

2007년 2월

박사학위논문

미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 활동이  
유아의 자아존중감과 정서발달에 미치는 효과

조선대학교 대학원

교육학과

유 봉 자

미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 활동이  
유아의 자아존중감과 정서발달에 미치는 효과

*The Effect of Art Educational Program developed for  
Infants on Self Esteem and Emotional Development*

2007년 2월 23일

조선대학교 대학원

교육학과

유 봉 자

미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 활동이  
유아의 자아존중감과 정서발달에 미치는 효과

지도교수 박 선 형

이 논문을 교육학 박사학위신청 논문으로 제출함

2006년 10월

조선대학교 대학원

교육학과

유 봉 자

유봉자의 박사학위논문을 인준함

위원장	교수	_____
위 원	교수	_____
위 원	교수	_____
위 원	교수	_____
위 원	교수	_____

2007년 12월 30일

조선대학교 대학원

# 목 차

ABSTRACT .....	vi
I. 서 론 .....	1
A. 연구의 필요성과 목적 .....	1
B. 연구 문제 .....	5
C. 연구의 제한점과 한계점 .....	6
II. 미술심리치료 기법과 유아미술교육과정 구안 .....	7
A. 미술교육과 미술치료 .....	7
B. 유치원 교육과정의 구성과 유아미술교육과정 내용체계 및 교사의 역할 .....	40
C. 유아미술교육에 적합한 미술심리치료 기법 선정기준과 유아미술교육과정 구안 ..	46
D. 미술교육의 교육적 효과 .....	58
III. 연구 방법 .....	65
A. 분석 절차 모형 .....	65
B. 연구 대상과 연구 기간 .....	66
C. 연구 도구 .....	70
D. 연구 방법과 자료 처리 .....	72
IV. 결과와 논의 .....	74
A. 자아존중감에 대한 효과 분석 .....	74

B. 정서발달에 대한 효과 분석 .....	79
C. 질적 사례 연구 분석 .....	86
V. 요약과 결론 .....	128
A. 요약 .....	128
B. 결론 .....	133
C. 제언 .....	137
참 고 문 헌 .....	140
<부록 I> 교사용 유아 정서지능 평정 척도 .....	146
<부록 II> 유아 자아존중감 그림 척도 .....	154
<부록 III> 유아 자아존중감 기록지 .....	169
<부록 IV> 동적 집·나무·사람 그리기 검사 해석기준 .....	170
<부록 V> 아동 N의 교사의 질적 관찰 면담 기록지 .....	171
<부록 VI> 교사의 질적 관찰 면담 기록 전사 .....	175
<부록 VII> 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 예비적용에 대한 집단 별 교사의 인식 .....	176

## 표 차 례

<표 II-1> Lowenfeld의 어린이의 미적 발달단계 .....	16
<표 II-2> 심리학적 관점에서의 미술치료의 특징과 효과 .....	24
<표 II-3> 미술치료의 심리검사 기법의 주요 내용 .....	31
<표 II-4> 정서발달 미술심리치료 활동기법 .....	33
<표 II-5> 대인관계 미술심리치료 활동기법 .....	34
<표 II-6> 자아존중감 미술심리치료 활동기법 .....	35
<표 II-7> 자기이해 미술심리치료 활동기법 .....	36
<표 II-8> 유아미술 표현활동의 내용 .....	44
<표 II-9> 연간교육과정과 미술심리치료 기법 .....	50
<표 II-10> 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 구성내용 .....	51
<표 III-1> 연구 대상 현황 .....	66
<표 III-2> 자아존중감 분석대상자의 특성 .....	67
<표 III-3> 정서발달 분석대상자의 특성 .....	67
<표 III-4> 질적 분석대상자의 특성 .....	68
<표 III-5> 연구 대상 유아의 부모 가정 배경 .....	68
<표 III-6> 연구 참여 교사의 일반적 특성 .....	69
<표 III-7> 연구 기간 .....	70
<표 III-8> 유아 자아존중감의 영역별 신뢰도 .....	71
<표 III-9> 교사용 유아 정서지능 영역별 신뢰도 .....	72
<표 IV-1> 집단에 따른 유아 자아존중감 영역별 기술 통계치 .....	74
<표 IV-2> 유아 자아존중감 영역별 공분산 분석 결과 .....	75

<표 IV-3> 집단과 성별에 따른 유아 자아존중감 기술 통계치 .....	75
<표 IV-4> 유아 자아존중감 성별에 따른 공분산 분석 결과 .....	76
<표 IV-5> 집단과 연령에 따른 유아 자아존중감 기술 통계치 .....	77
<표 IV-6> 유아 자아존중감 연령에 따른 공분산 분석 결과 .....	78
<표 IV-7> 집단에 따른 유아 정서지능 기술 통계치 .....	80
<표 IV-8> 유아 정서지능에 대한 공분산 분석 결과 .....	80
<표 IV-9> 집단과 성별에 따른 유아 정서지능 기술 통계치 .....	81
<표 IV-10> 유아 정서지능 성별에 따른 공분산 분석 결과 .....	82
<표 IV-11> 집단과 연령에 따른 유아 정서지능 기술 통계치 .....	83
<표 IV-12> 유아 정서지능 연령에 따른 공분산 분석 결과 .....	84
<표 IV-13> 회기별 질적 사례 분석의 주요 내용 .....	113
<표 IV-14> 집·나무·사람 사전검사 주요 내용 .....	116
<표 IV-15> 집·나무·사람 사후검사 주요 내용 .....	117
<표 IV-16> 다섯 명의 유아 자아존중감 사전·사후 검사 .....	120
<표 IV-17> 다섯 명의 유아 정서지능 사전·사후 검사 .....	123
<표 V-1> 유아미술교육과정의 질적·양적 효과 .....	132



## 그림 목 차

[그림 Ⅲ-1] 분석 절차 모형 .....	65
[그림 IV-1] C와 K의 전사법 .....	93
[그림 IV-2] D의 꿈나무 그리기 .....	95
[그림 IV-3] K와 N의 동그라미 동물 가족화 .....	98
[그림 IV-4] S의 자아상 그리기 .....	100
[그림 IV-5] N과 D의 감정 도표 만들기 .....	103
[그림 IV-6] S와 C의 동적 가족화 .....	106
[그림 V-1] 미술치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 구성내용과 분석 효과 .....	136

## *ABSTRACT*

### *The Effect of Art Educational Program developed for Infants on Self Esteem and Emotional Development*

You Bong-Ja

Advisor : Prof. Park Sun-Hyung, Ph.D.

Department of Education

Graduate School

Chosun University

The purpose of this study was to examine whether a feasible early childhood art curriculum could be developed by applying art psychotherapy that was used as a therapeutic medium for psychotherapy, and to explore the educational effect of it both in quality and quantity.

The research questions were posed as below

First, what should make up the scope and content system of an early childhood art curriculum to which art psychotherapy is applied? Second, What kinds of instrument and activities of art psychotherapy could be applicable to the development of an early childhood art curriculum? Third, what effect does an early childhood art curriculum grounded in art psychotherapy have on the self-esteem of young children? Fourth, what effect does an early childhood art curriculum grounded in art psychotherapy have on the emotional development of young children? Fifth, what is the qualitative effect of an early childhood art curriculum

grounded in art psychotherapy?

To address the research questions, relevant literature was reviewed, and experts and children were interviewed. After a survey was conducted, five young children were selected to make a case study to see how an early childhood art curriculum based on art psychotherapy affected the emotional development and self-esteem of children in quality.

The subjects in this study were 224 young children who were four and five years old in Western age and attended two different daycare centers and a kindergarten in the city of Gwangju. After an experimental group and a control group were organized with 112 children each, an early childhood art curriculum was applied. The experiment was conducted in 16 sessions from March through July 2006, once a week. The instruments used in the study were Kim Gyeong-hoi's Preschooler Emotional Intelligence Rating Scale for Teacher and Kim Yeoung-suk's revised version of Preschooler Self-Esteem Scale. The collected data were analyzed with SPSS Windows 10.0 program, and *t*-test and ANCOVA were employed.

The findings of the study were as follows.

First, in order to facilitate the self-esteem growth and emotional development of the young children, an early childhood art curriculum was prepared after confirming whether the art expression category of the 6th national kindergarten curriculum was in line with the general life theme segment of an yearly curriculum.

Second, in order to strike a balance between the physical, emotional and cognitive development of the young children, a wide array of art psychotherapy instruments and activities were incorporated into the early childhood art

curriculum. The art psychotherapy instruments and activities were selected from a standpoint of psychoanalysis, cognitivism, developmental psychology, phenomenology, Gestalt and behaviorism.

Third, the activities of the early childhood art curriculum that applied art psychotherapy had a favorable impact on the self-esteem of the young children. The experimental group scored better than the control group in all the sub-areas of self-esteem, which included cognitive ability, peer reception, physical ability, mother reception and self-acceptance. When the two groups were compared by gender and age, there was a significant gap between the two according to their gender and age.

Fourth, the activities of the early childhood art curriculum that capitalized on art psychotherapy exerted a positive influence on the emotional development of the preschoolers as well. The collective averages of the experimental group were significantly higher than those of the control group in every area except emotional control and oppression of impulsiveness. By age, that affected the emotional development of the five-year-olds in a favorable manner, but didn't impact on that of the four-year-olds.

Fifth, a qualitative case study was implemented by selecting five young children who lagged behind in emotional intelligence and self-esteem, and it is found that the early childhood art curriculum had a good effect on letting them build a self-image and on expediting their balanced emotional development. To track any qualitative change, Kinetic House-Tree-Person test was carried out before and after the experiment, and their emotional intelligence and self-esteem were tested as well. And they scored higher in post-test than in pre-test, which proved the qualitative and quantitative effect of the early childhood art curriculum.

# I. 서 론

## A. 연구의 필요성과 목적

인간은 집단과 조직 속에서 구성원과 밀접하게 상호작용 하는 사회적 동물이다. 더불어 사는 존재인 인간은 타인과 의사소통하기 위한 도구로써 언어를 사용한다. 언어를 통하여 인간은 자신의 생각을 전달하고 신념과 느낌을 적극적으로 표현하면서 타인과 더불어 살아가는 사회적 공동체를 형성한다. 따라서 인간의 사회생활에 있어서 언어는 필수적인 의사 전달 방법임과 동시에 중요한 자기표현 수단이다.

그러나 인간은 언어적 표현에만 의존해서 다룰 수 없는 다양한 내적 경험과 복잡한 정서적 느낌을 가지고 있다. 개인의 내적 경험과 정서적 상황은 언어적 표현뿐만 아니라 시각적 심상(image)이라는 대체적 표현수단에 의해서 더욱 분명하게 드러낼 수 있다. 시각적 심상과 비교해 볼 때 언어적 표현은 섬세한 내적 감정을 표현하는데 있어서 상대적인 제약점을 가진다. 언어적 표현은 주어와 술어로 구성된 문장구조라는 다소 형식적이고 정형화된 양식으로 이루어져 있다. 그런데 정서·느낌·감정 등의 내면적 측면은 형식화된 서술 구조로는 완전하게 전달될 수 없는 개인의 독특한 주관적 감정을 반영한다. 즉 개인의 정신세계는 문장이나 언어라는 상징체계에 의해서 구현되는 합리성뿐만 아니라 다양한 주관적 표현양식에 의해서 대표될 수 있는 비합리성을 포함한다.

아동은 미술활동을 통하여 각자의 인지적 수준과 개별적인 정서적 과정을 독특한 형식으로 표출한다. 독해력과 논술력이 부족한 아동들은 언어적 표현보다는 미술활동을 통해 집단 간의 의사소통이나 교사와 상호작용을 위한 적극적인 매개수단으로

사용하기도 한다. 일반적으로 언어적 표현능력이 부족한 아동들은 글이나 말로써 복잡한 내면 생각과 미묘한 감정 상태를 충분히 전달하지 못한다. 이와는 대조적으로 아동들은 대안적인 표현수단인 그림 등을 통하여 감정의 느낌과 정서적 상황을 풍부하고 쉽게 표현하는 경우가 있다. 또한 아동들은 만들기, 꾸미기 등의 다양한 미술표현 방식을 사용함으로써 자기중심적 사고를 벗어나 타인과 원만한 의사소통 관계를 유지하기도 한다. 즉 미술활동은 언어적 표현의 한계를 극복할 수 있는 대안으로서 다양한 표현양식을 가지고 있다. 이 중 가장 중요한 수단은 그림이라고 볼 수 있다. 의사전달 표현양식에 있어서 상대적으로 인지적인 정교함이 부족한 아동의 그림은 언어로 표현하기 힘든 내적 감정과 정서 상황들을 표출하는 긍정적인 매개체의 역할을 수행한다.

아동의 그림이 가지는 표현양식의 중요성에 대한 학문적 관심은 정신분석학 분야에서 집중적으로 조명되기 시작하였다. 일찍이 심리치료 분야에서 정신질환자들의 미술작품에 대한 관심이 높아지면서 그림의 표현적 가치에 대한 적극적인 탐색이 시작되었고, 이는 Freud와 Jung의 연구에서 더욱 본격적으로 연구되기 시작하였다. Freud(1946)는 정신분석학을 통하여 미술 표현이 인간정신의 내면세계를 이해하는 근거가 될 수 있다는 믿음을 확인시켜 주었으며, Jung(1964) 또한 심상과 내적 정신세계의 밀접한 상관관계를 부각시키는 데 기여하였다(김동연, 2002에서 재인용).

의사전달 수단으로써 아동의 그림의 중요성은 정신분석학에서 뿐만 아니라 미술 교육 분야에서도 주목의 대상이 되고 있다. 예를 들면, 20세기의 저명한 미술교육학자이자 심리학자인 Lowenfeld와 Brittain(1982)은 아동의 인지발달은 창의적인 미술적 표현과 밀접한 관계가 있음을 보고하고 있다. 이들에 따르면, 미술표현 활동은 아동의 정서발달 단계와 정신적 성숙 수준을 예측하고 아동의 자기표현의 중요성을 인식하게 해주는 교육적 장치의 역할을 수행한다는 것이다. 동일한 맥락에서 Cohen

과 Gainer(1984)는 아동의 정서 이완과 감정 표현 도구로써 미술교육 방법의 중요성을 강조하였다.

아동의 정서발달과 의사전달 확인 수단으로써 미술의 표현적 가치에 대한 연구가 지속되면서 아동미술은 심리학 분야와 학문적 연관성을 가지면서 발전해오고 있다. 특히 관련 학계에서 역동적인 심리치료의 도구로써 정신분석적 심리치료와 미술치료의 연계적 상호 관계성을 구명하려는 학문적 노력이 체계적으로 시도되었다(Naumberg, 1966; 한국미술치료학회, 1997에서 재인용). 심리학 분야에서 인간의 내면 의식을 시각적 심상을 활용하여 분석하는 미술심리치료는 일반적으로 미술치료라고 불려진다. 미술치료는 그림이 갖는 상징을 분석하고 해석하여 상담치료의 표현적 한계성을 극복하고자 하는 심리치료 기법 중의 하나이다. 따라서 미술치료는 그림의 표현 형태, 구성 양식 및 그 의미적 내용을 체계적으로 분석함으로써 아동의 내적 감정과 정서적 상황을 좀더 포괄적으로 이해할 수 있게 해준다.

우리나라에서 실시되고 있는 미술심리치료의 대부분은 Freud의 정신분석학을 기초로 하여 개인의 정서적·심리적·인지적 측면을 강조하는 심리학적 접근이 주류를 이루고 있다고 볼 수 있다. 미술치료에 대한 기존의 주요 선행연구들은 아동의 문제행동(학교 부적응, 정서발달장애, 주의력 결핍 등)에 대하여 사전진단과 교정활동을 통한 치료효과를 강조하는 심리학적 관점만을 활용하고 있다. 이 연구들은 미술심리치료 활동이 문제아동의 정서발달과 자아존중감, 사회적응 능력 향상, 공격성의 감소 등에 긍정적인 효과가 있음을 시사하고 있다. 따라서 일반 아동들을 대상으로 미술교육을 실시하면서 체계적인 미술심리치료 활동을 활용하는 미술 현장 적용적 연구는 심도 있게 다루고 있지 못한다고 할 수 있다(김말숙, 2002; 송인숙, 1999; 이미애, 2004; 이영애, 2002; 전미향, 1998; 전순영, 2003; 정현희·한정혜, 2001; 황유경, 2002).

국의 선행연구도 미술심리치료 활동이 유아의 정서발달과 사회성 발달을 촉진하고 성인의 우울증을 감소시키며 자아존중감을 향상시키고 있음을 보고하고 있다 (Garai, 1973; Simon, 1998). Omizo와 Omizo(1989)는 Hawaiian 초등학교 5학년 아동 50명을 대상으로 미술활동을 적용한 집단상담 실험연구를 실시하였다. 그 결과 미술 활동이 적용된 실험집단의 아동들이 통제집단의 아동들에 비해서 사회적인 또래관계와 자아존중감이 향상되었음을 발견하였다.

그러나 위의 국·내외 선행연구들은 심리적 외상과 정서 장애 등의 문제를 가진 아동과 청소년 및 성인을 대상으로 미술치료 교육과정(program)을 활용한 사례연구 들로써, 치료적 목적으로 시행되었기 때문에 일반인을 대상으로 미술심리치료의 교육적 효과를 철저히 구명하고 있지 못하였다는 한계점을 가진다. 최근에 들어서 극히 일부분의 연구가 기존의 연구와는 달리 미술심리치료의 중요성과 교육 현장 적용 가능성을 탐색하고 있으나 대부분이 미술심리치료의 교육과정 적용가능성만을 탐색함으로써 미술심리치료의 교육적 효과에 대한 실증적 결과를 제시하지 못하는 아쉬움을 남기고 있다(권준범, 2003).

그림을 분석수단으로 활용하는 미술심리치료 기법은 유아교육 담당자로 하여금 유아의 미술 작품 속에 표현된 내면적 문제들을 체계적으로 진단하게 함으로써 유아가 겪고 있는 문제를 조기에 치료할 수 있게 한다. 교사는 그림을 활용하여 아동과 상호작용 함으로써 아동의 심리적 갈등의 원인을 진단하여 자아존중감을 높여줄 수 있다. 따라서 미술심리치료 기법은 유아들의 정서적 안정을 촉진할 수 있는 중요한 교육수단으로 간주될 수 있을 것이다. 이러한 맥락에서 본 연구는 두 가지 연구 목적을 설정하였다. 첫째, 심리치료 현장에서 치료적 매체로 이용하는 미술심리치료 기법을 활용하여 유아미술교육과정 개발의 가능성을 탐색한다. 둘째, 유아교육 현장에서 적용 효과를 분석한다.



본 연구는 미술심리치료의 교육적 중요성을 인식하고 치료적 관점이 아닌 미술 교육적 관점에서 접근하여 유아미술교육과정에 적용해봄으로써 유아들의 정서발달과 자아존중감 그리고 또래 집단 활동에서 이루어지는 자기 표현능력을 향상시켜 긍정적인 인간관계를 형성하는 데 도움을 주고자 하였다. 또한 언어로 표현되지 못하는 아동의 심리적인 불안감이나 정서적 불균형을 시각적 심상으로 표현되는 미술작업 활동을 통하여 교사와 아동의 의사소통을 향상시킬 수 있는 교육적 치료기제를 제공하고자 하였다.

유아미술교육에 있어서 본 연구는 다음과 같은 기여를 할 수 있을 것으로 기대된다. 첫째, 본 연구가 구안한 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정은 유아의 개인적 특성을 포괄적으로 이해할 수 있는 심리진단 도구로써 활용될 수 있다. 둘째, 교사들은 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 체계적인 활용을 통하여 아동의 인지적 발달수준과 내적 갈등을 효율적으로 파악하여 개별 아동의 문제에 대한 치료효과를 극대화할 수 있다. 셋째, 본 연구가 제시하는 미술심리치료 기법에 근거한 유아미술교육과정은 일반 아동뿐만 아니라 장애 아동의 인지 발달과 정서 발달에 기여하는 교육적 수단으로 활용될 수 있다.

## **B. 연구 문제**

본 연구는 미술심리치료가 아동의 전인적 성장을 유도할 수 있는 중요한 매개적 수단이라는 인식하에 유아미술교육과정 활동 속에서 미술심리치료 기법이 어떻게 적용될 수 있으며 구체적인 교육적 효과는 무엇인지를 탐구해보고자 하였다. 이러한 연구목적을 구체적으로 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제가 설정되었다.

첫째, 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 구성영역과 내용체계는 어

떻게 이루어져야 하는가?

둘째, 유아미술교육과정에 적용될 수 있는 미술심리치료의 진단도구와 활동기법은 무엇인가?

셋째, 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 유아의 자아존중감에 미치는 효과는 어떠한가?

넷째, 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 유아의 정서발달에 미치는 효과는 어떠한가?

다섯째, 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 질적 효과는 어떠한가?

### C. 연구의 제한점과 한계점

본 연구는 미술심리치료 기법을 활용하여 유아교육과정의 표현활동 시간에 활용할 수 있는 유아미술교육과정의 개발가능성을 예비적으로 확인하고자 하였다. 따라서 다양한 미술심리치료 접근 방법 중 유아 미술활동 시간에 활용 가능한 이론을 중심으로 지역단위 유아교육·보육기관 수준에서 유아미술교육과정을 구안하고 교육적 효과성을 확인하였기 때문에 연구 적용 범위의 상대적인 제약점을 가진다고 할 수 있다. 즉 본 연구가 제시한 유아미술교육과정의 내용적 적합성과 구성적 타당성에 대한 체계적 검증작업은 향후 과제로 남는다.

또한 본 연구는 광주광역시의 어린이집과 유치원에 재원하고 있는 만 4·5세 유아를 연구대상으로 선정하였다. 따라서 중·소도시에 소재하는 유아와 취원 연령인 만 2·3세 유아에 대한 유아미술교육과정의 교육적 효과를 포괄적으로 분석하지 못하는 한계점을 갖는다.

## II. 미술심리치료 기법과 유아미술교육과정 구안

본 장에서는 미술심리치료의 개념적 정의와 역사적 배경에 대해서 알아보면서, 미술치료 심리검사와 치료기법의 종류와 내용을 확인하였고, 미술치료와 미술교육의 내용적 연관성에 대해 논의해 보았다. 이어서 미술교육 교육과정을 실시하는 데 있어서 교사의 역할과 평가는 어떠해야 하는지를 탐색하였다. 또한 유치원 교육과정의 내용을 분석하여 미술심리치료 기법에 근거한 유아미술의 교육과정 개발 가능성을 모색하였고, 미술교육의 교육적 효과를 선행연구를 중심으로 살펴보았다.

### A. 미술교육과 미술치료

미술치료는 아동의 그림을 분석하면서 시작되었다. 미술치료가 학문적으로 연구되기 시작한 것은 최근의 일이다. 본 절에서는 미술치료의 개념과 역사를 중심으로 미술치료의 심리학적 이론을 탐색해 보았으며, 미술치료와 미술교육의 의미와 시사점을 중심으로 미술치료의 효과를 살펴보았다.

#### 1. 미술치료의 개념과 역사

사람은 집단과 조직 속에서 언어를 통하여 타인과 의사소통 함으로써 자신의 감정을 전달하고 상대방의 마음을 이해하는 사회적인 동물로서 살아간다. 즉 인간은 언어라는 상징적 매개물을 통하여 상호간의 의사전달과 내적 감정 상태를 표현한다. 그러나 언어의 표현적 중요성에도 불구하고 인간의 내면적 감정은 개별적 다양성과

상황적 복잡성을 내포하기 때문에 언어 수단에만 의존해서는 체계적인 의사전달이  
나 종합적인 상호 이해를 가지기가 쉽지 않다.

최근 의학계나 심리학 분야는 언어로써 표현하지 못하는 인간의 감정을 이해하기  
위한 대체적 진단수단으로서 시각적 심상의 역할과 중요성을 주목하고 있다. 관련학  
계에서 미술치료는 비언어적 표현 방법인 미술작업을 통하여 인간심리를 진단하여  
개인의 문제를 해결하면서 원천적인 내적 갈등의 원인을 이해할 수 있는 중요한 표  
현수단으로 간주된다.

미술치료의 영역과 범위를 구체적으로 규정하기는 쉽지 않다. 학자에 따라서 미술  
치료에 대한 정의가 상이하기 때문이다. 미술치료라는 용어는 국내 관련 문헌에 있  
어서 회화요법, 묘화요법, 그림요법 등으로 다양하게 사용되고 있으며, 미술치료를  
의미하는 영어의 Art therapy도 예술치료, 예술요법, 미술치료, 회화요법 등으로 번  
역되고 있다(한국미술치료학회, 1997: 33). 학계에서 미술치료라는 용어를 처음으로  
사용한 사람은 Ulman으로 알려져 있다. 1961년 “미술치료학회소식지(Bulletin of  
Art therapy)”의 창간호에서 Ulman은 미술치료는 시각예술을 활용하여 인격의 통합  
혹은 재통합을 촉진하기 위한 학문적 시도로서 교육, 재활, 정신치료 등의 다양한  
분야에서 널리 사용되고 있다고 주장한 바 있다(한국미술치료학회, 1997: 33에서 재  
인용).

일반적으로 미술치료는 두 가지 독립적인 이론적 관점에서 시작되었다(한국미술  
치료학회, 1997). 첫째는 심리학적 관점을 강조한 접근방법으로써 미술치료를 정신분  
석학에 기초를 둔 심리치료법으로 간주하는 입장이다. 둘째는 미술을 중시하는 관점  
으로서 예술을 창조하는 행위 그 자체가 바로 의식과 무의식을 융합시키는 치료적  
적인 행위라고 인식하는 것이다.

미술치료에 대한 두 가지 의견 중 전자의 견해인 정신분석적 치료방법 도입에 중

점을 둔 대표적 학자는 Naumburg(1966)이다. Naumburg는 대표적인 정신분석학자들(Freud, Jung, Sullivan)로부터 받은 학문적 영향에 근거하여 치료자와 환자 사이의 치료적 관계 형성을 중요하게 생각하였다. 또한 전이와 역전이의 해결, 자유연상, 자발적인 그림 표현과 해석 및 그림의 상징성 등을 강조하였으며 정신분석적 미술 치료를 시행하였다.

미술치료의 관점 중 정신치료법보다 미술 그 자체를 중시한 학자로는 Kramar를 들 수 있다. 그는 아동미술치료에 대한 그림의 치료적 역할을 긍정적으로 확인한 선구자적 학자라고 할 수 있다. 그에 따르면, 환자는 그림을 통하여 자기의 내면 감정을 적극적으로 표현하고, 이러한 표출 작업은 정신적인 승화작용을 유발하여 결국은 자아의 성숙을 유도한다고 본다. 즉 Kramar는 미술작품을 만드는 과정 자체를 치료행위로 간주하면서 이를 ‘치료로서 미술(Art as therapy)’로 표현하였다. 이를 좀더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다(Kramar, 1958; 한국미술치료학회, 1997: 36에서 재인용).

미술은 인간 경험과 동일한 것을 창조함으로써 인간 경험의 영역을 확장시키는 수단이다. 이러한 (미술과 인간 경험의) 등가성을 통해서 예술가는 자신이 경험하고자 하는 것을 선택, 반복할 수 있다. 긴 역사를 통해서 미술은 인간의 본능적인 충동과 사회의 요구 간에 영원한 갈등을 해소하도록 도움을 주었다. 그러나 초자아와 원초자아의 상반된 욕구는 영원히 해결하기 어려운 것이다. 미술치료사들은 예술적 창의성의 내적 법칙에 비교되는 방법들을 사용한다.

미술치료는 두 가지 상반된 이론적 관점에서 접근되고 있지만 현실적으로 미술과 치료 중 어느 한 시각에서만 접근한다는 것은 어려운 일이다. 미술치료에 있어서 시각적 매체를 사용한다는 측면에서는 미술활동이 중요시되고, 인간의 마음을 이해하고 융합하는 측면에서는 치료적 역할이 강조되어야 하기 때문이다.

이러한 문제점을 인식하고 미술과 치료라는 두 가지 입장 모두를 동시에 강조한 학자는 Ulman(1977)을 들 수 있다. Ulman은 미술과 치료 두 가지 활동에 미술 치료적 융통성을 부여하면서 양 시각의 통합적 특징을 인정하였다. Ulman은 1961년에 ‘미술심리치료’와 ‘치료로서 미술’이란 용어를 공통적으로 포함하는 정의를 내리기 위해 노력하였으며, 이러한 생각은 그의 저서(Ulman, 1977; 한국미술치료학회, 1997에서 재인용)에 잘 나타나 있다.

미술치료의 학문적 중요성은 학자의 개인적 관심을 벗어나 학회활동으로써 국내·외적으로 활발히 인식되고 있다. 미국의 경우, 1960년대 이후부터 미술치료 활동은 더욱 전문적인 분야로서 간주되기 시작하였으며 많은 학자들이 관련 연구에 참여하기 시작하였다. 그 영향으로 ‘미술치료 전문지(American Journal of Art Therapy)’가 창간되었다. 또한 ‘미국미술치료학회(American Art Therapy Association)’가 창립되어 미술치료 훈련 과정 제도를 마련하여 미술치료 전문인을 양성하기 시작하였다. 현재 미국에는 35개의 인증된 미술치료 교육과정이 다양하게 활용되고 있다. 또한 New York University, Pratt Institute, George Washington University, School of Visual Arts, The School of the Art Institute of Chicago 등의 여러 대학에서 미술치료에 대한 교육과정이 개설·운영되고 있으며, 이를 통해 전문적인 미술치료사가 배출되고 있다(박진형, 2001: 21-22).

프랑스는 보건부, 문교부, 문화부에 의한 공동 인정으로 미술치료와 관련된 석사 학위 취득이 이루어지고 있다. 석사학위의 취득은 Universite Rene Descartes-Paris V에서 가능하다. 또한 프랑스 내 여러 대학에서 대학 자격증과 함께 예술 치료학교 등에서 교육을 받음으로써 예술치료사의 자격을 인정받고 있다.

영국의 경우 미술치료 분야는 20세기 중반부터 발전하기 시작하였다. 영국은 유럽에서 보건부가 관리하는 예술치료사의 자격을 첫 번째로 인정한 국가로 알려져 있다. 영국의 예술치료사는 세 가지 종류의 학위를 획득할 수 있다. 2년의 학부 수업

이후에는 대학원 석사과정이 시작되며, 1년의 미술치료전문과정을 마치고 나면 전문 자격이 주어진다. 석사자격을 갖춘 예술치료사는 임상이나 연구 활동에 전문가로서 활동할 수 있다. 그리고 마지막 단계로서 2년의 석사과정을 마친 후에는 박사학위의 자격을 갖게 된다(신승녀, 1999: 58-63). 따라서 현재 미술치료 분야는 서구 등에서 학문적 활동분야로 간주될 뿐만 아니라 새로운 심리치료 전문직종으로 빠르게 확산되어 가는 추세에 있다.

전술한 외국의 경우에 비하면 우리나라의 미술치료는 상대적으로 다소 늦게 도입되었다고 볼 수 있다. 미술치료가 국내에 본격적으로 소개된 것은 1990년대로 알려져 있다. 따라서 학문으로서 체계적인 이론적 연구나 실천 적용적인 실험연구의 역사는 매우 짧다고 할 수 있다. 신경정신의학회 산하 단체인 ‘한국임상예술학회’와 ‘한국미술치료학회’가 1983년과 1992년에 각각 창립되면서 미술치료의 효과와 중요성이 비로소 알려지기 시작하였다. 그 이후 ‘한국 표현예술 심리치료협회’가 1999년에 공식적으로 창립되면서 교육, 연수 및 학술 대회를 통한 다양한 미술치료 연구 활동이 이루어지고 있다.

미술치료에 대한 학회 차원의 적극적인 체계화 노력과 더불어 대학에서도 미술치료에 대한 학문적 탐구 노력이 경주되고 있다. 현재는 4년제 대학의 대학원 과정과 여러 미술치료학회를 중심으로 학문적 연구가 활발히 이루어지고 있다. 이를 구체적으로 살펴보면, 대구대학교 재활과학대학원 재활과학과에 미술치료 석·박사 과정이 1991년에 개설되었고, 원광대학교, 숙명여자대학교, 영남대학교 등의 대학원과 평생교육원이 미술치료 과정을 운영하고 있다. 2005년에는 우리나라의 의과대학으로는 최초로 가천의과대학교에 미술치료 석·박사과정이 개설되어 미술치료에 대한 학문적·임상적 연구 활동이 꾸준히 이루어지면서 관련 연구의 활성화를 촉진하고 있다.

## 2. 심리학적 관점의 미술치료

미술은 시각적 조형기호를 통하여 의미를 전달하는 예술분야의 한 유형이며, 미술 활동은 이러한 조형기호에 근거하여 자신의 내면세계를 창조적으로 표현하는 활동이다. 아동미술 활동 속에 내포된 미술교육의 함의성을 모색하기 위해서는 아동 미술표현에 대한 폭넓은 이해와 노력이 필요하다. 심리학자들은 아동의 미술 표현활동으로 나타난 시각화된 조형언어들은 아동의 내면세계와 주변 환경에 대한 인식을 꾸밈없이 표현하고 있다고 본다. 따라서 아동 미술표현 활동에서 드러난 특징과 함축적 의미들을 다양한 심리학적 관점에서 분석하는 것은 아동의 내면세계를 이해하기 위한 매우 중요한 선행 요인으로 간주된다.

일반적으로 아동의 미술표현에 관한 심리학적 관점은 크게 여섯 가지로 구분될 수 있다(권준범, 2003). 정신분석학적 관점, 발달심리학적 관점, 인지심리학적 관점, 형태심리학적 관점, 현상학적 관점, 행동주의적 관점이 그것이다. 각 관점은 아동의 미술표현을 아동의 내적 세계를 반영한다는 입장, 일정한 발달적 단계에 의해 이루어진다는 입장, 인지적 능력을 시각적으로 표현한다는 입장, 사물에 대한 시지각의 재현으로 보는 입장, 현실 경험의 주관성에서 이해하는 입장, 행동의 관찰·수정이 라는 입장에서 접근한다. 본 절은 각 관점의 주요 내용과 접근방법, 특징적 모습을 포괄적으로 살펴보았다.

### a. 정신분석학적 관점

문헌 정의에 따르면 “정신분석은 언어·행위·정신작용의 무의식적 의미를 밝힐 수 있는 연구 방법이며, 무의식을 해석하거나 표현을 억제하는 저항을 다루어서 정신적 장애를 극복할 수 있도록 하는 치료 방법, 무의식의 해석이나 환자의 치료과정



등에서 나타나는 자료에 근거하여 인간의 심리를 기술·설명·예언·통제하려는 심리학적 이론과 정신병리학적 체계다”(권준범, 2003: 17에서 재인용)라고 기술되어 있다. 주지하듯이 정신분석학(psychoanalysis)은 Freud가 인간의 무의식에 관계되는 인간의 행동을 관찰·분석함으로써 이론적 체계를 세운 학문이다. Freud는 아동은 성인에 비해 자유연상의 준비성이 부족하기 때문에 효과적인 의사소통을 위해서 언어보다는 그림을 사용할 것을 권장하였다. 그는 아동의 자발적인 미술 표현활동에 나타난 심상을 분석하는 정신분석학적 미술심리치료 접근방법이 아동의 내면적 상처를 치료하기 위한 효과적인 수단이 될 수 있다고 보았다. 또한 미술작품의 표현양식이나 내용을 분석하여 내담자로 하여금 자신의 감정적 갈등 요소를 정화할 수 있다고 보았다.

정신분석학적 미술치료에서는 Jung의 집단무의식 이론도 적극적으로 활용하고 있다. Jung(1964)은 인간의 정신세계는 상호보완적이지만 양극단 영역에 존재하는 의식과 무의식의 두 영역으로 구성되어 있다고 보았다. 그는 의식의 영역이 지나치게 강조되면 그에 상응해서 감정적 갈등 등의 내면적 요소를 포함하는 무의식이 강하게 표출된다고 주장하였다. Jung은 무의식은 인간의 정체성을 형성하는 정신세계의 자율적인 힘으로써 의식 영역을 포함한다고 보았다. 따라서 Jung의 분석주의는 무의식으로부터 나온 심상을 파악하기 위한 기법인 ‘능동적 심상화(active imagination)’를 강조한다. 능동적 심상이란 심상의 흐름을 관찰하는 내성법으로 정의된다. Jung은 능동적 심상이 발생하는 동안에 내담자는 미술작품을 통하여 억압되어 있는 무의식의 영역을 충분히 인지할 수 있다고 보았다. 따라서 Jung의 분석주의 미술치료의 목표는 훌륭한 미술작품을 탄생시키는 것이 아니라 미술 매체와 미술활동의 과정을 통해서 인간의 무의식에 저장되어 있는 감정이나 형태를 종합적으로 분석해냄으로써 미술이 가지고 있는 표출적인 의미를 분석하고 이해하는 데 있다고 할 수 있다.

정신분석학적 미술심리치료는 자발적인 미술표현을 통하여 심상을 표출하는 것이 치료나 정화, 원활한 의사소통의 효과를 유발한다고 본다. 따라서 치료자는 언어로 표현할 수 없는 갈등 요인이나 통제된 감정을 내담자로 하여금 미술작품 속의 상징을 통하여 표현하게 한다. 즉 정신분석적 미술심리치료는 미술활동과 작품에 투영된 무의식의 분석에 기초하여 개인 내면세계의 과거와 현재의 연계성을 확인한다. 이는 정신치료의 분석 단위를 개인의 현재적 삶의 궤적은 물론 내면의 심층적 자아의식까지 확대함으로써 치료효과의 극대화를 꾀한다는 점에서 의의가 크다고 할 수 있다.

요약하면, 정신분석학적 미술치료는 다음과 같은 목적을 가진다(Brenner, 1976; 권준범, 2003에서 재인용). 첫째, 심리적 문제의 원인이 되는 억압된 갈등을 의식 밖으로 표현하게 해준다. 둘째, 미술작품 활동 속에 표출된 무의식적 감정을 통찰할 수 있는 능력을 길러준다. 셋째, 미술작품에 나타난 상징분석을 통하여 내담자와 치료자가 감정교류의 전이 과정을 경험하게 한다. 넷째, 치료자는 내담자가 자신의 무의식 영역을 자유롭게 표현할 수 있도록 도움을 준다. 따라서 정신분석학적 미술치료는 인간의 무의식적인 표현상징을 해석함으로써 개인의 감정과 경험을 심층적으로 이해하고, 이를 표출하는 과정을 통해서 내적 갈등을 완화시키는 심리치료 활동이라고 말할 수 있다.

## **b. 발달심리학적 관점**

발달심리학(developmental psychology)은 “인간의 전 생애에 걸친 모든 발달적 변화의 양상과 과정을 연구하는 학문의 한 분야이다”(송명자, 2003: 14)라고 정의된다.

발달심리학은 아동의 심리와 발달과정을 연구하면서 학문적 체계성을 갖추기 시작했다. 이론에 대한 일반적인 사회적 관념은 성인의 축소판으로서 동일한 특성을

가지고 출생·성장한다는 것이었다. 그러나 인간의 발달적 특성을 체계적으로 연구한 Locke는 아동은 태어날 때 아무런 특성도 가지지 않는다는 백지설을 제시하였다. 한편, Rousseau는 아동은 독특한 자기만의 발달적 잠재력을 가지고 태어난다고 보았다. 그는 이러한 내재성은 교육의 의도성이 아닌 자연스러운 발달단계 과정 속에서 구현될 수 있다고 주장하였다. 이러한 Locke와 Rousseau의 주장은 아동의 발달 단계를 정확히 파악하여 그에 따른 교육적 투입을 제공해야 한다는 Gesell의 ‘자연성숙론’의 이론적 토대가 되었다.

아동의 행동·인지·정서·성격 발달의 생애사적 변화와 성장에 대한 과학적 연구에 초점을 두고 있는 발달심리학자들은 19세기 말부터 아동의 미술적 표현 양식에 관심을 기울이기 시작하였다. 특히 아동심리학자들은 아동 미술표현의 변화과정이 인지적·정서적·지각적 차원에서 발달적 맥락을 가지고 진행된다고 보았다. 예를 들어, 아동들은 그림을 그릴 때 낙서와 같은 무의미한 활동을 하게 되지만 시간이 지남에 따라 형상을 표현하는 반복적인 행동을 하게 된다. 그림활동의 반복을 통해서 아동들은 대소 근육을 발달시키며 조화로운 형상을 만들게 됨으로써 표현능력과 자신감을 향상시킨다. 또한 아동들은 자신의 그림을 감상하며, 그림 속에서 자신의 심상을 지각하게 된다. 미술활동으로 표현되는 어린이들의 시각적이고 비언어적 작품은 언어로서 표현되지 못하는 심상을 분명하게 표현하게 해 준다.

최근 들어 미술교육자들은 아동 미술표현의 단계적 성장과 시각적 변화에 관심을 가지고 이를 발달심리학적 관점에서 연구하기 시작하였다. 예를 들면, Lowenfeld(1982)는 아동의 묘화능력발달에 대하여 연구하였다. Lowenfeld는 아동의 순차적인 미술 표현발달 단계를 매우 중요하게 생각하였다. 그에 따르면, 미술교육은 아동의 일반적인 발달단계에 적합한 주제와 재료에 기초하여 실시되어야 한다고 주장하였다. Lowenfeld(1982)는 어린이들의 미적 발달단계를 일곱 단계로 구분하여 <표 II-1>과 같이 제시하였다.

<표 II-1> Lowenfeld의 어린이의 미적 발달단계

연령	발달단계	미적 발달의 특징
0-2세	직관적 사고기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 감각이 주변 환경과 접촉하는 시기로 아동이 만지고, 느끼고, 보고, 조작하고, 듣는 것이 그림 그리기의 근본적인 바탕이 되는 시기이다.</li> </ul>
2-4세	난화기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상상력이 풍부한 자기표현은 아래와 같은 과정을 통하여 이루어진다.</li> <li>· 맹목적 난화-근육 운동적 경험이 만족스럽다.</li> <li>· 반복적 동작이 통제-팔운동과 시각행위의 협응을 배가한다.</li> <li>· 그려진 형태에 이름 붙이기-근육운동의 변화를 보인다. 어린이들은 다음과 같은 것을 알게 된다. '그려진 형상과 외계 사이의 관계를 알게 된다. 눈앞에 없는 대상과 사건을 그릴 수 있게 된다.'</li> <li>· 결과-선화는 개념과 느낌의 기록이 된다. 선화는 눈앞에 없는 대상, 사건, 즉 읽기 능력에 기초가 되는 상징체계에 대한 시각적 기억력을 보여준다.</li> </ul>
4-7세	전도식기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자기중심적-공간적 고려에서 자신이 중심이 된다.</li> <li>· 사람의 상정은 자신이 아는 바에 근거한다.</li> <li>· 보이는 것이 아니라 아는 것을 그린다. 투명화나 투사적 묘사로, 논리적으로 보이지는 않는다 할지라도 존재한다고 알고 있는 바를 나타낸다.</li> <li>· 공간적 배열과 같은 주위 환경의 관계에 대한 관심을 선화로 나타내기 시작한다. 어린이들은 기하학적 선과 모양에 의존하기 시작한다.</li> </ul>
7-9세	도식기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상징적 방식-개인적인 도식은 개념화와 일반화를 보여주기 위해 사용되곤 한다.</li> <li>· 중요하지 않는 것은 생략하고, 중요한 것은 과장하기 위해 사용하던 표준 도식으로부터 이탈하여 좀더 일반화하여 표현한다.</li> <li>· 기저선, 태양, 천선은 공간 구성에 대한 주의를 보여 준다.</li> <li>· 같은 그림 속에 다른 일화들이 계획된다. 예를 들어, 여러 가지 사건을 차례로 보여 주기 위해 기저선이 높아진다.</li> </ul>
9-11세	사실화기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 한점에서 조망하여 초점을 맞춘다. 감추어진 부분을 나타내지 않고 형태를 중첩시키는 능력을 얻게 된다. 예를 들면, 하늘이 땅과 맞게 그려다든지 뒤에 있는 대상을 부분적으로만 그린다.</li> <li>· 선이 기하학적이기보다는 좀더 사실적으로 된다. 상투적인 도식과 기저선이 사라진다.</li> <li>· 원근감이 나타난다.</li> <li>· 협동제작에서 조별 노력에 흥미를 갖는다(또래 집단).</li> </ul>
12-14세	의사실기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 극적이고 상상적인 행위를 즐긴다(가능성을 탐구하여 표현한다).</li> <li>· 원근을 정확히 표현하려고 한다(자기중심적 관점의 감소가 보인다).</li> <li>· 사람의 모습-보통 풍자화 되며, 개성을 발휘하는 경우는 드물다.</li> <li>· 자신의 초상화는 그리려 하지 않는다-'주체성의 위기(자기 실체에 의문을 가짐)'</li> <li>· 색은 분위기, 감정을 표현하기 위해 사용된다.</li> <li>· 점차 자기 비판적으로 된다.</li> </ul>
13-17세	사춘기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 환경에 대해 비판적으로 인식한다.</li> <li>· 순간적 인상에 대한 자연스러운 묘사를 한다.</li> <li>· 가치 있는 관계가 강조된다.</li> <li>· 특성을 추출한다.</li> <li>· 미적 고찰을 한다.</li> </ul>

출처: Cohen E. P. & Gainer R. S.(1984). *Art: Another Language for learning*. New York.: Schocken Books. 서울대미술교육연구회 역. 1996: 39.

Lowenfeld의 미적 발달단계는 아동의 성장과정과 미술표현의 발달과정을 체계적인 이론으로 정립하여 아동미술에 대한 종합적인 이해를 돕고 있다.

발달심리학 관점에 근거한 미술치료는 아동의 발달단계에 따라 미술활동 내용과 매체선택이 달라질 수 있다는 특징을 가진다. 예를 들면, 아동이 실제 생활연령은 6세이지만 미술활동에서는 0-2세인 직관적 사고기에 머물고 있는 경우 미술매체를 선정하는 데 있어 비정형 매체(모래, 물, 밀가루 등)가 중심을 이루게 될 것이다. 또한 사물에 대한 정서적 애착과 감정적 분화를 촉진시키기 위해서는 감정의 자유로운 표현활동이 가능한 점토활동이 이루어질 것이다.

주지하듯이 인간은 비슷한 발달과정을 가진다. 그러나 각 개인은 발달 단계에 있어서 광범위한 개인차를 보인다. Williams와 Woods(1977)는 발달단계의 개인차를 주목하여 ‘발달적 미술치료(Development Art therapy)’라는 용어를 최초로 학계에 도입하였다. 발달적 미술치료는 인간의 상이한 발달단계의 과정에 맞추어 적절한 미술재료와 적합한 작업방법 및 교육환경을 제시함으로써 개인의 발달에 긍정적 영향을 주고자 하는 접근 방법이다. 이들은 정상적인 인지능력과 운동능력을 갖추고 있으나 정서적으로 장애가 있는 아동을 대상으로 발달적 미술치료를 처음으로 적용하여 효과를 거두었다.

발달적 미술치료에서는 ‘치료과정’을 전체적으로 관찰하는 것이 매우 중요하다. 따라서 치료과정에서 관찰되는 내담자의 모든 행동과 반응은 미술치료를 위한 중요한 자료로 간주되어야 한다. 왜냐하면, 각 개인의 발달수준의 차이로 인하여 효과적인 미술치료를 실시하기 위한 분석 자료로서 완성도를 갖춘 미술작품을 확보할 수 없기 때문이다.

### c. 인지심리학적 관점

인지라는 개념은 학습과정의 산물로서 능동적인 지적 활동을 의미한다. 인지심리

학(cognitive psychology)은 인간이 외적 자극을 어떻게 지각·해석·저장·활용하는가를 구명하는 데 초점을 두고 있다(송명자, 2003). 아동미술 분야에서 인지심리학적 관점은 가장 보편적인 접근이다. 이 관점에서 아동미술은 인지적 과정이 구체적으로 표현된 결과이다. 인지심리학적인 관점은 아동의 심리발달을 Piaget의 인지발달 단계 이론과 연계적으로 연구한다. 즉 아동의 미술작품 발달과정은 인지발달 단계의 구체적인 반영으로 규정한다(이규선·김동영·전성수, 1995: 63). 인지심리학의 이론은 아동은 인지발달 수준에서 알고 있는 것만을 미술적 표현양식으로 나타낼 수 있다고 본다.

일찍이 Piaget(1970)는 아동의 인지발달 단계를 감각운동기(0-2세), 전조작기(2-4세), 직관적 조작기(4-7세), 구체적 조작기(7-11세), 형식적 조작기(12-15세)로 나누어서 설명하였다. 감각운동기의 유아의 행위는 반사에 의존하게 되며, 습관이 형성된다. 이 시기는 촉각이나 근육운동을 통해 사물을 시작하게 되는 시기이다. 전조작기는 상징놀이를 하게 됨으로써 본보기가 사라진 뒤의 모방이 시작되는 시기이다. 또한 기억으로부터 본보기(model)를 이끌어 내는 시기로 상상이나 대화가 시작되는 시기이다. 직관적 조작기의 아동은 자기중심적인 사고의 시기로 다른 사람의 관점을 생각하지 못한다. 이 시기에 해당하는 아동은 시각적으로 지각되지 않았을지라도 개념적으로 그림을 그린다. 구체적 조작기에 나타나는 아동의 인지적 특징은 유목화와 분류, 일반화에 대한 관심을 통하여 상징적 재현의 체계성이 확립되며 타인의 관점을 이해할 수 있게 된다. 형식적 조작기는 가치와 이상을 중요시하며 가설을 설정하여 가능성으로부터 결론을 도출할 수 있게 된다. 형식적 조작기에 해당하는 아동의 작품은 미적인 고찰을 반영하며 감정이나 분위기를 풍부하게 표현하는 특징을 가지고 있다.

한편 인지주의 심리학적 시각에서 Gessel(1943)은 아동의 그림에 근거하여 인지발달 수준을 확인할 수 있는 이론적 토대를 제공하였다. 그는 아동의 정신에 대한 기존의 지식은 피상적이고 고립적인 것에 불과하다고 보았다. 그에 따르면 아동은 특

유의 발달 법칙인 개인차에 따라 자신의 공간세계를 구성하기 때문에 개인 발달 단계와 성숙 수준을 정확히 확인할 수 있는 진단적 도구가 필요함을 역설하였다. 아동의 그림이 각 발달단계에 따른 표현적 양식을 충실히 드러낸다는 사실에 입각해서 여러 인지심리 학자들(Goodenough, 1926; Harris, 1963)은 아동의 그림을 지능발달과 정신성숙의 척도로 사용하는 표준화 검사를 개발하였다. 이들은 비언어적 표현형태인 그림에 나타난 시각적인 묘사의 세밀함에 근거하여, 아동의 개념 발달수준을 점수화할 수 있다고 보았다.

이렇듯 미술치료에서 아동에 대한 인지심리학적 관점은 아동미술의 지적 발달 관련성을 강조하였다. 이것은 미술이 말과 함께 인지적 언어로써 역할을 수행할 수 있다는 것을 의미하기도 한다. 이러한 접근은 단지 미적 기준에 의해서 아동의 미술작품을 감상하려던 유희주의적 관점에서 벗어나, 좀더 폭 넓은 이론적 시각을 제공하였다는 데 그 의의가 있다고 할 수 있다.

#### **d. 현상학적 관점**

사람들은 각 개인의 경험에 따라 다양한 사고를 할 수 있다. 이는 인간이 개별적이고 주관적인 존재이므로 같은 상황이나 자극이라 할지라도 각기 다르게 반응하는 것을 의미한다. 따라서 사람들을 이해한다는 것은 개인의 경험과 주관적인 의미의 세계를 이해하는 것이라고 말할 수 있다. 즉 현상학은 인간의 주관적인 경험을 강조하는 관점이다. 심리학적 현상학은 개개인의 의식세계를 구성하는 현상에 대해 과학적이고 체계적인 접근을 시도하는 연구 방법이다(권준범, 2003: 21-22).

현상학의 기본 개념은 Husserl(1972)이 주장한 ‘지향성(intentionality)’이라고 할 수 있다. 지향성은 내가 보고 있는 것에 열중하는 것이며, 우리들의 의식은 어떤 대상과 항상 관계하고 있다는 것을 의미한다(한국미술치료학회, 1997: 50). 우리는 신체

적 활동을 통해서 세상을 의식하고 지각한다. 이러한 신체적 활동에는 많은 지향성이 내포되어 있다. 대상과 관련된 지향성에는 정서적인 감정의 변화 또한 내포되어 있다. 이러한 의식의 현상학은 존재의 숨겨진 차원(무의식의 현상학)을 밝혀낸다는 점에서 미술치료와 가깝게 연계되어 있다고 할 수 있다. 왜냐하면, 현상학은 아동이 자유롭게 선택한 미술 매체나 미술작품의 표현과 감상에 대한 체계적인 분석을 통해서 현상학적인 지향성을 확인하기 때문이다.

현상학적 관점은 인식발달, 정서발달, 대인관계 기술, 발달적 성숙 등의 미술과 관련된 다양한 측면을 이해할 수 있는 기회를 제공한다. 아동들은 그들의 내적인 경험과 외부적 자극과 관련지어 통합적으로 미술을 사용한다. 주관적 의미의 중요성을 강조하는 현상학적 시각은 치료자가 미술재료를 개발함에 있어서 내담자의 독특한 경험을 반영하게 함으로써 다양한 미술치료적 접근을 확립하게 해 준다. 아동들이 표현한 작품의 의미 모두를 심층적으로 이해하는 일은 어려운 일이지만, '다양한 의미'가 있을 수 있다는 가능성을 받아들이는 것이 중요하다(김동연·이재연·홍은주, 2002: 70-71).

인간의 지적 성장은 연령에 관계없이 지각된 체험을 구조화·재구조화 하는 과정을 통하여 성장한다. 현상학의 체계성을 확립하는 데 지대한 공헌을 한 Merleau-Ponty(1962)는 아동 미술에서 '보는 것'에 대한 의미를 현상학적 경험과 관련지어 연구하였다(권준범, 2003). 그에 따르면, 아동들은 개인적 경험을 통하여 자신의 주관적인 내면세계를 시각적으로 표현되는 현상학적 미술작품으로 창조해 낸다. 현상학적 관점에서 이러한 아동의 미술 작품은 심리적인 자아통합에 의한 표현양식이며, 자체적인 의미를 가진 상징체계이다.

Malchiod(1998)는 현상학적으로 아동의 그림을 보는 첫 단계는 무의식의 입장에서 관조하는 것이라고 하였다. 아동의 시각적 활동은 분명하게 드러나지 않으며, 규칙적이지 않기 때문에 이를 가시적으로 표현하는 것이 아동미술이라고 할 수 있다. 이



러한 아동의 미술 작품은 그 자체로 존재하는 것이 아니라 그것을 보는 사람에 따라 무한한 해석이 가능하게 한다. 아동 미술의 현상학적 관점은 아동들이 자신이 가지고 있는 시각적인 기호들의 독자적 구성을 통해 의미를 생산하면 그 의미를 이해하여 새로운 것을 창조하는 활동으로 규정할 수 있다.

현상학적 미술치료는 인간관계, 즉 인간이 사회적 동물이기 때문에 인간과 관계를 중요시할 수밖에 없다는 것을 강조한다. 치료적인 측면에서도 치료 기법보다는 내담자와 치료자 사이의 상호적인 이해관계를 강조하고 있다. 즉 이 시각은 내담자에게 표현 활동을 자유롭게 하게 한 후 자신의 미술작품에 대해 스스로의 지향성을 가지고 관찰·묘사하는 과정을 통해 자아를 발견함으로써 치료의 목표를 달성할 수 있다고 본다.

#### e. 형태심리학적 관점

형태심리학(gestalt psychology)은 구성주의, 연합주의, 행동주의의 요소들을 비판하면서 그 대안으로 장이론(場理論)을 주장한다(한국미술치료학회, 1997). 형태 심리학은 인간의 심적 활동은 부분적인 요소만으로는 이해될 수 없으며, 전체를 우선하여 볼 필요가 있음을 강조한다. 즉 부분은 항상 전체적 구조에 의해서 규정되는 것이다(권준범, 2003).

형태주의 심리학을 주창한 학자(Koffka, Kohler, Wertheimer)들은 지각에 대한 연구를 수행하면서 인간의 두뇌가 점들을 하나의 시각적 형태로, 음표를 선율(melody)로 조직화한다는 사실을 발견하게 되었다. 형태 심리학적 관점은 아동이 주위의 사물을 자신들이 본 그대로 그린다고 주장한다. 따라서 아동의 그림에서 개별 아동의 독특한 지각 방식을 볼 수 있다는 견해를 가진다. 이런 관점을 취한 대표적인 학자는 Arnheim(1954, 1975)이다. 그는 아동이 분화되지 않은 전체를 먼저 지각한 다음 각각의 부분을 구별할 수 있다고 주장한다. 이 견해에 따르면 사람은 몸통, 팔다리

로, 나무는 나뭇잎으로 된 둥근 원형과 나무 기둥으로 지각한다고 본다. 그런데 아동의 개략적 지각은 성장하면서 분화되고 복잡해져서 세부적인 특징으로 나타난다. 따라서 지각은 지각 대상의 특성과 지각기제 사이에서 상호작용의 결과로 이루어진다. Arnheim(1954)은 형태심리학 초기의 연구 성과를 바탕으로 아동미술에 대해서 독특한 새로운 견해를 제시하여 미술교육 발달에 많은 영향을 끼쳤다. 특히 “미술과 시지각(Art and Visual Perception, 1954)”, “시각적 사고(Visual Thinking, 1975)”라는 저서를 통해 형태 심리학에 입각한 예술심리학을 전개하였다(권준범, 2003: 14에서 재인용). “미술과 시지각”에서는 아동미술에 대한 기존 이론들의 잘못된 부분을 비판하고, ‘시지각론’을 강조하는 자신의 견해에 입각하여 아동 미술 표현에 대한 발달과정을 정립하였다.

형태주의 미술치료(Gestalt art therapy)는 형태심리학(Gestalt psychology)과 형태치료(Gestalt therapy)를 바탕으로 이론과 실체가 결합되면서 발달되었다. 형태(gestalt)는 ‘통합되어있는 구조’라는 뜻으로 체계화 된 결과에 대한 기술 또는 체계화된 과정의 구조적인 특성도 포함한다.

형태 미술치료는 Fritz S. Perls가 창시하고 그의 부인인 Laura P. Perls가 발전시킨 인본주의적 심리치료 기법이다. 이 기법은 내담자가 자신의 미술작품을 스스로 해석하고 이를 진술하게 하여 작품 속의 의미를 발견하게 한다. 따라서 치료자와 내담자가 단순히 대화를 나눔으로써 문제를 해결하기보다는 내담자 스스로가 직접 미술 활동을 경험해 봄으로써 해결되지 못했던 과거의 미해결 문제들을 인식하게 한다. 즉 이 관점은 최대한 내담자가 자기치료를 할 수 있도록 도와주는 것을 목표로 한다.

#### **f. 행동주의 심리학적 관점**

행동주의는 인간행동에 대한 과학적 연구를 실행하기 위한 심리학의 한 분야이다(Watson, 1920; Skinner, 1953). 행동주의 심리학의 창시자인 Watson은 인간의 마음

을 과학적으로 연구하려면 인간의 마음이 외부적으로 표출되게 하여야 한다고 주장하였다. 즉 연구대상을 관찰 가능하고 측정 가능한 외적인 행동으로 제한해야 한다는 것이다. 행동주의는 인간의 모든 행동은 환경의 특정한 자극들에 대한 반응으로서 습득된 결과라고 주장한다. 따라서 인간의 행동 모두를 환경의 산물로 정의한다. 행동주의에서 인간행동의 수정을 위하여 특히 강조되는 것이 ‘강화(reinforcement)’이다. ‘강화’란 행동의 반응에 의해서 주어지는 자극으로써 자극의 강도에 따라 빈도에 차이가 있다. Skinner는 모든 생물은 강화를 받음으로써 특정한 행동을 학습한다고 하였다. 미술치료에서 행동주의적 접근을 취한다는 것은 행동수정 기법(조작적 조건형성과 본보기)을 미술심리치료에 실제로 적용시킨다는 것을 의미한다(한국미술치료학회, 1997: 342). 이는 정신역동적 이론에 바탕을 두고 있는 미술심리치료와 행동주의 이론이 절충된 것이라고 할 수 있다.

행동주의 미술치료는 내담자의 문제가 무의식에 존재하는 것이 아니라 환경 속에서 경험한 자극을 내담자가 잘못된 방향으로 학습한 것으로 간주한다. 따라서 행동주의적 접근에서 미술치료사는 적대감을 표현하는 내담자에게 난화를 그리도록 격려한 후 그리기 활동에 대해 칭찬과 격려를 통한 행동적 지지를 제공한다. 행동수정 기법을 강조하는 행동주의 미술심리치료는 상담자가 적극적으로 상담과정에 개입함으로써 내담자의 행동을 직접적으로 수정해준다. 따라서 행동주의 미술심리치료는 정인지체와 정서·발달장애를 가지고 있는 아동들이나 행동에 문제가 있는 성인에게 특히 유용하다.

이상에서 살펴 본 미술치료의 심리학적 접근 방법은 각 철학적 전제와 내용의 상이성으로 인하여 일괄적으로 내담자에게 적용하기보다는 문제 상황에 따라서 선별적으로 활용될 수 밖에 없다. 소극적이고 내향적인 내담자에게는 정신분석적 접근 방식을 적용할 수 있다. 현상학과 형태 심리학적 접근 방식은 몸과 마음의 조화로움을 추구하거나 대인 관계의 신뢰성을 회복하는 데 적합하다. 또한 발달심리나 인지

심리학적 접근 방식은 발달적 특성의 개별차이를 보이는 아동의 미술심리치료에 효과적일 수 있다. 각 이론들의 주요 특징과 치료적 효과를 요약·정리하면 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 심리학적 관점에서의 미술치료의 특징과 효과

관 점	특 징	효 과
정신분석학적 관점	저항을 줄일 수 있어 내담자가 적극적으로 치료에 참여할 수 있는 동기를 제공함.	정신역동적인 미술치료의 정신분석적 접근은 무의식적 동기를 각성시켜 의식수준으로 전환시키는데 ‘꿈 해석’보다 미술작품의 분석이 더 효과적임.
발달심리학적 관점	치료자체가 발달심리학적 이론을 기초로 하여 발달적 행동 특성을 대상으로 하기 때문에 객관적이고 과학적인 접근 방식임.	아동의 발달장애나 발달지체 치료에 효과적임.
인지심리학적 관점	아동의 발달에서 인지적 장애가 있는 아동에게 내담자의 인지발달에 맞는 미술치료검사와 기법의 선정이 용이함.	학습지체 아동이나 학습발달 장애아의 인지치료에 효과적임.
현상학적 관점	미술치료 접근 방식에 있어서 환자의 그림에 대한 보편적인 정서들을 중요하게 여김.	미술치료에 의도성을 개입시킴으로써 나의 존재를 세상과 연계시키는데 효과적임.
형태심리학적 관점	개인치료와 집단치료의 장점을 통합할 수 있으며, 문제나 갈등의 시점을 현재의 시점에 맞추어 진행함.	현재상황에서 문제를 탐색하고 시도함으로써 내담자 스스로 문제해결의 의지를 높이는데 효과적임.
행동주의 심리학적 관점	상담자가 미술활동에 적극적으로 개입하여 미술치료의 과정을 이끌어가며 치료과정에 교육이 실시됨.	충고나 격려와 같은 행동으로 내담자의 직접적인 행동수정을 요하는 단기치료에 효과적임.

심리학적 관점에 입각한 미술치료의 교육적인 시사점을 정리해보면 다음과 같다. 첫째, 정신분석적 관점의 유아미술치료는 아동의 내적 무의식의 통찰을 가능하게 하며, 미술치료 활동을 통한 무의식의 표출로 심리적인 갈등 상황을 극복할 수 있는 시각을 제공한다. 또한 표현된 작품을 분석하여 내담자의 내적 갈등을 표출하게 하

고 개인 경험에 대한 심리적 통찰을 돕는다.

둘째, 발달심리학적 관점의 유아미술치료는 아동의 발달단계에 맞추어 체계적이고 다양한 미술치료 방법을 제시할 수 있게 한다. 개인별로 다른 발달단계에 적합한 미술매체를 선택하여 자유로운 감성의 발달을 유도할 수 있고 신체발달과 함께 감각 발달을 가져올 수 있다. 발달심리학적 유아미술치료법을 활용하여 교사는 미술작품이 아동의 발달단계에 맞는지를 평가함으로써 아동의 정서상태와 신체발달의 균형적 조화를 이룰 수 있도록 한다.

셋째, 인지심리학적 관점의 유아미술치료는 인지발달에 맞는 검사기법과 치료기법, 미술활동 방법을 활용함으로써 아동의 인지발달을 촉진시킬 수 있는 효과적인 방법을 제공한다. 인지심리학적 미술치료는 인물화 검사나 집, 나무, 사람 그리기 등의 투사 검사를 통하여 아동의 인지발달을 평가할 수 있으며, 교사는 이러한 평가 결과를 토대로 아동의 개인차를 인정하며 인지발달을 촉진할 수 있다.

넷째, 현상학적 관점에서 유아미술치료는 아동이 구체적인 현상을 관찰하고 창조적으로 표현하는 과정 속에서 교사와 아동간의 대화를 통해 긍정적인 인간관계를 형성할 수 있는 개념적 틀을 제공한다. 현상학적 관점에서 교사는 표현된 아동의 작품을 통해서 아동의 개인적 재능을 인정하고 평가할 수 있으며, 각기 다른 아동의 다양성을 인정할 수 있다.

다섯째, 형태심리학적 관점에서 유아미술치료는 아동에게 현재의 문제 상황을 긍정적으로 인식하게 함으로써 문제해결 능력을 향상시켜 아동 스스로 문제를 해결할 수 있도록 도와준다. 또한 교사는 아동의 자아통합의 과정을 통해 바람직한 인성교육 활동을 촉진할 수 있다.

여섯째, 행동주의 심리학적 관점에서 유아미술치료는 교사가 적극적인 미술치료활동의 참여를 통해 아동의 행동을 수정해 줌으로써 아동의 자신감을 높여줄 수 있다는 시사점을 갖는다. 행동주의 미술치료에서 교사는 직접적으로 아동의 행동을 통제

또는 제재할 수 있으며, 칭찬과 격려를 통한 긍정적 강화로 아동의 행동을 변화시킬 수 있다.

이상과 같은 여섯 가지의 심리학적 관점은 유아미술치료에 다양한 사고와 개인적인 독특한 정서 상황을 포괄적으로 이해할 수 있는 다양한 심리진단 기제와 활동기제를 제공한다. 또한 미술치료 활동과정을 통해서 교사로 하여금 교수방법과 교육내용을 개선시키고 아동에 대한 이해적 자세를 제고하게 한다. 미술치료적 시각에 입각해 있는 교사는 유아 미술작품의 내용과 의미를 심층적으로 해석하면서 아동의 인지적·정서적 수준에 적합한 교수법을 구안함은 물론 아동의 정서적 문제 해결을 위하여 노력할 수 있다.

### 3. 미술치료의 심리검사 기법

미술치료는 심리검사를 통하여 내담자의 심리상태를 진단하고, 진단에 준거하여 알맞은 미술심리치료 기법을 선정한다. 미술심리검사와 치료기법은 진단적 도구임과 동시에 치료적 기법으로도 활용이 가능하다는 특성을 가지고 있다.

대부분의 심리진단 방법은 과제를 주고 그 결과를 분석하는 과제화에 의한 심리진단 방법을 사용한다. 이 방법은 치료자가 가족, 산, 친구, 나무 등의 과제를 사전에 내담자에게 제시하게 한 후 이에 대한 내담자의 그림을 분석하여 내담자의 이상행동과 내면의 갈등적 근원을 쉽게 파악할 수 있도록 돕는다. 이는 Freud의 정신분석학에 기초를 두고 있으며, 투사기법으로써 미술심리치료 분야에서 일곱 가지 기법이 대표적으로 활용되고 있다. 인물화 검사(DAP: Draw A Person), 집·나무·사람 검사(HTP: House-Tree-Person), 동적 집·나무·사람 검사(KHTP: Kinetic House-Tree-Person), 동적 가족화 검사(KFD: Kynatic Family Draw), 풍경구성법(LMT: Landscape Montage Technique), 동그라미중심 가족화검사(FCCD: Family

Centered Circle Drawing), 동적 학교화 검사(KSD: Kinetic School Drawing)가 그것이다. 각 심리검사 기법을 살펴보면 아래와 같다.

첫째, 인물화 검사는 Goodenough가 ‘인물화에 의한 지능 측정’을 1926년에 발표하면서 심리검사 도구로 주목받기 시작하였다(Burns & Kaufman, 1974). 이 검사는 이후 아동의 성격검사를 위한 투사적 기법으로 발전되어 사용하게 되었다. 그러나 성격진단 도구로 인물화 검사에 대한 연구는 1949년 Machover가 ‘인물그림에서 성격 투사’라는 논문에서 각 개인이 그린 인물화에서 그 개인 성격의 중요 부분을 진단하는 방법을 제시하면서 체계화되었다고 볼 수 있다. 검사방법은 A4 용지 한 장을 제시하고 “사람을 그려 주세요”라는 검사자의 요구로 시작한다. 이때 성별에 관련된 언급은 하지 않는 것이 중요하다. 한 장의 그림이 완성되고 나면 그림과 반대되는 성별을 가진 사람을 그리라고 요구한 다음 두 장의 그림이 완성되면 그려진 인물에 대한 생각이 어떠한지 인물의 성격, 배경, 신분 등에 관한 질문을 하게 된다. 인물화 검사는 인간에 대한 무의식적 심리현상을 인물 표현의 상징으로 진단할 수 있는 투사검사이다.

둘째, 집·나무·사람 검사는 진단도구로 가장 많이 쓰이고 있으며 치료 전의 상태와 치료 후의 상태를 진단하는 데 유용하다. 이 진단도구는 Buck(1948)에 의해 개발되었으며, Buck은 단일과제 그림검사보다는 집·나무·사람을 그리게 하는 것이 내담자의 성격을 이해하는 데 효과적이라고 보았다. 집·나무·사람 검사는 모든 사람들에게 친밀감이 있는 과제이고, 모든 연령의 내담자가 그림의 대상으로 수용하기에 편리하다는 장점을 가지고 있다. 여기에서 집은 개인 생활의 물리적 측면을 반영하고, 나무는 사람의 개인적 변형 과정을 반영하며, 인물은 그리는 사람의 자신에 대한 자아관을 반영한다(신민섭, 2004에서 재인용). 검사 방법은 다음과 같다. 첫째, 도화지 한 장을 가로로 제시하면서 “집을 그리세요”라고 이야기한다. 두 번째로 집

을 다 그리고 나면 다시 도화지 한 장을 이번엔 세로로 제시하면서 “나무를 그리세요”라고 말한다. 세 번째, 나무를 다 그리고 나면 그 다음엔 도화지 한 장을 세로로 제시하면서 “사람을 그리세요. 단, 사람을 그릴 때 막대 인물상이나 만화처럼 그리지 말고 사람의 전체를 그리세요”라고 지시한다. 네 번째, 사람을 그린 다음엔 다시 도화지를 세로로 제시하며 “그 사람과 반대되는 성을 그리세요”라고 이야기한다. 다 그리고 나면 각각의 그림에 대한 질문을 하면 된다. 집·나무·사람 그리기 검사를 통하여 개인의 물질적 욕구나 성장 과정, 성취 욕구 등을 파악할 수 있으며, 그려진 인물상의 상징은 자아관을 반영하는 것으로 해석된다.

셋째, 동적 집·나무·사람 검사는 내담자의 그림 속에 나타난 집, 나무, 사람의 상호작용과 관계성을 심층적으로 파악하기 위하여 활용된다. 검사방법은 준비한 도화지를 가로로 제시하며 “여기에 집, 나무, 그리고 어떤 행동을 하는 사람의 전체 모습을 그리세요. 사람의 전체 모습을 그릴 때 만화 혹은 막대 인물상으로 그리지 마세요”라고 이야기한다. 그림을 다 그리고 나면 그림에 대한 정보를 얻기 위한 질문을 실시한다. 무엇인가를 하고 있는 인물의 상징은 개인의 성향을 반영하며, 역동적이지 않은 인물상은 수동적이고 소극적인 자아관을, 역동적이고 활동적인 인물상은 능동적이고 적극적인 자아관을 반영한다.

넷째, 동적 가족화 검사는 내담자로 하여금 가족을 그리게 하여 가족의 서열, 분위기 및 가족에 대한 내담자의 지각을 파악하기 위하여 활용된다. 따라서 동적 가족화 검사는 가족의 역동성과 상호관계성을 파악하기에 적합한 방법이다. 검사방법은 검사 용지를 제시하고 다음과 같은 지시를 한다.

당신을 포함해서 당신의 가족 모두에 대해서, 무엇인가를 하고 있는 그림을 그리세요. 만화나 막대 같은 그림이 아니고 완전한 사람을 그려 주십시오. 무엇이든지 어떠한 행위를 하고 있는 그림을 그려야 합니다. 당신 자신도 그리는 것을 잊어서는 안 됩니다(Burns & Kaufman, 1974).



검사를 실시하면서 치료자는 내담자에게 무엇인가를 암시하는 듯한 응답은 피하게 하면서 비지시인 태도를 취하여야 한다.

다섯째, 풍경구성법은 진단과 치료를 위한 미술검사도구로 활용되고 있다. 이 기법은 도화지에 산, 강, 길, 논, 집, 나무, 사람, 동물, 꽃, 돌 등의 열 가지 자연물을 치료자가 부르는 순서에 따라 그림을 그리게 한 후 그림의 구도와 각각의 주제들이 가지고 있는 상징과 의미를 분석하기 위하여 활용된다. 풍경구성법은 미술치료 혹은 그림검사의 하나로 1969년 일본의 中井久夫교수에 의해 창안되었다(中井久夫, 1969; 한국미술치료학회, 1997에서 재인용). 풍경구성법은 일반인에게 적용하여 우울증이나 정신분열증의 예비 진단이 가능하며, 개인의 생활에 대한 미래 예측이 가능하다.

검사방법은 먼저 검사자가 테두리를 그린 도화지와 12색 색연필을 내담자에게 건네준다. 그 다음에 검사자가 말하는 사물 즉 산, 강, 길, 논이나 밭, 집, 나무, 사람, 꽃, 동물, 돌 등 열 가지 요소를 차례대로 그려 넣어서 풍경이 될 수 있게 한다. 그리고 마지막으로 그려 넣고 싶은 사물이 있으면 추가로 그려 넣게 한다. 모두 다 그린 다음에 색을 칠하게 한다. 지도할 때 사용하는 언어나 행동은 치료의 흐름을 파괴하지 않도록 배려해야 한다.

여섯째, 동그라미 중심 가족화는 Burns에 의해서 처음으로 개발된 투영적 미술치료 기법이다. 이 검사법은 검사용지 중심에 그려진 원안에 그림을 그리게 한다. 그리고 각 인물을 그 인물 주위에 그려진 상징에 둘러싸여 있다. 이 상징은 시각적인 자유연상을 기본으로 하고 있으며, 이 상징에서 추상된 사고와 정서를 발견할 수 있다. 즉 내재되어 있는 부모와 자신의 관계를 보고, 그 관계를 통해 자기 자신을 바라보도록 하는 방법이다. 더욱이 부모와 자기 자신의 주위에 그려진 상징 안에서 몇 개의 상징을 뽑아내어 그것들로부터 연상된 상징중심 탐색(symbol probe)을 하게 되는데, 이 방법은 타인에 의해 창조된 신호체계와는 대조적으로 개인 스스로가 창조하는 것이므로 나타낸 상징을 깊이 탐구할 수 있도록 해준다(한국미술치료학회,

1997: 585). 검사방법은 용지를 제시한 후에 다음과 같은 지시를 한다.

원의 가운데에 아버지와 어머니 그리고 자기의 모습을 그려 주세요. 막대기나 만화같이 그리지 말고 몸 전체를 그려 주세요. 그리고 아버지, 어머니, 자기의 주위에 아버지, 어머니, 자기와 관련된 것을 무엇이나 그려 주세요.

시간 제약은 없으나 보통 30~40분 정도 소요된다. 그리고 질문이 있을 때는 무엇인가를 암시하는 듯한 응답은 피하고, 완전히 비지시적이며 수용적인 태도를 취한다. 그림의 모호한 부분을 분명히 하기 위해서, 검사가 끝난 뒤 그림에 대해 질문을 할 필요가 있다.

일곱째, 동적 학교화 검사는 학교의 친구와 선생님을 포함해서 그림을 그리게 하여 내담자의 학교생활을 분석한다. 동적 학교화 검사는 동적 가족화 검사와 함께 받아보면 내담자의 현재 상황을 진단하는 데 더 효과적이다. 동적 학교화 검사는 학급 집단 내의 사회적 위치나 역할, 또래 관계, 학교에서 적응상태를 파악하기 위해서 사용한다. 6~10세 아동의 경우에는 놀고 싶은 친구, 하고 싶은 것 등을 그리게 할 수 있다. 검사방법은 용지 방향을 자유롭게 하도록 하고 “학교에서 나와 친구, 선생님을 포함해서 어떤 행동을 하는 사람의 전체 모습을 그려주세요. 사람의 전체 모습을 그릴 때 만화 혹은 막대 인물상을 그리지 마세요”라고 이야기한다. 검사를 실시하는 동안 지우개는 마음대로 사용할 수 있으며, 내담자의 질문에 대해서는 특별한 경우가 아니면 내담자 스스로 자유롭게 표현할 수 있도록 한다. 그림을 다 그리고 나면 그림에 대한 정보를 얻기 위해서 상담자가 질문을 실시한다. 동적 학교화는 내담자의 학교생활을 통하여 학교 내에서 내담자의 위치와 역할을 탐색하고, 또래 집단과 관계성과 학교 부적응을 진단할 수 진단 검사이다.

상기된 미술치료기법의 심리 검사 기법의 주요 내용과 특징을 요약·정리하면 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 미술치료의 심리검사 기법의 주요 내용

검 사	목 적	도 구	특 징
DAP	아동의 재능과 성격 진단	A4 용지 2장, 4B 연필, 지우개	· 무의식적 심리현상을 인물 표현의 상징으로 알아보는 투사검사
HTP	내·외향성, 집에 대한 사고, 성취 욕구 측정	A4 용지 3장, 4B 연필, 지우개	· 집은 개인의 물리적 욕구반영, 나무는 개인적 성장이나 변형과정 반영, 인물은 자신의 자아관을 반영함.
KHTP	HTP의 인물에 대한 행동 활동성 진단	A4 용지 1장, 4B 연필, 지우개	· 인물의 활동 특징으로 능동적, 의지적 성향을 구별함.
KFD	가족관계 진단	A4 용지 1장, 4B 연필, 지우개	· 가족 간의 관계와 상호 작용성을 파악할 수 있음.
LMT	우울증, 정신분열증 예비 진단	도화지, 크레파스(색연필), 검정 펜	· 10가지의 자연물을 그리게 한 후 풍경의 구도와 질문, 색채 심리로 해석
FCCD	부모와 자신과의 관계 진단	A4 용지 1장, 4B 연필, 지우개	· 동근 원을 사용한 상징 중심의 진단도구
KSD	내담자의 학교생활 분석, 학교 부적응 진단	A4 용지 1장, 4B 연필, 지우개	· 학교 내에서 내담자의 위치와 역할을 알아볼 수 있음.

본 논문은 유아미술심리 치료기법을 적용한 유아미술교육과정 활동이 아동의 자아존중감과 정서발달에 어떠한 효과가 있는지를 살펴보고자 하였다. 이러한 연구 목적을 실현하기 위하여 전술된 일곱 가지 심리검사 도구 중 연구대상에게 네 가지 방법인 동적 집·나무·사람 그리기(KHTP) 진단검사, 동적 가족화(KFD) 검사, 동그라미 중심 가족화(FCCD) 검사, 동적 학교화(KSD) 검사를 적용하였다. 선별적으로 네 가지 진단기법이 사용된 이유는 인물화 검사(DAP)는 아동의 재능과 성격진단을 위한 도구이기 때문에 연구의 목적과 직접적인 관련성이 없으며, 자아존중감과 정서발달과 관련 있는 아동의 성향과 집과 가족관계에 대한 인식은 집·나무·사람 검사(HTP)보다는 동적 집·나무·사람 검사(KHTP)에 의해서 더욱 심층적으로 파악될 수 있기 때문이다. 또한 풍경구성화(LMT)는 성인의 우울증 확인 등을 위한 목적으로 사용되기 때문에 일반 유아를 대상으로는 사용될 수 없다. 미술심리치료 과정에서 문제의 진단과 이에 대한 치료는 밀접한 상호관련성을 가지기 때문에 검

사기법은 활동기법으로도 사용된다. 진단기법과 치료기법의 병행은 유아의 내면적 갈등에 대한 치료 효과를 증진시킬 수 있다.

#### 4. 미술심리치료의 활동기법

미술활동을 통해 심리치료 효과를 얻을 수 있는 방법은 매우 다양하다. 미술표현은 그 자체가 감정의 발현으로서 개인의 생각과 창의력을 조형언어로 표현하기 때문에 심리적 치료 효과를 내재하고 있다. 미술치료에서 대부분의 미술활동은 치료적 목적을 가지고 실시된다. 따라서 심리치료 분야에서 정서불안, 대인관계 기피, 사회적 적응력 부족, 자아존중감 결여, 자기이해 부족 등의 정신적·사회적 문제를 해소하기 위하여 다양한 미술치료 활동기법이 활용된다. 가장 대표적인 미술심리치료 기법은 정서발달과 대인관계를 촉진하고 자아존중감을 향상시키며, 자기 이해를 제고하기 위한 미술심리치료 활동기법이다. 그러나 하나의 미술심리치료 활동기법이 미술치료의 특성상 한 가지의 치료효과만을 가진다고 보기는 어렵다. 각기 다른 치료기법들은 여러 가지 다양한 치료 효과를 유발하기 때문에 치료 유형별로 구분한다 하더라도 활동기법이 내용별로 중복되는 경우가 있을 수 있다. 따라서 본 절은 현장에서 가장 일반적으로 활용되고 있는 전술된 네 가지 미술심리치료 기법을 유형별로 구분하여 개괄적으로 검토하였다.

첫째, 정서발달을 위한 미술심리치료 활동기법은 내담자로 하여금 자기의 정서를 자유롭게 표출하게 함으로써 내면적 갈등상황이나 위기상황에 긍정적으로 대처하여 바람직한 정서발달을 돕기 위한 활동기법이다. 정서발달 미술심리치료 활동을 위한 세부기법으로는 점토작업, 손가락그림(finger painting), 전사법(decalsomanie), 상호 의존역할 놀이법 등이 가장 많이 활용된다. 각 기법의 종류와 주요특징은 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 정서발달 미술심리치료 활동기법

미술심리치료 활동기법	활 동 내 용
점토작업	점토의 질감과 유연성을 이용하여 내담자의 감각적인 부분을 자극하는 기법이다. 이 작업은 대상 관계가 부족한 내담자의 치료에 효과적으로 쓰이고 있다. 조소 활동법으로 불리기도 하는데 점토로 자기의 느낌을 인물상이나 다른 조형물로 표현하고 이를 분석하는 활동이다. 묽은 점토는 수채물감과 같이 액체 도구로써 언어화가 결핍된 내담자에게 유용하며, 자기의 부정적 감정 표출로 감정을 이완시키며 자기 정서의 이해와 조절을 향상시킨다.
나의 장점과 단점	종이 위에 자기의 오른 손과 왼 손을 본 뜨게 한 다음 각각의 손을 꾸며주게 하고 자기의 장점과 단점을 쓰게 한다. 손을 꾸미지 않고 바로 자기의 장점과 단점을 써도 된다. 나의 장점과 단점을 객관적으로 파악하고 이해하여 장점은 긍정적인 강화를 단점은 노력하여 장점으로 바꿀 수 있도록 하는 데 사용할 수 있는 치료기법이다. 나의 현재의 모습을 객관적으로 진단·평가받을 수 있다.
만화 돌려 그리기	용지를 6등분이나 8등분을 하여 만화를 서로 돌려가며 그린 후 완성하게 하는 기법이다. 만화 돌려 그리기는 자아중심적인 아이들의 치료에 효과적이며 자기가 그리고자 했던 만화의 내용이 다른 사람과 더불어 그리게 됨으로써 내용이 어떻게 변화되는지를 느낄 수 있도록 한다. 그리하여 다른 사람의 생각이 나와 다름을 인식하게 하고 수용하게 함으로써 사회성 발달과 정서 발달을 촉진시킬 수 있다.
상호 의존 역할 놀이법	상호 의존 역할 놀이법은 짝을 지어 서로 역할을 바꾸어 그리도록 한다. 그림을 그리면서 타인의 역할을 함으로써 역할놀이의 효과를 얻는다. 그 후에 경험했던 감정을 서로 얘기하고 교환한다.
테두리 법	테두리 법은 내담자에게 도화지를 제시하면서 환자가 보고 있을 때 용지에 테두리를 그어서 건네주는 방법이다. 이 방법은 도화지에 대한 부담감을 줄일 수 있으며 내담자에게 그림에 대한 저항을 줄여줄 수 있어 소극적인 내담자에게 많이 사용한다. 또한 테두리 안에 그림을 그림으로써 주의 산만한 아이들이나 공격적인 아이들에게는 테두리 자체가 통제의 역할을 하므로 스스로의 행동을 적절히 자제하는 능력을 기르게 한다. 테두리를 그릴 때는 자를 사용하지 않는다. 용지에 원을 그려주고 원안에 그림을 그리거나 채색하게 하여 과잉행동, 주의 산만 등을 통제할 수도 있다.
손가락 그림 (Finger Painting)	손가락그림은 정서의 안정과 이완에 효과적인 방법으로 미술치료의 초기나 말기에 사용되며 또한 치료진행 중에 작업의 촉진을 위해 쓰이기도 한다. 손가락에 물감을 묻혀 자신이 표현하고자 하는 것을 화면에 나타내는 방식으로 정서의 안정과 거부, 저항의 감소, 이완 등의 효과를 가진다. 또한 작업 활동을 촉진시키는 역할도 기대할 수 있으며 내담자의 스트레스를 해소하는 데 도움이 된다.
전사법 (decalcomanie)	물감을 종이에 짜서 바른 후 종이를 접어 문질러서 나타난 모양을 보고 제목을 붙이게 하여 설명하게 하는 치료기법이다. 전사법은 내담자의 내면세계를 상징을 통하여 볼 수 있으며, 대화를 촉진하는 기법으로도 사용할 수 있다.
동그라미 동물 가족화	A4 용지에 원을 그리도록 한 후 가족을 동물로 표현하게 한다. 동그라미 안에 그려도 되고, 동그라미 밖에 그려도 되므로 치료자는 관여하지 않는다. 내담자가 질문을 할 때는 마음대로 그리도록 한다. 가족의 특성을 이해하여 가족 간의 유대관계를 높이는데 효과적인 치료기법이다.
감정 도표 만들기	A4 용지에 동그라미 세 개를 그려주고 하루 동안 자기의 감정변화를 그리게 한다. 하루 동안 자기감정의 변화를 통해 부정적 감정을 정화하고 긍정적 감정을 강화시키며 정서의 조절을 통한 타인감정의 조절을 돕는다.

둘째, 대인관계 미술심리치료 활동기법은 나와 다른 타인을 이해하고 존중함으로써 내담자로 하여금 성공적인 인간관계를 맺는 데 도움을 줄 수 있는 기법이다. 대인관계와 관련된 문제해결에 활용될 수 있는 세부기법으로는 자유화, 난화 상호 이

야기 법, 만다라 그리기, 9분할 통합 회화법을 들 수 있다. 각 기법의 주요 내용과 특징은 <표 II-5>와 같다.

<표 II-5> 대인관계 미술심리치료 활동기법

미술심리치료 활동기법	활 동 내 용
대인관계	다른 사람과 관계를 맺는데 방해되는 것이 무엇인지 생각해 보게 한다. 대인관계를 맺는데 방해가 되는 이미지나 단어들을 잡지에서 찾아 오려서 종이에 붙이게 한 후 대인관계를 맺을 때 내담자에게 필요한 것이 무엇인지 인식하게 한다.
자유화	내담자에게 그리고 싶은 것을 마음대로 그리게 한 후 그림의 내용과 그림 속에 표현한 것에 대한 이야기를 나눈다. 자유화는 내담자가 무엇을 그렸는지도 중요하지만 그리는 과정과 치료자와의 대화도 중요하므로 내담자로 하여금 자유롭게 그릴 수 있도록 배려한다. 인간관계에서 자연스러운 신뢰감을 형성하게 하는 데 도움이 되는 치료기법이다.
난화 상호 이야기법	테두리선이 있는 종이에 내담자와 치료자가 각각 난화를 그려서 상대방에게 제시한다. 내담자와 치료자가 서로 제시된 난화에 심상을 투영하여 형상을 완성한 후 그림에 대한 이야기를 나눈다. 자신의 난화가 상대방에 의해서 바뀌게 된 과정을 서로의 이야기를 통해 이해함으로써 대인관계 갈등에 대한 치료효과를 가져온다.
교우도식 (sociogram)	교우도식 양식을 활용하여 심장 모양 안에 자기 자신을 나타내는 것을 그리게 한다. 첫 번째 원에 자기가 중요하다고 생각하는 사람의 이름과 그 사람에 대해 연상되는 이미지를 그리게 한다. 다음 원에는 그 다음으로 중요한 사람, 그 다음 원에도 같은 방법으로 이름을 쓰고 그림을 그리게 한다. 자기에 대한 이해와 타인에 대한 중요성을 인식시켜 타인과의 관계를 통찰할 수 있도록 한다.
만다라 그리기	원 안에 자신의 심상을 그려 감정을 통합하는 작업이다. 만다라 그리기는 개별적인 작업 또는 생활 만다라를 그리게 한다. 크레용, 크레파스 등을 이용하거나 색종이를 사용할 수도 있으며, 자유 연상을 그려도 좋다. 그리고 나서 심상을 시로써 나타내기도 한다. 색채를 사용하면 좋으며, 내담자의 기억과 감정을 통합하는 데 유용하다. 집단 만다라 벽화 그리기는 집단 속에 자기이해, 집단 이해, 협동심 등을 기른다. 특히 벽화는 협동화를 제작할 때 소집단이 책상 위에서 그리는 것보다 거부감이 적고, 편안하며, 역동성을 더 잘 나타낸다.
9분할 통합 회화법	A4용지에 검은색 펜으로 화면을 3×3으로 9분할 한 후 내담자가 생각나는 사람에 대하여 오른 쪽 아래 칸부터 시계 반대 방향으로 자유롭게 그림을 그리게 한다. 이 활동기법은 내담자로 하여금 가족이나 친구관계, 그 밖의 인간관계에 대한 장점과 단점을 파악하게 하여 대인관계의 지향을 줄여주는 데 효과적이다.

셋째, 자아존중감 미술심리치료 활동기법은 자기 자신을 자유롭게 표현하는 기회를 제공해 줌으로써 잠재능력을 발현하게 하여 스스로의 가능성을 탐색해 보고 바람직한 이해를 통해 자아존중감을 높여줄 수 있는 기법이다. 대표적인 기법으로는 교우도식(sociogram), 난화 그리기, 오려붙이기(collage), 꿈나무 그리기 등을 들 수 있다. 활용 가능한 기법에 대한 주요 내용은 <표 II-6>과 같다.

<표 II-6> 자아존중감 미술심리치료 활동기법

미술심리치료 활동기법	활 동 내 용
꿈나무 그리기	자신의 희망을 생각하게 한 후 종이에 자신의 나무를 그리게 한다. 크레파스로 나무의 줄기와 잎을 꾸미게 한 다음 한지나 색종이 기타 다양한 미술재료를 사용하여 꽃이나 열매에 자신의 꿈이나 희망을 적어 붙이도록 하는 미술심리치료 기법이다. 자기의 미래에 대한 탐색을 통하여 자아존중감을 높여주는 기법이다.
나의 장점과 단점	종이 위에 자기의 오른 손과 왼 손을 본 뜨게 한 다음 각각의 손을 꾸며주게 하고 자기의 장점과 단점을 쓰게 한다. 손을 꾸미지 않고 바로 자기의 장점과 단점을 써도 된다. 나의 장점과 단점을 객관적으로 파악하고 이해하여 장점은 긍정적인 강화를 단점은 노력하여 장점으로 바꿀 수 있도록 하는 데 사용할 수 있는 치료기법이다. 나의 현재의 모습을 객관적으로 진단·평가받을 수 있다.
자아감각 발달법	자존감이 낮고 위축되어 있는 심신장애인의 자아형성 치료활동으로 쓰이며 손도장, 발도장 찍기, 조소활동, 손 본뜨기 등의 기법을 사용한다. 자아감각 발달법은 신체영상이나 자아개념이 부정적인 심신장애의 진단에도 효과적이다. 이를 높이기 위해서 Starter Sheet나 그림 완성법, 손도장과 발도장 찍기, 조소활동, 동그라미 기법, 씨앗으로 얼굴 만들기, 가면 만들기, 자기신체 본뜨기(실물크기), 인체 퍼즐게임, 거울보고 자기 그리기, 손 본뜨기 등을 할 수 있다. 특히, 섭식장애 내담자나 심신장애인에게 효과적이다.
난화 그리기	난화 그리기는 상대방에게 낙서를 그려주고 형상을 만들어 나가게 하는 치료기법이다. 난화 그리기는 심상의 형성이 중요하며 서로 이야기를 만들어 나가게 함으로써 상징적 심상을 읽을 수 있다. 난화를 다 그리고 난 후에는 서로의 그림에 대해 이야기를 나누고 제목을 붙인다. 표현이 부족한 환자들에게 정서적 지지와 자아존중감을 향상시키는 데 효과적이다.
나의 과거·현재·미래	내담자의 과거와 현재, 미래를 그리거나 오려붙이기를 통해 나타내게 하여 자신을 발견하고 자각하는 자아개념형성 프로그램이다. 자신의 미래에 대한 불안감이 있거나 현재의 생활에 만족하지 못할 때 나의 과거, 현재, 미래를 그리게 함으로써 현재를 인내하여 밝은 미래의 희망을 갖게 하여 자아존중감을 향상시킬 때 할 때 쓰인다.
자아상 그리기	나의 모습을 도화지에 그리게 한다. 그럴 때는 머리에서 발끝까지 그리게 하고 사실적으로 그리되 상징적인 표현을 요구할 때는 자유롭게 그릴 수 있도록 한다. 자신이 지각하고 있는 자아상이나 자아개념, 내면의 심리적 상태를 파악하고 자아개념을 높여주는 데 사용하는 치료법이다.
교우도식 (sociogram)	교우도식 양식을 활용하여 심장모양 안에 자기 자신을 나타내는 것을 그리게 한다. 첫 번째 원에 자기가 중요하다고 생각하는 사람의 이름과 그 사람에 대해 연상되는 이미지를 그리게 한다. 다음 원에는 그 다음으로 중요한 사람, 그 다음 원에도 같은 방법으로 이름을 쓰고 그림을 그리게 한다. 나의 중요성을 인식하게 하여 자아존중감을 높여 주고 타인에 대한 이해를 돕는 데 효과적인 치료 기법이다.
오려 붙이기 (collage)	잡지나 신문 등에 있는 인물그림을 제시하고 자신이 좋아하는 얼굴과 싫어하는 얼굴을 붙이게 한 다음 좋아하는 이유와 싫어하는 이유를 이야기하게 하여 자신의 내적 감정을 탐색하고 표출하게 하여 자아존중감을 높여주며 긍정적인 인간관계에 도움을 준다.

넷째, 자기이해 미술심리치료 활동기법은 자기의 내면에 대한 탐구와 객관적인 신체적·정신적 자기인식을 통하여 자기에 대한 이해를 목적으로 실시한다. 자기이해 미술심리치료 활동기법은 가면 만들기, 자아상 그리기, 계란화, 신체 본뜨기 등이 대표적으로 활용되는 세부기법으로 간주된다. 각 기법에 대한 구체적인 내용은 <표 II-7>과 같다.

<표 II-7> 자기이해 미술심리치료 활동기법

미술심리치료 활동기법	활 동 내 용
중요한 향아리	종이 위에 향아리 세 개가 그려진 그림을 제시해 주고 향아리에 ‘아주 중요한 것’ ‘중요한 것’, ‘중요하지 않는 것’ 등의 제목을 적게 한 후 각각의 향아리에 그리거나 글로 표현하게 한다.
만다라 그리기	원 안에 자신의 심상을 그려 감정을 통합하는 작업이다. 만다라 그리기는 개별적인 작업 또는 생활 만다라를 그리게 한다. 크레용, 크레파스 등을 이용하거나 색종이를 사용할 수도 있으며, 자유연상을 그려도 좋다. 다 그리고 나서는 심상을 시로써 나타내기도 한다. 색채를 사용하면 좋으며, 내담자의 기억과 감정을 통합하는 데 유용하다. 집단 만다라 벽화 그리기는 집단 속에 자기이해, 집단이해, 협동심 등을 기른다. 특히 벽화는 협동화를 제작할 때 소집단이 책상 위에서 그리는 것보다 거부감이 적고, 편안하며, 역동성을 더 잘 나타낸다.
가면 만들기	얼굴 모양을 본 뜬 석고나 찰흙 또는 지점토를 이용하여 자신의 내면에 감추어져 있는 자신의 모습을 표현하도록 한다. 외면적으로 비춰지는 자신의 모습과 내면적으로 비춰지는 자신의 모습을 객관적으로 바라볼 수 있도록 하는 자기이해 치료기법이다.
계란화	A4 용지에 타원형의 알을 그려주고 그 알에서 무엇인가 태어나는 모습을 그려주도록 한다. 그림 속의 계란은 무엇이든지 태어날 수 있다는 의미를 상징한다. 이는 내담자의 욕구를 파악할 수 있게 하여 자기이해를 돕고자 하는 치료기법이다.
신체 본뜨기	사람크기의 전지를 바닥에 깔거나 벽에 붙여놓고 내담자를 전지 위에 눕거나 기대게 하여 치료자가 내담자의 신체를 본뜨 후 내담자로 하여금 자신의 모습을 다양하게 꾸미게 한다. 이는 자기 자신을 객관적으로 바라볼 수 있는 기회를 통해서 자기이해를 돕기 위한 활동이다.
자아상 그리기	나의 모습을 도화지에 그리게 한다. 그릴 때는 머리에서 발끝까지 그리게 하고 사실적으로 그리되 상징적인 표현을 요구할 때는 자유롭게 그릴 수 있도록 한다. 자신이 지각하고 있는 자아상이나 자아개념, 내면의 심리적 상태를 파악하고 자아개념을 높여주는 데 사용하는 치료법이다.
요즘 나의 모습	최근 자신에게 일어나고 있는 일들과 심리적 상황들을 생각하게 한 후 최근의 자신의 모습을 사실적이거나 아니면 상징적인 이미지로 연상하여 그리게 한다. 사람들의 기질이나 성격의 차이를 인식하여 나와 다른 사람과의 차이를 이해하고 극복할 수 있다.

이밖에도 내담자의 치료적 목적에 따라 다양한 미술심리치료 활동기법이 선정·활용될 수 있다. 본 연구는 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 유아의 정서발달과 자아존중감에 미치는 영향을 실증적으로 분석하고자 하였다. 따라서 전술된 미술심리치료 활동기법 중 정서발달과 자아존중감에 효과가 있는 관련 기법을 유아의 발달단계와 교육현장 적용 가능성을 고려하여 채택하였고, 이를 본 연구가 구안한 유아미술교육 과정에 맞추어 사용하였다. 본 논문에서 활용된 유아의 자아존중감을 촉진하는 기법으로는 꿈나무 그리기, 나의 장점과 단점, 난화 그리기, 자아상 그리기, 교우도식(sociogram), 오려 붙이기(collage) 등이 사용되었다. 유아의 정서발달



을 촉진하는 기법으로는 점토작업, 만화 돌려 그리기, 상호 의존 역할 놀이법, 전사법(decoupage), 동그라미 동물 가족화, 감정 도표 만들기 등이 활용되었다.

## 5. 미술교육의 의미와 미술치료의 효과

아동은 밑그림을 그리고, 색칠하며, 무엇인가를 만드는 미술활동을 통하여 주변 환경의 다양한 요소들에 대한 인식을 전체적 구조 속에서 새롭게 표현한다. 이는 아동이 미술적 표현활동을 통해서 자신의 사고과정, 정서적 느낌, 지각 수준을 총체적으로 보여준다는 것을 의미한다. 따라서 미술활동은 역동적이고 통합적인 활동으로 간주된다.

미술교육은 표현활동을 통하여 아동의 창의성 발달과 인지적 성장을 촉진할 뿐만 아니라 자아 표현수단으로써 중요한 의미를 가진다. 아동은 언어적 표현이 어려운 내적 갈등상황을 미술활동으로 표현하는 경향이 강하다. 아동의 그림은 아동의 정서적 경험과 사회적 적응양식 및 행동방식을 있는 그대로 파악할 수 있는 진단도구의 역할을 한다. 따라서 미술활동을 자아표현과 심리적인 표출의 한 측면으로 이해하는 것은 교육적으로 볼 때 매우 의미 있고 중요한 자각적인 변화이다.

미술활동은 인간 스스로 자신을 이해하고 성장하게 하여 내적 갈등요소를 치료하는 데 기여한다. 예를 들면, 시각적 미술활동은 슬픔, 기쁨과 같은 다양한 내적 감정을 여과 없이 표현할 수 있게 해준다. 그 결과 사람들은 미술활동 속에 나타난 표현 내용을 참조로 자신과 타인을 이해할 수 있게 된다.

Wadeson(1980)은 미술활동의 치료적 장점을 크게 여섯 가지로 제시하고 있다. 첫째, 인격 형성에 긍정적으로 기여하며, 둘째 심리적 저항을 줄일 수 있고, 셋째 자아 개념에 거부감이 있는 사람으로 하여금 자신의 사고와 감정을 객관화하는 매개체의

역할을 수행하며, 넷째 언어의 표현적 한계성을 극복할 수 있게 하고, 다섯째 공간성이 충분히 표현되고, 여섯째 그리기 등의 신체운동을 통해 창조성을 더욱 생활화시킬 수 있다고 하였다(이영애, 2002에서 재인용). 이처럼 미술치료와 미술교육은 서로 상호 보완적인 요소들이 결합하여 학문적 영역을 넓혀가고 있다.

미술활동은 자기 자신에 대한 표현의 방법을 제공한다. 아동 미술교육에 있어서 자기표현은 잠재적 능력과 자아존중감을 향상시킬 수 있는 좋은 방법으로 간주된다. 왜냐하면, 아동의 미술표현은 시각적 정보, 지각적 인지, 사회적 경험, 정서적 느낌, 상상력 등을 총체적으로 반영하기 때문이다. 미술치료는 아동에게 자기표현 기회를 확대할 수 있는 미술재료를 제공함으로써 아동 스스로 정서적 장애를 극복할 수 있도록 기여한다.

미술치료는 개인의 정서를 안정시키고 정신적 성장을 유도하기 위하여 미술이라는 비언어적 조형언어를 사용한다. 일상적인 갈등 상황에 있어서 미술적인 표현 활동은 정신적 긴장의 해소를 촉진한다. 심리적 불안감이 있을 때 그림을 그리거나 낙서를 한 이후에 긴장의 원인이 어느 정도 해소되고, 감정의 정화를 느끼는 경우가 이에 해당된다. 미술치료는 궁극적으로 개인의 삶과 자아인식을 풍요롭게 만들어 개인 성장을 돕는 역할을 수행한다(최재영·김진연 역, 2000: 11-12).

한편 미술치료는 미술치료의 활동기법과 활동내용 그리고 미술재료의 선택에 따라 다양한 심리적 치료 효과를 제공한다. 특히 미술치료는 창의성과 정서발달을 촉진하고 자기이해와 자아존중감을 향상시킨다고 알려져 있다. 예를 들면, Read(1971)는 미술을 포함한 창의적 예술 활동이 기계문명으로 인한 현대 사회의 인간성 회복을 위한 하나의 치료기제라고 설명하고 있다.

미술은 아동의 마음 속의 감정이나 정서를 표현하고 해소하는 데 효과적인 활동이다. 미술치료는 아동의 내적 갈등을 해결하기 위해서 스스로 갈등상황의 감정을

방출하고 표현하는 과정을 가지도록 유도한다. 이러한 활동은 아동이 그림을 그린다거나 찰흙으로 만들기 등의 미술작품 활동을 통해서 이루어진다. 미술작품을 제작하는 과정은 기분전환과 긴장완화를 촉진하여 정서적 불안감을 완화시키는 치료적 역할을 수행한다. 심리적 충격을 받은 아동은 내면상태를 은유적 상징을 이용하여 그림으로 표현한다. 미술치료는 그림에 나타난 상징분석을 통하여 아동의 불안한 행동의 원인과 치료의 방법을 찾는 데 초점을 둔다.

이상에서 살펴 본 미술치료의 효과 중 본 논문이 중점적으로 관심을 기울이는 부분은 정서발달과 자아존중감이다. 유아는 안정적인 정서발달을 통하여 사회적 적응력을 향상하고 성공적인 대인관계를 형성한다. 즉 유아의 정서조절 능력은 유아가 도덕적 규범 안에서 사회적 인간으로서 살아가는 데 영향을 주는 중요한 요인이 된다. 유아기 때 발달하는 긍정적인 자기정서는 아동기를 거쳐 청소년기의 가치관 형성에도 많은 영향을 끼치며, 인간 삶의 기본 목표인 개인의 행복추구에도 영향을 준다. 따라서 유아기의 정서발달은 생애발달사적 관점에서 볼 때 능동적이고 자기주도적인 삶을 살아가는 데 중요한 개념이라고 할 수 있다.

한편, 유아기의 정서발달은 자아존중감과 밀접한 연관성을 가지고 있다. 자아존중감은 자기에 대한 긍정적인 정서를 유발하여 성숙한 자아개념의 발달을 촉진한다. 유아가 스스로를 가치 있고 능력 있는 존재로 인식하는 자아존중감은 유아가 미래의 상황에도 유연하게 대처할 수 있도록 하는 가장 중요한 동기적 요소가 된다. 유아의 자아존중감은 자신에 대한 믿음과 자신감으로부터 시작되어 주변 환경과 경험의 상호작용 속에서 변화하면서 교육환경 속에서 본격적으로 발달하게 된다. 미술심리치료 기법에 근거를 둔 유아미술교육과정이 정서발달과 자아존중감 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다면 이는 아동 개개인의 성공적인 삶을 설계하기 위한 중요한 교육적 출발점이 될 수 있을 것이다.

## B. 유치원 교육과정의 구성과 유아미술교육과정 내용체계 및 교사의 역할

우리나라의 유치원 교육과정은 여섯 차례에 걸쳐서 주요 영역과 내용이 점진적으로 개정되었다. 본 절에서는 유치원 교육과정의 개정과정을 간단하게 살펴보고, 영역별 내용에 대해 알아보았다. 또한 유아미술교육과정의 구성영역과 내용체계를 살펴보면서 미술교육 과정활동에 있어서 교사의 역할과 평가는 어떠해야 하는지를 탐색하였다.

### 1. 유치원 교육과정 개정과 영역별 내용

우리나라의 유치원 교육과정은 1969년에 처음으로 제정되어 공포된 이후 여섯 차례에 걸쳐 개정·고시되어 왔다. 제1차 유치원 교육과정 제정의 취지는 유아의 바람직한 인격 형성을 위하여 유아의 욕구와 흥미에 알맞은 환경을 만들어 주고자 하는데 있었다. 제1차 교육과정의 구성은 편의상 건강, 사회, 자연, 언어, 예능의 다섯 가지 생활 영역으로 나누어 내용을 조직하였다. 제2차, 제3차, 제4차 교육과정은 신체 발달, 언어발달, 인지발달, 정서발달, 사회성발달이라는 발달 영역별로 구성되었고, 제5차 교육과정 영역은 좀 더 포괄적 측면에서 건강생활, 사회생활, 표현생활, 언어생활, 탐구생활의 다섯 개의 영역으로 구성되었다. 이러한 영역별 개정은 그 동안 교육과정을 현장에 적용하면서 발달영역의 목표들을 직접 교육활동으로 연결시키는 데 어려움이 있었던 교사들에게 좀 더 분명한 지침과 명료한 방향성을 부여하기 위한 것이었다.

제5차 교육과정의 각 영역은 제6차 교육과정에서도 그대로 적용되고 있다. 2000년부터 시행되고 있는 제6차 유치원 교육과정은 교육 법규에 의거하여 고시한 국가 수준의 ‘기준’임을 명시하고 있다. 특히 제6차 교육과정은 ① 다양성을 추구하는 교

육과정, ② 유아 중심 교육과정, ③ 교원·유아·학부모가 함께 실현하는 교육과정, ④ 교육과정 중심으로 개선하기 위한 교육과정, ⑤ 교육의 질적 수준을 유지, 관리하기 위한 교육과정이라는 성격을 제시하고 있는 점이 기존의 교육과정과 차이점이라 할 수 있다. 또한, 체계적인 유치원 교육의 실현을 위하여 제반 이론에 대한 절충적인 시각과 종합적인 입장에서 교육과정의 개념을 규정하고 있다는 점도 제6차 교육과정의 주요 특징이라고 할 수 있다.

건강생활, 사회생활, 표현생활, 언어생활, 탐구생활의 다섯 개 영역으로 구성되어 있는 제6차 유치원 교육과정의 각 영역의 개념적 정의와 해당되는 주요 교육활동을 제시하면 다음과 같다. 건강생활 영역은 유아가 자신의 신체에 대한 긍정적인 인식과 함께 생활에 필요한 기초 체력을 기르고, 건강하고 안전한 생활 습관을 형성하게 함으로써 유아의 심신을 조화롭게 발달시키기 위한 영역이다. 이 영역의 주요 교육활동은 일과 속에서 이루어지는 다양한 활동을 통하여 생활 교육을 가능하게 하며, 다른 영역의 내용을 통합적으로 다루도록 하는 데 있다. 또한 여러 가지 신체 활동을 통한 즐거움을 느끼게 하여 유아로 하여금 신체단련과 더불어 정신적으로 건강한 생활을 영위할 수 있게 한다.

사회생활 영역은 기본 생활 습관을 기르고, 자신의 생각과 행동을 조절하여 남과 더불어 사는 방법을 익히며, 사회 현상에 대하여 합리적으로 대처해 나갈 수 있는 기초 능력을 배양함으로써 민주 시민의 자질을 기르기 위한 영역이다. 이 영역은 ‘기본 생활습관’, ‘개인생활’, ‘가정생활’, ‘집단생활’, ‘사회현상과 환경’으로 구성되어 있다. 주요 교육활동은 유아에게 친근한 생활 문제를 중심으로 참여와 토의, 역할놀이, 감정 이입 등의 다양한 방법을 통하여 유아의 자율성, 독립성, 정직성, 책임감, 수용력, 공동체 의식을 함양하는 데 초점이 맞추어져 있다.

표현생활 영역은 유아들로 하여금 자연과 사물의 예술적 요소를 탐색, 감상하고, 자신이 생각과 느낌을 다양한 활동을 통하여 자발적, 창의적으로 표현하게 함으로써

예술에 대한 호기심, 표현능력, 심미감을 기르고 정서적 안정감을 가지게 하는 영역이다. 이 영역은 ‘탐색’, ‘표현’, ‘감상’으로 구성되어 있다. ‘탐색’에서는 소리, 형태, 움직임 등을 관찰하고 관심을 가지게 하며, ‘표현’에서는 여러 가지 소리 만들기, 노래 부르기, 리듬악기 다루기, 그림 그리기, 만들기와 꾸미기, 동작으로 표현하기, 통합적으로 표현하기, 극놀이로 표현하기 등의 활동을 통하여 자신의 생각과 느낌을 창의적으로 나타내 볼 수 있게 한다. ‘감상’에서는 음악 감상하기, 자연과 사물 및 조형 작품 감상하기, 춤 감상하기, 극놀이 감상하기, 예술적 표현 존중하기, 전통 예술에 친숙해지기를 통하여 심미적 경험을 가지게 한다.

언어생활 영역은 유아의 언어 사용 능력을 향상시켜 언어생활이 즐겁게 이루어지도록 하기 위한 영역이다. 이 영역의 교육활동은 유아의 발달 특성에 적합한 기초적인 언어 능력을 기르며, 바르게 듣고 말하는 태도를 가지는 데 중점을 둔다. 단순한 문자 해독 기능을 훈련하는 것이 아니라 유아에게 의미 있는 상황에서 자발적이고 능동적인 학습이 이루어지도록 돕고자 한다. 이러한 교육을 통하여 유아들의 바른 언어생활 습관과 태도를 형성하며, 우리 말과 우리 글에 대한 자긍심을 가지게 하는데 교육의 목표를 둔다.

탐구생활 영역은 유아들이 관심과 호기심을 가지고 자연 현상과 주위의 사물을 탐구하는 데 필요한 기초 능력과 태도를 기르기 위한 영역이다. 이 영역은 ‘과학적 탐구’와 ‘수학적 탐구’, 그리고 ‘창의적 탐구’로 구성되어 있다. ‘과학적 탐구’는 과학적인 탐구 능력과 태도를 기르는 데 중점을 두고 있으며, ‘수학적 탐구’는 분류하기와 순서 짓기, 수의 기초 개념 이해하기, 측정, 시간, 공간과 도형, 통계 등에 관한 기초적인 내용을 중심으로 이루어진다. ‘창의적 탐구’는 생활을 통하여 직면하게 되는 여러 가지 상황을 민감하게 인식하고, 다양하고 독특하며 융통성 있게 대응할 수 있는 능력과 태도를 기르기 위한 것이다.

탐구생활 영역의 교육활동은 다양한 자료와 경험을 풍부하게 제공하여 구체적인

조작과 직접적인 경험을 할 수 있는 활동을 제시하고, 이러한 활동에 유아들이 창의적인 생각과 방법으로 접근할 수 있도록 안내해 주어야 한다. 탐구생활 영역 중에서 특히 ‘창의적 탐구’는 언어와 표현생활 영역 등과도 통합하여 전개하도록 이루어져 있다.

## 2. 유아미술교육과정 구성영역

본 절은 제6차 유치원 교육과정을 통하여 유아미술교육이 어떻게 이루어지고 있는지 그 현황을 교육과정 구성영역과 내용체계를 중심으로 분석하였다. 이는 유아미술교육과정의 교육적 효과를 진단하기 위한 참조적 기제를 도출하기 위한 것이다.

유아미술교육은 유치원 교육과정의 다섯 가지 영역 중 ‘표현생활’ 영역의 미술 표현활동 시간에 중점적으로 이루어진다. 미술활동은 개인적인 표현활동임과 동시에 사회적인 창작활동이다. 인간은 자신의 내면적 감정과 지각적 느낌을 진솔하게 표현하고자 하는 기본적 욕구를 가지고 있다. 미술활동은 다양한 표현활동 중에서도 자기표현의 중요한 수단으로 간주된다. 미술활동의 목표가 자기표현 능력을 함양하는 것이라는 사실은 이를 예증한다. 유아미술교육은 유아들로 하여금 보고, 듣고, 느끼고, 생각한 것을 표현하게 함으로써 다른 사람과의 의사소통 능력을 기르게 한다. 미술활동은 언어와 마찬가지로 유아에게 중요한 의사소통의 도구라고 할 수 있다. 따라서 유아미술교육은 특정한 예술적 기능의 학습뿐만 아니라 의사소통적 매체로 풍부한 자기표현 능력을 제고하는 데도 주안점을 두어야 한다.

유치원 교육과정의 유아미술교육에서는 유아들의 흥미나 능력에 맞는 교육활동이 선택될 수 있도록 다양한 조형 활동과 회화 활동이 개별적·통합적으로 제공된다. 유아미술교육과정의 내용체계는 제6차 유치원 교육과정 ‘표현생활’ 영역의 세부적 구성요소인 탐색활동, 표현활동, 감상활동 중 미술 표현활동과 관련된 내용을 중심으로 이루어진다. 세부 영역별 각 교육내용들은 연간 생활주제에 맞게 구성된다. 이

를 살펴보면 탐색활동에는 형태 탐색하기가 있으며, 표현활동에는 그림 그리기와 만들기, 꾸미기와 통합적으로 표현하기 등이 실시된다. 감상활동에는 자연과 사물 및 조형 작품 감상하기와 예술적 표현 존중하기의 활동이 이루어진다. 유아교육과정에서 실시되는 유아미술교육은 각 영역별로 유아가 자연과 교감하고 느끼는 것들을 다양한 미술재료와 미술기법을 사용하여 또래 집단 간의 상호 작용 속에서 풍부하게 표현하면서 창의적 표현능력을 기르고 안정적인 정서 발달을 달성하도록 유도한다. 또한 유아들은 이러한 미술활동을 통해서 자연과 사물 및 다양한 작품들을 감상함으로써 전인적인 인간으로서의 기초를 형성한다. 각 세부영역에 맞는 미술표현 활동들을 구체적으로 탐색해 보면 <표 II-8>과 같다.

<표 II-8> 유아미술 표현활동의 내용

활 동	내 용	
탐 색	형태 탐색하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자연과 주위환경에 있는 조형적 형태에 관심을 가지고 접해본다.</li> <li>· 여러 가지 조형 활동에 필요한 재료와 도구를 접해본다.</li> <li>· 조형 활동에 활용할 수 있는 다양한 재료와 도구를 스스로 찾아본다.</li> </ul>
표 현	그림 그리기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 여러 가지 재료와 도구를 활용하여 자유롭게 그려 본다.</li> <li>· 자신의 생각과 느낌을 창의적으로 그려 본다.</li> </ul>
	만들기와 꾸미기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 여러 가지 재료와 도구를 활용하여 자유롭게 만들고 꾸며본다.</li> <li>· 여러 가지 재료와 도구를 활용하여 창의적으로 만들고 꾸며본다.</li> <li>· 한 가지 재료를 활용하여 새롭고 다양한 방법으로 만들고 꾸며본다.</li> </ul>
	통합적으로 표현하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다양한 소재에 대한 생각과 느낌을 음악, 조형, 동작으로 통합하여 표현해 본다.</li> </ul>
감 상	자연과 사물 및 조형작품 감상하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자연과 사물의 아름다움을 느낀다.</li> <li>· 다양한 조형작품을 접한다.</li> <li>· 다양한 조형작품을 보고, 생각과 느낌을 서로 나눈다.</li> </ul>
	예술적 표현 존중하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다른 사람의 생각이나 표현에 흥미와 관심을 가진다.</li> <li>· 서로 생각이나 표현이 다른 점을 이해하고, 존중한다.</li> <li>· 다른 사람의 작품을 소중히 다룬다.</li> </ul>

### 3. 유아미술교육에 적합한 교수학습 방법과 교사의 역할 및 평가

미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육은 교육과정의 특성상 교수-학습 방법과 교사의 역할 및 평가가 중요한 요소로 작용한다. 유아미술교육과정 교수-학습 방법은



교사 주도적 지도 방법과 유아 주도적 지도 방법 및 교사-유아 상호주도적 학습방법으로 구분된다(제6차 유치원교육과정, 1999). 교사 주도적 지도 방법은 유아미술 교육과정 운영 전반에 있어서 유아들이 어떤 활동을 언제, 어떻게 실행하는지에 대해 교사가 중심으로 결정하는 것을 말한다. 교사는 유아미술교육과정에 관한 활동기법과 과정을 유아에게 주도적으로 설명한다. 또한 유아의 발달수준에 맞는 활동기법을 주체적으로 선정하고, 흥미로운 미술재료를 활용하여 유아가 미술활동에 즐겁게 참여할 수 있도록 교육과정을 계획한다.

반면에 유아 주도적 지도 방법은 유아가 자신의 경험과 생각에 따라 스스로 미술활동을 실행하면서 이를 능동적으로 표현하는 과정을 의미한다. 주어진 미술재료를 사용하여 유아는 자유롭게 미술재료를 탐색하고 작품을 완성해 나가며, 미술활동에 적극적으로 참여할 수 있다. 유아는 스스로 자신의 세계를 탐색하고 표현하고 싶은 대상을 자유롭게 나타낼 수 있으며, 이러한 과정을 통해서 자신만의 성취감을 느낄 수 있게 된다.

교사-유아 상호 주도적 학습방법은 언급된 두 시각을 적절하게 조화시켜 통합한 방법이라고 할 수 있다. 이 방법은 교사가 계획한 교육활동에 유아가 자발적으로 참여하여 교사와 유아간에 상호 보완적 관계가 형성되어 수업이 진행되는 과정을 의미한다. 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교수-학습 방법은 교육목적과 상황적 필요성에 따라서 위의 세 가지 교수-학습 방법을 적절하게 수업환경 속에서 사용하면서 수업을 전개해 나간다.

유아미술교육과정에서 미술심리치료 기법이 성공적으로 활용되기 위해서는 무엇보다도 교사의 역할이 중요하다. 교사는 먼저 미술심리치료와 관련된 구체적인 교육내용을 계획하고 이에 상응하는 학습방법을 유아에게 설명하고 교육과정 전체 과정을 안내하는 종합적인 역할을 수행한다. 즉 교사는 유아들에게 미술심리치료 기법을 활용한 미술활동 방법을 제시하면서 적절한 미술재료의 선택과 재료사용법 및 관련

된 주의사항 등에 관한 것들을 교육한다. 또한 유아미술교육과정이 진행되는 과정에 있어서 교사는 관찰자의 역할도 수행한다. 유아가 미술치료 교육과정에 참여하는 동안에 교사는 관찰자의 입장에서 교육과정 수행과정에서 나타나는 유아의 반응과 작품내용 및 사용하는 언어 등을 주의 깊게 살펴보면서 유아의 행동에 대해 종합적으로 이해할 수 있다.

한편 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정에서 교사는 상담자와 평가자의 역할도 수행한다. 유아미술교육과정의 진행과정이나 종료 후 교사는 유아가 표현한 미술작품을 다양한 질문에 근거하여 분석함으로써 유아의 행동을 이해한다. 또한 완성된 미술작품 속에 표현된 사물의 상징과 작품의 분석을 통해 유아의 내면세계나 갈등 상황 등을 상담과정을 통해 해소해 줄 수 있는 역할을 수행한다.

미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정에 대한 평가는 교육과정의 내용과 유아 발달 수준과의 적합성, 교수방법의 적절성, 교사 역할의 타당성 등의 관점에서 이루어진다. 교사는 수업 종료 후 아동의 작품을 통하여 교수활동 과정과 수업내용을 분석하고 유아들의 반응을 관찰, 기록하여 그 결과를 교육과정의 진행 과정에 환류적으로 반영하여 교육과정을 총괄적으로 평가한다. 이러한 평가 작업을 통하여 교사는 차후에 도입될 교육과정의 성공 가능성과 교육적 기대 효과를 높일 수 있다.

### **C. 유아미술교육에 적합한 미술심리치료 기법 선정기준과 유아미술교육과정 구안**

본 절에서는 제6차 유치원 교육과정의 연간교육과정의 일반 생활주제와 미술심리치료 기법의 연계적 관계성을 확인하면서 미술심리치료 기법의 선정준거를 살펴보았고, 유아미술 교육과정의 구성 내용과 목표를 알아보았다. 또한 여섯 가지의 심리학적 관점이 미술치료기법과 어떠한 내용적 관계성을 가지는지를 검토하였고 이를 바탕으로 유아미술교육과정의 교육내용과 활동방법을 구안하였다.

## 1. 유아미술교육에 적합한 미술치료기법 선정기준

유아미술교육은 제6차 유치원 교육과정의 표현생활 영역 중 탐색활동과 표현활동 및 감상활동을 중심으로 미술 표현활동 시간에 이루어진다. 유아미술교육의 수업내용은 유아들이 흥미나 능력에 맞는 활동을 선택할 수 있도록 다양한 조형 활동과 회화 활동으로 구성되어 개별적·통합적으로 제공되고 있다.

유아기는 신체적·정서적·인지적 발달이 그 어느 시기보다도 활발하게 이루어지는 시기이다. 유아기의 신체발달을 유도하기 위한 미술활동으로는 그림 그리기와 만들기 등을 들 수 있다. 정서적 안정감을 향상시키기 위한 활동으로는 미술작품들을 감상하고 탐색하는 과정을 필요로 한다. 따라서 유아교육에 적합한 미술심리치료 기법은 유아의 신체적·정서적·인지적 발달의 순차적 단계를 고려해야 하며, 유아들에게 적용 가능한 것이어야 한다. 이와 같은 유아기의 특성을 중심으로 유아교육에 적합하게 활용 가능한 미술심리치료 기법을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 미술재료는 유아들이 스스로 사용 가능한 것이 선택·활용되어야 한다. 유아미술치료는 유아들이 자아를 탐색하면서 자신의 내면세계를 자유롭게 표현할 수 있도록 구성되어야 하기 때문에 미술활동을 하는 데 어려움이 없는 재료가 선택되어야 한다.

둘째, 유아들에게 적용 가능한 미술심리치료 기법이 활용되어야 한다. 유아들이 사용하기에 너무 어려운 기법은 유아들의 자신감을 떨어뜨릴 수 있으며, 미술활동에 대한 흥미도를 낮추는 요인이 된다.

셋째, 유아미술교육에 적용되는 미술심리치료 활동기법은 유아들이 흥미를 가지고 즐겁게 참여할 수 있는 내용으로 이루어져야 한다. 흥미를 유발하지 못하는 미술 표현활동은 유아들의 집중력을 떨어뜨릴 수 있으며, 미술 표현활동에 소극적으로 참여하게 되어 유아가 자신의 문제를 표현하는 데 어려움을 겪을 수 있기 때문이다.

마지막으로, 주제나 소재를 선택하는 데 있어 유아 자신이나 유아들의 주변 환경

과 밀접한 연관성이 있는 것들을 선택하여야 한다. 유아와 전혀 무관한 주제들은 유아의 흥미를 끌기에는 한계성을 가질 수밖에 없다. 이러한 특성들을 고려하여 유아 미술교육과정이 개발되어야 유아교육의 실제 현장에서 유아미술교육과정의 적용이 가능하다.

## 2. 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 구안

### a. 유아미술교육과정의 목표와 구성내용

유아기의 바람직한 정서 발달은 유아가 성인이 되어 행복한 삶을 유지하는 데 중요한 요인이다. 유아의 정서는 행복, 기쁨 같은 긍정적인 감정과 분노, 슬픔, 놀라움과 같은 부정적 감정들로 구성된다. 언어적 표현능력이 상대적으로 부족한 유아기에 해당하는 아동은 문장과 같은 상징체계에 근거하여 부정적 정서들을 충분히 표출할 수 없다. 표출되지 못하는 부정적 감정과 정서불안은 유아의 대인관계 대처능력 획득과 사회성 발달의 저해요인이 될 수 있다. 유아는 부정적 감정들을 미술활동을 통해서 표출함으로써 타인을 이해하고 원만한 대인관계를 유지할 수 있을 것이다. 이러한 긍정적인 대인관계는 유아 스스로가 타인에게 관심과 사랑을 받고 있다는 것을 느끼게 되어 유아의 자아존중감을 높여줄 수 있다. 자아존중감의 향상은 유아기의 생활에만 영향을 미치는 것이 아니라 성인의 삶의 전 과정에도 영향을 주어 인간의 궁극적인 삶의 목표인 개인의 행복추구에 중요한 역할을 하고 있다.

미술치료와 미술교육의 교육적 효과 및 유아미술교육과정 내용체계 등을 다룬 선행연구에 비추어 보면 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육목표는 자유로운 심리적 미술 표현활동을 통하여 유아의 정서발달을 촉진하고 잠재 가능성을 발견하게 하여 자신감을 길러줌으로써 궁극적으로 자아존중감을 향상시키는 데 있다고 할 수 있다. 이러한 교육목표를 달성하기 위하여 미술심리치료 기법을 활용

한 유아미술교육과정의 구성내용은 다음과 같은 두 가지 준거에 의하여 구안되었다. 첫째, 제6차 유치원 교육과정의 다섯 개 영역 중 미술 표현활동과 가장 밀접하게 관련되어 있는 표현활동 영역의 세부 활동내용과 연간 유치원 교육과정의 생활주제 내용을 상호 연계하여 개발하였다. 제6차 유치원 교육과정은 월별 일반 생활주제와 주별 소주제로 이루어져 있다. 따라서 유아미술교육 활동은 유아교육과정의 일반 생활주제를 중심으로 주별 소주제와 관련된 내용으로 구안되었다. 현재 제6차 유치원 교육과정이 실시되고 있지만 연간 유치원 교육과정의 생활주제는 국가적 수준의 안내지침에 의해서 모든 유아교육·보육기관의 교육내용으로 일률적으로 적용되고 있는 않다. 본 논문은 대부분의 유아교육·보육기관에서 실시하고 있는 연간 교육과정의 일반생활 주제를 활용하였다.

둘째, 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육내용과 교수방법은 여섯 가지의 심리학적 이론을 배경으로 구성하였다. 예를 들면, 정신분석학적 관점에서는 동적 집·나무·사람 그리기 검사나 동적 가족화 검사 등과 같은 유아미술교육 활동을 활용하였다. 발달심리학적 관점에서는 꿈나무 그리기와 자아상 그리기 기법 등이 유아미술교육 활동으로 선정되었다. 인지심리학적 관점에서는 나의 장·단점, 감정차트 만들기 등의 기법이 채택되어 유아미술교육 활동으로 활용되었다. 행동주의 심리학적 관점은 유아미술교육 활동 구성기법으로 상호의존 역할 놀이법, 만화 돌려 그리기 등을 제시하였다. 형태 심리학적 관점과 현상학적 관점에서는 각각 난화 그리기, 교우도식 등이 유아미술교육 활동의 구성내용으로 선정되었다.

제6차 유치원 교육과정 일반 생활주제의 연간교육과정의 내용과 미술심리치료 기법을 연계적으로 활용하여 일년 과정의 유아미술교육과정을 구안하였다. 본 연구는 일년 과정의 유아미술교육과정 내용 중 연구기간에 해당하는 1학기(2006년 3월~7월)의 교육내용을 중심으로 세 개의 유아교육·보육기관에 유아미술교육과정을 적용하여 자아존중감과 정서발달에 미치는 영향을 구체적으로 살펴보고자 하였다. 이

는 연간 유아미술교육과정 중 2학기 교육내용이 연구도구의 타당성 조사를 위한 예비조사의 목적으로 사용되었으며 구안된 연간 유아미술교육과정은 학기별 구분에 상관없이 여섯 가지 심리학적 관점이 일괄적으로 반영된 결과이다. 본 연구에서 구안된 유아미술교육과정은 <표 II-9>와 같다.

<표 II-9> 연간교육과정과 미술심리치료 기법

월	일반생활주제	소 주 제	미술심리치료기법	실시 기간
3	즐거운 유치원 (어린이집)	· 우리 반 · 선생님과 친구들 · 어린이집(유치원)의 하루 · 우리가 지켜야 할 약속	· 집·나무·사람 검사(사전검사) · 유치원 생활화(동적 학교화) · 상호 의존 역할 놀이법	실제적용:  16회기에 걸쳐 유아미술교육과정 속 에서 미술심리치료 기법을 활용하여 교육적 효과조사
4	봄·동물	· 봄이 왔어요. · 봄의 날씨 변화 · 봄의 식물 · 봄의 동물	· 전사법(decacomanie) · 꿈나무 그리기 · 동그라미 동물 가족화	
5	나와 우리가족	· 나의 몸 · 내가 좋아하는 것과 할 수 있는 것 · 우리 가족 · 우리 가족이 하는 일	· 자아상 그리기 · 나의 장점과 단점 · 감정 도표 만들기 · 동적 가족화	
6	우리이웃	· 우리 동네를 알아봐요. · 우리를 도와주시는 분들 · 여러 가지 직업 · 우리 이웃의 기관	· 교우도식(sociogram) · 난화 그리기 · 점도작업 · 오려 붙이기(collage)	
7	여름·여행	· 안전 · 즐거운 여행	· 만화 그리기 · 집·나무·사람 검사 (사후검사)	
9	교통기관	· 여러 가지 탈 것 · 교통기관의 특징과 이용 · 교통규칙 지키기 · 미래의 교통기관	· 안전한 장소 만들기 · 테두리 법 · 편안한 장소 만들기 · 상자로 만들기	
10	가을	· 추석명절 · 가을의 풍경 · 가을의 날씨 · 가을의 과일	· 풍경구성법 · 계란화 · 빗속의 사람 그리기 · 자유화 그리기	
11	우리나라와 다른 나라	· 우리나라의 상징 · 우리나라의 생활 · 세계 여러 나라 · 세계 여러 나라의 생활	· 가면 만들기 · 동굴화 · 역할탐색 · 신체 본뜨기	사전 예비적용:  유아미술교육과정 에서 미술심리치 료 기법의 내용적 타당성과 활용 가 능성 조사
12	겨울	· 겨울의 변화 · 따뜻한 마음을 전해요	· 중요한 향아리 · 과거, 현재, 미래의 모습 표현하기	
2	졸업	· 졸업식을 해요.	· 선물 만들기	

## b. 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 구안

본 연구는 미술심리치료와 관련된 선행연구와 심리치료 활동기법 문헌을 분석하고 여섯 가지 심리학적 관점을 활용하여 유아미술교육내용의 영역별 주제 활동방법을 구안하여 유아의 정서발달과 자아존중감 향상을 위한 유아미술교육과정의 개발 가능성을 확인하고자 하였다. 이를 위해 유아미술교육의 목적과 목표에 합당한 내용과 방법 및 교육과정에 포함되어야 할 구체적인 교육활동을 관련 문헌에 대한 체계적인 내용분석을 통해 추출하였다. 이를 유아교육·보육기관에 시범 적용하여 교육내용의 주제와 활동방법을 확정하였다. 미술심리치료는 내재된 갈등 상황의 표현과 무의식의 표출이라는 목적을 가지고 실행된다. 이러한 분야별 특성에 입각하여 실제 심리치료 환경에서는 심리진단 기법이 치료 기법으로도 병행되어 활용되고 있다. 따라서 본 연구에서 구안된 유아미술교육과정의 활동주제 또한 심리진단기법과 치료 기법을 동시에 포함한다. 유아의 정서발달과 자아존중감 향상을 목표로 개발된 유아미술교육과정의 전체적 내용은 <표 II-10>과 같다.

<표 II-10> 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 구성내용

회기	활동주제	목적	활동방법	기대효과
1	집·나무·사람 그리기 검사 (사전검사)	* 집·나무·사람 검사를 통해 유아의 심리 상태를 파악	* A4용지를 유아에게 수평으로 제시한다. * 이 종이 위에 집 나무 그리고 어떤 행동을 하고 있는 사람을 그리세요 그림을 그릴 때 만화나 막대가 같은 사람이 아닌 사람의 전체모습을 그리세요 라고 이야기한다. * 완성 후 질문에 대한 설명을 듣는다.	* 아동의 현재 심리상태를 분석한다.
2	유치원 생활화 (동적 학교화)	* 유치원 생활에서의 적응능력 진단 * 또래 집단 간 관계성 파악 * 교사와 관계 파악	* 유치원(어린이집)에서 자신과 친구 그리고 교사가 무엇을 하고 있는 모습을 자연스럽게 그리게 한다. * 그림의 제목을 정하고 자기가 그린 그림을 발표하게 한다.	* 유치원(어린이집)에서의 부정적 감정과 긍정적 감정을 탐색한다. * 객관적인 자신의 모습을 인지하여 긍정적이고 즐거운 유치원 생활을 할 수 있게 한다.

<표 II-10> 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 구성내용(계속)

회기	활동주제	목적	활동방법	기대효과
3	상호 의존 역할 놀이법	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자신의 가치와 중요성 인식</li> <li>* 타인의 가치와 중요성 인식</li> <li>* 아동의 사회성 발달과 사회적 적응력 파악</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 두 사람씩 짝을 지어 서로의 역할을 바꾸어 그리게 한다.</li> <li>* 그림을 다 그리고 난 후 서로 역할을 바꾸어 본다.</li> <li>* 역할을 바꾸어 평소에 하고 싶었던 이야기나 바라고 싶었던 것 어려웠던 점을 이야기를 할 수 있도록 한다.</li> <li>* 역할을 바꾸어 본 느낌이 어떤지 이야기하게 한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 각자가 맡은 서로의 역할을 통해 자신의 중요성을 인식하고, 자기가 살아가는데 타인의 가치와 중요성을 통찰하고 이해하여 긍정적인 인간 관계를 형성하는 데 도움을 준다.</li> </ul>
4	전사법	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자기가 생각하고 있는 것에 대한 이해</li> <li>* 형상을 통한 구체적 자기욕구 이해</li> <li>* 자기 정서 이해</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 물감을 도화지에 짠 후 종이를 접어 문질러서 나타난 모양을 보고 제목을 붙이게 한다.</li> <li>* 나타난 모양을 설명하게 한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자기의 욕구를 이해하고 자신이 바라는 것에 대한 성취를 통해 자신감을 갖는다.</li> </ul>
5	꿈나무 그리기	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자신의 꿈을 통한 자존증감 향상</li> <li>* 미래의 방향 설정을 통한 바람직한 정서발달과 긍정적인 자이상 확립</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자신의 장점과 희망을 생각해 보게 한다.</li> <li>* 종이에 자신의 나무를 그리게 한 다음 크레파스로 나무의 줄기와 잎을 꾸미게 한다.</li> <li>* 한지나 색종이로 나무의 꽃이나 열매에 자신의 꿈이나 희망을 적어 붙이도록 한다.</li> <li>* 작업이 끝난 후 질문과 이야기를 통하여 자신의 꿈을 구체화시킬 수 있도록 한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자신의 희망과 타인의 희망을 생각해 보게 하여 자신의 꿈의 표출을 통한 밝은 미래상을 확립시킨다.</li> </ul>
6	동그라미 동물 가족화	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 부모와 자신 관계 파악</li> <li>* 가족지각력 파악</li> <li>* 가족에 대한 부정적 감정 정화</li> <li>* 가족관계 개선을 통한 자아존중감 향상</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 원을 그린 A4용지를 제시한다.</li> <li>* 동물의 특성을 생각하여 우리가족을 동물로 표현하게 한다.</li> <li>* 가족을 그릴 때는 동그라미 안이나 밖 어디에 그려도 된다.</li> <li>* 다 그리고 나면 왜 그 동물로 표현했는지 동그라미의 안이나 밖에 표현한 이유는 무엇인지에 대해 이야기해 본다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 가족 간의 상호 작용성이나 역동성을 파악하여 가족 안에서의 자기역할과 중요성을 인식하게 한다.</li> <li>* 가족에 대한 새로운 이해와 공감을 유도하여 가족의 소중함을 인식시켜준다.</li> </ul>
7	자이상 그리기	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자기에 대한 정서 이해</li> <li>* 타인의 감정 이해</li> <li>* 자아존중감 향상</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 유아에게 A4용지를 제시한 다음 자신의 모습을 그리게 한다.</li> <li>* 만화와 막대기 같은 사람이 아닌 완전한 사람을 그려야한다.</li> <li>* 무엇이든 어떠한 행동을 하고 있는 자신의 모습을 그릴 수 있게 한다.</li> <li>* 자기의 모습 중 가장 마음에 드는 곳과 그렇지 않은 곳을 이야기 하게 한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 나와 친구에 대한 상호 이해를 돕는다.</li> <li>* 자신과 타인에 대한 인식을 파악한다.</li> </ul>
8	나의 장점과 단점	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자기의 정서 이해</li> <li>* 부정적 감정 정화</li> <li>* 긍정적 감정 강화</li> <li>* 자아존중감 향상</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 종이에 자기의 오른손과 왼손을 본뜨게 한다.</li> <li>* 각각의 손을 꾸며주게 한다.</li> <li>* 자기의 장점과 단점을 오른손과 왼손의 다섯 손가락에 각각 쓰게 한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 나의 장점과 단점을 인식하여 장점과 단점에 대한 이해를 돕는다.</li> <li>* 나의 장점과 단점을 통해 발전할 수 있는 자신의 모습을 모색해 본다.</li> </ul>



<표 II-10> 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 구성내용(계속)

회기	활동주제	목적	활동방법	기대효과
9	감정 도표 만들기	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자기정서 이해</li> <li>* 부정적 감정 정화</li> <li>* 타인 감정 이해</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 도화지에 동그라미 세 개를 그려주고 행복할 때의 표정, 슬플 때의 표정, 화가 났을 때의 표정을 그리고 색깔하게 한다.</li> <li>* 어떤 때 행복하고 화가 나고 슬픈지 이야기하게 한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자신의 감정을 이해하고 자기통찰을 통하여 자신의 정서를 조절한다.</li> <li>* 자신의 정서의 조절을 통하여 타인의 감정을 이해할 수 있고 타인의 감정 조절을 도울 수 있다.</li> </ul>
10	동적 가족화	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 가족 간의 관계와 가족체계 진단</li> <li>* 가족의 상호 작용성 파악</li> <li>* 가족 정서 이해</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 유아에게 A4용지를 제시한 다음 “자기를 포함하여 가족 모두가 무엇을 하고 있는 그림을 그려보세요. 만화와 막대가 같은 사람이 아닌 완전한 사람을 그려주세요. 무엇이든 어떤 행동을 하고 있는 그림을 그려야 합니다.”라고 말한다.</li> <li>* 다 그리고 난 후 가족을 그린 순서를 이야기하게 하고 각 가족이 무엇을 하고 있는지 그림에 대한 설명을 한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 가족 안에서의 자기의 위치와 역할을 탐색한다.</li> <li>* 가족구성간의 교류를 파악할 수 있다.</li> </ul>
11	교우도식 (sociogram)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 내가 살아가는데 중요한 사람들에 대한 인간관계 파악</li> <li>* 중요한 사람에 대한 이미지를 통해 타인에 대한 이해</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 교우도식 양식을 활용하여 심장 모양의 동그라미 안에 자기 자신을 나타내는 심상을 그리게 한다.</li> <li>* 첫 번째 원에는 내가 중요하다고 생각하는 사람의 이름을 적고 그 사람에 대해 연상되는 이미지를 그리게 한다.</li> <li>* 다음 원에는 그 다음으로 중요한 사람의 이름을 쓰고 연상되는 이미지를 그리게 한다.</li> <li>* 그 다음 원에도 같은 방법으로 이름을 쓰고 그림을 그리게 한다.</li> <li>* 각 원에 안에 있는 사람들에 대해서 이야기를 나눈다.</li> <li>* 다 못 채우면 그대로 끝내게 한 후 격려의 이야기를 해 준다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자기에 대한 이미지와 타인에 대한 이미지를 통해 세상을 살아가는 데 적응력을 길러주고 자신과 타인과의 관계를 통찰할 수 있도록 한다.</li> </ul>
12	난화 그리기	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 개인 내의 갈등 표출</li> <li>* 자신의 욕구 해소</li> <li>* 정서적 지지</li> <li>* 자이존증감 향상</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 미완성의 난화를 제시하고 그 난화를 이용하여 떠오르는 이미지를 자유롭게 형상화하여 그리게 한다.</li> <li>* 완성 후 제목을 붙이고 설명을 들으며 이야기를 나눈다.</li> <li>* 미완성의 난화는 2장에서 3장 정도를 제시한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 그림 속에 숨어 있는 내 마음을 이해한다.</li> <li>* 자기 표현력을 향상시킨다.</li> <li>* 아동의 은유적 표현을 통한 내적 갈등을 완화시키고 욕구를 표현하여 발산하게 한다.</li> </ul>
13	점토작업	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자신의 부정적 감정 표출</li> <li>* 감정의 이완 작용</li> <li>* 자기 정서의 이해와 조절</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 찰흙으로 자기의 모습이나 자기가 좋아하는 것 또는 먹고 싶은 것 가지고 싶은 것을 만들게 한다.</li> <li>* 만들기를 할 때는 자유롭게 할 수 있도록 한다.</li> <li>* 만들기 작업이 끝난 후 또래집단 간에 서로 자기의 작품에 대해 이야기를 할 수 있는 시간을 준다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자신의 부정적 감정을 인식하게 한다.</li> <li>* 가족관계에서 또는 유치원(어린이집)생활에서의 갈등을 표출하게 함으로써 정서적 긴장감과 불안감을 완화시켜준다.</li> </ul>

<표 II-10> 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 구성내용(계속)

회기	활동주제	목적	활동방법	기대효과
14	오려 붙이기 (내가 좋아하는 얼굴과 싫어하는 얼굴)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자기 정서의 이해</li> <li>* 긍정적·부정적 감정의 표출</li> <li>* 부정적 감정의 정화</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 잡지나 사진, 신문 등에 있는 그림이나 사진을 제시해 준다.</li> <li>* 내가 좋아하는 얼굴과 싫어하는 얼굴을 오려거나 찢어서 종이에 붙이게 한다.</li> <li>* 좋아하는 얼굴과 싫어하는 얼굴에 대한 이유를 이야기하게 한다.</li> <li>* 주위에 좋아하는 얼굴이나 싫어하는 얼굴을 담은 사람이 있는지 물어본다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 자신의 내적 감정을 탐색하고 표출하게 한다.</li> <li>* 자신의 내면적 세계에 대한 통찰을 부여하여 인간 관계를 개선시킨다.</li> </ul>
15	만화 그리기	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 타인과 자기의 정서에 대한 차이점 이해</li> <li>* 객관적 자기평가 인식</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* A4용지를 6분할하여 여섯 단계의 만화를 여섯 사람이 서로 돌아가면서 그리게 한다.</li> <li>* 다 그리고 난 다음 상의해서 제목을 짓게 한다.</li> <li>* 그런 내용을 이야기 구성에 맞게 여섯 명이 돌아가면서 설명할 수 있게 한다.</li> <li>* 만화의 내용에 차이가 있으면 왜 차이가 있는지 서로의 의견을 이야기하게 한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 6분할법을 통하여 타인과 자신의 생각의 차이점을 인식한다.</li> <li>* 생각의 차이를 이해하고 극복하여 긍정적인 자아상을 확립하게 하여 자아존중감을 높여준다.</li> </ul>
16	집·나무·사람 그리기 검사 (사후검사)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 변화된 자신의 모습 인식</li> <li>* 정서적 지지와 격려</li> <li>* 자아존중감 향상</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* A4용지를 유아에게 수평으로 제시한다.</li> <li>* “이 종이 위에 집, 나무 그리고 어떤 행동을 하고 있는 사람을 그리세요. 그림을 그릴 때 만화나 막대가 같은 사람이 아닌 사람의 전체모습을 그리세요.”라고 이야기한다.</li> <li>* 완성 후 질문에 대한 설명을 듣는다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 유아미술교육 활동을 실시한 후 아동의 심리 상태 분석</li> </ul>

유아미술교육과정은 16주의 과정에 걸쳐서 구안되었으며, 활동주제는 유치원 교육과정의 생활주제와 연계하여 설정하였다. 또한 각 교육과정의 활동내용을 제시하고 기대효과를 통한 평가가 이루어질 수 있도록 구성하였으며, 여섯 가지의 심리학적 관점을 반영하였다. 유아미술교육 활동이 가지고 있는 미술교육적 치료효과와 상징성을 여섯 가지 심리학적 관점과 관련하여 설명하면 다음과 같다. 첫째, 정신분석적 미술치료 교육활동은 무의식에 관계되는 인간의 억압되었던 내적 경험을 미술활동을 통하여 외적으로 표출하게 함으로써 정신적 성장을 촉진하는 미술치료 활동이다.

유아미술교육과정에서 구안된 정신분석적 미술치료는 ‘동적 집·나무·사람 그리기 검사(KHTP)’와 ‘동적 학교화(KSD)’, ‘동적 가족화(KFD)’, 그리고 ‘전사법(테칼코마니)’ 기법이 있다. ‘동적 집·나무·사람 그리기 검사(KHTP)’와 ‘동적 학교화(KSD)’, ‘동적 가족화(KFD)’에 대한 주요내용은 위에서 살펴본 바와 같다. ‘전사법’은 유아가 도화지에 물감을 짜고 종이를 접어 문질러 나타난 모양을 보고 스스로 제목을 정하게 한 후 모양과 제목을 분석하여 유아의 무의식적 행동 속에 나타난 욕구와 정서를 이해하기 위한 미술심리치료 활동기법이다.

둘째, 발달심리학적 미술심리치료는 유아가 표현한 그림이나 그림을 그리는 과정을 통해서 유아의 정서적·인지적 발달을 이해하고 촉진시키는 미술교육 활동이다. 유아미술교육과정에서 구안된 발달심리학적 미술치료는 ‘자아상 그리기’와 ‘꿈나무 그리기’ 기법이 있다. ‘자아상 그리기’는 현재 떠오르는 자신의 모습을 머리에서 발끝까지 그리게 한다. 표현된 인물상의 세부적 표현방법을 유아의 미술표현 발달 단계에 비추어 봄으로써 유아의 인지적·정서적 발달 상황을 파악할 수 있으며, 유아가 지각하고 있는 자아상을 분석함으로써 자아개념을 파악할 수 있다. ‘꿈나무 그리기’는 종이에 자신의 나무를 그리게 한 다음 나무 잎이나 열매에 자신의 꿈이나 희망을 여러 가지 재료를 사용하여 꾸미거나 쓰게 하는 미술심리치료 활동기법이다.

셋째, 인지심리학적 미술치료 교육활동은 유아가 자신의 감정표현을 언어사용을 통하여 충분히 표현하지 못하는 경우에 활용되는 미술치료 활동이다. 유아미술교육과정에서 구안된 인지심리학적 미술치료기법은 ‘나의 장점과 단점’, ‘감정 도표 만들기’, ‘동그라미 동물 가족화’ 등이 있다. ‘나의 장점과 단점’은 종이에 자기의 오른손과 왼손을 본뜨게 한 후 유아에게 자신의 장점과 단점을 그려진 각 손가락에 쓰게 하는 미술심리치료 활동기법이다. ‘감정 도표 만들기’는 도화지에 동그라미 세 개를 그려주고 행복할 때의 표정과 슬플 때의 표정, 화가 났을 때의 표정을 그리게 한다.

그리고 유아가 언제 행복했는지, 슬펐는지, 화가 났는지를 생각하게 하여 행복한 감정과 슬픈 감정, 화가 난 감정의 차이를 인식하게 하여 사람은 누구나 다양한 감정을 가질 수 있음을 알게 한다.

넷째, 행동주의 미술치료 교육활동은 유아가 표현한 미술활동에 대해 칭찬이나 격려, 강화를 통하여 유아의 행동이 바람직한 방향으로 개선될 수 있도록 돕는 행동수정 요법이다. 유아미술교육과정에서 개발된 행동주의 심리학적 미술치료 교육활동은 ‘상호 의존 역할 놀이법’과 ‘만화 돌려 그리기’ 등이 있다. ‘상호 의존 역할 놀이법’은 유아로 하여금 두 사람씩 짝을 지어 서로의 역할을 바꾸어 그리게 한 후 평소에 하고 싶었던 이야기나 바라고 싶은 점, 그리고 역할을 바꾸어 본 느낌 등에 대해서 이야기한다. 교사는 유아가 역할을 바꾸어 본 느낌에 대해 이야기한 내용을 들어보고 적절한 반응을 해 줄 수 있으며, 유아들 스스로 상대방에 대해 칭찬과 격려의 이야기를 전할 수 있도록 기회를 준다. ‘만화 돌려 그리기’ 활동은 6분할 법을 이용하여 여섯 단계의 만화를 여섯 사람이 돌려 그리면서 만화를 완성해 가는 미술심리치료 활동기법이다. 만화의 내용은 여섯 사람이 돌아가면서 그림의 구성에 맞게 설명한다. 그림의 이야기가 다르다면 왜 차이가 나는지에 대해 서로 토론해보고 만화의 제목을 붙인다. 교사는 여섯 단계의 그림이 서로 연결되지 않더라도 활동을 계속 진행시키면서 구성에 맞는 내용을 전개할 수 있음을 유아들에게 이야기해 준다.

다섯째, 형태심리학적 미술치료 교육활동은 유아가 미술치료활동을 전개해 가면서 현재의 감정을 표출하고 시각적인 미술활동을 직접 경험해보고 부분과 전체를 통합해봄으로써 유아의 문제를 인식하고 해결해 나갈 수 있도록 돕는 활동기법이다. 유아미술교육과정에서 개발된 형태심리학적 미술심리치료 기법은 ‘난화 그리기’와 ‘점토 작업’ 활동 등이 있다. ‘난화 그리기’는 교사가 미완성의 난화를 유아에게 제시하고 제시된 난화를 이용하여 현재 떠오르는 심상을 자유롭게 형상화할 수 있도록 한

다. 난화가 완성되면 처음 제시된 난화와 형상화된 그림이 어떻게 달라졌는지 이야기하고, 제목을 붙인 후 완성된 난화에 대해 이야기를 나눈다. 난화를 두 장에서 세 장정도 그린 후 전체를 연결하여 통찰해 봄으로써 유아가 가지고 있는 생각을 이해할 수 있다. ‘점토 작업’은 유아에게 점토를 제시해 주고 점토를 마음대로 주물러 보게 한 후 점토로 유아 자신의 모습이나 자신이 좋아하는 것, 하고 싶은 것, 먹고 싶은 것, 가지고 싶은 것 등을 자유롭게 만들게 한다. 점토는 특성상 부드럽고 통제적이지 않는 성질을 가진 미술재료로 유아가 점토 작업을 하는 과정 속에서 자유롭게 자신의 부정 감정이 표출되며, 부드러운 재료의 특성이 감정의 이완작용을 해 줄 수 있다.

여섯째, 현상학적 미술치료 교육활동은 개인의 주관적인 경험을 강조하는 방법으로 상호적인 인간관계를 중요시한다. 따라서 현상학적 미술치료 활동의 성공적인 진행을 위해서는 교사와 유아가 긍정적인 상호관계를 유지하는 것이 중요하다. 유아미술교육과정에서 구안된 현상학적 미술치료 교육활동은 ‘교우도식’과 ‘전사법’을 이용한 ‘내가 좋아하는 얼굴, 내가 싫어하는 얼굴’ 등이 있다. ‘교우도식’은 교우도식 양식지를 사용하여 미술활동이 이루어진다. 교우도식 양식지는 가운데 심장 모양의 원이 그려져 있고 밖으로 네 개의 원이 그려져 있다. 유아에 따라 밖에 그려진 원의 수는 다르게 사용할 수 있다. 활동방법은 유아에게 교우도식 양식지를 제시하고 가장 가운데 심장 모양의 원 안에 자신을 나타내는 심상이나 상징을 그리게 한 후 첫 번째 원부터 자신에게 중요한 사람의 이름이나 연상되는 심상을 각 원에 차례로 그리게 한다. 활동이 끝난 후 유아에게 원 안에 있는 사람들에 대한 이야기를 나누어 보게 한다. ‘전사법’의 ‘내가 좋아하는 얼굴, 내가 싫어하는 얼굴’은 잡지나 신문 등에서 사람의 그림이나 사진을 제공해 주고 유아가 좋아하는 얼굴과 싫어하는 얼굴을 오리거나 찢어 붙이게 한다. 활동이 끝난 후 좋아하는 얼굴과 싫어하는 얼굴에

대한 이유를 이야기하게 한다. 유아가 좋아하는 사람과 싫어하는 사람의 기분을 이해하게 하여 타인에 대한 통찰력을 기르고 부정적인 인간관계를 개선시킬 수 있다.

각 심리학적 관점에 기반을 둔 유아미술교육과정의 교육적 효과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 정신분석적 유아미술교육 활동은 유아들의 무의식을 시각화시켜 표출하게 함으로써 유아의 긍정적인 정서발달을 효과적으로 촉진한다. 둘째, 인지주의적 유아미술교육 활동은 아동의 인지기능의 발달과정을 관찰하고 평가하여 아동에게 공간·순서·분류의 개념을 발달시킬 수 있으며, 외적 자극에 대한 조절능력을 향상시켜 줌으로써 정서적 어려움을 극복할 수 있는 바탕이 된다. 셋째, 발달심리학적 유아미술교육 활동은 유아의 발달에 따라 미술치료의 재료와 활동내용을 선택할 수 있으며, 유아의 인지적·정서적·지각적인 발달 과정을 보여줌으로써 유아에 대한 이해를 도울 수 있다는 특징을 갖는다. 넷째, 현상학적 유아미술교육 활동은 유아에게 다양한 시각적 경험을 제공함으로써 유아 스스로 지각한 시각적인 기호들을 의미 있는 새로운 창조활동으로 발현시켜 유아의 자아존중감을 높여주는 데 도움을 줄 수 있다. 다섯째, 형태심리학적 유아미술교육 활동은 자아통합의 과정으로서 현대사회에 바람직한 인성교육이 이루어질 수 있다. 여섯째, 행동주의적 유아미술교육 활동은 교육내용의 진행 과정에서 교사가 유아의 행동을 적극적으로 지지·수정해 줌으로써 교육적인 효과와 더불어 유아의 자아존중감과 정서발달 향상에 도움이 될 수 있다.

#### **D. 미술교육의 교육적 효과**

미술교육의 교육적 효과는 미술재료나 표현방법, 교수학습 방법 등에 의해서 다양하게 이루어진다. 본 절에서는 유아미술교육과정이 유아의 자아존중감과 정서발달에

어떠한 영향을 주는지를 선행연구를 중심으로 살펴보았다.

## 1. 미술교육과 아동의 자아존중감

자아존중감(self esteem)은 성격심리학과 상담심리 분야에서 개인의 성격과 행동을 이해하기 위한 중요한 개념으로서 학자들에 따라 매우 다양하게 정의되고 있다. Weite(1986)는 자아존중감은 개인의 적합성 또는 개인의 가치에 대한 전반적인 인식으로서 자아개념을 평가하기 위한 중요한 요소로 보았다. English(1969)는 자아존중감을 자신에 관한 개인의 가치적 견해로 간주하였고 이에는 개인이 자신에 대해서 느끼는 감정도 포함된다고 하였다. Coopersmith(1967)는 자아존중감이란 자기 자신에 대한 개인의 가치 판단이라는 견해를 주장하였다(이영애, 2002에서 재인용).

아동의 자아존중감은 자신이 '나는 자랑스럽고 가치 있는 사람'이라는 신념으로부터 시작된다고 할 수 있다. 자아존중감이 높은 아동은 자신의 모든 특성에 대해 긍정적으로 평가하는 반면에 자아존중감이 낮은 아동은 여러 측면에서 자신을 바람직하지 못하다고 지각하는 경향이 높다(송명자, 2003: 265). 자아존중감은 정서적인 경험과 행동표출에 적극적인 영향을 미친다. 따라서 사회 속에서 심리적 성장과정과 밀접한 관계를 갖는 사회인지 발달의 중요한 측면이라고 할 수 있다. 이러한 맥락에서 Braden(1994)은 유아들은 누구나 타인으로부터 사랑 받고 가치 있는 사람이 되고자 하는 정서적 욕구를 지니며, 이것은 어린 시절에만 국한되는 것이 아니라 삶의 과정 속에서 지속적으로 발달된다고 하였다.

아동의 자아존중감은 만 2세경부터 자조기술(self-help skills)의 발달과 더불어 형성되기 시작한다. 아동들은 일상의 과업들을 성공적으로 수행하면서 자신의 기본적인 능력에 대해 신뢰감을 가지기 시작하면서 신뢰감이 자아존중감의 중요한 기초를

확립한다. Belsky(1997)의 연구에 의하면, 3세 아동의 경우, 쉬운 과제에서 실패하면 어려운 과제에서 실패했을 때보다 수치심을 더 느끼는 경향이 있고, 반면에 어려운 과제에서 성공했을 때는 쉬운 과제에서 성공했을 때에 비하여 더 많은 자부심을 느낀다(김영숙, 1998에서 재인용)는 것이다. 또한 Harter(1982, 1986)는 7세 이전의 아동들은 사회적 수용과 능력을 구분해서 자아존중감을 형성하며, Marsh(1990)는 7~8세 경에 학업적·사회적·신체적 자아존중감을 형성한다고 하였다(이영애, 2002에서 재인용).

선행연구(이영애, 2002)에서 자아존중감에 영향을 미치는 환경적 제반 요인으로는 부모의 양육 태도, 문화, 교육여건 등이 자주 언급된다. 따뜻한 성향과 반응적인 부모, 행동에 대한 합리적인 기대를 표시하는 부모의 자녀들은 자신에 대해 긍정적인 느낌을 개발한다. 반면에 지시적이고 통제적인 부모의 자녀는 자신들의 행동에 대한 부적합함을 느끼게 되고 스스로의 행동을 효과적으로 통제하지 못한다고 생각하게 된다. 이처럼 가정에서 자아존중감은 부모와 대화, 양육방법, 어머니와 아동의 상호작용, 부모의 자아존중감, 생활태도나 가치관 등의 영향을 받는다. 또한 자아존중감은 문화적 차이로 인하여 다르게 형성될 수 있다. 자신의 내면 의식을 표출하는 데 있어서 관대한 문화적 환경에서 자라는 유아는 긍정적인 자아존중감을 개발하는 경향이 있다(김영숙, 1998).

위에 언급된 여러 학자들의 정의를 종합하여 보면, 자아존중감은 개인이 스스로 자신이 지녔다고 생각하는 특성에 대한 주관적인 느낌 또는 가치적인 평가를 뜻한다고 할 수 있다. 따라서 자아존중감은 개인이 자신에게 부여하는 가치의 정도를 말하며, 개인이 가지는 자신감과 성취욕구 및 긍정적인 자아개념을 형성하는 데 깊은 관련성을 가진다. 이러한 맥락에서 본 논문은 자아존중감을 자기가치나 자기평가, 자기수용 등의 개념을 포함하는 포괄적인 개념으로 정의하였다.



아동교육은 아동 스스로의 자아존중감을 발달시키기 위해서 자신 있는 의사소통과 자유로운 표현활동을 강조하여야 한다. 전술된 바와 같이 자아존중감은 원만한 대인관계 형성, 환경적 적응능력 제고, 건전한 성격발달 유도, 안정적인 정신건강 촉진 등 사회생활에 필요한 정신적 성숙과 인성발달에 지대한 영향을 미친다. 미술교육은 아동의 흥미와 능력에 따라 미술작품을 만들어 내기 때문에 아동의 개성을 적극적으로 존중한다고 볼 수 있다. 어린이들은 제각기 미술과제를 실행하고, 그것들을 개인적으로 발전시키기 때문에 관찰과 훈련을 통해 개념들을 형성하고 자기의 표현 능력에 대해 스스로 만족할 수 있게 된다. 미술활동의 이러한 자유로운 특성은 통제 위주의 주입식 교육이 가질 수 있는 교육의 획일성을 상당히 줄여주며 아동의 자아존중감을 향상시키는 데 큰 역할을 하게 된다. 미술이 ‘아무도 낙제하지 않는 과목’이라고 불려지는 것은 아동들의 개성을 존중하여 긍정적인 자아존중감을 격려하기 위한 시도이기 때문이라고 볼 수 있다(서울대미술교육연구회, 1996). 즉 미술교육의 미술 표현활동은 아동에게 본질적인 즐거움을 줄 수 있기 때문에 잠재되어 있는 의식의 자유로운 표출을 가능하게 한다.

선행연구(권준범, 2003)에 비추어 보면, 미술교육에서 어린이의 자아존중감을 높여주기 위한 방법은 크게 두 가지로 구분될 수 있다. 첫째, 어린이의 요구를 무시하기 보다는 존중하여야 한다. 미술은 객관적인 평가가 이루어지는 활동이 아니라, 개인의 개성이 존중되어야 하는 주관적인 활동이기 때문이다. 다른 사람의 개인적인 사고나 생각이 아동의 미술교육에 깊이 반영되는 것은 아동의 자아존중감 향상에 부정적인 영향을 미칠 수 있다.

둘째, 아동의 신체적, 심리적인 욕구를 잘 알고 있어야 한다. 아동의 요구에 알맞은 여러 종류의 재료를 사용할 수 있게 해주어야 한다. 이것은 아동의 신체 발달을 촉진시키고 심리적인 불안감을 감소시킴으로써 아동이 미술활동에서 무엇을 표현하

고 싶은지를 알 수 있게 해 준다. 이러한 미술작업은 아동들 스스로 이미 제시되어 있는 정답을 요구하지 않는 자유로운 활동을 통해서 느낌을 표출할 수 있는 기회를 갖게 함으로써, 바람직한 신체적 정신적 발달을 가져올 수 있게 하는 계기를 제공해 줄 수 있을 것이다. 요약하면, 자아존중감은 유아미술 교육의 측면에서 볼 때 아동의 정서발달과 성격발달의 기초적 토대가 되기 때문에 아동의 성격이해에 필요한 중요한 개념이라고 할 수 있다.

## 2. 미술교육과 아동의 정서발달

아동의 정서는 일찍부터 발달하기 시작한다. 아동은 출생 시부터 감정을 쾌감과 불쾌감으로 분화하며, 두 살이 되면 감정을 분노, 혐오, 공포, 애정, 질투, 그리고 기쁨 등의 정서로 세분화한다고 알려져 있다. 그러나 아동기의 어린이는 자신의 감정을 인식하고 이를 객관적으로 표현하는 것에 어려움을 겪는다. 아동의 정서발달은 신체발달과 마찬가지로 다른 영역의 발달과 긴밀한 상관관계를 가지고 진행된다. 정서가 풍부한 아동은 자신의 느낌을 표현하는 데 매우 적극적이다. 또한 또래 친구들과 과도 잘 어울려 지낼 수 있는 사회적 능력의 개발에도 긍정적인 영향력을 미친다. Goleman(1995)은 이러한 아동의 정서는 인지적 지능만으로 측정할 수 없다고 보았다. 그는 자신의 감정을 조절하면서 타인의 감정을 이해하고 그에 따라 대처 할 수 있는 사람이 사회에서 성공할 확률이 높다고 했다. 즉 정서지능은 사회생활에 있어서 인지적 능력 못지 않게 중요하다는 것이다.

정서지능에 대하여 이론적 체계를 세우기 시작한 것은 Salovey와 Mayer(1990)의 연구에 기인한 바가 크다. Salovey와 Mayer(1990: 186)는 정서지능을 “자신과 타인의 정서를 인식하고, 구성하고, 조절하는 등 정서적 정보를 정확하고 효과적으로 처

리할 수 있는 능력”이라고 정의하였다. 이들의 연구는 정서지능을 정서조절의 중요한 기제로 간주할 뿐만 아니라 사회적 문제 해결에 있어서도 중요한 역할을 담당한다는 것을 시사함으로써 기존의 연구 성과를 종합적으로 체계화하였다고 할 수 있다. Salovey와 Mayer의 제언을 받아들여 Goleman은 정서지능을 다음과 같은 다섯 가지 요인으로 정리하였다(김경희, 1999: 20-35). 첫째, 자기정서에 대한 이해이다. 정서지능은 자신의 감정을 관찰하여 자기 스스로를 조절하는 능력이다. 자기정서 능력이 풍부한 사람은 자신의 인생을 좀 더 적절하게 조망하며, 중요한 의사 결정의 순간에 필요한 합리적이고 정확한 감각을 가지고 있다. 둘째, 정서의 조절이다. 이는 자기 지각에 기초하여 자신의 느낌을 적절하게 전환하고, 조절하는 능력을 의미한다. 정서조절 능력이 풍부한 사람은 분노, 흥분, 우울, 불안을 쉽게 떨쳐버리고 좌절과 혼돈에서 빨리 벗어날 수 있다. 셋째, 자기 동기화로 자신의 감정을 생의 목적에 부합하도록 정렬시키는 능력이다. 자기 동기화 능력은 주의집중, 동기부여, 자기정복, 창조에 필수적이다. 이런 능력이 많은 사람은 혼란스러운 상황에서도 더욱 생산적이고 효율적인 일을 한다. 넷째, 다른 사람의 감정인식, 즉 공감이다. 이는 다른 사람이 느끼는 기분을 이해하고 그에 상응하는 정서적 경험을 공유하고 이를 표현하는 능력이다. 다섯째, 관계 다루기로 다른 사람의 감정을 바람직한 방향으로 변환하도록 하는 능력이다. 이러한 능력은 지도력을 발휘하면서, 대인관계 효율성을 달성하기 위한 능력이다.

모든 예술 활동은 시각적 상징을 작품화하여 나타내는 ‘표현활동’과 그것을 내면에 받아들여 즐기는 ‘감상활동’을 포함한다. 조형예술의 미적 경험이 지니는 특성은 생각을 시각적 형태로 표현하는 조형성, 형식 속에 담기는 창의성, 내용과 형식을 지각, 감상하는 정서성 등을 들 수 있다(미술치료연수회자료집, 1999). 따라서 미술적 경험은 정서함양과 미적 감상능력의 제고는 물론이고 창의적 표현능력과 밀접한

관계가 있다고 할 수 있다.

어린이들의 그림은 종종 분노, 행복, 슬픔과 같은 내적인 정서적 감정을 반영한다. 인지적 표현 능력이 상대적으로 부족한 아동들에게는 효과적인 비언어적 의사소통을 위해서 대안적인 표현방식인 미술활동이 필요하다. 어린 아이는 자신의 개인적 문제들을 누군가에게 말하고 싶어 하지만 이를 구체적으로 표현하기가 쉽지 않다. 이럴 때 아동은 미술이라는 매개물을 통하여 감정을 배출함으로써 효과적인 의사소통뿐만 아니라 정서적 안정도 획득할 수 있다. 즉 미술활동은 아동들의 정서적 교감이나 감정의 흐름을 이해할 수 있는 대화의 통로를 제공해 준다.

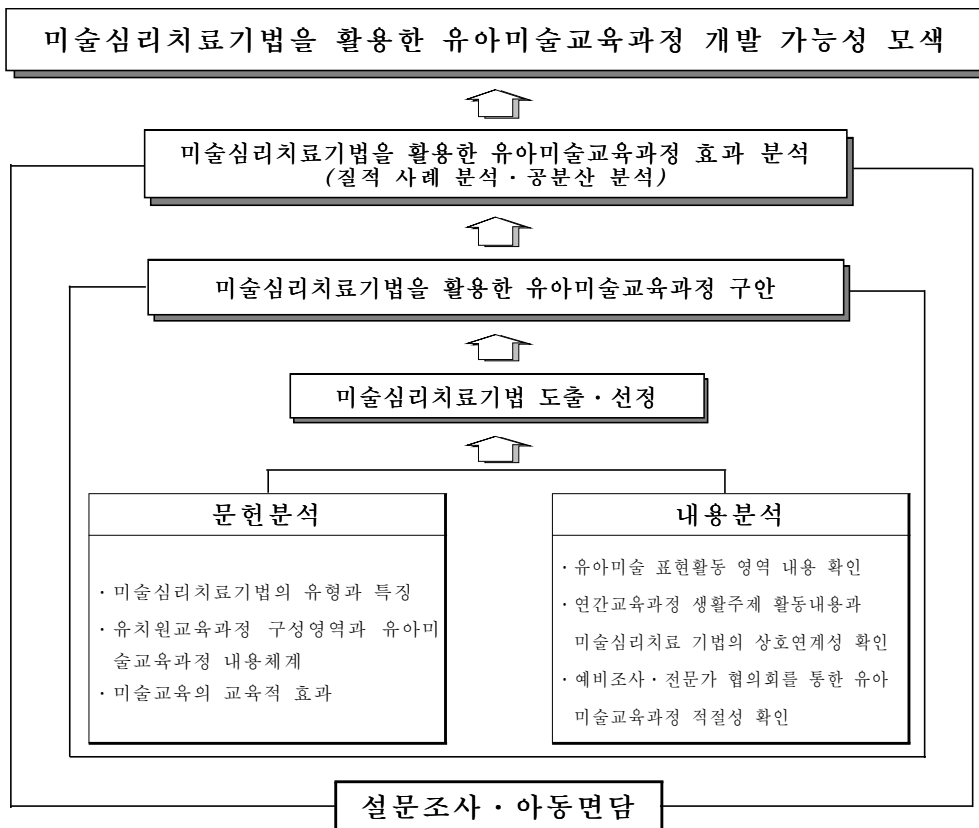
이와 같이 미술은 비언어적 표현 수단으로서 아동의 감정이나 사고를 자신도 모르게 구체화하는 판단적 자료를 남긴다. 또한 미술활동은 분노, 적대감 등의 부정적 정서를 해소시킬 수 있는 정화의 기능을 담당한다. 특히 문제 아동의 경우에 미술활동은 아동의 무의식적 갈등, 정신 역동성 등을 파악할 수 있게 해주는 진단적 기제를 제공한다.

요약하면, 미술활동은 자신의 감정을 진솔하게 표출하고, 다른 사람의 기분을 이해하면서 감정조절 능력과 대인관계 능력을 제고하는 데 기여한다. 미술활동의 이러한 특징적 역할 등은 아동의 정서 발달에 긍정적인 도움을 줄 수 있을 것이다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### A. 분석 절차 모형

본 연구는 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육 활동이 유아들의 정서 발달과 자아존중감 향상에 미치는 실증적 효과를 분석하였다. 본 연구의 목적을 달성하기 위해 시행된 연구의 분석 절차를 제시하면 [그림 Ⅲ-1] 과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 분석 절차 모형

## B. 연구 대상과 연구 기간

본 연구는 실험연구의 성격을 구현하기 위하여 광주광역시에 소재한 두 개의 어린이집과 한 개의 유치원에 취원하고 있는 만 4, 5세 유아 224명을 무선표집하여 실험집단과 통제집단에 할당하였다. 그 결과 연구 대상자는 유치원과 어린이집 각각에 실험집단과 통제집단이 분포되어 있으며, 집단별로 112명씩 할당되어 확률적으로 집단 간의 유사성이 보장되었다. 실험집단은 미술 표현활동 시간에 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육을 실시하였으며, 통제집단은 유치원 교육과정에서 제시하는 유아미술 표현활동을 실시하였다. 실험집단과 통제집단에 소속되어 있는 유아의 정서발달과 자아존중감에 대한 유아미술교육과정의 효과를 파악하기 위하여 사전·사후 검사로 구분하여 교사용 유아 정서지능 평정척도 검사와 유아 자아존중감 검사를 실시하였다. 실험집단은 4세 남아가 26명, 여아가 24명으로 총 50명으로, 5세 아동은 남아 28명, 여아 34명으로 총 62명으로 구성되었다. 각 연령별 월령은 4세 아동이 63.5개월, 5세 아동이 74.9개월로 평균 69.2개월로 나타났다. 통제집단은 4세 남아가 23명, 여아가 27명으로 총 50명으로, 5세 아동은 남아 30명, 여아 32명으로 총 62명으로 구성되었다. 연령별 통제집단의 월령은 4세 아동이 64.1개월, 5세 아동이 75.3개월로 평균 69.7개월로 나타났다. 실험집단과 통제집단의 일반적 특성을 정리해보면 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구 대상 현황

구분	실험 집단				통제 집단			
	남	여	월령	계	남	여	월령	계
4세	26	24	63.5	50	23	27	64.1	50
5세	28	34	74.9	62	30	32	75.3	62
계	54	58	69.2	112	53	59	69.7	112

본 연구는 광주광역시에 소재하는 어린이집과 유치원에 재직하고 있는 열 명의 교사들의 유아 정서발달에 대한 관찰기록에 의존하여 유아미술교육과정의 유아 정서발달 효과를 확인하였다. 유아미술교육과정의 자아존중감에 대한 효과를 분석하기 위해서는 연구 대상으로 선정된 유아를 대상으로 김영숙(1998)이 개발한 자아존중감 척도 검사를 활용하였다. 회수한 검사지 총 224부 중 무응답지와 불성실한 응답지를 제외하고 정서발달은 총 220부, 자아존중감은 총 205부를 연구 자료로 사용하였다. 분석대상자의 일반적인 특징을 살펴보면 <표 III-2>와 <표 III-3>과 같다.

<표 III-2> 자아존중감 분석대상자의 특성

구 분		통제집단(%)	실험집단(%)	합계(%)
성별	남	53(47.32)	48(51.61)	101(49.27)
	여	59(52.68)	45(48.39)	104(50.73)
나이	4세	50(44.64)	43(46.24)	93(45.37)
	5세	62(55.36)	50(53.76)	112(54.63)
합 계		112(100)	93(100)	205(100)

<표 III-3> 정서발달 분석대상자의 특성

구 분		통제집단(%)	실험집단(%)	합계(%)
성별	남	53(47.75)	53(48.62)	106(48.18)
	여	58(52.25)	56(51.38)	114(51.82)
나이	4세	50(45.05)	48(44.04)	98(44.55)
	5세	61(54.95)	61(55.96)	122(55.45)
합 계		111(100)	109(100)	220(100)

본 연구는 유아미술교육과정의 질적 효과를 확인하기 위하여 교사용 유아 정서지능 평정 척도와 유아 자아존중감 검사에서 가장 낮은 점수를 받은 다섯 명의 유아

를 질적 관찰 대상으로 선정하여 분석을 실시하였다. 질적 관찰 분석은 15회기별로 실시된 유아미술교육과정이 유아의 자아존중감과 정서발달에 교육적 맥락에서 어떠한 영향을 주었는지를 확인하였다. 또한 회기별로 관찰된 질적 변화를 구체적으로 설명하기 위하여 1회기와 16회기에 동적 집·나무·사람 그리기 검사를 사전·사후적으로 실시하여 유아미술교육활동의 실증적 효과를 비교·분석하였다. 질적 연구 대상자의 특성은 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 질적 분석대상자의 특성

구 분		인 원	합 계
성별	남	2	5
	여	3	
나이	4세	2	5
	5세	3	

연구대상으로 선정된 유아의 부모 특성과 연구에 참여한 교사의 배경 특성을 살펴보면 <표 III-5>, <표 III-6>과 같다.

<표 III-5> 연구 대상 유아의 부모 가정 배경

구 분		통제집단(%)		실험집단(%)	
		부	모	부	모
연령	20대	5(4.63)	11(10.09)	6(5.46)	8(7.34)
	30대	96(88.89)	94(86.24)	95(86.36)	99(90.83)
	40대	7(6.48)	4(3.67)	9(8.18)	2(1.83)
학력	고졸 이하	51(47.22)	68(62.38)	61(55.45)	72(66.06)
	전문대 졸	24(22.22)	20(18.35)	21(19.01)	18(16.51)
	4년대 졸	33(30.56)	21(19.27)	28(25.46)	19(17.43)
합 계		108(100)	109(100)	110(100)	109(100)



<표 III-6> 연구 참여 교사의 일반적 특성

구 분		통제집단	실험집단
연령	20대	2	3
	30대	3	1
	40대	0	1
학력	전문대 졸	2	2
	4년대 졸	3	2
	대학원졸	1	0
경력	4년 이하	2	3
	5~9년	2	1
	10년 이상	1	1
합 계		5	5

<표 III-5>에 나타나듯이 연구 대상 유아의 부모는 20대에서 40대까지의 분포를 보여주고 있으며, 특히 30대가 주류를 이루고 있었다. 부모의 학력 배경은 고졸 이하가 가장 많이 나타났다. 조부모 가정을 제외한 부모 특성을 전체적으로 살펴보면 실험집단과 통제집단간의 가정 배경의 차이는 크게 부각되지 않았다. 교사의 일반적 특성에 있어서도 실험집단과 통제집단의 특별한 차이는 드러나지 않았다(<표 III-6> 참조).

본 연구는 유아미술교육과정의 체계적인 구안을 위하여 2005년 9월부터 12월까지 광주광역시 소재한 유치원과 어린이집 세 개 기관을 대상으로 예비적용을 실시하여 교육과정의 미비점을 확인·보완하였다(<표 III-7>, <부록 VII> 참조). 이후 2006년 3월부터 7월까지 동일 교육·보육기관을 대상으로 유아교육과정의 표현 생활시간에 구안된 유아미술교육과정을 1주일에 1회씩 총 15주를 실시하였다. 미술 표현활동 시간은 1회기에 40분에서 1시간씩의 분량으로 구성되었다. 연구 기간을 제시하면 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 연구 기간

구 분	연구 기간
유아미술교육과정 예비 적용	2005. 9 ~ 2005. 12
유아미술교육과정 문제점 확인·보완	2005. 12 ~ 2006. 2
유아미술교육과정 활동 실시	2006. 3 ~ 2006. 7
회기별 질적 분석 실시	2006. 7 ~ 2006. 10
사후처리·통계분석	2006. 7 ~ 2006. 9

### C. 연구 도구

본 연구는 연구의 목적을 달성하기 위하여 두 개의 검사 도구와 한 개의 그림심리 검사를 활용하였다. 유아의 정서발달에 미치는 효과를 사전·사후 검사로 확인하기 위해서 김경희(1998)가 제작한 교사용 유아 정서지능 평정척도를 사용하고, 유아의 자아존중감 향상에 미치는 영향을 파악하기 위한 도구로는 Harter와 Pike(1984)가 개발한 만 4-5세용 유아의 자아존중감 척도 검사를 김영숙(1998)이 수정·보완한 검사를 사용하였다. 또한 자아존중감과 정서지능이 낮은 다섯 명의 유아에 대한 유아미술교육활동의 질적 효과를 확인하기 위하여 동적 집·나무·사람 검사를 실시하였다.

유아의 자아존중감 척도 검사는 모두 다섯 개의 하위영역으로 구성되어 있다. 다섯 개의 하위영역은 ‘인지적 능력’ 6문항, ‘동료 수용’ 6문항, ‘신체적 능력’ 6문항, ‘어머니 수용’ 6문항, ‘자기 수용’ 6문항으로 이루어져 있다. 하위 요인별 점수 분포는 6점에서 24점이며, 자아존중감의 총 점수의 분포는 30점에서 120점까지의 범위로 분포되었다. 하위 영역의 점수를 합하여 점수가 높을수록 유아의 자아존중감이 높은 것으로 해석하였다.

<표 III-8>이 제시하듯이 자아존중감 척도의 신뢰도는 Cronbach  $\alpha$ 계수가 0.77에서 0.87로서 높게 나타났다. 하위영역별로 살펴보면, 인지적 영역이 0.82, 동료수용이 0.87, 신체적 능력이 0.77, 어머니 수용이 0.82, 자기수용이 0.78로 나타나 평가기준의 하위 영역들이 영역별로 일관된 내용을 평가하고 있음을 알 수 있다.

<표 III-8> 유아 자아존중감의 영역별 신뢰도

하위 영역	문항번호	문항 수	Cronbach $\alpha$
인지적 능력	1, 6, 11, 16, 21, 26	6	.82
동료 수용	2, 7, 12, 17, 22, 27	6	.87
신체적 능력	3, 8, 13, 18, 23, 28	6	.77
어머니 수용	4, 9, 14, 19, 24, 29	6	.82
자기 수용	5, 10, 15, 20, 25, 30	6	.78

본 논문에서 활용한 교사용 유아 정서지능 평정척도는 ‘자기 정서의 이용’ 12문항, ‘타인 정서의 인식과 배려’ 10문항, ‘자기 정서의 인식과 표현’ 9문항, ‘감정 조절과 충동 억제’ 9문항, ‘교사와 관계’ 5문항, ‘또래와 관계’ 5문항 등 총 50문항으로 이루어져 있다. 채점 방식은 5점 척도를 활용하였다. 각 영역은 높은 점수를 받으면 유아가 정서지능이 높고 긍정적인 정서발달을 가지는 것으로 분석한다. 교사용 유아 정서지능 평정척도의 신뢰도에 대한 분석 결과 영역별로 Cronbach  $\alpha$ 계수가 0.69에서 0.82의 범위로 나타나 높은 것으로 판단되었다. 이를 영역별로 자세히 살펴보면 자기정서 이용 영역 0.69, 타인정서의 인식과 배려 0.81, 자기정서의 인식과 표현 0.83, 감정의 조절과 충동억제 0.82, 교사와의 관계 0.82, 또래와의 관계 0.81로 나타났다. 즉 교사용 유아 정서지능 평정척도의 하위 영역들은 영역별로 일관된 내용을 평가하고 있는 것으로 볼 수 있다(<표 III-9> 참조).

<표 III-9> 교사용 유아 정서지능 영역별 신뢰도

하위 영역	문항번호	문항 수	Cronbach α
자기 정서 이용	18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31	12	.69
타인 정서의 인식과 배려	32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 48	10	.81
자기 정서 인식과 표현	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	9	.83
감정의 조절과 충동억제	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21	9	.82
교사와 관계	10, 40, 41, 42, 43	5	.82
또래와 관계	45, 46, 47, 49, 50	5	.81

본 연구에서 유아미술교육활동의 질적 효과를 확인하기 위하여 활용된 동적 집·나무·사람 그리기 검사는 유아의 능동성과 자아존중감 및 정서발달이 어떻게 변화하였는지를 해석하는 그림검사 도구이다. 동적 집·나무·사람 그리기 검사에 나타난 집 그림은 유아의 내·외향성, 공상이나 자아개념, 현실과의 접근 가능성, 가족 내부의 관계 등을 상징하며, 나무 그림은 인생의 성장 과정과 성취욕구 등을 표상하고 사람 그림은 신체적 자아와 심리적 자아 및 타인에 대한 지각상 등을 표출한다. 동적 집·나무·사람 그리기 검사에 대한 구체적인 해석기준은 <부록 IV>에 제시되어 있다.

#### D. 연구 방법과 자료 처리

본 연구의 목적과 내용을 수행하기 위해 다음과 같은 연구방법을 활용하였다. 첫째, 문헌자료 분석을 활용하였다. 이를 위하여 미술치료와 미술교육의 주요 내용과 미술심리치료 기법의 유형을 검토하는 문헌적 내용분석을 실시하였다. 문헌 분석은 심리학적 관점에서 미술치료의 역사적 배경과 미술심리치료의 접근 방식 및 교육적 함의성을 중심으로 실시하였고, 내용 분석은 미술치료의 적용기법, 유아미술교육과정의 구성영역과 준거체계를 중심으로 이루어졌다.

둘째, 전문가 면담과 아동면담으로 구성된 면담조사를 실시하였다. 먼저 미술심리 치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 내용적 타당성을 검증하기 위하여 유아교육전문가 2인과 미술치료전문가 2인을 중심으로 전문가 면담과 함께 관련협의회를 실시하였다.

셋째, 설문조사를 실시하였다. 이는 실험집단과 통제집단을 비교하기 위한 사전·사후 검사로 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 유아의 정서 발달과 자아존중감 향상에 미치는 실증적 효과를 알아보기 위한 것이었다. 자료 처리 방법으로는 SPSS Window 10.0 프로그램을 활용하여  $t$  검증을 실시하였고 평균분석과 표준편차를 확인하였다. 또한 아동의 자아존중감과 정서발달에 대한 매개변수와 사전 영향력을 제거하기 위하여 공분산 분석을 실시하였다. 설정된 연구 문제를 해결하기 위하여 실험집단과 통제집단 간 유아미술교육과정의 하위 영역별 효과와 성별 효과 및 나이별 효과를 비교 분석하였다.

넷째, 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 아동의 정서발달과 자아존중감에 미치는 질적 효과를 알아보기 위해 다섯 명의 유아를 대상으로 회기별 사례 분석을 실시하였다. 이는 유아미술교육과정이 일반 유아는 물론 발달단계에서 상대적 지체 현상을 보이는 개별유아에게도 적용 가능한지를 확인하기 위한 것이었다. 유아미술교육과정의 질적 효과분석을 위해서 실험집단에서 정서발달과 자아존중감이 낮게 평정된 유아를 준거적 선택(criterion-based selection)을 활용하여 연구사례로 선정하였다. 이러한 시도는 질적 연구가 연구결과의 일반화를 지향하는 양적 연구의 확률적 표집(probabilistic sampling)과는 다르게 집단 내의 특이성과 회귀성을 파악함으로써 일반성과 정상성도 어느 정도 추정할 수 있다는 특성을 반영하기 위한 것이다(조용환, 2002: 27-28). 유아미술교육과정의 교육적 효과를 포괄적으로 확인하기 위하여 방법론적 다각검증의 일환으로 질적 연구사례로 선정된 다섯 명의 유아들에 대해서 유아미술 교육활동의 실증적 효과를 재확인하였다.

## IV. 결과와 논의

본 장에서는 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 효과를 분석하기 위해서 질문지법 검사 도구를 사용하여 설문조사를 실시하였으며, 질적 방법으로 회기별 면담과정을 실시하여 그 결과를 분석하여 논의하였다.

### A. 자아존중감에 대한 효과 분석

유아미술교육과정의 교육활동이 유아의 자아존중감에 미치는 영향을 알아보기 위하여 사전 자아존중감의 하위 영역을 공변인으로 하여 공분산 분석을 실시하였다. 총 224부의 검사지 중 불성실하게 처리된 응답지를 제외한 통제집단 112부, 실험집단 93부의 연구 자료를 대상으로 분석한 결과를 살펴보면 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 집단에 따른 유아 자아존중감 영역별 기술 통계치

평가 영역	실험집단(n=93)	통제집단(n=112)
	평균(표준편차)	평균(표준편차)
인지적 능력	4.082(.044)	2.979(.039)
동료 수용	3.903(.043)	3.179(.039)
신체적 능력	4.020(.041)	2.881(.037)
어머니 수용	3.803(.040)	2.967(.036)
자기 수용	4.091(.039)	3.012(.036)

<표 IV-2> 유아 자아존중감 영역별 공분산 분석 결과

공변인	소스	제곱합	자유도	평균제곱	F
인지적 능력	사전검사	1.150	1	1.150	7.157**
	처치	45.940	1	45.940	285.995***
	오차	32.448	202	.161	
	합계	95.443	204		
동료 수용	사전검사	2.225	1	2.225	13.217***
	처치	26.843	1	26.843	159.484***
	오차	34.000	202	.168	
	합계	62.906	204		
신체적 능력	사전검사	.0114	1	.0114	.075
	처치	64.796	1	64.796	424.443***
	오차	30.837	202	.153	
	합계	96.738	204		
어머니 수용	사전검사	.347	1	.347	2.371
	처치	35.748	1	35.748	244.529***
	오차	29.530	202	.146	
	합계	65.354	204		
자기 수용	사전검사	.165	1	.165	1.219
	처치	51.064	1	51.064	376.419***
	오차	27.403	202	.136	
	합계	86.777	204		

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

미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육활동은 유아의 자아존중감의 모든 하위 영역에 있어서 통제집단 평균에 비하여 실험집단의 평균이 높게 나타났고, 집단간 유의미한 차이가 발견되었다( $p < .001$ ). 이는 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 유아들의 자아존중감 향상에 매우 긍정적인 영향을 미치고 있음을 시사한다. 이를 성별에 따라 분석해 보면 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 집단과 성별에 따른 유아 자아존중감 기술 통계치

영역	남아		여아	
	실험(표준편차)	통제(표준편차)	실험(표준편차)	통제(표준편차)
인지적 능력	4.069(.066)	3.052(.062)	4.022(.058)	2.972(.050)
동료 수용	3.938(.063)	3.197(.060)	3.873(.058)	3.158(.051)
신체적 능력	4.109(.061)	2.822(.058)	3.931(.053)	2.932(.047)
어머니 수용	3.832(.057)	2.948(.054)	3.779(.056)	2.980(.050)
자기 수용	4.136(.056)	3.034(.053)	4.025(.055)	3.009(.049)

<표 IV-4> 유아 자아존중감 성별에 따른 공분산 분석 결과

공변인	성별	소스	제곱합	자유도	평균제곱	F
인지적 능력	남	사전검사	.920	1	.920	4.994*
		처리	21.174	1	21.174	114.897***
		오차	17.876	97	.184	
		합계	49.354	99		
	여	사전검사	.311	1	.311	2.223
		처리	24.462	1	24.462	174.678***
		오차	14.284	102	.140	
		합계	45.594	104		
동료 수용	남	사전검사	.791	1	.791	4.190*
		처리	13.618	1	13.618	72.173***
		오차	18.302	97	.189	
		합계	33.159	99		
	여	사전검사	1.387	1	1.387	9.086**
		처리	13.133	1	13.133	86.016***
		오차	15.574	102	.153	
		합계	29.470	104		
신체적 능력	남	사전검사	.00954	1	.00954	.056
		처리	38.682	1	35.682	226.133***
		오차	16.593	97	.171	
		합계	57.573	99		
	여	사전검사	.000159	1	.000159	.001
		처리	25.776	1	25.776	199.103***
		오차	13.205	102	.129	
		합계	38.999	104		
어머니 수용	남	사전검사	.140	1	.104	.924
		처리	19.418	1	19.418	127.817***
		오차	14.736	97	.152	
		합계	34.466	99		
	여	사전검사	.170	1	.170	1.182
		처리	16.075	1	16.075	111.547***
		오차	14.699	102	.144	
		합계	30.832	104		
자기 수용	남	사전검사	.168	1	.168	1.259
		처리	24.801	1	24.801	185.345***
		오차	12.980	97	.134	
		합계	45.539	99		
	여	사전검사	.000351	1	.000351	.003
		처리	25.320	1	25.320	184.190***
		오차	14.021	102	.137	
		합계	40.750	104		

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$



분석결과를 살펴보면 성별의 구분 없이 인지적 능력 영역, 동료 수용 영역, 신체적 능력 영역, 어머니 수용 영역, 자기 수용 모든 영역에서 실험집단의 평균이 통제집단의 평균보다 높게 나타났다. 실험집단에 속하는 남아의 경우 유아미술교육과정의 교육활동 적용 후 신체적 능력의 변화가 유의미하게 나타났고, 실험집단의 여아는 인지적 능력에 있어서 통제집단의 여아보다 유의미한 변화를 보였다. 이는 남아의 경우는 유아미술 교육활동에서 적극적인 신체활동을 통하여 참여하는 경향이 강하고 여아의 경우는 또래집단과 대화를 통하여 참여하는 성별에 따른 발달적 특성이 반영된 것으로 보인다. 이를 연령별로 구체적으로 살펴보면 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 집단과 연령에 따른 유아 자아존중감 기술 통계치

영역	4세		5세	
	실험(표준편차)	통제(표준편차)	실험(표준편차)	통제(표준편차)
인지적 능력	4.148(.062)	2.920(.060)	3.915(.062)	3.120(.060)
동료 수용	4.047(.061)	3.223(.058)	3.762(.057)	3.134(.055)
신체적 능력	4.125(.061)	2.858(.059)	3.907(.056)	2.888(.054)
어머니 수용	3.852(.059)	3.997(.056)	3.762(.054)	2.964(.053)
자기 수용	4.181(.055)	2.897(.052)	3.973(.052)	3.122(.050)

<표 V-5>에서 볼 수 있듯이 연령에 상관없이 만 4세와 만 5세 유아 모두에게 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육활동이 모든 자아존중감 하위 영역에서 긍정적인 영향을 주는 것으로 분석되었다. 특히 4세의 경우 신체적 능력에 있어서 집단 간에 유의미한 차이가 나타나는 이유는 해당 연령 유아들이 유아미술교육과정의 교육활동이 실시됨으로써 이전에 비하여 능동적인 신체활동을 보여주었기 때문인 것으로 보인다. 유아미술교육과정의 교육활동 효과가 집단 간에 있어서 가장 부정적으로 나타난 어머니 수용 영역의 경우는 4세 유아가 미술교육활동에 참여한 결과 자아존중감이 향상됨에 따라서 어머니에 대한 애착과 수용이 상대적으로 감소한 결과가 반영되었다고 볼 수 있다. 5세 유아의 경우를 살펴보면 유아미술교육과정의 교육활동 효과는 자기수용 영역이 두 번째로 높은 것으로 나타났다. 이는 4세의 경우와 유사하게 유아미술교육과정 교육활동이 적용된 결과 실험집단에 참여한 유아의 자신감과 자아개념이 향상된 결과가 반영된 것으로 해석될 수 있다.

<표 IV-6> 유아 자아존중감 연령에 따른 공분산 분석 결과

공변인	연령	소스	제곱합	자유도	평균 제곱	F
인지적 능력	4	사전검사	1.773	1	1.773	9.989**
		처리	35.519	1	35.519	200.082***
		오차	16.510	93	.178	
		합계	56.521	95		
	5	사전검사	1.030	1	1.030	7.678**
		처리	9.392	1	9.392	70.001***
		오차	12.612	94	.134	
		합계	35.970	96		
동료 수용	4	사전검사	1.699	1	1.699	9.965**
		처리	16.219	1	16.219	95.101***
		오차	15.860	93	.171	
		합계	33.273	95		
	5	사전검사	1.053	1	1.053	6.901**
		처리	9.532	1	9.532	62.471***
		오차	14.342	94	.153	
		합계	25.407	96		
신체적 능력	4	사전검사	.0783	1	.0783	.461
		처리	37.147	1	37.147	218.999***
		오차	15.775	93	.170	
		합계	53.662	95		
	5	사전검사	.146	1	.146	1.081
		처리	21.945	1	21.945	163.006***
		오차	12.655	94	.135	
		합계	39.442	96		
어머니 수용	4	사전검사	.221	1	.221	1.414
		처리	17.143	1	17.143	109.572***
		오차	14.551	93	.156	
		합계	31.712	95		
	5	사전검사	.176	1	.176	1.270
		처리	15.443	1	15.443	111.724***
		오차	12.993	94	.138	
		합계	28.638	96		
자기 수용	4	사전검사	.0538	1	.0538	.412
		처리	35.993	1	35.993	276.069***
		오차	12.125	93	.130	
		합계	52.569	95		
	5	사전검사	.331	1	.331	2.822
		처리	15.303	1	15.303	130.418***
		오차	11.029	94	.117	
		합계	30.830	96		

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

유아미술 교육활동이 자아존중감에 미치는 영향을 집단별로 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다. 집단별로 다섯 가지 자아존중감의 하위 영역인 인지적 능력, 동료 수용, 신체적 능력, 어머니 수용, 자기 수용에 모두에서 유의미한 차이가 발견되었다. 또한 성별·연령에 따른 분석에 있어서도 실험집단과 통제집단 간에 유의미한 차이가 나타났다. 유아미술 교육활동이 적용된 이후, 실험집단의 남아의 경우는 통제집단의 남아에 비하여 신체적 능력에서, 실험집단의 여아의 경우는 인지적 능력에 있어서 통제집단의 여아보다 가장 큰 유의미한 차이를 보였다. 이는 유아미술 교육활동을 함에 있어서 남자는 주로 신체활동을 이용해서, 여아의 경우는 또래 집단과 대화를 통해서 참여하기 때문인 것으로 해석되었다. 유아의 자아존중감에 있어서 실험집단의 4세와 5세 유아 모두에게 가장 큰 변화를 보인 하위 영역은 신체적 능력이었다. 이는 유아미술 교육활동 속에서 제시된 미술재료나 미술표현 활동방법이 유아의 능동적인 신체활동을 촉진하였기 때문인 것으로 해석되었다. 그러나 실험집단에 속하는 유아가 신체적 능력에 있어서 유의미한 변화를 나타낸 것은 연구기간에 따른 시간의 경과와 발달과정에 따른 자연적인 성숙의 요인을 완전히 배제할 수는 없다. 요약하면 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육 활동은 연령과 성별에 관계없이 유아의 자아존중감 향상에 유의미한 영향을 미치는 것으로 분석되었다.

## **B. 정서발달에 대한 효과 분석**

미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 유아의 정서발달에 미치는 영향을 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단 별로 사전 정서지능의 하위 영역을 공변인으로 하여 공분산 분석을 실시하였다. 분석 결과 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 유아의 정서발달에 미치는 영향을 살펴보면 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 집단에 따른 유아 정서지능 기술 통계치

영역	실험집단(n=109)	통제집단(n=111)
	평균(표준편차)	평균(표준편차)
자기정서 이용	3.507(.035)	3.318(.034)
타인 정서의 인식과 배려	3.721(.043)	3.385(.042)
자기 정서 인식과 표현	3.811(.035)	3.402(.034)
감정의 조절과 충동억제	2.541(.043)	2.544(.043)
교사와 관계	3.794(.046)	3.418(.045)
또래와 관계	4.013(.049)	3.526(.048)

<표 IV-8> 유아 정서지능에 대한 공분산 분석 결과

공변인	소스	제곱합	자유도	평균제곱	F
자기 정서 이용	사전검사	.822	1	.822	7.426**
	처치	.503	1	.503	4.547**
	오차	24.030	217	.111	
	합계	26.811	219		
타인 정서의 인식과 배려	사전검사	.389	1	.389	2.954
	처치	1.728	1	1.728	13.134***
	오차	28.557	217	.132	
	합계	35.170	219		
자기 정서 인식과 표현	사전검사	2.638	1	2.638	25.348***
	처치	2.262	1	2.262	21.730***
	오차	22.585	217	.104	
	합계	34.424	219		
감정의 조절과 충동억제	사전검사	.0523	1	.0523	.344
	처치	.0255	1	.0255	.167
	오차	32.996	217	.152	
	합계	33.048	219		
교사와 관계	사전검사	6.812	1	6.812	35.780***
	처치	.875	1	.875	4.594**
	오차	41.317	217	.190	
	합계	55.886	219		
또래와 관계	사전검사	7.408	1	7.408	32.640***
	처치	3.618	1	3.618	15.940***
	오차	49.249	217	.227	
	합계	69.684	219		

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육활동이 유아의 자기정서 이용에 관한 영역에 대해 분석한 결과를 살펴보면, 실험집단의 평균(3.51)이 통제집단

의 평균(3.32) 보다 높게 나타남을 알 수 있다( $F(1, 217)=4.547, p < .01$ ). 즉 미술심리 치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육활동이 유아의 자기정서 영역에 긍정적 영향을 주는 것을 알 수 있다. 타인 정서의 인식과 배려에 대한 영역 또한 실험집단의 평균이 3.72로 통제집단의 평균 3.39보다 높게 나타남을 알 수 있으며( $F(1, 217)=13.134, p < .001$ ), 자기 정서 인식과 표현 영역에서도 통제집단의 평균이 3.40인데 반하여, 실험집단의 평균이 3.81로 나타나 유아미술 교육활동의 긍정적 효과를 확인할 수 있었다( $F(1, 217)=21.730, p < .001$ ). 교사와 관계 영역( $F(1, 217)=4.594, p < .01$ )이나 또래와 관계 영역( $F(1, 217)=15.940, p < .001$ )에 있어서도 통제집단과 실험집단간에 유의미한 차이가 나타났다. 하지만 감정의 조절과 충동억제 영역의 경우 실험집단의 평균이 2.54, 통제집단의 평균이 2.54로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 이는 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육활동이 미술 표현활동과정을 통하여 유아의 감정과 충동을 적절하게 억제하지 못하였음을 의미한다. 그 이유는 미술활동 시간은 개방된 분위기에서 자기의 감정을 자유롭게 표출하는 것을 목표로 하기 때문에 교사의 교수방법이 통제와 지시보다는 자율성의 기제를 더 많이 활용한 결과에 기인한 것으로 해석될 수 있다. 전체적으로 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육활동은 유아의 정서발달에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다.

미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 정서발달에 미치는 효과를 유아의 성별로 구분하여 살펴보면 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 집단과 성별에 따른 유아 정서지능 기술 통계치

영역	남 아		여 아	
	실험(표준편차)	통제(표준편차)	실험(표준편차)	통제(표준편차)
자기 정서 이용	3.466(.058)	3.377(.058)	3.467(.040)	3.341(.039)
타인 정서의 인식과 배려	3.685(.059)	3.468(.059)	3.688(.065)	3.374(.063)
자기 정서 인식과 표현	3.787(.049)	3.492(.049)	3.680(.050)	3.470(.049)
감정의 조절과 충동억제	2.529(.057)	2.511(.057)	2.523(.066)	2.602(.065)
교사와 관계	3.653(.067)	3.529(.067)	3.714(.066)	3.522(.064)
또래와 관계	3.967(.075)	3.626(.075)	3.866(.063)	3.619(.062)

<표 IV-10> 유아 정서지능 성별에 따른 공분산 분석 결과

공변인	성별	소스	제곱합	자유도	평균제곱	F	성별	소스	제곱합	자유도	평균제곱	F
자기 정서 이용	남	사전검사	.205	1	.205	1.279	여	사전검사	.597	1	.597	9.006
		처치	.177	1	.177	1.105		처치	.270	1	.270	4.066*
		오차	16.491	103	.160			오차	7.362	111	0.066	
		합계	17.137	105				합계	9.655	113		
타인 정서의 인식과 배려	남	사전검사	.765	1	.765	5.370*	여	사전검사	.027	1	.027	.023
		처치	.804	1	.804	5.648*		처치	.988	1	.988	8.186**
		오차	14.667	103	.142			오차	13.338	111	.121	
		합계	18.591	105				합계	16.450	113		
자기 정서 인식과 표현	남	사전검사	.959	1	.959	9.447**	여	사전검사	1.632	1	1.632	15.179***
		처치	1.562	1	1.562	15.377***		처치	.796	1	.796	7.405**
		오차	10.461	103	.102			오차	11.936	111	.108	
		합계	16.267	105				합계	17.916	113		
감정의 조절과 충동 억제	남	사전검사	.006	1	.006	.045	여	사전검사	.077	1	.077	.452
		처치	.006	1	.006	.041		처치	.096	1	.096	.563
		오차	13.985	103	.135			오차	18.877	111	.170	
		합계	13.994	105				합계	18.981	113		
교사와 관계	남	사전검사	3.742	1	3.742	17.177***	여	사전검사	2.558	1	2.558	15.077***
		처치	.341	1	.341	1.567		처치	.567	1	.567	3.342
		오차	22.438	103	.218			오차	18.830	111	.170	
		합계	28.191	105				합계	27.658	113		
또래와 관계	남	사전검사	5.583	1	5.583	21.191***	여	사전검사	2.273	1	2.273	11.941***
		처치	2.461	1	2.461	9.341**		처치	1.313	1	1.313	6.901*
		오차	27.137	103	.263			오차	21.127	111	.190	
		합계	41.438	105				합계	28.074	113		

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

남자 유아들의 경우 타인 정서의 인식과 배려 영역은 실험집단이 평균이 3.69, 통제집단의 평균이 3.47로 후자보다는 전자가 높게 나타났다( $F(1, 103)=5.648, p < .05$ ). 자기 정서 인식과 표현 영역( $F(1, 103)=15.377, p < .001$ ), 또래와 관계 영역( $F(1, 103)=9.341, p < .01$ )에서도 유아미술교육과정의 교육활동이 집단별로 정서 지능에 유

의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 그러나 자기 정서 이용, 감정의 조절과 충동 억제, 교사와 관계 영역에서는 집단별 차이가 발견되지 않았다. 여자 유아들의 경우는 자기 정서 이용 영역( $F(1, 111)=4.066, p < .05$ ), 타인 정서의 인식과 배려 영역( $F(1, 111)=8.186, p < .01$ ), 자기 정서 인식과 표현 영역( $F(1, 111)=7.405, p < .01$ ), 또래와 관계 영역( $F(1, 111)=6.901, p < .05$ )에서 유아미술교육과정의 교육활동이 유아들의 정서발달에 영향을 주는 것으로 나타났다. 그러나 남자 유아와 여자 유아 모두 감정의 조절과 충동 억제, 교사와 관계 영역에서는 집단 간에 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 이는 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육활동이 자기의 감정보다는 또래 집단과 상호작용에 근거해서 중점적으로 이루어지기 때문인 것으로 해석된다. 또한 유아미술활동 자체는 교사로 하여금 관찰자로서 안내 역할에 충실하도록 하기 때문에 교사와 유아의 관계는 별다른 변화를 보이지 않는 것으로 추론된다. 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 연령별로 유아 정서지능에 미치는 영향을 살펴보면 <표 IV-11>과 같다

**<표 IV-11> 집단과 연령에 따른 유아 정서지능 기술 통계치**

영역	4세		5세	
	실험(표준편차)	통제(표준편차)	실험(표준편차)	통제(표준편차)
자기 정서 이용	3.366(.060)	3.427(.059)	3.553(.039)	3.294(.039)
타인 정서의 인식과 배려	3.520(.066)	3.541(.064)	3.780(.057)	3.356(.057)
자기 정서 인식과 표현	3.695(.059)	3.577(.057)	3.744(.043)	3.418(.043)
감정의 조절과 충동억제	2.514(.068)	2.530(.066)	2.543(.057)	2.550(.057)
교사와 관계	3.671(.078)	3.522(.076)	3.703(.058)	3.520(.058)
또래와 관계	3.840(.077)	3.754(.075)	3.937(.064)	3.551(.064)

4세 유아들의 경우 모든 영역에서 실험집단과 통제집단 간에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 5세 유아들의 경우 감정의 조절과 충동억제 영역을 제외한 모든 영역에서 유아미술교육과정의 교육활동을 실시한 실험집단의 평균이 통계적으로

유의미하게 높게 나타났음을 알 수 있다. 이는 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육활동이 상대적으로 4세 유아보다는 5세 유아의 정서발달에 큰 영향을 미치고 있음을 시사한다. 따라서 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육활동이 4세 유아의 정서발달에 기여하기 위해서는 교육내용이나 교수방법에 있어서 연령별 차이와 신체적·인지적 발달 수준의 상이성을 포괄적으로 반영하는 것이 필요하다.

<표 IV-12> 유아 정서지능 연령에 따른 공분산 분석 결과

공변인	연령	소스	제곱합	자유도	평균제곱	F	연령	소스	제곱합	자유도	평균제곱	F
자기 정서 이용	4	사전검사	.569	1	.569	3.922	5	사전검사	.192	1	.192	2.476
		처치	.065	1	.0645	.447		처치	1.446	1	1.446	18.605***
		오차	13.777	95	.145			오차	9.246	119	.078	
		합계	14.376	97				합계	12.397	121		
타인 정서의 인식과 배려	4	사전검사	.608	1	.608	5.436*	5	사전검사	.0418	1	.0418	.299
		처치	.004	1	.004	.037		처치	3.045	1	3.045	21.836***
		오차	10.622	95	.112			오차	16.603	119	.140	
		합계	12.088	97				합계	23.025	121		
자기 정서 인식과 표현	4	사전검사	1.123	1	1.123	10.529**	5	사전검사	1.808	1	1.808	18.312***
		처치	.167	1	.167	1.567		처치	2.421	1	2.421	24.516***
		오차	10.137	95	.107			오차	11.752	119	.099	
		합계	14.074	97				합계	20.192	121		
감정의 조절과 충동 억제	4	사전검사	.272	1	.272	1.734	5	사전검사	.064	1	.064	.434
		처치	.028	1	.028	.179		처치	.0009	1	.0009	.006
		오차	14.920	95	.157			오차	17.670	119	.148	
		합계	15.252	97				합계	17.792	121		
교사와 관계	4	사전검사	.950	1	.950	4.624*	5	사전검사	6.295	1	6.295	35.271***
		처치	.302	1	.302	1.468		처치	.806	1	.806	4.515*
		오차	19.520	95	.205			오차	21.240	119	.178	
		합계	23.047	97				합계	32.824	121		
또래와 관계	4	사전검사	5.585	1	5.585	25.586***	5	사전검사	2.994	1	2.994	13.135***
		처치	.113	1	.113	.519		처치	3.921	1	3.921	17.202***
		오차	20.735	95	.218			오차	27.128	119	.228	
		합계	31.428	97				합계	33.101	121		

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



유아미술 교육활동이 유아의 정서발달에 미치는 영향을 집단별로 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다. 통제집단에 비하여 실험집단은 유아미술 교육활동이 적용된 결과 정서지능을 구성하는 여섯 가지 하위 영역 중 감정의 조절과 충동억제 영역을 제외한 모든 영역, 즉 자기 정서 이용 영역( $p < .01$ ), 타인 정서의 인식과 배려 영역( $p < .001$ ), 자기 정서의 인식과 표현 영역( $p < .001$ ), 교사와 관계 영역( $p < .01$ ), 또래와 관계 영역( $p < .001$ )에서 유의미한 효과를 보이고 있는 것으로 나타났다. 실험집단에서 감정의 조절과 충동억제 영역에서만 효과가 발견되지 않은 이유는 유아미술 교육과정의 구성내용과 운영 특성이 참여 유아의 감정 표출과정을 자연스럽게 유도하도록 설정되었기 때문인 것으로 해석되었다. 성별에 따른 유아 정서지능에 대한 집단별 분석 결과를 보면 여자 유아들의 경우 자기정서의 이용( $p < .05$ ), 타인 정서의 인식과 배려( $p < .01$ ), 자기 정서 인식과 표현( $p < .01$ ), 또래와 관계 영역( $p < .05$ )에서 유아미술교육과정이 효과를 보이고 있었고, 남자 유아들은 타인 정서의 인식과 배려( $p < .05$ ), 자기 정서 인식과 표현( $p < .001$ ), 또래와 관계 영역( $p < .01$ )에서 유의미한 변화가 나타났다. 유아미술교육과정의 효과에 대한 집단 별 차이가 성별에 상관없이 감정의 조절과 충동 억제 영역과 교사와 관계 영역에서만 나타나지 않은 이유는 미술 표현활동 자체가 감정의 자연스러운 표현활동과 또래집단의 활발한 상호작용을 촉진하기 때문인 것으로 해석되었다. 유아미술교육과정의 집단 별 효과에 대한 연령 별 결과분석을 보면 5세 유아는 감정의 조절과 충동억제를 제외한 모든 정서지능 영역에서 실험집단의 변화가 통제집단보다 유의미하게 높게 나타났다. 반면에 4세 유아의 경우는 정서지능의 모든 영역에서 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 이러한 결과는 4세 유아의 경우 적용된 미술심리치료 기법에 대한 인지적 수용능력이 충분하게 개발되지 못한 이유가 반영된 것으로 추론되었다.

## C. 질적 사례 연구 분석

유아미술교육과정이 유아의 정서발달과 자아존중감에 미치는 영향을 교육환경의 구체적 상황 속에서 질적으로 확인하기 위하여 정서발달과 자아존중감이 낮게 평정된 다섯 명의 유아를 대상으로 하여 회기별로 사례 분석을 실시하였다. 유아미술교육 활동을 실시하면서 교사의 관찰과 상담을 중심으로 각 회기별 진행내용과 유아의 행동특성 및 반응을 서술하였고, 회기별로 나타난 유아의 미술활동 내용을 중심으로 정서발달과 자아존중감의 질적 변화 정도를 알아보았다. 질적 연구의 특성상 본 논문은 유아의 실명이 아닌 알파벳 약자를 사용하였고, 다섯 명 유아에 대한 회기별 분석내용은 참여교사의 기록을 최대한 있는 그대로 원용하였다(<부록 IV> 참조). 또한 질적 사례연구와 함께 유아미술교육과정의 실증적 효과를 구체적으로 확인하기 위하여 연구대상으로 선정된 다섯 명의 유아들에 대하여 자아존중감과 정서지능에 대한 사전·사후 질문지 검사를 실시하여 양적인 검증작업을 병행하였다(다섯 유아에 대한 사전·사후 검사결과는 <표 IV-16>과 <표 IV-17> 참조).

### 1. 회기별 사례 분석

#### a. 1회기 사전 동적 집·나무·사람 그리기 검사(KHTP) 실시

참여교사는 질적 사례 연구대상으로 선정된 다섯 명의 유아의 그림을 <부록 IV>에 제시되어 있는 해석기준 표에 의하여 분석하였다. 1회기의 동적 집·나무·사람 그리기 검사 결과 발견된 다섯 유아의 진단적 특징을 참여교사의 관찰적 기록을 원용하여 제시하면 다음과 같다.

N: 집·나무·사람 그리기 검사를 실시한 결과 그림이 전체적으로 오른쪽 아래쪽에 그려져 있어 소극적이고 내향적인 성향을 나타내고 있으며, 모든 그림이 작게 그려져 수동적인 자아관을 반영하고 있는 것으로 나타났다. 사람을 그릴 때 머리카락을 그리지 않음으로써 인지발달 수준이 높지 않음을 나타내 주었고, 눈을 그릴 때 눈동자를 표현하지 않은 것은 주위환경에 대한 무관심이나 거부 의사를 상징적으로 표현하고 있었다. 인물상에서는 손과 발을 그려주지 않음으로써 수동적인 자아상을 반영해주었고, 나무의 가지가 표현되지 않고, 나뭇잎이 용수철처럼 그려진 그림의 전체적인 구도는 매우 불안정해 보였다.

C: 기저선을 그린 후 집·나무·사람을 그 위에 그려 놓음으로써 안정적인 정서 발달을 추구하고 있었으며, 인물상을 표현하는 데 옆모습을 나타내줌으로써 자신감이 약한 모습을 보여주고 있었다. 나무의 기둥과 가지는 무성하나 잎을 매우 약하게 그려주고 나무의 열매를 그려주지 않음으로써 성취욕구가 높지 않음을 나타내주었다. 또한 나무 기둥에 깽이를 그려놓아서 외상적인 경험과 소심한 자아상을 반영하고 있다.

K: 자신의 모습이 아닌, 손이 없는 언니의 모습을 그려줌으로써 자신감이 없고 소극적인 자아상을 보여주었다. 또한 나무와 집이 단순화되어 있어 성취욕구가 높지 않으며, 유아 스스로 활동에 참여하려는 의지가 높지 않았다. 하지만 그림의 크기가 커서 외향적이고 활동성이 느껴지는 집·나무·사람 그리기 검사를 보여주고 있다.

S: 그려진 집의 문이 아무리 열려고 해도 열리지 않는 집을 그려놓음으로써 집에 대한 불안감을 내포하고 있었으며, 인물상은 사과를 따는 아빠의 모습만을 그려줌으로써 엄마에 대한 갈등상황을 표현해 주었다. 또한 아버지의 모습에 머리카락을 뽕뽕뽕하게 그려놓아서 아버지가 공격성향을 가지고 있음을 보여주었으며, 욕구가 높은 나무의 형태를 나타내주었으나 과일이 모두 땅에 떨어져 있어서 좌절된 성취욕구에 대한 경험을 가지고 있음을 알 수 있다.

D: 집·나무·사람 그리기 검사를 실시한 결과 도끼를 가지고 나무를 찍으려고 하는 자신의 모습을 그려줌으로써 공격적이고 불안정적인 정서를 가지고 있음을 보여주고 있었다. 그려준 인물상과 가지가 없이 그려진 나무의 모습에서 낮은 인지능력이 엿보였으며, 나무 기둥에 큰 상징을 그려줌으로써 신체적인 외상의 경험을 강하게 표현해 주고 있다.

1회기에 실시된 다섯 유아에 대한 집·나무·사람 그리기 검사의 결과를 살펴보면 전체적으로 각 유아가 내성적 성격, 수동적 자아상, 자신감 부족, 낮은 성취욕구, 갈등적 가족관계, 불안정한 정서발달 등의 내·외적인 문제를 가지고 있는

것으로 나타났다. 특히 N과 S의 경우 또래 아동에 비해 인지능력에 있어서 상대적 저하현상을 발견할 수 있었다. 따라서 유아들은 향후 학습할 생활주제인 즐거운 유치원의 소주제(우리 반, 선생님과 친구들, 유치원의 하루, 우리가 지켜야 할 약속)와 차후의 생활주제(나와 우리 가족, 우리 이웃 등) 활동 속에서 적절한 미술심리치료 기법을 활용하여 해당 문제들을 극복하는 것이 필요한 것으로 판단되었다.

### b. 2회기 동적 유치원 생활화(KSD) 실시

유치원 교육과정의 3월 주제인 ‘즐거운 유치원’은 유치원 생활에 대한 적응력을 키워주고 또래집단과 협력관계를 형성하고자 하는 목적으로 이루어진다. 유치원 생활화는 동적 학교생활화라고 표현되는데, 본 논문에는 유치원 유아를 대상으로 실시하였기에 동적 유치원 생활화로 표현하였다. 2회기에는 유치원 교육과정에 3월에 실시되는 일반 생활주제인 ‘즐거운 유치원’에 맞추어 동적 유치원 생활화를 실시하여 교사와 친구와 상호관계성을 알아보았고, 대상관계에 대한 표현을 통해서 유치원에서 적응능력을 확인하였다. 다섯 명의 유아에 대한 참여교사의 질적 분석은 아래와 같다.

S: 교사가 유치원 생활화를 그리는 방법을 설명하자 자기는 잘 못 그리겠다고 말하면서 한동안 그리지 않고 있었다. 교사가 몇 차례에 걸쳐 격려와 지지를 해 주었으나 유치원 생활화에는 자기 자신만 아주 작게 그려놓았다. 그리고 조그마한 소리로 “선생님! 저는 친구가 없는데요. 친구들이 저랑 안 놀아 주는데요.”라고 속삭이듯 말하였다. S의 유치원 생활화에 나타난 그림은 친구들을 그리지 않고 자기만 그려줌으로써 또래집단과 긍정적인 관계를 유지하지 못하는 자신의 모습을 나타내 주었다.

N: 자신은 그리지 않고 친하게 지내고 싶은 남자 친구 한 명만 그려놓음으로써 친구가 많지 않음을 나타내었다. 다른 친구도 그려보라는 선생님의 권유에도 N은 그리

지 않았다. N의 그림에 나타난 유치원 생활화 또한 S와 같이 또래 관계와의 활발한 교류가 이루어지지 않고 있음을 보여주고 있다.

D: 무척이나 산만하게 느껴지는 그림을 그려놓았다. 화면 가득 친구들이 뛰어다니고 있었고, 선생님은 아주 작게 그려놓았으며, 자기 자신은 그리지 않았다. 교사가 “너는 왜 안 그렸지?”라고 질문하자 “그냥, 그리기 싫어서요.”라고 대답하고는 달리가 버렸다. 유치원 생활화에 나타난 D의 그림의 특징은 신체활동이 활발하며, 선생님을 작게 그려줌으로써 교사의 통제와 지시가 많음을 알 수 있다.

K: 자기와 가장 친한 친구 한 명을 그려주어서 교사가 “다른 친구들도 그려주면 좋을 텐데”라고 이야기했으나 그려주기 싫다는 표정을 지어서 교사는 K의 의견을 존중해 주었다.

C: 다섯 명의 친구들과 선생님은 모두 크게 그려주었는데 자기는 왼쪽 아래에 아주 작게 그려주었다. 교사의 “넌 왜 이렇게 작지?”라는 질문에 C는 “글씨를 잘 못 읽어서요”라고 대답해서 인지발달에 대한 부담감으로 인해 자신감이 많이 떨어져 있는 것을 확인할 수 있었다.

유치원 생활화에 나타난 S, N, K의 그림은 자신의 모습과 친구 한 명의 모습만을 표현하고 있었다. 이는 자신감의 결여와 적극적인 또래 관계의 형성이 부족함을 표상하는 것으로 해석되었다. D의 그림의 구도는 주의 집중력이 부족한 산만함을 드러내었고 역동적인 모습의 친구들을 많이 그려 넣음으로써 신체활동에 적극성을 가지고 있는 것으로 판단되었다. C는 그림에서 자신의 모습을 상대적으로 작게 그려줌으로써 유치원 생활에 있어서 위축적인 모습을 보이고 있는 것으로 해석되었다. 2회기에서 동적 유치원 생활화를 실시하여 분석한 결과 유아들의 모습은 대체적으로 교우관계 형성이 원만하지 않으며 주의력 부족과 낮은 자신감 및 위축된 모습을 보여주는 것으로 나타났다.

### c. 3회기 상호 의존 역할 놀이법

2회기에서 유아들이 친구들과 관계가 원만하지 않음을 확인하고 3회기에서는 또

래 집단 간의 상호작용을 도와주기 위해서 상호 의존 역할 놀이법을 실시하였다. 상호 의존 역할 놀이법은 자신과 타인의 가치와 중요성을 놀이 활동을 통하여 인식하게 하여 유아의 사회성을 발달시키고 사회적응력을 높여주는 데 도움을 줄 수 있는 활동이다. 이 활동기법은 두 사람씩 짝을 지어 자신의 역할에 대해 먼저 그림을 그린 후, 종이를 바꾸어 상대방의 역할이 되어서 다시 그림을 그리는 작업이다. 작업 활동이 다 끝난 후 유아들은 서로 역할이 바뀌었을 때의 느낌이 어떤지 서로 이야기를 나눈다. 연구대상 유아들의 반응에 대한 질적 관찰 분석은 아래와 같다.

D: 활동을 시작하자마자 너무 즐거워하며 활동에 참여하였다. 그러나 D와 짝이 된 유아는 D가 놀이를 할 때 항상 자기 혼자서만 활동하려고 하기 때문에 같이 놀고 싶지 않다고 하였다. 교사는 친구들 사이에서 D가 감정의 조절이 잘 되지 않는다고 생각하여 D에게 놀이의 규칙을 설명하며, 서로 차례를 지키면서 양보할 수 있도록 행동을 통제하고 조절해 주었다.

S: 친구와 짝이 되어 하는 상호 의존 역할 놀이법을 즐거워했으며, 친구의 의견을 많이 수용하는 편으로 자기의 의사표현은 많이 하지 않았다. 그림을 그릴 때도 친구에게 무엇을 그릴 것인지 물어 본 후 그리기 시작했으며 그림을 다 그리고 나서 느낌을 언어로 표현하기 힘들어하는 것으로 보아 자기의 감정에 대한 표현능력이 활발하지 않음을 알 수 있었다.

K: 스스로 자기가 짝을 정하여 짝이 된 친구에게 상호 의존 역할 놀이법을 다시 설명해 주고 있었다. 그러자 짝이 된 친구가 “나도 알아!”라고 대답했으나 K는 끝까지 그 친구에게 설명을 다 마친 후에야 이야기를 끝마쳤다. K의 그런 행동에 짝이 된 친구는 화를 내며 “나 너랑 안 해!”라며 화를 냈다. 그때야 K는 “알았어. 니 맘대로 해도 돼!”하고 놀이를 진행해 나갔다. 이런 K의 행동으로 볼 때 K는 비교적 자기 표현력은 강하나 상대방의 이야기에 귀를 기울여주는 경청의 자세는 부족하다는 것을 느꼈다. 교사는 다른 친구가 K와 같은 행동을 했을 때 K가 느낄 수 있는 기분에 대해 이야기를 나누며, 이야기를 할 때는 친구의 기분을 생각하며 이야기하면 좋겠다는 의견을 제시해 주었다. 놀이가 끝난 후 K는 “○○이는 키가 커서 너무 부러워요.”라는 말을 함으로써 키가 작은 자신에 대한 불만을 이야기하였다.

C: 짝이 먼저하기를 기다리듯이 조용히 앉아 있다가 교사의 “이것은 같이 시작하는 거야”라는 지시가 있는 후에야 활동을 하기 시작했다. C는 그림을 다 그릴 때까지 매우 조용하였으며, 다른 친구들이 작업에 참여하는 모습을 관찰하였다. C의 상호

의존 역할 놀이 활동과정은 또래집단 사이에서 소극적인 자신 모습을 보여주었다..

N: 교사는 유치원 생활화에서 보여준 그림을 참고로 N이 좋아하는 남자친구와 짝을 이루어주었다. 이것은 소극적이고 내향적인 N이 활동에 적극적으로 참여할 수 있는 기회를 주고자 함이었다. N과 N의 짝은 서로의 역할을 바꾸어 가면서 그림도 그리고 이야기도 끝잘 나누었다.

3회기의 상호 의존 역할 놀이법을 적용한 결과 연구 대상 유아들의 또래 아동과의 상호작용과 사회성 발달단계를 확인할 수 있었다. 각 유아는 그림 속에서 자기 역할에 대한 심정적 욕구를 표현하였다. D의 경우는 친구들과 놀이하는 모습을, S는 심부름 가는 모습을, C는 혼자 공부하는 모습을 그렸고 K는 동생을 돌보는 모습 등의 다양한 역할을 보여주었다. 그림에서 나타난 각자의 역할에 대해서 서로 이야기를 나눔으로써 또래와의 상호작용을 형성하였다. 3회기의 상호 의존 역할 놀이법을 통하여 유아들은 또래집단과 함께 하는 방법을 이해하였으며, 역할을 바꾸어봄으로써 생각이 다른 타인에 대해 이해의 폭을 넓힐 수 있었다.

#### **d. 4회기 전사법**

유치원 교육과정의 4월의 일반생활 주제는 ‘봄과 동물’이다. 이 주제는 유아들에게 자연의 변화와 더불어 나타나는 색깔에 대한 이해를 돕기 위한 활동이 제시된다. 물감은 유아들이 미술활동을 실시하면서 선호하는 재료 중 하나로서 색깔을 인지하는데 유용하다. 전사법은 물감을 종이에 짠 후 문질러서 나오는 모양을 보고 제목을 붙이고 설명하는 기법으로서 물감을 문지른 후 나타나는 모양에 대한 기대감을 갖게 하는 흥미로운 미술활동이다. 다섯 명의 유아에 대한 참여교사의 관찰적 분석은 아래와 같다.

D: 종이의 중앙을 접어서 펼친 후 보라색과 노랑색, 초록색, 개나리 색을 순서대로 짜서 다시 종이를 접어 문지르는 방법을 사용하여 전사법을 완성하였다. 그리고 제

목을 로봇으로 붙이고 “이 로봇은 내가 필요할 때 나를 도와주는 로봇이에요. 너희들 이제 나한테 대들면 죽어.”라고 이야기하였다. 그리고는 “니네들은 이런 로봇 없지?”라고 표현하며 친구들 앞에서 의기양양해 하였다. 친구들이 부러운 시선으로 쳐다보자 D는 더 큰 소리로 이야기하며 자기의 로봇을 자랑하였다.

C: 오른쪽 면에 고동색, 보라색, 황토색, 파랑색, 검정색, 노랑색 물감을 짠 후 종이의 중앙을 접어 문질러서 작품을 완성하였다. 노랑색을 가장 많이 짜서 작품을 완성했으므로 형상화된 작품 전체를 노랑색 물감이 둘러싸고 있는 모습으로 펼쳐졌다. C가 완성된 작품을 보고는 “에이!”하며 마음에 들지 않는다는 표현을 했다. 그러다가 이내 “아! 생각났다.”하고 작품의 제목을 “불빛이 반짝이는 노랑나방으로 할거야.”하면서 즐거워하였다. 그 모습을 보고 교사가 “정말 멋진 나방이네!”라고 반응을 해주자 얼굴에 웃음을 가득 띄워주었다.

S: 초록색, 파랑색, 빨강색, 보라색, 자주색, 흰색 물감을 종이 전체에 균등하게 짜 놓고 가운데를 접어 작품을 완성하였는데 특별한 형상이 나타나지는 않았다. “작품 제목을 무엇으로 할까?”라는 교사의 질문에 “잘 모르겠어요.”라고 대답하고는 가만히 앉아있었다. 교사가 “이 작품 아름답지 않니? 고운 빛깔이 참 예쁘다”라고 표현해주자, “제가 작품제목을 생각해 볼게요?”라는 반응을 해 주었다. 한참 생각하더니 “그냥 동그라미들이라고 할래요.”라고 이야기하였다.

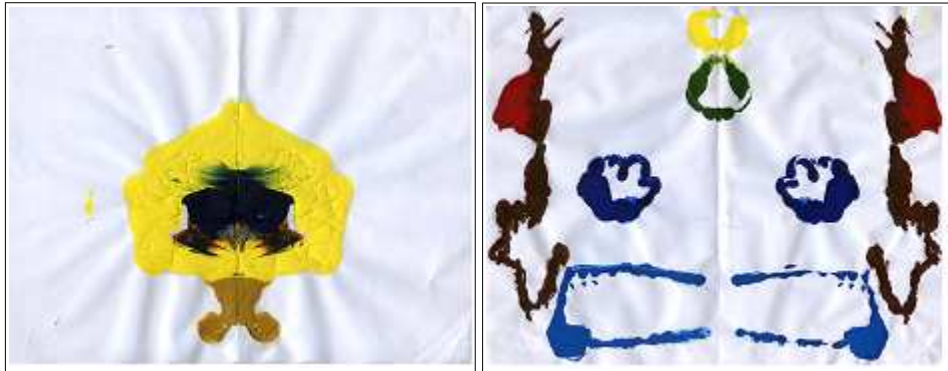
K: 처음부터 자기가 생각한 형상을 만들기 위해 모양을 만들면서 물감을 짜기 시작했다. 종이 위쪽에는 파랑색으로 디근자 형태로 물감을 짰고, 종이 가운데에는 군청색으로 동그라미 모양의 물감을 짰다. 종이의 우측 끝 쪽에는 고동색으로 머리카락 모양의 형상을 만들었고, 종이의 아래쪽에는 풀색과 노랑색의 물감을 짜 놓았다. 그리고 가운데를 접어 문질러서 작품을 완성하였는데 제목을 ‘햄토리’라고 붙여놓았다. “작품이 네가 생각한대로 나왔니?”라는 교사의 질문에 “아니요. 근데 괜찮아요. 내가 제일 좋아하는 햄토리거든요.”라고 대답해 주었다.

N: 몸이 아파 결석을 해서 4회기의 활동에는 참가하지 못하였다.

유아들은 전사법을 위해 사용할 재료로 물감이 제시되는 것만으로도 즐거워했다. D와 K는 그림에서 자기가 갖고 싶은 로봇과 햄토리를 풍부한 물감의 색깔을 활용하여 그려 넣음으로써 색채 인지능력을 향상시켰으며 해당대상에 대한 소유 욕구를 표출할 수 있었다. C 역시 나비를 화려하게 그림으로써 여러 가지 색깔에 대한 이해를 가졌다. 또한 C가 그렸던 자유롭고 활발하게 움직이는 나비는 위축된 가정환경으로부터 벗어나고 싶은 내면적 욕구를 표출한 것으로 해석되었다. S는 그림활동의 표현 속에서 자신의 내적 감정을 이야기하는 기회를 가짐으로써 자기표현에 대



한 긍정적 인식을 가진 것으로 판단되었다. C와 K가 작업한 전사법을 제시하면 다음과 같다.



[그림 IV-1] C와 K의 전사법

전사법에 대한 교육활동을 실시하면서 유아들은 각기 다양한 색깔을 사용함으로써 자유로운 표현을 통하여 기대감과 만족감을 표현할 수 있었다. 교사는 유아들이 표현한 전사법의 형상과 제목을 보고 유아들의 무의식 속에 내재된 욕구를 이해할 수 있었으며, 유아들은 자신들의 욕구를 표출하면서 내적 갈등을 해결해 나갔다.

#### e. 5회기 꿈나무 그리기

유아미술 교육활동의 5회기에는 계절에 따른 자연의 변화를 이해하고 봄의 식물에 대한 확산적 탐구활동을 위하여 꿈나무 그리기를 실시하였다. 꿈나무 그리기는 미래의 나의 모습에 대해 생각해보는 기회를 제공하고, 자신이 이루고 싶은 꿈을 통하여 긍정적인 자아상을 확립하면서 동시에 자아존중감을 향상시키기 위한 활동기법이다. 활동 방법은 자기가 그리고 싶은 나무 한 그루를 그린 후 나무 열매에 자신의 꿈을 적거나 그려 넣는 방법으로 진행해 나간다. 질적 연구대상 유아에 대한 참

여교사의 관찰은 다음과 같다.

D: 자기가 커서 되고 싶은 사람은 경찰관 아저씨라고 말하면서 꿈나무를 그려주었다. D가 그린 꿈나무는 기둥이 두껍고 가지가 많은 튼튼한 나무로서 나무의 열매는 색종이로 오려서 붙여주었다. 그리고 오려붙인 색종이 열매 하나하나에 경찰관 아저씨를 그려주면서 자기는 꼭 경찰관이 될 것이라고 몇 번이나 이야기했다. 왜 경찰관이 되고 싶으냐는 교사의 질문에 “도둑과 나쁜 놈을 잡고 불쌍한 사람을 도와주고 싶어서요.”라고 대답하였다. 교사가 D가 그린 꿈나무를 보여주며 느낌이 어떠냐고 묻자 씩씩하고 자신 있는 목소리로 “좋아요”라고 대답하였다.

K: 꿈나무를 아주 빠르고 크게 그려주었으며 나뭇잎도 무성하고 색깔도 다양하게 사용하였다. K는 꿈나무를 완성한 후 “선생님 저는요 가수도 되고 싶고, 수퍼 아줌마도 되고 싶고, 장난감 가게 아줌마도 되고 싶고, 선생님도 되고 싶고, 의사도 되고 싶어요.”라고 이야기했다. “○○아, 너 이 꿈 다 이룰 수 있겠어?”라는 교사의 질문에 “네”라고 대답하며 “그런데 이 중에서 제일 되고 싶은 것은 선생님이예요.”라고 대답하였다. 교사는 2회기 때 관찰한 K의 상황을 설명해 주면서 “선생님이 되려면 다른 친구들의 이야기도 잘 들어주어야 하는데 잘 들어줄 수 있겠니? 선생님이 네 이야기 들어주니까 기분 좋지? 그러니까 너도 다른 친구들의 이야기를 잘 들어주어야 선생님이 될 수 있는데. 어때? 그럴 수 있겠니?”라고 이야기하자 “네!”라고 대답했다.

S: 이번 회기에도 아주 적극적으로 활동에 참여하지는 않았다. “S는 커서 무엇이 되고 싶지?”라는 선생님의 질문에 “잘 모르겠어요.”라고 대답했으며, “그럼 한번 생각해볼까?”라는 교사의 의도적인 질문에도 잘 모르겠다고 대답하였다. 그래서 “그럼 꿈나무는 그리지 않을 거야?”라는 교사의 질문에 “아니오, 그럴 거예요”라고 대답하고는 꿈나무를 그리기 시작했다. S는 꿈나무를 크게 그려주지는 않았지만 나무의 기둥과 줄기, 나뭇잎이 서로 잘 어우러진 균형 잡힌 꿈나무를 그려주었다. 그리고 나무의 열매로 사과를 그려주고는 사과열매에 ‘선생님’이라고 놓았다. “아! 우리 ○○이는 선생님이 되고 싶구나.”라는 선생님의 이야기에 고개를 끄덕였다. 왜 선생님이 되고 싶으냐는 교사의 질문에 “그냥, 선생님이 좋아서요.”라고 말하며 빙그레 웃어주었다. 교사는 꼭 선생님이 될 수 있을 것이라는 격려의 말을 통해 S에게 자신감을 심어주었다.

N: 4회기 때 결석을 해서 선생님이 걱정했었다는 이야기를 하자 N은 이제는 다나아서 괜찮다고 대답하였다. N에게 미래에 되고 싶은 꿈나무 그리기에 대해 설명을 하자 N은 바로 크레파스로 꿈나무를 그려주기 시작하였다. 그리고 크레파스로 그린 나무 열매에 ‘간호사’, ‘엄마’, ‘선생님’이라고 놓았다. 간호사는 할머니가 편찮으셔서 병을 고쳐드리고 싶어서 되고 싶고, 선생님은 자기반 선생님이 좋아서 되고 싶고, 엄

마는 제일 보고 싶으니까 되고 싶다고 조그맣게 설명해 주었다. N이 그린 꿈나무는 크지는 않았지만 나무의 기둥과 가지 및 나뭇잎과 열매를 뚜렷하게 표현해 주었다.

C: 꿈은 대통령이라고 했다. 그리고 꿈나무를 그렸는데 기둥이 약한 나무에 가지와 잎을 무성하게 그려주었고, 색종이로 크게 한 개만 오려붙인 사과나무 열매에 대통령이라고 썼다. C는 글을 아직 잘 쓸 수 없었기 때문에 대통령이라는 글씨를 쓸 때는 선생님께 여쭙보고 따라 쓰기를 하였다. C에게 자기가 그린 꿈나무에 대한 느낌을 묻자 좋다고 대답하였다.

5회기의 꿈나무 그리기 활동에 참여한 유아들은 나무의 기둥과 가지, 나뭇잎과 나무 열매를 그려보면서 나무의 구조를 전체적으로 파악할 수 있었다. 이 활동을 통하여 유아들은 자신감을 가질 수 있었으며, 자신의 감정을 많이 표현하였다. 또한 자신의 나무와 또래 집단의 나무를 비교하며 꿈나무에 대한 다양한 이야기를 나누었다. 특히 5회기에서 볼 수 있었던 주요 특징은 소극적이고 내향적인 S가 자기의 꿈을 적극적으로 표현하면서 교사와의 관계에 있어서 자신감을 가질 수 있었던 사실과 D가 꿈나무 그리기 활동을 통해서 스스로 자랑스러움을 표현한 것을 들 수 있다 ([그림 IV-2] 참조).



[그림 IV-2] D의 꿈나무 그리기

## f. 6회기 동그라미 동물 가족화

6회기의 동그라미 동물 가족화는 유치원 교육과정의 4월의 넷째 주 소주제인 ‘봄의 동물’과 연계하여 실시하였다. 이 기법은 가족구성원을 동물의 개별특성을 활용하여 표현함으로써 가족에 대한 특징을 파악할 수 있게 한다. 활동방법은 동그라미가 그려진 A4 용지를 제공해 주고 동그라미 밖이나 안에 자기가 생각하는 가족의 모습을 동물로 표현해 보도록 한다. 동그라미 동물 가족화를 통하여 관찰자는 가족구성원의 특징을 알 수 있고 유아는 자신의 가족에 대한 긍정적·부정적인 감정을 이해할 수 있게 된다. 분석대상 유아에 대한 관찰 기록은 아래와 같다.

K: 모든 가족을 동그라미 안에 그려 넣었다. 아빠를 다람쥐로 표현해주었는데 그 이유는 무섭지 않기 때문이라고 했다. 엄마는 거북이로 표현하면서 “우리 엄마는 맨날 걸어 다녀요. 그런데 느려요.”라고 이야기하였다. 언니와 자기를 토끼로 표현하고 언니는 깜찍하고 예뻐서이고, 자기는 잘 뛰어다니기 때문이라고 했다. “느림보 동생은 달팽이야. 그래서 엄마랑 똑같애.”라고 말하며 동생을 달팽이로 표현해 주었다. 동생을 동그라미 가장자리에 조그맣게 그려준 것으로 보아 동생에 대한 경계심을 가지고 있음을 알 수 있었다.

S: 동그라미 안에 기저선을 그려주고 난 후 동물 가족화를 그려주었다. S의 가족은 어머니, 아버지, S, 그리고 언니 두 명을 포함하여 다섯 명인데 동물 가족화 안에는 엄마, 아빠, S 세 사람만 그려 주었다. 엄마는 좋아서 토끼로, 아빠는 무서워서 사자로, 자기는 행동이 느려서 거북이로 표현해 주었다. 지우개를 많이 사용하였으며 동물로 표현된 가족은 모두 작게 그려주었다. 엄마와 S 사이에 아빠를 그려 넣어줌으로써 가정에서 무서운 아버지가 S의 행동을 통제하고 있음을 알 수 있었다. “언니들은 어디에 있지?”라는 교사의 질문에 “큰 언니는 운동하러 가고, 작은 언니는 놀이터로 놀러 나갔어요.”라고 대답했다. S의 동그라미 동물 가족화는 다른 아동의 가정의 가족관계에 비하여 상호작용이 부족하고 지시적인 모습을 표상하고 있는 것으로 해석되었다.

C: 아버지와 자기만 그려주었다. 아버지에 대해 묘사한 그림을 살펴보면 입이 크고 드러난 이가 매우 날카로우며, 화를 내고 있는 표정으로 방향은 C쪽을 노려보고 있는 모습이였다. 또한 손톱이 날카롭고, 서있는 악어로 표현했으며, 가슴에는 상으로

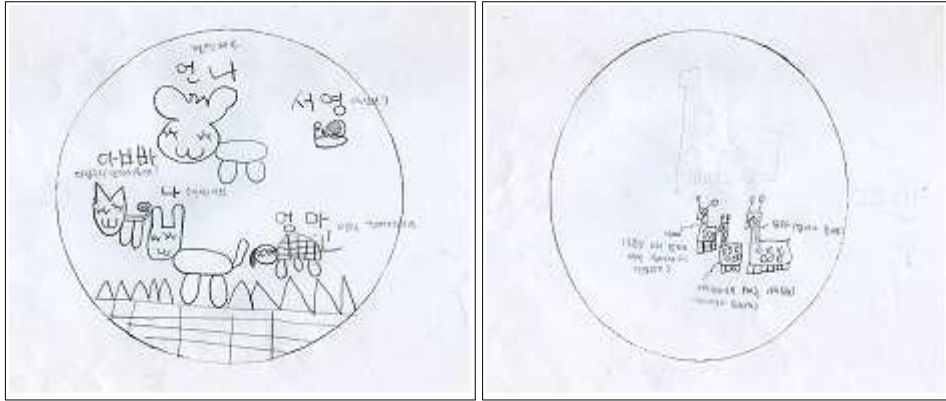
보이는 계급장과 메달을 그려줌으로써 범접할 수 없는 아버지상을 묘사해 주었다. 그 옆에 서있는 C의 모습은 눈을 꼭 감고 입도 굳게 다물고 있는 고양이의 모습으로 그려주었다. 그러나 손톱은 아버지상과 같이 뾰족하게 그려주었다. 아버지에 대한 설명으로 “화날 때 입 때문에 아빠가 정말 무서워요. 그래서 내가 꿈쩍도 못해요.”라고 표현했다. 그리고 자기를 표현한 고양이에 대해 악어 앞에서 무서워하는 동물이라고 설명을 덧붙였다. C의 동그라미 동물 가족화는 복종적인 가족관계를 읽을 수 있었다. 지우개를 사용한 흔적이 많은 것으로 보아 아버지 앞에 서있는 C에게서 불안감을 엿볼 수 있었으나 아버지와 같이 자기의 손톱을 뾰족하게 그려줌으로써 미약하지만 대응의 의지를 보여주고 있었다.

N: 가족 모두를 기린으로 표현해 주었는데 자기의 모습은 그리지 않았다. 대신에 엄마 뱃속에 있는 여자동생의 모습을 그려주었다. 엄마는 자기를 혼내고 아빠는 이가 썩으니까 초콜릿을 못 사게 하지만 엄마, 아빠가 모두 좋다고 하였다. 그리고 자기는 여자동생이 태어나면 필요한 장난감을 사러 가게에 가서 그림 속에는 없다고 하였다. 혼자인 N은 여자동생이 있었으면 하는 간절한 소망을 동그라미 동물 가족화에 표현해 주고 있었다. N의 가족관계는 대체로 긍정적으로 평가되었으나 가족 안에서 심심한 자아상을 표현해 주었다.

D: 동물 가족화는 다른 유아들이 모두 동그라미 안에 동물을 그린 것과는 다르게 가족 모두를 동그라미 밖에 그려놓았으며, 네 가족을 각각 A4용지의 네 가장 자리에 따로따로 그려준 특징을 가지고 있었다. 가장 먼저 그린 누나는 무섭고 잘 몰아서 사자, 두 번째 그린 엄마는 여우와 모습이 닮아서 여우, 세 번째 그린 자기는 달리기를 잘해서 치타, 마지막으로 그려준 아빠는 화났을 때 무서워서 악어로 표현해 주었다. D의 동물 가족화에서는 대화가 많지 않으며 가족 간의 상호단결성이나 역동성이 느껴지지 않았다.

동그라미 동물 가족화 그리기 활동을 통해 유아들은 동물의 종류와 특징에 대해 학습할 수 있었으며 유아들의 가족 상호간의 역동성과 가족관계를 탐색해 볼 수 있었다. D가 그린 동그라미 동물 가족화에서 아버지로 표현된 악어상은 C의 악어상과 같이 입이 크고 이가 매우 뾰족한 악어로 표현해준 것으로 보아 유아들은 무서운 표상으로 악어의 이빨을 상징적으로 가지고 있는 것을 알 수 있었다. 유아들은 이 동그라미 동물 가족화에서 가족 구성원에 대한 부정적인 심상을 동물이라는 상징을 통해 표출함으로써 긍정적인 가족관계를 구성하는 데 도움을 받을 수 있었다. 동그

라미 동물 가족화 그리기 활동에 참여한 K와 N의 그림을 제시하면 [그림 IV-3]과 같다.



[그림 IV-3] K와 N의 동그라미 동물 가족화

**g. 7회기 자아상 그리기**

유치원 교육과정의 5월의 일반 생활주제는 ‘나와 우리 가족’이다. 7회기에 실시한 자아상 그리기 활동은 생활주제와 관련하여 나에 대한 이해를 돕기 위하여 실시하였다. 자아상 그리기는 유아에게 스스로에 대한 탐구의 기회를 제공하기 위해 실시된 과정으로서 유아가 스스로의 감정을 어떻게 인식하는지 이해하게 하여 자아에 대한 정서적 이해를 돕는 활동이다. 활동방법은 자아상을 머리부터 발끝까지를 그리며, 무엇인가를 하고 있는 자신의 모습을 그려주면 된다. 연구 대상 유아에 대한 7회기의 활동과정은 아래와 같다.

S: 6회기에 가족에 대한 통제적이고 부정적 동물 가족화를 그려주었던 S는 주황색

윗옷과 노랑색 치마를 예쁘게 입고 막대 사탕을 들고 강아지와 산책 나가는 자아상을 그려주었다. 얼굴은 환하게 웃는 표정으로 나타내 주었으며, 종이 위쪽에 하트모양을 그려주고 보라색으로 색칠해 주었다. S는 자기의 모습을 그린 이 그림에 대한 느낌을 묻는 교사의 질문에 “너무 좋아요. 우리 집에 진짜 강아지가 있었으면 좋겠어요. 그리고 예뻐요.”라고 대답해 주었다. 그래서 교사도 “○○이가 정말 예쁘네!”하고 격려해 주었다.

C: 키가 또래에 비해 작은 C는 키가 큰 자아상을 그려주었다. 그리고 노랑색 신발을 아주 크게 그려줌으로서 강한 자아상을 표현하려고 하였다. 이는 동그라미 동물 가족회에서 보여주었던 타인에 대한 대응력이 높아졌음을 엿볼 수 있었다. 자기에 대한 자아상의 설명에서 사진을 찍을 때 가장 멋있는 모습이라고 이야기했다. 사진을 찍을 때 가장 멋있다고 생각하는 자아상을 표현한 것으로 보아 C에게 스스로를 타인에게 자랑하고 싶은 욕구도 있음을 느낄 수 있었다. 그리고 햇님이라든지, 구름, 커다란 사진기 같은 형상들을 많이 그려준 것으로 보아 자아상 그리기에 적극적으로 참여하고 있음을 엿 볼 수 있었다.

N: 놀러나가는 자아상을 그려주었다. 파랑색 바지와 하늘색 티셔츠를 입고 밖으로 달려나가는 모습을 그려주었다. 인물상을 그릴 때 서 있는 모습을 많이 그린 N의 그림에서 동작성이 활발한 자아상이 그려졌다. 그리고 놀이터에 친구들이 많아서 좋다고 이야기해 주었다.

K: 자아상의 크기가 아주 크며 화면 가득 그려주었다. 하늘색 윗옷에 남색치마를 입고 공주처럼 꾸민 모습에 책을 읽고 있는 모습을 그려주었다. 머리에는 노란색 둥근 모양의 핀을 꽂아서 눈에 밝게 떠었다. K의 자아상은 표출하고 싶은 자기의 모습을 활발히 보여주고 있었다. 그리고 “나는 예쁘고 공부도 잘하고 싶어요. 언니처럼요.”라고 말해서 인지적 욕구도 강함을 알 수 있었고 K의 본보기가 언니라는 것을 알 수 있었다.

D: 결석으로 자아상 그리기에 참여하지 못하였다.

7회기의 자아상 그리기 활동에서 유아들은 자신의 몸을 직접 그려봄으로써 인간의 신체적 구조와 신체 기관의 특징을 쉽게 이해할 수 있게 되었다. 또한 이 회기에 실시한 자아상 그리기 활동은 유아들이 자신에 대한 이해와 표현을 통해서 자기 표출이 많아지고, 유아의 마음에 타인으로부터 인정받고자 하는 욕구와 자기 스스로를 인정하고 싶어하는 욕구가 함께 존재하고 있음을 알 수 있었다. 연구대상 중 S의 자아상 그림을 예시하면 [그림 IV-4] 와 같다.



[그림 IV-4] S의 자아상 그리기

#### h. 8회기 나의 장점과 단점

8회기에 적용된 나의 장점과 단점 활동은 7회기의 나에 대한 자기 탐구활동의 연계성 위에서 실시하였다. 인간은 누구에게나 장점과 단점이 있다. 나의 장점과 단점 활동은 자기가 가지고 있는 장점과 단점을 이해할 수 있게 하여, 자신의 장점은 긍정적 감정의 강화를, 단점은 부정적 감정의 정화를 가져올 수 있도록 실시하는 활동 기법이다. 활동방법은 자신의 오른손과 왼손을 본뜨게 한 후 각각의 손에 자기의 장점과 단점을 쓰게 하여 서로 이야기를 나누어 보는 방법이다. 8회기 교육활동과 관련된 주요 내용은 아래와 같다.



D: 자신의 장점을 동생을 예뻐한다, 놀기를 잘한다, 누나 말을 잘 듣는다, 바둑을 잘 한다고 하였고, 단점은 엄마 말을 잘 듣지 않는다, 잘 돌아다닌다, 잘 떠든다고 하였다. D의 장점과 단점에 대한 생각을 묻자, 장점은 좋은데 단점은 안 좋다고 표현하였다.

K: 장점에 ‘좋은 점’이라고 쓰고 단점에는 ‘나쁜 점’이라고 써 놓고 장·단점을 쓰기 시작했다. 장점과 단점을 한 가지씩만 써 놓았는데 장점은 ‘조용히 앉아 있습니다.’라고 썼고 단점에는 ‘친구들이 전화를 안 받으면 때립니다.’라고 써 놓으면서 본뜬 손 아래쪽에 ‘나쁜 점은 고치겠습니다.’라고 덧붙여 놓았다. K는 손가락 본뜨기를 하면서 손톱을 선명하게 그려 놓아 자기의 장·단점 활동을 잘 이해하고 있음을 보여주었다.

N: 손가락을 그려놓고 정성껏 예쁘게 색칠을 하며 꾸며주었다. N 또한 장점은 ‘좋은 점’이고 단점은 ‘나쁜 점’이라고 생각하고 있었으므로 교사는 유아들에게 단점을 바르게 이해시키기 위해 단점은 ‘나쁜 점’이 아니라 노력해서 고치면 ‘좋은 점’이 될 수 있다는 것을 설명해 주었다. N이 스스로 생각하는 장점으로는 암전하다, 선생님 말씀을 잘 듣는다, 친구들과 사이좋게 논다는 것이었으며, 단점으로는 엄마 말을 잘 안 듣는다, 그림을 잘 못 그린다는 것이었다. N은 자기가 그려놓은 손가락이 맘에 들었는지 무척이나 기뻐하였다.

S: 자기의 장점은 잘 웃는다, 단점은 끼어 들기를 잘 한다고 표현했다. 항상 암전하게 보였던 S가 자기의 의사를 많이 표출하고 싶어한다는 것을 알 수 있었으며, 교사는 S에게 친구들과 이야기하는 방법을 설명해 주었다.

C: 연보라색으로 손가락을 그려주었다. 그리고 ‘잠을 늦게 잔다’는 단점을 먼저 썼다. 오랫동안 생각하더니 “이제 단점은 없다”라고 중얼거리면서 장점을 쓰기 시작하였다. C가 쓴 장점은 그림을 잘 그린다였다.

8회기의 미술심리치료 기법을 통하여 유아들은 장점과 단점의 의미와 차이점에 대해서 구체적으로 학습할 수 있었다. 대체적으로 유아들은 장점은 ‘좋은 점’을 의미하기 때문에 이를 긍정적으로 인식하는 반면에 단점은 ‘나쁜 점’으로서 부정적으로 인식하고 있었다. 교사는 미술심리치료 기법을 통하여 유아들이 장점과 단점에 대해 올바르게 이해할 수 있도록 설명해 주었다. 그 결과 유아들은 자기의 단점에 대해서도 긍정적으로 인식하여 단점이 장점이 될 수도 있음을 이해할 수 있도록 도와주었다.

### i. 9회기 감정 도표 만들기

9회기에서는 유아가 긍정적인 감정과 부정적인 감정을 스스로 인식하고 자신의 감정을 솔직하게 표출하여 통찰할 수 있는 기회를 제공하기 위하여 감정 도표 만들기를 실시하였다. 활동방법으로 동그라미 세 개가 그려진 A4 용지를 제공하고 행복할 때의 표정과 슬플 때의 표정, 그리고 화가 났을 때의 표정을 그리도록 하였다. 각 유아의 교육활동에 대한 질적 분석은 아래와 같다.

C: 활짝 웃는 표정의 얼굴을 그려주고는 할머니 덕에 갈 때가 행복하다고 하였으며, 슬플 때는 엄마랑 아빠가 돌아가시면 슬프다고 하면서 눈물을 줄줄 흘리는 얼굴 표정을 그려주었다. 화가 났을 때는 형이 때릴 때 화가 많이 난다며 자기도 형을 때려주고 싶다고 이야기하였다. 그리고는 “나는 행복할 때가 제일 좋아요.”라는 말을 덧붙여 주었다.

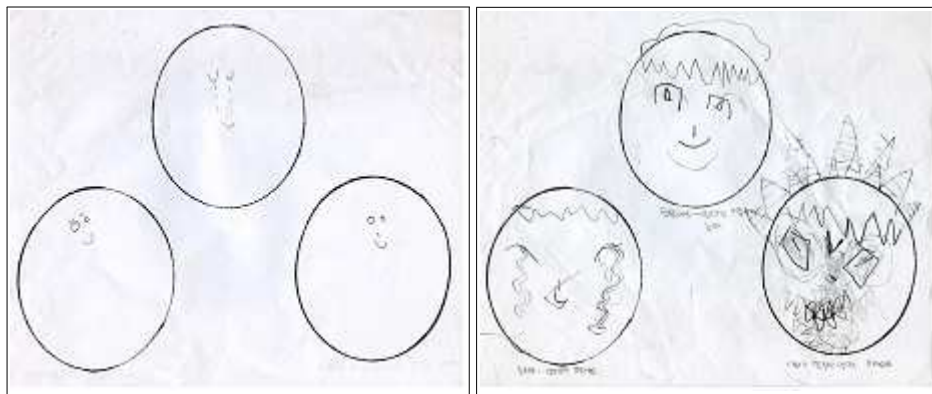
S: 감정 도표는 모두 다 웃는 얼굴 표정을 그려준 것이 특징이었다. 슬픈 얼굴이나 화가 나는 얼굴에도 웃고 있는 입 모양을 표현해 주었다. 언니가 놀아줄 때가 행복하고, 아빠가 안 놀아 주시면 슬프며, 언니가 때릴 때 화가 난다고 하였다. D와 마찬가지로 S도 자기보다 힘이 센 형제가 자기를 때리면 화가 난다고 하였다.

N: 동그라미 안에 사람의 얼굴 표정을 그릴 때 머리카락을 그려주지 않고 동그라미의 위쪽에 눈, 코, 입을 그려주었다. N이 화가 날 때는 엄마가 주먹밥을 해줬는데 야채가 떨어졌을 때이고, 아빠가 블록 놀이를 해주실 때가 행복하다고 하였다. 그리고 엄마가 계속해서 약을 먹으라고 할 때는 슬피진다고 하였다.

K: 입과 눈의 모양으로 얼굴 표정을 나타냈다. 엄마가 안아줄 때 행복한 표정은 눈썹을 해처럼 빛나게 표현하였고, 언니가 화낼 때 슬픈 표정은 입 모양을 용수철 모양으로 그리고 눈동자를 까맣게 색칠해 놓았으며, 엄마가 과자를 안 사주실 때의 화난 모습은 눈동자를 파도처럼 그려놓았다.

D: 감정 도표 만들기 활동에 가장 적극적으로 참여하여 활동하였다. 엄마와 가족과 함께 놀 때의 행복한 표정은 눈썹과 눈동자를 그려준 웃는 얼굴로, 엄마가 때릴 때의 슬픈 표정은 감은 눈에 눈물이 파도처럼 흘러내리는 모습으로, 아빠가 매우 화나서 자기도 화가 났을 때의 표정은 마름모 눈에 삐죽거리는 입, 머리에는 도깨비 뿔 열두 개를 그려주었다. D는 감정 도표 만들기 작업을 통하여 부정적 감정들을 해소하고 있었으며, 다 그려진 자신의 작품에 대해서도 만족감을 표시했다.

유아들은 9회기의 감정 도표 만들기 활동을 통해서 행복, 슬픔, 화냄 등과 같은 추상적 개념의 의미를 이해하였고 이에 따른 감정의 변화를 인식할 수 있었다. 9회기 교육활동을 통하여 감정의 교류를 이해할 수 있었으며, 자신의 행동으로 인해 다른 사람이 슬퍼지거나 화가 날 수 있음을 알게 되었다. 감정 도표 만들기는 유아로 하여금 타인에게 피해를 주는 행동이 무엇인지를 인식하게 하여 자기감정 조절의 이유를 알게 하였다. 연구 대상 유아 중 N과 D의 작품을 예시적으로 제시하면 [그림 IV-5] 와 같다



[그림 IV-5] N과 D의 감정 도표 만들기

#### j. 10회기 동적 가족화 그리기(KFD)

유치원 교육과정 중 5월 셋째 주와 넷째 주는 가족에 대한 이해라는 주제와 관련된 교육활동을 실시한다. 따라서 가족 간의 관계와 가족에 대한 체계적 진단 및 가족의 상호 관계성과 가족 간의 정서적 관계성을 이해하기 위하여 동적 가족화를 실시하였다. 10회기에서 관찰된 주요 미술 교육활동 내용은 다음과 같다.

K: 누워있는 언니와 돌아다니는 엄마, 아빠를 따라가는 동생, 웃고 계시는 아빠, 체조하고 있는 자기의 모습을 그려주었다. 동생은 아빠를 따라간다고 하였는데 누워있는 언니 바로 옆에 그려 넣었고, 동생과 언니의 얼굴을 많이 닮게 그린 것으로 보아 언니와 동생이 친밀감을 형성하고 있는 것으로 보인다. 그리고 웃고 계시는 아빠의 다리를 붙잡고 있는 자기의 모습을 그린 것으로 보아 동생이 아빠를 따라간다는 설명과는 달리 자기가 아빠의 사랑을 받고 싶다는 의지를 표현한 것으로 보인다. 엄마는 머리카락을 강조해서 그렸는데 이는 가족 중에서 인지발달을 가장 강조하는 사람이 엄마라는 것을 상징을 통하여 보여준다고 해석되었다. 또한 엄마와 자기를 왼쪽과 오른쪽 가장 끝에 그린 것으로 보아 엄마에 대한 심적 부담감을 표현해 주고 있었다. 전체적으로 K의 동적 가족화를 분석해 보면 모든 가족이 앞모습인데 가족 중 K만 옆모습으로 그렸다. 이는 가족구성원들 속에 K의 자리가 확고하지 못한 것으로 해석할 수 있었다.

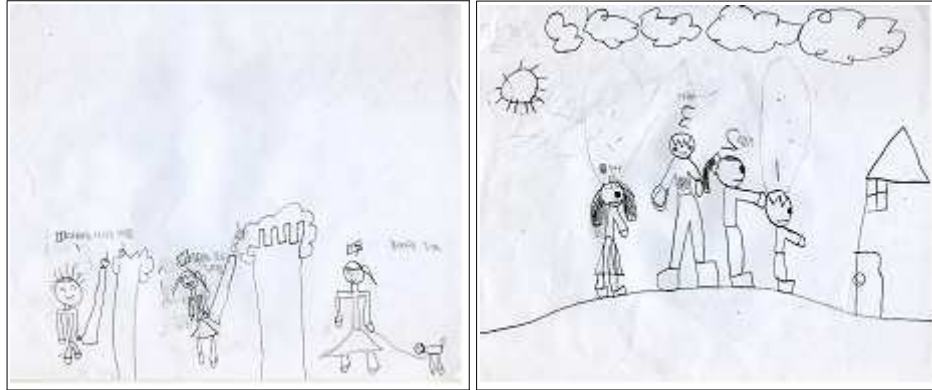
N: 동적 가족화 그리기에서는 동그라미 동물 가족화 그리기에서 나타나지 않았던 자기의 모습을 표현해 준 점이 긍정적인 발전으로 생각되었다. 신문을 보시는 아빠, 요리를 하시는 엄마, 그리고 거실에서 책을 보고 있는 자기의 모습을 나타내 주었다. 다 그리고 나서 아빠는 집에 오시면 신문만 보신다고 아버지에 대한 불만을 이야기 하였다. “엄마는 어때?”라고 물어보는 교사의 질문에 “놀이는 너 혼자 하는 거야.”라고 말씀하신다고 이야기하면서 “그래서 집에 가면 심심해요.”라는 말을 덧붙여 주었다. N이 동그라미 동물 가족화에 왜 여자 동생의 모습을 그렸는지 이해할 수 있었다. N은 그래도 엄마와 아빠가 좋다고 표현해 주었다.

D: A4 아래쪽에 기저선을 그린 후 오른쪽으로 치우친 동적 가족화를 그려주었다. 집 밖으로 나오고 있는 가족의 모습을 그려주었는데 가족 중에서 어머니는 그려지지 않았다. 먼저 D 자신을 그렸는데 머리에는 모자를 쓰고, 얼굴에 코와 입은 그리지 않고 눈만 그려놓았다. 다음으로 누나를 그렸는데 눈과 이가 드러나는 입 모양을 표현해주었으며, 세 번째로 그린 아버지의 모습은 눈, 코, 입이 모두 생략되어 있었다. 가족들이 공원에 놀러 가는 중이라고 이야기했다. 엄마는 어디계시냐는 교사의 질문에 직장에 나가셔서 안 계신다고 하였으며, 아빠는 무섭지만 놀이공원에 데리고 가 주실 땐 좋다고 표현했다. D의 동적 가족화에는 D가 ‘감정 도표 만들기’에서 보여주었던 아버지에 대한 부정적 감정이 표출되었으며, D에게 잔소리를 많이 하는 누나의 모습이 그려져 있었다. 어머니를 그리지 않음으로써 어머니에 대한 감정 또한 긍정적이지 않는 것으로 보인다. 하지만 동그라미 동물 가족화에서 가족구성원의 상호역동성이 느껴지지 않았던 점에 비추어 볼 때 동적 가족화에서는 어머니는 빠져 있지만 세 명의 가족이 공원에 놀러 가는 모습을 보여줌으로써 가족관계에 변화가 나타났음을 알 수 있었다.

S: 아빠는 사과를 따는 모습을, 엄마는 포도를 따는 모습을, 자기는 강아지랑 같이 노는 모습을 표현해 주었다. 행복하고 화목한 가족이라고 표현한 S의 동적 가족화는 동그라미 동물 가족화에서 나타났던 모습과는 많이 다른 모습을 보여주었다. 아버지에 대한 느낌을 묻는 교사의 질문에 “화나시면 무서운데 옛날처럼 무섭지는 않아요.”라고 대답해 주었다. 교사가 “언니들은 어디 있지?”라고 질문하자 “큰 언니는 운동하러 갔고, 작은 언니는 내 과자 사러 엄마 심부름 갔어요.”라고 대답하였으며, 작은 언니가 놀이터에 놀러 나갔다는 동그라미 동물 가족의 대답에서 엄마 심부름 갔다는 대답으로 바뀌어 가족구성원이 어느 정도의 상호작용이 이루어지고 있음을 알 수 있었다. 아버지 앞에 사과나무를 그려주고, 어머니 앞에 포도나무를 그려주었으며, 가족 모두가 앞모습이고 웃는 얼굴표정을 그려주었다.

C: 동적 가족화에서 가장 많은 변화는 가족이 모두 그려졌다는 점이다. 동그라미 동물 가족화에서 날카로운 이를 드러낸 무서운 악어 상의 아버지와 그 옆에서 떨고 있는 고양이 상으로 표현된 C, 두 사람만이 등장했었는데 동적 가족화에는 모든 가족이 등장하고 있으며, 자기 자신을 가장 먼저 그려주었다. 놀러 갔다 집으로 돌아가는 C의 모습, 시장 가는 엄마의 모습, 경찰서에 가는 아빠의 모습, 학교에 가는 누나의 모습이 차례대로 그려졌으며, 자기가 그린 가족화를 보고 느낌이 어떠냐고 묻자 “되게 좋아요.”라고 대답하였다. 아버지에 대한 심상을 묻자 “무섭기도 하고 좋기도 해요.”라고 표현해 주었다.

10회기에 실시한 동적 가족화를 통하여 유아들은 연간교육과정의 일반 생활주제인 우리 가족의 중요 개념인 가족의 구성과 역할에 대해 학습할 수 있었으며, 교사는 가족구성원에 대한 유아의 인식과 감정상태를 파악할 수 있었다. 또한 교사는 10회기 교육활동을 통하여 유아가 가족구성원들에게 바라는 정서적 욕구들을 잘 이해할 수 있었다. 동적 가족화가 실시된 이후 유아들은 가족에 대한 부정적 감정을 어느 정도 해소하였고, 가족 안에서 자신의 위치에 대한 이해를 상대적으로 명료하게 가졌다. 또한 이 회기의 교육활동을 함에 있어서 유아는 교사의 특별한 지시 없이도 미술 표현활동을 능동적으로 수행하였다. 이 회기의 해당하는 유아 작품을 예시하면 [그림 IV-6] 과 같다.



[그림 IV-6] S와 C의 동적 가족화

#### k. 11회기 교우도식(sociogram)

유치원 교육과정의 6월의 주제는 ‘우리 이웃’이다. 6월의 주제와 관련하여 실시한 교우도식은 유아가 사회 속에서 살아가는 데 바람직한 인간관계를 형성해주고, 사회적응력을 길러주며, 자신과 타인과 관계에 대한 통찰력을 길러준다. 교우도식 양식을 사용하여 유아들에게 교우도식에 대한 설명과 활동방법을 설명해 주고 교육활동을 시작하였다. 11회기에 해당하는 미술 교육활동의 주요 내용은 다음과 같다.

N: 교우도식에서 나의 표상으로 펭귄을 나타내었으며, 엄마, 아빠, 동생, 고모부 순으로 중요한 사람들을 표현하였다. 자기를 제외한 나머지 사람들의 상징을 모두 인물로 표현하였다. N의 교우도식에 가족이나 친척 이외에는 중요한 사람이 나타나지 않았다. 교사의 친구 중에 중요한 사람을 이야기해 보라는 권유에 한참을 생각한 N은 자기 반 친구의 이름을 하나도 빠지 않고 모두 이야기하였다. 그 중에서 하나만 이야기하라는 선생님의 이야기에 N은 자기 반 친구들이 다 좋아서 고를 수 없다고 대답하였다.

D: 자기의 표상을 친구로 표현하였다. 그리고 중요한 사람의 목록에 모두 친구의 이름을 써 주었다. 이유는 친구들이랑 놀 때가 재미있고 즐겁기 때문이라고 설명했다.

다. 각 동그라미마다 심장 모양의 원을 그려준 것으로 보아 원만한 또래관계를 형성하고 있는 것을 알 수 있었다.

C: 가족과 친구가 모두 교우도식 안에 나타났다. 첫 번째 동그라미에는 엄마와 아빠를, 두 번째 동그라미에는 누나와 친구를, 세 번째 동그라미에는 할머니를, 다섯 번째 동그라미에는 할아버지를 그려주었다. 나의 상징으로는 가족을, 엄마와 아빠의 상징으로는 심장 모양의 동그라미를, 누나와 친구의 상징으로는 사탕을, 할머니의 상징으로는 곱슬머리를, 할아버지의 상징으로는 강아지를 표현해 주었다. 친구는 더 많은 데 한 사람만 그려주었다고 부연 설명해 주었으며, 느낌은 좋다고 하였다. C의 교우도식은 건강한 인간관계를 보여주고 있었으며 가족의 소중함을 나타내 주었다.

K: 자기의 상징을 동생으로 표현해주어 나와 동생을 동격화시켜서 생각하고 있는 감정을 표출해주었다. 엄마의 상징은 화장품으로, 이모의 상징은 꽃신발로 표현해 멋내는 엄마가 부럽다고 하였으며, 자기도 화장을 하고 예쁜 꽃 신발을 신고 싶다고 하여 외적 아름다움에 대한 자신의 감정을 표현했다. 할머니의 상징은 지팡이로 나타내면서 “할머니는 곧 돌아가실지도 몰라, 그래서 그려줘야 돼.”라는 혼잣말을 하였다. K는 연세가 드신 어른에 대한 사고를 이해하고 있었다.

S: 결석으로 11회기의 교우도식 활동에 참석하지 못했다.

11회기에 실시된 교우도식 활동을 통해서 유아들은 자기의 주위에 있는 사람에 대한 소중함을 알게 되었다. 특히 활동 초기에 또래 집단과 적응에 어려움을 가졌던 N은 교우도식에 자기 반 친구들의 이름을 모두 기록해줌으로써 교우관계에 많은 변화를 보여주었다. 참여교사는 유아들의 친구관계와 교사와 관계를 전체적으로 파악할 수 있었으며, 유아들은 친구, 가족과 같은 타인 모두에 대한 욕구를 표출하는 기회를 가질 수 있었다.

## 1. 12회기 난화 그리기

난화 그리기는 11회기의 교우도식과 연계된 교육내용으로서 유아가 사회적 인간관계를 형성하는 데 타인과 사고의 차이를 극복하여 타인에 대한 이해를 높일 수

있게 하는 교육활동이다. 난화 그리기 활동은 사회적 관계 속에서 일어날 수 있는 개인의 갈등을 표출하게 하여 유아 자신의 욕구를 해소하고 완화시키도록 한다. 활동방법은 친구가 그려주는 형상이 없는 낙서를 보고 생각나는 이미지를 형상으로 표현하는 것이다. 표현된 형상에 유아 스스로 제목을 붙이게 하여 같은 짝과 함께 처음 난화를 그릴 때의 생각에 대해 이야기를 나누며 활동을 전개해 나간다. 난화에 붙여진 제목은 주로 유아들이 소유하고 싶은 것이나 하고 싶은 욕구 등을 표현한다. 다섯 명 유아와 관련하여 관찰된 미술교육 활동의 주요 내용은 다음과 같다.

N: 친구가 그려준 낙서를 햇님과 집으로 표현했다. 미술치료에서 해의 상징은 사랑과 관심에 대한 욕구를 반영한다. 소극적이었던 N이 자신을 표출하고 타인으로부터 관심 받고자 하는 감정을 표출했다고 볼 수 있다.

K: 텔레비전 속에서 노래하는 자기의 모습을 그려주고는 제목을 ‘노래하는 ○○이’라고 붙여주었다. 교사가 “○○이는 텔레비전에 나오고 싶구나?”라고 이야기하자 “네! 가수같이 예쁘게 꾸미고 나오고 싶어요.”라고 이야기하였다. 교우도식에서 표현한 외적 아름다움에 대한 관심이 더 구체적으로 표현되었다.

D: 컴퓨터 게임을 그려주었는데 아주 구체적이고 사실적인 표현을 한 것으로 보아 가정에서 컴퓨터 게임에 많은 시간을 소비하고 있는 것을 알 수 있었다. D의 난화를 보고 교사가 컴퓨터의 장점과 단점을 이야기해주고 컴퓨터를 어떻게 사용해야 하는지 올바른 사용법에 대해서 유아와 이야기를 나누었다. 그리고 컴퓨터만큼 즐거운 놀이가 많이 있음을 가르쳐주어 컴퓨터로부터 조금 멀어질 수 있도록 지도하였다.

S: 난화에 나타난 형상은 나비로 표현되었다. “나비는 날개가 있어서 날아다닐 수 있잖아요. 나도 나비처럼 날개가 있으면 큰 언니 운동하는 데 가보고 싶어요. 우리 엄마는 맨날 혼자만 가시니까요.”라고 설명하였다. S는 엄마가 가끔 큰 언니가 운동하는, 다른 도시에 가서서 주무시고 오는 것이 싫다고 하였다. 그리고 자기도 따라가고 싶다는 욕구를 표출하여 주었다.

C: 난화의 제목이 ‘괴물을 물리치는 젊은이’로 참 재미있었다. C는 난화를 완성하고 난 후 난화를 보고 자기가 지은 동화를 한편 말해주었다. 동화내용은 다음과 같다.

옛날에 어느 마을에 괴물이 살았어요. 그 괴물은 자꾸 사람들을 괴롭히고 잡아먹었어요. 마을 사람들은 그 괴물 때문에 무서워서 밤에 잠도 못 잤어요. 그래서 괴물을 물리치는 사람에게는 상금을 주기로 했어요. 그러자 한 젊은이가 나타나 “내가 괴



물을 물리치겠습니다.”하고는 괴물을 물리치러 갔어요. 괴물은 힘이 굉장히 셉지만  
젊은이는 있는 힘을 다해 그 괴물을 물리쳤어요. 그래서 상금을 타서 행복하게 잘  
살았대요. 그 괴물이 바로 나예요.

난화 작품을 통해 본 유아들의 욕구는 다양했다. 유아들은 난화 그리기 활동을 통  
하여 내적 욕구를 구체적인 미술형상으로 표현하여 대리만족을 느낀다. 따라서 이  
기법은 욕구의 발산이나 감정조절에 활용하기 좋은 미술 활동기법으로 간주된다. 12  
회기에 실시된 난화 그리기 활동은 유아들로 하여금 상징적 욕구표출 활동을 경험  
하게 함으로써 정서발달을 촉진하는 것으로 보인다.

### **m. 13회기 점토작업**

찰흙은 유아들이 가장 좋아하는 미술재료 중 하나이며, 점토작업은 유아들이 선호  
하는 미술활동이다. 점토작업은 유연하고 부드러운 재료를 활용하기 때문에 유아들의  
감정을 이완시켜 준다. 13회기에는 점토작업을 완성한 후 친구들 앞에서 유아가 만든  
작품을 설명할 수 있는 기회를 주었다. 주요 교육활동을 살펴보면 다음과 같다.

D: 점토로 로켓, 눈사람, 오토바이, 거북이를 만들었다. 그리고 “로켓으로 우주여행  
을 하고 싶고, 겨울에 눈이 오면 눈사람을 만들 거예요. 오토바이와 거북이는 그냥  
만들었어요. 재미있어서요.”라고 설명했다.

K: 점토를 손으로 계속 만지작거리면서 언니를 만들고 난 후 이렇게 설명했다.  
“내가 언니를 만든 것은 언니가 공부도 잘하고, 예뻐서 입니다. 그래서 나도 언니처  
럼 공부도 잘하고 예뻐질 것입니다. 그런데 우리 언니가 내가 말을 안 듣는다고 때  
릴 때는 안 좋습니다.”하고 친구들 앞에서 푹푹하게 이야기했다.

C: 공사장과 굴삭기를 만들었는데 자기는 거기서 열심히 일하고 있다고 하였다. 교  
사가 친구들 앞에서 점토작업에 대한 설명을 하라고 지시하자 약간 망설이더니 이내  
앞으로 나와서 설명하기 시작했다. “이것은 공사장이고, 이것은 굴삭기입니다. 나는  
굴삭기를 타고 열심히 일하고 있습니다.” 그러자 친구들이 C에게 박수를 쳐주었고,  
C는 인사를 하고 씩씩하게 제 자리로 돌아와 앉았다.

S: 점토로 여러 송이의 꽃을 만들었다. 그리고 이렇게 설명했다. “이 꽃은 ○○이

에게 주고 싶고, 이 꽃은 ○○이에게 주고 싶고, 이 꽃은 ○○에게 주고 싶습니다.”  
그러자 다른 친구들이 “나도 주라.”하면서 S에게 손을 내밀었고 S는 “그래, 알았어.  
더 만들어서 줄게.”하고 대답했다.

N: 점토로 여러 개의 초콜릿을 만들었다. 동그라미 동물 가족화에서 N의 아버지가  
이가 썩는다고 초콜릿을 먹지 못하게 했기 때문에 먹고 싶은 초콜릿을 만든 것이었  
다. 그리고 친구들 앞에서 “저는 초콜릿을 만들었습니다. 초콜릿이 먹고 싶기 때문입  
니다.”라고 설명했다.

점토는 유연하여 유아의 감정을 자유롭게 표출할 수 있는 통제성이 적은 재료이  
다. 유아가 점토로 만든 작품들은 로켓과 오토바이, 공사장과 굴삭기, 꽃과 초콜릿  
등이었다. 이러한 13회기의 점토작품 활동을 통해서 유아들은 연간 교육과정의 일반  
생활주제인 직업의 종류와 우리를 도와주는 사람들에 대한 구체적인 이해를 가질  
수 있었다. 또한 유아들은 점토작업 활동을 통하여 자기표현을 적극적으로 하였으며  
친구들 앞에서 발표하는 기회를 통해 정서적 불안감을 어느 정도 해소하였다. 13회  
기의 미술심리치료 기법활동을 통하여 유아들은 친구들로부터 심리적인 지지를 받  
게 되어 이전과는 다른 긍정적인 자신감을 갖게 된 것으로 해석되었다.

#### **n. 14회기 오려 붙이기(내가 좋아하는 얼굴과 내가 싫어하는 얼굴)**

오려 붙이기는 ‘내가 좋아하는 얼굴과 내가 싫어하는 얼굴’은 6월의 소주제인 우  
리 이웃과 관련하여 자기 주위에 있는 사람에 대한 긍정적 감정과 부정적 감정을  
표현하고, 자신의 내적 감정과 타인이 느끼는 감정에 대한 이해과정을 통해 인간관  
계를 개선시킬 수 있는 활동이다. 잡지나 신문에서 사람의 모습이나 얼굴 사진을 제  
공한 뒤 유아가 좋아하는 얼굴이나 싫어하는 얼굴을 찾아서 오려 붙이는 작업이다.  
관찰된 교육활동에 대한 주요 내용은 다음과 같다.

S: 좋아하는 사람의 얼굴은 주로 웃고 있는 사람의 얼굴이었다. 그리고 싫어하는

사람의 얼굴은 자기가 싫어하는 사람을 닮은 얼굴을 골라서 붙여주었다. 아빠를 닮은 사람은 사탕을 못 먹게 하니까 싫고, 동네 언니를 닮은 사람은 잘 놀아주지 않으니 싫다고 했다. 그리고 울고 있는 아기의 모습을 오려 붙였는데 아기가 울면 시끄러우니까 싫다고 했다. 교사가 “그럼 ○○이가 슬퍼서 울고 있을 때 사람들이 시끄럽다고 싫다고 하면 ○○이의 기분은 어떨까?”라고 물었더니 “싫을 것 같아요.”라고 대답했다. 그러자 교사는 아기가 너무 시끄럽게 울면 짜증이 날 수도 있지만 아기는 아직 말을 하지 못하기 때문에 많이 울 수 있으니 이해해주자고 이야기했다.

K: 여자들은 모두 좋아하는 얼굴로, 남자들은 싫어하는 얼굴로 붙여주었다. 왜 남자들은 모두 싫어하는 얼굴로 붙였느냐는 교사의 질문에 “아빠는 수염이 까칠까칠해서 싫고, 할아버지는 남자아이만 예뻐하니까 싫고, 남자친구들은 자꾸 건드니까 싫어요”라고 대답했다. 그래서 교사는 이 세상에는 남자와 여자가 서로 같이 살아가고 있으며, 남자와 여자가 하는 일이 달라서 남자와 여자는 서로에게 꼭 필요하다고 설명해주었다. 그리고 여자와 남자는 달라서 좋지 않은 점도 있지만 양보하고 이해하면 좋은 점이 더 많다는 것을 이야기해주었다.

C: 싫어하는 얼굴은 찡그린 얼굴이고 좋아하는 얼굴은 예쁜 얼굴이라고 표현했다. 그리고 여자와 남자를 고르게 붙여주었으며, 좋아하는 얼굴은 일곱 장의 사진을, 싫어하는 얼굴에는 세 장의 사진을 붙여주며 C는 좋아하는 사람이 더 많다고 했다. 좋아하는 얼굴과 싫어하는 얼굴을 닮은 사람이 주위에 있는지 묻는 교사의 질문에 “없어요”라고 대답하였다.

N: 좋아하는 얼굴에 멋진 남자 얼굴 사진 1장과 예쁜 여자 얼굴 사진 1장을, 싫어하는 얼굴에 펑크머리 형태의 얼굴이 까만 남자 얼굴 사진 1장, 진한 화장을 하고 파마머리를 한 여자 얼굴 사진 1장을 붙여주었다. 그리고 좋아하는 얼굴을 쳐다볼 때는 웃고, 싫어하는 얼굴을 쳐다볼 때는 얼굴을 찡그리며 쳐다보았다. 그러더니 싫어하는 얼굴 사진을 좋아하는 얼굴 사진 밑으로 감추면서 “보기 싫어.”하고 중얼거렸다.

D: 좋아하는 얼굴과 싫어하는 얼굴이 분명하지 않았다. 좋아하는 사람의 얼굴 표정이나 머리모양, 피부색깔 등이 싫어하는 얼굴과 거의 비슷하게 붙여주었다. D의 좋아하는 얼굴과 싫어하는 얼굴에서 다른 점은 좋아하는 얼굴은 큰 사진을 붙여 놓았고, 싫어하는 얼굴은 작은 그림을 붙여 놓았다는 것이다.

14회기의 오려 붙이기 활동에서 유아들은 타인에게 방해가 되는 행동과 남자와 여자, 서로 다른 인종에 대해서 학습하였다. 자기의 마음을 좋아하는 얼굴과 싫어하는 얼굴에 감정이입해 보는 경험을 가질 수 있었고, 이러한 경험을 통해 사람은 모두가 다른 점을 가지고 있음을 객관적으로 이해할 수 있었다.

## o. 15회기 만화 그리기

만화 그리기는 나와 타인의 생각의 차이를 인식하고 이해하여 사고의 차이를 극복할 수 있으며, 긍정적인 자아상을 확립하는 데 도움을 줄 수 있는 활동이다. 6분할법을 활용하여 여섯 개의 만화를 여섯 사람이 돌아가면서 그린 후 서로 상의하여 제목을 붙여주는 방법으로 활동을 진행해 나간다. 15회기에서는 만화 그리기 활동이 끝난 후 만화의 내용에 대해 이야기해보고, 만화내용의 차이에 대해 서로 의견을 나누어 보도록 하였다. 관찰대상자에게 적용된 교육활동 내용을 살펴보면 다음과 같다.

D: 여섯 명의 친구들과 짝을 이루어 만화 그림을 진행해 나갔는데, 다섯 번째 차례였던 D는 다른 친구들이 먼저 하도록 잘 참고 기다리고 있었다. 그리고 자기 차례가 되자 앞의 친구들이 그린 만화의 내용을 보고 내용을 연결해서 그림을 그렸다. D와 짝을 이룬 여섯 번째 친구가 만화의 내용과 전혀 관계없는 내용으로 만화를 마무리하자 D와 다른 친구들이 여섯 번째 친구에게 앞의 만화내용을 설명해 주었다. D와 같은 조의 친구들이 서로 상의하여 붙인 제목은 '짱구짱구'였다.

N: 같은 조 친구들 중에서 N이 가장 먼저 시작하였다. 소극적이었던 N은 자기가 제일 처음 그리는 만화를 부담스러워하지 않고 받아들였다. 그리고 심부름 가는 N의 모습을 그려주었다. 그러자 두 번째 친구가 심부름을 가다가 친구를 만나는 장면을 그려주었고, 세 번째 친구는 친구를 만나 즐겁게 이야기하는 모습을 그려주었다. 네 번째 친구는 심부름을 갔다가 돌아오는 모습을, 다섯 번째 친구는 엄마께 칭찬 받는 모습을, 여섯 번째 친구는 다시 밖으로 놀러나가는 친구의 모습을 그려주었다. 그리고 여섯 명의 친구가 함께 상의하여 제목을 '심부름 가는 ○○이'로 붙여주었다. 마음에 드느냐는 교사의 질문에 모두 마음에 든다며 만족해하였다.

K: 친구들과 함께 제목을 먼저 지어놓고 만화를 그려나갔다. 제목은 '영화가 재미있어요'이며 내용은 친구들이 보았던 영화에 대한 이야기로 전개해 나갔다. K는 자기 차례가 오기 전에 다른 친구들에게 어떻게 그릴 것인지 물어보고 친구들이 그리는 장면을 유심히 관찰했다. 그리고 자기 차례가 되자 얌전히 앉아서 영화를 보고 있는 자신의 모습을 그려주었다. 다른 친구들이 K의 그림을 보고 지금까지 영화 속 이야기만 그리다가 영화관 풍경을 그리기 시작했다. 마지막 장면을 그린 친구는 말주머니에 이렇게 썼다. '오늘 영화는 정말 재미있었다.'

C: 같은 집단 친구들이 만화 그리기 작업을 유난히 즐거워했다. 같은 조 친구들끼

리 끊임없이 이야기하고 의견을 교환하며 만화를 그려나갔다. 그리고 가끔씩 큰 소리의 웃음소리가 들려오기도 했다. 교사가 궁금해서 가까이 가서 내용을 살펴보니 만화내용의 주제가 ‘화장실’이었다. 서로 화장실에서 있었던 일을 그려주면서 너무 즐거워하고 있었다. 만화 그리기 작업이 끝나고 나서도 C의 조는 계속해서 웃고있었다.

S: 만화 그리기가 시작되자 친구들에게 무엇을 그려야 하는지 물어보았다. 친구들이 “니 마음대로 그려.”라고 이야기하자 자기는 먼저 그리기 싫다며 다른 친구보고 먼저 그려보라는 의견을 제시했다. 그리고 S는 세 번째로 만화를 그렸다. 앞의 친구가 그린 것을 관찰하고 뒤의 친구에게 무엇을 그릴 것인지 물어본 후 그림을 그렸다. 만화가 완성된 후 제목은 S의 의견을 따라 ‘놀이공원에 가는 날’이라고 붙여주었다.

15회기의 만화 그리기를 통하여 유아들은 여러 친구들과 협동하며 과제를 완성해 가는 방법을 이해할 수 있었다. 또한 자신과 의견의 차이를 보이는 친구와도 갈등하지 않고 주어진 교육활동을 잘 해결해 가는 모습을 보여 주었다. 유아미술교육 활동이 유아의 정서발달과 자아존중감에 미치는 영향을 확인하기 위하여 1회기부터 15회기까지 다섯 명의 유아를 대상으로 질적 관찰을 실시한 내용을 종합해 보면 <표 IV-13>과 같다. <표 IV-13>은 앞에서 기술한 질적 관찰 내용 중 각 유아마다 특징적인 변화를 보인 회기를 중심으로 기술하였다.

<표 IV-13> 회기별 질적 사례 분석의 주요 내용

유아	사전진단	회기	관찰내용	사후변화
K(여)	자아존중감이 낮고 자기중심적인 정서 발달로 주위가 산만함. 소극적인 자아상으로 타인에 대한 배려가 미약함.	3	상호 의존 역할 놀이법에서 교사의 적극적인 참여가 이루어졌으며, 타인에 대한 배려를 인식하게 됨.	자아존중감이 향상되고 긍정적인 가족관계를 형성하게 되었음. 집중력이 높아져 인내를 가지고 기다릴 줄 알며, 적극적인 태인 배려적인 모습을 보여줌.
		5	뽀니무 그리기에서 자기표출이 시작되었으며 자아존중감이 향상되기 시작함.	
		7	자아상 그리기의 해석을 보면 자신의 모습을 크게 그려주었으며, 책을 읽고 있는 모습을 표현해 줌으로서 긍정적이고 적극적인 자아상을 표현해 줌.	
		15	만화 그리기를 통해서 타인과 생각의 차이를 극복하는 모습을 보여주었으며, 타인배려가 나타남.	

<표 IV-13> 회기별 질적 사례 분석의 주요 내용(계속)

유아	사전진단	회기	관찰내용	사후변화
D(남)	주위가 산만하고 가족에 대한 부정적 감정을 나타냄 공격적이고 불안정한 정서를 보여줌.	2	유치원 생활화는 매우 산만하게 해석됨.	주의집중력이 높아지고 규칙을 이해하고 지키게 되었음. 공격성향이 줄어들고 긍정적인 가족 관계를 형성하게 됨으로써 안정적인 정서 발달을 보여줌.
		3	상호 의존 역할 놀이 활동에서 친구들로부터 환영받지 못하는 모습을 관찰한 교사가 유아의 행동을 통제하고 조절해줌.	
		5	꿈나무 그리기를 통해 자신을 불쌍한 사람을 도와주는 경찰로 표현하기 시작하면서 스스로를 자랑스럽게 생각하기 시작함.	
		9·10	감정 도표 만들기과 10회기의 동적 가족화 그리기를 통해 가족에 대한 긍정적인 이미지가 표출됨.	
		11	교우도식 활동에서는 공격성향이 줄어들고 또래집단과의 원만한 관계를 형성해가기 시작함.	
		14	오려 붙이기 활동에서 타인에 대한 긍정적인 감정이 표출됨.	
		15	만화 그리기는 친구에 대한 배려와 기다림으로 이루어짐.	
S(여)	가족에 대한 불안감을 내포하고 있으며, 자이존중감이 낮음. 좌절된 육구 경험으로 인해 자기표출 능력이 떨어짐.	2	유치원 생활화에서 원만하지 않은 친구관계가 해석됨. 유치원 생활에서 매우 소극적인 모습을 보여 주어 교사가 격려와 지지를 해줌.	가족에 대한 부정적인 이미지를 표출해 줌으로써 가족에 대한 불안감이 해소됨. 활발한 자기표출로 인해 자신감이 높아져 자이존중감이 향상됨. 자유롭고 활동적인 자이상을 가지게 됨.
		4	전사법 활동에서 교사의 지지에 의해서 자신의 의사를 표현하기 시작함.	
		6	동그라미 동물 가족화에서 불안정적인 가족 관계를 표출	
		7	자이상 그리기에서 긍정적이고 밝은 자이상을 표현해 주었으며, 자신의 의사를 적극적으로 표출함.	
		9	감정 도표 활동을 통해서 타인에 대한 긍정적인 감정을 보여줌.	
		10	동적 가족화에서 가족에 대한 이야기가 활발하게 이루어짐.	
		12	난화 그리기 활동에서 자신을 나비로 표현하여 자유롭고 활동적인 자이상을 보여줌.	
		13	점도 작업 활동에서 친구들로부터 많은 지지를 받음.	
14	교사가 타인배려에 대한 감정을 이해시킴.			
C(남)	소극적이고 소심한 자이상을 가지고 있음. 자이존중감이 낮고 불안한 정서발달을 보여주며, 의지성향을 보임.	2	유치원에서의 활동은 글자에 대한 부담감으로 자신감이 떨어져 있는 자신의 모습을 표현함.	작품 활동을 통해 자신을 표출하는 기회를 가짐으로써 적극적으로 독립적 자이상을 가진 아버지에 대한 부정적 감정의 표출로 안정된 정서발달을 가져옴.
		4	교사가 전사법 활동을 지지해 줌.	
		6	동그라미 동물 가족화에서 아버지에 대한 부정적인 감정이 해석됨.	
		7	자이상 그리기에서 적극적인 참여 의지를 보였으며, 자신의 자이상을 아주 크게 그려줌으로써 자신에 대한 표출 욕구를 보여줌.	
		10	동적 가족화에서 가족 모두를 그려주었으며 특히 아버지에 대한 긍정적인 감정이 엿 보였음. 스스로 집 밖으로 놀러가는 모습을 표현해 줌으로써 독립성을 보여줌.	
		11	교우도식은 밝은 인간관계와 가족의 소중함을 표현함.	
		12	난화 그리기에서 자신에 대한 용기와 자이존중감이 높게 나타남.	
13	작품에 대한 발표를 통해 친구들로부터 지지를 받고 자랑스러워함.			

<표 IV-13> 회기별 질적 사례 분석의 주요 내용(계속)

유아	사전진단	회기	관찰내용	사후변화
N(여)	소극적이고 내향적이며 연령보다 낮은 인지발달과 정서발달을 보여줌. 자신감이 없고 불안정하며 수동적인 자아상을 보임.	2	유치원 생활화에서 자신을 그리지 않음으로써 적응에 어려움이 있음으로 해석되었음.	적극적이고 활발한 자아상을 가지게 되었으며, 인지발달과 정서발달의 향상으로 또래 집단간의 활발한 활동이 이루어 졌음. 안정된 정서로 유치원 생활에 긍정적으로 적응하게 됨.
		3	상호의존 역할 놀이법을 실시하면서 교사는 지지와 참여기회를 제공해 줌으로써 자기 표출을 유도함.	
		5	꿈나무를 그리면서 목소리는 작으나 자신에 대한 이야기를 하기 시작함.	
		7	자아상 그리기에서는 파란색을 사용하여 동작성이 활발한 자아상을 표현해 주었으며, 혼자 놀러가는 그림을 나타내 줌으로써 적극적이고 독립적인 자신의 모습을 보여줌. 자아상 그리기에서 인물의 형상은 구도와 비례, 균형적인 측면에서 인지발달의 향상을 보여주기 시작함.	
		11	교우도식에서 자기반 친구들의 이름을 모두 외우고 있었으며, 반 친구들과 관계가 원만해 졌으며, 유치원 적응력이 높아짐.	
		15	만화 그리기 활동에서 가장 먼저 적극적으로 참여했으며 친구들과 상호작용이 활발히 이루어짐.	

이상의 회기별 분석 내용을 종합해보면 회기별 분석대상 유아들이 유아미술교육과정의 교육활동에 참여함으로써 또래 집단과의 활발한 상호작용을 형성하여 안정적인 정서발달을 이루었고 그 결과 자아상이 긍정적으로 변화되었음을 알 수 있었다. 이러한 변화는 궁극적으로 자아존중감을 촉진한다고 볼 수 있다.

**p. 16회기 사후 집·나무·사람 그리기 검사(KHTP)**

유아에게 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육활동을 적용한 후 나타난 질적 변화과정을 알아보기 위하여 1회기에 실시하였던 동적 집·나무·사람 그리기 검사를 16회기에 사후검사로 반복적으로 사용하였다. 16회기에 실시한 동적 집·나무·사람 그리기 검사 결과는 전반적으로 유아들의 그림에서 필압이 강하게 나타났고 그려진 집과 나무의 크기가 커지고 나무의 열매가 많아졌음을 보여주었다. 또한 그림 속에서 정적인 자세보다는 능동적인 자세를 취하고 있는 역동적인 사람의 모습을 발견할 수 있었다. 이는 유아가 유아미술 교육활동에 참여함으로써 자기 수용능력과 지각력 및 자아상이 확장되어 긍정적인 정서발달을 이루었으며 그 결과 자아존중감이 향상되었음을 의미한다고 볼 수 있다. 동적 집·나무·사람 그리기 검

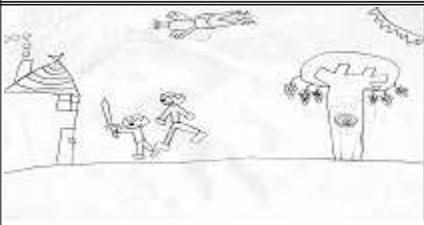

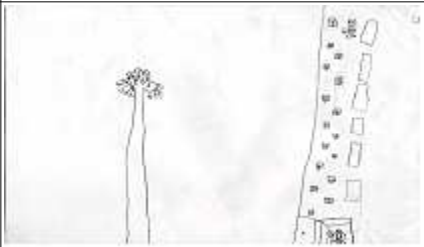


사에 대한 해석 기준은 <부록 IV>에 제시되어 있다. 1회기와 16회기에 각각 실시된 동적 집·나무·사람 그리기 검사의 주요 결과를 비교·분석해 보면 <표 IV-14>, <표 IV-15>와 같다.

<표 IV-14> 집·나무·사람 사전검사 주요 내용

아동	성별	연령	그림	사 전
C	남	5		필압이 약하며, 집의 모양이 작고 사람 그림에서 역동성이 느껴지지 않음. 나무에 열매가 없고 잎이 무성하지 않음. 전체적으로 활동성이 느껴지지 않는 정적인 그림의 형상을 보여줌.
K	여	5		인물상과 나무의 모양이 단순하고 정적인 사람의 모습을 그려줌. 자신을 그리지 않고 언니를 그려줌. 집의 문이 열리지 않고, 계절을 겨울로 나타내 폐쇄적인 성향을 보여주고 있음.
D	남	5		나무에 열매가 열리지 않음. 불완전한 집의 형태를 표현해 줌으로써 가정 안에서의 불안감을 표현함. 도끼를 들고 있는 자신을 나타내줌으로써 공격성향을 보여주고 있음.
N	여	4		전체적으로 그림을 아주 작게 그려줌. 또래보다 발달이 늦은 인물상을 보여주고 있으며 인물에 손과 발이 없음. 나무의 모양이 불완전하며, 의지성향을 보여주고 있음. 그림이 많이 오른쪽으로 치우쳐 있음.
S	여	4		아무리 열려고 해도 열리지 않는 집을 그려줌으로써 내향적인 성향을 보여줌. 나무의 열매가 많이 떨어져 있음. 아무도 살지 않는 집을 그려줌으로써 부정적인 가족관계를 보여줌. 인물상에서 손과 발을 그렸다가 지움으로써 수동적인 자아상을 보임.



<표 IV-15> 집·나무·사람 사후검사 주요 내용

아동	성별	연령	그림	사 후
C	남	5		필압이 강하며, 활기차고 역동적인 인물상을 나타냄. 집이 커지고 아버지가 나타나며 나무에 포도가 열려있음. 적극적인 자아상을 보여주며 역동적인 느낌을 표현해 줌.
K	여	5		밖에서 장난감을 가지고 놀고 있는 옷은 모습의 자신을 그려주었으며, 머리카락을 강조함으로써 인지발달에 관심을 보여주고 있음. 나무그림에 열매가 많아졌으며, 2층집을 그려주었고 강한 필압에서 역동적인 힘이 느껴짐.
D	남	5		열매가 많이 열린 나무를 표현해줌으로써 높은 성취 욕구를 표현함. 집이 안정적인 아파트로 바뀜. 인물상에 도끼가 없어짐. 집안에 있는 자기를 표현해 줌으로써 안정적이고 편안한 가정의 모습을 표현함.
N	여	4		집 그림이 커짐. 창문과 문이 모두 열리는 집을 그려줌으로써 개방적이고 외향적인 성향으로의 변화를 보여줌. 나무의 열매가 하나도 떨어지지 않음. 인물상에 손과 발이 나타남.
S	여	4		집, 나무, 사람 그림이 많이 커짐. 아파트로 그려준 집이 안정적으로 보이며, 사물의 형상이 구체적이고 뚜렷해짐. 사과나무를 그려주었으며 나무의 모양이 완전하게 나타남. 인물에 손과 발이 나타났으며, 얼굴, 몸, 팔, 다리를 비교적 자세하게 그려줌으로써 또래와 같은 인물상의 발달을 보여줌.

이상의 내용은 다섯 명의 유아를 사례 연구 대상으로 하여 유아교육·보육기관의 연간교육 활동의 일반 생활주제(즐거운 유치원, 봄과 동물, 나와 우리 가족, 우리 이웃, 여름과 여행 등)와 관련된 미술심리치료 기법을 적용하여 연구 대상 유아가 생활주제 내용을 구체적으로 어떻게 학습하였으며, 정서발달과 자아존중감에 있어서 어떠한 변화가 있었는지에 대한 질적 효과를 확인하기 위한 것이었다. 15회기별 사례 연구를 통하여 드러난 주요 결과와 해석을 요약하면 다음과 같다. 1회기는 질적 사례연구 대상 아동의 내·외적 성향, 가족 구성관계, 성취욕구, 자아상 등을 판단하기 위한 사전진단 도구로써 동적 집·나무·사람 그리기 검사를 실시하였다. 그 결과 다섯 유아 모두가 내성적 성격, 수동적 자아상, 자신감 부족, 낮은 성취욕구, 불안정한 가족관계와 정서발달 등의 내·외적인 문제를 가지고 있는 것으로 나타났다. 2회기에는 사례연구 대상 유아들에게 동적 유치원 생활화를 적용하여 친구와 상호관계성과 적응능력을 확인한 결과 주의집중 부족, 낮은 자신감, 인간관계에 있어서 위축된 모습 등을 보여주었다. 3회기에서는 상호 의존 역할 놀이법을 실시하여 연구 대상 유아들이 또래 아동에 대한 배려와 사회 적응력 및 이해심 등에 있어서 어떠한 문제점을 가지고 있는지를 자연스럽게 인식하게 하여 향상된 사회적 태도를 가지도록 하였다. 4회기에는 연간 교육활동의 생활주제인 봄과 동물에 대한 학습내용(날씨변화, 봄의 식물과 동물 등)을 유아들에게 좀더 쉽게 전달하기 위하여 물감을 활용하는 전사법을 적용하였다. 유아들은 다양한 색깔을 이용함으로써 자연 환경, 동·식물 및 색감에 대한 이해를 높일 수 있었고, 교사들은 유아의 전사법의 형상과 제목 속에 나타난 내재된 심리적 욕구를 이해할 수 있었다. 꿈나무 그리기 활동은 5회기에 적용되었다. 유아들은 계절의 변화를 반영하는 나무의 모습을 그리면서 봄의 날씨, 식물의 성장과정 등을 이해하였고, 성취하고자 하는 꿈을 나무의 모습 속에 표현하여 긍정적인 자아상을 형성하였다. 6회기에는 유치원 연간 생활주제인 봄의

동물과 연계되어 동물화 가족화가 적용되었다. 이 기법을 통하여 유아들은 동물의 특성을 이해하였으며, 가족 구성원에 대한 부정적 심상을 표현하여 향후 긍정적인 가족관계 형성을 위한 근거를 제공하였다. 7회기에는 나와 우리 가족이라는 생활주제와 연계된 자아상 그리기 활동을 실시하였다. 유아들은 7회기에 교육활동에 참여하면서 자기 몸에 대한 지각과 자아상에 대한 정서적 이해를 제고하였다. 8회기에는 나의 장점과 단점을 미술심리치료 기법으로 적용하였다. 유아들은 이 기법을 통하여 자신의 장·단점을 명확히 이해하였고 자신에 대한 긍정적인 자아개념을 형성하였다. 감정 도표 만들기는 9회기에 적용되었다. 사례 연구 대상 유아들은 이 활동을 통하여 감정조절의 중요성을 이해하였다. 10회기는 학습주제인 우리 가족과 연계하여 동적 가족화를 적용하였다. 연구 대상 유아들은 이 활동에 참여하면서 가족관계에 대한 긍정적인 인식을 형성하였다. 11회기는 우리 이웃이라는 생활주제를 학습하기 위하여 교우도식을 적용하였다. 참여 유아들은 교육활동을 통하여 가족의 소중함과 인간관계의 중요성을 인식하였다. 12회기는 난화 그리기 활동을 통하여 개인의 갈등을 표출하면서 감정조절 능력을 향상하였다. 13회기는 점토작업을 실시하여 해당 유아들이 표현하고자 하는 것을 자유롭게 만들고 이를 또래 아동들에게 설명함으로써 자신감을 향상시켰다. 14회기는 오려붙이기 활동을 통하여 학습주제인 우리 이웃에 관한 내용을 쉽게 이해하였고, 타인의 감정에 대한 이해의 폭을 넓혔다. 15회기는 만화 그리기 활동을 통하여 유아들이 협동능력과 교우관계의 중요성을 학습하였고 문제해결능력과 인지능력의 변화를 보였다. 16회기에는 사례 연구 대상 유아에게 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정을 14차례에 걸쳐서 적용한 후 나타난 질적 변화과정을 알아보기 위하여 사전진단 검사의 유형으로서 1회기에 실시하였던 동적 집·나무·사람 그리기 검사를 사후진단 검사로서 반복적으로 사용하였다. 1회기 사전진단 검사에서 발견되었던 유아의 내·외적 문제들(내성적 성격,

수동적 자아상, 자신감 부족, 낮은 성취욕구, 갈등적 가족관계, 불안정한 정서발달 등)은 연간 교육과정의 생활주제와 연계된 미술심리치료 기법을 활용한 교육활동 속에서 어느 정도 해결된 것으로 나타났다. 즉 사례 연구 대상 유아들은 유아미술 교육활동에 참여함으로써 자기 수용능력, 지각력, 긍정적 자아상, 정서발달, 자아존중감 및 인지능력에 있어서 긍정적인 변화를 보였다고 할 수 있다.

## 2. 사례 연구 대상에 대한 유아미술교육과정의 효과 분석

미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 구체적 효과를 알아보기 위하여 사례 연구 대상이 되었던 다섯 명의 유아에 대하여 미술 교육활동 실시 전과 미술 교육활동 실시 후에 정서지능과 자아존중감이 어느 정도 향상되었는지를 비교·분석하였다. 이를 위하여 교사용 유아 정서지능 평정척도 검사와 자아존중감 검사결과가 활용되었다. 먼저, 다섯 유아의 자아존중감 변화를 확인하기 위하여 실시된 사전·사후검사 결과는 <표 IV-16>과 같다.

<표 IV-16> 다섯 명의 유아 자아존중감 사전·사후 검사

영역	사례대상		N	D	C	S	K	전체평균(표준편차)	t
	사전	사후							
인지적 능력	사전	2.67	2.00	2.50	2.00	2.33	2.30(.30)	13.077***	
	사후	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.20(.45)		
동료 수용	사전	1.83	1.83	2.50	2.00	1.83	2.00(.29)	7.842**	
	사후	4.33	4.00	3.67	4.00	3.33	3.87(.38)		
신체적 능력	사전	1.17	2.67	2.50	1.83	2.17	2.07(.60)	6.236**	
	사후	4.17	4.00	3.83	4.00	4.00	4.00(.12)		
어머니 수용	사전	2.67	2.00	2.17	2.17	1.67	2.13(.36)	16.808***	
	사후	4.67	4.00	3.67	4.00	3.83	4.03(.38)		
자기 수용	사전	2.00	2.33	3.33	2.50	2.17	2.47(.52)	4.896**	
	사후	4.83	4.00	4.00	4.00	4.00	4.17(.37)		

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

다섯 명의 유아들의 자아존중감에 관한 사전·사후 검사를 분석한 결과 실시 후의 점수가 실시 전의 점수보다 많이 향상되었음을 알 수 있다. 자아존중감을 영역별로 살펴보면 인지적 능력( $t=13.077, p< 0.001$ ), 동료수용( $t=7.842, p< 0.01$ ), 신체적 능력( $t=6.236, p< 0.01$ ), 어머니수용( $t=16.808, p< 0.001$ ), 자기수용 영역( $t=4.896, p< 0.01$ )의 모든 영역에서 유아미술 교육활동 실시 후 평균이 많이 향상되었으며, 통계적으로 유의미한 차이가 있음을 알 수 있다.

다섯 유아의 자아존중감의 변화를 실증적 결과와 질적 회기분석 결과의 상호연계적 시각에서 개인 사례를 중심으로 확인하여 보면 다음과 같다. 첫째, N은 정서발달과 더불어 자아존중감에서도 유아미술 교육활동의 교육적 효과를 가장 많이 보여주었다. <표 IV-16>의 질적 회기분석에서 보듯이 N은 유아미술교육과정의 교육활동 실시 전에는 또래보다 낮은 인지발달과 정서발달을 보여주고 있었다. 상대적으로 낮은 인지발달 수준을 보여주었던 N은 <표 IV-16>에서 보듯이 유아미술 교육 활동 실시 후 인지적 수용 영역에서 사전평균이 2.67에서 사후평균이 5.0으로 향상되었다. 이러한 N의 변화는 유아미술 교육활동의 질적 회기분석과도 동일한 결과를 보여주고 있다. 둘째, 공격성향을 보여주었던 D는 동료 수용 영역에서 미술 교육활동 실시 사전 평균점수가 1.83에서 미술 교육활동 실시 후 평균점수가 4.0으로 높아졌고, 대조적으로 신체적 수용 영역은 자아존중감 영역 중에서 가장 낮은 변화를 보여주었다. 이는 유아미술교육과정의 교육활동이 실시되면서 또래집단과의 활발한 상호작용의 기회가 D에게 제공되었지만 한편으로는 주위산만으로 교사의 통제가 주어진 결과가 동시에 반영된 것으로 해석될 수 있다. 셋째, 유아미술 교육활동 실시 전 회기별 분석에서 자아존중감이 낮고 수동적이며 의지성향을 보였던 S 또한 자아존중감의 모든 영역에서 사전 평균점수보다 사후 평균점수가 유의미하게 높게 나타났다. 특히 S의 인지적 능력 영역은 사전 평균 점수가 2.0에서 사후 평균점수는 4.0으로, 신체적 능력 영역은 사전 평균점수가 1.83에서 사후 평균점수는 4.0으로 변화하였다.

또한 질적 회기 분석 결과 가족에 대한 불안감을 드러냈던 S는 유아미술 교육활동이 적용된 이후에 어머니 수용 영역에서 사전 평균점수가 2.17에서 사후 평균점수 3.83으로 긍정적인 변화를 보였다. 이는 S가 유아미술교육과정의 교육활동 속에서 가족구성원에 대한 갈등 등을 외적으로 표출하면서 가족에 대한 불안감을 어느 정도 해소한 결과라고 할 수 있다. 넷째, 집·나무·사람 검사와 질적 회기 분석 결과에서 대체적으로 성취욕구가 낮고 타인에 대한 의지성향을 보여주었던 C는 유아미술 교육활동의 적용 이후에 자아존중감의 모든 하위 영역에서 높은 변화를 보였다. 특히 질적 회기 분석 결과 소심한 특징과 낮은 문자 습득력을 보였던 C가 유아미술 교육활동의 실시 이후에 인지발달 영역에서 사전 평균점수 2.50에서 사후 평균점수 4.0으로 의미 있는 변화를 보였다. 이는 유아미술교육과정이 유아의 인지적 능력을 향상시키는 데도 영향을 줄 수 있음을 시사한다. 다섯째, 사전 진단 결과 주위가 산만하고 타인에 대한 배려가 미약했던 K는 자아존중감의 모든 영역에서 유아미술 교육활동 실시 전 평균점수보다 실시 후 평균점수가 전반적으로 높게 나타났다. 질적 회기 분석에서 동생에 대한 경계심으로 어머니에 대한 부정적 감정을 보여주었던 K는 어머니 수용 영역에서 미술 교육활동 실시 전 평균점수 1.67에서 미술 교육활동 실시 후 평균점수가 3.83으로 크게 변화하여 어머니에 대한 감정의 순화를 보여주었다. 이는 유아미술교육과정이 가족에 대한 부정적인 감정 해소와 긍정적인 가족관계 형성에 기여할 수 있음을 시사한다. 결론적으로 위에서 살펴본 다섯 유아에 대한 실증적 검증 결과에 비추어 보면 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 유아들의 자아존중감 향상에 긍정적 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 정서지능 향상과 더불어 유아미술교육과정은 유아의 정서발달에도 긍정적인 효과를 미치고 있는 것으로 분석되었다. 이를 구체적으로 다섯 유아를 대상으로 살펴보면 <표 IV-17>과 같다.

<표 IV-17> 다섯 명의 유아 정서지능 사전·사후 검사

사례대상		N	C	D	S	K	전체평균(표준편차)	t
영역								
자기 정서 이용	사전	2.23	2.92	1.69	2.23	2.38	2.29(.440)	5.598**
	사후	3.33	3.58	3.75	3.42	3.75	3.57(.724)	
타인 정서의 인식과 배려	사전	3.20	2.90	1.90	4.30	2.40	2.94(.190)	2.234
	사후	4.10	3.90	3.70	3.70	4.20	3.92(.574)	
자기 정서 인식과 표현	사전	2.33	3.78	2.56	2.33	2.00	2.60(.907)	3.230*
	사후	4.00	3.89	3.33	3.56	4.33	3.82(1.140)	
감정의 조절과 충동억제	사전	2.22	3.78	4.00	3.00	3.67	3.33(.228)	-1.401
	사후	2.78	2.11	2.22	2.78	3.56	2.69(.447)	
교사와 관계	사전	1.60	3.40	1.20	2.00	3.80	2.40(.688)	2.683
	사후	3.40	3.60	3.80	3.00	4.20	3.60(.316)	
또래와 관계	사전	1.60	2.00	2.20	1.40	1.80	1.80(.390)	14.750***
	사후	4.20	4.60	4.80	3.60	3.60	4.16(.555)	

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

<표 IV-17>에서 보듯이 정서지능 사전·사후 검사결과를 영역별로 살펴보면 유아미술 교육활동 실시 전에는 정서지능 평균점수가 전반적으로 낮게 나타났으나, 유아미술 교육활동 실시 후에는 평균점수가 대체적으로 많이 향상되었음을 알 수 있다. 특히 자기 정서 이용 영역( $t=5.598, p < 0.01$ )은 사전 검사 평균이 2.29에서 사후 검사 평균이 3.57로, 자기 정서 인식과 표현 영역( $t=3.230, p < 0.05$ )은 사전 검사 평균이 2.60에서 사후 검사 평균이 3.82로, 또래와 관계 영역( $t=14.750, p < 0.001$ )은 사전 검사 평균이 1.80에서 사후 검사 평균이 4.16으로 크게 향상되었고, 사전·사후 검사간에 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

다섯 유아의 정서지능 변화를 개인 사례를 중심으로 질적 연구결과와 병행하여 살펴보면 다음과 같다. 첫째, N의 변화는 유아미술교육과정의 교육적 효과를 여실히 보여주는 사례로 볼 수 있다. <표 IV-13>에 제시된 회기별 질적 사례 분석에서 보듯이 N은 동일 연령 유아의 평균 인지능력보다 낮은 발달수준과 정서적 불안정성으로 인하여 유치원 생활에 적응하지 못하고 있었다. 15회기에 걸친 유아미술교육과정

의 교육활동이 적용된 이후 N은 언어능력의 향상과 더불어 또래집단과 활발한 상호작용을 가지면서 능동적인 주체적 자아상을 확립할 수 있었다. 이러한 변화는 실증효과를 분석한 <표 IV-17>에서 구체적으로 확인할 수 있다. N은 정서지능척도 검사의 하위 영역 중 또래와 관계의 사전 평균점수가 1.60에서 교육활동이 적용된 이후에는 4.20으로 급격하게 향상되었고, 자기 정서 인식과 표현 영역에서는 사전 평균점수가 2.33에서 사후 평균점수 4.0으로, 자기 정서 이용 영역에서는 사전 평균점수가 2.23에서 사후 평균점수 3.33으로 변화하였다. 둘째, C는 특히 또래와 관계 영역에서 유아미술 교육활동 실시 사전 평균점수가 2.0에서 사후 평균 점수가 4.60으로 많은 향상을 보여주었다. 이는 사전 행동 특성으로 소극적이고 소심한 자아상을 보여준 C가 유아미술 교육활동이 실시되면서 또래 집단간의 활발한 상호작용을 통하여 자기 표출능력이 제고되었음을 의미한다. 셋째, D의 경우는 유아미술 교육활동 실시 후 다섯 명의 유아 중 교사와 관계에서 가장 많은 효과가 있는 것으로 나타났다. <표 IV-17>에 제시되어 있듯이 D는 교사와 관계 영역 평균점수가 유아미술 교육활동 실시 전 1.20에서 미술 교육활동 실시 후 3.80으로 크게 향상되었다. 이는 질적 관찰 결과 공격적 성향과 주위 산만이라는 사전 진단적 특징을 가지고 있던 D가 유아미술 교육활동 실시와 더불어 자신감이 향상되어 교사와 관계 형성에 긍정적인 변화를 보인 것으로 해석될 수 있다. 넷째, K는 자기 정서 인식과 표현 영역에서 사전평균이 2.00에서 사후평균이 4.33으로 가장 많은 변화를 보였다. 또한 K는 교사와 관계 영역은 사전평균이 3.80에서 사후평균이 4.20으로, 타인 정서의 인식과 배려 영역에서는 사전평균이 2.40에서 사후평균이 4.20으로 변화하여 유아교육미술 활동의 긍정적인 효과를 보여주고 있다. 질적 관찰에서 집·나무·사람 그리기 검사 결과 폐쇄적인 자아상을 보여주었던 K는 유아미술 교육활동에 참여하면서 자신과 타인과의 생각의 차이를 이해할 수 있게 되었고, 적극적인 자기 표현력을 갖게 되는 등 개



방적인 자아상을 개발하였다. 다섯째, 질적 회기 분석에서 사전 진단기체인 집·나무·사람 그리기 검사에서 또래보다 낮은 인지 발달을 보여주었던 S의 경우는 <표 IV-17>에서 제시된 사전·사후 정서지능 변화에서 보듯이 전체적으로 정서지능 모든 영역에서 긍정적인 변화를 보여 주었다. 이러한 실증적 효과는 S에 대한 최종 질적 관찰 결과인 활동적인 자아상 정립과 자신감 향상과도 맥을 같이 한다. 요약하면, 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정은 유아들의 정서발달에 매우 밀접한 영향을 미치는 것으로 해석될 수 있다.

사례 연구 대상인 다섯 유아에 대한 유아미술교육과정의 구체적 효과에 대한 주요 결과를 요약하면 다음과 같다. 유아미술교육과정이 적용된 결과 자아존중감의 하위영역(인지적 능력, 동료 수용, 신체적 능력, 어머니 수용, 자기 수용) 모두에서 대상 아동의 긍정적인 변화가 나타났으며 사전검사와 사후검사 간에 유의미한 차이가 발견되었다. 이는 유아미술교육과정이 자연적 성숙효과의 영향을 받을 수 있는 유아의 신체적 능력 향상 이외의 인지적 능력 등에서 교육적 효과를 가질 수 있음을 시사한다. 또한 유아미술교육과정 활동이 적용된 결과 정서지능 하위 영역에서 유아의 긍정적인 변화가 나타났고 자기 정서 이용 영역, 자기 정서 인식 및 표현 영역, 또래와 관계 영역에서 사전·사후 검사간에 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이는 유아미술교육과정이 유아의 정서안정과 또래관계의 개선에 활용될 수 있음을 시사한다. 요약하면, 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정은 유아들의 정서발달에 매우 밀접한 영향을 미치는 것으로 해석될 수 있다.

## D. 논의

본 연구에서 구안된 유아미술교육과정은 유아의 정서발달과 자아존중감 향상에

질적·양적으로 효과적으로 작용하는 것으로 나타났다. 주요 연구결과에 근거하여 도출된 논의를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 유아미술교육과정은 자아존중감에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 집단별로 분석한 결과 자아존중감의 하위 영역 모두에서 실험집단 유아의 평균이 통제집단 유아의 평균보다 높게 나타났고 집단간에 유의미한 차이가 발견되었다. 유아미술교육과정의 효과에 대한 성별·연령에 따른 분석에서도 실험집단과 통제집단간에 유의미한 차이가 발견되었다. 이러한 사실은 자아존중감에 대한 집단미술치료의 영향을 다룬 주요 선행연구(이영애, 2002; 전미향, 1998)의 분석 결과와도 일치한다. 유아미술교육과정이 자아존중감에 있어서 연령에 상관없이 실험집단 참여 유아 모두에게 큰 영향을 준 하위영역은 신체적 능력이었다. 이는 교육과정 활동에서 제공된 미술재료나 미술치료 기법을 활용한 교사의 수업방식이 유아의 신체활동을 활발하게 유발한 것이 반영된 결과로 해석되었다. 그러나 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 실험집단 유아의 신체적 능력에 유의미한 변화를 촉진한 것에 대하여 결과의 인과성을 확신하거나 이를 모든 유아에게 일반화하는 데는 다소 신중을 기해야 하는 것으로 보인다. 왜냐하면 본 연구의 실험설계 특성상 내적 타당도(예컨대, 사전검사의 경험 자체가 사후에 실시되는 검사 결과에 영향을 줄 수 있는 시험효과와 연구기간의 경과에 따른 유아의 자연적인 성숙)와 외적 타당도 요인(표집의 대표성 확보)으로부터 자유로울 수 없기 때문이다(성태제, 2006: 243). 따라서 향후 관련 연구를 수행함에 있어서 내적 타당도와 더불어 연구 설계의 외적 타당도를 동시에 높임으로써 연구내용의 타당도를 확보하는 것이 우선적으로 필요할 것이다.

둘째, 유아미술교육과정은 정서발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 집단별로 분석한 결과 실험집단 유아의 평균이 통제집단 유아의 평균보다 일관되게 높게 나타났다. 유아미술교육과정의 집단별 효과에 대한 연령별 결과분석을 보면 4

세 유아의 경우 모든 정서지능 영역에서 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 반면 5세 유아는 거의 모든 정서지능 영역(감정의 조절과 충동억제 제외)에서 실험집단의 변화가 통제집단보다 유의미하게 높게 나타났다. 이러한 연령별 효과의 차이는 성장 단계에 있어서 5세 유아에 비하여 4세 유아의 인지적 수용능력이 충분히 발달하지 못한 이유가 반영된 것으로 추론되었다. 따라서 향후 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육적 효과를 극대화하기 위해서는 교육내용 구성이나 교수·학습방법에 있어서 유아의 연령별 차이와 신체적 성숙 수준 및 인지적 발달 단계의 상이성을 포괄적으로 반영하는 것이 필요하다.

셋째, 정서지능과 자아존중감이 특별히 낮은 다섯 유아를 대상으로 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 질적 효과를 다각검증 방법을 활용하여 분석한 결과 긍정적인 교육적 효과와 치료효과를 확인할 수 있었다. 유아미술교육과정 활동 속에서 해당 유아들은 연간 생활주제와 관련된 학습내용(식물 성장 과정, 동물의 특징, 몸의 구조, 다양한 색감, 감정조절과 사회관계의 중요성 등)을 좀더 쉽게 이해할 수 있었으며 인지적 능력 또한 향상되었다. 또한 미술심리치료 기법이 활용된 15회기 교육활동 속에서 다섯 유아는 각자의 내면적 문제들(소극적 성격, 자신감 결여, 불안정한 정서발달 등)을 효과적으로 해소하였다. 유아미술교육과정의 이러한 효과는 미술심리치료기법이 교육현장 속에서 상대적으로 낮은 발달 현상을 보이는 개별 유아에게도 적용될 수 있는 가능성을 시사한다. 따라서 향후 특수교육 대상 유아에 대한 유아미술교육과정의 교육적 적용 효과를 이론적·실천적으로 탐색하는 심층적 연구 활동이 병행되어야 할 것이다.

## V. 요약과 결론

### A. 요약

아동은 인지능력의 미숙함과 의사소통 능력의 한계로 인하여 미술활동을 통하여 내면적 갈등과 정서적 불안감을 있는 그대로 표현하는 경향이 강하다. 또한 아동들은 또래집단과 만들기, 꾸미기 등의 다양한 공동작업 활동을 수행함으로써 자기중심적 사고를 벗어나 타인에 대한 배려와 의사소통 기술을 습득하기도 한다. 즉 아동에게 있어서 미술활동은 언어적 표현의 한계를 극복할 수 있는 의사소통 수단이면서 정서안정과 사회성 발달을 촉진하기 위한 교육 매개체로써 의미를 가진다.

미술심리치료는 아동의 정서발달 수준과 의사전달을 확인하기 위한 수단으로써 미술활동의 교육적 의미를 강조하면서 심리학 분야와 간학문적인 연계성을 가지고 활발히 연구되고 있는 분야이다. 미술심리치료는 그림의 표현 양식, 구성내용 및 함축적 의미를 체계적으로 분석함으로써 아동의 내적 감정과 정서적 상황을 포괄적으로 이해하여 인지적 발달수준을 향상시키는 것을 목표로 한다.

본 연구는 심리치료 현장에서 치료적 매체로 이용되는 미술심리치료 기법을 활용하여 유아교육 현장에서 적용 가능한 유아미술교육과정의 개발 가능성을 탐색하고 교육적 효과를 질적인 측면과 양적인 측면에서 포괄적으로 분석하여 보고자 하였다. 연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다. 첫째, 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 어떻게 구안되어야 할 것인가를 연간 교육과정 구성영역과 내용체계, 미술심리치료 진단도구의 종류와 교육활동 기법을 중심으로 살펴보고자 하였다. 둘째, 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 유아의 정서발달과 자아존중감에 미치는 효과를 확인하기 위하여 사전·사후 질문

검사지를 활용하여 유아의 자아존중감 수준과 정서발달의 변화를 비교·분석하였다. 셋째, 다섯 명의 유아를 대상으로 질적 회기분석과 실증효과 분석을 병행하여 유아 미술교육과정의 효과를 구체적으로 검증하고자 하였다.

각 연구문제를 해결하기 위하여 세 가지 연구방법을 활용하였다. 첫째, 미술치료 기법을 활용한 유아미술교육과정을 구안하기 위한 기초 자료를 확보하기 위하여 문헌자료 분석 방법을 활용하였다. 심리학적 관점에서 미술치료의 개념과 접근 방식을 분석 준거로 하여 교육적 함의성을 도출하였고, 이를 바탕으로 유치원 연간교육과정의 생활주제에 적합한 유아미술교육과정의 하위 영역과 미술심리치료 기법을 구안하였다. 둘째, 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 교육적 효과를 확인하기 위한 질문지 조사를 실시하였다. 이를 위하여 실험집단과 통제집단을 선정하여 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 유아의 자아존중감과 정서발달에 미치는 효과를 사전·사후검사를 실시하여 확인하였다. 연구 대상은 광주시내 어린이집과 유치원 만 4세와 5세 아동을 집단별로 무선 표집 할당하여 실험집단 112명, 통제 집단 112명 총 224명이 선정되었다. 셋째, 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 질적 효과를 확인하기 위하여 실험집단 유아 중 자아존중감과 정서발달이 특히 낮은 다섯 명의 유아를 사례 연구 대상으로 선정하여 회기별 분석을 실시하였다. 다섯 유아의 질적 변화는 자아존중감과 정서발달에 대한 사전·사후 검사에 의해서 실증적으로 검증되었다.

연구문제를 탐구하면서 발견한 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 심리학적 관점에 기초하고 있는 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정은 아동의 내적 갈등에 대한 근본 원인을 체계적으로 확인 진단하고 이에 대한 해결방안을 포괄적으로 제시할 수 있는 교육적 기제로써 중요한 역할을 담당한다. 이를 구체적으로 살펴보면, 정신분석적 유아미술교육과정은 유아들의 무의식 경험을 이해하기 위한 판단기제를 제공하며, 인지주의적 유아미술교육과정은 유아의 인지기능의 발달과정을

진단하기 위한 확인기제로써 역할을 수행한다. 발달심리학적 유아미술교육과정은 유아의 정서적·지각적·신체적 발달의 균형의 조화를 유도하는 촉진기제로 사용될 수 있으며, 현상학적 유아미술교육과정은 유아의 다양한 내적 경험을 이해하기 위한 개념적 틀을 제공한다. 형태주의 심리학적 유아미술교육과정은 유아에게 바람직한 인성교육을 실시하기 위한 교육수단으로 활용될 수 있으며, 행동주의적 유아미술교육과정은 유아의 문제행동을 수정할 수 있는 치료기제로써 교육현장에 적용될 수 있다. 즉 유아미술교육과정은 유아의 전인적 성장에 필요한 신체적·정서적·인지적 균형적 발달을 촉진할 수 있는 교육 매개체로써 중요성을 가진다.

둘째, 미술치료 기법을 활용한 유아미술교육과정은 제6차 유치원 교육과정의 미술 표현활동 영역의 세부내용과 연간 유치원 교육과정의 생활주제와 상호 연계성을 가지도록 구안하였다. 제6차 유치원 교육과정의 미술 표현활동은 형태 탐색하기, 그림 그리기, 만들기와 꾸미기, 통합적으로 표현하기, 자연과 사물 및 조형작품 감상하기, 예술적 표현 존중하기 등의 하위 표현활동 영역으로 구성되어 있다. 본 연구에서 구안된 유아미술교육과정은 이러한 각각의 미술표현 활동내용을 반영하는 미술치료 기법을 선정하여 유치원 연간 교육과정의 일반 생활주제 내용과 연계적으로 구성하여 효과를 검증하였다. 예를 들면, 유치원 교육내용으로서 3월에 실시되는 일반생활주제인 즐거운 어린이집의 경우는 집·나무·사람 그리기, 유치원 생활화, 상호의존 역할 놀이법 등의 미술치료 기법이 활용되었고, 4월의 일반 생활주제인 봄·동물물 학습하기 위해서 동그라미 동물 가족화, 꿈나무 그리기 등의 기법이, 5월의 일반 생활주제인 나와 우리 가족의 경우 자아상 그리기, 동적 가족화 기법 등이, 6월의 일반 생활주제인 우리 이웃의 경우 교우도식, 난화 그리기 등의 기법이, 7월의 일반 생활주제인 여름·여행의 경우는 만화 그리기 등의 미술치료 기법이 활용되었다. 다양한 미술치료 기법을 활용한 유아미술교육 활동에 참여하면서 연구대상 유아들은 연간 교육과정의 일반 생활주제와 관련된 교육내용을 효과적으로 학습할 수 있었다.

셋째, 본 연구에서 구안된 유아미술교육과정은 유아의 정서발달과 자아존중감 향상에 효과적으로 작용하는 것으로 나타났다. 먼저 유아미술교육과정이 자아존중감에 미치는 영향을 집단별로 분석한 결과를 보면 다섯 가지 자아존중감의 하위 영역 모두에서 실험집단의 평균이 통제집단의 평균보다 매우 높게 나타났고 집단간 유의미한 차이가 발견되었다. 유아미술교육과정의 효과에 대한 성별·연령에 따른 분석에서도 실험집단과 통제집단간에 유의미한 차이가 발견되었다. 유아미술교육과정의 적용된 이후 남아의 경우는 신체적 능력이, 여아의 경우는 인지적 능력이 가장 크게 향상된 것으로 나타났다.

이어서 유아의 정서발달에 미치는 영향을 집단별로 분석한 결과를 보면 실험집단의 평균이 통제집단의 평균보다 일관되게 높게 나타났다. 유아의 정서지능을 구성하는 여섯 가지 하위 영역 중 감정의 조절과 충동억제 영역을 제외한 모든 영역에서 유아미술교육과정은 유의미한 효과를 보이고 있는 것으로 나타났다. 이러한 효과는 유아미술교육과정의 구성내용과 운영 특성이 참여 유아의 자연스러운 감정 표출과정을 유도하도록 설정되었기 때문인 것으로 해석되었다. 성별에 따른 유아 정서지능에 대한 집단별 분석 결과를 보면 여자 유아의 경우 감정의 조절과 충동억제와 교사와 관계에서, 남자 유아의 경우는 자기 정서 이용과 감정의 조절과 충동억제 및 교사와 관계에서 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 유아미술교육과정이 성별에 상관없이 정서지능 영역 중 감정의 조절과 충동억제 영역과 교사와 관계 영역에서만 집단별 차이가 나타나지 않은 이유는 미술 표현활동 자체가 감정의 자연스러운 표현과 또래집단과 활발한 상호작용을 촉진하기 때문인 것으로 해석되었다. 유아미술교육과정의 집단별 효과에 대한 연령별 결과분석을 보면 4세 유아의 경우 모든 정서지능 영역에서 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 반면 5세 유아는 감정의 조절과 충동억제를 제외한 모든 정서지능 영역에서 실험집단의 변화가 통제집단보다 유의미하게 높게 나타났다.

넷째, 실험집단 연구대상자 중 정서지능과 자아존중감이 특별히 낮은 다섯 유아를 대상으로 미술치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 질적 효과를 교사의 관찰 기록을 중심으로 분석한 결과 전술된 집단별 분석 효과와 유사한 긍정적인 효과를 확인할 수 있었다. 유아미술교육과정의 사전 진단 결과 참여 대상자 모두 발달과정의 문제를 가지고 있었다. 남아인 C와 D의 경우는 공격성향과 정서불안 및 인지발달 수준의 저하라는 관찰적 특성을, 여아인 K와 N과 S는 낮은 자아존중감, 또래보다 낮은 인지수준 및 소극적인 자아상이라는 문제를 보여주었다. 16회기에 걸친 유아미술교육과정이 적용된 결과 다섯 유아 각각의 해당 문제들이 적절하게 해소되었고 긍정적인 자아상을 형성하였다. 다섯 유아의 질적 변화는 정서지능과 자아존중감에 대한 사전·사후 검사 점수의 실증적 비교 분석 결과에 의해서도 구체적으로 검증되었다. 유아미술교육과정의 질적 효과와 실증적 효과에 대한 종합적 요약은 <표 V-1> 과 같다.

<표 V-1> 유아미술교육과정의 질적·양적 효과

유아	분석 방법	사전 진단	사후 변화	실증적 효과
K(여)	집·나무·사람 검사	그림에 자기의 모습을 그려 주지 않으므로써 자신감이 없고 계절을 겨울이라고 함으로써 내적 에너지가 많지 않음.	밖에서 놀고 있는 자신의 모습을 표현해 줌으로써 적극적인 자아상을 표출함. 머리의 색깔을 진하게 색칠하여 인지적인 성취 욕구를 표현하고 있음.	· 유아 정서지능 - 자기 정서 인식과 표현 (사전2.00→사후4.33) - 타인 정서 인식과 배려 (사전2.40→사후4.20)
	질적 분석	자아존중감이 낮고 타인에 대한 배려가 미약하며 소극적이고 주위가 산만하여 집중력이 떨어짐.	집중력이 향상되었으며, 화목한 가족의 모습을 보여주고 있음. 타인배려가 나타나 기다릴 줄 알고 인내심을 가지게 되었음.	· 유아 자아존중감 - 어머니 수용 (사전2.13→사후4.03) - 자기 수용 (사전2.47→사후4.17)
D(남)	집·나무·사람 검사	가족구성원에 대한 불안정한 정서를 보여주고 있으며 성취 욕구가 높지 않고 주위가 산만하고 공격성향을 나타내고 있음.	성취 욕구가 높아졌으며, 집을 아파트로 표현해줌으로써 가족구성원에 대한 긍정적인 감정을 갖게 됨. 안정적인 정서발달로 공격성향이 사라짐.	· 유아 정서지능 - 자기 정서 이용 (사전1.69→사후3.75) - 교사와 관계 (사전1.20→사후3.80)
	질적 분석	주위가 산만하여 유치원 생활에서의 적응력이 떨어져 있었으며 친구들로부터 환영받지 못함.	주의 집중력이 높아졌으며 타인을 배려할 줄 알게 되고 규칙을 이해할 수 있게 됨으로써 친구들과의 관계가 원만해짐.	· 유아 자아존중감 - 동료 수용 (사전1.83→사후4.00) - 어머니 수용 (사전2.00→사후4.00)



<표 V-1> 유아미술교육과정의 질적·양적 효과(계속)

유아	분석 방법	사전 진단	사후 변화	실증적 효과
S(여)	집·나무 ·사람 검사	또래보다 낮은 인지발달을 보여주고 있으며 폐쇄적이고 소극적인 자아상을 그려줌. 집의 구조가 불안정하여 부정적인 가족의 모습을 나타냄.	인물과 사물의 형상이 구체적이고 뚜렷하게 그려져 인지발달의 향상을 보여주고 있으며 나무에 사과를 그려 줌으로써 성취욕구가 높고 긍정적인 자아상을 보임.	·유아 정서지능 -자기 정서 이용 (사전2.23→사후3.42) -또래와 관계 (사전1.40→사후3.60) ·유아 자아존중감 -신체적 능력 (사전1.83→사후4.00) -인지적 능력 (사전2.00→사후4.00)
	질적 분석	자아존중감이 낮고 가족구성원에 대해 부정적 감정을 표출함. 성취욕구가 높지 않아 자기표현 능력이 떨어짐.	적극적인 자기 표출을 보임. 자아 존중감이 향상되고 자유롭고 긍정적인 활동적인 자아상을 보임.	
C(남)	집·나무 ·사람 검사	나무의 열매가 그려지지 않아 성취욕구가 높지 않고, 정적인 그림이 수동적이고 소극적인 자아상을 보여줌.	활기차고 역동적인 인물상을 나타내 주었으며 성취욕구가 높아지고 자신감이 있는 자아상을 그려줌.	·유아 정서지능 -타인 정서 인식과 배려 (사전2.90→사후3.90) -또래와 관계 (사전2.00→사후4.60) ·유아 자아존중감 -동료 수용 (사전1.83→사후4.00) -인지적 능력 (사전2.50→사후4.00)
	질적 분석	자아존중감이 낮고 불안한 정서 발달을 보여주고 있으며 소극적인 자아상으로 인하여 의지성향을 보임.	적극적인 자기표출로 안정적인 정서발달을 보여 주었으며 독립적인 자아상을 보임.	
N(여)	집·나무 ·사람 검사	폐쇄적인 집의 구조를 보여줌으로써 내향적인 성격성향을 보여주고 있으며 인물상의 모습에서 자신감이 없는 자아상을 보임.	개방적이고 외향적인 성향을 보여주고 있으며 인물상에서 손과 발이 나타나 적극적인 자아상을 가짐으로서 성취욕구가 높아짐.	·유아 정서지능 -자기 정서 이용 (사전2.23→사후3.33) -또래와 관계 (사전1.60→사후4.20) ·유아 자아존중감 -신체적 능력 (사전1.17→사후4.17) -자기 수용 (사전2.00→사후4.83)
	질적 분석	연령보다 낮은 인지발달과 정서 발달을 보여주고 있으며 불안정하고 수동적인 자아상을 보임.	인지발달과 정서발달의 향상으로 또래 집단간의 상호작용이 활발해졌으며 적극적인 자아상을 보여줌.	

## B. 결론

주요 연구 결과와 논의에 근거하여 연구 문제에 대한 결론을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 구안된 유아미술교육과정은 아동의 창의성 진작과 인지적 성장을 유발하면서 미술 표현활동을 통하여 아동의 내면적 문제(정서불안, 대인관계 기피, 사회적 적응력 부족, 자아존중감 결여, 자기이해 부족)를 적극적으로 해소할

수 있도록 구성되었다. 유아의 정서안정과 자아존중감은 생애발달 단계에 있어서 향후 갖추어야 할 전인적인 인격형성과 성숙된 인간관계 및 성공적인 사회적 기술을 습득하기 위한 중요한 심리적 요인이다. 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육 과정은 유아로 하여금 자유로운 미술 표현활동을 통하여 정서발달을 촉진하고 자신감을 길러줌으로써 궁극적으로 자아존중감을 향상시킨다. 따라서 본 연구는 유아의 자아존중감과 정서발달을 함양하기 위하여 제6차 유치원 교육과정의 미술 표현활동 영역의 세부 교육내용(그림 그리기, 만들기와 꾸미기, 통합적으로 표현하기)과 연간 교육과정의 일반 생활주제 내용(즐거운 유치원, 봄·동물, 나와 우리 가족, 우리 이웃, 여름·여행)의 상호 내용 적합성을 확인하여 유아미술교육과정을 연계적으로 개발하였다.

둘째, 본 연구는 유치원 연간교육내용을 유아에게 효과적으로 전달하여 관련주제에 대한 학습효과를 제고하면서 유아의 신체적·정서적·인지적 발달의 균형을 달성하기 위해서 다양한 미술심리치료 진단도구와 활동기법을 유아교육과정 구성요인으로 활용하였다. 미술심리치료 진단도구와 활동기법은 여섯 가지 심리학적 관점에서 도출되었다. 실험집단 유아가 무의식을 표출하면서 가족관계의 중요성을 자각하게 하기 위하여 정신분석학적 관점에서는 동적 집·나무·사람 그리기 검사와 동적 가족화 검사 및 학교생활화 등이 활용되었다. 유아의 인지기능 발달과정을 포괄적으로 관찰·평가하면서 자기이해력 제고와 감정조절의 중요성 등을 학습하게 하기 위해서 나의 장·단점, 감정 도표 만들기, 동그라미 동물 가족화 등의 인지주의적 미술심리치료 기법이 사용되었다. 유아의 인지적·정서적·지각적인 발달과정을 확인하면서 자연의 변화과정과 인간의 신체구조를 좀더 쉽게 이해시키기 위해서 발달심리학적 관점에서는 꿈나무 그리기, 자아상 그리기 기법 등의 미술심리치료 기법이 적용되었다. 유아의 시각적 경험에 대한 다양한 유의미적 해석을 통하여 자아존중감을 향상시키고자 하는 목적에서 전사법, 교우도식, 오려붙이기 등의 현상학적 미술심리치료 기법이 선정되었다. 이는 인간관계의 중요성과 색채 인지력 향상 등의 교

육목표 달성에 기여하였다. 미술 표현활동 속에서 유아 스스로가 부분과 전체를 통합하여 자신의 문제를 인식하도록 돕는 형태주의적 관점에서는 난화 그리기, 점토작업 등의 미술심리치료 기법이 활용되었다. 각 기법은 유아로 하여금 정서발달을 촉진하고 직업의 종류에 대한 구체적 이해를 가지도록 하는 데 기여하였다. 강화를 통한 행동수정을 강조하는 행동주의적 미술심리치료 기법으로는 상호 의존 역할 놀이법, 만화 돌려 그리기가 채택되었다. 이 기법은 유아미술교육과정 구안에 있어서 협동성과 약속의 중요성을 강조하는 데 활용되었다.

셋째, 유아미술교육과정은 실험집단에 참여한 유아의 자아존중감에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 집단별로 분석한 결과 자아존중감의 하위 영역 모두에서 실험집단의 평균이 통제집단의 평균보다 높게 나타났고 집단간에 유의미한 차이가 나타났다. 유아미술교육과정의 효과에 대한 성별·연령에 따른 분석에서도 실험집단과 통제집단간에 유의미한 차이가 발견되었다.

넷째, 유아미술교육과정은 실험집단에 참여한 유아의 정서발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 집단별로 분석한 결과 실험집단 평균이 통제집단 평균보다 일관되게 높게 나타났다. 특히 5세 유아는 거의 모든 정서지능 영역(감정의 조절과 충동억제 제외)에서 실험집단의 변화가 통제집단보다 유의미하게 높게 나타났다.

다섯째, 정서지능과 자아존중감이 낮은 다섯 유아를 사례연구 대상으로 다각검증 방법을 활용하여 분석한 결과 유아미술교육과정의 긍정적인 질적·양적 효과를 확인할 수 있었다. 사례연구 대상자들은 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정을 통하여 연간교육내용의 소주제 활동내용을 좀더 쉽게 이해할 수 있었다. 또한 사례연구 대상자들은 15회기 미술심리치료 교육활동에 참여하면서 각자의 내면적 문제들(소극적 성격, 자신감 결여, 불안정한 정서발달 등)을 효과적으로 해소하였고 그 결과 긍정적인 자아상과 균형적인 정서발달을 성취할 수 있었다.

전술된 각 결론에 입각하여 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 구

성내용과 분석 효과를 도식화하면 [그림 V-1] 과 같다.

계5차 교육과정영역	미술표현 활동영역		연간교육내용	미술심리치료기법	심리학적관점
사회	탐색	· 형태 탐색 하기	3월 즐거운 유치원 · 우리 반 · 선생님과 친구들 · 유치원의 하루 · 지켜야 할 약속	· 집·나무·사람 검사(사전 검사) · 유치원 생활화 · 상호 의존 역할 놀이법	정신분석학 행동주의
건강	표현	· 그림 그리기 · 만듦기와 꾸미기 · 통합적으로 표현하기	4월 봄·동물 · 봄이 왔어요 · 날씨 변화 · 봄의 식물 · 봄의 동물	· 전사법 · 꿈나무 그리기 · 동그라미 동물 가족화	정신분석학 발달심리학 인지심리학
표현			5월 나와 우리가족 · 나의 몸 · 좋아하는 것 · 할 수 있는 것 · 우리 가족 · 가족이 하는 일	· 자아상 그리기 · 나의 장점과 단점 · 감정 도표 만들기 · 동적 가족화	정신분석학 발달심리학 인지심리학
언어	감상	· 자연과 사물 및 조형작품 감상하기 · 예술적 표현 존중하기	6월 우리 이웃 · 우리 동네 · 도와주는 분들 · 여러 가지 직업 · 공공기관	· 교우도식 · 난화 그리기 · 점토작업 · 오려 붙이기	형태심리학 현상학
탐구			7월 여름·여행 · 안전 · 여행	· 만화 그리기 · 집·나무·사람 검사(사후 검사)	정신분석학 행동주의

(적용 가능성 연구) 실험연구·사례연구

영역	분석 효과
자이존중감	· 실험집단 유아에게 자이존중감 하위 영역 모두에서 유의미한 변화가 발견됨 · 실험집단 남아와 여아의 경우 전자는 신체적 능력, 후자는 인지적 능력이 유의미한 변화를 보임
정서발달	· 실험집단에 있어서, 특히 5세 유아의 경우 감정의 조절과 충동억제 영역을 제외한 모든 하위영역에서 유의미한 차이가 발견됨
질적 차원 (양적·질적 효과검증)	교육 측면 · 연간 생활주제와 관련된 교육내용(자연환경, 동·식물 성장과정, 신체 구조, 감정조절의 중요성)에 대한 이해와 인지적 능력 향상
	치료 측면 · 유아의 내적·외적 문제(내성적 성격, 수동적 자아상, 자신감 부족, 낮은 성취욕, 불안정한 정서발달 등) 해소

[그림 V-1] 미술치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 구성내용과 분석 효과

## C. 제언

본 연구의 논의와 결론을 통해 향후 고려되어야 할 실천적 제언을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 아동의 균형적인 인지적·정서적 발달을 유도하고 조화로운 신체적 성장을 촉진하는 유아미술교육과정이 교육현장에서 어떻게 구체적으로 활용될 수 있을 것인가에 대한 체계적인 연구가 필요하다. 이를 위해서는 유아교육과정의 구성 내용인 탐구생활, 언어생활, 사회생활, 표현생활, 건강생활이라는 영역별 구분에 제한되지 않는 통합적인 교육효과를 확인하는 작업이 필요하다. 본 연구에서 구안된 유아미술교육과정은 유아의 정서지능과 자아존중감의 거의 모든 영역에서 집단별로 유의미한 차이를 보인 것으로 나타났다. 실험집단 참여 유아의 특징적인 변화가 발생한 각 하위 영역은 문항구성의 내용을 고려해 보면 유아교육과정의 다섯 개 구성 영역의 성격과 매우 유사함을 알 수 있다(〈부록 I, III〉 참조). 예를 들면, 인지적 능력의 문항구성 내용은 유치원 교육과정의 탐구생활과 언어생활에 관련되고, 동료 수용과 교사·또래와 관계 및 타인 정서의 인식과 배려는 사회생활과 연관되며 신체적 능력은 유치원 교육과정의 건강생활과 밀접한 상관관계를 가진다고 볼 수 있다. 이는 유아미술 교육활동이 유치원 교육과정의 표현생활 영역뿐만 아니라 그 밖의 기타 영역에서도 실천 적용될 수 있음을 시사한다. 따라서 유아미술교육과정의 교육적 효과를 극대화하기 위해서는 유치원 교육과정의 각 영역별 내용 특성을 반영한 미술심리치료 기법의 선정기준과 적용원칙 및 교수방법 등에 대한 포괄적인 연구가 필요하다. 본 연구에서 구안된 유아미술교육과정의 구성내용은 유치원 교육과정의 다섯 개 영역의 교육내용이 유아의 발달수준을 고려하여 향후 어떻게 개발되어야 하는지에 대한 시사적 방향성을 제시하여 줄 것이다.

둘째, 유아미술교육과정의 교육적 적용 가능성에 대한 구체적인 연구가 필요하다.

유아교육·보육기관에서 활용되는 교육내용은 연간 교육활동의 학습내용을 유아에게 효과적으로 교육시킴과 동시에 개별 아동의 신체적 성장수준과 발달적 문제를 쉽게 확인할 수 있도록 구성되어야 한다. 전술된 내용에서 확인되었듯이 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정은 아동의 내적 갈등을 진단할 수 있는 심리진단 도구의 기능뿐만 아니라 인지적 표현능력이 상대적으로 부족한 아동이 선택할 수 있는 대체적인 의사소통 수단의 역할을 성공적으로 수행한다. 따라서 교사와 학부모 및 정책당국자를 포함한 유아교육 관련 당사자들은 수월성을 갖춘 유아미술교육과정을 개발하기 위한 총체적인 이론적·제도적 노력에 동참하여야 한다. 이를 위해서는 유아미술교육과정의 심리치료 효과와 학습효과 전반에 대한 체계적인 검증작업이 필요하며 유치원 연간교육내용의 소주제와 미술심리치료 기법의 내용적 연계성에 관한 내용타당도와 구인타당도 조사가 선행되어야 한다.

셋째, 유아교육 현장에서 유아미술교육과정이 더욱 활발히 개발되기 위해서는 관련 이해 당사자의 협조적 이해와 교육자치단체의 적극적 참여를 동반한 유기적 협력관계의 구축이 필요하다. 이를 위해서는 유아미술교육과정의 교육적 효과에 대한 올바른 이해가 지역사회 속에서 선행되어야 한다. 학부모를 대상으로 하는 공개강좌와 교사연수 교육과정의 개발이 연계적으로 이루어지는 것이 필요하다. 교육자치단체 수준에서는 유아미술교육과정의 적용효과를 극대화하기 위한 행·재정적 지원을 활발히 전개하여야 한다. 자율적인 교육활동을 실시하기 위하여 동일 지역 내의 여러 교육기관간에 독창성 있는 수업계획의 개발·운영을 격려하는 지구별 자율장학은 이를 위한 구체적인 예가 될 수 있다. 통합교육의 실현가능성을 한층 더 제고하기 위하여 유아미술교육과정의 심리적 진단기제로써 역할과 개별 치료효과에 대한 구체적인 연구사례의 발굴을 적극적으로 지원하는 것도 고려할 수 있을 것이다.

넷째, 유아미술교육과정 구성내용의 질적 우수성을 구체적으로 확보하기 위해서는

질적 연구와 양적 연구를 체계적으로 병행하는 것이 필요하다. 우선 배경변인별(유아교육·보육기관 설립주체별, 기관소재지별, 교사경력별, 부모배경 특성별 등)로 다양한 연령층에 속하는 유아를 대상으로 실증적인 연구를 수행하여 변인별 차이를 도출하고 이에 근거해서 유아의 개별발달 수준을 반영하는 유아미술교육과정을 구안할 수 있어야 한다. 이와 더불어 발달장애아에 대한 유아미술교육과정의 질적 효과를 장기적인 관점에서 탐색하는 참여 관찰적 연구의 활성화가 동시에 이루어져야 한다. 배경변인별 차원과 질적 수준에서 각 유아의 개별적 특성과 발달수준의 차이가 도출되어 유아미술교육과정의 구성내용에 반영된다면 이는 향후 유아의 전인적 발달에 기여할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 곽금주(2002). **아동 심리 평가와 검사**. 서울: 학지사.
- 권기덕·김동연·최외선(1993). **가족 미술치료의 이론과 실제**. 대구: 동아문화사.
- 권은주·백양희(2002). 만다라를 통한 자기통찰이 청소년의 공격성·불안·자존에 미치는 영향. **미술치료연구**, 9(2), 73-92.
- 권준범(2003). **미술심리치료 검사를 활용한 미술교육 프로그램에 관한 연구**. 홍익대학교 대학원 박사학위 논문.
- 교육인적자원부(1998). **유치원 교육과정**. 서울: 대한교과서.
- 교육인적자원부(1999). **유치원 교육과정 해설**. 서울: 대한교과서.
- 김말분·김효숙·백양희(2005). 집단미술치료 프로그램이 학습부진아의 자아존중감과 학습동기에 미치는 영향. **미술치료연구**, 12(4), 737-761.
- 김미영(2000). **집단미술치료가 아동의 우울과 자아존중감에 미치는 영향**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경희(1999). **교사용 유아 정서지능 평정척도 개발에 관한 연구**. 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 김경중·류왕효·류인숙·박은준·신화식·유구종·정갑순·조경미·조희숙·주리분·최인숙·최재숙(2000). **아동발달심리**. 서울: 학지사.
- 김경중·최인숙(1989). **유아발달심리**. 서울: 형성출판사.
- 김남순(2001). **상담 심리학의 이해**. 서울: 교육과학사.
- 김동연·공마리아 역(1998). **인물화 및 HTP 그림에 의한 심리진단법**. 대구: 동아문화사.
- 김동연·문혜숙(1999). 집단미술치료가 청소년의 정서지능에 미치는 효과. **미술치료**



연구, *6(1)*, 207-244.

- 김동연 · 이재영 · 홍은주 역(2002). **아동미술심리 이해**. 서울: 학지사.
- 김말숙(2002). **집단미술치료 프로그램이 보육시설 청소년들의 정서함양과 정서 지능에 미치는 효과**. 영남대학교 박사학위 논문.
- 김영숙(1998). **유아의 자아존중감에 영향 주는 가정환경의 제요인**. 동국대학교 박사학위 논문.
- 김진숙 역(2004). **만다라를 통한 미술치료**. 서울: 학지사.
- 김정희 역(2004). **현대 심리치료**. 서울: 학지사.
- 김춘경 · 박정순 · 최윤정 · 김성혜 · 이정은 · 고경남 · 정은혜 · 김기영 · 박안나 · 장은영 · 권혜영 · 전미희(2004). **아동 집단 상담 프로그램**. 서울: 학지사.
- 김태련 · 강우선 · 김경은 · 김도연 · 김문주 · 박량규 · 서수정 · 양혜영 · 이경숙 · 장은진 · 정은영 · 조현섭 · 허효연(2004). **발달장애 심리학**. 서울: 학지사.
- 남현우 · 이지현(1999). 집단미술치료를 통한 저소득층 가정 아동의 자아개념 증진. **미술치료연구**, *6(1)*, 57-72.
- 노안영 · 강영신(2003). **성격심리학**. 서울: 학지사.
- 박경 · 최순영(2002). **심리 검사의 이론과 활용**. 서울: 학지사.
- 박진형(2001). **미술치료 교과과정의 조사연구: 한국과 미국 10개 대학 내 미술치료 교과과정을 중심으로**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박현주(2005). **교육과정 개발의 모형과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 박현주 · 황혜자 · 김갑숙(2006). 정서발달 이론에 기초한 집단미술치료가 유아의 부적응 행동 변화에 미치는 효과. **미술치료연구**, *13(2)*, 151-173
- 배명자 · 권은주(2005). 만다라를 적용한 유아미술교육 프로그램 연구. **미술치료연구**, *12(1)*, 1-25.

- 서미옥(2003). 집단미술활동이 유아의 사회적 기술에 미치는 효과. *미술치료연구*, 10(1), 145-167.
- 성균관대학교 응용심리 연구소(2002). *인간의 마음과 행동*. 서울: 박영사.
- 성태제(2006). *연구방법론*. 서울: 학지사.
- 신민섭(2004). *그림을 통한 아동의 진단과 이해: HTP와 KFD를 중심으로*. 서울: 학지사.
- 신승녀(1999). 유럽 미술치료의 현황. *미술치료국제학술대회자료집*, 58-63
- 신유림(2004). 유아의 친구관계 특성에 대한 연구. *유아교육연구*, 24(6), 27-42.
- 송명자(2003). *발달심리학*. 서울: 학지사.
- 송인숙(1999). *집단 미술치료가 초등학교 위축아동의 위축행동과 학교 부적응에 미치는 효과*. 경북대학교 박사학위 논문.
- 송연자 · 이윤옥(2004). 우뇌 창의성 프로그램과 전뇌 창의성 프로그램이 유아의 창의성에 미치는 효과. *유아교육연구*, 24(6), 5-26.
- 오만록(2004). *교육심리학*. 서울: 교육과학사.
- 오영희 · 우수경 · 전호숙(2004). 그림책을 활용한 유아 정서지능 향상 프로그램 개발 및 효과. *유아교육연구*, 24(5), 269-290.
- 오영희 · 우수경 · 전호숙 · 신금주(2004). *그림책을 활용한 유아 정서지능 향상 프로그램의 이론과 실제*. 과주: 21세기사
- 이규선 · 김동영 · 전성수(1995). *미술교육학개론*. 서울: 교육과학사.
- 이미애(2004). *미술치료가 불안정애착 아동의 애착 안정과 사회적 능력이 미치는 효과*. 경상대학교 박사학위 논문.
- 이영애(2002). *집단미술요법이 유아의 공격성 및 자아존중감에 미치는 효과*. 대구 가톨릭 대학교 박사학위 논문.

- 이재연 · 서영숙 · 이명조(1994). **아동상담과 치료**. 서울: 민음사.
- 임성혜(2005). **유아를 위한 통합적 대상 통제 운동 프로그램의 개발과 효과**. 전남대학교 박사학위 논문.
- 정계숙 · 이지현(2005). 치료적 집단 음악활동을 통한 유아의 정서지능 향상 효과. **유아교육연구**, 25(3), 99-116.
- 전미향(1998). **집단미술치료가 청소년의 자기존중감과 사회적응력에 미치는 효과**. 영남대학교 박사학위 논문.
- 전순영(2003). **정신 역동적 미술치료가 집단 따돌림 피해 아동 어머니의 양육태도와 아동의 적응행동에 미치는 효과**. 대구대학교 박사학위 논문.
- 정여주 역(2002). **융의 분석심리학에 기초한 미술치료**. 서울: 학지사.
- 정현희 · 한정혜(2001). 집단미술치료 프로그램이 유아의 정서지능개발에 미치는 효과. **미술치료연구**, 8(1), 63-102.
- 조용환(2002). **질적 연구: 방법과 사례**. 서울: 교육과학사.
- 조흥식 · 정선옥 · 김진숙 · 권지성(2005). **질적 연구방법론: 다섯 가지 전통**. 서울: 학지사.
- 김경중 · 류왕효 · 류인숙 · 박은준 · 신화식 · 유구종 · 정갑순 · 조경미 · 조희숙 · 주리분 · 최인숙 · 최재숙(2000). **아동발달심리**. 서울: 학지사.
- 최재영 · 김진연 역(2000). **미술치료**. 서울: 조형교육.
- 최윤희 · 김갑숙 · 최외선(2005). 한국 · 미국의 미술치료연구동향. **미술치료연구**, 12(3), 507-542.
- 한국미술치료학회편(1997). **미술치료의 이론과 실제**. 대구: 동아문화사.
- 한국미술치료학회편(2004). **미술치료연구총서**. 서울: 학회사.
- 황유경(2002). **집단미술치료 프로그램이 아동의 학교부적응 행동에 미치는 효과**.

- 동아대학교 박사학위 논문.
- 황혜경(2005). 개인적 지능 중심의 유아 다중지능 교육 프로그램 구성 및 적용효과. 덕성여자대학교 박사학위 논문.
- Burns, R.(1982). *Self-growth in families: Kinetic-Family-Drawing(K-F-D) research application*. New York: Brunner/Mazel.
- Burns, R. C. & Kaufman, S. H.(1974). *Kinetic-Family-Drawing(K-F-D): An introduction to understanding children through kinetic drawing*. 장연집 역. (2000). **아동이 그린 가족화 분석**. 서울: 교문사.
- Chethik, M.(2000). *Techniques of child therapy*. 백용매·천성문 역. (2003). **아동의 심리치료**. 서울: 학지사.
- Cohen, E. P. & Gainer, R. S.(1984). *Art: another language for learning*. New York: Schocken Books. 서울대미술교육연구회 역(1996). **아동 미술 교육의 실제**. 서울: 미진사.
- Crain, W. C.(1980). *Theories of development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gessel, A. & Ilg. F. L.(1943). *Infant and child in the culture of today*. New York: Harper.
- Harter, S.(1982). *The perceived competence scale for children*. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Judith, A. R.(2005). *Child art therapy*. New Jersey: John Wiley & Sons. Inc.
- Judith, A. R.(1984). *The art of art therapy*. 김진숙 역(2003). **미술 심리치료 총론**. 서울: KEAPA Press.
- Lewin, A.(1986). *Drawing with children*. Los Angeles: Jeremy P. Teacher, Inc.

- Lowenfeld, W. & Brittain, W. L.(1982). *Creative and mental growth* 서울교육대학교 미술교육연구회 역(2001). **인간을 위한 미술교육**. 서울: 미진사.
- Malchiodi, C. A.(1998). *The art therapy source book: Art marking for personal growth, insight and transformation*. New York: The Guilford Press.
- Omizo, M. M. & Omizo, S. A.(1998). Art activities to improve self-esteem among native Hawaiian children. *Journal of Humanistic and Development, 27*, 167-176.
- Stephanie, M.(1990). *The magic of encouragement*. Willian Morrow & Company. Inc.
- Salovey, P. & Mayer, J. D.(1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality, 9*(1), 185-211.
- Simon. L. S.(1998). Finding a voice: art therapy used to promote emotional and social development in children. MA dissertation. Ursuline College.
- Thompson, G. & Rudolph, M.(1993). *Counseling children*. 김영숙 · 이재연 역 (1993). **아동을 위한 상담교육과 방법**. 서울: 교육과학사.
- Ulman, E.(1992). *Art therapy in theory and practice*. New York: Schocken Books.
- Winter, M. Polivy, J. & Murray, M. A.(1990). Self-predictions of emotional response patterns age, sex, and situational determinants. *Child Development, 61*(4), 1124-1133.

<부록 I> 교사용 유아 정서지능 평정 척도

안녕하세요?

본 평가지는 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정이 유아의 정서발달에 미치는 효과에 대한 자료를 얻고자 하는 목적으로 실시됩니다. 선생님께서 유아의 정서지능에 대하여 어린이집(유치원) 생활에서 관찰한 내용을 토대로 문항의 내용에 따라 평가하도록 되어 있습니다.

본 평가지는 전적으로 연구 목적으로만 사용할 것입니다. 응답하시는데 어려움이 있더라도 선생님의 적극적인 도움을 부탁드립니다.

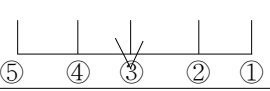
귀 어린이집(유치원)의 발전과 선생님의 평안을 기원합니다.

2006. 03.

조 선 대 학 교 대 학 원 박 사 과 정 유 봉 자

◎ 평가지에 응답하는 방법은 다음과 같습니다.

- 평가지의 각 문항 내용에 따라 선생님께서 유아의 행동에 관하여 평소에 관찰하시고 느끼신 내용을 기초로 유아의 행동과 가장 가깝다고 생각하시는 번호에 보기와 같이 √를 해 주시면 됩니다.

작업 활동에 잘 참여하다.		작업 활동에 잘 참여하지 않는다.
----------------	---	--------------------

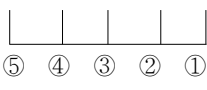
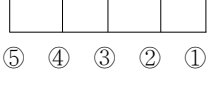
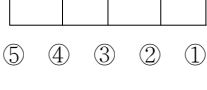
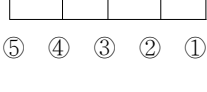
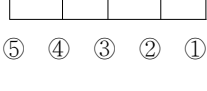
- 보 기 -

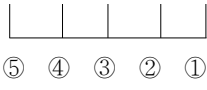
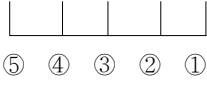
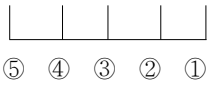
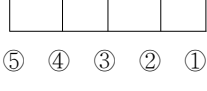
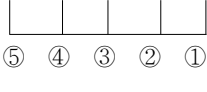
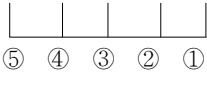
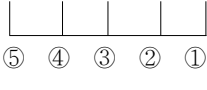
유아가 어린이집(유치원) 생활을 하면서

- ‘작업 활동이 주어질 때 매번 90% 이상 참여’의 경우 5에 표시
- ‘작업 활동이 주어질 때 70% 정도 참여’의 경우 4에 표시
- ‘작업 활동이 주어질 때 50%정도 참여’하는 경우 3에 표시
- ‘작업 활동이 주어질 때 30% 정도 참여’하는 경우 2에 표시
- ‘작업 활동이 주어질 때 10% 정도 참여’하는 경우 1에 표시









### 교사용 유아 정서지능 평정척도

1. 원 명 : \_\_\_\_\_
2. 유아의 이름 : \_\_\_\_\_ 성 별 : 남 · 여
3. 평 정 자 : \_\_\_\_\_
4. 유아의 생년월일 : \_\_\_\_\_ 년 \_\_\_\_\_ 월 \_\_\_\_\_ 일(만 \_\_\_\_\_ 년 \_\_\_\_\_ 개월)
5. 작 성 일 : \_\_\_\_\_ 년 \_\_\_\_\_ 월 \_\_\_\_\_ 일

1. 감정을 나타내는 말과 얼굴표정이 일치한다.		감정을 나타내는 말과 얼굴표정이 일치하지 않는다. (예: 좋다고 말하나 얼굴은 좋은 표정이 아닌 경우)
2. 자신이 좋아하는 것과 싫어하는 것에 대한 구분이 명확하다.		자신이 좋아하는 것과 싫어하는 것에 대한 구분이 명확하지 않다.
3. 유아가 자신의 감정이나 행동의 이유를 설명한다. (예: 부끄러워서 못해요, 친구가 같이 안 놀아 주어서 슬퍼요 등)		유아가 자신의 감정이나 행동의 이유를 설명하지 못한다.
4. 친구와 싸울 때의 느낌과 야단을 맞을 때의 느낌을 구분한다.		친구와 싸울 때의 느낌과 야단을 맞을 때의 느낌을 구분하지 못한다.
5. 유아의 얼굴 표정만 보면 기분을 알 수 있다.		유아의 얼굴만 보고는 기분을 알 수 없다.

<p>6. 자신의 감정을 말할 수 있다. (예: 기분이 좋아요, 기뻐요, 화났어요, 싫어요, 부끄러워요 등)</p>		<p>자신의 감정을 말할 수 있다.</p>
<p>7. 슬픈 일이 있을 때 다른 사람에게 자신의 감정을 표현한다.(예: 슬프다고 말하기, 울기, 우울한 표정)</p>		<p>슬픈 일이 있어도 감정 표현이 어색하거나 무표정하다.</p>
<p>*8. 상황에 맞는 감정을 표현하지 못한다.(예: 벌을 받으며 웃기, 다른 사람이 곤경에 처했을 때 웃기)</p>		<p>상황에 맞는 감정을 표현한다.</p>
<p>9. 기쁜 일이 있는 경우 다른 사람에게 자기 감정을 표현한다.(예: 웃기, 껴안기, 기쁘다고 말하기)</p>		<p>기쁜 일이 있어도 감정표현이 어색하거나 무표정하다.</p>
<p>10. 유아의 얼굴표정이 풍부하다.</p>		<p>유아의 얼굴표정이 없다.</p>
<p>*11. 유아가 화가 나서 활동이나 놀이를 못하는 경우가 종종 있다.</p>		<p>유아가 화가 나서 활동이나 놀이를 못하는 경우가 거의 없다.</p>
<p>*12. 감정이나 기분이 수시로 변한다.</p>		<p>감정의 변화가 안정되어 있다.</p>



<p>*13. 유아의 다음 행동을 예측할 수 없다.</p>		<p>유아의 다른 행동을 예측할 수 있다.</p>
<p>*14. 유아가 자신의 격한 감정을 스스로 억제하려 한다.(예: 화가 날 때 화를 풀기 위한 시도)</p>		<p>유아가 격한 감정을 스스로 억제하지 못한다.</p>
<p>*15. 기분이 나빠지면 화풀이를 행동으로 한다.(예: 물건 던지기, 밀치기, 때리기 등)</p>		<p>기분이 나빠져도 화풀이를 행동으로 하지 않는다.</p>
<p>*16. 자신이 원하는 바를 할 수 없는 경우 소리치며 울거나 데굴데굴 구른다.</p>		<p>자신이 원하는 바를 할 수 없어도 참는다.</p>
<p>*17. 집단 활동을 할 때 자기 차례를 기다리지 못한다.</p>		<p>집단 활동을 할 때 자기 차례를 지키려고 기다린다.</p>
<p>*18. 한 가지 일에 오래 집중을 못하고 쉽게 주의가 흐트러진다.</p>		<p>주위의 소리에 상관없이 꽤 오랫동안 한 활동을 지속한다.</p>
<p>*19. 이 일, 저 일을 시작만 하고 끝맺음을 못한다.</p>		<p>시작한 일은 잘 마무리 짓고 다음 활동으로 넘어간다.</p>
<p>*20. 꼭 해야 되는 일이라도 하기 싫으면 하지 않는다.</p>		<p>꼭 해야 되는 일은 잘 마무리 짓고 다음 활동으로 넘어간다.</p>

21. 하고 싶어 하는 일도 해서는 안 된다고 하면 하지 않는다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	해서는 안 되는 일도 자신이 하고 싶은 대로 해버린다.
⑤	④	③	② ①							
22. 옷 개기, 정리하기 등 쉬운 일은 다른 사람의 도움 없이 혼자 한다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	쉬운 일도 도움을 받아야 한다.
⑤	④	③	② ①							
23. 실패하더라도 여러 번 시도한다.(예: 복잡한 퍼즐 맞추기, 레고 조립, 게임 활동, 작업 등)	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	일이 잘 안되는 경우 쉽게 그만 둔다.
⑤	④	③	② ①							
24. 유아가 자신의 일을 계획한 대로 실천한다.(예: 놀이를 계획한 대로 놀이하기)	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	유아가 자신의 일을 계획한 대로 실천하지 못한다.
⑤	④	③	② ①							
25. 교사의 격려가 없어도 스스로 과제를 완성한다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	교사의 지속적인 격려가 없이는 과제를 완성하지 못한다..
⑤	④	③	② ①							
26. 자기가 한 일에 대해서 자부심을 갖는다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	자기가 한 일에 대한 자부심이 없다.
⑤	④	③	② ①							
27. “혼자 할 수 있어요”라는 말을 더 많이 한다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	“혼자는 못해요” 라는 말을 더 많이 한다.
⑤	④	③	② ①							
28. 당장의 작은 결과나 성취 보다는 더 큰 결과를 기다릴 줄 안다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> <td style="width: 25%; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	기다리지 못하고 당장의 작은 결과에 만족한다.
⑤	④	③	② ①							

29. 자신의 능력에 맞는 기대를 한다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	자신의 능력보다 너무 높거나 낮은 기대를 한다.
⑤	④	③	② ①							
30. 작업 활동에서 시간이 걸리더라도 잘 하고자 노력한다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	작업 활동에서 잘하려고 노력하기보다 서둘러 끝낸다.
⑤	④	③	② ①							
31. 과제의 완성에 관심을 갖고 이를 위해 노력한다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	과제의 완성에 관심이 없으며 노력하지도 않는다.
⑤	④	③	② ①							
32. 놀이를 할 때 친구에게 협조적이다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	놀이를 할 때 친구를 방해한다.
⑤	④	③	② ①							
33. 친구들의 감정표현에 적절히 반응하다.(예: 슬퍼 할 때 위로의 말이나 행동, 웃는 친구에 웃음으로 반응하기)	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	친구들의 감정표현에 반응하지 못한다.
⑤	④	③	② ①							
* 34. 다른 사람의 감정을 무시한다.(예: 친구가 싫다고 하여도 반복해서 같은 행동하기)	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	다른 사람의 감정을 존중한다.
⑤	④	③	② ①							
35. 친구가 다쳤거나 울고 있으면 관심을 보인다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	친구가 다쳤거나 울고 있어도 무관심하게 지나친다.
⑤	④	③	② ①							
36. 도움이 필요한 친구에게 도움을 준다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>② ①</td> </tr> </table>					⑤	④	③	② ①	도움이 필요해도 친구를 도와주지 않는다.
⑤	④	③	② ①							

37. 친구가 칭하면 자신이 가지고 놀던 장난감을 양보한다.	<table border="1"> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>②</td> <td>①</td> </tr> </table>						⑤	④	③	②	①	친구가 칭하면 장난감을 혼자만 가지고 논다.
⑤	④	③	②	①								
38. 다른 사람을 고려하여 자신이 하고 싶은 일도 참는다.	<table border="1"> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>②</td> <td>①</td> </tr> </table>						⑤	④	③	②	①	다른 사람에 관계치 않고 자기 하고 싶은 대로한다.
⑤	④	③	②	①								
39. 놀이 규칙을 정할 때 다른 사람의 의견을 듣는다.	<table border="1"> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>②</td> <td>①</td> </tr> </table>						⑤	④	③	②	①	놀이 규칙을 정할 때 다른 사람의 의견을 들으려하지 않는다.
⑤	④	③	②	①								
40. 교사에게 친근감을 보이며 좋아한다.	<table border="1"> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>②</td> <td>①</td> </tr> </table>						⑤	④	③	②	①	교사 앞에서 어색해하고 피한다.
⑤	④	③	②	①								
41. 교사의 칭찬을 받으려고 노력한다.	<table border="1"> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>②</td> <td>①</td> </tr> </table>						⑤	④	③	②	①	교사의 칭찬에 관심이 없다.
⑤	④	③	②	①								
42. 교사가 하는 일에 관심을 표한다.	<table border="1"> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>②</td> <td>①</td> </tr> </table>						⑤	④	③	②	①	교사의 일에 무관심하다.
⑤	④	③	②	①								
43. 교사에게 먼저 말을 거는 등 교사와의 관계에서 적극적이다.	<table border="1"> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>②</td> <td>①</td> </tr> </table>						⑤	④	③	②	①	교사와의 관계에서 소극적이다.
⑤	④	③	②	①								
44. 교사의 지시를 잘 따른다.	<table border="1"> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>②</td> <td>①</td> </tr> </table>						⑤	④	③	②	①	교사가 여러 번 지시를 해도 잘 따르지 않는다.
⑤	④	③	②	①								
45. 친하게 지내는 친구가 있다.	<table border="1"> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>⑤</td> <td>④</td> <td>③</td> <td>②</td> <td>①</td> </tr> </table>						⑤	④	③	②	①	친하게 어울리는 친구가 없다.
⑤	④	③	②	①								

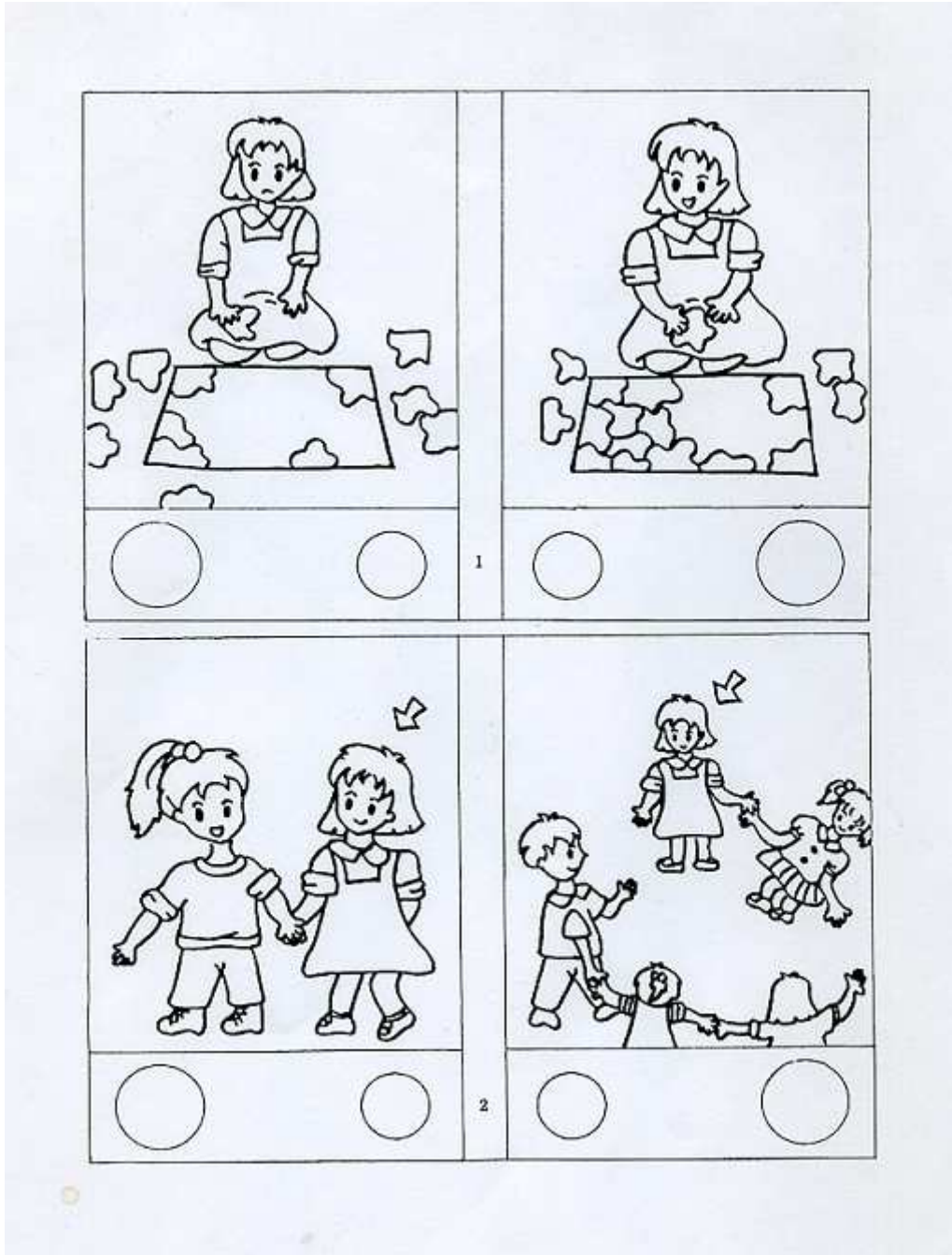
46. 진행되고 있는 놀이에 쉽게 참여한다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td></tr> <tr><td>⑤</td><td>④</td><td>③</td><td>②</td><td>①</td></tr> </table>						⑤	④	③	②	①	진행되고 있는 놀이에 쉽게 참여하지 못한다.
⑤	④	③	②	①								
47. 새로운 친구하고도 쉽게 어울린다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td></tr> <tr><td>⑤</td><td>④</td><td>③</td><td>②</td><td>①</td></tr> </table>						⑤	④	③	②	①	새로운 친구와 쉽게 어울리지 못한다.
⑤	④	③	②	①								
48. 화가 났을 때 말로 문제를 해결한다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td></tr> <tr><td>⑤</td><td>④</td><td>③</td><td>②</td><td>①</td></tr> </table>						⑤	④	③	②	①	화가 났을 때 말보다는 공격적 행동을 먼저 사용한다.
⑤	④	③	②	①								
49. 다른 친구들이 좋아한다. (예: 짝이 되기를 원한, 함께 놀이를 함)	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td></tr> <tr><td>⑤</td><td>④</td><td>③</td><td>②</td><td>①</td></tr> </table>						⑤	④	③	②	①	다른 친구들이 좋아하지 않는다.
⑤	④	③	②	①								
50. 혼자 있는 경우 보다는 친구와 함께 놀이를 하는 경우가 많다.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td></tr> <tr><td>⑤</td><td>④</td><td>③</td><td>②</td><td>①</td></tr> </table>						⑤	④	③	②	①	친구와 함께 놀이를 하는 경우보다는 혼자 있는 경우가 많다.
⑤	④	③	②	①								

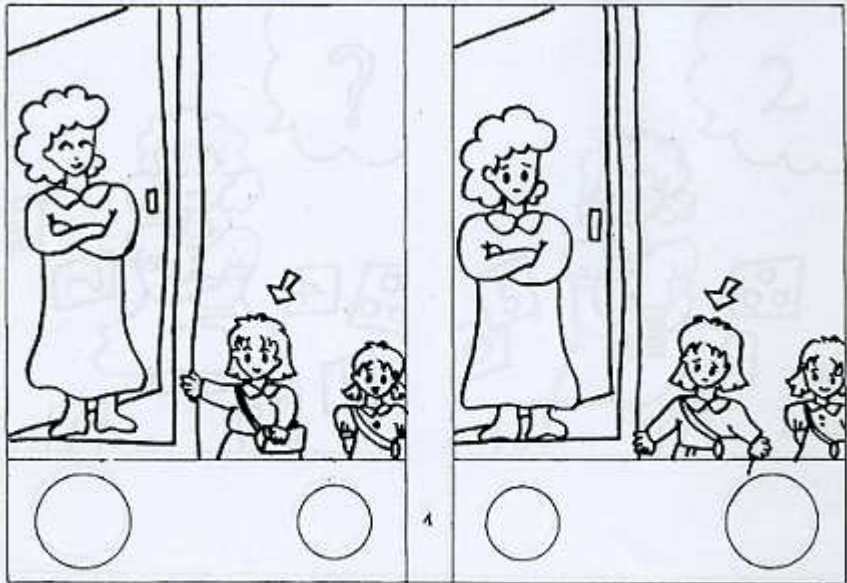
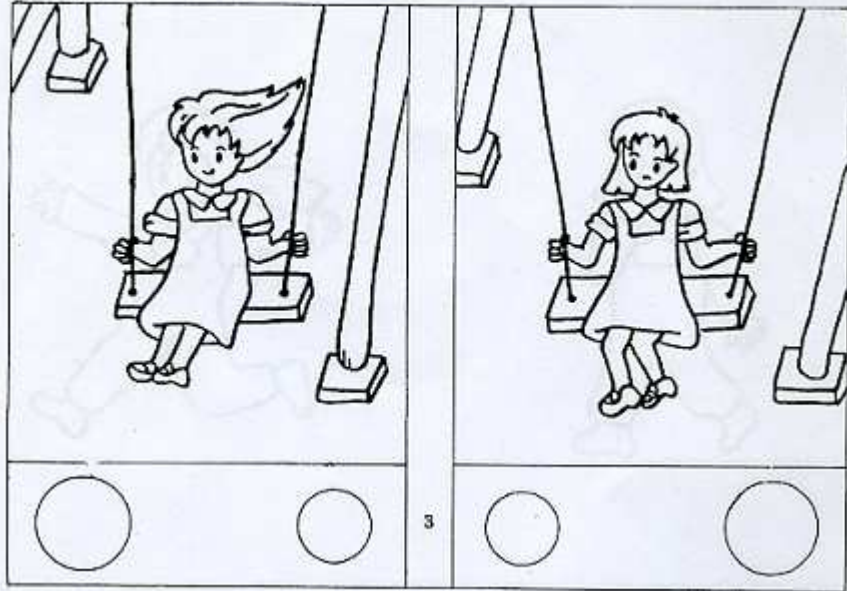
응답하여 주셔서 감사합니다.

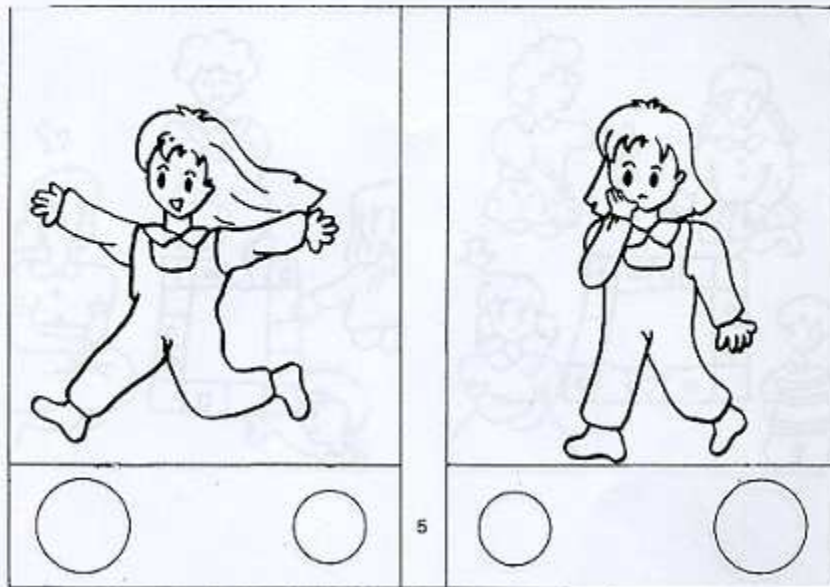
빠진 문항이 없는지 다시 한번 확인하여 주십시오.

\* 역채점 문항

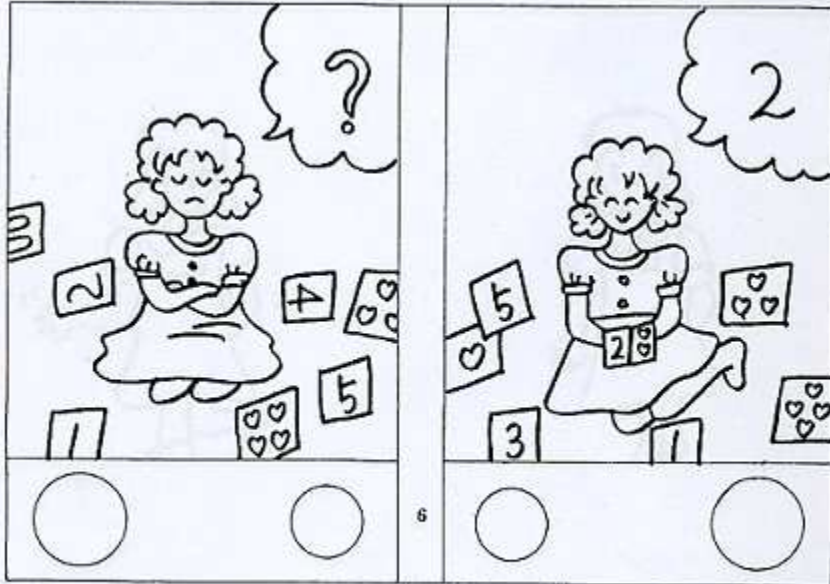
<부록 II> 유아 자아존중감 그림 척도





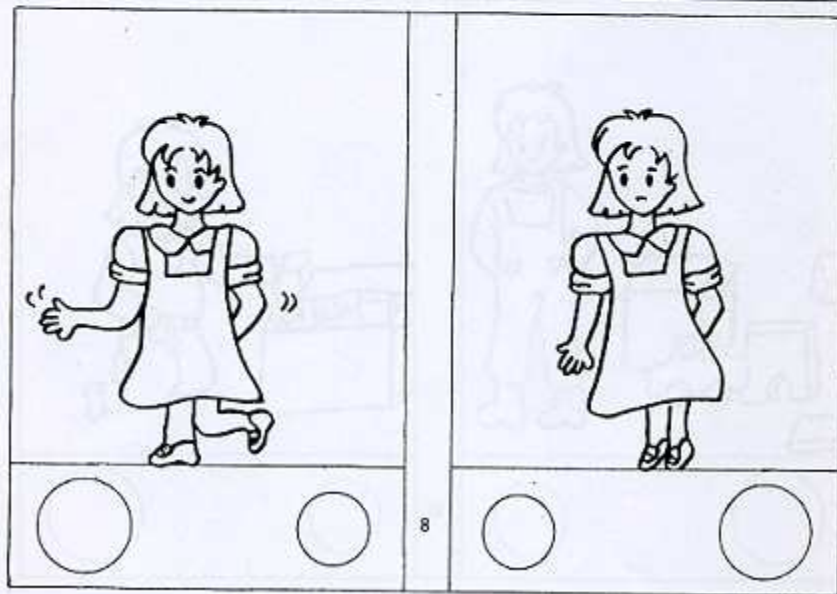
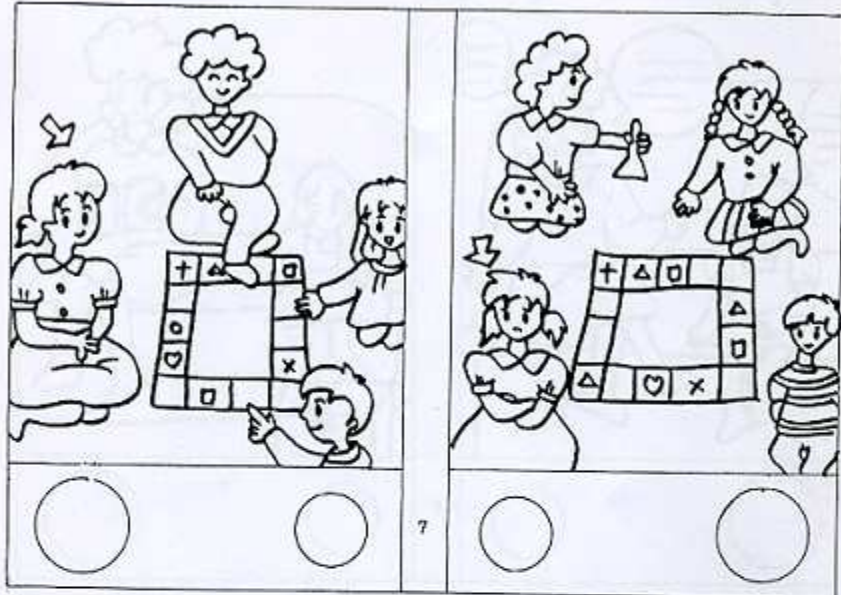


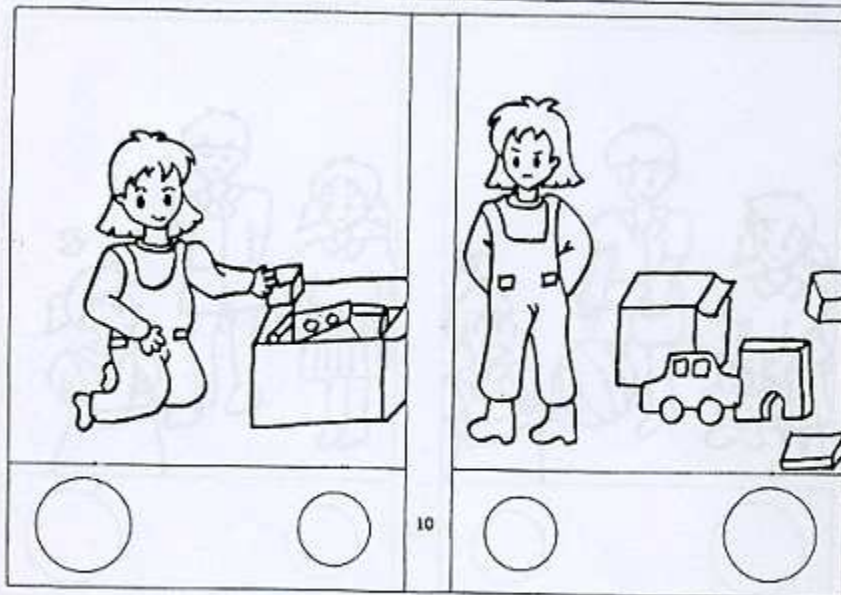
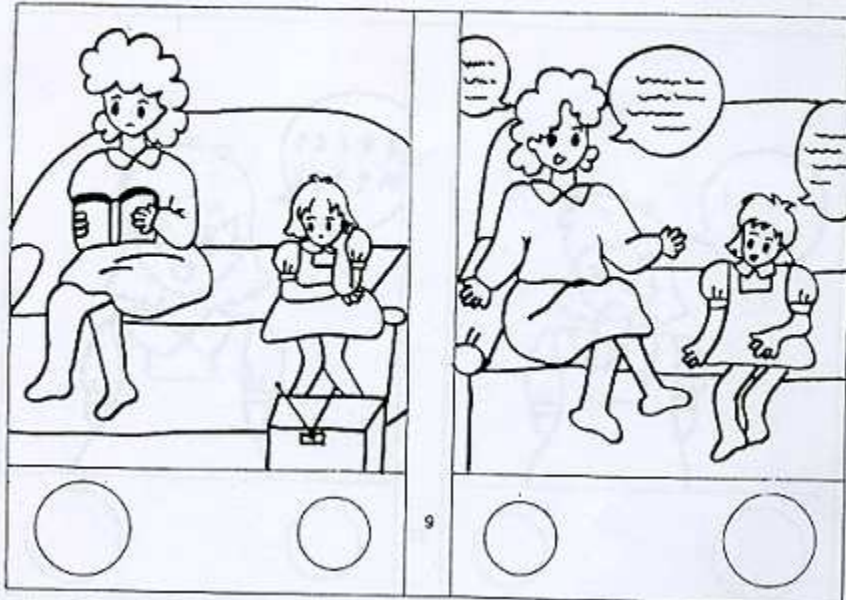
5

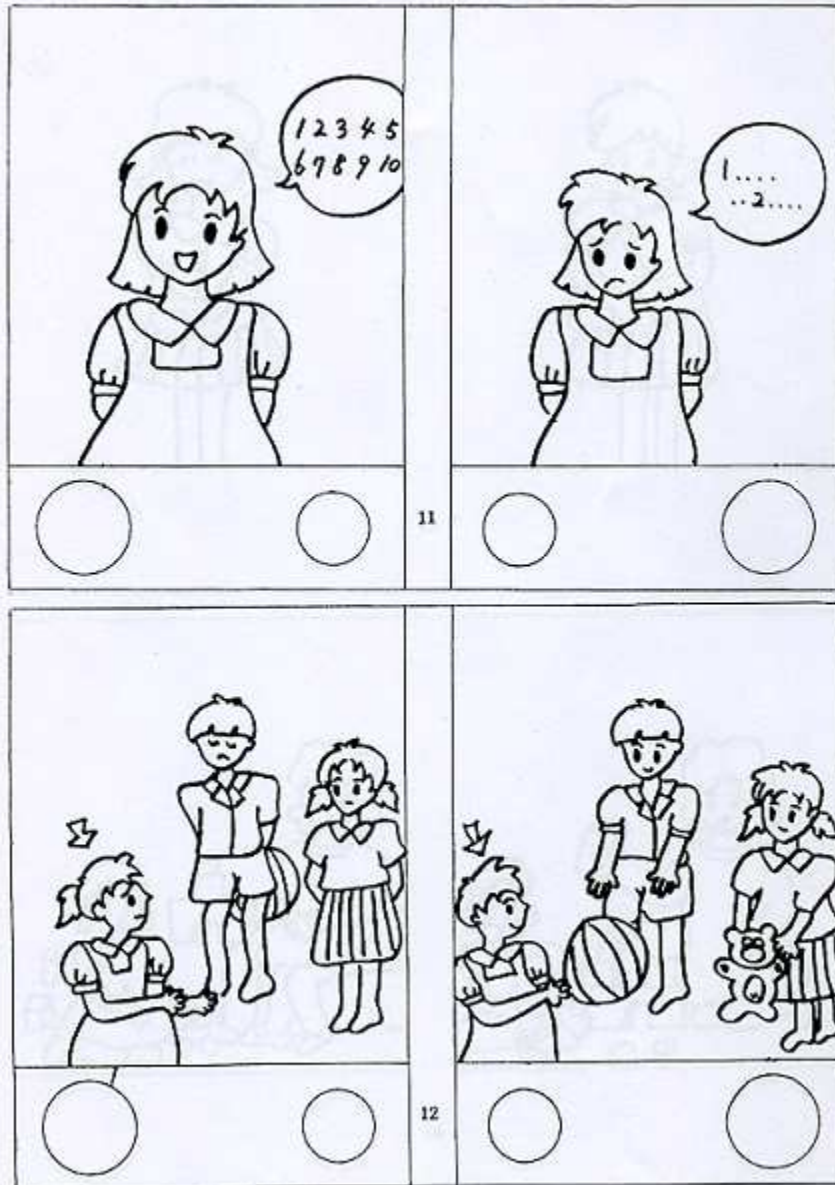


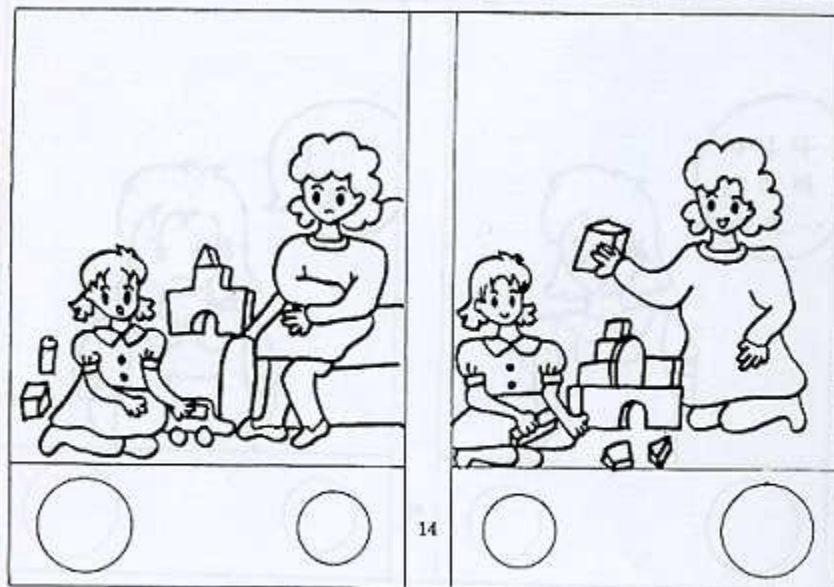
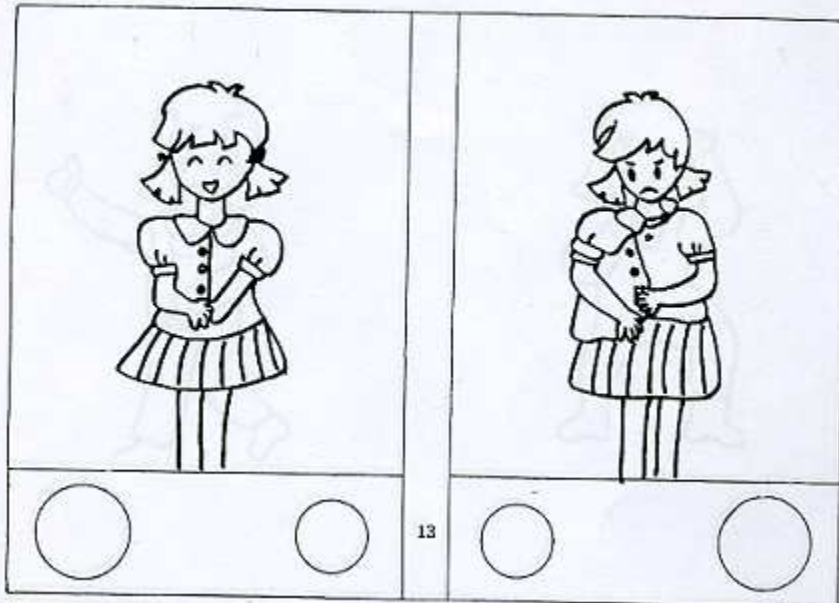
6

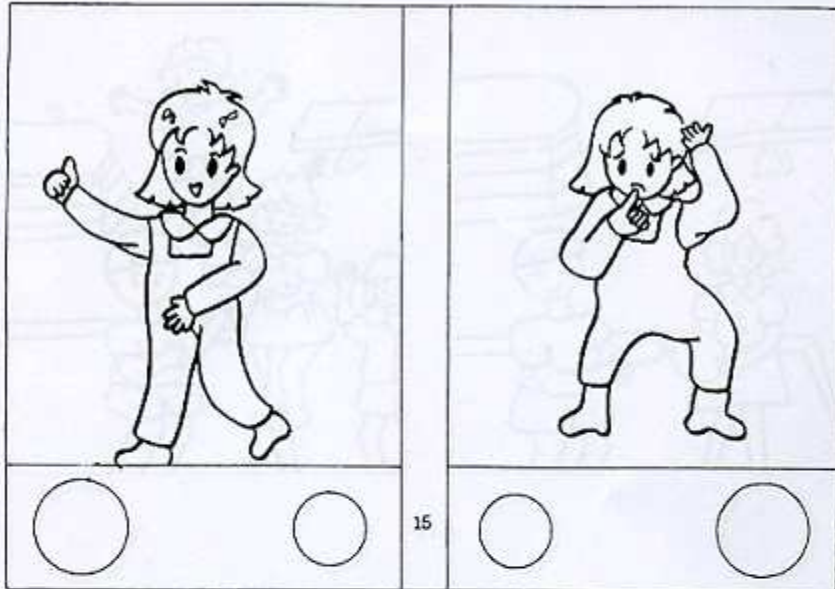




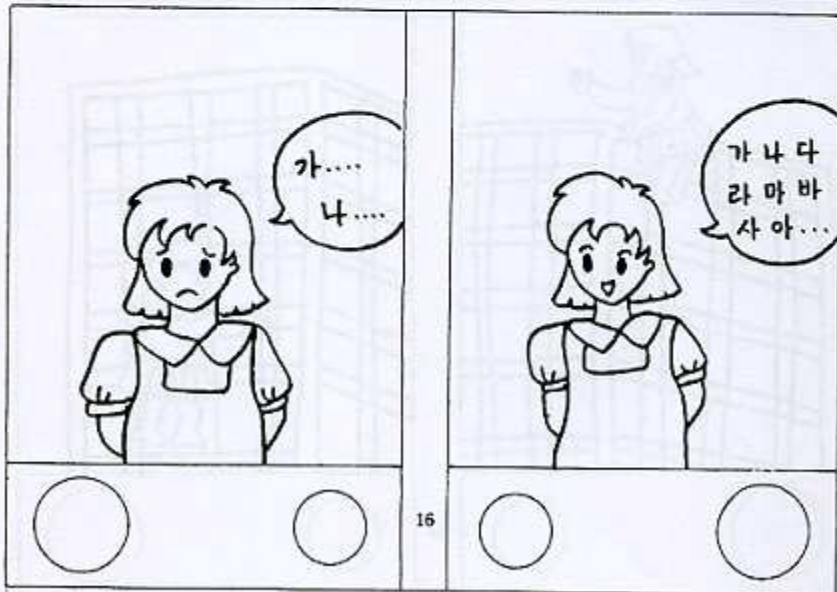




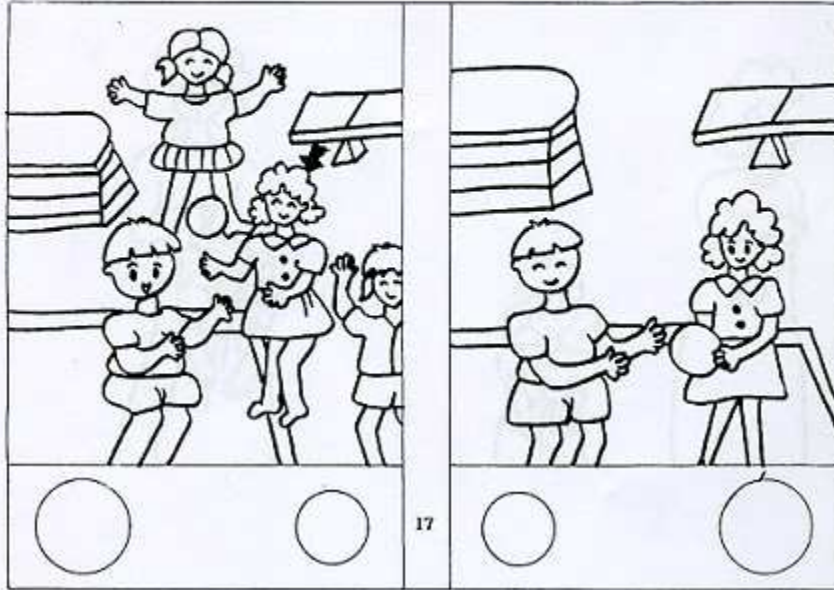




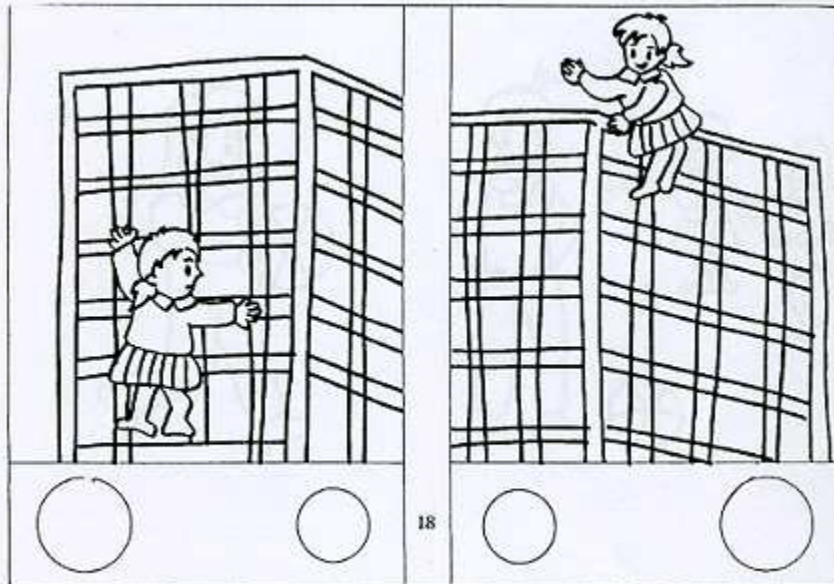
15



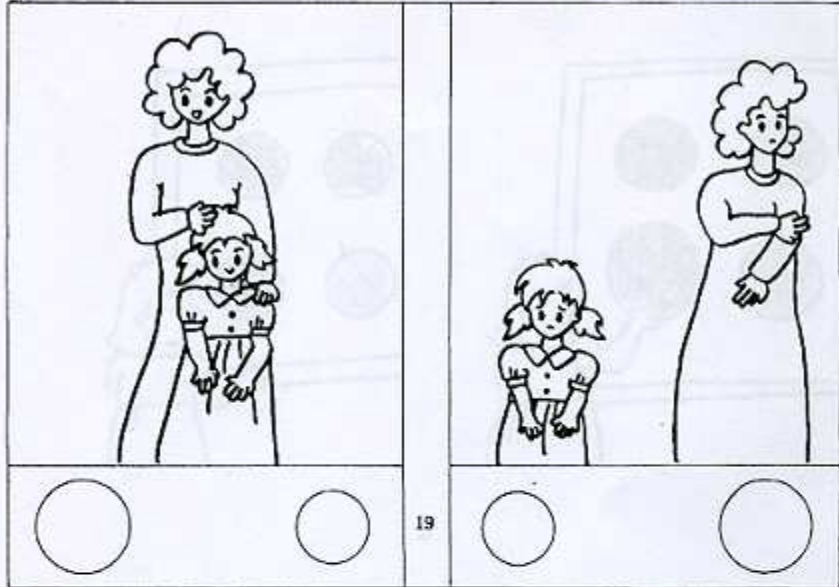
16



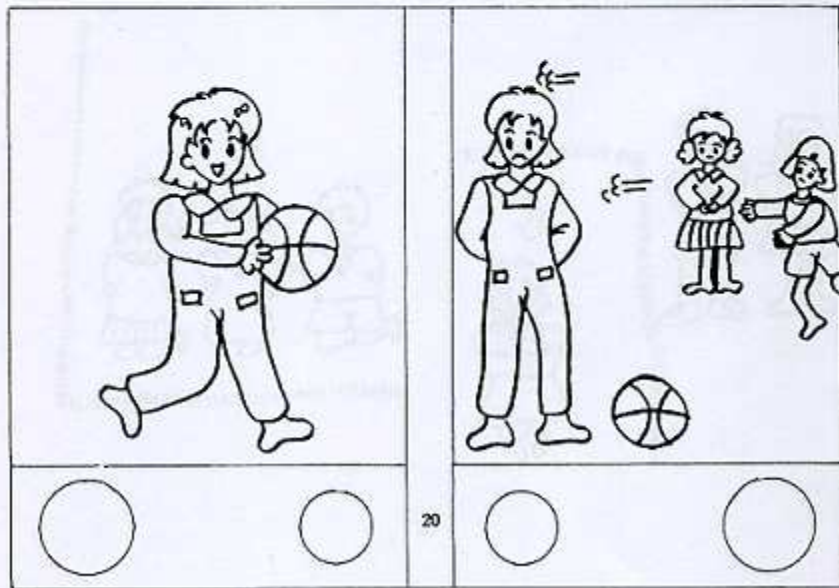
17



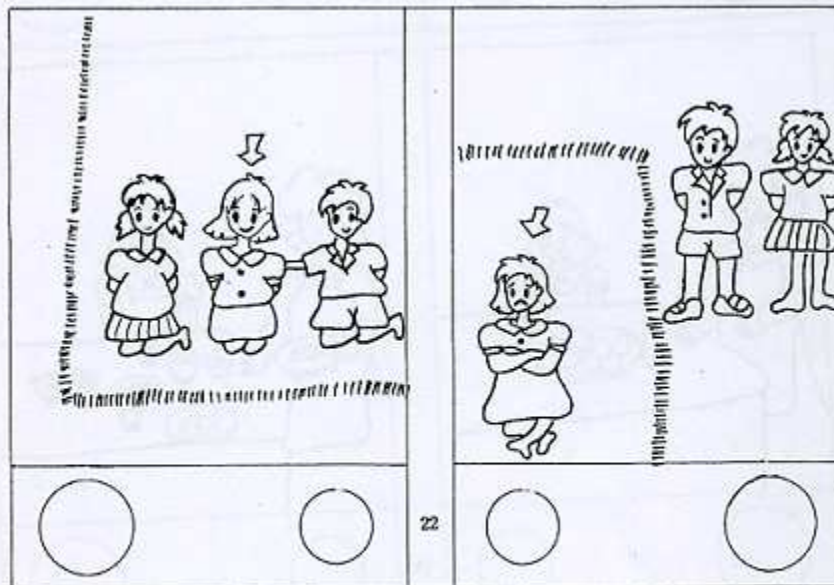
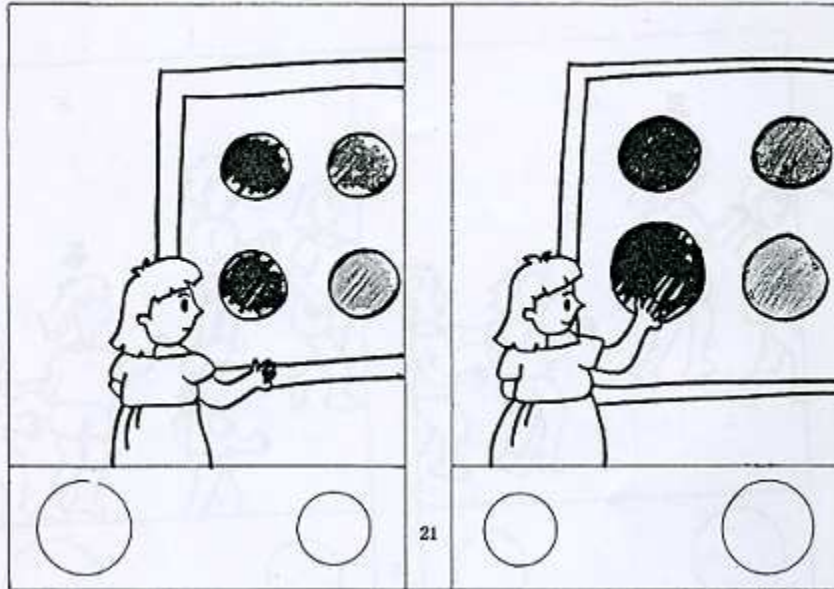
18



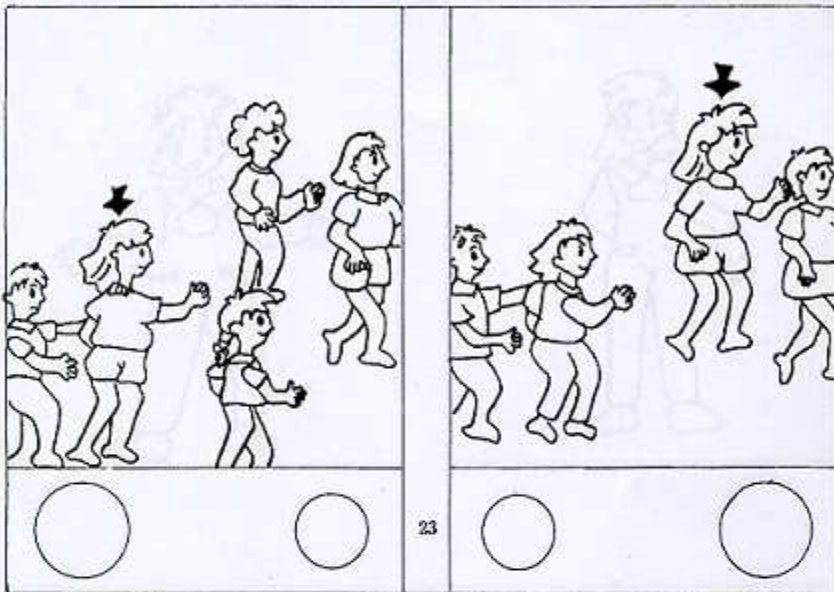
19



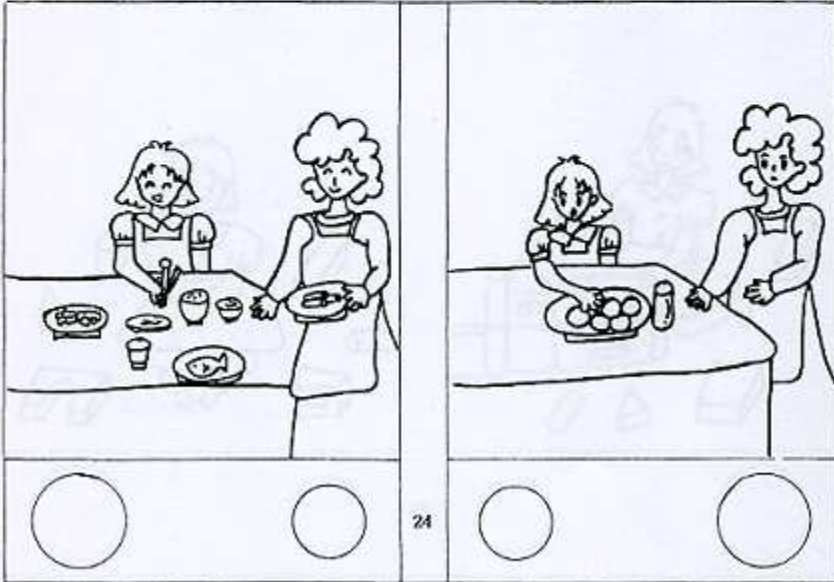
20



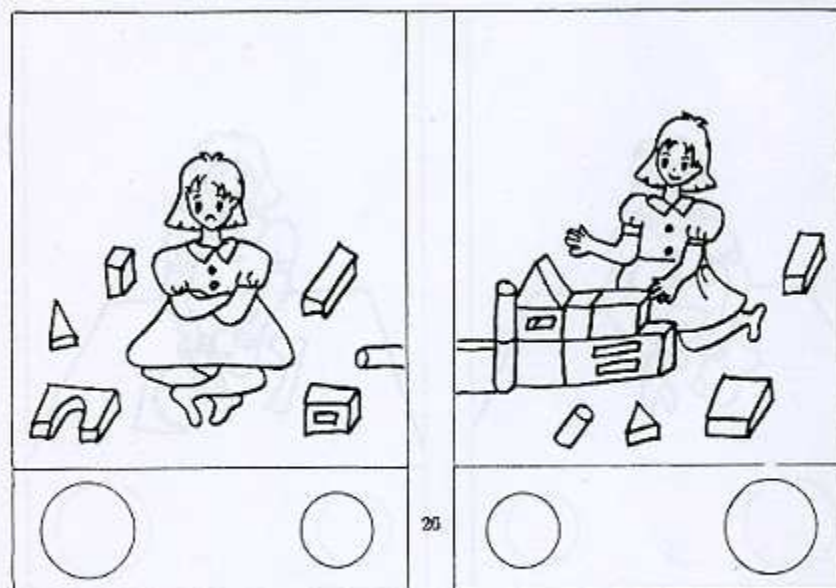
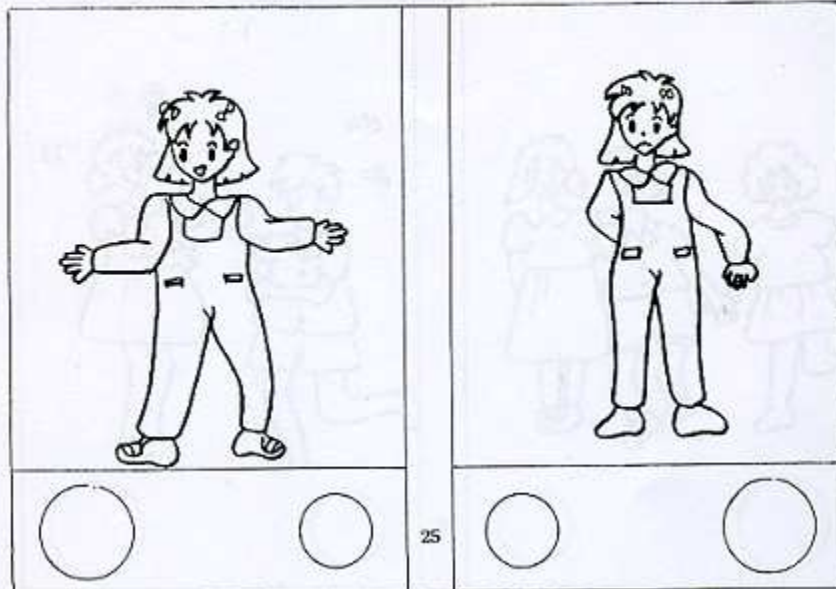




23

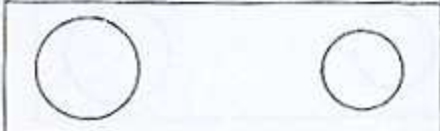


24



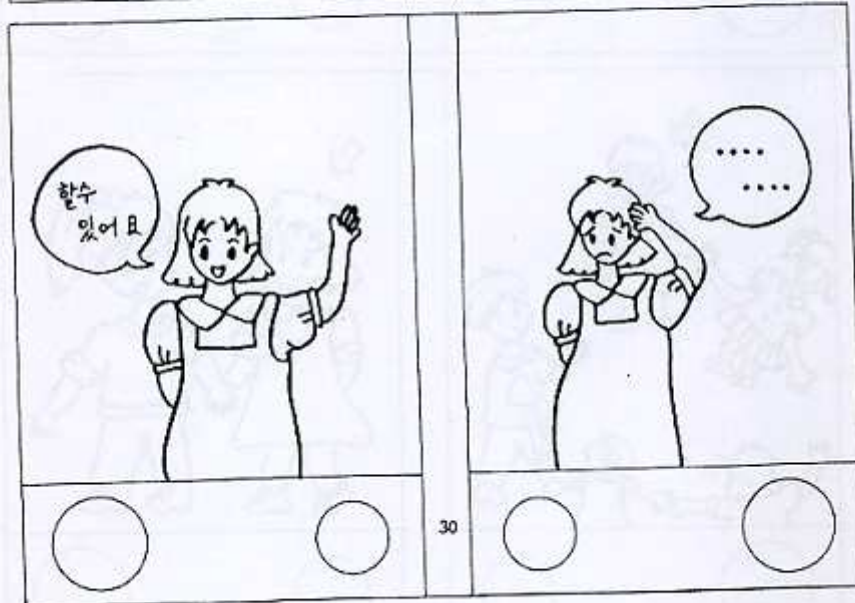
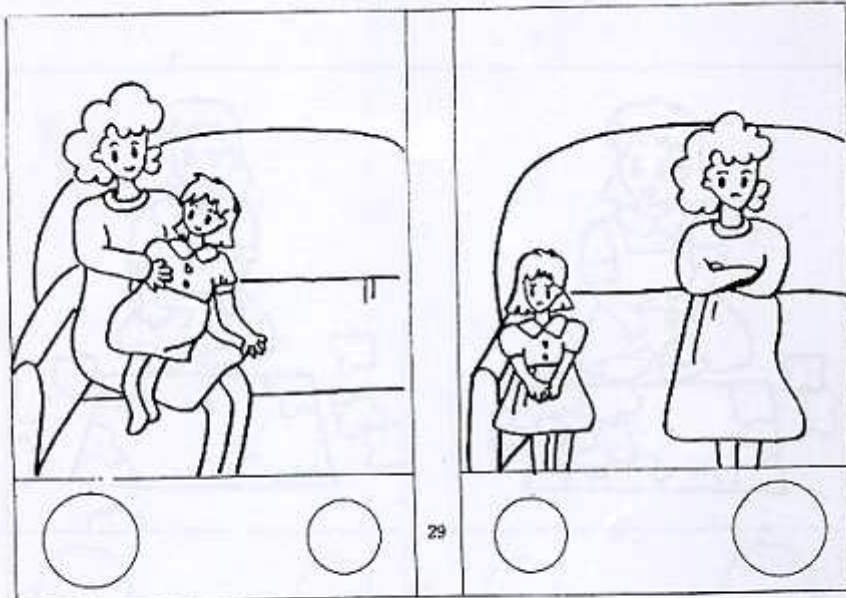


27



28





<부록 Ⅲ> 유아 자아존중감 기록지

아동 이름 : (남 · 여)                      생년월일 : (    세)  
 검사자 :                                      검사일자 :

문항의 순서와 내용	인지적 능력	동료 수용	신체적 능력	어머니 수용	자기 수용
1. 그림조각을 잘 맞춘다.					
2. 함께 놀 친구가 있다.					
3. 혼자 그네를 잘 탄다.					
4. 친구를 집에 놀러 오게 한다.					
5. 무슨 일이든 하고 싶고, 재미있으며 자신이 있다.					
6. 숫자 놀이를 잘 한다.					
7. 친구들이 게임에 넣어준다.					
8. 한 발로 뛰기를 잘 한다.					
9. 어머니와 함께 이야기를 나눈다.					
10. 할 수 있는 일은 스스로 한다(장난감 치우기 등).					
11. 수를 잘 센다.					
12. 친구들이 장난감을 나누어 준다.					
13. 옷의 단추를 잘 끼운다.					
14. 어머니가 함께 놀아준다.					
15. 나를 좋아한다(사랑한다).					
16. 글자를 안다.					
17. 놀이터에 놀 친구가 많다.					
18. 오르기를 잘한다.					
19. 예쁘다고 쓰다듬어 주신다.					
20. 무슨 일을 하면 마음에 들고 기분이 좋다.					
21. 색깔의 이름을 안다.					
22. 친구들이 옆에 앉으려고 한다.					
23. 빨리 달리기를 잘한다.					
24. 맛있는 음식을 만들어 주신다.					
25. 밝고 명랑하고 자주 웃는다.					
26. 만들기를 잘 한다.					
27. 친구들과 사이좋게 논다.					
28. 가위로 오리를 잘 한다.					
29. 어머니가 안아 주신다.					
30. “할 수 있어요” “ 하고 싶어요”의 말을 자주 쓴다.					
영역별 점수(6-24)					

<부록 IV> 동적 집·나무·사람 그리기 검사 해석기준

구분	의 미 분 석
집	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자신의 가정환경과 가족관계에 대한 인지수준과 현재의 가정에 대한 시각</li> <li>· 지붕: 가정환경에서 받는 정신적 자극이나 공상영역 상징</li> <li>· 문: 환경과 직접적 상호작용</li> <li>· 문고리에 대한 강조: 편집성의 방어적 민감성</li> <li>· 닫힌 문: 환경과 적극적인 상호작용의 어려움</li> <li>· 창문: 환경과 수동적인 접촉</li> <li>· 지나치게 많은 문이나 창문: 환경과 상호작용에 대한 지나친 관심</li> <li>· 굴뚝과 연기: 친밀한 인간관계와 이성에 대한 관심</li> <li>· 지나치게 많은 연기의 표현: 가정 내 갈등과 정서적 혼란 상징</li> </ul>
나무	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상록수: 의지력이 넘치는 자아상 표현</li> <li>· 낙엽수: 외부자극에 대한 민감한 반응</li> <li>· 줄기: 성장과 발달에서 에너지, 창조력, 생명력, 감정을 반영</li> <li>· 줄기의 상흔이나 웅이구멍: 외상경험을 표현</li> <li>· 가지: 환경과의 관계, 자신의 능력, 가능성, 적응성의 관점</li> <li>· 위로 향한 가지나 열매: 성취욕구 척도</li> <li>· 끝이 날카로운 창 같은 나무 가지: 강한 공격성과 적개심을 표현</li> <li>· 줄기가 가는 나무: 자신감의 상실</li> <li>· 줄기가 굵고 튼튼한 나무: 자신감 표현과 만족감</li> <li>· 뿌리: 자신의 능력과 현실과 상관관계</li> </ul>
사람	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 머리: 지능이나 자기통제 및 대인관계를 상징</li> <li>· 얼굴: 외부 환경과 접촉성을 상징</li> <li>· 눈: 자기에 대한 몰입이나 환경적 관심에 대한 상징</li> <li>· 코: 남근 상징</li> <li>· 입: 적극성, 공격성 상징(치아강조-공격적이거나 가학적인 경향)</li> <li>· 귀 강조: 타인의 의견에 대한 예민한 반응이나 외부 자극에 대한 민감성</li> <li>· 목: 지적인 통제와 충동성의 조절 상징</li> <li>· 팔이나 손: 환경에 접촉하고 조작하는 기관으로 능동성과 수동성을 표현</li> <li>· 발: 자율성과 의존욕구 및 정서적 안정성이나 양가적 감정 표현</li> <li>· 몸통: 신체적 에너지, 여성적 경향과 남성적 경향성을 표현</li> <li>· 어깨: 체격과 체력을 나타냄. 남성적인 힘과 자기 과시의 욕구표출</li> <li>· 의복: 의존적, 강박적, 퇴행성향 상징</li> </ul>
전체적 평가	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 순서: 발을 먼저 그리고 얼굴을 마지막에 그리는 경우 대인관계의 문제점</li> <li>· 크기: 지나치게 작게 그리면 내적 열등감, 자기표현 억제 소심함, 위축성향 등을 표현하며, 지나치게 크게 그리면 환경에 대한 적의와 공격성, 과잉 행동적, 정서적 불안정 상태나 과장된 경향성 등을 상징</li> <li>· 위치: 목표에 대한 갈등과 스트레스 정서적 안정성과 관계</li> <li>· 필압: 에너지 수준 파악, 소심함, 자기 주장성, 긴장정도를 나타냄</li> <li>· 지우기: 불안감, 우유부단함, 불확실성, 강박증 상징</li> <li>· 생략과 왜곡: 생략된 곳과 왜곡된 부분에 대한 갈등 상징</li> <li>· 음영: 정서적 불안감과 갈등상황을 상징</li> <li>· 인물의 활동성: 수동적 자아상과 능동적 자아상을 상징</li> </ul>

<부록 V> 아동 N의 교사의 질적 관찰 면담 기록지

관찰 기록일지		①
· 관찰 아동 : N	· 성별 : 여	· 나이 : 6세
· 관찰일자 : 2006년 4월 21일 목요일		
· 유아미술교육 프로그램 : 동그아미 동무 가족화		
<p>친구들이 오늘은 동그아미 동무 가족화를 할거야. 라고 말했다.                  선생님 말씀 잘 듣고 해. 그리고 내 종이를 나누어 주었다.                  종이에선 동그아미가 그려져있었다.                  아버도 동무로 그려주고, 영미도 동무로 그려주고, 자기도 모두                  동무로 그려주는 거야. 동무는 그림때는 똑같은 동무를 그려도                  되고. 모두 다 다른 동무를 그려도 된단다.                  그림은 선생님이 나누어 준 종이에 그려                  그려나 맨 맨쪽에 남아있던 00은 종이만 맨처음                  거북님 그림 그리기를 망설였다. 한참을 그렇게 망설이다가                  나에게 종이를 가져와서, 선생님, 저 못그리잖아요.                  라고 00이 말했다.                  왜? 우리 00이는 그림 그리니까 좋아 하잖아?                  저한테 그런 동무 그림도 잘 그려왔는데....                  내 말을 들은 00은 영숙에 미소를 띄여 자기 자리로                  돌아가서 그림을 그리기 시작했다.</p>		
면담료		

관찰 기록 일지

(2)

· 관찰 아동 : N · 성별 : 여 · 나이 : 6세  
 · 관찰일자 : 2006년 11월 27일 목요일  
 · 유아미술교육 프로그램 : 동그아미 동물 가족화

친구들과 이야기 하지 않고 조용히 앉아 열심히 그림을 그렸었다. 잠시 후 선생님, 다 그려요. 하며 00이는 웃으면서 나왔다.

와~ 잘 그렸네, 어떤 동물을 그려야? 라고 물어보았다.

기린이라고 말하는 00에게 칭찬을 하고 또 다른 동물에 대해 물어 보았다. 여기 가장 큰 기린은 우리 00의 가족중에서 누가? 아빠요. 왜 제일 크게 그려는지 물어보았다. 00이는 영국이 어두워 지더니

조롱깃이 먹고 싶다고 말을 했다. 음 그렇구나.

그런데 우리 00는 기린이 언제? 라고 물어보자

영국이 조금 좋아 지더니 먹고 싶다고 했다.

또 다른 기린을 가리며 이 기린은 누가? 라고 물어보  
 리  
 터니 영국이 대답했다.



관찰 기록 일지

③

- 관찰 아동 : N      - 성별 : 여      - 나이 : 6세  
 - 관찰일자 : 2006년 4월 21일 목요일  
 - 유아미술교육 프로그램 : 동그라미 들을 기록화

그리고 나서 영아에 대해 이야기를 하기 시작했다.  
 영아는요 좋아요. 그런데 하나면 무서워요. 내가 잘못하면  
 엄청 무섭게 변할까봐요. 라는 상황을 자세히  
 설명하였다. 그대 우리 00은 영아 애가 무렵구나? 라고  
 물어보니 회상대는 무서워서 웃으면 좋아하고 말했다.  
 마지막 남은 작은 기린 그림을 가리며, 누구냐고 물어보니  
 동생이냐요. 동생 이라고 밝게 웃으며 큰 소리로 말했다.  
 동생이예요, 여자 동생 어? 00아! 난 동생이 없잖아  
 라고 내가 말했다. 영아 뱃속에 졸 들어있어요 라고  
 말했다. 정말 영아 뱃속에 아기가 들어 있어? 라고  
 물어보니 00이는 졸 잠깐 생각하느 듯 하다가,  
 고개를 조르조리 거리며, 몰라요. 라고 말했다.  
 00이는 동생이 있으면 좋겠니? 라고 묻자, 더 크게 밝은  
 소리로 "네" 라고 대답했다.  
 음.... 그런데 우리 00은 어디있어? 그림을 관찰하시

## 관찰 기록일지

④

· 관찰 아동 : N      · 성별 : 여      · 나이 : 6세  
 · 관찰일자 : 2006년 4월 21일 목요일  
 · 유아미술교육 프로그램 : 통그라미 동물 가족화

가족의 수와 대응거 같아 대 물어보았다. 아버 영마 동생은  
 없는데 00는 없네. 슈퍼에 갔어. 슈퍼? 거긴 왜 갔어?  
 강낭콩 사러. 우리 00는 통그라미 슈퍼에 갔는 있어?  
 '네' 라고 대답하 00에게 우와~ 씩씩하네 그림 선생님이  
 00이가 그림 그림을 보여 주게. 이 그림을 보면 어떤  
 마음이 들 드는지 선생님에게 말해 줄 수 있겠니? 00는  
 그림을 한번 보는 '네'라고 대답했다. 그림을 보여주며  
 '어때?' 라고 묻니 좋아하고 했다.  
 그림을 계속 보여 주며 00야. 이 그림에 우리 00는 없어도  
 되니? 00는 아니요. 있으면 좋겠어. 그래! 선생님이  
 우리 00가 이 그림 속에 있으면 좋겠어.  
 우리 00! 그림 그려볼 때 힘들거나 어려웠니?  
 아니요. 00는 그림을 못 그려서 했었는데 정말  
 잘 그려네.  
 선생님이 00에게 그림을 잘 그려라고 칭찬해 주자 00  
 이는 환한 웃음과 친구들에게 자랑하며 좋아했다.

<부록 VI> 교사의 질적 관찰 면담 기록 전사

관찰아동	관찰 기록 내용(6회기 동그라미 동물 가족화)
<p>N (여, 4세)</p>	<p>교사: 오늘 미술시간에는 동그라미 안에 우리 친구들의 가족을 그려보도록 할 거예요. 그런데 가족을 사람으로 그리는 게 아니라 동물로 그려줘야 해요. 아빠도 동물로 그려주고, 엄마도 동물로 그려주고 자기도 모두 동물로 그려주는 거예요. 동물을 그릴 때는 똑같은 동물을 그려도 되고 모두 다 다른 동물을 그려도 됩니다. 그림은 선생님이 나누어 준 종이에 그리세요.</p> <p>그러나 맨 앞쪽에 앉아 있던 N은 한참 동안 망설이기만 하였다.</p> <p>N: 선생님 저는 동물 잘 못 그리는데요.</p> <p>교사: 왜? 이 앞전 미술시간에도 잘 그렸잖아. 그때도 ○○이 그림 잘 못 그린다고 했는데 잘 그렸잖나? 잘 모르는 것이 있으면 선생님께 여쭙보면 되잖아. 그림은 동그라미 안에다 그려도 되고, 동그라미 밖에다 그려줘도 되거든. 그리고 싶은 대로 자유롭게 그리는 거야. 이진 네 그림이잖아. 그러니까 네 마음대로 그려도 되는 거야. 알겠지?</p> <p>N은 계속 종이를 가지고 만지작거리면서 그림을 그리지 않고 있다가 연필로 그림을 그려주기 시작하였다.</p> <p>교사: 동물 그림 잘 그리는데 친구와 이야기를 하거나 자리에서 움직이지 않고 열심히 동그라미 동물 가족화를 그리는 데 집중을 하고 있었다.</p> <p>N: 선생님 다 그렸어요.</p> <p>교사: 어! 정말 그림 잘 그렸네.</p> <p>교사: 어떤 동물의 그림이나?</p> <p>N: 기린이에요.</p> <p>교사: 진짜 기린 같애. 여기 가장 큰 기린은 가족 중에서 누구를 그린 것이지?</p> <p>N: 아빠요.</p> <p>교사: 왜 아빠를 가장 크게 그려주었지?</p> <p>N: 아빠가 이 씹는다고 초콜릿 못 사먹게 하니까. 나는 먹고 싶은데..</p> <p>교사: 야 그렇구나. 그럴 때 ○○이 기분은 어때?</p> <p>N: 초콜릿 먹고 싶어요.</p> <p>교사: 그림 엄마는?</p> <p>N: 엄마는 좋은데 화낼 때 무서워요. 내가 말 안 들으면 엄청 혼내요. 그래서 진짜 무서워요.</p> <p>교사: ○○이는 아빠와 엄마가 무섭구나.</p> <p>N: 그래도 엄마, 아빠가 좋아요.</p> <p>교사: (손가락으로 작은 기린 그림을 가리키면서) 그림 이 기린은?</p> <p>N: 동생이에요. 여자 동생.</p> <p>교사: 야 ○○야! 너 동생 없잖아.</p> <p>N: 엄마 뱃속에 들어있어요.</p> <p>교사: 진짜! 엄마 뱃속에 동생 들어있어?</p> <p>N: 몰라요.</p> <p>교사: ○○이는 동생이 있으면 좋겠나?</p> <p>N: 네.</p> <p>교사: 그런데 ○○이는 어딴지? 하나는 아빠, 하나는 엄마, 하나는 동생. ○○이는 없네?</p> <p>N: 수피에 가서 없어요. 여자 동생 장난감 사러.</p> <p>교사: ○○이 혼자 수피에 갈 수 있어요? 야! 씹는한테 자, 그림, 네가 그린 그림을 선생님이 보여줄 테니까 어떤 마음이 드는지 이야기 해줄 수 있겠나?</p> <p>N: 네.</p> <p>교사: 어때?</p> <p>N: 좋아요.</p> <p>교사: 이 그림에 ○○이 없어도 되겠어?</p> <p>N: 아니요. 있으면 좋겠어요.</p> <p>교사: 그래! 선생님도 이 그림 속에 ○○이가 있으면 좋겠어.</p> <p>교사: 그림 그릴 때 어려웠나?</p> <p>N: 아니요.</p> <p>교사: ○○이 그림 못 그린다고 했잖아. 근데 정말 잘 그렸네. 선생님이 N에게 그림을 잘 그렸다는 지지를 해주자 활짝 웃으며 좋아했다.</p>

**<부록 VIII> 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정의 예비적용에 대한  
집단별 교사의 인식**

교사	인식과 반응 내용
A (실험집단 참여)	프로그램 실시 전에 조금은 막막했다. 처음 해보는 활동이라 과연 어떤 방법으로 실시해야 효과적인 것인지 조금은 부담스러웠다. 그런데 실제해 가면서 아이들은 물론 나 또한 새로운 것에 대한 흥미가 커졌고 수업과 같이 적용해 가면서 보이지 않는 아이들의 변화를 느낄 수 있었다. 아이들은 더욱 밝아지고 사고의 폭이 넓어졌으며 또래집단의 활동에도 적극성을 보여주었다. 특히 교사인 내가 아이들의 마음에 가까이 다가갈 수 있었던 것은 큰 보람이었다. 오랜 시간 같이 수업하고 놀이하며 아이들의 마음을 어느 정도 알고 있다고 생각했는데 그것은 나의 자만심이었다는 것을 알 수 있었다. 내가 배우면서 알아가는 활동이었던 만큼 아이들에게도 큰 도움이 되었다고 생각한다. 프로그램 실시 후 더 깊게 배우고 싶어졌다.
B (실험집단 참여)	프로그램 목적을 살펴보니 생소하고 신기한 것들이 많이 있었다. 과연 아이들에게 변화가 일어날까? 라는 의심을 가지고 시작했다. 수업과 같이 진행하는 것이기는 하였으나 어느 정도 사전 지식이 없으면 힘들겠다는 생각도 했다. 그리고 그만큼 수업활동 준비에 대한 시간과 노력이 더 필요했다. 그러나 아이들과 함께 수업을 진행해가면서 내가 준비한 시간과 노력이 헛되지 않았다는 것을 얼마 되지 않아 느낄 수 있었다. 교사의 적용 방법이나 상황에 따른 아이들의 행동, 사고의 변화는 신기할 따름이었다. 교사의 태도와 마음이 아이들에게 얼마나 중요한지 알게 되었고, 막연한 말이나 지식보다는 적용해가면서 배운 용어나 지식 또한 아이들을 얼마나 변화시키는지 알 수 있는 좋은 경험이었다.
C (실험집단 참여)	처음에는 어떤 활동인지, 어떻게 적용해야 하는지 걱정이 되었다. 그런데 어느 한편으로는 왠지 평소와는 다른 수업을 해본다는 것에 대한 기대와 설렘도 있었다. 아이들도 나처럼 처음 해보는 것이라 호기심을 가지며 즐거워했다. 여러 아이들과 같이 있으면 한 명, 한 명 이야기하기가 힘들었는데 이 프로그램을 실시하면서 개별적으로 아이들과 많은 이야기도 하고 그 아이의 기본 상태도 더 자세히 관찰할 수 있게 되었다. 아이들도 나에게 자신의 이야기를 많이 할 수 있어서 그런지 기분이 좋아 보였다. 아이들에게 하나하나 프로그램을 적용해 가면서 많이 다가갈 수 있는 좋은 기회가 되었다. 그러나 한 가지 아쉬웠던 점은 2학기에는 행사가 많아서 미술심리치료 교육활동을 적용하는 데 어려움이 많았다는 점이다.
D (실험집단 참여)	생소한 활동이라 처음에 마음이 무거워지고 걱정이 많이 되었다. 일단 열심히 적용해봐야지 하는 마음으로 철저히 수업준비를 했다. 아이들은 처음 접해보는 수업이라 마냥 즐거워했다. 활동이 시작 된지 6주정도 지나서 나는 많은 것을 느낄 수 있었다. 아이들은 자신이 그린 그림을 보고 속마음을 이야기할 때 걸모습과는 차이가 많았다. 내가 지금까지 아이들의 걸모습만 보고 경험으로만 아이의 마음을 판단하고 있었다는 것을 알 수 있었다. 프로그램 실시 후 나와 아이들에게는 많은 변화가 있었다. 특히 아이들에게 크게 나타난 변화는 집중하는 시간이 길어지고 수업에 참여하는 태도가 적극적이고 활발해졌다는 것이다. 나에게 다가와서 이야기하는 횟수도 많아지고 아이들끼리 생긴 문제에 대해서도 스스로 해결하려고 하였다.
E (통제집단 참여)	처음 열 반과 우리 반의 프로그램 실시 여부에 따른 아이들의 변화를 알아본다고 하였을 때 욕심은 났지만 수업 때 더 복잡하고 힘들 것 같아서 안 하는 편이 편하다고 생각했다. '그 대신 우리 아이들에게 더 좋은 활동을 해주면 되니까' 라는 마음을 먹었기 때문이다. 그런데 각반 수업이나 이동 수업을 할 때 우리 아이들은 자꾸 열 반을 가웃거리거나, 서성거리라는 일이 많아졌다. 데리고 오면 또 가고, 어떨 땐 화가 나는 경우도 있었다. 알고 보니 내가 아이들과 공부와 학습적인 것만 했던 수업시간에 그 반은 프로그램을 적용하는 시간이었고 아이들이 좋아하고 즐거워하는 모습뿐이었다. 그 때부터 나도 열 반을 오가는 횟수가 많아졌다. 프로그램 실시 이후 열 반은 우리 반과 너무나도 큰 차이가 났고 결국 그 반 친구들에게 프로그램 실시 전보다 다른 변화가 생겼다. 프로그램 적용을 한다고 욕심내지 못했던 점이 너무 아쉬웠고 뭐든지 배우고 알아야 발전한다는 것, 그리고 아이들에게 학습적인 것보다 창의적으로 사고할 수 있는 수업과 능동적인 참여를 이끌어내는 방법이 더 효과적이라는 것을 알게 되었다.

## 저작물 이용 허락서

학 과	교육학과	학 번	20047520	과 정	박사
성 명	한글 : 유 봉 자    한문 : 劉 鳳 子    영문 : Bong-Ja YOU				
주 소	광주광역시 북구 두암2동 29-19번지				
연락처	E-MAIL : bong- <a href="mailto:bong-ja09@hanmail.net">ja09@hanmail.net</a>				
논문제목	한글 : 미술심리치료 기법을 활용한 유아미술교육과정 활동이 유아의 자아존중감과 정서발달에 미치는 효과				
	영어 : The Effect of Art Educational Program developed for Infants on Self Esteem and Emotional Development				

본인이 저작한 위의 저작물에 대하여 다음과 같은 조건아래 조선대학교가 저작물을 이용할 수 있도록 허락하고 동의합니다.

- 다            음 -

1. 저작물의 DB구축 및 인터넷을 포함한 정보통신망에의 공개를 위한 저작물 복제, 기억장치에의 저장, 전송 등을 허락함
2. 위의 목적을 위하여 필요한 범위 내에서의 편집·형식상의 변경을 허락함. 다만, 저작물의 내용변경은 금지함.
3. 배포·전송된 저작물의 영리적 목적을 위한 복제, 저장, 전송 등은 금지함.
4. 저작물에 대한 이용기간은 5년으로 하고, 기간종료 3개월 이내에 별도의 의사 표시가 없을 경우에는 저작물의 이용기간을 계속 연장함.
5. 해당 저작물의 저작권을 타인에게 양도하거나 또는 출판을 허락을 하였을 경우에는 1개월 이내에 대학에 이를 통보함.
6. 조선대학교는 저작물의 이용허락 이후 해당 저작물로 인하여 발생하는 타인에 의한 권리 침해에 대하여 일체의 법적 책임을 지지 않음
7. 소속대학의 협정기관에 저작물의 제공 및 인터넷 등 정보통신망을 이용한 저작물의 전송·출력을 허락함.

**동의여부 : 동의(  )    반대(  )**

2007년    02월

저작자 : 유    봉    자 (서명 또는 인)

**조선대학교 총장 귀하**