

석사학위논문

가치관 명료화 프로그램이
중학생의 자아정체감에 미치는 효과

지도교수 박 태 수



제주대학교 교육대학원

상담심리전공

정 경 애

2002년 8월

가치관 명료화 프로그램이 중학생의 자아정체감에 미치는 효과

지도교수 박 태 수

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함.

2002년 4월 일



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

제출자 정 경 애

정경애의 교육학 석사학위논문을 인준함.

2002년 7월 일

심사위원장	인
심사위원	인
심사위원	인

<국문초록>

가치관 명료화 프로그램이 중학생의 자아정체감에 미치는 효과

정 경 애

제주대학교 교육대학원 상담심리 전공

지도교수 박 태 수

이 연구는 가치관 명료화 프로그램이 중학생의 자아정체감에 어떠한 효과가 있는지 알아보는 데 목적이 있으며 이를 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 가치관 명료화 프로그램은 중학생의 자아정체감에 어떤 효과가 있는가 ?
2. 가치관 명료화 프로그램은 자아정체감의 하위영역인 안정성, 목표지향성, 자기존재의 독특성, 자기수용, 자기주장, 대인역할 지각에 어떤 효과가 있는가 ?

이 연구의 대상은 제주도 소재 D여자중학교 2학년 여학생 8명이었다. 연구대상을 선정하기 위하여 2학년 학생 36명을 대상으로 가치관 명료화 프로그램 참여 희망자를 조사하여 희망자 16명을 선정하고 그들을 대상으로 자아정체감 검사를 실시하여 각각 8명씩 상담집단과 비교집단에 임의배당하였다.

이 연구에 적용된 가치관 명료화 프로그램은 윤점룡 등(1984)이 한국의 중·고등학교 학생들의 실정과 발달 단계에 맞추어 위계적으로 재구성한 것을 기본으로 하여 연구자가 중학생에게 알맞게 내용과 분량을 재구성하여 이용하였다. 상담 프로그램의 실시는 연구자가 직접, 매주 2회씩 5주간에 걸쳐 총 10회기를 하였으며 한 회기마다 90분이 소요되었다.

* 본 논문은 2002년 8월 제주대학교 교육대학원 위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임.

측정도구는 김형태(1989)가 제작하고 권순명(1993), 이차선(1998)이 새로 구성된 자아정체감척도로 58개의 문항에, 6개의 하위 요인들로 구성되어 있다. 자료의 분석은 프로그램 실시 전과 후의 상담집단과 비교집단 사이의 차이를 비교하기 위해 SPSS/PC⁺ 프로그램을 사용하여 t검증을 하였다.

이상과 같은 연구 결과를 통해 얻은 결론으로는 다음과 같다.

첫째, 가치관 명료화 프로그램은 중학생의 자아정체감을 향상시키는 데 효과가 있다.

둘째, 가치관 명료화 프로그램은 자아정체감의 하위요인인 안정성을 향상시키는 데 효과가 있다.

셋째, 가치관 명료화 프로그램은 자아정체감의 하위요인인 목표지향성을 향상시키는 데 효과가 있다.

넷째, 가치관 명료화 프로그램은 자아정체감의 하위요인인 자기수용을 향상시키는 데 효과가 있다.

이상의 결론을 종합하면 가치관 명료화 프로그램은 중학생의 자아정체감을 높여주고, 그 하위요인 중 안정성, 목표지향성, 자기수용을 향상시키는 데 효과가 있다. 따라서 가치관 명료화 프로그램을 중학생의 수준에 맞는 내용으로 재구성하여 지속적으로 실시한다면 그들의 자아정체감을 높여 줄 수 있다는 교육적 시사점을 제공하고 있다.

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제 및 가설	3
II. 이론적 배경	5
1. 가치관 명료화의 개념과 과정	5
2. 자아정체감의 개념과 발달	13
3. 가치관 명료화와 자아정체감과의 관계	19
III. 연구방법	24
1. 연구대상	24
2. 실험설계	24
3. 연구절차	25
4. 측정도구	27
5. 자료처리	28
IV. 연구결과 및 해석	29
V. 요약, 결론 및 제언	40
1. 요약	40
2. 결론	42
3. 제언	43
참 고 문 헌	44
Abstract	48
부록	50

<표 목 차>

<표Ⅲ-1> 실험설계	24
<표Ⅲ-2> 가치관 명료화 프로그램의 내용	26
<표Ⅲ-3> 자아정체감 검사 척도의 내용과 문항 분류	28
<표Ⅳ-1> 자아정체감의 사전검사 비교	29
<표Ⅳ-2> 상담집단과 비교집단의 사전 점수 동질성 검증	30
<표Ⅳ-3> 상담집단의 사전 사후 점수 차이 검증	31
<표Ⅳ-4> 비교집단의 사전 사후 점수 차이 검증	32
<표Ⅳ-5> 자아정체감의 사후검사 비교	33
<표Ⅳ-6> 안정성의 사후검사 비교	34
<표Ⅳ-7> 목표지향성의 사후검사 비교	34
<표Ⅳ-8> 자기존재의 독특성의 사후검사 비교	35
<표Ⅳ-9> 자기수용의 사후검사 비교	36
<표Ⅳ-10> 자기주장의 사후검사 비교	36
<표Ⅳ-11> 대인역할 지각의 사후검사 비교	37
<표Ⅳ-12> 상담집단과 비교집단의 사후 점수 차이 검증	38

<부록목차>

<부록 1> 가치관 명료화 프로그램	52
<부록 2> 가치관 명료화 프로그램 활동 자료	65
<부록 3> 자아정체감 검사지	76
<부록 4> 소감문	80

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

청소년기는 흔히 심리적 격동기라고 일컫는다. 청소년들은 신체·생리·인지적인 급격한 변화로 자신들이 누구이며, 무엇을 해야 하며, 자신의 삶의 목표를 무엇으로 결정해야 하는지 등 어려운 문제를 선택해야 하는 시기에 처해 있다. 또한 청소년기는 아동기로부터 성인기로 나아가는 과도적 성격을 띠고 있으며 성인의 역할을 준비하는 예비적 성격을 가지고 있다. 이 시기에 가장 중요한 발달과업은 성숙한 인간으로서의 정체의식 또는 자아정체감을 형성시키는 일이다.

정보화 사회로 이름지워진 현대사회는 빠르게 진행되고 있는 서구화, 산업화, 정보화의 물결 속에서 개인의 가치관과 인생관 역시 급속히 변화하게 한다. 이러한 사회 변화는 개인적으로도 큰 변화를 겪고 있는 청소년들에게 더욱 혼란과 갈등을 가중시키고 있다. 그래서 청소년들은 사회에 적응하지 못하여 방황하게 되고 부모, 교사 등 기성세대에 반항하는 등 심각한 부적응 현상을 보이고 있다. 이런 부적응 현상은 자신의 뚜렷한 가치관을 정립하지 못한 채 방향감 없는 삶을 살아가게 한다. 이는 곧 자아정체감의 혼란을 의미하며, 가치관의 부재나 불명료성은 흔히 무의미하고 비생산적이며 자기소외적이고 충동적 욕구불만적인 행동으로 연결된다(Gibson & Mitchell, 1981).

청소년들은 이 시기에 성적 성숙, 부모나 다른 보호자로부터의 독립, 동성 또는 이성의 친구들과의 교우관계, 직업준비, ‘나는 누구인가’에 대한 개인의 응답인 자아의식과 가치체계의 형성 등 여러 발달과업을

이행해야 한다. 그러나 복잡하게 변화하는 사회상황과 인간관계는 청소년의 자아의식의 발달에 혼란을 일으키고 급변하는 사회는 가치관의 혼동과 문화의 단절현상을 야기한다. 따라서 청소년들이 어떤 사람이 될 것이고, 무엇을 행할 것이며 어떻게 행동할 것인지 결정하기가 더욱 어려워진다. 더욱이 미래에 대한 불확실성과 주변의 상충적인 역할 요구는 이러한 청소년기의 어려움을 가중시키는 요인이기도 하다.

Erikson(1959)은 청소년기를 자아정체감을 확립해 나가는 시기로서, 이 과정이 순조롭게 이루어지지 않으면 역할 혼미의 갈등에 빠질 수 있음을 강조하였다. 즉, 자아상의 혼란을 겪는 시기라는 것이다.

Frankl(1961)은 인간은 본능적인 안정감의 상실과 전통적인 인간생활의 상실로 인하여 공허감, 권태감, 무의미감, 무가치를 느끼게 되며 이는 실존에 대한 책임과 의미를 발견하지 못한 데서 기인한 것으로 보고 이런 내적 공허감으로 인한 심리적 욕구불만의 상태를 실존적 공허라 하였다. 이는 현대사회의 부산물로서 삶의 방향의식, 목적의식의 상실을 가져와 개인의 삶에 대한 무계획적인 태도와 운명론적 태도 및 동조주의나 집단주의적 사고 등의 증상이 나타난다.

이형득(1984) 등은 학교교육의 장에서 가치교육의 필요성을 주장하고 가치교육에 대한 특별한 계획을 수립하고 체계적인 프로그램을 개발하여 청소년들을 대상으로 그들의 성장요구에 초점을 맞추어 가치교육을 실시한다면 문제 행동이 보다 감소될 것으로 보고 있다. 또한 이런 가치교육을 통하여 학생들은 그 자신을 이해하게 되고 다른 사람과도 만족스런 인간관계를 발달시킴으로써 건강하게 성장할 수 있다고 주장하였다.

이와 관련하여 많은 연구자들은 가치관 명료화 프로그램으로 청소년의 성장 발달을 돕고 그들이 당면한 많은 문제를 해소하려고 해 왔다.

시정자(1985)와 이정재(1998)는 가치관 명료화 프로그램을 투입하여

자아개념이 향상되었다고 밝혔으며, 김지만(1995)과 오현수(1999) 등은 여고생과 여대생을 대상으로 가치관 명료화 프로그램을 실시하고 가치관 명료화 프로그램과 자아정체감의 상관관계를 밝혀 가치관 명료화의 필요성을 강조하였다.

본 연구의 필요성과 관련하여 청년초기는 발달단계상 신체적, 인지적 변화가 급격한 시기이기 때문에 아동기, 청년후기에 비해 자아개념이 더 혼란스럽고 변화가 많을 것이라 예상할 수 있는데, 이 가정은 많은 연구에 의해 뒷받침되고 있다. 예컨대 Simmons등(1973)이 초등학교 3학년에서 고등학교 3학년까지의 학생을 대상으로 연구한 결과, 12세와 13세의 청년초기의 학생들이 다른 연령층에 비해 더 우울하고 자의식이 강하며 자존감이 낮고, 부모나 교사 그리고 동성의 또래집단이 자신을 호의적으로 생각하지 않는다고 여겼다(정옥분,1998).

따라서 본 연구에서는 중학생들을 대상으로 가치관 명료화 프로그램을 실시하여 그들의 자아정체감에 어떤 효과가 있는가를 알아보고자 하는 데 그 목적이 있다.

2. 연구문제 및 가설

이 연구는 가치관 명료화 프로그램이 중학생의 자아정체감을 높이는 데 효과가 있는지를 검증해 보는 데 그 목적이 있으며, 이를 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 가치관 명료화 프로그램은 중학생의 자아정체감에 어떤 효과가 있는가 ?
2. 가치관 명료화 프로그램은 자아정체감의 하위영역인 안정성, 목표지

향성, 자기존재의 독특성, 자기수용, 자기주장, 대인역할 지각에 어떤 효과가 있는가 ?

이상과 같은 연구문제를 해결하기 위한 가설은 다음과 같다.

가설 1. 가치관 명료화 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 자아정체감이 유의하게 높을 것이다.

가설 2. 가치관 명료화 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 자아정체감의 하위 요인이 유의하게 높을 것이다.

2-1. 안정성이 유의하게 높을 것이다.

2-2. 목표지향성이 유의하게 높을 것이다.

2-3. 자기존재의 독특성이 유의하게 높을 것이다.

2-4. 자기수용이 유의하게 높을 것이다.

2-5. 자기주장이 유의하게 높을 것이다.

2-6. 대인역할 지각이 유의하게 높을 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

본 연구는 가치관 명료화 프로그램을 실시하여 중학생의 자아정체감을 높이는 연구로서 이에 대한 이론적 기초인 가치관 명료화의 개념과 과정, 자아정체감의 개념과 발달, 가치관 명료화와 자아정체감의 관계를 중심으로 살펴보고자 한다.

1. 가치관 명료화의 개념과 과정

가치란 기본적으로 사람이 삶에서 중요하다고 믿고 표방하는 것으로 알게 모르게 우리의 행동양식과 사고, 일상 생활의 모든 결정과 선택에 있어서 중요한 근거로 작용하게 된다(이정재,1998). 즉 개인이 어떤 활동, 성취, 사물, 장소 등을 바람직한 것으로 판단하게 하는 준거의 역할을 하며 계획하고 행동하도록 동기화시키는 것이 바로 이 가치관이다. 따라서 가치는 인간의 삶에서 방향을 제시하고 지시해 준다.

정범모(1972)는 가치관이란 선택적인 행동 상황에 영향을 주는 바람직한 것, 해야 할 것에 대한 일반화된 개념이라고 규정하였다.

Ziegler(1972)는 가치란 어떤 생각, 관념, 표현된 느낌과 같은 상징적인 범주들로서 어떤 행동과 사고의 순위를 정할 수 있게 하며, 좋은 것과 싫은 것, 해야 할 것과 하지 않아야 할 것 등을 결정해 주도록 하는 것이라 하였고, Williams(1974)는 가치를 좋다, 나쁘다, 바람직하다, 바람직하지 못하다 등의 선호적 관심(preferential interest)을 가지고 있는 일정한 상황, 사건 및 사물을 지적하는 용어로 정의를 내렸다.

Kluckohn(1962)은 가치를 개인이나 한 집단의 독특성을 규정짓는 행

동 양식, 수단, 목적 등에 있어서의 선택의 외현적, 내재적 준거 개념이라고 정의하고 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 가치란 한 개인이 그의 삶에서 보다 바람직한 것으로 생각하면서 나아가는 즉, 개인의 행동 방향을 결정해 주는 동기가 되는 것으로 생활의 모든 선택의 순간에 작용하는 것이라고 할 수 있는데 여기서는 가치관 명료화에 초점을 맞추어 살펴보고자 한다.

가치관 명료화에서는 학생 자신이 선택하려고 하는 가치가 무엇인지 되도록 명백하게 하려고 한다. 명료화는 어떤 중요한 문제의 밑바닥에 깔려 있는 혼동되고 갈등적인 느낌을 가려내어 분명히 해주는 기술이다(이형득 1983).

Raths와 Simon(1978) 등의 연구로 시작되는 가치 명료화 방법은 학교 가치 교육에 큰 영향을 미쳤으며, 최근 우리 나라에도 시도되고 있는 방법이다(정세구, 1981). 이 방법의 기본 가정은 전통적인 가치교육이 개인이 스스로 가치갈등을 해결하도록 도왔다기보다는, 기성세대가 다음 세대를 이끌기 위한 수단이었다는 비판에서부터 시작되고 있다. Simon(1978) 등은 과거에 가치를 주입하려고 많은 노력을 하였음에도 불구하고 가치가 주입되지 않았으며 설득되고 감동을 받고 훈육되었다고 하는 대부분의 사람들이 향상된 것 같지 않아 보였다는 점을 지적하고 있다.

전통적 방식에 의한 가치교육이 그 타율적 특성으로 인해 진정한 의미에서의 가치관 확립을 저해하는 비효율적 접근이라는 지적은 새로운 접근 방식에 의한 자율적 특성의 가치관 명료화 교육의 필요성을 제기하고 있다.

가치관 명료화의 목적은 목표 의식이나 방향 감각 없이 혼돈과 모순, 도덕적 냉담성, 불확실성 속에서 생활하는 사람들에게 또는 극도로 일관성 없이 행동하거나 자신의 생각과 무관하게 타의에 순응하는 사람

들에게 그러한 상태에서 벗어날 수 있도록 도와 줌으로써 개인적, 사회적 성취에 공헌하게 하는 것이다(윤점룡 등, 1984, Simon, Howe & Kirschenbaum, 1978). 즉 가치혼미(Value confusion)를 줄이고 가치화 과정을 통하여 항상적인 가치체계를 갖도록 하는 것이다.

Raths, Harmin & Simon(1966) 등은 가치 지향성이 결핍된 행동 유형, 즉 가치관이 확립되지 못하고 혼란과 갈등에 처해 있는 행동 특성의 유형을 다음과 같이 여덟 가지로 분류 제시하였다. 그 형태를 살펴보면,

- 냉담하고 무관심하며 흥미가 없는 사람
- 많은 것에 흥미를 가지거나 번덕이 심하여 한 가지에 집착하지 못하는 사람
- 가치화하는 능력이 부족하여 불확실하고 우유부단한 사람
- 인간성이 없어서 매우 모순적이며 일치되지 않는 짓을 잘 하는 사람
- 계획이나 열망이 없이 이 일 저 일에 떠돌아 다니며 표류하는 사람
- 지나치게 타인에게 동조적이며 순종적인 사람
- 지나치게 만성적인 반대 의견만을 내세우거나 반발적인 사람
- 인위적이며 역할 연기자처럼 ‘척’하기를 잘 하는 사람 등이다.

따라서 이러한 행동 특성을 보이는 사람들은 가치관 명료화의 주 대상이 되며, 가치관 명료화 단계를 경험할 때 위의 행동 특성들의 감소 혹은 변화가 일어나게 되어 삶에 방향성이 있으며 더 많은 성취 경험을 할 수 있다(이정재, 1998).

즉 청소년들이 자신의 가치에 대해 명확히 이해하고 스스로 가치 획득과정을 통해 자신의 가치를 선택하고, 이를 존중하며 행동화하는 가치관 명료화단계를 거침으로써 목표의식이나 방향감각 없는 생활이나

자신의 생각과 무관하게 타의에 순응하는 일관성 없는 생활에서 벗어나게 되는 것이다.

그러므로 가치관 명료화란 결국 자신의 가치가 어떠한가를 확인하며 지금까지 자신이 가치있다고 생각하고 있던 것들이 자신의 ‘참가치’인지 아닌지를 판단해 보며 다양한 대안들 중에서 나의 가치를 선택하고, 이에 대해 확신을 가지며 이를 행동화하고 반복하여 안전하고 지속적인 행동의 유형으로 정립하는 과정이라고 할 수 있다.

가치관 명료화 방법은 어떤 가치를 수용하느냐 하는 가치관의 내용에 관심을 갖는 것이 아니고 탐색하고 선택하고 행동화하는 가치관 형성의 과정에 관심을 갖는 것이다. 이는 가치화 과정을 통하여 갈등을 겪고 있는 문제나 자신의 신념과 행동 양식에 대해 구체적으로 통찰해 볼 수 있는 기회를 제공함으로써 말과 행동 간의 모순을 발견하고 자신이 진실로 원하고 가치롭게 여기는 것을 자각할 수 있도록 도와 주며 자기 결정, 자기 실현, 자아 통합을 이루도록 하는 것이다(김지만,1995).

이 접근에서는 생활 속에서 일어나는 많은 문제의 해결책을 제시하여 주는 것이 아니라, 개인이 자신이 말하는 것과 그가 행하는 것 사이에 일치의 정도를 높이기 위한 자기 인식과 자기 존중감을 증진시키는 것을 목표로 한다. 판단이 이 접근의 중요한 요인이지만 개인이 ‘옳다’, ‘그르다’라고 믿는 것을 판단하도록 하는 것이 아니라, 개인이 가치롭다고 여기는 것과 가치없다고 여기는 것이 무엇인지를 판단하는 것이다(이경애,1992).

가치관 명료화 과정은 Dewey, Allport, Rogers 등 인본주의 심리학자들의 영향을 받아 그 이론이 성립되었으며, Raths, Harmin, Simon(1966)의 저서 「가치와 교수(Value and Teaching)」에서 Raths가 제시한 가

치 명료화 접근 방법은 오늘날 가치 교육의 방법으로 널리 사용되고 있다.

Raths(1966)가 제시한 가치관 명료화 접근 방법은 가치 자체의 본질 보다는 가치화의 과정에 더 큰 관심을 가진다. 그는 가치를 인지, 정의, 행동적 측면을 고려하여 세 과정, 즉 선택, 존중, 행위에 기초하고 있다고 주장하면서 가치관 명료화 과정을 다음과 같이 7 단계로 구분하여 설명하고 있다.

첫째는 선택 과정 즉 인지적 측면으로서 1단계는 자유롭게 선택하는 단계이다. 이는 학습자로 하여금 자유롭게 선택하도록 하며, 어떻게 과거의 선택들이 만들어졌는가를 알게 하는 것으로 여기서 교사의 역할은 학습자들에게 선택의 기회를 더 주고, 그것을 자유롭게 할 수 있도록 하는 것이다.

2단계는 여러 대안들 중에서 선택하는 단계로 학습자들로 하여금 유용한 대안들을 탐색, 검토, 결정하게 하는 것이다. 이렇게 접근 가능한 대안 중에서 하나를 고르는 것은 개인이 자유롭게 선택할 수 있는 가능성을 넓혀준다.

3단계에서는 각 대안들의 결과에 심사숙고한 후에 선택하게 한다. 이 단계에서는 학습자들이 어떤 선택의 문제에 직면했을 때, 그에 대한 대안들을 사려 깊게 검토하게 하는 것이다. 충동적이거나 무사려한 선택은 가치에 도달할 수 없게 된다. 한 가치는 여러 방도의 범위와 결과에 대한 깊은 사고 후에야 비로소 나타날 수 있는 것이다. 따라서 인지적 요인이 바로 여기에 있는 것이다.

다음은 존중과정 즉 정의적 측면으로서 4단계는 자신이 선택한 것을 자랑스럽고 소중히 여기는 단계이다. 자신의 가치를 소중히 해야하고 자부심을 가져야 한다는 측면으로 학습자들이 존중하고 소중히 여기는

것을 그들로 하여금 고려하게 하는 것이다.

5단계는 선택에 대한 확신을 하는 단계로서 스스로 선택한 가치들에 대해 부끄러움 없이 결정을 확신할 기회를 주게 된다. 특히 그들의 선택을 여러 사람 앞에서 자신있게 밝히도록 하는 것이다.

마지막으로 행동 과정 즉 행동적 측면으로서 6단계는 선택된 가치를 행동화하도록 한다. 이는 학습자들이 선택에 따라서 행위하고, 행동하고 살아가는 것을 말한다. 자신이 선택한 가치는 행동을 통해서 명백해져야 한다. 그것이 행동으로 연결이 안 될 때 진정한 가치를 가졌다고 보기 힘들다. 즉 삶에 영향을 주지 않는다면 그것은 개인에게 가치로운 것이라고 할 수 없다.

7단계는 행동의 반복을 통한 생활 패턴화의 단계이다. 여기에서는 그들의 선택에 근거한 반복적 행위 혹은 행위 양식을 검토하고 설정한다. 일생을 통하여 한 번 나타난 행동을 보고 가치를 지녔다고 할 수는 없다. 가치는 지속성이 있어야 하고 생활 양식을 이루어야만 하는 것이다.

Raths(1966)는 내담자가 이러한 가치화 과정의 훈련을 거치면 의식하지 못하던 자신의 가치를 발견할 뿐만 아니라 자신과 시대에 보다 적절한 가치를 필요에 따라 발달시킬 수 있는 능력을 학습하게 된다고 보았다.

한편 Kirschenbaum(1973)은 가치 명료화 과정을 느낌, 사고, 의사소통, 선택, 그리고 행동화의 다섯 단계로 확장시켰으며 각 단계별 하위 영역 및 세부 사항을 다음과 같이 제시하였다.

첫째 느낌의 단계로서 자신의 느낌을 인식하고 효과적으로 통어할 수 있게 하기 위한 내부 경험의 개방이 포함된다.

둘째는 사고의 단계로서 기억, 전이, 적용, 해석, 분석, 종합, 평가 등

의 일곱 가지 사고 수준에 대한 고려와 의견이나 분석된 내용 등에서
의 사실을 추출, 지지적 논쟁과 비지지적 논쟁을 식별해 낼 수 있는 비
판적 사고력, 논리적 사고력, 창의적 사고력 또는 언어 사용이나 탐구
기술 등과 같은 기본적 인지 기술이 포함된다.

셋째 의사소통의 단계로 언어적인 것과 비언어적인 의사 소통의 두
종류가 모두 포함되며 이는 각각 정확한 의사의 전달, 경청, 명료화를
위한 질문의 제기, 피이드백 주고받기, 갈등의 해소와 같은 여섯 종류
의 의사 소통 기술이 포함된다.

넷째 선택의 단계로서 대안의 탐색 및 고려, 결과의 장·단점 고려,
전략적인 선택, 자유로운 선택 등의 네 가지 하위 영역이 포함된다.

다섯째는 행동화의 단계로 행동의 반복, 기술적이고도 신중한 행동의
수행, 행동의 유형화와 지속화 등의 세 가지 하위 영역이 포함된다.

Kirschenbaum(1973)은 가치 획득 과정은 자신의 느낌을 통어할 수
있기 위한 내부 경험의 개방과 가치 선택의 기저가 되는 영역으로서의
사고의 과정, 언어적·비언어적 의사 소통 등 세 관계가 함께 포함되는
넓은 의미의 것이어야 한다고 보았다.

Howe(1975)는 가치관 명료화 과정을 좀더 포괄적인 교수 또는 상담
과정으로 보고 개인을 존중하는 분위기를 중요시하고 있으며 자아개념
이 형성되어야 가치 선택을 제대로 할 수 있음을 보여주는 다음의 다
섯 단계를 제시하였다.

1단계는 집단적 분위기를 형성하고 사귀는 단계로 수용과 신뢰, 개
방적 의사 소통의 분위기 촉진적 관계의 형성 단계이다. 2단계는 자아
개념의 형성 단계이며 3단계는 자신이 소중히 여기는 것, 존중하는 것
의 인식과 공적인 확신을 가질 수 있는 가치관의 인식 단계이고 4단계
는 개인이 결과의 비중을 고려한 후 여러 대안으로부터 자유롭게 가치

를 선택할 수 있도록 도와주는 단계이다. 5단계는 개인이 목적을 설정하고 그들의 가치관을 행동화할 수 있도록 도와주는 단계이다.

가치관 명료화론자들은 Raths의 가치 명료화 과정을 기본으로 하는데에는 동의하면서도 그 전제 조건으로 Kirschenbaum은 느낌의 수용과 개방을, Howe는 신뢰로운 인간 관계를 중요시하고 있다. 또한 가치 명료화 방법은 어느 하나의 단계나 과정에만 치중하는 것이 아니고, 이 상에서 제시된 가치 획득 과정의 모든 요인들이 고루 포함된 과정이어야 하며, 교사는 아동, 청소년들이 스스로 이러한 가치 획득 과정의 각 단계를 충분히 탐색하고 유용할 수 있도록 도와 주어야 한다. 그리고 무엇보다도 모든 가치의 선택, 행동의 결과 등이 학습자 스스로에 의해 평가될 때 비로소 진정한 자신의 가치관이 확립되고 발전될 수 있다고 보고 있다(Simon, Howe & Kirschenbaum,1978).

위에서 살펴본 것을 종합하면 가치관 명료화란 갈등을 겪고 있는 생활 문제나 자신의 신념과 행동 양식에 대해 구체적으로 통찰해 볼 수 있는 과정으로, 이 과정을 통하여 말과 행동 간의 모순을 발견하고 자신이 진실로 원하고 가치롭게 여기는 것을 자각하게 되는 것이다. 또한 가치관 명료화 과정은 가치를 절대적인 것으로 보지 않고 개인의 경험과 삶에서 생성되는 상대적인 것으로 보며 기존의 가치를 주입하는 것이 아닌 가치의 생성 과정, 획득 과정에 관심을 두고 학습자 스스로 자신의 가치를 확인하고 탐색, 존중, 행동화하도록 도와 주는 과정이다.

윤점룡 등(1984)은 Raths, Harmim & Simon(1978)이 제시한 가치관 명료화 과정의 일곱 단계와 Kirschenbaum(1973)이 제시한 가치 획득 과정의 다섯 단계, Howe & Howe(1975)의 가치관 명료화의 다섯 단계를 참조하여 한국의 중·고등학교 학생들의 실정과 발달 단계에 맞추어 여섯 단계의 하위 과정을 재구성하여 설정하였다.

가치관 명료화의 여섯 단계는 집단형성 단계, 자신의 가치인식 단계, 가치갈등 상황의 명료화와 대안탐색 단계, 가치의 선택 단계, 가치의 존중 및 확신의 단계, 가치관의 행동화 단계가 포함된다.

따라서 본 연구에서는 윤점룡 등(1984)이 재구성한 것을 기본으로 하여 연구자가 중학생에게 알맞게 활동 내용을 재구성하였다.

2. 자아정체감의 개념과 발달

자아정체감의 개념은 학자에 따라 달리 표현한다. 정체감이라고 하는 말은 라틴어의 *identitas*에서 유래한 것으로 “전적으로 동일한 것이다.”, “그 사람에 틀림없는 본인이다.”, “그것의 자기자신”, “정체” 등의 의미를 지니고 있다(박아청, 1998).

“나는 한국인이다.”, “나는 여자다.”, “나는 아버지다.”, 등 “나는 무엇 무엇이다.”라고 하는 실감을 *ego identity*라고 부르는데 이 경우 그저 그렇게 생각한다거나 때로 그런 느낌을 가지는 것이 아니라, 자기의 밑바탕에서 항상 무엇을 하든 그것이 아니면 인생의 모든 것을 볼 수 없게 될 정도로 개인에게 강한 영향력을 갖고 있는 것만을 아이덴티티라 부른다(Erikson, 1967).

아이덴티티는 “나는 틀림없는 무엇무엇이다”라고 하는 실감이기 때문에 흔히 말하는 동일시와 같은 애매하고 유희적인 것으로서는 허용되지 않으며, 몇 개의 아이덴티티로 분열되어 있을 수가 없다. 동일시는 개인이 집에 있을 때와 직장에 있을 때 다른 자기를 연출하고 있으나, 아이덴티티는 통일된 자아(*ego*)를 갖추고 있으며 *personality*로서 자신을 총체적으로 통합시키고자 하는 것이다(박아청, 1998).

Erikson은 정체감에 대한 이론적 기틀을 세운 사람으로 1950년부터 10여 년 간 청소년기에 대한 임상 경험을 중심으로 자아정체감을 발전시켰으며 특히 그의 저서 “자아정체감과 생애주기”(1980)에서 그 개념을 확립하였다. 그는 자아정체감의 개념을 전기적이고 병리적이며 이론적인 측면에서 함축적으로 규정되어야 한다고 보면서, 개인적인 정체감의 의식적 감각, 개인적인 성격의 연속성을 추구하는 무의식적 지향성, 자아통합의 무언의 활동에 대한 하나의 기준, 특정한 집단의 이상과 정체감에 대한 내적 일치 등으로 정체감의 내용을 표현하였다(김형태, 1989, 재인용).

Erikson(1968)은 '정체감이란 자기의 계속성, 유일무이함, 불변성이고 또 이와 같은 개인의 동질성에 대한 의식적인 감각이다'라고 말하면서, 정체감은 개별성, 동일성과 연속성 그리고 전체성과 종합성, 사회적 결속 등의 요소가 내포된다고 설명하였다.

이러한 정체감을 성취하지 못할 경우 사람들은 정체감 혼돈 다시 말해 자아상의 분열, 중심성의 상실, 혼돈감과 확산감, 파멸의 두려움 등을 경험하게 된다(Erikson, 1959).

Erikson은 자아정체감의 개념을 단순한 이론적 구성개념으로 본 것이 아니고 그 현상학적인 주관적 의식 경험을 중요시하였다. 정체감의 감각이란 것은 자신의 생활사적 연속성이나, 자기의 동질성 등을 기초로 한 자기 확신이고 그같은 자기가 타인에 의해서도 그렇게 인정되고 자기와 타인 양쪽의 인식이 일치하고 있다고 믿는 심리적 안정감을 뜻한다. 즉 자아개념의 통합성, 안정감, 명확성 및 그에 관련되는 감정들을 자아정체감이라고 보았다. 이런 관점에서 질문지를 작성한 사람이 Dignan이다.(김형태,1989, 재인용)

Dignan(1965)에 의하면 자아정체감은 어떤 메카니즘에 의해 미리 형

성되는 것이 아니라 사회적 상호활동을 통해 형성되는 것으로 성장 과정에서 자기를 비추어 볼 수 있는 대상으로부터 반영되는 종합적인 자기상 또는 자기를 묘사해 주는 자기 참조적 심상들의 복합을 의미한다. 이를 나타낼 수 있는 요인으로 안정성, 목표지향성, 자기감각, 독특성, 자기수용, 대인역할기대, 대인관계 등을 들었다.

한편 Marcia(1966)는 자아정체감은 여러 가지 충동, 능력, 신념 및 개인의 생활사 등의 자체 발생적인 내적, 역동적인 체계인 바, 이는 곧 '자기구조'라고 정의하고 그것은 정적인 것이 아니라 역동적인 것이라고 보았다. 즉 Erikson이 정체감 확립과 혼미라는 하나의 준거로 청소년기의 위기를 파악한 데 비해 위기의 유무와 정체감에 관련된 관여정도의 2 가지 준거를 가지고 자아정체감 성취지위를 파악하려고 했으며 청소년이 관련을 맺는 종교, 정치, 직업의 영역을 조사대상 영역으로 설정하였다.

또한 Waterman(1982)은 자아정체감 개념의 불명확한 한계를 지적하면서 다음의 7 가지 측면을 내세워 조작적 정의를 제시하고 있다.

첫째는 자신이 어떠한 존재인지에 대한 깨달음이고, 둘째는 인생의 목표, 가치 신념에 대한 자신의 생각을 정립하는 것이며, 셋째는 정립된 생각을 실행하기 위한 실제적 행동의 존재여부를 말한다. 넷째 자아정체감을 갖기 위해 여러 대안들 속에서 하나의 해결점을 찾기 위한 노력이고, 다섯째 여러 대안들 속에서 정립된 자기 자신에 대한 수용, 여섯째 보편적 실체로서가 아닌 개별적이고 독특한 자신의 특성에 대한 깨달음, 그리고 일곱째는 개인 자신의 미래에 대한 확신감 등이다.

자아정체감의 발달과 관련하여 학자들의 견해를 살펴보면, Freud이론에서는 만족을 주는 신체 부위에 따라 발달 단계를 명명한 것과는 달리 Erikson(1963)은 위기 또는 갈등으로 발달 단계를 구분하였다.

Erikson(1959)은 발생학적 관점에서 자아정체감을, 아동기 이후 계속 되어온 자아의 통합과 재통합에 의하여 점차적으로 확립된 짜임새가 진화하는 과정을 통하여 형성되는 것이라 하였다. 짜임새란 각 개인에게 부여된 신체적 특성이나 개인 특유의 본능적 욕구, 또한 각 개인에게 의미있는 동일시와 효율적인 방어기제 그리고 자신의 뛰어난 능력과 일관되어온 자신의 역할 등이 점진적으로 하나로 통합되어 이루어진 것을 의미한다.

정체감 형성이란 전정신적 체제를 하나의 개체화된, 그러나 발달의 어떤 단계에서도 방향과 연속성을 갖는 일관된 정체감으로서 지속해나 가려는 능력을 길러나가는 과정이라 할 수 있다. 즉, 정체감 형성은 자아의 종합화와 구조화의 효능성이다. 이와 같은 정체감 형성은 청년기의 주된 특징이지만 청년기와 더불어 시작하는 것도 끝나는 것도 아니며 개인과 그 사회에 희석되지 않은 채 계속되는 일생 동안의 발달이라고 볼 수 있다.

자아정체감의 형성은 전 생애에 걸친 과정이라 할지라도 청년기에 들어서면서 정체감의 문제는 심각하게 일어난다. 이 시기에는 급격한 신체적, 생리적 변화로부터 이에 대한 적응, 가족으로부터의 독립, 이성과의 교제가 시작되고 또한 성인기를 준비하는 직업이나 배우자의 선택이 강요된다. 즉, 개체 내에서 일어나는 심리·성적 변화와 외부에서 밀려오는 심리·사회적 요구들에 직면하여 이 시기에 청년들은 정체감의 위기를 경험하게 된다(박아청, 1984).

Marcia(1980)는 관여(commitment)와 위기(crisis) 경험 여부를 근간으로 하여 네 가지의 정체감 지위유형, 즉 확산(diffusion), 조기완료(foreclosure), 유예(moratorium), 및 성취(achievement)지위를 제시하였다. 여기서 가장 덜 발달된 지위는 '정체감확산'이다. 정체감 확산에 속

해 있는 사람들은 관여를 하고 있지 않는 것이 특징이다. 직업이나 이념과 같은 문제들을 모색하는 데 별로 관심이 없으며, 그러한 것들에 개인적인 관여를 전혀 보이지 않는다. 또한 이들을 이념이나 직업에 대해 의문시하거나 탐색해 보는 어떤 위기를 경험하기도 하고 경험하지 않음을 보이기도 한다.

‘정체감 조기완료’를 보이는 사람들은 어떤 대안의 검토나 의문 없이 부모나 부모의 권위에 해당하는 사람들의 기대와 가치를 반영하는 단순한 동일시 과정에 따라 행동을 한다. 따라서 정체감 조기완료의 지위에 있는 사람은 부모나 그 권위에 해당되는 사람들의 가치관이 기능을 발휘하기 어려운 상황에 처하게 되면 아주 곤혹스럽게 된다. 이 조기완료를 보이는 사람들을 탐색과 모색의 위기 기간을 경험하지 않았으나 개인적 관여와 사회 생활에는 관여되어 있는 것으로 보고되어 있다.

‘정체감 유예’는 자신의 가치와 태도를 시험하는 시기이다. 유예수준에 있는 청소년은 부모의 기대, 사회적 요구 및 자신의 능력 등에 대하여 회의와 의문을 가지는 기간에 처해 있게 된다. 관여해 보려고 시도하고 노력하는 가운데 불안과 방황을 경험하며, 대개는 위기를 경험하고 있다. 이 기간이 끝나고 각 개인들이 자신의 신념과 욕구가 어떤 것인지를 깨닫게 될 때에야 비로소 정체감 형성과 획득의 정점에 도달하게 된다.

‘정체감 성취지위’는 자아 기능에 있어 가장 높은 수준이다. 이 단계에서는 각 개인들은 직업과 이념과 관련하여 아주 신중하고 다양한 선택을 하게 되고, 자신 스스로 확신을 가지고 결정을 하게 된다. 자아정체감의 여러 영역에서 의문과 탐색의 시기를 거치고, 위기를 경험한 뒤 관여와 참여의식을 보인다. 따라서 안정된 참여와 함께 상황적 변화에 따른 동요 없이 성숙한 정체감을 소유하게 된다.

Marcia는 이 네 가지 수준은 누구나 반드시 차례차례 순서를 밟아 거쳐야만 되는 것은 아니며, 개인에 따라서는 한꺼번에 두세 가지의 수준 단계를 동시에 거칠 수도 있다고 하였다(이차선,1998).

이차선(1998)은 자아정체감이란 한 개인으로서의 자아가 경험하는 모든 대상들을 자기의 고유한 방식으로 조직하고 통합하는 과정에서 일관성, 동일성, 연속성을 가지고 주체적으로 사고하고, 인식하며 행동하게 하는 능력이라고 정의를 내렸다.

김형태(1989)는 정체감이란 <자기라는 것> <자기의 존재증명> <진정한 자기> <주체성>등의 의미를 갖고 있으며, 분류이론상으로는 첫째, 자기의 단일성, 연속성, 불변성, 독자성의 감각을 의미하고 둘째, 일정한 대상 간에 또는 일정한 집단 및 그 구성원 간에 시인된 역할을 달성, 공통된 가치관의 공유를 매개로 하여 얻어진 연대감, 안정감에 토대를 둔 자존감 및 잠정적인 자기상을 의미한다고 하였다. 자아정체감의 구성요인으로는 Dignan(1965)의 자아정체감 척도의 하위요인 중 개념적으로 또는 문항내용상 유사한 것을 통합시켜서 안정성, 목표지향성, 자기존재의 독특성, 자기수용, 자기주장, 대인역할 지각 등을 제시했다.

위에서 살펴 본 개념들을 종합하면 자아정체감이란 자기가 생각하는 '진정한 자기'가 사회화 과정에서 얻어지는 모든 경험들을 일관성, 동일성, 연속성을 가지고 새롭게 구조화한 것이며, 자신의 내면을 통제하고 개인에게 강한 영향력을 미치는 역동적인 체계로 일생을 통해서 발달하는 것이다.

따라서 본 연구에서는 하위요인을 김형태(1989)에 의해 설정되고 이차선(1998)이 새롭게 구성하여 사용한 안정성, 목표지향성, 자기존재의 독특성, 자기수용, 자기주장, 대인역할 지각 등으로 하고자 한다.

3. 가치관 명료화와 자아정체감과의 관계

가치관 명료화의 과정에서 행동의 일관성을 강조하고 이를 물어 자극을 제시하는 것은 곧 높은 자아정체감을 가지고 있는지를 묻는 것과 같다. 자아태도는 학습되어지며 학습은 넓고 다양한 생활 속에서 일어날 수 있기 때문에 긍정적인 자아정체감은 다른 경험을 긍정적인 것이 되게 하는 출발점이다. 따라서 긍정적인 자아정체감을 발달 정립시키는 것이 무엇보다도 필요하다. 긍정적 자아정체감 혹은 자아존중감은 자신의 가치와 안정성에 대한 확신이며, 자신의 의도를 충족시키기 위한 개인의 능력에 관한 신념의 의미한다. 이것은 곧, 자신 그리고 자신의 평가와 상황에 관련된 것이다. 그러나 긍정적인 자아정체감이 학습되도록 경험을 구조화하려는 노력을 등한히 하고 있음이 사실이다(오현수,1999).



가치관 명료화 과정을 통하여 개인들은 자신의 생활이나 행동 양식을 통찰해 보게 되고 서로의 의견을 교환할 기회를 가짐으로써 사고와 느낌의 조화 속에서 행동을 통합시키는 가치화의 기술을 발달시키며 일상생활에서 더 자신있는 선택과 의사결정을 내리게 되고 행동을 변화시킬 수 있는 능력을 신장시키는 것이다. 그러므로 가치관 명료화가 이루어진 사람은 가치관 혼란에 의해 야기되는 행동 특성을 나타내지 않을 뿐 아니라 오히려 긍정적이고 목표지향적이며 자신의 선택에 대해 긍지와 자부심을 가지고 자랑스럽게 행동하는 열정적인 자세를 갖게 된다(Raths 등 1966 ; Simon 1973).

Adams(1988)는 개인의 정체감을 발달시키는 결정적 요인을 조망수용능력으로 보고 있다. 조망수용 능력(perspective-taking ability)이란

타인의 관점이나 입장을 이해하는 사회인지 능력이다. 청년기에 요구되는 다양한 역할 수행은 자아중심성을 극복하고 조망수용 능력을 발달시킬 수 있도록 돕는다.

다양한 역할은 서로 다른 기대를 요구하는 경우가 많으므로 청년들은 여러 가지 역할의 요구를 조작하고 균형을 이루도록 조절할 수 있어야 한다. 이런 역할 수행의 경험은 한 상황에서는 가치있는 행동이 다른 상황에서는 수용될 수 없다는 상대적 사고를 발달시킨다.

또한 청년기에 현저한 성장을 보이는 인지 능력의 발달로 인해 구체적 사고에서 벗어나 추상적 사고를 할 수 있고, 그들의 사고는 현실적 구속을 벗어나 가능성의 세계로 확대된다. 청년들의 시간적 조망 또한 현재에 국한되지 않고 과거와 미래로 확장된다. 인지 능력의 발달은 자신의 위치, 역할, 능력 등을 검토해 보는 자신에 대한 탐색 과정에도 영향을 끼치게 된다. 이와 같이 자기 탐색과정은 자아정체감 확립을 위한 필연적 요인으로 작용한다(정옥분 등,1998).

추상적 추리가 가능한 청소년들은 자기가 타인이 생각한다고 믿는 것이 실제로 타인이 생각하고 있는 것이라고 확신한다. Elkind(1978)는 이런 자아중심성의 결과로 상상의 청중과 개인적 우화를 제시한다. 곧 청소년들은 자기가 갖는 고민이 인간 발달의 과정에서 누구나 갖는 것이 아닌 자신만이 독특하게 어려움을 겪는 것으로 생각하는 것이다.

이런 청소년들의 사고는 형식적 조작 능력이 세련되어 감에 따라 모든 사람은 제 나름대로의 관심사가 따로 있다는 것을 이해하게 되고 상상의 관중이 진짜 관중으로 대체됨에 따라 이런 자아중심적 사고는 점차 없어지고 자기 자신의 행동판단의 기준에 대해 깊은 사고를 하게 된다. 이런 특성에서 청소년기에는 정체감 획득이 용이해진다

진정한 자아정체감 형성은 아동기의 전지전능했던 동일시의 효용이

없어지는 때부터 시작되는 것이라 하였다. 즉 청년기의 자아정체감 형성은 그 시기에 새롭게 습득한 동일시와 아동기의 여러 동일시 중에서 선택적으로 거부 배제된 동일시들이 상호동화하여 새로운 하나의 짜임새로 통합되어 이루어지는 것이다(Erikson,1960).

청년기는 아동기를 마무리하는 최종의 단계로서 이 시기의 자아정체감 형성에 선택된 동일시는 전발달단계에서 중요했던 동일시들을 모두 내포하는 것이지만 단순한 과거의 동일시들의 집합을 의미하는 것은 아니다. 청년기의 동일시란 고차원적으로 통합된 새로운 형태로서의 동일시를 의미한다(Erikson,1963).

개인은 출생 이후부터 중요한 타자들의 것을 중심으로 하는 사회의 요구를 내면화시키며 자신의 욕구와 함께 가치를 발달시켜 온다. 이러한 과정 속에서 개인들은 자신의 가치체계의 구조를 변별하는 능력의 부족으로 인해 개인 내 혹은 개인 간의 갈등을 경험하게 된다. 이의 해소를 위한 가치관 명료화 프로그램은 내담자들의 애매한 가치 속성들을 명료화시키고 가치갈등을 해소할 수 있는 기회를 제공한다(이경애,1992).

또한 자아정체감은 현사회와의 상호관계를 수립하기 위하여, 아동기부터 취해온 자신의 모든 동일시들을 자기 나름대로 재통합하는 과정을 통해 확립되는 것으로 이를 위하여 각 개인은 무엇보다도 먼저 자신의 여러 문제들에 대한 어떤 선택과 결정을 해야만 한다.

가치관 명료화 접근은 개인이 자신의 가치입장을 비판하지 않고 수용하며, 타인의 말이나 행동 또한 무조건적으로 인정하지 않고 타인과의 관계 속에서 정직하게 행동하는 것을 돕는 것을 주목적 한다. 가치관 명료화를 통하여 가치 혼미를 줄이고 항상적인 가치체계를 갖게 될 때 삶에는 방향성이 있으며 더 많은 성취를 경험하게 되어 자아정체감의 향상을 가져올 것이다(이경애,1992).

Osman(1971)은 일련의 가치명료화 교수 전략을 적용하여 각각 국민 학생들과 대학생들의 자아개념과 교실적응행동 그리고 학습에서의 상호작용 행동에 미치는 효과를 규명했다. 그 결과 실험집단은 비교집단에 비해 긍정적 자아개념, 학급에서의 주도성 및 자기지향성, 그리고 학습에 대한 급진적 태도를 보여 주었다(이경자,1988).

시정자(1985)의 연구에서 여자 중학생의 경우 정원식의 자아개념 검사 9개 요인 중 5개 요인(총자아긍정, 자아동일성, 자아수용, 자아행동, 도덕적 자아)은 유의수준 10%에서, 그리고 성격적 자아는 유의수준 5%에서 유의있는 차이가 있음을 밝혔다.

김지만(1995)의 연구에서는 고등학생을 대상으로 가치관 명료화 훈련을 실시한 후 김형태의 자아정체감검사를 실시하여 전체 자아정체감과 하위요인 중 대인관계 역할의지($P<.01$)와 안정성,자기수용($P<.05$) 영역에서 통계적으로 유의있는 차이가 나타났고, 이정재(1998)의 연구에서는 정원식(1968)의 자아개념검사를 실시하여 하위영역 전체에서 유의한 차이가 있음을 밝혔으며, 오현수(1999)는 여대생을 대상으로 가치관 명료화 프로그램을 실시하여 정원식의 자아개념검사 중 자아긍정 점수의 내적 준거체제인 자아동일성, 자아수용성, 자아행동성의 3개 요인에서 통계적으로 유의있는 차이가 있음을 보였다. 따라서 가치관 명료화의 과정은 자아정체감의 형성을 촉진시킨다고 할 수 있다.

위에서 살펴본 바를 종합하면 정체감은 성격의 핵심 요소로서 내가 누구인가에 대한 탐색을 시도하게 하고 현실의 의미와 미래의 방향을 설정하는 자아구조의 기능을 한다. 여기에 덧붙여 정체감은 여러 가지의 대안들 중에서 선택하게 하기 때문에 개인적 통제의 느낌이나 자유의지를 경험하게 하는 동시에 개인의 가치와 신념 및 수행을 통합하는 역할을 한다.

또한 개인의 정체감은 미래의 방향과 목표를 설정하게 하므로 개인의 잠재 능력을 실현할 수 있도록 돕는 역할도 함께 수행한다.

따라서 가치관 명료화 과정을 통하여 타인의 입장을 이해하는 사회 인지능력을 향상시킬 수 있고 이는 곧 조망수용능력의 발달을 가져와 개인의 정체감을 발달시키는 요인이 되며 또한 가치관 명료화 과정 중의 대안 탐색과 여러 대안 중에서 선택하는 과정을 통해 상대적 사고를 발달시킴으로써 개인의 정체감을 향상시킬 수 있다.



Ⅲ. 연구방법

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

1. 연구대상

이 연구의 대상은 제주시 소재 D여자중학교 2학년 학생으로, 36명을 대상으로 가치관 명료화 프로그램 참여 희망자를 조사하여 희망자 16명을 선정하고 그들을 대상으로 자아정체감 검사를 실시하고 그 결과에 따라 각각 8명씩 상담집단과 비교집단에 임의배당하였다.

2. 실험설계

이 연구의 실험설계는 실험처치를 한 상담집단과 그렇지 않은 비교집단을 비교하여, 실험처치의 효과를 검증하는 전후검사 통제집단 설계(pretest · post-test control group design)이다. 실험설계를 도시하면 <표Ⅲ-1>와 같다.

<표Ⅲ-1> 실험설계

상담집단	O ₁	X	O ₂
비교집단	O ₃		O ₄

O₁ ,O₃ : 사전검사 O₂ ,O₄ : 사후검사

X : 가치관 명료화 프로그램의 적용

3. 연구절차

1) 연구의 진행 절차

이 연구는 사전검사, 상담·비교집단 구성, 가치관명료화 프로그램의 적용, 사후검사 순으로 진행하였다.

연구대상을 선정하기 위하여 제주시에 위치한 D여자중학교 여학생 36명을 대상으로 가치관 명료화 프로그램 참여 희망자를 조사하여 희망자 16명을 선정하고 그들을 대상으로 자아정체감검사를 실시하였다.

사전검사를 통하여 상담집단과 비교집단의 자아정체감 점수가 비슷하게 각각 8 명씩 편성하여 상담집단을 대상으로 가치관 명료화 프로그램을 실시·적용하였고, 비교집단에게는 상담 기간 중 아무런 처치도 하지 않았다. 상담 프로그램은 연구자가 직접 실시하였고 5주간(2001년 11월 20일부터 12월 24일까지) 매주 2회를 실시하였다. 프로그램은 10 회기에 걸쳐 이루어졌으며, 한 회기마다 소요 시간은 90분으로 하였다.

프로그램의 실시를 마친 후, 사전검사에 사용했던 동일한 검사도구로 상담집단과 비교집단 모두에게 사후검사를 실시하였다.

2) 가치관 명료화 프로그램의 구성

가치관 명료화 프로그램은 윤점룡 등(1984)이 개발한 프로그램을 연구자가 재구성하여 사용하였다.

프로그램의 회기별 구성 내용은 <표Ⅲ-2>와 같다.

<표Ⅲ-2> 가치관 명료화 프로그램의 내용

회기	단 계	목적 및 특성	주 제	활 동 내 용
1	집단 형성 단계	· 집단구성원 상호간의 이해증진을 통한 긴장의 해소와 개방적 분위기의 형성	별칭 짓기와 자기 소개	· 이웃을 사랑하십니까? · 프로그램 소개 · 별칭 소개와 자기 소개 · 집단규칙 정하기
2			만나보고 싶은 사람과의 대화	· 대화를 위한 자료 작성과 대화나누기
3	자신의 가치관 인식 단계	· 자신의 중요한 가치관의 특성을 명확하게 인식하고 동시에 가치의 상대성을 인식	내가 가장 사랑하는 20 가지 것들	· 내가 사랑하는 것들의 목록을 작성하고 우선 순위를 정하여 발표하기
4			미완성 문장 완성하기	· 다양한 가치 척도들에 대한 미완성 문장 완성하기
5	가치 갈등 상황의 명료화와 대안 탐색 단계	· 가치갈등 상황에 있어서의 문제의 쟁점을 명료화하며, 이의 해결을 위한 긍정적·수용적 태도를 형성	두 개의 나	· 제시된 가치갈등 상황에서 자신의 태도를 선택하기
6	불만-요구-만족의 발견		· 인간관계의 불만의 상황에서 만족을 발견하기	
7	가치 선택 단계	· 여러 대안 중에서 신중하게 가치를 선택하며, 선택한 가치를 명료화	나의 선택	· 다양한 가치 문제를 결정하고 자신이 결정한 것을 설명함
8	가치관의 존중 및 확신의 단계	· 자신의 가치에 대한 확신과 행동에의 긍지, 자신의 가치 수용	내가 자랑스러워하는 것	· 내가 진정으로 좋다고 느끼는 것, 소중히 여기고 있는 것이 어떠한 것들인가를 확인
9	가치관 행동화 단계	· 자신의 가치관을 행동으로 실현하기 위한 계획의 작성 및 실현화의 촉진	향후 5년 간의 계획	· 향후 5년 간에 성취하고 싶은 목표와 그 목표를 성취하기 위해 취해져야 할 행동을 계획하여 설정
10			1년간의 약속 이행표 작성하기 마무리	· 자신의 향후 행동계획에 대해 구체적이고 실현성있는 약속이행 노트를 작성

4. 측정도구

측정도구는 김형태(1989)가 제작하고 권순명(), 이차선(1998)이 새로 구성된 58문항의 자아정체감척도를 사용하였다. 권순명이 김형태의 척도를 새로 구성된 척도의 신뢰도 계수는 각각 Cronbach α 는 .76, 재검사 신뢰도 계수는 .86으로 밝히고 있다.

응답 방법은 각 문항에 대해 4가지의 응답, 즉 「전적으로 그렇다」, 「약간 그렇다.」, 「별로 그렇지 않다」, 「전혀 그렇지 않다」 중 한 칸에 ○표시를 하게 되어 있으며 각 문항의 점수는 긍정적인 문항인 경우에는 「전적으로 그렇다」는 4점, 「약간 그렇다」는 3점, 「별로 그렇지 않다」는 2점, 「전혀 그렇지 않다」는 1점을 주었고, 부정 문항인 경우는 역산하였다. 점수의 범위는 최고 232점, 최저 58점이 된다. 따라서 총점이 높을수록 자아정체감이 높은 것으로, 낮을수록 자아정체감이 낮은 것으로 해석하였다.

자아정체감 척도의 하위요인별 검사 개요 및 문항 분포는 <표Ⅲ-3> 과 같다

<표Ⅲ-3> 자아정체감 검사 척도의 내용과 문항 분류

하위변인	하위 검사의 개요	문항 분류	
		긍정문항	부정문항
안정성	시간의 경과와 유동적 대인관계 속에서도 일관되고 동질적인 '나'에 대한 생각과 느낌	1, 2, 29, 30	3, 4, 31, 32, 33
목표지향성	자신의 인생목표, 자기 행동의 방향과 자신의 요구에 대한 인식	9,35, 36, 37, 38	5, 6, 7, 8,34
자기존재의 독특성	현재의 능력, 신체적, 심리적 특성면에서 타인과 비교, 구별되는 자아상	10,13,14, 39,40,41, 43	11,12,42
자기수용	자기가 속한 사회와 문화의 규준에 비추어 받아들여지거나 거부되는 자아상	15,17,46, 47, 48	16,18,19, 44, 45
자기주장	사회적 압력이나 타인의 기대에 구애 없이 자기의 생각이나 느낌을 분명히 나타낼 수 있는 태도와 경향성	22,23,24, 50,51,52, 53	20,21,49
대인역할 지각	타인과의 인간관계를 맺고 유지하며 자신과 다른 사람의 역할에 대한 명확한 인식	26,28,56, 57	25,27,54, 55, 58

5. 자료처리

자료의 분석은 SPSS/PC⁺ 전산 프로그램을 사용하였다.

상담집단과 비교집단의 동질성을 알아보기 위하여 사전검사 결과에 대한 평균과 표준편차를 산출하여 t검증을 하였다. 그리고, 프로그램 실시 전과 후의 상담집단과 비교집단 사이의 차이를 알아보고, 프로그램의 실시 효과를 검증하기 위하여 유의수준 $p < .05$, $p < .01$ 에서 t검증을 실시하였다.

IV. 연구결과 및 해석

이 장에서는 가치관 명료화 프로그램이 중학생의 자아정체감에 미치는 효과를 알아보기 위하여 t검증에 의해 상담집단과 비교집단과의 사전검사와 실험처치 후 사후검사의 차이를 비교·검증하여 프로그램의 효과를 분석하였다.

1. 연구대상에 대한 동질성 검증

1) 상담집단과 비교집단 간의 사전검사 동질성 검증

자아정체감에 대한 상담집단과 비교집단 간의 동질성을 알아보기 위하여 t검증을 해 보면 아래의 <표IV-1>과 같다.

<표IV-1> 자아정체감의 사전검사 비교

구 분		N	M	SD	t
총 계	상담집단	8	142.13	12.92	-.06
	비교집단	8	142.50	10.54	

<표IV-1>의 자아정체감의 사전검사 비교에서 보는 바와 같이 상담집단의 자아정체감 점수(M=142.13)와 비교집단의 자아정체감 점수(M=142.50)를 보면 비교집단이 다소 높지만 두 집단 간의 자아정체감 점수는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 따라서 두 집단은 서로 자아정체감이 동질인 집단이라고 할 수 있다.

또한 자아정체감의 각 하위요인에 대한 두 집단 간의 동질성을 알아보기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 차이를 검증한 결과는 <표VI-2>와 같다.

<표IV-2> 상담집단과 비교집단의 사전 점수 동질성 검증

구 분		N	M	SD	t
안정성	상담집단	8	21.00	1.60	.92
	비교집단	8	20.00	2.62	
목표지향성	상담집단	8	24.25	4.50	-.16
	비교집단	8	24.63	4.75	
자기존재의 독특성	상담집단	8	25.25	3.49	-.08
	비교집단	8	25.38	2.97	
자기수용	상담집단	8	24.00	1.93	.00
	비교집단	8	24.00	5.18	
자기주장	상담집단	8	22.13	3.44	-.68
	비교집단	8	23.38	3.93	
대인역할 지각	상담집단	8	25.50	1.69	.93
	비교집단	8	24.25	3.41	

<표IV-2>에 의하면 상담집단과 비교집단 간의 하위요인별 점수는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않아 동질집단으로 간주되었다.

다음의 <표IV-3>은 상담집단 내에서의 사전 사후 점수 차이를 검증한 것이다.

<표IV-3> 상담집단의 사전 사후 점수 차이 검증

구 분		N	M	SD	t
안정성	사전	8	21.00	1.60	2.59 *
	사후	8	22.75	2.05	
목표지향성	사전	8	24.25	4.50	3.27 *
	사후	8	29.75	2.12	
자기존재의 독특성	사전	8	25.25	3.49	-.22
	사후	8	25.00	1.20	
자기수용	사전	8	24.00	1.93	3.17 *
	사후	8	29.25	5.01	
자기주장	사전	8	22.13	3.44	2.70 *
	사후	8	23.88	3.04	
대인역할 지각	사전	8	25.50	1.69	1.27
	사후	8	26.25	1.04	
총계	사전	8	142.13	12.92	3.66 **
	사후	8	156.88	9.92	

** P<.01,*P<.05

<표IV-3>에 의하면 프로그램을 실시한 결과 상담집단의 자아정체감 사전점수(M=142.13)와 사후점수(M=156.88)를 비교하면 사후점수가 유의미하게 높았으며(3.66, P<.01), 각 하위요인별로는 안정성(2.59, P<.05), 목표지향성(3.27, P<.05), 자기수용(3.17, P<.05), 자기주장(2.70, P<.05) 등에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다.

다음 <표Ⅳ-4>는 비교집단의 사전검사와 사후검사를 비교한 것으로 자아정체감의 총점과 각 하위요인에서 유의한 차이를 보이지 않아서 통제가 잘 되었음을 의미한다.

<표Ⅳ-4> 비교집단의 사전 사후 점수 차이 검증

구 분		N	M	SD	t
안정성	사전	8	20.00	2.62	.59
	사후	8	20.50	1.07	
목표지향성	사전	8	24.63	4.75	.92
	사후	8	25.38	4.37	
자기존재의 독특성	사전	8	25.38	2.97	1.34
	사후	8	26.13	3.09	
자기수용	사전	8	24.00	5.18	-.28
	사후	8	23.63	4.07	
자기주장	사전	8	23.38	3.93	-.83
	사후	8	22.75	2.12	
대인역할 지각	사전	8	24.25	3.41	1.57
	사후	8	25.38	3.66	
총계	사전	8	141.63	10.42	.85
	사후	8	143.75	8.21	

2. 가설 검증

2.1. 상담집단과 비교집단의 자아정체감 사후검사의 차이 검증

가설 1 : 가치관 명료화 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 자아정체감이 유의하게 높을 것이다.

가치관 명료화 프로그램을 실시한 후 상담집단과 비교집단 간의 자

아정체감이 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과 <표 IV-5>와 같다.

<표IV-5> 자아정체감의 사후검사 비교

구 분		N	M	SD	t
총 계	상담집단	8	156.88	9.92	2.88 *
	비교집단	8	143.75	8.21	

* $p < .05$

<표IV-5>에서 보는 바와 같이 상담집단(M=156.88)과 비교집단(M=143.75)의 자아정체감의 사후검사 비교는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t = 2.88, p < .05$). 따라서 가치관 명료화 프로그램에 참여한 상담집단의 자아정체감 점수는 비교집단보다 유의하게 증가하였다.

2.2. 상담집단의 하위요인별 득점에 대한 차이 검증

가설 2 : 가치관 명료화 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 자아정체감의 하위 요인이 유의하게 높을 것이다.

2.2.1. 안정성에 대한 차이 검증

가설 2-1 : 안정성이 유의하게 높을 것이다.

다음 <표IV-6>은 가치관 명료화 프로그램을 실시한 후의 사후검사 에서 상담집단과 비교집단 간의 안정성이 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 것이다.

<표IV-6> 안정성의 사후검사 비교

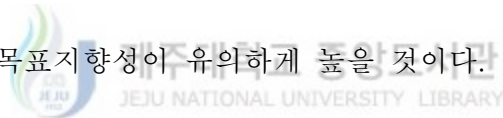
구 분		N	M	SD	t
안정성	상담집단	8	22.75	2.05	2.75 *
	비교집단	8	20.50	1.07	

* p < .05

<표IV-6>에서 보는 바와 같이, 상담집단(M=22.75)과 비교집단(M=20.50)의 안정성의 사후검사 비교는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t = 2.75, p<.05). 따라서 가치관 명료화 프로그램에 참여한 상담집단의 안정성은 비교집단에 비하여 유의하게 증가하였다.

2.2.2. 목표지향성에 대한 차이 검증

가설 2-2 : 목표지향성이 유의하게 높을 것이다.



가치관 명료화 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단의 목표지향성이 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-7>과 같다.

<표IV-7> 목표지향성의 사후검사 비교

구 분		N	M	SD	t
목표지향성	상담집단	8	29.75	2.12	2.55 *
	비교집단	8	25.38	4.37	

* p < .05

<표IV-7>에 의하면 상담집단(M=29.75)과 비교집단(M=25.38)의 목표지향성의 사후검사 비교는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t =

2.55, $p < .05$). 따라서 가치관 명료화 프로그램에 참여한 상담집단은 목표지향성이 비교집단에 비해 유의하게 증가하였다.

2.2.3. 자기존재의 독특성에 대한 차이 검증

가설 2-3 : 자기존재의 독특성이 유의하게 높을 것이다.

다음 <표IV-8>은 가치관 명료화 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 자기존재의 독특성이 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 것으로 상담집단의 평균($M=25.00$)과 비교집단의 평균($M=26.13$) 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없음을 보여주고 있다. 따라서 이 연구에서 사용한 가치관 명료화 프로그램에 의해 자기존재의 독특성은 향상되지 않았음을 보여준다.

<표IV-8> 자기존재의 독특성의 사후검사 비교

구 분		N	M	SD	t
자기존재의 독특성	상담집단	8	25.00	1.20	-.96
	비교집단	8	26.13	3.09	

2.2.4. 자기수용에 대한 차이 검증

가설 2-4 : 자기수용이 유의하게 높을 것이다.

가치관 명료화 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비

교집단 간의 자기수용이 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-9>과 같다.

<표IV-9> 자기수용의 사후검사 비교

구 분		N	M	SD	t
자기수용	상담집단	8	29.25	5.01	2.47 *
	비교집단	8	23.63	4.07	

* $p < .05$

<표IV-9>에서 보는 바와 같이 상담집단(M=29.75)과 비교집단(M=23.63)의 자기수용의 사후검사 비교는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t = 2.47, p < .05$). 따라서 가치관 명료화 프로그램에 참여한 상담집단의 자기수용은 비교집단에 비해 유의하게 증가하였다.

2.2.5. 자기주장에 대한 차이 검증

가설 2-5 : 자기주장이 유의하게 높을 것이다.

다음 <표IV-10>은 가치관 명료화 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 자기주장이 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 것이다.

<표IV-10> 자기주장의 사후검사 비교

구 분		N	M	SD	t
자기주장	상담집단	8	23.88	3.04	.86
	비교집단	8	22.75	2.12	

<표IV-10>에 의하면 자기주장의 사후검사 비교에서는 상담집단의 평균(M=23.88)과 비교집단의 평균(M=22.75) 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 이 연구에서 사용한 가치관 명료화 프로그램에 의해 자기주장은 향상되지 않았음을 보여준다.

2.2.6. 대인역할 지각에 대한 차이 검증

가설 2-6 : 대인역할 지각이 유의하게 높을 것이다.

가치관 명료화 프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 대인역할 지각이 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-11>과 같다.

<표IV-11> 대인역할 지각의 사후검사 비교

구 분		N	M	SD	t
대인역할 지각	상담집단	8	26.25	1.04	.65
	비교집단	8	25.38	3.66	

<표IV-11>에서 보는 바와 같이, 상담집단(M=26.25)과 비교집단(M=25.38)의 대인역할 지각의 사후검사 비교는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 이 연구에서 사용한 가치관 명료화 프로그램에 의해 대인역할 지각이 향상되지 않았음을 보여준다.

이상을 종합하여 표로 제시하면 아래와 같다.

<표IV-12> 상담집단과 비교집단의 사후 점수 차이 검증

구 분		N	M	SD	t
안정성	상담집단	8	22.75	2.05	2.75 *
	비교집단	8	20.50	1.07	
목표지향성	상담집단	8	29.75	2.12	2.55 *
	비교집단	8	25.38	4.37	
자기존재의 독특성	상담집단	8	25.00	1.20	-.96
	비교집단	8	26.13	3.09	
자기수용	상담집단	8	29.25	5.01	2.47 *
	비교집단	8	23.63	4.07	
자기주장	상담집단	8	23.88	3.04	.86
	비교집단	8	22.75	2.12	
대인역할 지각	상담집단	8	26.25	1.04	.65
	비교집단	8	25.38	3.66	
총계	상담집단	8	156.88	9.92	2.88 *
	비교집단	8	143.75	8.21	

* $p < .05$

<표IV-12>는 가치관 명료화 프로그램을 실시한 후 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 자아정체감 총점과 하위요인별로 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 분석한 결과로 자아정체감 총점($t=2.88, p<.05$)과 6개의 하위요인 중 안정성($t=2.75, p<.05$), 목표지향성($t=2.55, p<.05$), 자기수용($t=2.47, p<.05$)이 유의하게 향상되었다. 따라서 가치관 명료화 프로그램이 자아정체감을 높여준다.

자기존재의 독특성과 자기주장, 대인역할 지각에서 유의한 향상을 보이지 않은 것은 안정된 정체감을 형성하기 위해서는 부모나 또래의 영향권에서 어느 정도 벗어나야 하는데 이는 청년 후기에 가서야 비로소 갖추어진다고(정옥분 등,1998)는 주장과 관련하여 아직은 부모나 또래로부터 심리적으로 독립하지 못한 청년초기의 특성에 기인한 것이다.

V. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

본 연구는 가치관 명료화 프로그램을 적용하여 중학생의 자아정체감에 어떤 효과가 있는지를 알아보는 데 목적이 있으며 이를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 가치관 명료화 프로그램은 중학생의 자아정체감에 어떤 영향을 미칠 것인가 ?
2. 가치관 명료화 프로그램은 자아정체감의 하위영역인 안정성, 목표지향성, 자기존재의 독특성, 자기수용, 자기주장, 대인역할 지각에 어떤 영향을 미칠 것인가 ?

이상과 같은 연구문제를 해결하기 위한 구체적 가설은 다음과 같다.

가설 1. 가치관 명료화 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 자아정체감이 유의하게 높을 것이다.

가설 2. 가치관 명료화 프로그램에 참여한 상담집단은 비교집단보다 자아정체감의 하위요인이 유의하게 높을 것이다.

2-1. 안정성이 유의하게 높을 것이다.

2-2. 목표지향성이 유의하게 높을 것이다.

2-3. 자기존재의 독특성이 유의하게 높을 것이다.

2-4. 자기수용이 유의하게 높을 것이다.

2-5. 자기주장이 유의하게 높을 것이다.

2-6. 대인역할 지각이 유의하게 높을 것이다.

가설의 검증 과정은 사전검사, 상담집단과 비교집단의 구성, 가치관 명료화 프로그램의 적용, 사후검사, 통계처리 및 자료분석의 순으로 진행하였다.

사전검사는 제주시에 위치한 D여자중학교 여학생 36명을 대상으로 가치관 명료화 프로그램 참여 희망자를 조사하여 희망자 16명을 선정하고 그들을 대상으로 김형태(1989)가 제작하고 권순명(1993), 이차선(1998)이 새로 구성한 자아정체감척도를 사용하여 자아정체감 검사를 실시하였다.

사전검사를 통하여 상담집단과 비교집단의 자아정체감 점수가 비슷하게 각각 8 명씩 편성하여 상담집단을 대상으로 가치관 명료화 프로그램을 실시·적용하였고, 비교집단에게는 상담 기간 중 아무런 처치도 하지 않았다.

가치관 명료화 프로그램은 윤점룡 등(1984)이 개발한 프로그램을 연구자가 재구성하여 사용하였으며 상담 프로그램의 실시는 연구자가 직접 매주 2회씩 5주간(2001년 11월 20일부터 12월 24일까지)에 걸쳐 총 10회기를 하였으며, 한 회기마다 소요 시간은 90분으로 하였다.

프로그램의 실시를 마친 후, 사전검사에 사용했던 동일한 검사도구로 상담집단과 비교집단 모두에게 사후검사를 실시하였다. 자료의 분석은 프로그램 실시 전과 후의 상담집단과 비교집단 사이의 차이를 알아보고, 프로그램의 실시 효과를 검증하기 위하여 SPSS/PC⁺ 전산 프로그램을 사용하여 t검증을 실시하였다.

이상과 같은 과정을 통하여 얻어진 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 자아정체감에 대한 사후 검사의 비교에서 상담집단(M=156.88)과 비교집단(M=143.75)은 유의한 차이를 보였다($t = 2.88, P < .05$). 따라서 가치관 명료화 프로그램은 자아정체감에 유의한 효과가 있었다.

둘째, 자아정체감의 하위요인에 대한 사후검사의 비교에서 상담집단과 비교집단은 3개 요인에서 유의한 차이를 보였다.

이를 구체적으로 살펴보면, 안정성에 대한 차이 검증에서 사후검사의 비교 결과 상담집단(M=22.75)과 비교집단(M=20.50)은 유의한 차이를 보였다($t = 2.75, P < .05$). 따라서 가치관 명료화 프로그램은 안정성을 높이는 데 유의한 효과가 있었다.

목표지향성에 대한 차이 검증에서 사후검사의 비교 결과 상담집단(M=29.75)과 비교집단(M=25.38)은 유의한 차이를 보였다($t = 2.55, P < .05$). 따라서 가치관 명료화 프로그램은 목표지향성을 높이는 데 유의한 효과가 있었다.

자기존재의 독특성에 대한 차이 검증에서 사후검사의 비교 결과 상담집단의 평균(M=25.00)과 비교집단의 평균(M=26.13) 간에는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 따라서 가치관 명료화 프로그램은 자기존재의 독특성을 높이는 데 유의한 효과를 보이지 않았다.

자기수용에 대한 차이 검증에서 사후검사의 비교 결과 상담집단(M=29.75)과 비교집단(M=23.63)은 유의한 차이를 보였다($t = 2.47, P < .05$). 따라서 가치관 명료화 프로그램은 자기수용을 높이는 데 유의한 효과가 있었다.

자기주장에 대한 차이 검증에서 사후검사의 비교 결과, 상담집단의 평균(M=23.88)과 비교집단의 평균(M=22.75) 간에 통계적으로 유의한

차이를 보이지 않았다. 따라서 가치관 명료화 프로그램은 자기주장을 높이는 데 유의한 효과를 보이지 않았다.

대인역할 지각에 대한 차이 검증에서 사후검사의 비교 결과, 상담집단의 평균(M=26.25)과 비교집단의 평균(M=25.38) 간에는 유의한 차이를 보이지 않았다. 따라서 가치관 명료화 프로그램은 대인역할 지각을 높이는 데 유의한 효과를 보이지 않았다.

2. 결론

가치관 명료화 프로그램이 중학생의 자아정체감에 미치는 효과에 대한 연구 결과를 통해 얻은 결론으로는 다음과 같다.

첫째, 가치관 명료화 프로그램은 중학생의 자아정체감을 향상시키는 데 효과가 있다.

둘째, 가치관 명료화 프로그램은 자아정체감의 하위요인인 안정성을 향상시키는 데 효과가 있다.

셋째, 가치관 명료화 프로그램은 자아정체감의 하위요인인 목표지향성을 향상시키는 데 효과가 있다.

넷째, 가치관 명료화 프로그램은 자아정체감의 하위요인인 자기수용을 향상시키는 데 효과가 있다.

이상의 결론을 종합하면 가치관 명료화 프로그램은 중학생의 자아정체감을 높여주고 그 하위요인 중 안정성, 목표지향성, 자기수용을 향상시키는 데 효과가 있다.

3. 제언

이상과 같은 연구를 토대로 다음과 같이 제언한다.

첫째, 가치관 명료화 프로그램은 자아정체감을 높이는 데 긍정적인 효과를 미치는 것으로 검증되었으므로 이를 토대로 하여 학교 현장에서 다양하게 활용되어야 한다.

둘째, 가치관 명료화 프로그램의 내용을 자아정체감의 하위요인과 보다 밀접하게 관계지어 구성하고, 지속적으로 활용한다면 자아정체감의 하위요인 중 많은 부분의 향상을 가져올 수 있다.

따라서 가치관 명료화 프로그램은 자아정체감이 확립되지 않아 발생하는 청소년들의 많은 문제를 해결하고 그들의 바른 성장을 돕는 프로그램으로 활용할 수 있다는 교육적 시사점을 제공하고 있다.



참 고 문 헌

- 권순명(1993). 지각된 양육경험과 자아정체감 및 통제귀인간의 관계 분석, 박사학위논문, 전북대학교 대학원
- 김지만(1995). 가치명료화 훈련이 고등학생의 자아정체감 및 진로성숙도에 미치는 영향, 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원
- 김형태(1989). 청소년기 자아정체감의 발달 및 측정에 관한 연구, 박사학위논문, 충남대학교 대학원
- 남궁달화(1997). 가치교육론, 문음사
- 박아청(1994). 아이덴티티의 탐색 II, 중앙적성출판사
- 박아청(1998). 자기의 탐색, 교육과학사
- 박주열(1993). 진로탐색 집단상담이 중학생의 자아정체감에 미치는 효과, 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원
- 서봉연(1975). 자아정체감 형성에 관한 심리학적 일 연구, 박사학위논문, 경북대학교 대학원
- _____ (1985). 발달의 이론, 중앙적성출판부
- 소병욱(1993). 집단상담에 의한 고등학생의 자아정체감 향상, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원
- 송미경(1996). REBT 집단상담이 자아정체감에 미치는 효과, 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원
- 시정자(1985). 가치명료화 과정을 통한 자아개념과 가치관 변화에 관한 연구, 석사학위논문 숙명여자대학교 교육대학원
- 오현수(1999). 가치명료화과정이 충동적 사고성향에 따라 자아정체감 형성에 미치는 영향, 박사학위논문, 전북대학교 대학원
- 윤명숙(1989). 중학생의 자아정체감에 관한 연구, 석사학위논문, 이화여

자대학교 대학원

- 윤점룡 외(1984). 청소년의 자아개념 및 가치관 확립 프로그램 개발연구, 한국교육개발원
- 이경애(1992). 가치명료화 집단 상담 프로그램의 효과 분석, 석사학위논문, 한양대학교 대학원
- 이경자(1988). 진로가치명료화 프로그램의 경험이 고등학생의 진로의식 성숙 및 의사결정 행동유형에 미치는 효과, 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원
- 이정재(1998). 가치명료화 훈련이 중학생의 가치명료성과 자아개념에 미치는 영향, 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원
- 이차선(1998). 청소년의 자아정체감 형성요인 분석, 박사학위논문, 고려대학교 대학원
- 장휘숙(1999). 청년심리학, 학지사
- 정세구(1981). 가치이론과 가치교육, 교육출판사
- 정옥분(1998). 청년 발달의 이해, 학지사
- 유가효, 정옥분 등(1998). 인간발달, 교문사
- 조성덕(1987). 자아정체감 성장 프로그램의 효과, 석사학위논문, 부산대학교 대학원
- 호조숙(1996). 청소년 자아정체감형성에 관한 연구, 석사학위논문, 서울신학대학교 신학대학원
- Adams, C. M. (1988). *The effects of social perspective-taking and ideological perspective-taking training on ego-identity formation in late adolescence*. Unpublished doctoral dissertation, Utah State University, Logan.
- Dignan, S.M.H.(1965). Ego Identity and maternal identification.

- Journal of Personality and Social Psychological*, 1, 5, 476-477.
- Elkind, D. E.(1978). Understanding the young adolescence.
Adolescence, Spring.
- Erikson, E. (1959). Identity and Life Cycle. *Psychological Issues*,
Monograph No1
_____ (1963). *Childhood and Society* 2nd ed. N.Y.:W.W. co.
_____ (1967). *Psycho-social Theory of Human Development*.
N.Y.: Norton.
_____ (1968). *Identity: Youth and Crisis*, N.Y.:W.W. Norton & co.
- Howe, L. & Howe, M(1975). Personalizing education : *Values clarification and beyond*. New York : Hart.
- Kirshenbaum, H.(1973). Beyond value clarification. In H.
Kirshenbaum & S. B. Simon(Eds.), *Reading in value clarification*. Minneapolis, MN : Winston Press.
- Marcia, J. E.(1966). Development validation of ego identity status.
Journal of Personality and Social Psychological, 3. 5. 551-558.
- Rasmussen.(1964). The relationship of ego identity to psychological effectiveness, *Psychological Reports*.
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S.B.(1966). Values and teaching : *Working with values in the classroom*, Columbus : Charles E. Merrill Publishing.
- _____ (1978). Values and teaching : *Working with values in the classroom*(2nd ed.). Columbus, OH : Charles E. Merrill Publishing.
- Williams R. M.(1974). Value,David L. Sills. ed. *International*

Encyclopedia of the Social Science, Vol.16. New York: The Free Press.

Simmons, R. G., Rosenberg, F., & Rosenberg, M.(1973). "Disturbance in the self-image at adolescence." *American Social Review*, 38, pp. 553~568.

Simon, S., Howe, L. & Kirshenbaum, H.(1978). *Value clarification: A practical handbook of strategies for teachers and student*(2nd ed.). New York : Hart.

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.

Ziegler, W. L.(1972 Spring/Summer). *If we do not speak out on behalf of mankind, who will?* Penney's Forum.



Abstract

The effects of the values clarification process upon middle school students' self-identity*

Chung Kyoung-ae

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

Supervised by Professor Park Tae-su

The aim of this study is to verify what effects the values clarification process can have on middle school students' self-identity. The subjects of the study are set up as follows to serve this purpose.

1. What effect does the values clarification process have on middle school students' self-identity?
2. What effect does the values clarification process have on the subcategories such as stability, goal-directedness, uniqueness of self, self-assertiveness, and interpersonal role expectation?

The experiment has been carried out on 8 girls in the second grade of D middle school in Jeju shi.

16 girls volunteered for the values clarification process and took the self-identity test. Afterwards, they were randomly divided into counseling group -8 students and non-counseling group-8 students.

* A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju National University for the degree of Master of Education in August, 2002

The values clarification process applied to the study is based on the one developed by Yun Jomyong and his fellows, which was formed hierarchically and adapted for the Korean middle and high school students' situation and developmental stages, and reconstructed properly in its content and quantity for middle school students by the researcher.

The program has been carried out 2 sessions every week for 5 weeks and each session lasted 90 minutes.

The instrument of measurement used in this study is the self-identity questionnaire with 58 questions and 6 subfactors which was designed by Kim Hyongtae and reconstructed by Kwon Sunmyong and Yi Chason.

The pre-test and the post-test were given to the counseling group and the non-counseling group, respectively, and data processing was taken by SPSS computer program and verified by T-examination to compare the difference between the two groups.

The study above is concluded as follows.

First, the values clarification process is of great use for the improvement of middle school students' self-identity.

Second, the values clarification process is effective to improve stability, one of the subfactors of self-identity.

Third, the values clarification process is effective to improve goal-directedness, one of the subfactors of self-identity.

Finally, the values clarification process is effective to improve self-acceptance, one of the subfactors of self-identity.

Consequently, the values clarification process has effects on improving middle school students' self-identity and its subfactors, stability, goal-directedness, self-acceptance.

From the viewpoint of education, the result of the study implies that the values clarification process can enhance the students' self-identity if it is reconstructed properly for the middle school students' level and carried out continuously.

부 록

- <부록1> 가치관 명료화 프로그램
- <부록2> 가치관 명료화 프로그램 활동 자료
- <부록3> 자아정체감 검사지
- <부록4> 소 감 문

<부록 1> 가치관 명료화 프로그램

I. 1회기 : 별칭 짓기 및 나의 소개

1. 목적

자신의 기호나 특성, 취향을 나타내는 별칭과 그림을 통해 자신을 표현하고 소개하므로써, 집단구성원 상호 간에 긴장된 분위기를 해소하고 이해를 도모하며 서로 친숙해진다.

2. 준비물

이름표를 만들 수 있는 종이, 크레파스, 색싸인펜

3. 진행절차

1) Warm up : 당신의 이웃을 사랑하십니까?(25분)

- ① 구성원이 원을 만들어 의자에 앉는다.(구성원의 수보다 의자의 수를 하나 적게 한다.)
- ② 술래가 의자에 앉아 있는 구성원 중 한 사람을 지목하여 “당신의 이웃을 사랑하십니까?”라고 말한다.
- ③ 지목당한 구성원이 “아니오”라고 대답하면, 술래는 “그럼 어떤 이웃을 사랑하십니까?”라고 다시 묻는다.
- ④ 이 때 지목당한 구성원이 어떤 특정한 인물(예, 스타킹을 신은 사람, 운동화 실내화를 신은 사람 등)을 이야기하면, 그에 해당하는 사람은 모두 자리를 바꾸어 앉는다.
- ⑤ 자리를 차지하지 못한 구성원이 다시 술래가 된다.

2) 프로그램 소개(10분)

- ① 가치화 과정을 학습한다.
- ② 자신의 가치를 발견하고 나아가서는 자신과 타인에게 가장 적합한 새로운 가치를 발달시키도록 돕는다.

3) 별칭 짓기와 자기 소개(25분)

- ① 전체 구성원이 둥글게 앉아 자기를 가장 잘 나타낼 수 있는 별칭

하나를 생각하여 이름표에 쓰고 꾸민다.

- ② 각자 별칭을 그렇게 지은 이유를 설명하며 자기를 소개한다.
- ③ 유의사항 : 자신의 특징을 잘 나타내는 별칭을 짓는 데 너무 많은 생각을 하거나 시간을 끌지 않도록 하여, 즉흥적으로 머리 속에 스쳐 가는 단어를 추출해 내는 것이 좋다.

4) 집단규칙 정하기(15분)

- ① 집단원 모두 생각하고 토의하여 결정한다.

5) 마무리(15분)

오늘 활동을 통하여 특별히 깨닫거나 느낀 점을 정리하고 발표, 토의한다.

II. 2회기 : 만나보고 싶은 사람과의 대화

1. 목적

상대방의 가치관과 관련된 많은 경험이나 사실들에 대해 대화를 나누어 봄으로써 상대방을 깊이 이해하고 수용한다.

2. 준비물

- 대화를 위한 예시문 (1인당 1매)
- 메모지
- 필기도구

3. 진행절차

1) 대화를 위한 예시문 작성하기(20분)

- ① 구성원이 둥글게 앉은 후 대각선으로 마주보고 앉은 사람과 짝을 지어 둘씩 앉도록 다시 자리를 정한다.
- ② 대화를 위한 예시문을 일인당 한 부씩 나누어 작성한다.

2) 대화 나누기(50분)

- ① 둘씩 짝이 되어, 서로 상대방을 '가장 만나보고 싶었던 사람'이라고 생각하고 대화 예시문의 내용을 참조하여 약 10분 정도 계속하여 대

화를 나눈다.

- ② 서로 충분히 대화가 되어 상대방을 알고 이해했다고 생각이 되면 짝을 바꿔 같은 방식으로 대화를 나눈다.
- ③ 시간이 허락하는 범위 내에서 가능한 한 많은 구성원들과 대화를 나누어 봄으로써, 상대방의 가치관을 통해 상대방을 알고 이해할 수 있는 계기를 많이 갖도록 한다.

3). 마무리(20분)

- ① 대화를 마친 후 등글게 앉아서 대화를 나눈 소감과 오늘 활동을 통하여 특별히 느끼거나 깨달은 점을 정리하여 이야기한다.

4. 유의사항

- ① 대화를 위한 질문의 예시문은 말문을 열게 하기 위해 단지 하나의 예시적 형태로 주어진 것이므로 그 외의 사항들을 자유롭게 융통성 있게 첨가, 변형할 수 있다.
- ② 들쭉 짝을 지어 대화를 나눌 때 상대방을 평소에 ‘가장 만나 보고 싶었던 사람’ 이라고 생각하도록 함으로써 호기심을 자극하여 정해진 시간 내에 보다 많은 사람과 친숙해질 수 있도록 노력해야 한다.
- ③ 듣는 입장은 새로운 내용이지만 말을 하는 쪽의 입장은 같은 말을 여러 번 반복하는 것인 만큼 싫증나기 쉽다. 그러므로 질문에 대한 답변도 재치있게 변형할 수 있음을 미리 알려준다.

5. 활동 자료 - 대화를 위한 예시문

Ⅲ. 3회기 : 내가 가장 사랑하는 20 가지 것들

1. 목적

자신이 가장 소중하게 여기고 좋아하는 삶의 형태나 기호, 행위, 취미 등을 생각해 봄으로써 현재 자신의 가치유형은 어떠하며, 가치관의 성격은 어떠한가를 확인하고 인식한다.

2. 준비물

8절지 1매씩, 필기도구, 빨간색 싸인펜, 가치관 목록 유인물 1부씩

3. 진행절차

1) '내가 가장 사랑하는 20 가지 것들' 작성하기(20분)

- ① 8절지를 한 장씩 나누어 갖고, '내가 가장 사랑하는 20가지 것들'이란 제목을 쓴 후, 한 줄에 한 가지씩 자신이 가장 좋아하는 일이나 생활의 모습, 취미, 기호품, 갖가지 희망이나 대자연 등 여러 가지 중에서 20 가지를 적는다.
- ② 20 가지의 가치목록 중 그 중에서도 특히 사랑하는 것이라고 생각되는 것을 다섯 가지만 골라 해당 번호 앞에 빨간 색 펜으로 우선 순위대로 1-5까지의 번호를 붙인다.

2) 소집단 대화 나누기(30분)

- ① 전체 구성원은 3명씩 소집단으로 나누어, 각자가 작성한 가치목록에 대해 서로 이야기를 주고 받으며 자신의 가치와 타인의 가치를 비교해 본다.
- ② 자신의 가치관 목록 중 대표적인 것을 2-3개 선택하여, 자신이 왜 그러한 일(생활)을 사랑하게 되었는가 하는 동기나 과정에 대해 서로 이야기를 주고 받으며 작성한 가치 목록에서 얻을 수 있는 것, 배워지는 것 등에 대해 이야기한다.

3) 전체 집단 구성원과 대화 나누기(20분)

- ① 전체구성원이 다시 둥글게 모여 앉아 지금까지 소집단에서 각기 이야기되었던 것을 한 사람씩 원하는 대표자가 나와서 정리, 발표한다.
- ② 지금까지의 활동에 대해서 소집단의 다른 대표자가 나와서 소감을 발표하고 특히 인상깊었던 것에 대한 이야기와 느낌을 주고 받는다.

4) 마무리(20분)

- ① 오늘 활동을 통하여 특별히 깨닫거나 느낀 점을 정리하고 발표, 토의한다.

4. 유의사항

- ① 제시해 주는 예문은 단지 예문이므로 구성원들의 생각이 그로 인하

여 경직되거나 획일적이 되지 않도록 주의한다.

5. 활동 자료 - 내가 사랑하는 20 가지 것들 예시문

IV. 미완성 문장 완성하기

1. 목적

자신의 태도, 신념, 행위, 확신, 관심, 흥미, 열망, 기호 등의 다양한 가치 척도들에 대한 미완성 문장을 완성해 봄으로써 자신의 중요하고 대표적인 가치특성을 명확하게 인식할 수 있으며 동시에 가치발달이 촉진될 수 있다.

2. 준비물

미완성문장 예시문, 필기도구. 기호표기 방법유인물(1부씩)

3. 진행절차

1) 미완성 문장 완성하기(20분)

- ① '미완성문장 예시문'을 각자 한 부씩 나누어 갖는다.
- ② 모든 구성원은 교사가 '그만'이라고 말할 때까지 '미완성 문장 예시문'의 각 문장을 완성시킨다.(한 문항에 약 1 분 정도 소요) 다 완성시키지 못했을지라도 '그만'하면 멈춘다.

2) 집단 구성원과 함께 나누기(50분)

- ① 20문항이 완성되면 한 사람씩 완성한 '미완성 문장 예시문'의 내용에 대해 발표하고 타인의 내용(가치특성)과 비교한다.

3) 마무리(20분)

- ① 오늘 활동을 통하여 특별히 깨닫거나 느낀 점을 정리하고 발표, 토의한다.

4. 유의사항

- (1) '미완성 문장 예시문'은 고정된 것이 아니므로 대상과 상황에 따라

- 항목의 내용과 분량을 적절히 조절할 수 있다.
- (2) 정해진 시간 내의 가치관의 정립 상황을 점검하는 것이므로 ‘그만’ 소리와 함께 다 못했을지라도 일단 중지하도록 한다.

5. 활동 자료 - 미완성 문장 예시문 자료

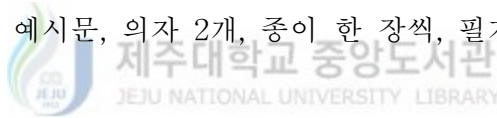
V. 두 개의 나

1. 목적

살아가면서 직면하게 되는 매일매일의 크고 작은 가치갈등상황에 대해서 두 갈래의 서로 다른 자신의 내부(심층)의 목소리와 대화를 나눔으로써, 가치갈등상황에 있어서의 문제의 쟁점을 명료화하고 해결하며 가치의 양면성과 상대성을 수용한다.

2. 준비물

‘가치갈등상황’ 예시문, 의자 2개, 종이 한 장씩, 필기도구



3. 진행절차

1) 심층의 목소리와 대화하기(30분)

- ① 심층의 목소리와 대화하는 것에 대해 9가지 가치갈등 상황이 제시된 예문들을 나누어 주고 이에 대해 소개한다.
- ② 전체 구성원은 각자 ‘가치갈등 상황 예시문’을 자세히 읽어보고 그 중 가장 갈등이 심하다고 생각되는 상황(결정하기가 힘든 상황) 2-3개를 선정한다.
- ③ 선정한 가치갈등 상황에 있어서 ‘할까’ 또는 ‘하지 말까’ 하는 두 가지 입장이 번갈아 되어보면서 내심으로 대화를 한다.

2) 집단 구성원과 탐색하기(40분)

- ① 집단 구성원끼리 선정한 가치갈등 상황에서 두 가지 입장을 토의하도록 한다.
- ② 갈등 상황, 해결 과정, 대안 등에 관하여 충분히 의견을 나누도록 한다.

3) 마무리(20분)

- ① 오늘 활동을 통하여 특별히 깨닫거나 느낀 점을 정리하고 발표, 토의한다.

4. 유의사항

- ① 이 프로그램에서는 전체과정에 있어 무엇보다도 솔직하고 자신의 갈등상황에 대한 외부와의 대화를 개방하려는 노력이 요구된다. 나의 가치갈등상황은 누구에게나 당연히 있을 수 있는 것이며 나에게만 해당되는 갈등은 있을 수 없다는 것을 인식시킴으로써, 갈등을 솔직히 표출시켜 명료화하도록 도와주는 것이 중요하다.
- ② 가치갈등 상황에서 토의를 할 때는 전체 구성원은 자신의 가치갈등 상황이나 문제 해결과정과 연결지어 생각해 보고 충분한 질의응답과 도움말, 피이드 백 등을 주고 받도록 해야 한다.

5. 활동 자료 - 가치갈등 상황 예시문

VI. 불만 - 요구 - 만족의 발견

1. 목적

인간관계에서 야기되는 갈등이나 여러 가지 문제는 타인의 가치관이 나와 다르다는 데서 출발하며, 어떤 하나의 행위에는 반드시 크고 작은 장·단점이라는 양면적 가치가 동시에 내포되어 있음을 인식하고 이를 불만 - 요구 - 만족의 서클로 솔직하게 표현해 봄으로써, 인간관계에서의 가치갈등 상황을 명료화하고 이의 해결을 위한 긍정적·수용적 태도를 형성한다.

2. 준비물

8절지 1매씩, 필기도구, 예시문 1부씩

3. 진행절차

1) 인간관계에서의 갈등 상황 탐색하기(20분)

- ① 전체구성원이 종이를 한 장씩 나누어 갖고, 이 종이 위에 다음의 예

시문과 같은 형태로 가로로 긴 줄을 쳐서 네 칸으로 분류한 커다란 표를 만든다.

- ② 예시문과 같이 각 칸의 맨 앞에 1,2,3,4 로 번호를 붙이고, 1번칸에는 자신이 일상생활에서 가장 많이 접촉하게 되는 가까운 사람을 약 6-7 명 정도 선택하여 적는다.
- ③ 2 번 칸에는 1번 칸에 적은 10명의 가까운 사람 중에서 특히 자신이 그에 대해 불만이나 갈등을 느끼고 있다고 생각되는 사람을 셋만 골라, 그들 각각에 대해 평소에 가장 불만스럽다고 느낀 점을 한 가지씩 아주 구체적으로 적는다.(예시문 참조)
- ④ 3 번 칸에는 2번 칸에서 선택한 세 명의 인물들에 대한 불만 내용에 대해서 이번에는 자신이 그들에게 요구하고 싶은 것(부탁의 말)을 적는다.(예시문 참조)
- ⑤ 4번 칸에는 2번 칸에서 적은 불만의 내용을 거꾸로 생각하여 그들에 대한 긍정적인 면을 찾아 칭찬해 주는 말을 적는다. 이 때 불만 내용에 대한 긍정적인 측면을 직접적으로 발견하여 칭찬하기 어려운 경우는 그 사람의 다른 장점을 적을 수도 있다. (예시문 참조)

2) 집단 구성원끼리 토의하기(50분)

- ① 4 번 칸까지 모두 완성되고 나면 원하는 사람부터 한 명씩 자신이 쓴 것을 발표하고 모든 구성원은 발표한 사람의 갈등 문제에 대해 함께 생각해 본다. 이 때 불만에 대한 긍정적인 측면의 칭찬은 혼자서 생각했던 것보다 함께 토의하므로 훨씬 더 많은 대안이 있다는 것을 알게 된다.

3) 마무리(20분)

- ① 오늘 활동을 통하여 특별히 깨닫거나 느낀 점을 정리하고 발표, 토의한다.

4. 유의사항

- ① 불만의 요인은 인간관계에 있어서의 가치갈등을 던고 성장할 수 있도록 가치관을 확립하기 위한 것임을 명심하여 부끄럽게 생각하거나 타인이 어떻게 생각하리라는 생각을 하지 않고 반드시 솔직하게 쓰

도록 해야 한다.

- ② 불만스러운 행위일지라도 신중히 생각해 보면 긍정적인 가치가 내포되어 있음을 유의한다.
- ③ 한 사람씩 발표하고 토의할 때 한 사람에게 너무 길게 소요되지 않도록 배려를 한다.
- ④ 다른 사람의 발표나 피이드백에 대하여 공동의식을 가지고 다 같이 경청한다.

5. 활동 자료 - ‘불만-요구-만족’ 예시문

VII. 나의 선택

1. 목적

다양한 가치 문제를 결정하고 자신이 결정한 것을 설명함으로써, 자신의 선택에 대해 확신을 갖는다.

2. 준비물

· ‘가치선택 예시문’ · 필기도구(빨간색 펜을 포함하여 여러 가지 색)

3. 진행절차

1) 다양한 가치 문제에서 자신의 가치 선택하기(30분)

- ① ‘가치선택 예시문’을 1인당 한 부씩 나누어 갖고, 각 문항의 지시문에 따라 답지 중에서 하나의 가치를 선택하도록 한다.
- ② 각 문항별로 하나의 가치를 선택하여 빨간 펜으로 밑줄을 그어 1이라고 써 놓고, 나머지 선택대안들은 2, 3, 4의 우선 순위를 정한다.

2) 집단 구성원끼리 토의하기(40분)

- ① 원하는 사람부터 빨간 색으로 줄친 부분 및 기타의 가치 우선 순위에 대한 이유 등을 발표하도록 한다.
- ② 타인의 가치선택 및 선택의 이유에 관한 발표를 듣고 난 후 다시 한번 자신이 재고하고 처음에 선택과 달라진 항목이 있을 경우 빨간 색이나 검을 색을 제외한 다른 색으로 이를 특별히 표시한다.

- ③ 처음과 2차 선택시, 가치선택의 안목이 달라진 경우는 양자를 비교하면서, 가치변화의 과정에 대하여 이야기를 주고받는다.

3) 마무리(20분)

- ① 오늘 활동을 통하여 특별히 깨닫거나 느낀 점을 정리하고 발표, 토의한다.

4. 유의사항

- ① 자신의 가치를 일차적으로 결정할 때, 대안을 충분히 탐색하고 결과를 고려하여 신중하게 선택하도록 한다.
- ② 자신의 가치가 첫 번째 선택시와 두 번째 선택시에 어떻게 변화되는지, 변화가 없는지, 없다면 어느 정도까지 일치하는 내용인지를 검토하도록 한다.
- ③ 가치관 선택 시의 갈등 단계에서 변화, 확신의 단계에 이르기까지의 과정에 대해 깊이있는 토론을 하도록 한다.

5. 활동 자료 - 가치 선택 예시문



VIII. 내가 자랑스러워 하는 것

1. 목적

내가 진정으로 좋다고 느끼는 것, 소중히 여기고 있는 것이 어떠한 것들인가를 확인해 봄으로써 자신들의 신념에 대해 확신을 가질 수 있으며 앞으로의 행동에 긍지를 느끼고, 자신의 존재가치를 수용한다.

2. 준비물

- '내가 자랑스러워 하는 것'의 예시문 · 종이 · 필기구

3. 진행절차

1) 내가 자랑스러워하는 것 탐색하기(20분)

- ① 삶의 과정에 있어서 우리들에게는 결코 과장되고 허황된 것이 아닌

진정한 긍지와 자랑, 또는 소중한 것을 아끼고 사랑하는 마음이 있어야 함을 강조하면서 이에 관하여 예를 든다.

예) 나는 나의 가족의 —— 한 점이 매우 자랑스럽다.

· 나는 내 성격 중의 —— 한 점에 특히 긍지를 지닌다.

② 예시문을 한 부씩 나누어 갖고 전체 구성원이 10개 항목의 질문에 대해 자신이 자랑스럽게 여기는 것을 탐색하도록 한다.

2) 내가 자랑스러워하는 것 발표하기(50분)

① 자신이 자랑스럽게 여기는 점 등을 여러 사람 앞에서 서로 발표해 본다.

② 자신이 자랑스럽게 여기고 있는 점과 타인이 자랑스럽게 여기고 있는 점의 공통점과 차이점을 비교함으로써 자신의 가치관이 긍정적인가 혹은 그렇지 못한가 등에 관해 이야기를 나눈다.

3) 마무리(20분)

① 오늘 활동을 통하여 특별히 깨닫거나 느낀 점을 정리하고 발표, 토의한다.

4. 유의사항

① 이러한 활동에 있어 ‘자랑스러워하는 것’이란 결코 과장되고 허황되며 교만한 것이 아니라, 아주 사소한 것이라 하더라도 자기자신에게는 진실되고 소중한 긍지라는 점을 특히 강조하고 ‘자랑’을 마음껏 발표하도록 한다.

② 행동가치는 특별히 좋고 나쁨보다는 내가 무엇을 가장 가치 있다고 생각하는가 하는 주관성이 더 중요함을 강조한다.

③ 자그마한 긍지라 하더라도 모든 긍지들이 가능한 한 충분히 추출되어져서 자신감 있는 태도로서 발표함으로써 가치 존중과 확신으로 내면화될 수 있도록 한다.

5. 활동 자료 - 내가 자랑스러워하는 것 예시문

IX. 일년 간의 약속 이행표 작성하기

1. 목적

자신의 향후 행동 계획에 대해 구체적이고 실현성있는 약속이행 노트를 작성해 봄으로써, 계획의 과장성이나 장애요인 여부등을 탐색하여 계획하고, 이를 행동화하며, 가치관의 내면화와 실현화를 촉진한다.

2. 준비물

- 약속이행표 작성을 위한 종이(8절지)
- 약속이행표 작성의 예시문(1부) · 필기도구

3. 진행절차

1) 약속 이행표 만들기(30분)

- ① 각자 준비된 용지를 1부씩 나누어 갖고 다음과 같은 약속 이행표를 만든다.
- ② 약속이행표에 있어서 ‘나의 약속’란에는 학교문제(진학, 학교성적, 스포츠 활동, 체능분야), 교우문제, 가족문제, 기타 일반적 문제등에 관련지어 1년간 10개의 약속을 나열한다. 그러나 이 때 약속의 영역은 정해진 것이 아니므로 구성원들 각자가 자신이 원하는 영역을 정하여 약속을 결정하는 것이 좋다.

2) 약속 이행표 발표하기(40분)

- ① 예시문을 전체가 다 볼 수 있도록 전면에 붙인다.
- ② 약속이행표의 작성이 끝나면, 원하는 사람부터 일어나서, 자신의 약속을 발표하도록 한다.
- ③ 다른 구성원의 약속이 발표될 때, 약속의 내용을 자기 것과 비교해보고 도움말을 줄 부분이 있으면 서로 서슴없이 도움을 주고받는다.
- ④ 다른 구성원의 발표내용이나 오고가는 도움말을 통해서 알아서 듣는 사람은 자신의 약속이행표 작성에 도움을 받을 수도 있다.

3) 마무리(20분)

- ① 가치행동화의 중요성, 어려움 등에 관하여 토론한다.

- ② 활동 중에 느꼈던 점에 대해 서로 느낌과 소감을 정리하여 주고받는다.

4. 유의사항

- ① 약속의 내용은 비교적 구체적이고 실현가능한 것으로서 다양하게 설정하도록 한다.
- ② 약속이행표는 실제로 우리가 생활해 나가면서 행할 일을 약속하는 것으로 신중하고도 면밀히 작성하도록 해야 한다.
- ③ 타인의 약속이행계획을 참조하여, 자신의 약속이행계획 작성에 도움을 받고 자신의 계획을 개선하려는 수용적 태도가 필요하며 이는 매우 바람직한 것임을 강조한다.
- ④ 교사는 종합하여 요약·정리하며, 혼자서는 할 수 없지만 다른 사람의 도움을 받을 때는 해낼 수도 있다는 것을 강조한다.
- ⑤ 가치란 것은, 인식하고 탐색하여 선택하는 것으로만 그치는 것이 아니라 그것이 행동화되고 내면화되어야만 비로소 의미가 있는 가치관임을 특히 유의하도록 강조한다.

5. 활동 자료 : 약속 이행표, 약속 이행표 예시문

X. 마무리

1. 목적

- ① 지금까지 진행한 프로그램을 정리해 보고 그 의미를 탐색한다.
- ② 프로그램에 참여하는 동안 새롭게 배우거나 느낀 것을 소감문으로 작성한다.
- ③ 앞으로의 각오를 다진다.

2. 준비물 : 소감문 쓰기 자료, 필기도구

3. 진행절차

1) 프로그램 과정 떠올리기(20분)

- ① 상담자가 1회기부터 9회기까지의 내용을 정리하여준다.

② 구성원들은 눈을 감은 채로 프로그램의 과정을 떠올린다.

2) 소감문 쓰기 (60분)

① 프로그램에 참여하기 전의 자신의 모습과 후의 자신의 모습을 생각하며 쓴다.

② 프로그램에 참여하는 동안 새롭게 배우거나 경험한 것, 앞으로의 마음가짐 등을 쓴다.

③ 소감문을 발표한다.

3) 마무리(10분)

① 구성원들끼리 서로 격려하며 고마움의 인사를 나눈다.



<부록 2> 가치관 명료화 프로그램 활동 자료

2회기 : 만나보고 싶은 사람과의 대화 자료

대화를 위한 예시문

1. 만일 나이를 마음대로 선택할 수 있다면 어떤 나이가 되고 싶으십니까?

그 이유는 ?

2. 살아가는 데 개인의 생활 신조가 있다면 그것은 무엇입니까?

그 이유는?

3. 자신의 성격 중 가장 자랑스럽게 여기고 있는 것은 무엇입니까?

그 이유는 ?

4. 가장 기억에 남는 책이나 영화 또는 연극이 있다면 무엇입니까?

그 이유는?



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

5. 어떤 일을 선택해야 할 때 가장 어려운 점은 무엇이 있습니까?

6. 가장 좋아하는 것은? (음식, 색깔, 음악, 동물, 인간성, 계절, 취미 등의 내용 중 한두 가지를 선택하여 대화한다.)

7. 가장 싫어하는 것은?(음식, 색깔, 음악, 동물, 인간성, 계절, 취미 등)

8. 산책하기를 좋아하십니까? 어디를 걷는 것을 가장 좋아하십니까?

그 이유는?

9. 지금부터 5년 후와 10년 후에 만들어질 당신의 모습은 어떻게 되리라 생각하십니까?(하고 있을 일이나 처해 있을 상황, 심정, 만들어질 인간상 등)

3회기 : 내가 가장 사랑하는 20 가지 것들 자료

<p>예) · 좋은 친구를 갖는 것</p> <ul style="list-style-type: none"> · 아름다운 들과 산으로 자전거 하이킹 가는 것 · 정다운 사람과 함께 대화를 나누는 것 · 학문적으로 뛰어난 업적을 남기는 것 · 내가 원하는 직업을 갖는 것
--

내가 사랑하는 20 가지 것들

1	
2	
3	
4	 제주대학교 중앙도서관 JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY
5	
· · · · · ·	
20	

4회기 : 미완성 문장 완성하기 자료

미완성 문장 예시문

1. 내 삶이 단 24 시간만 남았다면.....
2. 내가 가장 좋아하는 친구는.....
3. 내가 만일 백만장자라면.....
4. 올 방학에 내가 꼭 하고 싶은 일은.....
5. 내가 만일 대통령이라면.....
6. 내가 만일 신이라면.....
7. 우리 학교가 더 좋은 학교가 되려면.....
8. 내가 다른 사람들과 다른 점이 있다면.....
9. 내 생애에 가장 행복한 날은.....
10. 만일 지금의 내 나이가 지금보다 10 살 더 위라면.....
11. 어디든 갈 수 있을 만큼 시간과 돈만 있다면 내가 가장 가고 싶은 휴양지는.....
12. 내가 가장 우울한 때는.....
13. 내가 가장 큰 성취감을 느낄 때는.....
14. 나의 가장 뚜렷한 개성은.....
15. 사람들이 나의 감정을 가장 상하게 하는 때는.....
16. 담임선생님과 나는.....
17. 부모님과 나는.....
18. 친구들과 나는.....
19. 내가 가장 두려워하는 사람은.....
20. 내가 가장 따뜻하게 느끼는 사람은.....

5회기 : '두 개의 나' 활동 자료

가치갈등 상황 예시문

상황 1. 돈이 급히 필요하고 구해볼 곳이 없는 난처한 상황에서, 우연히 택시에서 고액의 현금이 잔뜩 든 가방을 주웠고 주인이 누군가 현재로서는 알 수 없을 때, 우선 급한 일에 이 돈을 써도 될까? 아무리 급해도 쓰지 말고 언젠가는 주인이 누구인지 알게 될 것이므로 기다려야 할까?

상황 2. 학교성적이 계속 떨어져서 부모님과 담임선생님으로부터 심한 꾸중을 듣고 있는 처지에서, 우연히 교무실에 들어갔다가 선생님들은 아무도 없고 프린트된 시험지가 책상 위에 있는 것을 보았을 때 이것을 한 장 슬쩍 들고 나올까, 그냥 나와야 할까

상황3. 내가 아주 좋아하는 이성친구를 만나러 가기 위해 나가려고 할 때, 나보다 훨씬 더 멋있고 재치있는 친구라고 평소 느끼고 있던 친구가 같이 따라가 보고 싶다고 말한다면 싫지만 같이 가야 할까, 거짓말고 따돌려 보내놓고 나만 살짝 나갈까.

상황4. 평소에 내가 미워하던 친구가 억울한 일을 당해 궁지에 빠져 있는데 나가서 도와줄 사람은 나밖에 없는 상황에서 나서서 도와줄까, 그냥 모른 척 할까.

상황 5. 친한 친구가 부정행위를 하고 있음을 알았을 때 이를 말려야 하나, 그냥 둘까. 혹은 담임선생님이나 친구의 부모님께 알려야 하나.

상황 6. 경제적 여유가 충분할 때, 새로 유행되는 멋진 물건이 있다면 쓰던 물건이 튼튼하고 아직 새것이라도 버리고 다시 살까, 아니면 꼭 참고 쓰던 것을 계속해서 그대로 쓸까.

상황 7. 대학을 진학하기에 실력이 충분하다고 할 때, 인기없고 전망이 불투명한 학과라도 내가 관심과 적성을 가진 분야를 선택할까, 그렇지 않으면 전망이 밝고 경제성은 좋으나 내 적성과 거리가 먼 분야를 선택할까.

상황 8. 직장을 선택할 때 직장 안에서 동료와 상사와의 인간관계가 좋고 직종이 나의 적성과 잘 맞으나 보수가 형편없는 경우와, 전망과 보수는 좋으나 비인간적 취급을 하고 분위기가 좋지 않은 직장을 택할까.

상황 9. 배우자를 선택할 때 , 한쪽에는 부모님이 좋아하시는 배우자로서 외적인 조건 즉, 가문이나 학벌, 직업, 경제력, 외모 등은 모두 좋으나, 성격이 좋지 않고, 마음에 내키지 않는 배우자 후보가 있고, 또 한쪽에는 외적 조건은 형편없으나 오랫동안 알고 사귀어 서로간에 성격이 잘 맞고 내 마음에 드는 배우자 후보가 있을 때 어느 쪽을 선택할 것인가

6회기 : 불만 - 요구 - 만족 예시문

1	아버지, 어머니, 고모, 이모, 삼촌, 옆집아저씨, 담임선생님, 친구 등
2	<ul style="list-style-type: none"> · 어머니: 늘 나를 어림에 취급만 하시어, 공부만 하라고 야단치면서, 쉴 틈을 안 주신다는 점이다. · 담임 선생님: 공부 잘 하는 아이만 편애하신다. · 친구 갑: 친구들을 무시하고 혼자 잘난 척한다.
3	<ul style="list-style-type: none"> · 어머니: 내가 어머니에게 요구하고 싶은 것은 제발 잔소리 좀 그만 하시고 내가 알아서 공부도 하고 놀기도 하도록 자율성을 주셨으면, 간섭 좀 그만 하셨으면 하는 것 · 담임 선생님: 공부를 잘 하는 아이든 못 하는 아이든 공평하게 사랑으로 대해 주셨으면 · 친구 갑: 제발 잘난 척하지 말고 친구들을 이해해줬으면
4	<ul style="list-style-type: none"> · 어머니: 그러나 한편으로는 어머니의 그러한 세심한 배려와 염려는 모두 사랑의 소산이므로 좋게 생각한다. · 담임선생님 : 그러나 한편으로는 선생님의 그러한 태도가 학업에 대한 열의와 성실을 중시하는 데서 비롯되며 공부 안 하는 아이들에게 자극을 주시려는 의도라고 좋게 생각한다. · 친구 갑 : 그러나 한편으로는 친구 갑의 그러한 태도는 자신감이 있어보이고 당당해서 부럽게 보이기도 한다.

7회기 : 나의 선택 활동 자료

가 치 선택 예 시 문

<p>1. 친구관계(우정)에 있어 가장 중요한 점은?</p> <p>· 충실 · 관용 · 정직 · 믿음 · 애정</p> <p>2. 14세 청소년의 부모라면, 주말저녁에 몇 시까지 밖에 있도록 허락하는 것이 좋겠는가?</p> <p>· 밤10시 · 밤12시 · 그들 자유에 맡긴다.</p>
--

3. 만일 100만원을 내마음대로 쓸 수 있는 여건이 된다면 그 돈을 어디에 쓰겠는가?
 · 저축한다 · 자선단체에 희사한다 · 자기를 위해 무엇인가 계획해서 쓴다.
4. 정착하여 살고 싶은 곳은?
 · 농 촌 · 어 촌 · 대도시
5. 다시 태어난다면 출생순위별로 어디에 속하고 싶은가?
 · 막내 · 맏이 · 중간 · 독자
6. 가장 이상적인 배우자의 유형은?
 · 지적인 사람 · 개성이 뚜렷한 사람
 · 외모가 매력적인 사람 · 온화하고 따뜻한 사람
7. 내가 우리 나라의 차기 대통령이 된다면 국가예산을 어떤 일에 가장 많이 투자할 것인가?
 · 국민교육 육성 · 빈곤퇴치 · 중소기업 육성 · 국가방위
8. 암에 걸린 환자가 있다면 어떻게 해 주는 것이 최선의 방법일까?
 · 직접 이야기를 해 준다.
 · 익명의 편지를 보낸다.
 · 아무 말도 하지 않는다.
9. 시험점수결과가 나쁠 때 맨 먼저 생각나는 것은?
 · 나 자신 · 부모님 · 선생님 · 진학이나 취업에 관하여
10. 다음과 같은 삶 중에서 하나만 골라야 한다면?
 · 출세를 못하고 평범하게 살더라도 오래도록 사는 것
 · 젊어서 죽더라도 명성을 날리는 것
11. 자녀와 함께 살고 있는 양친 중 한 분이 돌아가시고 한 분만 남

으셨다면?

- 부모님을 모시고 함께 산다.
- 심심지 않으시도록 나이든 사람을 위한 곳에서 함께 사시게 한다.
- 따로 집을 얻어드려 혼자 편히 지내도록 한다.

12. 생일선물을 받게 된다면 가장 좋은 것으로는?

- 돈으로 주어 내가 필요한 것을 사는 것
- 사주고 싶은 사람이 성의껏 물건을 사 주는 것
- 상대방이나 나를 위해 만든 물건으로 주는 것

13. 맘에 들지 않는 선물을 받았을 때는?

- 싫어도 좋은 척 하여 감사하다고 한다.
- 싫다고 이야기한다.
- 아무 말도 안하고 나중에 가게에 가서 바꾼다.

14. 나는 평화주의자인데 친한 친구가 불의의 집단에게 도움을 주고 있음을 알았을 때

- 친구관계를 지속하지 않는다.
- 친구의 불의가 아니란 점을 용인하고 관대히 봐 준다.
- 그의 태도를 바꾸고자 노력한다.

15. 서로 다른 종교를 가진 사람들이 한가족으로써 함께 살게 되었을 때 식사시간에 자신의 종교를 찬양하고 전도하는 이야기를 계속한다면?

- 같이 찬양한다.
- 묵묵히 앉아있다.
- 불쾌해하며 따로 식사를 한다.
- 찬양을 공통적이고 보편적인 것으로 바꾸도록 노력한다.

8회기 : ‘내가 자랑스러워하는 것’ 활동 자료

내가 자랑스러워하는 것

1. 나 스스로 할 수 있는 것 중 가장 자랑스럽게 생각하는 것은?
2. 나의 성격 특성 중 내가 가장 자랑스럽게 생각하는 것은?
3. 나의 신체적 특성(외모)중에서 내가 가장 자랑스럽게 생각하는 것은?
4. 나의 가족에 관해서 내가 가장 자랑스럽게 생각하는 것은?
5. 나의 학교에 관해서 내가 가장 자랑스럽게 생각하는 것은?
6. 나의 친구관계에서 내가 가장 자랑스럽게 생각하는 것은?
7. 지금 살고 있는 고장에 관해서 내가 가장 자랑스럽게 생각하는 것은?
8. 내가 태어난 고장에 관해서 내가 가장 자랑스럽게 생각하는 것은?
9. 내가 최근 6개월 동안에 결정하거나 성취한 일 중에서 가장 자랑스럽게 생각하는 것은?
10. 내가 소유한 물건 중에서 가장 자랑스럽게 생각하는 것은?

9학기 활동 자료 - 약속 이행표

나의 약속	약속이행을 위한 첫단계 행동	도움을 줄만한 사람	필요한 것	약속이행에 있어서의 어려움	약속이행이 가능한 예상시기	약속이행의 가능성 정도

약속 이행표 작성 예시문

나의 약속	약속이행을 위한 첫단계 행동	도움을 줄만한 사람	필요한 것	약속이행하는 데의 어려움	약속이행 가능한 예상시기	약속이행 가능한 정도
학교에서 영어성적을 올리겠다	<ul style="list-style-type: none"> · 1일1시간씩 새벽 공부 · 교육방송청취 · TV방송시청 	<ul style="list-style-type: none"> · 아버지 · 삼촌 	<ul style="list-style-type: none"> · 방송교재 · 단어 · 숙어집 	<ul style="list-style-type: none"> · 아침잠이 많은 점 · 교육방송이 TV에 잘 나오지 않음 	· 금주 주말	· 70%정도
바이얼린을 배우고 싶다	<ul style="list-style-type: none"> · 주말에 바이얼린 연주법 강습 · 1일 30분씩 저녁시간에 연습 	<ul style="list-style-type: none"> · 이웃집 · 선배 언니 · 친구 영희 	<ul style="list-style-type: none"> · 바이얼린의 준비 · 사사료(강습료) 	<ul style="list-style-type: none"> · 경비가 많이 드는 점 	· 금년 12월쯤	· 60%정도
:	:	:	:	:	:	:
:	:	:	:	:	:	:

10회기 활동 자료 - 소감문 쓰기

<소 감 문>

♣ 지금까지 프로그램에 참여하면서 새롭게 배우고 느낀 것, 그리고 자신의 달라진 면과 앞으로의 각오에 대해서 솔직하게 적어 주십시오.

별칭 : ()



<부록 3>

[자아정체감 검사지]

- 나는 누구일까요 -

2학년 반 이름 ()

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

여러분은 스스로, '나는 누구인가? 나는 어떻게 살아왔고, 어떻게 살고 있으며, 앞으로 어떻게 살아갈 것인가? 또는 미래에 어떤 직업을 가지고, 어떤 모습으로 살 것인가?' 등에 관하여 고민한 것이 있습니까? 그리고 그런 고민을 통해서 자신의 삶의 방향과 목표를 어떻게 설계하며 준비하고 있는가를 묻는 것입니다. 솔직하게 느끼는 대로 응답해 주시기 바랍니다.

아래의 각 문장이 여러분 자신이 생각하기에 '전적으로 그렇다'고 생각되면 1번에, '약간 그렇다'고 생각되면 2번에, '별로 그렇지 않다'고 생각되면 3번에, '전혀 그렇지 않다'고 생각되면 4번에 ○표를 해 주십시오.

문 장	전적으로 그렇다	약간 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1. 미래의 나는 현재의 나와 다르지 않을 것이다.	1	2	3	4
2. 나의 인생관은 미래에도 크게 달라지지 않을 것이다.	1	2	3	4
3. 나는 무슨 일이든 끝까지 마무리 짓지 못하는 버릇이 있다.	1	2	3	4
4. 나는 과거에 존경했던 선생님이 요즘에는 그렇지 않게 느껴질 때가 있다.	1	2	3	4
5. 나는 하고 싶은 일이 너무 많기 때문에 마음을 정할 수가 없다.	1	2	3	4
6. 나는 앞으로의 일에 대해 미리 계획하고 싶지 않다.	1	2	3	4
7. 나는 앞으로 무엇이 되고 싶은지 생각해 보지 않았다.	1	2	3	4
8. 나는 미래에 무슨 일을 하게 될지 전혀 모르겠다.	1	2	3	4
9. 나는 삶의 목표를 미리 정해 놓고 행동한다.	1	2	3	4
10. 나는 내 자신이 어떤 사람인지를 잘 알고 있다.	1	2	3	4

문 장	전적으로 그렇다	약간 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
11. 내가 생각하는 나와 남들이 바라보는 나는 아주 비슷하다고 믿는다.	1	2	3	4
12. 나는 여러 사람들 중에서 유별나게 보이는 것을 두려워한다.	1	2	3	4
13. 나는 다른 사람이 나를 누구의 동생 또는 누구의 형이나 언니로 부르는 것이 싫다.	1	2	3	4
14. 나도 이만큼 성장하였으므로 내 의지대로 살고 싶다.	1	2	3	4
15. 나는 지금의 나에 대해서 별로 불만이 없다.	1	2	3	4
16. 나는 내가 보잘 것 없는 존재로 느껴질 때가 많다.	1	2	3	4
17. 나는 지금까지 내가 한 일들에 대해 자랑스럽게 느낀다.	1	2	3	4
18. 나는 다른 사람 앞에서 나의 참모습을 보이고 싶어하지 않는다.	1	2	3	4
19. 나는 지금의 내가 아닌 다른 사람이 되었으면 한다.	1	2	3	4
20. 나는 다른 사람에게 자신있게 “아니오” “싫어요”라는 대답을 잘 못한다.	1	2	3	4
21. 나는 혼자 어떤 일을 결정할 때 어려움을 느낀다.	1	2	3	4
22. 나는 어떤 일이 싫을 때는 분명히 “싫다”고 거절한다.	1	2	3	4
23. 부모님의 말씀이라도 잘못되었다고 생각될 때는 그 잘못된 점을 지적한다.	1	2	3	4
24. 다른 사람의 도움이 필요할 때도 가급적 부탁하지 않고 스스로 해결하려고 한다.	1	2	3	4
25. 나에게서는 남자(또는 여자)들이 하는 일들이 매우 어리석어 보인다.	1	2	3	4
26. 나는 사람들을 대할 때, 어떻게 해야 할지를 잘 알고 있다.	1	2	3	4
27. 나는 여러 사람과 함께 어울리면 마음이 불안해진다.	1	2	3	4

문 장	전적으로 그렇다	약간 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
28. 나는 친구들 간에 약속을 잘 지키는 사람이라는 평이 나 있다.	1	2	3	4
29. 나는 한번 시작한 일은 주위 상황에 관계없이 계속 할 수 있다.	1	2	3	4
30. 나는 의욕적으로 일을 시작하지만 결말을 잘 맺지 못할 때가 있다.	1	2	3	4
31. 과거(초등학교)에 내가 되려고 한 인물과 지금을 꿈(인물)은 다르다.	1	2	3	4
32. 나는 내 자신이 어디에 소속되어 있는지를 알지 못할 때가 많다.	1	2	3	4
33. 나는 다른 사람과 떨어져 혼자 있으면 불안을 느낀다.	1	2	3	4
34. 나는 상급학교(중학교)로 진학하면서 삶의 목표가 변하고 있다.	1	2	3	4
35. 나는 장래 어떤 직업을 갖고 생활하게 될지 잘 알고 있다.	1	2	3	4
36. 나의 삶의 목표는 비교적 명확한 편이다.	1	2	3	4
37. 나는 한번 계획한 일은 특별한 경우를 제외하고는 그대로 추진하는 편이다.	1	2	3	4
38. 나는 목표를 성취하기 위해 열심히 노력하고 있다.	1	2	3	4
39. 나는 이따금 나 자신이 생소한 존재로 여겨질 때가 있다.	1	2	3	4
40. 나는 친구들로부터 개성이 강하다는 말을 자주 듣는다.	1	2	3	4
41. 나는 다른 사람이 나를 어떻게 생각하든 별로 상관하지 않는다.	1	2	3	4
42. 나는 많은 사람들 속에 있으면 나 자신의 존재를 잃어버린다.	1	2	3	4
43. 나는 좋은 것과 싫은 것이 분명하다.	1	2	3	4
44. 나는 약점이 다른 사람에게 알려질까봐 걱정이 된다.	1	2	3	4

문 장	전적으로 그렇다	약간 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
45. 나는 우리 집에서 쓸모없는 사람이라고 느껴질 때가 있다.	1	2	3	4
46. 나는 친구들이나 가족들에게 꽤 중요한 존재이다.	1	2	3	4
47. 나는 다른 사람의 비판에 크게 마음 상하지 않는다.	1	2	3	4
48. 나는 다른 사람이 한 일을 내가 할 수 없다고 해서 속상해 하지 않는다.	1	2	3	4
49. 나는 언쟁을 통해서 나의 의견을 관철시키기보다는 상대방의 의견에 따르는 편이다.	1	2	3	4
50. 나는 거리에서 공중도덕을 지키지 않는 사람을 볼 때 그 잘못을 지적하여 준다.	1	2	3	4
51. 버스 속에서 처음 보는 사람에게 먼저 말을 거는 편이다.	1	2	3	4
52. 나는 다른 사람의 의견을 그냥 좇기보다는 나의 소신을 지키는 편이다.	1	2	3	4
53. 나는 친구가 아무리 권해도 내가 싫으면 끝까지 안 한다.	1	2	3	4
54. 나는 처음 보는 사람들과는 별로 이야기를 많이 하지 않는다.	1	2	3	4
55. 나는 모임에 나가면 가급적 사람이 적은 곳이나 구석에 앉는 편이다.	1	2	3	4
56. 나는 다른 사람의 말은 늘 주의깊게 듣는 편이다.	1	2	3	4
57. 나는 여자(또는 남자)친구들과 개인적으로 친밀하려고 노력한다.	1	2	3	4
58. 나는 친구들에게 솔직히 터놓고 이야기할 수가 없다.	1	2	3	4

<부록 4> 소 감 문

많은 생각과 고민을 했다. 삶을 살아가며 이러한 선택의 갈림길에 많이 놓여 진다는 것을 새삼 느꼈고, 오늘 활동한 가치갈등 상황이 나의 인생계획에 커다란 영향을 주는 것이어서 더 많은 고민이 되었다. 이런 고민이 나의 미래를 결정하는 데 도움이 될 것 같다(한비랑화).

이 프로그램을 누가 만들었는지 프로그램을 통해서 내 안의 생각을 알게 되었고 미래도 생각하게 되었다. 친구들이 생각하는 가치관에 대해서도 많이 알게 된 것 같고 친구들의 얘기를 듣다보니 공감도 되고 ‘아, 친구들을 저런 생각을 하는구나!’하는 생각이 들었다. 나도 이제부터는 많은 생각도 해 보고 많은 일도 혼자 해 나가고 싶다(점순이).

솔직히 일상생활에 관한 불만은 굉장히 많은 편이었지만 막상 사람들을 정해 서 그에게 느끼는 불만들을 말하자니 찾아낼 수 없었다. 그런 것을 보면 일상 생활에서 느꼈던 모든 불만은 나의 마음 먹기에 달렸다는 것을 새삼 깨달았다. 내 생각이 불만과 만족을 결정하는 것 같다. 모든 일을 긍정적으로 생각하면 기분이 좋고 부정적으로 생각하면 기분이 나빠진다는 것이다. 그리고 속 시원한 시간이었다(필리).

‘내가 자랑스러워하는 것’을 찾는 것은 간단하면서도 꽤 많은 생각이 필요했다. 나를 꼼꼼히 생각해 보니 나에게도 자랑거리는 많이 있다는 것을 알았다. 사소한 것 하나라도 나만이 할 수 있는 것, 그러한 것들이 자랑거리가 될 수 있다는 것을 알게 되었다. 그리고 돌아가면서 칭찬을 할 때는 내가 자랑스러웠다(깜씨).

‘목표 세우기’는 힘든 과제 같다. 이제까지 매우 많은 목표와 계획을 세웠지만 뜻대로 실천해서 만족스런 결과를 얻은 적이 없어서 자신감이 없었는데 이

활동을 통해 다시 한번 자신감을 가지고 도전할 수 있게 되었다. 앞으로 계획만 세우지 말고 그 꿈을 이루기 위해서 노력해야겠다(blue sky).

나는 이제까지 너무 그냥 살았던 것 같았다. 아무 생각없이 살아가던 내가 이 프로그램을 하면서 하루에 한두 번 정도는 나에게 대해서 생각하는 시간을 갖게 되었다. 그래서 이제까지 생각해 보지 않았던 미래 모습도 생각해 보게 되고 친구들과 나 자신에 대해서도 생각하게 되었다(푸우).

나에게 이런 생각이 있고 내 의지로 여러 예들 중에서 고른다는 게 신기했다. 또 내게서 많은 걸 느끼고 많은 것을 발견했다. 아무것도 자랑할 것이라곤 없는 내게 이런 면들이 있었다면 작지만 소중한 것들을 잘 가꾸어 나가야겠다(신비).

내가 자랑스러워하는 것은 그림을 그린다는 것이다. 다른 친구들에게 칭찬을 받을 때마다 자부심이 커서 썼는데 다른 친구들은 사소한 것도 자랑스러워했다. 정말 나처럼 나서서 하는 자랑이 아니라 자신이 생각하는 그 작은 것..... 나도 밖으로 드러나는 것 말고도 작고 소중한 것을 찾아봐야겠다.

그리고 지금 결정한 방학계획은 내가 대단한 결심을 가지고 세운 것이니만큼 자랑스럽고, 그것을 잘 실천한다면 자랑스러움과 더불어 성취감을 맛볼 수 있을 것 같다(sily).