



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

박사학위논문

은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP)이
학업 중단위기 고등학생의
삶의 질 개선에 미치는 영향

제주대학교 대학원

교육학과

정은실

2022년 2월

은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP)이
학업 중단위기 고등학생의
삶의 질 개선에 미치는 영향

지도교수 송재홍

정은실

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함

2021년 10월

정은실의 교육학 박사학위 논문을 인준함

심사위원장

고 전



위원

강대욱



위원

하 전의



위원

원복연



위원

송재홍



제주대학교 대학원

2021년 12월



Effects of Metaphor-using Self-Reflection
Program(M-SRP) on Improving the Quality of
Life of High School Students at Risk of Dropout

Jung Eunsil

(Supervised by professor Song, Jaehong)

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

2021. 10.

This thesis has been examined and approved.

2021. 12.

Department of Education
GRADUATE SCHOOL
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

<국문 초록>

은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP)이 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선에 미치는 영향

정 은 실

제주대학교 대학원 교육학과

지도교수 송 재 흥

이 연구의 목적은 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위한 은유 활용 자아성찰 프로그램(Metaphor-using Self-Reflection Program: M-SRP)을 개발하고 그 프로그램의 효과성을 검증하는 것이다. 먼저 프로그램을 타당하게 구성하기 위해 체계적인 개발 모형을 구안하고 모형의 절차에 따라 M-SRP를 개발하였다. 두 번째, 비동등 집단 사전·사후 검사 설계에 의해 M-SRP를 학업 중단위기 고등학생들에게 투입하고 프로그램의 효과성을 검증하였다.

연구 문제 1. 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질을 개선하기 위한 M-SRP는 어떻게 구성되어야 할 것인가?

연구 문제 2. M-SRP가 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰, 학업 중단의도, 삶의 질 개선에 미치는 영향력은 어떠한가?

2-1. M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰 향상에 효과가 있는가?

2-2. M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 학업 중단의도 감소에 효과가 있는가?

2-3. M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질(자아존중감 및 심리적 안녕감) 향상에 효과가 있는가?

먼저 연구자는 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질을 개선하기 위한 은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP)을 구안하기 위해 선행연구를 바탕으로 자아성찰의 영역을 자기와 관계의 두 가지로 지정하고 자아성찰의 단계를 인식-이해-실천의 3단계로 설정하였다. 또한 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 자아성찰 프로그램(송재홍, 2016)과 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 실시한 요구분석 결과(정은실, 송재홍, 2021)를 토대로 M-SRP 구성을 위한 원리와 목표를 개발하고 구체적인 내용 요소를 선정하였다. M-SRP의 기본 목표는 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰 능력을 향상시켜 학업 중단의도와 삶의 질을 개선하는 것이다. 주요 내용은 긍정적인 자아개념 형성, 자신 및 타인의 이해와 수용, 자기 조절능력 배양, 대인관계의 조화 추구 등을 포함한다. 그리고 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰을 촉진하고 개인의 경험과 정서 이해 자각을 돕기 위해 은유를 활용한 활동을 구성하였다. 그 결과 총 10회기에 걸쳐 매회 45분 단위의 활동 프로그램이 구성되었으며, 전문가 의견과 소집단 예비 연구를 통하여 타당성을 검증하고 수정·보완을 거쳐 최종 프로그램이 완성되었다.

이어서 연구자는 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선에 대한 은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP)의 효과를 평가하고자 비동등집단 사전·사후 검사 설계에 의해 실험연구를 수행하였다. 연구 대상은 J시에 소재하고 있는 고등학교 2학년에 재학 중 학업 중단위기에 처한 학생이다. 그들은 학업동기가 부족하여 잦은 지각과 결석, 교칙위반, 정서행동 문제, 대인관계 문제 등으로 1회 이상 상담 이력이 있으며, 학업 중단의사를 밝힌 학생, 학업 중단숙려제를 위해 상담을 했거나 이미 학업 중단숙려제를 1회 이상 거쳤던 학생, 학업 중단의사를 밝히고 학업 중단을 고려 중인 학생 등이다. 실험 참여자는 총 19명으로 남학생 13명과 여학생 6명이다. 이 중 10명(남 7명, 여 3명)은 실험집단에 배치되었고 나머지 9명(남 6명, 여 3명)이 통제집단에 배치되었다. 실험집단에는 주 2회 총 10회기에 걸쳐 M-SRP를 실시하였으며, 프로그램 실시 전과 종료 직후 및 2주 후에 각각 자아성찰, 학업 중단의도, 삶의 질(자아존중감, 심리적 안녕감)을 측정하였다. M-SRP의 효과

를 평가하기 위해 양적 분석과 질적 분석을 병행하였다. 양적 분석을 위해서는 연구자가 수집된 자료에 대해서 SPSS/WIN 22.0을 활용하여 집단*측정시기에 의한 반복측정 분산분석(Repeated measure ANOVA)을 실시하였으며, 단순 주효과와 집단*측정시기 상호작용 효과를 검증하였다. 질적 분석을 위해서 연구자는 매회기를 종결하는 측정시기에서 실험 참여자가 작성한 ‘다짐 글’과, 프로그램을 종결한 후 실험 참여자가 쓴 소감문을 수집하여 김영천(2006)의 질적 자료 분석 절차에 따라 내용 분석을 수행하였다.

이 연구의 양적 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰 능력 향상에 유의한 효과를 나타냈다.

둘째, M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 학업 중단의도 개선에 유의한 효과를 나타냈다.

셋째, M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 자아존중감 향상에 유의한 효과를 나타냈다.

넷째, M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 심리적 안녕감 개선에 유의한 효과를 나타냈다.

이러한 결과는 실험 종료 2주 후까지 지속되었으며, 질적 분석 결과에 의해 뒷받침되었다. 이는 M-SRP가 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰 능력을 향상시켜 학업 중단의도와 삶의 질 개선에 기여할 수 있는 예방적이고 실천적인 프로그램이라는 점에서 의의가 있다.

종합하자면 이 연구에서 개발된 M-SRP는 학업 중단위기 학생을 위한 자아성찰 프로그램에서 자아성찰과 정서적 개입의 중요성, 은유 활용의 가능성을 교육 현장에 구안함으로써 삶의 질 개선을 위한 실천적 전략임을 확인하였다. 그러나 이 연구는 연구 대상과 연구 변인의 제한성, 복합적 원인에 기인한 학업 중단위기 학생의 개별 특수성 등을 다룬 후속 연구의 필요성이 남는다.

이러한 제한점에도 불구하고 이 연구에서 실시된 M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰과 대인관계에서의 긍정 변화를 도모하여 삶의 질을 개선하는데 효과가 나타났다. 이는 학문학습을 통한 전통적 교육 패러다임 속에서 삶과 삶의 의미를 연결하고 상호존중과 소통을 중시하는 관계학습으로의 전환 가능성을 열어준 셈이다. 따라서 이 연구는 학업 중단위기 학생의 심리적 부적응과 개입 방안에 대한 후속 연구에 중요한 근거 자료로 활용될 수 있으리라 기대한다. 마지막으로 연구자는 관계 학습을 통해 지식 위주, 입시경쟁과 같은 교육 환경 속에서도 자신을 되돌아보고 자아를 찾아가는 새로운 전인교육을 견인하여 진정한 학습자로 거듭날 수 있는 작은 파장이 되었으면 하는 바램이다.

주제어: 학업 중단위기, 학업 중단위기 고등학생, 삶의 질, 은유 활용, 자아성찰 프로그램

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	8
3. 용어의 정의	8
가. 학업 중단위기	8
나. 학업 중단의도	9
다. 삶의 질	9
라. 은유 활용 자아성찰 프로그램	10
II. 이론적 배경	11
1. 학업 중단위기	11
가. 학업 중단위기의 개념	11
나. 학업 중단위기 학생의 특성	14
2. 학업 중단위기와 삶의 질	25
가. 삶의 질	25
나. 자아존중감	27
다. 심리적 안녕감	33
라. 학업 중단위기 학생과 삶의 질	39
3. 학업 중단위기와 자아성찰	42
가. 자아성찰	42
나. 학업 중단위기 학생과 자아성찰	48
다. 자아성찰과 은유 활용	50
4. 프로그램	59
가. 프로그램의 개념	59
나. 프로그램 개발 모형	60
다. 학업 중단위기와 프로그램	66

Ⅲ. 은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP) 개발	74
1. 기획	74
가. 프로그램 방향 설정 및 문헌조사	74
나. 요구분석	76
2. 설계	84
가. 목표 및 내용 선정	85
나. 타당도 검증	92
다. 예비 연구	98
2. 실행 및 평가	109
Ⅳ. 은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP)의 효과	110
1. 연구가설	110
2. 연구방법	110
가. 실험설계	111
나. 연구대상	111
다. 측정도구	112
라. 실험절차	114
마. 자료분석	116
3. 연구결과	117
가. 양적 분석 결과	117
나. 질적 분석 결과	143
Ⅴ. 논의 및 결론	151
1. 논의	151
가. M-SRP 개발에 관한 논의	151
나. M-SRP 효과에 관한 논의	157
2. 결론 및 제언	166

참고 문헌	171
Abstract	185
부록	190
부록 1. 면접 설문지	190
부록 2. 프로그램 내용 타당도 검증을 위한 설문지	193
부록 3. 프로그램 내용 타당도 평가 결과	198
부록 4. 학생용 설문지	199
부록 4-1. 자아성찰 척도	200
부록 4-2. 학업 중단의도 척도	201
부록 4-3. 자아존중감 척도	202
부록 4-4. 심리적 안녕감 척도	203
부록 4-5. 예비 프로그램 평가 질문지	204
부록 4-6. 만족도 설문지	205
부록 5. M-SRP 최종 모형	206
부록 6. M-SRP 회기별 내용 및 지침서	208
부록 7. 활동 결과물 예시	218
부록 8. 활동지	221

표 목차

표 II-1. 학업 중단위기와 관련된 사회심리적 요인	20
표 II-2. 학업 중단 위기 요인과 보호 요인	23
표 II-3. 학업 중단 과정	24
표 II-4. 자아성찰 구성영역과 단계	47
표 II-5. 프로그램 개발 모형에 관한 선행연구	64
표 II-6. ‘학업 중단위기 학생’과 ‘프로그램’ 키워드로 검색된 학술지 선행연구	70
표 II-7. 자아성찰 프로그램 선행연구	72
표 III-1. 요구분석 내용과 구성요소	82
표 III-2. M-SRP 구성 내용과 요구분석	87
표 III-3. M-SRP의 전개 모형	90
표 III-4. M-SRP의 구성 요소별 활동 목표와 은유 활용 내역	91
표 III-5. 예비 M-SRP 구성	93, 94
표 III-6. 전문가 자문결과와 그에 따른 수정·보완 내용	95
표 III-7. 전문가 자문 내용을 반영하여 수정된 M-SRP	96, 97
표 III-8. M-SRP의 세부 활동 지침서(예시)	99
표 III-9. 예비 M-SRP 운영계획서	100
표 III-10. 예비 M-SRP 실시 후 수정·보완내용	102
표 III-11. M-SRP의 최종 구성안	103, 104
표 IV-1. 집단별 연구 참여자의 성별 분포	112
표 IV-2. 자아성찰 척도의 문항 구성과 신뢰도	112
표 IV-3. 학업 중단 의도 척도의 문항 구성과 신뢰도	113
표 IV-4. 자아존중감 척도의 문항 구성과 신뢰도	114
표 IV-5. 심리적 안녕감 척도의 문항 구성과 신뢰도	115
표 IV-6. 집단*측정시기별 자아성찰 점수의 평균과 표준편차	118

표 IV-7. 집단*측정시기별 전체 자아성찰 점수의 반복측정 변량분석 결과	118
표 IV-8. 집단*측정시기별 자아성찰 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증 ..	119
표 IV-9. 자아성찰 점수의 다변량분석 결과	120
표 IV-10. 집단*측정시기별 자아성찰 하위요인 점수의 반복측정 변량분석 결과 ·	121
표 IV-11. 집단*측정시기별 자아성찰 하위요인 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증	123
표 IV-12. 집단*측정시기별 학업 중단의도 점수의 평균과 표준편차	126
표 IV-13. 집단*측정시기별 학업 중단의도 점수의 반복측정 변량분석 결과	126
표 IV-14. 집단*측정시기별 학업 중단의도 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증	127
표 IV-15. 집단*측정시기별 자아존중감 점수의 평균과 표준편차	128
표 IV-16. 집단*측정시기별 자아존중감 점수의 반복측정 변량분석 결과	129
표 IV-17. 집단*측정시기별 자아존중감 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증	130
표 IV-18. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 점수의 평균과 표준편차	131
표 IV-19. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 점수의 반복측정 변량분석 결과	132
표 IV-20. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증	133
표 IV-21. 심리적 안녕감 점수의 다변량 분석	134
표 IV-22. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 하위요인 점수의 반복측정 변량분석 결과	135
표 IV-23. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 하위요인 점수의 차이 값에 대한 단순 주 효과 검증	138, 139
표 IV-24. 프로그램 만족도 분석 결과	142
표 IV-25. 다짐 글 및 소감문의 주요 내용	144, 145
표 IV-26. 주제별 내용	146, 147
표 IV-27. 프로그램 참여과정에서 나타나는 변화의 과정	148

그림 목차

그림 II-1. 자아성찰 영역과 하위요인	46
그림 II-2. 경험 학습 사이클	54
그림 II-3. 무지개 학습에 대한 개념적 사유의 틀	55
그림 II-4. 자아성찰을 촉진하는 무지개 학습 전개 과정	56
그림 II-5. 정서유능성 증진을 위한 프로그램 개발의 개념 모형	59
그림 III-1. M-SRP 개발 절차 모형	75
그림 III-2. 학업 중단 위기 요인과 보호 요인의 개념도	77
그림 III-3. 감정일기 기록의 설명	107
그림 IV-1. 실험설계 모형	111
그림 IV-2. 집단*측정시기별 자아성찰 점수의 평균 추이	119
그림 IV-3. 집단*측정시기별 자아성찰 하위요인 점수의 평균 추이	122
그림 IV-4. 집단*측정시기별 학업 중단의도 점수의 평균 추이	127
그림 IV-5. 집단*측정시기별 자아존중감 점수의 평균 추이	129
그림 IV-6. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 점수의 평균 추이	132
그림 IV-7. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 하위요인 점수의 평균 추이	136

I. 서론

이 연구의 목적은 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위해 은유 활용 자아성찰 프로그램(Metaphor-using Self-Reflection Program: M-SRP)을 개발하고 그 효과를 검증하기 위한 것이다. 이 장에서는 연구의 필요성 및 목적, 연구문제를 설정하고 연구와 관련된 주요 용어를 정의한다.

1. 연구의 필요성 및 목적

누구나 행복한 삶을 추구하지만 모든 사람이 행복한 것은 아니다. 행복감을 느끼는 것은 인간관계 속에서 경험한 내용에 개인의 인지 양식과 심리 상태를 반영하기 때문이다. 이는 각 개인이 경험한 객관적인 현실보다 주관적인 해석과 의미를 더해 구성되고 지각되므로 행복에 대한 개인차가 나타나기 마련이다. 즉 개인의 경험과 관계 양상은 삶을 영위하기 위해 반응하고 적응하는 양식이 되어 삶의 질로 이어지게 된다. 이때 누구나 긍정적인 결과로 나타나는 것은 아니며 인간관계를 구성하는 다양한 요인과의 상호작용으로 인해 관계 양상과 내적 안정감에도 영향을 미친다. 삶의 질의 수준 또한 개인의 총체적인 상태에 의존하게 되며 세상을 보는 관점에 따라 행복감을 느끼는 수준이 상이하므로 경험의 의미와 가치를 통해 세상을 자각하는 성찰의 중요성이 부각되고 있다. 그러나 정작 성찰하는 방법에 대해 특별히 배운 것은 거의 없다. 따라서 개인의 자아탐색과 자기성찰을 도와 긍정적인 자아상을 확립하고 심리적인 안정감과 삶의 의미를 자각하여 적응적인 인간의 삶을 영위하는 것은 삶의 질로 이어지는 중요한 문제이다.

청소년기는 특히 사회 구성원으로 성장하는 데 중요한 측정 시기이며 대부분 시간을 보내는 학교는 삶의 그 자체라고 할 수 있다. 학교는 가르침과 배움을 통해 내적인 성장 즉 자아정체감을 형성하고 관계 형성을 통해 대인관계 양식을

확립해 나가며 안정적인 정서를 발달시킨다. 그러나 우리나라 고등학생은 입시 준비로 인한 학업 스트레스, 경쟁적 분위기와 같은 심리적 압박으로 인해 행복감 저하나 정서적인 문제, 적응의 문제로 이어져 학생에게 발생하는 다양한 위기 중 학업 중단위기로 이어질 수 있다.

학업 중단위기관 학업 중단과 유의한 상관관계를 가짐으로써 학업 중단을 포함하는 포괄적인 의미를 가진다(최상근, 양수정, 남기곤, 권경림, 연보라, 2010). 학업 중단의 앞선 단계로 볼 수 있는 학업 중단의도는 학업 중단위기 학생의 특성을 반영한다(김로라, 이조경, 2016). 즉 학업 중단위기는 학업 중단의도가 높은 상태이며, 언제라도 학업 중단을 할 수 있는 상태이다(박창남, 도종수, 2001). 이러한 점을 고려할 때 개인의 자아상 및 심리적 취약성이 내포된 학업 중단의 본질은 삶의 질을 저해하는 학업 중단위기와 개입에서 중요한 시사점을 제공한다.

학업 중단이란 질병, 가계 곤란, 품행, 부적응, 비행, 이민 등 여러 가지 이유로 인해 학업을 중단하는 것이며(교육법전 편찬회, 2009), 자의든 타의든 정규학교 교육과정을 끝내지 않고 중도에 학업을 중단하는 것을 말한다(권이중, 2010; 오혜영, 지승희, 박현진, 2011; 이은자, 2015). 또한 학업 중단 의사를 밝혔거나 학업 중단위기에 처했다고 인정되는 학생을 학업 중단위기 학생이라 일컫는다(경기도 교육청, 2019). 즉 학업 중단을 정의할 때 학업 중단에 이르는 다양한 위기와 그러한 위기 요인을 가진 학생을 통칭하여 학업 중단위기 학생이라 할 수 있다.

최근 학업 중단을 추이를 살펴보면 2010학년도부터 2020학년도 초·중·고 전체 학생 수 67,792,360명 대비 학업 중단 학생은 613,233명으로 집계되어 해마다 평균 55,741명의 학생이 정규학교를 떠나고 있다(교육부, 2021). 이중 고등학교의 학업 중단율은 1.57%로, 초등학교 0.58%, 중학교 0.75%에 비해 다소 높은 수치를 보이며, 같은 기간 내 고등학교 학업 중단 전체 학생 수는 무려 301,024명에 달해 사회적 관심이 더욱더 요구된다. 또한 학교 재학생이지만 학업 중단의도를 가지거나 실질적으로 배움을 중단하는 학생까지 고려한다면 발표되는 학업 중단 수치보다 더 큰 규모의 학업 중단자가 있을 것으로 추정된다. 더욱이 초·중·고 학생 중 40.3%가 학교를 그만두고 싶다고 생각한 적이 있으며(한유경 외, 2012) 학교 안에 재학 중이라고 하더라도 상당수 학생이 즉흥적으로 학교를 떠날 가능성 또한 무시할 수 없는 상황이다(이주연, 정제영, 2015). 이 점을 고려해 볼 때, 학생

의 삶의 질을 떨어뜨리는 학업 중단위기 인식에 대한 중요성이 강조되고 있다.

학업 중단위기 학생은 다양하고 복잡한 위기 요인에 노출되어 개인은 물론이고 학교, 사회 차원에서 손실을 초래한다(김범구, 2013; Vaughn, Roberts, Fall, Kremer, & Martinez, 2020). 또한 개인 측면에서 성장 기회 상실과 교육적 불이익을 받게 되고, 부정적 자아개념과 낮은 자아존중감을 지니며(강석영, 양은주, 방은미, 2009; 권이중, 2010; 김로라, 이조경, 2016; 김민, 2001; 김은실, 2015, 2016; 문은식, 2006; 배영태, 2003; McMillan, & Reed, 1993), 이로 인해 대인관계 문제, 우울과 같은 심리적 어려움을 겪는다(유진이, 2009). 학교 차원에서는 학급 체제에 부정적 결과를 야기하며 학업 중단을 경험하는 학생 역시 학교폭력, 범죄, 사회 부적응 등 다양한 문제에 직면할 수 있다(김범구, 2013; 문은식, 2005; 신선아, 2011; 이은자, 2015). 더 나아가 사회 차원에서는 사회 구성원을 확보하지 못하여 국가 경쟁력을 약화시키는 사회 문제를 초래할 수 있다. 따라서 학업 중단에 영향을 미치는 다양한 요인에 대한 이해는 학업 중단위기와 개입에 대한 방향성을 제공하는 중요한 부분이다.

최근에는 학업 중단에 영향을 미치는 위기 요인뿐만 아니라 보호 요인의 중요성이 강조되고 있다. Vaughn 외(2020)에 의하면 학생-교사와의 관계, 학업 및 인지적 참여, 목표 설정 및 문제 해결력, 행동 이탈, 심리적 참여, 자기효능감, 경제적 스트레스, 또래의 긍정 및 부정 영향 등이 학업 중단을 예측하는 위험 및 보호 요인으로 보고하고 있다. 정은실과 송재홍(2021)은 개념도 연구를 통해 학업 중단위기 고등학생이 지각한 학업 중단 위기 요인과 보호 요인을 탐색하였다. 그들은 교사와의 갈등, 학업 스트레스, 친구 관계 어려움, 학교생활에 대한 거부감 등을 위기 요인으로 확인했으며, 반면 부모와 교사의 지지, 진로와 미래에 대한 희망, 친구의 관심 등을 학업 중단 보호 요인으로 확인하였다. 이 외에도 우울, 공격성, 부모의 학대, 교사 차별, 낮은 자아존중감은 학업 중단위기에 영향을 미치는 위기 요인으로 보고되고 있다(김로라, 이조경, 2016).

특히 학업 중단위기에 처한 학생은 누적된 학업 실패로 인해 인지적 유연성이 줄어들고 청소년기 강한 자의식으로 인해 자아정체감 형성 위기에 직면하며 삶에 전반적인 영향을 미친다. 더욱이 학업을 중단한 학생의 학업 중단 사유와 자아존중감 수준은 학업 중단 후 적응에 미치는 결정요인이며(윤철경 외, 2015), 학

업 중단을 예측하는 주요 변수임을 고려해 볼 때, 삶의 질과 개인의 정서, 행동, 인지과정에 관여하는 자아존중감의 중요성이 더욱 강조된다(Coopersmith, 1967). 자아존중감은 타인과의 관계를 통해 자아를 인식하고 개인의 바람직한 행동을 유도할 뿐 아니라 개인의 정서와 정신건강 및 적응에 영향을 준다(Coopersmith, 1967). 이는 또한 심리적 안녕감과도 밀접한 관련이 있다. 심리적 안녕감은 개인이 일상생활에 적응하면서 느끼는 정서를 말하며, 사회 구성원으로서 심리적 문제를 얼마나 잘 해결하고 적응하는가 하는 것이 중요한 기준이 된다(Ryff, 1989). 개인의 원활한 기능 수준과 심리적 적응을 포괄하는 자아존중감과 심리적 안녕감은 청소년기 적응지표로서 학교적응과 학업 지속에 단초를 제공할 뿐 아니라 삶의 질 수준에 영향을 준다.

따라서 학업 중단위기 학생들의 자아존중감과 심리적 안녕감 향상을 통해 이들의 심리적 취약성을 보완하고 성장 기회 상실과 교육적 불이익으로 대표되는 학업 중단위기를 극복하여 삶의 질 개선을 기대할 수 있다. 특히 학업 중단이 개인을 넘어 국가에 미치는 영향력을 고려해 볼 때, 학업 중단위기 학생 개인의 역량을 강화할 수 있는 예방프로그램의 필요성이 대두된다.

학업 중단위기 학생의 삶의 질 개선을 위해 다양한 자각 증진 프로그램이 개발되어 활용되었다. 이 같은 프로그램은 단순히 언어활동이나 신체활동을 위주로 하는 것부터 미술(안은빈, 2021; 최은진, 2016), 미술, 음악, 게임 통합(이에스더, 박미정, 2012), 원예(박은지, 유용권, 2014), 표현예술(이사량, 2017)를 중심으로 하는 것까지 매우 광범위하다. 이 밖에도 상담프로그램(강석영, 양은주, 방나미, 2011; 김혜미, 오인수, 2016; 오혜영, 박현진, 지승희, 2012; 이은정 외, 2020), 진로 중심 프로그램(이연희, 2017; 이연희, 탁진국, 2017), 또래 관계 증진 프로그램(김은실, 2015, 2016), 잠재적 학업 중단 예방프로그램(강석영 외 2009), 경제·가정 문제로 인한 학업 중단위기 청소년 프로그램(홍봉선, 아영아, 2015) 등이 있다.

대부분의 학업 중단 관련 프로그램은 기존 연구자료를 바탕으로 한 경험적 근거에 중점을 두고 이론적 근거가 명확히 제시되지 않으며(강석영 외, 2009), 요인들의 차원적 유사성이나 요인들 간 관계 파악이 다소 부족하다(이자영, 강석영, 김한주, 이유영, 양은주, 2010). 학업 중단위기 학생을 위한 프로그램은 학업 실패에 대한 부정적 자의식을 줄이고 심리적 위기에 대한 현실적인 자각을 촉진하여

합리적인 대처 능력을 증진할 수 있어야 한다. 이는 학업 중단위기 고등학생이 학업 중단에 이르기 전 실질적인 개입의 필요함을 여실히 보여준다. 즉 외부의 사후 문제 개입보다는 학업 중단위기 학생이 스스로 내적인 힘을 기를 수 있는 사전 지원방안이 필요하며 이는 곧 개인의 심리적 안녕과 삶의 질 개선에 효과적이라는 것을 예상할 수 있다.

따라서 한 개인의 긍정적인 자아상의 확립과 정서 발달을 이끄는 자아성찰에 주목할 필요가 있다. 자아성찰은 자신 또는 자신의 내면을 꾸준히 살펴서 생각을 극복하며(장만식, 2018) 개인의 감정과 생각에 대해 스스로 탐색하고 이해하는 통찰을 이끈다는 측면에서 학업 중단위기 학생의 삶의 의미 자각과 정체성 확립을 도모할 수 있다. 또한 자아성찰은 적응적인 인간으로서 삶을 영위할 수 있는 현실적인 자각을 촉진하여 삶의 질 개선에 기여할 수 있다.

자아성찰을 위해서는 자아탐색과 이해가 선행되어야 하는데, 이러한 자아개념은 많은 시간을 학교에서 보내는 학생에게 학업성취와 적응 등에 많은 영향을 미친다. 더불어, 주변인들의 긍정 또는 부정적 평가와 연결되어 자아정체성을 형성하는 데 결정적인 역할을 한다. 이러한 자아정체성 형성에 정서가 깊이 관여한다는 것에 주목할 필요가 있다. 심리적 개입에서 다루는 문제의 핵심은 바로 정서이기 때문이다(송재홍, 2016). 특히 정서는 신체 반응과 인지적 해석을 요구하며, 자신의 신체 반응과 인지적 해석에 문제가 발생할 때 정서를 왜곡하여 결국 대인관계와 같은 부적응 문제로 이어진다. 즉 개인의 정서 경험은 어떤 사건이나 대상, 대인관계와 연합된 특정 상황 속에서 발생하며 개인의 기본심리욕구와 연결되어 있기 때문이다(송재홍, 2016).

학습의 궁극적 목적 또한 자아실현과 체계적인 자아성찰을 통해 자기에 대한 인식을 새롭게 하는 것이다(송재홍, 2005). 즉 학교 구성원과의 관계 속에서 학업성취 행동에 대한 긍정 또는 부정적 평가를 통해 자아개념을 형성해 나가므로 자아존중감은 전반적인 학교생활 적응과도 깊은 연관을 가진다. 또한 자아성찰은 자신의 감정이나 생각을 극복한다는 개념으로(장만식, 2018), 외상 후 성장을 높게 지각하는 데 중요한 역할을 한다(장한아, 2011). 따라서 자아성찰은 일상 회복과 적응에 긍정적인 효과를 기대할 수 있다는 측면에서 심리적 안녕감과 밀접한 관련이 있다.

특히 자아존중감과 심리적 안녕감이 학업 중단위기 학생을 위한 보호 요인으로 작용한다는 연구결과(김혜미, 오인수, 2016; 이자영 외, 2010)를 고려할 때 자아존중감과 심리적 안녕감을 증진하고 삶의 질을 개선하는 데 기여할 수 있을 것으로 예상된다. 또한 학업 중단 결과로 이어지는 우울(유진이, 2009), 낮은 자아존중감(강석영 외, 2009; 김로라, 이조경, 2016; 김민, 2001; 김은실, 2015, 2016; 문은식, 2006; 배영태, 2003; McMillan, & Reed, 1993)과 공격성(김민, 2001), 부정적인 자아개념(권이중, 2010), 학업 중단의도(김혜미, 오인수, 2016; 이경민, 2018; 이은정 외, 2020)와 같은 심리적 부적응을 위한 개입의 중요성을 시사하고 있다. 따라서 학업 중단위기 학생의 삶의 질 개선을 위해서 자아존중감과 심리적 안녕감 향상을 도모하고 자신과 타인에 대한 인식과 이해를 돕는 자아성찰 프로그램을 통한 체계적인 개입과 지원이 요구된다.

많은 연구에서 자아성찰 프로그램을 교육 현장에 적용하여 자아존중감과 학습 동기, 심리적 안녕감을 효과적으로 증진할 수 있음이 확인되었다(김은자, 2016; 송주영, 2016; 이정은, 2020). 이는 자아성찰 프로그램이 학생에게 자신이 처한 생활 세계를 깊이 성찰함으로써 자신의 행동을 당연하게 여겼던 무의식적 행동을 살펴보고 그 속에서 참된 자아의 모습을 발견하여 자아존중감을 높일 수 있음을 시사한다(송재홍, 2021b). 또한 자아성찰의 수준에 따라 자기 인식의 초점이 달라질 수 있으므로 개인의 정서적 안정과 기본 욕구가 충족될 때 심리적 안녕과 행복을 느끼며 이는 곧 삶의 질로 연결될 수 있음을 알 수 있다(송재홍, 2021b). 따라서 기본심리욕구 탐색에 초점을 둔 자아성찰 프로그램을 통해 자아탐색과 자기성찰을 촉진함은 물론 심리적 부적응 문제를 개선하는 데 효과적인 방안을 제시할 수 있을 것으로 기대된다. 이는 학업 중단위기 학생의 객관적인 자기 인식은 물론 행동 반응과 인지적 해석을 통해 학업 중단위기라는 심리적 부적응에 대한 자각을 촉진하고 정서적 안녕을 도모하여 삶의 질 개선에 기여할 것이다.

특히 학업 중단위기 학생의 지원을 위해서는 심리적 개입이 필수적이며 심리적 개입에서 문제의 핵심은 정서와 직결된다는 측면에서 은유의 사용은 유용한 도구가 된다. 은유(metaphor)는 개인이 정보와 감정을 처리하는 방법과 연결되어 있으며, 개인의 경험, 생각, 행동 또는 대상 간의 유사성을 보여주는 상징적인 접

근 방식이다(Evans, 2010). 은유는 자기와 주변 세계에 대한 개인의 지각을 이해하는 과정에서 중심이 되는 요소로 인지적 지각 이론에 기초하고 있다(Burns, 1990). 은유는 특히 자아성찰을 촉진하는 데 있어 효과적인 도구가 된다. 은유는 자신과 타인, 타인과의 관계를 탐색하여 자아상 인식과 자기조절을 통해 문제상황을 이해하고 관계의 조화와 안정성 유지에 용이하기 때문이다. 특히 상담 장면에서 은유 활용은 내담자가 미처 이해하지 못했던 영역들의 이해를 돕고 내담자의 저항을 피해갈 수 있다(Burns, 1990). 이 점을 고려해 보았을 때, 상담 장면에서 은유 활용은 학업 중단위기라는 심리적 부적응에 직면한 학생의 자아성찰을 촉진하기에 적합하다.

그러나 고등학생을 위한 자아성찰 프로그램이나 학업 중단위기 학생을 위한 자아성찰 프로그램 개발은 활발히 전개되지 못하였다. 많은 선행연구에서 자아성찰 프로그램을 개발하여 그 효과성을 검증하였다. 이런 연구는 대개 초등학교 아동(권오정, 2008; 김은자, 2016; 박성미, 2016; 송주영, 2015; 윤인애, 김광수, 하요상, 2015; 이연수, 2011; 이재용, 최준섭, 2019; 이정은, 2020; 조현아, 2011)이나 대학생(황주연, 2011)을 대상으로 수행되고 있으며, 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 한 자아성찰 프로그램 개발에 관한 연구는 많지 않다. 일부 연구자(남윤경, 2019; 송주영, 2016, 윤인애 외, 2015; Sangthong et al., 2016)는 심리적 부적응 학생의 현실적인 자각을 촉진하고 삶의 질을 개선하고자 자아성찰 프로그램 개발 및 적용에 관한 연구를 시도했지만 학업 중단위기 학생을 위한 자아성찰 프로그램은 거의 없는 실정이다. 또한 개인의 내면세계와 정서를 탐색하여 통찰을 용이하게 하는 은유 활용 자아성찰 프로그램 개발에 관한 선행연구도 찾아보기 힘들다.

이 연구의 목적은 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질을 개선하기 위해 은유 활용 자아성찰 프로그램을 개발하고 그 효과성을 검증하는 것이다. 이를 통해 학업 중단위기 고등학생의 부정적 정서와 부적응 행동에 대한 기저 욕구를 구체화하고 심리적 취약성을 보완하여 삶의 질을 개선하는 데 효과적인 방안을 제시할 수 있을 것으로 기대한다.

2. 연구 문제

이 연구의 목적은 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위한 은유 활용 자아성찰 프로그램을 개발하고 그 효과성을 검증하는 것이다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

연구 문제 1. 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위한 M-SRP는 어떻게 구성되어야 할 것인가?

연구 문제 2. M-SRP가 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰, 학업 중단의도, 삶의 질 개선에 미치는 영향력은 어떠한가?

2-1. M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰 향상에 효과가 있는가?

2-2. M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 학업 중단의도 감소에 효과가 있는가?

2-3. M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질(자아존중감, 심리적 안녕감) 향상에 효과가 있는가?

3. 용어의 정의

이 연구에서 사용된 학업 중단위기, 학업 중단의도, 삶의 질, 은유 활용 자아성찰 프로그램과 같은 주요 용어에 대한 정의는 다음과 같다.

가. 학업 중단위기

학업 중단위기관 정규학교에 재학 중이나 다양한 위기 요인들을 가지고 있어 학업을 중단할 가능성이 높은 학생이 가진 상황이나 상태이며, 학업 중단의사를

밝혔거나 학업 중단위기에 처했다고 인정되는 학생을 학업 중단위기 학생이라 일컫는다(경기도교육청, 2019). 이 연구에서 학업 중단 위기 학생은 잦은 지각과 결석, 교칙 위반, 심리·정서적 문제, 대인관계 문제 등으로 1회 이상 상담 이력이 있는 학생 중 학업 중단의사를 밝힌 학생, 학업 중단숙려제를 위한 상담을 하거나 이미 학업 중단숙려제 기간을 1회 이상 거쳤던 학생을 말한다.

나. 학업 중단의도

학업 중단의도란 학교에 재학 중이면서 학교를 중퇴하려는 생각(박창남, 도종수, 2001)이며, 어떠한 이유에서든지 정규학교 교육과정을 끝내지 않고 학업을 중단하고자 하는 위기 정도에 관한 심리적 상태를 의미한다. 이 연구에서 학업 중단의도는 학교를 그만두고 싶어 하는 마음의 강도와 그 생각을 구체적으로 해본 정도(배영태, 2003)로 배영태(2003)의 학업 중단의도 척도로 측정된 점수를 의미한다.

다. 삶의 질

이 연구에서는 삶의 질이란 개인이 지각하는 삶에 대한 만족도로 자아존중감과 심리적 안녕감 척도로 측정된 점수를 의미한다.

자아존중감은 자기 자신에 대한 존경의 정도와 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도(Rosenberg, 1965)이며 종합적인 자기 평가이다. 이 연구에서 자아존중감이란 Rosenberg(1965)가 개발한 SES(Self-Esteem-Scale)을 하유진(2007)이 수정한 척도를 사용하여 측정된 점수를 의미한다.

심리적 안녕감은 일상생활에 적응하면서 개인이 느끼는 정서로, 사회 구성원으로서 심리적 문제를 얼마나 잘 해결하고 적응하는가를 기준으로 삼는다(Ryff, 1989). 이 연구에서 심리적 안녕감은 Ryff(1989)가 개발한 심리적 안녕감 척도(Psychological Well-Being Scale)를 조윤주가 번안하고 김수지(2009)가 수정·보완한 척도를 사용하여 측정된 점수를 의미한다.

라. 은유 활용 자아성찰 프로그램

은유란 인지적 지각 이론에 기반(Burns, 1990)을 두고 개인이 감정을 처리하는 방법과 연결되어 있으며, 개인의 경험, 생각, 행동 또는 대상 간의 유사성을 보여주는 상징적인 접근 방식이다(Evans, 2010). 자아성찰은 자신의 경험을 탐색하여 자신의 존재를 이해해 가는 과정으로(민지희, 2016), 개인의 인지와 사고, 정서와 욕구를 인식하고 이해하여 실천하는 능력이다. 이 연구에서 은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP)이란 학업 중단위기 학생의 삶의 질 개선을 위해 생명의 나무, 인생 게임 등 다양한 은유를 활용하여 자아성찰을 촉진하는 프로그램을 말하며, 자기 인식, 타인 인식, 자기 이해, 타인 이해, 자기 실천의 영역을 탐색, 이해, 실천하는 활동으로 구성된다.

Ⅱ. 이론적 배경

이 장에서는 학업 중단위기 학생의 심리적 특성과 관련 프로그램의 선행연구를 고찰하여 프로그램을 타당하게 개발할 수 있는 근거를 찾아보고자 한다. 이를 위해 학업 중단위기의 개념과 특성, 원인을 살펴보고 학업 중단위기의 이해를 도모한다. 또한 학업 중단위기 고등학생의 은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP) 개발을 위해 프로그램에 관한 이론, 학업 중단위기 학생을 위한 프로그램과 자아성찰에 관한 선행연구를 고찰해 봄으로써 이론적 기초를 확립하고자 한다.

1. 학업 중단위기 학생

가. 학업 중단위기의 개념

최근, 학령인구 감소와 함께 학업 중단에 관한 관심이 더욱 높아지고 있다. 교육부(2021) 발표 자료에 따르면, 2010학년도부터 2020학년도까지의 초·중·고 전체 학생 수 67,792,360명 대비 학업 중단 학생은 613,233명으로 집계되어 해마다 평균 55,741명의 학생이 정규학교를 떠나고 있다. 2010학년도부터 2020학년도까지의 학교급별 평균 학업 중단율은 초등학교 0.58%, 중학교 0.75%에 비해 고등학교는 1.57%로 다소 높은 수치를 보이며, 동 기간 내 고등학교 학업 중단 전체 학생 수는 무려 301,024명에 달해 사회적 관심이 더욱더 요구된다. 고등학교 학업 중단율은 1985년 무려 3%로, 전체 고등학생 2,152,802명 대비 63,841명으로 나타나 학업 중단에 대한 사회적 각성이 일어나기 시작하였다. 이어 1995년과 2000년 2.5%, 2010년 2.0% 등 2010년부터 2019년 고등학교 학업 중단율은 평균 1.62%(전체 286,585명, 평균 28,659명)로, 초·중·고 전체 학업 중단율인 0.93%에 비해 높은 수치를 보인다.

1980년대부터 학업을 중단한 학생은 중도탈락자 혹은 중도탈락 학생, 정학·퇴학 청소년, 학교를 그만 둔 자퇴생, 학교 중퇴자, 학업 탈락자 등과 같이 다양한 용어 사용으로 개념의 혼선이 있었다. 더욱이 중도 탈락이나 학교 중퇴는 학교나 학업으로부터 이탈, 탈락, 실패를 의미하는 부정적 의미를 내포하며 낙인이 될 수 있다. 2002년 당시 교육부에서는 ‘학업 중단 청소년종합대책’을 수립하고 평생 교육 차원에서 청소년들이 잠시 학업을 중단한다는 의미를 부각시킨 ‘학업 중단 청소년’이라는 용어를 통용하기 시작하였다. 이어 2003년 개정된 「청소년기본법」 제42조에서 ‘학업 중단 청소년’이라는 용어를 공식적으로 규정한 후, 학업 중단 청소년지원에 대한 법적 근거와 함께 학업 중단 관련 용어 통합을 이루었다.

광의적 의미에서 학업 중단위기는 학업 중단을 포괄한다. 즉 학업 중단위기관 학업 중단과 상관을 이루는 사건으로 포괄적인 의미를 내포하고 있다(최상근 외, 2010). 「청소년복지지원법」 제2조 4항에 따르면 위기 청소년이란 가정 문제가 있거나 학업 수행 또는 사회적응에 어려움을 겪는 등 조화롭고 건강한 성장과 생활에 필요한 여건을 갖추지 못한 청소년으로 정의하고 있어 위기 청소년과 학업 중단은 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다. 따라서 학업 중단 이전부터 학업 중단위기 학생이 처한 가정과 경제적 환경, 부모의 지지, 학교생활, 학업에 대한 태도 등 다양한 관점에서 이들에 대한 이해가 선행되어야 한다(최지연, 김현철, 2016).

학업 중단위기와 유사한 개념으로 잠재적 학업 중단(강석영 외, 2009), 잠재적 중도 탈락자(박창남, 도종수, 2001), 학업 중단의도(배영태, 2003) 등이 있다. 박창남, 도종수(2001)는 학교 중퇴의도에 관한 연구에서 잠재적 학교 중퇴자는 외적인 계기가 생기면 언제든지 중퇴할 가능성이 높은 집단으로 정의하고 있으며 아직 ‘학교 중퇴’라는 사회적 낙인이 가해지지 않은 상태라고 하였다. 학업 중단위기 학생은 짧게는 6개월, 길게는 수년에 걸쳐 고민하면서 학업 중단과정을 경험한다(정연순, 이민경, 2008). 또한 학업 중단은 잦은 결석이나 가출, 비행, 학교 폭력 등과 같은 외현화된 문제 발생 후, 학교에서의 처벌 과정에서 발생하기도 한다.

학업 중단(school dropout) 개념에 관한 여러 학자의 견해를 살펴보면 학교를 중도에 그만두었다는 점에서 의견이 일치한다. 먼저 학업은 공부나 학습과 유사한 의미로 학교에서 하는 일 즉 학습을 의미한다. 중단은 현상 자체를 의미하며

학업 중단은 현상을 나타내는 중립적 용어로서 학업을 지속하지 못하는 원인과 책임을 청소년의 개인적 측면과 사회적 측면을 모두 포함하고 있어(권이중, 2010) 청소년이 처해있는 환경의 중요성을 강조한다.

학업 중단이란 자의든 타의든 정규학교 교육과정을 끝내지 않고 중도에 학업을 중단하는 것이다(권이중, 2010; 오혜영 외, 2011; 이은자, 2015). 또한 어떤 이유에서든지 일정한 교육과정을 끝내지 않고 학업을 중도에 그만두는 것으로 정의(조성연, 이미리, 박은미, 2009)하고 있어 학교라는 물리적 장소를 고려하기보다 지속적인 공부에 대한 중단이 강조됨을 알 수 있다.

Morrow(1986)는 학업 중단을 정규 학기에 재학해 있고 중등학교(12학년)를 졸업하기 전 또는 이와 동등한 학업을 이수하기 전에 사망이나 전학을 제외하고 어떤 이유든지 학교를 그만둔 것으로 정의하였다. 이는 정규학교 재학의 전후인지, 최소 학업을 이수했는지와 같이 학제와 측정시기를 고려하여 학업 중단의 개념을 구분하고 있다.

또한 학업 중단이라는 현상에 이르는 여러 위기 원인이 강조된 개념 정의도 있다. 교육법전(교육법전 편찬회, 2009)에 따르면 학업 중단이란 질병, 가계 곤란, 품행, 부적응, 비행, 이민 등 여러 가지 이유로 인해 학업을 중단하는 것이다. 또한 정규학교에 재학 중인 학생이 사망이나 다른 학교로의 전학 이외에 개인, 가정, 학교, 사회적 이유 등으로 자발적, 비자발적으로 학업을 중단하고 학교를 떠나는 것을 의미(이경상, 박창남, 2006)하고 있어 학업 중단에 이르는 다양한 위기 요인들의 다양성과 학업 중단위기에 대한 학생 개인의 의지가 부각되고 있다.

최상근 외(2010)는 학업 중단위기 학생을 중·고등학교에 재학 중인 학생 중에 가정 사정이나 질병, 학교 부적응 등 다양한 사유로 인해 실질적으로 학업을 중단한 상태에 있으며, 학교 중퇴를 고려하고 있거나 학교생활을 지속하려는 적극적인 의사가 부족한 학생으로 정의하였다.

정제영(2014)은 학교의 재적 여부에 따라 ‘학생’과 ‘학교 밖 청소년’으로 청소년의 범주를 구분하고 있다. 이 중 학교에 재학하고 있는 학생 가운데 체적이나 자퇴를 명목으로 학교밖 청소년이 될 가능성이 높은 학생을 학업 중단위기 학생으로 정의하였다. 학업 중단위기 학생은 학교에 재학 중이나 학업이나 학습에 대한 의지가 약하고 수업참여를 거부하거나 방해하는 일이 많아진다. 또한 잦은 결석

으로 인해 학교생활에 흥미를 상실하여 결국 제도적인 학업 중단으로 이어질 가능성이 높은 것이다.

따라서 학업 중단위기 학생의 학업 중단위기 정도가 비교적 낮을 때 학업 중단위기 학생에 대한 예방적 접근이 강조되고 있는데, 고등학생의 경우에 다른 학교급에 비해 그 위기도가 심각한 수준이다. 한유경 외(2012)의 연구에 따르면 고등학생의 48.6%가 학교를 그만두고 싶다는 생각을 해 본 적이 있는 것으로 나타나 학업 중단위기 학생에 대한 관심과 지원이 강조되고 있다.

이상을 종합해 보면 학업 중단위기란 학업 중단을 포괄하는 의미로, 학업 중단과 본질적인 상관관계를 가짐(최상근 외, 2010)을 알 수 있다. 또한 학업 중단이란 어떤 이유에서든지 학업에 참여하지 못하여 정규학교 교육과정을 끝내지 않고 학교를 그만두는 것을 말한다. 학업 중단위기란 정규학교에 재학 중이나 다양한 위기 요인들을 가지고 있어 학업을 중단할 가능성이 높은 학생이 가진 상황이나 상태로 정의할 수 있다.

나. 학업 중단위기 학생의 특성

앞서 학업 중단위기 학생은 정규학교에 재학 중이나 학업 중단과 관련된 다양한 위기 요인들을 내포한 학생이라 하였다. 위기 요인을 더 많이 경험하는 학생일수록 자퇴 가능성이 높을 뿐 아니라 학교를 중퇴하는 다양한 유형의 학생을 보다 포괄적으로 이해하면 예방프로그램을 설계하는 데 용이하다(Jelena, Lnes, Petra, Marie, & Marina, 2020). 따라서 학업 중단의 특성 및 유형 파악은 학업 중단 개입을 위한 지표로 간주되며 학업 중단 유형에 따른 지원과 개입이 차별화되어야 함을 예증하고 있다.

Le Blanc, Janosz, Boulerice와 Tremblay(2000)는 학업성취도, 학교참여 및 동기과 같은 학교에 대한 태도, 품행에 따라 조용한(Quiet), 비참여(Disengaged), 저성취(Low-Achiever), 부적응(Maladjusted) 학업 중단 유형으로 분류하였으며 구체적 특징은 다음과 같다.

첫째, 조용한 학업 중단 유형은 학교에서 문제행동을 보이지 않으며 일정 수준의 학교 참여를 보이지만 낮은 학업성취 수준을 보인다. 이 유형은 졸업생들과

가장 유사하게 보이지만, 특정 문제에 직면했을 때 학교를 지속하는 데 필요한 지원 시스템을 가지고 있지 않을 뿐 아니라 외부 요인에 의한 영향을 많이 받는다(Fortinet et al., 2006; Le Blanc et al., 2000). 특히 이 유형은 주로 우울증과 관련된 특성을 지녔으며 학교와 자신에 대한 불만, 소문, 결석(우울증에 의한)으로 인한 또래의 놀림 등 자신들의 내재화 문제를 학업 중단 이유로 인식(Jelena et al., 2020)한다. 따라서 우울증과 학업 중단의 연관성을 고려해 볼 때, 내재화 문제와 고등학교 학업 중단 사이의 관계에 관한 폭넓은 연구의 필요성과 함께 조용한 학업 중단 유형의 중요성(Bowers, & Sprott, 2012; Fortin et al., 2006)이 강조된다.

둘째, 비참여 학업 중단 유형은 조용한 학업 중단 보다 더 많은 문제행동을 보이며 반항적이다. 학교를 좋아하지 않으며 교육의 가치를 인정하지 않아 떠밀려나는 학생(pushouts)이라 분류된다. Washor, Mojkowski와 Kappan(2014)에 따르면 비참여 학업 중단 학생은 시험에 합격하고 통과수준의 성적을 받아 졸업하는 경우가 많다. 이들은 학습과 일에 어려움을 호소하는 유형이며 잠재적인 학업 중단 학생을 감지하기 위해 고안된 조기경보 시스템에서 선별되지 못하고 있음을 지적한다.

셋째, 저성취 학업 중단 유형은 교육에의 참여도가 낮아 부족한 학업성취도를 보이며 학업에 어려움을 나타낸다. 문제행동은 평균 이하 수준이다. 특히 Jelena 외(2020)의 보고에 의하면 이 유형은 교육과정 숙달에 공통적 어려움을 가지며, 학습의 이해 등 학업 어려움을 호소하며 숙제를 어떻게 해야 할지 몰랐으며 학업 외 분야에서도 도움이 필요한 유형이다. 또한 학업 중단의 이유를 노력 부족과 동기부여의 부족 등과 같은 내부적 이유로 인식하였으며, 학업 중단 이후 대부분은 취업한 반면 일부는 학교로 다시 복귀하였다.

넷째, 부적응 학업 중단 유형은 가장 부정적 학업 중단 유형으로, 높은 수준의 학교 비행문제를 지닌 학업 중단 학생이 주로 이 유형에 속한다. 이들은 학교 성적이 좋지 않고 의지 또한 약한 것으로 보고된다. 뿐만 아니라 학교생활을 위한 노력이 부족하고 학교 처벌 경험과 무단결석 문제를 보이는 등 부적응 위험이 높다고 알려져 있다. 이 유형은 학업 중단의 원인을 노력 부족과 동기부여의 부족으로 인한 성적과 결석 현상과 같은 내부적 이유로 인식하였다. 이 유형의 학생은 초등학교에서도 이미 눈에 띈 문제행동들이 고등학교에서 술과 정신 활성

물질 소비, 도박, 폭력 등과 같은 외현화 문제로 심화되어 표출(Jelena et al., 2020)되고 있어 학업 중단 유형에 따른 지원과 개입의 차별성이 강조된다.

Morrow(1986)는 학업 중단을 동기적 측면에 따라 비자발적 학업 중단과 자발적 학업 중단으로 구분하고 5가지 유형을 제시하였다. 첫째, 바람직하지 않은 학생으로 판단되어 학교에서 떠밀려나는 학생(pushouts), 둘째, 학교에 속한 학생으로 학교와의 관련을 원치 않는 비제휴형 학생(the unaffiliated), 셋째, 학교 교육 과정을 원만히 완료하지 못하는 교육적 사망자(educational mortalities), 넷째, 능력은 있지만 가정에서의 사회화와 학교의 요구가 일치하지 않아 학업 중단하는 유능한 학업 중단자(capable dropouts), 마지막으로, 결국은 다시 학교로 학업복귀하는 일시적 학업 중단자(stopout)로 구분하였다.

이와 유사하게 DeRidder(1991)는 학업 중단을 학교 강제 퇴학(school pushout)이라는 용어로 설명하였다. 이때 ‘pushout’은 학교로부터 졸업을 할 수 없거나 졸업할 자격이 없어 자주 퇴학을 권유받는 위기에 놓인 학생을 뜻한다.

국내에서도 자발성 여부에 따라 자발적 학업 중단과 비자발적 학업 중단으로 구분(김민, 2001)하거나, 자퇴를 일컫는 ‘때려친 아이’와 퇴학을 당한 ‘쫓린 아이’라 구분하기도 하였다(김혜영, 2002; 성운숙, 2005). ‘때려친 아이’는 자신에게 의미가 없다고 생각되는 학교 공부를 중단하고 자신이 원하는 일을 하기 위해 자발적으로 학교를 떠나는 것이며 ‘쫓린 아이’는 장기 무단결석이나 비행 등의 문제로 자퇴 처리되는 학생이다. 이들은 학업 중단 이후 삶의 적응과정에 따라 정착형(취업형, 진학형, 취업준비형)과 비정착형(보호관찰)과 같이 구분된다. 더욱이 학업 중단 유형에 따라 학업 중단 이후 적응에도 차이가 있음이 보고(김혜영, 2002; 성운숙, 2005, 오혜영 외, 2011; Le Blanc et al., 2000; Jelena et al., 2020)되고 있어 학교 내 학업 중단위기 학생의 발굴과 예방 및 개입이 강조된다.

또한 정규학교 재학 여부에 따라 잠재적 학업 중단 학생, 학업 중단위기 학생, 학업 중단 청소년, 학업복귀 학생으로 구분된다. 잠재적 학업 중단 학생과 학업 중단위기 학생은 정규학교 재학생이지만 실질적인 배움을 중단한 상태에 있어 제도적인 학업 중단으로 이어질 가능성이 높은 학생이다. 학업 중단 청소년은 이미 학업을 중단하여 학교를 떠난 청소년이며 학업복귀 학생은 학업을 중단 경험이 있으나 다시 학교로 돌아온 소위 ‘복학생’이다.

이 외에도 Bowers 외(2012)가 제시한 학업성취도가 가장 낮고 결석 및 징계를 이 높은 학업 중단 유형, 학업 능력 면에서 문제가 거의 없지만 학교에서 불만을 나타내고 관심이 거의 없는 학업 중단 유형, 학업성취도가 떨어지고 사회적 적응에 어려움을 보이며 가장 눈에 잘 띄는 전통적인 학업 중단 유형(Fortin et al., 2006), 학교 성적이 좋지 않고 학교에 대한 애착이 거의 없는 조용한 학업 중단 유형으로, 종종 우울한 증상을 보이며 스트레스가 많은 생활사건에 대한 반응으로 학업 중단하는 유형으로 구분하기도 하였다.

이상과 같이 학업 중단위기 학생의 특징과 유형을 통해 학업 중단은 한 사건으로 인식하기보다 학교 시스템 진입에서 시작되는 복잡한 장기 과정으로 간주해야 하며(Jelena et al., 2020) 각 개인의 생태환경 특성을 파악한 지원이 필요함을 알 수 있다. 학업 중단이라는 현상이 충동적 결정이라기보다 한 개인이 장시간 환경체계 속에서 상호작용하며 이루어낸 산물이라는 점을 고려해 보았을 때, 개인의 경험과 환경체계에 따라 학업 중단에 이르는 특성과 원인이 다양하다(김민, 2001; 김혜영, 2002; 성운숙, 2005, 오혜영 외, 2011; 최지연, 김현철, 2016; Bowers et al., 2012; DeRidder, 1991; Fortin et al., 2006; Morrow, 1986; Le Blanc et al., 2000; Jelena et al., 2020). 따라서 학업 중단위기 학생의 특성, 요구 등을 반영한 지원방안을 모색해야 할 것이다.

한편, 한 개인이 학업을 중단하는 위기 원인은 복합적일 뿐 아니라 개인, 학교, 사회, 국가 차원의 손실을 초래하므로(Vaughn et al., 2020) 학업 중단 원인을 파악하는 것은 학업 중단 예방과 지원에 선행되어야 할 과제임은 분명하다. 2002년에서 2011년까지 발표된 학업 중단 관련 논문 44편의 연구동향을 발표한 김범구(2013)의 연구에서 학업 중단 원인에 대한 주제가 61%를 차지하고 있으며 배영태(2003)는 학업 중단 원인을 130개 변수로 설명하고 있다.

다시 말하면, 다양한 요인들이 장시간에 걸쳐 복합적으로 작용하면서 학업 중단위기로 이어지고 심리·사회적 문제를 야기한다는 점에서 학업 중단의 원인을 이해하는 포괄적인 관점이 요구된다. 더욱이 학업 중단위기 학생은 학업 중단과 관련된 다양한 위기 요인들을 가진 학생이므로 학업 중단 원인과 요인을 파악하는 것은 이들을 위한 지원과 개입의 초석이 된다.

McMillan과 Reed(1993)는 여러 학자의 문헌을 검토하여 위기 학생의 특성을

사회·가족 배경, 개인 문제, 학교 요인 등으로 제시하였다. 사회·가족 배경에는 형제 또는 부모의 중퇴와 낮은 사회경제적 지위, 가족기능과 구조의 안정성 부족, 한부모 가정, 약물남용, 학대 등이 있다. 개인 문제로는 학습된 무력감, 자기 통제력 부족, 자살시도, 약물남용, 임신, 낮은 자아존중감, 삶의 목표 부재, 미래에 대한 희망 부족, 대처기술 부족 등이 해당한다. 학교 요인으로, 결석, 권위에 대한 존중 부족, 학교로부터의 소외감, 낮은 학업성취, 학교에 대한 불만과 좌절, 불충분한 학교 서비스 등을 제시하고 있다.

Jelena 외(2020)는 개인과 환경의 상호작용을 강조하는 생태학적 체계이론에 근거하여 개인과 환경의 중요성에 대해 역설하였으며 개인 요인, 가정 요인, 학교 요인, 또래 요인, 지역사회 요인이 서로 복합적으로 상호작용하며 학업 중단 가능성을 높인다고 설명한다. 이상과 같이 학업 중단 요인은 배영태(2003)와 Jelena 외(2020)가 제시한 학업 중단 요인 범주화에 따라 다섯 가지 범주로 제시할 수 있다.

개인 요인은 개인이 지닌 개인 정서, 심리 요인을 일컬으며 우울(아영아, 박소현, 2018), 부정적 정서(유진이, 2009), 부정적 자아개념(권이중, 2010), 낮은 자아존중감(강석영 외, 2009; 김로라, 이조경, 2016; 김민, 2001; 김은실, 2015, 2016; 문은식, 2006; 배영태, 2003; 이경민, 2018; McMillan, & Reed, 1993), 통제력 부족(강석영 외, 2009; McMillan, & Reed, 1993), 높은 공격성(김로라, 이조경, 2016; 김민, 2001; 배영태, 2003) 등이 있다.

가정 요인으로는 가족의 구조적 결손(김민, 2001), 가족 구성원 간의 관계 문제, 부적절한 양육환경(김민, 2001; 배영태, 2003; 성윤숙, 2005), 부모의 지지 유무, 훈육의 부재(정연순, 이민경, 2008), 부모의 낮은 교육수준(DeRidder, 1991), 부모의 학대(김로라, 이조경, 2016) 등이 있다,

학교 요인으로는 교사의 영향력이 대표적인데, 교사의 관심 부족(강석영 외, 2009; 김로라, 이조경, 2016; 성윤숙, 2005) 학생-교사 관계(배영태, 2003; Vaughn et al., 2020), 교사와 갈등을 빚는 상황은 학업 중단에 부정적 영향을 초래하며 교사의 차별대우(김로라, 이조경, 2016; 아영아, 박소현, 2018), 학생에 대한 편견과 낙인(박창남, 도종수, 2001; 오혜영 외, 2011) 등이 학업 중단의 주요 요인으로 지적되고 있다. 또한 처벌체계가 비윤적이고 불공평하다는 생각, 반복되는 지각과 결석 정학 등의 학교 처벌(McMillan, & Reed, 1993), 학업성취 저하(김민,

2001; 배영태, 2003; McMillan, & Reed, 1993)와 학교의 상담기능 약화(오민숙, 이은하, 2016), 부정적인 학교 경험(강석영 외, 2009), 불성실한 수업태도(배영태, 2003; 오혜영 외, 2011) 등이 주요 요인이라 할 수 있다. 특히 학교폭력은 학교에서 경험하는 대표적인 외상 사건이며 학업 중단과도 깊은 관련이 있다(김범구, 2013; 이은자, 2015; 정제영, 2014) .

또래 요인은 또래 집단으로부터 소외나 거부 경험(김민, 2001), 또래의 괴롭힘, 자퇴 친구의 유무(김범구, 2013), 학업 중단 청소년과의 접촉, 불건전한 이성 관계 등 교우와의 관계에서 일어나는 요인(오혜영 외, 2011)이 속한다.

끝으로 지역사회 요인은 유해환경(김민, 2001; 성운숙, 2005), 학벌주의, 정보화와 대중문화지향, 사회적 불평등 등과 같은 구조적이고 제도적인 사회환경 요인이 학업 중단에 영향을 미치는 것으로 나타났다(김옥엽, 이연숙, 원유미, 2004; 성운숙, 2005). 특히 청소년 유해환경과 더불어 정보화 발달로 인한 사이버 공간의 확대, 대중문화의 영향으로, 다양한 학습공간이 등장하여 학습 대안 방법으로 대체되는 현상이 학업 중단과 관계가 있다(오은경, 2015). 이상의 선행연구 내용을 토대로 학업 중단위기와 관련된 사회심리적 요인을 정리하면 표 II-1과 같다.

이 외에도 학업 중단 관련 요인을 개인, 가족, 학교과 같이 3가지 요인으로 나누어 설명(박창남, 도종수, 2001)하거나 질적인 연구를 통한 학업 중단 유형과 특성(정연순, 이민경, 2008)이나 학업 중단 과정과 적응(성운숙, 2005), 학업 중단 경험을 연구(이은자, 2015)하여 학업 중단의 현상을 규명한 연구도 있다.

보다 최근에는 학업 중단에 영향을 미치는 다양한 요인들을 구체화하기 위해 위험, 보호 요인으로 설명한다. 위기 요인은 청소년기 발달에 부정적 영향을 주어 문제행동을 야기하는 요인이며, 보호 요인은 부정적 결과가 예측되는 위기 환경에도 불구하고 정상적인 발달을 이끄는 요인을 말한다(김명숙, 2008).

표 II-1. 학업 중단위기와 관련된 사회심리적 요인

요인		내용
내적 요인	개인 요인	우울, 소외, 충동성, 불안, 자신감 결여, 무능력감, 자기 통제력 부족, 공격성, 스트레스, 정서, 자아개념, 자아존중감, 삶의 목표 부재, 대처 기술 부족, 학습된 무력감, 미래에 대한 희망 부족
	가정 요인	가족구성원과의 관계, 가족의 구조적 결손, 부적절한 양육환경, 학대, 부모의 낮은 교육수준, 가족의 중퇴 경험, 부모의 지지유무, 훈육 부재, 학대, 형제 또는 부모의 중퇴와 낮은 사회경제적 지위
외적 요인	학교 요인	교사-학생 관계, 교사와의 갈등, 교사의 차별대우, 교사의 관심 부족, 학생에 대한 편견과 낙인, 학교폭력, 불성실한 수업태도, 결석, 권위에 대한 존중 부족, 학업성취, 학교에 대한 불만과 좌절, 학교상담기능 약화, 불충분한 학교 서비스, 처벌체계가 비효율적이고 불공평하다는 생각, 반복되는 지각과 결석, 정학 등의 학교 처벌, 부정적 학교경험
	또래 요인	또래 집단으로부터 소외나 거부경험, 또래괴롭힘, 학업 중단 친구 유무 및 접촉, 불건전한 이성관계
	지역사 회요인	유해환경, 학벌주의, 사이버 공간의 확대, 정보화와 대중문화지향, 사회적 불평등

Vaughn 외(2020)는 중·고등학생 343명을 대상으로 학업 중단 위험항목(DRI: Dropout Risk Inventory)을 확인한 결과, 9개의 하위 척도와 58개의 항목을 제시하였다. 이중 학생-교사 관계(student-teacher relationships)와 학업 및 인지적 참여(academic and cognitive engagement)가 가장 높은 예측력을 보였으며 목표 설정 및 문제해결력(goal-setting and problem solving), 행동이탈(behavioral disengagement)도 높은 예측력을 보였다. 이 외에도 심리적 참여(psychological engagement), 자기효능감(self-efficacy), 경제적 스트레스(economic stress), 또래의 긍정 및 부정 영향(positive and negative peer influences)도 학업 중단을 예측하는 요인으로 확인되었다.

김옥엽 외(2004)는 초·중·고 학업 중단 무경험 학생 3,110명과 학업 중단 경험 학생집단 363명을 표집하여 학업 중단에 대한 의식실태를 조사하였다. 그 결과 학교를 그만 두고 싶었던 위기 요인은 시험성적, 따돌림, 선생님의 꾸중, 가정문제 순으로 나타났다. 반면에 학업을 지속하게 했던 보호 요인으로는 하고 싶은

일과 부모님, 졸업장이 필요한 사회, 친구의 조언 순으로 나타났다. 따라서 학업 중단에 영향을 미치는 위험 및 보호 요인에 대한 포괄적 안목과 함께 위기 요인은 낮추고 보호 요인을 강화하는 방안이 검토되어야 할 것이다.

김로라와 이조경(2016)은 중·고등학생 630명을 대상으로 학업 중단위기 지표이자 학업 중단의도에 미치는 위기 요인과 보호 요인을 규명하였다. 그 결과 위기 요인이 높을수록, 보호 요인이 낮을수록 학업 중단의도가 높았다. 또한 학업 중단 위기 요인은 우울, 공격성, 부모의 학대, 교사의 차별로 나타났으며 보호 요인으로는 자아존중감, 학교 규범준수, 교사의 지지 등이 학업 중단의도에 영향을 주는 것으로 보고되고 있으며 자아존중감의 중요성을 강조하고 있다.

이와 유사하게 학업 중단위기 요인에 대한 양적 통계를 보완하여 학업 중단위기를 겪고 있는 고등학생의 지각과 심리상태, 욕구를 반영한 개념도 연구도 주목할 만하다.

정은실과 송재홍(2021)은 개념도 연구를 통해 학업 중단위기 고등학생이 지각한 학업 중단 위기 요인과 보호 요인을 탐색한 결과, 교사와의 갈등이 가장 중요한 위기 요인으로 도출되었다. 이 외에도 학업스트레스, 친구관계 어려움, 학교생활에 대한 거부감 등이 학업 중단 위기 요인으로 나타났다. 반면 부모와 교사의 지지, 진로와 미래에 대한 희망, 친구의 관심은 학업 중단 보호 요인으로 보고되고 있다. 따라서 학업 중단위기 고등학생이 많은 시간을 함께 보내는 교사, 또래, 부모와 같은 대인관계가 학업 중단에 미치는 영향력과 학교생활에 대한 거부감과 같은 심리적 어려움 또한 관심이 요구되는 부분이다.

학업 중단은 한 사건으로 보기보다 학교 시스템 진입에서 시작되는 복잡한 장기 과정(Jelena et al., 2020)이며 학업 중단위기 학생은 학습부진-규칙위반-교사와의 갈등-교우관계갈등-잘못된 진로선택(교육부, 2018)의 과정을 겪게 된다. 특히 개인이 가진 내재화 문제는 청소년기 특성과 맞물려 우울(유진이, 2009), 소외(이미자, 2005; DeRidder, 1991), 충동성, 불안, 자신감 저하와 무능력감(임수경, 2006)과 같은 부정적인 정서(유진이, 2009)에 자주 노출된다. 뿐만 아니라 낮은 자아개념(강석영 외, 2009)과 부정적인 자아개념(권이중, 2010), 낮은 자아존중감(강석영 외, 2009; 김로라, 이조경, 2016; 김민, 2001; 김은실, 2015, 2016; 문은식, 2006; 배영태, 2003; McMillan, & Reed, 1993)으로 인해 대인관계의 어려움과 부

적응의 문제로 이어지며 학업 중단위기와 연결되기 때문이다.

더욱이 학업 중단 관련 요인 중에서도 학교를 가장 직접적인 요인으로 보고 있다(김민, 2001; 김범구, 2013; 이은자, 2015; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 1997). 또한 학업 중단위기 학생은 자신의 내재화 문제를 학업 중단 이유로 인식하는 경향이 강하다(Jelena et al., 2020). 이는 학업 중단위기를 겪는 학생과 이를 지원하는 교사의 관점과 인식의 차이를 드러내는 부분이다. 개인의 심리적 특성으로 인해 학업 중단위기에 이르는 경우가 많다는 것은 각 개인이 지각한 학업 중단위기 요인 파악의 필요성과 개별 접근성이 강조되는 지점이다.

특히 외현화된 행동 표출보다 내재화된 개인의 심리 취약성은 쉽게 드러나지 않는 경우가 많으며 정서 발달과 사회성 발달에 영향을 주어 관계 문제로 대두될 수 있다. 학업 중단에 영향을 미치는 개인 요인으로 낮은 자아존중감을 공통으로 지적하고 있다(강석영 외, 2009; 김로라, 이조경, 2016; 김민, 2001; 김은실, 2015, 2016; 문은식, 2006; 배영태, 2003; McMillan, & Reed, 1993). 자아존중감이 낮은 개인은 자신의 생활을 적절히 통제할 수 없을 뿐 아니라 인간의 심리적 발달에 주요한 요인으로 작용하여 심리적 부적응과 연결될 수 있으므로 학업 중단 위기 학생의 적응과 발달에 자아존중감의 역할이 더욱 부각되고 있다.

이상과 같이 학업 중단위기는 여러 요인이 복합적으로 상호작용하며 학업 중단 가능성을 높이며 개인의 특성과 지지체계에 따라 다양한 양상으로 표출되므로 통합적인 접근이 요구된다. 이상의 선행연구 내용을 토대로 학업 중단 위기 요인과 보호 요인을 연도별로 정리하면 표 II-2와 같다.

교육부, 인천광역시교육청, 한국청소년정책연구원(2014)은 학업 중단의 과정을 1단계 부정적 경험의 단계부터 내면적 갈등의 단계, 부정적 행동의 단계, 적절한 도움 부재의 단계, 강화 및 촉발의 단계 그리고 학업 중단의 단계와 같이 6단계로 설명하였다. 가정과 학교에서의 개인의 경험이 가치관 혼란과 심리적 갈등과 같은 내면적 갈등으로 이어지고 부적응 행동으로 표출되고 있음을 알 수 있다. 이러한 과정에서 부모나 교사의 관여나 적절한 개입보다는 학교 밖 또래와의 유대감 형성을 통해 부적응 문제가 증폭되고 학업 중단의도가 강화되는 가운데 관계의 악화, 불규칙한 생활태도로 인해 제도권에서 벗어나는 학업 중단으로 연결되고 있다. 이는 학

업 중단위기 학생의 심리적 부적응과 정적 상관을 통해 이들의 삶의 질 저하를 예상할 수 있음을 보여주며 학업 중단위기 개입에 있어 개인의 인지, 행동, 정서에 영향을 주고 기본심리욕구와 사고변화를 반영하는 자아성찰의 중요성이 대두된다. 이상과 같은 학업 중단 과정의 특징을 파악할 수 있으며 표 II-3과 같이 제시할 수 있다.

표 II-2. 학업 중단 위기 요인과 보호 요인

연구자 (연도)	대상	연구 방법	학업 중단 위기 요인 (군집 및 영역)	학업 중단 보호 요인 (군집 및 영역)	기 타
김옥엽 외 (2004)	초·중·고 학업 중단 무경험 학생 초·중·고 학업 중단 경험 학생	회귀 분석	<ul style="list-style-type: none"> • 시험성적 • 선생님의 꾸중, 따들림(동순) • 가정 문제 • 가정 문제 • 선생님의 꾸중 • 따들림 • 시험성적 	<ul style="list-style-type: none"> • 하고 싶은 일 • 부모님 • 졸업장이 필요한 사회 • 친구의 조언 • 선생님의 조언 	중 요 도 순
이자영 외 (2010)	학업 중단위기나 학업을 중단한 청소년	개념 도 연구	<ul style="list-style-type: none"> • 교사 및 규율 갈등 • 학교 및 학업에 대한 거부감 • 사회활동에 대한 욕구 • 무기력감 및 가정 내 갈등 • 친구 관계 갈등 	<ul style="list-style-type: none"> • 학업 중단 결과 예상 • 학교 내 환경적 요인 • 학업에 대한 흥미, 사회적 평가에 대한 우려(동순) • 가족과 친구의 관심 	
김로라, 이조경 (2016)	중·고등학생	회귀 분석	<ul style="list-style-type: none"> • 우울 • 공격성 • 부모의 학대 • 교사의 차별 	<ul style="list-style-type: none"> • 자아존중감 • 학교 규범준수 • 교사 지지 	
Vaughn et al. (2020)	중·고등학생	요인 분석	<ul style="list-style-type: none"> • 학생-교사 관계, 학업 및 인지적 참여(동순) • 목표 설정 및 문제해결력 • 행동 이탈 • 심리적 참여, 자기효능감(동 순) • 경제적 스트레스 • 또래의 긍정 및 부정 영향 		예 측 력 순
정은실, 송재홍 (2021)	학업 중단위기 고등학생	개념 도 연구	<ul style="list-style-type: none"> • 교사와의 갈등 • 학업 스트레스 • 친구 관계 어려움 • 학교생활에 대한 거부감 • 사회생활 욕구 	<ul style="list-style-type: none"> • 부모와 교사의 지지 • 진로와 미래에 대한 희망 • 친구의 관심 • 학교생활에 대한 아쉬움 	중 요 도 순

표 II-3. 학업 중단 과정

단계	특징	징후 내용
1단계: 부정적 경험	개인, 가정, 또래, 학교 등에서 사회적으로 부정적 경험을 하게 됨	<ul style="list-style-type: none"> 개인: 심한 감정 기복, 열등의식, 외상 경험(왕따, 집단구타), 게임중독, 자살 충동 등 가정: 부모이혼·사망, 낮은 사회경제적 지위, 파산(용돈, 학비 없음), 학대 및 가정폭력, 애정결핍, 부모와 유대감 결손 또래: 친한 친구의 자퇴, 대인기피 학교: 성적부진, 기초학력 부족, 진로적성 부적응, 입시 위주의 수업, 비자발적 전학, 교우관계 부적응, 교사의 낙인, 교사와 유대감 결손
2단계: 내면 갈등	다양한 원인에 의해 학교 제도에 실망하고 상처받음으로써 가치관 혼란, 심리적 갈등으로 방황하게 됨	<ul style="list-style-type: none"> 심리 문제: 낮은 자존감, 자기통제력 부족, 소외감(외톨이), 심리적 방황 성인에 대한 감정: 부모, 교사에 대한 수동적 반항 학업 문제: 공부에 대한 자신감, 흥미 저하, 학교에 대한 기대와 의미 상실 진로 문제: 자유로움에 대한 막연한 동경, 자기실현 욕구
3단계: 부적응 행동	학교 안팎에서 부적응 행동이 표출되는 단계. 지각, 결석이 반복되고, 무단조퇴, 수업태만, 교칙 위반이 빈번해짐	<ul style="list-style-type: none"> 학교: 습관적 지각, 수업태만, 무단결석과 무단조퇴, 교칙 위반, 교사와 갈등·반항, 수업일수 미달 가정: 충동적 가출, 부모와 마찰 사회: 비행으로 경찰서 출입
4단계: 적절한 도움 부재	부모나 교사의 관여나 적절한 개입이 없는 반면 가정·학교 밖의 또래와 유대감을 형성함으로써 학생의 부적응 문제가 증폭됨	<ul style="list-style-type: none"> 학교 밖의 또래와 유대감 형성: 대안학교, 검정고시 학원 교우관계 비행문화 및 유해환경 접촉: 흡연, 음주, 청소년 금지구역 출입, 동거, 비행 친구와 어울림
5단계: 강화&축발	학업 중단과 관련된 직접적 사건 혹은 계기가 있어 학교를 그만두고자 하는 결심이 확고하게 굳어짐	<ul style="list-style-type: none"> 등교 거부 장기 가출 학교의 징계나 통제 부적절한 성행동, 임신 범죄 사건으로 법적 처벌(보호관찰 등)
6단계: 학업 중단	학생 신분을 상실하여 학교 제도권에서 공식적으로 벗어나게 됨	<ul style="list-style-type: none"> 부모나 교사와 관계 단절 불규칙한 생활(늦잠, 태만 등)

* 출처: 교육부, 인천광역시교육청, 한국청소년정책연구원(2014.). p. 13.

2. 학업 중단위기와 삶의 질

이 절에서는 삶의 만족감을 느끼는 심리적 척도이자 삶의 질과 연결되어 있는 자아존중감과 심리적 안녕감을 통해 학업 중단위기와 삶의 질에 대해 고찰해 보고자 한다.

가. 삶의 질

연세대 사회발전연구소가 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년 학생 7,454명을 대상으로 실시한 행복지수 자료에 따르면 우리나라 청소년은 물질적인 행복감을 느끼고 있지만 주관적 행복지수는 OECD 국가 중 최하위 수준으로 나타났다(염유식, 2019). 즉 물질적 풍요가 개인의 행복을 보장하지 않는다는 것이다. 행복은 한 개인이 삶의 다양한 영역에 걸쳐 자신의 경험이나 성취, 관계의 질, 자신의 기능에 대해 종합하여 자기 삶의 질(quality of life)에 대해 스스로 내리는 평가이기 때문이다(Diener, Suh, Lucas, & Smith., 1999).

삶의 질은 삶의 만족도, 행복감, 주관적 안녕감, 심리적 안녕감 등과 유사하게 사용되고 있다. 삶의 질에 대한 개념은 개인이 삶을 영위하는 과정과 영역과 같이 광범위하며 학자들에 따라 다양하게 제시되고 만족스럽고 행복한 삶에 대한 개인의 주관적 견해라는 점에서 의견이 모아지고 있다.

Campbell(1981)은 삶의 질을 삶의 영역에 대한 행복감으로 설명하면서 삶의 객관적 요소에 대한 개인의 인지적·정서적 측면의 만족감, 안녕감, 행복감을 삶의 질로 정의하였다. 다시 말해 삶의 질은 객관적인 삶의 조건에 대한 주관적인 인지적 평가(임희섭, 1996)라 할 수 있다. 또한 한 개인이 자신의 삶에 대해 지각하는 인지적 평가를 중시하는 입장은 행복을 자신의 삶을 긍정적으로 평가하고 판단하는 상태라 정의한다(Diener, 1984). 즉 행복이란 자신이 선택한 기준에 따른 삶의 질에 대한 전반적 평가(Shin, & Johnson, 1978) 측면을 부각시켜 생활 만족

도와 삶의 질이라는 두 용어의 동일성을 설명하였다. 따라서 삶의 질은 개인의 기준에 근거한 긍정적 행복감과 연결됨을 알 수 있다.

Diener 외(1999)는 삶의 질을 행복감과 만족감의 지각과 긍정 혹은 부정 정서의 균형으로 설명하면서 한 개인의 정서적 측면을 강조하였다. 즉 행복은 부정적인 감정보다 긍정적 감정이 우세한 심리 상태이며 개인이 삶에 대해 인식한 인지적, 정서적 평가로, 자기 삶의 여러 영역에 걸쳐 삶에 대해 내리는 평가이다(Diener et al., 1999).

한편 행복에 대한 입장은 크게 쾌락주의적 입장과 자기실현적 입장으로 나누어진다. 쾌락주의적 입장은 주관적 안녕감(Diener et al., 1999)으로, 자기실현적 입장은 심리적 안녕감과 사회적 안녕감으로 연구되고 있다(Ryff, 1989). 이 중 심리적 안녕감은 한 개인이 사회 구성원으로 얼마나 잘 기능하는가에 초점을 두므로 학령기 학생 경우, 적응의 지표이자 핵심적 발달과제라 할 수 있는 학교 적응과 직결된다. 학습의 궁극적 목적 또한 자아실현과 체계적인 자아성찰을 통해 자기에 대한 인식을 새롭게 하는 것이다(송재홍, 2005). 즉 학교 구성원과의 관계 속에서 학업성취 행동에 대한 긍정 혹은 부정적 평가를 통해 자아개념을 형성해 나가므로 자아존중감은 전반적인 학교생활 적응과도 깊은 연관을 가진다. 학생의 삶의 영역에 대한 자신감, 안정감으로 대표되는 자아존중감 수준이 삶의 질을 예증한다고 할 수 있다.

자아존중감은 적응의 정도와 성격 발달, 성공, 자아실현의 중요한 요소이며 인간의 동기, 감정, 행동, 인간관계에 많은 영향을 주기 때문이다(Harter, 1990). 다시 말해 자아존중감은 자아에 대한 개인의 총체적인 평가로 자신을 가치 있고 능력 있는 존재로 느끼는 정도와 연결되므로 개인의 행복을 예증하는 척도이자 지표로 간주된다(Gecas, 1982). 따라서 자아존중감은 개인의 전반적인 삶을 의식적으로 평가를 포괄하는 심리적 안녕감과 더불어 삶의 만족도와 삶의 질을 측정하는 주요한 요인으로 주목받고 있다(Diener et al., 1999).

이상을 정리해 보면 삶의 질이란 삶의 여러 영역에 걸쳐 삶에 대해 내리는 평가(Diener et al., 1999)로, 한 개인이 경험하는 인지·정서적 측면의 만족감과 안녕감, 행복감을 의미한다. 따라서 이 연구의 목적인 학업 중단위기 고등학생을 위한 자아성찰 프로그램을 개발함에 있어서 가정과 학교라는 삶의 영역에서 자

신의 삶에 대해 인식하고 정서적 평가를 반영한 삶의 만족도를 삶의 질이라 정의한다. 즉 은유 활용 자아성찰 프로그램을 통해 학업 중단위기 고등학생의 긍정적이고 안정적인 심리상태와 같은 내적 측면에 초점을 맞추고, 자아존중감과 심리적 안녕감을 통해 삶의 질을 구체화하고자 한다.

나. 자아존중감(Self-esteem)

1) 자아존중감의 개념

자아존중감은 자아 개념에 대한 하위차원으로, 자아는 사회관계에서 상호작용하며 자신에 대해 성찰하는 과정에서 발달해 나간다(Gecas, 1982). 자아존중감은 인간의 심리적 적응이나 태도에 영향을 미치는 중요한 요인 중 하나로 간주되어 여러 학자의 관심을 모아왔다(김다예, 2017; 김은실, 손현동, 2015; 이지영, 2015; Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965; Gecas, 1982; James, 1983). 그 관심만큼이나 여러 학자의 정의가 있지만 심리적이고 종합적인 자기 평가라는 측면에서 의견이 모아지고 있다.

자아존중감이라는 용어를 심리학적으로 처음 사용한 William James는 그의 저서 *The Principles of Psychology*에서 ‘성공의 욕구에 대한 성공의 비율’이라는 정의로부터 출발한다(James, 1890). 그에 따르면 자아란 타인의 반응을 통해 형성되며 자아존중감이란 한 개인이 자신에게 가지고 있는 평균적인 자아상이자 개인의 만족감에 영향을 미치는 심리적 변수로, 자신의 능력을 평가하는 것이다. 따라서 자아존중감 형성에 있어 개인의 심리적 정서의 영향력과 사회적 관계의 중요성을 알 수 있다.

Coopersmith(1967)는 자아존중감을 자기 자신에 의해 만들어가는 평가적 차원으로, 자신에 대한 칭찬이나 비난의 정도를 포함하며 자신을 유능하고 중요하며 가치 있는 존재로 느끼는 가치 판단이라고 보았다. 즉 자아존중감은 자신에 대한 긍정적 혹은 부정적 태도를 가리키는 개념으로 자신에 대한 존경의 정도와 자신을 가치 있는 존재로 생각하는 정도이며(Rosenberg, 1965) 자아에 대한 개인의 총체적인 평가로 정의된다(Gecas, 1982). 또한 자아존중감은 능력과 가치의 하위

영역으로 구성된다(Gecas, 1982). 능력 영역은 자신이 유능한 사람으로 타인에 의해 보이는 정도와 관련되며 가치 영역은 각 개인이 가치 있는 사람이라고 느끼는 정도와 관련된다. 따라서 개인이 느끼는 자아존중감 수준에 따라 삶에 대한 태도와 적응에 영향을 주어 삶의 전반에 영향을 미치며 삶의 질과 연결됨을 예증할 수 있다.

이와 유사하게 자아존중감은 자기 스스로 바라보는 관점을 말한다(김은실, 손현동, 2015). 그것은 자신의 능력, 신체적 특성과 같은 복합적인 영향력에 의해 형성되며 개인 스스로 평가하는 태도에 나타나는 개인적인 가치 판단이라 설명하였다(이지영, 2015). 즉 자아존중감은 자기 자신에 대한 평가와 태도로써 스스로 가치 있고 중요한 사람이라 생각하고 자신이 행하는 행동을 스스로 통제할 수 있다고 믿는 생각이라 정의할 수 있다(이화정, 2012).

이상의 견해를 종합해 볼 때, 자아존중감이란 자아에 대한 총체적인 평가로, 자아 인식과 성찰의 과정에서 발달하며 인간의 심리적 적응이나 태도에 영향을 미치는 중요한 요인이라 할 수 있다.

2) 자아존중감의 특성

자아존중감은 개인의 정서, 행동, 인지과정에 영향을 준다는 측면에서 개인의 심리적 문제나 정서적 문제를 예측하는 주요한 변수이다(Coopersmith, 1967). 즉 자아존중감은 개인의 적응 기능과 밀접한 관련성을 가지며 사회적 행동과 심리적 적응에 영향을 미치므로 삶의 질을 결정짓는 요소라 할 수 있다. 자아존중감은 자신에 대한 긍정적인 신념의 집합이며(Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965) 자기 자신을 수용하는 태도와 연결된다(김다예, 2017). 또한 자신의 가치를 긍정 또는 부정으로 평가하는 정도에 따라 높음과 낮음과 같은 수준으로 나타난다. 자아존중감이 높은 사람은 자기를 설명할 때 긍정적인 속성을 주로 인식하며 자아존중감이 낮은 사람은 자기를 설명할 때 부정적인 속성을 부여한다.

Rogers(1961)는 긍정적인 자아존중감을 사회심리적 건강의 전제로 설명한다. 즉 자아존중감이 높은 청소년은 좀 더 능동적이며 안정감이 있으며 미래에 대한 확신을 가지고 현실적 기대를 하며 타인에 대해 우호적이다. 반면 자아존중감이

낮은 청소년은 우울하고 불안한 정서 상태를 나타내며 학업성취 수준 또한 낮다(Rosenberg, 1965)고 보고되고 있다. 또한 긍정적인 자아존중감을 가진 청소년은 쾌활하고 활기차게 생활하는 반면에 부정적인 자아존중감을 가진 청소년은 정서적으로 우울함을 자주 느낀다(Harter, 1990)고 설명한다. 구체적으로, 그들은 불행하고, 분노와 위협을 느끼고, 짜증을 내며 갈등을 자주 경험할 뿐 아니라 억압을 자주 느낀다고 하였다(전영신, 2015). 따라서 자기 자신에 대해 어떻게 느끼고 인식하느냐에 따라 자아에 대한 총체적 평가를 하고 이는 곧 자아존중감 수준으로 나타나며 개인의 심리·정서 발달의 활용이 됨을 알 수 있다.

Gecas(1982)는 자아존중감의 차원을 능력과 가치로 설명한다. 능력 영역은 자신이 유능한 사람으로 타인에 의해 보이는 정도이며, 가치 영역은 각 개인이 가치 있는 사람이라고 느끼는 정도이다. Curry와 Johnson(1990)은 가치, 능력 그리고 통제로 자아존중감을 설명하였다. 가치의 차원은 평가의 차원으로, 자신을 가치 있다고 생각하는 정도이며 능력의 차원은 과제에 대해 목표를 완수하고 성취할 수 있다고 생각하는 믿음 정도와 관련된다. 마지막으로 통제 차원은 자신의 주변에서 일어나는 상황에 대해 통제할 수 있다고 느끼는 정도와 연결된다. 즉 자아존중감 발달은 동기와 행동, 성취, 사회적 관계에 이르기까지 폭넓은 영향을 미치며 자신과 타인, 환경에 대한 인식과 반응으로 연결되어 적응적인 삶과 삶의 질에 대한 척도를 제공한다.

Harter(1990)는 지각된 능력과 지각된 수용을 통하여 자아존중감을 형성해 나간다고 주장한다. 지각된 능력(perceived competence)이란 신체적, 사회적 수용으로 학업성취, 소질 그리고 품행 등의 영역에서 자신의 능력에 대한 자기 평가를 일컬으며, 지각된 수용(perceived acceptance)은 부모나 친구, 교사와 같은 중요한 타인들이 자신에 대해 내리는 평가를 지각하는 것을 의미한다. 따라서 자아존중감은 대인관계를 원만히 유지하고 안정적인 성격 발달의 기반이 되며 행복감을 느끼기 위한 필수 요건이다(김은실, 손현동, 2015). 즉 삶의 만족감, 심리적 안녕감과 더불어 발달과 성장을 예견하는 결과라 할 수 있다. 특히 자아존중감 발달에 가장 결정적인 역할을 하는 것은 어린 시절 부모의 관심(Rosenberg 1965), 부모-자녀 관계(Harter, 1990)로 나타나 이를 뒷받침하고 있다.

Rosenberg(1965)는 사회계층, 부모의 관심, 출생순위, 종교와 자아존중감과의

관계를 연구하였다. 그 결과 부모의 관심이 가장 큰 영향을 미치는 변수이었으며 특히 부와 밀접한 관계를 지닌 청소년의 자아존중감이 그렇지 못한 청소년보다 훨씬 더 높은 것으로 나타났다. 이와 유사하게 부모에 의해서 받아들여진 인정의 정도, 명백한 허용 행동의 한계 그리고 개인의 행동에 대한 존중과 관용도, 부모의 자아존중감이 자아존중감에 영향을 미치는 요인이라 주장한다(Coopersmith, 1967). 이는 자아존중감이 한 개인이 자신에게 가지고 있는 평균적인 자아상으로, 기질적 특성(James, 1890), 성격 특성(Coopersmith, 1967), 적응과 밀접한 관련이 있음을 보여주는 것이다.

또한 대인관계는 자아존중감과 정적 상관 관계를 보인다. 박지연(2008)은 서울과 경기도권에 거주하는 고등학교 1학년 학생을 대상으로 자아존중감과 대인관계에 대한 연구를 수행하였다. 그 결과 자아존중감이 가장 높은 집단은 무려 89.3%가 대인관계 최고 수준 집단에 포함되었다. 반면 자아존중감이 낮은 집단은 78%가 대인관계 수준 역시 낮게 나타났다. 이는 대인관계에서의 존중과 신뢰, 인정과 관심이 청소년의 긍정적 자아존중감 형성에 중요한 역할을 한다는 것을 보여주는 결과이다. 따라서 자아상과 자아존중감이 주변의 주요 인물들과 상호작용하며 발달해 나가며 타인의 평가에 많은 영향을 준다고 할 수 있다. 대인관계의 문제는 타인의 행동 자체보다 자기 자신의 해석에 기초하며 정서적 안정감을 통해 원만한 대인관계에 영향을 주기 때문이다.

정희욱(2003)은 초·중·고 학생 모두 성별 관계없이 자아존중감이 긍정 정서와는 정적 상관관계를 갖지만 부정 정서와 일관성 있게 부적 상관관계가 나타났음을 보고하였다.

더욱이 자아존중감은 타인과의 관계를 통해 자아를 인식하고 바람직한 행동을 유도할 뿐 아니라(Coopersmith, 1967) 자기 자신의 자아존중감이 낮음을 인식할 때 이를 보상하는 행동으로 폭력을 행사한다(Toch, 1993). 이는 개인의 정서와 정신건강과 적응에도 영향을 주는 삶의 질과 연결된다는 것을 보여준다.

3) 자아존중감과 학업 중단위기

학업 중단에 영향을 미치는 개인 요인으로 낮은 자아존중감을 공통으로 지적

하고 있어 학업 중단위기에서 그 중요성이 부각되고 있다(강석영 외, 2009; 김로라, 이조경, 2016; 김민, 2001; 김은실, 2015, 2016; 문은식, 2006; 배영태, 2003; 최상근 외, 2010; McMillan, & Reed, 1993). 배영태(2003)에 의하면 학업 중단 관련 논문 총 58편 중 19편(32.9%)이 자아존중감에 관한 연구로 나타나 학업 중단에서 자아존중감이 차지하는 부분이 매우 크다는 것을 여실히 보여준다. 다시 말해, 자아존중감은 청소년기 성장과 발달에 핵심적인 역할을 한다고 할 수 있다.

자아존중감이 낮을수록 학교 중퇴 행동 및 의도가 높게 나타났으며(문은식, 2006) 중학생보다 고등학생의 자아존중감이 학교 중퇴에 더 큰 영향력을 가진 것으로 나타났다(최상근 외, 2010). 이러한 현상은 학업에 대한 스트레스가 대학입시를 앞둔 고등학생에게 더욱 가중되고 있는 우리나라의 특성을 반영한 것이며 자아존중감이 낮은 청소년의 경우 학업성취 어려움으로 인해 학교 중퇴의도를 증가시키는 것이라 할 수 있다. 청소년기 자아존중감은 그들이 중요성을 부여하는 타인이 자신에게 내리는 평가가 반영된 결과이므로(Harter, 1990) 자아존중감은 대인관계와 연결되고 낮은 학업성취와 맞물려 학업 중단의도를 높일 것으로 예상할 수 있다.

특히 학업을 중단한 청소년은 누적된 학업 실패로 인해 인지적 유연성이 감소하고 청소년기 강한 자의식으로 인해 자아존중감과 심리적 안녕감이 저하되어 자아정체감 형성 위기에 직면한다. 개인의 부정적 자아개념(권이중, 2010)과 낮은 자아존중감(강석영 외, 2009; 김로라, 이조경, 2016; 김민, 2001; 김은실, 2015, 2016; 문은식, 2006; 배영태, 2003; McMillan, & Reed, 1993)은 대인관계 문제, 우울과 같은 심리적 어려움(유진이, 2009), 학습동기 상실과 무기력(정연순, 이민경, 2008)으로 이어지는 등 학업 중단을 예측하는 주요 변수로 부각되고 있다. 더욱이 개인의 학업 중단 사유와 자아존중감 수준은 학업 중단 후 적응에 미치는 결정요인이다(윤철경 외, 2015). 이 점을 고려해 볼 때, 개인의 정서, 행동, 인지과정에 관여하는 자아존중감의 중요성이 더욱 강조된다.

Peterson, Baker과 McGaw(2010)는 학업 중단예방을 위해 자아에 대한 중요성을 언급하였다. 자아의 개념은 그 자체로 실체가 아니며 자기 이미지, 자기 지식, 자아존중감, 자기 결정, 자기 지각, 자기 이상, 자기 권한 부여 및 자기 책임과 같이 여러 구조로 구성된다. 이 중 자아존중감은 자신에 대한 가치에 대한 전반

적이며 주관적인 평가로, 자아존중감은 자아에 대한 전반적인 가치의 판단을 의미하며 자신의 능력, 중요도, 성공, 가치 등에 대한 스스로 믿음 정도를 나타낸다(Coopersmith, 1967). 자아존중감이 높다는 것은 자신을 수용하고 존중하며 스스로 가치 있는 인간으로 느끼는 것이며, 자아에 대한 긍정적 혹은 부정적 태도를 포함한다(Rosenberg, 1965). 그러므로 자아존중감은 개인과 환경의 상호작용을 통해 획득될 뿐 아니라 청소년기 발달과업인 학업의 성공 여부에 미치는 영향력이 크다는 것을 알 수 있다.

자아존중감이 높은 학생은 학업이나 사회적 활동에 있어 성공적으로 상호작용하는 반면 자아존중감이 낮은 학생은 자신에 대해 부정적 인식을 갖고 학업에도 충실하지 않는 경향을 보인다. 자아존중감이 낮은 청소년은 소심하고 억압되어 있으며 자기중심적이거나 원활하지 못한 상호작용으로 인해 또래들로부터 소외되는 경향이 많다고 보고되고 있다(이미자, 2005). 이는 자신감 저하, 무능력감을 초래(임수경, 2006)하여 학업 중단과 연결될 가능성이 많으므로 학업 중단 예방과 개입에 자아존중감의 역할이 크다는 것을 시사한다.

특히 학업 중단 학생은 또래 관계가 원만하지 못하여 학교생활에 어려움을 겪고 학교를 그만두려는 경향이 있다. 그들은 친구를 사귀는 기술이 부족하고, 대인관계에서 일어나는 갈등을 원활하게 해결하는 기술이 부족하여 대인관계의 어려움과 우울과 같은 심리적 어려움(유진이, 2009)을 겪는 것이다. 심리적 어려움 중 우울은 학업 중단에 직접 영향을 미치기도 다른 요인들과 함께 간접 영향을 주는 요인이기도 하다. 학업 중단 청소년 분야의 연구를 키워드 네트워크로 분석한 정은실과 송재홍(2020)은 자아존중감, 우울 등을 핵심 주제로 보고하고 있어 학업 중단 청소년 분야에서 비중 있게 다뤄야 할 주제라 할 수 있다.

아영아와 박소현(2018)은 부산시 소재 중·고등학생 590명을 대상으로 학업 중단 의도와 영향 요인 간의 경로분석 연구를 수행하였다. 그 결과 부모방임 및 교사차별 같은 관계적 차원이 학업 중단 의도에 직접효과뿐 아니라 우울을 거쳐 간접효과도 가지는 것으로 나타나 개인의 심리적 요인은 학업 중단 개입 시 비중 있게 다뤄져야 할 부분임을 알 수 있다.

Rosenberg(1965)에 의하면 자아존중감 발달에 가장 결정적인 역할을 하는 것은 유년기 부모의 관심이라 지적한다. 그러나 점차 청소년기에 접어들게 되면서

부모와 가족 중심에서 또래나 친구와의 상호작용이 증가하고 대인관계가 확대된다. 이는 청소년기 또래 집단의 중요성으로 인해 또래 집단은 행동의 기준이 되고, 사회심리적 발달에 중요한 역할을 하게 됨을 나타낸다. 따라서 긍정적인 자아존중감의 형성은 학교적응을 돕고 자아실현을 도모하여 개인의 삶의 질에 영향을 주므로 학업 중단위기 학생의 자아존중감을 향상시킬 수 있는 방안 모색이 필요하다.

김로라와 이조경(2016)은 청소년의 학업 중단의도에 영향을 미치는 위기 요인과 보호 요인에 관해 연구하였다. 그 결과 우울, 공격성, 부모의 방임과 학대 수준, 교사의 차별을 높게 인식할수록 학업 중단의도가 높아졌음을 보고하였다. 이때 자아존중감을 강화했을 때 학업 중단을 예방할 수 있는 보호 요인으로 영향을 미친 것으로 확인하였다. 따라서 높은 자아존중감은 개인의 사회심리적 적응에 보호 요인이라 할 수 있으며 자신에 대한 긍정적인 경험과 인식은 청소년의 발달에 중요한 역할을 함으로 자아존중감의 향상이 학업 중단을 예방하는 중요한 요인임을 확인시켜 준다.

이상을 정리해 보면 청소년기 자아존중감 발달은 개인의 적응과 발달에 영향을 주는 영향력 있는 예측 변수로 개인과 환경의 상호작용 속에서 획득될 뿐 아니라 청소년기 삶의 질과 학업의 성공 여부에 미치는 영향력이 크다는 것을 알 수 있다. 따라서 자아존중감을 향상시킬 수 있는 여러 방안을 모색하여 학업 중단위기 학생을 위한 개입 방향을 제시할 수 있을 것으로 기대한다.

다. 심리적 안녕감(Psychological Well-being)

심리적 안녕감은 삶의 질을 구성하는 심리적 측면들의 합이며(McDowell, & Newell, 1990) 삶의 질을 평가하는 척도이자 자아존중감과 더불어 삶의 질을 대표하는 지표라 할 수 있다. 이 절에서는 심리적 안녕감의 개념과 특성 그리고 심리적 안녕감과 학업 중단위기와의 관계를 통해 학업 중단위기 학생의 삶의 질 개선을 위한 기초 토대를 마련하고자 한다.

1) 심리적 안녕감의 개념

심리적 안녕감은 개인이 지각하는 삶의 질에 대한 만족도로 정의된다(Diener, 1984). 삶의 질은 삶의 영역에 대한 행복감으로, 삶의 객관적 요소에 대한 개인의 인지적·정서적 측면의 만족감, 안녕감, 행복감(Campbell, 1981)을 일컫는다.

Shin과 Johnson(1978)은 심리적 안녕감을 생활만족도나 개인의 특성에 의해 결정되는 인지 및 판단 측면을 대표하는 것으로, 선택기준에 대한 전반적인 평가로 정의하였다. 심리적 안녕감은 삶의 질을 구성하는 심리적인 측면들의 합으로 개인이 인생 전반에 대해 느끼는 행복감이나 만족감의 정도를 의미한다(McDowell, & Newell, 1990). 따라서 단순히 긍정적인 정서를 느끼고 자신의 삶에 만족하는 것이 아니라 한 개인이 사회구성원으로서 얼마나 잘 기능하는가에 대한 개념을 포함한다(소선숙, 2012). 개인의 심리적 안녕감 문제는 그 개인의 삶의 질의 문제와도 직결되는데, 낮은 심리적 안녕감은 걱정과 불안 등 각종 정신질환과 관련되며 가출이나 비행, 심지어는 자살에 이르기까지 다양한 문제와 연관될 수 있다는 점에서 매우 중요하다(전신현, 1996). 또한 청소년기 낮은 심리적 안녕감은 개인의 낮은 삶의 질과 연결되므로 심리적 안녕감을 향상시키는 것은 중요하다.

또한 심리적 안녕감은 가치있는 삶 또는 진정한 자아와 일치하는 삶에서 얻어지는 행복감으로 개인의 자아실현과 연결되며(Ryff, 1989; Ryff, & Keyes, 1995) 사회적인 적응기능까지 포괄하는 개념이므로 긍정적인 발달을 위한 지표로 간주된다. 심리적 안녕감은 그 자체로도 중요한 함의를 가지지만 다른 영역의 발달과 성장에 공헌하기 때문에 중요하다. 따라서 청소년기 심리적 안녕감과 이들의 심리적 안녕감의 특성을 탐색하여 학업 중단위기 학생의 특성을 이해하는 것은 무엇보다 중요하다.

심리적 안녕감이란 개인의 삶의 질을 구성하고 있는 심리적 측면의 모든 것을 의미하며(McDowell, & Newell, 1990) 행복감과 같은 주관적 정서뿐 아니라 사회속에서 친밀한 관계를 유지하고 사회 구성원으로서 긍정적으로 기능하는 것을 일컫는다(Ryff, & Keys, 1995). 즉 개인이 사회에 소속되어 친밀하고 긍정적인 관계를 유지하며 동기를 갖는 것(Masse et al., 1997)과 연관되어 있으므로 가정과 학교생활에서 적응을 돕는 여건 조성이 청소년기 심리적 안녕감에 영향을 준다.

2) 심리적 안녕감의 특성

심리적 안녕감에 대한 평가는 심리적 안녕감의 구성요소를 통해 더욱 명확해진다. Ryff(1989)는 심리적 안녕감을 자아수용, 긍정적 대인관계, 자율성, 환경에 대한 통제력, 삶의 목적, 개인의 성장과 같은 6요소로 구성되며 다음과 같이 설명한다.

첫째, 자아수용(self-acceptance)은 자기의 강점과 약점을 모두 인식하고 이를 수용하는 일종의 자기에 대한 평가로, 자신의 행동과 동기, 감정을 적절하게 인지하는 것 이상의 ‘자신에 대한 긍정적 관심’으로서, 자아존중감과 연관성을 시사한다. 둘째, 긍정적 대인관계(positive relations with other)는 타인과 온화하고 신뢰가 높은 관계를 맺는 것으로, 인간관계의 상호교환적 속성을 잘 이해하는 것이다. 즉 타인과 따뜻하고 신뢰가 높은 관계를 형성하고 다른 사람의 복지에 관심을 가질 수 있으며 강한 애정과 친밀감을 느낄 수 있게 한다. 셋째, 자율성(autonomy)은 자기 결정적이고 독립적이며 스스로를 내면으로부터 통제하는 것으로, 자율적으로 기능하고 자기실현적인 사람이다. 자율성을 가진 사람은 자신의 내적 기준으로 스스로를 평가하고 행동하며 결정한다. 넷째, 환경에 대한 통제력(environmental mastery)은 자신의 심리적 상황에 적합하게 환경적 조건을 효과적으로 잘 활용하며 선택하는 능력이다. 통제력이 높은 이들은 주변 환경에서 발생하는 문제에 대한 해결력과 이에 대한 통제감을 지닌다. 다섯째, 삶의 목적(purpose in life)은 삶의 목적에 대한 명료성과 방향성을 지니고 계획적으로 행동하는 것을 의미한다. 이들은 과거와 현재의 삶이 의미있다고 느끼며 삶의 목적과 목표가 있으며 삶에 의미를 부여하며 신념을 지닌다. 여섯째, 개인의 성장(personal growth)은 자신의 잠재력을 지속적으로 발달시키고 성장하는 것을 의미한다. 경험에 대해 개방적이고 문제가 해결된 상태에 머무르는 것이 아니라 새로운 도전을 통해 지속적으로 발전하고 변화하려고 한다.

이상과 같이 심리적 안녕감은 자신에 대한 긍정적 관심에 기초하며 자신의 강점과 약점을 모두 인식하고 수용하는 자기 평가로, 개인이 역경에 처했을 때 회복력의 원천이 되며 긍정적 기능, 강점, 정신건강을 반영하는 것이라 하겠다. 즉

심리적 안녕감은 자신에 대한 올바른 인식을 도와 대인관계를 원만히 하고 개인의 성장과 발달에 긍정적인 역할을 하므로 학업 중단위기 학생의 심리적 안녕감을 높이는 것은 그들의 삶의 질 향상을 도모할 수 있다.

Masse 외(1997)는 심리적 안녕감의 개념을 바탕으로 자아존중감, 균형감과 자신 및 사건에 대한 통제, 사회적 참여, 사회성, 행복감을 6개 영역의 하위 구성요소를 제시하였으며 구체적 내용은 다음과 같다.

첫째, 자아존중감은 자기 자신에 대한 가치평가로, 자신에 대한 만족감과 자신감이다. 둘째, 균형감은 자신의 삶에서 경험하는 다양한 활동 사이에서 균형을 이루는 것으로 삶과 환경에 대한 조절력이다. 셋째, 자신 및 사건에 대한 통제는 자신이 직면한 문제상황을 객관화하여 수용하고 긍정적으로 해결할 수 있는 능력이다. 넷째, 사회성은 유머감각, 공감과 경청 등으로 타인과 어울리며 상호작용하는 능력이다. 다섯째, 사회적 참여는 사회구성원으로써 목표를 세워 다양한 활동에 관심을 가지고 현실감 있게 참여하는 것이다. 여섯째, 행복감은 자신의 삶에 대해 흥미를 느끼며 삶을 즐기는 태도로, 평온한 느낌이 지속되며 바람직하고 건강한 최상의 상태라고 느끼는 정도를 말한다.

박정희와 심혜숙(2007)은 청소년의 심리적 안녕감 척도를 개발을 통해 6요인 즉 자기 인식, 가족관계, 교사관계, 친구관계, 자기주장성, 학습주도성을 제시하고 청소년의 삶의 질을 측정하는 심리적 안녕감에 대한 구성요소들의 타당성을 확인하였다. 이 요인들을 통해 심리적 안녕감이 청소년들의 생활영역인 학교생활에서의 기능을 반영하고 있음이 밝혀졌다. 이는 자기 인식, 자기 주장성, 학습주도성과 같은 개인 내적 특성과 대인관계의 질이 심리적 안녕감을 증진시킬 수 있는 변수임을 보여주는 것이다.

심리적 안녕감은 최초의 양육자인 부모의 영향력(박정희, 심혜숙, 2007; 최아라, 2021)과 사회환경의 영향력(Ryff, 1989)이 많은 부분을 차지하며 대인관계와 적응에 영향을 준다. 최아라(2021)는 중학생을 대상으로 부모-자녀 의사소통과 긍정심리자본이 심리적 안녕감에 미치는 영향에 대해 연구하였다. 그 결과 두 변수 모두 심리적 안녕감에 정적 영향을 미치는 것으로 나타나 심리적 안녕감 증진에 있어 부모-자녀 의사소통과 긍정심리자본의 영향력을 확인하였다.

한편, 심리적 안녕감에 영향을 미치는 사회환경으로 자율성이 부각된다. 홍승

빈(2012)은 자율성을 높게 지각하는 청소년일수록 심리적 안녕감을 높게 지각하여 이들 간의 정적관계를 강조하였다. 이는 인간의 기본 욕구인 자율성이 충족될수록 심리적 안녕감이 증진된다는 선행연구(안도희, 박귀화, 정재우, 2008; Chirkov, & Ryan, 2001)들을 뒷받침하는 결과이다. 자율성이 청소년기 우울경향과 높은 상관관계(김아영, 이명희, 2008)가 있음을 감안해 본다면 청소년기 자율성은 삶의 질과 심리적 안녕감을 예측하는 변수임을 보여주는 결과이다.

이 외에도 심리적 안녕감 관련 요인 중 심리적 요인으로, 정서지능(이경미, 김영태, 박정환, 2012), 학교 적응(김혜미, 오인수, 2016; 소선숙, 2012), 자아존중감(박지연, 2008; 하유진, 2006; Rosenberg, 1965), 자신에 대한 긍정적인 태도(Diener, 1984)를 들 수 있다. 특히 자아존중감은 심리적 안녕감을 대표할 뿐 아니라 학업 중단위기라는 청소년기 문제를 예측하는 주요한 변수(강석영 외, 2009; 김로라, 이조경, 2016; 김민, 2001; 김은실, 2015, 2016; 문은식, 2006; 배영태, 2003; McMillan, & Reed, 1993)으로 청소년기 환경 맥락 안에서 심리적 부적응 문제 개선에 기여하고 심리적 안녕감과 밀접한 관련이 있을 것으로 예측된다.

따라서 심리적 안녕감과 자아존중감은 학업 중단위기 학생의 부적응 정서와 부적응 행동의 기저를 구체화하여 학업 중단위기 극복을 도모하여 삶의 질 개선에 기여할 수 있을 것이다.

3) 심리적 안녕감과 학업 중단위기

학업 중단위기 학생의 삶의 질 개선을 위해서는 무엇보다 적응과 발달의 긍정 지표가 되는 자아존중감과 심리적 안녕감의 향상이 필요하다. 자아존중감과 심리적 안녕감은 정적 상관을 가지며 개인의 적응 문제와 연결되므로 학업 중단위기 학생의 삶의 질과 직결되어 있다.

소선숙(2012)은 심리적 안녕감 및 학교적응에 대한 통합모형을 구성을 위한 연구를 실시한 결과 심리적 안녕감과 학교적응은 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다. 심리적 안녕감이 높다는 것은 긍정적 정서를 느끼고 삶에 만족하는 것 뿐 아니라 한 개인이 사회 구성원으로서 잘 기능하고 있다는 것을 의미한다. 따라서 학교적응과 삶의 질을 예측하는 심리적 안녕감을 높일 수 있는 여러 방안들을

검토하여 학업 중단위기 학생의 삶의 질 개선을 위한 토대를 마련하는 것은 매우 중요한 일이다.

Fredrickson과 Branigan(2005)은 심리적 안녕감에 영향을 주는 긍정적인 감정과 인지와의 관계에 대해 연구하였다. 이들에 따르면 긍정적인 기분 상태가 주의력과 기타 인지과정을 향상시킬 수 있음을 밝혀내었다. 뿐만 아니라 긍정적인 기분 상태에 있는 피험자는 부정적이거나 중립적인 기분 상태에 있는 개인보다 더 많은 아이디어를 생성함을 강조하였다. 이처럼 긍정적인 감정을 경험하는 사람들은 자신과 타인을 더 긍정적으로 평가하고 더 관대한 귀인을 하며 대인관계 상황에서 더 자신감 있고 낙관적이므로 관대하게 행동하는 것으로 나타났다(Forgas, 2002). 이와 같이 긍정적인 감정을 경험하는 사람들은 사회적 상황과 상황을 해석하고 긍정적으로 상호작용하여 관계의 질 또한 높을 것이라는 것을 예상할 수 있다. 특히 부정적 정서(유진이, 2009)는 학업 중단위기 학생을 대표하는 개인요인임을 감안해 보았을 때 이들의 삶의 질 개선을 위해 심리적 안녕감을 향상시키는 데 긍정적인 감정과 정서 지능(이경미 외, 2012)의 중요성과 개입 가능성을 제안하고 있다.

Rosenberg(1965)는 심리적 안녕감에 영향을 미치는 자아존중감에 대해 긍정적인 자아개념인 자아존중감은 청소년기 적응을 돕는다고 하였다. 또한 높고 안정된 자존감은 문제행동의 가능성을 낮추고 심리적 안녕감을 높인다(Coopersmith, 1967). 하유진(2006)은 자아존중감과 심리적 안녕감의 정적인 연구결과를 제시하여 자아존중감이 심리적 안녕감의 형성과 유지에 중요한 작용을 하는 변수임을 보고하였다. 박지연(2008)은 청소년의 경우 자아존중감이 높을수록 대인관계가 원만하며, 자아존중감을 바탕으로 한 대인관계와 사회적응은 과도기적 발달단계를 경험하고 있는 청소년들에게 심리적으로 안녕감을 준다고 하였다.

김혜미와 오인수(2016)는 학업 중단위기 고등학생 27명을 대상으로 집단상담 프로그램을 개발하고 효과를 검증하였다. 그 결과 심리적 안녕감과 학교생활 적응도에서 유의한 효과를 보고하였다. 이는 학업 중단위기에 놓인 학생의 심리적 안녕감 향상을 통해 학교생활적응에 긍정적인 영향을 주었다고 할 수 있다. 또한 심리적 안녕감이 학업 중단위기 고등학생을 위한 보호 요인으로 작용한다는 연구결과(이자영 외, 2010)를 감안할 때 학업 중단 결과로 이어지는 우울(유진이,

2009), 낮은 자아존중감(강석영 외, 2009; 김로라, 이조경, 2016; 김민, 2001; 김은실, 2015, 2016; 문은식, 2006; 배영태, 2003; McMillan, & Reed, 1993)과 공격성(김민, 2001), 부정적인 자아개념(권이종, 2010)과 같은 심리적 취약성을 보완할 수 있는 주요한 변수임을 확인시켜 준 결과라 할 수 있다. 따라서 학업 중단위기 학생의 심리적 안녕감 향상을 도모하여 삶의 질 개선을 위한 개입과 지원에 기여할 수 있을 것으로 보인다.

라. 학업 중단위기 학생과 삶의 질

학업 중단위기 학생의 삶의 질 개선을 위한 정부 차원의 노력에도 불구하고 2010학년도부터 2020학년도까지, 해마다 평균 55,741명의 학생이 정규학교를 떠나고 있다. 학업 중단이라는 현상이 짧게는 6개월, 길게는 수년에 걸쳐 고민하면서 학업중단과정을 경험한다(정연순, 이민경, 2008)는 측면을 고려해 보았을 때 개인의 삶의 질 저하가 예상된다.

먼저 학업 위기와 삶의 질에 영향을 미치는 변수들을 알아보고 학업 중단위기 학생의 삶의 질은 어떠한지 살펴보고자 한다. 삶의 질은 현재 삶과 미래를 위한 지표이며 긍정적 발달과 바람직한 적응과 연결된다는 측면에서 학업 중단위기를 직면한 학생의 심리적 부적응은 삶의 질 저하를 예측할 수 있기 때문이다.

정은실과 송재홍(2020)은 학업 중단 분야의 지식구조를 탐색하기 위해 1971년부터 2020년 5월까지의 연구물을 키워드 네트워크로 분석하였다. 그 결과 학업 중단 분야에서 연결정도 중심성, 매개중심성, 근접중심성 모두에서 중심 키워드로 나타난 심리구인 키워드는 자아존중감, 우울, 사회적 낙인으로 확인되었다. 이는 학업 중단에서 개인의 심리적 영역이 주요하게 다뤄지고 있음을 확인시켜 준 것이며 학업 중단위기 학생의 심리적 취약성을 드러내는 부분이라 하겠다.

김현준(2007)은 초·중·고 학생(782명)을 대상으로 삶의 질에 대해 연구하였다. 초등학생의 경우, 감정이입과 사회적 행동이, 중학생은 정서인식 및 표현 그리고 사회적 행동이 삶의 질에 영향력 있는 요인으로 나타났다. 반면 정서조절, 사회적 지식과 고등학생의 삶의 질에 미치는 영향력을 확인함으로써, 대인관계에서 정서 능력은 삶의 질을 예측하는 주요 요인임이 강조되고 있다.

김의철과 박영신(2004)은 청소년과 성인을 대상으로 가정과 학교에서 삶의 질에 영향을 미치는 요소들을 연구한 결과, 청소년과 성인 모두 삶의 질을 높이는 데 ‘화목한 가족관계’를 중요한 요소로 인식하고 있었다. 이는 자신이 속한 집단에 대한 긍정적 평가가 가치 준거를 제공하고 긍정적인 태도를 형성하여 생활영역의 적응을 돕고 삶의 전반적인 만족에 영향을 준 것이라 할 수 있다. 즉 개인이 느끼는 삶의 질은 청소년기 발달과 적응에 중요한 변인임을 나타내고 있다.

고등학생 571명을 대상으로 한 허영선(2009)의 연구에서, 자아존중감, 자기효능감, 부모와의 의사소통, 친구지지 순으로 유의한 영향력이 나타나 행복감에 영향을 미치는 주관적인 요소들의 영향력을 확인하였다.

또한 자아존중감은 개인의 성격과 행동을 결정하는 주요한 심리적 체계이며 (Rosenberg, 1965) 자신에 관한 호의적 또는 비호의적인 반성적 평가라는 측면에서 학교적응을 비롯하여 사회적응에 영향을 미치는 매우 중요한 예측변수이다. 자아존중감은 타인과의 관계를 통해 자아를 인식하고 개인의 바람직한 행동을 유도할 뿐 아니라 개인의 정서와 정신건강 및 적응에 영향을 준다는 측면에서 심리적 안녕감 예측력 또한 높다. 심리적 안녕감은 개인이 일상생활에 적응하면서 느끼는 정서로, 사회 구성원으로서 심리적 문제를 얼마나 잘 해결하고 적응하는가를 기준으로 삼는다(Ryff, 1989). 즉 개인의 원활한 기능 수준과 심리사회적 적응도를 반영하는 자아존중감과 심리적 안녕감 향상은 청소년기 발달과업이자 적응지표라 할 수 있는 학교적응 및 학업지속 여부에 단초를 제공할 수 있다. 따라서 개인이 청소년기 삶의 질의 척도가 되는 자아존중감과 심리적 안녕감 향상을 도모하여 그들의 삶의 질 개선을 위한 다양한 방안 모색이 필요하다 하겠다.

특히 인간관계는 학생의 삶의 질을 예측하는 요인임이 드러났다. 박영신, 김의철, 김영희(2007)는 다양한 인간관계 변수와 학생의 성취 및 일탈행동의 관계를 분석한 결과, 일탈행동이나 문제행동, 스트레스가 교사와의 갈등적 관계와 관련됨을 확인하였다. 이는 교사와 갈등적 관계에 있는 학생일수록 스트레스가 많고 문제행동이나 일탈행동에 빠질 위험이 높음을 알 수 있다. 또한 친구 관계는 학업성취도에 상관없이 학교생활에서 학생의 삶의 질을 높이는 요인으로 나타나 (김의철, 박영신, 2004; Gilligan, & Huebner, 2002) 학교생활에서 친구 관계가 그들의 삶의 질을 결정짓는 주요 변수임을 알 수 있다. 따라서 학생의 삶의 질을

매개하는 교사와 또래 관계의 중요성 및 정서적 지원의 영향력을 고려하여 삶의 질에 영향을 미치는 인간관계의 중요성 또한 강조해야 할 것이다.

또한 삶의 질에 미치는 인간관계의 영향력을 고려해 보았을 때, 삶의 질이 낮은 학생은 긍정적 발달과 바람직한 적응에 문제를 보여 심리적 부적응을 겪을 가능성이 높아질 것으로 예측할 수 있다.

이경민(2018)은 중고등학생 600명을 대상으로 위기 요인과 보호 요인이 학업 중단의식에 미치는 영향에 대해 연구한 결과, 중학생보다 고등학생이, 남학생보다 여학생이, 학업성적이 낮을수록 학업 중단의식이 높게 나타났다. 또한 자아존중감이 낮을수록, 행복감이 낮을수록 학업 중단의식이 높음을 보고하고 있어 학업 중단의식에 영향을 미치는 자아존중감 및 행복감의 영향력을 통해 학업 중단 위기와 삶의 질 저하를 예측할 수 있다.

한편, 학업 중단이 개인의 내적 특성뿐 아니라 가정과 학교, 사회환경과 같은 외적 특성과 복합적으로 관련되어 있음을 고려할 때, 학업 중단 위기 요인을 극복하고 보호 요인을 극대화하여 학업 중단을 예방과 개입 방안이 모색되어야 한다. 이는 효율적인 학업 중단 예방전략을 수립하고(Bowers et al., 2012; Jelena et al., 2020) 청소년기의 잠재적 학업 중단 청소년 선별 및 개입, 2차 예방을 위한 토대가 된다(Janosz et al., 1997).

또한 학업 중단위기 학생에 대한 지원방안과 대책 마련을 위해서는 개인의 노력 외에도 그들을 둘러싼 학교, 가족, 지역사회의 관심과 노력이 요구된다(최지연 연, 김현철, 2016; Peterson et al., 2010)는 점도 고려해야 할 것이다.

정리하자면, 학업 중단위기 학생의 삶의 질을 예측하는 자아존중감과 심리적 안녕감은 학업 중단위기를 예측하는 변수이며 학업 중단위기 학생의 자아존중감과 심리적 안녕감은 대체로 낮은 것으로 나타났다. 이는 심리적 부적응을 유발하고 삶의 질 저하로 이어져 학업 중단과 같은 부정적 결과를 낳을 수 있으므로 학업 중단위기의 보호 요인으로 작용하는 자아존중감과 심리적 안녕감의 영향력을 고려해야 할 것이다. 이는 심리적 부적응을 예방하여 학업 중단위기를 극복하고 삶의 질을 개선하기 위한 프로그램 개발을 위한 핵심 요소로 기여할 수 있을 것이다.

3. 학업 중단위기와 자아성찰

심리적 안녕감과 삶의 질에 영향을 주는 요인으로 자아성찰을 들 수 있다. 이 절에서는 자아성찰의 개념, 구성영역 및 단계에 대해 고찰하여 자아성찰 개념을 정립하고 자아성찰과 학업 중단위기 학생과의 특성을 살펴봄으로써 자아성찰을 촉진하는 은유 활용 활동의 이론적 배경을 견고히 하고자 한다.

가. 자아성찰

Peterson 외(2010)는 학업 중단예방을 위해 학생, 가족, 학교, 지역사회 및 정부와 같은 모든 이해 관계자 협력의 중요성을 강조하면서 학생 개인 자아에 대한 중요성을 언급하였다. 자아의 개념은 그 자체로 실체가 아니며 자기 이미지, 자기 지식, 자아존중감, 자기 결정, 자기 지각, 자기 이상, 자기 권한 부여 및 자기 책임과 같이 여러 구조로 구성된다. 자아성찰은 자기성찰, 자기성찰지능 등과 같이 유사한 개념으로 사용되며, 대부분 의미하는 바는 대동소이하고 구분되지 않기도 한다(장만식, 2018). 자아성찰 개념이 대개 외국 학자들의 용어를 사용하기 때문이다. 자아성찰에 관한 여러 학자의 연구를 통해 자아성찰의 개념, 구성요소, 단계를 정리하면 다음과 같다.

1) 자아성찰의 개념

자아성찰은 심리적 안녕과 적응에 긍정적인 영향을 미치며(Ryff, 1989) 극복한다는 의미를 포괄(장만식, 2018)할 뿐 아니라, 외상 후 성장을 높게 지각하는 데 중요한 역할을 한다(장한아, 2011). 즉 성찰은 심리·사회적으로 성숙해지고 지혜를 얻는 과정 중 하나로 여겨왔다(황주연, 2011). 자아성찰은 일상에서 겪는 크고 작은 외상에 대한 회복에의 긍정 효과를 기대할 수 있다는 측면에서 학업 중단이라는 위기라는 심리적 부적응 지원에의 적용 가능성을 열어준다.

일반적으로 성찰은 Dewey의 개념이 주로 언급된다. Dewey(1910)는 자신의 경험을 통해 새로운 정보를 얻기 위한 체계적인 사고 방법으로, 성찰을 통해 학습 경험에 대한 비판적 사고를 해 나가며 학습 방법을 개선해 나간다고 설명한다.

자아성찰은 자아가 성찰한다는 의미로 행동, 사고, 감정, 정신, 관계 등 삶의 전반이 대상이며 작은 것까지 자세히 철저하게 빠짐없이 살피고 스스로 돌이켜보는 과정이다(장만식, 2018).

권오정(2008)은 자아성찰을 인지적 측면에서 설명하며 자신을 알고 반성하도록 만드는 능력이라 정의한다. 자아성찰은 자기 자신의 내적 기호에 대한 이해이며(송재홍, 2005), 자신의 경험과 자기 내면에 대한 알아차림과 자각, 자각한 내용에 대한 이해와 변화로 구성된다(황주연, 2011).

송재홍(2005)은 체계적인 자아성찰을 통해 자기에 대한 인식을 새롭게 하는 것의 중요성을 역설하면서 자아실현과의 관련성을 언급하였다. 학습의 궁극적 목적 또한 개인의 자아실현과 연결된다는 측면에서 체계적인 자아성찰을 통해 근심, 부끄러움, 허물, 꺼림 등을 극복해 나가고 자신의 부정적·긍정적 측면 모두를 통합하여 자아개념을 견고히 할 수 있다(장만식, 2018).

문용린(2004) 개인의 노력과 강점 지능개발 교육을 통해 특정 지능을 어느 정도 향상시킬 수 있음을 강조하면서 자아성찰지능 개념을 도입하였다. 자아성찰지능을 높이기 위한 방안으로, 자기개발을 위한 계획과 실천 여부를 스스로 점검하는 것, 매일 일기를 쓰거나 자신에게 있었던 일을 정리 또는 반성하는 글을 쓰는 것, 자기 내면세계에 집중하여 기도나 묵상 또는 명상을 할 것, 해결하기 어려웠던 문제를 떠올려서 그 대안을 생각해 보는 것이다.

이 밖에도 민지희(2016)는 성찰을 자신의 경험을 탐색하여 자신의 존재를 이해해 가는 과정, 즉 자신의 정체성을 탐구해 가는 과정이라 정의하였다. 또한 성찰을 위해 자신만을 돌아보고 살피는 것을 넘어 나와 너 그리고 우리, 주변 환경을 모두 고려할 것을 강조하고 있다(이재용, 최준섭, 2019).

보다 최근에는 교육자들에게 필요한 역량으로 성찰의 중요성이 강조된다. 전미교육협회는 21세기 필요 역량으로 글로벌 역량을 강조하고 있으며(Van Roekel, 2010), Wojcik, Pieski와 Espinetti(2021)는 21세기 교육자들에게 필요한 역량으로 문화적 역량을 강조하였다. 문화적 역량은 자기 인식, 다른 문화에 대한 지식, 문

화적 차이에 대한 태도, 문화 간 민감성, 경청, 적응성, 수용성, 통합과 같은 요소로 설명된다. 문화 간 역량을 갖춘 교육자가 되기 위해 의미 있는 성찰의 중요성을 피력한다. 즉 내면을 바라보는 비판적 시각으로 성찰하고 자각할 수 있는 교사의 역량을 통해 학습자의 삶의 경험에서 의미를 연결할 수 있는 교육의 재인식이 필요하다(Cushner, & Chang, 2015).

이처럼 성찰은 자신의 경험으로부터 지식을 추출하는 합리적이고 분석적인 과정으로, 성찰 활동을 통해 내재되어 있는 암묵적 경험과 자신의 인지적 개념의 측면 사이에서 대화를 촉진할 수 있다. 이는 형식적, 비형식적, 개인 및 집단 활동에서 광범위하게 사용될 수 있는 교육 도구이며 과정이다(Jordi, 2011). 따라서 자기성찰 활동 속에서 이루어지는 상호작용은 자신의 경험으로부터 온 인지적인 깨달음뿐 아니라 다양하고 분리된 인간의 경험과 자각의 통합에 이르는 것임을 알 수 있다.

이상을 종합해 보면 자아성찰은 자신의 경험과 내적 기호에 대한 이해를 토대로 존재에 대한 자각에 이르는 것으로, 통찰과 이해를 바탕으로 내면의 자기를 보다 심층적으로 탐색·이해하며 효율적으로 관리할 수 있는 역량이라 정의할 수 있다.

2) 자아성찰의 구성과 단계

자아성찰은 인지적 요소와 동기적 요소로 구성되어 있다(Grant, 2001). 인지적 요소는 메타인지 능력, 인과관계 인식 능력, 사건을 분류하는 능력을 포함한다. 동기적 요소는 식별하기 어렵고 개인마다 상이할 수 있는데, 인간 행동의 어떤 측면에도 동기를 부여하는 요소들을 포함할 수 있지만, 불안감 감소와 자기실현, 인식의 필요성, 사회적 수용성에 대한 욕구와 같은 요소가 중심 요인일 가능성을 언급한다.

Moon(1999)은 성찰의 깊이나 레벨에 따라 성찰 수준이 달라진다고 설명하면서 다음과 같은 성찰 단계를 제시하였다. 인식(noticing)은 감각 데이터를 획득하는 단계이다. 이해(making sense)는 인지된 정보에서 일관성을 찾는 단계이다. 이어 의미이해(making meaning) 단계를 거치면서 새로운 정보와 기존 정보와 연결되

며 의미작업(working with meaning)이 진행된다. 마지막으로, 심층 학습(deep learning)을 통해 새로운 의미를 생성해 나가며 이해를 위한 지속적인 이해의 노력인 전환 학습(transformative learning)으로 이행된다.

문용린(2004)은 자기성찰지능을 감성 인식, 능력 인식, 미래 계획 등 세 가지 하위영역으로 나누고 각 영역을 지적 측면과 기능적 측면으로 나누어 설명한다. 지적 측면은 인식 능력으로, 기능적 측면은 활용 능력으로 구분된다. 감성 인식 영역에서 지적 측면은 감정에 대한 인식력이며 활용 능력은 자아에 대한 조절 능력과 감정이입을 포함하여 자기 자신에 대한 감정과 타인에 대한 자신의 감정을 적절히 조절하는 것이다. 능력 인식 영역은 자신의 능력에 대한 인식 및 조절, 계발하는 능력이며 이를 통해 자신에 대한 사고와 평가의 기능을 담당한다고 주장한다. 미래 계획 영역은 자신의 미래를 위한 감정, 행동을 조절할 준비를 위한 것으로 자신의 미래를 인식하고 감정과 능력을 바탕으로 미래를 위한 감정, 행동의 조절, 준비하는 능력을 말한다.

권오정(2008)은 자기성찰지능 척도 개발을 통해 자기 이해, 자기조절, 자기설계의 세 가지 요인을 제시하였다. 자기 이해는 자기능력 이해와 인식을 활용하는 것이고, 자기조절은 자신의 반응이나 행위를 통제, 변경하고자 하는 노력이며, 자기설계는 자신에 대한 이해를 중심으로 미래의 목표를 설정하고 준비하는 것으로 정의한다. 문용린(2004)과 권오정(2008)은 자기성찰을 통해 자신의 행동과 감정을 조절하고 미래를 설계하는 실천적 성찰을 강조함을 알 수 있다.

이와 유사하게 황주연(2011)은 자아성찰을 독립적이거나 상호의존적 자기관의 특성을 바탕으로 자기 탐색, 자기 이해, 타인 탐색, 타인 이해와 같은 하위요인으로 설명한다. 성찰의 주체인 나와 객체인 대상 간에 관계에 대한 탐색을 통해 성찰과 자기성장으로 연결될 수 있음을 역설한다. 먼저 자기 탐색은 불편한 감정에 대한 분석이나 탐색과 관련된 내용이며, 자기 이해는 자신의 마음이나 행동, 경험에 대한 이해와 새로운 관점을 취하는 것과 관련된 내용이다. 또한 타인 탐색은 타인에게 관심을 갖고 그의 생각과 기대 등을 살피는 내용을 담고 있으며, 마지막으로 타인 이해는 타인과 자신, 둘 간의 갈등에 대한 이해를 통해 상대에 대한 배려와 적절한 해결 방법의 모색과 관련된 내용이다. 따라서 자기에 초점을 둔 성찰과 타인과 관계에 초점을 둔 성찰 모두가 중요함을 알 수 있다. 이상의 내용을 중

함하여 자아성찰의 영역과 하위요인을 제시하면 그림 II-1과 같다.

영역	자기영역 성찰		관계영역 성찰	
하위요인	자기탐색	자기 이해	타인탐색	타인 이해
인자기능적 활동 내용	자신의 불편한 감정에 대한 분석과 탐색	자신의 마음이나 행동, 경험에 대한 이해와 새 로운 관점을 취 하는 것	타인에 대한 관 심 및 생각, 기 대 등을 살펴보 는 것	타인과 자신의 갈등에 대한 이 해를 통해 상대 에 대한 배려와 해결방법 모색

그림 II-1. 자아성찰 영역과 하위요인(황주연, 2011)

또한 자아성찰은 자각-탐색-이해 단계를 거친다(황주연, 2011). 자각은 개인 내면의 생각이나 감정, 욕구 등에 주의를 기울이거나 알아차리고 관찰하는 것과 연관된다. 자기성찰을 위한 자각은 자기영역 자각과 관계 영역 자각으로 나눌 수 있다. 자기영역 자각은 자신의 내적 감정, 생각, 행동에 대해 인식하는 자기영역 자각이며 관계 영역 자각은 관계에서 일어나는 현상이나 타인의 내적 상태에 대해 인식하는 자각이다. 이는 자신에 대한 이해를 넘어 타자의 위치에서 타인을 이해하는 것으로 확장되는 것이다. 즉 자신의 생각과 행동에 대한 성찰이 이루어지되 특히 감정 상태에 대한 이해가 중요하다. 생각은 어느 정도 통제가 가능하지만 감정은 흔히 분화되지 않은 상태에 있기 때문에 통제가 어려운 것이므로 이성적 통제하에 감정 상태를 이해하는 것이 곧 성찰이다. 탐색 단계는 자기 자신 및 관계를 통해 자신의 생각, 감정, 욕구 등의 원인이나 인과관계를 분석하거나 적극적으로 탐색하는 과정이다. 마지막으로, 이해는 자각과 탐색 이후 자신 및 관계에 대해 변화된 관점을 갖고 새로운 이해와 평가에 도달하는 것이다.

이상의 선행연구 내용을 종합해 보면 자아성찰 구성요인은 자기영역과 관계영역에 인식(자기, 타인)과 이해(자기, 타인)를 토대로 자신의 행동과 감정을 조절하고 미래를 설계하는 실천이 강조된다.

인식단계는 평소 주의를 기울이지 않았던 자기 자신과 타인에 대한 탐색을 통해 주의 깊은 관찰이 이루어지며 자신의 감정과 행동에 대한 자각이 일어난다.

이해단계는 인식단계에서 살펴본 자신과 타인을 깊이 있게 이해하고 수용하게

된다. 이 단계에서는 자신의 강점이나 단점 등에 대한 객관적 이해와 상황에 따른 감정, 욕구, 의도 등의 모든 정서 상태에 대한 인식과 함께 자신의 감정을 알고 감정의 차이를 식별할 수 있는 능력을 이해하게 된다. 자기 이해가 높은 사람은 자신에 대한 정보를 탐색하여 객관적 인식을 하게 되며 자신의 정서를 표현하고 공감하므로(문용린, 2004) 자기개념으로의 확장이 용이하다. 반면 자기 이해가 낮은 사람은 자신이 느끼는 감정의 근원을 알지 못해 적절한 정서 표현에 어려움을 가지며 공감 능력이 떨어지므로 대인관계 문제의 소지가 높다.

끝으로 실천단계는 자신과 타인에 대한 이해를 바탕으로 긍정적인 변화를 모색하고 목표를 설정하며 성취하기 위해 동기화하는 단계이다. 성취동기가 높은 사람은 적절하고 달성 가능한 일을 탐색하고 수행하며 실패하더라도 쉽게 포기하지 않고 다시 도전하는 의욕을 보인다(권오정, 2008). 즉 실천단계에서 목표 설정에 그치지 않고 성취를 위해 스스로 동기화하는 실천적 행동까지 포함하는 것이다. 실천단계에서는 문제상황이나 문제점을 비판적인 입장에서 바라보고 문제 해결을 위해 타인에 대한 배려와 조화를 추구하는 등 자신의 행동과 감정을 조절하고 통제하는 능력을 기르는 단계이다. 이상의 내용을 종합하여 자아성찰 구성의 영역과 단계를 정리하면 표 II-4와 같다.

표 II-4. 자아성찰 구성의 영역과 단계

영역 단계	자기 영역	관계 영역
인식	<ul style="list-style-type: none"> • 내면의 알아차림, 자각이 일어남 • 감정과 행동에 대한 관심과 관찰이 이루어짐 	<ul style="list-style-type: none"> • 타인 및 타인의 상황에 대한 관심과 자각이 일어남 • 자신의 감정과 행동에 대한 자각을 통해 타인의 욕구 파악이 이루어짐
이해	<ul style="list-style-type: none"> • 정서와 능력을 인식함 • 행동과 경험을 이해·수용함 	<ul style="list-style-type: none"> • 자신과 타인과의 관계 및 관계상황을 인식함 • 타인을 이해·수용함
실천	<ul style="list-style-type: none"> • 행동과 감정을 조절·통제 • 미래목표설정 및 성취 행동을 통해 자기에 대한 인식을 새롭게 함 	<ul style="list-style-type: none"> • 타인에 대한 배려와 대인관계의 조화를 추구함 • 자신과 타인의 긍정적 변화를 도모함

나. 학업 중단위기 학생과 자아성찰

성찰의 개념적 본질은 다음과 같이 설명된다(Rodgers, 2002). 첫째, 성찰은 자신의 경험에서부터 타인의 경험과 생각과의 관계, 연관성 등에 대한 깊이 있게 이해하는 의미구성과정(meaning-making process)이다. 둘째, 성찰은 과학적 탐구에 뿌리를 내린 체계적(systemic)이고, 엄격하며(rigorous), 숙련된(disCIPLINED) 사고방식이다. 셋째, 성찰은 타인과의 상호작용 속에서, 커뮤니티 안에서 일어나야 한다. 넷째, 성찰은 개인 내, 개인 간 지적 성장에 가치를 두는 태도를 요구한다. 따라서 성찰은 한 개인의 학습 수준과 깊이의 연관성을 향상시켜 주고(Moon, 1999), 자신에 대한 통찰과 성장이 나타나도록 지원하며(Miller, 2005) 내면의 성장과 자신의 안정감으로 나타난다.

민지희(2016)는 ‘성찰’을 자신의 경험을 탐색하여 자신의 존재를 이해해 가는 과정, 즉 자신의 정체성을 탐구해 가는 과정이라 정의한다. 이는 자신의 생각이나 감정, 욕구에 대한 이해나 변화와 같은 자아에 대한 성찰 중요성과 적응적·긍정적 측면을 강조하는 것이라 할 수 있다.

자아성찰은 자기 자신의 내적 상태나 자신의 문제를 생각하고 이해하는 과정을 거치며 개인의 성장과 적응에 유익하게 작용한다(Csank, & Conway, 2004). 이러한 측면에서 학업 중단위기 학생을 위한 적용 가능성이 존재한다. 자아성찰 능력이 높은 사람들은 행복감 또한 높다는 것은 자아성찰이 행복한 삶을 위한 실천적 방법임을 시사하고 있다(Elliot, & Coker, 2008). 자아성찰 능력이 높은 학생은 자아존중감(김은자, 2016; 이정은, 2020), 자기효능감(정영혜, 2012), 심리적 안녕감(윤인애 외, 2015), 자기표현과 공감 능력(박성미, 2016), 학교 적응력(남윤경, 2019), 학습동기(김은자, 2016; 이정은, 2020), 학업성적, 자기조절 학습 능력(정영혜, 2012)에 효과적인 것으로 나타났다.

정영혜(2012)는 경기도 중학교에 재학 중인 472명을 대상으로 자아성찰, 자기효능감, 학업성적 간의 관계 연구에서 자아성찰이 높을수록 자기효능감과 학업성적이 높음을 확인하였으며 자기성찰의 하위요인 중 타인탐색, 자기 이해 순으로 자기효능감에 영향을 주는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자아성찰 수준이 학

교생활의 적응과 밀접한 관련이 있다는 것이다. 또한 타인과의 관계 속에서 자아성찰이 이루어질 때 긍정적 자아개념 형성과 자신감을 가지고 생활하는데 도움 준다고 할 수 있다.

황주연(2011)은 자아성찰과 자기관, 개인의 행복과 관련된 심리적 안녕감과외경로모형 검증을 통해 자기관과 심리적 안녕감 간 자기성찰의 매개효과를 확인하였으며 자기영역 성찰보다 관계영역 성찰이 높을수록 안녕감 수준이 높아짐을 보고하였다. 이러한 결과는 자아탐색과 자기성찰에 초점을 두는 것 뿐 아니라 관계에 초점을 두는 성찰이 필요하며 관계의 문제에서 성찰의 중요성이 부각되는 것이다.

특히 학업 중단위기 고등학생은 교사나 친구관계에서 어려움을 가지는 것으로 나타나 내면의 갈등이나 부적응 행동으로 이어지고 있었다(교육부, 인천광역시교육청, 한국청소년정책연구원, 2014; 정은실, 송재홍, 2021; Vaughn et al., 2020) 또한 학업 중단위기 학생의 낮은 자아존중감은 학업 중단 및 학업 중단의도와 정적 상관을 가지므로(문은식, 2006) 자아성찰을 향상시키는 것은 학업 중단위기 학생의 관계적 어려움으로 인한 심리적 취약성과 학업 중단의도를 낮추는 데 기여할 것으로 예증하고 있다.

자아성찰은 극복한다는 의미를 포괄하며(장만식, 2018) 외상 후 성장을 높게 지각하는 데 중요한 역할을 한다(고주희, 송현주, 2015; 장한아, 2011). 따라서 일상에서 겪는 크고 작은 외상에 대한 회복에의 긍정 효과를 기대할 수 있다는 측면에서 학업 중단위기 극복에 기여할 수 있다.

장한아(2011)는 대학생들을 대상으로 자기성찰과 외상 후 성장과의 관계를 검증한 결과, 자기성찰과 외상 후 성장과의 관계를 확인하였다. 이는 외상 사건을 깊이 숙고하는 과정이라 할 수 있는 자기성찰이 심리적 고통을 완화하고 긍정적인 성장을 이끌었다고 할 수 있다. 즉 학업 중단위기 학생의 심리적 위기에서 자아성찰의 적용 가능성을 보여주는 것이다.

자아성찰능력이 외상 후 성장과 개인의 행복과 연결되는 심리적 안녕감을 높이는데 기여한다는 보고도 주목할 만하다. 고주희와 송현주(2015)는 대학생 310명을 대상으로 외상 후 성장을 예측하는 자기성찰능력이 외상 후 성장과 정적상관이 있음을 확인하였다. 대학생이 경험한 외상 사건은 학업과 과업 문제, 대인

관계 문제 순으로 나타나 입시에 대한 스트레스와 스펙쌓기에 집중하는 우리나라 현실을 반영한 결과라 할 수 있다. 또한 대인관계 문제를 외상으로 인식한 것은 청소년기 특성상, 타인과의 상호작용에 보다 많은 시간을 할애하지만 자아 인식부족, 감정 이해 및 표현 능력 등이 대인관계 기술 부족과 대인관계 문제와 같은 인생 위기 즉 외상으로 인식됨을 알 수 있다. 이러한 결과를 통해 자아성찰이 개인의 외상 후 성장을 예측하는 주요 변수임을 강조하고 있다. 이는 곧 학업 중단위기를 겪고 있는 학생에게 자아성찰을 활용했을 때 역경 극복에 대한 가능성을 시사할 뿐 아니라 개인의 심리적 지원 방안 마련에 단초가 될 것으로 사료된다.

이상과 같이 학업 중단위기를 겪는 청소년은 대인관계에서 일어나는 갈등을 원활하게 해결하는 기술이 부족하여 대인관계의 어려움과 우울과 같은 심리적 어려움을 겪게 되어 학업 중단으로 이어지는 경우가 많다(유진이, 2009). 특히 학업 중단위기 학생의 지원을 위해서는 심리적 개입이 필수적이며 이 문제의 핵심은 정서와 직결된다는 측면에서 은유 활용 가능성을 열어준다.

다. 자아성찰과 은유 활용

은유는 기원 전 Aristotle에 의해 『시학』에서 처음 언급되었으며 자기와 주변 세계에 대한 개인의 지각을 이해하는 과정에서 중심이 되는 요소로, 인지적 지각 이론에 활용을 둔다(Burns, 1990). 즉 자신과 타인, 타인과의 관계를 탐색하여 자신에 대한 인식과 자기조절을 통해 문제상황을 이해하고 관계의 조화와 안정적 방향을 모색하는 데 도움이 되므로 개인이 가진 문제를 스스로 해결할 수 있는 통찰을 이끈다는 측면에서 자아성찰과 연결된다.

Demir(2007)는 은유를 활용하여 터키와 미국 중학생의 학교 인식을 연구하여 은유가 학생이 학교 교육과 학교에서의 경험을 이해하는 방법을 이해하는 데 유용한 도구임을 확인하였다. Freed(2003)는 웹 게시한 공간에 성인 학습을 용이하게 하는 것이 무엇인가에 대한 연구 문제를 설정하고 은유와 성찰적 대화라는 연구를 실시하였다. 그 결과 은유는 성찰과 대화, 자기주장을 연결해 새로운 이해를 만들어 내는 도구였으며 웹 게시판 공간 자체가 자기주도학습과 성찰과 대화의 독특한 기회를 제공하는 것임을 강조하였다.

또한 은유는 개인의 내면세계라 할 수 있는 정서를 효과적으로 탐색하는 도구로 사용되는데, Lakoff와 Johnson(2002)는 은유적 사고를 통해 특정 대상에 대한 감정이입적 투영이 가능하며, 정서 경험과 정서 이해를 가능하게 한다고 보았다. 은유는 개인이 정보와 감정을 처리하는 방법과 연결되어 있으며, 개인의 경험, 생각, 행동 또는 대상 간의 유사성을 보여주는 상징적인 접근 방식(Evans, 2010)이기 때문이다. 특히 은유 활용은 내담자가 예전에 이해하지 못했던 영역들을 이해할 수 있도록 도와주며 내담자의 저항을 피해갈 수 있다(Burns, 1990)는 장점을 지니므로 표현이 서툰 내담자에게도 소통을 촉진하는 도구로 작용한다. 은유 활용을 위한 도구를 소개하면 다음과 같다.

먼저 인간과 나무는 살아가는 모습이 닮았다는 점에서 인간의 삶을 묘사하는 근본 은유로 활용되고 있다. 인간과 나무는 생명을 유지하기 위해 물과 영양분이 필요하며 감성은 물에, 지성은 영양분에 해당된다. 또한 인간과 나무는 자연의 사계절을 공유하는데, 이는 인간 삶의 희노애락을 묘사한다는 점에서 나무는 인간의 정신세계를 묘사하는 강력한 은유의 도구로 기능할 수 있다(송재홍, 2020).

Dulwich Centre Website(2021)에 의하면 Ncube와 Denborough(Dulwich Center Foundation) 간의 파트너십을 통해 생명의 나무(Tree of Life) 프로그램을 공동 개발하였다. 특히 위기를 경험한 어린이부터 성인까지 적용 가능한 희망적이고 고무적인 접근 방식으로, 처음에는 남아프리카에서 HIV/AIDS에 걸린 어린이와 일하는 동료들 돕기 위해 이 생명의 나무 접근 방식을 개발하였다. 이 접근 방식을 통해 자신의 뿌리(어디에서 왔는지), 기둥(기술과 지식), 가지(꿈과 희망), 잎과 열매(의미있는 타자와의 관계)에 대해 이야기하게 되는 자신만의 생명의 나무를 그리게 된다. 이어서, 나무에 합류하여 생명의 숲으로 만들고, 그룹으로 자신의 삶에 영향을 미치는 '폭풍'과 이러한 폭풍에 대응하고, 자신과 서로를 보호하는 방법에 대해 토론한다(Denborough, 2008). 생명의 나무는 저항을 최소화하는 방식으로 자신의 삶에 대해 이야기할 수 있도록 하는 대신 자신의 역사, 문화, 삶에서 중요한 사람들과의 관계를 강화한다는 측면에서 학업 중단위기 학생에게 적합한 은유 활용 도구가 된다. 이는 학업 중단위기 학생에게 부족한 자기 이해를 도모하고 타인들과의 상호연결성과 관계성을 이해하여 자기탐색과 이해에 도움을 줄 수 있다.

또한, 인생을 일컬어 여행이라고 표현하듯이 시간과 공간 속에서 전개되는 무수히 많은 사건이 연속적으로 발생한다는 점에서 인생과 여행은 유사점이 많다. Campbell(1999)은 ‘천의 얼굴을 가진 영웅’에서 영웅이 탄생하는 과정과 신화에 대해 언급하고 있다. 신화란 한 인간이 성장해 나가는 과정에서 겪는 보편적이면서도 필연적인 통과의례 절차와 같은 것이다. 즉 인간이 태어나서 사회 구성원으로 살아가면서 시련을 극복하고 살아가야 할 이유 또는 가치를 찾아 나가며 성숙하는 과정이 신화에 내재되어 있다고 본다. 또한 영웅이란 스스로의 힘으로 자기 극복의 기술을 완성한 인간이다. 이때 영웅이 경험하는 변화의 단계를 영웅의 여정이라고 하며 첫 번째는 출발(분리) 단계, 두 번째는 진입 단계, 세 번째는 귀환 단계로 명명하였다. 이는 곧 학업 중단위기 고등학생이 겪고 있는 위기를 스스로 극복하여 일상의 변화를 피할 수 있는 자아성찰 활동과의 연결 가능성을 열어준다.

한편, 인생 팀(Team of Life) 프로그램은 스트레스와 그 이면에 숨겨진 욕구를 탐색하고 대인관계를 점검하는 데 유용한 은유 도구이다(Denborough, 2008). 인생 팀 접근 방식은 스포츠 은유를 사용하여 문제나 트라우마를 직면하지 않으며 문제의 언어보다는 스포츠 언어로 참여시키는 흥미로운 접근법이다(Eames, & Denborough, 2017). 한 개인은 자신의 삶의 전문가라는 전제하에 타인과는 다른 관점에서 문제를 본다고 가정하며 대화를 이끈다. 인생 팀 과정의 첫 번째 부분은 인생에서 의미있는 사람들을 대표하는 팀 판(sheets)을 만들어 자신의 삶에 누가 있는지, 긍정적인 영향이 있는 사람은 누구인지 탐색하게 되는데, 그 대상은 생존하지 않는 사람까지 포함하여 자신의 삶에서 중요한 사람이면 누구나 팀에 포함할 수 있다는 것을 강조한다. 이러한 인생 팀을 통해 구성원과의 유대감을 형성하는 데 도움을 주고 팀원의 지원을 가치있게 여기도록 격려할 뿐 아니라 삶에 영향력 있는 사람들을 탐색하는 데 도움을 준다(Eames, & Denborough, 2017). 이는 자신의 마음이나 행동, 경험에 대한 이해와 새로운 관점을 정립하는 데 도움을 주고 더 나아가 타인과 자신의 갈등에 대한 이해 및 해결방법을 모색하는 데 기여할 수 있다. 다양한 스포츠에서 펼쳐지는 감정 세계의 이면에 숨겨진 욕구를 자각하고 표현하도록 안내함으로써 자아성찰을 돕고 미래목표 설계에 도움을 줄 수 있다.

감정일기 또한 은유 도구이며 다른 도구와 접목하여 활용할 수 있다는 장점을 지닌다. Johns(2005)는 ‘탑 속의 왕자’ 은유를 통해 내담자인 토머스스의 내적 체험과 이야기의 외적 표현 사이에 은유적 관계가 성립될 수 있는지 탐색하였다. 내담자는 개인적인 사건과 관련 있는 이야기를 말하거나 창작하는 중에 미처 깨닫지 못했던 자신의 문제를 인지하게 되는데 이러한 이야기는 일종의 은유적 방식이 된다. 연극치료에서 극적 은유는 개인이 문제로부터 일정한 거리를 유지하고 다른 각도에서 바라볼 수 있도록 도와주며 문제와 변화된 관계를 맺게 되는 장점을 지닌다(Johns, 2005). 이 과정에서 감정일기를 통해 한 주간의 주 감정과 사건에 대해 탐색한 후 인생의 무대를 이용하여 개인의 감정을 유발하는 장면을 연출하게 되는데, 감정일기는 자신이 느낀 감정을 직면하고 나에게 영향을 미치는 과거와 현재에 대한 통찰을 얻을 수 있는 활동으로 자아성찰에 기여한다. 또한 감정일기는 자신의 정서와 정서능력을 인식하고 감정과 감정의 영향력을 파악하는 데 도움을 준다.

이렇듯 은유는 강력한 힘을 가진 언어형식이자 의사소통 수단이며 표현적이고 창조적, 도전적이라는 측면에서 일상에서의 활용 가능성이 높아진다(Burns, 2011). Burns(2011)는 은유의 상호성과 상상력 고양, 저항의 최소화, 탐구과정에서의 참여, 문제해결 기술 개발, 은유 결과의 실천 가능성 창조, 독립적인 결정을 용이하게 한다고 주장한다. 여기에 학업 중단위기 청소년의 특성인 낮은 자아존중감, 강한 자의식, 대인관계 문제, 충동성은 모두 정서와 분리될 수 없다. 따라서 자아성찰에서 은유를 활용한다면 그들의 저항을 줄이고 자아개념 인식과 자아성찰을 도모하여 학업 중단위기 학생을 위한 개입방향을 제시할 수 있을 것이다.

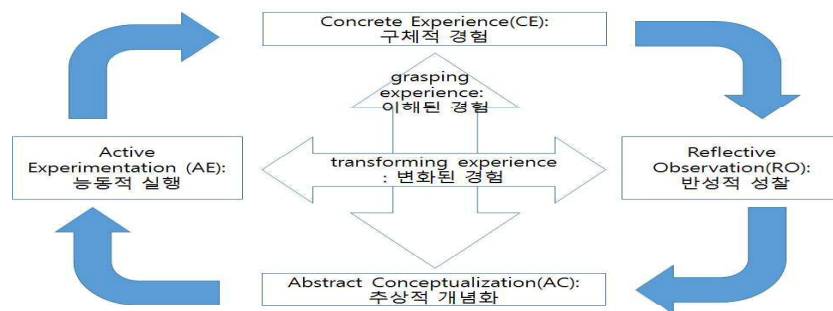
특히 낮은 자아존중감과 충동성은 청소년기 문제에 많은 비중을 차지한다. 자아존중감이 낮을수록 자신에 대해 부정적으로 생각하는 경향이 높고 위기에도 취약하며(배영태, 2003) 충동성이 높을수록 정서조절의 문제를 보이는 경향이 높다(문은식, 2006)). 따라서 자아성찰에 은유를 활용한다면 심리적 어려움을 겪는 학업 중단위기 청소년의 자각을 증진시키고 부정적 정서와 부적응 행동의 기저를 구체화하여 청소년기 위기로 대표되는 학업 중단을 예방하는 데 기여할 수 있다.

고주희와 송현주(2015)는 외상 경험 이후 심리적 성장을 이끄는 개인 특성과 대처 전략으로 자기성찰지능과 삶의 의미와의 관계를 알아보았다. 그 결과, 자기

성찰지능과 외상 후 성장 간의 관계에 삶의 의미가 완전매개하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 다양한 위기와 외상과 같은 청소년들의 역경 속에서도 자기성찰지능과 삶의 의미의 역할을 보여주는 것이며 자기성찰지능이 외상을 경험한 청소년들을 위한 심리적 개입의 가능성을 시사하는 것이다.

한편 Gibbs(1988)는 성찰을 촉진하는 과정과 성찰의 단계를 강조한 성찰학습 모델을 제안한다. 이에 따르면 성찰의 주기를 설명, 감정, 평가, 분석, 결론 및 실행 계획의 6단계로 설명하였다. 설명 단계에서는 객관성을 유지하는 것의 중요성을 언급한다. 감정 단계에서는 특정 사건과 관련된 감정이나 생각을 탐색한다. 평가 단계에서는 사건의 긍정적인 측면과 부정적인 측면을 결정한다. 분석 단계에서는 이전 단계에서 수집한 모든 통찰력을 고려하여 성찰을 구성하며, 결론 단계에서는 주요 결과를 요약하고 미래 결과를 개선할 수 있는 변경 사항을 반영하며 무슨 일이 일어났는지 결론을 내린다. 마지막 실행 계획 단계에서는 향후 유사한 상황에 어떻게 다르게 대응할 것인지 자세히 설명하기 위해 실행 계획이 작성된다.

Kolb(1984)는 경험 학습 주기를 통해 경험과 학습의 연관성에서 성찰의 중요성을 설명하였다. 그림Ⅱ-2와 같이 경험은 지식이 되기 위해 변화되고 새롭게 해석되어야 하며 기존의 지식구조와 결합해야 한다. 또한 학습 상황과 학습되고 있는 것에 민감한 재귀적 과정에서 경험하기(CE), 반성하기(RO), 생각하기(AC), 행동하기(AE)를 통해 즉각적이거나 구체적인 경험은 관찰과 성찰의 기초가 된다고 역설한다.



그림Ⅱ-2. 경험 학습 사이클(Kolb, 1984), p. 41.

더불어 이러한 성찰은 동화되어 행동에 대한 새로운 함의를 이끌어낼 수 있는 추상적인 개념으로 정제된다고 설명한다. 경험적 학습의 첫 단계는 경험이며, 경험한 일을 다시 살펴보는 성찰 활동을 통해 자신의 행동이나 반응에 대한 이해를 시도한다(정영혜, 2012). 이 과정에서 성찰은 경험에 대한 학습자의 반응의 한 형태이며 새로운 이해와 인식을 위해 자신의 경험을 살펴보는 개인의 지적·정서적 활동으로 간주된다. 또한 성찰은 계속 학습을 가능케 하며 학습자의 경험에서 의미가 형성되는 과정일 뿐 아니라 개인의 인지적, 정서적 성장과 도덕적 성장에도 공헌하므로 자기완성을 꾀할 수 있다(Rodgers, 2002).

송재홍(2021b)은 송재홍(2007)이 제시한 무지개 학습을 토대로 자아성찰을 촉진하는 프로그램 개발 수정 모형을 제시하고 현장 적용을 위한 프로그램 구안을 위한 지평을 열어가고 있다. 그림 II-3과 같이 개인은 배움의 과정에서 외부의 감각 작용을 통해 사물에 대한 지각에 기초하여 사물의 이치를 깨닫고 의미를 부여함으로써 앎(knowledge)을 형성하고 이를 매개로 은유 작용을 일으킨다. 이 때 자아의 주관적인 경험을 성찰하고 참된 자기를 드러내고 의미와 가치를 부여하여 자기(self)를 완성해 간다. 즉 자아성찰은 주로 은유를 통해 지식 세계와 자기를 연결하는 통로를 제공하는 것이며 은유는 지식 세계와 자기를 연결하는 자아성찰 학습의 중심 기제이다. 무엇보다 은유는 저항을 피해가므로(Burns, 2011) 질풍노도의 측정시기를 겪는 위기 학생에게 더 적합하다.

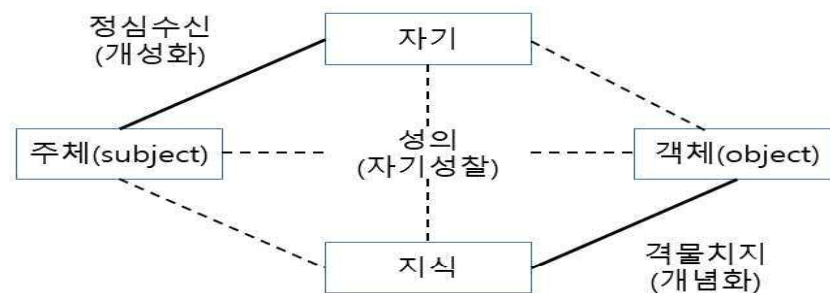


그림 II-3. 무지개 학습에 대한 개념적 사유의 틀(송재홍, 2021b), p. 189.

그림 II-2 및 II-3와 같이 표면 수준의 자기성찰은 학업 수행과 같은 외부의

요구에 반응하여 자기를 인식하는 것이고 좀 더 깊은 수준의 자기성찰은 내적 욕구에 초점을 두고 자기를 인식하는 것임을 알 수 있다.

또한 송재홍(2007, 2021)은 자아성찰 촉진을 위한 교과학습 전개 과정을 알아차리기, 학습목표 확인하기, 교과 탐구하기, 자아성찰하기, 상호작용 촉진하기, 공유하기의 6단계로 제시하였다. 자기성찰 프로그램을 통해 학습동기 활성화, 자기 발견, 자신감과 자아존중감 증진, 효과적인 문제해결과 관계 형성과 같은 전인발달을 꾀할 수 있다고 역설한다. 교과 활동은 외적 질서 탐구에 머물러서는 안 되며 개인의 외부세계 질서에 대한 통찰과 이해를 바탕으로 자아탐색과 자기성찰을 촉진하고 나아가 효율적으로 관리할 수 있는 역량을 갖추도록 확장되어야 한다고 주장한다(송재홍, 2006). 이처럼 자아성찰은 자신의 정체성을 탐구해 가는 과정이며 자신에 대한 이해를 통해 타인과의 조화를 돕고 자각을 증진시켜 심리적 적응을 도모하므로 학업 중단위기 학생에 대한 접근 가능성을 열어준다. 이를 그림으로 나타내면 그림 II-4와 같으며 단계별 설명은 다음과 같다(송재홍, 2021, p. 196-199).

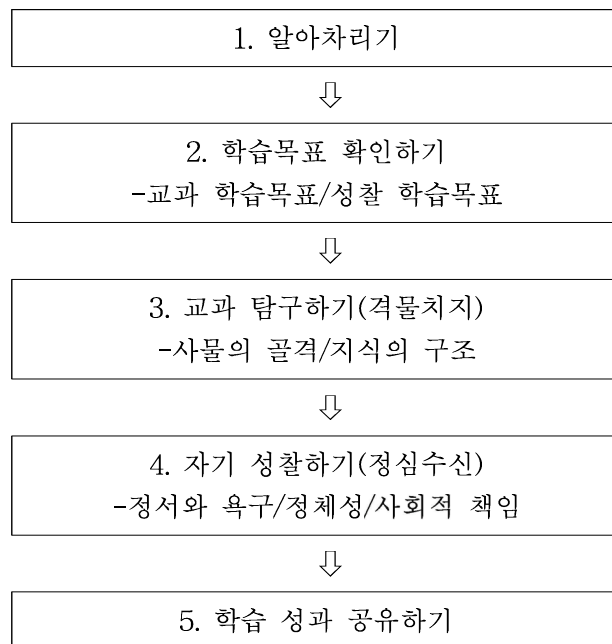


그림 II-4. 자아성찰을 촉진하는 무지개학습 전개 과정(송재홍, 2021b), p. 196.

- 1 단계: 알아차리기로, 교과학습과 관련된 개인의 인식체계를 활성화하여 주관적 경험 세계에 대한 자각을 촉진하는 단계이다.
- 2 단계: 학습목표의 확인이다. 교과학습의 목표와 교과주제에 연관된 자아성찰을 위한 학습목표를 함께 제시하고 목표 달성을 위해 요구되는 학습활동에 대해 안내한다.
- 3 단계: 교과탐구로, 교과에 대한 지적 탐구 활성화를 통해 지식의 구조를 발견하고 지식세계에 대한 관점을 신장한다. 또한 지식체계를 통해 삶의 문제에 대한 해결책을 제시하고 검증된 지식을 자동화함으로써 능동적인 대응 자세를 기를 수 있다.
- 4 단계: 자아성찰의 단계이다. 학습자에게 성찰 학습목표를 상기시키고 새롭게 발견한 교과의 구조를 자아의 주관적인 경험세계와 연결하고 통합할 수 있도록 안내한다. 이 과정에서 교사의 역할은 학습자의 개별적 경험에 기초한 내면세계에 무질서하게 쌓여 있는 미해결 과제들을 구조적으로 분석하여 자아의 모습을 성찰하게 한다. 이 때 학습자가 떠올리는 생각과 감정을 자연스럽게 표현하도록 독려한다.
- 5 단계: 상호작용의 촉진이다. 개인이 완성한 작품을 이야기 형식을 빌어 다른 구성원에게 전달하고 피드백을 주고 받으며 그 속에 내포된 자신의 생각과 느낌을 교환한다. 이 단계에서 교수자의 역할은 학습자 상호간에 공유된 인식을 바탕으로 협력적인 관계를 형성하고 생각과 느낌을 개방하도록 촉진한다.
- 6 단계: 공유하기로, 전체 앞에서 자신이 수행한 역할에 대해 스스로 반성하고 다른 구성원의 행동에 대해 느꼈던 생각이나 감정을 표현함으로써 부정적인 경험을 해소할 수 있다. 이 단계에서는 이별 의식을 거행하고 전체 학습과정을 종결한다.

또한 은유는 사고 과정이나 개념 체계가 전반적으로 은유에 기대고 있다고 주장한다(Lakoff, & Johnson, 2006). 사고는 대부분 무의식적이며 추상적 개념은 은유적(Lakoff, & Johnson, 2002)이라는 측면에서 성찰을 촉진하는 은유의 중요성을 시사한다. 특히 은유는 인간의 감정을 다루는 방법이며 새로운 것과의 연결고리으로써 장애를 뛰어넘어 변화를 용이하게 하는 도구일 뿐 아니라 은유를 통해 새로운 이미지와 지각이 일어나도록 한다면 궁극적으로 변화가 뒤따를 것이라고 확신하고 있다(Satir, Banmen, Gerber, & Gomori, 2000). 따라서 자아성찰은 은유를 통해 한 개인이 자신의 경험에 의미를 형성하는 지적·정서적 활동이므로 학교 현장에서 정서행동 문제를 개선하기 위한 전략으로 정서유능성이나 정서지능을 증진하려는 시도들이 증가하고 있다(김현준, 2007; 박성미, 2016; 송재홍,

2016; Wrong, & Ang, 2007). Wrong와 Ang(2007)은 싱가포르 학생 217명을 대상으로 네 가지 정서 역량(개인내적 기술, 대인관계 기술, 적응기술, 스트레스 관리 기술)과 네 가지 부적응 요인(반사회적 행동, 분노 조절 문제, 정서적 고통, 부정적 자기 문제) 간의 관계를 탐색하였다. 그 결과 스트레스 관리 기술은 전반적인 부적응, 반사회적 행동, 분노조절 문제, 정서적 고통, 부정적 자기 문제 예측력이 높게 나타났다. 이는 학령기 학생의 스트레스가 부적응이나 반사회적 행동과 같은 외현화 문제 뿐 아니라 분노 조절, 정서적 고통과 같은 내재적 문제로의 영향력을 고려해 보았을 때 정서유능성 증진에 있어 은유 활용의 가능성을 높이고 있다.

Bhat와 Khan(2018)은 정서유능성에 대한 예측 변수를 밝히고자 많은 선행연구를 분석한 결과 정신건강, 사회적 행동, 부적응, 용서, 행복, 청소년 위험 행동, 웰빙, 감정 능력, 자기 능력, 공감, 삶의 만족도, 사회적 지원, 회복력, 정신병리학, 위험 행동 및 자아존중감이 정서유능성을 예측하는 것으로 나타났다. 또한 정서유능성은 감정과 내면의 느낌을 적절하게 표현할 수 있는 능력이며 다른 사람이 드러낸 감정을 해석하고 이해하는 사회적 기술로 설명하고 있다. 정서유능성이 낮다는 것은 학령기 청소년의 부적응과 같은 학업 중단과 관련되어 자아존중감을 떨어뜨리고 삶의 만족도를 저해한다고 할 수 있으므로 학업 중단위기 학생의 정서유능성 증진을 위한 실천적 전략이 요구된다.

송재홍(2016)은 정서유능성 부족이 외현화 행동 및 내재화 문제의 주된 원인임을 역설하며 은유 활용의 이론 및 경험적 고찰을 토대로 초등학생을 위한 은유 활용 프로그램을 개발을 탐색적으로 시도하였다. 그 결과 정서 알아차리기와 떠올리기, 드러내기와 다스리기, 바라보기와 보살피기, 떠나보내기 그리고 되살리기와 같은 8개 하위기술로 구성된 정서유능성 개발의 개념 모형을 정립하고 각 은유를 중심으로 프로그램의 주제와 목차를 개발하였다. 정서유능성 기술 토대로 정서유능성을 증진하기 위해 송재홍(2016)이 제시한 프로그램 개발의 개념 모형은 그림 II-5와 같다.

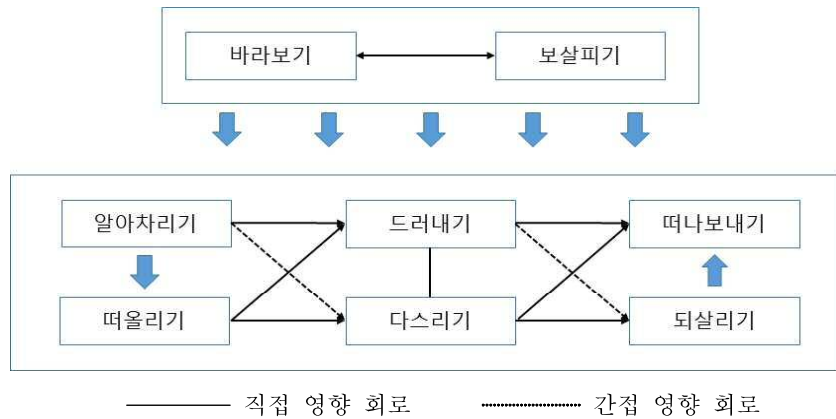


그림 II-5. 정서유능성 증진을 위한 프로그램 개발의 개념 모형(송재홍, 2016), p. 311.

4. 프로그램

가. 프로그램의 개념

프로그램은 진행계획, 순서, 진행, 목록을 의미하며 계획된 일련의 활동 및 순서를 통해 도달하고자 하는 궁극적인 목표가 있다(김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나, 2011). 변창진(1994)은 프로그램의 일정한 목표를 달성하기 위해서는 일정한 내용이나 절차가 사전에 체계적으로 계획되고 조직된 활동이나 서비스를 프로그램이라 정의한다. 즉 활동목표와 내용, 방법, 평가 등을 계획하고 조직하여 참여자의 경험을 조력할 수 있도록 구체적이고 체계적으로 조직한 일련의 계획 및 지침이라 할 수 있다(염영미, 2013). 즉 프로그램은 목표를 달성하기 위해 사전에 조직한 계획된 활동임을 강조하며(변창진, 1994; 염영미, 2013), 어떤 경우에는 학교에서 사용하는 교육과정 개발, 즉 커리큘럼과도 차이를 두지 않고 사용하기도 한다(김진화, 2001). 따라서 프로그램이란 일정한 목적과 목표를 달성하기 위해 사전에 계획된 활동이며 구체적이고 체계적으로 조직된 일련의 계획 및 지침으로 학습자의 행동변화를 위한 교육내용, 방법, 매체 등을 포괄하는 총체이다.

프로그램 개발이란 목적에 합당한 계획을 수립하고 그 목적을 달성하기 위해

필요한 활동을 구체적이고 체계적으로 편성하고 조직하는 일이다(이숙영, 2003). 이형득(1998)에 의하면, 프로그램 개발이란 요구사정과 문제분석을 통하여 상담 체제와 관련된 요구와 문제를 밝혀내고 이를 토대로 목표, 내용, 방법, 평가에 이르는 전 과정을 체계적이고 합리적으로 구성, 조정해 나가는 일련의 전략적 과정이라 정의하였다.

김진화(2001)에 의한 프로그램 개발은 구조적, 절차적, 행위적, 현상학적 측면에서 고찰하였다. 구조적 측면은 프로그램 기획, 설계, 마케팅, 실행, 평가를 포함하며 절차적 측면은 프로그램 개발 전문가가 행하는 모든 활동의 절차 및 단계를 포함하는 일련의 과정을 뜻한다. 행위적 측면은 프로그래머가 담당해야 할 역할과 직면하는 문제를 해결해 나가는 일련의 과정이다. 마지막으로 현상학적 측면이란 학습자의 성장과 발달에 유용한 지식, 정보, 기술을 합리적으로 선정 및 조직하여 매체화 시킨 일련의 과정이라 보았다. 이는 교수체제설계 절차에 비해 프로그램 개발의 의미를 보다 세분화하여 구체적으로 제시하였음을 알 수 있다.

반면 김창대(2002)는 심리·사회적 성숙 및 정신건강과 관련된 목적에 합당한 계획을 수립하고 프로그램의 내용과 활동을 선정하며 그 내용과 활동을 체계적으로 조직하고 편성하는 일이라고 보았다. 또한 프로그램 개발 단계마다 다양한 평가가 포함되어야 하며 프로그램이 개발된 후에도 프로그램을 계속 수정·보완할 때 프로그램 완성도가 높아질 수 있음을 강조하였다.

이상과 같이 프로그램 개발의 정의는 다양하나, 프로그램의 공통적 요소인 목적과 목표, 내용과 활동 구성의 원리, 구체적 내용과 활동 활용으로 프로그램을 구성해야 함이 강조된다(김창대 외, 2011). 대부분 프로그램 개발은 계획, 실행, 평가 절차를 포함하여 제시(김진화, 2001; 김창대, 2002, 이형득, 1998)하고 있음을 알 수 있다. 또한 프로그램 목표에 합당한 내용구성을 넘어 요구분석과 문제 분석을 통해 상담 체제와 관련된 요구와 문제를 밝혀내고(이형득, 1998) 실시와 평가 및 관리의 전 과정을 포함시켜(김창대, 2002; 이형득, 1998) 프로그램 개발 후에도 수정·보완을 통해 프로그램 완성도를 확보해야 할 것이다.

나. 프로그램 개발 모형

프로그램은 교육과정과는 달리 그 적용 범위가 목적과 유형, 이론적 접근, 대상 집단, 장소, 제반 여건 등에 따라 달라지는 광범위하고 창의적인 활동이기에 일률적인 개발과정을 제시하기 어렵다(이숙영, 2003). 따라서 효율적이고 타당한 프로그램 개발을 위해서는 프로그램 개발과정과 지침을 제공하는 프로그램 개발 모형이 필요하다. 프로그램 개발 모형이란 프로그램 진행 절차를 안내하는 개념적 틀로, 프로그램의 계획을 수립하고 타당하고 논리적인 프로그램 개발을 위한 지침이 되므로 타당한 모형설정은 매우 중요하다. 대상자의 특성이나 문제영역의 성격에 맞게 프로그램을 개발하기 위해서는 프로그램의 기획 혹은 설계 뿐 아니라 프로그램 대상 및 내용에 대한 적절한 평가와 피드백이 필요하다. 따라서 프로그램 개발은 프로그램을 기획하고 설계하는 과정은 물론 프로그램의 실행과 평가를 포함하는 일련의 개발 모형이 필요하며 프로그램 개발을 위한 절차와 단계는 학자에 따라 다양하게 제시되고 있다.

변창진(1994)은 코스 개발 모형과 수업체제 설계 모형을 근거로 교육과정이나 일반적인 프로그램 개발에 적용될 수 있는 총 9단계의 프로그램 개발 모형을 제시하였다. 1단계는 요구사정 단계로, 프로그램을 개발하기 전 실증적인 자료에 기초하여 어떠한 프로그램이 필요한지 확인하는 과정이다. 2단계는 계획수립 단계, 3단계는 목표선정 단계이다. 4단계는 구체적인 목표를 달성하기 위한 활동 등을 선정하는 내용선정 단계이며, 5단계는 목표를 달성하기 위해 선정된 내용을 체계적으로 구성하는 내용구성 단계, 6단계는 프로그램의 목표와 내용을 바탕으로 프로그램의 운영과정에서 실제로 활용할 도구 및 자료 등을 검토하는 도구 선정 및 작성 단계이다. 7단계는 활동 시나리오에 따라 전략을 선정하고 결정하는 단계이며, 8단계는 개발한 프로그램의 유용성을 확인하는 평가 단계이다. 마지막 9단계는 프로그램 유지·관리 등을 포함하는 관리 단계이다. 이 모형은 요구사정을 통해 프로그램 대상자의 요구를 수용한다는 장점이 있지만 프로그램 효과 여부를 알아볼 수 있는 도구 제작이 내용 선정과 조직 단계 이후라는 아쉬움이 있다. 다시 말해, 프로그램 개발 중에 측정도구 제작에 따른 문제가 발생하게 되어 프로그램 개발의 지체를 낳을 수 있으며 만약, 내용을 측정할 도구가 없는 경우에는 프로그램 개발의 중단을 가져올 수 있다는 점에서 한계를 지닌다.

이형득(1994)은 청소년 프로그램 개발 모형으로 분석, 개발, 평가의 3단계 모형

을 제시하였다. 분석 단계에서는 청소년의 특성이나 발달과업에 대한 실태 분석과 청소년이 처한 환경조건에 대한 조사분석을 통해 목적 달성에 적합한 상담 내용을 선정하고 각 내용에 해당하는 일반 목표를 설정한다. 개발 단계에서는 상담 내용을 분석하고 구체적 목표를 진술하며 하위내용을 체계화하고 적절한 상담 방법을 선정하며 보조자료를 개발한다. 마지막 평가 단계에서는 예비 프로그램을 실시하고 평가함으로써 프로그램 수정 후 완성한다. 이들 모형은 요구분석을 통해 대상자 중심의 프로그램 구성이라는 장점을 지니고 있으나 프로그램 개발과정을 거시적 영역 구분하였으므로 현실적 지침의 보완이 필요하다.

다음으로 박인우(1995)는 프로그램 개발에서 과학적인 절차를 강조하여 조사, 분석, 설계, 개발, 실시, 총괄평가로 구성된 6단계 프로그램 개발 모형을 제안하였다. 먼저 조사 단계에서는 문제를 설정하고 대상자의 범위를 정하며 문제에 대한 요구조사를 실시한다. 분석 단계에서는 프로그램 목표 설정, 과제내용 분석, 하위 목표 설정이 이루어지며, 설계 단계에서는 평가문항 작성, 동기유발 전략 수립, 프로그램 제시 전략을 수립한다. 개발 단계에서는 전략에 따른 프로그램 및 프로그램 지침서를 개발하고 형성평가를 실시한다. 실시 단계에서는 프로그램을 대상자에게 실시하고, 마지막 평가 단계에서는 반응평가, 성취도평가, 적용도평가 같은 총괄평가를 실시한다.

Sussman(2001)은 문헌연구의 중요성을 프로그램의 개발과정 초반에 강조한 6단계 모형을 제안하였다. 그것은 문제행동 원인에 대한 이론적 고찰이 이루어지는 문헌연구 단계, 활동 방법수집이나 새로운 활동의 개발이 이루어지는 활동의 수집 단계, 활동 선정, 선정된 활동의 즉시효과 연구 단계, 프로그램 제작 및 예비 연구 단계, 프로그램의 장기효과 연구 단계로 진행된다.

김창대(2002)는 목표 수립, 프로그램 구성, 예비 연구, 프로그램 실시 및 개선으로 구성된 4단계 프로그램 개발 모형을 제시하면서 프로그램 개발 과정이 재귀적임을 강조하였다. 김창대 외(2011)는 프로그램 개발 과정에서 기획, 구성, 실시, 평가 등 4단계 절차를 제안하였다. 이 단계들은 반드시 직선적 순서를 의미하는 것이 아니라 순환적이고 재귀적인 개발과 평가 과정까지 포함하고 있다. 먼저 기획 단계에서는 주제에 대한 요구분석을 실시하고 프로그램의 이론적 기초를 확립한다. 다음 구성 단계에서는 프로그램 개발 목표달성을 위한 활동요소를 선정

하고 조직할 뿐 아니라 예비 연구와 그 결과를 토대로 한 수정 및 보완의 과정이 진행된다. 또한 활동요소의 수집 및 개발, 활동 지침서 작성도 이 단계에서 이루어진다. 실시 단계는 실제로 프로그램을 수행하는 단계로, 프로그램 운영과정과 효과를 계속적으로 평가하고 모니터링 해야 한다. 마지막 평가 단계에서는 실행된 프로그램의 문제점을 살피는데, 이때 객관적 평가와 주관적 평가가 이루어진다. 객관적 평가는 주로 집단비교평가나 단일사례실험설계 등이 있으며, 주관적 평가는 프로그램 만족도 평가와 목표달성 평가 등이 있다.

김진화(2001)는 기획→설계→마케팅→실행→평가의 5단계 프로그램 개발 모형을 제시하였다. 프로그램 기획 단계에서는 프로그램 개발팀을 구성하고 기관의 상황을 분석하며 고객 분석과 프로그램 개발 타당성 분석, 프로그램 개발 기본방향 설정, 프로그램 아이디어 창출로 클라이언트의 욕구 필요 분석, 우선순위 설정 등으로 구성된다. 설계 단계는 목적 및 목표 진술, 내용선정, 내용 계열화, 체계 및 내용 설계 등으로 구성된다. 마케팅 단계는 잠재적 고객 분할, 마케팅 방법, 기법 결정, 마케팅 자료, 매체, 제작, 실행으로 구성된다. 실행 단계는 프로그램 운영계획 수립과 지도자 및 지도자료 관리, 지원 관리로 구성된다. 마지막 평가 단계는 평가목적 설정, 평가 영역 및 준거를 확인하는 단계로 평가자료 도구 개발과 평가자료 수집 및 분석, 평가 보고 개정으로 구성된다.

송재홍(2021a)은 학교상담 프로그램 개발을 위한 4단계 절차를 제시하였다. 이에선 계획하기, 설계하기, 실행하기, 평가하기 등이 포함된다. 그는 특히 각 단계의 하위단계를 체계화하여 현장 실천력을 높이고 있다. 계획하기 단계에서는 위원회를 조직하여 현재 프로그램을 철저히 평가하는 것에 중점을 둔다. 또한 요구평가와 가능한 자원을 결정하고 목표 설정, 활동내용 선정, 참가자 모집과 선발이 이루어진다. 설계하기 단계에서는 학교 또는 교육청의 종합적인 학교상담 프로그램 매뉴얼을 작성한다. 구조적 요소, 설계나 자원 배정에 관한 권고, 포지션 가이드, 프로그램 요소, 부록 등의 제작이 이루어진다. 실행하기 단계에서는 실행 계획을 수립하고 실행으로 전환하며 새로운 프로그램을 유지 관리하기 등을 위한 수정이 이루어진다. 마지막 평가하기 단계에서는 인사평가, 프로그램 평가, 결과 평가와 같은 체계적인 평가가 이루어진다.

이 선행연구들에서 제시한 프로그램 개발 절차를 정리하면 표 II-5와 같다.

표 II-5. 프로그램 개발 모형에 관한 선행연구

학자 구분	변창진 (1994)	이형득 (1994)	박인우 (1995)	Sussman (2001)	김진화 (2001)	김창대 (2002)	송재홍 (2021a)
기획	1. 요구사정 2. 계획수립	1. 분석	1. 조사 2. 분석	1. 문헌연구 2. 기존 프로그램 탐색	1. 기획	1. 기획	1. 계획하기 • 위원회 조직 • 현재 프로그램의 평가 • 요구평가 • 자원결정 • 목표설정 • 활동내용선정 • 참가자 모집과 선발
설계	3. 목표선정 4. 내용선정 5. 내용구성 6. 도구제작 7. 전략선정	2. 개발	3. 설계 4. 개발	3. 내용선정 4. 구성요소 선정	2. 설계	2. 구성	2. 설계하기 • 구조적 요소 • 설계/자원배정에 관한 권고 • 포지션 가이드 • 프로그램 요소 • 부록
실행			5. 실시		3. 마케팅 4. 실행	3. 실시	3. 실행하기 • 실행계획 수립하기 • 실행으로 전환하기 • 프로그램 유지·관리하기
평가	8. 평가 9. 관리	3. 평가	6. 평가	5. 설계 및 효과검증 6. 장기간 효과검증	5. 평가	4. 평가	4. 평가하기 • 인사 평가 • 프로그램 평가 • 결과 평가

지금까지 살펴본 프로그램 개발 모형은 학자마다 세부 절차의 명칭은 다소 상이하지만, 몇 가지 공통된 요소를 공유하고 있음을 알 수 있다. 즉 ① 기획 ② 설계 ③ 실행 ④ 평가의 4단계의 개발 과정이 포함되어 있다.

1) 기획

기획 단계에서는 설계도를 구상하는 단계로, 프로그램 개발의 필요성을 검토하고 프로그램의 목적과 방향성을 결정하는 단계이다. 즉 개발하고자 하는 프로그램

램의 주제나 목적 등을 명료화하는 작업이 선행되어야 한다. 이 단계에서는 요구 분석이 이루어지는데 문헌연구와 선행연구 등을 통해 요구를 파악한다. 먼저 문헌연구를 통해 주제와 관련된 기존 프로그램을 종합적으로 분석하여 프로그램 개발의 필요성과 기획의 타당성을 확보할 수 있다. 또한 선행연구를 통해 기존 연구물을 검토함으로써 관련 주제의 중요성, 문제점을 분석하여 프로그램 개발의 필요성을 확인하는 작업이 이루어진다. 마지막으로 과제분석을 통해 프로그램의 내용과 목표가 도출된다.

2) 설계

설계 단계는 기획 단계에서 실시된 요구분석 결과를 통해 프로그램의 목적과 구체적인 목표를 진술하고 관련된 내용을 선정하고 조직하여 프로그램을 체계화하는 단계이다. 프로그램의 초안이 개발되는 과정이기도 하다. 이를 위해 단계별, 수준별 목표를 진술하고 프로그램 평가를 위한 도구를 개발하며 교수전략과 수업 매체 선정이 이루어진다.

3) 실행

실행 단계는 프로그램을 실제 적용하고 전개하는 단계로, 예비 연구와 최종 프로그램을 실시하는 등 현장 적용이 이루어지는 단계이다. 구성된 프로그램은 예비 연구를 통해 현장 적합성을 검토하고 전문가 자문을 통해 수정·보완하여 최종 프로그램을 완성하고 실시한다. 실행 단계에서는 연구 대상자에게 적용되는 프로그램을 일관성 있게 실시할 뿐 아니라 반응을 점검하여 피드백을 제공한다.

4) 평가

평가 단계는 일정 기간 실시한 프로그램이 계획한 대로 잘 수행되었는지 판단하는 단계이다. 프로그램 평가방법은 객관적 평가와 주관적 평가로 구분된다. 객관적 평가는 주로 집단비교 평가를 실시하는데(김창대 외, 2011), 특정 프로그램

을 경험한 집단과 그렇지 않은 집단이나 다른 프로그램을 경험한 집단 간의 결과를 비교하는 것이다. 즉 객관적 평가는 선정된 평가도구를 활용하여 프로그램의 진행 전 사전검사를 실시하고 프로그램 종료 후 사후검사를 실시하여 효과성을 검증한다. 반면 주관적 평가는 프로그램에 참여한 대상자에 초점을 맞추어 평가하며 프로그램의 만족도 평가가 대표적이다.

다. 학업 중단위기에 관한 프로그램

청소년 문제의 접근방법은 예방, 치료, 유지로 나눌 수 있다. 학업 중단위기 학생은 결석이나 지각, 결과와 같은 출결의 문제를 보이는 경우가 많으므로 학교의 징계 처분보다 특별한 프로그램 실시를 통한 예방에 초점을 두어야 한다. 학업 중단은 교육 기회를 상실하게 되어 적절한 직업탐색과 직업 선택, 사회적 기술 향상 등 청소년기 발달과업 성취를 어렵게 한다(김옥엽 외, 2004). 더군다나, 학업을 중단한 청소년들이 학교에 복귀하더라도 재적응하는 데 어려움을 호소한다(오혜영 외, 2011)는 점을 고려하면, 학업을 중단할 가능성이 높은 위기 학생에 대한 개입과 지원의 필요성을 보여준다. 학업 중단을 예방하기 위한 예방대책에 관한 많은 연구(강석영 외, 2009; 강석영 외, 2011; 권이중, 2010; 김은실, 2015; 김혜미, 오인수, 2016; 박은지, 유용권, 2014; 신선아, 2011; 오인숙, 이은하, 2016; 오혜영 외, 2012; 유진이, 2009; 이사량, 2017; 이연희, 2017; 임아람, 2020; 정제영, 2014; 홍봉선, 아영아, 2015; Brown, 2017; Peterson et al., 2010)들은 학업 중단에 있어 사전 예방의 중요성을 강조한다.

De Ridder(1991)는 학생의 징계 처분 대신에 그들을 대안 학교에 배치하거나 학교 내에서 다른 학생과 분리되어 별도의 특별 프로그램을 실시할 것을 강조한다. 이미 소외된 학생을 처벌하는 것은 적대감을 불러일으킬 뿐 학생의 실제 문제를 해결하지 못하기 때문이다. 또한 성공적인 개입 프로그램은 비경쟁적이어야 하며 직업훈련, 유급 취업과 연계될 수 있는 수업 외 학습, 개인별 맞춤 지도, 개인이나 집단상담 프로그램을 접목해 학생을 재활시켜야 한다고 주장한다. 이때 교사는 징계나 학업 중단위기에 영향을 준 요인을 파악하여 프로그램 구성 시 활용해야 하며 개별 학생에게 적절한 수준의 학업 및 심리적 지원을 제공해야

한다.

특히 학교 요인 중 교사는 학생의 학업 중단에 많은 영향을 미치므로 적절한 개입이 중요하다. Dunn, Chambers와 Rabren(2004)은 학업 중단 관련 프로그램과 관련하여 교사 역할의 중요성을 다음과 같이 강조하였다. 첫째, 교사는 학생이 인식하는 학교 경험의 중요성을 결코 간과해서는 안 된다. 학생이 학교 수업이 도움이 되지 않는다고 생각하면 학교에 대한 신뢰도가 낮아지며 학업 중단에 영향을 미치기 때문이다. 둘째, 교사는 상담 및 프로그램 기획에 있어, 학생이 학교 경험을 통해 인식한 정보를 수집하고 활용해야 하며 이때 학생의 관심사와 선호도를 파악해야 한다. 셋째, 교사는 학생이 고등학교 교육과정과 미래 계획 사이의 연관성을 볼 수 있도록 도와야 한다. 고등학생의 학업지속을 위한 주요 동기부여는 개인 발달이기 때문이다. 넷째, 교사는 학생의 인식과 학교 졸업 가능성에 미치는 영향을 이해해야 한다. 학생은 학교에서 대인관계를 형성하지만 특히 교사와의 관계가 가장 중요하다. 교사와의 관계는 학업 지속에 영향을 주는 학교에 대한 애착에 기여하므로 매우 중요하다. 다시 말하면, 학생의 학업지속을 장려하는 프로그램을 제공할 때 교사와 학업 중단위기 학생의 관계 개선이나 향상을 고려하여 학생의 심리적 지지를 병행해야 할 것이다.

이 외에도, 학업 중단 예방프로그램을 구성할 때, 가족과의 경험은 물론 개인의 행동, 사회적 관계, 심리적 특징까지 모두 학생 생활 경험 전반의 중요한 특징이므로 학업 중단 행동과의 관련성을 고려해야 한다(Janosz et al., 1997). 이러한 요소들은 학업 중단 예방을 위한 개입 프로그램에 직접 또는 간접적으로 영향을 받거나 영향을 미치기 때문이다.

학업 중단위기 청소년을 위한 프로그램 유형은 학업 중단위기 청소년의 심리적 적응력을 개선하기 위한 상담프로그램, 진로 중심 프로그램, 미술이나 음악, 놀이 등을 활용한 표현예술치료프로그램으로 나눌 수 있다(임아람, 2020).

심리적 적응력을 위한 상담프로그램은 학업 중단 청소년이 직면하는 여러 어려움들에 대한 일반적인 개인상담 전략들이 대부분이다. 김혜미와 오인수(2016)는 학업 중단위기 청소년의 집단상담 프로그램을 실시하여 자아탐색, 또래관계 향상, 자아탄력성 향상 등과 같은 주제 아래 프로그램 효과성을 검증한 결과, 학업 중단위기는 낮아지고 학교적응력, 자아탄력성, 심리적 안녕감이 향상되었음을

밝혔다. 강석영 외(2011)는 중고등학생 18명을 대상으로 7회기에 걸쳐 개인상담과 집단상담을 실시하여 학업 중단 의도와 학교 적응에 긍정적 영향력을 보고하였다. 또한 학업 중단 위기 청소년뿐 아니라 부모 및 교사에게 대한 긍정적 인식을 높이고 협력체제를 구축하여 다각적인 문제해결방안을 모색했다는 점, 잠재적 학업 중단자에 대한 예방적 개입 중요성을 피력하였다는 점에서 의의가 있다. 이 외에도 학업 중단 청소년의 학업복귀강화와 재탈락 방지, 학업 중단 보호 요인 증진을 위한 집단상담 프로그램(오혜영 외, 2012), 청소년문제의 예방적 개입을 강조한 잠재적 학업 중단 예방 프로그램(강석영 외, 2009), 경제·가정문제로 인한 학업 중단 위기 청소년의 프로그램(홍봉선, 아영아, 2015) 등이 있다.

진로 정체감 형성에 영향을 미치는 진로 중심 프로그램은 자신의 직업 가치관을 확인하여 진로선택에 영향을 긍정적 영향을 준다. 이연희(2017)는 중학생 8명을 대상으로 6회기 프로그램을 진행함에 있어 관계형성, 자기 이해와 직업탐색, 미래설계 및 행동 계획수립에 기초한 활동을 실시하였다. 그 결과 학업적응척도와 진로미결정척도에서 유의한 결과를 보고하여 진로코칭 프로그램이 잠재적 학업 중단 위기 청소년의 진로결정수준과 학교적응력에의 정적 영향력이 검증되었다.

마지막으로 표현예술 프로그램은 사회적인 정서문제 해결에 도움이 되며 억제된 감정과 욕구를 건강하고 안전하게 표출할 수 있게 도와주어 학업 중단율을 감소시키고 학업성취율에 기여한다고 보고되고 있다(Brown, 2017). 학업 중단 위기 청소년을 대상으로 집단미술치료(최은진, 2016), 음악, 미술, 놀이로 이루어진 통합적 예술치료(이에스더, 박미정, 2012), 원예(박은지, 유용권, 2014) 프로그램 등에서 학업 중단 위기 학생의 심리적 지원에 효과적임이 보고되었다. 이사량(2017)은 학업 중단 위기 청소년에게 두뇌활성화 신체활동 및 예술매체를 활용한 청소년 학업 중단 예방 프로그램 실시 후, 학업 중단 위기 청소년의 학교생활만족, 학습에 대한 흥미, 학교생활 스트레스, 학교생활태도, 또래관계, 부모와의 관계 등 학업 중단 위험성의 모든 하위영역에서 의미있는 결과를 보고하였다. 이에스더와 박미정(2012)은 예술치료를 심신의 성장과 발달을 목표로 학교부적응 청소년을 위한 예술치료 프로그램을 개발하고 실시하였다 그 결과 학업의 필요성 인식과 특정 과제를 수행하기 위해 요구되는 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신감, 인격형성과 정체감 확립에 중요한 기제로 작용하는 자아효능감을 높이는 궁

정 효과를 보고하였다.

이 외에도 학업 중단위기 학생을 위한 프로그램에 관한 선행연구를 검색하기 위해 riss(한국교육학술정보원)에서 ‘학업 중단위기’와 ‘프로그램’ 키워드를 검색(2021년 6월 6일)하여 학술지에 발표된 선행연구는 23편이었다. 이중 대학생을 대상으로 한 논문과 특수 분야(예: 학습 부진, 장애) 등을 제외한 실험연구는 총 8편으로 압축되며, 이를 제시하면 표 II-6과 같다.

이를 살펴보면 프로그램 개발을 목적으로 한 연구는 단 4편으로, 학업 중단예방을 목적으로 또래 관계 중요성을 강조한 김은실(2015, 2016)의 연구와 학교 적용 향상에 초점을 둔 김혜미, 오인수(2016)의 연구, 학업 중단 숙려 상담 프로그램을 위한 이은정, 서영석, 박성화, 최유리(2020)의 연구가 있다. 학업 중단위기 학생에게 적용된 변수이나 척도는 학교적응도와 관련된 논문이 4편이었으며 직업 및 진로관련 척도(2편), 또래 관계와 공감 능력(2편), 학업 중단의도 관련(2편) 척도를 사용하여 연구 문제를 확인하고 있었다.

종합해 보면 학업 중단 청소년과 관련된 선행연구들은 학교적응력 향상을 위한 프로그램이 대다수이며 자아에 대한 이해와 타인에 대한 공감을 통해 대인관계능력 향상과 학업의 필요성 인식, 학업 지속의 중요성 인식 등과 같은 요소가 강조되고 있음을 알 수 있다. 대다수 연구는 청소년의 다양한 문제를 예방하는 데 유용한 프로그램을 구성했다는 점에서 의의가 있지만 학업 중단위기 청소년의 취약한 정서 문제와 다양한 욕구를 반영하지 못했다는 한계점을 가진다(정제영, 2014). 학업 중단이 청소년 개인 내적 특성뿐 아니라 가정, 학교, 사회환경과 같은 외적 특성과 복합적으로 상호작용한 결과임을 고려할 때, 개인의 심리적 취약성 보완과 다양한 욕구 반영을 위해 자각 증진을 촉진하기 위한 노력이 요구된다.

표 II-6. ‘학업 중단위기 학생’과 ‘프로그램’ 키워드로 검색된 학술지 선행연구

연 번	연구자 (연도)	제목	대상	설계/회기	측정변수
1	김옥희 (2017)	브레인집 학교프로그램이 학업 중단위기 중학생의 낙관성과 학업 동기에 미 치는 영향	학업 중단위기 중 2, 3학년 남 12명	실험, 통제집단 사전·사후검사 설계/8회기	낙관성, 학업동기
2	김은실 (2015)	학업 중단위기 청소년의 학업 중단 예방을 위한 또래 관계 증진 프로그램 효과	학업 중단위기 중·고 136명	실험, 통제집단 사전·사후검사 설계/10회기	학교적응유연성, 또래관계, 공감능력
3	김은실 (2016)	학업 중단위기 초등학생의 학업 중단 예방을 위한 또래 관계 증진 프로그램의 개발	학업 중단위기 초등 87명	실험, 통제집단 사전·사후검사 설계/10회기	학교적응유연성, 또래관계, 공감능력
4	김혜미, 오인수 (2016)	학업 중단위기 청소년의 학교적응 향상을 위한 집단상담 프로그램 개발과 효과성 검증	학업 중단위기 중·고 20명	실험, 통제, 비교 집단 사전·사후 검사 설계/8회기	학교생활적응, 심리적 안 녕감, 자아탄력성, 학교자 퇴 생각
5	박은지, 유용권 (2014)	원예치료 프로그램이 학업 중단위기 학생의 스트레스와 자아존중감에 미치는 영향	학업 중단위기 중학생 4명	단일집단 사전·사후검사 설계/8회기	자아존중감, 스트레스, 우울
6	안은빈 (2021)	현실요법적 집단미술치료 가 학업 중단위기 특성화 고등학교 학생의 진로결 정 자기효능감에 미치는 영향	학업 중단위기 학생 16명	실험, 통제집단 사전·사후검사 설계/14회기	진로결정 효능감
7	이연희, 탁진국 (2017)	진로코칭 프로그램이 잠 재적 학업 중단위기 청 소년의 진로결정 수준과 학교적응에 미치는 영향	잠재적 학업 중단위기 청소 년 16명	실험, 통제집단 사전·사후·추후 검사 설계/6회 기	학교적응도, 직업미결정요 인탐색
8	이은정, 서영석, 박성화, 최유리 (2020)	학업 중단 숙려 상담 프 로그램 개발 및 효과 검 증	학업 중단위기 학생 36명	실험, 비교집단 사전·사후·추후 검사 설계/4회 기	학업중단 의도/의향/태도, 학업지속 의도/의향/태도, 학업중단에 대한 주관적 규범, 학업지속에 대한 주 관적 규범 등

이러한 측면에서 학업 중단위기 학생을 위한 자아성찰의 필요성이 제기된다. 송재홍(2006, 2007)은 자기성찰 프로그램을 통해 학습동기 활성화, 자기 발견, 자신감과 자아존중감 증진, 효과적인 문제해결과 관계 형성과 같은 전인 발달을 꾀할 수 있다고 역설하고 교과에 기반한 자아성찰 학습 프로그램 개발 모형을 제한하였다. 이러한 주장에 의거하여 자아성찰을 촉진하기 위한 프로그램이 개발되거나 적용되어 왔다. 일부 연구자는 자아성찰 프로그램이 자아존중감과 학습동기 향상에 기여하였음을 밝혀냈으며(김은자, 2016; 이정은, 2020), 다른 연구자는 자아성찰 프로그램이 심리적 안녕감 증진에 기여했음을 확인하였다(송주영, 2016). 표 II-7은 자아성찰 프로그램의 선행연구를 정리한 것이다.

이와 유사하게 권오정(2008)은 초등학교 6학년 학생을 대상으로 자기성찰지능 향상 프로그램(I am - do - will Program)을 자기 이해, 자기조절, 자기설계 3단계와 정서 및 능력 인식, 정서활용, 판단력, 충동통제, 목표 설정, 성취지향과 같은 6개의 구성요인으로 구성하여 효과성을 검증하였다.

초등학생 4, 5, 6학년 150명을 대상으로 한 자기성찰 프로그램 개발 및 효과성 검증을 위한 이재용과 최준섭(2019)은 탐색적 성찰, 이해적 성찰, 실천적 성찰의 3단계로 나누고 자아, 타자, 관계와 같이 3영역을 설정하여 16차시로 프로그램을 실시하였다. 그 결과 자아성찰 척도 점수에 유의한 변화를 확인하였다. 특히 자아성찰 수준의 하위구성요소인 공감적 성찰에서의 향상 정도가 가장 두드러져 자아성찰과 공감능력 간의 관계 뿐 아니라 공감능력과 밀접한 관계가 있는 정서조절에도 의미있는 영향을 미칠 수 있을 것으로 예상된다.

윤인애 외(2015)는 자기성찰지능 향상 프로그램이 초등학생의 심리적 안녕감에 미치는 효과를 알아보기 위해 실험집단과 통제집단을 구성하고 주2회 매회 40분씩 총 10회기의 자아성찰 지능 향상 프로그램을 실시하였다. 그 결과 실험집단은 자기성찰 지능은 물론 심리적 안녕감 수준이 증가함을 보고하였다. 이는 심리적 안녕감 증진을 위한 자아성찰의 중요성이 부각되고 있다.

표 II-7. 자아성찰 프로그램 선행연구

연구자 (연도)	제목	대상	설계/회기	측정변수
권오정 (2008)	초등학생용 자기성찰지능 척도 및 프로그램 개발	초등 6학년 71명	실험-비교집단 전후 검사 설계/15회기	자기성찰지능
김은자 (2016)	국어과 자기성찰 학습이 초등학생의 자아존중감 및 학습동기에 미치는 영향	초등 4학년 16명	실험-비교집단 전후 검사 설계/14회기	자아존중감, 학습동기
남윤경 (2019)	초등학생용 자기성찰 프로그램 개발	초등 4학년 47명	실험-비교집단 전후검사설계/11회기	자기성찰 척도, 학교 적응력 척도
박성미 (2016)	텍스트 활용 치료적 은유 프로그램이 초등학생의 자기표현과 공감에 미치는 영향	초등 3학년 41명	비동등 집단 전후 검사 설계/10회기	자기표현, 공감능력
송주영 (2015)	교과활용 자아성찰학습프로그램이 초등학생의 자기성찰지능 및 심리적 안녕감에 미치는 영향	초등 6학년 54명	실험-통제집단 설계 /10회기	자기성찰지능, 심리적 안녕감
윤인애 외 (2015)	자기성찰지능 향상 프로그램이 초등학생의 심리적 안녕감에 미치는 영향	초등 5학년 52명	실험-통제집단 설계 /10회기	자기성찰지능, 심리적 안녕감
이연수 (2011)	초등학생용 자기성찰 증진 프로그램 개발 및 효과 검증	초등 4학년 20명	실험-통제집단 전후 -추후검사 설계/12차시	자기성찰 척도
이재용, 최준섭 (2019)	초등학생용 자기성찰 프로그램 개발 및 효과성 검증	초등 4-6학년 150명	실험-통제집단 설계 /16차시	자기성찰(대화적, 반성적, 공감적, 실존적, 탐구적 성찰)
이정은 (2020)	초등학교 사회과 자기성찰 학습이 아동의 자아존중감 및 학습동기에 미치는 영향	초등 6학년 52명	비동등 집단 전후 검사 설계/36차시	자아존중감, 학습동기
조현아 (2011)	자기성찰지능 향상 프로그램이 초등학교 고학년 아동의 자아존중감 및 학습태도에 미치는 영향	초등 6학년 28명	실험-통제집단 전후검사설계/12회기	자아존중감, 학습태도
Sangthong et al. (2016)	Effects of the Personal Iceberg Metaphor Model to Promote Self-Esteem and Self-understanding among Thai Adolescents	12-15-year-old youth /37 students	Pre-post-post (3 months later) -design/ 2-day program	Self-Esteem Scale, the Children's Depression Inventory(CDI)

선행연구를 통해 자아성찰은 자신의 정체성을 탐구해 가는 과정이며 자신의 생각이나 감정, 욕구에 대한 이해나 변화로 구성된 적응적이고 긍정적 개념임을 확인하게 해 준다. 또한 자아성찰은 자신에 대한 이해를 통해 타인과의 조화를 돕고 자각을 증진시켜 개인의 자아존중감과 심리적 안녕감에 기여함은 물론 역경 속에서 성장을 조력하는 심리적 개입의 지평을 열어가고 있다.

이상에 고찰했듯이, 많은 선행연구에서 자아성찰 프로그램을 개발하여 그 효과성을 검증하였다. 그러나 이 연구들은 대개 초등학교 아동(권오정, 2008; 김은자, 2016; 박성미, 2016; 송주영, 2015; 윤인에 외, 2015; 이연수, 2011; 이재용, 최준섭, 2019; 이정은, 2020; 조현아, 2011)이나 대학생(황주연, 2011)을 대상으로 수행되고 있으며, 고등학생을 대상으로 한 자아성찰 프로그램 개발에 관한 연구는 찾아보기 힘들다. 또한 일부 연구자(남윤경, 2019; 송주영, 2016, 윤인에 외, 2015; Sangthong et al., 2016)는 자아성찰 프로그램을 활용하여 심리적 부적응 학생의 현실적인 자각을 촉진하고 삶의 질을 개선하고자 시도했지만, 학업 중단위기 학생을 위한 자아성찰 프로그램은 거의 없는 실정이다. 또한 개인의 내면세계와 정서를 탐색하여 통찰을 용이하게 하는 은유 활용 자아성찰 프로그램 개발에 관한 선행연구도 찾아보기 힘들다. 따라서 학업 중단위기 학생에게 자아성찰 프로그램을 적용한다면, 긍정적 자아개념을 높이고 학업 실패에 대한 부정적 자의식을 줄일 뿐 아니라 현실적인 자각을 촉진하여 삶의 질 개선에 기여할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP) 개발

이 장에서는 Ⅱ장에서 고찰한 이론적 배경 지식을 바탕으로 은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP)을 개발하기 위한 절차를 설명하고 프로그램 개발의 근거가 되는 모형을 구안한 후 최종 모형을 도출하고자 한다. M-SRP는 학업 중단위기 학생의 자아성찰을 촉진하고 학업 중단의도를 낮춰 삶의 질을 개선하는 데 그 목적을 둔다. M-SRP 개발 절차는 기획-설계-실행-평가의 4단계로 구성되며 이를 위한 개념 모형은 그림 Ⅲ-1과 같다.

1. 기획

기획 단계는 프로그램 설계도를 구상하는 과정이다. 이 단계에서 연구자는 프로그램 개발의 필요성을 검토하고 프로그램의 목적과 방향성을 결정한다. 또한 이 단계에서는 프로그램과 관련된 문헌조사 및 이론적 배경 조사, 요구분석이 이루어진다.

가. 프로그램 방향 설정 및 문헌 조사

1) 프로그램 방향과 목적 설정

프로그램 방향과 목적 설정은 프로그램의 개발 의도나 지향점을 설정과 관련된다. 교정이나 치료에 초점을 둘 수도 있으며 대상자의 성장에 목적을 두고 예방 및 교육 등에 초점을 두기도 한다. 이 프로그램은 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 목적으로 한 예방 및 교육 프로그램이다.

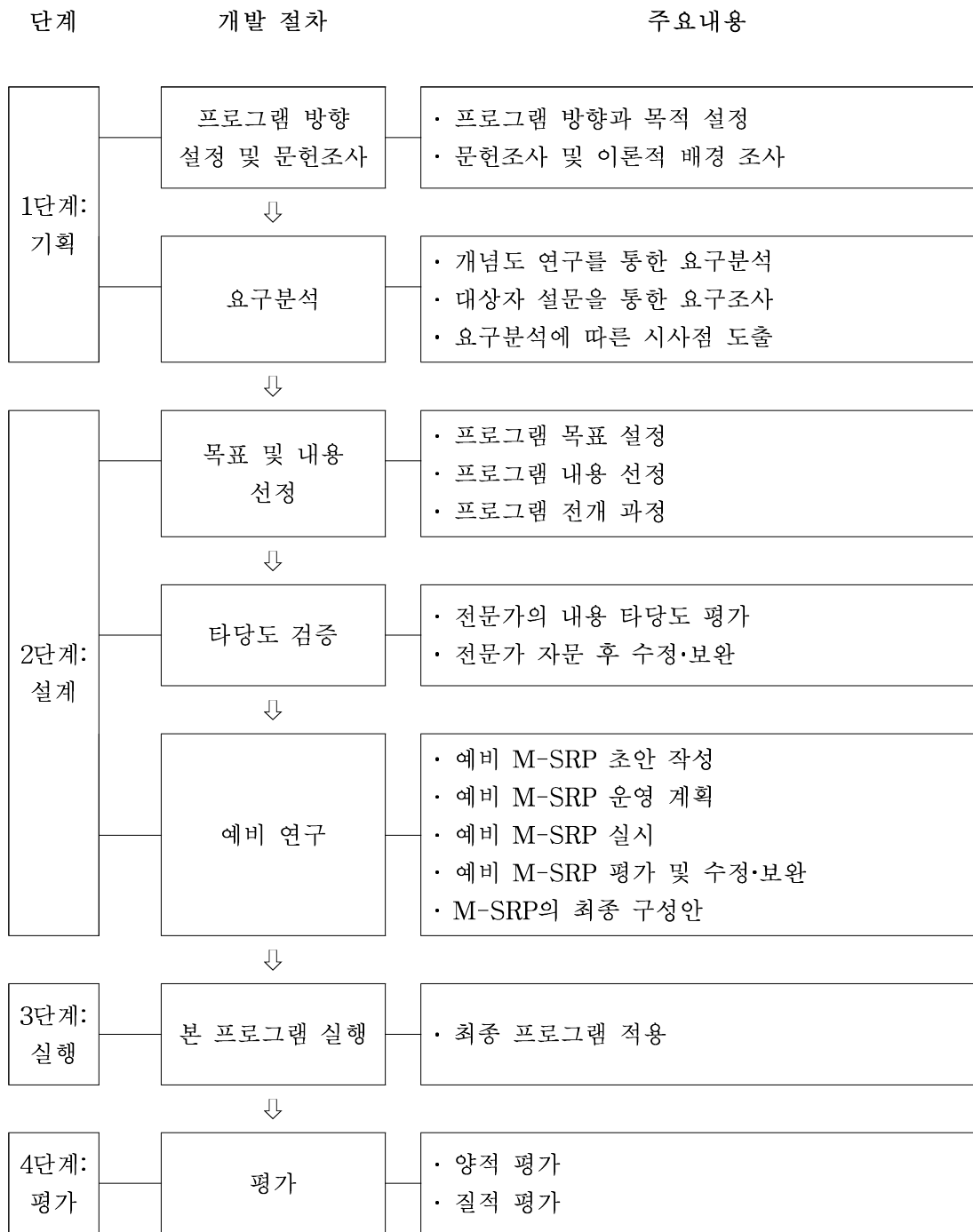


그림 III-1. M-SRP 개발 절차 모형

2) 문헌조사 및 이론적 배경 조사

이 단계는 기존 프로그램에 대한 이론적 근거와 프로그램 구성에 기초가 될 원리나 지침 등을 제시하는 것이다. 이 연구는 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위해 은유 활용 자아성찰 프로그램을 개발하는 데 목적이 있다. 그러나 은유를 활용하여 학업 중단위기 학생에게 적용한 예방 및 교육 프로그램은 거의 찾아볼 수 없었다. 따라서 학업 중단위기의 개념과 대상자 특성 이해, 프로그램 구성요소와 내용을 추출하기 위해 다음과 같은 과정을 거치며 한계점, 제안점을 분석하였다. 첫째, 학업 중단을 포괄하는 학업 중단위기의 개념과 학업 중단위기 학생의 특성과 관련된 선행연구 고찰을 통해 학업 중단위기의 개념 정립과 대상자의 심리·사회적 배경 이해를 도모하였다. 둘째, 은유 활용 자아성찰 프로그램의 구성요소와 내용을 추출하기 위해 학업 중단위기 요인과 학업 중단위기 및 보호 요인, 자아성찰과 자아성찰 프로그램의 한계점과 시사점을 분석하였다.

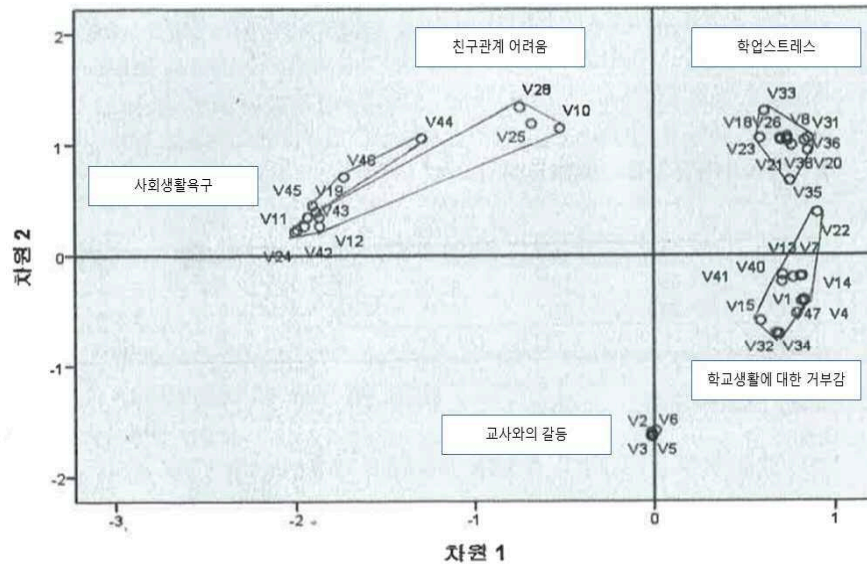
나. 요구분석

요구분석은 연구 대상이 되는 학업 중단위기 고등학생의 요구를 프로그램 개발 과정에 반영하기 위한 절차이다. 연구 대상자와 관련 분야 전문가 등을 대상으로 연구 대상 특성, 연구주제, 프로그램 내용에 대해 설문이나 면담한 후, 조사한 내용을 분석하며 그에 따른 시사점을 프로그램 내용에 반영하였다.

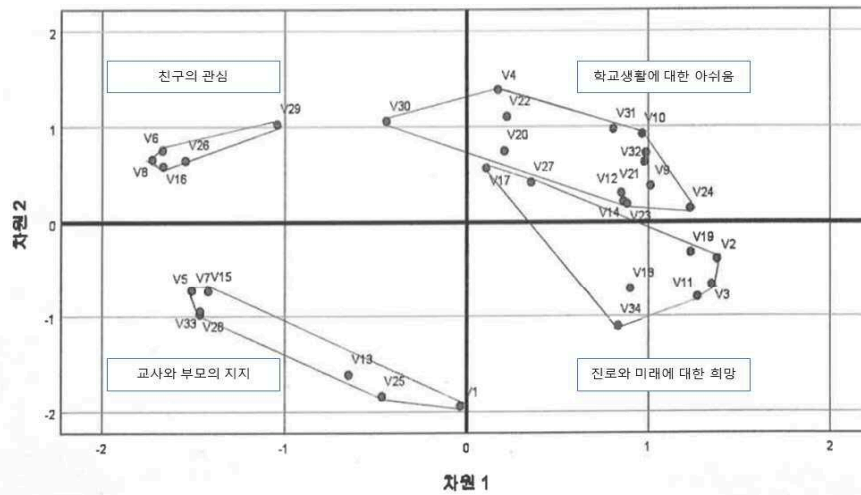
이 연구에서는 개념도 연구를 통한 요구분석과 대상자 설문을 통한 요구조사를 실시하고 반영하였다. 학업 중단위기 고등학생이 지각한 학업 중단 위험 요인과 보호 요인을 통해 심리적 어려움과 욕구, 이를 위한 지원 방안을 프로그램의 구성내용으로 반영하였다. 또한 학업 중단위기 고등학생의 자아인식과 학업 중단위기 특성 등과 관련한 설문조사와 요구분석을 토대로 심리적 위기 및 요구사항의 분석을 통해 시사점을 도출하였다.

1) 개념도 연구를 통한 요구분석

학업 중단위기 고등학생의 요구도를 파악하기 위해 정은실과 송재홍(2021)의 연구를 활용하였다. 학업 중단위기 고등학생이 지각한 학업 중단 위기 요인은 49 문항이었으며 보호 요인 34문항이 도출되었다. 2차원 군집별 포지셔닝 양상을 제시하면 그림 III-2와 같다.



학업 중단 위기 요인 개념도



학업 중단 보호 요인 개념도

그림 III-2. 학업 중단의 위기 요인과 보호 요인 개념도

수직(Y축) 차원에서 상위에 위치한 군집은 주로 친구관계 어려움, 사회생활욕구, 학업스트레스 요인을 포함하며 학교 체제로 인한 개인의 부적응적 반응으로 간접적인 영향이 포함된다. 반면 하위에 위치한 군집은 주로 교사와의 갈등과 학교생활에 대한 거부감과 같이 학교 체제 및 통제적 위기 요인의 직접 영향이라 할 수 있다. 따라서 수직 차원은 통제적 환경의 직접 영향-통제적 환경의 간접 영향임을 알 수 있다. 또한 수평(X축) 차원에서 좌측에 위치한 군집은 사회생활욕구, 친구관계 어려움, 교사와의 갈등 같은 사회문화적 영역으로 확인되었다. 반면 우측에 위치한 군집은 학업스트레스, 학교생활에 대한 거부감, 교사와의 갈등이 속해 있는 학교 체제 영역으로 나타났다. 따라서 수평 차원은 사회문화적 영역-학교체제 영역임을 알 수 있다.

위기 요인의 수직적 차원은 통제적 환경의 직접 영향과 통제적 환경의 간접 영향으로 드러나 개인의 기본심리욕구라 할 수 있는 자율성이 학업 중단위기에 관여함을 보여준다. 위기 요인의 수평적 차원은 사회문화적 영역과 학교체제 영역으로 구분되어 학교에서 많은 시간을 보내는 고등학생의 삶에 학교가 차지하는 비중과 영향력을 나타내는 부분이기도 하다.

반면 학업 중단위기 고등학생이 지각한 학업 중단 보호 요인으로, 수직적 차원은 학교 내 환경 영역과 학교 외 환경 영역으로, 수평적 차원으로는 대인관계 영역과 개인 내적 영역으로 나타났다. 이러한 현상은 고등학생이 주로 생활하는 학교내·외와 같은 삶의 영역을 반영하고 타인과 조화로운 삶을 영위하고자하는 인간의 기본심리욕구에 기초한 결과가 반영된 것이다.

따라서 학업 중단위기 고등학생이 지각한 위협 및 보호 요인은 학생이 주로 생활하는 장소에서 의미 있는 사람과의 상호작용을 통해 개인의 기본심리욕구 충족 여부에 따라 위협-위기 또는 보호-극복으로 연결된다. 또한 위기 요인은 주로 현재 상태나 부정 측면이, 보호 요인은 기대요구나 긍정 측면이 반영되어 있다. 구체적으로, 살펴보면 교사와의 갈등과 학업스트레스, 친구관계 어려움, 학교생활에 대한 거부감은 이들이 지각하는 위협-위기를 반영한 결과이나, 부모와 교사의지지, 학교생활에 대한 아쉬움, 친구의 관심 또한 보호-극복과 연결된다. 즉 위협-위기와 보호-극복은 현재 상태를 반영한 개인의 욕구가 연결된 것이라는 측면에서 학업 중단위기 고등학생을 위한 지원 방향과 목표를 설정하는 데

유용한 자료가 된다.

또한 청소년기 핵심 정서 문제로 인해 다양한 문제 행동으로 표출되므로 이에 대한 이해가 필요하다. 청소년들은 슬픔이나 우울을 직접 표현하지 않고 대신, 짜증이 많아지고 화를 자주 내며 충동적인 성향을 보이게 된다. 또한 의욕 없이 무기력하게 지내면서 스마트폰 게임에 열중하는 모습을 보이는 등 에너지의 감소, 절망감, 죄책감과 낮은 자아존중감 등 비관적 사고들이 나타난다(이미나, 박경화, 김영환, 2021). 특히 청소년기는 타인의 시선에 매우 민감하기 때문에 불안이 심화될 수 있으며 불안이 커지면 감정 변화가 심하다. 학교에서의 불안은 학업이나 또래 관계 등으로 이어지는 경우가 많고 스트레스가 지속될 경우에도 불안이 심화된다고(이미나 외, 2021). 따라서 프로그램 개발과 운영에서 개인의 심리 정서 상태와 기본 욕구가 프로그램 운영에 반영되어야 함을 시사하는 부분이다.

2) 대상자 설문을 통한 요구조사

대상자 설문은 학업 중단위기 고등학생의 자아인식과 요구 등을 파악하기 위한 것이다. 이는 요구 내용과 영역을 구체화하고 프로그램 방향과 목표설정에 중요한 자료로 활용하게 된다. 학생 설문지의 제작 및 타당성은 교육학 박사수료생 1인과 교육학 박사 1인, 교육심리 상담 전공 교수의 검토를 받아 이루어졌으며 오리엔테이션에서 사용하였다. 학생 설문지는 부록 1에 제시하였다.

설문의 내용은 크게 자아인식, 학업 중단위기 특성, 자아성찰과 프로그램 운영의 세 부분으로 구성되어 있다. 자아인식에서는 자신이 생각하는 장점과 단점을 통해 자기 이해나 인식 등을 파악하였다. 학업 중단위기 특성에서는 자신이 겪고 있는 어려움과 자신에게 도움이 되었던 활동 등을 통해 학업 중단위기의 이유 등을 파악하였다. 자아성찰과 프로그램 운영에서는 자아성찰의 개념이나 필요성, 선호하는 활동 방법을 통해 자아성찰의 중요성 인식 정도와 참여의지, 활동 방법 선호도 등을 알아보았다. 설문 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 자아인식과 관련하여 개방형 질문을 통해 학업 중단위기 고등학생이 지각한 자신의 장단점을 확인하였다. 학업 중단위기 고등학생은 자신의 장점을 성격 특성(예: 항상 밝다, 신중하다, 활발하다), 신체 특성(예: 키가 크다, 이마가 넓

다), 인지적 특성(예: 단기 기억력 있음, 잔머리를 잘 쓴다, 하는 일을 열심히 해서 노력한 성적을 받는다), 능력(예: 태권도를 잘 한다)과 관련지어 표현하였다. 반면 자신의 단점으로는 충동성(예: 끈기가 없다, 끈기가 부족하다), 감정 조절 능력 부족(감정 기복이 심함, 화가 나면 참거나 조절을 잘 못한다), 인지적 특성(예: 무식하다, 이해력 딸림), 무기력(귀차니즘이 심하다, 약간 귀찮아하는 것들도 많다), 성격 특성(예: 처음에는 불임성이 조금 없다, 낮가린다, 우유부단함, 좋고 싫음이 확실함, 고집이 세다)과 관련된 표현을 주로 사용하였다. 자신의 장단점에 대해 ‘없다’ 혹은 ‘모르겠다’ 라고 응답한 학생도 2명 있었다.

둘째, 학업 중단위기 특성과 관련하여 학업 중단위기 학생이 인식한 학업 중단의 위기 요인과 극복 요인을 확인하였다. 중복 응답이 가능한 선택형 문항을 통해 확인한 학업 중단의 위기 요인은 ‘학교수업 흥미 없음’(9명), ‘교칙위반’과 ‘친구관계 문제’(각 7명), ‘교사와의 관계 문제’(6명) 순으로 나타났으며, 이는 대인관계 어려움이 학업 중단의 위기 요인으로 작용함을 반영하고 있다. 반면 “학업(학교생활)을 지속하게 하는 힘이 무엇인가?”라는 개방형 질문에 대해 학업 중단위기 고등학생들은 ‘부모님이나 가족(7명)’과 ‘친구(4명)’를 주로 언급하여 정서적 지지가 학업 중단위기 극복에 중요함을 확인할 수 있었다, 그러나 ‘딱히 없다’ 혹은 ‘모르겠다’고 응답한 학생도 4명 있었다.

셋째, 자아성찰의 필요성과 관련 프로그램 운영에 관한 질문은 선택형 문항으로 구성되었다. 학업 중단위기 고등학생은 자신에게 가장 필요한 도움으로 ‘대학진학 안내(7명)’와 ‘기타 프로그램-대안교과(3명)’를 주로 제시했으며, 자신에게 가장 도움이 되었던 활동으로는 ‘예술 활동(7명)’과 ‘상담 활동(6명)’을 가장 많이 제시하였다. 이는 자기표현과 내면의 스트레스를 표출하는 예술 활동과 자기 이해와 타인과의 조화로운 관계를 지향하는 상담활동의 중요성이 부각된 결과이다. 따라서 프로그램 구성 시 관계 속에서 개별 학생의 정서를 다루는 활동에 좀 더 중점을 두어야 할 것이다.

또한 ‘자아성찰이 학업 중단예방에 도움이 되었는가?’에 대해서는 ‘매우 그렇다’라고 응답한 학생(8명)이 가장 많았으며, 반면 “활동이 진행된다면 참여할 의사가 있는가?”라는 질문에는 ‘아니다(4명)’라고 응답한 학생도 있었다. 이는 자아성찰의 필요성을 인지하면서도 참여동기가 낮은 것으로 해석할 수 있으므로 참여

학생들의 기본 욕구를 파악하고 동기를 부여할 수 있는 프로그램 운영이 필요함을 보여준다. 이 밖에 프로그램 진행자로는 ‘외부강사(4명)’를 선호하였으나 ‘상관 없음(5명)’이라고 응답한 학생이 가장 많았으므로 매 회기 전개과정과 지침을 통해 체계적인 프로그램 운영이 이루어져야 할 것이다.

3) 요구분석에 따른 시사점 도출

개념도를 통한 요구분석과 대상자 질문지를 통해 M-SRP 개발을 위한 시사점을 도출하면 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 개인 내적 특성 인식 정도에서 자신의 자아인식이라 할 수 있는 장단점에 대해 ‘잘모르겠다’, ‘없다’라고 생각하는 등 자신에 대한 이해도가 다소 낮다고 할 수 있다. 이는 자기 탐색 및 이해 증진을 도모한 자아성찰 활동의 필요성을 보여준다. 또한 이들이 지각한 학업 중단위기-위기 요인으로 충동성이나 감정조절 문제, 무기력 문제와 같은 어려움은 친구관계, 교사관계 어려움은 물론 교칙위반, 학업스트레스, 학교생활에 대한 거부감으로 연결되고 있었다. 이러한 자기문제를 알아차렸을 때, 수치심이 느껴지거나 저항을 일으킬 수 있으므로 은유를 활용하여 자신의 문제에 관한 거부감을 줄이도록 도와줘야 할 것이다. 즉 자아성찰 프로그램을 구성할 때, 자각을 촉진하고 의미 있는 활동으로 구성하여 학교생활과 학습에 좀 더 참여할 수 있는 동기를 부여하도록 구성해야 함을 보여준다.

둘째, 학업 중단위기 고등학생이 지각한 개인 외적 문제로 교사, 친구, 가족관계의 어려움이 생활 전반에 걸쳐 많은 영향을 끼치고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 의미 있는 타자와의 원만한 관계 형성에 도움을 줄 수 있도록 관계 상황 이해와 타인의 욕구 이해 등과 같은 활동이 프로그램 속에 반영되어야 함을 보여준다. 또한 자아성찰은 자신에 대한 이해를 바탕으로 타인과의 조화로운 삶을 지향한다. 따라서 자신의 문제를 객관화할 수 있도록 자신에 대한 충분한 탐색 및 인식, 이해의 과정으로의 프로그램 구성과 타인과의 긍정관계를 형성할 수 있는 기술함양의 필요성이 강조된다.

요구분석, 대상자 설문 등의 결과를 토대로 M-SRP 개발을 위한 프로그램의 구성에 반영한 구성요소는 표 III-1과 같다.

표 III-1. 요구 분석 내용과 구성요소

구분	위험-위기와 하위문항	보호-극복과 하위문항	요구 -구성요소
개인 내적 (자기)	<학업 스트레스> • 하기 싫은 공부를 해야 한다는 생각 • 각이 커서 • 수업시간이 무의미하게 느껴져서 • 졸업장이 내겐 의미없어서	→ <진로와 미래에 대한 희망> • 공부하려고 • 대학을 가기 위해	동기부족과 동기부여
	<친구관계 어려움> • 혼자인 것 같은 생각 때문에 • 급식 혼자 먹어서 • 우울감 때문에	→ <친구의 관심> • 친구들이 격려해 주어서 • 친구들이 좋아서 • 친구들 보고 싶어서	고립과 인정욕구
	<학교생활에 대한 거부감> • 어차피 무단이 많으니까 • 일찍 일어나서 학교 가기가 귀찮아서	→ <학교생활에 대한 아쉬움> • 출석일수 채우려고 <진로와 미래에 대한 희망> • 학교를 졸업해야 하고 싶은 것을 할 수 있어서 • 내 꿈을 이루기 위해	무기력과 희망 의지
개인 외적 (타인)	<친구관계 어려움> • 이상한 성격을 가진 친구가 있어서 • 친구 사이가 서먹해져서	→ <친구의 관심> • 친구들과 함께 있으면 재미있어서	또래관계 스트레스와 욕구 해소
	<교사와의 갈등> • 선생님이랑 다투어서 • 선생님이 오해하고 혼내서 • 친구랑 비교하니까 자존심 상해서 • 선생님이 눈치 줘서	→ <부모와 교사의 지지> • 선생님이 잘 대해 주셔서 • 선생님이 좋아서 • 선생님이 출석하라고 해서	교사관계 문제와 개선 욕구
	<학교생활에 대한 거부감> • 교복 복장 강요해서 • ‘하지 마라’는 게 너무 많아서 • 폰을 내야 해서 • 정등을 해야 해서 • 부모님이 조퇴 허락 안 해줘 싸우게 되니까	→ <학교생활에 대한 아쉬움> • 교복 입을 수 있어서 • 나의 학생 시절은 소중한니까 • 힘들게 입학했기 때문에 • 지금까지 다닌 게 아쉬워서 <부모와 교사의 지지> • 가족들의 격려때문에	갈등과 문제해결
	<학교생활에 대한 거부감> • 버스정류장에서 버스 기다리다가 충동적으로 • 맨날 똑같은 학교가 지겨워서 <사회생활욕구> • 빨리 돈 벌고 싶어서	→ <학교생활에 대한 아쉬움> • 무조건 학교 가야 하니까 • 잘하지는 못했지만 그만두면 아쉬울 것 같아서 • 졸업못하면 무시당할 것 같아서 • 어른 되면 사회생활 해야하니까	충동성과 개선 욕구

표 III-1과 같이 대상자의 요구는 프로그램의 구성요소와 연결되며 자아성찰의 단계별 구성에 반영된다. 자아성찰은 자아성찰의 세 단계 즉 인식-이해-실천의 과정을 거친다. 프로그램 구성을 위해 자기영역과 관계 영역에 인식(자기, 타인)과 이해(자기, 타인)를 토대로 자신의 행동과 감정을 조절하고 미래를 설계하고 실천영역이 강조되도록 프로그램 내용을 구성해야 한다.

먼저 인식단계는 자기 인식과 타인 인식으로 나누어지며, 이는 프로그램 구성시 영역 구성에 반영될 필요가 있다. 자기 인식영역은 자신의 감정에 대한 분석이나 인식과 관련된 내용이다. 학업 중단위기 학생의 경우, 학업에 대한 잦은 실패경험으로 인해 학업동기가 낮을 뿐 아니라 전반적인 학교활동에의 참여의지가 높지 않아 부정 감정과 연결된다. 이러한 결과는 연구 대상자가 위험-위기 요인으로 지각했던 ‘하기 싫은 공부를 한다는 생각이 커서’, ‘수업시간이 무의미하게 느껴져서’와 같은 동기부족으로 나타나고 있었다. 따라서 자신에게 관심을 가지고 자신의 감정을 탐색하고 인식해 보는 자기 인식 내용과 연결하여 구성해야 함을 보여준다.

인식단계의 타인 인식은 타인에게 관심을 가지고 타인의 생각과 기대 등을 살펴보는 것이다. 학생의 경우, 관계 맺기의 주 대상은 또래와 교사이며 이들 간의 관계 속에서 긍·부정적 결과로 인해 다양한 문제 양상으로 표출되지만 인정 욕구와 사회적 욕구는 인간의 기본 심리 욕구이므로 원만한 관계 속에서 인정과 지지, 격려를 통해 성장하기를 바란다. 이는 위험-위기 요인으로 인식한 친구관계의 어려움에도 나타났는데, ‘이상한 성격을 가진 친구가 있어서’, ‘선생님이랑 다투어서’, ‘선생님이 오해하고 혼내서’와 같이 또래관계 스트레스와 교사관계 문제 인식이 두드러진 결과로 드러났다. 따라서 프로그램 구성시, 자신과 타인에게 관심을 가지고 타인의 생각, 기대나 욕구를 보다 객관적으로 조망할 수 있는 내용이 반영되어야 한다.

다음 이해단계 역시 자기 이해영역과 타인 이해영역으로 나누어진다. 자기 이해영역은 자신의 마음이나 행동, 경험에 대한 이해와 새로운 관점을 취하는 것이다. 학업 중단위기 학생의 경우, 우울이나 불안이 높아 자아개념과 자아존중감이 낮은 경향이 있으며 소외되거나 고립되는 등 대인관계 문제로 표출되고 있었다. 이는 ‘우울감 때문에’, ‘혼자인 것 같은 생각 때문에’, ‘급식 혼자 먹어서’, ‘친구 사

이가 서먹해져서'와 같은 문항에서 나타남을 알 수 있었다. 따라서 프로그램 구성시, 자기 및 타인 탐색을 통해 타인의 감정과 욕구파악이 이루어질 수 있는 내용이 반영되어야 함을 보여준다.

타인 이해영역의 자아성찰은 타인과 자신, 둘 간의 갈등에 대한 이해를 통해 상대에 대한 배려와 적절한 해결방법의 모색과 관련된 내용에 초점을 둔다. 학업 중단위기 학생은 우울이나 불안이 높아 충동성과 공격성의 문제로 이어지며 대인관계 문제 뿐 아니라 즉흥적인 결정으로 인한 문제행동 가능성이 높다. 따라서 자신의 감정이나 행동에 대한 이해를 통해 자신의 행동이 타인에게 미칠 영향력을 고려한 내용으로 프로그램이 구성되어야 함을 보여준다.

마지막 실천단계는 1, 2단계에서 성찰했던 내용이 성찰 실천 태도로 이어지도록 실천의지를 다지거나 결과 나누기, 실천 행동 칭찬하기를 위한 긍정 정서 되살리기 정서 촉진을 통한 성찰활동으로 구성되어야 한다.

2. 설계

설계 단계는 설정한 프로그램의 방향과 목적 달성을 위한 이론적 근거, 요구분석 내용이 반영되어 활동 요소를 선정하고 조직하여 프로그램 구성이 이루어진다. 이 단계에서 프로그램의 목표 설정과 운영방침, 회기별 목표와 세부 활동 및 내용과 활동지침을 구체화시키는 단계이다.

학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위한 M-SRP 모형을 개발을 위해 자아성찰 단계 즉 인식-이해-실천의 3단계와 자아성찰과 은유 활용에 용이한 정서유능성 기술을 적용하였다. 학업 중단위기 고등학생이 지각한 학업 중단 위험-위기 요인과 보호-극복 요인을 통해 대상자의 욕구와 요구를 반영하여 단계별, 회기별로 자아성찰이 용이하도록 구체적인 목표를 설정하였다. 각 회기 프로그램은 자아성찰의 내용 즉 인식(자기, 타인), 이해(자기, 타인). 실천의 내용을 소주제로 선정하고 그 내용을 회기별 세부 내용으로 구성하였다. 프로그램 전개과정은 도입-전개-마무리 단계를 거친다. 도입 단계에서는 자각을 촉진하는 알아차

리기와 활동목표를 확인하며 전개단계에서는 은유를 탐색하고 개인의 경험과 연결하여 자아성찰을 돕는다. 마무리 단계에서는 성찰한 내용, 생각이나 감정을 충분히 표현하는 공유하는 활동이 진행된다.

가. 목표 및 내용 선정

1) 프로그램 목표 설정

먼저 프로그램 목표는 목적 달성을 위한 구체화 작업이 이루어진다. 학습경험의 범위를 명확히 하고 교육내용과 방법, 방향을 규정할 뿐만 아니라 참여자의 활동을 촉진시키며 평가의 방향, 내용, 결과 해석의 기준을 결정하는 등 다양한 기능을 가진다(천성문, 김미옥, 박명숙, 차명정, 함경애, 2017).

이 연구의 목적은 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위한 은유 활용 자아성찰 프로그램을 개발하고 그 효과성을 검증하는 것이다. 먼저 M-SRP 개발을 위해 문헌 연구와 요구분석을 통해 프로그램의 구성 방향과 목표를 설정하였다. 이 프로그램의 목표는 크게 세 가지로 나누어볼 수 있으며, 각 목표와 세부 목표는 다음과 같다.

첫째, 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰을 향상시킨다.

- 나에 대해 관심을 가지고 프로그램의 참여 동기를 높인다.
- 나의 성장환경에 대해 탐색하고 나의 정보를 파악한다.
- 나의 특징을 설명한다.
- 타인의 감정과 욕구를 파악한다.
- 타인의 행동, 감정을 이해한다.
- 상황을 떠올리며 나의 행동과 감정, 정서 능력을 인식한다.
- 상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다.

둘째, 학업 중단위기 고등학생의 학업 중단의도를 감소시킨다.

- 주변 사람들과의 관계를 통해 긍정 혹은 부정적 측면을 탐색한다.
- 나의 역사 속 사건을 통해 관계 상황을 파악한다.

- 나와 타인에 대한 갈등을 이해한다.
- 나의 감정과 감정의 영향력을 이해한다.

셋째, 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질을 향상시킨다.

- 나의 능력이나 기술, 가치, 앞으로의 희망과 꿈을 파악한다.
- 나의 장점과 단점을 인식하고 새로운 나를 이해한다.
- 내 삶에 의미 있는 사람들을 파악하고 관계의 영향력을 파악한다.
- 나의 변화와 성장을 격려하며 성취감을 느낀다.

2) 프로그램 내용 선정

프로그램의 목표는 적합한 구성요소를 확정·구현하기 위해 필요한 활동요소를 선택하여 조직적으로 배열하는 것이 중요하다(김창대 외, 2011). 프로그램 세부활동 및 내용 조직은 목표나 주제에 적합한 내용과 프로그램의 목표 달성에 적합한 활동내용을 개발하는 절차라 할 수 있다. 이는 구성요소와 구성내용으로 구체화되므로 프로그램의 구성 내용을 선정하고 조직해야 한다. 이를 위해 프로그램의 과제를 분석하며 다음 단계인 프로그램 활용 내용을 설계한다. 자아성찰 촉진 모형은 송재홍(2007, 2021b)이 제시한 무지개학습 전개모형에 따라 6단계의 성찰 과정을 거치고 인식-이해-실천이라는 3개의 구성요인을 통해 자기영역과 관계영역의 성찰이 이루어진다. 여기서 과제분석은 각 요소들을 성취하기 위해 실행해야 할 하위활동들을 중심으로 구성한 것이며 프로그램의 내용이 된다. 표 III-1에 제시된 요구분석 내용에 의거하여 M-SRP의 구성 내용을, 표 II-2에 제시된 자아성찰 구성의 영역과 단계에 따라 정리하면 표 III-2와 같다.

먼저 인식단계에서는 주로 정서 알아차리기, 정서 바라보기와 같은 정서 지식이 활용되며 자기 자신과 타인의 주의 깊은 관찰을 통해 내면의 알아차림과 자각이 일어난다. 자기 인식에서는 나에 대한 정보수집과 역사 알아보기, 나를 설명하는 단어 찾기와 나의 특징 설명하기 등과 같은 활동을 통해 자신의 내면 집중, 감정과 행동에 대한 자각과 같은 자기 탐색이 이루어진다. 요구분석 내용을

살펴보면 ‘수업시간이 무의미하게 느껴져서’, ‘하기 싫은 공부를 해야 한다는 생각이 커서’와 같이 동기 부족으로 인한 학업 스트레스가 학업 중단 위험-위기 요인으로 인식되고 있다. 따라서 ‘공부하려고’, ‘대학을 가기 위해’와 같은 보호-극복과 같은 동기부여 내용과 연결하여 자신에 대한 자각과 내면의 이해를 도와 자기탐색을 도모한다.

III-2. M-SRP의 구성 내용과 요구분석

영역/요인 단계(정서)	구성영역	구성 내용	요구분석 (기대요인-요구)
인식 (지식 - 정서 알아차리기, 바라보기)	자기 인식	<ul style="list-style-type: none"> • 나에 대한 정보 수집하기 • 나의 역사 알아보기 • 나를 설명하는 단어 찾기 • 나의 특징 설명하기 • 나의 감정구조 설명하기 	동기 부족과 동기부여
	타인 인식	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 특징 설명하기 • 타인과의 갈등상황과 입장 파악하기 • 타인과 의견충돌시 타인의 욕구 파악하기 • 타인과 의견충돌시 나의 행동에 대한 타인의 생각 유추해 보기 	또래관계 스트레스와 해소 욕구, 교사관계 문제와 개선 욕구
이해 (기술 및 역량 - 정서 떠올리기, 드러내기, 다스리기)	자기 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 경험의미 이해하기 • 나의 감정과 감정의 영향력 이해하기 • 상황 떠올리며 내가 했던 행동, 감정 알아보기 • 나에 대해 새롭게 이해하기 	고립과 인정 욕구
	타인 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 타인과 의견충돌시 해결방안 찾아보기 • 상황 떠올리며 타인의 행동, 감정 이해하기 	갈등과 문제해결, 충동성과 조절 욕구 표
실천 (태도 함양 - 정서 되살리기)	자기 실천	<ul style="list-style-type: none"> • 실천내용 구체화 작업하기 • 실천한 내용 공유하기 • 실천계획 세우고 실천 의지 다지기 	무기력과 희망 의지

타인 인식에서는 친구의 특징 설명하기, 타인과의 갈등상황과 입장 파악하기, 타인과 의견충돌 시 타인의 욕구 파악하기와 나의 행동에 대한 타인의 생각 유추해 보기와 같은 과제 및 내용을 선정하였다. 요구분석 내용 중, 친구관계, 교사와의 관계와 같이 대인관계로 인한 문제를 학업 중단 위험-위기로 인식하고

있었다. 구체적으로, ‘이상한 성격을 가진 친구가 있어서’, ‘친구관계가 서먹해져서’, ‘선생님이랑 다투어서’, ‘선생님이 오해하고 혼내서’ 등 친구관계 어려움이나 교사와의 갈등과 같은 관계의 어려움에 관한 위험-위기 요인이 있다. 반면 ‘친구들과 함께 있으면 재미있어서’, ‘선생님이 잘 대해 주셔서’, ‘선생님이 좋아서’와 같은 교사의 지지는 학업 중단 보호-극복요인으로 인식하였다. 따라서 이러한 요구분석 내용 중 친구관계 어려움은 또래관계 스트레스와 해소욕구로, 교사와의 갈등은 교사관계 문제와 개선욕구로 연결하여 자신의 감정과 행동에 대한 자각을 토대로 타인의 상황에 대한 지각과 욕구 파악을 돕는다.

자아성찰을 위한 이해단계에서는 정서 떠올리기, 드러내기, 다스리기와 같은 정서기술 및 역량이 발휘되어 자신의 정서와 능력을 인식하고 자신과 타인과의 관계 및 관계 상황 인식, 행동과 경험을 이해하고 수용하게 된다. 자기 이해와 관련하여 요구분석 내용을 살펴보면 ‘혼자인 것 같은 생각 때문에’, ‘급식 혼자 먹어서’, ‘우울감 때문에’와 같이 관계 속 고립이 위험-위기 요인으로 인식되고 있다. 이에 반해, ‘친구들이 격려해 주어서’, ‘친구들이 좋아서’, ‘친구들이 보고 싶어서’와 같은 친구들의 관심과 인정은 보호-극복요인으로 지각되고 있었다. 이러한 내용은 자기 인식단계에서 관찰한 나에 대해 새롭게 이해하기와 나의 경험의 의미 이해하기, 나의 감정과 감정의 영향력 이해하기, 상황 떠올리며 내가 했던 행동, 감정 알아보기와 같은 내용을 통해 프로그램 과제를 제시한다.

타인 이해와 관련하여 요구분석 내용을 살펴보면 학교생활에 대한 거부감은 위험-위기 요인으로, 학교생활에 대한 아쉬움은 보호-극복요인으로 나타나 대조적인 양상을 보인다. 구체적으로 살펴보면 위험-위기 요인으로 ‘하지 말라는 것이 너무 많아서’, ‘정당해야 해서’, ‘부모님이 조퇴허락 안해주고 싸우게 되니까’와 같이 위험-위기 요인으로 인식되고 있다. 반면에 ‘나의 학생시절은 소중한니까’, ‘지금까지 다닌 게 아쉬워서’, ‘가족들의 격려 때문에’와 같은 보호-극복요인과 같이 개인의 자율성에 대한 통제 및 압박으로 대표되는 학교 내 교칙위반 관련 내용이 주를 이루어 갈등과 문제해결과 연결된다. 또한 충동과 개선욕구도 드러났는데, ‘버스 정류장에서 버스 기다리다가 충동적으로’, ‘맨날 똑같은 학교가 지겨워서’와 같은 위험-위기 요인과 ‘무조건 학교 가야 하니까’, ‘잘 하지는 못했지만 그만두면 아쉬울 것 같아서’, ‘어른이 되면 사회생활 해야 하니까’와 같은

보호-극복요인에 관한 인식이 드러났다. 이러한 문제는 타인과 의견충돌 시 해결 방안 찾아보기와 상황 떠올리며 타인의 행동, 감정 이해하기 내용과 연결하여 프로그램 구성한다.

마지막 실천단계에서는 긍정정서 되살리기로, 자신과 타인에 대한 이해를 바탕으로 긍정적인 변화 모색과 실천을 다지는 실천 태도를 함양한다. 이를 요구분석 내용과 연결하면, 학교생활에 대한 거부감이 위험-위기로, 학교생활에 대한 아쉬움과 진로와 미래에 대한 희망이 보호-극복요인으로 나타났다. 구체적으로, ‘어차피 무단이 많으니까’, ‘일찍 일어나서 학교 가는 게 귀찮아서’와 같은 현실 지각에서의 무기력을 ‘출석일수 채우려고’, ‘학교 졸업해야 하고 싶은 것을 할 수 있어서’, ‘내 꿈을 이루기 위해’ 와 같은 희망의지를 보호-극복요인으로 지각하고 있다. 이러한 내용은 실천내용 구체화 작업하기와 실천한 내용 공유하기, 실천계획 세우고 실천의지 다지기 내용과 연결하여 구성하여 2단계인 설계 단계에 반영된다.

3) 프로그램 전개 과정

문헌조사와 사전 대상자 설문은 기초로 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위한 활동 전략 및 지침이 마련되었다. 이 프로그램은 총 10회기로 회기 당 45분으로 구성되어 주 2회 운영되며 프로그램 운영자 1명과 10명의 학생이 참여하는 것을 기본으로 한다.

M-SRP는 활동 형태로 구안되었으며 도입-전개-마무리 단계를 지닌다. 활동의 도입부에서는 주제에 대한 흥미를 이끌고 활동 전개를 돕기 위해 게임을 활용하여 활동목표, 활동의 유의점을 설명한다. 전개에서는 프로그램 내용에 은유를 활용하여 자기주도적 활동을 제시하고 감정일기, 역할극과 같이 방법의 다양성을 확보한다. 마무리 단계에서는 활동 후 타인과의 피드백을 통해 활동내용을 정리하고 활동 후 느낀 점을 공유할 수 있도록 구성한다. 또한 자기영역과 관계영역의 탐색과 이해를 통해 자기성찰의 실천단계에 이를 수 있도록 소집단 활동과 단짝 활동을 실시한다. 이상에서 고찰한 M-SRP의 전개 모형은 표 III-3과 같다.

표 III-3. M-SRP의 전개 모형

단계	촉진과정	내용	방법
도입	알아차리기, 활동 목표 확인	<ul style="list-style-type: none"> • 인사나누기 • 지난 차시 상기 및 점검 • 동기유발, 활동 목표 확인 • 활동 안내 	<ul style="list-style-type: none"> • 활동 관련 게임이나 영상, 예화 제공
전개	은유 탐구, 자아성찰 상호작용촉진	<ul style="list-style-type: none"> • 개별 및 집단 활동 	<ul style="list-style-type: none"> • 자기 이해자료 제공 • 은유를 활용한 자기주도적 활동 제시
마무리	공유하기	<ul style="list-style-type: none"> • 활동 마무리 	<ul style="list-style-type: none"> • 피드백(짝, 집단)을 통한 자기 점검 • 다짐 글 작성 • 활동 후 느낀 점 공유

또한 프로그램 구성을 위한 M-SRP의 활동 목표와 은유 활용 내역은 표 III-4와 같다.

요구분석 및 설문조사 결과를 반영하여 은유 활용 자아성찰 프로그램의 목표에 따른 활동 전략을 개발해야 한다. 이는 학습 자료를 설계하는 과정에서 상징적 도구인 은유 활용의 가능성에 대해 근거를 마련하는 것이다. 이 연구의 목적을 달성하기 위해 생명의 나무와 육성의 나무, 영웅의 여정(꽃 & 돌, 감정탐험대), 인생의 경기장, 감정일기, 인생의 무대와 같은 각 은유를 중심으로 프로그램의 목표에 맞게 적용하였다.

자아성찰의 인식단계 중 자기 인식영역에서는 ‘나에 대해 관심을 가지고 관찰한다’, ‘다양한 감정을 파악하고 탐색한다’와 같은 세부 목표와 연결하기 위해 ‘생명의 나무’ 은유를 활용하였다. ‘생명의 나무’ 은유를 통해 자신의 뿌리(어디에서 왔는지), 기둥(기술과 지식), 가지(꿈과 희망), 잎과 열매(의미 있는 타자와의 관계)에 대해 이야기하는 자신만의 생명의 나무를 그리게 된다. 이는 타인 인식영역과도 이어지며 ‘영웅의 여정-꽃&돌’ 은유와 함께 ‘타인의 감정과 상황을 파악한다’, ‘나와 타인의 관계 상황을 파악한다’와 같은 세부 목표로 연결된다. 이를 통해 학업 중단위기 고등학생의 위험 및 보호요인과의 연결되어 활동 참여 및 동기를 부여하고 관계 스트레스와 관계 문제를 탐색하는 데 도움을 줄 수 있다.

표 III-4. M-SRP의 구성 요소별 활동 목표와 은유 활용 내역

구성 단계	영역	요소	활동 목표	은유 활용
인식 (지식)	자기	동기 부족과	<ul style="list-style-type: none"> • 나에 대해 관심을 가지고 관찰한다. • 다양한 감정을 파악하고 탐색한다. 	생명의 나무 1, 2
	인식	동기부여		
정서 알아차리기, 바라보기	타인	관계 스트레스와	<ul style="list-style-type: none"> • 타인에 대해 관심을 가지고 욕구를 파악한다. • 나와 타인의 관계 상황을 파악한다. • 타인의 감정과 상황을 파악한다. 	생명의 나무 3 영웅의 여정 -꽃&돌-
	인식	해소 욕구 관계문제와 개선 욕구		
이해 (기술 및 역량)	자기	고립과 인정	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 강점과 단점을 인식한다. • 나의 정서와 정서능력을 인식한다. • 나의 감정과 감정의 영향력을 이해한다. • 나의 경험, 정서, 행동에 대해 이해하고 새로운 나를 이해한다. 	인생의 무대, 감정일기 인생의 경기장
	이해	욕구		
정서 떠올리기, 드러내기, 다스리기	타인	갈등과 문제해결	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 행동, 감정을 이해한다. • 상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다. • 관계를 이해하고 문제해결방안을 모색한다. 	영웅의 여정- 감정탐험대 1, 감정 일기 영웅의 여정- 감정탐험대 2
	이해	충동성과 조절 욕구		
실천 (태도 함양)	자기	무기력과 희망	<ul style="list-style-type: none"> • 타인배려 능력을 배양한다. • 충동통제 능력을 배양한다. • 미래설계 능력을 배양한다. • 실천 내용을 공유하고 동기화한다. 	육성의 나무
	실천	의지		
정서 되살리기				

자아성찰의 이해단계는 자기 이해와 타인 이해로 구분된다. 자기 이해영역에서는 ‘나의 강점과 단점을 인식한다’, ‘나의 정서와 정서능력을 인식한다’와 같은 세부 목표를 달성하기 위해 ‘인생의 무대’, ‘인생의 경기장’, ‘감정일기’ 은유를 활용하였다. ‘인생의 무대’, ‘인생의 경기장’ 은유를 통해 각 개인의 사건과 관련된 이야기를 하면서 미처 깨닫지 못했던 자신의 문제를 인지하는데 용이하다. 또한 감정일기를 통해 자신의 감정과 사건에 대한 탐색을 도와 감정을 유발하는 장면

대해 좀 더 성찰하도록 돕는다. 이를 통해 자신의 기본 욕구에 대해 알게 되고 자신의 경험과 정서 행동에 대해 이해하여 고립되었던 모습에서 관계의 조화와 인정욕구를 발견하는 데 도움을 줄 수 있다.

타인 이해영역에서는 ‘상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다’, ‘타인의 행동, 감정을 이해한다’와 같은 세부 목표 달성을 위해 ‘영웅의 여정’ 은유를 활용하였다. ‘영웅의 여정’은 인간이 성장해 나가는 과정에서 겪는 보편적이면서도 필연적인 통과의례 절차와 같은 것으로 감정 탐험대 은유 활용을 통해 타인과의 관계를 이해하고 문제해결방안을 모색하는 데 도움을 줄 수 있다. 이를 통해 학업 중단위기 고등학생이 겪었던 갈등 상황과 문제해결을 위한 충동성에 대해 탐색하는 등 대인관계에서 필요한 대인관계 기술에 대해 학습할 수 있다.

마지막으로 실천단계에서는 ‘타인배려 능력을 배양한다’, ‘충동통제 능력을 배양한다’와 같은 세부 목표 달성을 위해 ‘육성의 나무’ 은유를 활용하여 실천한 내용을 공유하고 동기화할 수 있다. 이를 통해 학업 중단위기 고등학생의 자기실천의 태도를 함양하는데 도움을 줄 수 있다.

이상을 종합하여 자아성찰 프로그램의 목표와 은유 활용 내용을 바탕으로 구성된 예비 프로그램은 표 III-5와 같다.

나. 타당도 검증

1) 전문가의 내용 타당도 평가

프로그램 타당도 검증은 예비 프로그램을 실시하기 전에 프로그램 구체화 단계의 전반적인 평가를 말한다. 프로그램 개발의 필요성을 확인하고 목적과 목표를 설정하며 측정도구 선정, 프로그램 내용 선정과 조직에 관한 것이다.

이 연구에서 프로그램 내용 타당도를 검증하기 위해 프로그램 내용 타당도 검증 설문지를 제작하여 전문가의 내용 타당도 평가를 받았다. 내용 타당도 평가는 교육학 박사 2인, 교육심리 상담 전공 교수의 검토를 받아 이루어졌으며 프로그램 내용 타당도 설문지는 5점 Likert 척도에 따라 평정되었다.

표 III-5. 예비 M-SRP 구성

회기	활동명	구성	욕구	활동 목표	활동 내용
1	환영 해요	자기 인식	동기 부족과 동기 부여	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램의 참여 동기를 높인다. 나에 대해 관심을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 안내 짝과 인사하며 자기소개하기(짝활동) 인터뷰 내용을 통해 짝공소개하기
2	내 캐릭 터는 ?	자기 인식	동기 부족과 동기 부여	<ul style="list-style-type: none"> 나의 성장 환경에 대해 탐색하고 나의 정보를 파악한다. 나의 특징을 통해 나에 대해 관심을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 신호등 게임 ‘생명의 나무 1’ 작업 및 나누기 (뿌리와 땅 은유-출생지, 가족, 인생의 가르침을 준 사람, 어릴 적 자주 가던 장소, 아끼는 물건, 하는 일이나 활동, 현재 사는 곳 등 탐색) 피드백 나누기
3	나의 발견	자기 인식	동기 부족과 동기 부여	<ul style="list-style-type: none"> 나의 능력이나 기술, 가치, 앞으로의 희망과 꿈을 파악한다. 나의 특징을 설명한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 신호등 게임 ‘생명의 나무 2’ 작업 및 나누기 (기둥과 가지 은유- 자신의 재능이나 능력, 꿈, 소원 등 탐색) 피드백 나누기
4	나와 너	타인 인식	스트레스 와 해소 욕구	<ul style="list-style-type: none"> 내 삶에 의미 있는 사람들을 파악하고 관계의 영향력을 파악한다. 주변 사람들과의 관계를 통해 긍정 혹은 부정적 측면을 탐색한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ‘감정 퀴즈! 내 감정에 대해 설명하고 맞추기(전체) ‘생명의 나무 3’ 작업 및 나누기 (나뭇잎, 열매 은유- 중요한 사람이나 사건, 타인으로부터 받은 선물 혹은 고민 등) 피드백 나누기
5	나의 역사	타인 인식	관계문제 와 개선 욕구	<ul style="list-style-type: none"> 나의 역사 속 사건을 통해 나와 타인의 관계 상황을 파악한다. 타인의 감정과 욕구를 파악한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ‘감정 단어 빙고게임’ ‘영웅의 여정-내 인생의 10대 뉴스’ 작업 및 나누기 (꽃 받은 사건-긍정 정서 5가지와 돌 맞은 사건-부정 정서 5가지) 피드백 나누기

표 III-5. 예비 M-SRP 구성(계속)

회기	활동명	구성	욕구	활동 목표	활동 내용
6	정서 사용 설명서	자기 이해	고립과 인정 욕구	<ul style="list-style-type: none"> 나의 감정과 감정의 영향력을 이해한다. 상황을 떠올리며 나의 행동과 감정, 정서 능력을 인식한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ‘감정일기(일주일)’ 쓰고 나의 감정 흐름 탐색하기 ‘인생의 무대’ 상황극하기 피드백 나누기
7	마음을 보여 줘요	자기 이해	고립과 인정 욕구	<ul style="list-style-type: none"> 나의 장점과 단점을 인식하고 새로운 나를 이해한다. 나와 타인에 대한 갈등을 바라본다. 	<ul style="list-style-type: none"> ‘감성의 집’ 을 통해 자신의 감정구조 표현하기 ‘인생 경기장’ 작업 및 나누기 (나의 아군 3명과 적군 3명, 아군과 적군에게 받은 선물 혹은 고통, 나의 감정, 하고 싶은 말 등) 피드백 나누기
8	의사 결정 연습	타인 이해	갈등과 문제 해결	<ul style="list-style-type: none"> 타인의 행동, 감정을 이해한다. 상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정일기(1일)쓰고 나의 감정 탐색 ‘영웅의 여정-감정탐험대 1’ 작업 및 나의 감정표현방법과 타인의 반응 나누기 (갈등상황, 반응, 나의 행동, 결과, 대안행동 등) 포스트-잇에 피드백 써서 붙이기/베스트 댓글 뽑기
9	판단의 힘	타인 이해	충동성과 조절 욕구	<ul style="list-style-type: none"> 타인의 행동, 감정을 이해한다. 상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 몸 풀기 게임 ‘영웅의 여정-감정탐험대 2’ 나의 감정 표현방법 나누고 대안행동 찾기 (충동성이나 성급함으로 인해 후회되는 상황 공유, 느낌 나누기, 대안행동 등) 부정 감정 적어서 감정 해우소에 버리기 피드백 나누기
10	새로운 나	자기 실천	무기력과 희망 의지	<ul style="list-style-type: none"> 나의 변화와 성장을 격려하며 성취감을 느낀다. 	<ul style="list-style-type: none"> ‘육성의 나무 - 미래의 나에게’ 작업 하고 나누기 (꿈을 성취한 내 모습, 성취한 내 감정, 걸림돌, 디딤돌, 계획 등) 피드백 나누기

2) 전문가 자문 후 수정·보완

타당도 검증 결과는 부록 2에 제시하였다. 또한 전문가 자문 결과, 수정 및 보완 사항에 따라 내용을 수정·보완하였으며 그 결과는 표 III-6과 같다.

표 III-6. 전문가 자문 결과와 그에 따른 수정·보완 내용

구분	전문가 자문 결과	수정·보완 내용
프로그램 타당성, 실용성 (목적 및 목표 적합성)	<ul style="list-style-type: none"> • 은유 활용 자아성찰 프로그램에서 정서의 역할이 중요하므로 정서유능성 8가지 범주를 함께 제시하여 목표와 연결할 것 • 활동 회기 마무리 부분에 제시된 피드백 활동 시, 피드백의 방법 구체화하여 활동목표와 연결될 수 있도록 구성할 것 • 9~10회기에 동기유발 단계 게임 등 구체화 제시할 것 	<ul style="list-style-type: none"> • 자아성찰 단계에 정서유능성 8가지 범주를 제시하여 단계별 활동 재정비 • 각 회기 별 피드백의 다양성 제고 및 재구성(짝, 전체 피드백 등) • 9~10회기에 동기유발 단계 게임이 회기 목표와 연결되도록 재구성
효율성 (내용 적합성)	<ul style="list-style-type: none"> • 1회기: 보다 신뢰감과 친밀감을 형성할 수 있도록, 동기유발에 초점을 두고 진행, 활동에 필요한 규칙 정하기를 병행할 것 • 2~4회기: ‘생명의 나무’ 작업 시 구체적인 질문 문항 준비 필요/점검, 활동이 너무 길지 않도록 적절히 시간을 안배할 것 • 5회기: 피드백 나누기에 초점을 맞춰 감정을 쏟아낼 수 있도록 할 것 • 6회기: 자신의 성찰이 충분히 이루어질 수 있도록 구성할 것 • 7회기: 자신의 경험을 충분히 나눌 수 있도록 격려할 것 • 8~9회기: 타인의 경험, 욕구 등에 경청할 수 있도록 구성되었는지 점검할 것 • 10회기: 앞으로의 다짐과 자기 변화를 확인할 수 있도록 점검할 것 	<ul style="list-style-type: none"> • 1회기: 활동의 규칙 정하기를 참여 학생과 함께 계획하기로 수정 • 2~4회기: 참여 대상자에 적합한 질문 문항 사전 준비 • 5회기: 피드백 활동 질문 등 점검 • 6회기: 감정일기를 통해 감정 흐름 탐색이 충분히 이루어지도록 유도 • 7회기: 경험 나누기에 대한 피드백이 이루어지도록 유도 • 8~9회기: 활동 내용 재구성 • 10회기: 성취 행동과 변화 의지 격려에 초점을 두고 진행
보편성 (대상 적합성)	<ul style="list-style-type: none"> • 요구분석 등 대상 특성에 따라 활동 내용 간소화 및 명료화 되어 있는지 점검할 것 • 피드백 활동이 잘 진행될 수 있도록 질문내용을 제시할 것 	<ul style="list-style-type: none"> • 집중시간이 짧은 대상 특성을 고려하여 체계적인 활동구성이 되도록 지침서 개정 • 활동 회기마다 피드백 활동 시 초점 질문을 제시하여 활동을 명료화, 구체화하여 적용

또한 이상과 같은 전문가 자문결과, 수정 및 보완하고 전문가 자문 후의 수정

된 프로그램 내용은 표 III-7과 같다.

표 III-7. 전문가 자문 내용을 반영하여 수정된 M-SRP

회기	활동명	단계	구성영역	구성요소	활동 목표	활동 내용
1	환영 혜요	감성클럽 입문하기	자기 인식	동기 부족 과 동기 부여	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램의 참여 동기를 높인다. 나에 대해 관심을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 안내 작과 인터뷰하며 자기소개하기(작 활동) 인터뷰 내용을 통해 작공 소개하기(전체) 활동 규칙 정하기
2	내 캐릭 터는?	인식- 마음의 정원 둘러보기 1	자기 인식	동기 부족 과 동기 부여	<ul style="list-style-type: none"> 나의 성장 환경에 대해 탐색하고 나의 정보를 파악한다. 나의 특징을 통해 나에 대해 관심을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 신호등 게임(전체) ‘생명의 나무 1’ 작업 및 나누기 (뿌리와 땅 은유-출생지, 가족, 인생의 가르침을 준 사람, 어릴 적 자주 가던 장소, 아끼는 물건, 하는 일이나 활동, 사는 곳 등 탐색) 피드백 나누기(전체)
3	나의 발견	인식- 마음의 정원 둘러보기 2	자기 인식	동기 부족 과 동기 부여	<ul style="list-style-type: none"> 나의 능력, 기술, 가치, 미래의 희망 과 꿈을 파악한다. 나의 특징을 설명한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 신호등 게임(전체) ‘생명의 나무 2’ 작업 및 나누기 (기둥과 가지 은유- 자신의 재능이나 능력, 꿈, 소원 등 탐색) 피드백 나누기(전체)
4	나와 너	인식- 감정 알아차리기 & 떠나보내기	타인 인식	스트 레스 와 해소 욕구	<ul style="list-style-type: none"> 내 삶에 의미 있는 사람들을 파악하고 관계의 영향력을 파악한다. 주변 사람들과의 관계를 통해 긍정 혹은 부정적 측면을 탐색한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ‘감정 퀴즈! 내 감정에 대해 설명하고 맞추기(전체) ‘생명의 나무 3’ 작업 및 나누기 (나뭇잎, 열매 은유-중요한 사람이나 사건, 타인으로부터 받은 선물 혹은 고민 등) 피드백 나누기(전체)
5	나의 역사	인식- 감정 떠올리기 & 드러내기	타인 인식	관계 문제 와 개선 욕구	<ul style="list-style-type: none"> 나의 역사 속 사건을 통해 나와 타인의 관계 맥락을 파악한다. 타인의 감정과 욕구를 파악한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ‘감정 단어 빙고게임’(전체) ‘영웅의 여정-내 인생의 10대 뉴스’ 작업 및 나누기 (꽃 받은 사건-긍정 정서 5가지와 돌 맞은 사건-부정 정서 5가지) 피드백 나누기(작 활동)

6	정서 사용 설명 서	이해- 감정 드러내기 & 다스리기	자기 이해	고립 과 인정 욕구	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 감정과 감정의 영향력을 이해한다. • 상황을 떠올리며 나의 행동과 감정, 정서 능력을 인식한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘감정일기(일주일)’ 쓰고 나의 감정 흐름 탐색하기 • ‘인생의 무대’ 상황극하기(전체) • 피드백 나누기(짝 활동)
7	마음 을 보여 줘요	이해- 감정 떠올리기 & 다스리기	자기 이해	고립 과 인정 욕구	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 장점과 단점을 인식하고 새로운 나를 이해한다. • 나와 타인에 대한 갈등을 바라본다. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘감성의 집’ 을 통해 자신의 감정구조 표현하기 • ‘인생 경기장’ 작업 및 나누기 (나의 아군 3명과 적군 3명, 아군과 적군에게 받은 선물 혹은 고통, 나의 감정, 하고 싶은 말 등) • 피드백 나누기(짝 활동)
8	의사 결정 연습	이해- 감정 바라보기 & 보살피기 & 되살리기	타인 이해	갈등 과 문제 해결	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 행동, 감정을 이해한다. • 상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정일기(1일)쓰고 나의 감정 탐색 • ‘영웅의 여정-감정탐험대 1’ 작업 및 나의 감정 표현방법과 타인의 반응 나누기 (갈등상황, 반응, 나의 행동, 결과, 대안행동 등) • 포스트-잇에 피드백 적어서 붙이기
9	판단 의 힘	이해- 감정 바라보기 & 드러내기 & 다스리기	타인 이해	충동 성 과 조절 욕구	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 행동, 감정을 이해한다. • 상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정단어 맞추기 게임(짝 활동) • ‘영웅의 여정-감정탐험대 2’- 나의 감정 표현방법 나누고 대안행동 찾기 (충동성이나 성급함으로 인해 후회되는 상황 공유, 느낌 나누기, 대안행동 등) • 부정 감정 적어서 감정해우소에 버리기 • 피드백 나누기(짝활동)
10	새로 운 나	실천- 감정 되살리기 & 감성클럽 수료하기	자기 실천	무기 력과 희망 의지	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 변화와 성장을 격려하며 성취감을 느낀다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 좌우명(명언)카드게임(전체) • ‘육성의 나무 - 미래의 나에게’ 작업하고 나누기 (꿈을 성취한 내 모습, 성취한 내 감정, 걸림돌, 디딤돌, 계획 등) • 우리끼리 축하 시상식 (공감상, 배려상, 인내상, 희망상, 용기상, 열정상 등 시상과 포토타임)

다. 예비 연구

예비 프로그램 운영의 목적은 구성된 프로그램을 시범적으로 시행해 보고 수정·보완을 통해 최종 프로그램 구성에 반영하는 것이다. 또한 이 연구에서는 다음과 같은 절차에 따라 예비 M-SRP의 타당성을 검증하고 수정·보완하였다.

1) 예비 M-SRP 초안 작성

본 프로그램 실시 전, 예비 연구를 통해 전반적인 운영상의 문제점을 파악해 보고자 예비 M-SRP를 실시하였다. 이를 위해 예비 M-SRP 초안을 작성하였다. 초안의 내용에는 자아성찰 단계와 구성영역 및 요소, 활동명과 활동목표가 제시되고 프로그램 운영자에게 최대한 전달될 수 있도록 구성되었다. M-SRP의 세부 활동 지침서 예시를 제시하면 표 III-8과 같다.

2) 예비 M-SRP 운영 계획

예비 M-SRP 운영 계획서는 표 III-9와 같고, 예비 M-SRP를 운영한 후 실시한 만족도 설문지는 부록 4-6에 제시하였다.

3) 예비 M-SRP 실시

예비 M-SRP를 실시하기 위해 담임교사로부터 고등학교 3학년 2명(남 1명, 여 1명)을 추천받았다. 이 학생은 1학기에 학업 중단숙려제를 각 4주, 2주 활용한 학생으로 무단결석일수가 각 15일 이상이며 학업 중단위기를 겪고 있는 학생이다. 예비 M-SRP는 2021년 8월 10일부터 12일까지 총 10회기를 압축하여 7회기로 진행하였다. 매 회기 소감 나누기를 통해 프로그램 전반에 대한 이해정도 등을 파악하였으며 운영의 문제점도 확인하였다.

표 III-8. M-SRP의 세부 활동 지침서(예시)

활동명	환영해요		
단계 -촉진요소	인식단계 - 감성클럽 입문하기		
구성영역	자기 인식	구성요소	동기부족과 동기부여
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램에 관한 참여 동기를 높인다. • 나에 대해 관심을 가진다. 		
기대효과	프로그램 안내와 나에 대한 소개를 통해 동기를 부여할 수 있다.		
준비물	인형, 접이식 칠판, 포스트-잇, 필기류		
단계	주요 활동내용		준비물 및 유의점
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 안내하기 - 자아성찰의 개념과 중요성에 대해 이야기 나눈다. - 프로그램의 운영기간과 시간, 목표에 대해 안내한다. • 서클로 앉아 인형을 돌리며 간단히 인사나누기 - 긴장감을 완화하고 프로그램 참여 동기를 유발한다. - 친밀감을 형성할 수 있도록 인형을 활용한다. • 오늘의 활동과 활동목표, 활동내용 안내하기 		인형 <ul style="list-style-type: none"> • 친밀감 형성에 초점을 두고 자기소개 및 인사나누기에서 소외되는 학생이 없도록 유의한다.
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> • 자아성찰에 대해 알아보고 동기유발하기 - 자아성찰의 필요성에 대해 이야기 나눈다. - 성찰이 되지 않은 경우에 대해 이야기 나눈다. • 짝과 인터뷰하며 자기소개하기(짝 활동) • 인터뷰 내용을 통해 짝 소개하기(전체) • 활동의 규칙 정하기 - 자유롭게 의견을 나눌 수 있도록 한다. 		<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 느낌이나 의견을 경청할 수 있도록 독려한다.
마무리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 활동에 대해 피드백하기 및 자기점검 • 활동 후 느낀 점과 앞으로의 프로그램 참여의지 다지기 - 포스트-잇에 자신의 느낌이나 다짐을 적고 칠판에 붙이며 느낀 점을 말해본다. • 다음 활동에 대해 안내한다. 		접이식 칠판, 포스트-잇

표 III-9. 예비 M-SRP 운영 계획서

구분	내용
운영 일정	2021년 08년 10일(화) ~ 08월 12일(목)
운영 장소	소그룹 활동실
대상자	고등학교 3학년 2명(남 1명, 여 1명)
준비 사항	연구 참여 동의서, 예비 프로그램 만족도 설문지 활동관련 물품
기타	사전 오리엔테이션을 통해 집중 운영에 대한 안내와 함께 사전에 일정 조율함

참여 학생은 매 회기 소감나누기를 통해 자신의 느낀 점을 이야기하였다. 또한 회기 마지막에 프로그램 만족도 설문을 실시하여 참여 소감을 알아보았다. 매 회기 피드백 활동과 구체적인 소감을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 사전 오리엔테이션을 통해 프로그램 운영 목적이나 방법 등에 대해 구체적으로 안내해 줄 것을 요구하였다. 프로그램의 방향을 알게 되면 참여도에도 영향을 줄 수 있기 때문이다.

둘째, 프로그램 운영 시, 진행 속도에 대한 아쉬움을 토로하였다. 예비 프로그램은 10회기 프로그램을 7회기로 압축하여 집중적으로 운영하여 시간적 여유를 가지지 못하였다. 이에 참가자들은 충분히 생각할 수 있는 시간이 필요함을 언급하였다. 특히 ‘생명의 나무’ 활동을 압축한 내용을 언급하여 활동시간의 아쉬움을 이야기하였다. 본 프로그램 운영 시 활동시간에 대해 고려해야 할 것이다.

셋째, 어려운 용어는 쉽게 풀어서 설명하며 진행할 것을 제안하였다. 예를 들면, ‘성찰’이라는 용어를 설명할 때, ‘자기 자신을 반성하는 것’, 혹은 ‘반성활동’이라는 용어가 쉽게 와 닿는다고 하였다. 이 외에도 프로그램 운영 시, 잘 모르는 단어에 대해서는 풀어서 설명해 줄 것을 요구받았다.

넷째, 운영자의 질문 방식에 관한 것이다. 활동 마지막에 짝과 함께 피드백을 나눌 때 어떤 질문을 해야 할지 몰라서 서로 어색함을 토로하였다. 이 때 선생님이 구체적인 질문 문항을 준비하면 많은 도움이 될 것 같다는 제안을 하였다.

다섯째, 프로그램 참여 동기 유지에 관한 것이다. 예비 연구는 집중 프로그램

으로 진행하여 다소 지루한 점이 본 프로그램에서는 하루에 한 회기가 진행되었으면 좋겠다는 의견이 있었다. 이 외에도 예비 M-SRP 참여 후, 자아성찰에 대해 만족스러움을 표현하였으며 피드백이 자아성찰에 많은 도움이 된다는 믿음을 얻을 수 있었다.

예비 M-SRP에 참여한 학생을 대상으로 한 설문은 ‘매우 만족(5)’에서 ‘매우 불만족(1)’까지 Likert 5점 척도로 반응하도록 하였다. 평가 내용으로는 목표달성 및 내용 만족, 운영방식, 전체적인 만족도와 소감에 대한 참여자의 의견이 포함되었다. 목표달성 및 내용 만족에서는 ‘선생님으로부터 정보를 얻고 생각할 수 있게 된 점’에 대해 가장 만족도가 높았으며 ‘친구들과 정보를 주고 받으며 생각을 나눈 점’, ‘스스로에게 정보를 주고 자기에 대한 생각을 한 것’ 또한 ‘매우 만족’과 ‘만족’의 응답이 각 1명으로 나타나 높은 만족도를 보였다. 반면 ‘타인과의 관계를 인식하고 충돌조절연습을 한 점’은 ‘보통’과 ‘약간 만족’의 응답이 각 1명으로 드러나 활동의 체계적인 운영의 필요성이 강조되고 있다.

운영방식에 관한 문항에서는 ‘프로그램 진행회기 및 시간’에 대한 만족도가 가장 낮은 점수를 보이고 있어 운영시간의 적절한 배분이 필요함을 보여준다. 이 외에도 프로그램에 대한 전반적인 만족도는 참여 학생 모두 ‘약간 만족’으로 나타났다.

그 밖에도 예비 프로그램 참여 후 소감에 대해 ‘일기쓰며 나를 반성하는 활동 같다’, ‘나무 그리기 활동할 때 진행 속도가 빠른 건 아쉬웠다’, ‘나도 나에게 대해 모르는 부분이 많다는 것을 알았다’ 등과 같은 소감을 통해 운영시간의 적절한 안배 등이 필요함을 알 수 있다.

4) 예비 M-SRP 평가 및 수정·보완

예비 프로그램 운영 후 이에 대한 평가는 프로그램 목표 및 내용, 운영 방식, 전반적인 만족도에 관한 내용 이외에도 예비 프로그램 참여자들의 평가 질문지를 작성하도록 하고 본 프로그램의 수정 및 보완에 참고하였다. 예비 M-SRP를 실시한 후 수정·보완한 내용은 표 III-10과 같고, 학생 평가 질문지는 부록 4-5에 제시하였다.

표 III-10. 예비 M-SRP 실시 후 수정·보완 내용

힘들었던 부분(혹은 활동) 혹은 수정되었으면 하는 부분(혹은 활동)	수정·보완 사항
<p>학생 1: 재밌는 활동이면 좋겠다. 약간, 경쟁이 있는 활동도 재밌을 것 같다.</p> <p>학생 1: 나의 감정을 단어로 설명하는 것이 좀 어려웠음</p> <p>학생 2: 도입에서 게임 활동이 좀 긴 것 같다.</p> <p>학생 2: 감정일기 작성이 조금 어려웠다. 자세한 설명이 필요할 것 같다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 8회기 활동 시, 포스트-잇에 피드백 붙이기에서 베스트 댓글 뽑기 등을 추가하여 재구성함 각 회기 도입 시 게임 활동 시간을 5분 이내로 수정 작성 방법과 예시활동 제공을 통해 이해 돕기 활동 진행
인상 깊었던 부분(혹은 활동)	참고 사항
<p>학생 1: 감정 신호등 활동하면서 내 감정을 더 생각하게 된 것</p> <p>학생 2: 감정 해우소에 나쁜 감정 던져 버린 것. 시원했음</p> <p>학생 2: 생명의 나무 그리기 활동하면서 나의 역사를 돌아본 점이 인상적이었다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 예비 프로그램에서는 감정 해우소라는 작은 통에 부정 감정을 버렸지만 본 프로그램에서는 통 제작이 필요해 보임 활동의 효율적 진행을 위해 질문을 좀 더 점검하여 의미 있는 활동이 될 수 있도록 노력

5) M-SRP의 최종 구성안

예비 M-SRP를 실시한 후 수정·보완을 통해 최종적으로 완성된 M-SRP의 구성안은 표 III-11과 같다. 또한 각 회기 내용 및 지침서는 부록 5에, 활동지는 부록 7에 제시하였다.

표 III-11. M-SRP의 최종 구성안

회기	활동명	단계	구성영역	구성요소	활동 목표	활동내용
1	환영 해요	감성클럽 입문하기	자기 인식	동기 부족 과 동기 부여	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램의 참여 동기를 높인다. 나에 대해 관심을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 안내 짝과 인터뷰하며 자기소개하기 (짝 활동) 인터뷰 내용을 통해 짝궁 소개하기(전체) 활동 규칙 정하기
2	내 캐릭 터는 ? ?	인식- 마음의 정원 둘러보기 1	자기 인식	동기 부족 과 동기 부여	<ul style="list-style-type: none"> 나의 성장 환경에 대해 탐색하고 나의 정보를 파악한다. 나의 특징을 통해 나에 대해 관심을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 신호등 게임(전체) ‘생명의 나무 1’ 작업 및 나누기 (뿌리와 땅 은유-출생지, 가족, 인생의 가르침을 준 사람, 어릴 적 자주 가던 장소, 아끼는 물건, 하는 일이나 활동, 현재 사는 곳 등 탐색) 피드백 나누기(전체)
3	나의 발견	인식- 마음의 정원 둘러보기 2	자기 인식	동기 부족 과 동기 부여	<ul style="list-style-type: none"> 나의 능력이나 기술, 가치, 앞으로의 희망과 꿈을 파악한다. 나의 특징을 설명한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 신호등 게임(전체) ‘생명의 나무 2’ 작업 및 나누기 (기둥과 가지 은유- 자신의 재능이나 능력, 꿈, 소원 등 탐색) 피드백 나누기(전체)
4	나와 너	인식- 감정 알아차리기 & 떠나보내기	타인 인식	스트 레스 와 해소 욕구	<ul style="list-style-type: none"> 내 삶에 의미 있는 사람들을 파악하고 관계의 영향력을 파악한다 주변 사람들과의 관계를 통해 긍정 혹은 부정적 측면을 탐색한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ‘감정 퀴즈’ 내 감정에 대해 설명하고 맞추기(전체) ‘생명의 나무 3’ 작업 및 나누기 (나뭇잎, 열매 은유- 중요한 사람이나 사건, 타인에게 받은 선물 혹은 고민 등) 피드백 나누기(전체)
5	나의 역사	인식- 감정 떠올리기 & 드러내기	타인 탐색	관계 문제 와 개선 욕구	<ul style="list-style-type: none"> 나의 역사 속 사건을 통해 나와 타인의 관계 맥락을 파악한다. 타인의 감정과 욕구를 파악한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ‘감정 단어 빙고게임’(전체) ‘영웅의 여정-내 인생의 10대 뉴스’ 작업 및 나누기 (꽃 받은 사건-긍정 정서 5가지와 돌 맞은 사건-부정 정서 5가지) 피드백 나누기(짝 활동)

6	정서 사용 설명서	이해- 감정 드러내기 & 다스리기	자기 이해	고립과 인정 욕구	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 감정과 감정의 영향력을 이해한다. • 상황을 떠올리며 나의 행동과 감정, 정서 능력을 인식한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘감정일기(일주일)’ 쓰고 나의 감정흐름 탐색하기 • ‘인생의 무대’ 상황극하기(전체) • 피드백 나누기(짝 활동)
7	마음을 보여 줘요	이해- 감정 떠올리기 & 다스리기	자기 이해	고립과 인정 욕구	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 장점과 단점을 인식하고 새로운 나를 이해한다. • 나와 타인에 대한 갈등을 바라본다. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘감성의 집’ 을 통해 자신의 감정구조 표현하기 • ‘인생 경기장’ 작업 및 나누기 (나의 아군 3명과 적군 3명, 아군과 적군에게 받은 선물 혹은 고통, 나의 감정, 하고 싶은 말 등) • 피드백 나누기(짝 활동)
8	의사 결정 연습	이해- 감정 바라보기 & 보살피기 & 되살리기	타인 이해	갈등과 문제 해결	<ul style="list-style-type: none"> -타인의 행동, 감정을 이해한다. -상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정일기(1일) 쓰고 나의 감정 탐색 • ‘영웅의 여정-감정탐험대 1’ 작업 및 나의 감정 표현방법과 타인의 반응 나누기 (갈등상황, 반응, 나의 행동, 결과, 대안행동 등) • 포스트-잇에 피드백 써서 붙이기/베스트 댓글 뽑기
9	판단의 힘	이해- 감정 바라보기 & 드러내기 & 다스리기	타인 이해	충동성과 조절 욕구	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 행동과 감정을 이해한다. • 상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정단어 맞추기 게임(짝 활동) • ‘영웅의 여정-감정탐험대 2 • 나의 감정 표현방법 나누고 대안행동 찾기 (충동성이나 성급함으로 인해 후회되는 상황 공유, 느낌 나누기, 대안행동 등) • 부정 감정 적어서 감정해우소에 버리기 • 피드백 나누기(짝활동)
10	새로운 나	실천- 감정 되살리기 & 감성클럽 수료하기	자기 실천	무기력과 희망 의지	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 변화와 성장을 격려하며 성취감을 느낀다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 좌우명(명언)카드게임(전체) • ‘육성의 나무 - 미래의 나에게’ 작업하고 나누기 (꿈을 성취한 내 모습, 성취한 내 감정, 걸림돌, 디딤돌, 계획 등) • 우리끼리 축하 시상식 (공감상, 배려상, 희망상, 용기상 등 시상과 포토타임)

각 회기는 자아성찰의 구성영역과 학습자의 요구분석을 반영한 구성요소를 바탕으로 과제분석이 이루어졌으며 과제분석을 토대로 활동내용과 목표가 선정되었다. 선정된 목표 중 학업 중단위기 학생의 요구에 맞는 활동내용과 목표를 선정하고 자아성찰을 촉진하는 상징적 도구로 사용될 은유 기법을 선정하고 전략을 세워 프로그램을 구성하였다. 프로그램은 총 10회기로 구성되었으며 회기당 45분 단위로 구성되며 자아성찰의 3단계인 인식-이해-실천을 거친다. 또한 자아성찰 구성영역은 자기 인식과 타인 인식, 자기 이해와 타인 이해를 통해 자기 실천으로 이어지며 대상자의 요구분석을 종합하여 구성요소를 선정하고 반영하여 자아성찰을 돕는 활동내용과 연결하였다. 활동 시 활동목표 촉진하는 은유의 사용과 사용전략을 함께 고려하였다. 각 회기에 대한 설명은 다음과 같다.

1회기는 감성클럽 입문하기 단계로 프로그램에 대한 참여 동기를 높이고 프로그램에 대한 전반적인 안내가 이루어진다. 먼저 서클을 만들고 인형을 돌리며 인사를 한다. 그 다음에 들썩 짝을 지어 인터뷰 형식으로 친구에 대해 탐색하는 시간을 갖고 다시 서클활동에서 짝 친구를 소개해 준다. 또한 프로그램을 진행하기 위한 집단의 규칙을 만들고 실천 의지를 다진다.

2회기는 자아성찰의 1단계 인식단계로 동기부족과 동기부여의 구성요소로 이루어지며 자기 탐색이 이루어진다. 감정신호등 게임을 통해 자신의 현재 정서 상태를 신호등에 비유하여 표현해 본다. 예를 들면, 자신의 얼굴이나 마스코트를 그린 후 현재의 마음 상태를 초록불과 주황불, 빨간불로 나타내고 그 이유를 짝에게 설명하고 격려 받는다. 이어서 본 활동인 마음의 정원을 둘러보며 자기 자신을 탐색해 나간다. 이 회기의 목적은 참가자들이 자기 자신에 대해 관심을 가지고 자신이 자라게 된 환경을 둘러보며 다양한 감정을 파악할 수 있도록 돕는 것이다. 참가자들은 ‘생명의 나무 1’ 그리기 활동 중 뿌리와 땅을 통해 자신의 성장과정을 자유롭게 표현해 본다. 우선, 연구자는 참가자 자신의 삶을 나무에 비유하여 생각해 보도록 질문을 하고 그 나무를 그려보도록 하였으며 뿌리와 땅도 함께 그려보도록 격려하였다. 생명의 나무에서 뿌리는 현재 자신의 모습을 형성하는 데 영향을 미친 과거의 다양한 요소들에 관한 것으로(Denborough, 2008) 출생(어디에서부터 왔는지)과 가족의 역사(가족의 유형이나 특성 등), 어릴 적 즐겨 찾던 장소, 소중한게 여겼던 물건 등과 같은 과거의 다양한 모습들에 대해 생

각하여 적어낸다. 생명의 나무에서 땅은 참가자가 현재 관련을 맺고 있는 다양한 특성들에 대해 탐색하고 기입하여(Denborough, 2008) 사는 곳과 일상적인 활동 등을 탐색하고 적는다. 생명의 나무 뿌리와 그 뿌리를 지지하고 있는 땅은 참가자가 자신의 현재 모습을 탐색하고 현재 모습을 형성하는 데 영향을 미친 요소들에 대해 다각적인 탐색을 하고 그 과정에서 또 다른 의미와 가능성을 찾을 기회 제공의 효과를 지닌다. 즉 참가자들이 자신의 과거와 현재의 모습을 파악하고 피드백을 받으며 자기 자신에 대한 인식이 용이하여 학업 중단위기 학생에게 필요한 동기부여를 할 수 있다.

3회기는 자아성찰의 인식단계로 도입 단계에서는 2회기에서 활용한 감정 신호 등을 활용하여 자신의 자기 자신을 탐색해 나간다. 이 회기의 목적은 참가자들이 자기 자신에 대해 관심을 가지고 다양한 감정을 파악할 수 있도록 돕는 것이다. 참가자들은 2회기에서 뿌리와 땅을 표현한 ‘생명의 나무 1’에 ‘생명의 나무 2’ 작업을 이어간다. 이 회기에서는 기둥과 가지를 표현하며 자신의 탐색과 자신을 발견한다. 나무의 기둥 부분은 참가자가 가지고 있는 기술이나 능력을 이야기하고 기입한다. 이때 물질적인 것은 지양하고 사랑이나 보살핌, 친절함과 같은 능력이나 인생에서 중요하게 여기는 가치 등을 적어(Denborough, 2008) 자신의 이해를 돕는다. 나무의 가지 부분은 희망과 꿈에 대한 것으로 참가자는 다양한 소원을 말하며 의미를 부여하고 나뭇가지에 적어 본다. 마지막으로 자신의 활동을 공유하고 피드백을 나눈다.

4회기는 타인 인식과 감정 알아차리기와 떠나보내기가 자아성찰 활동을 촉진하여 관계 양상이해를 돕고 대인관계의 긍·부정적인 파악을 통해 스트레스를 탐색하게 된다. 도입 활동으로 자신의 감정을 설명하고 맞추는 게임을 전개하며 동기를 부여한다. ‘생명의 나무’ 마지막인 세 번째 활동이 진행되는데, 나무의 나뭇잎은 참가자의 인생에서 중요한 의미를 지닌 사람들에 대해 이야기하고 그 사람들의 이름을 적는 부분이다. 이때 생존 여부에 상관없이 모두 그 대상이 될 수 있다. 이어 열매 부분에는 참가자의 인생에서 다른 사람들에게 받은 다양한 선물을 기입하는 데 부모님으로부터 받은 사랑이나 친구가 자신의 것을 나누어 준 배려 등의 선물을 적도록 한다. 이를 통해 자기 주변의 사람들이 삶에 미치는 영향력과 관계, 타인의 감정과 상황을 파악하게 된다.

5회기는 타인 인식의 단계로 감정 떠올리기와 드러내기가 성찰을 촉진한다. 이 단계는 타인과 자신의 관계 상황 파악을 용이하게 하고 타인의 감정과 상황을 파악하여 관계 문제를 이해하는 데 도움을 준다. 먼저 도입 단계에서는 감정 단어 빙고게임을 하여 동기를 유발한다. 영웅의 여정(Campbell, 1999)-내 인생의 10대 뉴스를 통해 꽃 받은 사건과 돌 맞은 사건을 떠올리며 각각 5개씩 적도록 하고 그 사건에 대해 짝에게 설명하고 난 뒤, 느낀 점을 공유하고 피드백을 한다.

6회기는 자아성찰의 2단계인 이해단계로 이어진다. 이 단계는 자기 이해로 감정 드러내기와 다스리기가 성찰을 촉진하여 평소 나의 감정과 감정의 영향력을 이해하고 정서와 정서능력을 인식하는 데 도움을 주어 관계의 문제 양상을 이해한다. 도입 단계에서는 최근 일주일 간 자신의 감정흐름을 탐색하는 감정일기를 작성해 본다. 감정일기는 일정한 양식에 의거하여 개인이 하루 동안 경험한 대표적인 사건들을 중심으로 그 사건이 일어난 장소와 사건의 내용, 그 사건에서 경험한 감정을 기록하는 것이다. 이 연구에서는 송재홍(2016)의 양식을 사용하였으며 부록 8에 제시하였다. 감정 일기에 대한 설명은 그림 III-3과 같다.

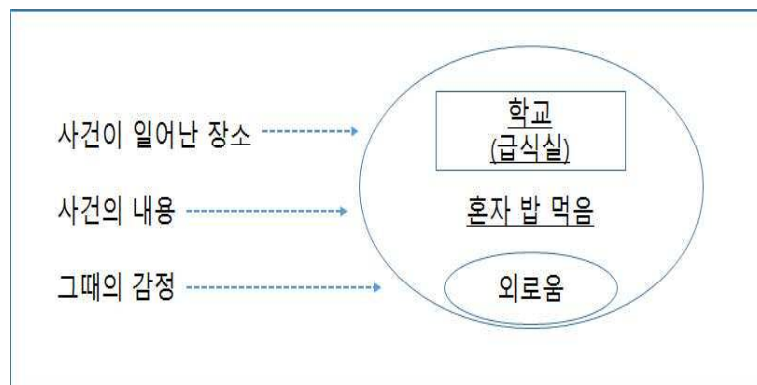


그림 III-3. 감정일기 기록의 설명

그 다음에는 은유 활용에서 설명한 ‘인생의 무대’ 상황극을 이용하여 일주일간 감정일기 중 가장 두드러진 사건을 연출하고 활동지(감정탐험)에 상황에 대한 신체감각, 생각, 감정 등을 기록한다(송재홍, 2016). ‘인생의 무대’ 상황극은 짝과 합

게 특정 장면을 재연하는 것으로 상대방의 입장과 상황, 행동과 표정 등을 연출하도록 그 상황에 대해 짝에게 설명한다. 이는 개인의 감정(분노, 불안이나 우울 등)을 유발하는 장면이 주로 포함된다. 이어서 자신의 감정과 소망을 전달하거나 메시지를 작성하고 짝과 함께 다시 상황극을 연출하여 자기주장을 해 본다. 활동 느낌 공유하기와 피드백 교환하기로 마무리한다.

7회기는 이해단계로 감정 떠올리기와 다스리기를 통해 자아성찰이 촉진된다. 이 단계의 목표는 자신의 강점과 단점을 인식하는 것 뿐 아니라 자신의 정서와 정서능력을 인식하고 감정의 영향력을 이해하는 것이다. 도입 단계는 감성의 집합 활동을 통해 자신의 주요 감정을 탐색하고 파악한 후, 인생의 경기장을 작업하고 공유한다. 인생의 경기장은 영향력 있는 긍정적 관계인 아군 3명과 부정적 관계인 적군 3명을 떠올려 적게 하고 아군과 적군으로부터 받은 선물이나 고통, 그로 인한 감정, 하고 싶은 말 등을 적도록 한다. 이 활동을 통해 자신의 마음이나 행동, 경험에 대한 이해와 새로운 관점을 정립하는 데 도움을 주고 더 나아가 타인과 자신의 갈등에 대한 이해 및 해결 방법을 모색하는 데 기여할 수 있다.

8회기는 타인 이해단계로 감정 바라보기와 보살피기, 바라보기를 통해 자아성찰이 촉진된다. 도입 단계에서는 감정일기(1일) 쓰고 상황 속에서 자신의 감정을 탐색해 본다. 이어서 영웅의 여정(Campbell, 1999)-감정탐험대 1을 통해 타인과 갈등 장면을 떠올리며 그때의 자신과 상대방의 반응, 생각, 행동, 결과와 함께 상대방에게 미처 하지 못했던 말을 떠올리며 포스트-잇에 표현해 보는 활동이다. 포스트-잇에 구성원들은 피드백을 적어서 붙인 후, 참가자는 가장 마음이 동하는 포스트-잇의 문구를 읽으면서 지지와 격려를 받는다. 이 활동을 통해 타인의 행동과 감정을 이해하고 갈등 상황을 인식하여 타인의 입장을 이해하는 데 도움을 주어 관계를 이해하고 문제해결 방안을 모색하는 힘을 기를 수 있다.

9회기는 타인 이해단계로 감정 바라보기와 드러내기, 다스리기를 통해 자아성찰이 촉진된다. 도입 단계에서는 짝과 함께 감정카드를 감정단어 맞추기 게임을 하며 활동을 시작한다. 다음으로, 오늘의 활동과 목표를 소개하는데, 충동성이나 성급함으로 인해 후회되는 일이나 행동을 떠올리며 짝과 함께 이야기 나눈다. 그때의 상황이나 느낌을 공유하고 ‘만약 그때로 돌아간다면 어떻게 할 것인가?’에 대해 이야기 나눈다. 그리고 그때 가진 부정적 감정이나 생각, 상황 등을 종이에

적고 감정해우소에 버리며 새로운 다짐을 한다. 마지막으로 짝과 함께 피드백을 나눈다.

마지막 10회기는 자기 실천단계로 감정 되살리기를 통해 자아성찰이 촉진되며 감성클럽 수료하기 활동이 진행된다. 도입 단계는 좌우명 카드 활동이 진행되는 데, 좌우명이나 명언 카드 중 마음에 들거나 짝이나 나에게 해 주고 싶은 말이 적힌 카드를 골라 읽어본다. 전개에서는 육성의 나무-미래의 나에게 활동을 통해 문제가 해결되고 실천력을 갖춘 내 모습, 성취한 내 감정, 걸림돌과 디딤돌 등을 작성하여 나무에 매달아 본다. 이러한 다짐이 계속적으로 실천될 수 있도록 실천 의지와 희망의지를 되새긴다. 그런 다음, 마지막 회기까지 무사히 여행한 참가자들을 독려하며 우리끼리 시상식을 갖는데, 자신에게 주고 싶은 시상명을 고르고 수여하며 수료의 기쁨을 누린다.

3. 실행 및 평가

실행 단계는 프로그램을 실제 적용하고 전개하는 단계로, 예비 프로그램을 토대로 최종 프로그램을 실시하는 등 현장적용이 이루어지는 단계이다. 이 연구에서는 IV장에 제시된 실험설계와 같은 절차를 통해 프로그램이 실행되었다.

마지막 평가는 프로그램의 효과성을 검증하는 단계이다. 이 연구에서는 IV장에 제시된 바와 같이 양적, 질적 평가를 통해 효과성이 검증되었다.

IV. 은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP)의 효과

Ⅲ장에 제시된 프로그램 개발 절차에 따라 개발된 M-SRP를 학업 중단위기 고등학생에게 적용하고 자아성찰, 학업 중단의도, 삶의 질에 미치는 효과를 검증하였으며 양적 분석과 질적 분석을 통해 그 결과로 제시하고자 한다.

1. 연구가설

연구 문제 2를 위해 다음과 같은 가설을 세우고 효과를 검증한다.

- 2-1. M-SRP에 참여한 실험집단의 학업 중단위기 고등학생은 통제집단의 학생보다 자아성찰 지각이 유의하게 향상될 것이다.
- 2-2. M-SRP에 참여한 실험집단의 학업 중단위기 고등학생은 통제집단의 학생보다 학업 중단의도가 유의하게 개선될 것이다.
- 2-3. M-SRP에 참여한 실험집단의 학업 중단위기 고등학생은 통제집단의 고등학생보다 자아존중감이 유의하게 향상될 것이다.
- 2-4. M-SRP에 참여한 실험집단의 학업 중단위기 고등학생은 통제집단의 고등학생보다 심리적 안녕감이 유의하게 향상될 것이다.

2. 연구방법

가. 실험설계

이 연구에서 개발한 M-SRP가 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질에 미치는 효과를 검증하기 위해 비동등 집단 사전·사후 검사 설계를 적용하였다. 구체적으로, 실험집단과 통제집단을 대상으로 집단 간(실험집단, 통제집단) - 집단 내(측정시기: 사전, 사후, 추후) 처치 효과와 집단*측정시기 상호작용 효과를 분석하였다. 이 연구의 실험설계 모형은 그림 IV-1과 같다.

G_1	O_1	X	O_2	O_5
G_2	O_3	-	O_4	O_6

G_1 : 실험집단; G_2 : 통제집단; X : 실험처치(은유 활용 자아성찰 프로그램);
 O_1 O_3 : 사전검사; O_2 O_4 : 사후검사; O_5 O_6 : 추후검사(2주 후)

그림 IV-1. 실험설계 모형

나. 연구대상

연구 문제 2는 개발된 프로그램의 효과성을 검증하는 데 목적이 있다. 연구목적 달성을 위해서 J시에 소재하고 있는 고등학교 2학년 재학생을 대상으로 하였다. 이들은 학업동기가 부족하여 잦은 지각과 결석, 교칙위반, 심리·정서적 문제, 대인관계 문제 등으로 1회 이상 상담 이력이 있는 학생 중 학업 중단의사를 밝힌 학생, 학업 중단숙려제를 위한 상담을 하거나 이미 학업 중단숙려제를 1회 이상 거쳤던 학생, 학업 중단의사를 밝히고 학업 중단을 고심하고 있는 학생이다. 각 집단의 성별과 학년 분포는 2학년 19명(남 13명, 여 6명)이다. 이 중 실험집단은 10명(남 7명, 여 3명), 통제집단은 9명(남 6명, 여 3명)이며, 연구대상의 특성은 표 IV-1과 같다.

표 IV-1. 집단별 연구 참여자의 성별 분포

구분	실험집단	통제집단	계
남학생	7	6	13
여학생	3	3	6
전체	10	9	19

다. 측정도구

1) 자아성찰 척도

이 척도는 황주연(2011)이 자기성찰을 측정하기 위해 개발하여 타당화한 것이다. 이 척도는 자기 이해, 자기탐색, 타인 이해, 타인탐색 등 4개 요인에 대해 각각 5문항씩 총 20문항으로 구성되어 있다. 응답자는 각 문항에 대해 ‘매우 그렇다(5)’에서 ‘전혀 그렇지 않다(1)’까지 Likert 5점 척도로 반응하도록 되어 있다. 전체 척도의 점수 범위는 20~100점으로 점수가 높을수록 자아성찰이 높음을 의미한다. 이 척도의 전체 신뢰도(Cronbach' α)는 .872이며 하위요인별 측정 내용과 신뢰도(Cronbach' α)는 표 IV-2와 같다.

표 IV-2. 자아성찰 척도의 문항 구성과 신뢰도

하위 요인	내용	문항	문항 수	Cronbach' α
자기 탐색	자신의 불편한 감정에 대한 분석, 탐색과 관련된 내용	1, 2, 3, 4, 5	5	.867
자기 이해	자신의 마음이나 행동, 경험에 대한 이해와 그것에 대해 새로운 관점을 취하는 것과 관련된 내용	6, 7, 8, 9, 10	5	.776
타인 탐색	타인에 대해 관심을 가지고 타인의 생각과 기대 등을 살펴보는 내용	11, 12, 13, 14, 15	5	.790
타인 이해	타인과 자신과의 갈등 이해를 통해 타인에 대한 배려와 적절한 해결방법의 모색과 관련된 내용	16, 17, 18, 19, 20	5	.682
	전체		20	.872

2) 학업 중단 의도 척도

이 척도는 구자경과 홍지영, 장유진(2001)이 학업 중단 욕구를 알아보기 위해 제작한 8문항을 배영태(2003)가 재학생의 학업 중단 의도를 측정하기 위해 2문항을 첨가하여 구성한 것이다. 이 척도는 학업 중단에 대한 마음의 강도와 학업 중단 생각의 구체성에 대해 각 5문항씩 10문항으로 구성되어 있다. 응답자는 각 문항에 대해 ‘매우 그렇다(5)’에서 ‘전혀 그렇지 않다(1)’까지 Likert 5점 척도로 반응하도록 되어 있다. 전체 척도의 점수 범위는 10~50점으로 점수가 높을수록 학업 중단 의도가 높음을 의미한다. 이 척도의 전체 신뢰도(Cronbach' α)는 .777이며 표 IV-3에 제시하였다.

표 IV-3. 학업 중단 의도 척도의 문항 구성과 신뢰도

내용	문항	Cronbach' α
학업 중단 의도	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	.777

3) 자아존중감 척도

이 척도는 Rosenberg(1965)가 자아존중감을 측정하기 위해 개발한 SES(Self-Esteem-Scale)를 토대로 하유진(2007)이 수정·번안한 것이다. 이 척도는 긍정 자아존중감과 부정 자아존중감으로 이루어져 있으며 각각 5문항씩 총 10문항으로 구성되어 있다. 응답자는 각 문항에 대해 ‘매우 그렇다(5)’에서 ‘전혀 그렇지 않다(1)’까지 Likert 5점 척도로 반응하도록 되어 있으며 부정 문항은 역채점으로 점수화한다. 전체 척도의 점수 범위는 10~50점으로 점수가 높을수록 자아존중감이 높음을 의미한다. 이 척도의 전체 신뢰도(Cronbach' α)는 .870이며 이에 대한 내용은 표 IV-4와 같다.

표 IV-4. 자아존중감 척도의 문항 구성과 신뢰도

내용	문항	Cronbach'α
자아존중감	1, 2, 3, 4, 5 6*, 7*, 8*, 9*, 10*	.870

* 역채점 문항

4) 심리적 안녕감 척도

이 척도는 Ryff(1989)가 심리적 안녕감을 측정하기 위해 개발한 심리적 안녕감 척도(Psychological Well-Being Scale)를 조운주(2006)가 번안하고 김수지(2009)가 수정·보완한 것이다. 이 척도는 자율성, 긍정적 대인관계, 삶의 목적, 개인의 성장, 자아수용, 환경에 대한 통제 등 6개 요인에 각 3문항씩 총 18문항으로 구성되어 있다. 응답자는 각 문항에 대해 ‘매우 그렇다(5)’에서 ‘전혀 그렇지 않다(1)’까지 Likert 5점 척도로 반응하도록 되어 있으며 부정 문항은 역채점으로 점수화한다. 점수범위는 18~90점이며 점수가 높을수록 심리적 안녕감이 높음을 의미한다. 이 연구의 전체 신뢰도(Cronbach' α)는 .841로 나타났다. 하위요인별 주요 내용과 하위요인별 신뢰도는 표 IV-5와 같다.

라. 실험 절차

2021년 8월 4일부터 8월 30일까지 담임교사들의 추천을 받아 자발적 동의하에 대상을 선정하고 연구 안내와 연구윤리에 대한 설명 등 오리엔테이션을 실시하였다. 또한 동의서 작성, 대상자 설문, 자아성찰, 학업 중단의도, 자아존중감 그리고 심리적 안녕감 사전검사를 실시하였다. 대상자가 만 18세 미만인 경우, 대상자에게 안내한 후 부모의 동의를 구한 후 연구를 진행하였다.

표 IV-5. 심리적 안녕감 척도의 문항 구성과 신뢰도

하위 요인	내용	문항	문항 수	Cronbach'α
자율성	자기결정적이고 독립적인 능력으로 특정한 방향으로 생각하고 행동하도록 요구하는 사회적 압력에 대한 저항에 관한 내용	1*, 2, 3	3	.632
긍정적 대인관계	타인과 신뢰할 수 있는 관계를 뜻하며 타인의 행복에 관심을 가지고 공감적이고 애정 어린 친밀한 관계를 형성할 수 있는 능력에 관한 내용	4*, 5*, 6	3	.781
삶의 목적	인생의 목적과 방향감을 지니고 삶이 의미있다고 느끼며 인생에 의미를 부여하는 신념체계와 관련된 내용	7*, 8*, 9	3	.743
개인의 성장	자신이 지속적으로 성장하고 있으며 새로운 경험에 개방적이고 자신의 잠재력이 실현되고 있음을 느끼는 정도와 관련된 내용	10*, 11, 15	3	.739
자아수용	자신의 다양한 특성을 인정하고 수용하며 자신에 대한 긍정적 태도와 관련된 내용	12*, 13, 14	3	.797
환경에 대한 통제	주변 환경에서 일어나는 문제를 처리할 수 있는 능력과 이에 대한 통제감에 관한 내용	16, 17, 18*	3	.759
	전체		18	.841

* 역채점 문항

이어 2021년 8월 31일부터 10월 6일까지 매주 화요일과 수요일 매회 45분씩 총 10회기 동안 주로 공동체 활동 혹은 창의적 체험 활동 시간에 학교 내 소집단활동실에서 M-SRP에 의한 실험 처치가 이루어졌다. 실험집단을 대상으로 M-SRP를 진행되는 동안 통제집단에는 처치를 가하지 않았으며, 실험집단에 대한 프로그램의 실시와 추후검사 및 효과를 검증한 후 통제집단을 대상으로 실험집단에 처치했던 동일한 프로그램을 실시하였다. 프로그램 진행은 전문가 검토 및 결과를 반영하여 현장 전문가(교육경력 15년)인 연구자에 의해 이루어졌다.

프로그램의 효과를 검증하기 위해 프로그램 종결 1일 후인 2021년 10월 7일에

실험집단과 통제집단을 대상으로 사후검사를 실시하였다. 실험집단에 대해서는 프로그램 만족도 평가와 활동 소감문도 작성하게 하였다. 또한 프로그램 효과가 일정기간 경과 후에도 유지되는지 알아보기 위해 프로그램 종결 2주 후인 2021년 10월 21일에 실험집단과 통제집단을 대상으로 추후검사를 실시하였다.

마. 자료 분석

이 연구에서 설정한 연구 가설을 검증하고 M-SRP의 효과성을 평가하기 위해 양적 분석과 질적 분석이 병행되었다. 양적 분석은 연구 가설을 검증하기 위한 것으로 SPSS/WIN 22.0을 활용하여 다음과 같은 통계적 분석이 수행되었다.

첫째, 측정변수들에 대해 집단 간 측정시기에 따라 반복 측정된 점수의 유의한 차이를 검증하기 위해 2개 집단(실험집단과 통제집단)에 대해 3개 측정시기(사전, 사후, 사후)에서 반복 측정된 결과를 분석함으로써 M-SRP의 효과를 검증하였다. 즉 집단 간 설계와 반복측정 설계가 혼합된 2*3 혼합설계 모형(two-way Mixed ANOVA model)을 적용함으로써 변수 간의 관계가 통계적으로 .05 수준에서 유의한 경우에는 반복측정 분산분석(Repeated measure ANOVA)을 수행하였다.

둘째, 단변량 분석 결과가 통계적으로 .05 수준에서 유의한 경우, 단순 주효과 검증 실시하였다. 단순 주효과 검증 결과, 3개 측정시기(사전, 사후, 사후)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 집단에 대해서 Duncan test를 실시하고 사후 개별 비교를 통해 차이 값의 유의도를 확인하였다.

또한 M-SRP의 효과성 검증에서 양적 분석의 한계를 보완하기 위해 참여자들의 만족도 평가 및 소감문, 매 회기 프로그램의 주제와 관련한 ‘다짐 글’을 종합하여 김영천(2006)의 질적자료 분석의 과정에 따라 전사-코딩-주제선정 과정으로 진행하였다. 질적자료 분석은 학습컨선티언트이면서 교육학 박사 수료생 2인, 전문상담분야 슈퍼바이저이면서 교육학 박사 1인의 확인과 교육심리 및 상담 전공 교수와 논의하는 과정을 거쳤다.

3. 연구결과

가. 양적 분석 결과

M-SRP의 효과를 알아보기 위해 먼저 각 변수별 평균과 표준편차를 알아보고 집단 간 평가 측정시기에 따라 반복 측정된 점수들의 유의한 차이를 검증하였다. 또한 프로그램 실시 후 프로그램 만족도 조사를 실시하고 결과에 반영하였다. 프로그램 실시에 따른 주요 변수별 결과는 다음과 같다.

1) 자아성찰

M-SRP가 자아성찰에 미치는 효과를 검증하기 위해 프로그램 실시 전과 후, 프로그램 종료 2주 후에 측정된 자아성찰의 집단(실험집단과 통제집단), 측정시기(사전, 사후, 사후)에 따른 평균과 표준편차는 표 IV-6과 같다.

집단유형(실험집단과 통제집단)과 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따라 자아성찰 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나는가를 알아보기 위해 반복측정 변량 분석을 실시한 결과는 표 IV-7과 같다.

표 IV-7과 같이 측정시기를 가로질러서 자아성찰 점수에 대한 집단 간 차이는 유의한 것으로 나타났다($F=6.856, p<.05$). 또한 집단 내 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따른 차이는 유의하였으며($F=27.339, p<.001$), 집단유형(실험집단과 통제집단)과 측정시기(사전, 사후, 사후)에 따른 상호작용 효과는 유의하였다($F=6,094, p<.01$). 집단*측정시기에 따른 자아성찰 점수의 평균 추이를 그래프로 나타내면 그림 IV-2와 같다.

표 IV-6. 집단*측정시기별 자아성찰 점수의 평균과 표준편차

측정 요인	구분	실험집단(n=10)		통제집단(n=9)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
자기 탐색	사전검사	2.97	0.54	2.77	0.17
	사후검사	3.46	0.47	2.88	0.31
	추후검사	3.71	0.37	2.89	0.30
자기 이해	사전검사	2.95	0.56	2.72	0.19
	사후검사	3.39	0.48	2.76	0.19
	추후검사	3.71	0.43	2.85	0.27
타인 탐색	사전검사	2.98	0.56	2.76	0.15
	사후검사	3.46	0.40	2.86	0.25
	추후검사	3.68	0.37	2.86	0.29
타인 이해	사전검사	2.98	0.52	2.74	0.18
	사후검사	3.53	0.33	2.83	0.36
	추후검사	3.70	0.35	2.83	0.25
자아성찰 (전체)	사전검사	2.97	0.55	2.73	0.18
	사후검사	3.36	0.49	2.92	0.31
	추후검사	3.63	0.39	2.97	0.34

표 IV-7. 집단*측정시기별 전체 자아성찰 점수의 반복측정 변량분석 결과

구분		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	집단	2.788	1	2.788	6.856	.018
	오차	6.914	17	.407		
집단 내	측정시기	1.945	2	.973	27.339	.000
	집단×측정시기	.434	2	.217	6.094	.005
	오차	1.210	34	.036		

그림 IV-2에 제시된 집단*측정시기별 자아성찰 점수의 평균 추이를 보면 실험 집단의 사전검사 점수($M=2.97$)에 비해 사후검사 점수($M=3.36$)가 증가하였을 뿐 아니라 추후검사 점수($M=3.63$)도 증가하였다. 또한 통제집단의 사후검사 및 추후검사 점수(각각 $M_s=2.92, 2.97$)에 비해 실험집단의 사후검사 및 추후검사 점수(각각 $M_s=3.36, 3.63$)가 높은 것으로 나타났다.

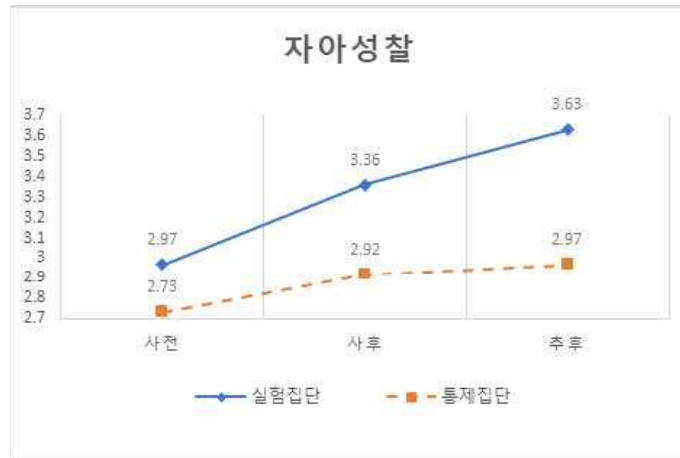


그림 IV-2. 집단*측정시기별 자아성찰 점수의 평균 추이

집단*측정시기 상호작용 효과를 구체적으로 알아보기 위해 집단*측정시기에 따른 자아성찰 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증을 실시하였으며 그 결과는 표 IV-8과 같다.

표 IV-8. 집단*측정시기별 자아성찰 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증

구분	MD	SE	p	95% CI			
				하한	상한		
집단	실험 집단	사전-사후	-.395	.097	.002	-.654	-.136
		사전-추후	-.660	.088	.000	-.894	-.426
		사후-추후	-.265	.064	.002	-.435	-.095
	통제 집단	사전-사후	-.189	.103	.250	-.461	.084
		사전-추후	-.232	.093	.068	-.478	.014
		사후-추후	-.043	.068	1.000	-.223	.136
측정 시기	사전	실험집단-통제집단	-.232	.191	.241	-.634	.171
	사후	실험집단-통제집단	-.438	.190	.034	-.839	-.037
	추후	실험집단-통제집단	-.659	.169	.001	-1.015	-.304

먼저 집단유형별 측정시기에 따른 차이를 살펴보면 실험집단에서는 측정시기

간 자아성찰 점수의 차이가 모두 유의한 것으로 나타났으나($p_s < .01$), 통제집단에서는 측정시기에 따른 차이가 유의하지 않았다($p > .05$). 사전검사에서는 실험집단과 통제집단 간에 자아성찰 점수의 차이가 유의하지 않았으나, 사후검사에서는 실험집단과 통제집단 간에 자아성찰 점수의 차이가 유의한 것으로 나타났으며($MD = -.438, p < .05$), 이러한 차이는 추후검사에서도 유의한 것으로 나타났다($MD = -.659, p < .01$). 따라서 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰 향상에 대한 M-SRP 효과가 입증되었으며 프로그램 종료 후에도 M-SRP의 효과가 지속되는 것으로 나타났다.

집단유형(실험집단, 통제집단)과 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따라 자아성찰 하위영역 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 있는지 살펴보기 위해 하위영역별로 다변량분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 IV-9와 같다.

표 IV-9. 자아성찰 점수의 다변량분석 결과

	효과	값	F	p
집단	Pillai의 트레이스	.640	16.735	.000
	Wilks의 람다	.360	16.735	.000
	Hotelling의 트레이스	1.780	16.735	.000
	Roy의 최대 루트	1.780	16.735	.000
측정시기	Pillai의 트레이스	.437	2.686	.006
	Wilks의 람다	.568	3.072	.002
	Hotelling의 트레이스	.751	3.455	.001
	Roy의 최대 루트	.739	7.090	.000
집단 × 측정시기	Pillai의 트레이스	.325	2.381	.022
	Wilks의 람다	.697	2.371	.022
	Hotelling의 트레이스	.402	2.360	.023
	Roy의 최대 루트	.289	3.542	.013

집단의 주효과는 Pilla의 트레이스, Wilk의 람다, Hotelling의 트레이스, Roy의 최대 루트 모두 .001 수준에서 유의하며 측정시기에 대해서는 Pilla의 트레이스($p < .01$), Wilk의 람다($p < .01$), Hotelling의 트레이스($p < .01$), Roy의 최대 루트($p < .001$)에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 집단*측정시기 상호작용에 대한

결과도 Pilla의 트레이스, Wilk의 람다, Hotelling의 트레이스, Roy의 최대 루트 모두 .05 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 따라서 집단유형과 측정시기의 상호작용이 통계적으로 유의하므로 자아성찰 하위요인의 반복측정 변량분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 IV-10과 같다.

표 IV-10. 집단*측정시기별 자아성찰 하위요인 점수의 반복측정 변량분석 결과

측정요인	구분	SS	df	MS	F	p
자기탐색	집단	4.076	1	4.076	27.475	.000
	측정시기	1.881	2	.940	6.338	.003
	집단*측정시기	.947	2	.473	3.191	.049
	오차	7.567	51	.148		
자기 이해	집단	4.624	1	4.624	30.689	.000
	측정시기	1.862	2	.931	6.179	.004
	집단*측정시기	.967	2	.484	3.209	.049
	오차	7.684	51	.151		
타인탐색	집단	4.253	1	4.253	31.574	.000
	측정시기	1.596	2	.798	5.924	.005
	집단*측정시기	.875	2	.438	3.250	.047
	오차	6.870	51	.135		
타인 이해	집단	5.132	1	5.132	41.660	.000
	측정시기	1.742	2	.871	7.070	.002
	집단*측정시기	.999	2	.499	4.053	.023
	오차	6.283	51	.123		

자아성찰 하위영역별 효과를 살펴보면 자기탐색에서는 집단 간(실험집단, 통제 집단) 차이($F=27.475, p<.001$), 집단 내(측정시기: 사전, 사후, 추후) 차이($F=6.338, p<.01$), 집단*측정시기 상호작용 효과($F=3.191, p<.05$) 모두 유의한 것으로 나타났다. 자기 이해에서도 집단 간 차이($F=30.689, p<.001$), 집단 내 차이($F=6.179, p<.01$), 집단*측정시기 상호작용 효과($F=3.209, p<.05$) 모두 유의한 것으로 나타났다. 또한 타인탐색에서도 집단 간 차이($F=31.574, p<.001$), 집단 내 차이($F=5.924, p<.01$), 집단*측정시기 상호작용 효과($F=3.250, p<.05$) 모두 유의한 것으로 나타났으며, 타인 이해에서도 집단 간 차이($F=41.660, p<.001$), 집단 내 차이($F=$

7.070, $p < .01$), 집단*측정시기 상호작용 효과($F=4.053$, $p < .05$) 모두 유의한 것으로 나타났다. 자아성찰의 모든 하위영역에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 집단*측정시기에 따른 자아성찰 하위요인 점수의 평균 추이를 그래프로 나타내면 그림 IV-3과 같다.

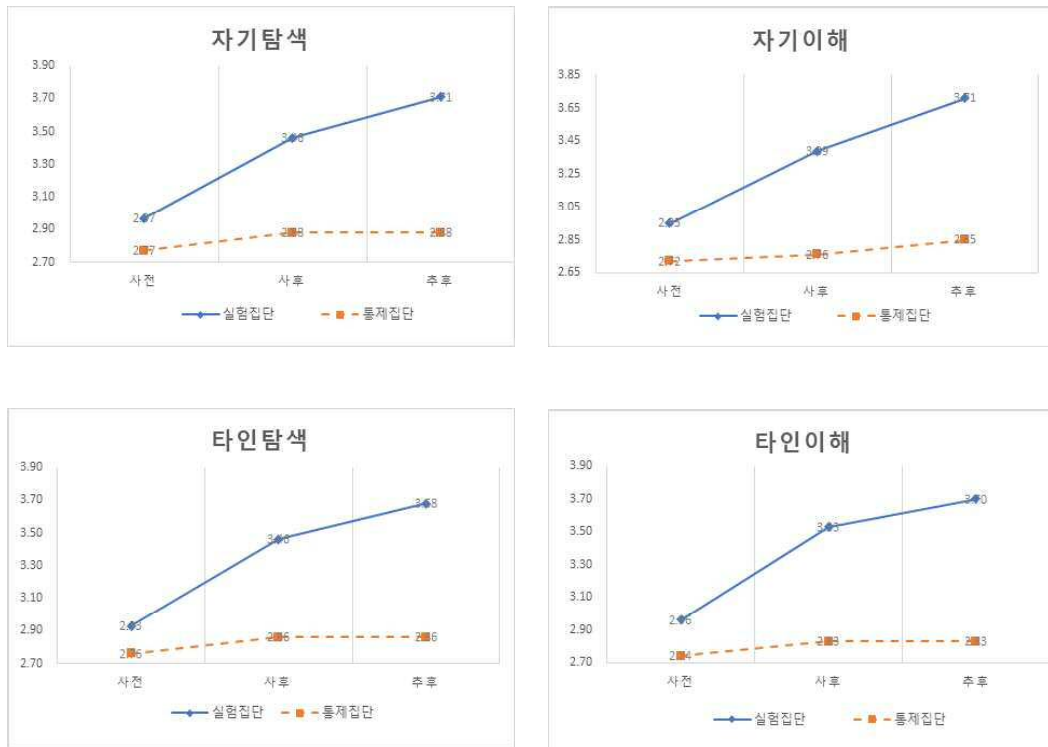


그림 IV-3. 집단*측정시기별 자아성찰 하위요인 점수의 평균 추이

마지막으로 집단*측정시기 상호작용 효과를 구체적으로 알아보기 위해 집단유형별, 측정시기별 단순 주효과 검증을 실시하였으며, 그 결과는 표 IV-11과 같다.

표 IV-11. 집단*측정시기별 자아성찰 하위요인 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증

구분		SS	df	MS	F	p	사후검증	
자기 탐색	집단 차이	사전	.190	1	.190	1.283	.263	
		사후	7.567	51	.148			
	측정 시기 차이	사전	1.582	1	1.582	10.662	.002	
		사후	7.567	51	.148			
	실험 집단	사전	3.251	1	3.251	21.911	.000	
		사후	7.567	51	.148			
통제 집단	사전	3.555	2	1.777	5.570	.006	사후, 추후>사전	
	사후	16.273	51	.319				
자기 이해	집단 차이	사전	.714	2	.357	1.119	.335	
		사후	16.273	51	.319			
	측정 시기 차이	사전	.246	1	.246	1.630	.208	
		사후	7.684	51	.151			
	실험 집단	사전	1.842	1	1.842	12.225	.001	
		사후	7.684	51	.151			
통제 집단	사전	3.503	1	3.503	23.253	.000		
	사후	7.684	51	.151				
타인 탐색	집단 차이	사전	2.902	2	1.451	9.632	.000	사후, 추후>사전
		사후	7.684	51	.151			
	측정 시기 차이	사전	.075	2	.038	.249	.780	
		사후	7.684	51	.151			
	실험 집단	사전	.225	1	.225	1.668	.202	
		사후	6.870	51	.135			
통제 집단	사전	1.742	1	1.742	12.933	.001		
	사후	6.870	51	.135				
타인 이해	집단 차이	사전	3.162	1	3.162	23.473	.000	
		사후	6.870	51	.135			
	측정 시기 차이	사전	2.548	2	1.274	9.457	.000	사후, 추후>사전
		사후	6.870	51	.135			
	실험 집단	사전	.055	2	.027	.204	.816	
		사후	6.870	51	.135			
통제 집단	사전	.271	1	.271	2.198	.144		
	사후	6.283	51	.123				
타인 이해	집단 차이	사전	2.301	1	2.301	18.679	.000	
		사후	6.283	51	.123			
	측정 시기 차이	사전	3.559	1	3.559	28.888	.000	
		사후	6.283	51	.123			
	실험 집단	사전	2.836	2	1.418	11.511	.000	사후, 추후>사전
		사후	6.283	51	.123			
통제 집단	사전	.051	2	.026	.207	.814		
	사후	6.283	51	.123				

자기탐색 하위요인의 측정시기에서 집단 간 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 사전검사에서는 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았으나 ($p>.05$), 사후검사와 추후검사에서는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(각각 $F=10.662, p<.01, F=21.911, p<.001$). 표 IV-6에 제시된 사후검사 점수에서 통제집단($M=2.88$)에 비해 실험집단($M=3.46$)이 자기탐색 점수가 높았으며 추후검사 점수에서도 통제집단($M=2.89$)에 비해 실험집단($M=3.71$)의 점수가 높았다. 또한 집단에서 측정시기 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 통제집단에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 실험집단에서는 측정시기에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=5.570, p<.01$). 이를 구체적으로 알아보기 위해 사후 검정을 시행한 결과, 실험집단에서 자기탐색의 사후검사 점수와 추후검사 점수가 사전검사 점수보다 더 높은 것으로 나타났다.

자기 이해 하위요인의 측정시기에서 집단 간 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 사전검사에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 사후검사와 추후검사에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(각각 $F=12.225, p<.01, F=23.253, p<.001$). 사후검사 점수에서 통제집단($M=2.76$)에 비해 실험집단($M=3.39$)이 자기 이해는 높았으며 추후검사 점수에서도 통제집단($M=2.85$)에 비해 실험집단($M=3.71$)이 높았다. 또한 측정시기에 따른 단순 주효과를 살펴보면 통제집단에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 실험집단에서는 측정시기에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=9.632, p<.001$). 이를 구체적으로 알아보기 위해 사후 검정을 시행한 결과, 실험집단에서 자기 이해의 사후검사와 추후검사 점수가 사전검사 점수보다 높은 것으로 나타났다.

타인탐색 하위요인의 측정시기에서 집단 간 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 사전검사에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 사후검사와 추후검사에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(각각 $F=12.933, p<.0, F=23.473, p<.001$). 사후검사 점수에서 통제집단($M=2.86$)에 비해 실험집단($M=3.46$)이 타인탐색은 높았으며 추후검사 점수에서도 통제집단($M=2.86$)에 비해 실험집단($M=3.68$)이 높았다. 또한 측정시기에 따른 단순 주효과를 살펴보면 통제집단에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 실험집

단에서는 측정시기에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=9.457, p<.001$). 이를 구체적으로 알아보기 위해 사후 검정을 시행한 결과, 실험집단에서 타인탐색의 사후검사와 추후검사 점수가 사전검사 점수보다 높은 것으로 나타났다.

타인 이해 하위요인의 측정시기에서 집단 간 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 사전검사에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 사후검사와 추후검사에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(각각 $F=18.679, p<.001, F=28.888, p<.001$). 사후검사 점수에서 통제집단($M=2.83$)에 비해 실험집단($M=3.53$)이 타인 이해는 높았으며 추후검사 점수에서도 통제집단($M=2.83$)에 비해 실험집단($M=3.70$)이 높았다. 또한 측정시기에 따른 단순 주효과를 살펴보면 통제집단에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 실험집단에서는 측정시기에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=11.511, p<.001$). 이를 구체적으로 알아보기 위해 사후 검정을 시행한 결과, 실험집단에서 타인 이해의 사후검사와 추후검사 점수가 사전검사 점수보다 높은 것으로 나타났다.

이러한 결과를 종합해 보면, 실험집단에서는 사전검사와 사후검사 및 추후검사 간 자아성찰 점수의 차이 값이 유의한 것으로 나타났지만 통제집단에서는 그러한 차이가 나타나지 않았다. 또한 사전검사에서는 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 없었으나 사후검사와 추후검사에서는 모두 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 M-SRP은 실험집단에서 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰 향상에 기여하였을 뿐 아니라 프로그램 종료 후에도 그 효과가 지속됨을 알 수 있다.

2) 학업 중단 의도

M-SRP가 학업 중단 의도에 미치는 효과를 검증하기 위해 프로그램 실시 전과 후, 프로그램 종료 2주 후에 측정한 학업 중단 의도의 집단(실험집단과 통제집단), 측정시기(사전, 사후, 사후)에 따른 평균과 표준편차는 표 IV-12와 같다.

표 IV-12. 집단*측정시기별 학업 중단의도 점수의 평균과 표준편차

구분	실험집단(n=10)		통제집단(n=9)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
사전검사	3.46	0.95	3.17	0.52
사후검사	3.12	0.95	3.20	0.57
추후검사	2.94	0.95	3.13	0.75

집단유형(실험집단과 통제집단)과 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따라 학업 중단의도 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나는가를 알아보기 위해 반복측정 변량분석을 실시한 결과는 표 IV-13과 같다.

표 IV-13. 집단*측정시기별 학업 중단의도 점수의 반복측정 변량분석 결과

구분		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	집단	.001	1	.001	.000	.985
	오차	29.599	17	1.741		
집단 내	측정시기	.728	1.364	.534	8.806	.004
	집단×측정시기	.614	1.364	.451	7.431	.007
	오차	1.405	23.181	.061		

표 IV-13과 같이 측정시기를 가로질러서 학업 중단의도 점수에 대한 집단 간 차이는 유의하지 않았다($p>.05$). 그러나 집단 내 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따른 차이는 유의하였으며($F=8.806, p<.01$), 집단유형(실험집단과 통제집단)과 측정시기(사전, 사후, 사후)에 따른 상호작용 효과도 유의한 것으로 나타났다($F=7.431, p<.01$). 집단*측정시기에 따른 학업 중단의도 점수의 평균 추이를 그래프로 나타내면 그림 IV-4와 같다.



그림 IV-4. 집단*측정시기별 학업 중단의도 점수의 평균 추이

집단*측정시기 상호작용 효과를 구체적으로 알아보기 위해 집단*측정시기에 따른 학업 중단의도 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증을 실시하였으며, 그 결과는 표 IV-14와 같다.

표 IV-14. 집단*측정시기별 학업 중단의도 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증

측정시기	집단	구분	MD	SE	p	95% CI	
						하한	상한
집단	실험	사전-사후	.340	.109	.018	.052	.628
		사전-추후	.520	.102	.000	.250	.790
		사후-추후	.180	.052	.009	.042	.318
	통제	사전-사후	-.033	.114	1.000	-.337	.271
		사전-추후	.033	.107	1.000	-.251	.318
		사후-추후	.067	.055	.716	-.078	.212
측정시기	사전	실험집단-통제집단	-.293	.358	.424	-1.048	.461
	사후	실험집단-통제집단	.080	.365	.829	-.690	.850
	추후	실험집단-통제집단	.193	.352	.590	-.550	.936

먼저 집단유형별 측정시기에 따른 차이를 살펴보면 실험집단에서는 측정시기 간 학업 중단의도 점수의 차이가 모두 유의한 것으로 나타났으나(각각 MDs=.34

0, .520, .180, $p_s < .05$), 통제집단에서는 측정시기 간 점수 차이가 모두 유의하지 않았다($p > .05$). 또한 사전검사와 사후검사 및 추후검사에서도 모두 실험집단과 통제집단 간에 학업 중단위도 점수의 차이가 유의하지 않았다($p_s > .05$).

이러한 결과를 종합해 보면, 실험집단에서는 사전검사와 사후검사 및 추후검사 간 학업 중단위도 점수의 차이 값이 유의한 것으로 나타났지만 통제집단에서는 그러한 차이가 나타나지 않았다. 또한 사전검사와 사후검사 및 추후검사에서도 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 M-SRP은 실험집단에서 학업 중단위기 고등학생의 학업 중단위도 개선에 기여하였을 뿐 아니라 프로그램 종료 후에도 그 효과가 지속됨을 알 수 있다.

3) 삶의 질

가) 자아존중감

M-SRP가 자아존중감에 미치는 효과를 검증하기 위해 프로그램 실시 전과 후, 프로그램 종료 2주 후에 측정한 자아존중감의 집단(실험집단과 통제집단), 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따른 점수의 평균과 표준편차는 표 IV-15와 같다.

표 IV-15. 집단*측정시기별 자아존중감 점수의 평균과 표준편차

구분	실험집단(n=10)		통제집단(n=9)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
사전검사	3.15	0.45	2.82	0.22
사후검사	3.56	0.43	2.81	0.20
추후검사	3.67	0.46	2.92	0.21

집단유형(실험집단과 통제집단)과 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따라 자아존중감 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나는가를 알아보기 위해 반복측정 변량분석을 실시한 결과는 표 IV-16과 같다.

표 IV-16. 집단*측정시기별 자아존중감 점수의 반복측정 변량분석 결과

구분		SS	df	MS	F	p
집단 간	집단	5.305	1	5.305	16.635	.001
	오차	5.422	17	.319		
집단 내	측정시기	.949	2	.475	15.826	.000
	집단*측정시기	.544	2	.272	9.069	.001
	오차	1.020	34	.030		

표 IV-16과 같이 측정시기를 가로질러서 자아존중감 점수에 대한 집단 간 차이는 유의한 것으로 나타났다($F=16.635, p<.01$). 또한 집단 내 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따른 차이는 유의하였으며($F=15.826, p<.001$), 집단유형(실험집단과 통제집단)과 측정시기(사전, 사후, 사후)에 따른 상호작용 효과도 유의하였다($F=9.069, p<.01$). 집단*측정시기에 따른 자아존중감 점수의 평균 추이를 그래프로 나타내면 그림 IV-5와 같다.

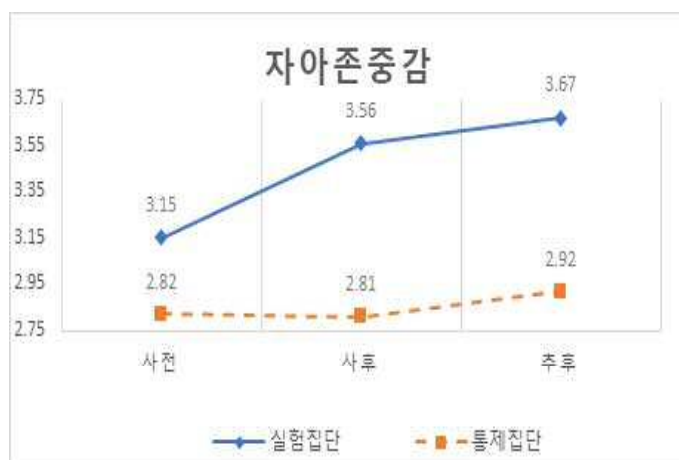


그림 IV-5. 집단*측정시기별 자아존중감 점수의 평균 추이

그림 IV-5에 제시된 집단*측정시기별 자아존중감 점수의 평균 추이를 보면 실험집단의 사전검사 점수($M=3.15$)에 비해 사후검사 점수($M=3.56$)가 증가하였을 뿐 아니라 추후검사 점수($M=3.67$)는 좀 더 증가하였다. 반면에 통제집단의 사후

검사 및 추후검사 점수(각각 $M_s=2.81, 2.92$)에 비해 사전검사 점수($M=2.82$)와 큰 차이가 없었다.

집단*측정시기 상호작용 효과를 구체적으로 알아보기 위해 집단*측정시기에 따른 자아존중감 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증을 실시하였으며 그 결과는 표 IV-17과 같다.

표 IV-17. 집단*측정시기별 자아존중감 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증

	구분	<i>MD</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		
					하한	상한	
집단	실험 집단	사전-사후	-.412	.090	.001	-.650	-.174
		사전-추후	-.518	.082	.000	-.735	-.301
		사후-추후	-.106	.057	.245	-.258	.046
	통제 집단	사전-사후	.006	.095	1.000	-.246	.257
		사전-추후	-.106	.086	.709	-.334	.123
		사후-추후	-.111	.060	.250	-.271	.049
측정 시기	사전	실험집단-통제집단	-.334	.164	.058	-.681	.013
	사후	실험집단-통제집단	-.752	.158	.000	-1.085	-.419
	추후	실험집단-통제집단	-.747	.168	.000	-1.100	-.393

먼저 집단유형별 측정시기에 따른 차이를 살펴보면 실험집단에서는 사전검사와 사후검사 및 추후검사 간 자아존중감 점수의 차이 값이 유의한 것으로 나타났으며(각각 $MD_s=-.412, -.518, p_s<.001$), 사후검사 점수와 추후검사 점수의 차이 값은 유의하지 않았다($p>.05$). 통제집단에서는 측정시기 간 점수 차이가 모두 유의하지 않았다($p_s>.05$). 또한 사전검사에서는 실험집단과 통제집단 간에 자아존중감 점수의 차이 값이 유의하지 않았으나($p>.05$), 사후검사와 추후검사에서는 실험집단과 통제집단 간에 자아존중감 점수의 차이 값이 모두 유의한 것으로 나타났다(각각, $MD_s=-.752, -.747, p_s<.000$).

이러한 결과를 종합해 보면, 실험집단에서는 사전검사와 사후검사 및 추후검사 간 자아존중감 점수의 차이 값이 유의한 것으로 나타났지만 통제집단에서는 그러한 차이가 나타나지 않았다. 또한 사전검사에서는 실험집단과 통제집단 간에

유의한 차이가 없었으나 사후검사와 추후검사에서는 모두 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 M-SRP은 실험집단에서 학업 중단위기 고등학생의 자아존중감 향상에 기여하였을 뿐 아니라 프로그램 종료 후에도 그 효과가 지속됨을 알 수 있다.

나) 심리적 안녕감

M-SRP가 심리적 안녕감에 미치는 효과를 검증하기 위해 프로그램 실시 전과 후, 프로그램 종료 2주 후에 측정한 심리적 안녕감의 집단(실험집단과 통제집단), 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따른 평균과 표준편차는 표 IV-18과 같다.

표 IV-18. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 점수의 평균과 표준편차

하위 요인	구분	실험집단(n=10)		통제집단(n=9)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
자율성	사전검사	2.49	0.34	2.48	0.33
	사후검사	3.19	0.51	2.60	0.30
	추후검사	3.29	0.54	2.67	0.21
긍정적 대인관계	사전검사	2.52	0.37	2.54	0.33
	사후검사	3.24	0.53	2.61	0.27
	추후검사	3.29	0.54	2.68	0.27
삶의 목적	사전검사	2.48	0.37	2.51	0.32
	사후검사	3.20	0.55	2.64	0.27
	추후검사	3.38	0.61	2.71	0.23
개인의 성장	사전검사	2.54	0.39	2.53	0.35
	사후검사	3.25	0.61	2.64	0.31
	추후검사	3.43	0.66	2.70	0.25
자아 수용	사전검사	2.46	0.37	2.51	0.34
	사후검사	3.21	0.52	2.67	0.33
	추후검사	3.36	0.60	2.71	0.24
환경에 대한 통제	사전검사	2.50	0.40	2.48	0.32
	사후검사	3.12	0.53	2.60	0.29
	추후검사	3.44	0.57	2.67	0.23
심리적 안녕감 (전체)	사전검사	2.49	0.41	2.52	0.35
	사후검사	3.18	0.59	2.65	0.34
	추후검사	3.27	0.60	2.71	0.24

집단유형(실험집단과 통제집단)과 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따라 심리적 안녕감 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나는가를 알아보기 위해 반복측정 변량분석을 실시한 결과는 표 IV-19와 같다.

표 IV-19. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 점수의 반복측정 변량분석 결과

구분		SS	df	MS	F	p
집단 간	집단	1.802	1	1.802	4.461	.050
	오차	6.868	17	.404		
집단 내	측정시기	2.583	1.277	2.022	12.692	.001
	집단*측정시기	1.032	1.277	.808	5.071	.027
	오차	3.459	21.709	.159		

표 IV-19와 같이 측정시기를 가로질러서 심리적 안녕감 점수에 대한 집단 간 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다($p>.05$). 그러나 집단 내 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따른 차이는 유의하였으며($F=12.692, p<.001$), 집단유형(실험집단과 통제집단)과 측정시기(사전, 사후, 사후)에 따른 상호작용 효과도 유의하였다($F=5.071, p<.05$). 집단*측정시기에 따른 심리적 안녕감 점수의 평균 추이를 그래프로 나타내면 그림 IV-6과 같다.



그림 IV-6. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 점수의 평균 추이

그림 IV-6에 제시된 집단*측정시기별 심리적 안녕감 점수의 평균 추이를 보면 실험집단의 사전검사 점수($M=2.49$)에 비해 사후검사 점수($M=3.18$)가 증가하였을 뿐 아니라 추후검사 점수($M=3.27$)는 좀 더 증가하였다. 반면에 통제집단의 사후검사 및 추후검사 점수(각각 $M_s=2.65, 2.71$)는 사전검사 점수($M=2.52$)와 큰 차이가 없는 것으로 나타났다.

집단*측정시기 상호작용 효과가 유의하므로 구체적인 효과를 알아보기 위해 집단*측정시기에 따른 심리적 안녕감 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증을 실시하였으며 그 결과는 표 IV-20과 같다.

표 IV-20. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 점수의 차이 값에 대한 단순 주효과 검증

구분			MD	SE	p	95% CI	
						하한	상한
집단	실험 집단	사전-사후	-.689	.152	.001	-1.094	-.284
		사전-추후	-.778	.179	.001	-1.252	-.303
		사후-추후	-.089	.077	.788	-.293	.115
	통제 집단	사전-사후	-.135	.161	1.000	-.562	.291
		사전-추후	-.190	.188	.985	-.690	.310
		사후-추후	-.054	.081	1.000	-.269	.160
측정 시기	사전	실험집단-통제집단	.024	.177	.892	-.349	.397
	사후	실험집단-통제집단	-.529	.225	.031	-1.004	-.055
	추후	실험집단-통제집단	-.564	.215	.018	-1.018	-.109

먼저 집단유형별 측정시기에 따른 차이를 살펴보면 실험집단에서는 사전검사와 사후검사 및 추후검사 간 심리적 안녕감 점수의 차이 값이 유의한 것으로 나타났다(각각 $MD_s=-.689, -.778, p_s<.001$), 사후검사 점수와 추후검사 점수의 차이 값은 유의하지 않았다($p>.05$). 통제집단에서는 측정시기 간 점수 차이가 모두 유의하지 않았다($p_s>.05$). 또한 사전검사에서는 실험집단과 통제집단 간에 심리적 안녕감 점수의 차이 값이 유의하지 않았으나($p>.05$), 사후검사와 추후검사에서는 실험집단과 통제집단 간에 심리적 안녕감 점수의 차이 값이 모두 유의한 것으로 나타났다(각각, $MD_s=-.529, -.564, p_s<.05$).

이러한 결과를 종합해 보면, 실험집단에서는 사전검사와 사후검사 및 추후검사 간 심리적 안녕감 점수의 차이 값이 유의한 것으로 나타났지만 통제집단에서는 그러한 차이가 나타나지 않았으며, 사전검사에서는 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 없었으나 사후검사와 추후검사에서는 모두 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 M-SRP은 실험집단에서 학업 중단위기 고등학생의 심리적 안녕감 개선에 기여하였을 뿐 아니라 프로그램 종료 후에도 그 효과가 지속됨을 알 수 있다.

또한 프로그램의 효과를 파악하기 위해서 집단(실험집단, 통제집단), 측정시기(사전, 사후, 추후)를 독립변수로 하고 심리적 안녕감 하위요인을 종속변수로 하여 다변량 분석을 시행하였으며, 그 결과는 표 IV-21과 같다.

표 IV-21. 심리적 안녕감 점수의 다변량 분석

	효과	값	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 유형	Pillai의 트레이스	.574	8.644	.000
	Wilks의 람다	.426	8.644	.000
	Hotelling의 트레이스	1.345	8.644	.000
	Roy의 최대 루트	1.345	8.644	.000
측정시기	Pillai의 트레이스	.687	3.439	.000
	Wilks의 람다	.391	3.849	.000
	Hotelling의 트레이스	1.356	4.261	.000
	Roy의 최대 루트	1.187	7.801	.000
집단 × 측정시기	Pillai의 트레이스	.565	2.587	.003
	Wilks의 람다	.486	2.792	.002
	Hotelling의 트레이스	.952	2.992	.001
	Roy의 최대 루트	.825	5.420	.000

집단과 측정시기 간 주효과는 Pilla의 트레이스, Wilk의 람다, Hotelling의 트레이스, Roy의 최대 루트 모두 .001 수준에서 유의한 차이가 나타났다. 집단*측정시기 상호작용에 대한 결과도 Pilla의 트레이스($p < .01$), Wilk의 람다($p < .01$), Hotelling의 트레이스($p < .01$), Roy의 최대 루트($p < .001$) 모두 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

집단유형과 측정시기의 상호작용이 유의하므로 단변량 검증으로 개별 하위 요인에서 어떠한 차이가 있는지 검증하였다. 심리적 안녕감의 하위요인별 집단유형(실험집단, 통제집단)*측정시기(사전, 사후, 추후)에 따른 반복측정 변량분석 결과는 표 IV-22와 같다.

표 IV-22. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 하위요인 점수의 반복측정 변량분석 결과

	구분	SS	df	MS	F	p
자율성	집단	2.336	1	2.336	14.995	.000
	측정시기	2.650	2	1.325	8.503	.001
	집단*측정시기	1.120	2	.560	3.595	.035
	오차	7.946	51	.156		
긍정적 대인 관계	집단	2.304	1	2.304	14.042	.000
	측정시기	2.347	2	1.173	7.151	.002
	집단*측정시기	1.301	2	.650	3.964	.025
	오차	8.367	51	.164		
삶의 목적	집단	2.252	1	2.252	12.466	.001
	측정시기	3.155	2	1.577	8.730	.001
	집단*측정시기	1.339	2	.669	3.705	.031
	오차	9.214	51	.181		
개인의 성장	집단	2.880	1	2.880	13.544	.001
	측정시기	2.920	2	1.460	6.866	.002
	집단*측정시기	1.428	2	.714	3.357	.043
	오차	10.843	51	.213		
자아 수용	집단	2.058	1	2.058	11.511	.001
	측정시기	3.206	2	1.603	8.963	.000
	집단*측정시기	1.343	2	.671	3.755	.030
	오차	9.120	51	.179		
환경에 대한 통제	집단	2.690	1	2.690	15.542	.000
	측정시기	3.050	2	1.525	8.811	.001
	집단*측정시기	1.387	2	.694	4.007	.024
	오차	8.828	51	.173		

개인의 성장에서 집단 간 차이($F=13.544, p<.01$), 집단 내 차이($F=6.866, p<.01$), 집단유형과 측정시기의 상호작용 효과($F=3.357, p<.05$)도 유의하게 나타났다. 자아수용에서 집단 간 차이($F=11.511, p<.01$), 집단 내 차이($F=8.963, p<.001$), 집단유형과 측정시기의 상호작용 효과($F=3.755, p<.05$) 또한 유의하게 나타났다. 마지막으로, 환경에 대한 통제에서 집단 간 차이($F=15.542, p<.001$), 집단 내 차이($F=8.811, p<.01$), 집단*측정시기 상호작용 효과($F=4.007, p<.05$)도 유의하게 나타났다. 집단*측정시기에 따른 심리적 안녕감 하위요인 점수의 평균 추이를 그래프로 나타내면 그림 IV-7과 같다.

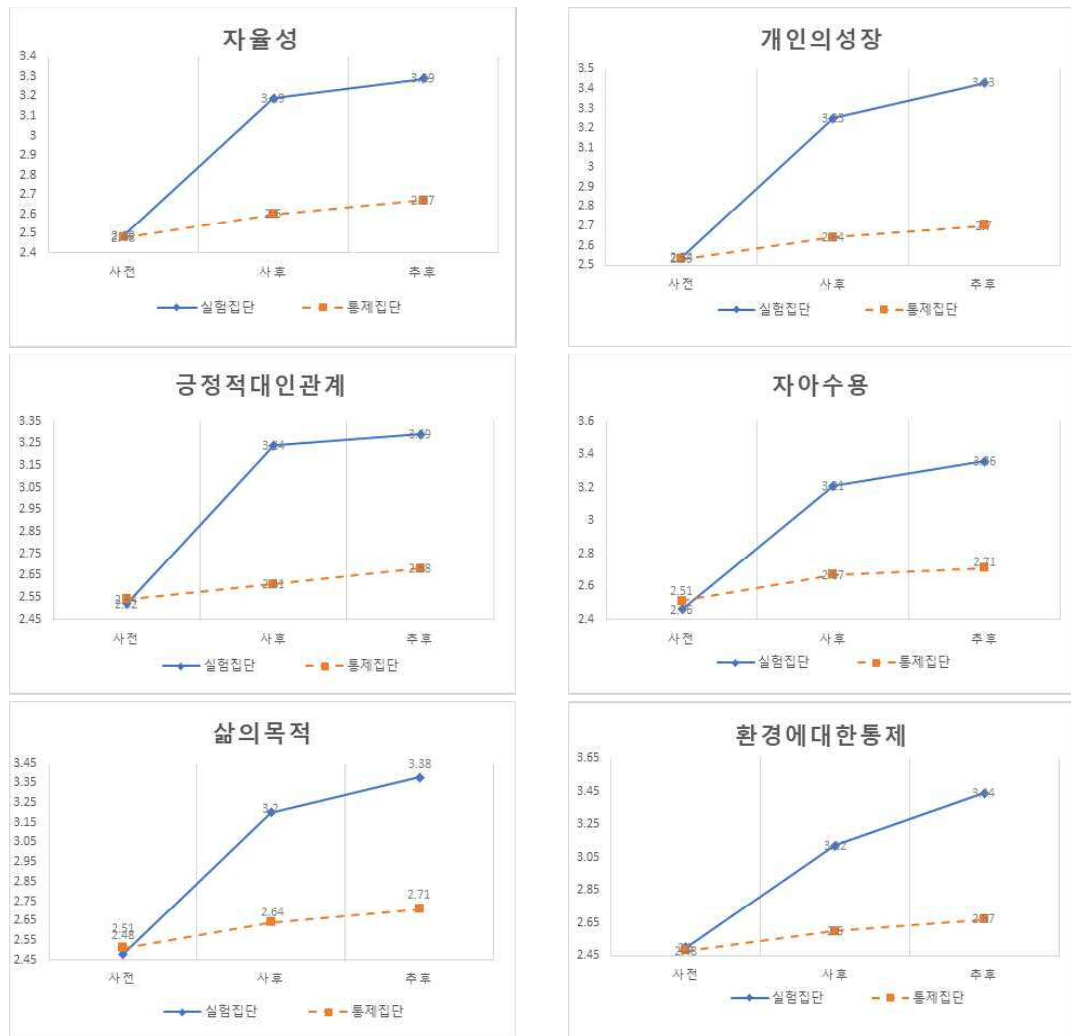


그림 IV-7. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 하위요인 점수의 평균 추이

마지막으로, 집단유형(실험집단, 통제집단)과 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따른 상호작용 효과가 유의한 하위변수에 대해서 집단과 측정시기의 차이를 알아보기 위해 단순 주효과 검증을 시행하였다. 결과는 표 IV-23에 제시하였다.

심리적 안녕감의 하위요인 중 자율성의 측정시기에 따른 집단 간 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 사전검사에서 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았으나($p>.05$), 사후검사와 추후검사에서는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(각각 $F=10.460$, $p<.01$, $F=11.724$, $p<.01$). 그림 IV-7에 제시된 사후검사 점수에서 통제집단($M=2.60$)에 비해 실험집단($M=3.19$)이 자율성 점수가 높았으며 추후검사 점수에서도 통제집단($M=2.67$)에 비해 실험집단($M=3.29$)의 점수가 높았다. 또한 집단에서 측정시기 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 통제집단에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 실험집단에서는 측정시기에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=12.184$, $p<.001$). 측정시기에 따른 효과를 구체적으로 알아보기 위해 사후 검정을 시행한 결과, 실험집단에서 자율성의 사후검사 점수와 추후검사 점수가 사전검사 점수보다 유의하게 높은 것으로 나타났다.

심리적 안녕감의 하위요인 중 긍정적 대인관계의 측정시기에 따른 집단 간 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 사전검사에서 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았으나($p>.05$), 사후검사와 추후검사에서는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(각각 $F=11.310$, $p<.01$, $F=10.642$, $p<.01$). 그림 IV-7에 제시된 사후검사 점수에서 통제집단($M=2.61$)에 비해 실험집단($M=3.24$)이 긍정적 대인관계 점수가 높았으며 추후검사 점수에서도 통제집단($M=2.68$)에 비해 실험집단($M=3.29$)의 점수가 높았다. 또한 집단에서 측정시기 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 통제집단에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 실험집단에서는 측정시기에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=11.430$, $p<.001$). 측정시기에 따른 효과를 구체적으로 알아보기 위해 사후 검정을 시행한 결과, 실험집단에서 긍정적 대인관계의 사후검사 점수와 추후검사 점수가 사전검사 점수보다 유의하게 높은 것으로 나타났다.

표 IV-23. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 하위요인 점수의 차이 값에 대한 단순
주효과 검증

측정 변수	구분	SS	df	MS	F	p	사후검증	
자율성	사전	.000 7.946	1 51	.000 .156	.002	.961		
	집단 차이	1.630 7.946	1 51	1.630 .156				10.460
	추후	1.827 7.946	1 51	1.827 .156	11.72	.001		
	측정 시기 차이	통제 집단	.164 7.946	2 51	.082 .156	.528		.593
		실험 집단	3.797 7.946	2 51	1.898 .156	12.184		.000
	공정적 대인 관계	사전	.003 8.367	1 51	.003 .164	.018		.893
집단 차이		1.856 8.367	1 51	1.856 .164	11.310		.001	
추후		1.746 8.367	1 51	1.746 .164	10.642	.002		
측정 시기 차이		통제 집단	.090 8.367	2 51	.045 .164	.273	.762	
		실험 집단	3.750 8.367	2 51	1.875 .164	11.430	.000	사후, 추후>사전
삶의 목적		사전	.004 9.214	1 51	.004 .181	.025	.875	
	집단 차이	1.456 9.214	1 51	1.456 .181	8.059			
	추후	2.131 9.214	1 51	2.131 .181	11.792	.001		
	측정 시기 차이	통제 집단	.185 9.214	2 51	.093 .181	.513	.602	
		실험 집단	4.537 9.214	2 51	2.269 .181	12.556	.000	

표 IV-23. 집단*측정시기별 심리적 안녕감 하위요인 점수의 차이 값에 대한 단순
주효과 검증(계속)

측정 변수	구분	SS	df	MS	F	p	사후검증
개인의 성장	사전	.000 10.843	1 51	.000 .213	.001	.974	
	집단 차이	1.783 10.843	1 51	1.783 .213	8.384	.006	
	추후	2.524 10.843	1 51	2.524 .213	11.87	.001	
	통제 집단	.129 10.843	2 51	.064 .213	.303	.740	
	측정 시기 차이	4.445 10.843	2 51	2.223 .213	10.455	.000	사후, 추후>사전
	실험 집단						
자아 수용	사전	.012 9.120	1 51	.012 .179	.068	.796	
	집단 차이	1.419 9.120	1 51	1.419 .179	7.937	.007	
	추후	1.970 9.120	1 51	1.970 .179	11.017	.002	
	통제 집단	.190 9.120	2 51	.095 .179	.533	.590	
	측정 시기 차이	4.589 9.120	2 51	2.295 .179	12.833	.000	사후, 추후>사전
	실험 집단						
환경에 대한 통제	사전	.002 8.828	1 51	.002 .173	.009	.923	
	집단 차이	1.260 8.828	1 51	1.260 .173	7.280	.009	
	추후	2.816 8.828	1 51	2.816 .173	16.266	.000	
	통제 집단	.154 8.828	2 51	.077 .173	.444	.644	
	측정 시기 차이	4.513 8.828	2 51	2.257 .173	13.037	.000	사후, 추후>사전
	실험 집단						

심리적 안녕감의 하위요인인 삶의 목적의 측정시기에 따른 단순 주효과 검증 결과를 살펴보면 사전검사에서 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았으나($p>.05$), 사후검사와 추후검사에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=8.059$, $p<.01$, $F=11.792$, $p<.01$). 그림 IV-7에 제시된 사후검사 점수에서 통제집단($M=2.64$)에 비해 실험집단($M=3.20$)의 삶의 목적 점수가 높았으며 추후검사 점수에서도 통제집단($M=2.71$)에 비해 실험집단($M=3.38$)이 높았다. 또한 집단에서 측정시기 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 통제집단에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 실험집단에서는 측정시기에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=12.556$, $p<.001$). 측정시기에 따른 효과를 구체적으로 알아보기 위해 사후 검정을 시행한 결과, 실험집단에서 삶의 목적의 사후검사 점수와 추후검사 점수가 사전검사 점수보다 유의하게 높은 것으로 나타났다.

심리적 안녕감의 하위요인 중 개인의 성장의 측정시기에 따른 집단 간 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 사전검사에서 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았으나($p>.05$), 사후검사와 추후검사에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(각각 $F=8.384$, $p<.01$, $F=11.873$, $p<.01$). 그림 IV-7에 제시된 사후검사 점수에서 통제집단($M=2.64$)에 비해 실험집단($M=3.25$)이 개인의 성장 점수가 높았으며 추후검사 점수에서도 통제집단($M=2.70$)에 비해 실험집단($M=3.43$)의 개인의 성장 점수가 높았다. 또한 집단에서 측정시기 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 통제집단에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 실험집단에서는 측정시기에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=10.455$, $p<.001$). 측정시기에 따른 효과를 구체적으로 알아보기 위해 사후 검정을 시행한 결과, 실험집단에서 개인의 성장의 사후검사 점수와 추후검사 점수가 사전검사 점수보다 유의하게 높은 것으로 나타났다.

심리적 안녕감의 하위요인 중 자아수용의 측정시기에 따른 집단 간 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 사전검사에서 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았으나($p>.05$), 사후검사와 추후검사에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(각각 $F=7.937$, $p<.01$, $F=11.017$, $p<.01$). 그림 IV-7에 제시된 사후검사 점수에서 통제집단($M=2.67$)에 비해 실험집단($M=2.71$)의 자아수용 점수가 높았으며 추후검사 점수에서도 통제집단($M=3.21$)에 비해 실험집단($M=3.36$)의 자

아수용 점수가 높았다. 또한 집단에서 측정시기 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 통제집단에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 실험집단에서는 측정시기에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=12.833, p<.001$). 측정시기에 따른 효과를 구체적으로 알아보기 위해 사후 검정을 시행한 결과, 실험집단에서 자아수용의 사후검사 점수와 추후검사 점수가 사전검사 점수보다 유의하게 높은 것으로 나타났다.

마지막으로 심리적 안녕감의 하위요인 중 환경에 대한 통제이다. 측정시기에 따른 집단 간 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 사전검사에서 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았으나($p>.05$), 사후검사와 추후검사에서는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(각각 $F=7.280, p<.01, F=16.266, p<.01$). 그림 IV-7에 제시된 사후검사 점수에서 통제집단($M=2.60$)에 비해 실험집단($M=3.12$)이 환경에 대한 통제 점수가 높았으며 추후검사 점수에서도 통제집단($M=2.67$)에 비해 실험집단($M=3.44$)의 점수가 더 높았다. 또한 집단에서 측정시기 차이에 대한 단순 주효과를 살펴보면 통제집단에서는 측정시기에 따라 유의한 차이가 없었으나($p>.05$), 실험집단에서는 측정시기에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=13.037, p<.001$). 측정시기에 따른 효과를 구체적으로 알아보기 위해 사후 검정을 시행한 결과, 실험집단에서 환경에 대한 통제의 사후검사 점수와 추후검사 점수가 사전검사 점수보다 유의하게 높은 것으로 나타났다.

4) 프로그램 만족도

M-SRP 실시 후, 실험집단을 대상으로 프로그램의 만족도 분석을 위해 목표달성 및 내용 만족 정도, 운영방식, 프로그램의 전체 만족 정도에 관한 분석을 실시하였다. 그 결과는 표 IV-24와 같다.

표 IV-24. 프로그램 만족도 분석 결과(N=10)

평가 내용	평가내용	매우 불만족	약간 불만족	보통	약간 만족	매우 만족
목표 달성 및 내용 만족	자기의 정서를 인식하고 활용하게 된 점	·	·	4	4	2
	타인의 욕구를 파악하고 배려하게 된 점	·	·	3	6	1
	타인과의 관계를 인식하고 충동조절연습을 한 점	·	·	4	4	2
	스스로에게 정보를 주고 자기에 대한 생각을 한 것	·	·	·	7	3
	친구들과 정보를 주고 받으며 생각을 나누는 점	·	·	1	6	3
	선생님으로부터 정보를 얻고 생각할 수 있게 된 점	·	·	2	7	1
운영 방식	프로그램 진행회기 및 시간에 대한 만족도	·	·	3	5	2
	선생님의 진행방법에 대한 만족 정도	·	·	3	6	1
전체 만족	프로그램이 나에게 도움이 된 정도	·	·	1	5	4
	프로그램의 전반적인 만족도	·	·	2	5	3

표 IV-24와 같이 M-SRP 참여 후 목표달성 및 내용에 관한 질문 중 자신의 정서를 인식하고 활용하게 된 정도를 묻는 질문에 ‘매우 만족’은 20%, ‘약간 만족’과 ‘보통이다’는 각 40%를 나타냈다. 타인의 욕구를 파악하고 타인을 배려하게 된 정도에 관한 질문에 ‘매우만족’은 10%, ‘약간 만족’은 40%, ‘보통이다’라는 응답은 30%를 보였다. 또한 타인과의 관계를 인식하고 충동조절연습을 한 정도에 관한 질문에는 ‘매우 만족’과 ‘약간 만족’은 각각 20%, 40%, 자기 스스로에게 정보를 주고 자기에 대해 생각을 한 것에 대한 질문에 ‘매우 만족’이 30%, ‘약간 만족’이 70%로 나타나 프로그램 실시가 자기 인식과 이해는 물론 타인과의 관계 인식 등에도 긍정적으로 지각하였다.

이 외에도 친구들과 정보를 주고 받으며 생각을 나누는 것, 선생님으로부터 정보를 얻고 생각 할 수 있게 된 것에 대한 만족 정도 중 ‘약간 만족’ 이상이 각각 90%, 80% 이상으로 나타나 목표달성 및 내용 만족 정도도 높은 것으로 나타났다.

프로그램 운영방식에 관한 질문인 프로그램 진행 회기 및 진행시간에 대해서는 ‘약간 만족’, ‘매우만족’이 각각 50%와 20%로 나타났다. 선생님의 진행방법에 대한 만족 정도는 ‘약간 만족’이 60%로 가장 많이 나타나 운영방식 전반에 대한 만족 정도가 긍정적인 것으로 나타났다.

마지막으로 프로그램 전체 만족도 중 프로그램이 나에게 도움이 된 정도에 대해 ‘매우 만족’과 ‘약간 만족’이 각 40%와 50%로 나타났으며 프로그램의 전반적인 만족도는 ‘매우 만족’ 30%, ‘약간 만족’ 50%, ‘보통이다’가 20%로 나타나 프로그램에 대한 전반적인 만족도 또한 긍정적인 반응을 보였다.

따라서 은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP)에 참여한 학업 중단위기 고등학생은 본 프로그램이 자신에게 도움이 되었고 진행방식이나 전반적인 만족 정도가 높아 목표를 달성하는 데 효과적이라 할 수 있다.

나. 질적 분석 결과

M-SRP의 효과성 검증에서 양적 결과의 제한점을 보완하기 위해 참여자들의 만족도 평가 및 소감문, 매 회기 프로그램의 주제와 관련한 ‘다짐 글’을 종합하여 분석하였다.

1) 내용(다짐 글, 소감문) 분석 결과

2-10회기 마무리 단계에 ‘다짐 글’을 종이(포스트-잇)에 써 붙이고 느낀 점을 이야기하며 자신의 의지나 다짐의 시간으로 마무리하였다. 또한 프로그램 종료시 만족도 평가 중 소감문을 종합하였다. 이 자료는 김영천(2006)의 질적자료 분석과정에 따른 전사작업을 연구자가 요약 정리하였다. 그리고 개방적 코딩 과정에서는 참여 학생이 표현한 용어들을 프로그램 과정 주제들로 연구자가 새로운 표현들로 정리하여 제시하였다. 마지막으로 주제 생성 단계에서는 코딩한 자료들을 재개념화하여 주제 발견을 통한 프로그램 효과를 제시하였다. 전사작업은 M-SRP에 참여한 학업 중단위기 학생의 다짐 글과 소감문으로, 주요 내용을 제시하면 표 IV-25와 같다.

표 IV-25. 다짐 글 및 소감문의 주요 내용

대상	다짐 글 및 소감문 내용
학생1	<ul style="list-style-type: none"> • (만족도 소감) 성질이 급해서 욱했었는데 차분하게 생각할 수 있어서 좋았다. 이제는 욱하는 상황에서도 조금 참을 수 있을 것 같다. 화낼 때 화 푸는 방법이 달라졌고 나에게 좀 더 잘 알게 되었다.
학생2	<ul style="list-style-type: none"> • (다짐 글) 나에게 대해 알아가는 시간인 듯, 괜찮아, 잘 하고 있어, 친구와 사이좋게 지내자, 배려, 내 행동 생각하기, 나의 영원한 아군 엄마! 사랑해, 화내지 말자, 선생님 말 잘 듣기 • (만족도 소감) 결석도 안하고 안 빠지고 활동해서 좋았다. 요즘 내 생활이 좀 더 적극적인 것 같다. 또, 화를 덜 내고 욱하는 행동이 줄어들었고 나 자신을 반성하게 되었다. • (다짐 글) 파란색 감정 신호등, 학교 졸업하기, 그때로 돌아가면 용기 내 볼래, 참자, 화내지 말자, 그럴 수 있겠다, 9시 전까지 학교 오기. 그냥 잘 하자
학생3	<ul style="list-style-type: none"> • (만족도 소감) 친구하고 이야기하는 것이 재미있었다. 여러 가지 내 감정에 대해 생각해 봐서 좋았고 행동하기 전에 한 번 더 생각하게 되었다. 그래서 친구들과 사이가 더 좋아진 것 같다. • (다짐 글) 스마일, 잘했어, oo야 미안, 너그럽게!, 입장 바꿔 생각하기, 감사하기, 짜증 안 내기, 후회할 것 하지 말고 생각! 생각!
학생4	<ul style="list-style-type: none"> • (만족도 소감) 나무 그렸던 활동이 기억에 남는다. 할머니가 생각나서 보고 싶었고 어릴 적 생각이 많이 났다. 나무 그리기 하면서 내가 가졌던 장래 희망에 대해 생각해 보는 기회가 되었다. 꿈이 조금은 더 확실해진 것 같고 자신감이 생긴 것 같다. 공부를 열심히 해야겠다. • (다짐 글) 보고 싶은 할머니, 성실한 나, 믿음, 칭찬해 주기, 용서, 참여하기, 행복한 생각하기, 웃자
학생5	<ul style="list-style-type: none"> • (만족도 소감) 짝과 이야기할 때, 친했던 친구가 아니라서 어색했지만 꼭 참고 활동했다. 친구와 친해진 것 같고 내 자신이 신중해 진 것 같다. • (다짐 글) 그랬었지, 잘했었지, 생각 안 할래, 시원해, 기분대로 행동하지 말자, 신경 쓰지 말기, 견뎌보자, 내 얘기 들어줘서 고마워
학생6	<ul style="list-style-type: none"> • (만족도 소감) 교과서로 공부하는 것보다 이야기하면서 활동하는 게 더 낫다. 특히 나에게 대해 더 생각해 보는 시간이 돼서 좋았다. 초등학교 때 일기 적었던 것처럼. 그런 기분이다. • (다짐 글) 소중한 나, 사랑 받았네, 생각하고 말하기, 존중, 다른 사람을 존중해 주기, 친구랑 싸우지 않기, 경청의 소중함, 행복한 사람
학생7	<ul style="list-style-type: none"> • (만족도 소감) 재밌다. 나에게 대해서 많이 생각해 본 활동인 것 같다. 내 성격이나 장점과 단점도 알게 돼서 좋았다. • (다짐 글) 소중한 시간, 피아노 배워보카, 하루에 두 명이상 이야기 나누기, 관심가지기, 용기 내기, 엄마 말 잘 듣기, 더 많이 배우기, 더 즐거운 시간 보내기

- 학생8

 - (만족도 소감) 내 성격에 대해 좀 더 안 것 같고 남을 배려하게 된 것 같다. 나무도 그 리고 역할극도 해 봤던 기억이 남는다. 상황극 했을 때 엄마 생각이 나서 눈물 날 뻔, ‘엄마 ,미안해요. 공부 열심히 할게요’
 - (다짐 글) 가족과 나를 생각하기, 지각 안하기, 조퇴해도 학교는 나오기, 힘들어도 참기, 수업 참여하기, 에티켓 지키기, 더 세심하게 배려하기, 친구들과 친해지기
 - 학생9

 - (만족도 소감) 00와 이야기 하면서 00가 잘 들어 주니까 계속 이야기 할 수 있어서 기억 에 남습니다. 친구와 이야기하면서 나랑 싸웠던 **와 오해를 했다는 것을 알 수 있었고 그 친구에게 사과해야겠다고 생각했습니다. 다른 사람의 입장을 고려하게 된 것 같고 좀 더 신중해진 것 같습니다.
 - (다짐 글) 친구와 사이좋게 지내기, 패드립 하지 않기, 남을 존중하기, 칭찬 해 주기, 지 각하지 않기, 잠 안 자기, 하고 싶은 거 찾기, 수업에 집중하기
 - 학생10

 - (만족도 소감) 생각하고 행동하게 된 것 같다. 앞으로도 생각하고 행동해야 하는 걸 깨 달았다. 내 생각도 중요하지만 다른 사람의 생각도 중요하다고 느꼈다. 이해심도 많아 진 것 같다. 난 소중하니까!
 - (다짐 글) 아빠 말 잘 듣기, 약속 지키기, 화내기 전 참아보기, 수업시간에 떠들지 않기, 수업시간에 경청하기, 내 시간은 소중하니까 시간 잘 쓰기, 목표의식 가지기
-

코딩작업은 M-SRP에 참여한 학업 중단위기 고등학생이 제공한 표현이나 용 어들을 프로그램의 단계와 자아성찰 구성영역, 학업 중단위기(위험)-극복(보호) 요인, 주제별 내용을 중심으로 정리하면 표 IV-26과 같다.

표 IV-26. 주제별 내용

구성 단계	주제별 주요 내용	자아 성찰 영역	위기(위협)-극복(보호) 구성요인
인식 (지식) - 정서 알아차리기, 바라보기	<ul style="list-style-type: none"> • ‘생명의 나무’ 은유를 통해 어릴 적 모습을 떠올리며 자신에게 관심을 가지고 바라봄 • ‘파란색 신호등’과 같이 자신의 감정에 대해 관심을 가지고 관찰함 • 오늘의 감정을 이야기하며 자신의 감정 상태를 친구에게 표현하고 그 감정을 공유함 • 일기장에 사건이나 행동, 느낌을 적는 것처럼 자신에 대해 관심을 가지고 성찰의 시간을 가지고 있음을 인식함 • ‘생명의 나무’ 은유를 통해 자신이 소중한 사람임을, 사랑받는 행복한 사람임을 떠올림 • 다양한 감정을 파악하고 탐색하고 있는 자신의 모습을 자각함 • 수업시간에 참여하지 않는 자신의 모습을 자각하고 그 이유에 대해 생각하는 계기를 가짐 • 가족, 친구, 교사와의 관계를 통해 정서적 지지의 중요성을 인식하고 감사한 마음을 가짐 • 친구와의 대화 즉 피드백 활동에 대해 즐거워하며 참여함 • 친구와의 갈등이 지속되고 해결되지 않았을 때 학교를 결석하는 자신의 모습을 인식하고 우울했던 자신의 모습을 바라봄 • 나와 타인의 관계 상황에서 한 번 더 생각하고 행동해야 함의 중요성을 깨달음 • ‘영웅들의 여행’ 은유를 통해 타인과의 관계에서 짜증내거나 화내는 자신의 모습을 발견하고 타인의 감정과 상황을 파악해 봄 • 친구나 가족의 감정과 상황을 파악하고 이해해 봄 • 선생님과 관계 속에서 상처받았던 기억을 떠올리며 화를 내고 있는 자신의 모습을 발견하고 선생님의 감정과 상황을 파악해 보는 노력을 함 	자기 탐색	동기 부족과 동기 부여
이해 (기술 및 역량) - 정서 떠올리기, 드러내기, 다스리기	<ul style="list-style-type: none"> • 수업시간이 지루해서 잠을 자는 자신의 모습을 인식하고 수업 참여로 인한 긍정적 면을 떠올림 • 선생님의 관심이나 친구들의 관심 끄는 행동으로 수업시간에 떠돌고 큰 소리로 이야기하는 자신의 모습을 자각하고 고치려는 자세를 가짐 • 일상 속에서 습관적으로 짜증내고 귀찮아하는 자신의 단점을 바라보고 개선의지를 보임 • 행동하기 전에 한 번 더 생각하게 된 자신을 바라봄. • 상황극을 통해 자신의 ‘욱’하는 모습을 떠올리며 충동과 통제 조절의 영향력을 생각하는 등 자신을 관찰하고 받아들이고자 함 	타인 탐색	관계 스트레스와 해소 욕구 관계문제와 개선 욕구
		자기 이해	고립과 인정 욕구

마지막으로, 주제의 생성 단계는 프로그램 참여자의 각 단계별 배움의 단계를 잘 나타내는 개념이라 할 수 있다. 이를 제시하면 다음의 표 IV-27과 같다.

표 IV-27. 프로그램 참여과정에서 나타나는 변화의 과정

과정	주요 내용
자기 인식	<ul style="list-style-type: none"> • 자신에게 관심을 가지고 활동에 참여하는 모습 발견 • 자신의 과거를 돌아보고 긍정적인 요소 인식 • 자신의 감정을 탐색·관찰하고 자각하기 시작 • 교과수업에 비참여하는 모습을 바라보는 계기 마련
자기 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 단점을 인식하면서 행동 점검 • 자신의 정서와 영향력을 이해 • 감정표현과 조절에 대한 책임이 자신에게 있음을 발견 • 자신의 경험에 대한 의미 이해하기
타인 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 대인관계의 중요성을 인식하고 상대방의 욕구에 대해 바라봄 • 친구와 함께 활동하는 즐거움 경험 • 관계형성에 도움이 되지 않았던 자신의 경험을 이해 • 의견충돌 시 갈등해결에 적극적인 자신의 태도 발견 • 긍정적인 대인관계를 이해해 나가면서 문제해결 방안을 모색
희망 발견	<ul style="list-style-type: none"> • 생각하고 행동해야 함의 중요성을 깨닫고 긍정적 대인관계를 도움 • 자신의 행동을 동기화하는 자기성찰 향상 • 자신의 장래희망과 삶의 목적성 향상

표 IV-25, 표 IV-26, 표 IV-27과 같이 자신의 행동이나 감정을 파악하고 그 영향력을 인식하고 있는 자신을 발견하면서 타인의 욕구과 긍정적 대인관계의 중요성을 이해해 나가고 있음을 표현하였다. 또한 자신의 행동을 동기화하는 자기성찰 향상과 긍정적 대인관계를 지향하는 모습을 확인할 수 있었다.

자기 인식에서, 자신에게 관심을 가지고 감정을 탐색해 나갔을 뿐 아니라 활동에 참여하는 모습을 발견하고 자신의 과거 경험을 통해 긍정적인 요소를 인식하기 시작하였다. 이는 곧 자신의 다양한 특성을 이해하고 수용하며 자신에 대한 긍정적 태도와 관련된다고 할 수 있다. 이러한 변화는 활동 참여자 간에 피드백

을 나누는 과정에서 자아성찰에 영향을 준 것으로 보여지며 긍정적인 자기 인식 향상에 도움을 준 것으로 여겨진다.

또한 자신의 단점을 인식하면서 행동을 점검하기 시작하는 등 자기 이해에서 변화를 보였다. 예를 들면, 친구에게 화를 내고 후회하고 있는 자신의 모습을 자각하여 관계개선 노력을 하였으나 뜻대로 되지 않아 외로움은 물론 관계를 회피하고 있는 자신의 경험을 인식하는 계기가 되었다고 볼 수 있다. 이는 곧 정서 드러내기와 다스리기 등 감정의 표현과 조절의 책임이 자신에게 있음을 이해하고 자신의 경험을 인식하여 자기 이해의 기회로 삼은 것으로 보인다. 이러한 변화는 자신의 경험을 떠올리고 공유하는 과정에서 소외되거나 고립되는 대인관계 문제 인식에 영향을 끼친 것으로 보여진다. 이러한 변화는 관계에서 자신감 저하 인식이 부정적 자아개념(권이중, 2009)을 인식하는 기회가 된 것으로 사료된다.

타인 이해에서는 관계형성에 도움이 되지 않았던 자신의 경험과 그 배경을 표현한 반면 프로그램에 참여하여 친구와 함께 활동하는 즐거움을 표현하였다. 이는 곧 타인과의 갈등을 보다 객관적으로 바라보고 이해하는 등 관계 속에서의 자기 성찰에 도움이 되며 문제해결방안을 모색하는 계기가 되었다고 여겨진다. 또한 친구와 함께 활동하는 과정에서 긍정적인 대인관계 중요성과 즐거움을 경험하는 계기를 마련한 것으로 보인다. 이러한 변화는 대인관계가 학생의 삶의 질을 예측하는 요인(박영신 외, 2007; 김의철, 박영신, 2004; Gilligan, Huebner, 2002)이며, 참여자 간 관계에서 자아성찰 향상에 영향을 미친 것으로 보인다.

마지막으로 희망감 발견에서, 자신의 행동에 대한 동기화 표현, 앞으로의 실천 행동과 실천 의지를 통해 긍정적인 대인관계 기술이 표현되었다. 특히 교사와 또래와의 관계가 자주 언급되었으며 관계의 중요성과 영향력 인식, 관계 개선의 의지를 다지기 시작하였다. 이는 곧 프로그램 회기가 거듭되는 과정에서 관계에 대한 문제양상을 탐색하고 그 해결방법을 모색하는 데 도움을 주었다고 할 수 있다. 또한 미래에 대한 목표의식과 같은 인생의 목적과 방향감을 지니는 삶의 의미와 관련되어 있다고 여겨진다. 이러한 변화는 무기력했던 모습에서 희망의지가 드러나고 긍정정서 되살리기와 같은 자아성찰의 목표와 연결되고 삶의 질 개선에 영향을 미친 것으로 보인다.

따라서 M-SRP는 자신의 경험, 감정, 행동 등의 탐색기회를 제공하고 자신에

대해 객관적으로 바라보고 관계양상을 이해하여 성찰과 관계 인식에 도움이 되었다고 할 수 있다. 또한 무기력했던 자신의 모습에서 긍정적인 측면을 되살리고 희망을 발견함으로써 자기성장에 도움이 되었다고 볼 수 있다.

VI. 논의 및 결론

이 연구의 목적은 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위한 M-SRP 개발과 개발된 프로그램의 효과를 검증하는 데 있다. 이와 같은 연구의 목적을 달성하고자 M-SRP를 개발하여 학업 중단위기 고등학생에게 적용한 뒤 자아성찰, 학업 중단의도, 그리고 삶의 질을 나타내는 자아존중감과 심리적 안녕감에 미치는 효과를 검증하였다. 본 장에서는 검증된 결과를 토대로 연구 문제 1. 프로그램 개발에 관한 논의 후 연구 문제 2. 프로그램 효과를 논의하고자 한다. 또한 이상의 내용을 종합하여 이 연구의 결론과 시사점, 제한점 및 제언을 통해 향후 연구를 위한 과제들을 제시하고자 한다.

1. 논의

가. M-SRP 개발에 관한 논의

연구 1은 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위한 은유 활용 자아성찰 프로그램을 개발하는 것이다. 이를 위해 선행연구에 대한 고찰, 요구조사(정은실, 송재홍, 2021)를 활용으로 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위한 M-SRP를 개발하였다. 이 연구에서는 김창대(2002), 김진화(2001)의 모형에 따른 개발절차 4단계(기획, 구성, 실행, 평가)를 거쳐 프로그램을 개발하였으며 그 과정에 따라 논의하고자 한다.

첫째, 기획 단계에서는 연구 목적을 수립하고 목적 달성을 위하여 관련 문헌조사와 요구분석을 통해 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위한 개입 타당성을 확보하였다. 먼저 삶의 질 개선에 대한 개념을 정리하였다. 삶의 질 개선은 대상자의 특성에 따라 상이하며 선행연구에서 개념적 정의가 다소 부족하여

일정한 한계가 있었다. 이를 위해 우선 학업 중단위기 학생의 특성에 대해 확인하여 프로그램의 방향성을 설정하였다. 이들은 학업 중단위기 즉 학업 중단 위기 요인을 개인 내적 문제라고 인식하기보다 ‘선생님이 오해하고 혼내서’, ‘선생님이 내게 유독 트집 잡아서’, ‘이상한 성격을 가진 친구가 있어서’, ‘급식을 혼자 먹어서’ 와 같이 외부 요인으로 인식하고 있다(정은실, 송재홍, 2021)는 점에 주목하고 자아성찰을 통해 심리적 개입의 가능성과 삶의 질 개선과의 연관성을 규명하였다. 학업 중단위기 학생과 관련된 기존 선행연구에서는 학교적응력 향상에 초점을 둔 프로그램(김은실, 2015, 2016; 김혜미, 오인수, 2016; 이연희, 탁진국, 2017)이 대다수이며 학업 중단위기 청소년의 다양한 문제를 예방하는 데 유용한 프로그램을 구성했다는 점에서 의의를 찾을 수 있었다. 하지만 학업 중단위기 청소년의 취약한 정서문제와 다양한 욕구를 반영하지 못했다는 한계를 가진다(정제영, 2014)는 점이 부각되는 것을 확인할 수 있었다. 개인의 심리적 취약성을 보완하고 다양한 욕구를 반영하기 위해서는 자각 증진을 촉진하기 위한 노력이 필요함을 알 수 있었다. 자아성찰은 자기 자신의 내적 상태나 자신의 문제를 생각하고 이해하는 과정을 거치며 개인의 성장과 적응에 유익하게 작용한다(Csank, & Conway, 2004)는 측면에서 학업 중단위기 학생을 위한 적용 가능성을 높였다. 더욱이 자아성찰 능력이 높은 사람들은 행복감 또한 높다(Elliot, & Coker, 2008)는 것은 자아성찰이 행복한 삶을 위한 실천적 방법임을 시사하고 있다는 점에서 연구의 필요성과 방향성을 결정하고 기존 연구와의 차별성과 본 연구의 필요성을 제안하였다.

또한 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 한 요구조사와 요구분석에 따른 시사점을 도출하였다. 이를 통해 학업 중단위기 고등학생이 지각한 개인 특성과 학업 중단위기 요인, 욕구를 확인할 수 있었는데 자신에 대한 이해도가 낮은 점이 확인되어 자아성찰의 필요성을 견인하고 있었다. 이들의 생활에서 교사, 또래, 가족관계의 어려움이 삶의 질을 떨어뜨리고 있었지만 주변 사람들의 관심과 인정과 같은 정서적 지지를 원하는 기본욕구가 요구분석에서 확인되었다. 따라서 자신의 문제를 객관화하고 타인과의 긍정적인 관계를 형성할 수 있는 내용과 구성이 반영되어야 함을 보여주었다. 다시 말하면 이들은 자기문제 인식과 알아차림이 부족할 뿐 아니라 문제 상황에 직면하게 되었을 때 문제의 원인을 타인 혹은

외적 문제들로 인식하는 것으로 나타났다. 이러한 특성을 감안할 때 학업 중단위기 극복 지원을 위해 개인의 심리적 문제에 초점을 둔다면 학생의 저항을 가질 수 있으므로(정은실, 송재홍, 2021) 학생의 저항을 최소화하는 프로그램 개발이 필요함을 알 수 있었다. 학업 중단위기 학생이 심리적 위기를 극복하지 못하여 생기는 여러 부적응 상황에 대처하기 위한 방안을 모색하여 자각증진과 저항을 최소화하는 은유 활용을 제안하였다. 은유는 특정 대상에 대한 감정이입적 투영이 가능하고 정서경험과 정서이해를 가능하게 하게 하며 개인이 정보와 감정을 처리하는 방법과 연결되어 있다는 점에서 학업 중단위기 학생의 심리적 취약성을 보완하는 데 도움을 준다는 점을 확인하였다. 이에 더해 개인의 자각증진과 관련된 자아성찰 능력 향상, 자아존중감과 심리적 안녕감 수준 향상과 학업 중단 의도 감소를 제시하였다. 이는 곧, 학업 중단위기 학생의 삶의 질 개선을 위한 과정에서 중요한 과제임을 확인하고 프로그램 구성에 반영하였다.

둘째, 구성단계에서는 문헌조사와 요구분석에서 확인된 사항에 따라 프로그램 모형의 기초가 되는 자아성찰 촉진을 위한 개념 모형과 전개 원리를 도출하였다. 또한 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위한 프로그램의 세부 목표를 설정하고 프로그램을 내용 구성에 반영하여 프로그램을 구체화하였다. 자아성찰 촉진을 위한 자아성찰 구성단계는 인식-이해-실천의 3단계와 자기영역과 관계영역과 같은 자아성찰 구성영역을 통해 관계 상황에서의 성찰까지 이루어지도록 하였다. 각 단계에서는 그림 III-6에 제시한 정서유능성 증진을 위한 프로그램 개발의 개념 모형(송재홍, 2016, p.311)을 참고하여 자아성찰을 돕고 은유 활용에 용이한 정서유능성 기술을 제시하였다. 이러한 정서유능성 기술은 활동 진행시 운영을 위한 촉진 언어가 되기도 하고 공유하기와 피드백을 통해 구체화된다. 또한, 학업 중단위기 고등학생이 지각한 학업 중단 위험-위기 요인과 보호-극복 요인을 통해 대상자의 욕구와 요구를 반영하여 목표와 내용에 반영하였다. 이는 곧 각 단계별로, 회기별로 자아성찰이 용이하도록 구체적인 목표를 설정과 연결되었다. 또한 프로그램 전개과정은 학업 중단위기 고등학생의 외부-경험적 지식과 내부-정서적 인식을 브리징(bridging)하여 자아성찰을 촉진을 돕는 은유를 활용하였다. 각 회기마다 주관적 경험에 대한 자각을 촉진하는 알아차리기와 활동목표를 확인하는 도입활동과 은유를 탐색하고 개인의 경험과 연결하여 자아성찰을

듣는 전개과정 그리고 성찰한 내용, 생각이나 감정을 충분히 표현하는 공유하는 마무리단계로 진행할 수 있도록 지침을 마련하였다. 프로그램 운영 시 매 회기마다 자신의 정서와 욕구, 행동과 사고를 자각할 수 있도록 짝이나 집단 간의 피드백을 활용하여 상호작용하는 데 주안점을 두었다.

특히 M-SRP 개발에서 삶의 질 개선을 위한 문제의 핵심은 정서와 연결된다는 점에서 은유 활용은 심리적 개입에의 접근 가능성을 높이고 있었다. 은유는 언어의 형태로 특정한 인지적 특성을 취하고 사회적 상호작용을 형성한다 (Shoushtari, 2015)는 점에서 대인관계에 어려움을 느끼는 학생을 위한 적용 가능성을 높여주었다. 즉 학업 중단위기 학생이 지각한 세상을 그들만의 친숙한 것으로 대체함으로써 그들이 당면한 위기를 드러낼 수 있는 강력한 수단이기 때문이다. 따라서 학업 중단위기 학생을 위한 프로그램에서 은유 활용 시 학생 개인의 문제와 특성에 맞는 적절한 은유 활용의 필요성을 시사하고 있는 것이므로 실제 운영 시 회기마다 은유 활용 및 운영 지침을 마련하였으며 그 성과를 제시하면 다음과 같다.

1회기는 감성클럽에 입문하는 자기 인식단계로 프로그램의 참여동기를 높이고 자신에 대해 관심 가지기를 목표로 구성하였다. 이를 위해 짝과 인터뷰하며 자기 소개를 하고 짝꿍을 소개해보는 활동을 통해 자신이 생각하는 자기와 타인이 소개하는 자기를 탐색하도록 하였다. 이 활동에서 자기의 인식을 높일 수 있도록 도왔으며 활동 진행에 필요한 규칙이나 약속에 대해 이야기 나누면서 공동체 안에서의 타인과 자신에 대해 생각할 수 있도록 하였다. 이는 구성원과의 친밀감을 형성하고 프로그램에 대한 기대감을 높여 참여 동기를 높이는 효과를 가져왔다.

2회기-4회기는 인식단계로 자신의 욕구와 감정, 행동과 사고를 탐색하기 위해 생명의 나무 그리기 활동을 하였다. 2회기-3회기는 자기 인식단계이며 4회기는 타인 인식단계로 정서유능성 기술인 감정 알아차리기와 떠나보내기를 통해 주변 사람들과의 관계를 통해 긍정 혹은 부정적 측면을 탐색하는 것을 목표로 삼았다. 또한 나무그림을 그려 시각적으로 주제를 탐색하고 자신의 성장과정과 자신에게 영향력 있는 사람과의 관계를 탐색하도록 도왔다. 이는 추상적으로 인식하고 있던 과거와 현재의 자기 모습을 재현하는 데 효과적이었다. 특히 표현된 나무 그림을 매개로 삶 속에서 겪은 아픈 기억까지 안전하게 이야기할 수 있는 공간을

마련함으로써 경험을 공유하고 관계 속에서의 타인의 영향력을 탐색하고 자기 자각을 촉진하도록 노력하였다.

5회기는 요구조사와 요구분석 내용 중 관계문제와 개선욕구를 반영하여 타인 탐색과 인식을 도와 타인의 감정과 욕구 파악을 목표로 두고 내용을 구성하였다. 이를 위해 감정을 떠올리고 그 감정을 인식하여 표현할 수 있도록 격려했다. 일명, 꽃 받은 사건(긍정 정서)과 돌 맞은 사건(부정 정서)을 각각 5가지씩 적어 보게 하고 상황 속에 드러난 대인 관계문제와 관련된 욕구를 탐색하여 자기문제를 인식할 수 있도록 도왔다. 이러한 활동은 자신의 문제를 직접적으로 다루지 않으면서 같은 활동 주제 아래 다른 구성원과의 차이를 통하여 고유한 자기 문제가 존재함을 인식하기에 효과적이었다. 또한 은유 활용 활동을 매개로 자기문제에 대한 감정과 욕구, 행동과 사고를 지속적으로 자각할 수 있도록 상호작용을 도운 결과가 관계문제 인식과 자아성찰의 효과를 높이고 있었다.

6회기-7회기는 성찰의 2단계인 이해단계로써 자신의 감정과 감정의 영향력을 이해하고 자신의 장점 및 단점을 인식하는 등 자기 이해를 높이는데 주안점을 두었다. 특히 ‘인생의 무대’ 혹은 ‘인생의 경기장’ 은유 활용을 통해 알아차리지 못한 감정을 자각하고 그 감정이 어떤 형태로 발현될 수 있는지, 그 원인은 무엇인지 자각하고 인식할 수 있는데 중점을 두었다. 또한 자신의 감정과 자신의 감정으로 인한 영향력을 알아차리는데 은유를 활용한 활동이 효과가 있었으며 공유하기와 피드백을 통해 구체화되고 있었다.

8회기-9회기는 대인관계와 상황을 탐색함으로써 갈등을 바라보고 문제를 해결할 수 있는 능력을 배양하는 데 목표를 두었다. 먼저 갈등상황에서 자신의 감정 표현 방법과 타인의 반응을 탐색해 보고 타인의 입장과 욕구를 파악해 보았다. 또한 타인과의 갈등 상황에서 자신과 타인은 어떤 방식으로 대처했는지 탐색하도록 도왔으며 대안행동을 찾을 수 있도록 상호작용하며 피드백을 하였다. 이때 자기중심성으로 가득하여 타인의 관점을 이해하기 어려웠던 상태에서 물러나 관계 상황을 객관적으로 바라볼 수 있는 여유를 가지도록 노력한 결과가 자아성찰을 이끌고 있었다.

10회기는 성찰의 마지막 단계인 실천단계로써 자신의 변화와 성장을 격려했으며 다짐하고 실천하는 것을 목표로 하였다. 프로그램을 통해 자기와 타인의 관계를

인식하고 이해하여 미래계획을 준비하는 활동으로써 성과가 있었다.

셋째, 예비 연구 단계에서는 시범운영을 통하여 현장 적합성을 검토하여 최종 프로그램에 반영하였다. 예비 연구에서 참여 학생의 소감에서 확인한 주요 사항은 사전 오리엔테이션을 통해 프로그램의 운영 목적이나 방법에 대해 구체적으로 안내해 줄 것을 요구하였다. 또한 회기 운영 시 진행속도가 빠르다는 것에 대한 아쉬움과 어려운 용어는 쉽게 풀어서 설명해 줄 것을 언급하였다. 또한 짝과 함께 공유하고 피드백을 나누는 과정에서 어떤 질문을 해야 할지 어색함을 토로하여 간단한 질문 목록을 제시해 줄 것을 요구받았다. 이러한 내용들을 본 프로그램 운영에 참고하고 반영하였으며 만족도 설문조사, 전문가 자문 후 수정·보완을 거쳐 최종 프로그램을 구성하였다.

넷째, 실행 및 평가 단계에서는 학업 중단위기 고등학생 19명을 대상으로 실험집단과 통제집단으로 나누어 최종적으로 구성된 M-SRP를 실시하였다. 평가단계에서는 M-SRP 효과를 검증하기 위해서 자아성찰, 학업 중단의도, 삶의 질(자아존중감, 심리적 안녕감) 척도를 실험집단과 통제집단에 대해 사전, 사후, 추후 검사를 실시하고 양적 분석을 하였다. 또한 양적 분석의 한계를 보완하고 변화양상을 확인하기 위해 질적 분석을 실시하였다.

M-SRP 진행과정에서 정서유능성 기술과 관련된 피드백 제공은 프로그램의 효과를 높이는 핵심 활동이며 성찰을 강화하고 자각을 증진을 촉진할 수 있는 주요 수단으로 확인되어 그 중요성을 더하고 있었다. 자각을 촉진하기 위한 효율적인 방안 중 피드백은 형식적으로 타인과의 상호작용을 하는 것이다. 또한 내용적으로는 자신에 대한 있는 그대로의 탐색과 보다 객관적인 이해를 바탕으로 미래를 위한 설계로 연결되고 있어 자기 인식과 성찰을 포착하는 유용한 수단이 되고 있음을 확인할 수 있었다.

이상의 논의를 근거로 이 연구에서 개발한 프로그램은 개발 모형에 따라 프로그램 개발 절차, 내용 및 방법 등이 적절하게 구성되었고 학업 중단위기 고등학생의 특성을 반영하여 효과적으로 운영되었으므로 본 프로그램의 개발절차 및 내용구성은 적절하다고 할 수 있다. 또한 이 연구는 기존의 학업 중단위기 학생을 위한 프로그램과 몇 가지 차별성을 가지는데 이를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 문헌고찰을 통해 자아성찰이 자신의 정체성을 탐구해 가는 과정이며 자

신의 감정과 욕구, 행동과 사고에 대한 이해나 변화로 구성된 개념이라는 측면에서 자아성찰의 중요성과 심리적 개입을 위한 기틀을 마련하였다.

둘째, 프로그램 개발에서 은유적 표현을 통해 심리적 문제로부터 내면의 정서를 인식하고 안전하게 표현하여 통찰을 용이하게 하였다. 즉 은유 활용은 참여자의 외부세계를 개념화하고 심리현상을 투사하여 미해결 감정과 욕구가 만나 감정을 해소하고 행동방식에 영향을 준다는 측면에서 선행연구와 차별화 된다. 즉 학업 중단위기 학생을 위한 개입 방안에서 정서적 역할을 강조했다는 점이 부각되고 있다.

셋째, 자아성찰은 개인의 영역에만 국한되지 않고 타인과의 조화로운 관계를 지향한다는 점에서 매 회기마다 상호작용의 중요성을 부각시켰다. 즉 정서를 인식하고 적합하게 표현할 수 있도록 상호작용하며 피드백을 제공하였다. 피드백을 통해 정서와 타인과의 관계 중요성을 인식하고 자신과의 유사점 혹은 재인식을 촉진했다는 점에서 기존 연구와 차이를 가진다.

넷째, 학업 중단위기와 학업 중단위기 학생의 외현화된 문제보다 심리적 부적응과 같은 내재화된 문제에 접근하여 연구하였다. 따라서 부적응 행동에 보다 초점을 맞춘 학교 부적응과는 다소 차별화된다.

마지막으로, 이 연구에서 개발한 프로그램을 통해 학업 중단위기 고등학생의 심리적 취약성과 삶이라는 광범위한 영역에서의 만족감이 모두 향상될 수 있는 것은 아니지만 일상생활에서 자기 인식과 이해와 같은 성찰이 필요함을 깨닫는 기회를 제공하였다는 점에서 의의가 있다.

나. M-SRP 효과에 관한 논의

이 연구의 연구 문제 2는 ‘은유 활용 자아성찰 프로그램(M-SRP)이 학업 중단 위기 고등학생의 자아성찰, 학업 중단의도, 삶의 질(자아존중감, 심리적 안녕감)에 미치는 영향력은 어떠한가?’이다. 이를 위해 M-SRP를 실시한 실험집단과 프로그램 처치를 하지 않은 통제집단에 대해서 사전·사후·추후 검사를 실시하고 효과를 확인하였다. 연구 문제를 중심으로 연구결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, M-SRP는 프로그램에 참여한 실험집단이 통제집단에 비해 자아성찰 점

수가 높은 것으로 확인되었다 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따라 유의한 차이가 있었으며 자아성찰의 하위영역인 자기 인식과 자기 이해, 타인 인식과 타인 이해에서 모두 통계적으로 유의하였다. 질적 분석에서 학업 중단위기 고등학생이 자기 인식과 이해, 희망을 발견하는 변화과정을 확인할 수 있었다. 따라서 M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰을 향상시키는데 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 초등학생을 대상으로 자아성찰 프로그램의 효과를 검증한 기존 선행연구(권오정, 2008; 김은자, 2016; 남윤경, 2019; 박성미, 2016; 송주영, 2015; 윤인에 외, 2015; 이연수, 2011; 이재용, 최준섭 2019; 이정은, 2020; 조현아, 2011), 대학생을 대상으로 한 선행연구(황주연, 2011)와도 일치하는 결과이며 12-15세 청소년을 대상으로 은유를 활용한 자기 이해 프로그램을 실시한 Sangthong 외(2016)의 연구를 뒷받침하는 결과이다.

자아성찰의 과정은 자각-탐색-이해 단계를 거치며(황주연, 2011) 자아중심성을 약화시키고, 타인, 세계, 자연에 대한 더 큰 직관과 공감적 이해를 이끌어냄으로써(Ardelt, 1997) 자기영역과 관계영역의 성찰을 가능하게 한다. 이 때 회기마다 이루어진 피드백은 성찰의 한 단계로써 자기 인식과 성찰을 포착하고 프로그램 목표에 대한 소통과 연결되어 성찰을 촉진시킨다. 즉 피드백은 특정한 행동, 세심한 관찰, 동기 부여를 목표 삼고(Ramani, 2015) 감정적인 반응과 이성적인 생각을 분리할 수 있도록 성찰을 촉진하는 반면에(Quinton, & Smallbone, 2010), 부정적인 피드백은 부정적인 감정과 저항을 불러일으킬 수 있다. 이를 극복하기 위해 감정의 영향에 대한 인식을 제고하고 자신의 피드백을 수행 과제에 집중할 수 있도록 하며 피드백에 대한 원활한 반응을 제공해야 한다(Sargeant, Mann, Sinclair, van der Vleuten, & Metsmakers 2008).

이러한 방안으로 이 연구는 은유를 활용한 프로그램을 구성하고 피드백을 제공하였다. 회기마다 활용된 은유는 개인의 경험, 생각, 행동 또는 대상 간의 유사성을 보여주는 상징적인 접근방식이었을 뿐 아니라 대상 학생의 저항을 피해감으로써 과제에 집중하게 한 피드백을 통해 성찰을 용이하게 한 결과가 자아성찰 수준을 높였다고 생각된다. 이는 커뮤니티 안에서 피드백을 주는 과정에서 자신에 대한 통찰과 성장을 조력하고(Miller, 2005) 새로운 의미를 생성해 나가는 성찰의 본질과도 연결된다(Moon, 1999; Rodgers, 2002; Quinton, & Smallbone,

2010; Sargeant et al., 2008). 또한 자아성찰을 위해서 피드백이라는 상호작용을 통해 자기영역과 관계영역의 성찰을 도모하는 것은 관계 속 성찰이 효과적임을 드러내는 결과이다. 따라서 M-SRP는 자신의 경험과 내면의 정서를 연결하여 자각을 통합할 수 있도록 은유를 활용하고 자기 인식과 성찰을 포착하는 피드백의 역할이 부각되어 자아성찰 수준을 향상 시킨 것으로 해석된다.

둘째, M-SRP에서 학업 중단위기 학생의 학업 중단의도를 감소시키는 데 부분적으로 효과가 있었다. 프로그램에 참여한 실험집단의 사전, 사후, 추후 검사에서 학업 중단의도가 낮아진 것으로 나타났으나 집단 간 차이는 유의하지 않았다. 이는 M-SRP 실시 전에 비해 실시 후에 실험집단의 학업 중단의도가 낮아진 것이므로 M-SRP는 학업 중단의도를 감소시키는데 일부, 효과가 있는 것이라 할 수 있다. 이러한 결과는 학업 중단위기 청소년을 대상으로 학교적응 향상 집단상담 프로그램을 개발하여 효과를 검증한 김혜미, 오인수(2016)의 연구, 학업중단속려 상담 프로그램 개발 및 효과를 검증한 이은정 외(2020)의 연구를 지지하는 결과이다. 김혜미, 오인수(2016)의 연구에서도 집단 간 차이가 나타나지 않았으나 프로그램 처치 전에 비해 처치 후에 통제집단의 자퇴생각척도가 유의하게 상승하였다. 이은정 외(2020)의 연구에서도 프로그램의 집단 간 차이가 나타나지 않았으나 학업 중단의도에 미친 영향력을 회귀 분석한 결과, 주관적 규범과 진로탐색이 학업 중단의도 변화량을 유의하게 예측하고 있었다.

반면 자아성찰 프로그램이 학업동기(김은자, 2016; 이정은, 2020)와 학습태도(조현아, 2011)에 영향을 주는 것으로 나타났다. 또한 학업성적이 낮을수록 학업 중단의도가 높게 나타나고 있다(이경민, 2018). 이는 학업동기와 학습태도에 영향을 주는 성찰의 중요성을 확인함으로써 학업 중단의도를 낮출 수 있다는 것을 보여준 결과이다. 이러한 내용은 표 IV-24에 제시된 소감문 등의 내용과도 연결된다. 예를 들면 본 프로그램을 통해 학업 중단위기 고등학생은 학교생활의 어려움을 자각하고 ‘지각 안하기’, ‘잠 안자기’, ‘지각해도 학교는 나오기’ 등과 같은 실천계획을 세우고 실천사례 공유를 통해 자신의 행동을 동기화하고 있음을 알 수 있었다. 이는 M-SRP에 참여한 학업 중단위기 고등학생의 성찰수준을 높이고 학교생활과 학업동기를 향상시키는 기회를 제공한 것으로 해석된다.

학업 중단위기는 학업 스트레스와 직결되어 정서적 취약성으로 드러난다. 학업

중단위기는 학교 시스템 진입에서 시작되는 복잡한 장기 과정(Jelena et al., 2020)이며, 개인의 경험과 환경체계에 따라 학업 중단에 이르는 특성과 원인이 다양성(김민, 2001; 김혜영, 2002; 성운숙, 2005, 오혜영 외, 2011; 최지연, 김현철, 2016; Bowers, & Sprott, 2012; DeRidder, 1991; Fortin, et al., 2006; Morrow, 1986; Le Blanc et al., 2000; Jelena et al., 2020)을 고려해 보았을 때, 행동으로 드러나는 외재화 문제에 비해 쉽게 표출되지 않는 내재화 문제는 심각한 수준으로 발전할 때까지 발견이 되지 않거나 파악조차 되지 않는 경우도 있다. 이러한 현상은 정서를 의식적으로 억제하는 청소년기 정서 특성과 맞물려, 공포심이 불안이나 우울로 나타나기도 하며 내면적인 침울함이나 불안정성을 높이기도 한다(조홍식 외, 2010). 내재화 문제와 외현화 문제는 서로 영향을 미치는 양방향의 관계가 있으며(Gilliom, & Shaw, 2001) 개인 요인 중에서도 스트레스의 예측력이 가장 높다(문영주, 좌현숙, 2008; Connolly, Eberhart, Hammen, & Brennan, 2010)는 점은 경쟁적 입시 분위기로 인한 학업스트레스와의 연관성을 보여주는 부분이며 학업 중단위기와 다양한 정서행동 문제로 이어질 가능성을 가중시킨다.

특히 스트레스는 정서와 연결되는데, 정서인식 수준이 낮은 사람은 우울 수준이 높으며, 내재화 문제를 더 많이 나타냈으며(심은정, 홍주현, 2013) 관계에서 갈등을 더 많이 경험한다, 이러한 문제는 소감문이나 다짐 글에서 제시한 관계 양상을 통해 확인할 수 있다. 예를 들면, '성질이 급해서 욱했었는데 차분하게 생각할 수 있어서 좋았다. 욱하는 상황에서도 조금 참을 수 있을 것 같다. 화낼 때 화 푸는 방법이 달라졌고 나에게 대해 좀 더 잘 알게 되었다.', '내 성격이나 장점과 단점도 알게 돼서 좋았다.', '친구와 이야기하면서 나랑 싸웠던 **와 오해를 했다는 것을 알 수 있었고 그 친구에게 사과해야겠다고 생각했습니다', '친구랑 싸우지 않기', '후회할 짓 하지 말기' 등이다. 이를 통해 자신의 감정은 물론 행동의 탐색기회를 제공하고 자신에 대한 이해를 통해 관계 양상을 이해할 뿐 아니라 긍정적 대인관계에 도움을 준다. 특히 은유는 인간의 사고과정을 반영하며(Lakoff, & Johnson, 2006) 개인의 무의식적 사고 기저에 기초하여 스스로 문제해결 자원을 찾도록 조력(O'Connor, & McDermott, 2000)하는 매개 역할을 하므로 학업 중단위기 학생이 스스로 자신의 문제를 인식하고 행동과 사고의 변화를 용이하게 한다. 또한 자아성찰의 성격과 단계구성이 사건이나 상황에 대한 인지적 요

소와 불안감 감소, 자기 실현화와 같은 동기적 요소(Grant, 2001)가 만나 대인관계에서 일어나는 정서 반응에 대한 의미를 깨닫게 하여 학업 중단위기 학생의 성찰과 사고변화를 가져온 것으로 보인다. 또한 목표 달성과 성취한 내용에 맞춰진 피드백은 현재의 성과와 원하는 성과 간의 격차를 줄이고 자기평가와 성찰을 도와 긍정적인 동기를 부여하는 등 자기조절 실패에 관한 설명력을 제공한다(Nicol, & Macfarlane-Dick, 2006). 즉 M-SRP는 은유를 활용하여 스트레스로 인한 문제를 인식하게 하고 공유하기와 상호 피드백을 통해 자신의 욕구, 생각과 사고 변화를 이끈 결과가 동기부여에 영향을 미쳐 학업 중단의도를 낮춘 것으로 보인다.

따라서 M-SRP를 통해 자신의 상황 또는 문제를 자각하고 원하는 욕구를 파악하여 부적응 행동과 부정적 정서의 기저를 구체화한 결과가 부각되어 학업 중단의도를 감소시켰다고 할 수 있다.

셋째, M-SRP는 학업 중단위기 학생의 자아존중감 수준을 향상시키는데 효과가 있었다. 프로그램에 참여한 실험집단이 통제집단에 비해 자아존중감 수준이 높은 것으로 확인되었으며 측정 측정시기별(사전, 사후, 추후) 점수도 유의하였다. 이와 같은 결과는 12-15세 청소년을 대상으로 은유를 활용한 자기 이해 프로그램을 실시한 Sangthong 외(2016)의 선행연구와도 일치하는 결과이다. 또한 초등학교를 대상으로 교과 기반 자기성찰 학습 프로그램을 적용하여 자아존중감을 향상시킨 선행 연구(김은자, 2016; 이정은, 2020)와도 그 맥을 같이한다. 이는 학업 중단위기 개입에서 자신에 대한 긍정적인 수용 태도 향상을 통해, 대인관계와 안정적인 성격 발달의 기반이 되는 자아존중감이 참여 학생의 적응과 긍정적인 태도로의 전환을 가져와 삶의 질에 영향을 미친 결과로 보이고있다.

자아존중감은 개인의 정서, 행동, 인지과정에 영향을 준다(Coopersmith, 1967)는 측면에서 자아성찰과 밀접한 관계를 가진다. 자아존중감은 자아 개념에 대한 하위차원으로 자아는 사회관계에서 상호작용하며 자신에 대해 성찰하는 과정에서 발달해 가기 때문이다(Gecas, 1982). 학업 중단과 낮은 자아존중감(강석영 외, 2009; 김로라, 이조경, 2016; 김민, 2001; 김은실, 2015, 2016; 문은식, 2006; 배영태, 2003; McMillan, & Reed, 1993)과는 정적 상관관계를 가지며, 이러한 현상은 중학생보다 고등학생을 대상으로 한 연구에서 두드러지게 나타났다(최상근, 2010)는 점을 감안해 본다면 학업 중단위기 학생 중에서도 고등학생의 자아존중

감으로 인한 다양한 문제가 예상된다. 자아존중감은 특히 자신감 저하와 무능력감을 초래하며(임수경, 2006) 부정적 자아개념(권이중, 2010), 대인관계 문제, 우울과 같은 심리적 어려움(유진이, 2009)과도 연결되어 있다. 이는 청소년기 자아 정체성 형성에 영향을 주는 자아존중감이 부정적 자기 인식과 자신감 저하와 무능력감으로 이어져 정서적 불안정과 대인관계에의 문제를 나타내고 학업 중단의도를 높여 삶의 질을 저하시키는 결정적인 요인임을 보여주는 결과이다. 따라서 M-SRP는 학업 중단위기 학생의 심리·정서 문제와 대인관계 문제와 삶의 질에 영향을 주는 자아존중감의 영향력 및 향상 방안을 모색했다는 점에서 중요한 함의를 제공한다.

이처럼 자아존중감 발달을 위한 대인관계의 중요성은 학문적 기류에 근거하여 심리적 위기를 위한 개입에서 자아존중감과 대인관계의 중요성(김은실, 2015; 박지연, 2008; Harter, 1990; Rosenberg, 1965)을 통해 자아존중감은 학업 중단위기에 결정적 요인임 확인하였다. M-SRP는 자아존중감을 높임으로써 우울하고 불안한 정서 상태에서 벗어나 자기중심성을 낮추고 정서적 안정감을 유지하여 학업 중단의도를 낮추는데 효과적임을 알 수 있다. 즉 M-SRP는 자아존중감을 향상에 효과적이었다. 이는 학업 중단위기 학생이 안정된 관계에서 상호작용하며 성장하는 과정에서 긍정적인 자아상을 획득하고 관계의 조화를 추구하여 적응적인 삶에 기여한 결과로 보인다.

반면 학업 중단위기 학생이 대인관계가 원만하지 않다는 것은 심리적 어려움과 다양한 문제를 예증하므로 긍정적인 대인관계를 형성을 위한 노력이 요구된다. 특히 자신의 자아존중감이 낮음을 인식할 때 이를 보상하는 행동으로 폭력을 행사한다(Toch, 1993). 이는 공격성과 폭력 간의 관계에 설명력을 더하므로 자아존중감 발달을 위한 안정적이고 신뢰로운 관계 구축을 통해 학업 중단위기 학생의 심리적 안정감과 적응력을 제고할 수 있을 것이다. 더욱이 자아존중감은 중요한 의미를 지니는 타인의 평가를 통해 발달해 나간다(Harter, 1990)는 점에서 이들을 위한 지원방안은 비판적이지 않되 안정적인 관계 속에서 이루어져야 한다. 이러한 점에서 M-SRP는 감정적인 반응과 이성적인 생각을 분리할 수 있도록 성찰을 촉진(Quinton, & Smallbone, 2010)하고 타인과의 긍정적인 평가와 안전한 관계 속에서 이루어져야 한다는 피드백의 본질과 연결되어 학업 중단위기 학생

의 자아존중감 향상을 도모한 것으로 사료된다.

따라서 M-SRP를 통해 자아존중감을 높임으로써 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질을 향상시켰다. 이는 신뢰로운 관계에서 상호작용하며 자신에 대해 성찰하는 과정에서 자아 발달을 촉진하고(Gecas, 1982) 자아존중감을 향상시킴으로써 심리적 적응과 사회 행동에 영향을 주어 적응적인 삶과 연결된 결과로 보인다. 즉 학업 중단위기와 자아성찰에 영향을 주는 자아존중감과 대인관계의 중요성을 확인함으로써 개인의 삶의 질 개선에 기여하였음을 보여준다.

넷째, M-SRP는 학업 중단위기 학생의 심리적 안녕감 수준을 향상시키는데 효과가 있었다. 프로그램에 참여한 실험집단이 통제집단에 비해 심리적 안녕감이 높은 것으로 확인되었다. 이와 같은 결과는 초등학생의 자아성찰 프로그램(윤인애 외, 2015), 교과학습을 기반으로 한 자아성찰 프로그램(송주영, 2015)과 일치하는 결과이다. 또한 심리적 안녕감의 하위 변수 즉 자아수용, 긍정적 대인관계, 자율성, 환경에 대한 통제력, 삶의 목적, 개인의 성장에서도 유의하였다. 이는 자아성찰과 학교적응을 강조한 선행연구(남윤경, 2019; 소선숙, 2012; 김혜미, 오인수, 2016), 자아성찰이 심리적 안녕감뿐 아니라 자기표현과 공감능력에도 영향을 준다는 선행연구(박성미, 2016)를 지지하는 결과이다. 이 외에도 심리적 안녕감이 자신에 대한 긍정적인 태도나 자기 인식과 같은 자기관에 영향을 준다고 하는 선행연구(박정희, 심혜숙, 2007; 황주연, 2011; Diener, 1984)와 자율성과 자아존중감등과 같은 삶의 질에 미친다고 하는 선행연구(이경민, 2018; 박지연, 2008; 하유진, 2006; 허영선, 2009; 홍승빈, 2012; Chirkov, & Ryan, 2001; Rosenberg, 1965; Masse et al., 1997)와 그 맥을 같이한다. 이는 학업 중단위기 고등학생의 자기 인식과 자기관, 자아존중감, 자기표현과 공감능력에 영향을 주는 심리적 안녕감의 영향력을 재확인한 것이다. 더욱이 자아성찰 수준이 높을수록 행복감과 심리적 안녕감이 높은 것으로 알려져 있다(황주연, 2011; Elliott, & Coker, 2008). 이는 M-SRP를 통한 개입전략이 심리적 안녕감을 향상시켜 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선에 기여하였음을 보여주는 결과이다.

특히 M-SRP는 심리적 안녕감과 자아존중감을 높임으로써 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위한 개입 방향을 제시해 주었다. 자아존중감은 심리적 안녕감을 대표하는 하위변수로(Masse et al., 1997) 학업 중단위기 예측력 또한

높다(강석영 외, 2009; 김로라, 이조경, 2016; 김민, 2001; 김은실, 2015, 2016; 문은식, 2006; 배영태, 2003; McMillan, & Reed, 1993). 심리적 안녕감은 개인이 일상생활에 적응하면서 느끼는 정서로 사회 구성원으로서 심리적 문제를 얼마나 잘 해결하고 적응하는가를 기준으로 삼는다(Ryff, 1989). 즉 심리적 안녕감은 자아인식과 대인관계의 질에 영향을 미치고 개인의 성장과 발달에 긍정적인 역할을 하므로 학업 중단위기 학생의 심리적 안녕감을 높이는 것은 학업 중단위기 극복에 효과적임을 나타낸다. 따라서 M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 심리적 취약성을 보완하고 학업 중단의도를 낮추는 등 삶의 질 개선에 효과적인 방안을 확인하였다는 점에서 의의를 지닌다. 또한 학업 중단위기 학생의 자아존중감과 심리적 안녕감을 높이는 방안으로 구안된 M-SRP의 현장 적용 가능성을 확인하였음을 보여준다.

한편 M-SRP를 통해 삶의 질을 구성하는 인간관계의 중요성과 심리적 개입에서 개인의 사고와 관점의 전환을 견인하는 자아성찰의 역할, 은유를 활용한 프로그램 적용 가능성을 확인하였다. 인간관계는 학업성취도에 상관없이 학생의 삶의 질을 예측하는 요인임이 드러났다(김의철, 박영신, 2004; Gilligan, & Huebner, 2002). 심리적 안녕감은 최초 양육자인 부모의 영향력이 높은 설득력을 가지며(박정희, 심혜숙, 2007; 최아라, 2021) 화목한 가족관계의 질로 이어지며(김의철, 박영신, 2004) 또래관계, 교사관계 문제로 연결되는(박정희, 심혜숙, 2020) 등 대인관계에서 다양한 갈등으로 표출되고 있었다.

그러나 학업 중단위기 학생은 관계 갈등을 인식하고 해결하는 방법은 서툴지만 긍정적인 관계에 대한 욕구를 가지고 있음이 확인되었다. 이는 표 II-1에 제시한 학업 중단위기 학생의 개인 요인과 요구분석 내용에서도 취약한 대인관계로 인한 삶의 질 저하를 확인할 수 있었다. 이러한 문제는 자신의 관계 속 경험의 의미와 정서의 기저를 구체화할 수 있도록 커뮤니티 안에서 다양하고 분리된 인간의 경험과 자각의 통합에 이르도록 지원해야 한다. 이를 위해 M-SRP는 표 IV-23와 같이 다짐 글 및 소감문을 통해 학업 중단위기 학생의 긍정적인 변화를 확인할 수 있었다. 예를 들면 기분대로 행동하지 말자, 입장 바꿔 생각하기, 내 성격에 대해 좀 더 안 것 같고 남을 배려하게 된 것 같다, 후회할 것 하지 말고 생각하기 등이 그것이다.

더군다나 인간관계는 개인의 경험 속에서 자신과 타인의 정서를 이해하고 표현하며 관계기술을 익히는 과정을 통해 개인의 고유한 인지도식(cognitive schema)을 형성한다. 정서는 개인의 상태 정보를 넘어 타인과의 의사소통을 위한 필수조건이 되며, 객관적인 현실보다는 주관적으로 구성된 인지에 영향을 받는다. 따라서 학업 중단위기 고등학생의 경험은 자동적 사고와 연관되어 사고의 흐름을 반영하고 특정 정서와 연결됨을 알 수 있다. 자동적 사고과정은 개인의 과거 경험들이 추상화되어 축적되어진 인지적 구조 즉 인지도식의 영향을 받기 때문이다(Beck, Emery, & Greenberg, 1985). 다시 말해 적응과 심리적 문제 사이에는 자동적 사고라는 개인마다 고유한 인지도식이 개입되어 있다. 자동적 사고와 정서는 밀접한 관계를 가진다.

특히 부정적 자동적 사고는 우울 등 부정 정서와 높은 상관성이 있으며(이희연, 하은혜, 2008), 오래 지속되는 부정 정서로부터 원상 복구하는 잠재력을 지니는 것이 긍정 정서이다(Fredrickson, & Branigan, 2005). 이는 학업 중단위기 학생이 경험한 내용은 이미 형성된 인지적 도식에 의해 자동적 사고로 이어져 특정 정서를 지속시키며 삶의 영역에서 고유한 반응양식으로 고착되었음을 의미한다. 그러나 우울과 같은 부정 정서를 경험하지 않는 것만으로는 삶의 질이 보장되지 않는다는 점을 감안하더라도 부정 정서를 경험하지 않는 것보다 긍정 정서를 더 빈번하게 경험하는 것이 삶의 질을 높일 수 있다(Ryff, & Keyes, 1995). 다시 말해 개인의 경험은 자동적 사고와 연관되어 특정 정서와 연결되어 삶의 질에 영향을 주며, 개인의 행복과 불행을 좌우하는 것은 외부사건 그 자체가 아니라 외부사건에 관한 개인의 신념체계라 하였다(Diener, 1984). 이는 M-SRP를 통해 행복을 느끼는 개인의 주관적인 관점이 중요하며, 개인의 자각을 촉진하는 교육적 수단이며 과정이라 할 수 있는 성찰의 본질이 강조된 결과라 할 수 있다.

따라서 M-SRP는 경험과 삶의 의미를 연결하는 자아성찰을 통해 새로운 관점을 형성하는 수단이 되어 개인의 삶의 질을 높이는 데 단초를 제공하였다. 다시 말해 M-SRP를 통해 학업 중단위기 학생이 처한 생활 세계를 깊이 성찰함으로써 당연하게 여겼던 무의식적 행동을 살펴보고 그 속에서 참된 자아의 모습을 발견하는 과정임을 보여주었다(송재홍, 2021b). 특히 부정적 자동적 사고는 주의와 노력을 기울이지 않으면 잘 의식되지 않는 부정적이고 비관적인 생각을 의미

하며 촉발된 사건이나 환경 자극을 통해서도 의식되지 않은 채 사고 작용의 정서적 결과만 인식되는 인지형식이다(Beck, 1988). 이러한 부정적 자동적 사고는 왜곡되고 부정적이고 비판적인 생각을 가지게 되어 심리적 어려움을 더욱 강화시키므로 자신도 모르는 사이에 더 많은 정서적 문제에 노출된다. 이 과정에서 심리적 문제에 대한 개입을 위한 자각을 촉진하는 수단으로 자각과 관점 전환을 가능하게 하는 것이 바로 자아성찰임을 M-SRP를 통해 확인해 준 셈이다.

이상과 같이 개인의 경험 내에 행복이 존재하며 외적 조건보다 경험 속에서 얻는 만족감이 삶의 질을 결정한다(Campbell, 1981)는 것을 M-SRP를 통해 확인하였다. 즉 삶의 질은 자신의 삶에 대한 의미와 정서적 경험을 반영하며 개인의 경험 속에서 이미 형성된 독특한 관점에 따라 삶에 대한 태도 또한 영향을 받는다. M-SRP는 자아를 탐색하고 자기를 성찰하는 계기를 제공하며 새로운 관점에서의 전환가능성을 보여주며 삶의 질을 향상시킴을 보여주었다. 이는 삶의 질 개선을 위한 M-SRP의 현장 적용 가능성에 설득력을 더 하는 것이다. 특히 자기성찰로 대화를 시도하는 것은 잠재적으로, 분노와 부정적 감정, 시정 피드백에 대한 수용성의 부족을 최소화 할 수 있다는 점에서 본 프로그램의 은유 활용은 정서 개입의 접근 가능성을 확인하였다(Sargeant et al., 2008). 따라서 이 연구에서 개발된 M-SRP는 자아성찰을 촉진하는 은유를 통해 개인의 부적응 행동과 심리적 부적응에 대한 긍정적인 관점에서의 전환 계기가 되어 학업 중단위기 학생의 삶의 질 개선에 기여하였음을 시사한다.

2. 결론 및 제언

이 연구는 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질을 개선하기 위해 은유 활용 자아성찰 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하는 데 그 목적이 있다. 문헌연구, 요구분석을 토대로 학업 중단위기 및 학생 특징, 자아성찰을 용이하게 하는 은유를 활용하여 프로그램 개발 절차에 따라 은유 활용 자아성찰 프로그램 모형을

개발하였다. 또한 학업 중단위기 고등학생의 삶의 질 개선을 위하여 10회기, 회기 당 45분간 운영되는 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하였다. 이 연구의 결과와 논의를 토대로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰을 향상시키는데 효과적으로 나타났다. 이는 연구자가 프로그램을 진행하면서 참여 학생의 경험에 내면의 상태와 욕구를 연결하는 은유를 활용하여 상호 피드백을 주고받을 수 있도록 조력자의 역할을 수행한 결과가 자아성찰을 향상시켰다고 할 수 있다. 이러한 결과는 참여자들이 M-SRP를 통해 자신의 내적욕구에 대해 관심을 가지고 수용하는 과정을 거쳐 내적 갈등과 관계 갈등을 인식하고 타인과 자신과의 차이를 존중하여 능동적인 태도를 함양할 수 있도록 통찰을 이끈 결과라 해석된다. 즉 M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 경험을 탐색하는 인지적이고 정서적인 활동으로, 자신에 대한 새로운 이해와 인식을 견인함으로써 새로운 관점으로 전환하였음을 보여준다. 이는 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰을 향상을 위한 은유 활용의 가능성을 확인한 셈이다. 따라서 학업 중단위기 학생을 위한 자아성찰의 필요성과 함께 M-SRP의 현장 적용 가능성을 확인하였다는데 의의가 있다.

둘째, M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 학업중단 의도를 감소시키는데 부분적으로 효과를 나타내었다. 이는 학업 중단위기 학생의 자아성찰이 용이하도록 인식-이해-실천의 단계를 적용하여 사고와 행동 변화를 이끌도록 은유 활용 프로그램을 구성하여 진행한 결과라고 여겨진다. 이 과정에서 M-SRP를 통해 대인관계 상황에서 자신과 타인의 관계를 이해하고 정서적으로 반응하는 의미를 깨닫는 과정을 확인할 수 있었다. 즉 외부에 반응하는 자기를 성찰함으로써 문제를 인식하고 행동과 내면의 욕구를 탐색하여 정서 파악이 이루어진 결과로 보인다. 특히 회기마다 제공된 피드백은 밀도 있는 사고 과정을 격려함으로써 현재의 상황과 욕구 간의 폭을 줄이고 자각을 촉진하여 동기부여에 영향을 준 결과가 학업 중단의도를 낮춘 것으로 해석된다. 또한 피드백은 타인과의 긍정적인 반응 혹은 지지에 기반한 안전한 관계 속에서 자신의 내적 욕구와 갈등을 되돌아보며 더 깊은 성찰을 촉진하고 현실적인 인식과 합리적인 문제해결을 도모하여 학업 중단의도에 영향을 준 것으로 사료된다. 따라서 M-SRP는 타인과의 안전한 관계 속 피드백을 통해 자신의 문제를 자각하고 관계 양상을 파악하여 부정적 정서와

부적응 행동의 기저를 구체화한 결과가 부각되어 학업 중단에도 감소에 기여하였음을 시사한다.

셋째, M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 자아존중감을 향상시키는데 효과적으로 나타났다. 개인의 안녕감과 심리적 특질로 대표되는 자아존중감이 인간의 적응과 태도에 영향을 주어 삶의 질에 영향을 준 결과라 할 수 있다. 즉 M-SRP를 통해 학업 중단위기의 결정적 원인이 되는 자아존중감의 영향력을 확인함으로써 자신을 수용하는 태도와 적응적 삶과 연결된 결과로 보인다. 이는 학업 중단위기와 자아성찰에 영향을 주는 자아존중감을 향상시킴으로써 삶의 질을 개선하는 데 효과적임을 시사한다. 따라서 M-SRP를 통해 학업 중단위기 학생의 삶의 질 개선에 자아존중감의 중요성을 확인하였다는 데 의의를 지닌다.

넷째, M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 심리적 안녕감을 향상시키는데 효과적으로 나타났다. M-SRP를 통해 삶의 질을 구성하는 인간관계의 중요성과 심리적 개입에서 개인의 사고와 관점의 전환을 견인하는 자아성찰의 역할, 은유를 활용한 프로그램 적용 가능성을 확인하였다. M-SRP를 통해 학업 중단위기 학생이 처한 생활 세계를 깊이 성찰함으로써 당연하게 여겼던 무의식적 행동을 살펴보고 그 속에서 참된 자아의 모습을 발견하게 되는 자아성찰의 과정이 부각된 결과라 할 수 있다(송재홍, 2021b). 또한 부정적 자동적 사고는 잘 의식되지 않는 부정적이고 비관적인 생각을 의미하며 왜곡되고 부정적이며 비관적인 생각을 가지게 되어 심리적 어려움을 강화시키므로 자신도 모르는 사이에 더 많은 정서적 문제에 노출된다. 이 과정에서 M-SRP는 심리적 문제에 대한 개입을 위한 수단으로 자각과 관점 전환을 가능하게 하는 것이 자아성찰임을 확인해 준 셈이다.

M-SRP를 통해 개인이 가진 개별성을 존중하면서 진행된 은유 활용 운영 방식이 상호존중과 소통을 원활하게 하여 회기 목표를 안전하고 구체적으로 다루는데 도움을 주어 심리적 안녕감 증진에 기여하였다는 것을 보여준다. 따라서 이 연구에서 개발된 M-SRP는 삶의 질로 대표되는 심리적 안녕감을 높여 학업 중단위기 학생의 삶의 질 개선에 기여하였음을 시사한다.

종합하자면 이 연구에서 개발된 M-SRP는 학업 중단위기 학생을 위한 자아성찰 프로그램에서 자아성찰과 정서적 개입의 중요성, 은유 활용의 가능성을 교육 현장에 구안함으로써 삶의 질 개선을 위한 실천적 전략임을 확인하였다. M-SRP

를 통해 자신의 내적 욕구과 외부에 대한 통합적인 탐색을 통해 내적 갈등과 관계 갈등을 인식하고 자신과 타인과의 차이를 존중하며 조화로운 관계 추구를 위한 성찰의 기회를 제공하고 성찰 수준 향상을 도모하였다. 이 과정에서 은유를 활용한 전개방식과 상호존중과 소통을 위한 피드백은 회기 목표를 안전하고 구체적으로 다루는데 도움을 주었다. 이러한 운영방식은 인식-이해-실천의 밀도있는 성찰과정을 격려함으로써 현 상황과 욕구 간의 폭을 줄이고 스트레스로 야기된 동기와의 영향력을 확인함으로써 학업 중단의도를 구체화하고 긍정적인 사고 전환을 가능하게 하였다. 특히 피드백은 타인과의 긍정적인 반응이나 지지에 기반한 안전한 관계 속에서 자신의 내적 욕구와 갈등을 되돌아보고 더 깊은 성찰을 촉진하여 삶의 의미를 자각하고 정체성을 확립하는 데 기여하였다. 이는 다시 현실적인 객관성과 합리적인 문제해결을 도모하여 자신을 수용하는 적응적인 삶의 태도로 연결되고 학업 중단위기 학생이 스스로 삶의 질 개선을 위하여 주도적이고 자율적인 방향을 모색하는 계기를 제공하였다. 따라서 이 연구에서 개발된 M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰을 향상시키고 학업 중단의도를 낮춰 삶의 질 개선에 효과적이라는 결론을 내릴 수 있다.

M-SRP는 학업 중단위기 고등학생을 위한 삶의 질 개선 방안으로 은유를 활용하고 자아성찰의 과정을 거치며 정서적 개입을 시도했다는 점에서 기존 연구와 차별화되며 새로운 가능성을 열어주었다. 삶의 질(자아존중감과 심리적 안녕감) 향상을 통해 표출되어지는 관계 문제를 넘어 관계 문제의 기저에 깔려있는 사고의 변화와 심리적 변화를 이끌었기 때문이다. 즉 학업 중단위기 학생의 삶의 질 개선을 위해 인간의 감정을 다루는 방법이자 변화를 용이하게 하는 도구로써 은유를 활용한 실천적 전략을 경험적으로 확인하였다(Satir et al., 2000). 무엇보다 심리적 문제를 개선하기 위해 정서의 중요성을 부각시킨 학문적 기류에 동참하여 학업 중단 분야에서 그 가능성을 확인하였다는 데 의의가 있다(김현준, 2007; 박성미, 2016; 송재홍, 2016; Wrong, & Ang, 2007).

마지막으로 이 연구가 지니는 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 J시 고등학생 19명을 실험집단과 통제집단으로 나누어 연구를 진행하였으므로 그 결과를 일반화하는 데 한계가 있다. 후속 연구에서는 특정 지역 뿐 아니라 다양한 지역과 학교 급에 따라 많은 학생을 대상으로 하여 그 효

과를 검토하는 후속연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 이 연구에서는 M-SRP의 효과성을 검증함에 있어 자아성찰, 학업 중단 의도, 삶의 질의 영향력을 확인하였다. 그러나 이러한 특정 변수들이 개인의 삶의 질을 등을 대변해 주기에는 일정한 한계가 따른다. 후속연구에서는 이 연구에서 채택한 자아존중감, 심리적 안녕감 외에 학업 중단위기 학생의 삶의 질에 관련된 다양한 변수(예: 학교적응유연성, 회복탄력성 등)와의 관련성도 함께 입증되어야 할 것이다.

셋째, 이 연구는 연구대상을 실험집단과 통제집단으로 구성하여 실험 처치에 대한 효과 유무에 대한 효과를 검증하였다. 후속연구에서는 기존의 프로그램과의 차별성을 구체적으로 입증하기 위해 3개 집단(실험, 비교, 통제)을 구성하여 프로그램의 차별화된 효과를 검증할 필요가 있다.

넷째, 이 연구는 소그룹 집단으로 구성되어 실시하였으나 학업 중단위기 학생의 개인 특성과 환경적 특성이 상이하고 공개하기 어려운 비행이나 성문제 등을 복합적으로 가지고 있다는 점에서 집단 개입은 한계점을 갖는다(강석영 외, 2011). 후속연구에서는 참여자 개인별 변화과정의 관찰 혹은 개인별 심층면접 등을 통해 개인의 지원을 강화하고 프로그램의 효과를 보다 심도 있게 검토하는 질적연구가 수행되어야 할 것이다.

이상과 같은 제한점에도 불구하고 이 연구에서 실시된 M-SRP는 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰과 관계에서의 긍정 변화를 도모하여 삶의 질을 개선하는데 효과가 나타났다. 따라서 이 연구는 학업 중단위기 학생의 심리적 부적응과 개입 방안에 대한 후속 연구에 중요한 근거 자료로 활용될 수 있으리라 기대한다. 마지막으로 학업 중단이라는 위기에 직면한 고등학생을 위해 은유를 활용하여 자아성찰을 촉진하는 프로그램을 개발함으로써 학교현장에서의 적용가능성을 검토하였다는 데 그 의의가 있다. 이는 학문학습을 통한 전통적 교육 패러다임 속에서 안정적인 지지에 기초한 피드백을 통해 삶과 삶의 의미를 연결하고 상호존중과 소통을 중시하는 관계학습으로의 전환 가능성을 열어준 셈이다. 관계 학습을 통해 지식 위주, 입시경쟁과 같은 교육 환경 속에서도 자신을 되돌아보고 자아를 찾아가는 새로운 전인교육을 견인하여 진정한 학습자로 거듭날 수 있는 작은 파장이 되었으면 하는 바램이다.

참 고 문 헌

- 강석영, 양은주, 이자영 (2009). 잠재적 학업 중단 청소년을 위한 개입프로그램 개발(연구 보고서 KCB 학64 2009-100). 서울: 한국청소년상담원.
- 강석영, 양은주, 방나미 (2011). 잠재적 학업 중단청소년을 위한 개입프로그램 개발. *열린 교육연구*, 19(1), 89-125.
- 경기도교육청 (2019). 2019학년도 학업 중단 숙려제 운영 매뉴얼. 경기: 경기도교육청.
- 고주희, 송현주 (2015). 자기성찰지능이 외상 후 성장에 미치는 영향: 삶의 의미를 매개로. *청소년학연구*, 22(2), 245-268.
- 교육법전 편찬회 (2009). *교육법전*. 서울: 교학사.
- 교육부 (2018). *대안교육 이해증진 및 교원역량강화를 위한 연수 프로그램 개발연구*. 세종: 교육부.
- 교육부 (2021). *2021년 교육기본통계*. 세종: 교육부.
- 교육부, 인천광역시교육청, 한국청소년정책연구원 (2014). *학업 중단위기 학생을 위한 길라잡이: 학업 중단 숙려제 매뉴얼*. 인천: 인천광역시교육청.
- 권오정 (2008). *초등학생용 자기성찰지능 척도 및 프로그램 개발*. 박사학위논문, 충남대학교.
- 권이종 (2010). *학업 중단 아동과 청소년의 문제점과 해결방안*. 한국아동청소년 가족포럼 제4회 정책토론회 자료집(pp. 11-42). 서울: 한국아동청소년가족포럼.
- 김다예 (2017). *사회적 지지가 특성화고등학교 학생들의 자아존중감과 학교 생활 만족도에 미치는 영향 연구*. 석사학위논문, 경희대학교.
- 김로라, 이조경 (2016). *청소년의 학업 중단의도에 영향을 미치는 위험 및 보호요인에 관한 연구: 부산지역 중고등학생을 중심으로*. *청소년학연구*, 23(9), 53-81.
- 김명숙 (2008). *비행 청소년의 성행동 위험요인과 보호요인 조절효과*. 석사학위논문, 청주대학교 사회복지행정대학원.
- 김 민 (2001). *자발적 학업중도탈락현상 발생요인에 대한 분석 연구(한국청소년개발원 연구보고서 01-R23)*. 서울: 한국청소년개발원.
- 김범구 (2013). *잠재계층분석(LCA)을 이용한 학업 중단 청소년의 유형과 심리사회적 특성 연구*. 박사학위논문, 명지대학교.
- 김수지 (2009). *가족상담의 상담관련 전문성이 부부관계와 가족의 심리적 건강에 미치는 영향: 자기효능감과 심리적 안녕감의 매개효과*. 박사학위논문, 연세대학교.

- 김아영, 이명희 (2008). 청소년의 심리적 욕구 만족, 우울경향, 학교생활 적응 간의 관계구조와 학교급 간 차이. *교육심리연구*, 22(2), 423-441.
- 김영천 (2006). *질적연구방법론*. 경기: 아카데미프레스.
- 김옥엽, 이연숙, 원유미 (2004). 전라북도 청소년 학업 중단에 대한 의식 및 위험요인과 보호요인의 분석. *상담학연구*, 5(3), 725-741.
- 김옥희 (2017). 브레인짐 학교프로그램이 학업 중단위기 중학생의 낙관성과 학업동기에 미치는 영향. *인문사회* 21, 20(1), 643-660.
- 김은실 (2015). 학업 중단위기 청소년의 학업 중단 예방을 위한 또래관계 증진 프로그램 효과. *교원교육*, 31(3), 167-191.
- 김은실 (2016). 학업 중단위기 초등학생의 학업 중단예방을 위한 또래관계증진 프로그램의 개발. *학습자중심교과교육연구*, 16(6), 673-700.
- 김은실, 손현동 (2015). *자존감 향상 프로그램*. 서울: 학지사.
- 김은자 (2016). 국어과 자기성찰 학습이 초등학생의 자아존중감 및 학업동기에 미치는 영향. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 김의철, 박영신 (2004). 청소년과 성인의 삶의 질 인식에 대한 토착심리 분석: 가정, 학교, 직장, 여가생활을 중심으로. *한국심리학회지: 건강*, 9(4), 973-1002.
- 김진화 (2001). *평생프로그램 개발론*. 서울: 교육과학사.
- 김창대 (2002). 청소년 집단상담 프로그램의 개발과 평가. 한국청소년상담원 편저. *청소년 집단상담의 운영*(pp. 75-108). 서울: 한국청소년상담원.
- 김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나 (2011). *상담 및 심리교육 프로그램 개발과 평가*. 서울: 학지사.
- 김현준 (2007). 청소년의 정서지능과 사회지능이 삶의 질에 미치는 영향. 박사학위논문, 인하대학교.
- 김혜미, 오인수 (2016). 학업 중단위기 청소년의 학교적응 향상을 위한 집단상담 프로그램 개발과 효과성 검증. *중등교육연구*, 64(4), 951-977.
- 김혜영 (2002). 학교중도탈락의 선행요인과 판별. *청소년상담연구*, 11(2), 23-35.
- 남윤경 (2019). 초등학생용 자기성찰 프로그램 개발. 석사학위논문, 청주대학교 교육대학원.
- 문용린 (2004). *지력혁명*. 서울: 비즈니스 북스.
- 문은식 (2005). 중·고등학생이 지각한 사회적 지지와 심리적 안녕 및 학교 활 적응의 관계. *교육심리연구*, 19(4), 1087-1108.

- 문은식 (2006). 청소년의 학교중도탈락행동에 영향을 미치는 사회·동기적 변인들의 구조적 분석. *교육심리연구*, 20(2), 405-423.
- 문영주, 좌현숙 (2008). 청소년의 학업스트레스와 정신건강에 있어 정서적 조절능력의 조절효과. *사회복지연구*, 38(3), 353-379.
- 민지희 (2016). 자아성찰적 표현활동이 청소년의 자아존중감 및 진로태도성숙에 미치는 영향: 자서전 쓰기와 미래말하기 활동을 중심으로. 석사학위논문, 고려대학교.
- 박성미 (2016). 텍스트 활용 치료적 은유 프로그램이 초등학생의 자기표현과 공감에 미치는 영향. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 박영신, 김의철, 김영희 (2007). 한국 청소년의 일탈행동 형성과정에 대한 중단 분석: 심리적, 관계적, 그리고 사회적 접근. *한국심리학회지: 사회문제*, 13(1), 1-14.
- 박은지, 유용권 (2014). 원예치료 프로그램이 학업 중단위기학생의 스트레스와 자아존중감에 미치는 영향. *추계학술대회 자료집*(pp. 110). 인간식물환경학회.
- 박인우 (1995). 효율적 집단상담 프로그램 개발을 위한 체계적 모형. *지도상담*, 20, 19-40.
- 박정희, 심혜숙 (2007). 청소년의 심리적 안녕감 척도 개발. *아시아교육연구*, 8(4), 111-135.
- 박지연 (2008). 자아존중감이 청소년의 대인관계에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 박창남, 도중수 (2001). 청소년 학교중퇴의도의 원인에 관한 연구. *청소년연구*, 10(3), 207-238.
- 배영태 (2003). 중고생의 중도탈락 인과모형 검증과 판별척도 개발. 박사학위논문, 대구가톨릭대학교.
- 변창진 (1994). 프로그램 개발. 대구: 홍익출판사.
- 성윤숙 (2005). 학교중도탈락 청소년의 중퇴과정과 적응에 관한 탐색. *한국청소년연구*, 16(2), 295-343.
- 소선숙 (2012). 청소년의 심리적 안녕감 및 학교적응에 대한 통합모형 연구. 박사학위논문, 경기대학교.
- 송재홍 (2005). 초등학교 교과를 매개로 하는 상담 프로그램의 개발. *초등상담연구*, 4(1), 37-60.
- 송재홍 (2006). 가르침과 배움의 여정으로서 자아성찰. *교육심리연구*, 4(2), 1-25.
- 송재홍 (2007). 자아성찰 학습을 위한 교과교육의 이해와 개발. *교육종합연구*, 5(2), 1-24.
- 송재홍 (2016). 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램 개발. *초등상담연구*, 15(3),

299-328.

- 송재홍 (2020). 상담의 은유적 해석: 한자어에 내포된 이미지를 중심으로. *초등상담연구*, 19(3), 281-315.
- 송재홍 (2021a). *학교상담: 개념, 원리, 적용*. 서울: 학지사.
- 송재홍 (2021b). *학습의 진화와 교사의 전문성*. 서울: 학지사.
- 송주영 (2016). 교과활용 자기성찰학습프로그램이 초등학생의 자기성찰지능 및 심리적 안녕감에 미치는 영향. 석사학위논문, 제주대학교 사회교육대학원
- 신선아 (2011). 학업 중단 청소년의 위기요인이 진로의식수준과 진로준비행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 심은정, 홍주현 (2013). 정서인식의 명확성과 청소년의 정신건강: 정서조절곤란의 매개효과. *한국심리학회지: 일반*, 32(1), 195-212.
- 아영아, 박소현 (2018). 청소년의 학업 중단의도와 영향요인들 간의 경로분석. *학교사회복지*, 44, 75-97.
- 안도희, 박귀화, 정재우 (2008). 자율성지지, 기본적 욕구 및 심리적 안녕감 간의 관계. *청소년학연구*, 15(5), 315-338.
- 안은빈 (2021). 현실요법적 집단미술치료가 학업 중단위기 특성화고등학교 학생의 진로결정 자기효능감에 미치는 영향. *인문사회* 21, 12(2), 881-895.
- 염영미 (2013). *대학생 진로준비행동 프로그램 개발*. 박사학위논문, 경북대학교.
- 염유식 (2019). *한국 아동·청소년 행복지수 조사, 2019 : 중·고등학생*. 연세대학교 사회발전연구소.
- 오민숙, 이은하 (2016). 학업 중단 숙려제 상담에 대한 고찰. *사회복지경영연구*, 3(1), 73-90.
- 오은경 (2015). 학교 밖 청소년의 우울과 공격성에 영향을 미치는 요인: 대전지역 중심으로. 박사학위논문, 대전대학교.
- 오혜영, 지승희, 박현진 (2011). 학업 중단에서 학업복귀까지의 경험에 관한 연구. *청소년상담연구*, 19(2), 125-154.
- 오혜영, 박현진, 지승희 (2012). 학업 중단청소년의 학업복귀강화 집단프로그램 개발. *한국심리학회지: 학교*, 9(3), 545-571.
- 유진이 (2009). 학교중도탈락 청소년의 심리적 지도방안. *21세기 청소년포럼*, 49, 111-132.
- 윤인애, 김광수, 하요상 (2015). 자기성찰지능 향상 프로그램이 초등학생의 심리적 안녕감에

- 미치는 영향. 초등상담연구, 14(2), 191-208.
- 윤철경, 최인재, 김강호, 유성렬, 김태화, 손희정 (2015). 학업 중단 청소년 패널조사 및 지원 방안 연구 I (연구보고서 13-R18). 서울: 한국청소년정책연구원.
- 이경미, 김영태, 박정환 (2012). 고등학생의 심리적 안녕감이 정서지능과 내외통제성에 미치는 영향. 한국산학기술학회논문지, 13(3), 1027-1034.
- 이경민 (2018). 청소년의 위협요인 및 보호요인이 학업 중단의식에 미치는 영향: 자아존중감, 행복감의 매개효과. 박사학위논문, 서남대학교.
- 이경상, 박창남 (2006). 학업 중단이후 첫번째 아르바이트 참여실태 및 지원방안 : 기관소속 학업 중단 청소년을 대상으로. 한국청소년연구, 17(2), 265-289.
- 이미나, 박경화, 김영환 (2021). 청소년 심리 및 상담. 경기도: 지식공동체.
- 이미자 (2005). 비만아동의 신체만족과 자아존중감 및 학교생활적응과의 관계. 석사학위논문, 충남대학교.
- 이사랑 (2017). 학업 중단위기 청소년을 위한 두뇌활성화 신체활동 및 예술매체활용 청소년 학업 중단 예방프로그램의 효과. 박사학위논문, 명지대학교.
- 이숙영 (2003). 국내집단상담 프로그램 개발의 현황 및 효과적인 프로그램 개발 관련요인. 심리학연구, 4(1), 53-67.
- 이에스더, 박미정 (2012). 학교부적응 청소년의 자기효능감 향상을 위한 예술치료 프로그램 개발. 음악교육공학, 14, 245-262.
- 이연수 (2011). 초등학생용 자기성찰 증진 프로그램(SRPP)개발 및 효과 검증. 초등도덕교육, 36, 171-204.
- 이연희 (2017). 진로코칭프로그램이 잠재적 학업 중단위기 청소년의 진로결정수준과 학교적응에 미치는 영향. 석사학위논문, 광운대학교.
- 이연희, 탁진국 (2017). 진로코칭프로그램이 잠재적 학업 중단위기 청소년의 진로결정수준과 학교적응에 미치는 영향. 한국심리학회지: 코칭, 2(1), 67-89.
- 이은자 (2015). 청소년의 학업 중단 경험연구. 박사학위논문, 백석대학교.
- 이은정, 서영석, 박성화, 최유리 (2020). 학업중단숙려상담 프로그램 개발 및 효과검증. 청소년연구, 31(4), 65-105.
- 이자영, 강석영, 김한주, 이유영, 양은주 (2010). 학업 중단위기 청소년이 지각한 학업 중단의 위험 및 보호요인 탐색: 개념도 연구법의 활용. 청소년상담연구, 18(2), 225-241.
- 이재용, 최준섭 (2019). 초등학생용 자아성찰 프로그램(SRP-e) 개발 및 효과성 검증. 초등

- 상담연구, 18(2), 211-234.
- 이정은 (2020). 초등학교 사회과 자기성찰 학습이 아동의 자아존중감 및 학습동기에 미치는 영향. 석사학위논문, 제주대학교.
- 이주연, 정제영 (2015). 학업 중단에 영향을 미치는 보호요인과 위험요인 간의 ‘힘 겨루기’에 대한 질적 연구. 교육학연구, 53(3), 89-118.
- 이지영 (2015). 긍정심리 집단상담 프로그램이 대학생의 자아존중감 향상 및 대인관계 증진에 미치는 영향. 석사학위논문, 숙명여자대학교.
- 이형득 (1994). 청소년 상담을 위한 상담학의 과제와 전망. 청소년 상담연구, 2, 1-18.
- 이형득 (1998). 변화하는 시대의 상담모형. 대학생활연구, 16, 15-27.
- 이화정 (2012). 자아존중감 증진프로그램이 특성화 고등학생의 자아존중감에 미치는 효과. 석사학위논문, 경북대학교 교육대학원.
- 이희연, 하은혜 (2008). 청소년기 우울증상의 성차에 대한 인지적 왜곡의 매개효과. 한국심리학회지: 여성, 13(4), 547-561.
- 임수경 (2006). 청소년의 자아존중감, 부모와의 관계, 친구관계가 학교생활적응에 미치는 영향. 석사학위논문, 중앙대학교.
- 임아람 (2020). 학업 중단위기 청소년의 학교적응 향상을 위한 프로그램에 대한 체계적 문헌 고찰. 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 임희섭 (1996). 삶의 질의 개념적 논의. 한국행정연구, 5(1), 5-18.
- 장만식 (2018). 자아성찰의 개념 규정과 번역·역번역 문제: 국어학적 고찰과 동양적 어원을 바탕으로. 열상고전연구, 63, 115-152.
- 장한아 (2011). 자기성찰과 외상 후 성장과의 관계에서 정서표현 양가성의 조절효과. 석사학위논문, 가톨릭대학교.
- 전신현 (1996). 청소년의 삶의 질에 관한 경험적 연구. 한국청소년연구, 25, 63-82.
- 전영신 (2015). 정신분석 집단미술치료가 취약아동의 자아존중감에 미치는 영향에 관한 연구. 박사학위논문, 대전대학교.
- 정연순, 이민경 (2008). 교사들이 지각한 잠재적 학업 중단의 유형 및 특성. 한국교육, 35(1), 79-102.
- 정영혜 (2012). 자기성찰, 자기효능감, 학업성적 간의 관계. 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원.
- 정은실, 송재홍 (2020). 키워드 네트워크 분석을 통한 국내 학업 중단 청소년 연구의 지식

- 구조 탐색. *교육과학연구*, 22(4), 165-192.
- 정은실, 송재홍 (2021). 학업 중단위기 고등학생이 지각한 학업 중단 위험요인과 보호요인: 개념도 연구법 활용. *교육과학연구*, 23(3), 147-172.
- 정재민 (2012). 학업 중단 청소년의 특성과 예방을 위한 실천전략 개발 질적연구. *청소년 문화포럼*, 30, 65-81.
- 정제영 (2014). 학업중단 예방 및 학교 밖 청소년 지원방안. 학업중단 예방 및 학교밖 청소년 지원을 위한 정책 토론회 자료집(pp. 57-98).
- 정희욱 (2003). 초·중·고등학생의 자아존중감과 긍정적 및 부정적 정서와의 관계. *청소년학연구*, 10(4), 443-458.
- 조성연, 이미리, 박은미 (2009). 학업 중단청소년. *아동학회지*, 30(6), 1-13.
- 조현아 (2011). 자기성찰지능 향상 프로그램이 초등학교 고학년 아동의 자아존중감 및 학습태도에 미치는 영향. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 천성문, 김미옥, 박명숙, 차명정, 함경애 (2017). 집단상담 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 최상근, 양수경, 남기곤, 권경립, 연보라 (2010). 학업 중단위기 학생의 실태와 지원방안 연구(연구보고서 RR 2010-12). 서울: 한국교육개발원.
- 최아라 (2021). 부모-자녀 의사소통과 긍정심리자본이 청소년의 심리적 안녕감에 미치는 영향. *디지털융복합연구*, 19(4), 329-338.
- 최은진 (2016). 학교부적응 청소년 집단미술치료 매뉴얼 개발을 위한 프로그램 연구. 박사학위논문, 웨스트민스터신학대학원대학교.
- 최지연, 김현철 (2016). 학업 중단 청소년의 특성 및 지원 방안 연구. *청소년학연구*, 23(3), 103-132.
- 하유진 (2007). 자아존중감 및 내외통제성과 심리적 안정감과 관계: 20, 30대 성인남녀를 중심으로. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 한유경, 오인수, 정제영, 박효정, 윤철경, 정찬호 (2012). 위기학생 진단 및 교육적 지원에 관한 연구(정책연구 2012 - 42). 서울: 교육과학기술부.
- 허영선 (2009). 청소년이 지각한 행복감에 관한 연구. 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원.
- 홍봉선, 아영아 (2015). 경제·가정문제로 인한 학업 중단위기 청소년을 PIE 모듈프로그램개발(부산교육 2015-123). 부산: 부산광역시교육청.
- 홍승빈 (2012). 청소년의 자율성 및 관계성 만족이 심리적 안녕감에 미치는 영향과 청소년의 개인주의-집합주의 가치관에 따른 차이. 석사학위논문, 이화여자대학교.

- 황주연 (2011). 자기성찰 척도개발 및 자기관과 자기성찰, 안녕감 간의 경로모형 검증. 박사학위논문, 가톨릭대학교.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *Psychological sciences and social sciences*, 52, 15-27.
- Beck, A. T. (1988). Cognitive approaches to panic disorder: Theory and therapy. In S. Rachman, & J. D. Maser (Eds.). *Panic: Psychological perspectives*(pp.91-109). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Bhat, R. H., & Khan, S. M. (2018). Emotional competence: Review. *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(1), 44-49.
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *Journal of Educational Research*, 105, 176-195.
- Brown, K. (2017). The arts and dropout prevention national dropout prevention: The power of art to engage. Center Network White Paper.
- Burns, A. R. (1990). Cognitive-perceptual theory and the projective use of autobiographical memory. *Journal of Personality Assessment*, 55, 95-114.
- Burns, G. W. (2011). 이야기로 치유하기: 치료적 은유 활용 사례집 (*Healing with stories: Your casebook collection for using therapeutic metaphors*, 김춘경, 배선윤 공역). 서울: 학지사(원서 2007년 출판).
- Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. New York: McGraw-Hill.
- Campbell, J. (1999). 천의 얼굴을 가진 영웅 (*The hero with a thousand faces*, 이윤기 역). 서울: 민음사(원서 1949년 출판).
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Connolly, N. P., Eberhart, N. K., Hammen, C. L., & Brennan, P. A. (2010). Specificity of stress generation: A comparison of adolescents with

- depressive anxiety, and comorbid diagnosis. *Internal Journal of Cognitive Therapy*, 3(4), 368-379.
- Csank, P. A., & Conway, M. (2000). Engaging in self-reflection changes self-concept clarity: On differences between women and men, and low- and high-clarity individuals. *Psychology: Sex Roles*, 50, 469-480.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Curry, N. E., & Johnson, C. N. (1990). *Beyond self-esteem: Developing a genuine sense of human value*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cushner, K., & Chang, S. C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165-178.
- Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107.
- Denborough, D. (2008). *Collective narrative practice: Responding to individuals, groups, and communities who have experienced trauma*. Adelaide, AU: The Dulwich Centre Pub.
- DeRidder, L. M. (1991). How suspension and expulsion contribute to dropping out. *The Education Digest*, 56(6), 44-47.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dulwich Centre(2021.06.) The Tree of Life. <https://dulwichcentre.com.au>에서 2021년 6월 25일 인출.
- Dunn, C., Chambers, D., & Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial & Special Education*, 25(5), 314-323.

- Eames, V., & Denborough, D. (2017). *Mapping team goals: Team of life collective narrative practice*. Ebook 1 Green theme. <https://www.mefirst.org.uk/>
- Elliot, I., & Coker, S. (2008). Independent self-construal, self-reflective, and self-rumination: A path model for predicting happiness. *Australian Journal of Psychology, 60*, 127-134
- Evans, V. (2010). Figurative language understanding in LCCM theory. *Cognitive Linguistics, 21*, 601-662.
- Forgas, J. P. (2002). Feeling and doing: Affective influences on interpersonal behavior. *Psychological Inquiry, 13*, 1-28.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 363-383.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought - action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*, 313 - 332.
- Freed, S. A. (2003). Metaphors and reflective dialogue online. *New Horizons in Adult Education, 17*(3), 4-19.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology, 8*, 1-33.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide*. Birmingham, UK: SCED
- Gilligan, T. D., & Huebner, E. S. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents: a multitrial-multimethod study. *Personality and Individual Differences, 32*(7), 1149-1155.
- Gilliom, M., & Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology, 16*(2), 313-333.
- Grant, A. M. (2001). Rethinking psychological mindedness: Metacognition self-reflection and insight. *Behaviour Change, 18*(1), 8-17.
- Harrington, R., & Loffredo, D. A. (2010). Insight, rumination, and self-reflection as predictors of well-being. *The Journal of Psychology 145*(1), 39-57.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. in R. Montemayor, G. R. Adams., & T. P. Gullotta (Eds.), *From childhood to*

- adolescence: A transitional period?*(pp. 205-239). Newbury Park, CA: Sage.
- James, W. (1983). *The principles of psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.(Original work published 1890).
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, *26*, 733-762.
- Jelena, O., Lnes, R., Petra, K., Marie, H. P., & Marina, A. (2020). Why do drop out? Typology of out of high school. *Youth & Society*, *52*(6), 1-21.
- Johns, P. (2005). *드라마와 치료(Drama as Therapy*, 이효원 역). 서울: 울력(원서 1996년 출판).
- Jordi, R. (2011). Reframing the concept of reflection: Consciousness, experiential learning, and reflective learning practices. *Adult Education Quarterly*, *61*(2), 181-197.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *몸의 철학(Philosophy in the flesh: Theembodied mind and its challenge to western thought*, 임지룡 외 역). 서울: 박이정(원서출판 1999년).
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2006). *삶으로서의 은유(수정판)(Metaphors we live by*, 노양진, 나익주 역). 서울: 박이정(원서 1981년 출판).
- Le Blanc, M., Janosz, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, *92*(1), 171-190.
- Masse, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Belair, S., & Battaglini, M. A. (1997). Elaboration and validation of a tool to measure psychological well-being: WBMMS. *Canadian Journal of Public Health*, *89*, 352-357.
- McDowell, L., & Newell, C. (1990). *Measuring health: A guide to rating scales and questionnaires*(2nd ed). New York, NY: Oxford U Pr.
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1993). *A qualitative study of resilient at-risk students*. Paper presented at the 1993 annual meeting of the American

- Educational Research Association, Atlanta.
- Miller, S. (2005). What it's like being the 'holder of the space': a narrative on working with reflective practice in groups. *Reflective Practice*, 6(3), 367-377.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan Page.
- Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school dropouts. *Teacher College Record*, 87, 342-354. .
- Nicol, D, J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- O'Connor, J., & McDermott, I. (2000). NLP의 원리(*Principles of NLP*, 설기문 역). 서울: 학지사(원서 1996년 출판).
- Peterson, P. L., Baker, E., & McGaw, B. (2010). *International encyclopedia of education(3th ed)*. Elsevier Ltd.
- Quinton, S., & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning - a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 125-135,
- Ramani, S. (2015). Reflections on feedback: Closing the loop. *Medical Teacher*, 38(2), 206-207.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104, 842-866.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069 - 1081.
- Ryff, C. D., & Keys, C. L. M.(1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*,

69(4), 719-727.

- Sangthong, R., Trangkasombat, U., Kaewpoonsri, C., Disayawanwat, P., Panyakham, C., & McNeil, E. (2016). Effects of the personal iceberg metaphor model to promote self-Esteem and self-understanding among Thai adolescents: From clinical practice to a school-based prevention program. *Psychol Psychoanal*, 2(1), 2-10.
- Sargeant, J., Mann, K., Sinclair, D., van der Vleuten, C., & Metsemakers, J. (2008). Understanding the influence of emotions and reflection upon multi-source feedback acceptance and use. *Adv Health Sci Educ Theory Pract* 13, 275-288.
- Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., & Gomori, M. (2000). 사티어모델: 가족치료의 지평을 넘어서(*The Satir Model: Family therapy and beyond*. 한국버지니아사티어연구회 역). 서울: 김영애가족치료연구소(원서 1991년 출판).
- Shin D., & Johnson, D. (1978) Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Shoushtari, M. T. (2015). The effectiveness of metaphor therapy on depression among female students. *Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 9(9), 3118-3122.
- Sussman, S. (2001). *Handbook of program development in health behavior research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dulwich Centre(2021.06.) The Tree of Life. <https://dulwichcentre.com.au>에서 2021년 6월 25일 인출.
- Toch, H. (1993). *Violent men: An inquiry into the psychology of violence*. Washington, DC: American Psychological Association(Original work published 1969).
- Van Roekel, N. P. D. (2010). Global competence is a 21st century imperative. *NEA Policy and Practice Department*. Center for Great Public Schools.
- Vaughn, M. G., Roberts, G., Fall, A. M., Kremer, K., & Martinez, L. (2020). Preliminary validation of the dropout risk inventory for middle and high school students. *Children and Youth Services Review*, 111, 1-8.

- Washor, E., Mojkowski, C., & Kappan, P. D. (2014). Student disengagement: It's deeper than you think. *Phi Delta Kappan*, *95*(8), 8-10.
- Wojcik, T. G., Pieski, M. K., & Espinetti, G. (2021). Reimagining teaching with a global mindset and intercultural competence. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, *87*(5), 6-10.
- Wrong S. S., & Ang R. P. (2007). Emotional competencies and maladjustment in singaporean adolescents. *Personality and Individual Differences*. *43*, 2193-2204.
- Zeig, J. K. (1980). Erikson's use of anecdotes. In J. Zeig(Ed.), *Teaching seminar with Milton H. Erickson, M. D.* New York: Bruner/Mazel Inc.

Abstract

Effects of Metaphor–using Self–Reflection Program(M–SRP) on Improving the Quality of Life of High School Students at Risk of Dropout

Jung, Eunsil

Department of Education, Jeju National University, Korea

Supervised by professor, Song, Jaehong

The purpose of this study is to develop Metaphor–using Self–Reflection Program(M–SRP) to improve the quality of life of at risk of dropout and verify the effectiveness of the developed program.

First, to construct the program properly, a systematic development model was designed and the M–SRP was developed according to the model procedure. Second, the M–SRP was implemented on high school students at risk of drop out and the effectiveness of the program was verified by the non–equivalent group pre– and post–test design.

Research Question 1. How should the the M–SRP be structured to improve the quality of life of at risk high school students of dropout?

Research Question 2. What is the effect of M–SRP on self–reflection, dropout intention, and quality of life of high school students at risk of dropout?

2–1. Is the M–SRP effective in improving self–reflection of at risk

high school students of dropout?

2-2. Is the M-SRP effective in reducing the dropout intention of high school students?

2-3. Is the M-SRP effective in improving the quality of life(self-esteem and the psychological well-being) of high school students at risk of dropout?

First, in order to devise a metaphor-using self-reflection program (M-SRP) to improve the quality of life of high school students at risk of dropout, the researcher designated two areas of self-reflection and set the stage of self-reflection to three stages of recognition-understanding-practice. In addition, based on the self-reflection program using metaphors (Song Jaehong, 2016) and the results of demand analysis for high school students at risk of dropout (Jung Eunsil, Song Jaehong, 2021), principles and goals for M-SRP composition were developed and specific content elements were selected. The basic goal of the M-SRP is to improve the self-reflection ability of high school students at risk of dropping out of school to improve their intention to drop out of school and their quality of life. The main contents include positive self-concept formation, understanding and acceptance of oneself and others, cultivating self-regulation ability, and seeking harmony in interpersonal relationships. In addition, activities using metaphors were organized to promote self-reflection of high school students at risk of dropout from school and to help individuals recognize their experiences and emotional understanding. As a result, an activity program of 45 minutes each time was composed over a total of 10 sessions, the final program was completed after verifying its validity through expert opinions and small group preliminary research, and through revisions and supplements.

Subsequently, the researcher conducted an experimental study by designing the non-equivalent group pre- and post-test to evaluate the effectiveness of

the metaphor-utilized self-reflection program (M-SRP) on improving the quality of life of high school students at risk of dropout. This study's participants included students who were at risk of dropout while attending a second-year high school in J city. They also had a history of more than one counseling session due to frequent perceptions absences, violation of school rules, emotional behavioral problems, and interpersonal problems because of lack of academic motivation and motivation to attend regular schools. These students also expressed their intention to drop out of school, consulted the school drop deliberation system, or had used the study drop deliberation system at least once. A total of 19 students (13 male and 6 female) participated in the study. Among them, 10 (7 male and 3 female) were assigned to the experimental group and 9 (6 male and 3 female) to the control group. In the experimental group, M-SRP was performed twice a week for a total of 10 sessions, and self-reflection, intention to quit school, and quality of life (self-esteem, psychological well-being) were measured before, immediately after, and 2 weeks after the program was started. To verify the effect of the M-SRP, quantitative and qualitative analyses was parallelly performed. For quantitative analysis, repeated measure ANOVA was performed by group * measurement period using SPSS/WIN 22.0 on the data collected by the researcher, simple main effect and the group*measurement time interaction effect were verified. For qualitative analysis, the researcher collected the 'commitment' written by the experiment participants at the time of measurement ending each session and the testimonial written by the experiment participants after the program was completed, and performed the content analysis according to the qualitative data analysis procedure of Kim Young-cheon (2006).

The results of the quantitative analysis of this study are as follows.

First, the M-SRP showed a significant effect on improving the self-reflection ability of high school students at risk of dropout.

Second, the M-SRP showed a significant effect on improving the intention to drop out of high school students at risk of dropout.

Third, the M-SRP showed a significant effect on improving the self-esteem of high school students at risk of dropout.

Fourth, the M-SRP showed a significant effect on improving the psychological well-being of high school students at risk of dropout.

These results persisted until 2 weeks after the end of the experiment, and were supported by the results of qualitative analysis. This is significant in that the M-SRP is a preventive and practical program that can contribute to the intention to drop out of school and improve the quality of life by improving the self-reflection ability of high school students at risk of dropout.

In summary, it was confirmed that the M-SRP developed in this study is a practical strategy for improving the quality of life by devising the importance of introspection and emotional intervention and the possibility of using metaphors in the educational field in the self-reflection program for students at risk of dropping out of school. However, this study leaves a need for follow-up studies that deal with the individual characteristics of students who are at risk of dropping out of school due to the limitations of the research subjects and research variables, and complex causes.

Despite these limitations, the M-SRP conducted in this study was effective in improving the quality of life by promoting self-reflection and positive changes in interpersonal relationships in high school students at risk of dropping out of school. This opens the possibility of transition to relational learning that connects knowledge and the meaning of life in the traditional educational paradigm through academic learning and emphasizes mutual

respect and communication. Therefore, it is expected that this study can be used as important evidence for follow-up studies on the psychological maladjustment and intervention methods of students at risk of academic interruption. Lastly, through relational learning, the researcher hopes to become a small wave to become a true learner by leading a new holistic education that reflects on oneself and finds the self in an educational environment such as knowledge-oriented and competition for entrance exams.

Keywords: at Risk of Dropout, High School Students at Risk of Dropout, Psychological Well-being, Metaphor-using, Self-Reflection Program

부록 1.

면접 설문지

안녕하세요?

이 설문지는 은유 활용 자아성찰 프로그램을 개발하기 위해 여러분의 의견을 반영하고자 제작되었습니다.

은유 활용 자아성찰 프로그램은 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰을 촉진하여 긍정적인 자아상을 확립하고 심리적인 안정감과 삶의 질을 향상시키고자 하는 것입니다.

이 설문지는 옳고 그른 답이 없으니 각 문항마다 천천히 잘 읽고 솔직하게 응답해 주기를 부탁드립니다. 또한 여러분이 응답한 내용은 비밀이 보장되며 학업 중단위기 고등학생의 학교 및 일상생활에 도움이 되는 프로그램 개발을 위한 귀한 자료로 사용하고자 하며 다른 목적으로는 사용하지 않을 것입니다.

설문에 참여해 주셔서 진심으로 감사합니다.

2021년 8월 일

지도교수: 송재홍(제주대학교 교육학과 교수)

연구자: 정은실(제주대학교 교육학과 교육심리 및 상담 전공 박사 수료)

연락처: happyday385@hanmail.net

이 설문지는 여러분의 의견을 반영하고자 제작된 것입니다. 여러분의 의견을 기술하고 자신의 생각과 가장 가깝다고 생각하는 부분에 체크(√)하여 주십시오.

1. 자신의 장·단점은 무엇이라 생각하나요?

장점	
단점	

2. 나와 관련 있는 것을 모두 체크하세요.

- ① 학교수업 흥미 없음 ② 학업 스트레스 ③ 학교폭력 ④ 교칙위반
 ⑤ 교사와의 관계 문제 ⑥ 친구 관계 문제 ⑦ 부모와의 관계 문제
 ⑧ 가족 갈등 ⑨ 경제적 어려움 ⑩ 자아존중감 부족 ⑪ 성격 문제
 ⑫ 무기력감

3. 자신이 학업(학교생활)을 지속하는 힘은 무엇이라 생각하나요?

4. 나에게 가장 필요한 도움에 대한 내용입니다. 나에게 필요한 도움 1순위는 _____ 번이며, 2순위는 _____ 번이다.

- ① 학교적응력 높이기 ②교과수업 ③ 대학진학 안내
 ④ 기타 프로그램(대안교과 등) ⑤ 직업 안내 ⑥ 소질개발
 ⑦ 성격개선 ⑧ 관심과 격려 ⑨ 경제적 지원
 ⑩교사와의 관계 개선 ⑪ 또래와의 관계 개선 ⑫ 부모와의 관계 개선

5. 자신에게 가장 도움이 되었던 활동을 하나만 선택한다면?

- ① 예술활동 ② 동아리활동 ③ 진로활동 ④ 봉사활동
 ⑤ 교과수업 ⑥ 상담활동 ⑦ 대학관련 정보

6. 학업중단을 고민하는 친구에게 추천하고 싶은 활동은 ?

- ① 예술활동 ② 동아리활동 ③ 진로활동 ④ 봉사활동
⑤ 교과수업 ⑥ 상담활동 ⑦ 대학관련 정보

7. 자아성찰이란 자기에 대해 깊이 생각하고 타인과의 긍정적인 관계를 위해 도움을 주는 것이다. 자아성찰이 필요하다고 생각하나요?

- ① 매우그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 아니다 ⑤ 매우 아니다

8. 자아를 성찰하는 활동(프로그램)이 진행된다면 일상생활이나 학업 중단예방에 도움이 된다고 생각하나요?

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 아니다 ⑤ 매우 아니다

9. 자아성찰 프로그램이 진행된다면 참여할 의사가 있는가?

- ① 매우그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 아니다 ⑤ 매우 아니다

10. 활동이 진행된다면 선호하는 활동방법을 하나만 골라주세요

- ① 개별활동 ② 개별활동과 짝 활동 병행 ③ 짝활동
④ 모둠활동 ⑤ 모둠활동과 짝 활동 병행 ⑥대집단 활동

11. 활동이 진행된다면 누가 진행하면 좋을까요?

- ① 담임 선생님 ② 학교 내 교과 담당선생님 ③ 외부강사님 ④ 상관없음

※ 성실하게 답변해 주셔서 감사합니다.

부록 2.

프로그램 내용 타당도 검증을 위한 설문지

안녕하십니까?

저는 제주대학교 대학원 교육학과 교육심리 및 상담 박사과정 수료생으로 은유 활용 자아성찰 프로그램 개발 연구를 진행하고 있습니다. 이 설문지는 연구자가 구안한 프로그램의 활동 내용이 학업 중단위기 고등학생의 학업 중단의도를 낮추고 자아성찰, 자아존중감 그리고 심리적 안녕감을 증진시키고자 설정한 프로그램 전체 목적과 각 회기별 목표를 달성하는 데 적합한지에 대한 전문가 의견을 수렴하고자 제작되었습니다.

이 프로그램은 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰을 증진하여 삶의 질을 개선하는 데 목적이 있습니다. 이러한 목적을 달성하기 위해 3단계(인식-이해-실천)로 프로그램을 구성하고 그에 맞는 주제를 선정하여 활동하는 내용으로 구성하였습니다. 또한 자아성찰을 촉진하기 위해 은유를 활용하여 학업 중단위기 고등학생이 지각한 심리적 위기를 극복하고 삶의 질을 향상시킬 수 있는 내용으로 구성하였습니다.

프로그램의 각 회기는 학업 중단위기 고등학생의 활동시간 및 수업시간을 고려하여 45분씩 10회기에 걸쳐 구성되었으며 각 회기는 자아성찰과 삶의 질 개선을 위한 활동목표와 은유를 활용한 활동내용을 중심으로 구성되었습니다. 각 회기별 진행은 도입-전개-마무리 단계를 거치며 자신 및 관계영역에서의 성찰과 피드백을 제공할 수 있도록 하였습니다.

은유 활용 자아성찰 프로그램의 회기별 목표 및 활동 내용을 읽어보시고 이 프로그램이 적합하게 구성되었는지에 대해 각 문항에 체크(1점: 전혀 그렇지 않다 ~ 5점: 매우 그렇다)해 주시면 됩니다. 또한 수정 및 보완할 사항 등 선생님의 평가와 의견을 적어주시면 저의 연구에 많은 도움이 될 것입니다.

감사합니다.

연구자 정 은 실 올림

1. 프로그램 회기별 세부 내용

1) 프로그램 회기별 구성 설명:

- 본 프로그램은 총 10회기, 각 45분으로 구성되었다.
- 프로그램 단계는 자아성찰을 촉진하기 위한 자아성찰과 정서영역과 관련된다.
- 프로그램 구성영역은 자아성찰의 단계 중 세부영역과 관련된다. 구체적으로 인식영역(자기, 타인), 이해영역(자기, 타인), 실천영역으로 구성되었다.
- 프로그램의 구성요소는 학업 중단위기 고등학생의 특성과 관련되며 선행연구와 요구도 분석 등을 종합하여 위협(위기)-보호(극복)요인을 반영하였다.
- 활동내용은 은유를 활용한 내용들이 포함되어 있다.

회기	활동명	구성영역 및 단계	구성요소	활동목표	활동내용
1	환영 해요	자기 인식	동기부족과 동기 부여	-프로그램의 참여동기를 높인다. -나에 대해 관심을 가진다.	-프로그램 안내 -짝과 인터뷰하며 자기소개하기 -인터뷰 내용을 통해 짝궁 소개하기
2	내 캐릭터는?	자기 인식	동기부족과 동기 부여	-나의 성장환경에 대해 탐색하고 나의 정보를 파악한다. -나의 특징을 통해 나에 대해 관심을 가진다.	-감정 신호등 게임 -‘생명의 나무 1’ 작업 및 나누기(뿌리와 땅 은유-출생지, 가족, 인생의 가르침을 준 사람, 어릴 적 자주 가던 장소, 아끼는 물건, 하는 일이나 활동, 현재 사는 곳 등 탐색) -피드백 나누기
3	나의 발견	자기 인식	동기부족과 동기 부여	-나의 능력이나 기술, 가치, 앞으로의 희망과 꿈을 파악한다. -나의 특징을 설명한다. -내 삶에 의미있는 사람들을 파악하고 관계의 영향력을 파악한다.	-감정 신호등 게임 -‘생명의 나무 2’ 작업 및 나누기(기둥과 가지 은유- 자신의 재능이나 능력, 꿈, 소원 등 탐색) -피드백 나누기
4	나와 너	타인 인식	스트레스와 해소 욕구	-주변 사람들과의 관계를 통해 긍정 혹은 부정적 측면을 탐색한다.	-‘감정 퀴즈! 내 감정에 대해 설명하고 맞추기(전체) -‘생명의 나무 3’ 작업 및 나누기(나뭇잎, 열매 은유- 중요한 사람이나 사건, 타인으로부터 받은 선물 혹은 고민 등) -피드백 나누기

5	나의 역사	타인 인식	관계문제와 개선 욕구	-나의 역사 속 사건을 통해 나와 타인의 관계 상황을 파악한다. -타인의 감정과 욕구를 파악한다. -나의 감정과 감정의 영향력을 이해한다.	-‘감정 단어 빙고게임’ -‘영웅의 여정-내 인생의 10대 뉴스’ 작업 및 나누기(꽃 받은 사건-긍정정서와 돌 맞은 사건-부정정서 각 5가지) -피드백 나누기
6	정서 사용 설명서	자기 이해	고립과 인정 욕구	-상황을 떠올리며 나의 행동과 감정, 정서능력을 인식한다.	-‘감정일기(일주일)’ 쓰고 나의 감정흐름 탐색하기 -‘인생의 무대’ 상황극하기 -피드백 나누기
7	마음을 보여 줘요	자기 이해	고립과 인정 욕구	-나의 장점과 단점을 인식하고 새로운 나를 이해한다. -나와 타인에 대한 갈등을 바라본다.	-‘감성의 집’ 을 통해 자신의 감정구조 표현하기 -‘인생 경기장’ 작업 및 나누기 (나의 아군과 적군 3명, 아군과 적군에게 받은 선물 혹은 고통, 나의 감정, 하고 싶은 말 등) -피드백 나누기 -감정일기(1일)쓰고 감정 탐색
8	의사 결정 연습	타인 이해	갈등과 문제 해결	-타인의 행동, 감정을 이해한다. -상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다.	-‘영웅의 여정-감정탐험대 1’ 작업 및 나의 감정표현방법과 타인의 반응 나누기(갈등상황, 반응, 나의 행동, 결과, 대안행동 등) -포스트-잇에 피드백 써서 붙이기/베스트 댓글 뽑기
9	판단의 힘	타인 이해	충동성 과 조절 욕구	-타인의 행동, 감정을 이해한다. -상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다.	-몸풀기 게임 -‘영웅의 여정-감정탐험대 2’ - 나의 감정 표현방법 나누고 대안행동 찾기 (충동성이나 성급함으로 인해 후회되는 상황 공유, 느낌 나누기, 대안행동 등) -감정해우소에 부정감정 버리기 -피드백 나누기
10	새로운 나	실천	무기력과 희망 의지	-나의 변화와 성장을 격려하며 성취감을 느낀다.	-‘육성의 나무 - 미래의 나에게’ 작업하고 나누기(꿈을 성취한 내 모습, 성취한 내 감정, 걸림돌, 디딤돌, 계획 등) -피드백 나누기

2. 프로그램 내용 타당도 체크리스트

(1점: 전혀 그렇지 않다, 2점: 그렇지 않다, 3점: 보통이다, 4점: 그렇다, 5점: 매우 그렇다)

회기	평가내용	1	2	3	4	5
1	(타당성, 실용성) 프로그램의 목표 및 회기 목표에 적합하게 구성되었다.					
	(효율성) 프로그램 목표에 적합한 내용으로 구성되었다.					
	(보편성) 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 하기에 적합하게 구성되었다.					
	수정 및 보완 내용					
2	(타당성, 실용성) 프로그램의 목표 및 회기 목표에 적합하게 구성되었다.					
	(효율성) 프로그램 목표에 적합한 내용으로 구성되었다.					
	(보편성) 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 하기에 적합하게 구성되었다.					
	수정 및 보완 내용					
3	(타당성, 실용성) 프로그램의 목표 및 회기 목표에 적합하게 구성되었다.					
	(효율성) 프로그램 목표에 적합한 내용으로 구성되었다.					
	(보편성) 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 하기에 적합하게 구성되었다.					
	수정 및 보완 내용					
4	(타당성, 실용성) 프로그램의 목표 및 회기 목표에 적합하게 구성되었다.					
	(효율성) 프로그램 목표에 적합한 내용으로 구성되었다.					
	(보편성) 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 하기에 적합하게 구성되었다.					
	수정 및 보완 내용					
5	(타당성, 실용성) 프로그램의 목표 및 회기 목표에 적합하게 구성되었다.					
	(효율성) 프로그램 목표에 적합한 내용으로 구성되었다.					
	(보편성) 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 하기에 적합하게 구성되었다.					
	수정 및 보완 내용					

6	(타당성, 실용성) 프로그램의 목표 및 회기 목표에 적합하게 구성되었다.					
	(효율성) 프로그램 목표에 적합한 내용으로 구성되었다.					
	(보편성) 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 하기에 적합하게 구성되었다.					
	수정 및 보완 내용					
7	(타당성, 실용성) 프로그램의 목표 및 회기 목표에 적합하게 구성되었다.					
	(효율성) 프로그램 목표에 적합한 내용으로 구성되었다.					
	(보편성) 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 하기에 적합하게 구성되었다.					
	수정 및 보완 내용					
8	(타당성, 실용성) 프로그램의 목표 및 회기 목표에 적합하게 구성되었다.					
	(효율성) 프로그램 목표에 적합한 내용으로 구성되었다.					
	(보편성) 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 하기에 적합하게 구성되었다.					
	수정 및 보완 내용					
9	(타당성, 실용성) 프로그램의 목표 및 회기 목표에 적합하게 구성되었다.					
	(효율성) 프로그램 목표에 적합한 내용으로 구성되었다.					
	(보편성) 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 하기에 적합하게 구성되었다.					
	수정 및 보완 내용					
10	(타당성, 실용성) 프로그램의 목표 및 회기 목표에 적합하게 구성되었다.					
	(효율성) 프로그램 목표에 적합한 내용으로 구성되었다.					
	(보편성) 학업 중단위기 고등학생을 대상으로 하기에 적합하게 구성되었다.					
	수정 및 보완 내용					

부록 3.

프로그램 내용 타당도 평가 결과

구성 단계	구성 영역 / 회기	구성요인	목표	평정자별 평가 내용			
				전문가 A	전문가 B	전문가 C	평균
인식 (지식) -정서알아차리기, 정서바라보기	자기인식 1	동기부족과 동기부여	·프로그램에 관심을 가진다. ·나와 참여자에 대해 관심을 가진다.	4.33	4.66	4.66	4.55
	자기인식 2		·나에 대해 관심을 가지고 관찰한다.	4.33	4.33	4.66	4.44
	자기인식 3	관계 스트레스와 해소욕구 관계문제와 개선욕구	·다양한 감정을 파악하고 탐색한다.	4.66	4.00	4.33	4.33
	타인인식 4		·타인에 대해 관심을 가지고 욕구를 파악한다.	4.00	4.33	4.33	4.22
	타인인식 5		·타인의 감정과 상황을 파악한다. ·나의 강점과 단점을 인식한다.	4.33	4.33	4.00	4.22
이해 (기술 및 역량) -정서 떠올리기, 드러내기, 다스리기	자기이해 6	고립과 인정욕구	·나의 정서와 정서능력을 인식한다. ·나의 감정과 감정의 영향력을 이해한다.	4.33	4.66	4.33	4.44
	자기이해 7		·나의 경험, 정서, 행동에 대해 이해하고 새로운 나를 이해한다.	4.33	4.00	4.33	4.22
	타인이해 8	갈등과 문제해결	·타인의 행동, 감정을 이해한다. ·상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다.	4.00	4.66	4.33	4.33
실천 (태도함양) -공정 정서 되살리기	타인이해 9	충동성과 조절욕구	·관계를 이해하고 문제해결 방안을 모색한다.	4.33	4.00	4.33	4.22
	실천 10	무기력과 희망의지	·타인배려를 위해 노력한다. ·충동통제를 위해 노력한다. ·미래설계 능력을 배양한다. ·실천한 내용을 공유하고 동기화한다.	4.33	4.66	4.66	4.55
전체 점수				4.30	4.36	4.40	4.35

부록 4.

학생용 설문지

여러분, 안녕하세요?

이 설문지는 은유 활용 자아성찰 프로그램을 개발하기 위하여 학업 중단위기 고등학생의 학교 및 일상생활에 영향을 미치는 여러 요인들을 알아보고자 제작되었습니다.

은유 활용 자아성찰 프로그램은 학업 중단위기 고등학생의 자아성찰을 촉진하여 긍정적인 자아상을 확립하고 심리적인 안정감과 삶의 질을 향상시키고자 하는 것입니다.

이 설문지는 옳고 그른 답이 없으니 각 문항마다 천천히 잘 읽고 솔직하게 응답해 주기를 부탁드립니다. 또한 여러분이 응답한 내용은 비밀이 보장되며 학업 중단위기 고등학생의 학교 및 일상생활에 도움이 되는 프로그램 개발을 위한 귀한 자료로 사용하고자 하며 다른 목적으로는 사용하지 않을 것입니다.

설문에 참여해 주셔서 진심으로 감사합니다.

2021년 8월 일

지도교수: 송재홍(제주대학교 교육학과 교수)

연구자: 정은실(제주대학교 교육학과 교육심리 및 상담 전공 박사 수료)

연락처: happyday385@hanmail.net

부록 4-1.

자아성찰 척도

이 설문지는 자아성찰을 알아보기 위한 것입니다. 여러분의 생각과 가장 가깝다고 생각하는 부분에 체크(✓)하여 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 화가 나면 무엇 때문에 화가 났는지 생각해 본다.	1	2	3	4	5
2	나는 주로 어떤 상황에서 짜증이 나는지 알아보려 한다.	1	2	3	4	5
3	불안할 때 이전의 어떤 경험들과 관련 있는지 생각해 본다.	1	2	3	4	5
4	나를 불편하게 하는 경험들은 어떤 의미가 있는지 궁금하다.	1	2	3	4	5
5	화가 날 때 내가 왜 그러한 행동들을 하는지(했는지) 생각해 본다.	1	2	3	4	5
6	화가 났던 마음에 대해 깊이 생각해 보면서 나의 새로운 면을 보게 된다.	1	2	3	4	5
7	내가 하는 걱정이 나에게 어떤 영향을 미치는지 이해한다.	1	2	3	4	5
8	내가 겪는 경험들이 어떤 의미가 있었는지 발견하곤 한다.	1	2	3	4	5
9	기분 나쁜 상황에서 내가 했던 행동들에 대해 생각해 보며 미처 몰랐던 나의 기대나 두려움을 알게 된다.	1	2	3	4	5
10	힘든 일을 겪으면서 나에 대해 새롭게 알게 된 적이 있다.	1	2	3	4	5
11	상대방과 생각이 다를 때 그가 내 말과 행동을 어떻게 받아들였는지 생각해 본다.	1	2	3	4	5
12	상대방이 마음에 들지 않을 때 우리 사이에 어떤 일들이 벌어지고 있는지 꼼꼼이 생각해 본다.	1	2	3	4	5
13	상대방과 의견이 다를 때 그가 원하는 것이 무엇인지 생각해 본다.	1	2	3	4	5
14	상대방과 갈등이 생길 때 그(상대방)는 갈등의 원인이 무엇이라고 생각하는지 궁금하다.	1	2	3	4	5
15	상대방에게 서운할 때 상대방이 보인 태도가 무엇을 뜻하는지 생각해 본다.	1	2	3	4	5
16	상대방과 의견 충돌이 생길 때 서로에게 도움이 되는 해결방식이 무엇인지 생각해 본다.	1	2	3	4	5
17	상대방이 보인 행동에 대해 꼼꼼이 생각하면 그의 마음이 심정적으로 이해가 간다.	1	2	3	4	5
18	상대방도 나와 같이 불완전하다는 것을 깨닫게 되면서 그를 닮는 일이 줄어들었다.	1	2	3	4	5
19	상대방과 의견이 달라도 마음 편하게 그를 배려한다.	1	2	3	4	5
20	상대방과의 갈등에 대해 깊이 이해해 봄으로써 그 갈등에 대해 달리 바라본다.	1	2	3	4	5

부록 4-2.

학업 중단 의도 척도

이 설문지는 학업 중단 의도를 알아보기 위한 것입니다. 여러분의 생각과 가장 가깝다고 생각하는 부분에 체크(✓)하여 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	학교를 그만둘까 생각해 보았다.	1	2	3	4	5
2	언제 학교를 그만 둘 것인가에 대해 생각해 보았다.	1	2	3	4	5
3	주위 사람들에게 학교를 그만두려고 한다는 것을 말할까 생각했다.	1	2	3	4	5
4	학교를 그만두어 버리면 얼마나 좋을까를 생각해 보았다.	1	2	3	4	5
5	학교를 그만두고 싶다.	1	2	3	4	5
6	학교를 그만 둔 아이들이 어떻게 생활하는지 알아보았다.	1	2	3	4	5
7	학교를 그만두려는 생각이 머리를 떠나지 않는다.	1	2	3	4	5
8	학교를 그만둘 때 담임선생님과 친구들에게 어떻게 말할까 생각해 보았다.	1	2	3	4	5
9	학교를 그만 둔 친구(학교밖 청소년)들이 모이는 사이트에 접속해 보았다.	1	2	3	4	5
10	학교를 그만 둔 친구(학교밖 청소년)들이 부러워 보였다.	1	2	3	4	5

부록 4-3.

자아존중감 척도

이 설문지는 자아존중감을 알아보기 위한 것입니다. 여러분의 생각과 가장 가깝다고 생각하는 부분에 체크(✓)하여 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 나 자신을 긍정적으로(좋게) 생각한다.	1	2	3	4	5
2	나는 다른 사람만큼 일을 잘 해낼 수 있다.	1	2	3	4	5
3	나는 대체적으로 나 자신에게 만족한다.	1	2	3	4	5
4	나는 좋은 점을 많이 가지고 있다고 느낀다.	1	2	3	4	5
5	나는 남들만큼 가치가 있는 사람이라고 느낀다.	1	2	3	4	5
6	나는 자랑거리를 많이 가지고 있지 않다.	1	2	3	4	5
7	나의 삶은 크게 쓸모 있는 것은 아니다.	1	2	3	4	5
8	나는 나 자신을 존중하는 마음이 좀 더 있었으면 한다.	1	2	3	4	5
9	때때로 나는 전혀 좋은 사람이 아니라고 느낀다.	1	2	3	4	5
10	나는 대체로 봐서 실패자라고 느낀다.	1	2	3	4	5

부록 4-4.

심리적 안녕감 척도

이 설문지는 심리적안녕감을 알아보기 위한 것입니다. 여러분의 생각과 가장 가깝다고 생각하는 부분에 체크(✓)하여 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇 지 않다	그 렇 지 않 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	나는 다른 사람이 강하게 주장하는 것에 영향을 받는 경향이 있다.	1	2	3	4	5
2	나는 다른 사람이 아닌 내가 중요하다고 생각하는 가치로 나 자신을 평가한다.	1	2	3	4	5
3	나는 다른 사람이 생각하는 방식과 다르더라도 내 의견에 자신이 있다.	1	2	3	4	5
4	나는 다른 사람과 따뜻하고 신뢰할 만한 관계를 경험해 오지 못했다.	1	2	3	4	5
5	다른 사람과 친밀한 관계를 유지하는 것이 어렵다.	1	2	3	4	5
6	사람들은 내가 배려심이 많아 남에게 기꺼이 시간을 내어주는 사람으로 생각한다.	1	2	3	4	5
7	나는 가끔 내가 더 이상 잘 할 수 있는 일이 없다는 생각이 든다.	1	2	3	4	5
8	나는 오늘 하루만 중요할 뿐 미래에 대해서는 생각하지 않는다.	1	2	3	4	5
9	어떤 사람들은 인생의 목표없이 방향하지만 나는 그렇지 않다.	1	2	3	4	5
10	나는 예전에 이미 내 인생을 크게 발전시키거나 변화하려는 노력을 포기했었다.	1	2	3	4	5
11	나는 나 자신과 주변을 변화시킬 수 있는 새로운 경험을 하는 것이 중요하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
12	여러 측면에서 볼 때 나는 내가 살면서 이루어 온 것이 실망스럽다.	1	2	3	4	5
13	내 인생을 돌아봤을 때 지금까지는 원하던 대로 되어 기쁘다.	1	2	3	4	5
14	나는 내 성격의 대부분이 마음에 든다.	1	2	3	4	5
15	나에게 인생은 끊임없이 배우고, 변화하고, 성장하는 과정이다.	1	2	3	4	5
16	일반적으로 나는 나의 주변 상황에 대한 책임감이 있다고 느낀다.	1	2	3	4	5
17	나는 일상생활을 잘 관리해 나가고 있다.	1	2	3	4	5
18	일상생활(집, 학교)에서 요구하는 것들이 나를 기운 빠지게 한다.	1	2	3	4	5

부록 4-5.

예비 프로그램 평가 질문지

지금까지의 활동 중에서 자신에게 인상 깊었던 부분(혹은 활동)이나 힘들었던 부분(혹은 활동)을 쓰고 그 이유를 간단히 써 보세요.

힘들었던 부분(혹은 활동) 혹은 수정되었으면 하는 부분(혹은 활동)
인상 깊었던 부분(혹은 활동)

부록 4-6.

만족도 설문지

이 설문지는 여러분이 참여한 자아성찰 프로그램에 대한 만족도를 알아보기 위한 것입니다. 여러분의 생각과 가장 가깝다고 생각하는 부분에 체크(✓)하여 주십시오.

번호	문항	매우 불만족	약간 불만족	보통	약간 만족	매우 만족
1	자기의 정서를 인식하고 활용하게 된 점	1	2	3	4	5
2	타인의 욕구를 파악하고 타인을 배려하게 된 점	1	2	3	4	5
3	타인과의 관계를 인식하고 충동조절연습을 한 점	1	2	3	4	5
4	자기 스스로에게 정보를 주고 자기에 대한 생각을 한 것	1	2	3	4	5
5	친구들과 정보를 주고 받으며 생각을 나눈 점	1	2	3	4	5
6	선생님으로부터 정보를 얻고 생각을 할 수 있게 된 점	1	2	3	4	5
7	프로그램 진행 회기 및 진행시간에 대한 만족도	1	2	3	4	5
8	선생님의 진행방법에 대한 만족 정도	1	2	3	4	5
9	프로그램이 나에게 도움이 된 정도	1	2	3	4	5
10	프로그램 전반에 대한 만족스러운 정도	1	2	3	4	5
11	프로그램에 참여한 나의 느낌과 생각을 솔직하게 주세요					

부록 5.

M-SRP 최종 모형

회기	활동명	단계	구성영역	구성요소	활동 목표	활동내용
1	환영 해요	감성클럽 입문하기	자기 인식	자기 인식 동기 부족 과 동기 부여	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램의 참여 동기를 높인다. 나에 대해 관심을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 안내 짝과 인터뷰하며 자기소개하기 (짝 활동) 인터뷰 내용을 통해 짝궁 소개하기(전체) 활동 규칙 정하기
2	내 캐릭 터는 ? ?	인식- 마음의 정원 둘러보기 1	자기 인식	자기 인식 동기 부족 과 동기 부여	<ul style="list-style-type: none"> 나의 성장 환경에 대해 탐색하고 나의 정보를 파악한다. 나의 특징을 통해 나에 대해 관심을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 신호등 게임(전체) ‘생명의 나무 1’ 작업 및 나누기 (뿌리와 땅 은유-출생지, 가족, 인생의 가르침을 준 사람, 어릴 적 자주 가던 장소, 아끼는 물건, 하는 일이나 활동, 현재 사는 곳 등 탐색) 피드백 나누기(전체)
3	나의 발견	인식- 마음의 정원 둘러보기 2	자기 인식	자기 인식 동기 부족 과 동기 부여	<ul style="list-style-type: none"> 나의 능력이나 기술, 가치, 앞으로의 희망과 꿈을 파악한다. 나의 특징을 설명한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 신호등 게임(전체) ‘생명의 나무 2’ 작업 및 나누기 (기둥과 가지 은유- 자신의 재능이나 능력, 꿈, 소원 등 탐색) 피드백 나누기(전체)
4	나와 너	인식- 감정 알아차리기 & 떠나보내기	타인 인식	타인 인식 스트 레스 와 해소 욕구	<ul style="list-style-type: none"> 내 삶에 의미 있는 사람들을 파악하고 관계의 영향력을 파악한다 주변 사람들과의 관계를 통해 긍정 혹은 부정적 측면을 탐색한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ‘감정 퀴즈!’ 내 감정에 대해 설명하고 맞추기(전체) ‘생명의 나무 3’ 작업 및 나누기 (나뭇잎, 열매 은유- 중요한 사람이나 사건, 타인에게 받은 선물 혹은 고민 등) 피드백 나누기(전체)
5	나의 역사	인식- 감정 떠올리기 & 드러내기	타인 탐색	관계 문제 와 개선 욕구	<ul style="list-style-type: none"> 나의 역사 속 사건을 통해 나와 타인의 관계 맥락을 파악한다. 타인의 감정과 욕구를 파악한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ‘감정 단어 빙고게임’(전체) ‘영웅의 여정-내 인생의 10대 뉴스’ 작업 및 나누기 (뜻 받은 사건-긍정 정서 5가지와 돌 맞은 사건-부정 정서 5가지) 피드백 나누기(짝 활동)

6	정서 사용 설명 서	이해- 감정 드러내기 & 다스리기	자기 이해	고립 과 인정 욕구	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 감정과 감정의 영향력을 이해한다. • 상황을 떠올리며 나의 행동과 감정, 정서 능력을 인식한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘감정일기(일주일)’ 쓰고 나의 감정흐름 탐색하기 • ‘인생의 무대’ 상황극하기(전체) • 피드백 나누기(짝 활동)
7	마음 을 보여 줘요	이해- 감정 떠올리기 & 다스리기	자기 이해	고립 과 인정 욕구	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 장점과 단점을 인식하고 새로운 나를 이해한다. • 나와 타인에 대한 갈등을 바라본다. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘감성의 집’ 을 통해 자신의 감정구조 표현하기 • ‘인생 경기장’ 작업 및 나누기 (나의 아군 3명과 적군 3명, 아군과 적군에게 받은 선물 혹은 고통, 나의 감정, 하고 싶은 말 등) • 피드백 나누기(짝 활동)
8	의사 결정 연습	이해- 감정 바라보기 & 보살피기 & 되살리기	타인 이해	갈등 과 문제 해결	<ul style="list-style-type: none"> -타인의 행동, 감정을 이해한다. -상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정일기(1일) 쓰고 나의 감정 탐색 • ‘영웅의 여정-감정탐험대 1’ 작업 및 나의 감정 표현방법과 타인의 반응 나누기 (갈등상황, 반응, 나의 행동, 결과, 대안행동 등) • 포스트-잇에 피드백 써서 붙이기/베스트 댓글 뽑기
9	판단 의 힘	이해- 감정 바라보기 & 드러내기 & 다스리기	타인 이해	충동 성 과 조절 욕구	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 행동과 감정을 이해한다. • 상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정단어 맞추기 게임(짝 활동) • ‘영웅의 여정-감정탐험대 2 • 나의 감정 표현방법 나누고 대안행동 찾기 (충동성이나 성급함으로 인해 후회되는 상황 공유, 느낌 나누기, 대안행동 등) • 부정 감정 적어서 감정해우소에 버리기 • 피드백 나누기(짝활동)
10	새로 운 나	실천- 감정 되살리기 & 감성클럽 수료하기	자기 실천	무기 력과 희망 의지	<ul style="list-style-type: none"> • 나의 변화와 성장을 격려하며 성취감을 느낀다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 좌우명(명언)카드게임(전체) • ‘육성의 나무 - 미래의 나에게’ 작업하고 나누기 (꿈을 성취한 내 모습, 성취한 내 감정, 걸림돌, 디딤돌, 계획 등) • 우리끼리 축하 시상식 (공감상, 배려상, 희망상, 용기상 등 시상과 포토타임)

부록 6.

M-SRP 회기 별 내용 및 지침서

1회기	환영해요		
단계 -촉진요소	인식단계 - 감성클럽 입문하기		
구성영역	자기 인식	구성요소	동기부족과 동기부여
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램에 관한 참여 동기를 높인다. • 나에 대해 관심을 가진다. 		
기대효과	프로그램 안내와 나에 대한 소개를 통해 동기를 부여할 수 있다.		
준비물	인형, 접이식 칠판, 포스트-잇, 필기류		
단계	주요 활동내용	준비물 및 유의점	
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 안내하기 - 자아성찰의 개념과 중요성에 대해 이야기 나눈다. - 프로그램의 운영기간과 시간, 목표에 대해 안내한다. • 서클로 앉아 인형을 돌리며 간단히 인사나누기 - 긴장감을 완화하고 프로그램 참여 동기를 유발한다. - 친밀감을 형성할 수 있도록 인형을 활용한다. • 오늘의 활동과 활동목표, 활동내용 안내하기 	<p>인형</p> <ul style="list-style-type: none"> • 친밀감 형성에 초점을 두고 자기소개 및 인사나누기에서 소외되는 학생이 없도록 유의한다. 	
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> • 자아성찰에 대해 알아보고 동기유발하기 - 자아성찰의 필요성에 대해 이야기 나눈다. - 성찰이 되지 않은 경우에 대해 이야기 나눈다. • 짝과 인터뷰하며 자기소개하기(짝 활동) • 인터뷰 내용을 통해 짝궁 소개하기(전체) • 활동의 규칙 정하기 - 자유롭게 의견을 나눌 수 있도록 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 느낌이나 의견을 경청할 수 있도록 독려한다. 	
마무리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> • 활동에 대해 피드백하기 및 자기점검 • 활동 후 느낀 점과 앞으로의 프로그램 참여의지 다지기 - 포스트-잇에 자신의 느낌이나 다짐을 적고 칠판에 붙이며 느낀 점을 말해본다. • 다음 활동에 대해 안내한다. 	<p>접이식 칠판, 포스트-잇</p>	

2회기	내 캐릭터는?		
단계 -촉진요소	인식단계 - 마음의 정원 둘러보기 1		
구성영역	자기 인식	구성요소	동기부족과 동기부여
활동목표	나의 성장환경에 대해 탐색하고 나의 정보를 파악한다. 나의 특징을 통해 나에 대해 관심을 가진다.		
기대효과	과거 및 현재의 나에 대한 탐색 기회를 통해 동기부여할 수 있다.		
준비물	감정신호등 판, 접이식 칠판, 포스트잇, 필기류		
단계	주요활동내용		준비물 및 유의점
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·지난 활동 상기하기 ·감정신호등 게임하기(전체) <ul style="list-style-type: none"> - 자신의 현재 감정상태를 신호등에 비유하여 표현한다. ·오늘의 활동과 활동목표, 활동내용 안내하기 		감정신호등 판
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ·‘생명의 나무 1’ 활동하고 나누기 -나무의 뿌리와 땅을 통해 현재 자신의 모습을 형성하는데 영향을 미친 과거의 다양한 요소에 대해 알아보기 <p>(인생은 나무와 유사합니다. 인생 나무에서 뿌리는 어린 시절과 유사하죠. 나무의 뿌리는 출생, 가족의 역사, 어릴 적 즐겨 찾던 장소, 소중한 게 여겼던 물건 등 과거 어린 시절이 담겨져 있어요. 이것들을 나무 뿌리에 적으면 됩니다. 나무와 맞닿은 땅은 나와 현재, 관계가 있는 다양한 특성들에 관한 것입니다. 예를 들면, 사는 곳, 자주 하는 활동이나 취미생활을 떠올리며 표현해 보세요)</p>		종이, 필기 구 등/ 타인의 느낌 이나 의견을 경청할 수 있도록 독려 한다.
마무리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·활동에 대해 피드백하기 및 자기점검(작활동) ·활동 후 느낀 점, 자각한 내용 나누기 ·오늘 활동을 마무리하고 다음 활동 안내하기 		접이식 칠판, 포스트-잇
유의점	·자유롭게 연상하고 탐색할 수 있도록 편안한 분위기 제공		

3회기	나의 발견		
단계 -축진요소	인식단계 - 마음의 정원 둘러보기 2		
구성영역	자기 인식	구성요소	동기부족과 동기부여
활동목표	나의 능력이나 기술, 가치, 앞으로의 희망과 꿈 등을 파악한다. 나의 특징을 설명한다.		
기대효과	나에 대한 정보수집을 통해 나의 삶의 의미를 부여와 동기부여할 수 있다.		
준비물	활동지, 감정신호등, 필기구, 접이식 칠판, 포스트잇		
단계	주요활동내용	준비물 및 유의점	
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·지난 활동 상기하기 ·감정신호등 게임을 통해 자신의 감정상태 표현하기 ·오늘의 활동과 활동목표, 활동내용 안내하기 	감정신호등	
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ·‘생명의 나무 2’ 활동하기 -나무의 기둥 표현하기를 통해 자신의 기술이나 능력, 중요하게 여기는 가치 파악하기 (나무의 기둥은 자신의 능력이나 자신이 가진 기술에 대해 떠올려보고 적어보는 것입니다. 성격의 장점도 자신의 능력이라 할 수 있어요. 예를 들면 친절함, 배려 등도 자신의 능력입니다. 그러나 물질적인 것 예를 들어 ‘돈이 많다’ 등과 같은 물질적 능력은 적지 않도록 주의하세요) -나무의 가지 표현하기를 통해 희망과 꿈, 다양한 소원을 말하며 의미 부여하기 (나무의 가지부분은 자기가 가진 희망이나 꿈, 소원에 대한 것을 떠올리고 적어보는 것입니다.) 	<p>지난 회기 활동한 생명의 나무, 필기구/ 타인의 느낌이나 의견을 경청할 수 있도록 독려한다.</p>	
마무리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·활동에 대해 피드백하기 및 자기점검(작활동) ·활동 후 느낀 점, 자각한 내용 나누기 ·오늘 활동을 마무리하고 다음 활동 안내하기 	접이식 칠판, 포스트-잇	
유의점	·자유롭게 연상하고 탐색할 수 있도록 편안한 분위기 제공		

4회기	나와 너		
단계 -축진요소	인식단계 - 감정 알아차리기 & 떠나보내기		
구성영역	타인 인식	구성요소	스트레스와 해소 욕구
활동목표	내 삶에 의미있는 사람들을 파악하고 관계의 영향력을 파악한다. 주변 사람들과의 관계를 통해 긍정 혹은 부정적 측면을 탐색한다.		
기대효과	주변사람과의 관계와 영향력 파악을 통해 긍정적인 부분과 부정적인 측면을 파악하여 걸림돌이 되는 스트레스를 바라볼 수 있다.		
준비물	활동지, 필기구, 접이식 칠판, 포스트잇		
단계	주요활동내용	준비물 및 유의점	
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·지난활동 상기하기 ·감정퀴즈 맞추기 - 현재의 내 감정을 설명하고 구성원들이 맞춰보기 ·오늘의 활동과 활동목표, 활동내용 안내하기 		
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ·‘생명의 나무 3’ 활동하기 -나무의 나뭇잎 표현하기를 통해 인생에서 중요한 의미를 지닌 사람들 파악하기 (자신의 인생에서 중요한 의미를 지닌 사람이 있는지 탐색해 보세요. 그 다음 그 사람의 이름을 적어보세요. 그 사람은 살아있는 사람일 수도 있고 생존하지 않은 사람일 수도 있습니다.) -나무의 열매 표현하기를 통해 중요한 사람으로부터 받은 선물(긍정)이나 고통이나 고민(부정) 파악하기 (나무의 열매에는 의미있는 사람으로부터 받은 선물을 기입하는데, 예를 들어 의미있는 사람이 부모님이라면 부모님으로부터 받은 사랑이나 친구가 자신에게 나누어 준 배려 등의 선물을 적으면 됩니다.) 	<p>지난 회기 활동한 생명의 나무, 필기구/ 타인의 느낌이나 의견을 경청할 수 있도록 독려한다.</p>	
마무리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·활동에 대해 피드백하기 및 자기점검(작활동) ·활동 후 느낀 점, 자각한 내용 나누기 ·오늘 활동을 마무리하고 다음 활동 안내하기 	<p>접이식 칠판, 포스트-잇</p>	
유의점	·자유롭게 연상하고 탐색할 수 있도록 편안한 분위기 제공		

5회기	나의 역사		
단계 -추진요소	인식단계 - 감정 떠올리기 & 드러내기		
구성영역	타인 인식	구성요소	관계문제와 개선욕구
활동목표	나의 역사 속 사건을 통해 나와 타인의 관계 상황을 파악한다. 타인의 감정과 욕구를 파악한다.		
기대효과	또래나 교사관계와 상황에서 일어나는 다양한 문제 양상을 파악하여 관계 속 나를 탐색한다.		
준비물	감정빙고 활동지, 도화지, 필기도구, 접이식 칠판, 포스트잇		
단계	주요활동내용	준비물 및 유의점	
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·감정표현으로 인사나누기(예: 오늘 **는 기쁨입니다) ·지난 활동 상기하기 ·감정 빙고게임하기 - 여러 가지 감정에 대해 이야기 나누는 후 부록 7에 제시된 활동지에 감정단어들을 적고 빙고게임을 한다. ·오늘의 활동과 활동목표, 활동내용 안내하기 	감정빙고 활동지(부록 9)	
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ·'영웅의 여정- 내 인생의 10대 뉴스' 작업하기 및 나누기 - 긍정정서를 느낀 꽃 받은 사건과 부정정서를 느낀 돌 맞은 사건 각 5가지를 떠올려 도화지에 글이나 그림으로 표현하고 나누기 (내 인생의 주인공은 바로 나입니다. 나는 곧 내 인생의 영웅이죠. 또한 인생은 여행으로 비유합니다. 따라서 내 인생의 여행에서 주인공은 바로 나, 영웅이 되는 겁니다. 영웅이란 스스로의 힘으로 자기 극복의 기술을 완성한 인간이라 할 수 있습니다. 곧, 영웅들이 여행을 떠납니다. 내 인생에서 10대 뉴스를 떠올려 보겠습니다. 이 중 긍정적인 사건 뉴스 5가지와 부정적인 사건 뉴스 5가지를 떠올려보고 종이에 적어보세요) 	도화지, 필기도구/ 타인의 느낌이나 의견을 경청할 수 있도록 독려한다.	
마무리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·활동에 대해 피드백하기 및 자기점검(짝활동) ·활동 후 느낀 점, 자각한 내용 나누기 ·오늘 활동을 마무리하고 다음 활동 안내하기 	접이식 칠판, 포스트-잇	
유의점	·10대 뉴스를 짝과 함께 나눌 수 있도록 피드백 질문 예시 문항을 제시한다.		

6회기	정서사용 설명서		
단계 -촉진요소	이해단계 -감정 드러내기 & 다스리기		
구성영역	자기 이해	구성요소	고립과 인정욕구
활동목표	나의 감정과 감정의 영향력을 이해한다. 상황을 떠올리며 나의 행동과 감정, 정서능력을 인식한다.		
기대효과	상황 속 나를 통해 관계의 문제양상과 문제점을 파악할 수 있다.		
준비물	감정일기장 활동지, 필기구, 접이식 칠판, 포스트잇		
단계	주요활동내용		준비물 및 유의점
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·지난 활동 상기하기 ·감정일기(일주일)쓰기 <ul style="list-style-type: none"> - 일주일 간 개인이 경험한 사건을 중심으로 사건 장소와 내용, 경험한 감정 기록하고 감정흐름 파악하기 ·오늘의 활동과 활동목표, 활동내용 안내하기 		감정일기 활동지, 필기구
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ·‘인생의 무대’ 상황극하기 -감정일기를 바탕으로 소위, 뜨거운 의자에 앉아 개인의 감정(우울, 분노, 불안 등)을 유발하는 특정 사건 재연하기(짜활동/이때 짝이 된 학생은 나와 갈등상황에 놓인 상대방 역할을 해 주게 되는데 상대방의 입장과 상황, 행동과 표정 등을 연출할 수 있도록 설명한다.) -감정탐험 활동지에 ‘인생의 무대’에서 상황재연시 느꼈던 신체감각, 생각, 감정 기록하기 -자신의 감정과 소망을 담아 다시 상황극 연출하고 자기 주장하기 		감정탐험 활동지/ 타인의 느낌이나 의견을 경청할 수 있도록 독려한다.
마무리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·활동에 대해 피드백하기 및 자기점검(짜활동) ·활동 후 느낀 점, 자각한 내용 나누기 ·오늘 활동을 마무리하고 다음 활동 안내하기 		접이식 칠판, 포스트-잇
유의점	·짝과 함께 상황 연출을 위해 갈등을 겪는 상대방의 입장과 상황을 충분히 설명할 수 있도록 한다.		

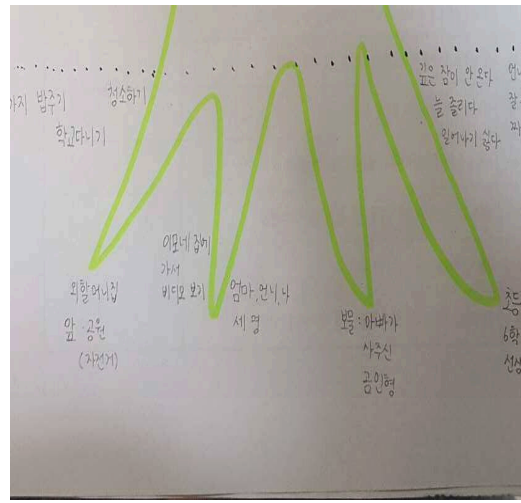
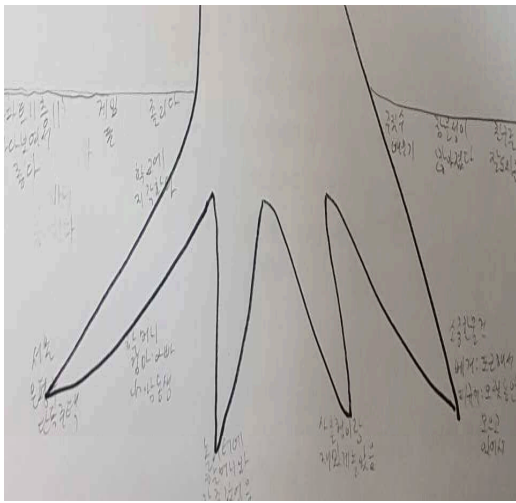
7회기	마음을 보여줘요		
단계 -촉진요소	이해단계 - 감정 떠올리기 & 다스리기		
구성영역	자기 이해	구성요소	고립과 인정욕구
활동목표	나의 장점과 단점을 인식하고 새로운 나를 이해한다. 나와 타인에 대한 갈등을 바라본다.		
기대효과	새로운 나를 이해하여 관계 속의 문제를 바라볼 수 있다.		
준비물	감성의 집 활동지, 필기구, 접이식 칠판, 포스트잇		
단계	주요활동내용	준비물 및 유의점	
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·지난 활동 상기하기 ·감성의 집 활동을 통해 다양한 정서의 유형과 자신을 지배하는 주 정서를 파악하기 ·오늘의 활동과 활동목표, 활동내용 안내하기 	감성의 집 활동지와 필기구	
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ·'인생의 경기장' 작업하고 나누기 -내 인생을 경기장에 비유하고 나의 아군 3명과 적군 3명에게 받은 선물 혹은 고통파악하기 (내 인생의 무대! 내 인생의 경기장에 여러 명의 운동 선수가 있습니다. 이 중에는 우리 편인 아군과 상대편인 적군이 있습니다. 이때 아군은 내 인생의 긍정적인 관계에 있는 사람이고 적군은 내 인생에서 부정적인 관계에 있는 사람입니다.) -이때 받은 나의 감정, 하고 싶은 말 등을 짝과 함께 이야기하기 (아군과 적군으로부터 받은 선물 혹은 고통 등을 떠올리며 이야기 나누어 보세요) 	타인의 느낌이나 의견을 경청할 수 있도록 독려한다.	
마무리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·활동에 대해 피드백하기 및 자기점검(짝활동) ·활동 후 느낀 점, 자각한 내용 나누기 ·오늘 활동을 마무리하고 다음 활동 안내하기 	접이식 칠판, 포스트-잇	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> ·상호 피드백이 잘 이루어질 수 있도록 목표와 연결된 질문 예시 문항을 제시해 준다. (예: 너와 긍정/부정적인 사람과는 어떻게 지내?, 왜 그렇다고 생각해?, 너와 긍정/부정적인 사람과 갈등이 생기면 어떻게 해결해? 등) 		

8회기	의사결정연습		
단계 -축진요소	이해단계 - 감정 바라보기 & 보살피기 & 되살리기		
구성영역	타인 이해	구성요소	갈등과 문제해결
활동목표	타인의 행동, 감정을 이해한다. 상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다.		
기대효과	갈등과약을 통해 관계를 이해하고 문제해결방안을 모색할 수 있다.		
준비물	활동지, 필기구, 접이식 칠판, 포스트잇		
단계	주요활동내용		준비물 및 유의점
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·지난 활동 상기하기 ·감정일기(1일) 쓰고 나의 감정 탐색하기 ·오늘의 활동과 활동목표, 활동내용 안내하기 ·‘영웅의 여정-감정탐험대 1’ 작업하고 나누기 -타인과의 갈등 장면 떠올리며 자신과 타인의 반응, 생각, 행동, 결과, 대안행동 파악하기 		활동지, 필 기구
전개 (25분)	<p>(내 인생의 주인공은 바로 나입니다. 나는 곧 내 인생의 영웅이죠. 또한 인생은 여행으로 비유합니다. 따라서 내 인생의 여행에서 주인공은 바로 나, 영웅이 되는 겁니다. 영웅이란 스스로의 힘으로 자기 극복의 기술을 완성한 인간이라 할 수 있습니다. 곧, 영웅들이 여행을 떠납니다. 다른 사람과 갈등이 있었던 장면을 떠올려보고 나의 행동, 타인의 반응을 파악해 보세요)</p> <ul style="list-style-type: none"> -그 상황에서 미처하지 못한 말 이야기하거나 포스트잇에 적고 붙이기 -구성원들이 포스트 잇 문구를 읽고 피드백 붙이기 -베스트 댓글 뽑기 		타인의 느낌 이나 의견을 경청할 수 있도록 독려 한다.
마무리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·활동에 대해 피드백하기 및 자기점검(짝활동) ·활동 후 느낀 점, 자각한 내용 나누기 ·오늘 활동을 마무리하고 다음 활동 안내하기 		접이식 칠판, 포스트-잇
유의점	<ul style="list-style-type: none"> ·상호 피드백이 용이하도록 예시 문항을 제시한다. (예: 갈등의 책임은 누구에게 있다고 생각해? 그 갈등을 해결하기 위해 너는 어떤 노력을 했어? 등) ·피드백 활동 시 감정 공유가 충분히 이루어 질 수 있도록 한다. 		

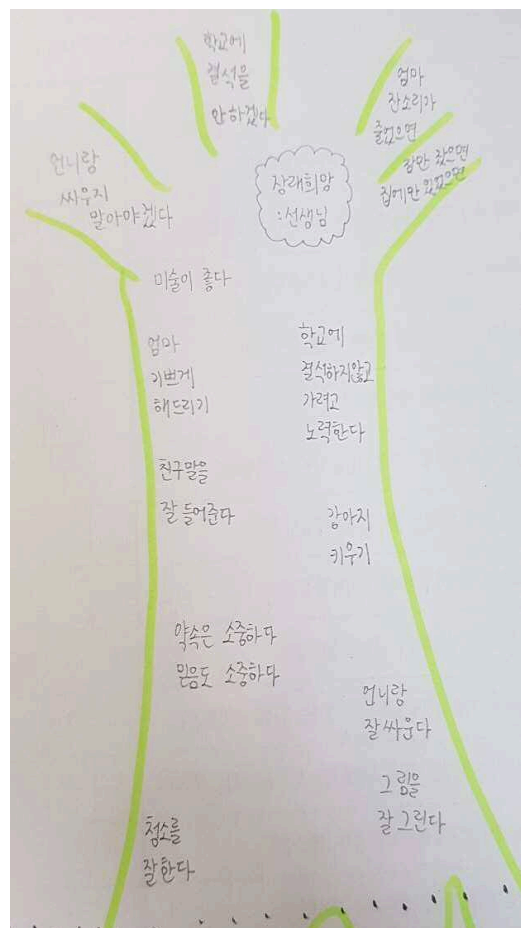
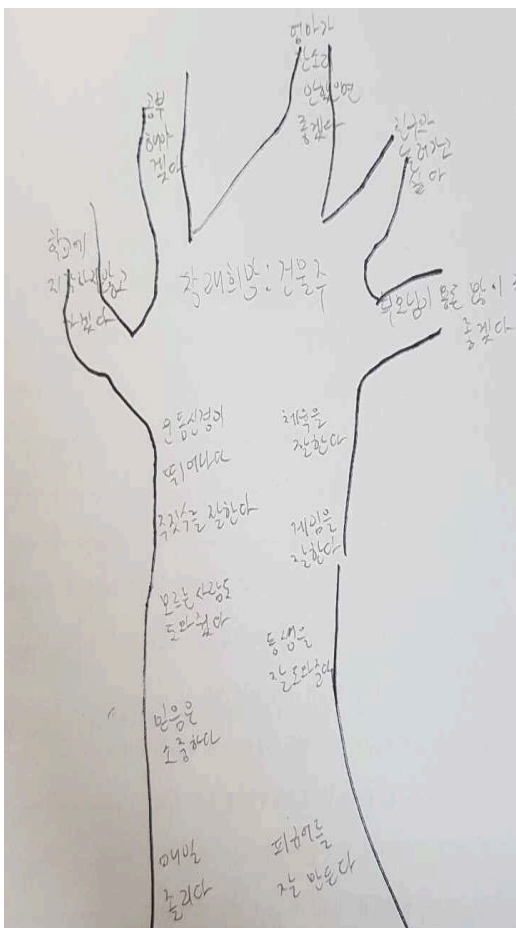
9회기	판단의 힘		
단계 -축진요소	이해단계 - 감정 바라보기 & 드러내기 & 다스리기		
구성영역	타인 이해	구성요소	충동성과 조절욕구
활동목표	타인의 행동, 감정을 이해한다. 상황을 인식하고 타인의 입장을 이해한다.		
기대효과	문제상황을 통해 관계를 이해하고 충동통제 능력과 문제해결방안을 모색할 수 있다.		
준비물	접이식 칠판, 포스트잇, 필기류		
단계	주요활동내용	준비물 및 유의점	
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·지난 활동 상기하기 ·감정단어 맞추기 게임(짝활동) ·오늘의 활동과 활동목표, 활동내용 안내하기 		
전개 (25분)	<p>..‘영웅의 여정-감정탐험대 2’ 작업하고 나누기</p> <p>-성급함이나 충동성으로 인해 후회되는 장면 떠올리며 자신과 타인의 반응, 생각, 행동, 결과, 대안행동 파악하기 (만약, 후회되는 사건이 있었던 그 때로 돌아간다면 어떻게 행동할 것인가?)</p> <p>-부정적 감정이나 생각, 상황 등을 종이에 적고 감정해우소에 버리며 새로운 다짐하기 (앞에 놓인 이 통은 감정 해우소라는 겁니다. 자신의 부정적인 감정을 종이에 쓰고 감정 해우소에 버려 보세요)</p>	타인의 느낌이나 의견을 경청할 수 있도록 독려한다.	
마무리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·활동에 대해 피드백하기 및 자기점검(짝활동) ·활동 후 느낀 점, 자각한 내용 나누기 ·오늘 활동을 마무리하고 다음 활동 안내하기 	접이식 칠판, 포스트-잇	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> ·경청과 격려를 통해 상호 피드백이 잘 이루어질 수 있도록 예시 문항을 제시한다.(예: 그때 그 상황으로 돌아간다면 어떻게 할거야? 부정적인 감정을 해우소에 버렸을 때 느낌은 어땠어? 등) ·피드백 활동 시 감정 공유가 충분히 이루어 질 수 있도록 한다. 		

10회기	새로운 나		
단계 -축진요소	실천단계 - 감정 되살리기 & 감성클럽 수료하기		
구성영역	실천	구성요소	무기력과 희망의지
활동목표	나의 변화와 성장을 격려하며 성취감을 느낀다.		
기대효과	나와 타인을 배려하는 태도와 희망의지를 다질 수 있다.		
준비물	좌우명 카드, 종이, 필기류, 빵끈		
단계	주요활동내용	준비물 및 유의점	
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·지난 활동 상기하기 ·좌우명(명언)카드 게임하기(전체) <ul style="list-style-type: none"> - 좌우명(명언) 중 짝이나 나에게 해 주고 싶은 메시지를 골라 읽어보고 그 이유 말하기 ·오늘의 활동과 활동목표, 활동내용 안내하기 	좌우명 카드	
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ·‘육성의 나무-미래의 나에게’ 활동하고 나누기 -이제까지의 활동을 통해 실천력 갖춘 내 모습을 상상하기 -그때 성취한 감정, 걸림돌과 디딤돌을 작성하여 나무에 매달고 희망의지 다지기 -프로그램 수료에 대한 독려와 우리끼리 시상하기(자신에게 주고 싶은 상명 정하여 격려하기. 예: 공감, 배려, 인내, 희망, 용기, 열정상 등) 		
마무리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ·활동에 대해 피드백하기 및 자기점검(짝활동) ·프로그램을 마치며 느낀 점과 앞으로의 계획 이야기하기 		
유의점	·그 동안의 변화에 대한 칭찬과 격려를 통해 앞으로의 다짐이 실천될 수 있도록 독려한다.		

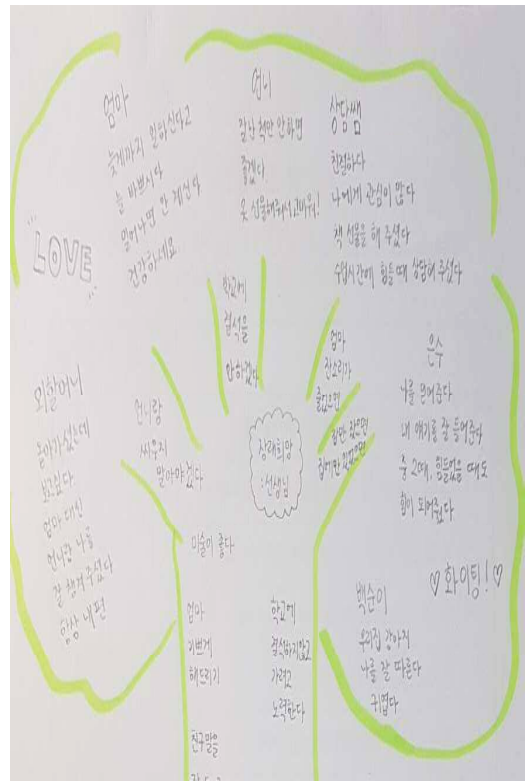
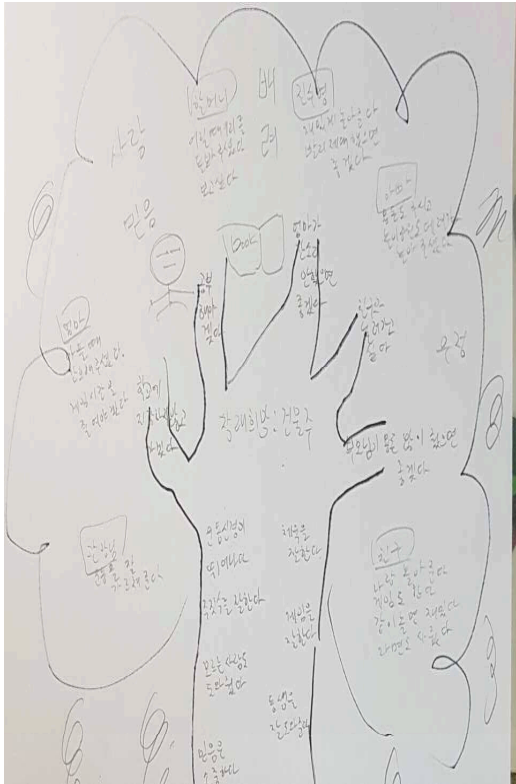
부록 7. 활동 결과물 예시



2학기 생명의 나무 1



3학기 생명의 나무 2

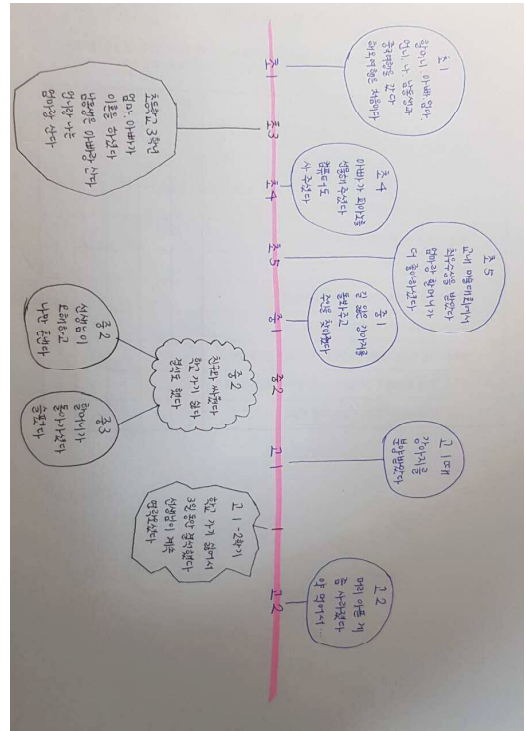


4회기 생명의 나무 3

감정단어 빙고게임

* 빈 칸에 다양한 감정 단어들을 적고 빙고게임을 해 봅시다.

감동하다	희노	백사다	슬퍼하다
부드럽다	동남	행복하다	즐거워하다
기쁘다	행복하다	행운하다	행복하다
만족하다	기쁘다	행운하다	행복하다



5회기 감정빙고게임과 영웅의 여정(꽃 & 돌)

부록 8. 활동지

감성의 집

학년 반 이름

내 머릿속에는 다양한 감정이 살고 있어요. 내 머리 속에 있는 감정을 표현해 봅시다.



감격스럽다
다행스럽다
벅차다
산뜻하다
신난다
행복하다
훈훈하다
고맙다

슬프다
속상하다
아프다
짱하다
서럽다
울적하다
허무하다

화나다
짜증스럽다
괴롭다
불쾌하다
심술나다
몹다

초조하다
걱정스럽다
조마조마하다
두렵다
무섭다
미안하다

불편하다
어이없다
따분하다
찝찝하다
당황스럽다

이미지 출처 <https://www.pngegg.com/ko/png-wdphn>

감정단어 빙고게임

학년 반 이름

※ 빈 칸에 다양한 감정 단어들을 적고 빙고게임을 해 봅시다.

감정일기

나의 일상과 감정에 대해 생각하며 일주일 간의 감정날씨를 기록해 보세요

년 월 일 요일

감정 날씨 :

The form consists of six circular face templates arranged in two rows and three columns. Each face has a rectangular box at the top for a weather symbol (e.g., '집' for rain), a horizontal dashed line below it for a cloud, and an oval at the bottom for a mouth. Arrows indicate a sequence: top-left to top-middle to top-right, then down to bottom-right, then left to bottom-middle, and finally left to bottom-left.

※출처: 송재홍(2016), p. 328.

감정탐험/3B(Brain-Body-Behavior)

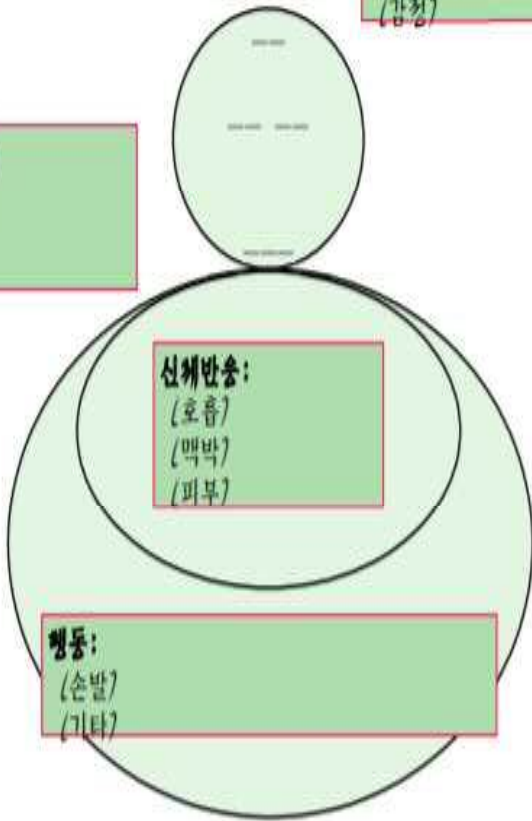
나의 감정과 상황을 탐험해 보세요

A = Activating experience. 아동이 마주치는 외적 사건, 문제 혹은 (촉발 요인(사건)/ 등
 B = Brain(Belief)/Body/Behavior. 외적 사건(A)에 반응하여 일어나는 인지 과정/행동
 C = Consequence. 청소년의 행동 이후에 타인들로부터 나온 환경적 반응들

A: _____

생각&감정:
 (혼잣말)
 (기대/선념)
 (감정)

표정&말:
 (표정)
 (말)



C: _____

※출처: 송재홍(2016), p. 328.