creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학 석사학위 논문

다문화 학생을 위한
미술 치료 방법 활용
미술 교육 프로그램 개발

2022 년 8 월

서울대학교 대학원
협동과정 미술교육전공
김 해 윤

다문화 학생을 위한
미술 치료 방법 활용
미술 교육 프로그램 개발

지도교수 김 형 숙

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022 년 8 월

서울대학교 대학원
협동과정 미술교육전공
김 해 윤

김해윤의 석사 학위논문을 인준함
2022 년 8 월

위 원 장 _____ 이 선 영 (인)

부위원장 _____ 윤 주 현 (인)

위 원 _____ 김 형 숙 (인)

국문초록

본 연구의 목적은 다문화 학생들을 대상으로 하여 미술과 교육과정에 치료적 접근을 접목하여 미술이 가지는 치유적 속성을 확대 할 수 있는 프로그램을 개발하는 데 있다. 다문화 학생이 늘어감에 따라 정규 교육과정 내에 이들을 위한 프로그램을 필요로 하는 시대적 요구를 반영하고 전통적인 교육 목표를 뛰어넘어 인성적 측면의 교육을 도모하는 2015 개정 교육과정에 기반하였다.

코로나 상황으로 인하여 대면 접촉이 어려워지면서 학생 정신 건강에 대한 우려가 커지고 있다. 많은 학생들이 취약한 상황에 놓여있지만, 학교 생활의 부적응은 학교 중도 포기로 이어지는데 다문화 학생의 경우 다문화가 아닌 학생보다 취약한 상황에 놓여져 있다. 하지만 선행 연구를 살펴보면 다문화 학생을 위한 학교 내에 교육과정 내에서 학생의 정신 건강을 살피고 학생과 교사 간 관계 개선, 학생들간 관계 개선에 대한 프로그램은 많지 않은 실정이다.

선행 연구들은 다음과 같은 한계점을 지닌다. 첫째, 다문화 학생 대상 미술 교육 프로그램은 대부분 다문화 감수성, 다문화 의식을 기르는 데 집중되었다. 둘째, 교실 환경에서의 미술 치료 수업에 관한 연구가 부족하다. 대부분 미술 치료 수업에 관한 연구는 교실보다는 지역 아동 센터에서 이루어졌다. 본 연구에서는 다문화 학생을 위한 미술 치료 방법을 활용한 미술 교육 프로그램을 개발하였고 프로그램의 영향에 관해 확인하였다.

먼저 문헌 연구의 방법으로 선행 연구 자료를 고찰하여 다문화 미술 교육의 다양한 방향과 다문화 학생들의 특성을 살펴보며 연구의 필요성을 고찰하였다. 그리고 미술 치료의 장점과 유의사항, 실제 적용사례 등을 탐색하였다. 또한 2015 개정 미술교육과정을 살펴보며 미술 교과의 미술치료적 접근을 통한 재구성 가능성을 살펴보았다. 이와 같은 이론적 배경 및 선행 연구 자료 분석을 통하여 미술 교육과정에서의 미술 치료적 접근을 적용한 다문화 미술교육 프로그램을 개발하였으며 학생 상담시 활용하는 데 적합한 미술치료를 활용한 상담 방식을 탐색하였다.

다음으로 본격적인 실행 연구를 진행하였다. 초등학교 수준 및 흥미와 다문화 학생 담당 학급 교사와의 면담을 진행하여 미술치료 방법을 적용한

다문화 학생 대상 8차시의 미술 교육 프로그램 수업을 진행하였다. 프로그램의 실행 결과는 수업 중 관찰 평가, 활동지와 수업 결과물을 통한 포트폴리오 평가, 담임 교사 면담을 종합하여 분석하였으며 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 미술 진단 검사를 학생 상담에 활용할 경우 상담이 원활하게 진행되었다. 다문화 학생의 경우 다문화가 아닌 학생들보다 학교 생활 적응에 있어서 어려움에 취약하다. 그러나 다문화 학생 상담은 다문화 학생이 아닌 학생보다 어렵다. 언어의 장벽이 있기 때문이다. 하지만 본 연구에서 미술 진단 검사를 활용하여 상담을 진행하였을 때 교사가 학생과 상담하는 데 큰 도움을 받았음을 확인하였다.

둘째, 미술 치료 방법을 적용한 미술 교육 프로그램 검사를 통하여 학생들의 정서적 측면에서의 변화와 발전이 나타났다. 2015개정 미술과 교육과정은 전통적인 교육 목표에 더불어 인성적 측면을 강조한다. 그러나 기존 교육과정에서는 인성적 측면을 기를 수 있는 교육 내용이나 방법이 구체화되어 있지 않았다. 미술 치료 방법을 적용한 본 프로그램에서는 학생들의 자아 존중감, 사회성이 향상된 것을 확인하였으며 기존 미술 교육 프로그램과의 차별성이 드러났다.

이와 같이 초등학교 3학년 학생을 대상으로 한 미술 치료 방법을 적용한 다문화 미술교육 프로그램을 적용한 결과, 연구자가 예상한 대로 긍정적인 교육 효과를 확인하였다. 연구에 대한 결론과 제한점을 바탕으로 본 연구와 같이 미술 치료 방법을 적용한 미술교육이 보편화되고 체계적인 발전을 할 수 있도록 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 학생들과의 상담 및 인성적 측면에 있어서 학교 내에 미술 치료에 관한 연구가 활성화되어야 한다. 많은 교사들이 학생 상담에 어려움을 겪고 있으며 학생의 자존감, 사회성 향상과 관련된 교육 프로그램이 필요한 실정이다. 본 연구에서 미술치료를 활용한 미술 교육 프로그램에서 긍정적인 효과를 확인할 수 있듯 추후 미술 치료를 미술 수업에서 활용하는 방안을 고려하여야 한다.

둘째, 본 연구에서는 ‘다문화’ 학생을 대상으로 연구가 진행되었으나 다양한 학생들을 대상으로 학교 내에서 미술 치료 방법을 적용한 수업이 개발되어야 한다. ‘다문화’ 학생 외에도 학교 내에는 여러 다양한 학생들이 존재한다. 예를 들어 장애를 가진 특수 교육 대상자인 아동의 경우 교실에서 같이 생활하지만 언어와 행동의 문제로 인하여 일반 학생들과 소통이 어렵다. 장애 아동의 경우 특성에 따라 다르지만 일반 교과 수업을 어려워하며 미술 수업을 선호하는 경우가 있다. 이런 아동을 위하여 미술 치료 방법을 적용한 수업을 통하여 특수 아동과 일반 학생들 간의 소통과 교감을 이끌어 낼 수 있으리라 기대한다.

본 연구는 현 교육과정이 강조하는 인재상과 역량에 방향을 맞추어 인성 함양을 위한 미술 치료의 의미와 다문화 학생 관련 연구를 충분히 분석한 뒤 설계되었으며, 미술 치료의 목적을 이루기 위하여 재구성하여 수업을 진행하였다. 본 연구에서 시사한 미술 교육의 확장된 의미와 가능성을 토대로, 후속 연구에서는 미술교육이 가지는 치유적 속성이 여러 가지 주제와 함께 엮어 적극적으로 재구성되기를 기대한다.

주요어 : 다문화 학생, 미술치료, 미술 진단 검사, 상담, 교육과정 재구성, 정체성과 자존감, 공감 능력
학 번 : 2020-21838

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 목적 ····· 1
2. 연구의 내용 ····· 3
3. 연구의 방법 ····· 4
4. 연구의 중요성 ····· 6

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 10
1. 다문화 미술교육 ····· 10
가. 다문화 교육의 필요성 ····· 10
나. ‘모두를 위한 교육’으로서의 다문화 미술 교육 ····· 11
다. 한국의 다문화 미술 교육 현황 ····· 12
라. 다문화 담론과 다문화 아동의 특성 ····· 14
2. 미술과 교육과정 ····· 23
가. 초등학교 2015 개정 교육과정 ····· 23
나. 초등 미술과 교육과정 분석 ····· 27
3. 미술 치료 ····· 31
가. 미술치료의 개념 ····· 31
나. 미술치료의 장점 ····· 33
다. 치료적 접근을 통한 미술교육 ····· 34
라. 미술 치료시 주의 사항 ····· 36
마. 난화기법을 활용한 미술치료 ····· 38
바. 미술 심리 진단 검사와 평가요소 ····· 39

Ⅲ. 프로그램 개요 및 진행 ····· 43
1. 프로그램의 목표 및 절차 ····· 43
2. 프로그램의 연구 대상 ····· 44
3. 프로그램의 설계 ····· 45
가. 프로그램 구성 ····· 45

나. 미술 치료적 방법 적용 근거 ····· 58
다. 프로그램 기대효과 ····· 59

Ⅳ. 연구 결과 분석 ····· 61
1. 결과 ····· 61
가. 미술 진단 검사 ····· 64
나. 미술 교육 프로그램 ····· 67
2. 결과 분석 ····· 82
가. 미술 진단 검사 ····· 82
나. 미술 교육 프로그램 ····· 83

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 86

참고문헌 ····· 91
부록 ····· 98
Abstract ····· 104

표 목 차

[표Ⅱ-1] 창의·융합형 인재의 핵심 역량 ····· 25
[표Ⅱ-2] 2015 개정 미술과 교과 역량 ····· 29
[표Ⅱ-3] 미술교육과 미술치료의 공통점과 차이점 ····· 35
[표Ⅱ-4] 심리검사의 종류 ····· 40
[표Ⅱ-5] 그림을 평가할 때 고려해야 할 요소들 ····· 40
[표Ⅱ-6] DAS 프로그램 채점 기준 ····· 42
[표Ⅲ-1] 학생 현황 ····· 44
[표Ⅲ-2] 사전 면담 ····· 46
[표Ⅲ-3] 예비 미술치료 프로그램 개요 ····· 49
[표Ⅲ-4] 프로그램의 계획안 예시(3회기) ····· 50
[표Ⅲ-5] 수정 • 보완 내용 ····· 53
[표Ⅲ-6] 최종 프로그램의 개요 ····· 54
[표Ⅲ-7] 프로그램의 계획안(2회기) ····· 55
[표Ⅲ-8] 프로그램의 계획안(4회기) ····· 56
[표Ⅲ-9] 프로그램의 계획안(5회기) ····· 57
[표Ⅲ-10] 프로그램의 계획안(6회기) ····· 57
[표Ⅲ-11] 프로그램의 계획안(7회기) ····· 58
[표Ⅳ-1] 미술 진단 관련 면담 ····· 61
[표Ⅳ-2] 사과나무따기 검사지 채점 결과(남학생) ····· 62
[표Ⅳ-3] 사과나무따기 검사지 채점 결과(여학생) ····· 63
[표Ⅳ-4] DAS 검사지 채점 결과(남학생) ····· 64
[표Ⅳ-5] DAS 검사지 채점 결과(여학생) ····· 65
[표Ⅳ-6] 교사 면담 결과 ····· 67
[표Ⅳ-8] 로젠버그 자아 존중감 검사지 ····· 68
[표Ⅳ-9] 로젠버그 자아존중감 결과지(프로그램 전) ····· 69
[표Ⅳ-10] 로젠버그 자아존중감 결과지(프로그램 후) ····· 69

그 림 목 차

[그림Ⅰ-1] 연구 방법 도식화 ····· 5
[그림Ⅱ-1] DAS 프로그램 활용 그림 ····· 41
[그림Ⅲ-1] 연구 구조 도식화 ····· 43
[그림Ⅳ-1]사과 나무 따기 검사지 결과 ····· 62
[그림Ⅳ-2] DAS검사 결과지 ····· 64
[그림Ⅳ-3] 1차시 활동 결과지 ····· 70
[그림Ⅳ-4] 2차시 활동 결과지 ····· 72
[그림Ⅳ-5] 3차시 활동 결과지 ····· 74
[그림Ⅳ-6] 4차시 활동 결과지 ····· 75
[그림Ⅳ-7] 5차시 활동 결과지 ····· 77
[그림Ⅳ-8] 6차시 활동 결과지 ····· 79
[그림Ⅳ-9] 7차시 활동 결과지 ····· 80
[그림Ⅳ-10] 8차시 활동 결과지 ····· 87
[그림Ⅳ-11] 활동 소감 결과지 ····· 89

Ⅰ.서론

1. 연구의 목적

최근 서울시 교육청은 학생들의 정신 건강 문제가 갈수록 커진다고 판단하고 이를 해결하기 위해 ‘서울형 학생 정신건강 증진 종합계획’을 추진하기로 하였다(연합뉴스, 2021). 교육청은 이번 계획을 통해 신종 코로나바이러스 감염증 장기화로 인한 우울, 사회성 저하 등 심리, 정서적 어려움을 겪는 학생들을 조기에 발견할 것을 기대했다. 교육청에서 상담 계획을 진행할 만큼 학생들의 정신 건강에 대한 우려가 커졌다.

하지만 현장에서는 많은 교사들이 학생 상담에 어려움을 겪고 있다. 대부분의 상담이 필요한 학생의 경우, 교사에 대해 적대적인 감정을 갖고 있거나 소통에 어려움을 지니고 있기 때문에 상담이 필요함에도 불구하고 상담이 어려운 경우가 많다. 미술 진단 검사의 경우 그림이라는 매개체가 있기 때문에 학생들이 상담에 대한 거부감 없이 진행될 가능성이 높기 때문에 학교에서의 활용에 대해 연구해 볼 필요가 있다고 판단하였다.

한정 지었다. 구체적인 자료는 다음과 같다. 교육과학기술부(2015)에서 발표한 다문화 학생교육지원계획에 의하면 다문화 학생의 학업 중단율도 2013년 461명에서 2014년 571명으로 매년 증가하고 있는 추세이다. 다문화 가정 아동 중 학업을 중단하는 경우가 초등학교의 경우 2013년 461명 중 278명, 2014년 571명 중 328명으로 57.4%로 중고생에 비하며 월등하게 높은 편이고, 일반아동의 중퇴율이 1.1%인 것을 볼 때, 문제의 심각성을 확인할 수 있다(남정순, 2014). 또한 학령기 다문화 가정 아동의 수는 지속적으로 증가하고 있다.

특히 서울 남부 교육청에 속한 구로, 금천, 영등포의 경우 다문화 학생

비율이 높다. 서울시 교육청과 대동초에 따르면 대동초 2020년 신입생 70명 중 54명(77%)이 다문화 학생이다. 이는 서울시 교육청 소속 학교들 중 가장 다문화 비율이 높은 것이다. 서울 남부 교육청에 속한 대동초등학교는 지난해 기준 전교생 487명 중 304명(62.4%)이 다문화 학생일 정도로 원래 다문화 학생 비율이 높았다. 하지만 지난해 신입생 73명 중 50.7%인 37명이었던 다문화 학생이 1년 만에 77%까지 늘어난 것이다. 부모 중 한 명 이상이 외국인이었다면 다문화 학생으로 분류하지만, 이를 알리길 원치 않는 경우도 있어 실제 다문화 학생은 통계보다 더 많을 것으로 추정된다.

경제적으로 빈곤한 다문화가정 아동의 경우 부모로부터 정서적 욕구를 충족하지 못하게 되고, 학교 생활과 또래관계에 있어서도 적절한 지원과 보호를 받기 어렵다. 이러한 아동의 경우 학교에서 특별 학급을 만들거나 지역 아동센터에서 학습 지도 위주의 교육을 받고 있으나 심리적 지원을 위한 프로그램은 부족하다(김효지, 2010).

따라서 본 연구에서는 미술 치료적 방법을 적용한 다문화 미술 교육 프로그램을 개발하고 실행연구를 진행하여 결과 분석을 통해 미술 치료 방법을 적용한 다문화 미술교육 수업의 실효성을 확인하고자 한다. 이러한 연구 목적에 근거하여 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 기존 학생 상담의 문제점을 파악하고 이를 해결하기 위한 방법으로 미술 진단 검사를 활용한다.

둘째, 초등학교 2015개정 교육과정에 미술 치료 방법을 적용하여 미술 수업을 재구성하여 프로그램을 기획하고 개발한다.

본 프로그램은 초등학교 2015 개정 교육과정 및 다문화 아동의 특성, 미술 치료 방법을 충분히 분석하고 분석에 따른 내용에 기반하여 알맞게 개발되었다. 따라서 연구자는 다문화 학급의 교사와의 면담, 문헌 연구를 통하여 다문화 아동의 특성을 파악하고 미술 치료 방법 및 개정 교육과정의 취지를 이해하고 이를 재구성하여 프로그램 수업을 기획하고 이를 평가한다.

2. 연구의 내용

본 연구는 다음과 같이 두 가지 연구 문제를 설정하고 연구를 실행하였다.

첫째, 다문화 학생 상담 시 교사들이 겪는 문제점은 무엇이며 미술 진단 검사 활용 시 어떤 점이 달라지는가?

둘째, 학교 현장에서 다문화 아동을 위하여 어떤 미술 교육이 이루어지고 있으며 미술 치료 방법을 활용한 미술 교육은 교실에 어떤 변화를 가져오는가?

이를 해결하기 위하여 본 논문의 내용을 다음과 같이 구성하였다. Ⅱ장에서는 본 연구의 이론적 토대가 되는 연구 자료와 선행 연구를 탐색하였다. 1절에서는 다문화 미술 교육의 현황과 다문화 담론 및 다문화 아동의 특성을 살펴보았다. 이를 통하여 다문화 아동이 가진 특성과 학교에서의 문제 상황을 확인하였고 다문화 학생 대상 프로그램의 필요성을 발견하였다.2절에서는 2015교육과정을 살펴보았다. 2015 개정 교육과정에서 다문화 미술교육의 함의와 인성 중심의 교육과정 재구성의 의미와 방법을 조사하여 미술 치료 방법을 적용한 미술 교육 프로그램을 개발하기 위한 이론적 근거를 마련하기 위함이다. 3절에서는 미술 진단 검사 및 미술 치료에 관하여 살펴보았다. 미술 수업에 미술 치료적 방법을 적용하기 위함이다. 기존의 미술 수업을 먼저 분석하고 미술 치료 방법을 통합적으로 운영할 수 있는 내용을 찾으려 하였다. 그리고 미술 치료적 방법을 적용하여 수업을 구성하였다.

Ⅲ장에서는 '미술 진단 검사를 활용한 상담'과 '미술 치료적 방법을 적용한 미술 수업'의 구체적인 개발 방안을 제시하였다. 초등학교 3학년을 연구의 대상으로 설정하고 다문화 학급 교사 면담을 실시하였다. 다문화 학생 대상 상담 및 다문화 미술 교육에 대해 사전 조사하였으며 교과 교육

과정을 분석하여 프로그램 수업에서 통합할 내용을 선정하였다. 또한 구체적인 교수·학습 방법을 설계하는 과정과 실제 수업 지도안을 포함한다.

Ⅵ장에서는 미술 진단 검사를 활용한 상담 결과와 미술 치료적 방법을 적용한 미술 수업 프로그램의 결과를 분석하였다. 연구에 참여한 교사를 면담하였고 학생들의 수업을 관찰하고 학생들의 수업 결과물을 분석한 것을 바탕으로 하였다.

Ⅴ장에서는 각 평가 결과를 분석하여 결론을 정리하였다. 면담 및 수업의 결과 분석을 바탕으로 연구자가 의도했던 다문화 미술 교육이 이루어져 연구 문제를 달성하였는지 확인하였다. 더불어 미술교육의 관점에서 시사하는 바를 정리하고, 제한점을 되짚어보며 후속 연구를 제안하였다.

3. 연구의 방법

본 연구 과정에서 활용한 연구 방법은 다음과 같다. 첫째, 문헌연구를 통해 이론적 배경을 살펴보았다. 2015개정 교육과정에서 강조하는 바른 인성과 다문화 감수성을 갖춘 인재 양성과 역량의 의미를 살펴 보았다. 또한 미술교과에서 인성을 강조하는 수업이 이루어져야 하고 미술 치료 방법을 활용할 까닭에 대해 알아보고 미술 치료 방법을 적용한 미술 교육의 재구성에 대한 당위성에 대해서 설명하였다. 그리고 다문화 담론 및 다문화 아동의 특성에 대한 문헌 연구를 살펴보면서 다문화 학생을 대상으로 인성 함양 프로그램이 개발되어야 하는 필요성을 탐색하였다. 또한 프로그램을 내실있게 운영하기 위하여 미술 치료에 관련된 연구를 살펴보아 교육과정에 맞게 미술 치료 방법을 적용할 수 있도록 하였다.

둘째, 실제 교실에서 활용할 수 있는 미술 치료적 방법을 적용한 상담과 수업 프로그램을 설계 및 개발하였다. 프로그램 개발에 필요한 교육과정 재구성과 미술 치료적 방법에 대한 기본적인 이해를 가지고 초등학교 3학년을 대상으로 다문화 미술 교육을 설계하였다. 이를 위해 미술 치료적 방

법에 알맞은 미술 수업 내용을 탐색하여 적용하였다. 3학년이라는 학년 특성과 다문화 학생이라는 특성을 파악하기 위하여 다문화 학급 교사와 면담을 진행하였으며 본 프로그램 실행 전 같은 학년을 대상으로 예비 프로그램을 실행하여 프로그램의 문제점을 개선하였으며 프로그램의 효과를 증대시키기 위하여 프로그램을 발전 시키는 과정을 거쳤다. 프로그램 수업은 총 8차시로 설정하며 실제 수업을 위한 구체적인 지도안과 학습 자료를 개발하였다.

셋째, 실행 연구 방법을 활용하여 연구자가 개발한 교수 · 학습 지도안 및 자료를 활용하여 실제 수업 및 결과를 분석하였다. 더불어 연구자는 2021년 3월부터 다문화 학급과 관련된 교사 면담을 실시하였으며 실행 예비 연구의 기간은 2021년 9월~11월로 예비 연구를 통하여 일반적인 학생들의 연구 주제와 관련된 사전 교육 경험 및 흥미 정도를 파악하였다. 본 연구 전 해당 학급 교사와의 면담을 통하여 연구에 참여한 학생들의 개개인의 수준과 흥미를 고려하여 실행연구를 진행하였다. 본 연구의 기간은 2022년 3월~4월이며 학기 중 수업 시간으로 연구의 대상은 서울특별시 소재 초등학교 한 곳의 3학년 1개 학급이다. 연구방법을 도식화하면 다음 그림과 같다.

[그림 Ⅰ-1 연구 방법 도식화]

문헌 연구	프로그램 개발	실행 연구
· 다문화 미술교육 -다문화 미술교육의 의미 -다문화 담론 및 다문화 아동 특성 · 2015개정 교육과정 -다문화 미술 교육 및 미술 치료 방법 적용 가능성 탐색 ·미술 치료 -미술 치료와 미술교육 연관성 파악 -적용 방법 탐색	· 상담 프로그램 개발 -미술 진단 검사 탐색 -교사와 면담을 통하여 학생 특성 파악 · 미술 치료 방법 적용 프로그램 개발 -예비 실험을 통해 문제점 극복 및 프로그램 개선 -미술 교육과정 및 학년, 아동 특성 고려	· 자아 존중감 검사 실행 및 분석 -로젠버그 자아존중감 검사 ·교사 면담 실시 -사전, 사후 면담 실시 ·학생 결과 분석 -학생 활동 결과물 분석 -학생 활동 관찰 결과 분석

4. 연구의 중요성

국내 다문화 미술교육 프로그램의 동향을 살펴보면, 다문화 미술 교육을 통해 다문화 인식을 기르는 데 집중이 되어 있다는 것을 알 수 있다(박순덕, 2013). 예를 들어, 홍창호의 연구에서는 다문화 교육을 위한 초등학교 미술 프로그램을 개발하고자 하였다. 학생들은 다문화 이해를 위한 미술 프로그램에 참여하여 다민족의 다양성에 대한 존중 의식과 태도를 길렀으며 다문화 환경에 대한 미적표현 기법 및 표현력을 증진하였다. 홍창호(2016)는 다른 연구에서 다문화에 대한 명화감상활동의 가치를 발견하였다. 학생들은 명화를 감상하고 명화를 통해 표현활동을 하면서 다른 나라에 대해 존중의식과 표현력을 향상시켰다. 이렇듯 대부분의 연구는 다문화 학생 대상이 아니었으며 다문화에 대한 의식과 미적 표현을 기르는 것과 관련이 있는 것으로 나타났다.

또한 박경희의 다문화 미술교육에 관한 초등교사의 인식 연구(2009)를 살펴보면, 초등교사들의 다문화 교육 목표를 찾아볼 수 있다. 초등교사들은 다문화 교육 목표에 대해서 1순위로 세계의 다양한 집단(종교, 인종, 계층)의 미술 문화 차이 인정을 2순위로 자아정체성 형성을 꼽았다. 또한 다문화 교육에 있어서 미술 교과의 중요성에 대해 정서교육을 1순위로 자신감 형성을 2순위로 한 것을 확인할 수 있다. 초등교사들이 다문화 미술 교육의 목표와 중요성에 대해 인식하고 있는 것을 볼 수 있다. 동시에 다문화 교육에서 미술교과를 활용하는가에 대한 응답으로 보통 수준 이하로 활용하고 있다고 응답하였으며 이를 통해 다문화 교육에서 미술교과에 대한 인식이 낮음을 알 수 있다. 하여 다문화 미술 교육의 활성화를 통해 프로그램 개발이 필요함을 알 수 있다.

다음으로 미술치료에 관한 외국의 선행 연구를 살펴보고자 한다. 먼저 해리엇 와드슨(Harriet Wadeson)의 연구이다. 와드슨은 미술 치료의 장점을 심상, 방어기제를 낮추는 것, 객관화, 영구성, 공간감 그리고 창의적이고 신체적인 에너지라고 하였다(와드슨, 1980).

현대 문화에서는 언어적인 기술이 매우 높게 평가되지만 개인의 세계에 대한 인식은 때로는 시각적 인식과 심상에 기반을 둔다. 표현된 이미지는 우리의 핵심 경험을 묘사한다. 따라서 심상을 사용하는 것은 그런 경험에 다가갈 수 있게 돕는다. 그러나 심상이 치료의 일부로 사용될 때 방어기제는 감소한다. 이런 감소는 사람들이 가끔식 그들의 시각적인 표현을 조절하려거나 변장하려는 것을 막는다. 결과적으로 이미지는 사람들이 인지하지 못한 채로 비밀을 말할 수 있도록 한다.

객관화와 영구성에 관한 이득은 미술 작품의 물질적인 특성에서 기인한다(와드슨, 1980). 표현은 미술의 형태로 외재화되고 만든 사람이 그 표현과 분리되도록 한다. 감정적인 공간은 사람이 거리를 갖게 하고, 바라볼 수 있게 하고, 인지하게 하고 상징적인 의사소통으로 통합할 수 있도록 한다. 다행히도 이런 상징적인 소통은 대화처럼 공기 중으로 증발되지 않는다. 그러나 시각적인 증명으로 남는다. 따라서 인공물은 그림을 만든 사람과 치료사 모두가 볼 수 있고 경험할 수 있는 형태가 된다. 미술관에 있는 소중한 작품처럼 그것은 시간이 지나면서 새롭게 의미가 탐색될 수도 있다.

사람들은 미술관에 있는 이미지와 창조물에 호기심을 갖는다. 왜냐하면 그것들이 특정 문화, 사람, 장소, 역사의 한 시대처럼 다른 방식으로는 소통될 수 없는 이야기를 하기 때문이다. 이런 장점과 매력은 미술 치료에도 적용된다. 와드슨은 이를 공간감이라고 했다. 이는 동일한 구성으로 수많은 판타지 또는 현실 기반 요소를 가져올 수 있다. 더불어 보이는 것과 경험되는 요소 간의 관계는 단순히 설명되지 않는다. 꿈 속의 이미지를 미술 작품과 비교해보아라. 꿈 속 이미지는 개인적인 의미를 가지는 사진과도 같다. 그러나 언어 소통은 표현과 다른 종류이며 보여지고 경험될 때가 가장 좋은 방식의 통역이다. 브루스 문(Bruce Moon)은 미술 치료가 메타언어적이라고 했다. 왜냐하면 심상은 언어 너머를 창조하기 때문이다(문, 1994).

어떤 사람에게 미술 치료는 창조적인 재료들과 함께할 수 있는 기회이

다. 시각적이고 운동학적으로 재료를 자극하는 것은 감정적이고 상상적인 에너지를 만들어낸다. 비슷하게 미술 놀이는 신체적인 에너지를 만들어낼 수 있다(와드슨, 1980). 궁극적으로 창조적인 행위는 에너지를 만들어내고 이는 성장과 치유의 건설적인 과정의 통로가 될 수 있다.

미술 치료 경험이 부적응 초등학생에게 어떤 심적 변화를 불러 일으켰는지 확인할 수 있다(유고운, 2020) 학생들은 미술치료를 통해 자신을 수용하게 되었고, 부적응했던 학교, 즉 세상으로 나아가게 되었고, 다시 돌아가게 되었다. 집단미술치료를 통해 아동의 전체 행복감 및 하위영역인 자기존중감, 낙관성, 친구관계, 가정환경에서 행복감에 긍정적인 영향을 미쳤음을 확인할 수 있다(심경미, 2020)이렇듯 아동을 대상으로 한 집단 미술치료는 여러 연구를 통해 그 효과성이 입증되었다.

본 연구는 미술 치료 방법을 적용한 미술교육의 대상을 다문화 학생으로 한정지었다. 이는 다문화 학생의 특성 및 다문화 학생이 늘어가는 시대적 요구에 기인한 것이다.

다음은 다문화 학생을 대상으로 한 미술 치료 연구이다. 선행 연구 결과 자아존중감과 또래 관계에서의 친밀감에서의 향상과 같은 긍정적인 변화가 일어난 것을 볼 수 있다(김경미, 2018). 다문화가정 아동의 학교 생활 적응을 위한 덕목 연계 미술 치료 프로그램 개발에 관한 정진숙(2016)의 연구를 살펴보면 지역 아동 센터에서 집단미술치료를 실행하고 학생들의 학교 생활 적응력이 향상된 것을 확인할 수 있다. 치료의 주체는 교사이고 교실 상황이 아닌 지역 아동 센터에 있는 소수의 학생들을 대상으로 연구가 이루어졌다는 한계를 지닌다. 다음 연구는 집단미술치료가 다문화가정 아동의 자아효능감 및 학교 생활적응에 미치는 효과는 학교 돌봄 교실에서 집단 미술 치료를 수행하였다. 연구를 통해 학생들의 자아 효능감의 상승과 학교 생활적응에 집단미술치료가 도움이 되었음을 확인할 수 있다(심경미,2018). 그러나 이 연구 역시 일반 학급에서 교사가 시행하지 않았다는 한계를 지닌다.

연구를 살펴본 결과 교사가 학교에서 진행하는 연구들은 대부분 다문화

에 대한 의식과 미적 표현을 기르는 것과 관련이 있었다. 연구의 대상 또한 다문화 가정 학생이 아니라 일반 학생들로 한정지어져 있었다. 다문화 미술 교육이 대상이 아니라 내용차원에서 이루어졌기 때문에 다문화에 대한 의식과 미적 표현과 관련이 깊은 것으로 보인다.

더불어 다문화 학생 대상 미술치료 방법에 대한 연구는 학교가 아닌 곳에서 교사가 아닌 사람이 진행하는 것을 확인할 수 있었다. 다문화 아동들이 방과 후에 시간을 보내는 지역 아동 센터에서 이루어졌기 때문이다. 하지만 다문화 사회로의 이행에 따라 학교 현장에서도 교사들이 다문화 학생을 대상 미술 교육을 할 상황에 놓이게 되면서 학교 현장에서도 미술치료 방법을 활용한 다문화 미술 교육이 필요한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 학교 내에서 교사가 미술 치료 방법을 적용하여 다문화 미술 교육을 할 수 있도록 프로그램을 개발하고 이 프로그램의 유효성을 살펴보고자 한다.

Ⅱ.이론적 배경

Ⅱ장에서는 문헌연구를 통해 다문화 교육의 필요성, 우리나라의 다문화 미술 교육 현황, 다문화 담론과 다문화 아동의 특성을 알아보고자 한다. 이어서 2015개정 교육과정을 살펴보며 개정 교육과정에 미술 치료 방법의 활용 가능성을 살펴본다. 마지막으로 미술 치료의 장점과 미술교육과의 연관성 및 미술 치료 방법을 활용할 때 주의 사항 등을 통하여 미술 치료 방법을 미술 교육에 어떻게 적용할 수 있을지 알아본다. 또한 본 연구에서 쓰인 미술 진단 검사를 살펴보고 진단 검사시 어떻게 활용할지에 대한 토대를 마련한다.

1. 다문화미술교육

가. 다문화교육의 필요성

한국 사회의 다문화적 변화는 점차 심화되고 있으며 특히 초등학교의 환경 변화에 주목할 필요성이 있다. 교육부의 2020년 교육기본통계에 따르면 2020년 초등학교 학생 중 다문화 학생은 107,694명으로 전년도에 비하여 3,813명(3.7%) 상승하여 전체 초등학생 중 4.0%로 나타났다. 중학생 26,777명, 고등학생 12,478명으로 초등학생 수가 가장 많으며 다른 학교급에 비하여 상승률이 높은 것으로 나타났다. 이는 우리나라 공교육 최전방에 위치한 초등학교에서의 다문화 교육의 중요성을 반증한다.

한편 다문화 사회를 맞이하는 학교 다문화교육은 크게 두 가지 과제를 안고 있다(강하윤, 2017). 첫째, 학교 교육은 다문화 가정의 자녀의 교육권을 보호하기 위해 적극적인 우대조치를 통하 교육의 실질적 평등을 추

구해야 한다. 우리 사회의 새로운 교육 소외 계층이 되고 있는 다문화 가정 다녀의 적응 문제는 그들이 겪고 있는 기초학습능력 부족, 학교 부적응, 자퇴, 집단 따돌림, 정체성 혼란 등의 문제를 포함하고 있다. 둘째, 학교 다문화 교육은 학생들 사이 편견, 문관심의 문제를 해소하고 관용적인 태도를 길러주어야 한다. 현재의 초등학생이 시간이 흐르며 중등학교에서, 나아가 사회에서 다양한 문화와 공존하며 생활하게 되기 때문이다.

나. ‘모두를 위한 교육’으로서의 다문화 미술 교육

다문화미술교육의 개념은 자문화 중심주의에서 벗어나 성과 계층 등의 다양성을 인정하고 사회 재건 주의적 접근 혹은 포스트모던 다문화미술교육의 방향으로 확장되어가고 있다. 즉 다문화미술교육은 개인적인 의사소통 수단을 넘어선 사회의 의사소통 수단으로서의 미술의 역할, 문화를 유지하고 전하는 미술의 역할, 그리고 삶에서의 미술의 기능 등 확대된 관점에서 상호 이해와 포용력을 기르기 위해 미술 교과를 사용하는 교육의 개념이라고 볼 수 있다. 우리나라에서는 ‘모두를 위한’ 다문화 교육의 개념으로 ‘포용교육’이라는 의미로도 상통되고 있다. ‘Inclusive Education’이라는 용어는 통합교육, 완전통합교육, 포괄교육, 포용교육 등으로 번역되어 사용되고 있다 (최서윤, 2015).

‘포용교육’은 배제의 반대 의미로써 ‘사회적 배제’에 대응하기 위한 개념이라 하였다. 배제란 특정 집단을 제외하여 남과 양립할 수 없는 배타적인 것을 의미하고 포용이란 모두가 참여하는 포괄적인 상태를 지향하는 것을 의미한다. 포용이란 ‘포함하는’또는 ‘포괄적인’이라는 말이 시사하듯 단순 통합이나 주류화와는 다른 개념이다. 이는 여러 집단의 아이들이 다양한 차이로 인해 학습에 어려움을 겪을 수 있다는 가정 하에 모든 학생들이 주류 교육으로부터 배제되지 않아야 한다는 것을 핵심 개념으로 삼고 신체적인 장애뿐만 아니라 언어, 경제·문화적 배경, 인종, 성별에 따른 차이

가 학습 장애의 원인이 될 수 있음을 인식하는 것을 뜻한다. 즉, '모두를 위한 교육'이어야 하는 것이다(강순원, 2008).

또한 포용교육은 장애인과 일반인을 함께 교육하는 통합교육에서 보다 확대되고 발전된 개념으로써 사회적 소수자나 약자를 포함하는 광의의 개념이다(황은영, 2010). 이때의 포용교육은 이들과 더불어 사는 소수자나 약자가 아닌 사람들도 교육의 대상이 된다.

다. 한국의 다문화 미술교육의 현황

우리나라의 다문화 미술교육은 1990년대 초부터 논의되기 시작하였다. 이때 당시 다문화 미술교육의 목표는 세계화 시대에 대비하기 위함이었다. 다문화 미술교육을 두 가지 측면에서 살펴보고자 한다. 하나는 다문화를 내용으로 하는 다문화 미술 교육이고 다른 하나는 다문화 학생을 대상으로 하여 치료적 목적을 가지고 다문화 미술교육을 실시하는 경우이다.

1) 다문화를 내용으로 하는 다문화 미술교육

다문화를 내용으로 하는 다문화 미술교육의 경우 크게 두 가지 측면에서 미술교육이 이루어진다 (안혜리, 2011). 첫 번째는 정체성 함양을 위한 전통 미술교육, 두 번째는 세계 시민으로서 자질을 양성하기 위한 국제이해 교육이다. 첫 번째 미술 교육은 우리나라 고유 문화의 민족 문화적 정체성을 더욱 강화해야 한다는 의미이다. 두 번째는 다른 문화, 민족, 인종을 존중하고 이해하기 위하여 미술 교육이 이루어진다. 구체적으로 살펴보면 국제 이해, 다문화 감수성 증진, 타문화에 대한 편견을 감소시키는 목적으로 다문화 미술 교육을 실시하는 것이다. 조윤경(2019)은 한국 사회에 새로운 문제로 떠오른 약자나 타문화 집단에 대한 혐오표현에 대한 교육적 대안으로 다문화 미술 교육을 주장하였다. 예를 들어 미술 감상 교육을 활용하여 다문화 관련 주제, 다문화 개념을 교육하는 것이다.

2) 다문화 상황에서의 다문화 미술교육

다문화 학생 대상 다문화 미술교육을 실시할 경우 치료적 목적을 가지고 다문화 미술 교육이 이루어지는 것으로 나타났다. 다문화 가정 아동들을 대상으로 사회성 향상, 가족 관계 개선, 자아 존중감 향상 등 인지 심리적 문제를 해결하기 위하여 다문화 대상 미술 교육을 실시하는 것이다. 조경덕의 연구를 살펴보면 다문화 교육에서 다문화 가정 학생의 문제를 해결하기 위하여 인지 심리학적 접근이 필요함을 알 수 있다(조경덕, 2011). 본 연구에서는 지역 센터에서 이루어졌으며 1학년부터 6학년까지의 다문화 가정의 아동을 대상으로 하였다. 다문화 아동을 위한 심리상담 프로그램을 통하여 다문화 가정의 아동의 공격성이 감소되는 것을 확인할 수 있었다. 김경희와 박재황의 연구에서는 초등학교 5~6학년을 대상으로 집단 미술치료를 지역 아동 센터에서 진행하여 다문화 아동의 또래관계, 내부 통제성, 자율성이 향상한 것을 확인하였다.

코로나 19로 인한 사회적 거리두기 상황에서 다문화 가족지원센터의 사례 관리 대상 아동의 감정표현 및 조절, 또래 관계에 관한 연구도 진행되었다(송주은, 2021). 본 연구에서는 비대면 수업이 일상화된 현 상황이 학교 생활에서 건강한 인간관계를 맺는 데 어려움이 존재하며 다문화 가정 아동이 취약한 환경에 놓여있음을 지적하였다. 주기적인 비대면 게슈탈트 미술 치료를 통하여 학생들은 사회성의 긍정적인 변화를 겪은 것으로 나타났다. 가정방문을 통한 가족 미술치료 프로그램이 중도입국한 다문화 청소년의 모-녀 의사소통향상에 어떤 영향을 미치는 지에 관한 연구에서는 가족 상담을 통하여 가족간의 의사소통이 활발해지고 긍정적인 양상을 띄게 됨을 확인할 수 있었다(신민주, 2021). 위 연구들처럼 다문화 학생 대상 다문화 미술교육 대부분은 학교가 아니라 지역에 위치한 센터위주로 센터 내에서나 센터에서 신청을 받아 가정에서 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

라. 다문화 담론과 다문화 아동의 특성

1) 다문화를 둘러싼 담론

다문화 아동의 특성을 살펴보기 전 우선 다문화 집단에 관해 살펴보고자 한다. 다문화가정이란 우리와 다른 민족 또는 다른 문화적 배경을 가진 사람들을 포함하는 가정을 총칭하는 용어이다(황범주, 2008). 한국인과 외국인과의 결혼, 한국인과 이주노동자의 결혼, 또는 한국으로 이주해온 외국인끼리의 결혼으로 이루어진 가정을 말한다.

다문화에 대한 사회적 담론은 통합론, 교화론, 자원론, 인권론, 복지론이 존재한다. 통합론은 소극적인 입장(negative approach)과 적극적인 입장(positive approach)이 있다. 소극적인 통합론은 우리 사회에 이질적인 부분이 갑작스럽게 증가하면서 종래의 질서가 불안정해지고 있다는 문제의식에 기반을 둔 담론이다. 많은 노동 이주민들이 멸시와 천대, 불법노동, 언어장애, 고용자에 의한 가혹행위, 임금체불, 산업재해 등으로 힘든 한국생활을 하고 있다. 이들은 이주한 한국 사회의 새로운 구성원이 되어가는 과정에서 공통적인 불만을 토로하고 있으며 이는 기존의 한국 사회에 문제가 될 수 있다. 그래서 심각한 치안 문제가 발생하기 전에 이들을 사회에 통합시켜야 한다고 주장하게 되는 것이다. 이 맥락에서 다문화교육은 사회통합의 한 수단으로 여겨지고 있다.

적극적인 통합론은 교화론이라고 불린다. 교화론은 적극적인 입장의 통합론이다. 다문화교육을 통해서 이주민들이 한국 사회에 긍정적으로 적응하고 정착하게 만드는 것이 이 입장의 주된 입장이다. 이때의 다문화교육은 실상 교육이라기보다 교화나 사회화에 더 가깝다(조용환, 1997). 다문화사회의 지적 혼란을 문제시한 에릭 허쉬(Eric Hirsch)는 ‘모든 미국인이 반드시 알아야 할 것’이라는 화두로 이상적인 미국문화를 집대성하여 이주민들을 교화하고자 하였다(허쉬, 1980). 김회용(2008)이 “우리 사회를 찾은 이주민들에게 우리는 무엇을 가르쳐야 하는가? 한국인으로 살아가는

데 꼭 필요한 문화전통에는 무엇이 있을까?”를 묻고 있는 것도 같은 맥락이다. 하지만 이 논리는 다문화에 대해 교화해야할 대상, 미개한 대상으로 보는 것을 전제하고 있다.

이 두 담론들과 달리 이주민들을 우리 사회의 발전에 기여하는 인적 자원이라고 보며 도구적인 입장에서 환영하는 자원론이 있다. 세계화 시대에서 이런 이주민들의 이입은 유익한 자원이 된다. 이 맥락에서 다문화교육은 이주민들이 ‘정주민의 것’을 습득하고 공유하게 하는 일뿐만 아니라, 정주민들이 ‘이주민의 것’을 학습하여 활용할 수 있게 하는 양방향적인 특성을 가지게 된다. 그러나 이주민과 그들의 문화를 도구적으로 바라본다는 한계는 지닌다.

인권론은 인간의 보편적 존엄성에 입각하여 이주민들이 당하고 있는 각종 인권 침해 현상을 주목한다. 교육기회의 평등성과 공정성은 인권의 한 중요한 차원이다. 그 점에서 볼 때 지금의 우리 다문화교육 현실은 열악하다(조용환, 2011). 이런 인권론의 한계는 복지론의 관점에서 극복될 가능성이 있다. 복지론은 교육권을 다른 사회경제적 맥락과 연계하여 종합적으로 고려하고 있다.

2) **다문화 아동의 특성**

급격한 양적팽창을 하고 있는 다문화가정은 자녀와의 의사소통 문제, 경제적 빈곤, 자녀 양육의 어려움, 사회적 편견과 차별, 부부갈등 및 높은 이혼율 등을 경험하고 있는 것으로 나타났으며(박은혜, 2009), 이러한 환경에서 자란 다문화가정 아동들은 많은 혼란을 겪으며 큰 사회적 문제를 일으킬 위험을 가지고 있다. 다문화 가정 아동들은 일반 가정과 다른 특성을 가지면서 다양한 문제점들이 표출되고 있다.

홍정미(2008)에 의하면 한국어가 서툰 어머니의 양육 하에 성장하는 대부분의 다문화가정 아동들은 아동발달 시기에 적절한 언어자극이 주어지지 못한 채 성장하여 늦은 언어 발달 및 의사소통 부족으로 아동들의 자

신감 부족, 소외감으로 이어질 수 있다고 하였다.

그리고 외국인 어머니나 아버지를 둔 다문화가정 아동들은 신체 외모 차이로 아동의 정신건강에 부정적인 영향을 받기도 한다. 보건복지부 실태조사(설동훈 외, 2005)에 따르면 다문화가정 아동들 중 집단 따돌림을 경험했다는 비율이 17.6%로 나타났으며 그 이유는 그들의 성격이나 특성과 무관하게 '부모님이 외국인이라서(34.1%)', '의사소통이 잘 안되어서(20.7%)'. '특별한 이유없이(15.9%)' 등으로 발혀졌다. 이들은 본인의 의사와 상관없이 본인의 노력으로 해결할 수 없는 이유로 집단 따돌림을 경험하기 때문에 심각한 정서적 충격(자살 충동, 적개심 등)을 경험하게 될 가능성이 크다.

교육인적자원부(2006)에 따르면, 다문화가정 자녀들은 학습결손, 편견 및 차별로 인한 학교부적응 문제들을 겪고 있으며 이로 인해 학교를 중퇴하거나 방황하고 있는 것으로 나타났다. 또한 다문화 가정 아동들의 경우 경제적으로 취약한 경우가 많아 부모로부터 정서적 지원을 받기가 어려우며 대부분 취약계층으로 경제적 어려움과 심리, 정서문제로 인한 심리적인 상처를 받게 되면서 소극적인 태도와 심리적인 위축 행동을 보인다. 이러한 원인으로 긍정적인 자아개념을 형성하지 못한 채 낮은 자아존중감을 가질 수 있으며 (이현주, 2011), 자신감의 결여로 사회적 상호작용에도 소극적이고 방어적인 경향을 보이게 되면서 또래아동에 비해 사회적 소외를 경험할 가능성이 높아지고, 그 결과로 낮은 사회성 발달을 보이게 된다(서정희, 2009). 이영주(2007)는 한국과 다른 문화를 가진 어머니와 아버지에게 양육을 받으며 이중문화의 배경 속에서 아동들은 혼란을 겪을 수 있고, 아동의 자아정체감 형성에 위기를 맞거나 부정적인 인식으로 이어질 수 있다고 하였다. 낮은 자아존중감과 사회성은 또래관계 적응 및 학교적응에도 문제를 초래하게 되므로 아동의 긍정적 발달과 원활한 사회적응을 위해 자아존중감과 사회성을 향상시킬 필요가 있다.

(1) 자아존중감

자아존중감의 개념은 윌리엄 제임스(William James)의 연구에서 처음 찾아볼 수 있다. 그는 자아에 대한 개념을 언급하면서 자아존중감이란 개인이 가지고 있는 잠재력에 대한 실제 수행의 비율로 결정되므로 실제 성취한 것과 열망 사이의 비율이 자아존중감의 중요한 부분이라고 하였다(제임스, 2005). 이후 자아존중감에 대한 연구가 본격적으로 구체화되기 시작한 것은 모리스 로젠버그(Moris Rosenberg)가 자아존중감 척도를 개발하면서부터이다(로젠버그, 1965). 자아존중감은 개인의 성격과 행동을 이해하는 데 중요한 심리적 요인이 된다. 이러한 이유로 많은 학자들이 자아존중감에 대하여 다양하게 정의하고 있다. 자아존중감이란 자신의 성격, 능력, 행동에 대하여 갖고 있는 주관적인 가치판단 또는 평가와 관련된 것으로 자신에 대한 존경의 정도와 자기 자신을 가치 있는 존재로 여기는 정도를 나타내는 것을 말한다.

자아존중감 발달에 영향을 주는 주요 요인으로 가정환경과 또래환경이 있다. 로젠버그는 자아존중감 발달에 있어 생애초기의 가정환경이 매우 큰 영향을 미친다고 보고 하였으며, 또래를 중요한 환경 변인으로 본 클레메스 해리스(Clemes Harris)의 연구를 토대로 또래를 비롯한 부모, 친구, 교사, 인척의 영향이 자아존중감 발달에 중요한 요인으로 작용한다고 하였다(해리스, 1998). 특히 가정환경은 자아개념 발달에 매우 중요한 환경이다. 가정환경은 지위환경과 과정환경으로 나눌 수 있는데 지위환경은 사회·경제적 지위와 배경을 의미하는 것으로 거주지의 생태적 환경, 부모의 상태, 사회 경제적 지위, 가족 구성 등을 말한다. 과정환경은 심리적 환경으로 볼 수 있는 것으로 각 가정의 구성원의 인간관계 속에서 이루어지는 것이다.

아동의 자아존중감을 구체적으로 살펴보고자 한다. 앞서 서술하였듯이 인간의 적응과 성격 형성에 중요한 역할을 하는 자아존중감은 인간의 전 생애에 걸쳐서 발달하고 변화한다(김희화, 김경언, 1993). 자아존중감의 형

성과 발달 시기, 변화 양상에 대해 학자들은 다양한 견해를 보이지만 대체로 만 2~3세부터 일상생활에서 접하는 과업들을 성공적으로 수행하면서 자신의 능력에 대하여 갖게 되는 신뢰감이 자아존중감의 기초라고 본다. 이후 5~6세부터 아동은 또래와 비교하여 자신의 능력을 평가하기 시작하는데 자신의 능력뿐만 아니라 옷차림, 외모, 가정배경, 또래수용 정도 등 여러 가지 측면으로 비교한다(백경미, 2013). 이 때 비교 결과가 긍정적이면 바람직한 자아존중감이 형성되지만 만족하지 못한 결과일 때는 자아존중감 형성에 부정적 영향을 미치게 된다(최경숙, 2013).

수잔 할터(Susan Harter)에 따르면 초등학교 입학 후 아동 초기인 8~9세에 이르면 확고성과 안전성을 갖는 자아개념이 형성되고 사회적 비교능력이 확대되면서 한 번 형성된 자아존중감은 학교생활을 하는 동안 계속 유지되는 경향을 보인다(할터, 1982). 이후 아동기 중반이 되면서 자아존중감은 보다 안정되고 현실적으로 변하며 대체로 긍정적인 자아존중감은 지속된다. 그러나 아동 후기인 11~12세 무렵 사춘기에 접어들면서 아동의 자아존중감은 낮아지기 시작한다. 그 이유는 아동의 자아의식이 급격하게 높아지는 동시에 타인이 자신을 어떻게 보는가에 대해 좀 더 신경을 쏟기 때문이다. 자아존중감은 연령 증가에 따라 자연 발달적으로 얻어지는 것이 아니라 성장과정에서 접촉하는 중요한 타인으로부터 얻는 전반적인 지지와 상호작용, 경험의 영향을 받으며 형성되고 발달한다. 그러므로 좋은 인간관계 안에서의 지지와 상호작용, 바람직한 교육적 경험을 통해 충분히 자아존중감을 변화시킬 수 있다(홍은숙, 2001). 아동의 자아존중감에 영향을 미치는 중요한 타인은 부모와 또래집단이 있는데 연령이 증가할수록 부모의 영향력보다는 또래집단의 영향력이 커지는 경향을 보인다(김정휘, 조현주, 1995). 부모는 아동의 자아존중감을 결정짓는 핵심적 요소라고 할 수 있다. 자아존중감이 높은 아동의 부모들은 대부분 민주적이고 일관성이 있는 규칙으로 자녀에게 어떠한 행동을 기대하는지 알게 하여 바람직한 행동을 형성하게 한다. 또한 부모와 아동의 친밀한 관계는 자녀의 긍정적 자아개념과 정서적 안정을 돕는다. 부모와의 이러한 상호작용은 아

동의 자아존중감 형성과 발달에 기여한다(백경미,2013).

다문화가정 자녀의 경우 특히 이러한 가정의 과정환경이 일반 가정 아동에 비하여 어려운 경우가 많다. 다문화가정 아동의 부모는 대체로 아동과 함께 한국문화에 적응을 함께 해나가야 하는 어려움을 지니고 있으며, 이러한 독특한 가정적 배경으로 인하여 다문화가정 아동은 일반가정 아동에 비하여 상대적으로 어려움을 지닐 수밖에 없다(김인창, 2009).

그리고 아동은 학교생활을 하면서 또래와 자신의 능력을 비교하며 자아존중감을 발달시킨다. 아동은 또래들과 비교해 자신이 더 잘할 수 있는 것, 또는 더 잘하지 못하는 것에 대해 생각하는 경향이 있기 때문이다(장휘숙, 1998). 또한 아동의 자아 존중감은 그들이 또래 집단에 어느 정도로 수용되고 애착을 형성하고 있는가에 따라 영향을 받는다(조성희, 김희수, 2016). 이런 이유로 또래 집단은 아동의 자아존중감 발달에 있어서 중요한 영향을 미친다고 할 수 있다.

장은숙(2008)은 다문화가정 아동들이 언어 환경, 정체성 형성, 대인관계 형성 측면에서 많은 어려움을 지니고 있다고 보고하였다. 이는 다문화가정 아동들이 자아존중감 형성과 발달에 중요한 요인인 환경적 측면에 어려움을 지니고 있음을 알려주며, 나아가 다문화가정 아동의 자아존중감 형성에 부정적인 영향이 초래됨을 알 수 있다. 다문화가정 아동들의 자아존중감, 자아개념 등의 선행연구를 살펴보면, 대부분의 다문화가정 아동들이 일반가정 아동들보다 현저하게 낮은 수준을 나타냄을 알 수 있다(김병순, 2008; 송선진, 2007; 서진희, 2012).

아동의 불안과 우울, 자아존중감의 관계에 관한 선행연구를 살펴보면 백효기(2002)와 민자용(2010)은 청소년의 자아존중감이 높을수록 우울 정도와 불안 정도가 낮아진다고 하였고, 배정숙(2006)은 청소년의 자아존중감이 낮을수록 우울이 높다고 보고하였으며, 권순용(2008)은 중고생이 지각하는 자아존중감은 우울에 부적이면서 직접적으로 영향력을 지니는 것으로 나타났다. 특히 우울을 아동기에 겪게 되면 자살과 같은 극단적인 결과를 가져올 뿐 아니라, 가족관계, 교우관계 및 학업 등 일상 생활의 어려움

을 유발하고, 성인기의 우울로 이어질 가능성이 크다는 것이 선행 연구들(Rao,Ryan,&Birmaher,1995; 민자용, 2010재인용)에서 일관되게 보고된 바 있다. 낮은 자아존중감을 가진 청소년들은 우울하고 불안하며, 낮은 성취수준을 보이고 열등감을 갖게 되어, 가정, 학교, 사회에서 많은 어려움을 겪게 된다고 하였고(민자용,2010), 이러한 어려움을 가진 많은 아동들이 '자아존중감'을 상실하고, 미래에 대한 알 수 없는 '불안', '우울이나 무력감'을 경험하고 있다고 하였다(한국청소년상담원 ,2006). 우울한 아동의 공통적인 특징은 즐거움을 느낄 수 없고, 사회적으로 위축되어 낮은 자존감과 자아개념, 대인관계 부족과 활동력의 저하로 지적되고 있으며, 여러 가지 신체 증상 및 극심한 무력감, 피로감, 가출, 자살충동, 비행과 같은문제행동이나 부적응 행동이 자주 나타난다고 한다(강예리, 2000).

자아존중감이 높은 아동은 낮은 아동보다 효과적으로 당면하는 일에 대처하고, 자신을 중요하고 가치 있는 사람으로 여기며, 자신이 하고 있는 일에 자신감을 갖고 적극적이고 창의적으로 역할을 수행한다(이훈, 신혜종, 2008). 그러므로 자아존중감의 형성과 발달은 학생들의 학교생활뿐만 아니라 사회적응, 자아실현에서 필수적인 요소이다. 아동의 자아존중감은 아동 자신의 능력 외에도 개인의 학습이나 사회의 지지와 격려의 경험을 통해 충분히 변화가 가능하므로 아동에게 올바른 프로그램을 제공하여 향상시킬 수 있도록 도와야 할 필요가 있다.

(2) 사회성

사회성은 개인이 태어난 사회의 구성원으로서 집단생활에 적응하여 또래관계 대인관계를 통하여 사회적 환경에 적응해 가는 과정(김현영, 2015), 혹은 한 개인이 타인과 더불어 공동생활하며 살아갈 수 있도록, 태어난 사회에서 생활하며 습득하고 배우게 되는 가치, 신념, 태도(주희연, 2012)라 할 수 있다. 그러므로 사회성은 한 개인이 태어난 사회의 구성원으로서 사회적 환경과 상호작용을 통해 습득하게 되는 가치, 신념, 태도

등으로 함께 살아갈 수 있는 능력을 배우는 과정이라고 정의 할 수 있다.

이러한 사회성의 개념을 바탕으로 볼 때, 다문화 가정 아동은 이중문화로 인한 가족 내에서 혼란과 갈등이 존재하고 있으며, 외적으로도 사회적 편견과 차별로 인한 어려움을 경험하게 되면서 사회성 발달에 부정적 영향을 받기 쉽다(황매향, 하혜숙, 강지현, 여태철, 2014). 그리고 초등학교에 입학하는 아동 대부분은 학교 스트레스를 가지게 되며, 그 중 또래친구에게서 느끼는 스트레스가 크다(남정순, 2014). 그럼에도 불구하고 다문화 가정 아동들은 부모 및 또래와의 관계에서 상호작용을 통한 적절한 사회적 지지를 받지 못하고 사회적 편견과 배제의 대상인 상태로 초등학교에 입학한 후 학교 적응이라는 과업을 마주하게 된다. 그러므로 사회적 상호작용을 배우는 장인 학교 생활 적응이 나아가 사회적 적응까지 영향을 미친다는 것을 감안하면 학교 생활의 중요성을 알 수 있다. 학교 적응은 사회의 일원으로 성장 발달할 수 있도록 사회적 상호작용의 기술을 습득하고 배울 수 있는 중요한 환경이며, 자기 수용과 인간관계의 허용을 경험하는 척도(박수정, 최연실, 2009)가 된다.

(3) 불안, 우울

불안(anxiety)은 개인이 어떤 대상이나 사건 등을 지나치게 걱정하고 염려함으로써 초래되는 긴장감 또는 강한 부정적 정서로서(윤정민, 2006), 지나친 비현실적 염려와 걱정은 두통, 복통, 신체적불편감을 가져오며 대인관계에서도 어려움을 나타낸다. 불안의 원인은 여러 가지가 작용하고 유전, 생물학적인 원인이 있으나 이외에도 어린시절 환경, 시간이 지나면서 지니는 누가적인 긴장, 의미 있는 개인의 손실(죽음, 이별 등), 의미있는 생활 변화, 잘못된 신념 등을 들 수 있다. 불안을 느끼는 아동은 그 증상과 문제점을 찾아내기 쉽지 않기 때문에 적절한 시기에 관리를 받지 못하는 경우가 더 많다. 아동의 경우 불안감을 겪고 있더라도 생활의 범위가 좁고 그 관계성도 얕기 때문에 대개의 경우 조용하거나 수줍은 아이로 보

일 수 있으며, 그 증상이 알려지거나 치료되지 않는 경우가 많다고 하였다(노향희,2007).

황미경(2010)은 다문화가정 아동의 불안감에 대한 분석결과 수행불안, 회피행동 및 사고, 낯선 것에 대한 두려움이 높게 나타났으며, 다문화가정 아동이 타인에게 자신의 생각을 밝히거나 주장하는 것에 대해 많은 두려움으로 불안감을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 김경자(2007)은 다문화가정 아동들이 언어와 외모, 이중문화 등으로 인해 발생하는 여러 가지 문제들로 인해 불안증상을 보이는 경우가 있으며, 현재 초등학교 재학 중인 다문화가정 아동들이 중·고교로 진학할 경우, 정서적으로 민감한 학생들이 심리적 위축감과 자신감 상실 등 정서발달에도 좋지 않은 결과를 초래하여 사회문제가 될 우려가 있다고 하였다.

아동 불안과 자주 동반되는 아동의 대표적인 심리적 증상으로 우울을 들 수 있다. 아동 우울은 성인에 비해 그 진단이 애매하며 생각보다 빈번하며 지속적인 슬픈 감정, 사회적 위축, 무기력, 희망, 상실, 심리-운동 협응 손상, 학업 및 사회적 실패감, 초조감, 불면증, 식용 감퇴 등과 같은 우울증후군을 갖을 가능성이 높다(임은정, 2005; 장창현, 2006).

여성결혼 이민자 가족의 사회통합 지원대책(2006)에 의하면 다문화가정의 상당수 아동들은 부모의 낮은 경제· 사회적 지위, 언어·문화·교육방식의 차이 등으로 가정, 학교 교육에서 문제가 나타나고 있으며, 지나치게 소극적이거나 반대로 폭력성 또는 과잉행동장애를 보이는 등 정서장애를 나타내고 있다.

또한, 다문화가정 청소년들의 심리·정신적 문제를 알아보기 위한 질문에서 절반 가량의 다문화가정 아동들이 우울이나 무력감을 경험하는 것으로 나타났다(한국 청소년 상담원, 2006). 더욱이 다문화가정이 문화와 언어의 차이로 인해 겪는 갈등과 다문화가정이 안고 있는 또 다른 문제들 또한 다문화가정 아동에게 우울증을 일으킬 위험성이 높음을 알 수 있다.

다문화가정 아동이 겪는 공통적인 어려움은 외모로 인한 사회적 편견, 의사소통에서 자신감 부족으로 인한 불안을 느낄 수 있으며, 부모의 이중

문화로 인한 가치관 및 정체성의 혼란이 발생할 수 있다는 것이다. 이는 다문화가정 아동들이 많은 불안과 우울을 경험하고 부정적인 자아존중감을 형성할 수 있음을 짐작하게 하며, 이에 대한 해결책이 필요함을 알 수 있다.

2. 미술과 교육과정

2015 개정 교육과정은 기존의 문과와 이과로 나뉘어진 교육과정의 한계를 극복하고 창의·융합형 인재를 육성하고자 하는 목표 하에 새로이 바뀌었다. 본 연구에서는 2015 개정 미술과 교육과정을 두 가지 측면에서 살펴보고자 한다. 다문화 미술교육 측면과 미술 치료 방법을 적용할 수 있는 인성 교육적 측면이다. 2009개정 미술과 교육과정에서 다문화 미술 교육을 확인할 수 있다. 다문화 교육의 대상을 다문화 가정의 자녀에서 '모든 학생들'로 확장하였고 다양한 문화에 대한 가치 인식을 강조하였다. 그러나 2009 개정 미술과 교육과정의 경우 다문화 미술교육에 있어서 다른 문화의 축제, 명절, 국경일, 전통 미술을 소개하는 정도로 그쳤다는 한계를 지닌다. 2015개정 교육과정에서는 이보다 개선된 다문화 미술교육을 확인할 수 있다. 먼저 두 가지 측면을 살펴보기에 앞서 2015 개정 교육과정을 개괄적으로 보고자 한다.

가. 초등학교 2015 개정 교육과정

1) 개정 배경

2015 개정 교육과정의 개정 배경에는 문과와 이과로 양분화된 기존의 고등학교 교육과정 운영을 개선하기 위한 '문·이과 통합 논의(교육부, 2014)가 있다. 학교에서 배우는 지식은 교과를 기본 단위로 하여 단편적

인 지식으로 분절되어 입시를 위한 암기로 학습되는 것은 우리나라의 학교 교육과정의 고질적인 문제였다. 이러한 교육과정 속에서 학생들은 개개인의 적성과 흥미보다는 문과, 이과, 기술 또는 예체능과 같은 단순한 갈래에 따라 나뉘어 교육받고 미래의 진로를 선택하게 된다. 이와 같은 문제를 해결하기 위하여 학습자는 삶과 배움이 별개가 아니라 연결되어 있음을 알고, 학교 교육을 통해 배운 내용을 바탕으로 자신의 꿈과 끼를 실현할 수 있도록 해야 한다. 이러한 맥락에서 학문적인 경계 없이 통합적 안목과 기초 지식을 토대로 새로운 것을 만들어낼 수 있는 창의·융합형 인재를 양성할 수 있는 교육과정의 개선이 요구되어왔고, 이것이 교육과정 변화의 배경이 되었다.

2) 개정 중점사항

교육부(2016)는 창의·융합형 인재란, 인문학적 상상력과 과학기술 창조력을 갖추고 바른 인성을 겸비하여 새로운 지식을 창조하고, 다양한 지식을 융합하여 새로운 가치를 창출할 수 있는 사람을 의미한다고 밝혔다. 이를 위한 교육과정 구성의 중점사항으로는 첫째, 인문·사회·과학기술 기초소양을 균형 있게 함양하고, 학생의 적성과 진로에 따른 선택학습을 강화한다. 둘째, 교과의 핵심개념을 중심으로 학습 내용을 구조화하고 학습량을 적정화하여 학습의 질을 개선한다. 셋째, 교과 특성에 맞는 다양한 학생 참여형 수업을 활성화하여 자기 주도적 학습 능력을 기르고 학습의 즐거움을 경험하도록 한다. 넷째, 학습의 과정을 중시하는 평가를 강화하여 학생이 자신의 학습을 성찰하도록 하고, 평가 결과를 활용하여 교수·학습의 질을 개선한다. 다섯째, 교과의 교육목표, 교육내용, 교수·학습 및 평가의 일관성을 강화한다.

한편, 이전 2009개정 교육과정과 비교하였을 때 2015 개정 교육과정의 가장 새롭고 특징적인 부분은 교육과정 내 ‘핵심역량’ 개념의 등장이다. 교육부는 미래 사회가 욕하는 창의·융합형 인재가 갖추어야 하는 여섯 가

지의 핵심 역량을 구체적으로 제시하였으며 이는 교육의 궁극적인 목표와 이를 위한 교육 방향이 학습자가 '무엇을 아는가'뿐만 아니라 '무엇을 할 수 있는가'에 초점이 맞추어짐을 의미한다. 교과 교육을 포함하여 학교 수업을 통해 학생들이 궁극적으로 갖추어야 하는 핵심역량은 다음과 같이 총론에 제시되어 있다.

[표Ⅱ-1] 창의·융합형 인재의 핵심 역량(교육부, 2016)

핵심역량	내용
자기관리 역량	자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초적 능력과 자질을 갖추어 자기 주도적으로 살아갈 수 있는 능력
지식정보처리 역량	문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 능력
창의·융합 사고 역량	폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여 새로운 것을 창출하는 능력
심미적 감성 역량	세상을 보는 안목과 인간에 대한 공감적 이해를 바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 능력
의사소통 역량	다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견은 경청하고 존중하는 능력
공동체 역량	지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체의 발전에 적극적으로 참여하는 능력

교육부(2016)는 성취기준을 '학생들이 교과를 통해 배워야 할 내용과 수업을 통해 할 수 있거나, 할 수 있기를 기대하는 능력을 결합하여 나타낸 수업 활동의 기준'으로 정의하였다. 즉, 2015개정 교과 교육과정은 교과학습을 통해 학생들이 '알아야 하는 지식'과 '할 수 있어야 하는 수행능력'을 동시에 성취기준에 포함하였다. 성취기준은 교과서 개발자에게는 교과서 차시의 내용과 활동을 선정할 수 있는 기준이며, 주제 학습에 있어서는 실행 기준이며, 평가 기준을 설정할 수 있는 근거가 된다. 또한 교사에게는 수업 설계의 방향이자 수업의 결과로써 학생들이 잘 학습하였는지 판단하고, 평가 결과를 통해 피드백을 할 수 있는 기준점이 된다.

2015 개정 교육과정의 성취기준은 이전 교육과정에서 지적된 한계를 개

선하고, 본 교육과정에서 새롭게 강조하는 '역량'과 연결지어 개발되었다. 이전 교육과정의 성취기준은 양이 방대하고, 진술방식에 있어 지나치게 지식 이해 중심적이고 기능면은 이에 비해 단순히 언급된다는 점, 진술된 문장이 모호하여 교사에 따라 해석이 달라질 수 있다는 점 등의 문제점이 있었기에 세부적인 원칙이 필요하다고 지적되었다. 예컨대 제 7차 교육과정에서는 성취기준을 '내용+형태'의 형태로 진술할 것을 지침을 발표하였는데, 이와 같은 고정된 진술 방식은 실제 수업에서 '교과 지식+단순한 수업형태'로 '~(내용 또는 지식)을 살펴본다, 발표한다, 관찰한다'와 같은 단순 행동으로 진술되어 학생의 수업목표 도달을 수준별로 정확하게 파악하기 어려웠다. 또한 2009 개정 교육과정은 주로 '~을 안다, 이해한다'의 형태로 진술되는 등 교과 지식과 내용에만 초점이 맞추어진 서술어가 쓰이기도 하였다(이호담, 2018; 백남진, 2014).

이와 같은 문제를 개선하기 위하여 2015 개정 교육과정에서는 교과별로 중복되는 성취기준을 삭제하고, 교과별 성취기준 중에서 보다 중요하고 핵심이 되는 기준을 추출하여 '핵심성취기준'으로 제시하여 학습 부담을 경감시키고자 하였다. 또한 '(내용요소)를 (기능)할 수 있다'형태의 문장으로 개발하였는데 이때 '내용요소'는 내용체계표에 근거하여 학년 군별로 구체화된 핵심적인 교과 내용 및 지식에 해당하며, '기능'은 수행적인 성격을 강화하는 요소로, 성취기준이 역량 습득을 위한 구체적인 도달 지점을 설명할 수 있도록 보완하였다.

나. 2015 개정 초등 미술과 교육과정 분석

미술은 느낌과 생각을 시각적으로 표현하여 다른 사람과 소통하며 자신과 세계를 이해하는 인간 활동으로써 삶의 질을 향상시키는 데 있어 중요한 역할을 한다. 또한 학교 교육에서의 미술은 바른 인성과 문화적인 소양을 갖춘 창의적 인재를 기를 수 있는 핵심교과이다(교육부, 2016). 교육과정상 미술 교과의 목표는 '다양한 미술 활동을 통하여 대상을 감각적으로

인식하고, 느낌과 생각을 창의적으로 표현하며 미술 작품의 가치를 판단함으로써 삶 속에서 미술 문화를 향유할 수 있는 능력을 기른다'이며 학교급별 교육 목표 중 초등학교 미술과의 교육목표는 다음과 같다.

초등학교 미술과 교육목표(교육부, 2015)

(가) 자신과 주변 환경에서 미적 특징을 발견하고 소통하며, 미술을 생활과 관련 지을 수 있는 능력을 기른다.

(나) 다양한 주제를 탐색하고 자유롭게 작품을 제작하는 능력을 기른다.

(다) 미술 작품의 특징과 배경을 탐색하고 이해하는 능력을 기른다.

(라) 미술 활동에 흥미와 관심을 가지고 자발적으로 참여하는 태도를 기른다.

초등학교 미술교과의 성취기준의 하위영역은 '체험', '표현', '감상' 영역으로 나뉜다. 본 연구의 대상과 관련된 3학년에 해당되는 3~4학년의 내용은 다음과 같다.

초등학교 미술과 하위영역(교육부, 2015)

(가) 체험

3, 4학년의 '체험' 영역에서는 몸의 감각을 활용하여 다양한 활동에 자발적으로 참여하면서 미술에 흥미와 관심을 가지고 기초적인 미적 지각 능력 및 미술과 생활을 연결 할 수 있는 능력을 기른다. 이를 위해 다양한 감각을 활용한 탐색 활동을 통해 대상에 대한 자신의 느낌과 생각을 나타내고, 생활 속에서 미술을 발견하여 자신과 관련 짓는 데 중점을 둔다.

(나) 표현

3, 4학년의 '표현' 영역에서는 생활 속에서 표현 주제를 찾거나 관찰과

상상을 통해 표현 주제를 탐색할 수 있는 발상 능력과 작품 제작에 대한 기본적인 이해를 바탕으로 표현 재료와 용구의 사용법 등을 익혀 기초적인 제작 능력을 기른다. 이를 위해 다양한 방식으로 주제를 풍부하게 떠올리고 표현 계획을 세울 수 있으며, 표현 의도에 적합한 조형 요소를 탐색하고, 기본적인 재료와 용구를 활용하여 자유롭게 작품을 제작하는 데 중점을 둔다.

(다) 감상

3, 4학년의 '감상' 영역에서는 미술 문화를 이해하는 기초적인 소양을 기르며, 서로 다른 느낌과 생각을 이해하고 존중하는 태도를 기른다. 이를 위해 다양한 분야의 미술 작품과 미술가들이 있음을 알고, 미술 작품에 대한 자신의 느낌과 생각을 설명하며, 미술 작품을 올바른 태도로 감상하는 데 중점을 둔다.

2015 개정 미술과 교육과정의 교과 역량으로는 '미적 감수성, 시각적 소통능력, 창의·융합 능력, 미술 문화 이해 능력, 자기 주도적 미술 학습 능력'을 제시하였고 세부 내용은 다음과 같다.

[표Ⅱ-2] 2015 개정 미술과 교과 역량(교육부, 2016)

교과 역량	내용
미적 감수성	다양한 대상 및 현상에 대한 지각을 통해 자신의 느낌과 생각을 이해하고 표현하며 미적 경험에 반응하면서 미적 가치를 느끼고 내면화할 수 있는 능력
시각적 소통 능력	변화하는 시각 문화 속에서 이미지와 정보, 시각 매체를 이해하고 비판적으로 해석하며, 이를 활용한 미술 활동을 통해 소통할 수 있는 능력
창의·융합 능력	자신의 느낌과 생각을 다양한 매체를 활용하여 창의적으로 표현하고 미술 활동 과정에 타 분야의 지식, 기술, 경험 등을 연계, 융합하여 새로운 가능성을 발견할 수 있는 능력
미술 문화 이해	우리 미술 문화에 대한 이해를 바탕으로 정체성을 확립하고, 유연하고 개방적인 태도로 세계 미술 문화의 다원적 가치를

능력	이해하고 존중하며 공동체의 발전에 참여할 수 있는 능력
자기 주도적 미술 학습 능력	미술 활동에 자발적이고 주도적으로 참여하면서 자기를 계발·성찰하며, 그 과정에서 타인의 생각과 느낌을 이해하고 존중·배려하며 협력할 수 있는 능력

1) 다문화 미술교육 측면

먼저 과학 기술부에서 발행한 [별책1] 교육과정 총론에서 추구하는 인간상은 다음과 같다.

가. 전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람

나. 기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적인 사람

다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람

라. 공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람

또한 과학기술부에서 발행한 [별책13] 미술과 교육과정에서 추구하는 인간상은 다음과 같다.

가. 주변 세계를 미적으로 인식하고 시각적으로 소통하는 능력을 기른다.

나. 자기 주도적인 미술 활동을 통해 창의·융합적으로 사고하고 표현할 수 있는 능력을 기른다.

다. 미술 작품이 지닌 특징을 이해하고 비평할 수 있는 능력을 기른다.

라. 미술을 생활화하며 문화의 다원적 가치를 존중하는 태도를 기른다.

이를 종합하면 2015 개정 교육과정에서 추구하는 인간상은 중 하나는 문화적 소양을 갖추고 다원적 가치를 존중함을 알 수 있다. 이런 인간상은 2009 개정 교육과정에서 이어져 온 '문화인' 개념으로 볼 수 있다. 문화인

의 특성은 문화적 다양성에 긍정적인 가치를 부여하고 문화적 소양과 관용을 증진시킨다는 측면에서 다문화미술교육과 연결될 수 있다. 문화인은 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격있는 삶을 영위하는 사람으로, 다양한 문화적 소양을 갖추고 다원적 가치에 대해 이해와 삶의 질을 추구한다. 미술에서의 문화적 역량은 개인 또는 사회와의 관계성에 초점을 두고 미술을 대하는 태도의 비중이 높다. 특히 문화적 역량의 구성 요소로 문화적 공감, 체험, 소통, 이해, 수용, 활용 기술 능력 등을 제시할 수 있다(이경언, 2010: 202). 이와 같이 2015 개정 교육과정에서 문화적 소양과 다원적 가치를 추구 등을 요구하고 있고 그것은 미술과의 주요 역량과 연결된다. 하여 2015 개정 미술과 교육과정에서 다문화미술교육의 시각을 필요로 한다고 볼 수 있다.

2) 인성 함양을 위한 미술 치료 방법 적용 측면

2015 개정 교육과정 총론에서는 기르고자 하는 인재상을 '바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재'라고 정리하고 있다. '인성' 이란 사람의 성품, 각 개인이 가지는 사고와 태도 및 행동 특성이다. 이러한 인성을 기르기 위해 인성교육진흥법(법률 제 15233호)에서는 예, 효, 정직, 책임, 존중, 배려, 소통, 협동의 8가지를 목표가 되는 핵심 가치· 덕목으로 제시하고 있으며, 인성교육에 대해서는 '자신의 내면을 바르고 건전하게 가꾸고 타인·공동체·자연과 더불어 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량을 기르는 것을 목적으로 하는 교육'이라고 정의하고 있다.

개정 교육과정의 미술 교과 핵심 역량 또한 '미적 감수성, 시각적 소통 능력, 창의적 융합 능력, 미술문화 이해 능력, 자기 주도적 미술 학습 능력'으로 구분하여 미술교과의 핵심적 역할들을 나타내고 있다. 이러한 역량은 미술 활동을 통해 다양한 대상 및 현상에 대한 지각을 바탕으로 미적 체험 및 느낌과 생각을 표현하면서 학생들이 자신의 감정을 이해하고

경험에 반응하면서 미적 가치를 느끼고 내면화하도록 교육과정을 구성해야 함을 말한다 (성묘진, 2017).

본 연구의 미술 치료적 방법을 적용한 미술 수업은 교사가 학생들의 내면과 외면 모두를 더 폭넓게 이해하는 시각을 길러주기 때문에 (성묘진, 2016) 배려심이나 자아존중감과 같은 덕목을 교육하는 방법으로써 가치를 지닌다.

4. 미술 치료

가. 미술 치료의 개념

프레드릭 디커 브랜디스(Friedl Dicker-Brandeis) 1942년과 1944년에 테레진(Terezin)에서 집중 캠프에서 수련한 미술가이자 교육자로 아이들에게 미술 수업을 제공했는데 이것이 미술치료의 시작으로 알려져 있다(Wix, 2009). 이렇듯 미술치료는 학문적 역사가 그리 오래 되지는 않았지만, 오늘날 활발한 연구가 일어나고 있으며 미술 치료의 임상 영역 또한 확대되고 있다.

미술 치료는 미술과 치료라는 두 영역의 만남이다. 교육부에 따르면 미술은 느낌과 생각을 시각적으로 표현하여 다른 사람과 소통하고 자신과 세계를 이해하는 인간 활동으로 삶의 질을 향상시키는 데 중요한 역할을 하는 교과이다(교육부, 2015). 치료(theraphy)는 환자의 병을 치료하거나 약화시키는 것을 목적으로 환자에 대한 진단과 적응 상태에 기초한 목표 지향적 임상 관점을 다룬다(Petzold & Orth, 1991). 치료의 의미는 의학적인 기준과 심리학적 기준으로 분류되는데 심리학적 기준은 여러 전문가들을 통하여 인간의 병리적 행동과 경험을 치료하는 것을 뜻한다(Bohm, 1994).

미술 치료는 이론 관점과 임상 관점이 학자와 미술치료사마다 다르기 때문에 한 개념으로 정리하기 어렵다. 미술 치료사들의 방식은 그들의 다

양한 환자들과 이론에 따라 다른 형식을 가지기 때문이다. 예를 들어서 미술 치료사들은 융과 같은 방식, 심리치료로서의 미술, 인본주의 방식, 자아초월적인 방식, 집단 치료 방식, 가족 시스템 방식 등을 이용한다(Rubin, 2001). 융과 같은 방식은 프로이드와 융에 영향을 받은 방식으로 치료자와 환자 사이의 치료적 관계 형성, 자유연상과 꿈의 해석, 상징성과 통찰을 중요시한다. 이때 미술은 치료의 도구가 되며 미술작품에는 내담자의 무의식이 투사되어 치료자는 미술작품을 해석하고 진단한다. 심리치료로서의 미술 견해에서는 미술 활동의 결과물에 대한 해석보다 미술활동 자체에서 환자의 창조적 자기표현과 승화작용을 강조한다. 이때 미술은 치료 자체가 되고 미술작품에는 내담자의 무의식이 표현되고 치료자는 내담자의 승화작용을 도와주는 존재가 된다. 이처럼 미술 치료에 대한 여러 견해가 있으며 현재 미술 치료는 우세한 한 가지 접근 방식으로만 운영되지 않는다.

공통된 속성으로 정의내린 미술치료는 다음과 같다. 미술치료는 자신이 누구인지 이해할 수 있게 도와주고 언어로 설명이 어려운 생각과 감정을 표현하는 활동을 통해 이루어진다. 즉, 사고와 감정 표현의 어려움을 미술 활동의 과정이나 결과물로 표현하고, 미술 치료 활동을 통해 여러 감정을 느끼게 하여 내면의 성장을 도와 자아의 성장이 일어나게 하는 과정이다.

나. 미술치료의 장점

미술치료는 여러 장점을 지니고 있다. 이는 미술의 예술적 특성과 관련된다. 구체적으로 다음과 같다. 첫째, 미술은 심상의 표현이다. 인간은 심상으로 사고하는데 단어를 떠올리기 전에 단어에 대한 심상을 떠올리는 것을 말한다. 미술은 이 심상의 표현을 외현적으로 나타내는 특성이 있다. 둘째, 미술은 방어가 감소된다. 미술은 비언어적 수단으로 언어적 표현에 어려움을 나타내는 사람들에게 유용한 표현 수단이 된다. 또한 예상치 않

았던 작품에서 내담자의 통찰, 학습, 성장으로 유도되기 때문에 그 잠재적 가치는 매우 흥미롭다. 셋째, 미술은 사용되는 재료(매체), 작품 등을 통해 구체적인 유형의 자료를 얻기 용이하다. 내담자로부터 생산되는 결과물을 통해 치료자(교사)와 내담자(학생)의 상호적 관계의 거리를 좁히기도 하고 내담자 자신의 실존을 깨닫는데 도움이 된다. 넷째, 미술은 자료의 영속성이 있어 회상할 수 있다. 내담자의 작품 변화를 통해 치료의 과정을 검통하여 치료 효과를 높일 수 있다. 다섯째, 미술은 공간성을 지닌다. 미술은 공간 속에서 경험의 복제가 동시에 일어나며 연관성들이 발생하여 개인과 집단의 성격과 관계를 이해하기 쉽다. 여섯째, 미술의 창조성과 신체적 에너지를 유발한다. 미술작품을 시작하기 전 개인의 신체적 에너지는 다소 떨어져 있지만, 미술작업을 진행하고, 토론하며, 감상하고, 정리하는 시간에는 대체로 활기찬 모습을 띄며 '창조적 에너지'의 발산으로 해석되는 모습을 보인다.

다. 치료적 접근을 통한 미술교육

미술치료와 미술교육은 미술이라는 공통 매개체를 지니고 있다. 미술에 근거를 둔 미술치료는 학생의 자아개념 발달에 도움을 주며 긍정적 인격 형성과 정의적 영역 발달에 기여한다. 미술치료에서 이루어지는 미술 활동은 부정적인 감정들을 표현하게 하고 이를 정화시킨다. 또한 미술 표현을 통한 깊은 공감은 자기표현에 대한 가치를 깨닫게 한다. (이여진, 한경아, 2019). 그러므로 치료적 접근을 통한 미술교육이 이루어진다면 긍정적 인성 형성을 위한 미술의 장점이 극대화될 수 있다. (김한결, 2014)

미술 치료 방법을 적용한 미술교육, 즉 치료적 미술교육이란 로웬펠드가 제안한 미술교육치료에 근거를 둔 개념이다. 로웬펠드는 미술활동이 자기표현을 촉진하고 대인관계의 성장을 돕는다는 견해를 지지하였다 (이윤희, 한경아, 2019). 미술 치료 방법을 통한 미술교육은 학생들의 잠재된 창

조성을 발달시키고 창조적 미술활동을 통해 심리적 만족감을 느끼고 자아 표현을 가능하게 한다는 장점을 가진다. (문성화, 2017) 그렇기 때문에 치료적 접근을 통한 미술교육은 학생들로 하여금 미술 활동에 참여하면서 만족감을 느끼게 할 수 있다. 이와 관련하여 김은정(2013)은 일반적인 교수법보다 치료적 교수법을 접목하여 미술 교과를 지도했을 때 학생들의 자아존중감과 표현력, 사회성이 유의미하게 상승하는 것을 확인하여 치료적 접근을 통한 미술교육의 효과를 입증하였다.

특히 미술치료와 배려심이나 자아존중감의 관계를 살핀 연구에서 오세련(2011)은 초등학교 미술 교과 시간을 활용하여 실시한 미술치료가 초등학생의 자아존중감 향상으로 이어짐을 확인하였다. 이지현(2017)도 초등학교 현장에서 학급 단위로 실시한 미술치료가 초등학생의 자아존중감 향상에 긍정적인 영향을 끼쳤음을 입증하였다.

또한 치료적 접근 방법을 활용하여 타인과의 소통을 교육하는 데 도움이 되는 측면도 존재한다. 미술을 “자신과 세상을 발견하고 둘 사이의 관계를 확립하는 수단”이라고 정의하고 있는 울먼(Elinor Ulman)도 세상과 소통하는 도구로서의 미술의 역할을 강조하고 있다. 또한 박종인(2018)은 집단 미술치료를 통해 배려심을 향상될 수 있음을 확인하였다. 이 외에도 미술치료가 인성 측면에서 긍정적인 영향을 끼침을 증명하는 연구가 지속적으로 진행되고 있다.

미술 치료와 미술교육의 공통점과 차이점은 [표Ⅱ-3]과 같다.

[표Ⅱ-3]미술교육과 미술치료의 공통점과 차이점(고현, 2008)

	미술교육	미술치료
공통점	-개인의 삶과 자아의식을 풍요롭게 만들어 개인의 성장을 도움	

	-자신의 생각이나 감정을 표현하는 하나의 방법 -유아의 성장 발달에 매우 효과적 -미술매체를 다루는 동안 자신의 느낌이나 생각을 표현함으로써 보다 나은 발달을 촉진 -정서 발달에 중요한 의미 -표현을 통해서 내면의 문제, 희망, 느낌 등을 자유롭게 표출할 수 있다는 면에서 다른 어떤 접근보다도 효과성이 높음	
차이점	교육적 목적 교사의 계획된 주도하에 이루어짐 일반적 발달에 따른 목표를 가질 수 있음 재료와 환경을 목표에 따라 결정 발달에 따라 목표를 단계화 객관화된 평가 창의성과 인지적 성장을 촉진 자아표현과 심리적인 표출의 한 측면으로 이해하는 의미있는 활동	치료적 목표 미술치료 참가자 개인의 주도하에 이루어짐 일반적인 발달이 무시될 수 있음 재료와 환경은 개인의 문제에 따라 결정 개인차에 따라 목표를 달리 설정 주관적 경험을 우선으로 함 내적 갈등을 해결하기 위해 스스로 갈등상황의 감정을 방출, 표현하는 과정을 가지도록 유도

미술 치료가 효과적이기 위해서는 민감한 태도를 가져야 한다. 1978년 2세대 미술 치료자인 아론 루빈(Aron Rubin)은 창조적인 성장이 일어나기 위한 구체적인 조건을 묘사한 적이 있다. 이 조건들이란 재료, 공간, 시간, 규칙, 안전과 존중이었다. 구체적으로 다음과 같다.

루빈에 의하면(1978) 아이들은 나이에 적합한 양질의 재료를 제공받아야 한다. 드로잉, 채색하기 그리고 점토 만들기는 선택지의 하나로 제공되어야 한다. 루빈은 아이들이 선택할 수 있는 구조화되지 않은 미술 재료를 옹호하였다. 공간의 관점에서 아이들은 적절한 작업할 수 있는 깨끗한 환경을 제공받아야 한다. 치료적인 환경을 위해서 잘 정리되고 사적인 공간이 필요하다. 또 창조적인 활동을 위한 적절한 시간이 제공되어야 한다. 충분한 시간은 접지 않고 계속 창조적인 과정을 할 수 있도록 돕고 계속해서 할 수 있는 원동력이 된다. 아이들은 시간을 인지하고 있어야 하며

그들의 행동을 조절할 수 있어야 한다. 더불어 시간에 관한 알림을 제공하여 한다.

치료사가 규칙을 주고 예상 가능하게 하여야 한다. 이것은 아이들이 안정감을 갖게 해준다. 신체적인 안정감과 정신적인 안정감은 치료적인 측면에서 필수적이다. 치료사들은 심리적인 안정감을 미술 작품, 생각과 표현들을 받아들일 수 있다는 것을 보여주면서 제공하여야 한다. 마지막으로 아이들은 그들의 흥미와 관심과 독특한 예술적 특징을 존중받아야 한다.

라. 미술 치료시 주의 사항

미술 치료 종사자들은 미술 재료들과 과정, 개인과 집단이 표현적인 목표를 이루는 데 도움을 주는 구체적인 방법에 대하여 연구를 진행한다. 더불어 미술 치료자들은 인간의 발전 단계와 가족 및 사회적 문화적인 변화와 이론적인 도식화, 건강과 질병의 변화에 대하여 연구한다. 미술 치료사들은 윤리적인 문제와 관련하여 동의하고 문화적으로 옳은 것을 추구해야 한다(Barbara Parker, 2009).

경험 부족은 미술 재료의 질이 좋지 않는 선택으로 이어지고 이런 선택은 대상자가 좌절하게 만들고 치료적 목표를 이루는 데 방해가 될 수도 있다. 치료적 목적에 관여하는 것은 조사, 훈련, 연습을 확장해야 한다는 것을 의미한다. 예로, 미국의 남부 캘리포니아 미술 치료 협회(Southern California Art Therapy Assocation)는 1992년에 폭력으로 인한 문제로 인한 시대적 요구에 부응했어야 했다. 지역 예술가들 또한 아이들이 트라우마 경험에서 자유로워지기를 원하였으며 그 단체는 예술가들이 문화적 경쟁력을 가지고 긍정적으로 일할 수 있도록 도왔다(Virshup, 1993).

미술 치료에서 심상을 해석하는 것은 논쟁적인 주제이고 치료사와 환자 사이에 오해를 가져올 수 있다. 문(2002)은 이런 오해와 가정 해석이 일종의 이미지 죽이기라고 하였다. 그는 대상자의 그림을 질병적인 징후로 고정하는 것은 해로울 수 있다고 주장하였다. 작품의 어떤 해석이라도 그것

은 대상자, 대상자의 가족, 문화에 대한 확고한 이해를 기반으로 해야 한다.

많은 경우에 해석적 오류와 해로운 결과는 대상자와 대상자의 작품이 호기심과 관심으로 접해질 때 피할 수 있다. 대상자가 작품을 만들었을 때 작품이나 작품에 나타난 요소에 관하여 이야기를 들려달라고 부탁하는 것이 그 안의 내용을 틀리게 의미파악하려는 시도보다 낫다. 예를 들어 청소년기 아이들과 함께할 때는 그 작품과 관련 있는 시를 써달라고 하거나 노래를 골라달라고 하는 것이 좋다. 이런 경우에 추가적인 창의적 소통이 추후에 있을 상담에서 정보를 제공할 수 있는 감정적인 내용이나 의미를 강화하는 데 도움이 될 수 있다.

대상자와 긍정적인 관계를 맺는 것은 대상자의 다문화적 특성을 이해하는 것과 관련이 깊다. 미국 미술 치료 연합(American Art Therapy Association)의 윤리적 강령은 다음과 같다(2009).

미술 치료사들은 그들의 인종, 윤리적 신념, 문화, 국적, 지역, 성 정체성, 장애, 언어, 사회 경제적 위치에 기반을 둔 문화적, 개인적 차이에 대하여 존중해야 한다.

미술 치료사들에게 문화적 특성을 이해하는 것은 매우 중요하다. 많은 미술에 기반을 둔 치료 예시에서 미술을 사용하는 것은 치료자와 대상자 모두에게 효과적이고 만족스러운 경험이다. 이 창조적인 과정은 아이들이 그들의 치료에 매력을 느끼고 지속하게 한다. 왜냐하면 이 표현적인 활동들은 다양한 문화에 기반한 것이기 때문이다.

또한 미술에 기반한 치료가 일반적인 미술 수업과 다른 점은 치료사와 대상자가 신뢰할 만한 관계 맥락 속에서 있다는 것이다. 첫째로, 치료자와 대상자는 미술 활동 과정에서 서로 존중하고 지지하여야 한다. 미술 작품이 완성됐을 때, 치료자는 그 미술 작품에 충분히 반응해야 한다. 치료자와 대상자 모두 결과물에 대하여 충분히 대화를 나누어야 하고 언어적인

탐색을 해야 한다. 미술을 통해서 아이들은 그들의 이야기를 소화할 수 있을 것이고 이는 그들의 미래의 삶을 바꾸어 놓을 수 있다. 그러나 만약 치료사가 신체적으로 정서적으로 충분히 안전한 환경을 제공하지 못한다면 이 목적은 이루지 못할 수도 있다 (Barbara Parker, 2009).

마. 난화 기법을 활용한 미술 치료

1) 난화 기법의 의미 및 유용성

난화란 '긁적거리기'란 의미를 가지고 있는 것으로 미분화 내지 유아의 경우에서 볼 수 있는 착화의 상태를 일컫는 말이다. 이는 유아의 운동신경 조절에 대한 욕구의 표출이라는 점에서 초기의 난화형식은 아무런 목적의식 없는 놀이가 되는 동시에 그들의 정서나 희열을 나타내는 것으로 볼 수 있다(공마리아, 1995). 또한 내담자는 아무렇게나 그어 댄 선을 보고 '엄마' 혹은 '아빠' 등의 어떤 의미를 붙이게 되는데, 이는 언어와 부합된 심상이 실마리가 되어 표현활동으로 나아가게 된다. 이같은 유희본능은 아동들이 성장함에 따라서 창작표현의 기제로 이행되며 그것이 예술성이나 인격형성에 수반될 승화, 조절, 투사, 상징화, 퇴행, 도피 등의 작용에 의해 마침내 자아성장으로 향할 수 있는 시작이 된다.

따라서 난화는 아동들이 자신의 생각이나 감정을 표현하는 하나의 도구로 사용될 수 있다. 이는 아동들이 자신의 생각이나 감정을 언어로 표현하는 데 있어서 제한점을 보이기 때문이다(공마리아, 1995).

특히, 잠복기의 아동들의 경우, 타인에게 그들의 문제와 감정들을 직접적으로 이야기하는 것을 꺼린다(공마리아, 1995). 보통 미술치료에서는 아동의 문제들에 대해 언어적으로 초점을 맞추기보다 시각적인 의사소통방식을 선호한다. 미술치료에서 흔히 사용하는 그림 검사들은 투사적 기법으로서 아동의 진단과 평가에는 효과적으로 이용되지만, 이러한 기법들은 치

료에 체계적으로 이용되기는 어렵다. 치료에는 아동과 보다 직접적인 의사소통 방법이 필요하며, 이때 난화가 유용하게 사용될 수 있다.

바. 치료적 미술수업에 유용한 심리검사와 검사 평가 요소

1) 심리검사

미술 진단 심리 검사는 크게 기존 심리 검사 분야에서 사용되던 투사 검사, 주제에 따른 그림 검사, 여러 장으로 구성된 그림 검사, 자극을 제시하고 활용해서 그리는 검사, 그 외 검사로 나뉜다. 기존 심리 검사 분야에서 사용되던 투사 검사에는 집=나무-사람 검사, 동적 가족 그리기 검사, 동적 학교 생활 그리기 검사가 있다. 주제에 따른 그림 검사에는 동그라미를 중심으로 하여 부모-자녀 관계를 그리는 검사, 빗속의 사람을 그리는 검사 등이 있다. 여러 장으로 구성된 그림 검사에는 일련의 그림을 그리는 진단적 그림 시리즈와 가족화 그림 검사가 있다. 자극을 제시하고 그리는 검사에는 그림을 그리고 이야기를 만드는 이야기 그림 검사와 감정 그리기 검사가 있으며 그 외 검사로는 자신의 사회적 관계를 그림으로 표현하는 소셜 아톰 검사가 있다. 이들을 국문 명칭과 영문 명칭으로 정리하면 다음과 같다.

[표Ⅱ-4] 심리검사

구분	국문명칭	영문 명칭
심리 검사 분야에서 사용되던 기존의 투사 검사	집-나무-사람 검사	House-Tree-Person test
	동적 가족화	Kinetic Family Drawing
	동적 학교 생활화	Kinetic School Drawing
주제에 따른 그림 검사	동그라미 중심 부모-자녀 그림	Parents-Self-Centered Drawing (PSCD)
	빗속의 사람 그림 검사	Person-in-the-Rain(PITR)
여러 장으로 구성된 그	진단적 그림 시리즈	Diagnositic Drawing

림 검사		Series(DDS)
	동그라미 중심 가족화	Family-Centered Circle Drawings(FCCD)
자극을 제시하고 활용해서 그리는 그림검사	이야기 그림 검사	Draw-a-Story(DAS)
	그려진 감정 도구	Pictured Feeling Instruments(PEI)
기타 검사	소셜 아톰	Social Atom

2)그림(결과물)을 평가할 때 고려해야 할 요소들

그림을 평가할 때 고려해야 하는 요소는 크게 그림 자체에 관한 그림 내적 요소와 그림을 그리면서 피검자가 취하는 것과 관련되는 그림 외적 요소로 나뉜다. 그림 내적 요소는 부분과 종합으로 구분할 수 있는데 부분에는 그림의 형식, 내용과 관련된 사항을 종합은 종합적인 이미지를 뜻한다. 그림의 외적 요소에는 피검자의 말과 관련된 언어적 행동과 말을 제외한 비언어적 행동이 있으며 이를 정리하면 다음과 같다.

[표Ⅱ-5] 그림을 평가할 때 고려해야 할 요소들

그림 내적 요소	부분	그림의 형식	공간 사용, 대상의 위치, 선택한 재료의 종류, 대상의 크기, 그려진 순서, 필압, 선의 성질, 글씨 삽입
		그림의 내용	통합성, 완성도, 생략, 세부, 특징, 추상적 표현, 경직된 대칭, 주제와 제목, 반복
	종합	그림의 이미지	그림의 부분적 요소들이 종합되어 하나의 전체로서 새롭게 출현하는 요소
그림 외적 요소	언어적 행동	피검자의 말과 관련된 모든 것	말(진술, 질문과 대답, 혼잣말, 언어적 실수, 침묵), 목소리와 음성(높낮이, 세기, 빠르기 등)
	비 언 어 적 행동	그림을 그리는 동안 보여주는 여러 가지 태도와 행동	표현된 정서, 동작, 자세, 눈맞춤, 시선처리

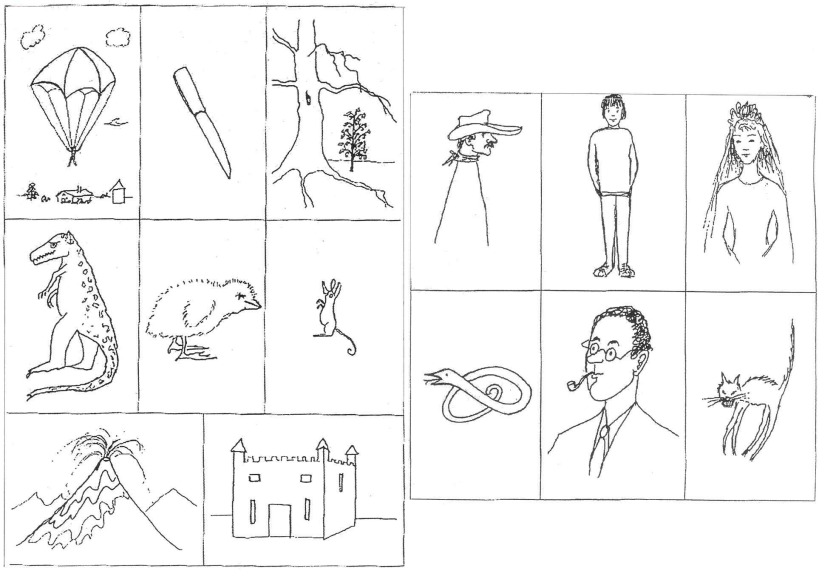
3) 미술 진단 검사

어떤 목적을 가지고 피검사자에게 연필이나 크레파스 등을 주어 종이 위에 무엇인가를 표현시키는 심리검사를 일컫는다. 진단으로서 그림 검사에서 검사 대상자가 쉽게 그림을 그릴수 있으며, 검사 상황에 그림을 그리는 직접성을 지니고 있다는 장점을 지니고 있다.

4) 본 프로그램에서 활용한 DAS 프로그램

DAS검사는 Draw a Story라는 뜻으로 이야기를 상상하여 그림으로 그려내는 검사이다. 그림 실력과 관계없이 주어진 그림들 중 3가지를 선택하여 하나의 이야기를 가진 그림으로 표현해내는 검사이다. DAS 검사에서 주어지는 그림은 다음과 같다.

[그림Ⅱ-1] DAS 프로그램 활용 그림



검사의 평가 방법은 피검사의 정서 상태, 행동상의 특징, 상황, 이야기를 모두 종합하는 것이다. 평가 척도는 1~5점까지로 1점에 가까울수록 우울 성향이 강하다고 평가한다. 아동을 대상으로 검사를 실시할 경우 그림뿐만 아니라 아동의 생활 모습과 주변 관계를 함께 살펴보는 것이 바람직하다. 구체적인 평가 척도는 다음과 같다.

[표Ⅱ-6] DAS 프로그램 채점 기준

점수	주제	세부내용
1점	상당히 부정적인 정서내용	그림에 나타난 대상이 슬픔, 고립, 무력, 자살, 죽음 등의 치명적인 위험에 빠진 것으로 묘사되는 경우. 대상 간 관계가 파괴적이거나 흉악하며, 살해와 같이 삶을 위협한다.
2점	다소 부정적인 정서내용	그림에 나타난 대상이 화남, 좌절, 두려움, 불만족, 공격적, 파괴적, 불행한 것으로 묘사되는 경우. 대상 간 관계가 긴장이 많고 불쾌하며, 스트레스를 주거나 적대적이다.
2.5점	애매하거나 양가적인 정서내용	불쾌하거나 불행한 결과를 나타내는 것이다.
3점	중성적인 정서내용	부정적, 긍정적 정서 모두가 있는 양면적 정서, 부정적이지도 긍정적이지도 않은 비정서적인 정서로 묘사되는 경우. 대상 간 관계가 애매하거나 분명하지 않은 경우도 해당된다.
3.5점	애매하거나 양가적인 정서내용	희망적이거나 즐겁거나 운이 있는 결과를 나타내는 것이다.
4점	다소 긍정적인 정서내용	그림에 나타난 대상이 수동적이지만 운이 좋고, 무언가 즐기고, 보호받는 존재로 묘사되는 경우. 대상 간 관계는 우호적이거나 즐겁다.
5점	상당히 긍정적인 정서내용	그림에 나타난 대상이 행복, 사랑, 목적을 성취하는 것으로 묘사되는 경우. 대상 간 관계는 서로를 돌보거나 사랑을 나눈다.

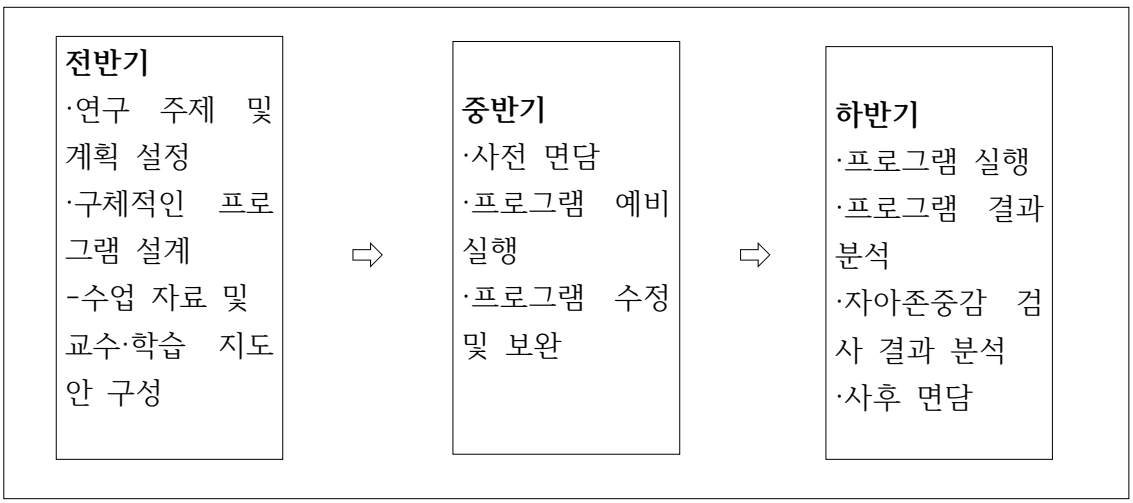
Ⅲ. 프로그램 개요 및 진행

1. 프로그램의 목표 및 절차

본 프로그램의 목적은 초등학생을 대상으로 미술치료를 적용하여 학생들로 하여금 미술의 치유적 과정을 경험하게 하여 자기 자신을 이해하고 타인과의 의사소통의 과정을 통하여 건강한 사회적 상호작용을 유도하고 나아가 학교 생활에의 적응과 바람직한 인성 함양을 돕고자 한다.

본 연구는 2021년 8월부터 2022년 4월 사이에 진행되었으며 상반기에는 연구 주제 설정 및 계획 단계와 수업 자료 및 교수 · 학습 지도안 등 구체적인 프로그램 설계 단계를 거쳤다. 중반기에는 예비 프로그램 실행을 통하여 기존 프로그램의 문제점을 보완, 개선하였다. 이를 토대로 하반기에는 연구에 참여한 교사 및 학생들을 대상으로 프로그램 수업을 진행하였고, 교사 면담과 학생들이 만든 수업 결과물을 토대로 연구의 실효성 평가가 진행되었다. 본 연구의 구조를 도식화하면 다음과 같다.

[그림Ⅲ-1] 연구의 구조 도식화



본 연구의 예비 실험의 경우 2021년 9월에 이루어졌으며 참여자는 서울특별시 남부 교육청에 속한 D학교 교사 1명과 반 학생 16명이다. 반의 구성은 남학생 8명 여학생 8명으로 다문화 학생은 14명이었다. 본 연구 역시 같은 학교인 D학교 교사 1명과 반 학생 15명이며 2022년 3월부터 4월까지 연구가 이루어졌다. 반의 구성은 남학생 7명, 여학생 8명이며 이 중 다문화 학생은 12명이다.

본 연구에 참여한 학생들의 국적, 가정 환경, 성적 등을 구체화하면 다음과 같다.

[표 Ⅲ-1] 학생현황

	학생이름 (가명)	국적	교사의 평가	기타 사항
1	김민준	중국(부모 조선족)	미술 수업에 높은 흥미와 참여도를 보여준다	귀국 한지 6개월 미만
2	이진호	중국(부모 조선족)	한국어가 매우 서툴다	조손 가정
3	황현준	중국(부모 조선족)	학급 임원이며 매사에 적극적인 태도이다	
4	박주원	중국(부모 한족)	성격이 밝지 않고 소심한 편이다	
5	서준우	중국(부모 조선족)	학교 활동에 집중도와 참여도가 낮다	게임 중독
6	장석훈	중국(부모 조선족)	한국어가 매우 서툴다	편모 가정
7	이민진	중국(부모 조선족)	학교 활동에 집중도와 참여도가 낮다	조손 가정
8	김한나	중국(부모 한족)	학급 임원이며 밝은 성격으로 적극적으로 참여한다	편부 가정
9	김유리	중국(부모 조선족)	학교 활동에 집중도와 참여도가 낮다	
10	한정인	중국(부모 조선족)	한국어가 매우 서툴다	귀국 한지 6개월 미만
11	조서율	중국(부모 조선족)	학교 활동에 집중도와 참여도가 낮다	게임 중독
12	송민아	중국(부모 조선족)	미술 수업에 높은 흥미와 참여도를 보여준다	

학생들의 국적은 중국이며 대부분의 학생의 부모가 조선족 출신으로 나타났다. 수업에 대부분 열심히 참여하나 한국어가 서툴거나 개인적인 문제 상황으로 인하여 수업 시간에 낮은 집중도와 참여도를 보이는 학생도 있는 것으로 나타났다. 조손 가정이나 편모, 편부 가정도 있으며 대부분의 가정에서 학생의 교육에 큰 관심이 없는 것으로 나타났다.

목적표집은 연구가 중요시하는 현상에 대해 잘 알려줄 수 있는 개인들을 모집하여 질적 프로젝트의 참여자를 선정하는 방법이다. 이에 따라 다문화 학생이 있거나 대다수인 학급과 다문화 교육에 관심이 있는 교사를 선정하였다.

3. 프로그램의 설계

가. 프로그램 구성

프로그램은 두 가지 방향으로 구성되었다. 첫 번째, 미술 심리 진단을 활용한 상담이고 두 번째, 미술 치료적 방법을 적용한 3학년 미술 수업이다. 미술 수업은 교육과정 재구성을 기반으로 하였다. 치료적 미술 수업을 위하여 다음과 같은 사항을 고려하여 교육과정을 재구성하였다. 첫째, 미술 치료 참가자 학생 개인의 주도성을 최대한 존중하되 교사가 개입하여 프로그램이 진행되도록 하였다. 둘째, 같은 나이의 학생들을 대상으로 진행하였기 때문에 특별한 경우가 아닌 이상 일반적 발달에 따른 수업으로 구성하였다. 셋째, 재료와 환경을 목표에 따라 준비하여 진행하였다.

1) 사전 교사 면담

연구자는 프로그램 내용의 목표와 관련하여 사전에 교사 면담을 실시하였다. 프로그램 대상이 되는 학교의 다문화 학생들의 특성, 다문화 미술 교육의 현황 등을 파악하여 프로그램을 구성하고자 하였다. 다문화 아동의 특성 및 학교와 교사의 대응에 관한 사전 면담 내용을 정리하면 다음과

같다.

[표 Ⅲ-2] 사전 면담

<table>
<tr><th colspan="2">질문 내용</th><th colspan="2">답변</th></tr>
<tr><td rowspan="7">다문화 학생 관련 질문</td><td>다문화 학생 현황</td><td colspan="2">-중국인, 한족 및 조선족 모두 중국인인 경우가 가장 많음
-학 학년(약 45명)에 한 두명 정도 베트남 및 인도 혼혈이 존재함</td></tr>
<tr><td rowspan="3">다문화 학생의 정체성, 자존감</td><td colspan="2">-부모가 자녀를 관리하는 데 어려움을 겪음
-다문화라는 점을 특히 의식하지 않음
-학부모와의 소통, 한국어 사용의 어려움으로 인하여 낮은 자존감을 가짐</td></tr>
<tr><td>저학년</td><td>한 두명 정도 정체성을 드러냄</td></tr>
<tr><td>고학년</td><td>굳이 정체성을 드러내지 않음</td></tr>
<tr><td rowspan="3">다문화 학생의 성적, 생활 모습</td><td colspan="2">-말하기, 듣기보다 읽기, 쓰기에서 어려움을 겪음, 줄글로 된 문제에 어려움
-게임 중독과 같은 문제 상황을 겪음</td></tr>
<tr><td>저학년</td><td>-교사의 말에 순응하는 편</td></tr>
<tr><td>고학년</td><td>-적응이 어려운 경우가 있음</td></tr>
<tr><td rowspan="3">교사/학교 대응 관련 질문</td><td>교사의 조치</td><td colspan="2">-다문화 특별 학급이 존재함</td></tr>
<tr><td>다문화 미술 교육</td><td colspan="2">-딱히 이루어지지 않음
-다른 나라의 축제, 명절을 소개하는 정도</td></tr>
<tr><td>다문화 아동 상담</td><td colspan="2">-상담 시 사용할 수 있는 도구가 없음
-고학년 남학생의 경우 상담이 매우 어려움</td></tr>
</table>

(1) 다문화 아동측면

본 연구를 진행한 D초등학교의 경우 대부분 중국인으로 구성된 다문화 학급인 것으로 나타났다. 한 학년에 한 두명 정도 인도나 베트남 혼혈 다문화 학생이 있고 나머지 다문화 학생은 중국인(한족 및 조선족)가정인 것으로 나타났다. 이렇듯 대부분의 학생들이 다문화이기 때문에 다문화라는 정체성을 크게 가지고 있지 않은 것을 확인할 수 있다. 저학년의 경우 가정에서 다문화임을 자각한 경우 학교에 와서도 다문화 가정임을 드러내지만 고학년의 경우 그런 경우가 적은 것을 볼 수 있다. 또한 다문화 아동은 대부분 부모가 자녀 양육에 관심이 크지 않은 것을 확인할 수 있다. 왜냐하면 다문화 가정의 경우 한부모 가정이나 맞벌이 가정이 많기 때문이다. 더불어 교사가 문제가 있는 아동의 보호자에게 연락을 취하더라도 보호자가 한국어가 서툰 경우가 많아 부모와의 소통에 어려움을 겪어 아동에게 적절한 조치를 취하기가 어려운 것을 확인할 수 있었다.

(2) 교사/학교 대응 측면

한국어 매우 서툰 학생들을 대상으로 특별 학급이 존재한다. 귀국한 지 얼마 되지 않은 학생들을 대상으로 이런 학급이 운영된다. 대부분의 학생들은 특별 학급에서 한국어를 익혀 금방 본래 반으로 돌아가지만 간혹 이를 거부하는 학생들이 있는 것을 확인할 수 있다. 일반 반의 경우 한국어를 못하면 안 되기 때문에 학생들이 이를 알고 한국어를 못 하는 척을 하거나 하는 방법을 통해 돌아가지 않는 다고 한다.

다문화 미술 교육은 다문화가 많은 학급이라 하더라도 특별히 이루어지지 않는 것으로 나타났다. 특정 명절이나 축제를 소재로 하여 미술 수업을 구성할 때가 있지만 굳이 다문화 학생 대상임을 의식하고 수업을 진행하지 않는 것을 확인할 수 있다.

교사는 다문화 아동을 상담할 때 큰 어려움을 겪는 다고 전하였다. 일반

학생들도 상담을 할 때 마음의 문을 열고 진행하기가 어려운데 다문화 학생의 경우 한국어도 서툴기 때문에 더 어렵다는 것이다. 또한 상담을 진행할 때 사용하는 도구가 따로 없고 고학년 남학생의 경우 상담 자체를 거부하기 때문에 더 어렵다고 토로하였다.

2) 프로그램 예비 실행

연구자는 프로그램 내용의 목표 타당도와 현장 적합성을 검토, 확인하고 추후 본 프로그램을 원활하게 진행하기 위하여 2021년 9월 6일부터 10월 22일까지 다문화 교실 환경을 갖추었고 본 프로그램 진행 대상과 같은 학년을 대상으로 프로그램 예비 실행을 하였다. 미술진단검사를 이용한 상담과 미술 치료 프로그램을 활용하였으며 검토의 주안점은 다음과 같다.

첫째, 활동이 아동의 긍정적인 자아상과 사회성을 기르는 데 적합한가?
둘째, 활동이 아동에게 쉽고 흥미가 있으며 진행 시간이 적절한가?
셋째, 교사가 활동을 진행하면서 유의해야 할 사항은 무엇인가?

미술치료 프로그램에서는 변화하고자 하는 내담자의 정서나 행동 목표에 '기대 효과'라는 용어를 사용하지만, 연구자의 프로그램은 학교 현장에서 지도안 성격을 가지므로 '활동 목표'라는 용어를 사용하였다. 더불어 미술 치료에 필요한 준비물은 미술 치료 프로그램 본래의 용어대로 '미술매체' 라는 용어를 사용하였다. 연구자가 잠정적으로 구성한 예비 미술치료 프로그램의 개요는 다음과 같다.

[표Ⅲ-3] 예비 미술치료 프로그램 개요

단계	회기	활동 내용	활동 목표	미술매체	시간(분)
초기	1	자기 소개하기	학생에 대한 정보 수집 친밀감 형성 미술활동을 통한 자기표현 증진과 자신의 대처 자원 탐색	이름표 사인펜 색연필	40
	2	그림 이어 그리기			40
	3	내가 보는 나, 남이 보는 나			40
중기	4	내가 만든 명화 : 명화 이어 그리기	자신의 무의식적 갈등에 대한 확인 및 명료화 자기 인식 및 이해를 통한 자원 발견 역할에 맞는 다양한 외적 환경과 반응에 적절한 가면 찾기 부정적 정서 해소 및 자기 강점을 활용한 긍정적인 대처 기술 탐색 타인에 대한 이해	수채화 물감, 색연필 도화지	60
	5	감정 조절에 대한 필요성과 중요성 느끼기			40
	6	색채 심리			40
종결기	7	대문을 열면	7 현실 검증력 및 개선 파악 8 과거의 상처를 보듬고 치유함 긍정적인 상호작용 경험 및 성장 가능한 미래 인식	도화지, 색연필, 사인펜	60
	8	장래희망 그리기			60

프로그램의 계획안 예시(3회기)는 다음과 같다.

[표Ⅲ-4] 프로그램의 계획안 예시(3회기)

<table>
<tr><th>회기</th><th colspan="3">3. 내가 보는 나, 남이 보는 나</th></tr>
<tr><td>활동 목표</td><td colspan="3">● 자기표현 증진과 자신의 대처 자원 탐색</td></tr>
<tr><td>미술매체</td><td>● 색종이, 활동지, 필기도구, 흰색 도화지</td><td>시간</td><td>40분</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">활동 내용 및 흐름</td><td>유의점</td></tr>
<tr><td>도입</td><td colspan="2">■ 지난 활동 되돌아보기
- 친구와 함께 그림을 그렸던 경험 떠올려보기

■ 자진 되돌아보기
- 한 사람에게 여러 가지 모습이 있음에 대하여 이야기 나누기
-자신이 여러 가지 모습을 가지고 있음을 알기</td><td rowspan="3">※내가 보는 나와 남이 보는 내가 왜 다른지 생각해 볼 수 있는 시간 필요</td></tr>
<tr><td>전개</td><td colspan="2">■ 표현하기
- 종이를 반으로 접어 구분하여 내가 보는 나와 남이 보는 나를 그리기
- 색채, 모양을 달리하고 설명을 적기</td></tr>
<tr><td>정리</td><td colspan="2">■활동 정리하기
-발표 및 소감 나누기</td></tr>
</table>

2) 프로그램 예비 실행 수정・보완

연구자는 프로그램 예비 실행에서 각 회기를 마무리하며 활동의 용이성과 참여도에 대하여 아동의 반응을 관찰하였고 반응 결과물을 분석하였다. 이를 통하여 아동에게 활동이 쉽고 흥미가 있었는지 평가하도록 하였다. 또한 활동 내용이 목표에 적합한가에 대하여 아동의 활동과정과 작품을 참고하여 검토하였다. 그리고 교사의 발문 및 지도가 어떤 식으로 구성되어야 활동 목표에 도달하기 적합한지 관찰하였다. 아동의 평가와 연구자의 관찰, 검토를 분석한 결과 프로그램은 전반적으로 효과가 있을 것으로 예

상되었으나 수정 • 보완도 부분적으로 필요하였다.

먼저 미술 진단 검사를 활용한 상담을 진행할 때 교사 발문에 수정이 필요함을 알 수 있었다. 사과 따기 검사 실행 시 학생들은 사과 따는 방법이 정해져 있다고 여기고 어떤 방법으로 사과를 따는 모습을 그려야 하는지에 대하여 질문을 하였다. 교사가 이에 대하여 자세하게 설명해야 하였다. 또한 DAS 진단 검사에서도 9개의 그림 중에 그리기 쉬운 것을 골라 이야기를 짓는 경우도 발생하는 것으로 나타났다. 이를 보완하기 위해서 그리기 어려운 그림을 교사가 인쇄하여 줄 수 있도록 하였다. 미술 진단 검사를 통한 상담은 교사의 발문을 좀 더 자세하게 하는 것으로 수정하였다.

다음은 미술 프로그램 수정과 보완이다. 1회기에서 자기 자신을 생각하며 떠오르는 것을 9개의 빈칸에 그림과 글을 채워나가도록 안내할 때 학생들 대부분 9가지를 떠올리는 데 어려움을 겪었다. 대부분의 학생들은 자기에 대하여 9가지로 표현하는 것조차 어려워할 정도로 자기 인식에 어려움을 겪었다. 이를 해결하기 위하여 학생들에게 예시를 더 자세하게 안내할 필요가 확인되었다. 더불어 빙고 게임을 진행하여 자기 자신을 인식하는 것과 동시에 친구에 대해서도 자연스럽게 인식할 수 있도록 활동을 추가하였다. 자세한 예시를 보여주었으므로 이를 이용하여 학생의 이름표도 꾸밀 수 있도록 하였다.

2회기에서 학생들은 이어 그리기의 개념을 익히는 데 어려움을 겪었다. 짝 친구와 함께 그림을 완성한다는 것을 강조하였다. 3회기에서 학생들은 자신이 보는 나와 남이 보는 나에 대해서 색채, 모양을 달리 하여야 한다는 사실을 이해하지 못하고 한 가지 색이나 모양으로 표현하는 경우가 있었다. 이는 색에 관하여 어두운 색/밝은 색, 진한 색/연한 색, 자신이 좋아하는 색/자신이 싫어하는 색처럼 어떤 기준을 가지고 이해하고 있지 못한다는 것을 의미하였다. 따라서 회기 전에 색에 관하여 지도할 필요가 있다고 느꼈으며 이 부분을 보완하였다.

4차시 명화로 이야기 만들기에서 학생들은 가장 큰 어려움을 겪었다. 우선 완성할 명화의 수준이 높아 학생들은 자신이 명화를 완성한다는 것에 부담감을 느꼈다. 검은 도화지(사포지)와 크레파스를 준비하여 명화의 한 부분을 살리고 나머지를 완성하는 것으로 좀 더 완성하기 쉽게 활동을 구성하였다. 그리고 명화에 이야기가 숨겨져 있다는 사실을 인지하지 못하여 자신이 완성한 명화를 가지고 이야기를 짓는다는 생각을 하지 못하였다. 학생들은 그림이 어떤 메시지를 담을 수 있고 이야기를 가질 수 있다는 것을 인지하지 못하는 듯 보였다. 이를 보완하기 위하여 명화 속 이야기에 대하여 자세하게 알려주도록 수정하였다.

5차시는 여러 감정에 이름을 붙이고 감정 조절에 대한 필요성을 아는 활동이다. 감정 단어 사전을 마련하여 학생들에게 교사가 감정에 대하여 알려주었지만 학생들은 자신의 감정을 명확하게 아는 것부터 어려움을 겪었다. 이를 보완하기 위하여 수업 시간에 감정 출석부, 감정일기 등 감정에 대하여 알 수 있도록 지도하였다. 그리고 앞서 2회기에서 관찰할 수 있었듯 대부분의 학생들은 색이 주는 느낌을 직관적으로 이해하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 검은색이라고 하더라도 밝다고 인식하는 등 색에 관한 직관이 발달하지 못한 것을 확인할 수 있었다. 이에 대해서 2회기에서부터 색에 관하여 인지할 수 있도록 하여 보완하였다.

6회기에서는 색에 관해서 알고 친구와 함께 이야기 나눈다. 앞선 회기에서 관찰하였듯 학생들은 색에 관하여 선호도를 명확히 갖지 못한 상태였다. 이를 해결하기 위하여 색에 관한 수업을 보강하였고 자기 인식과 감정 인식을 통하여 선호하는 색을 고를 수 있도록 보완하였다. 또한 자기에서 시작하여 타인에 관한 인식까지 나아갈 수 있도록 하였다.

7차시에서는 대문을 가지고 자신의 영역을 만들고 대문 안과 밖을 설정하는 활동을 한다. 학생들 대부분은 활동 목표를 이루었으나 대문 안에 자신이 좋아하는 것을 넣을지 대문 밖에 자신이 좋아하는 것을 넣을지 헷갈려 하는 경우가 있었다. 교사의 발문을 수정하도록 하여 이 부분을 보완하였다.

8차시는 미래를 향한 다짐을 하는 마무리 활동을 진행한다. 학생들 대부분 활동 목표를 이룬 것을 관찰할 수 있었다. 하지만 직업에 치우쳐서 미래의 모습을 그리는 경우가 있어 이를 보완하고자 어떻게 지내고 있을지도 생각해볼 수 있도록 발문을 추가하였다. 더불어 7차시와 8차시는 마무리 차시이며 미래를 향한 다짐이 있으므로 친구의 작품을 감상할 수 있는 시간을 추가하였다. 프로그램 예비 실행 후 수정•보완한 내용은 다음과 같다.

[표Ⅲ-5] 수정•보완 내용

진단 검사	수정•보완 내용
사과 따기 검사	- 사과 따는 모습을 그릴 때 자유롭게 그리라고 지도함 - 너무 어려워하는 아동에게 사과를 나무에서 따는 자신의 모습을 그리라고 구체화하여 지도함
DAS 진단 검사	- 이야기 만드는 것보다 그림 선택에 치중하는 경향을 약화시키기 위하여 그림 그리기 어려운 아동에게 그림을 오려서 주도록 함

회기	수정•보완 내용
1	- 자신에 관한 9가지를 떠올리기 쉽도록 자세한 예시를 제공하도록 함 - 빙고게임을 통하여 자신과 친구를 알 수 있도록 함 - 이름 꾸미기 활동을 추가하여 자신에 관하여 여러 가지를 떠올리고 표현할 수 있도록 함
2	- 이어 그리기 개념을 강조하도록 함 - 친구와 함께 그림과 이야기를 같이 만든다는 내용을 지도하도록 함
3	- 감정 출석부, 감정 일기 등 감정에 대하여 충분히 알 수 있도록 지도하도록 함 - 색에 관한 기초 지식을 수업하여 학생들이 색으로 자기 자신의 감정을 표현할 수 있도록 함
4	- 명화를 완성할 때 명화에서 한 부분을 이용하여 완성할 수 있도록 함 - 일반 도화지보다 검은 도화지에 크레파스로 그리도록 하여 작품의 느낌을 달리 할 수 있고 완성이 쉽도록 함 - 명화에 이야기가 담겨있으며 아동이 완성한 그림 역시 이야기를 가질 수 있음을 이해할 수 있도록 함

5	- 3회기와 마찬가지로 감정에 대하여 명확히 인식할 수 있도록 함 - 색에 관한 기호와 느낌, 생각을 가질 수 있도록 지도함
6	- 자기 자신에 대한 인식에서 나아가 타인에 대한 인식을 가질 수 있도록 학생 간 소통 시간을 늘리도록 함
7,8	- 발표 시간 및 서로의 작품을 감상할 수 있는 시간을 늘리도록 함 - 교사의 발문을 좀 더 자세하게 수정함

3)수업 차시 구성

최종 프로그램의 개요와 예시 계획안은 다음과 같다. 수정 사항은 *표시를 하였다.

[표Ⅲ-6] 최종 프로그램의 개요

단계	회기	제목	활동 목표	활동 내용	미술 매체	시간(분)
초기	1	자기 소개해요	학생에 대한 정보 수집 친밀감 형성 미술활동을 통한 자기표현 증진과 자신의 대처 자원 탐색	자기에 대하여 표현하기, 빙고게임하기(*), 이름표 만들기(*)	이름표 사인펜 색연필	40
	2	그림 이어 그려요		선을 마구 긋기, 친구의 그림 완성하기, 이야기 완성하기(*)		40
	3	내가 보는 나, 남이 보는 나는 달라요		감정에 대하여 인식하기(*), 내가 보는 나와 남이 보는 내가 다름을 알기		40
중기	4	명화를 이어 그려요	자신의 무의식적 갈등에 대한 확인 및 명료화 자기 인식 및	명화 감상하기(*) 명화에 한 부분을 가지고 그림 완성하기(*)	색연필 도화지, 크레파스	60
	5	감정을		감정에 대하여		40

		조절해요	이해를 통한 자원 발견 역할에 맞는 다양한 외적 환경과 반응에 적절한 가면 찾기 부정적 정서 해소 및 자기 강점을 활용한 긍정적인 대처 기술 탐색 타인에 대한 이해	인식하기(*) 감정을 색에 대응하기(*)	,검은도화지(*)	
	6	감정을 색에 담아보아요		색의 성질에 대해 인식하고 자신의 기호, 생각, 느낌 찾기(*)		40
종결기	7	대문을 그려 보아요	현실 검증력 및 개선 파악 과거의 상처를 보듬고 치유함 긍정적인 상호작용 경험 및 성장 가능한 미래 인식	대문 그리기, 대문 안과 밖에 두고 싶은 것 그리기(*)	도화지, 색연필, 사인펜	60
	8	장래희망을 그려요		미래에 내가 되고 싶은 사람에 대해서 생각하기(*) 그리기		60

[표Ⅲ-7] 프로그램의 계획안(2회기)

회기	2. 그림 이어 그려요		
활동 목표	● 자기표현 증진과 자신의 대처 자원 탐색		
미술매체	● 색종이, 활동지, 필기도구, 흰색 도화지	시간	40분
	활동 내용 및 흐름		유의점
도입	■ 지난 활동 되돌아보기 - 자신을 표현하고 이름표를 그렸던 경험 떠올려보기 ■ 난화 그리기 - 어떤 도구로 그릴지 선택하기 - 마음 가는 대로 줄을 그어 난화 그리기		※내가 보는 나와 남이 보는 내가 왜 다른지 생각해 볼 수 있는 시간필요
전개	■ 이어 그리기		

	- 짝과 함께 그림 교환해 이름 붙이기 - 그린 그림으로 이야기 만들기	
정리	■활동 정리하기 -발표 및 소감 나누기	

[표Ⅲ-8] 프로그램의 계획안(4회기)

회기	4. 명화를 이어 그려요		
활동 목표	● 역할에 맞는 다양한 외적 환경과 반응에 적절한 가면 찾기		
미술매체	● 검은 도화지, 명화 인쇄물, 크레파스	시간	60분
	활동 내용 및 흐름		유의점
도입	■ 지난 활동 되돌아보기 - 이어 그리기 경험 떠올리기 ■ 명화 살펴보기 - 여러 가지 명화 감상하기 - 명화에 담긴 이야기 알기		※나의 이야기를 만들며 자기 인식을 할 수 있도록 함
전개	■ 명화 완성하기 - 원하는 명화를 고르기 - 명화의 한 부분을 고르고 명화 완성하기		
정리	■활동 정리하기 -발표 및 소감 나누기		

[표Ⅲ-9] 프로그램의 계획안(5회기)

회기	5. 감정을 조절해요		
활동 목표	● 자신의 무의식적 갈등에 대한 확인 및 명료화		
미술매체	● 도화지, 감정 카드, 색연필, 사인펜,	시간	60분

	얼굴 표정 동영상	
	활동 내용 및 흐름	유의점
도입	■ 지난 활동 되돌아보기 - 완성했던 명화 떠올리기 ■ 감정에 대해 생각해보기 - 부정과 긍정의 감정낱말에 대해 알기 - 감정 조절의 필요성 느끼기	※ 잘 그리려고 하기보다는 솔직하고 자유롭게 자신의 감정을 표현하도록 안내
전개	■ 표현하기 -부정적 감정의 색으로 자유화 그리기 -그림을 다른 종이에 반복하여 옮겨 찍으며 부정적 감정의 색 덜어내기 -작품을 순서대로 붙이기	
정리	■활동 정리하기 -발표 및 소감 나누기	

[표Ⅲ-10] 프로그램의 계획안(6회기)

회기	6. 감정을 색에 담아보아요		
활동 목표	● 부정적 정서 해소 및 자기 강점을 활용한 긍정적인 대처 기술 탐색, 타인에 대한 이해		
미술매체	● 색종이, 활동지, 필기도구, 채색도구, 흰색 도화지	시간	60분
	활동 내용 및 흐름		유의점
도입	■ 지난 활동 되돌아보기 ■ 색에 대해 알아보기 -삼원색 알아보기 -색의 느낌 찾아보기		
전개	■ 색으로 소통하기 -선호하는 색을 정하고 색의 특징 알아보기 -선택한 색으로 짝 친구 만나기 -짝의 소개를 듣고 메모하기 -내가 짝 친구를 소개하기		※ 잘 그리려고 하기보다는 솔직하고 자유롭게 자신의 감정을 표현하도록 안내
정리	■활동 정리하기		

	-발표 및 소감 나누기	

[표Ⅲ-11] 프로그램의 계획안(7회기)

회기	7. 대문을 그려 보아요		
활동 목표	● 현실 검증력 및 개선 파악		
미술매체	● 색종이, 활동지, 필기도구, 채색도구, 흰색 도화지	시간	60분
	활동 내용 및 흐름		유의점
도입	■ 지난 활동 되돌아보기 ■ 나의 대문 만들기 - 여러 가지 문 관찰하기 - 나의 대문 만들기		
전개	■ 대문 안과 밖 정하기 - 나의 대문 안에는 무엇이 있을지 생각해 보기 - 나의 대문 밖에는 무엇이 있을지 생각해 보기 ■ 대문 안과 밖 표현하기 - 정한 것으로 대문 안과 밖 표현하기		
정리	■활동 정리하기 -발표 및 소감 나누기		

나. 미술 치료적 방법 적용 근거

1~3차시의 치료적 목표는 자기 탐색을 시작하고 공동체 안에 친밀감을 형성하는 것이다. 학생들이 본인의 이야기를 미술 작품을 매개로 이야기하고 공동체 안에서 경청하며 소통할 수 있도록 하였다. 4~6차시의 치료적 목표는 자기 자신에 대해 좀 더 명확하게 인식하고 이를 통해 타인을 이해하는 것이다. 6차시에서는 색을 통해 감정을 살펴보게 된다. 각 색은 특

정 감정을 나타내기도 한다. 색채에는 사람의 감정을 자극하는 효과가 있기 때문이다. 색에 대한 느낌은 보는 사람마다 다르게 나타난다. (김현숙, 2012) 또한 학생들이 직관적으로 받아들이기에 적합하다고 여겨 이를 확인하였다. 또 색에 대한 느낌의 개인차를 통해 서로를 이해하는 시간을 제공하고자 하였다. 이는 자신에 대한 이해와 더불어 타인과 자신의 차이를 인식하도록 하므로 치료적이다. 7~8차시의 치료적 목표는 학생들이 배운 것을 내면화하고 미래로 나아갈 수 있도록 하였다.

활동 전반에 자유로운 미술 활동을 강조하여 긴장 이완을 경험하고 자신과 타인을 탐색할 수 있도록 구성하였다. 난화를 그리는 활동은 미술치료에 대한 부담감과 긴장감을 줄이는 데 효과가 있다. 또 난화를 그린 후 찾아낸 심상으로 학생의 내면 탐색을 돕는다. 미술 진단 검사와 마찬가지로 학생이 난화를 통해 찾은 이미지를 통해 현재의 생활이나 고민을 관련지어 대화를 나눌 수 있기에 내면을 탐색하는 데에 도움이 된다. 난화는 무의식을 보다 쉽게 의식화시켜주고 스스로 자신의 문제나 상황을 인식하도록 도와주기에 치료적이다 (박현주, 서명옥, 2009).

다. 프로그램 기대효과

학생들에게 미적 치유 활동의 과정을 통하여 풍부한 정서를 체험하고 자기 이해의 과정과 다른 사람들과 관련된 상호작용을 통해 자신이 처한 상황을 객관적으로 바라볼 수 있고, 미적 표현을 의사소통의 도구로 사용하는 과정을 통해 내·외적으로 잠재된 문제를 해결하고 갈등 및 스트레스를 해소함으로써 긍정적인 자아 성장의 발달에 도움이 될 것이다.

반 전체를 대상으로 가능한 사과따기 검사를 실시하여 학생들의 문제 해결 능력을 검사한다. 또한 문제 행동 가능성이 있는 학생들을 대상으로 상담을 진행할 때 이야기 그림 검사를 활용하여 검사의 유효성을 살펴본다.

사례 연구를 통해 수업의 결과를 담임 교사와의 면담을 통해 분석하여 미술 진단 검사를 활용한 상담의 유효성과 가능성을 살펴보고자 한다.

더불어 교사 면담을 진행하여 치료적 접근 방식을 적용한 미술 수업 프로그램의 효과에 대해 알아보고자 한다. 연구의 결과를 종합하여 프로그램 수업의 실효성을 파악하고 개선점을 찾아 치료적 미술 수업의 유효성과 가능성을 살펴보고자 한다.

Ⅳ. 연구 결과 분석

1. 결과

가. 미술 진단 검사

1) 교사 면담 결과

미술 진단 검사를 활용한 상담에 관하여 교사와 면담을 진행하였다. 교사의 답변은 다음과 같다.

[표 Ⅳ-1] 미술 진단 검사 관련 면담

질문 내용	답변
미술 진단 검사	- 상담시 사용할 수 있는 도구 제공 - 한국어 사용의 어려움 문제 해소 - 마음의 문을 여는 데 도움 - 학생 본인이 인지하지 못한 문제 발견

미술 진단 검사가 상담시 사용할 수 있는 도구이고 활용 가능성이 높다는 것을 확인할 수 있다. 한국어 사용이 서툰 학생의 경우 교사가 학생이 그린 그림을 토대로 상담을 진행할 수 있기 때문에 유용했다. 학생이 그린 그림을 가리키며 교사가 주도적으로 질문을 하고 학생은 이에 대하여 답변하면서 상담을 진행하는 것이다. 또한 기존에는 상담 상황에 맥락 없이 놓이는 것 같아 상담을 진행하는 데 어려움이 있었으나 미술 진단 검사를 활용한 상담은 그림이라는 매개가 있기 때문에 학생의 마음의 문을 여는 데 도움을 받았다고 교사는 답변하였다. 또한 검사를 통하여 기존에 문제를 인지하지 못하였던 학생의 가정 상황에서의 문제를 교사가 먼저 발견

할 수도 있었다. 저학년의 경우 본인이 방치 당했다거나 감정이 우울하다거나 하는 문제 상황을 인지하지 못하는 경우가 있다. 이 경우 그림을 통하여 교사가 상담을 이어나가면서 학생의 문제를 발견할 수 있었다. 더불어 학생이 드러내기 기피하는 문제 역시 교사가 자연스럽게 발견하고 문제 아동을 관리하는 데 도움을 받은 것으로 나타났다.

2) 학생 상담 결과

[그림Ⅳ-1] 사과 나무 따기 검사지 결과

사과나무 따기 검사지	

[표Ⅳ-2] 사과나무따기 검사지 채점 결과(남학생)

기준/구분	그림 내적 요소		그림 외적 요소	
	부분	종합	언어적 요소	비언어적 요소
1	-사과와 나무의 모습이 추상적 -선이 제대로 그어지지 않음	-전체적인 완성도 부족		-불안한 모습 -그림에 집중하지 못함

2	-사과와 나무의 모습이 추상적 -나무의 모습이 빈약함	-전체적인 완성도 부족 -사과를 따는 모습이 드러나지 않음	-질문을 끊임 없이 함	-산만한 태도를 보임
3	-사과와 나무의 모습이 구체적	-사과 따는 모습이 드러남		-집중하여 해결
4	-사과와 나무의 모습이 구체적	-사과 따는 모습이 드러남		-집중하여 해결
5	-사과와 나무의 모습이 구체적	-사과 따는 모습이 드러남		-집중하여 해결
6	-사과와 나무의 모습이 구체적	-막대기를 이용해서사과 따는 모습이 드러남	-교사에게 질문	-집중하여 해결
7	-사과와 나무의 모습이 구체적	-사다리를 이용해서 사과 따는 모습이 드러남		-집중하여 해결

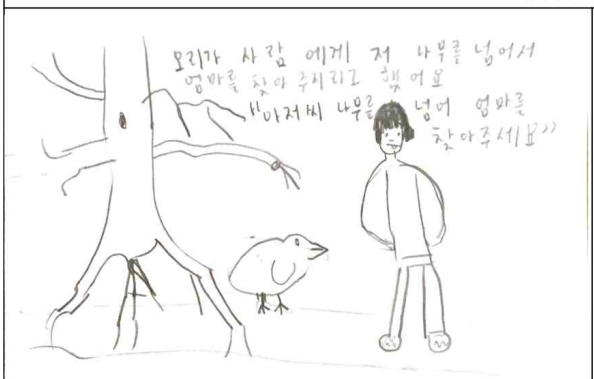
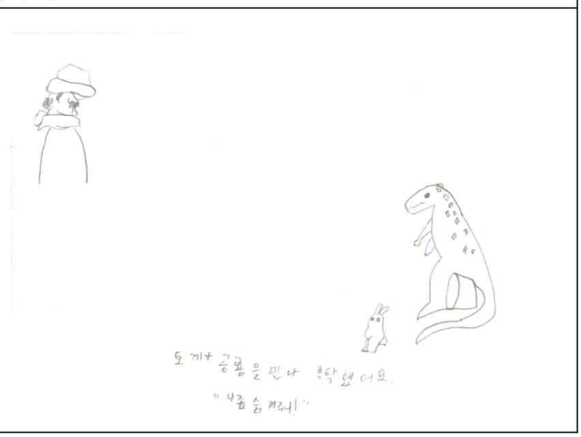
[표Ⅳ-7] 사과나무따기 검사지 채점 결과(여학생)

기준/구분	그림 내적 요소		그림 외적 요소	
	부분	종합	언어적 요소	비언어적 요소
1	-사과와 나무의 모습이 구체적	-사과 따는 모습이 드러남		-집중하여 해결
2	-사과와 나무의 모습이 구체적	-사과 따는 모습이 드러남		-집중하여 해결
3	-사과와 나무의 모습이 구체적	-사과 따는 모습이 드러남	-교사에게 질문	-집중하여 해결
4	-사과와 나무의 모습이 구체적	-사과 따는 모습이 드러남		-집중하여 해결
5	-사과와 나무의 모습이 구체적	-사과 따는 모습이 드러남		-집중하여 해결
6	-사과와 나무의 모습이 구체적	-막대기를 이용해서사과 따는 모습이 드러남	-교사에게 질문	-집중하여 해결

7	-사과와 나무의 모습이 구체적	-사다리를 이용해서 사과 따는 모습이 드러남		-집중하여 해결
8	-사과와 나무의 모습이 구체적	-사다리를 이용해서 사과 따는 모습이 드러남		-집중하여 해결

사과 나무 따기 검사를 통해 학생들의 기본적인 문제해결력을 살펴보고자 하였다. 본 검사에서 대부분의 학생들이 사다리를 함께 그려 사다리를 타고 사과를 따거나 막대기 같은 도구를 이용하여 사과를 따는 그림을 그렸다. 하지만 다른 방식으로 표현한 학생들도 있었다. [그림1]을 살펴보면 학생1과 2는 사과를 따는 모습이 아닌 사과가 달려 있는 모습만을 그려 내었다. 이를 토대로 교사는 학생의 문제해결능력에 대하여 짐작할 수 있었으며 상담을 진행하였다.

[그림Ⅳ-2] DAS검사 결과지

DAS 검사지	
	

[표Ⅳ-4] DAS 검사지 채점 결과(남학생)

기준/구분	정서내용척도	자아상 척도	합계
1	4	4	8
2	3.5	3.5	7
3	2	2	4
4	4	4	8
5	4	4	8
6	3.5	3.5	7
7	4	3.5	7.5

[표Ⅳ-5] DAS 검사지 채점 결과(여학생)

기준/구분	정서내용척도	자아상 척도	합계
51	4	3.5	7.5
52	4	4	8
53	4	4	8
54	2	2	4
55	4	4	8
56	4	4	8
57	3.5	3.5	7
58	4	3.5	7.5

DAS 검사의 경우 대부분의 학생들이 검사를 진행하였을 때 특이한 점을 보이지 않았다. 하지만 두 학생의 경우 유의미한 상담을 진행할 수 있었다. [그림Ⅳ-2]에서 학생3은 오리가 아저씨에게 엄마를 찾아달라고 부탁을 하는 모습을 그렸다. 다음은 교사와 학생3 간의 상담 내용을 구술한 내용이다.

교사: 오리가 왜 “ 엄마를 찾아주세요 ”라고 부탁하였을까?

학생3: 엄마가 나무 속으로 들어갔어요.

교사: 오리는 엄마랑 같이 없어서 지금 기분이 어떨까?

학생3: 오리는 슬퍼요. 그래서 아저씨한테 부탁했어요.

교사: 아저씨가 오리의 부탁을 들어줬을까?

학생3: 아저씨는 오리 엄마를 안 꺼내줬어요.

교사: 아저씨는 왜 그랬을까?

학생3: 아저씨는 바빠서 그랬어요.

교사: 오리 마음은 어땠을까?

학생3: 엄마가 보고 싶어요.

학생 11은 토끼가 공룡을 만나서 “ 나 좀 숨겨줘 ”라고 부탁하는 내용의 그림을 그렸다. 그림을 살펴보면 토끼 앞에는 남자 어른이 있고 토끼는 그로부터 숨겨달라고 부탁하는 것처럼 보인다. 교사는 학생 11에게 상담을 할 필요성이 있다고 느끼고 상담을 진행하였다. 다음은 교사와 학생11 간의 상담 내용을 구술한 내용이다.

교사: 토끼는 왜 공룡에게 “ 나 좀 숨겨줘 ” 라고 말했을까?

학생11: 응답 없음

교사: 토끼가 이 아저씨(그림을 가르키며) 때문에 공룡에게 숨겨달라고 말을 한걸까?

학생11: 네.

교사: 아저씨가 무서워서 그래?

학생11: 네.

교사: 공룡이 토끼를 숨겨줬을까?

학생11: 공룡이 토끼를 안 숨겨줬어요.

교사: 왜?

학생11: 공룡이 없어요. 공룡도 무서워요.

교사: 그러면 토끼는 어떤 마음이 들까?

학생11: 무서워요.

교사: 토끼는 혼자인거야?

학생11: 토끼는 항상 혼자 같아요.

교사: 또 토끼는 공룡한테 부탁을 하고 싶을까?

학생11: 토끼는 공룡을 좋아해서 또 부탁을 해요.

교사는 학생이 각각 자신을 오리/토끼에 비유하고 있으며 자신의 상황을 그려냈음을 알 수 있었다. 학생3은 편부가정에서 지내는 것으로 나타났고 학생11은 편모 가정에서 지내지만 어머니가 일 때문에 한 달에 한 번 정도 집으로 오고 보호자가 할머니로 나타났음을 확인하였다. 기존에 상담을 진행했을 때는 학생들의 마음에 관하여 이야기 나누지 못 했지만 그림 진단 검사를 활용한 검사를 하고 학생들의 마음을 알 수 있었다.

나. 미술 교육 프로그램

1) 교사 면담 결과

미술 치료 방법을 적용한 미술 교육 프로그램에 관한 교사 면담 결과를 표로 나타내면 다음과 같다.

[표Ⅳ-6] 교사 면담 결과

질문 내용	답변
미술 치료 방법 적용 프로그램	- 미술 교과에 대한 긍정적 인식 확대 - 자아 정체성 인식, 자존감 상승 관찰 - 사회성 발달 - 교사와 학생 간, 학생들 간 관계 개선

교사 면담 결과 교사는 미술 교과에 대한 학생들의 긍정적인 인식이 확대된 것을 확인할 수 있다고 대답하였다. 학생들은 미술 수업을 즐거운 것으로 인식하게 되었다. 기존의 그림을 잘 그려야 한다는 선입견에서 벗어나 미술 시간을 자신을 인식하고 표현하고 타인과 소통하는 시간으로 인식하게 되었기 때문이다. 교사 관찰 결과 학생들이 가장 많이 웃는 시간으로 나타났다.

그리고 자신에 대한 그림을 그리고 이를 인식하면서 자아 정체성을 확고히 하고 자존감의 향상을 확인하였다. 학생들은 자신에 관한 것을 표현

하면서 자기 인식 수준의 향상을 겪었다. 또한 이를 바탕으로 다른 학생들과 소통하면서 자기 인식에서 타인에 대한 인식으로 나아갈 수 있었다. 더불어 이런 경험들은 총체적으로 교사와 학생, 학생과 학생 간 관계 개선에 도움을 준 것으로 나타났다.

2) 자아존중감 검사

본 연구에서 사용한 자아존중감 척도는 로젠버그(1965)가 개발하고 전병제(1974)가 번안한 것으로, 이영자(1995), 정현임(2006), 박명숙(2010)이 수정, 보완하여 사용한 검사지이다. 자아 존중감 검사는 개인의 자아존중감, 즉 자기 존중 정도와 자아 승인 양상을 측정하는 검사이다. 이 척도는 개인이 지각하고 있는 자신에 대한 긍정적 자아 존중감 5문항과 부정적 자아 존중감 5문항으로 모두 10문항으로 구성되어 있다.

리히커식 척도로써 긍정적 문항에 대한 응답은 '대체로 그렇지 않다', '항상 그렇다'로 4점 척도로 이루어져 있고, 부정적 문항 3,5,8,9,10에 대한 응답도 마찬가지로 '대체로 그렇지 않다', '항상 그렇다'로 4점 척도로 하지만, 채점할 때는 역 채점으로 처리한다. 점수 범위는 10점에서 40점까지이며, 점수가 높을수록 자아 존중감이 높은 것을 의미한다.

[표Ⅳ-8] 로젠버그 자아존중감 척도 검사지

내용	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	항상 그렇다
나는 내가 다른 사람들처럼 가치있는 사람이라고 생각한다	1	2	3	4
나는 좋은 성품을 가졌다고 생각한다	1	2	3	4
나는 대체적으로 실패한 사람이라는 느낌이 든다	4	3	2	1
나는 대부분의 다른 사람들과 같이 일을 잘 할 수 있다	1	2	3	4
나는 자랑할 것이 별로 없다	4	3	2	1
나는 내 자신에 대해 긍정적인 태도를 가지고 있다	1	2	3	4

나는 내 자신에 대해 대체로 만족한다	1	2	3	4
나는 내 자신을 좀 더 존경할 수 있으면 좋겠다	4	3	2	1
나는 가끔 내 자신이 쓸모 없는 사람이라는 생각이 든다	4	3	2	1
나는 때때로 내가 좋지 않는 사람이라고 생각한다	4	3	2	1

프로그램 전 학생 평가 결과는 다음과 같다. 평균 점수는 22.5점으로 나타났다.

[표Ⅳ-9] 로젠버그 자아존중감 결과지(프로그램 전)

번호(남)	점수	번호(여)	점수
1	21	51	13
2	30	52	19
3	24	53	18
4	19	54	16
5	29	55	24
6	23	56	22
7	25	57	32
		58	22

프로그램 후 학생 평가 결과는 다음과 같다. 평균 점수는 24.9로 나타났으며 프로그램 전보다 2.4점 상승한 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면 13점으로 가장 점수가 낮게 나타났던 학생 8의 경우 7점이 상승했다.

[표Ⅳ-10] 로젠버그 자아존중감 결과지(프로그램 후)

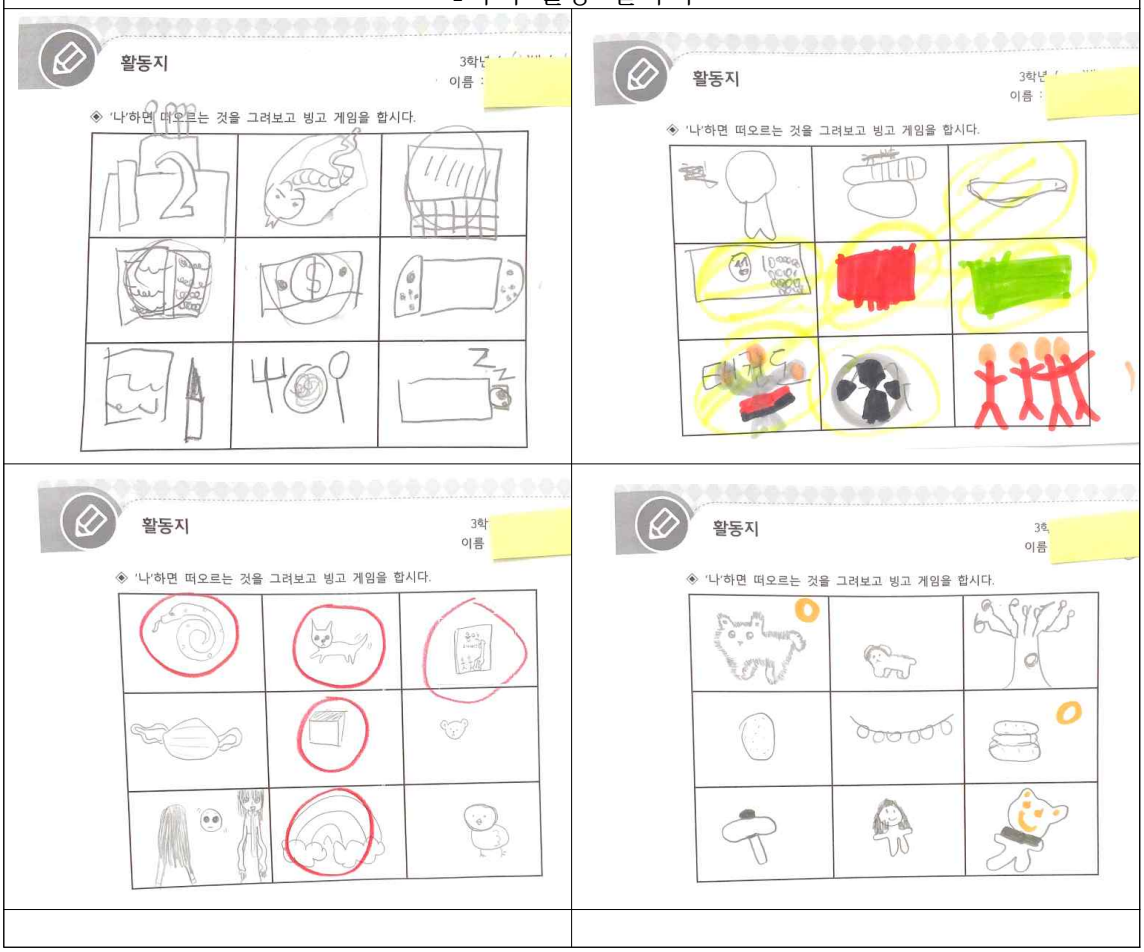
번호(남)	점수	번호(여)	점수
1	21	51	20
2	32	52	25
3	28	53	19
4	21	54	20
5	33	55	25
6	23	56	24

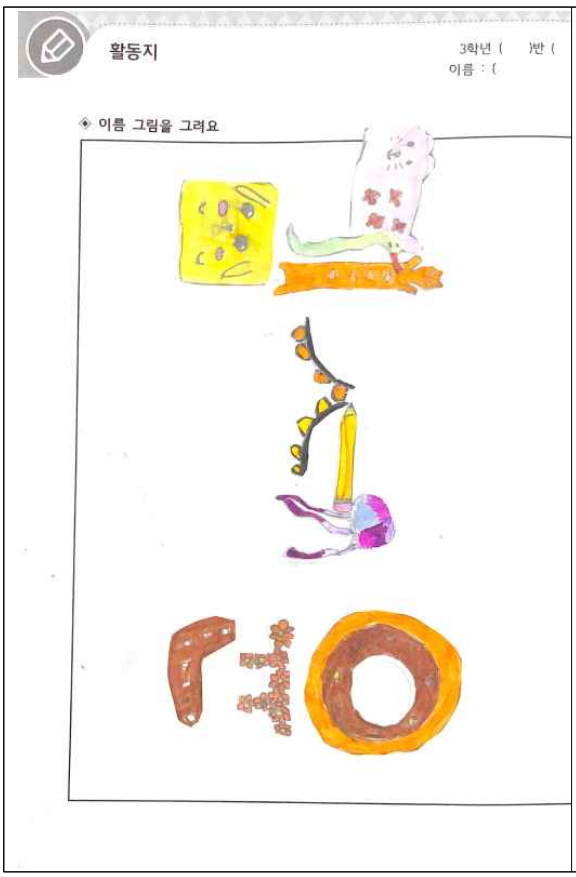
7	25	57	33
		58	24

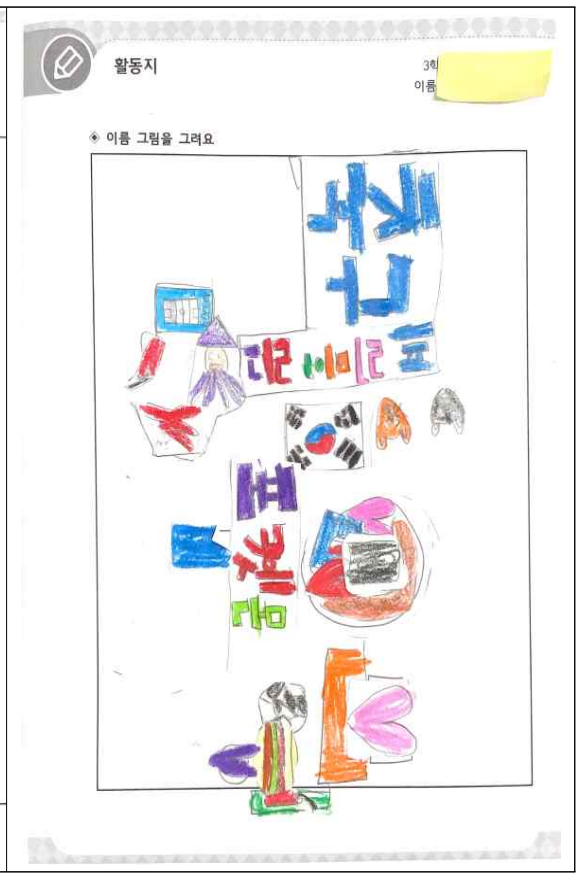
3) 학생 활동 결과

[그림Ⅳ-3] 1차시 활동 결과지

1차시 활동 결과지





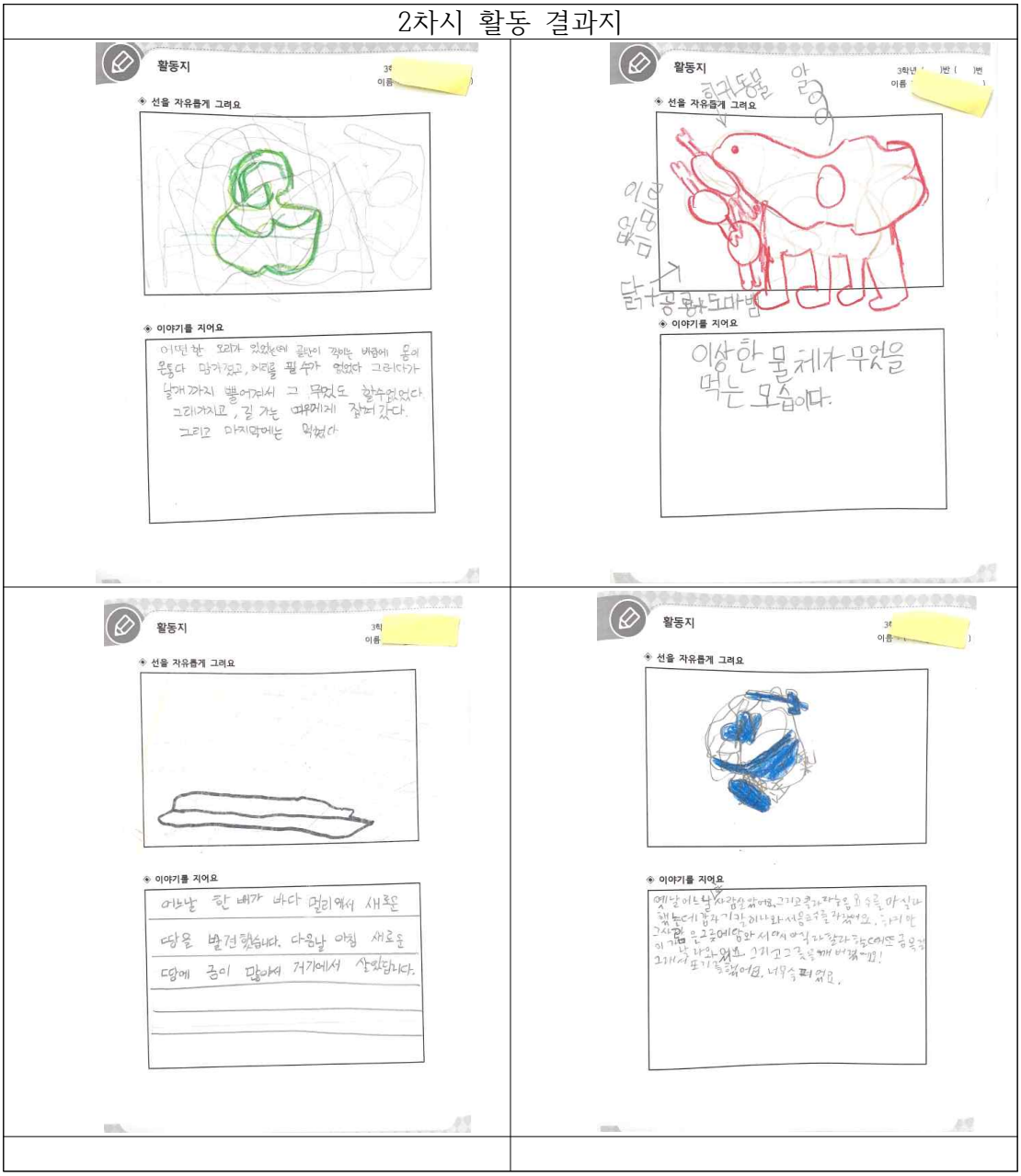


1차시~3차시 활동의 목표는 학생에 대한 정보를 수집하고 학생간 및 학생과 교사 간친밀감 심화하며 미술활동을 통한 자기표현 증진과 자신의 대처 능력을 기르고자 하였다.

1차시 자원 탐색에서 학생들이 자신의 이름을 자신이 좋아하는 것과 같은 자기 자신과 관련이 깊은 것들을 이용하여 꾸며 그리고 완성하는 활동을 하였다. 이 과정에서 학생들은 자기 자신에 대하여 숙고해보는 시간을 가졌다. 활동에서 학생들은 자신과 관련된 것을 떠올리는 데 어려움을 겪었다. 학생들은 자기 자신에 대하여 잘 알지 못 하고 있었다. 학생들에게 이유를 물어보니 자기 자신에 대하여 생각해 본 적이 없다는 대답이 나왔다. 그리고 다문화 학생들은 평소에 언어로 자기 자신을 표현하는 데 어려움을 겪었다. 그러나 본 활동을 통하여 학생들은 언어가 아닌 그림으로 자기 자신을 표현하여 언어적 제약에서 벗어날 수 있었다. 연구자가 관찰한 결과 학생들은 미술 활동에서 다른 활동에서보다 자신감을 가지고 참여하

는 모습을 보였다.

[그림Ⅳ-4] 2차시 활동 결과지

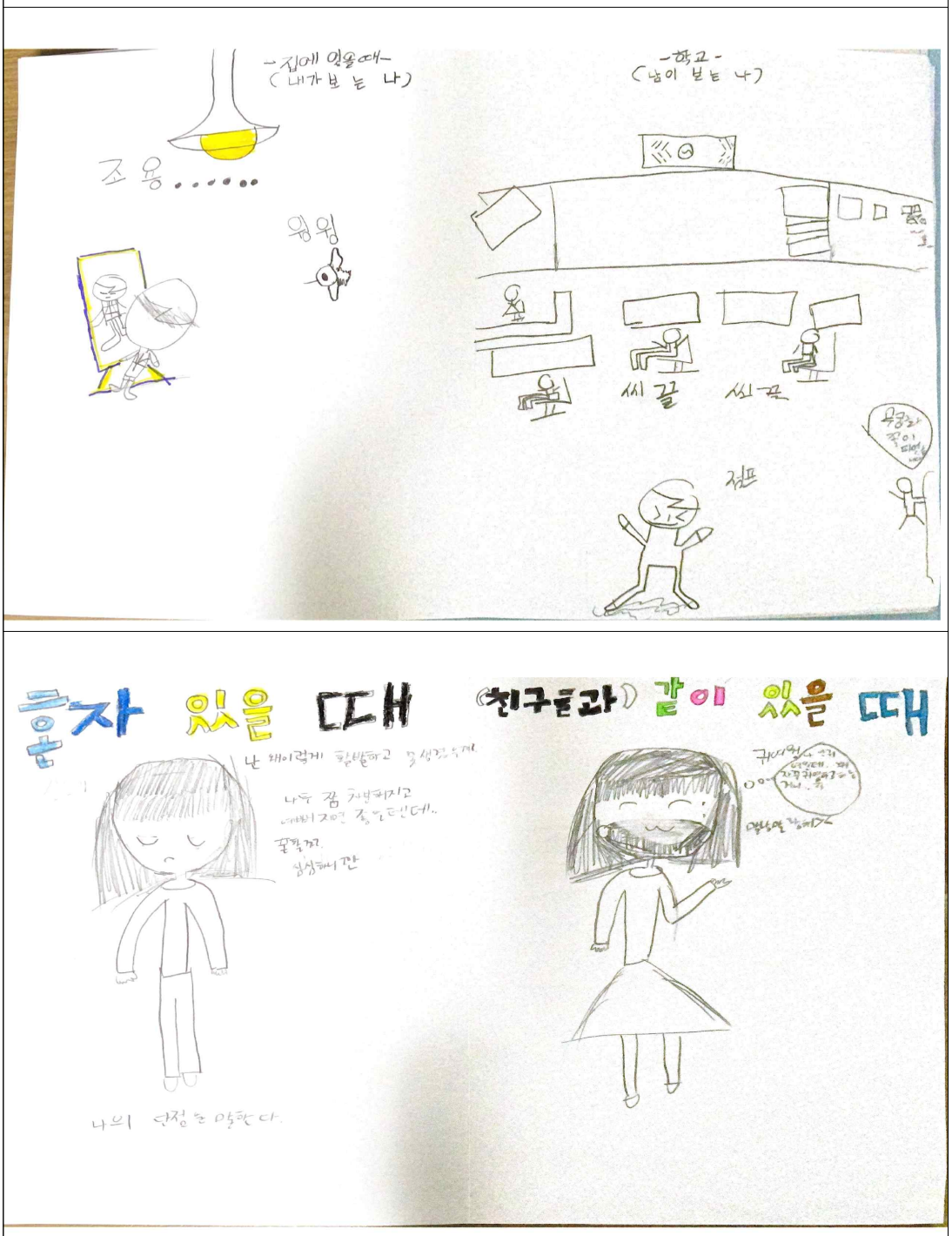


2차시 활동에서는 난화를 이용한 활동을 하였다. 난화를 그리며 마음을 정화하고 동시에 다른 친구와 소통하여 친밀감을 높일 수 있는 활동이다.

색연필이나 연필, 펜으로 난화를 그린 후 친구와 함께 숨겨진 그림을 찾는 활동이다. 숨겨진 그림을 찾지 못하는 상황이 발생하자 같은 그림을 보는 친구가 아니더라도 다른 친구, 교사에게 무엇이 보이냐고 물어보았다. 이 활동을 통하여 학생들은 서로 소통 하였고 소통의 매개는 언어가 아닌 그림이었다. 학생들은 소통을 하며 같은 반 친구들과 친밀감을 나누었다. 연구자가 관찰한 결과 활동에서 학생들의 즐거워 하는 모습을 많이 볼 수 있었고 가장 웃음이 많이 나온 활동이었다.

[그림Ⅳ-5] 3차시 활동 결과지

3차시 활동 결과지



3차시 활동에서는 학생들이 종이를 반으로 나누어 한 쪽에는 내가 보는 나(혼자 있을 때)의 모습 한 쪽에는 남이 보는 나(남들과 함께 있을 때)의

모습을 그리도록 하였다. 그림5의 첫 번째 그림을 살펴보면 내가 보는 나에는 조용하고 외로운 모습을 그린 반면에 남이 보는 나 그림에는 학교에서 활발하게 있는 모습을 그렸다. 두 번째 그림을 보면 내가 보는 나에는 자기 자신의 단점을 이야기하는 내용을 담고 슬퍼하는 아이의 모습을 그렸고, 남이 보는 나 그림에는 밝은 모습의 친구들에게 인기가 많은 모습을 그렸다. 그림을 그리기 전 수업자는 충분히 활동의 의도에 대하여 설명하였다. 사람들은 여러 모습을 가지고 있고 각각의 모습은 다를 수 있다는 내용이었다. 학생들은 의도를 파악하여 자신의 두 가지 모습을 성찰하였다. 수업자는 이 활동을 통하여 그 동안 몰랐던 학생들의 모습을 알게 되었다. 교실에서는 밝아 보였던 학생이 사실은 자존감이 낮은 모습을 가지고 있었다는 것이다.

[그림Ⅳ-7] 4차시 활동 결과지

4차시 활동 결과지

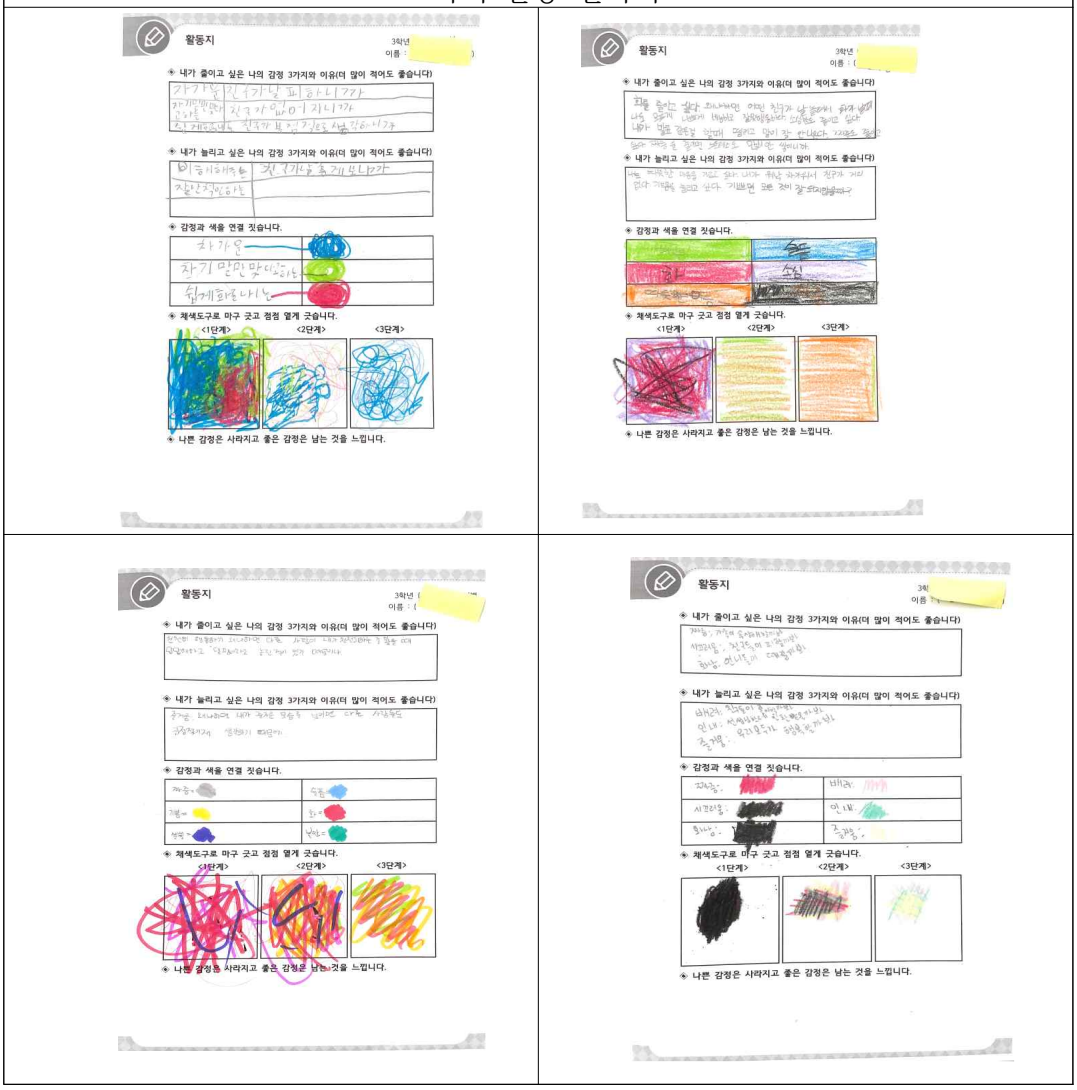
4~6차시의 치료적 목표는 자기 자신에 대해 좀 더 명확하게 인식하고 이

를 통해 타인을 이해하는 것이다. 4차시 활동에서 학생들은 명화를 활용하여 그림을 그렸다. ‘진주 귀걸이를 한 소녀’ 등 교과서에 수록되어있는 작품들을 명화의 제재로 활용하였다. 명화를 잘라 붙이고 덧붙여서 그림을 완성하였다. 그리고 그림을 보고 이야기를 완성하였으며 친구들과 이야기를 나누었다. 1~3차시의 자기 인식을 바탕으로 자신의 이야기를 만들고 친구의 이야기에 경청하는 활동을 하였다.

5차시 활동에서는 감정에 대하여 배우고 자신이 가진 감정 중에서 부정적인 감정을 없애는 활동을 하였다. 먼저 학생들은 여러 감정 표현에 대하여 배웠다. 학생들이 감정을 느끼고 있어도 감정에 대하여 명확하게 인식하지 못하는 경우, 감정을 인식하고 있어도 이를 언어로 표현하지 못하는 경우를 방지하기 위함이었다. 마음 사전을 통하여 여러 감정을 인식하고, 감정 단어에 대하여 배운 학생들은 없애고 싶은 감정 3가지를 적었으며 이를 난화 형태로 표현하였다. 수업자가 지금 점점 옅게 그으면서 마음 속 부정적인 감정이 없어지고 있다고 설명하였다. 대부분의 학생들은 활동에 진지하게 임하였으며 활동이 끝난 후에 시원하다, 이런 감정이 없어진 것 같다, 는 반응을 보였다. 활동 결과지를 살펴보면, 학생 5는 막하는, 쉽게 화를 냄, 부정적인이라는 감정을 없애고 싶은 감정으로 골랐으며 색을 점점 옅게 그어 이를 없애는 과정을 거쳤다. 두 번째 그림에서 학생 12는 무서운, 욕심이 많은, 차가운이라는 감정을 골랐으며 색을 점점 옅게 칠하며 감정을 정화하는 과정을 가졌다. 이 과정에서 학생들은 자신 안에 정의 내리지 못한 부정적인 감정에 대하여 생각해볼 수 있는 기회를 가졌고 이를 해결하는 데까지 나아가는 모습을 보였다.

[그림Ⅳ-7] 5차시 활동 결과지

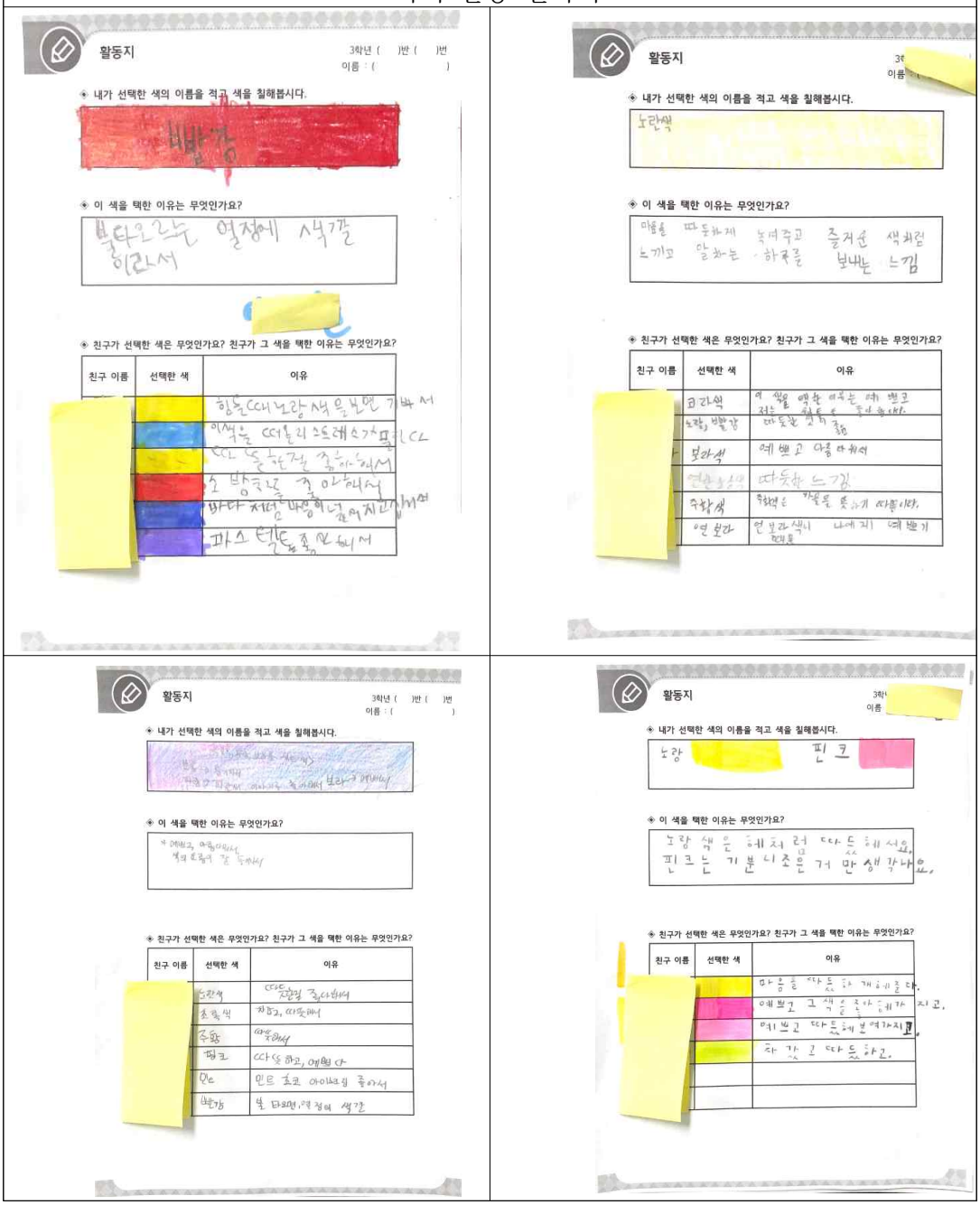
5차시 활동 결과지



6차시 활동에서 학생들은 색의 성질을 알고 색을 통하여 친구와 소통하는 활동을 하였다. 자신의 색에 대한 기호를 아는 것뿐만 아니라 친구의 기호도 파악하고 이를 통하여 사회성을 기르고자 하였다. 친구에게 그다지 큰 관심을 보이지 않았거나 언어가 잘 통하지 않아 그 동안 소통에 어려움을 겪었던 학생들도 즐겁게 참여하였다.

[그림Ⅳ-8] 6차시 결과지

6차시 활동 결과지



활동지

3학년 ( )반 ( )번
이름 : ( )

◈ 내가 선택한 색의 이름을 적고 색을 칠해봅시다.

빨강

◈ 이 색을 택한 이유는 무엇인가요?

불타오르는 열정에 사로잡힐 수 있어서

◈ 친구가 선택한 색은 무엇인가요? 친구가 그 색을 택한 이유는 무엇인가요?

친구 이름	선택한 색	이유
		항상 예쁜 노랑색을 보면 기뻐서
		이색을 떠올리면 스트레스가 풀리고
		예쁜 또는 멋진 것을 이야기해서
		밝은 것
		바다 처럼 내용하는 것이 지금
		파스텔톤 좋아해서

활동지

이름

◈ 내가 선택한 색의 이름을 적고 색을 칠해봅시다.

노란색

◈ 이 색을 택한 이유는 무엇인가요?

마음을 따뜻하게 녹여주고 즐거운 색처럼 느끼고 밝은 하루를 보내는 느낌

◈ 친구가 선택한 색은 무엇인가요? 친구가 그 색을 택한 이유는 무엇인가요?

친구 이름	선택한 색	이유
	크리색	이 색을 생각 하는 데 뿌고 저는 활동을 좋아 하기
	노랑, 빨강	따뜻한 활동 좋음
	보라색	예쁘고 아름다워서
	연한 초록색	따뜻한 느낌
	주황색	주황색은 가을을 좋아하기 때문이다.
	연 보라	연 보라색이 나에게 예쁘기 때문

활동지

3학년 ( )반 ( )번
이름 : ( )

◈ 내가 선택한 색의 이름을 적고 색을 칠해봅시다.

◈ 이 색을 택한 이유는 무엇인가요?

◈ 친구가 선택한 색은 무엇인가요? 친구가 그 색을 택한 이유는 무엇인가요?

친구 이름	선택한 색	이유
	노란색	따뜻한 것 좋아하서
	초록색	차갑고, 따뜻해서
	주황	따뜻해서
	핑크	따뜻하고, 예쁘다
	연	민트 초코 아이스크림 좋아서
	빨강	빨 타오르는 열정 생각

활동지

이름

◈ 내가 선택한 색의 이름을 적고 색을 칠해봅시다.

노랑 핑크

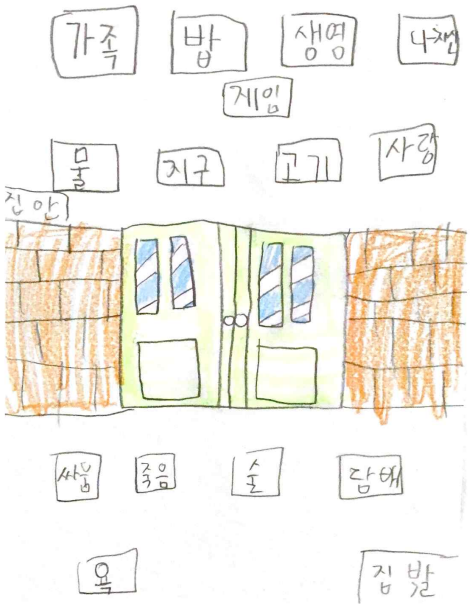
◈ 이 색을 택한 이유는 무엇인가요?

노랑 색은 해처럼 따뜻해서요. 핑크는 기분 나쁜 것만 생각나요.

◈ 친구가 선택한 색은 무엇인가요? 친구가 그 색을 택한 이유는 무엇인가요?

친구 이름	선택한 색	이유
		마음을 따뜻하게 해줄 때.
		예쁘고 그 색을 좋아해서 지고.
		예쁘고 따뜻해 보여서지요.
		차 갈 때 따뜻하고.

[그림Ⅳ-9] 7차시 결과지

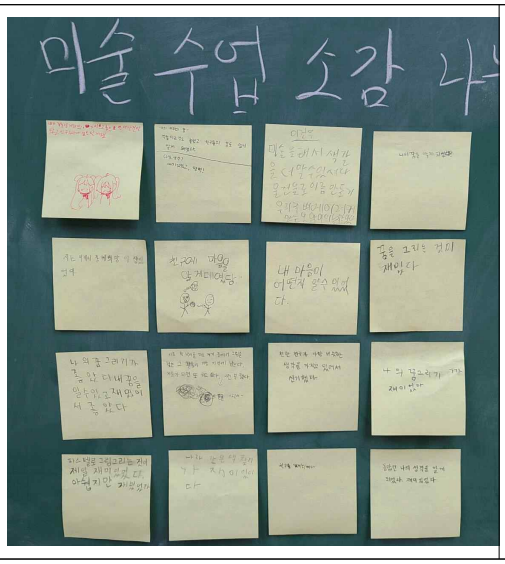
7차시 활동 결과지


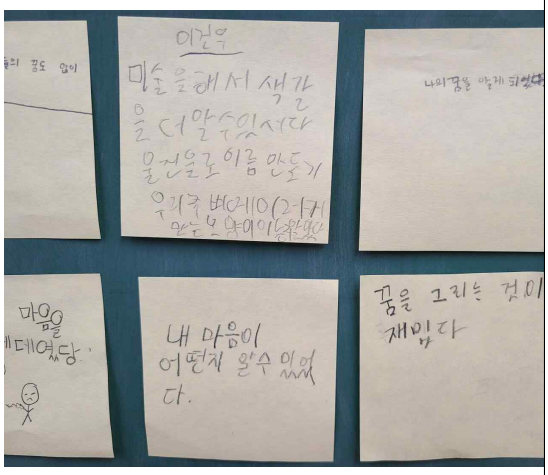
7~8차시는 종결기로 치료적 목표는 학생들이 배운 것을 내면화하고 미래로 나아갈 수 있도록 하였다. 7차시에서 학생들은 여러 문을 선택하여 그림을 그리고 문 밖과 문 안의 들어갈 것들을 적었다. [그림8]의 학생4의 활동 결과지를 살펴보면 문 안인 집 안에는 자신이 소중하다고 생각하는 것들이 물, 지구, 가족, 생명, 나 자신을 함께 적었다. 문 밖인 집 밖에는 자신이 멀리 하였으면 하는 것들인 싸움, 죽음, 술, 담배, 욕 등을 적었다. 이 활동을 통하여 수업자는 소중하게 여겨야 할 것과 멀리 하여야 할 것에 대하여 알려주었고 학생4는 이를 내면화한 듯 보인다. 문 안에 소중히 여기는 것들을 적는 활동을 통하여 긍정적인 자아상을 내면화한 것이다.

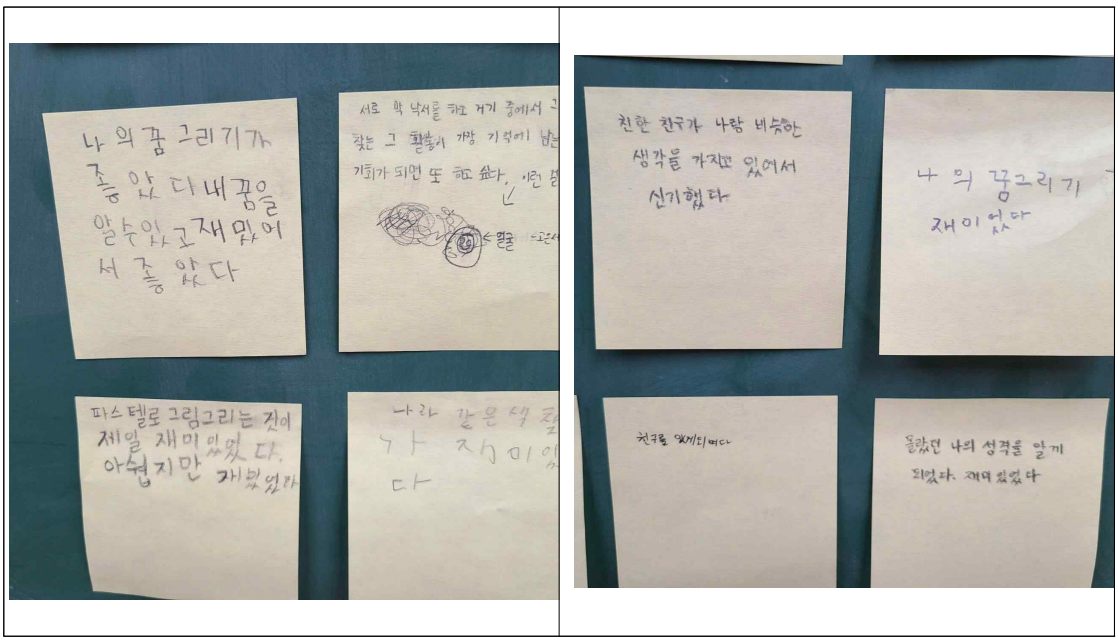
8차시는 마지막 차시로 학생들은 미래의 자신이 하고 싶은 직업을 그리며 이에 대하여 친구들과 이야기를 나누었다. 수업을 통하여 갖게 된 긍정적인 자아상을 가지고 미래에 대한 다짐을 하였다. 수업자는 학생들의 미래 꿈에 대한 진지한 태도를 관찰할 수 있었다.

[그림Ⅳ-10] 8차시 활동 결과지와 활동 모습 사진

[그림Ⅳ-11] 활동 소감 결과지







활동을 종결 한 후 활동 전반에 관한 소감을 나누었다. 학생들 대부분 본 프로그램에 긍정적인 반응을 보였다. 구체적으로 살펴보면 자기 인식 측면에서 나의 마음이나 성격을 알게 되어 좋았다는 반응이 있었다. 다른 사람과의 관계 측면에서 친구에 대하여 알게 되어 좋았다는 의견도 있었다. 마지막으로 미술 활동 자체가 즐거웠다는 의견이 있었다.

2. 결과 분석

가. 미술 진단 검사

1) 학생 파악에 도움

사전 설문 결과 다문화 학생 상담에는 여러 어려움이 존재하였다. 한국어 능력이 부족한 경우, 학생 특성상 자신에 대하여 말을 하기 어려워하는 경우, 학생과 이야기 나눌 제재가 없는 경우 등 다양한 어려움이 존재하였

다. 하지만 미술 진단 검사를 활용한 상담을 통하여 이런 어려움들을 극복하고 학생 파악에 도움이 되었다.

교사는 학생들의 검사 결과지를 보고 기준에 따라 평가한 후 상담이 필요하다고 여겨지는 학생들과 상담을 진행하였다. 상담 할 때는 검사 결과지를 함께 보며 상담을 진행할 수 있었다. 교사는 그림을 보면서 대화하기 때문에 언어적 부족함과 제재의 부재라는 문제를 극복할 수 있었다. 미술치료의 장점 중 하나인 방어기제의 감소로 인하여 학생들은 자신의 이야기를 그림을 통하여 이야기할 수 있었다.

2) 학생과 교사 간 친밀감 형성

친밀감의 형성 조건 중 하나는 서로에 대하여 잘 아는 것이다. 그리고 소통할 수 있는 시간이 충족되어야 한다. 교사와 학생들은 치료적 미술 수업 프로그램을 통하여 서로에 대하여 더 잘 알게 되었으며 서로 질문하고 대답하며 이야기를 나누는 등 소통의 기회가 증가하였다. 연구자가 관찰한 결과 교사와 학생들은 강압적이지 않은 분위기에서 서로 이야기를 나누었다. 미술 수업은 정답이 정해져 있지 않고 치료적 미술 수업 프로그램의 과제들은 대부분 자기 자신에 대한 과제이기 때문에 학생들은 편하게 교사와 소통할 수 있었다.

특히 한국어 능력이 부족한 학생들과도 교사가 소통할 수 있는 기회를 마련하였다는 데 의의가 있다. 학생 중에 한국어 능력이 부족한 경우 교사와 소통하는 데 어려움이 존재하였다. 그러나 그림을 매개로 소통하였기 때문에 교사가 학생의 말을 이해하는 데 도움을 받을 수 있었다. 한국어 능력 부족으로 인하여 평소 자신감이 부족하였던 학생들 역시 그림에 자신감이 있는 경우가 있었다. 이런 학생들의 경우 평소 수업 시간 보다 훨씬 자신감있는 자세로 수업에 임하였으며 이는 교사와의 소통 증가, 곧 친밀감 향상으로 이어졌다.

3) 교사의 위기 학생 관리 능력 향상

학생에 대하여 더 잘 알게 되고 친밀감이 향상되면서 위기 학생 관리 능력이 향상하는 결과로 이어졌다. 상담과 프로그램 전에는 교사는 반 학생들의 우울감이나 압박감, 스트레스에 대하여 잘 알지 못하였다. 하지만 상담과 프로그램 이후 문제 학생에 대하여 더 잘 알게 되었고 이는 학생 관리 능력의 향상으로 이어졌다. 추후 교사는 위기 학생들을 대상으로 상담을 진행하며 지속적으로 관찰을 시도하며 보호자와도 지속적인 연락을 주고 받는 등 문제를 해결하려고 노력하였다.

나. 미술 교육 프로그램

1) 학생의 자아 존중감 향상

로젠버그 검사 결과를 살펴보면 프로그램 전, 후를 비교했을 때 대부분의 학생들이 점수가 상승한 것으로 나타났다. 평균 점수는 2.4점 상승하였다. 검사 결과를 비롯하여 학생들의 생활 태도 변화와 검사 결과지, 활동 이후 소감문을 살펴보면 자신의 마음과 성격 등을 알게 되었다는 사실을 발견할 수 있었다. 학생들은 감정을 느끼고는 있었지만 어떤 감정인지 알지 못하였으며 감정을 나타내는 단어에 대해서도 알지 못하였다. 또한 자신의 모습에 대하여 숙고하는 기회를 가지게 되었다. 학생들은 본 프로그램을 통해 자기 자신에 대하여 더 잘 알게 되었다.

이런 자기 인식의 경험은 자신의 정체성을 확고히 하는 데 큰 도움이 된다. 확고한 자기 정체성 인식은 자존감 향상으로 이어지기 때문에 학생들의 자기 인식 능력 및 자존감 향상을 확인하였다.

더불어 기존에 한국어 능력 부족으로 인하여 자존감에 문제가 있었던 학생들의 경우, 미술 수업에서 자신감을 보이는 경우가 존재하였다. 학생

들은 언어가 아닌 그림을 매개로 자기 자신을 나타내며 자존감을 회복하는 모습을 보였다.

2) 학생의 사회성 향상

프로그램 중 학생들은 같은 반 학생들과 소통할 수 있는 활동을 하였다. 수업자와 연구자는 학생들이 많이 웃고 서로 즐거워하는 모습을 관찰할 수 있었다. 수업 소감 결과지에도 학생들이 친구에 대하여 알게 된 점을 좋은 점으로 꼽은 것을 확인할 수 있었다.

다문화 학급에서는 한국어 능력 차이로 인하여 학생들 간 소통의 편차가 존재하였다. 중국어가 편한 학생은 중국어가 편한 학생하고만, 한국어를 잘 하는 학생은 한국어를 잘 하는 학생과만 소통하게 된다. 같은 반이지만 언어 능력으로 인하여 모두 소통이 원활하지는 않은 것이다. 하지만 본 수업은 그림을 매개로 하였고 그림의 주제가 자기 자신이나 친구였기 때문에 소통에 있어서 어려움이 극복될 수 있었다. 그림을 주제로 학생들은 소통할 수 있었다.

같은 반 친구와의 관계뿐만 아니라 교사와의 관계도 회복되었다. 교사와 소통하기 어려워했던 학생들이 미술 진단 검사를 활용한 소통을 통하여 교사와 친밀감을 회복하였으며 교사가 자신에게 관심을 가지고 있으며 지속적으로 살펴본다는 것을 알게 되었다.

3) 미술 교과에 관한 긍정적 인식 확대

교사 면담과 학생 관찰 결과에서 확인할 수 있었듯이 대부분 학습 측면에서 자신감이 없으며 이는 미술 교과에도 영향을 끼쳤다. 학생들은 실수를 할 지도 모른다는 압박감과 학습 부진으로 인한 누적된 실패에 대한 경험으로 인하여 미술 교과에 큰 즐거움을 느끼지 못하였다. 미술 교과에

대한 낮은 흥미도는 과정에 있어서의 낮은 집중도와 결과에 있어서 부족함으로 이어졌다. 이는 다시 학생들이 낮은 흥미를 갖게 하여 악순환의 고리에 빠지게 하였다. 하지만 본 수업을 통하여 교사와 연구자는 미술 시간이 학생들이 즐거워하는 수업으로 변화한 것을 관찰하였다. 자기 자신을 탐색하고 표현하는 활동, 이를 바탕으로 친구와 소통하는 활동을 통하여 학생들은 기존의 잘 그려야 한다는 압박감에서 벗어날 수 있었다. 미술 시간에 대한 긍정적 인식 확대는 흥미도 향상, 미술 수업 과정 중 집중도 향상, 결과 완성도 향상이라는 선순환의 고리를 시작하게 하였다.

Ⅴ. 결론 및 제언

현재 우리나라는 다문화 사회로 진입하고 있으며 학교 현장에서도 다문화 학생을 위한 교육 프로그램이 필요하다. 더불어 2015개정 교육과정을 살펴보면 다문화 교육과 인성 교육이 강조되었음을 알 수 있다. 그리고 미술교육은 다른 교과와는 다르게 치료적 속성을 가진 교과로 학생들의 마음까지 어루어 만질 수 있는 교과이다.

따라서 본 프로그램이 의도한 '미술 치료 방법을 적용한 수업의 개발'은 2015 개정교육과정의 인재상 및 목표, 시대의 변화와 요구, 미술교육의 새로운 흐름을 잘 반영한 것으로 볼 수 있다. 또한 그동안 교실에서 미술 치료 방법이 적용된 수업이 적극적으로 구현되지 못했던 문제점을 제고하여 미술 교육과정 내에서 이를 활용하여 수업을 구성하였고 실제 교실에서 다문화 학생들을 대상으로 실행할 수 있는 가능성을 살펴보고자 한 실행연구이다.

프로그램 수업을 구체적으로 고안하여 실행하기까지 연구의 단계를 요약하면 다음과 같다. 본 프로그램 수업에서 설정한 '미술 치료 방법'이란 미술교과와 미술 치료의 공통점에서 시작하였다. 서울시 교육청에서 상담 프로그램을 강조하여 예산을 편성할 만큼 장기화된 코로나 상황은 학생들이 상담을 필요로 하게 만들었다. 다문화 학생의 경우 경제적 환경, 언어적 어려움, 문화적 혼란 등으로 인해 일반 학생들보다 더욱 취약한 상태에 놓여있다고 할 수 있다. 이런 문제점을 직면하여 학교 현장에서는 다문화 학생을 위한 심리 치료 방법을 적용한 교육 프로그램을 제공할 필요성이 있다.

지역 아동 센터에서는 미술 심리 치료 프로그램을 활용한 수업이 존재하며 외부 상담 프로그램 역시 존재하지만 초등학교 교실 내에서 담임 교

사가 직접 운영하는 프로그램은 부족한 실정이다. 다문화 학생을 대상으로 한 미술 치료 프로그램의 유효성에 관한 연구는 지속적으로 시행되고 있으나 가장 중요한 학교 현장에서의 연구는 미비하다. 따라서 연구자는 초등학교 교육과정에서 다문화 학생을 위한 미술 치료 방법을 적용한 교육 프로그램을 개발하고자 하였다.

이를 위해 Ⅱ장 이론적 배경에서 먼저 다문화 교육의 개념과 의의를 살펴보았다. 조용환(2011)의 연구를 살펴보고 다문화 학생을 대상으로 한 교육이 다문화 교육의 한 갈래이며 다문화 교육이 어떤 방향으로 나아가야 하는지 정리하였다. 다문화 학생의 특성을 파악하기 위하여 교사 대상 면담을 진행하였으며 학생 특성 선행연구들을 살펴보았다. 많은 연구에서 다문화 학생이 일반 학생들보다 우울감, 자존감, 사회성에서 어려움을 겪는다는 사실을 확인할 수 있었으며 현장에서 교사가 다문화 학생을 대할 때 상담, 지도 등에서 어려움을 겪고 있다는 사실을 발견하였다.

한편 연구자는 미술 치료와 미술 교과의 공통점과 차이점을 분석하여 미술 치료적 방법을 학교 현장에 적용하고자 하였다. 우선 미술 치료에 관한 기본적인 이해와 수업의 적용을 문헌 연구로 진행하였다. 미술 치료의 효과에 관한 여러 연구 사례들을 발견할 수 있었으며 장점에 대하여 확인할 수 있었다. 또한 다문화 학생 대상 미술 치료에 대하여 문헌 연구를 진행하였다.

미술 진단 검사와 관련 연구를 살펴본 후 학교 상담에서 적합한 상담을 선택하였다. 그리고 다문화 학생을 대상으로 한 여러 미술 치료 수업 연구 논문을 정리하여 미술 치료 방법을 적용한 미술 교육을 실행하였을 때 기대할 수 있는 효과에 대하여 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 학생들은 다른 학생들과 소통할 수 있는 기회를 통해 사회성이 발달될 것이다. 둘째, 자기 자신에 대해 생각해보고 나타내면서 정체성이 확립되고 자존감이 향상될 것이다. 셋째, 미술 치료 수업 중 난화 활동을 통해 학생들의 우울감이 감소될 것이다. 넷째, 교사와 학생 사이 관계가 개선될 것이다. 미술 진단 검사를 활용한 상담을 통해 교사는 도움을 받을

수 있으며 학생에 대해 더욱 자세히 알게 될 것이다. 다섯째, 학생들은 미술 치료 수업을 통하여 학교 생활 전반에 적응성을 높일 수 있을 것이다. 미술 수업은 언어보다 그림으로 표현하는 데 중점을 두기 때문에 학생들은 자신감을 회복하고 적응성이 높아질 것이다.

위와 같은 이론적 배경을 토대로 실제 교실에서 실행할 미술 치료 방법을 적용한 다문화 미술교육을 실행하였다. 선행연구 분석과 자료수집에 이어 진행한 구체적인 프로그램 수업의 개요는 다음과 같이 요약할 수 있다. 우선 미술 진단 검사를 활용하여 학생 상담을 진행하였다. 미술 진단 검사 평가 기준을 마련하여 상담이 필요한 학생을 선별하였으며 해당 학생들과 상담을 진행하였다.

1~3차시의 치료적 목표는 자기 탐색을 시작하고 공동체 안에 친밀감을 형성하는 것으로 본 목표와 관련된 활동으로 구성하였다. 학생들이 본인의 이야기를 미술 작품을 매개로 이야기하고 공동체 안에서 경청하며 소통할 수 있도록 하였다. 4~6차시의 치료적 목표는 자기 자신에 대해 좀 더 명확하게 인식하고 이를 통해 타인을 이해하는 것으로 본 목표와 관련된 활동으로 구성하였다. 7~8차시의 치료적 목표는 학생들이 배운 것을 내면화하고 미래로 나아갈 수 있는 활동으로 구성하였다.

상담 및 프로그램의 효과는 다음과 같은 결과를 교사 면담과 학생 관찰, 자아 존중감 검사를 통하여 확인하였다. 교사는 학생을 더 잘 파악하게 되었으며 친밀감을 향상하였고 위기 학생 관리 능력이 향상되었다. 학생들은 자아 존중감이 향상되었고, 사회성이 늘었으며 미술 시간에 자신감과 흥미를 가지게 되었다.

이렇듯 연구자는 다문화 학생 대상 미술 치료 방법을 적용한 프로그램에 관하여 관련 연구, 개발을 하였고 긍정적인 교육적 효과를 확인하였고 미술교육에서 가지는 함의를 도출하였으나 실행과정 및 결과에서 다음과 같은 한계점이 있었기 때문에 후속 연구로서의 과제가 남는다.

첫째, 프로그램을 적용한 연구 대상 학생 표본의 수가 적었고, 연구자가 관찰한 학급의 학생들을 대상으로 하기에 초등학교 3학년을 전체를 대상

으로 하였을 때 보편적인 교육 효과를 설명하기 어렵다.

둘째, 미술 치료 방법을 활용하여 미술 수업을 구성할 때 공신력있는 전문가의 자문을 받지 못하였다는 한계가 있다. 연구자가 문헌 연구를 통하여 교육과정과 통합하여 수업을 구성하였으나 미술 치료 전문가에게 이 수업의 프로그램에 대하여 직접 자문 받아 구성한 것이 아니었기 때문이다.

연구를 실행하여 얻은 결론과 아쉬운 부분을 종합하여 앞으로 미술 치료 방법을 적용한 수업과 다문화 미술 교육이 보다 활성화 될 수 있도록 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 학교 교육과정 내에 미술 치료 관련 연구가 더 많아지길 기대한다. 학생 정신 건강에 대한 우려, 교사와 학생간 상담 및 관계 개선의 필요성이 높아지는 작금의 상황에 맞추어 학교 내 미술 치료 관련 연구가 활발히 진행되길 기대한다. 본 연구에서는 전문가의 공신력있는 도움을 받아 미술 치료 프로그램이 구성되지 못하였으나 추후 연구에서는 미술 치료 전문가와 교사가 함께 프로그램을 구성하여 진행할 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서는 '다문화' 학생을 대상으로 연구가 진행되었으나 다양한 학생들을 대상으로 학교 내에서 미술 치료 방법을 적용한 수업이 개발되어야 한다. '다문화' 학생 외에도 학교 내에는 여러 다양한 학생들이 존재한다. 예를 들어 장애를 가진 특수 교육 대상자인 아동의 경우 교실에서 같이 생활하지만 언어와 행동의 문제로 인하여 일반 학생들과 소통이 어렵다. 장애 아동의 경우 특성에 따라 다르지만 일반 교과 수업을 어려워하며 미술 수업을 선호하는 경우가 있다. 이런 아동을 위하여 미술 치료 방법을 적용한 수업을 통하여 특수 아동과 일반 학생들 간의 소통과 교감을 이끌어 낼 수 있으리라 기대한다.

본 연구는 현 교육과정이 강조하는 인재상과 역량에 방향을 맞추어 다문화 미술 교육과 인성 함양을 위한 미술 치료의 의미를 충분히 분석한 뒤 설계되었으며, 미술 치료의 목적을 이루기 위하여 재구성하여 수업을

진행하였다. 본 연구에서 시사한 미술 교육의 확장된 의미와 가능성을 토대로, 후속 연구에서는 미술교육이 가지는 치유적 속성이 여러 가지 주제와 함께 엮어 적극적으로 재구성되기를 기대한다.

참고문헌

1.단행본

유미(2007). (현장적응을 위한)미술치료의 이해. 파주. 이담Books: 한국학술정보.

이시종, 임세라(2014). (미술치료사를 위한)심리검사. 파주. 이담 Books: 한국학술정보.

정여주(2003). 미술치료의 이해: 이론과 실제. 서울: 학지사.

Barbara Parker-Bell(1995). Art Therapy with children and adolescents.

Coopersmith, S. (1967). The Antecedents of Self-Esteem SF: W. H.Freedom and Co. (1981, Reprint Edition).

James, W. (2005). 심리학의 원리 1(정양은 역). 서울: 아카넷. (원서출판1890).

Kramaer, E. (1971). Art as therapy with children. New York: Schoken Books.

Kramaer, E. (1958). Art therapy in a children's community. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Moon, B (1994). Introduction to ary therapy: Faith in the product. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Naumberg, M. (1973). An introduction to art theraphy: Studies of the "free" art expression of behavior problem children as a means of diagnosis

New York: Teachers College Press.
NORTON, Christine Lynn (2010). Innovative Interventions in Child and Adolescent Mental Health. Routledge.
Rubin , J. (1978). Child art therapy: Understanding and helping children to grow. New York: Van Nostrand Reinhold.
Rubin, J. (2001). Approaches to art therapy: Theory and technique(2nd edition). New York:Routledge.
Wadeson, H. (1980). California art theraphy trends. Chicago: Magnolia Street Publishers.

2. 학술자료

공마리아 (2007). 난화를 이용한 다양한 미술치료기법. **한국예술치료학회 월례학술발표회**. 53. 32-41
권순용 (2008). 중고생이 지각한 자아존중감, 사회적지지, 우울의 인과적 관계, **경북대학교 사범대학 중등교육연구** 56(2). 93-118.
김경미·이은주 (2018). 다문화가정 아동의 자아존중감 향상과 또래 관계 개선을 위한 미술치료 사례 연구. **한국예술치료학회지**. 제 18(2).31. 161-181
김희화·김경연 (1993). 아동의 자아존중감: 구성영역과 발달, 아동학회지, 14(1), 129-139
남정순 (2014). 미술치료프로그램이 다문화가정 초등학교 자녀의 학교생활 적응에 미치는 효과. **한국임상보건과학의**. 2(2). 107-118.
박순덕·선곡유화·이영선 (2013). 국내 다문화 미술교육 프로그램 분석. **교**

원교육. 29(4). 73-91.

박수정·최연실 (2009). 집단미술치료 프로그램이 다문화가정 자녀의 자아존중감과 사회성에 미치는 효과. **한국아동심리치료학회지**. 14(2). 1-16

서은희·송주은 (2021). 팬데믹 상황에서 비대면 미술치료가 다문화 가정 아동의 자기인식과 관계성 향상에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구.** 21(20). 553-569

신민주 (2021). 가정방문 가족미술치료 프로그램이 중도입국 다문화 가정 모-녀의 의사소통 향상과 관계회복에 미치는 효과. **학습자중심교과교육연구.** 21(21). 313-327.

심경미·공마리아 (2020). 집단미술치료가 아동의 행복감에 미치는 효과. **임상미술심리연구** 10(3). 22. 57-77

유고운·공마리아 (2020). 학교 부적응 초등학생의 미술치료 경험에 대한 내러티브 탐구. **예술심리치료연구**. 16(2). 245-272

정진숙 (2016). 다문화가정아동의 학교생활적응을 위한 덕목 연계 미술치료프로그램 개발. **예술심리치료연구.** 12(2). 23-48.

조영숙 (2012). 집단미술치료가 저소득층 아동의 사회성 향상에 미치는 영향에 대한 사례연구. **특수아동교육연구**. 14(1). 291-314

조용환 (2011). 다문화교육의 교육인류학적 검토와 존재론적 모색. **교육인류학연구**. 14(3). 1-29.

진윤달·김형빈·이은주 (2019). 집단미술치료가 다문화가정 아동의 자아효능감 및 학교 생활적응에 미치는 효과. **미술치료연구**. 104. 925-949.

황매향·하혜숙·강기현·여태철 (2014). 다문화가정 아동의 사회성 발달. **한국초등상담교육.** 13(1). 71-96.

허은정 (2009). 아동의 우울수준과 나무 그림검사 반응과의 관련성 연구. **예술심리치료연구.** 5(2). 43-73.

허창수 (2009). 한국 내 인도네시아 이주민 공동체 다문화지도. **교육인류학연구**.12(2). 137-169

Harris (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. **Psychological Review**. 102. pp.458-489.

Kokenes,B.(1974). Grade level differences in factors of self-esteem. **Developmental Psychology.** 10(6). 954-958.

Moon, B (1994). The tears make me paint: The role of responsive artmaking in adolescents Therapy: **The journal of the American Art Therapy Association**. 16(2). 78-82.

Wadeson, H. (2002). Confronting polarizaion in art therapy. **Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association**. 19(2). 77-84.

Wix, L. (2009). Aesthetic empathy in teaching art to children: The work of Friedl Dicker-Brandeis in Terizin. Art Therapy: **Journal of the American Art Association**. 26(4). 152-158

3. 연구자료

교육과학기술부 (2015). 2015 개정 교육과정 총론 및 각론 확정 발표. 교육부 보도 자료(2015.9.23.).

교육과학기술부 (2014). 2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요사항 발표. 교육부 보도자료(2014.9.24.).

교육과학기술부 (2015). 미술과 교육과정[별책13]. 교육부 고시. 제 2015-74호.

교육과학기술부 (2016). 2015 개정 교육과정 교육부 고시 제2015-80호.

교육과학기술부(2012). 학생 정서·행동특성 검사.
교육과학기술부(2014). 다문화가정 학생 실태 조사
한국청소년상담원(2006). 혼혈청소년도 당당한 한국인입니다, 국가청소년위원회 명칭 변경 기념 청소년인권보호 토론회
교육과학기술부(2015). 2015년 다문화 학생 교육지원 계획 발표.
교육정책보고 안전행정부. (2015). 외국인 주민현황조사 발표

4. 학위논문

강예리 (2000). 우울한 아동에 대한 집단놀이치료 프로그램의 효과. 고려대학교 대학원. 석사학위 청구논문.
강하윤 (2017). 초등학생이 지각한 학급풍토가 다문화 감수성에 미치는 영향. 서울대학교 대학원. 석사학위 청구논문.
곽세하 (2014). 중학교 미술교과서에 나타난 여성 이미지 분석: 다문화 교육의 관점에서. 서울대학교 대학원. 석사학위 청구논문.
김병순 (2008). 다문화가정 자녀의 유치원 생활에 관한 문화기술적 연구. 창원대학교 대학원. 석사학위 청구논문.
김인창 (2009). 다문화가정 자녀의 자기효능감과 부모-자녀 친밀함이 학교적응에 미치는 영향. 선문대학교 사회복지대학원. 석사학위 청구논문.
김현영 (2015). 아동의 자기효능감과 사회성 향상을 위한 푸드 아트 테라피 프로그램 개발 및 효과성 평가. 호서대학교 대학원. 박사학위청구논문.
김효지 (2010). 집단 미술치료가 저소득층 아동의 자아존중감과 또래관계에 미치는 효과. 영남대학교 환경보건대학원. 석사학위 청구논문.

남윤주 (2009). 다문화가족과 일반가족 아동의 자아개념과 우울에 관한 비교연구. 전남대학교 대학원. 박사학위 청구논문.

노향희 (2008). 애착, 정서표현갈등, 그리고 대인불안 사이의 관계. 이화여자대학교 대학원. 석사학위 청구논문.

문선진 (2010). 다문화 미술교육 프로그램 개발 연구: 중학교 교육과정을 중심으로. 중앙대학교 대학원. 석사학위 청구논문.

민자용 (2010). 역량지각과 사회적 지지가 청소년의 우울에 미치는 영향;자아 존중감의 매개효과. 안양대학교 대학원. 박사학위 청구논문.

박경희 (2009). 다문화 미술교육에 관한 초등교사의 인식연구. 서울대학교 대학원. 석사학위 청구논문.

배정숙 (2006). 스트레스, 자아존중감, 사회적 지지가 우울에 미치는 영향 : 농어촌 청소년을 중심으로. 전남대학교 대학원. 석사학위 청구논문.

배홍숙 (2014). 한부모 가정 아동의 자아존중감과 대인관계 향상을 위한 모래놀이치료 사례연구. 한국교원대학교 대학원. 석사학위 청구논문.

백경미 (2013). 교류분석을 적용한 집단미술치료가 초등학생의 자아존중감과 학교생활적응에 미치는 효과. 영남대학교 박사학위논문.

백효기 (2002). 음악활동이 청소년의 우울과 자아존중감에 미치는 영향. 대전대학교 대학원. 석사학위 청구논문.

서진희 (2012). 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 불안, 우울, 자아존중감 비교, 경북대학교 대학원. 석사학위 청구논문.

손지영 (2006). 다문화적 관점의 미술 감상교육연구 : <아시아 큐비즘-경계없는 대화>展을 중심으로. 홍익대학교 대학원. 석사학위 청구논문

송선진 (2007). 국제결혼가정 자녀의 사회화 과정이 자아정체감에 미치는 영향: 다문화교육을 위한 시사점을 중심으로. 서울대학교 대학원. 석사학위 청구논문.

이호담 (2018). 초등 교사의 2015 개정 교육과정 성취기준 사용 사례연구. 서울대학교 대학원 . 석사학위 청구논문.

염미정 (2011). 다문화가정 학령기 아동의 정신건강실태와 영향요인. 가톨릭대학교 대학원. 석사학위 청구논문.

이순비 (2010). 다문화가정 아동의 자아개념, 부모와의 의사소통 및 사회적 지지가 학교 적응에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 대학원. 석사학위 청구논문.

이영주 (2007). 다문화가정 아동의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 공주대학교 대학원. 박사학위 청구논문.

임은정 (2005). 학령기 아동의 불안 및 우울과 친구관계 특성의 관계. 연세대학교 대학원. 석사학위 청구논문.

장은숙 (2008). 다문화 가정 유아의 유아교육기관 경험 이해. 한국교원대학교 대학원.석사학위 청구논문.

장창현 (2006). 부모의 양육행동과 아동의 우울 및 불안과의 관계. 한남대학교 대학원.석사학위 청구논문.

최순주 (2009). 다문화미술교육을 통한 초등학교 미술 감상 지도 방안연구. 한국 교원대학교 대학원. 석사학위 청구논문.

황미경 (2010). 다문화 가정 아동의 부모애착, 또래애착 및 사회불안과의 관계연구, 부경대학교 교육대학원. 석사학위 청구논문.

부 록

1. 다문화 학생 및 미술 교육 관련 면담지

다문화 학생 및 다문화 미술 교육 관련 면담지

안녕하십니까?

이 면담은 미술치료 방법을 적용한 다문화 미술교육 프로그램 개발을 위하여 다문화 학생 및 다문화 미술 교육 현황을 알고자 하는데 목적이 있습니다. 프로그램 준비 단계에서 다문화 학생 담임 교사의 의견을 반영하여 학생의 수준과 프로그램의 주제에 적합한 내용으로 구성하고자 합니다. 면담 결과는 본 연구가 보다 좋은 연구로 발전시킬 수 있도록 큰 도움이 될 것입니다.

2021학년도 8월

서울대학교 사범대학 협동과정 미술교육과 전공 김해윤

<사전 면담>

1. 다문화 학생 관련 교직 경험은 몇 년 입니까?

2. 반의 다문화 학생 현황은 어떠한가요?(어느 나라인지, 학부모는 어떤지)

3. 다문화 학생의 자존감, 자아정체성은 어떤가요?

4. 다문화 학생은 교실 속에서 어떤 모습인가요? 학업 성적이나 태도는 어떤가요?

6. 다문화 미술 교육이 교실에서 이루어지고 있나요?

7. 다문화 학생 상담이 어떻게 이루어지고 있나요?

안녕하십니까?

이 면담은 미술치료 방법을 적용한 다문화 미술교육 프로그램의 유효성을 파악하고자 하는 목적이 있습니다. 프로그램 결과 분석 단계에서 다문화 학생 담임 교사의 의견을 반영하여 프로그램이 유효하였는지 확인하고자 합니다.
면담 결과는 본 연구가 보다 좋은 연구로 발전시킬 수 있도록 큰 도움이 될 것입니다.

2022학년도 4월
서울대학교 사범대학 협동과정 미술교육과 전공 김해윤

<사후 면담지>

1. 학생 상담에서 미술 진단 검사가 어떤 역할을 하였나요?

2. 치유적 방법을 적용한 다문화 미술 교육을 통해서 어떤 변화가 일어났나요?

2. 로젠버그 검사지

<로젠버그 검사>

내용	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	항상 그렇다
나는 내가 다른 사람들처럼 가치있는 사람이라고 생각한다	1	2	3	4
나는 좋은 성품을 가졌다고 생각한다	1	2	3	4
나는 대체적으로 실패한 사람이라는 느낌이 든다	4	3	2	1
나는 대부분의 다른 사람들과 같이 일을 잘 할 수 있다	1	2	3	4
나는 자랑할 것이 별로 없다	4	3	2	1
나는 내 자신에 대해 긍정적인 태도를 가지고 있다	1	2	3	4
나는 내 자신에 대해 대체로 만족한다	1	2	3	4
나는 내 자신을 좀 더 존경할 수 있으면 좋겠다	4	3	2	1
나는 가끔 내 자신이 쓸모 없는 사람이라는 생각이 든다	4	3	2	1
나는 때때로 내가 좋지 않는 사람이라고 생각한다	4	3	2	1

3. 수업 활용 활동지

1) 1차시 수업 활동지

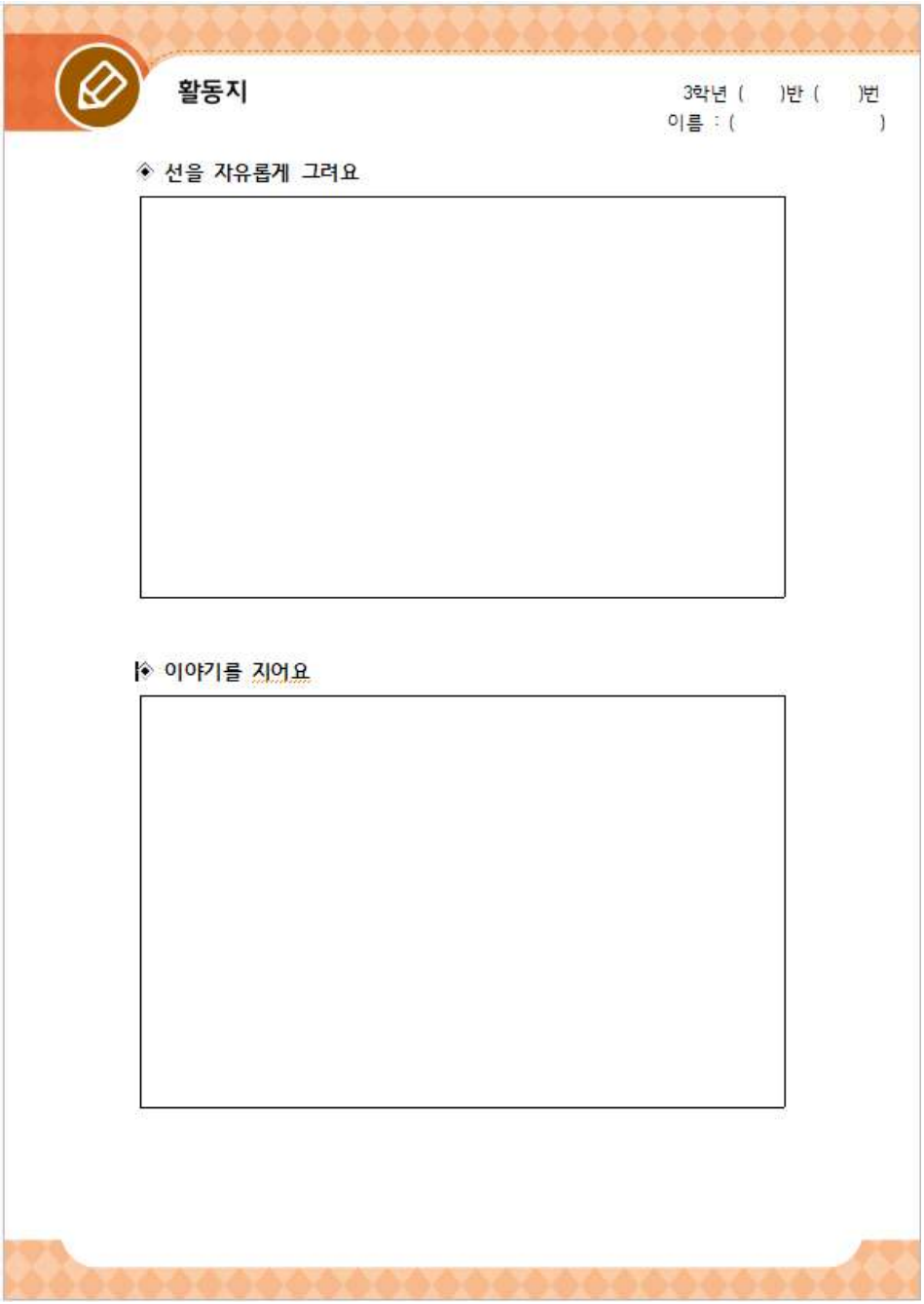
활동지

3학년 (　　)반 (　　)번
이름 : (　　)

◈ '나'하면 떠오르는 것을 그려보고 빙고 게임을 합시다.

◈ 이름 그림을 그려요

2) 2차시 수업 활동지



활동지

3학년 ( )반 ( )번
이름 : ( )

◈ 선을 자유롭게 그려요

◈ 이야기를 지어요

3) 3차시 활동지

활동지

3학년 (　　)반 (　　)번
이름 : (　　)

◈ 내가 선택한 색의 이름을 적고 색을 칠해봅시다.

◈ 이 색을 택한 이유는 무엇인가요?

◈ 친구가 선택한 색은 무엇인가요? 친구가 그 색을 택한 이유는 무엇인가요?

친구 이름	선택한 색	이유

Abstract

Using art therapy methods Art education program development for multicultural students

Haeyun, Kim
Interdisciplinary program in art education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to develop a program that can expand the healing properties of art by applying a therapeutic approach to art and the curriculum for multicultural students in the third grade of elementary school. This study is based on the 2015 revised curriculum that reflects the needs of the times that require programs for multicultural students in the regular curriculum as the number of multicultural students increases, and promotes personality-oriented education beyond traditional educational goals.

First, the necessity of research was considered by examining the right direction of multicultural art education and the characteristics of multicultural students by examining previous research data as a method of literature research. And the merits, precautions, and practical application cases of art therapy were explored. Also, looking at the 2015 revised art curriculum, the

possibility of reconstruction through the art therapy approach of art subjects was examined. Through the analysis of these theoretical backgrounds and previous research data, a multicultural art education program that applied an art therapy approach in the art curriculum was developed, and a counseling method using art therapy suitable for student counseling was explored.

Next, a full-scale implementation study was conducted. The 8th class of art education program for multicultural students who applied art therapy method was conducted by interviewing the level and interests of the 3rd graders of elementary school and the class teacher in charge of multicultural students. The results of the execution of the program were analyzed by combining observational evaluation during class, portfolio evaluation through activity sheets and class results, and interview with the homeroom teacher, and the following conclusions were drawn.

First, when the art diagnostic test was used for student counseling, the counseling proceeded smoothly. Multicultural students are more vulnerable to difficulties in adjusting to school life than non-multicultural students. However, counseling for multicultural students is more difficult than for non-multicultural students. Because there is a language barrier. However, in this study, it was confirmed that the teacher received a great help in consulting with the students when the counseling was conducted using the art diagnostic test.

Second, through the examination of the art education program applying the art therapy method, changes and development in the emotional aspect of the students were revealed. The 2015

revised art and curriculum emphasizes the personality aspect in addition to the traditional educational goals. However, in the existing curriculum, there were no specific educational contents or methods to cultivate the personality aspect. In this program to which the art therapy method was applied, students were able to develop self-esteem and social skills with other students, and the difference from the existing art education program could be seen.

As a result of applying the multicultural art education program that applied the art therapy method to the 3rd graders of elementary school, the positive educational effect was confirmed as expected by the researcher. Based on the conclusions and limitations of the study, I would like to suggest the following so that art education applying art therapy methods as in this study can be universalized and developed systematically.

First, research on art therapy in schools should be activated in terms of counseling and personality with students. Many teachers are having difficulties in counseling students, and there is a need for educational programs related to improving students' self-esteem and social skills. As we were able to confirm the positive effect of art education programs using art therapy in this study, it is necessary to consider ways to utilize art therapy in art classes in the future.

Second, although the study was conducted on ‘multicultural’ students in this study, classes in which art therapy methods are applied in schools should be developed for a variety of students. Besides ‘multicultural’ students, there are many different kinds of students in the school. For example, children who are subject to

special education with disabilities live together in the classroom, but communication with general students is difficult due to language and behavioral problems. In the case of children with disabilities, depending on their characteristics, they find it difficult to teach general subjects and prefer art classes. For these children, it is expected that communication and sympathy between special children and general students can be elicited through classes that apply art therapy methods.

Third, compared to the positive effects of art therapy methods, it is rarely used in schools. It is necessary to develop a program created by an expert that can be used together with the homeroom teacher in the school.

This study was designed after sufficiently analyzing the meaning of art therapy for character development and research related to multicultural students in line with the talents and capabilities emphasized by the current curriculum. . Based on the expanded meaning and possibility of art education suggested in this study, it is expected that the healing properties of art education will be actively reconstructed by weaving it with various themes in subsequent research.

keywords : Multicultural students, Art theraphy, counseling, Intergrated art education

Student Number : 2020-21838