

M

370.18

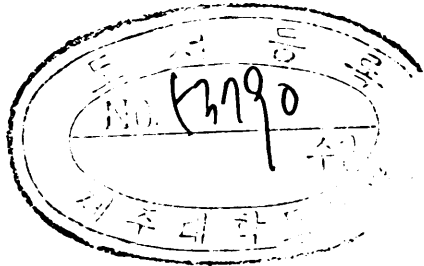
77352

碩士學位 請求論文

自己成長을 위한 學習 프로그램이

學業에 관한 情意的 特性에 미치는 效果

-初等學校 低學年 兒童을 中心으로-



濟州大學校 教育大學院

相談心理專攻

金 美 亨

1996年 8月

自己成長을 위한 學習 프로그램이

學業에 관한 情意的 特性에 미치는 效果

-初等學校 低學年 兒童을 中心으로-

指導教授 高明奎

이 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

1996年 6月 日

濟州大學校 教育大學院 相談心理專攻

提出者 金美亨

金美亨의 教育學 碩士學位 論文을 認准함

1996年 7月 日

審査委員長

印

審査委員

印

審査委員

印

< 抄 錄 >

自己成長을 위한 學習 프로그램이

學業에 관한 情意的 特性에 미치는 效果*

- 初等學校 低學年 兒童을 中心으로 -

金 美 亨

濟州大學校 敎育大學院 相談心理專攻

指導敎授 高 明 奎

본 연구의 목적은 자기 성장을 위한 학습 프로그램이 초등학교 저학년 아동들의 학업에 관한 정의적 특성에 어떤 영향을 주는지를 알아보기 위하여 학습집단과 비교집단으로 나누어 검증하는데 있다.

본 연구는 제주도내 모 초등학교 저학년 아동 20명을 대상으로 하였는데, 이 중 10명씩 무선배정하여 학습집단과 비교집단으로 구성하였다. 학습집단에는 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 매주 2회 60분씩 총 10회에 걸쳐 실시하였고, 비교집단은 사전-사후-추후 검사에만 참여하였다.

측정도구는 박경숙과 이해선(1976)이 개발한 것을 박병량 등(1980)이 수정한 정의적 특성의 4가지 하위 검사인 학문적 자아개념, 학교관련 情意, 교과관련 情意, 학습습관 문항들을 변형하여 이용하였다.

* 본 논문은 1996년 8월 제주대학교 교육대학원 위원회에 제출된 교육학 석사 학위 논문임

자료처리는 SPSS/PC+를 이용하여 학습집단과 비교집단의 사전-사후검사, 두 집단간의 사전-사후검사, 비교집단의 추후검사, 학습집단의 추후검사에 대하여 t 검증을 실시하였다. t 검증 결과 학습집단의 사전-사후검사와 두집단간 사후검사에서의 학습에 관한 정의적 특성이 $P<.05$, $P<.01$ 수준에서 유의한 차이가 나타났다.

이상의 과정을 통하여 얻어진 본 연구의 결론은 다음과 같다.

- 1) 일정기간 자기 성장을 위한 학습 프로그램 실시는 초등학교 저학년 아동의 학문적 자아개념에 긍정적인 변화를 가져왔다.
- 2) 초등학교 아동의 학교관련 情意에 대한 긍정적인 변화는 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 통하여 가능하다.
- 3) 일정기간 자기 성장을 위한 학습 프로그램 투입은 저학년 아동의 교과관련 情意에 변화를 가져와 긍정적인 효과를 준다.
- 4) 일정기간 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 실시하면 초등학교 저학년 아동의 바람직한 학습습관 형성에 효과가 있다.
- 5) 초등학교 아동의 학문적 자아개념, 학교관련 情意, 교과관련 情意, 학습습관은 자기 성장을 위한 학습 프로그램 실시 추후에도 효과가 있다.

따라서 자기 성장을 위한 학습 프로그램은 초등학교 저학년 아동들의 학업에 관한 정의적 특성을 긍정적으로 변화시키는데 효과가 크다고 할 수 있다.

<目 次>

I. 緒論	1
1. 研究의 必要性 및 目的	1
2. 研究의 制限點	4
II. 理論的 背景	5
1. 自己成長을 위한 學習 프로그램	5
2. 情意的 特性	8
3. 先行研究 考察	19
III. 研究의 問題 및 假說	22
IV. 研究方法 및 節次	23
1. 研究對象	23
2. 研究節次	23
3. 研究方法	25
V. 研究結果 및 解釋	28
1. 研究結果	28
2. 結果의 解釋	33
VI. 要約 및 結論	39
1. 要約	39
2. 結論	41
3. 提言	42
<參考文獻>	43
<Abstract>	49
<附錄 1>	51
<附錄 2>	56

〈 表 · 그림 目次 〉

〈表 II-1〉 情意的 行動特性的 領域別 要因	9
〈表 II-2〉 情意的 特性的 性質	14
〈表 II-3〉 情意的 特性變因들과 學業成취에 關한 研究結果 ...	18
〈表 IV-1〉 自己成長 學習 프로그램 內容과 期待效果	24
〈表 IV-2〉 實驗設計	26
〈表 V-1〉 學習集團과 比較集團間의 事前檢査 比較	28
〈表 V-2〉 比較集團의 事前-事後檢査 比較	29
〈表 V-3〉 學習集團의 事前-事後檢査 比較	30
〈表 V-4〉 學習集團과 比較集團間의 事後檢査 比較	31
〈表 V-5〉 比較集團의 事後-追後檢査 比較	32
〈表 V-6〉 學習集團의 事後-追後檢査 比較	33
(그림 II-1) 認知的 特性, 行動的 特性, 情意的 特性的 相互關係	11

I . 緒 論

1. 研究의 必要性 및 目的

교육이란 바람직한 인간행동의 계획적인 행동의 변화를 가져오는 조직적인 활동이며, 교육 본연의 기능은 인간의 인격완성을 돕는 것으로써 동서양을 막론하고 교육의 목적은 인간의 인격을 기르는 것으로 생각되어져 왔다. 그러던 것이 지식의 폭발적 증가와 기술혁명을 몰고온 현대산업 사회에 접어들면서 학교교육은 인격완성을 소홀히 한 채 지식과 기술의 전수에만 급급하게 되었고, 그 결과 인간 교육의 부실 또는 부재 현상을 초래하게 되었다(김충기 외, 1989). 이로 인하여 자라나는 우리 아이들은 고민과 갈등 속에서 해결방법을 찾지 못해 방황하고 있으며, 현실적응에 어려움을 느끼고 있다. 성적이 떨어져 자살하거나 가출하는 현상도 최근들어 늘어나는 사회현상 중의 하나가 된 것이다. 이러한 문제점들의 원인과 대처 방안을 연구한 결과, 앞으로 우리 사회를 이끌어 나갈 학생들이 변화하는 사회속에서 현명하게 대처하는 능력을 가지고 자신의 문제를 슬기롭게 해결해 나가는 방법을 찾도록 하자는 노력으로 지식 위주의 교육에서 탈피한 전인교육 및 정의교육을 부르짖고 있다. 그러나, 일부 학교현장에서는 아직도 학교성적을 우선으로 생각하고 지식에 편중된 주입식 교육이 이루어지고 있는 실정이다. 평생교육을 지향하는 인간 교육의 기본 취지에서 살펴 볼 때 발달

의 기초가 되는 중요한 시기인 초등학교 과정에서부터 인간중심 교육에 대한 노력과 개발이 있어야 한다는 필요성을 제기할 수 있다.

아동들이 학교에 다니기 시작하면서부터 생활의 중심이 가정에서 학교로 옮겨져 아동들이 접할 수 있는 환경이 점차 확대되어 가고, 이 때부터 아동은 부모와 가족 구성원의 영향 뿐만 아니라 교사, 친구 등의 영향도 크게 받는다고 할 수 있다. 초등학교에 입학한 아동들은 자신들이 성취해야 할 여러가지 발달 과업인 쓰기, 읽기, 셈하기 등의 지적 기술과 이러한 학습에 필요한 개념을 습득하면서(김경희,1993), 부모, 교사, 친구는 물론 아동 자신까지도 학교교육에서 중요하게 생각하는 학습자의 학업성취에 관심과 비중을 높여나가고 있다.

김충기·박성수·이재창(1989)에 의하면, 초등학교 저학년 아동들은 직접적인 환경에 대하여 보다 많은 관심을 가지고 부모와 교사의 사랑, 친구로부터 인정을 받아 정서적으로 안정감을 얻으려 하며, 자신의 사회적 요구가 무엇인가를 이해하기 시작하는 특징을 가지고 있다고 하였다.

저학년 아동들은 학교라는 환경에 관심을 가지고 적응해 가는 과정에 있으며, 학교환경에 들어오면서 교사와 친구들에게서 사랑과 인정을 받고 싶어하는 욕구가 생기고, 이러한 욕구는 학업의 교과목에 대한 관심에도 중대한 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 또한 저학년 아동들은 외부의 환경변화에 유동적이고 그 변화를 받아들이기 쉬운 시기이기도 하다. 특히 기본 생활습관과 학습능력이 형성되는 시기인 이 때에 새로운 학습 경험을 통하여 정의적 특성이 긍정적이고 바람직한 방향으로 변화·정착되도록 함으로써 앞으로의 학교생활에서는 물론 일상생활에서 자기 자신을 능력있고 가치있는 사람으로 생각하고 자신감과 용기를 가지고 생활에 적응해가는 기

회가 될 것이라는 점에서 시사를 받아 저학년을 대상으로 본 연구를 시작하게 되었다.

학습자의 정의적 특성을 중요하게 생각하지 않는 상황에서는 학습자가 학습 결손을 갖게 되며 후속학습에 대하여 부정적 심리가 작용하여 학습의 누적적인 실패를 가져오게 된다. 이러한 중요성으로 인하여 학습의 정의적 특성의 긍정적인 변화를 가져오기 위한 여러 연구들이 많다. 여기에서 초등학교 고학년 이상을 대상으로 정의적 특성에 관하여 연구한 것은 많지만, 기본 학습능력이 형성되는 저학년 아동을 대상으로 학습의 정의적 특성의 효과를 연구한 것은 많지 않다. 이는 저학년 아동이 이해력이 다소 부족하며 쉽사리 주의가 산만해지고 자신의 의사를 정확한 언어로 나타내지 못하는 등 여러 가지 제한점으로 인하여 저학년 아동을 대상으로 한 연구가 별로 없는 것으로 보인다. 초등학교 저학년 아동이 청소년이나 성인에 비해 주의력의 지속시간도 짧고(이형득, 1991) 자신들의 문제를 정확히 표현하지는 못하지만, 활동하면서 느끼게 하는 상담장면을 가미한다면 충분히 정의적 특성에서 긍정적인 효과가 나타나리라 본다. 본 연구자는 저학년 아동들이 방송매체나 독서 기회의 확대로 인하여 다양한 간접경험을 함으로써 과거의 아동들보다 보고 듣고 배우는 것들이 많아져 정의적 특성을 수용할 수 있는 준비가 되어 있다고 본다. 이에 자기성장을 위한 학습 프로그램이 저학년 아동들에게 자신을 찾으려는 기회를 주고 자신을 보다 소중히 여기며 자신감을 가지고 자신의 꿈과 희망을 위해 정진할 수 있는 계기가 되어 현재의 학교생활 뿐 아니라 앞으로의 생활에서 학교와 사회에 필요한 인간으로 성장·발달할 수 있는 발판이 되리라 예상할 수 있다.

따라서, 본 연구의 목적은 초등학교 저학년 아동을 대상으로 집단이란 작

은 소사회에서 다른 학생과의 상호작용을 통하여 자기이해·타인이해 및 신뢰감을 증진시키는 자기 성장을 위한 학습 프로그램에 참여하도록 하여 이 프로그램이 아동의 학업에 관한 정의적 특성에 어떤 영향을 주는지를 밝히는데 있다.

2. 研究의 制限點

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

1) 이 연구는 학업에 관한 정의적 특성 중에서도 학문적 자아개념, 학교 관련 情意, 교과관련 情意, 학습습관에만 국한시켜 연구하였기 때문에 다양한 정의적 특성의 요인을 고려하지 않았다.

2) 이 연구의 대상자는 제주도내에 있는 모초등학교 2학년에 재학하는 학생으로 제한되었으므로 이에 따른 연구 결과를 전국적으로 확산시켜 일반화하는데는 그 한계가 있다.

3) 정의적 특성은 학업성취와 상관이 있지만, 본 연구에서는 프로그램 실시 전후의 성적을 비교하지 않았기 때문에 프로그램에 의한 성적의 향상에 대하여는 검토하지 않았다.

II . 理論的 背景

여기에서는 자기 성장을 위한 학습 프로그램, 정의적 특성, 선행연구 동향에 대하여 고찰한다.

1. 自己 成長을 위한 學習 프로그램

Rogers(1961)은 인간이란 하나의 존재 상태가 아니라 하나의 과정으로 보아서, 성장과정에 있는 사람은 보다 자유롭고, 창조적이며, 인간성을 신뢰하며, 그리고 풍요로운 삶을 살 수 있다고 보았다(이형득 외, 1984). 본질적으로 성장(growth)이란 바람직한 변화나 원하는 방향으로의 개인적인 발전을 의미하며, 일반적으로는 어떤 사람이 좀 더 능률적이며, 유능해지고, 생산적이며, 창의적이고, 지각력·통찰력이 있고, 이해력·분별력과 함께 신중성을 구비하게 되었을 때 성장을 했다고 말한다(Arkoff,1975).

Jourard(1975)는 성장의 주관적 경험은 변화의 인식, 부조화감 또는 불만족감, 경험의 재인식이라는 세 단계의 순환주기를 따르는 경향이 있다고 하였다. 그는 성장의 현상학은 성장이 보통 내적 반응으로부터 생겨서 변화하기 때문에 결국 우리의 행동과 성격에 더욱 지속적인 변화를 가져 온다는 것을 의미한다고 밝혔다. Patterson(1980)은 자기 성장을 최적의 심리적 적응, 최적의 심리적 성숙, 완전한 일치, 그리고 경험에의 완전한 개방과 같은 의미로 사용하였다(오세덕,1989). 이러한 자기 변화 과정으로서

의 성장은 나 자신을 보다 현실적으로 이해하고, 있는 그대로를 용납하고 더 나아가서는 나에게 있는 그대로를 개방할 수 있는 능력과 태도를 갖게 하는 탐색의 과정이다(이형득,1979).

자기 성장을 위한 학습 프로그램은 개인의 성장을 돕기 위하여 개발되었기 때문에 그 진행방법에 있어 독특한 특성을 지니고 있다. 효과적인 자기 성장을 위한 프로그램의 기본조건으로서는 참여자는 심신을 투입하여 적극적으로 집단활동에 참여하여야 하며, “여기-지금”, “나와 너” 사이에서 일어나고 있는 느낌, 생각, 행동을 상호간에 관찰, 분석, 지지해 주는 것으로 진행되어야만 하며, 자기성장을 위한 학습에 필수적인 한 요소가 피이드백으로써 교환할 수 있도록 격려하고 도와주도록 하고, 허용적 분위기와 심리적 안정감을 조성하여 참여자들이 있는 그대로 자기를 탐색하고 수용·개방할 수 있으며 상호간에 솔직한 피이드백을 주고 받을 수 있도록 분위기가 형성·발달되어야 한다는 점이다. 즉 자기 성장을 위한 학습 프로그램은 그 진행방법에 있어서 강의나 토의 내용보다 집단의 과정을 더 강조하며 감정과 정서, 창의성과 상상력, 인간 이해와 인간관계 등과 관련된 정의적 영역에 더 치중한다. 따라서 이 프로그램은 어떠한 결의나 결론도 없고 생소하지만 참여자 개인은 새로운 경험을 통하여 자기를 보다 현실적으로 이해하고 수용하며, 보다 자기 개방적인 인간이 되게 함으로써 생산적인 삶을 영위하는 능력을 터득하게 된다(박용서,1992).

본 연구에서는 이러한 자기 성장을 위한 학습 프로그램의 기본 조건에 따라서 구조화된 집단상담의 유형으로 프로그램을 진행하였으며, 집단상담의 목표를 살펴보면 다음과 같다.

이장호(1982)는 초등학교 학생의 상담 목표는 다음과 같은 차원에서 도

와주는 것이라고 하였다. 첫째, 자기 이해를 촉진한다. 이것은 아동기와 청소년기에 있어서의 자기 이해의 발달은 우연에 맡겨져서는 안되며, 사회에서 바라는 일꾼으로 성장하려면 어릴 때부터 자기가 누구이고 무엇이 될 수 있을 것인가를 생각해 두어야 한다는 것이다. 둘째, 건전한 자아개념의 발달을 도와준다는 점이다. 자아개념은 인간이 세상을 어떻게 느끼고 생활 경험을 어떻게 받아들이고 주위의 중요 인물들이 자기를 어떻게 본다고 느끼느냐에 따라 다르게 형성된다. 특히 아동들은 다른 사람이 대하는 태도 및 반응을 느끼고 생각하는 과정에서 자아개념이 형성된다. 셋째, 학습과정의 촉진을 도와주는 것으로, 이는 상담이 아동들로 하여금 자기의 능력과 취미를 발전시키며 잠재력을 최대한 활용할 수 있게 하여야 하고, 학습 방법의 결함을 보완해 주고 장점은 더욱 발전시켜 줄 수 있어야 한다는 것이다. 넷째, 대인관계를 발달시킨다는 점이다. 초등학교 학생들은 상담을 통해 주위의 성인 및 동료들과의 인간 관계를 이해하게 되고 보다 바람직한 태도를 배우게 된다. 마지막으로, 정서적 문제를 해소시키는데 있다. 초등학교 학생들은 흔히 교사 및 상담자의 지도를 요하는 개인적, 정서적 문제를 가지고 있다. 예컨대 수줍음, 자신감의 결여, 습관적인 걱정, 동료와의 갈등 등은 상담을 통하여 많이 수정될 수 있다고 밝히고 있다.

본 연구자는 아동들이 일상생활에서 표출되는 문제를 좀 더 주의깊게 생각해 보고, 여러 가지 문제에 다양하게 대처해 보는 기회를 제공하며, 학업에 대한 정의적 특성에 있어서 자신의 생각, 태도, 느낌 및 행동을 검토해 볼 수 있는 시간을 갖게 함으로써 자신에 대한 이해를 넓히는 데 중점을 두었다.

집단상담을 실시하기 전에 미리 기본적으로 알아야 할 요소들은 학자들의 견해에 따라 다양하지만, 이장호·김정희(1993)의 연구에서 보면, 집단

상담을 구성하는데 있어서 중요한 요인들은 집단구성원의 선정, 집단의 크기, 집단의 장소와 분위기, 집단상담의 시간과 기간 등이라 볼 수 있다. 사전에 이러한 요소들을 미리 결정하고 준비해야만 집단상담을 실시하는 목표에 더 접근하기가 용이하다고 보겠다. 본 연구에서는 의사소통에 방해가 되고 집단이 재 기능을 발휘할 수 없게 하는 성격이나 배경을 지닌 아동은 포함시키지 않았으며, 상담을 받고자 하는 같은 학년의 아동들로 집단 구성원을 선정하였다. 집단의 크기가 너무 적으면 집단구성원 상호간에 압력을 증대시키고, 집단의 크기가 너무 크면 구성원의 참여 의식이 줄고 정서적 상호작용과 응집성이 적어진다는 이론을 고려하여, 본 연구에서는 10명을 집단상담의 대상으로 하였다. 본 연구의 상담 장소와 분위기는 34㎡의 크기의 방에서, 가운데는 테이블과 소파(3인용 4개)가 놓여져 있고, 바닥은 카펫트가 깔려져 있어 조용하면서 쉽게 이동할 수 있도록 하였다. 벽은 방음 장치를 해 놓아 외부로부터 불필요한 소음이 들려오지 않도록 하고, 창에는 커튼을 달아 햇빛이 들어오는 것을 되도록 적게 하였다. 모임의 시간은 저학년 아동의 성격을 고려하여 40~60분 사이로 융통성 있게 조정하였고, 모임의 전체 기간은 총 10회로 정하고, 주 2회 집단상담을 실시하였다.

2. 情意的 特性

이 장에서는 정의적 특성의 개념, 정의적 특성의 형성과정, 정의적 특성의 성질에 대하여 고찰한다.

학습 과제에 들어 올 때 학생들이 가지고 있는 태도를 Bloom(1976)은 정의 혹은 정의적 투입 특성이라고 정의하고 이러한 정의적 특성을 흥미, 태도, 자아관에 대한 복잡한 복합물이라고 하면서, 학교 학습의 성과로서의 정의를 교과 관련 情意, 학교 관련 情意, 자아 관련 情意로 구분하고 있다.

Muraki와 Whaley(1980)는 학교습관에 관련된 정의적 행동을 태도와 자아개념으로 들고서, 태도를 학교와 학과목에 대한 태도로 나누었으며, 자아개념을 학문, 비학문, 일반, 특정 자아개념으로 구분하였다. 김순택(1977)은 동기, 열망수준(level of aspiration), 자아개념, 흥미, 태도, 불안, 성격 등을 정의적 특성에 포함시키고 정의적 특성이 아동의 학업성취도와 밀접하게 관련되어 있음을 밝히고 있다. 그에 의하면 이러한 정의적 특성은 학습을 위한 동기적 요소를 지니고 있으며 학습 동기가 곧 학습의 효율성을 높이기 위한 근본적인 요인임을 강조하고 있다.

이상의 여러 학자들의 정의적 행동특성 요인을 종합 정리하여, 학업성적과 관련이 깊은 중요한 정의적 행동 특성요인을 <표 II-1>과 같이 제시할 수 있다(정종식, 1988).

< 표 II-1 > 정의적 행동특성의 영역별 요인

일반적 정의적 특성 목적에 위한 수단으로서의 정의적 특성	: 학문적 · 비학문적 자아개념 : 흥미(一般 · 교과관련)
	統制의 所在
목적 그 자체로서의 정의적 특성	: 태도(일반 · 학교 · 교사 · 급우 · 수업 · 교과목)
그 밖의 정의적 특성	: 동기(성취) 불안 정신건강 학습습관

이러한 정의적 특성은 한 학습자의 과거의 경험에 의하여 이미 형성되어 있는 일반적인 정의적 특성과 학습에 관련된 정의적 행동으로 구분할 수 있으며, 이는 가정생활, 학교에서의 생활, 학습활동을 통한 경험과 신체적인 성장에 의하여 점차 발전, 분화·재형성된다. 이러한 기본적인 정의적 행동 특성이 어떻게 발생 및 발달하느냐에 대해서는 대개 발달 초기의 경험, 즉 가정환경에 그 원인이 있다는 것으로 추정하고 있다. 가정에서의 재제의 정도와 질, 보상체계, 부모의 양육방법, 인간 관계에 따라 이러한 것이 이미 굳어져 버리는 행동 특성으로 간주하는 것이 일반적인 연구의 결론이다(김세환,1983).

Krathwohl(1964)은 정의적 행동특성의 요인인 동기, 가치관, 흥미, 자아개념, 태도 등은 5단계의 내면화 과정을 거치면서 형성된다고 보았다.

첫 번째는 수용과정(receiving)의 단계로, 이 과정에서 학습자는 어떤 현상이나 자극의 존재를 의식하고 그것을 인지적으로 받아 들이는 것을 의미한다. 이러한 수용이 이루어지기 위해서는 학습자가 받아 들이려는 의식과 주의집중이 필요하다.

두 번째 단계는 반응(responding)의 단계로 학습자가 어떤 현상이나 자극에 관해 반응하는 것이며 여기의 행동에서 좀 더 깊은 내면화의 단계로 진전함을 볼 수 있다. 이 때 반응에 대한 자기 만족을 얻는 정도가 내면화 과정에서 중요하다.

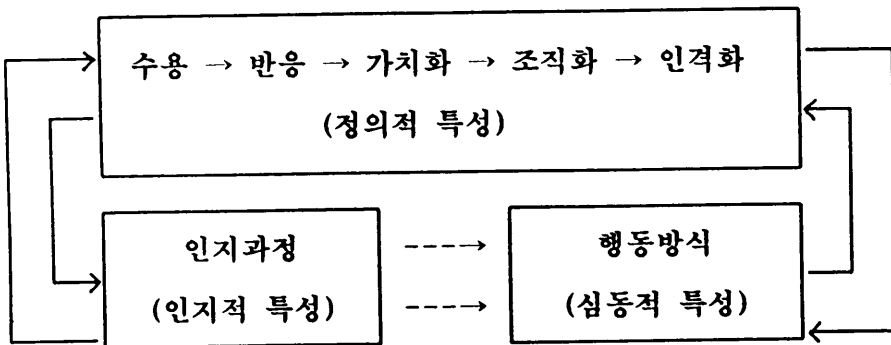
세 번째는 가치화(valuing)의 단계로 학습자가 외부의 현상이나 자극에서 얻은 결과를 자기 것으로 만드는 과정이다. 이 가치화의 과정에서 학습자의 내부에 작용하는 요인은 많지만, 어떤 특성이든 가치와의 과정이 이루어졌을 때 비로소 그것은 개인의 특성이 될 수 있다. 가치와의 과정에서

자신의 확신은 중요한 역할을 하게 된다.

네 번째 단계는 조직화(organization)의 단계로 학습자가 여러 가지의 가치를 하나의 체계로 조직하고 그들 상호간의 관계를 설정하며, 하나의 계층적인 조직을 형성하게 되는 과정을 의미한다. 이 과정에서 필요한 것은 받아 들여진 가치에 대한 명백한 개념과 가치들 간의 상호 관련성을 찾아 낼 줄 아는 힘이 필요하다.

마지막 단계는 성격화(characterization)의 단계로 어떤 정의적 특성이 성격화 과정까지 도달하면 그 특성은 그 개인에게 머물면서 개인의 행동을 통제하고 또 그와 같은 성격화된 특성에 따라 행동하도록 요구하게 된다. 그리고 이러한 최종 단계를 거쳐 형성된 정의적 특성은 그 개인에게 어떤 충격적인 새로운 경험이 주어지지 않는 한 정서나 감정을 유발하지 않고도 발생하는 경향을 갖게 된다.

이처럼 5단계를 통하여 형성되는 정의적 특성은 인지적 특성 및 행동적 특성과 상호 의존적으로 영향을 주고 받는다. (그림 II-1)은 세 가지 특성의 상호관계를 잘 나타내주고 있다(Krathwohl, 1964).



(그림 II-1) 認知的 特性, 行動的 特性, 情意的 特性의 相互關係

위의 (그림 II-1)은 부정적인 정의적 특성을 인지과정이나 행동방법에서 긍정적으로 바꾸어줄 때 긍정적인 순환이 이루어질 수 있음을 시사하고 있다(정수련, 1992).

아동이 학교에 입학하여 정의적 특성의 수용 단계부터 긍정적으로 받아들여지면 더할 나위없이 좋지만, 그렇지 않았다면 여러 조치를 통하여 가치 있는 개념들이 형성될 수 있도록 도움을 주는 것이 더 의의있는 일이 되리라 본다.

정원식(1976)이 밝힌 정의적 특성의 성질을 다음과 같은 5가지로 알아보면, 첫째, 정의적 특성은 추리된 과정 혹은 실체로서 개인이 표출하는 행동을 관찰하여 추리할 수 있는 개념에 불과하다는 것이다. 관찰된 행동이란 우리가 추리하는 정의적 특성의 기초가 되며, 그 관찰된 행동자체가 정의적 특성이라고 볼 수 없다. 우리는 아동들의 여러 가지 행동을 보고 정의적 특성을 추리하는 것에 불과하기 때문에 학교교육에서도 어떤 정의적 특성을 학습시키려고 하거나 또 평가하려 할 때 그와 관련되어 있다고 생각되는 행동을 통해서만 그와 같은 정의적 특성을 추리할 수 있다고 보기 때문이다. 그러므로 아동의 정의적 특성의 추리에는 단편적인 행동 특징만을 추리해서는 안되며 여러 가지 행동 증거를 수집하여 그 행동간의 일관된 경향을 파악하는 일이 필요하다.

둘째, 정의적 특성은 방향을 결정해 주는 과정이다. 지적 특성은 한 개인이 무엇을 얼마만큼 할 수 있는가를 나타내 주는데 반하여 정의적 특성은 무엇을 얼마만큼 할 수 있느냐 보다는 어느 방향으로 가는가를 결정해 주는 개념이다. 그러므로 지적인 특성은 거리의 개념과 관련지어 생각하는데 반해서 정의적 특성은 방향의 개념이 들어 있다. 정의적 특성은 한 개인으

로 하여금 어떤 특수한 방향으로 환경에 대한 반응을 나타내게 되므로 자연히 방향의 개념이 들어 있다고 보는 것이며, 이러한 정의적 특성은 선택을 통해 행동의 방향을 결정해 주는 특징을 지녔다.

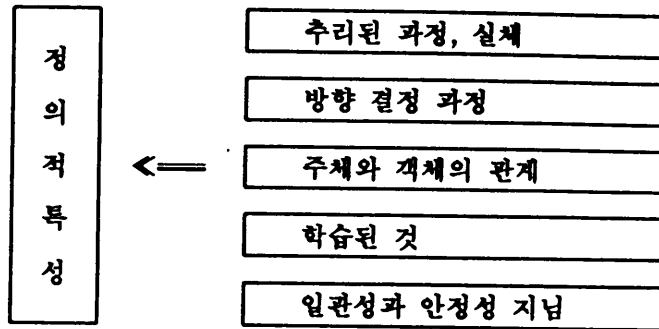
셋째, 정의적 특성은 주체와 객체와의 관계이다. 정의적 특성은 사물, 사람, 장소, 사상, 추상적인 이념 및 개념 등 개인의 환경 내에 있는 객체와의 관계를 나타내는 것이다. 한 개인이 자신으로부터 심리적으로 분리할 수 있는 것은 무엇이든지 정의적 특성의 대상이 된다. 한 개인이 그의 환경으로부터 자기 자신을 심리적으로 구별할 수 있다면, 바로 그 분리가 이와 같은 정의적 특성과 객체와의 관계를 형성시켜 주는 근거가 된다. 경우에 따라서는 한 개인이 자기 자신에 어떤 정의적 관계를 맺을 수도 있다. 이 경우에는 그 개인이 심리적으로 자기 자신의 특정한 부분을 분류시킴으로써 그 분리된 부분에 대하여 관계를 맺을 수 있는 것이다.

넷째, 정의적 특성은 학습된 것이다. 개체가 출생하면서 어떤 정의적 관계나 정의적 특성을 가지고 있다고는 할 수 없다. 정의적 특성은 환경의 자극에 대하여 그것을 해석하고 반응하는 방법이기 때문에 환경과의 접촉을 통해서 학습되고 습득되는 특성이다. 여기에서 문제가 되는 것은 어떠한 과정을 통해서 정의적 특성을 학습시킬 수 있느냐는 것이다.

마지막으로, 정의적 특성은 일관성과 안정성을 지닌다. 한 개인의 환경에 대한 반응에 있어서 계속적이며 일관된 반응을 보일 때 비로소 정의적 특성이라고 볼 수 있다는 것이다. 그러므로 정의적 특성은 일반적으로 개인의 행동을 규제하는 힘이 넓고 강할 뿐만 아니라 변화되기가 어렵고 변화하는데 보다 많은 시간이 걸리는 것이 특징이다.

이상으로 정원석이 밝힌 정의적 특성의 성질을 요약하면 다음과 같이 <표 II-2>로 정리할 수 있다.

< 표 II-2 > 정의적 특성의 성질



위의 <표 II-2>는 정의적 특성이 개인이 표출하는 행동을 관찰하여 추리할 수 있는 개념이며, 행동의 방향을 결정해 주는 특징이 있음을 보여준다. 또한 사람, 사물, 장소, 사상 등 개인의 환경내에 있는 객체와의 관계를 나타내며, 환경과의 접촉을 통하여 학습되고 습득되는 환경에 계속적, 일관적인 반응을 보일 때 나타나는 특징임을 나타내 준다.

교육현장에서 여러 사람들이 관심을 가지고 중요하게 생각하는 학업성취 요인들로는 학습자의 인지적 특성과 정의적 특성이 포함되는 학습자변인, 교수방법과 교사 특성에 관련된 교수변인, 학습해야 하는 과제변인, 교수학습에 사용되는 교재와 매체변인 및 교육풍토, 가정환경, 문화를 포함하는 환경변인 등 여러 가지가 있다. 그 중에서 학습의 주체가 되는 학습자 자신이 학업에 대하여 어떻게 생각하고 어떻게 대처하는가에 따라 학업성취도가 달라지는 중요한 변인이라고 할 수 있다(나효희,1993).

Bloom(1964)은 학업성취를 결정하는 여러 변인들 중에서 학습자변인이 학업성적의 중요한 결정요인이라 주장하고 있다. 그는 인지적 투입행동이 약 50%, 그리고 정의적 투입행동이 약 25%를 차지하며 이들 두 가지 투입행동의 상호작용 결과는 그 중다상관이 약 .80에 이르며 학업성적의 약

65% 정도를 결정한다고 하였다. 이 결과에서는 인지적 특성이 학업성적의 결정요인으로 작용한다고 강조하면서 학습과제에서 요구하는 선행학습, 지식, 독해력, 일반지능 등을 투입행동으로 보고 있다. 정중식(1988)에 의하면 Bloom의 연구는 학업성적의 중요한 결정변인이 학습의 주체인 학습자 자신이 갖고 있는 여러 특성임을 시사한다고 보았다. 그러나, 학습자의 학업성취를 결정짓는 요인들은 정의적 투입행동과 무관하다고 할 수 없고, 인지적 투입행동과 정의적 투입행동 중 어느 것이 선행 요인이나에 대한 해답도 불분명하다고 하였다.

Brookover 등(1967)은 자아개념과 학업성취와의 관계를 설명하는 연구에서 인간의 지적 능력이 학업성취를 결정하는 중요한 변인이라는 가정에 의의를 제기하고 학업에 대한 태도가 개인의 학업성취의 정도를 제한한다고 주장하였다. 그의 연구는 자아개념과 학업성적과의 상관계수가 .57인데, 지능을 통제하였을 때에는 남자의 경우 .42, 여자의 경우 .39임을 밝히고 있다. 또한 일반 자아개념과 학업성적과의 상관계수가 .44~.52, 그리고 교과목에 대한 자아개념과 학업성적과의 상관계수가 .43~.61라고 보고하고 있다. 이 사실은 일반 자아개념과 교과목에 관련된 자아개념은 서로 다른 속성을 지닌 변인일 가능성을 시사할 뿐만 아니라 교과에 관련된 자아개념이 보다 중요한 예언 변인임을 시사한다(정중식, 1988). 송인섭과 Hattie(1985)는 자아개념과 학업성취와의 관계를 밝히는 한 연구에서 특정 교과목 자아개념은 일반 자아개념 총점보다 더욱 높은 관련이 있다고 하였다. 아동이 초등학교에 입학하면서 학문에 대한 자아개념을 인식하게 되고, 그에 따라 긍정적 또는 부정적 자아개념을 형성하게 된다. 그리고 주위의 여러 사람과 새로운 학교 생활이라는 사회적 관계를 맺게 되면서 아동의 성격 형성

에 영향을 미치게 된다.

한덕봉(1984)은 담임교사에 대한 인간관계의 변화 형태에 따라 아동의 학업성취도가 변화되었으며, 교사와 아동간의 관계는 교과내용을 매개로 배우고 가르치는 단순한 관계가 아니라 여러 가지 심리적인 유대를 가지고, 교사가 아동을 어떻게 대하는가에 따라 아동의 학업성취도, 흥미와 동기가 달라진다고 하였다. 정재석(1993)의 국민학교 학생들의 학교에 대한 태도와 학업성취와의 관계에 관한 연구에서는 학교관련 태도를 세 가지 하위 영역인 학교 공부에 대한 태도, 교사에 대한 태도, 교우에 대한 태도로 나누어 나누어 고찰하고 있다. 이 연구의 결과를 보면 $P < .05$ 수준에서 정적인 상관관계를 나타낸다고 밝히고 있다.

Bloom(1976)에 의하면, 학교관련 情意와 전체 학교 성적과의 상관은 .42~.48의 높은 상관계수를 보여 준다고 하였다. 초등학교 고학년층 대상으로 한 연구에서는 교과관련 情意가 성적 편차의 20%에 도달한다(김호권, 1979)고 하였고, 이는 교과에 접근할 때 그 교과의 흥미나 열의 등의 태도인 교과관련 情意가 그 교과의 성취도에 얼마나 큰 영향을 미치는지를 알 수 있다.

이형득 등(1973)은 학습부진대학생들의 심리적 특성과 학습습관의 변용 및 자기통제력의 발달이 그들의 학업성취에 미치는 영향이 크다고 밝혔다. 학업성취에 많은 영향을 주는 학습습관의 요인을 알아본 결과 학습에 대한 의욕, 동기, 태도, 목적, 의지, 의식의 정도를 나타내 주는 동기변인의 점수가 높은 상관을 보여주고 공부에 대한 요령이나 기술의 정도를 나타내 주는 기술변인과 능력변인, 성격변인을 나타내 주는 殘餘變因群의 점수는 낮은 상관(이평희, 1975)을 보인다고 하였다.

박병량 등(1980)은 국민학교 2, 4, 6학년 2,768명을 대상으로 학업성취도와 인지적 투입행동, 정의적 투입행동, 가정환경과의 상관을 산출하였는데, 인지적 투입행동과는 .64~.88, 정의적 투입행동과는 .51~.61, 가정환경과는 .39~.41로 나타났다고 밝히고 있다. 또한 정의적 투입행동 중 학문적 자아개념과는 .51, 학교관련 情意와는 .43, 교과관련 情意와는 .26, 학습습관과는 .40의 상관을 보였다고 보고하였다.

윤병준(1986)은 정의적 투입행동의 각 하위요인과 학업성적의 상관관계를 연구하였는데, 그 결과 학업성적은 학문간 자아개념간에 .46, 학교에 대한 태도간에 .23, 교과 흥미간에 .33, 학습습관간에 .36, 정신건강에 .22, 성격간에 .34 이었다. 이들은 모두 0.1% 수준에서 유의한 관계를 보인다고 하였다.

김기태(1991)는 정의적 특성 변인들의 학업성적에 대한 회귀분석 결과 학문적 자아개념, 학교관련 情意, 교과관련 情意 및 학습습관의 4개 변인에 의한 중다상관계수가 .679, 결정계수는 .462로써 이 4가지 변인에 의하여 학업성적 변량을 46.2%로 설명하고 있다.

학업성적과 정의적 특성은 상호작용적 인과관계를 내포하면서 서로 정적인 상관을 보인다. 그렇다면 교사가 해야 할 일은 두 가지로 집약되는데, 그 하나는 저학년부터 학생들에게 성공적인 학습경험을 많이 제공함으로써 학문적 자아개념을 보다 긍정적으로 형성시킬 수 있도록 도와주는 것이고, 다른 하나는 자아개념 개선 프로그램을 직접 훈련에 사용함으로써 학습에 보다 자신감을 갖도록 도와주는 일일 것이다(김언주, 1987). 이에 다른 사람들의 판단과 자기 자신의 능력을 긍정적으로 지각하게 된다면 학업에 관한 정의적 특성은 좋은 방향으로 발전될 수 있지 않느냐는 측면에서 자기

성장을 위한 학습 프로그램을 실시하여 그 효과를 검증해 보고자 하였다.

정종식(1988)은 학업성적과 관련이 깊은 중요한 정의적 행동특성의 영역별 요인을 크게 4가지로 보고 있다. 첫째, 일반적 정의적 특성으로서는 학문적·비학문적 자아개념으로, 두번째로는 목적을 위한 수단으로서의 정의적 특성으로서는 흥미(一般·교과관련), 統制의 所在로 나누고 있고, 셋째, 목적 그 자체로서의 정의적 특성은 태도로 보고 여기에는 일반·학교·교사·급우·수업·교과목)로 분류하고 있으며, 네번째로는 그 밖의 정의적 특성으로는 동기(성취), 불안, 정신건강, 학습습관을 들고 있다(<표 II-1> 참조). 이 중에서 첫번째에서는 학문적 자아개념을, 두번째에서는 교과관련 情意를, 세번째 내용 중에서는 교사·급우·수업에 대한 요인이 포함된다고 생각되는 학교관련 情意를 중요하다고 보았고, 마지막 네번째에서는 학습습관이, 학업에 관련된 정의적 특성을 보다 잘 나타낸다고 생각되었다.

김기태(1991)는 정의적 특성의 여러 요인 중 평균치를 다음과 같이 <표 II-3>로 나타내고 있다.



<표 II-3> 정의적 특성변인들과 학업성취에 관한 연구결과

정의적 특성변인	학업 성취와의 상관	평 균
학문적 자아개념	.57(Brookover 등,1967) .23(Kifer,1975) .30~.52(Bloom,1976) .51(박병량 등,1980)	.43
학교관련 정의	.42~.48(IEA연구, Bloom,1976) .23(김명희,1990) .43(박병량 등, 1980)	.39
교과관련 정의	.31(Bloom,1976) .26(박병량 등, 1980)	.29
학 습 습 관	.22(Borrow, 1949) .45(김기석,1968) .40(박병량 등,1980)	.36

이상의 연구를 통하여, 학업성취에 관련이 깊은 정의적 특성의 여러 요인 중 학문적 자아개념, 학교관련 정의, 교과관련 정의, 학습습관의 4개 요인만을 선택하여 연구에 사용하였다.

3. 先行研究 考察

본 연구에서는 구조화된 집단상담의 유형으로서 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 진행하였다. 여기에서 집단상담을 통하여 정의적 특성을 보다 긍정적으로 변화시킨 선행연구들을 살펴보면, 김여옥(1973)은 집단 경험 학습을 통한 중학생의 심성계발·정의교육의 연구에서 학생들의 희망에 의하여 선발된 65명을 대상으로 집단상담 프로그램을 실시한 결과 다른 집단 활동에서는 학생들이 점차로 권태감을 갖는데 비하여 심성계발 프로그램에서는 경험할수록 흥미를 갖게 되고 학습의욕이 자발적으로 높아지며, 인간의 무한한 가능성을 발견할 수 있어 인간을 존중하게 되고 자기 변화의 자신감을 갖게 된다고 보고하였다.

최혜련(1977)은 중학생들을 대상으로 한 집단상담이 정의적 교육에 미치는 효과에 관한 연구에서 집단상담이 학생들의 자존심과 자긍심을 높이고 자신의 처지에 대해 긍정적인 태도를 갖게 하는데 큰 영향을 주었다고 밝혔다.

김기열(1979)은 중학교 3학년 중에서 무작위로 선정한 1개 반의 학생 중 담임 교사가 추천한 要善導學生 10명과 정상적인 학생 10명을 대상으로 집단상담 프로그램을 실시·연구한 결과 학생들의 학습 및 생활태도가 바

탐직한 방향으로 변화되었고, 학생들의 자아개념을 바람직하게 변화시킴으로써 예방지도와 정의 교육적인 효과를 얻을 수 있었으며 대인관계 면에서도 교우관계의 부조화에서 야기되는 문제들을 예방할 수 있었다고 하였다.

이영옥(1983)은 윤흥섭, 이형득이 제작한 자기성장을 위한 학습 프로그램 14주 중 12회만 골라 실시한 집단상담 활동이 중학생의 자아개념 변화에 효과가 있음을 입증하고 특히 집단상담 활동 결과가 꾸준히 지속됨을 보고 하였다.

노안녕(1984)은 대학생(여 6명, 남 9명)을 피험자로 자기성장훈련을 실시 하였다. 5주간 주당 2시간 30분씩 전부 12시간 30분을 실시한 결과 자기 성장 훈련 프로그램이 피험자들의 자아개념을 변화시키는데 전반적으로 영향력을 주었다고 보고 하였는데, 자아실현 검사에 있어서는 시간의 효율성, 실존성, 자발성에 있어서만 유의한 정적인 변화가 있음을 보여주고 있고, 지각향성 검사에서는 타인 지각 향성에 있어서 의미있는 정적 변화가 있다고 밝힘으로써 인간 관계 측면에서 바람직한 관계형성에 도움이 됨을 시사 해 준다.

최종렬(1992)은 국민학교 6학년 아동들을 대상으로 집단상담이 학습부진아의 학습습관 향상에 미치는 효과를 연구한 결과, t 검증을 통하여 학습습관의 동기변인, 기술변인, 잔여변인이 실험전에 비해 유의미한 차를 보였다고 밝히고 있다.

박현환(1992)은 집단상담이 국민학생의 긍정적 자아개념 변화에 미치는 효과에 대한 연구에서 t 검증을 통하여 검증한 결과 실험집단의 총자아개념의 긍정 점수가 $P < .001$ 에서 유의미한 차이를 보여 집단상담과 정의적 특성의 하위요인인 자아개념 사이에는 상관관계가 있음을 증명하였다.

정의적 특성의 변화를 위한 집단상담 및 훈련의 효과를 연구한 정수련

(1992)은 고등학교 1학년 여학생을 대상으로 인지적 상담을 받은 집단, 학습습관 훈련을 받은 집단, 인지적 상담과 학습습관 훈련을 동시에 받은 집단, 그리고 비교를 위한 통제 집단으로 구분하여 실험한 결과 상담 및 훈련을 받은 집단은 학문적 자아개념, 학습습관이 유의미하게 변화되었다고 제시하고 있다.

나효희(1993)는 집단상담이 국민학교 고학년 아동의 학업에 관한 정의적 특성에 미치는 효과를 연구한 결과 학문적 자아개념, 학습태도, 학습습관에서 실험집단과 통제집단 사이에서 모두 유의미한 차이를 보여 주었다고 보고하였다.

이상의 선행연구 동향에서 요약해보면, 첫째, 인간관계나 자기성장 훈련 프로그램을 투입하는 집단상담을 통한 고학년 이상의 학력을 가진 학생을 중심으로 한 연구가 주종을 이루어 저학년에 대한 연구가 없었다. 둘째, 집단상담을 통한 정의적 특성의 하나의 변인 즉, 학습습관, 자아개념, 인간관계 등만을 연관지어 그 관계성을 연구한 경향이였다. 따라서, 본 연구에서 자기성장을 위한 학습 프로그램을 투입한 집단상담을 초등학교 저학년 아동에게 실시하였을 경우 앞에서 지적한 학업에 관한 정의적 특성의 4가지 변인인 학문적 자아개념과 학교관련 정의 및 교과관련 정의, 그리고 학습습관의 변인에 대하여 어떠한 영향을 미치는가를 알아보려고 한 것이 본 연구를 시작하게 된 계기가 되었다.

III. 研究問題 및 假說

초등학교 저학년 아동을 중심으로 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 실시함으로써 학업에 관한 정의적 특성에 어떤 영향을 미치는지를 밝히기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 초등학교 저학년 아동의 현재 정의적 특성은 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받으면 그들의 정의적 특성에 변화를 가져올 것인가?
2. 이러한 학습 프로그램에 의한 정의적 특성의 변화는 추후에도 지속할 것인가?

이상의 연구문제를 검토하기 위하여 다음과 같은 영가설을 설정하였다.

1. 일정기간 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받은 학습집단의 학문적 자아개념과 비교집단의 학문적 자아개념에는 아무런 차이를 나타내지 않을 것이다.
2. 이러한 프로그램은 학습집단과 비교집단간의 학교관련 情意에는 아무런 차이를 나타내지 않을 것이다.
3. 이러한 프로그램은 학습집단과 비교집단간의 교과관련 情意에는 아무런 차이를 나타내지 않을 것이다.
4. 이러한 프로그램은 학습집단과 비교집단간의 학습습관에는 아무런 차이를 나타내지 않을 것이다.
5. 이러한 프로그램에 의한 학문적 자아개념, 학교관련 정의, 교과관련 정의, 학습습관은 추후에도 유의한 차이를 나타내지 않을 것이다.

IV. 研究方法 및 節次

본 연구의 수행에 따른 연구대상, 연구절차 및 연구방법에 대하여 살펴보면 다음과 같다.

1. 研究對象

제주도내에 소재하는 S 초등학교 2학년 아동을 대상으로 학업에 관한 정의적 특성을 조사하기 위한 설문지를 통하여 연령, 사회·경제적 지위, 학업성취도 및 학업에 관한 관심도가 비슷한 아동 20명(남 10명, 여 10명)을 연구대상으로 선정하였다. 그런 다음, 남녀 공히 5명씩으로 구성된 학습 집단과 비교집단으로 나누었다.



2. 研究節次

1) 실시기간

- (1) 사전검사실시 : 1995. 10. 17
- (2) 실험기간 : 1995. 10. 20 ~ 1995. 11. 21 (5주간, 주 2회 실시)
- (3) 사후검사실시 : 1995. 11. 23
- (4) 추후검사실시 : 1995. 12. 21

2) 자기 성장을 위한 학습 프로그램 내용

자기 성장을 위한 학습 프로그램의 내용은 이형득(1979)의 “자기성장을 위한 학습프로그램”과 김여옥(1983)의 “심성계발 프로그램 I, II”, 이원구(1984)의 “아동 심성계발을 위한 프로그램”을 참조하여 재구성하였다(<부록 2>참조). 자기 성장을 위한 학습 프로그램의 회수별 내용과 기대효과는 다음 <표 IV-1>와 같다. 특히 본 프로그램을 저학년 시기의 아동에게 실시·운영함에 있어서, 주의력의 지속시간이 짧고 신체적 운동인 게임이나 놀이 등의 활동을 병행하는 것이 의사소통에 도움을 주며 더욱 효과적이라는 이론(이형득, 1991)을 감안하여 본 프로그램을 아동에게 실시·운영함에 있어서는 프로그램 실시 전후와 그 중간에 노래와 율동을 병행하였다.

< 표 IV-1 > 자기 성장을 위한 학습 프로그램 내용과 기대효과

회수	프로그램 내용	기 대 효 과
1	방향제시와 자기 소개	자기이해, 흥미유발, 신뢰형성 등
2	장점과 단점	자기이해, 자기성장 등
3	생활계획표 및 실천표 작성	생활태도반성, 자신감조성 등
4	장님 길 안내하기	상호간의 신뢰감 형성 등
5	그림 액자 완성하기	협동심, 인내심 증진 등
6	나는 무엇일까요	주의집중력, 사고력 신장 등
7	공통점과 차이점 찾기	추리력, 관찰력, 융통성 높임 등
8	나는 무엇이 되어 있을까	포부, 의지력 갖기 등
9	감사하고 싶은 일	긍정적으로 생각하기 등
10	새마음 새 뜻으로	이해의 폭 넓히기, 반성, 정리 등

3. 研究方法

1) 측정도구

여기에서 사용한 측정도구는 박경숙과 이해선(1976)이 개발한 것을 박병량 등(1980)이 수정한 정의적 특성의 4가지 하위 검사인 학문적 자아개념 검사, 학교관련 情意, 교과관련 情意 및 학습습관 문항들을 변형하여 이용하였다(<부록 1>참조).

학문적 자아개념 검사는 학업에 대한 자신의 능력에 있어서의 우월감이나 열등감, 자신감이 있는지를 알기 위한 15개 문항으로 되어 있으며, 박병량 등(1980)은 기우반분법에 의한 신뢰도 계수가 .89라고 보고 하였다.

학교관련 情意 검사는 학교공부, 교우관계, 교사에 대한 태도를 묻는 25 문항으로 구성되어 있다. 이 검사의 신뢰도는 박병량(1980)의 기우반분법에 의하여 산출한 결과 신뢰도 계수가 .85라고 보고하고 있다.

교과관련 情意 검사는 국어, 수학, 자연에 대한 도전감, 자신감, 흥미와 목표지향이 어느 정도인지를 알기 위한 15개의 문항으로 구성되어 있다. 이 검사의 타당도와 신뢰도는 박병량 등(1980)의 기우반분법에 의하여 신뢰도 계수가 .80로 밝혀져 있다.

학습습관 검사는 공부에 대한 집중도, 학습 기술 적용에서의 능률성, 자율활동의 능동성의 여부에 대한 15개 문항으로 되어 있다. 이 검사의 타당도와 신뢰도는 박병량 등(1980)의 기우반분법에 의하여 신뢰도 계수가 .91이라고 보고하고 있다.

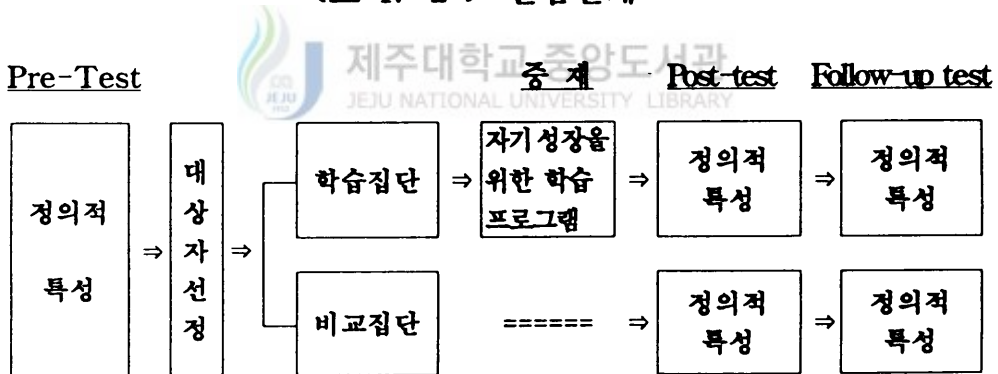
따라서 이 4가지 검사는 아동의 정의적 특성의 하위요인을 신뢰롭게 측정할 수 있다고 생각되어 본 연구에 사용하였다.

2) 실험설계

여기에서는 학습집단과 비교집단을 분류한 후, 학습집단에게는 방과 후에 자기 성장을 위한 학습 프로그램에 참여하게 하고, 비교집단에게는 프로그램의 영향을 받지 않도록 귀가시켰다. 이러한 실험적 조치가 이루어진 후에 양 집단간에 사전-사후검사를 실시한 것에 대한 학업에 관한 정의적 특성의 차이를 비교하였다. 그리고 양 집단의 사후검사를 실시한 1개월 후에 동일검사를 다시 실시하여 어느 정도 시간이 흐른 뒤, 이 프로그램이 학업에 대한 정의적 특성에 어떤 영향을 주는지를 비교하였다.

이런 일련의 과정을 도식화하면 다음 < 표 IV-2 >와 같다.

< 표 IV-2 > 실험설계



3) 자료처리

사전검사를 포함하여 3차에 걸쳐서 수집된 자료는 원래 Likert식 5점 척

도로 되어 있는 것을 본 연구의 대상이 초등학교 저학년임을 감안하여 ‘그렇다’, ‘그저 그렇다’, ‘그렇지 않다’의 3단계로 조정하여 3개의 답지 중 하나를 고르고 답지에 ○표를 하도록 하였다. 여기에서 긍정문일 경우 ‘그렇다’를 3점, ‘그저 그렇다’를 2점, ‘그렇지 않다’를 1점으로 처리하였고, 부정문일 경우 ‘그렇지 않다’를 3점, ‘그저 그렇다’를 2점, ‘그렇다’를 1점으로 처리하여 점수를 계산하였다. 채점을 한 다음 SPSS/PC+ 전산 프로그램을 이용하여 기호화, 전산처리, 통계적 해석 등의 순서로 처리하였다. 본 연구의 가설을 검증하기 위하여 비교집단과 학습집단의 사전-사후검사 비교, 학습집단과 비교집단간의 사후검사 비교, 비교집단의 추후검사 비교, 학습집단의 추후검사 비교를 위한 *t-test*를 실시하였고, $P<.05$, $P<.01$ 수준에서 유의미한 차이가 있는지를 검증하였다.



V. 研究結果 및 解釋

여기에서는 먼저 비교집단과 학습집단간의 사전·사후·추후검사 결과를 검토한 다음, 이 결과를 바탕으로 본 연구의 영가설을 검증하였다.

1. 研究結果

이 연구는 일정기간 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받은 학습집단과 비교집단의 정의적 특성의 여러 하위요인들에 관한 효과를 검증하려는 것으로서, 다음은 가설에 따라 연구결과를 분석하고 해석하였다.

1) 학습집단과 비교집단간의 사전검사 비교

학습집단과 비교집단간의 자기 성장을 위한 학습 프로그램 실시전 학업에 관한 정의적 특성의 여러 요인 중 학문적 자아개념, 학교관련 情意, 교과관련 情意, 학습습관에 대하여 동질성 여부를 검증하기 위하여 두 집단간 평균과 표준편차 및 t 검증한 결과는 < 표 V-1 >과 같다.

< 표 V-1 > 학습집단과 비교집단간의 사전검사 비교

(N=10)

영역 \ 검사통계치	학 습 집 단		비 교 집 단		t
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	
학문적 자아개념	35.70	5.06	35.40	5.21	0.13
학교관련 情意	63.80	6.27	64.20	6.27	-0.14
교과관련 情意	35.70	4.06	35.60	4.03	0.06
학 습 습 관	35.60	5.13	34.40	4.38	0.56

< 표 V-1 >에서는 학습집단과 비교집단간의 사전검사 결과 학문적 자아개념, 학교관련 情意, 교과관련 情意, 학습습관에 대한 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았으므로, 두 집단은 동질집단이라 할 수 있다.

2) 비교집단과 학습집단의 사전-사후검사 비교

자기 성장을 위한 학습 프로그램을 실시하기 전과 실시 한 후에 학업에 관한 하위요인들의 유의한 차이가 있었는지를 알아보기 위하여 비교집단의 사전-사후검사, 학습집단의 사전-사후검사를 t 검증한 결과는 다음과 같다.

① 비교집단의 사전-사후검사 비교

비교집단의 사전-사후검사 결과 유의한 차이가 있었는지는 대한 t 검증 결과는 < 표 V-2 >와 같다.

< 표 V-2 > 비교집단의 사전-사후검사 비교

(N=10)

검사통계치 영역	사 전 검 사		사 후 검 사		t
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	
학문적 자아개념	35.40	5.21	34.30	6.48	1.36
학교관련 情意	64.20	6.27	60.60	6.90	1.99
교과관련 情意	35.60	4.03	34.80	4.66	0.72
학 습 습 관	34.40	4.38	33.40	5.13	0.86

< 표 V-2 >에서 보면 비교집단의 사전-사후검사 결과는 학문적 자아개념, 학교관련 情意, 교과관련 情意, 학습습관에서의 점수가 통계적으로 유

의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 자기 성장을 위한 학습 프로그램에 참여하지 않았던 비교집단은 사전과 사후에 아무런 변화가 없었다.

② 학습집단의 사전-사후검사 비교

자기 성장을 위한 학습 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후를 비교하여 유의한 차이가 있는지를 검증하기 위하여 학습집단의 사전-사후검사를 t 검증한 결과는 < 표 V-3 >과 같다.

< 표 V-3 > 학습집단의 사전-사후검사 비교

(N=10)

영역 \ 검사통계치	사 전 검 사		사 후 검 사		t
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	
학문적 자아개념	35.70	5.06	40.40	2.07	-3.18*
학교관련 情意	63.80	6.27	68.30	6.77	-3.20*
교과관련 情意	35.70	4.06	39.60	1.96	-2.55*
학 습 습 관	35.60	5.13	40.30	1.70	-3.11*

* $P < .05$

학습집단의 사전-사후검사 결과는 < 표 V-3 >에서 보는 바와 같이 학문적 자아개념에서 유의한 차이를 보이고 있으며($t=-3.18$, $P<.05$), 학교 관련 情意($t=-3.20$, $P<.05$), 교과관련 情意($t=-2.55$, $P<.05$), 학습습관($t=-3.11$, $P<.05$)에서도 유의한 차이를 보이고 있다. 따라서 자기 성장을 위한 학습 프로그램은 아동의 학업에 관한 정의적 특성의 4가지 요소를 긍정적으로 변화시키는데 효과가 있는 것으로 나타났다.

3) 비교집단과 학습집단간의 사후검사 비교

자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받은 집단과 받지 않은 집단간에 유의한 차이가 있는지를 알아보기 위하여 학습집단과 비교집단의 사후검사를 비교검정한 결과는 < 표 V-4 >와 같다.

< 표 V-4 > 학습집단과 비교집단간의 사후검사 비교

(N=10)

영역	학 습 집 단		비 교 집 단		t
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	
학문적 자아개념	40.40	2.07	34.30	6.48	2.84*
학교관련 情意	68.30	6.77	60.60	6.90	2.52*
교과관련 情意	39.60	1.96	34.80	4.66	3.00*
학 습 습 관	40.30	1.70	33.40	5.13	4.04**

* $P < .05$ ** $P < .01$

학습집단과 비교집단의 사후검사를 비교한 결과는 < 표 V-4 >에서 보는 바와 같이 학문적 자아개념에서 유의한 차이를 보이고 있으며($t=2.84$, $P<.05$), 학교관련 情意($t=2.52$, $P<.05$), 교과관련 情意($t=3.00$, $P<.05$), 학습습관($t=4.04$, $P<.01$)에서도 유의한 차이가 나타나고 있다.

따라서 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 실시한 학습집단은 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 실시하지 않은 비교집단에 비하여 정의적 특성인 학문적 자아개념, 학교관련 情意, 교과관련 情意, 학습습관 변인들이 긍정적인 변화가 있음을 알 수 있다.

4) 비교집단과 학습집단의 사후-추후검사 비교

자기 성장을 위한 학습 프로그램을 실시하지 않은 비교집단과 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 실시한 학습집단이 사후-추후에 통계적으로 유의한 차이가 있는지를 t 검증한 결과는 다음과 같다.

① 비교집단의 사후-추후검사 비교

자기 성장을 위한 학습 프로그램을 실시하지 않은 비교집단의 사후-추후 검사 결과는 < 표 V-5 >와 같다.

< 표 V-5 > 비교집단의 사후-추후검사 비교

(N=10)

영역 \ 검사통계치	사 후 검 사		추 후 검 사		t
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	
학문적 자아개념	33.30	6.48	33.60	5.23	0.80
학교관련 情意	60.60	6.90	59.10	7.70	1.24
교과관련 情意	34.80	4.66	32.60	7.34	1.52
학 습 습 관	33.40	5.13	33.50	5.07	-0.13

비교집단의 사후-추후검사 결과 < 표 V-5 >에서 보는 바와 같이 학문적 자아개념, 학교관련 情意, 교과관련 情意, 학습습관에서 유의한 차이가 나타나지 않고 있다. 즉 비교집단은 사후-추후에 아무런 변화가 없었다.

② 학습집단의 사후-추후검사 비교

자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받은 학습집단이 프로그램 실시 직후

와 어느 정도 시간이 지난 후에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위한 학습 집단의 사후-추후검사 비교 결과는 < 표 V-6 >과 같다.

< 표 V-6 > 학습집단의 사후-추후검사 비교

(N=10)

검사통계치 영역	사 후 검 사		추 후 검 사		t
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	
학문적 자아개념	40.40	2.07	40.30	2.84	0.01
학교관련 情意	68.30	6.77	67.90	4.49	0.36
교과관련 情意	39.60	1.96	38.50	3.14	1.34
학 습 습 관	40.30	1.70	39.10	4.23	0.99

학습집단의 사후-추후검사 결과 < 표 V-6 >에서 나타난 바와 같이 프로그램 실시 직후와 추후검사에서 나타난 점수는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉 자기 성장을 위한 학습 프로그램은 학습집단의 추후에도 긍정적인 영향을 끼친다는 것을 알 수 있다.

2. 結果의 解釋

위의 분석 결과, < 표 V-3 >, < 표 V-4 >에서 볼 수 있듯이 학습집단의 사전-사후검사 비교, 학습집단과 비교집단의 사후검사 비교에서 모두 $P < .05$ 수준에서 유의한 차이가 나타나고 있다. < 표 V-5 >, < 표 V-6 >

에서 나타나듯이 학습집단과 비교집단의 사후-추후검사 비교에서 유의한 차이를 보이지 않고 있어, 이 학습 프로그램에 의한 정의적 특성은 추후에도 긍정적인 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 따라서 자기 성장을 위한 학습 프로그램은 학업에 관한 정의적 특성의 하위 요소인 학문적 자아개념, 학교관련 情意, 교과관련 情意, 학습습관에 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다.

이 결과를 바탕으로 본 연구에서 설정된 영가설을 검증해 보면 다음과 같다.

1) 학습집단과 비교집단의 사전검사 결과

학습집단과 비교집단간에는 학업에 관한 정의적 특성의 4가지 하위 요소에서 유의한 차이가 나타나지 않고 있다. 따라서 두 집단은 동질적인 집단이라고 볼 수 있다.

2) 일정기간 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받은 학습 집단의 학문적 자아개념과 비교집단의 학문적 자아개념에는 아무런 차이를 나타내지 않을 것이라는 가설 (1)에 대한 검증

<표 V-1>에서 보면 사전에 학습집단의 학문적 자아개념 점수의 평균이 35.70, 비교집단의 학문적 자아개념 점수의 평균이 35.40으로 유의한

차이가 없었다. 하지만, 자기 성장을 위한 학습 프로그램 실시 사후에는 < 표 V-4 >와 같이 학습집단의 학문적 자아개념 점수의 평균이 40.40, 비교집단이 34.30으로 $P < .05$ 의 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났기 때문에 가설 (1)은 기각되었다.

또한 < 표 V-2 >, < 표 V-3 >에서 보면 비교집단의 사전과 사후의 학문적 자아개념 점수에 있어서는 유의한 차이가 없는 반면, 학습집단의 사전-사후의 학문적 자아개념 점수에서는 $P < .05$ 의 수준에서 유의한 차이를 보이고 있다. 따라서 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받은 집단은 학문적 자아개념에서 긍정적인 변화를 보이고 있음을 알 수 있다.

3) 이러한 프로그램은 학습집단의 학교관련 情意와 비교집단의 학교관련 情意에는 아무런 차이를 나타내지 않을 것이 다는 가설 (2)에 대한 검증

< 표 V-1 >에서 보면 자기 성장을 위한 학습 프로그램 실시전에는 학습집단의 학교관련 情意점수의 평균이 63.80, 비교집단의 학교관련 情意 점수의 평균이 64.20으로 유의한 차이가 없었다. 하지만, 자기 성장을 위한 학습 프로그램 사후에는 < 표 V-4 >와 같이 학습집단의 학교관련 情意 점수의 평균이 68.30, 비교집단이 60.60으로 $P < .05$ 의 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나 가설 (2)는 기각되었다.

또한 < 표 V-2 >, < 표 V-3 >에서 보면 비교집단의 사전과 사후의 학교관련 情意 점수에 있어서는 유의한 차이가 없는 반면, 학습집단의 사전-

사후의 학교관련 情意 점수에서는 $P < .05$ 의 수준에서 유의한 차이를 보이고 있다. 따라서 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받은 집단이 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받지 못한 집단에 비하여 학교관련 情意에서 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다.

4) 이러한 프로그램은 학습집단의 교과관련 情意와 비교집단의 교과관련 情意에는 아무런 차이를 나타내지 않을 것이라는 가설 (3)에 대한 검증

<표 V-1>에서 보면 사전에 학습집단의 교과관련 情意 점수의 평균이 35.70, 비교집단의 교과관련 情意 점수의 평균이 35.60으로 유의한 차이가 없었다. 하지만, 자기 성장을 위한 학습 프로그램 실시 후에는 <표 V-4>와 같이 학습집단의 교과관련 情意 점수의 평균이 39.60, 비교집단이 34.80으로 $P < .05$ 의 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다. 따라서 가설 (3)은 기각되었다.

또한 <표 V-2>, <표 V-3>에서 나타나듯이 비교집단의 사전과 사후의 교과관련 情意 점수에 있어서는 유의한 차이가 없는 반면, 학습집단의 사전-사후의 교과관련 情意 점수에서는 $P < .05$ 의 수준에서 유의한 차이를 보이고 있다. 이는 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받은 후 교과관련 情意에서 보다 긍정적인 변화를 보이고 있음을 알 수 있다. 따라서 자기 성장을 위한 학습 프로그램은 학업에 관한 정의적 특성의 교과관련 情意에 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다.

5) 이러한 프로그램은 학습집단의 학습습관과 비교집단의 학습습관에는 아무런 차이를 나타내지 않을 것이라는 가설 (4)에 대한 검증

<표 V-1>에서 보면 자기 성장을 위한 학습 프로그램 실시전에는 학습집단의 학습습관 점수의 평균이 35.60, 비교집단의 학습습관 점수의 평균이 34.40으로 유의한 차이가 없었다. 하지만, 자기 성장을 위한 학습 프로그램 후에는 <표 V-4>에서 보는 바와 같이 학습집단의 학습습관 점수의 평균이 40.30, 비교집단이 33.40으로 $P < .01$ 의 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나 가설 (4)는 기각되었다.

또한 <표 V-2>, <표 V-3>에서 보면 비교집단의 사전과 사후의 학습습관 점수에 있어서는 유의한 차이가 없는 반면, 학습집단의 사전-사후의 학습습관 점수에서는 $P < .05$ 의 수준에서 유의한 차이를 보이고 있다. 따라서, 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받은 집단이 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받지 못한 집단에 비하여 학습습관에서 긍정적인 변화가 있었다는 것을 볼 수 있다.

5) 이러한 학습 프로그램에 의한 학습집단과 비교집단의 학문적 자아개념, 학교관련 정의, 교과관련 정의 및 학습습관은 추후에도 유의한 차이를 나타내지 않을 것이라는 가설 (5)에 대한 검증

< 표 V-5 >, < 표 V-6 >에서는 비교집단, 학습집단의 사후-추후검사를 비교한 결과 학문적 자아개념, 학교관련 정의, 교과관련 정의 및 학습습관 점수에 있어서 유의한 차이가 없는 것으로 보아, 자기 성장을 위한 학습 프로그램은 실시 직후뿐만 아니라 추후에도 위의 4가지 변인에 대하여 긍정적인 효과를 가져온다는 것을 알 수 있다. 그러므로, 이 프로그램에 의한 학문적 자아개념, 학교관련 정의, 교과관련 정의 및 학습습관은 추후에도 유의한 차이를 나타내지 않을 것이라라는 가설 (5)는 기각되어, 자기 성장을 위한 학습 프로그램은 추후에도 학업에 관한 정의적 특성에 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다.

따라서, 자기 성장을 위한 학습 프로그램은 초등학교 저학년 아동의 학업에 관한 정의적 특성 변화에 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다.



VI. 要約 및 結論

여기에서는 연구과정에 따른 전반적인 내용의 요약, 결론 및 재언을 살펴 보았다.

1. 要約

본 연구는 일정기간 동안 초등학교 저학년 아동들에게 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 적용한 후 학업에 관한 정의적 특성에 미치는 효과를 알아보는데 그 목적이 있다.

본 연구에서 논의하고자 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 초등학교 저학년 아동의 현재 정의적 특성은 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받으면 그들의 정의적 특성에 변화를 가져올 것인가?
2. 이러한 학습 프로그램에 의한 정의적 특성의 변화는 추후에도 지속할 것인가?

이상과 같이 제기된 문제를 해결하기 위하여 설정한 평가설은 다음과 같다.

- 1) 일정기간 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받은 학습집단의 학문적 자아개념과 비교집단의 자아개념에는 아무런 차이를 나타내지 않을 것이다.
- 2) 이러한 프로그램을 받은 학습집단과 비교집단간의 학교관련 情意에는 아무런 차이를 나타내지 않을 것이다.
- 3) 이러한 프로그램을 받은 학습집단과 비교집단간의 교과관련 情意에는 아무런 차이를 나타내지 않을 것이다.
- 4) 이러한 프로그램을 받은 학습집단과 비교집단간의 학습습관에는 아무

런 차이를 나타내지 않을 것이다.

5) 이러한 프로그램에 의한 학문적 자아개념, 학교관련 정의, 교과관련 정의 및 학습습관은 추후에도 유의한 차이를 나타내지 않을 것이다.

위의 가설을 검증하기 위하여 본 연구의 대상자는 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받고자 희망하는 제주도내 모 초등학교 2학년 아동 20명 중 학습집단 10명, 비교집단 10명으로 무선 배정하였고, 학습집단은 매주 2회 40~60분씩 총 10회에 걸쳐 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 실시하였고, 비교집단은 사전-사후-추후검사에만 참여하였다.

측정도구는 박경숙과 이해선(1976)이 개발한 것을 박병량 등(1980)이 수정한 학문적 자아개념, 학교관련 情意, 교과관련 情意, 학습습관 검사 문항을 변형하여 설문지로 사용하였다.

사전-사후 및 추후 검사는 SPSS/PC+ 전산처리하여 학습집단과 비교집단간 사전검사, 실험집단과 비교집단내 사전-사후검사, 학습집단과 비교집단간 사후검사, 학습집단과 비교집단내 사후-추후검사에 대하여 평균과 표준편차를 산출하고 t 검증을 하였다.

연구결과는 다음과 같다.

첫째, 학습집단과 비교집단의 사전검사에서는 학문적 자아개념 검사의 평균이 학습집단이 35.70, 비교집단이 35.40으로 유의한 차가 없었으나, 사후검사에서는 학습집단의 평균이 40.40, 비교집단이 34.30으로 $t=2.84$, $P < .05$ 수준에서 유의한 차이가 나타났다.

둘째, 학습집단과 비교집단의 사전검사에서는 학교관련 情意 검사의 평균이 학습집단 63.80, 비교집단 64.20으로 유의한 차이가 없었으나, 사후검사에서는 학습집단의 평균이 68.30, 비교집단이 60.60으로 $t=2.52$, $P < .05$ 수준에서 유의한 차이가 나타났다.

셋째, 학습집단과 비교집단의 사전검사에서 교과관련 情意 검사의 평균이

학습집단인 경우 35.70, 비교집단이 34.40으로 유의한 차이가 없었으나, 사후검사에서는 학습집단의 평균이 39.60, 비교집단이 33.40으로 $t=3.00$, $P<.05$ 수준에서 유의한 차이가 나타났다.

넷째, 학습집단과 비교집단의 사전검사에서는 학습습관 검사의 평균이 35.60, 비교집단이 34.40으로 유의한 차이가 없었으나, 사후검사에서는 학습집단의 평균이 40.30, 비교집단이 33.40으로 $t=4.04$, $P<.05$ 수준에서 유의한 차이를 나타냈다.

다섯째, 학습집단과 비교집단의 사후-추후검사를 비교한 결과 학습집단과 비교집단 모두 유의한 차이가 없었다.

따라서 일정기간 동안 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 실시한 결과 학업에 관한 정의적 특성의 4가지 요인인 학문적 자아개념, 학교관련 情意, 교과관련 情意, 학습습관의 변화에 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다.

2. 結論



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

본 연구의 결과를 중심으로, 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

- 1) 일정기간 자기 성장을 위한 학습 프로그램 실시는 초등학교 저학년 아동의 학문적 자아개념에 긍정적인 변화를 가져왔다.
- 2) 초등학교 아동의 학교관련 情意에 대한 긍정적인 변화는 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 통하여 가능하다.
- 3) 일정기간 자기 성장을 위한 학습 프로그램 투입은 저학년 아동의 교과관련 情意에 변화를 가져와 긍정적인 효과를 준다.
- 4) 일정기간 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 실시하면 초등학교 저학년 아동의 바람직한 학습습관형성에 효과가 있다.

5) 초등학교 아동의 학문적 자아개념, 학교관련 情意, 교과관련 情意, 학습습관은 자기 성장을 위한 학습 프로그램 실시 추후에도 효과가 있다.

따라서, 자기 성장을 위한 학습 프로그램은 초등학교 저학년 아동들의 학업에 관한 정의적 특성을 긍정적으로 변화시키는데 기여했음을 입증한다. 여기에서 얻을 수 있는 教育的 示唆點은 학습을 위한 동기 유발과 학습 흥미와 자아개념의 증진에 따른 학업성취의 향상에도 긍정적 영향을 주는 二重的 效果性을 기대할 수 있다는 점에서, 학교현장에서 全人的 教育의 一環으로 이 학습 프로그램을 적극적으로 활용할 수 있다는 것이다.

3. 提言

본 연구의 과정 및 결과를 토대로 몇 가지 제언하면 다음과 같다.

1) 본 연구는 초등학교 저학년 아동을 대상으로 실시했지만, 이 외에도 초등학교 중, 고학년과 중학생, 고등학생 등 광범위한 층을 대상으로 한 정의적 특성의 긍정적 변화를 알아보기 위한 연구가 활발히 이루어져야 할 것이다.

2) 본 연구에서 사용한 학업에 관한 정의적 특성의 하위 변인 이외의 다른 하위 변인을 측정할 수 있는 다양한 연구를 통하여 본 연구의 타당성을 증명해 볼 필요가 있다.

3) 본 연구에서는 자기 성장을 위한 학습 프로그램이 학업에 관한 정의적 특성에 미치는 효과를 설명하였으나, 그 효과가 실제로 학업성취에 어느 만큼 영향을 줄 것인지에 대한 연구도 필요하다.

4) 학업에 관한 정의적 특성에 보다 큰 긍정적인 변화를 가져 오기 위한 초등학교 저학년 아동들에게 알맞는 다양한 집단상담 프로그램의 개발이 요구된다.

<참 고 문 헌 >

1. 한국문헌

<단행본>

- 김경희(1993), 「아동심리학」, 서울:단영사.
- 김기석(1968), 「학습습관검사」, 서울:코리안 테스트링 센터.
- _____(1980), 「학습습관검사 해설 및 시행요강」, 서울:코리안 테스트링센터.
- 김언주(1987), 「신교육심리학」, 서울:문음사.
- 김여옥(1989), 「심성개발 프로그램 I,II」, 서울:배영사.
- 김중서 외(1987), 「교육과정과 교육평가」, 서울:교육과학사.
- 김충기(1991), 「생활지도와 상담」, 서울:교육과학사.
- 김호권 역(1979), 「인간의 제 특성과 학교학습」, 서울:한국능력개발사.
- 박병량 외(1980), 「학습부진에 관한 기초 연구」, 서울:한국교육개발원.
- 박성수(1990), 「생활지도」, 서울:정음사.
- 박연호(1984), 「교사와 인간관계론」, 서울:법문사.
- 손충기(1982), 「한국국민학교 아동의 정의적 특성」, 서울:한국행동과학 연구소.
- 송인섭(1989), 「인간심리와 자아개념」, 서울:양서원.
- 이성진(1985), 「교육심리학 서론」, 서울:교육과학사.
- 이장호·김정희(1993), 「집단상담의 원리와 실제」, 서울:법문사.
- 이재창 외(1989), 「한국 생활지도의 발전과 전망」, 서울:성원사.
- 이종승(1984), 「학교학습의 결정요인」, 서울:한국행동과학연구소.
- 이형득(1979), 「집단상담의 실제」, 서울:중앙적성출판사.
- _____(1984), 「상담의 이론적 접근」, 서울:형설출판사.
- 정범모·이성진(1986), 「학업성취의 요인」, 서울:교육출판사.
- 정우현 외(1988), 「최신 교육학 대사전」, 서울:과학교육사.
- 황용연 외(1979), 「가정 및 사회환경요인」, 서울:한국교육개발원.

<논 문>

- 김기열(1979), “심성계발 프로그램을 통한 요선도학생지도”, 연구교사 종합연구 보고서, 서울:서울특별시 교육연구원.
- 김기태(1991), “학습부진아의 정의적 특성분석”, 경성대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김동희(1990), “교사와 학생간의 인간관계가 학업성적에 미치는 영향”, 경성대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김세환(1983), “국민학생의 정의적 특성에 관한 일연구”, 고려대학교 대학원, 석사학위논문.
- 김여옥(1973), “집단상담 학습을 통한 중학생의 심성계발”, 학생지도 제 15호 서울:서울특별시 교육연구원.
- 김정환(1981), “학교의 물리적 환경변인이 아동의 정의적 행동특성에 미치는 영향”, 고려대학교 대학원, 석사학위논문.
- 김호권 외(1979), “자아개념의 변화에 관한 유사중단적 연구”, 「행동과학연구 제 12권 제 2호(통권 112호)」, 서울:행동과학연구소.
- 나숙(1995), “RET집단상담이 학업에 대한 자아개념과 시험불안에 미치는 효과”, 전북대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 나효희(1993), “집단상담이 국민학생의 학업에 관한 정의적 특성에 미치는 효과”, 충남대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 노안녕(1984), “자기 성장 훈련이 자아실현, 지각형성 및 자아개념에 미치는 효과”, 전남대학교 학생생활 연구, 제 16집.
- 박경숙·이혜선(1976), “학업에 대한 자아개념, 태도, 학습습관 검사개발에 관한 연구”, 한국교육 제 3권 제 1호, 서울:한국교육개발원
- 박용서(1992), “만남의 집단경험이 초등학교 아동의 자아개념과 자기 존중감 발달에 미치는 영향”, 한국의국어대학교 대학원, 석사학위논문.

- 박용한(1993), “국민학교 아동의 시험불안과 학습습관 및 학업성취의 관계에 관한 연구”, 인하대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 박현환(1992), “집단상담이 국민학생의 긍정적 자아개념 변화에 미치는 효과”, 고려대학교 대학원, 석사학위논문.
- 오만록(1984), “학업성취의 누적경험이 정의적 특성의 변화에 미치는 영향”, 고려대학교 대학원, 석사학위논문.
- 오세덕(1989), “자기성장 훈련이 여고생의 자아개념 및 인간관계 능력에 미치는 효과”, 전남대학교 대학원, 석사학위논문.
- 윤병준(1986), “정의적 투입행동의 불균형 유형의 학업성취 격차에 미치는 영향”, 고려대학교 대학원, 석사학위논문.
- 이영옥(1983), “집단상담이 중학생들의 성격특성 자아개념 및 학력변화에 미치는 효과”, 충북대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 이영희(1989), “인지양식, 정의적 특성과 학업성취와의 관계”, 숙명여자 대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 이진훈(1991), “집단상담이 국민학생의 성격특성 및 자아개념에 미치는 효과”, 충남대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 이평희(1975), “자아개념 및 학습습관과 학업성취와의 관계”, 고려대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 이혜성(1981), “학교에서의 집단상담”, 학생지도 제 20호, 서울특별시 교육연구원.
- 이휴성(1988), “소집단 상담이 긍정적 자아개념에 미치는 효과”-자기 성장 프로그램을 중심으로-, 고려대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 임규혁(1975), “학업정상아와 학업부진아의 정의적 행동특성 비교”, 교육학 연구, 제 13권 제 12호, 서울:한국교육학회.
- 전관홍(1992), “교사에 대한 학생의 지각과 학습태도 및 학업성취와의 관계 연구”, 한국교원대학교 대학원, 석사학위논문.

- 정수련(1992), “정의적 특성의 변화를 위한 집단상담 및 훈련의 효과”, 전남대학교 대학원, 석사학위논문.
- 정재석(1993), “국민학교 학생들의 학교에 대한 태도와 학업성취와의 관계에 관한 연구”, 강원대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 정종식(1988), “학습우수아와 학습부진아의 정의적 행동특성 비교연구”, 원광대학교 대학원, 박사학위논문.
- 최재규(1969), “자아개념과 학업성취간의 상관 분석에 관한 연구”, 연세대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 최종렬(1992), “집단상담이 학습부진아의 학습습관 향상에 미치는 효과 연구”, 한국교원대학교 대학원, 석사학위논문.
- 최혜련(1977), “중학교 학생들의 소집단 경험학습을 통한 정의교육에 관한 연구”, 이화여자대학교 대학원, 석사학위논문.
- 황정규(1977), “정의적 행동특성 · 사회계층 · 학업성적의 인과관계”, 고려대학교 사범대학 논문집.

2. 서양문헌

<단행본>

- Anderson, J. R.(1981), *Cognitive Psychology Its Implications*, San Fransisco : W. H. Freenab and Company.
- Arkoff (Ed.)(1975), *Psychology and Personal Growth*, Boston : Allyn and Bacon. Inc.
- Bloom, B.S.(1976), *Human Characteristics and School Learning*, New York : McGraw-Hill Book Company.

- Brookover, et al. (1967), *Self-Concept of Ability and School Achievement III : Relationship of Self-Concept to Achievement in High School*, U. S. Office of Education, Cooperative Research.
- Gazda, G. M.(1969), *Theories and Methods of Group Counseling in School*, Spring Field Illinois, Charles C Thomas Publisher.
- IN-SUB Song., & John HATTIE.(1985), *Relationship bewteen Self-Concept and Achievement*, 「Journal of Research Personality」.
- Kifer, E.(1975), *Relationships between Academic Achievement and personality Characteristics*, 「American Educational to Research Journal」.
- Mähler, G. A (1969), *Group Counseling in The Schools*, Boston : Houghton Mifflin
- Muraki, E., & Whaldy, T.(1980), *Affective Entry Charateristics*, In Bloom, B. S. *The State of Research on Selected Alterable Variables in Education* Chicago : Chicago Univ..
- Ohlsen, M M(1970), *Group Counseling* New York : Holt, Rinehart & Winston, Inc..
- Purkey, W. W.(1970), *Self-Concept and School Achievement*, Englewood Cliffs, N. Y. : Harper & Brothers.
- Rogers, C R(1951), *Client-Centered Therapy*, Boston : Houghton Mifflin Company.
- Snygg, D. , & Combs, A. W.(1949), *Individual Behavior*, N. Y. : Harper.
- Wylie, R. C. *The Self-Concept : A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments*, Lincoln & London : University of Nebrasaka Press.

<논 문>

Hansen, J. C., Warner, I. W., & Smith, E. W.(1976), "Group Counseling Theory of Process", Chicago : Rand McNally College, Pub. Co..

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B.(1964), "Taxonomy of Educational Objectives", Handbook II: Affective domain, N. Y. : David McKay Co..

Torshen, K. P.(1977), "The Relation of Classroom Evaluation to Students Self-Concepts and Mental Health", Unpublished Ph. D. Dissertation, Univ. of Chicago.



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

< Abstract >

The Effects of Learning Program for Self-growth which has Influence on Affective Characteristics with relative to Study^{*}-centering around the elementary school the lower classes children-

Kim, Mi-Hyoung

Counseling Psychology Major

Graduate School of Education, Cheju National University

Cheju, Korea

Supervised by Professor Ko, Moungh-Kyou

The purpose of this study is to verify how much influence the Learning Program for Self-growth has on Affective Characteristics with relative to study of elementary school the lower classes children. It is verified, divided into two groups - Study Group and Comparison Group.

The 20 the lower classes children of a certain elementary school in cheju province took part in this study. They were randomly divided into two groups, one Study Group-10 children, the other Comparison Group-10 children. The Study Group received the Learning Program for Self-growth 60 minutes each time, twice in a week, 10 times in all. The Comparison Group took part in pre-post-follow - up test only.

* A 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, 1996.

The instrument made use of changing the test of academic self-concept, affections to school education, affections to subjects and learning habit variables in affective characteristics developed by Park, Kyoung-Suk and Lee, Heu-Sun and adapted by Park, Boung-Laung besides.

Analysis of data was done by use of the SPSS/PC+. The t-test was applied to the pre test of the Study Group and the Comparison Group, the pre-post test of intra-two groups, the post test between two groups, and the post-follow-up test of intra-two groups. As a result of t-test, there was statistically significant difference between the Study Group and the Comparison Group ($P < 0.01$, $P < 0.05$) in affective characteristics with relative to study.

The results are as following :

1) Execution of Learning Program for Self-growth for fixed periods take positive change of academic self-concept of elementary school the lower classes children.

2) The positive effects of affections to school education of elementary school children are possible through Learning Program for Self-growth.

3) Invest of Learning Program for Self-growth for fixed periods take positive effects of affections to subjects of elementary school the lower classes children.

4) Execution of Learning Program for Self-growth for fixed periods take effects of desirable learning habit formation of elementary school the lower classes children.

5) Academic self-concept, affections to school education, affections to subjects and learning habit of elementary school children are effective afterwards Execution of Learning Program for Self-growth.

As a result, Learning Program for Self-growth is good at changing positively on affective characteristics with relative to study of elementary school the lower classes children.

< 부록 1 > 학업에 관한 정의적 특성 검사지

() 학교 제 학년 () 반 () 번 이름 () 성별(남, 여)

이 문제는 공부에 대한 어린이 여러분의 생각을 알아보기 위해 만들어진 것입니다.
이 문제에는 맞거나 틀리는 답이 없습니다. 또 누가 얼마나 잘하는지 못하는지 알아보기 위한 것도 아닙니다.
같은 문제에도 여러분 각자에 따라 다르게 답할 수 있습니다. 그러므로 어린이 여러분 자신의 생각이나 습관 등을 솔직하게 나타내는 것이 가장 좋습니다.

각 문항을 읽어가면서 '① 그렇다 ② 그저 그렇다 ③ 그렇지 않다' 이므로 여러분이 적당하다고 생각하는 것에 ○표를 해 주세요.

< 학문적 자아개념 검사 >

	그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다
1. 나는 공부를 잘 한다.	①	②	③
2. 나는 다른 아이들보다 공부를 못하는 것 같다.	①	②	③
3. 이 정도면 나도 공부를 잘 하는 아동이라고 생각한다.	①	②	③
4. 열심히 하면 모든 과목을 잘 할 수 있다.	①	②	③

	그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다
5. 나는 공부를 아주 못한다.	①	②	③
6. 나는 공부를 잘하므로 선생님과 부모님께 칭찬을 많이 받는다.	①	②	③
7. 나는 다른 아이들보다 공부를 더 잘 할 수 있다.	①	②	③
8. 나는 공부에만은 꼭 좋은 성적을 얻을 수 있을 것 같다.	①	②	③
9. 나는 공부를 다른 아이들 만큼은 할 수 있다.	①	②	③
10. 나는 아무리 열심히 해도 좋은 성적을 받을 수 없다.	①	②	③
11. 나도 다른 아이들처럼 열심히만 하면 공부를 잘 할 수 있다.	①	②	③
12. 나는 공부를 잘 할 자신이 없다.	①	②	③
13. 나는 앞으로의 시험에는 지금보다 더 좋은 성적을 받을 수 있다.	①	②	③
14. 나는 다른 아이들에 비해 머리가 좋다고 생각한다.	①	②	③
15. 나는 공부를 못해서 창피하게 느낄 때가 많다.	①	②	③

< 학교관련 정의 검사 >

	그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다
1. 학교에서 공부하는 것이 재미있다.	①	②	③
2. 공부는 살아가는데 무엇보다 중요한 것이다.	①	②	③

	그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다
3. 재미없는 공부를 왜 해야 하는지 모르겠다.	①	②	③
4. 공부는 열심히 할수록 재미있는 것이다.	①	②	③
5. 공부시간이 지루해서 수업시간이 짧았으면 좋겠다.	①	②	③
6. 공부는 귀찮고 하기 싫은 일이다.	①	②	③
7. 학교 공부는 선생님한테 혼나지 않을 정도만 하면 된다.	①	②	③
8. 학교 생활에서 공부시간보다 노는 시간이 많았으면 좋겠다.	①	②	③
9. 학생에게는 공부를 열심히 하는 것이 중요하다.	①	②	③
10. 학교 공부가 재미없어서 방학기간을 더 늘려 주었으면 좋겠다.	①	②	③
11. 나는 우리반 아이들이 모르는 것을 가르쳐 주고 싶다.	①	②	③
12. 나는 힘이 닿는대로 우리반 학생들을 도와주고 싶다.	①	②	③
13. 나는 우리반 아이들과 가깝게 친해질 수 있다.	①	②	③
14. 나는 우리반의 누구와도 친하다.	①	②	③
15. 나는 우리반 아이들의 의견을 잘 듣는다.	①	②	③
16. 선생님들은 아이들을 똑같이 대하시지 않으며 차별하신다.	①	②	③
17. 선생님은 상냥하고 친절하신 분이다.	①	②	③
18. 선생님은 우리들의 본보기가 된다.	①	②	③
19. 모든 사람들이 선생님을 훌륭하다고 생각하지는 않는다.	①	②	③
20. 나는 선생님을 좋아한다.	①	②	③

	그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다
21. 선생님들은 부지런하다고 생각한다.	①	②	③
22. 존경할만한 선생님은 많지 않다.	①	②	③
23. 선생님들은 책임감이 강하지 않을 것 같다.	①	②	③
24. 선생님들은 좋아하는 학생들이 많을 것이다.	①	②	③
25. 선생님들은 마음이 고운 분이라고 생각한다.	①	②	③

< 교과관련 정의 검사 >

	그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다
1. 나는 국어를 좋아한다.	①	②	③
2. 나는 수학을 좋아한다.	①	②	③
3. 나는 자연을 좋아한다.	①	②	③
4. 나는 국어를 더 많이 배우고 싶다.	①	②	③
5. 나는 수학을 더 많이 배우고 싶다.	①	②	③
6. 나는 자연을 더 많이 배우고 싶다.	①	②	③
7. 나는 국어에 자신이 있다.	①	②	③
8. 나는 수학에 자신이 있다.	①	②	③
9. 나는 자연에 자신이 있다.	①	②	③
10. 내가 선생님이 된다면 국어를 가르치고 싶다.	①	②	③
11. 내가 선생님이 된다면 수학을 가르치고 싶다.	①	②	③
12. 내가 선생님이 된다면 자연을 가르치고 싶다.	①	②	③
13. 나는 국어시간이 재미있다.	①	②	③
14. 나는 수학시간이 재미있다.	①	②	③
15. 나는 자연시간이 재미있다.	①	②	③

< 학습습관 검사 >

	그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다
1. 나는 수업시간에 선생님 설명을 열심히 듣는다.	①	②	③
2. 나는 수업시간에 딴 생각을 한다.	①	②	③
3. 나는 수업시간이 지루해서 선생님 설명을 잘 듣지 않는다.	①	②	③
4. 나는 공부를 시작하면 끝날때까지 열심히 한다.	①	②	③
5. 나는 수업시간에 선생님의 설명 중 중요한 것은 놓치지 않고 듣는다.	①	②	③
6. 나는 책을 읽을 때 책의 내용을 머리 속에 정리해 가면서 읽는다.	①	②	③
7. 나는 공부를 할 때 중요하다고 생각되는 내용을 빠짐없이 한다.	①	②	③
8. 나는 공부나 숙제를 할 때는 중요한 것은 정확히 하려고 한다.	①	②	③
9. 나는 수업시간에 배우는 것은 그때 그때 확실히 알고 넘어간다.	①	②	③
10. 나는 공부할 때는 열심히 공부하고 놀 때는 열심히 논다.	①	②	③
11. 나는 수업시간에 발표를 잘 한다.	①	②	③
12. 나는 숙제를 잘 하지 않는다.	①	②	③
13. 나는 부모가 공부하라고 할 때에만 공부한다.	①	②	③
14. 나는 누가 도와주지 않더라도 책이나 참고서를 보고 혼자라도 공부할 수 있다.	①	②	③
15. 나는 연습과 복습을 내 힘으로 한다.	①	②	③

♣ 수고하셨습니다. ♣

< 부록 2 >

< 자기 성장을 위한 학습 프로그램 >

제 1회 : 방향 제시와 자기 소개

1. 목적 : 자기 성장을 위한 학습 프로그램의 목적을 파악하여 집단원들의 참여의식을 높인다.
자기 소개를 통하여 자기 이해 및 참가자 사이에 친밀감을 갖게 하여 보다 신뢰로운 과정속에서 집단원 상호간의 이해를 돕는다.
2. 활동
 - ① “만나서 반갑습니다” 노래와 율동 안내
 - ② 프로그램에 대한 안내
 - ③ 두 명씩 짝을 지어 10분 동안 대화를 나누면서 상대방에 대해 이해하기(별명, 가족관계, 좋아하는 일, 잘하는 일, 희망 등에 대해 이야기하기)
 - ④ 상대방을 집단에 소개하기
 - ⑤ 한 사람씩 상대방의 소개가 끝날 때마다 앞서 배운 “만나서 반갑습니다” 노래와 율동하기
 - ⑥ 프로그램에 대한 느낌 발표
 - ⑦ 상담 과정 요약 및 정리
3. 준비물 : 노래 악보
4. 기대효과
 - ① 노래와 율동으로 프로그램에 대한 흥미를 유발한다.

- ② 자기를 소개 하기 위해 자기 자신을 다시 확인함으로써 자기 이해에 도움을 얻는다.
- ③ 만남의 첫 단계에서 자기를 소개함으로써 서로 어색한 감정과 긴장감이 해소된다.
- ④ 상대방을 집단에 소개하기 위해서 상대방에 대한 보다 높은 관심을 갖게 되고 상대방에 대해 자세히 파악하려고 집중하게 된다.
- ⑤ 집단원들의 이야기에 경청하는 기회를 제공한다.

5. 유의점

- ① 평소에 친하지 않은 아동과 짝을 지어 서로에 대해 이해하도록 하기
- ② 다른 아동이 발표할 때 자기 발표한 것을 외우려고 딴 생각하지 않기
- ③ 솔직하게 자신의 생각과 경험을 이야기하기
- ④ 집단내에서 나는 이야기에 대한 비밀 유지하기
- ⑤ 다른 사람에 대한 이야기가 끝나면 긍정적으로 환영의 노래 부르기



제 2회 : 장점과 단점

1. 목적 : 자기 스스로가 자신에 대한 장점과 고쳐야할 점을 발견하고, 장점은 더 발전시키려는 자세로, 단점은 고치려는 마음가짐을 갖는 기회를 제공하여 자기 이해 및 자기성장을 꾀한다.

2. 활동

- ① “새로운 기쁨” 노래와 율동 안내
- ② 눈을 감고 지금까지의 내 생활을 돌이켜보고 나의 장점(내가 잘 한다고 느끼고 있는 일)과 고쳐야할 점을 생각하기
- ③ 나누어 준 용지에 장점과 단점 기록

- ④ 장점을 키우기 위한 방법과 단점을 줄이기 위한 방법도 기록
 - ⑤ 한 사람씩 자기의 장점과 단점에 대하여 이야기하기
 - ⑥ 장단점 말하기의 느낌 발표
 - ⑦ 상담 과정 요약 및 정리, “새로운 기쁨” 노래와 율동으로 마무리
3. 준비물 : 연필과 장점, 장점을 키우기 위한 방법, 단점, 단점을 줄이기 위한 방법이라고 프린트된 용지

4. 기대효과

- ① 자기 자신의 장점과 단점을 솔직하게 표현하여 자기이해를 돕는다.
- ② 장점은 권장, 단점은 장점으로 승화시키기 위해 노력해야 할 일이 있음을 알고 노력하려는 기회를 갖는다.
- ③ 자기의 장점이 때로는 다른 사람의 약점이 될 수도 있음을 알고, 다른 사람의 행동을 긍정적으로 이해하려는 노력이 필요하다는 것을 알게 된다.
- ④ 솔직히 자신을 드러내는 것은 다른 사람의 호감을 얻을 수 있음을 알게 된다.
- ⑤ 부정적 사고를 하고 있는 아동들에게 장점과 특기를 찾아 열심히 살아가려는 모습을 상상하게 함으로써 부정적 자아개념을 긍정적으로 변화하려는 노력의 기회를 갖는다.

5. 유의점

- ① 장점과 단점의 예를 말하지 않기
- ② 단점만 발표하지 않도록 하기. 장점을 찾지 못한 사람에게는 다른 사람이 그 사람의 장점이라고 생각되는 것에 대해 이야기 하도록 하기
- ③ 장점과 단점에 대해 깊이 있게 생각해 보고 스스로 깨달을 수 있도록 하기

제 3회 : 생활계획표 및 실천표 작성

1. 목적 : 집단원들의 하루의 생활 모습을 살펴보고 공부하는데 어려움을 주는 요인이 무엇인지 찾고 스스로 원하는 행동과 태도를 습득할 수 있도록 돕는다.
2. 활동
 - ① “나의 하루” 노래와 율동 안내
 - ② 생활계획표 양식을 1장씩 나누어주고 자신의 하루 생활을 생각해 보고 자기만의 공간을 찾아 생활계획표 작성하기
 - ③ 실천가능한 계획을 세워 생활계획 실천표 작성하기
 - ④ 생활계획표를 만들면서 느낀 점 발표하기
 - ⑤ 과제를 제시(생활계획 실천표는 프로그램이 진행되는 과정동안 매일 표시하여 1주일에 한 번 검인 받는다.)
 - ⑥ 종합 정리 및 “나의 하루” 노래와 율동으로 마무리
3. 준비물 : 생활계획표 양식이 그려진 용지, 생활 실천표, 연필 및 색연필이나 사인펜
4. 기대효과
 - ① 지금까지의 생활 태도, 학습 태도를 반성해 보는 기회를 갖는다.
 - ② 스스로 생활계획표를 작성하여 실천하도록 노력하려는 자세를 갖는다.
 - ③ 생활 실천표를 매일 기록하면서 실천의 기쁨을 느낄 수 있다.
 - ④ 자기의 욕심과 현실간의 차이가 생기면 이를 조정하여 현실적으로 충분히 실천가능한 수준으로 목표를 수정해 나갈 수 있다.
 - ⑤ 모든 일에 자신감을 가지고 도전하려는 의지를 키울 수 있다.
5. 유의점
 - ① 다른 사람의 것을 보며 따라 그리지 않기

- ② 자기가 지키고 실천할 수 있는 것을 잘 생각하여 계획표 작성하기
- ③ 계획표대로 실천하도록 노력하기
- ④ 실천이 안 되었을 경우에는 생활계획표를 수정하여 조정하면서 실천하기
- ⑤ 다른 아동의 생활계획표 및 실천표를 존중해 주기

제 4회 : 장님 길 안내하기

1. 목적 : 상대방의 안전을 배려하며 남에게 신뢰받을 수 있는 기회가 되며, 더불어 나는 다른 사람을 얼마나 신뢰하는지 돌아켜 보고 이에 대한 자기 이해 및 집단 상호간의 신뢰감 형성을 돕는다.

2. 활동

- ① “파란 마음 하얀 마음” 노래와 울동 안내, 과정 안내
- ② 두 사람씩 짝을 지어 한 사람은 봉사자, 다른 한 사람은 장님 되기
- ③ 장님은 눈을 가리고 봉사자의 안내에 따라 장애물을 건너 목적지에 도착 하기
- ④ 짝을 바꾸어 장님 안내하기
- ⑤ 장님,안내인의 역할에 대한 느낌 발표
- ⑥ 상담과정 요약 및 정리. “파란 마음 하얀 마음” 노래와 울동

3. 준비물 : 눈을 가릴 수 있는 수건, 여러 가지 장애물, 목적지를 표시한 안내판

4. 기대효과

- ① 상대방을 믿고 의지해야만 장애물에 걸리지 않고 무사히 목적지에 도달할 수 있다는 것을 알게 된다.

- ② 자기만을 생각하는 이기적인 마음을 버리게 된다.
- ③ 집단원들간에 서로 마음을 헤아리려는 자세를 가져 신뢰감을 형성하게 된다.
- ④ 나는 상대방에게 얼마나 믿을 수 있는 존재인가를 생각해 보는 기회가 된다.
- ⑤ 타인과의 협동 및 공동 활동을 경험할 수 있다.

5. 유의점

- ① 장님은 중간에 눈을 가린 수건을 빼어서는 안됨
- ② 상대방을 생각하지 않고 무조건 목적지에 빨리 가려고 서둘러서는 안됨
- ③ 상대방의 마음을 헤아리려는 자세를 갖고 진지하게 활동에 임하기
- ④ 활동 중 장애물에 넘어졌다고 봉사자에게 대들거나 나쁜 말 사용하지 않기



제 5회 : 그림 액자 완성하기

1. 목적 : 집단원들이 조각난 20장의 카드를 원래의 모양대로 만들면서 각자의 의견을 고집하지 않고 서로 같이 머리를 맞대어 생각하면서 협동심을 기를 수 있다.

2. 활동

- ① “하나가 되자” 노래와 울동 안내, 과정 안내
- ② 3~4명이 한 조가 되어 조각난 그림이 있는 상자 선택하기
- ③ 의논하며 20장의 조각난 카드를 하나의 그림으로 맞추어 완성하기
- ④ 맞춘 그림을 액자로 만들기

- ⑤ 조각 그림을 맞추면서 느낀 감정 이야기 하기
- ⑥ 상담과정 요약 및 정리. “하나가 되자” 노래와 율동

3. 준비물 : 20장으로 조각난 그림카드가 든 상자 여러 개, 편평한 갈
개, 액자 만들 테두리 테이프, 가위, 풀

4. 기대효과

- ① 자기의 의견을 고집하지 않고 서로의 의견을 존중하면서 그림을
맞출 수 있다.
- ② 그림 맞추기를 하면서 적극적인 참여가 문제를 해결해 나갈 수 있
음을 알게 된다.
- ③ 협동의 기쁨과 성취감, 자신감을 체험할 수 있다.
- ④ 집단에 대한 소속감, 이탈했을 때의 소외감을 알 수 있는 기회가
된다.
- ⑤ 포기하지 않고 끝까지 해내려는 의지를 갖는다.

5. 유의점

- ① 어느 한 사람만 놀이에 주도권을 잡는 일이 없도록 하기
- ② 이야기를 나누면서 자신의 의견만 맞다고 주장하지 않기
- ③ 시간을 측정하거나 빨리 끝내라는 재촉을 하지 않기
- ④ 먼저 프로그램을 끝낸 아동은 돌아다니면, 다른 팀이 그림 맞
추기를 하는데 어렵다는 것을 알고, 돌아다니지 않도록 하기

제 6회 : 나는 무엇일까요?

1. 목적 : 하나의 물체에 대한 정확한 이해를 통하여 표정이나 몸짓으
로 이를 표현하는 능력을 기르며, 좁은 사고의 과정에서 탈피

하여 상상력 등 사고 확장의 기회를 제공한다.

2. 활동

- ① “알아맞춰 보세요” 노래와 율동 안내,
- ② 한 사람이 단상에 나와 상자에서 단어가 적힌 쪽지 하나를 꺼낸다.
- ③ 단상에 나온 사람은 말로 설명하지 않고 표정이나 몸짓으로 단어 설명하기
- ④ 다른 집단원들은 앞에 나온 사람이 표현하는 단어가 무엇인지를 꼼꼼히 생각해 보고 알아맞추기.
- ⑤ 설명하려고 단상에 나오는 동안 “알아맞춰 보세요” 노래와 율동하기
- ⑥ 단상 앞에서 설명하는 사람과 맞추는 사람이 되었을 때 느낌 발표하기
- ⑦ 상담과정 요약 정리

3. 준비물 : 단어가 적힌 여러 장의 종이 카드, 상자

4. 기대효과

- ① 여러 가지 단어를 상황에 맞게 설명할 수 있다.
- ② 상대방이 표현하는 것을 몸짓만 보며 알아맞추는 것이므로 산만한 아동들의 주의집중력을 기를 수 있다.
- ③ 상대방이 무엇을 나타내고자 하는지 이해하려는 태도로 사고를 확장시킬 수 있다.
- ④ 깊이 생각하지 않고 답만을 구하려는 저학년 아동들에게 여러 번 생각할 수 있는 기회를 주며, 다른 사람이 설명하는 것을 보고 다른 방향으로 생각해 볼 수 있다.

5. 유의점

- ① 한 사람이 여러 문제를 몸짓으로 설명할 수 있는 기회 제공
- ② 무조건 알아맞추려하기 보다는 상대방의 마음을 이해하려 노력하기
- ③ 설명자가 답답하다고 소리내는 일이 없도록 주의하기
- ④ 특정 사물을 지적하며 설명하는 일이 없도록 사전에 주의

제 7회 : 공통점과 차이점 찾기

1. 목적 : 서로 협동하여 주어진 문제에서 상호간의 유사점과 차이점을 찾아봄으로써 자신과 다른 사람의 생각의 차이를 알며, 추리력과 사고력, 관찰력, 어휘선택력을 기른다.
2. 활동
 - ① “돌과 물” 노래와 율동 안내
 - ② 두 명이 한 조가 되어 여러 낱말과 도형,그림이 그려진 카드를 받는다.
 - ③ 여러 가지 문제에서 연상되는 공통점과 차이점 찾아내어 ○표 하기 (예 : 모래, 물, 해, 시계)
 - ④ 자신들이 찾아낸 유형에 대해 설명하기
 - ⑤ 활동을 하면서 느낀 생각의 차이 이야기하기, 소감 발표
 - ⑥ 상답과정 요약 및 정리. “돌과 물” 노래와 율동
3. 준비물 : 연필, 여러 낱말과 그림이 그려진 용지
4. 기대효과
 - ① 여러 가지 문제에서 보는 관점에 따라 공통점인지 차이점인지 달라질 수도 있다는 융통성을 배운다.
 - ② 문제에서 요구되는 관찰이 잘 이루어져 이를 바탕으로 추리가 이루어질 때 성취, 만족감을 얻을 수 있다.
 - ③ 이 세상에는 한 가지 답만이 아니라 여러 가지 답이 있다는 것을 알고, 세상을 살아가는데 이런 저런 가능성이 있다고 생각해 볼 수 있는 기회가 될 수 있다.
5. 유의점
 - ① 먼저 문제를 해결하고 돌아다니며 다른 조에게 가르쳐 주지 않도록 주의

- ② 우리가 사물을 관찰하는 여러 가지 방법에 따라 생각이 달라질 수 있음을 알고 다양하게 생각하도록 주의
- ③ 자기의 의견만 내세우지 않고 서로 의논하면서 문제 해결하기

제 8회 : 나는 무엇이 될까?

1. 목적 : 내가 되고 싶어하는 미래의 희망에 대하여 생각해 보고 그 희망을 이루기 위해서 노력할 점을 생각하며, 미래에 대한 밝은 희망을 갖을 수 있다.

2. 활동

- ① “나는 될 터이다” 노래와 율동 안내
- ② 준비물을 나누어주고 자신이 미래에 되어 있을 모습을 그리게 한다.
- ③ 그림을 완성한 집단원은 미리 그림에 대한 설명 생각, 그 꿈을 이루기 위한 여러 가지 방법 찾기
- ④ 앞에 나와서 여러 사람 앞에서 ②, ③에 대해 설명
- ⑤ 한 사람이 앞에 나와 설명을 끝내면 “나는 나는 될 터이다” 노래와 율동하기
- ⑥ 활동에 대한 느낌 발표
- ⑦ 상담과정 요약 및 정리

3. 준비물 : 도화지, 색연필, 사인펜, 크레파스, 연필

4. 기대효과

- ① 현재의 나는 미래의 내가 되기 위해 꼭 필요한 존재임을 인식할 수 있다.
- ② 장래의 꿈을 이루기 위해서는 지금부터 최선을 다해 생활해야 함

을 알고 내가 계획한 일은 꼭 해야겠다는 마음가짐과 실제적인 노력이 필요함을 알 수 있다.

- ③ 내가 계획한 일들을 실천하는데 장애가 되는 여러 가지 일들도 생각해 보고 이를 극복하기 위한 방법을 모색할 수 있다.
- ④ 앞에 나와 다른 사람들 앞에서 자신 있게 자신의 희망을 말하는 용기를 기를 수 있다.
- ⑤ 내 장래에 대한 목표를 가지고 모든 행동에 자신을 가지며 긍정적으로 미래를 내다보며, 항상 목표를 정하여 생활할 수 있는 기회를 제공한다.

5. 유의점

- ① 단순히 어떤 직업이 좋아서 미래에 이런 사람이 되고 싶다고 보다는 자신의 장점과 능력을 고려하여 희망 정하기
- ② 자신이 해야겠다는 결정이 내려지면 누구든지 자신이 상상하고 희망한 일들을 이룰 수 있다고 격려하기



제 9단계 : 감사하고 싶은 일

- 1. 목적 : 나에게 도움을 준 사람, 내가 도움을 준 사람들을 생각해보고 나도 누군가의 도움이 필요하고 나를 필요로 하는 사람이 있음을 알고 자기 존재의 가치를 느껴 긍정적인 삶을 살 수 있다.

2. 활동

- ① “아이들은” 노래와 율동 안내
- ② 조용히 눈을 감고 지금까지 나에게 도움을 주었던 사람과 내가 도움을 주었던 사람들에 대해 생각하기

- ③ 나누어준 용지에 간단히 적기
- ④ 한 사람씩 일어나서 발표
- ⑤ 활동을 통해 느낀 점 발표
- ⑥ 상담과정 요약 및 정리. “아이들은” 노래와 율동

3. 준비물 : 연필, 메모용지

4. 기대효과

- ① 이 사회는 혼자서 살아갈 수 없는 곳이고, 서로 도움을 주고 받아 기쁨이 넘치는 사회가 될 수 있음을 깨닫는다.
- ② 내가 다른 사람에게 도움을 줄 수 있는 소중한 존재임을 깨닫는다.
- ③ 선생님과 부모님, 친구의 소중함을 알고 사랑으로 사람들을 만날 수 있을 것이다.
- ④ 자기가 필요할 때, 그리고 자기를 필요로 할 때가 누구에게나 있으므로 누구나 가치 있는 존재임을 배운다.

5. 유의점

- ① 일상 생활에서 도움을 주고 받는 일에 대해서 생각해 볼 수 있도록 분위기 조성
- ② 간단한 도움을 주고 받았을 때라도 비웃거나 놀리지 않도록 주의
- ③ 같이 자기 성장을 위한 학습 프로그램을 받는 친구들에게서 도움을 주고 받았던 일까지도 확대하여 생각

제 10회 : 새 마음 새 뜻으로

- 1. 목적 : 지금까지의 학습 경험에 대한 소감을 발표함으로써 자기 자신의 경험과 다른 집단원들에 경험을 통해 자신의 생각을 정

리하고, 자신에 대한 긍정의 자세와 친근한 인간 관계를 체험할 수 있다.

2. 활동

- ① “새싹들이다” 노래와 율동 안내. 과정 안내
- ② 지금까지의 활동과정을 통해 변화된 나의 모습에 대하여 생각하기
- ③ 각자의 생각을 정리하여 발표하기
- ④ 모임의 좋았던 점, 나빴던 점에 대하여 이야기 나누고 피이드백하기
- ⑤ 상담과정 요약 및 정리. 지금까지 배웠던 여러 가지 노래와 율동 한 번씩 부르기

3. 준비물 : 연필, 종이

4. 기대효과

- ① 자기의 경험을 종합하고 발표하는 능력이 길러진다.
- ② 상담과정을 통해 변화된 자신의 모습을 살펴 보고 점차 자신감을 가지고 생활할 수 있음을 깨닫는다.
- ③ 다른 집단원들의 경험을 듣고 지금까지 깨닫지 못했던 여러 가지 상황이 있음을 알 수 있다.
- ④ 상호간에 친근한 인간관계를 체험하여 다른 사람에 대한 이해의 폭을 넓히고, 모든 일에 감사하는 마음을 갖는다.

5. 유의점

- ① 이 프로그램에 참가한 내용을 전체로 종합하여 이야기 나누도록 하기
- ② 상담과정을 통해 건의할 사항도 적는다.
- ③ 상담을 통하여 나누었던 내용들은 재차 비밀에 부치도록 당부