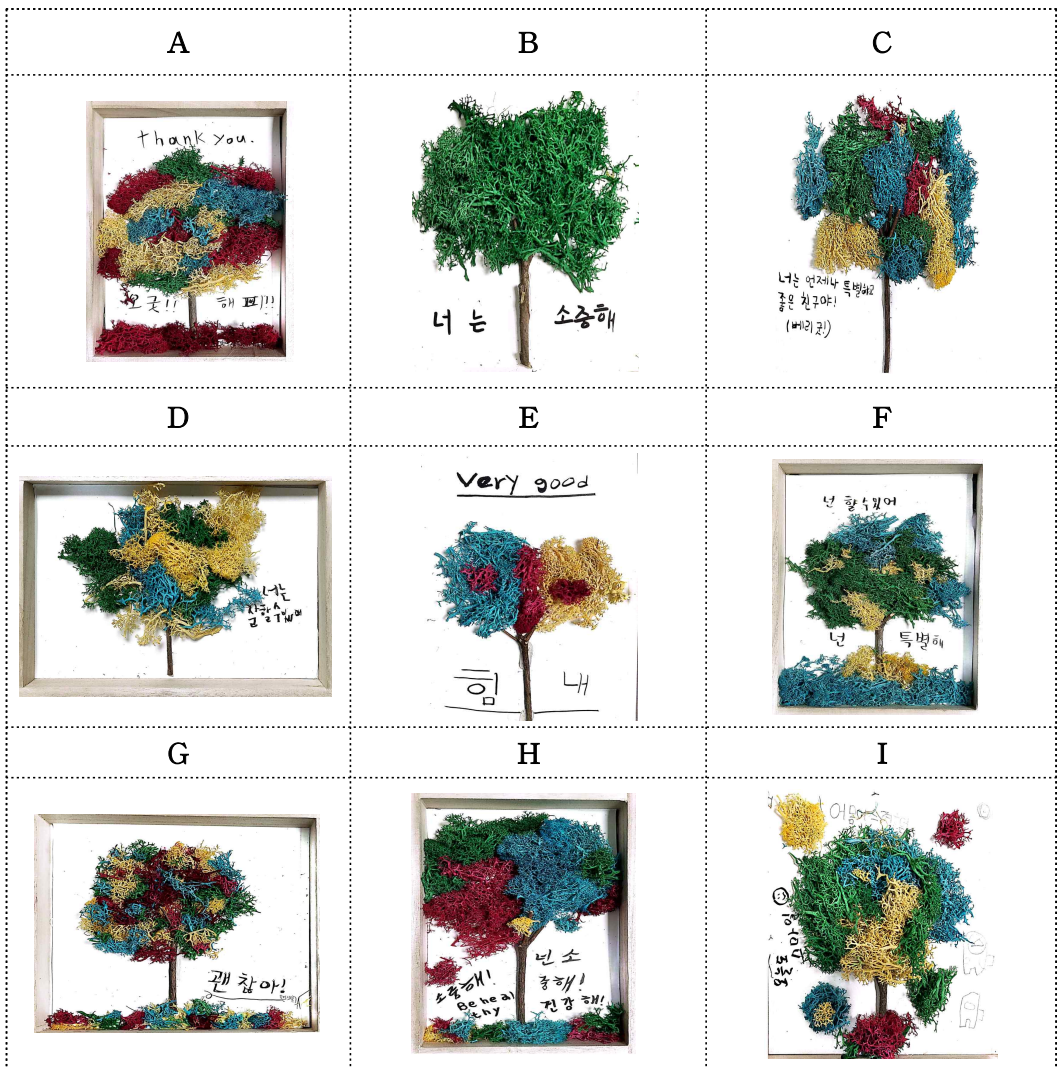
<그림 13> 10회기: 과자 만다라

11회기: 우리는 티키타카

본 프로그램인 ‘우리는 티키타카’는 마니또에게 공감 메시지와 스칸디아모스’를 이용하여 액자를 정성스럽게 만드는 활동이다. 친구에게 가장 고마운 마음, 미안한 마음을 가지고 선물을 주는 활동으로 공감을 나누어 내면화 하는데 목적이 있다.

‘스칸디아모스’라는 재료를 주었더니 집단원이 무척 신기해 하였다. 공기 정화에 도움이 되는 이끼이며 흙이 없어도 공기 중의 습기를 흡수하여 살아간다고 이야기 해 주었다. 집단원이 손으로 만져보고 냄새로도 맡으면서 “부드러워요, 좀 축축한 느낌이 있어요, 우리 교실에 놓아주면 공기가 좋아질 것 같아요”하며 긍정의 언어 들을 나누었다. 10회기 집단미술치료 프로그램이 끝난 후, 공감 마니또를 정하였다. 각각의 액자를 꾸미면서 본인에게 없는 색을 서로 나눠 쓰는 모습을 쉽게 관찰 할 수 있었다. B아동은 다른 아동들이 쓴 글들을 보러 다니면서 “오글거려요~”하며 몸을 움츠려 들면서 한참을 연필을 오른쪽에서 왼쪽으로 돌리는 행동을 하였다. 작품을 마무리 할 때쯤 부라부라 격려의 표현을 쓰기 시작하였다. 초록색으로만 표현 하고 싶다면서 다른 색은 친구들에게 톡 던져 주는 모습이 관찰되었다. C아동은 종이에 격려의 말을 계속 연습을 하였다. 연구자를 부르더니 “OO가 제 마니또인데 요, 배리 곳을 영어로 안 써도 되죠?”하며 평소 친하게 지내고 싶었다는 마음을 진 하고 싶다고 하였다. D아동은 한참을 고민하더니 마니또가 여자라며 “쑥스럽기는 하지만 좋은말로 표현해 볼게요” 하며 머리를 긁적거렸다. E아동은 스칸디아모스로 얼굴을 표현하면서 ‘힘 내’라는 긍정의 언어를 사용하였다. G아동은 F아동이 떨어진 나뭇잎 모양을 표현한 것을 보고 “오 ~ Good”하며 열심히 따라하자 어느새 옆

으로 다가와 다른 색을 나누어 주면서 함께 활동을 도와 주었다. H아동은 유난히 액자를 정성스럽게 꾸미며 공감의 말을 고심 끝에 쓰더니 마니또가 본인임을 나중에야 밝혔다. ‘넌 소중한!, 건강해!’라는 표현에 집단원이 모두 공감의 반응을 해주었다. I아동은 마니또가 행복하기를 바라는 마음으로 ‘오늘도 스마일’로 표현하였다. 서로에게 선물을 주면서 어색한 표정과 몸짓을 하였다. 마니또가 전해준 선물을 소중하게 간직하겠다고 하면서 집단미술치료의 종결을 앞두고 끝나지 않으면 좋겠다고 하였다.



<그림 14> 11회기: 우리는 티키타카

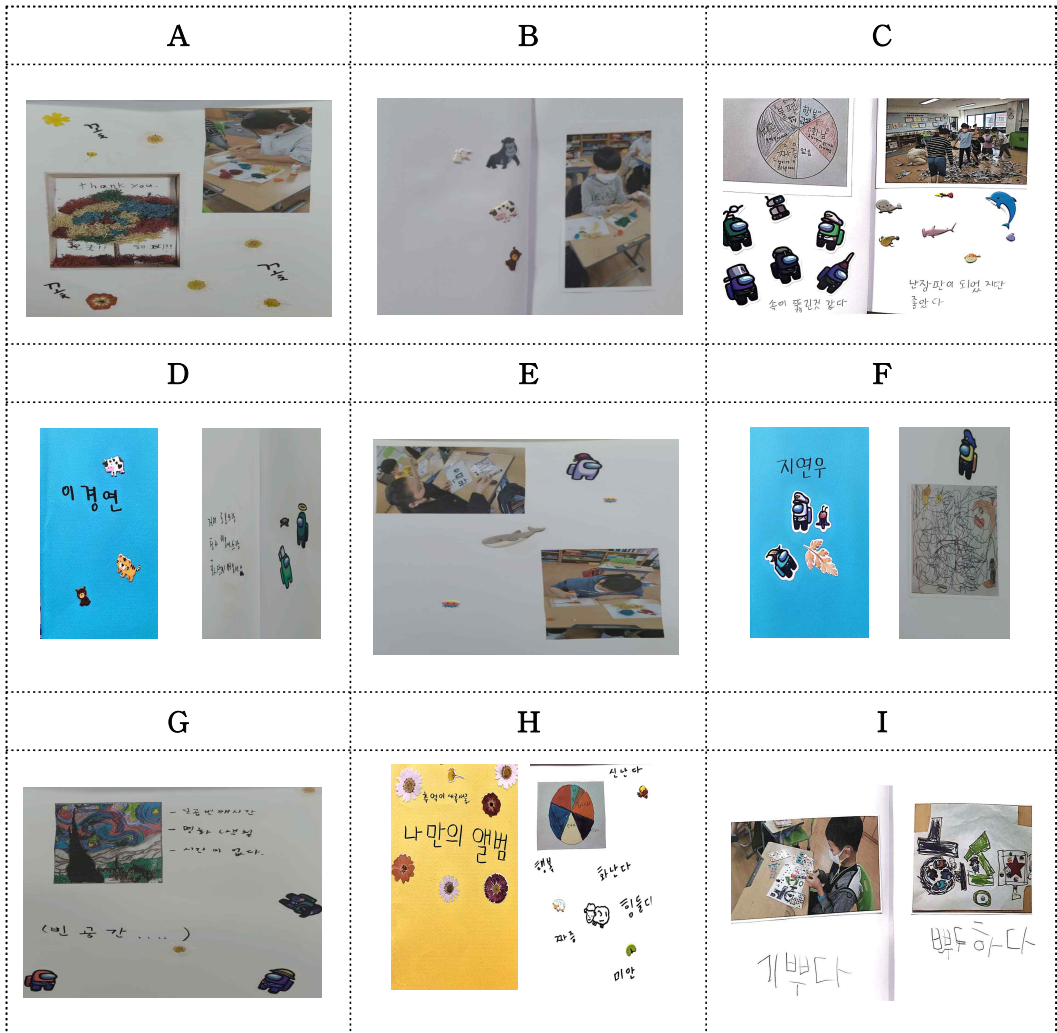
e. 마무리(12회기)

12회기: 작품집 전시회

본 프로그램인 ‘작품집 전시회’는 지난시간 동안 활동사진과 작품사진으로 나의 달라진 모습을 살펴보고, 성취감과 공감의 의미를 기억할 수 있도록 작품집을 만드는 활동이다.

회기 과정에서 집단미술치료 프로그램에 열심히 참여한 자신에게 스스로를 칭찬하는 상장을 만들고 긍정적인 변화를 다짐하도록 하였다. 집단원은 스스로 작성한 상장 내용에 대해 서로 긍정적인 지지와 피드백을 해 주었다. 집단원이 대부분 ‘노력상, 공감상, 만들기상’으로 스스로 자신에게 상장을 주었다. 미술치료프로그램 활동사진을 가지고 가장 기억에 남고 재미있었던 순서로 나만의 앨범을 꾸미면서 서로 그때의 일들을 이야기 나누는 모습이 관찰되었다. 작업을 하는 동안 집단원 모두 웃으며 적극적으로 참여 하였다. 작품 활동 후 작품소개를 하고 소감 나누기를 하는 과정에서 A아동은 프로그램 참여 이후 수업시간에서도 먼저 손을 들고 발표를 하게 되었고 사진을 보니까 기억이 나고 뿌듯하다고 하였다. B아동은 풀라쥬 활동사진을 보더니 마음에 들지 않는다고 빨리 넘겨 버리는 행동을 보이기도 하였다. E아동은 프로그램에서 발표를 해보니 점점 자신감이 생겼으며 친구들과 함께 한 활동이 즐거웠다고 하였다. D아동은 서로의 의견을 존중하는 것이 어렵고 중요하다고 하였다. C아동은 기분 나쁜 일이 생기면 다른 사람 입장에서라도 생각해 보겠다고 하였다. 신문지 찢기 활동을 한 사진을 보면서 지금도 속이 팽 뚫린 것 같이 마음이 시원하다고 하였다. ‘꽃’에 색칠을 다 하지 못해 아쉽다고 하였다. I아동은 활동사진을 보니 기쁘고, 뿌듯하며 특히 자신의 이름이 마음에 든다고 하였다.

모든 프로그램을 마친 후 소감을 나누는 시간을 가졌다. “재미있었고 혼자 하는 것 보다 함께해서 더 재미가 있었다, 처음엔 많이 어색하고 느낌이 이상했지만 지금은 끝나니까 많이 아쉽다, 친구에게 긍정적 표현을 나누어야 할 때는 몸이 오글거리기는 했지만 하고 나서는 기분이 매우 좋았다, 남자 여자 편이 많이 갈라져 있었는데 조를 구성할 때 다른 친구들과 함께 섞여 있어서 이제는 많이 어색하지 않게 되었다, 다음에 기회가 있으면 또 하고 싶다, 나 자신을 먼저 생각했는데 다른 사람의 입장을 생각해 보겠다” 등의 소감을 나누면서 앞으로도 생활 속에서 꾸준히 공감을 실천해 나가도록 다짐하면서 활동을 마무리 하였다.



<그림 15> 12회기: 작품집 전시회

2. 집단의 단계별 변화 과정 분석

a. 도입 단계: 1회기~2회기

집단의 도입 단계로 연구자와 집단원과의 친밀감 형성과 집단의 안정성 확보에 목표를 두었다. 자신을 소개하는 것에 부끄러움이 많아 소극적으로 표현하고 발표

하는 것에 두려움을 나타냈다. 발표를 할 때 듣는 아동들은 고개를 숙이고, 손으로 연필을 돌리거나, 손으로 지우개를 뜯으면서 산만한 행동들을 보였다. 난화그리기 활동을 통해 자신의 감정을 인식하며 타인의 감정에 대해 관심을 기울이면서 감정에 대해 조금씩 이해하기 시작 하였다. 자리를 이탈하여 조금씩 다른 아동에게 다가가 함께 활동을 하는 모습이 관찰 되었다.

b. 공감의 이해 단계: 3회기~5회기

친밀감이 조금씩 형성됨에 따라 집단원과 대화를 나누며 작품을 함께 만들어 가는 모습이 관찰되었다. 짝 활동을 통해 상대방의 표정에 관심을 갖게 되었고 특징을 잘 묘사하려고 노력하는 모습을 보였지만 작품이 마음에 들지 않으면 버리거나 구기는 모습을 보였다. 신문찢기 활동에서는 그동안 의기소침했던 모습은 보이지 않고 아동들 모두 적극적으로 활동에 참여하였다. 그동안 마음속에 내재 되어 있었던 나의 감정, 서로에 대한 감정을 이해하고 마음껏 발산하면서 ‘속이 시원하다, 신난다’ 하며 즐거워하였다. 앞으로 화가 난 상황에서는 상대방 입장에서 그 감정을 생각해 보겠다고 하였다.

c. 공감의 실제 I : 6회기~8회기

조별 활동을 하면서 자신이 원하는 것을 만드는 경향이 많았으나 회기가 지날수록 의견을 서로 조율해 나가는 모습을 보였다. 결정이 나지 않을 때는 가위, 바위, 보로 정하자며 활동을 주도적으로 이끌어가는 아동들도 관찰되었다. 동화책을 읽고 ‘만약에 나라면~’ 상상의 시간을 가지면서 집단원은 다른 사람의 마음이나 감정 상태에 대해 공감해 주는 모습을 보였다. 할아버지와 할머니의 부재에 슬피하는 아동에게는 위로의 말을 전하기도 하였다. 풀라쥬 활동을 통해 소감을 발표하면서 아동들이 좋아하고 싫어하는 것은 다 그만한 이유가 있음을 알게 되었다고 하였다. 마음 역시 다 다름으로 어떤 결정을 내리기 전에 다른 사람의 의견도 같이 들어보자고 하였다.

d. 공감의 실제 II: 9회기~11회기

자신의 이야기를 점점 자신감 있게 발표를 하는 모습이 관찰 되었다. 조별 활동에서 맡은 임무를 수행하는데 어려워하는 아동이 있으면 서두르지 않고 기다려 주는 모습도 보였다. 문제가 생겼을 때, 자신이 생각한 의견을 제시하고 다른 의견들과 종합하여 좋은 결과를 만들어내는 모습이 관찰되었다. 공감 마니또에게 줄 선물을 만들면서 공감의 말을 스스로 찾으며 공감에 대한 소감을 “공감이란 듣는 것이다, 기쁨이다, 행복한 것이다, 다른 사람의 마음을 알아주는 것이다, 배려하는 것이다, 칭찬하는 것이다”등 서로 생각을 나누었다. 매체 탐구에 적극적인 모습을 보이며 뒷정리도 스스로 하는 모습이 관찰되었다.

e. 마무리: 12회기

집단의 종결 단계는 활동 과정을 돌아보고 정리하는 단계로서 서로가 느낀 경험을 이야기하며 회기를 마무리 하였다. 무엇보다 미술작품을 통해 상호작용하며 서로의 이야기를 경청하며 평소에 생각했던 점들을 서로 나누며 공감을 기반으로 한 위로와 격려를 표현한 점이 관찰 되었다.

3. 아동의 개인별 변화양상에 따른 분석

1) A 아동

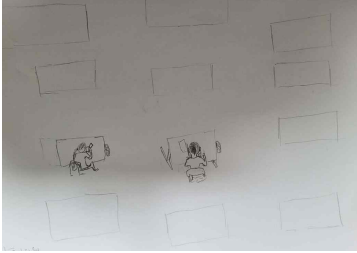
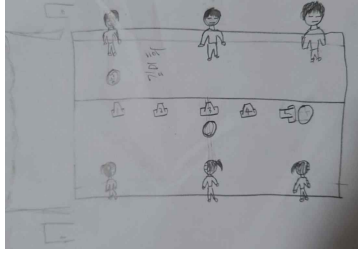
(1) 집단미술치료에서 A의 개별 변화과정

<표 21> A 아동 개인별 변화양상

단 계	A의 변화 상
도입 (1회기~2회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 주도적인 역할을 하며 집단원을 잘 이끌어 나감 ● 남자 아동들이 무서워 함 ● 발표하는 것을 부담스러워 하며 제일 나중에 함 ● 활동중에 본인의 의견이 받아들여지지 않을 때는 표정이 굳어지면서 큰 소리로 말을 함 ● 2회기에는 E아동에게 다가가 서로 자유롭게 난화를 그리면서 속도감을 조절함
공감의 이해 (3회기~5회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 집단원의 다양한 의견에 독단적으로 해결하지 않고 상호작용을 통해 해결하기 위해 노력하는 모습이 나타남 ● 작품을 미처 완성하지 못한 아동을 도와주는 모습을 보임 ● 스스로 발표하겠다고 손을 들었지만 목소리는 작음
공감의 실제I,II (6회기~11회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 묵언으로 하는 활동에 흥미를 많이 보였으며 플레이콘을 이용해 공을 만들어 남 아동들과 공놀이를 하면서 많이 친해진 모습을 보임 ● 정면을 바라보며 큰소리로 소감을 발표함. ● 자기표현에 점점 집중하며 집단원과의 대화에 정서적 공감을 많이 표현함
마무리 (12회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 작품을 끝까지 꼼꼼하게 완성하면서 최선을 다함 ● 스스로 손을 들어 작품에 대해 큰소리로 발표함 ● 다른 집단원이 발표를 할 때는 경청을 하며 칭찬의 박수를 보냄 ● ‘공감은 다른 사람의 마음을 알아주는 것’이라고 표현함

(2) 동적 학교생활화(KSD) 사전·사후 분석을 통한 A 아동의 변화

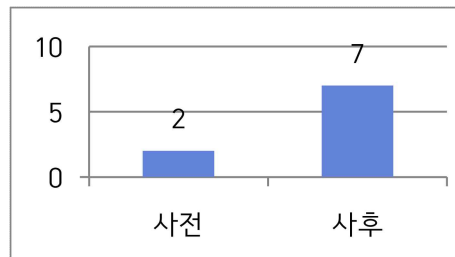
<표 22> A 아동 동적 학교생활화 사전·사후 변화

	사 전	사 후
그림		
순서	책상→가방→칠판→의자→친구1(좌측)→친구2(가운데)	커튼→문→체육관 선→콘→친구1(좌측-상단부)→자아상(가운데-상단부)→친구2(우측-상단부)→친구3(좌측-하단부)→친구4(가운데-하단부)→친구5(우측-하단부)→축구공
행위	1)상황: 미술치료 프로그램을 하고 있음 2)상호작용: 상호작용 없음 3)협동성: 일어나지 않음	1)상황: 체육관에서 축구를 하고 있음 2)상호작용: 상호작용 있음 3)협동성: 일어남
특성	4)이목구비: 그리지 않음 5)얼굴표정: 이목구비를 그리지 않아 알 수 없음	4)이목구비: 그림 5)얼굴표정: 미소를 지으며 상대방을 바라보고 있음
역동성	6)인물상의 위치: 친구1,2만 그리고 자아상은 그리지 않음 7)인물상의 크기: 친구1,2 균등하지만 전체적인 크기가 작음 8)인물상 간의 거리: 거리감이 있음 9)인물상의 방향: 친구1은 측면을, 친구2는 뒷모습을 그림	6)인물상의 위치: 자아상이 가운데에 그려짐 7)인물상의 크기: 모든 인물이 균등하게 그려지며 크기가 커짐 8)인물상 간의 거리: 거리감이 있음 9)인물상의 방향: 친구1은 자아상, 친구2는 정면을 그리고 친구3, 친구4, 친구5는 측면을 그림
내담자의 그림 설명	한 5분동안 친구들 모습을 계속 살펴면서 쉽게 연필을 들지 못함.	불안해 보이는 표정을 보이긴 했으나 제시어를 설명해주니 바로 그림

및 태도	<p>약한 필압을 여러번 사용하면서 초반에 지우개를 자주 사용함. 담임교사와 다른 친구들은 그리고 싶지 않다고 설명함.</p>	<p>을 그려나가며 연구자에게 촉구하는 것을 좋아하나며 물으며 활동을 이어감.</p>
전체평가	<p>사전그림에서 수업의 한 장면을 지켜보는 삼인칭 관점에서 이야기를 하며 약한 필압과 자아상이 나오지 않는 걸로 보아, 소극적이고 자신감이 부족한 아동으로 보여짐. 인물상의 생략과 함께 친구들과 교사에 대한 상호작용도 보이지 않아 부정적인 감정을 반영된 것으로 보여짐. 사후그림에서는 인물상의 이목구비가 나타남. 촉구를 하면서 서로 상호작용이 일어나고 있음. 인물상의 크기가 커지고, 전체적으로 균형이 잡혀있는 모습임. 학교에서 위축감이 감소되었음을 보여짐.</p>	

공감능력과 학교생활 관련의 변화

항 목	사전	사후
1. 학교 수업 상황을 그렸는가?	○	○
2. 인물 간의 상호작용이 일어나고 있는가?	×	○
3. 교사, 친구들과 함께 활동을 하고 있는가?	×	×
4. 이목구비는 모두 그렸는가?	×	○
5. 긍정적이고 밝은 표정을 짓고 있는가?	×	○
6. 인물들 위치가 치우침 없이 그려졌는가?	×	○
7. 전체 화면에서 인물의 크기가 비슷한가?	○	○
8. 교사와의 거리와 친구와의 거리가 균등한가?	×	×
9. 인물은 모두 정면 또는 측면을 보여주는가?	×	○
10. 그림에 구분, 포위, 가장자리가 나타나지 않는가?	×	×
총 점	2	7



2) B 아동

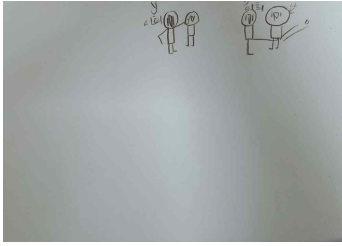
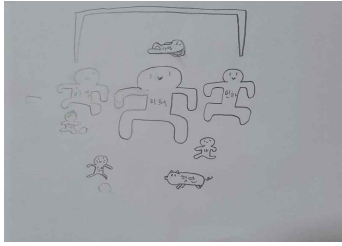
(1) 집단미술치료에서 B의 개별 변화 과정

<표 23> B 아동 개인별 변화양상

단 계	B의 변화 상
도입 (1회기~2회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 산만한 행동을 보이며 주위 상황에 쉽게 동요됨 • 남의 말을 듣기보다는 자신의 말만 하려는 모습을 보임 • 다른 집단원에게 자꾸 장난을 함 • 학급의 분위기를 흐릴 때가 있음 • 집단원과 갈등이 생기면 고개를 푹 숙임 • 여러 매체를 사용하기를 귀찮아 함
공감의 이해 (3회기~5회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 3회기의 짝이 그려준 본인의 얼굴이 마음에 들지 않는다며 OHP 필름지를 쓰레기통에 버림 • 활동중 자리에서 일어나 집단원에게 돌아다니는 횟수가 줄어 들었음 • 자신의 이야기만들 하던 것이 점점 줄고 집단원의 이야기에 경청을 하는 모습을 보임
공감의 실제I,II (6회기~11회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 집단원과 의견충돌이 발생하면 자신의 구체적인 생각을 표현하면서 손을 들어 ‘잠깐만’으로 문제를 해결해 나감 • 매체의 사용이 다양해지고 부족하면 집단원에게 친절한 말로 부탁을 함 • 7회기 플라쥬 활동에서 잡지책의 여성 속옷에 지나치게 집착하여 학급 분위기를 흐리게 함 • 소그룹 활동에서 직접 발표를 함 • 목소리도 커지고 조별 활동에 적극적임 • 활동을 끝내고 뒷정리를 손으로 대충 쓱 닦음 • 11회기 마니또에게 공감의 말을 표현하며 ‘오글거려요~’ 하면서도 완성된 작품을 보고 만족해 함
마무리 (12회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 활동에 적극적으로 참여하는 모습을 보임 • 집단원의 긍정적인 공감지지에 자신감이 향상됨 • 집단원과 뒷정리를 잘 하며 특히 청소기 사용을 좋아함 • ‘공감은 배려하는 것’이라고 표현함

(2) 동적 학교생활화(KSD) 사전·사후 분석을 통한 B 아동의 변화

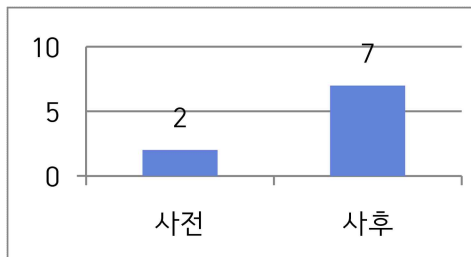
<표 24> B 아동 동적 학교생활화 사전 · 사후 변화

	사 전	사 후
그림		
순서	친구1→자아상	자아상→본인과 같은 크기로 그린 친구1,2,3→친구4(골키퍼)→친구5,6,7 (골키퍼 밑 상단부 좌측,가운데,우측의순서)→축구공→축구골대
행위	1)상황: 친구가 날 폭력한 장면(갑침, 심심해서 장남하고 있음) 2)상호작용: 서로 마주보고 있으며 친구가 자아상을 때리고 있음(일방적으로 맞는다고 말함) 3)협동성: 일어나지 않음	1)상황: 체육활동에서 상대방 팀 골대에 골을 넣기 위해 축구에서 공격하는 활동을 보이고 있음 2)상호작용: 상대편 선수인 친구4~7과 본인 외 친구1~3은 체육활동에서 축구경기를 하며 각 팀별 협동 및 상대에게 대항하는 상호작용 하고 있음. 3)협동성: 팀으로서의 목적을 달성하기 위해 협동하고 있음
특성	4)이목구비: 코, 입 생략 5)얼굴표정: 이목구비를 잘 그리지 않아 알 수 없음	4)이목구비: 코를 제외한 눈, 입 그림 5)얼굴표정: 미소를 짓고 있음
역동성	6)인물상의 위치: 자아상, 친구 모두 위쪽에 위치 7)인물상의 크기: 친구와 자아상 균등하지만 전체적인 크기가 작음 8)인물상 간의 거리: 친구와 가까이 위치함 9)인물상의 방향: 몸은 측면을 향하고 있지만 얼굴은 정면	6)인물상의 위치: 자아의 팀원들은 하단부에 상대방 팀원들은 상단부에 위치 7)인물상의 크기: 자아상의 같은 팀원들의 크기는 작지만 상대방 팀원들의 크기는 큼 8)인물상 간의 거리: 친구와 가까이 위치함 9)인물상의 방향: 수비를 하는 상대방 친구4~7은 몸과 얼굴을 정면을 하고 있지만 자아와 자아의 팀원들의 얼굴은 측면

<p>내담자의 그림 설명 및 태도</p>	<p>그림을 그리는 건 거부하지 않았지만 한참 고민하는 모습을 보임. 막상 그릴때는 아주 빠르게 그렸음. 옆 친구가 계속 장난을 하자 등을 살짝 돌려 방어를 함. 쉬는 시간에 친구가 자신을 폭력하는 장면이라고 함. 왜 때리냐고 질문을 하자 본인이 “갑쳐서~ 심심해서 장난”하는 것이라고 말함. 더 그리고 싶은게 있다고 물었더니 고개를 좌우로 흔들.</p>	<p>제시어를 주기 전까지도 웃음을 띠며 준비하는 모습을 보임. 그림 및 주제 선정 까지 막힘없이 그렸으며 각각의 친구들 이름까지 연구자에게 설명해주며 계속 웃음을 보이며 활동을 이어나감.</p>
<p>전체평가</p>	<p>사전그림에서 소극적이고 자신감이 부족해 보임. 학교생활에서 교사나 친구들과의 의사소통 및 상호작용이 원활하게 이루어지지 않고 있음. 인물상의 표정이 생략 되었음. 타인의 태도와 감정에 대한 민감성 및 이해의 부족으로 보여짐. 사후그림에서 긍정적이고 밝은 표정의 이목구비가 나타남. 인물들 위치가 치우침 없이 그려짐. 상호작용이 활발하게 일어나고 있음. 필압이 강해진 것으로 보아 적극적이고 활동적인 모습으로 변화한 것으로 보임.</p>	

공감능력과 학교생활 관련의 변화

항 목	사전	사후
1. 학교 수업 상황을 그렸는가?	○	○
2. 인물 간의 상호작용이 일어나고 있는가?	×	○
3. 교사, 친구들과 함께 활동을 하고 있는가?	×	×
4. 이목구비는 모두 그렸는가?	×	○
5. 긍정적이고 밝은 표정을 짓고 있는가?	×	○
6. 인물들 위치가 치우침 없이 그려졌는가?	×	○
7. 전체 화면에서 인물의 크기가 비슷한가?	○	×
8. 교사와의 거리와 친구와의 거리가 균등한가?	×	×
9. 인물은 모두 정면 또는 측면을 보여주는가?	×	○
10. 그림에 구분, 포위, 가장자리가 나타나지 않는가?	×	○
총 점	2	7



3) C 아동

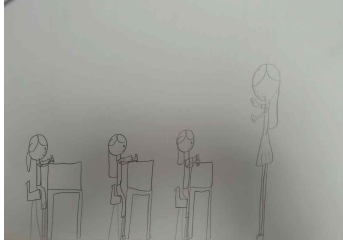
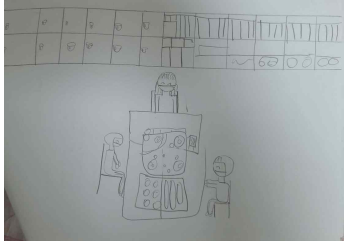
(1) 집단미술치료에서 C의 개별 변화 과정

<표 25> C 아동 개인별 변화 양상

단 계	C의 변화 상
도입 (1회기~2회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 조용하고 부끄러움이 아주 많음 • 집단원과의 상호작용이 거의 없음. 말을 건네면 무표정으로 빨리 쳐다보는 모습을 보임 • 활동을 빨리 한 후 책상 밑에서 색종이 접기를 자주 함 • 1회기 이름의 뜻을 알고 있는데 차마 발표를 하지 못하고 활동이 끝난 후 연구자에게 다가와 소곤소곤 전함 • 짝꿍과 같이 하는 활동보다는 혼자 하고 싶어함 • 활동하고 있는 집단원을 턱을 자주 괴고 유심히 바라봄 • 2회기 ‘난화그리기’ 활동 중 종이를 반으로 접어 아주 조심스럽게 천천히 낙서를 하는 모습을 보임
공감의 이해 (3회기~5회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 활동을 빨리 하기 보다는 다른 집단원의 작품을 둘러보고 침착하게 마무리 함 • A아동이 학교 급식에 불만을 표현하자 먼저 공감을 한 후에 급식의 장점을 이야기 함 • 5회기 감정표출 활동 중 도입부분에서는 조심스럽게 찢기 시작하더니 다른 아동의 신문지까지 같이 찢는 모습을 보이며 속이 후련하다는 표현을 함
공감의 실제I,II (6회기~11회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 6회기 동화속 할아버지를 보면서 베트남에 계시는 외할아버지가 보고 싶다며 눈물을 글썽거리는 모습을 보임 • 조별활동을 하면서 행동을 먼저 하기 보다는 언어적으로 의견을 제시하고 함께 하니 재미있다고 함 • 활동을 끝내고 집단원들과 함께 뒷정리를 함 • 집단원과 의사소통이 활발하게 나타나며 자신감이 높아짐 • 11회기 마니또에게 선물을 주면서 아주 뿌듯해 함
마무리 (12회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램이 끝난 후에도 집단원에게 더 하고 싶다는 표현을 계속함 • ‘공감은 친구의 말을 잘 들어주는 것’이라고 표현함

(2) 동적 학교생활화(KSD) 사전·사후 분석을 통한 C 아동의 변화

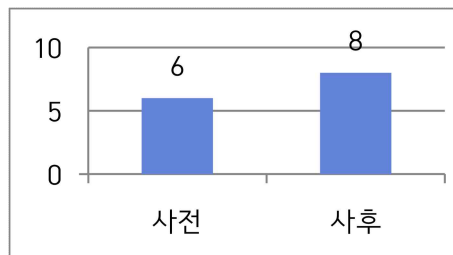
<표 26> C 아동 동적 학교생활화 사전·사후 변화

	사 전	사 후
그림		
순서	책상→의자→교사→자아상→친구1 →친구2	사물함→물건 넣는 곳→책상→ 사람→의자→과자
행위	1)상황: 미술치료 프로그램을 하고 있음 2)상호작용: 상호작용 없음 3)협동성: 일어나지 않음	1)상황: 교실에서 미술시간에 과자로 ‘수영장’을 만들고 있음 2)상호작용: 상호작용 있음 3)협동성: 일어남
특성	4)이목구비: 눈코입 있음 5)얼굴표정: 아래를 보고 있으며 살짝 웃는 표정을 하고 있음	4)이목구비: 눈 존재 5)얼굴표정: 눈이 아래를 향하고 있으며 눈웃음을 지음.
역동성	6)인물상의 위치: 모두 아래에 위치 7)인물상의 크기: 자아상, 친구1,2 균등하며, 교사는 월등히 큼 8)인물상 간의 거리: 살짝 거리감이 있음 9)인물상의 방향: 모두 측면을 바라보고 있음	6)인물상의 위치: 모두 중앙에 위치하여 있고, 자아상이 친구1,2 보다 위에 위치함 7)인물상의 크기: 자아상, 친구1,2 모두 균등함 8)인물상 간의 거리: 가까움 9)인물상의 방향: 자아상은 정면, 친구1,2는 측면을 향하고 있음
내담자의 그림 설명 및 태도	‘그림을 잘 못 그리는데요’ 하면서 손을 계속 만지작 거림. 그림을 잘 그리고 못 그리고는 중요하지 않다고 하니 고개를 끄덕거림. 미술치료 활동을 하고 있는 장면임. 학교생활	제시어를 듣기 전부터 불편한 기색을 보이며 불안해하는 모습을 보였으나, 주제어를 듣고 잠깐의 생각 끝에 공간의 배치부터 그려나가는 모습을 보임. 그

	만족도에 체크를 할 때는 망설이고 있어서 담임선생님께는 비밀이라고 하니 ‘매우 불만족’에 표시를 함.	림은 친구들과 자아상으로만 구성되며, 마스크를 쓰고 있는 모습을 그리며 사실적으로 표현하려고 함.
전체평가	사전그림에서 친구들과 수업의 한 장면을 표현 하였음. 교사는 크게 표현되어 심리적 거리감이 있는 존재로 보여짐. 스스로 통제하며 우울감이 있어 보이나 반대로 안정되고 침착한 경우로도 보여짐. 사후그림에서 화지의 중앙에 배치됨. 인물들의 크기도 비슷함. 또래간의 역동성이 활발하게 일어나 사회성발달에 긍정적인 영향을 준 것으로 보임.	

공감능력과 학교생활 관련의 변화

항 목	사전	사후
1. 학교 수업 상황을 그렸는가?	○	○
2. 인물 간의 상호작용이 일어나고 있는가?	×	○
3. 교사, 친구들과 함께 활동을 하고 있는가?	×	×
4. 이목구비는 모두 그렸는가?	×	○
5. 긍정적이고 밝은 표정을 짓고 있는가?	○	○
6. 인물들 위치가 치우침 없이 그려졌는가?	×	○
7. 전체 화면에서 인물의 크기가 비슷한가?	○	○
8. 교사와의 거리와 친구와의 거리가 균등한가?	○	×
9. 인물은 모두 정면 또는 측면을 보여주는가?	○	○
10. 그림에 구분, 포위, 가장자리가 나타나지 않는가?	○	○
총 점	6	8



4) D 아동

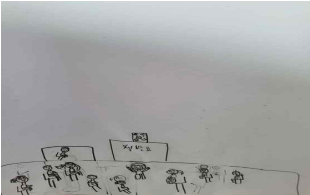
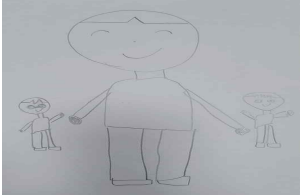
(1) 집단미술치료에서 D의 개별 변화 과정

<표 27> D 아동 개인별 변화 양상

단 계	D의 변화 상
도입 (1회기~2회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 활동을 수행하는 것에 대해 기복이 큼 ● 활동중에는 큰 목소리로 이야기를 하지만 발표를 할 때는 정면을 응시하지 못하고 작은 목소리로 하여 집단원이 큰 소리로 해 달라고 부탁함. 발표를 하게 되면 떨린다며 손을 마주 잡고 힘을 주는 모습을 보임 ● 집단원이 반응을 안 해주면 낚시 이야기로 관심사를 바꾸려는 모습을 보임 ● 자기 자리 주변만 깨끗이 함
공감의 이해 (3회기~5회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 집단원이 만든 작품을 관심이 없는 척 하면서 다양한 시선으로 바라볼 수 있는 상상력을 가짐 ● 4회기 활동에서 ‘즐거움’에 빨간색으로 색칠을 하여 그 이유를 물었더니 “기분이 좋아지면 온도가 올라가요” 집단원에게 칭찬의 박수를 받고 조별활동에 더 적극적으로 참여하는 모습을 보임
공감의 실제I,II (6회기~11회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 묵언 활동을 무척 힘들어 하는 모습을 보임 ● 활동을 하면서 가족을 생각하는 마음이 애뜻함 ● 10회기 활동을 하는 동안 과자를 먹질 않아 집단원이 그 이유를 묻자 고개를 흔들더니 집단원이 맨손으로 만지자 활동이 끝난 후 “세균이 묻어서 더러워요”하며 연구자에게 컵속말로 전함 ● 활동중 과자 부스러기가 교실바닥에 떨어져 있자 편하게 앉아 있지 못하고 활동이 끝나자마자 청소기를 들고 옴 ● 11회기 활동에서 한참을 고민을 함. 마니또가 여자여서 “쓱스럽기는 하지만 좋은 말로 표현해 볼게요” 하며 머리를 긁적거리는 모습을 보임
마무리 (12회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 능동적으로 활동에 참여함 ● ‘공감은 기쁨이다’라고 표현함

(2) 동적 학교생활화(KSD) 사전·사후 분석을 통한 D 아동의 변화

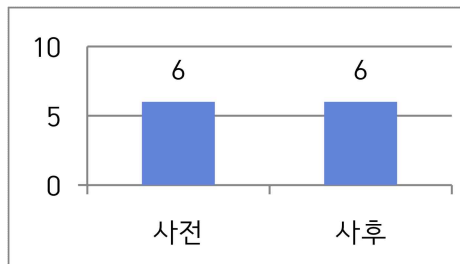
<표 28> D 아동 동적 학교생활화 사전·사후 변화

	사전	사후
그림		
순서	자아상→친구들→교사→철판	자아상의 형체 → 친구1(좌측)의 형체 → 친구2(우측)의 형체 → 자아상의 얼굴 → 친구1(좌측)의 얼굴 → 친구2(우측)의 얼굴
행위	1)상황: 국어시간에 독서한 책을 자아상이 발표 하고 있음. 2)상호작용: 일어나지 않음 3)협동성: 일어나지 않음	1)상황: 놀이터에서 놀고 있음 2)상호작용: 일어남 3)협동성: 일어남
특성	4)이목구비: 코 생략 5)얼굴표정: 살짝 미소 짓고 있음	4)이목구비: 그림 5)얼굴표정: 환하게 미소 짓고 있음
역동성	6)인물상의 위치: 자아상, 친구 교사 아래에 위치 7)인물상의 크기: 친구, 자아상, 교사 균등하지만 전체적인 크기가 작음 8)인물상 간의 거리: 친구와 가까이 위치해 있으며 교사와는 거리감이 있음 9)인물상의 방향: 얼굴은 모두 정면을 바라보고 있으며 몸은 측면을 하고 있음	6)인물상의 위치: 자아상, 친구1,2가 동등한 곳에 위치 7)인물상의 크기: 자아상이 친구에 비해 크기가 매우 크며 전체적인 크기가 큼 8)인물상 간의 거리: 자아상과 친구1,2는 모두 가까이 위치함 9)인물상의 방향: 얼굴과 몸 모두 정면을 보이고 있음
내담자의 그림 설명 및 태도	아주 빠른 속도로 그림을 그려 나감. 망쳤다고 지우개로 다 지워버림. 새 종이를 요구하자 무엇을 지웠냐고 물으니 '비밀이에요' 라고 말함. 계속 혼자말을 하며 지우개를 떨어뜨리고 연필을 딱딱 치면서 산만한	주제를 들자마자 막힘없이 자아상의 모습을 중앙 한가운데 크게 그려나가며 혼자 소리내며 웃는 모습을 보임. 그림에서 친구들과 자아상의 크기가 현저하게 차이가 나며 '놀이터'라는 장소의

	<p>태도를 보임. 갑자기 주말에 낚시한 이야기를 함. 낚시 간 것을 그려도 되냐고 물음. 학교 생활과 낚시 활동 중 선택하게끔 했더니 학교 생활화를 그림. 본인이 발표를 하는데 모두 바라보고 있다고 말함.</p>	<p>특성은 그림에 반영되지 않았음. 연구자에게 친구들과 본인이 놀이터에서 뭐하고 노는지에 대한 설명을 덧붙여서 말해줌.</p>
<p>전체평가</p>	<p>사전그림에서 지나치게 아래쪽에 위치해 있음. 불안전하거나 부적합한 감정과 낮은 자존감이 보여짐. 두팔을 높이 들어 발표를 하는 것으로 보아 관심을 받고 싶어하는 모습도 보여짐. 모두 전면을 응시하고 있어 상호작용이 이루어지지 않는 학교생활을 하고 있음이 보여짐. 사후 그림에서 인물들의 위치가 중앙에 나타남. 자아상이 크게 표현되어 관심을 받고 싶어하는 모습도 보여짐. 필압과 다리의 선이 매끄럽게 나타나 활동적인 모습으로 보여짐.</p>	

공감능력과 학교적응 관련의 변화

항 목	사전	사후
1. 학교 수업 상황을 그렸는가?	○	×
2. 인물 간의 상호작용이 일어나고 있는가?	×	○
3. 교사, 친구들과 함께 활동을 하고 있는가?	×	×
4. 이목구비는 모두 그렸는가?	×	○
5. 긍정적이고 밝은 표정을 짓고 있는가?	○	○
6. 인물들 위치가 치우침 없이 그려졌는가?	×	○
7. 전체 화면에서 인물의 크기가 비슷한가?	○	×
8. 교사와의 거리와 친구와의 거리가 균등한가?	○	×
9. 인물은 모두 정면 또는 측면을 보여주는가?	○	○
10. 그림에 구분, 포위, 가장자리가 나타나지 않는가?	×	○
<p style="text-align: center;">총 점</p>	6	6



5) E 아동

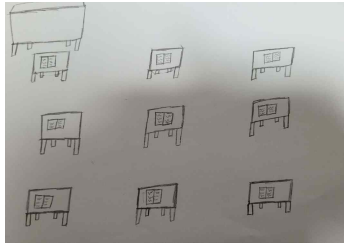

(1) 집단미술치료에서 E의 개별 변화 과정

<표 29> E 개인별 변화 양상

단 계	E의 변화 상
도입 (1회기~2회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 활동에 적극적이지는 않으나 이해도는 높은 편임 ● 맡겨진 역할을 “잘 못하는데요”하면서도 잘 수행함 ● A아동 말에 동조를 잘 함 ● 남 아동들을 무시하는 모습을 보이며 주먹을 쥐고 때리려 하는 모습을 보임 ● 2회기 활동을 하면서 동생이 말을 안 들어서 화가 날 때는 고함을 지르지 않고 종이에 낙서를 하겠다며 스트레스가 풀려 기분이 좋아졌다고 함
공감의 이해 (3회기~5회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 3회기 활동에서 짝과 같이 하며 계속 웃음을 보임 ● 4회기 활동에서 “공부하는 게 제일 짜증나요”하며 특히 수학이 싫다고 하자 다른 집단원의 공감의 지지를 받으며 고개를 끄덕끄덕 함
공감의 실제I,II (6회기~11회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 8회기 명화를 보면서 애인과 헤어져 슬프다며 집단원과 이야기를 만들어 나가는 적극적인 모습을 보임 ● 조별 활동시 의견이 안 맞으면 남 아동에게 화를 내는 대신 주먹을 꼬옥 쥐고서 ‘인내’하며 조금씩 언어로 자신의 감정을 표현하는 모습을 자주 보임 ● 10회기 활동에서는 먹을 때 제일 행복하다며 활동에 참여하기 보다는 먹으면서 집단원의 활동과정을 관찰하는 모습을 보임 ● 집단원과 문제를 해결하기 위해 끊임없이 상호작용을 하는 모습이 보임
마무리 (12회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 12회기의 그동안 활동했던 작품사진을 보면서 “제가 많이 변해지고 있어요”하며 친구들 때리지 않고 말로 표현하며 계속 노력하겠다고 함 ● 프로그램 종결시 연구자에게 안기며 “다음에 다시 함께해요.” “꼭 놀러오세요.”하며 아쉬움을 많이 표현함 ● 공감은 ‘친구의 마음을 알아주는 것’이라고 표현함

(2) 동적 학교생활화(KSD) 사전·사후 분석을 통한 E 아동의 변화

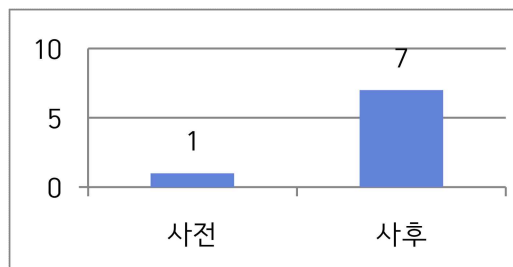
<표 30> E 아동 동적 학교생활화 사전·사후 변화

	사 전	사 후
그림		
순서	책상→노트북	스마트폰→자아상→친구1→선생님 →보드게임→모래놀이
행위	1)상황: 노트북으로 게임을 하고 있음 2)상호작용: 상호작용 없음 3)협동성: 일어나지 않음	1)상황: 교실에서 선생님과 상담활동, 친구1과 보드게임, 모래놀이를 하고 있음 2)상호작용: 상호작용 일어남 3)협동성: 일어남
특성	4)이목구비: 그리지 않음 5)얼굴표정: 이목구비를 그리지 않아 알 수 없음	4)이목구비: 선생님과 상담수업에서는 이목구비가 존재하지 않으나, 친구와의 놀이시간에는 이목구비 존재 5)얼굴표정: 친구와의 놀이시간에 친구1과 자아상 모두 밝게 웃는 표정
역동성	6)인물상의 위치: 없음 7)인물상의 크기: 없음 8)인물상 간의 거리: 없음 9)인물상의 방향: 없음	6)인물상의 위치: 전체적으로 균등 배분됨 7)인물상의 크기: 인물상의 크기가 균등함 8)인물상 간의 거리: 가까움 9)인물상의 방향: 측면, 정면, 뒷모습 모두 다양하게 존재함
내담자의 그림 설명 및 태도	약한선을 몇 번이나 그리더니 초반에 지우개를 자주 사용함. 약한 필압을 여러번 한 다음 진한선을 덧대어 표현함. 친구들은 왜 그리지 않느냐고 질문을 하니 한쪽으로 고개를 살	본격적으로 그림을 그리기 전, 종이에 줄을 그어 칸을 6개로 먼저 만들음. 연구자가 칸을 나눈 이유가 무엇인지 묻자, 학교생활에서의 모든 행위를 그려나가기 위함이라

	<p>짜 기울더니 옆드려 버림. 게임이 재미있다고 물었더니 고개를 앞뒤로 끄덕거림. 학교생활 만족도는 불만족과 조금만족의 중간 부분에 동그라미를 크게 그림. 담임선생님께는 보여 주지 않는다고 하니 연필로 불만족을 가리킴.</p>	<p>고 말해줌. 친구들과의 관계를 나타낸 그림에서는 크게 웃는 모습과 정면모습을 그렸으나, 담임선생님과의 그림에서는 자아상의 뒷모습을 그리며 표정을 알 수 없었음. 또한 선생님과 거리, 친구와의 거리보다 멀게 그리며 선생님이 불편하다고 칭함.</p>
<p>전체 평가</p>	<p>사전그림에서 수업의 한 장면을 지켜보는 삼인칭 관점으로 나타냄. 약한 필압과 인물등이 전혀 나오지 않음. 자율성 저하, 강박관념, 위축, 사회성이 부족한 아동이라는 것이 보여짐. 사후그림에서는 인물이 나타남. 그림에 구분을 나누어 학교생활을 자세하게 표현함. 강박관념과 산만함이 보여짐. 이목구비는 밝은 표정을 나타냄. 또래들과 학교생활을 잘 하고 있는 것으로 보여짐.</p>	

공감능력과 학교생활 관련의 변화

항 목	사전	사후
1. 학교 수업 상황을 그렸는가?	○	○
2. 인물 간의 상호작용이 일어나고 있는가?	×	○
3. 교사, 친구들과 함께 활동을 하고 있는가?	×	○
4. 이목구비는 모두 그렸는가?	×	×
5. 긍정적이고 밝은 표정을 짓고 있는가?	×	○
6. 인물들 위치가 치우침 없이 그려졌는가?	×	○
7. 전체 화면에서 인물의 크기가 비슷한가?	×	○
8. 교사와의 거리와 친구와의 거리가 균등한가?	×	×
9. 인물은 모두 정면 또는 측면을 보여주는가?	×	○
10. 그림에 구분, 포위, 가장자리가 나타나지 않는가?	×	×
<p>총 점</p>	1	7



6) F 아동

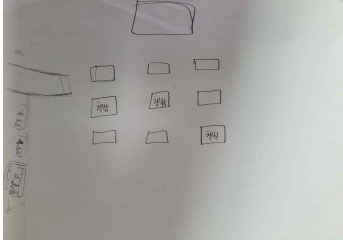

(1) 집단미술치료에서 F의 개별 변화 과정

<표 31> F 아동 개인별 변화 양상

단 계	F의 변화 상
도입 (1회기~2회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 자기표현이 아주 소극적이며 만족하지 못함 ● 거의 대답을 하지 않고 연필을 계속 돌려가며 만지는 모습을 자주 보임 ● 2회기의 난화를 선뜻 시작하지 못하고 10분 동안 연필만 만지작 거리고 있음 ● 짝을 이루어 하는 활동을 힘들어 함 ● 집단원에게 인정받고 싶어하는 모습을 보임
공감의 이해 (3회기~5회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 3회기 짝이 얼굴을 못 생기게 그렸다면 책상 안에 작품을 넣어 버리는 행동을 함. 발표시 그림을 보여주지 않으려는 모습을 보임 ● 5회기 신체활동을 한 이후 집단원과 어색함이 사라짐
공감의 실제I,II (6회기~11회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 6회기의 활동에서 ‘만약 엄마라면~’슬프다는 표현을 하며 운동을 열심히 하도록 도와겠다는 표현을 함. 동화속 할아버지께서 다시 견게 되어 기분이 너무 좋다고 함 ● 7회기 풀라주 활동에서 집단원이 본인이 좋아하는 것 싫어하는 것을 알고 공감을 해 주자 활동에 적극적인 모습을 보임 ● 문제가 발생하면 가만히 있지 않고 집단원에게 도움을 요청함 ● 규칙을 잘 지키며 다른 사람의 상황이나 감정을 잘 이해하고 배려하는 모습을 보임 ● 10회기 활동에 참여하지 않는 집단원에게 과자를 주며 함께 만들어 보자며 적극적인 모습을 보임 ● 회기가 진행될수록 자신의 감정을 표현하며 집단의 안정감을 경험하는 모습을 보임
마무리 (12회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 작품을 완성하기 위해 최선을 다하며 뒷정리를 아주 깨끗하게 잘 함 ● 작품을 집단원과 다른 창의적 방법으로 표현하며 H아동에게 먼저 다가가 활동을 도와줌 ● 공감은 ‘기분이 좋아지게 하는 것’이라고 표현을 함

(2) 동적 학교생활화(KSD) 사전·사후 분석을 통한 F 아동의 변화

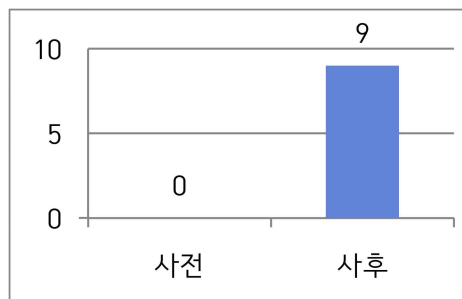
<표 32> F 아동 동적 학교생활화 사전·사후 변화

	사 전	사 후
그림		
순서	토마토→책상	TV→친구1(좌측)→친구2(우측)→선생님→규칙(철판)
행위	1)상황: 교실안에서 토마토를 키우는 모습 2)상호작용: 없음 3)협동성: 일어나지 않음	1)상황: 수학시간에 교실안에서 티비를 보며 문제를 맞추고 있는 모습 2)상호작용: 일어남 3)협동성: 일어남
특성	4)이목구비: 없음 5)얼굴표정: 알 수 없음	4)이목구비: 그림 5)얼굴표정: 환하게 미소 짓고 있음
역동성	6)인물상의 위치: 없음 7)인물상의 크기: 없음 8)인물상 간의 거리: 없음 9)인물상의 방향: 없음	6)인물상의 위치: 친구1, 친구2, 선생님 모두 동등한 곳에 위치 7)인물상의 크기: 친구1,2에 비해 선생님의 크기가 큼 8)인물상 간의 거리: 가까움 9)인물상의 방향: 얼굴과 몸 모두 정면을 향하고 있음
내담자의 그림 설명 및 태도	<p>말을 아예 하지도 않고 계속 연필만을 만지작 거림. 한 10여분 지나서 그리기 시작. 아주 약한 필압을 사용하여 왼쪽 가장자리부터 시작하며 지우개를 자주 사용함. 토마토만 그린 후 연필만을 또 만지작 거림. 시간이 다 되어 간다고 하니 책상을 아주 빠르게 그려 나감.</p>	<p>무슨 활동을 하는 것인지 질문하며 제시어를 듣고 활동을 그려나감. 그림을 막힘 없이 그려나가며 '수학시간에 선생님이 내는 문제를 친구와 함께 맞추고 있어요'라고 하며 그림에 대해 설명해줌</p>

전체평가	<p>사전그림에서 아주 약한 필압을 사용하며, 인물이 전혀 나타나지 않음. 학교 내에서의 갈등이나 정서적인 어려움을 회피하거나 위축되어 있는 것으로 보여짐. 거의 말을 하지 않음. ‘책상’이라는 글씨를 씬으로 무언가를 말하고 싶은 욕구가 보여짐. 사후그림에서는 인물상이 나타나고 커짐. 이목구비가 나타나며 정면을 바라보고 있음. 전체적으로 균형이 잡혀있는 모습임. 위축감이 감소되었음이 보여짐.</p>
-------------	--

공감능력과 학교생활 관련의 변화

항 목	사 전	사 후
1. 학교 수업 상황을 그렸는가?	×	○
2. 인물 간의 상호작용이 일어나고 있는가?	×	○
3. 교사, 친구들과 함께 활동을 하고 있는가?	×	○
4. 이목구비는 모두 그렸는가?	×	○
5. 긍정적이고 밝은 표정을 짓고 있는가?	×	○
6. 인물들 위치가 치우침 없이 그려졌는가?	×	○
7. 전체 화면에서 인물의 크기가 비슷한가?	×	×
8. 교사와의 거리와 친구와의 거리가 균등한가?	×	○
9. 인물은 모두 정면 또는 측면을 보여주는가?	×	○
10. 그림에 구분, 포위, 가장자리가 나타나지 않는가?	×	○
총 점	0	9



7) G 아동

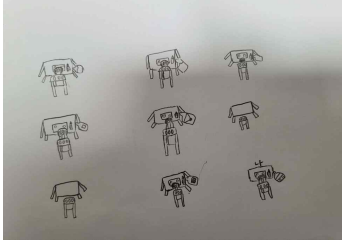

(1) 집단미술치료에서 G의 개별 변화 과정

<표 33> G 아동 개인별 변화 양상

단 계	G의 변화 상
도입 (1회기~2회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 주제가 주어지면 멍하니 오랫동안 생각을 함. 집단원이 도와주려 하자 “난 지금 생각하고 있어” 하며 거절을 함. 시간이 다 되어서야 바쁘게 하는 모습을 보임 ● 집단원이 질문을 하면 가만히 쳐다보기만 하고 바로 대답을 하지 않음 ● 작품 활동 중에는 ‘잘 모르겠어요’ 라는 말을 자주 사용하며 자기표현을 거의 하지 않음
공감의 이해 (3회기~5회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 3회기 짝이 그려준 본인 얼굴을 너무 만족스러워 하며 눈썹이 예쁘다는 집단원 말에 무척 좋아하는 모습을 보임 ● 같은 조 집단원과 대화를 나누며 활동에 참여함 ● 5회기 활동에서 매우 적극적인 모습으로 활동에 참여함. 고함 소리를 내면서 신문지를 찢으며 “스트레스 다 풀려서 너무 좋아요” 하며 다른 집단원의 신문지도 빼앗아 감
공감의 실제I,II (6회기~11회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 7회기 플라주 활동을 하면서 본인이 제일 좋아하는 게 돈이라고 함. 집단원이 돈 그림을 챙겨주자 가짜 돈 이라도 기분이 너무 좋다고 함 ● 8회기 명화 활동 중 ‘빛나는 밤’으로 제목을 정함. 불꽃처럼 표현하여 어두운 마음을 밝은 마음으로 표현함. 집단원의 긍정적 피드백을 받고 활동에 자신감이 생김 ● 묵언 활동 중 말을 하지 못하니까 장애인 생각이 났다고 함. 말할 수 있어서 감사하다고 표현을 함 ● 흥미가 생기지 않는 활동이여도 집단원과 의견을 나누며 작품을 만들어 나감 ● 작품을 만들면서 F아동에게 같이 도와달라고 요청을 함
마무리 (12회기)	<ul style="list-style-type: none"> ● 집단원의 활동사진을 같이 보면서 잘했다고 칭찬을 해줌 ● “처음에는 싫었지만 완성된 작품들을 보니 뿌듯해요” 라며 작품에 긍정적으로 반응함 ● 공감은 ‘기쁨이다’라고 표현함

(2) 동적 학교생활화(KSD) 사전·사후 분석을 통한 G 아동의 변화

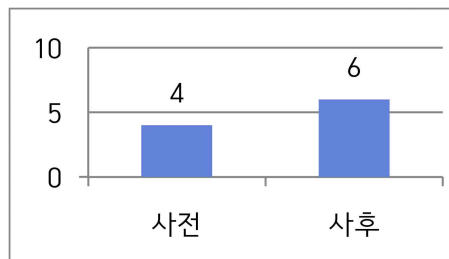
<표 34> G 아동 동적 학교생활화 사전·사후 변화

	사 전	사 후
그림		
순서	책상→의자→친구들→자아상	축구골대→의자→고깔→친구들→공
행위	1)상황: 미술치료 프로그램을 하고 있음 2)상호작용: 상호작용 없음 3)협동성: 일어나지 않음	1)상황: 고깔을 두고 각 팀별로 축구공 드리블 경기를 하고 있는 상황 2)상호작용: 상호작용 있음 3)협동성: 일어남
특성	4)이목구비: 그리지 않음 5)얼굴표정: 이목구비를 그리지 않아 알 수 없음	4)이목구비: 그림 5)얼굴표정: 각 팀별의 승,패 상황에 따라 각기 다른 표정을 그림
역동성	6)인물상의 위치: 중앙에 위치 7)인물상의 크기: 균등하지만 전체적인 크기가 작음 8)인물상 간의 거리: 거리감이 있음 9)인물상의 방향: 친구 모두 뒷모습을 그림	6)인물상의 위치: 중앙 및 각 측면에 그림 7)인물상의 크기: 균등하지만 전체적인 크기가 커짐 8)인물상 간의 거리: 거리감이 있음 9)인물상의 방향: 친구2명은 정면, 나머지 친구 2명은 측면모습을 그림
내담자의 그림 설명 및 태도	그림을 잘 못 그린다고 계속 혼자 말을 함. 치료사가 쳐다보고 있으니 '지금 생각중이에요' 하며 먼저 말을 함. 옆드려 있더니 '아~'하면서 고개를 들고 그리기 시작함. 옆 친구가 말을 거는데도 대답 없이 연필을 꺾꺾 눌러서 그리기 시작	주제어를 듣자, 한참 고민을 한 끝에 그림의 공간적 구조물을 먼저 그린 후 그림을 이분하여 양쪽에 사람을 그려나가기 시작함. 연구자가 무슨 상황인지 물어보자, 그림에 그려진 한 친구의 이름을 대며, 팀플레이 경기 중 이 친구가 공을

	함. 2명의 친구는 결석을 해서 안 그렸지만 다음에 그려준다고 함.	너무 세게 차서 공이 고깔에서 벗어나자 자아상이 화를 내는 모습을 그렸다고 설명함.
전체평가	사전그림은 수업의 한 장면을 지켜보는 관점에서 표현하였음. 강한 필압으로 보아 자기주장이 강하며(혹은 고집센), 문제 해결에 있어서 관망하는 모습이 보여짐. 사후그림은 인물간의 상호작용이 일어남. 그림에 대한 자세한 이야기를 들려줌. 또래관계에서 긍정적인 영향을 많이 받은 것으로 보여짐.	

공감능력과 학교생활 관련의 변화

항 목	사 전	사 후
1. 학교 수업 상황을 그렸는가?	○	○
2. 인물 간의 상호작용이 일어나고 있는가?	×	○
3. 교사, 친구들과 함께 활동을 하고 있는가?	×	×
4. 이목구비는 모두 그렸는가?	×	○
5. 긍정적이고 밝은 표정을 짓고 있는가?	×	×
6. 인물들 위치가 치우침 없이 그려졌는가?	○	×
7. 전체 화면에서 인물의 크기가 비슷한가?	○	○
8. 교사와의 거리와 친구와의 거리가 균등한가?	×	×
9. 인물은 모두 정면 또는 측면을 보여주는가?	×	○
10. 그림에 구분, 포위, 가장자리가 나타나지 않는가?	○	○
총 점	4	6



8) H 아동

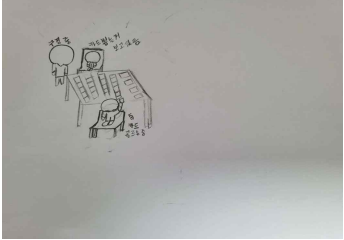
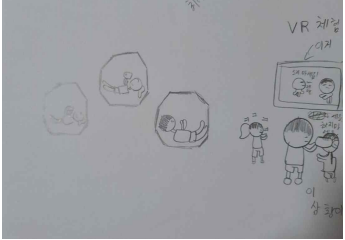
(1) 집단미술치료에서 H의 개별 변화 과정

<표 35> H 아동 개인별 변화 양상

단 계	H의 변화 상
도입 (1회기~2회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 활동을 시작하는 데 두려움과 자기표현에 자신감이 없음 • 집단원의 행동을 관찰하거나 ‘잘 못해요’를 자주 표현함 • A, E아동에게 의존적임 • 뒷정리는 아주 깨끗하게 잘 하는 모습을 보임 • 담요를 가지고 어깨에 걸치고 무릎에 놓으며 안절부절 하는 모습을 보임
공감의 이해 (3회기~5회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 3회기 짝과 활동을 하면서 소극적이고 위축된 모습을 보임. 발표시 남 집단원이 놀린다고 그림을 보여주지 않음 • 매 시간마다 “오늘은 무슨 활동이예요?” 하며 프로그램에 관심을 보임
공감의 실제I,II (6회기~11회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 매체를 책상안에 넣어서 혼자만 사용함 • 집단원이 도움을 요청하면 바로 도와주지 않고 귀찮아 하는 표정을 지으면서도 함께 작품을 완성해 나감 • 9회기 플레이콘 활동을 하면서 매체를 창의적으로 사용하는 모습을 보임. 집단원의 긍정적 지지를 받으며 적극적으로 활동을 주도해 나가는 모습을 보임 • G아동이 동생이 많아서 과자를 많이 못 먹는다고 하자 본인 과자를 많이 나누어줌 • 점점 활동에 스스로 참여하며 오랫동안 수업을 하고 싶다고 함 • 10회기 활동중 조별 집단원과 의견이 잘 맞지 않음. 잠시 본인 책상에 앉아 있더니 다시 활동에 참여하며 의견을 받아들이는 모습을 보임 • 11회기 활동중 액자를 꼼꼼하게 작업함. 마니또가 본인이라며 스스로에게 긍정의 말을 전달함
마무리 (12회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 12회기 작품사진을 보면서 집단원에 대해서 이해하는 마음이 많이 생기고 발표도 점점 잘하게 되었다고 스스로 대견하다고 표현을 함 • ‘공감은 행복한 것’이라고 표현함

(2) 동적 학교생활화(KSD) 사전·사후 분석을 통한 H 아동의 변화

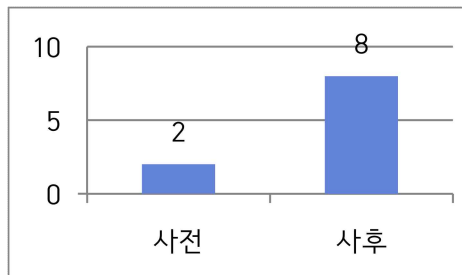
<표 36> H 아동 동적 학교생활화 사전 · 사후 변화

	사전	사후
그림		
순서	책상→카드→의자→친구1→자아상 →친구2→글씨	친구→소파→TV→글씨→표정
행위	1)상황: 쉬는시간에 보드게임을 하고 있음 2)상호작용: 상호작용 없음 3)협동성: 일어나지 않음	1)상황: 자유시간 중 놀이활동으로 친구들과 본인이 VR게임 및 핸드폰을 하고 있음 2)상호작용: 상호작용 있음 3)협동성: 상대방의 VR체험을 도와주는 모습을 보이며 협동성이 일어남
특성	4)이목구비: 생략 5)얼굴표정: 이목구비를 그리지 않아 알 수 없음	4)이목구비: 그림 5)얼굴표정: 핸드폰을 하는 친구들은 미소를 지으며 편안한 표정을 보이고, VR게임을 하는 본인 외 친구들은 크게 웃는 모습
역동성	6)인물상의 위치: 위쪽에 위치 7)인물상의 크기: 자아상보다 구경하는 친구를 크게 그림 8)인물상 간의 거리: 2명의 친구는 가까우나 자아상과는 거리감이 있음 9)인물상의 방향: 이목구비가 생략되어 있어 알 수 없음	6)인물상의 위치: 중단부에 위치 7)인물상의 크기: 친구들 보다 자아상을 크게 그림 8)인물상 간의 거리: 같은 VR게임을 참여하는 친구들과 자아상의 거리가 가까움 9)인물상의 방향: 얼굴과 몸 모두 측면을 향함
내담자의 그림 설명 및 태도	책상 그림을 여러번 지우면서 아주 약한 선을 왔다 갔다 하며 마음에 들면 강한 선으로 입힘. 자아상과	주제어를 듣자마자 연구자에게 자신이 정한 주제를 해도 되는지 질문을 하고, 바로 그림을 그려나감. 치료사

	<p>친구 1을 그리고 난 후 한참이 지나서 친구 2을 그림. 무슨 장면이냐고 물었더니 연구자에게 대답을 하지 않고 그림 옆에 상황들을 쓰기 시작함. 학교 생활만족도에 '매우만족'에 표시를 함(주호소 문제: 교우관계가 원만하지 않음)</p>	<p>가 왜 활동이 같은 장소에서 2개가 진행되는 것이냐고 묻자, 자유시간이라서 각자 하고 싶은 것을 하는 것이라고 밝힘. 자아는 친구의 이름을 대며 그 친구와 같이 VR게임을 하고 있으며 어떤 상황에서 크게 웃고 있는지 세밀하게 설명하며 큰 웃음표시까지 그림에 그려 넣음.</p>
<p>전체평가</p>	<p>사전그림은 자아상보다 구경하는 친구를 크게 표현함. 자신을 주목하거나 지켜보는 것에 대해 준비를 하고 있음이 보여짐. 이목구비가 모두 생략이 되어 있음. 사후그림은 친구들과의 상호작용이 활발하게 일어나고 있음. 전체적으로 균형이 잡혀있는 모습임. 사전검사에 비해 표정도 아주 밝아짐. 친구들과 소통이 잘 되어지는 것으로 보여짐.</p>	

공감능력과 학교생활 관련의 변화

항 목	사전	사후
1. 학교 수업 상황을 그렸는가?	×	○
2. 인물 간의 상호작용이 일어나고 있는가?	×	○
3. 교사, 친구들과 함께 활동을 하고 있는가?	○	×
4. 이목구비는 모두 그렸는가?	×	○
5. 긍정적이고 밝은 표정을 짓고 있는가?	×	○
6. 인물들 위치가 치우침 없이 그려졌는가?	×	○
7. 전체 화면에서 인물의 크기가 비슷한가?	×	○
8. 교사와의 거리와 친구와의 거리가 균등한가?	×	×
9. 인물은 모두 정면 또는 측면을 보여주는가?	×	○
10. 그림에 구분, 포위, 가장자리가 나타나지 않는가?	○	○
<p style="text-align: center;">총 점</p>	2	8



9) I 아동



(1) 집단미술치료에서 I의 개별 변화 과정

<표 37> I 아동 개인별 변화 양상

단 계	I의 변화 상
도 입 (1회기~2회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 집단원과 관계를 잘 맺지 못함 • 집중을 잘 하는 듯 보이나 자신만의 세계에 빠져있음 • 집단원이 도와주는 것을 무척 싫어함 • 활동하면서 “혼자 할 수 있어~”를 자주 반복함 • ‘어몽어스’ 캐릭터를 너무 좋아하여 활동에 꼭 표현함
공감의 이해 (3회기~5회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 4회기 감정파이에 ‘즐겁다, 기쁘다, 신남’ 긍정의 표현을 많이 함. 학교에서도 집에서 재미있다고 표현함 • 신문지 찢으면 담임선생님께 혼난다며 선뜻 하질 못함 • 5회기 신문지를 한쪽 다리와 한쪽 팔로 찢기 시작함. 집단원이 “도와줄까?” 하니 지금은 괜찮다며 도움이 필요하면 부탁한다고 말함. 활동중에 바로 빗자루를 들고 와서 청소를 하기 시작함
공감의 실제I,II (6회기~11회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 생각나는 다양한 아이디어를 논리적으로 말하지는 못함. • 활동 주제가 나오면 바로 적극적으로 활동을 함 • 9회기 작업에서는 플레이콘을 가지고 한 집단원이 길게 붙여가며 기린을 만드는 모습을 보고 잘한다며 칭찬을 함. 해도 되는지 물어보며 활동에 같이 참여함 • 10회기 작업에서는 활동에 참여하지 않고 계속 과자만 먹음. 남은 과자는 아빠 드리고 싶다고 비닐봉지에 싸서 가방속에 넣음. 집단원이 서로 과자를 나누어 줌 • 공놀이를 하는 집단원을 유심히 관찰하더니 “나도 끼워줘” 하며 먼저 다가감 • 11회기 작업에서는 “내 친구 마니또가 항상 웃었으면 좋겠어요” 라며 ‘오늘도 스마일’을 적음. 집단원의 칭찬에 함박 웃음을 지으며 머리를 긁적거림
마무리 (12회기)	<ul style="list-style-type: none"> • 12회기 활동중 좋아하는 캐릭터 스티커를 집단원에게 받음. 마음을 알아줘서 고맙다고 표현을 함 • ‘공감은 어몽어스처럼 좋은것’이라고 표현을 함

(2) 동적 학교생활화(KSD) 사전·사후 분석을 통한 I 아동의 변화

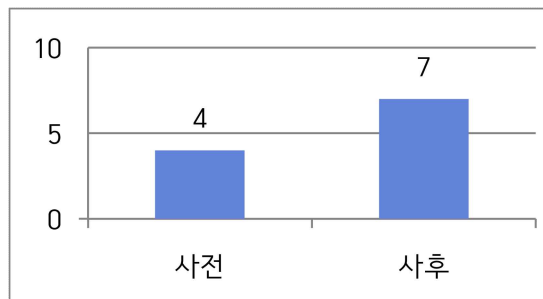
<표 38> I 아동 동적 학교생활화 사전 · 사후 변화

	사 전	사 후
그림		
순서	학교→버스→운동장→친구→놀이터 →길→구름	책상→선생님→피아노→자아상→ 친구
행위	1)상황: 운동장에서 친구들이 축구 하는 모습 2)상호작용: 상호작용 없음 3)협동성: 일어나지 않음	1)상황: 교실에서 공부하고 있는 모습 2)상호작용: 상호작용이 일어남 3)협동성: 일어남
특성	4)이목구비: 코 생략 5)얼굴표정: 살짝 미소짓는 모습이 보임	4)이목구비: 그림 5)얼굴표정: 환하게 미소 짓고 있 는 모습을 보임
역동성	6)인물상의 위치: 친구1,2만 그리고 자아상은 그리지 않음 7)인물상의 크기: 친구1,2 균등하지 만 전체적인 크기가 작음 8)인물상 간의 거리: 거리감이 있음 9)인물상의 방향: 친구 모두 정면을 그림	6)인물상의 위치: 왼쪽에 치우쳐 있음 7)인물상의 크기: 전체적인 크기 가 크고, 균등함 8)인물상 간의 거리: 가까움 9)인물상의 방향: 친구, 선생님, 자아상 모두 정면을 그림
내담자의 그림 설명 및 태도	먼저 학교를 거침없이 그리기 시작 함. 놀이터에서 친구들이 축구를 하 고 있음. 본인은 교실 안에서 구경 하고 있음. 왜 구경만 하고 있느냐 는 질문에 '저는 구경만 해요~'하 면서 시무룩하게 대답을 함. 연구자 가 질문을 할 때마다 '아, 잠깐만요' 하면서 길, 놀이터, 구름등을 계속 채워 나감.	책상이나 칠판등 공간적 구조물을 먼저 막힘없이 그린 후에, 사람들 그 안에 그려 넣음. 그리고자 하 는 친구들의 이름을 세밀하게 다 묘사하였으며, 연구자에게 각 인 물이 누구를 나타내는지 설명해 줌. 시간이 얼마 남지 않았다고 하자 나머지 4명은 그리지 못한 채 아쉬워하고 연필을 내려놓음.

전체평가	<p>사전그림은 자신의 모습을 네모난 학교 안에 포위되어 있는 부분으로 나타냄. 자기 자신을 닫아 버리는 특성이 보여짐. 계속 그림을 추가하면서 빈 여백을 채워나감. 강박관념이 보이며 산만한 모습도 보여짐. 축구를 하는 모습을 그렸지만 모두 정면을 응시하고 있음. 또래관계 및 학교생활에 긍정적인 상호작용의 결여가 나타난 것으로 보여짐. 사후그림은 교사와 또래와의 거리가 가깝게 그려짐. 관계 형성을 하고자 하는 모습으로 보여짐. 긍정적이고 밝은 표정을 짓고 있음. 역동성이 활발하게 일어남. 적극적이고 활동적인 모습으로 보여짐.</p>
-------------	--

공감능력과 학교생활 관련의 변화

항 목	사 전	사 후
1. 학교 수업 상황을 그렸는가?	×	○
2. 인물 간의 상호작용이 일어나고 있는가?	×	○
3. 교사, 친구들과 함께 활동을 하고 있는가?	×	○
4. 이목구비는 모두 그렸는가?	×	○
5. 긍정적이고 밝은 표정을 짓고 있는가?	○	○
6. 인물들 위치가 치우침 없이 그려졌는가?	×	×
7. 전체 화면에서 인물의 크기가 비슷한가?	○	○
8. 교사와의 거리와 친구와의 거리가 균등한가?	×	○
9. 인물은 모두 정면 또는 측면을 보여주는가?	○	○
10. 그림에 구분, 포위, 가장자리가 나타나지 않는가?	○	○
총 점	4	7



V. 결론 및 제언

A. 결론

본 연구는 초등학교 고학년 아동을 대상으로 집단미술치료 프로그램의 참여를 통하여 공감능력의 변화를 알아보고자 하였다. 이러한 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 공감훈련 집단미술치료 프로그램이 초등학교 고학년 아동의 인지적·정서적 공감능력의 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 공감훈련 집단미술치료 프로그램 과정 중 아동의 공감능력의 변화는 어떠한가?

이를 위해, 본 연구는 J도에 위치한 Y 초등학교 고학년 9명을 대상으로 공감훈련 집단미술치료 프로그램을 적용하여 공감능력 증진에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 연구의 효과성을 검증하기 위해 공감능력 척도와 동적 학교생활화(KSD) 진단검사를 함께 사용하였다. 본 연구는 2021년 9월 13일부터 2021년 11월 8일까지 교과별 담임제량 시간을 이용하여 주 2회, 한 회기당 80분으로 총 14회기에 걸쳐 해당 학교 미술실에서 실시하였다. 따라서 본 절에서는 이러한 연구문제에 대한 분석결과를 토대로 연구결과를 요약해보면 다음과 같다

첫째, 프로그램에 참여한 아동들의 인지적·정서적 공감능력이 전반적으로 향상된 결과가 나왔다. 인지적 공감은 10.45점이 상승하였고, 정서적 공감은 17.22점이 상승한 것을 볼 수 있었다. 이 결과는 사후 검사에서 인지적 공감보다 정서적 공감에 큰 변화가 나타난 결론을 도출하였다. 또한, 동적 학교생활화(KSD)검사를 통해서 살펴본 사전-사후 변화를 살펴보면 집단원이 전체적으로 사후검사에서 그림의 크기가 커지고, 중앙에 위치해 있으며, 학교에서 친구들과 함께 상호작용을 하며 역동적으로 활동하고 있는 모습들이 나타났다.

집단미술치료 활동을 하면서 내면표출을 통한 부정적인 감정표현을 하고, 집단구성원들이 상호간의 소속감과 친밀감을 경험하였다. 특히 공감능력의 인지적 요인과 정서적 요인 중에서 통계적으로 정서적 요인이 의미 있는 차이를 보인 신현주(2013)의 연구가 본 연구의 결과를 지지함을 알 수 있다. 고학년 아동에게 집단미술치료를 실시한 결과 공감능력 척도의 조망취하기, 상상하기등 인지적 공감에도

변화가 나타났지만 정서적 공감의 정도가 더 증가하여 공감능력에 긍정적 효과가 있었다는 정은아(2015)와도 맥을 같이 하며, 고학년 아동에게 집단미술치료를 실시한 유선재(2022)의 연구결과에서도 학습적 창출과 같은 인지적 측면보다 상호 소통하며 정서적 감정의 순환을 야기하는 것임을 증명하였다. 이에 공감훈련 집단미술치료 프로그램 참여 활동은 초등학교 고학년의 인지적·정서적 공감능력 증진에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있었다.

둘째, 프로그램 회기별 과정 중 아동의 공감능력은 긍정적으로 향상되었다. 프로그램 진행의 초기에는, 소수의 아동들만 질문하며 참여하였다. 특히 발표에 두려움을 가지고 있었으며 경청하지 않고 산만한 모습을 보였다. 프로그램의 단계가 거듭될수록 함께 소통하며 해당 활동에 참여하고자 하는 욕구를 보이는 아동들이 늘어났다. 아동들은 프로그램 활동에 대한 중요성을 깊이 인식하며 주의 집중하는 모습을 보이기도 하였다. 같은 조의 모둠원이 도움을 요청하면 바로 도와주었다. 이는 공감능력 향상을 위한 집단미술치료 프로그램의 단계별 접근방법이 효과적이며, 전체 및 개인 아동들의 공감능력 향상에 대한 프로그램이 미친 영향력을 확인할 수 있다는 박혜경(2009)의 연구가 본 연구를 지지함을 알 수 있다. 작품을 만드는 과정에서 자신의 의견을 표현함과 동시에 타인의 의견을 듣고 타인의 입장에서 생각하는 태도를 경험을 할 수 있었다는 이보람(2015)의 연구와도 맥을 같이 하며, 집단미술치료 과정에서 개인 작업을 시작으로, 짝 작업, 집단 작업으로 타인 접촉을 단계별로 진행하면서 급작스러운 관계 경험에 대한 저항 없이 상호작용이 자연스럽게 확장되었다는 오소원(2016)의 연구에서도 확인할 수 있었다.

공감훈련 집단미술치료 프로그램을 통해 내면에 간혀진 여러 감정의 형태들을 외부로 표출하고, 상대방과 소통하고 이를 온전히 자신의 것으로 받아들이는 과정을 거치면서 집단미술치료의 중요성에 대해서 알 수 있었다. 본 연구에서와 같이 공감훈련 집단미술치료 프로그램이 실제 현장에서 활용되어 많은 아동들에게 정서적 안정과 건강한 내면을 가질 수 있도록 공감능력 증진에 대한 많은 심층 연구 및 분석이 이루어지기를 기대해 본다.

B. 제언

본 연구 결과로 다음과 같이 제언을 하고자 한다.

첫째, 공감능력에는 인지적 요소, 정서적 요소, 의사소통적 요소가 있다. 학급 전체 아동을 대상으로 실시하다 보니 치료사, 보조치료사에 의한 관찰, 실제 상황에서 아동의 언어적·비언어적 행동 변화 등에 대해 객관적이면서도 심층적인 평가가 이루어지는데 한계가 있었다. 의사소통적 능력을 다차원적인 측면에서 측정할 수 있는 객관적인 검사 방법의 개발이 요구된다.

둘째, 본 연구의 대상은 J시 지역에서 초등학교 고학년인 4학년 한 학년만을 대상으로 실시한 공감훈련 집단미술치료 프로그램으로 다수의 대상과 다양한 지역에서의 연구가 이루어질 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 14회기의 단기간의 효과만을 검증한 프로그램이다. 프로그램의 종료 후 추후검사를 실시하지 못해 지속 효과를 측정하지 못 하였다. 후속 연구에서는 집단원의 공감능력의 변화와 그 효과의 지속성에 대한 처치효과를 검증하는 연구가 필요하다.

넷째, 최근 집단미술치료의 활용도가 커지면서 각종 매체에서 문제 행동의 치료에 관한 연구들이 보고되고 있다. 학급의 아동 전체를 대상으로 하는 예방적 접근의 집단미술치료 프로그램을 위한 기초연구와 지원은 미비한 실정이다. 향후 예방·치료적 접근의 집단미술치료 프로그램에 관한 지속적인 연구가 필요할 것으로 보인다.

참고문헌

1. 국내문헌

- 강경아(2004). 공감훈련 프로그램이 초등학교 아동의 또래 간 갈등해결 전략에 미치는 효과. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 강경희(2020). 사이코드라마에 기반한 공감능력 향상 부모교육 프로그램 개발. 박사학위 논문, 울산대학교 대학원.
- 강유선(2013). 청소년의 또래관계 질에 미치는 공감과 정서표현성의 영향에 대한 고찰. 심리치료: 다학제적 접근, 13(1), 153-176
- 강유순(2009). 만다라 미술치료가 임신부의 정서에 미치는 효과. 한국예술치료학, pp. 23-37
- 강은희(2019). 순환적 공감모형기반 유아 공감능력증진 프로그램 개발 및 효과. 박사학위논문, 중부대학교 대학원.
- 김미선(2020). 초등학생용 공감 6단계 동화프로그램이 초등학교 저학년생의 공감 능력과 친사회적 행동향상에 미치는 영향. 석사학위논문, 전주교육대학교 교육대학원.
- 김경미(2011). 공감교육프로그램이 초등학생의 공감능력과 자아존중감에 미치는 효과. 석사학위 논문, 서울교육대학교 교육대학원 .
- 김수연(2018). 비디오 자기 모델링을 활용한 공감훈련 프로그램이 지적장애 학생의 사회적 기술에 미치는 효과. 석사학위논문, 전남대학교 대학원.
- 김수지(2012). 음성을 통한 정서인식과 공감능력과의 관계: 아동의 성별에 따른 차이를 중심으로. 석사학위논문, 서울여자대학교 특수치료전문대학원.
- 김선현(2013). 그림심리평가. 파주: 한국학술정보(주)
- 김신영(2018). 공감대화카드 활용 교육이 초등학생의 공감능력과 교우관계에 미치는 효과. 석사학위논문, 대전대학교 교육대학원.
- 김은주(2020). 초등학생의 의사소통 능력 향상을 위한 감정표현 프로그램 실행연구. 박사학위논문, 국제뇌교육 종합대학원.
- 김은지(2015). SNS 피드백을 이용한 공감교육 프로그램이 정서·행동장애 위험 아동 및 일반 아동의 공감능력과 친사회적 행동에 미치는 영향. 석사학위

- 논문, 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 김연희(2015). **순환적 공감모형에 기초한 유아인성교육 프로그램 구성 및 적용 효과**. 석사학위논문, 성신여자대학교 대학원.
- 김연주(2021). **푸드 아트를 활용한 미술표현 프로그램 연구**. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 김영미(2012). **공감교육프로그램이 감정반응 수준에 따라 초등학생의 공감능력과 학교생활만족도에 미치는 영향**. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 김영수(2019). **통합상담 프로그램이 위기청소년의 자기효능감, 자기조절능력, 공감능력에 미치는 효과**. 박사학위논문, 서울벤처대학교 대학원.
- 김영은, 이모영(2012). **집단미술치료가 지역아동센터 아동의 자아강도에 미치는 효과**. 임상미술심리연구, pp.117-141(25페이지).
- 김유진(2014). **공감훈련에 기반 한 통합예술치료 프로그램이 지적장애아동의 공감능력과 사회성발달에 미치는 영향**. 석사학위논문, 경성대학교 교육대학원.
- 김운태(2013). **감정카드와 바람카드를 활용한 공감훈련 프로그램이 초등학생의 공감능력 및 교우관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.
- 김윤희(2017). **공감 척도 개발 및 타당화**. 석사학위논문, 경북대학교 대학원.
- 김정희(2020). **공감능력 증진을 위한초등 무용교육의 방향과 수업 실천**. 박사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원.
- 김광수, 김해연(2009). **공감교육 프로그램이 초등학생의 공감능력과 정서지능에 미치는 영향**, 초등교육연구, pp. 275-300(26페이지).
- 김보은(2014). **공감대화카드를 활용한 공감교육이 초등학생의 공격성 감소에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육전문대학원.
- 김태연(2018). **집단미술치료가 아동의 공감능력 향상에 미치는 영향-지역아동센터 아동들을 중심으로**. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 김태훈(2015). **공감(Empathy)에 관한 연구**. 초등도덕교육, 47, 1-27.
- 김춘경, 박정순, 최윤정, 김성혜, 이정은, 고경남 외(2013). **아동 집단상담 프로그램**. 서울: 학지사.
- 김해연(2009). **공감교육 프로그램이 초등학생의 공감능력과 정서지능에 미치는 영향**. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 김혜련(2015). **공감적 의사소통 중심 집단미술치료가 아동의 정서이완과 자기조절력에 미치는 효과**, 석사학위논문, 건국대학교 디자인대학원.

- 고소미(2007). 게임중심 공감훈련 프로그램이 초등학생의 공감 능력, 교우관계 및 갈등해결전략에 미치는 영향. 석사학위 논문, 한국교육대학교 교육대학원.
- 고경희(2017). 유아교사를 위한 공감 교육 프로그램개발 및 적용. 박사학위논문, 성진여자대학교 대학원.
- 고영희(2011). 공감훈련 프로그램이 초등학생의 친사회적 행동 및 심리적 안녕감에 미치는 영향. 석사학위 논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 구이선(2017). 그림책을 활용한 공감교육활동이 유아의 공감능력에 미치는 영향. 석사학위 논문, 연세대학교 대학원.
- 구해인(2017). 초등학교 고학년의 내현적 자기에 성향이 스마트폰 중독에 미치는 영향: 공감능력, 대인관계능력의 매개효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 권경은(2017). 공감증진프로그램이 간호대학생의 공감인식, 대인관계 및 의사소통에 미치는 효과, 석사학위논문, 대구가톨릭대학교 대학원.
- 권정안(2001). 중학생을 대상으로 한 공감훈련 프로그램의 개발. 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원.
- 권연희(2003). 아동의 정서성과 대인간 문제해결전략 및 어머니 행동이 아동의 사회적 유능성에 미치는 영향. 박사학위논문, 연세대학교 대학원.
- 권현숙(2015). 초등학생용 감정카드와 바람카드 개발 및 공감능력증진 프로그램 개발과 효과 분석 - 공감능력, 친사회적행동, 정서인식 및 표현능력을 중심으로. 박사학위논문, 대구대학교 대학원.
- 권혁기(2020). 강점기반 공감훈련 프로그램이 초등학생의 공감능력과 공동체 의식에 미치는 효과. 석사학위논문, 경북대학교 교육대학원.
- 동효관(2021). 공감 능력 신장을 위한 교수·학습 방안의 탐색(한국교육과정평가원)
- 류아진(2015). 초등학생의 공감능력·친사회적 행동과 자기조절능력간의 정준상관분석. 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원.
- 류연순 (2011). 비폭력 의사소통훈련 프로그램이 초등학생의 언어적 공격성에 미치는 효과. 석사학위논문, 홍익대학교 교육대학원.
- 문은주(2007). 자기표현 향상을 위한 통합적 예술치료 적용연구-저소득층 아동 소집단 중심으로. 아동미술교육.
- 문유리(2018). 초등학교 선후배 간 짝놀이 프로그램이 아동의 공감능력 및 학교생활적응력 향상에 미치는 효과. 석사학위논문, 청주교육대학교 교육대학원.

- 문채련·이현주(2015). **미술치료와 교류분석**. 파주: 양서원
- 박경은(2014). **공감능력 향상을 위한 동화 지도 모형 개발 연구 : 초등학교 6학년을 중심으로**. 석사학위논문, 전북대학교 교육대학원.
- 박미영(2012). **집단미술치료가 소방공무원의 직무스트레스와 우울에 미치는 영향**. 석사학위논문, 한양대학교 이노베이션대학원.
- 박범진(2016). **집단미술치료가 시설보호아동의 사회성에 미치는 영향 - 분노 및 공감능력을 중심으로**. 산업진흥원, 71-78(8페이지).
- 박은혜(2021). **초등학교 고학년의 또래관계와 학급응집력 향상을 위한 학교미술치료 프로그램의 개발 및 효과**. 박사학위논문, 조선학교 대학원.
- 박성희(2004). **공감학 : 어제와 오늘**. 서울: 학지사.
- (2017). **공감 정복 6단계 : 동화로 열어가는 공감 매뉴얼**. 서울 학지사.
- 박소정(2017). **공감기반 독서치료 프로그램이 초등학생의 공감능력 및 언어폭력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.
- 박성미(2012). **집단미술치료가 한부모 가정 청소년의 정신건강 및 정서조절에 미치는 효과**. 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원.
- 박세진(2019). **문학 감상에서 자기이해를 위한 공감 지도 방안**. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 박영선(2010). **초심 상담자를 위한 공감교육 프로그램 개발 및 효과검증**. 박사학위논문, 경남대학교 대학원.
- 박예심(2020). **한글 캘리그래피의 특성을 활용한 정서발달 지도방안 연구-초등학교 6학년 동아리활동 중심으로**. 석사학위논문, 광주대학교 교육대학원.
- 박윤숙(2019). **중학생의 의사소통 공감능력 연구**. 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원.
- 박정미·박은선(2021). **집단미술치료가 또래관계 어려움을 호소하는 초등학생의 사회성과 공감능력에 미치는 영향**. 예술심리치료연구, 제17권 1호, pp. 309-33
- 박재현(2018). **공감적 의사소통 역량의 교육 내용 체계**. 작문연구, 37, 7-34.
- 박혜경(2009). **아동의 공감능력 향상을 위한 집단미술치료의 효과**, 석사학위논문. 한양대학교 대학원.
- 백경미(2020). **초등학생의 사회성 발달을 위한 놀이상담의 문제점과 개선방향**. 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원.
- 백영근(2017). **공감훈련 프로그램이 외현화 문제행동을 보이는 초등학생의 사회**

- 적 유능감 향상 및 외현화 문제행동감소에 미치는 영향. 석사학위논문, 가천대학교 보건복지대학원.
- 서경아(2020). 사이코드라마에 기반한 공감능력 향상 부모교육 프로그램 개발. 박사학위논문, 울산대학교 교육대학원.
- 서주연(2011). 아동, 청소년과 성인 미술치료 효과에 대한 비교 메타분석. 석사학위논문, 광운대학교 정보복지대학원.
- 서인예(2018). 공감능력 향상을 위한 중등 음악 교수·학습 지도안 연구. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 서유미(2016). 초등 저학년생의 공감 능력 향상을 위한 드라마 프로그램 개발 연구-경청 교육을 중심으로. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육대학원.
- 석문주, 문경숙, 최미영(2017). 음악교육에서의 공감에 관한 고찰. 음악교육- 161-연구, 46(4), 205-223.
- 선애순(2010). 아동 독서치료 : 이론과 실제. 양서원.
- 송민정(2015). 집단미술치료가 시설아동의 공감능력과 자기효능감에 미치는 효과. 미술치료연구. 통권80호, pp. 1371-1392(22페이지).
- 송지애(2018). 공감 독서교육이 공감능력과 정서지능에 미치는 영향에 관한 연구. 박사학위논문, 경기대학교 대학원.
- 신경일(1994). 상담자 교육을 위한 공감훈련 프로그램의 개발과 적용. 박사학위논문, 부산대학교 대학원.
- 신민정(2017). 감정카드와 바람카드를 활용한 공감훈련프로그램이 초등학생의 또래 애착과 행복감에 미치는 효과. 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원.
- 신현주(2013). 집단미술치료가 초등학교 고학년의 공감능력과 공격성 및 또래관계에 미치는 영향. 석사학위논문, 한일장신대학교 심리치료대학원.
- 이동현(2013). 공감훈련 프로그램이 초등학생의 사회적 지위 유형 변화에 미치는 영향. 석사학위논문, 부산교육대학교 교육대학원.
- 이미영(2020). 학교폭력 예방 집단미술치료가 초등학교 저학년 학생의 공감능력과 또래관계의 질 향상에 미치는 효과, 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이미진(2012). 이야기치료를 활용한 문학치료 프로그램이 초등학교 고학년의 학업스트레스 감소와 자기효능감 향상에 미치는 효과. 석사학위논문, 경북대학교 대학원.
- 이연정(2013). 학급공동체의식 향상 프로그램이 초등학생의 공감능력과 장애수용

- 태도에 미치는 영향. 석사학위논문. 경인교육대학교 교육대학원.
- 이장희(2019). 초등학생용 공감 프로그램의 효과에 대한 메타분석. 석사학위논문, 청운교육대학교 대학원.
- 이경은(2005). 저소득층 아동의 또래관계 향상을 위한 협동작업 중심의 집단미술 치료 사례연구. 석사학위논문, 동국대학교 문화예술대학원.
- 안미숙(2017). 불안정 애착 청소년의 또래관계 향상을 위한 콜라주 미술치료 사례연구. 임상미술심리연구. pp. 121-143(23페이지).
- 안춘희(2007). 공감훈련 프로그램이 남중학생의 사회적 능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 오민경(2003). 미술치료 효과에 대한 메타분석-아동 및 청소년 집단프로그램 중심으로. 석사학위논문, 원광대학교 보건환경대학원.
- 오소원(2016). 집단미술치료가 아동의 공감능력과 또래관계에 미치는 효과. 석사학위논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 오영은(2011). 초등학생의 공감능력이 학교생활적응에 미치는 영향: 친사회적 행동의 매개효과. 박사학위논문, 연세대학교 대학원.
- 옥금자(2006). 집단미술치료 방법론. 1, 이론과 기법. 서울: 하나의학사.
 — (2008). 학교미술치료의 실제. 서울: 시그마프레스
- 우미혜(2016). 초등학교 고학년의 공감능력 향상을 위한 영상매체 활용 집단 상담 프로그램 개발. 석사학위논문, 한국교육대학교 교육대학원.
- 우선희(2014). 집단미술치료가 한부모 가정 아동의 정서지능과 또래관계에 미치는 영향. 석사학위논문, 경성대학교 일반대학원.
- 우자영(2015). 그림책을 활용한 공감증진프로그램이 공감능력 및 친사회적행동에 미치는 효과. 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원.
- 유선재(2022). 지역아동센터 아동의 집단미술치료 참여경험과 공감력 변화 사례 연구. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
- 유승화(2014). 조망수용능력과 공감 향상을 위한 배려프로그램이 초등학생의 배려심 및 또래 관계기술에 미치는 영향. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 유진희(2016). 초등학교 고학년 아동의 정서지능이 또래관계에 미치는 영향: 공감능력의 매개효과. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 윤진(2018). 초등학교 고학년 남녀 아동의 공감능력 및 사회적 유능감과 반사회적 또래동조성의 관계. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원.

- 이경아(2010). 공감 훈련 프로그램이 초등학생의 공감 능력, 교우관계 및 사회성 발달에 미치는 영향. 석사학위논문. 공주교육대학교 교육대학원
- 이근매(2008). 미술치료 이론과 실제. 서울: 양서원.
- (2015). 학교미술치료 현황과 발전방향.
- 이보람(2015). 집단미술치료 프로그램이 초등학교 고학년의 또래관계와 공감능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 평택대학교 상담대학원.
- 이성은(2017). 집단 미술치료가 또래관계 향상에 미치는 영향-농촌지역 4학년 아동을 중심으로. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원.
- 이지선(2014). 초등학생의 또래관계 증진을 위한 공감능력 향상 집단예술치료 프로그램 연구. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 이승조·백혜림(2011). 기아 돕기 캠페인에서 공감적 관심과 긍·부정 프레이밍이 미치는 영향. 한국언론정보학보, 56, 156-174
- 이연지(2015). 자기표현훈련이 초등학생의 공감능력에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 이우경·이원해(2020). 심리평가의 최신흐름. 서울: 학지사.
- 이연정(2013). 학급공동체의식 향상 프로그램이 초등학생의 공감능력과 장애수용 태도에 미치는 영향. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 이재희(2013). 초등 저학년생의 공감능력 향상을 위한 공감교육 프로그램의 개발 및 적용. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이주영(2018). 초등학생의 언어폭력 개선을 위한 모바일 앱을 활용한 공감능력 향상 프로그램의 개발 및 효과. 박사학위논문, 강원대학교 대학원.
- 이준, 이숙경, 이윤옥 (2016). 공감기반학습을 적용한 초등학교 국어과 수업이 학교생활 공감과 학업참여에 미치는 효과. 학습자중심교과교육연구, 16(8),699-722
- 이지선(2014). 초등학생의 또래관계 증진을 위한 공감능력 향상 집단예술치료 프로그램 연구. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 이진숙(2012). 집단미술치료 프로그램이 청각장애인의 자아존중감에 미치는 효과. 미술치료연구, pp.601-618(18페이지).
- 이현경(2015). 초등학교 고학년의 집단따돌림 방관태도 감소를 위한 공감훈련 프로그램 개발. 석사학위논문, 한국교육대학교 교육대학원.
- 이혜원(2018). 학생 공감능력과 학교생활적응과의 관계에서 학생들이 지각한 교

- 사 공감의 매개효과.** 석사학위논문, 청주대학교 교육대학원.
- 안혜영, 신호정(2017). **초등학교 고학년의 자기애적 성향과 공격성 및 공감과의 관계에서 자기자비의 매개효과.** 안암교육학회, pp. 205-228 (24 페이지).
- 임선아(2006). **선택적 합묵증 아동에 대한 상담 사례 연구: 난화 상호 이야기법을 중심으로.** 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원.
- 임선숙(2017). **의사소통훈련이 초등학교 고학년 학생의 공감능력에 미치는 효과.** 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원.
- 임주영(2014). **초등학생의 공감능력 향상을 위한음악 프로그램 적용 연구-초등 5학년 중심으로.** 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 장우영(2016). **ADHD 아동의 공감능력과 공감프로그램 적용 효과.** 박사학위논문, 부산대학교 대학원.
- 정계아(2019). **간호대학생을 위한 시뮬레이션 기반공감능력 향상 프로그램 개발 및 적용 효과,** 석사학위논문, 강원대학교 대학원.
- 정명선(2019). **청소년의 주의집중 및 공감 향상을 위한 주제 제시 형식의 집단미술 치료효과.** 박사학위논문, 대구대학교 대학원.
- 정세희(2020). **돌봄교실을 이용하는 아동의공감을 위한 집단미술치료질적 사례 연구.** 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 정인경,남경옥,김정현(2012). **중학생의 학업 스트레스 수준에 따른 식생활 양상 비교 조사.** 중앙대학교 한국교육문제연구소. Vol.30 No.3 [2012].
- 정은아(2015). **집단미술치료가 시설아동의 공감능력과 사회적 자아개념에 미치는 효과.** 석사학위논문. 한세대학교 심리상담 대학원.
- 정은주, 정광석(2010). **집단미술치료가 아동의 공감능력에 미치는 영향.** 한국 미술 치료학회. 901-914(14쪽).
- 정여주(2003). **미술치료의 이해: 이론과 실제.** 서울: 학지사.
- 전용선(2017). **학교폭력예방프로그램이 학교폭력에 대한 인식 및 공감에 미치는 효과.** 석사학위논문, 강남대학교 교육대학원.
- 조고은(2017). **집단예술치료가 초등학교 저학년 학생의 공감 능력 향상에 미치는 영향.** 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 조민정(2016). **통합적 공감교육의 원리와 방법에 대한 연구.** 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원
- 조세핀 김(2014). **교실 속 자존감.** 서울: 비전과 리더십

- 조부경(2018). 초등학교 고학년의 부모양육태도와 부모-자녀간 의사소통이 공감 능력과 수학학업 성취도에 미치는 영향. 석사학위논문, 동아대학교 교육대학원.
- 조인수(2013). 초등학교 고학년 공감중심 학교폭력예방교육이 인식, 가해-피해경험, 대처능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 주연수(2016). 공감 증진을 통한 학교폭력 예방 교육. 부산장신대학교. 기독교교육논총 제 46집
- 최보나 (2016). 비폭력 대화기법을 활용한 현실요법 집단상담이 초등학생의 교우관계 및 내적통제성에 미치는 영향. 석사학위논문, 전주교육대학교 교육대학원.
- 최선남, 김갑숙, 전종국 (2007). 집단미술치료. 서울: 학지사
- 최외선 · 김갑숙 · 최선남 · 이미옥(2006). 미술치료기법: 학지사.
- 최외선 · 김갑숙 · 정은주 · 정광석(2013). 미술치료기법Ⅱ: 학지사.
- 한경인(2014). 초등교육과정에 삽입된 공감향상 프로그램이 학생들의 공감능력 및 공격행동과 통합학급의 학급풍토에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 한은영(2020). 자연물을 이용한 오감활동이 만 2세 영아의 사회정서발달과 공격성에 미치는 영향. 어린이 문학교육연구, pp. 375 - 396 (22 페이지).
- 허진(2021). 중학생의 학교적응을 위한 공감능력 향상 집단예술치료 프로그램 연구. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 허희임(2013). 공감 집단상담 프로그램이 청소년의 회복탄력성에 미치는 효과. 석사학위논문, 제주대학교 대학원.
- 황동연(2014). 어머니의 촉진적 의사소통이 표현 언어 능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 충북대학교 교육대학원.

2. 국외문헌

- Aspy, D. N.(1975). **Helping teachers discover empathy**. Humanist Educator, 14, 56-63
- Arkhuft & Truax(1967). **Toward effective counseling and psychotherapy : Training and practice**. Aldine Publishing Co.
- Barrett-Lennard(1981). **The empathy cycle: Refinement of a nuclear**

- concept. *Journal of Counseling Psychology*. 28(2), 91 - 100.
- Blackman, N.(1958). **The development of empathy in maleschizophrenics.** *Psychiatric Quarterly*. 32, 546-553.
- Brenner,V.(1997). **Psychology of computer use: XLVII. Parameters of Internet use, abuse and addiction: the first 90 days of the Internet Usage Survey.**
- Cooper B. (2013). **Empathy in Education.** United Kingdom. Bloomsbury.
- Crystal & Lim-Lange(2020). 휴먼스킬. 니들북.
- Davis(1980). **A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy.***Journal of Personality and Social Psychology*. 10(85).
- Davis. M. H.(1994). **Empathy: Asocial psychological approach.** Madison.
- Freud(1998). **프로이트 예술미학.** 풀빛.
- Kohut, H. & Seitz, P. F. D.(1963). **Concepts and Theories of Psychoanalysis.** In Concepts of Personality, ed. J. M. Wepman & R. Heine. Chicago: Aldine.
- Leiberg & Anders(2006). **The multiple facets of empathy: A survey of theory and evidence.**
- Liebmann, M.(2013). **집단미술치료 :주제와 활동에 대한 안내서(최외선 역).** 서울 :학지사. (원저 1986 출판)
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). **The relation of empathy to aggressiveand externalizing/antisocial behavior.** *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Malchiodi, C. A. (2010). **아동미술심리이해** (김동연, 이재연, 홍은주 역). 학지사. (원저 1998 출판)
- Piaget, J.(1932). **The moral judgement of the child.** London : Kagan Paul :Trench, Trubne
- Redmond, M. V. (1989). **The function of empathy(decentering) in humanrelations.** *Human Relations*. 42, 593-605
- Selman(1980). **Development of interpersonal understanding: A longitudinal and comparative study of normal and disturbed youths.** *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 52(1):26-36.

국 문 초 록

공감훈련 집단미술치료 프로그램이 초등학교 고학년 아동의 인지적·정서적 공감능력 증진에 미치는 영향

조선대학교 일반대학원 미술심리치료학과 장 민 화
 지도교수 김 승 환

본 연구의 목적은 공감훈련 집단미술치료 프로그램이 초등학교 고학년의 인지적·정서적 공감능력 증진에 미치는 영향을 밝히는 데 있다. 연구대상은 2021년 9월 13일부터 2021년 11월 8일까지 교과별 담임재량 시간을 이용하여 주 2회, 한회기당 80분으로 12회기에 걸쳐 J도 Y, C초등학교에서 4학년 아동을 대상으로 실험집단 9명, 통제집단 11명으로 구성되어 진행되었다. 집단미술치료 프로그램 실시 전과 후에 두 집단 모두 공감능력 검사와 동적 학교생활화(KSD)검사를 실시하였으며, 검사 결과는 SPSS 22.0 version을 사용하여 분석하였다. 실험집단과 대기집단의 동질성을 검증하기 위하여 독립표본 T 검정을 실시하였으며, 각 집단의 사전-사후검사 결과를 분산분석으로 비교하여 변화량의 유의성을 검토하였다.

위와 같은 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 공감훈련 집단미술치료 프로그램이 초등학교 고학년의 인지적·정서적 공감능력 증진에 효과가 있었다. 본 연구에서 사용한 공감능력 척도 결과, 실험집단은 사전 점수보다 사후 점수가 향상되었다. 인지적 공감은 10.45점이 상승, 정서적 공감은 17.22점이 상승하여 종합적 공감능력은 향상되었음을 알 수 있었다. 동적 학교생활화(KSD) 검사에서도 사전검사에 비해 부분적으로 그림의 크기가 커지고, 수업시간에 활동적인 부분을 표현하였다. 필압이 안정적으로 변해 대상 아동들이 자아가 안정되고, 집단원간의 감정 등을 알아차리며 소통하는 능력이 종합적으로 향상된 결과를 확인 할 수 있었다. 공감능력 수준이 향상되어 학교생활, 또래간에 긍정적인 영향을 미쳤다. 이러한 변화를 통해 집단미술치료 프로그램이 연구대상의 공감능력 향상에 중요함을 알 수 있었다.

둘째, 공감훈련 집단미술치료 프로그램 과정을 살펴보면 초기단계에는 프로그램 수행에 집중을 못하는 아동들도 있었다. 언어사용이나 행동에 있어서 무관심하며 협동으로 작업하거나 발표할 때 상대방의 입장에서 생각하기 보다는 자신의 감정에 따라 행동하는 아동들이 다수였다. 그러나 회기가 거듭될수록 자신의 소리를 낮추고 다른 아동들의 의견을 경청하는 모습이 자주 보였다. 서로의 감정을 이해하고 소통해 나가는 모습을 관찰 할 수 있었다. 자기표현도 어려웠던 아동들도 후반부로 갈수록 자신의 의견을 제시하고 원하는 것을 자연스럽게 표현하는 태도로 전환되어 서로 조율을 이루며 긍정적으로 공감을 나누는 변화를 가져왔다.

이상의 결과와 같이, 공감훈련 집단미술치료 프로그램은 초등학교 고학년의 인지적·정서적 공감능력 증진에 긍정적인 영향을 미친 것을 알 수 있었다. 또래 집단 속에서 서로 간에 긍정적, 부정적 피드백을 주고받으며 미술매체의 다양한 작업의 경험이 또래간의 언어와 행동을 통해 공감능력 증진에 긍정적인 효과가 있었다. 이는 초등학교 고학년의 예방 및 치료를 위한 효과적인 대안으로 사용될 수 있음을 알 수 있었다. 따라서 학교현장에서 장기적이고 심층적인 연구가 지속적으로 활용되어, 아동들의 정서적 지원과 심리적 안정을 위해 적용되기를 바라며, 공감능력 증진에 효과적인 대안으로 이루어질 수 있기를 기대한다.

주요어 : 공감훈련, 집단미술치료, 공감능력

부 록

1. 연구 참여 동의서
2. 공감능력 척도
3. 회기별 프로그램 계획서

<부록 1. 연구 참여 동의서>

연구 참여 동의서

본 연구의 목적은 공감훈련 집단미술치료 프로그램을 통하여 초등학생 고학년의 인지적·정서적 공감능력 증진에 미치는 영향을 알아보고자 연구를 실시하기 위한 것입니다.

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

미술치료 프로그램 활동중에 수집된 자료 및 기록은 반드시 연구를 위한 목적에만 사용할 것이며, 여러분의 익명성은 철저히 보장됨을 약속드립니다. 연구에 협조에 주셔서 진심으로 감사드립니다.

조선대학교 일반대학원 미술심리치료학과
 지도교수: 김 승 환
 연구자: 장 민 화

<프로그램 참여 동의서>

1. 본인은 위 연구 참여에 동의합니다.
2. 본 연구 설문 조사 결과는 익명으로 진행되며 비밀이 절대 보장됩니다.
3. 본 연구의 작품 사진과 내용이 녹음 또는 논문에 기술 될 수 있습니다. 단, 익명성은 보장됩니다.
4. 본 연구 참여에 어떠한 위험이나 불이익은 따르지 않으며, 연구 참여 도중 원치 않는 경우 언제든지 중단할 수 있습니다.

2021. 9.

나 _____ 는 위와 같이 사실에 동의합니다.
 (서명 _____)
 보호자 동의서 _____ (서명 _____)

<부록 2. 공감능력 척도>

공감능력 척도

초등학교 학년 반 번 이름

번호	내용	전혀 그렇 지 않 다	별 로 그 렇 지 않 편 이 다	가 끔 그 렇 다	대 체 로 그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	친구가 없어서 혼자 있는 아이를 보면 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
2	기쁜 일이 있을 때 우는 아이는 이상한 아이라고 생각된다.	1	2	3	4	5
3	내가 선물을 받지 않아도 다른 사람이 선물을 받는 것을 보면 기쁘다.	1	2	3	4	5
4	친구가 울고 있으면 나도 울고 싶다.	1	2	3	4	5
5	다친 아이를 보면 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
6	다른 사람이 웃으면 나도 같이 웃는다.	1	2	3	4	5
7	텔레비전 드라마를 보다가 우는 때가 있다.	1	2	3	4	5
8	다른 사람들이 왜 속상해하는지 이해가 되지 않을 때가 있다.	1	2	3	4	5
9	상처 입은 동물을 보면 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
10	슬픈 노래를 듣고 있으면 울고 싶어진다.	1	2	3	4	5
11	개와 고양이와 같은 동물에게 사람처럼 감정을 가진 듯 대해주는 것은 어리석은 일이다.	1	2	3	4	5
12	친구가 없는 아이들은 아마 친구가 필요 없어서 그럴 것이다.	1	2	3	4	5
13	슬픈 영화나 책을 보면서 우는 사람을 보면 웃음이 나온다.	1	2	3	4	5

14	내가 과자를 먹고 있는데 누군가가 좀 주었으면 하고 쳐다보고 있다. 그래도 혼자 먹는다.	1	2	3	4	5
15	규칙을 어겨서 선생님께 벌을 받는 친구를 보면 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
16	다른 친구를 욕하기 전에, 내가 만일 그 친구라면 어떻게 느낄 것인가 생각해 본다.	1	2	3	4	5
17	재미있는 이야기나 동화를 읽으면서 그 이야기 속의 일이 나에게 일어난다면 어떻게 될지 상상해 본다.	1	2	3	4	5
18	남에게 이용당하는 사람을 보면 그 사람을 보호하고 싶은 마음이 든다.	1	2	3	4	5
19	내가 옳다고 믿는 것이 있으면, 다른 사람의 말에 별로 신경 쓰지 않고 믿는다.	1	2	3	4	5
20	동화를 읽을 때 내가 정말 주인공이 된 것 같이 느낀다.	1	2	3	4	5
21	고통을 당하고 있는 사람을 보아도 별로 동정심이 생기지 않는 경우가 있다.	1	2	3	4	5
22	어떤 일이 생겼을 때 가능한 한 여러 가지 생각하려고 노력해 본다.	1	2	3	4	5
23	영화나 드라마를 볼 때 거기에 폭 빠지는 경우는 거의 없다.	1	2	3	4	5
24	어려움을 겪고 있는 사람을 보면 그 사람에 대해 정말로 걱정이 되는 때가 자주 있다.	1	2	3	4	5
25	어떤 결정을 내리기 전에 다른 사람들의 의견을 들어 본다.	1	2	3	4	5
26	연극이나 영화를 본 후 내가 마치 주인공인 것처럼 느낀 적이 있다.	1	2	3	4	5
27	다른 사람이 불행하다고 해서 나까지 마음이 아플 필요는 없다.	1	2	3	4	5
28	나를 화나게 하는 사람이 있을 때 잠시나마 그의 관점에서 이해하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
29	영화를 볼 때 쉽게 주인공의 입장에 서는 편이다.	1	2	3	4	5
30	내 주변에서 감동적인 일이 자주 일어난다.	1	2	3	4	5

<부록 3. 회기별 프로그램 계획서>

회기별 프로그램 계획서

단계	도입	회기	1
목표	프로그램 목적 이해, 친밀감 형성, 자기탐색		
주제	자기 소개하기		
준비물	도화지, 그림도구(색연필, 사인펜, 크레파스), 스티커		
활동과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도입(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램의 목적, 내용, 회기, 시간을 안내한다. - 집단원과 함께 지켜야 할 규칙을 정한다. - 주제에 대한 설명을 한다. ■ 활동 및 나눔(60분) <ul style="list-style-type: none"> - 자신의 이름 뜻은 무엇인지, 누가 지어 주셨는지 의미를 생각해본다. - 도화지에 이름을 쓰고 색으로 칠해본다. - 스티커를 붙여 꾸며본다. - 집단원들과 느낌을 나눠 본다. ■ 마무리(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. - 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		
이론적 근거	자기를 소개하는 활동은 소속감 증진과 자연스러운 분위기 속에서 집단의 응집력을 높여주고(김춘경 외, 2013), 작은 성취감과 다양성을 맛보는 경험을 하도록 구성한다.		

단계	도 입	회기	2
목표	정서적 이완과 표현, 자율성 증진		
주제	자유롭게 난화 그리기		
준비물	도화지, 그림도구(색연필, 사인펜, 크레파스)		
활동과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도입(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램의 목적, 내용, 회기, 시간을 안내한다. - 집단원과 함께 지켜야 할 규칙을 정한다. - 주제에 대한 설명을 한다. ■ 활동 및 나눔(60분) <ul style="list-style-type: none"> - 전신을 움직이면서 자유롭게 선 그리기를 해본다. - 형태가 나타나지 않도록 주의하며 그려본다. - 도화지 크기를 다양하게 하여 그려본다. - 한손, 양손으로 번갈아 가며 그려본다. - 이미지 떠오르면서 색칠해본다. - 작품을 감상한 후 제목을 지어본다. ■ 마무리(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. - 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		
이론적 근거	무엇을 그리려는 대상을 그린 것이 아니라 그리고 싶은 욕구 그 자체가 목적이고 즐거운 것이다(임선아, 2006).		

단계	공감의 이해	회기	3
목표	경청의 중요성, 주의 기울이기		
주제	자세히 보아야 예쁘다		
준비물	OHP 필름지, 매직펜		
활동과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도입(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램의 목적, 내용, 회기, 시간을 안내한다. - 집단원과 함께 지켜야 할 규칙을 정한다. - 주제에 대한 설명을 한다. ■ 활동 및 나눔(60분) <ul style="list-style-type: none"> - 서로의 얼굴을 말하지 않고 1분 동안 눈맞춤을 한다. - 손으로 만져 가며 서로의 얼굴 관찰해 본다. - 서로 역할을 바꾸어 OHP 필름에 얼굴을 그려본다. - 얼굴에 나타난 표정에 대해서 이야기 나눈다. ■ 마무리(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. - 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		
이론적 근거	<p>경청은 타인을 존중하는 과정을 통해 정서적 공감을 경험할 수 있다(이미영, 2020). 다른 사람의 이야기를 경청하여 나와 다른 사람의 생각이 다를 수도 있다는 것을 경험하고, 문제 상황을 다양한 관점에서 바라보고 인식할 수 있다(성영란, 2016).</p>		

단계	공감의 이해	회기	4
목표	다양한 감정인지, 자아탐색		
주제	알록달록 감정과이		
준비물	도화지, 그림도구(색연필, 사인펜, 크레파스)		
활동과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도입(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램의 목적, 내용, 회기, 시간을 안내한다. - 집단원과 함께 지켜야 할 규칙을 정한다. - 주제에 대한 설명을 한다. ■ 활동 및 나눔(60분) <ul style="list-style-type: none"> - 평소에 느끼는 감정에 대해 생각하며 실제 경험했던 상황에 대해 이야기 나눈다. - 감정들의 종류와 크기에 따라 면을 나눈다. - 각 면에 색칠을 하거나 그림을 그린다. - 감정 상태에 따라 색이 다르게 표현되는 것에 대해 서로 피드백을 나눈다. ■ 마무리(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. - 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		
이론적 근거	<p>감정이 무엇인지 잘 모르는 아동에게 폭 넓고 다양한 감정을 경험하도록 한다(오은영, 2019). 더불어 타인의 작품을 감상하면서 타인의 감정에 대한 이해를 높이고 또래와의 상호작용을 시작하며 관계를 주도적으로 이끌어 나가도록 한다(우선희, 2013).</p>		

단계	공감의 이해	회기	5
목표	부정적 감정표출		
주제	내 마음 분리수거		
준비물	신문지, 크레파스, 스카치테이프, 음악		
활동과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도입(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램의 목적, 내용, 회기, 시간을 안내한다. - 집단원과 함께 지켜야 할 규칙을 정한다. - 주제에 대한 설명을 한다. ■ 활동 및 나눔(60분) <ul style="list-style-type: none"> - 자신이 버리고 싶은 감정을 신문지에 적는다. - 음악에 따라 속도를 조절하며 신문지를 마구 찢는다. - 찢은 신문지를 하늘로 날리고 공으로 만들어 던지고 돌아본다. - 찢어진 신문지를 모아서 걱정 인형을 만든다. - 걱정인형에게 버리고 싶은 감정을 표현한다. - 작품명을 지어준다. ■ 마무리(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. - 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		
이론적 근거	<p>신문지를 찢고, 뭉치는 등 활동과정을 즐기면서 할 수 있는 작업으로 스트레스를 해소시키고 부정적인 감정을 표출한다(김태연, 2018). 이러한 억압된 감정표출은 자기표현을 향상시키고, 소리를 즐길 수 있도록 하여 자신의 존재감을 높여준다(Oaklander, 2006).</p>		

단계	공감의 실제 I	회기	6
목표	타인과의 느낌, 상황에 대한 수용 및 관심		
주제	우리는 동화작가		
준비물	동화책(오른발, 왼발), 그림도구(색연필, 사인펜, 크레파스)		
활동과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도입(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램의 목적, 내용, 회기, 시간을 안내한다. - 집단원과 함께 지켜야 할 규칙을 정한다. - 주제에 대한 설명을 한다. ■ 활동 및 나눔(60분) <ul style="list-style-type: none"> - 오른발, 왼발 동화책을 들려준다.(동화책, 시청각 이용) - 동화 속 주인공에 대해서 공감을 나눈다. - ‘만약에~라면’ 상상하면서 스토리를 만들어 본다. - 느낀 정서를 그림으로 표현한다. ■ 마무리(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. - 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		
이론적 근거	<p>독서치료 자료를 선정할 때는 내담자가 자신과 쉽게 동일시할 만한 정서와 경험을 다루는 것이 중요하다(선애순, 2010). 동화, 실제 사례, 각색한 이야기와 관련하여 그 이야기에 흠뻑 젖어들어 울고 웃다 보면 나도 모르게 어느새 자신이 공감의 세계 깊숙이 들어와 있음을 느낄 수 있다(박성희 외, 2017).</p>		

단계	공감의 실제 I	회기	7
목표	공통점· 차이점 인식, 정서적 공감 향상		
주제	다른 듯 닮은 우리		
준비물	잡지책, 가위, 풀, 도화지		
활동과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도입(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램의 목적, 내용, 회기, 시간을 안내한다. - 집단원과 함께 지켜야 할 규칙을 정한다. - 주제에 대한 설명을 한다. ■ 활동 및 나눔(60분) <ul style="list-style-type: none"> - 내가 좋아하는 것과 친구가 좋아하는 것에 대해 알아본다. - 도화지의 가운데에 적당한 크기의 원을 그린다. - 도화지를 돌러가면서 원안에는 같은 마음, 바깥쪽에는 다른 마음을 표현한다. - 왜 선택했는지 서로 이야기 나누며 자유롭게 표현을 한다. ■ 마무리(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. - 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		
이론적 근거	<p> 끌라주는 평소에 어떤 경험이나 대상에 관하여 감정이나 느낌을 자유롭게 표현하는 기회를 제공하여(윤민정, 2019) 치료동기를 높이고 자연스럽게 자신의 내면세계를 탐색하고 개방하게 한다(안미숙, 2013). </p>		

단계	공감의 실제 I	회기	8
목표	타인의 이해, 공감적지지		
주제	명화 그리기		
준비물	다양한 명화, 도화지, 그림도구(색연필, 사인펜, 크레파스)		
활동과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도입(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램의 목적, 내용, 회기, 시간을 안내한다. - 집단원과 함께 지켜야 할 규칙을 정한다. - 주제에 대한 설명을 한다. ■ 활동 및 나눔(60분) <ul style="list-style-type: none"> - 각자 원하는 명화 도안을 고른다. - 색연필, 크레파스로 자유롭게 색칠을 한다. - 개인 제목을 붙여본다. - 원 명화와 비교하면서(시청각 활용) 이야기 나눈다. - 조별 활동으로 집단의 제목, 스토리텔링을 한다. ■ 마무리(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. - 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		
이론적 근거	<p>명화의 내용을 이해하고 내면화 시켜서 자신의 감정뿐만 아니라 타인에 대한 감정을 다양하게 느낄 수 있도록 돕는다(신하연, 2021). 명화는 미술이라는 공간 안에서 자신의 감정을 표현할 수 있게 하여 감정 정화의 효과를 가져 오며, 이에 Freud(1998)는 예술이 지닌 제일 큰 가치를 의사소통(communication)이라고 보았다.</p>		

단계	공감의 실제 II	회기	9
목표	타인과의 관계형성, 공감 표현에 대한 반응 연습		
주제	함께 만드는 수호신		
준비물	2절지, 플레이콘, 물		
활동과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도입(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램의 목적, 내용, 회기, 시간을 안내한다. - 집단원과 함께 지켜야 할 규칙을 정한다. - 주제에 대한 설명을 한다. ■ 활동 및 나눔(60분) <ul style="list-style-type: none"> - 조별로 나누어 교실의 수호신에 대해 이야기 나눈다. - 말을 하지 않고 활동을 한다. - 동작, 표정들을 통해 생각을 유추하면서 서로 작품을 만든다. - 작품명을 정하고 이야기 나눈다. ■ 마무리(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. - 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		
이론적 근거	<p>우리는 말로 의사를 전달하는 것 못지않게 표정과 몸짓으로도 소통을 한다. 아동이 가족 외의 친구나 어른들과 사회적 관계를 맺기 시작하며 비언어적 신호를 읽고 쓰는 능력은 매우 중요하다(Gordon, 2010). 작품을 통해 의사소통하였을 때, 타인이 자신의 의도나 감정을 언어로 표현하지 않아도 그 사람의 행동을 보고 이해하여 적절하게 반응을 할 수 있게 된다(백수진, 2020).</p>		

단계	공감의 실제 II	회기	10
목표	타인과의 관계성 증진, 적극적인 공감 반응		
주제	과자 만다라		
준비물	여러 종류의 과자들, 전지		
활동과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도입(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램의 목적, 내용, 회기, 시간을 안내한다. - 집단원과 함께 지켜야 할 규칙을 정한다. - 주제에 대한 설명을 한다. ■ 활동 및 나눔(60분) <ul style="list-style-type: none"> - 커다란 빵튀기 위에 여러 종류의 과자를 올려서 서로 상호 작용하며 활동에 참여한다. - 기분이 좋았던 때, 슬프거나 불행했던 경험에 대해서 서로 이야기 나눈다. - 완성한 과자 만다라에 제목을 정하고 이야기 나눈다. ■ 마무리(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. - 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		
이론적 근거	<p>푸드 아트는 심리적 안정감을 느끼고 신체적 감각에 집중할 수 있도록 하여 아동들이 자유롭게 자신의 내면을 표현하고 집단 활동을 통해 구성원 간의 상호작용을 유발하여 타인을 이해하고 공감하는 수용적인 태도를 기를 수 있다(김연주, 2021). 만다라 활동은 정서적인 면을 연결하여(Malchiodi, 2003 ; 강유순, 2005) 부정적 정서를 안정된 정서 상태를 형성하는 데 매우 적합한 주제로 여겨지며, 더불어 정서 공감을 향상시킨다.</p>		

단계	공감의 실제 II	회기	11
목표	자기개방 및 공감에 대한 반응, 공감의 표현력 증진		
주제	우리는 티키타카		
준비물	액자, 스칸디아무스, 붓펜, 목공풀, 엽서지		
활동과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도입(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램의 목적, 내용, 회기, 시간을 안내한다. - 집단원과 함께 지켜야 할 규칙을 정한다. - 주제에 대한 설명을 한다. ■ 활동 및 나눔(60분) <ul style="list-style-type: none"> - 마니또를 생각하며 전하고 싶은 공감의 말을 먼저 생각한다. - 엽서지에 스칸디아무스로 꾸민다. - 전하고 싶은 공감의 말을 캘리그래피로 적어본다. - 정성들여 포장을 하고 선물을 주고 받는다. - 액자를 받은 후 느낌을 나눈다. ■ 마무리(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. - 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		
이론적 근거	<p>한글 캘리그래피는 생각과 느낌을 자유롭게 표현하여 주제에 대한 뜻과 의미를 창의적 발상을 통해 감성을 자극하고 개성을 표현하여 서로 공감하면서 소통하고 치유할 수 있다(박예심, 2020). 자연물 탐색활동을 통해 얻을 수 있는 교육적 가치는 의사소통 기술을 발달시키는데 도움을 주면서 사회정서 발달을 돕는 역할을 한다(한은영, 2019).</p>		

단계	마무리	회기	12
목표	자신감 회복, 나의 가치, 공감 실천의지		
주제	작품집 전시회		
준비물	작품 활동사진, 상자, 풀, 가위		
활동과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도입(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램의 목적, 내용, 회기, 시간을 안내한다. - 집단원과 함께 지켜야 할 규칙을 정한다. - 주제에 대한 설명을 한다. ■ 활동 및 나눔(60분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단미술 프로그램의 활동을 돌아보고 자신의 변화를 인식한다. - 그동안의 활동사진과 작품사진으로 나만의 앨범을 만든다. - 각자 느낌을 나누고, 앨범의 제목을 짓는다. ■ 마무리(10분) <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 서로의 작품에 긍정적인 느낌을 나눈다. - 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		
이론적 근거	<p>활동사진과 작품사진으로 기존의 생활방식과 다르게 행동하겠다고 굳게 다짐하고 약속하여 자아 존중감을 향상시킨다(Branden, 2015). 프로그램 마지막 단계를 연구자가 활용하여 전체를 통합할 수 있으며, 긍정적 자아상을 수립하여 자기 자신을 자랑스럽게 여기며 미래와 희망을 생각하게 한다(김태연, 2018).</p>		