



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

박사학위논문

중학생의 자아정체감 형성을 위한
인문학 이미지 활용 집단상담
프로그램 개발 및 효과검증

제주대학교 대학원

교육학과

오 명 애

2022년 12월

중학생의 자아정체감 형성을 위한 인문학
이미지 활용 집단상담 프로그램
개발 및 효과검증






지도교수 김성봉

오명애

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함

2022년 10월

오명애의 교육학 박사학위 논문을 인준함

심사위원장	박정환	
위 원	최보영	
위 원	이진희	
위 원	강대웅	
위 원	김성봉	

제주대학교 대학원

2022년 12월

Development of A Group Counselling Program Using
Humanities Images and Its Effect Validation for
Establishment of Ego Identity of Middle School Students

Oh Myung-Ae

(Supervised by Professor Kim Sung-Bong)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the
degree of Doctor of education

2022. 10.

This thesis has been examined and approved.

2022. 12.

Department of Education,
GRADUATE SCHOOL
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

<국문초록>

중학생의 자아정체감 형성을 위한 인문학 이미지 활용 집단상담 프로그램 개발 및 효과검증

오 명 애

제주대학교 대학원 교육학과

지도교수 김 성 봉

이 연구는 Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 범주에 맞게 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』의 일부 이미지를 활용하여 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램을 개발하고, 중학교 1학년 남녀 학생들에게 적용하여 그 효과를 검증하기 위하여 수행되었다.

이 연구는 김창대 외(2011)의 4단계 프로그램 개발 모형에 근거하여 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램의 계획수립 및 프로그램의 구성, 예비 및 본 프로그램의 개발·평가 등을 거쳐 최종프로그램을 확정하였다. 프로그램의 계획수립 단계에서는 이론적 검토와 선행연구 및 학생 요구 설문조사 등을 통해 프로그램의 목적과 목표를 설정하였다. 프로그램의 구성 단계에서는 인문학 이미지를 활용한 놀이 활동 중심으로 청소년의 특성에 맞는 내용을 수집·선정하여 예비프로그램을 수립하였다. 수립한 프로그램은 예비 진행을 통해 그 과정에서 나타난 문제점 발굴과 프로그램 평가를 통해 수정·보완하였으며, 그 결과를 토대로 본 프로그램을 만들었다. 본 프로그램의 실행 및 평가 단계에서는 전문가의 타당도 평가와 본 프로그램 실행 결과의 양적 평가를 통해 프로그램 효과를 분석하였다. 최종프로그램은 본 프로그램의 평가 결과를 반영하여 확정하였다. 최종프로그램은 Marcia의 자아정체감 지위 범주에 맞춘 인문학 이미지와 놀이 활동 중심의 내용으로 총 10회기로 구성하였으며, 회기당 45분씩 주 2회 진행하

는 것으로 되어 있다.

이 연구에서 개발한 집단상담 프로그램은 실험집단과 통제집단에 각각 7명씩 배정하고, 실험집단에 대해 프로그램을 적용한 후 그 효과를 검증하였다. 프로그램의 적용 효과는 집단 간과 집단 내의 사전 및 사후, 추후 간의 차이를 통계프로그램 SPSS 21.0의 t -검정을 이용하여 분석하였다. 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램을 어떻게 구성할 것인가? 이 연구에서는 중학생의 자아정체감 형성을 목표로 Marcia의 네 가지 지위인 혼미와 유실, 유예, 성취를 나비의 발육 4단계인 알과 애벌레, 고치, 성충의 인문학 이미지와 연결하였으며, 내용은 청소년기 특성에 맞춘 친숙한 놀이 활동 중심으로 구성하였다. 집단상담 프로그램은 무조건적 긍정적인 존중과 공감적 이해, 신뢰와 경청, 이해 및 수용의 분위기 형성을 통해 지금-여기의 반응에 집중하여, 주 2회 45분 10회기를 적용하였다. 1회기에서 3회기까지는 집단의 초기 단계로 몸으로 익히는 인문학과 자아정체감 이해의 과정이며, 4회기에서 6회기까지는 노랑 애벌레가 그의 만남을 통한 변화와 성장 과정으로, 7회기에서 9회기까지는 친구의 도움을 통한 줄무늬애벌레의 변화와 성장 과정이다. 마지막 10회기는 노랑나비의 기다림과 줄무늬애벌레가 줄무늬나비가 되어 함께 날아가는 과정으로 구성되었으며 Marcia의 성취를 의미한다.

둘째, 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램의 효과는 어떠한가? Marcia의 자아정체감 네 가지 지위와 인문학 이미지를 활용하여 개발한 집단상담 프로그램은 중학교 1학년 남녀 학생에게 적용한 결과, 실험집단과 통제집단 간 사전, 사후검사에서 통계적으로 유의미한 효과가 나타났다. 실험집단에서 자아정체감의 하위요인에 대한 사전, 사후검사 결과 주체성과 주도성이 통계적으로 유의미한 효과가 있었으며, 특히 주체성은 실험집단의 사전과 사후, 추후 검사 모두에서 통계적으로 유의미한 효과를 보였다. 또한 실험집단과 통제집단 간 차이 검증 결과 사후검사에서 유의미한 효과가 나타났고, 자아정체감의 하위요인 중 미래확신성을 제외한 모든 요인이 통계적으로 유의미한 효과가 나타났다.

이 연구는 Erikson의 자아정체감 이론과 Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 이론, 박아청의 자아정체감 연구 등의 선행연구와 전문가 40인의 타당성 설문조사를 토대로 청소년의 특성에 맞는 인문학 이미지와 놀이 활동 중심으로 최종

확정되었다.

이 연구는 한 집단에 적용한 사례로 그 효과를 일반화하기에는 한계가 있다고 판단되지만, 다양한 지역에서 여러 집단에 적용하는 등의 후속 연구를 통해 프로그램을 검증, 보완이 이루어지면 그 효과성을 더욱 높일 수 있을 것으로 기대된다.

주요어: 중학생의 자아정체감, Marcia의 자아정체감, 인문학 도서의 이미지

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	6
3. 용어의 정의	7
가. 중학생의 자아정체감	7
나. Marcia의 자아정체감	8
다. 인문학 도서의 이미지	8
II. 이론적 배경	10
1. 청소년의 특성과 자아정체감	10
가. 청소년의 개념 및 이해	10
나. 초기청소년기 중학생의 발달적 특성	11
다. Marcia의 자아정체감	18
라. 중학생의 자아정체감	22
2. 집단상담 프로그램과 자아정체감	32
가. 집단상담의 정의	32
나. 집단상담의 목적	33
다. 청소년과 집단상담	35
라. 집단상담 프로그램과 자아정체감	38
3. 인문학 도서의 이미지와 자아정체감	41
가. 청소년기 인문학의 필요성	41

나. 이미지와 성찰적 인문학	44
다. 청소년과 인문학	46
라. 인문학과 자아정체감	50
Ⅲ. 집단상담 프로그램 개발	53
1. 프로그램 개발 절차 및 과정	53
가. 프로그램 개발 절차	53
나. 프로그램 개발과정	54
2. 프로그램 내용 구성	71
가. 프로그램 내용 구성	71
나. 최종 프로그램 선정	83
다. 프로그램 실시 및 평가	96
Ⅳ. 집단상담 프로그램 효과검증	98
1. 분석 방법 및 과정	98
가. 연구 설계	98
나. 연구 대상 및 절차	99
다. 측정 도구	100
라. 자료 처리	101
2. 분석 결과	101
가. 실험집단과 통제집단 간 동질성 검증	101
나. 실험집단과 통제집단 간 사후검사 차이 검증	102
다. 실험집단의 사전, 사후검사 차이 검증	103
라. 실험집단 및 통제집단의 사전, 사후검사 증가분 차이 검증	104

마. 실험집단 사후, 추후 검사 차이 검증	105
바. 프로그램의 효과성 및 지속성	106
V. 논의 및 결론	109
1. 논의	109
가. 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 개발에 대한 논의	109
나. 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 효과에 대한 논의	112
2. 결론 및 제언	115
참고문헌	118
Abstract	130
부록	133

표 목차

표 II-1. 중학생의 자아정체감 집단상담 프로그램 선행연구	39
표 III-1. 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 개발과정	54
표 III-2. 조사 대상자의 인구학적 특성 분포	55
표 III-3. 측정 도구	56
표 III-4. 중학생 요구조사 분석 결과	56
표 III-5. 전문가 1차 타당도 평가 내용 결과	60
표 III-6. 전문가 1차 타당도 양적 평가 분석 결과	63
표 III-7. 회기별 평가 및 프로그램 내용 만족도 조사표	65
표 III-8. 예비프로그램 내용	66
표 III-9. 예비프로그램 수정 및 보완 내용	66
표 III-10. 예비프로그램의 회기별 평가 분석 결과	67
표 III-11. 예비프로그램의 내용 만족도 평가 분석 결과	68
표 III-12. 예비프로그램의 소감문	69
표 III-13. 집단상담 프로그램 구성과 자아정체감 지위 범주	72
표 III-14. 전문가 2차 타당도 평가 내용 결과	79
표 III-15. 전문가 2차 타당도 양적 평가 분석 결과	82
표 III-16. 나를 찾아서 집단상담 프로그램	84
표 III-17. 1, 2, 3회기 활동 내용 및 운영 방법	88
표 III-18. 4, 5, 6회기 활동 내용 및 운영 방법	91
표 III-19. 7, 8, 9회기 활동 내용 및 운영 방법	94
표 III-20. 10회기 활동 내용 및 운영 방법	95
표 IV-1. 표본의 인구통계학적 특징	100

표 IV-2. 자아정체감 하위요인별 문항번호와 신뢰도 계수	101
표 IV-3. 실험집단과 통제집단 간 동질성 검증	102
표 IV-4. 자아정체감 사후검사 실험집단과 통제집단 간 차이 검증	103
표 IV-5. 실험집단 자아정체감 사전, 사후 평균 및 표준편차	104
표 IV-6. 실험집단 자아정체감 사후, 추후 평균 및 표준편차	106
표 IV-7. 자아정체감 하위요인 사전 및 사후, 추후 검사 결과 비교	107

그림 목차

그림 II-1. Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 범주	19
그림 III-1. 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 개발 절차	53
그림 IV-1. 실험 및 검증 설계	99
그림 IV-2. 실험집단과 통제집단 간 자아정체감 비교	105
그림 IV-3. 실험집단의 자아정체감 사전 및 사후, 추후 검사 결과	107

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

중학교 시기는 초기 청소년기로 급변하는 사회환경 속에서 친구 및 또래집단과 다양한 경험을 공유하며 자신의 이상을 실현하기 위해 적극적으로 체험활동을 찾는 시기이다. Freud에 따르면, 12세 이후의 청소년기는 심리성적 발달단계 중 생식기에 해당하며, 이성애에 관한 관심과 함께 서로 다른 성적 정체성을 인식하게 되면서 성과 대인관계 욕구를 충족하기 위한 방법을 찾는 이성애 발달의 시작기로서 부모의 권위로부터 분리되는 과정을 겪는다(김성봉, 황혜리, 2016). 심리사회적 발달이론에서 자아를 강조한 Erikson에 따르면, 청소년기의 자아상은 사회적 상호작용 속에서 변하는 것으로 타인과 함께 존재하는 사회 속에서 자신의 존재 의미를 발견하고 형성되는 과정을 통해 통합된다(노안영, 강영신, 2015). 따라서 청소년기는 부모의 권위로부터 분리되는 과정에 있으므로 자아상에 영향을 미치는 사회적 상호작용이 청소년기의 자아정체성 형성에 중요함을 알 수 있다.

청소년기 특히 중학생 시기에 형성되는 자아정체감은 성인기 발달의 기초가 되며 이 시기에 형성된 자아정체감은 장래의 문제 해결에 결정적인 역할을 한다(서정덕, 2018). 중학생의 자아정체감 형성에 대한 논의는 비교적 활발하게 축적되고 있다. 중학생 시기에 과거의 자아중심성이 대인관계를 통해 서서히 사라지면서 자신과 타인에 대해 객관적으로 이해하게 되며 인지적·정서적·사회적 발달을 이루어 나가게 된다(지명자, 2017). 중학생 시기의 대인관계는 학교에서 친구 및 또래들과 관계를 맺고 유지하는 과정뿐만 아니라 교사와의 관계 경험 등을 통해 자신의 사회적 세계를 확장하는 특징을 가지고 있다(송현옥, 박아청, 2009). 그러나 중학생의 대인관계는 부모 및 가족이 제공해 주던 심리적 지지를 친구와 또래로 변환되는 과도기임에도 불구하고, 이 또래 지향성이 부모와의 관계를 거부하는 것은 아니기 때문에 부모의 관여와 지지 그리고 자립에 대한 균형을 유

지하여 부모관계에서 또래관계로의 전환에 혼란이 생기지 않도록 해야 한다(유명진, 손강숙, 2015; 황창순, 2006). 이는 부모 세대 혹은 기성세대의 역할이 일정 부분 중학생의 자아정체감 형성과정에 영향을 미치고 있어야 한다는 의미이며, 인성교육의 필요성이 요구되는 지점이기도 하다.

초기청소년기는 자신의 어떤 모습이 가장 ‘나’다울지, 가장 행복할지를 준비하는 시기로 자신의 위치와 역할, 자신의 장단점, 자기의 생각과 감정 등과 마주하게 된다. 이 시기는 자신이 원하는 것과 함께 그것을 얻기 위한 노력과 생각, 행동과 그에 따른 책임에 관한 자각이 일어나며, 자기 모습을 친구라는 거울을 통해 마주 보게 되면서 현재의 나를 온전히 발견하게 된다. 이는 온전한 나 자신과 마주하는 것으로 나를 만들기 위한 성찰의 시간이며, ‘진정으로 원하는 나’, ‘변화하고 싶은 나’가 되기 위한 성장의 시작으로 볼 수 있다(서정덕, 2018; 송현옥, 박아청, 2009; 오명애, 김성봉, 2020a).

초기청소년기는 자기 인격의 성장을 추구하는 중요한 시기이기도 하다. 자아 형성과 발달은 학습 과정을 통해 구체화 되므로 학교는 자아 발달과제를 수행하는 중요한 현장의 역할을 한다. 자아의 형성 및 발달은 개인을 둘러싼 주위 환경에 의해 변화될 수 있는 특징을 가지고 있다. 자아 성장은 한 사람이 세상을 살아가기 위한 중요한 과제로 사회 적응력과 건강한 사회를 만드는데 필요한 중요한 덕목으로 인성교육을 통해 기를 수 있다(이호진, 2015). 이는 Erikson(1963)의 심리사회적 발달이론에서 강조하는 자아 발달로 중학생의 자아정체감 형성 시기와의 맞닿아 있다(노안영, 강영신, 2015).

청소년기 인성교육은 인간관계 등을 원만하게 하여 좋은 성격을 만들거나 비정상적인 성격을 교정하는 교육이라 할 수 있으며, 성품 측면에서는 사람다운 품성을 기르는 교육으로 일종의 가치교육이다(한국교육학회, 2001). 여기에서 가치교육이란 학생 개인의 자아를 실현하는 것뿐만 아니라 사회적 측면에서의 도덕적 가치의 실현과 인간의 본성 측면에서 타고난 선한 본성의 실현을 촉진하는 교육을 말한다(김진아, 2020). 초기청소년기인 중학생의 인성교육은 자아정체감 형성을 위한 교육으로써 미래사회를 살아갈 역량을 길러주는 기틀이 될 것이다.

인성교육의 내용은 전인적인 인간교육을 위해 자신의 본질 탐색 및 자기 이해, 자기수용, 자기 개방, 인간관계, 도덕성 함양, 가치관 확립, 사회성 함양 등을 포함

한다고 할 수 있다. 인성은 개인의 인격을 만들어내는 것이지만, 개인의 인격은 사회와의 상생적 상호작용으로 완성되어야 한다. 또한, 자신에 대한 자각은 개인의 성격 형성과 발달뿐만 아니라 삶의 방향과 다양한 상황에서 개인의 행동을 결정하는 중요한 요인으로 작용하기 때문에 이러한 측면에서도 청소년기의 인성교육은 중요하다고 할 것이다(김진아, 2020; 이호진, 2015; 정탁준, 2014).

또래지향성의 대인관계가 두드러지는 청소년 시기 인성교육은 또래지향성을 활용하여 놀이 활동 중심으로 제공했을 때 더 큰 효과를 가질 수 있을 것이다. 특히 사춘기가 시작되는 중학교 1~2학년생은 자신의 가치관 형성과 꿈을 찾아가는 시기이므로 활동 중심의 인성교육이 더욱 요구된다(박은미, 2007). 청소년기의 활동 중심 인성교육은 나는 누구이고 내가 진정 원하는 것이 무엇인지를 스스로 알아가는 자아 성장 프로그램을 통해 구체적으로 이루어질 수 있다.

자아를 탐색하고 자아를 성장시키기 위한 학문 분야는 인문학의 영역이다. 인문학은 내가 누구이고 내가 가진 문제가 무엇이며 내가 어떤 것을 할 수 있는지 깨달을 수 있으며 스스로 자신의 문제점을 인식하고 자신의 문제를 해결하려는 의지를 만드는 역할을 한다고 강조한다. 또한 성찰적 인문학을 통해 긍정적 자아 존중감 향상, 노력하면 할 수 있다는 자기효능감 향상, 세상과 나에 대한 호기심 증진, 자신의 진로나 미래의 꿈과 희망을 품게 되는 변화, 부모를 이해하고 부모와의 대화를 시도하려는 노력 등이 개선되고 이와 더불어 부정적인 가치관 극복에도 도움이 된다(김영옥, 2013). 즉, 자기 자신을 돌아보는 성찰의 시간을 통해 스스로 희망을 만들어 가고 자신을 소중히 생각하며 성장을 위한 의지를 다지는 힘을 얻을 수 있게 되는 것이다.

이러한 인문학의 중요성은 상담과 접목될 때 더욱 힘을 발휘한다. 예를 들어 김진아(2020)는 인문학과 상담을 접목하여 상담이 인간에 대한 총체적 이해를 돕는 역할을 수행함을 보여주었다. 특히 자신의 존재가치와 의미를 성찰하고 사유하는 힘을 기르며, 진정한 자아를 탐색하고 발견할 수 있도록 돕는 인문 상담의 역할을 집중 조명하였다. 인문학과 상담은 사람의 성격과 적성, 흥미, 가치관, 역사와 사회에 대한 이해, 인간과 삶에 대한 이해 등에 관한 것(김종로, 2014)이며, 인간 존재 내면의 성찰과 주체와 타자 간의 관계에 대한 사유를 통해 보이지 않는 내적인 힘을 키워내는 활동(김성범, 2020)이다. 이러한 성찰적 인문학과 상담의 조화는 청

소년의 바람직한 인성과 성장을 위한 것으로써 심리학에서도 상담과 각종 심리프로그램의 활용 필요성이 강조되고 있다(이호진, 2015).

중학생을 대상으로 자아정체감 형성을 위해 인문학과 상담을 접목한 프로그램은 다양하게 시도되어 왔다. 이상만(2001)의 인성개발, 박선민(2003)의 영상자료 활용, 류정숙(2004)의 집단미술치료, 최혜경(2009)의 진로탐색, 이지은(2013)의 자기탐색 독서치료, 김호준과 유강하(2012)의 인문학교 운영, 한수선(2015)의 영화 활용, 명창순(2016)의 독서치료, 경은정(2022)의 명상 등의 연구 결과, 인문학 자료를 활용한 상담 프로그램이 중학생의 자아정체감 향상에 효과가 있었던 것으로 보고되고 있다. 특히 백선자(2019)는 인문학 멘토링 프로그램을 통해 자신의 진로에 대한 고민과 친구와 함께 서로를 응원하고 지지하는 공동체 활동은 ‘나’를 찾아가는 계기가 된다고 하였다. 이처럼 중학생의 자아정체감 형성은 인문학 매체를 활용한 집단상담 프로그램이 효과적이며, 다양한 인문학 상담 프로그램 개발의 중요성과 필요성을 보여주고 있다.

이 밖에도 인문학을 활용한 상담 연구에서 인문학적 도구는 심적 고통에 노출되어 있거나 노출될 가능성이 있는 개인과 집단으로 하여금 생각의 전환을 유도하기 위해 동원될 수 있는 제반 기법의 총체이다. 전통 인문학에서 활용해 온 읽기·쓰기·말하기·음악·미술·영화 등 표현 예술적 기법들을 유기적으로 결합한 통합적 커뮤니케이션 체계로 보고하고 있다(강원대 인문과학연구소, 2014; 최병욱, 2016). 또한 이미지를 활용하면 공감대 확장과 자기만의 이야기 만들어내기에 효과적이다(전현주, 2017). 더불어 이야기나 동작, 꿈 작업과 시각예술을 내담자의 필요에 따라 통합적으로 사용하여 인간의 성장과 발달 및 치유를 촉진하는 상담을 통합예술치료(integration arts therapy)로 명명하고 있다(한국예술치료학회, 2010, 전현주, 2017 재인용).

상담에서 이미지는 삶과 관련하여 해석하고 성찰해야 한다. 만약, 질문하고 성찰하기를 멈춘다면 자신에 대한 왜곡된 이미지를 만들게 되고 현실이 아닌 환상이나 공상 속에 자신을 두고 현실을 회피하거나 균형감을 잃게 될 수도 있기 때문이다. 바로 이 부분에서 이미지는 성찰적 인문학과 연결된다. 이러한 면에서 중요성이 인정되고 있다. McLuhan(2007)은 이미지는 보이지 않는 것을 보여주거나 느낄 수 있도록 하며, 보이지 않는 내면을 표현하기 때문에 이미지가 가지는

상징적 의미를 찾고, 자신의 정체성에 미치는 영향과 그 이면에 숨겨진 것은 무엇인지에 대해 다양한 시선으로 바라보는 작업이 필요하다고 보고 있다.

이현진과 채수은(2021)은 시각이미지(그림카드)를 활용한 온라인 글쓰기 연구에서 자기성찰 정도가 향상되었고 프로그램을 진행하면서 경험한 것은 생각의 정리, 자기 이해, 타인의 발견, 미래에 대한 다짐, 직면하기, 긍정성 찾기 등 유의미한 간접효과를 보고하고 있다. 심혜련(2012)도 이미지는 종종 언어의 어려움 등을 우회하여 상징의 직접적인 소통을 가능하게 하고, 언어표현에서 얻을 수 있는 것보다 오히려 보다 쉽게 억압에서 벗어날 수 있다는 장점이 있다고 한다. 그는 이미지에서 무엇보다도 중요한 것은 그 이미지를 어떻게 수용하고 있는가와 그것이 담고 있는 지시 내용이 어떤 느낌을 전달해 주는가의 문제이고 참여자의 주관성이 이미지를 특별하게 만들고 심오한 의미를 생성하여 자기성찰의 재료가 되기 때문이라고 주장한다.

선혜연과 오정희(2015)는 이미지가 언어에 의존하지 않고 메시지처럼 상징에 주의를 기울일 수 있기 때문에 치료 초기 저항을 완화하는 데 도움을 줄 수 있고, 이미지 속에 표현된 감정의 언어는 경험의 상징화가 되는 것으로 보고 있다. 이미지는 언어를 통한 기술보다 훨씬 더 강화된 표현력으로서 소통의 수단이 될 수 있고 이미지를 통해 자기를 표출할 때 훨씬 빨리 이해할 수 있고 시각적으로 다가감으로써 기억을 구체적으로 불러와 풍부한 투사를 가능하게 돕는다. 따라서 이미지는 감성을 유발하고 소통을 돕는 매체로 자기 이해를 촉발하는 데 도움이 된다.

이 밖에도 그림이나 사진 이미지가 자신의 욕구와 흥미, 신념 등 자기 이해와 자기 발견을 돕고 자기 생각이나 감정과 만나도록 도와주는 촉매체로 활용되기도 한다(전현주, 2017). 이미지는 개념과 정서가 동시에 녹아들어 있고 이미지를 중심으로 생각하며 의사소통을 하는 것이며(최민성, 2001), 글보다는 그림을 통한 자연스러운 접근이 방어의 벽을 허물고 내밀한 생각들을 표현할 수 있는 매개체(조영주, 2012)이다. 오진령(2017)은 융의 분석심리학적 관점에서 그림과 놀이의 과정은 정신의 심층 세계에서 일어나는 일을 상징화하도록 도왔으며, 이 과정을 통해 자기 이해와 자기수용을 향상하게 해줌으로써 치유와 성장의 토대가 됨을 강조하고 있다.

이미지는 ‘또 다른 나’를 찾아가는 여정으로서 자아 성찰과 따뜻한 감성 키우기를 돕는 매개체 역할을 할 것이며 이미지를 통해 자신에게 의미가 있었던 경험을 떠올리며 변화하는 나와 성장하는 너를 만날 수 있다. 또한 이미지의 내용은 개인과 집단의 정신작용이 관련되어 있고, 이미지 속 대상에 대해 문제분석을 하며 자신의 이야기를 재구성하도록 돕는다(전현주, 2018). 따라서 인문학 자료, 특히 이미지를 활용한 놀이 활동 프로그램이 중학생의 자아정체감 형성에 있어 유의미한 효과를 보일 것으로 판단된다.

선행연구에서 나타난 것처럼 중학생을 대상으로 한 자아정체감 형성 연구에서 성찰적 인문학 연구가 부족하고 그들의 특성에 맞는 매개체를 활용한 집단상담 프로그램 연구도 미흡한 실정이다. 이에 따라 이 연구에서는 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』(Trina Paulus, *Hope for the Flowers*, 1975)의 일부 이미지를 활용하고자 한다. 이 이미지는 생명의 순환과정이 담긴 자아성찰적 인문학 이미지로 중학생의 성장 및 발달과 자아정체감 형성을 도와주는 매개체이다. 알과 애벌레, 고치, 나비의 발육 과정을 중학생의 성장 과정과 연결하여 Marcia의 자아정체감 지위 범주에 맞추고 청소년기 특성에 알맞은 놀이 활동으로 내용을 구성하고자 한다. 이 연구에서 개발하고자 하는 집단상담 프로그램은 중학생의 발달적 특성과 자기실현 경향성과 또래지향성에 맞게 지금-여기에 집중하도록 하는 것이 중학생의 자아정체감 형성 및 발달에 어떠한 영향을 미칠지 검증하고자 한다.

2. 연구 문제

이 연구에서는 중학생의 자아정체감 형성을 위해 인문학 이미지를 활용한 집단상담 프로그램을 개발하고, 그 효과를 검증하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램을 어떻게 구성할 것인가?
- 연구문제 2. 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램의 효과는 어떠한가?

3. 용어의 정의

이 연구에서 사용하는 주요 용어는 자아정체감과 이미지이다. 자아정체감의 특정 대상은 중학생이고, 자아정체감의 분류는 Marcia를 따른다. 자아정체감 하위 측정 영역은 주체성 및 자기수용성, 미래확신성 및 목표지향성, 주도성 및 친밀성으로 구분한다. 이미지는 인문학의 인성교육 매체 중 하나이기에 인문학 이미지, 구체적으로 인문학 도서의 이미지를 가리킨다. 중학생의 자아정체감, Marcia의 자아정체감, 인문학 도서의 이미지에 대한 각 용어의 선행 정의와 이 연구의 조작적 정의는 아래에 상술한다.

가. 중학생의 자아정체감

중학생은 신체적, 인지·정서적, 심리·사회적으로 급격한 변화와 성장을 경험하는 시기로 자신이 처한 환경에서 유의미한 변화를 지향한다. 중학생 시기는 자기다운 삶을 준비하는 중요한 시기로 자기 자신에 대한 긍정적인 인식과 의미 있는 타인과의 관계 속에서 성장을 추구하면서 자신의 정체감을 형성하기 위해 노력하는 사회적 존재이다. 중학생의 자아정체감은 자신과 타인이 공존하는 사회에서 자기 존재 의미의 발견과 타인의 모습을 보면서 자신을 형성해 나가는 통합된 자기상이다(황효진, 이용남, 2012). 이는 자신을 있는 그대로 받아들이고 소중하게 여길 줄 알고, 자신의 목표 설정과 그에 걸맞은 실력을 키우며, 자신의 역할에 최선을 다할 뿐만 아니라 타인과의 원만한 대인관계를 형성·유지하는데 중요하다.

이 연구에서는 중학생의 자아정체감은 측정 가능한 형태로 정의될 필요가 있다. 따라서 중학생의 자아정체감은 주체성 및 자기수용성, 미래확신성 및 목표지향성, 주도성 및 친밀성의 향상으로 정의한다. 스스로 부딪쳐서 얻은 경험을 바탕으로 자기 신뢰와 타인과의 조화, 미래의 자기 삶에 대한 계획과 실천 의지, 타인과의 융통성 있는 소통과 따뜻한 배려가 있는 성장이라는 선행연구들의 질적 개념 정의를 양적으로 치환한 것이다.

나. Marcia의 자아정체감

Marcia(1966; 1980; 1996)는 자아정체감을 위기(crisis)와 수행(commitment) 두 가지 부문의 달성 여부를 기준으로 혼미, 유실, 유예, 성취의 네 가지 지위로 분류하며, 정체성 면담 도구를 통해 정체성 지위를 진단할 수 있다고 하였다.

이 연구는 집단상담 프로그램으로 인해 자아정체감이 향상되는가를 검증하는 것이다. 그러므로 Marcia의 네 가지 지위를 집단상담 프로그램의 단계별 구성에 적용하려고 한다. 구체적으로 Marcia의 네 가지 지위와 나비의 알부터 성충까지의 발육단계를 연결시키는 것이다. 정체감 혼미와 정체감 유실은 애벌레, 정체감 유예는 고치, 정체감 성취는 성충인 나비와 연결하여 Marcia의 정체성 지위를 집단상담 프로그램에서 단계별 범주로 삼는다.

따라서 이 연구에서 Marcia의 자아정체감은 집단상담 프로그램의 단계를 구성하는 범주로 세분하여 정의될 것이다. 혼미는 나는 누구인가? 그리고 너는 누구인가?를 의미하며, 유실은 달라진 너를 인식하고 나와 다른 나를 찾고자 과거의 나를 포기할 수 있는 상태를 의미한다. 유예는 변화를 위한 현 상태의 포기, 과거와의 단절이며, 성취는 달라진 나, 진정한 나, 자아의 성장을 의미한다.

다. 인문학 도서의 이미지

이미지는 언어를 이용한 의사소통의 한계를 극복하는 한 방안으로 인간만이 지닌 자기표현 능력을 바르게 이해하기 위한 의사소통의 매체이다. 언어는 사람의 의식을 외부로 나타내는 주된 의사소통의 수단이지만, 개인에 따라 자신의 느낌이나 생각을 제대로 표현하지 못하는 한계가 있으며, 심한 경우 오히려 왜곡되어 전달되기도 한다. 상담에서는 상담자와 내담자 서로 간의 정확한 의사소통이 중요하기 때문에 언어뿐만 아니라 미술, 영화, 연극 등과 같은 비언어적 의사소통 매체가 적극적으로 활용되고 있다.

이 연구에서는 비언어적 의사소통의 한 방법으로 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』 중 나비가 알에서 성충이 되기까지의 이미지 일부를 인용할 것이다. 인문학 도서의 이미지를 활용한 집단상담 프로그램은 자기 자신이 가장 소중한 존재라

는 인식과 자신이 속한 환경에 대한 이해와 성찰하는 힘을 얻을 수 있다. 인문학은 시대가 빠르게 변하면서 정신적 가치의 중요성이 점차 잊혀져가는 청소년들에게 자신의 정체성 확립과 세상을 보는 안목을 넓혀 주며, 자기 미래 결정의 조타수 역할을 하기(강윤성, 2016) 때문이다. 이미지는 “또 다른 나”(전현주, 2018)를 찾아가는 여정으로서 자아 성찰과 따뜻한 감성 키우기를 도와주는 매개 역할을 하기도 한다. 이미지를 통해 자신에게 의미 있었던 경험을 떠올리며 변화하는 나와 성장하는 너를 만날 수 있다.

이 연구에서 인문학 도서의 이미지는 자기 발견으로 자신의 욕구와 흥미, 신념 등을 알아차리고 이해하며, 이를 수용하는 과정에서 자신을 바르게 표현하고 소통할 수 있게 해주며 치유와 성장의 토대를 제공해 주는 촉매제를 의미한다.

II. 이론적 배경

1. 청소년의 특성과 자아정체감

가. 청소년의 개념 및 이해

청소년기(adolescence)는 ‘성장하다, 성숙하다’의 뜻으로 신체적·정서적·지적으로 발달한 상태 또는 상황을 의미하며, 질풍노도의 시기(Storm and Stress Period), 과도기(Transition Age), 주변인(Marginal Man), 제2의 탄생기(New Birth), 반항기(Negative Phase) 등으로 일컬어진다. 청소년 연령은 학자의 관점에 따라 다소 차이가 있다. 우리나라 청소년기본법에서는 청소년 연령을 9~24세로 규정하고 있다(청소년기본법, 2022). 일반적으로는 중·고등학교에 다니는 학생과 이에 준하는 연령의 사람을 청소년이라 칭한다. 사회적 관례에 따르면 13~18세 사이 연령의 사람을 청소년(청소년보호법, 2022)이라 하고, 특히 13~15세의 중학생은 초기청소년기에 해당한다(서정덕, 2018).

Steinberg(1999)는 교육학적 관점에서 청소년기를 중학교에 입학하면서 시작되어 공식적인 학교 교육이 종결될 때까지로 정의한다(송현옥, 2009 재인용). 중학생은 아동기에서 청소년기로 전환하는 중요한 시기로 신체뿐만 아니라 인지 및 심리·사회적으로도 급격한 변화와 발달을 경험하는 과정에 있다(박아청, 2000; Furman & Buhrmester, 1992). 중학생은 초기청소년기에 진입함과 동시에 많은 발달적 과제에 직면하게 되며, 급격한 변화로 인한 스트레스로 심리적 불안의 증대와 내적 갈등이나 혼란으로 인해 일상생활 적응에 심각한 문제가 나타나기도 한다. 이러한 심리적 불안과 내적 갈등은 자유로운 역할 실험을 통해 자기 자신을 찾고자 하는 시행착오의 과정이기 때문에 중학생 시기는 다른 청소년 시기와 비교해 발달적 부적응 문제가 두드러지게 나타나기도 한다(소수연 외, 2014; 조성연 외, 2009; 한영주 외, 2015; Ge et al., 2001).

청소년기는 신체적 변화, 심리적, 정서적 발달과 함께 사회적 측면에서의 자기 역할과 자아개념에 대한 진지한 고민이 시작되는 시기로 인지능력의 영향력이 매우 큰 시기이다. 이 시기의 청소년은 자신이 어떻게 살아가야 할지에 대한 존재적 문제와 삶에 대한 목표 및 가치를 만들어 가야 하는 과제에 직면하게 되면서 동시에 경제적, 정서적으로 부모와 가족, 의미 있는 주요 타인에게 여전히 의존적 관계에 있는 자신을 발견하게 된다(명창순, 2016; 이춘재, 1988). 이러한 과정을 거치면서 청소년 자신이 사회적 존재임을 알아차릴 수 있으며, 자신의 역할을 스스로 찾게 된다.

청소년은 사회적 존재로의 성공적인 성장을 위해 올바른 자아정체감을 확립하려 노력하고, 부모와 타인에의 의존적인 상황에서 벗어나기 위한 자립심과 독립심을 기르며, 친구 및 또래와의 어울림을 통해 협동 관계를 배워나가면서 성장하는 존재이다. 특히 초기청소년기는 기본적으로 신체적·정서적·인지적 발달과정을 거치면서 심리적 변화가 크게 일어나며, 자아정체감·대인관계·사회적 위치 등과 같은 사회적 변화도 활발한 시기이다(권오명, 2015). 그러므로 청소년의 심리를 이해하기 위해서는 먼저 청소년기에 나타나는 여러 가지 발달과 변화에 대한 이해가 선행되어야 하며, 청소년이 올바른 자아정체감을 형성할 수 있는 사회적인 배려와 도움이 필요하다.

Erikson(1963)은 청소년의 긍정적인 자아정체감 형성과 확립의 중요성을 강조한다. 그에 따르면 청소년기는 자신의 정체감을 확립하는 것이 가장 중요한 과제이며, 특정 집단에의 소속을 통해 자기 정체감을 파악하려는 경향이 강하다. 또한 충동적 에너지가 증가하지만 이보다 더 중요한 것은 이 시기에 새롭게 대두되는 사회적 갈등과 요구로 인한 혼란과 당황을 경험한다는 것이다.

따라서 인간 개인의 발달과정에서 인생 초기의 경험도 중요하지만 성장 과정에서 겪는 사회문화적 경험이 인격 형성의 주요 변수로 작용하여 인성에 영향을 미치게 된다.

나. 초기청소년기 중학생의 발달적 특성

초기청소년기 중학생이 자신을 알아간다는 것은 한 번도 가보지 않은 낯선 곳

으로 홀로 여행을 가는 것과 같다. 그것은 처음 가보는 길이라 무서움과 두려움, 불안감 등이 생기기도 하지만, 새로운 것에 대한 기대와 희망을 안고 지도나 내비게이션 등에 의지해 자신의 목적지를 찾아간다. 이때 자신이 선택한 길이 생각보다 오랜 시간이 걸릴 수도 있고, 가던 길을 포기하고 출발점으로 되돌아올 수도 있다. 그러나 여러 시행착오를 거치면서도 목적지에 도달하기 위해서는 자기 자신이라는 내비게이션의 기능을 확인하는 과정이 필요하다. 자기 자신이 갖추고 있는 기능은 더 나은 것으로 업그레이드(upgrade)하고, 없는 것은 새로 다운로드(download) 받아서 사용해야 한다(김진숙, 2018).

복합적인 변화를 겪는 초기청소년기를 이해하기 위해서 이들의 특성을 신체적, 인지적, 정서적, 심리사회적, 문화적 영역으로 구분해서 살펴보는 것이 필요하다.

1) 신체적 특성

초기청소년기 중학생은 아동기에서 성인기로 이행하는 시기로 급격한 신체 성장과 성호르몬 분비로 성적 성숙이 촉진되는 생리적 변화를 겪게 되며, 이는 심리적 적응에도 영향을 미친다. 이러한 신체 변화를 가져오는 중요한 요인은 내분비 기관 중 하나가 뇌하수체로 이 기관이 성장호르몬을 분비하며 성호르몬의 생성과 유출하는 성선을 자극한다. 초기청소년기의 심리적 부적응은 성장 속도가 빠를수록, 준비된 지식이나 태도가 부족할수록, 그리고 자신이나 주변 사람이 기대하는 성장 수준과의 괴리가 클수록 높다(박아청, 1996).

2) 인지적 특성

중학생 시기는 아동기와 달리 사고의 특성이 가장 두드러지게 달라지는 시기로 특히, 창의력과 상상력, 추리력 등의 인지능력에서 큰 변화가 일어난다. Piaget(1920)는 청소년이 신체적으로 큰 변화를 경험하면서 동시에 인지발달에서도 매우 높은 수준에 도달하는 시기로 ‘형식적 조작기(formal operation stage, 11-15세)’라고 한다. 초기청소년기 중학생의 인지능력은 가설적, 과학적, 추상적 사고를 할 수 있는 발달단계로 자기가 직면한 문제나 현상에 대한 체계적인 검증과 종합적인 분석이 가능하며, 자신과 타인이 생각이나 태도 등에 대한 깊은 사고를 통해 심리적 성장을 하게 된다. 이러한 사고는 자아정체감 형성에 있어

중요한 바탕이 된다(F. Philip Rice. 정영숙 외, 2009).

초기청소년기 인지적 발달은 사고를 보다 합리적이고 논리적으로 만들어주며, 이전에는 비판하지 않고 받아들이던 일에 대해서도 비판적인 눈을 갖게 된다. 또한, 조망과 수용 능력이 향상되며, 강한 자아 인식과 자기만의 독특한 사고방식을 갖게 되면서 자아중심적인 사고와 행동을 하게 된다. 이와 같은 형식적 조작 사고가 발달하는 시기에 다양한 대인관계를 경험하면 자신과 타인에 대해 객관적인 이해를 하게 되면서 이전에 갖고 있었던 청소년의 자아중심성은 점차 사라진다(강명숙, 2012; 박성철, 2020 재인용; 서정덕, 2018; 한영주 외, 2015; Alberts, Elkind, & Ginsberg, 2007).

3) 정서적 특성

청소년기의 정서는 신체적 및 생리적, 심리적, 사회적 요인의 영향을 받으며, 정서의 경험과 표현이 격렬하고 쉽게 동요한다. 또한, 정서를 불러일으키는 자극 대상이 다른 발달 연령기와 구분되며, 표현방식도 아동기와 달리 내면적, 영속적인 특성을 나타낸다(한상철, 2009). 청소년기의 급격한 신체적·인지적·정서적·사회적 변화는 청소년의 대처 방법에 따라 청소년의 정신건강에도 영향을 미친다(한상철, 김관희, 2012). 특히 초기청소년기는 불안과 우울 등 내적인 증상이 주가 되는 정서장애와 내적인 긴장과 갈등 등을 밖으로 행동화하여 표현하는 행동장애 그리고 정서와 행동상의 문제가 뒤섞여 나타나기도 한다. 그뿐 아니라 역기능적 행동이나 심리적이고 정서적인 문제를 나타내는 청소년 중 상당수가 성인기까지 지속된다(Kazdin, 2000; 오은주, 2010 재인용). 그러므로 청소년기의 정신건강은 청소년기뿐만 아니라 성인기까지 영향을 미치므로 청소년의 정신건강과 관련해서 다각적이고 다양한 측면에서 관심을 기울일 필요가 있다(김진숙, 2018).

초기청소년기는 신체적, 생리적인 급격한 변화 등으로 인해 정서적 감정 변화가 심하고, 외부 행동으로 나타나기도 하는데, 이는 청소년의 학업과 주요 타인과의 관계에서 갈등과 스트레스를 유발한다. 이 시기는 청소년 자신에 대한 이해와 인식이 시작되면서 자신감과 열등감 등의 감정을 느끼며, 자아를 찾아 나서게 된다. 또한, 청소년기는 추상적 사고를 하므로 자신의 존재와 위치에 대한 의문과 함께 정체감의 위기를 경험한다. 따라서 초기청소년기는 자기 존재에 관한 질

문을 통해 사회적 존재로서의 자아정체감을 형성해가는 시기라 할 수 있다(강명숙, 2012; 김진숙, 2018; 신예순, 2020).

4) 심리사회적 특성

청소년기는 신체적·인지적·정서적으로 성장하면서 부모와 가족으로부터 서서히 분리되어 자신과 친구 및 또래 집단에의 의존성이 커지는 시기이다. 이 시기의 청소년은 자신이 겪는 급격한 여러 변화로 인해 불안감을 느끼지만, 자신의 진로와 자신이 누구인지, 어떤 사람이 될 것인가, 등 다양한 고민을 통해 자신의 정체감을 형성해간다(이미숙, 2020).

초기청소년기 중학생은 아동기와 다른 심리적·사회적 특성을 나타내며, 자기의 삶을 자율적이고 능동적으로 살아가고자 하지만 여전히 부모에게 의존하고 보호 받을 수밖에 없는 시기이다. 중학생은 자기 자신에 대해 이해할 수 없는 새로운 느낌이나 감정 기복의 증가, 모험과 발전에 대해 흥미를 느끼며, 질문과 의혹 등이 많아지고 권위에 도전하려는 심리적 특성을 나타낸다(김진숙, 2018; 박선민, 2003). 또한, 이 시기는 자신과 타인에 대한 인식이 서로 균형과 조화를 이루어나가는 동시에 성장의 격변에 따른 정서적 혼란으로 인해 불안정한 사회적 특성을 보인다.

Erikson(1968)의 심리사회적 발달단계에서 청소년기(12~19세)는 5단계로 자아정체감 정립 및 위기의 결정적 시기에 해당한다. 이 시기는 자아정체감 대 역할 혼미의 심리사회적 위기에 해당하며, 또래 집단과 의미 있는 주요 타인이 중요한 관계의 대상이 된다. 이 시기의 청소년은 자신이 어떤 사람이 될 것인가에 집중하며, 자기 자신의 자아상을 찾기 위해 노력한다. 또한, 친구 및 또래 집단에 소속되기를 위하여 그 집단에 자신을 동일시하려는 경향을 보이며, 사교적 성향을 보이면서도 외로움과 불안감, 고독감 등 심한 심리적 갈등과 동요를 겪게 되는데, 그 결과로 얻어지는 것이 바로 자아정체감이다(이미숙, 2020).

초기청소년기 중학생은 아동과 성인의 경계인으로서 역할 혼미와 정체감의 위기로 갈등을 겪으면서 자신의 정체감 위기를 극복하는 방법에 따라 형성·발달한 자아정체감의 독특한 차이를 보여준다(조윤정, 2017).

5) 문화적 특성

초기청소년기 중학생의 문화적 특징을 이들이 속한 세대인 Z세대의 특성과 맞물려 이해되어야 한다. 이를 이미지 활용 능력, 가치 추구, 문화예술 활동 등의 측면에서 살펴보자면,

청소년은 그들만의 독자적인 세계와 색다른 생활 등 문화를 체험함으로써 청소년기에 나타나는 강한 호기심을 어느 정도 충족시키며, 그들만의 문화를 통해 그들 내부에 있는 생각·감정·능력을 표현하고 실현한다(박성철, 2020). 초기청소년기 중학생은 Z세대로 영상, 이모티콘 등의 미디어에 매우 친숙하며, 이를 그들만의 소통방식으로 다양하게 사용하고 있다. 이들은 자기의 생각과 감정을 언어보다 이모티콘 등의 이미지를 활용한 소통을 선호하며, 그 이미지를 자신의 무의식 및 의식 표현으로 인식하고 있다.

이와 함께 Z세대 청소년은 대화를 선호하며, 자기 자신과 자신을 둘러싼 다양한 집단과의 의견 차이를 적극적으로 수용하는 태도를 보이지만, 자신의 고유한 가치는 포기하지 않으면서 세상과 상호작용하려는 특징을 보인다(이창현, 2022). 따라서 Z세대에게는 실용적인 경험 학습의 교육과정을 적용해야 하고, 능동적으로 학습하고 적극적으로 표현할 수 있도록 도와야 하며, 행동으로 배우는 것을 선호하는 특성을 이해해야 한다. 그뿐 아니라 Z세대는 세계시민을 지향하며, 자기의 생각과 표현을 중시하고, 일과 삶의 균형과 이타적 삶에 대한 가치를 중요하게 여기는 특성을 제시해야 한다. 따라서 Z세대의 교육은 글로벌 시민의식을 함양하여 세계시민으로 성장과 그들 사고의 중심에 두고 있는 개인의 표현을 극대화할 수 있도록 안내해야 하며, 공유와 나눔에 대한 삶의 맥락에서 그들의 직업과 진로에 대한 방향을 제시해 주어야 한다. 가장 효율적인 Z세대 청소년의 지도와 교육은 이러한 특성을 적극 활용, 반영할 필요가 있다(오해섭, 문호영, 2020).

Z세대 청소년의 문화예술 활동은 원만한 인간관계와 삶의 복지 향상이라는 긍정적인 영향을 준다. 그뿐 아니라 창의성과 감수성을 기를 수 있으며, 자신에 대해 폭넓고 깊은 이해와 표현의 기회를 통해 자신감을 키우고 주체성이 강화되는 경험을 할 수 있다. 주체성은 자신이 속한 집단에서 공동체 의식 함양과 타인과의 협업을 통해 길러지며, 이를 통해 자기 존재의 확인과 자기 성취와 의미구현

을 할 수 있다. 청소년은 집단생활을 하면서 타인을 보다 긍정적이고 호의적인 생각과 이해를 하게 되고, 타인의 생각과 입장을 배려하게 된다. 특히 문화 활동은 청소년을 문화적 존재로 성장시키는 것으로 인간다운 인간으로 만드는 자기성찰의 틀을 배우고 실천하는 과정이다(윤중현 외, 2017; 이창현 2022 재인용). 이러한 과정은 학업 성취, 자아 발견, 성장과 발달, 사회성 획득 등 전인적 삶의 형성에 의미 있게 작용하며 신체적, 인지적, 심리적, 대인관계에도 효과가 있다.

청소년 문화 활동은 청소년의 자아 찾기와 친구 및 또래와의 원만한 관계 형성을 도와 바람직한 삶의 방향을 스스로 발견할 수 있도록 해준다. Z세대인 중학생들은 이미지와 SNS로 소통하는 ‘디지털 원주민’으로서 그들의 문화에 대한 이해와 그들의 성장을 사회가 지향하는 방향으로 안내해주는 그들만의 독특한 문화에 알맞은 인문학이 필요해 보인다(이창현, 2022). 이에 따라 인문학 이미지를 활용한 집단상담 프로그램의 개발은 청소년의 문화 및 사회적 환경과도 부합한다.

Freud는 도덕성을 인간의 내면적인 성격 또는 본성적인 특징으로 규정하면서 본성이나 성격을 적극적으로 개발하고 통제할 수 있는 도덕교육의 필요성을 강조하였으며, 초자아의 형성과정을 도덕성 발달로 본다. Bandura는 도덕성 발달을 사회가 가지고 있는 가치나 규범 그리고 관습 등이 내면화되는 것으로 본다. Piaget와 Kohlberg는 어떤 행위의 적합성과 추론 능력을 도덕성이라 하였으며, 어떤 상황에서 행동의 옳고 그름을 가려보고 그 결과에 따른 행동을 선택하는 심리적, 이성적 판단의 과정으로 정의한다(김선희, 2009).

긍정적 인간관과 인간성 실현을 중시한 이황은 인간의 마음과 행동 즉 대인관계를 중요하게 보았고, Adler는 공동사회 지향성 즉 인간은 타인과의 관계를 형성하는 사회적 존재로서 인간관계와 사회적 관심을 강조하였으며, Rogers의 자아실현 경향성은 인간의 성장과 발달을 촉진하는 것으로 설명할 수 있다(김문준 외, 2008). 따라서 초기청소년기 중학생을 대상으로 하는 인문학을 바탕으로 한 프로그램은 중학생의 자아정체감 형성과 발달을 촉진할 수 있을 것으로 기대된다.

청소년기에 대한 다양한 이론적 관점을 요약해보면, Stanley Hall과 Gesell은 생물학적 관점에서 청소년에게 나타나는 생물학적 성숙은 불안정과 혼란을 일으

키며, 유전자뿐만 아니라 환경적인 요인도 청소년 행동에 영향을 끼친다. Freud와 Anna Freud는 정신분석학적 관점에서 청소년기는 성욕과 이성에 대한 갈망과 갈등이 공존하지만, 방어기제를 통해서 심리적인 안정을 회복할 수 있다고 강조한다. Erikson, Marcia, Sullivan은 사회학적 관점에서 청소년기에 가장 중요한 것은 자아정체감의 획득이며, 자아정체감이 잘 발달된 청소년은 자기 자신에 대한 자신감을 갖게 되어 후기 청소년기에 접어들면 청소년기의 혼란이나 스트레스가 안정을 찾게 된다고 정의한다. Piaget와 Kohlberg는 인지적 관점에서 청소년기에는 인지적 발달에 따라 추상적이고 논리적인 사고가 가능해지며, 도덕성의 발달과도 서로 연관된다고 보았고, Rogers는 인본주의 관점에서 청소년이 지닌 잠재력을 발휘할 수 있도록 적절한 환경을 제공해 주어야 한다고 강조하고 있다(권오명, 2015).

이와 같이 청소년의 성숙은 육체적 성장과 신체 구조 변화의 속도가 빠르고, 호르몬 변화와 성적 충동이 증가하는 등 성적인 여러 징후가 나타나면서 인지발달의 차별화가 이루어진다. 청소년의 인지능력이나 가치관 그리고 행동의 발달은 청소년의 신체 발달 및 욕구와 밀접한 관계가 있으며, 사회적 요구가 이들 발달에 영향을 준다(권이중, 2001). 중학생은 급격한 정서변화에 반응하는 양상이 서로 달라 어떤 청소년은 부정적 정서 경험을 지나치게 억압하여 우울증, 신경성 식욕부진에 걸리기도 하고, 정서 통제가 어려워 지나치게 충동적으로 반응함으로써 비행 행동을 보이기도 한다(신예순, 2020).

따라서 초기청소년기 중학생은 급격한 신체 발달과 인지 및 정서의 변화를 경험하는 시기로 안정되고 건강한 발달과 성장을 위해 자아정체감 형성이 그 무엇보다 필요하다. 중학생의 건강하고 바람직한 자아정체감 형성을 위해서는 친구 및 또래 집단으로부터의 자율성과 부모를 비롯한 의미 있는 주요 타인과의 원만하고 긍정적인 관계성이 필요하다. 중학생은 안전하고 친숙한 환경에서 다양한 역할 실험을 통해 자신의 특성을 파악하고, 친구 및 또래와의 관계를 통해 타인의 견해를 이해하는 것이 필요하다. 이는 초기청소년기의 독특한 발달 특성 즉 신체적인 급격한 변화와 함께 심리적·사회적으로 복잡한 변화를 겪으면서 성숙의 기초를 형성하는 시기이기 때문이다.

그러므로 초기청소년기 중학생의 발달적 특성에 맞춘 집단상담 프로그램이 중

학생의 자아정체감 형성에 가장 적합할 것으로 판단된다.

다. Marcia의 자아정체감

Marcia(1980)는 Erikson(1968)의 이론이 자아정체감 성취 정도를 결정하는 사회심리적 기준을 다루지 않고 있다며 위기(crisis)와 수행(commitment) 두 기준을 제안한다. 위기는 개인이 자기에게 의미 있는 가능성 등을 적극적으로 검토하고 결정을 내리기 위한 고민의 시기가 있었는가이며, 수행은 인생의 중요한 영역에 대해 자기 자신의 신념을 명확히 표현하거나 행동했는가를 의미한다. 그는 정체감을 여러 가지 충동과 능력, 신념, 개인의 생활사 등 자체 발생적인 내적 자기 통합을 이루려는 심리 기능들이 역동적으로 체계화되는 과정으로 정의한다(조윤정, 2017).

Marcia는 청소년기(사춘기)의 성격 발달을 이해하는 데 가장 중요한 자료를 자아정체감 형성으로 보았다(송현옥, 2009). 청소년기의 자아정체감은 시간 흐름에 따라 자기의 본질을 발견할 수 있는 능력으로 ‘나는 누구인가?’, ‘나의 존재는 어떻게 증명할 수 있는가?’, ‘나는 주체적인 존재인가?’ 등의 질문에 대한 의식적인 자각으로서 청소년이 이상과 행동, 사회적 역할 등을 통합할 수 있는 자아의 성숙한 단계를 의미한다(이현정, 2014).

Marcia는 자아정체감의 형성기를 혼미, 유실, 유예, 성취의 네 가지 지위로 분류하고 혼미, 유실, 유예가 자아정체감 성취의 순차적인 단계들을 나타내는 것은 아니지만, 유예는 정체감 성취에 반드시 필요한 조건이라고 강조하고 있다. Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 범주는 그림 II-1과 같다.

		위기(Crisis)	
		예	아니오
수행 (Commitment)	예	성취 (Achievement)	유실 (Foreclosure)
	아니오	유예 (Moratorium)	혼미 (Diffusion)

그림 II-1. Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 범주

1) 정체감 혼미(Identity Diffusion)

정체감 혼미란 자아에 대해 안정되고 통합적인 견해를 갖는 데 실패한 상태를 말한다. 이 상태에 있는 청소년은 위기를 경험하지 않았거나 삶의 목표와 가치를 탐색하려는 시도를 보이지 않으며, 그것에 대해 어떤 생각이나 의사 선택을 하지 않는 상태이다. 혼미상태의 청소년은 자신이 누구이며, 무엇을 원하는지 알지 못하기 때문에 미래에 대한 희망이 거의 없고, 군중에 쉽게 동요하여 휩쓸리는 경향을 보인다. 즉, 위기를 경험하지 않고 주어진 역할에 몰입하지 못하는 상태를 의미한다. 정체감 혼미는 정체성에 대해 생각을 해 보지 않았거나 위기 경험과 직업 등의 선택에 대한 의사결정을 하지 않았을 뿐만 아니라 관심이 없어 정체성 문제를 해결하지 못했기 때문에 삶의 방향을 계획할 수 없다. 혼미는 위기와 수행 모두가 없는 상태이며, 확고한 미래지향적인 행동을 하지 못하는 경우로 부모나 사회로부터 성공에 대한 강화나 지원이 없을 때 생기기 쉽다. 특히 초기청소년기는 보편적으로 혼미상태가 가장 많이 나타난다(신혜순, 2020).

2) 정체감 유실(Identity Foreclosure)

정체감 유실이란 자신의 신념, 직업 선택 등 중요한 의사결정 과정에서 여러 대안에 대해 생각해 보지 않고 다른 역할 모델의 가치나 기대 등을 수용하여 그와 비슷한 선택을 하는 것을 말한다. 유실은 자기 위기에 관한 다양한 탐색 없이

부모나 타인이 결정한 삶의 목표를 소용하므로 매우 안정적으로 보일 수는 있으나 뒤늦게 정체성 위기를 경험할 수 있다. 이는 정체감이 확립된 것처럼 보이지만 실제로는 자신에게 적합한지 또는 자신이 원하는 것이 무엇인지에 대한 고려 없이 확립된 정체감이기 때문에 위기 상황을 맞을 수 있다(신예순, 2020). 유실 상태의 청소년은 자신의 정체감을 확립하기 위한 탐색 활동을 하지 않은 채 부모나 그 밖의 권위에 의해 주어진 대상의 목표, 가치 그리고 생활방식을 그대로 택한 경우로 자신의 생애 과업을 주의 깊게 고찰하지 않고 무비판적으로 견해를 받아들이고 동조한 상태이다. 유실의 청소년은 대체로 융통성과 여유가 없고, 독단적으로 행동하는 경향을 보인다(최혜경, 2009).

3) 정체감 유예(Identity Moratorium)

정체감 유예란 위기를 경험하고 이에 대해 고민하며 해결책을 얻기 위해 노력하지만, 아직 정체감을 확립하지 못한 경우로 위기가 있으나 수행이 일어나지 않거나 애매한 수행을 하는 상태이다. 이 상태는 자아정체감 위기에 있으면서 정체감 형성을 위해서 다양한 역할, 신념 등을 실험하고 있으나, 의사결정을 내리지 못한 상태로 대부분은 정체감 성취로 옮겨 가지만 간혹 정체감 혼미로 빠지는 경우도 있다(신예순, 2020).

정체감 유예는 Erikson이 언급한 정체감 위기를 경험하고 있는 상태를 말하며, 여러 가지 대상에 적극적인 참여를 하지만, 안정성과 만족이 결핍된 상태로 대개 정체감 위기를 경험한다. 유예는 정체감 확립을 위해 여러 대안을 놓고 그것이 지닌 가치, 흥미, 사상 및 경험을 적극적으로 탐색하고 노력하는 상태로서 결정을 위해 다소간의 심리적 유예기간을 갖는다. 유예기간은 정체성 확립을 위해 필요하며, 청소년이 자신에게 가장 잘 맞는 것이 무엇인지 찾아내기 위해 다양한 활동 등을 수행하는 상태이다. 유예는 선택은 하지 않고 계속 탐색하는 상태로 위기는 경험하지만, 과업과 역할에 몰입하여 선택을 못한 상태이다. Marcia는 정체성 유예를 정체성 성취에 도달하는 데 필요한 과도기적 단계로서 청소년기에 나타나는 건강한 현상으로 보았다(최혜경, 2009).

4) 정체감 성취(Identity Achievement)

정체감 성취란 정체감의 위기를 성공적으로 극복하여 신념, 직업, 정치적 의견 등에 대해서 스스로 의사를 결정할 수 있는 상태를 말한다. 정체감 성취는 상황적 변화에 따른 동요 없이 성숙한 정체성을 유지하게 되며, 적극적인 탐색 과정을 거쳐 특별한 목표나 이념, 가치에 사적인 의미를 부여함으로써 위기에 적합한 수행을 하는 상태이다. 성취는 청소년이 현실적으로 가능한 다양한 가치관이나 직업을 탐색한 후 자신이 선택한 가치와 직업에 헌신하는 상태를 의미하며, 위기를 경험한 다음 확고한 정체감을 확립한 상태이다(최혜경, 2009).

Marcia는 정체감의 성취나 유실의 경우에는 의사결정을 할 수 있으므로 모두 정체감 위기를 해결한 것으로 보고 있다. 정체감의 성취로 분류되었던 사람이 이후에 정체감 유실로 나타날 수 있다고 말하는데 이것은 정체감 발달이 전 생애에 걸쳐서 진행된다는 것을 뒷받침하고 있다(신혜순, 2020).

Marcia(1996)는 자아정체감이 잘 발달된 사람은 자신의 장단점과 다른 사람과의 유사성과 독특성을 잘 인식한다. 정체감이 성취된 청소년은 삶의 목표와 가치, 직업, 인간관계 등에서 위기를 경험하고, 대안을 탐색했으므로 확고한 자아정체성을 갖게 된다는 것이다(최혜경, 2009). 정체감 성취는 자신에 대한 신뢰와 이를 바탕으로 한 긍정적인 평가를 통해 자기 성장을 돕는다. 정체감 성취 과정에 있는 청소년들은 직업 선택을 위해 장·단기적인 목표를 수립하고, 그 목표를 달성하기 위해 노력한다(명창순, 2016).

Marcia의 정체감 네 가지 지위 범주를 요약하면, 혼미는 자신에 대한 의문, 고민, 방황, 탐색 등의 위기를 겪지 않을 뿐만 아니라 이에 따른 어떤 수행도 없는 상태로 자신이 누구이며 무엇을 원하는지 고민하고 갈등해 본 경험이 없으며, 직업 등에 관한 관심이나 선택에 대한 의사결정을 하지 않는 상태이다. 유실은 자신이 하고 싶은 것에 대해 충분한 노력과 탐색을 하지 않고 부모나 주위에서 제공해 준 정보대로 결정을 내린 상태 즉, 타인의 요구에 자신을 맞추며 위기를 경험하지 않고 의사결정을 내린 상태이다. 유예는 마주한 위기를 자신이 원하는 대로 여러 가지 역할 실험을 수행하면서 스스로 노력하여 문제 해결이나 의문에 대한 해답을 발견하였으나, 아직 의사결정에 확신하지 않는 상태이다. 성취는 위기를 성공적으로 극복하여 스스로 의사를 결정할 수 있는 상태로 자아정체감 형

성을 위한 준비 상태로 볼 수 있다.

이 연구에서는 Marcia의 정체감 네 가지 지위 범주를 토대로 하여 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』의 일부 이미지를 인용한다. Marcia의 혼미, 유실, 유예, 성취의 과정은 나비가 되기까지의 과정 즉 알, 애벌레, 고치, 나비의 과정으로 이해할 수 있고, 정체감 성취는 유예 과정이 반드시 필요한 조건인 것처럼 나비는 고치 과정이 반드시 필요한 조건이다. 나비가 되기까지 알과 애벌레 그리고 고치의 과정을 걸쳐 나비가 된다. 알에서 애벌레의 상태를 각각 혼미와 유실로, 고치의 상태를 유예로, 나비를 성취로 규정할 때 이러한 과정에서 탄생한 나비는 자아정체감 성취를 의미한다. 성취는 다시 유실과 유예의 과정을 경험할 수도 있는데, 이러한 과정은 나비의 알→애벌레→고치→성충(나비)로의 생명 순환과정으로 이해할 수 있고, Erikson의 심리사회적 발달이론에서 제시하고 있는 각 단계에서 성취해야 할 자아정체감으로도 설명할 수 있다.

따라서 이 연구에서 Marcia의 자아정체감을 요약해보면, 혼미는 나는 누구인가? 그리고 너는 누구인가?를 의미하며, 유실은 달라진 너를 인식하고 나와 다른 나를 찾고자 과거의 나를 포기할 수 있는 상태를 의미한다. 유예는 변화를 위한 현 상태의 포기, 과거와의 단절이며, 성취는 달라진 나, 진정한 나, 자아의 성장을 의미한다. 이에 따라 이 연구는 Marcia의 자아정체감 이론과 인문학 이미지를 활용하여 청소년의 발달적 특성에 맞는 놀이 활동 중심의 내용으로 구성된 집단상담 프로그램을 개발하고자 한다.

라. 중학생의 자아정체감

1) 자아정체감의 개념

미국의 정신분석학자 Erikson(1902~1994)이 1950년 아이덴티티(identity)란 개념을 정신분석학적 자아심리학의 기본개념으로 사용하기 시작한 이후 정신의학, 심리학, 사회학, 교육학 등 인간에 관한 모든 과학에서 필수용어로 등장하게 되었다. Erikson이 처음 사용한 정체감이란 용어는 ‘전적으로 동일한 것, 그 사람이 틀림없는 본인, 정체’ 등의 의미를 지닌 라틴어 identitas에서 유래한 것으로 자기의 연속성, 단일성, 독자성, 불변성으로 개인의 동일성에 대한 의식적 감각을 뜻

한다. Erikson(1968)은 자신 내면에 존재하는 영속적인 동질성과 타인과 어떤 종류의 본질적인 특성을 영속적으로 공유하는 것으로 자아정체감을 설명하였고, 내면 깊숙이 있으면서 언제든지, 무엇을 하든지 인생의 모든 것을 볼 수 있을 정도로 개인에게 강한 영향력을 가지고 있는 것만을 아이덴티티(identity)라고 한다(박아청, 2003a; 송현옥, 2009 재인용). 즉 자신이 누구인가 하는 것을 아는 것을 의미한다.

Erikson(1968)은 자아정체감의 개념을 통합감 및 연속감, 조화감, 실존 의식으로 설정한다. 통합감은 한 개인이 지닌 지위와 역할에 따른 존재 즉 ‘~로서의 나’를 뜻하는 것으로 자아에 대한 실제적인 존재감이다. 연속감은 과거와 현재, 미래의 나 즉, 자아에 대한 일관성과 안정감을 유지하는 것을 의미한다. 여기서 연속성과 일관성은 자기 행동에 대해 자신과 타인이 갖는 신뢰감이며, 미래를 예측할 수 있는 정신적 안정감과 삶의 가치를 명료하게 하는 요인이다. 조화감은 주체적 자아(I)와 객체적 자아(Me)가 서로 어우러지는 것으로 자신이 자기 자신을 볼 때의 나(주체적 자아)와 다른 사람의 눈에 비추어지고 있는 것을 내가 지각할 때의 나(객체적 자아)로 구분된다. 두 자아의 완전한 조화감은 나와 너의 관계를 확립하는 것이며, 자신의 존재감을 인식함과 동시에 타인과의 원만한 관계를 형성하는 것이다. 실존 의식은 ‘나는 나다’라는 실존적 의미로 나는 누구로부터의 존재가 아닌 오직 나로서 절대적 자유와 자기 선택, 참만남, 그리고 완전한 책임을 수반하는 실천적 자아 상태를 의미한다(경은정, 2022).

Erikson(1968)은 청소년기의 발달적 특징에서 오는 발달과업은 ‘나는 무엇인가?, 나의 인생 목표는 어디에 있는가?, 나는 나의 인생 목표를 어떻게 달성할 것인가?, 내 힘으로 그 목표를 어떻게 달성할 수 있는가?’ 등의 실존적 물음에 스스로 대답하고 현상학적 의미를 부여하는, 즉 자아 탐색이라 하였으며 이러한 물음의 통합과정을 “자아정체감 형성”이라는 개념으로 규정한다(송현옥, 2009). 그는 청소년이 자아정체감을 형성한다는 것은 위기 극복과 함께 인생의 목표와 직업 선택, 개인적 및 사회적 이념을 달성하는 것으로 보았으며, 자기 자신과 타인을 통한 자기 이해를 바탕으로 한 일관되고 안정적인 자기 인식을 강조한다. 또한 청소년기에 자기상의 재조직화와 재구조화가 일어나기 때문에 이 시기의 자아정체감 변화는 매우 중요하다고 보았다(명창순, 2016). 다시 말해 초기청소년

기에 해당하는 중학생은 자아정체감을 형성하는 시기로 자기 이해를 바탕으로 당면한 위기 극복과 삶의 목표와 가치관, 직업 등을 탐색하고 선택하며 이를 위해 필요한 것을 준비해야 하는 중요한 시기라는 것이다.

그뿐 아니라 Erikson(1968)은 정체감을 개인적, 심리사회적 정체감으로 2가지로 구분하였으며, 정체감은 내적 심리 과정일 뿐 아니라 사회적 상황에서 생겨나는 대인관계의 과정으로 보았다. 심리사회적 정체감은 개인이 속해 있는 사회나 집단에 대한 소속감을 의미하며, 개인적 정체감은 시간이 지나도 변하지 않는 자신에 대한 자각이다. 이러한 분화된 자아정체감은 좀 더 광범위한 개념으로 자기동질성과 연속성을 갖고 사회환경의 자극 및 내적인 욕구와 가치를 자신만의 방식으로 재통합하여 자신을 인식하는 것을 의미한다(허혜경, 김혜수, 2011).

Waterman(1982)은 자아정체감의 포괄적이고 복합적인 특성을 지적하면서 그 구성 요인을 여섯 가지로 제시하고 있다. ① 자기에 대해 명료한 정의를 내리는 것이며, ② 자기 인생의 목표와 가치, 신념 정립에 관여, ③ 관여한 것에 대한 실제적 실천 행동의 존재 여부, ④ 정체감의 대안점을 찾는 범위에 대한 고려, ⑤ 자기 자신으로 수용할 수 있는 범위의 정도, ⑥ 개인의 독특성에 대한 감각과 자신의 미래에 대한 확신이다.

자아정체감은 어떤 메커니즘에 의해 미리 형성되는 것이 아니라 사회적 상호작용을 통해 형성되는 것으로 성장 과정에서 자기를 비추어 볼 수 있는 대상으로부터 반영되는 종합적인 자기상 또는 자기를 묘사해 주는 자기 관련 이미지들의 복합이다(Dignan, 1965). Hjelle과 Ziegler(1976)는 여러 가지 동일시와 자기능력, 사회적 역할 속에서 하나의 자기를 찾으려는 자아 통합의 과정이며, 어떤 집단과의 동일시, 이념, 신념, 직업에 관여를 통해 자신을 규정하려는 것으로 자아정체감을 정의하고 있다.

Marcia(1966)는 자아정체감을 욕구, 능력, 신념, 개인 생활사 등의 자체 발생적인 내적 체계인 자기구조로 자기 자신에 대한 이미지, 능력, 충동, 신념 및 개인 생활사 등으로 정의하고 있으며, 정적인 것이 아니라 역동적인 관계적 특징을 가지고 있는 것으로 보았다(명창순, 2016). Weinreich(2003)는 한 인간이 자신의 과거와 현재 그리고 미래의 맥락 속에서 자기 자신을 이해하는 것을 자아정체감으로 정의한다. 서봉연(1988)은 자아정체감을 대인관계, 역할, 목표, 가치, 이념 등

에 있어서 자기가 지니는 고유성에 대한 자각과 이에 부합되는 자기통합성과 일관성을 견지해 나가려는 의식 또는 무의식의 노력으로 정의한다.

자아정체감이란 자기라는 것, 자기의 존재 증명, 진정한 자기, 주체성 등의 의미를 지니며, 단일성과 연속성, 불변성, 독자성을 갖는 역할의 달성과 공감 및 잠정적인 자기상으로 고정되거나 불변의 것이 아니라 환경과의 상호작용을 통해 계속 수정되며 일관성을 갖는 자기의 통합된 구조이다(김형태, 1989). 이형득과 한상철(1995)은 자신이 타인과 구별되는 독립적이고 고유한 존재로 인식하고자 하는 욕구와 함께 외적인 자극 및 환경, 감정적 변화에도 불구하고 일관되게 자신을 인식하여 안정적 느낌을 지닌다는 의미로 자아정체감을 정의한다(명창순, 2016 재인용).

박아청(1996)은 인간이 성장하면서 접하게 되는 대인관계 속에서 자신의 역할, 인생 목표, 가치관 또는 이념 등에서 자기가 지니는 독특성에 대한 자각과 이에 부합하는 자기 통합성과 일관성을 유지해가려는 의식적, 무의식적 노력으로 즉, 자아정체감은 자기를 비추어볼 수 있는 대상과의 관계에서 스스로 자기의 자아상을 형성하는 것으로 사회적 상호작용을 통해 발달하여 간다고 보았다. 황효진과 이용남(2012)은 자신과 타인이 존재하는 사회에서 자신의 존재 의미를 발견하고, 타인에 비추어 자신을 형성하는 통합된 자기상을 자아정체감으로 정의한다.

2) 청소년기 자아정체감의 중요성

Erikson(1968)은 청소년기를 심리사회적 유예기간(psycho-social moratorium)이라 하였다. 청소년기는 중대한 과업이 이루어지는 제2의 탄생기로 국가, 사회에 대한 의무와 책임의 결제를 사회로부터 유예받는 시기이다. 사회가 고도로 문명화될수록 성인이 되는 데 필요한 지식과 기술의 양이 증가하기 때문에 청소년기가 더욱 중요시되고 있으며, 심리사회적 유예기간도 점차 연장되는 추세이다. 이 시기의 청소년은 이전 단계에서 달성한 동일시의 경험을 통합하여 새로운 차원의 자아를 형성하면서 한 인간으로서의 가치관을 정립한다(송현옥, 2009).

Erikson(1968) 발달이론의 주요 특징을 요약하면 첫째, 인간은 대인관계나 사회와의 교류를 통해 점진적으로 발달한다는 점성론(epigenic theory), 둘째, 발달기간을 생애 전체로 확산하면서 단계마다 발달과제와 위기를 상정한 생애주기론

(life cycle), 셋째, 환경에 대응하는 능력을 중시하는 상호 관련론, 넷째, 부모와 사회 및 문화와의 관계와 교류를 통해 역동적 계승이 이루어진다는 세대 계승론, 마지막으로 소속 사회를 지켜나가는 힘인 자아의 활력이다. 이는 발달단계별로 덕목을 설정해 놓은 덕목 이론으로 Erikson은 인간 생애 발달에서 확고한 정체감 확립을 위해 청소년기에 이룩해야 할 발달과업과 극복해야 할 위기를 제시하고 있다.

청소년기는 Erikson(1968)의 인간 생애 발달과정 8단계 중 5단계에 해당하는 시기로 ‘자아정체감 형성 대 정체감 혼미’의 시기이다. 자아정체감은 일생을 통하여 이뤄야 할 중요한 문제이지만, 특히 청소년기는 신체적, 생리적 변화로 인해 민감하게 타인과 비교하게 되며, 아동과 성인의 경계인으로서의 사회적 압력과 요구가 강해진다. 그로 인해 청소년기에는 정체감의 위기와 갈등이 정점에 달해 정체감의 혼미가 야기될 수 있으며, 이 위기의 극복 방법과 그 결과에 따라 개인의 정체감은 독특한 차이를 가지면서 형성 발달하게 된다. 사람의 발달단계마다 주요한 발달과업이 있지만, 단계별 발달과업은 그 이전 단계에서부터 어느 정도 존재하므로 특정 단계의 발달과업은 그 이전 단계의 것과 관련성이 있다.

청소년기의 핵심 발달과업인 자아정체감의 중요성은 다음과 같이 정의할 수 있다. 첫째, 청소년기는 신체적, 심리적, 성적인 면에서 매우 급격한 변화가 일어나는 시기로 신체 및 성적인 성숙으로 인해 원초아(id), 자아(ego), 초자아(superego)의 불균형을 초래한다. 둘째, 청소년은 아이도 어른도 아닌 경계인의 애매한 위치에 놓여 있다. 환경적으로 청소년들이 받는 자극은 상충적이어서 성인다운 역할 수행을 요구받으면서도 독립하여 자기의 삶을 살기에는 많은 한계에 부딪힌다. 셋째, 청소년기는 진학과 진로, 이성 교제와 같이 인생의 중요한 선택을 해야 하는 시기로 부모나 타인에게 도움을 받더라도 궁극적으로는 자기의 삶이기 때문에 스스로가 책임을 져야 한다는 것을 지각하게 된다(정영숙 외, 2009; 명창순, 2016 재인용).

Marcia(1980)는 개인이 자기에 의미 있는 가능성을 적극적으로 검토하고 결정을 내리려고 고민한 위기(crisis)의 시기가 있었는가 하는 것과 인생의 중요한 영역에 대해 자기 자신의 신념을 명확히 표현하거나 행동했는가 하는 수행(commitment)의 두 기준 즉, 사회심리적 기준을 설정하고 있다. 이 기준은 청소년

년이 자신에게 가장 잘 맞는 것이 무엇인지 찾아내기 위해 다양한 신념, 가치, 활동 등을 실험해 보는 과정이며 모든 가능성을 탐색하여 선택한 가치, 직업 등에 전념하는 것을 의미한다.

청소년은 심리적 유예와 정체감의 위기에 직면하고 이를 해결하기 위한 다양한 실험을 하게 된다. 심리적 문제와 정체감의 위기를 성공적으로 해결해 가는 과정을 통해서 자아정체감이 형성된다. 이러한 과정을 통해 정체감을 획득한 청소년은 자아정체감을 유지하면서 높은 성취동기를 갖게 되며, 실제로 성취를 이루기도 한다. 즉 청소년의 정체감 획득은 자기수용과 안정적인 자기 정의가 만들어지면서 직업, 가치관 등에 대해 헌신하게 되며, 자신의 내적인 조화와 함께 자기 능력, 기회, 그리고 한계를 받아들이면서 보다 현실적인 목표를 갖게 된다(명창순, 2016).

청소년이 자아정체감의 위기로 발달과업인 자아정체성을 형성하지 못한다면 이후의 시기에 성 역할 및 권위, 존재가치 등에서 혼란이 일어날 수 있다. 특히 자아 탐색 과정에서 혼란을 겪을 때는 비행 또는 범죄 청소년에게서 볼 수 있는 부정적인 정체성을 형성하기도 하므로 청소년기를 자아정체성 형성을 위한 결정적 시기라 할 수 있다(송현옥, 2009). 특히 초기청소년기 중학생이 자아정체감을 형성한다는 것은 자신의 현재 위치에서 무엇을 어떻게 해야 하는지 알아가는 것을 의미하는 것으로서 매우 중요하다.

Marcia(1966)는 정체감 위기를 의미 있는 여러 대안 중에서 선택해야 하는 상황에 직면한 청소년 시기의 특징으로 보았으며, 정체감 유예기와는 특별히 구별하지 않고 사용하고 있다(Cote & Levine, 1988; 송현옥, 2009 재인용). 또한, 이 위기는 자신을 다시 새롭게 고치고 무엇을 자기로 할 것인가 하는 자기 정의를 내리고 선택할 때 갖게 되는 감각으로 인생 주기의 각 단계에서 자아 발달 모습의 역동적인 구조임을 알 수 있다. 자아는 개인의 독특한 신체적 특성과 심리적 특성의 결합체로서 학교, 대인관계, 가치관 같은 영역에서 자신이 직면한 위기를 해결하거나 개입하면서 발달한다(Marcia, 1980).

청소년기의 자아정체감 형성은 건강한 생활과 적응력을 위해 필수적이다. 긍정적인 자아정체감 형성은 자기 자신에 대한 수용적 자세와 직면한 현실에 관한 진지하고 긍정적인 자세와 내면화한 상태를 의미한다. 긍정적인 자아정체감 형성

을 위해서는 부모나 교사 및 의미 있는 주요 타인들과의 대인관계를 통해 애정이나 신뢰, 정보, 물질적 원조 등과 같은 사회적 지지가 필요하다(송현옥, 2009). 특히 초기청소년기 중학생은 친구 및 또래와 의미 있는 주요 타인과의 원만한 관계 형성과 지지가 심리사회적 발달과 자아정체감 형성에 큰 영향을 미친다.

청소년기 자아정체감은 청소년의 발달과업 달성과 직업 선택에 영향을 미치며, 미래 사회구성원으로서의 적응을 위한 역할 실험의 과정이면서 안착에도 중요한 요인으로 작용한다. 그뿐 아니라 청소년기 이후 생애의 발달과업에까지 영향을 끼친다는 면에서도 그 중요성이 더욱 강조된다(신예순, 2020). 따라서 초기청소년기 중학생의 매우 중요한 발달과업인 자아정체감 형성은 자신의 존재감과 역할에 대한 깨달음 그리고 자신에 대한 깊이 있는 탐색을 통해 합리적인 의사결정과 책임감 있는 선택을 가능하게 한다.

3) 중학생의 자아정체감

중학생 시기의 자아정체감은 부모의 권위로부터 분리되는 과정(Freud)으로 자신의 동질성과 연속성에 대한 자각과 함께 자기가 관계하고 있는 집단과 사회에 대한 일치성, 그리고 그 관계 속에서 얻은 자기 가치에 대한 확신으로 검증된 자기평가이다(김형태, 1989). 자아정체감은 인성 발달의 사회심리학적 측면을 강조하며 자아에 역점을 둔 사회적 대인관계의 영향을 받는 것으로(Erikson, 1968), 송현옥과 박아청(2009)은 타인과의 관계 속에서 타인의 반응이나 타인과의 비교를 통해 형성되는 자기화 과정으로, Suls와 Greenwald(1982)는 사회적 옷감에 의해 짜이는 것으로 보았다. 따라서 중학생의 자아정체감 형성은 사회적 역할 수행에서 시작된다.

중학생의 자아정체감은 친구와 또래 및 의미 있는 주요 타인과의 대인관계를 통해 자기 삶의 의미와 가치를 발견하는 과정을 거치면서 형성된다. 특히, 이 시기는 또래 관계를 통해 자아중심성이 서서히 사라지면서 자신과 타인에 대해 객관적인 이해와 동시에 인지적·정서적·사회적으로 발달하게 되므로 중학생의 자아정체감 형성에 대인관계가 미치는 영향은 매우 중요하다. 자아정체감은 전 생애를 통하여 이루어지는 과정이지만, 중학생 시기에 형성되는 자아정체감은 성인기의 기초가 되므로 중학생의 자아정체감 형성이 이후의 생애에 결정적인 역할을

한다고 볼 수 있다(김병수, 2009; 송현옥, 박아청, 2009).

박아청(2004)은 중등 및 대학생의 자아정체감 형성 연구에서 고등학생과 대학생 시기보다 중학생 시기의 자아정체감 발달이 가장 중요하다고 밝히고 있다. 중학생 시기의 특징으로 급격한 신체적, 생리적 변화와 형식적 조작 능력 즉, 추상적 추론과 가설 연역적 사고의 확장은 자아정체감 확립을 촉진한다. 아동기와 성인기 사이의 과도기인 중학생은 자신의 지위와 역할을 규정하려고 노력하며, 직면한 여러 상황에서 자신의 선택을 요구받게 되는데 이러한 자기 선택은 자아정체감의 핵심 요소 중 하나라고 강조하고 있다(박은주, 2012).

중학생은 급변하는 심리사회적 환경 속에서 자기다움을 위한 변화를 거듭하며 정체감에 대한 위기와 성장을 동시에 경험한다. Erikson(1968)의 생애 발달이론에 따르면 중학생은 초기청소년기로 자아정체감 성취 대 역할 혼미의 단계이며, 이 시기에 형성된 중학생의 바람직한 자아정체감은 이후의 심리적 발달의 기반이 된다. 반면 정체감 위기가 역할 혼미로 이어지면 심리적 어려움을 겪으며, 이후의 발달과업에도 영향을 미쳐 자기 삶에 대한 주체성과 목표 의식을 갖지 못하고 끊임없이 내적 갈등과 불안 속에서 살게 된다(이현정, 2014).

초기청소년기 중학생은 자율적이고 독립적인 존재가 되기 위한 다양한 역할 경험을 통해 통합적인 자기상을 확립하려 한다. 자신이 누구이고, 무엇을 좋아하고, 무엇을 잘하는지, 무엇을 해야 하는지, 자신의 존재에 대한 물음과 성찰을 하는 과정에서 자신도 모르게 자아정체감을 형성하기 위한 노력이 시작된다. 이러한 과정에서 중학생은 자신과 타인에 대하여 안정적이고 긍정적인 자아개념을 형성하게 되며, 자신의 미래에 대한 확신과 책임 의식을 가진 성인으로 성장하게 된다(박아청, 2003b; 서정덕, 2018; 송현옥, 2009).

Marcia(1980)는 자아정체감 형성 수준이 청소년기(사춘기)의 성격 발달을 이해하는 가장 중요한 자료이며, 자아정체감을 건강하게 확립해야 하는 시기가 바로 초기청소년기라고 강조한다. 초기청소년기는 높은 성장 잠재력이 내재 되어 있는 창조적 시기로서 자아정체감 형성과 발달과정에서 중요하다는 것이다. 그뿐 아니라 청소년기의 사회적 관계에서 지각된 복잡한 자아정체감이 인생 전반에 걸쳐 영향(송현옥, 2009)을 준다면, 중학생 시기의 자아정체감 형성이 얼마나 중요한지 알 수 있다.

중학교 1학년 시기는 자아정체감이 형성되는 것이 아니라 발달과정에 있는 시기로 자기 능력, 희망 등과는 관계없이 사회적 압력 또는 요구, 부모 및 의미 있는 주요 타인의 역할기대로 인해 내면적인 혼란과 갈등을 겪게 된다. 그뿐 아니라 현대 사회의 복잡한 구조와 다양성이라는 사회적 특성은 청소년기의 적응을 더욱 어렵게 하고 있으며, 자아 성찰을 통한 자아의식 고양과 자아정체감 발달을 어렵게 한다(이현정, 2014). 따라서 중학교 1학년 시기는 자신을 둘러싼 환경 속에서 끊임없이 변화와 성장을 겪으면서 가장 자기다운 적응과 자기다움에 대한 탐구를 통해 자아정체감을 발달시킬 수 있는 안전한 장이 필요하다.

중학생의 자아정체감은 사회적 대인관계 속에서 자신에 대한 인식과 타인이 자기를 보는 눈에 대한 지각이 끊임없는 상호관계를 맺으면서 형성되어 간다. 이 과정에서 중학생은 자기 존재의 의미를 발견함은 물론 타인과 주체적이고 독립적이며 융통성과 신뢰감을 갖춘 친밀한 관계를 유지할 수 있다. 그뿐 아니라 개인적인 특성을 통합하는 능력을 갖추어 올바른 자아정체감을 형성하게 된다(민수진 외, 2003; 박아청, 2006, 2015; 서정덕, 2018; 황효진, 이용남, 2012).

중학생의 긍정적인 자아정체감 확립에는 상호작용할 수 있는 타인과의 효과적인 관계 경험이 중요하며, 인간관계의 질과 양은 독특한 자아 및 개인의 정체감과 건전한 인격 발달에 커다란 영향을 준다. 인간관계는 대화를 통해 형성되며, 특히 개인의 갈등을 합리적으로 해결하고, 성장하기 위해서는 원활한 의사소통이 필요하다. 다시 말해 청소년들의 성장과 발달에 도움이 될 수 있는 의사소통은 다른 사회적 관계에서의 의사소통과는 다른 촉진적 의사소통이 필요하며, 이것이 가능한 대화 문화 형성이 요구된다(박선민, 2003).

자아정체감이 확립된 청소년은 미래의 자기 모습에 대한 자아상과 목표를 갖고 있으며, 지향하는 방향과 장래 직업에 대한 자신의 계획에 확신과 희망을 품는다. 여기서 말하는 장래 직업은 구체적인 직업을 정한다기보다 자신의 희망적인 미래에 관한 관심을 유지하고, 자신이 지향하는 방향을 신뢰하면서 주어진 과업을 수행하려는 의지를 갖는 것이다. 청소년이 건강하고 바람직한 자아정체감을 확립한다는 것은 자신의 현재 위치에서 무엇을 해야 할지를 명확히 인식하고 있다는 것이다(신경원, 2010; 한영주 외, 2015). 즉 자신의 존재를 가능한 한 긍정적이고 신뢰감 있게 인식하는 것이다

중학생은 자아정체감의 형성과 확립을 통해 자기의 모습을 비롯하여 존재의 가치, 삶의 목표와 의미를 찾게 된다. 긍정적인 자아정체감을 확립한 중학생은 삶의 목표가 뚜렷하며, 자신의 존재가치와 처한 현실에서의 자기 위치와 역할을 명확하게 지각하기 때문에 자신감 있고 의욕적인 독립된 사회인으로서 적극적으로 살아갈 수 있는 준비를 할 수 있게 된다(오명애, 김성봉, 2021b; 허정철, 2008). Frankl(2012)의 적극적인 삶은 창조적인 일을 통해 가치를 실현할 기회를 주는 데 목적이 있고, 삶의 의미는 자연의 아름다움을 경험하거나 누군가를 만나 사랑하는 대인관계에서의 즐거움을 느끼는 체험 가치를 통해 발견할 수 있다. 중학생 시기의 적극적인 삶은 가치 실현을 위한 창조 활동과 삶에 대한 태도에서 그 의미를 형성할 수 있다.

중학생 시기는 자기중심적 사고와 기복이 심한 감정 등의 불안정감으로 인한 위기의 시기이기도 하지만 이러한 정서는 교정과 치료가 필요한 문제라기보다는 건강한 성인으로 진입하는 성장의 표시이다. 이는 한 개인이 평생에 걸쳐 이루어야 할 자아정체감의 핵심 씨앗을 만들어 가는 중요한 작업이 진행되고 있는 것으로 바라보는 것이 타당하다(송현옥, 박아청, 2009 재인용; 한영주 외, 2015). 자아정체감의 씨앗은 가장 자기답게, 가장 자기다움으로 자기의 이상을 실현하는 것이며, 자기 삶의 목표와 의미에 맞게 살아가는 것이다.

앞서 살펴본 바와 같은 선행연구에 따르면 초기청소년기 중학생의 자아정체감은 신체적, 인지적, 정서적 발달 특성에 따른 성숙과 더불어 발달과업의 성취에 따른 성장을 통해 형성되며, 자기다움에 대한 탐색과 타인과 함께 자기답게 살아가는 준비를 하는 과정으로 요약된다. 중학생은 가장 나다운 나를 찾기 위해 자기 자신에게 집중하면서 다양한 역할을 수행하는 과정을 통해 자아정체감 형성이 시작되며, 자기 이해와 함께 타인과의 교류를 통해 변화하고 성장하면서 자기 가치를 발견하고, 자기에게 맞는 목표를 스스로 선택하고 결정할 수 있게 된다. 이때 타인과의 교류에 효과적인 의사소통이 중요하며, 이는 집단상담 경험을 통해서도 가능하다. 중학생의 자아정체감은 자기 자신이 보는 모습과 타인이 바라보는 자기 모습에 일관성이 있을 때 형성된다.

따라서 이 연구에서 중학생의 자아정체감은 스스로 부딪쳐서 얻은 경험을 바탕으로 자신을 신뢰하고 통합하는 조화감이며, 사람답게 사는 삶을 스스로 계획

하고 실현하려는 의지로써, 융통성 있는 소통과 따뜻한 배려가 있는 성장으로 정의한다.

2. 집단상담 프로그램과 자아정체감

가. 집단상담의 정의

Mahler(1969)는 상호 존중과 수용의 분위기 속에서 자기 성장을 목표로 하여 더욱 깊은 수준의 자기 이해와 자기수용을 촉진하기 위해 집단 상호작용을 이용하는 하나의 과정을 집단상담으로 정의한다. 집단상담은 생활 과정상의 문제를 해결하고 보다 바람직한 성장 발달을 위하여 전문적으로 훈련된 상담자의 지도와 동료들의 역동적인 상호교류를 통해 각자의 감정, 태도, 생각 및 행동양식 등을 탐색하고 이해하여 더욱 성숙한 수준으로 향상하는 과정이다(이장호, 김정희, 1993). 또한 집단상담은 한 사람의 상담자가 여러 명의 내담자를 대상으로 집단을 구성하고, 그 집단구성원들의 역동적 상호작용을 활용하여 내담자 개개인의 문제를 해결하거나 성장 발달을 촉진해 나가는 과정이다(장혁표, 1998).

집단상담은 상호관계성의 역할을 토대로 수용적인 분위기에서 서로 신뢰하며, 개인의 태도와 행동의 변화 혹은 한층 높은 수준의 성장과 발달 및 인간관계 발달 능력을 촉진하려는 의도에서 이루어지는 하나의 역동적인 대인관계 과정이라고 말할 수 있다(박선민, 2003). 이는 집단구성원 스스로가 대안 행동 등의 탐색과 가장 적절한 대안의 선택과정에서 스스로 자신감을 기르며, 선택한 해결 방법을 실제로 적용하는 기술을 발달시키도록 돕기 위하여 고안된 것이다. 아울러 집단상담은 타인과의 교류가 가능한 비교적 건강한 정상인을 대상으로 구성원 간의 인지적, 정서적, 행동적 교류를 통해 자신에 대한 탐색·이해·개방·수용의 과정을 거치면서 자신의 성장과 변화를 지향하는 상담 경험이다(이형득, 문선모, 2002; 천성문 외, 2019; Ohlsen, 1975).

Yalom(1975)은 집단치료 과정을 축소된 사회의 발달과정으로 보고 집단구성원

간의 지금-여기에서의 대인관계를 강조하였으며, 집단에서 내담자가 경험하는 긍정적 변화는 다양하고 복잡한 상호작용적 요소들에 의해 일어나는데 이것을 치료적 요인으로 정의한다. 집단상담은 상호 간의 문제를 탐색 조사하며, 의식적 사고와 행동, 허용적 현실에 초점을 두고 정화, 상호신뢰, 이해, 수용 등의 치료적 기능을 포함하는 역동적 대인 간의 과정이다(김충기, 1992).

종합하면 집단상담은 집단구성원 간에 자기의 생각을 솔직하게 이야기하고 타인의 이야기를 경청하며 긍정적으로 반응해주는 집단활동으로, 원활한 의사소통과 대인관계 기술의 향상을 도모하는 과정으로 이해할 수 있다. 청소년기 집단상담은 집단구성원 간의 신뢰와 협동으로 자신의 감정을 바람직하게 표현하도록 독려하여 타인의 호의적 반응과 타인과의 관계 형성 및 긍정적인 영향 등을 공유하는 과정이자 체험의 장이 된다.

이 연구에서 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담은 같은 주제를 가지고 친구라는 거울을 통해 또 다른 나의 발견과 새로운 나를 함께 만들어 가는 체험의 장이며, 중학생의 동일시와 내면화가 활발하게 일어나는 집단놀이 활동으로 정의하고자 한다.

나. 집단상담의 목적

집단상담은 자기 탐색을 통한 자기 발견과 통찰, 사회적 기술과 대인관계 능력 향상, 타인에 대한 감수성 및 공감 능력 향상 측면에서 효율성이 인정된다. 특히 청소년기 집단상담은 자아 탐색이 격려되는 수용적 분위기와 소속감, 자신과 타인에 대한 책임감과 신뢰감 형성 등의 장점이 있다. 청소년은 주변 환경에 민감한 반응을 보이고 영향을 받는 시기로서 또래들과 상호작용을 통해 성장과 발달을 경험한다. 청소년의 집단상담 목적을 살펴보면,

이장호와 김정희(1993)는 집단상담의 목적을 첫째, 자기에 대한 이해를 증가시키고, 개인적 성장에서 자신감을 느끼도록 한다. 둘째, 개인 및 사회생활 면에서의 발달과제를 해결하는데 필요한 사회적 기술과 대인관계 능력을 발전시키도록 한다. 셋째, 자기 통제, 문제해결 및 의사결정 능력을 개발하고, 학교나 가정 등 다른 사회적 장면에서 그 능력을 발휘할 수 있게 한다. 넷째, 타인과의 대화에서

공감적 경청자가 되는 동시에 자기가 생각하고 믿는 바를 정확하게 표현할 수 있는 의사소통 능력을 향상한다. 다섯째, 각자가 자신에게 필요한 구체적인 행동 목표를 설정하게 하고 그것의 생산적인 실천과정을 촉진한다고 하였다. 김충기(1992)는 자신의 개인적인 문제들을 집단에 내어놓고 토의함으로써 자기 자신의 방법으로 그 문제를 해결할 수 있도록 돕는 것을 집단상담의 목적이라고 말한다.

집단상담은 바람직한 개인의 성장과 발달을 위하여 개인의 내면을 탐색하거나 개인의 태도와 행동의 변화를 목적으로 하는 활동이다. 집단구성원은 집단 내에서 자기 자신의 생각과 감정, 행동 등을 탐색하며, 더 나은 방법으로 연습하고 훈련하면서 인간관계에 대한 다양한 경험을 학습하게 된다(천성문 외, 2019). 집단상담은 상황에 맞는 바람직한 감정과 욕구를 표현하거나 행동하는 것을 촉진하고, 자기 문제와 관심사를 스스로 해결할 수 있도록 권장하며, 집단생활에서 자아개념의 강화와 협동심을 북돋아 주면서 대인관계의 기술을 향상한다(박선민, 2003).

청소년은 집단상담을 통해 또래 관계에서 일어나는 다양한 감정과 갈등을 분석하고 통찰하여 자기 자신과 타인을 이해하고 수용하는 과정을 직접 경험할 수 있다. 이러한 경험은 자기의 모습을 바르게 수용하지 못하면서 갖게 되는 부정적 자기개념을 건강한 시각으로 자신을 올바르게 바라볼 수 있도록 도와준다. 청소년의 집단상담은 또래 관계 기술을 습득하게 하며, 타인과의 만족스럽고 효과적인 관계 형성을 통해 학교생활에 잘 적응할 수 있도록 도와주는 데 목적이 있다. 집단상담은 생활문제에 관한 올바른 이해뿐만 아니라 자기와 타인을 더 깊이 이해하고 수용할 수 있는 기회를 제공하며, 발달적 측면에서도 다양한 경험의 장을 마련해 준다(천성문 외, 2019).

집단상담은 청소년의 자기 성장과 행복한 생활을 위한 원천이며, 구체적인 목표를 스스로 결정하도록 도와주는 물론 활동을 통한 성공적인 경험을 많이 하게 함으로써 타인과의 관계 속에서 자기 자신에 대한 바른 인식과 나아가 자기 자신에 대한 긍정적인 사고를 확립시켜 줄 수 있다. 또한, 집단상담은 자기의 문제와 감정, 태도에 대한 통찰력을 개발하고 보다 바람직한 자기관리와 대인관계 태도를 터득하는데도 그 목적이 있다(박선민, 2003).

집단상담의 목적은 집단구성원 각자의 잠재력을 개발하여 자신들이 원하는 삶

을 영위할 수 있도록 돕는 것이다. 성장집단상담은 자아 성장을 위한 환경과 새로운 행동의 실험, 다양한 대리 학습의 기회를 제공해 줌으로써 다른 사람과의 교류를 통해 자아를 성장 발달시킬 수 있다(강진령, 2016). 집단구성원은 집단 경험을 통해 자기 자신에 대해 더 많은 것을 배우려는 동기부여와 함께 자신에 대해 좀 더 알기를 원하거나 다양한 활동을 체험할 수 있다. 이러한 성장을 위한 집단상담은 초기청소년기 중학생의 자아정체감 형성을 위한 공통 목표 달성에 가장 적절한 방법이며, 중학생의 성장을 위한 연습과 훈련의 장이 될 수 있다(박선민, 2003).

이 연구에서 집단상담은 중학생의 발달적 특성, 자기실현 경향성, 또래지향성에 맞게 지금-여기에 집중하는 성장집단으로 자신을 개방하고 타인을 존중하며 상호작용을 통해 스스로 성장할 수 있도록 적용할 것이다. 중학생의 자아정체감 형성은 집단상담 및 집단 체험을 통해 자신과 타인을 이해하고 수용하며 타인과의 관계를 긍정적으로 형성하고 유지해 나가는 과정에서 촉진될 것이다.

다. 청소년과 집단상담

청소년기 집단상담은 자신이 어떠한 사람이고 어떻게 살아가야 할지 고민하며 정체성 과업을 획득해야 하는 중학생이 또래 관계 속에서 비교와 소통을 통해 자신을 바라볼 수 있게 하는 유용한 수단이다. 집단상담의 환경은 청소년이 새로운 사회 기술을 배우는 장이며, 자기주장을 훈련할 뿐만 아니라 다른 곳에서 하기 힘든 자기 이해와 자기 탐색 등의 개인적인 성장을 경험할 수 있기 때문이다(천성문 외, 2019). 개인의 성장과 변화는 자신을 좀 더 깊이 있게 탐색하고 통찰하기 위한 활동이다.

초기청소년기 중학생은 집단상담을 통해 서로의 경험을 나누고 공유하면서 문제해결 방법을 배울 수 있으며, 의사결정 기술을 강화하고 의사소통 능력을 개선할 수 있다. 집단상담은 또래에 대한 수용과 또래와의 관계를 중요시하는 중학생에게 자기 자신에 대한 느낌을 향상하면서 또래와의 관계를 확인할 수 있는 중요한 도구이며, 초기청소년기에 겪을 수 있는 심리적인 격동에도 도움을 주는 효과적인 수단이 될 수 있다(신봉호, 2010; 유윤자, 2012). 따라서 청소년기는 어느

시기보다도 또래 집단의 영향력이 큰 만큼 비슷한 유형의 어려움이나 관심을 가진 또래로 구성된 집단상담이 개인 상담보다 더 효과적일 수 있다.

청소년기 집단상담은 집단구성원 간의 새로운 지적 자극을 통해 사실적 정보를 교환하고 습득하며, 새로운 가능성과 내면적 문제를 해결하는 등 다양한 성과를 달성할 수 있다. 청소년의 신체 움직임을 포함하는 집단활동은 타인과의 관계 경험과 함께 작용하여 청소년기 자아정체감 형성을 촉진한다. 청소년기는 집단활동을 통해 또래 집단 사이에서 동일성과 이를 바탕으로 한 유대감을 획득하고자 하는 발달 경향성을 가지고 있으며, 사회참여와 자기 계발을 통해 건강한 상호작용을 경험하고 성취감을 느끼며 서로의 감정을 공유한다(강주연, 2013; 조남익, 2008; 한영주 외, 2015; Reidar & Diane, 1998). 그러므로 청소년기 집단상담과 집단활동은 건강하고 바람직한 자아정체감의 형성과 발달에 매우 효과적인 개입 방법일 수 있다.

청소년의 집단상담은 경험적 학습의 기회를 제공하며, 새로운 방식으로 행동할 수 있는 동기부여와 자기 인식을 기반으로 한 타인과의 관계 속에서 자아정체감 형성을 촉진하는 데 매우 유용하다고 할 수 있다. 집단상담은 청소년의 정서적인 긴장 해소와 또래 집단구성원 간의 상호작용을 통해 타인과의 관계를 확장하여 원만한 대인관계 경험을 촉진한다. 또한 집단상담은 외부세계의 축소판으로 청소년기의 발달 특성상 또래의 영향력을 많이 받는 중학생을 위한 강력한 변화의 도구가 될 수도 있다(박선민, 2003; 서정덕, 2018; 엄혜정, 정혜정, 2006). 특히 중학생은 자기 삶에 대한 의미를 탐색하고 자아정체감 형성 및 발달이 시작되는 시기로 그의 변화와 성장을 촉진할 것이다.

집단상담 참여 청소년은 새로운 방식으로 행동할 수 있도록 동기부여가 되고, 집단구성원과 공통의 문제를 의논하면서 지금까지 다루지 못했던 정서를 경험한다. 이를 통해 청소년은 정서적인 긴장을 해소할 수 있고, 집단 속에서 안전감을 느끼며, 집단구성원으로서의 소속감과 수용의 느낌을 받는다. 또한, 참여 청소년은 고립감을 줄일 수 있으며, 타인의 의견을 함께 검토하고 자신의 관점과 일치시키는 방법을 스스로 결정할 수 있게 되면서 자신의 자아정체감 형성을 촉진하게 될 뿐만 아니라 자신이 누구인지, 미래에 무엇을 하고 싶은지에 대한 의사결정을 내리는 능력을 길러준다(김창대, 김수임, 2001; 서정덕, 2018; Wetcher,

2000).

청소년기 집단상담의 효과를 요약하면 첫째, 청소년이 또래 집단에서 감정과 경험을 나누게 함으로써 자신만이 문제가 아니라 또래들도 갖고 있음을 깨닫게 되어 자기 경험이 매우 독특하고 유일한 것으로 생각하는 경향에서 벗어날 수 있게 돕는다. 둘째, 청소년은 집단의 안전한 구조 안에서 독립과 의존의 문제를 시연해 볼 수 있고, 독립 행동도 시도해 볼 수 있어 자유와 독립성을 경험해 볼 수 있다. 셋째, 집단상담은 개인 상담과 달리 힘의 관계에서 오는 불편함을 감소시켜 주며, 집단이 주는 힘의 균형은 권위자에 대한 불신과 두려움을 완화해 줄 수 있다. 넷째, 청소년은 집단상담을 통하여 자기중심적 사고에서 벗어나 스스로 행동의 변화를 시도할 수 있다. 다섯째, 집단상담은 새로운 사회 적응력을 연습할 수 있는 공간으로써 집단구성원끼리 서로 예의 바르게 표현하고 상호작용하며, 규칙 등을 학습할 수 있다. 여섯째, 집단상담은 자기 능력을 기를 수 있고, 자기를 발견할 수 있는 환경을 제공해준다(천성문 외, 2013).

집단상담에서 청소년은 상반된 감정을 표현하고 자신에 대한 회의감을 탐색할 수 있는 기회가 되며, 이러한 문제를 친구와 공유할 수 있다는 점을 깨달을 수 있는 상황을 제공한다. 이는 집단상담이 청소년들에게 효과적인 이유 중 하나로 집단 속에서 이루어지는 상호작용의 경험을 통해 참여 청소년은 자신이 가지고 있는 어려움과 고민을 드러내고 그것이 다른 사람에게 경청되는 경험을 하며, 각자 자기 자신을 이해하고 수용하도록 서로 도와줄 수도 있다(Corey, 2005; Corey, & Corey, 2016).

청소년은 집단상담을 통해 집단구성원 사이에서 자신을 주장하는 방법과 분노, 슬픔, 지루함 등의 감정을 연습해 볼 수 있으며, 공감과 존중, 배려 등의 경험을 통해 사회적 관계를 습득할 수 있다(천성문 외, 2013). 그뿐 아니라 청소년은 집단상담을 통하여 친구 및 또래들과 소통하는 법을 습득하고 실험하며, 자신의 가치관과 생각, 감정에 대해 공개적으로 되짚어 보면서 자신의 한계를 검증하고 수정할 기회를 얻게 된다. 따라서 청소년기 집단상담은 자신의 존재가치를 확인하고 변화하고 싶은 나를 예측할 수 있으며 성장하는 나를 발견할 수 있도록 돕는다.

이형득(2001)의 연구에 따르면 청소년 집단상담의 기대효과로 첫째, 집단구성

원은 서로 마음을 열고 평온한 마음으로 스스로 문제를 내어놓고 취급할 수 있다. 둘째, 집단구성원은 비난이나 징벌에 대한 두려움이 없이 새로운 행동을 실행해 볼 수 있다. 셋째, 집단구성원은 다양한 성격의 또래들과 접촉해 볼 수 있다. 넷째, 집단구성원은 상호 간에 상담자의 역할을 경험해 볼 수 있다. 다섯째, 집단구성원은 집단활동에 참여하거나 물러서서 관망할 수도 있다(박선민, 2003 재인용). 특히 초기청소년기 중학교 1학년생은 아직 낯선 환경에서 새로운 정체감을 형성하기 위해 서로가 서로에게, 모두가 모두에게 배우는 시기로 집단상담은 매우 효과적인 성장의 계기가 될 것이다.

이 연구는 집단상담자가 진정성과 무조건적이며 긍정적인 존중과 공감적 이해를 보여 줄 때 집단구성원의 변화와 성장이 이루어진다는 Rogers(1967)의 인간중심 집단상담을 준거로 한다. 따라서 집단구성원의 잠재력이 발휘되어 자기 스스로 성장하기 위한 노력을 하며, 집단구성원 모두 함께 성장할 수 있도록 노력하게 될 것이다. 나아가 집단상담을 경험하는 과정에서 점차 자기 내면을 인식하고 스스로 자기 삶을 바꾸려는 의지를 다지게 되며 자신을 개방하는 행동으로 표현할 수 있도록 도울 것이다(천성문, 2019).

Rogers의 자아실현 경향성은 인간의 성장과 발달, 특히 초기청소년기 중학생의 자아정체감 형성을 촉진하는 것으로 설명할 수 있다. 인간중심 상담의 목표는 스스로가 자아실현을 이루며, 완전히 기능하는 사람이 될 수 있도록 상황을 조성해주는 것이다. 그러므로 집단상담자는 집단구성원의 성장을 신뢰하고, 경청과 이해, 수용의 분위기를 형성하면서 집단구성원에게 적절한 피드백과 지극-여기의 반응에 집중하게 될 것이다.

라. 집단상담 프로그램과 자아정체감

중학생을 대상으로 한 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램의 개발 및 효과에 관한 선행연구는 2021년 3월을 기준으로 박사학위논문 2편, 학술지 1편(학위논문을 요약한 학술논문은 제외), 석사학위논문 5편 총 8편이 검색되었으며, 그중 프로그램 개발 연구는 2편, 자아정체감 집단상담 프로그램의 개발과 효과를 검증한 논문은 학술지에 등재된 한영주 외(2015)의 연구 단 1편이었다. 각각의

연구 결과를 정리해보면 표 II-1과 같다.

표 II-1. 중학생의 자아정체감 집단상담 프로그램 선행연구

연구자 (연도)	논문 명	연구 결과	비 고
한영주 외 (2015)	중학생의 자아정체감 형성을 위한 십오통활 집단상담 프로그램의 개발 과 효과검증	자기수용성·주체성·미래확신성·목 표지향성은 향상, 주도성과 친밀 성은 효과없음	학 술 지
명창순 (2016)	중학생의 진로탐색 과정에서 자아정 체감 형성을 돕는 독서치료 프로그 램 개발	자기수용성·주체성·주도성·친밀 성·미래확신성은 향상, 목표지향 성은 효과없음	박 사
서정덕 (2018)	중학생의 자아정체감 형성 촉진 집 단상담 프로그램 개발	하위요인의 불일치	박 사
박선민 (2003)	영상자료를 활용한 집단상담 프로그 램이 중학생의 자아정체감 형성에 미치는 영향	주체성·자기수용성·목표지향성·미 래지향성·친밀성은 향상, 주도성 은 효과없음	석 사
이경희 (2006)	자기성장 프로그램이 중학생의 자아 정체감 발달에 미치는 효과	친밀성은 향상, 주체성·자기수용 성·미래지향성·목표지향성·주도성 은 효과없음	석 사
최혜경 (2009)	진로탐색 집단상담 프로그램이 중학 생의 자아정체감에 미치는 효과	주체성·자기수용성·미래확신성·목 표지향성·친밀성은 향상, 주도성 은 효과없음	석 사
신은진 (2010)	집단독서치료가 학교 부적응 중학생 의 자아정체감 향상에 미치는 효과	주체성·자기수용성·목표지향성·친 밀성 향상, 미래확신성· 주도성은 효과없음	석 사
조운정 (2017)	십오통활 집단상담 프로그램이 자유 학기제 주제선택 활동으로서 중학생 의 자아정체감에 미치는 영향	자기수용성·미래확신성 향상, 주 체성·목표지향성·주도성·친밀성은 효과없음	석 사

선행연구의 내용을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 한영주 등(2015)은 중학
생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램을 개발하고 효과성을 검증하였
다. 그들이 개발한 프로그램은 다양한 문화권에서 전통적으로 청소년기 정체감
형성에 주요한 역할을 해온 통과의식의 개념과 의식 활동을 활용하였으며, 자아
정체감의 하위요인과 청소년들의 자존감, 또래관계, 성태도, 진로의식의 영역을
종합적으로 포함하고 있었다. 그들 프로그램은 중학생의 자아정체감과 자기효능

감, 성태도에서 유의미한 효과가 있었으며, 자아정체감 하위요인 중에서는 자기 자신과 관련된 요소인 주체성과 자기수용성에서, 진로와 관련된 요소인 미래확신성과 목표지향성에서 통계적으로 유의한 향상 효과가 있었으나 타인과의 관계와 관련된 요소인 주도성과 친밀성은 효과가 나타나지 않았다.

명창순(2016)은 중학교 진로 교육의 목표 즉 자기이해, 일과 직업 세계, 직업에 대한 태도와 습관 형성, 일과 학습, 진로 계획의 영역 과정에서 자아정체감 하위요인인 주도성>자기수용성>주체성>친밀성>미래확신성>목표지향성의 순으로 효과가 이었다. 이 논문은 진로의 탐색 과정에 초점을 두므로써 자아정체감 형성을 위해 개발한 프로그램이라고 보기는 어려웠다. 서정덕(2018)의 집단상담 프로그램은 자아정체감의 하위요인인 자기수용성과 주체성, 주도성, 친밀성, 목표지향성, 미래확신성의 개념을 내용으로 구성하여 자아통합을 시도하였으나 최종 프로그램을 실행하지 않아 그 효과성을 검증할 수 없다는 점(예비프로그램의 사전 및 사후 분석 결과 목표지향성이 가장 낮았고, 미래확신성은 차이가 없었음)에서 제외하였다.

박선민(2003)의 집단상담 프로그램은 자아정체감 하위요인 중 주체성과 자기수용성, 목표지향성, 미래지향성, 친밀성은 향상되었으나, 주도성에는 효과가 없었다. 이경희(2006)의 자아성장 프로그램은 자아정체감 하위요인 중 친밀성은 향상되었으나, 주체성과 자기수용성, 미래지향성, 목표지향성, 주도성은 효과가 없었다. 최혜경(2009)의 진로탐색 집단상담 프로그램은 자아정체감 하위요인 중 주체성과 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성, 친밀성은 향상되었으나, 주도성은 효과가 없었다. 신은진(2010)의 집단독서치료는 자아정체감 하위요인 중 주체성과 자기수용성, 목표지향성, 친밀성은 향상되었으나, 미래확신성과 주도성은 효과가 없었다. 조윤정(2017)의 심오통합 집단상담 프로그램은 자아정체감 하위요인 중 자기수용성과 미래확신성은 향상되었으나, 주체성과 목표지향성, 주도성, 친밀성은 효과가 없었다. 이와 같이 지금까지의 연구된 자아정체감 형성 프로그램의 효과와 영향력에서 공통적으로 주도성에는 효과가 없는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 오명애와 김성봉(2020a, 2020b, 2021)의 중학생과 여고생 그리고 대학생을 대상으로 한 자아정체감 연구에서도 동일하게 확인되었다. 중학생 시기는 형식적 조작 단계로 추상적인 사고와 논리적 추론이 가능하며, 인지능력의 변

화가 매우 큰 시기로 이 시기의 주도성 즉 자신의 책임에 대한 인지능력이면서 자기 일을 주도적으로 실행하는 요인에 주목할 필요가 있다. 또한, 이 연구의 요구 설문조사에서도 자아정체감 하위요인 중에서도 주도성의 중요도가 가장 낮게 나타났다. 이는 중학생의 자아정체감 형성에 있어 주도성의 중요도를 확인해주는 것으로 주도성에 대한 재정의가 필요하다고 생각된다. 따라서 책임감 인식과 주도적 실행력을 높이기 위한 놀이 활동 중심의 내용 구성이 필요해 보인다.

3. 인문학 도서의 이미지와 자아정체감

가. 청소년기 인문학의 필요성

인문학의 어원인 후마니타스(humanitas)는 그리스어 파이데이아(paideia)를 라틴어로 옮긴 것으로 인간의 자아를 실현하고 능력을 계발해 나가는 교육이라는 말이다. 인문학은 인간을 탐구하고 인간의 본질에 관해 연구하는 학문으로 스스로 생각하는 힘이 매우 부족하고 자발적으로 문제를 해결할 수 없는 사람들에게 더욱 필요하다(김준호, 2020; 유강하, 2008). 따라서 인문학은 사람이 인간다움과 인간성을 실현하면서 다른 사람과 조화를 이루며 사는 방법을 터득하도록 도와 행복한 삶을 살아갈 수 있도록 해준다.

인문학은 우리의 정신과 마음, 그리고 삶의 현장 곳곳을 돌아보고 가장 인간다운 삶, 행복한 삶이 어떤 것인지를 스스로 고민하도록 이끌며, 자기의 삶을 돌아보면서 자기의 삶과 미래에 대한 통찰력을 키우고 그에 기초해 인식의 전환과 새로운 실천적 행위를 수행하는 데 도움을 주는 학문이라고 할 수 있다. 인문학은 자기 계발뿐만 아니라 타인의 존재 의미와 역지사지의 정신을 강조하며, 인간이란 어떤 존재인가? 라는 의문을 비롯하여 인간과 인간을 둘러싼 모든 것들과의 관계에 관한 물음을 던지는 학문이다. 그래서 인문학은 관계의 복원과 소통의 회복, 모든 것들의 행복을 돕는 첫 출발점이다(김호연, 유강하, 2012). 그러므로 인문학은 사람을 사람답게 만드는 공부이며, 사람과 세상과의 소통이고, 인간다

운 것을 탐구하는 학문이다.

인문학은 사람 자체, 인간 존재에 대한 자기 인식, 사람 사이의 관계, 사회적 관계성, 사람의 자취, 문화, 인간과 자연의 얽음 등에서 제기되는 질문들에 응답하기 위한 지적 노력이다. 또한, 인문학이 인간다운 삶의 조건에 대해 규범적으로 반성하고 연구하는 학문이라고 한다면, 인문학 교육은 이러한 반성을 토대로 인간다운 삶을 살아갈 수 있는 성향과 능력을 길러주는 교육으로 규정할 수 있을 것이다(김영욱, 2013). 그러므로 인문학 교육은 사람답게 살아가는 방법을 연구하는 학문을 통해 성장기에 있는 청소년들에게 자기의 이상과 자기다움을 실현할 수 있도록 도와주는 교육이라고 할 수 있다.

김준호(2020)의 연구에 따르면 인문학은 삶의 가치를 다루는 학문으로 인생을 살아가는 방법이나 태도를 일깨워 주어 자기 존재의 고유한 가치를 깨닫고 그 속에서 자기 존재의 본질적인 의미를 깨닫는 것이다. 이는 사회적 존재로서 인간이 갖는 근원적 욕망의 핵심이다. 만일 누군가가 삶의 고단함 속에서 고통을 느끼고 있다면, 바로 그 지점이 그에게 인문학적 사유가 필요한 까닭이다(김명선, 2018). 인문학은 사회적 존재로서 인간의 정신 습관과 태도, 삶의 의미와 가치를 다루는 학문으로 생명을 온전하게 보살피고 사람답게 살려는 욕구를 채워 주는 사람을 위한, 사회를 위한 학문이라 할 것이다.

인간과 사회에 관한 전반적인 것을 다루는 인문학은 다양한 과목의 배경지식이 되며, 그동안의 통념을 깨뜨리고 세상을 바꾼 위대한 천재들의 다양한 사고방식을 통해 응용력과 창의력 또한 키워나갈 수 있다. 그뿐 아니라 삶과 꿈에 대한 고뇌와 갈등을 극복한 그들의 체험담은 청소년에게 친절한 대화 상대가 되어줄 수 있다(주현성, 2014). 청소년기는 인격과 가치관이 자리 잡기 시작하고 핵심 발달과업인 자아정체감을 형성하는 시기로 인문학은 청소년에게 훌륭한 멘토이자 길잡이가 되어줄 수 있다.

인문학은 인생 선배들의 삶에 대한 고민이 곳곳에 배어 있어 앞으로의 삶과 꿈에 대해 고민하는 청소년에게 좋은 멘토 역할을 해줄 수 있다. 나아가 인문학은 생물학적 존재로서의 생명과 사회적 존재로서의 생명을 모두 지닌 복합적 존재인 인간 경험의 근본적 조건들을 고민하게 하며, 고민을 통해 자신의 존재감과 책임을 스스로 성찰할 수 있게 도와준다. 이러한 인문학은 삶에 어려움을 느끼거

나 고민을 안고 살아가는 사람 또는 정신적 고통이나 마음의 병에 노출될 가능성이 있는 개인이나 집단의 치유를 도울 수 있는 학문이다(김준호, 2020).

청소년이 인문학을 배우는 이유는 자신의 가치 탐구와 표현활동의 경험을 통해 현재와 현실을 더 잘 이해하고, 스스로 사고 능력을 배워 청소년기에 맞는 인격과 가치관을 갖추는 데 있다(안상현, 2014; 김준호, 2020 재인용). 인문학의 목적은 제대로 된 삶을 사는 것으로 이러한 삶을 살아가는 방법을 배우는 과정이기도 하다. 인문학은 진정한 삶을 살아가기 위해 우리가 무엇을 배우고 익히며 준비해야 하는지를 찾아가는 과정이다. 청소년 시기의 인문학은 자신의 문제를 파악하고 스스로 답을 찾아가는 과정으로 가장 자기다움을 탐색하여 가장 자기답게 살아갈 준비를 하는 데 도움을 줄 수 있다.

김호연와 유강하(2012)의 연구에 따르면 인문학은 지식이나 정보의 습득과 더불어 성찰의 힘을 북돋아 주며, 삶과 삶을 하나로 통합해 진정한 행복으로 이끈다. 삶의 의미나 가치를 다루는 인문학은 사회적 존재로서의 내가 나일 수 있는 이유는 너라는 존재가 있기 때문이라는 사실을 일깨워 준다. 인문학적 사유와 소양은 청소년들에게 단순히 개인의 차원을 넘어 사회를 아우르는 필수적인 기초라고 할 수 있다. 삶의 가치를 다루는 학문인 인문학은 자기 삶의 성찰과 미래에 대한 통찰력을 키울 뿐만 아니라 새로운 실천적 행위의 수행을 도우며, 사회적 관계 및 소통의 중요성을 강조한다.

인간은 소통하고자 하는 욕망 즉, 소통의 리비도를 지닌 존재이며, 소통의 궁극적인 목적은 행복 추구이다. 여기서 소통이란 인지·공감·표현이라는 세 가지 요소가 단계별로 혹은 동시에 작동하는 행위이다. 소통이 가능한 환경 조성은 효율적인 소통 방법을 알려주며 소통을 위해 필요한 지식과 자아에 대한 인식을 할 수 있다. 그뿐 아니라 소통 부재로 생긴 문제의 완화 또는 개선을 통해 부족분을 채워 주는 지식의 습득을 유도한다(김익진, 2011). 따라서 소통 환경은 상대방의 입장과 감정을 이해하고 바람직한 성장을 조력하는 지지자 역할로 이해할 수 있다.

우리나라 학교 교육과정에서 추구하는 인간상은 ‘포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람’이다. 즉 자기 주도성, 창의와 혁신, 포용성과 시민성이다. 학교 교육은 개인과 사회 공동의 행복을 추구하고, 자기 정체성을 바탕으로 한 자기 주도적

학습과 책임 있는 시민으로서의 성장을 지향한다. 이는 자기 주도적인 사람, 창의적인 사람, 교양 있는 사람, 지식정보처리·창의적 사고·심리적 감성·협력적 소통·공동체 역량을 갖춘 더불어 사는 사람을 말한다. 특히 중학교 교육과정에서는 환경과 인간의 공존 추구, 지속 가능한 삶을 살아가는 데 필요한 역량과 자질, 진로와 삶의 의미 탐색, 민주시민의 태도와 자질 함양에 중점을 두고 있다. 즉, 중학생이 자기 자신과 공동체적 삶의 주인임을 자각하고, 비판적 사고를 통해 자신이 속한 공동체의 문제를 상호 연대하여 해결할 수 있도록 지원하는 교육으로 평화와 인성교육, 인문학적 소양 교육 등이 여기에 해당한다(교육부, 2022).

중학생 교육과정에서는 자아정체성과 가치관을 확립하고, 자기 삶을 반성적으로 성찰하며, 타인을 배려할 줄 아는 올바른 교육, 즉 다름과 차이를 인정하는 인문학 교육이 필요하다. 사람은 누구나 자신만의 무늬가 있으므로 그 다름과 차이를 알게 되면 편견과 차별을 멀리할 수 있고, 말 한마디 할 때도 상대방에 대한 존중과 배려를 먼저 생각하게 되며, 자신이 깨달은 것을 자연스럽게 실천할 수 있게 된다. 따라서 시대가 빠르게 변하면서 점점 정신적 가치의 중요성을 잃어 가는 청소년들에게 인문학 교육은 자신의 정체성을 확립하고, 세상을 보는 안목을 넓혀 주며, 자신의 미래에 대한 고민과 선택을 하는 데 있어 조타수 역할을 한다(강운성, 2016).

종합하면 인문학은 사람답게 살아가는 방법. 즉 소통과 관계 맺음, 다름과 차이, 존중과 배려, 성찰과 깨달음, 삶과 죽음, 의미와 가치, 조화와 협력, 공존과 회복, 변화와 성장, 행복에 대한 학문이며, 사회적 존재로서 내가 나일 수 있는 이유는 너라는 존재가 있기 때문이라는 사실을 일깨워 주는 학문이다. 다시 말해 인문학은 인간성, 인간적인 것을 탐구하는 학문으로서 사람을 사람답게 만드는 공부인 셈이다(김준호, 2020). 따라서 청소년 시기에는 인문학이 삶의 토대가 되고 중심이 되어야 하며, 가장 자기다움을 탐색하고 자기의 이상을 실현하기 위한 인문학 교육이 필요하다.

나. 이미지와 성찰적 인문학

이미지의 어원은 첫째, 아이콘(Eikon)에서 왔다는 견해가 있다. 이 용어는 닮음

(resemblance)을 의미하는 것인데, 이런 맥락에서라면 이미지는 실재(reality)를 닮은꼴로 재생해내는 것을 의미한다. 둘째, 에이돌론(Eidolon)이 이미지의 어원으로 꼽히기도 하는데, 모양이나 형태를 의미하는 에이도스(Eidos)로부터 파생된 것으로 ‘본다’는 의미의 바이드(weid)에 그 기원을 두고 있다. 셋째, 판타스마(Phantasma)가 이미지의 어원으로 제시되기도 한다. 빛나게 해서 보이게 한다는 파이노(phaino)라는 동사에서 기원한 것으로 환영이나 꿈, 유령 등의 의미로 쓰인다. 어원적으로 다양한 의미를 갖고 있는 이미지는 때로는 본질이나 실재를 모방한 가시적 대상으로, 때로는 가시적 대상에 대한 지각이나 기억을 지시하는 것으로 쓰이기도 한다(유평근, 진형준, 2009).

이미지는 시간과 공간으로 자신의 과거와 미래를 연결해주고, 변화의 구체적 모습을 상상하도록 도와주며, 자기 신념을 찾는 바탕이 된다. 이미지는 자신의 문제를 상상력을 이용해 간접 체험함으로써 문제에 대한 흥미와 참여도를 높여 양가감정을 충분히 탐색하게 해준다. 변화 대화에서 말 대신 글로 표현하게 함으로써 말로 충분히 표현하기 어려운 복잡하고 체계적인 생각을 표현할 수 있도록 한다. 이미지는 직접적이고, 원초적인 매체로써 의식적 개입이 험거워지거나 배제되는 순간 자신에게 의미 있는 이야기를 만들어 낼 수 있다. 이미지는 의식적으로 말을 통제하고 감시하는 것뿐만 아니라 무의식적인 은유와 상징적인 언어가 떠올릴게 함으로써 언어표현에서 얻을 수 있는 것보다 오히려 더 쉽게 억압에서 벗어날 수 있다는 장점이 있다(전현주, 2018).

이미지는 종종 언어의 어려움을 우회하여 직접적인 소통을 가능하게 하는데 그 이미지를 어떻게 수용하고 있는가와 이미지가 담고 있는 내용이 어떤 느낌을 전달해 주는가는 무엇보다도 중요하다. 이미지는 주관성에 의해 특별하고 심오한 의미를 생성하며, 자기성찰의 재료가 되기 때문이다(심혜련, 2012). 또한 이미지는 서로의 공감대를 넓히고, 적극적인 상상을 통해 자신의 무의식에 내재한 생각과 감정 등을 의식화할 수 있고 자기만의 이야기를 만들어 낼 수 있도록 돕는다(전현주, 2018). 즉, 이미지는 자신의 이야기로 재구성하는 과정에서 자아 성찰을 촉진하는 매개체이다.

McLuhan(2007)은 ‘미디어는 메시지다’라며 이미지를 우리의 삶과 연관 지어 해석하고 성찰하지 않으면 문제가 될 수 있다는 의식을 가져야 한다고 강조한다.

이미지는 보이지 않는 것을 보여주거나 느낄 수 있도록 하며, 보이지 않는 내면을 표현하기 때문에 이미지가 가지는 상징적 의미를 찾고, 자신의 정체성에 미치는 영향과 그 이면에 숨겨진 것은 무엇인지에 대해 다양한 시선으로 바라보는 작업이 필요하기 때문이다. 그러므로 창조적인 시선으로 이미지를 바라보며 질문하고 성찰하는 것은 이미지를 통해 자신을 이해하는 통로로서 성찰적 인문학과 연결된다. 성찰적 인문학은 비판적인 자기 이해를 바탕으로 더 나은 자아를 형성할 수 있도록 이끌어 준다.

이미지는 언어에 의존하지 않고 메시지처럼 상징에 사람의 주의를 끌 수 있어 치료 초기에 일어나는 저항을 해제하는 데 도움을 줄 수 있다. 이미지 속에 표현된 감정의 언어는 경험의 상징화가 된다. 언어를 통한 기술보다 훨씬 더 강화된 표현력을 지닌 소통의 수단이 될 수 있으며, 이미지를 통해 자기를 표출할 때 이해도가 훨씬 빨라질 수 있다. 시각적 이미지는 기억을 구체적으로 불러오면서 풍부한 투사가 가능하게 된다(선혜연, 오정희, 2015). 이와 같이 이미지는 감성을 유발하고 소통을 돕는 매체로 자기 이해를 촉발하는 데 도움이 된다.

종합하면, 이미지의 기능이 자기 이해이며, 성찰적 인문학이 비판적 자기 이해를 바탕으로 미래의 자아상을 구현하는 것이라는 점에서, 인문학 도서의 이미지를 활용하여 자아정체감을 향상시킬 수 있음이 확인된다. 따라서 이 연구에서 인문학 도서의 이미지는 ‘또 다른 나’(전현주, 2018)를 찾아가는 여정으로서 자아성찰과 따뜻한 감성 키우기를 돕는 매개체 역할을 한다. 이미지를 통해 자신에게 의미가 있었던 경험을 떠올리며 변화하는 나와 성장하는 너를 만날 수 있다. 또한 이미지는 자신의 욕구와 흥미, 신념 등 자기 이해와 자기수용을 통해 자신을 표현하고 소통하며, 자기 발견을 도와 생각과 감정을 만나도록 해주는 촉매제로서 치유와 성장의 토대(오진령, 2017)로 활용된다.

다. 청소년과 인문학

청소년기는 성인이 되어 사회생활을 하는 데 필요한 역할을 습득해 배우는 시기로 심리적으로나 사회적으로 독립을 추구하고, 자아정체성과 가치관을 확립하고 자신의 꿈을 찾아 능력을 키워나감으로써 자기가 원하는 삶의 기초를 쌓아

가는 시기이다. 그러나 현실적으로 성인 신분에 도달하지 못한 채로 성인 역할을 훈련해야 하는 과도기적 특성 때문에 청소년들은 많은 갈등과 문제에 부딪히게 된다(김명선, 2018). 이처럼 청소년은 급변하는 사회환경 속에서 자기다움을 지향하며 사람답게 살아가기 위한 변화와 성장을 거듭하는 시기이므로 사람을 위한, 사람의 사회를 위한 인문학 교육이 필요하다.

인문학은 정신과 육체를 가진 인간에 관한 학문 즉 사람을 이해하는 학문이며, 이러한 사람에 대한 이해는 바로 나에 대한 바른 이해로부터 출발한다. 즉, 나에 대한 바른 이해는 나는 누구인가? 내가 정말 원하는 것은 무엇인가? 라는 질문에서 시작하는 것이다. 비록 지금 당장에는 자신이 원하는 대로 대답할 수는 없다고 해도 내가 그것을 원한다는 점을 스스로 인정하고 긍정하는 경우와 그렇지 못한 경우의 삶은 차이가 날 수밖에 없다(연세대학교 인문학연구원, 2014). 청소년 자신이 무엇을 원하는지, 하고 싶은 것이 무엇인지, 할 수 있는 것이 무엇인지를 알아차릴 때 비로소 그것에 대한 꿈을 꾸면서 이루고자 노력하므로 인문학은 이를 실현하기 위한 행동지침서가 될 수 있다.

김호연과 유강하(2009; 2010)는 초등학생과 중학생을 대상으로 진행한 인문학교 사례 연구에서 인문학을 통한 자아 성찰의 계기와 교육·상담 그리고 치유가 하나로 결합한 통합적인 연구로써 인문학을 매개로 하여 인간의 삶을 더욱 풍요롭고 행복하게 만들어준다는 것을 보여주고 있다. 그들에 따르면 인문학의 목표는 올바른 관계 맺기와 행복한 소통, 다름과 차이의 관계로서 내가 나일 수 있는 이유는 너라는 존재가 있기 때문이라는 관계를 통한 존재의 의미를 스스로 깨닫는 것이다. 따라서 인문학이 추구하는 가치는 인간답게 사는 것, 행복하게 사는 것의 의미를 적극적으로 탐색하는 것으로 초기청소년기 중학생이 가장 자기답게, 가장 자기다움을 발견하는 데 도움이 될 것이다.

중학생을 대상으로 한 연구에서는 나와 타인, 사회와의 소통, 온고지신의 진정한 의미, 깨달음 및 사유, 성찰을 통한 인간다움과 자아 찾기 및 그것의 실현, 상대방에 대한 배려와 존중 대한 인문학의 중요성을 강조한다. 또한 인문학은 청소년이 다양하고 복잡한 관계 속에서 올바르게 바람직하게 소통하는 방법을 배우으로써 더 나은 삶, 더 행복한 삶을 지향하고 건강하고 긍정적인 미래를 꿈꾸며 조화로운 사회의 일원으로 성장할 수 있도록 돕는다(김호연, 유강하, 2012). 따라

서 중학생에게 인문학은 자기 경험적 성찰과 깨달음을 통해 나와 너, 세상과의 관계 형성과 소통, 변화와 성장을 도와 사람답게 살아갈 준비를 할 수 있도록 한다.

성찰은 개인의 경험을 탐색하여 새로운 이해와 감상으로 이어지도록 하는 지적·감성적인 활동이다. 또한 성찰은 삶의 어려움에 직면하였을 때 어려움에 맞설 수 있는 용기를 배우고, 자신뿐만 아니라 타인의 삶도 돌아보면서 공동체적인 삶에 관심을 두는 성숙한 인격을 가진 인간으로 성장하도록 이끈다. 성찰적 인문학은 자기 경험을 바탕으로 자신이 바라는 삶을 살기 위해 어떤 것을 배워야 하고 어떤 방향으로 자기 삶을 가꾸어야 할지 아는 것이며, 바라는 삶 즉, 이상적인 인간상을 어떻게 만들어 가야 하는지에 대해 알게 한다(김영옥, 2013).

이상적인 인간상은 삶 속에서 각자 다른 모습이면서 사회 속에서 조화를 이룰 줄 아는 사람, 서로의 다른 모습을 인정하며 조화롭게 어울릴 수 있는 사람이다. 또한, 조화는 타인의 고유한 인격과 개성을 인정하는 것으로 내가 타인의 고유성을 인정해주었을 때 비로소 나의 영역도 인정받을 수 있으며, 서로 다른 인격과 개성을 지닌 두 사람이 집단활동을 통해 배려와 협동, 조화와 어울림, 순수한 열정과 관심 등을 표현하고 실천해 보는 과정이 필요하다(김호연, 유강하, 2009). 그러므로 조화로운 삶은 가장 인간적인 삶을 지향하는 것으로서 상대방을 있는 그대로 인정하고 존중하며 사람이 행해야 할 바른 도리를 생각하고 배우는 것이다.

김유동(2010)은 자기성찰을 바탕으로 마음의 고통을 치유하고 행복한 삶을 회복하는 성장 과정 즉, 마음을 비우고 배움을 함께 실천하는 과정을 거쳐 사회와 긍정적 관계를 맺게 될 때 삶의 의미와 가치를 깨달을 수 있다고 한다. 그뿐 아니라 자기 관찰을 통해 자신의 영혼을 마비 상태로부터 해방시킬 수 있도록 도와주는 것이다. 자기성찰적 인문학은 자기 내면의 성장을 통해 자기 삶의 목표와 의미를 깨닫고 자신이 꿈꾸는 이상을 실현할 수 있도록 이끈다. 이러한 성장은 자기성찰의 기회가 되고 실패와 좌절을 경험해도 타인의 표정이나 행동 때문에 자신의 감정을 변화시키지 않는다(Scheier, 1980).

김익진(2010)의 연구에 따르면 10대 청소년들은 또래와의 관계 형성을 통해 자아정체성을 찾고, 부모 및 가족과의 시간보다는 또래 친구와 더 많은 시간을 보

내고 대화를 나눈다. 그 과정에서 의미 있는 질문, 즉 ‘나는 지금 무엇을 하고 있는가, 나는 지금 무엇을 알아차리고 있는가, 나는 지금 이것을 어떻게 하고 있는가’와 같은 미해결과제를 풀어나가는 데 실질적으로 도움이 될 수 있는 질문을 해결하기 위한 소통을 익힌다. 이러한 과정은 인문학에 기반한 것으로써 지금-여기에 집중하며 청소년들의 특징을 함께 공감하고 지금 여기의 상태에서 새롭게 습득해야 할 소통 및 관계 형성을 중요하게 다룬다.

청소년이 자신의 감정 표현과 자신뿐만 아니라 타인의 인권 존중, 권리에 따른 책임 이행 등 공동체적 삶의 능력을 기르도록 교육해야 한다. 그뿐 아니라 자유로운 토론을 통해 인문학적 사고의 유연성을 키워주어야 한다. 인간의 가치 탐구와 표현활동의 인문학은 성장기 청소년에게 인성 및 도덕교육이고 사람이 목적인 교육이 될 것이다(김명선, 2018). 그러므로 청소년이 주로 머무는 학교에서의 인문학 교육은 사람 중심의 사회환경이 조성되어 자기 삶과 더불어 사람답게 사는 삶을 가꾸어 갈 준비를 할 수 있도록 도울 것이다.

김가연(2022)은 학교 밖 청소년 프로그램 연구에서 자신의 과거를 왜곡 없이 살펴보는 것은 자신 혹은 타인과의 의사소통 기술을 향상시켜 그 이전에 학습된 무기력 감소에 도움이 되며, 자신에 대한 성찰과 반성은 자기 인식을 통해 자신과 타인의 세계를 통합함으로써 자신을 거듭나게 만드는 성장의 과정이 된다고 강조한다. 이 과정에서 의사소통 기술은 정서적 교감을 나누는 상호작용으로 충분한 자기 인식과 타인의 감정 및 행동을 그대로 수용하는 태도는 대인관계를 형성하고 유지하는데 중요한 요인이다. 따라서 인문학은 정체성이 확립되지 않은 상태에서 사회적 관계망이 넓어지고 다양한 사람과 만나 소통하는 청소년의 성장을 촉진하는 매개가 될 것이다.

인문학을 활용한 집단상담 프로그램 연구를 살펴보면, 국은순과 이민용(2007)은 문학치료 프로그램이 청소년의 인성교육과 학교 적응력 향상을, 김영옥(2013)은 인문학 교육이 청소년의 자아존중감 향상과 행동 변화에 유의미한 변화를, 박진형(2014)과 박성희(2015)는 자서전 쓰기 프로그램에서 중학생의 자아정체성 형성에 효과가 있음을, 손민영(2014)은 글쓰기 자기 성장 프로그램이 자아정체감 형성하는 데 긍정적인 효과에 유의미한 결과를, 정창우 외(2015)는 인문학 교육 프로그램에서 청소년과 성인 모두 자아존중감 향상을, 안현미(2015)는 성찰적 인

문학 프로그램이 청소년의 비판적 사고 성향의 향상 효과를, 강운성(2016)은 고전을 활용한 진로 독서 교육프로그램에서 진로성숙도 향상을, 차영희(2019)는 통합놀이 치료상담 프로그램에서 자기 통제력의 유의미한 변화를, 김준호(2020)는 주제별 인문학 프로그램 중 자아와 세계 인식에서 자아정체성의 변화를, 허정철(2021)은 청소년 대상 의미치료 집단상담 프로그램에서 삶의 의미와 자아존중감이 유의미한 영향을 받는다고 보고하고 있다.

이처럼 인문학을 활용한 다양한 도구는 청소년의 성장을 돕는 매개체가 된다. 성장기 청소년을 대상으로 한 인문학 활용은 여러 선행연구에서 긍정적인 효과가 밝혀지고 있으며, 특히 청소년기 발달과업 성취에 매우 우수한 효과가 나타나고 있다. 이에 따라 인문학 이미지를 활용한 집단상담 프로그램은 초기청소년기 중학생의 핵심 발달과업인 자아정체감 형성을 촉진할 것으로 판단된다.

라. 인문학과 자아정체감

청소년기 인문학은 나는 누구인지, 내가 원하는 것이 무엇인지, 그것을 어떻게 얻을 수 있는지를 고민하며, 자신의 문제점 파악과 스스로 그 문제를 해결하면서 발달과업을 성취하려는 의지를 다지는 역할을 한다. 자기 자신을 돌아보는 성찰의 힘인 성찰적 인문학은 긍정적인 자아존중감과 노력하면 할 수 있다는 자기효능감을 향상시키며, 세상과 나에 대한 호기심을 불러일으킨다. 성찰적 인문학은 청소년이 자신의 진로나 미래의 꿈과 희망을 품게 되는 변화로 부모를 이해하고 부모와의 대화를 시도하려는 노력이면서 부정적 가치관을 극복하려는 의지적 노력이다(김영옥, 2013).

김익진(2013)은 청소년의 자아 개념을 확립하기 위해서는 첫 단계로 자아정체감이 정립되어야 하며, 이를 통해 자아존중감 증진이나 자기효능감 확보 등이 이루어질 수 있다고 강조한다. 그는 마음의 상처를 치유하여 자활 의지를 북돋기 위해서는 상실된 자존감을 되살려주어 건강한 자아개념을 확립시켜주는 일이 가장 우선되어야 한다는 것이다. 그뿐 아니라 자기의 삶과 미래에 대한 비전을 지닐 수 있는 능력을 신장시킴으로써 자아정체감 확립을 돕는다고 한다. 그러므로 자아정체감은 자기 자신이 가치 있고 소중하며 유능하고 긍정적인 존재이며, 자

신이 적절한 행동을 함으로써 문제를 해결할 수 있다고 믿는 신념이다.

청소년 시기의 인문학 교육은 자기 삶의 성찰과 타인에 대한 배려, 자아정체성과 가치관 확립에 필요한 교육이며, 선인들의 지혜와 해안 그리고 지성의 힘을 얻을 수 있는 학문이다. 청소년은 현실과 이상의 차이에서 불안을 느끼며, 사람이 왜 살아야 하는지, 나는 어떤 삶을 살아야 하는지 고민하면서 자신의 자아정체성을 발견할 수 있는 공간을 찾는데, 그것이 바로 인문학 환경이다(김준호, 2020). 인문학 환경은 진정한 나, 타인이 지각하는 나, 이상적인 나 모두를 경험할 수 있으며, 나는 누구인가에 대한 해답을 스스로 찾고 가장 자기다움을 발견하는 체험의 장이다.

성찰적 인문학은 자아와 또 다른 자아를 발견하게 해주며, 올바른 가치의 내면화를 통해 자신이 지향하는 삶으로 이끌어 주는 역할을 함으로써 건강하고 바람직한 자아정체감 형성에 영향을 줄 것이다. 자신의 정체성을 탐구하는 과정에서 학문적으로 도움을 주는 성찰적 인문학은 자신을 둘러싸고 있는 상황을 객관적으로 인식하는 데 도움을 주며, 습관화된 삶에서의 시간과 지식을 낭비하는 것에서 벗어나 내가 누구인지 알게 함으로써 자신감 있는 삶을 살 수 있도록 도와줄 수 있다(김영옥, 2013). 즉, 인간을 인간답게 하는 본질은 자기 존재에 대한 이해이며, 자신의 정체성을 탐구하는 과정은 곧 성찰 과정으로 볼 수 있다.

김호연과 유강하(2009)는 인문학교 사례 연구에서 인문학교의 구체적인 목적을 첫째, 인문학적인 사고 함양을 통한 긍정적인 자아상 확립 및 행복한 삶의 가치를 발견하도록 돕고 어린이나 청소년의 주도적인 역량 개발의 밑거름을 제공하는 것이며, 둘째, 인간 개개인이나 집단의 삶이 건강한 정체성과 존재감을 얻고 인문학을 통한 소통과 관계의 회복이며, 셋째, 이를 통한 진정한 건강·행복·희망 찾기가 사람과 사람 사이를 넘어 사람과 세상 사이, 사람과 생태계 사이의 올곧은 소통과 관계 맺기에도 도움이 되는 모든 것의 행복을 돕는다고 보았다.

인문학을 활용한 자아정체감 관련 집단상담 프로그램 연구를 살펴보면, 김호연과 유강하(2012)의 중학생 대상 인문학 교육프로그램이 청소년의 관계성 및 자아존중감 향상에 긍정적 영향을, 김영옥(2013)은 인문학 교육이 청소년의 자아존중감 향상과 행동 변화에 유의미한 변화를, 박진형(2014)은 자서전 쓰기 프로그램에서 중학생의 자아정체성 형성에 효과가 있음을, 서행민(2015)은 미래자서전 쓰

기가 고등학생의 자아정체성에 긍정적인 영향을, 정창우 외(2015)는 인문학 교육 프로그램에서 청소년과 성인 모두 자아존중감 향상을, 민순덕(2009)은 인문학 교육프로그램 개발 연구에서 비행 청소년의 자아존중감 향상을, 김준호(2020)은 주제별 인문학 프로그램 중 자아와 세계 인식에서 자아정체성의 변화를, 허정철(2021)은 청소년 대상 의미치료 집단상담 프로그램에서 삶의 의미와 자아존중감이 통계적으로 유의미한 영향이 나타났다고 보고하고 있다. 한편 김가연(2022)은 학교 밖 청소년 대상 인문치료에서 사회적 문제해결 능력과 의사소통 능력 향상을 보고하고 있다.

이와 같이 인문학이 청소년의 자아정체감 형성에 영향을 미치고 있음이 확인되었다. 청소년기 인문학은 자기의 생각과 감정을 상황에 맞게 표현할 수 있으며, 자기효능감과 자기통제력의 증진을 도울 뿐만 아니라 타인의 이야기를 경청하고 공감하면서 원활한 소통과 대인관계 향상을 촉진한다. 나아가 인문학은 청소년의 자아정체감 형성과 사회적 일탈 행동의 예방, 정서적 안정을 도모함으로써 청소년이 미래를 설계하는 데 도움이 될 것이다. 따라서 인문학 도서인 『꽃들에게 희망을』의 이미지를 활용한 집단상담 프로그램은 중학생의 발달과업 중 핵심인 자아정체감 형성을 촉진할 것으로 기대한다.

Ⅲ. 집단상담 프로그램 개발

본 장에서는 연구문제 1. 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램을 어떻게 구성할 것인가에 대해 제시하고자 한다.

1. 프로그램 개발 절차 및 과정

가. 프로그램 개발 절차

이 연구는 중학교 1학년을 대상으로 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램을 개발하여 그 효과성을 검증하고자 한다. 김창대 외(2011)의 4단계 프로그램 개발 모형 즉 1단계 목표 수립, 2단계 프로그램 구성, 3단계 예비연구, 4단계 프로그램 실시와 평가를 기준으로 한다. 1단계에서 3단계까지는 프로그램 개발과정을 의미하며 4단계는 프로그램의 효과검증 과정이다. 프로그램 개발 절차는 그림 Ⅲ-1과 같다.

프로그램 개발	1단계: 목표 수립	선행연구 및 관련 프로그램 검토 학생 요구조사 이론 및 문헌 고찰 목적 및 목표 정립
	2단계: 프로그램 구성	인문학 이미지 활용 자료 수집 놀이 활동 중심으로 내용 선정 프로그램 구성
	3단계: 예비연구	예비프로그램 실시 수정 및 보완 최종프로그램 개발
↓		
프로그램 효과검증	4단계: 프로그램 실시와 평가	실험집단 및 통제집단 사전검사, 사후검사, 추후검사 차이 검증

그림 Ⅲ-1. 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 개발 절차

나. 프로그램 개발과정

이 연구는 Marcia의 정체감 네 가지 지위 이론과 인문학 이미지를 활용하여 중학생의 자아정체감 형성을 위한 프로그램을 개발하고, 그 효과성을 검증하는데 그 목적이 있다. 프로그램의 목표는 중학생의 자아정체감 형성을 촉진하기 위한 것이다. 집단상담 프로그램을 수행하는 과정에서 스스로 부딪쳐 얻은 경험을 바탕으로 자신을 신뢰하고 통합하는 조화감과 사람답게 사는 삶을 스스로 계획하고 실현하려는 의지, 타인과의 융통성 있는 소통과 따뜻한 배려가 있는 성장을 도모할 수 있게 될 것으로 기대된다. 이를 위한 연구 개발과정은 표 III-1과 같다.

표 III-1. 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 개발과정

구분	프로그램 개발 절차	연구 방법
1단계 목표수립	기획	<ul style="list-style-type: none"> • Framework 수립 • 문헌연구, 선행연구 고찰, 관련 프로그램 검토 • 요구분석: 중학생 1학년 대상 요구 설문조사
2단계 프로그램 구성	구성	<ul style="list-style-type: none"> • 집단상담 프로그램 구성 요소 및 활동 자료 수집 • 프로그램 내용과 구성의 원리 및 선정, 조직 • Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 이론 • 인문학 도서의 이미지 활용(나비가 되기까지) • 청소년의 특성에 맞게 놀이 활동 중심으로 내용 구성
3단계 예비연구	실행	<ul style="list-style-type: none"> • 예비 집단상담 프로그램 수행 대상: 남녀 중학생 7명 • 예비프로그램의 평가 및 분석 -회기별 평가지 및 소감문, 전체 프로그램 만족도 • 전문가 타당도 평가 등을 토대로 한 수정 및 보완 • 최종 프로그램 내용 선정

1) 1단계: 목표 수립

목표 수립 단계에서는 프로그램의 전 과정에 대한 기획 단계로 문헌 및 선행 연구의 이론적 검토를 통해 집단상담 프로그램 개발의 목표를 수립한다. 이 단계

에서는 프로그램 개발의 목적과 목표를 설정하고 연구 대상을 선정하여 요구분석을 한다.

이 연구는 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 개발로서 Erikson의 발달이론과 Marcia의 정체감 네 가지 지위 이론 그리고 박아청의 자아정체감 연구를 그 배경으로 하며, 오명애와 김성봉(2020, 2021a, b)의 중학생과 여고생, 대학생의 자아정체감에 관한 연구를 바탕으로 개발하고자 한다. 이에 따라 연구 대상인 중학교 1학년 남녀 학생을 대상으로 한 학생 요구 설문을 조사한다. 이를 토대로 초기청소년기 발달적 특성과 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』에서 나비가 알에서 성충이 되기까지의 이미지 일부를 활용하여 Marcia의 정체감 네 가지 지위인 혼미와 유실, 유예, 성취에 알맞게 내용을 선정하고, 중학생의 자아정체감 형성을 목표로 Rogers의 인간중심 집단상담을 적용하게 될 것이다.

가) 요구조사 대상

본 조사의 참여자는 J 지역 중학교에 재학하고 있는 1학년 남녀 학생 377명으로 나이는 만13~14세이었다. 참여자의 지역적 분포는 J시가 52.8%, S시는 47.2%로 적절하였으며, 조사 시기는 2021년 3월부터 6월까지 3개월간 설문조사를 실시하였다. 학생 요구 설문조사의 항목과 내용은 서정덕(2018)이 중학생의 자아정체감 형성 촉진 연구에서 사용한 척도를 수정, 보완하여 사용하였다. 조사 대상자의 인구학적 특성 분포는 남학생이 50.7%, 여학생이 49.3%로 비슷한 비율을 보였다(표 III-2).

표 III-2. 조사 대상자의 인구학적 특성 분포

단위: 명(%)

지역	학년	성별			빈도
		남	여	계	
J시	1학년	90(45.2)	109(54.8)	199(100)	52.8
S시	1학년	101(56.7)	77(43.3)	178(100)	42.7
	계	191(50.7)	186(49.3)	377(100)	100

나) 측정 도구

중학생의 요구조사 설문지는 서정덕(2018)이 개발하여 사용한 질문지 중 자아정체감에 대한 인식과 실태 15문항, 자아정체감 집단상담 프로그램의 필요성 4문항, 총 19문항과 인문학 관련 1문항(20번, 자아정체감 프로그램에서 인문학 활동이 자아정체감 형성에 도움이 된다고 생각하십니까?)을 추가하여 총 20문항으로 구성하였다. 설문지는 조사 전에 상담심리 전문가 1인(박사)과 중학교 교원 1인에게 각각 자문과 조언을 받아 수정, 보완한 후 최종 요구 조사 설문지를 작성, 조사하였다. 중학생 요구조사 설문 분석을 위한 측정 도구는 표 III-3과 같다.

표 III-3. 측정 도구

구 분	내 용	문항 수
자아정체감 인식과 실태	자아정체감 인지 및 이해정도 등	15
자아정체감 집단상담 프로그램 필요성	프로그램 필요성 등	4
인문학적 도움의 가능성	인문학 활동 포함 기대 정도	1

다) 요구조사 분석 결과

요구조사를 위한 설문지는 상담심리 전문가 1인(박사)과 중학교 교원 1인에게 각각 자문과 조언을 받아 수정, 보완한 후 최종 요구 조사 설문지를 작성하고 조사를 실시하였다. 중학생 요구조사 설문 분석 결과는 표 III-4와 같다.

표 III-4. 중학생 요구조사 분석 결과

문항	질 문	내 용	응답(%)
1	자아정체감에 대해 들어 본 적이 있습니까?	예	76.7
		아니요	23.3
2	자아정체감에 대해서 어느 정도 알고 있다고 생각하십니까?	정확하게 알고 있다	2.7
		상당히 알고 있다	18.8
		조금 알고 있다	58.6
		전혀 모른다	19.9
3	자아정체감 중 가장 중요하다고 생각하는 것은 어느 요인입니까?	주체성	14.9
		자기수용성	24.1
		주도성	10.1
		친밀성	18.8

		미래확신성	15.1
		목표지향성	17.0
4	누가 시키지 않아도 자신에 일을 알아서 한다고 생각하십니까?	매우 그렇다	13.8
		그렇다	65.0
		그렇지 않다	19.1
		매우 그렇지 않다	2.1
5	자신이 보잘것없는 존재라고 느낀 적이 있습니까?	매우 그렇다	26.5
		그렇다	35.8
		그렇지 않다	30.2
		매우 그렇지 않다	7.4
6	장애에 _____ 이 되고 싶다. 라는 목표를 어느 정도 명확하게 갖고 있습니까?	매우 그렇다	29.2
		그렇다	39.0
		그렇지 않다	24.1
		매우 그렇지 않다	7.7
7	꾸준히 한 가지 일에 몰두한 경험이 있습니까?	매우 그렇다	36.6
		그렇다	49.3
		그렇지 않다	12.5
		매우 그렇지 않다	1.6
8	다른 사람의 의견을 무턱대고 따른 경험이 있습니까?	매우 그렇다	4.8
		그렇다	33.2
		그렇지 않다	53.6
		매우 그렇지 않다	8.5
9	다른 사람과 함께 있을 때 불편함을 경험한 적이 있습니까?	매우 그렇다	7.2
		그렇다	18.6
		그렇지 않다	53.1
		매우 그렇지 않다	21.2
10	내가 누구인지 아는 것이 중요하다고 생각하십니까?	매우 그렇다	47.2
		그렇다	46.2
		그렇지 않다	5.8
		매우 그렇지 않다	0.5
11	자신을 신뢰하며 자신감을 갖는 것이 자신을 수용하는 것에 도움이 된다고 생각하십니까?	매우 그렇다	39.3
		그렇다	56.8
		그렇지 않다	3.4
		매우 그렇지 않다	0.5
12	내가 해야 할 일이 무엇인가 하는 것이 나의 미래에 도움이 된다고 생각하십니까?	매우 그렇다	35.8
		그렇다	58.9
		그렇지 않다	4.8
		매우 그렇지 않다	0.5
13	꾸준히 한 가지 일에 몰두하는 것이 나의 목표를 실천하는 데 도움이 된다고 생각하십니까?	매우 그렇다	25.7
		그렇다	56.0
		그렇지 않다	16.7

		매우 그렇지 않다	1.6
		매우 그렇다	21.0
14	감정을 솔직하게 표현하는 것이 주도적인 생활에 도움이 된다고 생각하십니까?	그렇다	60.5
		그렇지 않다	17.5
		매우 그렇지 않다	1.1
		매우 그렇다	31.3
15	자기를 개방하여 친숙한 관계를 유지하는 것이 친밀감 형성에 중요하다고 생각하십니까?	그렇다	60.2
		그렇지 않다	8.0
		매우 그렇지 않다	0.5
		토론 활동 중심	31.0
		신체 활동 중심	52.8
16	자아정체감 형성을 돕는 프로그램이 어떻게 진행되길 원하십니까?(2개 선택)	이론강의와 활동중심	17.5
		실체경험 및 탐색활동 중심	52.3
		매체활동중심	12.5
		기타	8.8
		지루함과 단조로움	27.6
17	자아정체감 형성을 돕는 프로그램에 참여한다면 예상되는 어려움을 무엇이라고 생각하십니까?	자신을 개방하는 것	31.8
		의견 차이에서 오는 거부감	21.2
		생각의 혼란스러움	11.1
		상대방을 수용하는 것	8.2
		주 1회, 45분	37.7
18	자아정체감 형성을 돕는 프로그램에 참여한다면 어느 정도 시간이면 참여할 수 있나요?	주 1회, 1시간 30분	18.6
		주 2회, 45분	26.5
		주 2회, 1시간 30분	13.8
		기타	3.4
		자기이해	24.1
		또래관계	26.0
19	자아정체감 형성을 돕는 프로그램에 참여한다면 가장 중점적으로 다루어 주었으면 하는 것은 무엇입니까?	진로에 대한 자신감	24.4
		친밀감 형성	11.9
		자기조절	10.9
		기타	2.7
		매우 그렇다	20.4
20	자아정체감 프로그램에서 인문학 활동이 자아정체감 형성에 도움이 된다고 생각하십니까?	그렇다	64.7
		그렇지 않다	14.1
		매우 그렇지 않다	0.8

응답한 중학생 중 자아정체감에 대해 76.7%가 들어 본 적이 있다고 하였으며, 자아정체감을 알고 있다는 응답 비율은 80.1%이었으나 ‘조금 알고 있다’가 58.6%로 가장 높았다. 자아정체감의 하위요인 중에서는 자기수용성(24.1%)을 가장 중

요하게 생각하는 것으로 나타났다. 내가 누구인지 아는 것에 대해서는 매우 그렇다 47.2%, 그렇다 46.2%로 응답자의 93.4%가 중요하다고 여기고 있었다. 프로그램 진행은 신체 활동 52.8%, 실제 경험 및 탐색 활동 52.3%로 선호하였으며, 프로그램 참여 시 예상되는 어려운 점으로는 자기 개방 31.8%, 지루함 및 단조로움 27.6%로 전체의 59.4%를 차지하였다.

프로그램에서 중점적으로 다루고 싶은 영역은 또래관계 26.0%, 진로에 대한 자신감 24.4%, 자기이해 24.1%로 전체의 74.5%를 차지하고 있었으며, 그중 또래관계의 선호도가 가장 높았다. 인문학 활동이 자아정체감 형성에 도움이 된다는 문항에 그렇다(64.7%)와 매우 그렇다(20.4%)의 비율이 85.1%를 차지하여 긍정적인 반응을 보였다. 중학생의 자아정체감 하위요인 중 중요하다고 생각하는 순서는 자기수용성(24.1%), 친밀성(18.8%), 목표지향성(17.0%), 미래확신성(15.1%), 주체성(14.9%) 그리고 주도성(10.1%)으로 확인되었다.

2) 2단계: 프로그램 구성

프로그램의 구성은 수집한 선행연구 자료에서 프로그램의 목표 달성에 도움을 줄 수 있는 활동 요소를 선정하는 단계이다(김창대 외, 2011). 이 단계에서는 포괄적이고 체계적인 검색을 통해 수집한 선행연구 및 고찰 문헌 등의 자료 중 이 연구의 프로그램 목표에 부합한 내용, 활동, 전략 등의 요소들만 골라 선정한다.

이 연구는 중학생의 자아정체감 형성을 위한 인문학 이미지 활용 집단상담 프로그램 개발을 목적으로 한다. 이에 따라 중학교 1학년 남녀 학생을 대상으로 한 학생 요구조사를 토대로 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』에서 나비가 알에서 성충이 되기까지의 이미지 일부를 활용하여 Marcia의 정체감 네 가지 지위에 알맞게 내용을 선정하고, 중학생의 자아정체감 형성을 목표로 Rogers의 인간중심의 집단상담을 적용한다. 프로그램의 구성은 구체적으로 요약하면 중학생의 자아정체감 형성을 위한 프로그램의 목표를 달성하기 위해 Marcia의 정체감 네 가지 지위 범주인 혼미와 유실, 유예, 성취에 알맞게 나비의 생애 즉 알과 애벌레, 고치, 나비(성충)의 인문학 이미지를 연결하여 자아정체감의 하위요인별 목표에 맞는 놀이 활동 중심으로 내용을 구성한다. 혼미와 유실의 과정은 알과 애벌레 이미지를, 유예 과정은 고치 이미지를, 성취 과정은 나비 이미지를 활용한다.

연구자가 구성한 프로그램에 대하여 전문가 1차 타당도 검사를 수행하였다.

가) 전문가 1차 타당도 평가 내용 결과

전문가 1차 타당도 평가는 현장 전문가인 중학교 교원 5인, 전문상담(교사)사 18인, 교육학 박사 7인 총 30인의 전문가에게 연구자가 구성한 프로그램을 이메일로 전송하고 피드백을 받는 방식으로 수행되었다. 전문가 1차 타당도 평가 내용은 표 III-5와 같다.

표 III-5. 전문가 1차 타당도 평가 내용 결과

구분	내용
구성면	프로그램의 목적과 목표에 맞게 구성되었는가?
	<ul style="list-style-type: none"> 자아정체감의 하위영역 즉 주제성, 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성 등과 관련지어 프로그램 목적과 목표를 구성하였음. 자기 자신에 대한 이해와 수용, 타인에 대한 이해와 수용에 집중되어 있는 프로그램이라기보다 이것을 바탕으로 한발 더 나아가 타인에 대한 배려와 조화로우며 지향하는 프로그램으로 보여짐. 청소년기를 나비가 되기 위한 에벌레, 고치의 시련을 겪어야 하는 시기로 비추어본다면 올바른 자아정체감 형성을 위한 청소년기의 내면의 어려움에 귀 기울여 들어줄 수 있는 프로그램 구성이 필요하다고 생각됨. 그것이 보편적인 심리일 수 있으며 안도감을 가질 수 있도록 따뜻한 안내자의 역할 심리적 지지를 해 줄 수 있는 것보다 초점을 맞추는 것이 필요할 것 같음. 내면에 꿈틀거리는 씨앗이 활짝 꽃피워 낼 수 있는 환경을 만들어 주기 위한 다양한 자기표현에 초점을 맞출 필요가 있을 것 같음. 그런 면에서 구조화된 집단상담이 다소 청소년기의 다양성이 표현되는데 제약이 되지는 않을까 우려가 됨. 꽃들에게 희망을 텍스트를 활용하되 비구조화된 집단상담으로 일관성 있는 회기가 구성되는 것도 좋을 것 같다.
	프로그램의 과정은 적절한 연결성과 계속성을 가지는가?
	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 과정은 대체로 적절한 연결성을 가지고 있음. 소중한 나에서 변화하는 나로 이어지는 과정에서 어떤 목표를 가지고 있는지 설명이 되었으면 함. 자아정체감 하위요인, 소중한 나, 변화하는 나, 조망수용능력, 대인관계 능력 등으로 이어지고 있는 것 같은데, 그것이 어떤 하위요인의 형성에 도움이 되는지 구체적인 설명이 필요하다고 보임. 전체적으로 잘 연결되고 있음. 그러나 2회기 정도 더 늘리면 좋을 듯 싶다. 예를 들어 학생의 자아정체성 형성에 영향을 주는 가족에 대한 이야기를 나누는 한 회기 정도 배정을 하는 것도 좋겠다.
	참여자의 요구가 잘 반영되어 있는가?(활동요소)
	<ul style="list-style-type: none"> 활동요소가 다소 많다고 생각합니다. 다양한 활동이 흥미를 유발할 것 같습니다. 참여자의 특성에 따른 활동 요소가 잘 반영되어 있다고 판단됨. 있는 그대로의 청소년들의 생각과 감정이 표현되기 보다, 틀을 가지고 학생들에게 접근하는 것 같은 인상을 받게 됨. 그래서 조금은 강요받는 인상을 받게 됨. 개방형으로 청소년기의 요구가 더 많이 수용될 수 있으면 좋겠음. 잘 반영되어 있다.
	활동요소는 프로그램의 목적과 목표를 달성하는데 적합한가?
	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램이 대인관계 향상에 더 초점이 있는 듯하게 보이기 자존감 향상의 내용이 포함되도록 하는 것이 중요할 것임. 활동요소는 프로그램의 목적과 목표에 대체로 적합하나 7회기 자기진로에서는 '되고 싶은 나(나다운 나)'에 대해서 좀 더 집중적으로 탐색하는 작업이 필요한 듯함. 적절하다.
인문학 자료(이미지)는 프로그램 목적과 목표를 달성하는 데 적합한가?	
<ul style="list-style-type: none"> 인문학에 대한 정의가 정확하게 설정되어야 함. 꽃들에게 희망 그림을 자아정체성 프로그램 개발에 사용한 것은 프로그램 목적과 매우 일치한다고 생각함. 다만 각 프로그램 회기에 사용된 그림과 내용, 목표의 일관성은 다소 수정되어야 할 것 같다 	
프로그램은 중학생의 자아정체감 형성에 도움이 될 것인가?	
<ul style="list-style-type: none"> 이 프로그램은 중학생의 자아정체감 형성에 도움이 될 것으로 보여짐. 프로그램이 대인관계 향상에 더 초점이 있는 듯하게 보이기 자아정체감 향상의 내용이 포함되도록 하는 것이 중요할 것임. 꽃들에게 희망을 동화를 통해 자신의 내면을 살피고 자신의 꿈을 펼쳐내기 위한 꿈찾기, 꿈개발, 자아의 이해에 도움이 되는 	

	<p>매우 좋은 프로그램이라고 생각됨. 다만, 한번의 프로그램으로 너무 많은 것을 담아내려 하기보다 단계별 프로그램을 설계하여 기초1단계에서는 '나의 꿈을 찾아서' '자기이해' 등 '나'에게 초점을 맞추어 보는 충분한 시간을 가질 수 있도록 설계하는 것이 필요할 것 같음. 일부는 많은 도움이 될 것 같으나, 자아정체감 하위요인 모두를 채워주는 힘들다고 생각됨. 도움이 될 것 같다</p>
	<p>프로그램 진행 시간은 적절하게 배열되어 있는가?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 각 회기당 생각하고 나눔할 수 있는 시간의 유동성을 고려해서 중요한 부분이라고 생각한 파트에서는 충분한 시간 배정이면 좋겠습니다. 보통 학교에서 운영한다면 수업시간을 기준(45분)으로 해서 보시면 어떨까 합니다. 프로그램은 시간적 여유를 갖고 충분히 인지하고 의견을 나누면서 자아성찰 및 행동 다짐 등 프로그램 내용을 실천할 수 있고 그 효과성은 프로그램 종료 후 그리고 추수지도를 통하여 프로그램의 효과의 지속성도 살펴보아야 할 것입니다. 학생 숫자에 따라, 내용에 따라 적절한 안배가 필요하
	<p>프로그램은 진행자가 잘 이해할 수 있는가?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 연구자가 자아정체감 향상을 위한 필요한 요소들을 잘 이해하고 있으나 보조 진행자가 있다면 이를 잘 이해할 수 있도록 사전 교육이 필요함. 지도자용 교안을 별도로 만들어준다면 더 효과적일 수도 있음. 잘 이해할 수 있겠다
	<p>프로그램은 참여자들에게 저항, 왜곡, 혼란을 초래할 가능성이 없는가?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 저항할 가능성이 있음을 감안해서 참석자 선정이 중요함. 특별히 저항이나 혼란을 초래할 요소는 없어 보이나 진행 중에 지도자의 역할이 중요하다고 보여짐. 제가 생각할 때의 좋은 프로그램이란 지도자가 길게 설명하지 않고 프로그램 중에도 자주 개입하지 않고 구성원들의 스스로 알아서 문제를 해결하는 프로그램이라고 생각함. 매회기 프로그램과 전체적인 프로그램에는 목적과 목표가 제시되고 그것을 달성하기 위한 내용이 제시되어 해결하고 있는데 매회기에 해결해야 할 내용이 많아서 시간이 촉박하다면 충분히 다루지 못하여 프로그램이 정신없이 흘러갈 소지가 있어서 내용 조정이 필요하다고 생각함. '꽃들에게 희망을'이란 제목에서 희망이 없는 사람들을 모아놓고 하는 것 같은 느낌이 든다.
운 영 면	<p>프로그램 활용 시 보완사항이나 유의사항이 있다면 무엇인가?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 주제어(예: 놀명)는 표준말로 기재되는 것이 어떨지? 논문은 전국적으로 배포되는 것을 전체해야 함. 소감문 작성만으로는 질적 평가를 하는데 연구자의 주관적 해석의 오류를 범할 수 있음. 매회기 마지막에는 집단지도자의 전체 활동에 대한 요약이 필요함. 인문학 프로그램이기 때문에 어떤 것에 대한 평가를 다각적으로 하는 법을 익히는 것도 한 일환인데 프로그램 평가도 자유롭게 나누기 위주로 하고 수치화하여 평가하는 스티커 붙이기는 안 해도 될 것 같다고 생각함. 매회기 90분 정도의 프로그램인데 학생들이 지루하지 않도록 유의한다. 설문지의 구체적 내용이 복잡하게 느껴지기에 내용을 단순화할 필요가 있음. 용어 사용을 표준화, 단순화시켰으면 함. 프로그램의 전체적인 내용을 한눈에 알아볼 수 있도록 목차 형태의 내용을 넣으면 좋겠다.

프로그램 구성면에 있어서 전문가 1차 타당도 평가 결과는 다음과 같이 정리될 수 있다. 프로그램의 구성면에서는 자아정체감의 하위영역 즉 주체성, 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성 등과 관련지어 프로그램 목적과 목표를 구성하였으나, 하위영역으로 흠어놓기보다는 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』의 텍스트와 이미지를 활용하되 비구조화된 집단상담으로 일관성 있는 회기가 구성되는 것도 좋을 것 같다. 프로그램 과정은 대체로 적절한 연결성을 가지고 있고 다양한 활동이 흥미를 유발할 것 같으며, 활동 요소는 프로그램의 목적과 목표에 대체로 적합하나 7회기 자기 진로에서는 '되고 싶은 나(나다운 나)'에 대해서 좀 더 집중적으로 탐색하는 작업이 필요한 듯하다. 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』의 그림을 자아정체성 프로그램 개발에 사용한 것은 프로그램 목적과 매우 일치한다고 생각하며 적절하다. 『꽃들에게 희망을』이라는 인문학 도서를 통

해 자기 내면을 살피고 자신의 꿈을 펼쳐내기 위한 꿈 찾기, 꿈 개발, 자아의 이해에 도움이 되는 매우 좋은 프로그램이라고 생각된다.

요약하면, 『꽃들에게 희망을』의 이미지는 초기청소년기 중학생의 자아정체감 형성에 적절하며, 하위요인과도 관련지어 프로그램의 목적과 목표를 구성하였고, 텍스트 사용도 적절하며 연결성과 활동요소 역시 적절하다고 평가되었다.

프로그램의 운영면에서 전문가 1차 타당도 평가 결과는 다음과 같이 정리될 수 있다. 보통 학교에서 운영한다면 수업 시간을 기준(45분)으로 하는 것도 좋겠다. 프로그램은 시간적 여유를 갖고 충분히 인지한 상태에서 의견을 나누면서 자아 성찰 및 행동 다짐 등의 프로그램 내용을 실천할 수 있고, 그 효과성은 프로그램 종료 후 그리고 추후 지도를 통하여 프로그램의 효과의 지속성도 살펴보아야 할 것이다. 연구자는 자아정체감 향상을 위한 필요한 요소들을 잘 이해하고 있으나 보조 진행자가 있다면 이를 더 잘 이해할 수 있도록 사전 교육이 필요하며, 지도자용 교안을 별도로 만들어준다면 더 효과적일 수도 있겠다. 특별히 저항이나 혼란을 초래할 요소는 없어 보이나 진행 중에 지도자의 역할이 중요하다고 보여지며 『꽃들에게 희망을』이란 제목에서 희망이 없는 사람들을 모아놓고 하는 것 같은 느낌이 든다. 인문학 도서를 활용한 프로그램이기 때문에 어떤 것에 대한 평가를 다각적으로 하는 법을 익히는 것도 한 방안이며, 프로그램 평가도 자유롭게 나누기 위주로 하고 수치화하여 평가하는 스티커 붙이기는 안 해도 될 것 같다고 생각한다.

요약하면, 프로그램 진행 시간을 학교 수업 시간에 맞추어 진행하고, 추후 상담을 통해 지속적인 효과성을 검증하고, 프로그램의 워크북이 준비되어야 한다는 요청과 프로그램 제목과 평가에 관한 조언이 주어졌다.

나) 전문가 1차 타당도 양적 평가 분석 결과

예비프로그램의 구성 및 운영에 대한 전문가 타당도 1차 양적 평가의 분석 결과는 표 III-6과 같다.

표 III-6. 전문가 1차 타당도 양적 평가 분석 결과

단위: 명(%)

	평가 요소	평가결과			응답자수
		적합	보통	부적합	
구성면	프로그램 구성은 프로그램의 목적과 목표에 맞게 구성되었는가?	21 (70)	9 (30)	0 (0)	30
	프로그램의 과정은 적절한 연결성과 계속성을 가지는가?	20 (66.7)	10 (33.3)	0 (0)	30
	참여자의 요구가 잘 반영되어 있는가?(활동요소)	22 (73.3)	7 (23.3)	1 (3.3)	30
	활동요소는 프로그램의 목적과 목표를 달성하는 데 적합한가?	23 (76.7)	7 (23.3)	0 (0)	30
	인문학 이미지(자료)는 프로그램 목적과 목표를 달성하는 데 적합한가?	16 (53.3)	11 (36.7)	3 (10.0)	30
운영면	프로그램은 중학생의 자아정체감 형성에 도움이 될 것인가?	22 (73.3)	6 (20.2)	2 (6.7)	30
	프로그램 진행 시간은 적절하게 배열되어 있는가?	18 (60.0)	10 (33.3)	2 (6.7)	30
	프로그램은 실시자가 잘 이해할 수 있는가?	23 (76.7)	6 (20.0)	1 (3.3)	30
	프로그램은 참여자들에게 저항, 왜곡, 혼란을 초래할 가능성이 없는가?	없다 15 (50.0)	보통 14 (46.7)	많다 1 (3.3)	30
	프로그램 활용 시 보완사항이나 유의사항이 있다면 무엇인가?	없다 12 (40.0)	보통 17 (56.7)	많다 1 (3.3)	30

프로그램 구성면에서는 프로그램의 목적과 목표, 연결성과 계속성, 활동 요소에 대한 목적 및 목표의 적합성, 인문학 이미지 자료의 적합성에서 양호한 평가를 하였으나 프로그램 전체에 대한 수정과 보완이 필요하였는데 특히 인문학 이미지 자료와 활동 요소 부분에서 자세히 살펴볼 필요가 있는 것으로 나타났다. 프로그램 운영 면에서는 진행 시간 및 저항과 왜곡 등에 대한 수정, 보완의 필요성이 제기되었다.

3) 3단계: 예비 연구

예비 연구는 프로그램의 여러 요소를 검증하여 최종적인 형태를 갖춘 다음이라 하더라도 바로 프로그램을 시행하기보다는 예비 연구단계를 거치는 것이 필요하며, 프로그램 참여자는 이 프로그램의 연구 대상과 충분히 유사하게 구성해야 한다. 이 단계는 예비프로그램을 실행하고 검증해 보는 과정으로써 프로그램이 잘 실행될 수 있는지, 참여자가 프로그램의 활동 내용을 잘 수용할지, 기대했던 효과를 거둘 수 있는지 등을 살펴볼 수 있다. 예비 연구의 결과를 바탕으로 이 프로그램의 내용을 변경하거나 수정할 수 있고, 최종프로그램이 제대로 실행될 수 있는지, 원하는 효과를 거둘 수 있을지 등을 점검하는 과정이다(김창대 외, 2011).

이 연구의 목적은 중학생의 자아정체감 형성을 위한 인문학 이미지 활용 집단 상담 프로그램 개발이다. 이에 따라 예비 연구단계에서는 중학교 1학년 남녀 학생을 대상으로 프로그램을 직접 수행하고 그 결과를 토대로 예비프로그램을 평가하고 분석하며, 전문가 타당도 평가를 통해 프로그램을 완성하는 단계이다. 따라서 이 연구에서는 중학생의 자아정체감 형성을 위해 초기청소년기의 발달적 특성과 Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 범주에 맞게 인문학 도서의 이미지를 인용하여 개발한 프로그램을 예비 연구 참여자에게 적용한다. 프로그램 적용에 따른 문제점을 수정, 보완하고 설문지 등을 평가하며 전문가 2차 타당도 검사를 한다. 이 과정을 통해 개발된 프로그램은 운영과 과정, 성과와 효과평가를 걸쳐 최종프로그램으로 선정된다.

가) 대상 및 측정 도구

중학교 1학년 남녀 학생 7명을 모집하여 주체성과 자기수용성, 미래확신성과 목표지향성, 주도성과 친밀성으로 나누어 각각 주 1회, 90분, 3회기를 진행하였다. 참여자에게 프로그램 회기별 평가 및 내용 만족도, 소감문 등을 통해 프로그램의 내용과 운영 방법에 대한 피드백을 받았다.

프로그램 회기 평가지와 소감문은 자아정체감 하위요인 중 주체성과 자기수용성, 미래확신성과 목표지향성, 주도성과 친밀성을 평가할 수 있는 내용과 활동으로 구성하였다. 회기별 평가지는 프로그램을 통해서 알게 된 점이나 느낀 점 1문

항과 프로그램 보완점 1문항은 자유롭게 반응할 수 있도록 열린 질문으로 구성하였고, 프로그램 주제와 내용 및 활동이 자아정체감 형성에 도움 된 점 1문항과 자아정체감 하위요인별 내용평가 문항은 전혀아니다(1점)에서 매우그렇다(5점)로 반응하는 Likert 5점 척도로 구성하였다. 회기별 평가 및 프로그램 내용 만족도 조사 문항 내용은 표 III-7과 같다.

표 III-7. 회기별 평가 및 프로그램 내용 만족도 조사표

프로그램을 통해서 알게 된 점이나 느낀 점은 무엇인가요?						
집단지도체에게 하고 싶은 말이나 보완되어야 할 점을 기록해 주세요						
주제와 내용 및 활동이 자아정체감 형성에 도움이 되었나요? 아래 영역별로 해당되는 숫자에 동그라미로 답해주세요.						
영역	내용	전혀 아니다	아니다	보통	그렇다	매우 그렇다
주체성	자신을 친구들 앞에서 소개할 수 있다	1	2	3	4	5
자기수용성	내가 무엇을 원하는지 알 수 있다.	1	2	3	4	5
미래확신성	선택과 용기의 의미를 알 수 있다	1	2	3	4	5
목표지향성	줄무늬에벌레의 꿈을 알아차릴 수 있다	1	2	3	4	5
주도성	소중한 너를 느낄 수 있다	1	2	3	4	5
친밀성	협력의 의미를 이해할 수 있다	1	2	3	4	5

나) 예비프로그램 실시

예비 연구단계는 예비프로그램 수행에서 드러난 프로그램의 내용뿐만 아니라 진행 및 효과상의 문제점 등을 수정, 보완하여 최종 프로그램으로 재구성하기 위한 과정이다. 이 연구에서는 예비프로그램을 자아정체감의 하위요인 주체성과 자기수용성, 미래확신성과 목표지향성, 주도성과 친밀성으로 나누어 각각 주 1회 2회기 90분씩 3주에 걸쳐 진행하였다. 프로그램을 진행하며 매회기 프로그램 종료 후에 프로그램 평가 및 내용 만족도와 소감문을 작성하였고, 프로그램 진행에 대한 피드백을 받았다. 예비프로그램의 회기별 주제 및 내용은 표 III-8과 같다.

표 III-8. 예비프로그램 내용

회기	영역	주제	목표	활동 내용
1 (90분)	주체성 자기 수용성	놀멍~ 알아 가멍!! 소중한 나	<ul style="list-style-type: none"> • 자아정체감 및 놀이로 만나는 인문학 설명 및 이해 • 신뢰감과 친밀감 형성 • 애벌레의 탄생을 통해 소중한 나를 알아차린다 	<ul style="list-style-type: none"> • 교과서 너머의 이야기(e동영상) • 아이스 브레이크, 서약서, 별칭 짓기 • 자기소개 및 프로그램 소개 • 소중한 나(나 이런 사람이야) • 긍정적인 나(내가 좋아하는 것)
2 (90분)	미래 확신성 목표 지향성	희망 꿈다!	<ul style="list-style-type: none"> • 노랑 애벌레의 선택과 용기를 통해 미래확신성과 목표지향성을 알아차린다 	<ul style="list-style-type: none"> • 왜 저러고 살지?(e동영상) • 그걸 바꿔봐(e동영상) • 미래답상 꾸미기 • 내가 나무라면(나의 위치) • 무지개 타임캡슐 만들기
3 (90분)	주도성 친밀성	고찌 글라 니영 나영	<ul style="list-style-type: none"> • 공감과 배려, 대화와 소통, 같음과 다름, 다름과 조화를 통해 주도성과 친밀성을 알아본다 	<ul style="list-style-type: none"> • 세상의 중심에서 나만 외치다 • 포옹(e동영상) • 물의 반응 • 소중한 너(내 친구는) • 친구 인터뷰 빙고 게임

다) 예비프로그램 수정 및 보완 내용

예비프로그램 실시 후 프로그램의 회기별 평가 및 내용 만족도, 소감문을 분석하고 프로그램에 대한 전문가 타당도 1차 결과에서 제시된 의견과 조언을 바탕으로 표 III-9와 같이 프로그램의 구성 및 내용을 수정 보완하였다.

표 III-9. 예비프로그램 수정 및 보완

구분	예비프로그램	수정 및 보완 내용
프로그램명	‘꽃들에게 희망을’	‘나를 찾아서’로 변경
프로그램 내용	EBS 동영상 및 영화 영상	동영상 및 영화 영상 제외, 활동 요소 간소화 및 놀이 활동 추가
프로그램 회기 및 시간	주 1회 90분 8회기	주 2회 45분 10회기로 변경
프로그램 보완점	주제를 제주어로 표기	제주어를 표준어로 표기, 지도자용 교안(워트북) 준비

예비프로그램에서 나타난 문제점과 수정, 보완한 사항은 프로그램 진행시간이

주 1회 90분으로 구성되었으나 학교 환경과 코로나19 상황에서 90분 진행이 어려워 주 2회 45분으로 바꾸었으며, 이에 따라 회기 수를 8회에서 10회로 변경하였다. 동영상과 영화 영상은 진행시간이 45분으로 짧아지면서 충분히 감상하고 의견을 나눌 시간이 부족하여 제외하였다. 주제어는 제주도 방언으로 표기하였으나 전문가 의견에 따라 표준어로 표기하였고, 지도자용 워크북도 준비하였으며, 프로그램 제목 또한 ‘나를 찾아서’로 변경하였다.

라) 예비프로그램 평가 및 분석

예비프로그램에 참여한 중학생이 프로그램 종료 후 작성, 제출한 회기별 주제와 내용 및 활동에 대한 평가의 분석 결과는 표 III-10과 같다.

표 III-10. 예비프로그램 회기별 평가 분석 결과

영역	내용	평가 결과
주체성 자기수용성	주제와 내용 및 활동이 자아정체감 형성에 도움이 된 점	매우그렇다-45
		그렇다-16
		보통-3
		91%
미래확신성 목표지향성	주제와 내용 및 활동이 자아정체감 형성에 도움이 된 점	매우그렇다-45
		그렇다-8
		보통-9
		89%
주도성 친밀성	주제와 내용 및 활동이 자아정체감 형성에 도움이 된 점	매우그렇다-30
		그렇다-28
		보통-3
		86%
계		89%

예비프로그램 참여 중학생의 프로그램 평가를 분석한 결과 주체성과 자기수용성에서 91%, 미래지향성과 목표확신성에서 89%, 주도성과 친밀성에서 86%로 전체적으로 89%가 자아정체감 형성에 긍정적 효과가 있는 것으로 나타났다.

인문학 도서 이미지를 활용한 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 개발을 위해 예비프로그램에 참여한 중학생의 내용 만족도 하위요인별로 조사한 결과는 표 III-11과 같다.

표 III-11. 예비프로그램 내용 만족도 평가 분석 결과

하위요인	내 용	평가결과	
주체성 자기수용성	자신을 친구들 앞에서 소개할 수 있다 내가 무엇을 원하는지 알 수 있다.	매우 그렇다-50	94%
		그렇다-16	
미래확신성 목표지향성	선택과 용기의 의미를 알 수 있다 출무니에벌레의 꿈을 알아차릴 수 있다	매우 그렇다-25	84%
		그렇다-24	
		보통-9	
주도성 친밀성	소중한 너를 느낄 수 있다 협력의 의미를 이해할 수 있다	매우 그렇다-35	86%
		그렇다-16	
		보통-9	
계		88%	

예비프로그램 참여자의 내용 만족도를 조사한 결과 주체성과 자기수용성에서는 만족도가 94%로 가장 높게 나타났고, 주도성과 친밀성은 86%, 미래확신성과 목표지향성은 84% 순으로 전체 평균 88%가 자아정체감 형성을 위한 목표 달성에 적합한 내용으로 인식하고 있었으며, 프로그램에 대한 만족도 수준이 긍정적인 것으로 나타났다.

인문학 활용 집단상담 프로그램을 개발하여 중학생의 자아정체감 형성을 돕고자 예비프로그램을 진행하고 소감문을 작성한 결과는 표 III-12와 같다.

표 III-12. 예비프로그램 소감문

하위요인	소감문
주체성 자기수용성	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들과 맛있는 간식을 먹고 하는 게 재미있었다, 친구들과 자기 소개하는 게 재미있었다, 친구들과 얘기 나눠서 재미있었다, 자기소개를 열심히 했는데 환영받지 못했다 다른 아이들의 소개는 나름 재미있었다, 자기소개를 통해 애들에 대해 알게 돼서 재미있었고 좋았다, 친구들과이랑 자기소개하는 게 재미있었다, 자기소개하기가 좋았다 나에 대해 좀 더 자세히 알 수 있었다. • 즐거웠다, 나에 대해 설명할 수 있다, 말에 대한 것을 알게 되어서 좋았다, 친구들과 같이 활동하고 맛있는 간식도 많이 먹고 친구가 나에게 어떤 존재인지 자아정체감 등 여러 가지를 알게 되어서 좋았다, 친구에게 어떤 행동을 해주어야 하는지 알게 되어서 좋았다, 자기 소개하는 게 재미있었다, 친구의 생각도 듣고 나에 대해 생각해 보는 시간이 되었다. • 자아정체감과 인문학을 알았다, 너무 재미있었고 많은 것을 알게 되어서 좋았다, 자아정체감에 대해 알게 되었다, 매우 재미있었다, 자아정체감에 대해 알게 되어 좋았다, 자아정체감을 배웠다, 재미있었다. • 앞으로 힘내 나는 할 수 있을 거야, 수고했어, 우산 같은 존재 사람을 도와주며 살고 싶다, 사람들이 힘들 때 도움을 주고 싶다, 공부 열심히 하기, 아직 꿈이 확실치 않기 때문에 공부를 계속합시다, 미래를 위해 열심히 공부합시다.
미래확신성 목표지향성	<ul style="list-style-type: none"> • 내가 좋은 직업을 갖기위해 필요한 것이 무엇인지 알았다, 내가 나중에 갖고 싶은 직업을 갖기 위해 갖추어야 할 것들을 알게 되었다, 진로를 위해 노력해야 한다, 진로에 대해 생각이 깊어졌다, 꾸준한 노력 필요, 진로에 대해 친구들과 이야기하면서 해서 다 재미있었다. • 친구 같은 청소년지도사, 친절환 수의사, 유쾌한 한의사, 초코우유를 좋아하는 의사, 재미있는 개그우먼, 해맑은 동네 약사, 탁월한 MC. • 자아선언 - 운동을 좋아하는 사람이다, 좋아하는 것이 많은 사람이다, 그냥 고양이를 좋아하는 사람이다, 친구들을 사랑하는 키 작은 사람이다, 강아지를 좋아하는 평범한 사람이다, 자유로운 사람이다, 도마뱀을 좋아하는 수의사가 될 사람이다.
주도성 친밀성	<ul style="list-style-type: none"> • 앞으로 더 클 수 있다, 앞으로 잘할 것이다, 괜찮아, 지금 열심히 하고 있으니깐 그대로 계속하면 돼, 나중에 잘 할 수 있어, 성장기라서 괜찮아, 다른 공부를 잘하니깐 괜찮아. • 우리 같이 꿈을 이루자, 나는 널 항상 응원해, 너무 고마워 너희들은 아직 무한한 가능성이 있는 아이니깐 넘어져도 포기하지 말고 다시 일어나자, 너무 고맙고 너희의 꿈도 적극적으로 응원해 너는 악의적인 거 말곤 다 이룰 수 있을 거야, 너도 네 꿈을 이룰 수 있을 거야, 너(한 친구)에 대해서 생각해 보는 활동이 가장 재미있었어, 너희(친구)들과 함께 활동했기 때문에 다 재미있었어. • 내 친구는~ 태권도 잘하는, 체육을 재미있게 잘하는, 소설을 잘 쓰는, 아이들과 잘 노는, 말을 기갈나게 하는, 잘 웃고 친화력이 높은, 모두에게 사랑받는.

이와 같이 예비프로그램에 참여한 중학생의 소감문에서 자기 자신과 친구에 대해 탐색하고 자아정체감과 인문학을 알아가며, 함께 꿈을 이루어 가는 존재로서 서로 협력 관계라는 것을 알아가고 있었다. 주체성과 자기수용성 요인에서는 친구들 앞에서 자기를 소개하고 환영받는다는 것에 대해 만족감과 즐거움을 나타냈고, 친구가 나에게 어떤 존재인지, 친구에게 어떤 행동을 해주어야 하는지 알게 되었으며 친구의 생각도 듣고 나에 대해 생각해 보는 시간이 되었으며, 자

자아정체감 등 여러 가지를 알게 되어서 좋았다고 하였다.

미래확신성과 목표지향성 요인에서는 내가 좋은 직업을 갖기 위해 필요한 것과 내가 나중에 갖고 싶은 직업을 갖기 위해 갖추어야 할 것이 무엇인지 알게 되었고, 진로를 위해 노력해야 하고 진로에 대해 생각이 깊어졌으며 꾸준한 노력 필요함을 느꼈다고 하였다. 이는 진로에 대해 친구들과 이야기하면서 프로그램을 진행해서 재미있었고, 나의 미래 직업으로 자아선언을 해 본 경험이 유익했던 것으로 보인다.

주도성과 친밀성 요인에서는 우리 같이 꿈을 이루자, 나는 널 항상 응원해 라는 메시지를 보내며 즐겁고 감사한 마음이었으며, 너희들은 아직 무한한 가능성이 있는 아이니까 넘어져도 포기하지 말고 다시 일어나자, 너희의 꿈도 적극적으로 응원해 너는 악의적인 거 말곤 다 이룰 수 있을 거야, 너도 네 꿈을 이룰 수 있을 거야 등의 감사 메시지를 보내며 진지한 표정으로 이야기 나눔을 했다.

이 회기에서 형용사를 이용해서 친구의 장점을 말하는 과정에서는 모두가 다 숙연한 분위기에서 진행됐으며, 따뜻한 감동의 악수와 포옹이 있었다. 특히 너(친구)에 대해서 생각해 보는 활동이 가장 재미있었고, 너희(친구)들과 함께 활동했기 때문에 다 재미있었다는 옹골찬 소감을 밝혔다. 그뿐 아니라 ‘앞으로 더 클 수 있어, 앞으로 잘할 것이다, 괜찮아, 지금 열심히 하고 있으니까 그대로 계속하면 돼, 나중에 잘 할 수 있어, 성장기라서 괜찮아, 다른 공부를 잘하니까 괜찮아’라는 말로 서로에게 긍정적인 응원의 박수로 격려를 보냈다.

이와 같이 예비프로그램 분석 결과 참여자의 회기별 평가는 89%, 내용 만족도는 88%로 높게 나타났다. 소감문을 요약해보면 자아정체감과 인문학을 알았고 친구가 나에게 어떤 존재인지 친구의 생각도 듣고 나에게 대해 생각해 보는 시간이 되었으며, 우산 같은 존재로서 다른 사람을 도와주며 살고 싶은 욕구를 표현하고 있다. 진로를 위해 노력해야 하고, 내가 미래에 갖고 싶은 직업을 위해 갖추어야 할 것들을 알게 되었다고 하였다. 자신과 친구를 응원할 수 있으며, 너도 너의 꿈을 이룰 수 있을 거야 우리 같이 꿈을 이루자 등의 긍정적인 메시지로 서로에게 격려를 보내고 있었다.

2. 프로그램 내용 구성

가. 프로그램 내용 구성

1) 프로그램 구성

프로그램은 총 10회기로 구성하였다. 회기별 내용은 1~3회기는 참여 중학생 간에 서로 알아가는 시간으로 하였으며, 4~9회기는 Marcia의 자아정체성 네 가지 지위 중 혼미와 유실, 유예 순으로 2회 반복하였고, 마지막 회기인 10회기에 성취와 연결되며, 각 회기별로 주제와 회기 목표에 맞는 이미지와 놀이를 내용으로 구성하였다. 나와 너의 정체성 수준을 2종류의 줄무늬애벌레와 노랑애벌레로 만남과 헤어짐, 달라진 서로의 모습(발육단계)을 통해 이미지화 하였고, 둘 간의 소통을 통해 함께 성장, 발달하는 과정을 이미지화 하였다. 집단상담 프로그램 구성과 자아정체성 지위 범주는 표 III-13과 같다.

표 III-13. 집단상담 프로그램 구성과 자아정체감 지위 범주

회기	주제	목표	내용	Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 범주
1	나를 깨우다	<ul style="list-style-type: none"> 자아정체감 및 놀이로 만나는 인문학 설명 및 이해한다 신뢰감과 친밀감을 형성한다 	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 및 자기소개 아이스브레이킹 	<ul style="list-style-type: none"> 나비가 되기까지는 알과 애벌레, 고치, 나비의 과정과 Marcia의 혼미와 유실, 유예, 성취의 과정은 맞닿아 있다 고치와 유예는 반드시 필수 조건이다
2	소중한 나	<ul style="list-style-type: none"> 자기인식과 자아탐색을 통해 주체성과 자기수용성을 알아본다 애벌레의 탄생을 통해 소중한 나를 알아차린다 	<ul style="list-style-type: none"> 소중한 나 긍정적인 나 	
3	소중한 너	<ul style="list-style-type: none"> 공감과 배려, 대화와 소통을 통해 주도성과 친밀성을 알아간다 	<ul style="list-style-type: none"> 소중한 너 움직이는 거울 놀이 	
4	도전하는 너	<ul style="list-style-type: none"> 도전하는 너를 위한 활동을 통해 주체성과 자기수용성을 안다 나를 아껴주는 사람들을 통해 주도성과 친밀성을 안다 	<ul style="list-style-type: none"> 줄무늬애벌레의 도전 나를 아껴주는 사람들 	<ul style="list-style-type: none"> 혼미 노랑애벌레는 나는 누구인가?에 대한 위기와 수행을 시작한다
5	나와 만나다	<ul style="list-style-type: none"> 노랑 애벌레와 그와의 만남을 통해 주체성과 자기수용성을 알아차린다 	<ul style="list-style-type: none"> 진정한 나의 발견 동굴화 그리기 	<ul style="list-style-type: none"> 유실 노랑애벌레는 그와의 만남을 통해 수행을 선택 한다
6	나의 선택과 용기	<ul style="list-style-type: none"> 노랑 애벌레의 선택과 용기를 통해 미래확신성과 목표지향성을 알아차린다 	<ul style="list-style-type: none"> 노랑애벌레의 선택과 용기 주인공을 찾아주세요 	<ul style="list-style-type: none"> 유예 노랑애벌레는 스스로 고치를 결정한 단계이다
7	넌 누구니?	<ul style="list-style-type: none"> 노랑나비의 성장을 통해 주체성과 자기수용성을 이해할 수 있다 자기 개방과 의사소통을 통해 주도성과 친밀성을 알아차린다 	<ul style="list-style-type: none"> 넌 누구니? 일방통행, 쌍방통행 소통 놀이 	<ul style="list-style-type: none"> 혼미 노랑나비를 만난 줄무늬애벌레는 자신의 도전에 대한 혼미를 경험한다
8	함께 가는 너와 나	<ul style="list-style-type: none"> 같음과 다름, 다름과 조화를 통해 주도성과 친밀성을 이해할 수 있다 	<ul style="list-style-type: none"> 함께 가는 너와 나 보자기 배드민턴 게임 	<ul style="list-style-type: none"> 유실 줄무늬애벌레는 나비가 된 노랑애벌레의 수행을 알아차린다
9	나다운 나	<ul style="list-style-type: none"> 줄무늬애벌레의 선택을 통해 미래확신성과 목표지향성을 이해할 수 있다 	<ul style="list-style-type: none"> 줄무늬애벌레 고치 되다 나비 만들기 	<ul style="list-style-type: none"> 유예 줄무늬애벌레는 스스로 고치가 되는 길을 결정한다
10	나를 찾아서	<ul style="list-style-type: none"> 나는 누구인가를 말할 수 있다 나의 성장을 위한 너-친구가 어떤 존재인지 알 수 있다 나의 나비와 함께 날아갈 친구들이 있음을 안다 	<ul style="list-style-type: none"> 나를 찾아서 - 나비 함께 날다! 자아선언식 	<ul style="list-style-type: none"> 성취 노랑나비와 줄무늬나비 함께 날다

Marcia의 자아정체감 이론과 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』에서 인용한 이미지와의 연결 내용을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 1회기에서 3회기까지는 참여자들이 서로를 알아가는 과정으로 전체 프로그램의 도입에 해당하므로 Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 범주는 4회기 이후부터 적용된다.

1회기는 나를 깨우는 과정으로 알과 애벌레, 번데기, 나비 게임 활동을 통해 프로그램의 의미를 몸으로 익히며, 인문학의 의미를 알 수 있다. 2회기에서는 “세상아 안녕”(Paulus, 1982) 애벌레의 탄생(알에서 깨어나는) 이미지를 보면서 ‘내가 생각하는 생명과 생명에 대한 느낌’ 등에 관해 자유롭게 각자의 생각을 나누면서 소중한 나를 알아간다. ‘긍정적인 나’ 활동으로 친구의 얼굴 그리기 놀이 과정은 새로운 나의 발견을 통해 변화를 꾀할 수 있고, 친구의 지지와 응원이 자기 자신의 성장을 위한 에너지임을 깨닫게 된다. 3회기에는 두 애벌레, 노랑애벌레와 줄무늬애벌레가 사이좋게 지내는 이미지를 활용하였다. ‘움직이는 거울 놀이’ 활동을 통해 친구가 거울 같은 존재이며, 공감과 배려, 대화와 소통의 의미를 알게 되고 서로 존중하고 존중받는 체험 한다.

위와 같이 집단상담의 초기 단계인 1~3회기는 집단원의 프로그램에 대한 이해도를 높이고, 인문학과 자아정체감의 의미를 이미지와 놀이 활동을 통해 알아가는 과정이다.

4회기는 떠나가는 줄무늬애벌레와 홀로 남은 노랑애벌레의 이미지를 보며 각자의 생각과 느낌을 자유롭게 이야기한다. 집단원은 노랑애벌레의 “내가 정말로 세상에서 바라는 게 무엇인가?”(Paulus, 1982)의 독백을 주제로 노랑애벌레가 “나”라면 지금 정말로 원하는 것이 무엇인지 발표한다. ‘나를 아껴주는 사람들’ 활동은 상황 그림(가족, 친구, 이웃)을 보며 이야기를 만들어 보는 과정을 통해 생각 키우기를 유도할 수 있고, 성찰과 따뜻한 감성을 알아가며 지금 자신의 성장을 위해 무엇이 필요한지, 어떻게 준비해야 하는지에 대해 사유할 수 있다. 이 과정은 Marcia의 정체감 중 혼미상태를 의미한다. 혼미상태의 청소년은 자신이 누구이고, 원하는 것을 알지 못하기 때문에 미래에 대한 희망이 거의 없고, 군중에 쉽게 동요하고 휩쓸리는 경향을 보인다(신혜순, 2020).

5회기는 노랑애벌레가 만난 그(가지에 매달린)와의 대화는 Marcia의 정체감 중 유실 상태를 의미하며, 그가 곧 자신임을 알아간다. “어떻게 나비가 될 수 있

어요?”, “네가 한 나비의 애벌레이기를 포기할 만큼 그렇게 절실하게 나르기를 원한다면 가능해진다.”(Paulus, 1982)의 이미지를 보며 질문하고 대답하는 과정을 통해 자신과 타인(친구)의 정체성을 이해할 수 있다. ‘동굴이야기’ 활동은 그가 나뭇가지에 매달린 이유는 무엇인지, 자신이라면 어떤 모습으로 변화하고 싶은지, 변화를 위한 과정과 그에게 해주고 싶은 말 또는 물어보고 싶은 말 등 자기의 생각과 느낌을 집단원 간에 자유롭게 이야기하면서 변화와 성장을 알아간다.

유실 상태의 청소년은 자신의 정체감을 확립하기 위한 탐색 활동을 하지 않은 상태에서 부모나 그 밖의 권위에 의해 부여된 목표와 가치 그리고 생활방식을 그대로 받아들여지게 된다. 즉 이러한 청소년은 자신의 생애 과업에 대한 주의 깊은 고찰을 하지 않고 주어진 견해를 무비판적으로 받아들이며, 동조하게 된다(최혜경, 2009). 여기서 노랑애벌레가 만난 “그”는 청소년이 만나는 의미 있는 주요 타인으로도 이해할 수 있다.

6회기는 노랑애벌레가 고민하며 갈등을 겪으면서 스스로 고치가 되기로 결정하는 과정으로 Marcia의 정체감 중 유예상태를 의미한다. 이 고치의 과정에서 “죽으라는 뜻인가요? 내가 한 마리의 나비가 되기로 결정했다면 무엇을 해야 되나요? 내가 이런 일을 해낼 수 있으리라고는 생각도 못했었는데”(Paulus, 1982). “너는 아름다운 나비가 될 수 있어. 우리 모두 널 기다리고 있을 거야”(Paulus, 1982). 이 대화는 집단원 간 의견을 나누는 과정에서 고치의 의미와 나의 고치를 위해 무엇이 필요한지 알 수 있다. ‘주인공을 찾아주세요’ 활동 즉, 발 사진을 보면서 주인공을 찾는 생각 작업을 통해 자신의 꿈 찾기와 함께 꿈을 이룬 나를 상상하면서 잠시 눈을 감고 자신의 꿈 간직하기를 할 수 있다.

고치는 유충 단계와 전혀 다른 형태적, 생리적 특성을 갖는 나비가 되기 위한 내적인 준비 기간으로 볼 수 있다: “그곳(고치)은 변화가 일어나는 동안 잠깐 머무는 집이나 다름없단다. 이미 나비가 만들어지고 있는 거란다”(Paulus, 1982). 이는 정체감 유예에서 성취로 나아가기 위해 거쳐야 하는 심리적 유예기간(Erikson, 1968)과 같다고 할 수 있다.

유예상태의 청소년은 정체감을 확립하기 위한 여러 대안을 놓고 그것이 지닌 가치와 흥미, 사상, 경험을 적극적으로 탐색하고 노력하는 상태로 자기결정을 위

해 다소간의 심리적 유예기간을 갖는다(Erikson, 1968). 유예기간은 정체성 확립을 위해 필요하며, 청소년이 자신에게 가장 잘 맞는 것이 무엇인지 찾아내기 위해 다양한 활동을 수행하는 상태이다(최혜경, 2009).

이와 같이 4~6회기는 노랑애벌레의 성장 과정을 Marcia의 혼미, 유실, 유예와 연결하여 구성하였다. 특히 노랑애벌레가 만난 “그”를 의미 있는 주요 타인으로 볼 수 있으며, 이는 의미 있는 주요 타인과의 대인관계가 자아정체감 형성에 영향을 미친다는 오명애와 김성봉(2010a)의 연구 결과와도 맥이 닿아 있다. 타인과의 긍정적인 대인관계의 형성은 공감과 친근감의 능력과 함께 다른 사람과의 신뢰 관계를 형성하도록 돕는다(Chris & Melissa, 2007; Wie, 2009). 자기 발견은 타인과의 상호작용을 통해 이루어지므로 타인의 역할을 사회적 거울에 비유할 수 있다(Cooley, 1902).

청소년기 자아정체감에 관한 연구의 선구자인 박아청(1995)은 청소년의 자아정체감은 대인관계 속에서 자신의 역할과 인생의 목표와 가치관 등의 자기 독특성을 자각하게 되며, 통합성과 일관성을 유지하려는 노력과 자기를 비추어볼 수 있는 대상과의 관계 속에서 자아상의 형성과 발전시킨다고 하였다. 따라서 긍정적인 자아정체감 형성과 건전한 인격적 성장 및 자기실현을 이루기 위해서는 올바른 대인관계의 형성이 중요하다고 할 수 있다(한영주 외, 2015).

7회기는 줄무늬애벌레가 기둥 속에 파묻혀 갈등하는 혼미상태에서 나비가 된 노랑애벌레를 만나는 이미지를 통해 서로 다른 모습으로 다른 위치에서 만난 두 친구의 이야기를 집단원끼리 자유롭게 나눈다: “이 꼭대기에는 아무것도 없구나! 다른 기둥이 있네. 사망에 다 있네. 내가 올라온 기둥이 수천 개의 기둥 가운데 하나일 뿐이라니! 무언가 잘못되어 있는 것이 분명해. 다른 무엇이 있단 말인가? 노랑애벌레야! 너는 무언가 알고 있었지. 그렇지?”(Paulus, 1982)

이 과정을 거치면서 달라진 나의 모습과 달라진 친구의 모습에 대한 경험 나누기를 통해 서로 달라진 모습 ‘찾기’와 ‘찾아주기’를 유도할 수 있다. 또한, ‘일방통행과 쌍방통행’ 소통놀이 활동은 원활한 의사소통을 위해 필요한 요소가 무엇인지 이야기하며 노랑나비와 줄무늬애벌레가 되어 보는 과정이다.

8회기는 줄무늬애벌레가 노랑나비(친구)의 도움으로 변화를 선택하고 스스로 기둥을 내려오면서 꼭대기에 오르려면 기어오르는 게 아니라 날아야 한다는 것

을 깨닫게 되는 이야기이다: “나는 꼭대기에 갔었는데 거기에는 아무것도 없단다! 우리는 날 수 있어! 우리는 나비가 될 수 있어. 나는 한 마리의 나비를 보았다-삶에는 보다 충만한 것이 있을 거야”(Paulus, 1982).

이 회기에서 줄무늬애벌레가 겪는 고민과 독백 그리고 나비(친구)의 눈빛과 날갯짓에 이끌려 스스로 애벌레 기둥에서 내려오는 행위는 Marcia의 정체감 중 유실 상태에 해당한다.

이러한 과정에서 집단원은 줄무늬애벌레가 노랑나비를 만나는 이미지를 보며 노랑나비의 마음은 어떨지, 줄무늬애벌레의 기분은 어떨지에 관해 이야기 나눔을 한 후 짝꿍끼리 나비가 된 노랑애벌레의 이야기와 줄무늬애벌레의 여행 이야기를 서로에게 전해주며 함께 하는 친구의 의미를 되새길 수 있다.

‘보자기 배드민턴 놀이’ 활동은 서로 몸과 마음(호흡)을 맞추는 과정을 통해 공감과 이해, 배려, 소통, 협력을 알아가는 놀이이다. 이를 통해 애벌레 기둥 위에서 위태롭게 묻혀 있는 줄무늬애벌레를 향한 노랑나비 눈빛과 행동을 이해할 수 있으며, 줄무늬애벌레와 몸으로 소통하는 노랑나비가 되어 보는 기회가 된다. 다시 말해 친구(노랑나비)가 전해주는 이야기를 통해 자신의 정체성을 알아가며, 배드민턴 놀이 활동에서 함께 가는 너와 나 그리고 우리는 꿈 동무라는 것을 알아갈 수 있다.

9회기는 줄무늬애벌레가 고치가 되어가는 과정으로 “이것이 꿈인가?”(Paulus, 1982)를 주제로 하고 있다. 잠에서 깨어난 줄무늬애벌레는 애벌레 기둥 위에서 보았던 노랑나비(친구)를 다시 만나는데, 그는 눈부신 날개로 부채질을 해주면서 무언가를 알려준다. 이때 노랑나비는 머리와 꼬리를 차례로 집어넣는 시늉을 되풀이한다. 줄무늬애벌레는 이러한 노랑나비의 몸짓을 통해 나비가 되는 과정을 조금씩 이해하게 되며 무엇을 해야 할지를 깨닫게 되어 스스로 기둥을 기어 올라간다.

여기서 줄무늬애벌레의 잠은 Erikson(1968)의 심리적 유예기간으로 이해할 수 있다. 줄무늬애벌레는 노랑나비가 친구인 노랑애벌레라는 것을 알게 되고, 노랑나비의 사랑스런 눈빛과 친절한 날갯짓을 따라가면서 친구처럼 날아다니는 나비가 될 수 있다는 것을 알게 된다. 줄무늬애벌레는 친구가 알려준 대로 스스로 고치가 된다. 이러한 과정은 친구와 또래의 관계가 자아정체감 형성을 촉진한다는

박아청(1995; 1996; 2003a; 2006; 2015)의 연구를 비롯한 여러 연구 결과와 일치한다. 프로그램에서 제시한 이미지를 보며 줄무늬애벌레가 가는 길은 어떤 길인지, 줄무늬애벌레는 어떤 마음인지, 어떻게 이 길을 오게 되었는지를 집단원들과 자유롭게 이야기를 나눈 후 서로(짝꿍)에게 자신이 궁금한 내용을 질문하면서 집단원이 자신의 위치와 앞으로 나아갈 방향을 정리할 수 있는 계기를 마련해준다.

‘나비 만들기’ 활동은 도화지를 반으로 접어 한쪽 면에 자신이 좋아하는 물감을 찍은 후 접어서 손톱 끝으로 살살 문지르는 데칼코마니 기법을 활용하여 자신이 원하는 모양을 만들도록 한다. 이 활동을 통해 아직은 미지의 세계인 자신의 미래를 상상해 볼 수 있으며, 자신이 좋아하는 색으로 만드는 나비는 자기 삶을 긍정적으로 표현할 수 있도록 함과 동시에 작품 이름 붙이기를 통해 자기 자신의 꿈 간직하기도 할 수 있다. 완성된 나비에게 이름을 붙여 주고 잠시 감상한 후 자기 나비와 함께 맘껏 날아 보도록 하며, ‘나의 나비’를 감상한 느낌과 소감을 서로 이야기하고, 나비에게 하고 싶은 말을 적어 친구와 함께 나눈다.

이 회기에서 스스로 고치의 길을 선택한 줄무늬애벌레가 유예상태에 들어갔다는 것을 보여준다. 나비를 만드는 활동은 자신의 자아정체감 형성을 준비하는 것으로 자신이 만든 나비와 함께 날아가는 행위를 통해 같이 날고 있는 친구와 함께 꿈 다지기를 할 수 있게 해준다.

이상의 7~9회기는 친구(노랑나비)의 도움을 받은 줄무늬애벌레의 성장 과정을 Marcia의 혼미, 유실, 유예와 연결하여 구성하였다. 최지은(2010)은 부모 및 가족 구성원의 지지보다 친구 및 또래 관계가 자아정체감 형성을 촉진한다고 하였다. 또한, 유명진과 손강숙(2015)은 중학생 시기의 대인관계는 부모에서 또래관계 즉, 가족이 제공해 주던 심리적 지지에서 또래로 관심을 돌리게 되며, 이는 중학생 시기의 가장 큰 특징이자 매우 의미 있는 중요한 요인이라고 하였다.

10회기의 주제는 “아니 새로운 시작”(Paulus, 1982)으로 ‘나를 찾아서-나비 함께 날다!’이다. 알에서 깨어난 애벌레가 나비가 되는 과정은 또 다른 나로 다시 태어난다는 것으로 어둡고 답답한 고치 속에서 자신의 새로운 변화와 성장을 준비하면서 최종적으로 새로운 나인 나비로 도약하는 것을 보여준다.

고치가 된 줄무늬애벌레가 나비가 될 때까지, 노랑나비가 기다린다는 것은 Marcia의 정체감 지위 이론 중 성취단계에서도 유실이나 유예로 회귀할 수 있다

는 것을 의미하며, 정체감 발달이 전 생애에 걸쳐서 진행된다는 것을 뒷받침하고 있다(신혜순, 2020). 이는 Erikson(1968)의 심리사회적 발달단계로도 이해할 수 있다. ‘나비 함께 날다’는 또 다른 시작을 의미하는 것으로 나비가 다시 알, 애벌레 그리고 고치 단계를 거쳐 나비가 되는 생명의 순환과정으로도 이해할 수 있다. 노랑나비가 친구인 줄무늬애벌레가 나비로 되었을 때 비로소 함께 날아간다는 것은 Marcia의 위기와 수행을 모두 경험한 상태 즉, 성취를 의미한다.

성취 상태의 청소년은 상황 변화에 별다른 동요 없이 성숙한 정체성을 유지하며, 적극적인 탐색 과정을 거치면서 특정한 목표나 이념, 가치에 사적인 의미를 부여함으로써 위기에 적합한 수행을 할 수 있게 된다. 성취는 청소년이 현실적으로 가능한 다양한 가치관이나 직업을 탐색한 후 자신이 선택한 가치와 직업에 헌신하는 상태를 의미하는 것으로 이는 위기를 경험한 후 자기만의 확고한 정체감을 확립한 상태를 가리킨다(최혜경, 2009).

줄무늬애벌레가 멋진 나비가 되어 친구인 노랑나비와 함께 날아오르는 이미지를 보면서 알에서 나비가 되기까지의 여정을 집단원끼리 이야기하며, 집단상담 프로그램 활동을 통해 찾은 나를 집단원에게 소개한다. ‘자아선언’ 활동은 노랑애벌레와 줄무늬애벌레, 노랑나비와 줄무늬애벌레의 여정을 함께 하며 ‘달라진 나’ 즉 생각 또는 행동을 다양하게 찾으면서 변화하고 있는 나, 성장하는 나를 알아가는 과정을 통해 자아정체감 형성이 시작되었음을 보여주는 것이다.

박아청(2006)은 자립과 공생이 함께 형성되기 위해서는 개체로서의 정체감과 함께 관계성에 근거한 정체감이 발달, 성숙해 가는 것이 중요하다고 하였다. 초기청소년기 중학생의 학교생활은 대인관계의 가장 집중적인 장으로서 역할뿐만 아니라 학교생활에서 만나는 친구나 또래 및 교사와의 의사소통 적응에도 큰 영향을 미치고 있다(김성원, 2015). 김기영(2009)은 초기청소년기 중학생의 바람직한 대인관계는 사회적 존재로서 또래와 주요 타인과의 관계에서 자기 자신이 사람들에게 사랑받는 의미 있는 존재이자 필요한 사람이라는 것을 깨닫고 느끼는 것이 특히 중요하다고 하였다.

중학생은 초기청소년기로서 대인관계 속에서 자기 나름의 안정된 정체감을 형성하고 획득해 가려고 노력하며, 타인과의 관계 속에서 자신의 심리적 안녕감을 추구한다. 아울러 사회 환경체계에서 중학생의 가장 직접적인 관계망은 가족이지

만 학교에서 학급 친구들과 대인관계를 맺으면서 자신의 사회적 세계를 넓히는 동시에 교사와 의미 있는 타인과의 관계 경험을 통해 자아정체감이 형성된다(송현옥, 박아청, 2009).

위에서와 같이 노랑애벌레와 줄무늬애벌레가 노랑나비와 줄무늬나비로 성장하여 함께 날아다니는 것은 Marcia의 정체감 중 성취 상태에 이른 것으로 자아정체감이 형성되었음을 의미한다. 이로써 나는 누구인가를 말할 수 있으며, 나의 성장을 위한 너 즉, 친구가 어떤 존재인지, 나의 나비와 함께 날아갈 친구가 있음을, 현재의 상태가 끝이 아니라 또 다른 시작임을 자각하게 된다.

지금까지 살펴본 바와 같이 Marcia의 정체감 이론과 인문학 이미지를 활용한 집단상담 프로그램인 “나를 찾아서”는 친구 및 또래와 의미 있는 주요 타인과의 대인관계에 중점을 두었으며, 다양한 놀이 활동을 포함하여 내용이 구성되었다.

2) 전문가 2차 타당도 검사

예비프로그램 참여자의 회기별 평가 및 소감문과 내용 만족도, 그리고 전문가 타당도 1차 평가 결과를 바탕으로 수정, 보완한 프로그램을 박사 4인, 전문상담사 5인, 중학교 교원 1인 등 총 10인의 전문가로부터 2차 타당도 평가를 받아 최종 프로그램을 개발하였다. 전문가 2차 타당도 평가 내용은 표 III-14와 같다.

표 III-14. 전문가 2차 타당도 양적 평가 내용 결과

구분	내용
구 성 면	프로그램의 목적과 목표에 맞게 구성되었는가?
	<ul style="list-style-type: none"> • 사춘기 중학생의 자아정체감 형성기 자아존중감과 특성에 따른 진로를 탐색할 수 있는 프로그램으로 구성되어 주요 발달과제 성취에 도움이 되는 목적과 목표가 설정됨. 탄생부터 자신을 들여다보는 적절감이 있음. 목적과 목표에 맞게 구성됨 자아정체감을 나비가 되는 과정에 비유해서 설명 및 활동을 구체적으로 해야 할 듯함. 프로그램 구성이 목적에 접합하게 구성이 잘 되어 있으며 구성원들에게 쉽게 적용할 수 있게 구성되어 있음.
	프로그램의 과정은 적절한 연결성과 계속성을 가지는가?
	<ul style="list-style-type: none"> • 꽃들에게 희망을이라는 인문학 자료가 매회기 활동하면서 자아정체감에 대한 이해와 인식을 돕도록 연결성이 지속되어지는 적절한 자료임. 스스로 성찰할 수 있어 연결성이 돋보임. 적절한 연결성과 계속성이 있음. 프로그램의 목적이 나, 너, 우리의 차원에서 자신의 정체성을 발견하고 나와 너의 다름을 인식하며 우리의 상호이해적 관계를 탐색하고 혼숙하는데 있다면 나를 발견하는 과정이 초기 세션에서 먼저 다루어지고 이후 과정이 진행된다면 어떨까 생각됨. 프로그램 과정에 대한 설명과 회기마다 연결성이 잘 되어 있고 집단구성원들이 재미있게 활동할 수 있게 구성되어 있음.

운 영 면	참여자의 요구가 잘 반영되어 있는가?(활동요소)
	<ul style="list-style-type: none"> 자유로운 신체 및 관계 탐색을 위한 활동들이 포함되어 있어 주의집중과 탐색할 수 있는 기회가 제공되고 있음. 탐색의 요소, 학습적인 부분이 많아 학생들이 받아들이기 어려울지. 활동요소에서 참여자의 요구가 잘 반영되었음. 매회기 끝날 때 과제를 내어주고 다음 회기에 활동을 이어서 하는 것은 연결성이 있으나 과제에 대한 부담감이 있지 않을까 싶음. 청소년들의 자아정체감을 찾는 프로그램으로 매우 적합함.
	활동요소는 프로그램의 목적과 목표를 달성하는데 적합한가?
	<ul style="list-style-type: none"> 통합적인 자아정체감의 각 요소별로 활동요소와 연결되어 프로그램 목적과 구체적 목표를 달성하는데 여러 가지 관점에서 살펴보도록 구성되었음. 활동목표를 받아들이는데 적절해 보임. 프로그램의 목적과 목표를 달성하는데 활용요소는 적합함. 동물을 활용한 아이디어가 돋보이며 자아정체감 형성과 집단 구성원 간 친밀감 형성을 하는데 매우 유용함. 활동목표를 받아들이는데 적절해 보임
	인문학 자료(이미지)는 프로그램 목적과 목표를 달성하는 데 적합한가?
	<ul style="list-style-type: none"> 이미지 포함하여 스토리를 통해 개인 및 관계에서 생각해 볼 수 있는 자료로서 적합함. 활동지와 이미지가 좀 더 청소년에 맞도록 그려진다면 어떨지요? 인문학에 기반한 이미지 자료는 프로그램 목적과 목표를 달성하는 데 적합함. 이미지가 좀 더 선명했으면 함. 자료에 대한 구체적 접근이 불가하여 적합성을 알기에 적절치 않으나 제목과 목표 설정을 고려할 때 적합하다고 생각됨. 이미지 자료는 시각적인 효과를 증가와 흥미와 호기심을 유발시켜 목적과 목표를 달성하는 데 적합함. 도움이 아주 많이 될 것으로 보임.
	프로그램은 중학생의 자아정체감 형성에 도움이 될 것인가?
	<ul style="list-style-type: none"> 자아정체감 형성의 하위요인을 포괄적으로 탐색해볼 수 있는 과정을 경험하는 기회 제공이 될 것임. 도움이 아주 많이 될 것으로 보임. 이 프로그램은 중학생의 자아정체감 형성에 도움이 될 것으로 보임. 고치와 나비는 자아 성숙을 자연현상으로부터 파악할 수 있는 좋은 소재라고 생각됨. 자신에 대해 알아가는 기회가 될듯함. 매우 도움이 됨
	프로그램 진행 시간은 적절하게 배열되어 있는가?
	<ul style="list-style-type: none"> 전체적으로 회기별로 도입시간과 전개시간에 대해 배분을 고려해 보세요. 보통은 도입을 짧게 전개를 길게 구성하여 심화나 요약 마무리를 하는 과정임. 배열시간은 적절하다. 프로그램에 맞추어 도입시간을 다르게 지정한 것이 좋음. 쉽게 설명되어 있어서 잘 이해할 것으로 보임. 프로그램 진행 시간은 중학생 수업시간과 맞추어져 있어서 효율적으로 보임. 인문학 활용 집단상담프로그램이기 때문에 충분히 생각하고 이야기하고 나눌 수 있는 시간이 필요하다고 봄. 참여인원 및 활동내용에 비해 시간이 다소 짧게 배정되어 있음. 중학교 수업시간과 동일하여 적절해 보임.
프로그램은 진행자가 잘 이해할 수 있는가?	
<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 실시 전에 학습 대상인 현재 중학교 1학년의 관심사와 사회능력발달정도, 사회문화적 학교상황 등을 고려하여 대상자 파악이 잘 이루어져서 프로그램 내용을 참여적으로 잘 전달될 수 있도록 준비하여야겠음. 프로그램은 진행자가 이해하기 쉽게 내용 전달이 잘 되었음. 실시자가 정확히 프로그램의 의도를 파악하고 진행하기 위해서는 도입/전개/정리파트 마다 참여자에게 전달하고자 하는 주요 핵심 내용들이 정리되어 설명되어야 할 것 같음. 대상이 중 1임을 감안하여 진행자가 적절한 설명이 있어야 한다고 봄. 인문학에 대한 정확한 개념과 철학을 가진 상담자가 아니라면 이해하기 힘들 것 같음. 잘 이해할 수 있음. 쉽게 설명되어 있어서 잘 이해할 것으로 보임. 프로그램은 집단원이 이해하는데 초점을 맞추어야 함 	
프로그램은 참여자들에게 저항, 왜곡, 혼란을 초래할 가능성이 없는가?	
<ul style="list-style-type: none"> 활동지와 활동이 많은 편인데 활동을 핵심요점으로 정리 마무리 할 때 핵심전달 사항을 한두문장으로 정리해볼 수 있었으면 좋겠음. 프로그램 시작할 때 ice break 활동은 좋음. 6회기와 9회기에서 '고치'의 의미가 자칫 죽음, 관, 무덤으로 오해되지 않도록 하는 것이 중요할 것 같음. 미래를 위해 현재의 가치를 접어두는 자기만의 방 정도로 소개하 	

	<p>면 좋겠음. 프로그램 참여자들이 특별히 저항, 왜곡, 혼란 가능성은 없다고 보임. 이 프로그램은 참가자인 밀레니얼 세대에게 익숙한 매체를 이용하므로 참가자들에게 흥미를 유발할 것으로 보임. 청소년들의 특성상 집단상담 초기에 저항, 왜곡, 혼란이 있을 가능성 있음. 에벌레가 성장하는 과정에 당당하지 못한 아이들은 상처를 받을 수도 있다고 사료됨. 그때 상담자(진행자)가 이해하고 공감하는 역할을 잘 해야 할 것 같음</p>
	<p>프로그램 활용 시 보완사항이나 유의사항이 있다면 무엇인가?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • 한회기에 전달할 핵심 키워드가 분명하게 사전에 숙지되어 프로그램 활용하는 선생님들이 이해도가 높았으면 좋겠음. 중학교 1학년 학생들이 자아정체감에 관해 그 의미나 중요성 등에 관해 공감하고, 스스로 필요성을 인식할 수 있도록 1회기 등(도입부)에서 오리엔테이션이 잘 이루어지고, 진행자와의 라포형성에 주안점을 두고 진행한다면 더욱 좋을 것 같음. 내용이 참 좋다. 반면에 몇 가지 이미지의 수준이 좀 더 높았으면 좋겠음. 인문학적 요소가 더 가미 되었으며 함. 이 프로그램은 참여자들의 자아정체성 확립과 대인관계 측면에서 긍정적 영향을 줄 것이라고 생각될 매회기 평가지와 소감문을 작성하게 참여자들에게 부담이 될 수 있음. 집단구성원 수 적절하게 해야될 것 같음.

전문가 2차 타당도 평가 결과 구성면에 대해서는 프로그램 구성이 목적에 적합하게 잘 구성되어 있으며, 참여자에게 쉽게 적용할 수 있고 인문학 자료는 자아정체감에 대한 이해와 인식을 돕는 적절한 자료이다. 스스로 성찰할 수 있어 연결성이 돋보이며, 자유로운 신체 및 관계 탐색을 위한 활동들이 포함되어 있어 주의 집중과 탐색할 수 있는 기회가 제공되고 있다. 통합적인 자아정체감의 각 요인별로 활동요소와 연결되어 프로그램 목적과 구체적 목표를 달성하는 데 여러 가지 관점에서 살펴보도록 구성되었다. 동물을 활용한 아이디어가 돋보이며, 이미지를 포함한 스토리를 통해 개인 및 관계에서 생각해 볼 수 있는 자료로서 적합하다. 인문학 이미지 자료는 프로그램의 목적과 목표를 달성하는 데 적합하며, 이미지 자료는 시각적인 효과의 증가와 흥미 및 호기심을 유발시켜 목적과 목표를 달성하는 데 적합하다. 자아정체감 형성의 하위요인을 포괄적으로 탐색해 볼 수 있는 과정을 경험하는 기회가 될 것이며, 이 프로그램은 중학생의 자아정체가 형성에 도움이 될 것으로 보인다. 고치와 나비는 자아 성숙을 자연현상으로부터 파악할 수 있는 좋은 소재라고 생각되며, 자신에 대해 알아가는 데 큰 도움이 될 것으로 보았다.

운영면에서는 설명이 쉽게 되어 있어 이해를 잘할 것으로 보이고, 프로그램 진행 시간이 중학생의 수업 시간과 맞추어져 있어 효율적으로 보이며, 인문학 활용 집단상담 프로그램이기 때문에 충분히 생각하고 이야기하고 나눌 수 있는 시간이 필요하다고 본다. 진행자가 이해하기 쉽게 내용 전달이 잘 되었고, 프로그램

시작할 때 ice breaking 활동은 좋으며, 밀레니얼 세대에게 익숙한 매체를 이용하므로 참가자들에게 흥미를 유발할 것으로 보이나 인문학적 요소가 더 가미 되었으면 좋겠다는 전문가의 의견이 제시되었다.

전문가 2차 타당도 검사는 1차 타당도 평가와 마찬가지로 내용에 대한 양적 평가도 함께 실시되었다. 양적 평가를 분석한 결과는 표 III-15와 같다.

표 III-15. 전문가 2차 타당도 양적 평가 분석 결과

단위: 명(%)

	평가 요소	평가결과			응답자수
		적합	보통	부적합	
구성면	프로그램 구성은 프로그램의 목적과 목표에 맞게 구성되었는가?	9 (90)	1 (10)	0 (0)	10
	프로그램의 과정은 적절한 연결성과 계속성을 가지는가?	9 (90)	1 (10)	0 (0)	10
	참여자의 요구가 잘 반영되어 있는가? (활동요소)	5 (50)	5 (50)	0 (0)	10
	활동요소는 프로그램의 목적과 목표를 달성하는 데 적합한가?	9 (90)	1 (10)	0 (0)	10
	인문학 이미지(자료)는 프로그램 목적과 목표를 달성하는 데 적합한가?	6 (60)	4 (40)	0 (0)	10
운영면	프로그램은 중학생의 자아정체감 형성에 도움이 될 것인가?	8 (80)	2 (20)	0 (0)	10
	프로그램 진행 시간은 적절하게 배열되어 있는가?	8 (80)	2 (20)	0 (0)	10
	프로그램은 진행자가 잘 이해할 수 있는가?	7 (70)	3 (30)	0 (0)	10
	프로그램은 참여자들에게 저항, 왜곡, 혼란을 초래할 가능성이 없는가?	없다 3 (30)	보통 7 (70)	많다 0 (0)	10
	프로그램 활용 시 보완사항이나 유의사항이 있다면 무엇인가?	없다 3 (30)	보통 7 (70)	많다 0 (0)	10

전문가 2차 타당도 양적 평가 분석 결과에서 프로그램의 구성과 활동요소가 목적과 목표에 부합하는지와 과정의 연결성과 계속성에 대해서 90% 이상, 프로그램의 자아정체감 형성에 대한 도움과 시간 배열의 적절성은 80%, 프로그램 진행자의 이해성은 70%가 적합한 것으로 나타났다. 인문학 이미지(자료)의 적합성은 60%가 적합하다고 하였는데, 선명한 이미지와 청소년에게 더 맞는 이미지 선

택이 필요하다는 수정, 보완 의견이 제시되었다. ‘저항 및 왜곡과 보완 및 유의사항’은 없다 30%, 보통 70%로 나타났다.

예비 조사를 위한 초기 프로그램 구성에 대한 전문가 1차 타당도 검사와 예비조사 후 재구성 프로그램에 대한 전문가 2차 타당도 검사 결과를 요약해보면, 사춘기 중학생은 자아정체감 형성기로서 자아존중감과 각자의 특성에 맞는 진로를 탐색할 수 있는 프로그램으로 구성되어 있으며, 주요 발달과제 성취에 도움이 되는 프로그램의 목적과 목표가 설정되어 있다. 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』의 이미지를 자아정체감 프로그램 개발에 사용한 것은 프로그램 목적과 매우 일치한다고 생각하며, 태어날 때부터 자신을 들여다보는 적절감이 있으나, 자아정체감을 나비가 되는 과정으로 비유한 설명과 활동을 더 구체적으로 해야 할 것 같다는 의견이 있었다.

나. 최종 프로그램 선정

중학생 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 개발은 중학생 377명의 요구조사 결과를 토대로 초안이 마련되었다. 프로그램 초안은 전문가 30인의 1차 타당도 검사로 수정되고 예비프로그램 진행 결과에 따라 재구성되었다. 재구성된 인문학 도서의 이미지를 활용한 집단상담 프로그램은 전문가 10인의 2차 타당도 검사를 거쳐 최종 프로그램으로 확정되었다. 확정된 최종 프로그램이더라도 지속적인 수정, 보완의 관리가 필요하므로(이형국, 2010), 최종 개발된 프로그램은 프로그램 실시와 평가에 따른 효과검증을 통해 발전해나갈 필요가 있다. 최종 확정된 ‘나를 찾아서’ 집단상담 프로그램 내용은 표 III-16과 같다. 운영방법(워크북)은 표 III-16에 이어 회기별로 묶어서 제시될 것이며, 평가는 IV 장의 효과검증에서 다루도록 한다. 프로그램에 사용된 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』의 이미지는 부록으로 제시될 것이다.

표 III-16. 나를 찾아서 집단상담 프로그램

회기	주제	목표	내용	방법	평가
1	나를 깨우다	<ul style="list-style-type: none"> • 자아정체감 및 놀이로 만나는 인문학 설명 및 이해한다 • 신뢰감과 친밀감을 형성한다 	<ul style="list-style-type: none"> • 아이스 브레이크, 서약서, 별칭 짓기 • 자기소개 및 프로그램 소개 		<ul style="list-style-type: none"> • 나비가 되기까지를 몸으로 표현하면서 프로그램의 목적과 목표를 이해할 수 있었던 것으로 보인다. • 타인의 시각에서 본 자신을 수용하는 법을 익히면서 자신의 성취를 되돌아보고, 타인의 긍정적인 평가를 받는 경험을 통해 긍정적인 자기의 모습을 관찰하면서 자신에 대한 자긍심을 갖는 것으로 보인다.
2	소중한 나	<ul style="list-style-type: none"> • 자기인식과 자아탐색을 통해 주체성과 자기수용성을 알아본다 • 에벌레의 탄생을 통해 소중한 나를 알아차린다 	<ul style="list-style-type: none"> • 소중한 나 • 긍정적인 나 	<ul style="list-style-type: none"> • 강의 • 집단상담 • 게임 • 놀이 	<ul style="list-style-type: none"> • 타인에 대한 공감과 배려를 거울 놀이를 통해 시도하였는데, 친구가 따라 해주는 것에 대한 새로운 경험을 한 것으로 보인다.
3	소중한 너	<ul style="list-style-type: none"> • 공감과 배려, 대화와 소통을 통해 주도성과 친밀성을 알아간다 	<ul style="list-style-type: none"> • 소중한 너, • 움직이는 거울 놀이 		
4	도전하는 너	<ul style="list-style-type: none"> • 도전하는 너를 위한 활동을 통해 주체성과 자기수용성을 안다 • 나를 아껴주는 사람들을 통해 주도성과 친밀성을 안다 	<ul style="list-style-type: none"> • 줄무늬에벌레의 도전 • 나를 아껴주는 사람들 	<ul style="list-style-type: none"> • 강의 • 집단상담 	<ul style="list-style-type: none"> • 노랑에벌레의 독백(내가 진정으로 원하는 것이 무엇일까)을 통해 자신의 원의 찾기를 시도해보고, 가족과 친구 등 주변 인물을 되돌아보면서 그들의 가치에 대해 다시 생각해 보는 시간이 되었던 것으로 보인다
5	나와 만나다	<ul style="list-style-type: none"> • 노랑 에벌레와 그와의 만남을 통해 주체성과 자기수용성을 알아차린다 	<ul style="list-style-type: none"> • 진정한 나의 발견 • 동굴이야기 (그리기) 	<ul style="list-style-type: none"> • 강의 • 집단상담 	<ul style="list-style-type: none"> • 노랑에벌레와 그의 만남과 대화를 통해 자신의 변화에 대해 생각해 보는 시간이 되었으며 변화는 두려워할 것이 아니라 극복하는 것임을 알아차린 것으로 보인다.
6	나의 선택과 용기	<ul style="list-style-type: none"> • 노랑 에벌레의 선택과 용기를 통해 미래확신성과 목표지향성을 알아차린다 	<ul style="list-style-type: none"> • 노랑에벌레 고치되다 • 주인공을 찾아주세요 	<ul style="list-style-type: none"> • 강의 • 집단상담 	<ul style="list-style-type: none"> • 도전과 선택을 위한 용기에 대해 생각해 보는 시간이 되었던 것으로 보이며, 무엇을 위해 도전해야 하는가, 그리고 미래의 나를 위해 현재의 나는 어떻게 해야 하는가에 대한 성찰이 있었던 것으로 보인다.

회기	주제	목표	내용	방법	평가
7	넌 누구니?	<ul style="list-style-type: none"> 노랑나비의 성장을 통해 주체성과 자기수용성을 이해할 수 있다 자기 개방과 의사소통을 통해 주도성과 친밀성을 알아차린다 	<ul style="list-style-type: none"> 넌 누구니? 일방통행, 쌍방통행 놀이 	<ul style="list-style-type: none"> 강의 집단 상담 놀이 	<ul style="list-style-type: none"> 노랑나비가 줄무늬애벌레를 찾아온 이유에 대해 생각 나누기를 하며 친구라는 존재를 되새겨 보는 시간이 된 것으로 보인다. 친구의 도움이 있어야만 문제를 해결할 수 있다는 경험을 통해 함께 하는 친구의 의미에 대해서 상기시킬 수 있었던 것으로 보인다
8	함께 가는 너와 나	<ul style="list-style-type: none"> 같음과 다름, 다름과 조화를 통해 주도성과 친밀성을 이해할 수 있다 	<ul style="list-style-type: none"> 함께 가는 너와 나 보자기 배드민턴 게임 	<ul style="list-style-type: none"> 강의 집단 상담 놀이 	<ul style="list-style-type: none"> 함께 가는 너와 나는 같으면서 다르고, 다르지만 조화로운 친구로서 서로 인정하고 존중해야 할 존재임을 알아차린 것으로 보인다. 신체적인 활동이 다수 있었던 회기여서 친구들 간의 협동과 협력에 대한 코멘트가 있었던 것으로 보인다. 승패가 나뉘는 체험이었지만 승리 혹은 패배가 아닌 협동의 경험에 집중하고 있었다.
9	나다운 나	<ul style="list-style-type: none"> 줄무늬애벌레의 선택을 통해 미래확신성과 목표지향성을 이해할 수 있다 	<ul style="list-style-type: none"> 줄무늬애벌레 고치 되다 나비만들기 	<ul style="list-style-type: none"> 강의 집단 상담 놀이 	<ul style="list-style-type: none"> 동일한 텍스트와 이미지를 보고도 각자 다른 해석과 이해를 하고 있었으며, 다른 해석과 이해가 자기 이해를 돕는다는 경험을 한 것으로 보인다. 나비를 만드는 과정을 통해 꿈을 구체적으로 생각해 보는 시간이 되었다는 소감과 함께 날아 보는 포퍼먼스가 재미있었다는 소회로 보아 꿈 간직하기를 시도해 본 것으로 보인다.
10	나를 찾아서	<ul style="list-style-type: none"> 나는 누구인가를 말할 수 있다 나의 성장을 위한 너-친구가 어떤 존재인지 알 수 있다 나의 나비와 함께 날아갈 친구들이 있음을 안다 	<ul style="list-style-type: none"> 나를 찾아서 - 나비 함께 날다 자아선언식 - 사탕바구니 	<ul style="list-style-type: none"> 강의 집단 상담 	<ul style="list-style-type: none"> ‘내가 원하는 나와 너, 나에게 대해 새로 알게 됨, 나만의 나비 만듦, 나의 꿈을 앎’으로 표현하고 있는 것으로 보아 집단원의 자아정체감 형성이 시작된 것으로 보인다. 이는 인문학 이미지와 청소년기 발달 특성에 맞춘 놀이 활동 중심으로 구성된 내용이 집단원의 흥미 유발과 사유에 도움이 된 것으로 보인다.

1) 1, 2, 3회기 활동 내용 및 운영 방법

1, 2, 3회기는 집단상담 시작 단계로 자신과 타인의 존재를 인식하고, 잠재된 자기를 깨우는 과정이다. 이 과정은 Marcia의 자아정체감의 네 가지 지위인 혼미와 유실, 유예, 성취의 과정을 위한 준비 단계로 구성하였다. 구체적인 회기별 구성 내용은 다음과 같다.

1회기는 OT 과정으로 프로그램에 대한 흥미와 이해를 높이고, 집단원간 신뢰와 친밀감을 형성하는 시간이며, 프로그램에 대한 설명과 놀이로 만나는 인문학에 관한 이야기를 한다. 서약서와 별칭 짓기를 하고, 사전에 실시했던 나는 누구일까요? 활동지를 쪽지로 만들어 비밀 상자에 넣고 뽑기로 주인공이 누구인지 알아맞히는 방식으로 자기소개를 한다. 먼저 한 사람이 나와 쪽지를 뽑고 내용을 발표하면 다른 친구들은 그 주인공이 누구인지를 알아맞히는 놀이 활동으로 진행한다. 주인공이 밝혀지면 그가 나와 다음 쪽지를 뽑는 방식으로 자기소개를 한다(서울특별시교육연구정보원-마음의 문을 열어요 2, 2016).

아이스 브레이크 활동인 ‘나비가 되기까지’는 마음을 열고, 서로 친밀감을 느낄 수 있는 활동으로 알, 애벌레, 고치, 나비의 모양을 하며, 가위바위보 게임(daum, 2021. 3. 25)을 한다. 집단원 모두 알 단계에서 시작하며, 가위바위보는 같은 단계인 사람들끼리만 할 수 있다. 놀이 시작 단계에서는 구성원 모두 알이며, 가위바위보에서 이기면 애벌레가 된다(진 경우 그 단계에서 계속 진행). 애벌레는 애벌레끼리 가위바위보를 하고, 이기면 고치가 된다. 고치는 또 고치끼리 가위바위보를 하고, 이기면 나비가 된다. 나비가 된 사람은 붙임 스티커를 받고 다시 알이 된다. 이와 같이 1회기에서는 나비가 되기까지의 게임 놀이를 통해 나비가 되는 과정이 곧 자아정체감 형성임을 알아차릴 수 있다.

2회기는 애벌레의 탄생 이미지를 보며 느낀 점(탄생 이전과 탄생 이후 어떻게 달라지고 있는지 등)을 나눈다. 집단원 모두 한 마디씩 간략하게 나눈 후 내가 생각하는 생명이란?, 생명을 어떻게 느끼는지에 대해 자유롭게 이야기할 수 있도록 유도한다. 긍정적인 나 활동지에 자기 별칭과 듣고 싶은 말을 적고, 오른쪽으로 돌리면서 친구 얼굴 그리기를 한다. 집단지도자는 눈, 코, 입, 등 얼굴 모양을 제시해 주며 아름다운 친구 얼굴을 그려보도록 한다. 완성된 친구의 얼굴은 선물

을 주는 마음으로 친구에게 전해준다. 자기 얼굴 그림을 본 첫 느낌을 간직하도록 알려주고, 수정하고 싶은 사람은 마음에 들도록 딱 한 곳만 더 그리도록 한다. 친구의 얼굴을 그리면서 어떤 느낌이었는지, 친구들이 그려 준 긍정적인 나의 얼굴을 보면서 어떤 느낌(생각)이었는지에 대해 서로의 생각을 나눈다. 2회기 과제는 ‘암호판을 해독하라’이다. 이 과제물은 기호 속에 숨겨진 자음과 모음을 찾아 한 문장으로 완성하는 활동지이며, 숨은 문장은 ‘넌 참 소중한’이다. 이처럼 2회기에서의 친구 얼굴 그리기 놀이 과정은 새로운 나의 발견을 통해 변화를 시도할 수 있고, 탄생은 곧 축복이며, 친구의 지지와 응원이 성장을 위한 에너지를 알아차릴 수 있다.

3회기는 노랑애벌레와 줄무늬애벌레의 이미지를 보며 자유롭게 느낌 나눔을 하며, 두 애벌레는 어떤 관계인지, 필요한 것은 무엇인지에 대한 생각 꺼내기를 유도한다. 너와 나의 관계에서는 공감과 배려, 대화와 소통을 의미를 알아가고, 서로 기분 좋아지는 I-message 대화를 나눈다. 그리고, 2회기 과제의 암호판을 해독하라 ‘넌 참 소중한’를 오른쪽 친구에게 말해준다.

움직이는 거울 놀이는 뽑기를 통해 짝꿍을 정한 후 지도자가 상황을 2번 제시해 주고(예: 등교, 교실) 짝꿍끼리 번갈아 가며, 상황을 제시해 보도록 한다. 이때 한 명은 주인공, 다른 한 명은 거울 역할을 하며, 주인공의 특정 동작(눈, 몸짓, 손짓 등)을 똑같이(침묵하며 행동으로만) 따라 하면서 친구는 거울 같은 존재임을 알아간다. 3회기의 과제는 ‘소중한 너는 누구일까?’이다. 가운데 칸에 질문 ‘소중한 너는 누구일까?’가 적혀있고, 나머지 칸에 그 질문에 대한 답을 적는 방식이다. 답은 질문에 따라 스스로 내릴 수도 있고, 친구나 선생님 부모님 등 주변 사람들에게 물어서 적을 수도 있다. 이 과제를 통해 친구의 소중함을 느껴본다. 이처럼 3회기에서의 거울 놀이 과정은 내가 존중받는 것과 내가 친구를 존중하는 것에 대해 알아가며, 친구 및 또래와 관계를 맺고 유지하는 데 있어 자신의 역할을 알아차릴 수 있고, ‘넌 참 소중한’를 말 할 수 있다.

1, 2, 3회기 활동 내용 및 운영 방법은 표 III-17과 같다.

표 III-17. 1, 2, 3회기 활동 내용 및 운영 방법

회기/ 주제	활동 내용				Marcia의 정체감 4가지 지위, 효과
1 / 나 를 깨 우 다	목 표	<ul style="list-style-type: none"> 자아정체감 및 놀이로 만나는 인문학 설명 및 이해한다 신뢰감과 친밀감을 형성한다 	운영방법	강의, 집단, 게임	<ul style="list-style-type: none"> 나비가 되기까지는 알·애벌레·고치·나비의 과정과 Marcia의 혼미·유실·유예·성취의 과정은 맞닿아 있다 고치(유예)는 반드시 필수 조건이다 노랑애벌레와 줄무늬애벌레의 탄생, 만남, 관계
			준비물	서약서, 워크북, 스티커, 필기류	
	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 및 자기소개 		운영시간	25분	
	<ul style="list-style-type: none"> * 서약서, 별칭짓기 및 자기소개<나는 누구일까요?> - 프로그램 진행 과정에서 지켜야 할 규칙을 정하고 서약서를 작성한다. - 나는 누구일까요? 사진 실시했던 활동지를 쪽지로 만들어 비밀 상자에 담고, 뽑기로 주인공이 누구인지 알아맞히는 방식으로 자기소개를 한다. - 나는 누구일까요? 내용 중 하나로 별칭을 짓고 자기소개를 한다. * 프로그램 소개 및 워크북 활용을 설명한다. * 자아정체감과 놀이로 만나는 인문학을 설명한다. 				
	<ul style="list-style-type: none"> 아이스브레이킹-나비가 되기까지(게임) 		운영시간	10분	
정 리	<ul style="list-style-type: none"> 알, 애벌레, 고치, 나비의 모양 <예, 알: 머리 위 주먹/ 애벌레: 손을 머리 위에 대고 주먹을 쥐고 두 번째 손가락만 펴서 꿈틀꿈틀 대기/ 고치: 어깨 감싸기/ 나비: 두 팔을 벌려 날갯짓하기>을 미리 약속한다. 집단원 모두 알 단계에서 시작하며, 가위바위보는 같은 단계인 사람들끼리만 할 수 있다. 이기는 사람은 한 단계씩 성장해 나간다(진 경우, 그 단계에서 계속 진행). 		운영시간	10분	
	<ul style="list-style-type: none"> 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등을 자유롭게 나누며, 평가지와 소감문을 작성하고, 다음 회기를 소개한다. 		운영시간	10분	
2 / 소 중 한 나	목 표	<ul style="list-style-type: none"> 자아인식과 자아탐색을 통해 주제성과 자기 수용성을 알아본다. 애벌레의 탄생을 통해 소중한 나를 알아차린다. 	운영방법	강의, 집단상담	<ul style="list-style-type: none"> 노랑애벌레와 줄무늬애벌레의 탄생, 만남, 관계
			준비물	워크북, 필기류	
	<ul style="list-style-type: none"> 소중한 나(이미지, 활동지) 		운영시간	10분	
	<ul style="list-style-type: none"> - 애벌레의 탄생 이미지를 보며 느낀 점(탄생 이전과 이후 어떻게 달라지고 있는지 등)을 나눈다. 				
	<ul style="list-style-type: none"> 긍정적인 나(활동지) 		운영시간	25분	
정 리	<ul style="list-style-type: none"> - 활동지에 각자 별칭과 듣고 싶은 말 등을 적고, 오른쪽으로 돌리면서 얼굴을 완성한다. - 친구의 모습을 그리면서 어떤 마음이었는지, 친구들이 그려 준 긍정적인 자기 모습을 보면서 어떤 느낌(생각)이었는지 나눈다. 		운영시간	10분	
	<ul style="list-style-type: none"> 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등을 자유롭게 나누며, 평가지와 소감문을 작성하고, 다음 회기를 소개한다. 		운영시간	10분	
3 / 소 중 한 너	목 표	<ul style="list-style-type: none"> 공감과 배려, 대화와 소통을 통해 주도성과 친밀성을 알아본다. 	운영방법	강의, 집단, 놀이	
			준비물	워크북, 사진, 필기류	
	<ul style="list-style-type: none"> 소중한 너(이미지) 		운영시간	10분	
	<ul style="list-style-type: none"> - 자료에 관한 생각과 느낌을 자유롭게 나눈다. - 노랑애벌레와 줄무늬애벌레는 어떤 관계일까요? - 두 애벌레에게 필요한 것은 무엇일까요? 				
	<ul style="list-style-type: none"> 움직이는 거울 놀이(짝꿍놀이) 		운영시간	25분	
정 리	<ul style="list-style-type: none"> - 상황제시: 등교, 교실/ 친구의 자유 		운영시간	10분	
	<ul style="list-style-type: none"> 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등을 자유롭게 나누며, 평가지와 소감문을 작성하고, 다음 회기를 소개한다. 		운영시간	10분	

2) 4, 5, 6회기 활동내용 및 운영방법

4, 5, 6회기는 노랑애벌레의 성장 과정을 Marcia의 혼미·유실·유예의 과정으로 구성하였다. 구체적인 회기별 구성 내용은 다음과 같다.

4회기는 떠나가는 줄무늬애벌레와 홀로 남은 노랑애벌레 관한 이미지이다. 이미지를 보고 궁금한 생각이나 느낌 등을 적고, 자유롭게 선택해서 발표한다. ‘나를 아껴주는 사람들’ 활동지는 가족이나 친구, 이웃 중에서 한 가지를 선택하여 나를 아껴줄 때의 느낌과 친구의 발표를 들으면서 새롭게 알게 된 점, 깨달은 점 등을 자유롭게 나눈다(서울특별시교육연구정보원-마음의 문을 열어요, 2017). 이처럼 4회기에서는 나를 아껴주는 사람들을 생각해 보는 과정을 통해 자아 성찰과 따뜻한 감성을 알아차릴 수 있고, 자신의 성장을 위해 무엇이 필요하며 어떻게 준비해야 하는지에 대해 사유할 수 있을 것이다.

5회기는 노랑애벌레가 그(고치)와 만나는 이미지이다. 노랑애벌레와 그와의 대화 즉, 질문하고 대답하는 과정을 통해 자신의 정체성과 타인의 정체성을 이해할 수 있다. 동굴이야기(이명은, 2014) 작업을 통해 그가 나뭇가지에 매달린 이유는 무엇인지, 어떤 모습으로 변화할지, 변화를 위한 과정과 그에게 해주고 싶은 말 또는 물어보고 싶은 말 등 자기의 생각과 느낌을 자유롭게 이야기할 수 있다. 고치 속을 상상하며, 지금의 자신과 비교해 보면서 “나라면 어떤 모습으로 변화하고 싶은지”를 그려보는 과정은 ‘변화하는 나’, ‘성장하는 나’가 될 수 있음을 알아간다. 이와 같이 5회기에서는 그리기 과정을 통해 고치 속을 상상하며, 지금의 자신과 비교해보고 나라면 어떤 모습으로 변화하고 싶은지 그려보는 과정은 변화하는 나, 성장하는 나와 만나기 위해 지금의 나를 있는 그대로 바라보는 성찰의 시간이 될 것이다.

6회기 주제인 ‘나의 선택과 용기’는 노랑애벌레가 고치가 되는 과정이다. 노랑애벌레 이야기 “내가 숨어버리는 것처럼 보이지만, 도망가는 것이 아니야. 그곳은 변화가 일어나는 동안에 잠깐 머무는 집이나 다름없단다... 다만 시간이 걸릴 뿐이란다.”를 지도자 1회, 집단원 1회 읽는다. 꿈을 이룬 내가 되기 위하여 맛있는 미래밥상을 상상하며, 어떻게 노력해야 하는지 어떤 음식들이 필요할지 잠시 눈을 감고 꿈 간직하기를 한다. ‘주인공을 찾아주세요’는 김연아, 이상화, 박지성,

강수진의 발 사진(daum, 2021. 3. 25)이며, 누구의 발인지 알아맞히는 놀이 활동으로 진행한다. 주인공에 관한 이야기와 그의 발을 본 느낌을 나눈다. 이러한 6회기 과정은 고치의 의미를 알며, 나의 고치를 위해 무엇이 필요한지 알아차릴 수 있고, 발 사진을 보며 주인공을 찾는 생각 작업을 통해 자신의 꿈 찾기를 시도할 수 있을 것이다.

4, 5, 6회기의 활동 내용 및 운영 방법은 표 III-18과 같다.

표 III-18. 4, 5, 6회기 활동 내용 및 운영 방법

회기/ 주제	활동 내용				Marcia의 정체감 4가지 지위, 효과
4 / 도 전 하 는 너	목 표	• 도전하는 너를 위한 활동을 통해 주체성 및 자기수용성, 주도성 및 친밀성을 알아간다	운영방법	강의, 집단상담	<ul style="list-style-type: none"> • 혼미 노랑애벌레: 친구의 도전, 줄무늬애벌레의 새로운 것에 대한 도전을 통해 자신의 위치를 알며 나는 누구인지 의문을 갖게 된다.
			준비물	워크북, 활동지, 필기류	
	• 줄무늬애벌레의 도전(이미지)		운영시간	20분	
	- 줄무늬애벌레는 어디로 가려는 걸까? - 노랑 애벌레가 ‘나’ 라면? - 두 애벌레는 다시 만날 수 있을까? - 노랑 애벌레가 줄무늬애벌레에게 하고 싶은 말은? - 줄무늬애벌레가 노랑 애벌레에게 하고 싶은 말은?				
정 리	회기에서 느낀 점, 생각한 점 등을 자유롭게 나누고 평가 및 소감문을 작성하고, 다음 회기를 소개한다.		운영시간	10분	
	• 나를 아껴주는 사람들(활동지) - 나를 아껴줄 때, 그 느낌과 친구들의 발표를 들으면서 새롭게 느낀 점, 깨달은 점을 자유롭게 나눈다.		운영시간	15분	
5 / 나 와 만 나 다	목 표	• 노랑 애벌레와 그의 만남을 통해 주체성과 자기수용성을 알아차린다	운영방법	강의, 집단상담	<ul style="list-style-type: none"> • 유실 노랑애벌레: 그와의 만남은 자신이 누구인지를 알아차릴 수 있으며 변화에 대해 생각하며 선택의 기로에 있다.
			준비물	워크북, 필기류	
	• 진정한 나의 발견(이미지)		운영시간	15분	
	- 노랑 애벌레가 만난 그(가지에 매달린)는 누구일까? - 노랑 애벌레의 기분은 어떨까? - 노랑 애벌레가 듣고 있는 이 말은 진실일까? - 노랑 애벌레의 고민과 갈등은 무엇일까? - 노랑 애벌레가 진정으로 원하는 것은 무엇일까? - 노랑 애벌레는 어떤 선택을 할까?				
정 리	회기에서 느낀 점, 생각한 점 등을 자유롭게 나누고 평가 및 소감문을 작성하고, 다음 회기를 소개한다.		운영시간	10분	
	• 동굴이야기(활동지) - 고치 속을 상상하며, 지금의 자신과 비교해보고 “나라면 어떤 모습으로 변화하고 싶은지” 그려보고, 하고 싶은 말을 말풍선에 적는다.		운영시간	20분	
6 / 나 의 선 택 과 용 기	목 표	• 노랑 애벌레의 선택과 용기를 통해 미래확신성과 목표지향성을 알아차린다	운영방법	강의, 집단상담	<ul style="list-style-type: none"> • 유예 노랑애벌레: 고치를 선택한 노랑애벌레의 고치 과정은 반드시 필수 조건으로 자신의 새로운 모습을 상상하며 용기 있는 결정을 한다.
			준비물	워크북, 사진, 필기류	
	• 노랑 애벌레의 선택과 용기(이미지)		운영시간	20분	
	* 고치 되다 - 노랑 애벌레가 고치를 선택한 이유는 무엇일까? - 노랑 애벌레의 용기는 _____ 이다. - 노랑 애벌레에게 필요한 것은 무엇일까? - 노랑 애벌레에게 해주고 싶은 말은? - 노랑 애벌레는 어떻게 변신할까?				
정 리	회기에서 느낀 점, 생각한 점 등을 자유롭게 나누고 평가 및 소감문을 작성하고, 다음 회기를 소개한다.		운영시간	10분	
	• 주인공을 찾아주세요~!!(사진) - 누구의 발입니까?		운영시간	15분	

3) 7, 8, 9회기 활동 내용 및 운영 방법

7, 8, 9회기는 줄무늬애벌레의 나비(노랑나비)가 된 노랑애벌레와의 만남과 여정을 Marcia의 자아정체감 네 가지 지위인 혼미, 와 유실, 유예의 과정으로 구성하였다. 구체적인 회기별 구성 내용은 다음과 같다.

7회기는 노랑애벌레가 나비가 되어 줄무늬애벌레를 만나는 이미지를 보면서 서로 다른 모습으로 다른 위치에서 만난 두 친구의 이야기를 집단원끼리 자유롭게 이야기해 보도록 한다. 달라진 나의 모습과 달라진 친구의 모습에 대한 경험 나누기를 하며, 서로 달라진 모습을 찾기와 찾아주기를 유도한다. 일방통행과 쌍방통행 소통 놀이는 먼저 지도자가 그림 1을 언어(말)로 설명해 주고 집단원이 그것을 그리도록 한다. 이때 질문을 받아서는 안 된다. 그림 2는 집단원 중 희망자에게 그림을 설명해 주도록 한다. 이때 질문은 두 번만 받을 수 있다. 활동을 마친 후 질문을 할 수 없는 그림 1을 그릴 때와 질문을 할 수 있는 그림 2를 그릴 때의 느낌을 집단원 모두와 나눈다. 원활한 의사소통을 위해 필요한 요소가 무엇인지 이야기하며, 노랑나비와 줄무늬애벌레가 되어 본다(서울특별시교육연구정보원-내 마음의 텃밭 가꾸기: 대인관계향상 프로그램, 2012). 이처럼 7회기에서는 놀이 활동을 통해 소통의 의미를 알며, 친구 및 타인과의 평화롭고 행복한 관계 맺기를 위해 의식적인 노력이 필요함을 알 수 있으며, 자신의 대화 패턴을 알아차릴 수 있을 것이다.

8회기는 줄무늬애벌레가 노랑나비를 만나는 이미지를 보며, 노랑나비는 마음이 어떨지, 줄무늬애벌레는 어떤 기분일지에 대해 이야기 나눔을 한 후 뽑기로 짝꿍을 정한다. 짝꿍끼리 나비가 된 노랑애벌레의 이야기와 줄무늬애벌레의 여행 이야기를 서로에게 전해준다. 노랑나비와 줄무늬애벌레가 서로에게 해준 따뜻한 말 한마디를 해주며, 친구가 작성한 따뜻한 말 한마디로 말풍선으로 만들어 ‘따뜻한 말 한마디 나무 만들기’를 한다. 보자기 배드민턴 게임(daum, 2021. 3. 25)은 그룹별로(4명) 팀을 정하고 2세트만 한다. 팀원 전체가 보자기를 잡고 넓게 편 상태에서 셔틀콕을 튀기면서 개수를 센다. 팀별로 내기를 해서 우승한 팀과 그 외의 팀의 느낌을 서로 나눈다. 팀끼리 서로 몸과 마음(호흡)을 맞추는 과정을 통해 공감과 이해, 배려, 소통, 협력을 알아차린다. 이와 같은 8회기에서의 놀이 활

동은 함께 가는 너와 나 그리고 우리는 꿈 동무라는 것을 알아갈 수 있다.

9회기는 줄무늬애벌레도 고치가 되는 과정을 다룬다. 이미지를 보며 줄무늬애벌레가 가는 길은 어떤 길인지, 줄무늬애벌레는 어떤 마음인지, 어떻게 이 길을 오게 되었는지를 집단원과 자유롭게 이야기를 나눈 후 뽑기로 짝꿍을 정한다. 짝꿍1과 짝꿍2는 서로에게 자신이 궁금한 내용을 질문 해 보도록 한다. 나비(데칼코마니 기법) 만들기(이명은, 2014)는 자신이 좋아하는 색지를 골라 반으로 접고 한쪽 면에만 자신이 좋아하는 색깔의 물감을 찍는다. 한 면을 덮고 잘 문지른 후 편다. 완성된 나비에게 이름을 붙여 주고 잠시 감상한 후 자기 나비와 함께 맘껏 날아 보도록 한다. 집단원은 감상한 느낌과 소감을 이야기하고, 나비에게 하고 싶은 말을 적어 친구들과 함께 나눈다. 친구들에게 줄 응원 메시지 “(친구 별칭) 야~ 너를 축복해”라는 따뜻한 말 한마디를 해준다. 9회기에서 나비를 만드는 과정은 곧 자신의 자아정체감을 형성하는 것으로 자신이 만든 나비와 함께 날아가는 퍼포먼스를 하며 같이 날고 있는 친구들과 함께 꿈 다지기를 할 수 있다.

7, 8, 9회기 활동 내용 및 운영 방법은 표 III-19와 같다.

표 III-19. 7, 8, 9회기 활동 내용 및 운영 방법

회기/ 주제	활동내용				Marcia의 정체감 4가지 지위, 효과
7 / 년 구 구 니 ?	목 표	<ul style="list-style-type: none"> 노랑나비의 성장을 통해 주체성과 자기수용성을 이해할 수 있다. 자기 개방과 의사소통을 통해 주도성과 친밀성을 알아차린다 	운영방법	강의, 집단, 놀이	<ul style="list-style-type: none"> 혼미 줄무늬애벌레: 애벌레 탐 위에서 노랑나비로 변화된 친구를 만나지만 줄무늬애벌레는 알아보지 못한다.
			준비물	워크북, 활동지 필기류	
	<ul style="list-style-type: none"> 노랑나비, 줄무늬애벌레를 발견하다(이미지) 		운영시간	20분	
	<ul style="list-style-type: none"> 노랑나비는 누구일까? 줄무늬애벌레는 어디에? 줄무늬애벌레는 노랑나비를 알아보지 못한 이유는? 노랑나비는 줄무늬애벌레를 찾아온 이유는? 노랑나비의 성장은 _____ 이다. 줄무늬애벌레의 성장 과정은 _____ 이다. 				
	<ul style="list-style-type: none"> 일방통행과 쌍방통행 놀이(활동지) 		운영시간	15분	
정 리	<ul style="list-style-type: none"> 소통 놀이(전체 활동) 그림1(일방통행)과 그림2(쌍방통행)를 설명한다. 				
	회기에서 느낀 점, 생각한 점 등을 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성하고, 다음 회기를 소개한다.		운영시간	10분	
8 / 함 께 가 는 너 와 나	목 표	<ul style="list-style-type: none"> “같음과 다름”, “다름과 조화”를 통해 주도성과 친밀성을 설명할 수 있다 	운영방법	강의, 집단, 놀이	<ul style="list-style-type: none"> 유실 줄무늬애벌레: 노랑나비는 바로 친구, 노랑애벌레임을 알아차리고 나비의 길을 알아간다.
			준비물	워크북, 보자기2 셔틀록2개	
	<ul style="list-style-type: none"> 줄무늬애벌레, 노랑나비를 만나다(이미지) 		운영시간	20분	
	<ul style="list-style-type: none"> 노랑나비는 마음이 어떨까? 줄무늬애벌레는 어떤 기분일까? 				
	<ul style="list-style-type: none"> 보자기 배드민턴 게임 		운영시간	15분	
정 리	<ul style="list-style-type: none"> 그룹별로(4명씩) 팀을 정하고 2세트만 한다. 				
	회기에서 느낀 점, 생각한 점 등을 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성하고, 다음 회기를 소개한다.		운영시간	10분	
9 / 나 다 운 나	목 표	<ul style="list-style-type: none"> 줄무늬애벌레의 선택을 통해 미래확신성과 목표지향성을 이해할 수 있다 	운영방법	강의, 집단상담	<ul style="list-style-type: none"> 유예 줄무늬애벌레: 노랑나비와 같은 길을 스스로 선택하며 고치가 되기로 결정한다.
			준비물	워크북, 물감 필기류	
	<ul style="list-style-type: none"> 줄무늬애벌레 고치 되다(이미지) 		운영시간	20분	
	<ul style="list-style-type: none"> 줄무늬애벌레가 가는 길은 어떤 길일까요? 줄무늬애벌레는 어떤 마음일까요? 어떻게 이 길을 오게 되었나요? 				
	<ul style="list-style-type: none"> 나비 만들기(데칼코마니 기법) 		운영시간	15분	
정 리	<ul style="list-style-type: none"> 나비를 완성한 후 이름 붙이기를 한다 				
	회기에서 느낀 점, 생각한 점 등을 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성하고, 다음 회기를 소개한다.		운영시간	10분	

4) 10회기 활동내용 및 운영방법

10회기는 노랑나비와 줄무늬나비의 성장을 Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 중 성취로 구성하였으며, 마지막 회기이다. 10회기는 알에서 나비가 되기까지의 여정을 친구들끼리 이야기하며, 집단상담 프로그램 활동을 통해 찾은 나를 집단원에게 소개한다. 집단에 참여하면서 배운 것 중 가장 소중한 것은 무엇인지, 어떤 주제가 자신에게 가장 도움이 되었다고 생각하는지, 프로그램 참가 전과 후를 비교하여 자신이 달라진 점은 무엇인지에 대해 이야기 나눔을 한다. 이로써 나는 누구인가를 말할 수 있고, 나의 성장을 위한 너 즉, 친구가 어떤 존재인지 알 수 있으며, 나의 나비와 함께 날아갈 친구들이 있음을 끝이 아니라 또 다른 시작임을 알 수 있다. 종결 회기로서 ‘나를 찾아서’ 집단상담 프로그램을 통해 달라진 나, 긍정적인 모습으로 변화하고 있는 나로 자아선언을 한다. 사탕바구니(롤링페이퍼)를 완성하여 꾸미고 난 후 그중 가장 맛있는 사탕 말씀 하나를 골라 친구들에게 소개한다.

10회기 활동 내용 및 운영 방법은 표 III-20과 같다.

표 III-20. 10회기 활동 내용 및 운영 방법

회기/ 주제	활동내용				Marcia의 정체감 4가지 지위, 효과
10 / 나 를 찾 아 서	목표	• 나는 누구인가를 말할 수 있다 • 나의 성장을 위한 너-친구가 어떤 존재인지 알 수 있다 • 나의 나비와 함께 날아갈 친구들이 있음을 안다	운영방법	강의, 집단상담	• 성취 노랑애벌레와 줄무늬애벌레 :나비 되어 함께 날다.
			준비물	워크북, 활동지 필기류	
		• 나를 찾아서 - 나비 함께 날다!(이미지) - 자료를 보며 느낌 나누기를 한다. - “나를 찾아서” 활동을 통해 어떤 나를 찾는지는 나눈다.	운영시간	10분	
		• 자아선언식 - “나는 나를 찾아서 도전하는 (성장점) 사람이다!” 자아선언식을 한다.	운영시간	15분	
정리		회기에서 느낀 점, 생각한 점 등을 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성한다	운영시간	5분	
마무리		• 프로그램 전체 만족도 및 소감문 평가서 작성 • 사탕바구니(롤링페이퍼) • ‘사랑해, 축복해’	운영시간	15분	

다. 프로그램 실시와 평가

프로그램을 실행한다는 것은 프로그램의 목적과 목표를 달성하기 위해 계획된 프로그램을 실제로 수행하고 전개해 가는 과정을 의미한다. 상담 및 심리교육 프로그램은 개인이나 집단의 심리적 변화에 초점을 맞추므로 참여자가 프로그램의 내용을 습득하고 내면화하는 변화과정에 더 많은 주의를 기울인다. 그러므로 상담 및 심리교육 프로그램의 경우는 선정된 활동 내용을 다루게 되는 회기 내의 상호작용 과정이나 이를 주도해 가는 지도자의 역량을 많이 강조하고 있다(김창대 외, 2011). 즉, 지도자와 참여자, 참여자와 참여자 간 역동적인 상호작용은 개인의 변화를 촉진하게 되며 참여자의 경험이 축적되는 과정이다.

프로그램의 설계와 평가는 프로그램의 시작과 끝이 연결된 것처럼 순환적인 관련성이 있다. 대상자의 욕구를 파악하고 프로그램의 목적과 목표를 설정하여 프로그램을 설계하고 구성하여 실행한 후 프로그램의 실행 결과를 평가하게 된다. 평가 결과는 프로그램의 수정이나 후속 프로그램의 개발을 위한 발판이 되므로 프로그램을 운영하는 데 있어 프로그램의 시작과 끝, 프로그램의 설계 의도와 평가를 염두에 두어야 한다. 프로그램의 개발 배경과 맥락을 이해하고 프로그램을 운영하며 프로그램의 목적과 목표에 맞게 운영되고 있는지를 지속적으로 평가하는 것이 프로그램을 성공적으로 운영하는 데 도움이 된다(김창대 외, 2011).

1) 최종 프로그램 실시

프로그램의 실시는 프로그램 개발과정 중 마지막 단계로 최종 프로그램을 실제로 실행하는 단계이다. 집단상담 프로그램 개발은 중학생의 자아정체감 형성을 촉진할 것으로 기대하며, 최종 개발한 ‘나를 찾아서’ 프로그램의 효과검증을 위해 실험집단으로 모집된 중학교 1학년 남녀 7명을 대상으로 2021년 8월 23일부터 9월 19일까지 주 2회 45분씩 총 10회기를 진행하였다. 실험집단을 대상으로 프로그램을 진행하는 동안 통제집단 7명에게는 아무런 처치를 취하지 않았다. ‘나를 찾아서’ 프로그램은 연구 윤리 교육을 이수한 이 연구자가 직접 진행하였다.

2) 프로그램 효과 평가

프로그램 효과 평가는 프로그램 총괄 평가 단계로서 프로그램이 목적인 바대로 실행되어 성과를 거두었는지에 대한 전체적인 검토 과정이다. 즉, 프로그램 실시에 대한 효과검증의 의미와 함께 프로그램 자체에 대한 평가이기도 하다. 이 연구에서는 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램의 실행 전과 후에 조사한 자아정체감 척도의 양적분석을 통해 그 효과성을 검증하였다. 뿐만 아니라 프로그램의 효과성을 높이기 위해 매회기별 프로그램 평가와 전체 프로그램 내용에 대한 만족도, 소감문 등의 내용을 평가하였다. 프로그램의 효과검증 결과는 IV장에서 자세히 살펴보고자 한다.

IV. 집단상담 프로그램 효과검증

이 장에서는 연구문제 2의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램의 효과는 어떠한가에 대한 효과검증 결과를 제시하고자 한다. 분석 과정은 실험집단을 대상으로 프로그램을 운영하여 효과를 검증할 것이며, 실험집단과 통제집단 간 차이 검증을 통해 그 효과성을 검증하고, 실험집단의 경우, 추후 검사를 통해 프로그램의 지속적인 효과성을 검증하게 될 것이다.

1. 분석 방법 및 과정

가. 연구 설계

이 연구는 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램을 개발하여 그 효과성을 검증하는 실험연구이다. 이를 위해 연구 참여자를 실험집단과 통제집단으로 선정하고 각각 사전검사를 실시하였다. 실험집단 참여자에게는 집단상담 프로그램을 실시하고 통제집단 참여자에게는 아무런 처지를 취하지 않았다. 프로그램 종결 시 실험집단과 통제집단 모두 사후검사를 실시하였고 실험집단을 대상으로 4주 후 추후검사를 실시하였다. 프로그램의 효과성 검증을 위해 실험집단과 통제집단 간에 자아정체감 사전 및 사후검사를 양적으로 분석하였고, 자아정체감 하위요인에 대한 사전 및 사후, 추후 검사를 통해 하위요인별 효과성을 검증하였다. 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램의 실험 및 검증 설계는 그림 IV-1과 같다.

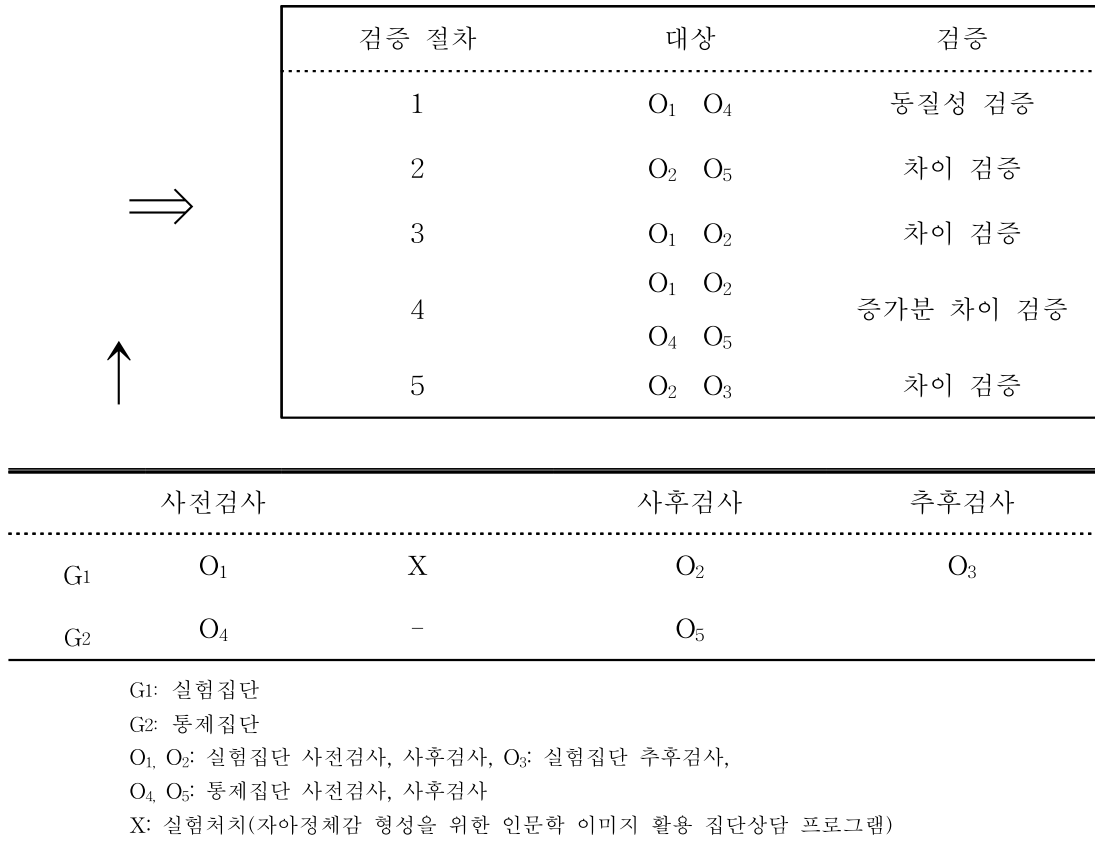


그림 IV-1. 실험 및 검증 설계

나. 연구 대상 및 절차

연구 대상은 OO시 소재 OO중학교 1학년 남녀 재학생 가운데 자아정체감 형성 프로그램에 참여하고자 신청한 14명을 대상으로 실험집단 7명, 통제집단 7명을 선정하였다. 연구 참여자의 권리를 보호하기 위해 사전에 학생들에게 프로그램의 목적, 취지, 내용, 일정 등을 설명하고 동의서를 받았으며 학교 홈페이지에 가정통신문을 게재하여 부모님 동의서도 함께 받았다. 실험집단 중 남학생은 3명, 여학생은 4명으로 모두 OO읍에 거주하고 있으며, 주 2회 45분 10회기로 진행하였다. 실험집단을 대상으로 프로그램이 진행되는 동안 통제집단은 아무런 처치를 취하지 않았다. 실험집단과 통제집단의 인구통계학적 특징은 표 IV-1과 같다.

표 IV-1. 표본의 인구통계학적 특징

구분		통제집단	실험집단
		빈도(%)	빈도(%)
성별	남	4(57.1)	3(42.9)
	여	3(42.9)	4(57.1)
학년	1학년	7(100.0)	7(100.0)
연령	12세	2(20.0)	0(0.0)
	13세	5(80.0)	7(100.0)
거주지	OO시	2(20.0)	0(0.0)
	OO읍	5(80.0)	7(100.0)
전체		7(100.0)	7(100.0)

다. 측정 도구

검증을 위한 자아정체감 평가 척도는 박아청(1996)이 개발하고 이승국(1999)이 수정·보완하고 이영숙(2002)이 사용한 ‘한국형 자아정체감 검사’ 척도를 이용하였다. 이 척도는 주체성, 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성 등의 6개 하위요인별로 각각 8문항씩 총 48문항으로 구성되었다. 각 문항의 응답 방식은 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점에서 ‘매우 그렇다’의 5점까지의 Likert 방식을 적용하고 있다. 이 연구에서는 평균 점수로 환산하였으며, 환산점수가 높을수록 자아정체감 수준이 높음을 의미한다.

이영숙(2002)의 연구에서 척도의 Cronbach's α 는 .73~.77로 나타났으며, 이 연구에서의 Cronbach's α 는 .46~.71이다. 하위요인별 신뢰도계수는 표 IV-2와 같다. 설문 결과 나타난 척도의 신뢰도 분석을 Cronbach's α 계수로 판단한 결과 주체성 .71, 자기수용성 .46, 미래확신성 .52, 목표지향성 .59, 주도성 .54, 친밀성 .53이었다. 통계적으로 주체성 척도에 대한 신뢰도는 확보되었음을 의미한다. 주도성의 경우 신뢰도가 다소 낮으며, 그 외의 하위요인 척도는 신뢰도가 떨어진다고 볼 수 있다. 척도 문항의 신뢰도가 떨어진다고 하더라도 차이를 비교하기 위한 검증은 가능할 것이기에 하위요인들 모두를 검증 대상으로 삼기로 한다.

표 IV-2. 자아정체감 하위요인별 문항번호와 신뢰도 계수(Cronbach's α)

하위요인	문항번호	개발자(수정보완) 신뢰도(이승국)	사용자 신뢰도(이영숙)
주체성	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43	.81	.74
자기수용성	2*, 8*, 14, 20*, 26*, 32*, 38*, 44*	.86	.73
미래확신성	3*, 9, 15*, 21, 27, 33*, 39, 45	.92	.82
목표지향성	4*, 10*, 16*, 22*, 28*, 34*, 40*, 46*	.82	.76
주도성	5*, 11*, 17*, 23*, 29*, 35*, 41*, 47*	.81	.80
친밀성	6*, 12*, 18*, 24*, 30*, 36*, 42, 48*	.84	.66
자아정체감 전체		.87	.77

*; 역채점 문항

라. 자료 처리

이 연구에서 실험집단과 통제집단에서 수집한 자료는 집단 간 자아정체감의 동질성 검사와 집단상담 프로그램이 자아정체감에 미치는 효과에 대해 양적연구 방법으로 분석한다. 집단의 프로그램 적용 효과는 SPSS 21.0의 *t*-test 검정을 이용한다. 검증 절차는 실험집단과 통제집단 간 동질성 검증, 실험집단과 통제집단 간 사후 검사 차이 검증, 실험집단의 사전·사후 검사 차이 검증, 실험집단 사전·사후 검사와 통제집단 사전·사후 검사의 증가분 차이 검증, 실험집단 사후·추후 차이 검증이다.

2. 분석 결과

가. 실험집단과 통제집단 간 동질성 검증

이 연구에서는 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램을 개발하

여 그 효과성을 검증하기 위해 실험집단과 통제집단을 구성하였다. ‘나를 찾아서’ 집단상담 프로그램 연구에 참여를 신청한 실험집단과 통제집단 학생을 대상으로 프로그램 시작 전에 자아정체감 사전검사를 실시하여 두 집단 간의 동질성을 검증하였다. 실험집단과 통제집단 간 동질성 검증 결과는 표 IV-3과 같다.

표 IV-3. 실험집단과 통제집단 간 동질성 검증

	집단	N	M(SD)	t	p
자아정체감	실험	7	3.2(.76)	.88	.414
	통제	7	2.8(.99)		
주체성	실험	7	3.7(.47)	.90	.404
	통제	7	3.4(.79)		
자기수용성	실험	7	3.8(1.05)	1.45	.196
	통제	7	2.9(1.07)		
미래확신성	실험	7	2.6(1.27)	.21	.839
	통제	7	2.8(1.02)		
목표지향성	실험	7	3.3(.88)	1.27	.252
	통제	7	2.5(.99)		
주도성	실험	7	2.9(.76)	.57	.592
	통제	7	2.6(1.35)		
친밀성	실험	7	3.1(1.16)	.94	.381
	통제	7	2.4(1.11)		

두 집단의 자아정체감 척도에 대해 독립표본 *t*-test를 이용하여 검정한 결과 자아정체감과 그 하위요인에서 실험집단과 통제집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 즉, 실험집단과 통제집단은 동질 집단임을 알 수 있었다. *t*-test 값의 범위는 .21~1.45였으며, 유의수준은 모두 .1보다 컸다. 자아정체감의 하위요인 중 *t*-test 값이 컸던 것은 자기수용성($t=1.45$)와 목표지향성($t=1.27$)이었다.

나. 실험집단과 통제집단 간 사후검사 차이 검증

표 IV-4에서 보는 바와 같이, 통제집단의 자아정체감은 사전 2.8에서 사후 2.9

로 차이가 없었으나, 실험집단에서는 사전 3.2에서 사후 4.2로 뚜렷하게 높아지고 있어 집단상담 프로그램의 효과가 있는 것으로 나타났다.

표 IV-4. 자아정체감 사후검사 실험집단과 통제집단 간 차이 검증

	실험집단 <i>M(SD)</i>	통제집단 <i>M(SD)</i>	차이검증 <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
자아정체감	4.2(.36)	2.9(.73)	1.3(.84)	4.11	.006**
주체성	4.4(.38)	3.4(.63)	.9(.54)	4.69	.003**
자기수용성	4.7(.24)	3.4(1.07)	1.3(1.18)	2.93	.026*
미래확신성	4.0(.95)	3.0(1.13)	1.0(1.40)	1.90	.107
목표지향성	4.1(.46)	2.4(.81)	1.6(1.08)	4.04	.007**
주도성	4.1(.55)	2.6(.83)	1.5(1.00)	4.01	.007**
친밀성	3.8(.70)	2.4(.75)	1.4(.84)	3.45	.014*

* $p < .05$, ** $p < 0.01$

자아정체감 하위요인에서 실험집단과 통제집단 간 사전검사에서는 차이가 없었으나, 사후 검사에서는 미래확신성을 제외한 모든 요인에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

다. 실험집단의 사전·사후 검사 차이 검증

중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단을 대상으로 프로그램의 효과 검증을 위해 자아정체감 사전, 사후검사를 실시하여 양적분석을 하였고, 실험집단의 사전과 사후검사 결과의 평균과 표준편차로 검증하였다. 실험집단 자아정체감 사전, 사후 평균과 표준편차는 표 IV-5와 같다.

표 IV-5. 실험집단 자아정체감 사전, 사후 평균 및 표준편차

	사전	사후	<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>		
자아정체감	3.2(.76)	4.2(.36)	3.28	.017*
주체성	3.7(.74)	4.4(.38)	4.10	.006**
자기수용성	3.8(1.05)	4.7(.24)	2.35	.057
미래확신성	2.6(1.27)	4.0(.95)	2.34	.058
목표지향성	3.3(.88)	4.1(.46)	1.78	.126
주도성	2.9(.76)	4.1(.55)	3.93	.008**
친밀성	3.1(1.16)	3.8(.70)	1.27	.250

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

자아정체감 사전과 사후 간의 양적분석 결과 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($t=3.28$, $p=.017$). 자아정체감의 하위요인 중에서 주체성($t=4.10$, $p=.006$)과 주도성($t=3.93$, $p=.008$)로 유의미한 변화를 보였으며, 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성, 친밀성에서도 증가하는 경향이 나타났다.

자아정체감의 사전과 사후 간의 t 값이 통제집단과 실험집단이 각각 .37과 3.28로 실험집단이 매우 높았으며, 통계적인 유의성은 실험집단에서만 나타났다. 통제집단의 사전과 사후 t 값의 범위가 .000~1.549이었던 것에 반해 실험집단의 t 값의 범위는 1.27~4.10로 모든 하위요인에서 높아 이 연구의 집단상담 프로그램이 중학생의 자아정체감 형성에 효과가 있음을 확인할 수 있었다.

라. 실험집단 및 통제집단의 사전·사후 검사 증가분 차이 검증

이 연구에 참여한 실험집단과 통제집단의 사전과 사후 자아정체감 검사결과를 비교한 결과 그림 IV-2에서 보는 바와 같이 통제집단에 비해 실험집단에서 자아정체감이 더 높아졌다.

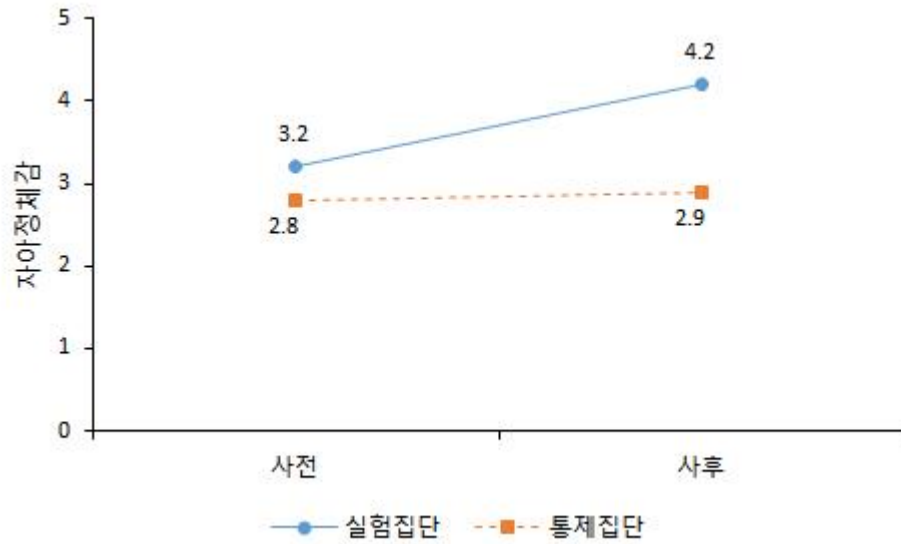


그림 IV-2. 실험집단과 통제집단 간 자아정체감 비교

마. 실험집단 사후·추후 검사 차이 검증

이 프로그램에 참여한 중학생을 대상으로 실험집단의 프로그램 사후와 추후 간의 자아정체감 검사를 통해 프로그램의 효과가 유지되고 있는지 확인하였다. 이를 위해 집단상담 프로그램 종료 4주 후 실험집단에 대해 자아정체감 추후 검사를 실시하였고, 실험집단의 사후와 추후 검사 결과를 평균 및 표준편차를 이용하여 t -test 하였다. 실험집단의 사후와 추후 간의 자아정체감 변화를 비교한 결과는 표 IV-6과 같다.

표 IV-6. 실험집단 자아정체감 사후, 추후 평균 및 표준편차

	사후 <i>M(SD)</i>	추후 <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
자아정체감	4.2(.36)	4.6(.26)	2.78	.032*
주체성	4.4(.38)	4.9(.18)	2.908	.027*
자기수용성	4.7(.24)	5.0(.06)	2.76	.033*
미래학신성	4.0(.95)	4.7(.32)	2.23	.067
목표지향성	4.1(.46)	4.5(.41)	2.50	.047*
주도성	4.1(.55)	4.4(.37)	1.25	.258
친밀성	3.8(.70)	4.2(.46)	1.14	.296

* $p < .05$

실험집단의 자아정체감의 추후 검사를 실시한 결과 자아정체감이 증가한 것으로 나타났다($t=2.78$, $p=.032$). 이는 이 연구의 집단상담 프로그램의 효과가 지속되고 있었으며, 자아정체감의 하위요인 중 주체성은 통계적으로 유의하게 높아졌고, 자기수용성 등 다른 요인도 높아지는 경향을 보였다.

바. 프로그램의 효과성 및 지속성

이 연구에서 개발한 인문학 이미지를 활용한 집단상담 프로그램 ‘나를 찾아서’에 참여한 중학생 실험집단의 자아정체감을 사전 및 사후, 추후의 3시기에 검사한 결과 그림 IV-3에서 보는 바와 같이 통계적으로 유의미하게 자아정체감 형성을 촉진되는 것으로 나타났다.

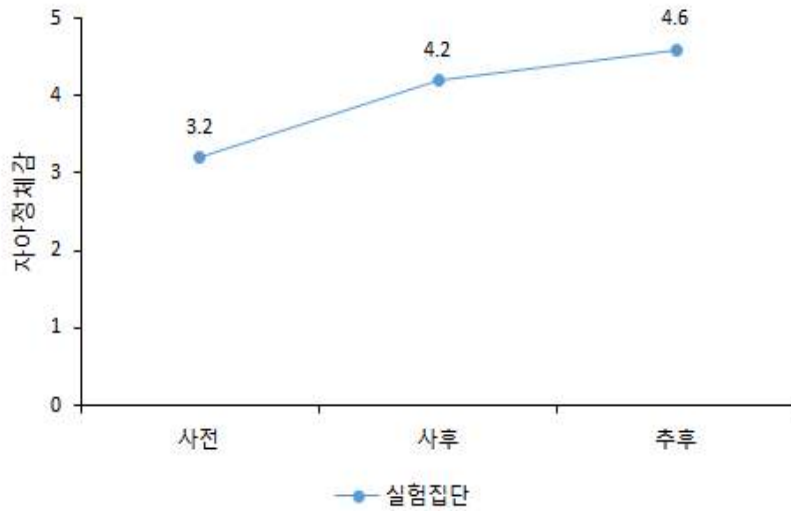


그림 IV-3. 실험집단의 자아정체감 사전 및 사후, 추후 검사 결과

실험집단의 자아정체감은 프로그램 참여 시점인 사전 검사에 비해 프로그램 종료 시점인 사후 검사에서 가파르게 증가하였고, 프로그램 종료 후 일정 기간이 지난 후까지 완만하게 증가하고 있어 프로그램의 효과성이 지속되고 있음을 알 수 있었다. 이로써 중학생의 자아정체감 형성에 이 연구 집단상담 프로그램 ‘나를 찾아서’의 효과성 및 지속성이 입증되었다고 볼 수 있다.

프로그램에 참여한 실험집단의 자아정체감 하위요인별 사전 및 사후, 추후 검사 결과를 구체적으로 살펴보면 표 IV-7과 같다.

표 IV-7. 자아정체감 하위요인 사전 및 사후, 추후 검사 결과 비교

	사전		사후		추후	
	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>P</i>
주체성	3.7		4.4	.006**	4.9	.027*
자기수용성	3.8		4.7	.057	5.0	.033*
미래확신성	2.6		4.0	.058	4.7	.067
목표지향성	3.3		4.1	.126	4.5	.047*
주도성	2.9		4.1	.008**	4.4	.258
친밀성	3.1		3.8	.250	4.2	.296

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

실험집단의 자아정체감 형성 검사를 비교한 결과 사전과 사후검사 비교에서는 하위요인 중 주체성과 주도성이 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 사후와 추후 검사에서는 주체성과 함께 사전과 사후검사에서의 달리 자기수용성과 목표지향성에서 유의미한 결과를 보여주었다. 사후검사부터 살펴보면 주체성은 과거와 현재, 미래에 걸쳐 연속성을 갖는 자신을 이해하고 자신의 특성을 있는 그대로 편안하게 받아들이게 되는 것에 대해 향상되었다는 것이다. 주도성은 자신의 책임에 대한 인지능력 정도로 자기 일을 스스로가 주도적으로 실행하며 동시에 타인에게 종속된 것이 아니라 주체적으로 관계를 조절할 수 있게 되는 능력이 향상되었다는 것을 의미한다.

추후 검사에서는 주체성과 자기수용성, 목표지향성이 모두 통계적으로 유의미한 효과가 있었다. 주체성은 사후검사와 추후검사에서 모두 향상된 것은 그 효과가 유지 및 성장하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 자기수용성은 자신에 대해 정확히 이해하고 있으며 자신에 능력과 재능을 수용하고 자신을 신뢰하는 수준이 향상되었다는 것으로 집단상담 프로그램을 경험하면서 꾸준히 변화와 성장이 일어난다고 해석할 수 있다. 목표지향성은 자신의 미래 자아상을 가지고 스스로 목표를 지향하며 주어진 과업을 수행 또는 실현하려는 의지로 자기수용성과 마찬가지로 집단상담 프로그램에 즉각적으로 반응하기보다 점차적으로 향상되는 것으로 판단된다.

V. 논의 및 결론

이 연구의 목적은 중학생의 바람직한 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 개발과 개발된 프로그램의 효과를 검증하기 위한 것이다. 이 연구에서 개발한 “나를 찾아서” 프로그램의 개발과정과 그 효과성을 논의하고자 한다.

1. 논의

가. 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 개발에 대한 논의

이 연구의 연구문제 1은 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램을 어떻게 구성할 것인가이다. 프로그램의 내용 구성은 청소년의 발달적 특성에 맞는 놀이 활동, Marcia의 자아정체감 이론과 인문학 도서의 이미지, 청소년기 집단상담 이론에 준거한다. 프로그램 개발과정과 프로그램 내용 구성에 대한 논의를 제시하고자 한다.

이 연구는 상담 및 심리교육 프로그램 개발의 과학적 절차를 강조한 김창대 외(2011)의 4단계 모형을 근거로 한다. 1단계 목표 수립에서는 문헌고찰 및 선행 연구와 요구조사를 토대로 분석한다. 2단계 프로그램 구성에서는 프로그램의 목적 및 목표에 맞춰 내용을 설정하고 전문가 자문을 통해 프로그램 시안을 구성한다. 3단계 예비 연구에서는 예비프로그램을 실행하고 수정 및 보완을 통해 프로그램 모형을 재검토하여 최종프로그램을 선정한다. 4단계 프로그램 실시와 평가에서는 선정된 프로그램을 실행하고 평가한다. 이러한 분석, 설계, 개발, 실행의 과정은 단계마다 프로그램에 필요한 평가를 할 수 있고 타당성을 확보할 수 있는 장점이 있다.

중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 개발과정은 먼저, 선행연구와 문헌을 분석하고 중학생을 대상으로 요구 설문조사를 실시한다. 그 결과를

토대로 초기청소년기 중학생의 발달적 특성, Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 이론, 인문학 도서의 이미지를 활용하여 연구의 필요성과 목적에 부합한 목표를 수립한다. 중학생의 자아정체감 형성을 촉진하기 위해 Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 범주와 인문학 도서의 이미지를 활용하여 초기청소년기 중학생의 발달적 특성에 맞춘 놀이 활동을 중심으로 내용을 선정하고 1차 전문가 자문을 거쳐 프로그램 시안을 구성한다. 구성된 예비프로그램은 참여 대상자에게 실행하고 참여한 집단원의 평가를 바탕으로 프로그램을 수정, 보완하여 2차 전문가 자문을 통해 최종프로그램으로 선정한다. 선정된 프로그램은 연구 대상인 중학교 1학년을 대상으로 실험집단과 통제집단으로 모집하여 실험집단 참여자에게 적용한다.

이와 같이 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 내용 구성에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 중학생의 자아정체감 형성을 위한 인문학 이미지 활용 집단상담 프로그램은 청소년기 발달적 특성에 맞는 놀이 활동 중심으로 내용을 구성하였다. 이러한 내용 구성은 중학생이 안전한 환경 속에서 스스로 부딪치면서 느끼고 다시 시도해보는 과정을 통해 어제보다 나은 나, 가능한 나, 할 수 있는 나를 발견할 수 있도록 도와 다양한 상황에 적용 가능한 자신만의 삶의 기술을 학습할 수 있게 될 것이다. 따라서 놀이 활동은 질문(생각)하기와 대답(말)하기를 통해 나와 다른 친구(또래 및 의미 있는 주요 타인)의 의견을 존중하는 사회성의 기초를 다질 수 있는 인지발달과 더불어 사회정서를 안전하게 배울 수 있는 환경이 될 것이다.

둘째, Marcia의 자아정체감 즉, 혼미와 유실, 유예, 성취를 중학생의 성장 과정에 알맞게 구성하기 위해 인문학 도서의 이미지를 매개체로 활용하였다. 프로그램에서 인용하는 『꽃들에게 희망을』의 일부 이미지는 각 회기의 주제인 자아정체감의 하위요인을 떠올릴 수 있도록 집단원이 이미지를 보며 상담자의 질문에 따라 이미지가 의미하는 맥락을 생각해 보고, 이미지를 자기의 경험과 동기화하는 기회를 제공할 것이다. 이는 이미지 자체가 자아정체감에 직접적인 영향을 준다고는 할 수 없지만, 성찰하는 분위기를 조성함으로써 집단원의 프로그램 집중도를 높여줄 뿐만 아니라 자신과 타인(집단원)에게 몰입하는 데 도움을 주는 역할을 할 것이다.

특히, Marcia의 유예는 나비의 고치 과정으로, 성취는 나비 즉, 다시 새로운 시작을 의미하는 것으로 설명할 수 있다. Marcia의 유예와 나비의 고치는 청소년기의 필수 조건으로 초기청소년기 중학생의 성장 즉, 급격한 신체·인지·정서·심리·사회적 변화 및 성장으로 이해할 수 있을 것이다. 또한 초기청소년기는 Z세대로 이미지 활용이 익숙하며, 자기의 생각과 감정을 언어로 전달하는 것보다 이모티콘으로 표현하고 대화하는 것에 능숙하기 때문에 이 연구에서 활용한 인문학 도서의 이미지는 시각적 감각에 민감한 중학생에게 관심과 흥미를 유발하는 데 매우 유용한 매개체라고 생각된다.

다음으로 중학생의 자아정체감 형성 효과를 보고한 선행연구의 내용 구성과 이 연구의 프로그램 선정내용을 구체적으로 살펴보면, 한영주 외(2015)는 다양한 문화권에서 전통적인 주요한 역할을 해온 통과의식의 개념과 활동을 활용하여 구성하였고, 박선민(2003)은 다양한 영상자료로 구성하였으며, 최혜경(2009)은 자기인식, 의사결정, 가치관, 진로목표로 구성하여 운영하였다. 신은진(2010)은 시, 도서, 동영상 등으로 구성하였고, 원종언(2011)은 푸드 아트 테라피와 미술, 음악, 명상, 문학, 미술, 동작, 영화, 연극 등으로 구성하였으며, 조윤정(2017)은 진로 탐색, 예술·체육 활동, 동아리 활동 등으로 구성되어 있다. 이들의 연구 결과 공통점은 자아정체감 하위요인 중 주도성의 효과는 나타나지 않았다.

그러나 이 연구에서는 중학생의 자아정체감 형성을 목표로 Marcia의 정체감 네 가지 지위 즉, 혼미와 유실, 유예, 성취와 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』의 이미지 일부 즉 나비가 되기까지 알과 애벌레, 고치, 나비(성충)의 순환과정에 알맞은 놀이 활동 중심으로 내용을 구성하였다. 다시 말해 혼미와 유실의 과정은 알과 애벌레, 유예 과정은 고치, 성취 과정은 성충인 나비 이미지를 활용하였다. 또한, 나비가 되기까지의 이미지와 함께 자아정체감 하위요인별 목표에 맞는 놀이 활동 내용으로 구성하였다. 이렇게 선정된 프로그램 내용이 위의 선행연구와의 차별화로써 인문학 도서의 이미지 활용이 중학생의 생각 키우기와 따뜻한 감성의 성장을 도와 주도성의 효과가 나타난 것으로 추론할 수 있다.

따라서 이 연구에서 개발한 ‘나를 찾아서’ 집단상담 프로그램의 내용 구성은 앞에서 나비가 되기까지의 10회기 여정을 통해 나는 누구인지, 친구는 어떤 존재인지를 느끼며, 함께 꿈을 만들어 가는 우리라는 의미를 알아갈 수 있다. 또한,

중학생이 프로그램에 참여하면서 변화하고 있는 자신을 알아차림과 동시에 습득한 내용을 일상생활에서 실천하면서 성장하는 나로 거듭날 수 있는 동기부여가 될 수 있다. 더불어 중학생 시기는 학업과 발달과업뿐만 아니라 학교 환경과 그들만의 문화에 초점을 맞출 필요가 있으며, 신체적 성숙도 활발한 시기이므로 개별상담보다 그들에게 맞는 놀이 활동 중심으로 지금-여기에 집중하는 집단상담이 중학생의 자아정체감 형성에 더 효과적일 것으로 판단된다.

나. 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램 효과에 대한 논의

이 연구의 연구 문제 2는 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램의 효과는 어떠한가?이다. 중학생의 자아정체감 형성을 위한 인문학 이미지 활용 집단상담 프로그램 효과에 대한 논의를 제시하고자 한다.

인문학 이미지를 활용한 집단상담 프로그램 ‘나를 찾아서’는 초기청소년기 중학생의 자아정체감 형성 효과가 있음이 검증되었다. 그 효과성을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 청소년의 발달 특성에 맞게 놀이 활동 중심으로 내용을 구성한 것에서 찾아볼 수 있다. 청소년에게 친숙한 문화인 놀이 활동은 청소년에게 적용함에 있어 저항이 적을 뿐만 아니라 게임을 통해 자연스럽게 사회적 학습의 기회를 경험할 수 있도록 도우며, 타인과의 소통 및 공감, 배려와 지지 등을 익히면서 청소년의 긴장과 스트레스를 해소할 수 있다. 또한, 게임 및 놀이 활동에서의 즐거움은 집단구성원 간에 서로를 탐색하고, 모방하는 기회가 되어 중학생의 성장과 발달을 도모할 수 있을 것이다.

둘째, Marcia의 자아정체감 네 가지 지위 범주와 매개체로 활용한 인문학 이미지에서 찾아볼 수 있다. 이 연구에서는 인문학 도서 『꽃들에게 희망을』에서 나비의 생활사인 알과 애벌레, 고치, 성충(나비)의 이미지를 인용하여 알은 탄생으로, 애벌레는 친구와의 관계 형성과 유지로, 고치는 진정한 나와 의 만남으로, 나비는 너와 나의 성장으로 활용한 것이다.

다음으로 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램에 관한 선행연구와 이 연구 결과를 관련지어 그 효과성을 알아보하고자 한다.

첫째, 중학생의 자아정체감 선행연구로 한영주 외(2015)는 십오통활 프로그램을 개발하여 그 효과성을 검증한 결과 자아정체감 하위요인 가운데 자기 자신과 관련된 주체성과 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성은 유의미한 효과를 보였으나 타인과의 관계와 관련된 주도성과 친밀성에서는 효과가 나타나지 않았다.

이 연구에서는 자아정체감 하위요인에 대한 사전·사후·추후 검사결과 사전과 사후검사에서는 주체성과 주도성이, 사후와 추후검사에서는 자기수용성과 목표지향성에서 유의미한 효과가 검증되었다. 특히, 주체성의 경우 사전과 사후, 사후와 추후검사 모두에서 통계적으로 유의미한 효과가 나타났다. 미래확신성과 친밀성은 사전·사후·추후 모두에서 효과가 나타나지 않았으나 실험집단과 통제집단 간 차이 검증 결과 미래확신성을 제외한 모든 요인에서 그 효과성이 검증되었다.

반면에 이 연구에서는 중학교 1학년생을 대상으로 하였고, 프로그램의 내용과 구성은 Marcia의 자아정체감 네 가지 지위를 인문학 이미지와 연결하여 시각적 효과를 높였으며, 초기청소년기 중학생의 발달적 특성에 맞는 놀이 활동을 중심으로 하고 있다. 이러한 프로그램의 내용 선정과 구성은 스스로(질문하기) 생각하고 스스로 대답하는(말하기) 과정을 통해 생각 키우기를 유도하였으며, 타인과의 공감과 배려, 조화와 소통으로 따뜻한 감성을 일깨우는 데 중점을 두고 있다. 바로 이 부분에서 한영주 외(2015)의 연구와 차이점이 분명하며, 주도성 효과에 대한 불일치를 추론해 볼 수 있다.

둘째, 자아정체감 프로그램 연구 결과에서 하위요인에 대한 효과성을 살펴보면 박선민(2003)은 주체성·자기수용성·목표지향성·미래지향성·친밀성이, 최혜경(2009)은 주체성·자기수용성·미래확신성·목표지향성·친밀성이, 이경희(2006)는 친밀성이, 신은진(2010)은 주체성·자기수용성·목표지향성·친밀성이, 원종연(2011)은 주체성·미래확신성·목표지향성·친밀성이, 조운정(2017)은 자기수용성과 미래확신성이 통계적으로 유의미한 효과가 있었다고 보고하였으나 이들 모두의 연구 결과에서도 공통적으로 주도성에 대한 효과가 나타나지 않았다.

그러나 이 연구에서 개발한 “나를 찾아서”는 자아정체감 하위요인 중 특히 주도성이 사전과 사후검사 비교에서 통계적으로 유의미한 효과가 검증되었고, 실험 집단과 통제집단 간 차이 검증 결과 사후검사에서도 주도성은 통계적으로 유의미한 효과가 있었다. 이러한 결과는 선행연구와 달리 Marcia의 정체감 지위 이

론과 인문학 이미지, 청소년기 발달 특성에 맞춘 놀이 활동 중심으로 내용을 선정하고 인간중심 집단상담을 적용한 것에서 찾아볼 수 있다. 이는 프로그램 내용 구성이 주도성의 효과를 나타낸 것으로써 선행연구와의 차별화이다.

셋째, 인문학을 활용한 집단상담 프로그램에서 중학생의 자아정체감 형성 효과를 보고한 선행연구를 살펴보면, 이상만(2001)의 인성개발 연구, 박선민(2003)의 영상자료를 활용, 류정숙(2004)의 집단미술치료, 박소라(2008)의 현실치료 적용 집단미술활동, 이현정(2009)의 교수-학습 과정안 개발과 2014년 포트폴리오 활용, 임선희(2007)의 코헛의 자기심리학 관점 예술치료, 최혜경(2009)의 진로탐색, 강명숙(2012)의 뇌교육 인성, 이지은(2013)의 독서치료, 한수선(2015)의 영화를 활용한 진로, 명창순(2016)의 독서치료, 백선자(2019)의 인문학 멘토링, 경은정(2022)의 참나(眞我)만나기 명상 연구 결과와 유사하였다.

이와 같이 이 연구 결과를 토대로 중학생의 자아정체감 형성을 위한 인문학 이미지 활용 집단상담 프로그램의 논의점을 찾아보고자 한다.

첫째, 자아정체감의 하위요인 중 주체성은 프로그램을 통해 지속적으로 변화, 발전하고 있었으며, 자기수용성과 목표지향성은 프로그램에 즉각적으로 반응하기보다 점진적으로 향상되면서 지속되는 경향이었던 것에 비해 주도성은 프로그램을 경험하면서 바로 반응하여 향상되었으나 그 이후에는 변화와 발전의 지속성이 낮아지고 있어 그 원인에 대한 진단이 필요할 것으로 보인다. 아울러 자아정체감 하위요인별 향상을 위한 방안에 대해서도 추가 논의가 필요하다.

둘째, 타인과 밀접한 관계를 맺고 유지함에 융통성이 있으며 주체적인 관계를 형성하고 유지하는 친밀성은 사전과 사후, 추후 검사에서 통계적으로 유의미한 효과는 없었으나 꾸준히 변화, 발전하고 있는 양상을 보였다. 이는 또래 관계를 형성하고 유지하는 과정에서 자기중심성이 서서히 사라짐과 동시에 자연스럽게 자기를 개방하고 친구의 존재를 인정하며 존중하는 성장 단계에 있는 초기청소년기의 특성으로 설명할 수 있다. 실험집단과 통제집단 간 사후검사의 차이 검증 결과 친밀성은 .014로 그 효과성이 검증되긴 하였으나 프로그램의 내용을 보강할 필요가 있다고 보여진다.

셋째, 자신의 장래의 할 일 또는 직업 등에 대한 계획이나 희망인 미래확신성은 사후와 추후 검사에서 꾸준히 변화하고 있으나 통계적으로 유의미한 효과는

나타나지 않았다. 실험집단과 통제집단 간 사후검사의 차이 검증 결과에서도 효과가 검증되지 않았다. 이는 연구 대상이 중학교 1학년으로서 자신의 미래 계획에 대한 확신을 갖기에는 다소 무리가 있었던 것으로 추측된다. 이는 중학교 1학년이라는 실험 대상의 한계에 따른 것으로, 추후 프로그램 운영과정에서 중학교 2학년, 3학년을 대상으로 추가 검증이 필요하다고 판단된다.

2. 결론 및 제언

이 연구는 중학생의 자아정체감 형성을 위한 인문학 이미지를 활용한 집단상담 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하는 것이 목적이다. 이에 대한 결론을 도출하면 다음과 같다.

첫째, 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램인 ‘나를 찾아서’ 집단상담 프로그램은 인문학 이미지를 매개체로 활용하여 중학생의 자아정체감 형성에 관한 생각 키우기와 따뜻한 감성의 성장을 돕고자 구성하였다. 이를 위해 Marcia의 자아정체감 지위 범주와 인문학 도서의 이미지를 활용하여 집단상담 프로그램을 구성하였으며, 초기청소년기 중학생이 충분한 경험을 통해 다시 선택하여 결정할 수 있는 연습의 장이 되도록 하였다. 즉, 알에서 나비가 되기까지의 10회기 여정은 나는 누구인지, 친구는 어떤 존재인지를 느끼며, 함께 꿈을 만들어 가는 우리라는 의미를 알아가도록 하였다. 또한, 중학생이 프로그램에 참여하면서 변화하고 있는 자신을 알아가는 동시에 습득한 내용을 일상생활에서 실천하면서 성장하는 나로 거듭날 수 있는 동기부여가 되도록 하였다.

특히 인문학 이미지는 시각적 매체에 민감한 Z세대인 중학생에게 생각 키우기와 따뜻한 감성 깨우기를 유도하면서 자기 삶의 의미를 스스로 찾아가는 여정으로 연결되었다. 프로그램은 놀이 및 게임 활동 중심으로 진행되어 청소년의 특성 및 생활양식과도 잘 부합될 수 있도록 하여 자기조절뿐만 아니라 또래관계 형성에도 매우 효과적인 활동이 될 수 있다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 중학생의 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램은 미래확신성을 제

외한 모두 요인에서 효과가 검증되었다.

중학생의 자아정체감 효과를 하위요인별로 살펴보면 사전과 사후검사에서 주체성과 주도성이, 사후와 추후 검사에서는 주체성, 자기수용성, 목표지향성이 향상되는 효과를 보여주었다. 특히 자아정체감 하위요인 중 주체성은 사전과 사후, 사후와 추후 검사에서 모두 유의미하게 향상되는 것으로 나타나 이 요인에 대한 프로그램의 효과가 지속되고 있음을 보여주었다.

이와 같이 인문학 도서의 이미지를 활용한 집단상담 프로그램 ‘나를 찾아서’는 중학생의 자아정체감 형성을 촉진한 것으로 판단되며 자기화 과정을 통해 자기에 대한 자각과 자신의 목표에 대한 확신, 그리고 사회적 역할 수행과 미래 역량 강화를 돕는 성장 프로그램이 될 것으로 기대된다.

이로써 이 연구에서 중학생의 자아정체감 형성을 위한 자아성찰적 인문학과 그들의 특성에 맞는 매개체를 활용한 집단상담 프로그램 개발의 필요성이 충족된 것으로 나타났다. “나를 찾아서” 집단상담 프로그램은 청소년의 발달적 특성, Marcia의 자아정체감 지위 범주와 인문학 이미지, 놀이 활동 중심의 내용 구성, 지금-여기에 집중하여 개발되었으며, 그 효과성도 검증되었다. 따라서 이 연구의 목적 및 목표를 달성하기에 충분하다고 판단된다.

이에 이 연구가 지니고 있는 제한점과 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구의 연구대상이 중학교 1학년생에 한정되었고, 실험집단 7명과 통제집단 7명에 대한 검증 결과만을 제시하였다는 점도 한계로 지적될 수밖에 없다. 이 역시 중학교 2학년, 3학년을 대상으로 프로그램을 운영하면서 추가 검증 연구가 이루어져야 할 것이다. 또한 한 번의 프로그램 운영으로만 이루어진 검증이라는 점에서 여러 차례의 프로그램 운영을 통한 검증이 추가로 실시되어야 할 것이다. 이는 후속 연구의 과제로 남겨둘 수밖에 없다.

둘째, 이 연구는 COVID-19로 인한 마스크 착용의 일상화로 풍부한 감정 표현이 부족했으며, 방역을 위한 장소의 제한과 집단활동 시 적당한 거리두기를 유지해야 하는 프로그램 수행 과정상의 문제점도 있었다. 아울러 한 집단에만 적용한 사례로서 프로그램의 효과성을 일반화하기에는 한계가 있다. 따라서 다른 지역 다수의 중학생을 대상으로 ‘나를 찾아서’ 집단상담 프로그램을 적용하고 검증하는 후속 연구가 필요하다.

이러한 제한점이 있음에도 불구하고 중학생이 주로 머무는 학교 현장에서 자기 가치의 발견과 획득을 위해 인문학을 활용한 놀이 활동 중심의 상담 및 생활지도 방안을 제시하면 다음과 같다.

먼저 프로그램 개발단계에서 실시하였던 중학교 1학년생을 대상으로 한 학생 요구 설문조사 결과를 바탕으로 간략하게 살펴보면, 자아정체감 하위요인의 중요도 면에서 주도성과 주체성이 다른 요인에 비해 낮은 것으로 조사되었다. 이는 초기청소년기 중학생에게 이 두 요인은 매우 중요하지만, 주도성과 주체성의 의미와 이해도가 부족했기 때문인 것으로 판단된다. 따라서 이 연구에서 개발한 ‘나를 찾아서’ 집단상담 프로그램을 통해 중학생의 자아정체감의 하위요인 중 주도성과 주체성에서 유의미한 향상 효과가 나타났기 때문에 인문학 이미지를 활용한 집단상담 프로그램 ‘나를 찾아서’를 학교 및 교육 현장에서 적용할 수 있을 것이다.

다음으로 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단에서 프로그램을 통해 자기 자신을 이해하는 데 도움이 되었고, 인문학에 대한 이해와 설명을 할 수 있으며, 인문학 활동이 자아정체감 형성에 도움이 된다는 결과가 나타났다. 이는 학교나 교육 현장에서 중학생이 인문학적 소양을 함양하기 위해서는 다양한 놀이 활동이 필요하다는 것을 의미한다. 단순하게 책을 읽고 독후감을 쓰는 작업보다 그 내용을 바탕으로 청소년의 특성에 맞는 놀이 활동으로 제공했을 때 그 효과성은 배가되며, 중학생의 미래 역량 강화에도 도움이 될 것이다.

또한 전체 프로그램 만족도에서 나타난 것처럼, 10회기로 프로그램을 마무리했던 것은 다소 아쉬움이 있었다. 집단원이 프로그램에 충분히 머물 수 있는 시간적 여유가 부족했고, 다소 협소한 장소에서 진행되어 활발한 신체활동에도 제한이 있었다. 특히 3회기 소중한 너의 경우 거울 놀이를 다양한 방법으로 활발하게 활동을 할 수 없었고, 5회기 나와 만나다 경우 진정한 나의 발견에서 자기 내면 깊숙이 가라앉은 생각까지 꺼내 보고 느끼며 나누기에는 시간과 지도자의 역량이 부족했다. 따라서 3회기에는 활동 내용을 추가하고, 5회기에는 중학생의 내면 아이에 관한 내용을 추가하여 총 12회기로 진행하는 것이 좋을 것이다.

참고문헌

- 강명숙(2012). **뇌교육 인성프로그램이 청소년의 자아존중감 및 자아정체감에 미치는 영향**. 석사학위논문, 상지대학교 평화안보·상담심리대학원.
- 강원대학교 인문과학연구소(2014). **인문치료 소통 사례 연구**. 춘천: 강원대학교 출판부.
- 강윤성(2016). **고전을 활용한 진로독서교육이 중학생의 진로성숙도에 미치는 효과**. 석사학위논문, 가톨릭대학교.
- 강주연(2013). **청소년기 집단활동 경험에 관한 현상학적 연구: 청소년단체활동을 중심으로**. 석사학위논문, 광운대학교 상담복지정책대학원.
- 강진령(2019). **집단상담의 실제**. 서울: 학지사.
- 정은정(2022). **청소년을 위한 참나(眞我)만나기 명상프로그램 적용 및 효과 연구**. 박사학위논문, 동국대학교.
- 교육부(2022). <https://www.moe.go.kr>
- 국은숙·이민용(2016). **청소년 인성교육을 위한 문학치료 프로그램의 효과**. **인문과학 연구**, 49, 485-508.
- 권오명(2015). **청소년에게 도움을 주기 위한 사목상담 방안 연구-Carl R. Rogers의 인간중심상담을 중심으로**. 석사학위논문, 수원가톨릭대학교.
- 권이중(2001). **청소년 교육개론**. 서울: 교육과학사.
- 김가연(2022). **학교 밖 청소년의 사회적 문제해결능력과 의사소통능력 향상을 위한 인문치료 프로그램 개발 및 효용성 연구**. 박사학위논문, 강원대학교.
- 김기영 (2009). **중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통, 자아탄력성 및 대인관계성향의 관계**. 석사학위논문, 충남대학교교육대학원.
- 김명선(2018). **청소년 정체성 위기에 대한 실천적 인문학 모색**. 석사학위논문, 부산대학교.
- 김문준, 허창순, 심혜원(2008). **퇴계의 심학과 아들러와 로저스의 심리학 비교 연구- 인간본성 및 그 실현방법에 관하여**. **동서철학연구**, 50, 339-363.
- 김병수(2009). **청소년의 성별에 따른 가족건강성 및 문화성향과 대인관계성향간**

- 의 관계분석. **한국가정교육학회지**, 21(4), 91-103.
- 김선혜(2009). **유·초 연계를 위한 유아도덕교육 프로그램 개발 및 적용 효과**. 박사학위논문, 원광대학교.
- 김성범(2020). RC 대학생의 EBD 감소 인문상담 프로그램 개발을 위한 기초연구-대인관계 스트레스와 불안의 관계에서 회복탄력성의 매개효과. **특수교육 재활과학연구**, 59(1), 93-107.
- 김성봉, 황혜리(2016). **상담 및 치료의 이론과 실제**. 서울: 시그마프레스.
- 김성원 (2015). **원가족의 정서적 건강성이 중학생의 자아정체성과 의사소통 및 대인관계에 미치는 영향**. 박사학위논문, 백석대학교 기독교전문대학원.
- 김영옥(2013). **인문학 교육이 중학생의 자아존중감에 미치는 영향 : 방과 후 학교의 성찰적 인문학 교육 사례 연구**. 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 김영천(2010). **질적연구방법론**. 서울: 문음사.
- 김유동(2010). 비움, 배움, 관계맺음. **인문과학연구**, 26, 463-490.
- 김익진(2010). 소통의 모델에 기초한 인문치료의 이론 모형. **인문과학연구**, 25, 347-367.
- 김익진(2011). 학업상담에 있어 인문치료의 역할. **인문과학연구**, 29, 381-400.
- 김익진(2013). 자활과 인문치료. **인문과학연구**, 36, 563-584.
- 김종로(2014). 취업 진로지도와 인문상담. **인문과학연구**, 43, 305-323.
- 김준호(2020). **인문학 읽기 프로그램 적용과 청소년의 자아인식과정에 대한 사례연구**. 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원.
- 김진숙(2018). **중학생의 개방성 향상 프로그램 개발 및 효과 검증**. 박사학위논문, 경기대학교.
- 김진아(2020). 삶의 철학을 위한 철학상담과 인성교육-청소년 인성교육 프로그램의 기초원리와 실천. **인간연구**, 40, 35-60.
- 김창대, 김수임(2001). 대인관계 능력개발 집단상담 프로그램의 효과연구. **학생생활연구**, 35(1), 83-95.
- 김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나(2011). **상담 및 심리교육 프로그램 개발과 평가**. 서울: 학지사.

- 김춘경, 박지현, 손은희, 손현정, 안은민, 유지영, 이세나, 전은주, 조민규, 한은수(2015).
청소년 집단상담 프로그램. 서울: 학지사.
- 김충기(1992). **생활지도와 상담**. 파주: 교육과학사.
- 김형태(1989). **청소년기 자아정체감의 발달 및 측정에 관한 연구**. 박사학위논문,
 충남대학교 교육대학원.
- 김호연, 유강하(2009). 인문치료(Humanities Therapy)의 한 모델, 인문학교 관계
 와 소통 프로그램을 중심으로. **인문과학연구**, 23, 471-502.
- 김호연, 유강하(2010). **인문학, 아이들의 꿈을 만든다**. 서울: 아침이슬.
- 김호연, 유강하(2012). 인문학 교육의 역할과 효용성에 관한 연구 -K중학교 "인
 문학교"운영 사례를 중심으로. **중등교육연구**, 60(1), 83-107.
- 김호연, 유강하(2012). **인문학, 아이들의 꿈을 만든다**. 경기: 단비.
- 노안영, 강영신(2015). **성격심리학**. 서울: 학지사.
- 류정숙(2004). **집단미술치료 프로그램이 자아정체감 증진에 미치는 효과-교회
 청소년을 대상으로**. 석사학위논문, 영남대학교 환경보건대학원.
- 마샬 맥루한(2007). **미디어의 이해: 인간의 확장**. 서울: 커뮤니케이션북스(박정규
 옮김).
- 명창순(2016). **학생의 진로탐색과정에서 자아정체감 형성을 돕는 독서 치료프
 로그램 개발**. 박사학위논문, 공주대학교.
- 민수진, 최웅재, 김성훈(2003). 중학생의 개인적 특성에 따른 자아정체감에 관한
 연구. **한국학교 체육학회지**, 16(1), 21-28.
- 민순덕(2009). **비행청소년의 자아존중감 향상을 위한 인문학 교육프로그램의
 개발과 효과성 연구**. 석사학위논문, 성공회대학교 시민사회복지대학원.
- 박말희(2015). **중학생의 자아존중감과 대인관계 증진을 위한 긍정적 스트로크
 향상 프로그램 개발과 효과에 관한 연구**. 석사학위논문, 한국상담대학원
 대학교.
- 박선민(2003). **영상자료를 활용한 집단상담 프로그램이 중학생의 자아정체감
 형성에 미치는 효과**. 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.
- 박성옥(2022). **상담역량강화 직무연수**. 제주특별자치도교육청.
- 박성철(2020). **기독교 학교 중학생 청소년을 위한 신앙 교육 프로그램 효과에**

- 대한 연구. 박사학위논문, 침례신학대학교.
- 박성희(2015). 자아정체성을 위한 자서전 쓰기 교육 연구. 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원.
- 박소라(2008). 현실치료를 적용한 집단미술활동이 중학생의 자아정체감, 진로 의사결정유형 및 진로결정 효능감에 미치는 효과. 석사학위논문, 영남대학교 교육대학원.
- 박아청(1995). 성인발달연구를 통해 본 평생발달심리학의 경향과 전망. **인간발달 연구**, 2(1), 95-106.
- 박아청(1996). 한국형 자아-정체감검사 개발에 관한 연구. **한국심리학회지: 임상**, 15(1), 140-162.
- 박아청(2000). 여성의 자아정체감 형성에 대한 새로운 접근. **한국심리학회지: 발달**, 13(1), 115-126.
- 박아청(2003a). 정체감 교섭과정에서의 교육의 역할. **교육학연구**, 41(3), 69-91.
- 박아청(2003b). 여성의 자아구조에 대한 심리학적 고찰. **한국심리학회지: 여성**, 8(1), 1-17.
- 박아청(2004). 청년기 자아정체감의 발달단계의 특성분석. **교육심리연구**, 18(1), 301-312.
- 박아청(2006). 건강한 정체감 형성을 위한 교육의 역할. **한국사회과학연구**, 25(1), 253-275.
- 박아청(2015). **정체감과 교육**. 경기 파주: 교육과학사.
- 박은미(2007). **활동중심의 인성교육 프로그램 개발연구-중학교 도덕과를 중심으로**. 석사학위논문, 한국교육대학교 교육대학원.
- 박진형(2014). 자서전 쓰기 교수·학습 방법과 효과 연구. 석사학위논문, 경북대학교 교육대학원.
- 백선자(2019). **자유학기제 인문학 멘토링 프로그램 적용과 중학생의 참여 경험 사례연구**. 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원.
- 빅터 프랭클(2012). **죽음의 수용소에서**. 파주: 청아출판사(이시형 옮김).
- 서봉연(1988). 한국 청년들의 Identity Crisis에 관한 분석적 연구. **심리학의 연구** **문제**, 1(3), 129-160.

- 서울특별시교육연구정보원(2022). <https://www.serii.re.kr>
- 서정덕(2018). **중학생의 자아정체감 형성 촉진 집단상담 프로그램 개발**. 박사학위논문, 계명대학교.
- 서행민(2015). **미래자서전 쓰기가 고등학생의 자아정체감에 미치는 영향**. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
- 신혜연, 오정희(2015). 사진이미지를 활용한 상담의 개입전략에 대한 탐색적 고찰: 내담자의 치료적 변화를 중심으로. **교육연구논총**, 36(2), 75-100.
- 소수연, 안지영, 양대희, 김경민(2014). 초기 청소년기의 변화에 대한 부모-자녀의 인식에 관한 연구: 청소년·부모 FGI를 중심으로. **청소년상담연구**, 22(1), 247-279.
- 손민영(2014). **자기성장을 위한 글쓰기 방법 연구**. 석사학위논문, 한남대학교.
- 송현옥(2008). **청소년기의 자아정체감에 영향을 미치는 관련변인 간의 구조분석**. 박사학위논문, 계명대학교.
- 송현옥, 박아청(2009). 청소년기의 자아정체감에 영향을 미치는 관련변인 간의 구조분석. **교육심리연구**, 23(2), 267-321.
- 신경원(2010). **중학생의 자아정체감 수준과 학업성취도와의 관계**. 석사학위논문, 강원대학교 교육대학원.
- 신봉호(2010). **중학교 학교상담 프로그램 개발 및 효과**. 박사학위논문, 순천대학교.
- 신아정(2015). **청소년의 심리치료를 위한 음악치료 프로그램의 개발과 효과-S-Curve 이론을 중심으로**. 박사학위논문, 명지대학교.
- 신예순(2020). **청소년의 자아정체감 향상을 위한 IFS(내면가족체계) 프로그램 개발 및 효과**. 박사학위논문, 성산효대학원대학교.
- 신은진(2009). **집단 독서치료가 학교 부적응 중학생의 자아정체감 향상에 미치는 효과**. 석사학위논문, 평택대학교 상담대학원.
- 심혜련(2012). **20세기의 매체철학: 아날로그에서 디지털로**. 서울: 그린비.
- 안현미(2015). **비관적 사고성향 함양을 위한 청소년 인문학 프로그램 개발연구-성찰적 인문학 프로그램을 중심으로**. 석사학위논문, 중앙대학교.
- 엄혜정, 정혜정(2006). Satir 이론을 활용한 집단상담 프로그램이 대학생의 개인

- 및 관계 성장에 미치는 효과. **상담학연구**, 7(2), 647-668.
- 여성가족부(2022). <http://www.mogef.go.kr/index.do>
- 연문희, 강진령(2002). **학교상담: 21세기의 학생생활지도**. 파주: 양서원.
- 연세대학교 인문학연구원(2014). **10대에게 권하는 인문학**. 서울: 글담출판.
- 오명애, 김성봉(2020a). 가족 지지가 남녀 중학생의 자아정체감 형성에 미치는 영향: 대인관계의 매개 효과를 중심으로. **학교사회복지**, 49, 131-153.
- 오명애, 김성봉(2020b). 여고생의 가족 지지와 대인관계가 자아정체감에 미치는 영향. **문화와 융합**, 42(11), 811-844.
- 오명애, 김성봉(2021). 가족 지지와 대인관계가 대학생의 자아정체감에 미치는 영향. **문화와 융합**, 43(3), 873-901.
- 오윤선(2006). **청소년의 이해와 상담**. 서울: 예영커뮤니케이션.
- 오은주(2010). **청소년을 위한 우울 예방 프로그램이 우울, 자살 생각, 역기능적 태도 및 부정적 자동화 사고의 감소에 미치는 효과**. 박사학위논문, 전남대학교.
- 오진령(2017). 융심리학으로 보는 그림과 놀이의 향연-안산보호관찰소 집단상담을 중심으로. **도서치료연구**, 9(1), 57-74.
- 오해섭, 문호영(2020). Z세대 10대 청소년의 가치관 변화 연구. **한국청소년정책연구원 연구보고서**, 2020, 1-280.
- 옥현진(2009). 정체성과 문식성. **국어교육학연구**, 35, 363-368.
- 원종언(2011). **통합예술치료 프로그램이 중학생의 자아정체감에 미치는 효과**. 석사학위논문, 순천향대학교 건강과학대학원.
- 유강하(2008). 고전 수업을 위한 제언 - 인문학적 삶의 실천을 위한 수업 모델 제안. **중국어문학논집**, 51, 129-173.
- 유명진, 손강숙(2015). 중학생의 대인관계와 사회적 유능감의 관계에서 부모의 정서적 지지와 또래 지지의 조절효과. **발달지원연구**, 4(2), 131-159.
- 유안진, 민하영, 권기남(2001). 시설 아동의 자아정체감과 심리, 사회적 적응: 학령기 아동과 청소년을 중심으로. **대한가정학회지**, 39(3), 135-149.
- 유윤자(2012). 학교 부적응학생을 대상으로 한 진로 탐색 집단상담의 효과검증. **청소년상담연구**, 20(2), 1-27.
- 유평근, 진형준(2009). **이미지: Image**. 서울: 살림출판사.

- 이경희(2006). 자기성장 프로그램이 중학생의 자아정체감 발달에 미치는 효과. 석사학위논문, 강원대학교 교육대학원.
- 이명은(2014). 미술치료사를 위한 다양한 기법. 한국아동청소년예술치료협회.
- 이미숙(2020). 중학생을 대상으로 그래피티를 활용한 미술수업지도안 연구: 표현력 신장을 중심으로. 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원.
- 이상만(2001). 인성개발 집단상담 프로그램이 중학생들의 자아정체감에 미치는 영향. 석사학위논문, 경남대학교 교육대학원.
- 이성흠, 윤초희(2015). 체험중심 인성교육 프로그램이 중학생의 인성 계발에 미치는 효과. *중등교육연구*, 63(4), 539-570.
- 이장호, 김정희(1993). 집단상담의 원리와 실제. 파주: 법문사.
- 이종승(2016). 연구방법론. 파주: 교육과학사.
- 이지은(2013). 자기탐색 독서치료 프로그램이 중학생의 자아정체성 형성촉진과 부모자녀 유대감 강화에 미치는 효과. 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원.
- 이창현(2022). Z세대 청소년을 위한 기술 융합형 문화예술교육 프로그램 연구-메타버스 AR놀이터 사례중심으로. 석사학위논문, 동국대학교 영상대학원.
- 이현정(2014). 인터랙티브 아트를 통한 신체의 유희적 표현연구: 본인 작품 'About the Body'를 중심으로. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 이형국(2010). 인지적 정보처리접근 중심 대학생 진로발달 증진 프로그램 개발. 박사학위논문, 경북대학교.
- 이형득, 문선모(2002). 인간관계훈련 집단상담의 효과에 관한 일 연구. *논문집* 19, 195-203.
- 이호진(2015). 공감과 소통을 통한 인성교육 실천 연구-중학교 영어과 교수학습을 중심으로. 석사학위논문, 국제신학대학원대학교.
- 임선희(2008). 우울 청소년의 자아정체감을 위한 예술치료 효과연구: 코헛의 자기심리학 관점으로. 석사학위논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 임영식, 한상철(2000). 청소년 심리의 이해. 경기: 학문사.
- 장성철, 송미현(2004). 고등학생의 외모 만족도와 자아존중감 및 학교적응의 관계. *청소년학연구*, 11(3), 115-133.
- 장혁표(1998). EQ개발을 위한 집단상담 프로그램. *부산교육학연구* 11, 165-218.

- 전국재, 우영숙(2013). **집단상담의 놀이와 프로그램**. 서울: 시그마프레스.
- 전현주(2018). **MI기반, 이미지-글쓰기치료 프로그램의 개발 및 실행연구 : 대학생활 적응 문제해결을 중심으로**. 박사학위논문, 경북대학교.
- 정경희, 김성희(2013). 중학생 대인관계 조화 척도 개발. **상담학연구**, 14(1), 657-676.
- 정창우(2015). **인성교육의 이해와 실천**. 경기: 교육과학사.
- 정창우, 손경원, 박영하(2015). 인문학 교육프로그램의 효과성 분석 연구. **도덕윤리과교육**, 45, 23-58.
- 정탁준(2014). 인성교육의 핵심 활동으로서 윤리상담에 대한. **윤리교육연구**, 34, 39-59.
- 조남익(2008). **청소년 집단활동 참여가 사회적 자본 형성에 미치는 영향에 관한 구조모형분석**. 박사학위논문, 경기대학교.
- 조성연, 이미리, 박은미(2009). 학업중단 청소년. **한국아동학회**, 30(6), 391-403.
- 조윤정(2017). **‘심오통합 집단상담’ 프로그램이 자유학기제 주제선택 활동으로 중학생의 자아정체감에 미치는 영향**. 석사학위논문, 상담대학원대학교.
- 주현성(2014). **청소년을 위한 지금 시작하는 인문학: 가로 읽기**. 청주: 더좋은책.
- 지명자(2017). **청소년이 지각한 가족건강성 및 공감능력이 자아정체감에 미치는 영향**. 석사학위논문, 목포대학교.
- 차영희(2019). **통합놀이치료상담 프로그램이 자기통제력에 미치는 영향**. **예술인문사회융합멀티미디어논문지**, 9(12), 1243-1253.
- 천성문, 김남희, 김정남, 박미선, 박원모, 배정우, 조정선, 한미경(2010). **중·고등학교를 위한 집단상담프로그램**. 서울: 학지사.
- 천성문, 함경애, 박명숙, 김미옥(2019). **집단상담 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 최병욱(2016). 위기청소년을 위한 인성교육과 인문치료. **인문과학연구**, 49, 511-538.
- 최지은 (2010). **가족·친구·교사의 지지가 중학생의 자아정체감에 미치는 영향 비교**. 석사학위논문, 경성대학교.
- 최혜경(2009). **진로탐색 집단상담 프로그램이 중학생의 자아정체감에 미치는**

- 효과. 석사학위논문, 강원대학교 교육대학원.
- 트리나 폴러스(1982). **꽃들에게 희망을**. 서울: 우암출판사(이규상 옮김).
- 한상철(1998). 청소년기의 위험행동: 교우관계 및 가족역할 변화와의 관계. **청소년학연구**, 5(3), 45-62.
- 한상철(2000). 청소년의 사이버공간 몰입현상과 자아정체성과의 관계. **논문집**, 18(1), 25-50.
- 한상철(2009). **청소년학: 청소년의 이해와 지도**. 서울: 학지사.
- 한상철, 김관희(2012). 유해환경에 대한 청소년의 자정능력 향상방안- 적응유연성을 중심으로. **청소년문화포럼**, 31, 121-145.
- 한수선(2015). **영화를 활용한 진로집단상담 프로그램이 중학생의 자아정체감과 진로태도성숙도에 미치는 영향**. 석사학위논문, 경성대학교 교육대학원.
- 한영주, 채선기, 김수진, 최정호(2015). 중학생의 자아정체감 형성을 위한 십오통활 집단상담 프로그램의 개발과 효과검증. **청소년학연구**, 22(12), 249-277.
- 허정철(2008). 가족기능이 청소년의 자아정체감 형성에 미치는 영향에 관한 연구. **청소년복지연구**, 10(3), 123-147.
- 허정철(2021). 의미치료 집단상담 프로그램이 보호관찰 청소년의 삶의 의미와 자아존중감에 미치는 영향. **인문사회**21, 12(5), 2659-2674.
- 허혜경, 김혜수(2011). 세계화 시대에 따른 시민의식 교육에 대한 청소년 및 교사의 인식 및 실태 분석. **한국교육논단**, 10(3), 1-20.
- 황창순(2006). 초기 청소년기의 부모 및 또래애착과 애착의 변화. **한국청소년연구**, 43, 201-225.
- 황효진, 이용남(2012). 중학생의 또래관계가 자아정체감에 미치는 효과. **교육연구**, 35, 25-52.
- Alberts, A., Elkind, D., & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 71-76.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Corey, G. (2005). *Theory and practice of group counseling(6th ed)*. Pacific

- Grove.
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2016). **집단상담의 과정과 실제**(김진숙 외 역). **센케이이지러닝**(원저 2013 출판).
- Rogers, C. R. (1963). Actualizing tendency in relation to motives and to consciousness. In M. R. Jones(Ed.), *Nebraska symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2.
- Rogers, C. R. (1967). Autobiography. In E. G. Boring and G. Lindzey(Eds.), *History of psychology in Autobiography, Vol. 5*. New York: Appleton Century Crofts, p. 351.
- Carmer, P. (2000). Development of identity: Gender makes a difference. *Journal of Research in Personality, 34*(1), 42-72.
- Chris S, Melissa T (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skill and psychological well-being. *Personality and Individual Difference, 43*(4), 637-646.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order*. New York, NY: C. Scribner's Son.
- Dignan, S. H. (1965). Ego identity and maternal identification. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*(5), 476-483.
- Douvan, E, & Gold, M. (1966). Model patterns in American adolescence. In L, M. Hoffman(Ed). *Review of Child Development Research(Vol. 2)*. N.Y : Russel Sage Foundation.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity and the life cycle*. New York: International University Press.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development, 63*(1), 103-115.
- F. Philip Rice. (2009). **청소년 심리학**(정영숙 외 역). 서울: 시그마프레스.
- Hjelle, L. A., & Ziegler, D. J. (1976). *Personality theories*. New York:

- McGraw-Hill Book Company.
- Jung, C. G. (1938). Psychological aspects of the mother archetype. *In Collected Works*, 9(1), 75-110.
- Ge, X., Conger, R. D., & Elder, G. H., Jr. (2001). The relation between puberty and psychological distress in adolescent boys. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 49-70.
- Guardini, R. (2016). **삶과 나이: 완성된 삶을 위하여**(김태환 역). 서울: 문학과 지성사.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education(2nd ed.)*. New York: Longman, Green.
- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows(version 21.0)* [Computer software]. IBM Corp.
- Kuhn, D., Ho, V., & Adams, C. (1979). Formal reasoning among pre- and late adolescents. *Child Development*, 50, 1129-1135.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-555.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson(Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. NY: Wiley. of adolescent psychology.
- Marcia, J. E. (1996). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Mahler, C. A. (1969). *Group counseling in schools*. Boston : Houghton Mifflin.
- Newman, B.M & Newman, P. R. (1991). Development through life. *A Psychosocial approach(5th ed)*. California: Brooks Cole Publishing Co. 336.
- Ohlsen, M. M. (1975). Group leader preparation. *Counselor Education & Supervision*, 14, 215~216.
- Reidar S., & M. Diane. (1998). Involvement in and perception of the free time, context for adolescent in youth protection institution. *Leisure Studies*, 17, 207-226.

- Scheier, M. F. (1980). Effects of public and private self-consciousness on the public expression of personal beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 514-521.
- Sebald, H. (1968). *Adolescence: A sociological analysis*. N. Y: Appleton-Century Crofts.
- Siegel, M. D. (2013). **십대의 두뇌는 희망이다**. 서울: 처음북스.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology, 18*(3), 341-358.
- Weinreich, D. M. (2003). Service-learning at the edge of chaos. *Educational Gerontology, 29*(3), 181-196.
- Wetcher, C. R. (2000). *Counseling groups in schools can aid in adolescent identity development*(Unpublished doctoral dissertation). Widener University, Chester, PA.
- Wie H. W. (2009). The effect of Korean traditional plays on the emotions, interpersonal relations, and self-esteem of persons with schizophrenia. *J Korean Acad Psych Ment Heal Nurs 18*(1), 1-10.
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*(4th ed.). New York: Basic Books.

Abstract

Development of A Group Counselling Program Using Humanities Images
and Its Effect Validation for Establishment of Ego Identity of Middle
School Students

Oh, Myung-Ae

Department of Education Graduate School of Jeju National University

Supervised by Professor Kim, Sung-Bong

This study was conducted to develop a group counseling program for the establishment of the ego identity by utilizing some images from the humanities book 『*Hope for the flowers*』 according to Marcia's four status of ego identity and to validate of its effect for the first-year male and female students.

The final program was confirmed through the process of planning, organizing, preparatory, and evaluation of the group counseling program to establish the ego identity of middle school students based on the 4-step program development model of Kim et al. (2011). In the planning step of the program, the purpose and goal of the program were set through theoretical review, precedent research, and student demand survey. In the program composition step, a preliminary program was established by collecting and selecting contents suitable for the characteristics of adolescents, focusing on play activities using humanities images. The regular program was created by correcting and supplementing the preliminary program through the finding the problems in the preliminary program and the evaluation process of the preliminary program. In the implementation and evaluation step of the regular program, the effects of the program was analyzed by the expert's validity evaluation and the quantitative evaluation of the program's execution. The

final program was confirmed by reflecting the evaluation results of the regular program. The final program consists of a total of 10 sessions with contents of humanities images and play activities tailored to the category of Marcia's ego identity status and is scheduled to be held twice a week for 45 minutes per session.

The group counseling program developed in this study recruited seven students each into an experimental group and a control group, applied the program only to the experimental group, and verified its effectiveness. The effect of applied the program was analyzed by using the *t*-test of SPSS statistics ver. 21.0 for differences between groups and within groups before, after and later.

The study results were as follow:

First, how to organize a group counseling program for ego identity establishment of middle school students? With the goal of ego identity establishment of middle school students, Marcia's four identity status - confusion, loss, procrastination, and achievement were linked to the humanistic images of four developmental stages, egg, larva, pupae and adult and the contents were composed meaning of customized and familiar play activities. The group counseling program focused on the responses of here and now through the formation of an atmosphere of unconditional positive respect, empathic understanding, trust and listening, understanding and acceptance among participants. Session 1 to session 3 were the early stage of the group, the process of understanding humanities and ego-identity. Session 4 to session 6 were the process of change and growth through the meeting of the yellow caterpillar. Session 7 to session 9 were the process of change and growth of the striped caterpillar through his friend help. The last 10th session consisted of the yellow butterfly's waiting and the process of the striped caterpillar becoming a striped butterfly and flying away together and this means Marcia's achievement.

Second, what is the effect of the group counseling program for ego identity establishment of middle school students? This developed group counseling program was effective to ego identity establishment of the first year students of middle school students. There were found statistically significant effects in the pre- and post-tests between the experimental group and the control group. As a result of pre- and post-tests on the sub-factors of ego identity in the experimental group, personality and self-directedness had statistically

significant effects. In addition, as a result of verifying the difference between the experimental group and the control group, a significant effect was found in the post-test, and among the sub-factors of ego identity, all sub-factors except future confidence showed statistically significant effects.

This study was finally confirmed the group counseling program, 'To find me' focusing on humanities images and play activities appropriated for the characteristics of adolescents based on previous studies such as Erikson's ego identity theory, Marcia's four status theory of ego identity and research for ego identity of Park A-Cheong, and validity survey of 40 experts.

There are limitations to generalizing the effect of this program because of applied to only one group. It is expected that the program will be more effective if the program is verified and supplemented through applying to various groups in other regions.

Key word: *ego identity of middle school students, Marcia's ego identity, humanities images*

학생용 요구조사 설문지

<p>안녕하세요? 소중한 시간을 허락해 주셔서 감사드립니다 이 설문지는 자아정체감 형성을 돕는 프로그램 개발과 관련하여 중학생 여러분의 요구를 파악하기 위한 것입니다. 설문지의 결과는 더욱 나은 자아정체감 형성 프로그램 개발을 위한 기초 자료로 활용될 것이며 연구 목적으로만 사용됩니다. 각 문항을 잘 읽어보고 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 응답해 주시면 고맙겠습니다.</p> <p style="text-align: right;">2021년 월 제주대학교 교육학과 상담심리 전공 박사과정 오 명 애 지도교수 김 성 봉</p>		
지역	성별	나이

※ 다음 해당하는 곳에 √ 표 또는 해당 내용을 기술해 주시기 바랍니다.

1. 자아정체감에 대해 들어 본 적이 있습니까?
① 예 ② 아니오
2. 자아정체감에 대해서 어느 정도 알고 있다고 생각하십니까?
① 정확하게 알고 있다 ② 상당히 알고 있다 ③ 조금 알고 있다 ④ 전혀 모른다
3. 자아정체감 중 가장 중요하다고 생각하는 것은 어느 요인입니까?
① 주체성 ② 자기수용성 ③ 주도성 ④ 친밀성 ⑤ 미래확신성 ⑥ 목표지향성
4. 누가 시키지 않아도 자기의 일을 알아서 한다고 생각하십니까?
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다
5. 자신이 보잘것없는 존재라고 느낀 적이 있습니까?
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다
6. 장래에 _____ 이 되고 싶다는 목표를 어느 정도 명확하게 갖고 있습니까?
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다
7. 꾸준히 한 가지 일에 몰두한 경험이 있습니까?

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다
8. 다른 사람의 의견을 무턱대고 따른 경험이 있습니까?
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다
9. 다른 사람과 함께 있을 때 불편함을 경험 한 적이 있습니까?
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다
10. 내가 누구인지 아는 것이 중요하다고 생각하십니까?
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다
11. 자신을 신뢰하며 자신감을 갖는 것이 자신을 수용하는 것에 도움이 된다고 생각하십니까?
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다
12. 내가 해야 할 일이 무엇인가 하는 것이 나의 미래에 도움이 된다고 생각하십니까?
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다
13. 꾸준히 한 가지 일에 몰두하는 것이 나의 목표를 실천하는 데 도움이 된다고 생각하십니까?
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다
14. 감정을 솔직하게 표현하는 것이 주도적인 생활에 도움이 된다고 생각하십니까?
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다
15. 자기를 개방하여 친숙한 관계를 유지하는 것이 친밀감 형성에 중요하다고 생각하십니까?
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다
16. 자아정체감 형성을 돕는 프로그램이 어떻게 진행되길 원하십니까? (2개선택)
 ① 토론 활동중심 ② 신체 활동 중심 ③ 이론 강의와 활동 중심
 ④ 실제 경험 및 탐색 활동중심 ⑤ 매체 활동 중심 ⑥ 기타
17. 자아정체감 형성을 돕는 프로그램에 참여한다면 예상되는 어려움을 무엇이라고 생각하십니까?
 ① 지루함과 단조로움 ② 자신을 개방하는 것 ③ 의견 차이에서 오는 거부
 ④ 생각의 혼란스러움 ⑤ 상대방을 수용하는 것
18. 자아정체감 형성을 돕는 프로그램에 참여한다면 어느 정도 시간이면 참여할 수 있나요?
 ① 주 1회, 45분 ② 주 1회, 1시간 30분 ③ 주 2회, 45분 ④ 주 2회, 1시간 30분 ⑤ 기타
19. 자아정체감 형성을 돕는 프로그램에 참여한다면 가장 중점적으로 다루어 주었으면 하는 것은 무엇입니까?
 ① 자기이해 ② 또래관계 ③ 진로에 대한 자신감 ④ 친밀감 형성 ⑤ 자기조절 ⑥ 기타
20. 자아정체감 프로그램에서 인문학 활동이 자아정체감 형성에 도움이 된다고 생각하십니까?
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 그렇지 않다 ④ 매우 그렇지 않다

프로그램 내용 타당도 검증

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 설문에 응해 주셔서 감사합니다.

이 연구는 초기청소년기 중학생의 바람직한 자아정체감 형성을 돕는 프로그램을 개발하고 그 효과성을 검증하기 위하여 실시하게 되었습니다.

이 설문지는 개발 절차에 따라 구성된 프로그램의 내용이 적합한지에 대한 평가이며 전문가의 의견을 듣고자 합니다. 전문가님의 평정과 의견은 모두 비밀이 보장됨을 알려드립니다. 저의 연구에 귀중한 자료로 활용될 것이며 많은 도움이 될 것입니다.

소중한 시간 내어 의견 주심에 다시 한번 감사합니다.

2021년 6 월

제주대학교 교육학과 상담심리 전공
박사과정 오 명 애
지도교수 김 성 봉

※ 전문가의 간단한 profile입니다. 가벼운 마음으로 체크 해주시면 저의 연구에 많은 도움이 될 것입니다.

1. 전문가의 성별은? 남 ___ 여 ___
2. 전문가의 연령은? _____ 세
3. 전문가의 경력은? _____ 년
4. 전문가의 상담관련 자격증은? _____
5. 전문가께서 주로 사용하시는 상담이론과 기법은?

6. 중학생을 대상으로 상담을 한다고 할 때 어떤 부분에 중점을 두어야 한다고 생각하십니까?
(개인적인 차이는 배제하고 상담목표 중심으로 생각해주십시오)

※ 자아정체감 형성을 위한 집단상담 프로그램의 전체 내용 구성

평가 요소		평가결과			의견 및 자문 내용
		적합	보통	부적합	
프로그램 구성면	프로그램 구성은 프로그램의 목적과 목표에 맞게 구성되었는가?				
	프로그램의 과정은 적절한 연결성과 계속성을 가지는가?				
	참여자의 요구가 잘 반영되어 있는가?(활동요소)				
	활동요소는 프로그램의 목적과 목표를 달성하는 데 적합한가?				
	인문학 이미지(자료)는 프로그램 목적과 목표를 달성하는 데 적합한가?				
프로그램 운영면	프로그램은 중학생의 자아정체감 형성에 도움이 될 것인가?				
	프로그램 진행 시간은 적절하게 배열되어 있는가?				
	프로그램은 실시자가 잘 이해할 수 있는가?				
	프로그램은 참여자들에게 저항, 왜곡, 혼란을 초래할 가능성이 없는가?	없다	보통	많다	
	프로그램 활용 시 보완사항이나 유의사항이 있다면 무엇인가?	없다	보통	많다	

<부록 3> 동의서

프로그램 활동 참여와 기록에 대한 동의서

이 프로그램 진행에 대한 참여자들의 동의하에 진행합니다. 또한, 프로그램의 효과성과 추후 제언을 위해 활동 과정을 사진 촬영을 할 예정이며 절대 비밀보장을 약속합니다. 사진 촬영 원본은 프로그램이 종결되면 결과 보고 후 바로 폐기합니다.

나는 프로그램에 참여할 것을 동의합니다. ()

2021년 월 일

우 리 의 다 짐

※ 나는 “나를 찾아서” 집단상담 프로그램에 참여하여 다음 사항을 명심하여 지킬 것을 서약합니다.

1. 나는 이 프로그램에서 들은 친구들의 이야기를 밖에서 말하지 않겠습니다.
2. 나는 다른 친구들의 말을 주의 깊게 듣고 내 생각과 다르더라도 그 의견을 존중하겠습니다.
3. 나는 솔직하게 나의 이야기를 하도록 노력하겠습니다.
4. 나는 프로그램에 열심히 참여하도록 노력하겠습니다.
(만약 특별한 사정이 있을 경우 다른 참여자나 지도자에게 미리 알립니다.)
5. “나를 찾아서” 집단상담 프로그램의 내용을 가능한 한 생활에 적용하고 적극 실천하도록 노력하겠습니다.
- 6.

2021년 월 일

이름(별칭) _____ (서명)

회기별 프로그램 내용평가 및 소감

1. 회기 프로그램을 통해서 알게 된 점이나 느낀 점은 무엇인가요?

2. 회기 ‘나를 깨우다’의 주제와 내용 및 활동은 나 찾기에 도움이 되었나요?

전혀아니다 보통 매우그렇다
1 2 3 4 5

3. 놀이로 만나는 인문학 자료는 자신을 이해하는 데 도움이 되었나요?

4. 회기 목표 달성 정도 평가 문항

번호	내용	전혀 아니다	아니다	보통	그렇다	매우 그렇다
1	현재의 나를 탐색할 수 있다					
2	나에 대해 글로 표현할 수 있다					
3	자신을 친구들 앞에서 소개할 수 있다					
4	놀이로 만나는 인문학을 이해할 수 있다					

<부록 6> 전체 프로그램 회기별 내용 만족도

회기	주제 및 활동 내용	매우 불만족	불만족	보통	만족	매우 만족
1	나를 깨우다: 오리엔테이션-나비가 되기까지 자아정체감, 질문놀이로 만나는 인문학					
2	소중한 나: 애벌레의 탄생 긍정적인 나					
3	소중한 너: 너와 나의 관계 움직이는 거울 놀이					
4	도전하는 너: 줄무늬애벌레의 도전 나를 아껴주는 사람들					
5	나와 만나다: 진정한 나의 발견 동굴화 그리기					
6	나의 선택과 용기: 노랑 애벌레 고치 되다 주인공을 찾아주세요					
7	넌 누구니?: 노랑나비 줄무늬애벌레 발견하다 일방통행과 쌍방통행 놀이					
8	함께 가는 너와 나: 줄무늬애벌레 노랑나비를 만나다. 몸으로 표현해요, 보자기 배드민턴 놀이					
9	나다운 나: 줄무늬애벌레 고치 되다 나비 만들기					
10	나를 찾아서-나비 함께 날다 나를 키울래요, 자아선언식					

<부록 7> 나를 찾아서 프로그램 만족도

전체 프로그램 만족도 평가서

이름:

※ 다음 사항을 읽으신 후 해당란에 V표를 해 주십시오.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
이 프로그램은 자아정체감 형성에 도움이 되었다.					
자료는 인문학을 이해하는 데 도움이 되었다.					
프로그램은 또래(대인)관계 맺기와 유지에 적합한 내용이었다.					
매회 45분은 그 회기의 주제를 다루기에 적당했다.					
개인적으로 상담하는 것보다 친구들과 함께 한 활동이 큰 도움이 되었다.					
이 프로그램은 흥미로웠다.					
이 프로그램은 유익했다.					
장소와 분위기는 프로그램 진행에 효과적이었다.					
진행자는 준비를 충분히 하고 우리들을 도와주려고 노력했다.					
이 프로그램을 친구들에게도 권하고 싶다					
후속 프로그램이 개설된다면 참여하고 싶다.					

전체 프로그램 소감문

이름:

1. 프로그램에 참여하면서 좋았던 점과 새롭게 알게 된 점은 무엇인가요? 좋았던 점: 새롭게 알게 된 점:
2. 프로그램에 참여한 것이 자신에게 어떤 도움이 되었습니까?
3. 프로그램에 참여하면서 자신에게 어떤 변화가 생겼나요?
4. 친구들과 좋은 관계를 유지하려면 어떤 노력을 해야 한다고 생각하나요?
5. 프로그램을 통해서 친구나 가족관계에 변화가 생겼나요?
6. 변화가 생겼다면 구체적으로 어떤 변화가 있었습니까?
7. 프로그램을 하면서 어떤 점에서 보람이 있었습니까?
8. 프로그램을 마치면서 하고 싶은 말은 무엇입니까?

<부록 9> 자아정체감 척도

설 문 지

안녕하세요?

본 질문지는 중학생을 위한 자아정체감 형성촉진 집단상담 프로그램 개발을 위한 자료를 얻기 위한 것입니다. 질문지의 각 문항은 맞고 틀린 것이 없으므로 문항을 잘 읽은 후 평소 자신의 모습과 일치하는 바를 솔직하게 답하시면 됩니다.

학생 여러분이 응답한 내용과 결과는 **비밀이 보장되며**, 학생들의 자아정체감을 파악하고자 하는 이 연구를 위한 목적 외에는 절대로 사용되지 않을 것을 약속드립니다.

모든 문항에 대한 학생 여러분의 의견이 이 연구에 아주 소중한 자료가 되기 때문에, 한 문항도 빠짐없이 성실히 응답해 주실 것을 간곡히 부탁드립니다.

연구에 협조해 주셔서 대단히 감사합니다.

2021년 월
 제주대학교 교육학과 상담심리전공
 박사과정 오 명 애
 지도교수 김 성 봉

※ 다음은 인적 사항 관련 문항입니다. 해당하는 항목에 ✓표 해 주세요.

성별	나이
남 () 여 ()	만 () 세

★ 다음은 여러분의 자선에 해당되는 질문입니다.

각 문항을 잘 읽어보시고 자신의 생각이나 느낌과 가깝다고 여겨지는 곳에 ‘○’ 해 주시기 바랍니다.

번 호	내가 생각하기에 나는...	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 내 일을 잘 처리할 수 있다	1	2	3	4	5
2	나는 이 세상에 있으나 마나 한 존재이다	1	2	3	4	5
3	나는 앞으로 무엇이 되고 싶은지 잘 모른다	1	2	3	4	5
4	나는 일을 시작할 때는 열성을 보이나 그것이 오래가지 못한다	1	2	3	4	5

5	나는 다른 사람의 충고를 무턱대고 따르는 편이다	1	2	3	4	5
6	나는 모임에 나가면 가끔씩 사람이 적은 곳이나 구석에 앉는다	1	2	3	4	5
7	나는 누가 시키지 않아도 내 일은 내가 알아서 한다	1	2	3	4	5
8	나는 내 자신이 보잘 것 없는 존재라고 생각할 때가 많다	1	2	3	4	5
9	나는 내가 무엇이 되고 싶은가를 분명히 알고 있다	1	2	3	4	5
10	나는 한 가지 일에 꾸준히 몰두하지 못한다	1	2	3	4	5
11	나는 다른 사람이 하자는 대로 잘 이끌리는 편이다	1	2	3	4	5
12	나는 낯선 사람을 만나는 것을 꺼려한다	1	2	3	4	5
13	내 일은 내가 알아서 스스로 처리한다	1	2	3	4	5
14	나는 우리 집에서 꼭 필요한 존재이다	1	2	3	4	5
15	나는 장차 무엇을 하고 싶은지 내 스스로 잘 모르겠다	1	2	3	4	5
16	나는 한 가지 일에 집중하기가 어렵다	1	2	3	4	5
17	대다수 사람들이 하는 대로 그저 따라가는 것이 최선이다	1	2	3	4	5
18	나는 여러 사람들과 함께 있을 때에는 마음이 불편하다	1	2	3	4	5
19	나는 내 판단에 자신이 있다	1	2	3	4	5
20	나는 믿을 만한 가치가 없는 사람이다	1	2	3	4	5
21	나는 장차 어떤 직업을 가지게 될지 알고 있다	1	2	3	4	5
22	나는 계획한 대로 일을 끝까지 실행하지 못하는 편이다	1	2	3	4	5
23	나는 혼자서는 어떤 일을 결정하기가 어렵다	1	2	3	4	5
24	나는 여러 사람이 있는 곳에서는 앞에 나서기가 두렵다	1	2	3	4	5
25	나는 하루하루를 열심히 살아간다	1	2	3	4	5
26	나는 이 세상일은 결국 허무한 일이라고 생각한다	1	2	3	4	5
27	나는 장차 나의 진로에 대하여 구체적인 계획을 가지고 있다	1	2	3	4	5
28	나는 빈둥거리며 많은 시간을 허송(허비)하는 편이다	1	2	3	4	5
29	나는 다른 사람을 이끌기보다는 따라가는 편이다	1	2	3	4	5
30	나는 할 말이 있어도 하지 못하고 그냥 넘어갈 때가 많다	1	2	3	4	5
31	나는 지금의 내 모습 이대로를 자랑스럽게 생각한다	1	2	3	4	5
32	나는 이 세상을 잘 살아갈 것 같지가 않다	1	2	3	4	5
33	나는 장래가 무슨 직업을 택할 것인가를 결정할 수가 없다	1	2	3	4	5
34	나는 일하기를 별로 좋아하지 않는다	1	2	3	4	5
35	나는 결단력이 부족한 것 같다	1	2	3	4	5
36	나는 여러 사람들 앞에서 유별나게 보이는 것을 두려워한다	1	2	3	4	5
37	나는 나의 목적을 달성하기 위하여 열심히 노력한다	1	2	3	4	5

38	나는 다른 사람들보다 무능하다고 생각한다	1	2	3	4	5
39	나는 나 자신의 삶의 목표를 뚜렷이 정해놓고 있다	1	2	3	4	5
40	나는 어렵거나 힘든 일은 피하는 편이다	1	2	3	4	5
41	나는 내 스스로 생각하기보다는 남들의 좋은 생각을 기다린다	1	2	3	4	5
42	나는 가족 모임에서 지도자 역할을 기꺼이 맡는 편이다	1	2	3	4	5
43	나는 일단 시작한 일은 끝까지 해내고야 만다	1	2	3	4	5
44	나는 내 자신을 근본적으로 무능하다고 생각한다	1	2	3	4	5
45	나는 지금 내가 해야 할 일이 무엇인가를 알고 있다	1	2	3	4	5
46	나는 남보다 잘 하는 일이 별로 없는 편이다	1	2	3	4	5
47	나는 다른 사람의 말과 행동에 쉽게 영향을 받는 편이다	1	2	3	4	5
48	나는 낯선 곳에 가거나 새로운 일을 하는 것을 두려워하는 편이다	1	2	3	4	5

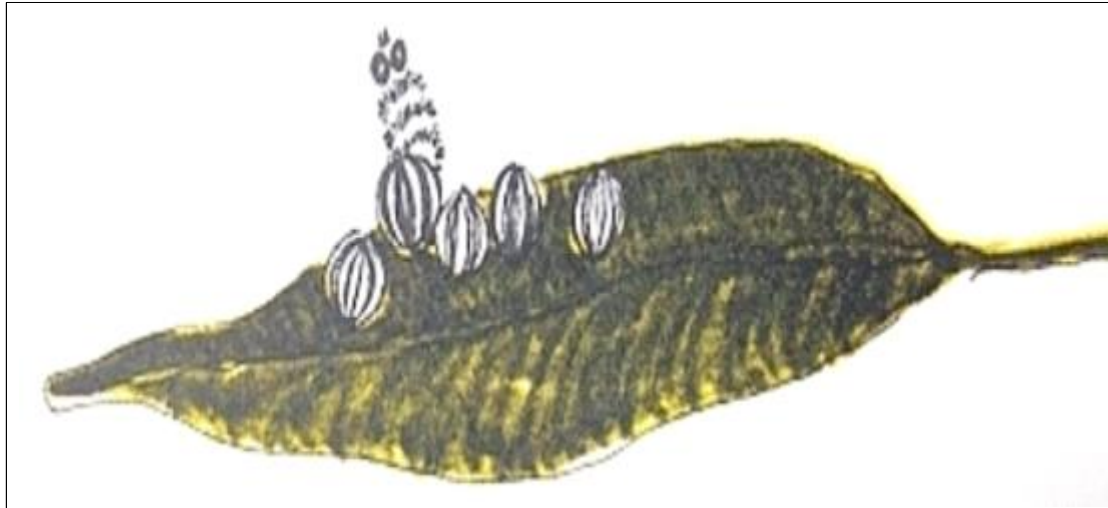
<부록 10> 나를 찾아서 집단상담 프로그램

☺ 1회기 워크북



1회기	나를 깨우다	영역	OT, 놀이로 만나는 인문학
목표	1. 자아정체감을 이해할 수 있다. 2. 질문 놀이로 만나는 인문학을 이해할 수 있다. 3. 프로그램 소개 및 나와 타인에 대한 신뢰감과 친밀감을 형성한다.		
과정	활동 내용		준비물
도입 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> 나는 누구일까요? 아이스 브레이크<‘나비가 되기까지’ 가위바위보 게임> 		워크북 필기류 스티커
전개 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> 서약서, 별칭짓기 및 자기소개<나는 누구일까요?> 프로그램 소개 및 워크북 활용을 설명한다. 자아정체감을 설명한다. 질문 놀이로 만나는 인문학은? 		필기류 활동지
정리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성한다. 다음 회기 프로그램을 소개한다. 		필기류 활동지 (1-4)
과제	<ul style="list-style-type: none"> 내가 생각하는 생명이란?, 어떻게 느끼는지? _____ 이며, _____ 느낀다. 		
참고 자료			

☺ 2회기 워크북



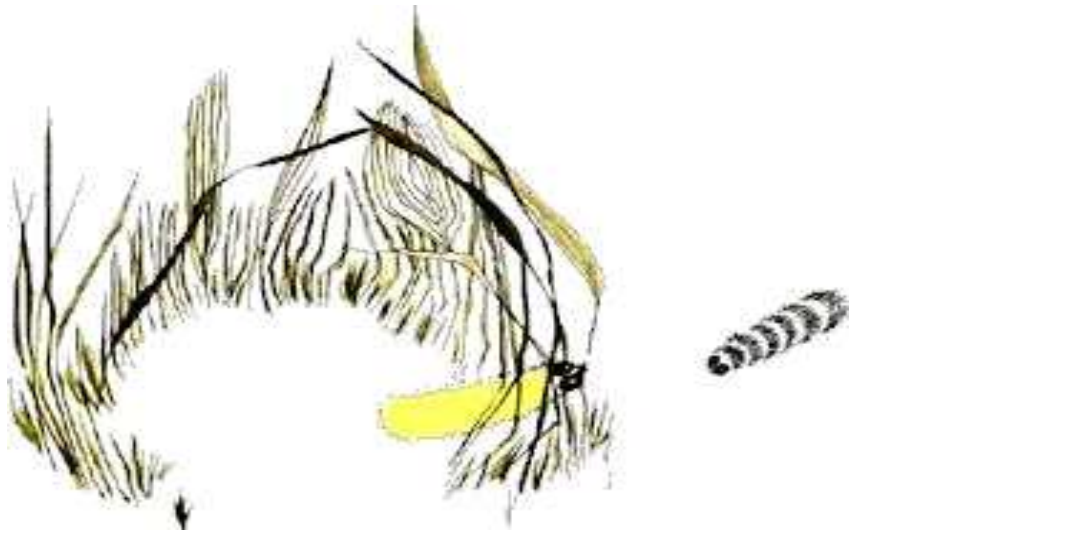
2회기	소중한 나	영역	자기(주체성, 자기수용성)
목표	1. 자아인식과 자아탐색을 통해 주체성과 자기수용성을 알아본다. 2. 애벌레의 탄생을 통해 소중한 나를 알아차린다.		
과정	활동 내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 소중한 나 - 애벌레의 탄생 이미지를 보며 느낀 점 (탄생 이전과 탄생 이후 어떻게 달라지고 있는지 등)을 나눈다. - ‘내가 생각하는 생명이란?’, ‘어떻게 느끼는지?’ - _____ 이며, _____ 느낀다. 		워크북 과제물 (1-4)
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> • 긍정적인 나 		필기류 활동지
정리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성한다. 다음 회기를 소개한다. 		필기류 활동지 (2-4)
과제	<ul style="list-style-type: none"> • 암호판을 해독하라(너는 참 소중한해) 		
참고 자료	<ul style="list-style-type: none"> • 내 마음의 씨앗(긍정, 부정) • 아름다운 연꽃이 피기까지는 		

☺ 3회기 워크북

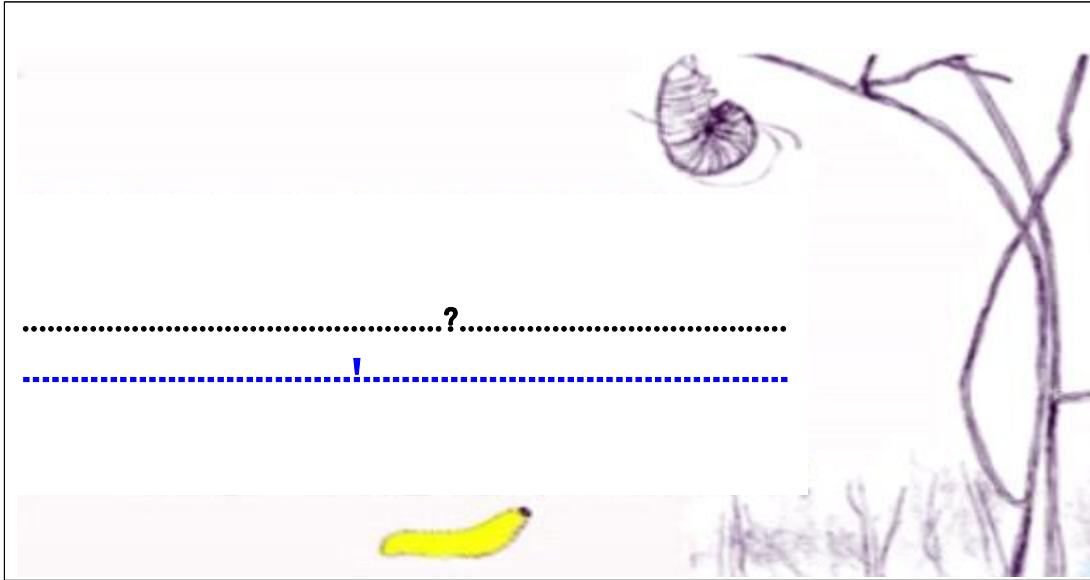


3회기	소중한 너	영역	타인(주도성, 친밀성)
목표	1. 공감과 배려, 대화와 소통을 통해 주도성과 친밀성을 알아본다.		
과정	활동 내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 소중한 너 - 자료에 관한 생각과 느낌을 자유롭게 나눈다. - 노랑 애벌레와 줄무늬애벌레는 어떤 관계일까요? - 두 애벌레에게 필요한 것은 무엇일까요? 		워크북
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> • 너와 나의 관계 <공감, 배려, 대화, 소통/ 유재석의 1, 2, 3 법칙> • 움직이는 거울 놀이-짝꿍놀이 		필기류 활동지 과제물 (2-4)
정리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성한다. 다음 회기를 소개한다 		필기류 활동지
과제	<ul style="list-style-type: none"> • 친구 마음 이해하는 대화하기 • 질문놀이<소중한 너는 누구일까?> - 8회기까지 질문해보도록 설명해 준다. 		
참고 자료	<ul style="list-style-type: none"> • 우정에 도움이 되는 말, 방해가 되는 말 • 우정을 지속시키는 10가지 방법 • 풀꽃(나태주 시인) 		

☺ 4회기 워크북


			
4회기	도전하는 너	영역	자기, 타인(주체성, 자기수용성, 주도성, 친밀성)
목표	1. 도전하는 너를 위한 활동을 통해 주체성 및 자기수용성, 주도성 및 친밀성을 알아간다.		
과정	활동 내용		준비물
도입 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> • 줄무늬애벌레의 도전 <ul style="list-style-type: none"> - 줄무늬애벌레는 어디로 가려는 걸까? - 노랑 애벌레 '나' 라면? - 두 애벌레는 다시 만날 수 있을까? - 노랑 애벌레가 줄무늬애벌레에게 하고 싶은 말은? - 줄무늬애벌레가 노랑 애벌레에게 하고 싶은 말은? 		워크북
전개 (15분)	<ul style="list-style-type: none"> • 나를 아껴주는 사람들-<가족, 친구, 이웃 등/ 택 1> 		필기류 활동지
정리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성한다. 다음 회기를 소개한다. 		필기류 활동지
과제	<ul style="list-style-type: none"> • 도전놀이<무엇에 도전해 볼까?>- 9회기까지 도전해 보도록 설명해 준다. 		
참고 자료	<ul style="list-style-type: none"> • 창문 열기 • 친구와 대화하는 나의 모습을 점점해 봅시다 • 친구관계 • 보이지 않는 말의 힘 • 친구 만들기에서 필요한 노력들 		

☺ 5회기 워크북

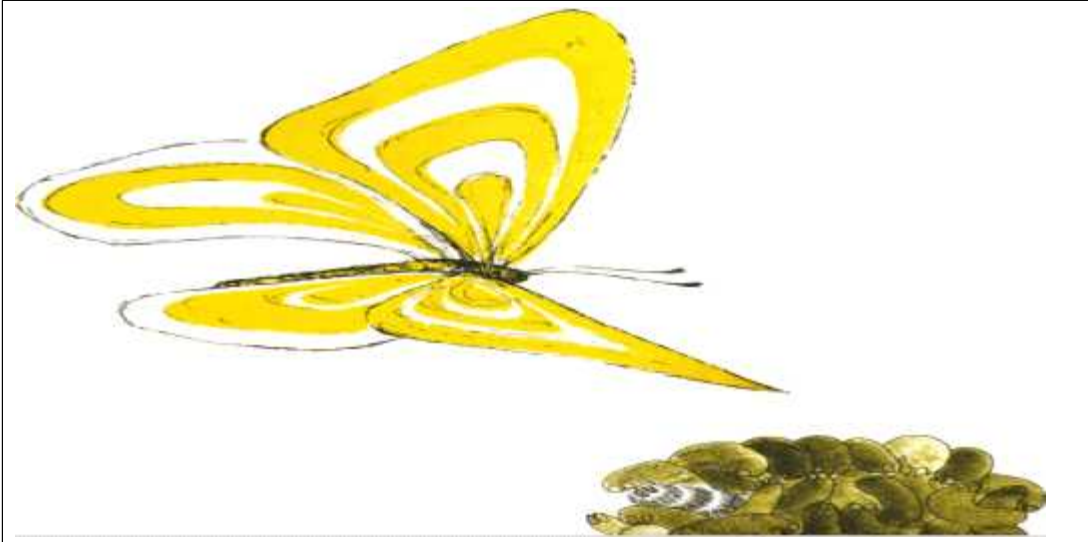


5회기	나와 만나다	영역	자기(주체성, 자기수용성)
목표	1. 노랑 애벌레와 그의 만남을 통해 주체성과 자기수용성을 알아차린다.		
과정	활동 내용		준비물
도입 (15분)	<ul style="list-style-type: none"> 진정한 나의 발견 - 노랑 애벌레가 만난 그(가지에 매달린)는 누구일까? - 노랑 애벌레의 기분은 어떨까? - 노랑 애벌레가 듣고 있는 이 말은 진실일까? - 노랑 애벌레의 고민과 갈등은 무엇일까? - 노랑 애벌레가 진정으로 원하는 것은 무엇일까? - 노랑 애벌레는 어떤 선택을 할까? - 노랑 애벌레는 어떻게 할 것 같은지 생각해 본다. 		워크북
전개 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> 동굴이야기<그를 상상하며 동굴 속 그리기를 한다> 		필기류 활동지
정리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성하고, 다음 회기를 소개한다. 		필기류 활동지
과제			
참고 자료	<ul style="list-style-type: none"> 우리들의 갤러리 나는 위대한 사람입니다 		

☺ 6회기 워크북


			
6회기	나의 선택과 용기	영역	진로(미래확신성, 목표지향성)
목표	1. 노랑 애벌레의 선택과 용기를 통해 미래확신성과 목표지향성을 알아차린다		
과정	활동 내용		준비물
도입 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> • 노랑 애벌레의 선택과 용기-고치되다 - 노랑 애벌레가 고치를 선택한 이유는 무엇일까? - 노랑 애벌레의 용기는 _____ 이다. - 노랑 애벌레에게 필요한 것은 무엇일까? - 노랑 애벌레에게 해주고 싶은 말은? - 노랑 애벌레는 어떻게 변신할까? 		워크북
전개 (15분)	<ul style="list-style-type: none"> • 주인공을 찾아주세요~!! <질문1: 누구의 발입니까?> <질문2: 왜 이렇게 되었을까요?> 		활동지
정리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성한다. 다음 회기를 소개한다. 		필기류 활동지 (6-4)
과제	<ul style="list-style-type: none"> • 존 아저씨의 꿈 목록을 읽고, 존 아저씨처럼 꿈 목록을 작성해 본다. 		
참고 자료			

☺ 7회기 워크북



7회기	년 누구니?	영역	자기, 타인(주체성, 자기수용성, 주도성, 친밀성)	
목표	1. 노랑나비의 성장을 통해 주체성과 자기수용성을 이해할 수 있다. 2. 자기 개방과 의사소통을 통해 주도성과 친밀성을 알아차린다.			
과정	활동 내용			준비물
도입 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> • 년 누구니?-노랑나비, 줄무늬애벌레를 발견하다. - 노랑나비는 누구일까? - 줄무늬애벌레는 어디에? - 줄무늬애벌레는 노랑나비를 알아보지 못한 이유는? - 노랑나비는 줄무늬애벌레를 찾아온 이유는? - 내가, 노랑나비가 되어 애벌레 속에 묻혀 있는 줄무늬애벌레에게 하고 싶은 말은? - 내가, 줄무늬애벌레가 되어 하늘에서 날고 있는 노랑나비에게 하고 싶은 말은? . - 노랑나비의 성장은 _____ 이다. - 줄무늬애벌레의 성장 과정은 _____ 이다. 			워크북
전개 (15분)	<ul style="list-style-type: none"> • 일방통행과 쌍방통행 소통 놀이(전체 활동) 			활동지
정리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성한다. 다음 회기를 소개한다. 			필기류 활동지
과제	<ul style="list-style-type: none"> • 친구란? 작성해 본다 			
참고 자료	<ul style="list-style-type: none"> • 친구의 덕목 • 대화의 기법 • 공감 연습하기 			

☺ 8회기 워크북

			
8회기	함께 가는 너와 나	영역	타인(주도성, 친밀성)
목표	1. “같음과 다름”, “다름과 조화”를 통해 주도성과 친밀성을 설명할 수 있다		
과정	활동 내용		준비물
도입 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> • 함께 가는 너와 나-줄무늬애벌레, 노랑나비를 만나다. (짝꿍놀이: 체비뽑기) - 노랑나비는 마음이 어떨까? - 줄무늬애벌레는 어떤 기분일까? - 짝꿍1: 나비가 된 노랑 애벌레의 이야기를 친구에게 전해준다. - 짝꿍2: 줄무늬애벌레의 여행을 친구에게 전해준다. ; 노랑나비가 줄무늬애벌레에게 따뜻한 말 한마디를 해준다. ; 줄무늬애벌레가 노랑나비에 따뜻한 말 한마디를 해준다. ; 3회기 과제물 ‘소중한 너는 누구일까?’를 나눈다. 		워크북 과제물 (3-7)
전개 (15분)	<ul style="list-style-type: none"> • 보자기 배드민턴 놀이 		보자기 셔틀콕 각 2개
정리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성한다. 다음 회기를 소개한다. 		필기류 활동지
과제	<ul style="list-style-type: none"> • 우리들의 생각 나무 - 내가 생각하는 다름 이란? 		
참고 자료			

☺ 9회기 워크북



9회기	나다운 나	영역	진로(미래확신성, 목표지향성)
목표	1. 줄무늬애벌레의 선택을 통해 미래확신성과 목표지향성을 이해할 수 있다.		
과정	활동 내용		준비물
도입 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> • 줄무늬애벌레 고치 되다(짜꿍놀이: 제비뽑기) <공동> 줄무늬애벌레가 가는 길은 어떤 길일까요? <공동> 줄무늬애벌레는 어떤 마음일까요? <공동> 어떻게 이 길을 오게 되었나요? <짜꿍1: 자신이 궁금한 내용을 직접 짜꿍에게> <짜꿍2: 자신이 궁금한 내용을 직접 짜꿍에게> 		워크북
전개 (15분)	<ul style="list-style-type: none"> • 나비 만들기(테칼코마니 기법) 		물감 색지
정리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성하고, 다음 회기를 소개한다. 		필기류 활동지
과제	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들에게 줄 응원 메시지(따뜻한 말 한마디) • '암호판을 해독하라' 		
참고 자료			

☺ 10회기 워크북



10회기	나를 찾아서	영역	자아정체감(자기, 타인, 진로/ 통합)
목표	1. 나는 누구인가를 말할 수 있다. 2. 나의 성장을 위한 너의 존재를 알 수 있다. 3. 나와 함께 날아갈 친구들을 위해, 끝이 아니라 또 다른 시작임을 안다.		
과정	활동 내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 나를 찾아서- 나비 함께 날다! ; 나비가 되기까지의 여정을 친구들끼리 이야기하며 인문학을 이해한다. - “나를 찾아서” 활동을 통해 찾은 나를 집단원에게 소개한다. (어떤 나를 찾았는지..) - 나의 나비에게 하고 싶은 말을 직접 해준다. - 친구의 나비에게 칭찬과 격려의 말을 해준다. 		워크북
전개 (15분)	<ul style="list-style-type: none"> • 자아 선언식 		활동지 과제물
정리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> • 회기에서 느낀 점, 생각한 점 등 자유롭게 나누고 평가지 및 소감문을 작성한다. 		필기류 활동지 자아 정체감 검사
마무리 (15분)	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 전체 만족도 및 소감문 평가서, 자아정체감 사후 검사 • 사탕바구니(롤링페이퍼) • 10회기 동안 “나를 찾아서” 함께 여행해 준 친구들에게 응원과 격려의 말 - ‘사랑해, 축복해’-을 말하며 다 함께 박수로 마무리한다. 		