[UCI]I804:24011-200000234655

2005년 8월
교육학석사(특수교육)학위논문

자아개념 증진 프로그램이 정신지체아의 긍정적 자아개념과 사회성에 미치는 영향

조 선 대 학 교 대 학 원

특 수 교 육 전 공

김 선 희

자아개념 증진 프로그램이 정신지체아의 긍정적 자아개념과 사회성에 미치는 영향

2005년 8월 일

조 선 대 학 교 대 학 원

특 수 교 육 전 공

김 선 희

자아개념 증진 프로그램이 정신지체아의 긍정적 자아개념과 사회성에 미치는 영향

지도교수 김 남 순

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출합니다.

2005년 4월 일

조 선 대 학 교 대 학 원

특 수 교 육 전 공

김 선 희

김선희의 교육학석사학위논문을 인준합니다.

위원장　조선대학교 교수　　(印)

위　원　조선대학교 교수　　(印)

위　원　조선대학교 교수　　(印)

2005년　6월　　일

조 선 대 학 교 대 학 원

목 차

ABSTRACT ····· v

Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 3
3. 용어의 정의 ····· 3

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 5
1. 자아개념의 이해 ····· 5
1) 자아개념의 정의 및 구조 ····· 5
2) 자아개념의 발달과 변화 가능성 ····· 8
3) 장애아동의 자아개념 ····· 10
4) 자아개념 증진 프로그램 ····· 12
2. 사회성의 이해 ····· 14
1) 정신지체아동의 사회적 특성 ····· 14
2) 정신지체아동의 사회성 발달 ····· 14
3. 자아개념과 사회성의 관계 ····· 16

Ⅲ. 연구방법 ····· 17
1. 연구설계 ····· 17
2. 연구대상 ····· 17
3. 연구도구 ····· 20
1) 자아개념 검사 ····· 20
2) 사회성 검사 ····· 21
4. 연구절차 ····· 22
1) 사전검사 ····· 23
2) 자아개념 프로그램 ····· 23

3) 사후검사 ····· 23
5. 자료 분석 ····· 26

Ⅳ. 연구 결과 및 해석 ····· 27
1. 자아개념에 미치는 영향 ····· 27
2. 사회성에 미치는 영향 ····· 41

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 49
1. 결론 ····· 49
2. 제언 ····· 50

※참고문헌 ····· 52
※부 록 ····· 55

표 목 차

<표Ⅲ-1> 아동에 대한 기초사항 ····· 17
<표Ⅲ-2> 자아개념 하위영역별 문항분포 ····· 21
<표Ⅲ-3> 사회성 검사의 문항구성 ····· 22
<표Ⅲ-4> 자아개념 증진 프로그램 ····· 24
<표Ⅳ-1> A아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과 ····· 27
<표Ⅳ-2> B아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과 ····· 29
<표Ⅳ-3> C아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과 ····· 30
<표Ⅳ-4> D아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과 ····· 32
<표Ⅳ-5> 전체적 자아개념 사전 사후 점수 결과 ····· 34
<표Ⅳ-6> 일반적 충족감에 대한 자아 사전 사후 결과 ····· 36
<표Ⅳ-7> 또래관계에 대한 자아 사전 사후 결과 ····· 37
<표Ⅳ-8> 교수-학교에 대한 자아 사전 사후 결과 ····· 38
<표Ⅳ-9> 학문적 자아에 대한 사전 사후 결과 ····· 39
<표Ⅳ-10> 신체적 자아에 대한 사전 사후 결과 ····· 40
<표Ⅳ-11> A아동의 사회성 하위영역별 사전사후 비교 ····· 41
<표Ⅳ-12> B아동의 사회성 하위영역별 사전사후 비교 ····· 42
<표Ⅳ-13> C아동의 사회성 하위영역별 사전사후 비교 ····· 43
<표Ⅳ-14> D아동의 사회성 하위영역별 사전사후 비교 ····· 44
<표Ⅳ-15> 준법성에 대한 사전사후 결과 ····· 45
<표Ⅳ-16> 협동성에 대한 사전사후 결과 ····· 46
<표Ⅳ-17> 사교성에 대한 사전사후 결과 ····· 47
<표Ⅳ-18> 자주성에 대한 사전사후 결과 ····· 48

그 림 목 차

<그림Ⅲ-1> 자아개념의 위계적 구조에 관한 가설적 모형 ····· 7
<그림Ⅳ-1> A아동의 자아개념 하위영역별 사전사후 비교 ····· 27
<그림Ⅳ-2> B아동의 자아개념 하위영역별 사전사후 비교 ····· 29
<그림Ⅳ-3> C아동의 자아개념 하위영역별 사전사후 비교 ····· 30
<그림Ⅳ-4> D아동의 자아개념 하위영역별 사전사후 비교 ····· 32
<그림Ⅳ-5> 전체적 자아개념 사전 사후 점수 결과 ····· 34
<그림Ⅳ-6> 일반적 충족감 자아 사전사후 비교 ····· 36
<그림Ⅳ-7> 또래관계에 대한 자아 사전사후 비교 ····· 37
<그림Ⅳ-8> 교사-학교에 대한 자아 사전사후 비교 ····· 38
<그림Ⅳ-9> 학문적 자아 사전사후 비교 ····· 39
<그림Ⅳ-10> 신체적 자아 사전사후 비교 ····· 40
<그림Ⅳ-11> A아동의 사회성 하위영역별 사전사후 비교 ····· 41
<그림Ⅳ-12> B아동의 사회성 하위영역별 사전사후 비교 ····· 42
<그림Ⅳ-13> C아동의 사회성 하위영역별 사전사후 비교 ····· 43
<그림Ⅳ-14> D아동의 사회성 하위영역별 사전사후 비교 ····· 44
<그림Ⅳ-15> 준법성에 대한 사전사후 결과 ····· 45
<그림Ⅳ-16> 협동성에 대한 사전사후 결과 ····· 46
<그림Ⅳ-17> 사교성에 대한 사전사후 결과 ····· 47
<그림Ⅳ-18> 자주성에 대한 사전사후 결과 ····· 48

ABSTRACT

The Effect of Self-Concept Promotion Program on
Mentally Retarded Children's Self-Concept and Sociality

Sun-hee Kim
Advisor : Prof. kim, Nam-soon
Magor in Special Education
Graduate School of Education, Chosun University

Self-concept refers to the extent to which one considers himself or herself able, important, successful or valuable. This concept has a very important meaning for one's life. Individuals with an affirmative self-concept have a positive perception toward their circumstances and behave in an open attitude, while those with a negative self-concept do not have confidence in themselves so that they think of themselves as useless, worthless ones and behave in an impractical way. Therefore, when mentally retarded children have a positive self-concept, they are encouraged to overcome their disability and able to play their role as a well-rounded social member.

The purpose of this study is to see if self-concept promotion

program influences mentally retarded children's self-concept and sociality positively to investigate the effects.

This is a case study conducted for four mentally retarded children of a special class at S elementary school in Goksung-gun. The research has been implemented 15 times for five weeks. The program used in this research was Human Development Program by Bessell and Ball(1972) in translation by Kim Young-ae(1985).

The examination tools were the self-concept scale that is Bently and Yeatts(1974)'s "I Feel ..... Me Feel" in adoption by Kim Jae-bong(1986) and Lee Seong-hyeon(1997)'s amended and complemented sociality scale of Jeong Beom-mo(1971)'s Elementary School Personality Inventory.

The results were as follows:

1. Self-concept promotion program improved the overall scores of the mentally retarded children in self-concept. Thus, it may contribute to forming a positive self-concept. Furthermore, the subjects changed positively in such subfactors as general adequacy self-concept, peer relationship self-concept, teacher-school self-concept, academic self-concept and physical self-concept, which suggested the possibility of changes in self-concept.

2. It was founded from the interviews with their teachers that through self-concept promotion program they showed more active interactions than before by expressing their feelings, letting other children without mentally retard understand themselves and understanding as well as interpreting others' behaviors better. Their scores for the sociality scale also rose, which presented that the program had an affirmative effect on them.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

자아개념이란 스스로 자기를 유능하다고 생각하거나 중요하고, 성공적이고 가치 있다고 믿는 정도를 가르키는 것이다. 즉 그 자신이 대중화해서 지각한 자기 자신에 대한 태도나 느낌의 총체라고 할 수 있다.

장애아동의 긍정적 자아개념은 장애극복의 내적 힘이요, 그들의 미래를 개척하는 원동력이 된다. 일반아동에 비해 정신지체 아동들은 타인·또래 관계에서 자기주장을 하지 못 하거나 충동적이거나 공격적인 행동을 함으로써 학교생활을 어렵게 하고, 사회경험의 범위가 제한되어 정서의 재인, 분화 등의 발달이 늦어지며 이로 인해 강하고 긍정적인 자아개념을 형성하지 못하게 된다. 뿐만 아니라 이렇게 낮은 자아개념은 행동을 위축시키고 타인이나 또래들과의 긍정적인 관계 형성에 부정적인 영향을 준다(박수정, 2003).

긍정적인 자아개념을 가진 아동들이 낮은 자아개념을 가진 아동들보다 돕기 행동을 더 많이 했으며, 낮은 자아개념을 가진 아동은 타인의 주의를 기울이지 않고, 자기에게로만 관심이 집중되어 사회적 행동의 발달수준이 낮았다(권세형, 2001). 즉 부정적이고 회의적인 자아개념을 가지고 있는 개인은 자신에 대하여 신뢰감을 갖지 못하기 때문에 자기 자신은 쓸모없고 무가치하다고 생각하여 비현실적인 방법으로 행동하게 될 것이다(박선영, 1986). 이러한 자아개념은 아동이 자신의 사회적 영역을 넓혀 가면서 가족과 학교 등에서 이루어지는 타인과의 상호작용 속에서 형성되어 간다고 할 수 있다(임승환, 1989).

즉 자아개념은 변화 가능성이 풍부하며 긍정적 자아개념이 형성되면 사회성이 더 많이 증가하고, 사회적 상호작용의 결과가 좋을 때 또한 긍정적 자아개념을 형성하므로 이 두 개념은 상호 보완적인 관계라고 볼 수 있다.

인간은 자아개념을 가지고 태어나지는 않는다. 출생이후부터 자신을 포함하고 있는 환경과의 상호작용을 통하여 자신에 대한 인식이 생기며, 이러한 인식이 자아개

념의 기초가 된다(윤미현 1983). 바꾸어 말하면 자아개념은 학습된 것이기에 교육은 낮은 자아개념 또는 부정적인 자아개념의 원인을 찾아서 제거할 수 있고, 새롭게 변화시킬 수 있는 것이다.

아동기는 7세부터 12세에 이르는 동안을 가르키는데, 이 시기에는 아동이 취학하게 되어 생활의 중심이 가정에서 학교로 옮겨지는 시기이다. 이 시기의 아동들은 부모의 강력한 영향을 다소 벗어나 친구들과의 접촉이나 또래의 인정에 더 민감해지는 시기이다. 학교는 아동들이 자아를 발견하고 그들의 잠재력을 실현시키는 거대한 새로운 영역이고, 초등학교 아동의 자아는 깊고 집요한 뿌리를 갖고 있지만 아직 더 학습될 수 있다(이혜선역, 1981). 취학 전의 아동들은 나름대로 어떤 형태의 자아개념을 형성하고 있으며, 기본적으로 부정적인 자아관을 가지고 들어오는 아동에게는 학교에서의 새로운 학습경험이 소속감, 능력, 가치관을 포함하는 자아관을 재 형성 시킬 기회가 될 것이다(김연희, 2000).

Shiffer(1977)등은 아동의 자아개념과 교실행동의 관계를 연구에서 자아개념이 높은 아동이 낮은 아동보다 긍정적인 상호작용을 더 많이 했고 동료 간 인기도도 더 높았다고 했다. 또한 아동자신에 대한 자아개념이 부족한 상태나 타인과의 관계에서 어려움을 겪는 경우가 계속 지속될 경우 아동의 인지, 정서적 수준을 위협하고 사회적 적응문제를 야기 시킨다고 하였다. 이는 자아개념과 관련하여 아동의 사회성과도 밀접한 연관을 가지고 있다고 볼 수 있다.

이러한 이론은 장애를 가진 학생들에게도 적용되어 여러 연구에서 장애아의 자아개념 형성을 위한 프로그램들을 적용하여 긍정적 자아개념을 형성시킨 것을 찾아볼 수가 있다. 자아개념 증진 활동이 정신지체아동의 자아개념과 친사회적 행동에 긍정적 영향을 미친다(김연희, 2000)라고 보고 하였고, 이지연(2003)도 자아개념 증진 프로그램이 정신지체아의 자아개념과 자기결정 능력에 영향을 미친다고 하였고, 정선희(1984)는 자아개념 활동은 사회성숙도에도 영향을 미친다고 하였다.

이상의 내용을 종합해 볼 때 자아개념은 학교라는 사회 속에서 충분히 변화되고 발전 될 수 있으며, 이러한 자아개념은 아동들의 사회성에 영향을 준다는 점을 알 수 있다.

Richardson은 정신지체아가 정상아 보다 더 부정적인 자아개념을 지니고 있을 경향이 크고, 장애를 가진 아동들이 자아개념의 발달이 늦어지거나 부정적인 자아개념을 형성하게 된다고 한다. 그러므로 본 연구에서는 발달수준이 낮은 초등학교 특수학급에 배치된 정신지체아동을 대상으로 자아개념 증진 프로그램이 긍정적 자아개념형성과 사회성에 효과가 있는지 알아보고자 한다.

2. 연구문제

이상과 같은 연구의 필요성과 목적에 따라, 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 가지고 수행 되었다

첫째, 자아개념 증진 프로그램이 초등학교 특수학급에 배치된 정신지체아동의 긍정적 자아개념형성에 긍정적인 영향을 미치는가?

둘째, 자아개념 증진 프로그램이 초등학교 특수학급에 배치된 정신지체아동의 사회성에 영향을 미치는가?

3. 용어의 정의

1) 자아개념(Self-Concept)

자아개념은 '한 개인이 자신에 대해서 갖는 관점의 총합으로 자신에 대해서 갖는 지각, 생각 및 태도의 독특한 체계로 각 개인 존재의 중심이 되고 행동으로 나타나며 타인이나 환경과의 상호작용으로 역동적 변화가 가능하다' 즉 자기 자신에 대한 총체적 지각으로 '나' 라는 것과 관련 되는 자기지각으로써, 한 개인이 자기 자신의 신체, 행동, 능력 등 인간으로서 지니고 있는 가치에 대한 태도, 신념, 견해로 상황에 대한 지각과 환경과의 상호작용을 통하여 형성되는 경험의 총체라고 할 수 있다.

본 연구에서는 Bently와 Yeatts(1974)가 제작한 " I Feel.....Me Feel " 이란 검사

도구(김재봉, 1986 번안)에 의한 자아개념의 수치로 본다.

2) 사회성(Sociality)

인간은 사회 속에서 타인과 관계를 맺으며 살아가려는 성질을 가지고 있으며 이러한 과정에서 생명을 유지하고 균형과 안정을 유지하기 위하여 적절한 반응을 하고 적응하려고 하는 태도를 갖는데 이 적응력을 사회성이라고 한다. 본 연구에서의 사회성은 준법성, 협동성, 사교성, 자주성을 말한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 자아개념의 이해

자아개념은 자아(self), 자아지식(self-knowledge), 자아정체(self-identity), 자아이해(self-understand), 자아상(self-image), 자아존중(self-esteem), 현상적 자아(phenomenal-self)등으로 동의어로 사용되며, 때로는 용어들이 혼용되기도 한다.

1) 자아개념의 정의 및 구조

자아개념은 한 개인이 자신에 대하여 자기 자신에 대하여 가지는 하나의 복합적이며 역동적인 여러 가지 신념의 체계를 뜻하며, 각각의 신념은 그 나름대로의 가치를 반영하고 있다. 즉 자아개념은 '나'라는 인식과 나와 관련된 감정과 신념으로 구성되어 있는, 개인이 가지고 있는 자신에 대한 모든 견해 인 것이다(Purkey, 1970, 권미향, 1997,재인용).

자아개념은 1960년대 이후부터, 사회학과 심리학 분야에서뿐만 아니라 교육학 분야에서도 중요성이 부각되기 시작 하였다. 1950년의 학문중심 교육과정은 교육의 지적인 측면에 있어서 눈부신 발전을 이룩하는데 커다란 기여를 했지만, 사회·정의적 영역들을 소홀히 한 결과 많은 사회적 문제점들이 야기되면서 대부분의 교육학자들과 부모들이 인지위주의 교육이 아닌 전인적 교육의 필요성을 실감하게 되었고 이러한 분위기 속에서 자아개념도 그 비중이 매우 커지게 된 것이다(박경은, 1997).

자아개념에 대하여 관심을 가진 학자 James는 그의 저서 「심리학의 원리(Principles of psychology)」중 '자아의 의식세계'라는 책에서 처음으로 '자아'를 언급했다. 자연과 같은 물리적 현상에 대하여 관찰하다가 비 물리적, 비자연적 현상에 대한 질문들이 제기 되었다. 이것은 영혼, 마음, 정신이란 말로 표현되고, 영혼의 개념을 확대·계발시킨 계기가 되었다. James는 자아를 의식경험의 대상으로

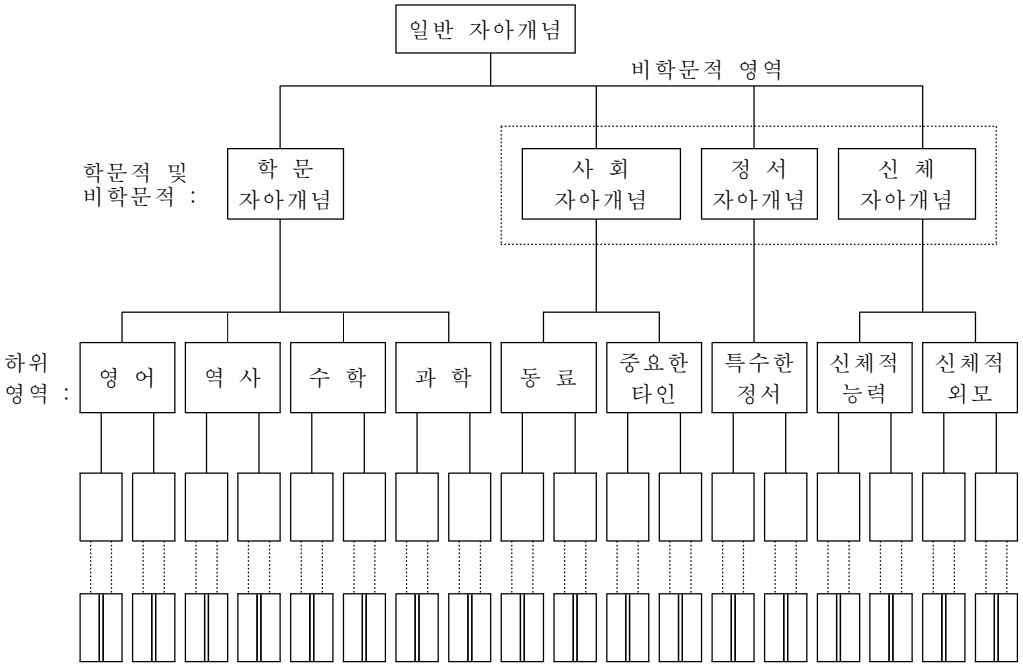
보았는데 자아의 모든 측면은 삶의 의미를 고양시키거나 혹은 감소시키는 촉매역할을 한다고 보았다. 또한 형이상학적인 개념으로만 취급되어 오던 자아를 경험과학적인 차원으로 보았다(이혜주, 1996).

Mead(1934)는 각종 사회적 관계 속에서 의식되는 자아를 생각하였으며 자아개념을 긍정적 자아개념과 부정적 자아개념으로 구분 하였다. 긍정적 자아개념은 삶을 열심히 살아갈 수 있게 하며 새로운 관심사를 탐색하고 자신에게 도전하며 행복한 개인의 삶을 영위할 수 있게 해 준다고 한다(신혜진, 1997). 이렇게 필연적으로 자아는 타인들과의 관계를 포함하기 때문에 사회적으로 형성된 자아라고 할 수 있다. 따라서 자아개념이란 사회적 상호작용에 의해서 생기는 것이다. 사람들은 그들이 중요한 타인들에게 어떻게 보이느냐를 가정해서 스스로를 보게 된다는 것이다. 특히 어머니와 아동의 상호작용을 강조했다. 또한 자아는 중요타인에게 인정 받으므로써 얻는 만족과 성취를 촉구하는 가치의 내재화이다. 자아를 조직적이고 유동적이나 일관적이며, '나' 또는 '나를'에 대한 지각과, '나' 또는 '나를'과 다른 사람의 다양한 측면과의 관계에 대한 지각 그리고 이러한 지각에 부합되는 조직된 하나의 개념으로 보았다. 또한 경험과 의미의 중심체로서 인간의 전 구체적 환경, 즉 지각의 보관소라고 하였으며 이런 모든 견해를 종합하여 자아의 의미를 과정으로서의 자아와 대상으로서의 자아, 두 가지로 대별하였다.

자아개념을 넓은 의미로 '자아개념이란 한 인간의 그 자신에 대한 지각"라고 간단히 기술 하고 있다.

자아개념은 학문적 자아개념과 비학문적 자아개념으로 구분된다(Shavelsonet al., 1976). 학문적 자아개념은 그와 상응하는 어떤 특정과목들을 하위영역으로 두고 있으며, 비학문적 자아개념은 사회적, 정서적 그리고 신체적 자아개념 등으로 구분하였다. 자아개념을 자기 자신에 대한 개인의 지각과 평가로 정의한 학자들은 <그림 Ⅱ-1>과 같은 자아개념 구조를 제시했다(송인섭, 1998).

<그림Ⅱ-1> 자아개념의 위계적 구조에 관한 가설적 모형



(Shavelson, Hubner, Stanton, 1976, 송인섭 1998에서 재인용)

2) 자아개념의 발달과 변화 가능성

아동기 자아개념의 발달과정에 대해서 Freud는 생후 1~2세 때에 자아가 확실해지고 3~5세 때에 초자아가 발달하여 6세 이후부터는 자아와 부모의 동일시로 초자아가 강력해 진다고 하였으며, Erikson은 자아개념은 인성과 감정발달에 가장 중요한 역할을 한다고 하면서 자아개념의 형성단계를 8단계로 나누고 각 단계에 따른 심리적 , 사회적 욕구를 만족시키느냐 아니냐에 따라서 긍정적 부정적 특징을 지닌 자기를 형성한다고 하였다. Allport(1943)는 자아의식의 발달을 유아기부터 청년기 까지 7단계로 구분하였는데 생후 3년간 서서히 발달하기 시작해서 6~12세 사이에는 지식의 발달과 함께 자기를 새롭게 하는 측면이 발달하여 청년기에 이르러서 본격적인 자아개념이 형성된다고 하였다.

자아개념발달은 유아기에서 아동기로 발달함에 따라 아동의 활동범위와 사회적 환경이 가족 및 가정의 테두리로부터 또래와 이웃 그리고 학교라는 사회로 까지 확대 되면서 그 속에서 타인과 상호작용 하는 방식을 획득하게 된다. 이러한 과정에서 아동의 자신에 대한 인식은 깊어지고 새로운 자아를 발견할 수 있게 된다.

아동기에는 자아개념이 관찰 가능한 자아특성에 의해 많은 영향을 받고 있기 때문에 아직까지는 조직적이지 못한 경향이 있다. 이러한 아동기의 자아개념은 자아에 대한 정보나 지식이 획득되는 양상, 다시 말해 학습경험의 양상에 따라 변화가 가능하다. 이와 같이 아동기는 취학이라는 상황의 변화와 부모나 교사, 또래집단과의 상호작용 그리고 아동자신의 외모나 신체적인 능력 등이 아동의 자아개념 형성과 밀접히 관련된다는 것을 알 수 있고, 더 나아가 아동기가 자아개념 발달에 중요한 시기라는 것을 알 수 있다(김연희, 2000).

이렇게 형성된 자아개념의 중요성에 대해 Combs, Avila & Purkey(1971)는 다음과 같이 말하고 있다. 자아개념은 행동을 결정하는 단일 요소이기 때문에 중요하며 자아개념의 변화는 오랜 기간 동안 여러 가지 경험의 반복적인 축적으로 서서히 생기게 되나 자아개념은 일단 형성되면 지속적이기 때문에 중요하다고 하였다.

Shiffer(1977)는 초등학생을 대상으로 아동의 자아개념과 교실행동의 관계를 연

구 했는데, 이 연구에서는 자아 존중감이 높은 아동이 낮은 아동보다 긍정적인 상호작용도 많이 했으며 동료간 인기도도 높았다고 하였다.

Fulke(1974)는 긍정적 자아개념을 가진 사람은 자신에 대한 수용력이 높고 자신에 대한 수용력이 높은 사람은 타인도 잘 수용하기 쉽다고 했다.

이러한 자아개념 형성과 발달에 미치는 요인은 선천적인 요인과 후천적인 요인으로 살펴 볼 수 있는데 후천적인 요인으로는 가정환경의 영향과 교육기관의 영향으로 살펴 볼 수 있다. 가정에서는 부모와 자녀와의 관계, 출생순위, 형제간의 관계 등이 자아개념형성에 영향을 주며, 교육기관에서는 교사와 아동간의 관계, 친구관계가 영향을 준다(Elkind, 1967 ; 정선희, 1984에서 재인용).

가정환경의 중요성에 대해 Coopersmith는 「 자존심의 이력서」라는 글을 통해서 가정환경의 질적 향상에 관한 내용을 보고 하였는데, 자라나는 아동들로 하여금 자신을 높이 평가하도록 하고, 자신을 존중하도록 이끌어 주는 3가지 조건을 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 부모의 따뜻한 사랑이다. 부모의 사랑에 의해 아동은 그 가족의 사랑과 관심을 느끼며 부모가 자기를 하나의 가치 있는 인격체로 간주하고 있다는 느낌을 갖는다.

둘째, 정중한 대우이다. 정중한 대우에 의해 인격이 고려될 때 그는 가족 속에서 정당하면서도 민주적인 입장을 갖게 된다.

셋째, 한계를 분명히 그어놓는 것이다. 아동은 성공에 대한 부모의 비교적 높은 요구와 기대감을 통해 부모가 자기에게 일어나고 있는 모든 것을 보살펴 주고 있다는 사실을 알게 된다.

이상과 같이 가정환경은 개인의 독특한 자아개념이나 인간특성을 형성시키므로 원만한 가정에서 가족 상호간의 애정과 신뢰는 각 개인의 행동과 성격형성에 긍정적인 자아개념을 갖게 한다고 할 수 있다.

교육기관의 영향으로는 또래관계의 요인, 학교환경의 요인 등이며 이 중에서 아동을 대하는 교사의 태도가 아동이 자아개념 형성에 있어서 매우 중요하므로 교사의 요인만 살펴보기로 하겠다.

Purkey(1970)는 교사가 한 아동에게 긍정적 관계를 보여주면 다른 아동들도 교사의 행동을 모방하여 긍정적인 태도를 나타냈다r 했으며, 또한 교사가 아동의 인격적 가치가 증진 되도록 성공의 경험이나 기술의 발달을 도움으로써 아동의 자아개념을 발달시킬 수 있다고 했다(Swift, 1964 ; 정선희, 1984에서 재인용).

교사는 다음과 같은 방법을 통해 유아의 자아존중심의 발달에 도움을 준다고 했다(Walsh, 1980).

첫째, 미소를 지어준다. 얼굴표정이나 기타 다른 적극적인 수단을 통해 교사가 아동을 존중하고 있다는 사실을 보여준다.

둘째, 유아의 이름을 자주 불러주고, 유아의 변화에 관심을 갖고 유아를 대함으로써 자신이 관심과 사랑을 받고 있다는 느낌을 갖게 한다.

셋째, 유아의 말을 진지하게 경청하고 자신의 감정을 솔직하고 자연스럽게 표현할 수 있게 한다.

넷째, 유아로 하여금 매일 매일 목표를 세워 도전할 기회를 준다. 그러나 목적에 달성할 수 있는 유아의 능력에 대하여 자신감을 표현해 보게 함으로써 그들을 북돋아 준다.

다섯째, 유아가 자신을 어떻게 느끼는지 자주 물어본다.

여섯째, 아동마다 나름대로 최선을 다하도록 기대한다. 성취도가 높은 아동뿐만 아니라 문제행동을 가진 아동도 교사의 기대에 도달하려고 노력하는 경향이 있기 때문이다. 긍정적인 기대는 긍정적인 효과를 가져 올 수 있는 것이다.

일곱째, 아동의 자아의식 확대를 도와 줄 수 있는 정규, 비정규적인 활동을 계획하고 실천한다.

이상에서 살펴보았듯이 유능한 교사라면 아동이 건전한 자아개념을 갖도록 도와주어야 한다. 아동은 자아의식을 확대시켜 감에 따라 자기 자신을 알아가고 다른 사람을 이해하고 다른 사람과 좋은 관계를 맺게 되는 것이다.

3) 장애아동의 자아개념

특수교육에서 정신지체아의 자아개념에 대해서 언급하고 교육을 통한 긍정적인 자아개념 형성을 위한 교육적 시도가 부각 된 것은 최근의 일이며 특히 정신지체아의 '자아' 는 소홀히 여겨진 것이 현실이다(이지연, 2003). 1970년대와 1980년대에는 시각장애, 청각장애, 지체부자유인을 대상으로 한 자아개념에 대한 연구(권기덕, 1979 ; 김동연, 1970 ; 박영보, 1982 ; 이효자, 1985)들이 있었으나 장애인 특히 정신지체아의 자아개념을 올바르게 진단하고 자아개념향상을 위해 노력한 연구가 활발하지 않았다. 그러나 최근에 들어서는 정신지체아들의 자아개념 향상을 위한 연구가 활발히 이루어지고 있다(신혜진, 1997 ; 김연희, 2000 ; 이지연, 2003).

정신지체 아동을 대상으로 한 연구들은 자아인식의 출현이 인지발달에 의한다는 기본적인 가정에 대해 일치된 견해를 나타냈으며 자아인식의 출현은 일반적인 반응의 성숙도와 높은 관련이 있다고 했다(Mans, 1987). 즉, 다운 증후군의 정신지체 아동일지라도 이들의 능력이 정신발달과 유사한 인지수준에 있는 아동은 정상아와 비슷한 자아인식을 나타냈으며, 낮은 인지능력을 지닌 아동들은 이들의 지체된 인지수준 만큼 자아인식 능력을 나타냈다고 한다(박현옥, 1988에서 재인용). 정신지체 아동의 자아개념을 측정하는 것은 쉽지 않은 일이다.

정신지체아의 자아개념에 대한 연구의 흐름으로 정신분석학적 입장으로 시도한 학자로서 Person, Tobinson & Sternlicht, Deusch등이 있다(신혜진, 1997)에서 재인용) 이들은 정상적으로 자아가 기능하기 위해서는 현실을 배우고, 자신의 행동의 결과를 이해하며, 쾌락을 지연시키고 충동을 억제함으로써 긴장을 사회가 용납하는 방법으로 해소하여야 한다. 그런데 정신지체 아동은 이들 모든 과정에 있어서 결핍되어 있다고 보는 견해이다. 반면 정신지체 아동에게 동료 개인 지도를 함으로써 정의적 측면에서 긍정적이 변화를 가져왔다(김권양, 1987)고 보고하고 있으며, Winner는 부정적 자아태도가 성공의경험기회가 주어지는 수용적 환경에서는 자신감으로 변하여 부적당한 행동을 줄이고 학교생활에 보다 적극적으로 변해 학습자에 대한 부정적 관계는 조금씩 긍정적으로 변한다고 하였다.

지금까지 정신지체아동의 인지적 또는 지적능력의 결함에 관련된 즉 인지과정에 대한 연구가 대부분이 이었으나 많은 경우에 정신지체아동 개인의 성격 및 정서에 대한 2차적 영향이 인지능력의 결함보다 더욱 심각하며 효과적인 적응에 많은 문제를 제기한다고 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 정신지체아동의 정의적인 특성연구는 부족한 실정이다(신혜진, 1997).

이상에서 본 바와 같이 행동의 중심적 과제인 성격과 성격의 핵심인 자아개념에 대한 연구는 계속 되어져야 하며 자아를 좀 더 긍정적으로 변화시켜 자기 자신을 사회・직장・학교에서 필요한 사람, 능력이 있는 사람으로 느낄 수 있도록 하는 노력은 매우 중요한 의미를 지닌다.

4) 자아개념 증진 프로그램

자아개념 증진 프로그램은 Herold Bessell, Geraldrine Ball(1972)의 인간발달 프로그램(Human Development Program)을 김영애(1985)가 번안하여 국내 유아들에게 적용한 프로그램으로 본 연구에서는 인간발달 프로그램을 면밀히 살펴봄으로써 이 프로그램이 정신지체 아동의 자아개념과 사회성에 어떠한 영향을 미칠 수 있는지 사례를 통하여 알아보고자 한다.

인간발달 프로그램은 많은 교육적, 심리학적 이론을 반영하고 있는 프로그램으로 특히 Erikson등의 역동심리학과 인본주의적 교육사상의 신념 ・ 원리를 적용하였다. 이 프로그램은 학교의 전 학습활동을 제공하는 프로그램은 아니나, 특히 인지적 영역만을 강조하기 쉬운 현재의 많은 학교 상황을 비롯해서 넓은 범위의 개인과 집단을 위해 적용될 수 있는 효과적인 프로그램이라 할 수 있다.

결국 인간발달 프로그램은 아동에게 개인적 효율성과 자신감, 대인관계에서의 인관관계에 대한 이해를 기초로 아동의 긍정적 자아개념 형성에 도움을 주는 프로그램이다.

본 프로그램의 기본 개념은 첫째, 긍정적인 인간관 및 인간관계는 인간의 삶을 의미 있게 해 주는데 중요하며, 둘째, 특정 활동을 인간관계의 질이 나 폭을 향상

시킬 수 있다는 전제에서 시작된다.

본 프로그램이 달성해야 할 목표는 다음과 같다.

첫째, 각 아동의 자아개념을 향상 시킨다.

둘째, 다른 사람에 대한 존경심을 키워 준다.

셋째, 상호 인간관계기술을 향상 시킨다.

넷째, 자기 자신의 감정과 다른 사람들의 감정을 이해한다.

다섯째, 모든 사람은 여러 감정을 경험하여 각각 개인적이고 특별한 방법으로 경험하는 것을 이해한다.

여섯째, 그들 자신을 긍정적으로 인식한다.

일곱째, 바라보는 관점이나 행동에 있어서 융통성을 갖게 한다.

여덟째, 행동에 대한 책임감을 길러준다.

특히 이 프로그램은 다음과 같은 아동의 능력을 키워주기 위해 시도되었다.

첫째, 생각이나 느낌을 언어로 표현하게 함으로써 정신적으로 편안한 상태를 갖게 한다.

둘째, 다른 사람의 말을 잘 듣는 태도와 긍정적으로 받아들이는 태도를 형성한다.

셋째, 생각이나 느낌, 행동들이 사람들에게 어떠한 행동을 미치게 될지를 알게 한다.

이상과 같은 목표를 달성하기 위하여 본 프로그램의 구조는 반구조적이며 융통성 있고 개방적인 형태로 고안되었다.

본 프로그램의 초기 의도는 긍정적인 인간관계와 사회성 발달을 길러주기 위한 것이지만, 실시 결과 아동들이 갖게 될 긍정적 자아상과 성취감은 나머지 인생에 지속적인 영향을 미친다고 보아, Bessell은 이 프로그램을 모든 연령단계에 적용할 수 있다고 하였다(Ball, Geraldrine, 1974).

이 프로그램의 활동은 요술원(Magic Cicle)이라는 소그룹 토의에 의해 진행된다. 인간발달프로그램은 인지발달의 지나친 강조에서 벗어나 정서적인 면을 강화해 주기 위한데 그 기원을 두고 있으며, 특징으로는 긍정적 자아개념을 가질 수 있도록 활동을 강조하는 점이다(정선희, 1984).

요술원(Magic Cicle)은 인간발달 프로그램(HDP)에서 강조되는 활동이며, 10정도의 아동이 교사와 함께 20~30분가량의 소그룹 토의하는 것이다. 요술원 활동의 목적은 아동에게 자신의 느낌이나 생각을 그룹의 다른 친구들과 자유롭게 나눌 수 있도록 해 주는 것이다. 매일 시행되는 요술원 활동을 통하여 아동은 자아확신과 더불어 친구의 느낌이나 생각을 더욱 존중하게 된다.

자아개념은 행동을 결정하고, 학습되고, 표출되며, 변화될 수 있는 원리를 가지고 있다. 그러므로 인간발달 프로그램에서와 같이 긍정적인 자아개념을 학습할 수 있는 기회를 마련하고 느낌을 말해보게 하여 보다 건강한 자아개념을 갖도록 도와줄 수 있다(김영애, 1985).

2. 사회성의 이해

1) 정신지체아동의 사회적 특성

정신지체아는 일반아동에 비해 언어적 능력의 결핍과 자기 관찰기술의 결여로 인하여 자아개념 수준이 현저히 낮게 나타난다. 사회학습이론에서 대부분의 정신지체아는 일반아동에 비해 잦은 실패를 경험하게 되므로, 앞으로의 일에서도 실패하게 될 것이라는, 마치 실패를 기대하는 것과 같은 성격특성을 보인다.

정신지체아가 낮은 성취력을 보이는 이유는 전적으로 인지적 결함에서 비롯된 것만은 아니라는 것이 지배적인 견해인데 정신지체아는 과제완성에 의한 자기 만족감보다는 외적인 칭찬이나 점수에 더 민감한 것으로 볼 수 있다는 학자들의 견해가 있다.

2) 정신지체아동의 사회성 발달

사회성은 어린이가 그 주위 사람들과 맺는 관계 속에서 나타나는 의식과 행동이며, 어린이의 사회성은 그가 속해 있는 환경에서 다른 사람들과 상호 협조할 때 그

의 행동을 환경에 적응시킬 수 있도록 하는 능력이라고 하였으며 대인 관계를 통한 타인과의 상호작용 속에서 사회적으로 적절한 행동이나 경험의 유형을 발달시키는 사회화 과정에 의하여 개인에게 형성되는 사회 지향성 성질이라 하였다.

신현기(1987)는 정신지체아동의 사회 정서적 발달을 이해하기 위해서는 두 가지 관점이 있다고 한다. 하나는 일반아동의 입장에서 보는 관점이고 다른 하나는 정신지체아동의 입장에서 보는 관점이다. 일반아동의 입장에서 보면 정신지체아동은 많은 발달적 차이를 보이고 있다. 그러나 정신지체아동의 관점에서 보면 이들도 일반아동과 마찬가지의 발달과정을 보인다는 것이다. 즉 나름대로의 사회적 상호작용 과정을 통하여 열심히 적응해 나가고 있다는 점이다. 정신지체아동의 사회인지 발달과정은 정상아들의 발달과정과 유사하지만 질적인 수준에서는 상당한 차이를 나타내고 있으므로, 동료와의 관계 속에서 이들이 나타내는 사회적 행동은 동료들의 기준에는 매우 부적절 하므로 오히려 동료들을 방해하는 결과를 초래하게 된다. 이로 인하여 동료사회에서 소외되거나 고립 되게 되어 결국 이들은 동료와의 건전한 사회적 관계를 유지할 수 없게 된다.

정신지체 아동들은 상대방의 관점을 무시하고 자기중심적인 행동을 하므로 인하여 동료들로부터 배척을 받는 것으로 보고 있다. 따라서 교사는 정신지체아동들의 동료 및 교사들로부터 사회적 인정을 받을 수 있는 행동(교사의 지시에 주의집중, 순응, 자원봉사)을 할 수 있도록 하는 일이 중요하다. 특히 교사들로부터 수용이 될 수 있는 행동을 하도록 하는 것이 중요한데, 이는 정신지체아동에 대한 교사들의 수용태도가 동료학생들의 수용태도에 결정적인 역할을 하기 때문이다.

3. 자아개념과 사회성의 관계

자아는 아동이 발달함에 따라 점진적으로 분화되어 가며, 점차 집단이나 사회와의 관계 속에서 규정되기 시작한다. 또한 조망 능력의 발달이 자아개념을 명료하게 하는데, 이 조망 능력이 발달하면서 아동들은 다른 사람이 자신의 행동에 대해 어떻게 반응할 것이지를 예측할 수 있게 되며 스스로 원하는 사회적 자아의 특성과 대상에 따라 자신의 행동을 조절한다(이경미, 1998).

Cooley(1902)의 연구는 특히 한 사회 속의 개인들이 비슷한 행위 동기를 공유할 수 있게 된다는 점에서 집단 역할의 중요성을 강조했으며, 사회의 존재가 먼저 상정되고 자아는 이 사회 속의 개인에 대한 반영으로 보았다.

Mead(1934)는 자아개념은 타인이 그에게 어떻게 반응하느냐에 관한 개인적 관념의 산물인 사회적 상호작용 과정에서 결정된다는 것을 주장하면서, 자아개념이란 타인이 자기에게 어떻게 반영하느냐에 대한 관심이 커지는 것으로써 사회적 상호작용에 의해 생기는 것이라고 하였다. 사람들은 그들이 중요한 타인들에게 어떻게 보이느냐를 가정해서 이와 유사한 방법으로 스스로를 보게 된다는 것이다.

권미향은(1997)은 유아를 대상으로 자아개념 증진활동을 통해서 유아의 자아개념과 친사회적 행동에 미치는 효과를 알아보는 실험연구에서 자아개념 활동을 실시한 실험집단에서 친사회적 행동이 증가 하였음을 보고 하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구설계

본 연구는 자아개념 증진프로그램(독립변인)이 정신지체아동의 긍정적 자아개념 형성 및 사회성(종속변인)에 미치는 영향을 4명의 아동을 통해 살펴본 사례 연구이다.

2. 연구대상

본 연구의 대상은 S초등학교 특수학급에 입급된 4명의 정신지체아동으로 일반학급에서 통합교육을 받고 있으며, 통합학급 교사로부터 부정적인 또래관계나 학급에서의 부적응, 부정적인 자아개념을 가지고 있다고 하여 사회성숙도 검사를 실시한 결과, 사회연령(SA)이 생활연령(CA)보다 3~4세정도 낮았으며 KEDI-WISC로 지능을 측정한 결과 경도의 정신지체 수준을 보인다. 아동에 대한 기초사항은 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 아동에 대한 기초사항

번호	이름	학년	성별	CA	SQ	IQ
1	A	1	여	8	67	70
2	B	2	여	9	63	67
3	C	3	남	10	74	63
4	D	5	남	12	60	70

연구 대상학생의 구체적인 특성을 가정환경, 언어표현, 성격상 특징, 교우관계, 사회성, 자아개념으로 나누어 다음과 같이 기술하였다.

특성 / 아동	가정환경	언어표현	성격상 특징	교우관계
A아동	아버지의 학력은 중졸이며 기능직 공무원이며 어머니는 국졸이며 생산직 회사에 근무한다. 2녀 중 둘째이며, 경제력은 중하 정도이나 아버지가 자녀들에게 관심이 많다.	3살 때 설소대 수술을 하였으나 발음이 정확하지 못하며 목소리가 큰 편이다. 간단한 질문은 답하나 생각을 요하는 질문은 잘 모른다고 한다.	학급의 친구들이 잘 챙겨주며, 친구들을 신뢰하고 잘 따른다.	친구들을 좋아하며 잘 어울린다.
B아동	아동A와 자매이며 2녀 중 첫째이다. 동생과 잘 싸우며, 부모님이 자기보다 동생을 좋아한다고 생각한다.	5살 때 설소대 수술을 하였고 치아 교정기를 하고 있으며, 조음장애를 가지고 있어 발음이 정확하지 않고, 목소리가 크다. 쉬운 글자는 읽기가 가능하나 뜻을 이해하지 못한다.	학교생활에 잘 적응하지 못하며 친구들이 자기를 괴롭힌다고 생각하고, 자기가 하고 싶은 것만 할려고 하는 고집성이 있다.	친구들에게 적대감을 가지고 있어 활발한 교우관계가 이루어 지지 않고 있으며 특히 남자친구를 싫어한다.
C아동	할머니가 계시며 부모님 모두 초등학교 학력수준을 가지고 있으며 농사를 짓는다. 형과 여동생 있어 삼남매 이며 모두 특수반에 입급되어 있다. 경제력도 어려운 편이다.	의사표현은 잘 하는 편이며 질문에 답하는 경우 자신의 생각을 말하기 보다는 친구들의 답을 그대로 모방한다. 자기이름은 쓸 수 있으나 읽기와 셈하기에 어려움을 나타낸다.	모든 일에 호기심이 많으며 잘 웃고 명랑하다. 친구들을 자주 건드리고 소리를 내어 방해하며 주의가 산만하다.	친구들이 자기를 잘 때린다고 말하며 싸움이 잦은 편이다.
D아동	아동C와 형제이며 첫째이다. 아버지가 D아동에게 매우 폭력적이며, 통학차 등하교 할 때나 학교 내에서도 동생들과 잘 싸운다.	묻는 말에 잘 대답하나 각인된 내용을 일방적으로 말하는 경향이 있으며 자신의 생각만 말하고 조사와 시제를 적절히 사용하지 못한다. 이름은 알지만 문자해득과 셈하기에 어려움을 나타낸다.	자신은 누군가에게 늘 괴롭힘을 당한다고 생각하며 자신에게 친절하게 대해주는 사람을 신뢰하며 잘 따른다.	친구들에게 적대감을 가지고 있으며, 부적절한 행동으로 활발한 교우관계가 이루어지지 않고 혼자 배회할 때가 많다.

특성 / 아동	신체발육	사회성	자아개념
A아동	발육수준은 또래들과 큰 차이 없으나 대 근육 운동능력이 떨어지는 편이다.	친구들과 잘 어울리고 규칙을 잘 지키나 자신의 생각이나 의견 보다는 타인의 의견을 따르는 수동적이고 소극적인 성격이다.	자신의 작품을 친구들이나 교상에게 보여주기 싫어하며 처음 하는 과제에 두려움을 나타내며, 친구의 것을 모방하는 경우가 많다.
B아동	편식이 심하나 키가 큰 편이며 자전거 타기를 좋아하며 잘 하나 달리기 할 때 는 불안정 해 보인다	남과 잘 어울리지는 못하나 노래 부르기와 춤추는 것을 좋아하여 장래 희망이 가수이다. 대화 할 때 눈 맞춤을 피하며 집단 활동에서 친구들의 의견을 잘 받아들이지 않고 하고 싶은 대로 해 혼자 노는 경우가 많다.	친구들이 자신을 미워하고 놀아주지 않아서 싫다고 말하며, 자기의 말을 잘 알아듣지 못할 때는 신경질을 잘 낸다.
C아동	또래아이들과 비슷하며 건강한 편이다.	주변 사람들에게 관심이 많으며 도움반 수업에서 수업은 적극적으로 참여하나 싸움이 잦고 교사에게 잘 이르는 편이다.	과제를 회피하거나 변명하는 경우가 많고, 자신의 작품을 교사나 다른 친구들에게 보여주기 싫어하며 학습에 자신이 없다.
D아동	편식이 심하나 건강한 편이며 특히 달리기와 훌라후프를 잘 한다.	남과 잘 어울리지 못하며 규칙이나 규율을 잘 알지 못하여 두 번의 교통사고가 났었다. 주의가 산만하여 친구들이 공부하는데 방해하기도 한다.	자신은 무엇이든지 잘 못한다는 부정적인 자아개념을 갖고 있으며, 친구들에 대해서도 부정적인 표현을 많이 한다.

3. 연구도구

1) 자아개념 검사

Bentiy와 yeatts(1974)가 제작한 “I Feel …Me Feel"이란 자아개념 검사로서 김재봉(1986)이 번안한 것이다(부록 1참조).

이 검사도구는 ① 일반적 충족감(general adequacy)에 대한 자아개념 ② 또래(peer)관계에 대한 자아개념 ③ 교사-학교(teacher-/school)에 대한 자아개념 ④ 학문적(academic)자아개념 ⑤ 신체적(physical)자아개념의 다섯가지 관련된 요인들로 구성되며 각 요인마다 10개 문항으로 되어있다.

답하는 요령은 각 문항의 사물, 사람 또는 활동을 묘사하는 그림을 보고 느낀 정도를 “싫다” 또는 “좋다” 두가지 반응으로만 답하게 한다.

채점은 〔J : 좋다〕에 반응하면 1점을, 〔L : 싫다 〕에 반응하면 0점을 배정하며, 각 하위 변인별 최고점은 10점이 된다. 그러므로 하위 검사의 총점은 50점이 된다. 여기서 얻어진 점수는 자아개념의 정도를 나타내는데 즉 점수가 높을수록 긍정적인 자아개념을 가지고 있음을 뜻한다.

① 일반적 충족감(general adequacy)에 대한 자아개념

이는 아동의 일반적 충족감으로 노래 부르기(7), 그리기(19), 미끄럼타기(31)등 에서의 능동적 표현, 그리고 꽃(16), 교사의 연구실(22), 창조적인 일(24), 학교환경(29), 다른 사람의 이야기 듣기(33) 및 친구와 놀기(36, 37)에 대하여 어떻게 느끼는가를 알아본다.

② 또래(peer)관계에 대한 자아개념

이는 또래와의 관계 및 아동 자신의 특징에 관한 것으로 혼자(9), 주변사람(12, 21, 23, 30, 36)에 대하여 어떻게 느끼는가를 알아본다.

③ 교사-학교(teacher-/school)에 대한 자아개념

이는 교사와 학교 환경에 관한 것으로 교사나 교사의 활동(1, 11, 23, 33, 35) 그리고 학교환경(2, 4, 5, 10, 29)에 대하여 어떻게 느끼고 있는가를 알아본다.

④ 학문적(academic)자아개념

이는 학문적 관심에 대한 관한 것으로 처음 하는 일(3), 수세기(6), 책보기(8)‘ 그리기(15), 쓰기(20), 읽기(24, 26), 어제했던 일(32), 교사의 연구실(22), 학교환경(30)에 대하여 어떻게 느끼고 있는가를 알아본다.

⑤ 신체적(physical) 자아개념

이는 신체적 능력과 외관에 관한 것으로 처음 하는 일(3), 자신의 특징(17), 달리기(18), 줄넘기(25), 춤추기(27), 공 던지기(28), 미끄럼타기(31)와 친구와 놀기(21, 34, 37)에 대하여 어떻게 느끼고 있는가를 알아본다.

자아개념 검사의 하위 요인별 문항분포는 <표Ⅲ-2>와 같다.

<표Ⅲ-2> 자아개념 하위영역별 문항분포

하위 영역명	문항번호	문항수
일반적 충족감에 대한 자아개념	7, 19, 31, 16, 22, 24, 29, 33, 36, 37	10
또래관계에 대한 자아개념	9, 12, 21, 23, 30, 36, 14, 27, 13, 17	10
교사- 학교에 대한 자아개념	1, 11, 23, 33, 35, 2, 4, 5, 10, 29	10
학문적 자아개념	3, 6, 8, 15, 20, 24, 32, 22, 30, 26	10
신체적 자아개념	3, 17, 18, 25, 27, 31, 21, 34, 37, 28	10
총문항		50

2) 사회성 검사

사회성 검사 측정도구는 정범모(1971)가 제작한 초등학교 인성검사지 중 사회성을 검사하기 위한 내용을 이성현(1997)이 수정・보완한 것을 사용하였다(부록 3 참조). 이 검사는 준법성 5문항, 사교성 12문항, 협동성 8문항, 자주성 5문항 등 4개의 하위영역에 걸쳐 총 30개의 문항으로 구성되어 있다<표Ⅲ-3>. 검사문항은 긍정적 문항과 부정적 문항으로 구성하였으며, 각 문항에 대한 채점방식은 ‘예’ 3점, ‘때

에 따라 다르다' 2점, '아니오' 1점으로 채점하고, 부정문항의 경우 역산하였다.

<표Ⅲ-3> 사회성 검사의 문항구성

하위요인	문항수	문항번호	문항점수
준법성	5	5, 9, 16, 19, 22*	15
협동성	8	4, 7, 13, 23*, 24, 27, 28, 30	24
사교성	12	2, 3*, 6*, 8, 10, 14*, 15*, 17, 18, 20*, 25, 26*	36
자주성	5	1, 11, 12, 21, 29	15

*은 부정문항임

4. 연구절차

1) 사전검사

본 연구에서는 학교생활에 부적응과 사회성에 어려움을 갖고 있는 정신지체아동 4명에게 자아개념증진 프로그램을 실시하기 전에 자아개념검사와 사회성 검사를 2004년 9월 24일부터 ~ 9월 30일 까지 1주일간 실시하여 프로그램 전 아동들의 자아개념과 사회성을 측정 하였다. 자아개념검사는 아동들의 상태가 양호한 오전시간에 학습 도움실에서 책상위에 다른 자극물을 배제한 후 개별검사로 실시하였고, 사회성 검사는 담임교사가 행동을 관찰하여 3점 척도로 된 설문문항에 답하도록 했다. 사전검사 도구인 자아개념 검사는 <부록1>에 제시하였고 사회성 검사는 <부록3>에 제시하였다.

2) 자아개념 증진 프로그램 실시

자아개념 증진 프로그램은 사전 검사 1주일 후인 2004년 10월부터 2004년 12월 둘째 주까지 행사일과 휴일을 제외하고 10주 동안이며 일주일에 2회씩 총 15회 실시 되었다.

본 연구에서 사용된 프로그램은 Herold Bessell과 Gerald rine Ball(1972)의 인간발달 프로그램(Human Development Program)을 김영애(1985)가 번역하여 우리나라 유치원 아동의 자아개념 증진 프로그램으로 활용한 것이다.

프로그램의 기본개념은 첫째, 긍정적인 인간관 및 인간관계는 인간의 삶을 의미있게 해 주는데 중요하며, 둘째, 특정 활동을 통하여 인간관계의 질이나 폭을 향상시킬 수 있다는 전제에서 시작된다. 이 프로그램은 주제에 대한 토론을 위해 '요술원'이라는 방식을 택하고 있다.

이 프로그램은 총 33회차로 되어 있으나 경도 정신지체 아동들에게 적용하기 적합하다고 판단한 15회 차의 활동만 선정하였다. 본 활동은 특수학급에서 실시가능하며 정신지체아동의 생각과 느낌을 표현할 수 있게 하는 활동 순으로 계열화 하였다.

선정 계열화 한 활동은 긍정적 자아개념 활동과 부정적 자아개념을 해소하기 위한 자아개념 활동으로 분류되는데 여기서 부정적 자아개념을 해소하기 위한 자아개념 활동을 선정한 이유는, 인간발달 프로그램에서와 같이 아동으로 하여금 누구나 부정적인 느낌을 느낄 때가 있다는 사실을 알게 하며, 아동 자신이 부정적인 느낌을 경험할 때라도 그것 때문에 괴로워하거나 불안해하지 않도록 대화요법으로 부정적인 측면을 소거하여 긍정적인 느낌을 더 강하게 갖도록 유도하기 위해서다(Morrison, 1976).

자아개념증진활동에 대한 구체적인 내용은 (부록 4)에 수록하였고 활동 제목에 따른 활동목표와 활동형태는 <표Ⅲ-4 >에 나타나 있다.

<표Ⅲ-4> 자아개념 증진 프로그램

회차	활동제목	활 동 목 표	형태
1	거울보고 나의 예쁜 곳 말하기	다른 아동의 예쁜 곳을 들음으로써 다른 아동도 나처럼 독특하다는 것을 알게되어 긍정적관계를 갖는다.	이야기 나누기
2	나의 예쁜 곳 그리기 (나의 모습 꾸미기)	자신과 다른 친구들에 대해 긍정적인 태도를 갖는다.	그리기 꾸미기
3	우리집 식구 그리기	가족 구성원에 대해 알고 가족 중에서의 자기 위치를알게 함으로써 아동의 자존심을 증진 시킨다.	그리기 꾸미기
4	표정전하기	아동이 여러 가지 감정을 인식할 수 있도록 해 주며 자신의 감정을 친구들에게 표현할 수 있다.	게임
5	내 마음 내 얼굴	상황에 따라 감정이 변할 수 있고 그에 따라 자신의 감정을 자연스럽게 표현할 수 있게 한다.	역할놀이
6	자랑거리 표현하기	자신을 존중할 수 있는 마음을 가질 수 있다. 여러 가지 신체발달을 도울 수 있다.	역할놀이
7	어떻게 할까요?	자신의 행동을 상황에 맞게 조절 할 수 있다.	역할놀이
8	말 안하기 놀이	자신의 감정을 스스로 조절하며 인내력을 기른다. 놀이규칙을 알고 지킬 수 있다.	역할놀이
9	내가 가장 싫어하는 것 및 싫을 때	교사와의 대화를 통하여 부정적인 느낌을 제거함으로써 긍정적인 자아를 갖는다.	이야기 나누기
10	넌 너무 뚱보야	다른 사람의 감정을 이해하고 존중할 수 있도록 한다.	동 화
11	너와 나는 한마음	한 친구의 바르지 못한 행동이 여러 사람의 마음을 괴롭게 하며 이해하고 보다 좋은 자신을 형성하기에 노력하도록 한다.	이야기 나누기
12	복남이와 복동이	다른 사람의 행동을 이해하고 자신의 행동을 조절할 수 있도록 한다.	노래부르기
13	친구 안내하기	안내자가 되어보고 안내를 받아봄으로써 자기 자신과 타인에게 신뢰감을 가질 수 있도록 한다.	게임
14	나무 집게 덜렁이	자신이 하는 일에 만족감을 갖는다.	동화
15	나는 할 수 있어요	자신이 가족의 한 사람이며, 가족의 역할을 해 봄으로써 자신을 존중할 수 있는 마음을 갖게하고, 가족은 모두 서로 돕는 가운데서 즐거운 가정이 이루어진다는 것을 알게 한다.	역할놀이

<표Ⅲ-4>에 의하면 자아개념 활동 목표를 크게 아동자신의 이해와 타인에 대한 이해로 나눠 볼 수 있다.

첫째, 자기 자신을 존중하는 마음을 갖게 하는 활동으로 '거울보고 나의 예쁜 곳 말하기', '나의 예쁜 곳 그리기', '우리식구 그리기', '나는 잘 할 수 있어요' 등이 있다. 이러한 활동을 통해서, 아동은 자신은 독특하고 실존하는 주체라는 것을 알고 자신은 성장함에 따라 능력이 변화되어 자기 자신을 존중하는 마음을 갖게 된다고 할 수 있다.

둘째, 자신의 감정을 자연스럽게 표현하게 하는 활동으로 '내가 좋아하는 표정 만들기', '기분놀이', '내가 가장 싫어하는 것 및 싫을 때', '내 마음 내 얼굴', '표정 전하기'등을 들 수 있다.

셋째, 다른 사람의 감정과 행동을 존중하고 이해하게 하는 활동으로 '나무집게 덜렁이', '말 안하기 놀이', '표정 전하기', '내가 가장 싫어하는 것 및 싫을 때', '거울보고 나의 예쁜 곳 말하기', '기분놀이'등이 있다. 이러한 활동을 통해 자신과 다른 사람이 구별되는 점에 관하여 학습하는 동시에 같은 점에 대해서도 학습을 함으로써 다른 사람과 긍정적인 관계를 갖게 된다.

3) 사후검사

본 연구의 사후검사는 15회의 자아개념 증진프로그램이 끝난 1주일 후 사전검사와 동일한 방법과 내용으로 자아개념 검사<부록1>와 사회성 검사<부록3>를 실시하였다.

5. 자료 분석

본 연구는 프로그램의 효과를 검증하기 위해 사전검사와 사후 검사로 나누어 실시하였으며, 두 검사의 원점수를 이용하여 백분위로 환산하여 비교 하였으며, 이를 시각적으로 제시하기 위하여 그래프를 사용하였다. 또한 프로그램 진행 기간 동

안 검사와 프로그램 내에서 관찰할 수 없는 교실생활에서의 태도변화를 알기위해, 담임교사와 면담하여 변화를 기술하였다.

Ⅳ. 연구 결과 및 해석

1. 자아개념에 미치는 영향

본 연구는 자아개념 증진 프로그램의 적용이 정신지체아동의 자아개념과 사회성에 긍정적인 영향을 미치는가를 알아보고자 하였으며 그 결과를 살펴보면 다음과 같다.

1) 학생 개인별 자아개념

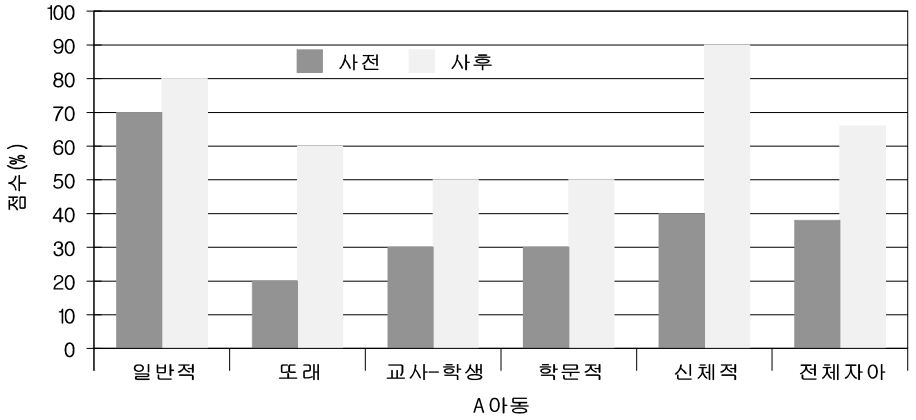
(1) A아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과

A아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과를 표로 나타내면 <표Ⅳ-1>과<그림Ⅵ-1> 같다.

<표Ⅳ-1> A아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과

백분율(%)

하위영역 / 구분	일반적충족감에 대한 자아	또래관계에 대한 자아	교사-학교에 대한 자아	학문적 자아	신체적 자아	전체 자아개념
사전	7(70)	2(20)	3(30)	3(30)	4(40)	19(38)
사후	8(80)	6(60)	5(50)	5(50)	9(90)	33(66)



<그림Ⅵ-1> A아동의 자아개념 하위영역별 사전사후비교

<표Ⅳ-1>과 <그림Ⅳ-1>을 살펴보면 A의 자아개념 하위영역 5가지를 포함하여 모두 고른 향상을 보였다. 담임교사와의 면담에 의하면 A는 친구들과는 잘 어울리나 눈치를 많이 살피는 편이며 어떤 활동이든 자발적으로 긍정적인 참여는 보이지 않았다고 한다. 그러나 프로그램이 진행되면서 모든 활동에 적극적이고 자신감이 생겨 발표도 하고 교사로부터 칭찬 받고자 노력하는 모습이 보였다.

일반적 충족감에 대한 자아개념에서는 5개의 하위 영역 중 가장 높은 점수를 나타내며 이는 이미 긍정적 자아개념을 내재하고 있다고 볼 수 있으며, 자아개념 증진 프로그램이 높은 자아개념을 형성한 부분에 대해서는 많은 영향을 미치지 않는 것으로 해석 할 수 있다. 또래 관계에 대한 자아는 많은 향상을 보였는데 자기를 때리는 친구가 싫다고 하였는데 친구가 장난으로 때릴 수도 있다는 것을 알게 되었다. 교사-학교에 대한 자아는 잦은 실패로 교사에 대해 위축된 모습을 보였다가 프로그램 진행 중 인정해 주고 칭찬 해 주므로 자신감을 회복한 것으로 보인다. 학문적 자아개념에서는 그리기, 쓰기, 읽기, 책보기 등에 많은 흥미를 보였으며 더 잘 하려고 노력하는 모습이 보였다. 신체적 자아개념에서는 주로 신체적 능력과 외관에 관한 것에 가장 높은 향상을 보였다. 주로 언니와 비교하여 자신이 무엇이든지 잘 한다고 생각하고 있다. 전체적으로 28%의 비교적 높은 향상도를 나타냈다.

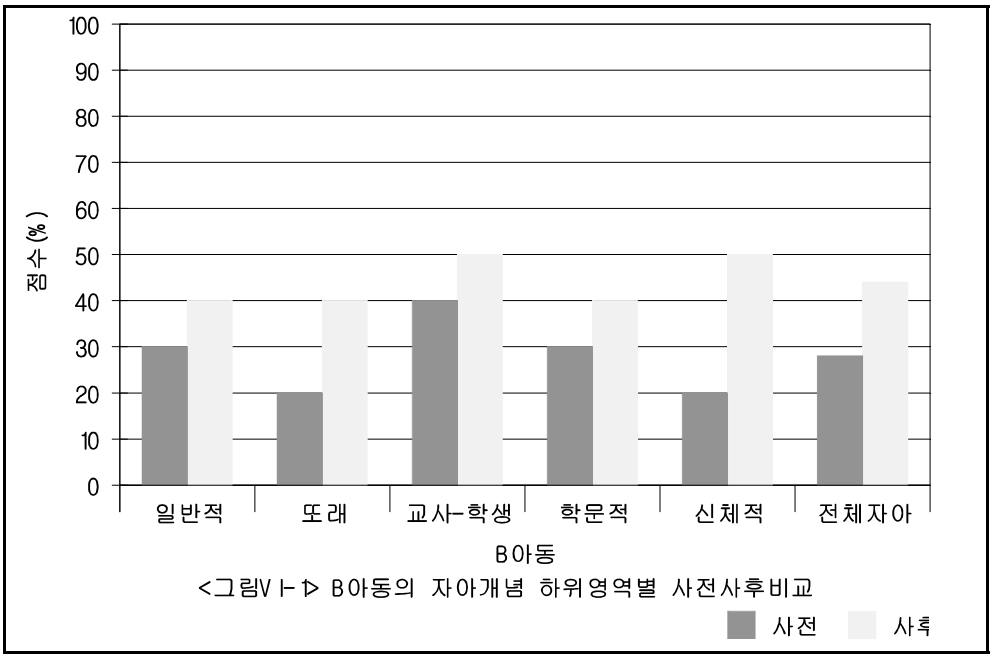
(2) B아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과

B아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과를 표로 나타내면 <표Ⅳ-2>와<그림Ⅳ-2>와 같다.

<표Ⅳ-2> B아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과

백분율(%)

하위영역 / 구분	일반적충족감에 대한 자아	또래관계에 대한 자아	교사-학교에 대한 자아	학문적 자아	신체적 자아	전체 자아개념
사전	3(30)	2(20)	4(40)	3(30)	2(20)	14(28)
사후	4(40)	4(40)	5(50)	4(40)	5(50)	22(44)



<그림Ⅵ-1> B아동의 자아개념 하위영역별 사전사후비교

<표Ⅳ-2>와 <그림Ⅳ-2>에서 살펴보면 사전검사에서 비교적 낮은 점수를 나타냈으며, 향상도도 낮은 편이다. A아동과 자매인데 대화할 때 눈 맞춤을 안하고 고집성이 있어 동생과 사이가 좋지 않으며, 같은 반 친구들에게도 소외되는 경우가 많다. 프로그램을 진행하는 동안에도 처음에는 안한다고 했다가 일단 시작하면 열심히 한다. 특히 노래 부르기, 춤추기를 좋아하여 신체적 자아개념에서는 가장 높은 점수를 획득했다. 감정 조절이 미숙하여 화를 잘 내거나 신경질을 내는 경우가 많았으나 자신의 감정을 자연스럽게 표현하는 활동 즉 '내가 좋아하는 표정 만들기', '내가 싫어하는 것 및 싫을 때', '내 마음 내 얼굴', '표정 전하기'의 활동을 통하여 화나는 것을 참고, 계속 화를 내면 어떤 일이 일어나는지 이야기 해 봄으로써 다른 사람과의 다툼을 피할 수 있다는 것을 알게 되었다.

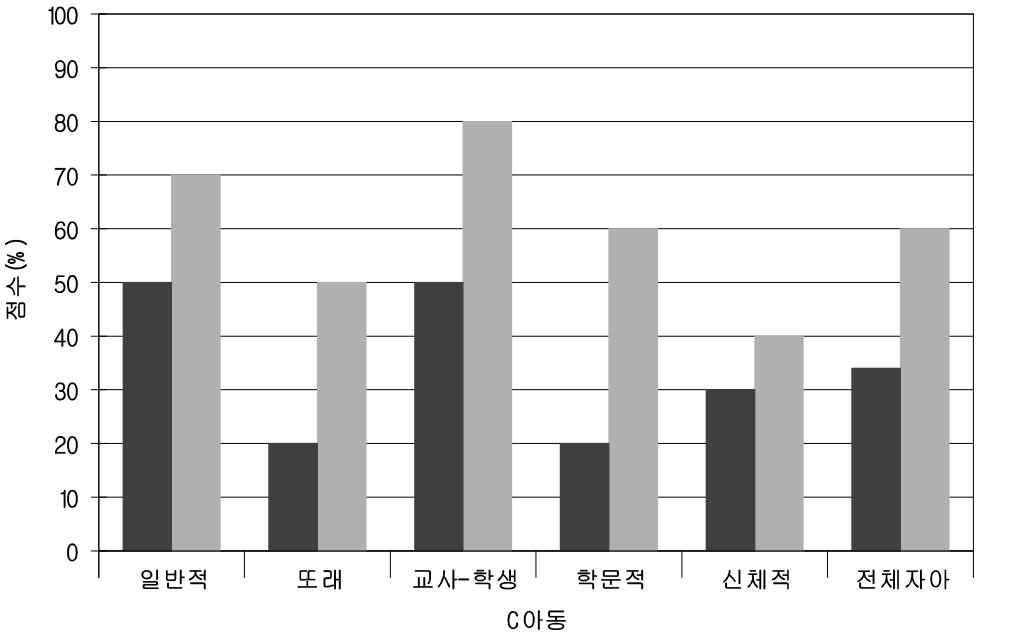
(3) C아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과

C아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과를 표로 나타내면 <표Ⅳ-3>과 <그림Ⅳ-3>과 같다.

<표Ⅳ-3> C아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과

백분율(%)

구분 \ 하위영역	일반적충족감에 대한 자아	또래관계에 대한 자아	교사-학교에 대한 자아	학문적 자아	신체적 자아	전체 자아개념
사전	5(50)	2(20)	5(50)	2(20)	3(30)	17(34)
사후	7(70)	5(50)	7(70)	6(60)	4(40)	29(58)



<그림Ⅵ-3> C아동의 자아개념 하위영역별 사전사후비교

<표Ⅳ-3>과 <그림Ⅳ-3>에서 살펴보면 C아동은 5가지 하위영역에서 고루 비교적 높은 향상도를 보였다. 성격이 밝고 잘 웃는 강점을 가지고 있어 프로그램이 진행되는 동안도 가장 즐겁게 적극적으로 참여 했다. C아동은 D와 형제이면서 둘째로 태어나 형보다는 가정에서부터 부모의 관심과 인정을 받고 있어 긍정에 가까운 자아개념을 가지고 있었다.

특히 학문적 자아개념에 긍정적 변화가 있었는데 C아동의 경우 사회성과 또래관계 등은 네명의 아동 중 가장 우수하였으나 학문 · 학업적인지가 매우 낮았으므로 학업에 곤란을 겪는 경우가 많아 학문적 자아개념도가 매우 낮았으나 사후 검사 이후 학문적 자아개념이 많이 향상 되었다 이는 학문을 하는데 필요한 요소가 단순히 인지적 요인뿐 아니라 긍정적인 자아개념도 포함되므로 긍정적인 자아개념 형성은 아동의 학업능력에 영향을 줄 수 있는 중요한 요인인 것으로 해석 할 수 있겠다.

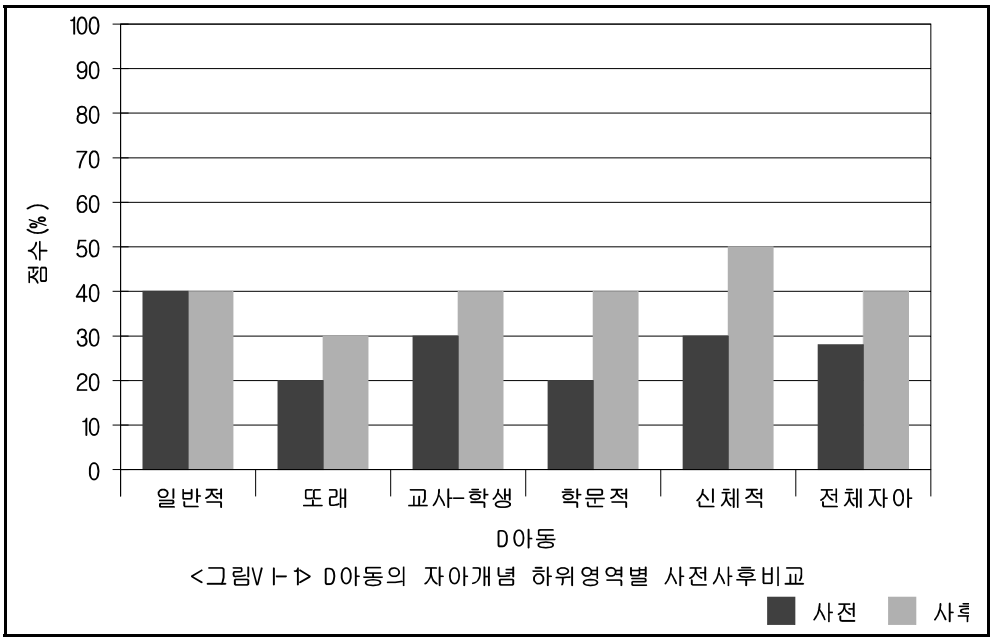
(4) D아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과

D아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과를 표로 나타내면 <표Ⅳ-4>과<그림Ⅳ-4>와 같다.

<표Ⅳ-4> D아동의 자아개념 하위영역별 검사 결과

백분율(%)

하위영역 / 구분	일반적충족감에 대한 자아	또래관계에 대한 자아	교사-학교에 대한 자아	학문적 자아	신체적 자아	전체 자아개념
사전	4(40)	2(20)	3(30)	2(20)	3(30)	14(28)
사후	4(40)	3(30)	4(40)	4(40)	5(50)	20(40)



<그림Ⅵ-Ⅳ> D아동의 자아개념 하위영역별 사전사후비교

<표Ⅳ-4>와 <그림Ⅳ-4>에서 살펴보면 D아동은 연구 대상자인 네 학생 중에 학년은 가장 높으나 가장 낮은 자아개념 점수를 보였다. C아동과 형제이기는 하나 가정에서는 아버지의 습관화된 폭력으로 아동자신도 공격적이며, 학교에서도 친구의 신발을 숨긴다든지 가방을 뒤진다든지 친구들을 골탕 먹이는 일도 잦아 본인도 친구들에게 소외되는 경우가 많아 통합학급 보다 학습 도움실을 더 좋아하며 도움실 수업이 끝난 후 통합학급에 가는 도중 학교를 배회하는 경우가 많다. 행동조절 능력이 약하여 프로그램을 진행하는 중에도 집중력이 약하여 어려움이 있었으나 매 회기마다 빠지지 않고 참여했다. 자신의 이야기를 들어주고 인정해 주자 선생님이 좋다고 이야기하기도 하고 연구자의 교실을 수시로 찾아오기도 했다. D아동을 통해 수용적 환경에서는 부적절한 행동도 줄고 자신감이 생겨 적극적으로 변해가는 것이 보였다. 가정에서 첫째아이로 출생하였으나 부모의 기대에 못 미치고, 부모 또한 양육기술의 부족으로 부정적인 자아개념이 형성되어 있었고, 학교생활에서도 교사, 또래들로부터 인정받지 못하여 그 결과 부적응 행동이 잦아지므로 부정적인 자아개념을 가졌다고 볼 수 있다.

5개의 하위영역에서 고루 약간의 향상을 보였지만 D아동의 경우 좀 더 지속적으로 프로그램을 진행한다면 더 많은 변화가 있을 것 이라고 본다. 프로그램이 끝날 즈음 왜 더 안하는지 계속 하고 싶다는 의사를 표현했으며 또 언제 할거냐고 졸라대기도 했다. 담임교사에 의하면 공격성의 빈도가 줄었으며 교사에게 인정받고자 학급 내에서 행동의 변화가 보였다고 한다. 특히 교사-학교에 대한 자아개념과 신체적 자아개념에서 좀 더 나은 변화를 보였는데 연구가 진행되는 동안 담임교사의 주변을 많이 맴돌면서 이야기를 많이 하고, 수업 중에도 참여하려는 의지를 보였으며, 신체적 자아개념에서 자신의 특징, 자신이 잘 할 수 있는 것 특히 달리기와 훌라후프 돌리기를 해 봄으로써 신체를 움직이는 활동에 즐겁게 참여 하였다. 위와 같은 결과와 아동행동의 변화들은 자아개념 증진 프로그램이 D아동의 자아개념이 긍정적으로 형성되는데 영향을 미쳤다고 할 수 있다.

2) 아동 간 전체적 자아개념 비교

(1) 전체적 자아개념 비교

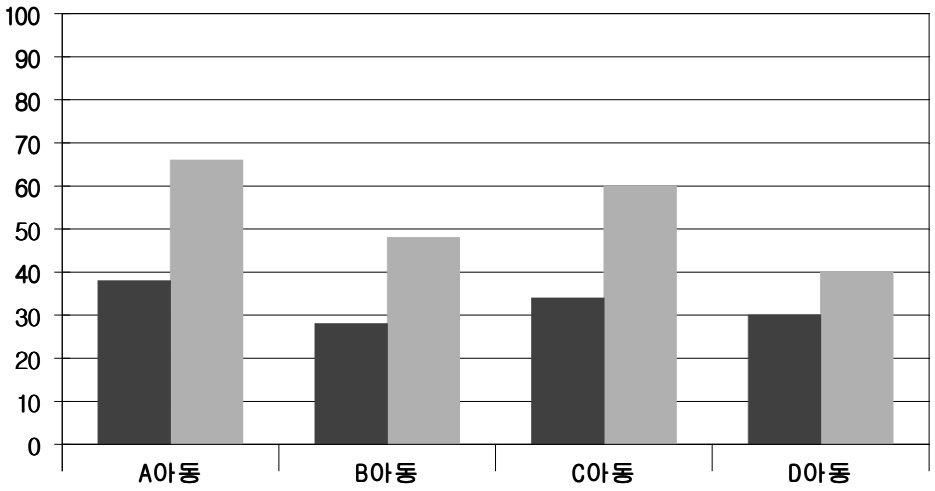
전체적 자아개념이란 자아개념의 하위영역을 모두 포함한 점수이며 총점이 높은 사람은 자기 자신의 자아에 대하여 긍정적이며 자신의 삶이 가치 있고 보람 있는 것으로 생각하며 자신감을 가지고 행동한다고 본다. 반대로 총점이 낮은 사람은 자기 자신에 대하여 회의적이며 자신을 무가치한 인물로 느끼며 불안해하고, 침울해 있으며 자신의 삶이 불행하다고 느낀다.
따라서 자기 자신에 대해서 확신을 갖지 못하며 행동도 소극적이고 불안정한 것으로 해석할 수 있다.

정신지체아동을 대상으로 15회기에 걸쳐 자아개념증진프로그램을 실시한 결과 사전 사후의 점수의 변화는 자아개념에 긍정적인 영향이 있음을 알 수 있었는데 아래표에서 사전 사후 점수의 변화를 비교해 볼 수 있다.

<표Ⅳ-5> 전체적 자아개념 사전 사후 점수 결과

백분율(%)

아동	사전	사후	향상도
A아동	19(38)	33(66)	+14(28)
B아동	14(28)	22(44)	+8(16)
C아동	17(34)	29(58)	+12(24)
D아동	14(28)	20(40)	+6(12)



<그림VI-5> 전체적 자아개념 사전 사후 점수 비교

<표Ⅳ-5>와 <그림Ⅳ-5>에서 살펴보면 자아개념 증진프로그램은 4명 아동 모두의 자아개념에 긍정적으로 영향을 준 것으로 볼 수 있다. 이는 자아개념의 변화가능성을 시사하고 있는 선행 연구들(1997, 권미향, 1985년, 김영애, 1997 신혜진, 2000, 김연희)의 결과와 일치한다.

전체적으로 4명 아동의 사전·사후 검사 점수는 긍정적인 자아개념이라고 결론내리기는 어렵지만 정신지체아동의 낮은 자아개념 특성상 자아개념이 향상 되는 것에 의의를 두고 있다.

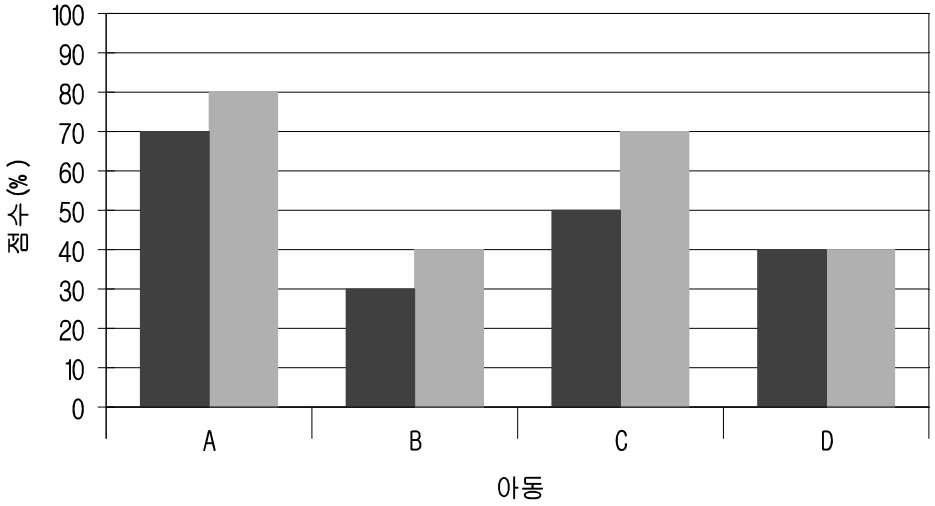
4명의 아동 중 A와 B가 자매이며, C와 D는 형제이다. 그런데 부모와 가정환경 영향인지 남 녀 차이는 보이지 않으나 출생순위를 보면 B와 D는 첫째이고, A와 C는 둘째들이다. B와 D는 가정에서 부모의 높은 기대심리에 못 미친 탓인지 낮은 자아개념을 나타냈으며 향상도도 낮은 편이다. 그러나 C와 D는 언니, 형보다 자신이 무엇이든지 잘 한다는 자신감을 갖고 있었으며 자아개념점수를 비교 했을 때도 높은 점수를 보였으며 향상도도 높은 편이다. 이는 연구자가 통제할 수 없었던 가정환경에서 부모영향이 아동들에게 어떻게 미치는가에 따라 자아개념에 영향이 미친다고 볼 수 있다.

(2) 일반적 충족감에 대한 자아 사전 사후 결과

<표Ⅳ-6> 일반적 충족감에 대한 자아 사전 사후 결과

백분율(%)

아동	사전	사후	향상도
A아동	7(70)	8(80)	+10
B아동	3(30)	4(40)	+10
C아동	5(50)	7(70)	+20
D아동	4(40)	4(40)	0



<그림Ⅵ-6> 일반적충족감자아사전사후비교

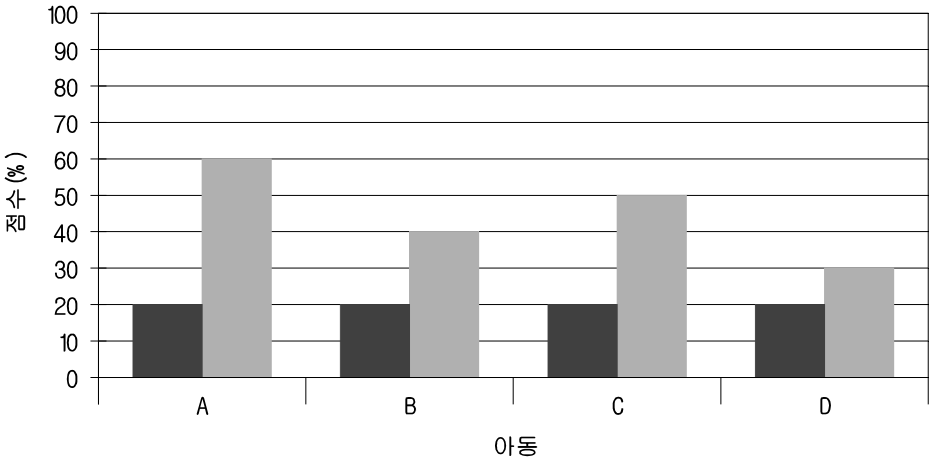
일반적 충족감으로는 노래 부르기, 그리기, 미끄럼 타기 등 능동적 표현과 꽃, 학교환경, 다른 사람의 이야기 듣기 및 친구와 놀기에 대하여 어떻게 느끼는가에 대한 것으로 A아동의 경우 75% 이상이면 일반적 자아개념을 가지고 있다고 해석할 수 있는데 사후 검사에서 80% 의 향상도를 보이며, C아동도 75%에 근사한 점수를 획득하여 긍정에 가까운 자아개념을 가졌다고 볼 수 있다.

(3) 또래관계에 대한 자아 사전 사후 결과

<표Ⅳ-7> 또래관계에 대한 자아 사전 사후 결과

백분율(%)

아동	사전	사후	향상도
A아동	2(20)	6(60)	+40
B아동	2(20)	4(40)	+20
C아동	2(20)	5(50)	+30
D아동	2(20)	3(30)	+10



<그림Ⅵ-7> 또래관계에대한자아사전사후비교

<표Ⅳ-7>와 <그림Ⅳ-7>에서 보면 네 학생 모두 또래 관계에 대한 자아개념에 긍정적인 변화가 있었다. 특히 A와 C는 매우 긍정적으로 변화 된 것을 볼 수 있다.

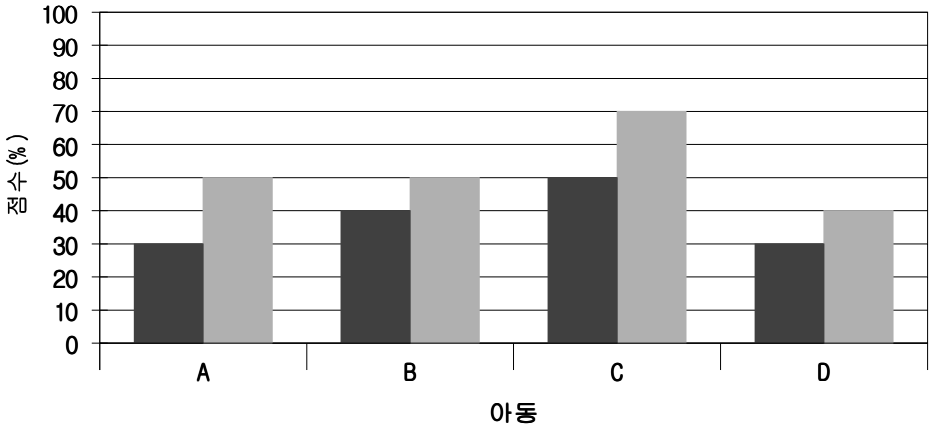
B의 경우 남자 친구가 싫다고 매우 부정적인 반응을 보였으나 사후 검사에서는 좋다 라고 하여 긍정적인 변화가 보이며, D는 검사 수치상으로 약간의 향상은 있었으나 생활에서 또래 관계의 변화를 관찰하기가 어려웠다. 다른 하위영역 보다 가장 높은 향상도를 나타낸다.

(4) 교사-학교에 대한 자아 사전 사후 결과

<표Ⅳ-8> 교사-학교에 대한 자아 사전 사후 결과

백분율(%)

아동	사전	사후	향상도
A아동	3(30)	5(50)	+20
B아동	4(40)	5(50)	+10
C아동	5(50)	7(70)	+20
D아동	3(30)	4(40)	+10



<그림VI-8> 교사-학교에대한자아사전사후비교

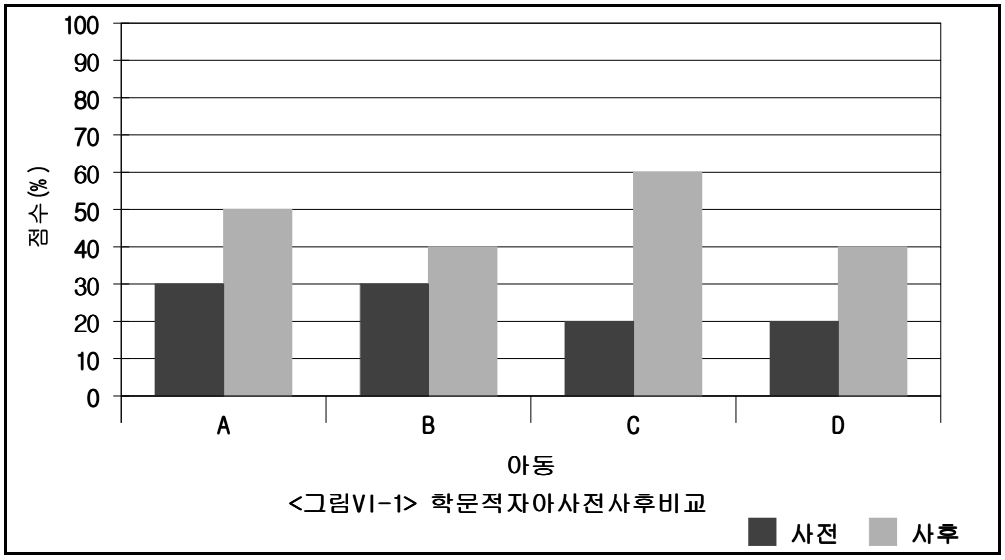
<표Ⅳ-8>와 <그림Ⅳ-8> 에서는 네 학생 모두 고른 향상도를 보이고 있으나 이 영역의 문항을 살펴보면 선생님하고 같이 걸으면, 학교를 보면, 선생님과 이야기할 때, 교무실에 들어오면, 길에서 선생님을 만나면 등의 질문에서 학교보다는 교회가 좋다고 하였고, 소풍갈 때만 학교가 재미있다고 하였다. 이런 등등의 이유 때문인지 사전검사에서는 비교적 낮은 점수를 보였다. 그 이유는 학교생활에서 잦은 실수와 부적응 행동으로 교사에게 인정받지 못하고 그로 인해 교사나 학교에 대해 부정적이었으며 이선영(1999), 김연희(2000) 연구에서도 학교-교사에 대한 자아개념에 유의한 차가 발견되지 않았다고 했으나 연구자와 친밀감이 형성되고 프로그램을 진행하는 동안 아동들은 즐거워하면서 긍정적으로 변화 되고 자신감을 회복하는 것이 보였다.

(5) 학문적 자아에 대한 사전 사후 결과

<표Ⅳ-9> 학문적 자아에 대한 사전 사후 결과

백분율(%)

아동	사전	사후	향상도
A아동	3(30)	5(50)	+20
B아동	3(30)	4(40)	+10
C아동	2(20)	6(60)	+40
D아동	2(20)	4(40)	+20



<그림VI-1> 학문적자아사전사후비교

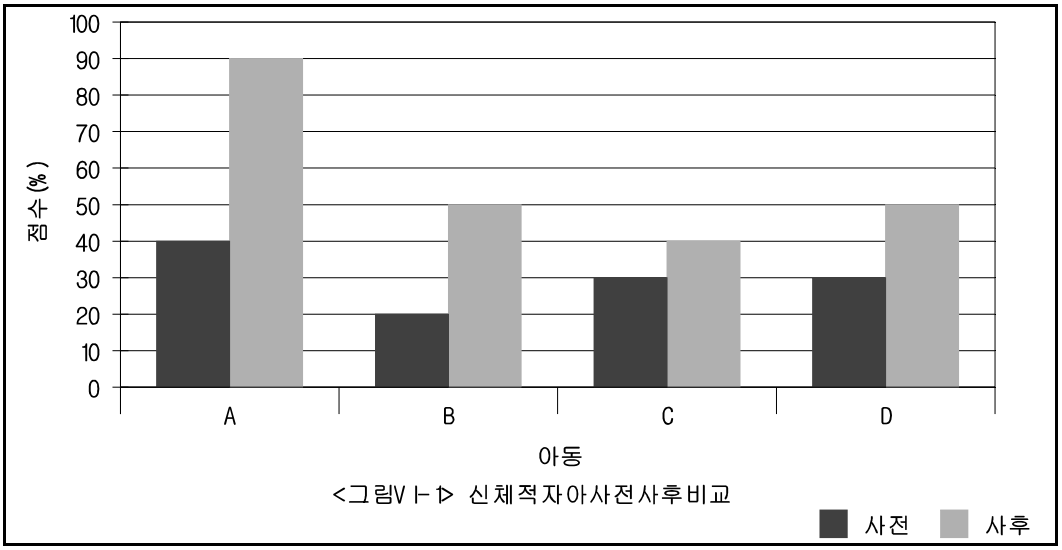
<표Ⅳ-9>와 <그림Ⅳ-9>에서 보면 A와 B는 간단한 읽기나, 셈하기가 가능하여서 인지 사전 검사에서 더 높은 점수를 나타내며 사후검사에서도 향상을 보이나, C와 D는 자기 이름정도만 알고 있는 정도이며 학업에 어려움을 겪고 있는 중인데 특히 C가 많은 변화를 보인다. 이는 자아개념 증진프로그램이 학업적 흥미를 높여 줄 수 있는 요소가 될 수 있는 것으로 해석 할 수 있다.

(6) 신체적 자아에 대한 사전 사후 결과

<표Ⅳ-10> 신체적 자아에 대한 사전 사후 결과

백분율(%)

아동	사전	사후	향상도
A아동	4(40)	9(90)	+50
B아동	2(20)	5(50)	+30
C아동	3(30)	4(40)	+10
D아동	3(30)	5(50)	+20



<그림Ⅵ-Ⅵ> 신체적자아사전사후비교

<표Ⅳ-10>와 <그림Ⅳ-10>를 살펴보면 자신의 신체에 대해 매우 긍정적인 자아개념을 갖고 있던 A는 자아개념 프로그램이 끝난 사후 검사에서도 두드러진 향상을 보이며 긍정적인 신체적 자아개념을 갖게 되었다. 놀림을 많이 받았던 B도 거울을 보고 춤을 추기도 했다. C와 D도 다른 하위영역 보다 더 향상도를 보여 자아개념 증진 프로그램이 신체적 자아에 매우 긍정적인 영향을 준 것으로 볼 수 있다.

2. 사회성에 미치는 영향

1) 아동 개인별 사회성 하위영역 비교

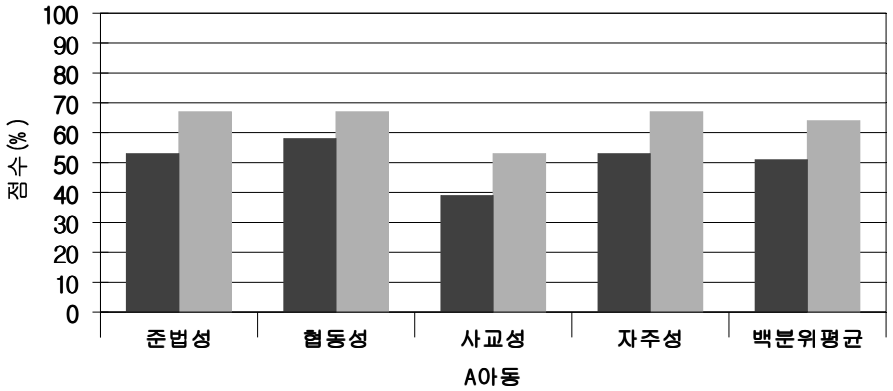
자아개념의 변화가 사회성에 어떤 영향을 미치는 가를 살펴 본 결과 본 연구에서는 사회성의 여러 가지 항목 중에서 준법성, 협동성, 사교성, 자주성의 변화를 담임선생님의 행동 관찰로 설문 문항에 답하도록 하여 다음과 같은 결과가 나타났다.

(1) A아동의 사회성 하위영역 비교

<표Ⅳ-11> A아동의 사회성 하위영역별 사전사후 비교

백분율(%)

하위영역 / 구분	준법성	협동성	사교성	자주성	백분위 평균
사전	8(53)	14(58)	14(39)	8(53)	44(51)
사후	10(67)	16(67)	19(53)	10(67)	65(64)



<그림VI-11> A아동의 사회성 하위영역별 사전사후비교

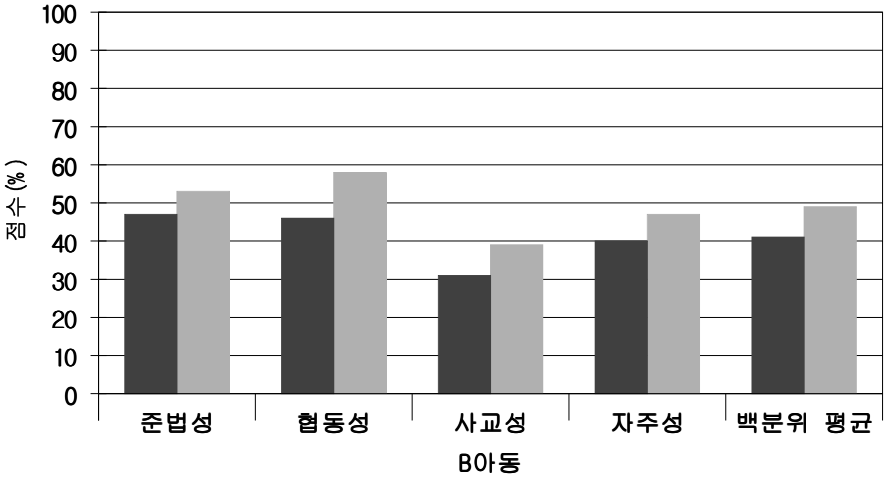
<표Ⅳ-11>와 <그림Ⅳ-11>에서 보는 바와 같이 A아동의 사회성을 살펴보면 사회성에 대한 어떠한 조치도 이루어지지 안했지만 자아개념의 긍정적인 변화가 사회성에 긍정적인 영향을 준다는 것을 알 수 있다. A아동은 특히 사교성에 높은 점수를 보인다. 이는 또래관계 자아와 함께 긍정적인 변화가 온 것으로 볼 수 있다.

(2) B아동의 사회성 하위영역 비교

<표Ⅳ-12> B아동의 사회성 하위영역별 사전사후 비교

백분율(%)

하위영역 / 구분	준법성	협동성	사교성	자주성	백분위 평균
사전	7(47)	11(46)	11(31)	6(40)	35(41)
사후	8(53)	14(58)	14(39)	7(47)	43(49)



<그림VI-7> B아동의 사회성 하위영역별 사전사후비교

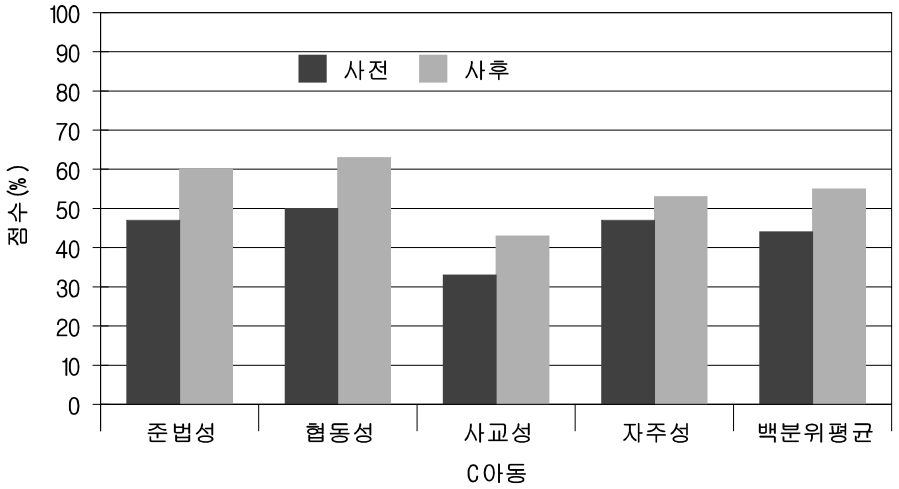
B아동의 사회성을 살펴보면 사회성 검사결과의 백분위 평균은 사전 검사에서는 41% 이었으나 사후검사에서는 49%로 향상도를 보였다. 고집성이 강하고 화를 잘 내고 신경질을 자주 부렸는데 화나는 것을 참고, 자신이 무엇 때문에 화가 났는지를 말할 수 있으며, 서로 타협함으로써 다른 사람과의 다툼을 피할 수 있다는 것을 알 수 있게 되었다.

(3) C아동의 사회성 하위영역 비교

<표Ⅳ-13> C아동의 사회성 하위영역별 사전사후 비교

백분율(%)

하위영역 / 구분	준법성	협동성	사교성	자주성	백분위 평균
사전	7(47)	12(50)	12(33)	7(47)	32(44)
사후	9(60)	15(63)	16(43)	8(53)	48(55)



<그림Ⅵ-13> A아동의 사회성 하위영역별 사전사후비교

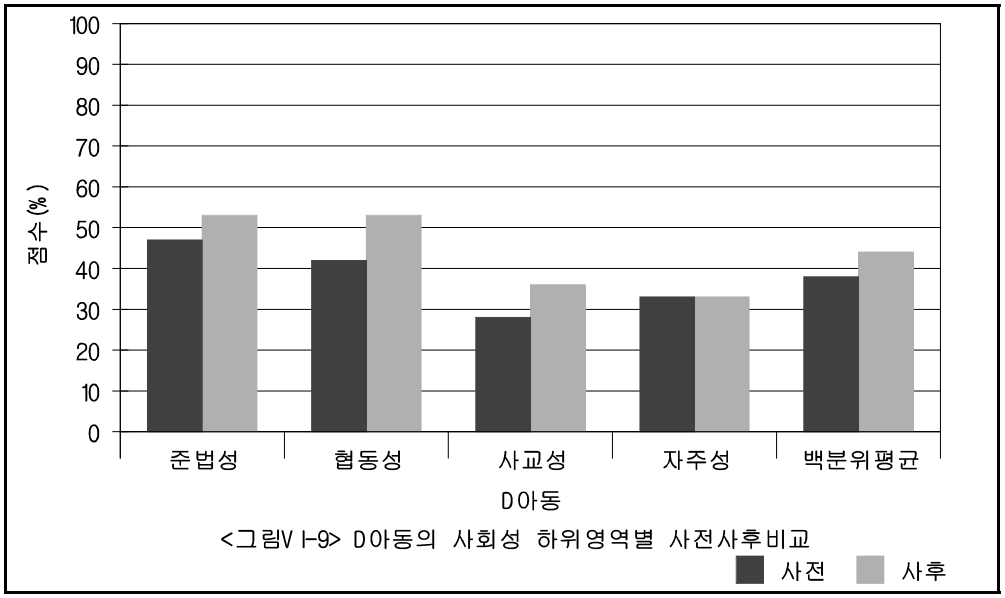
아동 C는 사회성 검사에서 많은 향상도를 보였다. 담임선생님에 의하면 집단 활동에서 다른 사람의 의견을 받아들이지 않고 자신이 하고 싶어 하는 경우가 많았으나 친구들과 협력하려고 노력하며, 친구와 다투는 것보다는 참으려고 애쓰는 모습이 많이 보였다고 한다. 사전검사에서는 44%였으나, 사후검사는 55%로 향상되었다.

(4) D아동의 사회성 하위영역 비교

<표Ⅳ-14> D아동의 사회성 하위영역별 사전사후 비교

백분율(%)

하위영역 / 구분	준법성	협동성	사교성	자주성	백분위 평균
사전	7(47)	10(42)	10(28)	5(33)	32(38)
사후	8(53)	13(53)	13(36)	5(33)	35(44)



<그림Ⅵ-9> D아동의 사회성 하위영역별 사전사후비교

D아동은 주의가 산만하여 다른 통합학급 친구들의 공부를 방해하는 경우 많고, 집단 활동 에서도 자신이 하고 싶은 대로 하는 경우가 많았다. 친구들과 갈등이 있을 때도 타협보다는 때리는 행동이 먼저 많아 친구들과 다툼도 많았으나 담임교사의 말에 의하면 싸우는 횟수도 줄었으며, 친구와 다투는 것보다 참으려고 노력하였으나 지속적이지는 않았다. 사전검사에서는 38%이고, 사후 검사에서는 44%로 향상 되었다.

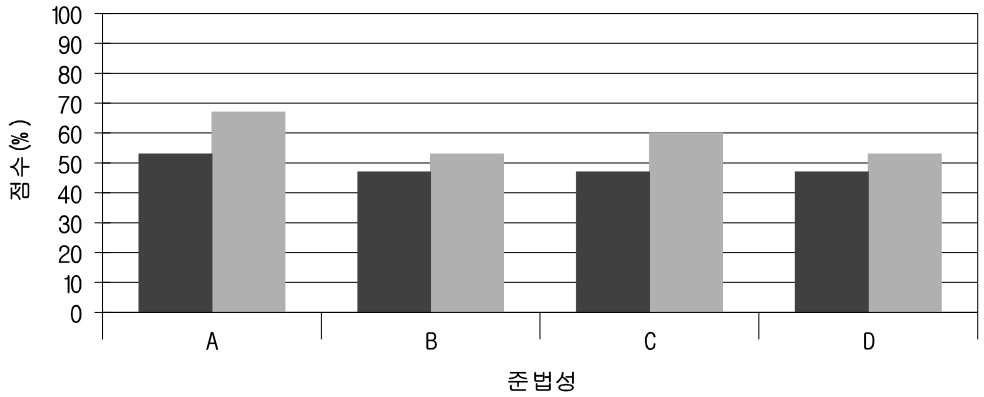
2) 아동간의 사회성 하위영역 사전사후 비교

(1) 준법성

<Ⅵ-15> 준법성에 대한 사전사후 결과

백분율(%)

아동	사전	사후	향상도
A아동	8(53)	10(67)	+14
B아동	7(47)	8(53)	+ 6
C아동	7(47)	9(60)	+13
D아동	7(47)	8(53)	+ 6



<그림Ⅵ-15> 준법성에 대한 사전사후 결과

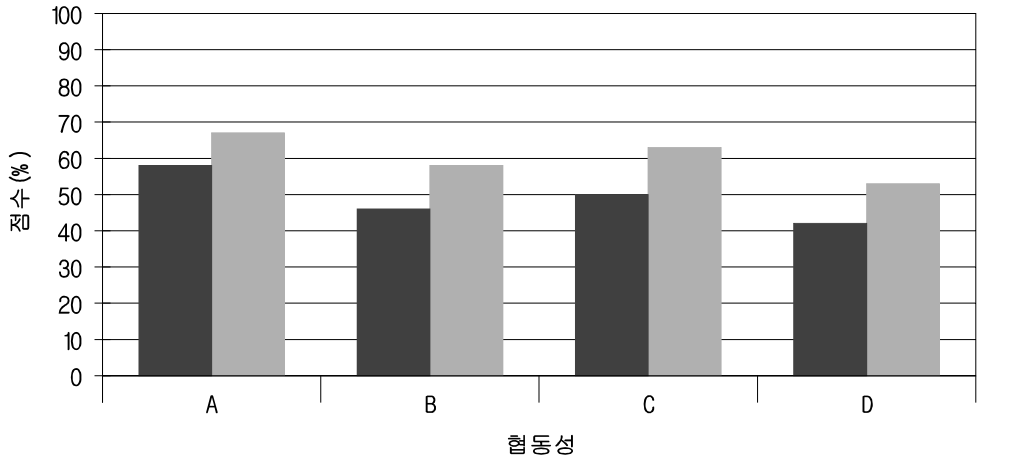
사회성에서의 준법성은 학급이나 학교 안에서 규칙 지키기, 교통규칙 지키기에 대한 항목이다 자아개념 증진 프로그램에서 7. 어떻게 할까요?, 8. 말 안하기 놀이, 9. 내가 가장 싫어하는 것 및 싫을 때 등의 몇 가지 프로그램은 준법성에 직접적인 영향을 끼친 것으로 본다. <표 Ⅵ-15>와 <그림 Ⅵ-15>를 통하여 준법성이 향상되었음을 볼 수 있다.

(2) 협동성

<Ⅵ-16> 협동성에 대한 사전사후 결과

백분율(%)

아동	사전	사후	향상도
A아동	14(58)	16(67)	+9
B아동	11(46)	14(58)	+12
C아동	12(50)	15(63)	+7
D아동	10(42)	13(53)	+11



<그림Ⅵ-16> 사회성에 대한 사전사후결과

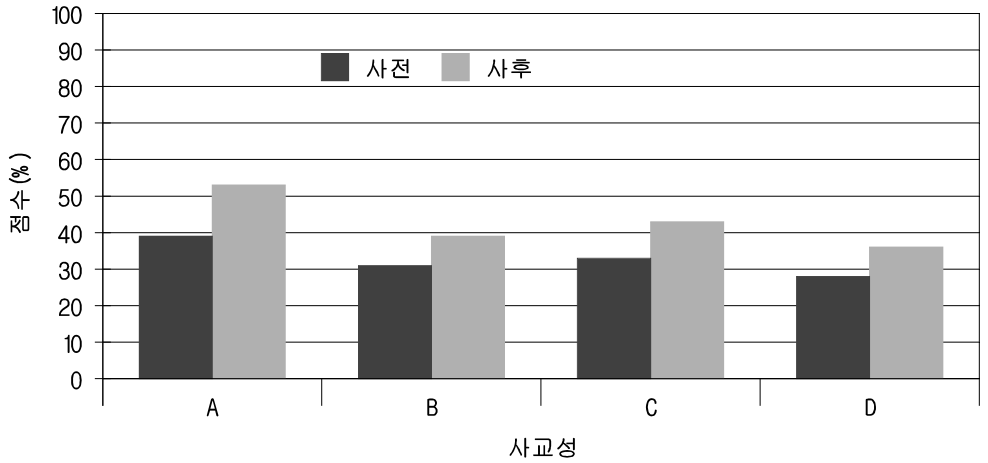
협동성은 사전 검사에서 비교적 높은 점수를 나타냈는데 아동들은 모두 친구들을 좋아하며 자기 주도적이지는 못하나 수동적으로 잘 따르는 편이다. 이는 자아개념 증진 프로그램에서 표정 전하기, 너와 나는 한마음, 친구 안내하기, 나는 할 수 있어요. 에서 협동성에 영향을 끼친 것으로 알 수 있다.

(3) 사교성

<Ⅵ-17> 사교성에 대한 사전사후 결과

백분율(%)

아동	사전	사후	향상도
A아동	14(39)	19(53)	+14
B아동	11(31)	14(39)	+8
C아동	12(33)	16(43)	+10
D아동	10(28)	13(36)	+8



<그림Ⅵ-17> 사교성에 대한 사전사후 비교

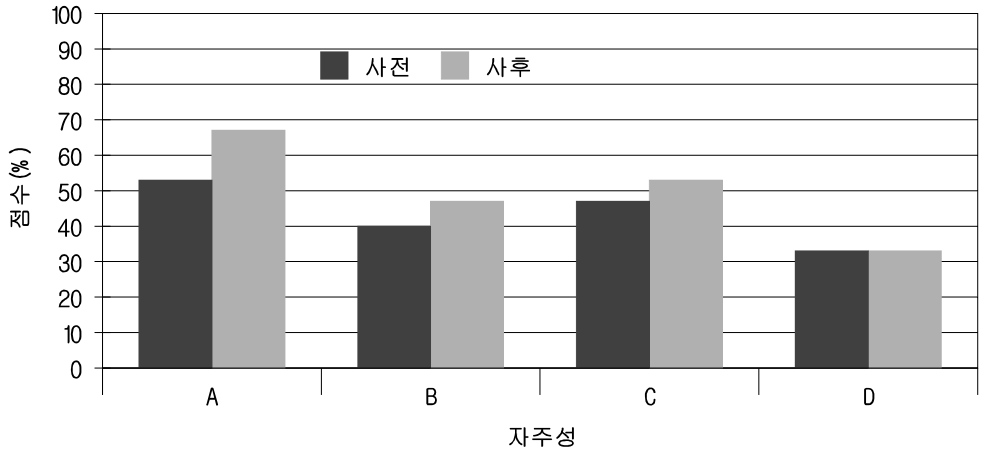
사교성에 대한 사전 검사는 다른 하위영역 보다 낮은 점수를 보이고 향상도도 낮은 편인데 이는 대부분의 정신지체아동들이 그러 하듯이 사회적 기술의 부족으로 친구들에게 소외당하는 경우가 많으며, 친구들의 장난을 자기를 괴롭힌다고 생각할 수도 있었으나 자아개념 증진 프로그램을 통하여 긍정적으로 변화 되었다고 볼 수 있다.

(4) 자주성

<표Ⅵ-18> 자주성에 대한 사전사후 결과

백분율(%)

아동	사전	사후	향상도
A아동	8(53)	10(67)	+14
B아동	6(40)	7(47)	+7
C아동	7(47)	8(53)	+6
D아동	5(33)	5(33)	0



<그림Ⅵ-18> 자주성의 사전사후 비교

정신지체 아동들은 어려서부터 발달이 늦다는 이유로 신변자립부터 무언가를 스스로 행동하거나 실행할 수 있는 기회를 박탈당하는 경우가 많다. 하지만 역동적인 자아개념 프로그램을 통하여 자주성에도 긍정적인 변화를 <표Ⅵ-18>와 <그림Ⅵ-18>에서 D아동를 제외한 세 아동에서 알 수 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 자아개념 증진 프로그램이 초등학교 특수학급에 입급된 4명의 정신지체 아동들의 긍정적 자아개념과 사회성에 영향을 미치는지를 알아보는데 목적을 두었다. 본 장에서는 적용한 프로그램과 그에 따른 연구결과를 토대로 본 연구의 결론과 향후 관련연구에 대한 제언을 제시하고자 한다.

1. 결론

첫째, 자아개념 증진 프로그램이 초등학교 특수학급에 입급된 정신지체아동의 긍정적 자아개념 형성에 미치는 영향을 끼친다는 결과를 보여 주었다. 연구대상 아동들은 자아개념의 하위요소인 일반적 충족감에 대한 자아개념, 또래관계에 대한 자아개념, 교사-학교에 대한 자아개념, 학문적 자아개념, 신체적 자아개념에서 보다 긍정적으로 변화 되었다.

자아개념 증진 프로그램에 참여한 아동들은 자아개념 프로그램의 구체적인 목표인 자기 자신을 존중하는 마음, 자신의 감정을 자연스럽게 표현하는 방법, 다른 사람의 행동을 존중하고, 이해하게 되었음을 알 수 있다. 자신에 대한 이해가 증가하고 타인에 대한 이해가 증가함은 자아개념 점수의 전반적인 향상에서 나타난다고 할 수 있다.

자아개념증진 프로그램이 자아개념의 하위 영역에 미치는 영향을 살펴보면 본 연구에서는 전체적으로는 '학문적 자아'와 '또래관계에 대한 자아개념'이 가장 많이 향상되었으며, 비교적 낮은 향상도를 나타내는 신체적 자아개념은 여자 아동에게서 많이 향상 되었고, 학교-교사에 대한 자아개념에서도 개인 간 차이는 있으나 약간의 향상도를 나타내고 있다.

둘째, 자아개념증진 프로그램을 통하여 변화된 긍정적 자아개념이 초등학교 특수학급에 입급된 정신지체아동의 사회성에 영향을 주는 것으로 나타났다. 자아개념

증진 프로그램의 구체적 목표 중에서 자신의 감정을 표현하게 하며, 타인의 감정과 행동을 존중하고 이해한다는 점에서 자아개념 활동이 사회성에 영향을 미치는 요인으로 볼 수 있다. 장애아동이 다른 아동과 상호작용 할 때 부적절하게 대응했던 감정표현과 다른 아동의 감정을 이해하고 행동을 이해하는 기술이 부족했던 반면 본 활동을 통해 자신을 표현하는 방법을 연습함으로써 일반아동들에게 자신을 이해시키고, 또한 장애아동이 일반아동의 행동을 보다 잘 해석하고 이해하게 됨으로써 상호작용이 원활해지고 사회성이 향상되었다.

위와 같이 자아개념 증진 프로그램이 정신지체아동의 긍정적인 자아개념 형성과 사회성에 영향을 미치므로 지금까지 일반아동을 주 대상으로 한 연구들이 많았으나 특수교육현장에서도 정신지체아동의 긍정적 자아개념 형성을 위해 자아개념 증진 프로그램이 적극 활용 될 것으로 기대한다.

2. 제언

본 연구의 결과와 결론을 통하여 후속 연구와 보완점을 다음과 같이 제언한다.

첫째, 본 연구는 짧은 기간 동안 4명의 정신지체 아동만을 대상으로 자아개념 증진 프로그램을 진행했다. 보다 더 체계적이고 장기적인 자아개념 증진 프로그램이 개발되고, 실행된다면 더 큰 교육적 효과를 얻을 수 있을 것으로 기대된다.

둘째, 정신지체 아동의 자아개념을 측정하기에는 김재봉(1986)이 번안한 자아개념검사 도구를 사용 했으나 정신지체의 자아개념을 측정하기에는 부적절한 문항이 많아 부족함이 많다. 이러한 측정도구에 대한 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

권미향(1997). **자아개념 증진 활도이 유아의 자아개념 및 친사회적 행동에 미치는 효과.** 미간행 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원.

권세형(2000). **신체표현 놀이 활동이 정신지체아의 자아개념 형성에 미치는 효과**. 미간행 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원.

김연희(2000). **자아개념 증진 활동중재가 정신지체 아동의 자아개념 및 사회성에 미치는 영향.** 미간행 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.

.김권양(1987). **동료에 의한 개별학습지도가 정신지체아의 정의 및 인지변화에 미치는 영향.** 미간행 석사 학위 논문, 단국대학교 대학원.

김영애(1985). **유아기 자아개념 증진을 위한 프로그램 연구.** 미간행 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육 대학원.

김재봉(1986). ***3, 4, 5*세 유아의 자아개념 발달에 관한 연구.** 미간행 석사학위 논문, 중앙 대학교 교육대학원.

김동연(1970). **시각장애아의 자아개념 형성에 관한 연구**. 서연덕 박사고희논총

류정숙(1993). **긍정적 자아개념을 통한 유아의 친사회적 행동 증진에 관한 연구.** 미간행 석사학위 논문, 숙명여자 대학교 교육대학원.

박경은 (1997). **프로젝트 접근법에 의한 자아개념 증진 프로그램이 유아의 긍정적 자아개념 형성에 미치는 영향.** 미간행 석사학위 논문, 성균관대학교 대학원

박수정(2003). **사회기술중재가 초등 경도 정신지체아동의 사회성 및 자아개념에 미치는 영향.** 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 대학원.

박선영(1986). **자아개념에 관한 고찰**. 강릉 간호전문대 논문집 12.

박현옥(1987). **정신지체아와 정상아의 자아인식의 발달에 관한 비교 연구.** 미간행 석사학위 논문, 이화여자 대학교 대학원.

박영보(1982). **정상아와 청각장애아의 그림 좌절 검사 반응,** 미간행 석사학위 논문, 이화여자 대학교 대학원.

신현기(1987). **교육 가능급 정신지체아의 사회조망 발달연구.** 미간행 석사학위논문, 단국 대학교 대학원.

신혜진(1997). **자아개념 증진 프로그램이 정신지체아의 긍정적 자아개념 형성에 미치는 효과.** 미간행 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원.

송은수(2000). **정신지체아의 사회적 행동특성에 관한 연구.** 미간행 석사학위 논문, 대구대학교 교육대학원.

송인섭(1989). **인간심리와 자아개념.** 서울: 양서원

여광응(1992). **정신지체아의 심리학적 이해**. 도서 출판 특수교육

이경미(1998). **사회성 프로그램을 통한 유아의 긍정적 자아개념 증진에 관한 연구.** 미간행 석사학위논문, 한양대학교 대학원.

이지연(2003). **자아개념 증진 프로그램이 정신지체아의 자아개념과 자기결정능력에 미치는영향.** 미간행 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원.

이선영(1999). **컴퓨터 보조 협력학습이 학습장애 아동의 읽기이해력과 자아존중감의 향상에 미치는 영향.** 미간행 석사학위 논문, 이화여자 대학교 교육 대학원.

이성현(1997). **자기표현 훈련이 소극적인 아동의 자아개념 형성 및 사회성에 미치는 효과.** 미간행 석사학위 논문, 한국교원대학교 대학원.

이효자(1985). **시각 및 청각장애아의 불안특성 및 자아개념과 학업성취도.** 미간행 석사학위 논문, 고려대학교 교육대학원.

이혜주(1996). **친사회적 행동훈련이 연령 및 성별에 따른 아동의 친사회적 도덕추론. 사회적 책임감, 친사회적 행동동기에 미치는 효과.** 미간행 석사학위 논문, 이화여자 대학교 교육 대학원.

임승환(1989). **대면집단에서의 언어반응 변화추세와 자아개념 변화에 관한 연구.** 미간행 석사학위 논문, 서울대학교 대학원.

정선희(1984). **긍정적 자아개념 활동을 통한 유아의 사회성 발달에 미치는 영향.** 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.

Allport, G, W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Hnry holt

Bessell, Harold & Uvaldo, Palomares(1972) *Human Dleveloment Program: Magic Circle Activity Guide for preshool and Kindergarten* California: Human Dleveloment Training institute, Inc.

Cooley, C, H. (1956). *Human Nature and the Social Order, Illinois:* The Free Press

Coopersmith, s. (1967) *The antecedents of self-esteem.* Sanfrancisco. W.H: Freeman & Co. Publishers.

Felker, D. W. (1974). *Building postive self-concepts.* Minnerapolis, Minn,: Burgess Publishing Company.

James, W. (1890). principles of psycholgy. New York: Holt.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and Society: From Standpoint of Social behaviorists,* Chicago: University Chicago Press.

Purkey, W. W.(1970) *Self-concept and School Achivement,* Englewood Clift, New Jersey: Prenti-Hall, Inc

Richardson, S. A, Hastorf, A. H, & Dornbusch, S. M (1964). The effect of physical disability on a child's description of himself. *Child Development 35, 893-907*

Rogers, C. R(1951). *Client-centered therapy: Its current practive, inplication and theory.* Boston: houghton Mifflin.

Shiffler, J. Lynch-Sauer, L. Nadelma. (1997). "Relationship between Self-Concept and Classroom Behavior in Two Informal Elementary Classorooms, " *Jaurnal of Educational Psychology*

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

Walsh, huber M. (1980). *Interoduding the young child to the social world,* N.Y.: macmilan, publishing Co. Inc

부 록

<부록 1>

자아개념 검사지

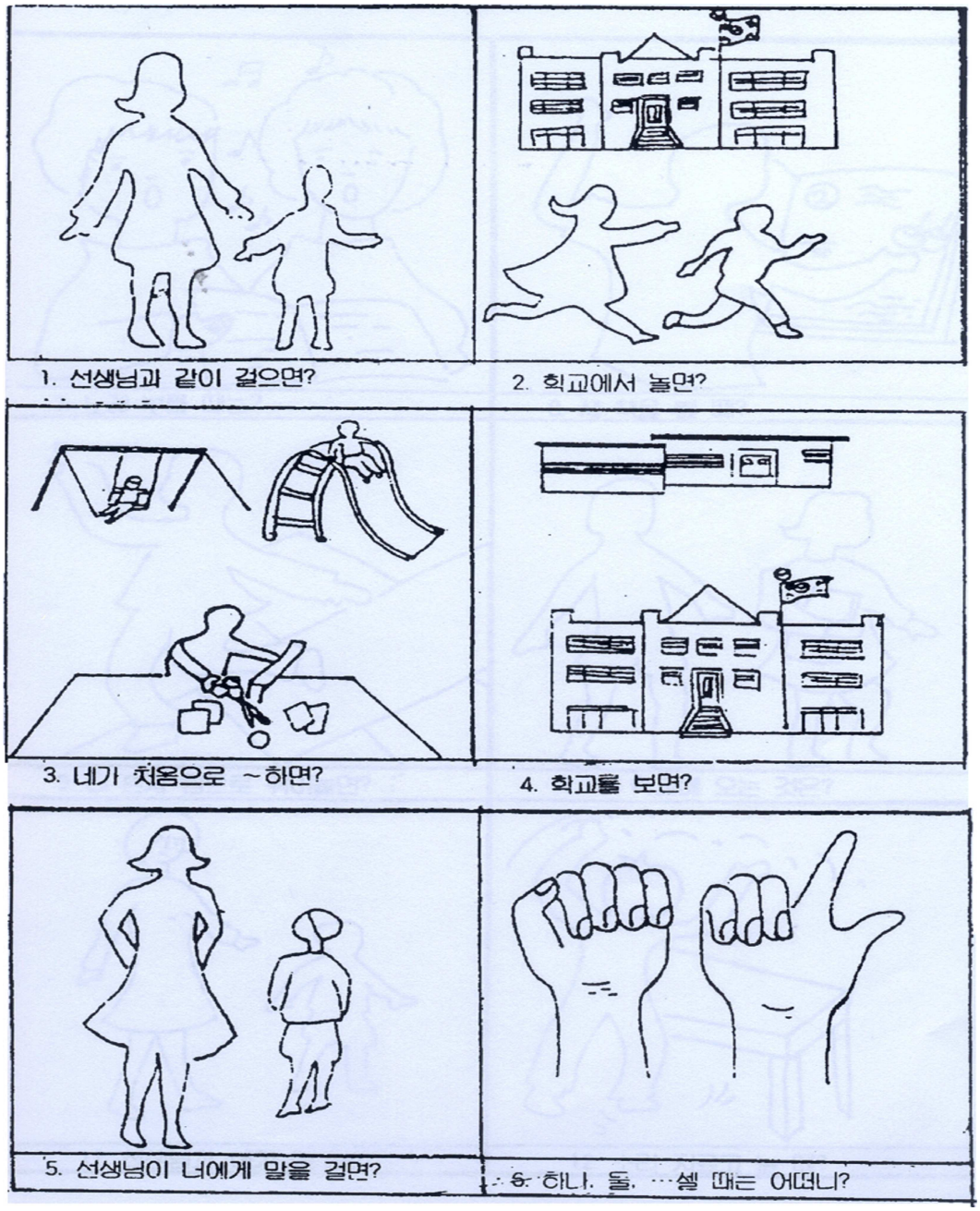
아 동 명		생년월일	
성 별		학교, 학년	

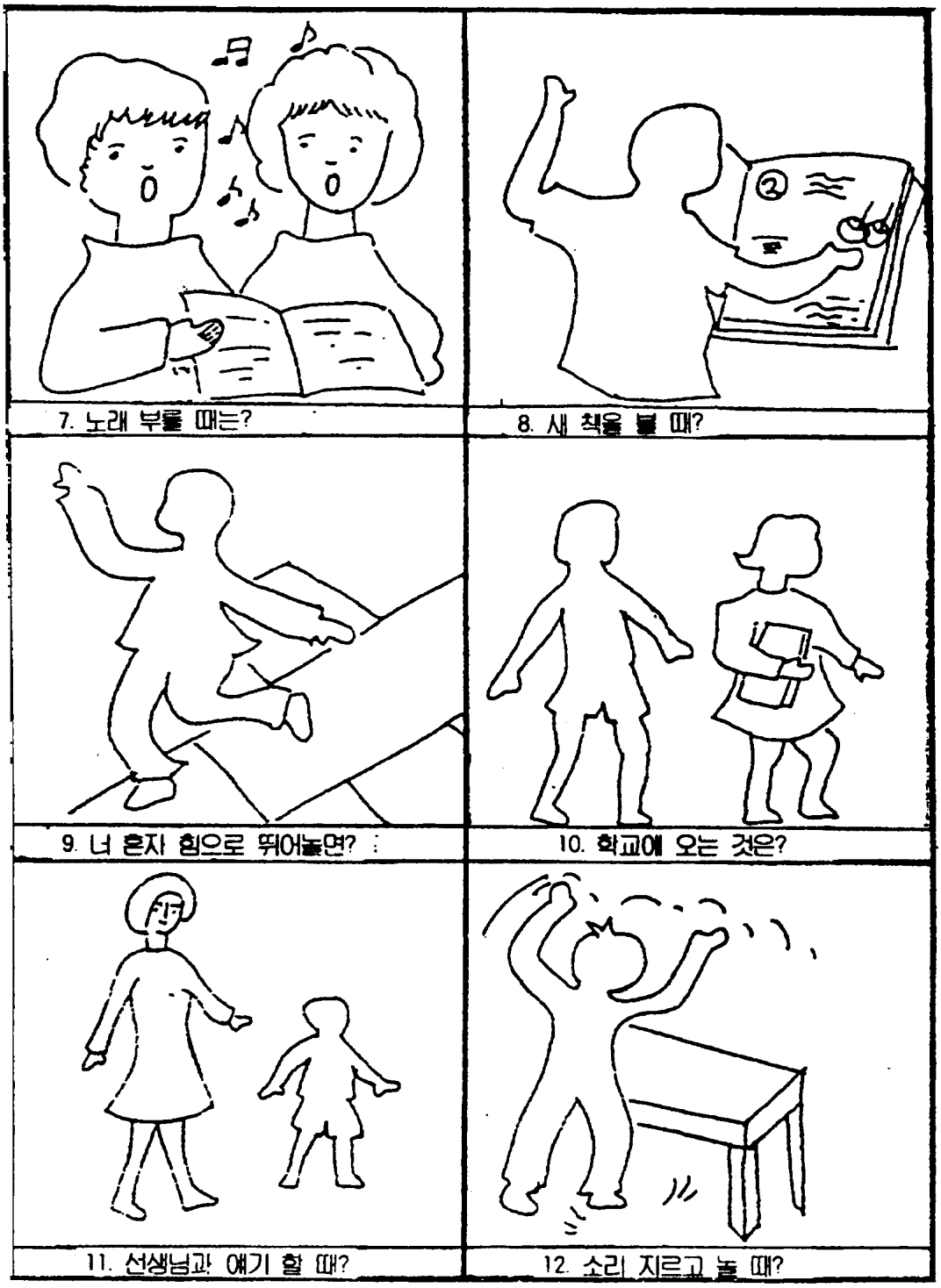
※ 해당란에 ○표 해 주세요

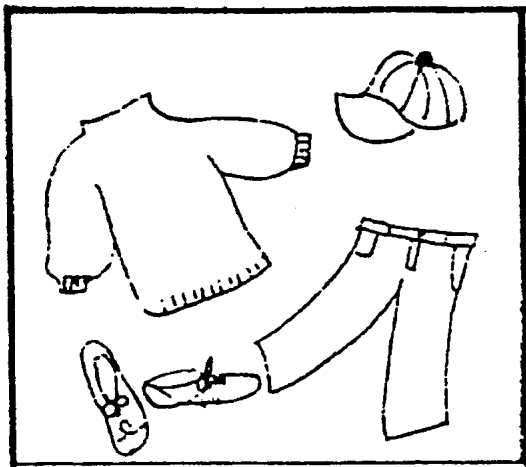
번호	내 용	J	L
1	선생님하고 같이 걸으면?		
2	학교에서 놀면?		
3	네가 처음으로 ~하면?		
4	학교를 보면?		
5	선생님이 나한테 말을 걸어오면?		
6	하나, 둘... 셀 때는 어떠니?		
7	노래를 부를 때는?		
8	새 책을 볼 때		
9	너 혼자 힘으로 뛰어놀면?		
10	학교에 오는 것은?		
11	선생님과 이야기할 때		
12	소리 지르고 놀때		
13	엄마가 옷을 사다 주면		
14	강아지나 고양이를 만나면		
15	그림을 그릴때는		

16	꽃을 보면		
17	거울을 볼 때는		
18	달리기 하면		
19	물감으로 그림을 그리면		
20	글씨를 쓸 때는		
21	친구를 만나면		
22	교무실에서 들어오는 것은 어떠니?		
23	큰 사람을 만나면?		
24	책을 보면		
25	줄넘기를 할 때나 공놀이를 하면		
26	책을 읽으면		
27	네가 춤을 추면		
28	공을 던지면		
29	간식을 먹을때는		
30	친구와 교실에서 공부를 하면		
31	미끄럼을 타면		
32	어제 했던 것을 또 하면		
33	선생님이 이야기책을 읽어 주면		
34	친구와 같이 놀면		
35	선생님을 만나면		
36	남자 친구를 만나면		
37	여자친구하고 놀 때는		

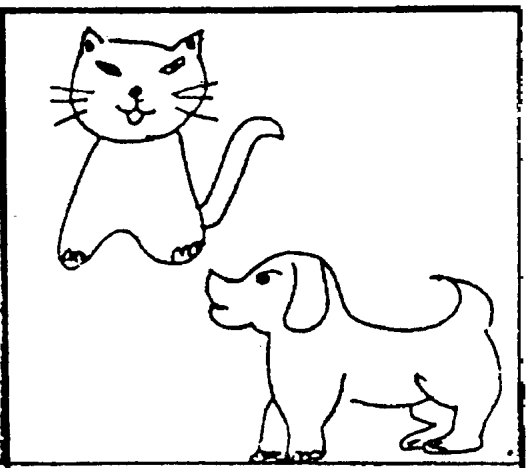
<부록 2> 자아개념 그림 검사지



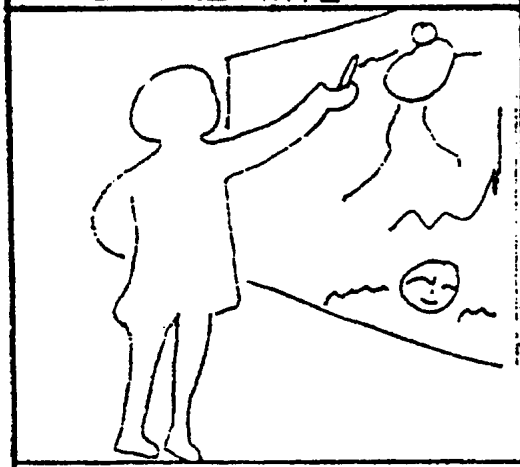

7. 노래 부를 때는?
8. 새 책을 볼 때?
9. 너 혼자 힘으로 뛰어놀면?
10. 학교에 오는 것은?
11. 선생님과 얘기 할 때?
12. 소리 지르고 놀 때?



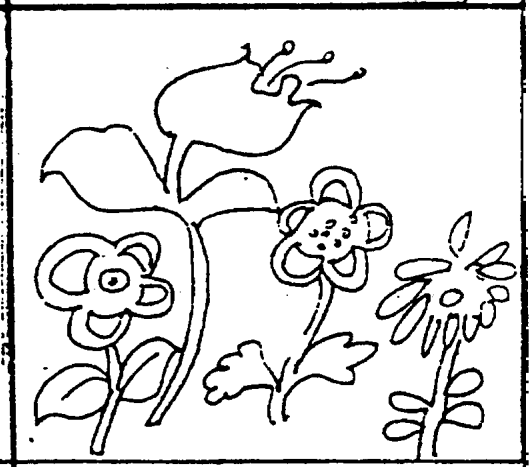
13. 엄마가 옷을 사다주면?



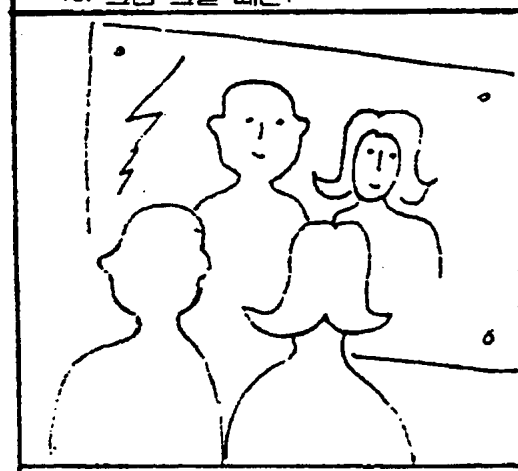
14. 강아지나 고양이를 만나면?



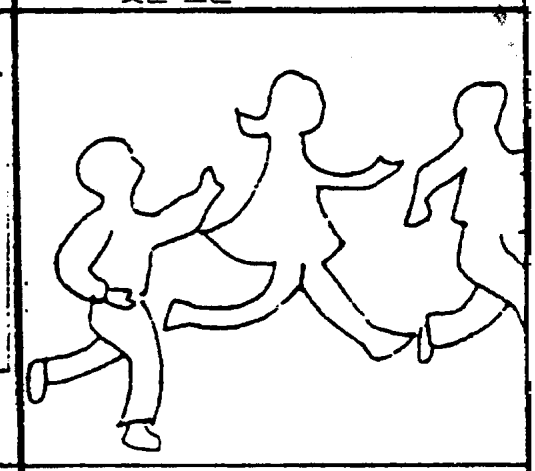
15. 그림 그릴 때는?



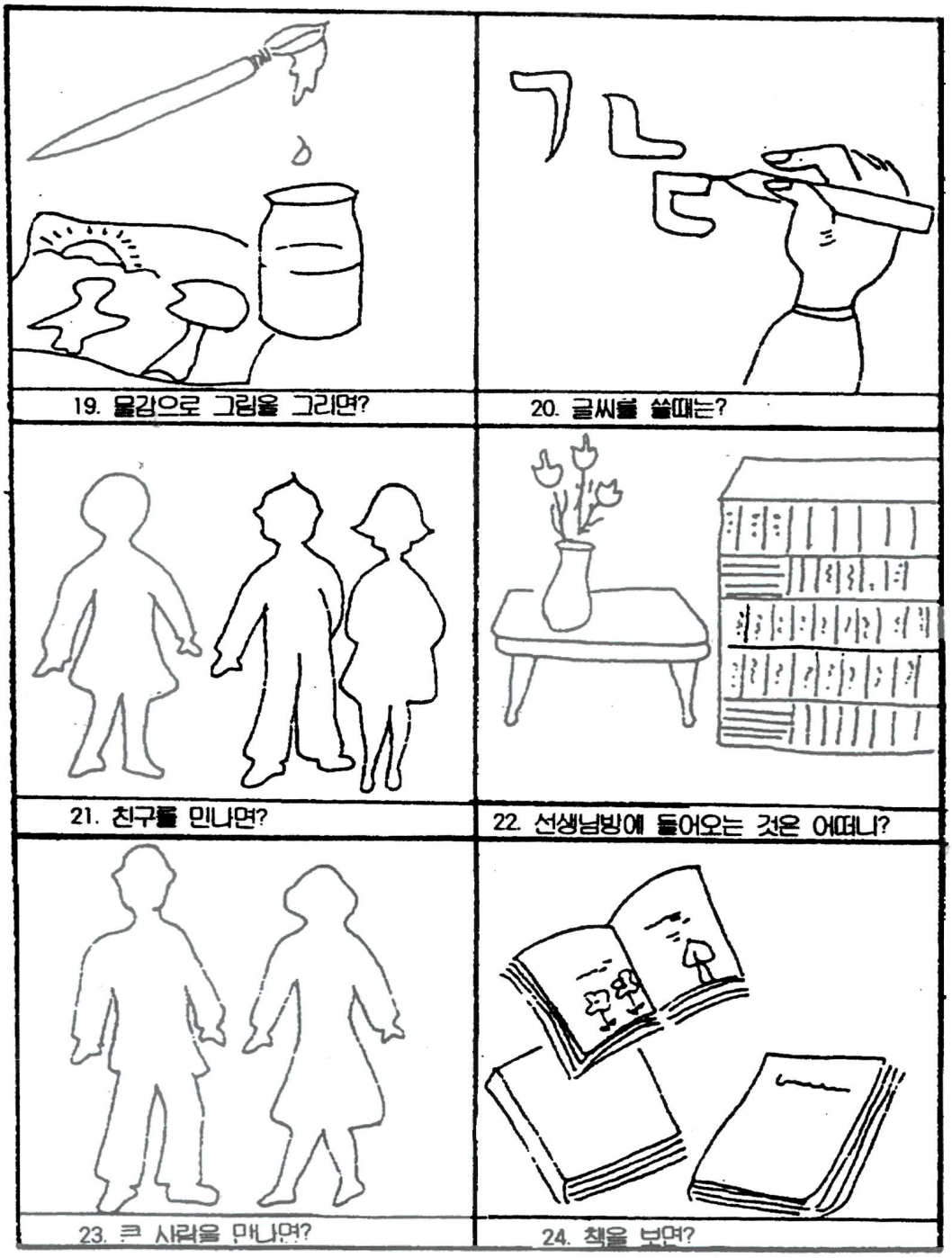
16. 꽃을 보면?

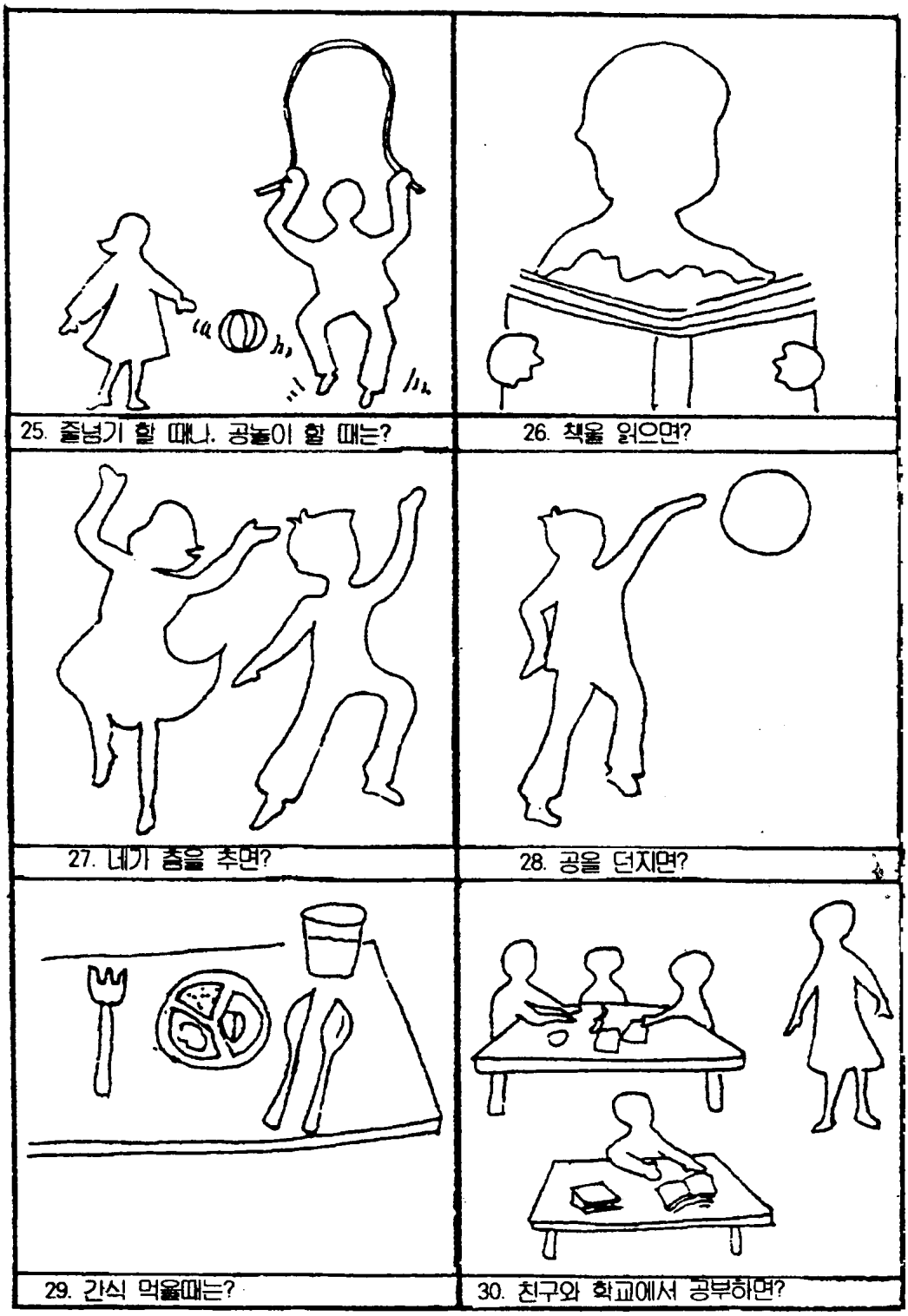


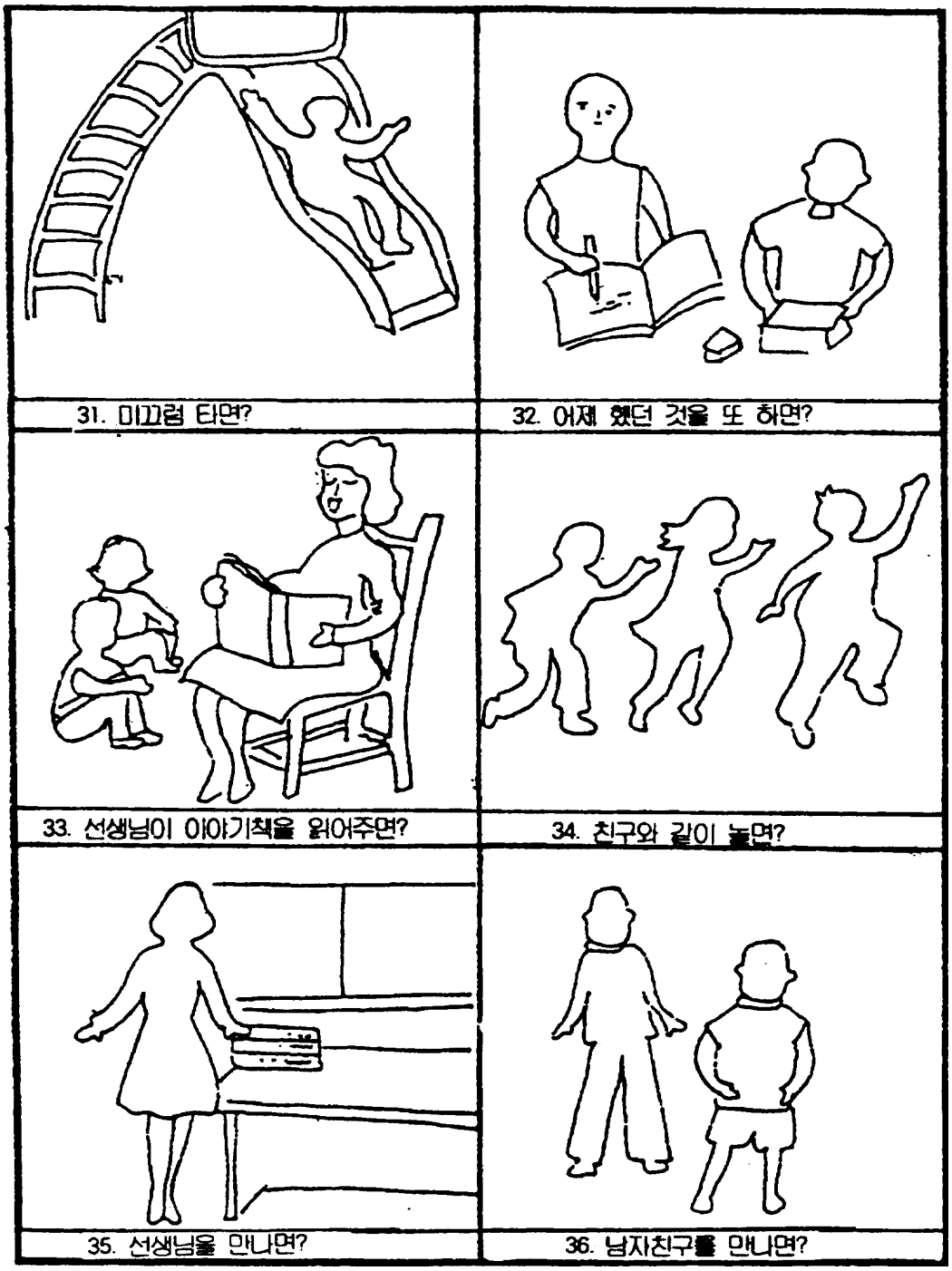
17. 거울을 볼때는?

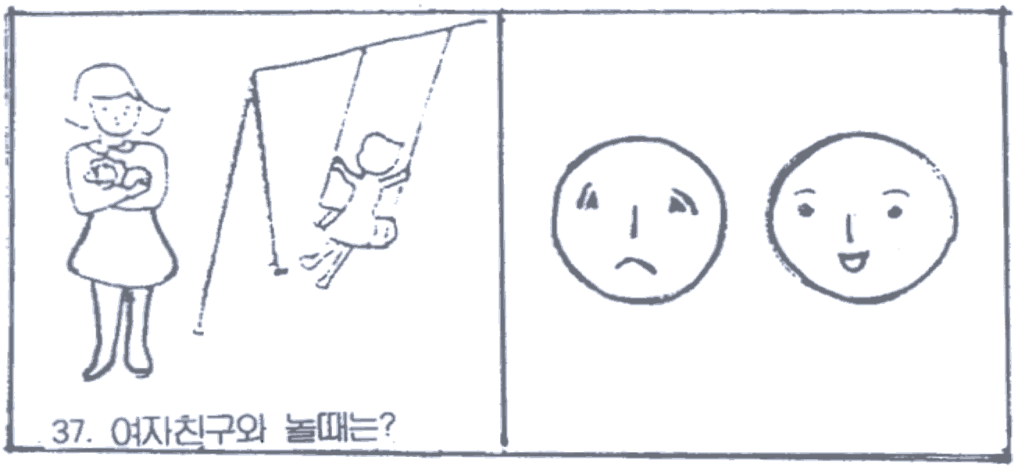


18. 달리기를 하면?


19. 물감으로 그림을 그리면?
20. 글씨를 쓸때는?
21. 친구를 만나면?
22. 선생님방에 들어오는 것은 어떠니?
23. 큰 사람을 만나면?
24. 책을 보면?


25. 줄넘기 할 때나. 공놀이 할 때는?
26. 책을 읽으면?
27. 네가 춤을 추면?
28. 공을 던지면?
29. 간식 먹을때는?
30. 친구와 학교에서 공부하면?


31. 미끄럼 타면?
32. 어제 했던 것을 또 하면?
33. 선생님이 이야기책을 읽어주면?
34. 친구와 같이 놀면?
35. 선생님을 만나면?
36. 남자친구를 만나면?


37. 여자친구와 놀때는?

<부록3>

사 회 성 검 사

문항	질 문 내 용	예	때에 따라 다르다	아니오
1	나는 아픈 사람을 간호해 주는 것을 좋아한다.	○	○	○
2	사람들이 나를 싹싹하 아이라고 한다.	○	○	○
3	우리 반에는 보기 싫은 애들이 많다.	○	○	○
4	모둠 학습을 할 때 함께 의논해서 하는 것이 좋다	○	○	○
5	나는 학급 어린이회에서 정한 규칙을 잘 지킨다	○	○	○
6	친구들은 나더러 부끄러움을 잘 타는 아이라고 한다	○	○	○
7	친구들과 함께 놀 때 마음에 들지 않는 일이 있어도 참고 논다	○	○	○
8	이웃에 사는 친구를 보면 내가 먼저 아는 체를 한다	○	○	○
9	한 번 시작한 일은 어렵더라도 끝까지 해낸다.	○	○	○
10	새 친구가 우리 반에 전학을 오면 다른 아이들보다 친절하게 대해 준다.	○	○	○
11	하루 생활 계획표를 짜서 내 생활을 한다.	○	○	○
12	내 생각이 옳다고 생각될 때는 내 주장을 할 줄 안다	○	○	○
13	남의 일을 도와 주는 것이 매우 기쁘다	○	○	○
14	인사하기 어려워서 아는 사람도 못 본체하고 그냥 지나간다.	○	○	○
15	친구가 나보다 잘 하는 것이 있으면 화가 난다.	○	○	○

16	복도에서 뛰고 싶지만 규칙을 지키려고 뛰지 않는다.	○	○	○
17	아이들이 많이 노는 곳에 가서 즐겨 논다.	○	○	○
18	내 잘못을 친구가 지적해 주면 고맙게 생각하며 듣는다	○	○	○
19	선생님의 말씀이 좀 지루할 때도 끝까지 잘 듣는 편이다	○	○	○
20	아는 집에 심부름 갈 일이 있어도 부끄러워서 가기가 싫다	○	○	○
21	친구가 청소 당번이면 기다려서 같이 간다	○	○	○
22	육교나 횡단보도를 이용하지 않고 찻길을 건너갈 때도 있다.	○	○	○
23	모르는 사람이 길을 물으면 귀찮아 그냥 지나간다.	○	○	○
24	어떤 일을 할 때 남들이 늘 하는 방법을 쓰지 않는다.	○	○	○
25	친구가 기분 나쁜 일이 있으면 그 이유를 밝혀서 기분 전환을 하도록 해 준다.	○	○	○
26	친구가 벌을 받고 있을 때 옆에 가서 골려 준다.	○	○	○
27	숙제를 할 때 친구들과 같이 할 때가 많다.	○	○	○
28	청소 당번 때 선생님의 눈치를 살펴가면 대충한다.	○	○	○
29	낸 문제는 나 혼자 해결하려고 애쓴다.	○	○	○
30	다른 사람의 잘못을 이해할 수 있다.	○	○	○

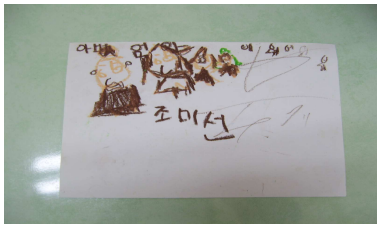
<부록 4>

자아개념 증진 프로그램

제1회	거울보고 나의 예쁜 곳 말하기
목적	자기 자신과 다른 친구들에 대해 긍정적인 태도를 갖게 한다.
준비물	손거울 2개
활동전개	① 교사와 아동은 소그룹 혹은 대그룹으로 마주보며 앉는다. ② 교사는 아동에게 거울을 보는지 물어본다. ③ 손거울을 들여다 본 후 자신의 예쁜곳을 말로 표현 해 본다. ④ 중간쯤 진행하다가 아동의 주의 집중을 위해 신체부위를 나타내는 노래 및 손유희을 한다.(눈은 어디 있나?, 머리 어깨 발 무릎 발) ⑤ 다른 아동의 예쁜곳을 이야기 해 준다. ⑥ 활동이 끝난 후 느낌을 표현 해 본다.
일지	아동들의 주의를 집중하기 위해 캐릭터 손거울로 준비 했다. 거울을 언제 보냐고 묻자 A와 B아동은 여자 이므로 머리빗을 때, 옷 입을 때 본다고 하였으나 C와 D 아동은 남자이므로 안본다고 했으며, 이 닦을 때 볼 때도 있다고 했다. C와D는 거울 보는 것을 무척 쑥스러워 하였으며 C는 자신이 못생겼다고 했다. A는 얼굴이 예쁘다고 했으며, B는 눈이 예쁘다고 했다. D는 모른다고 했다. A와 B에게 선생님도 그렇게 생각한다고 수용해 주고, C에게는 “너는 정말 멋지다.”라고 말하자 정말로 그렇냐고 되물었다. 실제로도 C는 쌍커플에 잘 생긴 얼굴이다. D에게는 우리학교에서 제일 잘 생긴 미남이라고 말하자 수줍은 듯 웃었다.

제 2회	나의 예쁜곳 그리기
목적	아동자신이 특별한 존재임을 알 수 있도록 하므로써 자아인식에 도움을 준다.
준비물	도화지, 크레파스, 거울 등
활동전개	① 소그룹으로 모여앉아 자신의 가장 예쁜 곳을 말해본다. ② 거울을 보기 원하는 아동에게 거울을 보여준다. ③ 그림이 완성되면 친구들 앞에서 자신의 예쁜곳을 말해본다. ④ 사람의 신체구조는 모두가 다름을 인식 시킨다. ⑤ 자신을 독특하고 자랑스러운 존재로 인식 시킨다.
일지	A와 B는 눈이 예쁘다고 말하고, C와D는 코가 예쁘다고 했다. 왜 그렇게 생각하야고 하자 코가 숨을 쉬니까 예쁘다고 말했다.

제3회	우리집 가족 그리기
목적	가족 구성원에 대새 알고 가족 중에서 자신의 위치를 알게함으로써 아동이 자존심을 증진 시킨다.
준비물	가족에 대한 동화, 도화지 크레파스
활동전개	① 우리가족에 대한 동화를 들려주어, 가족 구성들이 하는 일에 대해 서로 이야기 할 수 있도록 해준다. ② 아동 자신을 포함한 가족 구성원을 그린다. ③ 각각의 아동이 그림을 들고 다른 친구들에게 가족들이 어떻게 해주었을 때 자신의 기분이 좋았는지 이야기 한다. ④ 한 가정의 가족이 된 것을 자랑스럽.게 생각 할 수 있도록 하며 화목한 가정을 위해 가족 모두의 노력이 필요함을 인식 시킨다.
일지	A와B는 가족는 가족 모두를 말하고 그렸지만, C와D는 말로는 가족 모두를 세었지만 그릴때에는 엄마와 여동생 자신만을 그리고 아버지는 그리지 않았다. 아버지는 잘 때려서 그리기 싫다고 하였다.



제4 회	표정 전하기
목적	아동에게 여러 가지 감정을 인식 할 수 있도록 해주며, 자신의 감정을 표현 해 볼 수 있다.
준비물	감정을 나타내는 그림카드
활동전개	① 감정카드를 보면서 어떤 상황에서 표정인지 이야기 한다. ② 다른 사람의 표정을 읽을 수 있도록 하며, 다른 사람의 감정을 이해하도록 노력하도록 한다. ③ 말하지 않고 얼굴표정이나 손짓, 발짓을 해서 표정을 전해준다.
일지	웃는 얼굴, 화난 얼굴, 찡그린 얼굴, 울고 있는 얼굴을 그림을 먼저 보여주고 표현해 보게 하였는데 웃는 얼굴과 울고 있는 얼굴은 표현했지만 화난 얼굴, 찡그린 얼굴은 교사의 도움 없이는 표현하는데 어려워했다.

제5회	내마음 내 얼굴
목적	상황에 따라 감정이 변할 수 있음을 알고, 그에 따라 자신의 감정을 자연스럽게 표현 할 수 있도록 한다.
준비물	상황 그림 자료, 거울
활동전개	① 그림 자료를 보며 어떤 내용인지 이야기 한다. ② 아동의 얼굴표정이 어떤지 눈, 코, 입을 그려본다. ③ 왜 그런 표정을 넣었는지 이유를 이야기 한다. ④ 거울 앞에서 아동이 그 표정을 지어본다. ⑤ 자기의 감정을 솔직하게 표현하는 것이 중요함을 인식 시킨다. ⑥ 나의 감정도 중요하지만 다른 사람의 감정도 중요함을 인식 시킨다.
일지	먼저 거울 앞에서 표정을 지어보고, 상황카드를 주고 이야기 나눈 후 상황에 맞는 표정이 언떤 것인지 이야기해 보게 한 후 각자 카드에 얼굴표정을 그려주기로 활동을 전개 했다.

제6회	자랑거리 표현하기
목적	자기의 자랑거리를 발표함으로써 자아표현의 기회를 갖고 자신의 새로운 면을 인식하는 가운데 자존감을 갖도록 한다.
준비물	움직일 수 있는 곳
활동전개	① 자기의 자랑거리를 5가지씩 여러 가지 방법으로 표현한다. ② 다른 친구의 발표를 바르게 듣고 본다. ③ 자랑거리를 보고 들은 후에 느낀점을 이야기 한다. ④ 누구나 자랑거리가 있음을 일깨워 준다. ⑤ 자기가 생각하기에는 자랑거리가 아닌데, 자랑거리가 될 수도 있음을 인식 시킨다. ⑥ 다른 사람의 자랑거리를 말해 줄 수 있는 사람은 훌륭한 사람임을 인식 시킨다.
일지	사람들은 누구나 자랑거리를 가지고 있음을 일깨워 준 후 가자 자랑거리를 발표하자고 했다. 처음에는 부끄러워하고 안한다고 하더니 노래 부르기를 좋아하는 B가 먼저 노래 부르면서 춤을 추기 시작하였다. 잠시 후 D가 훌라후프를 가져와서 돌리기 시작 하였다. A는 잘 하는 게 없다고 하더니 그림을 잘 그린다고 말하였다. C는 달리기를 잘하고 운동회 때 일등을 하였다고 자랑 하였다.

제7회	어떻게 할까요?
목적	자신의 행동을 상황에 맞게 조절할 수 있다.
준비물	그림자료(길에서 넘어졌을 때, 무거운 상자를 옮기고 싶을 때, 친구들과 놀고 싶을 때, 친구가 장난감을 빼앗아 갔을때)
활동전개	① 그림자료를 보여주며 이런 일이 일어났을 때 어떻게 해야 할지를 이야기 나눈다. ② 각각의 상황들을 역할극으로 역할놀이 해 본다. ③ 자기의 감정을 상황에 맞게 조절해야 된다는 것을 인식한다.
일지	상황그림을 제시하고 어떻게 말해야 할까? 라고 묻자 아동들은 어떤 말을 해야 할지 모른다고 대답했다. 그림으로 먼저 이야기 나눈 후 역할놀이를 통해 적절한 말을 직접해보기로 했다. ‘ 친구야 다친데는 없니?’, ‘괜찮니?’, ‘내가 도와줄께’, ‘고마워’, ‘같이 놀자’ 아동들은 즐겁게 참여 했다.

제8회	말 안하기 놀이
목적	자신의 감정을 상황에 맞게 조절할 수 있으며, 인내력을 길러준다.
준비물	의자
활동전개	① 반환점에 의자를 놓는다. ② 이 게임은 처음부터 끝까지 소리를 내서는 안된다는 것을 알려준다. ③ 출발선에서부터 의자까지 발 뒷꿈치를 들고 걸어간 다음에 의자에 앉아서 양손가락으로 열 가지 세고 다시 발꿈치를 들고 출발선에 와서 다음 차례의 유아와 악수 하면서 교대한다. ④ 항상 자기가 하고 싶은 대로만 할 수 없으며, 때로는 참아야 할 때가 있음을 인식 시킨다.
일지	네명의 아동 중 가장 산만한 D는 참는 것을 힘들어하였으나, 세명의 아동들은 끝까지 참을려고 노력 하였으며, 규칙을 지켰으며 활동 후 신나는 노래를 부르면서 참았던 감정을 조절했다.

제9회	내가 가장 싫어하는 것 및 싫을 때
목적	교사와의 대화를 통하여 아동의 부정적인 느낌을 제거함으로써 긍정적인 자아관을 갖도록 한다.
준비물	원탁이나 편안한 의자
활동전개	① 아동과 교사가 소그룹으로 앉는다. ② 아동이 가장 싫어하는 것은 무엇이며, 왜 그것이 싫은가를 이야기 해 본다. ③ 어떻게 하면 싫은 기분이 없어질 수 있을까에 대하여 이야기 해 본다. ④ 자기 자신을 존중하는 태도가 중요함을 인식 시킨다. ⑤ 자기 자신을 좋아하는 사람은 생활도 즐겁게 할 수 있음을 인식 시킨다.
일지	A는 자전거를 잘 못 타기 때문에 싫다고 하여 자전거를 잘 타면 좋아할 수 있다고 싫은 기분을 없애기를 도와주기 위해 점심시간에 자전거 타는 것을 도와준다고 하자 밝은 표정이다. B는 엄마가 때릴 때가 싫다고 하여 엄마가 언제 때리냐고 하자 동생과 싸울 때라고 하여 동생과 사이좋게 지내는 방법에 대해 이야기 했다. C는 친구가 때리는 것이 싫다고 하여 친구가 함께 놀고 싶어서 그럴 수도 있다고 하자 자기도 친구를 때릴 때가 있다고 수긍했다. D는 아빠에 매 맞을 때가 싫다고 하였다. 아빠가 언제 때리는지 묻자 동생들과 싸울 때, 돈 주라고 할 때, 말 안들을 때라고 하여 아빠에게 혼나지 않는 방법들에 대해 생각 해 보자고 하자 심부름을 잘 할 때 아빠가 좋아하신고 스스로 방법을 찾아내기도 했다.

제10회	넌 너무 뚱보야
목적	다른 사람의 감정을 이해하고 존중할 수 있도록 한다.
준비물	테이블 인형(하마, 표범, 기린, 원숭이)
활동전개	① 인형을 테이블위에 올려놓고 움직이면서 이야기를 해 준다. ② 아동이 인형을 움직이면서 이야기 해 볼 기회를 준다. ③ 이야기를 다르게 하여 즉흥 인형극을 연출하게 한다. ④ 서로 좋은 친구가 될 수 있다는 자신감을 갖게 한다. ⑤다른 사람을 존중하는 태도가 존중하는 태도가 중요함을 인식 시킨다.
일지	동화를 들은 후 친구들에게 놀림을 받은 경험이 있는지? 기분이 어땠는지? 이야기 해 본 후, 인형극을 해 보면서 서로 역할을 해 봄으로써 서로 친구가 될 수 있다는 자신감과 누구나 친구가 될 수 있음을 알게 하였다. 서로 하마역할을 한다고 하여 가위바위보로 순서를 정했다. 아동들은 역할놀이를 하면서 표정도 더 밝고 적극적으로 참여 하였다.

제11회	너와 나는 한마음
목적	한 친구의 바르지 못한 행동이 여러 사람의 마음을 괴롭게 함을 이해하고 보다 좋은 자신을 형성하기에 노력하도록 한다.
준비물	상징적인 종이인형(참가 인원만큼)
활동전개	① 인형은 예쁘고 착한 자기임을 인식시킨다. ② 인형을 손 위에 올려놓고 교사의 이야기를 들으면서 그 내용이 우리를 불쾌 하게하고, 괴롭히고, 억누르고, 거절하고, 때리는 등의 행동을 할 때면 인형의 한 부분을 자기가 느낀 만큼의 크기와 모양으로 찢어낸다. ③ 인형이 어떻게 찢어 졌는가? 왜 그렇게 되었는가를 이야기 한 후 자기도 다른 사람의 마음을 아프게 한 적은 없는지 이야기 한다. ④ 다른 사람들의 마음을 아프게 하지 않기 위해서 우리들이 해야 할 일을 이야기 한다.
일지	각자 종이 인형을 주고 기분 나쁠 때, 때리는 등의 부정적인 행동을 할 때 자기가 찢고 싶은 만큼 찢으라고 하자 A와 B는 선뜻 못 찢고 망설이고 있는 동안 C와 D는 주저함 없이 찢어 버리는 과감성이 보이기도 하였다. 찢겨진 인형을 보니까 어떻냐고 묻자 불쌍하다고 하였다. 다른 사람도 나와 같은 마음임을 알게 하고 다른 사람의 마음을 이해해 주고 좋은 친구가 되도록 노력하자고 서로 손가락 고리해서 약속했다.

제12회	복남이와 복동이
목적	다른 사람의 행동을 이해하고 자신의 행동을 조절할 수 있도록 한다.
준비물	악보, 그림 자료
활동전개	① 아동들에게 뛰어가다가 모퉁이에서 친구와 마주쳤을 때 어떻게 해야 할까 이야기하여 보도록 한다. ② 교사가 노래를 한 번 불러보고 노랫말을 이야기 식으로 들려준다. ③ 멜로디만 들려주고 콧노래로 따라 해 보게 한다. ④ 아동들을 두 편으로 나누어 한 편은 '복동아, 미안하다'를 , 다른 한편은 '복남아 미안하다.'를 부르게 하고 나머지는 교사가 불러본다. ⑤ 실제 아동의 이름으로 바꾸어 불러 보면서 노래를 익힌다. ⑥ 아동 자신의 감정을 스스로 조절할 수 있도록 도와준다.
일지	노랫말을 그림 자료로 먼저 보여준 후 이럴 때 어떤 말을 할까? 이야기 해보도록 했다. 노래를 반복하여 익힌 후 아동의 이름을 넣어서 불렀는데 서로 자기이름을 넣어 달라고 하였다. 이 활동 후 B는 노래를 계속 흥얼거리며 마냥 즐거운 모습이었다.

제13회	친구 안내하기
목적	안내자가 되어보고 안내를 받아 봄으로써 자기 자신과 타인에게 신뢰감을 가질 수 있도록 한다.
준비물	눈가리개, 탭버린
활동전개	① 두 사람이 짝이 되어 한사람은 눈을 가리고 한 사람은 안내자가 된다. ② 처음에는 눈을 가린 사람이 목적지 까지 혼자서 돌아온다.. ③ 역할을 바꾸어서 한다. ④ 아동모두 둘러 앉아 놀이를 하고 난 느낌을 이야기 해 본다.
일지	눈을 가려서 답답했지만 재미있다고 하며 혼자 갔을 때는 힘들었지만 탬버린을 치면서 도와주니까 고마웠다라고 C가 말했다. 나도 남을 도와줄 수 있고, 남도 나를 도와 줄 수 있으므로 서로 믿는 마음이 중요하며, 혼자보다는 함께 도와주는 것이 덜 힘이 든다는 것을 알고, 서로 도와주려는 적극적인 자세를 보였다.

제14회	나무집게 헐렁이
목적	아동 자신이 하는 일에 대해 만족감을 갖게 한다.
준비물	그림동화 '나무집게 헐렁이'
활동전개	① 그림동화를 들려준다. ② 그림만 보여주어 줄거리를 생각하도록 한다. ③ 자기 자신은 어떤 곳, 어떤 위치에 있어도 중요함을 인식 시킨다.
일지	2번이나 동화를 들려주었는데 또 보여 달라고 하였다. 내가 나무집게라면 어떨까? 나무집게가 없었더라면 꽃은 어떻게 되었을까? D는 그냥 재미있을 것 같다고 대답하였지만 A는 꽃은 나무집게한테 고마워해야 하다고 말했다. B는 새싹이 나쁘다고 하였으며 C는 나무집게가 착하다고 하였다. 동화의 마지막 문장을 강조 하며 누구나 무엇이나 어디에서도 중요하다는 것을 강조하자 C는 나도 중요하냐고 계속 물었다. 그렇다고 하자 흐뭇한 미소를 떠올렸다. 우리 모두 다 중요하다고 이야기 한 후 '우리는 사랑 받기위해 태어난 사람' 노래를 함께 불렀다.

제15회	나는 할 수 있어요
목적	자신이 가족의 한 사람이며, 가족의 역할을 해봄으로써 아동 자신을 존중할 수 있는 마음을 갖게 하고, 가족은 모두 서로 돕는 가운데서 즐거운 가정이 이루어진다는 것을 알게 한다.
준비물	앞치마, 머리수건, 넥타이, 아빠양복 상의, 걸상
활동전개	① 역할놀이 하는 방법을 알려준다. ② 역할놀이를 할 짧은 이야기를 들려준다. ③ 역할놀이를 하고 느낀 점을 이야기 한다. ④ 가족의 소중함을 알고 가족을 사랑하는 사람이 다른 사람도 사랑할 수 있는 사람임을 인식시킨다.
일지	소품들과 역할놀이 방법을 알려 주었지만 선뜻 무엇을 어떻게 해야 할지 몰랐다. 역할 놀이 할 짧은 이야기(엄마 아빠가 외출 하면서 집을 보라고 하자 청소까지 해놓아서 부모님이 기뻐하는 내용)를 들려준 후 역할놀이를 하게 하였다. 가정에서 어떻게 할 때 부모님이 기뻐하시는지 이야기해 보라고 하자 A는 공부할 때이라고 하며, B는 잘 생각이 나지 않는다고 했다가 심부름 할 때라고 하고, C는 아빠 도와 줄때라고 하였다. 각자가 자기가 해야 할일을 할 때 행복한 가정이 된다고 말하자 D는 엄마가 아플 때 엄마를 도와준다고 하였다.