

석사학위논문

대인관계 프로그램이
여중생의 자아정체감에 미치는 효과

지도교수 박태수



제주대학교 교육대학원

상담심리전공

조연희

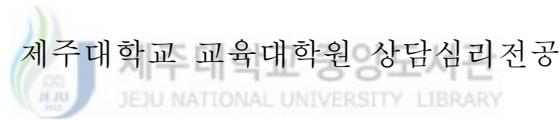
2006년 8월

대인관계 프로그램이 여중생의 자아정체감에 미치는 효과

지도교수 박 태 수

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함.

2006년 4월 일



제출자 조 연 희

조연희 의 교육학 석사학위논문을 인준함.

2006 년 6 월 일

심사위원장	인
심사위원	인
심사위원	인

< 국문 초록 >

대인관계프로그램이 여중생의 자아정체감에 미치는 효과

조 연 희

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

지도교수 박 태 수

본 연구는 대인관계프로그램이 여중생의 자아정체감에 어떠한 효과가 있는지 알아보는데 목적이 있으며 이를 위하여 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.



첫 째. 대인관계 프로그램이 여중생의 자아정체감을 향상시키는 데 효과가 있는가?

둘 째. 대인관계 프로그램이 자아정체감의 하위영역인 주체성, 자기수용성, 미래 확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성에 어떠한 효과가 있는가?

연구대상은 제주도 소재 J 여중 2 학년 학생 20명을 선정했다. 선정방법은 자아정체감 사전검사를 실시한 후, 동질집단 대상으로 프로그램에 대한 내용과 방법, 기간 등을 설명한 후, 참가희망자 10명을 상담집단구성원으로 10명은 비교 집단으로 배정하였다. 상담집단에는 대인관계프로그램을 실시하였으며 비교집단에는 프로그램실시기간 중 아무런 처치도 하지 않았다.

본 연구에서 사용한 대인관계프로그램은 천성문의(2004), ‘중, 고등학생을 위한 집단상담 프로그램’과 서 봉연(2001)의 ‘효과적인 대인관계 노하우 프로그램’을 토대로 연구 목적에 맞게 연구자가 재구성하여 사용하였다. 집단상담은 주 1회씩 총 10회기에 걸쳐 연구자가 직접 실시하였으며, 한회기당 시간은 90

분으로, 비교집단은 사전, 사후 검사에만 참여시켰다.

자아정체감을 측정하기 위한 도구로 박 아청(1996)이 개발한 ‘한국형 자아정체감 검사’를 이 승국(1999)이 일부 수정·보완한 척도를 사용하였다. 박 아청이 제작한 ‘한국형 자아정체감 검사’의 측정도구는 그동안 우리나라에서 사용되어 온 자아정체감 척도들을 종합적으로 검증하여 다면적인 자아 정체감을 측정할 수 있도록 우리문화와 생활에 맞게 수정·보완하여 개발한 검사이다. 각 하위 영역인 주체성, 자기수용성, 미래 확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성 등 각 8개의 문항으로 구성된 총 48개의 문항으로 15개 문항은 긍정적, 33개의 문항은 부정적인 문장이며, 5점 Likert 식 척도로 평정하도록 구성되었다.

자료 분석은, 프로그램 실시 전 후의 상담집단과 비교집단의 자아정체감을 비교하기 위해 SPSS WIN 전산프로그램을 이용하여 t검증을 실시하였다.

이상과 같은 과정을 통해 얻어진 연구 결론은 다음과 같다.

첫 째, 대인관계 프로그램은 여중생의 자아정체감을 확립하는데 효과가 있다.
둘 째, 대인관계 프로그램은 자아정체감의 하위 영역 중 주체성에 미치는 효과가 있다.

셋 째, 대인관계 프로그램은 자아정체감의 하위 영역 중 자기수용성에 미치는 효과가 있다.

넷 째, 대인관계 프로그램은 자아정체감의 하위 영역 중 목표지향성에 미치는 효과가 있다.

다섯 째, 대인관계 프로그램은 자아정체감의 하위 영역 중 주도성에 미치는 효과가 있다.

이상과 같은 과정을 통해 얻은 결과를 종합하면, 대인관계프로그램은 여중생의 자아정체감에 미치는 효과가 있고, 그 외의 하위영역에 대해서도 긍정적인 효과가 있다. 이는 청소년기의 여중생에게 중요한 과업인 자아정체감이 향상되었음을 알 수 있으므로 대인관계프로그램은 청소년들의 집단 상담 활용에 적절함을 시사하고 있다.

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제 및 가설	4
II. 이론적 배경	5
1. 청소년기의 특성과 자아정체감의 형성	5
2. 대인관계의 개념과 형성과정	17
3. 대인관계와 자아정체감의 관계	22
4. 대인관계 프로그램의 구성	25
III. 연구의 방법 및 절차	29
1. 연구대상	29
2. 연구 설계	29
3. 연구 절차와 프로그램	30
4. 측정도구	31
5. 자료처리방법	33
IV. 연구결과 및 해석	34
1. 연구 대상에 대한 동질성 검증	34
2. 가설 검증	35
V 요약, 결론 및 제언	46
1. 요약	46
2. 결론	49
3. 제언	50
참고문헌	52
Abstract	58
부록목차	61

표 목 차

<표Ⅲ-1>	프로그램의 구성	31
<표Ⅲ-2>	자아정체감 척도	33
<표Ⅳ-1>	자아정체감에 대한 상담·비교집단의 사전 점수 비교	34
<표Ⅳ-2>	상담집단과 비교집단의 자아정체감 점수의 차이 비교	35
<표Ⅳ-3>	상담집단과 비교집단의 주체성 점수의 차이 비교	37
<표Ⅳ-4>	상담집단과 비교집단의 자기수용성 점수의 차이 비교	39
<표Ⅳ-5>	상담집단과 비교집단의 미래확신성 점수의 차이 비교	40
<표Ⅳ-6>	상담집단과 비교집단의 목표지향성 점수의 차이 비교	41
<표Ⅳ-7>	상담집단과 비교집단의 주도성 점수의 차이 비교	43
<표Ⅳ-8>	상담집단과 비교집단의 친밀성 점수의 차이 비교	44
<표Ⅳ-9>	상담집단과 비교집단의 자아정체감 점수의 차이 비교	45



그 립 목 차

[그림Ⅲ-1]	연구 설계	29
[그림Ⅳ-1]	상담·비교집단의 자아정체감의 사전·사후 점수 비교	36
[그림Ⅳ-2]	상담·비교집단의 주체성의 사전·사후 점수 비교	38
[그림Ⅳ-3]	상담·비교집단의 자기수용성의 사전·사후 점수 비교	40
[그림Ⅳ-4]	상담·비교집단의 목표지향성의 사전·사후 점수 비교	42
[그림Ⅳ-5]	상담·비교집단의 주도성의 사전·사후 점수	43

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대의 심각한 사회문제 중에 청소년의 문제가 차지하는 비중이 커지면서 우리 사회가 당면하고 있는 중요한 과제로 대두 되고 있다. 이는 우리사회의 미래와 국가의 장래가 청소년들에게 달려있다고 볼 때 청소년의 의미는 중요하기 때문이다. 이렇듯 중요한 시기인 청소년기는 신체적, 성적, 인지적, 정서적으로 급격한 변화가 일어나는 특수성으로 인해 발달단계에서 차지하는 비중이 매우 크다. 이 시기에 청소년들은 ‘나는 누구인가?’ 그리고 ‘나는 어디서 와서 어디로 가는가?’와 같은 정체감에 관련된 문제로 고민하게 되는데, 청소년의 심리 발달적 특성과 더불어 사회적 변화가 이들의 자아정체감 확립을 더욱 어렵게 만들고 있기 때문이다.

Erikson(1959)은 자아정체감을 “개인의 자아가 그의 인격체계를 통합하는 방식에 있어 동질성과 연속성이 유지되고 있다는 사실을 아는 동시에, 자신의 자아통합화의 방식이 자기가 타인에게 주는 개인적(존재적)의미의 동질성과 연속성을 견지해 나가는 데 유효하다는 것을 아는 것”이라고 표현하고, 청년기의 ‘정체성(Identity)위기’ 해결방법 여하에 따라서 역사의 양식을 창조하는 측면을 밝혀냈다(이상미, 2000,재인용).

청소년기는 여러 면으로 급격한 변화가 일어나는 시기이다. 이러한 변화에 적절히 대처하기위한 자아정체감의 확립이 청소년기의 가장 중요한 발달과업이라고 볼 수 있는데, 자아정체감은 청소년기에 시작되거나 끝나는 것이 아니다. 자아정체감의 형성은 일생을 통해 이룩해야 할 중요한 과제로 청소년기의 자아정체감 확립은 생애전체의 발달을

결정짓는 과정이라고 할 수 있다 (한국청소년 개발원, 1996). 그러나 우리나라의 대부분의 청소년들은 상급학교 진학에 대한 압박감과 성적 문제, 급속한 사회변화에 따른 가치관의 혼미, 주변 환경 등의 영향으로 자아정체감 형성에 어려움을 겪고 있다. 이 시기의 변화에 적절히 대처한다면 확고한 자아정체감을 갖게 되는데, 확고한 자아정체감을 지닌 사람은 개별성, 총체성, 계속성을 경험하게 된다고 한다(한국청소년 개발원, 1996).

청소년기에 이러한 변화와 상황에 적절히 대처하지 못했을 때에는 심리적 갈등과 욕구좌절에 빠져 부적응 행동을 일으키기 쉽다. 특히 교우관계에 있어 소외, 배척의 경험을 갖게 되면 성장함에 따라 많은 부정적인 성격과 자기회의, 인간관계의 실패를 경험하게 된다(정은수, 1992).

이렇듯, 청소년기의 가장 중요한 발달과업임과 동시에 삶의 질을 결정하는 핵심적 과제인 자아정체감은 아동기의 경험과 동일시로부터 형성된다고 한다. 동일시란 타인의 감정, 태도, 동기, 행위, 가치관을 마치 자신의 것처럼 채택하는 과정이며 아동기의 동일시를 분류, 통합하여 자아정체감을 확고히 형성하는 시기가 또한 청소년기다. 자아정체감 형성에 대해 Dignan(1965)은 에릭슨 이론을 연구하여 “자아정체감이 사회의 상호작용들을 통하여 형성, 발달된 것으로써, 자기를 묘사해 주는 자기 창조적 심상들(self-referent image)의 복합체”로 형성한다고 보았다. 이처럼 정체감은 생리적으로 미리 짜여진 어떤 기체에 의해 나타나는 것이 아니라, 성장과정에서 경험하는 대인관계 속에서 자기를 비추어 볼 수 있는 대상에서 추출되고 통합되어 자기상(self-image)을 형성하는 것이다 (서봉연, 1975, 재인용).

Erikson(1959)은 자아정체감을 개인이 집단 내에서도 타인과는 다른 독립된 고유한 존재로서 갖게 되는 정체의식으로, 상호작용 즉 가정에

서부터 개인의 접촉, 확대해가는 사회적 대인관계의 영향을 받으면서 자아정체감이 형성되어가는 것으로 보았다(이상미, 2000).

우리가 한 인간으로서의 정체감을 확립하기 위해서는 상호작용할 수 있는 타인과의 관계가 필요하다. 타인과의 관계인 대인관계는, 사회조직 내에서 두 사람 이상의 상호 접촉하는 관계로서 대인관계가 만족스럽고 효과적일 때 보다 풍부하고 완성된 인간으로 성장할 수 있으나 반대의 경우에는 고독, 불안, 공포, 절망, 좌절에 빠져 원만하게 성장하지 못한다(이형득 1984). 또한 김충기(1986)는 만족스러운 대인관계를 형성하는 것은 매우 중요하다고 할 수 있는데, 집단상담의 경험이 대인관계에 중요한 영향을 준다고 제시하고 있다

결국 자아정체감은 사회적 상호작용들을 통하여 형성되며, 정체감 확립의 결정적 시기는 청소년기인 만큼 긍정적인 가치관, 자부심, 자신의 가능성에 대한 자각의 존재의미 등을 확립하도록 조력하는 일이 우선 되어야한다. 그러나 지금까지의 선행연구들을 보면 주로 자아정체감의 형성과정이나 측정과 관련되어 있을 뿐, 대인관계와 관련지은 연구가 드물다. 이를 볼 때 교우들과의 피드백과 지원 등 상호작용이 가능한 대인관계프로그램은 청소년들의 자아정체감 확립에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 활동이라 할 수 있으며, 자아정체감의 혼미로 야기될 수 있는 청소년 부적응 문제를 예방하고 줄이는 대안이 될 수 있다.

따라서 본 연구의 목적은 중학교 여학생을 대상으로 대인관계 프로그램을 적용하여 청소년기의 중요한 발달과업인 자아정체감에 어떠한 효과가 있는지 밝히고자 한다.

2. 연구문제 및 가설

이와 같은 연구 목적에 바탕을 둔, 중학교 여학생들을 대상으로 대인관계 프로그램의 적용이, 자아정체감에 얼마만큼의 효과가 있는가를 알아보기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 첫 째. 대인관계 프로그램이 자아정체감을 향상시키는 데 효과가 있는가?
- 둘 째. 대인관계 프로그램은 자아정체감의 하위영역인 주체성, 자기수용성, 미래 확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성에 어떠한 효과가 있는가?

위의 연구문제를 검증하기 위해 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.



- 가설 1 : 대인관계 프로그램에 참여한 상담집단과 참여하지 않은 비교집단 간에는 유의한 차이가 있을 것이다.
- 가설 2 : 대인관계 프로그램에 참여한 상담집단과 참여하지 않은 비교집단 간에는 자아정체감 하위영역에 유의한 차이가 있을 것이다.
 - 2-1 : 자아정체감 주체성에서 차이가 있을 것이다.
 - 2-2 : 자아정체감 자기수용성에서 차이가 있을 것이다.
 - 2-3 : 자아정체감 미래확신성에서 차이가 있을 것이다.
 - 2-4 : 자아정체감 목표지향성에서 차이가 있을 것이다.
 - 2-5 : 자아정체감 주도성에서 차이가 있을 것이다.
 - 2-6 : 자아정체감 친밀성에서 차이가 있을 것이다.

II. 이론적 배경

본 연구는 대인관계 프로그램이 중학교 여학생의 자아정체감에 미치는 효과를 알아보기 위한 연구로서, 본장에서는 이에 대한 이론적 기초로 청소년기의 특성과 자아정체감의 형성, 대인관계의 개념과 형성과정, 대인관계와 자아정체감의 관계를 선행연구를 바탕으로 고찰해보고, 대인관계 프로그램의 구성에 대해 살펴보고자 한다.

1. 청소년기의 특성과 자아정체감의 형성

가. 청소년기의 특성



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

청소년기의 가장 대표적인 특성은 변화라고 할 수 있다. 인간이 출생해서 하나의 독립된 인격체로 성장하기까지에는 신체적, 정서적, 지적, 도덕적, 사회적 측면에서 변화가 이루어져야 하는데, 청소년기는 이러한 변화가 가장 급속하게 일어나는 시기이다. 청소년기는 보는 입장에 따라 조금씩 다르게 규정하고 있지만 분명한 것은 아동기와 성인기 사이라고 할 수 있고, 청소년기의 시작은 사춘기라고 볼 수 있다. 이러한 청소년기가 시작되는 사춘기의 가장 대표적인 현상은 신체적, 심리적 변화이다(이재창, 1993).

청소년기는 성숙과 관련이 있다. 청소년기 이전의 1, 2년 동안은 생식선의 성숙과 호르몬의 효과에 의해서 키와 몸무게, 신체의 윤곽, 신체 생리의 성장 속도가 빠르게 변화한다. 소녀들은 보통 소년들 보다 좀 더 빨리 성장하는 경향이 있고, 완전히 성인으로 성숙할 때까지는

계속 소년들을 앞지른다(홍경자, 1983). 청소년기의 특징적인 신체적 변화로 신장과 체중의 증가가 가속화되는 성장급등(growth spurt)의 현상이 일어나고 제2의 성 특징이 나타난다.

제2의 성 특징으로는 남자는 몽정, 목의 팽대, 뼈와 근육의 발달, 가슴과 어깨의 확대, 체모의 발생, 여드름 등과 같은 현상을 보이고, 여자는 초경, 골반부위의 확대, 유방의 발달, 둔부의 확장, 체모의 발생, 피부의 윤택 등의 변화가 나타난다. 뿐만 아니라 남·여 모두 성 기관이 발달하여 생식기능이 가능하게 된다(이재창, 1986).

이러한 급속하고 불균형적인 신체적, 생리적 변화는 청소년들을 심리적으로 불안정한 상태에 놓이게 한다. 특히 초경이나 몽정, 체모와 여드름의 발생은 수치심을 동반하게 되어 사회적 대인관계를 기피하거나 지금까지 가지고 있던 자아상이나 타인에 대한 태도, 그리고 생활방식 등에도 변화를 가져와 고민과 고독에 빠지게 된다.

또한, 심리적 변화로 청소년들은 자신이 이해할 수 없는 새로운 느낌과 감정으로 넘쳐흐른다. 이것이 바로 청소년들이 모든 것에 대해서 잠시 동안은 주의하고 흥미를 갖다가 곧 싫증을 내고 위축되며 흥미를 잃게 되는 이유 중의 하나이다(홍경자, 1983).

청소년기에는 통제적인 조직에 복종하는 것을 싫어하며, 자기의 요구를 만족시켜주는 조직에는 열광적으로 참여한다. 또한 자아의식이 강해지며 주관적으로 생각하는 경향이 심해지고 비판적 태도도 발달되어 가며, 자기를 받아들여주는 교사, 친구, 선배는 깊이 신뢰하게 된다(윤준철, 1987).

Connell(1974)은 청소년기는 기분변화가 심하고 우울 반응이 많고 성인이 되기 위한 준비과정으로서 사회적 민감도가 높은 시기이며, 독립성을 찾고 주체성을 확립하기 위해 투쟁하는 동시에 외로움과 괴로움을 많이 느끼는 시기라고 설명하고 있다(김은실, 1999, 재인용).

Diekelmann(1976)은 청소년기는 여러 가지 변화를 경험하면서 성적

미성숙 상태에서 성숙해지는 시기이며, 동성 간의 관계보다 이성간의 관계가 부각되고, 개인으로서의 주체성을 확립하고자 하고, 생활의 불균형과 역할 혼동으로 정서 변화가 생기는 등의 성장발달의 전환기에 있기 때문에 건강의 위험을 잠정적으로 안고 있다고 보았다(김선미, 2003,재인용)

이달호(1986)는 청소년의 과도기적 성격과 주변적 성격으로 인하여 모든 일이 순조롭지 못하고 불만과 좌절 및 갈등 속에서 방황하고 그것이 원인이 되어 여러 가지 문제행동을 일으킬 수 있는 가능성을 내포하고 있다고 밝혔다.

이상을 토대로 자아정체감과 관련되는 발달특징의 세 영역을 살펴보면 다음과 같다(한국청소년개발원,1996).

1) 신체적 발달 특징

청소년기에는 중추신경계의 발달을 토대로 골격, 근육계나 내장의 여러 기관의 발달이 완성되어 가고 운동, 순환, 면역 기능 그리고 생식기능이 최고의 수준으로 도달하게 된다. 청소년들은 이러한 신체적 변화를 겪게 되면서 동시에 심리적인 변화와 갈등을 경험하게 된다. 특히 신체적인 성숙과 심리적, 정신적인 미성숙 사이에서 오는 불균형 상태는 이들에게 심각한 갈등과 혼란을 가져다주며, 동시에 지금까지 경험하지 못했던 욕구들을 경험하게 하여 삶에 대한 새로운 전망을 갖게 한다(박아청,2000).

2) 인지적 발달 특징

급격한 신체변화와 더불어 청소년기는 이전과는 다른 사고를 가지게 되며 또 이에 따른 행동특성을 보이게 된다. 연령에 따른 발달적 측면에서 볼 때, 영아기와 아동기를 거쳐 변화된 사고의 특성이 청소년기에 두드러지며, 그 이후의 어느 시기도 이와 같은 큰 폭의 인지변화가

없는 중요한 시기이다. 인지(cognition)란 라틴어 ‘cognoscere’에서 유래된 용어로, ‘알게 되다’ 즉 지식(knowledge)을 얻게 되는 것을 의미한다. 그러므로 인지란 지식의 구성, 획득, 유지와 활용 등을 포함하며, 이외에 사고, 상상력, 창의력, 추리력, 문제 해결력, 개념화, 범주화와 같은 고등 정신과정으로 정의할 수 있다(한국청소년개발원,1993).

청소년기에는 유동적 지능은 가장 절정에 달하나, 그 후로는 점차 감소되는 반면, 결정화된 지능은 청소년기 이후에도 문화나 사회적 경험에 의해 점차로 증가된다. 또한, 연령과 경험의 증가로 아동기에 비해 청소년의 사고는 점차로 체계적이고 과학적이며 논리적으로 되어간다. 이렇듯, 청소년기의 인지적 발달은 청소년들을 보다 논리적이고 합리적인 존재로 만들어 주며, 이들이 경험하는 지적인 성숙은 과거에 무비판적으로 받아들이던 많은 일들에 대하여 비판적인 안목을 갖도록 유도함으로써, 모순과 혼란을 경험하여 삶에 대한 심각한 회의를 느끼는 위기 상황에 이르게 된다.



3) 사회적 발달특징

청소년기는 나에 대한 의식과 타인에 대한 의식이 균형과 조화를 이루어 가는 사회성 발달이 급격하게 이루어지는 시기이다. 청소년은 타인 지향적이고, 현실에 민감하며 또래 집단의 의견에 잘 동조되고, 일원적인 사고방식을 좋아하지 않는다(김재은,1983). 전문가들은 청소년기에 일어나는 사회적 만남(social encounters)의 증가와 다양성 때문에 아동기에서 청소년기로의 전환을 ‘사회적 세계의 확장’이라고 규정한다. 청소년기의 사회적 변화들은 여러 의미에서 좀 더 넓은 사회를 반영하는 것이다.

이상과 같은 주요특성을 요약하면, 첫째, 이 시기의 급격한 신체 발달과 성적 성숙으로 말미암은 내적 충동의 질적 변화를 들 수 있다. 따라서 그 이전까지는 온화하게 유지되어 오던 마음의 세계가 갑자기 혼

란을 일으키게 되는 것이다. 둘째, 청소년기에 갑자기 발달하는 인지 능력을 들 수 있다. 청소년의 인지 능력은 시간적으로 현재에 제한되지 않고, 과거와 미래로 확장된다. 이는 그들의 사고가 현실적 구속을 벗어나 가능성의 세계로 확대됨을 의미한다. 셋째, 청소년들에게 새롭게 부과되는 다양한 사회적 요구들을 들 수 있다. 청소년은 아이도, 어른도 아닌 처지에서 한편으로는 아직 미혼이고 경제적 능력이 없으므로 부모에게 의존하여 지시를 따르기를 요청 받으며, 다른 한편으로는 나이와 체구에 걸 맞는 독립적인 생활 능력을 요구받고 있음을 알 수 있다(한국청소년개발원, 1996).

청소년기는 이전과는 달리 새로운 시각에서 자기 자신에 대하여 탐색하고 고민하는 시기이다. 이 시기의 고민과 갈등의 해결 및 극복은 청소년의 자아정체감 확립에 중대한 영향을 미치게 된다. 특히 감수성이 예민한 중학교 여학생들의 특성상 자아정체감을 형성하지 못하면 역할 혼미에 빠지게 되며, 불확실감, 불안정감, 단절감 등의 감정을 조성하여 통합된 자아를 구축하지 못하게 됨으로 이들에 대한 자아정체감의 확립은 더욱 중요한 것이다.

나. 자아정체감의 개념과 형성

1) 자아정체감의 개념

자아정체감이란 사회적 상호작용들을 통하여 형성, 발달되는 타인과 구별되는 여러 가지 개인적 특성으로 여러 가지 사회적 역할과 다양한 경험의 변화 속에서도 '나는 이런 사람이다'라는 개인적 특성을 조화롭게 통합해 나가려는 의지와 능력이라고 볼 수 있다.

청소년기는 아동기와는 달리 새로운 시각에서 자기에 대한 탐색과 고민이 증대되는 시기이다. 이 시기의 고민과 갈등의 해결 및 극복은 청소년들의 자아정체성 확립에 중대한 영향을 미치게 된다. 물론 자아

정체성 형성은 일생동안 계속되는 것이다. 그럼에도 불구하고 자아정체성의 문제가 청소년기에 두드러지는 원인은 다음과 같다.

첫째, 이 시기의 내적 충동의 질적, 양적 변화이다. 급격한 신체 발달과 스스로 억제하거나 통제할 수 없는 내적 충동들을 의식하게 되면서 “나는 도대체 누구인가?”라는 자아정체성의 문제에 직면하게 된다.

둘째, 아동도 성인도 아닌 주변인(marginal person)으로서의 특징 때문에 자신의 역할 및 역할 규정의 문제에 부딪치게 된다.

셋째, 청소년기가 많은 선택을 해야 하는 시기라는 점이다. 자신의 적성이나 재능 등에 대해서 진지하게 고민하기도 하고, 자기가 놓여 있는 가정적, 혹은 사회적 여건들을 점검하여 적절한 선택을 하려고 애를 쓰는 가운데 고뇌와 불안을 경험하기도 한다.

넷째로는, 증대되는 인지능력이 그 원인이 될 수 있다. 청소년들이 지금까지 간직 해 온 이전의 동일시의 대상들이 그 유용성을 상실하게 된다는 것이다. 이때 이전의 동일시 내용들을 선택하는 일과 새롭게 획득한 내용들을 일관성 있게 통합해야 하는 중요하고도 어려운 작업을 해야 한다(오경숙, 1997).

이처럼 청소년은 자신의 내부나 외부에서 일어나는 많은 변화의 물결 속으로 휩쓸리게 된다. 이러한 물결 속에서 방향을 잘 잡아가려면 많은 충동과 요구들을 조화롭게 수렴해야 하는데, 이를 위해 청소년은 끊임없이 노력해야 한다.

이에 Erikson(1963)의 정체감(identity) 이론은, Freud의 정신분석적 자아이론을 근간으로 하는 가장 독특하고 풍부한 이론으로, 청소년의 중요한 발달과제인 자아정체성의 형성과정을 8단계로 제시하고 있다(정채기, 1991, 재인용).

그에 따르면 각 단계마다 두드러지는 주제와 특성이 있다고 보았다. 그리고 각 단계마다 긍정적 혹은 부정적인 발달이 이루어질 수 있는 가능성을 가지고 있는데, 각 단계에서 심리 사회적 위기를 순조롭게

극복하지 못하면 그 시기에 발달시켜야 할 행동 유형이 획득되지 못한다. 그의 기본 가정은 그가 제시한 8단계의 발달단계가 궁극적으로 정체성 확립의 과정이며, 청소년기의 정체성 확립을 위해 중요한 단계인 제 5단계는 12, 13세에서 20세까지의 기간으로서, 자아정체성 대 정체성 혼란(ego identity vs. identity confusion)이 일어나는 시기이다. 이 단계에서 청소년이 해야 할 과업은 자신의 역할에 관한 모든 자기상을 고정시키고, 이 자기상을 과거와 미래에 대한 인식을 나타내는 개인의 정체성에 통합시키는 것이다. 이 단계에서 정체성을 확립하지 못하고 자기 인식과 자기 이해의 혼란에 빠지면 역할 혼동과 정체성 혼란을 일으키게 된다. 이 시기에는 다양한 역할 실험을 통해 자신의 독특성을 인정하고 타인의 견해를 이해하며 세계에 대한 지식을 획득할 수 있다.

그들은 스스로를 찾기 위한 시간을 벌기 위해 일종의 ‘타임아웃’기간으로서의 심리사회적유예기간(psychosocial moratorium)을 갖는다.

유예기간이란 개인의 정체성을 효과적으로 확립하기 위해 외부적 요구로부터 일시적으로 해방되는 기간을 의미하며, 청소년이 자기를 위해 만들어진 것으로 보이는 자리(활동 분야)를 자유로운 역할 실험을 통해 찾는 기간이다. 이시기에 이르는 동안 각 단계에서 형성되어 온 기본 신뢰감, 자율성, 주도성, 근면성을 차례로 획득해 나가면서, 미숙한 형태지만 그들 나름대로의 자기상을 형성해 왔다. 그러나 자신이 스스로 보는 ‘I’ 보다 남들이 보아주는 ‘me’ 가 중시되며 자신에 대해서 ‘일반화된 개인’으로서의 관점을 갖는다. 자신이 누구인지 그리고 그들이 느끼는 자기모습과 타인의 눈에 비친 자기 모습, 그리고 이전에 습득한 역할과 기술을 자신의 이상형과 결합시키는 방법에 관심을 집중한다. 이것이 바로 자신에 대한 자아정체감 확립문제이다. 자기는 독특한 존재이고 속한 사회에서 의미 있는 어떤 역할을 자진해서 담당하려는 감각이다. 이 시기의 개인은 자기 고유의 특성, 예상되는 장래 목표, 자기의 운명을 통제하는 힘을 자각하고 현재의 내가 무엇인가? 장래 무엇

이 되고 싶은가? 를 결정하고 싶어 한다. 이것은 본인의 자각이 안 될 때에도 ‘현재의 자기 위치’에서 앞으로 자기가 나아가는 길을 명확히 알고 있는 것이다.

자아정체감은 사회와의 관계 속에서 획득된 자기가치에 대한 확신이므로 확증된 자기평가가 곧 자존감(self-esteem)이라고도 볼 수 있다.

청소년들은 내적으로는 발달과업의 성취를 위해, 외적으로는 사회와 역사의 변화에 대한 적응 때문에 자아정체감 발달과정에 동요가 생기며 역할혼미, 자아정체감의 위기, 부정적 자아정체감 등으로 나타난다.

이처럼 출생과 함께 시작한 자기상은 인생의 마지막 단계인 자아통합 대 절망의 단계에서 완성된다. 지나온 인생을 되돌아보고 최선을 다했다고 생각하며 실수나 오류를 그럴 수밖에 없었다고 수용할 수 있을 때, 완전한 의미의 자아 정체성을 확립할 수 있다고 Erikson은 말한다.

한편 Waterman(1992)은 자아정체감에 대한 개념을 ①자신의 존재에 대한 깨달음, ②인생의 목표, 가치, 신념에 대한 사고의 정립, ③정립된 사고를 실행하기 위한 직접적인 행동, ④정체감을 갖기 위해 여러 대안 중 하나의 해결점을 찾기 위한 노력, ⑤자기 자신에 대한 수용의 범위, ⑥개별적이고 독특한 자신의 특성에 대한 인식, ⑦자기미래에 대한 확신 등 7가지 측면으로 정리하였다.

Marcia,(1980)는 자아정체감을 ‘여러 가지 충동, 능력, 신념, 및 개인의 생활사 등의 자체 발생적인 내적, 역동적 체계인 바 이는 곧 자기구조’라고 정의하고 있으며, 정체감이란 ‘대인관계, 역할, 목표, 가치 및 이념 등에 있어서 자기가 지니는 고유성에 대한 자각과 이에 부합되는 자기통합성과 일관성을 견지해 나가려는 의식, 무의식의 노력’이라 하였다.

이상에서 여러 학자의 정의를 살펴보았는데, 이들을 정리해 보면 결국 자아정체감이란 ‘대인관계, 역할, 목표, 가치 및 이념 등에 있어서 자기가 지니는 고유성에 대한 자각과 이에 부합되는 자기통합성과 일

관성을 견지해 나가려는 의식, 무의식의 노력'이라 하겠다.

2) 자아정체성 형성 요인

정체감 형성은 청소년기의 주된 특징으로, 청소년기와 더불어 시작하는 것도 끝나는 것도 아니며 개인과 그 사회에 의식되지 않은 채 계속되는 일생동안의 발달이라고 볼 수 있다

자아정체성이 형성되어 가는 데는 여러 요인들이 영향을 미치게 되는데, 크게는 청소년기에 일어나는 급격한 신체적 변화와, 동일시의 대상이라 할 수 있는 부모와 또래집단의 영향, 그리고 문화적 영향 등으로(한상철 외, 1997) 다음과 같다.

가)신체적 요인

신체는 아동기까지 단순히 양적으로 변화하는 연속적인 신체와 다른 자기 자신이나 주위 사람과의 관계에서 억누르기 힘든 상태로, 긴장이나 불안에 휩싸이게 되는 '신체의 아이덴티티'의 격렬한 변동체험이 일어난다. 청소년기의 생물학적 변화는 심리적 현상에 영향을 주며 심리적 효과를 조정하는데, 어떤 연구 결과에 의하면 사춘기 초기에 형성된 신체상(body image)이 성인기까지도 지속된다고 한다. 특히 다른 사람들의 자기 신체에 대한 반응은 그의 신체상을 형성하는데 매우 중요한 역할을 한다. 이것은 심리적 자아상 형성에 영향을 주고, 대인관계 양상을 비롯한 제반 성격 형성에 많은 영향을 주며, 자아정체성 형성에 큰 영향을 미친다. 김중술(1994)은 남들이 말하는 자신에 대한 견해 그 자체보다도 남들이 어떤 견해를 가지고 있다고 자기가 생각하는 것이므로 신체적으로 열등한 부위가 있다고 하여 반드시 자기상 형성에 부정적 영향을 끼치는 게 아니며, 신체적으로 흠이 없다고 해서 부정적 자기상이 생기지 않는 것도 아니라고 한다. 중요한 것은 자신이 가지고 있는 생각이며, 이 생각을 올바르게 가지고 있는 한, 어떤 신체

적 열등 조건이 있다 해도 그로 인해 부정적 정체성이 형성되지 않는다는 것이다.

나)부모와 또래 집단

청소년의 자아정체성 형성에 가장 커다란 영향을 주는 것은 그 무엇보다도 자녀에 대한 부모의 태도이다. 즉, 자녀가 부모에 대하여 전적으로 신뢰하는 관계이고, 자녀에 대한 부모의 풍부한 사랑과 격려와 기본적인 신뢰가 있을 때 청소년들은 긍정적인 자아상을 갖고 자아정체성을 형성해 나가게 된다. 의미 있는 타자에게서 인정과 사랑을 받는 것이 신뢰감을 형성하게 하고, 내적 외적 자아상의 통합에 대한, 그리고 그것에 대한 적절한 역할의 수행에 대한 자신감을 북돋아주기에 이것은 자아정체성 형성에 불가결한 요소인 것이다. 부모의 양육방식과 태도, 가치관이나 신념, 그리고 가정의 분위기는 청소년들의 자아정체감 형성에 긍정적 혹은 부정적으로 영향을 미친다(한상철 외, 1997).

인간이 생존에 필요한 기본적인 생활을 가정에서 공급받으며 자라다가, 점점 또래 아이들과 관계를 맺기 시작하며 영향을 받게 되는데, 특히 청소년기에 있어서는 친구가 매우 중요한 역할을 한다. 청소년은 또래집단 소속을 통해 ‘내가 누구이며 누구에게 속해 있는 것일까?’라는 의문을 던지게 되며 또래집단 속에서 소외라는 갈등 위기를 긍정적으로 해결했을 때, 사회적 욕구가 충족이 되고 집단에의 소속의식도 생기면서 긍정적인 자아정체성이 형성된다. 그러나 부모가 어떤 특정한 또래집단과 관계하는 것을 제한하거나 금지할 때 혹은 그 집단이 그가 성원이 되는 것을 거부할 때 집단에의 소속감을 갖지 못하고 소외됨으로 청소년은 정체성 형성에 있어서 위기를 맞게 된다.

또래집단과의 관계는 부모들의 충고에는 귀를 기울이지 않더라도 친구들의 충고에는 귀를 기울이는 서로 좋은 상담자가 되는 긍정적인 면도 있을 수 있고, 또래집단의 영향으로 부모의 가치관에 거부감을 느끼

게 되어 부모의 기준과 이상을 무시할 수도 있다. 이처럼 또래집단은 청소년들이 그들의 사고와 행동을 비교해 보면서 자아정체성을 확립하고 가치관을 형성하는데 있어서 기준집단으로서의 역할도 하게 된다.

다)문화적요인

청소년기의 정체성 확립은 어느 문화에서나 발견될 수 있는 보편적 현상은 아니다. 즉, 그 문화가 갖는 특성이 청소년기의 길이를 결정하는데 일반적으로 아동기와 성인기 사이의 계속성이 적고 문화적 불연속성이 클수록 청소년기는 길어진다. 기술이 진보된 사회일수록 아동기에 획득된 기술은 성인기에 유용하게 사용될 수 없기 때문에 성인의 역할을 수행하기 위한 특별한 준비기간을 필요로 하는데, 연장된 청소년기를 갖는 사회에서 청소년은 자신의 정체성에 대한 많은 가능성을 확인하는 역할을 실험한다.

청소년의 자아정체감 형성에는 타인과의 관계가 큰 비중을 차지한다. 청소년기에 있어 중요한 타인은 부모, 가족 외에도 교사, 또래 등을 들 수 있는데, 특히, 아동후기에 학교교육이 부각되면서 교사의 역할이나 교사-아동간의 상호작용이 자아정체감 형성에 기여하는 중요 변인이 되며 교사와 또래의 영향력이 점차 증대된다고 하였다(박희자, 2004).

자아정체감은 소집단활동이나 대인지각, 중요경험 등에 의해서 바람직하게 변화시킬 수 있다는 가능성을 여러 가지 면에서 시사 받을 수 있는데, 임종일(1994), 김홍배(1995), 이용진(1997), 성순옥(2002)등에 의하면, 집단상담 프로그램 적용 후, 심성계발, 사회성 신장, 자아정체감, 자기표현 등에 효과가 있음을 보여주고 있다.

또한 이혜성(1979)은 오늘날 급격한 사회 변화로 인해 사람들이 경험하는 다양해지고 개인의 당면하는 문제의 원인은 그가 속한 집단 안에 있고, 동시에 그것을 해결 할 수 있는 길도 집단 안에 있다는 견해가 제시되어 왔다.

이에 따라 인간의 문제는 집단 역동적 대인관계를 통해 해결할 수 있다는 신념과 함께 집단 상담에 대한 관심이 높아지면서, 최근에는 집단상담을 활용하여 개인의 심리적 문제를 해결 또는 예방하고자 하는 활동이 활발히 진행되고 있다(장혁표, 2000).

청소년기는 자기 자신에 대한 의미를 탐색하는 과정인 자아정체감 형성의 시기이다. 따라서 원만한 대인관계를 형성할 때 자아정체감의 확립, 건전한 성격 발달, 자아 성취감, 행복감, 욕구만족 등이 이루어지지만, 그렇지 못할 때는 불안, 우울, 욕구좌절, 소외 등 정서적인 어려움으로 심리적 병리가 발생하게 된다. 그러므로 우리가 경험하게 되는 대인관계의 양과 질에 따라 우리는 자기성장 뿐만 아니라 대인관계에 지대한 영향을 받게 되고, 대인관계가 미치는 영향이 크기 때문에 대인관계의 문제가 중요한 과제라고 생각한다(이형득, 1984).

이상의 연구결과들을 종합해 보면, 결국 자아정체감 형성요인은 대인관계, 역할, 목표, 가치 및 이념 등에 있어서 자기가 지니는 고유성에 대한 자각과 이에 부합되는 자기 통합성과 일관성을 견지해 나가려는 의식, 무의식의 노력이라 할 수 있다. 청소년기는 다양한 인간관계를 습득해 나가는 시기로서, 이 시기에 경험하는 대인관계의 경험은 각자의 인격형성 뿐만 아니라, 성인기의 대인관계를 형성하고 유지하는데 필요한 사회적 기능과 태도를 형성하는 기초가 된다. 이에 자아정체감 형성에 어려움을 겪고 있는 학생들에게 자신을 이해하고 수용하며 다른 사람에게 자신을 개방할 수 있도록 하여 올바른 대인관계를 유지, 발전해 나가도록 하는 것이 중요하다고 본다.

2. 대인관계의 개념과 형성과정

가. 대인관계개념

대인관계란 사회학 분야에서 사회적 상호작용이라는 주제로 연구되어 오다가 1950년대 이후 심리학의 새로운 영역으로 연구되기 시작하였다. 대인관계는 소수인, 일반적으로 두 사람 사이의 관계를 의미한다.

요즈음 흔히 사용되는 인간관계는 인간과 인간 상호간의 심리적인 관계의 모든 측면을 지칭하는 것이지만, 소수 특히 두 사람 사이의 일대적인 관계에 보다 중점을 두고 있다는 점에서 인간관계와는 구별된다(한광희, 1986).

사람은 사회적 상호작용에 의하여 서로 관계를 맺고 살아가는데 그 상호작용은 상대방이 어떻게 행동하느냐, 즉 타인이 자기에 대해 어떻게 대하느냐에 따라 달라진다고 할 수 있다. 타인에 대한 자기의 태도는 타인에 대한 정보의 정도, 접촉하는 상호작용의 정도, 상호간의 정의적 우대정도에 따라 다르게 형성된다(지용근, 1996).

대인관계는 구체적으로 지각관계, 표현·정서관계, 역할관계, 자율·통합관계로 나누어 제시할 수가 있는데, 한 개인과 개인 그리고 한 개인과 다수의 타인들과의 관계를 이야기하는 것이다. 이 관계는 당사자들이 가지고 있는 경험, 특성 및 처해있는 상황의 변화에 따라 지속적으로 변화해가는 복합적이고도 복잡한 인간관계 과정이다.

대인관계란 한 개인이 타인을 대하는 보편적인 심리적 지향성으로서 내적인 특성과 행동 간의 관계를 의미한다. 즉 한 개인이 타인에 대해 어떤 생각과 느낌을 가지고 반응하는가? 어떻게 타인을 지각하고 그에게 어떤 행위를 하는가? 타인에게 무엇을 기대하는가? 등에 대한 심리적 지향성의 한 양식이다(Heider, 1964)

Leary(1957)는 대인관계의 행동적인 측면을 강조하여, 대인행동을 타인과의 명백하고 의식적이며 윤리적이거나 상징적인 것과 관련된 행동으로, 대인관계란 개개인과 타인과의 관계를 말하는 1:1의 관계를 의미한다고 했다.

대인관계에 관한 3차원 이론을 제시한 Schutz(1958)는 사람들의 상호작용은 3개의 대인적 욕구 즉, 포함(inclusion), 통제(control), 애정(affection)의 측면을 지니며 이러한 욕구들은 아동기동안에 어른들(특히 부모)과의 상호작용을 통하여 발달하게 된다고 하였다(박원모,2003, 재인용).

Krech, Crutchfield, & Ballachey,(1982)는 대인적 반응특성을 설명하기 위하여 대인관계를 역할성향(자신의 권리에 대한 옹호 및 자기주장, 집단지도력, 독립성), 사회관계성향(타인의 수용, 사교적·우호적인 사회적 관계의 형성, 타인의 느낌에 대한 유의한 반응), 표현적 성향(경제성, 공격성, 타인의 행동에 대한 자의식적, 과시적반응)등 3영역으로 크게 구분 하였다(이수옥,1999,재인용).

대인관계는 지각관계, 표현, 정서관계, 역학관계, 자율, 통합관계 등 행동적인 측면을 강조하는 사회적 작용으로, 사람을 대하는 개개인의 심리적 지향성 측면인 개인과 타인과의 관계 특히, 두 사람의 인간관계를 의미한다. 인간관계는 언제나 혼자가 아닌 집단을 형성해가는 공동체적인 생활로 이뤄지며 자신의 행동은 자기가 소속된 집단에 영향을 미치게 되는 인간의 모든 일상생활에 있어서 본질적이고도 필연적인 하나의 현실이다. 따라서 인격을 형성하고 여러 심리적 갈등을 효과적으로 해결해줄 수 있도록 가정과 사회에서는 물론, 한 개인을 진정한 사회구성원으로 만드는 학교에서도 중요하게 다루어져야 하므로 학교는 학생들이 자신과 타인을 이해하고 수용하며, 올바른 대인관계를 형성 할 수 있도록 조력하여야 한다.

나. 대인관계 형성과정

대인관계의 중요성을 가장 강조하고 그에 따른 이론을 정립한 학자는 Sullivan이다. Sullivan(1953)에 의하면 인간은 대인 관계적 애착과 대인관계 내에서 자기가치와 유지라는 핵심적인 동기를 가지고 있으며, 인간의 성격은 대인간 교류와 상호작용이 반복해서 일어나는 비교적 지속적인 유형이고 각 개인의 자기체계에는 중요한 타인의 평가가 반영되어 있다는 점에서 대인관계 적 이라고 보았으며, 대인관계 태도는 다른 사람들과 관계하면서 자신이 어떤 사람인가에 대한 내적인 평가가 반영된 자기상으로 이루어진다고 했다(전상국, 1997).

신 프로이트 학자들은 심리사회적인 측면에서 성격형성에 영향을 미치는 외적요인으로써 사회·문화적요인 특히 가족관계 및 대인관계에 주목하였다. 그들에 의하면 성격형성은 인간관계에 의해 좌우되는 것으로 문화적 소산이며, 개인의 정신병학은 사람과 사람간의 일이 포함되거나 진행되는 과정 즉 대인관계가 존재하는 모든 상황 하에서 나타나는 것이라고 하였다(고영복, 1984).

인본주의 심리학이론은 개개인이 지니고 있는 지각의 차이가 대인관계의 양상을 결정짓는다는 전제하에 즉, 개개인이 인간관계의 사실들을 어떻게 보느냐에 따라서 대인관계가 이루어지는 것임을 바탕으로 대인관계의 원리를 제시하였다.

A. H. Maslow(1954)에 의하면 인간이 특정한 목적의식을 가지고 어떠한 행동을 하는 것은 단순히 인간이 가지고 있는 논리적 사고의 결과가 아니라, 그 내면에 잠재해있는 욕구 충족의 필요성이라 하는데, 5단계의 욕구체제(needs hierarchy)는, ①생리적 욕구, ②안전욕구, ③사회적 욕구, ④존경의 욕구, ⑤자기실현의 욕구로 이뤄지며 개인이 어떤 시점에서의 행동은 그의 강한 욕구, 또는 가장 중요한 욕구에 의하

여 결정된다고 하였다(송은석, 2000)..

또한 강화이론(Reinforcement theory)에서는 인간의 삶은 곧 행동을 의미하는데 어떠한 행동을 할 것인가? 또는 어떠한 행동이 지속적으로 유지될 것인가? 는 자신의 내적인 결정보다 그 행동이 가져오는 결과에 대한 반응에 의해 결정된다는 것이다. 즉 특정행동의 결과가 긍정적 보상을 받게 되면 그 행동은 점점 강화되어 지속적인 행동의 패턴으로 자리를 잡게 된다는 것으로, Skinner에 의하여 주장되었으며 인간의 행동은 전적으로 그 사람의 환경에 의해 결정되고 유지된다고 하였다(서봉연, 2001).

그리고 Homan(1975)은 사회 교환이론에서 사람들은 현재의 대인관계가 다른 가능한 대인관계 비해 어떤 효용이 있는가에 관심을 두고 있다고 한다. 서로 간의 관계를 맺는데 있어서 개인의 비교수준이 존재하며 이 비교 수준은 어떤 관계의 절대적 매력도를 평가하는데 기준이 된다는 것이다. 관계를 결정하는 요인을 의존성이라고 보며, 이것은 어떤 관계를 떠날 수 있는 가능성이 클수록, 그 개인은 그 관계에 덜 의존한다는 것이다. 만일 자신이 맺고 있는 관계의 결과들이 대안적인 관계들에 대한 비교수준보다 낮으면, 그 관계를 유지하지 않고 떠날 수 있게 된다고 하였다(서봉연, 2001, 재인용).

대인지각에 주목한 형평이론은 사람들이 인간관계에서 자신이 얻을 수 있는 결과들을 최대화 시키려고 한다는 가정에 근거하고 있다. 이는 사람들에게 대한 비교 과정들이 대인관계 결과 들을 평가하는데 중요하다고 지적하는 예로, 교우관계에 대한 만족은 그 관계에 연관된 보상들과 부담들의 단순한 함수인 반면에 교우관계에 대한 개입은 만족, 지각된 대인관계들 및 투자들의 어떤 종합에 의해 결정된다는 것을 발견했다. 즉, 자신이 투자한 만큼 그 관계의 유지를 중히 여긴다는 것이다.(서봉연, 2001).

그리고 Snoek(1972)는 대인관계에서 투자나 형평의 의미가 관계를

맺는 사람들의 관련 수준의 정도에 따라 달라지며, 이 관계수준은 발달 과정을 거친다고 주장하는데 1수준의 관계 특성은, 주로 신체적 외모와 보수를 주는 타인의 잠재력에 대한 일반적 추정들과 같은 외부요인들에 근거, 평가가 긍정적이면 두 사람은 관계를 발전시켜 나갈 수 있으며, 2수준은 표면적 접촉의 진행으로, 정보의 피상적 교환이 서로 존재하며 타인들에 대한 인상이 굳어지기 시작하면서 그 인상들과 아울러 행동적 결과들이 긍정적이면 사람들은 그 관계를 추구해나가기 쉽고, 3수준은 당사자들의 생활에서 점차적 상호교차를 나타내는데, 상호의존의 증가가 양쪽 당사자들의 관계 유지와 증진에 한 역할을 맡게 된다고 하였다(이은정,2001,재인용).

이외에도 대인관계의 중요성을 인식한 상담의 여러 연구자들(권석만,1997. 이재창,1986, 이형득,1982)은 공통적으로 다음과 같은 점을 밝히고 있다.

첫 째, 인간의 삶은 전부 관계로 구성되어있으며, 인간은 타인들과의 관계를 떠나 잠시도 살 수 없으며, 둘째, 대인관계는 한 개인의 삶의 질을 결정하는 중요한 요소로서 원만한 대인관계를 형성할 때 정체감 확립, 건전한 성격 발달, 자아성취감, 행복감, 인간의 욕구만족이 이루어지지만, 대인관계 욕구가 충족되지 않으면 불안, 우울, 욕구좌절, 소외 등 정서적인 어려움을 겪게 되어 심리적 병리로 이어질 수 있다.

이에 대인관계 만족도가 낮아 청소년들이 또래 및 성인집단과 적응하지 못할 때 다양한 문제들이 발생하게 되는데 부모, 친구, 교사들과의 관계를 중요하게 생각하면서도 오히려 이들과의 관계에서 많은 스트레스를 받고 있는 것으로 나타났다(한국청소년 개발원,1996).

현실적으로 지식전달 중심의 교육만을 받고 있는 우리나라 중·고등학교 학생들의 경우 타인에 대한 무관심과 이기주의 및 자기중심적 태도가 심화되어 실제로 다른 나라 청소년들에 비해 대인관계능력이 심하게 부족하다고 한다. 이를 볼 때 대인관계는 인지적인 발달 측면뿐만

아니라 공격성이나 반사회적인 행동의 발달에서도 매우 중요하다고 볼 수 있다. 이는 사회적 관계를 통해 역할 취득이나 자기에 대한 이해 등이 촉진되기 때문이다. 개인의 성장발달 및 인성형성에 중요한 영향을 미치는 청소년기의 효과적인 대인관계의 경험은 성장발달에 지대한 영향을 미친다고 볼 수 있다.

3. 대인관계와 자아정체감의 관계

자아정체감형성이란 개체화 된 그러나 발달의 어느 단계에서도 방향과 연속성을 갖는 일관된 정체감으로서 지속해나가려는 능력을 길러 나가는 과정이라고 할 수 있다. 이와 같은 정체감 형성은 청소년기의 주된 특징이긴 하지만 청소년기와 더불어 시작하는 것도 아니고 끝나는 것이 아니라 개인과 그 사회에 의식되지 않은 채 계속되는 일생동안의 발달이라고 볼 수 있다(한국청소년 개발원, 1999).

“인간은 사회적 동물이다.”라고 한 아리스토텔레스의 말과 같이 인간은 혼자서 살 수 없고 언제나 집단을 형성해서 살아간다. 인간은 무엇을 하든 다른 사람과 더불어 해야 하며, 자신의 행동은 원하든 원하지 않든 간에 다른 사람, 나아가서는 자기가 소속된 집단에 영향을 미치게 된다. 한 인간으로 생존하고 정체감을 확립하기 위하여 상호작용을 할 타인이 필요하며, 타인과의 효과적인 대인관계정립을 통해서 완성된 인간으로 발달할 수 있다(김선미, 2003).

인간은 태어나면서부터 여러 형태의 끊임 없는 대인관계를 맺게 된다. 만족스럽고 효과적인 대인관계의 경험은 건전한 인격발달과 자아정체감에 긍정적인 영향을 주게 되는데 대인관계능력이 부족한 청소년들은 또래 및 성인 집단과 적응하지 못할 때 다양한 문제가 발생한다.

이에 권석만(1995)과 이형득(1982)도 원만한 대인관계를 형성할 때

정체감 확립, 건전한 성격발달, 자아성취감, 행복감, 욕구만족 등이 이루어지지만, 그렇지 못할 때는 불안, 우울, 욕구좌절, 소외 등 정서적인 어려움으로 심리적 병리가 발생하게 된다고 했다. 즉 삶의 질을 결정하는 요인이 되는 대인관계가 건전하면 풍요로운 삶을 영위할 수 있지만 인간관계가 문제가 있으면 자기발전은 물론 타인에게까지 피해를 주게 된다는 것이다(이영옥,2004).

Cazda(1978)는 우리들이 경험하게 되는 대인관계의 질과 양에 따라 개인의 정체와 건전한 인격발달에도 지대한 영향을 받게 된다고 하며 개인의 성장발달에 있어서 인간관계가 중요함을 강조하고 있다.

Piaget(1952)의 인지발달 단계에서의 형식적 조작기(11세 이후)에 해당되는 사춘기와 청소년기(12,3~20세)에는 신체적·생리적 변화에 따른 급격한 변화와 성인역할의 불확실성속에서 혼란스러워하며, 이러한 변화가 정체감 혼미를 야기 시킨다. 자신에 대한 확신을 가지고 있지 못하기 때문에 소속집단에 동일시되려고 하고 또한 국가적, 정치적, 종교적 이념들에 동조함으로써 집단정체감을 형성해가기도 한다.

사람들은 자신이 스스로를 보는 이미지보다 남들이 보아주는 이미지를 중시하며 자신에 대해서 ‘일반화된 개인’으로서의 관점을 갖는다. 자신이 누구인지 그리고 이전에 습득한 역할과 기술을 당대의 이상형과 결합시키는 방법에 관심을 집중한다. 이것이 자신에 대한 자아정체감 확립문제로, 자아정체감은 사회와의 대인관계 속에서 획득된 자기가치에 대한 확신이므로 확증된 자기평가 곧 자존감(self-esteem)이라고 볼 수 있다.

이렇듯 인간은 성장과정 속에서 대인관계의 폭과 깊이를 키워나간다. 대인관계가 인간실존에 필연적인 요소로서 발달단계마다 그 중요성이 강조되면서 각 단계마다 그 양상이 달라지는데 청소년기는 부모로부터 심리적 독립이 일어나는 시기로 가족관계보다 교우관계가 중요한 인간관계로 자리 잡게 되며, 가족보다는 친구의 영향력이 증대되는 경향이

있다(청소년개발원,2004).

이런 관점에서 대인관계와 자아정체감 형성은 밀접한 관계가 있다고 볼 수 있는데, Marcia(1967) 및 Bach Verdile(1975)등의 연구에서 자아정체감의 수준과 불안 간에도 밀접한 관련이 있다고 본다. 즉 정체감 수준이 낮은 사람들은 불안이 높고, 정체감 수준이 높은 사람들은 불안이 낮다는 것이다. 한국청소년의 경우, 이 시기에 고조되는 개인적인 취약성(vulnerability)에 더하여, 사회적 압력의 가중적작용과 원만치 못한 대인관계의 불안으로 정체감의 혼미가 더 심화된다고 하였다(송운석, 1999).

청소년의 경험은 또래집단으로부터의 영향이다. 또래 집단에 받아들여지고자 하는, 수용에 대한 실제 이상의 과장된 욕구에 의해서 청소년들은 자신의 존재를 무시하거나, 점차적으로 다른 사람으로부터 자신의 미래상을 찾는 위험성을 갖게 된다. 즉 또래집단에 의한 수용에 대한 욕구는 자존의 욕구보다 종종 강하게 나타나기도 한다. 이러한 현상은 다른 경험을 탐색하거나 또는 고통스러운 느낌으로부터 벗어나기 위해 약물이나 알콜에 의존하는 것과 같은 청소년 문제를 야기 시키는 행동도 할 수 있다(김은실,1999).

이에 학교에서의 여러 가지 문제 사태들도 집단 내에 존재하는 대인관계에서 원인을 찾을 수 있을 것이다. 인간은 혼자서 살 수 없고 언제나 집단을 형성해서 살아가기에 어느 누구도 공동체의 관계를 끊어버리고 살 수는 없다. 청소년기는 친구와의 빈번한 교우관계를 통하여 심리적으로 발달해가는 시기이다. 그러므로 그들에게 서로 이해하고 함께 노력하며 사랑을 실천함으로 정체성확립의 틀이 되는 대인관계학습의 장이 필요하다.

4. 대인관계프로그램의 구성

청소년의 문제행동을 일으키는 주된 원인중의 하나가 원만한 대인관계를 형성할 수 있는 사회적 기술의 부족이라는 사실이 최근 연구들에 의해 밝혀져 이에 대한 관심이 급증되고 있다. 왜냐하면 사회적 기술이 부족한 청소년들은 정신건강상의 문제를 겪게 될 뿐만 아니라, 범죄행동을 유발시킬 수도 있기 때문이다(천성문, 1992).

이경은(1998)의 학교생활 부적응에 관한연구에서 대인관계와 관련된 유형으로 낙서, 반항을 포함하는 공격성, 지나친 수줍음 등의 위축행동, 기물파손, 폭력행사, 흉기 소지, 갈취 및 도벽 등이 포함된다고 한다.

이 유형에 속하는 청소년은 가출, 학교폭력, 다른 사람의 돈이나 물건을 갈취하는 등의 행동을 보여 타인으로부터 위협의 대상이 되거나 욕구불만의 누적으로 공격적 행동을 보이기도 하며 지나친 쾌락주의와 억압적 상황으로 현실감각이 떨어져 가정과 학교를 떠나 어른의 행동을 모방하며 자취 또는 취업을 하는 등의 특성을 보인다고 한다.

Rogers는(1951)초기의 잘 적용된 인생경험이 자아발달의 기본이 된다고 보면서 자아개념과 자아에 대한 평가는 주변의 주요인물과 상호작용을 통하여 형성된다고 하였다. 즉 인간관계에서의 경험이 중요하다고 생각했다(이형득, 2001, 재인용).

대인관계왜곡에 대한 치료의 전반적인 과정과 목표에 있어서 Sullivan이 진술하고 있는 것은 상호작용을 중시하는 대인관계 중심 집단상담의 과정과 목표에 일치한다(Yalom, 1985). 집단상담은 서로 다른 특성을 가진 사람들이 집단이라는 작은 사회적 상황을 형성하여 많은 대인간 및 개인 내적 사건을 탐색하는 과정에서 대인 관계상의 불편을 가져왔던 왜곡된 부분을 다른 집단원 들과의 상호 역동 속에서 합의적 확인을 거쳐 변화를 모색하는 상담유형이다.

대인관계집단상담의 대표적인 임상가인 Yalom(1995)에 따르면, 다음과 같은 일련의 연속성을 통해 구성원이 변화를 주도한다고 한다. ①타인의 눈을 통해 자신을 보는 것을 배운다. ②구성원들은 그들의 개인적 감정 반응을 서로 공유하는 것을 통해서 자신의 행동에 대하여 어떤 느낌을 주는지를 학습한다. ③지금-여기에 느낌을 공유함으로써, 구성원들은 자신의 행동 결과로 타인이 자신에 대한 어떤 평가나 견해를 발전시킨다는 것을 학습한다. ④자신의 행동이 어떻게 자신에 대한 자신의 견해에 영향을 주는지를 알게 한다.

Leszcz(1992)는 대인관계 중심 집단상담은 각 구성원들의 고도로 긴장된 자기 나름대로의 심리적 여정 속에서 인간으로서의 자신의 힘을 인지하고, 그 힘을 각자의 방식으로 다른 사람에게 헌신하는 데 쓰기보다 그 힘을 어떻게 믿어야 하는지 배우도록 돕는 것이며, 이렇게 하여 구성원들은 차차 자신을 사랑하고, 믿고, 자신의 힘을 깨닫게 된다(이수옥, 1999, 재인용)

대인관계 집단상담의 효과는 상담의 접근방법이 지금-여기의 과정을 추구하고 지금-여기에 초점을 두는 것에 기인한다. 지금-여기를 강조하는 집단 안에서 상호 역동을 통해 타인에 비추어진 자신의 모습을 인식하게 하고, 자신의 대인관계 패턴을 알아보며, 자신의 왜곡된 관계의 부분을 탐색해 보는 작업을 하도록 한다. 이과정속에서 집단상담의 구성원들은 자기 자신에 관한 것이나 자기를 괴롭히는 감정을 말하게 하고, ‘지금-여기에서 이러한 감정을 왜 느끼는가?’를 이해하고, ‘지금의 이러한 문제를 해결하기 위해서 어떻게 행동하는가?’를 알게 되는 것이다. 그리하여 집단상담은 자기 지각과 자기 이해의 증가 및 자기 수용과 스스로에 대한 책임을 경험하도록 촉진한다.

이상을 종합해보면, 대인관계의 중요성과 자아정체감확립의 필요성 그리고 집단상담의 효율성을 알 수 있다. 청소년들은 친구나 또래들을 통해 도덕적 판단과 가치들을 형성하는데 필요한 인지적, 사회적 자원

을 얻게 되며, 또래집단을 통해 그들이 성인이 되었을 때 할 수 있는 사회적 기술을 연마하고 시연하기도 한다. 이렇듯 청소년들의 대인관계라고 볼 수 있는 또래들과의 상담집단을 통해 친밀한 관계에서 발생하는 갈등을 해결하고 기술, 보살핌, 신뢰, 자기노출, 상호이익의 중요성을 통해 자아정체감이 형성된다고 본다.

이에 본 연구에서는 청소년인 여중생들의 대인관계가 자아정체감에 미치는 효과에 대해 연구하고자하였으며, 목표를 달성하기 위해 이 연구에 가장 적합하다고 할 수 있는 서 봉연 외(2001)의 “효과적인 대인관계 노하우 프로그램”과 천 성문 외(2004) “중고등 학생을 위한 집단 상담 프로그램”을 토대로 연구목적에 맞게 재구성한 적용프로그램을 실험집단에 활용하였다. 따라서 프로그램의 방향을 구성원들의 자기 이해, 자기수용, 자기개방의 집단경험을 통하여 태도, 가치관 및 생활양식의 변화 등 개인 및 대인 관계 면의 변화와 성장을 그 목표로 삼았다.

자기성장은 첫째, 있는 그대로의 자신을 정확히 이해하고, 둘째, 있는 그대로의 자기를 용납하고 수용하며, 셋째, 있는 그대로의 자기를 남에게 개방할 수 있는 태도와 능력을 터득하는데 기초를 두었다.

따라서 이 집단 상담 프로그램은, 대인관계에서 상대방의 인격을 존중하고 자신의 생각이나 의견, 느낌 등을 상대방에게 솔직하게 표현 할 수 있는 방법과 기술을 익힘으로써 자신의 권리주장과, 대인관계 향상, 자아정체감 확립에 노력을 기울인다.

프로그램은 제1회기는 프로그램의 목적과 진행방법, 개인소개 등을 한다. 제2회기는 구성원들의 성격유형을 탐색하고, 제3회기에서는 자신이 주로 쓰는 언어습관과 자신의 긍정, 부정적 측면을 탐색한다. 제4회기에서는 자신과 타인에 대한 대인관계방식을, 5회기에서는 부정적 감정이 미치는 악영향과 원인, 미해결된 문제를 찾고 이해하도록 한다. 제6회기에서는 갈등해결과 포용적인 태도를, 제 7회기에서는 바람직한

경청의 5단계를, 8회기에서는 공감적 수준의 3단계를 학습케 하며, 9회기에서는 나 전달법과 너 전달법을 통하여 자신의 의사를 분명하게 표현하는 방법을 알게 한다. 그리고 마지막 회기에서는 서로의 장점과 미래의 설계, 소감나누기 등을 실시한다.



Ⅲ. 연구방법 및 절차

이 장에서는 대인관계프로그램이 여중생의 자아정체감에 미치는 효과를 알아보기 위해 연구대상, 연구 설계, 연구절차, 측정도구 및 자료 처리에 대해 살펴보고자 한다.

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 제주시 소재 J 여중 2 학년 학생 20명이다. 연구대상을 선정하기 위해, 한 학급 41명을 대상으로 연구자의 의도를 전달하고 자아정체감 검사를 실시한 후, 프로그램에 대한 내용과 방법, 기간 등을 설명, 참가희망자 10명을 상담집단구성원으로 확정하고 10명을 비교 집단으로 배정하였다.

2. 연구 설계

본 연구의 설계는 대인관계 집단상담 프로그램을 적용한 상담집단과 적용하지 않은 비교집단을 비교하여 상담집단의 효과를 검증 평가하는 ‘전 후’ 비교집단 설계이다.

연구 설계의 구성을 도식으로 나타내면 [그림 Ⅲ-1]과 같다.

[그림 Ⅲ-1]

상담집단	O ₁	X	O ₂
비교집단	O ₃		O ₄

- O₁ O₃ : 사전검사(자아정체감 검사)
 O₂ O₄ : 사후검사(자아정체감 검사)
 X : 대인관계프로그램 적용

[그림 III-1] 연구 설계

3. 연구 절차

1) 연구의 진행 절차

본 연구는 사전 검사, 비교집단 과 상담집단 구성, 대인관계프로그램 집단상담 적용, 사 후 검사, 통계 처리 및 자료 분석의 순으로 진행되었다.

연구대상을 선정하기 위하여 2005년 7월 18일, 제주시내 J 여중 2학년 한 반 학생 41명을 대상으로 자아정체감 검사를 실시한 후, 점수가 낮은 학생들 대상으로 프로그램 참가 희망자 10명과 비교집단 10명을 배정하여, 9월 8일부터 12월 1일 까지 10주 동안 매주 목요일 10회기를 실시하였다. 상담시간은 90분씩으로 상담집단에는 대인관계프로그램을 실시하였으며 비교집단에는 프로그램실시기간 중 아무런 처치도 하지 않았다.

대인관계프로그램을 끝낸 후 1주 후인 12월 8일에 사전검사에 실시했던 자아정체감 검사를 상담, 비교 집단 모두에게 사후 검사를 실시하였다.

2) 대인관계 프로그램의 구성

본 연구에서 사용한 대인관계프로그램은 천성문의(2004), ‘중,고등학교를 위한 집단상담 프로그램’ 서봉연외(2001) ‘효과적인 대인관계 노하우 프로그램집’를 토대로 연구 목적에 맞게 연구자가 재구성하였으며, 각 회기별 주제와 활동내용은 <표 III-1>와 같으며 구체적인 내용은 부록과 같다.

<표 III-1 > 프로그램의 구성

영역	회기	활동내용	시간
들어가기	1. 친구야 안녕?	별칭 짓기, 안마해주기, 자기소개 바꿔하기.	90분
나의 모습알기	2. 난 누구일까?	성격유형검사, 유형별 모습 토론하기	90분
	3. 이게 나야?	나의 일상용어와 표정(걸림들)찾기	90분
남의 모습알기	4. 난 누구니?	‘대인관계 지도’ 쓰고 발표하기	90분
미해결과제 해결하기	5. 무엇이 문제일까?	‘빈 의자기법’으로 갈등풀기	90분
	6. 난 할 수 있어!	‘갈등해결방법계획표’ 만들고 발표하기	90분
대인관계 능력증진기법 익히기	7. 네게 관심 있어.	경청 법 5단계/바람직한 경청태도 배우고 익히기	90분
	8. 네 맘 내가 알아.	공감적 표현의 수준3단계 배우고 익히기	90분
	9. 내 맘을 알아 줘!	‘나- 전달법’ 배우고 익히기	90분
마무리하기	10. 난 널 사랑해!	‘사랑의 조각보’ 돌려쓰기, 소감문 쓰기	90분

4. 측정도구

본 연구에서 여중학생의 사전 사후 자아정체감을 측정하기 위한 도구로 박 아청(1996)이 개발한 ‘한국형 자아정체감 검사’를 이 승국(1999)이 일부 수정·보완한 척도를 사용한다. 박 아청이 제작한 ‘한국형 자아정체감 검사’의 측정도구는 그동안 우리나라에서 사용되어 온 자아정체감 척도들을 종합적으로 검증하여 다면적인 자아 정체감을 측정할 수 있도록 우리문화와 생활에 맞게 수정·보완하여 개발한 검사이다. 정체감 타당성에 대한 후속 연구(박아청,1996b)에서 ‘정체감 혼미’와 ‘정체감 유예’등의 2개 영역은 내용적으로 반복하고 있는 경향이 높게 나타났기 때문에 제외시켰으므로 6개의 하위 영역으로 내용을 재구성하였다.

본 연구에 사용된 각 하위 영역은 8개의 문항으로 구성되었으며, 전체 48개의 문항으로써 15개 문항은 긍정적, 33개의 문항은 부정적인 문장이고, 5점 Likert 식 척도로 평정하도록 구성하였다.

각 문항의 점수는 긍정적인 문항인 경우에 ‘전혀 그렇지 않다’는 1점, ‘별로 그렇지 않다’는 2점, ‘그저 그렇다’는 3점, ‘약간 그렇다’는 4점, ‘매우 그렇다’는 5점을 주었고, 부정적인 내용의 문항은 역산하였다. 그리하여 평균점수는 1점에서 5점 범위로 환산하였다. 따라서 전체점수가 높을수록 자아정체감 수준이 높으며, 점수가 낮을수록 자아정체감 수준이 낮은 것으로 해석하였으며, 본 연구의 자아정체감 척도의 신뢰도는 Cronbach α 계수 .91 이다.

자아정체감 척도의 하위 영역별 내용과 구성문항은 다음 <표 III-2>과 같다.

<표 III-2> 자아정체감 척도

하위 영역	측정내용	문항번호	문항수
주체성	주관적인 역할 혹은 환경을 적극적으로 지배하여 영향을 발휘할 수 있다는 느낌의 정도	1,2,3,4,5,6,7,8	8
자기 수용성	자기의 실체와 성격 특성 및 제반 능력과 취약점을 사실대로 인정함	*1,*2,3,*4,*5,*6,*7,*8	8
미래 확신성	자신의 장래에 대한 계획에 확신을 갖고 있는 정도	*1,2,*3,4,5,*6,7,8	8
목표 지향성	주어진 과업을 수행 또는 실현하려는 의지의 정도	*1,*2,*3,*4,*5,*6,*7,*8	8
주도성	자신의 역할에 대한 인지능력의 정도	*1,*2,*3,*4,*5,*6,*7,*8	8
친밀성	타인과 인간관계를 맺고 유지하며 자신과 타인의 역할에 대한 정확한 인식	*1,*2,*3,*4,*5,*6,7,*8	8
전체			48

* 표 문항은 역 채점 문항임.

5. 자료 처리 방법

자료의 분석은 SPSS WIN 전산프로그램에 의하여 기호화, 전산처리, 통계적 해석 등의 순으로 처리하였다.

본연구의 가설을 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 프로그램 실시 전과 후에 자아정체감 검사와 t검증을 실시하였으며, $p < .01$ 과 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이가 나타나는지 검증하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

본 연구의 목적은 대인관계 프로그램이 여중생의 자아정체감에 미치는 효과를 검증하는 데 있다. 따라서 이를 위해 본 장에서는 프로그램 투입의 결과를 확인하고, 이를 해석하여 본 연구의 가설을 검증하고자 한다.

1. 연구대상인 상담집단과 비교집단의 동질성 검증

아래의 <표 IV-1>은 대인관계 프로그램을 실시하기 전 상담집단과 비교집단의 종속변수인 자아정체감과 자아정체감의 6개의 하위영역의 사전점수에 대한 동질성 검증을 위하여 t-test를 실시한 결과이다.

<표 IV-1> 자아정체감에 대한 상담 · 비교집단의 사전 점수의 비교

구분 하위영역	상담집단(n=10)		비교집단(n=10)		t
	M	SD	M	SD	
주체성	21.80	6.20	21.70	2.54	.047
자기수용성	26.30	5.83	27.00	5.81	-.269
미래확신성	25.10	9.61	24.10	5.11	.291
목표지향성	20.50	4.45	19.90	4.72	.292
주도성	23.40	6.29	22.50	3.63	-.392
친밀성	24.80	7.55	22.10	4.53	.969
전체	141.90	19.55	137.30	12.71	.624

<표 IV-1>의 결과를 보면 자아정체감 점수에서 상담집단(M=141.90)과 비교집단(M=137.30)은 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다($t=624, p<.05$). 따라서 대인관계프로그램 실시 전 상담집단과 비교집단은 동질집단임이 검증되었다.

2. 가설 검증

1) 가설 1 의 검증

<가설 1> 대인관계 프로그램에 참여한 상담집단과 참여하지 않은 비교집단 간에는 유의한 차이가 있을 것이다.

다음의 <표 IV-2>는 대인관계 프로그램이 여중생의 자아정체감을 향상시킬 것이라는 <가설 I>을 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 자아정체감 점수를 t검정한 결과이다.

<표 IV-2 > 상담집단과 비교집단의 자아정체감 점수의 차이 비교

집단	사전	사후	t
상담집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	3.056*
	141.90(19.55)	162.00(21.41)	
비교집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	
	137.30(12.71)	139.00(11.98)	

* : $p<.05$

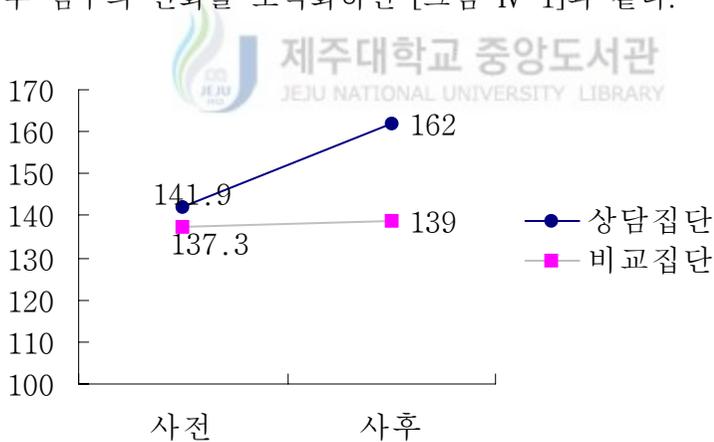
<표 VI-2>에 나타난 결과를 보면, 자아정체감 점수는 프로그램을 실시하기 전 상담집단이 평균 141.90점에서 실시 후 162.00점으로 유의한

차이가 있다. 비교집단은 평균 137.30점에서 실시 후 139.00점으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타나 상담집단의 자아정체감의 평균 점수가 비교집단보다 유의한 차이가 있음($t=3.056, p<.05$) 을 알 수 있다.

그러므로 <가설1>은 수용되었으며, 본 연구에서의 대인관계프로그램이 여중생의 자아정체감에 긍정적인 효과를 미쳤음을 알 수 있다.

이는 감수성이 예민하고 아직 미성숙한 상태인 여학생들에게 집단상담은 적극적으로 행동할 수 있는 긍정적 자아개념을 형성하는데 효과가 크다는 최 숙(2000)의 연구 결과와, 조직적인 심성계발 프로그램을 실시하여 비교적 부정적 이었던 중학생의 자아정체감에 긍정적 효과가 있었다는 김은실(1999)의 연구 와 일치한다.

이상에서 나타난 상담집단과 비교집단의 자아정체감의 사전 점수와 사후 점수의 변화를 도식화하면 [그림 IV-1]과 같다.



[그림 IV-1] 상담·비교집단의 자아정체감의 사전·사후 점수 비교

2) 가설 2 의 검증

<가설2> 대인관계 프로그램에 참여한 상담집단과 참여하지 않은 비교집단 간에는 자아정체감 하위영역에 유의한 차이가 있을 것이다.

(1) 주체성에서의 차이검증

<가설 2-1> 자아정체감 주체성에서 차이가 있을 것이다.

다음의 <표 IV-3>은 대인관계 프로그램이 여중생의 주체성에 차이가 있을 것이라는 <가설 2-1>을 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 주체성 점수를 t검정한 결과이다.



<표 VI-3 > 상담집단과 비교집단의 주체성 점수의 차이 비교

집단	사전	사후	t
상담집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	2.151*
	21.80(6.20)	26.60(4.25)	
비교집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	
	21.70(2.54)	23.50(1.65)	

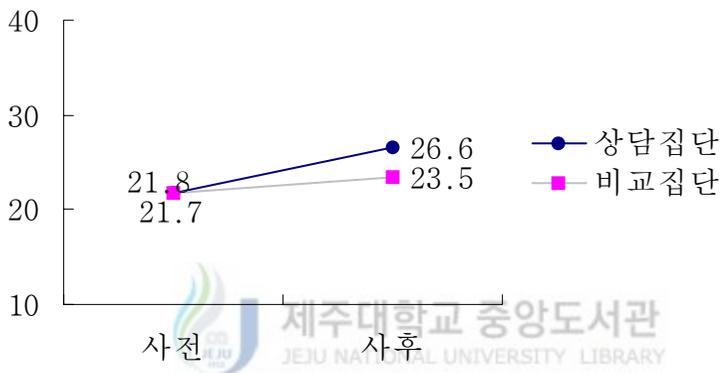
* : $p < .05$

<표 VI-3>에 나타난 결과를 보면, 주체성 점수는 프로그램을 실시하기 전 상담집단이 평균 21.80점에서 실시 후 26.60점으로 유의하게 높아졌다. 비교집단은 평균 21.70점에서 실시 후 23.50점으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타나 상담집단의 주체성의 평균 점수가 비교집단보다 유의한 차이가 있음을 알 수 있어($t=2.151, p < .05$) 가설<가설

2-1>은 수용되었다.

이는 대인관계 집단상담에서 나의 모습과 남의 모습을 알게 되고, 미해결과제 해결하기, 대인관계증진 기법 익히기 등으로 주체성 향상에 도움이 된 것으로 해석된다.

이상에서 나타난 상담집단과 비교집단의 주체성의 사전 점수와 사후 점수의 변화를 도식화하면 [그림 IV-2]과 같다.



[그림 IV-2] 상담·비교집단의 주체성의 사전·사후 점수 비교

(2) 자기수용성의 차이 검증

<가설 2-2> 자아정체감 자기수용성에서 차이가 있을 것이다.

다음의 <표 IV-3>은 대인관계 프로그램이 여중생의 자기수용성에 차이가 있을 것이라는 <가설 2-2>를 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 자기수용성 점수를 t검정한 결과이다.

<표 VI-4 > 상담집단과 비교집단의 자기수용성 점수의 차이 비교

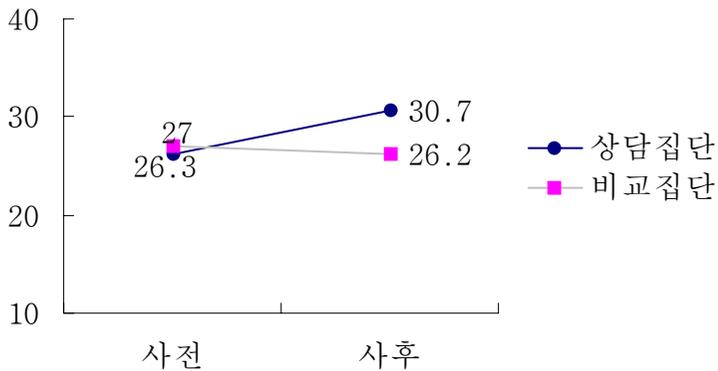
집단	사전	사후	t
상담집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	2.163*
	26.30(5.83)	30.70(5.10)	
비교집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	
	27.00(5.81)	26.20(4.16)	

* : $p < .05$,

<표 VI-4>에 나타난 결과를 보면, 프로그램을 실시하기 전 자기수용성 점수는 상담집단이 평균 26.30점에서 실시 후 30.70점으로 평균점수는 유의하게 높아졌다. 비교집단은 평균 27.00점에서 실시 후 26.20점으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타나, 자기수용성의 변화정도는 상담집단과 비교집단 간에 차이가 있음을 알 수 있어($t=2.163$, $p < .05$) <가설 2-2>는 수용되었다.

이는 대인관계 집단상담에서 나의 모습과 남의 모습을 알게 되고, 미해결과제 해결하기, 대인관계증진 기법 익히기 등으로 자기수용성 향상에 도움이 된 것으로 해석된다.

이상에서 나타난 상담집단과 비교집단간의 자기수용성의 사전 점수와 사후 점수의 변화를 도식화하면 [그림 IV-3]과 같다.



[그림 IV-3] 상담·비교집단의 자기수용성의 사전·사후 점수 비교

(3) 미래 확신성의 차이 검증

<가설 2-3> 자아정체감 미래 확신성에서 차이가 있을 것이다.



다음의 <표 IV-5>는 대인관계 프로그램이 여중생의 미래확신성에 차이가 있을 것이라는 <가설 2-3>를 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 미래확신성 점수를 t검정한 결과이다.

<표 IV-5> 상담집단과 비교집단의 미래확신성 점수의 차이 비교

집단	사전	사후	t
상담집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	1.123
	25.10(9.61)	25.70(8.27)	
비교집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	
	24.10(5.11)	21.80(7.22)	

<표 VI-5>에 나타난 결과를 보면 프로그램을 실시하기 전, 미래확

신성 점수는 상담집단이 평균 25.10점에서 실시 후 25.70점으로 변화에 차이가 없어 <가설 2-3>은 수용되지 않아 긍정적 효과가 없다.

(4) 목표지향성의 차이 검증

<가설 2-4> 자아정체감 목표지향성에서 차이가 있을 것이다.

다음의 <표 IV-6>는 대인관계 프로그램이 여중생의 목표지향성에 차이가 있을 것이라는 <가설 2-4>를 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 목표지향성 점수를 t검정한 결과이다.

<표 IV-6> 상담집단과 비교집단의 목표지향성 점수의 차이 비교

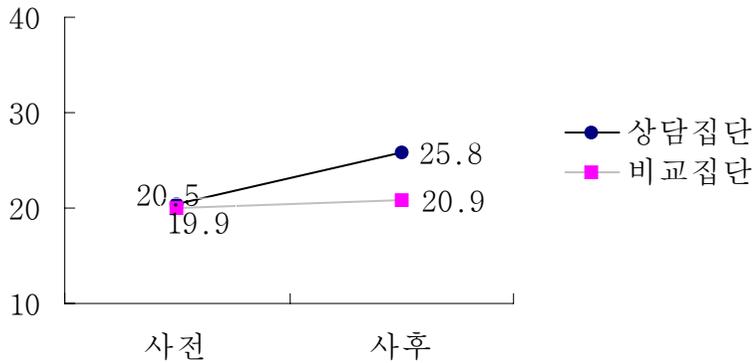
집단	사전	사후	t
상담집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	2.112*
	20.50(4.45)	25.80(5.41)	
비교집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	
	19.90(4.72)	20.90(4.95)	

* : $p < .05$,

<표 VI-6>에 나타난 결과를 보면, 프로그램을 실시하기 전 목표지향성 점수는 상담집단이 평균 20.50점에서 실시 후 25.80점으로 유의하게 높아졌다. 비교집단은 평균 19.90점에서 실시 후 20.90점으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타나, 자기수용성의 변화정도는 상담집단과 비교집단 간에 차이가 있음을 알 수 있어($t=2.112$, $p < .05$) <가설 2-4>는 수용되었다.

이는 대인관계 집단상담에서 나의 모습과 남의 모습을 알게 되고, 미해결과제 해결하기, 대인관계증진 기법 익히기 등으로 목표지향성 향상에 도움이 된 것으로 해석된다.

이상에서 나타난 상담집단과 비교집단의 목표지향성의 사전 점수와 사후 점수의 변화를 도식화하면 [그림 IV-4]와 같다.



[그림 IV-4] 상담·비교집단의 목표지향성 사전·사후 점수 비교

(5) 주도성의 차이 검증  제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

<가설 2-5> 자아정체감 주도성에서 차이가 있을 것이다.

다음의 <표 IV-7>는 대인관계 프로그램이 여중생의 주도성에 차이가 있을 것이라는 <가설 2-5>를 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 주도성 점수를 t검정한 결과이다.

<표 IV-7> 상담집단과 비교집단의 주도성 점수의 차이 비교

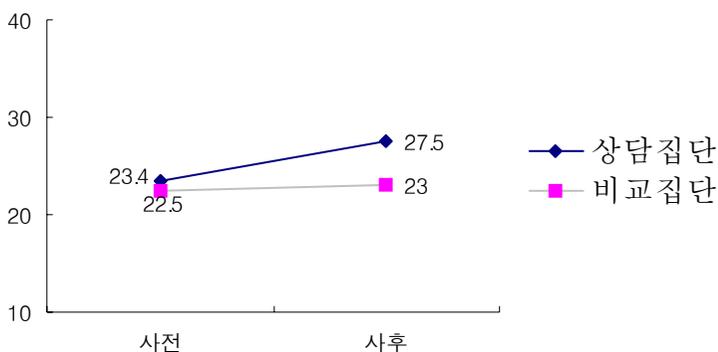
집단	사전	사후	t
상담집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	2.230*
	23.40(6.29)	27.50(5.68)	
비교집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	
	22.50(3.63)	23.00(2.91)	

* : $p < .05$

<표 VI-6>에 나타난 결과를 보면, 프로그램을 실시하기 전 주도성 점수는 상담집단이 평균 23.40점에서 실시 후 27.50점으로 유의하게 높아졌다. 비교집단은 평균 22.50점에서 실시 후 23.00점으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타나, 자기수용성의 변화정도는 상담집단과 비교집단 간에 차이가 있음을 알 수 있어($t=2.230, p<.05$) <가설 2-5>는 수용되었다.

이는 대인관계 집단상담에서 나의 모습과 남의 모습을 알게 되고, 미해결과제 해결하기, 대인관계증진 기법 익히기 등으로 주도성 향상에 도움이 된 것으로 해석된다.

이상에서 나타난 상담집단과 비교집단의 주도성의 사전 점수와 사후 점수의 변화를 도식화하면 [그림 IV-5]와 같다.



[그림 IV-5] 상담·비교집단의 주도성 사전·사후 점수 비교

(6) 친밀성의 차이 검증

<가설 2-6> 자아정체감 친밀성에서 차이가 있을 것이다.

다음의 <표 IV-8>는 대인관계 프로그램이 여중생의 친밀성에 차이가 있을 것이라는 <가설 2-6>을 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 친밀성 점수를 t검정한 결과이다.

<표 IV-8> 상담집단과 비교집단의 친밀성 점수의 차이 비교

집단	사전	사후	t
상담집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	.918
	24.80(7.55)	25.70(4.40)	
비교집단 (N=10)	M(SD)	M(SD)	
	22.10(4.53)	23.60(5.74)	

위의 <표 VI-8>에 나타난 결과를 보면, 프로그램을 실시하기 전 친밀성 점수는 상담집단이 평균 24.80점에서 실시 후 25.70점으로 변화에 차이가 없어<가설 2-6>은 수용되지 않아 긍정적 효과가 없다.

이상을 종합하여 표로 제시하면 <표 IV-9> 와 같다.

<표 IV-9 > 상담집단과 비교집단의 자아정체감 점수의 차이 비교

하위영역	상담집단(n=10)		비교집단(n=10)		t
	사전	사후	사전	사후	
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
주체성	21.80(6.20)	26.60(4.25)	21.70(2.54)	23.50	2.151*
자기수용성	26.30(5.83)	30.70(5.10)	27.00(5.81)	26.20(4.16)	2.163*
미래확신성	25.10(9.61)	25.70(8.27)	24.10(5.11)	21.80(7.22)	1.123
목표지향성	20.50(4.45)	25.80(5.41)	19.90(4.72)	20.90(4.95)	2.112*
주도성	23.40(6.29)	27.50(5.68)	22.50(3.63)	23.00(2.91)	2.230*
친밀성	24.80(7.55)	25.70(4.40)	22.10(4.53)	23.60(5.74)	.918
전체	141.90(19.55)	162.00(21.41)	137.30(12.71)	139.00(11.98)	3.056**

* : $p < .05$, ** : $p < .01$

위의 <표 IV-9 >에서 보듯이 실험결과를 종합해보면, 대인관계프로그램은 자아정체감의 6개 하위영역 중 주체성, 자기수용성, 목표지향성, 주도성 등에 긍정적인 효과가 있었으나, 미래확신성, 친밀성 등은 긍정적인 효과가 없는 것으로 나타났다. 청소년기 여중생들의 자아정체감에 미치는 효과를 알아보기 위해 실시한 프로그램은 2개의 하위영역에서 기대만큼의 유의한 차이는 없었으나 전체적으로는 유의한 차이가 나타난 점을 미루어 볼 때 이 프로그램의 활용성은 가능하다고 본다.

V. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

본 연구의 목적은 중학교 여학생들을 대상으로 대인관계 프로그램의 적용이 자아정체감에 얼마만큼의 효과가 있는가를 알아보기 위함으로 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째. 대인관계 프로그램이 자아정체감을 향상시키는 데 효과가 있는가?

둘째. 대인관계 프로그램은 자아정체감의 하위영역인 주체성, 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성에 어떠한 효과가 있는가?

위의 연구문제를 검증하기 위해 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

가설 1 : 대인관계 프로그램에 참여한 상담집단과 참여하지 않은 비교집단 간에는 유의한 차이가 있을 것이다.

가설 2 : 대인관계 프로그램에 참여한 상담집단과 참여하지 않은 비교집단 간에는 자아정체감 하위영역에 유의한 차이가 있을 것이다.

2-1 : 자아정체감 주체성에서 유의한 차이가 있을 것이다.

2-2 : 자아정체감 자기수용성에서 차이가 있을 것이다.

2-3 : 자아정체감 미래 확신성에서 차이가 있을 것이다.

2-4 : 자아정체감 목표지향성에서 차이가 있을 것이다.

2-5 : 자아정체감 주도성에서 차이가 있을 것이다.

2-6 : 자아정체감 친밀성에서 차이가 있을 것이다.

위의 가설을 검증하기 위하여 본 연구에서는 제주도 소재 J 여중 2학년 학생 20명을 연구의 대상으로 선정했다. 연구대상을 선정하기 위하여 2005년 7월 18일, 제주 시내 J 여중 2학년 한 학급 학생 41명을 대상으로 자아정체감 검사를 실시한 후, 동질집단 대상으로 프로그램에 대한 내용과 방법, 기간 등을 설명, 참가희망자 10명을 상담집단구성원으로 확정하고 10명을 비교 집단으로 배정하였다. 프로그램 참가 희망자 10명과 비교집단 10명을 배정하여, 9월 8일부터 12월 1일 까지 매주 목요일 10주 동안 10회기를 실시하였다. 상담시간은 90분씩으로 상담집단에는 대인관계프로그램을 실시하였으며 비교집단에는 프로그램 실시기간 중 아무런 처치도 하지 않았다. 대인관계프로그램을 끝낸 후 1주 후인 12월 8일에 사전검사에 실시했던 자아정체감 검사를 상담, 비교 집단 모두에게 사후 실시하였다.

본 연구에서 사용한 대인관계프로그램은 천성문외(2004), ‘중, 고등학생을 위한 집단상담 프로그램’과 서봉연(2001)의 ‘효과적인 대인관계 노하우 프로그램’을 토대로 연구 목적에 맞게 연구자가 재구성 하였다.

본 연구에서 사용한 여중학생의 사전 사후 자아정체감을 측정하기 위한 도구로 박 아청(1996)이 개발한 ‘한국형 자아정체감 검사’를 이 승국(1999)이 일부 수정·보완한 척도를 사용했다. 박 아청이 제작한 ‘한국형 자아정체감 검사’의 측정도구는 그동안 우리나라에서 사용되어 온 자아정체감 척도들을 종합적으로 검증하여 다면적인 자아 정체감을 측정할 수 있도록 우리문화와 생활에 맞게 수정·보완하여 개발한 검사지다.

자아정체감 각 하위 영역인 주체성, 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성등 8개의 문항으로 구성된 총48개의 문항이며 15개 문항은 긍정적, 33개의 문항은 부정적인 문장이고, 5점 Likert 식 척도로 평정하도록 구성하였으며 신뢰도는 Cronbach α .91 이다.

자료의 분석은 SPSS WIN 전산프로그램에 의하여 기호화, 전산처리, 통계적 해석 등의 순으로 처리하였다. 본연구의 가설을 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 프로그램 실시 전과 후에 자아정체감 검사를 실시하고 t검증을 실시하였으며, $p < .01$ 과 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이가 나타나는지 검증하였다.

이상과 같은 과정을 통해 얻어진 연구 결과는 다음과 같다.

첫 째, 자아정체감에 대한 사후 검사의 비교에서 대인관계프로그램에 참여한 상담집단($M=162.00$)이 참여하지 않은 비교집단($M=139.00$)보다 유의하게 높아졌다($t=3.056$, $p < .05$). 이에 대인관계프로그램은 여중생의 자아정체감을 높이는 데 긍정적 효과가 있다.

둘 째, 이를 유의한 차이로 자아정체감의 긍정적인 효과를 얻은 하위 영역을 살펴보면 다음과 같다.

주체성 점수는, 프로그램을 실시하기 전 상담집단이 평균 21.80점에서 실시 후 26.60점으로 유의하게 높아졌다($t=2.442$, $p < .05$). 따라서 대인관계프로그램은 여중생의 자아정체감의 하위 영역인 주체성을 향상시키는데 효과가 있다.

자기수용성 점수는, 프로그램을 실시하기 전 상담집단이 평균 26.30점에서 실시 후 30.70점으로 유의하게 높아졌다($t=3.498$, $p < .05$). 따라서 대인관계프로그램은 여중생의 자아정체감의 하위 영역인 자기수용성을 향상시키는데 효과가 있다.

목표지향성 점수는, 프로그램을 실시하기 전 상담집단이 평균 20.10점에서 실시 후 25.80점으로 유의하게 높아졌다($t=3.811$, $p < .05$). 따라서

대인관계프로그램은 여중생의 자아정체감의 하위 영역인 목표지향성을 향상시키는데 효과가 있다.

주도성 점수는, 프로그램을 실시하기 전 상담집단이 평균 23.40점에서 실시 후 27.50점으로 유의하게 높아졌다($t=3.011, p<.05$). 따라서 대인관계프로그램은 여중생의 자아정체감의 하위 영역인 주도성을 향상시키는데 효과가 있다.

그러므로 이 연구에서 대인관계프로그램은 여중생의 자아정체감에 미치는 긍정적 효과가 있음이 증명되었다.

2. 결론

이와 같은 연구를 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫 째, 대인관계프로그램이 여중생의 자아정체감을 향상시킨다.

둘 째, 대인관계프로그램을 활용한 집단 상담은 여중생의 자아정체감 하위영역인 주체성, 자기수용성, 목표지향성, 주도성 등을 향상 시킨다.

청소년기가 되면 2차 성 특징이 나타나면서 어른이 되도록 많은 심리·사회적 압력을 받게 되므로 청소년들은 정서적으로 불안정하며, 감수성이 예민하여 조그만 일에도 쉽게 흥분하고 동요된다. 그러면서 현실에 대한 적극적인 적응으로 가족과 성인으로부터 독립하려는 사회적인 관계를 점차 확대 시켜난다. 이 때 보다 넓고 깊은 다양한 친구관계를 중요시하게 되는데, 그들은 서로 자신의 요구나 고민을 이해하고 격려해주는 친구를 요구하게 된다. 친구관계는 청소년들에게 심리적인 안정감과 소속감을 주면서 그들의 자아정체감을 형성시키고 올바른 대인관계와 사회적인 통찰력을 발달시키는데 중요한 영향을 미치게 된다. 이런 과정에서 청소년은 자아정체성의 확립을 통하여 자기 자신의 모습과 존재의 가치, 삶의 목표와 의의를 찾게 된다.

이렇듯 청소년의 중요한 발달과업인 자아정체감 확립이 친구들과의 관계를 통해 이루어진다고 볼 때, 특히 감수성이 예민하고 아직 미성숙 상태인 중학교 여학생들에게 대인관계에 중점을 두는 친구들과의 집단 상담은 서로의 상호작용을 통해 자아정체감 향상에 도움이 된다고 본다. 이에 본 연구에서도 자아정체감에 긍정적인 효과를 보인 대인관계 프로그램이 학교현장에서 적용가능성이 높다는 결론을 내릴 수 있다.

3. 제언

이상과 같은 결과를 토대로 몇 가지 문제점을 제언 하면 다음과 같다

첫 째, 대인관계프로그램은 주로 자기공개와 대화 기법 등에 치중되어 있으며, 대인관계의 복잡한 문제들이 자기개방이나 의사소통 기법 등으로 간단히 해결될 수 있음의 기대는 현실적으로 무리다. 즉, 자기개방, 자기주장 및 효과적인 의사소통기법은 바람직한 대인관계 유지에 필요조건은 되지만 충분조건은 되지 못한다는 것이다.

둘 째, 청소년의 정체성문제는 청소년기에 완성되는 것은 아니나 이때 그 기초가 확립되어야 하는데 학교나 가정만이 아닌 사회계층 또한 정체감 발달에 영향을 미치며, 일생을 통한 과제로 개별적이고 연속적인 발달의 과정이다. 연구 결과 실험집단은 사후·추후검사를 통해 자아정체감의 긍정적인 향상을 보였으나 하나의 과정에 불과하다고 본다. 그들은 계속해서 정체감 과제에 직면하게 될 것이므로 청소년기의 전체적인 자아정체감 발달에 대한 체계적인 연구가 필요하다.

셋 째, 본 연구는 10회기인 두 달여의 짧은 기간과 제한된 영역, 특정지역의 소수학생만을 대상으로 한 실험연구결과이기에 전체 일반 청소년의 표집으로 보기에 무리이다. 또한 검사지를 통한 질문지 기법

에 의존했기에 심층적인 해석이 부족하다. 집단상담 과정에서 연구자가 참여자들의 변화를 수시로 확인 가능한, 내용면에서 충분한 조건이 갖춰진 프로그램개발로 장기간에 걸쳐 다양한 영역의 많은 학생들을 대상으로 이루어져야한다고 본다.



참고 문헌

- 김려옥(1995). **심성수련의 실제**, 한국인성교육개발원.
- 김선미(2003). **자아성장프로그램이 여중생의 자아정체감 및 대인관계에 미치는 효과**, 석사학위논문, 한서대학교 교육대학원.
- 김승국(1997). **자기성장 집단 상담이 교인들의 인간관계에 미치는 효과**, 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원.
- 김은실(1999). **심성개발프로그램이 청소년의 자아정체감에 미치는 영향**, 석사학위논문, 명지대학교 대학원.
- 김중환(2002). **중학생의 대인관계성향과 열등감과의 관계**, 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원.
- 김지환(2005). **인지적 대인관계 문제해결기술훈련프로그램이 아동의 교우관계증진에 미치는 효과**, 석사학위논문, 충남대학교 교육대학원.
- 김재은(1983). **현대청소년의 생태적 환경과 심리·사회적 특징**, 서울 : 청소년 범죄연구.
- 김춘경 공저(2001). **상호작용놀이를 통한 집단상담**, 학지사.
- 김충기(1986). **진로교육과 진로지도**, 서울 : 배영사.
- 김형태(1989). **청소년기의 자아정체감의 발달 및 측정에 관한 연구**, 박사학위논문, 충남대학교 대학원.
- 김홍배(1995). **자기성장 집단 상담이 자아개념과 인간관계에 미치는 효과**, 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 권석만(1997). **인간관계 심리학**. 서울 : 학지사.
- 박문숙(2005). **자기표출 프로그램이 한 부모가정 아동의 표출행동가 대인관계에 미치는 효과**, 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.

- 박선민(2003). 영상자료를 활용한 집단상담 프로그램이 중학생의 자아정체감 형성에 미치는효과, 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.
- 박아청(1996). 한국형 자아정체감 검사 개연에 관한 연구, 한국심리학회지 : 일반.한국심리학회.
- (2000). 사춘기의 이해, 서울 : 교육과학사
- 박원모(2003). 중학생들의 부모에 대한 애착, 분리, 개별화 및 대인관계문제간의 관계, 석사학위논문, 경성대학교 교육대학원.
- 서봉연 외(2001). 효과적인 대인관계 노하우 프로그램 집, 한국가이던스.
- 송관재 공저(2002). 대인관계의 심리, 학문사.
- 송운석(1999). 인간관계의 이해, 학현사.
- 송영갑(2000). 부모-자녀의 심리적 성장환경과 자녀의 자아정체감 및 자기존중감과의 관계, 석사학위논문, 서강대학교 교육대학원.
- 안범희(1984). 대인관계 적절성과 성향 검사의 타당도 연구, 석사학위논문, 연세대학교 대학원.
- 안현주(2002). 문제행동청소년을 위한 대인관계집단치료프로그램의 적용연구, 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원 .
- 양승봉(1990). 새 인간교육, 범경출판사.
- 이상미(2000). 청소년의 자아정체감 비교연구 - 한국과 브라질을 중심으로-, 석사학위논문, 연세대학교 대학원 .
- 이상인(2000). 고등학생의 자아정체감과 진로정체감 및 진로결정수준과의 관계, 석사학위논문, 한남대학교 대학원.
- 이수옥(1999). 대인관계 중심 집단 상담이 주부들의 자아분화수준에 미치는 효과, 석사학위논문, 가톨릭대학교 대학원.
- 이승국(1996). 부모의 양육태도에 대한 청소년의 지각과 자아정체감

- 의 관계, 석사학위논문, 계명대학교 대학원.
- 이영숙(2002). 중학생의 자아정체감과 직업흥미 일관도와의 관계, 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이영옥(2004). 대인관계 중심의 성격유형을 활용한 집단상담이 중학생의 자아존중감과 대인관계에 미치는 효과, 석사학위논문, 경성대학교 교육대학원.
- 이은정(2001). 중·고등학생의 학교 내 대인관계에서 나타나는 부정적응의 실태 분석, 석사학위논문, 경기대학교 교육대학원.
- 이원구(1993). 체험학습프로그램, 교학사.
- 이장호(2001). 집단상담의 원리와 실제. 범문사.
- 이재창(1986). 청소년의 행동성향에 관한 연구, 대한교육연합회.
- 이형득(1984). 인간관계훈련의 실제, 중앙적성출판사.
- 이훈표(1996). 청소년의 자아정체 발달 수준 및 관련변인에 관한 연구, 석사학위논문, 숙명여자대학교 교육대학원.
- 이휴성(1988). 소집단 상담이 긍정적 자아개념에 미치는 효과, 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 이혜성(1979). 집단상담의 내용과 과정에 대한 고찰과 그 운영방안, 학생생활연구, 이화여자대학교 학생생활지도연구소.
- 임영식 공저(2000). 청소년심리의 이해, 학문사.
- 임철성 옮김(1995). 대인관계와 의사소통, 집문당.
- 장혁표(2000). 집단상담의 이론적 접근, 서울 : 중앙적성출판사.
- 장휘숙(1999). 청소년심리학, 서울 : 학지사.
- 정갑영(2003). 청소년의 스포츠 참가와 대인관계 성향 및 학습태도의 관계, 석사학위논문, 국민대학교 교육대학원.
- 정옥분(2003). 청년발달의 이해, 학지사.
- 지용근(1996). 인간관계훈련이 대인관계성향에 미치는 효과, 석사학위논문, 울산대학교 교육대학원.

- 천성문 외(2004). *중·고등학생을 위한 집단상담 프로그램*, 학지사.
- 천창립(2001). *청소년의 자아정체감과 인성과의 관계성에 대한 고찰*, 석사학위논문, 중앙대학교 대학원.
- 최숙(2000). *여중생의 자아개념에 미치는 집단상담의 효과*, 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원.
- 최성열(2000). *청소년이 지각한 사회적 지지와 자아정체감간의 관계*, 석사학위논문, 계명대 대학원.
- 한국청소년개발원(1993). *청소년 심리학*, 서원출판사.
 —————(1996). *청소년 심리학*, 서원출판사.
 —————(2004). *청소년 심리학*, 교육과학사.
- 한광희(1986). *청소년이 지각한 가정의 심리적 환경과 대인관계성향에 관한 연구*, 석사학위논문, 숙명여자대학교 대학원.
- 한성수(2000). *자기성장프로그램이 기독교청소년의 자아정체감에 미치는 효과*, 석사학위논문, 한남대학교 신학대학원.
- 현희순(1998). *청소년의 자아정체감 발달과 가정생활 및 학교생활 적응에 관한 연구*, 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 홍경자(1983). *의사소통기술훈련의 효과에 관한 연구*, 학생생활연구, 전남대학교 학생생활연구소.
- Allport, G. W.(1961). *Pattern and Growth in Personality*, New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Dignan, S. M. H.(1965). Ego Identity and maternal Identification. *Journal of youth personality and Sociol Psychology*, 1(5), 467-477.
- Erikson E. H.(1959). *Identity : youth and Crisis*(New York : Norton & Compny), p183.
- Erikson E. H.(1968). Identity and the life cycle. *Psychological issues, monograph 1* 1~171, New York :

- International Universities Press.
- Evelyn Sieburg(1969). *"Dysfunctional Communication and Interpersonal Responsiveness in Small Group"* 미 간행 박사학위논문,University of Denver.
- Goldenberg, I. & Goldenberg, H.(1980). *Family therapy : An overview.* Monterey, California: Brooks/Cole
- Heider, F.(1964). *The psychology of interpersonal realation,* New York:John Wiley.
- Hjelle L. A. Ziegler D. J.(1981).*Personality Theories : Basic assumption,research and applications*(McGraw-Hill Book Companay, Second edition, 1981), 이 훈구역, 성격심리학(서울 법문사, 1996)
- Leary, T. (1957). *International diagnosis of personality.* New York : The Ronald Press.
- Marcia, J. E.(1980). Identity in adolescence. In J. Adelson(ED), *Handbook of Adolscent Psycholgy,* NeW York : John Wiley & sons
- Maslow, A. H.(1954). *Motivation and Personality.* New York : Harper and Row.
- Piaget, J.(1952). *The child□□s conception of number.* New York : norton.
- Rogers,C. R.(1974). In retrospect : Forty six years. *American Psychologist,* 29.

- Rosenberg, F. R.(1978). self-Esteem and edlinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 173-177.
- Sullivan, H. S.(1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York : Norton.
- Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. In G.R. Adams, T.P. Gullotta, & R. Montemayor(Eds), *Adolescent identity formation*. Newbury park, CA:Sage.
- William C. Crain(1980). *Theories of Development*(New Jersey : Prentice Hall Co), 서봉연 역(1986), 발달의 이론(서울 : 중앙적성출판사)
- Yalom, I. D. (1985). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*(4th ed). New York: Basic Books.

<Abstract>

**The Influence of Social Relationship Program on Identity
Awareness of Female Middle School Students**

Cho, Yeon-Hee

Cheju National University Graduate School of Education, Psychology
Consultation Major

Advising Professor Park, Tae-Soo

The objective of this study is to study the influence of social relationship program on identity awareness of female middle school students. For this, the following research problems were established.

First, is the social relationship program effective on enhancement of identity awareness of female middle school student?

Second, what is the influence of the social relationship program on the sub elements of sense of identity, self acceptance, future conviction, object directivity, leadership and familiarity?

The subject of this study was selected 20 students of sophomore in J middle school located in Cheju. To select the subject, after the pre test on identity awareness was conducted, the content, method and duration of this program to homogenous group were explained and classified the 10 participants into consultation group and 10 into control group. In consultation group, the social relationship program was conducted and for control group, no procedures were taken in the duration of course of

program.

The social relationship program used in this study is reformatted according to the study objective based on "Group Consultation Program for Elementary and Middle School Students" of Chen, Sung-Moon, etc (2004) and "A Know-how Program of Effective Social Relationship" of Seo, Bong-Yeon. The group consultation was conducted once a week for 10 terms by myself and the duration for one term was 90 minutes. The control group only participated for pre and post testing.

For the test tool for measuring identity awareness, a revised and complemented standard by Lee, Seung-Kuk(1999) which is the "Korean Identity Awareness Test" developed by Park, Ah-Chung (1996). The measuring tool that Park, Ah-Chung created which is "Korean Identity Awareness Test" is a test sheet that was developed through revision and complement to fit Korean culture and lifestyle to enable measurement of identity awareness through comprehensive verification of various identity awareness standards in Korea. Each sub elements, sense of identity, self acceptance, future conviction, object directivity, leadership and familiarity, were consisted of 8 questions from each area, total of 48 in which 15 questions are positive questions and 33 are negative and consisted to be evaluated with Likert index.

For data analysis, the t-test was conducted using SPSS WIN computing program to compare identity awareness of consulting group and control group before and after the test.

The conclusion could be made through these research processes.

First, the social relationship program was effective in establishing identity awareness of female middle school students.

Second, the social relationship program was effective on sense of

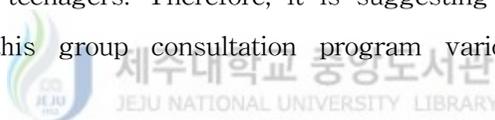
identity among the sub elements of identity awareness.

Third, the social relationship program was effective on self acceptance among the sub elements of identity awareness.

Forth, the social relationship program was effective on future conviction among the sub elements of identity awareness.

Fifth, the social relationship program was effective on leadership among the sub elements of identity awareness.

To summarize above conclusion, the social relationship program was effective on identity awareness of female middle school students and had positive effects on other sub elements. Since it indicates the enhancement of identity awareness which is an important task for teenage female middle school students, it presents appropriateness for application of group consultation of teenagers. Therefore, it is suggesting that there is a need for applying this group consultation program variously in the middle schools.



부 록 목 차

<부록1> 자아정체감에 관한 설문지62



<부록2> 대인관계프로그램의 실제63

<부록3> 대인관계 프로그램의 활동자료73

<부록1> 자아정체감에 관한 설문지

아래문항은 여러분들 자신에 대하여 어떻게 생각하는 지를 알아보기 위한 것입니다. 누구나 자신의 생각과 생활방식이 있기에 맞고 틀린 답을 가리는 게 아니니 자신에게 해당되는 것에 얼른 떠오르는 생각대로 솔직하게 답해 주시면 됩니다. 답은 다섯 가지 중에 하나를 골라 V 표 해주십시오.

◆ 이틀 :

문항	질문내용	전혀 그렇지 않다	그 않 다	별로 그렇지 않다	그 거 고 않 다	약간 그 렇 다	매 우 그 렇 다
1 2 3 4 5 6 7 8 주 제 성	1. 나는 내일을 잘 처리할 수 있다.						
	2. 나는 누가 시키지 않아도 내일을 내가 알아서 한다.						
	3. 내일은 내가 알아서 스스로 처리 한다.						
	4. 나는 내 판단에 자신이 있다.						
	5. 나는 하루하루를 열심히 살아 간다.						
	6. 나는 지금의 내 모습이 대로를 자랑스럽게 생각 한다.						
	7. 나는 나의 목적을 달성하기 위하여 열심히 노력 한다.						
	8. 나는 일단 시작할 일을 끝까지 해내고야 한다.						
1 2 3 4 5 6 7 8 자 기 수 용 성	1. 나는 이 세상에 있으나 떠나한 존재이다.						
	2. 나는 내 자신이 보잘것없는 존재라고 생각할 때가 많다.						
	3. 나는 우리 집에서 꼭 필요한 존재이다.						
	4. 나는 얻을 만한 가치가 없는 자립이다.						
	5. 나는 이 세상일은 결국은 허무한 일이라고 생각 한다.						
	6. 나는 이 세상을 잡살아갈 것 같지가 않다.						
	7. 나는 다른 사람들보다 후능하다고 생각 한다.						
	8. 나는 내 자신을 근본적으로 무능하다고 생각 한다.						
1 2 3 4 5 6 7 8 미 려 화 신 성	1. 나는 앞으로 무엇이 되고 싶은지 잘 모르고 있다.						
	2. 나는 내가 무엇이 되고 싶은지를 분명히 알고 있다.						
	3. 나는 장차 무엇을 하고 싶은지 내 스스로 잘 모른다.						
	4. 나는 장차 어떤 직업을 가지게 될지 알고 있다.						
	5. 나는 장차 나의진로에 대하여 구체적인 계획을 갖고 있다.						
	6. 나는 장래 무슨직업을 택할 것인가를 결정할 수가 없다.						
	7. 나는 나 자신의 삶과 목표를 뚜렷이 정해 놓고 있다.						
	8. 나는 지금 내가해야 할일이 무엇인가를 잘 알고 있다.						
1 2 3 4 5 6 7 8 목 표 지 향 성	1. 나는일을시작할때는열성을 보이니 그것이 오래가지 못한다						
	2. 나는 한 가지 일에 꾸준히 몰두하지 못한다.						
	3. 나는 한가지일에 집중하기가 어렵다.						
	4. 나는 계획한대로 일을 끝까지 실행하지 못하는 편이다.						
	5. 나는 번들거리며 많은 시간을 허송하는 편이다.						
	6. 나는 일하기를 별로 좋아하지 않는다.						
	7. 나는 어렵거나 힘든 일을 피하는 편이다.						
	8. 나는 남보다 잘하는 일이 별로 없는 것 같다.						
1 2 3 4 5 6 7 8 수 동 성	1. 나는 다른 사람의 충고를 무척내고 따르는 편이다.						
	2. 나는 다른 사람이 허자는 대로 할 이끄리는 편이다.						
	3. 대다수 사람들이 하는 대로 그게 따라가는 것이 최선이다.						
	4. 나는 혼자서는 어떤 일을 결정하기가 어렵다.						
	5. 나는 다른 사람들 이끌기보다는 따라 가는 편이다.						
	6. 나는 결단력이 부족한 것 같다.						
	7. 나는 내 스스로 생각하기보다는 남들의 좋은생가을기다린다						
	8. 나는 다른사람의 말과 행동에 쉽게 영향을 받는 편이다.						
1 2 3 4 5 6 7 8 취 임 성	1. 나는 모임에 나가면 가끔씩사람이 적은곳이나 구석에 있다						
	2. 나는 낯선 사람을 만나는 것을 꺼려 한다.						
	3. 나는 여러 사람들과 함께 있을 때는 마음이 불편하다.						
	4. 나는 여러 사람이 있는 곳에서는 앞에 나서기가 두렵다.						
	5. 나는 팔방이 있어도 하지못하고 그냥 넘어갈 때가 많다.						
	6. 나는 여러사람들 앞에서 유별나게 보이는것을 두려워 한다						
	7. 나는 각종모임에서 지도자역할을 기꺼이 맡는 편이다.						
	8. 나는낯선곳에가거나새로운일을하는것을두려워하는편이다						

<부록2>

대인관계 프로그램의 실제

제1회기 : 친구야, 안녕 ?

1차시	※ 친구야, 안녕 ?		운영 방법	집단 원 모두를 한 모둠으로 한다
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> •프로그램의 목적,성격,진행방식에 대해 정확히 안다. •프로그램의 진행방법, 유의사항 등에 관한 전반적인 내용을 안다. •별칭짓기, 자기소개를 통해 다른 집단원 들에게 친밀감을 느낀다. 			
과정	활동내용	시 간 (분)	자료 및 준비물	
도입	•프로그램의 목적, 성격, 진행방법, 유의사항 등을 설명 한다.	10	명상음악 들을 수 있는 도구	
전개	<ul style="list-style-type: none"> ☞ '나의 약속'을 읽고 서명하기 •'나의약속'을 함께 읽은 뒤 서명하게 한다. •'활동 중 지켜야할 규칙'을 읽고 5번 항목을 각자 정하여 쓰 게 한 뒤 모둠별로 발표하게 한다. 	10	활동자료 필기구 이름표 컬러 매직펜	
	<ul style="list-style-type: none"> ☞별칭 짓고 자기소개 하기 •'자신의 별칭과 희망'(프로그램을 통해 자신이 바뀌게 되길 바라는 점)을 정하게한다. •별칭, 희망을 이름표의위아래에 쓰게 한다. •작끼리 번갈아 안마를 하게 한다. •작끼리 서로 자기소개를 한다(3분씩). 	30		
	<ul style="list-style-type: none"> ☞자기소개 바꿔서 하기 •모듬별로 모듬원 들에게 작으로부터 들은 자기소개 내용을 작 대신 발표하게 한다.(2~3분씩) 	20		
정리	<ul style="list-style-type: none"> •활동의 느낌을 모듬별로 한명씩 발표하게 한다, •이회기의 목적과 필요성을 정리한다 	20	음악듣는 도구	
차시 예고	2회기 : 난 누구일까?			
유의 점	<ul style="list-style-type: none"> •자발성과 적극성을강조하면서'나의 약속'과 활동규칙을 반드시 지키도록일깨운다. •상대방을 존중하는 태도와 긍정 적인 태도를 지니도록 강조한다. •최대한 자신을 있는 그대로 솔직하게 드러내도록 권유하고 알게 된 개인 적인 비 밀은 반드시 지키도록 당부한다. 			

제2회기 : 난 누구일까 ?

2차시	※ 난 누구일까 ?		이 회 기 방 안 법	집단 원 모두를 한 모듬으로 한다.
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> •자신의 성격유형의 특성과 장·단점을 안다. •네 가지 성격유형의 특성과 장·단점을 안다. 			
과정	활동내용		시 간 (분)	자료 및 준비물
도입	•이 회기의 목적과 진행될 내용에 대해 설명 한다.		10	음악 들을 수 있는 도구
전개	<ul style="list-style-type: none"> •☞성격유형검사하기 •성격유형 검사지를 나누어주고 실시방법 및 유의사항을 설명한 뒤 검사를 실시한다. • '성격유형 분석지'를 나누어주고 작성방법을 설명 후 검사의 숫자를 표에 옮긴다. •항목별로 소계를 내어 분석지에 그린다. •☞자기탐색을 위한 모듬 토론하기 • 성격유형별로 나누어 앉게 한 후 사회자와 기록자를 선정하여 '유형별 모듬토론주제' 1장씩 나누어 준다. •사회자의 진행에 따라 모듬원들은 솔직하게 발표와 토론을 하고 기록자는 문항별로 공통되는 발표·토론내용을 기록하게 한다. •☞유형별 모듬토론 결과 발표하기 •각 유형별로 대표가 토론결과를 발표하게 하고 각 모듬의 발표가 끝날 때 마다 격려의 박수를 치게 하며 성격유형의 특성에 대해 보충설명한 뒤 장점을 부각시킨다. 		20	필기구 학생활동자료 교사활동자료
			30	
			10	
정리	•활동의 느낌을 모듬별로 한명씩 발표하게 하며, 이 회기의 목적과 필요성을 정리한다.		20	음악듣는 도구
차시 예고	3회기 : 이게 나야 ?			
유의 점	<ul style="list-style-type: none"> •설문지에 솔직하게 응답하도록 분위기를 편하게 이끌며 특정성격유형이 좋거나 나쁜 것이 아니라는 점을 강조한다. •각성격의장점을최대한부각시키고다른유형을그모습그대로이해하고받아들이며인정함 			

제3회기 : 이게 나아 ?

3차시	※ 이게 나아 ?		시간 방법	집단 원 모두를 한 모듬으로 한다.
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> •자신의 주된 언어표현습관 및 표정을 발견한다. •언어습관이 생각,감정,행동에 미치는 영향을 이해한다. •자신의 부정적인 면과 긍정적인 면을 함께 찾는다. 			
과정	활동내용	시 간 (분)	자료및 준비물	
도입	•이회기의 목적,진행 될 내용에 대해 설명 한다.	10	음악청취도 구	
전개	<ul style="list-style-type: none"> ☞ 일상용어 발견하기 •전집단원에게 '나의일상용어발견하기'를 1장씩 나누어주고 작성 방법과 유의사항을 설명한 후 작성하게 한다.(걸림돌표현의 종류를 참고함) •모듬별로 돌아가며 발표하고 발표내용에 대해 서로 피드백을 하게 한다. 	30	60	필기구 학생 활동 자료
	<ul style="list-style-type: none"> ☞평소 얼굴표정 찾기 • '나의 평소표정은?'을 보고 자신의 평소얼굴표정과 비슷하게 닮은 그림을 찾게 한다. •자신이 고른 그림을 발표하고 그 이유를 설명하여 발표자의 이미지와 그림이 일치하는 지에 대해 집단원들이 피드백을 하게 한다. 	30		
정리	<ul style="list-style-type: none"> •활동의 느낌을 모듬별로 한명씩 발표하게 한다, •이회기의 목적과 필요성을 정리한다 	20	교사활동 자료	
차시 예고	4회기 : 년 누구니 ?			
유의 점	<ul style="list-style-type: none"> •자발성과 적극성을 강조하면서 '나의 약속'과 활동규칙을 반드시 지키도록 일깨운다. •'지금, 여기'의 생각과 느낌을 솔직하게 표현하도록 이끈다. 			

제4회기 : 년 누구니 ?

4차시	☀ 년 누구니 ?		유익 방 법	집단 원 모두를 한 모둠으로 한다.
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> •대인관계의 개념을 정확히 안다. •자신과 타인의 대인관계방식과 특징을 이해 한다. •자신과 타인의 대인관계의 장, 단점을 파악한다. 			
과정	활동내용	시 간 (분)	자료 및 준비물	
도입	<ul style="list-style-type: none"> •이회기의 목적,진행 될 내용에 대해 설명 한다. •눈을 감은 채 자신의 주변사람들을 모습을 떠올리고 그들과의 관계를 생각하게 한다. 	10	음악청취 도 구	
전개	<ul style="list-style-type: none"> ☞ 대인관계 지도그리기 • '대인관계 지도'를 모두 1 장씩 나눈다. •작성방법, 유의사항 등에 관해 설명 후 각자 '대인관계 지도'를 작성하게 한다. 	10	60	학생활동자료 필기구
	<ul style="list-style-type: none"> ☞대인관계 특징 분석하고 발표하기 • '대인관계특징분석하기'을 나눈 후 작성방법, 유의사항 등에 관해 설명하고 문항에 응답한 뒤 모둠별로 발표하게 한다. •자신 및 타인의 대인관계의 문제점을 파악하고 반성과 다짐을 하게하며 발표에게 모둠원 끼리 피드백을 하게 한다. 	40		
	<ul style="list-style-type: none"> ☞갈등 및 불만수준 평가하기 •활동내용, 진행방법, 유의사항 등을 설명 •갈등대상을 떠올리면서 갈등과 불만의 수준이 어느 정도인지 5 점 척도로 평가하기 	10		
정리	<ul style="list-style-type: none"> •활동의 느낌을 모둠별로 한명씩 발표하게 하며 이회기의 필요성과 목적을 정리 	20	교사활동자료 음악듣는 도 구	
차시 예고	5회기 : 무엇이 문제일까 ?			
유의 점	<ul style="list-style-type: none"> •자발성과 적극성을 강조하면서 '나의 약속'과 활동규칙을 반드시 지키도록일깨운다. • '지금,여기'의 생각과 느낌을 솔직하게 표현하도록 이끈다. •최대한의 자신의 모습을 있는 그대로 솔직하게 들내도록 권유하고 알게 된 개인적인 비밀은 반드시 지키도록 당부한다. 			

제5회기 : 무엇이 문제일까 ?

5차시	☀ 무엇이 문제일까 ?	운영 방법	집단을 2인 1조로 구성 한다
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> •부정적 감정이 미치는 악영향을 이해하고 미해결된 문제와 부정적감정의 원인을 찾아내고 이해 한다. •문제 상황에서 나타나는 자신의 반응과 태도를 알며 미해결문제를 해결하고 부정적 감정을 해소한다. 		
과정	활동내용	시 간 (분)	자료 및 준비물
도입	•이회기의 목적, 진행될 내용에 대해 설명한다	10	음악청취 도구
전개	<ul style="list-style-type: none"> ☞ 갈등상황 떠올리기 • ‘갈등해결 자료’를 두 사람당 1장씩 나눈 후 지난회기의 활동(갈등 및 불만 떠올리기)결과 갈등 상황을 마음속에 떠올리게 한다. • ‘갈등해결 자료’를보면서 정확한 감정 상태를 파악하게한다 	30	학생활동자료
	<ul style="list-style-type: none"> ☞응어리진 감정 풀기 • ‘빈 의자 기법’ 의 진행방법, 유의사항 등에 대해설명하고 갈등대상이 있는 주인공이 자발적으로 나서면, 빈 의자에 앉힌다. • ‘빈 의자 기법’ 으로 주인공이 응어리진 감정을 표출하게 유도하고 주인공의 소감을 듣는다. 	30	
정리	•활동의 느낌을 모둠별로 한 명씩 발표하게 하며 이회기의 필요성과 목적을 정리한다.	20	음악 듣는 도구 교사활동자료
차시 예고	6회기 : 난 할 수 있어 !		
유의 점	<ul style="list-style-type: none"> •무대(빈 의자 2개 배치)와 소품을 미리 준비해 둔다. •자발성과 적극성을 강조하면서 ‘나의악속’ 과 활동규칙을 지키도록 함. •‘지금 ,여기’의 생각과 느낌을 솔직하게 표현하도록 이끈다. •최대한의 자신의 모습을 있는 그대로 솔직하게 들내도록 권유하고 알게 된 개인적인 비밀은 반드시 지키도록 당부한다. 		

제6회기 : 난 할 수 있어 !

6차시	※ 난 할 수 있어 !	운영 방법	2인 1조 로 구성 한다
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> •갈등해결을 위한 구체적이고 달성 가능한 방법을 세운다. •갈등을 긍정적이고 민주적으로 해결하는 방법을 체험한다. •포용적인 태도로 갈등상황을 적극적으로 해결한다. 		
과정	활동내용	시 간 (분)	자료 및 준비물
도입	•이회기의 목적, 진행내용, 방법에 대해 설명한다.	10	음악청취 도구
전개	<ul style="list-style-type: none"> ㉠ ‘갈등 해결 방법 계획표’ 작성하기 •모둠별로 마주앉게 한 후 계획서를 1장씩 나눈다. •작성방법, 유의사항 등에 관해 설명 후 각자 계획표 작성 시 참고내용’을 보며 작성하게 한다. ㉡갈등 해결 방법 함께 찾기 •모둠별로 자발적으로 한사람씩 작성한 계획표를 발표하도록 한다 •발표자가 발표한 갈등해결방법에 대해 모둠원들이 피드백을 하고 발표자는 모둠원 들의 피드백을 듣고 긍정, 부정반응을 하게 한다 	30 30	60 학생활동 자료 필기구
정리	•활동의 느낌을 모둠별로 한명씩 발표하게 하며 이회기의 필요성과 목적을 정리	20	음악듣는 도구, 교사 자료
차시 예고	7회기 : 네게 관심 있어 !		
유의 점	<ul style="list-style-type: none"> •자발성과 적극성을 강조하면서 '나의 약속'과 활동규칙을 반드시 지키도록 일깨운다. •'지금, 여기'의 생각과 느낌을 솔직하게 표현하도록 이끈다. •최대한의 자신의 모습을 있는 그대로 솔직하게 들내도록 권유하고 알게 된 개인적인 비밀은 반드시 지키도록 당부한다. 		

제7회기 : 네게 관심 있어 !

7차시	☀ 네게 관심 있어 !		단 어 방 편	집단 원 모두를 한 모둠으로 한다.
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> •경청법과 바람직한 태도의 중요성을 깨닫는다. •경청법 5단계와 바람직한 경청태도를 안다. 			
과정	활동내용	시 간 (분)	자료 및 준비물	
도입	•프로그램의 취지,목표 및 진행내용을 설명.	10	음악청취 도 구	
전개	<ul style="list-style-type: none"> ☞ 경청하기게임 •각 모둠의 맨 앞사람에게 그림(사진이나 문장)을 보여주며 그림을 본 느낌을 글로 지어종이에 적게 한 후 바로 뒷사람에게 귓속말로 전달하게 한다. •맨 뒷사람은 앞으로 나오게 하여 들은 말을 그대로 칠판(또는 전지)에 쓰게 하여 맨 앞사람의 글과 비교 하여 틀린 점을 찾게 한 후 전체 집단원 에게 소감을 발표하게 한다. 	30	그림(사진) 전지 매직펜 필기구 흰종이 학생활동 자료	
	<ul style="list-style-type: none"> ☞관심 기울이지 않기 (역할연기) •두 사람씩 짝을 지은 다음 한사람이 이야기를 하면 다른 사람은 관심을 기울이지 않는 척 연기를 하게한다(약2분). •역할을 바꿔서 연기 하게 한 후각자 소감을 발표하게 한다. 	60		
	<ul style="list-style-type: none"> ☞경청법과 바람직한 경청태도 배우고 연습하기 • ‘경청 법 5단계와 바람직한 경청태도’ 에 대해 모둠별로 의견을 나누는 짝과 배운 내용을 실습하게 한다. 	30		
정리	•활동의 느낌을 모둠별로 한 명씩 발표하게 하며 이회기의 필요성과 목적을 정리한다.	20	음악듣는 도 구,교사도구	
차시 예고	8회기 : 네 맘 내가 알아.			
유의 점	<ul style="list-style-type: none"> •역할연기를 실감나게 하도록 강조한다. •실내가 혼란스러워지지 않도록 지나치게 과장하는 동작을 하거나 큰소리를 지르지 않게 사전에 주의를 준다. 			

제8회기 : 네 맘 내가 알아.

8차시	☀ 네 맘 내가 알아.	은 영 방 법	집단 원 모두를 한 모듬으로 한다.
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> •언어적 · 비언어적 메시지의 영향을 이해한다. •공감적 표현의 수준 3단계를 알고 구별하며 공감적표현을 상황에맞게 잘 구사한다 		
과정	활동내용	시 간 (분)	자료 및 준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> •회기의 목표 및 진행내용에 대해 설명한다. 	5	CDP
전개	<ul style="list-style-type: none"> ☞ ‘공감적 표현의 수준3단계’ 배우기 • ‘공감적 표현의 수준3단계’ 에 대해 소개하고 소개 내용 중 이해되지 않는 점은 질문하게 하고 질문하면 자세히 설명한다. 	20	학생활동 자료 필기구
	<ul style="list-style-type: none"> ☞ 공감적 표현의 수준 구별하고 표현 연습하기 •활동자료에 따라 ‘공감적 표현의 수준구별하기’ 를 하게 하고 정답을 불러주어 집단원 들에게 자신의 적은 답과 정답을 비교하여 채점하게 한다. 	30	
	<ul style="list-style-type: none"> •두 명씩 짝을 지어 한사람이 감정표현을 하면 다른 사람이 1~3 단계 각수준의 표현연습을 역할 바꾸며 하게 한다. ☞자기경험나누기 •각 모듬별로 ‘자기경험나누기’ 를 하게 한 후 돌아가며 한 명씩 공감적 표현을 발표하게 한다. •다른 사람의 공감표현수준을 평가하게 하고모듬별로대표한명씩자기경험에따른공감적표현을 발표하게 한 후 다함께 각 모듬의 공감적 표현의 수준을 평가하게 한다 	20	
정리	<ul style="list-style-type: none"> •느낀 점을 모듬별로 한명씩 발표하게 한다. •이회기의 활동내용을 정리한다. 	15	교사활동 자료.
차시 예고	9회기 : 내 맘을 알아줘!		
유의 점	<ul style="list-style-type: none"> •목소리 연기를 실감나게 하도록 강조하되 지나치게 과장하여 큰 목소리로 말하지 않도록 주의 준다. 		

제9회기 : 내 맘을 알아줘 !

1차시	☀ 내 맘을 알아줘 !	나 영 방 법	집단 원 모두를 한 모둠으로 한다.
활 동 목표	<ul style="list-style-type: none"> •자신의 마음을 제대로 표현하는 방법을 안다. •부정적인 감정도 부드럽고 예의바르게 표현하고 어렵고 어색한 상황에서도 자신의 의사를 분명하게 표현한다. 		
과정	활동내용	시 간 (분)	자료 및 준비물
도입	•이회기의 목적, 진행 될 내용에 대해 설명 한다.	10	CDP
개	<ul style="list-style-type: none"> ☞ ‘내 맘을 잘 표현하는 방법’ 설명 • ‘나-전달법(I-message)’ 설명하기 • ‘너-전달법(You-message)’ 을 설명하고 두 전달법의 차이를 이해했는지 질문 한다. ☞ ‘나-전달법(I-message)’ 만들기 •각자 ‘상황 예시문’을 보고 ‘나-전달법’ 만들게 하고 모둠별로 개별 발표 후 토의하여 각 예문에 맞는 가장바람직한 ‘나-전달법’ 을 만들게 하고 가장 좋은 표현을 정리하게 한다. ☞모둠별로 발표하고 평가하기 및 연습하기 •모둠별로 뽑은 ‘나-전달법’ 표현을 전체 앞에서 발표하게하고 발표 중 가장 훌륭한 표현을 뽑아 칠판에 모듬이름과 같이 쓰고 가장 많이 뽑힌 모듬에게 축하의 박수를 쳐준다. 	20 60 40	학생활동 자료 필기구
정리	•활동의 느낌을 모듬별로 한 명씩 발표하게 하며 이회기의 활동 내용을 정리한다.	20	교사활동 도구
차 시 예 고	10회기 : 난 너를 사랑해 !		
유 의 점	• ‘나-전달법’ 을 진지하게 표현하도록 강조하고 모듬별로 토의할 때 토의내용이 다른 모듬에게 들려 방해하지 않도록 조용히 말하게 한다.		

제10회기 : 난 널 사랑해 !

1차시	※ 난 널 사랑해 !	운영 방법	집단 원 모두를 한 모듬으로 한다..
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> •서로의 장점을 발견하고 칭찬 한다. •프로그램을 통해 경험하고 배운 내용들을 실천하고 다짐하며 프로그램의 전반적인 사항에 관해평가하고 소감문을 쓴다. 		
과정	활동내용	시 간 (분)	자료 및 준비물
도입	•프로그램의 취지,목표 및 진행 내용을 설명한다.	10	CDP
전개	<ul style="list-style-type: none"> •노래 ‘당신은 사랑받기 위해 태어난 사람’을 들려주고 ‘사랑의 조각보’ 활동지를 나누어 준다. •활동지를 돌려가며 작성(모듬원 들 글을 읽고 칭찬내용)하게 하고 자신의 용지가 되돌아오면 내용을 읽어보게 한 후 가장 마음에 드는말을 하나만 고르게하고 고른글을 한사람씩 발표하게 함 •발표자가 읽고 나면 전체 집단원 들은 사랑과 격려의 박수를 힘차게 쳐준다. •소감문을 나누어 주고,솔직하게 쓰도록 하고 소감문을 바탕으로 한 명씩 돌아가면서 집단 활동 중에 느꼈던 점, 아쉬웠던 점 도움을 받았던 점, 가장감동의 순간 등에 대해 이야기 한다. 	30 60 30	학생활동 자료 필기구
정리	<ul style="list-style-type: none"> •활동의 느낌을 모듬별로 한 명씩 발표하게 하며 이회기의 필요성과 목적을 되새기게 한다. •프로그램 전체의 의미를 되새기게 한다 	20	교사활동 자료
유의 점	<ul style="list-style-type: none"> •진지한 태도를 지니고, 칭찬표현을 구체적으로 하도록 강조하고 웃음이 활동에 방해되지 않도록 음높이를 알맞게 조절 한다. •따뜻하고 사랑이 넘치는 분위기가 끝까지 잘 유지 되도록 한다. 		웃음이 활동에 방

<부록3> 대인관계프로그램의 활동자료

♣ 첫 회기 활동자료

나의 약속

이름 :

별칭 :

나는 대인관계능력 증진 프로그램에 자발적으로 참여하고, 다음사항을 명심하여 지킬 것을 굳게 약속합니다.

1. 한 번도 빠짐없이 제시간에 참여하겠습니다.
2. 집단 활동을 통해서 알게 된 내용에 대해서는 언제 어디서나 절대로 비밀을 지키겠습니다.
3. 나와 집단의 발전을 위해 적극적으로 참여하겠습니다.

2005.

서명

활동 중 지켜야 할 규칙

1. 다른 친구들의 말을 중간에서 자르지 않는다.
2. 다른 친구가 이야기할 때 귀 기울여 듣는다.
3. 상대방의 의견이 나와 다르더라도 상대방의 의견을 존중한다.
4. 상대방의 표현이 내기분에 거슬리더라도 공격적인 반응(화내기, 욕설하기, 시비걸기, 빈정거리기, 집적거리기 등)을 하지 않는다.

♣ 집단2회기 '나는 누구일까?'

성격 유형 검사지

☞ 다음 각 문항을 읽고 자신과 얼마나 일치하는지 1에서 3까지의 숫자 중에서 해당하는 숫자를 아래 기준을 참고하여 ()에 표기하십시오.

자신의 특성과 별로관계 없다	보통이다	자신의 특성을 잘 묘사해준다
1	2	3

1. 나는 결정을 짓고 결론을 제시한다.()
2. 나는 인내심이나 지구력이부족하다.()
3. 나는 화가 날 때 겉으로 나타내지 않고 시간이 걸린다.()
4. 나는 사람사귀기가 쉽지 않고 시간이 걸린다.()
5. 나는 언제나 모든 일에 진지하여 농담을 잘 못한다.()
6. 나는 인간관계에서 충돌을 피한다.()
7. 나는 객관적인 비판을 잘 한다.()
8. 나는 철저한 준비와 계획을 세운 뒤에 일을 시작 한다.()
9. 나는 다른 사람들과 논쟁하기를 두려워하지 않는다.
10. 나는 말이 없고 조용하다.()
11. 나는 참을성과 끈기가 부족해서 끝마무리를 잘하지 못할 때가 있다.()
12. 나는 공격적인성향이강하다.()
13. 나는 말로 하는 만큼 행동이 뒤따라주지 않을 때가 많다.()
14. 나는 사람들과 함께 모이면 분위기를 만들어가는 데 적극적이다.()
15. 나는 목소리가 크고 과격하다.
16. 나는 대의명분이나 목표에 집착할 때 냉정한 면을 보인다.()
17. 나는 목소리가 작고 낮다.()
18. 나는 지속적인끈기를 발휘하는 성취지향적인간이다.()
19. 나는 직선적으로 대응하는 정면 돌파 방식을 좋아 한다.()
20. 나는 내 권리를 주장할 때도 남의 감정을 상하게 하지 않을까 걱정 한다.()

성격 유형 분석지

별칭 :

☞ 검사지의 각 문항에 표기한 숫자를 아래 문항번호 옆의 빈칸에 쓰세요 .

도전성		사교성		수용성		신중성	
1		4		3		2	
7		5		6		8	
9		10		12		11	
16		14		15		13	
19		17		20		18	
소계		소계		소계		소계	

❖ 검게 표시한 문항번호(4,5,10,11,12,13,15,17)는 숫자를 반대로 쓴다
(보기 : 1→3, 3→1로 쓴다, 2는 그대로 쓴다)

※ 각 특성의 소계를 활용하여 성격 유형 분석지를 그리세요.

15					
14					
13					
12					
11					
10					
9					
8					
7					
6					
5					
강도 특성	도전성(ET)	사교성(EF)	수용성(IF)	신중성(IT)	

♣ 2회기 활동자료

나는 누구인가 I



성격, 태도, 습관, 능력 등에 대해 “ 나 ”를 주어로 하는 짧은 글 ‘나는 ...있다, 나는...하다, 나는...이다, 나는...한다’ 등을 기록한다.

(자신의 객관적인 사실보다 개인적인 특성을 나타낼 수 있도록 작성한다.)

1. 나는 _____ 이다,

2. 나는 _____ 하다,

3. 나는 _____ 한다,

4. 나는 _____ 있다,

5. 나는 _____ 척 가장한다,

6. 나는 _____ 과 같이 되고 싶다,

7. 나는 _____ 의 성격이고 싶다,

8. 나는 _____ 이다,

9. 나는 _____ 한다,

10. 나는 _____ 있다,



♣ 집단3회기 활동자료.

나의 일상용어 발견하기

- 평소 가까운 사람(부모,형제,친구,선생님등)과의 대화 중 일상용어(자주 사용하는 말) 세 가지를 생각해서 쓴 다음, 그 말을 듣는 상대방의 느낌을 짐작하여 쓴다.
- 자신의 일상용어(자주 쓰는 말) 세 가지를 가려내어 그 말을 듣는 상대방의 기분을 짐작해 본 뒤 발표해보자.

《보기1》

-나의 일상용어 : "엄마는 괜히 그래, 내가 뭐 어쩔다고?"

-어머니의 느낌 짐작 : "저런, 버릇없는 녀석이 얼마나 화가 나네... 혼을 좀 내줘야겠군."

《보기2》

-나의 일상용어 : "어이 짜증 나."

-친구의 느낌 짐작 : "저 녀석은 대사에 투덜 대니 그 소리를 듣는 나도 짜증나. 옆에 옆으면 나도 혼이 나빠지니 친하게 지내고 싶지 않아."

♣ 일상용어 ♣

♣ 상대방의 느낌 ♣

1. _____

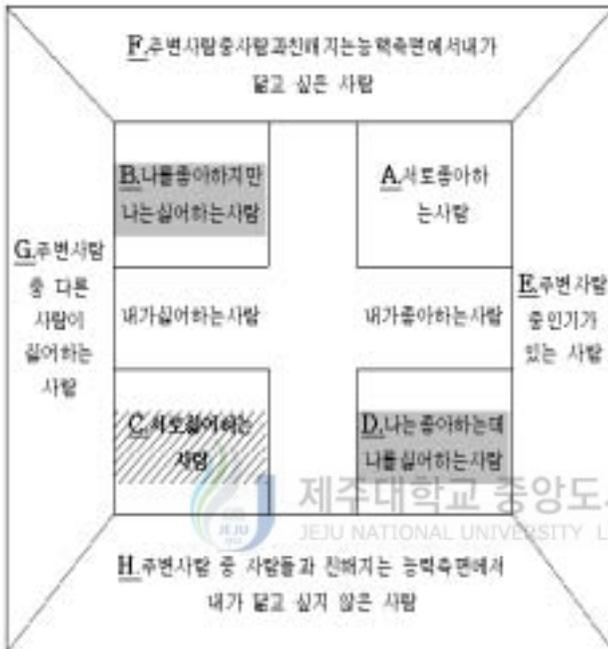
2. _____

3. _____

◆ 집단4회기 활용자료.

대인관계 지도그리기

• ‘다른 사람’에는 친구,가족,선생님등이 모두 포함됩니다. 사람의 이름을 인원수에 관계없이 생각나는 대로 모두 쓰세요.



■ 대인관계 특징 분석하기 ■

- 각 영역에 속한 사람은 각각 몇 명입니까?
- 당신 **이** 좋아하는 사람(A,D)이 많습니까? 싫어하는 사람(B,C)이 많습니까?
- 당신 **을** 좋아하는 사람(A,B)이 많습니까? 싫어하는 사람(C,D)이 많습니까?
- A영역에 있는 사람과 서로 좋은 감정을 갖게 된(공통적인)계기는 무엇입니까?
- 당신은 B영역에 있는 사람(들)과 어떻게 지내고 있나요?
- 당신은 C영역에 있는 사람(들)과 어떻게 지내고 있나요?
- 당신은 D영역에 있는 사람(들)과 어떻게 지내고 있나요?

영역 사람	A	B	C	D	E	F	G	H
친구								
가족								
선생님								



느낌 나누기

- 당신은 어떤 특성-성격, 말투, 태도등-을 지닌 사람(들)을 좋아합니까?
- 당신을 좋아하는 사람은 어떤 특성-성격, 말투, 태도등-을 지니고 있습니까?
- 당신은 어떤 특성-성격, 말투, 태도등-을 지니고 있습니까?
- 당신을 싫어하는 사람은 어떤 특성-성격, 말투, 태도등-을 지니고 있습니까?
- 당신이 알고 싶은 사람은 어떤특징-성격, 말투, 태도등-을 지니고 있습니까?
- 자신의 대인관계특징을 분석하면서 떠오른 생각/느낌 중에서 밝히고 싶은 것은 무엇입니까?

갈등 해결 자료



◆ 집단5회기 활동자료

• 갈등해결 : 2인조 공유하기 •

속으로 읽으세요, 이 프로그램은 여러분의 대답들이 무의식적이고 연습되지 않은 것일 때에만 효과가 있는 것이므로 자료를 미리 훑어보지 말고 속으로 읽으세요. 이 자료는 갈등에 대한 당신의 반응들과 당신이 그 것에 대처하는 방법들을 서로 알게 하고 도와줄 일련의 주관식 질문들도 포함되어 있습니다. 따라서 할 구조물은 다음과 같습니다.

- 토의를 시작하는 것은 고대로 돌아가면서 합니다.
- 각 질문들에 대해서는 쓰지 않고 말로 대답합니다.
- 이 토의는 비밀이 보장되어야 합니다.
- 자료는 미리 훑어보지 않습니다
- 항목을 건너뛰지 않습니다. 각 항목들을 나오는 순서대로 답하고, 당신과 짝이 모두 읽기를 마쳤다면 페이지를 넘기고 시작합니다.

1. 내가 갈등에 대처한다는 것에 가장 보람을 느낄 수 있었던 때는...
2. 누군가가 어떤 중요한 일에 대해서 나와 동의를 하지 않는다거나 다른 이들 앞에서 나에게 도전한 하면 나는...
3. 화가 났을 때 나는...
4. 협상을 하게 될 때 나는...
5. 갈등의 가장 중요한 이유는...
6. 부정적인 비평에 대한 나의 반응은...
7. 좋아하는 사람과 마주쳤을 때 나는...
8. 갈등 중에 있을 때 내가 가장 편안하게 느껴질 때는...
9. 내가 행복하게 생각하는 것은...
10. 누가 나와서 갈등을 회피 할 때 나는...
11. 갈등을 처리하는데 있어서의 나의 가장 큰 장점은...
12. 지금의 내 느낌은...

다음은 내가 갈등에 참여있었던 실제적인 상황입니다.(설명할 것)내가 무엇을 했다고 생각하는가? 내가 무엇을 느꼈다고 생각하는가? 당신 쪽의 예상이 얼마나 정확했는지들 그에게 이야기하십시오.

1.일이 잘 풀리지 않을 때 나는...

.....>

2.나는 때때로 유쾌하지 않은 상황들을 다음과 같이 회피할 것이다(설명할 것).

.....>

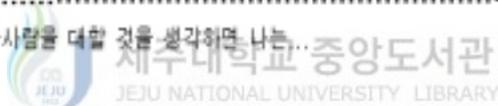
3.내가 주로 나의 느낌들을 감추거나 위장하는 때는...

.....>

4.갈등들 처리하는데 있어서의 나의 가장 큰 약점은...

.....>

5.잠재적으로 불쾌한사람을 대할 것을 생각하면 나는...



.....>

6.내가 때로 누군가를 직접적으로 대면하는 것을 회피하는 때는...

.....>

7.내가 나의 주장들을 가장 잘 펼 수 있는 상황들은...

.....>

8.당신과 나 사이에 갈등이 생길 수 있다면 아마도 그 갈등은...

.....>

9.내년 즈음에는 나의.....하는 능력을 향상시킴으로 갈등에 좀 더 잘 대처할 것이다.

.....>

10.나는 당신이 대부분의 갈등에 대해서 다음과 같이 처리할 것으로 상상한다(짝과함께)...

.....>

◆ 집단8회기 활동자료

갈등 해결방법 계획표

- 갈등상황(“누가/언제/어디서/무엇을/어떻게/왜”를 구체적으로 쓴다)
- 갈등 대상【관계를 개선하고 싶은 사람】의 이름.(밝히지 않아도 됨)
- 계획표와 실천결과를 비교하여“자기점검란”에 △(질반성공),○(실천),×(실패)등으로 표기함

구분	관계를 개선하기위한방법	구체적인 실천방법(언제,어디서,어떻게)	자기점검란
내가 할 수 있는 일	(보기)		
	1.		
	2.		
내가 원수일(보기)밖에 없애줄 수 있는 일(상황이 바뀌어 아낄수 있거나 상대방이 원수일)	(보기)밖에 없애줄 수 있다	(보기)를 없애면 뒤 전국일주 여행여행을 단원이 한다	
	1.		
	2.		
	3.		



● 대인관계의 세 가지 방식과 그 의미

- 관계를 단절 한다 : 대장하게 관계를 끝라비한다는 뜻이 아니라 화가 날 때 잠시 상대방으로부터 물러서 있는 다는 뜻이다.
- 관계를 그대로 본다 : 나는 관계를 개선하고 싶지만 상대방이 매우 화가 났을 때는 기다려 준다는 뜻으로 상대방이 접근해오면 언제든지 용서할 준비를 갖춘다.
- 관계를 개선한다 : “서로 누가 먼저 화해를 하느냐?”라는 논제로 눈짓을 보고 있을 때 내가 먼저 나선다 는 뜻으로 매우 적극적이다.

● 갈등에 대한 반응의 검토방법.

- 절정된 내용이 나와 다른 사람 모두에게 도움이 되는가?
- 골격으로 훌륭한 결정인가?



경청법 5단계와 바람직한 경청태도

【경청법 5단계】

- 1단계 : 말하고 있는 사람을 관심어린 표정으로 쳐다본다.
- 2단계 : 조용하게 앉아서 끝까지 듣는다.
- 3단계 : 들은 내용을 생각하고 정리한다.
- 4단계 : 이해가 되면 고개를 끄덕인다.
- 5단계 : 잘 이해가 되지 않으면 조용히 되묻는다.

【바람직한 경청태도】

- 팔을 벌이면 닿을 수 있을 정도의 거리로 마주 앉는다.
- 자세는 상대 쪽을 약간 기울이고 편안하며 자연스러운 자세를 취하여 상대방에게 거부감을 주지 않도록 한다.
- 온화하고 부드러운 시선을 보낸다.
- 잘 듣고 있다는 표시로 가끔 고개를 끄덕인다.
- 말을 끝으로 간단한 언어 반응을 한다(“아, 그래?”, “그랬니?”, “응!” 등)
- 말을 중간에 자를지 않는다.
- 상대방의 말을 자기가 이해한 말을 요약하여 다시 말한다.

공감적 표현의 수준3단계

◆ 집단8회기 활동자료

● 공감(적 표현)의 뜻

내가 친구와 대화를 나누는 동안(침묵하는 시간도 포함), 친구와 다르다는 것을 유지하면서 나 자신은 비록 그렇지 않지만 친구의 방식대로 그의 세계를 받아들이고 사랑하다. 독특한 자신과 세계를 보는 틀이 있음을 인정하고 나 자신의 관점이나 가치판단은 미뤄두고 친구의 관점에서 친구의 말과 행동을 보고 깨닫고 그 생각과 느낌을 표현하는 것을 말한다.

● 공감적 표현의 수준3단계

1단계(95점 6점): 좋은 인간관계형성·문제해결·긍정적인 인간특성의성장과 발달에 도움을 주지 못하고 오히려 파괴적으로 만드는 수준(상대방의 언어나 행동표현에서 벗어나 상대방의 감정에 반응은 하지만 상대방이 표현한 것에서 중요한 걸 제외시킨 의사소통)

2단계(75점 6점): 부드러운 인간관계가 어느정도 이루어 질 수 있는 기초적인 관계로 확실적이고 일상적인 문제해결이 가능한 수준(상대방이 표현한 것과 같은 결서와 의미를 포함, 상호교류적인 수준으로 상대방의 표면감정을 정확히 이해하여 반응을 하나 내면적 감정에는 반응하지 못하고 대인관계기능을 촉진할 수 있는 기초수준)

3단계(55점 6점): 발전적인 인간관계를 형성하거나 일상적인 문제를 해결할 수 있을 뿐만 아니라 마음의 세계를 심화, 확대, 발전시킬 수 있는 수준(상대방감정의 내면적 의미를 정확하게 표현하고 그것에 의미를 덧붙여 표현하는 수준으로 이는 의사소통을 촉진시킬)

● 공감적 표현의 수준 구별하기

☞ 제시된 표현 중 3단계 각수준에 해당하는 반응 수준의 숫자를 빈기 반응의 — 위에 쓰세요.

- *공부만 하려면 잠님이 들어, 시험은 가까워오는데 끈질겼어.*
 — ①공부가 하기 싫으니 잠님이 들지, 넌 어찌 그 모양이나?
 — ②이렇게 중요한 때에 집중이 잘 안되니 속이 타겠구나.
 — ③시험은 얼마 안 남았는데 공부가 안해서 걱정이겠구나.
 - *난 친한 친구가 없어 마음堵 터놓고 이야기할만한 애가 없어*.
 — ①마음 터놓고 이야기할만한 친한 애가 없단 말이지?
 — ②넌 사교성이 없어서 큰 발이야.
 — ③마음에 맞는 친구가 있어 깊은 우정을 나눌 수 있으면 좋겠다 말이지?
 - *우리담임선생님은 상담할 때마다 공부 더 열심히 하라는 잔소리만 하니 정말 싫어. 공부는 스스로 알아서 하는 게 아니냐?*
 — ①다 알아서 할 땐에 선생님이 참견하니까 오히려 더 하기 싫어지는 모양이지?
 — ②선생님한테 잔소리를 들으니까 기분이 나쁜가 보구나
 — ③알아서 한다는 게 겨우 그거냐? 잔소리를 만하지 뭐.
 - *결수와 말다툼 한 후 서로 말도 않고 지대. 그 뒤로 먼저 말을 걸려고 생각해보도 그게 잘 안돼*
 — ①말다툼 했지만 지나고 보니 후회되고, 그 친구와 예전처럼 친하게 지내고 싶은가 보구나.
 — ②너의 성격이 까다로운것같아, 그러니 어디 친구가 있겠니?
 — ③말다툼 좀 했다고 말도 안하고 지대하니 맘이 편치 않아서 말을 걸고 싶은데 막상 그게 잘 안되는 가보구나.
- **공감할 때의 유의사항** : 상대방의 비언어적 표현이나 표현하지 않은 내용에도 관심을 기울이며, 상대방의 표정과 일치, 상대방의 목소리와 비슷한 목소리로 알아듣기 쉬운 말로 표현한다.

◆ 집단8회기 활동자료

공감 활동자료

공감적 이해 연습 반응 표

1. “이번 달 말에 학기말 시험이 있는데 걱정이예요. 밀린 과제물도 제출해야하고 동아리에서 맡은 일도 많아서 너무 바쁘고 피곤해요. 책 풀 시간은 커녕 점도 모자라는 편이예요.”
-인습수준:
-기본수준:
-심층수준:
2. “머칠 켜 민청이와 말다툼을 해서 서로 말도안하고 다녀요.그 이후로는 먼저 말을 걸려고 생각해도 그게 잘 안돼요.”
-인습수준:
-기본수준:
-심층수준:
3. “집에 가봐야 분위기도 냉랭하고, 난 정말 집에 들어가기 싫어.”
-인습수준:
-기본수준:
-심층수준:



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

가장 친한 친구 소개하기

다음의 질문들을 당신의 가장 친한 친구(집단밖에 있는)가 당신에 대해 설명할 것으로 기대되거나 예상되는 방식으로 설명하십시오.

1. 나는 _____ 를 소개하겠다.
2. 그는 _____ 같은 것을 좋아하는 사람이다.
3. 그는 _____ 같은 것을 매우 감사하고 소중히 여긴다.
4. 그가 싫어하거나 파종스러워하는 것들은 _____ 이다.
5. 그는 만젠가 _____ 같은 것을 하고 싶어 할 것이다.

◆ * 나-전달법(I-Message)* 의 3단계

- 1단계 : 자신이 받아들일 수 없는 타인의 행동에 대해 객관적이고 비난 없이 말한다.
- 2단계 : 그 행동이 자신에게 미치는 해로운 영향을 구체적으로 말한다.
- 3단계 : 그 영향에 대한 자신의 느낌을 감정 표현 언어로 말한다.

보기

"내가 책을 보고 있는데 내가 큰소리로 내 옆에서 이야기를 하면 <자신이 받아들일 수 없는 타인의 행동을 비난하지 않고 객관적으로 묘사함> 나는 정신을 집중할 수가 없어서 <자신이 받는 구체적인악영향을 설명함> 나는 정말 화질감을 느껴 <자신의 감정을 표현함>".

◆ * 너-전달법(You-Message)*

- 자신이 받아들일 수 없는 타인의 행동에 대해 주관적이며 감정적으로 묘사한다.
- 너(상대방)에게 초점을 두기 때문에 상대방을 비난, 명령, 강요한다
- 상대방이 반성하기보다는 오히려 반감을 불러일으킨다.

보기

"내가 신경질나게 짜꾸 때르는데 <자신이 받아들일 수 없는 타인의 행동을 주관적이며 감정적으로 묘사함> 너에게 초점을 두기 때문에 상대방을 비난함> 좀 조용히 해! <상대방에게 명령하고 강요함>".

- 의사전달을 잘하기 위한 지침 : 문장은 짧고 분명할수록 좋으며, 너를 주어로 사용하지 않는다.
- 모둠활동을 위한 상황 예시문
 - 나는 공부를 하려고 책상에 앉았다. 그러나 친구는 함께 놀자고 하면서 계속 내 옆구리를 지르며 집적거리고 있다.
 - 나는 교실청소를 하고 있는데 함께 당번이 된 친구는 옆에서 계속 놀고 있다. 나는 청소를 빨리 마쳐야 한다.
 - 친구가 이유 없이 나에게 지나치게 짜증을 부린다.
 - 친구가 약속을 여러 번 어긴 뒤에 "미안해" 라고 말하면서 그냥 넘어가려고 한다.
 - 친구가 내 물건을 허락 없이 가지고가서 쓰고 늦게 돌려 준다.

◆ 소외당하기 쉬운 열 가지 태도 ◆

- ①그가 없을 때 그를 비웃는다면, ②모든 대화에서 당신만 계속 말한다면, ③그가 말할 때 끼어들면서 당신의 자랑을 시적한다면, ④그의 관심보다는 당신의 관심에만 초점을 맞추어 말한다면, ⑤당신의 생각과 다른 말을 할 때 그 사람의 말을 무시한다면, ⑥항상 상대보다는 당신이 더 중요하다고 느낀다면, ⑦그를 있으나마나한 존재로 여긴다면, ⑧반나면 발로 차워서 꼭 이긴다면, ⑨그의 단점을 지적하고 꼭 수정하게 만든다면, ⑩다른 사람에게 당신의 잘못을 절대 사과하지 않는다면,

❀ 대인관계 발전 프로그램 ❀

♣ 집단9회기 활동자료

두 사람이 각 문장을 완성하는데 한사람은 흡수의 문장 다른 사람은 팍수의 문장을 완성한 다음 서로 바꾸어서 다시 한번 반복합니다. 대답을 하거나 낙서는 안돼요

※ 우리 사이는 ...

- 1.우리가 처음 만났을 때 나는... _____
- 2.우리가 함께 보낸 시간은... _____
- 3.우리사이를 한마디로 표현한다면... _____
- 4.우리가 서로 비슷한 점은... _____
- 5.우리사이에서 제일 좋았던 때는... _____
- 6.내가 너에게 바라는 것은... _____
- 7.내가 혼자서 보내는 시간은... _____
- 8.너의 가장 큰 장점은... _____
- 9.지금 골치 아픈일이 생긴다면 나는... _____
- 10.내가 망설이게 되는 경우는... _____
- 11.나에게 두려운 것은... _____
- 12.내가 후회하고 있는 일은... _____
- 13.고치고 싶은 나의 버릇은... _____
- 14.내가 가장 열심히 이야기하곤 하는 것은... _____
- 15.질문에 대답하기 싫을 때 나는... _____
- 16.우리가 함께 가정하고 싶은 일은... _____
- 17.너에게 항상 궁금 했던 것은... _____
- 18.내가 마음에 상처받았을 때는... _____
- 19.우리가 함께 리는 것을 느낄 수 있었던 때는... _____
- 20.내가 혼자라고 느낄 때 나는... _____
- 21.너에게 좀 더 이야기해주고 싶었던 것은... _____
- 22.내 신체부위 중 가장 자신 없는 곳은... _____
- 23.인생에서 가장 소중한 것은... _____
- 24.내가 밀고 있는 것은... _____

소감문

이름: _____

별칭: _____

희망: _____

♥ 하고 싶은 말:



♥ 지금 내 느낌은?

