



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

자아존중감 프로그램이 실업계
여고생의 자아존중감과 학교생활
적응에 미치는 효과



제주대학교 교육대학원

상담심리전공

이민재

2007년

자아존중감 프로그램이 실업계 여고생의 자아존중감과 학교생활 적응에 미치는 효과

지도교수 김 성 봉

이 민 재

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2007 년 8 월

이민재의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

제주대학교 교육대학원

2007 년 8 월

<국문초록>

자아존중감 프로그램이 실업계 여고생의 자아존중감과 학교생활 적응에 미치는 효과

이 민 재

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

지도교수 김 성 봉

본 연구¹⁾는 자아존중감 프로그램이 실업계 여고생의 자아존중감과 학교생활 적응에 미치는 효과를 알아보는데 그 목적이 있으며, 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 자아존중감 프로그램은 학생의 자아존중감에 어떤 효과가 있는가?

둘째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응에 어떤 효과가 있는가?

위의 연구문제를 해결하기 위하여 제주도 소재 J여자상업고등학교 2학년 여학생 264명 중에서 무선 표집으로 뽑은 20명을 연구대상으로 선정하였으며 이를 다시 무선 할당하여 상담집단 10명, 비교집단 10명을 구성하였다.

이 연구에 적용된 자아존중감 프로그램은 조원성(1996)과 양복실(2000)의 연구에서 사용한 프로그램과 정찬식(1997)이 청소년을 대상으로 적용한 자아존중감 프로그램을 참고하여 본 연구에 맞게 수정·보완하여 재구성하였다. 상담 프로그램은 연구자가 매주 1-2회씩 7주간에 걸쳐 총 12회기를 하였으며, 한 회기마다 50-60분씩 소요되었다.

자아존중감 측정도구는 김희화와 김경연(1996)이 한국의 아동 및 청소년용으로 개발한 척도를 보완 수정한 김희화(1998)의 자아존중감 검사지를 사용하였으며 총 49문항이고 7개의 하위요인으로 구성되어 있다. 학교생활 적응 측정도구는 김정환(1981)의 학교 관련 태도 측정도구와 이상필(1990)의 학교생활 적응 척도의 영역을 참고로 하여 이영선(1997)이 적용한 학교생활 적응 척도를 본 연구자가 연구목적에 맞게 재구성한 것을 사용했으

1) 본 논문은 2007년 8월 제주대학교 교육대학원위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임.

며 총 40문항이고 5개의 하위요인으로 구성되어 있다. 자료처리 분석은 Windows SPSS 12.0 통계프로그램을 이용하여 t검증을 실시하였다.

이상과 같은 과정을 통하여 얻은 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 자아존중감 프로그램은 실업계 여고생의 자아존중감을 향상시키는데 효과가 있다.

둘째, 자아존중감 프로그램은 실업계 여고생의 자아존중감 하위영역인 학업 및 전반적 자아, 친구 관련 자아, 가정적 자아, 신체 외모 자아, 성격적 자아, 신체 능력 자아, 교사 관련 자아를 향상시키는데 효과가 있다.

셋째, 자아존중감 프로그램은 실업계 여고생의 학교생활 적응을 향상시키는데 효과가 있다.

넷째, 자아존중감 프로그램은 실업계 여고생의 학교생활 적응 하위영역인 교사-학생 간의 관계, 교우관계, 학교 수업, 학교 환경, 학교 행사 참여를 향상시키는데 효과가 있다.

이상의 결론을 종합하면 자아존중감 프로그램은 학생들의 자아존중감을 높이고 학교생활 적응을 향상시키는데 효과가 있다. 학생들은 자신이 가치로운 존재라는 인식을 갖고 동시에 긍정적 자아존중감이 형성되면 학교생활에 필요한 대인관계, 수업태도, 규칙 준수 등에 관한 올바른 생활습관을 형성하게 되어 원만하게 학교생활에 적응한다. 따라서 학교 현장에서 학생들이 자신감을 가지고 스스로 가치 있는 사람이라는 인식을 가지며 즐거운 학교생활을 할 수 있도록 자아존중감 프로그램을 활용할 필요가 있음을 시사한다.

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제 및 가설	3
II. 이론적 배경	5
1. 자아존중감	5
2. 학교생활 적응	15
3. 자아존중감과 학교생활 적응과의 관계	19
III. 연구방법 및 절차	21
1. 연구대상	21
2. 연구설계	21
3. 연구절차	22
4. 측정도구	23
5. 자아존중감 프로그램	25
IV. 연구결과 및 해석	27
1. 연구대상에 대한 동질성 검증	27
2. 가설 검증	29
V. 요약, 결론 및 제언	47
1. 요약	47
2. 결론	50
3. 제언	51
참고문헌	53
Abstract	59
부 록	61

표 목 차

<표 III-1> 상담집단과 비교집단의 구성.....	21
<표 III-2> 자아존중감 검사의 하위영역별 문항 구분 및 내용.....	24
<표 III-3> 학교생활 적응 검사의 하위영역별 문항구분 및 내용.....	25
<표 III-4> 자아존중감 프로그램의 내용.....	26
<표 IV-1> 자아존중감 사전검사 비교.....	27
<표 IV-2> 자아존중감 하위요인의 사전검사 비교	28
<표 IV-3> 학교생활 적응 사전검사 비교	28
<표 IV-4> 학교생활 적응 하위요인의 사전검사 비교.....	29
<표 IV-5> 자아존중감에 대한 사전-사후 t검증 결과.....	30
<표 IV-6> 학업 및 전반적 자아의 사전-사후 t검증 결과.....	31
<표 IV-7> 친구 관련 자아의 사전-사후 t검증 결과.....	33
<표 IV-8> 가정적 자아의 사전-사후 t검증 결과.....	34
<표 IV-9> 신체 외모 자아의 사전-사후 t검증 결과.....	35
<표 IV-10> 성격적 자아의 사전-사후 t검증 결과.....	36
<표 IV-11> 신체 능력 자아의 사전-사후 t검증 결과.....	37
<표 IV-12> 교사 관련 자아의 사전-사후 t검증 결과.....	38
<표 IV-13> 학교생활 적응에 대한 사전-사후 t검증 결과.....	39
<표 IV-14> 교사와 학생 간의 관계 사전-사후 t검증 결과.....	41
<표 IV-15> 교우관계 사전-사후 t검증 결과.....	42
<표 IV-16> 학교 수업 사전-사후 t검증 결과.....	43
<표 IV-17> 학교 환경 사전-사후 t검증 결과.....	44
<표 IV-18> 학교 행사 참여 사전-사후 t검증 결과.....	45

그림 목 차

[그림 III-1]	연구 설계	22
[그림 IV-1]	상담·비교집단의 자아존중감 사전-사후 검사 점수 비교	30
[그림 IV-2]	상담·비교집단의 학업 및 전반적 자아 사전-사후 검사 점수 비교	32
[그림 IV-3]	상담·비교집단의 친구 관련 자아 사전-사후 검사 점수 비교	33
[그림 IV-4]	상담·비교집단의 가정적 자아 사전-사후 검사 점수 비교	34
[그림 IV-5]	상담·비교집단의 신체 외모 자아 사전-사후 검사 점수 비교	35
[그림 IV-6]	상담·비교집단의 성격적 자아 사전-사후 검사 점수 비교	36
[그림 IV-7]	상담·비교집단의 신체 능력 자아 사전-사후 검사 점수 비교	37
[그림 IV-8]	상담·비교집단의 교사 관련 자아 사전-사후 검사 점수 비교	38
[그림 IV-9]	상담·비교집단의 학교생활 적응 사전-사후 검사 점수 비교	39
[그림 IV-10]	상담·비교집단의 교사-학생 관계 사전-사후 검사 점수 비교	41
[그림 IV-11]	상담·비교집단의 교우관계 사전-사후 검사 점수 비교	42
[그림 IV-12]	상담·비교집단의 학교 수업 사전-사후 검사 점수 비교	43
[그림 IV-13]	상담·비교집단의 학교 환경 사전-사후 검사 점수 비교	44
[그림 IV-14]	상담·비교집단의 학교 행사 참여 사전-사후 검사 점수 비교	45

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대사회는 산업화, 도시화, 기계화로 경쟁은 더욱 치열해지고 인간의 정서는 메말라 소외되는 사람들이 갈수록 늘어나고 있다. 이러한 사회 분위기 속에서 청소년들은 이기적이며 자기중심적인 개인주의의 특성을 가지게 되어 자신이 얼마나 유능하고, 중요하고, 가치 있는 존재인지도 모르며 다른 사람의 인격과 권리를 무시하고 본인의 권리만 주장하려는 경향을 띠게 된다고 볼 수 있다.

학생들은 자기 자신을 사랑하고 감사를 느낄 때 에너지가 만들어지며, 에너지가 조화롭고 긍정적으로 사용될 때 강하고 유용한 것이 되어 주어진 상황에 창조적이고 효율적으로 대처하고, 자신의 꿈을 성취해 나갈 수 있다.

자기 자신이 얼마나 유능하고, 중요하고, 성공적이고, 가치 있는 존재인가에 대한 자신의 태도, 느낌, 판단 및 평가라 할 수 있는 자아존중감은 학생의 성격, 행동 및 성취에 영향을 끼치는 중요한 요인으로 유아, 아동기 동안의 가족관계에서 그 바탕이 이루어지며, 학교생활에서 친구 및 교사와의 교류작용, 그리고 사회생활의 모든 단계에서 영향을 받는다고 할 수 있다.

자아존중감이 높은 사람은 자기 자신의 모든 상황을 가치 있고 보람되게 느끼며 자신 있게 행동하기 때문에 긍정적인 사회생활과 아울러 진취적이고 활력 있는 생활을 한다. 반면에 자아존중감이 낮은 사람은 자신을 쓸모없고 무가치하게 느끼며 약하다고 생각하여 스스로 학대하게 되고 열등감을 가지게 된다. 즉, 자아부정(self-reflection), 자아불만족(self-dissatisfaction), 및 자아경멸(self-contempt)에 이르게 됨으로써, 불안한 심리상태와 소극적인 태도를 갖게 된다(문성주, 1991).

이처럼 높은 자아존중감은 우리 생활에서 대인관계를 효과적으로 유지하거나 학업을 성취하는데 중요한 요소로 우리 생활에 매우 중요한 삶의 윤희유 역할을

한다. 그런데 최근 우리나라 실업계 여고생들을 살펴보면, 상당수가 가정형편이 어렵거나 성적이 부진하거나 공부가 싫어서 실업계 고교에 진학하게 된다. 그래서 대부분의 학생들이 학습 동기가 모자라거나 의욕이 저조하며 삶의 방식은 대체로 소극적인 편이다. 그리고 이러한 학생들은 학업성적의 우열로 개인을 평가하는 방식에 의해 이미 초·중학교에서부터 다른 학생들에 비해 긍정적인 관심과 애정을 받을 기회가 상대적으로 부족했다고 볼 수 있다(박영선, 2002). 그 결과로 학생들은 자신이나 중요한 타인들로부터 실패자로 인식되고 이에 따라 부정적인 자아상과 열등감이 점차적으로 형성되어 올바른 자아개념을 형성하지 못하고 자아존중감의 결여 현상을 보이게 됨에 따라 학교생활 적응에도 많은 문제를 보이고 있다.

오늘날 급변하는 사회와 더불어 청소년들이 학교에서 보내는 시간들이 많아짐에 따라 청소년들의 학교생활은 그 중요성이 상당히 크다고 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 청소년들이 학교생활에 잘 적응하느냐 못하느냐 하는 문제는 건전한 성인으로 성장할 수 있느냐 없느냐를 결정지을 수 있는 중요한 변인이 된다고 할 수 있다(유영덕, 한수정, 1996).

자아존중감과 학교생활 적응에 관한 연구로 정유진(1999)은 자아존중감은 여자 청소년의 학교생활 적응에 대해 큰 설명력이 있다고 하였고, 이훈진(1999)은 자아존중감과 학교생활 적응은 정적 상관이 있으며, 김혜경(1999)은 사회적 지지 및 자아존중감이 학교생활 적응에 미치는 영향은 유의한 결과를 나타냈다고 하였다. 또한 긍정적 자아 개념을 가진 아동이 원만한 학교생활을 한다는 송인섭(1989)의 연구를 바탕으로 자아존중감이 학교생활 적응에 영향을 미친다는 것을 예측할 수 있으며, 김기정(1991)은 자아존중감이 높은 사람은 자신의 모든 상황을 가치 있고 보람 되게 생각하며 자신 있게 행동하기 때문에, 원만한 사회생활과 아울러 진취적 삶을 영위할 수 있다는 관점을 취하기도 하였다. 특히 학생들의 자아존중감은 의미 있는 타인인 부모, 교사, 친구들과의 교류작용에 의해 많은 영향을 받기 때문에, 그들의 자아존중감이 긍정적인 것인가, 또는 부정적인 것인가에 따라서 자아존중감과 학교생활 적응에도 큰 영향을 미친다고 볼 수 있다. 그러므로 자아존중감 프로그램을 실업계 여고생에게 적용하여 그들의 정의적 특성변화를 연구하는 것은 의미 있는 일이라고 생각한다.

이에 본 연구에서는 자아존중감 프로그램을 실업계 여고생에게 적용하여 실업계 여고생들의 자아존중감에 긍정적 변화를 유도하고 향상시키는지 검증하고 또한 그들의 학교생활 적응에도 어떠한 효과가 있는지를 밝히는데 그 목적이 있다.

2. 연구문제 및 가설

이 연구는 자아존중감 프로그램을 적용하여, 이것이 자아존중감과 학교생활 적응 그리고 각각의 하위 요인에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보는 데 목적이 있으며, 이를 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 자아존중감 프로그램은 학생의 자아존중감에 어떤 효과가 있는가?

둘째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응에 어떤 효과가 있는가?

이상과 같은 연구문제를 해결하기 위한 구체적 가설은 다음과 같다.

가설 1: 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단과 비교집단간에는 자아존중감에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 2: 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단과 비교집단간에는 자아존중감의 하위요인에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-1: 학업 및 전반적 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-2: 친구 관련 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-3: 가정적 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-4: 신체 외모 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-5: 성격적 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-6: 신체 능력 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-7: 교사 관련 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 3: 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단과 비교집단 간에는 학교생활 적

응에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 4: 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단과 비교집단 간에는 학교생활 적응의 하위요인에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

4-1: 교사와 학생 간의 관계에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

4-2: 교우관계에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

4-3: 학교 수업에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

4-4: 학교 환경에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

4-5: 학교 행사 참여에서 유의미한 차이가 있을 것이다.



II. 이론적 배경

본 장에서는 자아존중감 프로그램이 실업계 여고생의 자아존중감과 학교생활 적응에 미치는 효과에 대한 것을 연구하기 위한 이론적 토대를 마련하기 위해서 자아존중감의 개념과 특징, 학교생활 적응의 개념, 자아존중감과 학교생활 적응과의 관계에 대해 살펴보려고 한다.

1. 자아존중감

1) 자아존중감의 개념

자아존중감은 자주 다루어지는 연구의 주제가 되어 왔음에도 불구하고 자아존중감의 개념에 대한 정의나 그 구성영역에 대해 학자들 사이에 합의가 이루어지지 않고 있으며 다수의 용어와 상호 교환적으로 사용되어지고 있다. 자아존중감과 유사한 개념으로 쓰이는 용어는 자기사랑(self-love), 자기존경(self-respect), 자기수용(self-acceptance), 자기평가(self-evaluation), 자기가치(self-worth), 자아개념(self-concept) 등이 있다. 이들 용어 중 자아개념은 특별히 자아존중감과 자주 혼동되어 사용되는 개념으로 명백하게 구별하기는 힘든 일이지는 하나 여러 학자들의 견해를 살펴보면 자아개념은 일련의 서술적 개념으로 자신의 특성에 대한 긍정적 또는 부정적인 감정을 포함하지 않는 반면에 자아존중감은 자신의 특성에 대한 판단과 평가를 의미한다고 할 수 있다(Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1984). 즉 자아개념은 자기 자신의 행동 특성을 기술하는 개념이라면, 자아존중감은 자기 자신의 특성에 대한 가치를 기술하는 개념으로 판단과 평가가 포함된다.

자아존중감에 대한 여러 학자들의 견해를 살펴보면 Coopersmith(1967)는 자아

존중감을 개인이 자신에 대해 가지고 있는 태도 속에 표현되는 개인적인 가치의 판단이며, 이것은 보고나 명백한 표현적인 행동에 의해 개인이 다른 사람에게 전달하는 주관적인 경험이라고 했다.

송인섭(1998)은 자아존중감이란 개인이 자기 자신에 대해 형성하고 유지하는 평가로서, 긍정적이거나 부정적인 태도로 표현되며, 자신이 중요하고, 유능하며, 성공적이고, 가치롭다고 보는 정도를 나타낸다고 하였다.

Branden은 자아존중감을 자기신뢰와 자기존경의 융화, 즉 자신이 가지는 생의 가치와 유능성에 대한 확신이라고 했으며 자아존중감의 구성요소를 효율성과 가치감으로 보았다(홍은숙, 2000, p. 5, 재인용).

Forgus는 자아존중감을 자아상(self-image)의 한 측면으로 설명하고 있다. 자아존중감 즉 자기 자신을 높이는 방식은 자아상의 한 측면이라는 것이다. 자아상이란 자신을 어떤 사람이라고 스스로 평가하는 것이다. 성공자인가, 실패자인가?, 유능한가, 무능한가?, 현명한가, 어리석은가?, 사랑스러운 존재인가, 미움을 받는 존재인가? 등 자신을 긍정적 존재로 판단하는지, 혹은 부정적 존재로 판단하는가 하는 개념이다(김은영, 2000, p. 12, 재인용).

Cohen은 자아존중감은 자기 자신에 대한 개인의 이상적 개념과 실제적 개념이 일치하는 정도라고 정의하고 있다. 긍정적인 자아개념의 소유자는 자신에 대한 평가가 정확하고, 잘못을 객관적으로 판단할 줄 알며, 적응력이 좋고 성공에 대하여 확신을 가지므로 근심이나 걱정이 적은 반면에 부정적인 자아개념의 소유자는 자신에 대하여 열등감이나 불확실감을 갖게 되어 실패를 두려워하고 도피적인 성향을 지니고 있다고 하였다. 이러한 자아존중감은 다양한 사회적 상호작용의 경험을 통해 인간의 전 생애에 걸쳐 변화한다고 하였다(정채주, 2001, p. 19, 재인용).

Stuart에 따르면 자아존중감은 자신의 노력, 성공여부, 중요성 등 자신의 가치에 대한 개인적 판단으로 자신의 기준에 얼마나 잘 부합했는가를 분석하고 타인과 비교하여 자신이 얼마나 잘 수행했는가를 분석함으로써 얻어질 수 있다고 하였다(이미경, 2002, p. 7, 재인용).

Bachman과 O'malley는 고등학교 시절 높은 자아존중감을 가졌던 사람은 성인이 되었을 때 다른 사람들보다 높은 학력을 가지고 있다는 결과를 발표하면서 3

가지 측면에서 자아존중감을 설명하였다. 첫째, 자아존중감은 개인으로서 자기평가이고 자기 자신에 대한 가치 판단이다. 둘째, 자아존중감이란 어떤 특성 또는 특수한 차원으로 보기보다는 전체적 또는 개괄적인 차원으로 보아야 할 것이다. 셋째, 자아존중감이란 물위에 표류하듯이 떠돌아다니거나 쉽게 변동하는 것이 아니라 비교적 지속적인 성질을 가진 것이라고 하였다(김금숙, 2003, p. 5, 재인용).

Rosenberg는 자아존중감이란 어떤 내적 기준이나 기대와 비례하여 자신의 능력을 판단하는 자아개념의 일부로서, 하나의 특별한 객체, 즉 자아에 대한 긍정, 부정적인 태도로 정의하고 있다(유현숙, 2005, p. 15, 재인용). 자아존중감은 자신에 관해서 긍정적으로 느끼는 정도를 나타내며 낮은 자아존중감은 자아거부, 자아경시, 부정적인 자아평가를 암시한다(손중진, 1997).

이상에서 살펴본 바와 같이 자아존중감이란 자기 자신이 얼마나 유능하고, 중요하고, 성공적이고, 가치 있는 존재인가에 대한 자신의 태도, 느낌, 판단 및 평가라 할 수 있다. 따라서 자아존중감은 자기 가치에 대한 전반적인 평가라고 볼 수 있다.

2) 자아존중감의 형성과 발달

자아존중감의 형성은 어릴 때 오랜 시간을 함께 보낸 사람에 의해 영향을 받는데, 대부분은 어린 시절 부모에 의해서 큰 영향을 받게 되고, 그 밖의 중요한 타인으로 여겨지는 사람과의 상호작용에 의해서 영향을 받는다(이정자, 1996).

자아존중감이 형성되는 시기를 Freud는 남근기(18개월-6세)로 보았으며 Erikson은 그의 인간의 발달 2단계 자율성 대 수치감과 의심의 단계(1.5세-3.5세)에서 형성되는 것으로 보았다. 한편 Piaget는 각 발달 단계별 연령은 환경의 여건에 따라 빠르거나 늦을 수 있기 때문에 발달의 시기는 각 개인의 일생에 걸쳐 일어난다고 하였다(김영림, 2002).

이형득(1989)은 그 부모의 잘못된 양육방식인 배척, 박탈, 조건적인 사랑, 수치감을 유발하는 훈육태도 등은 복종이나 죄책감으로 바뀌고 반대로 긍정적인 권위나 전능성 등은 자아존중감이나 안정감으로 바뀌어 진다는 것이다. 따라서 이 시기에 형성된 자아존중감은 극히 어렸을 때의 어머니의 양육 방법에 따라 많은

영향을 받으므로 자아존중감을 높이려면 어렸을 때 부모들이 긍정적인 양육방법을 사용해야 한다고 하였다.

Stair는 자아존중의식은 어린 시절부터 주변에 있는 사람들과의 체험과 인간으로서의 그의 존재 가치에 대한 중요한 타인들의 메시지를 바탕으로 형성된다고 하였다(조윤미, 2003, p. 20 재인용).

Purkey는 자기개념을 형성함에 있어서 주된 영향을 미치는 것은 의미 있는 타인들이라고 한다. 어린이가 자신을 발견하기 시작하는 초기의 환경에서 의미 있는 타인들의 영향력은 매우 크다. 아동의 자기 개념은 초기에 부모나 가족 구성원에 의해 영향을 받고 그가 성장해 감에 따라 친구나 학교 또래들 그리고 교사에게 의해 영향을 받는다. 대략 7세가 되기 이전에 아동은 자신을 전체적으로 보는 경향이 있다. 즉 그가 긍정적 자기개념을 가졌다면 수행의 모든 영역을 잘한다고 가정한다(진미옥, 2004, p. 9, 재인용).

Rosenberg는 자아존중감은 다음 네 가지 원리에 의해 형성된다고 주장했다. 첫째는 반영된 평가로서 사람은 타인이 자신에 대해서 갖는 태도에 영향을 받으며 시간이 경과함에 따라 타인이 보는 대로 자신을 보게 된다는 것을 의미한다. 여기에서 반영된 평가의 과정은 다음 세 가지 요소가 통합된 것으로 본다. 즉, 실제로 다른 사람의 평가인 직접적인 반영과 이에 대한 행위자의 인식된 자아, 그리고 사회전체의 반영된 일반화된 자아라고 할 수 있다. 그러면서도 이들 요소 중 자아존중감의 형성에 보다 중요한 것은 실제 타인의 평가보다는 행위자가 그것을 어떻게 인식하느냐가 더 중요하며 한 두 사람의 태도보다는 사회전체의 태도가 더 중요하다. 그러므로 이 원리에 따르면 지속적인 상호작용을 맺고 있는 다른 사람이 자신을 가치 있게 평가해 준다면 스스로도 가치 있게 보게 된다는 것이다.

둘째는 사회적 비교로써 다른 집단 혹은 다른 사회범주에 속해 있는 사람들과 자신을 비교해 봄으로써 자신을 평가하고 판단한다. 사회에서 사람들은 계층을 나타내는 여러 가지 차원에 따라 위계적으로 질서 지워져 있다. 그리고 이들 차원의 범주에는 사회로부터 고유한 평가가 부여되는데 특정 사회적 지위는 중요하지 않은 것으로 평가되어진다. 그러므로 사람들은 자신이 속한 사회적 범주와 다른 사람이 속한 사회적 범주를 서로 비교함으로써 자신을 긍정적 혹은 부정적

으로 평가할 것이다.

셋째는 자아귀인으로 이 원리는 인간이 자기의 태도, 감정 및 심리적 상태를 알 수 있게 되는 것은 자신의 행위나 또는 그 행위가 일어나고 있는 환경을 관찰함으로써 가능하다고 주장한다. 자아귀인이란 자신의 행위나 행위로 인하여 생긴 결과를 관찰하고서 이 현상의 원인을 자신에게서 찾고 결국 자신의 성향에 관해 결론을 내리는 것을 의미한다. 즉 자신이 이룩한 업적을 관찰하는 것이 자신에 대한 존경과 가치에 대한 평가를 하게 하는데 중요한 기반이 된다는 것이다. 그러므로 이는 고정적인 자아개념의 형성을 지속적인 자아귀인을 통해 이루어진다는 것을 이 원리는 제시하고 있다.

넷째는 자아개념의 각 요소들은 단순히 집적되어 있는 것이 아니라, 위계적 구조를 가지고 있기 때문에 자아개념 내의 각 요소가 지니는 상대적 중요성이 자아존중감 형성에 고려되어야 한다. 즉 어떤 요소는 개인 관심의 핵심을 차지하는 반면에 어떤 것은 주변적 역할을 하는 데 인간의 구조 안에서 중요한 위치를 차지하고 있는 요소가 그 사람의 자아존중감 형성에 더 크게 기여한다는 것이다 (추영미, 2005, p. 10, 재인용).

이와 같이 자아존중감의 형성은 어릴 때 오랜 시간을 함께 보낸 사람에 의해서 영향을 받는데 대부분은 어린 시절 부모에 의해서 큰 영향을 받게 되고 그 밖에 중요한 타인에 의해서 영향을 받는다. 긍정적인 양육을 받으면 자아존중감이 높은 차원으로 승화되어 정상적인 기능을 하고, 부정적인 양육을 받으면 자아존중감이 왜곡되므로 어린 시절부터의 긍정적 자아존중감 형성은 매우 중요하다.

자아존중감의 발달적 측면에서 볼 때 Coopersmith(1981)는 자아존중감의 발달에 기여하는 중요한 요인으로서 네 가지를 제안하였다. 첫째, 의미 있는 타인이다. 한 개인의 삶 속에서 의미 있는 타인으로부터 받은 존중, 수용, 그리고 관심은 큰 영향을 미친다는 것이다. 둘째, '사회적 성공'은 자아존중감의 기초를 형성한다는 것이다. 이것은 개인이 공동체 안에서 경험적 성공과 지위에 대하여 의미 있는 것으로 간주하는 영역에서의 달성을 의미한다. 셋째, 개인의 가치와 포부에 따라서 경험들을 해석하고 수정하는 방법이다. 넷째, 개인이 자아존중감의 손상에 대처하기 위한 방법으로 통제와 방어가 있는데 개인의 자아존중감 손상이나 가치 저하에 반응하는 이 방법을 사용하는 능력은 무력감, 불안 등의 경험을 줄

이고 개인적인 평정을 유지하는데 도움이 된다고 하였다.

Steffenhagen(1987)은 교육의 영역에서 성공, 격려, 지원은 긍정적인 자아존중감의 발달을 위해 고려해야 할 세 가지 중요한 개념이며, 학생들에게 성공, 격려, 지원을 제공함으로써 자아존중감을 발달시키도록 도와야 한다고 하였고, 자기 자신에 대한 평가는 그 사람의 환경과 내적 발달간의 상호작용에 의해서 크게 영향을 받으며 행동 속에 표출되어진다고 하였다.

Akin 등(1990)은 자아존중감은 사람이 계속적으로 자기 자신에 대하여 스스로 평가하는 것으로써 항상 변화하는 축적물의 감정적 결과이며 이런 평가는 사람이 자기 자신을 보는 방법과 신체적 특징, 모든 영역에서의 학습능력, 재능, 기능, 성격 특성, 다양한 집단 속에서의 지휘 등과 같은 수많은 개인적 특성에 관하여 자기 자신을 생각하는 방법에 기초하고 있다고 하면서 자아존중감은 계속적으로 변화한다고 주장하였다.

Felker는 자아존중감의 발달에 있어 소속감, 능력감, 가치감이 자아존중감 형성에 필수적 요소라고 설명하면서 이 세 영역 중 어느 한 영역이라도 발달이 지연되면 자아존중감의 중요한 부분이 결손 된다고 하였다(조윤미, 2003, p. 25, 재인용).

자아존중감이 연령에 따라서 어떻게 변화되는가에 관심을 보인 연구에서 Harter(1985)는 자아존중감이 비교적 안정되게 긍정적 또는 부정적으로 표출되는 시기는 초등학교 3학년이 되는 약 8세 무렵이고, 아동기 중반에 접어들면서 아이들의 자아존중감은 보다 안정되고 현실적으로 변해가지만 대체로 긍정적인 자아존중감은 지속된다. 그러나 11~12세 경 사춘기에 접어들면서 아동의 자아존중감은 낮아지다가 고등학교 시기에 정상적으로 회복된다고 하였다.

Allport는 인간의 자아의식은 생후 3년 사이에 서서히 발달하기 시작한다. 처음엔 신체적 자기 감각과 자기 동일성의 감각, 그리고 자존심 등 세 가지 양상이 나타나게 되며, 4세부터 6세 사이에 위의 세 가지 양상과 함께 자기의 확대 또는 자기상이 발달하게 된다. 또 6세부터 12세 사이에는 지식 생활의 발달과 함께 자기를 새롭게 하는 측면이 발달하게 되고 청소년기에 이르게 되면 본격적인 자아존중감이 형성된다. 그리하여 청소년기를 자아존중감의 확립의 시기라고 하였다(김선미, 2003, p. 7, 재인용).

Coopersmith(1967)는 청소년기에 이르러 자아존중감이 중요한 발달단계를 맞이

한다고 보았고, 문성주(1991)는 청소년기가 자아존중감 발달의 전환점이 될 가능성이 크다고 하였으며, 이태인(1996)은 자아존중감의 형성과 변화, 발달은 인생의 전 과정에 걸쳐 진행되지만 다른 발달 단계보다 특히 청소년기가 가장 중요한 시점이라고 하였다.

이상을 정리해 보면 자아존중감은 주변 환경과의 상호작용 또는 개인의 학습이나 경험을 통하여 형성, 발달되며 자아존중감의 발달 정도와 내용에 따라 개인차가 나타난다(김기연, 1996). 또한 자아존중감은 인생의 전 과정에 걸쳐 계속적으로 변화하지만 특히 청소년기가 자아존중감의 형성과 발달에 중요한 시점이라고 하겠다. 따라서 학교생활에서의 교사 및 친구와의 상호작용, 더 나아가 사회생활에서의 의미 있는 타인들의 존중, 수용, 관심, 격려 등은 청소년들에게 긍정적 자아존중감을 형성하고 발달시키는 데 중요한 요인이라고 할 수 있다.

3) 자아존중감의 특징

자아존중감은 개인의 능력과 사회적 평가의 산물이기 때문에 개인의 발달과 함께 변화할 수 있다. 그러므로 자신의 생각과 느낌을 바람직하게 나타내 줄 수 있는 활동을 함으로써 대인관계를 원만히 해 나갈 수 있으며 그에 따라 자기 스스로에 대한 가치를 높일 수 있다(최윤희, 1993).

정원식(1965)은 자아존중감이 높은 사람일수록 자기 자신에 대하여 긍정적이고 자신이 가치 있고 보람 있는 삶을 영위하고 있다고 생각하고 있으며 자신감을 가지고 행동하게 된다고 하였다. 반면 자아존중감이 낮은 사람은 자기가치에 대하여 회의적이며 자기를 무가치한 인물로 보며 종종 불안을 느끼고 우울해하며 불행스럽게 느낀다고 하였다. 따라서 자기 자신에 대해서 확신을 갖지 못하며 행동도 불안정하고 소극적이게 된다고 하였다.

Rosenberg(1965)는 자아존중감이 낮은 사람은 높은 사람보다 불안이 강하며 대인관계가 좋지 않고 고립되어 있으며 자신감이 결여되어 있어 리더가 될 수 없으며 실패를 두려워한다고 보고했다.

Coopersmith(1967)는 자아존중감이 개개인의 환경에서 주위 사람들(부모, 교사, 친구)의 태도에 의해서 영향을 받는다고 보고하고 있으며 이 자아존중감은 어디

서 무엇을 하건 계속적으로 영향을 미치고 있는 특징을 가지고 있는 것으로 언급하고 있다.

자아존중감은 개인의 성취동기에 영향을 주어 성인들에게는 업무에 영향을 미치고 학생의 경우에는 학습과제에 영향을 미친다. 자아존중감이 높은 사람은 자신을 가치 있고, 중요한 사람으로 여기고 타인에 의해서 존경받을 만한 가치가 있으며, 새로운 일에 도전적이고 그 일을 끈기 있게 밀고 나간다고 했다. 반면에 낮은 자아존중감을 가진 사람은 스스로 타인에게 호감을 줄 수 없다고 생각하고, 자신의 능력에 대해 확신이 없다고 생각한다. 중간 수준의 자아존중감을 가진 사람은 위의 두 특징들 중간에 위치하거나 긍정적 자기 진술의 수가 많아 그들은 자신을 특별한 사람들만큼 되지 않더라도 대부분 다른 사람보다 더 훌륭하다고 생각한다(황선애, 1998).

강위영 외(1997)는 높은 자아존중감을 가진 아동과 낮은 자아존중감을 가진 아동의 특성을 다섯 가지 요인으로 나누어 비교했다.

첫째, 안정감(security)이다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 새로운 과제에 의욕적으로 접근하며 권위에 대해 편안하게 느낀다. 교사의 관심을 적절하게 구하며 세상을 대체로 긍정적으로 조망한다. 반면에 낮은 자아존중감을 가진 아동은 새로운 과제를 두려워하고, 권위에 저항하거나 도전한다. 또한 잘못된 행동으로 관심을 구하며 비현실적인 두려움을 표현한다.

둘째, 정체감(identity)이다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 느낌이나 의견 생각을 자유롭게 표현하며 관심의 범위가 넓고, 자신의 의견에 대해 방어하지 않고 수용한다. 반면에 낮은 자아존중감을 가진 아동은 느낌, 의견, 생각을 밝히기를 꺼려하며, 관심이 적고, 다른 사람의 의견에 극도로 민감한 반응을 보인다.

셋째, 소속감(belonging)을 들 수 있다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 자신 있게 다른 사람과 상호작용을 하고, 성취한 것을 있는 그대로 보이며, 타인의 성취를 인정한다. 반면에 낮은 자아존중감을 가진 아동은 자신을 격리시키거나 과시하며, 성취에 대해서 뽐내고, 우정을 형성하도록 유지하는 일이 어렵다.

넷째, 목적감(purpose)을 들 수 있다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 자신의 방향을 세우고 목적 지향적이며, 배우고 행하는 것에 관심과 열정을 보인다. 또한 높은 기준을 세우고 열심히 공부하는 반면에 낮은 자아존중감을 가진 아동은

쉽게 포기하며, 노력을 거의 하지 않고, 독립심과 방향감이 거의 보이지 않는다.

다섯째, 유능감(competence)을 들 수 있다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 자신이 할 수 있는 일에 자부심을 가지며, 책임감을 수용하고 지도자의 위치를 취한다. 또한 자신의 약점과 장점을 인정하고 수용할 줄 안다. 하지만 낮은 자아존중감을 가진 아동은 자신이 할 수 있는 것도 다른 사람에게 해달라고 하며, 책임을 지지 않으려고 하고 성공을 운으로 생각하고, 자신의 장점과 약점을 수용하지 못한다.

김석기(2000)에 의하면 자아존중감이 높은 청소년은 모든 일에 활동적이고 거리낌 없이 자기의 생각을 표현하며 다른 사람과의 토론에서 자기의 의견을 적극적으로 발표하고, 사회생활에 협동적이며, 대외적인 활동에서도 창조적으로 활동하고, 자신의 판단과 능력을 믿으며, 지도자적 역할을 한다고 한다. 반면에, 자아존중감이 낮은 청소년은 사회 활동에서 집단에 참여하지 않고 절망적이고, 억압되어 소심하며, 자신의 판단과 능력에 대하여 회의적이며, 사회적 접촉을 갈망하지만 이를 실천하지 못하며 오히려 서투르게 시도하다가 동료들로부터 더 멀리 소외되는 수가 많다고 하였다.

Tolor는 긍정적인 자기개념이 대인관계 형성에 중요한 요인이 된다고 보고하며, Rogers는 왜곡된, 낮은 자아존중감을 가진 사람이 일치, 무조건적 긍정적 존중, 공감적 이해 등을 경험하고 받아들여지게 되면 크게 성장할 수 있다고 하였다. 김경연은 자아존중감을 인간의 적응문제와 밀접한 관련요인으로 간주, 주어진 상황에서 효과적으로 행동하는데 가장 필요한 요인으로 보았으며, Stair는 자아존중감을 높여주면 의사소통에 변화가 일어난다고 하였다(김은영, 1995, p. 21, 재인용).

이상의 내용을 종합해보면 자아존중감은 환경과의 상호작용에 의해 결정되며, 개인의 행동을 결정해 주는 변인이고 어떤 일의 성패에 대한 기대와 관련될 뿐만 아니라 다른 심리적 특성과의 관계가 있다. 또한, 자아존중감은 자아를 수용하는 태도뿐만 아니라 인간관계 및 사회적응에 많은 영향을 끼침을 알 수 있다.

자아존중감이 높은 사람은 자기 자신에 대해서 긍정적이고, 자기가 가치 있고 보람 있는 삶을 영위한다고 생각하며, 자신감을 가지고 행동하게 된다. 반면에 자아존중감이 낮은 사람은 자기 가치에 대해서 회의적이며, 자기를 무가치한 인

물로 보며 자주 불안을 느끼고, 우울해지며 불행하다고 느낀다. 또한 자기 자신에 대해서는 확신을 느끼지 못하며 행동도 불안정하고 소극적이다.

4) 자아존중감 관련 선행연구

자아존중감에 대한 선행연구를 살펴보면, 이휴성(1988)은 자아존중감 집단상담 프로그램을 중심으로 한 소집단 상담이 고등학생들의 자아수용, 자아행동, 신체적 자아, 도덕적 자아, 성격적 자아 및 총 자아 점수에 긍정적인 영향을 주었다고 하였다.

주남희(1994)는 전남 N시 N초등학교 6학년 여학생을 대상으로 한 자아존중감 향상을 위한 심성계발 훈련 프로그램(60분씩, 15회)을 실험집단(18명)에게 실시한 결과, 실험집단의 총 자아존중감($t=3.86, p<.01$)과 가정적 자아존중감($t=3.86, p<.05$)이 유의미한 차이를 보였다.

최민영(1995)은 현실치료 집단상담이 여고생의 자아존중감을 향상시키는데 효과가 있다고 하였으며, 정용택(1996)은 상업계 학생들의 성취동기와 자아존중감을 향상시킬 수 있는 프로그램을 개발하여 적용하면 자아존중감과 성취의욕 향상을 통해 학생들의 소질과 특성을 개발하고 창의력을 향상시킬 수 있다고 하였다.

조원성(1996)은 자아존중감 증진 프로그램을 아동의 자아존중감과 학습동기에 영향을 줄 수 있는 변인으로 보고 연구한 결과, 자아존중감 증진 프로그램의 적용은 아동들의 자아존중감 향상에 효과가 있는 것으로 나타났다.

김기연(1996)은 T-집단 경험이 여고생의 자아존중감에 긍정적인 방향으로 재현하여 원만한 인간관계 능력과 자기 성장을 돕는데 의의가 있다고 하였다.

McCurdy(1997)는 문제행동을 보이는 7학년을 대상으로 자기 자신을 가치 있는 인간으로 느끼게 하는 등의 내용을 담고 있는 자아존중감 집단상담 프로그램을 통하여 비교집단과 비교한 결과, 상담집단은 비교집단에 비해 자아존중감이 유의하게 상승하고 문제 행동 비율이 유의하게 감소하였던 것으로 나타났다.

안순자(1997)는 자기성장 집단상담 프로그램이 초등학교 6학년 아동의 자아존중감과 자기효능감에 미치는 효과 연구에서, 이 프로그램이 아동의 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감 및 학교 자아존중감에서 긍정적인 효과가 있음을 밝

했다.

이경나(1997)는 인지·행동적 집단상담에서 고등학생의 스트레스, 우울과 자아존중감에 효과적이었다고 보고하고 있으며, 정은희(1999)는 잠재력 개발 집단상담 프로그램이 실업계 여고생의 자아존중감과 열등감에 긍정적인 효과가 있다고 보고하고 있다.

윤경란(1999)은 K읍 S여자 종합고등학교 2학년을 대상으로 실험집단(8명)에게 총 12회의 자아개념 증진 프로그램을 실시하여 t검정한 결과 전체자아존중감이 t값 2.78로 $p<.05$ 수준에서 유의한 차이를 보였다.

김경연(2003)도 서울 H초등학교 6학년 아동 실험집단(36명)에게 자기성장 프로그램을 총 14회기(1 회기당 40-70분) 실시한 결과 실험집단의 총 자아존중감과 일반적 자아존중감은 $p<.01$ 에서 유의미한 차이를 보였고 학업적 자아존중감은 $p<.05$ 수준에서 유의한 차이를 보였다. 실험집단내의 사전, 사후 검사 결과 총 자아존중감과 일반적 자아존중감은 $p<.001$ 수준에서 유의미한 차이가 있음을 보고하였고 사회적 자아존중감과 학업적 자아존중감도 $p<.05$ 수준에서 유의미한 차이가 있음을 보고하였다.

양정순(2004)과 김석기(2000)의 연구에도 자아존중감 집단상담을 통해 중학교 청소년의 자아존중감 전체영역과 하위영역, 즉 일반요인, 사회요인, 가정요인, 학교요인에서도 좋은 향상을 보이고 있다고 하였다.

이상의 여러 선행연구를 살펴 볼 때 자아존중감 집단상담 프로그램은 초등학생이나 청소년들 모두에게 자신의 문제를 탐색하게 함으로써 자신을 이해, 수용, 개방하게 되고, 자신의 잠재력에 대한 자긍심과 자신과 타인에 대한 수용도가 넓혀지며 사회성 발달에도 도움이 되어 자아존중감과 인간관계 개선에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 살펴 볼 수 있다.

2. 학교생활 적응

1) 학교생활 적응의 개념

현대사회처럼 지식, 가치관, 행동 등이 빠르게 변하는 환경 속에서 바르게 적응할 수 있는 힘을 길러주는 중요한 역할을 의도적으로 수행하고 있는 기관이 학교라고 할 때, 학생들의 학교생활 적응이 무엇보다도 중요하게 다루어져야 한다(정은주, 2005).

교육이 이루어지는 장을 가정, 학교, 사회로 볼 수 있는데, 그 중 학교에서 학생이 받는 교육적 영향을 통틀어 학교생활이라 한다. 즉, 학교생활이란 학생들이 학교에서 받는 교육적 총체를 말하며, 넓은 의미로는 비교육적 영향의 총체도 학교생활이라고 할 수 있다. 학생들은 학교에서 교과활동, 특별활동, 및 기타 학교 행사 등을 통하여 학교생활을 하게 된다. 여기에서 자신의 욕구를 합리적으로 해결하며 만족감을 느끼고, 교사 및 또래 친구와의 관계가 잘 조화되어 만족스러운 상태에 있을 때, 학교생활 적응이 잘 되고 있다고 할 수 있다(민영순, 1990).

안영복(1985)은 학교생활 적응이란 학교생활을 하면서 접하게 되는 여러 가지 교육적 환경을 자신의 욕구에 맞게 변화시키거나 자신이 학교생활의 모든 상황과 환경에 바람직하게 수용되는 것이라 하고 학교생활에 잘 적응하는 학생은 학교에 대한 감정이나 태도, 동기가 긍정적이기 때문에 대인관계가 원만하여 학업 성적이 향상되고 행동 특성이 바람직하게 형성되어 개인의 성장은 물론 학교와 사회발전에도 큰 도움을 주게 된다고 하였다.

민영순(1990)은 학교생활 적응이란 아동이 학교생활 속에서 대인관계나 학교의 규칙, 질서 등에 있어서 적절하고 조화 있는 행동을 하여 정상적인 학교생활을 하고 자기 자신도 만족하는 경우를 말한다. 즉 학생들이 교과활동, 학급활동, 특별활동, 학교 행사에서 자기의 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 조화 있는 관계를 유지하며 교사와 학생과의 관계가 잘 조화되어 만족스런 상태에 있을 때 학교생활이 잘 적응되었다고 정의할 수 있다.

임경혁(1994)은 학교생활 적응이란 학교생활을 하면서 접하게 되는 여러 가지 교육적 환경을 자신의 욕구에 맞게 변화시키거나 자신이 학교생활의 모든 상황과 환경에 바람직하게 수용되는 것이라고 정의하였다. 또한, 학교생활에 잘 적응한 학생은 학교에 대한 감정이나 태도, 동기가 긍정적이기 때문에 대인관계가 원만하며, 학업성적이 향상되고, 행동특성이 바람직하게 형성되어 개인과 사회발전에 도움을 주게 된다고 하였다.

임지숙(1998)은 학교생활 적응이란 학생들이 학교의 총체적인 영향 속에서 자신의 욕구를 적절하고 바람직하게 학교생활에 적응시키는 것을 말하며, 학교생활 부적응이란 개인의 욕구가 학교 내 환경과의 관계 속에서 수용 또는 만족되지 못하므로 갈등과 부적절한 행동을 보이는 것이라 정의하였다.

위에서 살펴본 것처럼 학교생활 적응은 학교생활을 자신에게 맞게 변화시키거나 자신이 학교생활에 바람직하게 수용되어, 교사와의 관계, 교우관계가 원만하고 학업성취에 관심을 가지며 학교 규칙을 잘 지켜 원만한 학교생활을 이루어 나가는 것이라 할 수 있다.

요즘 많은 고등학교 학생들이 학교생활 적응에 어려움을 겪고 있는데 이는 “나는 누구이며 나의 역할은 사회 체계 속에서 어떤 것인가?” 하는 심리적, 사회적 자아정체를 발견하지 못했기 때문이다. 그러므로 고등학생들이 학교 내에서 주어진 환경에 효과적으로 적응할 수 있도록 그들의 스트레스를 조절하는 방법과 문제를 슬기롭게 해결해 나갈 수 있는 힘을 길러 주는 것은 중요하다고 하겠다.

2) 학교생활 적응 관련 선행연구

아동기의 학교생활 부적응 현상은 성장발달 단계상 중요한 시기에 학교교육에서의 결손을 야기하고, 올바른 사회화 과정을 습득할 수 없게 만들 수 있다. 그로인해 성인이 된 후에도 다양한 종류의 사회 부적응이 계속되어, 부적응의 악순환이 되풀이 될 가능성이 많다. 따라서 학교생활 부적응의 문제를 해결하고 학교생활에 적응하는 문제는 매우 중요한 문제이다(전기수, 2004).

학교생활 적응과 관련된 선행 연구를 살펴보면, 최순복(1985)은 고등학생의 경우, 학업 성적이 높은 학생은 학교생활에 잘 적응하고 있으며 학업 성적이 낮은 학생은 학교생활 적응 과정에 문제가 있는 경우가 많다고 하였다.

민병수(1991)는 학교생활 적응과 자아개념이 학업성적에 미치는 영향을 연구한 결과 학교생활 적응과 자아개념 상·하위요인들과는 유의 있는 정적 상관을 보이고 있고, 문교민(1994)의 연구에서는 어머니의 수용, 애정적, 자율적 태도가 자녀들의 학교생활 적응을 바람직한 방향으로 이끌어 간다고 하였다.

주현정(1997)은 고등학생의 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구에서 여학생이 남학생보다 학교생활에 더 잘 적응 하는 것으로 나타났으며, 류상철(1982)은 학교생활 전반, 학업에서는 여학생이 남학생보다 만족도가 높고, 특별활동에서는 남학생이 여학생보다 만족도가 높다고 하였으며 학교생활에 불만족하는 학생이 만족하는 학생보다 더 많다는 결과를 보여 주었다. 조정현(1984)은 고등학생의 경우 교우관계 면에서는 여학생이 남학생보다 더 잘 적응하고, 학교의 물적 환경이나 학습 분위기 등에서는 남학생이 여학생보다 더 잘 적응했다는 결과를 보고하였다.

김승미(1998)는 사회적 지지와 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 연구한 결과 사회적 지지는 스트레스를 감소시켜 주고 학교생활 적응을 잘 할 수 있도록 도와주는 것으로 나타났다.

정유진(1999)은 청소년의 학교생활 적응의 변인을 탐색한 결과 남자 청소년은 외적 대처양식을 많이 사용할수록, 부모 사이가 친밀하다고 지각할수록, 어머니와의 의사소통이 개방적일수록, 학교생활에 적응을 잘 하는 것으로 나타났으며, 여자청소년의 경우에는 자아존중감이 높을수록, 어머니와 개방적으로 의사소통을 할수록, 외적 대처양식을 많이 사용할수록 학교생활 적응 정도가 높은 것으로 나타났다.

김연숙(2000)은 자기표현훈련의 학교생활 적응 효과성 연구와 관련해 학교생활 적응 영역을 담임교사, 학교공부, 학교친구, 학교행사, 학교규칙의 하위영역으로 나누고, 대인불안 감소 및 대인관계 기술 발달로 인해 아동의 담임교사와 학교친구에 대한 적응력이 향상되었다고 밝히고 있다. 또한 규칙을 잘 지키고자 하는 노력과 학교행사에 적극적으로 참여하려는 의욕증진으로 인해 학교규칙 및 학교행사에 대한 적응력도 향상되었음을 보고하고 있다.

선행연구에서와 같이 학교생활에 잘 적응하는 학생이 학교에 대한 감정이나 태도, 동기가 긍정적이기 때문에 대인관계가 원만하여 학교성적이 향상되고 행동특성이 바람직하게 형성되어 개인의 성장은 물론 학교와 사회발전에도 큰 도움을 준다. 따라서 학교생활 적응은 개인의 성장발달과 자아실현뿐만 아니라 건강한 사회조성에도 필수적인 것이라고 볼 수 있다.

3. 자아존중감과 학교생활 적응과의 관계

자아존중감은 비록 비교적 지속적이고 안정적인 특성을 가지고 있지만, 고정불변의 것이 아니라 자아존중감을 향상시키는 여러 노력들에 의해 높아질 수 있다.

초등학교 입학 후부터는 성장과 발달에 의미 있는 타인으로서 교사와 친구가 미치는 영향이 증가한다는 점을 생각한다면 학교는 자아존중감 형성과 발달에 무엇보다도 중요한 곳이다. 청소년기가 되면 대인관계의 대상이 부모에서 또래집단이나 학교생활로 바뀌면서 부모의 의견보다는 선생님의 의견이나 친구의 말에 더 관심을 갖게 되고, 학업을 수행하면서 자신의 능력감이나 가치감을 발달시킬 수 있는 과정을 겪게 되기 때문에 자아존중감도 또래집단이나 교사와의 관계에서 영향을 많이 받게 된다. 즉 학교에는 자아존중감의 형성과 발달에 영향을 주는 요소들이 매우 많다고 볼 수 있겠다.

그러므로 자아존중감을 높이기 위한 개입들이 학교 장면과 떨어져서 독립적으로 전개되는 것보다 자아존중감 형성과 깊은 연관을 가지고 학교생활의 연장선에서 이루어진다면 자아존중감 발달의 효과성을 더 높일 뿐 아니라 학교에서의 효과적인 적응도 도모할 수 있다는 점에서 더욱 바람직하다고 할 수 있다.

이와 관련하여 조대봉(1973)은 고등학교 학생집단에 있어서 자아존중감과 학교생활 적응 간에는 확실히 상관이 있으며 자아존중감이 높은 집단은 자아존중감이 낮은 집단보다 학교생활에 더 잘 적응하고 있음을 밝히고 있다.

한미라(1996)는 초등학교 4, 6학년 451명을 대상으로 자아존중감과 학교생활 부적응간의 관계를 조사하여, 아동의 자아존중감 수준은 학교생활 부적응과 통계적으로 유의미한 부적상관이 있다는 것을 밝혀냈다. 즉, 아동 자신의 능력과 가치에 대한 스스로의 평가는 매우 중요하며, 자아존중감이 낮은 아동이 학교생활에서 자기 불안과 우울 등 정서적 부적응 행동을 보인다고 보고하였다.

이승룡(1996)은 중학생 남녀 200명을 대상으로 설문조사를 실시하여 자아존중감이 높을수록 적응력도 높고, 자기 자신에 대해 긍정적일수록 학교, 가정, 건강, 사회, 개인 문제에 대해 원만히 적응한다는 결과를 얻었다고 하였다. 또한 자아존중감이 높은 학생이 낮은 학생에 비해 교사관계, 인지기술, 수업참여, 학교생활

적응 간에 유의한 정적 상관이 있음을 보여주었다.

이훈진(1999)은 자아존중감과 학교생활 적응과의 관계를 연구한 결과 자아존중감과 학교생활 적응은 정적 상관이 있었으며 사회성에 관한 자아존중감이 높은 경우 특히 교우관계에 대한 적응수준이 높은 것으로 나타났으며 또한 학교에 대한 자아존중감이 높은 경우 학습활동에 대한 적응을 잘 하는 것으로 나타났다.

김혜경(1999)은 사회적 지지와 자아존중감이 학교생활 적응에 미치는 영향을 연구한 결과 사회적지지 및 자아존중감이 학교생활 적응에 미치는 일반적인 영향은 유의한 결과를 나타냈으며 아동이 지각하는 사회적 지지와 자아존중감이 높을수록 학교생활에 보다 수월하게 적응하며 반대로 낮을수록 학교생활 적응도가 낮아짐을 보여 주었다.

William과 Cole은 자아개념과 학교적응에 대한 상관연구에서 긍정적인 자아개념과 학교에서의 사회적 위치, 정서적 적응, 읽기 성적 및 수학 성적과의 정적인 상관을 밝힌 바 있으며 이외에도 자아존중감이 낮을수록 학교생활에서 부적응적이며 일탈적인 행동을 많이 보였다(정유진, 1999, p. 11, 재인용).

이러한 결과들은 학교에서의 적응적 행동은 청소년의 자아존중감 수준과 의미 있는 관계가 있음을 시사한다.

자아존중감과 학교부적응의 상관관계를 밝힌 연구들(양민철, 1995, 이태인, 1995)을 종합해 볼 때 자아존중감이 낮은 학생들이 학업성적도 낮고 학교생활에 부적응한다는 것을 알 수 있다. 이들의 특징을 보면 장래에 대한 목표가 희박하며, 원래 나는 못난이라는 자기 자신을 비하하는 태도와 타인(교사, 친구)과의 관계에서 부정적인 피드백에 의한 낙인으로 자포자기적인 행동을 하게 되는 경우가 많다. 특히 친구관계에서 공부 잘하고 학교생활에 잘 적응하는 친구들과는 어울리지 못하므로 처지가 비슷한 친구들끼리 모여 서로 지지하면서 부적응 행동을 강화하게 된다.

이상에서 살펴본 바에 따르면 자아존중감이 높을수록 학교생활에 대한 적응력도 높으며, 자기에 대해 긍정적일수록 학교, 가정, 사회, 개인 문제에 대해 원만하게 적응한다는 것을 알 수 있다.

Ⅲ. 연구방법 및 절차

1. 연구대상

본 연구의 대상은 제주시 소재 J여자상업고등학교 2학년 여학생 264명 중에서 선정된 20명이다. 연구 대상을 선정하기 위하여 2학년 8학급 264명에서 무선 표집으로 20명을 뽑고 다시 이를 상담집단 10명, 비교집단 10명으로 무선 할당하였다.

<표 Ⅲ-1> 상담집단과 비교집단의 구성

구분	인원
상담집단	10명
비교집단	10명
계	20명

2. 연구 설계

본 연구의 설계는 프로그램을 적용한 상담집단과 그렇지 않은 비교집단을 비교하여, 상담집단의 효과를 검증하는 ‘전후 비교집단 설계(pretest-posttest control group design)’이다. 이 설계를 도식화하면 다음의 [그림 Ⅲ-1]과 같다.

구분	처리내용		
상담집단	O ₁	X	O ₂
비교집단	O ₃		O ₄

O₁ O₃ : 자아존중감, 학교생활 적응 사전검사

O₂ O₄ : 자아존중감, 학교생활 적응 사후검사

X : 자아존중감 프로그램

[그림 III-1] 연구 설계

3. 연구 절차

1) 연구대상자 선정

본 연구의 대상자는 제주도 소재 J여자상업고등학교 2학년 8학급 학생 264명 중에서 무선 표집으로 20명을 선정하여 자아존중감 프로그램에 참여의사 여부를 타진 후, 다시 이를 상담집단 10명, 비교집단 10명으로 무선 할당하였다.

2) 사전검사 실시

자아존중감 프로그램을 실시하기 전 상담집단과 비교집단을 대상으로 자아존중감, 학교생활 적응 척도에 대한 사전 검사를 실시하였다(2006. 10. 25).

3) 자아존중감 프로그램 실시

본 프로그램의 운영은 본 연구자가 지도자가 되어 전체적인 프로그램을 진행

하였다. 사전검사 후 상담집단에 자아존중감 프로그램을 2006년 10월 26일부터 2006년 12월 22일까지 주 1-2회 실시하였다. 프로그램은 12회에 걸쳐 이루어졌으며, 한 회기마다 소요 시간은 50~60분으로 하였다.

4) 사후검사 실시

자아존중감 프로그램이 종료되는 날 상담집단과 비교집단에게 사전검사와 동일한 검사지로 자아존중감과 학교생활 적응에 대한 변화 여부를 측정하기 위한 사후검사를 실시하였다(2006. 12. 22).

5) 자료 처리

자료의 분석은 Windows SPSS 12.0 통계프로그램에 의하여 기호화, 전산 처리, 통계적 해석 등의 순으로 처리하였다.

본 연구의 프로그램 효과를 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 처치 전 후 자아존중감과 학교생활 적응 검사를 실시한 후 평균과 표준편차를 구하였고 비교집단과 상담집단의 평균의 차를 검증하기 위해서 t검증을 실시하였다.

4. 측정도구

1) 자아존중감 검사

자아존중감을 측정하기 위해서 김희화와 김경연(1996)이 한국의 아동 및 청소년용으로 개발한 것을 보완하여 수정한 김희화(1998)의 자아존중감 척도를 사용하였다. 김희화는 기존의 자아존중감 척도가 외국에서 제작된 것이거나 재수정한 것으로 한국의 문화적 차이를 제대로 반영하지 못하며, 청소년기의 자아존중감의

다양한 영역을 포함하지 못하는 점을 수정하여 제작하였다.

이 척도는 한국의 청소년들에게 중요한 다양한 자아상을 반영하는 7가지의 하위영역 즉, 학업 및 전반적 자아, 친구 관련 자아, 가정적 자아, 신체 외모 자아, 성격적 자아, 신체 능력 자아, 교사 관련 자아로 구성되어 있다. 또 7개 영역 49개 문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 5점 범위에서 측정하게 되어 있는 것을 4점 범위로 조정하여 반응하게 하였다. 점수가 높을수록 자아존중감이 높다는 것을 의미하며, 최저 49점에서 최고 196점까지 점수를 얻을 수 있다. 본 연구에서의 Cronbach - α 계수는 .93으로 나타났다.

자아존중감 검사의 하위영역별 내용과 문항은 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 자아존중감 검사의 하위 영역별 문항 구분 및 내용

하위영역	문항번호	문항수	신뢰도	전체 신뢰도
학업 및 전반적 자아	3,8,16,22,23,33,35,37,44,45	10	.90	
친구 관련 자아	(10),21,29,31,34,38,39,40,46	9	.80	
가정적 자아	1,4,7,(9),24,48	6	.77	
신체 외모 자아	(12),18,19,20,27,30,42	7	.61	.93
성격적 자아	(2),(11),(13),(15),(28),(49)	6	.70	
신체 능력 자아	(5),6,17,(26),41,43	6	.83	
교사 관련 자아	(14),(25),32,36,47	5	.76	

()는 역산 문항임

2) 학교생활 적응 검사

연구에서 사용한 학교생활 적응 검사는 김정환(1981)의 학교 관련 태도 측정 도구와 이상필(1990)의 학교생활 적응 척도의 영역을 참고로 하여 이영선(1997)이 적용한 학교생활 적응 척도를 본 연구자가 연구목적에 맞게 재구성한 것으로

교사-학생관계, 교우관계, 학교 수업, 학교 환경, 학교 행사 참여 5개 영역의 적응을 40개 문항을 통해 측정하였다.

응답내용에는 ‘매우 그렇다’부터 ‘전혀 그렇지 않다’까지 5점에서 1점까지의 점수를 부여하는 Likert 5단계 척도를 사용하였다. 최저 40점에서 최고 200점까지 점수를 얻을 수 있으며 점수가 높을수록 학생이 학교생활 적응을 잘하는 것을 의미한다. 본 연구에서의 Cronbach - α 계수는 .91이다.

학교생활 적응 검사의 하위영역별 내용과 문항은 다음 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 학교생활 적응 검사의 하위영역별 문항구분 및 내용

하위영역	문항 번호	문항수	신뢰도	전체신뢰도
교사-학생	1,6,11,16,21,26,31,36	8	.85	
교우관계	2,7,12,17,22,27,32,37	8	.63	
학교 수업	3,8,13,18,23,28,33,38	8	.57	.91
학교 환경	4,9,14,19,24,29,34,39	8	.82	
학교 행사 참여	5,10,15,20,25,30,35,40	8	.81	

5. 자아존중감 프로그램

본 연구의 자아존중감 프로그램의 구성은 Palomares(1991)가 개발한 자아존중감 증진을 위한 활동 프로그램을 조원성(1996)과 양복실(2000)의 연구에서 사용되어진 프로그램 및 정찬식(1997)이 청소년을 대상으로 적용한 자아존중감 프로그램을 참고하여 본 연구에 맞게 수정·보완하여 재구성하였다.

<표 III-4> 자아존중감 프로그램의 내용

회기	주제	활동내용	준비물
1	나를 소개합니다.	·자기 소개하기 ·별칭 짓기 ·신뢰감 형성하기	명찰, 색연필, 활동자료
2	나의 참모습	·나의 안과 밖 ·내가 진실로 원하는 것은 무엇인가?	활동자료 필기도구
3	나의 역할 알기	·다양한 나의 역할 ·내가 다른 사람에게 기대하는 역할 ·다른 사람이 나에게 기대하는 역할	활동자료 필기도구
4	우리 반 나무 만들기	·나의 친구 관계 살펴보기 ·친구에게 해주고 싶은 말	활동자료 필기도구 색종이
5	내가 본받고 싶은 사람은	·내가 존경하는 위인 소개하기 ·깨닫게 된 점을 생활 속에서 실천하기	활동자료 필기도구
6	나는 할 수 있다.	·자신이 이루고 싶은 것 생각해 보기 ·목표를 달성하기 위하여 자신의 흥미, 적성, 장점, 가치관을 구체적으로 설계해 보기	활동자료 필기도구
7	내가 했던 자랑스러운 점	·자신의 과거 성공담 이야기하기 ·자신의 현재 자랑스럽게 생각하는 일 이야기하기	활동자료 필기도구
8	너는 멋쟁이	·타인으로부터 장점 세례 받기 ·느낀 점 나누기	활동자료 필기도구
9	나의 과거, 현재, 미래	·과거보다는 현재, 현재보다는 미래의 중요성을 고취 ·‘미래의 나’에서 긍정적 자아상 발견	활동자료 나의 과거, 현재 사진 필기도구
10	나의 소중한 가족	·자신의 가족에 대해 돌아보기 ·가족에 소중함 느끼기	활동자료 가족사진 필기도구
11	나에게 쓰는 편지	·스스로에게 하고 싶은 말, 자신감을 불어넣어 줄 수 있는 말을 편지를 통해 써보기	편지지 필기도구
12	마무리 하기	·프로그램 평가 ·집단원들에 대한 피드백 주고 받기 ·소감문 작성하기	활동자료 필기도구

IV. 연구결과 및 해석

본 연구의 목적은 자아존중감 프로그램이 실업계 여고생의 자아존중감과 학교생활 적응에 어떠한 효과를 미치는가를 검증하는 것이다. 이러한 연구목적을 달성하기 위하여 자아존중감 프로그램을 실시한 상담집단과 실시하지 않은 비교집단의 자아존중감 및 학교생활 적응검사 결과에 대한 사전·사후검사 점수의 평균과 표준편차를 산출하고 t검증을 하여 실업계 여고생의 자아존중감 형성과 학교생활 적응에 효과적인지를 알아보았다. 그 결과에 대한 해석 내용은 다음과 같다.

1. 연구 대상에 대한 동질성 검증

자아존중감에 대한 상담집단과 비교집단 간의 동질성을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 산출하여 차이를 검증한 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 자아존중감 사전검사 비교

구분	사례수	평균	표준편차	t값
상담집단	10	127.20	9.99	-0.335
비교집단	10	128.90	12.56	

위 <표 IV-1>의 자아존중감 사전검사 비교에서 보는 바와 같이 상담 집단의 자아존중감 사전검사 평균은 127.20이고 비교집단의 사전검사 평균은 128.90으로 나타났다. 이는 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있지 않으며 따라서 두 집단은 동질 집단이라 할 수 있다.

자아존중감의 각 하위요인에 대한 두 집단 간의 동질성을 알아보기 위하여 평

평균과 표준편차를 산출하여 차이를 검증한 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 자아존중감 하위요인의 사전검사 비교

하위요인	집단	사례수	평균	표준편차	t값
학업 및 전반적 자아	상담	10	23.00	3.16	.772
	비교	10	21.30	6.20	
친구 관련 자아	상담	10	27.10	2.47	.000
	비교	10	27.10	3.93	
가정적 자아	상담	10	19.30	3.23	.769
	비교	10	18.30	2.54	
신체 외모 자아	상담	10	16.30	2.75	-1.279
	비교	10	17.80	2.49	
성격적 자아	상담	10	13.80	1.32	-1.031
	비교	10	14.90	3.11	
신체 능력 자아	상담	10	13.50	3.63	-.623
	비교	10	14.60	4.25	
교사 관련 자아	상담	10	14.20	1.93	-.740
	비교	10	14.90	2.28	

위 <표 IV-2>의 자아존중감 하위요인의 사전검사 비교에서 보는 바와 같이 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않아 두 집단은 동질 집단이라고 할 수 있다.

학교생활 적응에 대한 상담집단과 비교집단 간의 동질성을 알아보기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 차이를 검증한 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 학교생활 적응 사전검사 비교

구분	사례수	평균	표준편차	t값
상담집단	10	114.60	15.37	-1.391
비교집단	10	123.20	12.07	

위 <표 IV-3>의 학교생활 적응의 사전검사 비교에서 보는 바와 같이 상담집단의 학교생활 적응 사전검사 평균은 114.60이고 비교집단의 학교생활 적응 사전검사 평균은 123.20으로 나타났다. 이는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 따라서 두 집단은 동질 집단이라 할 수 있다.

학교생활 적응의 각 하위요인에 대한 두 집단 간의 동질성을 알아보기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 차이를 검증한 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 학교생활 적응 하위요인의 사전검사 비교

하위요인	집단	사례수	평균	표준편차	t값
교사-학생	상담집단	10	19.00	5.01	-0.136
	비교집단	10	19.30	4.88	
교우관계	상담집단	10	27.60	3.34	-1.144
	비교집단	10	29.20	2.90	
학교 수업	상담집단	10	22.50	2.88	-1.140
	비교집단	10	24.10	3.38	
학교 환경	상담집단	10	22.60	5.36	-1.340
	비교집단	10	25.10	2.47	
학교 행사 참여	상담집단	10	22.90	5.28	-1.270
	비교집단	10	25.50	3.75	

위 <표 IV-4>의 학교생활 적응 하위요인의 사전검사 비교에서 보는 바와 같이 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않아 학교생활 적응 수준이 동질한 집단이라고 할 수 있다.

2. 가설 검증

1) 가설 1의 차이 검증

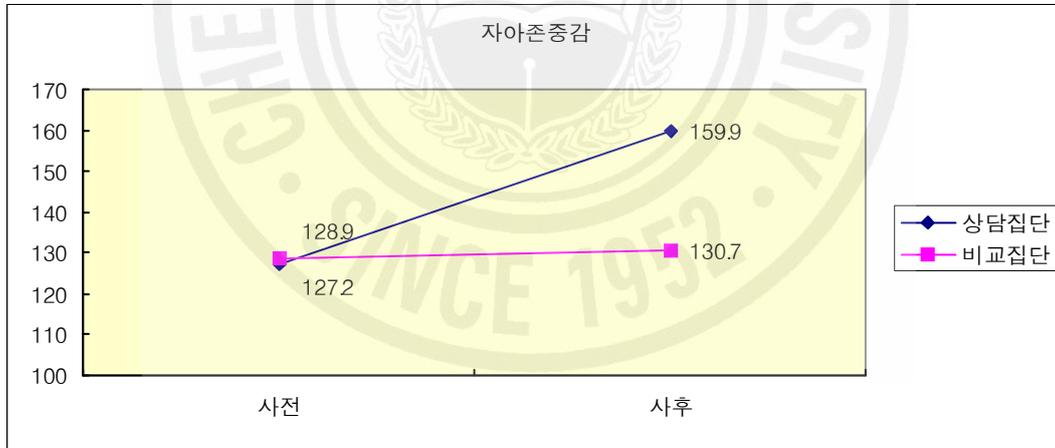
가설 1 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단과 비교집단간에는 자아존중감에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시하기 전·후의 집단별 사전-사후 검사 비교에서 상담집단과 비교집단 간의 자아존중감이 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 자아존중감에 대한 사전-사후 t검증 결과

구분 집단	사전		사후		t값
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)	127.20	9.99	159.90	11.14	6.041 ***
비교집단(n=10)	128.90	12.56	130.70	10.47	

*** : p<.001



[그림 IV-1] 상담·비교집단의 자아존중감 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-5>와 [그림 IV-1] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 자아존중감 사전검사 전체점수의 평균은 127.20이고 사후검사의 평균은 159.90으로 32.70 증가하였고, 비교집단의 자아존중감 사전검사 전체점수의 평균은 128.90이고 사후검사의 평균은 130.70으로 1.80 증가하였다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가

분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=6.041, p<.001$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 자아존중감은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

2) 가설 2의 차이 검증

가설 2 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단과 비교집단간에는 자아존중감 하위영역에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 자아존중감 하위영역에서 유의미한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 다음과 같다.

(1) 학업 및 전반적 자아에 대한 차이 검증

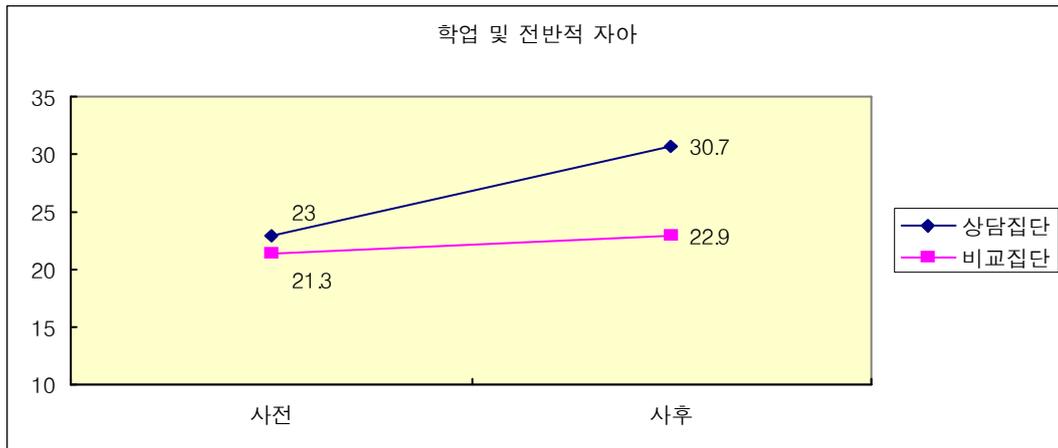
가설 2-1 : 학업 및 전반적 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 학업 및 전반적 자아에서 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-6 >과 같다.

<표 IV-6> 학업 및 전반적 자아의 사전-사후 t검증 결과

구분 집단	사전		사후		t값
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)	23.00	3.16	30.70	4.00	4.911***
비교집단(n=10)	21.30	6.20	22.90	3.04	

*** : $p<.001$



[그림 IV-2] 상담·비교집단의 학업 및 전반적 자아 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-6>과 [그림 IV-2] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 학업 및 전반적 자아 사전검사 평균은 23.00이고 사후검사의 평균은 30.70으로 7.70 증가하였고, 비교집단의 학업 및 전반적 자아 사전검사 평균은 21.30이고 사후검사의 평균은 22.90으로 1.60 증가하였다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=4.911$, $p<.001$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 학업 및 전반적 자아는 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

(2) 친구 관련 자아에 대한 차이 검증

가설 2-2 : 친구 관련 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 친구 관련 자아에서 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-7 >과 같다.

<표 IV-7> 친구 관련 자아의 사전-사후 t검증 결과

구분 집단	사전		사후		t값
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)	27.10	2.47	31.60	2.12	3.553**
비교집단(n=10)	27.10	3.93	27.20	3.29	

** : p<.01



[그림 IV-3] 상담·비교집단의 친구 관련 자아 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-7>과 [그림 IV-3] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 친구 관련 자아 사전검사 평균은 27.10이고 사후검사의 평균은 31.60으로 4.50 증가하였고, 비교집단의 친구 관련 자아 사전검사 평균은 27.10이고 사후검사의 평균은 27.20으로 0.10 증가하였다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=3.553$, $p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 친구 관련 자아는 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

(3) 가정적 자아에 대한 차이 검증

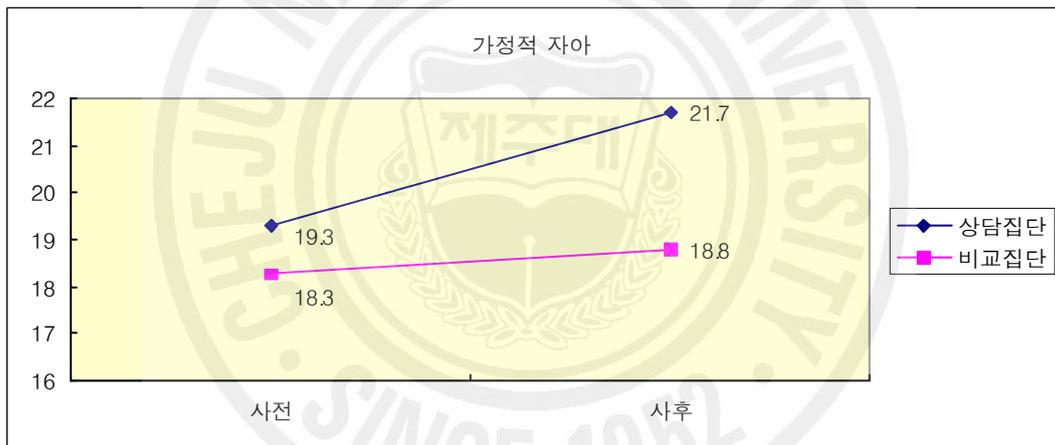
가설 2-3 : 가정적 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 가정적 자아에서 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 가정적 자아의 사전-사후 t검증 결과

구분 집단	사전		사후		t값
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)	19.30	3.23	21.70	2.71	2.580*
비교집단(n=10)	18.30	2.54	18.80	2.30	

* : $p < .05$



[그림 IV-4] 상담·비교집단의 가정적 자아 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-8>과 [그림 IV-4] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 가정적 자아 사전검사 평균은 19.30이고 사후검사의 평균은 21.70으로 2.40 증가하였고, 비교집단의 가정적 자아 사전검사 평균은 18.30이고 사후검사의 평균은 18.80으로 0.50 증가하였다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=2.580$, $p < .05$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 가정적 자아는 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

(4) 신체 외모 자아에 대한 차이 검증

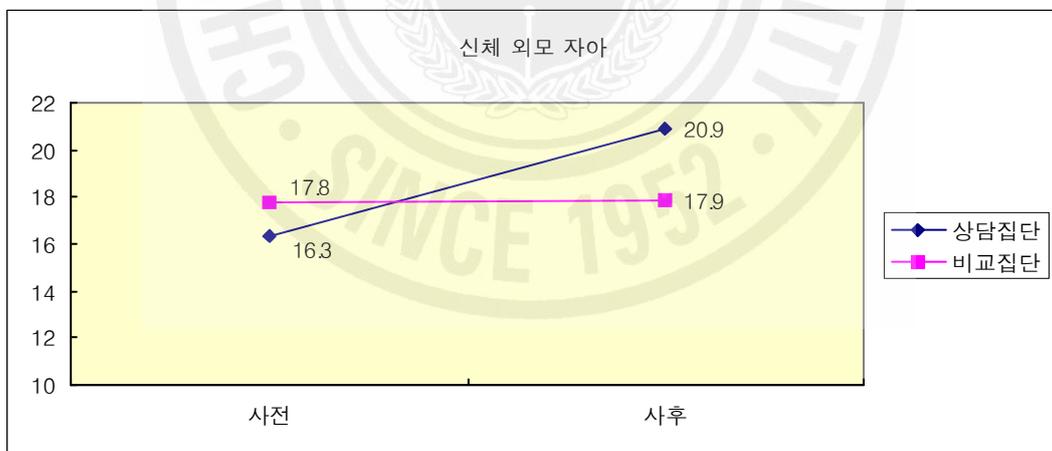
가설 2-4 : 신체 외모 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 신체 외모 자아에서 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 신체 외모 자아의 사전-사후 t검증 결과

구분 집단	사전		사후		t값
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)	16.30	2.75	20.90	2.47	2.537*
비교집단(n=10)	17.80	2.49	17.90	2.81	

* : p<.05



[그림 IV-5] 상담·비교집단의 신체 외모 자아 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-9>와 [그림 IV-5] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 신체 외모 자아 사전검사 평균은 16.30이고 사후검사의 평균은 20.90으로 4.60 증가하였고, 비교집단의 신체 외모 자아 사전검사 평균은 17.80이고 사후검사의 평균은

17.90으로 0.10 증가하였다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=2.537$, $p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 신체 외모 자아는 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

(5) 성격적 자아에 대한 차이 검증

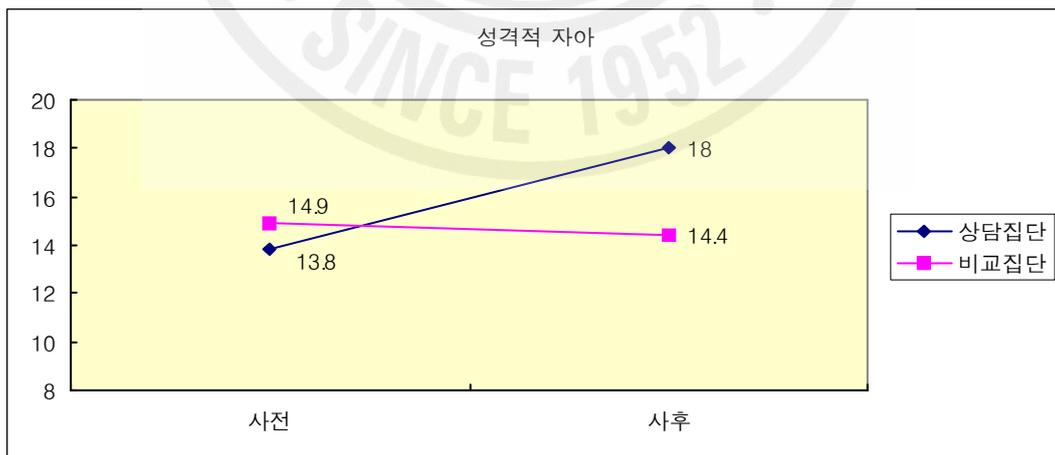
가설 2-5 : 성격적 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 성격적 자아에서 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-10> 성격적 자아의 사전-사후 t검증 결과

구분 집단	사전		사후		t값
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)	13.80	1.32	18.00	2.36	2.968**
비교집단(n=10)	14.90	3.11	14.40	3.03	

** : $p<.01$



[그림 IV-6] 상담·비교집단의 성격적 자아 사전-사후 검사 점수비교

위 <표 IV-10>과 [그림 IV-6] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 성격적 자아 사전검사 평균은 13.80이고 사후검사의 평균은 18.00으로 4.20 증가하였고, 비교집단의 성격적 자아 사전검사 평균은 14.90이고 사후검사의 평균은 14.40으로 0.50 감소한 것으로 나타났다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=2.968, p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 성격적 자아는 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

(6) 신체 능력 자아에 대한 차이 검증

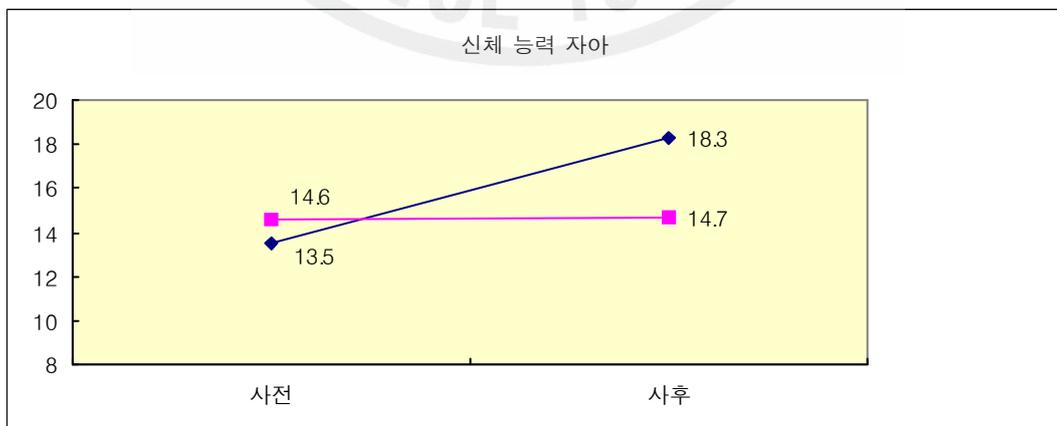
가설 2-6 : 신체 능력 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 신체 능력 자아에서 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 신체 능력 자아의 사전-사후 t검증 결과

집단	구분	사전		사후		t값
		평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)		13.50	3.63	18.30	2.67	2.356*
비교집단(n=10)		14.60	4.25	14.70	4.03	

* : $p<.05$



[그림 IV-7] 상담·비교집단의 신체 능력 자아 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-11>과 [그림 IV-7] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 신체 능력 자아 사전검사 평균은 13.50이고 사후검사의 평균은 18.30으로 4.80 증가하였고, 비교집단의 신체 능력 자아 사전검사 평균은 14.60이고 사후검사의 평균은 14.70으로 0.10 증가하였다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=2.356, p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 신체 능력 자아는 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

(7) 교사 관련 자아에 대한 차이 검증

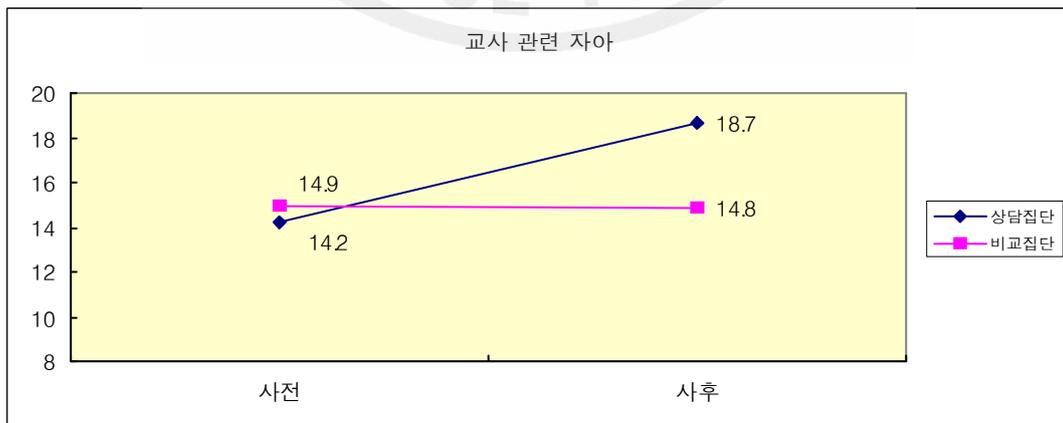
가설 2-7 : 교사 관련 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 교사 관련 자아에서 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> 교사 관련 자아의 사전-사후 t검증 결과

집단	구분	사전		사후		t값
		평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)		14.20	1.93	18.70	1.16	6.789***
비교집단(n=10)		14.90	2.28	14.80	1.40	

*** : $p<.001$



[그림 IV-8] 상담·비교집단의 교사 관련 자아 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-12>와 [그림 IV-8] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 교사 관련 자아 사전검사 평균은 14.20이고 사후검사의 평균은 18.70으로 4.50 증가하였고, 비교집단의 교사 관련 자아 사전검사 평균은 14.90이고 사후검사의 평균은 14.80으로 0.10 감소한 것으로 나타났다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=6.789, p<.001$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 교사 관련 자아는 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

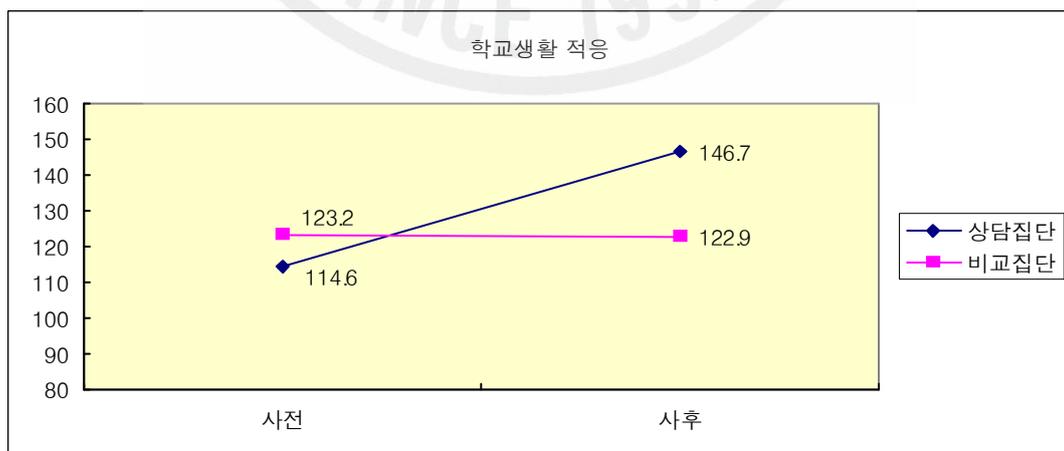
3) 가설 3의 차이 검증

가설 3 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단과 비교집단간에는 학교생활 적응에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

<표 IV-13> 학교생활 적응에 대한 사전-사후 t검증 결과

집단	구분	사전		사후		t값
		평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)		114.60	15.37	146.70	14.45	4.052 **
비교집단(n=10)		123.20	12.07	122.90	11.67	

** $p<.01$



[그림 IV-9] 상담·비교집단의 학교생활 적응의 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-13>과 [그림 IV-9] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 학교생활 적응 사전검사 전체점수의 평균은 114.60이고 사후검사의 평균은 146.70으로 32.10 증가하였고, 비교집단의 학교생활 적응 사전검사 전체점수의 평균은 123.20이고 사후검사의 평균은 122.90으로 0.30 감소한 것으로 나타났다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=4.052$, $p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 학교생활 적응은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

이와 같은 결과는 자아존중감이 학교생활 적응을 증대하는 과정변인으로서 두 변인과의 상관 관계를 밝힌 연구들(이승룡, 1993; 이훈진, 1999; 홍은숙, 2001)을 실험적으로 지지한 것이다.

4) 가설 4의 차이 검증

가설 4 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단과 비교집단간에는 학교생활 적응 하위영역에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 학교생활 적응 하위영역에서 유의미한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 다음과 같다.

(1) 교사와 학생 간의 관계에 대한 차이 검증

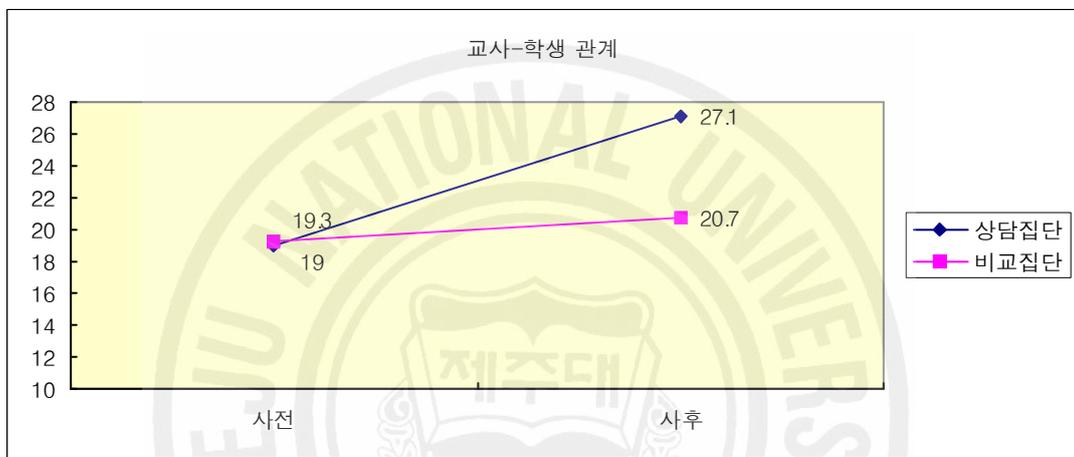
가설 4-1 : 교사와 학생 간의 관계에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 교사와 학생 간의 관계에 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> 교사와 학생 간의 관계 사전-사후 t검증 결과

집단	구분	사전		사후		t값
		평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)		19.00	5.01	27.10	3.28	3.269 **
비교집단(n=10)		19.30	4.88	20.70	5.25	

** p<.01



[그림 IV-10] 상담·비교집단의 교사-학생 관계 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-14>와 [그림 IV-10] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 교사와 학생 간의 관계 사전검사 평균은 19.00이고 사후검사의 평균은 27.10으로 8.10 증가하였고, 비교집단의 교사와 학생 간의 관계 사전검사 평균은 19.30이고 사후검사의 평균은 20.70으로 1.40 증가하였다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=3.269, p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 교사와 학생 간의 관계는 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

(2) 교우관계에 대한 차이 검증

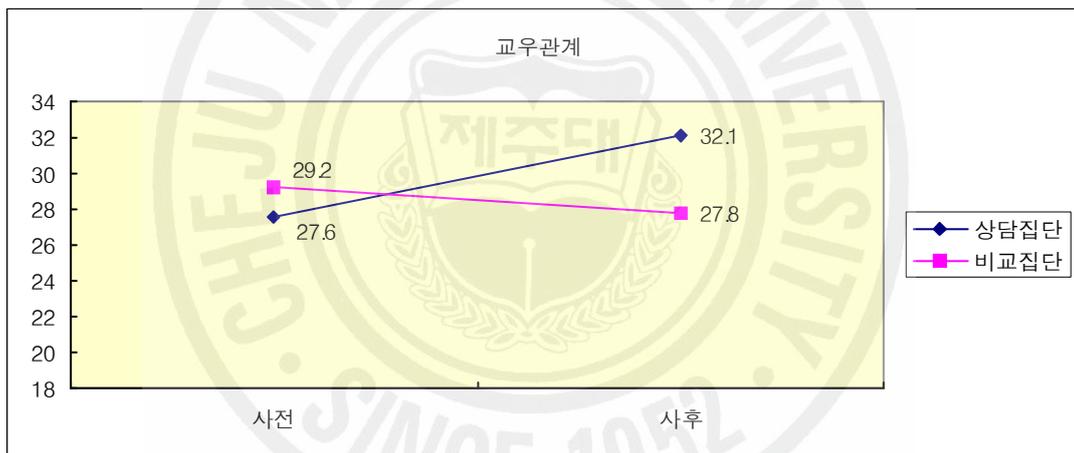
가설 4-2 : 교우관계에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 교우관계에 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-15>와 같다.

<표 IV-15> 교우관계 사전-사후 t검증 결과

구분 집단	사전		사후		t값
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)	27.60	3.34	32.10	3.38	3.124 **
비교집단(n=10)	29.20	2.90	27.80	2.74	

** p<.01



[그림 IV-11] 상담·비교집단의 교우관계 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-15>와 [그림 IV-11] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 교우관계 사전검사 평균은 27.60이고 사후검사의 평균은 32.10으로 4.50 증가하였고, 비교집단의 교우관계 사전검사 평균은 29.20이고 사후검사의 평균은 27.80으로 1.40 감소한 것으로 나타났다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이가 있음을 보였다($t=3.124$, $p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 교우관계는 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

(3) 학교 수업에 대한 차이 검증

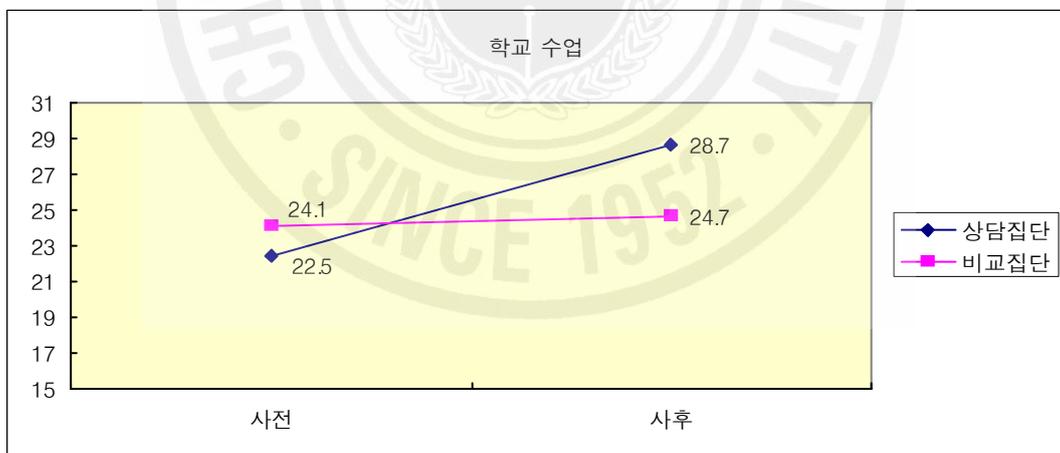
가설 4-3 : 학교 수업에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 학교 수업에 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-16>과 같다.

<표 IV-16> 학교 수업 사전-사후 t검증 결과

구분 집단	사전		사후		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)	22.50	2.88	28.70	3.92	2.380 *
비교집단(n=10)	24.10	3.38	24.70	3.59	

* : p<.05



[그림 IV-12] 상담·비교집단의 학교 수업 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-16>과 [그림 IV-12] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 학교 수업 사전검사 평균은 22.50이고 사후검사의 평균은 28.70으로 6.20 증가하였고, 비교집단의 학교 수업 사전검사 평균은 24.10이고 사후검사의 평균은 24.70으로 0.60

증가하였다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=2.380, p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 학교 수업은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

(4) 학교 환경에 대한 차이 검증

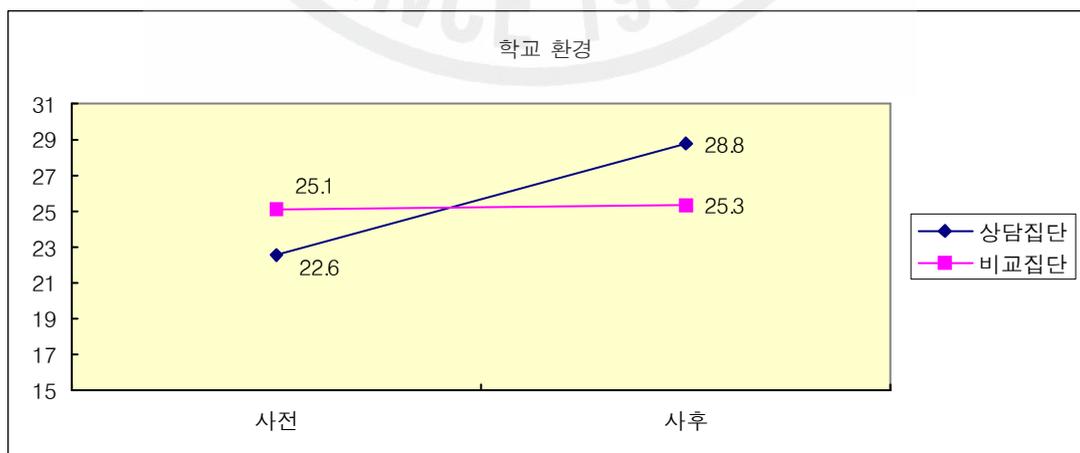
가설 4-4 : 학교 환경에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 학교 환경에 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-17>과 같다.

<표 IV-17> 학교 환경 사전-사후 t검증 결과

집단	구분	사전		사후		t값
		평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)		22.60	5.36	28.80	4.47	2.271 *
비교집단(n=10)		25.10	2.470	25.30	1.947	

* : $p<.05$



[그림 IV-13] 상담·비교집단의 학교 환경 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-17>과 [그림 IV-13] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 학교 환경 사전검사 평균은 22.60이고 사후검사의 평균은 28.80으로 6.20 증가하였고, 비교 집단의 학교 환경 사전검사 평균은 25.10이고 사후검사의 평균은 25.30으로 0.20 증가하였다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=2.271, p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 학교 환경은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

(5) 학교 행사 참여에 대한 차이 검증

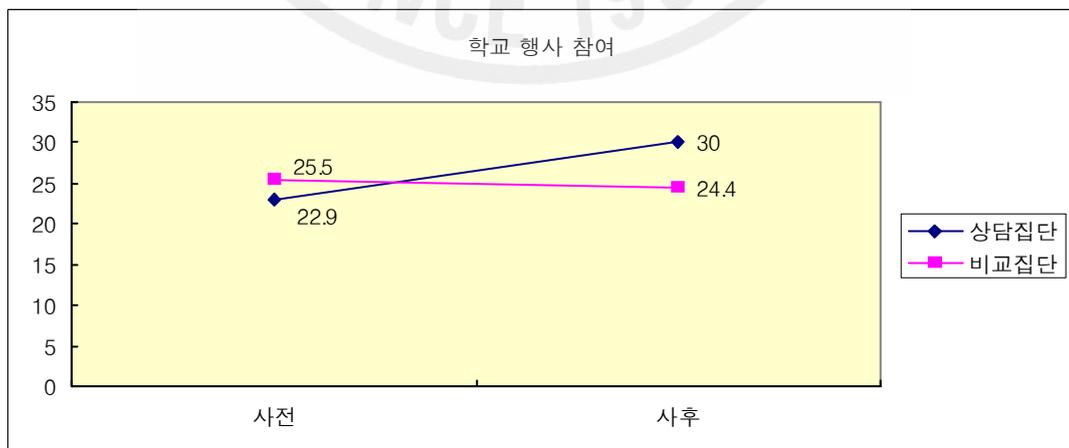
가설 4-5 : 학교 행사 참여에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 학교 행사 참여에 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 사전-사후 검사 간 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-18>과 같다.

<표 IV-18> 학교 행사 참여 사전-사후 t검증 결과

구분	사전		사후		t값
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상담집단(n=10)	22.90	5.28	30.00	6.11	2.333 *
비교집단(n=10)	25.50	3.75	24.40	4.50	

* : $p<.05$



[그림 IV-14] 상담·비교집단의 학교 행사 참여 사전-사후 검사 점수 비교

위 <표 IV-18>과 [그림 IV-14] 에서 보는 바와 같이, 상담집단의 학교 행사 참여 사전검사 평균은 22.90이고 사후검사의 평균은 30.00으로 7.10 증가하였고, 비교집단의 학교 행사 참여 사전검사 평균은 25.50이고 사후검사의 평균은 24.40으로 1.10 감소한 것으로 나타났다. 그리고 이 두 집단의 평균 증가분은 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=2.333$, $p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 학교 행사 참여는 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.



VI. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

본 연구는 자아존중감 프로그램이 실업계 여고생의 자아존중감과 학교생활 적응을 향상시키는데 효과가 있는지 밝히는데 그 목적이 있으며, 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 자아존중감 프로그램은 학생의 자아존중감에 어떤 효과가 있는가?

둘째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응에 어떤 효과가 있는가?

이상과 같은 연구문제를 바탕으로 설정된 연구 가설은 다음과 같다.

가설 1: 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 자아존중감에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 2: 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 자아존중감의 하위요인에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-1: 학업 및 전반적 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-2: 친구 관련 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-3: 가정적 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-4: 신체 외모 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-5: 성격적 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-6: 신체 능력 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-7: 교사 관련 자아에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 3: 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 학교생활 적응에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 4: 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 학교생활 적응의 하위요인에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

4-1: 교사와 학생 간의 관계에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

4-2: 교우관계에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

4-3: 학교 수업에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

4-4: 학교 환경에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

4-5: 학교 행사 참여에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

위의 가설을 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 구성, 사전검사, 자아존중감 프로그램의 적용, 사후검사, 통계처리 및 자료 분석의 순으로 진행하였다.

연구대상은 제주도 소재 J여자상업고등학교 2학년 학생 20명이다. 이들을 선정하기 위해 2학년 학생 264명 중에서 무선 표집으로 20명을 뽑고 다시 이를 상담집단 10명, 비교집단 10명으로 무선 할당하였다.

자아존중감 프로그램은 Palomares(1991)가 개발한 자아존중감 증진을 위한 프로그램을 조원성(1996)과 양복실(2000)의 연구에서 사용한 프로그램 및 정찬식(1997)이 청소년을 대상으로 적용한 자아존중감 프로그램을 참고하여 본 연구자가 수정·보완하여 재구성하였다.

상담 프로그램 실시는 연구자가 매주 1-2회씩 7주간에 걸쳐 총 12회 하였으며 한 회기마다 시간은 50~60분씩 소요되었다.

자아존중감 검사도구는 김희화와 김경연(1996)이 한국의 아동 및 청소년용으로 개발한 척도를 수정한 김희화(1998)의 척도를 사용하였으며 총 49문항이고 7개의 하위요인으로 구성되어 있다.

학교생활 적응 검사도구는 김정환(1981)의 학교 관련 태도 측정도구와 이상필(1990)의 학교생활 적응 척도의 영역을 참고로 하여 이영선(1997)이 적용한 학교생활 적응 척도를 본 연구자가 연구목적에 맞게 재구성한 것으로 총 40문항이며 5개의 하위요인으로 구성되어 있다.

본 연구의 자료처리 분석은 Windows SPSS 12.0 통계프로그램을 이용하여 전산처리하였고, 본 연구가설을 검증하기 위해 상담집단과 비교집단의 사전-사후 간 점수 차이를 비교하였으며, 이를 위하여 t검증을 실시하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단과 비교집단의 자아존중감 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=6.041, p<.001$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단의 자아존중감은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

둘째, 자아존중감의 하위요인에 대한 사전-사후 검사 차이 검증에서 7개의 요인에서 유의한 차이를 보였다.

학업 및 전반적 자아에 대한 상담집단과 비교집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=4.911, p<.001$). 따라서 자아존중감 프로그램은 학업 및 전반적 자아에 유의한 효과가 있다.

친구 관련 자아에 대한 상담집단과 비교집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=3.553, p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램은 친구 관련 자아에 유의한 효과가 있다.

가정적 자아에 대한 상담집단과 비교집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=2.580, p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램은 가정적 자아에 유의한 효과가 있다.

신체 외모 자아에 대한 상담집단과 비교집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=2.537, p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램은 신체 외모 자아에 유의한 효과가 있다.

성격적 자아에 대한 상담집단과 비교집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=2.968, p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램은 성격적 자아에 유의한 효과가 있다.

신체 능력 자아에 대한 상담집단과 비교집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=2.356, p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램은 신체 능력 자아에 유의한 효과가 있다.

교사 관련 자아에 대한 상담집단과 비교집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=6.789, p<.001$). 따라서 자아존중감 프로그램은 교사 관련 자아에 유의한 효과가 있다.

셋째, 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단과 비교집단의 학교생활 적응 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=4.052, p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단의 학교생활 적응은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

넷째, 학교생활 적응의 하위요인에 대한 사전-사후 검사 차이 검증에서 5개의 요인에서 유의한 차이를 보였다.

교사-학생 간의 관계에 대한 상담집단과 비교집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=3.269, p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램은 교사-학생 간의 관계에 유의한 효과가 있다.

교우관계에 대한 상담집단과 비교집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=3.124, p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램은 교우관계에 유의한 효과가 있다.

학교 수업에 대한 상담집단과 비교집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=2.380, p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램은 학교 수업에 유의한 효과가 있다.

학교 환경에 대한 상담집단과 비교집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=2.271, p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램은 학교 환경에 유의한 효과가 있다.

학교 행사 참여에 대한 상담집단과 비교집단의 사전-사후 검사 차이 검증에서 유의한 차이를 보였다($t=2.333, p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램은 학교 행사 참여에 유의한 효과가 있다.

2. 결론

본 연구를 통하여 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 자아존중감 프로그램을 통해 자신의 문제를 탐색해 봄으로써 자신을 이해, 수용, 개방하게 되고, 자신의 잠재력에 대한 자긍심과 자신과 타인에 대한 수

용도가 넓혀지며 사회성 발달에도 도움이 되어 자아존중감과 인간관계 개선에 긍정적인 영향을 미친다.

둘째, 학생들의 긍정적인 자아존중감을 발달시키기 위한 다양한 프로그램의 개발이 필요하며, 프로그램을 활용하는 방법, 집단원에 대한 지도 방법 등에 대한 전문적인 교수도 병행되어야 한다.

셋째, 자아존중감 프로그램은 학교생활을 자신에게 맞게 변화시키거나 자신이 학교생활에 바람직하게 수용되게 하여 원만한 학교생활을 할 수 있도록 도움을 준다.

넷째, 자아존중감 프로그램은 학생이 교사에 대하여 긍정적인 감정으로 신뢰로운 관계를 형성하고, 친구에 대한 관심을 적절하게 표현하여 친구들과의 갈등을 원활히 해결하고 조화로운 관계를 유지하며, 새로운 것에 대해 호기심을 갖고 수업 시간에 주위를 기울이려는 태도를 형성시킴을 볼 수 있다. 또한 자신의 행동을 스스로 통제하여 학교 규칙을 준수하는 태도를 향상시키고, 각종 학교 행사에 성실히 참여하는 올바른 생활 습관을 형성한다.

이상의 결론을 종합하면 자아존중감 프로그램은 학생들의 자아존중감을 높이고 학교생활 적응을 향상시키는데 효과가 있다. 학생들은 자신이 가치로운 존재라는 인식을 갖고 동시에 긍정적 자아존중감이 형성되면 학교생활에 필요한 대인관계, 수업태도, 규칙 준수 등에 관한 올바른 생활습관을 형성하게 되어 원만하게 학교생활에 적응한다. 따라서 학교 현장에서 학생들이 자신감을 가지고 스스로 가치 있는 사람이라는 인식을 가지며 즐거운 학교생활을 할 수 있도록 자아존중감 프로그램을 활용할 필요가 있음을 시사한다.

3. 제언

이상과 같은 결론을 토대로 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 프로그램 실시 후 단기간의 효과를 검증하는 것이므로 추수활

동이 필요하며 추후검사의 실시 등 장기적인 효과 검증에 대한 연구가 필요하다.

둘째, 자아존중감 측정을 위한 설문지와 같은 자기 보고식 외에 다른 면접법이나 행동 관찰법 등을 병행하는 실질적인 연구가 필요하다.

셋째, 자아존중감 프로그램은 청소년의 자아존중감 향상과 학교생활 적응에 효과가 있는 것으로 검증되었으므로 학교 현장에서 다양하게 사용되어야 한다.



참 고 문 헌

- 강위영 외 6인(1997). **아동의 이해와 심리·행동치료교육**. 대구대학교 출판부.
- 강상희(2001). **초등학교 결손가정아동과 정상가정아동의 자아존중감과 건강행위**. 석사학위논문. 전남대학교 교육대학원.
- 강정화(2006). **현실치료집단상담 프로그램이 수용자의 자기통제력과 자아존중감에 미치는 효과**. 석사학위논문. 제주대학교 교육대학원.
- 강종훈(2000). **초등학생의 자아존중감과 스트레스 및 학교적응과의 관계**. 석사학위논문. 홍익대학교 교육대학원.
- 고운숙(2006). **자기표현훈련 프로그램이 아동의 학교생활 적응에 미치는 효과**. 석사학위논문. 제주대학교 교육대학원.
- 곽영희(2002). **인지-행동적 집단상담 프로그램이 실업계 여고생의 우울, 역기능적 태도 및 자아존중감에 미치는 효과**. 석사학위논문. 계명대학교 교육대학원.
- 김금숙(2003). **자아존중감 프로그램이 중학생의 학교생활 적응에 미치는 효과**. 석사학위논문. 제주대학교 교육대학원.
- 김기연(1996). **T-집단 경험이 여고생의 자아존중감에 미치는 효과**. 석사학위논문. 한국교원대학교 대학원.
- 김석기(2000). **자기성장 프로그램이 중학생들의 자아존중감 및 인간관계에 미치는 효과**. 석사학위논문. 계명대학교 교육대학원.
- 김승미(1998). **초등학생과 중학생에서 사회적지지와 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향**. 석사학위논문. 한양대학교 교육대학원.
- 김연숙(2000). **자기표현훈련이 초등학교 아동의 학교생활 적응에 미치는 효과**. 석사학위논문. 한남대학교 교육대학원.
- 김영림(2002). **자기성장 집단상담이 중학교 학습부진아의 자아존중감에 미치는 효과**. 석사학위논문. 울산대학교 교육대학원.
- 김영숙(2003). **MMTIC를 활용한 자아존중감 향상 프로그램이 초등생의 자아존중감에 미치는 효과**. 석사학위논문. 국민대학교 교육대학원.
- 김은영(1999). **집단프로그램이 장애아 어머니의 자아존중감에 미치는 영향**. 석

- 사학위논문. 가톨릭대학교 사회복지대학원.
- 김지선(2005). **집단놀이 프로그램이 1학년 아동의 학교생활 적응에 미치는 효과**. 석사학위논문. 제주대학교 교육대학원.
- 김혜경(1999). **아동이 지각하는 사회적지지와 자아존중감이 학교생활 적응에 미치는 영향**. 석사학위논문. 한양대학교 교육대학원.
- 김효주(2005). **스트레스 대처훈련 프로그램이 아동의 학교적응에 미치는 효과**. 석사학위논문. 제주대학교 교육대학원.
- 김희화(1998). **청소년의 자아존중감 발달: 환경 변인 및 적응과의 관계**. 박사학위논문. 부산대학교 대학원.
- 김희화, 김경연(1998). 개인적 요인 및 환경적 요인이 청소년의 자아존중감에 미치는 영향. **대한 가정 학회지**, 36(2): 47-60.
- 류상철(1982). **고등학교 학생들의 학교에 대한 태도 연구**. 석사학위논문. 동국대학교 교육대학원.
- 문교민(1994). **母的 양육태도와 아동의 학교적응**. 석사학위논문. 한양대학교 교육대학원.
- 문선모(1976). **학생의 배경적 특성과 학교적응에 관한 연구**. 경상대학교학생지도연구. 제4집.
- 문성주(1991). **Reasoner의 자아존중감 향상 프로그램이 청소년의 자아존중감 형성에 미치는 효과**. 석사학위논문. 부산대학교 교육대학원.
- 문은식(2002). **청소년의 학교생활 적응 행동에 관련되는 사회·심리적 변인들의 구조적 분석**. 박사학위논문. 충남대학교 교육대학원.
- 민병수(1991). **학교생활 적응과 자아개념이 학교 성적에 미치는 영향**. 석사학위논문. 홍익대학교 교육대학원.
- 민영순(1990). **교육심리학**. 서울: 문음사.
- 박영선(2002). **잠재력 계발 집단상담이 실업계 여고생의 자아실현과 자아존중감에 미치는 효과**. 석사학위논문. 울산대학교 교육대학원.
- 서나라(2006). **독서치료 프로그램이 초등학교 저학년 아동의 자아존중감 및 학교생활 적응에 미치는 영향**. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.

- 소은아(2005). 자아존중감 증진 프로그램이 자기주도적 학습특성과 학습태도에 미치는 영향. 석사학위논문. 전북대학교 교육대학원.
- 송미영(2005). 결손가정이 아동의 자아존중감 및 스트레스에 미치는 영향. 석사학위논문. 제주대학교 교육대학원.
- 송영미(2003). 진로발달 프로그램이 실업계 여고생의 진로성숙도, 자아정체감, 내외통제성에 미치는 효과. 석사학위논문. 계명대학교 교육대학원.
- 송인섭(1998). 인간의 자아개념 연구. 서울: 학지사.
- 안명숙(2003). REBT 집단상담 프로그램이 초등학생의 자아존중감에 미치는 영향. 석사학위논문. 경인교육대학교 교육대학원.
- 안순자(1997). 자기성장 프로그램이 초등학교 아동의 자기존중감 및 자기효능감에 미치는 효과. 석사학위논문. 한국교원대학교 대학원.
- 양민철(1995). 자아개념 및 학교생활 적응과 학업성적간의 관계 분석. 석사학위논문. 전북대학교 교육대학원.
- 양복실(2000). 자아존중감 증진 프로그램이 아동의 사회적지지 및 자기지각에 미치는 영향. 석사학위논문. 전북대학교 교육대학원.
- 오은주(2000). 자아존중감 증진 프로그램이 경미한 비행을 보이는 청소년들의 자아존중감과 자가간호능력에 미치는 효과. 석사학위논문. 조선대학교 간호학과 대학원.
- 유영덕, 한수정(1996). 학교생활 부적응 아동의 부적응 요인 감소를 위한 학교 사회사업 집단 프로그램 개발에 관한 연구. 태화임상사회사업연구, 제3호, 태화기독교사회복지관
- 이경나(1997). 인지·행동적 집단상담이 고등학생의 스트레스, 우울 및 자아존중감 변화에 미치는 효과. 석사학위논문. 동아대학교 대학원.
- 이상필(1990). 학교생활 적응 수준에 따른 학업성적 및 행동 특성의 차이. 석사학위논문. 홍익대학교 교육대학원.
- 이승룡(1996). 청소년기의 자아정체감과 적응력에 관한 연구. 석사학위논문. 우석대학교 교육대학원.
- 이영선(1997). 초등학교 아동의 학습된 무기력과 성패귀인 및 학교생활 적응간의 관계. 석사학위논문. 한국교원대학교 대학원.

- 이정자(1996). **TA생활각본분석 집단상담이 자기존중감에 미치는 효과**. 석사학위논문. 계명대학교 교육대학원.
- 이태인(1995). **청소년들의 자아존중감 향상을 위한 집단 사회사업의 효과**. 석사학위논문. 연세대학교 대학원.
- 이형득(1989). **상담의 이론적 접근**. 서울: 중앙적성출판사.
- 이훈진(1999). **자아존중감과 학교생활 적응과의 관계 연구**. 석사학위논문. 인하대학교 교육대학원.
- 임경혁(1994). **학급환경 · 학업성취 · 학교생활적응간의 관계**. 석사학위논문. 숙명여자대학교 교육대학원.
- 임지숙(1998). **징계경험이 있는 중학생의 학교생활 적응 향상을 위한 집단사회사업연구**. 석사학위논문. 숭실대학교 대학원.
- 장호성(1987). **자아개념이 학교적응에 미치는 효과**. 석사학위논문. 경상대학교 대학원.
- 전기수(2004). **해결중심 집단상담이 초등학생의 학교적응에 미치는 효과**. 석사학위논문. 고신대학교 교육대학원.
- 정용택(1996). **상업계 고등학생의 자아존중감 및 성취동기에 관한 실증적 연구**. 석사학위논문. 충북대학교 교육대학원.
- 정원식(1968). **인간과 교육**. 서울: 배영사.
- 정유진(1999). **청소년 학교생활 적응의 관련 변인**. 석사학위논문. 연세대학교 대학원.
- 정은주(2005). **자기성장 집단상담 프로그램이 초등학생의 자아존중감과 학교생활 적응에 미치는 효과**. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육대학원.
- 정은희(1999). **잠재력 개발 집단상담이 실업계 고등학생의 열등감 수준과 대인관계 개선에 미치는 영향**. 석사학위논문. 울산대학교 교육대학원.
- 정찬식(1997). **자아존중감 증진 프로그램의 효과**. 석사학위논문. 연세대학교 대학원.
- 조대봉(1973). **자아 긍정 집단과 자아 부정 집단의 적응 경향 비교**. 석사학위논문. 영남대학교 대학원.

- 조원성(1996). 자아존중감 증진 프로그램이 아동의 자아존중감과 학습 동기에 미치는 효과. 석사학위논문. 한국교원대학교 대학원.
- 조윤미(2003). 스트로크기법 중심의 교류분석 프로그램 적용이 초등학생의 자아존중감에 미치는 영향. 석사학위논문. 인천교육대학교 교육대학원.
- 조정현(1984). 고교생의 학교생활 적응 문제에 관한 연구. 석사학위논문. 전남대학교 교육대학원.
- 주현정(1997). 고등학생의 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구(사회적 지지를 중심으로). 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.
- 진미옥(2004). 자아존중감 집단상담 프로그램이 중학생의 자아존중감 증진에 미치는 효과. 석사학위논문. 국민대학교 교육대학원.
- 최민영(1995). 현실치료 집단상담이 여고생의 자기존중감 향상에 미치는 효과. 석사학위논문. 계명대학교 교육대학원.
- 최순복(1985). 고교생의 지능·학업 성취와 적응에 관한 연구. 석사학위논문. 숙명여자대학교 교육대학원
- 추영미(2005). 자아존중감 증진 프로그램이 청소년들의 자아존중감, 자기효능감, 정신건강에 미치는 효과. 석사학위논문. 계명대학교 교육대학원.
- 한미라(1996). 아동의 자아존중감과 대인관계 스트레스 및 학교생활 부적응간의 관계. 석사학위논문. 연세대학교 교육대학원.
- 홍은숙(2000). 자아존중감 증진 프로그램이 아동의 자아존중감과 학교생활 적응에 미치는 효과. 석사학위논문. 국민대학교 교육대학원.
- 황선애(1998). 자기성장 프로그램의 적용이 중학생의 자기존중감 및 자기 표현에 미치는 효과. 석사학위논문. 공주대학교 교육대학원
- Akin, T. Cowan, D. Dunne, G. Palmares, S. Schilling, D. & Schuster, S.(1990). *The best self-esteem activities: For the elementary grades.*(ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 359)
- Coopersmith. S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco : W. H. Freeman.
- _____ (1981). *Self-esteem inventories, Palo Alto, CA* : Consulting Psychologists Press.

- Erickson, E. (1954). Identity & Life cycle, Psychological issues, *Monograph* NO 1.
- _____ (1963). *Childhood and society*, (2nd ed), N. Y : W. W & CO.
- Freud, S. (1923). There contributions to the sexual theory. *Nervous and Mental Disease Monograph Series*, No 7. New York. N. M.D. pub Co.
- Harter, S. (1985). *Competence as dimensions of self evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth*. In R.L. Leahy(Ed.), *The development of self*(pp.55-122). New York: Academic Press.
- McCurdy, B. (1997). Human relations training with 7th grade boys identified as behavior problems. *School counselor*, 24. 248-252, Mar.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press: princeton. N. J.
- Steffenhagen. R. A. (1987). *Self-esteem : A Model*.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 297 204)

<Abstract>

The Effect of Self-Esteem Program on the Self-esteem of Female Vocational High School Students and their Adjustment to School Life

Lee, Min-jae

Major in Counseling Psychology,
Graduate School of Education, Cheju National University
Jeju, Korea

Supervised by Professor Kim, Seong-bong

The purpose of this study¹⁾ is to identify the effects of the self-esteem program on the self-esteem of female vocational high school students and their adjustment to school life. To this end we set up study problems like followings to achieve this purpose.

First, does the self-esteem program have any effect on the self-esteem of students?

Second, does the self-esteem program have any effect on the ability of students to adjust to their school lives?

In order to answer these questions, 20 students were selected out of 264 second graders from J high school in the city of Jeju. Ten of them were assigned to a counseling group and the others to a control group.

The self-esteem program used in this study was a revised and modified version of the one used in Cho, Won-seong(1996) and Yang, Bok-sil (2000)'s study and the one used in Jeong, Chan-sik (1997)'s 'Self-Esteem Promotion Program for Adolescents'.

1) This thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August, 2007.

A total of twelve counseling sessions took place over seven weeks on a weekly or bi-weekly basis. Each counseling session lasted fifty to sixty minutes.

The measure instrument for self-esteem in this study was revised, supplemented by Kim, Hee-hwa(1998) on the basis of the 'self-esteem test' by Kim, Hee-hwa and Kim, Kyeong-yeon(1996) for Korean children and teenagers. For the test of adjustment ability, a scale modified by myself for the purpose of this study from Lee, Yeong-seon (1997)'s development, which was also based on Kim, Jeong-hwan(1981)'s assessment tool for school related attitude and Lee, Sang-pil(1990)'s scale to assess adjustment to school life, was used. It was comprised of forty questions including five sub-factors. Data analysis was performed using Windows SPSS 12.0 for t-test.

The results of this study are as follows:

First, the self-esteem program has a positive effect on the self-esteem of female vocational high school students.

Second, the self-esteem program can improve the selves of female vocational high school students in conjunction with the sub-areas of self-esteem, including school work and the general sense of self, the sense of self with respect to the friendships, personality, physical appearance and physical ability, the sense of self with respect to domesticity external features and instruction.

Third, the self-esteem program has a positive effect on the ability of female vocational high school students to adjust to their school life.

Fourth, the self-esteem program can improve the sub-areas of adjustment to school life among female vocational high school students, including teacher-student relationship, peer relationship, classes, environment and participation in school events.

Consequently, the self-esteem program is demonstrably effective in improving students' self-esteem and their adaptation to school life. Students adjust to school life by cultivating positive attitudes toward peer relationship, in-class attitude, compliance with school rules once they start to look at themselves as valuable being and thus have self-esteem. This suggests that self-esteem program needs to be utilized in schools so that students can feel that they have their own value and lead a pleasant school life.

부 록

<부록 1> 자아존중감 검사지	62
<부록 2> 학교생활 적응 검사지	64
<부록 3> 자아존중감 프로그램	66
<부록 4> 자아존중감 프로그램 활동지	78

<부록 1>

자아존중감 검사지

본 검사지는 여러분이 평소에 자기자신에 대해서 어떻게 느끼고 생각하고 있는가를 알아보기 위한 것입니다. 다음의 문항을 잘 읽고, 여러분의 생각이나 느낌을 가장 잘 나타낸 곳을 하나만 골라 V 표를 해주시기 바랍니다.

문항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	대체로 그렇다	정말 그렇다
1. 부모님이 나에게 잘 해 주셔서 기쁘다.				
2. 나는 쉽게 짜증을 내서 걱정이다.				
3. 나는 무슨 일이든지 잘 할 수 있을 것 같아서 뿌듯하다.				
4. 부모님이 내 말을 잘 들어 주셔서 기쁘다.				
5. 나는 건강하지 못해서 걱정이다.				
6. 나는 운동을 잘해서 자랑스럽다.				
7. 부모님이 나를 믿으셔서 기쁘다.				
8. 나는 다른 아이들보다 시험을 잘 치르므로 자랑스럽다.				
9. 부모님이 나보다 다른 형제를 더 좋아하셔서 속이 상하다.				
10. 나는 친구를 잘 사귀지 못해서 안타깝다.				
11. 나는 이기적이라 걱정이다.				
12. 친구들이 못생겼다고 해서 화가 난다.				
13. 나는 참을성이 없어서 걱정이다.				
14. 선생님께서 나에게 차별대우를 하셔서 속이 상한다.				
15. 나는 고집이 강해서 걱정이다.				
16. 나는 어려운 문제를 잘 풀 수 있어서 자랑스럽다.				
17. 나는 친구들과 놀이를 할 때 자주 이겨서 기쁘다.				
18. 나는 내 몸무게에 만족한다.				
19. 나는 내 외모에 대해 만족한다.				
20. 나는 내 체형에 대해서 만족한다.				
21. 내 친구들이 내 생각을 귀담아 들어주어서 기쁘다.				
22. 나는 공부를 잘 해서 자랑스럽다.				
23. 나는 다른 사람의 도움 없이도 생활을 잘 할 수 있어서 흐뭇하다.				
24. 우리 가족이 사이좋게 지내서 행복하다.				
25. 선생님께서 나에게 무관심하셔서 슬프다.				

문항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	대체로 그렇다	정말 그렇다
26. 나는 체육시간이 괴롭다.				
27. 나는 내 키에 만족한다.				
28. 나는 화를 잘 내서 걱정이다.				
29. 내가 힘든 상황일 때 나를 위로해 줄 친한 친구가 있어서 든든하다.				
30. 나는 내 피부색에 만족한다.				
31. 나는 친구가 많아서 기쁘다.				
32. 선생님께서 나에게 친절하셔서 기쁘다.				
33. 나는 모든 맡은 일을 확실히 처리할 수 있어서 자랑스럽다.				
34. 나는 친구들과 잘 어울려서 기쁘다.				
35. 내게는 좋은 점이 많아서 자랑스럽다.				
36. 선생님께서 나를 믿으셔서 기쁘다.				
37. 나는 친구들이 못하는 일을 해결할 수 있어서 자랑스럽다.				
38. 친구들이 나를 믿어주므로 행복하다.				
39. 나는 친구를 도와 줄 수 있어서 자랑스럽다.				
40. 친구들이 나를 중요하게 여겨서 뿌듯하다.				
41. 나는 해본 적이 없는 새로운 운동이라도 잘 할 수 있어서 자랑스럽다.				
42. 나는 내 얼굴에 만족한다.				
43. 나는 체력이 좋아서 자랑스럽다.				
44. 나는 아는 것이 많아서 다른 아이들이 모를 때 알려 줄 수 있어서 자랑스럽다.				
45. 나는 남들만큼 가치 있는 사람이라 뿌듯하다.				
46. 나는 친구들 사이에서 인기가 있어 기쁘다.				
47. 선생님께서 내 입장을 잘 이해해 주셔서 다행이다.				
48. 부모님이 나를 자랑스럽게 생각하셔서 뿌듯하다.				
49. 나는 남을 질투해서 걱정이다.				

<부록 2>

학교생활 적응 검사지

이 검사지는 여러분이 학교생활에 대해 어떻게 생각하고 느끼고 있는가에 대한 질문입니다. 자신의 생각과 맞는 곳에 √표 하십시오

문 항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	그저 그렇다	조금 그렇다	매우 그렇다
1. 우리선생님은 내가 질문을 자주하는 것을 좋아하십니다.					
2. 나는 우리 반 친구 누구하고도 잘 어울려 노는 편이다.					
3. 나는 공부시간에 하고 싶은 말을 자유롭게 발표한다.					
4. 나는 선생님이 계시지 않을 때에도 조용히 한다.					
5. 학교에서 단체로 행사에 참여할 때 최선을 다한다.					
6. 나는 선생님께 하고 싶은 말을 언제나 마음 놓고 한다.					
7. 친구와 다투었을 때 내가 먼저 사과한다.					
8. 나는 공부시간에 바른 자세로 공부에 열중한다.					
9. 내가 주변이 되었을 때에는 주변 일을 열심히 한다.					
10. 체육대회 때 덩고 힘들어도 우리 편을 위해 열심히 응원하고 참여한다.					
11. 내 마음속의 비밀을 선생님과 함께 이야기 할 때가 있다.					
12. 학교에서 친구가 하는 일을 방해하거나 훼방 놓지 않는다.					
13. 연습과 복습을 열심히 한다.					
14. 나는 학급의 규칙을 잘 지키는 편이다.					
15. 학교에서 그리기, 글짓기, 퀴즈와 같은 행사에 관심을 갖고 참여한다.					
16. 선생님과 함께 놀거나 이야기하는 것이 즐겁다.					
17. 우리 반 아이들이 책이나 준비물을 가져오지 않으면 함께 보거나 빌려준다.					
18. 나는 새로운 것을 배우는 것이 무척 재미있다.					
19. 학교에 있는 시설물을 아껴서 사용한다.					

문 항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	그저 그렇다	조금 그렇다	매우 그렇다
20. 나는 불우 이웃돕기나 봉사활동과 같은 행사에 빠지지 않고 참여한다.					
21. 선생님을 만나면 즐겁고 편하게 생각된다.					
22. 우리 반 친구가 아플 때 찾아가 위로해 준다.					
23. 지금 공부하는 것은 장래에 도움이 된다고 생각된다.					
24. 휴지나 쓰레기 버릴 때 휴지통이나 쓰레기장에 버린다.					
25. 각종 학교행사(체육대회, 자연보호활동 등)에 참여하는 것은 즐겁고 유익하다.					
26. 선생님은 나에게 정답게 대하신다.					
27. 학급에 터놓고 이야기할 친구가 있다.					
28. 어려운 공부는 여러 방법으로 생각해 본다.					
29. 학급에 있는 물건을 쓰고 난 후 제자리에 정돈한다.					
30. 학교축제에 참여하여 입상하는 것은 대단히 영광스러운 일이다.					
31. 선생님들께서는 학생들의 인격을 존중한다고 생각한다.					
32. 반 친구의 생일에 초대되면 꼭 참석한다.					
33. 수업 중 선생님의 말씀을 공책에 깨끗하게 정리한다.					
34. 학급에서 정해놓은 규칙은 지키는 것이 좋다고 생각한다.					
35. 클럽활동에 잘 참가하며 나의 장점을 살릴 수 있다고 생각한다.					
36. 질문에 선생님은 언제나 친절하게 답해 주신다.					
37. 학교에서 놀이나 회의를 할 때 많은 친구들이 내 의견을 따라 준다.					
38. 학교공부에 최선의 노력을 다한다고 생각한다.					
39. 선생님의 전달사항은 꼭 지킨다.					
40. 나는 실외 청소나 화분 가꾸기 등 학교를 가꾸는 일에 최선을 다한다.					

<부록 3>

자아존중감 프로그램

주 제	나를 소개합니다.	회 기	1	일 시	2006.10.26
목 표	집단원들이 함께 활동하고 소개하는 시간을 통해서 친밀감과 신뢰감을 형성하게 하고 이 프로그램에 대한 안내, 프로그램의 참여수칙을 익히도록 한다.				
준비물	명찰, 필기도구, 색연필, [나를 소개합니다.]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<p>☺ 달라진 점 찾기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 둘씩 짝을 짓는다. 서로 30초 가량 쳐다보며 상대방을 잘 관찰한다. - 30초 정도의 시간을 주고 서로 되돌아서서 3가지 정도 변화를 준다. - 다시 서로 마주서서 달라진 점을 찾아낸다. - 먼저 찾은 사람이 이기는 것으로 한다. 				
중 심 활 동	<p>☺ 워복의 [나를 소개합니다.]에서 이름을 삼행시로 만들어 적도록 한다.</p> <p>☺ 워복의 해당 면에 ‘내가 되고 싶은 것’, ‘내가 소중하게 생각하는 것’, ‘내가 잘 하는 것’, ‘이 프로그램에 참여해서 배우고 싶은 것’을 적도록 한다.</p> <p>☺ 삼행시로 만든 자기 이름을 발표하면서 자기소개를 한다.</p> <p>☺ 프로그램 안내</p> <ul style="list-style-type: none"> - 이 상담프로그램의 활동을 지나치게 부각시켜 부담스러워 할 수도 있는데 자연스러운 친구관계 속에서 베푸는 작은 친절과 배려, 관용, 관심, 상대방의 입장에서 이해하기, 등을 터득하는 장이 될 수 있도록 한다. <p>☺ 함께 지킬 약속들</p> <ul style="list-style-type: none"> - 집단원의 자세 - 생각하고 지켜야 할 규칙 - 우리끼리 약속 정하기 				
마 음 나누기	첫 회기를 마치면서 지도자의 소감과 함께 우리 서로 좋은 친구가 될 것을 다짐하면서 정리한다.				

주 제	나의 참 모습 (나의 안과 밖)	회 기	2	일 시	2006.10.31
목 표	나 자신에 대하여 있는 그대로의 모습을 생각해 보고, 주위 사람들이 나를 어떻게 평가하고 있는지에 대하여 생각해 봄으로써 나의 참모습과 진실로 원하는 것을 알 수 있다.				
준비물	명찰, 필기도구, [나의 참 모습]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<p>☺ 이웃을 사랑하십니까?</p> <ul style="list-style-type: none"> - 전체 집단원이 둘러앉은 상태에서 술래가 한사람에게 다가가 “이웃을 사랑하십니까?” 질문한다. - “예” 하면 양쪽에 앉은 사람은 대답한 사람에게 어깨를 두드리며 “아이 좋아”, “아이 좋아” 하며 애교를 부리고 “아니요” 하고 대답하면 양쪽에 앉은 사람은 “흥” 하고 빠진 모습을 연출한다. - 술래는 다시 그럼 “누구를 사랑하십니까?” 하면 “안경 낀 사람” 하면 안경 낀 사람과 술래는 빈 자리를 찾아 바꾸어 앉는다. - 앉지 못하고 남은 한 사람은 그 다음 술래가 되어 계속 진행한다. 				
중 심 활 동	<p>☺ 워복 위에 자신의 모습을 윤곽선으로 그려서 처리한다.</p> <p>☺ 윤곽선 안과 밖을 채운다.</p> <p>☺ 안 - 자기가 자기 자신에 대해 어떻게 생각하는지 적는다. 밖 - 주위 친구들이 자신에 대해 어떻게 생각하는지 적는다.</p> <p>☺ 자신의 참 모습에 대해 생각해 보고, 이를 발표한다.</p> <p>☺ 내가 진실로 원하는 것이 무엇인지 생각해 본다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 내가 성장해서 하고 싶은 일과 살고 싶은 곳 - 나를 위해 갖기 원하는 매우 중요한 한 가지 - 내가 가족에게 원하는 매우 중요한 한 가지 - 내가 나 자신의 한 가지를 바꿀 수 있다면, 바꾸기를 원하는 것은 무엇인가 <p>☺ 부정적인 생각으로 치우치지 않도록 하고, 되도록 자신에 대해 긍정적인 생각을 할 수 있도록 격려한다.</p>				
마 음 나누기	활동과정 속에서 자신의 참모습에 대해 생각해 보도록 하고, 이에 대해 자유스러운 분위기 속에서 토의해 보도록 한다.				

주 제	나의 역할 알기	회 기	3	일 시	2006.11.02
목 표	다양한 나의 역할에 대해 생각해 보는 시간으로 내가 다른 사람에게 기대하는 역할, 다른 사람이 나에게 기대하는 역할을 찾고 생각해봄으로써 나의 존재의 가치를 깨닫게 한다.				
준비물	명찰, 필기도구, [나의 역할 알기]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<p>☺ 「 표제가 씌어진 글자퍼즐 완성하기 」</p> <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 글자퍼즐 한 장과 서로 다른 색의 크레파스 두 개를 가진다. - 글자퍼즐 O, X 표시된 부분에 서로 다른 색으로 칠한다. - 다 칠한 사람은 조각 뒤에 적힌 번호를 확인하고 별도의 도화지원판에 번호를 맞추어 부치면 오늘의 표제가 드러난다. - 각각의 퍼즐 조각이 모여 이 시간의 주제 ‘친구란’이 드러나면 함께 읽고 오늘 다루어질 내용으로 자연스럽게 연결시킨다. 				
중 심 활 동	<p>☺ 다양한 나의 역할에 대해 생각해 본다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 자식으로서, 형, 동생으로서, 친구로서, 학생으로서 다양하게 생각해 보고 정리해 본다. <p>☺ 내가 다른 사람에게 기대하는 역할을 써본다.</p> <p>☺ 다른 사람이 내게 기대하는 역할을 써본다.</p>				
마 음 나누기	<ul style="list-style-type: none"> - 집단원 가운데 몇 명을 지목하거나 자발적으로 소감을 발표하도록 한다. - 다른 사람의 발표 내용을 들으면서 나의 역할이 매우 다양하고 소중함을 느껴보도록 한다. 				

주 제	우리 반 나무 만들기	회 기	4	일 시	2006.11.07
목 표	친구관계를 점검해보고 자신의 친구관계를 살펴봄으로써 자신을 돌아보는 여행이 되게 한다.				
준비물	명찰, 필기도구, 음악, [우리 반 나무 만들기]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<ul style="list-style-type: none"> ☺ 성벽 뚫기 게임 <ul style="list-style-type: none"> - 술래를 한 명 정한다. - 술래를 제외한 모든 집단원이 등글게 안을 보고 어깨동무를 하고 등글게 성벽을 만든다. - 술래는 30초 내에 성벽을 뚫고 안으로 들어가도록 한다. - 성벽은 절대 뚫리면 안 되고 술래는 어떻게 해서든지 뚫고 들어가야 한다. 				
중 심 활 동	<ul style="list-style-type: none"> ☺ 성벽 뚫기 게임은 게임자체로 끝나는 것이 아니라 활동을 마치고 나서, 친구를 받아들이지 않기 위해, 또 누군가를 따돌리기 위해 얼마나 에너지가 많이 낭비되는지 설명하고 친구를 수용하는 것을 이야기해 준다. ☺ 이전 회기 정리 ☺ 도화지에 큰 나무를 만들고 색종이로 나뭇잎을 만든다. ☺ 작성하는 동안 잔잔한 음악을 배경으로 흘러 보내준다. ☺ 우리 반 친구에게 하고 싶은 말, 해주고 싶은 말을 나뭇잎에 적는다. ☺ 나뭇잎을 예쁘게 나뭇가지에 붙이고 전시해서 감상한다. 				
마 음 나누기	<ul style="list-style-type: none"> - 집단원 가운데 몇 명을 지목하거나 자발적으로 소감을 발표하도록 한다. - “나는 그런 친구가 되고 있는지” 다시 한번 생각하게 한다. 				

주 제	내가 본받고 싶은 사람은	회 기	5	일 시	2006.11.14
목 표	대부분 고난과 역경 속에서도 좌절하지 않고 강한 의지로 힘든 일들을 이겨낸 위인들을 본받아 어려움을 극복하는 자세를 갖는다.				
준비물	명찰, 필기도구, [내가 본받고 싶은 사람은...]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<p>☺ 윙크로 재미있는 기억을 나누어요.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 놀이가 시작되면 집단원들은 돌아다니다가 만나는 사람과 “하나, 둘, 셋” 하면서 동시에 윙크를 한다. - 만일 서로 다른 쪽 눈을 감으면 다시 헤어져 다른 짝을 만나도록 하고 감은 쪽 눈을 감으면 이야기를 시작한다. - 서로에게 어릴 적 이야기, 관심 있는 이야기 등을 들려준다. - 2~3번 반복한 다음 모듈별로 앉아서 자기가 들었던 이야기 중 재미 있었던 이야기를 다시 소개한다. 				
중 심 활 동	<p>☺ 내가 존경하는 위인에 대해 소개하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 이름 및 그 사람의 약력 - 인물이 성취한 것, 인류를 위해 한 업적 - 어려움을 어떻게 극복하였는가? - 내가 감동받은 점 - 내가 본받을 점 <p>☺ 깨닫게 된 점을 생활 속에서 실천하려는 의욕 갖기</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊕ 자기가 존경하는 위인의 모습을 멋지게 표현해 본다. ⊕ 위인의 업적을 나열하는 소개가 아니라 어떤 어려움을 어떻게 극복하였는지에 관해 이야기의 초점을 맞추고 모두 완성된 다음에는 게시하여 감상한다. 				
마 음 나누기	활동과정에서 자신의 역할과 다른 사람의 욕구를 잘 파악하기 위해 노력하는지 확인한다. 그리고 활동과정에서 배운 점이나 느낀 점이 있으면 자유롭게 이야기하도록 한다.				

주 제	나는 할 수 있다	회 기	6	일 시	2006.11.28
목 표	<ul style="list-style-type: none"> - '나는 할 수 있다'라고 생각하기 때문에 할 수 있다. - 자신의 흥미, 적성, 장점, 가치관 등을 생각하면서 자신의 인생을 구체적으로 설계해 보는 기회를 갖는다. 				
준비물	명찰, 필기도구, [나는 할 수 있다]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<ul style="list-style-type: none"> ☺ 듣기 / 안 듣기 게임 <ul style="list-style-type: none"> - 2명씩 짝지어 말하는 사람과 듣는 사람을 정한 후, 다음의 2가지 활동을 각각 2~3분 경험하도록 한다. - 최근 자신의 경험 중 기분 상했던 일이나 다른 사람의 이야기 등 - 무조건 안 들어주기 (말할 때 탄창 피우기, 동문서답하기) - 경험 후 잘 들어줄 때와 안 들어줄 때 느낌 나누기 				
중 심 활 동	<ul style="list-style-type: none"> ☺ 워크의 [나는 할 수 있다] 작성하기 <ul style="list-style-type: none"> - 자신이 하고 싶은 것 (문장완성, 목록 만들기) - 목표 세우기(그것을 달성해야 할 날짜, 왜 그 목표를 달성해야 하는지) - 목표를 달성하기 위해 필요로 하는 모든 것, 그리고 도움을 요청해야 할 사람, 수집해야 할 정보, 배워야 할 기술, 필요한 돈 같은 것 - 그것의 우선순위를 정한다. - 자신에게 용기를 주는 말도 적도록 한다. ☺ 달성 목표에 대한 마음속 상상을 글이나 그림으로 그린다. <ul style="list-style-type: none"> - 목표 달성을 축하하도록 한다. ☺ 서로가 잘 보이도록 앉아 자신의 계획을 발표한다. <ul style="list-style-type: none"> ⊕ 무리하게 달성하기 어려운 목표를 세우지 않도록 한다. 				
마 음 나누기	<p>자신이 이루고 싶은 것이 무엇인지 활발히 생각해 보고, 이런 활동을 하면서 목표를 이루기 위해 어떤 노력을 하는지도 자연스럽게 이야기하도록 한다. 활동 과정에서 배운 점이나 느낀 점도 같이 이야기해 본다.</p>				

주 제	내가 했던 자랑스러운 점	회 기	7	일 시	2006.11.30
목 표	자신의 성공담을 이야기해봄으로써 자신의 장점이 무엇인지 다시 한번 알게 되고 자신이 독특한 존재임을 알게 되어 자신감을 키울 수 있다.				
준비물	명찰, 필기도구, [내가 했던 자랑스러운 점]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<p>⊙ 누구인지 맞춰 봐요</p> <ul style="list-style-type: none"> - 지도자는 집단원들에게 종이를 나누어 주고 자신에 관한 어떤 것이 라도 몇 가지 써서 상자에 넣게 한다(예: 엉덩이에 점이 있어요, 취미가 잠자기예요, 등 등). - 한 사람씩 돌아가면서 상자 속의 종이를 한 장 꺼내어 읽으면 집단 원은 그 주인공이 누구인지 알아맞춘다. - 이때 해당하는 사람은 쉽게 알아차리지 못하게 주의한다. - 추측이 끝나면 해당되는 사람이 누구인지 밝힌다. 				
중 심 활 동	<p>⊙ '내가 했던 자랑스러운 일' 작성하기</p> <p>⊙ 약 15분 동안 브레인스토밍을 한다.</p> <p>⊙ 작성한 내용을 큰 소리로 읽어본다.</p> <p>⊙ 가장 자랑스럽게 생각하는 일에 색다른 표시를 해준다.</p> <p>⊙ '내가 했던 자랑스러운 일'에 대해 좀더 자세하게 이야기 하도록 한다.</p> <p>⊕ 아주 사소한 일이라도 적을 수 있도록 하고 자신을 자랑하기 위 한 활동이 아니므로 진실하게 내용을 작성하도록 한다.</p>				
마 음 나누기	자신이 했던 자랑스러운 일을 찾아 진솔하게 이야기하고, 다른 사람의 이야기도 주의 깊게 잘 들어주면서 적극적으로 활동하고 또한 활동을 통해 각자 느낀 점을 이야기 해 볼 수 있는 시간을 갖는다.				

주 제	너는 멋쟁이	회 기	8	일 시	2006.12.05
목 표	자신이 생각하는 자기의 장점이나 다른 사람에게 비쳐진 나의 장점 또는 감정을 통하여 새로운 면을 발견하고 자아존중감을 향상시킬 수 있다.				
준비물	명찰, 필기도구, [너는 멋쟁이]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	⊙ 뒤로 넘어지기 - 모든 집단원들을 모이게 하고 둥그렇게 원을 만들어 서도록 한다. - 어느 한 사람을 원 가운데 들어가게 한다. - 안에 있는 사람은 두 팔을 배 위에 얹은 채로 밖에 있는 사람을 믿고 몸에 힘주지 말고 아무 방향으로 넘어진다. - 밖에 있는 집단원들은 그 사람이 안전할 수 있도록 받혀 준다. - 안에서 경험한 친구의 느낌을 들어본다. - 밖에 있었던 친구의 마음과 느낌을 들어본다.				
중 심 활 동	⊙ 지도자는 워복을 집단원들에게 나누어준다. ⊙ 집단원들은 각자 종이 상단에 자기 이름을 적고 본인의 장점과 친구들의 장점을 적는다. ⊙ 한 사람씩 나와서 본인의 장점을 발표하고 의자에 앉는다. ⊙ 집단원들은 앞에 나와 의자에 앉은 친구에게 한두 가지씩 평소 느낀 장점을 말하여 준다. ⊙ 모두 다 끝나면 조용히 명상에 잠긴다. ⊙ 장점 세례를 받고 난 느낌을 적어본다.				
마 음 나누기	자기가 본 자기의 장점과 다른 사람이 본 나의 장점을 비교해보고 그 내용을 보면서 특히 인상 깊은 점, 참 기분 좋은 장점, 의외라고 생각한 장점 등을 이야기 해 본다.				

주 제	나의 과거, 현재, 미래	회 기	9	일 시	2006.12.07
목 표	학생들에게 과거보다는 현재의 중요성을, 또 현재보다는 미래지향적 의지를 고취하는데 중점을 두어야만 한다. 따라서 ‘미래의 나’ 에게서 긍정적 자아상을 발견하여야 하고 그 때의 활력 있는 자기 모습을 예견할 수 있도록 한다.				
준비물	명찰, 필기도구, 조용한 음악, [나의 과거, 현재, 미래]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	⊙ ‘나의 시각, 너의 시각’ - 동일한 그림이라도 보는 시각에 따라 달리 보이는 그림 몇 장을 보여주면서 어떻게 보이는지 이야기를 들어본다. - 다른 사람의 시각이 나의 시각과 다르다고 해서 틀린 것이 아니라 는 점을 경험하도록 한다.				
중 심 활 동	⊙ 종이 첫 칸에 과거모습의 사진을 붙이거나 그리게 한다. - 작품의 사실성을 강요하지 않는다. ⊙ 종이 둘째 칸에 현재의 모습을 붙이거나 그리게 한다. - 자기 모습을 상상하여 그리도록 하거나 사진 또는 글로 표현하게 하는 것도 좋다. ⊙ 종이 세 번째 칸에 10년이나 20년 후의 나에 대한 모습을 예견하여 그린다. - 작품에는 10년이나 혹은 그 후 자신의 변화된 여러 사항을 충분히 반영할 수 있게 한다. 예를 들면 그때의 신분이나 가정환경 등 도 나타나게 한다. ⊙ 각자의 미래에 대한 희망이나 이상을 토론하게 하고 미래는 자신이 주인공이므로 그 날을 위해 꾸준히 노력하는 방향으로 지도하도록 한다.				
마 음 나누기	이 시간에 참여하고 나서 기분이 어떠한지를 발표하게 한다.				

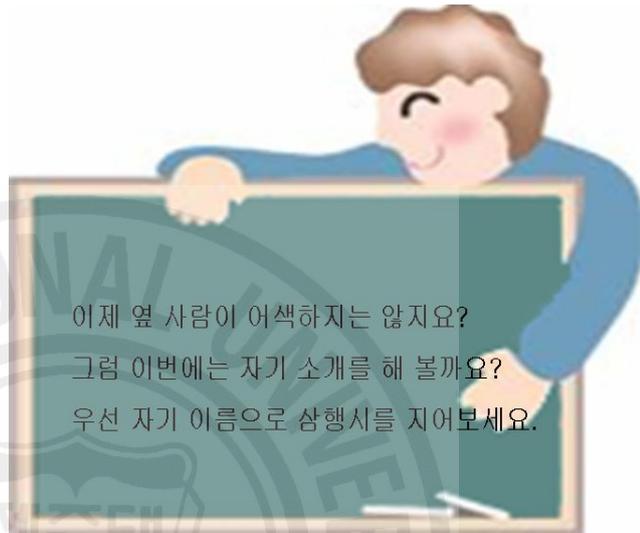
주 제	나의 소중한 가족	회 기	10	일 시	2006.12.12
목 표	학생들의 성장과정에서 가장 많은 영향을 끼친 인물을 알아보고 자기 자신을 아껴주고 보호해주는 사람과 그 내용을 적어봄으로써 자기가 혼자만이 아니라는 사실을 깨닫고, 이들에게 자기가 어떻게 보답해야 할지를 토의케 한다.				
준비물	명찰, 필기도구, [나의 소중한 가족]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<p>☺ 「시장에 가면...」</p> <p>- 두 팀을 나눈다. 한 팀이 먼저 '시장에 가면 (A)도 있고' 하면 다른 팀이 받아서 '시장에 가면 (A)도 있고, 또 (B)도 있고', 그러면 다시 상대 팀이 받아서 '시장에 가면 (A)도 있고 (B)도 있고 (C)도 있고', 이런 식으로 받아가면서 게임을 이어간다.</p>				
중 심 활 동	<p>☺ 조용히 눈을 감고 잠시 생각해 보십시오.</p> <p>☺ 우리 가족의 사진이나 그림을 첫 칸에 붙이거나 그려본다.</p> <p>☺ 우리 가족이 하는 일을 각자 알아보고 써본다.</p> <p>☺ 우리 가족이 각자 좋아하는 일이나 특기 등을 생각해 보고 작성해 본다.</p> <p>☺ 지금까지 살면서 우리 가족들과 즐거웠던 일이나 기억에 남는 일을 생각해 보고 소개하는 글을 써보자.</p> <p>☺ 우리 가족이 고맙게 느껴질 때는 언제인지 왜 고마운지 써보자.</p> <p>☺ 각자 작성한 글을 발표 해본다.</p>				
마 음 나누기	자기가 발표하면서 느낀 점과 다른 학생의 발표를 통해 느낀 점도 같이 나누고 이야기한다.				

주 제	나에게 쓰는 편지	회 기	11	일 시	2006.12.14
목 표	자신 스스로에게 하고 싶은 말, 프로그램을 통해 새롭게 느낀점, 자신의 목표를 이루기 위해 어떤 노력을 할 것인지 등 자신에게 자신감을 불어넣어 줄 수 있는 편지를 써 본다.				
준비물	명찰, 필기도구, 조용한 음악, [나에게 쓰는 편지]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<p>☉ 사슬 풀기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 둘씩 짝을 지어 사슬풀기를 한다. 두 명에서 4명, 6명, 점차 인원수를 늘여 가며 전체 집단원이 모두 함께 사슬풀기를 한다. - 각자 오른손이 위로 가고, 왼손이 아래로 간 상태에서 서로 손을 잡는다. - 두 사람의 맞잡은 손이 사슬처럼 얽혀 있는데 이 손을 놓지 않고 풀도록 한다. - 두 사람씩 하던 것을 그 다음 전체가 할 수도 있다. 				
중 심 활 동	<p>☉ 현재의 내가 미래의 나에게 편지쓰기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 나의 좋은 점과 고칠 점 등을 생각해 본다. - 나의 꿈은 무엇이며, 그 꿈을 이루기 위해 현재의 나는 어떤 노력을 해야 하는지 알아본다. - 어른이 되면 무엇을 하고 싶은지 생각해 본다. - 자아존중감 프로그램에 참여하며, 배우고 느낀 점 등을 적어본다. <p>☉ 자신에게 쓴 편지를 전체 앞에서 읽어본다.</p> <p>☉ 다 쓴 편지는 밀봉한 후 우표를 붙여 선생님에게 제출한다.</p> <p>☘ 이 때 조용한 음악을 틀어 분위기를 조성해 주는 것이 좋다.</p>				
마 음 나누기	다양하게 쓴 친구들의 편지내용을 잘 들어보고 활동이 끝난 후 자기의 생각과 느낌들을 이야기해 본다.				

주 제	마무리 하기	회 기	12	일 시	2006.12.22
목 표	그 동안의 프로그램을 정리하고 마음을 다지게 하는 시간으로, 정리하고 발표하는 힘을 기르며 계획과 실행의지를 높일 수 있다.				
준비물	명찰, 필기도구, 조용한 음악, [마무리 하기]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<p>☺ 말 전달하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 각 모듈별로 일렬 종대로 앉는다. - 지도자가 제일 앞사람에게 간단한 그림이나, 3개의 문장으로 이루어진 카드를 보여준다. - 앞사람은 1분 동안 본 뒤에 뒷사람에게, 뒷사람은 다시 뒤의 사람에게 말로 전달해 준다. - 제일 뒤에 앉은 사람이 그림이나 글의 내용을 전지 등에 기록하게 한다. 				
중 심 동 활	<p>☺ 눈을 감고 그 동안의 프로그램 진행과정을 되새기며 마음속으로 정리한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 가장 마음에 남는 프로그램 내용은 무엇인가? - 자신에게 어떤 변화가 일어나고 있는가? - 앞으로 어떤 모습으로 생활하려고 하는가? <p>☺ 서로가 잘 보이도록 앉아 지금까지의 생각과 다짐을 중심으로 발표를 한다.</p> <p>☺ 지금까지의 문제점이나 진행과정에서 개선점까지도 언급되도록 한다.</p> <p>⊕ 이 때 조용한 음악을 틀어 분위기를 조성해 주는 것이 좋다.</p>				
마 음 나누기	자유로운 분위기에서 지금까지의 소감 및 다짐, 그리고 변화된 자신의 모습에 대해 진솔하게 발표하고 마음을 나누도록 한다.				

<부록 4>

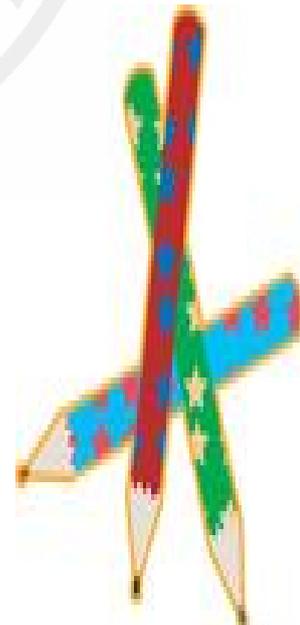
나를 소개합니다



□ ————— □

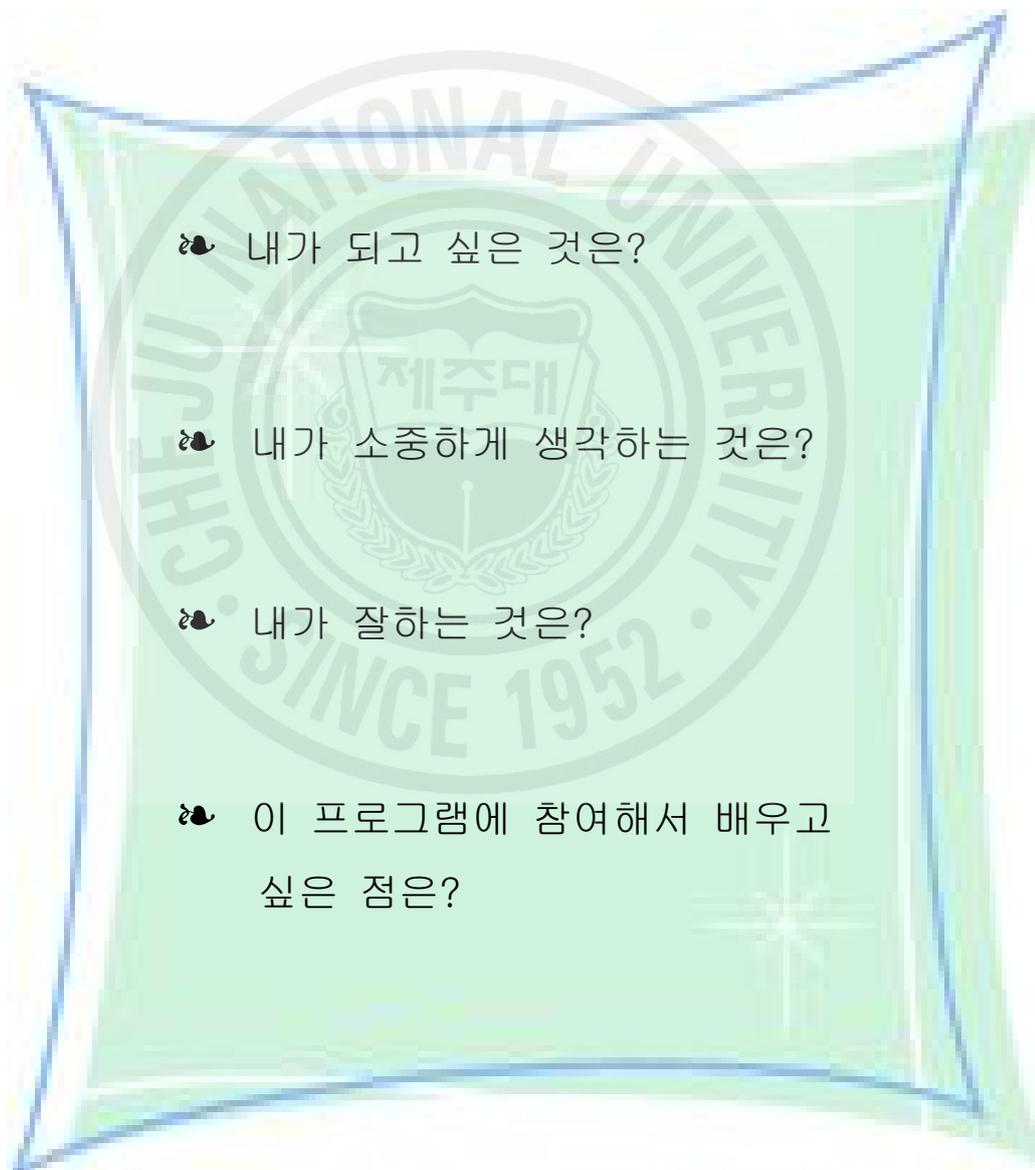
□ ————— □

□ ————— □





그리고, 다음 장을 완성해서 발표해 봅시다.



☞ 내가 되고 싶은 것은?

☞ 내가 소중하게 생각하는 것은?

☞ 내가 잘하는 것은?

☞ 이 프로그램에 참여해서 배우고 싶은 점은?

나의 참 모습

- 나의 안과 밖 -

내가 누구인지 생각해 보자. 다른 사람들은 너를 어떻게 보는가? 네 친구, 가족, 그리고 선생님이 너와 친하게 지내게 될 때, 네가 그들을 좋아하는 것은 무엇 때문일까? 이것이 너의 바깥 모습이다. 이제 네가 너 자신을 어떻게 보는가에 대하여 생각해 보자. 이것은 너의 안 모습이다.

아래에 묘사된 사람이 너라고 생각해 보자. 바깥쪽에는, 다른 사람들이 너를 어떻게 보는지 써 보자. 안쪽에는, 네가 네 자신을 어떻게 보는지 모두 써 보자.

안

밖



안 모습 살펴보기

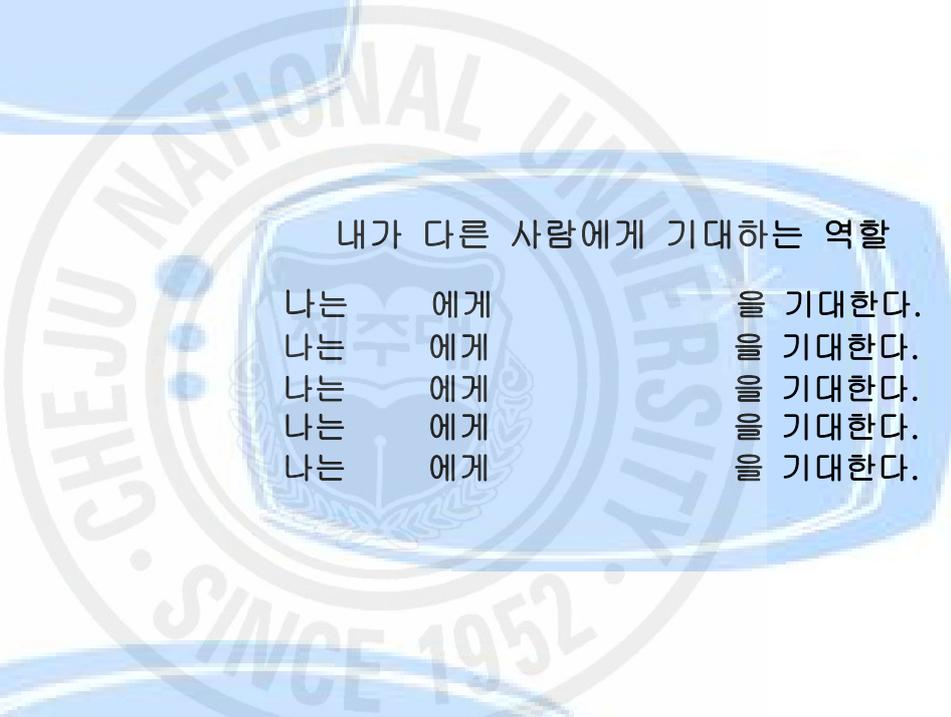
너에게 이 세상에서 가장 중요한 것은 무엇인가? 이런 질문에 대하여 생각해 본적이 있는가? 네가 가장 원하는 것은 무엇인가? 아래 질문에 대하여 생각해 보고, 너의 생각을 써보자.

1. 내가 성장해서 하고 싶은 일은 무엇인가?
2. 내가 성장해서 살고 싶은 곳은 어디인가?
3. 나를 위해 갖기 원하는 매우 중요한 한 가지는 무엇인가?
4. 내가 내 가족에게 원하는 것은 무엇인가?
5. 내가 가족을 위해 할 수 있는 것은 무엇인가?
6. 내가 나 자신의 한 가지를 바꿀 수 있다면, 바꾸기를 원하는 것은 무엇인가?

나의 역할 알기

다양한 나의 역할

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)



내가 다른 사람에게 기대하는 역할

나는	에게	을 기대한다.

다른 사람이 나에게 기대하는 역할

는 나에게	을 기대할 것이다.

내가 본 받고 싶은 사람은...

1. 이름 :
2. 그 사람이 성취한 것은?
3. 인류를 위해 한 업적은?
4. 어려움을 어떻게 극복했는가?
5. 내가 감동받은 점은?
6. 내가 본받을 만 한 점은?
7. 그 분에게서 깨닫게 된 점을 생활속에서 어떻게 실천하려고 하고 있는가?

나는 할 수 있다

1. 내가 하고 싶은 것은(달성하고 싶은 목표)?
2. 목표 세우기
 - 1) 목표를 달성해야 할 날짜
 - 2) 왜 그 목표를 달성하려고 하십니까?
3. 목표를 달성하기 위하여
 - 1) 필요한 것은?
 - 2) 도움을 요청해야 할 사람
 - 3) 수집해야 할 정보
 - 4) 배워야 할 기술
 - 5) 필요한 돈
4. 자신에게 용기를 줄 수 있는 말
5. 목표가 달성되었을 때의 마음을 상상하여 그림으로 그리거나 글로 나타내기

6. 목표달성을 축하합니다!!!

내가 했던 자랑스러운 점

내가 가장 자랑스럽다고 느낄 때

지금까지 내가 했던 자랑스러운 일



나의 장점은?

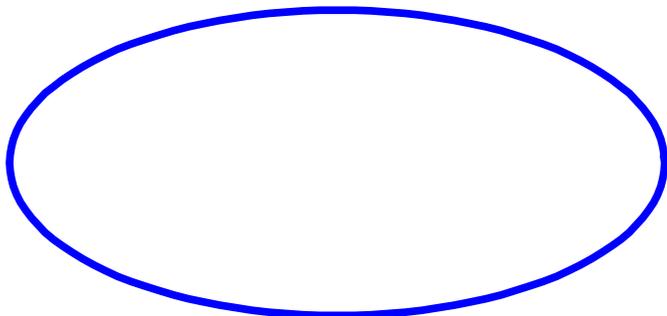
- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

친구의 장점은?

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)



나의 느낌



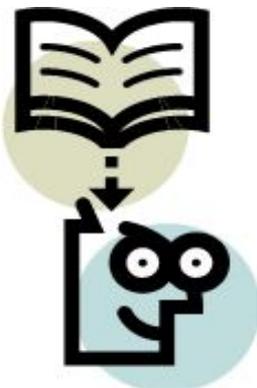
나의 과거 현재 미래



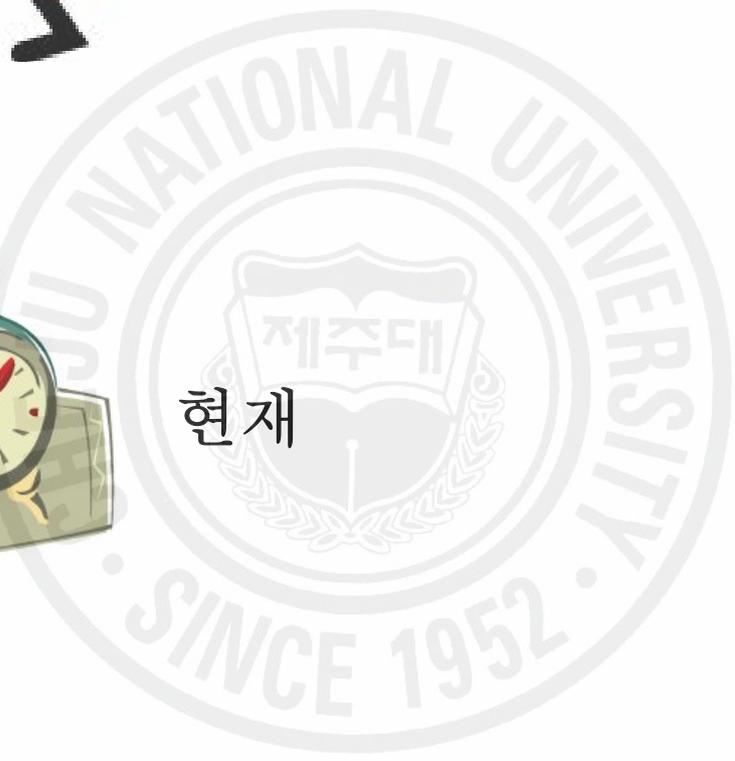
과거



현재



미래





나의 소중한 가족

1. 우리 가족이 하는 일

2. 취미

3. 우리 가족에게 하고 싶은 말

4. 즐거웠던 일

5. 가족이 고마운 점



나에게 쓰는 편지



마무리 하기



자아존중감 프로그램을 통해 배운 점은?



이 프로그램에 참여하면서 어려웠던 점은?



이 프로그램에 참여하면서 가장 인상 깊거나 기억에 남는 것은?



이 프로그램에서 얻게 된 점이 있다면 자신에게 어떤 면에 도움을 줄 것 같습니까?