

集團經驗學習이 自我概念 發達에
미치는 影響

이를 教育學 碩士學位 論文으로 提出함




提出者 高 性 義


指導教授 高 明 奎


1987年 7月 日

高性義의 碩士學位 論文을 認准함

濟州大學校 教育大學院

主 審 李 淳 煥 

副 審 姜 昌 赫 

副 審 崔 明 奎 

1987年 7月 日

目 次

I. 緒 論	1
A. 研究의 必要性 및 目的	1
B. 研究의 制限點	3
II. 理論的 背景	4
A. 集團經驗學習	4
B. 自我概念	11
C. 集團經驗學習과 自我概念과의 關係	20
III. 研究問題 및 假說	25
A. 研究問題	25
B. 假 說	26
IV. 研究方法	30
A. 測定道具	30
B. 研究對象	31
C. 實驗節次	31
D. 實驗處置	32
E. 資料處理	35
V. 結果 및 解析	36
A. 假說 (I) 集團經驗學習이 自我概念 發達에 미치는 影響 分析	36
B. 假說 (II) 集團經驗學習이 自我概念의 下位要素에 미치는 影響 分析	38
C. 假說 (III) 集團經驗學習이 自我概念의 上下水準에 미치는 影響 分析	39
VI. 結論 및 示唆	43
A. 結 論	43
B. 示 唆	45
VII. 要 約	46
參考文獻	50
附 錄	53
英文抄錄	61

表 目 次

〈表 IV-1〉 自我概念 檢査分析 및 修正問項番號	30
〈表 IV-2〉 自我概念 尺度의 Cronbach α 信賴度 係數	31
〈表 IV-3〉 研究日程表	31
〈表 V-1〉 自我概念 事前檢査 差異檢證 結果	36
〈表 V-2〉 自我概念 事後檢査 差異檢證 結果	37
〈表 V-3〉 統制集團의 自我概念 前後 差異檢證 結果	37
〈表 V-4〉 自我概念의 下位要素의 事後 差異檢證 結果	38
〈表 V-5〉 自我概念 上位集團의 前後 差異檢證 結果	39
〈表 V-6〉 自我概念 下位集團의 前後 差異檢證 結果	40
〈表 V-7〉 自我概念 上下集團間의 外的自我 $\hat{\omega}^2$ 值 比較	41
〈表 V-8〉 自我概念 上下集團間의 內的自我 $\hat{\omega}^2$ 值 比較	42

圖 目 次

〔圖 V-1〕 Johari 窓門	9
〔圖 II-1〕 Combs 와 Snygg 의 自我 構造	17
〔圖 II-2〕 Purkey 의 自我概念의 構造	18
〔圖 II-3〕 金豪權의 自我概念의 構造	19
〔圖 II-4〕 Shavelson 의 自我概念 構成 位階	20
〔圖 II-5〕 相互作用 過程에 作用하는 要因과 그 形態	22
〔圖 II-6〕 心理的 特性의 組織構造	23
〔圖 II-7〕 自我 및 行動의 變化過程	24
〔圖 IV-1〕 自我概念 增進프로그램 段階	34
〔圖 V-1〕 自我概念의 下位要素에 미친 $\hat{\omega}^2$ 의 비율 그래프	38
〔圖 V-2〕 自我概念의 上位集團에 미친 $\hat{\omega}^2$ 비율 그래프	40
〔圖 V-3〕 自我概念 下位集團에 미친 $\hat{\omega}^2$ 비율 그래프	41
〔圖 V-4〕 自我概念 上下集團의 外的自我에 미친 $\hat{\omega}^2$ 비율 그래프	41
〔圖 V-5〕 自我概念 上下集團의 內的自我에 미친 $\hat{\omega}^2$ 비율 그래프	42

I. 緒 論

A. 研究의 必要性 및 目的

人間性을 이해하고 人間行動을 探究하려는 노력은 古代 哲學者로부터 비롯된 이래 心理學, 教育學, 社會學, 精神分析學 등 여러 학문 분야에서 지속되어 왔다. 人間の 끊임없는 思考 機能은 학문 영역을 점점 넓히면서 오늘날처럼 발전되어 왔고, 그러한 노력은 인간이 존재하는 한 계속될 것이다.

自我 또는 自我概念이 人間行動에 지대한 영향을 미친다는 여러 實證的 研究들이 근래 知覺心理學의 발달과 더불어 대두되고 있으나 行動主義 心理學이 지배하던 20세기 전반은 관찰과 측정이 곤란한 이러한 自我에 관해서는 경시되어 있었다.

그러나, 人間の 行動은 단순한 刺戟—反應에 관찰 가능한 측면만으로는 이해될 수 없는 複合性을 지니고 있으며, 個人的 行動은 刺戟事態의 變異나 時間的 經過에도 불구하고 일관된 傾向性과 統一性을 보이고 있어 이는 결코 緊張—解消의 모델(tension-reduction model)로서 說明되지 않는다”는 것을 인식하게 되면서 한동안 등한시되었던 自我의 研究에 다시 시선을 돌리게 되었다.

現代 心理學에서 自我란 用語는 過程으로서의 自我(Self-as-process)와 對象으로서의 自我(Self-as-object)의 두 가지 의미로 보통 사용되고 있다. 학자에 따라 혼용되는 경우도 있지만, 區美語의 ‘ego’를 前者쪽에, ‘self’를 後者쪽에서 해석하는 경향에 따른다면 본 研究에서는 自我를 對象으로 知覺하는 ‘self’에 관심을 두어 自我概念(Self-concept)이 어떻게 발달하는가를 探究하고자 한다.²⁾

人間을 人間으로 존재하는 중요한 점의 하나는 自己 自身을 客體(object)로서 볼 수 있는 능력이 있다는 점이다. 自己 自身을 하나의 客體로서 知覺하고 그 客體에 대하여 독특한 믿음인 自我概念은 사람에 따라 다르며, 自己를 어떻게 知覺하느냐에 따라 肯定的 自我概念 또는 否定的 自我概念이 形成하게 된다.

自我概念 形成에 作用하는 變因에는 개개인의 內的 精神世界에서 일어나는 精神力動的 結果에서 오는 內因性과, 外的 精神世界에서 일어나는 他人에 비취진 自己像이 다시 自身에게 投入되어 內面化되는 外因性으로 나누어 볼 수 있다. 欲求不滿, 自己無能, 自己劣

1) M. Sherif, Self Concept. *International Encyclopedia of the Social Science*, (New York: MacMillan company & Free Press, 1968) Vol. 14, pp. 150~159.

2) 過程으로서의 自我(self-as-process)는 개인의 行動과 適應을 통제하는 일련의 心理的 過程으로서 이때의 自我는 생각하고 기억하는 것과 같은 活動의 過程으로 구성된다는 관점이며, 對象으로서의 自我(self-as-object)는 自身을 客觀化해서 知覺된 自己自身에 대한 態度나 느낌의 總體로서 보려는 관점이다 (理論的 背景 參照).

等, 自己卑下, 自嘲感 등을 가짐으로써 否定的 自我概念이 形成되고, 이와 반대로 欲求充足, 有能感, 優越感, 自己尊重感들을 갖게 되면 肯定的 自我概念이 形成된다. 이와같은 形成變因이 內因性에 의한 것이든 外因性에 의한 것이든 學校事態에서의 自我概念에 관한 教育的 措置는 否定的 自我概念이 形成될 變因을 除去해 주고, 대신 肯定的 自我概念을 發達시켜 주어야 한다는 점이다. 그 까닭은 肯定的인 自我概念을 가진 사람은 否定的인 自我概念을 가진 사람보다 自我實現에 적극적이기 때문이다.

그러나 우리의 教育 現實은 지금까지 지나치게 아동의 知的 발달에만 주력하고 情意的 측면을 소홀히함에 따라 Lyon 이 지적한 바와 같이 '知的인 반쪽 人間'만을 생산해 내는 결과를 초래하고 있다.³⁾ 教育的 明示的 目的은 全人教育을 指向하면서도, 實際의 教育은 극도로 非人間化된 偏重의 方向으로 나아가고 있는 상치적 모순관계로 人本主義 教育論者들의 공통된 불만은 학교가 학생들의 個人的·社會的·情緒的 問題를 돕기보다는 그런 문제를 惡化시키고, 그들의 自我概念을 낮추며, 挫折感을 갖게 하고 敵愾心·疏外感을 유발시키는 일이 너무 흔하다는 것이다.⁴⁾

學問中心 教育課程에서 人間中心 教育課程으로의 전환은 바로 이런 위기적인 教育狀況을 극복하기 위한 처방이다. 近來 潛在的 教育課程을 증시 여기는 이유도 이런 脈絡에서 생각할 수 있다.

이렇게 볼 때 學校現場에서 兒童들의 自我概念을 손상시키는 일이 없도록 해야함은 물론 보다 적극적이고 특별한 教育적 조치, 이를테면 集中的인 自我概念 增進 프로그램등을 통하여 自我概念을 肯定的인 方向으로 助長시킬 필요가 있다.

그동안 수행되어 온 自我概念에 관한 先行研究들을 보면, 自我概念과 어떤 變因과의 相關性을 紮明하는 記述的 研究들은 많았으나, 그에 비해 實際 自我概念을 肯定的인 方向으로 變化시킨 實驗的 研究 내지 現場適用 研究는 극히 드물었다. 이와 같은 현상은 연구 가치의 희박성 때문이라기보다는 自我概念의 變化 程度를 測定하는데 뒤따르는 곤란성 및 그보다 학교 現場에서는 自我概念 發達에 適用기 위한 타당한 투입 프로그램의 개발이 더 어렵기 때문이며, 또한 그와 같은 프로그램이 개발되었다 하더라도 학교 조직의 짜여진 教育課程 운영에 적용시킬 방법이 용이하지 않기 때문이다.

Patterson 에 의하면 情意的 特性的 啓發을 위한 接近方法으로는 模型學習(modeling), 教化(indoctrination), 集團經驗學習(Group experience learning) 등의 세 종류가 대표적인 것으로 꼽고 있는데 그 중에서도 集團經驗學習이 가장 效果的인 것으로 Rogers 는 지적하

3) Harold c. Lyon, *Learning to Feel-Feeling to Learn* (Columbus, Ohio: Merrill, 1971) p. 18.

4) Walter. B. Kolesnik, 金尙鎭·金琪正譯, 「人間主義 教育과 行動主義 教育」(서울: 文音社, 1985), p. 35.

고 있다.^{5,6)}

위에서 記述한 바와 같이 이 分野의 研究現況과 問題點을 참작하여 本 研究에서는 集團 力動的 理論을 근거로 개발한 自我概念 增進 프로그램⁷⁾의 適用을 통한 集團經驗學習이 兒童의 自我概念 發達에 어떠한 정도의 영향을 미치는가를 밝혀 보려고 한다. 이는 集團 經驗學習이 自我概念을 변화시킬 수 있을 것이다하는 다음과 같은 論理의 假定 위에서 시도된 것이다. 즉, 自我理論은 그 接近 方法에 따라 精神分析學的 接近, 社會心理學的 接近 및 現象學的 接近으로 구분하는데, 本 研究에서는 Cooley, Mead로 대표되는 社會心理學的 接近 方法에 따르고자 하며, 이것은 集團經驗學習의 理論的 背景이 되는 社會的 相互作用에 의해 成立되는 것이기 때문이다.

研究方法面에서 볼 때 이 研究는 實驗集團에만 集團經驗學習의 特定 프로그램을 投入하여 그 效果를 檢證하는 것으로 實驗研究的 性格을 띠고 있으며 여기서 究明하고자 하는 核心 問題는 다음과 같다.

1. 集團經驗學習이 自我概念 發達에 미치는 影響 分析.
2. 集團經驗學習이 自我概念 下位要素間에 미치는 影響 分析.
3. 集團經驗學習이 自我概念 水準의 上下集團間에 미치는 變化差 分析

B. 研究의 制限點

本 研究는 다음과 같은 몇 가지 制限點을 갖고 있다.

1. 本 研究의 對象은 小標集에 의하였기 때문에 研究結果의 一般化的 解釋에는 신중을 기하여야 할 것이다.
2. 集團經驗學習에 투입할 프로그램은 韓國教育開發院에서 개발한 自我概念 增進 프로그램의 適用에 限했다.
3. 實驗集團에 대한 集團經驗學習은 주 1회 特別활동 시간을 이용하는데 限했다.
4. 統制集團은 本 研究에 適用한 프로그램에 의한 集團經驗學習의 機會를 學校 教育課程 運營面에서 統制하는 程度에 그쳤다.
5. 個人別 特性 및 諸 環境的 要素에 따른 變因들의 影響은 檢證을 시도하지 않았다.

5) Carl R. Rogers, *Freedom to Learn* (Columbus, Ohio: Merrill, 1969), p. 304 를 引用한 張相浩譯, 「人間主義教育」(서울: 博英社, 1986), pp. 239~278.

6) 韓國教育開發院, 「青少年의 自我概念 및 價値觀確立 프로그램 開發研究」, 研究報告 RR 84-11 (韓國教育開發院, 1984), p. 11.

7) 「前掲書」, pp. 42~95 참조.

II. 理論的 背景

A. 集團經驗學習

1. 集團의 屬性 및 力動性

a. 集團의 屬性

集團經驗學習을 바로 이해하기 위해서는 먼저 集團의 特性이 어떤 것인지를 살펴볼 필요가 있다.

通常의 意味로는 集團이란 두 사람, 혹은 그 이상의 사람들의 모임이라고 할 수 있다. 그러나 엄격히 따지자면 사람들의 단순한 모임과 집단과는 구별되지 않으면 안된다. 즉 몇 사람이 空間적으로 같은 곳에, 그리고 時間적으로 같은 때에 모여 있는 것만으로는 集團이 될 수가 없다. 예컨대, 같은 시간, 같은 장소이긴 하나 百貨店에 물건을 사기 위해 들어간 사람들의 모임이나 劇場의 觀客들의 모임은 橫的인 相互關係가 缺如되어 있기 때문에 集團이 될 수는 없다. 그래서 Goffman은 비록 어떤 目的을 가지고 千名의 사람들이 함께 모이기는 하나, 계속적인 活動을 期待하지 않고 一時的 혹은 非形式的으로 모이면 그것도 集團은 될 수 없다⁸⁾고 하였다. 그는 이와 같은 모임을 集中點을 가진 단순한 모임(a focused gathering)이라 불렀고, 카아드 놀이의 모임이나 축하회 같은 것을 여기 포함시켰다. 즉, 어떤 目的을 위하여 모이기는 하나 그 目的 達成을 위하여 정기적으로 계속 모임 計劃이 없을 경우, 그것도 集團의 범주에 들어가지 못한다.

Cartwright와 Zander는 여러 學者들의 定義를 分析 綜合하여 아래와 같은 열가지를 集團의 屬性으로 들었다.

① 集團成員들의 빈번한 相互作用, ② 集團成員으로서의 自認, ③ 他人들에 의한 集團成員으로서의 認定, ④ 공동관심사에 관한 集團規準, ⑤ 相關性 있는 役割體制에의 同參, ⑥ 同一模範對象(指導者) 혹은 超自我的 理想의 정립으로 인한 相互間의 同一視, ⑦ 集團을 통한 欲求充足, ⑧ 共同目標의 追求, ⑨ 一體性에 대한 集團의 知覺, ⑩ 環境에 대한 統一된 方式의 行動傾向등을 集團의 屬性으로 들었는데 어떤 集團이라도 이와 같은 屬性의 數가 많으면 많을수록 그 集團의 凝集性이 높아지고, 따라서 集團 本然의 機能을 效率的으로 發揮할 수 있다고 하였다.⁹⁾

그리고 Loeser는 集團의 本質的 屬性으로서, ① 成員間의 力動的 相互作用, ② 共同目

8) E. Goffman, *Encounters* (Indianapolis: Bobbs-Merill, 1961)을 인용한 李炯得, 「集團相談의 實際」(서울: 中央適性出版社, 1986), p. 12.

9) D. Cartwright, & A. Zander, *Group dynamics: Research and theory* (New York: Harper & Row, 1968)을 인용한 李炯得, 「上揭書」, p. 13.

標, ③ 成員의 數와 그 機能 遂行間의 密接한 相關性, ④ 成員들의 意慾과 相關性, ⑤ 成員들의 意慾과 合心, 그리고 ⑥ 自己指導를 爲한 能力의 發達등을 들고 있다.¹⁰⁾

Knowles 와 Knowles 는 集團의 特質로, ① 會員의 資格 規定, ② 集團意識, ③ 共同目標 意識, ④ 欲求充足에 대한 相互依存性, ⑤ 會員間의 相互作用, 그리고 ⑥ 統一의 方式으로 行動하는 能力 等を 들었다.¹¹⁾

위의 여러 가지 集團의 屬性들을 綜合해 보면, 어떤 모임이 하나의 集團이 되기 위해서는 最低한 ① 集團의 共同目標, ② 資格規定, ③ 相互作用, ④ 參與意識, ⑤ 集團의 一體心이 갖추어져야 할 것 같다.

하나의 集團經驗을 通하여 行動이나 態度的 變化가 일어날려면 적어도 그 集團은 共同目標를 가지고 일정기간 지속적으로 모여야 할 것이고, 그 集團員들은 相互作用을 통하여 參與意識이 成熟되고 集團規準에 依한 集團의 一體心이 統一된 方式의 行動傾向性으로 나타나야 할 것이다.

그렇게 될 때, Bradford 와 Mial 이 지적했듯이 마침내 그 집단에서는 ① 成員들이 그 集團 自體의 存在 이유를 알게 되고, ② 集團의 課業이 잘 遂行될 수 있는 雰圍氣가 組成되며, ③ 意思決定을 위한 指針이 形成·發達되고, ④ 成員이 各已 獨特한 公헌을 할 수 있는 조건들이 확립되고, ⑤ 成員 相互間에 意思疏通이 원활히 이루어지고, ⑥ 成員 相互間에 도움을 주고 받게 되며, ⑦ 成員들의 갈등을 效果的으로 처리할 수 있게 되며, ⑧ 成員들이 그 集團의 過程을 精確히 진단하고 그 機能을 改善할 수 있는 能力을 發達시킬 수 있게 될 것이다.¹²⁾

集團은 사람의 集合 그 以上을 意味한다. 集團成員들이 공동되는 態度和 價値觀을 共有하고 서로 受容하고 여러 가지 方法으로 서로 關係를 맺는다. 集團은 몇 사람의 個人이 서로 相互作用하는 것이며 이러한 相互作用 集團을 사람의 단순한 集合과 區別짓는 要因이 된다. 이러한 相互作用을 통하여 集團이 力動的이 된다. 즉, 모든 成員이 항상 서로 變化하고 適應하는 關係에 있게 된다.

b. 集團의 力動性

集團의 力動性(group dynamics)은 集團의 本質, 集團의 發達, 그리고 個人과 集團間의 相互作用에 관한 進보적 知식을 探究하는 領域이라고 Cartwright 와 Zander 는 定義하고 있다.¹³⁾ Shertzer 와 Stone 은 集團을 조직해서 그들의 目的을 達成하기 위해 集團內에서

10) L. Loeser, "some aspects of group dynamics", *International Journal of Group Psychotherapy*, 7.1 (1967), p. 5~19.

11) M. S. Knowles, & H. F. Knowles, *Introduction to group dynamics* (New York: Association Press, (1969), pp. 28~30.

12) L. P. Bradford, & D. Mial, "When is a group?" *Educational leadership*, 21 (1963), pp. 147~151.

13) D. Cartwright, & A. Zander, *op. cit.*, p. 57.

相互作用하는 힘을 集團力動性이라 했고¹⁴⁾, Coffey 는 集團力動性的 초점은 集團의 生産性を 높이는 것과 問題 解決을 위해서 集團 成員이 使用하는 手段과 方法에 있다고 했다.¹⁵⁾

李載昌은 Hansen 과 Cramer 의 연구를 인용하여 集團의 力動性を 學校에서 使用한 研究들을 보면 다음과 같은 공통적인 목적을 가지고 있다고 하였다.¹⁶⁾ 즉, 學生들로 하여금 소속감을 開發시킬 機會를 제공하는 것, 集團의 全體 經驗에 공헌하는 것, 協同精神을 啓發시키는 것, 他人에 대해서 관심을 갖는 마음을 啓發시키는 것, 그리고 協同的인 行動이 效果的인 問題 解決 方法이라는 것을 인식시키는 것 등이다.

Gibson 과 Mitchell 에 의하면 集團力動은 특정한 時間에 集團內에 있는 社會的인 힘과 이 힘들간의 相互作用을 의미한다. 즉, 指導性的의 영향, 集團役割, 集團에 있어서의 成員 參與 등 集團의 相互作用을 기술하는 것이다.¹⁷⁾ 이는 또한 集團內에서 個人 相互間的의 相互作用을 分析하는 수단이 되기도 한다. 때에 따라서는 集團力動은 役割演出, 政策決定, 觀察등을 指稱할 때 使用되기도 한다.

集團의 形成과 變化는 자동적으로 생기는 것이 아니고 成員들이 欲求를 充足하고 目標을 달성하기 위한 努力의 결과인 것이다. 力動的인 集團은 계속해서 再構成하고 조정한다. 긴장을 완화하고 갈등을 제거하고 문제를 해결하기 위해서 재조정한다. 集團力動的의 目標은 集團의 운동에 관련되는 變因들, 특히 集團의 生産性を 도발시키고 유지시키는 여러 變因들을 이해하는 것이다. 實際的인 면에서 보면 集團力動은 효과적인 集團活動과 決定을 위한 기술로서 지각되기도 한다. 이는 또한 集團活動을 촉진시키거나 저해시키는 여러 함축적인 세력을 이해하고 使用하는 것을 의미한다. 이러한 세력은 成員間에 相互作用하는 양상, 참여량, 집단의 응집정도, 집단이 행동하는 價値觀, 成員間的의 指導性的의 樣相과 質, 集團의 內部構造 등, 즉 許容性, 競争性, 意思疏通등을 포함한다.¹⁸⁾

成員들에 의해 形成되는 相互作用 體制인 集團은 成員 個人的의 行動에 영향을 주며 또한 成員 個人的의 行動은 集團活動의 變化를 가져오게 하는 원천이 되기도 한다.¹⁹⁾ 이렇게 集團과 個人과의 關係는 어느 한 쪽을 優位에 둘 수 없는 相互依存的 關係에 있으며, 어느 하나의 變化는 다른 하나의 變化를 야기시키게 하며 서로 계속적으로 變化하는 力動的 關

14) B. Shertzer, & S. C. Stone, *Fundamentals of guidance* (Boston: Houghton Mifflin, 1968), p. 47.

15) H. S. Coffey, *Perspectives on the group processes* (Boston: Houghton Mifflin, 1970), pp. 4~7.

16) T. C. Hansen, & S. H. Cramer, *Group guidance and Counseling in the schools* (New York: Appleton Century Crofts, 1971)을 인용한 李載昌, “集團指導의 理論과 實際” 「學習指導」 제20호, (서울특별시 교육연구원, 1981), p. 18.

17) R. L. Gibson, & M. H. Mitchell, *Introduction to guidance* (New York: Macmillan, 1981), pp. 21~33.

18) 李載昌, 「前掲書」, p. 18.

19) 朴容憲, 「社會的 行動과 學習」 (서울: 教育出版社, 1973), p. 73.

係를 가지고 있다.

個人과 集團과의 關係에 관한 Cartwright 와 Zander 의 集團力動 理論의 基本的인 想定을 다음과 같이 몇가지로 묶어 要約할 수 있다.²⁰⁾

- ① 集團의 形成은 個人의 欲求를 充足하기 위하여 必要 不可缺한 것이다.
- ② 集團은 個人들의 共同目標 내지 共通의 動機에 의하여 形成된다.
- ③ 集團은 成員 個人의 行動에 지대한 영향을 미친다.
- ④ 集團은 成員 個人의 欲求를 充足하기 위하여 形成되며, 여러 가지 活動을 하게 되나 언제나 좋은 결과만을 내지 못한다.
- ⑤ 成員의 相互作用 體制인 集團의 力動的 關係에 관한 보다 정확한 이해는 集團의 좋은 결과를 내게 하는 可能性을 높일 것이다.

위에 요약 제시한 個人과 集團과의 關係에 관한 想定은 여러 가지 의미에서 중요하다.

個人은 集團 속에서 소속감의 充足을 느낄 수 있으며 成員間的 相互作用에 의해 自身을 투시하게 되고 模倣學習의 機會를 갖게 되어 自身을 改善·發展하게 하는 自我概念을 얻을 수 있을 것이다.

2. 集團經驗學習의 概念

集團經驗學習이란 集團의 相互作用의 過程을 통한 學習²¹⁾, 集團活動의 力動性에 의하여 個人의 行動變化를 가져오는 過程²²⁾, 小集團의 許容的 분위기 속에서 自己理解와 受容을 촉진시키도록 集團構成間에 相互作用하여 個人의 態度나 行動의 變化를 꾀하는 學習²³⁾ 등으로 定義를 내리고 있다.

朴容憲은 集團經驗學習을 個人이 가지고 있는 欲求와 動機, 感情 및 目的 등이 個人들의 相互作用에 영향을 미치게 된다는 集團力動理論을 토대로 開發된 것으로써 集團過程을 통하여 自己 및 他人의 受容, 自我의 確立, 價値 및 態度의 變化를 目的으로 시도된 것이라고 제시하고 있다.²⁴⁾

集團經驗學習에서의 力動的인 集團過程은 集團成員의 役割學習, 意思疏通技術의 獲得,

20) D. Cartwright, & A. Zander, *Group Dynamics* (New York, Row Peterson, 1960), pp. 34~35를 引用한 朴容憲, 「上揭書」, pp. 75~77.

21) B. P. Shaffer, & M. D. Galinsky, *Models of group therapy and sensitivity training* (New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1974), p. 43.

22) J. C. Hansen, R. W. Warner, & E. M. Smith *Group counseling* (Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1976), pp. 147~151.

23) G. M. Gazda, *Group counseling: A developmental Approach* (Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1978), pp. 107~113.

24) 韓國教育開發院, 「靑少年의 自我概念 및 價値觀 確立 프로그램 開發研究」, 研究報告 RR 84-11, (서울: 韓國教育開發院, 1984), p. 11에서 再引用.

自身과 他人과의 關係, 外部에 대한 情報 受容 및 同僚들 間的 즉각적인 交流과 回信作用 (feedback) 등의 教育的 效用價値를 지니고 있다.²⁵⁾

集團過程의 이러한 特性은 바로 集團經驗活動을 통하여 효율적인 情意教育이 이루어질 수 있음을 示唆하고 있다.

集團經驗學習을 통하여 情意的 特性을 啓發하고자 하는 시도들은 1947年 美國, N. T. L (National Training Laboratory)에 의해 T-그룹이 集團經驗學習의 한 形態로 생겨난 이래 1960年代에 人本主義 思潮의 影響을 받아 多樣한 形態로 발전되어 왔다. 대표적인 集團經驗學習의 形態로는 T-그룹을 포함하여 만남의 집단(Encounter Group) 潛在力 啓發集團(Human Potential Group), 感受性 訓練集團(Sensitivitiy Training Group) 등을 들 수 있으며 學校 및 產業體 등에서 人性訓練에 사용되어 自己成長, 人間關係改善, 自我的 確立, 價値觀 明瞭化 등의 프로그램이 主를 이루고 있다.

이런 集團經驗學習은 6~15名 정도의 小集團을 이루어 活動集團으로 훈련하게 되므로 小集團 訓練이라고 포괄적으로 묶어 概念化하기도 한다.²⁶⁾ 林成文은 이런 集團訓練에 관한 여러 연구가의 見解를 綜合하여 “小集團 訓練은 비교적 正常 範圍에 속하는 사람들이 專門인 指導와 함께 신뢰롭고 허용적인 분위기 속에서 自己理解와 受容을 촉진시키도록 集團構成間 相互 作用하여 個人的 態度나 行動의 變化, 더 나아가 潛在力의 開發을 꾀하는 것이다”라고 定義하고 있다.²⁷⁾

이상의 여러 見解들을 종합해 보면, 集團經驗學習에 포함될 수 있는 概念들은

- 集團構成員間의 力動的 相互作用
- 相互交流에 의한 他人의 受容
- 自己 理解 및 自我的 確立

등을 들 수 있다.

따라서, 集團經驗學習이란, 集團構成員間의 力動的 相互作用에 의한 交流를 통해 他人의 생각과 行動을 받아들이게 되고, 自己를 客觀化시켜 理解함으로써 自身과 他人이 보다 밀접한 관계가 맺어지고, 궁극적으로 自我가 確立되어 自身을 再創造해 나가는 情意的 學習 過程이라고 定義할 수 있겠다.

3. 人間關係와 Johari 窓門

集團經驗學習의 효과를 올리기 위해서는 人間關係가 원만하게 組成되어야 한다. 그것은

25) 韓國教育開發院, 「上揭書」, p. 11.

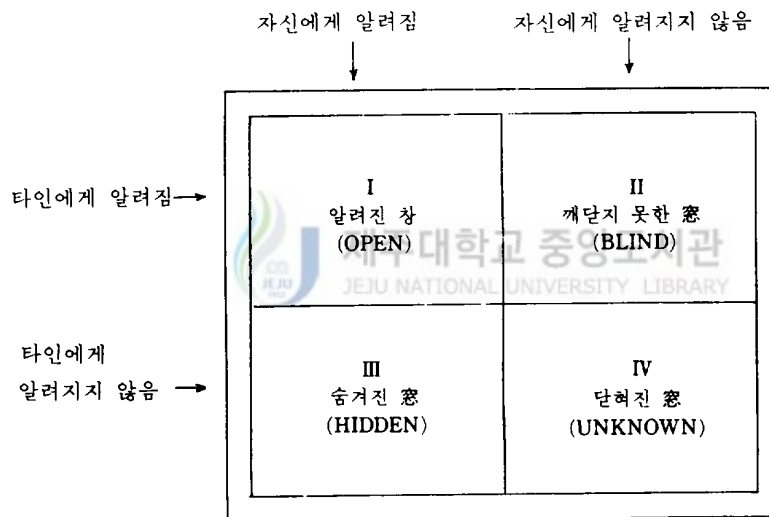
26) 林成文, “集中的 小集團訓練이 自我概念 및 自我實現性에 미치는 效果” 「論文集: 人文·社會科學篇」 제26집, (忠北大學校, 1983), pp. 459~461.

27) 林成文, 「上揭書」, p. 460.

人間關係의 相互作用에 바탕을 두어 集團經驗學習이 이루어지기 때문이다. 여기서는 集團經驗學習의 바탕이 되는 人間關係와 Johari 窓門에 대해서 살펴 보겠다.

나 자신이 나를 정확하게 평가하지 못하고 있거나, 상대방이 나 자신에 대하여 어떻게 느끼고 있는가에 대하여 올바르게 깨닫지 못한 채 그 상대방과 관계를 발전시키려 해도 원만한 인간관계가 이룰 수 없고, 따라서 社會的 相互作用에 의한 自我概念도 形成하기 어렵다. 자기 이해 및 自己 露出의 두 가지 요소를 포함하여 인간의 관계 발달을 잘 설명해 주고 있는 것이 Joseph Luft 와 Harry Ingham 에 의해 제안된 Johari (Joe + Harry = Johari), 창문(Window)이다.²⁸⁾

다음의 [圖 II-1]에서 우리는 자기 자신속의 대인 관계에서 4 가지 부분으로 작용하는 구역을 발견한다., 즉, I 영역은 자신에게와 타인에게 알려진 窓(open window)이고, II 영역은 타인에게에는 알려져 있지만 자신은 깨닫지 못하는 窓(blind window)이며, III 영역은 자신을 알고 있지만 他人에게는 알려지지 않은 숨겨진 窓(hidden window)이며, IV 영역은 자신도 모르고 타인에게도 알려지지 않은 닫혀진 窓(unknown window)이다.

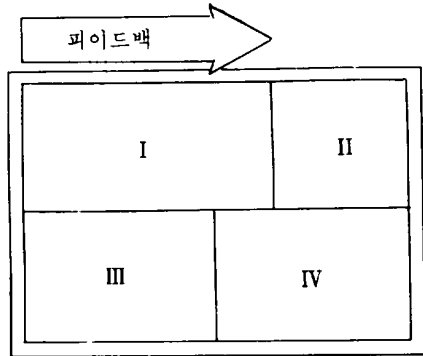


[圖 II-1] Johari 窓門

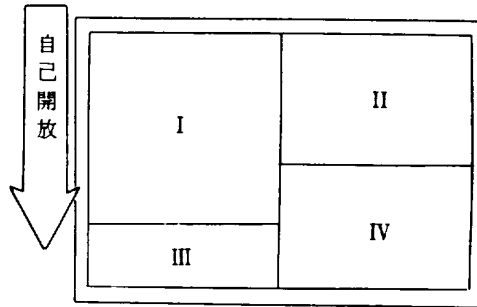
人間關係를 통하여 他人의 충고와 피드백(feedback)을 방어없이 받아들일 때 [圖 1-1]와 같이 I (알려진 窓)이 확장되고 II (깨닫지 못한 窓)이 좁혀지게 된다. 또한 자기

28) A. Ellenson, *Human Relations*, (2nd ed.) (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1981), pp. 34~37.

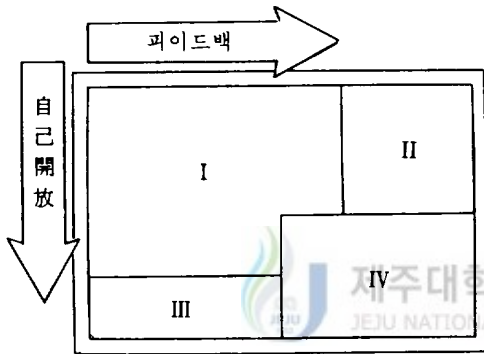
자신에 대해 솔직하고 대담한 自己開放(Self-disclosure)의 노력이 이루어지면 (圖 II-1-2)과 같이 I 이 III 쪽으로 확장되어 숨겨진 窓이 줄어들게 된다.



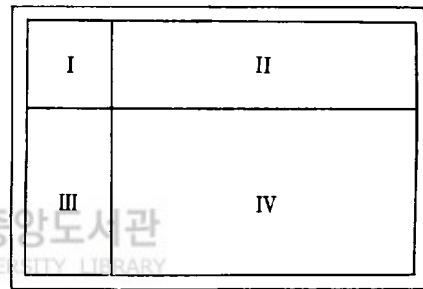
(圖 II-1-1)



(圖 II-1-2)



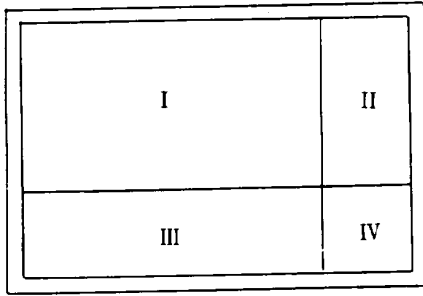
(圖 II-1-3)



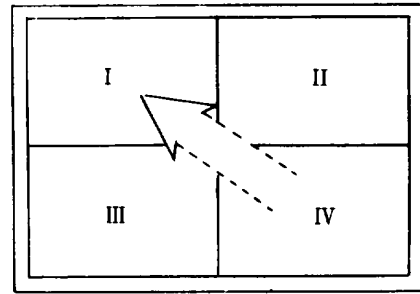
(圖 II-1-4)

人間關係에 있어서는 숨김이 없는 솔직한 自己開放과 자신에 대한 他人의 반응과 피이드백을 방어없이 수용되도록 하는 것이 중요하다. 그렇게 될 때, I 의 영역은 넓혀지고 II, III 의 영역은 축소되어 (圖 II-1-3) 와 같이 自己 自身에 대한 自我는 물론 他人과의 효과적인 관계를 형성, 발전하게 된다. 즉 人間關係의 첫 단계에서는 (圖 II-1-4)과 같이 자신과 타인에게 알려진 窓의 영역이 매우 작으나 그 관계가 발전됨에 따라 (圖 II-1-5)과 같이 I 영역이 확장하게 된다. 人間關係의 相互作用에 의한 自我概念의 發達は 바로 다음의 (圖 II-1-5)과 같은 상태에서 촉진하게 된다.

人間關係에 있어서의 自己開放과 피이드백은 때로 (圖 II-1-6)과 같이 닫혀진 窓에서 알려진 窓의 영역으로 새로운 情報의 이동을 촉진시켜 自我概念이 發達을 가져오기도 한다.



(圖 II-1-5)



(圖 II-1-6)

이렇게 볼 때 集團經驗學習의 도입단계에서는 自己開發과 피이드백이 이루어질 수 있는 人間關係 改善과 관련된 프로그램이 투입되는 것이 효과적이겠다.

B. 自我概念

1. 自我理論의 概觀

學問的 研究로서의 自我(self)에 대한 著述書는 19세기 William James의 「心理學의 原理」(Principles of Psychology, 1890)가 그 始初다.²⁹⁾ 그 이전에도 自我에 대한 思考가 없었던 것은 아니다. 古代 哲學者들에게서도 人間의 內的 世界에 對해서 思考를 했었고, 中世에도 自我에 대한 覺醒을 精神이라든가 심령, 또는 영혼이라는 견지에서 記述하곤 하였다. 人間이 비육체적인 존재로서의 자기 자신에 관한 思考의 전환점을 이룬 것은 1644년에 René Descartes가 「哲學의 原理」(Principles of philosophy)를 발표하면서부터이다. 이 시대와 다른 많은 哲學者들 중에서도 Spinoza와 Leibnitz는 非肉體的인 人間의 신비한 局面에 대한 그들의 見解를 披瀝했다.

이와 같은 思考는 우리 나라의 儒敎的 性理學중에서도 찾을 수 있다. 退溪의 心學은 人間과 宇宙에 대한 哲學的 人間學으로 形成된 學問體系이다. 그의 性理學에 의하면 사람은 이 세상에 태어날 때 天地의 理氣를 받고 태어났다. 理와 氣가 합하여 마음이 되고, 마음은 하늘의 理를 바탕으로 된 것이다.³⁰⁾ 사람은 모두 氣의 바름을 얻어서 태어났으나 氣質이 다름으로 해서 上智, 中人, 下愚의 三等의 다름이 생긴다. 이는 숙명적 결정은 아니며 누구나 存養省察과 居敬窮理의 做工에 의해 自我實現에 도모해야 한다고 보았다.

李珣에 의하면 사람의 용모나 힘은 변화시킬 수 없으나 사람의 마음과 뜻은 변경시킬

29) R. C. Wylie, *The Self-concept* (Lincoln: University of Nebraska Press, 1974), p. 2.

30) 丁淳睦, “退溪教育思想 研究” 教育學 博士學位請求論文, 「退溪學報」 十六輯, (1977), pp. 72~73.

수 있는 것으로 타고날 때의 心志에 구애를 받지 않고 사람은 누구나 聖인이 될 수 있다. 心志를 가지고 어질고 지혜롭게 이끌어 가도록 뜻을 세우는 것이 立志로서 이를 근본으로 해서 계속하여 學問에 힘쓰고 行實에 努力하여야 비로소 目的한 바를 成就할 수 있다고 하였다.³¹⁾

이렇듯 금세기에 이르기까지 自我와 같은 概念들은 확고부동한 어휘나 과학적인 실험에 대한 충분한 인식의 부족으로 종종 혼용되어 왔다.

人間 內部的 作用을 이해하기 위한 의문에 里程表가 된 것은 Sigmund Freud에 의해서 이루어졌다. 그는 'ego'라는 概念下에 自我를 생각했고 그의 이러한 ego의 概念은 그의 딸인 Anna가 그것으로 심리치료법을 개발함으로써 그 영역을 확장시켰다.

그러나 여기서 自我라고 할 때 'self'와 'ego'가 일치되는 概念으로 제시된 것은 아니다.

James에 있어서 自我(self)란 人間이 그의 것이라고 부를 수 있는 모든 것, 즉 그의 身體, 特性 및 能力, 物質의 所有, 家族·親舊 및 敵, 職業·趣味 등과 같은 것의 總合으로 定義되며 經驗的 客體와 同意語로 사용하고 있다. 또한 自我의 구성요소를 物質的 自我(material self), 社會的 自我(Social self), 精神的 自我(Spiritual self) 및 순수한 自我(pure ego)로 구분하였다. 이때 物質的 自我는 그의 物質的인 所有를, 社會的 自我는 그가 그의 동료들에 의해서 어떻게 생각되어 지는가를, 그리고 精神的 自我는 그의 能力과 傾向性을 意味하며, 純粹自我는 그의 正體感(sense of personal identity)을 구성하고 있는 思考의 흐름으로 定義하고 있다. 따라서 James의 自我(Self)는 感覺的 成分, 概念的 成分, 態度 및 感情的 成分, 그리고 認識의 成分 등이 合成된 것으로 복잡한 屬性을 지니는 概念이다.³²⁾

Freud의 自我(ego)란 id(原初我)로부터 發展된 것으로서 個體가 出生하여 外部世界와 접촉함으로써 발달하기 시작한다. 그 역할은 本能의 힘인 id와 文明의 힘인 超自我(superego)를 仲裁·組織하여 個人의 行動을 방향지워 나가는 것이며, 구체적으로는 id의 欲求充足이 本質的으로 超自我와 상충되지 않도록 하는 이른바 現實原理(reality principle)에 입각하여 機能을 遂行함으로써 세 부분간의 균형을 이루도록 하는 것이다. 그러나 그는 原初我에 중점을 두었고, 自我(ego)는 현실을 知覺하고 思考하고 처리하는 心理的 過程으로 概念化하였다. 그의 自我(ego)에 있어서 주목되는 점은 力動性(dynamics)을 附加한 점이다.

Self와 ego의 概念 差異를 symonds는 self를 各 個人의 自身에 대한 反應으로, ego

31) 李 珪, 李民樹譯「擊蒙要訣」, 乙酉文庫, 71, (서울:乙酉文化社, 1980), pp. 15~16.

32) 尹熙岐, “授業風土와 兒童의 自我概念과의 關係研究”(博士學位請求論文, 高麗大學校 大學院, 1984), p. 20. 에서 再引用

를 知覺하고 思考하고 記憶하는 일련의 過程으로 구분짓고 있다.³³⁾ 그에 의하면 self는 네개의 측면으로 구성되는데 그것은, 첫째, 자신을 어떻게 知覺하는가(知覺된 것으로서의 自我) 둘째, 自身에 대해서 어떻게 생각하는가(하나의 概念으로서의 自我) 셋째, 자신을 어떻게 評價하는가(評價對象으로서의 自我) 넷째, 自身을 확장시키거나 방어하기 위해서 어떠한 行동을 시도하는가(活動으로서의 自我)이다. 또한 自我는 네 가지의 서로 다른 단계를 거치게 되는데 그 첫째 단계는 개인이 환경과 자신을 구분하지 못하는 단계이고, 둘째 단계는 環境을 지각하고 自身과 環境의 區分을 知覺하는 自我가 發達하는 段階, 셋째 단계는 'my stage'로서 自己 自身の 所有와 環境의 所有를 區分하고 辨別하는 過程을 포함하며, 마지막 넷째 段階는 'we stage'로서 더 큰 집단에 예측되며 어릴 때의 분화를 탈피하고 다른 사람과의 관계에 민감해지는 단계로 발달한다. 그러나 Symonds는 self와 ego가 상당한 부분 서로 상호작용하고 있다고 믿고 있다. 즉, 어떤 사람이 자신을 높이 평가하고 있다면 그의 ego의 과정은 더욱 효율적으로 기능을 발휘할 것이고 나아가 自我 尊重感과 確信感을 맛볼 수 있다는 것이다.

Hall과 Lindzey는 퍼스널리티(personality)理論에서 사용되고 있는 自我概念을 크게 두 가지 경우로 分類하였는데, 그 한 가지는 人間行動의 決定因子로서 個人的 行動과 適應을 통제하는 일련의 心理的 過程으로서의 自我(self as agent or process)이고, 다른 한 가지는 한 개인이 그 自我를 客觀化해서 知覺한 自己 自身에 대한 態度나 느낌의 總體로서 보려는 對象으로서의 自我(self as object of person's own knowledge and evaluation)가 그것이다.³⁴⁾ 그러나 그들도 過程으로서(self-as-process), 또는 대상으로서(self-as-object), 혹은 그 두 가지가 합해진 概念으로서 간주되더라도 이를 因果關係의 原理(principle of causality)에 의해 통제되는 것으로 간주하는 것이 바람직할 것으로 제안하고 있다.

Rentz와 White처럼 過程으로서의 自我를 'ego'로, 對象으로서의 自我를 'self'로 보는 視角도 있다.³⁵⁾

Freud, Jung, Adler, Koffka, 그리고 Allport 등은 前者의 見解에 가깝고, Sullivan, Mead, Combs & Snygg, Purkey 등은 後者에 가깝다.^{36,37)}

33) P. M. Symonds, *The ego and the self* (New York: Appleton, 1951)을 인용한 韓國教育開發院, 「前掲書」, p. 67.

34) C. S. Hall & G. Lindzey, *Theories of Personality* (2nd ed.) (New York: John Wiley & Sons, Inc., 1970), pp. 467~473.

35) R. R. Rentz, & W. F. White, "Congruence of the dimensions of self-as-object and self-as-process", *Journal of Psychology*, 67 (1967), pp. 277~285.

36) C. S. Hall, & G. Lindzey, *op. cit.*, pp. 474~475.

37) W. W. Purkey, "The Search for Self", *Florida Educational Research and Development Council, Research Bulletin*, 4 (2) (1968), pp. 5~10.

Rogers 는 두 입장을 종합하면서도 自我概念 또는 自我構造를 “個人的 意識속으로 들어 올 수 있도록 容認된 自我知覺의 組織된 形態”라 定義하고, 그 構成要素로서 自身の 性格, 能力에 關한 知覺, 他人이나 環境과 關聯을 맺고 있는 自身에 대한 知覺, 經驗이나 어떤 對象物과 관련지어 知覺한 價値의 質, 그리고 肯定的 또는 否定的 價値를 띠고 있는 것으로 知覺된 目標나 理想等的 요소로서 形成된 것이라고 했다.³⁸⁾

James 이후, 自我 또는 自我概念에 대한 관심은 行動主義 心理學의 影響으로 침체되기도 했으나, 行動主義의 입장에서는 人間의 動機라든가 知覺 및 行動의 傾向성을 설명하기에는 부족함을 느낀 心理學者들이 自我 또는 自我概念에 관심이 다시 집중되었고 최근 數拾年 동안에 그 理論이 급속히 발달하였다. 그 接近方法에 따라 理論家들을 세 집단으로 구분해 볼 수 있다. 그 중 Felker, Kelly, Diggory 같은 학자는 認知主義的 接近으로 구분하고 있으나, 그 외의 대부분의 학자들은 Rogers 의 自我理論(self theory)에 포함된 理論을 바탕으로 하여 구분하고 있다. 즉, 精神分析學的 接近, 社會心理學的 接近, 現象學的 接近의 구분이 그것이다.³⁹⁾

精神分析學的 接近의 代表的인 學者로는 Freud 와 symonds 를 들 수 있는데 프로이드 학파와 新프로이드 학파가 여기에 속한다고 볼 수 있다. 그들은 id, ego, superego 의 세 가지 구조로 人性을 구성한다고 한다.

社會心理學的 接近은 Cooley 와 Mead 에 의해 代表된다. 自我理論의 社會學的 觀點은 個人과 社會는 밀접한 관계를 지니며, 개인은 그가 속한 集團에서 생활하면서 自己 自身에 대한 自我概念을 形成한다는 것이다.

Cooley 는 James 의 影響을 받아 自我를 社會的인 것으로 보았는데 타인의 마음 속에 있다고 생각되는 自身の 像에 대한 他人의 態度에 의해 결정되는 것으로 생각하였다. 反射的 自我(Reflective self), 혹은 面鏡自我(Looking-glass self)로 표현되는 Cooley 의 社會的 自我는 個人이 自身을 지각하기를 他人이 自己를 知覺하는 방식에 의한다는 것이다. 이 이론은 한 개인이 중요하다고 느끼는 사람들의 자신에 대한 판단에 대해서는 공감적으로 받아들이는 경향이 있다는 것을 바탕으로 형성된 것이다.⁴⁰⁾

Mead 는 금세기의 가장 유명한 社會心理學者의 한 사람으로서, 그는 自我를 過程의 體制(a system of process)라기보다는 認識의 對象(an object of awareness)으로 보았다. 사람은 본래 自己 自身에 대한 意識이 없이 태어나기 때문에 초기에는 타인들만이 對象으로서 반응하게 된다. 그러나 이러한 經驗들이 누적되면 자신도 대상으로 생각할 수 있게

38) C. R. Rogers, *Client-centered therapy* (Boston: Houghton Mifflin, 1951) In R. C. Wylie, *op. cit.*, p. 8 ~10.

39) 韓國教育開發院, 「前揭書」, pp. 66~70.

40) C. M. Cooley, *Human nature and the social order* (Illinois: The Free Press, 1956)을 引用한 「上揭書」, p. 68.

되고 自身에 대한 態度와 感情을 갖게 된다. 즉, 자신도 타인과 마찬가지로 그 자신에게 반응하게 된다. 이렇게 Mead에 있어서 自我는 필연적으로 他人들(others)과의 관계를 포함하기 때문에 社會的으로 形成된 自我라 할 수 있다 따라서 自我概念이란 他人이 自己에게 어떻게 반영하느냐에 대한 관심이 커지는 것으로서 社會的 相互作用에 의해 생기는 것이다. 즉, 사람들은 그들이 중요한 他人들에게 어떻게 보이느냐를 가정해서 이와 유사한 방법으로 스스로를 보게 된다는 것이다.⁴¹⁾ 이때 중요한 타인들(significant others)이란 自身에 대한 他人의 反應을 그가 認識함으로써 그의 自我概念에 영향을 미칠 수 있는 사람을 말한다.

Sullivan은 自我가 社會에서의 人間 相互關係 狀況에서 반영된 평가에 의해 자신에 대한 태도를 발전시켜 간다고 하였다. 自我力動(self-dynamic)⁴²⁾이론에서 自我의 個別化와 관련되는 評價의 過程을 강조하여 自我概念을 'good me' 'bad me'로 구분하였다.⁴³⁾

Allport는 현대 심리학에서 自我의 重要性을 강조하였으며 自我를 좀 더 구체적이고 과학적 개념으로 발전시키려 하였다. 그의 理論에서 行動의 一致성과 意識의 動機를 중요시 하여 自我라는 概念을 사용하게 되었다. 自我의 기능이 강조되어 自我는 性格의 全體 領域에서 固有한 機能을 나타내 주는 것이라 하였다.⁴⁴⁾

結論적으로 이 社會心理學的 接近에서의 自我는 對象으로서의 自我(self-as-object), 즉 認知되어지고 經驗되어지는 것으로서의 自我를 뜻하며 自我概念은 他人의 自身에 대한 반응에 관심을 갖고 이를 認知함으로써 形成된다는 것으로 個人과 社會와의 연관성을 강조하고 있다 하겠다.

現象學的 自我는 對象이자 同時에 過程이며 自我概念은 環境과의 相互作用, 즉 經驗에 의하여 形成되는 것으로 보고 環境과 自身에 대한 意識의인 知覺을 강조하고 있다.

Combs와 Snygg의 理論에서는 自我의 知覺의 측면에 중점을 두었으며 個人的 內的 關聯體制를 기반으로 하여 個人을 이해한다. 個人에게 가장 소중하게 여겨지는 自我에 대한 知覺이 自我概念으로 統合된다. 自我概念은 明確하고 상당히 안정된 自我特性을 지닌 것이며 現象의 場의 일부로 구분되어진다. 人間의 모든 行動은 有機體의 現象學的 場에 의해 결정되며, 이때 現象學的 場이란 사람이 行動하는 순간에 認識하는 經驗의 總體로 構

41) G. H. Mead, *self, and society* (Chicago: Univ. of Chicago Press, 1934) 을 인용한 「上揭書」, p. 68.

42) 自我力動이라는 어휘는 의미있는 타인의 거부에서 생기는 불안을 피하기 위해서 사용되는 어떤 習慣體制(habit systems)에 관련지어 사용되기도 하고, 때로는 自我에 대한 個人的 見解와 관련되기도 한다.

43) H. S. Sullivan, *The interpersonal theory of psychiatry* (New York: Norton, 1953).

44) G. W. Allport, "Is the concept of self Necessary?" In C. Gordon & J. Gergen eds., *The Self in Social Interaction* (2nd ed.) (New York: John Wiley & Sons, 1968), pp. 25-29.

成된다. 現象學的 自我는 일관성이 있으며 豫言할 수 있는 方式으로 作用하는 組織된 기능을 지닌다.⁴⁵⁾ 따라서 現象學的 自我는 그 自身の 部分 혹은 特性으로 經驗하는 現象學的 場의 모든 부분을 포함하기 때문에 過程으로서의 自我와 對象으로서의 自我 두 측면을 모두 포함하는 것으로 볼 수 있다. 왜냐하면 모든 행동을 결정한다는 측면으로 볼 때는 行爲者로서의 過程이며 自己 經驗을 構成한다는 측면에서 볼 때는 對象으로서의 自我라 할 수 있기 때문이다.

Rogers의 理論도 現象學的 自我理論에 해당하는 것으로 對象으로서의 自我보다 過程으로서의 自我에 더 강조점을 두는 견해를 보이고 있다. 그에 의하면 自我 또는 自我概念이란 'I' 혹은 'me'에 대한 意識의 知覺과 價値로 構成되는 組織的이고 일관성 있는 概念的 形態(conceptual gestalt)이다. 또한 이것은 流動的이고 變化하는 形態이고 過程이지만 어떤 순간에는 具體的인 實體(specific entity)로 나타난다. 이러한 自我는 現象學的 場의 일부분이 점차 분화된 것으로서 經驗의 主體가 된다. 또한 지금 그대로의 自我를 現實自我(real self), 되고자 하는 自我를 理想自我(ideal self)라 하여 現實自我와 理想自我와의 差異가 크면 클수록 人間은 만족감을 갖지 못하고 부적응 현상을 나타낸다고 한다.⁴⁶⁾

이상으로 立場을 달리하는 自我理論의 대표적인 몇몇 學者의 主張을 살펴 보았다.

그런데 國內의 自我에 관한 여러 문헌을 보면, 대부분 自我를 'self'로 表記하고 있으나, 일부 학자들의 文獻에서는 'ego'를 '自我'로, 'self'를 '自己'로 表記를 달리하여 記述하는 경우도 볼 수 있다.⁴⁷⁾ 本 研究者는 'ego'보다도 'self'쪽에 研究의 초점을 맞추고 있기 때문에 本 研究에서 '自我'라고 하면 'self'를 뜻하고 있다.

그리고 本 研究에서는 自我概念의 定義에 접근하는데 있어서 社會心理學的 觀點을 따르고자 한다. 즉 自我를 過程으로서가 아닌 對象으로 파악하고자 하며, 따라서 自我概念이란 各 個人이 自身에 대해서 갖고 있는 觀點의 總合으로서 그의 行動을 결정하는데 중요한 영향을 미치는 變因으로 보고자 한다.

2. 自我概念의 構造

自我概念의 定義에 있어서 學者들마다 見解差가 있는 만큼 自我概念을 構成하는 要因內容에 대해서도 상당한 차이를 보이고 있다.

45) A. Combs & D. Snygg, *Individual Behavior* (2nd ed.) (New York: Harper & Row Publishers, 1959), pp. 20~21, & pp. 126~128.

46) C. S. Hall & G. Lindzey, *op. cit.*, pp. 476~478.

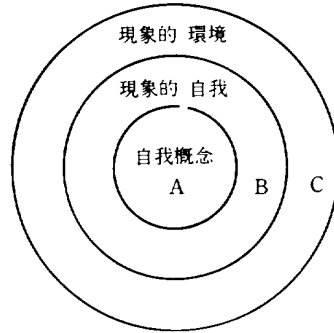
47) 다음의 文獻에서는 ego 와 self 를 自我와 自己로 區別하여 記述하고 있다.

鄭元植外, 「現代教育 心理學」(서울: 教育出版社, 1984), pp. 313~326.

徐鳳延, “自我 正體感 形成에 관한 心理學의 一 研究”(博士學位請求論文, 慶北大學校 大學院, 1974), pp. 7~11.

James는 自我를 分析하여 한 個人이 自己 自身이라고 생각하는 그의 身體, 性格, 能力에 대한 知覺을 비롯하여 그의 家庭, 親舊등에 이르기까지 모든 知覺對象에 그 自身の 것(his)이라고 여기는 全體라고 했다.⁴⁸⁾

Combs와 Snygg는 自我概念을 하나 하나의 構成要素로 나누어 설명하는 대신에 다음과 같이 圖式으로 나타내어 全體的인 知覺場의 構造에서 說明을 시도했다.⁴⁹⁾



(圖II-1) Combs & Snygg의 自我構造

(圖II-1)에서 보면 외곽 원(C)는 個人的 전체 知覺場으로서의 環境, 즉 現象的 自我를 포함할 뿐 아니라 自我가 아닌 것(not self)까지도 포함한다. 가운데 원(B)은 現象的 自我라고 하는 것으로서 個人이 自己 自身을 보는 모든 방식이 이에 속한다. 그러므로 현상적 자아는 한 특정한 狀況에서 느끼는 自我이다. 마지막으로 중앙의 원(A)는 自我概念으로서 個人이 갖고 있는 수많은 知覺對象 중에서도 가장 중요하고 핵심적인 自己 自身에 대한 知覺이다. 이것은 變化에 저항하는 성질을 갖고 있다고 한다.

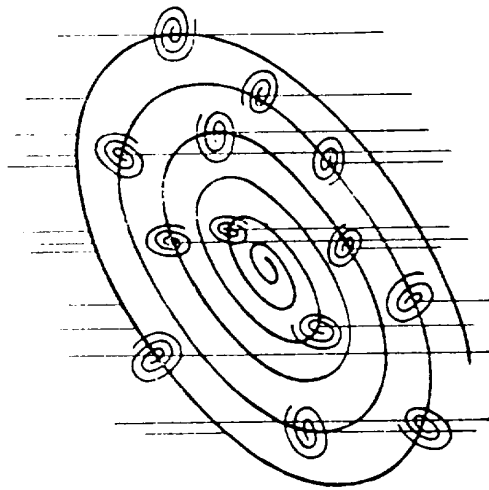
Purkey는 전체자아(total self)속에 작은 부분의 자신에 대한 믿음들의 총화로 나선형 모양으로 나타내 구조화하고 있다.⁵⁰⁾

(圖II-2)에서 보는 바와 같이 Purkey의 自我概念 構造는 나선형 형태로 된 통일된 體制 속에 그 부분의 하위 자아개념들로 구성되는데, 그것들은 자신이 학생이라든가, 혹은, 남편, 미국인, 테니스 선수, 기독교인이라는 등등으로 분류되며, 자신이 강하다든가, 키가 크다든가, 못생겼다든가, 젊다든가, 친절하다든가 하는 속성으로 나누어진다고 했다.

48) W. W. Purkey, *op. cit.*, pp. 5~10에서 再引用.

49) A. Q. Combs & D. Sngg, *op. cit.*, pp. 126~127.

50) W. W. Purkey, 安凡熙譯, 「自我概念과 教育」(서울: 文音社, 1985), pp. 27~28.



〔圖II-2〕 Purkey의 自我概念의 構造

개개인은 그 자신에 관한 무수한 많은 믿음들을 가지고 있지만 이 모든 것이 같은 정도로 중요한 것은 아니다. 몇몇 속성(믿음 : 하위 자아개념)들은 自我의 본질적인 요소에 매우 근접한 것들이며, 따라서 이들은 커다란 나선형의 중심부 가까이에 그려져 있다. 기타의 것들, 비교적 中心的인 면이 적고 그다지 중요하지 않은 것들은 自我의 바깥 쪽에 위치하고 있다.

Lowe는 自我概念의 일부는 自我의 핵심부위 주변에 있으므로 불안정한 상태인데 비해 다른 부분은 자아의 중심부위에 있으므로 이들은 변화에 매우 저항적이라고 설명하고 있다.⁵¹⁾ 그 자신에 관한 믿음으로 견지하던 것을 가벼이 포기하는 사람이 있는가 하면, 이를 소중히 간직하고자 애쓰는 사람은 이러한 과정으로 풀이할 수 있을 것이다.

Super는 자아개념 구성요소로서 자아존중감(self-esteem), 명료성(clarity), 추상성(abstraction), 세련성(refinement), 확실성(certainty), 안정성(stability) 및 현실감(reality)의 7요소를 自我概念의 구성요소로 제시하고 있다.⁵²⁾

Fitts는 內的自我와 外的自我를 구분하여, 內的自我로는 自我同一性(self-identity), 自我受容(self-satisfaction), 自我行動(self-behavior)을, 外的自我로는 身體的自我(physical self), 道德的自我(moral ethical self), 性格的自我(personal self), 社會的自我(social self)등을 선정하여 自我概念의 구성요소로 삼았으며 이를 바탕으로 그의 유명한 테네시

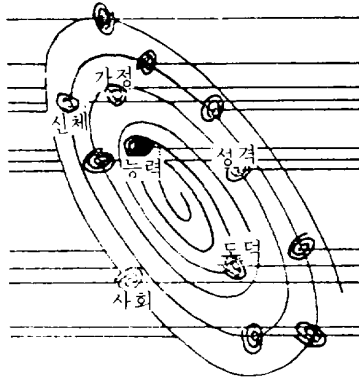
51) C. M. Lowe, "The self-concept, Fact or artifact?" *Psychol Bull.* 58 (1961), pp. 325~336.

52) 韓國教育開發院, 「前掲書」, p. 69에서 再引用.

自我概念 尺度(Tennessee self-concept scale)를 제작하였다.⁵³⁾

鄭元植은 이 Fitts의 自我概念 構造를 근간으로 하여 自我概念의 構成要素로 신체적 자아, 도덕적 자아, 성격적 자아, 가정적 자아, 사회적 자아의 5 가지 구성요소를 제시했다.⁵⁴⁾

金豪權等은 purkey의 나선형적 구성모형을 따르면서 鄭元植의 5 가지 구성요소에 능력이란 한 요소를 추가하여 다음 (圖II-3)와 같이 제시했다.⁵⁵⁾



(圖II-3) 金豪權의 自我概念의 構造

한편 Shavelson, Hubner, Stanton 등은 自我概念의 構成要素를 位階的 組織으로 (圖II-4)와 같이 모형화 하였다.⁵⁶⁾

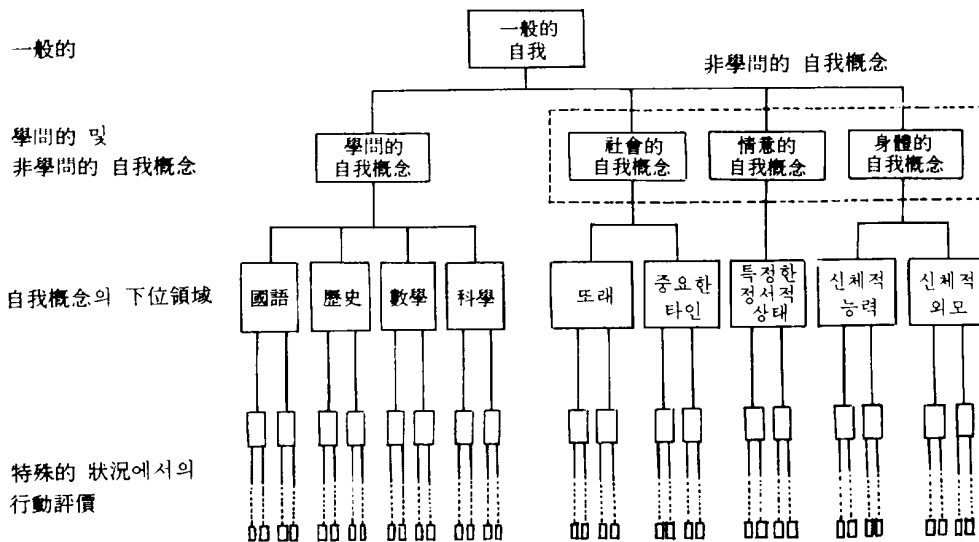
一般的 自我概念(general self-concept) 밑에 크게 두 가지로 學問的 自我概念과 非學問的 自我概念으로 구분하고, 學問的 自我概念에는 국어(english), 역사(history), 수학(math.), 과학(science) 등을 명시했으며, 非學問的 自我概念으로는 社會的 自我概念(social self-concept), 情意的 自我概念(emotional self-concept), 身體的 自我概念(physical self-concept)의 3 부분으로 나눈다음, 社會的 自我概念으로는 또래(peers), 중요한 인물(significant others)로, 情意的 自我概念에는 특정한 情緒的 상태(particular emotional states)로, 그리고 身體的 自我概念에는 身體的 能力(physical ability)과 身體的 외모(physical appearance)로 분할된 下位領域으로 계층을 지었고, 계속하여 그 하위에는 더 작은 영역으로 이루어질 것이며, 또 그 하위에 계속 분할된 작은 요소로 이루어

53) W. H. Fitts, *Tennessee Self concept Scale : Manual*. (Nashville, Tenn. : Counselor Recordings and Tests, Department of Mental Health, 1965) In R. C. Wylie, *op. cit.*, pp. 230~235.

54) 鄭元植, 「自我概念 檢査要綱」(서울: 코리안테스팅센터, 1968), pp. 2~4.

55) 金豪權外, 「自我概念의 變化에 관한 擬似 縱斷的 研究」(서울: 行動科學研究所, 1976), p. 4.

56) R. J. Shavelson, J. J. Hubner, G. C. Stanton, "Self-concept: Validation of Construct Interpretations", *Review of Educational Research*, 46 (3), (1976), pp. 407~441.



(圖II-4) Shavelson 등의 自我概念 構成 位階

질 것인데 그것들은 특수상황에서의 행동 평가로 지각되는 구체적인 요소들이 될 것이다.

本 研究에서는 이와 같은 自我概念의 構成 要素들을 綜合·檢討하여 우리 나라에서 표준화 되어 사용하고 있는 鄭元植의 構成要素, 즉 身體的 自我, 道德的 自我, 性格的 自我, 家庭的 自我, 社會的 自我의 5개 영역을 自我概念의 下位領域으로 삼았다.

C. 集團經驗學習과 自我概念과의 關係

自我概念의 形成과 發達은 출생이후에 시작된다. 그러나 신생아의 정신상태는 혼돈의 상태이기 때문에 自己와 外部 世界를 구별하지 못한다. 자신과 객관 세계를 구별할 수 있을 정도로 정신세계가 분화되어야 경험되는 客我를 지각하게 되고 비로소 自我發達의 시초가 이루어진다. 자기의 신체, 자기의 능력에 대한 지각이 이루어지고 他人과의 관계를 맺게 됨으로써 自我概念이 싹트고 형성된다.

Loevinger 은 自我概念을 形成하는 能力은 연령, 지능, 교육, 사회, 경제적 수준등에 의해 증가된다고 보았다.⁵⁷⁾

Rogers 는 초기의 잘 適應된 人生경험이 自我發達의 기반이 된다고 보면서 自我概念과 自我에 대한 평가는 특히 주변의 주요 인물과의 相互作用을 통하여 형성된다고 하였다.⁵⁸⁾

57) J. Loevinger, "The meaning and measurement of ego development", *American Psychologist*, 21 (1966), pp. 195~206.

58) C. R. Rogers, *op. cit.*, p. 502.

즉, 人間關係에서의 경험이 중요하다. 이와 같은 相互作用을 중시하는 학자들은 비단 임상적으로 개인의 부적응을 치료하려는 입장에서 뿐만 아니라 社會的 相互作用理論에서나 同一視를 중시하는 精神分析學, 그리고 社會的 學習理論에서도 중시되고 있다.

그러므로 自我概念은 學習과 發達을 설명하는데도 여러가지 心理的 機制가 活用된다. 즉 ① 人間關係를 통하여 제공되는 肯定·否定의 감정, ② 환경의 強化刺戟, 그리고 ③ 상대방을 통하여 전달되는 象徴的 認知內容등이 이에 포함된다.

이것은 自我概念의 內容이나 下位領域에 있어서 무엇이 발달하느냐와 관계가 있다. 즉 자기에 대한 인지구조의 범주내용이 풍부해지고 증가하는 것을 발달로 본다면 그것은 認知構造의 變化로서 설명되고, 자기에 대한 평가나 감정의 변화로 본다면 그것은 人間간의 相互作用, 특히 肯定·否定의 감정을 체험하는 과정으로 설명된다. 어느 理論을 택하느냐에 따라서 초점을 두는 自我概念 成分이 달라진다.

이 연구에서는 社會心理學的 接近 方法을 채택하고 이의 기반 위에서 연구를 설계하기로 한다.

대부분의 學習은 경험을 통하여 이루어지며 이러한 經驗學習은 다음의 세 가지 방법으로 학습자에게 영향을 미친다. ① 학습자의 인지구조가 변하고 ② 태도가 수정되며 ③ 행동기술이 다양하게 확장된다는 점이다. 또한 학습자는 이렇게 되기 위해서 그들의 행동이론, 지식, 태도, 自我와 사회적 환경에 대한 지각 및 행동양식에 대해서 관심을 가져야 한다.⁵⁹⁾

이와 같은 경험학습의 원리는 다음과 같은 Lewin의 연구결과를 기초로 하여 형성되었다.⁶⁰⁾

첫째, 효과적인 經驗學習은 학습자의 인지구조, 태도 및 가치, 知覺과 行動樣式에 영향을 미친다.

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

셋째, 학습과정이 동적일 때, 보다 효과적이다.

넷째, 새로운 行動理論, 태도 및 행동양식의 수용은 단편적으로가 아니라 한 개인의 전체적인 認知—情意—行動體制의 변화를 통해서 이루어진다.

다섯째, 社會的 環境의 지지와 受容 및 보호를 더 많이 받을수록 개인은 보다 자유롭게 새로운 행동, 태도 및 行動理論을 경험한다.

여섯째, 사람들의 行動理論, 태도 및 행동양식의 변화는 개인적인 맥락보다는 集團狀況

59) D. W. Johnson, & F. P. Johnson, *Joining together: Group theory and group skill* (2nd ed) (Englewood Cliffs New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1982), pp. 174~180.

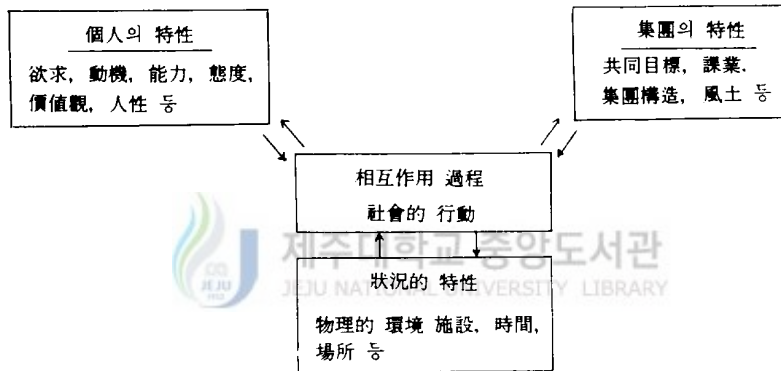
60) 韓國教育開發院, 「前揭書」, pp. 24~25.

下에서 보다 쉽게 변한다.

일곱째, 사람들은 보통 새로운 集團 안에서 멤버십(membership)을 受容할 때 새로운 체제의 行動理論, 態度 및 行動樣式을 受容한다.

이와 같은 集團經驗學習의 原理는 集團力動理論을 바탕으로 형성된 것이며, 集團力動은 Lowin의 場理論(field theory)을 토대로 전개된 것이다. 즉, 集團과 個人을 별개의 것으로 보지 않고 또한 동일한 것으로도 해석하지 않는다. 集團은 개인의 구성원이 모여서 형성되나 개인의 단순한 集合體가 아니라 공동목표를 달성하기 위하여 과업을 분담하고 그 과업을 수행하는 과정에서 구성원들은 서로 상호작용하여 영향을 주고 받는 心理的 場, 혹은 相互作用 體制라는 것이다. 이렇게 集團과 個人의 관계는 相互依存的이며 어느 하나의 變化는 다른 하나의 變化를 야기시켜 서로 계속적으로 변화하는 力動的인 관계를 갖고 있다.⁶¹⁾

集團經驗學習에 영향을 미치는 變因은 個人의 特性, 集團의 特性 및 狀況의 特性의 세 요인으로 대표된다. 즉 이들 세 요인이 구성원들간의 相互作用過程 類型을 결정하게 되며



〔圖 II-5〕 相互作用 過程에 作用하는 要因과 그 形態

이 相互作用 類型이 개인의 특성, 집단의 특성 및 상황적 특성의 形成과 變化에 영향을 미친다. 集團經驗學習에 있어서 相互作用 過程에 작용하는 요인과 그 형태를 요약하면 다음의 〔圖 II-5〕와 같다.⁶²⁾

위의 표에서 보는 바와 같이 접촉하게 되는 개인 구성원들의 특성여하에 따라 相互作用 類型을 달리 형성하게 될 가능성이 있게 되며, 반면에 相互作用 유형에 따라 개인의 특성이 변화될 가능성도 있게 된다. 또한 集團의 특성이 어떠냐에 따라 구성원간의 相互作用 유형이 달라질 수 있으며, 상호작용 유형이 집단의 특성을 형성하게 하는 원인이 되기도

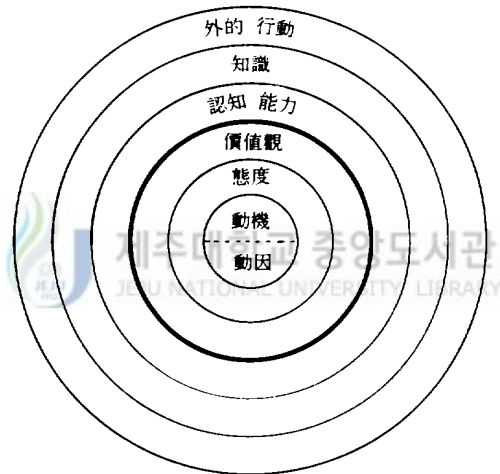
61) 朴容憲, 「前揭書」, pp. 74~75.

62) 「上揭書」, p. 81.

한다. 따라서 각 개인의 특성이 相互作用 過程을 통하여 집단의 특성을 변화하게 하며 집단 특성이 구성원간의 相互作用 過程을 통하여 個人的 特性에 영향을 주게 된다고 말할 수 있다.

그리고 사회적 행동이란 개념으로 취급되는 動機, 態度, 價値觀, 人性등과 같은 행동특성은 주로 對人關係를 통하여 형성되고 또한 이들 특성은 인간관계의 유대 유형을 결정하는 중요한 특성이다.⁶³⁾

흔히 동기, 태도, 가치관, 성격등의 특성을 情意的 領域에 속하는 心理的 特性으로 분리하여 知識, 技術과 같은 다음 도표의 外核에 속하는 특성과 구별한다. (圖II-6)에 제시한 바와 같이 인간의 심리적 특성들이 여러 成層으로 조직되어 있는 것으로 해석하고 있다. 보다 심층에 속해 있는 특성일수록 早期에 形成되며 感情的 色調를 띤 특성들이라 해석한다. 여기에 제시한 특성 중 皮相層에 속하는 특성일수록 학습되기 쉽고 따라서 망각되기도 쉬우며 변화하기도 쉽고 심리적 혹은 행동적 체제 전반에 영향을 미치는 범위도 좁다.



〔圖 II-6〕 心理的 特性的 組織構造

심층에 속하는 특성일수록 早期에 形成되며, 學習도 變化도, 혹은 忘却도 어려운 持續性을 갖는 특성이며 보다 깊은 속에 내면화 되어 있으면서 행동의 전 체제의 原動的인 힘으로 작용하는 기능을 가지고 있는 것으로 해석한다.⁶⁴⁾

이들 심층적 특성은 취학 전 가정에서 조기의 社會的 學習을 통하여 형성되며 다른 사

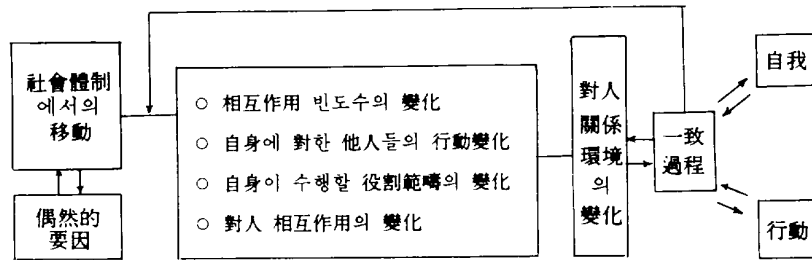
63) 「上揭書」, p. 18.

64) 「上揭書」, p. 20~21.

회적 환경의 영향을 크게 받는 특성들이기 때문에 제한된 학교 교육만으로 이들 특성들을 발달 내지 변화시키기 어려운 것으로 알고 있다.

그러나 최근에 이루어진 많은 연구 결과에 의하면, 이들 심층적 특성도 언제 어느 때고 形成 變化될 수 있는 것으로 밝히고 있다.

Secord & Backman 은 對人關係環境이 변화됨에 따라 自我 및 行動에도 變化가 초래된다고 하면서 다음과 같이 變化過程을 圖式으로 설명하고 있다.⁶⁵⁾



(圖 II-7) 自我 및 行動의 變化過程

(圖 II-7)에서 보는 바와 같이 社會構造內에서 수행할 역할 범주의 變化, 자신에 대한 他人들의 知覺 및 行動變化, 그리고 對人相互作用의 變化 등에 의하여 既存 體制에 不一致가 야기된다. 不一致를 일으킨 새로운 刺戟 혹은 經驗은 그것의 強度 및 그때의 狀況에 따라 自我나 行動의 一部에 變化를 초래할 수 있는 것이다.

以上の 간략한 考察을 통하여 集團力動的 相互作用에 바탕을 둔 集團經驗學習은 自我概念 變化에 어떤 영향을 미칠 것으로 前提할 수 있다.

65) P. F. Secord & C. W. Backman, *Social Psychology* (New York: McGraw-Hill Book Company, 1964), pp. 576~602.

III. 研究問題 및 假說

A. 研究問題

自我概念은 人間行動에 있어서 動機的인 機能을 갖기 때문에 知的 特性 못지 않게 學業成就에 영향을 미친다. 특히 學校事態에서의 自我概念의 機能은 學業成就를 비롯하여 教師, 親舊들과의 관계와 學校生活 전반에 걸쳐 직접적인 영향을 미치는 것으로 先行研究들은 입증해 주고 있다. Wylie, Purkey 등의 연구는 국민학교 저학년부터 고등학교 학생에 이르기까지 보다 긍정적인 自我概念을 가진 학생들은 그렇지 못한 학생에 비해 높은 成就를 나타낸다고 했고, Brookoker도 自我概念의 變化와 學業成就의 變化가 서로 相補的이라는 연구결과를 제시하고 있으며, Morse와 Haarer 등은 능력에 대한 自我概念이 學業成就를 예언하는데 있어서 知能보다 더 높은 豫言力을 나타낸다고 주장하고 있다.⁶⁶⁾

따라서 學校 教育에 있어서 認知 領域 못지 않게 情意的 領域의 自我概念을 發達시켜 주는 것은 매우 重要한 일이다.

Felker 에 의하면 自我概念은 經驗, 즉 學習을 통해 形成되며 經驗을 構成하는데 있어서도 能動的이고 力動的인 役割을 한다는 것이다.

이러한 自我概念의 發達の 特性으로는 첫째, 하나의 成長過程으로써 學習을 통해 획득된다는 점 둘째, 意味있는 他人이 發達에 매우 큰 영향을 미친다는 점 셋째, 자신의 소유물, 소속집단과의 同一視등을 통하여 각 개인의 밖으로까지 확장된다는 점, 넷째, 피그말리온 효과(pygmalion effect)나 自成豫言등과 같이 그 자체를 강화하는 경향이 있다는 점 등이다. 또한 自我概念은 青年期 동안에 수많은 변화를 거치다가 末期에 이르러서는 自我概念의 부분이 되는 價値와 態度가 永續的인 행동의 組織者로 남게 됨으로서 그 修正이 불가능해진다.⁶⁷⁾

Ringness 는 어떤 사람이든지 심리적인 안정감을 느끼면 보다 開放되고 수용적으로 되는 경향, 즉 自我가 확장(self-enhancement)되는 경향이 있으며 만약 그 자신이 가치있는 사람임을 확신한다면 어떠한 상황에 직면하더라도 좌절하지 않을 것이라는 가정하에 특히, 학교 현장에서 교사가 학생들의 自我概念을 修正하고자 할 때는 理解와 受容 및 의사소통과 같은 전제조건이 필요하다고 언급하고 있다.⁶⁸⁾

66) W. W. Purkey, *op. cit.*, pp. 40~63에서 再引用.

67) A. Ellenson, *op. cit.*, p. 27.

68) T. A. Ringness, *The affective domain in education* (Boston: Little, Brown and Company, 1975)을 引用한 韓國教育開發院, 「上揭書」, p. 73.

본 연구에서는 앞에서 記述한 自我概念의 發達의 特徵을 전제조건으로 바람직한 自我概念을 발달시키기 위한 集團經驗學習의 效果性을 檢證하고자 한다. 集團經驗學習이 集團力 動性에 바탕을 둔 社會的 相互作用에 의하여 潛在의 人性을 啓發하는데 效果的인 것으로 입증되고 있기 때문에 T-그룹(Training Group), 만남의 집단(Encounter Group), 감수성 훈련집단(Sensitivity Training Group), 잠재력 개발 집단(Human Potential Group), 의식고양 집단(Consciousness-raising Group) 등의 集團經驗學習을 產業體나 學校 같은 組織에서 권장되고 있는 것이다.

따라서 본 연구는 人間關係를 통한 社會的인 접촉 속에서 自我概念은 形成된다는 Kelly의 견해라든지 일찌기 Mead가 주장한 것처럼 自我란 根本的으로 社會的 構造이며 社會的 經驗에서 이루어진다는 見解의 바탕에서 출발하고 있다.

人間은 물론 수동적이 아니며, 人間關係에 능동적으로 참여하고, 自我概念도 그에 따라 形成·發達하게 된다. 健全한 人性과 自我概念은 주로 자주 接하는 원만한 人間關係를 통하여 形成·發達하게 되는 것이며, 兒童期는 주로 模型學習 및 經驗學習을 통하여 自我概念이 發達하게 된다. 여러 實證的 研究를 보면, 自我概念 發達과 關係되는 要因은 學業成就, 授業風土, 物理的 및 社會 心理的 環境 要因, 父母의 養育態度, 集團訓練 등 다양하다.

本 研究者는 自我概念의 特性으로 보아, 그리고 學校 現場에서 特別活動 時間을 통하여 實踐 可能하고 效果的인 것으로 여겨지는 集團經驗學習을 本 研究의 獨立變因으로 設定하고, 그것이 自我概念 發達에 어떠한 정도의 영향을 미치는가를 밝히고자 하는 것이다. 또, 그 영향의 정도는 自我概念의 下位 要素間에, 그리고 自我概念이 높은 집단과 낮은 집단간에 어떻게 다르게 영향을 미치는가를 분석해 보고자 하는 것이다. 이 세 가지 관심을 정리하면 다음과 같은 研究問題가 된다.

1. 自我增進 프로그램을 통한 集團經驗學習은 自我概念의 發達에 어떤 影響을 미치는가?
2. 集團經驗學習에 의한 自我概念 下位要素에 미치는 影響의 정도는 어떻게 달라지는가?
3. 集團經驗學習의 投入 結果 自我概念의 낮은 集團과 높은 集團의 變化差는 어떻게 나타나는가?

B. 假 說

앞에서 살펴 본 理論의 背景과 研究問題를 基礎로 本 研究에서 檢證하고자 設定한 假說은 다음과 같다.

假說 I : 集團經驗學習 프로그램이 適用된 經驗學習 集團은 統制된 集團보다 自我概念

發達에 미친 影響이 높다.

理論의 背景에서도 언급한 바와 같이 本 研究는 自我概念에 接近하는 方法에 있어서 社會心理學的 觀點을 따르고자 한다. 自我概念의 形成·發達은 重要한 他人(significant others)과의 社會心理學的 影響을 많이 받기 때문이다.⁶⁹⁾ 즉, 父母, 教師, 親友 等 자기 주변의 重要한 他人과의 相互作用에 의한 模型學習 또는 피그말리온 效果(pygmalion effect)가 自我概念 發達에 影響을 많이 끼친다는 점이다.⁷⁰⁾

Rogers도 自我를 對人關係의 結果로 發達되는 社會的인 產物로 보았으며⁷¹⁾ 金琪正은 自我理論家의 一般的 見解를 綜合하여, 自我概念 形成에는 環境과의 經驗을 통하여 이루어진다고 하고, 그 主要過程 變因으로는, ① 어떤 課題의 成就經驗과 ② 重要한 他人과의 相互作用을 들었다.⁷²⁾

한편, 이런 理論과 더불어 集團經驗의 活動 또는 自我概念의 프로그램을 통하여 肯定的 方向으로 自我概念을 變化시킬 수 있다는 여러 研究 結果들이 뒷받침 되고 있다.

林成文은 大學生을 대상으로 4일간의 集中的 小集團 訓練을 통하여⁷³⁾, 金善男은 中학생을 대상으로 2개월에 걸친 T-Group 經驗을 통하여⁷⁴⁾, 李鍾昇은 中학생을 대상으로 6일간에 걸친 自我概念 變化 프로그램을 통해⁷⁵⁾ 自我概念을 意義있게 變化시켰음을 제시하고 있다.

위에 든 研究들이 國民학생을 대상으로 한 것은 아니지만, 示唆받을 점이 있으며, 따라서 集團經驗學習 프로그램을 통하여 自我概念을 發達시킬 수 있다는 假定을 할 수 있다.

假說 II : 集團經驗學習에 의해 미치는 影響의 程度는 自我概念 下位要素間에 다르게 나타난다.

自我概念의 形成·發達은 生得的인 것이라기보다 후천적인 學習의 結果에 의하여 일어나므로 學習經驗의 性格에 따라 影響받는 自我準據體制는 다르게 影響받게 되며, 相互作用 받는 外部 環境에 대한 知覺 역시 個人內差가 나타난다.

69) A. Ellenson, *op. cit.*, p. 27.

70) A. W. Combs, D. L. Avila, & W. W. Purkey, "Self-concept: Product and Producer of Experience", *Helping Relationships: Basic Concepts for the Helping Professions* (Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1971), pp. 39~51.

71) W. W. Purkey, 安凡熙譯, 「前掲書」, p. 24.

72) 金琪正, 學業成就와 知覺된 養育態度가 自我概念에 미치는 影響 (教育學 博士學位請求論文, 中央大學校 大學院, 1984), p. 7.

73) 林成文, 「前掲書」, pp. 459~473.

74) 金善男, "T-Group 經驗이 中學生의 肯定的 自我概念에 미치는 影響", (碩士學位請求論文, 慶北大學校 教育大學院, 1979), p. 41~45.

75) 李鍾昇, "自我概念의 變化에 관한 實驗研究" (碩士學位請求論文, 서울大學校 教育大學院, 1970), pp. 27~36.

Shavelson 등이 제시하고 있는 것처럼 自我概念은 그 特殊狀況에서의 行動評價가 다르게 認知되므로 集團經驗學習의 프로그램의 特性에 따라 그 自我概念 構成 要素가 받는 영향은 다르리라고 假定할 수 있다.

Purkey 는 自我概念을 螺旋的 形態로 된 통일된 體制로 보고 이 體制는 다시 螺旋的 形態로 된 下位 自我概念들로 구성되며, 이 下位 自我概念들은 중심에 가까운 것일수록 심층적이며 변화와 저항이 크고 중요한 것이며, 중심에서 멀수록 불안정하며 덜 중요한 것으로 보았다.⁷⁶⁾ 따라서 全體自我의 螺旋形 바깥 쪽에 있는 下位 構成要素들은 중심부에 있는 것보다 可變의이다.

金豪權은 Purkey 의 螺旋形的 自我概念의 構造를 도입하여 가장 외곽에 社會的 自我概念을, 가장 내부 중심부에 能力 自我概念을 나타내어 제시한 바 있다.⁷⁷⁾ 그리고 Purkey 는 自我의 組織上의 特徵으로 體系內의 各各의 下位 自我概念(작은 나선형)은 그 自體의 긍정적이거나 부정적인 가치를 지니고 있다고 하였다.⁷⁸⁾

이렇게 볼 때 自我概念의 各 下位 構成 要素間에는 變化의 程度, 또는 영향받는 정도가 다르게 나타날 것으로 본다.

本 研究에서는 自我概念의 構成要素로서 身體的 自我, 道德的 自我, 性格的 自我, 家庭的 自我, 社會的 自我를 택하고 있다. 自我概念 增進을 통한 集團經驗學習을 받고 나면 이 構成要素에 따라 變化의 程度가 서로 다를 것을 假定하는 것이다.

假說III : 集團經驗學習의 投入 結果 自我概念의 上下集團의 變化差는 각기 다르게 나타난다.

Kifer 의 研究에서는 學習에서 成功한 集團과 失敗한 集團의 自我概念의 差異가 국민학교 1학년에서부터 중학교 2학년까지의 8년제 학교에서 시간이 길어질수록 더 벌어지는 것으로 나타났다.⁷⁹⁾

그러나 金豪權 등의 研究에서는 두 집단의 차이가 국민학교 2학년 수준에서 이미 크게 벌어져 있으며, 그러한 차이는 거의 같은 크기의 차이로 국민학교 6학년 수준까지 지속되는 것으로 나타나 Kifer 의 연구와 일치하지 않았다.⁸⁰⁾ 이 차이는 韓國에서는 국민학교에 입학한 직후부터 여러 가지 형식의 공식적 또는 비공식적 평가가 자주 실시되며 이러한 평가에 의해서 아동들은 일찍부터 이미 자신의 能力에 대한 自我概念을 굳혀 나가고

76) W. W. Purkey, *Self-concept and school achievement* (Englewood Cliffs New Jersey : Prentice Hall, 1970), p. 8 을 引用한 金豪權, 「前揭書」, p. 4.

77) 「上揭書」, p. 4.

78) W. W. Purkey, 安凡熙譯 「前揭書」, p. 29.

79) 金豪權, 「前揭書」, p. 3.

80) 「上揭書」, p. 3.

있을 가능성이 있기 때문이다.

그리고 自我概念 水準이 높은 兒童일수록 情緒가 安定되고 自身에 대한 一致된 信念을 지속적으로 유지하는 경향이 강하여 자기 信念을 쉽게 변화시키지 않는다. 반대로 自我概念 水準이 낮은 兒童일수록 自我에 관한 情報가 부족하기 때문에 혹은 잘못 學習한 결과로 인하여 自己를 否定的으로 知覺하는 경향이 짙고 外的刺戟에 抵抗感이 약하다.

李鍾昇의 研究에 의하면 否定的이거나 그에 가까운 自我概念을 갖고 있는 學生들에게 自我概念 變化 프로그램을 實施한 결과 肯定的 自我概念의 方向으로 變化시킬 수 있다고 하였다.⁸¹⁾

따라서 自我概念 水準이 낮은 兒童일수록 人間關係 및 自我概念 增進 프로그램에 의한 集團經驗學習의 영향을 더 많이 받을 것이 豫想된다.



81) 李鍾昇, 「前掲書」, pp. 27~36.

IV. 研究方法

A. 測定道具

이 研究에서 測定道具는 Fitts의 테네시 自我概念檢査(Tennessee Self-Concept Scale)를 토대로 번안·제작한 鄭元植의 自我概念檢査紙의 일부 어휘를 原文脈의 뜻을 유지하면서 被檢者에게 難解한 部分만 修正하여 사용하였다.

修正된 問項번호는 다음과 같다.

<表 IV-1> 自我概念 檢査問項 分布 및 修正問項 番號

下位變因 \ 問項	問項分布	修正한 問項番號	修正問項數
身體的 自我	1~18	1, 12, 16	3
道德的 自我	19~36	21, 22, 24, 25, 27	5
性格的 自我	37~54	37, 39, 44, 46	4
家庭的 自我	55~72	60, 62, 63, 64, 66	5
社會的 自我	73~90	75, 77, 78, 81, 82, 86, 88, 89	8
自我 評價	91~100	94, 97, 99	3
計	100	28	28

本 研究는 國民學校 兒童을 대상으로 하였기 때문에 中學校 以上에서 사용할 목적으로 만든 原檢査紙에는 수정을 요하는 어휘들이 쉽게 눈에 띄었다. 그래서 指導教授의 指導밑에 <表 IV-1>에 나타난 것과 같이 전체 100問項중 28問項(28%)을 수정하였다.

이 修正 問項중에는 어휘만 수정한 것 이외에 問項의 위치를 바꾼 것이 있다. 原檢査紙의 1번 문항이 '나의 몸은 온통 쑤시고 아프다'로 되어 있어 너무 否定的인 表現이 첫 문항에 나왔기 때문이다. 心理的으로 생각할 때, 檢査의 첫 문항이 너무 否定的인 때는 이 檢査에 대해 배타적인 心理적 影響, 또는 타 문항에 대해서도 거부적인 잠재 意識의 影響에 대해 안정성을 보장하기 힘들기 때문이다. 그래서 檢査의 영역에 影響을 미치지 않은 12번의 긍정적 문항과 내용을 수정하여 바꾸었고, 檢査지 하단에 있는 채점표에는 內的自我의 影響을 고려하여 6→12→1→6번의 위치로 상호 변경하여 사용하였다. 그렇게 함으로써 檢査 結果의 채점으로 인한 影響을 배제할 수 있기 때문이다.

그리고 修正 問項으로 인한 信賴度를 測定하기 위하여 1986년 3월에 5학년 84명을 대상으로 Cronbach alpha(α)係數로 문항 신뢰도를 檢査하였는데 修正問項에 對한 豫備檢査의 信賴度는 다음과 같다.

〈表 IV-2〉 自我概念尺度的 Cronbach α 信賴度 係數 (N=84)

下位尺度	身體的自我	道德的自我	性格的自我	家庭的自我	社會的自我	自我評價
α 係數	.789	.791	.604	.838	.820	.774

위 〈表 IV-2〉에 나타난 바와 같이 비교적 만족스러운 신뢰도를 얻었으므로 수정문항을 본 연구 測定道具로 사용하였다.

B. 研究對象

本 研究에서는 제주도내에 있는 D國民學校 5, 6 학년을 대상으로 研究對象을 定하였다.

實驗集團은 本 研究者가 근무하는 학교에서 特活部로 擔當한 「바른생활부」兒童 中에서 34명을, 統制集團은 5, 6學年 6 개반에서 各 6 名씩 36명을 任意로 選定하였다.

‘바른생활 특활부’아동을 실험집단으로 선정할 이유는 마침 學校淨化 示範學校이기 때문에 1 주일에 1 회씩 정기적으로 모임을 가질 기회가 있고, 이 시간에 集團經驗學習의 프로그램을 투입할 수 있기 때문만 아니라 授業風土에 의한 變因의 作用을 피하기 위해서이다.

당초 실험집단에 든 아동은 34명이었으나 실험 기간 중에 1 명이 전학을 갔고, 3 명의 아동은 ‘自我評價’결과의 해석으로 自己 방어적 허위 反應자로 判定되었기 때문에 측정치 의 표집 대상에서 제외시켰다. 통제집단도 事後未檢者 2 명과 허위반응에 가까운 4 명을 제외시켜 30명만 통계치에 반영하였다.

C. 實驗節次

1. 研究節次

이 研究는 1985年 11月부터 87年 4 月까지 遂行되었으며 節次에 따른 日程을 들면 다음

〔表 IV-3〕 研究日程表

일정 절차	85 11	12	86 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	87 1	2	3	4
文獻研究	←																	
研究計劃			←															
道具準備				←														
事前檢査					←													
實驗處置						←												
事後檢査																		
資料處理																		
報告書作成																		

과 같다.

2. 實驗計劃

이 研究에서 사용된 實驗設計는 事前—事後 統制集團設計(The pretest-posttest control group design)이다. 集團의 無選配定을 R, 實驗處置를 X, 檢査를 통한 觀察을 O, 行(Row)을 集團別, 列(Column)사이의 간격을 時間次元이라 했을때 本 實驗設計는 다음과 같이 圖示된다.

R ₁	O ₁	X	O ₁ '	(實驗集團)
R ₂	O ₂		O ₂ '	(統制集團)

여기서 X는 獨立變因으로서 實驗處置인 集團經驗學習이며, O는 從屬變因으로서 自我概念 點數이다.

D. 實驗處置

實驗集團에 대한 集團經驗學習을 통한 實驗處置는 1986年 4月부터 11월까지 매주 金요일 오후 特別活動 時間을 이용하여 施行하였다. 프로그램에 따라 1회의 소요시간은 달라 지지만 40분에서 80분까지 주어졌다.

그리고 여기에 투입된 프로그램은 韓國教育開發院에서 開發한 靑少年을 위한 自我概念 增進 프로그램을 實驗集團에만 適用하였다. 統制集團에는 學校教育課程 運營上에서 本 프로그램에 의한 集團經驗學習의 機會를 統制했다.

實驗集團에 投入된 集團經驗學習의 프로그램은 다음과 같다.⁸²⁾

1. 人間關係 改善 프로그램

이 人間關係 改善 프로그램은 集團經驗學習에 있어서의 前段階의 도입부분으로 투입되는 프로그램이다. 이 프로그램을 통하여 자기를 개방하게 되고 타인을 수용하여 Johari 窓門의 알려진 窓(open window)의 영역을 확장하기 위한 것이다. 모두 4단계 12분절 프로그램으로 구성되었는데 그 내용은 다음과 같다.

82) 韓國教育開發院, 「前掲書」, pp. 38~95.

I. 신뢰로운 분위기 조성	III. 각자의 느낌 주고 받기
I-1 자기소개	III-1 나의 장단점
I-2 신뢰실습	III-2 즉흥 연설
I-3 천국여행	III-3 나만의 특별한 경청
II. 의사소통 기술 증진	IV. 대인 관계 기술의 강화
II-1 의사 전달 놀이	IV-1 좋은 결정 나쁜 결정
II-2 앵무새 놀이	IV-2 우주 여행
II-3 경청 실습	IV-3 사랑의 편지

〔 단계 I 〕 신뢰로운 분위기 조성 단계

첫째의 신뢰로운 분위기 조성 단계는 이 프로그램 실시의 도입단계로서 마음의 문을 열기 위한 과정이다. 신뢰로운 분위기를 조성하여 서로가 관심을 쏟게하는 이 활동은 대인간의 相互作用을 강화하고 촉진시키는데 큰 도움이 되기 때문에 관계 형성의 초기 단계에 있어서는 필요불가결한 것이다.

〔 단계 II 〕 의사 소통 기술 증진 단계

둘째의 의사소통 기술 증진 단계에서는 의사 소통의 정확성을 증진하기 위한 意思 確認과 상대방의 느낌과 경험을 가치 판단에 사로 잡히지 않고 있는 그대로 정확하게 확인해 볼 수 있는 知覺 確認의 技法을 습득하도록 하는 단계이다.

〔 단계 III 〕 각자의 느낌 주고 받기 단계

셋째의 느낌 주고 받기 단계는 정서적 상태에 대한 정확한 정보를 상대방에게 제공하기 위하여 과격한 언동, 비난, 또는 강요함이 없이 자신의 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.

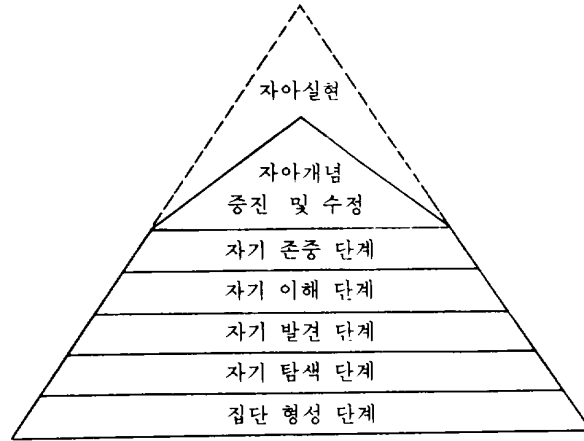
〔 단계 IV 〕 대인 관계 기술의 강화 단계

네째의 대인 관계 기술의 강화 단계는 한층 높은 차원의 의사 소통 기술로서 對人間的 갈등을 해소하고 문제를 규명하여 건설적으로 해결할 수 있는 능력을 기르며, 또한 선택과 가치를 잘 깨닫도록 意思決定하는 기술의 연습이 되기도 한다.

2. 自我概念 增進 프로그램

이 프로그램은 人間關係 改善 프로그램 투입 후 集團經驗學習에 있어서 人間關係가

Johari 窓門의 알려진 窓이 확장된 후 自我概念 增進을 위해 後續 프로그램으로 投入되는 것이다.



(圖IV-1) 자아개념 증진 프로그램 단계

모두 5 단계 12분절 프로그램으로 구성되었다. 각 단계간의 위계성은 (圖 IV-1)에서 보는 바와 같이 밑에서부터 단계적으로 올라가게 하여 최종적으로 自我概念의 增進을 도모하고 궁극적으로는 自我實現을 目標로 하고 있다.⁸³⁾ 각 단계별 프로그램 名은 다음과 같다.

I. 집단 형성 단계	III-1 혼자만의 시간
I-1 나의 소개	III-2 오늘의 주인공
I-2 자아 존중감 검사	III-3 나의 성공담
II. 자기 탐색 단계	IV. 자기 이해 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 세 폭의 그림
III. 자기 발견 단계	V. 자기 존중 단계
	V-1 나는 할 수 없다?

(단계 I) 집단 형성 단계

첫단계는 집단을 형성하기 위한 활동을 실시하는 단계이다. 즉, 서로 신뢰하고 자기를 개방할 수 있도록 하기 위한 단계로서, 이를테면 자기를 집단원들에게 소개하고 다른 사람을 알 수 있는

83) 韓國教育開發院, 「前掲書」, pp. 74~75.

프로그램으로 되었다.

〔단계 II〕 자기 탐색 단계

둘째 단계에서는 자신이 어떠한 사람인가를 탐색해 보는 단계이다. 즉, 일상생활 가운데서는 느끼지 못했던 자신의 새로운 특성이나 장래 소망등을 새롭게 재조명 해보는 기회를 갖는다.

〔단계 III〕 자기 발견 단계

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

〔단계 IV〕 자기 이해 단계

네째 단계는 자기 이해 단계로서 자신에 대한 탐색 및 발견을 통하여만 이루어 질 수 있다. 이는 자신이 어떠한 사람인가를 재인식 해 볼 수 있는 단계로서 이를 통하여 自我正體感을 형성할 수 있다. 또한 현재의 자기와 자신이 바라는 자기와의 차이를 깨닫고 스스로 그 해결 방안을 모색해 보는 기회를 갖는다.

〔단계 V〕 자기 존중 단계

다섯째 단계는 形成된 自我正體感을 바탕으로 하여 자기 존중감을 향상시키는 단계이다. 이 단계에서는 특히 집단원들의 강화가 활동의 중심이 된다.

이상에서 살펴본 바와 같이 本研究에 사용한 實驗道具는 2개 領域, 9段階, 24分節의 프로그램으로 주 1회 1프로그램씩 사용하였다.

국민학교 아동에게 이해가 어려운 어휘가 들어 있는 프로그램인 경우는 쉽게 번안하여 사용하였다.

E. 資料處理

(1) 資料分析은 크게 內的自我 準據體制와 外的自我 準據體制로 나누고 前者는 다시 自我同一性, 自我受容, 自我行動의 3개 領域으로 區分하고, 後者는 身體的 自我, 道德的 自我, 性格的 自我, 家庭的 自我, 社會的 自我 등 5개 領域으로 나누어 分析하였다.

(2) 統計的 方法으로는 各 問項別로 1-5의 5단계로 評點化하고, 이것을 總自我 肯定點數 및 下位要因別로 算出하여 有意度 1% 水準에서 t-score에 의한 雙方檢證으로 意義度를 밝혔고, 獨立變因이 從屬變因에 미치는 影響의 程度를 說明해 주는데 有用한 ω^2 值를 產出하여 그래프로 나타내어 要因別로 쉽게 變化率를 辨別할 수 있게 하였다.

(3) 檢査標集對象: 實驗集團 34名, 統制集團 36名 중에서 '自我評價'결과 허위성이 있는 어린이와 事後 檢査를 하지 못한 어린이를 統計處理에서 除外시켜 實驗集團과 統制集團 共히 30명으로 통계처리에 사용하였다.

V. 結果 및 解析

本 研究의 主要 目的은 集團經驗學習이 兒童의 自我概念 發達에 미치는 影響을 糾明하는 것이며, 더 具體的으로 集團經驗學習이 自我概念 下位 要素間에 미치는 影響이 어떻게 다른가를 檢證하는 것과 集團經驗學習 投入 結果 自我概念이 높은 水準의 集團과 낮은 水準의 集團間에 變化差는 어떻게 다른가를 檢證하는 것이다.

本 節에서는 零假說 檢證을 먼저 제시하고 다음 各 假說別로 檢證 結果를 解析하고자 한다.

零假說 : 實驗集團과 統制集團은 自我概念의 水準에 差가 없다.

〈表 V-1〉 自我概念 事前檢査 差異檢證 結果

(N=30)

集團別 檢査尺度 下位要素	實驗集團		統制集團		t	Significance
	M	SD	M	SD		
總自我肯定點數	304.867	22.706	302.233	23.802	0.431	P>.01
自我同一性	98.100	9.672	97.733	9.584	0.145	P>.01
自我受容	105.233	7.285	106.067	8.023	-0.415	P>.01
自我行動	101.533	8.602	98.433	8.753	1.403	P>.01
身體的自我	63.933	2.467	63.607	3.679	1.052	P>.01
道德的自我	58.433	5.399	58.800	6.348	-0.237	P>.01
性格的自我	60.867	3.520	61.333	3.346	-0.295	P>.01
家庭的自我	62.267	4.514	60.900	4.341	1.175	P>.01
社會的自我	59.367	6.806	58.333	5.265	0.647	P>.01

* M=平均, SD = 標準偏差

實驗의 效果를 알기 위하여 실험집단과 통제집단의 自我概念 사전검사의 차이를 검증한 결과는 〈表 V-1〉과 같다.

〈表 V-1〉에서 보는 바와 같이 自我概念 사전검사에 대한 t 검증결과는 有意度 P>.01로 나타나 통계적으로 有意있는 차가 없다. 따라서 零假說은 肯定되어 실험집단과 통제집단은 사전 自我概念 수준에서 均등한 집단으로 해석할 수 있다.

A. 假說 I 의 檢證

— 集團經驗學習이 自我概念發達에 미치는 影響 分析 —

假說 I : 集團經驗學習 프로그램이 適用된 經驗學習 集團은 統制된 集團보다 自我概念 發達에 미친 영향이 높다.

이 假說 I 을 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단에 대한 自我概念 사후검사 결과는 <表 V-2>와 같다.

<表 V-2> 自我概念 事後 差異檢證 結果

集團 檢査尺度	實驗集團		統制集團		t	Significance	$\hat{\omega}^2$
	M	SD	M	SD			
總自我							
總自我肯定點數	330.633	18.372	304.900	22.158	4.814	P<.01	.2699

<表 V-2>에서 보는 바와 같이 實驗集團과 統制集團에 대한 事後 差異檢證(t)의 결과는 P=.01수준에서 有意한 差(P<.01)를 나타내고 있다. 이는 集團經驗學習 프로그램 투입 결과 自我概念의 발달에 意義있는 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 그리고 集團經驗學習이 自我概念 發達에 미치는 영향을 오메가 自乘值로 볼 때 $\hat{\omega}^2=.2699$ 으로 나타났다. 즉, 獨立變因의 變量 27%를 설명해 주고 있다. 다시 말하면 集團經驗學習은 自我概念 發達에 미치는 影響力은 27% 정도임을 나타내고 있음을 알 수 있다.

그런데 이 意義있는 差가 과연 集團經驗學習의 효과 때문인지 아니면 통제집단 자체 효과가 실험집단의 갖는 효과보다 작아서 된 것인지를 가려내기 위하여 통제집단의 事前—事後 檢査에 대한 差異檢證을 하여 보았다. 만약 통제집단의 사전—사후 검사의 점수에서 意義있는 차이가 나타나지 않는다면 實驗集團과의 意義있는 차이는 集團經驗學習의 효과로 해석할 수 있다. 統制集團에 대한 自我概念의 事後 檢査 結果는 다음 <表 V-3>와 같다.

<表 V-3>에서 보는 바와 같이 모든 t 점수가 1% 有意度 水準에서 意義있는 差가 없다.

<表 V-3> 통제집단의 自我概念 前後, 差異檢證 結果

檢査別 檢査尺度	事前檢査		事後檢査		t	Significance
	M	SD	M	SD		
下位要素						
總自我肯定點數	302.233	23.802	304.90	22.158	-0.442	P>.01
自我同一性	97.733	9.584	98.633	8.342	-0.381	P>.01
自我受容	106.067	8.023	107.167	7.984	-0.523	p>.01
自我行動	98.433	8.753	99.200	8.322	-0.340	p>.01
身體的自我	63.067	3.679	63.567	4.121	-0.487	p>.01
道德的自我	58.800	6.348	57.967	5.016	0.555	p>.01
性格的自我	61.133	3.346	62.133	3.482	-1.115	P>.01
家庭的自我	60.900	4.341	61.867	4.898	-1.069	p>.01
社會的自我	58.333	5.265	59.367	5.464	-0.967	p>.01

이것으로 보아 實驗集團과 統制集團에 대한 事後檢査의 意義있는 差는 集團經驗學習이 自我概念 發達에 미치는 영향이 意義있음을 뒷받침해 주고 있다.

B. 假說 II 의 檢證

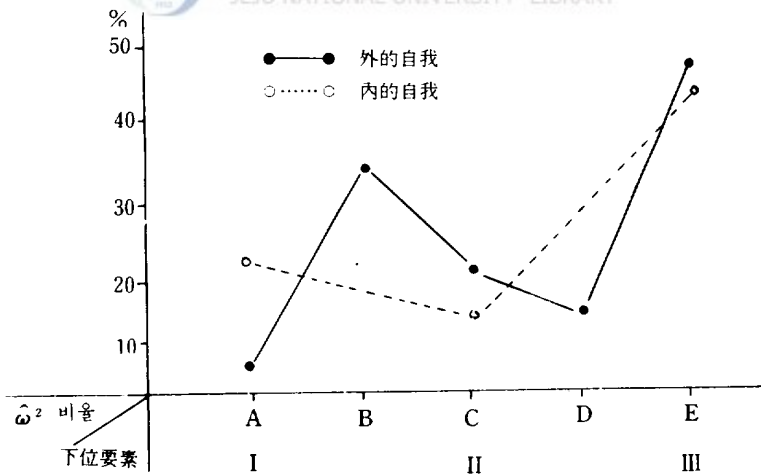
— 集團經驗學習이 自我概念의 下位要素에 미치는 影響 分析 —

假說II : 集團經驗學習에 의해 미치는 影響의 程度는 自我概念 下位要素間에 다르게 나타난다.

이 假說을 檢증하기 위하여 實驗集團과 統制集團에 대한 自我概念 事後 檢査結果는 < 表 V-4 > 및 [圖 V-1] 과 같다.

< 表 V-4 > 自我概念 下位要素의 事後 差異檢證 結果 (N=30)

集團 檢査尺度 自我要素	實驗集團		統制集團		t	Significance	$\hat{\omega}^2$
	M	SD	M	SD			
總自我肯定點數	330.633	18.377	304.900	22.158	4.814	P<.01	.2699
自我同一性(I)	108.267	8.271	98.633	8.342	4.417	P<.01	.2358
自我受容(II)	113.033	6.492	107.167	6.984	3.312	P<.01	.1425
自我行動(III)	112.667	6.583	99.200	8.322	6.836	p<.01	.4325
身體的自我(A)	65.367	2.323	63.657	4.121	2.050	P>.01*	.0506
道德的自我(B)	64.800	4.026	57.967	5.016	5.723	P<.01	.3461
性格的自我(C)	65.367	3.110	62.133	3.482	4.114	P<.01	.2097
家庭的自我(D)	66.033	4.168	61.867	4.898	3.480	P<.01	.1562
社會的自我(E)	68.733	3.745	59.367	5.464	7.615	P<.01	.4871



[圖 V-1] 自我概念의 下位要素에 미친 $\hat{\omega}^2$ 의 비율 그래프

(圖 V-1)은 獨立變因이 從屬變因에 미치는 영향을 설명해 주는 $\hat{\omega}^2$ 를 <表 V-4>에서 인용하여 그래프로 나타낸 것이다.

<表 V-4>에서 보는 바와 같이 事後檢査 結果 下位要素는 $P=.01$ 水準에서 多樣하게 나타났다. 여기서 注目할 점은 다른 모든 下位要素들이 $P=.01$ 수준에서 意義있는 變化를 가져왔으나 身體的 自我만이 意味없는 것으로 나타났다. 그러나 $\hat{\omega}^2$ 值를 보면 全然 意義 없는 것만이 아니고 微微하지만 5%정도의 豫言의 程度를 나타내고 있다.

그리고 (圖 V-1)의 $\hat{\omega}^2$ 비율 그래프를 보면 內的自我에서 自我行動이, 外的自我에서 社會的 自我가 集團經驗學習에 의한 영향력이 가장 높은 것을 알 수 있다. 集團經驗學習이 自我概念의 各 下位要素에 미친 영향의 정도를 높은 순으로 보면 內的自我에서는 自我行動(43%) → 自我同一性(24%) → 自我受容(14%)의 차례이고, 外的自我는 社會的 自我(49%) → 道德的 自我(35%) → 性格的 自我(21%) → 家庭的 自我(16%) → 身體的 自我(5%)의 순이다.

이와 같이 下位變因에 따라 相關정도가 다른 것은 集團經驗學習에 투입된 프로그램의 달착도와와의 관계로 해석된다. 즉, 集團經驗學習은 社會的 自我, 性格的 自我에는 높은 相關性을 지니나 身體的 自我, 家庭的 自我에는 영향력이 작게 미치는 것으로 해석된다.

C. 假說 III의 檢證

— 集團經驗學習이 自我概念의 上下水準에 미치는 影響 分析 —

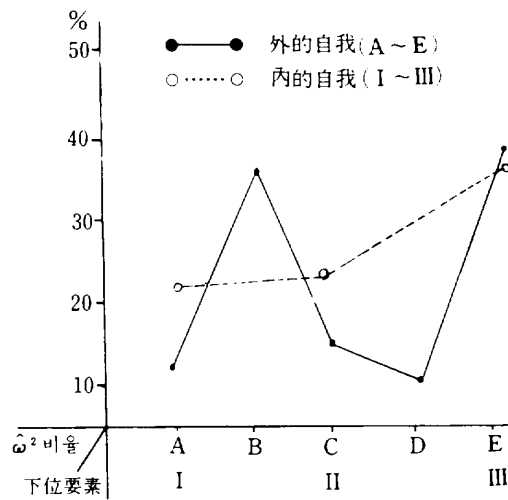
假說III: 集團經驗學習의 投入 結果 自我概念의 上下 集團의 變化差는 각기 다르게 나타난다.

이 假說을 檢證하기 위하여 自我概念의 檢査點數의 序列尺度에 따라 實驗集團의 上位

<表 V-5> 自我概念 上位集團의 前後 差異檢證結果 (N=15)

檢査別 檢査尺度 自我要素	事前檢査		事後檢査		t	Significance	$\hat{\omega}^2$
	M	SD	M	SD			
總自我肯定點數	310.400	20.146	334.067	19.422	-3.164	P<.01	.2310
自我同一性(I)	102.867	7.273	110.933	6.875	-3.015	P<.01	.2124
自我受容(II)	108.733	7.509	116.867	6.324	-3.099	P<.01	.2229
自我行動(III)	105.667	6.132	115.467	5.832	-4.332	P<.01	.3719
身體的自我(A)	65.200	4.041	68.333	3.497	-2.194	P>.01*	.1238
道德的自我(B)	61.933	4.369	67.267	3.875	-4.351	P<.01	.3741
性格的自我(C)	62.533	4.497	66.733	4.302	-2.526	P>.01*	.1520
家庭的自我(D)	64.600	4.850	68.133	4.019	-2.099	P>.01*	.1020
社會的自我(E)	64.333	4.227	71.200	3.870	-4.482	P<.01	.3889

15명을 上位集團으로, 下位 15명을 下位集團으로 區分하여 그 變化差를 비교하였다. 上位集團에 대한 前後 檢査의 差異 檢證 結果는 <表 V-5> 및 (圖 V-2)에 제시한 바와 같다.



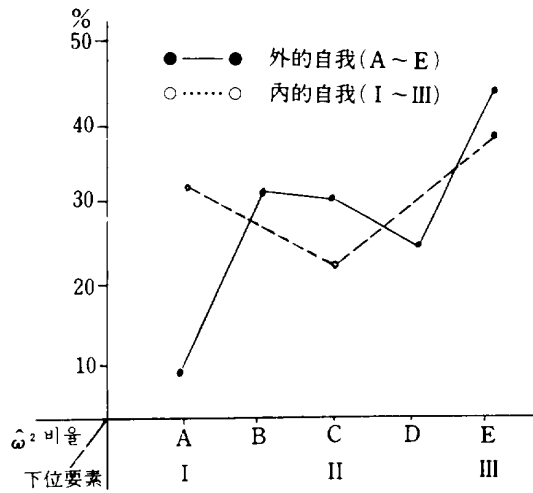
(圖 V-2) 自我概念 上位集團에 미친 $\hat{\omega}^2$ 비율 그래프

<表 V-5>에서 보는 바와 같이 上位集團에서 t 檢證 결과 $P = .01$ 의 有意水準에서 身體的 自我, 性格的 自我, 家庭的 自我가 $P > .01$ 로 意義없는 差를 보이고 있다. 그러나 獨立變因과 從屬變因間의 關係를 分析해 주는 數值인 $\hat{\omega}^2$ 에 의하면 각각 12%, 15%, 10% 정도의 影響을 받고 있는 것으로 說明될 수 있다.

下位集團에 대한 前後 檢査의 結果는 <表 V-6> 및 (圖 V-3)과 같다.

<表 V-6> 自我概念 下位集團의 前後 差異檢證 結果 (N = 15)

檢査別 檢査尺度 下位要素	事前檢査		事後檢査		t	Significance	$\hat{\omega}^2$
	M	SD	M	SD			
總自我肯定點數	299.133	21.421	326.200	18.326	-3.593	$P < .01$.2842
自我同一性(I)	93.400	9.046	106.067	8.274	-3.867	$P < .01$.3175
自我受容(II)	102.333	7.280	110.933	6.455	-3.080	$P < .01$.2215
自我行動(III)	97.533	8.114	109.867	6.287	-4.496	$P < .01$.3904
身體的自我(A)	60.667	3.875	63.400	3.324	-2.004	$P > .01^*$.0913
道德的自我(B)	59.067	3.029	63.600	3.196	-3.851	$P < .01$.3155
性格的自我(C)	54.933	5.193	61.533	4.020	-3.761	$P < .01$.3047
家庭的自我(D)	60.133	4.108	65.467	4.201	-3.393	$P < .01$.2595
社會的自我(E)	55.133	5.044	64.533	4.897	-5.003	$P < .01$.4448

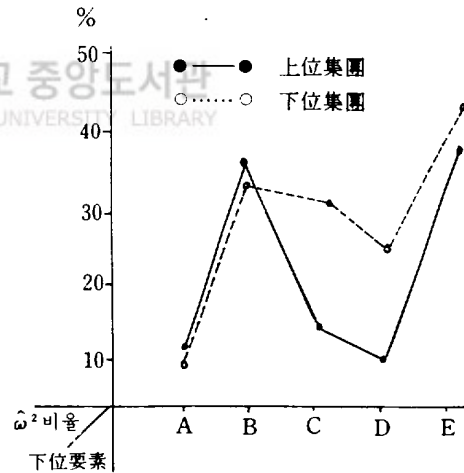


〔圖 V-3〕 自我概念 下位集團에 미친 $\hat{\omega}^2$ 비율 그래프

〈表 V-6〉에서 보면 身體的 自我만이 $P = .01$ 有意水準에서 有意한 差를 보이지 않고 있다. 그러나 나머지는 모두 意義있는 差를 나타내고 있다. 이것을 上位集團하고 비교해 볼 때 上位集團이 變化差가 작게 나타난 것을 알 수 있다. 上下集團에 미치는 영향을 더 구체적으로 비교하기 위하여 $\hat{\omega}^2$ 值를 가지고 外的自我에서 비교한 결과는 〈表 V-7〉, 및 (圖 V-4) 와 같다.

〈表 V-7〉 自我概念 上下集團間的 外的自我 $\hat{\omega}^2$ 值 비교

集團別 檢査尺度 下位要素	上位集團	下位集團
	$\hat{\omega}^2$	$\hat{\omega}^2$
身體的 自我(A)	.1238	.0913
道德的 自我(B)	.3741	.3155
性格的 自我(C)	.1520	.3047
家庭的 自我(D)	.1020	.2595
社會的 自我(E)	.3889	.4448



〔圖 V-4〕 自我概念 上·下集團의 外的自我에 미친 $\hat{\omega}^2$ 值 비율 그래프

(圖 V-4)를 통해서 보면 集團經驗學習이 自我概念의 外的自我에 미치는 영향력의 曲線은 上下 두 集團이 비슷한 양상을 나타내고 있으나 性格的 自我와 家庭的 自我에서는

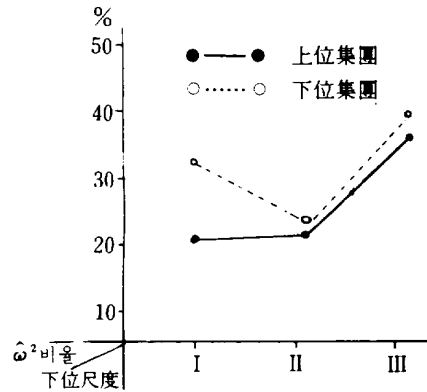
차가 크게 벌어지고 있음을 볼 수 있다.

즉, 自我概念 水準이 낮은 集團이 높은 集團에 비해 性格的 自我와 家庭的 自我에서 集團經驗學習에 의한 影響力이 더 크게 미치고 있음을 알 수 있다. 이것을 역으로 해석하면 自我概念이 높은 集團이 낮은 집단에 비해 性格的 自我와 家庭的 自我에서 더 安全性을 유지하고 있다고 해석된다.

다음 內的自我 準據體制에서 비교한 결과는 <表 V-8> 및 (圖 V-5)와 같다.

<表 V-8> 自我概念 上下集團間的 內的自我 $\hat{\omega}^2$ 值 비교

下位要素	集團別 檢査尺度	
	上位集團 $\hat{\omega}^2$	下位集團 $\hat{\omega}^2$
自我同一性 (I)	.2124	.3175
自我收容 (II)	.2229	.2215
自我行動 (III)	.3719	.3904



(圖 V-5) 自我概念 上下集團의 內的自我에 미친 $\hat{\omega}^2$ 值의 비율 그래프

(圖 V-5)에 나타난 영향력의 그래프를 보면 上位集團에서는 內的自我로서 自我同一性이나 自我收容, 自我行動에 미치는 영향력이 左下右上的 경사선 형태를 이루고 있으나 下位集團에 있어서는 V字의 형태로 영향력이 다르게 미치고 있음을 알 수 있다. 즉, 自我同一性에 있어서는 下位集團이 上位集團보다 매우 높은 영향력이 미치는 것으로 해석된다.

그리고 自我行動에 있어서 上位集團은 37%, 下位集團은 39%로 비슷하게 높은 영향을 받고 있음을 알 수 있다. 여기서의 自我行動이란 자기 자신이 행동하는 방식, 즉 적극적이나 소극적이나를 나타내는 행동의 內的 준거체제인데 이 결과로 보아 소극적 행동 경향성을 나타내던 下位集團이 集團經驗學習의 영향으로 적극적인 행동으로 변화됨을 알 수 있다. 물론 上位集團이 下位集團보다 自我概念 測定値로는 높지만 그 變化의 차는 下位集團이 더 크다. 이것도 上下集團보다 下位集團의 自我概念이 不安全感를 뜻하기도 한다.

따라서 否定的 自我概念이나, 또는 낮은 수준의 자아개념을 지닌 아동들에게는 問題學生의 예방조치로서 肯定的인 自我概念을 發達시켜 주어 자기방어기제를 형성시켜 줄 필요가 있겠다.

VI. 結論 및 示唆

A. 結 論

우리는 學校 現場에서 自我概念 水準이 어떠한에 따라 같은 知能을 갖고 있으면서도 學業成就에 큰 差異를 나타내는 경우를 흔히 볼 수 있다. 같은 水準의 成就能力을 갖고 있으면서도 肯定的 自我概念을 갖느냐 否定的 自我概念을 갖느냐에 따른 結果는 아주 다르다. 이렇듯 人間의 行動에 動因의 機能을 하는 自我概念의 實體는 무엇이며, 그것은 어떻게 形成·發達되는가. 自我概念을 發達시킬 수 있다면 그것은 무엇보다도 중요한 일이며, 그렇기 때문에 教育的인 관심을 두지 않을 수 없는 情意的 領域의 核心 分野가 되었다.

學校事態에서 兒童들은 肯定的 또는 否定的 自我概念을 배우게 된다. 自我概念에 미치는 要因으로는 여러 가지 측면에서 論할 수 있으나 이 研究에서는 人間關係 및 自我增進 프로그램에 의한 集團經驗學習을 통하여 自我概念을 發達시킬 수 있을 것인가. 그것이 긍정된다면 어떤 要素에 어느 정도의 영향을 미칠 것인가 하는 문제를 밝혀 보려는 의도에서 이 研究는 출발하였다. 이를 위하여 文獻을 考察하고 필요한 道具를 檢討·修正하여 實驗의 方法으로 遂行하였다. 여기서 얻어진 結果를 綜合하여 結論을 내리면 다음과 같다.

1. 自我는 일관성을 유지하고 가능한 변화에 저항하지만 어떤 특별한 처지에 의해서 변화시킬 수 있음이 밝혀졌다. 이 연구에서는 人間關係 및 自我增進 프로그램을 통한 集團經驗學習을 自我概念 發達에 有意한 영향을 미치고 있음이 나타났다. 이것은 總自我 肯定點數의 事前—事後 檢査에서 얻어진 結論이다. 그리고 그 集團經驗學習이 自我概念 發達에 미치는 影響은 $\hat{\omega}^2$ 值로 약 27% 정도의 相關을 갖고 있음이 나타난 결과이다. 이보다 더 높은 상관을 나타내지 않은 要因에 대해서는 이 研究로서는 확인할 수 없다. t 檢證으로는 1% 水準에서 意義있는 變化差를 가져왔기 때문에 투입된 프로그램에 대한 一線學校에서의 活用價値가 있음도 확인되었다.

2. 集團經驗學習의 結果는 自我概念 構成要素間에 미친 影響의 程度가 달랐다. 影響을 받는 程度가 높은 순으로 보면 內的自我의 側面에서는 ① 自我行動 ② 自我同一性 ③ 自我受容의 차례이고, 外的自我의 側面에서는 ① 社會的 自我 ② 道德的 自我 ③ 性格的 自我 ④ 家庭的 自我 ⑤ 身體的 自我의 순이다. 自我行動이나 社會的 自我에 影響을 가장 많이 받는 것은 集團經驗學習에 投入된 프로그램의 性格이 社會的 相互作用에 바탕을 두고 開發된 資料이기 때문이라고 생각된다.

그런데 身體的 自我가 影響을 가장 적게 받은 까닭은 무엇인가? t 檢證에서 意義없는

變化差를 가져 온 까닭은 무엇인가? 身體的 自我는 自我構造上 외과 부위에 위치한 것으로 판단할 때 可變性이 높은 것인데, 이 研究의 結果는 그런 一般的 認識과는 차이가 크다. 이에 대한 明確한 分析은 後續 研究로 이루어져야 하겠지만, 獨立變因이 된 투입 프로그램의 내용을 살펴보면 身體的 自我의 檢査問項 內容과 相關性이 희박한 것들이 많았기 때문이라고 해석된다.

3. 自我概念 水準의 上·下集團間에는 集團經驗學習으로 영향받는 변화의 정도가 다르다는 것이 밝혀졌다.

自我概念 測定置上 上位集團은 身體的 自我, 性格的 自我, 家庭的 自我에서 t 檢證 $P = .01$ 수준에서 意義없이 나타난 반면, 下位集團에서는 身體的 自我만이 意義없이 나타났다. 이것으로 알 수 있는 것은 自我概念 上位集團이 下位集團보다 安全性을 유지하여 變化의 폭이 작게 나타난 結果로 볼 수 있다.

그리고 영향받는 정도를 $\hat{\omega}^2$ 值로 비교해 보면, 30% 이상의 상관을 나타낸 것은 上位集團에서는 內的自我에서 自我行動이, 外的自我에서는 社會的 自我와 道德的 自我 등 3개 要素에서만 나타났는데 비해 下位集團에서는 內的自我에서 自我行動, 自我同一性이, 그리고 外的自我에서는 社會的 自我, 道德的 自我, 性格的 自我 등 모두 5개 要素에서 나타나고 있다.

이것으로 보아 自我概念의 水準이 낮은 集團은 學習에 의한 自我概念 變化率이 더 높음을 알 수 있다.

따라서, 否定的 自我概念을 가진 兒童이나 그에 가까운 아동일수록 自我概念 發達을 촉진시키기 위한 教育的인 조치가 効果적인 것을 알 수 있다.

그러나 위와 같은 研究 結果를 얻었지만, 다음과 같은 制限點에 대해서는 措置를 하지 못했다.

1. 統制集團에 대해서 實驗集團에 適用된 프로그램을 學校의 教育課程 運營上에서만 統制했을뿐 그 外에 대해서는 統制할 수가 없었다. 따라서 統制되지 않은 要因에 대해서 影響을 받았는지 後續研究가 이루어져야겠다.

2. 實驗集團에 대해서 集團經驗學習에 의한 效果 이외의 指導者의 潛在的 影響도 作用했는지 확인되지 않았다. 지도자가 어떤 사람이냐에 따라 效果의 폭이 신축성있게 變化할 수 있다. 지도자의 특성, 기술과 성숙도에 따라 집단 구성원들과의 관계를 원만하게 할뿐 아니라 나아가서는 구성원들에게 모델이 되기 때문이다.

3. 本 研究에 投入된 實驗道具는 教育研究 專門機關에서 學校現場의 集團經驗學習용으로 開發된 프로그램이다. 適用上에 提起된 問題는 없으나 다양하게 선택하여 투입될 수 있게 더 많은 자료의 개발이 요구되었다. 이 연구에서는 매주 1회씩 24회에 걸쳐 24프로

그밖에도 適用하지 못했다.

身體的 自我에 관련된 프로그램 등 다양한 프로그램이 集團經驗學習을 통해 이루어졌다면 얻어진 결과도 달라졌으리라 믿는다.

B. 示 唆

이 研究는 앞에서 지적한 제한점 등이 내포하고 있지만 道德性 發達의 決定的 移行期인 國民學校 5, 6 學年을 對象으로 個人의 行動에 강력한 動機的인 힘으로 作用하는 自我概念의 發達에 미치는 영향을 研究해 보았다는 점에 意義를 두면서 研究 結果를 통해 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있다.

1. 高度 産業社會에서는 人間性 喪失과 人間 소외 의식에서 오는 問題 靑少年이 날로 늘어가는데 이는 否定的 自我概念의 形成에서 싹터 간다고 본다. 學校 現場에서 教育課程을 운영함에 있어서 教科學習에만 집착하지 말고 情意教育 側面에서 自我概念을 촉진시킬 教育的인 배려가 필요하다고 본다. 그런 점에서 볼 때 이 研究는 學校 現場에서 集團經驗學習을 통하여 自我概念을 發達시킬 수 있음을 보여주므로 이런 教育的인 努力이 重要하게 제기된다.

2. 否定的이거나 孤立的인 兒童일수록 社會的 自我와 自我行動을 肯定的인 方向으로 助長시키고자 할 때 集團經驗學習 프로그램은 效果의 일 수 있음을 示唆하고 있다.

3. 自我概念은 그 構造를 螺旋形的인 形態로 생각할 때 一般的으로 중심부에 있는 要素보다 외곽에 있는 要素들이 變化 可能性이 많다.

그러나, 集團經驗學習 프로그램의 特性에 따라 그 變化의 程度는 달라지는 것으로 보여 지므로 個人差別, 또 個人內差別로 다르게 形成된 自我概念을 發達시키고자 할 때는 그와 관련이 깊은 自我概念 增進 프로그램이 投入될 필요가 있음을 示唆하고 있다.

4. 自我概念의 水準이 높은 兒童은 낮은 兒童보다 變化의 程度가 낮았다. 그러므로 肯定的 自我概念이 形成·發達되면 쉽게 變化하지 않음을 알 수 있다. 따라서 否定的 自我概念으로 固着化되기 前에 肯定的 自我概念을 일찍부터 發達시켜 주어야 함을 示唆하고 있다.

이상의 몇 가지 教育的인 示唆과 더불어 끝맺음으로 提言하고자 하는 점은 一線學校에서 活用할 수 있는 다양한 集團經驗學習 프로그램이 開發되어야 하겠고, 또한 特別活動의 일환으로 集團經驗學習의 適用이 확대되어야 하겠다. 그리고 本 研究에서 밝혀지지 않은 變因들에 대해서는 後續연구가 이루어져야 하겠다.

VII. 要 約

A. 必要性 및 目的

自我概念은 個人的 行動 樣式을 決定하는 動機的 役割이 强하다.

肯定的인 自我概念을 지닌 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 행동에 적극성을 띄며 自我實現을 위하여 힘쓴다. 여러 先行研究들을 고찰해 보면 自我概念은 學業成就에도 높은 正的 相關을 나타내고 있다. 따라서 우리는 認知的인 教科 教育에만 힘쓸 것이 아니라, 情意的 領域인 自我概念의 發達에도 관심이 집중되어야 할 것이다.

이 研究의 目的은 이러한 自我概念의 教育的 必要性에 대하여, 集團經驗學習이 自我概念 發達에 어떠한 影響을 미칠 것인가를 밝히고자 하는데 있었다.

B. 理論的 背景

1. 集團經驗學習

集團은 단순한 사람들의 集合이 아닌 共通되는 態度和 價値觀을 共有하고 社會的 相互作用을 하는 力動性을 지닌다. 集團經驗學習은 이런 集團의 力動性을 바탕으로 情意的 特性을 啓發하기 위해 시도된 T-그룹을 포함하여 엔카운터 그룹, 潛在力 啓發集團, 感受性 訓練集團 등의 형태로 발전된 그룹 활동을 의미하며, 그 效果를 높이기 위해 自己開放과 人間關係 改善에 대한 Johari 窓門의 原理도 함께 살펴보았다.

2. 自我概念

1890년 제임스(William James)에 의해 學問的으로 探究되기 시작한 自我는 그후 行動主義 心理學의 影響으로 침체되어 오다가, 1950년대 이후부터 다시 心理學의 探究 對象으로 注目되면서 최근 수십년 동안에 그 理論이 급속히 발달하였다. 自身에 向한 知覺의 總體로서의 自我概念은 그 接近方法에 있어서 精神分析學의 接近, 社會心理學의 接近, 現象學的 接近으로 구분할 수 있는데 이 연구에서는 社會心理學的 接近의 觀點에서 自我概念의 發達을 探究하고자 하며, 그 下位 構成要素는 학자에 따라 보는 觀點의 차이는 있지만, 자신에 대한 믿음들의 갈래를 얼마든지 작게 쪼개어 나타낼 수 있는 이상 그 位階的 組織에 따라 構成要素를 무수히 나눌 수 있다. 이 연구에서는 自我概念의 構成要素를 身體的 自我, 道德的 自我, 性格的 自我, 家庭的 自我, 社會的 自我 등의 領域으로 分類하여 自我概念 發達 關係를 測定하였다.

3. 集團經驗學習과 自我概念과의 關係

自我概念은 意味있는 他人과의 相互作用 및 經驗學習에 의하여 形成·發達된다고 하는 社會心理學的 接近 方法에 따라 自我概念의 發達을 探究하고자 이 研究에서는 前提했기 때문에 集團力動的 相互作用에 바탕을 둔 集團經驗學習은 自我概念의 變化에 어떤 影響을 미칠 것으로 假定하였다.

C. 研究問題 및 假說

1. 研究問題

이 研究는 集團經驗學習을 獨立變因으로 設定하고, 그것이 從屬變因인 自我概念 發達에 어떠한 影響을 미치는가를 밝히고자 하는 것으로 具體的인 研究問題를 들면 다음과 같다.

- a. 自我概念 增進 프로그램을 통한 集團經驗學習은 自我概念의 發達에 어떤 影響을 미치는가?
- b. 集團經驗學習에 의한 自我概念 下位要素에 미치는 影響의 程度는 어떻게 달라지는가?
- c. 集團經驗學習의 投入 結果 自我概念의 낮은 集團과 높은 集團의 變化差는 어떻게 나타나는가?

2. 假說

理論的 背景 및 研究問題를 기초로 이 研究에서 檢證하고자 設定한 假說은 다음과 같다.

- a. 集團經驗學習 프로그램이 適用된 經驗學習集團은 統制된 集團보다 自我概念 發達에 미친 影響이 높다.
- b. 集團經驗學習에 의해 미치는 影響의 程度는 自我概念 下位要素間에 다르게 나타난다.
- c. 集團經驗學習의 投入 結果 自我概念의 上下集團의 變化差는 각기 다르게 나타난다.

D. 研究方法

1. 測定道具

이 研究에 使用된 測定道具는 Fitts의 테네시 自我概念檢査를 토대로 번안·제작한 코리안테스팅센터에서 발간한 鄭元植의 自我概念 檢査紙에 의했으며, 단지 被檢者에게 뜻

해석이 어려운 일부 問項의 어휘를 수정하고, 또한 첫 1번 問項이 너무 否定的인 表現의 問項이기 때문에 檢査에 대한 拒否感을 排除하기 위하여 12번의 肯定的 問項과 위치를 바꾸는 것으로 修正하여 사용하였다.

2. 研究對象

이 研究는 研究者가 직접 遂行하는 現場 實驗研究이기 때문에 研究者가 근무한 濟州道 內에 있는 D國民學校 兒童중에서 實驗集團 34명, 統制集團 36명을 研究對象으로 標集했으나 檢證過程에서는 未檢査 및 虛偽性 응답자를 제외시켜 各 集團 30명만이 統計處理에 標集되었다. 그리고 自我概念 上下集團의 구분은 總自我點數를 序列尺度에 의해 上位 15명을 上位集團, 下位 15명을 下位集團으로 任意 區分하였다.

3. 實驗處置

實驗集團에 대한 集團經驗學習 프로그램의 投入은 1986年 4月부터 11월까지 매주 金요일 學校 特別活動 運營時間을 이용하여 總 24회에 걸쳐 시행되었다. 여기에 투입된 프로그램은 KEDI에서 開發한 集團經驗學習用 自我概念 增進 프로그램이다.

4. 資料處理

統計的 處理는 有意度 1%($P = .01$)水準에서 t -score에 의한 雙方檢證으로 有意度を 밝혔고, 또한 오메가 自乘(ω^2)值를 產出하여 獨立變因이 從屬變因에 미치는 影響의 程度를 나타내었다.

E. 結果 및 結論

1. 結果

a. [假說 I의 檢證] 集團經驗學習이 自我概念에 미치는 影響에 대하여 t 檢證 結果 $P = .01$ 水準에서 有意한 差가 나타났으며 ω^2 에 의해 27% 程度의 영향력이 미치는 것으로 해석되었다.

b. [假說 II의 檢證] 集團經驗學習이 自我概念 下位要素에 미치는 영향은 t 檢證 1% 有意水準에서 身體的 自我만이 意義없는 差를 보였을뿐, 나머지 下位要素에서는 모두 意味있는 差를 나타내었다. 그리고 下位要因別로 影響을 미치는 정도는 內的自我로는 ① 自我行動(43%) ② 自我同一性(24%) ③ 自我受容(14%)의 순이고, 外的自我로는 ① 社會的 自我(49%) ② 道德的 自我(35%) ③ 性格的 自我(21%) ④ 家庭的 自我(16%) ⑤ 身體的 自我(5%)의 순으로 分析되었다.

c. [假說 III의 檢證] 集團經驗學習 프로그램의 投入 結果 自我概念 上下位 集團別

로 미치는 變化의 差는 t 檢證 1% 有意水準에서 볼 때, 上位集團에서는 身體的 自我, 性格的 自我, 家庭的 自我가 意義없이 나타났고, 下位集團에서는 身體的 自我만이 意味없는 것으로 나타났다. 이런 차이는 上位集團보다 下位集團이 自我 安全性이 낮다고 볼 수 있으며, 그만큼 可變性이 높은 것으로 해석된다. 그리고 下位要素間的 變化 폭도 下位集團이 더 높게 나타났다.

2. 結 論

研究 結果를 통해 얻어진 結論은 다음과 같다.

a. 自我概念은 일관성을 유지하고 가능한 변화에 저항하지만 어떤 특별한 處置에 의해서는 變化시킬 수 있음이 밝혀졌다. 集團經驗學習은 兒童의 自我概念 發達에 效果的인 것으로 받아들일 수 있다.

b. 集團經驗學習의 結果는 自我概念 構成要素間에 미친 影響의 程度가 달랐다. 社會的 自我와 自我行動에 가장 높은 影響을 미치고 있다.

c. 自我概念의 높은 集團이 낮은 集團보다 變化의 程度가 낮다. 따라서, 自我概念이 높은 사람은 自己 行動에 일관된 傾向性이 유지되며 自我概念이 낮은 사람은 情緒가 不安하고 外的 刺戟에 主體性이 약하다고 볼 수 있다.

이상의 研究 結果를 概觀해 볼 때 兒童의 自我概念을 發達시키기 위해서는 學校 教育課程 運營面에서 特別活動의 일환으로 集團經驗學習이 效果的임을 示唆받을 수 있다.



參 考 文 獻

- 金琪正, “學業成就와 知覺된 養育態度가 自我概念에 미치는 影響”, 教育學博士學位論文, 中央大學校 大學院, 1984.
- 金明洙, “自我概念 育成프로그램에 관한 一 研究”, 碩士學位論文, 誠信大學校 大學院, 1983.
- 金尙鎬, 金琪正譯, W. B. 코울스닉著, 「人間主義 教育과 行動主義教育」, 서울: 文音社, 1985
- 金豪權外, “自我概念變化에 관한 擬似縱斷的 研究”, 「行動科學研究」112호, 서울: 韓國行動科學研究所, 1979.
- 朴容憲, 「社會的 行動과 學習」, 서울: 教育出版社, 1973.
- , 「學校社會」, 서울: 培英社, 1977.
- 徐鳳延, “自我正體感形成에 관한 心理學的 一 研究”, 博士學位論文, 慶北大學校 大學院, 1974.
- 尹八重, 「全人教育을 위한 教育課程」, 培英社, 1982.
- 尹熙峻, “授業風土와 兒童의 自我概念과의 關係研究”, 博士學位論文, 高麗大學校 大學院, 1984.
- 李民樹譯, 李珥, 擊蒙要訣, 乙酉文庫 71, 서울: 乙酉文化社, 1980.
- 李載昌, “集團指導의 理論과 實際”, 「學生指導」第20號, 서울: 서울특별시 교육연구원, 1981.
- 李鍾昇, “自我概念의 變化에 관한 實驗研究”, 碩士學位論文, 서울大學校 教育大學院, 1970.
- 林成文, “集中的 小集團訓練이 自我概念 및 自我實現性에 미치는 效果”, 「忠北大學校 論文集: 人文·社會科學篇」, 제26집, 1983.
- 李海明譯, E. C. 케리著, 「全人教育을 위한 學生指導方法」, 서울: 教育科學社, 1985.
- 李炯得, 「集團相談의 實際」, 서울: 中央適性出版社, 1986.
- 李行先譯, A. T. 저실드著, 「自我探索」, 서울: 培英社, 1981.
- 張相浩譯, C. H. 패터슨著, 「人間主義教育」, 서울: 博英社, 1986.
- 鄭永桓, 「靑少年의 自我概念과 價値觀과의 關係」, 碩士學位論文, 忠北大學校 教育大學院, 1983.
- 鄭元植, 「自我概念 檢査要綱」, 서울: 코리아테스팅센터, 1968.
- 鄭元植外, 「現代教育心理學」, 서울: 教育出版社, 1984.

- 韓國教育開發院, 「青少年의 自我概念 및 價値觀 確立 프로그램 開發研究」, 研究報告 RR 84~11, 서울: 韓國教育開發院, 1984.
- Bradford, L. P., & Mial, D., When is a group?, *Educational Leadership* 21, 1963.
- Brookover, W. B., Erickson, E. L., Joiner, L. M., *Self-concept of Ability and School Achievement III*, Michigan: Michigan state Univ., 1967.
- Cartwright, D., & Zander, A., *Group Dynamics*, New York: Harper & Row, 1968.
- Coffey, H. S., *Perspectives on the Group Process*, Boston: Houghton Mifflin, 1970.
- Combs, A., & Snygg, D., *Individual Behavior* (2nd ed), New York: Harper & Row Publishers, 1959.
- Gazda, G. H., *Group Counseling: A Developmental Approach*, Boston: Allyn & Bacon Inc., 1978.
- Gibson, R. L. & Mitchell, M. H., *Introduction to Guidance*, New York: Macmillan, 1981.
- Gordon, J. J., & Gergen, K. J., *The Self in Social Interaction* (2nd ed) New York: John Wiley & Sons, 1968.
- Hall, C. B. & Lindzey, G., *Theories of Personality* (2nd ed), New York: John Wiley & Sons, Inc., 1970.
- Hansen, J. C., Warner, R. W., & Smithe, E. M., *Group Counseling*, Chicago: Rand McNally college Publishing Company, 1976.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P., *Joining Together: Group Theory and Group Skill* (2nd ed), Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1982.
- Knoles, M. S., & Knoles, H. F., *Introduction to Group Dynamics*, New York: Association Press, 1959.
- Kolesnik, W. B., *Humanism and/or Behaviorism in Education*, Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1975.
- Loeser, L., Some aspects, of group dynamics. *International Journal of Group Psychotherapy*, 7. 1, 1959.
- _____, The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist* 21, 1966.
- Lowe, C. M., The self-concept, fact or artifact?. *Psychol Bull.* 58, 1961.
- Lyon, H. C., *Learning to Feel-Feeling to Learn*, Columbus, Ohio: Merrill, 1971.
- Morse, W. C., Self-concept in the school setting. *Child Educ.* 41, 1964.
- Patterson, C. H., *Humanistic Education*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1973.
- Purkey, W. W., The search for self, *Florida Educational Research and Development*

- Counsil Research Bullelin*, 4-2, 1968.
- _____, *Self-concept and School Achievement*, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, 1970.
- Rentz, R. R., & White, W. F., Congruence of the dimensions of self-as-object and self-as-process, *Journal of psychology*, 67, 1967.
- Rogers, C. R., *On Encounter Groups*, New York : Harper & Row, 1970.
- _____, *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio : Merrill, 1969.
- Secord, P. E., & Backman, C. W., *Social Psychology*, New York : McGraw-Hill Book Company, 1964.
- Shaffer, B. P. & Galinsky, M. D., *Models of Group Therapy and Sensitivity Training*, New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 1974.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C., Self-concept : validation of construct Interpretations, *Review of Educational Research*, 46-3, 1976.
- Shertzer, B., & Stone, S. C., *Fundamentals of Guidance*, Boston : Houghton Mifflin, 1968.
- Sullivan, H. S., *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, New York : Noton, 1953.
- Wattenberg, W. W., & Clifford, C., Relation of self-concept to beginning achievement in reading, *Child Development*, 35, 1964.
- Wylie, R. C., *The Self-concept*, Lincoln, Nebraska : University of Nebraska Press, 1974.



자아개념검사

— 지 시 —

여러분은 자기 자신에 대해서 어떻게 생각하고, 어떻게 느끼고 있습니까? 자기 자신을 선하다고 생각하십니까? 악하다고 생각하십니까?

이 검사는 바로 내가 나를 어떻게 보느냐? 하는 자아개념을 알아보기 위한 것입니다. 자기의 자아개념을 올바르게 파악함으로써 여러분의 성격과 행동을 더 잘 이해하게 되며, 좀 더 건전한 생활을 누릴 수 있을 것입니다. 따라서 이 검사의 내용을 잘 읽고 솔직하고 성실하게 답하는 것이 여러분 자신에게 큰 도움이 된다는 것을 명심하기 바랍니다.



< 보 기 >

이 검사 안에는 여러분이 일상 생활에서 당면하는 자기 자신에 관련된 문제들이 항목으로 엮여져 있습니다. 이 항목을 하나 하나 읽어 나가면서 그 글이 나에게

1. “항상 그렇다고 생각되면 5에 1 2 3 4 ⑤
2. “대체로 그렇다고”고 생각되면 4에 1 2 3 ④ 5
3. “그렇다” “아니다”가 반반이라고 생각되면 3에 1 2 ③ 4 5
4. “대체로 그렇지 않다”고 생각되면 2에 1 ② 3 4 5
5. “그런 경우가 거의 없다”고 생각되면 1에 ① 2 3 4 5

보기와 같이 해당 숫자 위에 ○표를 하시오.

	그런 경우 가 없	대체로 그렇지 않	그렇다와 아니다가 반반이다	대체로 그렇다	항 상 그렇다
1. 거울을 보면 나는 잘 생긴 편이다.	1	2	3	4	5
2. 나의 모습에 대하여 나는 만족하고 있다.	1	2	3	4	5
3. 내 신체의 어떤 부분들은 좀 달라졌으면 한다.	1	2	3	4	5
4. 몸이 늘 거뜰하지 않다.	1	2	3	4	5
5. 나는 나의 용모에 대해 신경을 쓰고 있다.	1	2	3	4	5
6. 나의 몸은 건강하다.	1	2	3	4	5
7. 나는 운동이나 게임(놀이)을 잘 못한다.	1	2	3	4	5
8. 어떤 때에는 어처구니 없이 행동할 때가 종종 있다.	1	2	3	4	5
9. 나는 병든 사람이다.	1	2	3	4	5
10. 나의 몸은 연약한 편이다.	1	2	3	4	5
11. 나는 그렇게 뚱뚱하지도 않고 그렇다고 마 른편도 아니다.	1	2	3	4	5
12. 나의 몸은 아픈 곳이 많다.	1	2	3	4	5
13. 나는 항상 말쑥하고 깨끗한 옷차림을 좋아 한다.	1	2	3	4	5
14. 내 키는 너무 큰 편도 아니고 그렇다고 작 은 편도 아니다.	1	2	3	4	5
15. 나는 몸의 불편을 별로 느끼지 않는다.	1	2	3	4	5
16. 나에게서는 여자로서 여자다운(남자면 남자다 운)매력있는 점이 없는것 같다.	1	2	3	4	5
17. 나는 몸을 상당히 아끼는 편이다.	1	2	3	4	5
18. 나는 잠을 잘못 잔다.	1	2	3	4	5

A	1		12		11		4		17		7	계
	13		10		14		3		15		8	
	6		9		2		16		5		18	

	그런경우 가 없	대체 로 그 렇 지 않 다	그 렇 다 와 아 니 다 가 반 반 이 다	대 체 로 그 렇 다	함 상 그 렇 다
19. 나는 내가 하고 있는 일이 잘못이라는 것을 알면서도 그것을 고치지 못한다.	1	2	3	4	5
20. 나는 대개 바른 일을 한다고 생각한다.	1	2	3	4	5
21. 나는 나의 바른 행동에 대해서 만족하고 있다.	1	2	3	4	5
22. 나는 바른 생각과 태도를 강하게 지니지 못하고 있다.	1	2	3	4	5
23. 나는 예의와 체면을 잘 지키는 사람이다.	1	2	3	4	5
24. 어쩌다가 하게 되는 거짓말을 앞으로 좀 삼가야 하겠다.	1	2	3	4	5
25. 나는 모든 일에 있어서 체면을 지키는 것만을 생각하는 것 같다.	1	2	3	4	5
26. 나는 누구에게 물어보아도 부끄럽지 않을 정도로 체면을 지켜야 할 일은 잘 지킨다.	1	2	3	4	5
27. 자신의 체면을 더럽히는 일을 하고 있다고는 생각하지 않는다.	1	2	3	4	5
28. 나는 나쁜 짓을 하지 않는다.	1	2	3	4	5
29. 나는 남보다 앞서기 위해서 올바르지 못한 수단을 사용할 때가 가끔 있다.	1	2	3	4	5
30. 나는 나쁜 사람이다.	1	2	3	4	5
31. 나는 체면도 염치도 없는 사람이다.	1	2	3	4	5
32. 나는 정직한 사람이다.	1	2	3	4	5
33. 나는 보다 더 믿음직스럽게 보였으면 좋겠다.	1	2	3	4	5
34. 나는 체면을 잘 지키는 사람이다.	1	2	3	4	5
35. 나는 점잖고 예절바른 사람이다.	1	2	3	4	5
36. 올바른 일을 하려고 하면 여러 가지 어려운 일이 따르기 때문에 곤란을 겪게 된다.	1	2	3	4	5

B	35	31	21	33	23	29	계
	34	30	27	25	20	19	
	32	22	26	24	28	86	

	그런경우 가 거의 없다	대체로 그렇지 않다	그렇다와 아니다가 반반이다	대체로 그렇다	합 상 그렇다
37. 어떤 욕심을 쉽게 참을 수 있다.	1	2	3	4	5
38. 나의 마음은 변하기를 잘한다.	1	2	3	4	5
39. 나는 화냄이 없이 나에게 대한 심술궂은 이야기 를 받아들일 수 없다.	1	2	3	4	5
40. 나는 나의 문제들을 아주 쉽게 해결해 나 간다.	1	2	3	4	5
41. 일을 할때 나는 그 일에 대해서 먼저 생각 해 보지도 않고 무작정 시작한다.	1	2	3	4	5
42. 이만하면 나도 상냥하고 친절하 사람이라고 할 수 있다.	1	2	3	4	5
43. 나는 지금의 처지에 만족하고 있다.	1	2	3	4	5
44. 나는 의욕(하고 싶은 마음)이 약해져 가고 있다.	1	2	3	4	5
45. 나는 뚜렷한 목적의식을 가지고 있지 않다.	1	2	3	4	5
46. 나는 나 자신을 보잘것없이 생각한다.	1	2	3	4	5
47. 나는 정말 내가 되고 싶은 그런 사람이 못 된다.	1	2	3	4	5
48. 이만하면 나는 머리가 좋은 편이다.	1	2	3	4	5
49. 나는 남의 미움을 받을만 하다.	1	2	3	4	5
50. 나는 침착하고 조용한 사람이다.	1	2	3	4	5
51. 나는 어떤 일에 부닥치면 나 자신도 모르 게 쉽게 단념하는 일이 많다.	1	2	3	4	5
52. 나는 어떠한 사태에서도 나 자신을 잘 가 누어 나갈 수 있다.	1	2	3	4	5
53. 나는 명랑하고 쾌활한 사람이다.	1	2	3	4	5
54. 나는 어떤 문제가 있을 때면 직면하려고 하 지 않고 오히려 피하여 달아나려고 한다.	1	2	3	4	5

C	53	49	43	47	52	38	계
	37	45	48	46	40	41	
	50	44	42	51	39	54	

	그런경우 가 없	우 의 다	대 체 로 그 렇 지 않 다	그 렇 다 와 아 니 다 가 반 반 이 다	대 체 로 그 렇 다	항 상 그 렇 다
55. 나는 행복한 가정에서 살고 있다.	1		2		3	4 5
56. 나는 나의 친구들에게나 가족들에게 꼭 중요한 존재다.	1		2		3	4 5
57. 나는 우리집에서 사랑을 받지 못하고 있다.	1		2		3	4 5
58. 나는 나의 집안 식구에 대해서 미안한 마음을 가지고 있다.	1		2		3	4 5
59. 나는 집안 식구들이나 가까운 친구들과 잘 지내고 있다.	1		2		3	4 5
60. 집에서 나누어 맡은 일은 나 스스로 한다.	1		2		3	4 5
61. 나는 집안 식구들이 말하는 일들에 너무 신경을 쓰는 편이다.	1		2		3	4 5
62. 내 생각에는 우리집 식구들을 잘 이해하고 있다고 생각한다.	1		2		3	4 5
63. 부모님이나 집안 어른들에 대하여 내가 할 도리를 다하고 있다.	1		2		3	4 5
64. 나는 이제까지 나의 가족들과 마음을 터놓고 이야기하지 못하고 믿어주지 못하는 속에서 생활해 왔다.	1		2		3	4 5
65. 나는 우리집 가족이 기대하는 것처럼 행동하지 못하고 있다.	1		2		3	4 5
66. 부모님에게 대드는 것은 쓸데없는 것이다.	1		2		3	4 5
67. 나는 집안 식구들과 다투는 일이 있다.	1		2		3	4 5
68. 우리집은 내가 어떤 어려움에 처하여도 나를 항상 도와 줄 수 있는 가정이다.	1		2		3	4 5
69. 나는 나의 가족에 대해서 상당한 관심을 가지고 있다.	1		2		3	4 5
70. 나는 우리집 식구들이 나를 별로 신통치 않게 여기고 있다고 생각한다.	1		2		3	4 5
71. 나는 친구들로 부터 신임을 받지 못하고 있다.	1		2		3	4 5
72. 나와 우리집 식구들과의 관계는 만족스러운 편이다.	1		2		3	4 5

D	68		57		72		61		59		67	계
	56		71		63		64		60		66	
	55		70		62		58		69		65	

	그런경우 가 거 의 없 다	대체로 그렇지 않 다	그렇다와 아니다가 반반이다	대체로 그렇다	항 상 그렇다
73. 나는 다른 사람들과 잘 어울린다.	1	2	3	4	5
74. 만나는 사람마다 좋은 점이 있다는 것을 발견한다.	1	2	3	4	5
75. 다른 친구가 보는 입장이나 생각을 이해하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
76. 나는 다른 사람들과 좀 더 잘 어울려서 지내야 하겠다.	1	2	3	4	5
77. 남을 사귀는 면에서 볼 때 나에게서는 좋은 점이라곤 없다.	1	2	3	4	5
78. 세상 되어가는 일이 나를 화나게 한다.	1	2	3	4	5
79. 나는 남자들 간에 인기가 있다.	1	2	3	4	5
80. 낯선 사람들과 이야기하는 것이 나에게서는 힘든 일이다.	1	2	3	4	5
81. 남들이 나를 가까이 사귀기는 껍 어렵다.	1	2	3	4	5
82. 이만하면 남들과 잘 사귀지 못하는 편은 아니다.	1	2	3	4	5
83. 다른 사람을 대할 때에 좀 더 친해야 하겠다.	1	2	3	4	5
84. 나는 다른 사람의 기분이 상하지 않도록 주의해서 행동한다.	1	2	3	4	5
85. 나는 여자들간에 인기가 있다.	1	2	3	4	5
86. 나는 사회생활을 해나가는 나의 생활 태도에 대해서 만족하고 있다.	1	2	3	4	5
87. 나는 다른 사람들이 하는 일에 대해서 아무런 관심도 갖고 있지 않다.	1	2	3	4	5
88. 나는 다른 사람에게 친절한 사람이다.	1	2	3	4	5
89. 나에게 잘못을 한 사람에게 대해서 나는 쉽사리 용서하지 않는다.	1	2	3	4	5
90. 나는 모르는 사람들과 어울릴 때 어딘지 어색함을 느낀다.	1	2	3	4	5

E	88	78	82	83	75	90	계
	85	87	86	77	74	89	
	79	81	84	76	73	80	

	그런경우 가 없	거 의 다	대체로 그렇지 않 다	그렇다와 아니다가 반반이다	대체로 그렇다	함 상 그렇다
91. 나는 어쩌다가 거짓말을 하는 수가 있다.	1		2	3	4	5
92. 어떤 때에는 특별한 대상도 없이 욕설을 하고 싶은 때가 있다.	1		2	3	4	5
93. 놀이나 게임을 할 때 될 수 있으면 이기고 싶다.	1		2	3	4	5
94. 이따금 남에게 말하기 어려울 정도로 멧멧치 못한 생각을 하는 수가 있다.	1		2	3	4	5
95. 오늘 중에 해야 할 일을 내일로 미루는 수가 있다.	1		2	3	4	5
96. 화를 내서는 안 되겠다고 생각하면서도 어쩌다가 화를 내는 수가 있다.	1		2	3	4	5
97. 어쩌다가 남의 나쁜 이야기를 하는 수가 있다.	1		2	3	4	5
98. 기분이 언짢을 때에는 화를 잘 내는일이 가끔 있다.	1		2	3	4	5
99. 나는 가끔 남녀에 관한 농담을 하고 웃는다.	1		2	3	4	5
100. 나는 내가 아는 사람이라고 해서 전부 좋아하지는 않는다.	1		2	3	4	5



	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	계
S·C											

답 안 지 <자아 개념 검사>

이름		남	녀	학 교	학교	학년 반 번	
생년 월일	19 년 월 일생	만	세	검 사 년월일	19 년 월 일	시작시간	()분간
						끝난시간	

	I	II	III	$\Sigma\rho$	V
A					
B					
C					
D					
E					
$\Sigma\rho$					
V					

S.C



$$D \text{ 점수 } \begin{matrix} 5's & 4's & 3's & 2's & 1's \\ \times 2 & \times 1 & \text{---} & \times 1 & \times 2 \end{matrix} = 100$$

$$\text{---} + \text{---} + \text{---} + \text{---} + \text{---} = \boxed{\text{---}}$$

< Abstract >

**The Effects of the Group Experience Learning on
Self-concept Development of Children**

Ko Sung-eui

- *Educational Administration Major*
Graduate School of Education Cheju National University
Cheju, Korea
Supervised by Professor Ko Myoung-gyou

I. Purpose and theoretical background

The purpose of this study was to find out how much effectiveness of the group experience learning exerts effects on self-concept development of children.

Literature preview had made the researcher pay attention to the facts that there had several important points on the independent variable (group experience learning) and the dependent variable (self-concept development).

1. *The group experience learning that is based on Lewin's group dynamics theory is the most effective methods of conducting affective education.*
2. *It is suggested that the workshop process of the training group experience have influence upon the development change affective characteristics of children.*
3. *Significant others influence the development of self-concept.*
4. *Self-concept is acquired and often extended outside of ourselves.*
5. *One's Self-concept tends to reinforce itself.*

II. Hypotheses

In order to achieve the purpose of this study the following experimental hypotheses were set forth to above theoretical background for testing in the present study.

1. *It are higher the effects of the experience learning group to which the group*

*A thesis submitted to the committee of the Graduate School of Education, Cheju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in July, 1987.

experience learning program is applied than effects of the control group on self-concept development of children.

2. There are differences in the degree of effects on the subfactors of self-concept by the group experience learning.
3. There are differences in the change of self-concept development between the high and low level group of self-concept after an input of the group experience learning.

III. Methods

1. Tools

The instruments used in this study were an existing standardized Self-concept Scale of 100 items was published by Korean Testing Center, which was partially modified hard words by researcher.

2. Experimental design

The experimental design used as study plan of this study was the pretset-posttest control group design. The subjects of the control group and experimental group consisted of 30 children, respectively, in the fifth grade and sixth grade of a elementary school in Cheju district.

The experimental group was tested twice with Self-concept Scale, once before treatment and after 24 weeks treatment. Children in control group were given pre and post also at the same time.

3. Experimental treatment

The period of the experimental treatment was 24 weeks, once a week, total 24 times from April to November in 1986.

In this study, the group experience learning programs for the experimental group which were developed by KEDI in 1984, were composed of two sessions :

1) Human Relations Development Program

These programs consisted of the following four areas :

- Trust-building (3 programs)
- Communications skill development (3 programs)
- Exchange of feelings (3 programs)
- Interpersonal skills development and reinforcement. (3 programs) ; total 12 programs.

2) *Self-concept Program*

These programs had the following stages :

- Group formation (2 programs)
- Self-exploration (3 programs)
- Self-identify (3 programs)
- Self-understanding (3 programs)
- Self-esteem (1 program) ; total 12 programs

IV. Results

The major results of this study were as follows :

1. The hypothesis I was confirmed that was higher effects of the experience learning group on children's self-concept development than effects of the control group. ($t = 4.814, p < .01, \omega^2 = .2699$)

And, the group experience learning as an independent variable explained 27% of self-concept development.

2. The hypothesis II was confirmed that there were shown significant differences at $p = .01$ level of significance among sub-variables of self-concept.

The analysed results showed that the group experience learning explained, in external self system, 49% of social self, 34% of personal self, 21% of moral ethical, 16% of family self, and 5% of physical self, in internal self system, 43% of self behavior, 24% of self identify, and 14% of self satisfaction.

3. The hypothesis III focused on differences of self-concept change between the high and low level group of self-concept after input of the group experience learning. The results showed significant changes between the high and low level group. The low level group was showed more greater changes than the high level group.

On the basis of the results, the following conclusions are reached :

1. It is possible, by the group experience learning, to have children develop in their self concept from negative or low level self-concept to positive self-concept.
2. There are significant differences in the degree of effects on the sub-factors of self-concept by the group experience learning.
3. There are significant differences in the change of self-concept between the high and low level group of self-concept through the group experience learning programs.