

입체조형 만다라를 활용한 창의·인성 프로그램 개발 연구*

박진희*·김선아**

|| 요약 ||

본 연구는 입체조형 만다라를 활용한 창의·인성 프로그램을 개발하여 최근 관심이 증가하고 있는 창의적 인재 육성에 있어 미술치료적 접근이 가지는 의미와 가능성을 탐색하는 데 목적이 있다. 이에 본 연구에서는 창의성의 정의적 요소와 인성 교육의 내용이 중첩될 수 있음에 착안하여 초등학교 저학년 아동들을 대상으로 한 창의·인성 교육의 요소를 선정하고, 다양한 만다라 활동을 통하여 이를 통합적으로 발달시킬 수 있는 프로그램을 개발하였다. 프로그램의 단계별 목표는 창의·인성의 구성요소를 중심으로 미술치료적 목표가 유기적으로 연관성을 갖도록 계획되었다. 프로그램 적용 후 창의적 인성 검사를 통해 본 연구에서 개발한 창의·인성 발달 프로그램의 효과를 분석하였다. 이를 통해 창의·인성 교육에 있어 미술치료적 접근이 가지는 가능성과 필요성을 탐색하고, 그 근거를 객관적인 결과를 통해 논의하고자 하였다.

주제어: 창의·인성교육, 입체조형 만다라, 미술교육, 미술치료

I. 도입

현대 사회는 세계화, 정보화의 시대적 흐름 속에 빠르게 변화하여 글로벌 무한 경쟁시대가 되었다. 시시각각 변화하고 있는 경쟁 시대에서 살아남기 위해 남들과는 차별화된 창의적인 능력이 중요한 요소로 부각되고 있다. 100대 기업을 대상으로 한 2008년의 조사에서는 창의성, 전문성, 도전정신, 도덕성, 팀워크, 글로벌 역량이 기업에서 추구하는 인

* 본 연구는 한양대학교 석사학위 논문을 전반적으로 수정·보완한 논문임.

** 한양대학교 교육대학원

*** 본 학회 회원, 한양대학교 사범대학 조교수, 교신저자

제상의 중요한 요소로 나타났다(대한상공회의소, 2008). 더 나아가 당면하게 될 지구적 과제를 창의적으로 해결하기 위해서는 지적인 능력뿐만 아니라 윤리적이고 도덕적인 측면도 갖춘 인재를 필요로 하고 있다. 반면에 심화되는 경쟁과 급변하는 사회 속에서 물질만능주의, 이기주의, 편법주의 등과 같은 사회풍조와 개인의 자율성, 적성이 무시되는 입시 위주의 교육은 아동들에게 지속적으로 부정적인 영향을 미치고 있다. 이처럼 교육에 대한 사회적 요구가 급속히 복잡화 되어감에 따라, 학교 교육의 방향과 목적에 대한 근본적인 성찰이 요구되고 있다고 할 수 있다.

최근 우리 사회에서는 그 해법을 창의·인성 교육에서 실마리를 찾고 있다. 2009 개정 교육과정에서는 추구하는 인간상으로 자주인, 창의인, 문화인, 세계인을 제시하였고, '창의와 배려의 조화를 통한 인재육성- 창의인성교육 기본방안'이 발표되었다(교육과학기술부, 2009). 현재에는 이러한 흐름에 따라 전국의 초, 중, 고등학교에서 창의·인성 프로그램 및 체험 활동이 실시되고 있으며(교육과학기술부, 2011), 창의성교육을 위한 미술 교과와 중요성과 역할에 대한 관심이 증가하고 있다. 이대영(2011)은 창의·인성교육에서 표현, 공감, 감성, 배려, 이해, 놀이 등의 요소를 확보하고 있는 미술의 역할이 중요하다고 제안한 바 있다. 사람 또는 사물의 질서와 관계를 읽어내고, 감정이입을 통해 세상과 대화를 나눌 수 있는 방법을 미술을 통해 가르쳐 줄 수 있음에 주목한 것이다.

최근에는 자신의 태도, 가치, 능력에 대한 올바른 이해를 형성함으로써, 문제행동을 교정하고 잠재적 위험요소를 예방하고자 하는 차원에서 미술치료가 광범위하게 활용되고 있다. 미술치료의 매체와 기법들은 아동이 자신의 내면을 탐색하고 표현하는 가운데 창조적 에너지를 회복하도록 하는 데 유용하다. 김선현(2006a)은 만다라가 자기통찰을 통해 현실감을 갖게 하여 사회성을 향상 시키고 자아기능을 강화하므로 인성교육에 적합한 활동이라고 하였다. 이처럼 만다라는 교육현장에서의 치료적 의미를 가지며 아동의 인성교육에 적합한 매체이자 활동이라 볼 수 있다. 따라서 미술치료적 접근을 통해 아동이 가지고 있는 최대한의 가능성을 발휘할 수 있도록 함과 동시에, 대인관계를 비롯한 사회성 향상과 심리적 적응을 도모할 수 있다.

본 연구의 목적은 입체조형 만다라 프로그램의 개발을 통하여 창의·인성 교육에 있어 미술치료적 접근의 근거와 가능성을 제시하고 그 필요성을 논의하는 데에 있다. 본 연구에서는 창의성의 정의적 요소와 인성 교육의 내용이 중첩될 수 있음에 착안하여, 초등학교 저학년 아동들을 대상으로 한 창의·인성 교육의 요소를 선정하고, 다양한 만다라 활동을 통하여 이를 통합적으로 발달시킬 수 있는 프로그램을 개발하고자 한다. 인성 교육과의 관련성 속에서 창의성의 정의적 요소에 초점을 두어 프로그램을 개발함으로써, 창의성을 발휘할 수 있는 심리적 조건을 형성하고, 창의적 활동을 하는 가운데 인성을 개발할 수 있는

교육적 방안을 마련하고자 하였다. 먼저 창의성과 인성교육에 대한 문헌 고찰을 토대로 창의·인성 구성 요소를 도출하고, 입체 조형 만다라의 치유적 의미와 교육적 특성을 논의한다. 이를 토대로 개발된 창의·인성 프로그램을 초등학교 1학년 29명의 학생을 대상으로 적용하고, 실행과정과 프로그램의 효과를 창의적 인성 검사(CPS: Creative Personality Scale) 결과를 중심으로 논의하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 창의·인성의 개념

21세기 글로벌 인재를 육성하기 위한 교육철학 및 전략으로서 창의·인성은 창의성과 인성의 독자적인 기능과 역할을 강조함과 동시에 유기적인 결합을 추구한다(한국창의재단, 2010). 이는 국가 경쟁력의 핵심이 되는 창의적 인재가 인성적으로 성숙하여 바람직한 방향에서 사회적 영향력을 행사할 때, 즉 올바른 인성의 틀 속에서 창의성이 발휘될 때 비로소 글로벌 인재로서 완성이 된다고 보는 것이다.

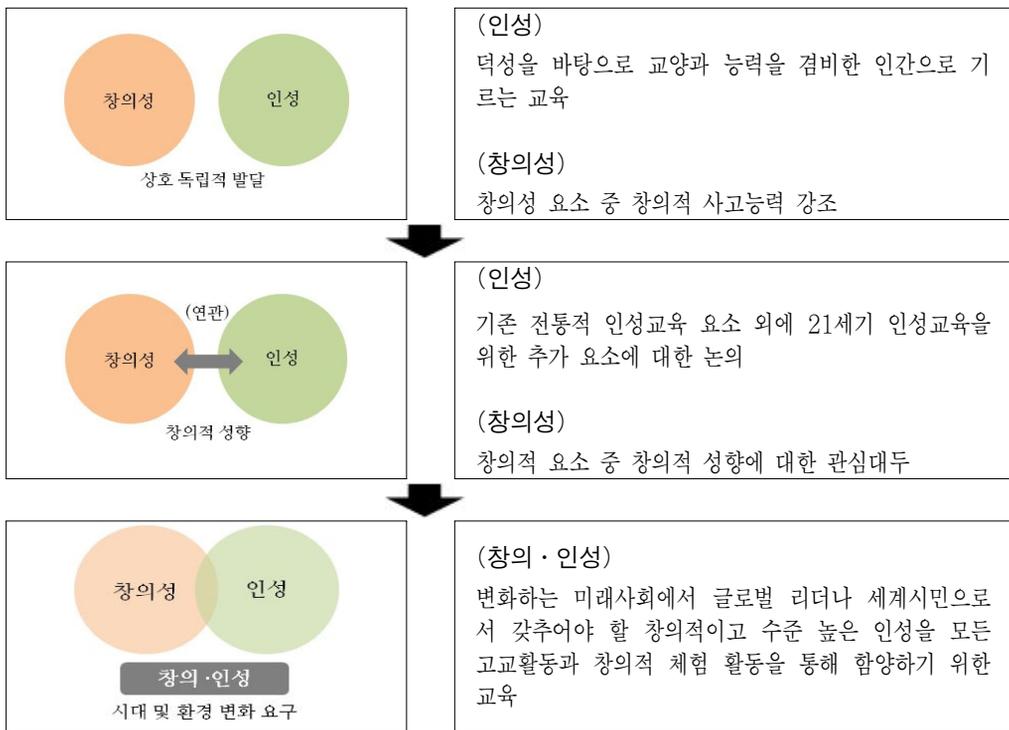
문용린(2010)은 창의성과 인성은 긴밀하게 연계되어 있기 때문에 성격적인 특성이 창의성의 발휘를 억압하기도 하고 활성화시키기도 한다고 지적하였다. 이는 협동적이고 의사소통 능력이 뛰어난 사람이 창의적 업적을 많이 낸다는 연구 결과에서도 알 수 있다. 오늘날 사회적으로 요구되는 창의성은 집단 속에서의 협동과 경쟁과정을 거치면서 발휘되는 것이라 할 수 있으며, 이때 집단 속에서의 사회적 능력은 곧 인성과 도덕적 수준으로 결정되는 것이다. 이렇듯 창의성과 인성의 결합은 시대적 요구에 부응하기 위한 핵심적인 요소라 할 수 있다.

창의성과 인성의 관련성을 찾는 데에 있어 창의성의 정의적 영역에 주목할 필요가 있다. 일반적으로 창의성의 정의적 요인은 호기심, 용기, 독립심, 모험심, 과제집착력, 몰입, 직관, 개방성 등으로 정리될 수 있다. 반면 인성은 한 개인이 통합적으로 보여주는 품성, 인품, 인격 등과 같은 개념으로, 좁게는 도덕성, 사회성, 정서를, 넓게는 지, 정, 의를 갖춘 전인성을 의미한다. 인성의 하위 척도 요인으로는 지배성, 자기수용, 사회성, 책임감, 지도력, 준법성, 이타심, 공평성, 근면성, 정직성, 자율성, 창의성, 동기, 태도, 인내성, 협동성, 침착성 등 수없이 많은 심리적 요인들이 포함될 수 있다(김현오, 1990). 이와 같이 인성은 심리적, 정서적, 사회적 특성의 총체이며 개인의 지적 능력과 정서, 태도, 가치관,

신념, 동기 등이 통합되어 있는 개념이다.

본 연구에서는 창의·인성을 논의함에 있어 창의성과 인성이 유기적인 관련성을 가져야 한다는 점에 주목한다. 창의성과 인성에 대한 연구는 상호 독립적으로 진행되어왔지만, 최근 융합학문인 인지과학의 발달과 기술 환경의 변화 속에서 점차 통합적 개념으로 진화하고 있기 때문이다(최준환 외, 2009). <표 1>에서 요약된 바와 같이, 별개의 영역으로 연구되었던 창의성 교육과 인성 교육의 논의들은 시대 및 환경의 변화를 반영하며 점차 창의·인성의 통합적 개념으로 다루어지고 있다.

<표 1> 창의·인성과 인성교육, 창의성교육과의 관계



출처: 최준환 외(2009; 106)에서 재구성.

위와 같은 변화를 반영하여 한국창의재단(2010)에서는 창의성과 인성을 독자적인 개념과 구성요소가 아닌 ‘창의성을 통한 인성’, ‘인성을 통한 창의성’ 즉 교집합의 개념에서 연구한 바 있다. 창의·인성을 위한 인성 영역이 창의성에 실제로 기여할 수 있는 능력으로 재개념화 되고 있는 것이다. 즉, 기존의 인성교육에서와 같이 착한 도덕군자 혹은 이타성

만을 강조하는 것이 아니라, 창의성을 촉진하고 발전하는데 도움이 되는 내면적 능력으로서 인성을 새롭게 정의하고 있다. 또한 대담성, 용기, 자유, 자발성, 자기수용 등 잠재력 실현과 창의성 발전의 핵심이 되는 정의적 측면들은 창의성과 인성의 밀접한 관계를 보다 분명히 보여주는 것이라 할 수 있다.

2. 미술치료의 교육적 의미

최근 학령기 아동들은 현대 기술정보 사회와 시각 환경의 영향을 받아 주의력 결핍 및 학습장애, 과잉행동, 정서장애 등 다양한 문제를 안고 학교에 오고 있다(황향숙, 2005). 따라서 오늘날의 학교는 지식 전달에만 주력할 것이 아니라, 아동 및 청소년들이 당면한 정서적 문제를 예방, 치유하여 사회 속에서 함께 공존할 수 있는 건강한 인간으로 성장하도록 교육하여야 한다. 따라서 창조적 에너지의 회복과 자기표현을 통해 내적 치유가 가능한 미술 교육은 아동의 인격 발달에 직결되는 교과라 할 수 있다. 미술치료는 하나의 관찰 가능한 활동이며, 동시에 형상화된 아동의 마음이라 할 수 있다. 따라서 자신이 생각하고, 느끼고, 경험한 것을 생생하게 보여주는 미술 작품과 여기에 사용된 구도, 색상, 이미지 등을 통해 아동의 의식을 관찰할 수 있다. 미술 작품에는 아동이 생활 속에서 경험하게 되는 감정과 심리적 갈등이 그대로 표현되어 있기 때문이다.

20세기 초 로웬펠드(Lowenfeld)와 브리테인(Brittain)은 미술이 아동의 자아 표현을 위한 훌륭한 도구라고 강조하면서, 미술을 통한 조화로운 인간 형성과 창의성 개발을 하나의 개념으로 설명하였다(Lowenfeld & Brittain, 1993). 또한 외부로부터의 간섭이 없는 자유로운 표현은 모든 감각을 동원하여 자아를 표출하는 것으로, 이와 같은 오감적인 경험을 통해 상상력과 자각능력이 발달된다고 보았다. 이는 창조성 즉, 창작과정을 자아실현을 위한 요소의 한 부분으로 여기는 로저스(Rogers)와 같은 인본주의 심리학자들의 연구와 맥락을 같이 한다(Rogers, 2009). 창조를 통한 자아실현은 삶을 더욱 의미 있게 해 주고, 능력을 고양시키며, 인간이 가진 완전한 잠재성에 도달할 수 있도록 해준다(Malchiodi, 2000). 즉, 미술치료의 창조적 활동과정은 인간의 자아실현을 위한 도구로서 인간의 삶을 의미 있고 풍요롭게 만드는 것이다.

미술이라는 공통의 매개를 가진 미술교육과 미술치료는 유사한 인식적 과정을 거친다. 이경원과 노용(2004)은 미술치료 프로그램이 아동의 잠재된 창의성을 발달시키며, 치료적 과정을 통해 지적 성장뿐만 아니라 자기표현, 독립성, 상호작용의 증진 등 창조적 정신의 성장을 도모할 수 있다고 하였다. 또한 치료적 미술교육을 통해 아동의 자발성을 이끌

어 낼 수 있고, 이러한 자발성은 자아 정체감, 자아 효능감, 자기 존중감을 고양시키는 치료적인 효과를 가져 올 수 있다고 주장하였다. 따라서 광의의 미술치료는 특정한 장애를 가진 아동에 국한되지 않은 보편적인 아동을 대상으로 한 전인적이고 교육적인 방안이 될 수 있다.

미술은 우리 삶을 반영하는 표현 방식으로, 미술활동을 통해 개인의 무의식 세계를 드러내고 내면의 갈등과 상처를 표출, 수용, 치유할 수 있다. 또한 미술치료 활동을 통한 자기 탐색과 자기표현은 자유로운 사고와 개방적인 태도를 형성한다. 아동이 가진 창의성 자체를 가르칠 수는 없지만 창의성이 발현되는 데에 필요한 사고의 유연성, 표현의 독창성, 몰입의 습관 등은 교육을 통해 충분히 개발할 수 있다. 따라서 미술교육과 미술치료의 통합적 접근은 창의성과 인성의 융합을 이루어 학습자만의 새로운 사고가 발현되도록 하는, 아동의 심리적 특성을 고려한 창의·인성 교육을 위한 유용한 방안이 될 수 있다.

3. 만다라의 미술치료적 의미

앞서 설명한 바와 같이 미술을 매개로 하여 전인으로서 기능하는 바람직한 인간을 형성하고자 한다는 점에서 미술치료와 미술교육은 공통의 목적을 가지고 있다(황향숙, 2005). 루빈(Rubin)은 아동미술에서 나타나는 창의성을 자유와 질서 그리고 통제에 대한 개념으로 설명하였다(백중열, 2008, 재인용). 이와 같은 관점에서 미술교육과 미술치료는 모두 내적 자유와 질서를 회복하는 자기인식의 과정이라 할 수 있다. 미술치료에서 자주 사용되는 만다라는 무의식과 의식 간의 균형을 회복하기 위한 기법으로 20세기 초 만다라가 인간정신에 주는 의미를 탐구한 융(Jung)은 만다라가 인간의 근원적인 사고세계를 열어주는 통로가 될 수 있음을 보여주었다. 또한 심리적 분열을 통합하고 스트레스에 대하여 극복할 수 있는 힘을 기를 수 있다는 측면에서 만다라 그리기는 예방적 성격을 가진다(정여주, 2001). 즉 의학적 처방이 아닌 교육적 차원에서 일반 아동에게 보편적으로 활용될 수 있는 방법이라 할 수 있다.

만다라는 산스크리트어로 'manda(본질)'라는 어간과 'la(소유, 성취)'라는 접미사로 이루어진 용어로, 우주의 본질 또는 생명의 진수가 가득한 원형의 바퀴를 뜻한다. 조화와 질서가 있는 완전 체계(Cosmos)의 도식화로 기하학적 도형을 이루며 각 도형에 신들의 형상이 그려져 있다(석도열, 2000). 즉, 만다라는 본질과 중심을 얻는 것인데 본질은 곧 깨달음이므로 마음속의 참됨을 갖추거나 깨달음을 얻어가는 수행 과정으로 볼 수 있다.

만다라의 기본 형태라 할 수 있는 원은 우리의 일상생활과 자연 심지어 우주 어느 곳에

서나 찾아 볼 수 있다. 지구, 해, 달, 자연물, 신체의 형태, 아이들의 장난감, 시계 등처럼 만다라의 원의 형태는 수 없이 많으며 어디에서나 존재 한다. 우리는 일원상으로 나타나는 만다라를 통해서 어떻게 만물이 생성되기 시작하였으며, 어떻게 개인이 세상 속에서 차지 하는 자신의 위치를 발견하게 되었고, 경이로운 자연을 상징하기 위하여 그것이 어떻게 사용되어 오고 있었는가를 볼 수 있다(Fincher, 1998). 즉, 만다라는 인간의 삶과 우주의 영역에서의 불가분의 관계이며, 애초 인간의 무의식 속에서 원형으로써 다양한 문화와 환경 속의 인류에게 흔적을 남기며 발달되어져 가고 있다.

만다라를 심리치료 영역에 처음으로 적용한 사람은 융이다. 심층심리학자인 융은 20세기 초 서구 문화에서 최초로 만다라가 지니는 우주적, 영적 의미에 주목하였으며, 만다라가 인간의 근원적인 사고세계를 열어준다는 연구를 남겼다(정여주, 2001, 재인용). 융은 만다라를 단순히 이론적, 객관적으로 연구 한 것만이 아니라, 자신이 직접 만다라를 그리는 소위 생생한 자기체험을 통하여 만다라가 주는 치료적 의미를 정착시켰다. 만다라의 우주적 요소는 인간의 내부에서 활발하게 움직이는 능동적 상상이며 이것은 바로 자기 자신인 것이다. 능동적 상상에 의한 그림이란 무의식의 깊은 곳에 있는 심상을 자신의 의식으로 끌어내어 표현하는 것이며 무의식적으로 만다라를 그리는 현상은 인간에게 내적 기쁨, 내적 질서, 생명의 의미를 되찾아 준다(Cornell, 1994). 만다라를 그리는 행위는 스스로의 무의식에 있는 것들을 의식화하여 내적인 조화를 가지려는 자기 치유의 첫 단계라고 할 수 있다.

현대에 들어 만다라를 통한 심리치료에 관심이 증가하고 있다. 만다라 활동은 분석적, 이성적 사고로 인한 한계 상황과 일상에서 느끼는 심리적 불안에서 벗어나 자기와의 통합, 우주와의 합일을 통해 생각과 삶의 균형을 회복할 수 있는 에너지를 제공하기 때문이다(Fincher, 1998). 만다라를 반복적으로 수행하면서 인간과 인간, 인간과 자연, 우주의 관계를 회복하는 역동적이고 생명력 있는 명상으로 확장해 나갈 수 있다. 이를 통해 자기 자신을 이해하고, 수용하며, 세상의 모든 다른 존재들과 조화로운 관계를 창조해 나갈 수 있는 것이다. 따라서 만다라는 아동이 자신의 무의식에 내재한 창조성에 접근하여 형상화하는 가운데 내적 고요, 질서, 균형을 이루고 창의적 자아를 찾도록 하는 교육적 도구가 될 수 있다.

미술치료는 미술이라는 시각매체를 통해 스스로 억제, 상실, 왜곡된 부분을 발견하고 미술의 상징성과 전체성을 통해 통합시킴으로써 자신의 문제와 인격을 인지하고 발전시켜 나가는 작업이다(김선현, 2006b). 이처럼 예술이라는 작품의 활동 과정과 결과물을 통하여 자신의 내면세계를 투사하고, 무의식과 자신이 인식하는 의식적인 자아를 만나게 하며, 나의 내면을 표출함으로써 심리 치료적 효과를 얻게 되는 것이다. 특히 만다라 활동을 통

해 아동은 만다라를 시작하기 위한 준비과정인 명상과 만다라를 그리면서 얻게 되는 몰입을 통하여 그림과 자신이 일체가 되는 것을 경험할 수 있다(정여주, 2001). 만다라를 통하여 경험하게 되는 이와 같은 몰입은 하나의 활동에 대한 자신의 완전한 참여를 의미한다(최석민, 2004). 따라서 몰입은 집중력을 향상시킬 뿐만 아니라, 심리적 불안에서 벗어나 자신과 외부와의 관계를 회복하는 가운데 수용적이고 조화로운 인성을 기르도록 하는 중요한 요소라 할 수 있다.

4. 입체조형 만다라와 창의·인성

앞서 설명한 바와 같이 만다라가 가지는 심리적 요소들은 최근 인성교육에서 다루어지는 내용과 많은 부분에서 일치한다. 교육적 관점에서 전인적 인간교육이란 자신의 본성이나 본질에 대한 정확한 탐색과 인식을 통하여 자기를 이해하고 수용하며 개방하는 것, 그리고 도덕적 함양을 통해 인간관계를 형성하며 가치관을 확립하는 것이라 할 수 있다(송행화, 2007). 이는 만다라 활동을 통한 자기를 바로 알기, 바르고 좋은 자기가 되기 즉, 자기 인식과 도덕성 실현과 인성 교육이 밀접하게 관련될 수 있음을 보여준다. 만다라 활동을 통하여 경험하게 되는 인성요소는 과정에 충실하며 인정하는 정직, 타인의 입장과 견해를 이해하고 받아들일 수 있는 열린 마음의 용서, 나에 대하여 알고 자신의 역할을 수행하는 책임, 서로 신뢰하고 타인을 존중하는 배려라고 할 수 있다. 또한 집단에서 이루어지는 만다라의 작업을 통하여 함께 기쁨과 성취감을 경험할 수 있다. 고요체험과 창의적 작업으로서의 만다라는 장애, 문제행동이나 병이 있는 이들에게만 의미 있고 적절한 것이 아니라, 건강한 모든 현대인들에게 내적, 외적 힘의 균형을 느끼게 하며 즐거움과 재미를 부여함에 따라 창의성에 대한 자신감을 준다(정여주, 2001). 이러한 만다라의 교육적 의미를 종합하여 볼 때, 창의성과 더불어 인성의 중요성이 강조되고 있는 창의·인성 교육현장에서 만다라가 유용하게 활용될 수 있음을 알 수 있다.

이제까지 만다라 작업은 실제 현장에서 그리기, 붙이기 등의 평면위주의 활동으로만 이루어져 있다. 이에 대해 정여주(2007)는 평면 위주의 만다라 그리기 활동뿐만 아니라, 입체적인 활동으로서 만다라 프로그램 개발이 필요함을 제시한다. 만다라는 불교에서 승려들이 수행도구로 쓰던 것으로, 선으로 그리거나 채색을 하는 것 이외에도 구체적인 형태, 조형으로 만들어지기도 한다. 또한 멕시코 원형 태양서인 아즈텍 달력, 그리스 크레타의 미로 등에서 볼 수 있듯이 평면적인 형태뿐만 아니라 다양한 형태와 방법으로 제작되었다(정여주, 2001). 따라서 우리 주변에서 흔히 볼 수 있는 여러 가지 재료들을 활용하는 입체조형 활동을 통하여 만다라를 통한 자기 인식과 표현을 확장할 수 있다.

입체조형 활동은 다양한 주변의 재료를 발견하고 창작하는 가운데 환경에 조화하고 적응하게 하며, 환경을 탐색하고 활용할 수 있는 능력을 함양할 뿐만 아니라 준비, 표현활동, 정리단계를 거치면서 스스로의 상황을 계획, 조정, 관리하는 능력을 기를 수 있다(황규호, 2006). 그러므로 입체조형 활동은 용기를 주고, 새로운 기술을 습득하게 하는 장점을 가지며, 조형물을 형상화하는 과정에서 부정적인 감정을 표현하는데도 용이하다. 또한 심상을 작품에 투사함으로써 창조적으로 문제를 해결하고 직관을 갖게 되며 자아실현을 이루어 좀 더 융통성 있는 태도를 갖도록 한다(권준범, 2002). 또한, 아동들은 직접 생활 속에서 만날 수 있는 재료를 통하여 문제를 해결한다는 점에서 강한 동기 유발을 하며 호기심과 흥미를 가지게 된다(김성화, 2007). 무엇보다 재료와 기법, 주제에 대한 조형 가능성을 탐색하며 스스로 만드는 입체조형 활동을 통하여 주변 사물이나 현상에 대해 의문을 갖고 질문을 제기하면서, 창의성의 중요한 요소인 내적 동기와 호기심을 경험할 수 있다. 그리고 아동 스스로 자유롭고 구체적인 형태로 표현할 수 있는 입체조형 활동을 통해 다양한 재료와 기법, 주제에 대해 생각하고 탐색해 봄으로써 새로운 가능성이나 아이디어를 복합적으로 생성하는 사고의 확장과 여러 문제 상황에 직면하였을 때 문제를 찾고, 형성하며 새로운 것을 창조하는 문제 해결력을 기를 수 있다.

몰입과 집중력을 경험할 수 있는 만다라 활동에서 다양한 재료를 활용하여 3차원적 공간 속에 자신의 생각을 입체적 형태로 표현해 내는 입체조형 매체를 활용함으로써 보다 효과적으로 창의성을 증진할 수 있다. 만다라 작업과정에서 개인의 표현욕구나 충동이 표출되고 개인적 만족감을 제공할 뿐만 아니라, 자신의 환경, 주변 사물과의 관련 속에서 질서와 조화를 표현함으로써 심리적 불안에서 벗어나 만족감을 얻을 수 있기 때문이다.

Ⅲ. 창의·인성 프로그램의 개발

본 연구에서는 위의 이론적 배경을 토대로 미술교육과 미술치료를 접목한 창의·인성 프로그램을 개발하였다. 선행 연구에서 논의되고 있는 창의성의 요소와 인성교육의 요소를 분석, 종합하여 창의·인성 교육의 핵심 요소를 도출하고, 이를 구현하기 위한 미술 활동을 고안함에 있어 미술치료적 방법을 접목하였다. 본 연구에서 개발한 입체조형 만다라를 활용한 창의·인성 프로그램을 서울시 소재한 M초등학교 1학년 아동 29명을 대상으로 주 3회, 회기 당 50분씩, 총 14회기를 진행하고 유의미한 변화정도를 알아보기로 창의적 인성 검사를 사전, 사후로 실시하였다. 다음에서는 프로그램의 설계 과정과 내용, 결과에 대하여 논의하고자 한다.

1. 프로그램 설계

본 연구에서는 초등학교 아동을 대상으로 한 창의·인성 프로그램을 개발하기 위하여 김경일 외(2011)가 제시한 창의·인성의 요소를 초등학교 저학년 아동의 발달적, 심리적 특성을 고려하여 재구성하고, 선행 연구 분석 내용을 반영하여 창의·인성의 요소를 도출하였다. 창의·인성 요소를 선정함에 있어 다음 세 가지 측면을 고려하였다. 첫째, 대상의 인지적 발달 단계를 고려하였다. 정규교육을 시작하는 초등학교 저학년 아동들은 유아기에서 아동기로 넘어가는 시기로, 전조작기에서 구체적 조작기로 이동하는 단계에 놓여있다. 따라서 초등학교 저학년 아동의 인지발달 특성상 창의성을 위한 수렴적 사고, 비판적 사고, 유추 등의 요소는 학습자의 발달 수준을 넘어서는 것이라 할 수 있다. 물론 발달 초기에 있는 아동들도 초보적이고 단순한 유추에 의한 추리는 가능하지만, 이는 지각적인 속성이 표면적으로 유사한 경우에 해당하는 것으로 추상적 개념을 사용해야 하는 창의적 사고과정에서의 유추는 초등학교 고학년 과정에서부터 가능하다고 할 수 있다(Campbell, 2006). 따라서 프로그램을 개발하는 데 있어 발달 단계에 부적절하여 스트레스 요인이 될 수 있는 인지적 요소들은 제외하였다.

둘째, 심리학적 측면을 고려하여 본 연구 프로그램이 아동의 정서적 발달에 적절한 내용으로 구성될 수 있도록 하였다. 도덕적 판단에 대한 인성 요소는 초등학교 저학년 아동들에게는 다소 어려운 요구가 될 수 있으며, 특히 '판단'적 측면이 강조되면서 다른 창의·인성 요소 및 요인에 부정적 영향을 미칠 가능성이 있다. 호레이(Hawley)는 이 시기의 아동은 도덕적 판단에 있어서 다양한 인지적 책략을 고려하기 어렵고, 친사회적 책략에 있어서는 개인차와 성차 모두 상당히 큰 것으로 관찰된다고 하였다(김경일 외, 2011, 재인용). 따라서 가치판단의 요소를 가능한 한 최소화하고, 미술 활동에 대한 자신의 반응과 감정에 집중하도록 하는 미술치료적 특성을 최대한 반영하고자 하였다(최재영, 2002). 또한 이경화(2011)는 인성요소인 소유에 대하여 타인의 지적, 물적 능력 및 성과 등을 인정하고, 자신의 역량에 맞는 결과를 받아들이며, 자신의 결과와 타인의 결과를 구분하고 절제할 수 있는 능력을 의미한다고 하였다. 이는 자기중심적인 사고 단계에 있는 아동들에게 강조하기에는 적절한지 않은 부분이 있어 본 프로그램에서는 소유의 명백한 개념을 심어주기 보다는 개인 작품 활동 자체에 몰입하고 타인과 즐겁게 상호작용하고 배려하는 데에 중점을 둘 수 있도록 하였다.

셋째, 미술치료적 접근이 가능한 요소들을 중심으로 선정하였다. 자기 탐색, 자기 수용, 타인 이해와 존중과 같은 치료적 요소를 적극적으로 접목시킬 수 있도록 구성 요인을 선정함으로써, 자신의 생각이나 내면적인 갈등을 드러내고 외부와 의사소통하는 활동이 가능

하도록 하였다. 이와 같은 사항을 기초로 도출된 본 연구 프로그램의 창의·인성 요소는 다음 <표 2>과 같다.

<표 2> 창의·인성 요소 선정

창의·인성 요소		세부요소	구성 요인
창의성	인지	사고의 확장	확산적 사고
			상상력
			은유의 이해
		문제 해결력	문제 발견
			문제 해결
	성향	개방성	다양성
			감수성
		독립성	독창성
	동기	호기심 및 흥미	궁금증 가지기
			흥미 탐색하기
몰입		목표 설정하기	
		설정된 목표 도전해 보기	
인성	인간관계 덕목	정직과 충실	솔직과 인정
		약속	공동체 약속 존중하기
		책임	나의 역할 알기
			역할 수행하기
		용서	타인 이해
		배려	타인 존중

총 14회기로 진행되는 본 프로그램의 목표는 위의 창의·인성 구성요소와 미술치료적 접근이 유기적인 연관성을 갖도록 하는 데에 초점이 맞추어졌다. 탐색→인지와 이해→적용과 표현→변화로 이어지는 프로그램의 단계별 내용에 따라 자기 개방, 자기 탐색, 수용 및 타인 이해, 타인 존중 등의 미술 치료적 목표가 적절하게 접목될 수 있도록 하였다. 본 프로그램의 단계별 목표는 <표 3>과 같이 요약될 수 있다.

〈표 3〉 프로그램 단계별 목표



미술치료에서 아동은 복잡한 경험과 사고를 직접적으로 재료를 다루면서 상징적으로 탐색, 조직화 할 수 있다. 이러한 과정은 질서를 촉진하고 혼돈과 불확실성을 감소시키며 경험의 통합을 발전시킨다. 통합과정은 발달적 단계를 통해 타협하게 되고 의사소통을 이루면서 경험되어 아동에게 중요한 의미를 갖게 된다(최재영, 2002). 아동은 미술치료과정에서 나를 탐색하고 이해함으로써 주어진 문제를 해결하는 경험을 하게 된다. 이러한 경험은 아동이 가지고 있는 부정적인 정서 및 문제행동을 개선하는 것에 그치는 것이 아니라 아동 개인은 물론 집단 및 사회에 도움이 되고자 하는 것이다. 그러므로 아동에게 주어진 문제를 어떻게 창의적으로 접근하고 이를 통해 인성적으로 성장할 수 있는지를 경험하는 과정에서 본 연구 프로그램은 미술치료적 접근이 가능하도록 하였다. 이는 아동의 창의·인성 발달을 위하여 선정된 창의·인성 요소를 경험함과 동시에 아동의 생각이나 내면적인 갈등을 드러내고 외부와 의사소통하는 치료 교육적 접근방법으로써 미술치료를 본 연구 프로그램에 활용한 것이다.

초기 단계는 프로그램의 전체 과정을 풀어나가는 첫 단추에 해당하므로 본 단계에서는 아동 스스로 창의·인성에 대하여 탐색할 수 있도록 하며, 프로그램에 참여하고자 하는 동기를 유발할 수 있도록 한다. 이때 아동의 창의·인성에 대한 인식적 차이 및 재료를 다루는 방식과 조형 활동의 난이도 등에 대한 정보를 파악할 수 있다. 또한 자기를 타인에게 개방함으로써 아동간의 친밀감을 형성하고, 본 연구 프로그램에 대한 흥미를 유발하여 자연스럽게 자신을 탐색할 수 있도록 한다.

중기 1단계는 구체적인 창의·인성 활동에 들어가는 단계이다. 이 단계는 주어진 문제를 인지하고 스스로 해결 하는 가운데 개인의 창의·인성 요소들을 적용할 수 있도록 한다. 개인 만다라 작업은 자신의 내면과 만나고 자신을 이해하도록 도움과 동시에 자신의

생각과 느낌에 집중하여 형태와 색을 표현하면서 자연스럽게 욕구와 감정을 표출하고 감정과 정신상태가 균형을 이루도록 할 수 있다(김행미, 2004). 따라서 이 단계에서는 개인 입체조형 만다라 활동을 통해 자기를 탐색하고 이해하는 데에 집중하도록 한다.

중기 2단계는 전 단계에서 얻어진 경험 중에 필요한 것과 불필요한 것, 그리고 좋은 것과 나쁜 것, 긍정적인 것과 부정적인 것들에 대한 이해를 갖도록 하고, 집단 만다라 활동을 통하여 타인을 이해하며 집단원간의 긍정적인 상호작용을 함으로서 사회 안에서 나를 수용하는 단계이다. 집단원들과 함께 생각과 느낌을 나누는 활동은 상호이해와 지지를 얻어 내면적인 힘을 기르고, 또래집단에서 서로의 에너지를 주고받으며 정서적인 안정감을 갖도록 하는 데에 효과적이다(옥금자, 2006; 정옥분, 2002). 주어진 과제를 지혜롭게 해결해 나가는 과정에서 아동들은 재미를 느끼고 활발한 사고가 촉진되어 창의성이 길러지며 또한 협동, 배려 등의 인성적 요소가 함께 함양될 수 있다(곽재희 외, 2012). 따라서 중기 2단계에서는 남들과 더불어 새로운 생각과 발상을 나누고 이해하며 소통할 수 있도록 하였다.

마지막 후기 단계는 변화의 단계이다. 단계별 목표가 이루어지는 단계로써 지금까지 창의·인성을 발달시키고자 실행하였던 작업 진행과정과 결과물 등을 통하여 스스로 변화된 모습을 살피도록 한다. 성장한 자신의 모습을 되돌아보며 긍정적인 자아상을 확립하고 타인을 존중하는 단계라고 할 수 있다.

본 연구의 회기별 프로그램 진행방식은 명상 등을 통해 위밍업을 한 후 본 활동을 하고, 마지막으로 피드백 시간을 갖는 순서로 구성되었다. 단, 피드백에 있어서 활동과정에서 느꼈던 감정이나 깨달음, 느낌 등을 이야기하며 자신과 타인에 대한 이해와 공감대 형성을 위해 소집단별로 활동 및 작품에 대한 이야기를 나누거나 발표, 감상하는 형태로 진행되었다.

프로그램의 시작단계로 개인작업이 이루어지는 초기 및 중기 1단계에서는 창의성의 성향, 동기, 인지적 요소를 중심으로, 구체적인 활동에 들어가고 개인작업과 집단작업이 진행되는 중기 1, 2단계에서는 인간관계 덕목의 인성 요소를 위주로 경험하도록 하였다. 프로그램은 사전, 사후검사를 포함하여 총 14회기로 초기, 중기 1, 중기 2, 후기의 4단계로 구성하였으며, 회기별 프로그램 세부 내용은 다음 <표 4>과 같다.

〈표 4〉 창의·인성 개발 프로그램

단계	목표		회기	만다라 주제	창의·인성 구성요소		미술치료적 요소
	탐색	자기 개방 및 탐색					
초기	탐색	자기 개방 및 탐색	1	오리엔테이션 사전검사	-		-
			2	나의 이름 만다라	창의성(성향)	개방성	자기 개방을 통한 친밀감 형성
			3	상자 만다라	창의성(성향)	독창성	자기 탐색
중기 1	인지와 적용	자기 탐색 및 이해	4	색종이 구기기 만다라	창의성(성향)	감수성	심리 상태 및 성향 파악
			5	난화 전분 만다라	창의성(동기)	호기심 및 흥미	난화기법을 통한 무의식 표출 및 내면 인식
			6	감정선 만다라	인성 (인간관계)	솔직, 인정	긍정적 감정 형성
			7	소중한 나 만다라	창의성(인지)	상상력	긍정적인 자아개념 형성
중기 2	이해와 표현	자기 수용 및 타인 이해	8	실 꿰기 만다라	창의성(동기)	몰입	타인 이해
			9	만국기 모빌 만다라	인성 (인간관계)	약속, 책임	나의 역할 인식 및 실행
			10	점토 만다라 1	인성 (인간관계)	약속, 책임	소속감 가지기
			11	점토 만다라 2	인성 (인간관계)	타인 이해	공동화 기법을 통한 타인 이해
후기	변화	자아 인식 타인 존중	12	메달 만다라	인성 (인간관계)	타인 존중	타인 존중
			13	춧불 만다라	인성 (인간관계)	솔직, 인정	변화된 나를 통한 긍정적 자기 인정
			14	사후검사	-		-

2. 프로그램의 결과

1) 프로그램의 적용

1회기의 오리엔테이션 및 사전 검사 후 2회기는 알롬(Yalom)이 제시한 집단원에게 소개하기 활동(권경인, 2008, 재인용)을 활용하여, 자신의 이름을 변형한 만다라 작업 후 집단원에게 소개하는 내용으로 진행되었다. 아동들은 이러한 과정을 통해 자신의 이미지를 타인에게 나타내며 자신을 개방을 함으로써 또래집단 안에서 친밀감을 형성할 수 있었다. 또한 작업 과정에서 자신의 이름에 해당하는 자음과 모음이 부족한 경우, 집단원끼리 서로 필요한 부분을 나눠주는 배려하는 모습도 볼 수 있었다. 학생들은 자음, 모음을 사용

하여 이름, 단어와 같은 글자를 재구성하거나, <그림 1>의 <탑>과 같이 자음, 모음을 변형하여 새로운 작품을 만드는 등 다양한 방식으로 만다라를 제작하였다. 이러한 제작 과정에서 평면의 종이를 잘라 입체의 종이를 경험한 후, 다시 평면의 종이로 만드는 과정을 통하여 입체조형 방법을 쉽게 경험하고 2차원과 3차원 안에서의 입체에 대한 이해를 경험하면서 호기심과 흥미를 가질 수 있었다.

3회기에는 만다라를 처음 접하는 아동들에게 그리는 것에 대한 부담감을 없애주고 만다라 활동에 흥미를 가질 수 있도록 평면 도안 만다라 그리기 활동을 하였다. 만다라 도안에 따라 선호하는 색을 선정하여 칠하는 과정에서 아동들은 완전히 몰입하는 모습을 보여주었다. 이후 핀처(Fincher, 2011)가 제시한 ‘찢기 만다라’ 기법을 활용하여 완성된 평면 만다라를 가위로 자르거나 손으로 찢어서 해체시킨 후, 준비한 상자에 붙이는 변형과 재구성의 과정을 통해 자기만의 방식으로 표현해내는 독창적인 만다라 활동을 하였다. 3회기 아동들은 <그림 1>의 <우주선>과 같이 평면 만다라를 해체하되 형태는 그대로 유지하여 새롭게 구성하거나, <쌍둥이>처럼 만다라의 형태를 찾을 수 없게 해체하여 새로운 창조물을 만들어 내기도 하였다. 작업을 마무리 한 후, 평면 만다라에 붙인 제목과 상자 입체 만다라에 붙인 제목을 상상하고 집단원끼리 맞추어 보며 서로의 작품에 대해 귀 기울이고 오늘의 활동에 대한 이야기 나누기를 하며 서로의 생각을 이해하고 존중할 수 있었다.



<그림 1> 초기 단계

중기 1단계인 4회기에서는 다양한 색의 색종이를 고른 후, 원하는 크기로 자르고 구겨서 만다라를 구성하는 활동을 하였다. 아동들에게 친숙한 매체인 색종이를 손으로 찢거나 구기면서 자유로운 놀이 활동을 유도하고, 소근육 발달을 위해서 양 손을 사용하는 신체활동을 경험하도록 하였다. 핀처는 놀이 형태의 만다라에 대하여 단순하면서도 즐거움을 주며, 즉흥적으로 작업하는 가운데 예상치 못한 이미지가 만다라에 나타날 수 있다고 하였다 (Fincher, 2011). 이 활동을 통해 아동들은 구체적인 형태를 구상하며 작업을 하거나 또

는 자유롭게 작품을 완성 후에 <그림 2>의 <산더미>와 같이 이미지에서 연상되는 제목을 붙이기도 하였다.

5회기에서는 감자가루를 물에 풀어 죽과 같은 형태를 만들고 아동이 원하는 색의 물감을 섞어 손으로 자유롭게 낙서하는 활동을 하였다. 대부분의 아동들이 전분 가루 만지는 것을 조심스러워 하였는데, 시간이 갈수록 흥미를 보이며 작업을 하였으며, 물감을 짤 때 한 손에 전분이 묻어 있는 친구들을 배려하며 도와주는 모습을 보였다. 핀치는 손으로 직접 경험하는 핑거페인팅과 같은 만다라는 자신이 가진 잠재력에 대한 적극적인 탐색을 할 수 있도록 하며, 작업을 즐길 수 있도록 자신을 허용하여 창의적인 경험을 할 수 있다고 하였다(Fincher, 2011). 이러한 과정을 통해 아동들은 움직임과 색상, 동작 등 손으로 만지고, 느끼는 과정에서 자신에 대하여 적극적으로 탐색할 수 있었다. 특히 자유롭게 즉흥적인 만다라 활동을 통하여 지우거나 수정하는 과정 없이, 다양한 가능성이나 아이디어를 탐색하고 계속해서 새로운 모습을 생성해 나가면서 확산적 사고가 가능하였다.

6회기에서는 아동의 감정을 다양한 선 재료를 사용하여 입체적으로 표현하는 활동을 하였다. 아이스너(Eisner, 2001)는 자신의 의사를 충분히 표현 할 수 있는 능력이 발달하지 못한 시기의 아동들은 말이나 글로 자신의 의사를 충분히 표현하기 어렵기 때문에 자신의 생각이나 경험을 그림으로 표현해야 한다고 하였다. 본 회기에서는 아동들이 평소에 느끼는 감정을 만다라 활동을 통해 보다 쉽게 표현할 수 있도록 하여 자신의 감정을 인식하고 탐색할 수 있도록 하였다. 아동들은 긍정적인 감정 단어를 떠올리고 이를 평면 선 굵기 작업을 하였으며, 이러한 스케치를 바탕으로 하여 입체로 표현하는 것에 대해 고민하고 집중하는 모습을 보였으며, 평면의 스케치를 구체적인 입체형태로 표현하거나 추상적으로 나타내기도 하였다. 이러한 작업 과정에서 자기 감정을 인식하고, 비유적인 언어를 활용하는 과정에서 은유적 이해를 경험하였다. 7회기에서는 다양한 크기의 스티로폼 구를 우리가 살고 있는 지구로, 이쑤시개와 편 등을 함께 살아가는 사람으로 가정하고, 지구 속에서 살아가는 소중한 나를 표현하는 활동을 하였다. 만다라의 근본은 인간이 자신에 대하여 알고 싶어 하고, 조화를 경험하며, 우주 안에서 자신의 위치를 찾고 싶어 하는 열망에서 비롯되었다. 자연의 질서 안에서 자신을 자각하고 자신의 공간을 이해하고자 하는 노력은 어린 시절부터 자연스럽게 시작된다(Fincher, 2011). 그러므로 본 회기 지구 안의 소중한 나 만다라 활동에서는 가정, 학교, 사회, 학교 안에서 함께 하는 이들 가운데 나의 소중한 존재를 인식하고 표현함으로써 긍정적인 자아개념을 형성할 수 있도록 하였다. 아동들은 실제 지구 모형과 유사한 스티로폼 구에 은유적으로 표현되는 이쑤시개와 편을 꽂는 활동에 흥미를 보였으며 뾰족한 매체를 꽂는데 있어서 신중하고 몰입하는 모습을 보였다.



<그림 2> 중기 1단계

중기 2단계인 8회기에서는 두 명씩 파트너를 이루어 실 꿰기 만다라의 주제를 정하고 자유롭게 원형 종이를 자르거나 구멍을 내었다. 그리고 파트너가 서로 번갈아가며 구멍에 실을 꿰는 활동을 하였다. 아동들은 파트너와 함께 서로 실을 주고받는 과정에서 서로에 대한 친근감을 형성할 수 있었으며, 문제에 부딪혔을 때는 서로의 활동을 지지하면서 의견을 나누고 해결해가는 모습을 보였다. 또한 평소에 사용하지 않는 실을 미술재료로 사용하는 데에 호기심과 흥미를 보였고, 구멍을 꿰는 정교한 작업에 집중하는 모습을 보였다.

9회기에서는 제시된 만다라 도안 위에 OHP 필름지를 놓고 네임펜과 싸인펜으로 선을 따라 그리고 색칠을 하였다. 이러한 프로그램이 중반을 넘어서면서 만다라를 그리는 작업에 익숙해진 아동들은 고요한 가운데 과제에 완전히 집중하는 모습을 보여주었다. 몬테소리(Montessori)는 아동의 집중력이 그들의 인성발달에 영향을 미친다고 강조하며, 내적인 집중력은 우리가 모든 아동에게서 경험하는 현상으로서 아동의 내적 성장을 위해서 가장 중요한 것이라고 하였다(정여주, 2001, 재인용). 그러므로 아동들이 고요와 집중력을 경험할 수 있는 만다라 활동은 인성교육에 있어서 중요한 요소임을 확인할 수 있다. 색칠이 완성된 OHP 필름지 만다라를 자른 뒤에 구멍을 내어 모듈별로 모아 줄로 연결하여 메달이 만국기 모빌 만다라를 완성하였다. 완성된 평면의 만다라가 모빌형태의 입체로 새롭게 창조되는 것에 흥미로워 하며 성취감을 얻을 수 있었다. 또한 줄을 매달거나 작품을 걸 때 서로 배려하고 도움을 주는 모습을 보이며, 개인작업의 결과물이 모여 집단원의 새로운

작품이 생성하는 것에서 아동들은 모둠 안에서의 개인의 역할에 대하여 알아가고 그 역할을 수행하는 책임과 약속을 동시에 경험할 수 있었다. 아동들은 모둠별로 개별 작품에서의 공통점을 찾아 연상되는 이미지의 제목을 정하였다.

10회기에서는 3~4명씩 모둠을 지어 점토로 표현하고 싶은 주제를 정하고 준비된 원형 판을 인원수만큼 자유로운 형태로 나누었다. 다른 판을 개인별로 하나씩 가지고 모둠별 주제를 생각하며 찰흙으로 작업하고 완성된 개인작품을 모아 퍼즐을 맞추듯이 처음의 형태로 붙였다. 이처럼 그룹이 함께 하는 만다라 작업을 통해 펼쳐는 서로를 더 많이 알게 되고, 그룹 안에서 소속감을 증진시키며, 우뇌활동을 통해 즐거움을 느낄 수 있다고 하였다 (Fincher, 2011). 아동들은 작업을 진행하는 과정에서 집단원과 의견을 나누며 각자의 역할에 대한 책임과 약속에 최선을 다하는 모습을 보였다. 또한 모둠별로 정한 작품의 주제를 각자의 독특한 아이디어로 발전시켜 표현하였다. 주무르고, 누르고, 서로 붙여보는 등의 놀이가 가능한 점토활동(Wagenfeld, 2011)의 매체적 특성상 다양한 형태로의 변형이 가능해 아동들은 생각이 유연해지고, 자기만이 방식으로 표현해 내려는 독창성을 경험하며 자신의 생각을 수월하게 입체로 표현하였다.

11회기에서는 3~4명씩 모둠을 지어 점토로 표현하고 싶은 주제를 정하고 준비된 원형 판에 작업을 하였는데, 본 회기에서는 원형 판을 각자 나누는 것이 아니라 한 화면에 하나의 조형물을 함께 작업해가는 공동화 기법을 활용하였다. 김동연과 최외선(2002)은 공동화 기법을 통해 타인의 마음을 이해하고 배려하게 되어 서로의 관계성을 생각해 볼 수 있다고 하였다. 본 회기의 점토 만다라 활동과정을 통해 아동들은 작품의 주제와 각자의 역할에 대하여 이야기를 나누며 개인의 작품만이 돋보이는 것이 아닌 공통의 임무를 완성하는 것에 초점을 맞추어 작업하였다. 공통된 주제를 목표로 개개인이 최선을 다하여 결과물을 만들어내는 과정을 통해서 다른 견해를 수용하고, 새로운 경험에 개방적이며 편견 없는 다양성을 경험 할 수 있었다. 더불어 자신의 능력을 조절하여 하고자 하는 공통의 임무를 완성하였고, 나아가 자신의 역할을 다해 세상에 기여하고자하는 책임도 경험 할 수 있었다. 작품 활동이 마무리 된 후, 모둠별로 작품 과정과 결과물에 대하여 이야기 나누기를 함으로써 서로의 생각을 이해하고 존중할 수 있었다. 아동들의 작품은 <그림 3>의 <하트 나라>와 같이 개인의 역할을 구분지어 만들기를 한 후 한 화면에 담거나 <똥>과 같이 집단원이 함께 하나의 조형물을 완성하였다



<그림 3> 중기 2단계

후기 단계인 12회기에서는 2명씩 파트너를 정해서 파트너에게 고맙거나 칭찬하고 싶은 점을 카드에 적었다. 그리고 다양한 색의 골판지 띠 재료를 사용하여 원형 형태의 만다라 메달을 만들어 파트너의 목에 걸어주는 활동을 하였다. 아동들은 골판지 띠를 사용하여 메달을 만드는 과정에서 골판지 띠가 풀어지지 않도록 집중하는 모습을 보였다. 그리고 파트너에게 고맙거나 칭찬하고 싶은 점을 이야기 해주며 완성된 메달을 목에 걸어 주는 긍정적인 상호작용을 하였다. 본 회기의 만다라 활동에서 이루어진 상호간의 칭찬활동은 아동의 교우관계 개선에 긍정적인 영향을 미치며(김미향, 2004), 심리적으로 존재감과 안정감을 주고, 마음, 행동, 삶에 긍정적인 변화를 가져온다(이재명, 2001). 이렇듯 아동들은 파트너가 가지고 있는 긍정적인 점을 인정하고 자신의 마음을 파트너에게 솔직하게 표현하는 과정에서 배려와 존중의 인성적 요소를 기를 수 있었다.

13회기는 본 연구 프로그램의 활동이 마무리 되는 회기로써 양초를 사용하여 명상을 하고 프로그램을 진행하면서 변화된 긍정적인 모습에 대하여 촛농으로 표현해보는 활동을 하였다. 양초의 조명효과를 이용한 명상을 통해 심리적 안정과 몰입을 경험할 수 있었으며 평소 아동들이 쉽게 접해보지 못한 매체인 양초를 사용한 만다라 활동에 흥미롭고 즐거워하는 모습을 보였다. 또한 도구가 아닌 촛농으로 개인마다의 상상력을 발휘하여 주제를 표현하였다. 그리고 양초의 불이 위험해지지 않도록 주의사항을 지키며 침착하고 안전하게

작업 하였다. 만다라는 심리적 에너지를 자기에 집중시키며 서로 반대되는 상극들은 연결하고 그 사이에 중심을 이루며 인간의 내적 존재를 밝혀주고 균형을 이루는 힘을 가지고 있다(정여주, 2001). 그러므로 본 연구 프로그램의 만다라 활동 전체를 되돌아보며 긍정적으로 변화된 자신의 모습을 살펴볼 수 있었다.

14회기에는 다양한 만다라 활동을 되돌아보고 이야기를 한 후, 사후검사를 실시하여 프로그램을 종료하였다.



<그림 4> 후기 단계

2) 창의적 인성 검사 결과 분석

본 프로그램을 통한 학습자의 변화를 파악하기 위해 KEDI 창의적 인성 검사(CPS: Creative Personality Scale)를 사용하였다. KEDI 창의적 인성 검사는 창의성에 대한 종래 인지중심의 접근을 넘어서 정의적 측면을 함께 고려하여, 창의적 인성을 재는 도구로서 학교 현장에서 사용하기에 용이하게 개발되었다. 또한 초등학교에서 청년기에 이르는 대상에게 모두 적용가능한 자기보고식 검사로써 초, 중고생들의 발달적 특성을 고려한 문항으로 차별화시켜 개발한 검사라는 점에서 의의가 있다(하주현, 2000; 하주현 외, 2011). 본 연구에서는 초등학생 1학년 아동들이 읽고 응답하기에 적합한 검사가 이루어지도록 초등학교 교사의 검토 아래 내용은 동일하되 이해하기 쉬운 문장으로 수정하여 사용하였다. 프로그램의 사전, 사후 창의·인성의 변화 여부를 알아보기 위해 SPSS를 이용하여 실험집단, 통제집단에 대응표본과 독립표본 T검증을 실시하였다. 이와 같은 본 연구 결과 도출을 위한 양적 검사는 프로그램의 효과를 일반화하기보다는 프로그램을 통한 아동의 창의·인성 발달의 전반적인 양상을 점검하고 학습자 변화를 구체적으로 이해하기 위한 도구로서 사용되었다.

우선 독립표본 T검증을 통해 실험집단과 통제집단의 사전검사 결과를 비교하여 집단 간의 동질성을 검증한 후, 대응표본 T검증을 통해 실험집단과 통제집단 내의 사전, 사후 차이를 비교하였다. 그리고 실험집단과 통제집단의 사후검사 차이를 비교하였다. 본 연구 프로그램을 적용한 실험집단의 창의·인성 발달에는 어떠한 변화가 있는지 살펴보기 위해 사전점수와 사후점수의 차이를 대응표본 T검증으로 분석하였으며 그 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 실험집단의 사전, 사후 차이 비교

구분	사전(N=25)		사후(N=25)		t
	M	SD	M	SD	
하위요소의 총합	3.63	0.50	3.78	0.50	-3.435*
인내/집착	3.63	0.89	3.65	0.83	-.267
자기확신	4.21	0.50	4.26	0.59	-.792
유머감	3.24	1.28	3.62	1.14	-2.923*
호기심	3.50	0.88	3.82	0.90	-4.226*
상상	3.34	1.09	3.62	0.88	-1.655
개방성	3.50	0.76	3.69	0.78	-1.668
모험심	2.75	1.44	2.85	1.66	-.827
독립성	3.82	0.78	3.92	0.84	-.840

*p < .05

<표 5>에 나타난 바와 같이 하위요소의 총합에서 사전검사 평균은 3.63이고, 사후검사 평균은 3.78로 평균점수가 증가하였으며 유의수준의 차이를 보였다(p < .05). 또한 하위 영역 8개 모두 사전검사 평균에 비하여 프로그램 참여 후, 전체적으로 사후검사 평균이 증가하였다. 그 중에서 유머감과 호기심 영역에서는 유의하게 증가한 것으로 나타났다(p < .05).

또한 실험집단과 통제집단은 동질의 집단임이 검증되어 본 연구 프로그램의 효과성을 알아보기 위해 두 집단의 사후검사 결과를 독립표본 T검증으로 분석하였으며, 집단 간 사후검사에 대한 결과는 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 실험집단과 통제집단간의 사후검사 차이 비교

구분	실험집단(N=25)		통제집단(N=24)		t
	M	SD	M	SD	
하위요소의 총합	3.78	0.50	3.43	0.55	-2.063*
인내/집착	3.65	0.83	3.36	0.78	-1.266
자기확신	4.26	0.59	3.82	0.85	-2.571*
유머감	3.62	1.14	3.10	1.17	-1.957*
호기심	3.82	0.90	3.74	0.98	-.297
상상	3.62	0.88	3.31	1.12	-1.017
개방성	3.69	0.78	3.57	0.97	-.430
모험심	2.85	1.66	2.50	1.29	-.613
독립성	3.92	0.84	3.14	1.11	-2.750*

*p < .05

〈표 6〉에 나타난 바와 같이 실험집단과 통제집단의 사후검사 결과에서 하위요소의 총합에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(p < .05). 그리고 하위영역 중에서 자기확신, 유머감, 독립성에서도 유의미한 차이를 보였다(p < .05). 또한 하위요소의 총합을 비롯한 하위영역 8개의 사후평균점수 모두 통제집단에 비하여 실험집단의 사후평균점수가 높음을 알 수 있다.

3) 결과 해석 및 논의

본 연구는 미술치료적 접근을 통해 입체조형 만다라를 활용한 창의·인성 발달 프로그램을 개발하고 초등학교 저학년 아동을 대상으로 적용하여 프로그램의 효과와 유의미한 변화를 밝히고자 하였다. 본 프로그램의 효과를 창의적 인성 검사와 회기별 프로그램의 결과를 토대로 정리하면 다음과 같다.

첫째, 창의적 인성 검사를 통한 양적 분석 결과, 실험집단 내의 사전검사 평균에 비하여 사후검사 평균이 하위요소의 총합을 비롯한 하위영역 8개 전체에서 증가하였다. 또한 실험집단과 통제집단의 사후검사 효과검증에서도 통제집단에 비하여 실험집단의 전체영역에서 사후평균점수가 높게 나타난 것을 알 수 있다. 이는 미술치료적 접근을 통해 일반 아동이 자신의 내면을 탐색할 수 있도록 하고 문제를 해결을 하는 과정에 있어서 창의·인성 구성요소를 경험하게 하는 본 프로그램이 아동의 창의·인성 발달에 도움이 됨을 알 수 있

다. 따라서 보편적인 학교 교육현장에서 창의·인성 발달을 위한 프로그램을 개발하는 데에 미술치료적인 접근이 가능함을 알 수 있다.

둘째, 본 연구 프로그램의 실험집단과 통제집단을 대상으로 창의적 인성 검사 요인 변화 정도를 분석한 결과, 사전, 사후검사에서 자기확신($T=-2.571$, $p<.05$), 유머감($T=-1.957$, $p<.05$), 독립성($T=-2.750$, $p<.05$)에 있어 주목할 만한 유의한 차이가 나타났다. 자기확신은 창의성의 동기 요소 특히 자신의 목표를 설정하고 도전하고자 하는 용기와 이를 통한 몰입을 가능하게 하는 요소와 관련성이 있다. 또한 독립성은 창의성의 성향 중 중요한 세부 요소로서 일정 기간 동안 지속적으로 실시된 입체조형 만다라 활동을 통해 아동들이 자신의 내면을 탐색하고 주어진 문제를 창의적으로 해결하면서 자신에 대한 긍정적인 인식과 독립성이 향상될 수 있음을 보여준다. 또한 만다라 활동을 중심으로 또래 집단에서 자유롭게 대화하고 창작하는 과정에서 학생들이 사회적 관계 속에서 즐거움을 느끼는 모습을 관찰할 수 있었다. 유머감의 경우는 직접적인 창의성 혹은 인성 요소에는 해당되지 않으나, 타인과의 상호작용을 통해 서로에 대한 지지를 확인하고 공감하는 과정이 유머감에 영향을 준 것으로 해석할 수 있다.

셋째, 실험집단의 창의적 인성 검사 요인에 대한 변화 정도를 분석한 결과 사전, 사후검사에서 유머감($T=-2.923$, $p<.05$)과 호기심($T=-4.226$, $p<.05$)이 유의하게 향상된 것으로 나타났다. 이는 입체조형 만다라를 매체로 활용한 본 연구 프로그램이 아동들에게 호기심을 유발시키고 흥미를 갖게 하여 재미있게 활동할 수 있도록 하였음을 알 수 있다. 입체적인 요소를 가진 점토, 스티로폼 구, 양초, 실, 전분 등 새로운 매체를 섞어보고, 누르고, 주무르고, 찢어보는 등의 조형 활동 자체에서 본능적이고 자연스러운 놀이를 경험하며 호기심과 흥미를 가지고 즐겁게 활동하였음을 알 수 있다. 또한 공동화 작업과 같이 자연스러운 타인과의 상호작용을 통하여 유머감이 향상되었다는 점은 학교생활에서 행복감을 높일 수 있는 방안이 미술 활동을 통해 모색될 수 있음을 시사한다.

IV. 결론

본 연구는 입체조형 만다라를 활용한 창의·인성 발달 프로그램을 개발하여 최근 관심이 증가하고 있는 창의적 인재 육성에 있어 미술치료적 접근이 가지는 의미와 가능성을 탐색하는 데 목적을 두었다. 이에 창의성과 인성 교육에 관한 선행 연구를 토대로 초등학교 저학년 아동들을 대상으로 한 본 연구의 프로그램에 적합한 요소를 선정하고, 다양한 만다

라 활동을 통하여 창의성과 인성을 통합적으로 발달시킬 수 있는 프로그램을 개발하였다. 본 연구에서 개발한 프로그램은 입체조형 만다라 활동을 통해 흥미, 즐거움, 몰입을 경험할 수 있도록 하고, 자유롭게 자기를 탐색하고 타인을 이해하는 가운데 창의성 발현에 필요한 인성을 신장할 수 있도록 하는 데에 초점을 맞추었다. 프로그램의 단계별 목표는 창의·인성의 구성요소를 중심으로 미술치료적 목표가 유기적으로 연관성을 갖도록 계획되었다. 또한 프로그램 적용 후 창의적 인성 검사를 통해 본 연구에서 개발한 창의·인성 발달 프로그램의 효과를 분석하였다. 이를 통해 창의·인성 교육에 있어 미술치료적 접근이 가지는 가능성과 필요성을 탐색하고, 그 근거를 객관적인 결과를 통해 논의하고자 하였다.

최근 학교 현장에서 학생들이 경험하는 문제들은 인지적, 정서적, 사회적 측면이 복잡하게 얽혀 있어 어느 한 가지 요소로 설명하기 어렵다. 따라서 전인적인 관점에서 통합적으로 다루어질 때 창의·인성 교육이 현 교육의 한계에 대한 대안이 될 수 있으며, 이를 통해 의미 있는 변화를 기대할 수 있을 것이다. 이와 같은 맥락에서 창의성과 인성의 유기적인 관계, 즉 정의적 측면에 주목하여 미술, 치료, 교육의 접목을 시도한 본 프로그램이 학교 현장에서 유의미하게 활용될 수 있기를 기대한다.

■ 논문접수 2012년 8월 10일 / 논문심사 2012년 8월 25일 / 게재승인 2012년 9월 10일

【참고문헌】

- 곽재희 외 3인(2012). 창의 인성교육을 위한 전략 연구. 서울: 한국학술정보.
- 권준범(2003). 미술활동에 내재된 심리치료 요인에 대한 연구. 사향미술교육논총. 10집. 21-42.
- 교육과학기술부(2009). 2009 개정 교육과정(초·중등학교 교육과정).
- 교육과학기술부(2011). 초·중등 창의·인성교육 강화.
- 권경인(2008). 집단상담 활동. 서울: 교육과학사.
- 김경일 외 5인(2011). 취학 전 및 초등 저학년 대상 창의·인성교육 모델 프로그램 개발 연구. 한국과학창의재단.
- 김동연, 최외선(2002). 아동미술치료. 대구: 중문출판사.
- 김미향(2004). 상호간의 칭찬 활동이 초등학교 저학년 아동의 교우관계 개선에 미치는 영향. 인하대학교 석사학위논문.
- 김선현(2006a). 마음을 읽는 미술치료. 서울: 넥서스.
- _____ (2006b). 임상미술치료의 이해. 서울: 학지사.
- 김성화(2007). 창의적 입체조형에 따른 초등학교 디자인교육 프로그램에 관한 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김행미(2004). 만다라를 활용한 집단미술치료가 아동의 자아존중감과 교우관계 향상에 미치는 영향. 홍익대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현오(1990). 현대인의 인성. 서울: 홍익재.
- 대한상공회의소(2008). 100대 기업이 원하는 인재상.
- 문용린(2010). 이제는 창의·인성 교육이다. 한국과학창의재단 칼럼. 157-161.
- 백중열(2008). 아동미술치료. 서울: 공동체.
- 석도열(2000). 만다라 이야기. 서울: 맑은소리.
- 송행화(2007). 아동의 인성교육을 위한 미술치료 방법의 실제. 아동미술교육. 6. 71-101.
- 옥금자(2006). 청소년 임상미술치료 방법론. 서울: 하나의 학사.
- 이경원·노 용(2004). 아동의 사회성 증진을 위한 집단미술치료 프로그램 연구. 조형교육. 23. 143-171.
- 이경화(2011). 창의·인성교육과 학교 교육의 역할. 교육전남. 117. 10-14.
- 이대영(2011). 창의·인성교육을 위한 문화예술의 역할. 서울특별시교육연구정보원.
- 이재명(2001). 칭찬 한마디의 기적. 서울: 기독교연합신문사.

- 정여주(2001). 만다라와 미술치료 : 내적 고요와 창의적 자아를 찾아가는 여행. 학지사.
- _____ (2007). 만다라 그림과 난화기 원의 치료적 의미에 대한 관계고찰. 미술치료연구. 14. 1-18.
- 정옥분(2002). 아동발달의 이해. 서울: 학지사.
- 최석민(2004). 창의성의 교육의 원리탐색: 몰입의 원리. 교육철학. 26. 197-214.
- 최재영(2002). 부적응 아동을 대상으로 한 치료적 미술교육접근에 대한 연구. 미술교육논총. 14. 165-186.
- 최준환 외 9인(2009). 인성교육의 문제점 및 창의 인성교육의 이론적 고찰. 한국창의력교육학회. 9(2). 89-112.
- 하주현(2000). 창의적 인성 검사 개발. 교육심리연구. 14(2). 187-210.
- 하주현, 유경재, 한윤영(2011). KEDI 창의적 인성검사 3종 개발 보고서. 한국교육개발원. CR 2011-43.
- 한국창의재단(2010). 창의·인성교육 활성화 방안 연구.
- 황규호(2006). 아동미술에서 입체조형 활동을 통한 지도 방법 연구. 홍익대학교대학원 석사학위논문.
- 황향숙(2005). 미술교육의 확장: 치유적 기능으로서의 미술교육. 미술교육논총. 19(2). 415-438.
- Cornell, J.(1994). Mandala. NY:Wheaton.
- Eisner, E. W.(2001). 새로운 눈으로 보는 미술교육(서울교대미술교육연구회 역). 서울: 예경.
- Fincher, S.(1998). 만다라를 통한 미술치료(김진숙 역). 서울: 학지사.
- _____ (2011). 만다라 미술치료 워크북(오연주 역). 서울: 이음.
- Linda, C.:Bruce, C.(2006). 다중지능과 교수 학습(이신동 외 역). 서울: 시그마프레스.
- Lowenfeld. ·Brittain.(1993). 인간을 위한 미술교육: 어린이와 청소년을 중심으로(서울교육대학교 미술교육연구회 역). 서울: 미진사.
- Malchiodi, C. A.(2000). 미술치료(최재영 외 역). 서울: 조형교육.
- Rogers, C.(2009). 진정한 사람 되기 : 칼 로저스 상담의 원리와 실제(주은선 역). 서울: 학지사.
- Wagenfeld, A.(2011). 보조 작업치료사를 위한 임상 소아 치료의 기초(양영애 역). 서울: 영문출판사.

【Abstract】

Research on the Development of a Creativity & Character Program Using 3-Dimensional Mandala

Kim, Sun-Ah(Hanyang University)

Park, Jin-Hee(Hanyang University)

This paper aims to develop a Creativity & Character program using 3-dimensional mandala and to manifest whether the art therapy approach has a significant effect on the creativity & character development of children. Through literature review, this paper investigates the concept of creativity and character education focusing on its central components, and explores the educational meaning of art therapy so as to unfold the possibility and significance of using art therapy as means to foster students' self-expression and sympathetic ability.

The Creativity & Character program using 3-dimensional mandala developed in this study was implemented in M elementary school. 29 1st graders participated in 14 sessions. The result of this program was assessed through KEDI Creativity & Character Test. The analysis of pre-test and post-test showed that there was a significant improvement in several factors such as curiosity, humor, independence and self-confidence. Based on this result, it would be legitimate to say that the art therapy approach to art education can be a meaningful attempt to integrate creativity development and character education, and can result in the growth of child's creative mind.

Key word: creativity & character development, 3-dimensional mandala,
art education, art therapy

