

집단경험 학습을 통한 학교생활 적응력 신장 방안

許 鐵 洙*

목 차

- I. 학교교육 활동의 질적 과제
 - II. 집단경험 학습의 교육적 의의
 - III. 학교생활 적응과 부적응의 구조적 요소와 과정
 - IV. 집단경험 학습을 통한 학교생활 적응력 신장 방안
- 참고문헌

I. 학교교육 활동의 질적 과제

학교교육을 통하여 실현되기를 소망하는 인간상에 대한 많은 연구와 발표가 그 동안 있어왔음에도 불구하고 교육적 인간상과 이러한 인간을 최대한 실현시킬 효과적인 방법에 대하여는 많은 이견이 있다. 그러나 다가오는 21세기의 소망스런 학교교육의 목표는 다음과 같다(이영덕 1981).

첫째, 심리적으로 안정된 사람이다.

오늘날 보다 더욱 증가된 불만요인을 물고 올 것으로 전개되는 미래에 성숙한 인간으로 살아갈 수 있기 위해서는 불만, 공포, 긴장, 증오에서 자유하며 감정과 이기심과 공격성을 제어할 수 있는 능력을 필요로 한다.

둘째, 도덕적으로 성숙한 사람이다.

학교교육을 통하여 형성해야 할 인간은 정신적 건강과 자유를 바탕으로 확고한 가치체계를 확립하고 올바른 가치판단과 도덕적 판단을 할 수 있는 인간이기를 요구되고 있다. 이러한 인간은 인간에 대한 기본신뢰와 존경을 바탕으로 한 인간관계에서 근본적으로 애

* 제주대학교 사범대학 교직과 교수

타적이며, 공동체와의 관계에서 신의, 관용, 준법, 책임, 협동, 봉사의 정신을 발휘할 수 있는 인간인 것이다.

셋째, 자아의식이 고양된 인간이다.

개인으로서 자아효능감이 넘치며 공동체의 일원으로서의 주체적 역사의식과 민족 공동체의식이 뚜렷한 인간이다. 주체적 인간이기에 타인의존이나 책임전가를 일삼지 않으며, 그렇다고 해서 진취성을 가지고 남의 장점에서 배우고 스스로의 결함을 시정함으로써 항상 자기발전을 꾀하는 발전지향적 인간이다.

넷째, 탁월한 능력을 견지하며 계속적인 자기교육에 힘쓰는 인간이다.

과학기술의 급진적 발달과 사회구조의 복잡성 때문에 모든 사람들은 그들의 안전한 생존을 위해서 많은 지식과 지적능력과 발전된 기술의 습득을 필요로 한다.

다섯째, 높은 미적 수준을 유지하는 인간이다.

미에 대하여 민감하고 자연과 예술과 인간속에서 아름다움을 찾을 줄 알며, 전 생활을 통해서 그의 감정과 생각을 미적으로 표현할 줄 아는 사람이다.

여섯째, 미래를 상상하고 예측할 줄 알며 소망스러운 미래를 선택, 결정할 줄 아는 인간이다.

미래의식과 통찰력 있는 미래설계는 미래에 대한 방향의식과 이에 따른 실천력에도 많은 영향을 준다.

일곱째, 자신을 포함한 인간의 행동에 대한 정확한 이해를 토대로 인간의 성장과 발달을 현명하게 도울 수 있는 인간이다.

삶의 모든 장이 배우고 가르치는 장이 되기에 모든 사람은 원하든 원치 않든 타인의 성장과 학습에 어떤 형태로든지 영향을 주는 입장에 있게 되기 때문에 인간의 성장과 행동에 관한 기본적인 이해를 갖고 산다는 것은 매우 중요한 것이 된다.

끝으로 신체적으로 건강해야 한다.

신체적으로 건강은 정신적 건강의 기초가 된다. 건강을 위한 기본지식을 가지고 건강습관을 습득해야하며 자신의 신체적조건과 흥미에 맞는 운동을 즐길 수 있어야 한다.

이상에서 살펴본 교육적 인간상은 우리 학교교육활동의 현 주소를 반추해 보기 위함이며 또한 학교교육활동이 지향해야 할 방향성을 점검해 보기 위함이다.

학교교육은 학생 개개인의 전인적인 발달을 위한 다양한 경험의 조직화된 총체인데 우리의 학교교육은 인지적 경험에 비하여 정의적 경험이 크게 결핍되어 있다는데 문제가 있다(김호권, 1986).

이는 바른 가치관을 재구성하고 도덕적 무장을 할 수 있는 정의적 경험이 학교교육에서

우선적으로 취급되고 있는 인지적 경험에 의하여 밀려나고 있으며 그것은 결과적으로 청소년의 정신적 자세와 인간형성을 약화시키는 매우 중요한 요인이 되고 있다.

뿐만 아니라 인간이 충만한 삶을 영위하려면 지적능력 외에 동료들과 성실한 관계를 맺고 창조하고, 아름다움에 감동하고, 삶을 사랑하고, 그것에 흥미를 느끼는 감정과 태도를 조화롭게 유기적으로 갖추어야 함에도 불구하고 집단보다는 개인적 학습에 치중하고 있어서 교육에서 매우 중요한 관계성이 결핍되어 적응상의 문제를 야기시키고 있다.

따라서 학교교육활동이 학생들의 성장력을 최대한 실현해 주기 위해서는 다음과 같은 기본적인 관점에도 변화되어야 한다.

첫째, 교육관에 변화가 있어야 한다.

교육은 각 개인이 타고난 성장가능성을 그의 내적 성장력을 원동력으로 하여 가치있는 방향에서 최대한 실현시키도록 돕는 일을 본질로 하는 일로 받아들여져야 한다. 교육을 한다는 것은 곧 인간의 최대한의 전인적 성장을 돕는 일인 것이다. 인간의 최대한의 자기실현이라는 말 자체가 이미 전인적 발달을 전제로 하고 있기도 하다. 인간의 여러 측면은 매우 세밀한 유기적 관계를 이루고 있기 때문에 전체 부면들간의 조화적 성장 없이는 어느 한 측면만의 만족스러운 성장을 기대하기는 힘들다. 즉 정서적 불건강은 다른 모든 측면의 성장을 저해하며, 기본적 사고능력을 획득하지 못한 사람이 도달할 수 있는 사회적 도덕적 성숙에는 한계가 있기 마련이다.

둘째, 학생 한사람 한사람을 소중히 여기는 교육풍토를 조성해야 한다.

인간의 심리적 안정도 사회적 도덕적 성숙도, 높은 성취도 그가 한 인간으로서 받게 되는 애정과 존경도 인정의 정도에 따라 크게 좌우되게 된다. 인간은 취급받는 대로 인간이 된다는 말은 매우 의미 있다. 정직하게 살 수 있는 인간으로, 믿을 수 있는 인간으로 지적으로 탁월할 수 있는 인간으로 존경되고 취급받을 만한 가능성을 모두 학생들이 가졌기에 그러한 취급속에서 그들이 그러한 인간으로 자랄 수 있었기에 우리는 학생 한사람 한사람이 사랑받고, 존경받고, 인정받는 삶의 과정을 갖게 되기를 원하는 것이다. 모든 개인들을 소중히 여기기에 그들의 최대한의 자기실현을 돕는 학교교육은 각 학생의 성장특성, 학습양식, 학습동기 및 현실적 생활 조건에 맞도록 계획·운영되어야 한다.

셋째, 공부는 즐겁고 의미가 있어야 한다.

학생 한사람 한사람이 소중히 여김을 받는 학교는 우선 학생들에게 유쾌한 곳이 된다. 한 걸음 더 나아가서 공부하는 내용이 학습자에게 의미 있고 중요한 것이고 수업이 모든 학생들에게 만족을 주고 그들의 내적 학습욕에 도전을 줄 때 학교공부는 즐거운 것이 된다.

전통적인 방식에 따라 지식이 교과로 조직되고 학생들의 필요와 문제나 관심과는 동떨어진 내용을 학습하도록 강요되는 교과속에 포함시킨 내용과 그것을 가르치는 과정이 학생들에게 진정 의미있고 중요한 것을 외면한 채 재미없고 힘든 공부만을 강요하게 될 때 결국은 학생들에게는 학교 부적응의 원인이 되고 만다.

넷째, 학교는 교사들이 깊은 만족을 얻을 수 있는 곳이 되어야 한다.

교사가 자신의 전문적 능력을 유감없이 발휘하는 가운데서 얻는 보람과 기쁨을 극대화할 수 있는 학교교육 구조가 되어야 한다. 자신이 해야 할 일을 잘해 낸 데서 오는 만족을 느낄 수 있어야 한다.

이상의 학교교육활동의 기본 전제들은 학생들이 학교생활에서 자신의 교육적 성장력을 최대한 발휘할 수 있도록 하는데 초점을 두고 있다.

학교는 학생들이 성장하고, 움직이며, 창조하는 과정이 이루어지는 곳이다. 따라서 학교는 학생에게 무엇을 해 주는 곳이 아니라 어떤 일이 가능하도록 경험과 여건을 열어 주는 곳이다.

그러므로 학교교육활동의 과제는 학생들의 성장력을 최대한 실현될 수 있도록 조건을 개선하고 성장을 저해하는 조건을 극소화하는 일에 최선을 다해야 할 것이다.

II. 집단경험 학습의 교육적 의의

많은 학자들이 학습에 있어서 집단의 효과를 주장해 왔다. 인간의 학습을 주로 집단을 통하여 이루어지고 있다. 즉 인간은 언어, 태도, 가치관, 신념 등을 타인과의 상호작용을 통해서 학습한다.

Gibson과 Mitchell(1981)은 현대 사회에 있어서 인간의 기능 중 인간이 집단을 찾는 이유를 다음과 같이 들고 있다.

첫째로 인간은 집단지향적이기 때문이다. 인간은 본질적으로 서로 보완, 협조하며 서로를 즐긴다.

둘째로 인간은 지식과 정신적 성장을 위한 욕구를 포함한 기본적인 개인·사회적 욕구를 집단을 통해서 충족시키려 하고 있다. 따라서 집단이 가장 자연스럽게 신속한 학습의 장이 되는 것이다.

셋째로 결과적으로 집단이 개인의 성장, 학습, 행동형태의 발달, 적응방법, 가치관, 진로, 적응하는 방법 등에 영향을 많이 미치게 되기 때문이다.

이와 같은 학습에 대한 집단의 효과는 인간의 교육적 필요성과 함께 필수적인 요소로 인정하게 되어 ‘집단경험학습’이라는 개념이 생겼다.

Rogers(1970)는 집단경험학습이란 개인 혹은 개인으로 구성된 집단 안에서 건설적인 학습성장 및 변화를 촉진하는 것으로 지금까지 알려진 것 가운데 가장 효과적인 수단의 하나인 집중적인 집단경험이라고 언급한 바 있다.

Lewin(1951)도 새로운 기술의 학습과 태도의 발달 및 지식의 획득은 집단안에서의 적극적인 참여를 통해서만 가능하다고 주장하면서 구성원들이 그들의 흥미를 경험에 반영시킬 때 집단의 생산성이 높아지고 따라서 학습이 성취된다고 하였다.

따라서 집단경험학습의 효과는 높게 인정되고 있으며 특히 태도나 가치관 같은 정의적 특성을 형성·발달시키는데 매우 유용한 방법으로 일컬어지고 있다.

많은 집단경험학습의 연구결과를 토대로 경험학습의 기본요소가 이루어졌다.

첫째, 효과적인 경험학습은 학습자의 인지구조, 태도 및 가치, 지각과 행동양식에 영향을 미친다.

둘째, 일반적으로 사람들은 타인에 의해서 제시된 지식보다는 자신이 스스로 발견한 지식을 더 믿는다.

셋째, 학습과정이 활동적일 때 보다 효과적이다.

넷째, 새로운 행동이론, 태도 및 행동양식의 수용은 단편적으로가 아니라 한 개인의 전체적인 인지, 정의 행동체제의 변화를 통해서 이루어진다.

다섯째, 사회적 환경의 지지와 수용 및 보호를 더 많이 받을수록 개인은 보다 자유롭게 새로운 행동, 태도 및 행동이론을 경험한다.

여섯째, 사람들의 행동이론, 태도 및 행동양식의 변화는 개인적인 맥락보다는 집단상황 하에서 보다 쉽게 변화한다.

일곱째, 사람들은 보통 새로운 집단안에서 멤버십을 수용할 때 새로운 체제의 행동이론, 태도 및 행동양식을 수용한다.

위와 같은 집단경험학습의 기본적 요소를 적용한 실제적인 프로그램은 1946년 여름에 열렸던 Connecticut Workshop에서 부터 비롯된다. T 그룹 훈련이라 불리는 이 방법은 집단과정중 동료의 피드백이 매우 효과적인 교육방법으로 인식됨으로서 다음해인 1947년 N.T.L.(National Training laboratory)에 의해서 시작된 것이다. 그후 T 그룹 훈련방법은 많은 변화와 발전을 가져왔다. 즉, 초기의 인간관계훈련을 위한 실험실 방법으로부터 다양한 사람을 대상으로 한 다양한 목적과 유형의 집단으로 발달하였다. 물론 이러한 집단들은 Lewin의 집단역동이론을 바탕으로 형성된 것이지만 점차로 임상적인 유용성이 더해지면서

그 목적이나 사용된 기술, 지도자의 역할 및 집단에 속한 사람들의 종류에 따라 각기 다른 형태의 집단으로 발전하게 된 것이다. 이러한 집단으로는 집단상담, 집단치료, T 그룹, 만남의 집단, 의식함양집단(Consciousness-raising groups), 깨달음 집단(Awareness-groups), 감수성훈련집단(Sensitivity-training groups), 개인성장집단(Personal-growth groups)등을 들 수 있다.

또한 위의 집단 중에서 T 그룹, 만남의 집단 등을 포함하여 잠재력 개발 집단이나 감수성 훈련 집단 등은 보통 경험집단(experience group)이나 성장집단(growth group)으로 불리우며 긍정적인 자아의 발전을 목적으로 10명 내외의 소집단 활동으로 전개되고 있다. 최근 들어서는 이러한 소집단 경험의 효과에 관한 연구가 활발해지고 있으며 나아가 활동의 전개방법에 따른 효과에 대해서도 활발한 연구가 진행되고 있으며 수많은 연구결과들이 집단경험학습의 효과를 입증하고 있다. Corey와 Corey(1977)는 집단경험학습의 목표를 아래와 같이 구체적으로 제시하고 있다.

- ① 선발된 다른 구성원과 더불어 더 개방되고 정직하게 되는 것.
- ② 친밀성을 저해하는 가식이나 조종을 감소하는 것.
- ③ 자신과 타인을 신뢰하는 법을 배우는 것.
- ④ 좀 더 진실하고 진지하게 되는 것.
- ⑤ 외부의 압박에서 해방되고 덜 지배를 받도록 되는 것.
- ⑥ 자기수용을 증대하고 자신의 완전무결을 요구하지 않는 것을 배우는 것.
- ⑦ 자신에게 어떤 양극성을 인식하고 수용하는 것.
- ⑧ 친밀하게 되는 것에 대한 공포를 감소하고 가까워지고 싶은 사람을 맞아들이는 것을 배우는 것.
- ⑨ 단순히 다른 사람의 기대에 맞추려는 데서 탈피해서 자신의 기준에 의해서 결정하는 것.
- ⑩ 다른 사람을 배려하고 관심을 가지고 정직하고, 솔직하게 직면하는 방법을 배우는 것.
- ⑪ 자기가 원하는 것을 직접적으로 요구하는 것을 배우는 것.
- ⑫ 자신이 될 수 있는 것만큼 혹은 원하는 만큼 되지 못하게 하는 부적합한 결정을 하지 않도록 하는 것.
- ⑬ 다른 사람들도 고난을 당하고 있다는 것을 인식하는 것.
- ⑭ 자신의 가치관을 명료화하고 이러한 가치관을 변형할 것인가 또 어떻게 변형할 것인가를 결정하는 것.

- ⑮ 애매모호한 것을 감당할 수 있게 되는 것, 즉 확실한 것을 아무것도 없는 세계에서 선택하는 것을 배우는 것.
- ⑯ 개인적인 문제를 해결하는 방법을 찾는 것.
- ⑰ 감추어진 잠재력과 창의성을 탐색하는 것.
- ⑱ 다른 사람을 배려하는 개인의 역량을 증대시키는 것.
- ⑲ 다른 사람에게 베푸는 방법을 배우는 것.
- ⑳ 다른 사람의 욕구나 감정에 대해서 더 민감해지는 것.

이상에서 제시한 집단경험학습의 목표를 몇 가지로 정리하면 학생 개개인이 지니고 있는 성장잠재력을 최대한 실현시키는 것으로서 ① 개인으로 하여금 자기를 긍정적으로 이해·수용하며 ② 자기동기를 가지고 자신의 문제를, 성장을 주도해 나가며, ③ 타인에 대한 이해를 확대하여 대인관계 능력을 향상시키고, ④ 보다 건강하게 적응할 수 있도록 환경을 조성시키는 것이라고 요약할 수 있다.

따라서 집단경험학습을 자기 자신의 적극적인 성장과 변화는 물론 타인과의 관계를 효과적으로 형성할 수 있는 능력을 길러준다. 뿐만 아니라 학생 개인이 부딪히는 긍정·부정적 환경을 긍정적으로 해석하고 보완·개선하는 기능을 지니고 있어서 학교생활의 적응뿐만 아니라 주도적인 생활과정을 이루어 나가기 위해서 집단경험학습은 교육적 효과가 매우 크다 하겠다.

III. 학교생활 적응과 부적응의 구조적 요소와 과정

1. 학교의 사회심리적 특성

학교사회는 학교 밖의 다른 사회체제와 같이 복잡한 제도적 조직을 가진 하나의 사회체제이다. 학교사회는 행정가, 교사, 학생 그리고 행정직원으로 구성되어 있고, 이들 구성원이 제도적 목표인 '교육하는 것'을 위하여 비교적 지속적인 틀 속에서 상호작용하는 사회조직이다(박용헌, 1968). 따라서 학교 구성원들은 그 환경에 적응한 상호작용 관계의 유형을 발전시켜 나가게 된다.

일반적으로 사회적 체제는 크게 구성원의 역할, 규범 그리고 가치의 세 가지 유형에서 비롯되어진다(Katz & Kahn 1978). 역할은 조직구성원에게 각 지위에 따른 확고한 형태의 행위를 지정해 주는 것이며, 규범은 각 구성원들의 역할에 대한 집단적인 기대로 간주

된다. 가치는 조직내의 일반화된 정당성이나 바램을 나타낸다.

조직구성원은 각자의 지위에 따른 역할정의 또는 역할기대에 따라 행동하며 규범과 가치는 조직 구성원의 과업수행행위를 조정하고 정당화해 주는 이념적 기초를 마련해 준다. 규범은 교육체제에 넓게 산재하여 교육효과에 긍정적 혹은 부정적인 영향을 미치게 된다.

학교의 사회적 체제를 규정짓는 가치나 규범적 특성은 집합적 의미로 볼 때 해당 학교의 사회심리적 특성으로 작용한다. 이러한 학교의 사회심리적 특성으로는 학교의 사회·심리적 규범(the ideology of school), 학교조직구조(the organization of school) 그리고 수업실천 행위(the instructional practices)의 세 가지 요인을 포함하는 개념으로 규정하고 있다.

먼저 학교의 사회·심리적 규범은 학교의 사회적 체제를 규정짓는 가장 중요한 요인으로, 주로 학교 구성원의 학교교육 효과에 대한 일반적 신념, 기대, 규범, 평가, 감정, 분위기 등으로 이러한 학교 특성은 학교의 역사적 전통 등에서 파생됨을 경험적 연구를 통하여 제시하고 있다. 즉, 학생 모두가 잘 배울 수 있고 교사가 잘 가르칠 수 있다는 신념과 기대 그리고 그에 따른 역할수행은 효과적인 학습결과를 낳는 데 주요한 학습환경 특성으로 간주된다. 학교구성원의 이러한 신념, 학구적 규범 그리고 상호 기대 및 평가는 전체적으로 학교의 문화적 풍토를 형성하게 된다. 이 문화적 풍토는 학교구성원의 사회·심리적 관계구조의 총체이며, 학습효과의 성패에 영향을 주게 된다는 것이다.

학교의 사회적 체제의 두번째 구성요인으로 학교조직구조 및 운영방식을 들 수 있다. 이러한 조직은 크게는 학교의 행·재정조직으로부터 작게는 학급내 학습집단 구성 형태까지를 포함하는 개념이다. 일반적으로는 학교의 행정적 조직체제나 운영방식, 교수-학습 프로그램의 조직과 분화 그리고 학급내 사회적 관계구조와 관련되기도 한다.

행정적 조직과 운영은 교직원의 역할분담이나 사무분담의 효율성과 적절성 그리고 그 세분화 정도 및 통합성 정도와 관련된다. 또 이것은 교직원의 역할수행에서 파생될 수 있는 갈등이나 문제를 통제하여 조직의 생산성을 극대화하는 노력과도 관련된다. 교수-학습 과정의 조직은 주로 교사의 형식적 혹은 비형식적 협동체제 즉 수업설계 및 평가방법, 교사연수를 위한 자체조직이나, 활동의 유무를 포함한다.

학교의 집단적 조직에는 학급 조직, 교직원 조직, 학생회 조직 등의 형식적 조직과 교직원의 친목 조직, 동창회 조직 등의 비형식적 조직이 있다. 보다 구체적으로 학습지도·평가를 위한 교사협의회 구성 및 활동, 학교의 의사결정 과정이나 의사소통 방식에 터한 형식적 조직도 있다. Rutter(1979)등의 연구에 의하면 수업계획을 수립할 때 교사간의 협조체제가 잘 이뤄지는 학교는 그렇지 못한 학교보다 학생들의 출석률은 높고 비행률은 낮은 것으로 나타나고 있으며, 교사들에 대한 장학지원과 수업지원이 보다 효과적으로 이루어지

고 있는 것으로 밝혀졌다. 또 보다 성공적인 교육효과를 보이고 있는 학교에서는 그렇지 못한 학교에서 보다 교사의 의사결정의 참여 정도가 높은 것으로 나타났다.

학교 사회체제의 세번째 구성요인은 학급에서의 교수실천행위에 연관된다. 이것은 학급 내에서 개인 혹은 집단적으로 표출되는 의사소통방식, 행동강화, 보상체제 수업상에서 규제나 통제방식, 수업자료제공과 수업에 투여되는 시간량(time-on-task)등이다.

효과적인 교수설계는 모든 학생에게 공통된 학습목표를 분명히 인식시키고 수용하게 하며 최대한의 학생이 주어진 학습목표에 도달할 수 있도록 하는 데 그 목적이 있다. 이러한 수업계획에 따른 수업지도 행위가 바로 학교의 학구적 규범이나 교육과정조직 및 운영 등과 밀접한 관련되거나 일관 있게 표출되어 교육효과를 좌우하게 된다. 즉, 교사의 학생 학업성취에 대한 높은 기대나 공통된 학습목표가 학교의 학구적 규범으로 파급된다는 학생과의 의사소통 과정에서 질문, 힌트, 반응, 기회, 행동강화나 규제 등에서 학생간의 차이를 극소화하게 될 것이며, 아울러 학생에게 베푸는 온정 정도, 자료 제시, 개별지도 시간, 칭찬이나 격려의 빈도 등에서도 최대한의 공정성을 유지하며 학습효과의 격차를 줄일 수 있게 된다(Persell,1977).

학교사회의 사회심리적 기제(mechanism)에 따라 학생은 학교 내의 집단구성원과 상호 작용하면서 앞에서 제시한 학구적 규범, 학교의 조직 특성 그리고 수업실천 행위 특성이 의식적, 무의식적으로 파급되어 갖가지의 행동유형 즉 역할, 규범, 가치 등을 배우며 이것은 또 교사와 행정가의 대인기대 평가체제에 영향을 주고, 더 나아가 학급내 상호작용 및 수업행위에 반영되어 결과적으로 학교간 학업성취의 차이를 초래하게 된다. 이것이 바로 학교효과를 평가하는 요인이다.

2. 행동과정에 따른 적응과 부적응

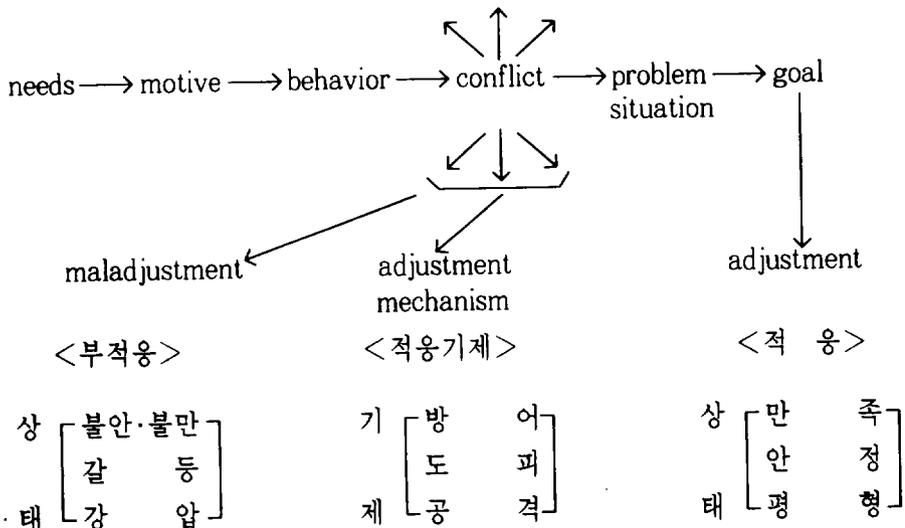
인간에게는 생존에 필요한 여러가지 생리적 욕구와 이를 바탕으로 학습된 많은 사회적 욕구가 있으며 이들이 상호관련을 맺으면서 인간행동의 동기를 이룩하고 활력소가 되고 있다. 이러한 욕구의 대상을 목표라 하며 그래서 동기유발된 학생은 목표지향적이다. 그러나 우리가 갖는 욕구와 그 목표가 반드시 이루어지는 것은 아니다. 때로는 물리적 환경 때문에, 또 때로는 사회와 주위 사람들 때문에, 때로는 자기자신의 능력부족 때문에, 또 때로는 이들의 복합적인 원인으로 말미암아 설정된 목표를 성취하지 못하는 수가 있다. 이와 같이 충족되어야 할 욕구 또는 동기가 저지되고 목표지향적 행동이 차단된 욕구좌절 상태에 봉착했을 때 욕구좌절의 원인을 통찰하여 욕구나 목표를 현실적으로 수정하거나 외적

지원을 얻거나 우회적인 방법을 활용하여 목표달성을 위한 합리적인 행동을 하는 것은 적응된 행동이지만 때로는 목표달성과는 거리가 먼 지나친 자기방어적 행동 또는 부적응행동을 초래하게 된다. 또한 갈등(conflict)적 상황에서 장이론적 측면에서 볼 때 이는 목표와 목표가 대등한 유의성(balance)을 띠어 장의 힘이 대립된 상태로서 어떤 경우는 갈등이 쉽게 해결되지만 장의 힘이 너무나 대등할 때는 좀처럼 갈등이 해소되지 않을 뿐만 아니라 영원히 해소되지 않을 수도 있다. 이와 같이 갈등이 오래 지속되어 해결되지 않을 때 부적응행동이 일어나게 되는 것이다.

행동과정에 따른 적응과 부적응과정을 종합하여 제시하면 다음과 같다(장대운, 1985).

이와 같이 부적응 현상은 갈등과 욕구불만을 해소하기 위한 합리적인 방법을 적용하지 않고 비합리적 방법과 수단으로 해결하려 할 때 당초의 요구나 목표는 만족될 수 없게 되고, 전체 환경과의 부조화, 불균형 관계를 형성하게 된다. 예를 들면, 학교에서 친구들과 대인관계가 원만하고 협동적이며 정직하고 관용성이 있어 당면하는 모든 학습활동에서 적극적으로 참여하고 있는 학생은 학교에서의 적응이 잘되어 있다고 하겠으며, 반대로 정서적으로 불안정하고 친구와 다투고 질투심이 강하며, 수업시간에 나태하고 결석이 잦은 학생은 부적응 상태에 놓였다고 할 수 있다. 이러한 부적응의 경우 그 학생이 적응에 실패하였다는 의미에서보다는 적응실패에서 일어나는 파생적 징후가 더욱 심각한 문제를 낳게 한다.

3. 부적응학생의 일반적 특성



Lazarus(1977)는 부적응의 기준을 설정하는 일은 어려우나 적응이 잘되지 않는 징표로서 다음 네 가지를 들고 있다. 첫째, 심리적 불편감을 가지게 되고, 둘째로 인지적 비능률을 보이며, 셋째로 신체적 기능의 장애를 일으키며, 넷째로 사회적 규범으로부터의 이탈 행동을 보이게 된다고 하였다. 이러한 부적응 상태는 행동이나 욕구, 감정, 사상 등이 사회 질서와 규준에 비추어 용납되지 않거나 개인과 사회와의 관계가 부조화, 불균형 상태에 놓이게 되는 경우를 지적하고 있다. 최정훈(1973)은 부적절한 인간의 지각적 특성으로서, ① 기본적으로 부정적 자아인식을 가지고 있으며, ② 수용상태가 결핍되어 있고, ③ 타인과 널리 공동의식을 가질 수 없다고 지적하였다. 그리고 홍재호 외(1979)는 학업부진학생의 특징으로서, ① 학습속도가 느림, ② 기억력이 낮다. ③ 학습동기, 지적 호기심, 흥미 등이 약하다. ④ 기초적인 학습기능이 결손되어 있다. ⑤ 학습기술이 부족하다. ⑥ 학습행동이 부적절하다고 하여 지적·정의적 측면에서 제시하고 있다. 또한 이대 인간발달연구소에서 실시한 '학업부진학생 지도를 위한 실험적 연구'에서는 학업부진학생의 일반적 특성을 종합적으로 제시하고 있다(이화여대, 1973).

1) 학습습관

- 규칙적으로 공부하기 못하고 기분이 좋을 때만 공부한다.
- 공부하는 것을 계속 뒤로 미루어 결과적으로 낙오되어 간다.
- 공부할 때 주의를 집중하지 못하며 참고 견디어 내지 못한다.
- 학교 다니는 것을 즐겁게 여기지 못한다.

2) 학습행동

- 부적당한 지각양식을 가지고 학습한다. 즉 전체와 부분을 연결지어 지각하는 능력이 부족하다.
- 일반적으로 단기 암기력에 결함이 있으며 주의집중 능력이 결여되어 있다.
- 선행학습이 결여되어 있어서 이미 배운 문제와 새로 배울 문제를 연결짓지 못한다.
- 선행과제와 유사한 다른 과제를 학습할 때 이전에 배운 원리를 제대로 적용하지 못한다. 즉 전이가 잘 안된다.
- 일반적으로 학습속도가 느리다.

3) 정의적·인성적 특성

- 비교적 성취동기가 낮다.
- 부정적 자아개념을 지니고 있어서 정서적 긴장과 불만이 지속되는 편이다.
- 자기방어적이고 자기 실패를 합리화시키려는 경향이 있다.

- 책임감이 부족하고 집단에 대하여 비협조적이다.
- 사회적 활동이 적고 지도성이 부족하며, 사회적으로 적응이 잘 안되는 편이다.
- 학업이나 직업 그리고 장래에 대한 목표가 뚜렷하지 못하다.
- 인성의 통정을 잃거나 정신건강이 약화되어 있다.
- 형제나 교우간 갈등이 심하다.

4) 환경조건

- 가정의 사회·경제적 지위가 낮은 편이다.
- 부모가 학업에 대한 관심이 부족하거나 희박하다.
- 학교가 학업부진에 대하여 적극적으로 타개하려는 노력이 부족하다.
- 가족가운데 성취와 향상을 위한 모범을 보여줄 만한 인물이 없다.
- 지역사회 환경이 문화적, 도덕적으로 부족하고 빈약하다.
- 일반적인 청년문화가 학업에 열중하는 것을 높이 평가하려고 하지 않는 경향이 있다.

5) 사회화

- 남에게 의존하는 경향이 있다.
- 집단생활에 관심이 적고 규율이나 규칙을 지키는 노력이 부족하다.
- 이상과 같은 일반적 특성외에 부적응 원인에 의해 나타나는 부적응의 행동적 징후를 보이기도 한다.

가) 외현적 부적응 유형

얼굴을 자주 찌푸림, 지나치게 눈을 깜빡거림, 옷을 자주 매만짐, 잘 놀람, 사소한 일에 화를 냄.

나) 내면적 폭발반응으로서의 부적응유형

긴장, 지나친 고집, hysterical한 웃음과 울음, 공격적 언동

다) 자기현시적 부적응유형

무엇이든 중심인물이 되려고 함, 과장된 행동, 구성없는 발언으로 좌중을 웃기거나 빈축을 삼.

라) 공격적 부적응유형

허언장담, 싸움, 비난과 배척, 난폭한 언사나 행동, 과시적 행동, 이탈행동.

마) 신체적 이상에 의한 부적응유형

피로, 두통, 식욕상실, 불면증, 소화불량, 식은 땀이 잘 나고 손이 떨림.

앞에서도 언급한 바 있거니와 적응에 실패하였다는 것이 부적절하다는 것 자체라고 생각할 수 없다. 왜냐하면 인간전체가 어느 정도 적절하게 생을 처리해 나아가는 것처럼 또한 어느 정도의 부적응성을 가지고 있는 것이기 때문이다. 따라서 학생이 적응에 실패하였다는 의미에서보다는 적응실패에서 일어나는 파생적 징후인 공격성·신체적·정신적 이상징후가 나타난 데 더 큰 유의점을 두어야 할 것이다.

4. 학업부적응의 원인

자기자신과 주위 사람들에게 미치는 영향에서 보면 부적응행동은 적응행동과 다르지만, 다른 관점에서 보면, ‘건전’하게 반응하는 방식과 ‘불건전’하게 반응하는 방식은 근본적으로 유사하기 때문이며 이 두 반응방식은 직접적으로 개인의 학습배경을 나타내고, 또 학습의 일반적인 원리에 따르고 있기 때문이다. 이러한 의미에서 볼 때 학교학습활동과 관련된 부적응행동에 영향을 주는 변인이 무엇일까?

부적응이 개체와 환경간에 불균형, 부조화로우며, 만족스럽지 못한 관계를 형성·유지해 나가는 행동과정인 동시에 욕구좌절이나 갈등을 합리적으로 잘 해결해 나가지 못하는 행동과정이라 볼 때 부적응의 원만한 문제해결을 위해서 개체의 성질과 욕구, 그리고 이를 충족시켜 줄 수 있는 주위 환경적 여건이 언제나 문제가 되는 것이다. 그러므로 학생들의 학업부적응문제를 다룸에 있어서 내적 조건이 되는 학습자요인과 외적조건이 되는 환경적 요인으로 크게 대별하여 학업부적응의 원인을 분석·제시하고자 한다.

학업부적응을 결정하는 요인중 가장 중요한 것은 학생변인으로서 인지적 측면과 정적 측면에서 고찰해보고자 한다.

1) 인지적 특성과 학업부적응과의 관계

지금까지 지능은 학업성취의 수준을 결정해 줄 뿐 아니라, 학습과제를 학습해 내는 학습속도를 결정한다고 믿어왔으나 한 학습과제를 학습하는데 적절한 학습기회가 주어진다면 지능은 학습의 수준, 즉 학업성취도 수준을 결정해 주는 것이 아니라 학습의 속도를 결정해 줄뿐이라는 것이 최근의 여러 연구에서 지적되고 있어서 지능이 학교학습에 미치는 영향이 별로 크지 않음을 시사해 주고 있다(Bloom, 1976). 또한 지능과 선행학습과의 관계에서 보더라도 지능은 학습의 속도에 영향을 주는 반면에 선행학습의 정도가 오히려 성취의 수준을 결정해 준다는 것인데 이의 대표적인 Eigen과 Feldhusen(1964)의 연구를 보면 지능과 선행학습이 학업성취에 주는 영향을 비교할 때 지능의 영향이 극히 적다는 것을

보여주고 있다. 이형득·김영채(1973)의 학업부진학생의 심리적 특성에서 밝히고 있는 바와 같이 능력에 대한 자아개념의 발달수준, 학습자료를 조직하고 계획하는 지식 및 실천도, 효과적인 학습기술에 대한 지식 및 실천도, 학업성취동기 등이 현저히 낮다고 지적하고 있어서 학업부적용의 문제는 정의적 특성 측면에서 관련성이 깊다고 하겠다.

2) 정의적 특성과 학업부적용과의 관계

학교학습활동과 학습자의 정의적 특성과의 관계는 두 가지 측면에 논의할 수 있다. 한 측면은 학교학습이 일어나게 하는 원동력의 하나로서 보는 입장이고, 다른 하나는 학교학습의 결과로서 형성되는 정의적 특성이다. 전자는 학교학습이 일어나기 위한 조건의 하나로 보는 입장인데 반하여 후자는 학교학습의 결과로서 개인의 정의적 특성이 변화한다고 보는 것이다. 물론 이때 변화된 정의적 특성은 다시 학습과정의 학습을 가능케 하는 원동력으로서의 조건을 형성하게 된다. 즉 학습동기가 없다면, 포부수준이 낮다면, 학습행동에 관한 자아개념이 부정적이라면, 학습에 대한 부정적 태도나 흥미를 가지지 못하면, 또 지나치게 심한 불안상태에 있다면, 학습은 제대로 일어나지 않을 것이고, 학업부적용 현상을 초래하게 될 것이라는 기본적 전제를 지닌다.

학습자의 자아개념은 학업성취상황에서 자기 자신을 성공적이라고 생각하느냐, 혹은 실패적이라고 생각하느냐에 따라 크게 영향받는다고 볼 수 있다. 또한 이러한 자아개념은 일단 어느 정도 형성되면 개인의 인성적 특성의 핵심이 되기 때문에 비교적 영속성을 갖지만 경험에 의해서 변화된다. 학생 개인이 주어진 환경과의 상호작용의 과정에서 실패경험을 계속적으로 경험한 학습자는 자신의 낮은 성적에 대해 수치심을 느끼고 자신의 능력에 대해 욕구불만을 느낄 것이고 이러한 느낌은 자기 자신에 대한 자아감에 부정적인 영향을 미침으로써 더욱 부정적인 자아관이 형성될 수 있을 것이다. 그러므로 학업에 대한 성공과 실패의 경험이 의식적으로든 무의식적으로든 학생의 자아개념에 대한 영향을 주기 때문에 성공감과 실패감 또는 만족감과 불만족감은 자아개념과 학업성취간의 상관에 중요한 요소가 된다(Thomas, 1973).

대체로 성공적인 학생은 자신에 대해 좋은 점을 많이 보고 있고 미래의 성취행동에 대해 낙관적인 태도를 보여준다. 이에 대해 학습에 성공하지 못하는 학생들은 자아를 비하하고, 억압하며, 항상 자아에 대해 부적절감과 열등의식을 가지며, 이와 같은 인식의 누적은 학업불안, 적의감, 좌절을 경험하게 되며 곧 흥미를 잃게 되며 부정적인 태도를 형성하게 된다고 보는 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 모든 정의적 특성이 갖는 공통적 특징은 학습과정에서 동기

적 기능을 가져서 학업성취도에 영향을 주며 이들 정의적 특성도 인간행동이라는 점에서 학습되며 변화될 수 있다는 점이다. 따라서 학습의 결과에 따라 그러한 동기적 요소들이 더욱 신장될 수 있고 위축될 수도 있는데 동기적 요소들이 없거나 위축될 경우에 학업부적응의 문제를 야기시키게 된다. 학업부적응 학생들은 새로운 학습과제를 수행하는데 겪는 어려움은 노력해도 안될 것이라는 좌절이 앞서서 학습의욕을 떨쳐버리는 경향이 있고 학습의욕의 저하는 학습성취동기에 영향을 주어 부정적 동기를 형성하게 되고 학습에 대한 흥미를 상실하게 된다. 학습의 흥미와 의욕의 저하는 학습태도에 영향을 주어 학습에 대한 주의집중이나 학습수행을 방해하여 학습성취가 불가능해진다.

이러한 정의적 영역에서의 단계적인 결과는 모든 인지적 영역의 지각, 인지, 사고과정에 영향을 주어 학습성취를 저하시키게 되고 아울러 학습성적의 평가지각은 부정적 자아개념 형성을 촉진하고 후속학습에 영향을 주게되어 또다시 학습결손을 유발하는 학업부적응의 악순환을 되풀이하게 되는 것이다.

다음으로 학업부적응을 야기시키는 요인 중 외적이면서 간접적 변인이 되는 측면에서 고찰해 보고자 한다.

강상조 외(1975)는 학교환경의 전반적인 특성을 사회심리적인 측면에서 연구하면서 그 하위변인으로 인간관계, 역할기대, 학교분위기를 포함시키고, 학교분위기 구성요인으로 ① 학문적 성취, ② 사회적 욕구, ③ 동조성, ④ 학생품위, ⑤ 자기표현, ⑥ 자율성, ⑦ 유희의 7개 요인으로 분류하여 학교풍토가 학업성취에 미치는 영향을 조사해 본 결과 학교의 심리적 환경이 학교의 일반적 특성 및 구조보다 학력에 미치는 영향은 더 큰 것으로 밝혀졌다. 김언주(1975) 역시 학교의 심리적 행동변인을 강조하였는데 그는 학교의 지적 풍토를 학교 구성원 상호간 인간관계 중에서 지적-비지적 기대의 차원을 개념화한 것으로 보고, 그 구성변인으로 학교의 지적 풍토변인, 교사의 학생에 대한 기대변인, 교우의 학생에 대한 지각변인을 포함시켜 학업성취와의 관계를 알아본 결과 학교의 지적 풍토와 학업성취 관계가 정적으로 유의하게 나타났음을 밝히고 있다.

Gordon(1957), Coleman(1961), Clark(1962) 등의 연구에 의해서 지적되고 있는 바와 같이 학생들이 과외활동, 운동 등과 같은 활동을 중시하는 비학업적 가치(nonacademic values)를 지니게 될 때, 이러한 비공식적 집단규범이 학교의 공식적인 수업활동과 갈등을 일으킨다는 것이다. 학생들의 비학업적 가치는 학생들간에 교사의 수업에 저항하는 대립세력을 형성하거나 학생들의 학습동기를 약화시키는 결과를 가져올 수 있다. 학생들은 그러한 집단규범의 영향을 받아 학업이나 성적에 대한 경시, 교사에 대한 비협조를 조장하는 비공식 집단을 형성하게 되고 이러한 집단에 적응을 못하면 학습동기가 낮아지고 또 부정적 자아

개념이 형성되어, 따라서 결석도 잦아진다고 보고되고 있다.

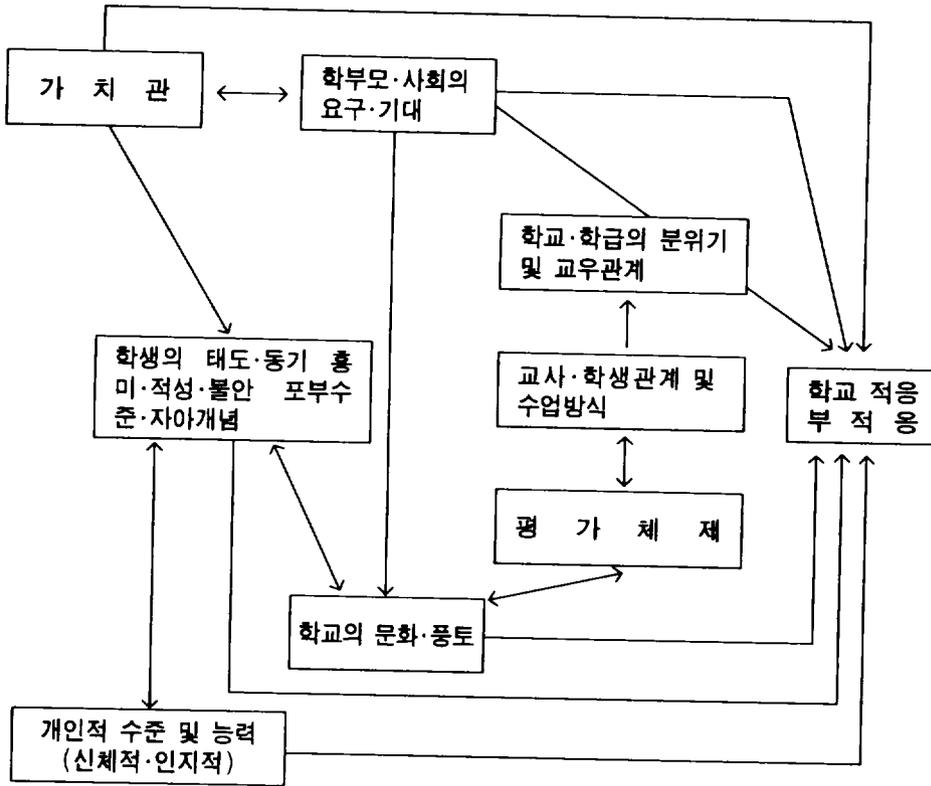
교육풍토와 관련하여 학업성취에 영향을 미치는 중요한 요인으로 지적되고 있는 것들 중의 하나는 '학습과 생활과의 괴리현상'에서 들 수 있다. 즉 학교에서 학습한 지식이 학생들의 일상적인 생활에서 지지, 보장되지 않을 때 학업부적용 현상을 초래할 것은 분명하다.

교사의 행동유형과 수업방식은 학생들의 학업성취에 많은 영향을 주게 되는데 학교교육은 교사와 학생과의 인간관계를 주축으로 하여 이루어지는 것이므로 학생과 교사가 어떠한 인간관계를 맺느냐에 따라서 학생의 학습효과에 큰 영향을 미치게 된다. 교사와 학생과의 관계는 단순히 교과내용만을 매개로 하는 학습관계에서 그치는 것이 아니라, 여러 가지 심리적 유대를 가지게 되는데, 교사가 학생을 어떻게 대하느냐에 따라서 학생의 학습성취도와 흥미·동기가 달라지는 것은 학생의 정의적·사회적 행동특성의 형성과 발달을 달리하게 된다(박용현, 1969). Heil과 그의 동료들(1962)의 연구결과에 의하면 같은 유형의 학생도 어떤 유형의 교사의 지도를 받느냐에 따라서 학업성취도에 차이가 있었다고 지적하였다. 이 연구결과에서 지적하고 있는 바와 같이 교사의 능력의 우열과는 관계없이 같은 유형의 학생인데도 교사의 유형에 따라서 학업성취도에 차이가 있었다는 것은 학생의 학업성취도의 변화가 교사 유형의 변화와 관계가 있다고 볼 수 있다. 따라서 교사의 인성이 학생의 학업성취에 영향을 미치게 되며, 교사의 인성이 좋지 못한 까닭에 그 교사가 담당 한 교과목까지 싫어지기도 한다.

환경적 측면과 관련하여 간접적 요인으로 작용하는 평가체제는 학업부적용을 유발케 하는 요인으로 작용한다.

평가체제가 학습자의 학습동기를 유발케 하고 유지하게 하는 기능을 내포하고 있다는 생각은 상당히 보편화된 견해이다(Cook, 1951). 평가체제가 학습동기를 유발하는 방식은 대체로 다음과 같은 논리에 의해 설명할 수 있다. 우선 시험이 있을 것이라는 예고를 받거나 또는 시험에 임박하면 학습자에게는 실패에 대한 불안감이 발생한다. 이 불안감은 대부분의 학습자에게는 상당한 불쾌의 감정을 수반할 가능성이 있다. 이런 불안감 또는 불쾌감은 그것을 해소시키려는 반응을 일으키게 한다. 여기서 불안감 또는 불쾌감을 해소시킬 수 있는 가장 정당한 반응은 물론 학습에 열중하는 반응이다. 그러나 학습에 열중했으나 좋지 못한 결과를 가져왔거나, 노력의 결여, 또는 시험공부 방법의 미숙으로 인하여 계속 실패할 경우 부적용 현상을 초래하게 된다.

이상에서 열거한 내용을 토대로 학교생활의 적응, 부적용과 관련된 요소들을 종합적으로 정리하면 다음과 같다.



IV. 집단경험 학습을 통한 학교생활 적응력 신장 방안

‘학교생활에 적응하는 것’이란 본질적으로 자신의 필요뿐만 아니라 환경의 요구도 충족시켜 주는 능력을 말한다. 즉 주어진 학교환경 속에서 살아남기 위한 학생들의 투쟁을 의미한다. 그렇기 때문에 각 개인의 학생들은 ‘주변 환경과의 조화있는 관계’를 이루어야 한다는 기능적이거나 혹은 학습된 변화를 강조하고 있는 것이다(김인자, 1984).

실제로 적응은 두 가지 종류의 과정 중 주어진 환경에 자신을 맞추는 과정과 자기의 욕구를 충족시켜 주기 위해서 환경을 변화시키는 과정으로 구성되어 있다(Lazarus, 1976). 즉 자발적으로 행동하고 위협을 감수하며 자신을 환경에 내맡기기 보다는 환경을 최대한도로 이용하는 것을 의미한다. 이런 점에서 훌륭한 적응이란 환경과의 수동적인 관계 이상의 것을 의미하며 학생 개인과 그를 둘러싼 환경과의 능동적인 상호관계(two-way relationship)인 것이다.

적응과 성장은 상호이질적인 생활과정이라기 보다는 오히려 상호보완적인 것이다. 양자 모두가 환경에 대처하는 것뿐만 아니라 개인적인 욕구를 충족시키는 것도 포함하고 있다. 그러나 이 두 개념은 서로 강조하는 바가 다르다. 더 나아가 적응과 성장은 모두가 안정과 변화를 수반하고 있다. 그러나 적응은 안정을 중시하는 반면, 성장은 변화, 즉, 의미있는 변화와 깊은 관련이 있다. 이런 의미에서 본고에서는 '적응'이라는 소극적 개념보다 '성장'이라는 적극적 개념으로 사용하고자 한다.

본질적으로 성장은 바람직한 변화나 원하는 방향으로의 개인적인 발전을 의미한다.

1. 학생의 적응과 성장에 대한 새로운 시각

학생 개인에 대하여 이해한다고 할 때 그 이해의 대상은 크게 두 가지 측면으로 대변될 수 있다. 그 하나는 신체적인 운동이나 언어와 같이 개인이 밖으로 드러내는 이른바 외현 행동이고, 다른 하나는 개인이 내부에서 경험하는 사고, 감정, 의식 등의 내면행동이다. 이 중 어느 부분을 성장에 대한 관심의 대상으로 삼아야 하느냐 하는 문제가 오랫동안 논의 되어 왔다. 우리 학생은 다른 동물과 구분되는 허다한 속성을 가지고 있음에도 불구하고 우리의 교육은 단순한 유기체의 행동 즉 외현적 행동만을 관심 갖는 편법을 사용하여 왔다. 그러나 학생이 가진 속성을 그것이 아무리 단순한 것이든 간에 그들이 가진 다른 모든 인간성에 비추어 해석될 때만 오직 그 충분한 의미를 파악할 수 있다. 따라서 학생 개인만이 가진 고유하고 고차원적인 속성을 살펴보면 다음과 같다(장상호, 1986).

첫째로 학생 개개인은 통합된 단위로서의 개인이라는 점이다.

학생 개개인의 특성은 전체가 부분의 합에 불과하다는 것이 아니라 $a+b$ 에서의 a 와 $a+c$ 에서의 a 는 그 속성이 각각 다르다는 것이다. 즉 a 는 어떤 것과 결합하느냐에 따라 전혀 다른 양상을 띄기 때문이다. 우리는 개인의 특성을 지·정·체로 구분한 다음 그 가운데 특히 어떤 특정한 부면의 변화에만 치중하여 환경적인 처치를 가하고 그 환경적 처치의 효과를 그 특성에만 비추어 평가하는 경향이 있다. 그러나 이와 같은 방식은 한 개인 전체를 고려할 때 위험한 결과를 가져올 수 있다. 왜냐하면 그 개인은 특정한 환경적 처치에 대하여 지적으로, 정서적으로, 신체적으로, 그리고 우리가 아직 개념화하지 않은 다른 측면에서 동시에 반응하기 때문이다.

둘째로 학생 개개인은 현재에 충실할 때 성장지향적인 인간이 된다는 점이다.

학생 개개인은 고정된 대상이 아니라 어느 순간이나 변하는 형성과정의 존재(being-in-becoming)이다. 이 때 그 변화의 방향을 결정하는 주체는 개인이고 그 시기는 현재이다. 그 실재하는 현실속에서 자신의 약점과 강점을 수락하고 현실적인 미래의 목표를 세워 스

스로의 존재양식에 대해서 선택적인 책임을 지는 것이다.

셋째로 학생 개개인은 진솔할 때 성장지향적인 인간이 된다.

두 가지의 인간상이 있다. 하나는 주어진 사회의 표준에 일치·순응하는 적응화된 인간이고, 다른 하나는 자신의 고유한 가능성을 실현하고 그것을 거리낌없이 표현하는 인간이다. 이 두 인간상은 바람직성의 기준을 외재하는 사회속에서 찾느냐 아니면 개인 내부의 어떤 상태에서 찾느냐에 의해서 대조된다. 여기에서 성장지향적 인간은 자신의 내적 고유성과 통합성을 최대한으로 계발하고 그것을 유감없이 표현하는 사람이기 때문에 개인은 그 자아가 지향하는 방향으로의 인간이 되어 진실한 생활을 영위할 수 있다.

넷째로 학생 개개인은 주체적으로 선택하는 존재이다.

학생은 자신의 인간성을 스스로 선택하고 자신의 생활을 통제할 자유와 책임을 지니고 있다. 학생 개개인 앞에는 순간 순간 무한한 가능성이 전개되며 자신의 자유로운 선택에 의해서 스스로의 가능성을 구현해 나가는 존재이다.

끝으로 학생 개개인 협조적 공존을 지향하는 존재이다.

학생 개인은 목적적 존재로서 개인을 어떤 특정한 사회체제에 적응하는 방향으로 조형시키는 것이 아니라, 자신이 사회에 봉사하는 존재로서의 자유와 책임을 지닌 존재이다.

이상으로 학생 개인을 성장지향적 관점에서 살펴보았다.

따라서 우리의 교육적인 모든 행위는 우리의 인간관에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 우리가 추구하는 목표, 우리들의 노력, 우리의 판단, 그리고 우리가 시도하는 갖가지 경험들은 인간의 본질이나 가능성에 대한 우리의 신념에 의해서 결정된다. 즉 학생들이 그것을 할 수 있으리라고 믿는 교사는 그것을 학생들에게 가르치려고 노력한다. 반면에 학생들이 그것을 해낼 수 없으리라고 생각하는 교사들은 가르치려는 노력을 포기하고 하루하루를 의미없이 지내게 된다. 우리가 여기서 특별히 관점을 정리하려고 하는 것은 교사가 또는 학생 자신이 자신율, 학생을 어떻게 보는가 하는 점이다.

이는 실로 중요한데 개인에게 관심을 갖는 것은 그것이 가능하나 불가능하나 하는 것이기 때문이다. 중요한 것은 네가 어떤 사람이나 하는 것이 아니라, 우리가 학생을 어떤 사람이라고 생각하느냐 하는 것이다. 그런데 이 모든 것은 항상 다른 사람과의 관계에 의하여 결정된다.

2. 학생의 심리적 성장 자원과 성장을 촉진하는 요소

성장은 보통 내적 반응으로부터 생겨서 변화하기 때문에 결국 학생의 성격과 행동에 더욱 지속적인 변화를 가져온다는 것을 의미한다. 중요한 점은 성장은 내적, 외적 변화와 관

련된 것이며 내적 변화는 때때로 행동의 변화를 가져오기도 하고 또 행동의 변화가 내적 변화를 가져오기도 한다는 것이다.

우리가 학생 개개인의 성장에 있어서 특히 고려되어야 할 것은 신체적, 외형적 변화에 영향을 주는 심리적 구조에 관심을 두어야 한다.

우리는 신체적 구조에는 익숙해져 있기 때문에, 신체적 구조의 변화를 성장으로 생각하기 쉽다. 신체가 성장하기 위해서는 무엇이 필요하고, 신체가 성장을 멈추면 행동이 부자유스럽고 불편하게 된다는 사실을 알고 있다. 우리는 영양실조에 걸린 것을 바로 확인할 수 있고, 신체가 성장하기 위해서 필요한 영양의 섭취가 없이는 진정한 의미에서 하나의 인간이 될 수 없다는 것을 알고 있다.

육체가 성장하는 것과 함께, 정신적 자아도 성장한다. 그런데 육체는 20대에 성장을 멈춘다. 그러나 정신적 자아는 평생을 통하여 꾸준히 성장한다. 육체가 성장하기 위해서는 필요한 영양분을 섭취해야 하듯이 정신적 자아의 성장에도 영양의 공급이 필요하다.

그러나 그 종류가 다를 뿐이다. 즉, 학생의 정신적 자아의 영양공급이 지각적인 과정을 통해서 이루어진다. 이것은 외부의 환경에서 조직에 자극이 가해졌을 때 의식되는 것으로 이것이 바른 학생 개인의 성장에 밑거름이 되는 것이며, 이것이 학생의 태도나 습관, 그리고 지식을 형성하는 것이다. 이 지각적 요소는 학생의 행위의 나침반의 역할을 하는 것이며, 또 우리의 신체적 활동을 조정한다. 그러므로 학생 자신의 자각이 어떤 것이냐에 따라서 행동이 결정되게 된다(이해명, 1985).

William James는 “지구상의 모든 피조물 중에 인간만이 자기 자신을 변화시킬 수 있다. 인간만이 자기 운명의 개척자이다. 우리 세대의 가장 위대한 발견은 인간의 마음을 어떻게 먹느냐에 따라서 그들 인생의 외형을 바꿀 수 있다는 사실이다.”라고 하였다.

학생의 성장 변화를 촉진할 수 있는 심리적 성장 자원은 무엇인가?

여러 가지 측면에서 그 근원적 요소들을 제시할 수 있지만 여기서는 종합적으로 중요한 것을 제시하면 다음과 같다.

첫째로 관계성이다.

인간은 사회적 존재, 즉 인간 관계적 존재다. 따라서 우리 학생들은 인간관계속에서 살아가면서 다양한 관계를 경험한다. 어떤 것은 일시적이기도 하고 아주 개인적이기도 하며 또한 유난히 많은 관련을 맺고 있는 부분도 있다.

우리는 일상생활에서 이러한 타인들과의 관계를 통해서 인간다운 인간으로 성장, 발달하게 되는 것이다. 학생들이 경험하게 되는 인간관계의 질과 양에 따라 학생 자신은 독특한 자아를 형성할 수 있을 뿐만 아니라, 자신의 정체와 건전한 인격발달에도 지대한 영향을

받게 된다. 즉, 대인관계가 만족스럽고 효과적일 때는 한 인간으로서 바람직한 성장을 꾀할 수 있고, 반대로 대인관계가 불만스럽고 비효과적인 경우에는 학생의 성장, 발달은 방해를 받게 되는 것이다(학국교육개발원, 1984).

둘째로 자아개념이다.

자아개념의 개념에 대하여는 접근방법에 따라 다르게 정의되어 진다. 그러나 사회심리학적 접근에 따르면 자아개념이란 타인이 자기에게 어떻게 반영하느냐에 대한 관심이 커지는 것으로서 사회적 상호작용에 의해 생기는 것이다. 즉 학생들은 그들이 중요한 타인들에게 어떻게 보이느냐를 가정해서 이와 유사한 방법으로 스스로를 보게 된다는 것이다.

따라서 자아개념이란 학생 개개인이 자신에 대해서 갖는 관점의 총합으로서 그 자신에 대해서 갖는 지각(perceptions), 생각(ideas) 및 태도(attitudes)의 독특한 형태를 일컫는다. 즉 학생 개인이 어떤 사람이며, 어떻게 행동하고 어떻게 반응할지를 결정하며 표현하게 하는 지속적인 과정으로서 각 개인의 존재의 중심이 되며 상(像)이 된다. 또한 자아개념은 경험 즉 학습을 통해 형성되며 경험을 구성하는데 있어서도 능동적이고 역동적인 역할을 한다.

따라서 낮은 자아개념을 가진 학생은 낮은 학업성취를 보이게 된다. 즉 능력이 부족한 학생들은 실패를 경험함으로써 부정적인 자아개념이 발달되고 따라서 낮은 자아개념을 형성하기 때문에 학업성취가 낮아지는 악순환이 계속된다. 또한 낮은 자아개념은 학습에의 적극적인 참여를 저지하는 중요한 원인이 된다(Wylie, 1961; Purkey, 1970).

셋째로 가치관이다.

가치란 학생이 지니고 있는 어떤 생각·관념·표현된 느낌과 같은 상징적인 범주들로서 어떤 행동과 사고의 순위를 정할 수 있게 하며, 좋은 것과 좋지 않은 것, 해야 할 것과 하지 않아야 할 것 등을 결정해 주도록 하는 것이다.

이러한 가치관은 직·간접적으로 학생의 행동양식과 사고, 일상생활의 모든 결정과 선택에 있어서 매우 중요한 준거로 작용하게 된다.

그러므로 학생에게 소극적인 개체로서 타인지향적 가치의 무조건적 수용을 강요하게 될 때 자신이 옳다고 믿는 것이 아닌, 다른 사람이 행하고 말하는 것에 의해 자신의 삶을 맡겨 버리는 지나친 타인지향적 삶의 방식을 취하게 되어 학생들의 주체적인 성장·발달에 저해 요인이 된다.

반면에 학생 스스로 자신의 가치를 확인, 탐색, 존중, 행동화되도록 도와주는 가치화의 과정을 학생 자신이 가치관이 명료화되어 자신의 생활을 주체적으로 보다 적극적으로 개척할 수 있게 된다.

3. 집단경험 학습을 통한 학생의 성장력 활성화 방안

집단경험학습은 학생 개개인이 가지고 있는 욕구와 동기, 감정 및 가치 등이 개인들의 상호작용에 영향을 미치게 된다는 집단역동이론을 토대로 개발된 것으로써 집단과정을 통하여 자기 및 타인의 수용, 자아의 확립, 가치 및 태도의 변화를 시도하기에 매우 적절한 학습방법이다(박용현, 1974).

집단경험활동에서의 역동적인 집단과정은 집단성원의 역할학습, 의사소통기술의 획득, 자신과 타인과의 관계, 외부에 대한 정보수용 및 동료들간의 즉각적인 교류와 회신작용(feed back)등의 교육적 효용가치를 지니고 있다.

집단과정의 이러한 특성은 바로 집단경험학습을 통하여 학생들의 적응력과 성장 자원인 관계성, 자아개념, 가치관 등을 활성화하고 높이는데 매우 효과적인 방법임을 여러 연구를 통해 입증해 주고 있다.

첫째, 인간관계 증진 프로그램을 실시하여야 한다.

Johnson(1972)은 인간관계를 효과적으로 형성, 발달시키고 유지하기 위해서는 몇 가지의 기본기술을 갖추어야 한다고 하였다. 이는 ① 상호 이해와 신뢰, ② 타인에 대한 정확하고 명확한 이해, ③ 상호간의 영향과 협조, ④ 상호관계에 있어서의 문제와 갈등에 대한 원만한 해결이다.

인간관계 증진을 위한 기법들은 다양하지만, 여기에서는 새로운 대인관계 기술 습득을 위해 4단계 학습과정을 마련하였다.

첫째, 신뢰로운 분위기 조성

둘째, 의사소통 기술 증진

셋째, 각자의 느낌 주고받기

넷째, 대인 관계 기술의 강화

위에 제시된 단계별로 실시해야 한다고 강요할 필요는 없지만, 분위기 조성이나 상호간의 신뢰감 형성에 도움이 되는 활동을 통하여 참여자들로 하여금 안정감을 가지고 활동에 임하도록 하는 것이 중요하다.

첫째 단계인 신뢰로운 분위기 조성은 이 프로그램 실시의 도입 단계로서 마음의 문을 열기 위한 과정이기도 하다. 신뢰로운 분위기를 조성하여 서로가 관심을 쏟게하는 이 활동은 대인간의 상호작용을 강화하고 촉진시키는데 큰 도움이 되기 때문에 관계형성의 초기 단계에 있어서는 필요불가결한 것이다. 이 단계의 프로그램을 통해 자기인식, 자기수용, 자기노출을 하여 집단 성원간에 두터운 신뢰가 형성되도록 노력해야 한다.

두번째의 의사소통 기술 증진 단계에서는 의사소통의 정확성을 증진하기 위한 의사 인식과 상대방의 느낌과 경험을 가치판단에 사로 잡히지 않고 있는 그대로 정확하게 확인해 볼 수 있는 지각 인식의 기법을 습득하도록 한다. 모든 인간관계는 효과적인 의사소통을 통해 향상될 수 있다. 인간관계의 성공여부는 거의 모든 경우에 있어서 기술적으로 자신있게 자기의 생각과 느낌을 표현하는 능력에 좌우된다. 이렇게 중요한 의사소통은 체계적인 지각과 밀접한 관계가 있으며 의미를 창조하는 것으로 과정적인 성격을 띠고 있다.

세째 단계인 느낌 주고받기는 정서적 상태에 대한 정확한 정보를 상대방에게 제공하기 위하여 과격한 언동, 비난 또는 강요함이 없이 자기의 느낌을 명확히 언어로 보고할 수 있는 능력을 습득할 수 있는 기회가 된다. 또한 상대방에게 그의 행동이 나 자신의 행동에 어떤 영향을 미치고 있는가에 대하여 분명하면서도 건설적인 방법으로 피드백을 줄 수 있는 기능을 기른다.

타인의 행동에 어떻게 반응하는가에 대한 자기개방을 피드백이라고 한다. 이의 목적은 타인의 행동이 자기에게 어떤 영향을 미치고 그의 행동을 어떻게 지각하는지에 대한 인식을 돕기 위해 바람직한 정보를 제공하는 것이다. 이는 타인과의 관계를 명확히 파악하고 적절하게 형성하는데 도움이 된다.

그러므로 타인에게 부담을 주지 않는 범위내에서 피드백을 주는 것이 중요하다. 보다 방어적이 되면 될수록 피드백을 옹계 칭취하거나 이해할 수가 없게 된다.

마지막 단계인 대인관계 기술의 강화는 한층 높은 차원의 의사소통 기술로서 대인간의 갈등을 해소하고 문제를 규명하여 건설적으로 해결할 수 있는 능력을 기르며, 또한 선택과 가치를 잘 깨닫도록 의사결정하는 기술의 연습이 되기도 한다. 문제해결 방식의 학습은 자신과 밀접한 결속에 도움이 되며 관계의 성장과 발달 지속이 무엇보다도 중요한 요인이 된다.

끝으로 인간관계 증진 프로그램의 실제에 대한 예시를 제시하면 아래와 같다.

I. 신뢰로운 분위기 조성

I-1 자기 소개

I-2 신뢰 실습

I-3 천국 여행

II. 의사소통 기술 증진

II-1 의사전달 놀이

II-2 앵무새 놀이

II-3 경청 실습

III. 각자의 느낌 주고받기

III-1 나의 장단점

III-2 즉흥 연설

III-3 나만의 특별한 경험

IV. 신뢰로운 분위기 조성

IV-1 좋은 결정 나쁜 결정

IV-2 우주 여행

IV-3 사랑의 편지

둘째, 자아개념 증진을 위한 프로그램의 실시이다.

Ringness는 바람직한 자아개념이 자아실현의 획득과 훌륭한 인간관계의 증진에 매우 중요하고 강조하면서 그 특징을 다음과 같이 기술하고 있다. 첫째로 명료성(clarity)으로서 이는 자기 자신과 자신의 태도 및 신념 등에 대해서 분명히 아는 것이고 둘째, 자아-수용(self-acceptance)으로써 자신을 합리적으로 수용하는 것이며, 셋째, 안정감(stability) 및 넷째, 현실감(realism) 등이다.

이는 자아개념이 경험을 통하여 학습되는 것이며 또한 학습동기를 통하여 수정 또는 확장될 수 있다는 가정하에 시도된 것이다. 또한 자아개념이 행동의 주체라는 것을 인정한다면 청소년기에 속하는 중·고등학생들에게 자신에 대한 다양한 정보와 다른 사람으로 부터의 긍정적인 반응을 받을 수 있는 기회를 가급적 많이 제공해 주어야 할 것이다. 이러한 기회를 통하여 학생들은 자신에 대해서 보다 많이 알 수 있는 통찰의 기회를 갖고 자기이해를 높이며 나아가서는 자아개념을 증진시킬 수 있을 것이기 때문이다. 또한 이러한 경험의 제공은 일상생활 가운데서 반복되는 실패와 비교를 통해 형성되었던 부정적인 자아개념도 수정될 수 있을 것으로 기대된다.

첫단계에서는 집단을 형성하기 위한 활동을 실시하는 단계이다. 신뢰하고 자기를 개방할 수 있도록 하기 위한 단계로서 이를테면 자기를 집단원들에게 소개하고 다른 사람을 알 수 있는 프로그램 같은 것이 바로 그것이다.

두번째 단계에서는 자신이 어떠한 사람인가를 탐색해 보는 단계이다. 즉 일상생활 가운데서는 느끼지 못했던 자신의 새로운 특성이나 장래 소망 등을 새롭게 재조명 해보는 기회를 갖는다.

세번째 단계는 자기를 발견하는 단계로서 특히 자신의 장점과 단점을 스스로 발견해 보고 또한 타인의 눈에 비친 자신의 장단점을 재확인해 볼 수 있는 기회를 갖는다.

네번째 단계는 자기이해 단계로서 자신에 대한 탐색 및 발견을 통하여만 이루어질 수 있다. 이는 자신이 어떠한 사람인가를 재인식해 볼 수 있는 단계로써 이를 통하여 자아정체감을 형성할 수 있다. 또한 현재의 자기와 자신의 바라는 자기와의 차이를 깨닫고 스스로 그 해결방안을 모색해 보는 기회를 갖는다.

다섯번째 단계는 형성된 자아 정체감을 바탕으로 하여 자기 존중감을 향상시키는 단계이다. 이 단계에서는 특히 집단원들의 강화가 활동의 중심이 된다.

앞에서 언급한 바와 같이 본 자아개념 증진 프로그램의 기본 목표는 위의 전과정을 통하여 보다 긍정적인 태도로 자신의 자아를 경험할 수 있는 기회를 제공하는데 있다. 또한 이러한 기회를 통하여 긍정적인 경험이 제시해 주는 방향으로 자아개념이 변화될 수 있으

리라는 것이 본 프로그램의 의도하고 있는 목표라 할 수 있다.

끝으로 자아개념 증진 프로그램의 실제에 대한 예시를 소개하면 아래와 같다.

- | | |
|-------------------|-----------------|
| I. 집단형성 단계 | III-2 오늘의 주인공 |
| I-1 나의 소개 | III-3 나의 성공담 |
| I-2 자아 존중감 검사 | |
| II. 자기탐색 단계 | IV. 자기이해 단계 |
| II-1 내 이름의 숨은 뜻은? | IV-1 비유해 보기 |
| II-2 나의 탐색 | IV-2 내가 바라는 인간상 |
| II-3 숨겨진 나의 발견 | IV-3 세폭의 그림 |
| III. 자기발견 단계 | V. 자기존중 단계 |
| III-1 혼자만의 시간 | V-1 나는 할 수 없다? |

셋째, 가치관 명료화 프로그램을 실시하는 것이다.

Raths, Harmin, Simon(1978) 등이 제시한 가치관 명료화 과정은 크게 가치의 선택, 존중, 행동의 세 과정을 기준으로 삼고 있으며, ① 자유로운 선택 ② 충분한 대안들 중에서의 선택 ③ 대안에 대한 사려깊은 숙고에 의한 선택 ④ 선택한 가치의 존중, 소중시 ⑤ 선택에 대한 확신 ⑥ 선택된 가치의 행동화 ⑦ 행동의 반복을 통한 생활패턴 등의 일곱단계를 내포하고 있다.

이러한 가치와 과정은 학생들이 가능한한 언제나, 스스로 자유롭게 선택할 수 있도록 해야 하며, 선택을 결정하는 상황에서 대안을 탐색하고, 각 대안들이 예상되는 결과와 중요성을 심사숙고하도록 도와주고, 선택된 가치에 대해서 존중하고 확신을 가지며, 이를 행동화할 수 있도록 도와줌으로써 가치관이 명료화되고 확립될 수 있다.

프로그램의 각 하위단계별 주요 목적 및 특성은 다음과 같다.

- 1단계 : 집단형성 단계(사귀는 단계, 친숙해지는 단계)
 - 집단구성원 상호간의 이해증진을 통한 긴장의 해소와 개방적 분위기의 형성
- 2단계 : 자신의 가치관 인식단계(가치관의 확인 및 인식)
 - 자신의 중요한 가치관의 특성을 명확하게 인식하고 동시에 가치의 상대성을 인식
- 3단계 : 가치 갈등 상황의 명료화와 대안탐색 단계
 - 가치갈등상황에 있어서의 문제의 쟁점을 명료화하며, 이의 해결을 위한 긍정적·수용적 태도를 형성

- 가치선택시 대안을 충분히 숙고하고, 결과를 미리 예측해 봄으로써 보다 신중한 가치선택 능력을 함양
 - 4단계 : 가치의 선택 단계
 - 여러 대안중에서 신중하게 가치를 선택하며, 선택한 가치를 명료화
 - 5단계 : 가치관의 존중 및 확신의 단계
 - 자신의 가치에 대한 확신과 행동에의 긍지, 자신의 가치 수용
 - 6단계 : 가치관의 행동화
 - 자신의 가치관을 행동으로 실현하기 위한 계획의 작성 및 실현화의 촉진
- 끝으로 가치관 명료화 프로그램의 실제에 대한 예시를 제시해 보면 아래와 같다.

I. 집단형성 단계

I-1 나의 소개

I-2 만나보고 싶은 사람과의 대화

II. 자신의 가치관 인식 단계

II-1 내가 사랑하는 20가지 것들

II-2 미완성 문장 완성하기

II-3 이것이 사실이길

III. 가치갈등 상황의 명료화와 대안탐색 단계

III-1 두 개의 나

III-2 불만-요구-만족의 발견

III-3 집단지혜를 통한 대안탐색

III-4 결과의 예측

IV. 자기이해 단계

IV-1 나의 선택

IV-2 가치관 투표

V. 가치존중 및 확신의 단계

V-1 내가 자랑스러워하는 것

V-2 5분 인터뷰

VI. 가치관의 행동화 단계

VI-1 향후 5년간의 계획

VI-2 일년간의 약속 이행표 작성하기

참 고 문 헌

- 강기호·차호원(1987). 집단상담의 이론과 기술, 서울 : 교보문고.
- 김병성(1991). 학교의 사회심리학, 서울 : 양서원.
- 김선남(1996). 개인성장과 관계발달 가족 기능화, 서울 : 중앙적성.
- 김언주(1975). '학교의 심리적 행동변인과 학업 성취도와의 관계' 연구노트, 제4권, 행동과 학연구소.
- 김인자역(1984). 적응심리-변화하는 세계에서의 개인성장-, 서울 : 교육과학사.
- 김호권역(1982). 학습지도의 인간화, 서울 : 배영사.
- 박용현(1974). 학교사회, 서울 : 배영사.
- 송인섭(1990). 인간심리와 자아개념, 서울 : 양서원.
- 이영덕(1983). 초·중등교육의 질 개선과제, 서울 : 한국교육개발원.
- 이장호·김정희(1995). 집단상담의 원리와 실제, 서울 : 법문사.
- 이재창(1992). 자기성장과 인간관계, 서울 : 한국가이던스.
- 이해명역(1985). 전인교육을 위한 학습지도방법, 서울 : 교육과학사.
- 이화여대사대 인간발달연구소(1973). 학업부진 학생지도를 위한 실험적 연구.
- 장대운(1985). 현대교육심리, 서울 : 정민사.
- 장상호(1986). 인간주의 교육학, 서울 : 박영사.
- 정영운(1990). 적응강화를 위한 집단상담, 한국가이던스, 집단상담프로그램.
- 정태일·이원구(1985). 인간관계 교육프로그램, 서울 : 보진제.
- 조대봉(1992). 인간행동의 이해와 자아실현, 서울 : 문음사.
- 최정훈(1973). 자각심리학, 서울 : 을유문화사.
- 한국교육개발원(1984). 청소년의 자아개념 및 가치관 확립 프로그램 개발연구.
- 홍재호외(1979). 학습부진학생을 위한 보충학습 자료개발 및 적용, 서울 : 한국교육개발원.
- Bloom, B. S.(1976), Human Characteristics and School Learning, McGraw-Hill Book Co.
- Clark, B. R.(1962) Educating the Expert Society, San Francisco : Chandler.
- Coleman, J. S.(1961) The Adolescence Society, N.Y. : The Free Press.
- Cook, W. W.(1951) 'The Functions of Measurement in the Facilitation of Learning', E.F. Lindquist(ed.), Educational Measurement, Washington,D.C. : American Council of Education.

- Corey, G. & Corey, M. S.(1977) Groups : Process & Practice, Brooks/Cole Publishing Co.
- Eigen, L. D. & Feldhusen, J. Interrelationship among Attitude, Achievement, Reading, Intelligence and Transfer Variables in Programmed Instruction, In Educational Technology, J.P.De Cecco,(ed), N.Y. : Holt, Rinehare & Winston, Inc.
- Gibson, R. L. & Mitchell, M. H.(1981) Introduction to guidance, MacMillan Publishing Co., Inc.
- Gordon, W. C.(1957) The Social System of the High School New York : The Free Press
- Johnson, D. W.(1972) Reaching out : Interpersonal effectiveness and Self-actualization, New Jersey : Prentice-Hall, Inc.
- Kaiz, D.& Kahn, R. L.(1978) The social psychology of organizations, New York : Wiley.
- Lazarus, R. S.(1977) Adjustment and Personality(서봉연역, 서울 : 익문사.)
- Purkey, W. W.(1970) Self-Concept and school achievement, Englewood, Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Raths, O. E., Harmin, M. & Sidney B. Simon.(1978) Values and teaching : Working with values in the classroom, Charles E. Merrill publishing company, A. Bell & Howell Company.
- Ringness, T. A.(1975) The affective domain in education, Little, Brown & Company Inc.
- Rogers, C. R.(1970) Carl Rogers on encounter groups, N.Y : Harper & Row.
- Rutter, M., Moughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., Smith, A.(1979) Fifteen thousand hours : Secondary schools and their effects in children, Cambridge.M.A. : Harvard University Press.
- Thomas, J. B. (1973) Self-Concept in Psychology and Education, A Review of Research, NFER Publishing Co.
- Wylie, R. C.(1961) The Self-Concept : A critical Survey of pertinent research literature, Lincoln : University of Nebraska Press.