

석사학위논문

자아존중감 프로그램이
중학생의 학교생활 적응에 미치는 효과

지도교수 박 태 수



제주대학교 교육대학원

상담심리전공

김 금 숙

2003년 8월

자아존중감 프로그램이
중학생의 학교생활 적응에 미치는 효과

지도교수 박 태 수

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2003년 4월 일

제주대학교 교육대학원 상담심리전공



김금숙의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2003년 7월 일

심사위원장 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

<국문 초록>

자아존중감 프로그램이 중학생의 학교생활 적응에 미치는 효과

김 금 숙

제주대학교 교육대학원 상담심리 전공

지도교수 박 태 수

이 연구는 청소년들에게 긍정적이고 자신이 가치 있는 존재라는 것을 심어주기 위한 자아존중감 프로그램을 적용하여, 이것이 자아존중감과 학교생활 적응 및 학교생활 적응의 하위 요인에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보는 데 목적이 있으며, 이를 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 자아존중감 프로그램은 학생의 자아존중감에 어떤 영향을 미칠 것인가?

둘째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응에 어떤 영향을 미칠 것인가?

셋째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응의 하위요인인 교사와 학생간의 관계에 대한 적응, 교우관계에 대한 적응, 학교수업에 대한 적응, 학교환경에 대한 적응, 학교행사 참여에 대한 적응에 어떤 영향을 미칠 것인가?

연구의 대상은 제주시 J중학교 2학년 남학생 20명이었다. 연구 대상을 선정하기 위하여 2학년 남학생 150명을 대상으로 자아존중감과 학교생활 적응 검사를 실시하고 각 검사별 최대 점수의 50%를 낮은 것으로 보아 이 점수에 해당하는 30명을 우선 선정하였다. 30명 중 다시 무선 표집의 방법으로 20명

* 본 논문은 2003년 8월 제주대학교 교육대학원 위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임.

을 선정하고 상담을 희망하는 학생 10명을 상담집단으로 구성하고 나머지 10명을 비교집단으로 구성하였다.

이 연구에 사용한 자아존중감 프로그램은 조원성(1996)이 적용한 자아존중감 증진 프로그램과 양복실(2000)이 적용한 자아존중감 증진 프로그램 및 정찬식(1997)이 청소년을 대상으로 적용한 자아존중감 프로그램을 참고하여 본 연구자가 수정·보완하여 제작하였다. 집단상담은 주 2회씩 총 12회기에 걸쳐 연구자가 직접 실시하였으며 한 회기당 시간은 60~80분이었다. 그리고 비교집단은 사전, 사후 검사에만 참여시켰다.

자아존중감 측정 도구는 Coopersmith(1967)가 제작한 자아존중감 검사와 김정환(1981)의 학교 관련 태도 측정도구와 이상필(1990)의 학교생활 적응 척도의 영역을 참고로 하여 이영선(1997)이 적용한 학교생활 적응 척도를 본 연구자가 연구목적에 맞게 재구성한 것으로 5개의 하위 요인(교사-학생관계, 교우관계, 학교수업 관계, 학교환경, 학교행사 참여)을 측정하는 40개의 문항으로 구성되어 있다. 자료의 분석은 프로그램 실시 전과 후의 상담집단과 비교집단의 자아존중감과 학교생활 적응을 비교하기 위하여 SPSS/PC* 전산 프로그램을 이용하여 t검증을 실시하였다.

이와 같은 과정을 통하여 얻은 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 자아존중감 프로그램은 자아존중감을 높이는 데 효과가 있다.

둘째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응을 높이는 데 효과가 있다.

셋째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응 하위요인 중 교사-학생관계를 향상시키는 데 효과가 있다.

넷째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응 하위요인 중 교우관계를 향상시키는 데 효과가 있다.

다섯째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응 하위요인 중 학교수업 적응을 향상시키는 데 효과가 있다.

여섯째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응 하위요인 중 학교환경 적응을 향상시키는 데 효과가 있다.

위의 결론을 종합하여 보면 자아존중감 프로그램은 학생들의 자아존중감을 증진시키며 이러한 자아존중감 증진은 학교생활 적응에 긍정적으로 도움을 준다고 말할 수 있다. 또한 자아존중감 프로그램은 학생 자신의 이해와 수용을 가져오며, 이러한 이해와 수용이 학생 자신으로 하여금 가치 있는 존재라는 인식을 심어주고 교사-학생간의 건전한 관계, 우정 있는 친구관계, 학교 수업, 학교환경에 적극적으로 적응을 할 수 있도록 돕는다고 할 수 있다. 이러한 점에서 중학교 수준의 교육현장에서 자아존중감 프로그램을 교사들이 적극적으로 활용할 수 있음을 강력히 시사해준다.



목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제 및 가설	3
II. 이론적 배경	4
1. 자아존중감의 개념과 특성	4
2. 학교생활의 적응과 부적응	9
3. 자아존중감과 학교생활 적응과의 관계	14
4. 자아존중감 프로그램	17
III. 연구 방법 및 절차	21
1. 연구 대상	21
2. 연구 설계	21
3. 연구 절차	22
4. 측정 도구	24
5. 자료 처리	26
IV. 연구결과 및 해석	27
1. 연구 대상에 대한 동질성 검증	27
2. 가설 검증	29
V. 요약·결론 및 제언	37
1. 요약	37
2. 결론	40
3. 제언	41
참고문헌	42
Abstract	47
부록	50

표 목차

<표Ⅲ-1> 연구 설계의 구성	21
<표Ⅲ-2> 자아존중감 프로그램의 내용	23
<표Ⅲ-3> 자아존중감 척도의 유형별 문항	24
<표Ⅲ-4> 학교생활 적응 진단 척도의 문항 구성	25
<표Ⅳ-1> 자아존중감 사전검사 비교	27
<표Ⅳ-2> 학교생활 적응 사전검사 비교	27
<표Ⅳ-3> 학교생활 적응 하위요인의 사전검사 비교	28
<표Ⅳ-4> 자아존중감 사후검사 비교	29
<표Ⅳ-5> 학교생활 적응의 사후검사 비교	30
<표Ⅳ-6> 교사와 학생간의 관계 사후검사 비교	31
<표Ⅳ-7> 교우관계 사후검사 비교	32
<표Ⅳ-8> 학교수업 사후검사 비교	33
<표Ⅳ-9> 학교환경 사후검사 비교	34
<표Ⅳ-10> 학교행사 참여 사후검사 비교	35
<표Ⅳ-11> 상담집단과 비교집단의 학교생활 적응 사후검사 차이 검증	36

부록 목차

<부록 1> 자아존중감 검사지	51
<부록 2> 학교생활 적응 검사지	52
<부록 3> 자아존중감 프로그램	54
<부록 4> 자아존중감 프로그램 활동지	66
<부록 5> 자아존중감 프로그램 소감문	75

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학생들은 그들 자신에 대하여 유능하다고 느낄 때 그들은 모든 분야에서 더 높은 수행과 성취를 가능하게 만든다.

개인이 자기 자신의 지적, 정의적, 신체적 특성들에 대하여 갖고 있는 주관적인 가치판단과 평가인 자아존중감은 학생의 성격, 행동 및 성취에 영향을 끼치는 중요한 요인으로 밝혀지고 있다. Bandura(1986)에 의하면 자아존중감은 어떤 결과를 얻고자 하는 행동을 성공적으로 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 신념을 뜻하는 것으로써, 자아존중감은 현재 진행 중인 행동에 영향을 미칠 뿐만 아니라 미래의 행동에도 영향을 미치며 인간이 선택을 해야 하거나 도전을 해야 할 때 얼마나 오래 버틸 수 있는지에 강한 영향을 준다고 하였다.

양민철(1995)은 강한 긍정적 자아를 갖고 있는 사람은 적극적으로 활동하고, 환경을 탐색하고, 자기의 행동에 있어서 모험을 할 수 있는 반면, 자기 자신에 대해서 부정적 가치관을 갖고 있거나 자기의 존재가치에 대해 강한 불만을 갖고 있는 사람은 모험이나 신기한 장면에 대해서 불안스럽게 반응하는 일이 많다고 하였다.

이처럼 긍정적 자아존중감은 우리 생활에 있어 매우 중요하고 삶의 윤택유 역할을 함에도 불구하고 아직도 많은 학생들이 낮은 자아존중감으로 인해 학교 부적응 사례가 늘고 있다.

청소년 비행은 대개 초·중학교의 학교 부적응으로부터 시작되고 있으며 그러한 학교 부적응 학생은 대개 장기무단결석, 도벽 및 가출, 정서불안으로 인한 공격적 행동, 반항적이고 부정적인 행동, 낮은 학업성취, 또래집단의 부적응 등의 유형으로 나타나고 있다(엄미선, 1996).

중학생의 경우 작년 한 해에 약 2만 명 정도가 중도탈락하고 있으며, 전체

중학생의 약 1.08%가 중학교를 졸업하지 못하고 중간에 학업을 중단하고 있는 것으로 나타나고 있다. 고등학생의 경우 같은 해에 중퇴자 수는 대략 5만 명으로 전체 고등학생의 2.68%에 해당하는 숫자이다(한국교육개발원, 2002).

결국 이는 중학생인 경우 100명 가운데 약 1.1명이, 고등학생인 경우 약 2.7명이 졸업하지 못하는 현실을 보여 주는 것으로 이러한 문제에 대한 대책 마련이 시급함을 보여주는 것이다.

오늘날 급변하는 사회화에 의해 청소년들이 학교에서 보내는 시간들이 많아짐에 따라 학교가 청소년들의 생활에 있어서 차지하고 있는 중요성이 상당히 크다고 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 청소년들이 학교생활에 잘 적응하느냐 하는 문제는 건전한 성인으로 성장할 수 있느냐 없느냐를 판가름하는 중요한 변인이 된다고 할 수 있다(유영덕·한수정, 1996).

자아존중감과 학교생활 적응에 관한 지금까지의 연구로 정유진(1999)은 자아존중감은 여자 청소년의 학교생활 적응에 대해 큰 설명력이 있다고 하였고, 이훈진(1999)은 자아존중감과 학교생활 적응은 정적 상관이 있으며, 김혜경(1999)은 사회적 지지 및 자아존중감이 학교생활 적응에 미치는 일반적인 영향은 유의한 결과를 나타냈다고 하였다. 그러나 이들 연구는 자아존중감과 학교생활 적응에 대한 상관관계를 밝힌 조사연구이며, 홍은숙(2001)은 자아존중감 증진 프로그램이 아동의 자아존중감과 학교생활 적응에 효과가 있었음을 밝히고 있으나 학교생활 적응에 대한 총 득점으로 그 효과를 밝히고 있어 자아존중감 프로그램과 학교생활 적응에 대한 하위영역에 어떠한 효과를 나타내는지 규명하지 못하고 있다.

이에 본 연구에서는 자아존중감이 낮은 청소년들을 대상으로 자아존중감 증진 프로그램을 적용함으로써 그들의 학교생활 적응에 어떠한 효과가 있는지를 밝히는데 그 목적이 있다.

2. 연구 문제 및 가설

이 연구는 청소년들에게 긍정적이고 자신이 가치 있는 존재라는 것을 심어 주기 위한 자아존중감 프로그램을 적용하여, 이것이 자아존중감과 학교생활 적응 및 학교생활 적응의 하위 요인에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보는 데 목적이 있으며, 이를 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 자아존중감 프로그램은 학생의 자아존중감에 어떤 영향을 미칠 것인가?

둘째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응에 어떤 영향을 미칠 것인가?

셋째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응의 하위요인인 교사와 학생간의 관계에 대한 적응, 교우관계에 대한 적응, 학교수업에 대한 적응, 학교환경에 대한 적응, 학교행사 참여에 대한 적응에 어떤 영향을 미칠 것인가?

이상과 같은 연구문제를 해결하기 위한 구체적 가설은 다음과 같다.

가설1 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 자아존중감이 유의하게 높을 것이다.

가설2 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 학교생활 적응이 유의하게 높을 것이다.

가설3 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 학교생활 적응의 하위요인이 유의하게 높을 것이다.

가설 3-1 : 교사와 학생간의 관계가 유의하게 높을 것이다.

가설 3-2 : 교우관계가 유의하게 높을 것이다.

가설 3-3 : 학교수업이 유의하게 높을 것이다.

가설 3-4 : 학교환경이 유의하게 높을 것이다.

가설 3-5 : 학교행사 참여가 유의하게 높을 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

본 장에서는 자아존중감 프로그램이 중학생의 학교생활 적응에 미치는 효과에 대한 것을 연구하기 위한 이론적 토대를 마련하기 위해서 자아존중감의 개념과 특성, 학교생활의 적응과 부적응, 자아존중감과 학교생활 적응과의 관계, 자아존중감 프로그램에 대해 살펴보려고 한다.

1. 자아존중감의 개념과 특성

자아존중감은 학자에 따라서 그 개념을 달리하고 있다. 즉, 자아존중감은 개인이 자신의 특성과 능력에 대해 지니고 있는 생각, 판단, 태도, 감정 및 기대를 포함하는 개념으로 자아개념(self-concept), 자기효능감(self-efficacy), 자기존경(self-respect), 자기수용(self-acceptance), 자아평가(self-evaluation) 등으로 다양하게 지칭되어 오고 있다. 이들 용어 중 자아개념과 동일한 개념으로 가정하는 학자들도 있지만 엄밀한 의미에서 자아존중감은 구별된다.

Simmons와 Blyth(1987)에 의하면 자아존중감(self-esteem)이라 함은 자신의 존재에 대한 긍정적 또는 부정적 견해로써, 자아개념이 자아에 대한 인지적 측면이라면 자아존중감은 감정적 측면이라고 하였다. 즉, 자신의 존재에 대해 인지적으로 형성된 것이 자아개념이고, 자기 존재에 대한 느낌이 자아존중감이다. 그러나 학자에 따라서는 특정한 용어들 간에 차별화를 강조하는 경우도 있으나, 대부분의 경우는 유사한 의미로 사용되고 있다.

Forgus(1979)는 자아존중감을 자아상(self-image)의 한 측면으로 설명하고 있다. 자아존중감 즉 자기자신을 높이는 방식은 자아상의 한 측면이라는 것이다. 자아상이란 자신을 어떤 사람이라고 스스로 평가하는 것이다. 성공자인가, 실패자인가?, 유능한가, 무능한가?, 현명한가, 어리석은가?, 사랑스러운 존재인가, 미움을 받는 존재인가? 등 자신을 긍정적 존재로 판단하는지, 혹은

부정적 존재로 판단하는가 하는 개념이다(김은영, 2000, 재인용).

Bachman과 O'malley(1977)는 세 가지 측면에서 자아존중감을 설명하는데 첫째, 자아존중감은 개인으로서 자기평가이고 자기 자신에 대한 가치판단이다. 둘째, 자아존중감이란 어떤 특성 또는 특수한 차원으로 보기보다는 전체적 또는 개괄적 차원으로 보아야 할 것이다. 셋째, 자아존중감이란 물위에 무엇이 표류하듯이 떠돌아다니거나 쉽게 변동하는 것이 아니라 비교적 지속적인 성질을 가지는 것이라고 하였다.

왕형숙(1999)에 의하면 자아존중감이란 자신을 가치 있는 존재로 보는 긍정적인 평가 차원으로서 지속성이 있는 개인적 판단이라고 하고 있으며, 이훈진(1999)은 자아존중감이란 자신에 관한 부정적 혹은 긍정적 평가와 관련되는 것으로써 자기 긍정의 정도와 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도를 의미한다고 말하고 있다.

이상에서 살펴본 자아존중감의 개념을 종합해 보면 이러한 자아존중감은 ‘인간이 살아가는데 있어 타인과의 관계에서 자기 스스로 자신을 얼마나 소중하게 생각하고 어떻게 행동하는가를 결정하는 데 영향을 미치는 것’으로 결국 자신의 가치에 대한 자기평가라고 정의할 수 있다.

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

김석기(2000)에 의하면 자아존중감이 높은 청소년은 모든 일에 활동적이고 거리낌없이 자기의 생각을 표현하며 다른 사람과의 토론에서 자기의 의견을 적극적으로 발표하고, 사회생활에 협동적이며, 대외적인 활동에서도 창조적으로 활동하고, 자신의 판단과 능력을 믿으며, 지도자적 역할을 한다고 한다. 반면에, 자아존중감이 낮은 청소년은 사회 활동에서 집단에 참여하지 않고 절망적이고, 억압되어 소심하며, 자신의 판단과 능력에 대하여 회의적이며,

사회적 접촉을 갈망하긴 하지만 이를 실천하지 못하며 오히려 서투르게 시도하다가 동료들로부터 더 멀리 소외되는 수가 많다고 하였다.

Coopersmith(1967)는 자아존중감이 높은 사람은 자기 스스로를 가치 있는 중요한 사람이라고 생각하며 그리고 적어도 자기 나이 또래와 자기 정도의 교육수준에 있는 다른 사람보다 훌륭하다고 생각한다. 새로운 과업을 즐기며 자신이 하는 모든 일은 일반적으로 높은 질의 것이며 자기가 원하는 것은 가치 있고 장래에 커다란 도움이 될 수 있는 것이라 본다. 반면에, 부정적 자아존중감을 가진 사람의 특징은 자기 스스로를 아주 중요한 사람이라고 생각하지 않는다. 자기의 생각과 능력에 확신이 없으며 다른 사람들의 생각과 과업이 자신의 것보다 훌륭하다고 생각한다.

이렇게 인간의 행동 특성에 중요한 영향을 끼치는 자아존중감의 발달에 기여하는 중요한 요인으로서 Coopersmith(1981)는 네 가지를 제안하였다. 첫째는 의미 있는 타인이다. 한 개인의 삶 속에서 의미 있는 타인으로부터 받는 존중·수용 그리고 관심은 큰 영향을 미친다는 것이다. 둘째, '사회적 성공'은 자아존중감의 기초를 형성한다는 것이다. 이것은 개인이 공동체 안에서 경험한 개인적 성공과 지위에 대하여 의미 있는 것으로 간주하는 영역에서의 달성을 의미한다.

셋째, 한 개인이 자신에게 의미 있는 것으로 간주하는 영역 내의 열망으로 성공, 승인 등의 경험은 개인의 목표와 가치가 그 가치 영역 내의 열망을 통해 여과되어 재구성되고 해석된다. 넷째, 개인이 자아존중감의 손상에 대처하기 위한 방법으로 통제와 방어가 있는데 개인의 자아존중감 손상이나 가치 저하에 반응하는 이 방법을 사용하는 능력은 무력감, 불안 등의 경험을 줄이고 개인적인 평정을 유지하는데 도움이 된다고 하였다.

Akin 등(1990)은 자아존중감은 사람이 계속적으로 자기 자신에 대하여 스스로 내리는 평가로써 항상 변화하는 축적물의 감정적 결과이며 이런 평가는 사람이 자기 자신을 보는 방법과 신체적 특징, 모든 영역에서의 학습능력, 재능, 기능, 성격 특성, 다양한 집단 속에서의 지휘 등과 같은 수많은 개인적

특성에 관하여 자기자신을 생각하는 방법에 기초하고 있다고 하면서 자아존중감은 계속적으로 변화한다고 주장하였다.

Rosenberg(1979)는 자아존중감을 다음 네 가지 원리에 의해 형성된다고 주장했다. 첫째, 반영된 평가로서 사람은 타인이 자신에 대해서 갖는 태도에 영향을 받으며 시간이 경과함에 따라 타인이 보는 대로 자신을 보게 된다는 것을 의미한다. 여기에서 반영된 평가의 과정은 다음 세 가지 요소가 통합된 것으로 본다. 즉, 실제로 다른 사람의 평가인 직접적인 반영과 이에 대한 행위자의 인식된 자아, 그리고 사회전체의 반영인 일반화된 자아라고 할 수 있다. 그러면서도 이들 요소 중 자아존중감의 형성에 보다 중요한 것은 실제로 타인의 평가보다는 행위자가 그것을 어떻게 인식하느냐가 더 중요하며 한 두 사람의 태도보다는 사회전체의 태도가 더 중요하다. 그러므로 이 원리에 따르면 지속적인 상호작용을 맺고 있는 다른 사람이 자신을 가치 있게 평가해 준다면 스스로도 가치 있게 보게 된다는 점이다. 둘째는 사회적 비교로써 다른 집단 혹은 사회범주에 속해 있는 사람들과 자신을 비교해 봄으로써 자신을 평가하고 판단한다는 점이다.

셋째는 자아귀인으로 이 원리는 인간이 자기의 태도, 감정 및 심리적 상태를 알 수 있게 되는 것은 자신의 행위나 또는 그 행위가 일어나고 있는 환경을 관찰함으로써 가능하다고 주장한다. 자아귀인이란 자신의 행위나 행위로 인하여 생긴 결과를 관찰하고서 이 현상의 원인을 자신에게서 찾고 결국 자신의 성향에 관해 결론을 내리는 것을 의미한다. 마지막으로 자아개념의 각 요소들은 단순히 집적되어 있는 것이 아니라, 위층적 구조를 가지고 있기 때문에 자아개념 내의 각 요소가 지니는 상대적 중요성이 자아존중감 형성에 고려되어야 한다. 즉, 어떤 요소는 개인 관심의 핵심을 차지하는 반면에 어떤 것은 주변적 역할을 하는 데 인간의 구조 안에서 중요한 위치를 차지하고 있는 요소가 그 사람의 자아존중감 형성에 더 크게 기여한다는 것이다.

위에서 살펴본 것처럼 자아존중감의 특성과 발달요인을 종합하여 살펴보면, 자아존중감이 높은 사람은 자신에 대한 신뢰와 창조적인 사고를 갖고 있

으며 진취적이고 자신의 삶에 대한 주도권을 즐기나 반면에 자아존중감이 낮은 사람은 자기자신을 쓸모 없고, 무가치하며 부적응적인 삶을 영위하고 스스로를 인정하는 삶을 누릴 수 없게 된다고 볼 수 있다. 따라서 자아존중감은 인간의 행동 특성에 중요한 영향을 끼친다고 볼 수 있으며 인간관계는 물론 학교, 사회적인 적응과도 관계가 깊다고 볼 수 있다.

또한 발달적 측면에서의 자아존중감은 주변환경과의 상호작용 또는 개인의 학습이나 경험을 통하여 형성·발달된다고 볼 수 있다. 따라서 학교생활에서의 교사 및 친구와의 상호작용 더 나아가 사회생활에서 의미 있는 타인들의 존중, 수용, 관심, 격려 등은 청소년들에게 긍정적 자아존중감을 형성시키는 중요한 요인이라고 할 수 있다.

이러한 자아존중감은 주변환경과의 상호작용을 통하여 형성·발달되는데 일반적으로 4가지 영역으로 분류하여 설명하고 있다(한혜자, 1991; 최보가, 전귀연, 1993; 김은영, 2000).

최보가·전귀연(1993)은 자아존중감은 인간의 행동 특성에 영향을 주어 사회적 적응과 관계가 깊다고 보고 자아존중감 척도를 개발하는 과정에서 자아존중감의 하위영역을 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학업적 자아존중감, 가정적 자아존중감으로 분류하였다.

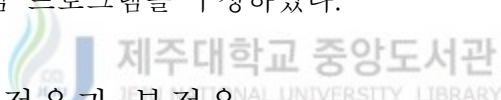
첫째, 일반적 자아존중감(*general self-esteem*)으로 이는 자신에 대해 갖는 자아상을 말한다. 자신의 일반적인 생활에 대해 어느 정도 가치 있고 보람있다고 생각하는지를 알아보는 척도로서, 자아존중감이 높은 사람은 진취적이고 활력있는 삶을 전개하는 반면, 자아존중감이 낮은 사람은 자신을 쓸모 없고 무가치하며 약하다고 생각하여 스스로를 학대하고 열등감을 갖는 특성을 보인다.

둘째, 가정적 자아존중감(*home self-esteem*)으로 이는 가정적 상태에 대한 자신의 느낌과 태도를 말한다. 가정에서 긍정적인 양육을 받으면 정상적인 자아존중감의 구실을 하지만 부정적인 양육을 받으면 자아존중감이 왜곡되어 복종, 죄책감으로 바뀌게 된다.

셋째, 사회적 자아존중감(social self-esteem)으로 이는 동료, 기타 중요한 타인과의 관계에서 느끼는 자신에 대한 태도를 말한다. 이 영역에서 자아존중감이 높은 사람의 특성은 주위 환경이나 사회적 관계에서 안정감을 느끼며 소속감을 갖지만, 자아존중감이 낮은 사람은 대체로 자신의 여러 가지 대인 관계에서 난처함과 불안감을 느끼게 된다.

넷째, 학업적 자아존중감(academic self-esteem)으로 이는 학교와 학습에 대한 자신의 인지적인 능력에 대하여 갖는 자아상이다. 이 영역에서 자아존중감이 낮은 사람은 학업과 관련하여 타인의 성공보다 자신의 성공을 불편하게 생각하여 성공을 회피하는 경향이 있다.

이상으로 자아존중감을 구성하는 하위요인은 일반적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학업적 자아존중감으로 구분하여 살펴보았다. 따라서 본 연구에서는 위의 네 가지 영역에 토대를 두고 학교생활 적응을 위한 자아존중감 프로그램을 구성하였다.



2. 학교생활의 적응과 부적응

변화하는 사회적 환경 속에서 바르게 적응할 수 있는 힘을 길러 나가는 중요한 역할을 의도적으로 행하고 있는 기관이 학교라고 할 때 학생들의 학교 생활이 무엇보다도 선결되어야 할 것이다.

사회가 현대화되고 산업화됨에 따라 학교교육이 사회적 지위상승의 수단으로 이용되는 경우가 지배적이기 때문에 청소년의 학교생활에서의 성공은 곧 사회생활이 성공으로 이어지는 경향이 있다. 학교에서의 실패가 반드시 인생의 실패를 의미하지는 않는다 하더라도 성공의 가능성이 그만큼 줄어드는 것이라고 할 수 있다(유재승, 2000).

교육이 이루어지는 장을 크게 셋으로 나누어 가정, 학교, 사회로 볼 수 있다. 그 중 학교에서 학생이 받는 교육적 영향을 통틀어 학교생활이라 한다. 넓은 의미로는 학교에서의 비교육적 영향도 학교생활에 포함된다. 학교생활

은 가정생활, 사회생활과 종적·횡적 관계가 있다. 학생들은 교과활동, 특별활동, 기타 체육대회, 소풍, 자치회, 여행 등을 통하여 학교생활을 하게 된다. 학교생활 속에는 학생과 교사와의 관계, 학생 상호간의 관계가 있고, 학급생활 등도 학교생활을 구성한다(교육학사전 편찬위원회, 1965).

이훈진(1999)은 학교생활이란 학생들이 학교에서 받는 교육적 총체를 말하며, 넓은 의미로는 비교육적 영향도 학교생활이라 할 수 있다.

학생들은 학교에서 교과활동, 특별활동 및 기타 행사 등을 통하여 학교생활을 하게 되며, 학교생활의 구성요소로는 학생과 교사와의 관계, 학생 상호간의 관계가 있다.

따라서 학생들이 교과활동, 학급활동, 특별활동 기타 행사 등에서 자기의 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 조화 있는 관계를 유지하며, 교사 및 학생들과의 관계가 잘 조화되어 만족스러운 상태에 있을 때 학교생활 적응이 잘 되었다고 정의할 수 있다.

이러한 학교생활에 대한 영역을 살펴보면, 문선모(1977)는 학교생활 영역에 관한 여러 가지 선행 연구에서 중학생의 학교생활 적응 척도의 영역을 ① 교사 관계 ② 교우관계 ③ 인지 기술 ④ 수업 참여 ⑤ 자기 통제로 총 25개 문항으로 구성하여 5지 선다형 평정 척도를 사용하였다.

다음으로 연구용 검사를 살펴보면 오만록(1984)은 초등학생과 중학생들의 학교 장면에 대한 태도를 측정하기 위한 도구의 하위영역을 ① 학업에 대한 태도 ② 교우에 대한 태도 ③ 교사에 대한 태도 ④ 학교에 대한 태도의 영역으로 구분하고 25개 문항에 대하여 2단계 척도로 제작 활용하였다.

본 연구에서 사용한 학교생활 적응 검사는 김정환(1981)의 학교 관련 태도 측정도구와 이상필(1990)의 학교생활 적응 척도의 영역을 참고로 하여 이영선(1997)이 적용한 학교생활 적응 척도를 본 연구자가 연구목적에 맞게 재구성한 것으로 5개의 하위 요인(교사-학생관계, 교우관계, 학교수업 관계, 학교환경, 학교행사 참여)을 측정하는 40개의 문항으로 구성되어 있다. 점수가 높을수록 학생이 학교생활 적응을 잘하는 것을 의미한다.

한편, 학교생활 적응에 대해 살펴보기 전에 적응, 부적응에 대해 고찰해보

면, 적응이란 말의 어원은 영어의 동사 Adjust로 라틴어의 방향을 나타내는 접두사 “ad”와 형용사 ”just“의 합성어에서 왔다. 따라서 이 말은 생활체가 올바른 방향으로 가도록 환경과 만족한 관계를 갖는 것을 의미한다(김혜경, 2000, 재인용).

Piaget는 개체의 적응 과정을 동화와 조절로 보고, 인간은 상황에 따라서 환경을 자신에 맞게 변화시키거나 환경의 요구에 맞도록 자신을 변화시켜야 한다고 언급하고 있다. 적응을 단지 환경적 요구에 수동적으로 일치시키는 소극적 의미보다는 자신과 환경과의 역동적 관계를 명확히 고려해 현실적인 목표를 설정하여 적극적으로 달성하려는 창조적 과정으로 이해해야한다고 보고 있다(유재승, 2000, 재인용).

임승권(2000)은 유기체가 주어진 환경과 균형 있고 조화로운 관계를 유지하기 위하여 생물학적으로 혹은 심리·사회적으로 문제를 융통성 있게 해결해 나아가는 일체의 행동과정을 적응이라고 하고 있다.

이광민(1998)은 적응 과정에는 두 가지 의미가 있는데 그 하나는 실제의 요구에 대한 순응(adaption)이고, 다른 하나는 개체의 욕구와 환경과의 조화를 이루어 욕구를 만족해 나가는 행동 과정으로 욕구의 좌절이나 갈등을 합리적으로 해결해 나가는 행동 과정이며 이 두 가지면은 별개의 것이 아니고 두 가지가 서로 병행되어 나타난다는 것이다.

김은영(2000)은 적응이란 개인과 환경과의 관계를 나타내는 개념으로서 일률적으로 정의를 내리기는 어렵지만 개인이 대인관계에 있어서나 사회 규범에 대하여 적절하고 조화 있는 행동을 하며 정상적인 생활을 하고 자기자신도 만족하는 경우를 적응이라고 하였다. 즉, 인간이 환경에 적응하고 통제하여 조화를 이루는 과정, 개체와 환경간에 균형 있고 조화로운 관계를 유지해 나가는 행동과정이라고 하였다.

이러한 적응에 반하여, 부적응에 대하여 살펴보면, 이시은(1997)은 부적응이란 개체와 환경과의 관계에서 역학적인 균형과 조화를 잃은 나머지 좌절, 불안, 갈등, 불만족 등 부정적 정서를 경험하는 상태라고 볼 수 있으며 개개

인의 적응적인 행동들이 통합되어 있지 않거나 통합되어 있지 않는 행동들이 빈번히 일어날 때 생기는 현상이라고 보고 있다.

유재승(2000)은 부적응이란 개인의 사회생활을 해나가는 데 있어서 다른 사람과의 관계나 그 사회의 질서, 규범에 조화되지 못하여 장애가 될 뿐 아니라, 자신의 발전에도 바람직하지 못한 상태를 부적응이라고 한다. 즉, 부적응은 개인이 주위환경과 사회 규범 및 요구에 적응하지 못하든지 또는 타인에게 인정을 못 받고 갈등과 불만이 고조되어 마음이 편치 못한 상태라는 것이다.

Lazarus(1984)는 부적응의 특성을 첫째, 장기간의 심리적 불쾌감의 존속으로 만성적으로 불안하거나 심리적으로 우울한 상태여서, 자신의 생활이 정상이 아니라는 것을 실감나게 인식하고 있다. 둘째, 현실을 왜곡하는 인식부족의 현상을 보이면 지적 효율성의 퇴보현상이 있다. 셋째, 신체기능의 장애와 신체조직 손상의 현상을 보이기도 한다. 넷째, 사회적 규범과 질서로부터 이탈하여 사회적 관습으로부터 도피하게 된다고 보고 있다(강중훈, 1997, 재인용).

이러한 부적응 행동의 원인은 간단히 제시하기는 어려우나 지금까지 보고된 바에 따르면 부적응 행동의 요인은 크게 개인적인 요인과 환경적 요인으로 구별된다. 개인적 요인으로는 신체적 결함, 질병, 정신질환, 유전 등의 기질적 요인, 욕구 충족이 내외적인 조건에 의해 지연되거나 좌절된 경우에 욕구불만에 의한 심리학적 요인, 불안이나 공포, 적대감이나 죄책감, 가족원으로부터의 지나친 기대 등 심리적 긴장으로 인한 부적응 등을 들 수 있으며 환경적 요인으로는 한 개인을 둘러싼 가정환경, 학교환경, 지역사회 환경 등의 요인으로 나눌 수 있다(정희정, 1999, 재인용).

이상을 종합해 볼 때 바람직한 적응이란 주어진 환경에 내맡기는 수동적이고 소극적인 관계 이상의 것으로 환경을 자발적으로 자기의 실정에 맞게 변화시키는 능동적, 적극적 의미로 볼 수 있으며, 부적응이란 복잡하고 다양한 환경과 자신의 욕구가 조화를 이루지 못함으로써 긴장과 갈등, 그리고 불만족감이 생기게 되고 이로 인해 일상생활에 지장을 초래하게 되는 현상이라고 볼 수 있다.

이러한 적응과 부적응의 의미와 관련하여 학교생활 적응에 대해 살펴보면, 임지숙(1998)은 학교생활 적응이란 학생들이 학교의 총체적인 영향 속에서 자신의 욕구를 적절하고 바람직하게 학교생활에 적응시키는 것을 말하며, 학교생활 부적응이란 개인의 욕구가 학교내 환경과의 관계 속에서 수용 또는 만족되지 못하므로 갈등과 부적절한 행동을 보이는 것이라 정의하였다.

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

따라서 학교생활 적응이란 학생들이 학교생활 속에서 여러 가지 문제를 합리적이고 효과적으로 해결하고 교육적·비교육적인 과정에 능동적으로 참여하며 그 속에서 만족감을 느끼게 되는 경우라고 말할 수 있다.

우리 나라의 학교생활 적응에 대한 연구를 살펴보면, 문교민(1994)의 연구에서 어머니의 수용, 애정적, 자율적 태도가 자녀들의 학교생활 적응을 바람직한 방향으로 이끌어 간다고 하였다.

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

학교 적응 문제는 학생의 교육에 관심을 갖는 학부모나 교사들의 지대한 관심사이며 학생이 학교생활에서 부적응으로 교육기회를 낭비하기보다 최대한으로 활용하여 잘 적응된 생활을 영위하기를 기대한다. 그러므로 학교에서 실제 학생들을 지도하는 교사로서 학교 적응 학생과 부적응 학생의 제반 심리적 내지 환경적 특성에 대한 이해가 무엇보다도 중요하고 필요할 것이다.

3. 자아존중감과 학교생활 적응과의 관계

학생들이 학교생활을 통하여 건강한 인격으로 성숙하기 위해서 자아존중감의 형성은 완수해야 하는 발달 과업이다. 청소년기가 되면 대인관계의 대상이 부모에서 또래집단이나 학교생활로 바뀌면서 부모의 의견보다는 선생님의 의견이나 친구의 말에 더 관심을 갖게 되고, 자아존중감도 또래집단이나 교사와의 관계에서 영향을 많이 받게 된다(김금순, 1997).

장호성(1987)은 자아개념이 학교적응에 미치는 효과에 관한 연구에서 담임교사는 자아개념 상위 학생이 자아개념 하위 학생에 비해 학교에 더 잘 적응하고 인지하는 경향을 보였다고 밝혔다.

Erikson(1954)은 인간의 자아발달은 일생을 두고 발달한다고 볼 수 있으나 특히 청소년기에 가장 활발히 이루어진다고 하였으며, 이 시기에 긍정적인 자아정체감을 형성하지 못하게 되면 성격형성에 장애를 초래한다고 하였다. 이러한 관점에서 볼 때, 청소년 시기는 자아존중감 발달을 위한 기본적인 장이 되는 것이다. 따라서 학교생활에서 교사나 또래집단과의 만족스러운 경험은 자아존중감을 높이는 데 도움을 주지만 불만족스러운 경험은 낮은 자아존중감의 원인으로 작용한다. 학교생활에서의 소외 혹은 고립을 경험하는 청소년은 자신의 궁극적 가치인 자아존중감에 심각한 상처를 입게 된다.

민병수(1994)는 자아개념과 학교생활 적응간에 유의한 정적 상관이 있음을 보여주는 연구를 하였다. 학교생활 적응과 자아개념 사이에는 남·여학생 모두에게 유의 있는 정적 상관이 있다고 하였다. 특히 학교생활에서 다른 관계보다 학업성적이 높은 학생들이 학교생활에 잘 적응한다고 하였다. 즉, 계속해서 시험에서 좋은 성적을 얻은 학생은 교사나 또래들로부터 계속적으로 지지를 받게 되므로, 자신이 뛰어나다고 생각하여 자아개념이 높아진다고 하였다.

우리나라 청소년들을 대상으로 한 실증적 연구(오수경, 1993)에서도 비행청소년은 자기비하감, 열등감이 높고 자아긍정에 있어서 향상성이 낮으며 자아 가치감이 낮고 자기의 생활에 알맞게 적응하지 못하고 부적응과 소극적인 행

동경향을 보여주고 매사에 흥분을 잘하고 불안, 공포 등 정서적 불안이 높고, 또한 신체, 건강, 도덕, 윤리관념, 가정 및 사회체계에 대해서도 부정적이며 자기를 수용하려하지 않으며, 비행청소년은 총 자아 긍정점수가 정상소년에 비해 낮고, 도덕적 자아, 가정적 자아에서 정상집단과 비행집단간에는 유의미한 차이가 있다고 결론짓고 있다.

학교생활과 자아존중감 관계에 관한 연구에서 한미라(1997)는 초등학생 아동의 자아존중감 수준은 학교생활 부적응과 통계적으로 유의미한 상관이 있음을 밝히고 있다. 즉, 자아존중감이 높은 초등학생이 그렇지 않은 학생보다 학교생활에 잘 적응한다고 한다.

김혜경(1999)은 사회적 지지와 자아존중감이 학교생활 적응에 미치는 영향을 연구한 결과에서 자아존중감이 학교생활 적응에 미치는 일반적 영향에서 유의한 결과를 나타냈으며 자아존중감이 높을수록 학교생활에 보다 쉽게 적응하고 반면에, 자아존중감이 낮을수록 학교생활 적응도 낮아짐을 보여주었다.

자아존중감과 학교부적응의 상관관계를 밝힌 연구(이승룡, 1993, 양민철, 1995, 이태인, 1995)들을 종합해 볼 때 자아존중감이 낮은 학생들이 학업성적도 낮고 학교생활에 부적응한다는 것을 알 수 있다. 이들의 특징을 보면 장래에 대한 목표가 희박하며, 원래 나는 못난이라는 자기 자신을 비하하는 태도와 타인(교사, 친구)과의 관계에서 부정적인 피드백에 의한 낙인으로 자포자기적인 행동을 하게 되는 경우가 많다. 특히 친구관계에서 공부 잘하고 학교생활에 적응하는 친구들과는 어울리지 못하므로 처지가 비슷한 친구들끼리 모여 서로 지지하면서 부적응 행동을 강화하게 된다.

한편, Kaplan(1996)은 자아존중감이 낮아진 청소년들은 자신의 소속집단에서 기존규범을 통해서 낮은 자아존중감을 회복하기 어렵고 일탈적인 행동에 관심을 보인다고 하였다.

아동을 위한 생활지도에서 김정휘(1995)는 교사나 학생들 사이에 자극과 반응을 주고받는 상호작용에서 학생이나 교사가 배우고 가르치는 재미를 느낄 수 있으나 일방적인 과제 제시나 과제 제시 후의 무관심은 흥미를 느끼지

못하게 하며 학생의 수동적인 수업참여와 교사의 일방적인 주입식 교육은 학생을 지루하고 맥빠지게 만든다고 하였다. 또한 교사 일인당 학생수가 많은 우리나라 학급에서는 교사가 학생 개개인의 욕구에 맞추어 서로 다른 방식과 내용을 가르치고 학생의 질문이나 희망 사항을 수용할 수가 없다. 그리고 점수 위주, 성적 위주의 평가가 부모와 자식으로서의 끈끈한 대화보다는 감독관과 부하직원으로 대면해야 된다는 사실 자체가 부담스럽게 만들고 아이들 역시 지식의 즐거움을 많이 잃는다고 하였다.

송인섭(1989)은 학교생활에서 성공하지 못한 학생들이 낮은 자아존중감, 자아개념은 성취의욕을 낮게 하며, 학습 활동에서의 위축을 가져오나 동시에 긍정적인 자아개념을 가진 아동들은 학교환경에서 자신의 수행능력에 더 긍정적이고 분명한 평가를 하며, 결국 부정적이고 불확실한 자아감정을 지닌 학생들보다 원만한 학교 생활을 한다고 하였다.

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

William과 Cole(1968)은 자아개념과 학교적응에 대한 상관연구에서 긍정적인 자아개념과 학교에서의 사회적 위치, 정서적 적응, 읽기 성적 및 수학 성적과의 정적인 상관을 밝힌 바 있으며 이외에도 자아존중감이 낮을수록 학교생활에서 부적응적이며 이탈적인 행동을 많이 보였다(정유진, 1999, 재인용).

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

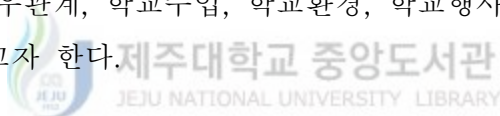
이훈진(1999)의 연구 결과에서는 남학생과 여학생간의 자아존중감 하위요인 중 학교자아존중감은 여학생이 남학생보다 더 긍정적인 것으로 나타났다. 또한 자아존중감과 학교생활 적응간의 관계를 분석한 결과 자아존중감과 학교생활 적응의 모든 하위영역에서 유의한 정적 상관을 나타냈다. 사회적 자

자아존중감과 학교생활 적응 하위요인간의 관계에서는 사회적 자아존중감이 긍정적이고 높을수록 원만한 교우관계가 이루어지며, 학교 자아존중감이 높을수록 학습활동에 잘 적응하는 것으로 나타났다.

문은식(2002)은 청소년의 학교생활 적응 관련변인의 탐색적 고찰에서 청소년들의 학교생활 부적응을 예방하고 그들의 전인적 성장을 촉진시키기 위한 방안을 수립하는 데 이론적 근거로서 심리적 변인(예: 목표지향, 자아 효능감, 성취가치, 사회-정서적 안정 등)이 학교생활 적응과 밀접하게 관련됨을 시사하고 있다.

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

따라서 본 연구에서는 자아존중감과 학교생활 적응의 하위영역인 교사와 학생간의 관계, 교우관계, 학교수업, 학교환경, 학교행사 참여에 어떠한 효과가 있는지 밝혀보고자 한다.



4. 자아존중감 프로그램

Reasoner는 자아존중감과 비행의 관계를 연구한 그의 논문에서 결론 내리기를, 범죄나 폭력의 원인은 매우 다양하고 복잡하지만 자아존중감이 관련되어 있다는 증거만큼은 확실하며, 자아존중감은 범죄 예방이나 교화, 행동 변화에 있어 모두 다 중요한 요소라고 하였다. 덧붙여 그는 범죄와 폭력에 대처하기 위한 프로그램들은 모두 자아존중감에 그 초점을 맞추어야 하며 거기에 종사하는 사람들도 모두 자아존중감이 얼마나 중요하며 그 실현을 위해 어떤 조치를 취해야 할지 알고 있어야 한다고 하였다(Reasoner, 1994).

McCurdy(1977)는 문제행동을 보이는 7학년을 대상으로 자기 자신을 가치 있는 인간으로 느끼게 하는 등의 내용을 담고 있는 자아존중감 프로그램을 실시하여 통제집단과 비교한 결과, 실험집단은 통제집단에 비해 자아존중감이

유의하게 상승하고 문제행동 비율이 유의하게 감소하였던 것으로 나타났다.

Ryan(1976)이 뉴욕에서 약물남용 청소년들을 대상으로 실시한 Project Youth는 토론, 역할 놀이, 의사결정 등의 활동을 함으로써 자아존중감의 증진을 목적으로 하는 예방 프로그램이었다. 집단 상담의 형식을 띄고 있는 이 프로그램의 실시 결과 청소년들은 자아존중감이 유의하게 향상되었을 뿐만 아니라 약물 남용의 횟수도 유의하게 감소하였다.

우리 나라의 경우, 자아존중감과 비행의 관계를 경험적으로 연구한 논문은 거의 없는 형편이며, 자아와 관련하여 프로그램이나 훈련의 처치효과를 보고한 연구들은 자아개념을 대상으로 행해진 연구들이다.

문성주(1991)는 Reasoner의 자아존중감 증진 프로그램을 부산시 여자고등학교 1학년 한 반 전체를 대상으로 실시하여 자아존중감 증진과 문제행동이 감소되는 효과를 보고하였으며, 이태인(1996)은 R. S. Morganett가 1990년에 개발한 자아존중감 증진 프로그램을 여자 중학생 8명을 대상으로 실시한 결과 실험집단의 자아존중감이 통제집단에 비해 유의하게 증가하는 것을 보고하면서 자아존중감 증진 프로그램이 학교 장면에서 어느 정도로 적용될 수 있는지에 대한 가능성을 제시하였다(정찬석, 1997, 재인용).

Palomares는 자아존중감의 구성영역을 정체성, 소속감, 목적과 능력으로 보고 정체성에서는 자기 자신을 좋아하는 방법, 자신의 독특한 능력 확인, 자신의 흥미 확인, 창의성 표현, 그리고 긍정적인 자기대화의 사용 등에 초점을 두고 있다. 소속감에서는 우정, 대인간 의사소통, 친구들의 독특성과 긍정적인 자질 인식, 그리고 가계도 작성 및 자신의 뿌리 찾기 등의 활동에 초점을 두고 있으며, 목적과 능력면에서는 문제해결의 단계, 의사결정의 과정, 목표 설정과 달성 등에 초점을 두고 있다.

본 연구의 자아존중감 프로그램은 Palomares(1991)가 개발한 자아존중감 증진을 위한 활동 프로그램을 조원성(1996)이 변안한 것, 그리고 양복실(2000)이 아동에게 적용한 자아존중감 증진 프로그램 및 정찬석(1997)이 청소년을 대상으로 적용한 자아존중감 프로그램을 참고하여 본 연구자가 수정 ·

보완하여 제작하였다. 본 프로그램은 교사가 학생들의 자아존중감을 증진시키기 위한 활동에 바로 활용이 가능하도록 과제지(Activity sheets)의 형태로 구성되어 있으며, 이론적 배경에서 밝힌 자아존중감을 증진하고 학교생활 적응을 향상시키는 데 그 목적을 두었다.

본 프로그램의 구성은 한 개인의 자아존중감이 일반적인 자아에 대한 측면과 여러 하위 영역에서의 자아존중감으로 구성되어 있다는 기존의 연구결과(최보가·전귀연, 1993; 정찬식, 1997)를 근거로 대상 학생들의 일반적인 자아존중감과 더불어 가정, 학교, 사회에서의 자아존중감을 증진시키기 위한 내용으로 구성되었다.

위와 같은 내용을 토대로 하여 회기별 프로그램은 제1회기에는 프로그램 소개 및 자기 소개를 하였다. 제2회기에는 나 자신에 대하여 있는 그대로의 모습을 생각해 보고, 주위 사람들이 나를 어떻게 평가하고 있는지에 대하여 생각해 봄으로써 나의 참모습과 진실로 원하는 것을 알 수 있도록 하였다. 또한 내가 진실로 원하는 것이 무엇인지 과제지에 솔직하게 적어 보게 하였다.

제3회기에는 다양한 나의 역할에 대해 생각해 보는 시간으로 내가 다른 사람에게 기대하는 역할, 내가 다른 사람에게 기대하는 역할을 찾고 생각해봄으로써 나란 존재의 가치를 깨닫도록 하였다. 제4회기에는 자기 친구들의 얼굴과 성격을 곰곰이 생각해 보고 각각의 친구에게 알맞은 낱말이나 하고 싶은 말을 써 봄으로써 자신의 친구관계를 살펴보고 자신을 돌아보는 여행이 되도록 하였다.

제5회기에는 자신이 가장 존경하는 위인을 정하고 왜 그 분이 훌륭한지 본받을 점은 무엇인지 생각해 보고 대부분 고난과 역경 속에서도 좌절하지 않고 강한 의지로 힘든 일들을 이겨낸 위인들을 본받아 어려움을 극복하는 자세를 갖도록 하였다. 제6회기에는 ‘나는 할 수 있다’ 라고 생각하기 때문에 할 수 있다는 것, 자신의 흥미, 적성, 장점, 가치관 등을 생각하면서 자신의 인생을 구체적으로 설계해 보는 기회를 갖도록 하였다. 제7회기에는 자신의 성공담을 이야기해봄으로써 자신의 장점이 무엇인지 다시 한번 알게 되고 자

신이 독특한 존재임을 알게 되어 자신감을 키울 수 있도록 하였다. 제8회기에는 친구의 장점을 찾아 적고 칭찬해 주는 시간으로 다른 사람에게 비쳐진 나의 장점 또는 강점을 통하여 새로운 면을 발견하고 자아존중감을 향상시킬 수 있도록 하였다.

제9회기에는 학생들에게 과거보다는 현재의 중요성을, 또 현재보다는 미래 지향적 의지를 고취하는 데 중점을 두었다. 따라서 ‘미래의 나’에게서 긍정적 자아상을 발견하게 하고 그 때의 활력 있는 자기 모습을 예견할 수 있도록 하였다. 제10회기에는 나의 소중한 가족에서는 가족들이 각각 하는 일, 취미, 하고 싶은 말 등을 적어 보고 자기자신을 아껴주고 보호해주는 사람과 그 내용을 적어봄으로써 자기가 혼자만이 아니라는 사실을 깨닫고, 이들에게 자기가 어떻게 보답해야 할 지를 생각해 보게 하였다. 제11회기에는 자기 자신이 스스로에게 하고 싶은 말, 프로그램을 통해 새롭게 느낀 점, 자신의 목표를 이루기 위해 어떤 노력을 할 것인지 등 자신에게 자신감을 불어넣어 줄 수 있는 편지를 써 보게 하였다.

제12회기에는 앞으로의 생활에서 본 프로그램을 계속적으로 참고하고 적용 하도록 하게 하며, 자신이 소중할수록 친구도 가족도 주변사람도 모두 소중한 존재라는 인식 하에 서로를 존중하는 생활을 하도록 강조하였다. 그리고 프로그램에 참여한 후의 자신의 변화나 느낌, 앞으로의 생활에서의 다짐 등 소감문 작성을 하도록 하였다.

Ⅲ. 연구 방법 및 절차

이 장에서는 연구방법 및 절차를 제시하기 위해 연구대상, 실험설계, 연구 절차, 측정도구, 자료처리에 대해 언급한다.

1. 연구 대상

이 연구의 대상은 제주도 소재 J중학교 2학년 남학생 150명 중에서 선정된 20명이다. 연구 대상을 선정하기 위하여 2학년 4개 학급 150명을 대상으로 자아존중감과 학교생활 적응 검사를 실시하였다. 결과 검사별 최대 점수의 50%를 낮은 것으로 보아 이 점수에 해당하는 30명을 우선 선정하였다. 30명 중 다시 무선 표집의 방법으로 20명을 선정하고 상담을 희망하는 학생 10명을 상담집단으로 구성하고 나머지 10명을 비교집단으로 구성하였다.

2. 연구 설계

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

<표 Ⅲ-1> 연구 설계의 구성

상담집단	O ₁	X	O ₂
비교집단	O ₃		O ₄

O₁, O₃ : 사전 검사

O₂, O₄ : 사후 검사

X : 자아존중감 프로그램 적용

3. 연구 절차

1) 연구의 진행 절차

이 연구의 과정은 사전검사, 상담·비교집단의 구성, 자아존중감 프로그램의 적용, 사후검사, 통계처리 및 자료분석 순으로 진행하였다. 연구대상을 선정하기 위하여 제주시에 위치한 J중학교 남학생 150명을 대상으로 자아존중감과 학교생활 적응 검사를 실시하였다. 실시 결과 각 검사별 최대 점수의 50%를 낮은 것으로 보아 이 점수에 해당하는 30명을 우선 선정하였다. 30명 중 다시 무선 표집의 방법으로 20명을 선정하고 상담을 희망하는 학생 10명을 상담집단으로 구성하고 나머지 10명을 비교집단으로 구성하였다. 상담집단에게는 자아존중감 프로그램을 실시·적용하였고, 비교집단에게는 상담 기간 중 아무런 처치도 하지 않았다.

상담 프로그램은 연구자가 직접 실시하였고, 6주간(2002년 10월 21일부터 11월 30일까지) 매주 2회(월요일, 목요일) 실시하였다. 프로그램은 12회기에 걸쳐 이루어졌으며, 한 회기마다 소요 시간은 60~80분으로 하였다.

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

2) 자아존중감 프로그램

자아존중감 프로그램은 조원성(1996)이 적용한 자아존중감 증진 프로그램과 양복실(2000)이 아동에게 적용한 자아존중감 증진 프로그램 및 정찬식((1997)이 청소년을 대상으로 적용한 자아존중감 프로그램을 참고하여 이 연구의 목적에 맞게 연구자가 수정·보완하여 재구성하였으며 각 회기별 주제와 활동 내용은 <표 III-2>와 같고 구체적인 내용은 <부록 2>에 수록하였다.

<표Ⅲ-2> 자아존중감 프로그램의 내용

회기	주제	활동내용	준비물
1	별칭짓기와 나의 소개	<ul style="list-style-type: none"> • 자기소개하기 • 별칭짓기 • 신뢰감 형성하기(게임) 	명찰 색연필 크레파스 활동자료
2	나의 참모습	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 참 모습 • 내가 진실로 원하는 것은 무엇인가 	활동자료 필기도구
3	나의 역할 알기	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 나의 역할 • 내가 다른 사람에게 기대하는 역할 • 다른 사람이 나에게 기대하는 역할 	활동자료 필기도구
4	우리반 나무 만들기	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 친구관계 살펴보기 • 친구에게 해주고 싶은 말 	활동자료 필기도구 색종이
5	내가 본받고 싶은 사람은	<ul style="list-style-type: none"> • 내가 존경하는 위인 소개하기 • 깨닫게 된 점을 생활 속에서 실천하기 	활동자료 필기도구
6	나는 할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 자신이 이루고 싶은 것 생각해 보기 • 자신의 흥미, 적성, 장점, 가치관 구 체적으로 설계해 보기 	활동자료 필기도구
7	내가 했던 자랑스러운 점	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 과거 성공담 이야기하기 • 자신의 현재 자랑스럽게 생각하는 일 이야기 하기 	활동자료 필기도구
8	친구의 좋은 점 칭찬하기	<ul style="list-style-type: none"> • 타인으로부터 장점세례 받기 • 느낀 점 나누기 	활동자료 필기도구 색종이
9	나의 과거, 현재, 미래	<ul style="list-style-type: none"> • 과거보다는 현재, 현재보다는 미래의 중요성을 고취 • ‘미래의 나’에서 긍정적 자아상 발견 	활동자료 나의 과거, 현재사진 필기도구
10	나의 소중한 가족	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 가족에 대해 돌아보기 • 가족의 소중함 느끼기 	활동자료 가족사진 필기도구
11	나에게 쓰는 편지	<ul style="list-style-type: none"> • 스스로에게 하고 싶은 말, 자신감을 불어 넣어 줄 수 있는 말을 편지를 통해 써 보기 	편지지 필기도구
12	마무리 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 평가 • 집단원들에 대한 피드백 주고 받기 • 소감문 작성하기 	활동자료 필기도구

4. 측정 도구

1) 자아존중감 검사

본 연구에서는 자아존중감의 측정을 위해 Coopersmith(1967)가 제작한 Self-Esteem Inventory를 윤정혜(1992)가 번안해서 사용한 것을 그대로 사용하였다. 이 검사지는 25개 문항으로 된 필답검사, 자기 보고식 검사로서 “그렇다”, “아니다”로 나타낸다.

이 척도는 몇 가지 영역-자기비하, 가족과의 관계, 지도력과 인기, 자기 주장과 불안 등의 내용이며, 자신에 대한 태도를 평가하기 위한 척도이다. 또 이 척도는 모든 연령층에서 사용이 가능하다.

본 척도에 대한 Cronbach- α 계수에 의한 신뢰도는 .90이다. 이 검사도구는 모두 25개 문항으로 긍정적인 내용 11개와 부정적인 내용 14개로 이루어져 있다. 점수는 문항 진술문의 긍정·부정에 따라 달라지며 평가기준에 따라 1점씩 주게 되어 있다. 점수의 범위는 최소 0점에서 최대 25점이며 점수가 높을수록 자아존중감이 높다. 자아존중감 척도의 유형별 문항은 <표Ⅲ-3>과 같다.

<표Ⅲ-3> 자아존중감 척도의 유형별 문항

유형	문항번호
긍정적 문항	3, 4, 8, 9, 10, 12, 14, 19, 20, 24, 25
부정적 문항	1, 2, 5, 6, 7, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23

2) 학교생활 적응 검사

연구에서 사용한 학교생활 적응 검사는 김정환(1981)의 학교 관련 태도 측정 도구와 이상필(1990)의 학교생활 적응 척도의 영역을 참고로 하여 이영선(1997)이 적용한 학교생활 적응 척도를 본 연구자가 연구목적에 맞게 재구성한 것으로 교사-학생관계, 교우관계, 학교수업 관계, 학교환경, 학교행사참여 5개 영역의 적응을 40개 문항을 통해 측정하였다.

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

학교생활 적응 검사의 신뢰도 Cronbach α 계수는 .83이다. 하위요인별 문항 번호와 문항 수는 <표Ⅲ-4>와 같다.

<표Ⅲ-4> 학교생활 적응 진단 척도의 문항 구성

하위 요인	문항 번호	문항수
교사-학생관계	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36	8
교우관계	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37	8
학교수업	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38	8
학교환경	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39	8
학교행사참여	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40	8

5. 자료 처리

자료의 분석은 SPSS/PC⁺ 전산 프로그램에 의하여 기호화, 전산 처리, 통계적 해석 등의 순으로 처리하였다.

본 연구의 목적을 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 처치 전후 자아 존중감과 학교생활 적응 검사를 실시한 후 평균과 표준편차를 구하였고, 비교집단과 상담집단의 평균의 차를 검증하기 위해서 t검증을 실시하였으며, $p < .01$ 과 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이가 나타나는지 검증하였다.




IV. 연구결과 및 해석

이 장에서는 자아존중감 프로그램이 중학생의 학교생활 적응에 미치는 효과를 알아보기 위하여 프로그램 투입 전의 상담집단과 비교집단의 사전검사와 프로그램 투입 후의 사후검사의 차이로 비교·검증하여 프로그램의 효과를 분석하였다.

1. 연구 대상에 대한 동질성 검증

1) 상담집단과 비교집단 간의 자아존중감의 동질성 검증

자아존중감에 대한 상담집단과 비교집단간의 동질성을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 산출하여 t검정한 결과는 <표IV-1>과 같다.


제주대학교 중앙도서관
 JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY
 <표IV-1> 자아존중감 사전검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	10	9.40	3.57	.49
비교집단	10	8.70	2.79	

2) 상담집단과 비교집단 간의 학교생활 적응의 동질성 검증

상담집단과 비교집단의 학교생활 적응에 대한 동질성을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 산출하여 차이를 검증한 결과는 <표IV-2>와 같다.

<표IV-2> 학교생활 적응 사전검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	10	97.40	11.47	-.77
비교집단	10	102.60	17.91	

3) 상담집단과 비교집단 간의 학교생활 적응 하위요인의 동질성 검증
 학교생활 적응의 각 하위요인에 대한 두 집단 간의 동질성을 알아보기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 차이를 검증한 결과는 <표IV-3>과 같다.

<표IV-3> 학교생활 적응 하위요인의 사전검사 비교

하위요인	집단	N	M	SD	t
교사학생관계	상담집단	10	19.80	2.88	-.19
	비교집단	10	19.20	3.97	
교우관계	상담집단	10	18.20	2.62	-1.28
	비교집단	10	19.60	2.27	
학교수업	상담집단	10	18.90	3.78	-.34
	비교집단	10	19.60	5.30	
학교환경	상담집단	10	21.20	3.08	-.69
	비교집단	10	22.60	5.60	
학교행사참여	상담집단	10	20.20	3.29	-.88
	비교집단	10	21.60	3.78	

<표IV-1>의 자아존중감 사전검사 비교 및 <표IV-2>의 학교생활 적응 사전검사 비교와 <표IV-3>의 학교생활 적응 하위요인의 사전검사 비교에서 보는 바와 같이, 두 집단 간의 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않아 동질 집단으로 간주되었다.

2. 가설 검증

1) 자아존중감 사후검사의 차이 검증

가설1 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 자아존중감이 유의하게 높을 것이다.

본 연구의 가설을 검증하기 위하여 자아존중감 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 자아존중감이 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-4>와 같다.

<표IV-4> 자아존중감 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	10	14.50	5.72	2.47*
비교집단	10	9.70	2.26	

(*p<.05)

<표IV-4>에서 보는 바와 같이, 상담집단(M=14.50)과 비교집단(M=9.70) 간의 자아존중감 전체의 사후검사 비교 결과는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=2.47, p<.05). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단 학생들의 자아존중감은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다. 따라서 자아존중감 프로그램은 중학교 학생들의 자아존중감을 증진시키는데 효과가 있음을 시사해 주는 것이라고 볼 수 있다.

2) 학교생활 적응 사후검사 차이 검증

가설2 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 학교 생활 적응이 유의하게 높을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 학교생활 적응에 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 분석한 결과는 <표IV-5>와 같다.

<표IV-5> 학교생활 적응의 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	10	121.30	7.82	3.74**
비교집단	10	101.50	14.80	

(**p<.01)

<표IV-5>에서 보는 바와 같이, 학교생활 적응의 사후검사 비교는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=3.74$, $p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단의 학교생활 적응은 비교집단에 비하여 유의하게 높아졌다.

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

3) 학교생활 적응 하위요인별 사후검사 차이 검증

가설 3 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 학교 생활 적응의 하위영역이 유의하게 높을 것이다.

(1) 교사와 학생간의 관계에 대한 차이 검증

가설 3-1: 교사와 학생간의 관계가 유의하게 높을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 교사와 학생간의 관계에 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-6>과 같다.

<표IV-6> 교사와 학생간의 관계 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	10	25.30	2.87	3.71**
비교집단	10	19.80	3.71	

(**p<.01)

<표IV-6>에서 보는 바와 같이, 상담집단(M=25.30)과 비교집단(M=19.80) 간의 교사와 학생간의 관계 비교 결과는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=3.71, p<.01). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단의 교사와 학생간의 관계는 비교집단에 비하여 유의하게 높아졌다.

이런 결과는 소감문 중에서 ‘민타’가 작성한 “선생님이 멀게 느껴졌는데 친해진 것 같고”라고 했듯이 교사와 학생간의 관계가 긍정적이고 친근감 있게 작용하여 그에 대한 적응력이 향상되었음을 뒷받침해준다.

(2) 교우관계에 대한 차이 검증

가설 3-2: 교우관계가 유의하게 높을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 교우관계에 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-7>과 같다.

<표IV-7> 교우관계 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	10	24.20	2.44	2.86*
비교집단	10	20.30	3.56	

(*p<.05)

<표IV-7>에서 보는 바와 같이, 상담집단(M=24.20)과 비교집단(M=20.30) 간의 교우관계 비교 결과는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다 (t=2.86, p<.05). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단의 교우관계는 비교집단에 비하여 유의하게 높아졌다.

이 결과 자아존중감 프로그램 중 ‘우리 반 나무 만들기’와 ‘친구의 좋은 점 칭찬하기’가 원만한 교우관계를 형성하는 데 효과가 있었음을 말해 주고 있다.

(3) 학교수업에 대한 차이 검증

가설 3-3: 학교수업이 유의하게 높을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 학교수업에 유의한 차이를 보이는데 이를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-8>과 같다.

<표IV-8> 학교수업 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	10	24.70	3.59	3.52**
비교집단	10	19.00	3.65	

(**p<.01)

<표IV-8>에서 보는 바와 같이, 상담집단(M=24.70)과 비교집단(M=19.00) 간의 학교수업에 대한 결과는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=3.52, p<.01). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단의 학교수업에 대한 적응은 비교집단에 비하여 유의하게 높아졌다.

이 결과 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 학업적 자아존중감이 높아져 학습활동에서도 성공에 확신을 가질 수 있게 되었다.

(4) 학교환경에 대한 차이 검증

가설 3-4 : 학교환경이 유의하게 높을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 학교환경에 유의한 차이를 보이는데 이를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-9>와 같다.

<표IV-9> 학교환경 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	10	25.40	2.50	3.40**
비교집단	10	21.30	2.87	

(**p<.01)

<표IV-9>에서 보는 바와 같이, 상담집단(M=25.40)과 비교집단(M=21.30) 간의 학교환경에 대한 결과는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=3.40, p<.01). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단의 학교환경에 대한 적응은 비교집단에 비하여 유의하게 높아졌다.

이 결과 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 자기와 환경사이의 조화적인 관계를 유지하는 역동적인 적응력이 증가되었다.

(5) 학교행사 참여에 대한 차이 검증

가설 3-5 : 학교행사 참여가 유의하게 높을 것이다.

자아존중감 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 학교행사 참여에 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-10>과 같다.

<표IV-10> 학교행사 참여 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	10	21.70	4.74	.30
비교집단	10	21.10	4.23	

<표IV-10>에서 보는 바와 같이, 학교행사 참여에 대한 사후검사 비교는 상담집단의 평균 점수(M=21.70)가 비교집단의 평균점수(M=21.10) 보다 높게 나타났으나 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

이 결과는 앞서 밝힌 교사-학생간의 관계, 교우관계, 학교수업, 학교환경 적응 영역은 다분히 개인과 관계된 영역이지만 학교행사 참여 영역은 집단과 관계된 영역이라 요즘 개인주의의 사고가 발달되어 있는 청소년들에게는 그 다지 영향을 주지 못한다는 것을 시사해주고 있다.

위의 연구결과를 종합하여 표로 제시하면 다음과 같다.

프로그램을 투입 받은 상담집단과 프로그램 투입이 없었던 비교집단 간의 학교생활 적응 사후점수에서 차이를 보이는지 차이 검증을 한 결과는 <표IV-11>과 같다.

<표IV-11> 상담집단과 비교집단의 학교생활 적응 사후검사 차이 검증

구분		N	M	SD	t
교사-학생관계	상담집단	10	25.30	2.87	3.71**
	비교집단	10	19.80	3.71	
교우관계	상담집단	10	24.20	2.44	2.86*
	비교집단	10	20.30	3.56	
학교수업	상담집단	10	24.70	3.59	3.52**
	비교집단	10	19.00	3.65	
학교환경	상담집단	10	25.40	2.50	3.40**
	비교집단	10	21.30	2.87	
학교행사참여	상담집단	10	21.70	4.74	.30
	비교집단	10	21.10	4.23	
학교생활 적응 전체	상담집단	10	121.30	7.82	3.74**
	비교집단	10	101.50	14.80	

(*p<.05, **p<.01)

<표IV-11>에서 보는 바와 같이 학교생활 적응 사후검사 결과에 대하여 살펴보면 자아존중감 프로그램을 통해 상담집단 학생들의 학교생활 적응 전체 점수(M=121.30)가 비교집단 학생들의 전체 학교생활 적응 점수(M=101.50)보다 높게 나타났고 통계적으로도 유의한 차이를 보이고 있다(t=3.74, p<.01).

학교생활 적응의 각 하위요인별로 살펴보면 자아존중감 프로그램을 실시한 상담집단 학생들의 학교생활 적응의 하위영역 중에서 교사와 학생(t=3.71, p<.01), 교우관계(t=2.86, p<.05), 학교수업(t=3.52, p<.01), 학교환경(t=3.40, p<.01)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 따라서 자아존중감 프로그램은 상담집단에 참여한 학생들의 학교생활 적응 하위요인에 부분적으로 긍정적인 효과를 가져 왔다고 볼 수 있다.

V. 요약 · 결론 및 제언

1. 요약

이 연구는 청소년들에게 긍정적이고 자신이 가치 있는 존재라는 것을 심어주기 위한 자아존중감 프로그램을 적용하여, 이것이 자아존중감과 학교생활 적응 및 학교생활 적응의 하위 요인에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보는 데 목적이 있으며 이를 위해 설정한 가설은 다음과 같다.

가설1 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 자아존중감이 유의하게 높을 것이다.

가설2 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 학교생활 적응이 유의하게 높을 것이다.

가설3 : 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 학교생활 적응의 하위요인이 유의하게 높을 것이다.

가설 3-1 : 교사와 학생간의 관계가 유의하게 높을 것이다.

가설 3-2 : 교우관계가 유의하게 높을 것이다.

가설 3-3 : 학교수업이 유의하게 높을 것이다.

가설 3-4 : 학교환경이 유의하게 높을 것이다.

가설 3-5 : 학교행사 참여가 유의하게 높을 것이다.

가설의 검증과정은 사전검사, 상담집단과 비교집단의 구성, 자아존중감 프로그램의 적용, 사후검사, 통계처리 및 자료분석의 순으로 진행하였다.

사전검사는 제주도 소재 J중학교 2학년 150명의 남학생을 대상으로 자아존중감과 학교생활 적응 검사를 실시하고 각 검사별 최대 점수의 50%를 낮은 것으로 보아 이 점수에 해당하는 30명을 우선 선정하였다. 30명 중 다시 무선

표집의 방법으로 20명을 선정하고 상담을 희망하는 학생 10명을 상담집단으로 구성하고 나머지 10명을 비교집단으로 구성하였다.

자아존중감 프로그램은 조원성(1996)이 적용한 자아존중감 증진 프로그램과 양복실(2000)이 아동에게 적용한 자아존중감 증진 프로그램 및 정찬식(1997)이 청소년을 대상으로 적용한 자아존중감 프로그램을 참고하여 본 연구자가 수정·보완하여 구성하였다. 상담 프로그램의 실시는 연구자가 직접 매주 2회씩 6주간에 걸쳐 총 12회기를 하였으며, 한 회기마다 60~80분이 소요되었다.

본 연구에 사용된 자아존중감 검사는 Coopersmith(1967)가 제작한 Self-Esteem Inventory를 윤정혜(1991)가 번안한 것으로, 총 25개 문항으로 구성되어 있다.

학교생활 적응 검사는 김정환(1981)의 학교 관련 태도 측정도구와 이상필(1990)의 학교생활 적응 척도의 영역을 참고로 하여 이영선(1997)이 적용한 학교생활 적응 척도를 본 연구자가 연구목적에 맞게 재구성한 것으로 5개의 하위영역을 측정하는 40개 문항으로 구성되어 있다.

프로그램의 실시를 마친 후, 사전검사에 사용한 동일한 측정도구로 상담집단과 비교집단 모두에게 사후검사를 실시하였다. 자료의 분석은 프로그램의 실시 전후의 차이를 비교·분석하기 위해 SPSS/PC+ 전산프로그램을 이용하여 t검증을 하였다.

이상과 같은 과정을 통하여 얻어진 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단(M=14.50)과 비교집단(M=9.70)의 자아존중감 전체의 사전-사후검사 비교와 사후검사 차이 검증에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=2.47, p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 학생들의 자아존중감은 비교집단에 비해 유의하게 향상되었다.

둘째, 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단(M=121.30)과 비교집단

(M=101.50)의 학교생활 적응 전체의 사전-사후검사 비교와 사후검사 차이 검증에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=3.74, p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단의 학생들의 학교생활 적응은 비교집단에 비해 유의하게 향상되었다.

셋째, 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 사전-사후 학교생활 적응의 다섯 가지 영역 중에서 4개의 하위영역에서 유의한 차이를 보였다.

이를 구체적으로 살펴보면, 상담집단(M=25.30)과 비교집단(M=19.80) 간의 교사-학생간의 관계 사후검사 비교는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=3.71, p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단의 교사-학생간의 관계는 비교집단에 비해 유의하게 향상되었다.

교우관계의 상담집단(M=24.20)과 비교집단(M=20.30) 간의 사후 검사 비교는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=2.86, p<.05$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단의 교우관계는 비교집단에 비해 유의하게 향상되었다.

학교수업의 상담집단(M=24.70)과 비교집단(M=19.00) 간의 사후 검사 비교는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=3.52, p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단의 학교수업에 대한 적응은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

학교환경의 상담집단(M=25.40)과 비교집단(M=21.30) 간의 사후 검사는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=3.40, p<.01$). 따라서 자아존중감 프로그램에 참여한 상담집단의 학교환경에 대한 적응은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

학교행사 참여의 사후검사 비교는 상담집단의 평균 점수(M=21.70)는 비교집단의 평균점수(M=21.10) 보다 높았지만, 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 자아존중감 프로그램은 상담집단의 학교행사 참여

에 유의하게 향상되지 않았다.

이 연구에서 자아존중감 프로그램은 상담집단의 학생들의 자아존중감을 높이는 데 효과가 있으며 학교생활 적응 대부분의 하위요인을 높이는 데도 효과가 있는 것으로 나타났다.

2. 결 론

자아존중감 프로그램이 학생들의 자아존중감과 학교생활 적응에 어떤 효과가 있는가에 대한 연구 결과를 토대로 내릴 수 있는 결론은 다음과 같다.

첫째, 자아존중감 프로그램은 학생들의 자아존중감 향상에 효과가 있다.

둘째, 자아존중감 프로그램은 학교생활 적응을 높이는 데 효과가 있다.

즉, 학교생활 적응의 하위영역 중에서 교사-학생관계, 교우관계, 학교수업, 학교환경 적응 향상에 효과가 있다.

위의 결론을 종합하여 보면 자아존중감 프로그램은 학생들의 자아존중감을 높이고 이런 자아존중감 향상은 학교생활 적응에 긍정적으로 도움을 준다고 말할 수 있다. 또한 자아존중감 프로그램은 학생 자신의 이해와 수용을 가져오며, 이러한 이해와 수용이 학생 자신으로 하여금 가치 있는 존재라는 인식을 심어주고 교사-학생간의 건전한 관계, 우정 있는 친구관계, 학교 수업, 학교환경에 적극적으로 적응을 할 수 있도록 돕는다고 할 수 있다. 이러한 점에서 중학교 수준의 교육현장에서 자아존중감 프로그램을 교사들이 적극적으로 활용할 수 있음을 강력히 시사해준다.

3. 제 언

위와 같은 결론을 토대로 하여 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 프로그램 적용 대상을 자아존중감이 낮은 학생들을 중심으로 실시하였는데 일반화의 가능성을 높이기 위하여 자아존중감이 높은 학생, 성별, 출생순위 등 학생들의 여러 가지 특성에 따른 적용 효과를 규명하기 위한 추후 연구가 필요하다.

둘째, 연구 결과에 비추어 자아를 긍정적으로 지각함으로써 학교생활 적응이 향상된다고 볼 때 긍정적인 자아존중감을 형성할 수 있는 심리적·물리적 환경 조성이 필요하다.

셋째, 자아존중감 프로그램 실시 후 검사 결과가 일정한 기간이 지난 후에도 유지될 수 있는지에 대해서는 본 연구에서 밝히지 못했기 때문에 프로그램 효과의 지속성에 대한 연구가 필요하다. 왜냐하면 실험처치가 진정한 교육적 효과를 갖기 위해서는 단시일 내의 변화 또는 향상보다는 지속적인 특성으로 남아 있도록 내면화되어야 하기 때문이다.

참 고 문 헌

- 강종훈(2000). 초등학생의 자아존중감과 스트레스 및 학교적응과의 관계. 석사학위논문, 홍익대학교 교육대학원.
- 교육인적자원부, 한국교육개발원(2002). 2002교육통계분석자료집.
- 교육학사전편찬위원회(1989). 교육학대사전. 서울: 교육서관.
- 김금순(1997). 학교생활 부적응 여중학생의 자아존중감 향상을 위한 학교 사회사업 실천. 석사학위논문, 경성대학교 정책정보대학원.
- 김석기(2000). 자기성장 프로그램이 중학생들의 자아존중감 및 인간관계에 미치는 효과. 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원.
- 김은영(2000). 자기성장 프로그램이 부적응아의 자아존중감에 미치는 효과. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 김정휘, 조현주 편저(1995). 아동을 위한 생활지도. 서울: 배영사
- 김혜경(1999). 아동이 지각하는 사회적지지와 자아존중감이 학교생활 적응에 미치는 영향. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 문교민(1994). 母의 양육태도와 아동의 학교적응. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 문선모(1976). 학생의 배경적 특성과 학교적응에 관한 연구. 경상대학교학생 지도연구. 제4집.
- 문은식(2002). 청소년의 학교생활 적응 행동에 관련되는 사회·심리적 변인들의 구조적 분석. 박사학위논문, 충남대학교 교육대학원.
- 민병수(1991). 학교생활 적응과 자아개념이 학교성적에 미치는 영향. 석사학위논문, 홍익대학교 교육대학원.
- 박유선(2000). 학교부적응 청소년의 자아존중감 향상을 위한 집단사회사업 프로그램의 효과분석. 석사학위논문, 부산대학교 일반대학원.
- 송인섭(1989). 인간심리와 자아개념. 서울: 양서원.

- 안영복(1984). 적응 및 부적응행동의 특징과 관계변인. 석사학위논문, 단국대학교 대학원.
- 양민철(1995). 자아개념 및 학교생활적응과 학업성적간의 관계 분석. 석사학위논문, 전북대학교 교육대학원.
- 왕복실(2000). 자아존중감 증진 프로그램이 아동의 사회적지지 및 자기지각에 미치는 영향. 석사학위논문, 전북대학교 교육대학원.
- 엄미선(1996). 학교부적응아동을 위한 통합치료 접근에 관한 연구. 사회복지리뷰. 창간호. 카톨릭대학교 사회복지연구소.
- 오만록(1984). 학업성적의 누적경험이 정의적 특성에 변화에 미치는 영향. 석사학위논문, 고려대학교 대학원.
- 오수경(1993). 집단사회사업실천이 비행학생의 자아개념에 미치는 영향. 석사학위논문, 심여자대학교 대학원.
- 왕형숙(1999). 자아존중감이 중학생의 학업성적에 미치는 효과. 석사학위논문, 경상대학교 교육대학원.
- 유재승(2000). 출석 불량학생과 정상학생의 가정환경, 자아정체감 및 학교생활 적응 비교. 석사학위논문, 충북대학교 교육대학원.
- 유영덕, 한수정(1996). 학교생활 부적응 아동의 부적응 요인 감소를 위한 학교 사회사업 집단 프로그램에 개발에 관한 연구. 태화임상사회사업연구, 제3호, 태화기독교사회복지관.
- 윤정혜(1992). 자아존중감 · 성역할 정체감 · 진로의식성숙과의 관계 연구. 석사학위논문, 숙명여자대학교 대학원.
- 이광민(1998). 아동의 스트레스 대처훈련이 자아존중감과 인간관계에 미치는 영향. 석사학위논문, 국민대학교 교육대학원.
- 이승룡(1996). 청소년기의 자아정체감과 적응력에 관한 연구. 석사학위논문, 전주우석대학교 대학원.
- 이시은(1997). 스트레스 대처양식 및 학교적응간의 관계. 석사학위논문, 홍익대학교 교육대학원.

- 이영선(1997). 초등학교 아동의 학습된 무기력과 성패귀인 및 학교생활 적응간의 관계. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 이태인(1995). 청소년들의 자아존중감 향상을 위한 집단 사회사업의 효과. 석사학위논문, 연세대학교 대학원.
- 이훈진(1999). 자아존중감과 학교생활 적응과의 관계 연구. 석사학위논문, 인하대학교 교육대학원.
- 임승권(2000). 교육의 심리학적 이해. 학지사.
- 임지숙(1998). 징계경험이 있는 중학생의 학교생활 적응 향상을 위한 집단 사회사업연구. 석사학위논문, 숭실대학교 대학원.
- 장호성(1987). 자아개념이 학교적응에 미치는 효과. 석사학위논문, 경상대학교.
- 정유진(1999). 청소년 학교생활 적응의 관련 변인. 석사학위논문, 연세대학교 대학원.
- 정찬식(1997). 자아존중감 증진 프로그램의 효과. 석사학위논문, 연세대학교 대학원.
- 정희정(1999). 자기성장 집단상담이 학교생활 적응과 자아존중감에 미치는 영향에 관한 사례연구. 석사학위논문, 숭실대학교 대학원.
- 조원성(1996). 자아존중감 증진 프로그램이 아동의 자아존중감과 학습동기에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 최보가, 전귀연(1993). 자아존중감 척도 개발에 관한 연구. 대한가정학회지.
- 한미라(1997). 아동의 자아존중감과 대인관계스트레스 및 학교생활 부적응간의 관계. 석사학위논문, 연세대학교 대학원.
- 한상철 외 4인 공저(2003). 청소년 문제행동 - 심리학적 접근-. 학지사.
- 한혜자(1991). 부모의 양육태도와 아동의 자아개념과의 관계연구. 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원.
- 홍은숙(2001). 자아존중감 증진 프로그램이 아동의 자아존중감과 학교생활 적응에 미치는 효과. 석사학위논문, 국민대학교 교육대학원.

- Akin, T. Cowan, D. Dunne, G. Palmares, S. Schilling, D. & Schuster, S. (1990). *The best self-esteem activities: For the elementary grades*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 359)
- Bachman J. G. & O'Malley P. M. (1977). Self-esteem in youngman : A longitudinal analysis of the impact of educational occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(6), 365-380.
- Bandura, A.(1986) *Social Foundations of thought and Action: A social cognitive Theory*. Englewood cliffs. NJ: prentice Hall.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. sanfrancisco : W.H. Freeman.
- Coopersmith, S. (1981). *Self-esteem inventories*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Erickson, E. (1954). Identity & life cycle, Psychological issues, Monograph NO 1.
- Erickson, E. (1963). *Childhood and society*, (2nd ed), N.Y : W. W & CO.
- Freud, S. (1923). *There contributions to the sexual theory*. Nervous and Mental Disease Monograph Series, No 7. New York. N. M.D.pub Co.
- Kaplan, K. M. & Wadden, E .A.(1996). Childhood obesity and Self-esteem. *The Journal of pediatrics*.
- McCurdy, B. (1997). Human relations training with 7th grade boys identified as behavior problems. *School counselor*, 24. 248-252, Mar.
- Palomares, S. (1991). *All About Me: Reproducible activity sheets to develop self-esteem in your students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 360).

- Reasoner, Robert W.(1994). *Self-Esteem as an Antedote to Crime and Violence*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 373 281)
- Rosenberg, F. R. & Rosenberg, M. (1979). Self-Esteem and deliequency. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Ryan, W.(1976). Project Youth: An Approach to Drug Abuse. *Elementary School Guidance & Counseling*. 10. 270-278. MaY
- Simmons, R. G & Blyth, D. A(1987), *Moving into Adolescence: The impact of pubettal Change and school context*. Hamthome, New York :Aldine & de Gruyter.7
- Steffenhagen. R. A. (1989). *Self-esteem* : a model. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 297 204).



Abstract

The Effects of Self-Esteem Program on Middle School Students' Adaptation to School Life

Kim, Keum Suk

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

Supervised by Professor Park, Tae Soo

The objective of the present study is to identify the effects of the application of a self-esteem program to middle school students on their adaptation to school life. For this purpose, this study set up the following research questions.

First, is a self-esteem program effective in enhancing students' self-esteem?

Second, what effects does a self-esteem program have on students' adaptation to school life?

Third, what effects does a self-esteem program have on the sub-factors of students' adaptation to school life, which are adaptation to the teacher, to relations with friends, to school classes, to school

* This thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August, 2003.

environment and to school events?

The subjects of this study were twenty 2nd-year male students from J Middle School in Jeju. To sample the subject, this study tested all of 150 2nd-year male students of the school on their self-esteem and adaptation to school life, and selected twenty students who got the lowest score. A counseling group was formed with ten out of the twenty students, who wanted to get counseling, and a control group with the other ten.

The self-esteem program used in this study was what the present researcher developed referring to Jo Won-seong's (1996) 'Self-Esteem Promotion Program for Children', Yang Bok-sil's (2000) 'Self-Esteem Promotion Program for Children' and Jeong Chan-sik's (1997) 'Self-Esteem Promotion Program for Adolescents.' Group counseling was performed by the researcher twice a week, a total of twelve times for 60~80 minutes at each time. Students in the control group participated only in the preliminary and posterior tests.

The self-esteem scale used comprehended Coopersmith's (1967) Self-Esteem Test and Lee Yeong-seon's (1997) Measures for Adaptation to School Life, composed of 40 questions measuring five sub factors of students' adaptation to school life (teacher-student relation, relation with friends, school classes, school environment and participation in school events). Collected data were analyzed through t-test using SPSS/PC⁺ to compare the self-esteem and adaptation to school life of the counseling group with those of the control group.

From the process, this study drew the following conclusions.

First, a self-esteem program is effective in enhancing students' self-esteem.

Second, a self-esteem program is effective in improving students' adaptation to school life.

Third, a self-esteem program is effective in improving teacher-student relation, a sub-factor of students' adaptation to school life.

Fourth, a self-esteem program is effective in improving students' relation with friends, a sub-factor of students' adaptation to school life.

Fifth, a self-esteem program is effective in improving students' adaptation to school classes, a sub-factor of students' adaptation to school life.

Sixth, a self-esteem program is effective in improving students' adaptation to school environment, a sub-factor of students' adaptation to school life.

Putting these conclusions together, a self-esteem program is effective in improving students' self-esteem and their adaptation to school life. A self-esteem program helps students understand and embrace themselves and perceive themselves as a valuable being.

Furthermore, a self-esteem program promotes sincere interactions between teachers and students and between students, and consequently, brings about good results in students' school life and their adaptation to it. Thus, this study suggests that it is necessary for schoolteachers to utilize self-esteem programs actively in the educational field.



부 록

<부록 1> 자아존중감 검사지

<부록 2> 학교생활 적응 검사지

<부록 3> 자아존중감 프로그램

<부록 3> 자아존중감 프로그램 활동지

<부록 4> 자아존중감 프로그램 소감문

<부록 1>

자아존중감 검사지

여러분이 스스로에 대하여 어떻게 생각하고 있는가를 알아보기 위한 것입니다. 잘 읽고 내 생각과 같으면 그렇다에 “ V ”표 하고 내 생각과 다르면 아니다에 ”V” 표를 해주기 바랍니다.

항 목	그렇다	아니다
1. 때때로 나아닌 다른 사람이 되었으면 생각할 때가 있다.		
2. 나는 친구들 앞에 나와서 이야기 하기가 어렵다.		
3. 나에게는 할 수만 있다면 배우고 싶은 것이 많다.		
4. 어려움 없이 결심을 할 수 있다.		
5. 친구들과 어울리는 것을 좋아하지 않는다.		
6. 집에서 어느 누구도 나에게 관심이 없다.		
7. 새로운 것에 익숙해 지는데 시간이 걸린다.		
8. 내 또래 아이들에게 인기가 있다.		
9. 부모님은 나에게 대해서 상당히 기대를 한다.		
10 부모님은 나를 이해한다.		
11. 나는 쉽게 포기한다.		
12. 나는 행복하다.		
13. 내가 하는 일들은 잘 안된다.		
14. 내 친구들은 내 의견을 따른다.		
15. 나 자신에 대해 자신감이 없다.		
16. 가출하고 싶을 때가 많다.		
17. 내가 하는 공부에 대해서 만족하지 않는다.		
18. 나는 다른 사람과 같이 뛰어난 외모가 아니다.		
19. 말하려고 하는 것을 잘하는 편이다.		
20. 부모님들은 나의 기분을 맞춰 주신다.		
21. 대부분의 사람들은 나보다 친구들에게 더 호감을 갖는다.		
22. 언제나 부모가 나를 야단치는 것 같이 느껴진다.		
23. 학교에서 때때로 실망할 때가 있다.		
24. 나를 성가시게 하는 일은 별로 없다.		
25. 나는 누구를 의존하지 않는다.		

<부록 2>

학교생활 적응 검사지

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

문 항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	그저 그렇다	조금 그렇다	매우 그렇다
1. 우리선생님은 내가 질문을 자주하는 것을 좋아하신다.					
2. 나는 우리 반 친구 누구하고도 잘 어울려 노는 편이다.					
3. 나는 공부시간에 하고 싶은 말을 자유롭게 발표한다.					
4. 나는 선생님이 계시지 않을 때에도 조용히 한다.					
5. 학교에서 단체로 행사에 참여할 때 최선을 다한다.					
6. 나는 선생님께 하고 싶은 말을 언제나 마음 놓고 한다.					
7. 친구와 다투었을 때 내가 먼저 사과한다.					
8. 나는 공부시간에 바른 자세로 공부에 열중한다.					
9. 내가 주변이 되었을 때에는 주변 일을 열심히 한다.					
10. 체육대회 때 덥고 힘들어도 우리편을 위해 열심히 응원하고 참여한다.					
11. 내 마음속의 비밀을 선생님과 함께 이야기 할 때가 있다.					
12. 학교에서 친구가 하는 일을 방해하거나 훼방놓지 않는다.					
13. 연습과 복습을 열심히 한다.					
14. 나는 학급의 규칙을 잘 지키는 편이다.					
15. 학교에서 그리기, 글짓기, 퀴즈와 같은 행사에 관심을 갖고 참여한다.					
16. 선생님과 함께 놀거나 이야기하는 것이 즐겁다.					
17. 우리 반 아이들이 책이나 준비물을 가져오지 않으면 함께 보거나 빌려준다.					
18. 나는 새로운 것을 배우는 것이 무척 재미있다.					
19. 학교에 있는 시설물을 아껴서 사용한다.					
20. 나는 불우 이웃돕기나 봉사활동과 같은 행사에 빠지지 않고 참여한다.					
21. 선생님을 만나면 즐겁고 편하게 생각된다.					
22. 우리 반 친구가 아플 때 찾아가 위로해 준다.					
23. 지금 공부하는 것은 장래에 도움이 된다고 생각한다.					
24. 휴지나 쓰레기를 버릴 때 휴지통이나 쓰레기장에 버린다.					

문항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	그저 그렇다	조금 그렇다	매우 그렇다
25. 각종 학교행사(체육대회, 자연보호활동 등)에 참여하는 것은 즐겁고 유익하다.					
26. 선생님은 나에게 정답게 대하신다.					
27. 학급에 티놓고 이야기할 친구가 있다.					
28. 어려운 공부는 여러 방법으로 생각해 본다.					
29. 학급에 있는 물건을 쓰고 난 후 제자리에 정돈한다.					
30. 학예행사에 참여하여 입상하는 것은 대단히 영광스러운 일이다.					
31. 선생들께서는 학생들의 인격을 존중한다고 생각한다.					
32. 반 친구의 생일에 초대하면 꼭 참석한다.					
33. 수업 중 선생님의 말씀을 공책에 깨끗하게 정리한다.					
34. 학급에서 정해놓은 규칙은 지키는 것이 좋다고 생각한다.					
35. 클럽활동에 잘 참가하며 나의 장점을 살릴 수가 있다고 생각한다.					
36. 질문에 선생님은 언제나 친절하게 답해주신다.					
37. 학교에서 놀이나 회의를 할 때 많은 친구들이 내 의견을 따라 준다.					
38. 학교공부에 최선의 노력을 다한다고 생각한다.					
39. 선생님의 전달사항은 꼭 지킨다.					
40. 나는 실외 청소나 화분 가꾸기 등 학교를 가꾸는 일에 최선을 다한다.					


<부록 3>

자아존중감 프로그램

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

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

주 제	나의 역할 알기	회 기	3	일 시	
목 표	다양한 나의 역할에 대해 생각해 보는 시간으로 내가 다른 사람에게 기대하는 역할, 내가 다른 사람에게 기대하는 역할을 찾고 생각해봄으로써 나의 존재의 가치를 깨닫게 한다.				
준비물	명찰, 필기도구,				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<p>◎ 「 표제가 씌어진 글자퍼즐 완성하기」</p> <ul style="list-style-type: none"> - 집단원은 글자퍼즐 한 장과 서로 다른 색의 크레파스 두 개를 가진다. - 글자퍼즐 0, x 표시된 부분에 서로 다른 색으로 칠한다. - 다 칠한 사람은 조각 뒤에 적힌 번호를 확인하고 별도의 도화지 원판에 번호를 맞추어 부치면 오늘의 표제가 드러난다. - 각각의 퍼즐 조각이 모여 이 시간의 주제 ' 친구란 ' 이 드러나면 함께 읽고 오늘 다루어질 내용으로 자연스럽게 연결시킨다. 				
중 심 활 동	<p>◎ 다양한 나의 역할에 대해 생각해 본다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 자식으로서, 형, 동생으로서, 친구로서, 학생으로서 다양하게 생각해 보고 정리해 본다. <p>◎ 내가 다른 사람에게 기대하는 역할을 써 본다.</p> <p>◎ 다른 사람이 내게 기대하는 역할을 써 본다.</p>				
마 음 나누기	<ul style="list-style-type: none"> - 집단원 가운데 몇 명을 지목하거나 자발적으로 소감을 발표하도록 한다. - 다른 사람의 발표 내용을 들으면서 나의 역할이 매우 다양하고 소중한 것임을 느껴보도록 한다. 				

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

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

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

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

주 제	너는 멋쟁이	회 기	8	일 시	
목 표	자신의 생각하는 자기의 장점이나 다른 사람에게 비쳐진 나의 장점 또는 강점을 통하여 새로운 면을 발견하고 자아존중감을 향상시킬 수 있다.				
준비물	명찰, 필기도구, [장점 완성하기]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<ul style="list-style-type: none"> ● 뒤로 넘어지기 <ul style="list-style-type: none"> - 모든 집단원들을 모이게 하고 동그렇게 원을 만들어 서도록 한다. - 어느 한 사람을 원 가운데 들어가게 한다.. - 안에 있는 사람은 두 팔을 배 위에 얹은 채로 밖에 있는 사람을 믿고 몸에 힘주지 말고 아무 방향으로 넘어진다. - 밖에 있는 집단원들은 그 사람이 안전할 수 있도록 받혀 준다. - 안에서 경험한 친구의 느낌을 들어본다. - 밖에 있었던 친구의 마음과 느낌을 들어본다. 				
중 심 활 동	<ul style="list-style-type: none"> ● 지도자는 가운데 동그라미만을 그린 종이를 집단원들에게 나누어 준다. ● 집단원들은 각자 종이 상단에 자기 이름을 적고 나뭇잎을 만들어 붙인다. ● 한 사람씩 나와서 원 가운데 앉는다 ● 집단원들은 그 사람에게 한 두 가지씩 평소 느낀 장점을 말하여 준다. 그 내용을 꽃 모양이나 열매 모양속에 적고 모양을 완성해 간다. ● 모두 다 끝나면 좀 더 예쁘게 종이를 장식해 본다. ● 장점 세례를 받고 난 느낌을 적어본다. 				
마 음 나누기	자기가 본 자기의 장점과 다른 사람의 본 나의 장점을 비교해보고 그 내용을 보면서 특히 인상깊은 점, 참 기분 좋은 장점, 의외라고 생각한 장점 등을 이야기 해 본다.				

주 제	나의 과거,현재,미래	회 기	9	일 시	
목 표	학생들에게 과거보다는 현재의 중요성을, 또 현재보다는 미래지향적 의지를 고취하는 데 중점을 두어야만 한다. 따라서 ‘미래의 나’에게서 긍정적 자아상을 발견하여야 하고 그 때의 활력있는 자기 모습을 예견할 수 있도록 한다.				
준비물	종이(20년 후의 나), 필기도구, 조용한 음악				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<ul style="list-style-type: none"> ◎ ‘ 나의 시각, 너의 생각 ’ - 동일한 그림이라도 보는 시각에 따라 달리 보이는 그림 몇장을 보여주면서 어떻게 보이는지 이야기를 들어본다. - 다른 사람의 시각이 나의 시각과 다르다고 해서 틀린 것이 아니라는 점을 경험하도록 한다. 				
중 심 활 동	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 종이 첫 칸에 과거모습의 사진을 붙이거나 그리게 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 작품의 사실성을 강요하지 않는다. ◎ 종이 둘째 칸에 현재의 모습을 붙이거나 그리게 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 자기 모습을 상상하여 그리도록 하거나 사진 또는 글로 표현하게 하는 것도 좋다. ◎ 종이 세 번째 칸에 10년이나 20년후의 나’ 에 대한 모습을 예견하여 그린다. <ul style="list-style-type: none"> - 작품에는 10년이나 혹은 그 후 자신의 변화된 여러 사항을 충분히 반영할 수 있게 한다. 예를 들면 그때의 신분이나 가정환경 등도 나타나게 한다. - 변화된 모습과 함께 당시의 사회적 역할을 구체적을 설명을 덧붙이도록 한다. ◎ 각자의 미래에 대한 소망이나 이상을 토론하게 하고 미래는 자신이 주인공이므로 그 날을 위하여 꾸준히 노력하는 방향으로 지도하도록 한다. 				
마 음 나누기	- 이 시간에 참여하고 나서 기분이 어떠한지를 발표하게 한다.				

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

주 제	나에게 쓰는 편지	회 기	11	일 시	
목 표	<p>지신 스스로에게 하고 싶은 말, 프로그램을 통해 새롭게 느낀 점, 자신의 목표를 이루기 위해 어떤 노력을 할 것인지 등 자신에게 자신감을 불어넣어 줄 수 있는 편지를 써 본다.</p>				
준비물	명찰, 필기도구, [편지지]				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<p>● 사슬 풀기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 둘씩 짝을 지어 사슬풀기를 한다. 두 명에서 4명, 8명, 점차 인원수를 늘려 가며 전체 집단원이 모두 함께 사슬풀기를 한다. - 각자 오른손이 위로 가고, 왼손이 아래로 간 상태에서 서로 손을 잡는다. - 두 사람의 맞잡은 손이 사슬처럼 얽혀 있는데 이 손을 놓지 않고 풀도록 한다. - 두 사람씩 하던 것을 그 다음 전체가 할 수도 있다. 				
중 심 활 동	<p>● 현재의 내가 미래의 나에게 편지쓰기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 나의 좋은 점과 고칠 점 등을 생각해 본다. - 나의 꿈은 무엇이며, 그 꿈을 이루기 위해 현재의 나는 어떤 노력을 해야 하는지 알아본다. - 어른이 되면 무엇을 하고 싶은지 생각해 본다. - 자아존중감 프로그램에 참여하며, 배우고 느낀 점 등을 적어 본다. <p>● 자신에게 쓴 편지를 전체 앞에서 읽어본다.</p> <p>● 다 쓴 편지는 밀봉한 수 우표를 붙여 선생님에게 제출한다.</p> <p>※ 이 때 조용한 음악을 틀어 분위기를 조성해 주는 것이 좋다.</p>				
마 음 나누기	<p>다양하게 쓴 친구들의 편지내용을 잘 들어보고 활동이 끝난 후 자기의 생각과 느낌들을 이야기해 본다.</p>				

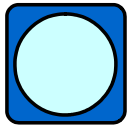
주 제	마무리	회 기	12	일 시	
목 표	그 동안의 프로그램을 정리하고 마음을 다지게 하는 시간으로 정리하고 발표하는 힘을 기르며 계획과 실행의지를 높일 수 있다.				
준비물	명찰, 필기도구,				
단 계	활 동 내 용				
마 음 열 기	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 말 전달하기 - 각 모둠별로 일렬 종대로 앉는다 - 지도자가 제일 앞사람에게 간단한 그림이나, 3개의 문장을 이루어진 카드를 보여준다. - 앞사람은 1분 동안 본 뒤에 뒷사람에게, 뒷사람은 다시 뒤의 사람에게 말로 전달해 준다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

<부록 4> 자아존중감 프로그램 활동지

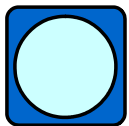
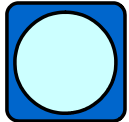
나를 소개합니다

이제 옆 사람이 어색하지는 않지요?
그럼 이번에는 자기 소개를 해 볼까요?

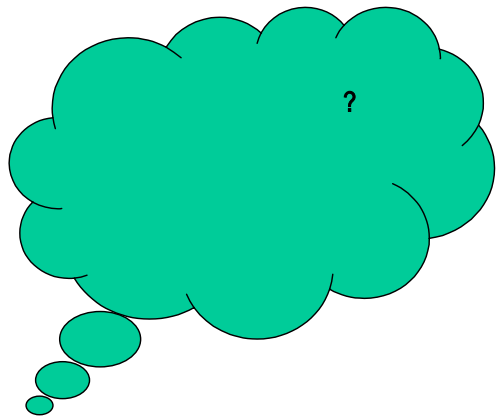
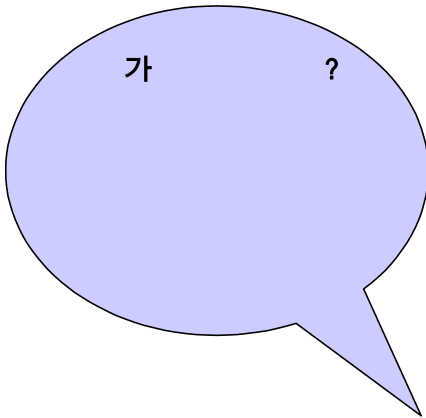
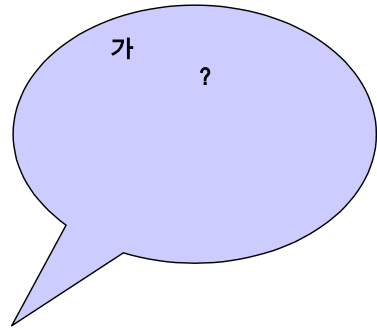
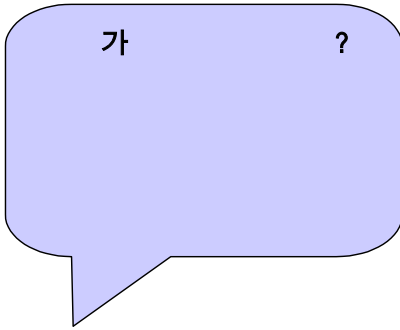
- 우선 자기 이름으로 삼행시를 지어보세요.



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY



- 그리고, 다음 장을 완성해서 발표해 봅시다.





1. 다양한 나의 역할

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

2. 내가 다른 사람에게 기대하는 역할

나는 에게 을 기대한다.
나는 에게 을 기대한다.
나는 에게 을 기대한다.
나는 에게 을 기대한다.
나는 에게 을 기대한다.

3. 다른 사람이 나에게 기대하는 역할

는 나에게 을 기대할 것이다.
는 나에게 을 기대할 것이다.
는 나에게 을 기대할 것이다.
는 나에게 을 기대할 것이다.
는 나에게 을 기대할 것이다.

가

...

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





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

가

1. 내가 가장 자랑스럽다고 느낄 때



2. 지금까지 내가 했던 자랑스러운 일



과 거		
정 장		제주대학교 중앙도서관 JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY
미 락		

가

1. 우리 가족이 하는 일

2. 취미



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

3. 우리 가족에게 하고 싶은 말

4. 즐거웠던 일

5. 가족이 고마운 점



1. 자아존중감 프로그램을 통해 배운 점은

2. 이 프로그램에 참여하면서 어려웠던 점은?

3. 이 프로그램에 참여하면서 가장 인상깊거나 기억에 남는 것은?

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

<부록 5> 자아존중감 프로그램 소감문

- 땅콩 -

나 자신에 대해 돌아볼 수 있어서 내가 어떤 사람인지 알게 되었다. 그리고 내 자신의 용기와 희망을 배웠다. 그리고 프로그램을 다시 했으면 좋겠다.

- 구두쇠 -

나에 대한 자신감, 친구에 대한 친밀감, 가족의 소중함, 나의 장점과 단점, 친구의 중요함을 알게 되었다.

그리고 프로그램을 시작할 때마다 게임을 하였는데 할 때마다 너무 재미있고 의미 있는 게임같았다.

- 민타 -

무엇보다 자신이 소중하다고 느꼈다. 그리고 다른 사람을 배려해주어야 한다는 것도 배웠다. 그리고, 선생님이 멀게 느껴졌는데 친해진 것 같고, 수업시간마다 무슨 일이 있을 때 전에는 말을 잘 못했지만 아제는 언제나 말을 할 수 있게 되었다.

- 젤빠 -

장점이 조금 생겼고, 친구들도 많이 사귀었다. 그리고 나의 훌륭한 점이 이렇게 많은 줄은 몰랐다. 그리고 자신감도 많이 생겼다. 친구 사귀는 것도 알게되어 더 활발해 질 것 같다. 그래서 학교생활이 더 즐거워졌다.

- 산책이 -

사회에 나가서..... 그리고 학교생활, 내가 사는데 필요한 곳 어디든 다 도움을 줄 것 같다. 게임(사슬풀기), 또 친구들 장점쓰기, 또 칭찬해주기가 좋았고 자신감을 갖고 용기도 얻을 수 있었다. 수업이 끝나고 친구들보다 늦게 집에 가는 것이 좀 싫었지만 끝나고 나니 프로그램에 참가한 것이 정말 좋았다고 생각했다.

- 영감 -

자신감을 얻을 수 있었고 나의 주변 사람이 나의 어떤 존재이고 나는 어떤 존재인가, 나는 누구인가..... 앞으로 커서 사회생활 할 때 무척 도움이 될 것 같다. 그 도움은 자신감이다. 앞으로 크면 더욱 더 자신감을 길러야 하겠다.

- 농부 -

처음에는 프로그램을 할 때 무엇을 적어야 할지 망설이고 어렵고 잘 몰랐는데 나중에는 점점 잘 되었다. 별명을 정해서 발표할 때가 재미있었고 나 자신에 대해 더 잘 알게 되었다. 또 발표할 때 긴장이 많이 되어서 힘들었지만 용기와 자신감을 배웠다.

- 핸드볼 보이 -

전에는 남 앞에서 발표하는 것을 제일 어려워했는데 이제는 잘 할 것 같다. 그리고 다른 사람에게 나에게 대한 소개도 잘 할 수 있을 것 같다. 또 나아가면서 큰 도움이 되고 이 프로그램이 잊어버리기 힘들 것 같다.

- 이사도라 -

내가 이렇게 칭찬을 받을 줄 몰랐다. 정말 기분이 너무 좋았다. 남에게 봉사하겠다. 프로그램이 약간 쉬울 듯 하면서도 어려웠지만 이 프로그램이 나의 자신감에 도움을 많이 주었다.

- 오각형 -

성벽뚫기 게임이 매우 기억에 남았다. 그냥 게임인 줄 알았는데 선생님이 나중에 그 뜻을 다시 말씀하셨는데 그 게임에 그런 깊은 의미가 담겨 있을 줄 몰랐다. 다시는 친구들을 따돌리거나 차별하지 말아야겠다. 프로그램 끝날 때마다 외쳤던 '나는 할 수 있다. 나는 이 세상에 최고다. 나는 자신 있다!!'를 잊어버리지 못 할 것이다.