

석사학위논문

품성개발 프로그램이
청소년자아정체감에 미치는 효과
- 중국연변지역을 중심으로 -

지도교수 허철수



제주대학교 교육대학원

상담심리전공

현 회 애

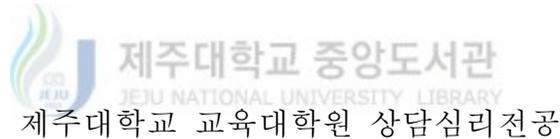
2006년 8월

품성개발 프로그램이
청소년자아정체감에 미치는 효과
- 중국연변지역을 중심으로 -

지도교수 허철수

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2006년 4월 일



제출자 현희애

현희애의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2006년 6월 일

심사위원장 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

<국문 초록>

품성계발 프로그램이 청소년자아정체감에 미치는 효과
- 중국연변 지역을 중심으로 -

현 회 에

제주대학교 교육대학원 상담심리전공
지도교수 허철수

본 연구는 품성계발 프로그램이 중국 연변지역 청소년들 자아정체감에 어떠한 효과가 있는지 알아보는데 그 목적이 있으며, 이러한 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 품성계발 프로그램은 청소년 자아정체감의 긍정적 변화에 효과가 있는가?

둘째, 품성계발 프로그램은 자아정체감의 하위영역인 안정성, 목표지향성, 독특성, 대인 역할기대, 자기수용, 자기주장, 자기존재의식, 대인관계에 어떤 효과가 있는가?

위의 문제해결을 위하여 본 연구는 중국 연변지역 화룡시 3중학교 2학년 학생 20명을 대상으로 하였다. 연구대상을 선정하기 위해서 2학년 학생 48명을 각 담임교사로부터 추천받아 사전 자아정체감 검사를 실시하였으며, 점수가 비슷하고, 프로그램에 참여하기를 희망하는 20명 학생을 선정하여 10명을 실험집단, 그 외 10명 학생을 비교집단으로 하였다.

이 연구에 사용한 품성계발 프로그램은 한국청소년상담원에서 청소년들에게 가장 계발이 요청되는 덕목에 대한 설문을 실시한 결과에 의해 정직, 배려, 자기조절의 세 가지 덕목에 중점을 두어 개발한 중학교 품성계발 프로그램 “멋진 우리(2000)”와 품성계발 심화 프로그램 “자신을 다스리는 마음”을 참고하

* 본 논문은 2006년 8월 제주대학교 교육대학원위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임.

여 이 연구의 목적에 맞게 수정, 보완하여 운영하였다. 프로그램은 연구자가 직접 진행했고, 매주 2회기 5주간에 걸쳐 총 9회기를 실시하였으며, 한 회기마다 90분씩 소요되었다.

측정도구는 서봉연(1974)이 변안 제작한 자아정체감 척도를 사용하였다. 자아정체감은 안정성, 목표지향성, 독특성, 대인 역할기대, 자기수용, 자기주장, 자기존재의식, 대인관계 등 하위영역으로 구성된 설문지를 중국 청소년들의 언어수준에 맞게 연구자가 일부 수정하였으며, 문항의 의미와 표시방법을 자세히 설명하였다. 이 검사는 모두 48문항의 4척도로 구성되고 있다. 측정도구에 대한 자료의 분석은 프로그램 실시 전과 후의 상담집단과 비교집단간의 차이를 검증하기 위하여 SPSS 10.0 for windows 전산 프로그램을 이용하여 유의수준 $p < .001$, $p < .01$, $p < .05$ 수준에서 t검증을 실시하였다.

이상과 같은 과정을 통하여 얻어진 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 품성계발 프로그램은 중국 연변 화룡지역 청소년들의 자아정체감의 긍정적인 변화에 효과가 있다.

둘째, 품성계발 프로그램은 자아정체감 하위요인인 안정성을 향상시키는데 효과가 있다.

셋째, 품성계발 프로그램은 자아정체감 하위요인인 대인역할 기대를 향상시키는데 효과가 있다.

넷째, 품성계발 프로그램은 자아정체감 하위요인인 자기수용을 향상시키는데 효과가 있다.

이상의 결론을 종합하면 품성계발 프로그램은 청소년들의 자아정체감의 긍정적인 변화에 효과가 있고, 그 하위요인 중 안정성, 대인역할기대, 자기수용을 향상시키는데 효과가 있다. 따라서 품성계발 프로그램은 청소년들이 여러 사람들과의 관계 속에서 자기를 평가하거나 또는 자신의 성격과 대인관계 패턴을 이해하여 건강한 청소년기를 보내도록 도움을 준다. 이런 점에서 품성계발 프로그램은 많은 사람들 특히 또래집단에서 여러 가지 경험을 함으로써 개인의 긍정적인 자아정체감 형성에 도움을 주는 효과적인 방법이라 할 수 있으며, 교육현장에서 적극 활용할 필요성이 있음을 강력히 시사한다.

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제 및 가설	3
II. 이론적 배경	5
1. 품성의 의미 및 구성요소와 발달	5
2. 자아정체감의 개념과 발달	11
3. 청소년의 품성과 자아정체감의 관계	16
4. 품성계발 프로그램	18
III. 연구방법 및 절차	21
1. 연구대상	21
2. 연구설계	21
3. 연구절차	22
4. 측정도구	24
5. 자료처리	26
IV. 연구결과 및 해석	27
1. 연구대상에 대한 동질성 검증	27
2. 가설 검증	29
V. 요약, 결론 및 제언	39
1. 요약	39
2. 결론	41
3. 제언	42
참고 문헌	44
Abstract	51
부 록	54

표 목 차

<표Ⅲ- 1> 품성계발 프로그램의 내용	23
<표Ⅲ- 2> 청소년 자아정체감 하위영역별 문항	25
<표Ⅳ- 1> 청소년 자아정체감 사전검사 비교	27
<표Ⅳ- 2> 청소년 자아정체감 하위영역 사전검사 비교	28
<표Ⅳ- 3> 청소년 자아정체감 사후검사 비교	29
<표Ⅳ- 4> 안정성 사후검사 비교	30
<표Ⅳ- 5> 목표지향성 사후검사 비교	31
<표Ⅳ- 6> 독특성 사후검사 비교	32
<표Ⅳ- 7> 대인역할기대 사후검사 비교	33
<표Ⅳ- 8> 자기수용성 사후검사 비교	34
<표Ⅳ- 9> 자기주장 사후검사 비교	34
<표Ⅳ-10> 자기존재의식 사후검사 비교	35
<표Ⅳ-11> 대인관계 사후검사 비교	36
<표Ⅳ-12> 상담집단과 비교집단의 자아정체감 사후검사 비교	37

그 립 목 차

[그림Ⅲ- 1] 연구 설계	21
----------------------	----

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

청소년기는 신체적 및 심리적 측면에서 질풍노도와 같은 급격한 변화를 경험하며, 부모나 성인에게 의존적이던 아동기에서 독립 자존하는 성인기로 이행하는 과도기이며, 아동으로서 배운 역할과 도덕성을 성인으로서의 새로운 역할과 윤리성에 접목시켜야 되는 심리 사회적 위기를 맞게 된다.

특히 정보의 급증에 따른 혼란과 다양한 변화에 의한 불확실성, 가정 문화와 사회적 가치관의 변화, 주위의 기대에 대한 압박, 미래에 대한 걱정으로 인하여 오늘날의 청소년들은 과거의 어느 때보다 더 많은 갈등을 느끼고 있으며 좌절과 자신감을 잃은 학생들이 학업열의가 떨어져 학교생활에 잘 적응하지 못하는 경우가 많다. 따라서 자아정체감을 형성해 가는 인생의 중요한 시기를 좌절감과 열등감에 젖어 심한 경우 비행으로 이어지고, 결국 사회구성원으로서의 건강한 자아를 형성하기 어렵게 된다.

한국 교육부(1999)의 청소년 백서에 의하면 1998년 한 해에 범법 청소년으로 관계기관에 적발된 자만도 10만명을 넘어서고, 범법행위는 아니더라도 가정과 학교 및 사회에서 우려하거나 또한 청소년 자신의 문제 상황에 놓여 있다고 자각하고 있는 자를 포함하면 심각한 정도로 많은 수의 문제 청소년이 있다고 한다. 또 한국 청소년 상담원(1998)에서 전국의 중, 고등학생들과 대학생 1,826명을 대상으로 실시한 청소년 의식조사에서 청소년들 스스로가 지각하는 문제들, 즉 폭력, 따돌림, 음

주와 흡연 등과 관련한 문제로 인하여 조사대상자의 30%이상이 사회 전체 가치관의 혼돈 및 바른 가치관의 부재를 인식하고 있으며, 가출청소년 수는 급증하고 있다는 경찰청의 조사 보고도 있다.

현재 중국 연변지역 청소년들의 실정도 이와 유사하다. 청소년 문제에서 32%의 청소년이 심리상 문제가 나타나 자아성장에 갈등 고민하고 있으며 가출, 싸움, 기물파괴, 흡연, 폭력, 비행, 중퇴생 급증 등 문제들이 잇따라 나타나고 있다(왕극성, 2004). 또한 가정, 학교, 사회 등 생활환경에 잘 적응하지 못하고 대인관계와 자율성에서 독자나 무남독녀의 자기중심주의가 성행하며, 생활의 향상과 더불어 과소비 현상이 보편화되고 있다(왕옥봉, 2005).

이처럼 현대 사회에 있어서 청소년문화는 그 규범과 가치관이 비도덕성, 비 규범성, 자기갈등, 자기유리 등 현대사회의 아미노적 문화 풍토 속에서 청소년들은 방황하고 있음을 알 수 있다(한완상, 1974).

이러한 여러 가지 청소년 문제에 관한 스스로의 실존적인 물음에 대답하고 현상학적 의미를 부여하기 위한 질문에 대한 개인 내적 대답이 자아정체감이라고 볼 수 있다(이상만, 2001). 성공적 정체감을 가진 사람은 패배적 정체감을 가진 사람보다 더 효과적으로 자신을 통제하고 강한 책임감이 있고 긍정적 탐닉을 한다(이수진, 1995).

Erikson(1963)는 청소년기는 급격한 신체적·생리적 변화와 더불어 여러 가지 심리적, 정신적 요구에 필요한 자아정체감이 형성되는 시기라고 하였다. 이 시기의 특징으로서 자아에 대한 의문을 가지며, 이상을 추구하는 시기라고 하였고 또한 정체감 대 역할혼미의 시기라고 하였으며, 이 시기의 발달과업이 자아정체감 형성에 있다고 하였다. 성공적인 자아정체감이 형성되지 못하면 정체감 혼미가 일어나 비행이나 반사회적 행동에 가담하거나 삶의 의욕을 상실한 채 열등감과 무력감에 빠지는 경우가 많다(성순옥, 2002). 따라서 바른 정체감 형성은 청

소년기의 매우 중요한 발달과업이라 할 수 있다.

청소년 자아정체감 형성에 대한 연구(김형태, 1989; 김은실, 1999; 김진희, 2000; 이상만, 2001; 서아점, 2002; 성순옥, 2002)들에 의하면 청소년들은 도덕 교육을 통하여 자신의 존재의미를 깨닫고 자신의 주체성을 확립하여 주위 환경을 긍정적으로 지각하게 된다. 그 결과 현실에 대한 적응력이 높아져 자신이 가치 있고 보람 있는 삶을 산다는 자부심을 갖게 되어 긍정적인 방향으로의 품성특성 변화가 일어나게 된다. 그러므로 품성개발은 청소년 문제를 개선해 나갈 수 있으며, 청소년들의 건강한 자아발달과 자신의 자질과 재능을 잘 개발하여 좋은 습관, 바른 도덕 품성을 지닐 수 있도록 성장시키고 과도기인 품성형성 시기에 보다 건전하고 올바른 자아 정체감형성에 도움을 준다.

이에 본 연구자는 청소년 가운데서도 중학생을 대상으로 확고한 자아정체감을 형성시켜 자신을 알게 하고 무난히 정체감 혼미를 넘겨 자아실현을 이루도록 할 필요성에서 품성개발 프로그램을 중국 연변지역 청소년들에게 적용하여 그들의 자아정체감 형성에 어떠한 효과가 나타날 것인지에 대해 목적을 두고 그 효과를 밝혀 보려고 한다.

2. 연구문제 및 가설

본 연구는 품성개발 프로그램이 중국 연변지역 청소년들 자아정체감 형성에 어떠한 효과가 있는지 알아보기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 품성개발 프로그램은 청소년 자아정체감의 긍정적 변화에 효과가 있는가?

둘째, 품성계발 프로그램은 자아정체감 하위영역인 안정성, 목표지향성, 독특성, 대인 역할기대, 자기수용, 자기주장, 자기존재의식, 대인관계에 효과가 있는가?

이상의 연구 문제를 바탕으로 설정한 연구 가설은 다음과 같다.

가설 1. 품성계발 프로그램에 참여한 상담집단과 참여하지 않은 비교 집단 간에 자아정체감형성에 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 2. 품성계발 프로그램에 참여한 상담집단과 참여하지 않은 비교 집단 간에 자아정체감 하위영역에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-1. 안정성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-2. 목표지향성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-3. 독특성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-4. 대인역할기대에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-5. 자기수용에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-6. 자기주장에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-7. 자기 존재의식에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-8. 대인관계에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

II. 이론적 배경

본 연구는 품성개발 프로그램이 중국 연변지역 청소년 자아정체감형성에 미치는 효과를 알아보기 위한 연구로서 본 장에서는 이에 대한 이론적 기초로 품성의 의미와 구성요인, 자아정체감 개념과 발달, 청소년의 품성과 자아정체감의 관계, 품성개발 프로그램의 구성에 대해 살펴보고자 한다.

1. 품성의 의미 및 구성요소와 발달

1) 품성의 의미

품성이란 우리가 주변에서 흔히 들을 수 있는 말이지만 품성의 개념을 명확하게 정의하기란 쉽지 않다. 품성이란 인간이 갖추고 있는 성향적 특징으로 도덕적인 측면을 모두 포함하는 포괄적인 용어로서(조난심 외, 2000) 추상성이 높으며 다양한 의미를 지니고 있다. 특히 품성은 사회적, 도덕적 규범에 비추어 평가되는 인성으로서 가치 개념을 포함하고 있다. 품성이란 사람 된 바탕과 성질을 말한다(이기문, 1993). 여기서 사람됨이란 개인적 차원에서는 자아의 측면이고 사회적 측면에서는 더불어 사는 도덕성의 측면을 가리키는 것으로 인격과 본질상 같은 개념이라고 할 수 있다(김진희 외, 2000). 따라서 사람 됨됨이란 인간다움의 가치를 추구하며 그 가치를 완성하거나 또는 가치를 완성하기 위하여 노력하는 과정과 모습을 말한다. 즉 바람직한 가치를 추구하면서 열심히 노력하는 사람에게서 인간다움을 발견할 수 있다.

교육학대사전(서명원, 1989)에서는 품성교육을 성격교육으로 보면서

평소의 성격형성이 바람직하게 되도록 환경과 인간관계 등을 부드럽고 원만하게 하는 일이라고 하였다. 전영길(2000)은 사람은 원래 가지고 있던 품성을 개발하고 갈고 닦아야 하며 이러한 품성을 개발하는 교육이 바로 품성교육이라고 하였다. 남궁달화(1996)는 품성은 곧 마음이기 때문에 품성교육을 심성교육이라 하였다. 또한 사람다운 사람이 되도록 하는 것이기에 일종의 가치교육이라고도 하였으며, 학습자가 생리적으로 지니고 있는 본성 또는 심성을 실현하도록 촉진하는 활동 또는 과정이라고 했다. 교육의 장면에서는 품성은 마음의 바탕을 말하고, 사람의 됴됨이를 말한다(한국청소년상담원, 2000). 마음의 바탕은 지, 정, 의라는 세 가지 요소로 구성되어 있다. 지는 사물을 이해하고 인식하며 판단하는 지식 즉 앎을 말하고, 정은 사물에 대하여 마음속으로 일어나는 느낌을 말한다. 그리고 의는 무엇을 하겠다는 마음속의 다짐을 말하는 것으로서 선악을 구분하고 시비를 판단하며 행동을 다짐하는 정신적인 능력을 말한다. 그러므로 마음의 바탕인 지, 정, 의를 조화롭게 발달시키는 마음의 교육과 개인적인 자아실현을 위한 가치교육 그리고 사회적인 도덕적 삶을 추구하기 위한 도덕 교육, 즉 인성교육을 함으로 사람의 마음을 가정과 학교, 사회 모든 사회조직에서 지식교육과 정서교육, 행동교육이 균형을 이룰 수 있도록 실시되는 것을 말한다(이상만, 2001).

품성의 의미를 살펴보면 품성을 인간의 성품으로 볼 수 있는데 여기에서 성품이란 사람의 성질이나 품격(됨됨이)을 말한다. 우선 품성을 사람의 성질로 이해할 경우 첫째, 품성은 개인의 독특하고 고유한 특성으로서 성격을 의미하고, 품성교육은 성격교육을 의미한다. 성격이란 ‘시간과 상황에 걸쳐 지속되는 특정한 인간의 사고, 감정, 행동의 양식’을 의미한다. 대체로 성격교육은 인간의 성격형성이 바람직하게 되도록 환경과 인간관계 등을 원만하게 하는 것이고, 비정상적인 성격을 정

상적이 되도록 교정하는 것을 의미한다(서명원의, 1989). 물론 성격교육을 효과적으로 수행함으로써 결과적으로 품성교육이 추구하는 목표를 달성하는데 도움을 받을 수 있지만, 품성교육이 성격교육과 일치될 수는 없다. 왜냐하면 우리는 아무리 좋은 성격을 지닌 사람일지라도 여전히 훌륭한 인격자라고 평가하기에는 부족한 사고나 태도 그리고 행동을 보여주는 사람을 볼 수 있기 때문이다.

둘째, 품성은 마음, 혹은 심성이라는 의미를 가지고 있으므로, 품성교육은 심성교육을 의미할 수도 있다. 이때 심성교육은 특히 정의적인 측면에서 부드럽고 원만한 심성을 기르도록 하는 경험적인 활동 프로그램을 통해 많이 이루어지고 있다(한국교육학회, 1997). 그 동안 교육적 풍토에서 학생들의 동기, 태도, 흥미, 가치, 감정, 정서, 성격, 심성의 문제에 대해 관심에 적었던 점 그래서 풍부한 정서를 가지고 인간 및 사회관계에서 조화롭게 적응할 수 있는 인간을 길러내지 못했다는 점을 감안하면, 최근의 품성교육이 심성교육으로 이해되고, 이에 관한 여러 가지 실천 프로그램이 마련되고 있음을 알 수 있다. 그러나 심성교육도 품성교육이 담고 있는 의미를 다 충족시키지 못하고 있다.

셋째, 품성이 인간의 품격 즉, 됨됨이를 뜻한다면, 품성교육은 인격교육 혹은 도덕교육과 통한다. 왜냐하면 인격은 사람됨의 자격으로서, 즉 ‘사람됨’의 가치를 표명하는 용어로서, 인간이 추구해야 할 품격이나 덕목, 마음씨 등을 의미하기 때문이다. 인격은 다소 가치중립적인 성격 개념에 사회적, 도덕적 규범 내지 가치 체계를 부여한 개념으로써 도덕적 선량함이나 품위 있는 행동 등을 강조한다. 그러므로 인격교육으로서 품성교육은 인간의 가치로운 품성을 함양하기 위한 교육적 제반 조치를 의미하며 그 주요 목표는 인격형성에 있게 된다. 이와 같이 품성을 인격으로 파악하는 관점은 다른 한편 도덕교육의 맥락에서는 도덕성으로 표현되는 바, 인격자가 지닌 특성을 도덕성이라고 본다면 인격

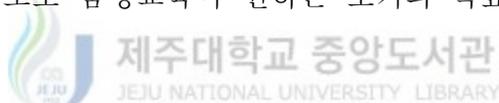
교육은 도덕성을 함양하기 위한 도덕교육과도 매우 잘 통한다. 즉, 인격교육은 도덕교육의 다른 표현이라고 할 수 있다.

넷째, 품성을 사회의 규범과 가치를 내면화하는 문화화 내지 사회화 과정으로 이해하게 되면, 품성교육은 ‘성장하는 아이들이 그들의 문화 유형에 따라 행동을 조정하고 그 문화의 부분을 구성하고 있는 가치관, 신앙체계, 행위양식 등이 그들의 사고와 행위의 한 부분으로 내면화 할 수 있도록 하는 의도적인 노력’이라고 할 수 있다(이원희, 1999).

다음으로 품성에 대한 개념 규정을 통해 품성교육의 의미를 파악하면 그것이 사용되는 실질적인 맥락을 놓치게 되는 잘못을 경계하고 있다. 즉, 우리가 현재 사용하고 있는 품성교육은 바로 우리 사회의 심각한 도덕성 붕괴와 밀접한 관련을 맺고 있다. 특히, 일부 학생들의 심각한 도덕적 타락에 대한 우려를 바탕으로, 학교 교육을 통해 이를 극복해야 한다. 한국 교육개혁위원회에서 내린 정의에 의하면 품성교육이란 도덕성, 사회성, 정서 등을 포괄하는 용어이며, 구체적으로 기초질서, 공동체의식, 인권존중 등을 가르치는 교육으로 예시하고 있다. 즉, 이에 따르면 품성교육이란 한 인간이 개인적으로나 사회적으로 안정된 정서를 바탕으로 인간으로서의 바람직한 삶을 영위할 수 있는 기본예절이나 태도를 갖추도록 하는 교육인 것이다.

학교 현장에서 품성교육을 둘러싼 개념적 혼란은 바로 품성이 지닌 다양한 의미에서 비롯되고 있으며, 특히 품성교육을 어느 한 요소에 대한 강조로써 이해한 경우에 발생한다. 그러나 품성교육을 올바르게 이해하기 위해서는 앞에서 살펴본 품성교육의 4가지 대표적인 차원의 단순한 합산적 총체로 볼 것이 아니라, 성격교육, 인격교육, 도덕교육, 사회화 과정 등이 모두 중첩되는 부분의 총화로서 이해해야 한다. 그러면서도 품성교육이 추구하는 궁극적 목표가 훌륭한 인격을 소유한 사람을 길러내는 것이고, 이 훌륭한 인격은 바로 도덕적 지식, 도덕적 정서, 도

덕적 실천의 조화로운 발달에서 나온다고 볼 때 품성교육을 가장 잘 대변할 수 있는 개념은 다른 무엇보다도 인격교육이라고 본다. 교육이 의미하는 바를 생각하더라도 가치 지향적 의미를 가지고 있는 인격교육이라는 용어가 더 적합할 것으로 보인다. 물론 이러한 인격교육은 성격교육과 사회화 과정과 무관한 것이 아니다. 올바른 성격의 형성, 부정적 성격의 교정과 한 사회의 유지를 위해 필요한 가치나 덕목을 자라나는 청소년들에게 직접 가르치는 것은 인격교육의 과정에서도 매우 중요시해야 할 내용으로 보기 때문이다. 따라서 품성교육은 먼저 인격교육의 개념과 원리를 핵심으로 하여 성격교육과 사회화 과정의 내용과 유기적으로 연계되고, 또 더욱 확대하는 방향으로 파악하는 것이 보다 적절하지 않을까 생각된다. 왜냐하면 인간이 도달해야 할 가치 지향적 목표를 효과적으로 달성하기 위한 요소들의 조화로운 작용이 전제됨으로써만 비로소 품성교육이 원하는 소기의 목표를 달성할 수 있기 때문이다.



본 프로그램에서는 품성의 개인적 자아의 측면보다는 도덕적인 인격적 측면에 중점을 두고 있어, 품성을 인격, 도덕성 또는 성격의 용어와 혼용하여 사용할 수 있으며 바람직한 품성을 갖춘 상태를 곧 도덕적 덕목들을 내면화한 상태로 정의 한다.

2) 품성의 구성요소와 발달

품성의 구성은 사람 된 바탕과 성질을 말한다. 즉 인간에게 행동에너지와 추진력을 제공하며 인간의 타고난 소양을 바탕으로 교육과 학습 등 부단한 노력을 통해 정직, 배려, 자기통제 등과 같은 도덕적 덕목들을 인지, 정서, 행동 3가지 영역에서 균형 있게 익힐 수 있도록 내면화한 상태를 말한다(한국청소년상담원, 2000). 따라서 품성은 본질적으로 인지적인 면, 정의적인 면, 행위적인 면의 세 측면이 있는데 학자

들에 따라 어떤 측면을 강조하고 연구하였는가에 의해서 품성발달에 대한 이해와 개입방법에서 차이를 보이고 있다. 품성발달에 대한 이해를 제공하는 심리학적 견해는 행동을 강조하는 행동주의, 정서를 강조하는 정신분석 이론 그리고 인지를 강조하는 인지발달 이론으로 구분된다.(김진희 외, 2000).

행동주의 입장에서는 도덕성을 개인의 주관적이며 내적인 특성 또는 성향이라기 보다는 성인의 모델링과 같은 외적인 상황의 통제에 의해 학습되는 것이라 주장한다. 이는 동일한 사람이 어떤 상황에서는 도덕적이지만 또 다른 상황에서는 비도덕적인 행위를 하는 것으로 나타난 연구결과를 토대로 하여 유혹에의 저항, 공격성향, 이타적 혹은 친사회적 행동 등의 행동적 영역을 주로 연구해 왔다. 청소년의 도덕성 형성에 있어서 환경의 영향을 강조한 이론이다.

정신분석적 입장에서는 도덕성을 개인 내면의 초자아의 형성과 이에 의한 죄책감, 부끄러움, 자존감의 회피과정 및 부모에의 동일시 과정을 통해 형성되는 것으로 보고 있다. 정신분석학에서는 인간의 초자아와 억압과 죄의식을 통한 양심의 발달에 따른 도덕적 정서의 습관 형성과 동일시 대상의 모델링을 강조한다. 정신분석적 입장은 도덕성 형성의 과정이 직접적인 교수에 의해서가 아니라 주변의 모델을 통해 내재화된다는 것이다.

인지 발달적 접근은 도덕성의 발달이 도덕적 추론의 능동적인 형성을 통해 이루어진다고 보고, 정의에 대해 이해하고 판단하는 추론적 사로를 발달시키려는 입장이다. 도덕적 추론의 발달을 돕기 위해 토의나 민주공동체의 형성을 통한 인지구조의 평형화에 주목한다.

품성의 구성요소가 어떻게 분류되는가에 상관없이 도덕성과 도덕 교육에 관한 연구 분야에서는 어느 하나의 관점이 절대적인 위치를 누리기보다는 도덕성을 설명할 수 있는 핵심적인 측면들의 변증법적 통합

을 추구해야 한다는 데에는 크게 의견이 있을 수 없다(정창우, 2002).

다행스럽게도 최근 들어 도덕성과 도덕 교육을 보다 포괄적으로 설명할 수 있는 통합적 접근에 관한 관심이 고조되면서 다양한 형태의 통합적 접근법들이 제시되고 있다. 도덕적 실체는 하나의 통합을 전제한다. 인지, 정서, 행동이라는 각각의 구성요소와 관련된 독자적인 경험의 영역을 부정하지 않으면서, 동시에 바람직한 품성을 계발하기 위해서는 인지, 정서, 행동의 세 가지 영역의 통합적 발달이 강조되고 있음을 알 수 있다(김진희 외, 2000).

2. 자아정체감의 개념과 발달

1) 자아정체감의 개념과 특징

자아정체감은 Erikson(1963) 이론의 가장 중요한 개념으로, 자신이 속한 집단에 대하여 가지는 귀속감 내지는 일체감을 의미한다. 자아정체감을 가진다는 것은 타인과는 구분되는 개체성을 가지고 있다는 의미이다. 즉 한 개인이 다른 사람과 일관되게 공유하는 동질성을 가지고 있으며, 그와 동시에 자신의 내적, 외적 연속성에 일치가 있다는 자신감을 가지고 있음을 뜻한다. 결국 자아정체감이란 ‘나는 누구인가?, 이 세상에서 무엇을 할 수 있는가?, 미래에 나는 어떻게 될 것인가?’라는 자기 탐색적 물음에 대한 대답으로서, 자신의 능력, 위치, 역할 등에 대한 지각과 정의를 포함한 종합적인 자기상이라고 할 수 있으며, 자신에 대한 개별성, 총체성, 계속성을 의미한다.

Hjelle와 Zieler(1976)는 자아정체감을 개인에게 독특성과 시간상의 속성을 제공하는 자기지각의 전체성이라고 정의하였고, 의식적인 개인적 정체감이며, 혹은 성격의 연속성을 유지하려는 무의식적인 노력을

의미하며, 또는 자아종합현상의 준거를 말하고, 때로는 지단의 제반 이상과 정체감의 내포효과의 유지를 뜻하는 것이라고 하였다(박점용, 2002).

한편, Bronson(1956)은 자아정체감을 성취한 사람의 특징을 역사적 자아의 안정된 감각, 불안으로부터의 해방, 자기의 지배적 특성에 대한 확신 및 자아감각의 안정성으로 규정하였고, Rasmussen(1964)은 Erikson(1963)의 심리사회적 위기단계에 관해 연구하면서 자아정체감의 하위구성요인을 신뢰성, 자율성, 근면성 및 친밀성으로 규정하였다.

박아청(1984)은 자아정체감을 설명해 줄 수 있는 요인으로서 안정성, 목표지향성, 독특성, 대인역할기대, 자기수용, 자기주장, 자기존재의식, 대인관계 등을 들고 있으며 자아정체감의 특징을 아래와 같이 표현하였다.

첫째 이름으로 나타내는 자아정체감인데 이는 한 개인으로 표현되는 인간은 가장 근본적인 자기인식으로서 이름을 갖는다. 즉 이름이란 그 인간의 자아정체감의 기초가 된다. 자기의 이름이 어떻게 불려 지는가에 따라 그 인간의 역할 또는 기존 의미가 달라진다. “나는 누구이다”라는 정체감의 근본은 이름이며 이름에 대한 사랑과 미움은 현재 나에 대한 사랑과 미움의 반영인 것이다.

둘째 발달적 자아정체감인데 이는 인간이 성장 발달하면서 각 단계 또는 시기마다 그 나름대로 자존심 또는 사명감을 갖게 되며 이때의 자존심 또는 사명감은 자아정체감이란 말로 표현된다.

셋째 부정적 자아정체감인데 이는 발달 정체감이 부정적으로 작용할 때 즉 열등감이나 죄악감 또는 자기오악감 등이 기초가 되어 그 위에 어떤 자극으로 인해 형성되어 버린 부정적 자기정의이다.

넷째 성역할의 자아정체감인데 이는 자신을 남자 혹은 여자로 인지하는 작용이며 남녀의 구별을 기초로 해서 남자다움 또는 여자다움을 몸에 익히고 남성적 역할 또는 여성적 역할을 하는 것이며 생애의 대

상으로 이성을 선택하는 작용이다.

다섯째 집단자아정체감인데 이는 그 만족으로서의 내적 자아정체감이 하나의 집단에 공통된 동료의식이다.

Dignan(1965)은 자아정체감을 사회적 상호작용에 의해 발달되는 것이며 자기를 묘사해 주는 자기 창조적 이미지들의 복합이라고 정의하고 자기의 감각 독자성, 자기수용, 역할기대, 안정성, 목표지향성, 대인관계로 규정하고 있다. 이 같은 이론을 종합해 보면 결국 정체감이란 자기라는 것, 자기의 존재증명, 진정한 자기, 주체성 등의 의미를 담고 있다.

이상에서 살펴본 다양한 개념들을 종합하면 자아정체감이란 개인의 자아가 내적 충동 및 욕구들과 외적 압력 및 유혹이나 도덕적 구속들을 자기다운 독특한 방식으로 조직하고 통합하는 과정에서 일관성, 동일성, 연속성을 가지고 주체적으로 사고하고, 인식하며 행동하게 하는 능력으로 삶의 문제를 일관하게 지속적으로 유지해나가려고 하는 의식. 무의식적 노력이라고 할 수 있다.

상술한 요인들과 연관하여 많은 연구자들(최재홍, 1996; 최일채, 1995; 김태권, 1993; 백종흠, 2000)이 품성교육을 실행하면 청소년자아정체감 형성에서 긍정적인 방향으로 효과를 가져 온다는 연구 결과를 보고하였다. 특히 어머니에 대한 동일성이 클수록 정체성이 높으며(백선욱, 1974), 친구보다 역사 속의 인물 또는 현실의 위인에 동일시할수록 정체성 수준이 높다(서봉연, 1975). 부모가 자녀를 인정하고 수용하는 정도가 높고, 자녀의 자율성을 인정하고, 가족 상호작용이 높을수록 정체성 성취 또한 높다(송설희, 1993).

따라서 본 연구에서는 청소년기의 가장 큰 변화와 갈등 요인이 되고 있는 심리. 신체적 변화에 대한 품성개발이 자아정체감 하위요인인 안정성, 목표지향성, 독특성, 대인역할기대, 자기수용, 자기주장, 자기존재의식, 대인관계 형성에 어떠한 영향을 주는가를 밝혀내고자 한다.

2) 자아정체감의 발달

Erikson(1960)은 어떻게 자아정체감을 발달시키고 어떻게 사회화되는가에 주된 관심을 가졌다. 그는 인간이 평생을 통해서 나아가는 단계를 여덟 단계로 나누고 이들에 대해서 심리적 발달과 심리사회적 발달의 두 가지 측면으로 설명하고 있다. 그것을 제시하면 다음과 같다.

첫 번째 단계는 신뢰감 대 불신감(영아기, 0-1세).

두 번째 단계는 자율성 대 의혹(유아기, 2-3세).

세 번째 단계는 주도성 대 죄책감(유치기, 3-6세).

네 번째 단계는 근면성 대 열등감(아동기, 6-11세).

다섯 번째 단계는 정체감형성 대 정체감 혼미(청소년기, 11-18세).

여섯 번째 단계는 친밀성 대 고립감(청년기, 18-30세).

일곱 번째 단계는 생산성 대 침체 감(장년기, 30-65세).

여덟 번째 단계는 통합성 대 절망(노년기, 65세 이상).

이와 같이 여덟 단계로 된 인생주기의 각 단계는 그 단계가 우월하게 출현하는 최적의 시기가 있으며, 모든 단계가 계획대로 전개될 때 완전한 성격이 형성된다고 가정하였으며, 매 단계마다 성취해야 할 발달과업과 극복해야 할 위기를 개념화 하였다. 그 중 자아정체감 형성문제는 다섯 번째 단계(청소년기)에서 언급하였고, 성취해야 할 발달과업과 위기를 정체감형성 대 정체감혼미로 제시하였다. 정체감은 인생을 통하여 이룩해야 할 중요한 문제이기는 하지만 특히 청소년기가 정체감 형성에 결정적 시기이며, 청소년기에 정체감위기를 경험하게 된다고 하였다. 이 시기에는 개체 내에서 일어나는 심리 즉 신체적 변화와 외부에서 밀려오는 심리 즉 사회적 요구들에 직면해서 과거의 정체감 결정들이 새로운 갈등에 봉착하게 된다. 이때 긍정적 측면에서는 자아정체감을 갖게 되고, 부정적 측면에서는 역할 혼미 또는 정체감혼미가 생긴다는 이론을 내세웠다. Erikson(1960)은 또한 진정한 정체감의 형성은 동일시의 유용성이 없어지는 데서부터 시작된다고 주장하였다. 왜

나하면 청소년들은 자신이 누구인가에 관한 확신이 없는 가운데 얻게 된 맹목적 동일시로부터 선택적으로 거부, 배제하기도 하고 새로 획득된 동일시와 동화하기도 하면서 정체감형성이 일어나기 때문이다.

특히 중, 고등학교 시기는 외현적인 자아정체감위기의 단계라고 볼 수 있다. 이러한 자아정체감위기에 대한 이유를 Erikson(1960)은 그의 임상적 연구에서 다음과 같이 제시하였다.

첫째는 청소년들은 결정적인 직업선택, 경쟁심리, 사회적 자기정의에 동시에 관여 할 것을 강요하는 사태에 노출된 자기 자신의 좌절을 발견할 때.

둘째는 친구의 문제로서 친밀한 교분이 깨어지거나 어떤 라이벌 관계나 이성관계의 문제가 생길 때.

셋째는 청소년들이 분명한 전망 속에서 그의 삶을 내다보지 못하는 경우가 발생할 때.

넷째는 어떤 일에 집중하지 못하거나 과도한 일의 열중에서도 정체감에 부정적인 효과를 가져온다.

다섯째는 심한 역사적 변화나 파격적인 사건이 자아정체감의 상실 또는 혼미를 가져온다.

여섯째는 부모와 가족을 벗어나게 된 청소년들이 신뢰감을 의탁하는 근거로서 인생철학, 이념, 종교 등을 찾게 되는데 이러한 관여가 혼미를 가져온다.

또한 Erikson(1963)은 정상발달에 있어서도 청소년기에 자아정체감의 위기가 도래되는 이유를 다음과 같이 제시하였다.

첫째는 청소년기의 자아결합에서 과업의 고난에 의하여 위기가 도래한다.

둘째는 청소년기의 성숙적 변화에 의한 성적 성숙은 내적 격동의 질적, 양적 변혁을 초래함으로써 원 초아, 자아, 초자아의 균형이 깨어지고 원 초아에서 발생하는 새로운 심리학적 행동은 조절 통합해야 하므로 위기가 도래한다.

셋째는 직업이나 학교 진학과 같은 성인기를 준비하는 선택이 강요되므로 위기를 느낀다.

자아정체감의 위기의 의미로 볼 때 청소년들이 자아정체감이 형성, 발달하는 과정에서 일시적인 혼란이나 실망을 통해 정체감 위기를 체험하게 됨을 알 수 있으며 정체감을 확립하기까지 많은 체험을 조정하고 하나의 명확한 자기정의로 정리하는 과제로서 어렵고 시간이 걸리는 과제이다.

Erikson의 이론이 교육에 대한 시사점을 주고 있다면 중 고등학교 학생들의 정서적인 발달에서 자아정체감의 발달이 얼마나 중요한가를 보여 주고 있을 뿐만 아니라 그들에 대한 이해의 실마리를 자아정체감 형성과정에서 찾을 수도 있다. 따라서 교사는 학교교육과정의 전반적인 영역에서 청소년의 건전한 자아가 발달될 수 있도록 지도하여야 한다.

3. 청소년의 품성과 자아정체감의 관계

품성교육은 좋은 사고와 행동을 가르치고 시범 화되며 아동의 반복적인 교육을 통해 이루어짐을 알 수 있다. 따라서 품성교육의 결과 학생들이 학교를 졸업할 때 존경, 친근, 책임감, 자신감, 참을성, 공정, 이해와 같은 덕목으로 행동하고 말하고 생각할 수 있기를 기대한다(이상만, 2001). 이러한 품성 덕목들이 제대로 기능하려면 무엇보다 자기에 대한 정체감이 높아야 한다. 자아정체감은 개인이 어떠한 인간이며 인생의 모든 상황에 대해 어떻게 행동하고 반응하는가를 나타내 주기 때문에 개인의 행동을 예견할 수 있는 지표가 된다.

청소년들이 안정한 정체감을 가지고 있을 때 그들은 자신을 가치롭게 여기거나 받아들이지만, 불안정한 자아정체감을 가진 청소년들은 자기가 받아들인 부정적인 요소를 효과적으로 다룰 수가 없다. 자아정체

감이 높은 학생들은 자신감이 있고 자신을 가치롭게 여기고 자신을 다른 사람과 평등하다고 본다. 그들은 완벽한 것처럼 행동하지 않으며 그들 한계를 인식하고 성장하고 개선하려 한다. 반면에 자아정체감이 낮은 학생은 대체로 자기거절, 자기불만족, 자기멸시, 그리고 자기 비난을 한다(Frey & Carlock, 1991).

청소년 품성개발 프로그램은 청소년들이 삶 속에서 긍정적인 자아정체감을 형성하고 확립시키는데 도움을 주고 있다는 것을 경험 했으며, 적극적으로 행동함으로써 그들 자신을 발견하고 자신을 이해, 수용하는데 도움을 받을 수 있다(한국청소년상담원, 2000). 즉 청소년 품성개발 프로그램을 통해 자기를 알고 자기를 변화함으로써, 자신에 대한 긍정적 신념, 또는 지각체계를 형성하여 긍정적 자아정체감의 형성과 발달을 촉진시킬 수 있다.

따라서 품성개발 프로그램은 청소년 문제의 예방 및 치유와 더불어 청소년들이 창의적으로 자기개발을 해나가는 데 바탕이 되는 건강한 품성 개발에 궁극적으로 도움을 주며, 청소년이 지향해야 할 대표적인 덕목들 중 ‘정직’, ‘배려’, ‘자기통제’에 중점을 두고 이러한 덕목들을 인지, 정서, 행동 3가지 영역에서 균형 있게 익힐 수 있도록 하며 덕목 실천의 실천동기와 의지를 키우고, 생활 속에서 자신감과 신뢰감을 형성함으로써 긍정적인 자아정체감을 발달 정립시키는데 도움이 된다(한국청소년상담원, 2000). 그러므로 품성개발 프로그램은 자아정체감과 깊은 관계를 갖고 있다.

품성개발과 청소년 자아정체감 형성의 관계를 경험적으로 연구한 선행연구를 살펴보면 (김진희 외, 2000)는 품성의 하위요소를 도덕적 인지, 도덕적 감정, 도덕적 실행력으로 보았다. 이 중 도덕적 감정의 하위요소의 하나인 자기통제야 말로 감정이나 자기탐닉을 조절하는데 필수적인 요소라고 하였으며, 십대의 약물남용과 음주, 흡연 등과 같은 문제를 줄이기 위해서는 품성개발을 통해 자기 통제력을 키워주어야 한

다고 주장하고 있다. 송명자(1997)는 청소년들이 스스로 정직한 행동을 하고자 하는 자아통제 의지의 취약성을 지적하면서 사회적 책임과 함께 자아통제력을 길러 줄 수 있는 정직성 교육의 필요성을 주장하였다. (백종흠,2000)은 초등학생들에게 인성교육 자료집을 발행, 운영한 결과, 건설한 인간적인 덕성과 성숙된 시민의식을 갖춘 ‘사람다운 사람’으로 자라는데 기여했고, ‘참 나’를 발견하여 자아정체감을 함양시키었다. 중학생의 도덕적 판단능력의 수준이 높을수록 자아정체감이 유의하게 높다(김태권, 1993). 청소년들이 한 인간으로 정체감을 확립하기 위해서는 상호 작용할 수 있는 타인과의 관계가 절대적으로 필요하며 효과적인 인간관계에 대한 경험을 통해서 청소년들이 보다 완성된 인간으로 발달할 수 있다(이형득, 1982).

청소년들에게 품성관련 가치의 중요성을 교육하기 위해서는 가정과 학교에서 건전하고 바른 품성의 중요성에 대해 알려주고 좋은 품성개발의 환경을 조성하는 것이 효과적임을 다시 한번 확인할 수 있다. (한국청소년상담원, 2004).

이상의 연구결과에서 볼 수 있듯이 품성개발 프로그램은 청소년들의 자아개념형성, 성격형성, 대인관계증진, 자기표출 증가, 자기주장 성향상, 자아정체감 형성 등에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 집단생활을 통해 사회화되고 인격적으로 성숙시키는 학교현장에서는 상호간의 이해심과 협동심 및 사회성을 함양할 수 있도록 품성개발 프로그램을 활용한 여러 가지 활동들이 절실히 필요하다고 할 수 있다.

4. 품성개발 프로그램

도덕적 품성개발은 건강한 자아 발달에 필수 불가결의 초석이므로 (Ashton & Huitt, 1980) 청소년들로 하여금 건강한 품성을 토대로 자

신의 자질과 재능을 잘 개발하도록 돕는 것이 절실히 요구된다. 도덕적 품성계발을 향상시키기 위하여 진행한 선행연구 자료들을 살펴보면 성순옥(2002)은 심성계발 프로그램 연구에서 청소년들은 순수한 마음으로 어떤 장면에서 자기의 느낀 점을 솔직히 말하고, 다른 사람의 느낌과 생각을 적극적으로 수용하거나 또는 마음의 상태를 행동으로 나타내는 과정 등을 통하여 자기와 다른 사람의 개성을 서로 이해하고 수용함으로써 전체 및 단원 개개인이 건전한 성장을 이루도록 하였다. 이형득(1982)은 효과적인 인간관계에 대한 경험을 통해서 보다 완성된 인간으로 발달할 수 있다고 했고, 소병욱(1993)은 집단상담에 의한 고등학교 학생의 자아정체감 향상에 관한 연구에서 청소년의 자아정체감 발달에 가정의 심리적 환경, 교우관계, 학교생활 적응변인이 모두 밀접한 상관을 가지고 있다고 하였으며, 이상만(2001)은 인성개발 집단상담 프로그램 연구에서 중학생 기는 가치관과 자신에 대한 관심 및 자아정체감에 대한 관심 등이 날로 증가된다고 하였다. 정운계(1985)는 학교에서 품성교육을 학생으로 하여금 장래에 민주시민으로서 건전한 삶을 살아가는데 적합한 전인적인 자기성장을 위한 과정이라고 했다.

한국청소년상담원에서는 수많은 덕목들 중 정직, 배려, 자기조절이라는 세 가지 덕목들을 선정하고 이러한 덕목들을 인지, 정서, 행동 3가지 영역에서 균형 있게 익힐 수 있도록 구성하여 덕목 실천의 실천동기와 의지를 키우고, 생활 속에서 적용할 수 있는 구체적 행동방법을 프로그램화 하였다.

청소년용 품성계발 프로그램은 총 6회기로 ‘만남의 장’, ‘진실의 장’, ‘화목의 장’, ‘지혜의 장’, ‘조절의 장’, ‘결실의 장’ 등으로 구성하였다(한국청소년상담원, 2000). 또한 2002년에는 초등학생용 품성계발프로그램을 개발하였다.

본 프로그램은 총 9회기로 구성되었고, 진실한 마음(정직 2회기), 더불어 사는 마음(배려 4회기), 자신을 다스리는 마음(자기 조절 3회기)

과 같은 기본적인 덕목을 배울 수 있도록 <표Ⅲ- 1>과 같이 구성하였다.

프로그램에는 처음에 프로그램의 안내 및 참여자 소개를 통한 프로그램 참여 동기 유발 및 분위기 조성의 시간과 마지막에 교육의 전체 과정을 종합, 마무리 하였고 중, 고등학교의 현실을 감안하여 1회기에 90분으로 조절해서 실시하였다.

이와 같은 이론적 배경을 바탕으로 본 연구자는 청소년들의 발달단계를 고려하여 초기, 중기, 후기 단계의 9회기로 프로그램을 구성하였으며 아래와 같이 구성방향을 정하였다.

첫째, 행복한 삶을 살기 위해 자신이 되고 싶은 멋진 사람을 그려보게 하고, 이를 위해 키워나가야 할 품성을 구체화 한다.

둘째, 진실하지 못했던 경험들을 발표하는 과정을 통해서 거짓된 행동이 가져다주는 어려움을 되돌아보고 진실 된 행동의 기쁨을 깨닫도록 한다.

셋째, 어려움에 처한 사람들의 입장을 현실감 있게 느껴보고, 자신의 역량에 적합한 배려 행동 방안을 찾아본다.

넷째, 자기지향 생각, 외부지향 생각, 가치지향 생각이 무엇인지 알고, 각 사고에 따른 행동, 감정, 결과에 대해 생각을 고취시킨다.

다섯째, 멋진 사람이 되는데 있어 걸림돌이 되는 내적 욕구와 외적 유혹을 구체화 하고 이에 대해 지혜롭게 대처하는 방법을 습득한다.

걸림돌을 극복하거나 극복하지 못한 결과를 함께 경험하여 걸림돌을 극복하려는 의지를 굳건히 하며, 이제까지의 집단 상담에서 경험한 것에 대한 느낌과 자신의 변화가 무엇인지 정리하게 한다.

위와 같이 본 프로그램은 자신과 타인에 대한 이해를 가지게 하며, 자신의 신념이나 행동양식에 대해 구체적으로 통찰해 볼 수 있는 기회를 제공하여 말과 행동 간의 모순을 발견하고, 자아성장에서 기본으로 되는 자신감, 긍지감, 대인관계 향상, 자율성형성 등을 유지하도록 돕게 됨으로써 긍정적인 자아정체감을 형성하는데 도움이 될 것이다.

Ⅲ . 연구방법 및 절차

이 장에서는 연구방법 및 절차를 제시하기 위해 연구대상, 연구설계, 연구절차, 측정도구, 자료처리에 대해 살펴보고자 한다.

1. 연구대상

본 연구의 대상은 중국연변화룡지역에 소재한 화룡시3중 2학년 20명이다. 2학년 48명에게 사전 청소년자아정체감 검사결과에 의해 해당되는 청소년들을 추출한 후 프로그램에 대한 목적과 의도를 설명하고 자발적인 신청학생 20명을 최종적으로 연구대상으로 선정하였다. 이들의 평균점수는 동일하게 두 집단으로 나누어 실험집단 10명, 비교집단 10명으로 하였다.



2. 연구설계

본 연구의 설계는 프로그램을 적용한 상담집단과 그렇지 않은 비교집단을 비교하여, 상담집단의 효과를 검증하는 ‘전후 비교집단 설계’이다. 이 연구 설계를 도식화하면 [그림 Ⅲ-1]과 같다.

상담집단	O1	X	O2
비교집단	O3		O4

O1 , O3 : 사전검사 (청소년 자아정체감 검사)

O2 , O4 : 사후검사 (청소년 자아정체감 검사)

X : 품성계발 프로그램 적용

[그림 Ⅲ-1] 연구 설계

3. 연구절차

1) 연구의 진행 절차

본 연구의 과정은 사전검사, 상담, 비교집단의 구성, 품성개발프로그램의 적용, 사후검사 순으로 진행하였다.

연구의 대상을 선정하기 위하여 중국연변화룡지역 화룡시3중 2학년 학생 48명을 대상으로 사전 청소년자아정체감 검사결과에 의해 해당되는 학생들을 추출한 후 프로그램에 대한 목적과 의도를 설명하고 그들의 평균점수에 의해 두개의 동질 집단을 선정하여 실험집단 10명 비교집단 10명으로 구성하였다. 상담집단에게는 품성개발프로그램을 실시, 적용하였고, 비교집단에게는 상담 기간 중 아무런 처치도 하지 않았다.

품성개발프로그램은 연구자가 직접 실시하였고, 5주간(2005년 8월 1일부터 9월 4일까지) 매주 2회 실시하였다. 프로그램은 9회기에 걸쳐 이루어 졌으며, 한회기 소요시간은 90분으로 하였다.

프로그램 실시 후, 사전검사에 사용했던 동일한 검사도구로 상담집단과 비교집단 모두에게 사후검사를 실시하였다.

2) 품성개발프로그램의 구성

청소년 품성개발프로그램은 자아정체감을 형성시켜 자신을 알게 하고 자아실현을 이루도록 한 “인성개발 집단상담 프로그램”(이상만, 2001), “인간발달연구: 인지발달과 도덕성발달 중심으로”(송명자, 1997), “청소년 품성개발 프로그램 개발 연구”(2000청소년상담연구 80, 한국청소년상담원)(김진희 외), 한국청소년상담원에서 정직, 배려, 자기통제 3가지 덕목에 중점을 두어 개발한 중학교 품성개발 프로그램 “멋진 우리”(2000), 품성개발 심화 프로그램 “자신을 다스리는 마음” 등 선행연구들을 참고하여 본 연구의 목적에 따라 수정 보완하였다. 여기에서는

청소년들이 일상생활에서 흔히 경험하는 소재를 중심으로 진지하게 생각하고, 느끼고, 실행할 수 있도록 총 9회기로 구성하였으며 진실한 마음, 더불어 사는 마음, 자신을 다스리는 마음과 같은 기본 덕목들을 배울 수 있도록 구성하였다. 각 회기별 주제와 활동내용은 <표 III-1>과 같고 구체적인 내용은 <부록 2>에 수록하였다.

<표 III-1> 품성계발 프로그램의 내용

전개단계	회기	단원	세부목표
만남의 장	1. 반갑다 친구야!	• 자기소개 통통통	• 프로그램의 목표를 이해한다. • 자기소개를 통해 친구들과 새로운 만남을 시작한다. • 프로그램 활동 규칙을 안다.
	2. 신기한 문방구	• 신기한 문방구	• 멋있는 사람이 되기 위해 내가 갖고 싶은 마음이 무엇인지 안다.
활동의 장	3. 훌훌터는 기쁨	• 거짓말투표 • 우리는 왜 거짓말을 할까 • 고백쪽지	• 우리가 자주하는 거짓말과 하는 이유가 무엇인지 안다 • 고백쪽지를 통해 마음속에 담아 두었던 거짓말을 털어내고, 앞으로 거짓말을 하지 않겠다는 의지를 갖는다.
	4. 혼자서 이제 그만	• 외톨이 게임 • 벽뚫기 게임 • 춤추는 세탁기	• 외톨이의 마음을 이해한다. • 서로에 대한 관심과 배려가 큰 성과를 가져올 수 있다는 것을 깨닫는다.

결실의 장	8. 수호천사	• 수호천사	<ul style="list-style-type: none"> • 수호천사의 배려활동을 알아차린다. • 배려하고, 배려 받을 때의 감정을 경험한다.
	9. 멋진 우리	• 멋진 우리	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램에 참여하면서 새롭게 느낀 점, 자신의 달라진 점이 무엇인지 생각한다. • 배운 것에 대한 실천의지를 다진다.

4. 측정도구

자아정체감 검사

자아정체감 검사는 서봉연(1975)이 Dignan(1964)의 자아정체감 척도(Ego Identity Scale)를 번안하여 자아정체감 척도검사를 제작하였다. 이 검사는 150개의 문항 가운데 신뢰도와 타당도가 높은 문항 62개를 선택하여 제작되었다. 본 연구에 사용 될 자아정체감 척도는 서봉연이 제작한 것을 전병중(1995)이 수정 활용한 48개 문항의 척도를 사용한 것이다(부록 1).

응답 방법은 각 문항에 대해 4가지의 응답, 즉 「전적으로 그렇다」, 「약간 그렇다」, 「별로 그렇지 않다」, 「전혀 그렇지 않다」중 한 칸에 O표시를 하게 되어있으며 각 문항의 점수는 긍정적인 경우 각각 4, 3, 2, 1점을 주고, 부정 문항은 역산하였다. 총점이 높을수록 자아정체감이 높은 것으로, 낮을수록 자아정체감이 낮은 것으로 해석하였다.

척도는 각각 6개 문항씩 구성된 8개의 하위 척도로 구성되어 있는 4점 척도이다. 8개의 하위척도 내용을 요약하면 다음과 같다.

<표 III-2> 청소년자아정체감 하위영역별 문항

하위영역	영역별 내용	문항수	문항번호
안정성	· 시간의 경과와 유동적인 대인관계 속에서도 일관된 동질적인 "나"에 대한 생각과 느낌.	6	1, 9, 17*, 25*, 33, 41*
목표지향성	· 자신이 무엇을 추구하고 있으며, 어디를 향해 가고 있는가에 대한 인식이며 목표 달성에 대한 자기주장.	6	2*, 10*, 18*, 26*, 34*, 42*
독특성	· 현재의 능력 및 신체적 심적 특성 면에서 다른 사람과 구별되는 자아상	6	3, 11*, 19, 27, 35, 43*
대인역할 기대	· 적합한 성적정체감, 적합한 사회적 역할, 만족스런 직업역할, 성취에 대한 중요한 타인의 기대에 대한 반응성.	6	4, 12*, 20, 28, 36, 44
자기수용성	· 자신이 속한 사회와 문화의 규준에 비추어 좋게 생각되기 때문에 받아들여지거나 혹은 좋지 못하기 때문에 거부하는 자아상	6	5, 13*, 21, 29*, 37*, 45
자기주장성	· 자기가 원하는 바를 분명히 의식하고 타인에 대해 이를 표명할 수 있는 태도와 경향.	6	6*, 14, 22*, 30, 38*, 46
자기존재 의식	· 자기에 대한 깊고 자세한 경험 즉, 어떤 것이 나의 존재에 대해 가장 핵심적인 자아상인가.	6	7*, 15*, 23*, 31, 39*, 47*
대인관계	· 대인관계에 있어 자신이 취하는 일반적 경향성을 의미한다.	6	8*, 16*, 24, 32, 40, 48

* : 역산처리 문항

5. 자료처리

자료의 분석은 SPSS 10.0 for windows 전산 프로그램에 의하여 기호화, 전산처리, 통계적 해석 등의 순으로 처리 하였다.

본 연구에서 가설을 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 사전 사후 간 차이를 비교하여 t 검증을 실시하였으며, $p < .01$ 과 $p < .001$ 수준에서 유의한 차이가 나타났는지 검증하였다.



IV. 연구결과 및 해석

이 장에서는 연구대상에 대한 동질성 검증을 하고 품성계발 프로그램이 청소년의 자아정체감에 미치는 효과를 알아보기 위하여 상담집단과 비교 집단과의 사전검사와 프로그램 투입 후 사후검사의 차이를 비교 . 검증하여 프로그램의 효과를 분석하였다.

1. 연구대상에 대한 동질성 검증

1) 상담집단과 비교집단간 자아정체감 동질성 검증

자아정체감에 대한 상담집단과 비교집단 간 자아정체감의 동질성을 알아보기 위하여 평균과 표준 편차를 산출하여 t 검증을 한 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 청소년자아정체감 사전검사 비교

구분	M	SD	t
상담집단(n=10)	2.60	.06	.380
비교집단(n=10)	2.58	.13	

위 <표 IV-1>의 자아정체감 형성에 대한 사전검사 비교에서 보는 바와 같이 상담집단(M=2.60)이 비교집단(M=2.58)보다 다소 크지만 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 따라서 두 집단은 서로 자아정체감 형성 수준에서 동질인 집단이라고 할 수 있다.

2) 상담집단과 비교집단간 자아정체감 하위요인의 동질성 검증

청소년 자아정체감 각 하위요인에 대한 두 집단 간의 동질성을 알아보기 위하여 차이를 검증한 결과는 <표 IV-2>과 같다.

<표 IV-2> 청소년자아정체감 하위영역 사전검사비교

하위영역	구분	M	SD	t
안정성	상담집단(n=10)	2.58	.24	.696
	비교집단(n=10)	2.67	.29	
목표지향성	상담집단(n=10)	2.63	.27	.564
	비교집단(n=10)	2.70	.26	
독특성	상담집단(n=10)	2.57	.16	.650
	비교집단(n=10)	2.48	.37	
대인역기대	상담집단(n=10)	2.53	.22	.224
	비교집단(n=10)	2.57	.42	
자기수용성	상담집단(n=10)	2.48	.21	.172
	비교집단(n=10)	2.47	.22	
자기주장성	상담집단(n=10)	2.55	.33	.531
	비교집단(n=10)	2.47	.37	
자기존재의식	상담집단(n=10)	2.85	.28	.274
	비교집단(n=10)	2.82	.27	
대인관계	상담집단(n=10)	2.60	.21	1.068
	비교집단(n=10)	2.50	.21	

위 <표 IV-2>의 자아정체감 하위요인에 대한 사전검사 비교에서 보는 바와 같이 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 나타나지 않아 자아정체감 형성 수준이 동질인 집단이라고 할 수 있다.

2. 가설 검증

1) 자아정체감 사후검사의 차이 검증

가설 1. 품성계발 프로그램에 참가한 상담집단은 참가하지 않은 비교집단에 비해 자아정체감형성에 유의미한 차이가 있을 것이다.

본 연구의 가설을 검증하기 위하여 품성계발 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간에 자아정체감 형성에서 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 청소년자아정체감 사후검사 비교

구분	M	SD	t
상담집단(n=10)	2.78	.07	4.185***
비교집단(n=10)	2.59	.13	

***p<.001

위의 <표 IV-3>에서 보는 바와 같이, 상담집단(M=2.78)과 비교집단(M=2.59)의 자아정체감의 사후검사 비교는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=4.185, p<.001). 즉 품성계발 프로그램에 참여한 상담집단의 자아정체감 형성은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다. 이는 품성계발 프로그램을 바탕으로 지속적인 덕목들을 실천해 나가도록 내면화시킴으로서 청소년들의 건전한 자아가 발달하여 긍정적인 자아정체감 형성에 도움이 된 것으로 볼 수 있다.

2) 상담집단의 자아정체감 하위요인에 대한 차이 검증

가설 1. 품성계발 프로그램에 참가한 상담집단은 참가하지 않은 비교집단에 비해 자아정체감의 하위영역에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

(1) 안정성에 대한 차이 검증

가설 2-1. 안정성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

품성계발 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단간의 안정성에서 유의한 차이가 있는지를 검증하기 위하여 평균과 표준 편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 안정성 사후검사 비교

구분	M	SD	t
상담집단(n=10)	3.10	.12	3.042***
비교집단(n=10)	2.75	.35	

** p<.01

위의 <표IV-4>에서 상담집단(M=3.10)과 비교집단(M=2.75)의 안정성 평균점수는 사후 검사 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=3.042, p<.01). 이는 품성계발프로그램을 통하여 시간의 경과와 유동적인 대인관계 속에서도 일관된 동질적인 자기에 대해 이해하고 지속적인 행동을 함으로써 상담집단은 비교집단에 비하여 안정성이 유의하게 향상되었음을 알 수 있다.

(2) 목표지향성에 대한 차이 검증

가설 2-2. 목표지향성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

품성계발 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단간의 목표지향성에서 유의한 차이가 있는지를 검증하기 위하여 평균과 표준 편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 목표지향성 사후검사 비교

구분	M	SD	t
상담집단(n=10)	2.98	.37	1.783
비교집단(n=10)	2.62	.53	

위의 <표 IV-5>에서 보는 바와 같이, 목표지향성 사후검사 비교에서 상담집단(M=2.98)과 비교집단(M=2.62)의 목표지향성의 평균점수는 사후 검사 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

이는 많은 독신자녀들이 타인에게서 받는 관심과 향락 속에서 채 성숙되지 못하여 자신의 인생목표가 무엇이며, 자신의 행동 방향과 자신의 요구가 어떤 건인지에 대한 인식이 명확하지 못해 목표지향성이 뚜렷하지 못하고 있음을 볼 수 있다.

(3) 독특성에 대한 차이 검증

가설 2-3. 독특성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

품성계발 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단간의 독특성에서 유의한 차이가 있는지를 검증하기 위하여 평균과 표준 편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-6>와 같다.

<표 IV-6> 독특성 사후검사 비교

구분	M	SD	t
상담집단(n=10)	2.53	.50	.581
비교집단(n=10)	2.43	.22	

위의 <표 IV-6>에서 보는 바와 같이, 상담집단(M=2.53)과 비교집단(M=2.43)의 독특성의 평균점수는 사후 검사 간에 통계적으로 유의한 차이가 없음을 나타내고 있다.

이는 청소년초기에는 신체적, 정서적으로 매우 불안정하고 아직 부모나 또래의 영향으로부터 심리적인 독립이 이루어지지 못하고 타인에게 의뢰하려는 중국연변지역 청소년들의 특징에서 기인한 것이라고 볼 수 있다.

(4) 대인역할기대에 대한 차이 검증

가설 2-4. 대인역할기대에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

품성계발 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단간의 대인역할기대에서 유의한 차이가 있는지를 검증하기 위하여 평균과 표준 편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-7>와 같다.

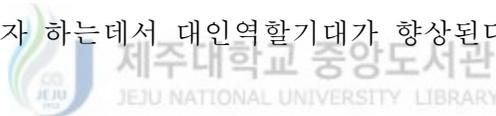
<표 IV-7> 대인역할기대 사후검사 비교

구분	M	SD	t
상담집단(n=10)	2.90	.30	2.986**
비교집단(n=10)	2.55	.22	

**<.01

위의 <표 IV-7>에서 보는바와 같이, 상담집단(M=2.90)과 비교집단(M=2.55)의 대인역할기대의 평균점수는 사후 검사 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=2.986, p<.01).

이는 품성계발프로그램이 타인을 배려하고 자신과 다른 사람의 역할에 대한 명확한 인식하에 자신의 가치를 형성해감으로써 좋은 인간관계를 유지하고자 하는데서 대인역할기대가 향상된다고 볼 수 있다.



(5) 자기수용성에 대한 차이 검증

가설 2-5. 자기수용에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

품성계발 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단간의 자기수용성에서 유의한 차이가 있는지를 검증하기 위하여 평균과 표준 편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-8>와 같다.

<표 IV-8> 자기수용성 사후검사 비교

구분	M	SD	t
상담집단(n=10)	2.90	.20	4.683***
비교집단(n=10)	2.43	.25	

*** p<.001

위의 <표 IV-8>에서 보는바와 같이, 상담집단(M=2.90)과 비교집단(M=2.43)의 자기수용성의 평균점수는 사후 검사 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=4.638, p<.001).

이는 품성개발프로그램을 통하여 자기의 실체와 성격적 특성 및 취약점을 사실대로 인정하고 받아들임으로써 자기수용이 유의하게 향상되었다고 볼 수 있다.

(6) 자기주장에 대한 차이 검증

가설 2-6. 자기주장에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

품성개발 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단간의 자기주장에서 유의한 차이가 있는지를 검증하기 위하여 평균과 표준 편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 자기주장 사후검사 비교

구분	M	SD	t
상담집단(n=10)	2.47	.23	.858
비교집단(n=10)	2.57	.29	

위의 <표 IV-9>에서 보는 바와 같이, 상담집단(M=2.47)과 비교집단(M=2.57)의 자기주장의 평균점수는 사후검사 간에 통계적으로 유의한 차이가 없음을 나타내고 있다.

이는 중국연변지역 독신 자녀들이 과잉보호로 인해 가정, 학교, 사회 등 환경에서 독립성이 형성되지 못하고 타인의 기대에 구애됨이 없이 자신이 생각이나 느낌을 솔직하게 표출하지 못하는데서 자기주장 형성이 확립되지 못함을 볼 수 있다.

(7) 자기존재의식에 대한 차이 검증

가설 2-7. 자기존재의식에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

품성계발 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단간의 자기존재의식에서 유의한 차이가 있는지를 검증하기 위하여 평균과 표준 편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-10>와 같다.

<표 IV-10> 자기존재의식 사후검사 비교

구분	M	SD	t
상담집단(n=10)	2.82	.40	.093
비교집단(n=10)	2.80	.40	

위의 <표 IV-10>에서 보는 바와 같이, 상담집단(M=2.82)과 비교집단(M=2.80)의 자기존재의식의 평균점수는 사후 검사 간에 통계적으로 유의한 차이가 없음을 나타내고 있다.

이는 청소년은 자기 스스로에 대해 심각한 의식을 잘 하지 못해 자기존재의식에서 유효한 효과가 없음을 나타낸다.

(8) 대인관계에 대한 차이 검증

가설 2-8. 대인관계에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

품성계발 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단간의 대인관계에서 유의한 차이가 있는지를 검증하기 위하여 평균과 표준 편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-11>와 같다.

<표 IV-11> 대인관계 사후검사 비교

구분	M	SD	t
상담집단(n=10)	2.57	.23	.157
비교집단(n=10)	2.55	.25	

위의 <표 IV-11>에서 보는 바와 같이, 상담집단(M=2.57)과 비교집단(M=2.55)의 대인관계의 평균점수는 사후검사 간에 통계적으로 유의한 차이가 없음을 나타내고 있다.

이는 중국연변지역 청소년들이 쉽게 변화하는 정서 충동으로 대인관계가 예민해지고 자아성장에서 갈등과 고민을 겪게 되는 청소년기의 특징에 기인 되어 대인관계 형성에서 유효한 효과를 나타나지 못했다고 볼 수 있다.

위의 연구결과를 종합하여 표로 제시하면 다음과 같다.

품성계발 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단간에 자아정체감 총점과 하위요인별로 유의한 차이가 있는지를 검증하기 위하여 평균과 표준 편차를 산출하여 분석한 결과는 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> 상담집단과 비교집단의 자아정체감 사후검사 비교

하위영역	구분	M	SD	t
안정성	상담집단(n=10)	3.10	.12	3.042**
	비교집단(n=10)	2.75	.35	
목표지향성	상담집단(n=10)	2.98	.37	1.783
	비교집단(n=10)	2.62	.53	
독특성	상담집단(n=10)	2.53	.50	.581
	비교집단(n=10)	2.43	.23	
대인역기대	상담집단(n=10)	2.90	.30	2.986**
	비교집단(n=10)	2.55	.22	
자기수용성	상담집단(n=10)	2.90	.20	4.638***
	비교집단(n=10)	2.43	.25	
자기주장성	상담집단(n=10)	2.47	.23	.858
	비교집단(n=10)	2.57	.29	
자기존재의식	상담집단(n=10)	2.82	.40	.093
	비교집단(n=10)	2.80	.40	
대인관계	상담집단(n=10)	2.57	.23	.157
	비교집단(n=10)	2.55	.25	
자아정체감 전체	상담집단(n=10)	2.78	.07	4.185***
	비교집단(n=10)	2.59	.13	

** p<.01, *** p<.001

위의 <표 IV-12>에서 자아정체감 총점(t=4.185, p<.001)과 8개 하위 요인 중 안정성(t=3.042, p<.01), 대인역할기대(t=2.986, p<.01), 자기수용(t=4.638, p<.001)에서 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다.

따라서 품성개발프로그램은 상담집단에 참여한 중학생의 자아정체감

하위요인에 부분적으로 긍정적인 영향을 끼치고 있음을 알 수 있다.

목표지향성과 독특성, 자기주장, 자기존재의식, 대인관계에서 유의한 향상을 보이지 않은 것은 안정된 정체감을 형성하기 위해서는 신체적, 성적성숙, 추상적 사고, 정서적 안정이 필요하며 동시에 부모나 또래의 영향권에서 벗어나야 하는데 이러한 모든 조건들이 청년 후기에 가서야 비로서 갖추어진다고(조복희 외, 1991)는 주장과 관련하여 아직은 부모나 또래로부터 심리적인 독립이 이루어지지 못한 청소년기의 특징에 기인한 것이라고 볼 수 있다.



V. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

본 연구는 품성계발 프로그램을 중국연변지역 청소년들에게 적용하여 청소년 자아정체감에 어떤 효과가 있는지를 알아보는데 목적이 있으며, 이를 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 품성계발 프로그램은 청소년 자아정체감의 긍정적인 변화에 어떤 효과가 있는가?

둘째, 품성계발 프로그램은 자아정체감 하위영역인 안정성, 목표지향성, 독특성, 대인역할기대, 자기수용성, 자기주장, 자기존재의식, 대인관계에 어떤 효과가 있는가?

이상의 연구문제 해결을 위한 구체적 가설은 다음과 같다.

가설 1. 품성계발 프로그램에 참여한 상담집단은 참여하지 않은 비교집단에 비해 자아정체감형성에 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 2. 품성계발 프로그램에 참여한 상담집단과 참여하지 않은 비교집단 간에 자아정체감의 하위요인에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

위의 가설을 검증하기 위하여 중국 연변지역 화룡시3중학교 2학년 학생 20명을 대상으로 하였다. 연구대상을 선정하기 위해서 2학년 학생 48명을 각 담임교사로부터 추천받아 사전 자아정체감 검사를 실시하였으며, 점수가 비슷하고, 프로그램에 참여를 희망하는 20명 학생을 선정하여 10명을 상담집단, 그 외 10명 학생을 비교집단으로 구성하였다.

이 연구에 사용한 품성계발 프로그램은 한국청소년상담원에서 청소년들에게 가장 계발이 요청되는 덕목에 대한 설문을 실시한 결과에 의해 정직, 배려, 자기조절의 세 가지 덕목에 중점을 두어 개발한 중학교 품성계발 프로그램 “멋진우리(2000)”와 품성계발 심화 프로그램 “자신을 다스리는 마음”을 참고하여 이 연구의 목적에 맞게 수정, 보완하여 운영했다. 프로그램은 연구자가 직접 진행했고, 매주 2회기 5주간에 걸쳐 총 9회기를 실시하였으며, 한 회기마다 90분씩 소요되었다.

측정도구는 서봉연(1974)이 번안 제작한 자아정체감 척도를 사용하였다. 자아정체감은 안정성, 목표지향성, 독특성, 대인 역할기대, 자기수용, 자기주장, 자존존재의식, 대인관계 등 하위영역으로 구성된 설문지를 중국 청소년들의 언어수준에 맞게 연구자가 일부 수정하였으며, 문항의 의미와 표시방법을 자세히 설명하였다. 이 검사는 모두 48문항의 4척도로 구성되었다. 측정도구에 대한 자료의 분석은 프로그램 실시 전과 후의 상담집단과 비교집단 간에 차이를 검증하기 위하여 SPSS 10.0 for windows 전산 프로그램을 이용하여 t검증을 실시하였다.

이상과 같은 과정을 통하여 얻어진 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 품성계발 프로그램에 참가한 상담집단(M=2.78)과 비교집단(M=2.59)간의 자아정체감에 대한 사후검사 차이 검증에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.($t=4.185, P<.001$). 따라서 품성계발 프로그램은 청소년자아정체감을 향상시키는데 유의한 효과가 있다.

둘째, 자아정체감 하위요인에 대한 사후검사 간에는 3개 요인에서 유의한 차이가 있다.

이를 구체적으로 살펴보면, 안정성에 대한 차이 검증에서 사후검사 간에는 상담집단(M=3.10)과 비교집단(M=2.75)은 통계적으로 유의한 차

이가 있는 것으로 나타났다($t=3.042, P<.01$). 따라서 품성계발프로그램은 청소년의 안정성을 높이는데 유의한 효과가 있다.

대인역할기대에 대한 차이 검증에서 사후검사 간에는 상담집단($M=2.90$)과 비교집단($M=2.55$)은 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=2.986, P<.01$). 따라서 품성계발프로그램은 청소년의 대인역할기대를 향상시키는데 유의한 효과가 있다.

자기수용에 대한 차이 검증에서 사후검사의 검증 결과 상담집단($M=2.90$)과 비교집단($M=2.43$)은 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=4.638, P<.001$). 따라서 품성계발프로그램은 자기수용을 향상시키는데 유의한 효과가 있다.

이에 비해 목표지향성, 독특성, 자기주장, 자기존재의식, 대인관계에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이들 요인에서는 품성계발 프로그램이 유의한 효과를 나타내지 못했다.

이 연구에서 품성계발프로그램은 상담집단의 중학생들의 자아정체감을 높이는데 효과가 있으며, 자아정체감 하위요인 중에서 특히 안정성, 대인역할기대, 자기수용을 향상시키는데 효과가 있는 것으로 나타났다.

2. 결론

이와 같은 연구 결과를 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 품성계발 프로그램은 중국 연변 화룡지역 청소년들의 자아정체감의 긍정적인 변화에 효과가 있다.

둘째, 품성계발 프로그램은 자아정체감 하위요인인 안정성을 향상시키는데 효과가 있다.

셋째, 품성계발 프로그램은 자아정체감 하위요인인 대인역할 기대를

향상시키는데 효과가 있다.

넷째, 품성계발 프로그램은 자아정체감 하위요인인 자기수용을 향상시키는데 효과가 있다.

이상의 결론을 종합하면 품성계발 프로그램은 청소년들의 자아정체감의 긍정적인 변화에 효과가 있고, 그 하위요인 중 안정성, 대인역할 지각, 자기수용을 향상시키는데 효과가 있다. 따라서 품성계발 프로그램은 중국연변지역 청소년들이 여러 사람들과의 관계 속에서 자기를 평가하거나 또는 자신의 성격과 대인관계 패턴을 이해하여 건강한 청소년기를 보내도록 도움을 준다. 이런 결론을 통해 자아정체감 형성에서 갈등과 흥미를 겪고 있는 중국연변지역 청소년들에게 품성계발 프로그램은 개인의 긍정적인 자아정체감 형성에 도움을 주는 효과적인 방법이라 할 수 있으며, 교육현장에서 적극 활용할 필요성이 있음을 강력히 시사한다.



3. 제언

위와 같은 결론을 토대로 하여 앞으로의 연구방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 얻어진 결론은 90분씩 9회에 걸친 단기적인 품성계발 프로그램 실시 직후 효과를 검증함으로써 얻은 것이기 때문에 장기적인 지속 효과여부를 확인하기 위해서는 보다 더 장기적인 계획과 노력이 필요할 것이다.

둘째, 본 연구의 결과는 중국연변 화룡지역 화룡시 3중 2학년 학생을 대상으로 한 연구의 결과이기 때문에 일반화를 위해서는 연변 8개 지역에서의 청소년 학생에 대한 상담효과를 비교해 봄으로써 환경에 따른 효과를 조사할 수 있으리라 생각된다.

셋째, 연구자가 직접 프로그램을 실시하였다는 것도 고려해 보아야 할 것이다. 본 연구자는 품성계발 프로그램 지도자 양성 단기 연수를 받았지만 아직 경험이 없고 여러모로 미흡한 면이 많은 상태에서 프로그램을 실시함으로써 학생들에게 본 연구의 의도된 결과를 끌어내는데 영향을 주었을 가능성이 있다.

넷째, 본 연구는 집단 상담에 대한 사전 사후 검사만으로 상담의 효과를 측정 하였으나 후속연구에서는 추후 검사를 더 실시해 봄으로써 상담이 종결 된 후에도 지속적인 효과를 검증해 볼 필요성이 있다.

본 연구에서 제시한 제한점을 후속연구에서 보완한다면 청소년기에 있는 중학생들을 지도하고 있는 실제 교육현장에서 효과가 있는 품성계발 프로그램으로 기여할 수 있을 것으로 보인다.



참 고 문 헌

- 강상익(1986). 집단상담이 고교생의 자아정체감형성에 미치는 효과. 석사학위논문, 동아대학교 교육대학원.
- 강정영(1999). 심성계발 프로그램이 여중생들의 개인신념과 자아존중감에 미치는 효과. 석사학위 논문, 울산대학교 교육대학원.
- 경상남도 교육청(1994). 인성교육을 위한 집단상담 프로그램. 청소년 백서.
- 권병언(1992). 집단상담이 실업계고교생의 자아정체감 형성에 미치는 효과. 석사학위논문. 울산대학교.
- 권순명(1993). 지각된 양육경험과 자아정체감 및 통제귀인간의 관계 분석. 박사학위논문, 전북대학교.
- 권혜진(1992). 모-자녀간 의사소통유형과 청소년의 자아정체감에 관한 연구. 아동학회지, 14(1).
- 김관용(2000). 중학교에서의 인성교육, 교육경남, 141, 33-36.
- 김기희(1979). 심성계발 프로그램을 통한 요선도 학생지도, 연구교사종연구보고집. 서울 : 서울특별시 교육연구원.
- 김계현(1997). 상담심리학. 서울: 학지사.
- 김남성(1983). 인지적 행동수정. 서울 : 교육과학사
- 김선남(1979). T-집단경험이 중학생의 긍정적 자아개념 형성에 미치는 효과. 석사학위 논문, 경북대학교 교육대학원.
- 김선남(1981). 소집단훈련 프로그램이 청소년의 자아실현에 미치는 효과. 경북대학교 학생생활연구소. 학생생활연구, 10, 12-23.
- 김성희(1982). 고등학생을 대상으로 한 주장훈련의 효과. 경북대학교 학생생활연구소, 15(2).
- 김진희 외(2000). 청소년 품성계발 프로그램 : 멋진 우리. 한국청소년상담원.

- 김여옥(1985). **심성개발프로그램 I,II**. 서울: 배영사.
- 김은진(1997). **인성이 교과목 성취도에 미치는 효과**. 석사학위 논문, 경북대학교.
- 김은실(1999). **심성개발 프로그램이 청소년의 자아정체감에 미치는 영향**. 석사학위논문, 명지대학교 대학원.
- 김형태(1989). **청소년기 자아정체감의 발달 및 측정에 관한 연구**. 석사학위논문, 충남대학교.
- 김혜숙, 김창대(1995). **인성교육을 돕는 학습담임 상담가이드**. 서울: 서울시 카운슬러협회.
- 남궁달화(1996). **인성교육의 개념과 방향**. 한국교원대학교교육연구원. 교육연구소식 25, 1-2.
- 박병량(1997). **학급경영**. 서울: 학지사.
- 박성욱, 어은주(1994). **청소년의 자아정체감에 영향을 미치는 변인 연구**. 대전대학교 자연과학연구소, 자연과학, 5, 101-109.
- 박점용(2001). **자기주장훈련이 공업계고등학교 학생의 자아정체감에 미치는 효과**. 석사학위논문, 경산대학교 교육대학원.
- 박아청(1993). **아이덴티티의 세계**. 서울: 교육과학사.
- 박희숙(1988). **전문대학생의 자아정체감 수준과 도덕성 발달과의 관계 연구**, 석사학위논문, 동아대학교.
- 배제현(1993). **청소년의 분리개체화 과정과 자아정체감 발달**. 박사학위논문, 계명대학교.
- 백선욱(1974). **부모와의 동일화가 자아동일성에 미치는 영향**. 석사학위논문, 이화여자대학교
- 백종흠(2000). **‘빛모음’ 프로그램을 통한 자아정체감 함양**. 교육경남, 141, 66-67.
- 서명원(1989). **교육학 대사전**. 서울: 교육서관.
- 서봉연(1975). **자아정체감형성에 관한 심리학적 일 연구**. 박사학위논문,

- 경북대학교.
- 서아점(2002). **품성계발 프로그램이 실업계여고생의 개인신념 및 자기통제력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 경상대학교 교육대학원.
- 서울대학교 교육연구소(1994). **교육학 용어사전**.
- 서울YMCA(1998). 청소년이 바라보는 “청소년 가출”에 대한 인식조사. **서울YMCA 청소년 사업부**.
- 설수인(1990). **집단상담이 여학생의 인성특성 및 적응성 변화에 미치는 효과**. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 성순옥(2002). **심성계발 프로그램이 여고생의 자아정체감 형성에 미치는 효과**. 석사학위논문, 원광대학교 교육대학원.
- 소병옥(1993). **집단상담에 의한 고등학교 학생의 자아정체감 향상**, 석사학위 논문, 한국교원대학교.
- 손해곤(1992). **대학생의 자아정체감 형성과정 및 정체감 위기**, 석사학위논문, 연세대학교.
- 송명자(1974). **청년기 자아동일성의 수준 및 그 변화과정에 관한 연구**. 동아대학교 학생생활 연구소, 학생연구, 5, 123-139.
- 송명자(1997). **인간발달연구:인지 발달과도덕성 발달을 중심으로**. 서울 : 학지사.
- 송설희(1993). **가족유형과 지각된 부모의 수용-거부가 청소년의 자아정체감에 미치는 효과**. 박사학위논문, 충남대학교.
- 신진환(1998). **인성교육을 위한 가치지 제작 및 개발에 관한 연구**. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 양병환(1983). **과목실격경험과 자아 아이덴티티**. 계명대학교 계명, 15, 138-152.
- 윤봉숙(1984). **청소년의 자아정체감과 적응력에 관한 연구**. 석사학위 논문, 숙명여자대학교.

- 이경숙(1983). **대학생의 자아정체수준과 학업성취와의 관계**. 석사학위논문, 서울대학교.
- 이구제 외 역(1995). **현대도덕교육방법론**, 서울 : 법문사.
- 이민영, 노희관(1996). **진로탐색 집단상담이 청소년의 진로성숙도, 자아정체감 내외 통제성에 미치는 효과**. 전남대학교 교육문제연구소, 20, 31-54.
- 이상노, 이성진, 정원식(1998). **현대교육심리학**, 서울 : 교육출판사.
- 이상만(2001). **인성개발 집단상담 프로그램이 중학생들의 자아정체감에 미치는 영향**. 석사학위논문, 경남대학교.
- 이정은(1995). **선택프로그램이 대학생의 자아정체감에 미치는 효과**. 석사학위논문, 창원대학교.
- 이종섭(1995). **한국과 연변 조선족 청소년의 자아정체감에 대한 비교연구**. 건국대학교의과대학, 건국의과학학술지, 5, 107-117.
- 이진용(1990). **어머니-자녀간의 의사소통과 청소년의 자아존중감의 관계**, 석사학위논문, 연세대학교.
- 이형득(1979). **인간관계훈련의 실제**, 서울 : 중앙적성출판사.
- 이형득(1979). **집단상담의 실제**, 서울 : 중앙적성출판사.
- 이혜성(1979). **집단상담의 내용과 과정에 관한 고찰과 그 운영방안**. 이화여자대학교학생생활연구소, 학생생활연구, 15, 157-175.
- 전병중(1995). **집단상담이 중학생들의 자아정체감 형성에 미치는 효과**. 석사학위논문, 울산대학교 교육대학원.
- 전영길(2000). **사람됨을 중시하는 인성교육**. 교육경남, 141, 16-20.
- 정우식(1986). **청소년 문제 그 실상과 대책**. 서울: 삼성출판사.
- 정운계(1985). **집중적 소집단 경험학습으로 인간관계훈련이 지각성향과 자아실현에 미치는 효과**. 석사학위논문, 부산대학교.
- 차영희(1987). **대학생의 자아정체감 수준과 학업성적과의 관계**. 석사학위논문, 전남대학교.

- 천 명(1994). **가치명료화 수업이 아동의 소비의식에 미치는 효과.**
석사학위논문, 한국교원대학교.
- 최일채(1995). **가치 명료화를 위한 쓰기 전략의 방안.** 석사학위논문,
한국교원대학교.
- 최재홍(1996). **가치 명료화 이론의 비판적 고찰.** 석사학위논문, 한국
교원대학교.
- 충청북도 교육청(1995). **인성교육을 위한 심성계발 프로그램.**
- 한국교육개발원(1984). **청소년의 자아개념 및 가치관 확립 프로그램 개
발연구. 한국교육개발원.**
- 한국교육학회(1998). **인성교육.** 서울: 문음사.
- 한국형사정책연구원(1993). **청소년의 가출과 비행에 관한 연구. 한국형
사정책연구원.**
- Allport, G. W.(1937). *Personality: A Psychological Interpretation,*
New York: Holt.
- Bates, M. M, & Johnson, C. D.(1972). *Group Leadership,* Denver,
Colorado: Love Publishing Company.
- Cohn, B., Combs, C. F., Gibian, E. J., & Sniffen, A. M.(1973). *Group
Counseling: Theory, Research and Practice,* Washington,
D .C.: APGA Press.
- Corey, G.(1977). *Groups: Process & Practice,* Montery, California:
Books/Cole Publishing Company.
- Dignan, S. H.(1965). "Ego-identity and Maternal Identification",
Journal of Personality and Social Psychology, 1, 476-483.
- Erikson, E. H.(1966). *Identity:youth and Crisis,* N.Y. : Norton & Co.
- Erikson, E. H.(1963). *Childhood and Society,* N.T.: W.W. Norton &
Co. Farrell, M. P., & Barnes, G. M.(1993). "Family

- Systems and Social Support: A Test of the Effect of Cohesion and Adapability on the Functioning of Parents and Adolescents", *Journal of Marriage and the Family*, 55, 109-128.
- Felson, R. B., & Zielinski, M. A.(1989). "Children's self esteem and parental support", *Journal of Marriage and the Family*, 51, 181-196.
- Frey, D, & Carlock, C. J.(1991). Enhancing Self esteem, Accelerated Development Inc.
- Glanz, E. C., & Hayes, R. W.(1967). *Groups in Guidance*, Boston: Allyn & Bacon.
- Hansen, J. C., Warner, R. W., & Smith, E. M.(1976). *Group Counseling: Theory and Process*, Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Havighurst, R. J.(1953). *Human Development and Education*, N. Y.: Longmans.
- Hjelle, L. A., & Ziegler, D. J.(1976). *Personality Theories*, McGraw-Hill Book Company, New York.
- Jackson, E. N.(1969). *Group Counseling: Dynamic Possibilities of Small Groups*, Boston: Pilgrim Press.
- Kohlberg, L.(1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Mahler, C. A.(1969). *Group Counseling in Schools*, Boston: Houghton Mifflin.
- Maier, H. W.(1969). *Three Theories of Child Development*, N.Y.: Harper & Row.

- Marcia, J. E.(1966). "Development and Validation ego Identitystatus",
Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551-558.
- Pervin, L. A.(1970). *The Science of Personality*, N. Y.: Wiley.
- Riodan, R. J., & Matheny, K. B.(1973). *Group Counseling: Theory,
Research, and Practice*, Washington, D.C.: APGA Press.
- Rogers, C.(1942). *Counseling and Psychotherapy*, Boston: Houghton
Miffln.
- Stone, W., & Lemanek, K. L.(1990). "Developmental Issues in
Children's Self-Report", *Journal of Autism and
Developmental Disorders*, 20, 513-522.



<Abstract>

The Effect of Character Developing Program on Self
Identity of Adolescence
-focusing on Yonbyon area, China³⁾

Hyun, Hee Ae

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

 제주대학교 중앙도서관
Supervised by Professor Huh, Chul-Soo

The purpose of this study is to investigate whether a program for developing character has any effect on self identity of adolescence in the Yonbyon area, China. To achieve this, the subject of this study is established as follows:

First, does a character developing program affect on self identity of adolescence positively?

Second, which effect does a character developing program have

* This thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Education in August, 2005.

3) This thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju, University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Education in August, 2006.

on low ranks of self identity, such as stability, object or goal-oriented nature, the self-existence, self-acceptance, self-assertion, and personal role cognition?

To solve the above problems, there was a survey with 20 students from second grade in Hwarong 3 middle school located in Yonbyon area. to select the objects of this study, 48 students from second grade who were recommended by their own charges in teacher took a test in self identity. After that 20 students were gathered by the similar points and selected who wanted to participate in the study, and then an experimental group and a control group were made up with 10 each.

The character developing program used in this study was prepared by this researcher to suit the subjects, based on a character developing program of middle school, "Mutjin Woori(2000)" which is developed by Korea Youth Counseling Institute focusing on three virtue, honesty, consideration, and self-control after researching results from which virtue is need to develop for adolescence, and deepening program of character developing, "Mind to control self." This counseling program was conducted by researcher directly total 9 times for 5 weeks, twice a week, and it took 90 minutes in each time.

The instrument used to evaluate their character developing was self-identity measure translated developed by Suh Bong-Yen(1974). the instrument was included in low ranks of self identity, such as stability, object or goal-oriented nature, the self-existence, self-acceptance, self-assertion, and personal role cognition and modified by myself to be acceptable language to Chinese

adolescence with explaining the meaning of sentence and mark method. It was composed of 48 items to measure 4 factors. To track any possible intergroup gap before and after the experiment, SPSS 10.0 for Window computing program was used, and t-test was utilized as $p < .001$, $p < .01$, and $p < 0.5$.

The results of this study obtained through this process are as follows:

First, the character developing program has an effect on self identity of adolescence positively in Yonbyon area, China.

Second, the character developing program has an effect on improving a low ranks of self identity, stability.

Third, the character developing program has an effect on improving a low ranks of self identity, personal role cognition.

Fourth, the character developing program has an effect on improving a low ranks of self identity, self-acceptance.

The above-mentioned findings suggests that the character developing program has an effect on self identity of adolescence positively as well as improving low ranks of self identity, such as stability, personal role cognition, and self-acceptance. Therefore, the character developing program helps adolescence to evaluate their self with relationship with others or to understand the pattern of interpersonal relationship, for they can get through their adolescence period healthy. Consequently, the character developing program is an effective method to develop person's self-identity by experiencing relationship with others, especially group of the same age so that it needs put to practical use in education.

부 록

<부록 1> 청소년자아정체감 설문지. 55

<부록 2> 품성계발 프로그램. 59

<부록 3> 소감문 81



<부록 1>

청소년자아정체감 설문지

-나는 누구일까요-

학년 반 이름 ()

이 검사의 목적은 여러분이 자신과 자신의 삶에 대하여 어떤 생각을 하고 있는 지를 알아보기 위한 것입니다.

여러분은 스스로, '나는 누구인가? 나는 어떻게 살아왔고, 어떻게 살고 있으며, 앞으로 어떻게 살아갈 것인가? 등에 관하여 고민한 적이 있을 것입니다. 본 검사는 자신의 삶의 방향과 목표를 어떻게 설계하여 준비하고 있는가를 묻는 것입니다.

다른 사람들이 그 질문에 대해 어떻게 생각하는 가와는 상관없이 여러분이 평상시 갖고 있는 자신의 생각을 솔직하게 그리고 하나도 빠짐 없이 답 해주시기 바랍니다.

아래의 각 문장이 여러분이 자신이 생각하기에 '전혀 그렇지 않다'고 생각하면 1번에, '그렇지 않은 편이다'고 생각하면 2번에, '다소 그런 편이다'고 생각하면 3번에 '그렇다'고 생각하면 4번에 O표를 해 주십시오.

내 용	전 혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	다소 그런 편이다	그렇다
1. 장래의 나는 현재의 나와 별로 다르지 않을 것이다.	1	2	3	4
2. 하고 싶은 일이 너무 많기 때문에 마음을 정할 수가 없다.	1	2	3	4

3. 나는 남들이 아무개의 동생 혹은 아들이라고 부르는 것이 싫다.	1	2	3	4
4. 나의 친구들은 내가 언제나 나 자신의 소원하고 있는 바를 의식하고 있는 것 같다고 말한다.	1	2	3	4
5. 나는 지금의 나에게 대해서 아무런 유감이 없다.	1	2	3	4
6. 나는 다른 사람에게서 "아니오"라고 대답하기 어렵다.	1	2	3	4
7. 때때로 나는 전혀 나답지 않은 일들을 한다.	1	2	3	4
8. 나는 처음 보는 사람들과는 별로 이야기를 많이 하지 않는다.	1	2	3	4
9. 중학교에 들어와서 나는 달라진 것 같다.	1	2	3	4
10. 나의 장래 일에 대한 결정을 미리 생각하고 싶지 않다.	1	2	3	4
11. 나는 내가 보는 나와 남들이 보는 내가 아주 비슷하다고 믿는다.	1	2	3	4
12. 내 친구와 가족들은 내가 여러 가지 일에 어떻게 반응 할 것인지를 잘 모른다.	1	2	3	4
13. 나는 내가 보잘 것 없는 존재인 것 같이 느껴지는 때가 있다.	1	2	3	4
14. 나는 무엇을 하고 싶지 않을 때 주저 없이 그 이야기를 말 한다.	1	2	3	4
15. 우스꽝스러운 작은 일로서도 나는 그만단 사람이 된 것처럼 느껴지는 때가 있다.	1	2	3	4
16. 저녁 시간을 혼자 보내야 할 때는 대개 일찍 잔다.	1	2	3	4

17. 나는 처음에는 내가 아는 어떤 사람처럼 되려고 애쓰다가 나중에는 또 다른 사람처럼 되려고 애쓴다.	1	2	3	4
18. 나는 내가 다음에 무엇을 하게 될지 전혀 모르겠다.	1	2	3	4
19. 나는 형님을 좋아하지만 형님과 꼭 같아지고 싶지 않다.	1	2	3	4
20. 나는 대개 선생님들께서 나에게 기대하는 바를 잘 알고 있다.	1	2	3	4
21. 나는 내가 해 놓은 일들에 진정한 자부심을 느낀다.	1	2	3	4
22. 반대를 무릅쓰고 싸우는 것보다 내 원칙을 포기하는 것이 더 쉬운 일이다.	1	2	3	4
23. 때때로 나는 나 자신에게까지도 생소한 존재로 여겨진다.	1	2	3	4
24. 대부분의 사람들은 나의 있는 그대로를 알아준다.	1	2	3	4
25. 소학교 시절의 나와 지금의 나는 전혀 같지 않다.	1	2	3	4
26. 나의 문제는 내가 무엇이 되고 싶은지를 정말 모른다는 것이다.	1	2	3	4
27. 내 친한 친구들은 나와 매우 다르다.	1	2	3	4
28. 내가 남자라는 것이 나에게 아무런 문제가 되지 않는다.	1	2	3	4
29. 나는 지금의 내가 아닌 다른 존재가 되고 싶다.	1	2	3	4
30. 나는 내 스스로 어떤 일을 결정하려고 하는 데에 어려움을 느끼지 않는다.	1	2	3	4
31. 나는 나 자신을 정말 잘 안다.	1	2	3	4
32. 친구들 사이에서 나는 자신 있게 내 자신을 터놓고 이야기 할 수 있다.	1	2	3	4
33. 내 인생관은 언제나 동일하다.	1	2	3	4

34. 앞길을 열린 선택해야 한다는 말을 들을 때 나는 초조하고 무서워진다.	1	2	3	4
35. 남들은 별 어려움 없이 내가 어떤 사람인지를 안다.	1	2	3	4
36. 나는 사람을 대할 때 그들을 어떻게 대해야 할지를 쉽게 알아차린다.	1	2	3	4
37. 나는 내가 아닌 다른 어떤 사람처럼 그려보고 싶다.	1	2	3	4
38. 내가 진정으로 목숨 걸고 하고 싶은 일을 할 수 있을 만큼 나는 그렇게 우수하지는 않다.	1	2	3	4
39. 지난 몇 주 동안은 나 자신이 아니었던 것 같이 느껴진다.	1	2	3	4
40. 사람들은 나를 어렵지 않게 잘 이해하게 된다.	1	2	3	4
41. 나는 나날이 달라져 간다.	1	2	3	4
42. 나는 가끔 어느 때는 이걸 원했다가 나중에 가서는 또 다른 것을 원하곤 한다.	1	2	3	4
43. 사람들은 가끔 나와 나의 친한 친구를 서로 혼동한다.	1	2	3	4
44. 남들이 나에게서 깊은 인상을 받는 것은 나의 강한 자신감 때문이다.	1	2	3	4
45. 남들이 할 수 있는 많은 것들을 내가 할 수 없다고 해서 속상해 하지 않는다.	1	2	3	4
46. 나는 언제나 중학생으로서의 나를 생각한다.	1	2	3	4
47. 이따금 내가 나 자신이 아니라는 생각이 순간적으로 머리를 스친다.	1	2	3	4
48. 나는 대부분의 친구들과 쉽사리 개인적으로 친밀해진다.	1	2	3	4

<부록 2>

품성계발 프로그램

■ 제 1 회기

♠ 주제 : 반갑다 친구야

1. 목표

- 프로그램의 목표를 이해한다.
- 자기소개를 통해 친구들과 새로운 만남을 시작한다.
- 프로그램 활동 규칙을 안다.

2. 준비물

- 명찰, 명함종이, 크레파스, 색연필, 서약서

3. 강의

우리는 살아가면서 다른 사람들을 보며 ‘와- 저 사람 정말 멋있다.’라고 생각할 때가 있다. 어떤 사람이 멋있는 사람일까? 여러 사람들의 이야기를 종합해 보면, 멋있는 사람은 뛰어난 외모나 재능이 있어서 그렇게 느껴지기도 하지만 무엇보다 자신이 원하는 것을 확실하게 해 나가고 동시에 다른 사람들을 도우며 살아가는 사람인 것 같다.

사실 그렇게 살아가는 것은 쉬운 일이 아니니까 더욱 값진 것이며, 다른 사람들의 존경과 사랑을 받게 되기 위해서 어떻게 해야 할 것인지에 대해 느끼고, 생각해 보고, 행동해 보는 시간을 갖도록 한다.

앞으로 이 프로그램은 9회기로 여러분과 매주 2교시 (180분)를 함께 하게 될 것이다. 처음 만나 어색하고 낯설지만 ‘멋있는 우리가 되자’는 같은 목표 아래, 여기 모인 우리 모두가 한 배를 탄 사람이라는 생각으로 멋있는 사람이 되도록 함께 노력한다.

4. 활동

▣ 자기소개 통! 통!

▣공놀이 : 자기소개

준비물 : 고무공(풍선 또는 등글게 뭉친 종이 등)

진행방법:

- 고무공을 가진 집단원은 자신이 성명(별칭, 별명), 집단 상담 참여 동기, 집단상담에 대한 기대 등을 포함하여 자유롭게 자기소개를 한 뒤, 소개를 듣고 싶은 다른 집단원을 향해 간단한 말(예, **의 소개를 듣고 싶습니다.)이나 질문을 건네면서 고무공을 가볍게 던집니다. 공을 받은 집단원은 질문에 대해 간단한 반응(상대방이 건넨 인사에 대한 응답, 혹은 인사)을 하고 나서 자기소개를 한 뒤, 다른 집단원에게 질문을 하면서 공을 건네줍니다.
- 먼저 지도자가 시범을 보이고 한 집단원에게 공을 넘겨주면서 자연스럽게 활동이 시작되도록 합니다.

5. 토의 및 평가

- 활동과정에서 갖게 되는 생각이나 느낌을 서로 이야기 하도록 한다.

6. 과제

소감문 작성하기

7. 유의 사항

- 첫 모임에서 서로 서먹서먹한 분위기를 느껴 자신을 잘 드러내지 않게 되므로 집단원들로 하여금 집단에 적극적으로 참여하도록 격려한다.
- 별칭을 정하는데 너무 많은 생각을 하거나 시간을 끌지 않게 한다.
- 상대방이 이야기할 때는 적극적으로 경청하도록 한다.
- 부정적인 말보다 대답하기 쉽고 즐거운 질문을 하도록 한다.
- 집단의 규준을 벽에 부착하고 잘 지키도록 하되 강요는 하지 않는다.

■ 제 2회기

♠ 주제 : 신기한 문방구

♠ 신기한 문방구

1. 목표

- 프로그램의 참여 동기를 촉진시킨다.
- 집단원 각자가 생각하는 멋있는 사람이 되기 위해서는 정직(진실한 마음), 배려(더불어 사는 마음), 자기통제(자기를 다스리는 마음)와 같은 덕목이 기본 바탕이 되어야 함을 깨닫게 하고, 앞으로 함께 할 집단 상담이 이러한 마음을 키워나가는 과정임을 소개한다.

2. 준비물

- 편안한 음악, 판매한 마음을 기록할 수 있는 종이 약 10장, 양면테이프(종이 뒷면에 부착시킴)

3. 활동

- 집단원들이 모두 볼 수 있는 자리에 무대를 마련하고, 지도자는 문방구의 주인이 된다. 지도자는 가게의 특징을 소개하고 한 명씩 자발적으로 무대 위로 올라오게 하여 대화를 나눈다. 대화를 통해 멋있는 사람으로 성장하기 위해 자신에게 필요한 마음이 무엇인지 탐색하도록 한다. 문방구 주인은 무대 위에 올라 온 집단원이 어떤 마음을 원하는지 구체적으로 말하게 하고, 원하는 마음을 얻고 난 이후의 상태를 상상하게 한 후 그 사람에게 마음을 준다.(원하는 마음을 종이에 적고 집단원에게 건네서 가슴에 붙이게 한다.) 그 대신 집단원은 멋있는 사람이 되는데 방해가 되는 자신의 마음 한 가지를 주인에게 지불한다.(지도자는 집단원의 이름과 집단원이 받아간 마음을 칠판에 판서하고 다음 집단원을 맞이한다.)

4. 문방구 체험 나누기

- 신기한 문방구를 경험하는 과정에서 느낀 점을 나누면서 앞서 칠판에 판서한 내용들을 보며 누가 어떤 마음을 샀는지를 다시 한 번 살펴본다. 이때, 집단원들이 선택한 마음들이 대부분 ‘진실한 마음’, ‘더불어 사는 마음’, ‘자기를 다스리는 마음’이라는 3가지 마음과 기본적으로 통한다는 것을 알게 한다.(진실한 마음, 더불어 사는 마음, 자기를 다스리는 마음을 적은 색 도화지를 칠판에다 붙인다.) 그리고 집단원들이 산 마음들이 3가지 마음 중 어디에 속하는지 자유롭게 발표하게 한다. 그리고 앞으로는 이 3가지 마음에 대해 하나씩 경험해 나갈 것이라고 안내한다.

♣ ‘집단원들이 산 마음’을 유목화 하는 방법

- 집단원들이 문방구에 와서 사고 싶은 마음을 밝히면, 그 이유를 자세히 물어서, 그 내용을 토대로 유목화 한다.

마 음 의 예 시	
진실한 마음	나와 남에게 거짓됨이 없는 것, 자신이 누구인지 바로알고 싶은 것, 다른 사람에게 혹은 자신에게 약속을 지키는 것, 자신이 옳다고 생각하는 것을 말하는 것, 싫고 좋음을 편하게 얘기하는 것 등.
더불어 사는 마음	나와 남을 같이 배려하는 것, 남의 입장을 고려하는 것, 남에게 도움이 되고 싶어 하는 것, 남의 이익에 관심을 갖는 것, 공동체의 이익을 추구하는 것, 자연보호 등.
자신을 다스리는 마음	자신의 욕구를 다스리는 것, 노력하는 것, (자신의 부족함을 채워서) 성취하고자 하는 의욕을 갖는 것, 다른 사람의 유혹에 대해 저항하는 것, 자신과의 약속에 충실 하는 것 등.

(예시)

솔 직 함 : 다른 사람에게 자신의 있는 그대로를 표현하려함-진실한 마음.

여유로움 : 자신을 꾸미지 않는 편안한 마음을 갖는 것- 진실한 마음.

친 절 : 다른 사람을 기쁘게 하려는 마음이 바탕이 됨-더불어 사는 마음.

유 머 : 다른 사람들에게 즐거움을 주려는 마음이 바탕이 됨-더불어 사는 마음.

똑 똑 함 : 공부를 잘 하고 싶다. 친구의 유혹에 약해서 놀러 다니느라 공부를 잘 못한다. - 자신을 다스리는 마음.

굳은 의지 : 무엇을 하겠다고 마음먹었는데 늘 작심삼일(作心三日) - 자신을 다스리는 마음.

5. 유의사항 :

- 집단원들이 자유롭게 자신에게 필요한 성격 특성이 무엇인지 생각할 수 있도록 한다.
- 집단원들이 요구하는 마음을 우리가 추구하는 3가지 기본적인 마음과 곧바로 연결하는 것은 부자연스럽다. 따라서 신기한 문방구를 실시할 때에는 집단원들이 사고 싶은 마음을 마음껏 사게 한다.
- 지도자는 집단원들이 사려고 하는 마음들이 3가지 기본적인 마음과 어떻게 연결될 수 있는지를 염두에 두고 진행한다.

■ 제 3 회기

♠ 주제 :진실의 장

♠ 훌훌 터는 기쁨

1. 목표

- 진실 되지 못했던 경험을 발표하면서, 속이는 상황-행동-감정-결과에 대해 생각하는 기회를 갖는다.
- 이러한 과정을 통해 거짓된 행동보다 진실 된 행동을 취하는 것이 왜 바람직한지를 깨닫게 한다.
- 감추었던 거짓을 벗어버리는 훌가분함과 기쁨을 경험하게 함으로써 정직한 행동을 행하고자 하는 동기와 자존감을 높인다.

2. 준비물

- 고백쪽지(A4 1/2 크기의 종이), 양초 1개, 책상(교탁)과 의자, 쪽지 함

3. 느낌 확인

- 지난 회기의 집단 경험에 대한 인상, 남아있는 느낌이 무엇인지 확인한다.
- 게임 한마당 : 이웃을 사랑하십니까?

4. 강의

우리는 어쩌다 실수로 자신의 잘못을 감추거나, 장난으로 속이기도 하고, 혹은 싫어하는 사람을 곤란하게 만들려고 속임수를 쓰기도 한다. 이렇게 한 번 거짓말을 하고, 그 결과로 상대가 손해를 보거나 아니면 속은 줄도 모르고 상대가 계속 자신을 믿어주는 모습을 보게 되면, 상대방에게 미안한 마음이 들고 상대방을 대하기가 점점 불편해지게 된다. 결국 자신도 양심의 가책을 느끼게 되고, 자신감이 떨어

어지면서 괴로운 마음이 들게 되고, 여기서 우리는 그러한 괴로움을 느끼고 있는 경험이 있다면 이를 훌훌 털어버리고 새로운 출발을 할 수 있는 기회를 갖게 될 것이다.

5. 활동

- 다른 사람을 속였거나 잘못을 감춘 사실이 있다면, 그 경험을 떠올려보고 고백 쪽지에 적는다.
- 그 쪽지를 작성한 사람이 누구인지 모르게 잘 접고 쪽지 함에 넣는다. 그리고 나서 지도자가 쪽지 함을 들고 집단원들에게 다가가면, 한 사람씩 돌아가면서 쪽지 함에서 고백쪽지를 꺼낸다.
- 발표방법 : 집단원들의 앞에 책상(교탁)을 가져다 놓고 그 위에 초를 세워 고백의 자리를 만든다. 자발적으로 한 사람씩 촛불 앞으로 나오게 한다. 그리고 촛불앞에 앉아서(서서), 그 쪽지의 내용을, 마치 자신의 경험을 ‘고백’하는 것처럼 읽어 내려간다. 사례를 읽은 후 논의 과정을 거친다.

6. 논의 과정

- 그는 왜 그렇게 행동하게 되었을까요?
(속임수와 관련된 생각이 무엇인지 구체적으로 탐색할 것)
- 그런 행동을 한 후 이 사람의 심정이 어떠했을까요? (속임수를 쓴 이후 글쓴이의 느낌, 특히 어떠한 부정적 감정을 느꼈는지 구체적으로 탐색할 것)
- 어떤 일이 생겼나요?
(속임수에 따른 결과가 무엇인지 이해하도록 구체화시킬 것)
- 이와 같은 상황에서 어떻게 하는 것이 좀 더 좋았을 것이라고 생각되니까?
- 어떤 이유에서 그렇게 생각하십니까? (여러 가지 대안과 선택에 대해서 합리적인 판단을 유도할 것)

7. 과제

- 이번회기의 집단경험에 대한 인상, 남아있는 느낌이 무엇인지 적어보기.
- 다음회기를 위해 3개 팀을 구성하고 따돌림에 대한 시나리오를 구상해 오도록 한다.

8. 유의 사항

- 모두 발표하기에 시간이 부족할 수 있으므로, 적당한 시점에서 발표를 ,끝내게 한다(집단원의 반수 이상 - 전원 발표).
- 집단원들이 공유하기에 사례의 내용이 너무 특수하다고 판단이 될 때에는 쪽지를 쓴 사람의 심정만을 다루고, 공유 정도가 크다고 생각하면, 자세히 논의한다.
- 촛불이 주위보다 밝게 보이도록 상담하는 장소를 어둡게(커튼)만든다.
- 고백한 내용의 옳고 그름을 따지는 토의로 흐르지 않도록 주의한다.
- 쪽지를 쓴 당사자의 심정을 집중적으로 다룸으로써 진실함을 지켜나가는 것이 왜 중요한지 깨닫게 한다.

■ 제 4 회기

♠ 주제 : 더불어 사는 마음

♠ 혼자서는 이제 그만

1. 목표

- 집단 따돌림에 관한 역할극을 통해, 어려움에 처한 사람의 입장을 현실감 있게 느껴보고, 배려 행동에 대한 동기를 형성한다.
- 배려하는 마음을 실천하는 방법이 다양하다는 것을 인식하고, 배려하는 마음을 주고받는 경험을 통해, 배려행동이 실천의지를 높인다.

2. 준비물

- 쪽지(집단원의 5배수), 혹은 다른 상징적 물건(풍선, 종이꽃 등), 양면테이프 등(가능하면, 쪽지 뒷면에 양면테이프를 부착할 것)

3. 느낌 확인

- 지난 회기의 집단 경험에 대한 인상과 남아있는 느낌이 무엇인지 확인한다.
- 게임 한마당 : 세탁기 영킨 옷 풀기

4. 강의

우리는 평상시에 남을 배려하며 살고 있다. 만약 친구가 늦게까지 학교에 남아서 무엇을 해야 한다면, 혼자 가는 길이 외로울 테니까 같이 집으로 돌아가기 위해 남았다가 함께 집으로 돌아간다. 물론 친구를 생각해서 기다렸겠지만 같이 얘기하며 집으로 돌아가는 것 자체가 즐겁기도 하기 때문일 것이다. 이렇듯 다른 사람을 배려하는 것은 상대방의 어려움을 고려해 주는 것이기도 하지만 자신에게 즐거운 마음을 주기도 한다. 그런데 일상생활에서 우리는 배려하는 행

동을 선택하기 힘든 상황도 있다. 예를 들어, 집단 따돌림에 관한 상황을 들 수 있다. 이번 시간에는 집단 따돌림에 관한 역할극을 통해, 더불어 사는 마음이 어떠한 것인지 이해하는 시간을 갖고자 한다.

5. 활동

- 지난회기에 조 편성된 3개 팀들에게 미리 구성해 온 시나리오를 세밀하게 마무리 지을 수 있도록 시간적 여유를 준다. 이때, 따돌림 당하는 역할, 적극적으로 따돌리는 행동을 하는 역할, 무관심한 역할 등을 반드시 포함하여 극을 구성하도록 다시 한번 주지시킨다.
- 조 별로 무대로 나가서 역할극을 펼치게 한다.
- 역할극을 마친 후 집단 따돌림을 당하는 입장, 적극적으로 따돌리는 입장, 무관심한 입장에 서서 각자 느껴지는 점을 토론했다. 이때, 선불리 ‘따돌리는 것은 나쁜 것이다’라는 방향으로 지도자가 유도하면 집단원들이 서로의 생각을 충분히 나눌 수 없다. 따라서, 각 입장의 생각이나 감정을 충분히 표현하게 한다. 그 이후 집단 따돌림을 당하는 입장에 대한 이해가 매우 필요하고, 실제 상황에서 어떻게 도울 수 있을지 토론했다.

㉠ 집단따돌림을 당하는 입장

- 생각을 나타내는 대사
예) ‘내가 이런 대접을 받을 만큼 무엇을 그렇게 잘 못했을까!’
‘정말 애들이 너무 한다.’
‘설마 이대로 계속 혼자 지내야 하는 것은 아니겠지’

- 감정을 나타내는 대사
‘억울해’, ‘아이들이 무서워’, ‘계속 혼자일까 두려워’

㉡ 집단따돌림을 적극적으로 하는 입장

- 생각을 나타내는 대사
예) ‘***는 좀 혼나봐야 돼. 가까이 오지 못하게 해야지.....’
‘이렇게 까지 해도 되는 것일까?’, ‘***는 당해도 싸’
‘다른 아이들도 못살게 구니까.... 내가 한마디 하는 것쯤이야’

- 감정을 나타내는 대사
‘통쾌해’, ‘고소해’, ‘그래도 좀 미안한걸’

① 왕따에게 무관심한 입장

- 생각을 나타내는 대사
예) ‘***가 안됐다. 하지만 나랑 무슨 상관이야’. ‘내가 당하지 않아서 정말 다행이야’, ‘말을 걸까 말까’
‘ 그 애한테 말 걸었다간 다른 애들이 나까지 따돌릴지 몰라’
- 감정을 나타내는 대사
예) ‘좀 미안한데...’ ‘신경 쓰인다’, ‘가까이 다가가기가 두려워’

6. 논의 과정

■ 마음의 선물

- 집단원들에게 ‘자신이 따돌림을 당하는 입장이라고 상상하고 다른 친구들로부터 받고 싶은 마음이나 행동, 듣고 싶은 말’들을 떠올려서 쪽지(풍선 등)에다 생각나는 대로 쓰게 한다. 그리고 집단원들이 여러 장의 쪽지를 다 완성하면, 집단따돌림을 당하는 역할을 했던 친구들의 신체에 붙여주거나, 전하게 한다(상징적 마음의 선물).
- 상징적인 마음의 선물(쪽지, 풍선 등)을 전달한 느낌과 받은 느낌에 대해서 서로 이야기를 나눈다.

7. 과제

- 따돌림을 당하는 친구에게 배려의 마음을 전하는 격려의 편지, 격려의 전화, 적극적으로 따돌림 행동을 하는 아이에게 자제할 것을 부탁하는 편지 등을 써본다.

8. 유의사항

- 집단 따돌림을 당하는 친구를 도울 수 있는 방법이 다양하다는 것을 알게 한다.
- 다른 아이들로부터 자신도 따돌림을 받을 수 있는 위험 부담이 적 으면서, 집단 따돌림을 당하는 친구에게 배려의 마음을 전하는 방법들을 찾아보게 한다.

■ 제 5 회기

♠ 주제 : 관심은 기본

♠ 관심은 기본

1. 목표

- 상대방의 달라지는 모습을 알아차리고 표현하다.(다른 사람에게 관심 갖기)
- 칭찬받고, 칭찬할 때의 느낌을 경험한다.
(칭찬의 즐거움을 통해 배려의 즐거움을 느끼기).

2. 준비물 : 카드, 스티커 용지

3. 느낌 확인

- 지난 회기의 집단 경험에 대한 인상과 남아있는 느낌이 무엇인지 확인한다.
- 게임 한마당 : ‘풍당풍당’, ‘머리 어깨 무릎 발’로 서로 마음을 열기.

4. 활동1

- 관심을 주제로 한 경험을 나누어 보기.
- 관심을 받아본 경험⇒언제 무슨 일로 관심을 받아보았는지?
- 관심을 표현해본 경험⇒누구에게 어떤 방법으로 관심을 표현해 보았는지?
- 활동1 : 사진 찍기
- 조별로 마주 보고 사진 찍기 활동하기,
⇒ 사진사와 모델의 역할을 서로 교대하며 변화된 모습을 찾아내기.

5. 느낌 나누기

- 잘 알아맞히려면 우리는 어떻게 해야 할 것인가? ⇒많은 관심을

기울여야 한다.

- 이 활동을 하고 나서 어떤 점이 좋을까?
⇒ 친구끼리 서로 관심을 가질수 있어서 좋았다.
- 실천과제에 대한 이야기 ⇒ 여러 상황의 예를 통해 관심의 표현을 해 보기.

6. 활동2

- 칭찬의 사례
- 동그랗게 둘러앉아 친구들의 장점을 생각해보자
- 4박자 박수 규칙에 맞추어 ‘칭찬세레’를 실시하기
⇒ ‘친구 장점 말하기’를 외친 후 순서에 따라 돌아가며 친구의 장점을 말하기.

7. 느낌 나누기

- 내가 받은 칭찬을 발표해보자
- 여러 친구들에게 칭찬세레를 받으면서 느낀 점은?(관심을 받는 즐거움)
- 친구의 장점을 생각하며 느낀 점은?(친구에게 좋은 점이 참 많구나...)

8. 실천과제 나누기

- 칭찬편지를 써서 친구의 편지함에 넣어본다.
- 오늘 칭찬세레에서 받은 칭찬문구를 일기장에 기록해본다.

9. 유의사항

- 사진 찍는 역할을 하는 아이들에 반해 포즈를 취하는 아이들은 쑥스러워 할 수 있다.
- 칭찬에 익숙하지 않은 아이들이라 활동이 어려울 수 있다.

■ 제 6 회기

♠ 주제 : 더불어 사는 마음

♠ 더불어 사는 마음

1. 목표

- 친절과 선행을 베푸는 경험을 함으로써 타인에 대한 배려를 학습한다.
- 자기 지향적 생각(나 우선 생각), 외부 지향적 생각(남우선 생각), 가치 지향적 생각(함께 하는 생각), 그에 따른 행동, 감정, 결과에 대해 생각해 봄으로써 함께 하는 생각을 취하고자 하는 동기를 촉진한다.

2. 준비물



- 수호천사 쪽지
- 전지 4장, 굵은 펜(매직)4자루 이상
- 전지 4장에다 각 장별로 표(1),(2),(3),(4)를 하나씩 크게 그린다.

3. 느낌 확인

- 지난 회기의 집단 경험에 대한 인상과 남아있는 느낌이 무엇인지 확인한다.
- 게임 한마당 : ‘수호천사게임’.

4. 활동

- 먼저, 아래의 ‘사고 유형 사례’를 제시한다.
- 이와 같은 상황에서 가질 수 있는 3가지 종류의 생각(‘나 우선 생각’, ‘남우선 생각’, ‘함께 하는 생각’)의 내용에 대해 <표 : 3가지 사고의 내용>을 보여주면서 각각의 의미를 설명한다.

- 집단원들을 3개조로 편성하고, (표 1-3)을 그린 전지를 각 조마다 한 장씩 나눠 주고, 각 표의 빈칸에 어떤 내용이 들어가야 하는지를 의논하게 하여 그 빈칸을 채우게 한다. 이때 지도자는 (표 4)를 그린 전지를 벽 혹은 칠판에 부착한다.
- 집단원들이 내용의 작성을 끝내는 대로 앞으로 나와서, 전지를 정면 벽 혹은 칠판에 부착하게 한다. 그 다음 조별 대표가 작성한 내용이 무엇인지 발표하게 한다.
- 집단원들의 발표가 끝나면 지도자는 여러 조원들의 의견을 수렴하여, 발표내용을 정리하면서 그 내용을 (표 4)를 그린 전지에다 기록한다. 이때 <여러 갈등상황에서 경험할 수 있는 세 가지 사고 유형>표를 참고하여 발표된 내용들의 의미를 정리하고 기록한다.

5. 지혜로운 ‘묵, 찌, 빠’ 게임

- 목표 : 본 게임을 통해 ‘나우선 생각’, ‘남우선 생각’, ‘함께 하는 생각’에 대한 변별력을 기르고 ‘함께 하는 생각’에 대한 보다 깊은 이해를 갖게 한다.
- 활동
- ‘묵.찌.빠’ 게임을 응용하여 <생각유형 변별학습 도표>에 제시된 예제의 내용이 나 우선 생각, 남우선 생각, 함께 하는 생각 중 어떤 생각의 유형을 반영하는지를 생각해 보게 한다.
- 모두 제자리에 앉은 후 게임의 규칙을 정한다. ‘묵’은 ‘나 우선 생각’으로, ‘찌’는 ‘남우선 생각’으로, ‘빠’는 ‘함께 하는 생각’으로 정한 후 예제를 읽고 각 예제를 읽고 각 예제가 어떤 생각의 내용인지, 해당되는 생각 유형으로 묵 .찌 .빠를 낸다. 묵 .찌 .빠를 할 때는 다른 사람들도 볼 수 있도록 행동을 크게 한다.
- 묵 .찌 .빠 게임을 시작하면, 집단원 중 한 사람이 제시된 예제를 읽고 집단원들은 각자 선택한 묵 .찌 .빠를 낸다. 그 후 자신이 왜 그런 생각의 유형을 선택했는지 이유에 대해서 이야기를 나눈다.

음 다시 묵 .찌 .빠를 하고, 다른 집단원이 다음 예제를 읽는 방식으로 게임을 진행한다.

6. 논의 나누기

- 지혜로운 생각과 지혜로운 묵 .찌 .빠 게임을 하는 과정에서의 느낌을 표현해 보고 정리한다.
- 자신과 다른 사람이 함께 행복해지기 위해서는 결과적으로 ‘함께 하는 생각’을 선택하는 것이 가장 합리적이고 바람직한 것임을 이해하게 하며 마무리 짓는다.

7. 과제

- 친구들에게 도움을 주는 행동을 실천하고, 실천정도를 스스로 점검해 본다.
- 다음회기 준비

8. 유의사항

- 사고유형에서 문제의 이해에 어려움을 겪을 수 있다.
- 생각유형 변별학습에 대해 신경을 더 써야 할 것이다

■ 제 7 회기

♠ 주제 : 자신을 다스리는 마음

♠ 잠깐맨 . 계속맨

1. 목표

- 화가 나는 상황에서 감정을 조절하는 방법을 배운다.

2. 준비물

- 활동자료, 필기도구,

3. 느낌 확인

- 지난 회기의 집단 경험에 대한 인상과 남아있는 느낌이 무엇인지 확인한다.
- 게임 한마당

4. 강의

‘화’라는 감정은 사람이 생활하면서 경험하는 정상적인 정서이지만 화를 잘 다스리지 못하고 표현하면 상대방과 자신 모두에게 피해가 된다. 화가 나서 친구를 때리거나 욕을 하는 방법보다 자신의 화를 표현하는 적절한 방식을 연습하고 대화를 통해 상대방에게 자신의 입장을 전달하는 것이 필요하다.

5. 활동

- 전체 구성원들이 둥글게 앉는다.
- 지난회기 느낌을 간단히 나눈다.
- 본 프로그램에 실린 사례를 아이들에게 들려준다.
- 집단원들에게 화가 나는 상황의 장면을 한 가지 떠올려보고 그 내용을 만들게 한다. (주인공의 대사 혹은 행동, 상대방이 대사 혹은

행동, 계속맨의 대사 혹은 행동, 잠깐맨의 대사 혹은 행동)

- 역할명을 적고 가슴에 붙이게 한다.
- 화났던 일의 내용을 아래의 칸에 적어보게 한다.(자료: 잠깐맨이 해준 말과 행동, 계속맨이 해준 말과 행동, 나의 선택.)
- 자신이 선택하고자하는 방향으로 이야기를 마무리 한다.

6. 논의 나누기

- 흔히 화가 나는 상황에서 잠깐맨의 도움을 받는다면 어떻게 행동할 수 있는지 함께 의논한다.

7. 과제.

- 이렇게 행동할거야! 다음시간까지 실천정도를 스스로 점검해 본다.
- 다음회기의 준비

8. 유의사항

- 잠깐맨, 계속맨 역할극을 하는 과정에서 난감해하는 표현들에 대담성과 편한 마음으로 진행하게끔 이끌어 주어야한다.
- 화를 다루는 방법에 대하여 ‘참으면 된다’라는 방법이 나타날 수 있는데 ‘나 전달법’을 사용하도록 도와주어야 한다.

■ 제 8 회기

♠ 주제 : 결실의 장

♠ 수호천사

1. 목표

- 수호천사의 배려행동을 알아차린다.
- 배려하고, 배려 받을 때의 감정을 경험한다.
- 그 동안 이루어진 친절과 선행 경험을 통해서 타인에 대한 배려 행동의 실천적 의지를 높이도록 한다.

2. 준비물

- 활동자료, 필기도구

3. 느낌 확인

- 지난 회기의 집단 경험에 대한 인상과 남아있는 느낌이 무엇인지 확인한다.
- 게임 한마당

4. 강의

남을 배려하는 행동도 중요하지만 남의 배려를 제대로 받고, 표현할 줄 알아야 한다. 다른 사람의 배려행동을 민감하게 지각하고, 이에 대해 적절히 감사를 표현하는 것은 그 자체가 좋은 배려행동이다. 배려를 주고 받을 때의 감정들을 경험하여 보다 성숙한 품성을 갖추도록 한다.

5. 활동

- 전체 구성원이 등글게 앉는다.
- 지난 4회기 초에 실시했던 수호천사 게임을 상기시킨다.

- 나의 수호천사가 누구라고 짐작되는지를 말하고 어떤 행동에서 그 사람이 자신의 수호천사라고 생각하게 되었는지를 이야기해 본다.
- 수호천사는 그 동안 상대방을 지켜보면서 느꼈던 좋은 점을 말해 준다.
- 수호대상으로서 수호천사의 도움을 받을 때 그 느낌이 어떤 것인지를 말한다.

6. 논의 나누기

- 이번 시간에는 수호천사로서 도움을 주고, 수호천사에게 도움을 받았던 경험을 정리
- 수호천사에게 감사하는 마음을 전할 수 있는 행동에는 어떤 것이 있는지 함께 의논 하여 기록한다.

7. 과제

- 수호천사의 활동을 이후에도 끊임 없이 실천하고, 실천정도를 스스로 점검한다.
- 프로그램을 하면서 느낀 점, 배운 점을 점검한다.

8. 유의사항

- 수호대상이 자기가 싫어하는 경우가 있을 수 있기에 ‘천사의 입장’에서 받아들이도록 한다.

■ 제 9 회기

♠ 주제 : 결실의 장

♠ : 멋진 우리

1. 목표

- 프로그램에 참여하면서 새롭게 느낀 점, 자신의 달라진 점이 무엇인지 생각한다.
- 배운 것에 대한 실천의지를 다진다.

2. 준비물

- 필기도구, 펜, 워북(P60)에 제시된 활동지를 미리 복사 한다

3. 느낌 확인

- 지난 회기의 집단 경험에 대한 인상과 남아있는 느낌이 무엇인지 확인한다.
- 게임 한마당

4. 강의

멋있는 사람은 그 무엇보다 자신이 원하는 것을 확실하게 해 나가고 동시에 다른 사람들을 도우며 살아가는 사람이다. 사실 그렇게 살아가는 것은 쉽지 않지만 매우 값진 일이며, 다른 사람들에게 존경과 사랑을 받는 길이다. 자신의 품성에 대해서 자신감을 갖고 생활하는 것은 삶의 큰 밑거름이 되며 이를 위해 자기 내면에 있는 좋은 품성을 찾아 이를 인정하고 가꾸어 나가도록 해야 한다.

5. 활동

- 전체 구성원이 등글게 앉는다.
- 지금까지 경험한 모든 프로그램의 내용을 간략하게 요약하고, 그

동안 느낀 점에 대해 전 집단원들이 돌아가면서 간단히 발표한다.

- 워크북(P60)에 제시된 쪽지 편지를 쓴다(복사한 활동지).
- 활동지를 모든 집단원들에게 나눠주면, 각 집단원들은 활동지에 자신의 이름 혹은 별칭을 적고 나서, 자신의 오른쪽 사람에게 건네주고, 왼쪽 사람으로부터 그 사람의 이름(별칭)이 적힌 종이를 받는다. 받은 활동지의 주인에게 그동안 느낀 점이나 칭찬할 내용을 간단히 쓴다. 다 쓴 활동지를 다시 오른쪽 사람에게 건네주고, 왼쪽으로부터 생 종이를 받아 그 종이의 주인에게 앞의 활동과 동일한 방식으로 글을 쓴다.
- 자신이 받은 피드백을 발표하게 한다.

6. 평가지 작성

7. 수료식

8. 논의 나누기

- 품성계발 프로그램을 마치면서 느낌을 나눈다.

9. 과제

- 그 동안 프로그램에서 배운 점, 달라진 점을 정리
- 새롭게 배우고 깨달은 것을 실천하기로 한다.



<부록 3>

소 감 문

지금까지 나 자신에 대해서 생각해 본적이 없었는데 활동을 통해서 ‘나는 누구인가?’를 알게 되었고 생각해보지 못하였던 나의 장점과 단점을 깨닫게 되었다.

< 참 대 곱 >

처음에는 서먹서먹하였다. 여러 가지 게임 활동을 통해서 아이들과 친해지고 재미도 있었다. 특히 별칭을 짓고 부르는 것이 더욱 의미가 있고 재미있었다.

< 작은 고추 >

나는 발언을 잘 못해서 마음 나누기 활동이 부담스러웠으며 어떻게 말 하겠는가에 대해 걱정을 많이 하였는데 여러 가지 활동들이 재미있다 보니깐 마음이 편해졌으며 발표할 때 긴장이 많이 되어서 힘들었지만 용기와 자신감을 배웠다.

< 바 다 >

나에 대한 자신감을 가지면서 무엇보다 자신이 소중한다고 느끼게 되었다. 그리고 친구에 대한 친밀감이 중요함을 알게 되었으며, 다른 사람을 배려해주어야 한다는 것도 배우게 되었다.

< 딱따구리 >

내가 전에 친구들에게 화를 자주 냈었는데 이 활동을 하면서 그 때 친구들이 얼마나 힘들었으며 피곤했겠는가를 생각하게 되었고, 그보다 내가 친구들을 사랑하는 마음이 없었다는 것을 알게 되어 참 부끄럽기도 하고 미안하기도 하였다.

< 호 랑 이 >

전에는 다른 사람 앞에서 발표하는 것이 많이 어려워했는데 여러 친구들의 고무 격려를 받고 나니 자신감이 생기었고 내가 이렇게 칭찬을 받을 줄 몰랐다 그래서 기분이 좋았다 나도 이후에는 다른 사람을 많이 도와주고 싶다.

< 태양 >

매 활동마다 재미있는 게임이 있어서 기분이 좋았다. 게임 후 그 느낌을 의논하게 되면서 서로를 알게 되어 더욱더 친해진 것 같다. 전에는 내가 나 자신만을 생각한 것 같아서 미안하며 우리 서로가 도우면서 살아야 함을 알게 된 것 같다.

< 야옹이 >

평시에 화나면 참지 않고 친구들에게 막 대했는데, 이번 활동을 통해서 화는 참을 수 있으며 욕하는 마음을 버리고 참을성을 사게 된 것 같아서 좋았다. 이후에는 실제로 다른 친구들에게 상처를 주지 않을 수 있을 것 같아서 기분이 좋다.

< 소나무 >

전에 나는 친구를 놀리고 때리고 했는데 지금 나는 그러한 친구들의 입장을 한번 생각해보게 되었고, 내가 한 일이 다른 사람에게 준 옳지 못한 행동임을 돌이켜 보게 되었다. 이번 활동을 하면서 남을 배려하는 마음을 기를 수 있었고 나쁜 버릇 같은 것을 버릴 수 있게 되었다.

< 백두산 >

나는 전에 거짓말을 대수롭지 않게 해서 얼렁뚱땅 그 순간들을 잘 넘기였었는데 이번 활동을 통해서 그 후과가 다른 사람을 기편하고 나 자신도 얼려 넘기는 거라고 생각하니 여러모로 후회를 가지게 되었다.

< 너구리 >