

碩士學位論文

中學生의 自我正體性 伸長을 위한
讀書療法 研究



濟州大學校 教育大學院

國語教育專攻

任 銀 淑


2003年 8月

中學生의 自我正體性 伸長을 위한
讀書療法 研究

指導教授 文 聖 淑

이 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함.

2003年 6月 日

 제주대학교 중앙도서관
濟州大學校 教育大學院 國語教育專攻

提出者 任 銀 淑

任 銀 淑의 教育學 碩士學位 論文을 認准함.

2003年 7月 日

審 查 委 員 長 _____ 印

審 查 委 員 _____ 印

審 查 委 員 _____ 印

<國文抄錄>

中學生의 自我正體性 伸長을 위한 讀書療法 研究

任 銀 淑

濟州大學校 教育大學院 國語教育專攻

指導教授 文 聖 淑

이 연구는 중학생들의 자아정체성에 독서요법이 미치는 효과를 알아보기 위한 것이다. 중학교 1학년 2개 반 70명의 학생을 대상으로 실험집단과 통제집단으로 나누어 6개월 동안 실험이 실시되었다. 실험집단은 격주 1회씩 12주 동안 약 1시간씩 정해진 독서요법 프로그램에 따라 독서활동을 하였다.

이 연구에 적용된 독서요법 프로그램은 최선희(1997)가 번안하여 사용하고 김옥정(1998)과 김옥준(2000)이 사용하여 효과를 입증했던 왓슨(Watson)의 프로그램을 연구자가 연구 취지에 맞게 다시 구성하여 사용하였다. 상황별 독서목록 선정은 연구 수행 독서실태 조사에서 중학생들에게 가장 많이 나타날 수 있는 상황을 고려하여 한국도서관협회(1999)가 제작한 것을 참고로 상황별 독서목록을 만들었다. 독서활동 전략은 한국어린이문학교육학회 독서치료연구회(2001)가 제작한 독서요법 활동을 재구성하여 사용하였으며, 독서요법의 기본 원리를 독서요법 전략에 포함시켰다.

자아정체성 향상에 관한 검증을 위해서 여러 학자들이 연구한 정체성 측정도구들 중에서 디간(M.H. Digan)의 척도를 이용하여 서봉연(1975)이 개발한 '자아 정체성 척도'와 라스무센(J.E. Rasmussen)이 제작한 '자아정체성 척도', 로센탈(D.A. Rosenthal) 등이 만든 '에릭슨 심리사회적 발달단계 척도'를 기초로 하여 김형태(1989)가 우리 나라 청소년 발달 단계를 고려하여 제작한 척도 검사를 사용하여 '발달단계형 자아정체성 척도'와 '구성요인형 자아정체성 척도' 검사를 실시하였다.

독서요법 시행 전·후에 자아정체성 검사를 통하여 변화를 측정하는 통계 프로그램은 SPSS 10.0 버전으로 분석했다. 구체적인 통계기법은 two sample t-검정과 paired t-검정, 그리고 회귀분석을 사용하여 전산처리를 하였다.

이러한 방법과 절차를 통하여 이 연구에서 얻은 결론은 다음과 같다

첫째, 중학생들에게 집단적이며 발달적인 독서요법은 자아정체성 하위영역의 여러 면에서 통제집단보다 유의미한 차이를 보여 독서요법의 효과를 입증하였다. 발달단계형 자아정체성의 하위영역들 중에서도 실험집단이 술선성, 정체성, 근면성 부분에서 더 많은 효과를 보였다. 또 구성요인형 자아정체성 부분에서는 안정성, 목표지향성, 자기존재의 독특성 부분에서

통제집단보다 훨씬 큰 효과가 드러났다. 이러한 결과로 볼 때 독서요법의 효과는 대학생뿐만 아니라 중학생들에게도 독서요법이 자아정체성에 미치는 효과가 크게 나타나고 있어 <가설 1>이 검증되었다.

둘째, 성별의 차이나 집단 간의 독서요법의 효과 부분에서는 실험집단 내에서 큰 차이를 보이지 않아 중학생의 성별의 차이에서 오는 독서요법의 효과는 검증이 안 되고 있다. 다만 이 연구결과를 보면 성별의 차이에서 하위영역부분인 '자율성'에서 남학생이 여학생보다 더 향상되고 있음을 보았다. 집단간의 독서요법의 차이는 크게 나타나지 않았다. 다만 보통집단이 우수집단보다 '자기존재의 독특성'이 유의미한 것으로 나타나 중학생들의 보통집단 학생들은 자기 존재에 대해 남과 다른 '나'에 대한 인식이 특별함을 시사한다고 보아진다.



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

目 次

<國文抄錄>	
I. 序 論	1
1. 研究의 目的	1
2. 研究查 檢討	5
II. 自我正體性과 讀書療法	10
1. 靑少年의 正體性	10
2. 讀書資料와 讀書療法	18
III. 讀書療法 戰略	30
1. 研究 對象	30
2. 測定 道具	31
3. 讀書目錄 選定	35
4. 實行	38
IV. 分析 및 結果	39
1. 分析	39
2. 結果	56
V. 結 論	57
參考 文獻	60
<Abstract>	63
<附錄 1> 讀書目錄 活動 學習紙	64
<附錄 2> 自我正體性 檢査紙	88

標 目 次

<표 1> 讀書療法을 위한 讀書資料 選定 基準	26
<표 2> 讀書療法の 준비 단계에서 사용할 수 있는 활동	27
<표-3> 讀書療法の 중간 단계에서 사용할 수 있는 활동	28
<표-4> 讀書療法の 마지막 단계에서 사용할 수 있는 활동	30
<표 5> 研究 對象 分布	31
<표 6> 發達段階型 自我正體性 尺度의 내용	32
<표 7> 構成要因型 自我正體性 尺度의 내용	34
<표-8> 狀況別 讀書目錄	35
<표 9> 實驗集團과 統制集團間的 事前檢査의 차이에 의한 t-검정	41
<표 10> 實驗集團과 統制集團間的 事後檢査의 차이에 의한 t-검정	43
<표 11> 實驗集團 事後檢査에서 性別의 차이에 대한 t-검정	45
<표 12> 實驗集團 事後檢査에서 集團 間的 차이에 대한 t-검정	47
<표 13> 自我正體性和 讀書療法 效果에 대한 回歸分析	48
<표 14> 回歸分析을 한 結果 最終 適合 模型	49
<표 15> 統制集團에서 事前檢査와 事後檢査間的 t-검정	52
<표 16> 實驗集團에서 事前檢査와 事後檢査間的 t-검정	54

1. 序 論

1. 研究의 目的

최근 우리 사회의 급격한 변화로 인하여 사회 전반의 가치관 혼란 및 부재는 현대인들에게 많은 어려움을 주고 있다. 현대인들이 어떤 것을 선택하고, 자기가 선택한 것에 따라 행동한다는 것이 생각만큼 쉬운 일이 아니기 때문이다. 어떻게 사는 것이 잘 사는 것이고, 바르게 사는 것인지, 또 무엇을 해야 잘 하는 것이고, 바르게 하는 것인지 혼란과 무질서 속에 모두가 헤매는 현실이다.

현대 사회에서 사람들에게 무엇이 옳은 삶인지 그리고 어떤 삶이 가치 있는 삶인지, 어떤 정체성을 갖고 살아야 하는지 판단하는 일은 이미 커다란 짐이 되고 있다. 자라나는 청소년들의 가치관 형성을 어렵게 하는 요인이 되어 버렸다. 청소년 자신이 내적으로 심한 혼란과 갈등을 겪을 뿐만 아니라, 사회적으로도 청소년 문제가 심각해지는 양상을 보이게 되었다. 이러한 현실 속에서 모든 가능성을 실현시키고 잠재력을 개발하여 당면한 문제 상황을 극복할 수 있게 자아정체성을 길러주는 일은 매우 중요한 일이며, 또한 그것은 청소년 시기에 이루어져야 한다.

사람이면 누구나 자아정체성을 가지고 있고, 누구에게나 중요하다. 개인이나 사회의 정체성은 '고정되어 있는 것'이라기보다는 시대와 사회 문화적인 환경과 인격의 성장과 발달에 따라서 '변화한다'고 할 수 있다. 그리고 정체성 자체를 '옳다', '그르다' 라고 판단할 수는 없다. 한 인간의 정체성은 복합적으로 형성되며 그 사람의 존재 의의일 뿐만 아니라 서로의 관계를 구성하는 가장 기본적인 의미이기 때문이다. 그래서 정체성이 흔들릴 때 방황하거나 좌절하게 된다. '나는 과연 무엇을 해낼 수 있는 사람인가?',

‘나는 대체 어떠한 사람이어야 하는가?’. ‘내가 추구해야 할 가치는 어떤 것이어야 할 것인가?’ 하는 물음이 정체성을 이해하는 답이라고 본다.

에릭슨(E.H. Erikson)에 의하면 청소년의 정체성은 개인이 획득한 여러 가지 동일시들이 단순히 집적된 것만으로 인격이나 자아정체감이 이루어지지 않는다¹⁾고 한다. 청년기가 되면 이전 시기에 습득된 여러 동일시 내용들 중에서 어떤 것은 선택적으로 거부되거나 억제되기도 하고, 혹은 청년기에 와서 새로 획득한 동일시 내용들이 서로 동화되기도 한다. 이들이 다시 새로운 틀(configuration) 속으로 짜여 들어감으로써 새롭게 수정·보완된다고 한다. 따라서, 청소년들이 고독, 갈등과 방황, 그리고 반항과 부정의식 등은 에릭슨이 지적한 바처럼, 궁극적으로 자아정체성을 확립하고자 하는 시도로 해석할 수 있다.

독서는 문자를 통한 인간의 지적·감정적인 활동인 동시에 어디까지나 주체적인 독자의 행위이며 문자를 지각하고 일정한 의미를 얻는 사회적·심리적인 과정이기도 하다. 그리고 더 가치 있는 삶을 누리는 데 필요한 많은 지혜를 쌓는다. 독서를 함으로써 일상 생활이나 사회 생활에 필요한 정보를 얻을 수 있고 의사소통 능력, 논리적인 사고력 등 인생관과 세계관을 정립할 수 있다.

배스 돌&카롤 돌(Doll, Beth & Doll C, 1997)은 독서의 목적을 다음과 같이 주장한 바 있다.

- 첫째 : 책을 읽는 사람에게 자기 자신에 대한 통찰력을 키워준다.
- 둘째 : 독자에게 정서적 카타르시스를 경험하게 한다.
- 셋째 : 독자들에게 그들이 겪는 일상적인 문제를 해결할 수 있도록 돕는다.
- 넷째 : 타인과 상호작용 하는 데 있어서 태도를 변화시킨다.

1) E.H. Erikson(1950), *Childhood and Society*,(W·W·Norton Company, New York), p.261.

다섯째 : 다른 사람과 효과적이고 안전한 관계를 촉진시킨다.

여섯째 : 청소년들이 그들의 동료들과 헤어지는 특수한 문제 상황에 직면할 때 유용한 정보를 제공한다.

일곱째 : 읽는 이들에게 독서의 즐거움을 제공한다.²⁾

이상과 같은 독서의 목적을 종합해 보면 사람들은 독서가 자신이 겪는 일상적인 문제를 해결할 수 있도록 도와주는 행위라고 할 수 있다.

중국의 주자는 “인간이 학문한다는 것은 궁리하는 데 있고, 궁리하는 것은 독서에 있고, 독서와 배운다는 것은 제2의 일(讀書及學者策二事)”이라고 하였다. 율곡은 「격몽요결」에서 “사람이 살아가는 도는 궁리보다 앞서는 것이 없고 궁리는 옳고, 그림, 모험과 경계를 가르쳐 주고 읽는 책에서 성현의 마음을 읽어 응용함으로써 이루어지는 것이기 때문에 책을 읽는 것보다 앞서는 것이 없다”고 하였다.

이렇게 볼 때 인간의 삶에 독서가 미치는 영향은 매우 크다. 개인과 사회에 대한 인식의 폭과 깊이가 빠르게 자라나고 자아형성과 가치관 확립이 결정적인 청소년들에게는 독서가 중요한 일면을 지니고 있다. 문제는 무조건 많이 읽히는 독서가 아닌 구체적으로 어떻게, 실질적으로 읽히느냐 하는 데 있다. 즉 독자가 효율적으로 의미를 구성하기 위해서는 독자자료가 독자의 능력과 수준, 독자의 처한 상황에 적절해야 함을 말한다. 만약 독자가 독자자료로부터 의미를 구성하지 못한다면, 결국 진정한 의미의 독서 행위는 발생하지 않기 때문이다.

이 연구는 자아정체성을 확립하기 위하여 도서라는 매체에 심리적인 치료기법인 독서요법 활동을 접목시켰던 선행사 검토 과정에서 대학생³⁾이나 고등학생⁴⁾을 대상으로 자아정체성이나 자아 개념의 확립에 효과를 보았던

2) Doll, Beth & Doll Ann.(1997), *Bibliotherapy with young people:librarians and mental health professionals working together*,(Englewood:Libraries unlimited, pp.7-9.

3) 이희정(2001), 「독서요법이 대학생의 자아정체감 정립에 미치는 효과 연구」, 충남대 대학원 석사논문, p.4.

연구 결과들을 중학생들에게도 어떻게 영향을 미칠 것인가를 적용하여 입증하고자 연구자는 다음과 같은 가설을 설정하였다.

첫째, 상황에 맞는 독서자료를 통한 독서요법 활동이 중학생들의 자아 정체성과 유의한 상관 관계가 있을 것이다.

둘째, 독서요법 효과가 중학생들의 성별에 따라 유의한 차이가 있을 것이다.

셋째, 우수집단이 보통집단보다 독서요법의 효과가 더 클 것이다.

위에 설정된 가설을 실현시키기 위해서 설문지를 통하여 학생들의 독서 실태를 파악하고, 상황에 적절한 도서를 선정하여 독서활동을 하게 하였다. 도서 선정은 한국도서관협회(1999)가 제작한 청소년 상황별 독서목록을 참고하고, 독서실태 설문조사 때 학생들로부터 상황에 맞게 읽을 만한 도서를 추천 받아서 독서활동을 하였다.

정체성 향상에 관한 검증을 위해서는 여러 학자들이 연구한 정체성 측정 도구들 중에서 디간(M.H. Digan)의 척도를 이용하여 서봉연(1975)이 개발⁵⁾한 ‘자아정체성 척도’와 라스무센(J.E. Rasmussen)이 제작한 ‘자아정체성 척도’와 로센탈(D.A. Rosenthal) 등이 만든 ‘에릭슨 심리사회적 발달 단계 척도’를 기초로 하여 김형태(1989)가 우리 나라 청소년 발달 단계를 고려하여 제작한 척도 검사⁶⁾를 사용하였다. 학생들이 독서활동을 통하여 인간의 정신적, 정서적 갈등을 해소시켜 나가는 심리적 치료요법인 독서요법을 적용하여 그 결과가 중학생들에게도 자아정체성 정립에 유의미한 관계가 있을지를 검증하고자 하는 데 그 목적을 두었다.

4) 반금현(2001), 「집단적 독서요법을 통한 고등학교 학생의 자아 개념 향상에 관한 연구」, 가톨릭대 교육대학원 석사논문, p.3.

5) 서봉연(1975), 「자아정체성 형성에 관한 심리학적 연구」, 경북대 대학원, 박사논문.

6) 김형태(1989), 「청소년기 자아정체성의 발달 및 측정에 관한 연구」, 충남대 대학원 박사논문.

2. 研究査 檢討

독서요법은 용어도 다양하게 사용되고 있다. ‘독서교육(biblioeducation), 독서상담(bibliocounseling), 독서심리(bibliopsychology)’와 ‘독서요법, 독서클리닉, 독서치료’ 등으로 사용되고 있다. 앞의 세 용어는 bibliotherapy라는 그리스어를 번역한 것이고, 요법은 치료법이니 결국 치료, 클리닉이라는 용어상 차이의 문제이다. 이들 용어는 실질적인 차이라기보다는 어감 차이에 지나지 않는다. 이 논문에서는 ‘독서요법’이란 말로 통일하여 사용하고자 한다.

독서교육에 대한 선행연구들을 일별해 보면 거의 독서지도에 초점이 맞추어져 진행되어 왔음을 알 수 있다. 무조건 책을 읽혀야 한다는 논리를 가지고 청소년들에게 적용해 왔다. 과거에는 대부분 권장도서를 정해 놓고 읽게 한다든지, 추천목록을 정하여 독서지도를 해 왔다. 그 방식이 반드시 나쁘다고 할 수 없지만, 시간에 쫓기는 우리 청소년들에게 상황에 맞는 도서를 가지고 독서지도를 수행하는 것이 보다 효과적이라 생각된다.

독서요법은 독서를 통하여 상담으로서의 교육을 실천하자는 데 있다. 상담이라고 하면 문제아나 무슨 심각한 고민이 있는 학생만 필요하리라는 편견에서 벗어나 자라나는 청소년들에게 자아정체성을 심어주는 데 독서요법을 적용하자는 것이다. 즉, 책을 가지고 상담 효과를 노리는 독서치유 요법이라 할 수 있다. 독서요법에 관한 선행연구들을 보면 크게 두 갈래로 나누어지고 있음을 알 수 있다. 하나는 독서 그 자체에 관한 상담이요, 또 하나는 어떤 문제 해결을 위해 독서나 책을 활용하는 상담 쪽이다. 다시 말하면 전자는 ‘책상담’류의 독서요법이고 다른 하나는 도서를 치료에 적용하는 독서치료적인 입장에서의 독서요법이었다. 물론 이 두 분야는 아주 밀접한 관련을 맺고 있다. 독서에 대한 전문 지식이 없는 사람이 독서를

통한 상담을 하기 어렵고 독서를 통한 상담을 할 능력이 없는 사람이 독서에 대한 상담을 진행하기 어렵기 때문이다.

독서 그 자체에 관한 상담과 관련해서 황백현(1985)은 “일본이나 구미 등에서는 독서요법이라는 기원은 ‘컨설팅’에 두고 있다.”⁷⁾고 한다. 그런 의미에서 그는 독서요법이라는 의미를 ‘책상담’이라는 의미로 보고 있다. ‘독서’라고 하는 개념은 책을 읽는다고 하는 행위에서 출발하기 때문에 독서요법이라고 하면서 “독서요법을 한다는 뜻은 어디까지나 ‘책의 상담’이라고 생각한다”고 한다.

또, 황의백(1996)은 “좋은 책은 좋은 약보다 낫다, 책이 환자의 치료 효과를 높인다.”⁸⁾고 언급하면서 독서요법을 카운셀링의 구체적인 기술중의 하나임을 주장한다. 그는 또 독서요법은 인격적 적응면에서 문제를 안고 있는 사람에게 적절한 책을 읽게 함으로써, 어떤 문제를 해결하고 적응력을 정상적으로 키우는, 하나의 가이드선스 기술이라고 설명한다.

또 비행 청소년들에게 독서요법을 적용하려 해도 대개 독서 능력이 저조하여 어쩔 도리가 없는 경우는 자신의 눈으로 읽지 않더라도 누군가가 읽어 주도록 하여 그것을 듣게 하는 것도 하나의 독서 방법이 될 수 있기 때문에 ‘읽어서 들려주는 요법’도 치료의 원리는 같음으로 독서요법이라 부르고 있다. 독서요법과 구분하여 설화나 스토리텔링 같은 직접적인 훈계를 포함하고 있지 않은 한 같은 치료 효과를 기대할 수 있는데 이런 것은 독서요법의 응용 기술로 보아야 하며 종합적인 요법으로 ‘이야기 요법’이라 부르는 것이 적당하다고 하고 있다.

손정표(1999)는 ‘독서상담’과 ‘독서요법’을 분리하여 설명하고 있다. “독서상담(讀書相談 : reader's advisory)이란 바로 독서활동 중에 생겨나는 그와 같은 개별적인 문제나 장애를 해결할 수 있도록 독서에 대한 전문가적 입장에서 조언적 지도나 정보를 제공하는 개별지도 방법의 한 형태로,

7) 황백현(1985), 『독서상담』, 배움터, p.138.

8) 황의백(1996), 『독서요법』, 범우사, pp.9-17.

개별지도 중 면접이나 서신 등에 의하여 개인이나 집단의 독서 요구나 문제들에 대한 상담에 응하는 일을 말한다.”⁹⁾라고 정의하였다. 독서상담의 일반적 원칙으로 “도서 선택 때의 원조, 독서 중에 일어나는 곤란 제거, 독서 흥미의 조화적 발달 도모, 독서에 관한 예의, 도서관의 시설이나 비품, 특히 베이터베이스의 이용을 지도하고 자주적 독서가 가능하도록 지도하는 것”이라 주장한다. 독서요법의 의미에 대해서는 “독서요법이란 대체로 독서를 이용하여 질병을 치료한다든지 태도나 성격 등을 건전한 방향으로 변화시키는 것을 의미하는 것으로, 이는 의학 및 정신의학과 관련된 독서라는 협의적인 측면과 공공 및 학교 도서관 사서, 사회사업가, 소년 교도관, 상담교사, 성직자, 및 기타 관심을 가진 개개인의 다른 사람들의 개인적인 당면 문제 해결을 돕기 위해 행하는 독서 지도라는 광의적인 측면의 두 가지 수준”으로 보고 있다. 김남두 외(1999)는 도서 선정에 대한 기초도서 자료를 개발하였다기보다는 국내외 독서교육의 실태 분석과 기초자료 선정을 위한 자료를 수집한 책을 선 보였다.¹⁰⁾

이기문(2000)은 독서를 통해 지식과 정보를 획득하고 건전한 자아상 및 가치관 개발에 목적을 두는 독서지도의 영역을 보다 확장하여 독자의 인격적, 정신적 문제를 해결하는 치료적 목적을 갖는 것을 독서요법이라고 부르고 있다. 그는 독서자료 선택의 중요성과 독서자료 선택시 고려 사항을 언급하고 있으나 독서자료에 대한 구체적인 제시가 없다. 단지 책과의 상호작용을 통해 자신감 및 자아정체성을 스스로 확립해 나갈 수 있다고만 하고 있다. 이어서 독서요법은 전반적인 사회 환경 및 교육 환경에서 예방적 또는 치료적 차원으로써 영향력을 기대하며 심층적인 접근 방법 개발의 필요성을 역설하고 있다.¹¹⁾

김슬옹(2001)은 독서상담을 독서에 대한 상담과 독서를 통한 상담의 상

9) 손정표(1999), 『신독서지도방법론』, 태일사.

10) 김남두 외(1999), 『초중등학교 독서자료 선정을 위한 기초개발연구』, 교육부.

11) 이기문(2000), 『미래를 여는 독서교육 I·II』, 인천광역시교육과학연구원, pp. 21-33.

호 작용으로 보고 있다. 어원에 있어서도 독서상담은 환자와 치료자(의사나 상담가)의 거리를 극복할 수 있지만 독서치료나 독서클리닉이라고 하면 그러한 상호 작용보다는 문제 상황이나 내담자의 심각한 문제가 부각된다고 한다.¹²⁾

한국어린이문학교육학회 독서치료연구회(2001)는 “독서치료는 심리치료의 한 분야로서 책을 이용한 정신의 치료를 지칭하는 말”로 정의하면서 “독서치료는 읽기 장애아도 그 대상이 될 수 있으나 책읽기 능력이 보통 이상인 경우 훨씬 그 효과가 크며, 정상적으로 발달하고 있는 어린이들이 자라가는 과정 중에 갈등을 겪는 경우와 정서장애나 집중이 안 되는 등의 심각한 문제를 가지고 있는 어린이도 그 치료 대상이 된다.”¹³⁾고 했다.

독서요법을 적용한 논문을 살펴보면 이재연(2001)은 독서치료의 적용 방법과 그 전망에 대해 문헌을 중심으로 독서치료에 대해 언급하고 있다. 독서치료의 읽을 거리 선정에서 “청소년기는 개인적인 가치관이나 사회적 의미, 그리고 이례적이거나 이상한 인생경험, 혹은 성인기로의 전이에 관한 내용의 이야기를 좋아한다고 보고 발달적인 독서 선호의 경향을 고려해야 한다.”¹⁴⁾고 주장한다.

정신과 환자들을 대상으로 체계적인 독서요법이 신경정신과 입원환자의 증상별 행동에 미치는 효과, 환자들의 외출, 외박, 산책에 미치는 효과를 연구함으로써 독서요법의 효과를 입증한 김태경(1985)¹⁵⁾의 연구가 있다. 초등 5학년생 대상으로 실험집단과 통제집단을 만들어 왓슨(Watson)의 독서요법 프로그램으로 아동의 사회적 자아개념 향상과 아동의 인간 관계 향상에 대하여 총 9주 동안 주 2회씩 60분 동안 2가지 테스트를 사용하여 독서요법을 실시하여 긍정적인 결과를 얻어낸 최선희(1994)¹⁶⁾의 연구도 있다

12) 김슬옹(2002), 『독서치료의 이론과 실제』, 김슬옹과 또물또연구회.

13) 김슬옹(2002), 위의 책, p.4.

14) 이재연(2001), 「아동문제 해결을 위한 독서치료와 적용과 전망」, 숙명여대 아동연구센터.

15) 김태경(1985), 「독서요법이 정신과 입원환자의 증상별 행동 변화에 미치는 효과」, 서울대 대학원 석사논문.

윤달원(1990)은 비행청소년의 자아개념 육성을 위한 독서요법의 효과에 대하여 연구하였다. 소년원의 원생 중 실험집단 20명 통제집단 20명에게 10주 동안 실시하였으며 연구 결과 피험자들의 독서재료에 대한 독서의 성실성 및 감화 정도가 독서요법 효과에 영향을 미친다고 할 수 있으며 독서요법의 적절성과 흥미 동기가 반드시 고려되어야 한다고 주장했다.¹⁷⁾

유혜숙(1997)은 노인의 우울증 해소를 위한 독서요법 효과를 연구하였다. 25명의 노인에게 4개월 동안 상호협력적 독서요법과 독자적 독서요법을 실시하여 독서요법의 효과를 입증하고자 했다. 이 연구에서는 정신과 의사, 상담심리학자의 자문하에 전과정이 진행되고 주제분야 도서선정은 전공 사서가 수행하여 이뤄졌음을 밝히고 있다.¹⁸⁾

이희정(2001)은 대학생들을 대상으로 독서요법이 자아정체성에 미치는 영향을 실험집단과 통제집단 각각 14명씩 성별을 고려하여 10차에 걸쳐 연구하였다. 그 결과 사전검사와 사후검사 사이에 유의한 차이를 보였으며, 성별에 따라서도 유의한 차이를 드러냄을 밝히고 있다.¹⁹⁾ 이 논문에서는 독서요법을 집단치료에 적용하여 모든 연령에 효과가 있음을 입증하고 있다.

반금현(2001)은 경기도 고등학교 1학년 2개 학급을 실험집단과 통제집단으로 나누어 독서요법 프로그램을 구상하여 적용하고 학생들의 자아개념 향상에 관해 연구하였다. 독서요법을 처치한 실험집단과 통제집단 사이에는 유의미한 차이가 나타나지는 않았다. 그 이유로 학생들의 자발적인 참여가 부족했고, 독서요법 자료 선택이 모든 학생들에게 적절하지 않았으며, 비교적 짧은 시일에 행해졌기 때문이라고 결론지었다. 나아가 독서요법 효

16) 최선희(1994), 「아동의 사회적 자아개념과 인간관계 증진을 위한 독서요법의 효과」, 경북대 교육대학원 석사논문.

17) 윤달원(1990), 「비행청소년의 자아개념 육성을 위한 독서요법의 효과」, 성신여대 대학원 박사논문.

18) 유혜숙(1997), 「노인의 우울증 해소를 위한 독서요법연구」, 중앙대 대학원 박사논문.

19) 이희정(2001), 위의 논문.

과는 어느 정도 수준이 있어야 효과가 큼을 시사하고 다양한 계층과 집단에서 정상인들을 대상으로 한 효과적 독서요법 실시가 가능성도 제언하고 있다.²⁰⁾

대부분 선행연구들을 보면 독서를 통한 치료요법이 심리적인 효과가 크게 달라지진 않았어도 독서요법이 주는 효과가 나타나고 있음을 알 수 있다. 선행연구 검토 후 얻어진 성과는 독서를 통한 독서요법이 여러 효과면에서 인정되고 있다는 것이 입증되었음을 보았다. 다만 독서요법 관련 연구의 성패는 독서요법 자료의 적절한 선택과 독서요법에 임하는 대상자들의 내적 요인을 촉진하려는 노력에 직결되어야 한다는 전제를 필요로 한다. 이런 사실로 볼 때 독서요법 활동시에 치료자와 대상자간의 친밀도나 치료 매개체인 치료자의 상황을 고려한 적절한 독서자료의 기준과 선택, 주위의 관심, 집단 활동시 학생들의 반응을 고려한 진행 등이 연구의 중요한 요소로 작용함을 알 수 있다.



Ⅱ. 自我正體性과 讀書療法

1. 靑少年의 正體性

가. 靑少年期の 特性

‘靑少年기(adolescence)’ 라는 용어는 1904년에 홀(G. Stanley Hall)이 처음 사용한 이래로 그 중요성이 많이 부각되었다.²¹⁾ 靑少年기를 ‘심리적 격

20) 반금현(2001), 「집단적 독서요법을 통한 고등학교 학생의 자아개념 향상에 관한 연구」, 카톨릭대 교육대학원 석사논문.

21) 한국靑少年개발원 편(1997), 「靑少年 심리학」, 서원, p.9.

동기’, ‘질풍노도(strum und drung)의 시기’, ‘정신적 혼란기’ 등으로 표현되는 것도 청소년기의 중요성과 관련된 용어들이다.

이에 반해 에릭슨은 청소년기는 질풍노도의 시기만도 아니고 동조와 복종의 시기만도 아닌 정체성의 확립과 혼미 사이에서 싸우는 시기라고 하였다. 성장하는 청소년의 문제는 미성숙하고 비이성적이고 무책임하던 아동기의 자신과 성숙하고 성적인 존재이고, 책임을 져야 하는 현재의 자신과 연속성과 통일성을 유지하는 시기라고 하였다. 그만큼 청소년기는 인생의 어떤 시기보다 신체적, 정서적, 사회적, 기능적으로 급속한 변화를 의미하는 시기일 것이다. 이 시기는 자신의 정체성을 정립함으로써 하나의 독립된 인간으로 성장해 갈 수 있음을 의미하는 중요한 시기이기도 하다.

청소년기의 특성을 파악할 수 있는 대표적인 연구로는 헤비거스트(R. Havighurst, 1952)의 ‘발달 과업 이론’과 피아제(Piaget)의 ‘인지 발달 단계론’과 에릭슨의 ‘인성 발달 이론’ 등을 통하여 그 특성을 알 수 있다.²²⁾

헤비거스트(R. Havighurst, 1952)의 ‘발달 과업 이론’에서 발달 과업이란 개인이 그가 살고 있는 환경에 적응하기 위하여 반드시 취득해야 하는 기술, 지식, 기능, 태도, 등의 인지적 정의적 요인을 말한다. 그는 생애를 연령에 따라 6단계로 나누고 각 연령 단계에 따라 발달 과업을 제시하고 있는 데 청소년기(12~18세)의 발달 과업은 다음과 같다.

- 남녀 간의 보다 새롭고 성숙한 관계 이루기
- 남성 또는 여성으로서의 역할을 감당하기
- 자신의 신체를 받아들이고 효과적으로 사용하기
- 부모와 다른 성인으로부터 정서적으로 독립하기
- 결혼과 가정 생활을 준비하기
- 직장에 대하여 준비하기
- 행동의 지표로서 가치관과 윤리체계를 획득하기

22) 한국청소년개발원 편(1997), 위의 책.

한철우 외(2001), 『문학 중심 독서지도』, 대한교과서 주식회사, pp.73-74. 재인용.

- 사회적으로 책임있는 행동을 원하고 수행하기

피아제(Piaget)의 ‘인지 발달 단계론’에서는 인간의 인지 능력 발달에 관심을 가지고 인간의 발달을 4단계로 나누었다. 감각 운동기(0~2세), 전조작기(2~7세), 구체적 조작기(7~11세), 형식적 조작기(11~성인기). 그 중에서 인지적 특성은 추상적이고 가설적이고 논리적이라고 한다.

청소년기의 정의적 특성을 밝힌 대표적 연구로는 에릭슨의 ‘인성 발달 이론’을 들 수 있다. 그는 인간의 심리·사회적 발달을 유아기, 아동기, 유희기, 학동기, 청소년기, 성인초기, 성인기, 노인 성숙기의 8단계로 나누고 있다. 각 단계마다 겪는 심리·사회적 위기를 어떻게 처리하느냐에 따라 개인의 인성이 형성되는 것으로 보았다. 청소년기의 인성 발달 이론을 보면 자아정체성과 역할 혼미가 주과제로 제시되고 있다.

신체적으로는 몸의 발달의 빨라지다가 느려지는 시기로 개인차가 심하여 자의식과 불안을 느낀다. 신체 및 호르몬의 변화로 인해 성에 대한 호기심이 2차 성징의 발달로 성적 충동을 강하게 느끼는 시기이다.

인지적 발달면에서 피아제는 인지발달 단계론에서 청소년기의 인지발달 단계는 구체적 조작기에서 형식적 조작기로 옮겨지면서 추상적 사고, 가설 설정, 미래에 대한 생각을 하게 되고 도덕적, 사회적, 정치적 문제에 대한 철학적 사유가 가능하고 실제적이고 구체적인 것과 추상적이고 가능한 것을 구분할 수 있는 인지적 특성을 지니고 있다고 하였다.

자아의 발달면에서는 자기정의(self-definition)와 통합적 발달과업을 완성하기 시작하는 시기이다. 초기에는 남과 다르게 보이고 싶어하면서도 남과 같게 보이고 싶어하는 모순에 빠지기도 하다가 독립성 성취와 정체감을 찾는 데 집착한다. 혼자 보내는 시간이 많아지고 자신의 가치관, 신념, 인생의 방향을 진지하게 생각한다. 친구들과 다르게 보이려고 노력하며 즉각적인 결과 뿐 아니라 장기적인 결과까지도 생각할 수 있다. 이 시기의 자아 발달은 사고 발달과 자존감 발달을 통해 이루어진다.

사회적 발달면에서 이 시기 청소년은 또래가 자신을 지지하는 근원이

다. 따라서 또래들로부터 받는 수치감에 민감하며 취약하다. 집단에 대한 소속감이 강하여 보장과 행동규칙을 가진 특별한 집단을 형성하다가 보다 더 안정되고 배타적인 우정을 쌓아간다.

정서적 발달면에서 초기에 감정의 기복이 심하고 죄책감, 분노 등 감정을 자주 경험하다가 서서히 감정의 기복이 줄고 덜 방어적이며 자신의 감정을 더 잘 표현하게 된다. 형식적 조작기의 사고가 가능함에 따라 정서적 문제를 다루는 기술이 향상된다. 이 시기의 정서적 성숙은 인지적 성숙과 밀접한 관련이 있다. 여러 가지 면에서 볼 때 청소년기는 정체성 문제와 사회적 특권 문제로 집약해 볼 수 있다.

에릭슨에 의하면 청소년기는 자아정체성(identity)이 형성되거나 정체성이 혼미(identity confusion)가 형성되는 시기이다.²³⁾ 청소년기의 가장 중요한 과제는 가족과의 분리, 장애의 사회적 역할 등과 관련해서 자기 자신을 발견하려고 노력하는 등 새로운 자아정체성을 찾기 위해 심각하게 고민하고 갈등한다는 것이다.

청소년기는 신체적, 심리적, 사회적으로 중대한 변화와 발달이 이루어지는 시기이다. 성인이 될 수 있는 사회적 기능을 배우고 가치판단과 행위의 내적 기준을 형성하는 중요한 시기이기도 하다. 또한 청소년기는 유아기나 아동기에 경험하지 못한 폭넓은 세계와 접촉하면서 관심의 범위가 넓어지고 다양한 선택의 기회를 만나게 되면서, 이전에 가지고 있던 제한적인 가치에 대해 도전받게 되어 청소년기의 발달 과제에 따른 새로운 가치의 정립이 필요함을 느끼게 된다.

이전에는 문제삼지 않았던 것들에 대해 새로운 시각에서 사색하기 시작하면서 별의별 회의와 고민에 휩싸이게 된다. 그것은 다른 문제가 아닌 ‘나 자신’의 문제와 직결된다. 이 시기를 ‘자아정체성 정립의 결정적 시기’나 ‘자아정체성의 위기’라고 불리기도 한다. ‘나는 과연 무엇을 해낼 수 있는 사람인가?’, ‘나는 대체 어떠한 사람이어야 하는가?’, ‘내가 추구해야 할 가

23) 한국청소년개발원 편(1997), 전계서, P.79.

치는 어떤 것이어야 할 것인가?’ 하는 물음을 던지며 답을 찾고자 몸부림을 친다고 할 수 있을 것이다.

어느 날 문득 달라진 자신의 모습에 놀라며 ‘너는 누구냐?’고 묻게 되고, 자신의 내적 충동을 스스로 제어할 수 없음을 깨닫고 당황하게 된다. ‘너는 누구냐? 나의 주인은 누구냐?’라 외치면서 자아정체성 문제에 직면하게 되는 것이다. 여기서 더 발전되면 내가 누구인가보다 나 자신의 가치관이나 인생관, 이념 등과 연관되어 자기 자신을 한 단계 높여 생각할 수 있게 되는 것이다.

이러한 자아정체성은 어느 순간에 발달되거나 형성되는 것이 아니라 개인과 그 사회에 의식되지 않은 채 일생 동안 계속되는 발달 과정이라고 할 수 있다.

나. 자아정체성



자아정체성이라고 하는 말은 에릭슨이 말하는 ‘identity’를 우리말로 번역하여 사용하는 말이다. 번역도 다양하여 ‘자아정체감²⁴⁾’, ‘아이덴티티²⁵⁾’, ‘주체성²⁶⁾’, ‘자아정체성²⁷⁾’ 등으로 말해지기도 하지만 의미상으로는 크게 다르지 않다. 이 연구에서는 자아정체성이란 용어로 통일하여 사용하고자 한다.

누구에게나 정체성은 있다. 그리고 중요하다. 한 인간의 정체성은 그 사

윤진·김태련(1992), 『청소년 심리학』, 한국청소년연구원, P.15

24) 서봉연(1975), 위의 논문, p.12. “자아정체성이란 에릭슨이 말하는 ego-identity이다. 이는 지금까지 ‘자기동일성’이라고 번역되어 왔으나 필자는 ‘자아정체감’이라고 번역했다. ego-identity란 자신의 능력, 위치, 역할, 등에 대한 지각과 정의가 포함되어 있기 때문에 자아 정체감이라고 번역하는 것이 타당하다고 본다.”

25) 박아청(1984), 『아이덴티티의 탐색』, 정민사, p.22.

26) 이길홍·이영식(1991), 『대한의학협회지』 제34권 11호, P.1154.

김성태(1981), 『발달심리학』, 범문사, p.251.

27) 홍강의(1991), 『대한의학협회지』, <제34권 11호>, P.1146.

엄강용(1996), 「청소년 정체성 확립을 위한 목회상담 연구」, 한신대 신학 대학원 석사논문.

람의 존재 의미일 뿐만 아니라 서로의 관계를 구성하는 가장 기본적인 의미이기 때문이다. 정체성이라는 말은 라틴어의 *identitas*에서 유래한 것으로 ‘전적으로 동일한 것이다’, ‘그 사람이 틀림없는 본인이다.’, ‘그것이 자기 자신’, ‘정체’ 등의 의미를 지니고 있다.²⁸⁾ 자아를 정신내적 속성으로 보고 경험적으로 접근하기 시작한 것은 심리학의 발전 추세에 따른 것으로 처음 ‘자기’ 또는 ‘자아’라는 개념을 사용한 사람은 제임스(W. James)이다. 그의 저서 「심리학의 원리」(1890)에서 최초로 개념 규정을 하면서 인지하는 대상으로서 ‘Me’나 ‘I’에 있어서 모두 그것의 일관성 내지 동질성이 있다고 보았다. 이것이 자아정체성(*sense of personal identity*)을 갖게 한다고 말한다.²⁹⁾

에릭슨은 자아정체성(*ego-identity*)이란 자아 이론 중 가장 중요한 개념이며 가장 포괄적인 개념이라고 하면서 두 갈래로 설명하고 있다. 즉, 주관적 측면(개인적 측면)과 객관적 측면(심리 사회적 측면)이 그것이다. 전자는 개인적 정체감으로서 시간의 경과 속에서도 자기의 동질성과 연속성을 자각함과 동시에 자기의 동질성과 연속성을 타인이 인식한다는 사실의 자각을 뜻한다. 후자는 자기가 관계되어 있는 집단과 사회에 대한 일치성을 뜻하고 있다. 그가 주장하는 자아정체성의 핵심적 의미는 “내적인 동질성과 연속성이 타인이 인정하는 동질성, 연속성과 같다는 확신이며, 그것은 오랫동안 장래에 어떤 사람이 되고자 했던, 또 되어야 한다고 생각했던 동일시 중, 성공적인 것의 총체 그 이상의 것”이다. 또한 그는 정체성 발달은 출생 초기부터 시작되고, 스스로 정체의식을 느끼기 시작하는 시기가 청소년기이며, 일생동안 지속되는 발달이라고 한다.³⁰⁾

딕난(S.M.H. Dignan, 1965)은 정체성을 ‘사회적 상호작용을 통해 발달

28) 박아청(1984), 위의 책, 정민사, p.11.

29) James, W. The self. In C.Gordon & K.J. Gergen(Eds), *The Self in Social Interaction*, New York ; John Wiley & Sons(2 Vols), Vol.1, pp.41-49(1968. 29))

30) E.H. Erikson, *Identity and the LifeCycle*, p.23. 엄강용(1996), 위의 논문, p.59, 재인용.

되는 것이며 자기를 묘사해 주는 자기 창조적 이미지들의 복합'이라고 정의하였다. 그 구성 요인은 자기의 감각, 독자성, 자기수용, 역할기대, 안전성, 목표지향성, 대인 관계로 규정하고 있다.³¹⁾

서봉연(1975)은 에릭슨의 이론을 원용하면서 자아정체성의 핵심은 개인의 소유하고 있는 자기동질성의 지속에 있다고 주장한다. '자기동질성'이라고 번역되었던 명칭을 서봉연에 이르러 '자아정체성'이라 번안하여 사용하고 있다. 또 그는 덕난의 자아정체성 구성요인에 '자기 주장'을 추가하여 정체성을 설명하고 있다.³²⁾

브론슨(G.W. Bronson, 1959)은 자아정체성을 성취한 사람의 특징을 '역사적 자아의 안정된 감각, 불안으로부터의 해방, 자기의 지배적 특성에 대한 확신 및 자아감각의 안정성'으로 규정했다.³³⁾

위의 정의들을 종합해 보면 한 인간의 정체성은 복합적으로 설정되기 때문에 단일한 성질로 볼 필요가 없다는 것이다. 신체의 외형적 조건에서부터 성질, 하는 일 등 구성 요소가 복합적이라는 뜻이다. 그러니까 한 중학생의 정체성은 학생으로서의 정체성, 아들로서의 정체성, 반 학생으로서의 정체성, 동아리 활동반에서의 정체성, 한 인간으로서의 정체성, 친구로서의 정체성 등등 복합적인 정체성의 총체라 보면 된다. 정체성은 사회 생활을 통하여 습득되는 문화 현상으로 어느 한 시점을 통해서 시작되는 것이거나 끝나는 것이 아니다. 평생동안 형성되고 재조정하는 것이라고 볼 수 있다. 각각의 정체성은 아주 이질적이고 극단적인 이중인격의 경우도 있을 수 있지만 그것 또한 그 사람의 정체성을 구성하는 주요 인자들이라는 것이다.

자아정체성이란 자신이 누구이며, 무엇하는 사람이며, 장차 어떤 사람이 될 것인가에 대한 개인의 신념을 의미한다. 즉, <자기라는 것>, <나는 나

31) S.M.H. Dignan(1965), 'Ego Identity and Maternal Identification', Journal of Personality and Social Psychology, Vol.1, No 5, pp.476-483.

32) 徐鳳延(1975), 위의 논문.

33) G.W. Bronson(1959), 'Identity diffusion in late adolescents', Journal of Abnormal and Social Psychology, pp.414-417.

기>, <주체성> 등의 의미로 볼 수 있다.

이러한 자아 정체성을 바탕으로 각 개인은 자신에게 주어진 여러 가지 역할을 수행하게 된다. 청소년기의 주요 과제는 자신의 성격 발달뿐만 아니라 인간 관계, 우정, 진로 선택, 사회적 관계 형성의 과제가 많은데 자아 정체성 정립이 선행된 후 이루어져야 미래에 대해 불안해하지 않고 매사에 의욕적이며 목표의식이 뚜렷하여 성공적인 삶을 살 수 있다.

다. 자아정체성에 영향을 미치는 요소

자아정체성은 어떠한 요인들의 영향을 받게 되는가? 지금까지 보고된 연구 결과들을 살펴보면, 연령 요인, 성별 요인, 문화·사회적 요인, 동일시 대상, 불안 요소, 자기 존중감 요인, 학습성취 요인들의 영향을 받는다고 한다.

연령 요인에서 청소년의 자아정체성은 14-15세 경에 발달곡선이 하강 현상을 보이다가 다시 상승 경향이 나타난다. 이 점은 이 시기에 어떤 저해 요인에 부딪치게 됨을 시사하며 이 시기가 정체성의 위기임을 암시하고 있다. 성별 요인에서 보면 여학생은 14-15세 경, 남학생은 16-17세 경에 정체성 위기를 경험하는 것으로 보인다. 이와 같이 정체성 위기의 시점에 남녀 차이를 보이는 것은 남녀 사춘기 시기가 다르기 때문으로 보인다.

문화·사회적 요인에서는 긍정적이고 확고한 정체성을 가진 사람들은 어떤 위기적 계기에 부딪치더라도 그것을 위기로 느끼지 않거나 혹은 그것을 쉽게 극복해 가는 자기보상 능력(self-reparatory capacity)이 높기 때문에, 상위 집단은 외형적인 위기없이 이 시기를 경과한다. 이에 반해, 정체성이 약한 사람은 내적 갈등이나 외적 충격에 침해받기 쉽다. 또 그로 인한 영향의 보상이나 치유가 어렵기 때문에, 하위 집단에는 위기가 두드러지게 나타난다. 그러나 사회적 측면에서 볼 때, 외적 압력이 개인적인 극복 압력이나 자기보상 능력을 증가하는 경우에는 그러한 잠재적 능력마저 억

압된다.

다음으로 청소년들의 동일시 대상으로 정체성이 형성 발달되는 데 있어서 자신을 누구와 동일시하느냐가 매우 중요한 영향을 미치게 된다. 동일시 대상이 친구인 경우보다 위인이나 정치가인 경우가 정체성 수준이 높은 것으로 나타났다.

청소년들은 자아정체성의 수준과 불안간에 밀접한 관련이 있다. 즉 정체성 수준이 낮은 사람들은 불안이 높고, 정체성 수준이 높은 사람들은 불안이 낮았다. 그리고 정체성 성취 집단과 심리적 유예 집단이 다른 집단보다 자기 존중에서 안정도가 높음을 발견하였다. 학업 성취 요인에서는 선택과목 학업 성취도의 평균간에는 의미있는 차이가 있음을 보여주지만 정체감의 하위 영역(결혼, 가족, 사회 및 정치, 종교 및 도덕)에 따라 그 정도가 조금씩 다르게 나타나고 있다

자아정체성의 형성은 객체로서의 자아와 주체로서의 자아에 맞추어 가면서 형성된다. 청소년기에 자아정체성이 잘 안 되었을 경우 성인이 되었을 때 자아정체성이 혼미하게 되고 삶의 모습이나 방향에 대해 무관심하여 '좋은 것이 좋은 것' 혹은 '될 대로 되라'식의 무책임한 삶을 살게 된다. 그리고 자신의 역할 수행에 혼란과 비정상적인 행동을 보이게 된다. 그러므로 정체성의 발달시기인 청소년기에 정체성의 정립이 이루어져야 청소년 스스로 자기에게 맞는 진로를 발견하게 되고 미래에 대해 불안해하지 않아 매사에 의욕적이며 목표의식이 뚜렷하여 성공한 삶을 살 수 있다.

더 나아가 자신이 속한 가정, 사회 국가의 구성원으로서 자기 자신을 인식하고 그 구성원에게 부가되는 사회적·도덕적 책임을 수용하여 자신의 존재 가치와 삶의 의미를 발견하게 된다.

2. 讀書資料와 讀書療法

가. 독서자료의 개념

독서는 독서자료를 반드시 필요로 한다. 독서자료가 없이는 독서행위가 성립되지 않기 때문이다. 그러나 독서자료가 있다 해도 독자가 자료를 통하여 의미를 재구성하지 못한다면 그 독서자료는 없는 것과 다를없다. 그런 의미에서 청소년의 독서자료를 점검해 볼 필요가 있다고 본다.

청소년 독서자료의 정의는 명확한 경계 설정의 어려움으로 인해 구체적으로 확립되어 있지 않다. 글자 뜻대로 풀이하자면 ‘청소년을 대상으로 하는 독서자료’라는 의미 정도로 보고 있는 것 같다. 무수히 많은 독서자료 중에서 청소년을 대상으로 하는 독서자료는 어떤 것이고, 그것을 구별해 내는 객관적인 기준이 무엇인지 가려내기가 쉽지 않기 때문이다. ‘청소년을 대상으로 한다’고 하지만 그 대상 자체가 고정된 실체가 아니어서 온전한 실상을 파악하기가 어렵다. 설사 그 대상을 온전하게 파악한다 하더라도, 각각의 독특한 특성을 지닌 다양한 독서자료를 어떤 기준을 가지고 그 대상에 적절한가의 여부를 판단하기란 쉽지 않기 때문이다.

한철우·박진용(1998)은 청소년 독서자료에 대하여 다음과 같은 관점을 제시한다. 청소년 독서자료란 일차적으로는 많은 독서자료 중에서 청소년들에게 독서 자료로서의 효율성을 발휘하는 자료이고, 이차적으로는 독서자료로서의 효율성 여부를 어떤 근거를 바탕으로 어떻게 판단해야 하는가 하는 점을 얘기하고 있다.³⁴⁾ 독서자료의 효율성 여부는 청소년 각자마다 다를 수 있다. 그러나 청소년기의 발달 특성을 연관지어 생각함으로써 이 문제에 대한 개인적인 해답을 얻을 수 있다. 청소년에게는 여러 가지 차이들이 존재하겠지만 청소년 모두를 대상으로 할 때 그들을 대표하는 가장 일반적이고 전형적인 기준에 따른 자료들을 ‘청소년 독서자료’라고 할 수 있다. 청소년의 인지적 발달 특성은 독서 능력과 수준을 판단하는 기준이 될 수 있고, 정의적 발달 특성은 청소년들의 요구나 흥미발달 수준을 판단

34) 한철우, 박진용 공저(1998), <독서연구 3호-청소년 독서자료의 분석>, 한국독서학회, pp.133-135.

하는 기준이 될 수 있다.

이렇게 볼 때 청소년들의 인지적 발달 특성과 정의적 발달 특성에 적합한 것이면 독서자료로서의 효율성을 지닌다고 판단할 수 있다. 청소년들이 독서를 한 후 독서자료로부터 그 나름의 의미를 구성하는 독서과정을 성공적으로 수행할 수 있고, 독서의 목적에 따른 결과를 산출할 수 있을 때 그것은 진정한 의미의 독서자료가 되는 것이다. 따라서 청소년 독서자료는 청소년들의 인지적 발달 특성과 정의적 발달 특성에 알맞은 독서행위의 대상 자료라고 할 수 있다.

나. 독서요법의 정의

독서요법은 20세기에 들어서서 논의가 시작되었고, 20세기 중반 이후에 본격적으로 치료 방법과 효과에 대한 연구가 발표되고 있다. 독서요법이란 심리치료의 한 분야로서 책을 이용한 정신의 치료를 지칭하는 말이다.

어원을 살펴보면 ‘biblion’(book=책, 문학)과 ‘therapeia’(treatment of disease=도움이 되다, 의학적으로 돕다, 병을 고쳐주다)라는 뜻이 합성된 그리스어이다. 샤뮤엘 크로더가가 1916년에 Atlantic Monthly에 실린 기사에서 “독서치료는 새로운 학문이다. 독서치료를 하는 중에 어떤 특정한 책이 가지는 실제적인 치료 효과에 대하여 다른 의견이 많다는 것은 당연하다.”라고 처음 사용한 이후 다양하게 불려져 왔다.

독서요법에 대한 정의들을 세 가지로 분류해 보면

첫째, 심리학적 입장에서의 정의를 보면 웹스터사전(1988)에서는 “통제된 독서를 통하여 개인적 문제를 해결하기 위한 안내”로, 베르그 데블린과 게달리(1980)는 “건강한 적응의 조장을 위한 문학을 통한 어린이의 표현을 돕는 과정”으로 정의를 하고 있다.

둘째, 문학적 입장에서 가르메(1976)는 “작품과 독자 사이의 역동적 상호작용의 과정”이며, 웰(1991)은 “작가와 독자 사이의 거래”로 정

의를 내리고 있다.

셋째, 그 밖의 다른 정의로 돌랜드(1941)는 “신경증을 치료하기 위해 책들을 골라 읽는 것”으로, 허버트(1991), 파르데(1994), 로센(1987) 등은 “독서자료를 읽거나 들은 후에 토론이나 역할놀이, 창의적인 문제해결 활동 등 구체적으로 계획된 활동을 함으로써 독서요법에서 문제에 대한 통찰력을 이끌어 내도록 돕는 것”이라고 말한다.

테우스(Tews)는 “독서요법이란 치료자가 선정된 독서자료에 의하여 환자의 정서적인 문제를 치료하는 것이며, 독서치료 실시 때에는 전문적인 지식과 훈련을 쌓은 사서의 협조를 얻어 기술적으로 독서자료가 처방되어야 한다.”로 정의했다. 니에르슨은 “독서요법은 독서를 통하여 자신과 타인의 감정과 행동을 이해할 수 있게 하고 태도를 변화 발달시키며, 문제해결과 의사결정을 효과적으로 돕는다.”고 하였다. 쉬퍼드와 일에스는 “독서요법은 교사나 사서들이 학생들로 하여금 독서자료의 내용에서 개인적 문제를 해결하고 삶에 필요한 지혜를 개발하며, 건전한 자아상을 확립하도록 독서를 통해 유익함을 주는 행위이다.”로 정의를 내리고 있다.

위의 여러 정의들을 종합하면 다음과 같이 설명할 수 있을 것이다. 하나는 건전한 자아상과 가치관을 정립할 수 있도록 하는 발달적 독서요법(예방적 독서요법)이며, 다른 하나는 정신적으로 장애가 있거나 신경증의 질환을 가지고 있는 환자의 치료를 목적으로 하는 임상적 독서요법(치료적 독서요법) 두 갈래로 나눌 수 있다. 이 두 가지를 종합적으로 정의하면 독서요법이란 책과 독자의 상호작용을 통한 다양한 계획된 활동으로 정신건강을 증진시키는 실천과정이라고 정의할 수 있다.

다. 독서요법의 기본 원리

독서요법의 이론적 기초는 심리학에서 출발한다. 독서에 의해 유발된

대리적 경험은 동일시를 거쳐 카타르시스, 통찰, 독자 자신의 문제해결을 돕도록 한다. 독서요법의 과정에서 일어나는 여러 가지 심리적 현상의 기본 개념들을 프로이드의 정신분석 이론에 따르면,³⁵⁾ 인간 행동은 주로 무의식적인 동기와 비이성적인 힘, 성적인 충동과 공격성 그리고 초기 어린 시절의 경험에 의해 결정된다고 한다. 정신분석 이론을 독서요법에 원용하여 독서 후 독자가 책 속의 인물과 같다고 믿도록 하는 것이 동일시 과정이다. 책 속 주인공의 특성, 신념, 태도 가치를 자기 것으로 받아들여 단순한 관찰과 모방 이상의 깊고 정서적인 학습을 말한다. 이 과정에서는 독자에게 적절한 문학작품을 선택해 주면 독자도 작품 속의 인물과 그 인물들의 경험에 자신과 정서적으로 관련된 다른 사람의 성격과 동일성을 가졌다고 생각하거나 그 사람처럼 행동한다고 상상할 때 일어난다. 동일시는 독자가 문학작품을 통해 무의식적인 면에 접근하여 이것을 의식수준으로 끌어올림으로써 자아인식과 이해를 할 수 있도록 도와주는 감정을 증대시키는 요법이다. 다음 과정으로 독자에게 어린 시절의 정신적인 충격을 재생시켜 줌으로써 무의식적인 내부 감정을 문학작품 내의 등장인물에 투사하게 한다. 독자가 이야기 속의 주인공에 대한 투사와 자신의 심리적인 경험을 관계지을 수 있을 때 자신의 의식 세계에서 갈등하고 있는 문제는 해결될 수 있다 이러한 과정이 전이라 할 수 있다. 독서 후 활동을 하다보면 문학 작품 속의 등장인물과 동일시하게 되고 감정이 전이되면서 독자는 문학작품 속의 등장인물을 통해서 억압되었던 사고와 느낌을 방출하게 되는 과정을 경험하게 되는데 이를 정화라 한다. 정화는 작품의 어떤 점을 강하게 동일시하거나 정서를 자극하는 작업에 참여함으로써 억압된 감정을 방출하게 되는 것을 말한다.

그러한 과정들 속에서 독자에게 감정이 전이되면서 자기 자신이나 자기

35) Gornicki, S. B.(1981), *Using fairy tales to change perceptions of self and others. Paper presented at the annual convention of the American Personnel and Guidance Association*, ; 한국어린이문학교육학회 독서치료 연구회 편 (2001), 전개서, pp.21-23, 재인용.

문제에 대하여 객관적인 인식을 하는 것으로 통찰이 된다. 특히 문학 작품을 읽은 후에 거기에 나오는 등장인물의 역할을 맡는 역할극에 참여함으로써 자신의 내적인 갈등을 더 많이 인식하게 되어 심리적인 통합과 올바른 자아인식을 하게 되는 것을 말한다.

무엇이 경험되고 기억되고 이야기되고 있는냐가 아니라, 기억되고 있는 것은 어떻게 기억되고 이야기된 것은 어떻게 이야기 되고 있는가를 분석하게 되고 작품 속의 등장인물이 하는 바람직한 행동을 따라하게 되는 과정에서 독서요법의 효과는 있다.

라. 독서요법의 유형

대상자가 책과의 대화를 통해 자기 치료를 돕는 방법으로 개인 독서요법과, 집단을 대상으로 도서를 선택하여 읽도록 하고 집단활동에 참가시키는 집단 독서요법이 있다. 전자는 개인이 책을 읽은 후 느낌을 중심으로 이야기하면서 자기인지를 촉진하여 문제해결을 돕는 과정이다. 치료자와 대상자 사이에 친화감이 조성되어야 하는 개인 면접과 독서 후 독서 기록을 통한 교환작용으로 문서를 통해 이야기 나누는 방법이 있다. 반면에 후자는 집단을 대상으로 도서를 선택하여 읽도록 한 후 집단 구성원들을 집단활동에 참가시켜 문제해결에 도달하게 하는 방법이다.

이 연구에서는 집단을 대상으로 도서를 선택하여 읽도록 하고 개인이 독서기록을 한 후 집단으로 모여 활동을 하는 개인 독서요법과 집단 독서요법을 혼합하여 적용하였다.

마. 독서자료 선정

대상자의 상황에 맞는 적절한 독서자료 선택은 독서요법 성공의 열쇠가

된다. 대상자와 독서자료와의 역동적 상호작용 결과로서 치료 효과가 나타나기 때문에 ‘適者’에게 ‘摘書’를 ‘適時’에 읽도록 하는 것이 독서요법의 기본이 된다.

하인즈와 하인즈-베리(Hynes & Hynes-Berry, 1994)는 독서요법에 있어서 독서자료를 ‘촉매’에 비유하였다. 촉매란 원래 화학 반응에서 쓰이는 어휘인데, 자신은 아무런 반응이 일어나지 않으면서 다른 물질의 반응을 촉진시키거나 지연시키는 물질을 말한다. 독서요법을 할 때 독서요법 자료의 내용 자체가 독서요법을 한다거나 독서요법 과정에 의해 변하는 것은 아니지만, 독서요법 자료를 매개로 대화가 조장됨에 따라 참여자의 반응 및 변화를 일으켜 독서요법의 효과가 달라지기 때문에 독서요법 자료에 대한 그들의 비유는 매우 적절한 것처럼 보인다.³⁶⁾

사카모토 이치로(阪本一郎)는 임상치료적 환경에서 문제 해결에 필요한 정보를 주는 도서, 정확한 가치 판단의 기준을 제시하는 도서, 간접적인 방법으로 억압된 요구를 충족시킬 수 있는 도서, 거북한 감정을 극복할 수 있도록 바람직한 감정 자극을 주는 도서 등을 도서 선택시 고려할 사항으로 제시하고 있다.³⁷⁾

독서요법에 사용되는 자료는 책으로 한정시켜 생각하기 쉬우나 사실상 독서요법에 사용되는 자료는 책뿐만 아니라 신문이나 잡지의 기사가 될 수도 있고, 노래의 가사나 영화가 될 수도 있다. 일상에서 보고 듣는 모든 자료가 독서요법을 위한 자료가 된다. 주변의 책, 신문, 잡지, 음반, 영화 등도 좋은 자료가 될 수 있지만 여기서는 주로 글로 된 자료를 중심으로 독서요법 자료의 선정 기준을 제시하고자 한다.

독서요법용 독서자료가 따로 선정되어 있지 않지만 기준에 청소년용으로 독서목록이 더러 나와 있다. 김승환(1979)이 ‘중·고교 선정 도서 목록’

36) 한국어린이문학교육학회 독서치료연구회 편(2001), 『독서치료』, 학지사, p.111, 재인용.

37) 阪本一郎 편저(1976), 『現代의 讀書心理學』, 金子書房, pp.271-273, 유혜숙, 앞의 책, p.26, 재인용.

을'을 학년별로 제시하였고, 한국도서잡지 주간신문윤리위원회(1986)에서 사회 저명인사로부터 소개받아 '백인백선'을 소개하였다. 서울교사협의회(1989)와 전국교직원노동조합(1992)이 현장 교사들이 추천한 청소년 독서자료를 중·고등학생 수준별로 나누어 제시하고 있다. 한국청소년연구원(1992)도 청소년 독서프로그램을 위한 '청소년 읽기 자료'를 내놓았다. 그리고 한국간행물 윤리위원회, 대한출판문화협회, 문화체육부 등 정기적으로 아동과 청소년 분야에 추천 도서를 소개하고 있는 곳도 있으나 독서자료를 선정하는 객관적 기준이 마련되어 있지 않아 선정기관별 일치도가 낮은 실정이다. 최근 들어서는 읽기 자료들을 단체 내지 출판사, 독서지도교사 모임 등 여러 곳에서 수준별, 분야별, 상황별로 청소년 독서자료를 선보이고 있다. 독서요법을 적용하기 위한 독서목록으로는 한국도서관협회(1999)³⁸⁾에서 분류한 상황별 독서목록이 있다. 이 목록은 지금까지 여러 기관에서 분류한 독서목록들 중에서 아동이나 청소년의 상황에 맞는 도서를 대강의 줄거리로 소개하고 있어 새로운 시도로 보여진다.

이 연구에서는 한국도서관협회에서 선정한 '상황별 독서목록'을 가지고 독서요법을 적용하고자 한다. 다만 독서요법용 목록에서 어떤 특정한 상황에 놓인 한 사람에게 치료 효과가 있는 책이 그와 동일한 상황의 다른 사람에게도 똑같은 효과가 있다고 할 수는 없다. 다만 그 내용에서 어떤 문제를 제기하고 그것의 해결을 다루고 있다면 어떤 책이라도 독서요법에 효과적으로 사용될 가능성은 있다고 본다. 따라서 가장 중요한 것은 동일한 주제를 다루고 있는 수많은 책들 중에서 특정한 청소년에게 얼마나 알맞은 책을 짝지어 줄 수 있는가 하는 것이다.

독서요법을 위한 자료 선정 기준은 일반 문학작품의 선정 기준과 크게 다르지 않다. 많은 학자들은 문학작품을 평가하는 기준으로 주제, 등장인물, 플롯, 배경, 문체와 같은 문학적 구성요소를 들고 있다. 그러므로 문학적 구성 요소별로 훌륭한 문학작품은 독서요법 자료로도 훌륭하다고 할 수

38) 한국도서관협회(1999), 『상황별 독서목록-아동, 청소년편』, 한국도서관협회.

있지만, 독서요법자는 좋은 문학작품과 독서요법에서 토론하기에 좋은 도구로서의 독서요법용 자료를 구분할 필요가 있다.

다음은 하인즈와 하인즈-베리(1994)를 참고하여 주제의 측면과 문체의 측면으로 나누어 문학 작품의 선정 기준과의 비교를 통해 독서 치료를 위한 자료 선정기준을 표로 정리해서 제시한 것이다.³⁹⁾

<표 1> 독서요법을 위한 독서자료 선정 기준

구 분	바람직한 자료	바람직하지 않은 자료
주 제	<ul style="list-style-type: none"> · 보편적인 경험이나 정서 · 영향력 있는 주제 · 이해할 수 있는 주제 · 긍정적인 주제 · 같은 또래의 바람직한 사고나 문제 의식을 보여주는 주제 	<ul style="list-style-type: none"> · 사적인 경험이나 정서 · 진부한 주제 · 모호한 주제 · 부정적인 주제 · 편협된 주제
문 체	· 연속성이 강한 리듬	· 불연속적인 리듬
	· 뚜렷한 이미지 · 구체적인 이미지	· 진부한 이미지 · 추상적인 이미지
	· 쉽고 정확한 어휘 · 명확하고 간결한 언어	· 어렵고 고리타분한 어휘 · 모호한 언어
	· 적당한 길이 · 간결하고 명확한 문장	· 긴 문장 · 산만한 언어

이와 같은 기준에 따라 선정된 독서요법용 추천도서들이 주제나 문체와

39) Hynes, A. M., & Hynes-Berry, M.(1994). *Biblio/poetry therapy-The Interactive process: A Handbook*. St. Cloud, MN: North Stae Press of Cloud.
; 한국어린이문학교육협회 독서치료연구회 편(2001), 전계서, p.121, 재인용.

관련하여 독서요법자가 무엇인가 거슬리는 점이 있으면 다른 자료를 선택하는 것이 좋다. 이는 독서요법자가 개인적으로 선호하는 작품을 가지고 독서요법을 진행할 때 독서요법을 더욱 손쉽게 적용할 수 있기 때문이다. 그리고 책 내용에 있어서 반드시 행복한 결말을 맺는 것일 필요는 없다. 비극적인 결말, 기대하지 않던 결말을 맺게 되는 경우는 토론 과정에서 독자들이 직접 다른 결말을 만들어 보고 그 스토리의 궤적을 바꾸어 보는 것과 같은 작업을 통해서 긍정적, 창의적 결론을 맺을 수도 있기 때문이다. 등장인물의 비극적 종말을 대리 체험함으로써 독자들이 자신의 현재를 돌아볼 수 있고, 자신의 미래를 상상해 볼 수 있게 하는 효과를 갖는다면 그 것으로 독서요법의 효과를 달성하는 것이라고 본다.

바. 독서활동 전략

독서요법의 독서활동 전략은 한국어린이문학교육학회 독서치료연구회(2001)⁴⁰⁾가 만들어낸 활동들을 연구자가 학생들 수준과 연구 목적에 맞게 활용하여 독서활동 전략으로 삼았다.

시작 과정에서는 보통 자기노출을 시작하고 또 촉진자와 상호작용을 하기 시작한다. 도서를 읽고 나서의 독후활동⁴¹⁾은 교사에 의해 활용될 수 있지만 반드시 학생들과 함께 이루어져야 한다. 독후활동은 개인별, 그룹별 활동을 병행하기도 한다.

다음은 독서요법의 초기과정에서 이루어질 수 있는 유용한 문학활동을 제시한 것이다.

<표-2> 독서요법의 준비 단계에서 할 수 있는 활동

40) 한국어린이문학교육학회 독서치료연구회 편(2001), 『독서치료』, 학지사.

41) 독후활동이란 독서 후의 다양한 활동들을 줄여서 독후활동으로 이른다.

차 례	활동명	활동 목표	활동 내용	비고
1	나는 누구일까요?	학생들로 하여금 자기 자신을 객관적으로 내보이고 자기인식을 할 수 있다.	‘나는 누구일까요?’를 완성하고 발표하도록 한다.	자기노출, 자기인식을 통해 자아정체성 형성에 도움을 준다.
2	인생 나무	자기 삶의 목표를 인지할 수 있다.	자기 인생을 3부분으로 나누어 자기 삶의 프로그램을 만들도록 한다.	‘나는 누구일까요?’를 통해 얻어진 자기인식을 확대한다.


<표-3> 독서요법의 중간 단계에서 할 수 있는 활동

차 례	활동명	활동 목표	활동 내용	비고
1	내용 이어가기	글을 읽고 글을 이어가는 활동을 함으로 창의적인 생각을 기를 수 있다.	끝 내용 이야기 구성을 하도록 함으로 창의적인 생각으로 글쓰기를 하도록 한다.	자유롭게 생각하 글 이어가기를 한 후 생각한 것과 쓴 내용을 발표하고 그 이유도 말하게 한다.
2	내용 바꾸기	그 내용을 바꿀 수 있다.	내가 원하는 내용으로 글 바꾸기를 시도하게 하고 발표하게 한다.	발표한 후에 그 이유를 말하게 한다.

3	책 요약하기	이야기 속의 등장 인물과는 다른 인물의 관점에서 책의 내용을 요약할 수 있다.	이야기 속의 등장인물과는 다른 인물의 관점에서 책의 내용을 요약, 전개해 본다.	사건별, 내용별, 이야기 진행별 자유로이 요약하도록 한다.
4	일기 쓰기	주인공이 되어 일기를 쓸 수 있다.	이야기 속에서 인물이 되어 일기를 쓰도록 한다.	가장 인상 깊은 날의 일기 쓰기
5	창의적 구성하기	결말을 책 내용과 다르게 바꿀 수 있다.	이야기의 결말을 다르게 구성하여 쓰도록 한다.	다르게 쓴 결말을 발표하고 그 이유 말하기
6	원탁 토의	책 속의 인물들이 직면한 문제들을 함께 토의하고 해결 방안을 결정할 수 있다.	책 속의 인물의 장점과 단점을 토의하여 내면화하도록 한다.	상황에서 가장 좋은 해결 방안을 찾아내고 그 이유 말하기
7	역할극 놀이	다른 사람의 입장이 되어 등장인물을 좀 더 이해할 수 있다.	이야기 속의 사건으로 역할 놀이하기	역할극 후 자기 역할 소감 발표하기
8	토론하기	독서 후 내용을 이해하고 수용함으로써 치료의 효과를 얻을 수 있다.	내용에서 토론할 수 있는 주제를 정하여 토론하도록 한다.	독서요법에서 가장 중요한 요소는 독서와 독서 이후의 토론하기

<표-4> 독서요법의 마지막 단계에서 할 수 있는 활동

차 례	활동명	활동 목표	활동 내용	비고
1	편지 쓰기	타인과의 의사소통능력을 향상시킬 수 있다.	책 속의 인물이나, 다른 친구에게 내 마음을 전달하는 글을 쓰고 발표한다.	중간단계에서도 가능하다.
2	감상 쓰기	자신의 감정이나 느낌을 표현할 수 있다.	글을 읽으면서 느낀 감정을 글로 써 보도록 한다.	글, 그림 등 활동 후 이유를 말하게 한다.



제주대학교 중앙도서관
III. 讀書療法 戰略

1. 研究 對象

이 연구의 대상자들은 다음과 같은 방법으로 선정하여 진행되었다. 연구자가 수업을 담당하고 있는 제주시내 S중학교 1학년 2개 반(70)명을 대상으로 1차 자아정체성 척도 검사를 실시한 후, 연구자가 담임을 맡고 있는 반은 실험집단으로 하고 수업만 맡는 옆반을 통제집단으로 나누었다. 실험집단은 1학기말 성적 기준으로 남학생 3명과 여학생 4명을 우수집단(실험집단 1)으로 하고 나머지를 보통집단(실험집단 2)으로 하여 독서요법 프로그램을 적용하였다. 통제집단은 독서활동은 하고 정해진 독서요법 프

로그래를 적용하지 않았다. 연구 기간이 끝나고 실험집단과 같이 사후검사만 하였다.

이 연구는 2002년 9월부터 2003년 2월까지 6개월 동안 12차시로 간격을 두고 진행하였다. 미리 읽을 도서를 안내하고 독서 후 줄거리를 메모해 오도록 하여 독후활동을 점검하는 데 차질이 없도록 협조를 구했다.

<표 5> 연구 대상 분포

학생 / 집단	실험집단		통제집단	계
	우수집단	보통집단	보통집단	
남학생	3	13	15	31(명)
여학생	4	16	19	39(명)
계	7	29	34	70(명)

2. 測定 道具

가. 독서요법 프로그램

이 연구에 원용된 독서요법 프로그램은 최선희(1997)⁴²⁾가 번안하여 사용하고 김옥정(1998)⁴³⁾과 김옥준(2000)⁴⁴⁾이 사용하여 효과를 입증했던 왓슨(Watson)의 프로그램을⁴⁵⁾ 연구 취지에 맞게 다시 구성하여 사용하였다.

42) 최선희(1994), 「아동의 사회적 자아개념과 인간관계 증진을 위한 독서요법의 효과」, 경북대 교육대학원 석사논문.

43) 김옥정(1998), 「주의력 결핍 과잉 행동 장애 아동의 증후에 따른 효과 비교 연구」, 동아대 대학원 박사논문.

44) 김옥준(2000), 「독서요법이 초등학생의 주의력 결핍 과잉행동 감소에 미치는 효과」, 동아대 대학원 석사논문.

45) Watson. D.C.(1994), *The effects of three bibliotherapy techniques on fourth*

상황목록 선정은 독서실태 조사시에 중학생들에게 가장 많이 나타날 수 있는 4가지 상황을 정하여 그에 알맞은 상황별 독서목록을 참고하였다. 독서 활동 전략은 한국어린이문학교육학회 독서치료연구회(2001)⁴⁶⁾가 제작한 것을 재구성하여 사용하였으며, 독서요법의 기본 원리⁴⁷⁾를 독서요법 전략에 포함시켰다.

나. 자아 정체감 검사 도구

정체성 향상에 관한 검증을 위해서 여러 학자들이 연구한 정체성 측정 도구들 중에서 디간(M.H. Digan)의 척도를 이용하여 서봉연(1975)이 개발⁴⁸⁾한 ‘자아 정체성 척도’와 라스무센(J.E. Rasmussen)이 제작한 ‘자아정체성 척도’와 로센탈(D.A. Rosenthal) 등이 만든 ‘에릭슨 심리사회적 발달 단계 척도’를 기초로 하여 김형태(1989)가 우리 나라 청소년 발달단계를 고려하여 제작한 척도 검사⁴⁹⁾를 사용하였다.

<표 6> 발달단계형 자아정체성 척도의 내용

grader's self-esteem, reading achievement, and attitudes toward reading.
Unpublished doctoral dissertation, North Carolina State University. ; 반금현
(2001), op. cit, p.47, 재인용

46) 한국어린이문학교육학회 독서치료연구회 편(2001), 『독서치료』, 학지사, p.103-106.

47) 상계서, 독서요법의 기본 요소, p.23.

48) 서봉연(1975), 「자아 정체감 형성에 관한 심리학적 연구」, 경북대 대학원 박사논문.

49) 김형태(1989), 「청소년기 자아 정체감의 발달 및 측정에 관한 연구」, 충남대 대학원 박사논문.

하위 영역	개 요	문항 분류	
		긍정 문항	부정 문항
자율성	<ul style="list-style-type: none"> · 자기확신 · 자율감 · 수처에 대한 두려움 	31, 32, 33, 34, 35, 56, 57	6, 7, 8, 9, 10, 58, 59, 60
솔선성	<ul style="list-style-type: none"> · 가족이나 자기의 양육 과정에 대한 협오감 · 집단에서의 역할 실험 · 솔선성 	11, 12, 13, 14, 15, 61, 62, 63	36, 37, 38, 39, 40, 64, 65
신뢰성	<ul style="list-style-type: none"> · 시간적 전망 · 타인과의 신뢰감 · 좋은 기회의 상실감 	1, 2, 3, 4, 5, 51, 52	26, 27, 28, 29, 30, 53, 54, 55
정체성	<ul style="list-style-type: none"> · 심리 사회적 건전성 · 자아 개념과 타인 의식 일치도 · 계획성, 목적의식 및 진로에 대한 이해 	21, 22, 23, 24, 25, 71, 72, 73, 74, 75	46, 47, 48, 49, 50
근면성	<ul style="list-style-type: none"> · 성취에 대한 노력 · 경쟁의식의 과잉 · 일에 대한 집중력 	41, 42, 43, 44, 45, 66	16, 17, 18, 19, 20, 67, 68, 69, 70

<표-6>의 검사지를 보면 다섯 개의 영역으로 총 75문항이다.
하위영역은 영역당 열 다섯 개로 1점에서 4점으로 나뉜다.

<표 7> 구성요인형 자아정체성 척도의 내용

하위 영역	개요	문항 분류	
		긍정 문항	부정 문항
자기 수용	· 자기의 실체와 성격특성 및 제반 능력과 취약점을 사실대로 인정함	21, 22, 23	24, 25, 52, 51, 53, 54, 55
자기 주장	· 사회 적응력, 타인의 기대에 구애없이 자기의 생각과 느낌을 표출할 수 있음	26, 56, 57, 58, 59, 60	27, 28, 29, 30
안 전 성	· 시간적 경과, 유동적인 관계에서도 일관되고 동질적인 자기 인식	1, 2, 3, 4, 5	31, 32, 33, 34, 35
목 표 지 향 성	· 자기의 인생 목표, 행동할 방향에 대한 정확한 이해 및 행동 선택 능력	6, 36, 37, 38, 39, 40	7, 8, 9, 10
자기존재 의독특성	· 자신의 심리, 사회적 제반 특성과 타인과 비로되는 자기 속성의 이해	11, 12, 13, 14, 15, 41	42, 43, 44, 45
대인관계 역할인지	· 타인과 인간 관계를 맺고 유지하며 자신과 타인의 역할에 대한 정확한 인식	16, 46, 47, 48, 49, 50	17, 18, 19, 20

자각 인식을 측정하는 것으로 자아정체성을 좀 더 구체적으로 세분하여 하위구성 영역을 <표-7>과 같이 규정하였다. 그 다음 각각을 측정하기 위한 척도로 디간의 연구를 토대로 서봉연의 검토하고 김형태가 재조정하여 여섯 개의 하위영역으로 각 영역마다 10개의 문항으로 총 60개를 사용하였

다.50) 채점 방식은 <표-6>과 같으며 가능 점수는 각 영역마다 1점에서 4점이다.

3. 讀書目錄 選定

독서요법용 도서선정은 중학교 1학년 학생들이 읽기에 부담이 없고 정체성 형성에 도움을 줄 수 있는 것으로 기존에 나와 있는 독서목록51)을 참조하여 기준을 삼았다

<표-8> 상황별 독서목록



50) 김형태(1989), op, cit.,p p.53~55.

51) ①김슬옹(2002), 『독서상담/독서치료의 이론과 실제』, 김슬옹과 또물또연구회. ②한국도서관협회(1999), 『상황별 독서 목록-청소년편』, 한국도서관 협회. ③남산도서관(2002), <남산도서관 기본 도서 목록-청소년 편>, 남산도서관. ④인천광역시 교육청(2001), <100분이 원하는 좋은 책 100권>, 인천광역시교육청. ⑤한국출판인협회(2000), <이 달의 좋은 책-청소년 부분 도서목록>, 한국출판인협회. ⑥책으로 따뜻한 세상 만드는 교사들(2001), <우리아이들에게 원하는 인물 이야기 책목록>. ⑦중앙일보가 선정한 2001 좋은 책 100선 ⑧제34회 문화관광부 추천도서목록 ⑨제44차 청소년 권장도서 ⑩김승환(1979), 『중·고교 선정 도서 목록』 ⑪한국청소년연구원(1992), <청소년 읽기 자료> ⑫한우리독서문화운동본부(1996), 한우리가 뽑은-유·초·중고생 및 성인을 위한 좋은 책 380선, 한우리운동본부. ⑬송곡고등학교(2001), <추천도서목록>, 송곡고등학교.

상황	단계	종류	도서명	저자명	비고
1. 자아의 욕구 및 심리에 따른 상황	1	동화	강아지 똥	권정생	아무 쓸모 없는 강아지 똥이 민들레 씨를 만나 자신의 가치를 깨닫게 되는 이야기
	2	소설	홍당무	쉴르나르	새빨간 머리털이라는 의미로 주인공의 별명, 누나인 에르네스틴과 형인 펠릭스는 자신에 대한 일 외에는 관심을 가지지 않는 요즘 세대 아이들의 모습을 반영하고 자기 자식을 확대하는 이상한 어머니와 아들의 관계가 이 작품의 중심
	3	소설	아홉살 인생	위기철	유년기 어린이의 시선을 통해 우리의 인생과 주변 세상 이야기를 사색적으로 풀어어나가고 있는 소설
2. 시간과 공간과 관련된 상황	1	동화	우동한 그릇	구리료 헤이	가난의 시대를 살았던 어른과 가난을 모르는 어린이를 위한 동화 2편. 어려운 시절 용기와 웃음을 잃지 않고 살아가는 세 모자의 이야기
	2	동화	미운 돌맹이	이현주	아무도 거들떠 보지 않는 못 생긴 돌맹이가 자기 존재를 인식하고 자신감을 갖게 되는 이야기
	3	소설	괘이 부리말 아이들	김중미	갯벌 바닷가 매립지 ‘고양이 섬’에서 유래된 마을인 가난한 빈민지역인 ‘괘이부리말’에서 서로 위로하며 어려운 상황을 극복하는 아이들의 모습과 이 아이들을 위로하며 사는 청년과 초등학교 여선생님이 살아가는 이야기

3. 자아의 고민이나 성장과 관련된 상황	1	동화	몽실 언니	권정생	한쪽 다리를 다쳐 절름발이가 된 몽실이의 눈을 통해 우리가 어떻게 살아가는 것이 올바른가를 알게 해 줌.
	2	소설	갈매기의 꿈	리처드 바크	조나단 리빙스톤이라는 갈매기를 통해 우화형식으로 진실을 구현한 작품.
	3	수기	오체불만족	오토다 케	팔과 다리가 없고 각각 10cm 내외 오직 머리와 몸만 있는 히로타다. 76년에 출생해 불굴의 의지로 와세다대학 정경학부에 다니는 저자의 살아온 이야기를 담은 책
4. 관심이나 주제와 관련된 상황	1	소설	우리들의 일그러진 영웅	이문열	책의 주인공은 엄석대와 새로 전학 온 한병태이다. 아이들을 마음대로 다스리는 반면에 따돌림을 당하는 아이는 아무데도 끼지 못한 채 혼자만 다녀야 하는 모습들이 예전의 우리 학교 상황과도 비슷하다.
	2	우화	누가내 치즈를 훔쳤을까?	딘 리플 우드	스니프와 스킨이라는 생쥐 두 마리와 햄과 허라는 가상의 작은 인간을 주인공으로 등장. 변화의 진정한 적은 그들 내부에 있는 두려움이라는 걸 알려주는 철학 우화.
	3	소설	그 많던 싱아는 누가다 먹었을까?	박완서	성장소설로 '6.25의 끔찍한 체험에서 벗어나는 길은 작가가 되는 길밖에 달리 없었다'던 지은이의 자전적인 글.

4. 實行

가. 독서요법의 절차

1) 연구 절차

가) 제1단계 : 계획 수립

독서요법을 진행하기 위한 세부적인 방법 및 계획 등을 수립하기 위해 독서요법 대상자들에게 계획을 설명하고 진지하게 평상시대로 참여해 줄 것을 부탁한다.

나) 제2단계 : 독서 자료의 선택

독서요법 상황에 맞는 적절한 도서를 선택하는데 지나치게 난해하거나 쉬운 도서는 피한다. 진지하게 생각하고 이야기할 수 있는 상황목록들 중에서 가급적이면 학생들이 읽기를 희망하는 도서를 선택하고 도서 내용이 부정적인 영향을 주는 것은 가급적 피한다.

다) 제3단계 : 실행, 치료 효과의 확인

진행 절차에 따라 실행하고 실행과정이 끝날 때까지 인내심을 가지고 실천해야 한다. 치료 효과의 확인은 관찰, 독서기록 등의 평가를 유심히 관찰하고 진행 절차 중 수시로 서로 평가하기를 실시한다.

2) 진행 절차

독서요법의 진행은 우선 학생들에게 책을 읽히기 전 충분한 준비 과정을 비롯하여 독서요법의 단계를 절차대로 밟아가도록 만든 체계적인 프로그램⁵²⁾을 구성하여 적용하였다.

52) 반금현(2001), 전계서, pp.47~48.

마음열기단계에서는 ‘나는 누구일까요?’라는 스스로의 질문을 통하여 자기 삶의 목표를 인지할 수 있게 하고, ‘인생나무 그리기’을 통하여 자기인생을 세 부분으로 구분하여 생애 프로그램을 만들도록 한다. 즉 학생들로 하여금 자기 자신을 객관적으로 내보이고 자기인식을 할 수 있게 자기노출, 자기인식을 통해 자아정체성 형성에 도움을 주도록 하였다.

문자단계에서는 책 본문에 드러난 정보에 초점을 두고 훈련자가 질문을 하되 토의는 하지 않는다. 추론단계에서도 훈련자의 질문은 책 본문에 함축된 부분에 초점을 두지만 똑같은 단서들도 읽은 사람에 따라 다른 결론을 도출할 수 있도록 구성하였다. 이 단계에서는 내용 바꾸기, 책 요약하기, 일기 쓰기 등으로 활동을 하고, 평가 단계에서는 책 내용과 읽은 사람의 생각 사이에서 이루어지는 질문들과 책 내용에 대한 이해뿐 아니라 읽은 사람의 지식과 세계관에 기초를 둔 판단에 의해 학생들의 대답이 이루어지도록 한다. 원탁 토의, 토론하기, 역할극 놀이를 한다.

마지막 창조 단계는 책을 쓴 작가의 사고를 능가하는 즉, 내용을 변화시키고 읽은 사람의 역할을 바꾸어 직접 작가가 되어 보도록 하는 구성으로 진행되었다. 그래서 질문 형식도 ‘만약 ~라면’, ‘그러한 상황이라면 나는 어떻게 할 것인가?’, 등으로 주고 편지쓰기나 감상쓰기 등으로 마음을 정리하는 활동을 하였다.

IV. 分析 및 結果

1. 分析

수집된 자료의 분석은 통계 프로그램인 SPSS 10.0 버전을 이용하여 분석 목적에 따라 전산처리 되었다. 분석에 사용된 구체적인 통계기법은 two

sample t-검정과 paired t-검정, 그리고 회귀분석을 사용하였다.

발달단계형 자아정체성은 각 하위영역당 15개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 1점에서 4점으로 나누어지고 각 하위영역의 척도는 15개 문항의 평균으로 계산되었고 1점에서 4점까지의 값을 갖는다.

구성요인형 자아정체성은 하위영역당 10개의 문항으로 구성되어 있으며 각 문항의 평균으로 1점에서 4점까지의 값을 갖는다.



<표 9> 실험집단과 통제집단 간의 사전검사의 차이에 의한 t-검정

정체 구분	하위영역	실험집단				통제집단		t	p-값
		집단 1		집단 2		평균	표준 편차		
		평균	표준 편차	평균	표준 편차				
발달 단계형 자아 정체성 척도	솔선성	2.410	0.161	2.604	0.452	2.569	0.437	0.092	0.927
	신뢰성	2.676	0.279	2.744	0.576	2.819	0.514	0.152	0.880
	정체성	2.587	0.168	2.733	0.396	2.662	0.354	0.107	0.915
	근면성	2.425	0.360	2.578	0.523	2.585	0.504	0.751	0.456
	전 체	2.543	0.168	2.659	0.383	2.652	0.391	0.627	0.533
구성 요인형 자아 정체성 척도	자기수용	2.471	0.325	2.500	0.290	2.685	0.538	1.392	0.169
	자기주장	2.586	0.273	2.533	0.505	2.815	0.608	-0.733	0.466
	안전성	2.614	0.434	2.750	0.414	2.646	0.405	1.649	0.104
	목 표 지향성	2.700	0.208	2.850	0.547	2.692	0.605	1.093	0.279
	자기존재 의독특성	2.429	0.243	2.783	0.574	2.692	0.355	1.079	0.285
	대인관계 역할인지	2.500	0.523	2.800	0.518	2.746	0.380	0.423	0.674
	전 체	2.550	0.147	2.703	0.408	2.713	0.413	1.048	0.299

* p<0.05, ** P<0.01, *** p<0.001

사전검사에서 설정된 실험집단과 통제집단 간의 차이가 있는지를 확인하기 위하여 사전 검사에서의 실험집단과 통제집단의 자료를 바탕으로 t-검정을 실시한 결과는 <표 9>과 같다. 표에서 보면 ‘전체’는 각각 발달단계형 자아정체성 척도들의 평균, 구성요인형 자아정체성 척도들의 평균값으로 발달단계형과 구성요인형 자아정체성에 대한 평가를 위한 변수이다.

t-검정 결과를 보면 발달단계형 자아정체성 전체적으로나 개개의 척도별 p-값을 보면 모두 0.05보다 크므로 사전검사에서 실험집단과 통제집단 간의 차이는 없다. 또한 구성요인형 자아정체성 척도에서도 마찬가지로 p-값이 모두 0.05보다 크므로 실험집단과 통제집단 간의 자아정체성의 차이는 없음을 알 수 있다.



<표 10> 실험집단과 통제집단 간의 사후검사의 차이에 의한 t-검정

정체 구분	하위영역	실험집단				통제집단		t	p-값
		집단 1		집단 2		평균	표준 편차		
		평균	표준 편차	평균	표준 편차				
발달 단계형 자아 정체성 척도	솔선성	2.829	0.352	2.867	0.358	2.600	0.506	2.833**	0.006
	신뢰성	3.162	0.227	3.122	0.247	2.974	0.517	2.419*	0.019
	정체성	2.861	0.285	3.089	0.317	2.738	0.349	3.463**	0.001
	근면성	2.829	0.143	2.889	0.300	2.605	0.425	3.218**	0.002
	전 체	2.940	0.197	3.022	0.223	2.716	0.424	4.278***	0.000
구성 요인형 자아 정체성 척도	자기수용	2.943	0.230	2.967	0.441	2.538	0.325	4.937***	0.000
	자기주장	2.714	0.358	2.850	0.423	2.585	0.472	3.046**	0.003
	안전성	2.857	0.305	3.150	0.243	2.762	0.477	3.922***	0.000
	목 표 지향성	3.157	0.264	3.250	0.351	2.631	0.484	5.369***	0.000
	자기존재 의독특성	3.014	0.195	3.300	0.261	2.715	0.508	5.104***	0.000
	대인관계 역할인지	2.814	0.537	3.183	0.467	2.700	0.420	3.142**	0.003
	전 체	2.917	0.226	3.117	0.234	2.655	0.377	6.048***	0.000

* $p < 0.05$, ** $P < 0.01$, *** $p < 0.001$

독서요법을 적용한 후 실험집단과 통제집단과의 사후검사를 통해 독서요법 효과가 있었는지 확인하기 위해 집단별 t-검정을 실시한 결과 <표 10>과 같다.

발달단계형 자아정체성과 구성요인형 자아정체성 전체를 보면 p-값이 0.001보다 작으므로 사후검사에서의 실험집단과 통제집단의 차이가 매우 많음을 알 수 있다. 또한 각 t-값들이 양수이므로 독서요법을 적용시킨 실험집단이 독서요법을 적용시키지 않은 통제집단에 비해 발달단계형 자아정체성이 아주 높아졌음을 알 수 있다. 그리고 각각 척도별 p-값을 보아도 모두 다 0.05보다 작으므로 독서요법이 학생들의 발달단계형 자아정체성을 높여주는 데 효과가 있음을 알 수 있다. 특히 발달단계형 자아정체성 척도 중 신뢰성보다는 솔선성, 정체성, 근면성의 p-값이 더 작으므로 솔선성, 정체성, 근면성에서 보다 더 많은 효과를 보이고 있음을 알 수 있다. 마찬가지로 구성요인형 자아정체성에 대한 결과를 보면, 구성요인형 자아정체성 전체에 대한 p-값이 모두 0.001보다 작으므로 실험집단과 통제집단 간의 매우 유의한 차이가 있음을 알 수 있다. 또한 t-값 역시 양수이므로 독서요법을 적용시킨 실험집단이 독서요법을 적용시키지 않은 통제집단에 비해 구성요인형 자아정체성 정립에 효과가 큼을 시사하고 있다. 구성요인형 자아정체성 척도별로 보아도 척도별 p-값들이 모두 다 0.01보다 작으므로 독서요법이 학생들의 구성요인형 자아정체성을 많이 높여주고 있음을 알 수 있다. 게다가 발달구성형 자아정체성 척도들보다 p-값이 더 작으므로 구성요인형 자아정체성이 보다 더 유의한 효과를 봤음을 알 수 있다. 특히, 구성요인형 자아정체성 척도들 중 안정성, 목표지향성, 자기존재의 독특성의 p-값이 매우 작으므로 더 많은 효과를 보이고 있음을 알 수 있다.

<표 11> 실험집단 사후검사에서 성별의 차이에 대한 t-검정

정체 구분	하위영역	남학생		여학생		t	p-값
		평균	표준 편차	평균	표준 편차		
발달 단계형 자아 정체성 척도	자율성	2.791	0.459	2.924	0.424	2.094*	0.044
	솔선성	2.750	0.443	2.682	0.428	0.885	0.382
	신뢰성	2.925	0.389	3.017	0.475	0.473	0.639
	정체성	2.870	0.395	2.937	0.357	0.591	0.558
	근면성	2.712	0.416	2.674	0.367	-0.429	0.671
	전 체	2.810	0.361	2.847	0.340	0.841	0.408
구성 요인형 자아 정체성 척도	자기수용	2.697	0.378	2.758	0.375	0.532	0.599
	자기주장	2.705	0.503	2.730	0.365	0.348	0.730
	안전성	2.803	0.396	2.852	0.377	0.707	0.485
	목 표 지향성	2.998	0.520	2.893	0.447	-1.041	0.305
	자기존재 의독특성	2.889	0.420	2.948	0.414	0.812	0.422
	대인관계 역할인지	3.029	0.488	2.841	0.396	-0.520	0.607
	전 체	2.854	0.344	2.837	0.314	0.121	0.905

* $p < 0.05$, ** $P < 0.01$, *** $p < 0.001$

사후검사에서 실험집단 내 성별의 차이에 대한 t-검정을 실시함으로써 독서요법 적용 후 남학생과 여학생이 자아정체성 척도는 <표 11>와 같다.

발달단계형 자아정체성과 구성요인형 자아전체성 전체를 보면 p-값이 0.05보다 크므로 유의한 차이가 없다. 발달단계형 자아정체성 척도 중 자율성만이 p-값이 0.05보다 작고 t-값이 양수임으로 보아 남학생이 여학생보다 자율성이 더 높아지고 있음을 알 수 있다. 그 밖의 척도들은 모두 다 p-값이 0.05보다 작으므로 성별에 따라 차이가 없음을 보여준다.



<표 12> 실험집단 사후검사에서 집단 간의 차이에 대한 t-검정

정체 구분	하위영역	집단 1		집단 2		t	p-값
		평균	표준 편차	평균	표준 편차		
발달 단계형 자아 정체성 척도	자율성	2.790	0.369	2.964	0.491	-0.961	0.357
	솔선성	2.633	0.402	2.828	0.478	-0.193	0.851
	신뢰성	3.057	0.329	3.061	0.487	0.301	0.769
	정체성	2.716	0.304	3.011	0.330	-1.362	0.200
	근면성	2.657	0.264	2.817	0.436	-0.450	0.666
	전 체	2.771	0.291	2.936	0.407	-0.709	0.493
구성 요인형 자아 정체성 척도	자기수용	2.750	0.285	2.742	0.489	-0.125	0.903
	자기주장	2.564	0.339	2.817	0.499	-0.627	0.543
	안전성	2.757	0.344	3.017	0.451	-1.891	0.085
	목표 지향성	2.850	0.483	2.992	0.505	-0.545	0.597
	자기존재의 독특성	2.786	0.378	3.100	0.490	-2.259*	0.045
	대인관계 역할인지	2.686	0.444	3.025	0.486	-1.311	0.217
	전 체	2.732	0.304	2.949	0.395	-1.564	0.146

* p<0.05, ** P<0.01, *** p<0.001

실험집단 내의 사후검사에서 집단 1(우수집단)과 집단 2(보통집단)간의 차이가 있는지를 알아보기 위해 실험집단에서 집단 1과 집단 2간에 대한 t-검정을 <표 12>과 같다.

발달단계형 자아정체성과 구성요인형 자아정체성 전체를 보면 p-값이 0.05보다 크므로 유의한 차이가 없다. 단 구성요인형 자아정체성 척도 중 자기존재의 독특성만이 p-값이 0.05보다 작고 t-값이 음수임을 보여 집단

2가 집단 1보다 자기존재의 독특성과 유의미하고 그밖에 척도들은 모두 다 p-값이 0.05보다 작으므로 유의한 차이가 없다.

<표 13> 자아정체성과 독서요법 효과에 대한 회귀분석

정체구분	하위영역	최종 모형			p-값	
		변수	계수	p-값		
발달 단계형 자아 정체성 척도	자율성	(상수)	2.627	0.000***	0.000***	
		T	0.450	0.000***		
	솔선성	(상수)	2.499	0.000***	0.014*	
		T	0.347	0.014*		
	신뢰성	(상수)	2.708	0.000***	0.003**	
		T	0.436	0.003**		
	정체성	(상수)	2.655	0.000***	0.014*	
		T	0.312	0.014*		
	근면성	(상수)	2.496	0.000***	0.013*	
		T	0.361	0.013*		
	구성 요인형 자아 정체성 척도	자기수용	(상수)	2.485	0.000***	0.001**
			T	0.469	0.001**	
자기주장		(상수)	2.594	0.000***	0.004**	
		T	0.269	0.004**		
안전성		(상수)	2.677	0.000***	0.037*	
		T	0.315	0.037*		
목 표		(상수)	2.769	0.000***	0.004**	
		T	0.431	0.004**		
자기존재 의독특성		(상수)	2.124	0.000***	0.000***	
		T	0.554	0.000***		
		X	-0.320	0.023*		
대인관계 역할인지		(상수)	2.694	0.000***	0.000***	
	T	0.411	0.000***			

(1. 변수 T : 독서요법(전:0, 후:1), S : 성별 (남학생:0, 여학생:1), X : 집단(집단2:0, 집단1:1)

* $p < 0.05$, ** $P < 0.01$, *** $p < 0.001$

<표 13>는 앞의 2개의 표에서 알 수 있듯이 성별과 집단 1과 집단 2간의 독서요법의 효과의 차이는 거의 없었다. 그렇다면 회귀분석을 통해 적합 모형을 살펴봄으로써 이를 확실히 알아보자. 위 표는 독서요법 적용 전과 후, 성별, 집단 1과 집단 2간의 발달단계형 자아정체성과 구성요인형 자아정체성에 어떤 영향을 주는지 알아보기 위한 회귀분석을 실시한 결과이다.

실제 회귀분석을 한 결과 각 독립변수(독서요법, 성별, 집단)간의 교호작용은 없었다. 그리고 최적 적합 모형에서 S(성별)이나 T(집단)이란 변수는 대부분이 유의성이 없어서 제거되었다.

위의 결과를 보고 최종 적합 모형을 실질적으로 작성해 보면 <표 14>와 같다.



<표 14> 회귀분석을 한 결과 최종 적합 모형

정체구분	하위영역	최종 적합 모형
발달단계형 자아정체성 척도	자율성	자율성=0.450*독서요법+2.627
	솔선성	솔선성=0.347*독서요법+2.499
	신뢰성	신뢰성=0.436*독서요법+2.708
	정체성	정체성=0.312*독서요법+2.655
	근면성	근면성=0.361*독서요법+2.496
구성요인형 자아정체성 척도	자기수용	자기수용=0.469*독서요법+2.485
	자기주장	자기주장=0.269*독서요법+2.594
	안전성	안전성=0.315*독서요법+2.677
	목 표 지향성	목표지향성=0.431*독서요법+2.769
	자기존재 의독특성	자기존재의 독특성=0.554*독서요법-0.320*집단 +2.124
	대인관계 역할인지	대인관계 역할인지=0.411*독서요법+2.694

위의 <표 14>에서 “자기존재의 독특성”에 대한 회귀분석 결과를 보자. 독서요법을 적용 전(독서요법=0)에 비해 독서요법을 적용 후(독서요법=1)에 0.554만큼 증가되고 있다. 그리고 집단 2(집단=0)에 비해 집단 1(집단=1)이 0.32만큼 감소됨을 알 수 있다. 즉, “자기존재의 독특성”은 독서요법을 적용시키기 전보다 독서요법을 적용시킨 후가 0.544만큼 좋아졌다. 집단 1보다는 집단 2가 0.32정도 좋아졌으나 성별에서는 차이가 없음을 알 수 있다. 구체적으로 값을 비교해 보면, 집단 2에 대한 독서요법 적용 전의 “자기존재의 독특성”은 2.124(0+0+2.124), 집단 1에 대한 독서요법 적용 전은 1.804(0-0.320+2.124)이고, 집단 2에 대한 독서요법

적용 후의 “자기존재의 독특성”은 $2.678(0.554 + 0 + 2.124)$, 집단 1에 대한 독서요법 적용 후는 $2.358(0.554 - 0.320 + 2.124)$ 임을 알 수 있다. 따라서 집단 2에 대한 독서요법 적용 후의 “자기존재의 독특성”의 값이 가장 높게 나오므로 가장 효과를 봤음을 알 수 있다.

앞에서 설명한 “자기존재의 독특성”을 제외한 나머지 척도들은 독서요법을 적용 전(독서요법=0)에 비해 독서요법을 적용 후(독서요법=1)에 일정 값이 증가되어 독서요법이 효과를 봤음을 알 수 있다. 그러나, 이 척도들은 독서요법에는 유의한 차이를 보이지만 성별이나 집단은 회귀분석 결과에 존재하지 않는 것으로 나타나 별다른 차이가 없음을 알 수 있다.

전체적으로 모든 척도들의 독서요법의 계수값이 양의 값이므로 독서요법 효과가 두드러진다는 증거이다.

그러면 어느 척도가 가장 많은 효과를 보았는지 알아보자.

발달단계형 자아정체성 척도 중에서 “자율성” 계수의 값이 0.45이므로 독서요법 적용 전후의 차이가 가장 커서 제일 큰 효과를 본 척도임을 알 수 있다. 그리고 구성요인형 자아정체성 척도 중에서는 “자기존재의 독특성”의 독서요법의 계수의 값이 0.554이므로 독서요법 적용 전후의 차이가 가장 커서 제일 큰 효과를 본 척도임을 알 수 있다. 또한 “자기존재의 독특성”은 모든 척도들 중에서 독서요법의 계수의 값이 가장 크므로 척도들 중에서 독서요법 적용 전후의 효과가 가장 큰 척도이다.

반대로 전체적으로 가장 덜 효과를 본 척도들을 살펴보자.

발달단계형 자아정체성 척도 중에서 “정체성”의 독서요법의 계수의 값이 0.312이므로 독서요법 적용 전후의 차이가 가장 작아서 제일 적은 효과를 본 척도이고, 구성요인형 자아정체성 척도 중에서는 “자기주장”의 독서요법의 계수의 값이 0.269이므로 독서요법 적용 전후의 차이가 가장 작아서 제일 적은 효과를 본 척도임을 알 수 있다. 특히 “자기주장”은 독서요법의 계수의 값이 가장 작으므로 척도들 중에서 가장 적은 척도임이 나타나고 있다.

<표 15> 통제집단에서 사전검사와 사후검사 간의 t-검정

정체 구분	하위영역	사전검사		사후검사		t	p-값
		평균	표준 편차	평균	표준 편차		
발달 단계형 자아 정체성 척도	자율성	2.624	0.408	2.664	0.488	-1.721	0.096
	솔선성	2.569	0.437	2.600	0.506	-0.941	0.355
	신뢰성	2.819	0.514	2.974	0.517	-2.872**	0.008
	정체성	2.662	0.354	2.738	0.349	-1.905	0.067
	근면성	2.585	0.504	2.605	0.425	-2.005	0.054
	전 체	2.652	0.391	2.716	0.424	-2.690*	0.012
구성 요인형 자아 정체성 척도	자기수용	2.685	0.538	2.538	0.325	-0.971	0.339
	자기주장	2.815	0.608	2.585	0.472	1.872	0.071
	안전성	2.646	0.405	2.762	0.477	-2.684*	0.012
	목 표 지향성	2.692	0.605	2.631	0.484	-2.167*	0.039
	자기존재 의독특성	2.692	0.355	2.715	0.508	-1.289	0.207
	대인관계 역할인지	2.746	0.380	2.700	0.420	-1.958	0.060
	전 체	2.713	0.413	2.655	0.377	-1.715	0.097

* $p < 0.05$, ** $P < 0.01$, *** $p < 0.001$

독서요법을 적용하지 않은 통제집단의 사전·사후검사 실시 결과다. 사전검사와 사후검사를 비교했을 때 통제집단 내에서도 발달단계형 자아정체성과 구성요인형 자아정체성에 변화가 <표 15>과 같이 나타나고 있었다.

발달단계형 자아정체성에 대한 전체의 p-값이 0.05보다 작으므로 통제집단 내에서의 사전검사와 사후검사에서도 유의한 차이가 보인다. 각각의 척도별 p-값을 보면 신뢰성만이 0.01보다 작고 t-값이 음수이므로 유의한 차이를 보이고 있다. 그러나 나머지 척도들의 p-값은 모두 0.05보다 크므로 유의한 차이가 없다. 통제집단이 사후검사에서 보면 하위영역 중 신뢰성만이 나아진 것으로 보아 독서요법 프로그램과 상관없이 발달단계형 자아정체성의 하위영역인 신뢰성은 독서요법 아닌 다른 상황으로도 향상될 수도 있고 스스로 향상되었다고도 볼 수가 있다.

구성요인형 자아정체성에 대한 전체적으로는 p-값이 0.05보다 크므로 통제집단 내에서의 사전검사와 사후검사에 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 그러나 각각의 척도별 p-값을 보면 안정성과 목표지향성은 0.05보다 작고 t-값이 음수이므로 다소 유의한 차이를 보이고 있지만 나머지 척도들의 p-값은 모두 0.05보다 크므로 유의한 차이가 없다. 구성요인형에 따라서 안정성과 목표지향성만이 통제집단 내의 사후검사가 사전검사보다 나아진 것으로 나타나는 것은 독서요법에 관계없이 학생들의 안정성과 목표지향성이 다소 높아졌음을 알 수 있다.

<표 16> 실험집단에서 사전검사와 사후검사 간의 t-검정

정 체 구 분	하위 영역	사전검사				사후검사				t	p-값
		집단 1		집단 2		집단 1		집단 2			
		평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차		
발 달 단 계 형 자 아 정 체 성 척 도	자율성	2.619	0.143	2.636	0.344	3.019	0.239	3.144	0.229	-9.405***	0.000
	솔선성	2.410	0.161	2.604	0.452	2.829	0.352	2.867	0.358	-6.302***	0.000
	신뢰성	2.676	0.279	2.744	0.576	3.162	0.227	3.122	0.247	-7.200***	0.000
	정체성	2.587	0.168	2.733	0.396	2.861	0.285	3.089	0.317	-6.861***	0.000
	근면성	2.425	0.360	2.578	0.523	2.829	0.143	2.889	0.300	-4.779***	0.000
	전 체	2.543	0.168	2.659	0.383	2.940	0.197	3.022	0.223	-9.677***	0.000
구 성 요 인 형 자 아 정 체 성 척 도	자기 수용	2.471	0.325	2.500	0.290	2.943	0.230	2.967	0.441	-4.281***	0.000
	자기 주장	2.586	0.273	2.533	0.505	2.714	0.358	2.850	0.423	-3.816**	0.001
	안전성	2.614	0.434	2.750	0.414	2.857	0.305	3.150	0.243	-4.991***	0.000
	목 표 지향성	2.700	0.208	2.850	0.547	3.157	0.264	3.250	0.351	-6.336***	0.000
	자기 존재의 독특성	2.429	0.243	2.783	0.574	3.014	0.195	3.300	0.261	-6.646***	0.000
	대인 관계 역할 인지	2.500	0.523	2.800	0.518	2.814	0.537	3.183	0.467	-6.441***	0.000
	전 체	2.550	0.147	2.703	0.408	2.917	0.226	3.117	0.234	-8.085***	0.000

* $p < 0.05$, ** $P < 0.01$, *** $p < 0.001$

독서요법을 적용시키기 전의 실험집단과 독서요법을 적용시킨 후의 실험집단에 대해 차이가 있는지를 알아보기 위하여 실험집단 간의 사전검사(독서 요법을 적용시키기 전 실험집단 검사)와 사후검사(독서요법을 적용시킨 후의 실험집단 검사)에 대한 t-검정을 실시한 결과는 <표 16>과 같다.

발달단계형 자아정체성에 대한 전체의 p-값이 0.001보다 작으므로 실험집단 내에서의 사전검사와 사후검사에 상당히 유의한 차이가 있을 수 있다. 그리고 각 t값들이 음수이므로 독서요법을 적용시키기 전의 실험집단에 비해 독서요법을 적용시킨 후의 실험집단이 발달단계형 자아정체성이 매우 높아졌음을 알 수 있다. 또한 각각 척도별 p-값을 봐도 모두 다 0.001보다 작으므로 독서요법이 학생들의 발달단계형 자아정체성을 높여주는 데 매우 많은 효과가 있음을 알 수 있다.

구성요인형 자아정체성에 대한 전체의 p-값이 모두 0.001보다 작으므로 실험집단 내에서의 사전검사와 사후검사에 상당한 유의한 차이가 있을 수 있다. 그리고 각 t값들이 음수이므로 독서요법을 적용시키기 전의 실험집단에 비해 독서요법을 적용시킨 후의 실험집단이 구성단계형 자아정체성이 많이 정립되었음을 보여 주었다. 또한 각각 척도별 p-값을 봐도 자기주장만 0.01보다 작고 나머지 척도들은 모두 0.001보다 작으므로 독서요법이 학생들의 구성단계형 자아정체성을 높여주는 데 매우 많은 효과가 있음을 알 수 있다.

위의 결과들을 종합해 보면 독서요법 활동을 실시하기 전보다 실시 후가 발달단계형 자아정체성이나 구성요인형 자아정체성이 두드러지게 향상되었음을 알 수 있다. 특히 통제집단의 사전·사후검사 t-검정 결과와 비교해 보면 확연히 독서요법이 발달단계형 자아정체성과 구성요인형 자아정체성에 효과가 있음을 알 수 있다. 그러나 성별 및 집단 간의 발달단계형 자아정체성과 구성요인형 자아정체성의 효과 차이는 거의 없었다. 따라서

성별과 집단에는 무관하지만 독서요법 적용 후 중학생들의 자아정체성은 전체적으로 효과를 보고 있음을 알 수 있다.

2. 結果

이 연구는 중학생의 자아정체성 정립에 관한 독서요법 활동의 효과를 알아보기 위한 연구이다. 독서활동 전략은 한국어린이문학교육학회 독서치료연구회(2001)⁵³⁾가 제작한 것을 재구성하여 사용하였으며, 독서요법 전·후에 자아정체성 검사를 통하여 변화를 측정하는 통계 프로그램은 SPSS 10.0 버전으로 분석하였고 구체적인 통계기법은 two sample t-검정과 paired t-검정, 그리고 회귀분석으로 결과처리를 한 결과는 다음과 같다.

첫째, 상황에 맞는 독서자료를 선정해 주고, 독서를 통한 독서요법 활동이 중학생들의 정체성과 유의한 상관 관계가 있을 것이다.

<표 10>에서 알 수 있듯이 사전검사에서 실험집단과 통제집단의 유의미한 차이는 드러나지 않았지만 <표 11>의 사후검사에서 실험집단과 통제집단은 유의미한 차이가 있는 것으로 드러났다. 발달단계형 자아정체성의 하위영역 부분인 솔선성, 정체성, 근면성에서 더 많은 독서요법 효과를 보여준다.

구성요인형 자아정체성 부분에서는 안정성, 목표지향성, 자기존재의 독특성 부분에서 더 많은 효과가 드러나고 있다.

둘째, 독서요법 효과가 성별에 따른 유의한 차이가 있을 것이다.

<표 12>에서 성별에 따른 독서요법의 효과는 크게 나타나지 않았다.

53) 한국어린이문학교육학회 독서치료연구회 편(2001), 『독서치료』, 학지사, p.103-106.

다만 남학생이 여학생보다 ‘자율성’이 더 나아졌고, 그밖의 척도들은 모두 다 p-값이 0.05보다 작으므로 성별에 따라 유의한 차이를 보이지 않고 있다.

셋째, 우수집단이 보통집단보다 더 독서요법의 효과가 있을 것이다.

우수집단과 보통집단에 따른 독서요법의 효과는 <표 13>에 나타나 있는데 전체적으로 큰 차이가 없다. 다만 보통집단(집단 2)이 우수집단(집단 1)보다 여러 하위영역들 중에서 ‘자기존재의 독특성’이 유의미한 것으로 나타나고 있다.

V. 結論



이 연구에서는 독서요법이 중학생들의 정체성 향상에 미치는 효과를 알아보기 위해 학생을 대상으로 실험집단과 통제집단으로 나누어 진행하였다. 연구 기간은 6개월 동안 실험집단은 격주 1회씩 12주 동안 약 1시간씩 독서활동을 실시하였다. 독서요법 프로그램을 집중적으로 실시하고 ‘발달단계형 자아정체성 척도’와 ‘구성요인형 자아정체성 척도’ 검사를 실시하였다. 독서요법 전·후로 자아정체성 검사를 한 후 그 결과를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 상황에 맞는 독서자료를 선정해 주고, 독서를 통한 독서요법 활동이 중학생들의 정체성과 유의한 상관 관계가 있을 것이다.

독서요법을 실시한 실험집단은 실시하지 않은 통제집단보다 자아정체성 사전·사후검사에서 하위영역의 여러 면에서 유의미한 차이를 보이고 있다. <표 9>에서 알 수 있듯이 사전검사에서 실험집단과 통제집단의 유의

미한 차이는 드러나지 않았지만 <표 10>의 사후검사에서 실험집단과 통제 집단은 유의미한 차이가 있는 것으로 드러났다. 발달단계형 자아정체성의 하위영역 부분인 솔선성, 정체성, 근면성에서 더 많은 독서요법 효과를 보여준다.

구성요인형 자아정체성 부분에서는 안정성, 목표지향성, 자기존재의 독특성 부분에서 더 많은 효과가 드러나고 있어 중학생에게도 독서요법이 자아정체성에 미치는 효과가 크게 나타나고 있어 <가설 1>이 검증되었다.

둘째, 성별의 차이⁵⁴⁾나 집단 간⁵⁵⁾의 독서요법의 효과 부분에서는 실험 집단 내에서 큰 차이를 보이지 않고 있다. 성별에서 오는 독서요법의 효과가 중학생에서는 검증이 안 되고 있다. 다만 이 연구결과를 보면 발달단계형 구성요인 중 하위영역부분인 ‘자율성’에서 남학생이 여학생보다 더 향상되어 있음을 보았다. 집단간의 효과에서는 고등학생들의 집단간의 독서요법의 차이처럼 중학생들도 독서요법 효과는 크게 나타나지 않아 <가설 2, 3>이 검증이 안 되고 있다. 다만 이 연구에서는 보통집단(집단 2)이 우수 집단(집단 1)보다 ‘자기존재의 독특성’이 유의미한 것으로 나타나고 있어 보통집단 학생들은 자기 존재에 대한 남과 다른 ‘나’에 대한 인식이 특별함을 시사한다고 보아진다.

발달 단계에 따른 적합한 인성교육을 한다면 얼마든지 달라질 수 있는 최상의 기회는 청소년기라 할 수 있다. 사회에 발을 내딛기 전에 적절한 인성개발을 해 준다면 어른이 되어서 모호한 삶을 살아가진 않을 수 있을 것이다. 따라서 독서요법 활동을 통해 청소년들의 자아정체성을 한 단계 끌어올리는 것은 의미 있는 일이라 할 수 있다.

책 읽는 학생들은 스스로 판단하고 사고할 수 있는 힘과 창조력이 있

54) 54)) 이희정(2001), 위의 논문, p.4.

<가설 2> 실험집단 가운데서 자아정체감 척도 검사의 하위영역에 있어서 성별에 따라 유의한 차이가 있을 것이다.

55) 반금현(2001), 전계 논문, p.3.

다. 독서야말로 지식의 보물 창고이며 사회적 공감대(consensus)를 심화시키고 저변을 확대 형성시키는 가장 효과적인 방법이다. 자라나는 세대에게 독서를 하게 하는 이유는 세상의 순리를 알게 하고, 인간의 삶을 이해하여 삶의 질 최적의 수단으로 좀 더 나은 삶의 질에 대비하고 자아실현에 몰입(flow)하게 하는 데 가장 영향력이 있고 가장 손쉬우며 가장 함께 하기 쉬운 몰입이 독서이기 때문이다. 일반적으로 ‘독서를 한다’ 하면 심오한 진리를 알게 되고, 학문이나 진리를 위한 고상한 수단으로만 여기는 독서지도의 고정 관념에서 벗어나 자신의 문제를 독서를 통해 해결하거나 도움을 받을 수 있도록 독서지도가 나아가야 한다. 물론 그럴 경우는 학생들이 책을 좋아하거나 최소한 책을 멀리하지 않는다는 전제가 필요하다. 그런 전제가 있다 하더라도 독서가 모든 문제를 해결해 주지는 않는다. 독서가 문제를 더 일으킬 수도 있고 확장시킬 수도 있다.

상황에 맞는 도서를 선정하고 독서요법 프로그램을 가지고 활동한 결과 중학생들의 자아정체성 정립에 독서요법의 효과는 크게 작용했다. 그러니까 독서를 통해 학생들에게 정보, 지식, 교양, 교훈을 포함한 기타 상담의 효과까지 적용 가능하다는 이야기가 된다. 이런 점에서 볼 때 앞으로 우리의 독서교육은 무조건 읽게 하는 일차원적인 독서지도에서 탈피해야 할 것이다. 우리 학생들에게 어떻게, 왜 독서를 해야 하는지를 알려주어야 한다. 다양한 독서 프로그램을 제작·구성하여 학생 자신이 원하고, 상황을 고려한 도서를 안내 받아 독서활동을 한 후 동일시, 전이, 투사, 정화의 과정을 거치면서 자기문제 해결에까지 나아갈 수 있는 독서요법 활동을 개발하고 적용해야 할 것이다.

< 參考 文獻 >

[단행본]

- 김슬옹(2002), 『독서상담/독서치료의 이론과 실제』. 김슬옹과 또물또연구회.
- 김중신(1995), 『소설감상방법론 연구』, 서울대학교출판부.
- 노명완(1998), <독서연구> 3호, 한국독서학회.
- (사)전국독서새물결모임(2002), 『독서교육』, (사)전국독서새물결모임(2002).
- 손정표(1999), 『신독서지도방법론』, 태일사.
- 이기문(2000), 『미래를 여는 독서교육 I, II』, 인천광역시교육과학연구원.
- 이영애(2000), 『책읽기를 통한 치유』, 흥성사.
- 이정모 외(1999), 『인지심리학』, 학지사.
- 이희경(2001), 『돈나무를 갖고 싶어요』, 도서출판 셋.
- 전국국어교사모임(2001), 『함께 여는 국어교육』, 2001년 봄호(통권 47호).
- 한국어린이문학교육학회 독서치료연구회 편(2001), 『독서치료』, 학지사.
- 한국도서관협회(1999), 『상황별 독서목록-아동·청소년편』, 한국도서관협회.
- 한국청소년개발원 편(1997), 『청소년 심리학』, 서원.
- 한철우 외 (2001), 『문학 중심 독서지도』, 대한교과서(주).
- 한철우 · 박진용 공저(1998), <독서연구> 3호, 한국독서학회.
- 황백현(1985), 『독서상담』, 배움터.
- _____ (1988), 『독서심리학개론』, 도서문화.
- 황의백(1996), 『독서요법』, 범우사.

[논문]

- 고길자(1987), 「효율적인 독서지도 방안연구」, 이화여대 교육대학원 석사논문.
- 김동국(1979), 「전기물의 치료 독서에 의한 미래의 자아역할상 형성 연구논문집」, 부산시 교육연구원.
- 김민경(1996), 「효율적인 독서 지도 방안」, 경기대 교육대학원 석사논문.
- 김병수(1988), 「청소년 비행예방을 위한 긍정적 자아개념 육성방안 : 독서요법을 통한 집단지도 모형 개발을 중심으로」, 교육논문집 10(1988), 135-150.
- 김옥정(1998), 「주의력 결함 과잉행동장애 아동의 증후에 따른 효과 비교 연구」, 동아대 대학위 박사논문.
- 김용태(1986), 「청소년 비행치료를 위한 독서요법에 관한 연구」, 원광대 교육대학원 석사논문.
- 김옥준(2000), 「독서요법이 초등학생의 주의력 결핍 과잉행동 감소에 미치는 효과」, 동아대 대학원 석사논문.
- 김태경(1985), 「독서요법이 정신과 입원환자의 증상별 행동 변화에 미치는 효과」, 서울대 대학원 석사논문.
- 김태진(1992), 「독서가 인격형성에 미치는 영향에 관한 연구-동화를 중심으로」, 동화를 중심으로, 한양대 교육대학원 석사논문.
- 김형태(1989), 「靑少年期 自我正體感의 發達 및 測定에 관한 研究」, 충남대 대학원 박사논문
- 반금현(2001), 「집단적 독서요법을 통한 고등학교 학생의 자아 개념 향상에 관한 연구」, 가톨릭대 교육대학원 석사논문.
- 박선교(1997), 「중학생들의 독서지도 연구」, 상지대 교육대학원 석사논문.
- 송영자(2002), 「문학작품을 통한 독서부진학생 치료 연구」, 건양대 교육대학원 석사논문.
- 徐鳳延(1975), 「自我正體感 形成에 관한 心理學的 一研究」, 경북대 대학원

박사논문

- 심상곤(1988), 「중학교 국어과 교육의 독서지도 연구」, 동아대 교육대학원 석사논문.
- 이정희(1980), 「독서진단자료에 관한 연구」, 연세대 교육대학원 석사논문.
- 이영규(1983), 「효율적인 독서지도 방안 연구」, 조선대 교육대학원 석사논문.
- 이석찬(1985), 「독서감상문 지도의 효율적인 방안에 관한 연구」, 인하대 교육대학원 석사논문.
- 이차선(1998), 「靑少年의 自我正體感 形成變人 分析」, 고려대 대학원 박사논문
- 이재연(2001), 「아동문제 해결을 위한 독서치료와 적용과 전망」, 숙명여대 아동연구센터.
- 이희정(2001), 「독서요법이 대학생의 자아정체감 정립에 미치는 효과 연구」, 충남대 대학원 석사논문.
- 유혜숙(1997), 「노인의 우울증 해소를 위한 독서요법연구」, 중앙대 대학원 박사논문.
- 윤달원(1990), 「비행 청소년의 자아개념 육성을 위한 독서요법의 효과」, 성신여대 대학원 박사논문.
- 엄강용(1996), 「청소년 정체성 확립을 위한 목회상담 연구」, 한신대 신학대학원, 석사논문.
- 장혜순(1998), 「그림 이야기책에 나타난 유모어에 관한 연구」, 강남대 인문과학연구소, 인문과학논문집.
- 최선희(1994), 「아동의 사회적 자아개념과 인간관계 증진을 위한 독서요법의 효과」, 경북대 교육대학원 석사논문.

<Abstract>

**A Study on the Effects of
Bibliotherapy for the Improvement of Middle School Students'
Ego-Identity**

Im, Eun-suk

**Korean Language Education Major Graduate School of Education,
Cheju National University Jeju, Korea**

Supervised by Professor Moon, Sung-sook



This study aims to identify the effects of bibliotherapy which affect the Ego-Identity of middle school students. The subjects, 70 students, were divided into two groups, experiment and control group. The experiment group took part in the bibliotherapy program selected in this study every other week for six months(12 weeks).

For this study, Watson(1994)'s program was selected and revised for the goal, which Choi, Sun-hi(1997), Kim, Ok-jeong(1998) and Kim, Wook-jun(2000) used in their studies effectively. Making Situational Reading lists was based on the lists made by Korean Library Association(1999), considering various reading situations possible to happen to the middle school students. Reading strategies used in this study were the bibliotherapy activities made by the Research Council of Bibliotherapy, Korea Association of Children Literature & Education(2001), and revised by the researcher. The basic principles of bibliotherapy were also involved in the reading strategies.

For the verification of the improvement of Ego-Identity, Seo Bong-Yeon's

the Ego-Identity Scale based on Digan's Scale, Rasmussen's Ego-Identity Scale, and Rosenthal et al.'s Psycho-social Developmental Steps Scale were considered and used. The Ego-Identity Scale made by Kim, Hyung-Tae(1989) - taking consideration into the developmental steps of Korean students - was also used for the test of 'Ego-Identity Scale on the Developmental Steps' and 'Ego-Identity Scale on the Factors'.

The Ego-Identity tests were taken before- and after-practicing the bibliotherapy program and analyzed into two sample T-test, paired T-test and regression analysis respectively by SPSS 10.0.

The results are as follows.

First, the experimental group shows more meaningful results than the control group in the subfactors of Self-Identity, so bibliotherapy was proved to be effective. The experimental group showed a bigger difference, especially in Taking The Lead, Identity, Diligence among the subfactors of Ego-Identity. Also it showed a much bigger difference in the factors, Stability, Goal-Directedness, the Uniqueness of Self-Existence among the subfactors of Ego-Identity on the Factors. According to the results, the bibliotherapy was proved to be effective to the Ego-Identity of university students as well as middle school students. Therefore, Hypothesis 1 was tested to be right.

Second, the experimental group showed little difference in the subfactor, Genders, so Hypothesis 2 was not tested to be right. However, male students were better than female students in the subfactor, Self-Control.

* A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August, 2003.

<마음 열기 진단표>

* 나는 내가 누구인지 정말 궁금해 ♠ 나는 누구일까요? 내 이름 ()	
1	나는 ()이다
2	나는 ()이다
3	나는 ()이다
4	나는 ( 제주대학교 중앙도서관 JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY)이다
5	나는 ()이다
6	나는 ()이다
7	나는 ()이다
8	나는 ()이다
9	나는 ()이다
10	나는 ()이다

독서요법 독후활동								
상황	단계	1	차시	1	도서명	강아지 똥	저자명	권정생
1. 자아의 욕구 및 심리에 따른 상황	문자 단계	1. 흙덩이는 고추나무한테 왜 죄책감을 느끼는가?						
		2. 흙덩이가 강아지 똥에게 위로와 용기를 준말은 무엇인가?						
	추론 단계	1. 강아지 똥은 어떤 삶을 상징하는가?						
		2. 강아지 똥이 피운 민들레꽃이 반짝이는 별에 비유된 이유는 무엇인가?						
평가 단계	1. 강아지 똥을 ‘똥 중에서 가장 더러운 개똥’이라고 놀린 이유는 정당한가? 놀림을 당하고 강아지 똥이 취한 행동은 현명한가?							
창조 단계	2. 강아지 똥같이 보잘 것 없는 존재가 별과 같은 ‘영원히 꺼지지 않는 아름다운 불빛’을 꿈꾸는 것을 어떻게 생각하는가?							
	1. 민들레꽃을 피우기 위해 비와 햇빛과 거름이 필요했다면, 여러분이 이루고자 하는 꿈을 위해서는 어떤 것들이 필요할까요?							
2. 만약 여러분이 강아지 똥과 같이 더럽고 쓸모 없는 삶을 살고 있다면 어떤 몸가짐으로 극복할 수 있을까?								

독서요법 독후활동


상황	단계	1	차시	1	도서명	강아지 똥	저자명	권정생
----	----	---	----	---	-----	-------	-----	-----

* 강아지 똥에게 보내는 위문 편지 쓰기



독서요법 독후활동								
상황	단계	1	차시	2	도서명	홍당무	저자명	쥘 르나르
1. 자 아 의 욕 구 및 심 리 에 따 른 상 황	문자 단계	1. 주인공이 이름이 ‘홍당무’가 된 이유는 무엇인가? 2. 집안 식구들 중에서 홍당무를 가장 많이 이해하는 사람은 누구인가?						
	추론 단계	1. ‘홍당무’의 성격을 세 가지 이상 말해 보자? 2. <반항>이후 아버지가 “홍당무야, 지금은 참아라. 너의 뜻대로 행동할 수 있을 정도의 어른이 되면 넌 자연스럽게 자유를 얻을 것이고, 우리에게서 떨어질 수도 있다. 그 때까지는 노력으로 자기 감정을 억제하는 거다”라고 하면서 “주위 사람들을 유심히 살펴봐. 놀랄 만한 걸 발견 할 수 있을 거고, 그렇게 되면 네 마음도 좀 풀리겠지”라고 말한 구체적 내용을 추론해 보자						
	평가 단계	1. 르퓌 씨는 마음속으로 홍당무를 사랑하지만 겉으로는 표현하지 않습니다. 여러분이 만약 홍당무의 아버지라면 어떻게 홍당무의 문제를 해결하고 어떤 말을 들려주겠습니까?						
	창조 단계	1. 어른이 되어 가정을 꾸렸다고 생각하고 자식을 위한 가장 바람직한 가정의 모습(어머니의 모습)을 정리해 보고, 지금 우리 집과 비교해 보자.						

독서요법 단계별 활동안

상황	단계	1	차시	2	도서명	홍당무	저자명	쥘 르나르
<p>* 자신감이 없어서 고민합니까? 나만의 고민. 마음을 활짝 열고 함께 나눠 보세요 ‘기쁨은 나누면 커지고 슬픔은 나누면 작아진다’</p> <p>1. 우리 형제 이야기 하기</p> <p style="text-align: center;">  제주대학교 중앙도서관 JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY </p> <p>2. 따뜻한 마음으로 나보다 약한 사람을 돌본 이야기 해 보기</p> <p>3. 수업 후 가장 인상 깊었던 장면을 만화로 그리기</p>								

독서요법 독후활동

상황	단계	1	차시	3	도서명	아홉 살 인생	저자명	위기철
1. 자 아 의 욕 구 및 심 리 에 따 른 상 황	문자 단계	1. 이 책의 ‘아홉 살’은 인생에서 어떤 의미로 작용할까요? 2. 어머니의 한 쪽 눈이 뿌옇게 흐리게 보이는 이유는 무엇일까요?						
	추론 단계	1. ‘어머니의 용맹스런 기사’란 어떤 의미일까? 2. 산동네 아이들이 별명 붙이기, 산에서 풍뎡이 잡고 풍뎡이 영감에게 화풀이하듯 다리를 뽑고, 개미굴에 던지는 잔인성, 끔찍한 욕설, 등은 어디에서 오는 것일까?						
	평가 단계	1. 20원을 청년에게 받고 연애 편지를 전하러 간 날 윤희 누나가 “내 남동생은 중학생인데두 어린애나 다름없어, 하지만 아이는 아이다워야 좋은 거야”라고 나에게 말한 이유는 무엇일까요?						
	창조 단계	1. 우림이 때문에 학교 안 가고 숲속을 다니다가 엄마에게 들켜서 회초리를 맞으면서 내가 숲속에서 아주 중요한 것을 배웠다 -어떤 슬픔도 고통도 피한다고 해서 해결되는 것은 아니라는 사실. 그리고 그것은 우리가 회피하려 들 때 도리어 커진다는 사실 -이라고 생각하는데 이 말의 의미를 생각해 보자.						

독서요법 독후활동

상황	단계	1	차시	3	도서명	아홉 살 인생	저자명	위기철
----	----	---	----	---	-----	---------	-----	-----

* 나의 아홉 살 이야기

-나의 어린 시절에 읽힌 이야기 들려 주기-



제주대학교 중앙도서관

JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

독서요법 독후활동								
상황	단계	2	차시	2	도서명	미운돌맹이	저자명	이현주
2. 시 간 과 공 간 과 관 련 된 상 황	문자 단계	1. 사람들은 어떤 돌맹이를 좋아하는가? 2. 사람들에게 선택된 예쁜 돌맹이의 용도는 무엇인가?						
	추론 단계	1. 미운 돌맹이는 어떤 사람을 상징한다고 생각하는가? 2. 하늬 바람이 미운 돌맹이에게 ‘높은 데 올라가서 바라보라’고 말한 이유는 무엇인가?						
	평가 단계	1. 사람들이 돌로 자기 방을 꾸미는 것에 대해서는 어떻게 생각하는가? 2. 하늬바람이 미운 돌맹이에게 한 말은 적절한 말인가?						
	창조 단계	1. 만약 여러분이 방안에 놓여진 돌이라면 어떤 심정일까? 2. 만약 여러분이 미운 돌맹이라면 이 책에 나오는 것처럼 울고만 있을 것인?						

독서요법 독후활동

상황	단계	2	차시	2	도서명	미운돌맹이	저자명	이현주
----	----	---	----	---	-----	-------	-----	-----

* 이 세상에 가장 귀여움을 받는 아이라고 느끼는 아이에게 편지 쓰기,
또는 이 세상에 가장 미움을 받는다고 느끼는 아이에게 쓰는 편지



독서요법 독후활동								
상황	단계	2	차시	3	도서명	팽이부리말 아이들	저자명	김중미
2. 시 간 과 공 간 과 관 련 된 상 황	문자 단계	1. ‘팽이부리말’이라는 마을과 이곳에서 자라나는 아이들의 모습을 상상해 보자.						
	추론 단계	1. 선생님의 어머니께서 선생님에게 하셨던 “이 팽이부리말은 우리 가족에게 정류장이지 목적지가 아니다”라는 말은 어떤 의미이고 왜 이런 말을 하셨을까? 2. 숙자 어머니가 아버지 때문에 ‘지쳤다’는 말을 자주 하시고 한 마디 말없이 집을 나갔다가 다시 가난한 팽이부리말로 돌아와야만 했던 이유는 무엇일까?						
	평가 단계	1. 영호가 동준이랑 동수를 자기 집에 데리고 살면서 동수랑 날마다 실랑이가 벌어지는데 그 이유는? 2. 크리스마스날 영호네 대문에 버려졌던 효용의 아버지는 ‘일본으로 돈을 벌러 간다’면서 효용이를 영호에게 부탁하는 내용이 편지에 있었는데, 이 문제를 요즘 외국인 노동자들이 우리 나라에 돈을 벌러 오는 것과 관련해서 생각해 보자.						
	창조 단계	1. 누가 당신에게 “너도 팽이부리말에 사니?” 라고 묻는다면 어떻게 대답을 하겠는가?						

독서요법 독후활동

상황	단계	2	차시	3	도서명	괭이부리말 아이들	저자명	김중미
----	----	---	----	---	-----	--------------	-----	-----

* <주인공이 되어 보기>

주인공 중 하나가 되어 그 주인공의 입장이 되어 진실을 말해 보자.

이 책의 주인공이 되어 나의 입장을 해명하기



독서요법 독후활동								
상황	단계	3	차시	1	도서명	몽실언니	저자명	권정생
3. 자아의 고민이나 성장과 관련된 상황	문자 단계	1. '몽실 언니'는 누구의 언니일까? 2. 몽실이란 뜻은?						
	추론 단계	1. 정몽실이가 김몽실이가 되고 정몽실이가 다시 되는 이유는 ? 2. 몽실이가 영득이 누나, 영순이 언니로서의 삶과 난남이의 언니로서의 삶은 다를 것인가?						
	평가 단계	1. "엄마 따라 새아버지와 김몽실로 살다가, 다시 자기 아버지와 같이 새 엄마랑 정몽실로 사는 모습은 어떻게 다를까?						
	창조 단계	1. 몽실이가 기복 어머니가 되기까지 인내하며 살아올 수 있었던 것은 무엇 때문이라고 보는가? 2. '몽실 언니'를 읽고 몽실이다운 점들을 찾아보자.						

독서요법 독후활동

상황	단계	3	차시	1	도서명	몽실언니	저자명	권정생
----	----	---	----	---	-----	------	-----	-----

* 편지쓰기(몽실이, 새아버지, 새어머니, 아버지, 어머니, 나남이, 영순, 영득, 남주, 작가 중 한 사람을 택하여 마음을 전달하는 내용의 편지를 써 보자.)



독서요법 독후활동								
상황	단계	3	차시	2	도서명	갈매기의 꿈	저자명	리처드버크
3. 자아의 고민이나 성장과 관련된 상황	문자 단계	1. 조나단이 생각하는 삶의 목적은 무엇인가? 2. 조나단이 깨달은 것으로 ‘갈매기의 삶을 짧게 만드는’ 이유는 무엇인가?						
	추론 단계	1. 조나단의 진정으로 찾은 것은 무엇인가? 2. ‘가장 높이 나는 새가 가장 멀리 본다’의 뜻을 생각해 보자.						
	평가 단계	1. 최대속도와 곡예 비행을 성공시킨 조나단이 추방 이유가 갈매기 가족의 위엄과 전통을 침해하는 ‘행위’ 때문이라는 근거는 어떻게 생각하는가? 2. 갈매기의 삶을 짧게 만드는 이유가 ‘권태와 공포와 분노’라는 조나단의 판단을 어떻게 생각하는가?						
	창조 단계	1. 여러분이 이 세상을 사는 목적은 어디에 있는가? 2. 조나단이 추방당한 후에 생활은 어떠했을까? 3. 조나단이 ‘날기’에 성공하고, 자기를 추방한 갈매기들에게 복수할 수 있는 가장 멋진 방법은 무엇일까?						

독서요법 독후활동

상황	단계	3	차시	2	도서명	갈매기 꿈	저자명	리처드버크
----	----	---	----	---	-----	-------	-----	-------

* 외톨이가 된 조나단에게 조언하는 편지 쓰기



독서요법 독후활동								
상황	단계	3	차시	3	도서명	오채불만족	저자명	오토다케
3. 자아의 고민이 나 성장과 관련된 상황	문자 단계	<p>1. 오토다케의 모습을 한 달만에 처음 보는 어머니의 한 마디는 무엇인가?</p> <p>2. 주인공이 기형인 것을 엄마에게 말해주며 의사가 당부한 말은 무엇인가?</p>						
	추론 단계	<p>1. 우리의 보통 어머니들이 자식을 바라보는 눈은 어떤가?</p>						
	평가 단계	<p>1. 오토다케가 선천적 사지절단이라는 기형으로 태어난 것을 보고 어머니가 놀랄까봐 황달이라고 거짓말을 하면서 한 달 동안 만나지 못하게 한 것에 대해 어떻게 생각하는가?</p>						
	창조 단계	<p>1. 장애자가 여러분과 같은 정상인보다 훌륭하다고 느낀 것은 언제 어떤 상황에서인가?</p> <p>2. 우리는 누구나 남들의 눈에 부적당해 보이는 기형을 가지고 있을 수 있다. 그 기형을 극복하는 가장 바람직한 자세는 무엇인가?</p> <p>3. 만약 여러분이 신체적인 장애자라면 정상인들의 어떤 말들이 위로가 되고 원한이 되는 말인지 생각해 보자.</p>						

독서요법 독후활동

상황	단계	3	차시	3	도서명	오체불만족	저자명	오토다케
----	----	---	----	---	-----	-------	-----	------

* 책 내용 바꾸기

-오토다케가 선천적 사지절단이라는 기형이 아니라 말을 못하는 병어리로 태어났다면 그는 어떻게 이겨낼까?-



독서요법 독후활동								
상황	단계	4	차시	1	도서명	우리들의 일그러진 영웅	저자명	이문열
4. 관심이나 주제와 관련된 상황	문자 단계	1. '일그러진 영웅'이란 어떤 의미로 생각되는가? 2. 6명의 우등생이 담임 선생님께 매를 맞은 근본적인 이유는 무엇일까?						
	추론 단계	1. 모든 아이들이 엄석대의 비행을 고발할 때 한병태는 잘 모른다고 대답을 피한 이유는 무엇일까? 2. '엄석대'에 대한 담임 선생님의 생각과 우리의 생각은 너무나 달랐다. 이렇게 다를 수밖에 없었던 이유에 대해서 생각해 보자.						
	평가 단계	1. 6학년 급장 선거에서 한병태는 기권을 하는데 이 행동에 대해 어떻게 생각하는가? 2. 6학년 반장 선거 중 엄석대가 당선되자 담임 선생님이 화를 내시는데 화를 내는 것에 대한 당신의 생각은?						
	창조 단계	1. 일그러진 영웅이 진정한 영웅이 되기 위해서 해야 할 삶의 자세는? 2. 소설 속의 학교와 교실 풍경, 아이들의 모습이 지금과 어떻게 다른 지 비교하여 말해 보자.						

독서요법 독후활동

상황	단계	4	차시	1	도서명	우리들의 일그러진 영웅	저자명	이문열
----	----	---	----	---	-----	-----------------	-----	-----

* 독서 후 토론하기

1. 엄석대의 행동들을 묵인한 우리들의 행동은 과연 옳은 것인가?



독서요법 독후활동								
상황	단계	4	차시	2	도서명	누가 내 치즈를 옮겼을까?	저자명	딘 리플우드
4. 관심이 나타나 주제와 관련된 상황	문자 단계	1. 우리는 변화를 꿈꾸며 살지만 정말 새로운 변화를 찾기를 희망하는가? 그러면 언제 간절히 그런 생각이 드는가?						
	추론 단계	1. 자라나는 청소년인 우리에게 ‘치즈’란 어떤 것일까?						
	평가 단계	<p><자기 점검></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 치즈가 오래된 것인지 자주 냄새를 맡아 보라. 2. 변화에 신속히 적응하라. 3. 사라져버린 치즈에 대한 미련을 빨리 버릴수록, 새 치즈를 보다 빨리 발견할 수 있다. 4. 자신도 변해야 한다. 5. 치즈와 함께 움직여라. 6. 변화를 즐기라. 7. 모험에서 흘러나오는 향기와 새 치즈의 맛을 즐겨라. 8. 신속히 변화를 준비하고 그 변화를 즐기라. 9. 변화는 치즈를 계속 옮겨놓는다. 						
	창조 단계	1. 만약 여러분이라면 두 생쥐처럼 ‘이미 치즈가 없어져버린 현실을 수용하고 또 다른 치즈 창고를 찾아 나설 것인가 아니면 그대로 머물러 있을 것인가’ 생각해 보자.						

독서요법 독후활동

상황	단계	4	차시	2	도서명	누가 내 치즈를 훑겼을까?	저자명	딘 리플우드
----	----	---	----	---	-----	-------------------	-----	--------

*** 토론하기**

-우리는 우리의 삶에 변화가 필요하다고 보는가? 아니면 이대로를 원하는가?

각자 자기의 생각을 쓰고 발표해 보자.



독서요법 독후활동

상황	단계	4	차시	3	도서명	그 많던 싱아는 누가 다 먹었을까?	저자명	박완서
4. 관심이나 주제와 관련된 상황	문자 단계	<p>1. 주인공에게 ‘싱아’는 어떤 의미로 다가오는가?</p> <p>2. 나를 아껴 주시던 할아버지가 돌아가셨을 때 눈물을 보이지 않는 나를 보시며 “기르던 강아지도 그만큼 귀애 했으면 며칠 끼나라도 굶겠다 그저 딸년이고 손녀고 기집애 기르는 일은 말짱 헛일이라니까”라며 어머니가 욕을 했을 때 나는 그때부터 울기 시작하여 정신이 가물가물하고 탈진할 때까지 몸부림치며 통곡을 한 이유는?</p>						
	추론 단계	<p>1. 나는 왜 주소를 두 개 외워서 다녀야 했는가?</p> <p>2. ‘내가 그 많던 싱아는 누가 다 먹었을까?’라는 독백을 자주 하는 이유는 무엇일까?</p>						
	평가 단계	<p>1. 어머니가 시골에서 오빠와 나를 서울에서 공부시키기 위해 산동네 남의 집에서 샴바느질로 겨우 연명하면서까지 억척같이 사시는 모습을 보면서 요즘 어머니들의 자녀를 위해 사시는 모습과 비교하여 어떻게 다른지 말해 보자.</p>						
	창조 단계	<p>1. 마지막 부분에 피난시절의 어려움을 견디면서 “내가 언젠가 글을 쓸 것 같은 예감이었다”라는 부분이 나오는데 이 말의 의미는 무엇일까?</p>						

독서요법 독후활동

상황	단계	4	차시	3	도서명	그 많던 싱아는 누가 다 먹었을까?	저자명	박완서
----	----	---	----	---	-----	---------------------	-----	-----

* 주인공에게 보내는 편지 쓰기



< 附錄 2 > 자아정체성 검사지

나는 누구일까요?

안녕하십니까?

이 검사지는 여러분들의 정체수준을 알아보고 그에 알맞는 독서 활동을 함으로써 중학생들의 자아정체성 향상에 도움을 주기 위해 만든 것입니다. 여러분이 평소 자기 자신에 대하여 어떻게 생각하고 있는지를 솔직하게 느끼는 대로 답을 주시면 됩니다. 각 질문에는 정답이나 틀린 답이 없습니다. 그리고 조사의 결과는 공개되지 않고 연구 목적으로만 사용하게 됩니다.

감사합니다.



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

연구자 임 은 숙

1학년 성별(남, 여)

나이 : 만 ()세

()집단

이름 : ()

제주대학교 교육대학원 국어교육전공 논문 자료설문지

자아정체성 검사지

- 정체성1부 -

차 례	항목	확실 히 그렇 다	대체 로 그렇 다	대체 로 그렇 지 않다	전혀 그렇 지 않다
1	이 세상은 본질적으로 질서 있고 믿을 만하다고 생각한다.	4	3	2	1
2	내 주변의 일들은 나에게 좋은 방향으로 되어 가고 있다.	4	3	2	1
3	세상 사람들은 근본적으로 착하다고 생각한다.	4	3	2	1
4	다른 사람들과 마찬가지로 나는 믿을 만한 사람이다.	4	3	2	1
5	나는 다른 사람들을 믿고 있다.	4	3	2	1
6	나는 내가 하는 일에 대하여 부끄럽게 생각할 때가 많다.	4	3	2	1
7	나는 결단력이 부족하다.	4	3	2	1
8	나는 다른 사람의 충고를 무턱대고 따르는 편이다.	4	3	2	1
9	다른 사람들이 나를 어떻게 생각하는가에 대해 늘 신경을 쓴다.	4	3	2	1
10	대다수 사람들이 하는 대로 그저 따라가는 것이 최선이다.	4	3	2	1
11	나는 새로운 생각을 잘 해 내는 편이다.	4	3	2	1
12	해서는 안될 일이라면 나는 미련 없이 끊을 수 있다.	4	3	2	1
13	나는 새로운 상황에 잘 적응하는 편이다.	4	3	2	1
14	나는 모임에서 지도자 역할을 기꺼이 맡는다.	4	3	2	1
15	나는 모임에서 주저하지 않고 내 의견을 내놓는다.	4	3	2	1

차 례	항 목	확 실 히 그 렇 다	대 체 로 그 렇 다	대 체 로 그 렇 지 않 다	전 혀 그 렇 지 않 다
16	문제를 풀 때 정답을 모르면 얼른 해답집을 본다.	4	3	2	1
17	일하지 않고 살 수만 있다면 좋겠다.	4	3	2	1
18	나는 '노세 노세 젊어서 노세'라는 노랫말에 동감한다.	4	3	2	1
19	나는 계획한 일을 끝까지 실행하지 못한다.	4	3	2	1
20	남달리 잘하는 일이 없다.	4	3	2	1
21	내가 무엇이 되고 싶은가를 분명히 알고 있다.	4	3	2	1
22	나는 인생에서 중요한 것이 무엇인지 알고 있다.	4	3	2	1
23	남들은 나보고 개성이 강하다고 말한다.	4	3	2	1
24	나는 남녀의 역할을 분명히 구별할 수 있다.	4	3	2	1
25	나는 남들과 차이가 나는 것을 두려워하지 않는다.	4	3	2	1
26	많은 사람들이 나를 속이려고 하는 것 같다.	4	3	2	1
27	나는 다른 사람들보다 무능하다고 생각한다.	4	3	2	1
28	이 세상일은 결국 허무한 일이라고 생각한다.	4	3	2	1
29	세상에는 좋은 사람보다 나쁜 사람이 더 많다.	4	3	2	1
30	내가 하는 일 중에는 제대로 되는 일이 없다.	4	3	2	1
31	나는 내가 나서야 될 때와 나서지 않아야 할 때를 구분할 수 있다.	4	3	2	1
32	나는 내 스스로 선택하는 것을 좋아한다.	4	3	2	1
33	나는 내 판단에 자신이 있다.	4	3	2	1
34	내 일은 내 스스로 처리한다.	4	3	2	1
35	나는 사람들 앞에서 내 의견을 분명히 주장하는 편이 다.	4	3	2	1
36	어떤 일이 사실인데도 그것을 부인할 때가 있다.	4	3	2	1
37	나는 다른 사람을 이끌기보다는 따라가는 편이다.	4	3	2	1

차 례	항 목	확실 히 그렇 다	대 체 로 그렇 다	대 체 로 그렇 지 않다	전혀 그렇 지 않다
38	나는 낯선 곳이나 새로운 일을 두려워 한다.	4	3	2	1
39	여러 사람이 있는 곳에는 나서기가 두렵다.	4	3	2	1
40	할 말이 있어도 하지 못하고 그냥 넘어가는 때가 많다.	4	3	2	1
41	나는 하루하루를 열심히 살아간다.	4	3	2	1
42	나는 내가 쓸모 있는 사람이라고 생각한다.	4	3	2	1
43	나는 나의 목적을 달성하기 위해 열심히 노력하고 있다.	4	3	2	1
44	나는 내일을 잘 처리할 수 있다.	4	3	2	1
45	나는 일단 시작한 일은 기어코 끝내고야 만다.	4	3	2	1
46	나는 앞으로 하고 싶은 일을 몇 가지 알고 있다.	4	3	2	1
47	나 자신에 대한 생각이 정리되어 있지 못하다.	4	3	2	1
48	나는 장차 무엇을 하고 싶은지 나 스스로도 모르겠다.	4	3	2	1
49	내가 어떻게 살아가야 할 것인지에 대하여 심각하게 생각해 본 적이 없다.	4	3	2	1
50	인생이란 남들이 사는 대로 따라가는 것이 상책이다.	4	3	2	1
51	인생이란 한번 살아볼 가치가 있다.	4	3	2	1
52	나는 내 모습 이대로를 자랑스럽게 생각한다.	4	3	2	1
53	나는 나 자신에 대해 확신을 갖고 있지 못하다.	4	3	2	1
54	나는 좋은 일은 결코 오래가지 않는다고 생각한다.	4	3	2	1
55	내 주위에 있는 사람들이 나를 믿어주지 않는다.	4	3	2	1
56	다른 사람의 의견과 다르더라도 내 생각이 옳다고 생각하면 그대로 한다.	4	3	2	1

차 례	항 목	확실 히 그렇 다	대 체 로 그렇 다	대 체 로 그렇 지 않다	전혀 그렇 지 않다
57	내 생각대로 한 일은 결과가 좋지 않아도 후회하지 않는다.	4	3	2	1
58	나는 삶의 의미를 잘 모르겠다.	4	3	2	1
59	나는 어떤 일에 부딪칠 때 마음을 결정하지 못할 때가 많다.	4	3	2	1
60	나는 이 세상을 잘 살아갈 것 같지가 않다.	4	3	2	1
61	누가 시키지 않아도 내 일은 내가 알아서 한다.	4	3	2	1
62	나는 내 스스로 일을 만들어 하는 것을 즐긴다.	4	3	2	1
63	나는 다른 사람의 잘못된 생각을 바꾸어 주려고 노력한다.	4	3	2	1
64	내 스스로 생각하기보다는 남들이 좋은 생각을 내 줄 것을 기다리는 편이다.	4	3	2	1
65	나는 근본적으로 무능하다고 생각한다.	4	3	2	1
66	사람들이 나보고 부지런하다고 생각한다.	4	3	2	1
67	나는 내 소망(포부)을 이룰 수 없을 것 같다.	4	3	2	1
68	나는 일하기를 별로 좋아하지 않는다.	4	3	2	1
69	나는 빈둥거리며 많은 시간을 허송하는 편이다.	4	3	2	1
70	나는 어렵거나 힘든 일은 피하는 편이다.	4	3	2	1
71	나는 단점과 장점을 분명히 알고 있다.	4	3	2	1
72	나는 나의 역할과 책임이 무엇인지 알고 있다.	4	3	2	1
73	나의 진로에 대하여 구체적인 계획을 갖고 있다.	4	3	2	1
74	내가 할 일과 해서는 안될 일을 분명히 구분할 수 있다.	4	3	2	1
75	아무리 사람들이 많아도 이 세상에 내가 할 일은 따로 있다고 생각한다.	4	3	2	1

- 정 체 2부 -

차 례	항 목	확 실 히 그 렇 다	대 체 로 그 렇 다	대 체 로 그 렇 지 않 다	전 혀 그 렇 지 않 다
1	나는 마음에 들지 않아도 해야 할 일은 계속한다.	4	3	2	1
2	나의 인생관은 크게 변함이 없다.	4	3	2	1
3	나는 주위 환경에 관계없이 하던 일을 계속할 수 있다.	4	3	2	1
4	앞으로도 나는 현재의 나와 크게 달라지지 않을 것이다.	4	3	2	1
5	나는 일단 친구를 사귀면 오랫동안 우정을 지속한다.	4	3	2	1
6	나는 뚜렷한 삶의 목표를 정해 놓고 있다.	4	3	2	1
7	여러 가지 하고 싶은 일 중에 무엇부터 먼저 해야 할지 모르겠다.	4	3	2	1
8	나는 내 장래 일에 대해 미리 계획하고 싶지 않다.	4	3	2	1
9	나는 앞으로 무엇이 되고 싶은지 잘 모르겠다.	4	3	2	1
10	나는 꾸준히 한 가지 일에 몰두하지 못한다.	4	3	2	1
11	나는 사람들이 '누구를 닮았다'고 말해오면 듣기가 싫다.	4	3	2	1
12	나는 다른 사람들에 비해 어디가 어떻게 다른지 잘 알고 있다.	4	3	2	1
13	나는 개성이 강하다는 소리를 자주 듣는다.	4	3	2	1
14	나는 나 자신을 잘 알고 있다.	4	3	2	1
15	이 세상에 나만이 할 수 있는 일이 따로 있다고 생각한다.	4	3	2	1

차 례	항 목	확 실 히 그 렇 다	대 체 로 그 렇 다	대 체 로 그 렇 지 않 다	전 혀 그 렇 지 않 다
16	나는 나와 의견이 다른 사람들과도 잘 어울린다.	4	3	2	1
17	나는 처음 보는 사람들과는 쉽게 친해지지 않는다.	4	3	2	1
18	나는 낯선 사람을 만나는 것을 꺼린다.	4	3	2	1
19	모임에 나가면 가급적 사람이 적은 곳이나 구석에 앉는다.	4	3	2	1
20	나는 여러 사람들과 함께 있을 때에 마음이 불편하다.	4	3	2	1
21	나는 현재의 나 자신에 대해서 별로 불만이 없다.	4	3	2	1
22	내가 해놓은 일들에 대해 자랑스럽게 생각한다.	4	3	2	1
23	우리 집안에서 나는 꼭 필요한 존재이다.	4	3	2	1
24	나는 현재의 내가 아닌 다른 사람이 되었으면 좋겠다.	4	3	2	1
25	내가 지금까지 해 온 일들은 후회할 것들이 많다.	4	3	2	1
26	나는 자기 의견의 분명한 사람을 존중한다.	4	3	2	1
27	나는 다른 사람에게 ‘안돼’, ‘싫어’라는 대답을 하기가 어렵다.	4	3	2	1
28	나 혼자서는 어떤 일을 결정하기가 어렵다.	4	3	2	1
29	나는 다른 사람들이 하자는 대로 잘 이끌린다.	4	3	2	1
30	남의 도움이 꼭 필요해도 선뜻 부탁하기가 어렵다.	4	3	2	1

차 례	항 목	확실 히 그렇 다	대 체 로 그렇 다	대 체 로 그렇 지 않다	진 혀 그 렇 지 않 다
31	나는 존경하는 인물이 자주 바뀐다	4	3	2	1
32	근심 걱정 때문에 잠을 이루지 못할 때가 종종 있다.	4	3	2	1
33	이유 없이 마음이 불안할 때가 있다.	4	3	2	1
34	한 가지 일에 정신을 집중하기가 어렵다.	4	3	2	1
35	시작할 때는 열성을 보이거나 그것이 오래가지 못한다.	4	3	2	1
36	지금 내가 할 일이 무엇인가를 잘 알고 있다.	4	3	2	1
37	나는 장래를 위해 지금부터 조금씩 준비하고 있다.	4	3	2	1
38	미래를 위해 미리 준비하는 것은 현명한 일이다.	4	3	2	1
39	나는 계획표를 짜면 대개 그대로 실천하는 편이다.	4	3	2	1
40	나는 어른이 되어 어떤 직업을 갖게 될는지 알고 있다.	4	3	2	1
41	나는 좋은 것과 싫은 것이 분명하다.	4	3	2	1
42	이따금 내가 나 자신이 아니라는 생각이 든다.	4	3	2	1
43	나 자신에 대해 나도 잘 모르겠다는 생각이 가끔 든다.	4	3	2	1
44	나는 이 세상에 있으나 마나 하는 존재이다.	4	3	2	1
45	나는 여러 사람들 중에서 유별나게 보이는 것을 두려워 한다.	4	3	2	1

차 례	항 목	확 실 히 그 렇 다	대 체 로 그 렇 다	대 체 로 그 렇 지 않 다	전 혀 그 렇 지 않 다
46	나는 다른 사람이 말할 때 주의 깊게 듣는 편이다.	4	3	2	1
47	나는 다른 사람들과 대화를 나누는 일을 즐긴다.	4	3	2	1
48	나는 친구들에게 솔직하게 나 자신을 터놓고 이야기할 수 있다.	4	3	2	1
49	나는 친구들 사이에 약속한 것을 잘 지키는 사람으로 평이 나 있다.	4	3	2	1
50	나는 사람들을 대할 때 어떻게 해야 될지를 잘 알고 있다.	4	3	2	1
51	때때로 나 자신이 싫어질 때가 있다.	4	3	2	1
52	나는 믿을 만한 가치가 있는 사람이다.	4	3	2	1
53	내가 보잘 것 없는 존재라고 생각할 때가 많다.	4	3	2	1
54	나는 다른 사람 앞에서 나의 참 모습이 드러나는 것을 두려워 한다.	4	3	2	1
55	나는 내 약점이 남들에게 알려지는 것을 꺼려 한다.	4	3	2	1
56	나는 어떤 일이 싫을 때는 분명히 싫다고 말한다.	4	3	2	1
57	다른 사람들이 권해도 내가 싫은 일은 안 한다.	4	3	2	1
58	어른의 말씀이라도 틀렸다고 생각되면 틀렸다고 분명하게 말한다.	4	3	2	1
59	나의 감정을 그대로 솔직하게 표현할 수 있다.	4	3	2	1
60	나는 다른 사람과 의논할 때 내 의견을 분명히 제시한다.	4	3	2	1