

석사학위논문

집단미술활동이 부적응아의
자아존중감에 미치는 효과

지도교수 고 명 규



제주대학교 교육대학원

상담심리전공

이철우

2003년 8월

집단미술활동이 부적응아의

자아존중감에 미치는 효과

지도교수 고 명 규

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2003년 4월 일

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

 제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY
제출자 이 철 우

이철우의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2003년 7월 일

심 사 위 원 장 _____ 인

심 사 위 원 _____ 인

심 사 위 원 _____ 인

<국문 초록>

집단미술활동 프로그램이 부적응아의 자아존중감에 미치는 효과

이 철 우

제주대학교 교육대학원 상담심리 전공
지도교수 고 명 규

이 연구는 집단미술활동 프로그램을 부적응아를 대상으로 적용하여 자아존중감에 어떠한 효과가 있는지 알아보는 데 목적이 있으며 이를 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 집단미술 프로그램이 부적응아의 자아존중감을 향상시키는 데 효과가 있는가?

둘째, 집단미술활동 프로그램이 부적응아의 자아존중감을 향상시키는 데 효과가 있다면, 구체적으로 자아존중감의 하위 영역(일반적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학업적 자아존중감)에 어떠한 효과를 미치는가?

연구의 대상은 북제주군 G초등학교 3-4학년 남학생 10명이었다. 연구 대상을 선정하기 위하여 3-4학년 전체 남학생 117명을 대상으로 부적응아 측정검사 검사를 실시하고 이 중 점수가 높은 상위 학생 28명을 뽑았다. 그리고 28명의 자아존중감 검사를 실시하여 자아존중감이 낮은 어린이 20명을 선발하고 이 들 중 상담을 희망하는 학생 10명을 상담집단으로 구성하고 나머지 10명을 비교집단으로 구성하였다.

이 연구에서 사용한 집단미술활동은 한국미술치료학회(1997) 중에서 자아개념 미술치료 프로그램과 대인관계 프로그램, 학생상담은 어떻게 할 것인가(참교육상담소,1994),심성수련프로그램(한국인성개발 연구원,1993)을 바탕으로

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

본 연구자가 집단 참여도가 높고 효과가 좋은 프로그램을 발췌하여 연구 목적에 맞게 재구성하였다. 집단상담은 주 1회씩 총 13회기에 걸쳐 연구자가 직접 실시하였으며 한 회기당 시간은 60~80분이었다. 그리고 비교집단은 사전, 사후 검사에만 참여시켰다.

부적응 측정 진단검사는 김호권이 제작한 K.T.C의 <표준적응검사,중학교용>을 오제신(1990)이 초등학교 아동의 수준에 맞도록 문항수를 줄이고 만든 것이고 자아 존중감 검사는 Coopersmith(1967)가 제작한 Self-Esteem Inventory를 박애선(1993)이 번역한 것으로, 4개의 하위 요인을 측정하는 25개의 문항으로 구성되어 있다. 자료의 분석은 프로그램 실시 전과 후의 상담 집단과 비교집단의 자아존중감 향상을 비교하기 위하여 SPSS/PC⁺ 전산 프로그램을 이용하여 t검증을 실시하였다.

이와 같은 연구결과를 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 초등학교 부적응아에게 집단미술활동 프로그램의 집단 상담을 적용함으로써 자아존중감 향상에 효과가 있었다.

둘째, 초등학교 부적응아에게 집단미술활동 프로그램의 집단 상담을 적용함으로써 자아존중감의 하위 영역이 부분적으로 유의한 차이를 보여 주었다.

이는 결국 집단미술활동 프로그램이 학교 생활에 대한 적응력과 학업성취 향상을 위한 촉매적인 역할을 수행할 것이며 사회 발달의 가속화 현상으로 일찍 사춘기에 접어든 오늘날 어린이들이 자신에 대한 이해와 수용과, 자신이 가치있는 존재라는 인식을 갖게 해 준다고 볼 수 있다. 또한 자신에 대한 깊은 신뢰감과 존중, 친구들과 상호 존중 및 이해 등을 고양시키는 활동을 함으로써 부적응아의 자아존중감을 향상시킬 수 있으며, 이런 토대 위에서 부적응아의 건전한 성격이나 행동, 학교 생활에의 적응을 가져올 수 있다고 해석된다.

이와 같은 결론을 그대로 일반화하기에는 여러 가지 제한점이 있다. 그렇지만 본 연구의 결과는 부적응아의 가치관, 성격, 적응 등에 영향을 끼치는 중요한 요인으로 밝혀진 자아존중감을 향상시킴으로써 교사와 아동, 아동과 아동 사이의 진실한 상호 작용을 가져오게 하고 그러한 토대 위에서 부적응아의 학교생활이나 적응에도 좋은 결과를 가져올 수 있다는 점에서 초등학교 교사들의 생활지도에 의미 있는 시사점을 주고 있다고 생각된다.

목 차

| | |
|-----------------------------|----|
| I. 서론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성 및 목적 | 1 |
| 2. 연구 문제 및 가설 | 3 |
| 3. 연구의 제한점 | 4 |
| II. 이론적 배경 | 5 |
| 1. 집단 미술 활동 개념과 특성 | 5 |
| 2. 부적응의 개념과 특성 | 10 |
| 3. 자아존중감의 개념과 특성 | 15 |
| 4. 부적응과 자아존중감과의 관계 | 21 |
| 5. 집단미술활동과 부적응아의 자아존중감과의 관계 | 23 |
| III. 연구 방법 및 절차 | 26 |
| 1. 연구 대상 | 26 |
| 2. 연구 설계 | 26 |
| 3. 연구 절차 | 27 |
| 4. 측정 도구 | 30 |
| 5. 자료 처리 | 32 |
| IV. 연구 결과 및 해석 | 33 |
| 1. 연구 대상에 대한 동질성 검증 | 33 |
| 2. 가설 검증 | 34 |
| V. 요약, 결론 및 제언 | 40 |
| 1. 요약 | 40 |
| 2. 결론 | 42 |
| 3. 제언 | 43 |
| 참고문헌 | 44 |
| Abstract | 49 |
| 부록 | 52 |

표 목차

| | |
|---|----|
| <표 III-1> 연구 설계의 구성 | 27 |
| <표 III-2> 집단미술활동 프로그램 | 29 |
| <표 III-3> 자아존중감 검사의 하위 요인별 문항 구성 | 32 |
| <표 IV-1> 상담집단과 비교집단의 사전검사 결과 비교 | 33 |
| <표 IV-2> 집단별 자아존중감 사후검사 결과 비교 | 34 |
| <표 IV-3> 상담집단과 비교집단의 일반적 자아존중감 사후검사 결과 비교 | 35 |
| <표 IV-4> 상담집단과 비교집단의 가정적 자아존중감 사후검사 결과 비교 | 36 |
| <표 IV-5> 상담집단과 비교집단의 사회적 자아존중감 사후검사 결과 비교 | 37 |
| <표 IV-6> 상담집단과 비교집단의 학업적 자아존중감 사후검사 결과 비교 | 38 |

부록 목차

| | |
|------------------------|----|
| <부록 1> 집단활동 미술 프로그램 | 53 |
| <부록 2> 부적응측정 진단검사(초등용) | 63 |
| <부록 3> 자아존중감 검사 | 68 |
| <부록 4> 프로그램을 마치고 나서 | 70 |

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 현대사회는 산업화, 기계화, 도시화로 인해 인간을 경제발전의 수단과 기술적 자원으로 변모시켰다. 이 과정에서 생존경쟁은 더욱 심해지고 가치관은 개인 중심적이고 기능과 생산을 중요시하게 되었다. 이러한 현상은 눈에 보이는 가시적 발전만을 쫓는 현실 속에서 인간의 정서를 더 한층 소외시키고 있으며 그럴수록 인간 개개인은 심한 갈등, 소외감, 정신 질환등의 증세로 비인간적인 형태가 자연 발생적으로 생기게 되며(김 정, 1990), 이런 심적 불안과 고통이 심화되어 갈수록 이상적인 자아형성의 노력이 더욱 필요하게 되었다. 특히 신체적, 정신적으로 성숙과정에 있는 아동들은 물질 추구의 개인적이고 이기적인 현실 속에서 여러 가지 갈등과 혼란을 겪으며 부정적인 의식에 사로잡혀 일탈의 늪에서 헤매고 있다. 이러한 아동은 자아개념이 형성되지 못하며 많은 긴장과 스트레스를 느끼게 되며 불안해지거나 부적응한 행동을 하며 심한 경우에는 정신장애의 원인이 되기도 한다.

인간이 세상을 살아가는데 있어서 스스로 자기자신이 소중하고 특별한 사람이라는 인식을 가질 수 있다면 하고자 하는 일의 대부분에 자신감을 가지게 되고 결과적으로 성공하기 위해 최선을 다하게 된다. 이러한 마음가짐이 자아존중감인데 이는 평소 자기 자신에게 내리는 평가라고 볼 수 있으며, 특히 아동기에는 부모에게 의존하거나 학교에서 다른 친구들과의 교우 관계를 통하여 자신감을 갖게 되는 계기가 될 수도 있다(권복순, 1996).

학교는 아동에게 가장 영향을 미치는 사회이다. 특히 초등학교 시기는 성격의 틀이 형성되고 자아개념이 싹트는 시기이므로 건전한 성장발달을

촉진시키기 위해서 자아개념과 자아존중감 향상에 노력이 있어야 한다. 그러나 학교 현장은 지식 기능만 강조하고 조화로운 인간교육이 어려워져 아동의 부적응 행동을 보이게 된다(강경숙, 2001).

초등학교 아동에게 나타나는 부적응 행동으로는 성취동기 부족, 나쁜 습관, 주의 산만, 수줍음, 불안, 의존적 행동 등 여러 가지가 있으나 대부분 자신감 결여와 낮은 자아존중감이 문제가 있는 것으로 생각된다. 낮은 자아존중감의 아동은 낮은 자아성취와 학업 부진, 수동적이고 소극적인 대인관계, 또래 집단에서 소외감을 경험한다. 아동이 주어진 상황에 대해 점차 혼란과 실패를 경험하고 타인의 부정적인 평가가 주어진다면, 이것이 우선적으로 긍정적 자아개념과 자아존중감에 손상을 주게 된다. 그 결과 아동들은 깊은 고독감과 심각한 좌절감을 경험하고 학교생활에서 부적응 행동을 보이게 되는 것이다. 따라서 바람직한 인성의 형성 및 자아존중감의 발달을 위한 방향의 모색은 특히 초기의 자아존중감의 형성이 전생애에 걸쳐 중요한 역할을 담당한다는 점에서 아동기를 중심으로 연구가 활발히 진행될 필요가 있다.

이런 점에서 초등학교 아동들을 대상으로 한 집단 미술활동이 있는데 이는 인간의 조형활동을 통해서 개인의 갈등을 조정하고 동시에 자기 표현과 승화작용을 통하여 자아성장을 촉진시킬 수 있는 심리치료의 한 분야이다. 뿐만아니라 미술활동은 언어보다는 심상을 표현하며, 이로 인하여 치료장면에서 방어가 줄어들고 구체적인 유형의 자료를 얻을 수 있으므로 치료효과를 높일 수 있다. 또한 미술치료활동으로 인하여 창조성과 에너지를 유발하는 장점을 가지고 있다(한국미술치료학회, 1997).

지금까지 미술활동 프로그램을 적용한 연구로는 아동의 스트레스 감소를 위한 연구(이효실, 1997), 아동의 부적응 행동개선을 위한 연구 (김동연, 공마리아, 1995), 자존감 향상을 위한 연구 (백양희, 장영숙, 고정자, 1998)등이 있다. 이 연구들은 다양한 대상을 중심으로 하였으며 그들이 가지고 있는 심리적인 문제들을 돕는데 효과가 있는 것으로 보고되고 있다.

이런 점에서 초등학교 아동을 대상으로 개발된 상담 프로그램의 하나인

집단미술활동 프로그램을 활용하여 아동들이 언어적 능력, 지능, 성격에 관계없이 특별히 상담을 받고 있다는 생각을 하지 않고 자연스럽게 그들의 문제에 접근할 수 있도록 도와줄 수 있다면 그 활용가능성이 높으리라고 본다.

따라서 본 연구의 목적은 학교 교육 현장에서 부적응아동을 대상으로 집단미술활동 프로그램을 적용하여 아동들의 자아존중감에 어떻게 영향을 미치는지 알아보고자 하는 데 있다.

2. 연구 문제 및 가설

본 연구에서 집단미술활동 프로그램이 부적응아의 자아존중감에 미치는 효과를 알아보기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 집단미술 프로그램이 부적응아의 자아존중감을 향상시키는 데 효과가 있는가?

둘째, 집단미술활동 프로그램이 부적응아의 자아존중감을 향상시키는 데 효과가 있다면, 구체적으로 자아존중감의 하위 영역(일반적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학업적 자아존중감)에 어떠한 효과를 미치는가?

이상과 같은 연구문제를 구명하기 위하여 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

가설 1 : 집단미술활동 프로그램에 참여한 상담집단의 자아존중감 사후검사 득점과 비교집단의 사후검사 득점간에 유의한 차이가 있을 것이다.

가설 2 : 아래와 같이 집단미술 활동 프로그램 투입한 상담집단과 비교집단간에는 자아존중감 하위 요인의 총 득점간에 유의한 차이가 있을 것이다.

- 2-1 : 일반적 자아존중감 영역에서 유의한 차이가 있을 것이다.
- 2-2 : 가정적 자아존중감 영역에서 유의한 차이가 있을 것이다.
- 2-3 : 사회적 자아존중감 영역에서 유의한 차이가 있을 것이다.

2-4 : 학업적 자아존중감 영역에서 유의한 차이가 있을 것이다.

3. 연구의 제한점

본 연구에서는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 연구대상이 연구자가 근무하는 제주도내 초등학교 3-4학년 아동을 대상으로 제한하였기 때문에 본 연구의 결과를 전국적인 범위로 확대하여 해석하거나 일반화하는 데는 한계가 있다.

둘째, 본 연구의 결과 해석은 자아존중감 검사지를 이용한 질문지법에 의존하였기 때문에 집단 상담 과정에서의 아동들의 행동의 변화나 주관적인 내면세계를 이해하고 평가하는 데는 한계가 있다.

셋째, 단 한번의 연구로 프로그램의 지속 효과가 얼마나 있는지 대해서 밝히지 못한 제한점이 있다.



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

Ⅱ. 이론적 배경

이 장에서는 집단미술활동의 개념과 특성, 부적응아의 개념과 특성을 살펴보고 자아존중감의 개념과 특성 그리고 부적응과 자아존중감과의 관계, 집단미술활동과 부적응아의 자아존중감에 대하여 살펴보고자 한다.

1. 집단 미술 활동 개념과 특성

미술활동이라는 용어는 1961년 「Bulletin of Art therapy」의 창간호에 Ulman의 논문에서 표현되었다. Ulman에 의하면 미술활동은 교육, 재활, 정신치료 등 다양한 분야에서 널리 사용되고 있으며, 어떤 영역에서 활용되고 있던 간에 공통된 의미는 시각예술이라는 수단을 이용하여 인격의 통합, 혹은 재통합을 돕기 위한 시도라고 하였다. 치료자와 환자간 관계에서 미술은 상호간에 전달되는 상징적 의사소통 중 하나이다.

미술활동은 결국 이미지 표출과정에 있어서 비언어적 이미지와 시각적 이미지를 통해 지금까지 상실, 왜곡, 방어, 억제되어 있는 내적 상황에서 보다 명확한 자기상, 자신의 세계관을 재발견하여 자기 동일화, 자기실현을 꾀하게 된다. 미술활동의 궁극적 목적은 심신의 어려움을 겪고 있는 사람을 대상으로 하여 그들의 미술활동을 통해서 심리를 진단하고 치료하는데 있다.

이러한 미술활동의 특성을 집단심리치료에 적용한 것이 집단미술활동이며, 여기에서 그림의 내면 세계에 간직된 인간 감정을 자유롭게 표출하는 것과 동시에 언어로서 서로 부딪치는 감정을 완화시키며, 카타르시스 효과를 가지는 것과 함께 감정교류의 조정 역할을 한다.

따라서 집단미술활동을 목적으로 하는 것은 집단의 한 구성원으로서의 개인적 체험이며, 치료자와 내담자, 내담자와 내담자 상호간의 교류 가운데서 자기통찰을 이끌어내고, 나아가 자신의 이미지를 시각화한다는 회화의 특수성에 의해 환자의 정신세계를 좀 더 정확하게 파악할 수 있다.

집단미술활동에서는 집단원들로 하여금 그림을 매체로 내면에 있는 감정을 자유롭게 표출하는 동시에 갈등을 재 경험하고, 자기 인식과 수요하는 과정에서 자기통찰 및 자발성을 향상시키고, 사회 참여 능력을 높이며, 보다 생산적인 인간관계를 유지하게 하는 등 일련의 대인관계 기술 습득과정이다

아울러 집단미술활동은 개인이 성장하고 학습하고 문제를 해결하는데 있어 독특한 기회를 제공하므로 개인의 문제 행동에 따라 교정 목적으로, 역기능적인 잠재적 위험에 대한 예방책으로 혹은 개인과 집단의 자아실현, 자긍심 향상 등의 질적 향상과 교육적인 목적을 위해 활용될 수 있다.

집단미술활동은 여러 사람이 집단에 참여하게 되므로 하나의 대인관계가 형성되어 개인치료에서는 기대할 수 없었던 새로운 잠재적 치료효과를 거둘 수 있다. 집단과정에서 집단지도자는 집단의 성원을 격려하고 도와줌으로써 희망을 가지게 할 수가 있으며, 또 집단의 성원들도 모두가 자기와 꼭 같은 것을 경험할 수가 있다고 생각하기 때문에 집단에게는 안정감이 생기고 활발한 분위기를 형성해 나갈 수가 있다.

위 내용을 바탕으로 본 연구자는 집단 미술활동을 ‘미술치료’를 매체로 집단미술활동을 통해 자기와 비슷한 상황에 있는 친구와의 상호 이해와 해결, 대인관계나 개인간 갈등을 조절하고 나아가서 자신의 표현을 증진하여 자아 존중감을 촉진시킬 수 있는 집단 활동의 한 분야로 정의하고자 한다.

미술활동의 발전과정은 아래와 같다.

미술활동의 근원적인 뿌리는 선사시대로 거슬러 올라가고 사교의 발달을 상징화 과정으로하여 시작했다.

구체적 심상은 알려지지 않은 것과 신비한 것, 말로 표현할 수 없는 것 등을 표현할 수 있었다. 예컨대, 기원전 2500년경 그리스에서는 가슴을 상징하는 용기를 가진 조잡한 석조작품이 생산의 여신으로 섬겨졌다.

오늘날의 미술활동은 상징화의 중요성을 부각시킨 Freud와 Jung의 역할이 컸던 현대 정신의학과 함께 성장해 왔다. Freud는 특히 꿈속에서의 상징적 심상으로 생생하게 표현되는 무의식의 개념을 발전시켰다.

Jung은 다양한 시대를 거치는 각기 상이한 문화들 속에서 보이는 공통의 상징을 지니는 보편적인 무의식을 가정했다.

미술활동에 대해 개척자적인 역할을 한 사람은 Naumburg로 1940년대부터 치료적 양식으로서의 미술표현을 도입하였다.

그녀는 정신분석학적 이론과 경험에 입각하여 환자들에게 자발적인 자유연상을 하여 그림을 그리도록 하였다.

1950년대에 접어들면서 Kramer가 그녀의 뒤를 이어 연구를 계속하였으며 그녀의 접근법은 Naumburg와는 다소 차이를 나타내고 있으며, 이러한 두 사람에 있어서 접근방법의 차이가 미술자체에 역점을 두느냐, 치료에 역점을 두느냐하는 관점의 양극을 형성하게 된다.

이와 같이 초기에는 정신분석학적 출발에서부터 미술치료가 발전해 가면서 치료영역은 여러 가지로 나뉘어졌고, 환자 자신에게 책임과 의무를 부과하는 실존주의적 방향으로 선회하기도 했으며, 인간의 잠재력 움직임은 강한 힘을 가졌다고 보아 융심리학의 재기를 초래하기도 했다. 따라서 오늘날의 미술치료는 여러 가지 접근법들이 시행되고 있다.

1960년대의 미술활동은 보다 전문적인 양상을 보이기 시작하여 미술치료 전문지가 창간되었고 미술치료학회가 창립되었다.

미국은 이러한 단체와 전문연구지를 통해서 미술치료 훈련 프로그램의 제도를 마련하고, 전문인 양성을 시작했으며 일본은 1984년 일본 가족화 연구회를 창립하여 매년 학회를 개최해 왔으며, 『임상묘화 연구』라는 전문지를 펴내고 있다.

1991년 9월 교토에서 일본 묘화검사, 묘화 요법학회가 창립, 제1회 학술대회가 개최되었다. 일본은 미국 등과 교류하면서 미술치료에 관한 연구와 임상적 적용에 매진할 것으로 보이며, 한국의 경우에는 임상심리나 정신의약분야에서 관심있는 연구나 치료에 미술치료 방법을 도입하고 있으나 아직은 미개척분야라 할 수 있으며, 한국임상예술학회를 중심으로 활발한 연구활동을 하며, 1992년 『한국미술치료학회』가 창립되었다.

집단미술활동은 집단활동에 미술치료의 여러 가지 기법들을 많이 활용하여

생활문제해결에 필요한 태도와 자기 관리능력을 습득하고 대인관계 기술을 향상시켜주는데 그 목표를 두고 집단활동에 효과적으로 적용하고 있다. 이러한 경향이 증가되는 이유는 미술치료가 그림이나 조소, 디자인 기법 등과 같은 미술활동을 통해서 심신의 어려움을 겪고 있는 사람들의 심리를 치료하는데 유용한 방법이기 때문이다. 즉, 집단미술활동은 미술 매체를 통해 내면의 감정 및 언어적 표현을 쉽게 해 주고 내재된 긴장이나 불안을 완화시켜 줄 뿐만 아니라 집단원들이 자기를 지나치게 의식하지 않는 분위기 속에서 자연스럽게 자신을 나타낼 수 있도록 해 준다 (전중국 외, 1998). 집단미술활동은 집단활동 과정에서 집단원들이 같은 주제와 미술재료를 가지고 하더라도 다양한 표현능력과 독창성을 높이 평가하기 때문에 각 작품에다 특별한 가치가 있음을 인정하고 존중하게 된다. 특히 집단미술활동이 자신의 장점이나 능력을 부각시키는 주제인 경우에는 자신을 가치있는 존재로 인식하게 됨으로써 자기 존중감 향상과 긍정적 삶의 자세를 갖게 하는데 도움이 된다.

긍정적 삶의 자세는 칭찬을 주고받는 것, 감사하는 마음, 애정을 주고받는 일을 자연스럽게 행하고 풍부한 창의성으로 밝고 활발하게 행동하며 도전적인 상황에서도 유연함을 보인다 (전미향 외, 1998).

미술활동은 대상 및 치료의 목적에 따라 다양한 기법이 적용될 수 있으며, 진단과 도구가 엄격히 구분 안 되는 기법도 있다. 기법 제한은 거의 없으며 다양한 미술활동이 이루어 질 수 있는데 본 연구자는 그 중 자유화 그리기, 상상해서 그리기를 통해 미술활동에 대한 거부감을 없애려 하였고, 학교생활 그리기, 그림대화를 통해 공동체 생활에 익숙해지도록 활동을 하였으며, 나에 대한 탐색과 집단 활동에 대한 협동심, 주체적인 자기의 모습을 찾아볼 수 있는 활동으로 연결시켰으며 종결에서는 자기에 대한 긍정적인 인식을 통해 구체적인 인생설계와 자기 존중감을 갖고 타인도 존중할 수 있는 프로그램으로 구성하도록 하였다.

집단미술활동의 진행과정은 도입, 활동, 토론의 순서로 진행되며 도입부분은 서로 친밀해지면서 편안한 분위기를 조성하며, 활동시간에는 활동자체에 몰입하여 깊은 경험을 할 수 있도록 한다. 토론 부분에서는 먼저 자신의 작

품을 다시 살펴보며 치료자와 집단원, 집단원과 집단원, 집단원과 작품사이 상호작용이 일어나는데 집단이 신뢰롭고 안정되어 있을수록 작품 안에서 더 많은 정보와 느낌을 가질 수 있다. 토론과정에서는 차례로 돌아가며 각자의 그림을 설명하거나 그 날의 주인공에게 초점을 맞추어 깊게 들어가는 방법이 있으며 작품의 진단이나 분석을 삼가야 하며 느낌을 나누고 질문을 함으로써 집단원간의 상호 작용을 격려하고 감정을 공유할 수 있게 해야 한다 (한국미술치료학회, 1997).

집단미술활동의 장점은 자발적으로 많은 경험을 표현하게 하고 다른 사람을 의식할 필요 없이 먼저 미술재료에 그들의 감정을 표현하도록 하기때문에 자기 표출이 위협적으로 느껴져 집단을 회피하는 사람에게 유용하다고 한다. 그리고 작품 자체가 집단과 개인에게 상징적으로 의미를 줄 수 있어 언어적 표현이 어려운 사람에게도 자기 표현의 기회를 줄 수 있으며 집단원 모두가 동시에 참여할 수 있어 개인적 경험과 집단적 경험을 함께 제공한다. 미술은 상호작용을 쉽게 유발시키고 의식의 검열을 적게 받도록 하기 때문에 문제 행동 양식이 빨리 의식되어 집단 진행과정을 촉진시킬수 있다 (한국미술치료학회, 1997). 그러므로 집단미술활동을 통하여 집단원들은 고립감과 외로움이 감소하게 되며 동일한 주제로 창작활동을 하며 서로 좀 더 가까워지고 공동체 의식을 갖게 되어 개인치료에서 기대할 수 없었던 새로운 잠재적 치료 효과를 거둘 수 있다 (전미향 외, 1998).

자아개념을 위한 미술활동은 작품의 미적 가치에 대한 평가 보다 개인의 상상력과 독특한 개성을 중요하게 평가함으로 긍정적 자아상의 형성에 도움을 주고 좀 더 깊이 있는 자기 통찰의 기회를 줄 수 있다 (한국미술치료학회, 1997).

미술치료라는 용어는 심리치료의 한 분야로 사용하고 있는데 여기에서는 교육현장에서 아동들을 대상으로 하였고 사용된 도구도 파스텔, 색연필, 크레파스 등을 사용하였으며, 심리치료가 아닌 즐거운 미술활동 속에서 서로의 마음을 공유하고 상호 이해와 협력, 자아존중감을 강조하였으므로, 미술치료와 대조되는 ‘집단미술활동’이라는 용어로 정의하여 사용하고자 한다.

2. 부적응의 개념과 특성

학교는 인간 행동의 계획적 변화를 유도하는 유일한 장소이고, 교육은 단순한 지식이나 기술을 전달하는 것 뿐 아니라, 인간을 인간답게 만드는 인간 형성 과정이다. 그런데 오늘날의 초등학교 학급을 들여다보면 집단 내에서 따돌림을 받거나, 학급의 규칙을 정상적으로 수행하지 못하고 수업을 방해하는 등 여러 가지 부적응 행동을 보이는 아동들을 흔히 발견할 수 있다. 따라서 일반 교실에 분포되어 있는 부적응 행동을 보이는 아동을 찾아서 사회에 능동적으로 적응하고 균형과 조화를 이루어 나갈 수 있도록 지도하고 육성하는 것이 학교 교육의 임무와 의무일 것이다.(김은영, 2000)

다음은 학자들이 내린 부적응의 정의에 대해 살펴보고자 한다.

학교 부적응이란 부적응이 학교라는 생활영역에서 나타나는 것으로서, 개인이 학교 및 학급사회에서 적응해 나가는 데 있어, 부적합한 행동을 보이며 자신을 올바르게 주체하지 못하는 것으로, 학교의 교육적 가치와 규범 그리고 질서에 일치하는 타당한 행동을 못하거나, 대인관계와 사회적 환경에 대한 개인의 행동양식이 불균형 상태에 놓여지는 것을 말한다. 이러한 경우 불안, 절망, 소외감 등을 느끼며 소극적이고 자신감이 결여된 상태에서 정서적 문제를 갖거나 문제행동을 보이며 일탈행동을 한다.

유영덕 (1993)은 학교부적응은 여러 가지 부적응 행동특성이 학교 생활이라는 생활영역에서 나타나는 것으로, 개인의 욕구가 학교내 환경과의 관계에서 수용 또는 충족되지 못하므로 인해, 갈등과 부적절한 행동을 보이는 것이다. 즉 개인이 학교 및 학급사회에서 적응해 나가는데 있어서 알맞지 않은 행동을 보이는 것으로 학교의 교육적 가치와 규범 그리고 질서에 위배되어 타당한 행동을 못하거나 대인관계나 사회적 환경에 대한 개인의 행동양식에 불균형 상태에 놓여지는 것을 말하고, 이러한 경우 개인은 불안, 절망, 소외감을 느끼며 소극적이고 자신감이 결여된 상태에서 문제행동을 보이게 된다고 하였다.

즉, 초등학교 아동의 학교부적응이란, 아동이 학교사회와 원만한 관계를 유

지하지 못하는 행동들로, 지적·감각적, 건강요인은 정상인데도 학습이 부진하고 자신감이 부족하여 아동에게 주어지는 학급활동에 적절히 참여하지 못하거나, 스스로에 대한 부정적 자아개념으로 불안, 열등감, 소외감, 위축, 공격성 등을 보이며, 학교사회의 질서나 규범과 조화를 이루지 못하고, 친구나 교사와의 대인관계가 만족스럽게 이루어지지 못하는 것을 의미한다.

아동의 학교부적응의 원인은 일률적으로 구분하기는 어려우나, 여러 학자의 다양한 관점에 따라, 다르게 구분하고 있다.

장대운 (1989)은 부적응 행동에 영향을 주는 원인을 다음과 같이 분류하고 있다. 첫째, 본인자신에서 오는 개인의 지적, 정서적 또는 인성적 미숙의 발달로 볼 수 있다.

둘째, 일시적인 기질적, 신체적 이상을 지적할 수 있다.

셋째, 가족환경으로 결손가정 또는 가정불화가 어린이의 인성형성이나 도덕적, 사회적 발달에 결정적인 영향을 미칠 수 있다.

넷째, 학교생활에서 중요성을 지니는 교사의 체벌, 성적위주, 학습활동으로 적대감과 열등감이 조성되어 학습부진 아동들이 부적응 행동으로 발전할 수 있다.

다섯째, 또래집단에서의 행동을 동일시하려는 경향이 있으므로, 어떤 집단 속에서 생활하느냐도 중요하다.

여섯째, 사회 문화적 요인으로 한 세대와 사회를 지배하는 가치관, 도덕관, 인생관 등과 사회인의 의식구조 등이 부적응 행동에 영향을 미친다고 하였다.

오승연 (1996)은 어릴 때 형성되는 대인관계의 문제는, 부모-자녀관계에서 가장 밀접한 사회관계의 시작이기 때문에, 가정내에서 자신이 어떠한 존재로 인정받았는가 하는 것은, 정서적 안정이나 학교생활 적응에 지대한 영향을 미친다고 보면서, 부적응의 원인은 잘못된 부모-자녀관계에서 비롯되며, 가정 환경과 학교교육은 밀접한 관계에 있다고 하였다.

한국형사정책연구원 (1993, 1995, 1996)은 학교 부적응의 외적 요인에 초점을 맞추어 이를 가정환경적 요인, 학교환경적 요인, 지역 사회환경적 요인으

로 설명하고 있는데, 가정환경적 요인 중에서도 부모와의 의사소통, 부모의 통제, 부모의 과잉보호, 방임적 태도, 가정분위기, 자녀에 대한 신체적·언어적 학대, 부모의 훈육태도가 있으며, 그리고 학교환경적 요인에서는 공부에 관련된 학교성적, 공부시간, 공부에 대한 흥미, 공부압력, 학교에서 느끼는 소외감, 교사에 대한 인식이 있고, 마지막으로 지역사회 환경적 요인으로는 오락업소, 성인업소 및 기타 일반업소들과 같은 유해환경이 학생의 심각한 부적응 행동의 원인이 된다고 지적하고 있다.

강봉규 (1994)는 부적응의 원인을 개체적 원인과 환경적, 성격적원인을 중심으로 구분하였는데, 개체적 원인으로서는 ①신체적 질환·결함 또는 장애로 신체적 활동이 제한 당하거나, 열등감을 유발시켜 문제 행동의 배경이 되기 쉬운 경우, 신체적 발육문제인 신장의 고저, 체중의 다소 등으로 열등감을 유발하거나, 갑상선, 성선 및 뇌하수체 등의 내분비상의 이상이 문제행동의 원인으로 작용하는 경우, ③외인성 기질적 영향으로, 뇌의 질병이나 뇌손상에 의한 뇌신경계장애가 극단적인 난폭행위나 분노상태의 원인이 되는 경우와 ④유전적 영향으로 지능의 고저가 문제행동에 원인이 되는 경우로 나누고 있다. 환경적·성격적 원인으로서는 ①여러가지 물리적 조건으로써의 물적환경으로 가정의 경제적, 사회적 지위, 가옥의 구조, 생활 양식, 인적구성, 지역사회의 구조 등이 원인이 되는 경우 ②가정내 부모간의 관계로 부모의 애정관계, 상호경애의 정도, 조부모·고부간의 친화관계 등이 아동의 문제행동 원인이 되는 경우 ③양육자와의 관계로 부모 등의 양육자의 학대와 증오, 배척, 편애 또는 엄격함이 지나치게 되는 등으로 문제행동을 유발하는 경우와 ④그밖의 요인으로서는 친구, 교사와의 관계, 사회적 환경, 출생순위 등이 속한다고 보았다.

Bawer (1970)에 따르면 학교생활의 부적응은 친구나 교사와의 바람직한 대인관계를 이룩하고 이를 유지하는 능력이 부족하거나 항상 불행하고 억압된 기분에 빠져 매사에 의기소침하고 소극적이며, 자신감이 결여되어 나타나는 현상이라고 지적하였으며, Barbe(1972)는 사회적 부적응의 원인을 학생의 능력과 요구가 맞지 않는데서 오는 심리적 요인, 부적절한 아동의 양육 방법

과 사회·문화적환경에서 오는 정신적, 사회적 요인, 신체적 이상 등의 신체적 요인등 세가지 면에서 설명하고 있다.

따라서 본 연구에서는 부적응의 정의를 가정 학교, 사회에 적응해 나가는 데 부적합한 행동을 보이거나 개인의 욕구가 수용 또는 충족되지 못하여 나타나는 갈등과 부적절한 행동을 보이는 것으로 정의 하였다.

다음은 학자들이 내린 부적응아의 원인과 행동특성에 대해 살펴보기로 한다.

적응과정에서 개인 내부나 가정, 사회환경적인 여러 요인으로 인해, 욕구불만이나 갈등상태에 빠지게 되면 아동은 자신의 부적응 상태를 행동으로 표현하게 되며, 따라서 부적응의 문제는 다양한 형태로 나타나게 된다. 그러나 부적응 아동의 행동은 너무 다양하고 한가지 행동만이 지속적으로 나타나지 않고, 여러 가지 행동이 복합되어 나타나는 경우가 있기 때문에, 학자들에 따라 부적응 아동의 행동특성을 다양하게 설명하고 있다.

유영덕과 한수정 (1995)은 첫째, 퇴행적 부적응 행동으로 친구가 없고 말수가 적은 것, 둘째, 공격적 부적응 행동으로 불안성, 난폭성, 잦은 싸움과 파괴성 등의 행동, 셋째, 미성숙적 부적응으로 주의산만과 단체생활 곤란 등의 특성을 보이는 행동, 넷째, 신체적 부적응으로 편식, 말더듬기, 손깨물기 등의 특성등으로 학교부적응 학생들을 구분한다.

정원식(1978)은 학업부진, 사회적 고립, 반사회적 행동, 과민한 감정의 표현, 자기비하와 자기과시의 행동, 학교에 대한 부정적 태도 등 여섯가지 사항이 초등학생의 행동에서 흔히 발견될 수 있는 부적응 행동의 대표적인 예라고 하였다.

따라서 본 연구에서는 부적응 행동에 영향을 미치는 요인으로 아래와 같은 네가지 요인을 들어 구분하도록 하였다.

첫째, 개인적인 요인으로서, 개인의 성격성향에 따라 잘못된 사회화 과정, 자기통제력 부족, 정서적 불안, 열등의식, 소외의식, 욕구불만의 누적, 정신과 신체적 성장의 균형상실, 자아기능의 약함 등을 들 수 있다.

둘째, 가정 환경적 요인은 학교부적응을 유발하는 가정 내에서 한 개인을

둘러싸고 그에게 미치는 인적 물적 조건과 상황을 의미한다. 정상적인 가족은 부적응 행동을 예방하는 가장 완전한 곳으로 간주될 수 있으나, 가정의 기능이 충분히 수행되지 못하는 경우에는 부적응 행동을 예방하는 책임을 수행하는데 지장을 받는다. 이러한 부적응 행동의 원인이 되는 가정환경으로는 가정불화, 부모의 생활태도, 부모의 요구수준, 생활분위기, 경제적·사회적 문화배경, 결손가정, 갈등가정, 빈곤가정 등이 있다.

셋째, 학교환경적 원인으로서는, 교사의 처벌위주의 생활지도, 문제중심의 지도, 친구관계에서 오는 소외감, 학업으로 인한 열등감, 개인의 적성과 흥미 또는 지능을 충분히 고려하지 않고, 집단성을 강조하는 학교 및 학급운동을 들 수 있다.

넷째, 지역사회적 원인으로서는, 불량한 사회환경과 매스미디어의 역기능, 성인들의 문란한 성의식, 왜곡된 가치관, 퇴폐향락 문화의 보급, 사회구조의 파괴, 인구의 도시집중화, 연대의식 결여, 개인과 가정환경의 고립, 생활수준 격차에서 오는 열등감 등을 들 수 있다.

다음은 학자들이 제시한 부적응아의 행동 특성에 대해 기술하고자 한다.

백명자(1998)는 부적응 아동의 행동특성을 내적, 외적요인으로 나누어서 설명하였다. 내적요인으로는 우울성, 과잉불안, 사회적 위축성이 있고, 외적요인으로는 비행, 공격적 행동, 학교거부성향 등의 행동특성이 있다.

Kirt(1972)는 부적응 행동특성을 크게 세가지로 분류하였다. 첫째, 공격적 행동특성으로, 거짓말과 화를 잘내며, 싸움을 자주하고, 물건을 훔치기도 하며, 어른에게 불복종하고, 나이 어린 아동을 골리거나 난폭하게 굴며 모든 일에 대하여 반항적이다. 둘째, 퇴행적 행동특성으로, 지나치게 민감하고, 쉽게 놀라며, 잘 울고, 공상을 잘하며, 이상한 공포심이 있다. 또한 매우 이기적이며, 열등감에 사로 잡히며, 항상 우울하고 불안해 한다. 셋째, 신체적 특성으로 손톱을 깨물고, 발을 흔들거나, 머리카락을 잡아당기며, 목소리가 높고 항상 가다듬으며, 두통이나 복통을 자주 일으키는 행동특성을 들 수 있다.

김성태(1978)는 감정이 냉정하고 불만을 극복하지 못하며, 애정이 부족하다고 하였으며, 이명홍도 시설아동은 충분한 정서적인 욕구발로의 상실로 파괴

적이고 부정적인 성격의 소유자로 성장하게 되는 경향을 갖고 있다고 하였다.

이처럼 정서적인 결함은 건설적이고 긍정적인 대인관계 형성에 좋지 않은 영향을 미치므로, 친구들을 대할 때, 폭력적이고, 공격적인 언행을 하거나, 열등의식, 친구들의 낙인으로, 자신이 친구들에게 괴롭힘을 당하거나 따돌림을 받게된다. 그리고 자신의 고민과 문제를 솔직하게 털어놓고 대화하지 않으며, 친구들과 함께 어울리지 못한다.

이러한 현상은 무엇보다도 자신이 친구들과는 다른 환경에서 생활하며, 자신을 보호하고 양육시키는 부모와 가정이 없다는 비교의식을 갖게 됨으로, 타인을 배척하게 되고, 주위의 편견 등으로 인해 스스로 소외당하게 된다. 그리고 이들 아동은 성인들의 거부와 정서적 박탈을 경험함으로써, 성인들에게 또한 학교에서는 교사들에게 공격적이고 난폭하며, 반항적인 태도를 지니고 있는 경우가 많다.

본 연구자는 부적응아를 학업부진과 반사회적 행동, 과민한 감정을 표현하고, 잘 싸우며 쉽게 놀라고 우울하거나 불안해하는 어린이, 친구들과 잘 어울리지 못하는 아동으로 규정하여 부적응아 선발에 반영하였다.

3. 자아존중감의 개념과 특성

자아존중감은 다양한 사회적 상호작용의 경험을 통해 형성되고 인간의 전 생애에 걸쳐 변화하는 자신의 능력, 중요성, 성공 여부 등에 대한 평가 및 판단의 개념이다. 또한 자아존중감은 일상적인 대화나 성격 이론에 있어서 한 개인의 사회적 행동의 역할을 결정하는 중심 특성이다. 이렇게 중요한 자아존중감은 발달적 측면에서 개인의 학습이나 경험을 통해 변화될 수 있고, 아동기에 많은 변화를 보이는 성격 특성으로 사회적 상황에서 타인에 대한 태도나 자기 행동양식을 결정하므로 효과적인 상호작용과 사회적인 적응·부적응과 관계가 깊다. 따라서 본 절에서는 자아존중감의 개념, 발달과 특성에 대

해서 살펴보고자 한다.

자아존중감과 동일한 개념으로 자아개념을 가정하는 학자들도 있지만, 두 개념은 구별된다. 이러한 두 개념을 Beane와 Lipka(1980)는 자아개념과 자아존중감으로 분류하였다. 먼저 자아개념 (self-concept)은 자아자신에 대해서 가지는 기술적인 면을 말하며, 이와 유사한 자아존중감은(self-esteem)은 역할 수행의 만족에 따라 개인이 가지는 평가적 태도를 말한다.

Rosenberg(1979)는 자신에 관한 부정적 혹은 긍정적 평가와 관련되는 것으로서 자기존경의 정도와 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도를 의미하며, 이러한 자아존중감은 자아개념의 일부라고 하였다.

자아존중감과 유사 개념으로서 쓰이는 용어로는 자기사랑, 자기신념, 자기만족, 자기존경, 자기수용, 자신감, 자기평가, 자기비평, 자기가치 및 자아개념 등이 있다.

또한, James (1890)는 자아존중감에 대한 개념으로 성취의 차원과 그리고 이러한 평가로 얻어진 정서를 중요시하였다. Coopersmith (1967)에 의하면 자아존중감을 승인적 태도 혹은 부정적 태도로 표시하고 그 자신을 유능하며, 성공적이고 가치가 있다고 믿는 정도를 가리킨다고 했으며, 자아존중감 형성에 기여하는 중요한 4 가지 요인으로 먼저 의미 있는 타인을 들고 있다. 한 개인의 삶 속에서 그에게 의미 있는 타인으로부터 받는 존경과 인정 그리고 관심 있는 대우는 그의 자아존중감 형성에 큰영향을 미친다.

또한, 자아존중감을 일상적인 대화나 성격이론에 있어서 한 개인의 사회적 행동역할을 결정하는 중심 특성으로 보며 (Watkins, 1980) 자아존중감은 인간 행동을 설명하는데 중요한 정의적 특성으로 자기존중감이 높은가 낮은가에 따라서 개인의 행동양식, 성취동기, 목표의 계획 및 달성, 자아실현, 사회적 적응 행동 등이 달라지게 된다(신종순, 1990).

자아존중감은 개개인의 환경에서 중요한 타자들, 즉 부모, 교사, 친구들의 태도에 영향을 받는다(Coopersmith, 1967). 이러한 자아존중감은 다양한 사회적 상호작용의 경험을 통해 인간의 전 생애에 걸쳐 변화하고 자아존중감이 높은 사람은 자기 스스로 가치 있고 중요한 사람이라고 생각하며, 자기 나이

또래와 자기 정도의 교육수준에 있는 다른 사람보다 훌륭하다고 생각한다. 또한 그가 행하는 행동을 스스로 통제 할 수 있다고 믿는다. 새로운 과업을 즐기며, 자신이 무슨 일을 하든 일반적으로 높은 질의 것이며 자기가 하는 것은 가치 있고 장래에 커다란 도움이 될 수 있는 것이라고 본다. 반면에 부정적 자아존중감을 가진 사람의 특징은 스스로 아주 중요한 사람이라고 생각하지 않는다. 자신의 생각과 능력에 확신이 없으며, 다른 사람들의 생각과 과업이 자신의 것보다 훌륭하다고 생각한다. 새로운 사건을 좋아하지 않으며 기존의 것과 안전한 배경에 집착하는 것을 좋아한다.

그러므로 아동기에 있어서 집단경험을 통한 소속감 및 개인으로부터 중요한 존재로서 인정을 받는 것은 자아존중감을 높일 뿐만 아니라, 개인의 성장 발달과 자아실현에도 중요한 것으로 여겨진다 (안순자, 1997).

이상의 자아존중감의 정의 및 특성에 관한 진술들을 종합해보면 자아존중감이란 자신에 대한 인간적인 가치를 어떻게 인지하고 평가하는 방법에 따라서 의미 지어지는 자기 인지적·평가적 개념으로, 행동과 성격에 영향을 미치는 여러 가지 요인에 의해 조정·변화가 가능하다.

그러므로 본 연구에서는 ‘자아존중감은 자기 자신을 판단하는 주관적인 평가로 자기 자신을 어느 정도 유능하고 중요하며 가치있는 존재로 여기는지에 대한 인지적 과정과 태도 및 이에 따른 정서를 포함하는 판단적인 개념’으로 정의하였다.

다음은 자아존중감의 발달과 특성에 대해 설명하고자 한다.

Freud(1923)는 성격론에서 인간의 발달은 리비도(libido)에 의한 갈등의 해결 여부에 따라 성격이 형성되고 발달한다고 보고, 초자아의 형성은 Oedipus complex의 잠재의식에 뿌리를 두고 있으며 부모가 자녀에 대한 벌과 칭찬은 자녀의 무의식 속에 하나의 자아(ego)형태로 각인되어 있다가 후에 초자아(super-ego)의 세계로 재현된다고 했다. 이 때 벌은 양심의 형태로 나타나고 칭찬은 자아이상으로 발전하여 자아존중감이 된다. 그러므로 어린이에 대한 부모의 부정적인 명령, 비난, 위협, 훈계 등은 복종이나 죄책감으로 바뀌어지고 반대로 긍정적인 권위나 전능성 등은 자아존중감이나 안정감으로 바뀌어

진다는 것이다(김동규, 1986).

Maslow(1954)는 그의 심층적 욕구설에서 자존의 욕구까지를 기본적 욕구라 했으며, 자아실현 이상의 욕구를 성장의 욕구라 했다. 그리고 그 기본 욕구가 충족되지 않으면 성장욕구에 이르지 못한다고 하였으며 또한 정신질환이라고 하는 것은 결국 하위 욕구의 억제에서 오는 것이라 했다. 그러므로 기본 욕구의 결핍, 즉 자존 욕구의 결핍은 성장 욕구의 약화를 일으키게 된다. 그가 자존의 욕구를 기본 욕구라는 저차원에 예측시킴으로써 사람이 타인의 존경을 받으려하는 것은 가장 본능적인 행동이라 본 것이다. 어린이가 신경증과 같은 정신 질환이 없다는 것은 기본적 욕구가 잘 발달했다는 증거이며, 이런 의미에서 자아존중감은 신경증과 같이 발달하는 초기 발달의 욕구라 하였다.

자아존중감의 발달적 측면에 따라서 Steffenhagen(1987)은 교육의 영역에서 성공, 격려, 지원은 긍정적인 자아존중감의 발달을 위해 고려해야 할 세 가지 중요한 개념이며, 학생들에게 성공·격려, 지원을 제공함으로써 자아존중감을 발달시키도록 도와야 한다고 하였고, 자기자신에 대한 평가는 그 사람의 환경과 내적 발달간의 상호작용에 의해서 크게 영향을 받으며 행동 속에 표출되어진다고 하였다.

강위영 외(1997)는 높은 자아존중감을 가진 아동과 낮은 자아존중감을 가진 아동의 특성을 다섯 가지 요인으로 나누어 비교했다.

첫째는 안정감(security)이다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 새로운 과제에 의욕적으로 접근하며 권위에 대한 편안하게 느낀다. 교사의 관심을 적절하게 구하며 세상을 대체로 긍정적으로 조망한다. 반면에 낮은 자아존중감을 가진 아동은 새로운 과제를 두려워 하고, 권위에 저항하거나 도전한다. 또한 잘못된 행동으로 관심을 구하며 비현실적인 두려움을 표현한다.

둘째는 정체감(identity)이다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 느낌이나 의견 생각을 자유롭게 표현하며 관심의 범위가 넓고, 자신의 의견에 대해 방어하지 않고 수용한다. 하지만 낮은 자아존중감을 가진 아동은 느낌, 의견, 생각을 밝히기를 꺼려하며, 관심이 적고, 다른 사람의 의견에 극도로 민감한 반응을 보인다.

셋째, 소속감(belonging)을 들 수 있다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 자신에게 다른 사람과 상호작용을 하고, 성취한 것을 있는 그대로 보이며, 타인의 성취를 인정한다. 반면에 낮은 자아존중감을 가진 아동은 자신을 격리시키거나 과시하며, 성취에 대해서 뽐내고, 우정을 형성하거나 유지하는 일이 어렵다.

넷째, 목적감(purpose)을 들 수 있다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 자신의 방향을 세우고 목적 지향적이며, 배우고 행하는 것에 관심과 열정을 보인다. 또한 높은 기준을 세우고 열심히 공부하는 반면에, 낮은 자아존중감을 가진 아동은 쉽게 포기하며, 노력을 거의 하지 않고, 독립심과 방향감이 거의 보이지 않는다.

다섯째, 유능감(competence)을 들 수 있다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 자신이 할 수 있는 일에 자부심을 가지며, 책임감을 수용하고 지도자의 위치를 취한다. 또한 자신의 약점과 장점을 인정하고 수용할 줄 안다. 하지만 낮은 자아존중감을 가진 아동은 자신이 할 수 있는 것도 다른 사람에게 해달라고 하며, 책임을 지지 않으려고 하고 성공을 운으로 생각하고, 자신의 장점과 약점을 수용하지 못한다.

Rosenberg (1965)는 자아존중감을 하나의 특별한 객체, 즉 자아에 대한 긍정, 부정적인 태도로써 정의한다. 그의 연구에 의하면 낮은 자아개념을 가진 청소년들은 우울, 불안, 그리고 낮은 성취수준을 보였고, 그들은 높은 이상을 갖고 있으나 선택한 분야에서 성공하기 위한 필수적인 재능이 부족한 것으로 자신을 보기 때문에 결코 원했던 성공이나 더 좋은 직업을 얻으려 하지 않는다는 것을 보고하였으며, 사회적 고립감이 두드러지게 나타났고, 윤정혜(1991)도 낮은 자아존중감은 자아거부, 자아멸시, 부정적인 자아평가를 암시한다고 했다.

자아존중감을 측정하는 도구로서 타당성을 인정받는 대표적인 척도는 Rosenberg(1965)의 Self-Esteem Scale(SES)와 Canadin Self-Esteem Inventory(CSEI), Coopersmith(1967)의 Self-Esteem Inventory (SEI)이다.

Rosenberg (1965)의 척도는 개개의 기능, 행동, 또는 구체적인 특징을 측정하는 것이 아니라 포괄적인 차원으로부터 피험자에게 자신을 평가하게 하는 방법이며, Canadin 척도는 10 개의 타당도 척도 문항을 제외한 문항이 자아,

동료, 부모, 학교에 대한 개인의 지각을 측정하기 위한 진술문이다. 그리고 Coopersmith (1967)의 척도는 4 개의 하위척도, 즉 일반적 자아, 사회적 자아-또래, 가정-부모, 학교-학업에 대한 자아진술적 문항이다. 이 척도들은 자아존중감을 자기의 가치나 능력에서 보여지는 가치성의 개인적 평가로 정의되고 있다.

따라서 본 연구자는 연구목적과 상응하므로 Coopersmith의 4가지 하위요인을 연구에 활용하면 이 4가지 하위 영역 아래와 같이 설명하려고 한다.

첫째, 일반적 자아상을 의미하는 일반적 자아존중감(general self-esteem)이란 자신의 일반적인 생활에 대해 어느 정도 가치있고 보람있다고 생각하는지를 알아보는 척도이다. 자아존중감이 높은 사람은 진취적이고 활력있는 삶을 전개하는 반면, 자아존중감이 낮은 사람은 자신을 쓸모없고 무가치하며 약하다고 생각하여 스스로를 학대하고 열등감을 갖는 특성을 보인다.

둘째, 가정에서의 자신의 가치를 알아보는 가정적 자아존중감(home self-esteem)이란 부모의 양육방법에 따라 많은 영향을 받는다. 긍정적인 양육을 받으면 정상적인 자아존중감의 구실을 하지만 부정적인 양육을 받으면 자아존중감이 왜곡되어 복종, 죄책감으로 바뀌게 된다.

셋째, 친구와의 사회적 관계를 알아보는 사회적 자아존중감(social self-esteem)이란 안정감과 소속감, 대인관계 척도를 알아보는 것이다. 이 영역에서 자아존중감이 높은 사람의 특성은 주위 환경이나 사회적 관계에서 안정감을 느끼며 소속감을 갖지만, 자아존중감이 낮은 사람은 대체로 자신의 여러 가지 대인관계에서 난처함과 불안감을 느끼게 된다.

넷째, 학교와 학습에 대한 자신의 지각을 알아보는 학업적 자아존중감(academic self-esteem)이란 교사와 공부에 대한 자아존중감이다. 이 영역에서 자아존중감이 높으면 학업에 대한 열의와 학습동기가 높으며, 성공을 위하여 열심히 노력하나, 자아존중감이 낮은 사람은 학업과 관련하여 타인의 성공보다 자신의 성공을 불편하게 생각하여 성공을 회피하는 경향이 있다.

4. 부적응과 자아존중감과의 관계

자아존중감은 개인이 자기 자신에 대하여 갖는 가치판단으로서 인간의 행동과 사회적 적응 및 바람직한 성격 형성에 가장 중요한 요소이다(Rogers, 1951). 한 개인의 자아존중감 수준은 그것이 타당한 것이든 타당하지 않는 것이든 개인 자신의 현실로 확신하게 되어 여러 가지 행동의 기초가 된다.

Rosenberg(1978)는 자아 존중감을 ‘자기 자신을 존경하고 바람직하게 여기며 가치있는 존재라고 생각하는 것’을 의미한다고 하였다. 그러므로 자아존중감이 높다고 스스로 평가하는 사람은 자기 자신의 모든 생활을 가치 있고 보람있다고 생각하면서 자신있게 행동하기 때문에 원만한 사회 생활을 영위함과 아울러 진취적이고도 활력있는 삶을 전개하게 된다. 반면에 자아존중감이 낮다고 스스로 평가하는 사람은 자기 자신을 쓸모없고 무가치하며 약하다고 생각하여 스스로를 학대하고 열등감을 가지게 된다. 즉 자아부정(self-rejection), 자아불만족(self-dissatisfaction) 및 자아경멸(self-contempt)에 이르게 되므로 불안한 심리상태와 소극적인 생활태도, 즉 부적응 행동 특성을 보이게 된다. 자아존중감을 개인 경험의 역사를 통한 산물로 본 Kaplan(1982)도 낮은 자아존중감을 가진 사람은 자신을 평가절하하는 경험들 속에서 살아온 사람을 의미하는 것이라고 하였다.

Reasoner(1982)는 자아존중감이 높은 사람과 낮은 사람을 비교하면서 자아존중감이 높은 사람은 자기 자신과 타인을 수용하며 타인의 능력과 자신의 능력을 잘 인식한다. 그리고 주위 환경이나 사회적 관계에서 안정감을 느끼며 소속감을 가질 뿐만 아니라 문제에 대한 자신감을 가지고 도전하여 성취감이 높으며 자신감이 있고 자기 행동에 대하여 책임을 질 줄 안다. 또한 목적감과 미래에 대한 이상으로 동기화되어 그 목적을 이루기 위하여 주위의 자료들을 잘 이용하는 반면에, 자아존중감이 낮은 사람은 실패를 두려워하여 모험을 하는 일이 적고 타인에 대한 필요없는 신경과 의존심이 많아 문제를 스스로 해결해 나가지 못한다고 하였다.

아동 자신의 행동 평가에 영향을 주는 가장 의미있는 변인 중의 하나는 자아존중감이다. 강하고 긍정적인 자아존중감을 획득한 아동은 술선해서 수행

하고 환경을 능동적으로 탐색하며 위험을 감행할 수 있다. 반면, 부정적인 자아존중감을 획득한 아동은 새로운 과제에 직면하게 되면 높은 수준의 불안을 느끼게 되어 솔선해서 행동을 수행하기 어렵다(Ellisonx firestone, 1974).

Coopersmith(1967)는 사춘기전 소년에 대한 연구에서 자아존중감이 낮은 사람은 불안정한 자아정체감(self-identity)을 가진다고 하였고, 자아존중감이 낮은 사람들은 자아존중감이 높은 사람들보다 네 배 이상이나 불안정한 자아상을 가지고 있다고 지적하였다. 또한 자아존중감이 낮은 사람들은 여러 가지 정신질환 증후 즉 불안, 신경증, 불면증, 두통, 욕구부족, 심장 박동 등으로 고통을 더 받고, 반대로 자아존중감이 높은 사람은 그런 고통을 덜 받는다고 하였다. 자아존중감은 대인관계에서의 개인의 태도에도 영향을 주기 때문에 자아존중감이 낮은 사람은 여러 가지 사회 상황에서 난처함과 불안감을 느끼게 된다.

전귀연(1984)은 자아존중감은 아동의 행동 특성에 영향을 주어 다른 사람에 대한 태도나 자기의 행동 양식을 결정지어주므로 사회적 적응과 관계가 깊다고 하였다. 높은 자아존중감을 가진 개인은 긍정적 행위를 수행하도록 동기가 유발되며(Aronson 외, 1968), 낮은 자아존중감을 가진 개인은 부정적 행위를 수행하게끔 동기가 유발된다(Sigal 외, 1977). 이러한 차이는 낮은 자아존중감을 가진 사람은 자신의 상대적 가치를 낮추어 평가하므로 자기 수준이 약해져서 외부의 영향에 대한 수용력이 상대적으로 높아진다. 그러므로 한 아동의 자아존중감 수용 정도에 따른 행동 형태를 다를 수 있다.

위의 내용을 종합하여 볼 때, 자아존중감이 높은 아동은 자신과 타인을 수용하며 주위 환경이나 사회적 관계에서 안정감과 소속감을 느낀다. 그리고 어떤 상황에서도 자신감을 가지고 도전하며 진취적이고 성취감이 높으며 자기 행동에 대하여 책임을 질 줄 안다. 자아존중감이 낮은 아동은 심리적으로 우울하고 실패를 두려워하며 모험을 하는 일이 없고 타인에게 의존적이다. 뿐만 아니라 문제를 스스로 해결해 나가지 못하고 학업 및 사회적 인간 관계에 어려움을 겪는다. 이러한 관점에서 볼 때 낮은 자아존중감을 가진 아동들에 대한 교육적인 관심과 배려가 요망된다.

따라서 본연구자는 부적응아의 자아존중감을 증진시키기 위하여 집단미

술활동을 투입하였다.

5. 집단미술활동과 부적응아의 자아존중감과의 관계

집단미술활동이 자아존중감에 어떤 영향을 미쳤는지 여러 학자들의 연구동향을 살펴보면 다음과 같다.

김동연(1998)은 인간의 심상은 생각을 하며, 무엇인가를 말로써 표현하기 위해서는 심상이 먼저 형성되어야 한다. 미술활동은 이런 심상의 표출을 자극하는, 즉 일차적 과정의 매체를 자극하여 창조적 과정으로 나아가게 하며, 이차적인 언어화 과정을 거치지 않음으로써 통제와 방어를 감소시켜 결과적으로는 무의식의 통합과 자아의 성장을 유도하게 되는 것이다.

전미향(1997)은 보편적으로 언어를 통한 자기표현은 검열과 저항이 심하지만, 미술을 통한 자기표현은 검열과 저항을 줄일 수 있기 때문에 방어를 감소시키고 자기 통합이 좀더 용이하다고 하였다. 집단미술활동은 집단활동 과정에서 자신이 나타내고자 하는 바를 완벽하게 표현하지 않아도, 토론과정에서 집단원들은 서로 이야기를 나눔으로서 보충할 수 있기 때문에, 심리적으로 여유를 갖게 되며 말과 행동이 편안하고 자연스러워 진다

최선남(1997)은 최근 집단상담이나 치료에서 집단활동을 도와주며, 집단원들간의 좀 더 편안하고 자유로운 의사소통을 돕기 위한 활동들이 도입되고 있다. 특히 미술활동을 통한 집단상담에 미술활동의 여러 가지 기법들이 널리 활용되고 있다

집단 미술활동의 목적은 한 집단의 구성원으로써 개인적 체험이고 내담자와 상담자의 상호 교류 가운데서 통찰이 이루어진다. 그러므로 개인의 문제 행동에 따라 교정목적으로, 역기능적인 잠재적 위험에 대한 예방책으로, 혹은 개인과 집단의 자아실현, 자긍심 향상 등의 질적 향상과 교육적인 목적을 위해 활용될 수 있다.

특히 집단미술활동이 자신의 장점이나 능력을 부각시키는 주제일 경우는 내담자가 자신을 가치있는 존재로 인식하게 됨으로써 자기 존중감 향상과 궁

정적인 삶의 자세를 갖게 하는데 도움을 받는다. 뿐만아니라 집단미술활동을 통하여 동일한 주제로 그림을 그리거나 협동작업을 통해서 서로 좀더 가까워지고, 공동체 의식을 갖게 된다.

자아존중감이 낮은 아동은 자율적인 선택이나 결정, 개인적 책임, 진취성 등이 결여되어 있는데, 집단미술활동은 집단 활동과정에서 미술매체의 선택이나 색상의 선택, 동일한 주제를 가지고 나는 어떻게 나타낼 것인가를 선택하고 결정한다. 또한 집단을 구성하는 개개인은 그 집단 내에서는 대단히 중요한 역할을 하게 되는데 서로의 그림을 보완해 주거나 도와주는 과정을 통해 개개인의 집단성원은 자신이 남을 돕고 있다는 사실을 직접 경험할 수 있기 때문에 자신의 무가치성이나 열등감을 극복하고 자기존중감을 향상시킬 수 있다(전미향, 1997).

집단미술활동의 선행연구를 더 살펴보면 다음과 같다. 김동연·이근매·정금자(1994)는 풍경구성법에 의한 미술치료가 주의 집중 결함 과잉행동아동의 수업 이탈 및 대인회피행동 개선에 효과가 있었다고 하였으며, 최외선·이영석·전미향(1996)은 미술치료 프로그램이 아동의 부적응 행동개선에 효과가 있었다고 하였다.

전미향·최외선(1998)은 집단미술치료 실시후에 청소년의 자기 존중감과 사회적응력이 향상되었고 추후조사에서도 효과성이 지속되고 있음을 보여주었으며, 최외선·박현미(1998)는 사회부적응 청소년에게 미술치료를 실시한 결과 자율성과 대인관계가 향상되었을 뿐만 아니라 가정 및 학교생활에 대한 적응력이 향상되었고 감정 및 의사표현을 분명하게 할 수 있게 되었다고 하였다. 김동연·이근매(1998)는 분노와 적개심을 지닌 아동에게 미술치료를 실시한 결과 분노와 적개심 표현이 감소되었으며 대인관계 면에 있어서도 학교와 가정생활에서 우호적인 대인접촉으로 변화를 나타내었으며 턱 장애를 감소시켰다고 하였다. 백양희(1998)는 집단미술치료가 청소년들의 이탈행위를 감소시키고 자존감을 향상시켰다고 하였다. 최외선·장영숙·김지현(1998)은 미술치료가 도벽아동의 자신감을 향상시켰다고 하였으며, 백양희·장영숙·고정자(1998)는 자신감이 결여된 아동의 자존감 향상과 사회성 함양을 위해

미술치료가 효과적이라고 하였다.

위의 여러 가지 선행연구와 여러 가지 사례연구에서 집단미술활동이 부적응아의 자아 존중감에 어떤 효과가 있는지에 대한 연구는 찾아보기 힘들다. 따라서 초등학교 아동에게 적합한 미술활동 프로그램을 투입하여 부적응아가 갖고 있는 낮은 자아존중감을 향상시켜 줌으로써 바람직한 사회생활에 도움을 주고자 하는 의도에서 본 연구를 추진하게 되었다



III. 연구 방법 및 절차

이 장에서는 연구대상, 연구설계, 연구 절차, 측정도구 및 자료 처리에 대해 살펴 보고자 한다.

1. 연구 대상

집단미술활동 프로그램이 부적응아의 자아존중감에 미치는 효과를 알아보기 위해서 본 연구의 대상으로 북제주군 애월읍에 소재한 G 초등학교 3-4학년 117명을 대상으로 부적응아 측정검사를 하고 난후 부적응아(157점 이상)로 선발된 어린이 28명을 기준으로 자아존중감 검사를 실시하였다. 그 중 자아 존중감 검사 결과에 의해 하위점수(0-13점이하)에 해당하는 남자아동 20명을 추출한 다음 상담을 희망하는 아동 10명을 선정하여 상담집단으로 구성하고 나머지 학생 10명은 비교집단으로 구성하였다.

2. 연구 설계

본 연구의 설계는 집단미술활동 프로그램을 적용한 상담집단과 적용하지 않은 비교집단을 비교하여 프로그램 투입 결과를 평가하는 '전후 비교집단 설계(pretest-posttest control group design)'이다. 연구 설계 구성은 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 연구 설계의 구성

| | | |
|----------------|---|----------------|
| O ₁ | X | O ₂ |
| O ₃ | | O ₄ |

O₁, O₃ : 사전검사 (자아존중감 검사)

O₂, O₄ : 사후검사 (자아존중감 검사)

X : 집단미술활동 프로그램 적용

3. 연구 절차

1) 연구 진행절차

가. 사전 검사

집단상담을 시작하기 전 2002년 9월 4일 3-4학년 117명을 대상으로 부적응 집단 측정검사를 실시하고 선발된 28명을 대상으로 자아존중감 검사를 실시하여 하위 점수(0-13점 이하)에 해당하는 아동 20명을 선발하여 10명을 상담 집단으로, 10명을 비교집단으로 구성하였다.

나. 프로그램 실시

본 연구의 대상은 부적응 측정검사와 자아존중감 검사를 실시하고 낮은 점수에 해당하는 아동 20명을 추려내고 그중 상담을 희망한 아동 10명을 대상으로 집단미술활동 프로그램을 실시하였으며 장소로는 미술 작업에 불편이 없도록 본교 과학실을 이용하였고 활동은 10명의 아동들을 방과 후 시간을 이용하여 매 회기당 60-80분씩 9월 25일부터 12월 15일(매주 수요일)까지 총 13회 프로그램을 실시하였다. 상담 집단에는 집단미술활동 프로그램을 실시하였으며 비교집단에는 아무런 처치도 하지 않았다.

상담 집단에는 아동들에게 집단 상담의 의의와 목표, 집단미술활동을 위한

자기 표출, 긍정적 사고 갖기, 자기 이해와 수용의 자세에 대하여 오리엔테이션을 통하여 사전 교육을 하였다. 그리고 활동을 마친 다음에는 활동을 통하여 느낀 점, 깨달은 점을 토의 발표한 후 소감문을 쓰게 하였다. 구체적 내용은 <표Ⅲ-2> 집단미술활동 프로그램에 제시하였다.

다. 사후검사

집단미술 활동이 끝나는 12월 15일에 사전 검사와 동일한 자아존중감 검사를 문항의 배열 순서를 무선적으로 바꾸어 상담집단과 비교집단 모두에게 사후검사를 실시하였다.

2) 집단미술 활동 프로그램

본 연구에 활용된 프로그램은 집단미술치료기법 (한국미술치료학회, 1997) 중에서 자아개념 미술치료 프로그램과 대인관계 프로그램, 학생상담 어떻게 할 것인가 (참교육 상담소, 1994), 심성수련프로그램(한국 인성개발 연구원, 1983)를 바탕으로 본 연구자가 집단 참여도가 높고 효과가 좋은 프로그램을 발췌하여 목적에 맞게 수정, 보완하여 재구성하였다. 본 프로그램은 작품의 미적 가치에 대한 평가 보다 개인의 상상력과 독특한 개성을 중요하게 평가함으로써 긍정적 자아상의 형성에 도움을 주고 특히 자아존중감과 관련된 주제일 경우에는 좀 더 깊이 있는 자기통찰의 기회를 줄 수 있게 하였다.

작품제작 후에 집단원의 평가 토론으로 프로그램의 효과를 더욱 높이게 하였으며 토론 내용은 다른 집단원의 작품에 대한 느낌, 자신의 작품에 대한 느낌, 또한 작품제작 과정 중 집단원 상호간의 태도에 대한 느낌 등 다양한 의견 교환을 하게 함으로써 작품의 완성도 보다 집단역동을 중요하게 다루어 개인적으로 작품을 통한 성취감을 느끼기보다 집단원들이 흥미를 가지고 부담 없이 참여 할 수 있게 하였다. 프로그램은 총 13 회로 구성되어 있으며 각 단계별 내용은 <표Ⅲ-2>이다.

<표Ⅲ-2> 집단미술활동 프로그램

| 회기 | 단계 | 주제 및 내용 | 목 적 |
|----|----|------------------|---|
| 1 | 초기 | 프로그램안내 및 사전검사 | 프로그램을 소개, 목적, 일정, 방법, 규칙, 유의점 알기, 사전검사 실시 |
| 2 | | 마음대로 그리기 | 두려움을 없애고 자유로운 마음갖기, 자신감 얻기 |
| 3 | | 상상해서 그려요 | 집단활동의 어색한 분위기를 부드럽게 하고 친밀감과 신뢰도를 높이고 관찰력과 상상력을 발휘하게 함 |
| 4 | 탐색 | 학교생활 그리기 | 학교생활에서 자신의 역할을 인지하고 통찰하며 적응력을 향상시키며 보다 나은 학교생활을 위한 방법을 모색함 |
| 5 | | 그림대화 | 공동체적인 생활에 익숙하도록 도우며 자기 주장의 표현을 강조시키며 상대방을 존중하고 감정 의도를 이해하게 함 |
| 6 | 실행 | 무엇이 보여요 | 그림에 대한 부담, 저항, 자의식을 감소시켜 쉽게 활동에 참여하고 은유적 이야기를 통해 갈등, 욕구등의 내적 체험을 객관적으로 표현하기 |
| 7 | | 나의 장점, 나의 단점 | 상대방의 장,단점을 이해하고 존중하는 마음을 갖고 지적하여 자기 성장과 친근감 형성에 도움을 받으며 긍정적인 자아를 확립 하도록 함 |
| 8 | | 만화 이어 그리기 | 집단활동의 역동적인 협동심이 증진되며 상대방을 인정하게 됨 |
| 9 | | 나는 지금 어떤 마음 일까요? | 주체적인 자신의 모습을 발견하고 평소 느끼고 있던 불안과 갈등을 해소시킴 |
| 10 | 종결 | 나는 작은 씨앗 이에요 | 자신의 흥미, 적성, 장점, 가치관등을 생각하면서 자신의 인생을 구체적으로 설계해 보는 기회를 갖기 |
| 11 | | 나는? | 자신에 대해 적극적이고 긍정적인 인식을 갖게하며 자기존중감, 사회적응력 향상, 자기 삶의 주체적인 역할을 인식함 |
| 12 | | 친구에게 해 주고 싶은 말 | 집단 상호간의 결속을 다지며 타인을 존중, 지지하는 태도를 갖고 격려 받기 |
| 13 | | 종결 | 집단 경험을 통해 얻은 유익과 앞으로도 좋은 친구관계를 유지하도록 다짐하기, 사후검사 실시 |

4. 측정 도구

여기에 사용된 측정검사는 부적응 측정진단검사와 자아존중감 검사 두가지를 사용하였다.

가. 부적응 측정 진단검사

본 연구에 사용된 부적응 측정 진단검사는 김호권이 제작한 K.T.C의 <표준적응검사, 중학교용>을 오제신(1990)이 초등학교 아동의 수준에 맞도록 문항 수를 줄이고 문장을 쉽게 수정한 것이다.

부적응 측정 진단검사는 나의 문제(15), 나의 가정(20), 나의 학교(20), 나의 사회(20)의 4개 영역으로 되어 있으며 총 75문항으로 이루어져 있다. 채점 방법은 각 문항의 4단계 <1, 2, 3, 4>에서 [매우 그렇다]-3점, [대체로 그렇다]-2점, [그저 그렇다]-1점, [그렇지 않다]-0점을 주어 채점하였다. 부적응아는 총점수로 선발하였고 총점수 최상 225점, 최하 0점 중에 157점 이상에 해당하는 어린이를 기준으로 하여 선발하도록 하였다. 부적응아의 선발을 위하여 담임 교사의 의견과 그동안의 학교생활, 가정 상황 등을 고려하여 최종 28명을 선발하였다. 선발기준은 총점수 최상 225점 중 70%이상에 해당하는 점수 157점 이상의 어린이를 대상으로 선발하였다.

이 검사의 검사-재검사 신뢰도는 $r=.87$ 로 제시되고 있다(박성채, 1995).

나. 자아존중감 검사

자아존중감의 측정을 위해 Coopersmith(1967)가 제작한 Self-Esteem Inventory를 박애선(1993)이 번역한 것을 그대로 사용하였다. 이 검사는 25개 문항으로 된 필답검사, 자기 보고식 검사로서 ‘그렇다’, ‘아니다’의 반응을 하게 되어 있다. 이 검사는 자신에 대한 태도를 평가하기 위한 척도이며 모든 연령층에서 사용이 가능하다(Robinson & Shaver, 1975 ; 강종구, 1986).

본 검사도구는 일반적인 자아상을 의미하는 일반적인 자아존중감, 친구와의 사회적 관계를 알아보는 사회적 자아존중감, 가정에서의 자신의 가치를 알아보는 가정적 자아존중감, 그리고 학교와 학습에 대한 자신의 지각을 알아보는 학업적 자아존중감의 네가지 하위 요인으로 구성되어 있다.

아동 선발은 부적응 측정 검사의 총 점수로 선발하였으며 부적응 측정 검사로 선발 된 어린이(28명) 중 자아존중감이 낮은 어린이를 재선발 하였다. 선발 기준은 ‘그렇다’에 1점 ‘아니다’에 0점(부정적 질문은 역순으로 채점)을 주어 최상 25점, 최하 0점 중 자아존중감 점수 높음(21-25점), 보통(14-20점), 낮음(0-13점)을 기준으로 하여 13점 이하의 어린이들 선발하도록 하였다.

이 검사도구의 재검사 신뢰도는 $r=.86$ 으로 보고되어 있으며, 본 검사의 하위요인별 문항 구성은 <표 III-3>과 같다.

<표Ⅲ-3> 자아존중감 검사의 하위 요인별 문항 구성

| 요 인 | 문 항 번 호 | 문항수 |
|--------|---------------------------------|-----|
| 일반적 자아 | 1, 3, 4, 11, 12, 13, 15, 19, 25 | 9 |
| 사회적 자아 | 5, 7, 8, 14, 18, 21 | 6 |
| 가정적 자아 | 6, 9, 10, 16, 20, 22 | 6 |
| 학업적 자아 | 2, 17, 23, 24 | 4 |
| 계 | | 25 |

5. 자료 처리

자료의 분석은 SPSS/PC+ 전산프로그램에 의하여 기호화, 전산처리, 통계적 해석 등의 순으로 처리하였다. 상담집단과 비교집단간의 동질성을 알아보기 위하여, 자아존중감 검사의 사전 검사 결과에 대한 평균과 표준편차를 산출하고 t 검증을 하였다. 그리고 본 연구의 가설을 검증하기 위하여 상담집단에 집단미술활동을 투입함으로써 상담집단과 비교집단의 자아존중감 차이를 비교하기 위하여 t 검증을 실시하였고, $p < .01$ 과 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이를 나타내는지 검증하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

여기에서는 연구대상에 대한 동질성 검증을 하고 가설 검증에 따른 결과와 해석의 내용으로 구성하였다.

1. 연구 대상에 대한 동질성 검증

다음의 <표IV-1>은 상담집단과 비교집단의 자아존중감 정도의 차이를 알아보기 위한 사전검사의 평균과 표준편차에 대해 t검정한 결과를 나타낸 것이다.

<표IV-1> 상담집단과 비교집단의 사전검사 결과 비교

| 구 분 집 단 | 자 아 존 중 감 | | |
|-------------------|-----------|------|------|
| | M | SD | t |
| 상 담 집 단 (N=10) | 21.4 | 3.03 | .434 |
| 비 교 집 단 (N=10) | 21.7 | 2.95 | |

<표IV-1>에 나타난 바와 같이, 상담집단과 비교집단간에 사전검사에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않아 집단미술활동 전의 두 집단을 동질 집단으로 간주할 수 있다.

2. 가설 검증

<가설 1> : 집단미술활동 프로그램에 참여한 상담집단의 자아존중감 검사와 비교집단 사후검사 득점간에 유의한 차이가 있을 것이다.

1) 상담집단과 비교집단의 자아존중감 사후검사의 차이 검증

일정 기간동안 집단미술활동 프로그램에 참여한 상담집단의 자아존중감 검사 전체 점수에 있어서 상담집단과 비교집단 사후 검사의 차이를 검증하기 위하여 t검정한 결과는 다음 <IV-2>와 같다.

<표IV-2> 집단별 자아존중감 사후검사 결과 비교

| 구 분 집 단 | 사후검사 | | t |
|----------------|------|------|---------|
| | M | SD | |
| 상담집단 (N=10) | 22.9 | 2.51 | -3.74** |
| 비교집단 (N=10) | 21.4 | 3.03 | |

** p < .01

<표IV-2>를 보면 상담집단의 사후검사 평균점수(M=22.9)가 비교집단의 사후검사 평균점수(M=21.4)보다 높게 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이를 보였다(p<.01). 이는 집단미술활동 프로그램이 부적응아의 자아존중감을 향상시키는 데 효과적임을 의미한다.

<가설 2> : 아래와 같이 집단미술활동 프로그램을 투입한 상담집단과 비교집단간에는 자아존중감 하위 요인의 총 득점간에 유의한 차이가 있을 것이다.

2-1 : 일반적 자아존중감 영역에서 차이가 있을 것이다.

2-2 : 가정적 자아존중감 영역에서 차이가 있을 것이다.

2-3 : 사회적 자아존중감 영역에서 차이가 있을 것이다.

2-4 : 학업적 자아존중감 영역에서 차이가 있을 것이다.

2) 상담집단과 비교집단의 하위요인별 득점에 대한 차이 검증

(1) 상담집단과 비교집단의 일반적 자아존중감 차이 검증

다음 <표IV-3>은 상담집단과 비교집단의 자아존중감 하위 영역 가운데 일반적 자아존중감의 사후 검사간 차이 검증을 위하여 t검정한 결과이다.

<표IV-3> 상담집단과 비교집단의 일반적 자아존중감 사후검사 결과 비교

| 구 분 집 단 | 사후검사 | | t |
|----------------|------|-----|--------|
| | M | SD | |
| 상담집단 (N=10) | 8.9 | .32 | -2.45* |
| 비교집단 (N=10) | 8.5 | .53 | |

* $p < .05$

위 표에 의하면 상담집단과 비교집단의 일반적 자아존중감 사후 검사에서 비교집단 평균(M=8.5)보다 상담집단 평균(M=8.9)이 높게 나타났고 통계적으로 유의한 차이를 보였다($p < .05$). 그러므로 본 연구에서의 집단미술활동 프로

그럼은 자아존중감의 하위영역인 일반적 자아존중감에 긍정적인 효과를 가져왔다고 볼 수 있다. 이는 집단미술활동을 받은 아동이 자신의 생활에 대해 어느정도 가치있고 보람있다고 생각하고 삶을 보다 긍정적으로 살아갈 수 있는 토대가 된 것으로 생각한다.

(2) 상담집단과 비교집단의 가정적 자아존중감 차이 검증

다음 <표IV-4>는 상담집단과 비교집단의 자아존중감 하위 영역 가운데 가정적 자아존중감의 사후 검사간 차이 검증을 위하여 t검정한 결과이다.

<표IV-4> 상담집단과 비교집단의 가정적 자아존중감 사후검사 결과 비교

| 구 분 집 단 | 사 후 검 사 | | t |
|----------------|---------|------|-------|
| | M | SD | |
| 상담집단 (N=10) | 5.3 | .95 | -1.00 |
| 비교집단 (N=10) | 5.2 | 1.03 | |

<표IV-4>에 의하면 상담집단과 비교집단의 가정적 자아존중감 사후 검사에서 비교집단 평균(M=5.2)보다 상담집단 평균(M=5.3)이 약간 높게 나타났고 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 않았다. 그러므로 본 연구에서의 집단미술활동 프로그램은 자아존중감의 하위영역인 가정적 자아존중감에 긍정적인 효과를 가져왔다고 볼 수 없다. 이는 프로그램 활동 장소가 학교이고 프로그램 내용이 대인관계와 학교 생활, 자신의 자아존중감에 초점을 맞춰서 한 결과이기 때문에 프로그램이 가정문제와 직접적인 관련이 없는 것으로 해석될 수 있다.

(3) 상담집단과 비교집단의 사회적 자아존중감 차이 검증

다음 <표IV-5>는 상담집단과 비교집단의 자아존중감 하위 영역 가운데 사회적 자아존중감의 사후 검사간 차이 검증을 위하여 t검정한 결과이다.

<표IV-5> 상담집단과 비교집단의 사회적 자아존중감 사후검사 결과 비교

| 구 분 집 단 | 사후검사 | | t |
|----------------|------|------|---------|
| | M | SD | |
| 상담집단 (N=10) | 4.9 | 1.10 | -3.67** |
| 비교집단 (N=10) | 4.3 | 1.12 | |

** p < .01

<표IV-5>에 의하면 상담집단과 비교집단의 사회적 자아존중감 사후 검사에서 비교집단 평균(M=4.3)보다 상담집단 평균(M=4.9)이 높게 나타났고 통계적으로 유의한 차이를 보였다(p<.01). 그러므로 본 연구에서의 집단미술 활동 프로그램은 자아존중감의 하위영역인 사회적 자아존중감에 긍정적인 효과를 가져왔다고 볼 수 있다. 이는 집단미술활동을 받은 아동이 정서적 반응, 사회적 상황에 적응하는 정도 및 타인인 교사와 또래 등과의 대인관계 능력이 향상되었음을 나타낸다. 이는 소감문 속에 나타나듯이 친구에 대하여 알 수 있는 계기와 공통적인 고민을 털어놓고 상호 문제해결의 장을 열어 서로 서로에게 편안함을 느끼게 한 것으로 해석된다.

(4) 상담집단과 비교집단의 학업적 자아존중감 차이 검증

다음 <표IV-6>은 상담집단과 비교집단의 자아존중감 하위 영역 가운데 학업적 자아존중감의 사후 검사간 차이 검증을 위하여 t검정한 결과이다.

<표IV-6> 상담집단과 비교집단의 학업적 자아존중감 사후검사 결과 비교

| 구 분 집 단 | 사후검사 | | t |
|----------------|------|-----|--------|
| | M | SD | |
| 상담집단 (N=10) | 3.8 | .42 | -2.45* |
| 비교집단 (N=10) | 3.4 | .52 | |

* $p < .05$



<표IV-6>에 의하면 상담집단과 비교집단의 일반적 자아존중감 사후 검사에서 비교집단 평균(M=3.4)보다 상담집단 평균(M=3.8)이 높게 나타났고 통계적으로 유의한 차이를 보였다($p < .05$). 그러므로 본 연구에서의 집단미술 활동 프로그램은 자아존중감의 하위영역인 학업적 자아존중감에 긍정적인 효과를 가져왔다고 볼 수 있다. 이는 집단상담을 받은 아동이 자신의 능력과 학업에 대한 자신감이 향상되었다고 볼 수 있다.

이상에서의 결과를 종합하여 볼 때, 상담집단은 자아존중감의 네 가지 하위영역 중에서 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학업적 자아존중감이 통계적으로 유의한 차이를 보였다($p < .05$; $p < .01$). 이는 집단미술활동 프로그램이 자아존중감의 하위영역 중에서도 일반적 자아존중감과 사회적 자아존중감 및 학업적 자아존중감에 대하여 긍정적인 효과를 가져오는데 도움이 되었다는 것을 암시한다. 따라서 <가설2>의 자아존중감의 4개 하위영역 중에서 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학업적 자아존중감은 수용되었으며, 가정적 자아존중감은 기각되었다고 볼 수 있다. 이와 같은 결과를 볼 때, 집

단미술활동 프로그램이 부적응아의 자아존중감에 긍정적인 영향을 주고 있음을 알 수 있다.



V. 요약, 결론 및 제언

이 장에서는 연구의 결과를 요약하고 결론 및 제언을 기술하고자 한다.

1. 요약

본 연구는 초등학교 부적응아를 대상으로 집단미술활동 프로그램의 적용이 자아존중감 향상에 어떠한 효과를 주는가를 알아보기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 집단미술활동 프로그램이 부적응아의 자아존중감을 향상시키는 데 효과가 있는가?

둘째, 집단미술활동 프로그램이 부적응아의 자아존중감을 향상시키는 데 효과가 있다면, 구체적으로 자아존중감의 하위 영역(일반적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학업적 자아존중감)에 어떠한 영향을 미쳤는가?

이상과 같은 연구문제를 구체적으로 달성하기 위한 가설은 다음과 같다.

가설 1 : 집단미술활동 프로그램에 참여한 상담집단의 자아존중감 검사는 사전검사 득점과 사후검사 득점간에 유의한 차이가 있을 것이다.

가설 2 : 아래와 같이 집단미술활동 프로그램을 투입한 상담집단과 비교집단간에는 자아존중감 하위 요인의 총 득점간에 유의한 차이가 있을 것이다.

2-1 : 일반적 자아존중감 영역에서 차이가 있을 것이다.

2-2 : 가정적 자아존중감 영역에서 차이가 있을 것이다.

2-3 : 사회적 자아존중감 영역에서 차이가 있을 것이다.

2-4 : 학업적 자아존중감 영역에서 차이가 있을 것이다.

위의 가설을 검증하기 위해 본 연구에서는 북제주군 애월읍에 소재한 G 초등학교 3-4학년 전체아동을 대상으로 부적응아 측정검사를 하고 난후 부적응아로 선발된 어린이를 기준으로 자아존중감 검사를 실시하였다. 그 중 부적응 측정진단검사로 추출된 어린이와 자아 존중감 검사 결과에 의해 자아존

중감이 낮은 남자아동 20명을 추출한 다음 상담을 희망하는 아동 10명을 선정하여 상담집단으로 구성하고 나머지 학생 10명은 비교집단으로 구성하였다.

이 연구에서 사용한 집단미술활동은 한국미술치료학회(1997) 중에서 자아개념 미술치료 프로그램과 대인관계 프로그램, 학생상담은 어떻게 할 것인가(참교육상담소,1994),심성수련프로그램(한국인성개발 연구원,1993)을 바탕으로 본 연구자가 집단 참여도가 높고 효과가 좋은 프로그램을 발췌하여 연구 목적에 맞게 재구성하였다. 집단상담은 주 1회씩 총 13회기에 걸쳐 연구자가 직접 실시하였으며 한 회기당 시간은 60~80분이었다. 그리고 비교집단은 사전, 사후 검사에만 참여시켰다.

부적응 측정 진단검사는 김호권이 제작한 K.T.C의 <표준적응검사,중학교용>을 오제신(1990)이 초등학교 아동의 수준에 맞도록 문항수를 줄이고 만든 것이고 자아 존중감 검사는 Coopersmith(1967)가 제작한 Self-Esteem Inventory를 박애선(1993)이 번역한 것으로, 4개의 하위 요인(일반적, 가정적, 사회적, 학업적 자아존중감)을 측정하는 25개의 문항으로 구성되어 있다. 자료의 분석은 프로그램 실시 전과 후의 상담집단과 비교집단의 자아존중감 향상을 비교하기 위하여 SPSS/PC⁺ 전산 프로그램을 이용하여 t검증을 실시하였으며, $p < .01$ 과 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이를 나타내는지 검증하였다.

위와 같은 과정을 통하여 얻은 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 집단미술활동 프로그램에 참여한 상담집단의 자아존중감 사후검사 득점($M=22.9$)과 비교집단 사후검사 득점($M=21.4$)을 비교한 결과 통계적으로 유의한 차이($t=-3.74, p < .01$)가 있었다. 따라서 집단미술활동 프로그램은 부적응아의 자아존중감을 높이는 데 긍정적인 효과가 있다고 볼 수 있다.

둘째, 집단미술활동 프로그램에 참여한 상담집단의 자아존중감 하위 요인의 총 득점과 비교집단 사후검사 총 득점간에는 유의한 차이가 있었다.

이를 구체적으로 살펴보면, 일반적 자아존중감의 상담집단 득점($M=8.9$)과 비교집단의 사후검사 득점($M=8.6$)을 비교한 결과 통계적으로 유의한 차이를 나타냈고($t=-2.45, p < .05$), 가정적 자아존중감 영역에서 상담집단득점($M=5.3$)

과 비교집단 사후검사 득점(M=5.4)간에는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

또, 사회적 자아존중감 영역은 상담집단 득점(M=4.9)과 비교집단 사후검사 득점(M=4.3) 비교에서 통계적으로 유의한 차이가 있었고($t=-3.67, p<.01$), 학업적 자아존중감 영역은 상담집단 득점(M=3.8)과 비교집단 사후검사 득점(M=3.4)비교에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다($t=-2.45, p<.05$).

2. 결론

이와 같은 연구결과를 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 집단미술활동 프로그램은 초등학교 부적응아의 자아존중감 향상에 효과가 있다.

둘째, 집단미술활동 프로그램은 자아존중감의 하위 요인 중 일반적 자아상을 나타내는 일반적 자아존중감을 향상시키는데 효과가 있다. 이는 자신의 생활에 대해 어느 정도 가치가 있고 보람이 있고 자신에 대한 이해와 수용과 자신이 가치있는 존재라는 인식을 갖게 해준다고 볼 수 있다.

셋째, 집단미술활동 프로그램은 자아존중감의 하위 요인 중 친구와의 사회적 관계를 알아보는 사회적 자아존중감을 향상시키는데 효과가 있다. 이는 주위환경이나 사회적 관계에 대해 안정감을 느끼고 대인관계를 활발하게 할 수 있는 계기가 되었다.

넷째, 집단미술활동 프로그램은 자아존중감의 하위 요인 중 학교와 학습에 대한 자신의 지각을 알아보는 학업적 자아존중감을 향상시키는데 효과가 있다. 이는 교사와 공부에 대한 자신감을 갖게되고 건전한 성격이나 행동, 학교 생활에의 적응을 가져올 수 있다고 해석된다.

결론적으로 본 연구의 결과는 집단미술활동을 투입하여 정의적 특성에 중요한 요인으로 작용하는 자아존중감을 향상시킴으로써 교사와 아동, 아동과 아동 사이의 진실한 대인관계 증진과 상호 작용을 가져오게 하고, 그러한 토대 위에서 부적응아의 학교생활이나 적응에도 좋은 결과를 가져올 수 있다는

점에서 교사들의 생활지도에 의미 있는 시사점을 준다.

3. 제언

본 연구의 결과를 토대로 하여 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 초등학교 아동들은 사춘기에 접어드는 시기로서 자기에 대한 관심과 존중받고 싶어하는 욕구가 커지는 시기임에도 불구하고 이를 충족시킬 적절한 프로그램 및 측정도구가 비교적 제한되어 있는 편이다. 따라서 이에 대한 연구가 필요하다.

둘째, 청소년을 위한 예방적 집단 상담 프로그램은 많이 개발되어 있으나 초등학생을 대상으로한 집단상담 프로그램 개발은 미흡한 실정이다. 따라서 앞으로 집단미술활동 프로그램뿐 아니라 음악, 놀이, 애니메이션 등을 활용하여 초등학교 학생들을 위한 다양한 예방적 프로그램이 많이 개발될 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서 활용된 집단 미술활동이 가정적 자아존중감에 효과가 없다는 점에서 앞으로 아동들의 가정적 문제도 해결할 수 있는 프로그램 개발의 필요성이 절실하다.

참 고 문 헌

- 강경숙(2001). 집단미술상담이 아동의 자아개념에 미치는 효과, 석사학위 논문, 제주대학교 교육대학원 .
- 강두희(1994). 국민학교 부적응 아동의 지도에 관한 조사 연구, 석사학위 논문, 울산대학교 교육대학원.
- 강승아 외(1999). 행동장애와 심리치료. 서울 : 교육과학사.
- 강위영 외 6인(1997). 아동의 이해와 심리·행동치료교육, 대구: 대구대학교 출판부.
- 강희순(1992). 심성계발 프로그램 활용이 특수학급 아동의 적응 행동에 미치는 효과, 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원.
- 권영환(1990). 집단상담이 자아개념 및 적응수준의 변화에 미치는 효과, 석사학위 논문, 영남대학교 교육대학원.
- 김동연, 공마리아(1995). 난화 상호 이야기법을 통한 미술치료가 아동의 부적응 행동에 미치는 효과. 미술치료연구, 제2권 제 호.
- 김동연, 백양희, 장영숙 (1997). 여대생의 자아정체감과 K- HTP 의 반응특성에 관한 연구. 미술치료연구, 제4권 제1호.
- 김동연, 이군매 (1998). 집단 미술치료 프로그램이 분노와 적개심에 미치는 영향. 미술치료 연구, 제5권 제1호.
- 김동연, 이성희 (1997). 결혼가정 아동의 자긍심 강화를 위한 집단미술치료. 미술치료 연구, 제4권 제1호.
- 김동준(2000). 집단미술치료가 아동의 교우관계의 질과 만족도에 미치는 효과, 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 김동하(1991). 국민학교 아동의 부적응행동 감소를 위한 프로그램 연구, 석사학위논문, 한국외국어대학교 교육대학원.
- 김미형(1996). 집단미술활동을 위한 학습 프로그램이 학업에 관한 정서적 특성에 미치는 효과, 석사학위논문, 제주대학교교육대학원.
- 김언주 (1989). 신교육 심리학. 서울 : 문음사.

- 김 정 (1990). **아동의 미술교육 연구**. 서울 : 창지사.
- 김재은 (1993). **그림에 의한 아동의 심리진단**. 서울 : 교육과학사.
- 김태국(1995). **사회적 기술 훈련 프로그램이 국민학교 고립아동의 자아 존중감 향상 및 대인 불안 감소에 미치는 효과**, 석사학위 논문, 연세대학교교육대학원.
- 노부자 외 (1999). **제7차 미술과 교육과정에 따른 초등미술교육**. 서울 : 도서출판 예경.
- 목경수 (1994). **미술교육론**. 대구 : 송정출판사.
- 문금순 (1992). **국민학교 어린이들이 느끼는 스트레스 수준과 자아개념과의 관계연구**. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 박금숙, 이은순 (1993). **아이는 그림으로 말한다**. 서울 : 여성사.
- 백양희 (1998). **청소년들의 자존감 향상 및 일탈행위감소를 위한 집단미술치료 사례연구**. 미술치료연구, 제5권 제2호.
- 백양희, 장영숙, 고정자 (1998). **자신감이 결여된 아동의 자존감 향상과 사회성함양을 위한 미술치료 사례연구**. 미술치료연구, 제5권 제2호.
- 송인숙 (1999). **집단미술치료가 초등학교 위축아동의 위축행동과 학교부적응에 미치는 효과**. 박사학위논문, 경북대학교 대학원.
- 송인섭 (1990). **인간심리와 자아개념**. 서울 : 양서원.
- 신기은 (1998). **협동작업을 활용한 집단미술치료가 아동의 교우관계 증진에 미치는 효과**. 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원.
- 오정숙 (2001). **미술치료 프로그램 구안·적용을 통한 초등학교 학생의 정서 발달에 미치는 영향**. 전국현장교육 보고서.
- 유혜정 (1998). **아동의 그림검사에 나타난 자아개념에 관한 연구**. 석사학위논문, 성신대학교교육대학원.
- 이군현 (1991). **교육심리학**. 서울 : 박영사 .
- 이영석, 최외선 (1996). **자신감과 사회성 함양을 위한 미술치료 사례연구**. 미술치료연구, 제3권 제2호.

- 이효실 (1997). 미술활동 프로그램이 아동의 스트레스 감소에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구카톨릭 대학교.
- 이혜성 (1996). 성장 심리학. 서울 : 이화여자대학교 출판부.
- 임진철 (1998). 집단상담이 청소년 자아개념에 미치는 효과 연구. 석사학위논문, 국민대학교행정대학원, .
- 장인자 (1996). 긍정적 자아개념 형성을 위한 집단상담 프로그램이 진로의식성숙에 미치는 효과. 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원.
- 전귀연(1984). 아동의 성역할 유형과 자아존중감과의 관계, 석사학위 논문, 경북대학교 대학원, .
- 전규혁(1999). 자아개념 증진 프로그램이 초등학교 아동의 자아존중감 및 학습태도에 미치는 영향, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 전미향, 최외선 (1998). 집단미술치료가 청소년의 자기존중감과 사회적응력에 미치는 효과. 미술치료연구, 제5권 제1호.
- 전종국, 최선남 (1998). 집단미술치료가 부모 -자녀 관계 증진에 미치는 효과, 미술치료연구, 제5권 제1호.
- 정원식 (1994). 인간과 교육. 서울 : 교육 과학사.
- _____ (1995). 자아개념검사. 서울 : 코리안 테스트 센터.
- 정현희, 추길자 (1998). 플라주에 의한 아동의 부적응행동 개선 효과. 미술치료 연구, 제5권 제1호.
- 최선남, 전종국 (1997). 집단미술치료의 치료적 요인에 관한 연구. 미술치료 연구, 제4권 제2호.
- 최외선 (1995). 한국아동과 한국계 미국아동의 자아개념과 동적가족화에 의한 가족역동성과의 비교 문화 연구. 미술치료연구, 제2권 제1호.
- _____, 이숙정 (1996). 중학생의 자아개념과 학교생활그림 (KSD)에 관한 연구. 미술치료연구, 제3권 제2호.

- _____, 김갑숙 (1996). 초등학생의 KFD 에 나타난 인물상의 특성과 자아 개념에 관한 연구. 미술치료연구, 제3권 제2호.
- _____, 전미향 (1996). 미술기법을 이용한 집단상담이 자아정체감에 미치는 효과와 동적가족화(KFD)반응 특성. 미술치료연구, 제3권, 제2호.
- _____, 전미향 (1998). 집단미술치료가 청소년의 자기존중감과 사회적응력에 미치는 효과. 미술치료연구, 제5권 제1호.
- 최은자 (1997). 아동미술의 협동제작에 관한 소고, 석사학위논문. 숙명여자대학교,
- 참교육 상담소 (1994). 학생상담 어떻게 할 것인가. 서울 : 도서출판 푸른나무.
- 한국미술치료학회 (1997). 미술치료의 이론과 실제. 대구 : 동아문화사.
- 한국인성개발 연구원 역 (1983). 칼 로저스 저. 엔카운트 그룹. 서울 : 도서출판 한국인성개발.
- 한명희 외 ((1993). 국민학교 교육과정해설. 서울 :교육과학사.
- Adler, A. & Orgler, H. (1987). What life should mean to you(설영환 역, 아들러 심리학 해설, 서울 : 선영사).
- Allport, G.W.(1961). Pattern and Growth in personality, New York.
- Aronson, E. & Mettee, D. (1968). Dishonest Behavior as a Function of Differential Levels Induced self-esteem, *Journal of personality and social psychology*, 9, 121-127.
- Bachman, J. F., & O'Malley, P. M. (1977). Self-esteem in youngman : A longitudinal analysis of the impact of educational attainment. *Journal of Psychological Association. Inc.*
- Bower, E.M.(1970). Early Identification of Emotionally disturbed Children School, Springfield.
- Branden, J. (1973). The psychology of self-esteem. New York.
- Cooley, C.H.(1902). Human nature and social order, New York.

- Coopersmith(1967). The antecedents of self-esteem, san francisco.
- _____ (1968). Studies in Self-esteem, Science America,218.
- Erickson, E. (1954). Identity & life cycle, Psychological issues,
Monograph NO 1.
- _____ (1963). Childhood and society, (2nd ed), N. Y : W. W & CO.
- Freud, S. (1923). Three contributions to the sexual theory. Nervous
and Mental Disease Monograph Series, No 7. New York.
N. M. D. Pub Co.
- Frey & Carlock(1989). Enhancing Self Esteem, accelerated
development INC.
- Kaplan, H.B.(1982). Prevalence of the self-esteem motive in
M.Rosenberg and H.B.Kaplan. Social psychology of the
self-concept. Arlington Heights Illinois.
- Lazarus, R.S.(1961). Adjustment and personality, New York.
- Maslow, A.H.(1954). Motivation and personality, New York.
- Palomares, S. (1991). All about me : Reproducible activity sheets to
develop self-esteem in your students. (ERIC Document
Reproduction Service No. ED 346 360).
- Reasoner, R.W.(1982). Building self-esteem, Calif:opp.
- Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy. Boston : Houghton-Mifflin.
- Rosenberg, M. & Perlin, L, I.(1978). Social class and self-esteem
among children and adults, *American Journal sociology*.
- _____ (1979). Conceiving the self. New York : Basic Books.
- Steffenhagen, R. A. (1987). Self-esteem : A model. (ERIC Document
Reproduction Service No. ED 297 204).
- Wylie, R. C. (1961). The self-concept : A critical survey of pertinent
research Literature Lincoln : University of Nebraska
press.

ABSTRACT

The Effects of Group Fine Art Activity Programs on Maladjusted Children's Self-Esteem

Lee Chul-Woo

Majoring in Counseling Psychology
Graduate School of Education
Cheju National University

Supervised by Professor Ko Myoung-Kyou

The objective of the present study is to identify the effects of group fine art activity program on maladjusted children's self-esteem. For this purpose, this study set up the following research questions.

First, is a group fine art activity program effective in improving maladjusted children's self-esteem?

Second, if a group fine art activity program is effective in improving maladjusted children's self-esteem, what influences does it have specifically on the sub-areas of self-esteem (general self-esteem, home self-esteem, social self-esteem and academic self-esteem)?

The subjects of this study were 10 third- and fourth-year male students from G Elementary School in Bukcheju-gun. To sample the subjects, this study performed a maladjustment test on 117 third- and fourth-year male students to find maladjusted children and selected 28 students who got the highest marks. A self-esteem test was performed on the 28 students, and 20 of them with low self-esteem were selected. Ten out of the 20 students who wanted to receive counseling formed a

test group, and the other ten did a control group.

The present researcher developed the group fine art activity program used in this study by selecting programs, which were effective and had high group participation, from Self-concept Art Therapy Program and Interpersonal Relation Program developed by Korean Art Therapy Association (1997), How to Counsel Students (True Education Counseling Center, 1994) and Mind Training Program (Korea Institute of Counseling, 1993) and adapting them for the purpose of this research. Group counseling was performed by the researcher once a week, a total of thirteen times, and 60~80 minutes per time. The control group was participated only in the preliminary and posterior tests.

The maladjustment test was what O Je-sin (1990) made from <Standard Adjustment Test for Middle School Students> of K.T.C developed by Kim Ho-gwon by reducing the number of questions for elementary school children, and the self-esteem test was what Park Ae-seon (1993) translated Self-Esteem Inventory developed by Coopersmith (1967), which consists of 25 questions measuring four sub-factors. As for data analysis, t-test was carried out using SPSS/PC+ to compare the self-esteem of the test and control groups before and after the application of the program.

From the results of this study, the following conclusions were drawn.

First, the application of group counseling in the group fine art activity program was effective in improving the self-esteem of maladjusted elementary school children.

Second, the application of group counseling in the group fine art activity program produced partially significant differences in the sub-factors of the self-esteem maladjusted elementary school children.

The results suggest that a group fine art program will play the role of

catalyst for the improvement of children's adaptation to school life and academic performance, and make today's children, who reach puberty earlier than before, understand, accept and value themselves. In addition, the program can enhance maladjusted children's self-esteem through activities that promote their confidence in and respect for themselves as well as mutual respect and understanding with friends, and based on these positive effects, bring about sound personalities and behaviors as well as adaptation to school life.

There are some limitations in generalizing these conclusions as they are. However, in that a group fine art program may result in truthful interactions between teachers and children and among children and, consequently, the improvement of maladjusted children's adaptation to school life by enhancing their self-esteem, which has been found to be critical for maladjusted children's value system, character and adaptation, this study gives meaningful implications for elementary school teachers to guide their students' school life.

부 록

<부록 1> 집단활동 미술 프로그램

<부록 2> 부적응측정 진단검사(초등용)

<부록 3> 자아존중감 검사

<부록 4> 프로그램을 마치고 나서

<부 록 1>

집단미술활동 프로그램

<제 1 회 > 집단미술활동에 대한 안내 및 사전검사

1. 목적

- (1) 집단미술활동 프로그램에 대한 소개와 프로그램의 목적을 알고 본 집단 상담을 통하여 나아져야 할 점 등 자신 스스로 마음의 다짐을 한다.
- (2) 프로그램 참여시의 규칙이나 유의점을 안다.

2. 준비물

자아존중감 검사지, 연필, 서약서

3. 활동내용 및 진행

- (1) 지도자가 집단미술활동 프로그램을 통하여 나아져야 할 점을 이야기한다.
- (2) 집단상담에서 지켜야 할 예절과 집단 상담 중에 있었던 일의 비밀을 지켜야 함을 이해하고 서약한다.
- (3) 자아존중감 검사를 실시한다.

4. 유의사항

- (1) 집단미술활동 프로그램의 목적을 알고 적극적으로 참여하도록 한다.
- (2) 자연스럽게 편안한 분위기가 되도록 하며 집단원 간의 상호 신뢰감형성이 되도록 돕는다.

< 2 회 > 마음대로 그리기

1. 목적

- (1) 자유로운 마음 갖기와 두려운 마음을 해소한다.
- (2) 사물의 관념, 형체의 사실성을 익힌다.
- (3) 아동들에게 자신감을 갖도록 한다.

2. 준비물

도화지, 크레파스

3. 활동내용 및 진행

- (1) 집단원들끼리 서로 잘 보이도록 등글게 둘러앉는다.
- (2) 도화지에 자신이 좋아하는 색의 크레파스를 골라 자유로운 형태로 그린다.
- (3) 자유로운 형태로 그리고 난 뒤 좋아하는 색으로 색칠하도록 해 본다.
- (4) 자신의 작품이 무엇을 연상해서 그렸는지 이유는, 기분은, 아쉬움은 회망사항등을 이야기한다.
- (5) 한 사람씩 돌아가며 자신의 그림에 대한 이야기를 하며 자기 발표나 남의 발표를 통해 느낀 바를 이야기한다.

4. 유의사항

- (1) 분위기가 자유스럽고 편안한 가운데 활동을 하도록 한다.
- (2) 잘 그리는데 초점이 있는 것이 아니므로 즉흥적으로 그리도록 한다.
- (3) 작품 내용에 담긴 생각을 선입견을 없이 진지하게 듣도록 한다.

<제 3 회 > 상상해서 그려요

1. 목적

- (1) 집단활동의 어색한 분위기를 부드럽게 하고 집단원 사이의 친밀감과 신뢰도를 높여서 집단원들이 긴장감 없이 활동에 참여한다.
- (2) 집단원들의 관찰력과 상상력을 발휘하게 한다.

2. 준비물

도화지, 크레파스

3. 활동내용 및 진행

- (1) 자신을 집, 나무, 동물, 음식, 섬, 색, 꽃 등으로 표현해 본다.
- (2) 내가 만일 변신 할 수 있다면 어떤 것으로 변할 수 있을지 표현해 본다.
- (3) 돌아가면서 자신의 그림에 대해 발표하고 다른 사람들은 발표를 듣고

느낀점을 상호 교환한다.

4. 유의사항

- (1) 조용하고 성실하게 할 수 있도록 분위기를 조성한다.
- (2) 동물이나 꽃을 의인화하여 사람의 얼굴로 나타내어 모든 형태를 자신과 같은 동질성을 가지고 인식하여 표현하게 한다.

<제 4 회 > 학교 생활 그림 그리기

1. 목적

- (1) 학교 생활에서 자신과 타인의 역할 등을 스스로 인지하고 통찰한다.
- (2) 학교 생활 적응력 향상과 보다 나은 학교 생활을 위한 방법을 모색한다.

2. 준비물

도화지, 크레파스, 싸인펜

3. 활동내용 및 진행

- (1) 학교 생활 중에 가장 기억에 남는 일을 그린다.
- (2) 자신의 그림에 대해서 하고 싶은 사람 순서대로 발표한다.
- (3) 자신의 발표와 다른 사람의 발표에 대한 느낌을 이야기한다.

4. 유의사항

- (1) 안정된 분위기에서 성의껏 그릴 수 있도록 분위기를 조성한다.
- (2) 진지하고 솔직하게 자신을 개방하도록 한다.
- (3) 자신의 내면적인 성격, 습관, 태도, 능력과 관련된 생활 경험에 대한 느낌도 이야기하도록 한다.

<제 5 회 > 그림 대화

1. 목적

- (1) 공동 작업을 함으로써 내성적이며 소극적이며 독선적인 어린이를 서로의 공동체적인 생활에 익숙해져서 다른 어린이와 어울려 자기 주장의 표현을 강조시킬 수 있도록 유도하여 심리적 갈등을 해소한다.

(2) 상대방을 존중하고 상대방의 감정 의도를 이해한다.

2. 준비물

4 절 썬트지, 크레파스

3. 활동내용 및 진행

(1) 각자 자신의 그림을 5-10 분 동안 그린 후 서로 그림을 바꾸어 다른 집단원들이 그린 그림 위에 덧붙여 그린다.

(2) 집단원들과의 돌려 그리기 과정을 거쳐 자신에게 자기의 그림이 다시 돌아 왔을 때 그림을 정리하여 완성한 후 그림의 내용에 자신이 생각한 제목을 붙인다.

(3) 자신의 그림을 게시하고 처음 그리려 했던 의도와 지금의 상태를 이야기하고 자신에게 다른 아동이 그림을 첨가했을 때의 느낌을 나눈다 .

(4) 작품활동에 같이 참여했던 아동들과 생각을 교환하고 상대방의 의도를 이해한다.

4. 유의사항

(1) 각자 크레파스로 번갈아 가며 자신의 의도대로 그리게 한다.

(2) 상대방의 기분을 최대한 존중하며 그림을 첨가해 준다.

(3) 이 활동에서는 상대방에 대한 존중이 필요한데 다른 사람의 그림에 덧붙여 그릴 때 존중감이 없으며 그림을 손상시킬 수 있다는 것을 알게 해 준다.

<제 6 회 > 무엇이 보여요

1. 목적

(1) 그림에 대한 부담, 저항, 자의식을 감소시켜 쉽게 활동에 참여하게 한다.

(2) 은유적인 이야기를 통해 갈등, 욕구 등의 내적 체험을 객관적으로 표현한다.

(3) 상대방의 감정을 이해하고 집단속에서 자신이 미치는 영향력을 인식하므로 자존감이 향상된다.

2. 준비물

켄트지 전지, 크레파스

3. 활동내용 및 진행

- (1) 눈을 감고 각자 그리고 싶은 대로 선을 갈겨 그린다.
- (2) 적당한 시간에 멈추고 그 속에 숨어 있는 이미지를 찾는다.
- (3) 그 이미지를 형상화하여 그려서 색칠하고 이야기를 만들 수 있도록 제목을 붙인다.
- (4) 작업이 끝난 후 작품을 모두 붙이고 서로 비교 감상한 후 발표하고 서로의 생각을 이야기한다.

4. 유의사항

- (1) 각자 서로가 원하는 위치에서 마음대로 자유롭게 표현하도록 한다.
- (2) 친밀한 관계에서 자신의 느낌과 감정을 인정받고 상대방도 인정하도록 한다.
- (3) 낙서로 그림을 시작하여 그것으로 부정적인 감정을 표현하고 나중에 긍정적인 감정으로 변화시키도록 한다.
(음악을 함께 사용하거나 상황설명이 주어지면 더 효과적이다)

<제 7 회 > 나의 장점, 나의 단점

1. 목적

- (1) 누구나 장점과 단점을 가지고 있음을 안다.
- (2) 자신의 장점을 찾아 발표함으로써 긍정적인 자아를 확립하도록 한다.
- (3) 타인의 장점과 단점을 들으면서 상대방을 이해하고 존중하는 마음을 갖는다.
- (4) 상호간에 장, 단점으로 보여지는 것들을 솔직하게 지적해 줌으로써 집단 미술활동과 친근감 형성에 도움을 받는다.

2. 준비물

매직펜, 크레파스, 도화지, 싸인펜

3. 활동내용 및 진행

- (1) 도화지에 오른손과 왼손 본뜨기를 하여 눈을 감고 자기 자신을 생각한다.
- (2) 각 손가락마다 꾸며보고 자신의 장점과 단점을 적는다.
- (3) 자신의 꾸민 작품을 통해서 자신의 장점과 단점에 대해 이야기한다.
- (4) 자신의 발표와 다른 친구들의 발표내용을 듣고 토론하고 서로 격려해 준다.

4. 유의사항

- (1) 자신의 장점이나 자랑하고 싶은 것을 생각나는 대로 표현하게 한다.
- (2) 자신이 평소 감추었던 일이나 힘든 일들을 생각함으로써 해결방안을 생각해 보도록 한다.
- (3) 다른 사람의 생활에 관심을 갖고 긍정적인 수용 태도를 갖도록 한다.

<제 8 회 >만화 이어 그리기

1. 목적

- (1) 협동해서 작품을 완성하면서 협동성과 동맹 집단에서의 경계를 경험한다.
- (2) 친밀한 관계에서 자신의 느낌과 감정을 존중받고 상대방을 인정하게된다.
- (3) 작품활동 과정에서 역동적인 협동성이 증진된다.

2. 준비물

A4 용지, 싸인펜

3. 활동내용 및 진행

- (1) 화지를 긴 필름처럼 여러 칸으로 나눈다.
- (2) 만화영화를 만들 듯이 집단원들이 순서를 정한다.
- (3) 첫 번째 사람이 첫 그림을 그리면 차례대로 그 그림과 내용이 어어질 수 있도록 그려 나간다.
- (4) 다 그린 후 어떤 내용인지 서로 이야기를 해보고 제목을 함께 붙여본다 .
(이 때 이야기의 내용이 서로 다를 때가 많다)

4. 유의사항

- (1) 타인과 자연스럽게 어울리며 혼자만의 주장과 행위로는 작품이 이루어

질 수 없음을 깨닫게 한다.

(2) 반항적이고 공격적인 아동은 여러 아동들과 모여 그리는 가운데 더 자유스럽고 개방된 심리를 갖게 해 준다.

<제 9 회 > 나는 지금 어떤 마음일까요?

1. 목적

(1) 자신의 마음을 한껏 열리게 하여 그들이 평소 느끼고 있던 불안과 갈등을 해소시킨다.

(2) 자기 삶의 주체적인 자신의 모습을 발견하게 한다.

2. 준비물

켄트지, 크레파스, 그림물감, 수채용구

3. 활동내용 및 진행

(1) 자신이 평소에 그리고 싶었던 것을 상상하여 구상하게 한다.

(2) 화지에 상상한 내용을 마음껏 크레파스와 물감으로 표현한다.

(3) 자신의 작품에 제목을 정하고 무엇을 연상했으며 이유와 지금의 기분과 희망사항, 아쉬움등을 이야기한다.

(4) 자신의 발표와 친구들의 이야기를 듣고 서로 이해하며 격려해 준다.

4. 유의사항

(1) 안정된 분위기에서 자유롭게 표현할 수 있도록 해준다.

(2) 비웃음이나 조롱을 하지 않도록 사전에 미리 약속을 한다.

(3) 친구들의 이야기의 내용을 진지하게 끝까지 잘 들어준다.

<제 10 회 >나는 작은 씨앗이예요

1. 목적

(1) 자신의 흥미, 적성, 장점, 가치관 등을 생각하면서 자신의 인생을 구체적으로 설계해 보는 기회를 가진다.

(2) 새로운 삶의 각본을 계획함으로써 성장된 자신의 모습을 인지하고 지속시

킨다.

(3)미래에 자신의 모습을 설정하고 목표를 세워 실천하도록 지지한다.

2. 준비물

켄트지, 크레파스, 파스텔

3. 활동내용 및 진행

(1) 강을 건너고 있는 그림을 제시하고 강 건너 다른 쪽에는 무엇이 있을지 표현해 본다.

(2)나는 막 성장하려고 하는 씨앗이다. 나에게 필요한 것은 무엇인지 표현해 본다.

(3)나는 미지의 세계에 도착했다. 그 세계를 나 자신이 어떤 모습으로 새롭게 건설할지 표현해 본다.

(4)미래의 자신의 모습을 추상적으로 표현하게 하고 남을 사람들이 발표하고 서로 이야기를 나눈다.

4. 유의사항

(1) 이 때까지의 학습경험을 토대로 자기 자신을 정리하게 한다.

(2) 자신을 돌아보고 자기의 상을 그림으로 표현하게 한다.

(3) 내가 해야 할 일이 있다면 마음껏 크게 표현해 보도록 한다.

<제 11 회 > 나는?

1. 목적

(1) 자신에 대해 적극적이고 긍정적인 인식을 가진다.

(2) 자기 존중감, 사회적응력 향상, 자기 삶에 주체적인 역할을 인식한다.

2. 준비물

전지2장, 크레파스

3. 활동내용 및 진행

(1) 벽에 전지를 두 장 붙인 종이를 고정시켜 놓고 자신의 신체를 Tracing 한다.

- (2) 본 뜬 신체에 자신을 그려 넣고 자신이 좋아하는 것, 싫어하는 것(예; 색, 음식, 성격, 소망 등)을 표현한다.
- (3) 작품을 완성한 후 그림에 제목을 붙이고 자신의 그림에 표현한 생각들을 발표한다.
- (4) 친구의 이야기를 듣고 집단원들이 피이드 백 한다.

4. 유의사항

- (1) 자신의 신체를 자유롭게 표현하고 미처 자신이 발견하지 못한 점을 찾게 한다.
- (2) 작품과정을 통해 우정과 친밀감, 자신감을 갖게 한다.
- (3) 자신의 성격, 습관, 태도, 능력과 관련된 자신의 모습에 대해서도 솔직하게 표현하고 이야기하도록 한다.
- (4) 충분한 시간을 주고 그릴 수 있도록 한다.

<제 12 회 > 친구에게 해 주고 싶은 말

1. 목적

- (1) 타인을 존중하고 지지하는 태도를 배운다.
- (2) 타인이 보는 자신의 모습을 확인하고 격려 받는다.

2. 준비물

도화지, 싸인펜

3. 활동내용 및 진행

- (1) 같이 활동해 온 친구들에게 해 주고 싶었던 칭찬, 격려, 사랑이 담긴충고 등을 적어보게 한다.
- (2) 적은 내용을 보고 전체집단에서 변화된 자신을 발표한다.
- (3) 친구의 발표를 듣고 서로의 모습을 격려하며 지지한다.

4. 유의사항

- (1) 집단활동을 통해 자신의 변화를 솔직하고 자유스럽게 말하도록 한다.
- (2) 친구의 발표를 듣고 서로 격려하는 말과 껴안는 활동으로 결속을 다진다.

<제 13 회 > 종결

1. 목적

집단경험을 통해 얻은 유익과 앞으로도 좋은 친구관계를 유지하도록 다짐한다.

2. 준비물

검사지, 필기구

3. 활동내용 및 진행

- (1) 집단 경험에 대한 소감을 작성하고 서로 이야기를 나눈다.
- (2) 자아개념 검사를 실시한다.

4. 유의사항

집단활동을 통해 자신의 변화를 솔직하게 소감을 적도록 한다.



<부 록 2>

부적응 측정 진단검사(초등학교용)

초등학교 학년 반 (남, 여) 이름

이 검사는 여러분이 가정이나 학교에서 생활하면서 어느 정도 적응하고 있는지 알아보기 위한 검사입니다.

하나 하나 읽어가면서 그 글의 내용이 ‘ 나 자신을 잘 나타냈는지’ 또는 ‘ 늘 나 자신에 대해서 생각하고 있는 것과 같은지’ 를 판단하여 [보기]와 같이 표시를 하십시오.

선택하신 답은 맞고 틀린 것이 없으며, 여러분의 성적과도 아무런 관계가 없습니다. 따라서 여러분이 생각하고 느끼시는 그대로를 솔직하게 대답하면 됩니다. 이 검사는 비밀을 보장하며 연구의 목적으로만 사용될 것입니다.

이 검사를 통하여, 여러분이 가진 흥미, 문제를 발견하게 되기를 바랍니다.

[보 기]

매우 그렇다. 대체로 그렇다. 그저 그렇다. 그렇지 않다.

- 1. 나는 몸집이 뚱뚱하다. (○) () () ()
- 2. 나는 무슨 음식이든 잘 먹는다. () () (○) ()

..... 주의사항.....

- 1. 한 문제에 한 군데만 표시하여 주십시오.
- 2. 말의 뜻이 어려우면 선생님께 질문하십시오.
- 3. 한 문제도 빠짐없이 답해 주십시오.
- 4. 답을 고치고자 할 때에는 먼저의 답은 ×를 한 다음 다시 ○표를 하십시오.

나의 문제

매우 대체로 그저 그렇지
그렇다 그렇지 않다

1. 우리 동네에 놀만한 곳이 없다.----- () () () ()
2. 건강이 좋지 않아서 건강할 수 있는 방법을 알고 싶다. () () () ()
3. 좋은 취미가 없어서 나도 좋은 취미를 갖고 싶다.----- () () () ()
4. 동물을 길러보았으면 좋겠다.----- () () () ()
5. 여러 가지 청소년 단체에 들고 싶다.----- () () () ()
6. 운동을 못해서 운동을 잘하게 되었으면 좋겠다.----- () () () ()
7. 사전을 잘 쓰는 법을 배우고 싶다.----- () () () ()
8. 나의 능력이 어떤 방면에 있는지 알고 싶다.----- () () () ()
9. 나의 흥미가 무엇인지 알고 싶다.----- () () () ()
10. 빨리 성공할 수 있는 직업이 무엇인지 알고 싶다.----- () () () ()
11. 라디오를 갖고 싶다.----- () () () ()
12. 사진을 많이 찍고 싶다.----- () () () ()
13. 자전거를 타고 싶다.----- () () () ()
14. 나의 걱정거리를 누구와 의논하고 싶다.----- () () () ()
15. 자주 짜증이 난다.----- () () () ()

나의 가정

매우 대체로 그저 그렇지
그렇다 그렇다 그렇다 않다

1. 나 혼자 쓰는 방이 필요하다.----- () () () ()
2. 밤에 집에 혼자 있기가 무섭다.----- () () () ()
3. 우리 집이 좀더 좋았으면 좋겠다.----- () () () ()
4. 집이 재미가 없다.----- () () () ()
5. 내가 사는 동네가 나쁘다.----- () () () ()
6. 가족 중에 싫은 사람이 있다.----- () () () ()
7. 형제가 없어서 외롭다.----- () () () ()
8. 형제들과 잘 지냈으면 좋겠다.----- () () () ()
9. 부모님은 나를 잘 이해해 주시지 않는다.----- () () () ()
10. 부모님이 나의 일에 너무 많이 간섭하신다.----- () () () ()
11. 부모님이 나의 일에 더 많은 관심을 가져주시면 좋겠다. () () () ()
12. 부모님이 너무 무섭다.----- () () () ()
13. 부모님은 나를 어린 아기처럼 대한다.----- () () () ()
14. 부모님과 같이 지내는 시간이 더 많았으면 좋겠다.---- () () () ()
15. 부모님이 너무 잔소리를 많이 한다.----- () () () ()
16. 부모님이 내 친구를 더 좋아해 주셨으면 좋겠다.----- () () () ()
17. 다른 집에 태어났으면 좋겠다.----- () () () ()
18. 집을 떠나고 싶을 때가 있다.----- () () () ()
19. 좋은 옷을 입고 싶다.----- () () () ()
20. 용돈을 더 많이 쓰고 싶다.----- () () () ()

나의 학교

- | | 매우
그렇다 | 대체로
그렇다 | 그저
그렇다 | 그렇지
않다 |
|--|-----------|------------|-----------|-----------|
| 1. 책을 잘 읽는 법을 배우고 싶다.----- | () | () | () | () |
| 2. 글짓기를 잘 하는 법을 배우고 싶다.----- | () | () | () | () |
| 3. 글씨를 깨끗이 쓰고 싶다.----- | () | () | () | () |
| 4. 수학 공부가 잘 안 된다.----- | () | () | () | () |
| 5. 학교에 다니기가 싫다.----- | () | () | () | () |
| 6. 숙제가 너무 많다.----- | () | () | () | () |
| 7. 시험 보는 게 두렵다.----- | () | () | () | () |
| 8. 음악 시간이 싫다.----- | () | () | () | () |
| 9. 미술 시간이 싫다.----- | () | () | () | () |
| 10. 사회 시간이 싫다.----- | () | () | () | () |
| 11. 수학이 싫다.----- | () | () | () | () |
| 12. 쓰기 시간이 싫다.----- | () | () | () | () |
| 13. 교과서를 보기가 싫다.----- | () | () | () | () |
| 14. 내가 좀 더 똑똑해졌으면 좋겠다.----- | () | () | () | () |
| 15. 수업 시간에 손을 들고 일어서서 말하는 것이 두렵다.----- | () | () | () | () |
| 16. 선생님이 나를 좀더 좋아해 주었으면 좋겠다.----- | () | () | () | () |
| 17. 선생님이 내 마음을 몰라줄 때가 많다.----- | () | () | () | () |
| 18. 선생님의 칭찬을 듣고 싶다.----- | () | () | () | () |
| 19. 학교 생활이 재미없다.----- | () | () | () | () |
| 20. 학교를 그만 두고 싶은 생각이 가끔 든다.----- | () | () | () | () |

나의 사회

매우 대체로 그저 그렇지
그렇다 그렇다 그렇다 않다

1. 잘 하는 일이 도무지 없다.----- () () () ()
2. 뽐내는 버릇이 있다.----- () () () ()
3. 보기 싫은 사람이 많다.----- () () () ()
4. 어른들은 언제나 나를 나쁘게 생각한다.----- () () () ()
5. 곤란한 일이 있을 때 어른들이 도와주었으면 좋겠다.-- () () () ()
6. 남자(여자)에 대해서 더 알고 싶다.----- () () () ()
7. 내 마음을 모르는 사람이 많다.----- () () () ()
8. 사람들을 만나기가 두렵다.----- () () () ()
9. 남에게 말 걸기가 두렵다.----- () () () ()
10. 진실한 친구가 없다.----- () () () ()
11. 남들과 잘 사귀는 법을 배우고 싶다.----- () () () ()
12. 나를 괴롭히는 아이들이 있다.----- () () () ()
13. 어른들이 나를 어린 아기처럼 대한다.----- () () () ()
14. 남이 말을 걸어오면 짜증이 난다.----- () () () ()
15. 남들이 왜 내게 화를 내는지 모르겠다.----- () () () ()
16. 친구를 잘 사귀지 못한다.----- () () () ()
17. 나를 나쁘게 보는 사람들이 많다.----- () () () ()
18. 나를 말썽꾸러기(문제아)라고 부르는 사람이 많다.--- () () () ()
19. 남과 잘 다룬다.----- () () () ()
20. 사귀고 싶은 사람이 있는데 사귄 수가 없다.----- () () () ()

<부 록 3>

자아존중감 검사

초등학교 학년 반 (남, 여) 이름

다음의 질문은 당신 자신에 대한 생각을 알아보기 위한 것입니다.
각 문항을 읽고 자신의 생각과 같은 곳에 ○표 하십시오.
당신 자신의 느낌대로 정확히 그리고 솔직하게 답하여 주십시오.

- | | 그렇다 | 아니다 |
|--|-----|-----|
| 1. 나는 내가 다른 사람이었으면 하는 때가 있다.----- | () | () |
| 2. 나는 교실 앞에 나가서 말하기가 대단히 힘들다.----- | () | () |
| 3. 나에게서는 고쳐야 할 점들이 많다.----- | () | () |
| 4. 나는 주저하지 않고 결심할 수 있다.----- | () | () |
| 5. 나는 다른 사람과 재미있게 지낸다.----- | () | () |
| 6. 나는 집에서 쉽게 화를 잘 낸다.----- | () | () |
| 7. 나는 새로운 사람과 친숙해지는 데 시간이 많이 걸린다.----- | () | () |
| 8. 나는 내 또래의 친구들 사이에 인기가 있다.----- | () | () |
| 9. 나의 가족은 나에게 너무 많은 기대를 건다.----- | () | () |
| 10. 나의 가족은 내 기분을 잘 알아준다.----- | () | () |
| 11. 나는 아주 쉽게 포기한다.----- | () | () |
| 12. 나는 있는 그대로 자신을 드러내기가 매우 어렵다.----- | () | () |
| 13. 나는 못났다.----- | () | () |
| 14. 친구들은 주로 내 생각에 따른다.----- | () | () |
| 15. 나는 나 자신에 대해 별로 내세울 것이 없다.----- | () | () |

그렇다 아니다

16. 나는 집을 나가고 싶을 때가 여러 번 있다.----- () ()
17. 나는 학교에서 내가 하고싶은 대로 잘되지 않는다.----- () ()
18. 나는 다른 사람만큼 잘 생기지 않았다.----- () ()
19. 나는 할 말이 있다면 대체로 하는 편이다.----- () ()
20. 우리 가족은 나를 잘 이해하고 있다.----- () ()
21. 다른 사람들에 비해서 나는 별로 사랑받지 못한다.----- () ()
22. 어떤 때는 가족들이 나를 미워하는 것 같다.----- () ()
23. 나는 학교에서 실망하는 일이 가끔 있다.----- () ()
24. 학교생활에서 나를 괴롭히는 일은 별로 없다.----- () ()
25. 나는 다른 사람들이 기댈만한 사람이 못된다.----- () ()



<부 록 4>

프로그램을 마치고 나서

태지

즐거웠었고 이 프로그램이 계속되었으면 한다. 이 프로그램을 통해 나는 아주 많이 달라졌다. 내 자신의 소중함, 다른 사람의 소중함을 알았고 친구들과 자주 싸움을 한 내 자신이 부끄러워지기도 하였다. 앞으로는 다른 친구들과 잘 어울릴 수 있을 것 같다.

유진

재미있었다. 처음에 두렵기도 하고 미술 활동을 하고 싶지도 않았지만 어느새 이 활동이 기다려지고, 다른 친구들로부터 이야기를 들을 때는 마음의 선물을 받은 것 같았다. 그림을 그리는 활동과 학습지를 통한 활동들도 모두 즐거웠다. 이 프로그램을 통해 자신감이 생기고 마음의 변화도 생긴 것 같아 너무 기쁘다.

순신

처음에는 내가 무슨 문제가 있나? 걱정스러웠고, 여러 친구들 앞에서 발표도 하려니 부끄럽기도 했다. 하지만 이제 부끄럼도 많이 없어졌고, 친구들도 많아졌다. 그리고 내 가족을 알게 되었고 친구들의 가족들도 많이 알게 되어 참 소중한 시간이 되었다.

세종

마지막 날 이런 이야기를 쓰려니 이상한 마음이 든다. 그동안 활동도 제대로 못하고 친구들과 자주 다투었는데 단체생활의 소중함, 친구들이 소중하다는 것을 깨달았다. 나는? 이란 활동을 통하여 내 자신의 소중함

도 알고 나를 함부로 다루지 않겠다는 마음을 먹는다. 부모님께도 잘 해 드려야지

예술

내가 이 모임을 통해 달라진 점은 나를 존중할 줄 알게 되었다는 것이다. 여러 가지 프로그램 중에 나를 표현하고 나를 알 수 있게 하는 프로그램이 많았다. 지금까지 우리는 떠돌고 있지만 그동안 선생님께 신경을 쓰게한 것 같아 죄송스럽기만 하다. 친구들의 장점과 단점, 친구들의 손크기 등이 다르다는 것을 알았고 모두 열심히 하면 큰 사람이 될 수 있다는 것을 알았다.

경일

13번 동안 참가하면서 지루한 점도 있었지만 재미있기도 하였다. 친구들끼리 장난도 하고 그림도 그리면서 잘못된 점, 잘하는 점을 이야기 하기도 하였다. 이런 프로그램을 통해 나도 무엇이든 할 수 있을 것 같다는 생각이 들고 모든 것을 긍정적으로 생각하도록 하겠다고 다짐을 해본다.

승준

좋았던 점은 그림도 그리고(잘 그리지는 못했지만), 친구들과 어울려 이야기도 하고 검사도 받으면서 가족과 친구의 중요함을 알았다.

나쁜 점은 할 이야기도 없는데 이야기를 해야했고 친구가 잘못된 점을 이야기 할 때는 싫기도 하였다. 그래서 긍정적으로 이야기하라는 선생님의 말씀이 기억이 난다.

승헌

처음 왔을 때는 서먹서먹해서 내가 이 프로그램을 하는 게 괜한 선택이 아니었나 싶었다. 그러나 점점 모임이 기다려 지고 오늘 친구가 나에게

무슨 이야기를 할 것인가 기대가 되기도 하였다. 또 자꾸 새로운 활동을 하여 더욱 좋았다. 다음에 이런 프로그램이 있으면 또 해야겠다.

현우

모임을 통해 친구와 좀더 가까워진 것 같다. 재미있었고 내게 좋은 추억이 되었고, 내가 다른 사람에게 좀 더 솔직하게 모든 것을 털어 놓을 수 있도록 해야겠다는 것을 알았다. 그리고 그동안 말도 안하고 가만히 있으려 하였는데 말을 많이 하도록 해야겠다. 나는 소중한 사람이니까?

현숙

이 활동으로 학원을 몇 번 까먹은 점이 있었는데 학원보다 재미있는 것 같아 프로그램에 잘 참여한 것 같다. 친구들과 이야기를 하면서 더 친해지기도 하였고 나에게 대하여 알기도 하였다. 선생님께 감사하고 친구들에게도 재미있었다고 전하고 싶다.

