

# 아동의 자기-지식의 발달

## The Development of Self-Knowledge in Childhood

연진영\*

Yon, Jin Young

김선애\*\*

Kim, Sun Ae

### ABSTRACT

The developmental self-knowledge from preschool to early adolescence was studied from a cognitive-structural perspective. Responses of the subjects to the question "Who am I?" were analyzed by means of a 29-category scoring system. The question was administered to 250 boys and 229 girls from kindergartens, elementary schools and middle schools in Seoul. One way-ANOVA and Duncan test were utilized for the statistical analysis.

The major findings of the present study showed that with increasing age there was (1) a significant increase and diversification of self-knowledge, (2) an individual's self-knowledge became more abstract and less concrete, and (3) self-descriptions shifted from the physical to the psychological self.

### I. 서론

“나는 누구인가”에 관한 질문은 인간이 전 생애에 걸쳐 자기 자신에게 되묻고 그 해답을 발견하기 위해 애쓰는 문제이다. 자신에 대한 자아감(Selfhood)은 학령전기, 심지어 유아기에도 나타나는 것으로 전 인생 주기를 거치면서 변화하고 발달하는 역동적인 체계이다(Mead, 1934).

이러한 자아에 대한 자기 자신의 앎이 자기-지식이다. 출생 이후 유아는 개별화와 사회화 과

정을 거치면서 하나의 독립된 인격체로, 또는 성숙한 한 인간으로 성장해 나가게 되는데, 개인이 자기 자신의 독특한 정체감을 깨닫는 것을 “자아감(sense of self)” 또는 개인의 “자기-지식(Self-knowledge)”이라 부른다(Damon, 1983). 즉 자기-지식이란 한 개인이 세상에서 겪는 자신의 경험과, 사회에서의 자신의 독특한 지위 및 위치, 자신의 개인적 특성, 또한 시간(과거, 현재, 미래)과 장소 전반에 걸친 개인의 정체감에 관해 알고 있는 모든 것을 말한다. 자기-지식은

\* 상명여자대학교 가정학과 교수

생득적으로 획득되는 것이 아니다. 자기-지식은 역동적인 인지 구조로서, 경험적으로 획득된 결과이다. 즉 자기-지식은 경험의 결과로서 점진적인 변화를 겪는 것이며(Sarbin, 1962), 자아에 대한 지식의 발달은 아동의 인지 발달 수준과 관련된다(Alschuler & Weinstein, 1976). 즉, 자아의 연속적이며 점진적인 변화는 인지 발달과 병행하여 단순한 지각에서 복잡한 인지적 추론으로 진행되는 것이다.

자아는 역동적인 체제임에도 불구하고, 심리학에서의 자아에 대한 연구의 대부분은 자아의 발달적 측면에 중점을 둔 것이 아니라 대부분 “자아 존중감(Self-esteem)”의 측면에서 자아의 평가에 관한 연구에 초점이 맞추어져 왔다. 이러한 경향은 Wylie(1979)의 연구 결과를 보면 더 확실히 알 수 있는데, 그가 본 151개의 “발달” 연구 중 80% 이상이 자기-평가(Self-evaluation)에 해당 하는 것이었다.

국내의 자아에 관한 연구는 자아개념을 주변인으로 다루고 있는데, 대부분 자아 개념과 다른 제 변인간의 상관관계를 규명한 연구들이다(이성숙, 1984; 이청배, 1983; 이현자, 1983; 윤미현, 1983). 발달적 관점을 갖고 행해진 연구에서도 그 발달 기간이 아동기에서 청소년기까지를 망라하는 연구는 드물고, 어떤 특정한 기간에만 한정되어 연구되어 왔다(김재봉, 1986; 임재련, 1988). 더우기, 국내 연구에 따르는 문제점은 외국의 경우와 마찬가지로 자아개념을 연구하면서도 오히려 자아개념의 긍정적·부정적 평가에 치우친, 자아존중감을 측정 한 것과 같은 연구들이 주류를 이루고 있는 데에다. 자아 존중감이란 감정 지향적이며, 자아개념을 긍정적, 부정적인 수준으로 평가하는 것으로서, 심리학자들이 자아개념을 감정적이고 양적인 차원으로 연구해 온 이

유는 아동의 긍정적이거나 부정적인 자기에 대한 감정들이 학교 생활이나 사회 관계, 정신 건강, 성공적인 적응에 영향을 미칠 것이라 보고 그 중요성을 강조한 까닭이었다(Jersild, 1952; Rosenberg, 1979). 그러나, 자아 존중은 너무나도 평가적인 면에만 집착한 나머지 자아 자체에 대한 이해 문제를 간과하고 있는 것으로 보인다.

이렇게 자아의 발달 변화를 이해하는 데에 필요한 연구 자료가 부족한 실정에서, 본 연구는 자아에 관한 후속 연구에 도움이 될 수 있도록 기초 자료를 제공하고자 시도되었다. 즉, 자아를 고정되고 생득적인 기제가 아닌, 환경과 사회와의 상호 작용에 의해 변화하고 발달하는 개념으로 보아(임재련, 1988; Mead, 1934) 자아에 대한 지식이 타인과 분리된 나를 인식하는 것으로부터 시작되며, 개인의 지각(perception) 발달과 병행한다(Montemayor & Eisen, 1977)는 인지-구조적 관점을 갖고 자기-지식 발달에 연구의 초점을 맞추고자 한다.

## II. 자기-지식의 발달

자아는 현재에 이르기까지 대체로 두 가지 주류로 연구되어 왔다. 그 중 하나는 1880년에 James에 의해 최초로 명료화된 I와 Me의 개념을 가지고 자아를 연구하는 주류이고, 다른 하나는 타인과의 관계, 즉 사회적 상호 관계에 역점을 두어 논의하는 주류이다(Harter, 1984). 이 중 자아를 I와 Me의 측면으로 분류하는 것이 심리학에서 전통적으로 취해져 온 방법이라 할 수 있다.

자아의 두 가지 측면은 이론가들에 의해 주관적 자기 대 객관적 자기로, 또는 순수 자기 대 경험적 자기로, 혹은 간단히 I대 Me로 다양하게 불리워져 왔다(Damon, 1983). 특히 Lewis

(1983)는 주체로서의 자아를 실존 자아로, 객체로서의 자아를 범주적 자아로 분류하고 자아의 이중성을 강조하였다.

이 중 I는 주로 자아 이론의 구조적인 면이며, Me는 자신이 스스로 묘사하는 자아의 구성 내용이 된다. I는 매 순간마다 개인의 경험의 질을 조직하고 결정하는 구조이며 체계에 해당한다. I는 주로 자아의 이론적인 면이며 정신의 흐름이라 할 수 있다. I는 개인의 실존이나 의지에 관한 면임으로 발달 변화 연구에 어려움이 뒤따른다. 그러므로 발달론적 연구에서는 I에 상대적으로 관심이 덜 기울여지고 있다. 반면, Me는 경험적으로 조사할 수 있는 자아의 측면이다. Me는 최초로 William James(1963)에 의해 물질적 자아, 사회적 자아, 심리적 자아로 분류되어 연구되었고, 그 후 자아에 대한 연구가 거듭되면서 제연구가들에 의해 Me는 다시 신체적 자아, 활동적 자아, 사회적 자아, 심리적 자아 등 인간의 여러 특성들로 나뉘어졌다(Damon, 1983; Keller, Ford & Meachum, 1978; Rosenberg, 1979; Secord & Peevers, 1974). 신체적 자아는 소유나 신체상과 같은 개인의 일차원적인 속성들이 포함되며, 활동적 자아는 개인의 모든 활동들을 의미한다. 사회적 자아는 개인의 사회적 정체감, 대인 관계 유형들로 이루어지며, 심리적 자아는 이념 체제, 추상적 범주내의 소속감등을 말한다. 이와 같이 개인의 자아는 단일한 차원의 것이 아닌 다차원적 특성의 조합으로 이루어져 있다. 이런 여러 특성들이 모여 개인의 총체적인 자아를 구성하게 된다. 자신을 구성하고 있는 개개의 특성에 대한 지식과 총괄적인 자아에 대한 지식을 자기-지식이라 하며, 주로 자신에 대해 스스로 묘사하게 하는 자기-묘사 방법을 통해 연구되고 있다. 아동은 자아의 여러 특성에 대한 지식을 갖

고 있고, 발달 단계에 따라 어느 한 특성이 중요시되거나 더 부각되는 변화를 겪는다. 대체적으로 신체적 자아와 활동적 자아는 아동기 초기에, 사회적 자아와 심리적 자아는 연령이 증가할수록 자기-지식 중 많은 비율을 차지하게 된다. 자아를 구성하는 특성들은 위계적으로 배열되며, 인지 발달과 더불어 자기를 묘사하는 경향은 신체적 자아에서 심리적 자아로 변화한다(Damon, 1984; Harter, 1983).

자아는 고정되고 불변적인 것이 아니라, 외부세계와의 상호작용에 의해 변화되고 발달하는 역동적인 체계이다(Schiemberg, 1988). 즉 한 개인의 자아는 발달과는 무관하게 아무런 변화없이 생득적으로 존재하는 것이 아니라, 환경과 타자와의 관계에 의해 변화 수정을 거듭하는 능동적이고 인지적인 구조인 것이다. 다시 말하면 자아에 대한 지식의 발달은 아동의 인지 발달 수준과 병행한다. 즉, 자아는 계속적으로 발달 변화를 겪는 인지 구조라 할 수 있다(Harter, 1983). 본고는 아동의 인지발달론적인 변화를 기본적 준거틀로 삼고 있다. 그러므로, 본 장에서는 자아의 발달을 인지 발달적인 측면에서 살펴 보기로 한다.

자아는 전생애를 걸쳐 지속적인 발달을 하게 된다. 세상에 태어난 유아가 언제 타인과 자신을 구별하며 자아를 깨닫게 되는가라는 물음에 대한 답은 여러 연구가들에 의해 거의 일관되게 제시되고 있다(Amsterdam, 1972; Lewis & Brooks-Gunn, 1981). 각 연구가들은 거울이나 필름 또는 비디오 테잎을 통한 유아의 자신의 상에 대한 반응을 보는 자아인식(Self-recognition)연구 방법을 통하여, 대략 생후 2년경에 자신이 타인과는 구별된 존재이며 타인들간에서도 다른점이 있다는 것을 인지한다는데에 동의하고 있다. 즉,

유아는 이 시기에 대상 연속성을 획득하기 때문에 이 획득된 대상 연속성이 유아의 자아인식 발달을 촉진하는 것으로 볼 수 있다. 자기-지식은 사회적 상황내에서 발달한다. 아동은 자신이 타인과 다르며 분리되어 있다는 사실을 배워야만 한다. 그러므로, 한 개인이 자신의 자아에 대한 지식을 갖게 되기 위해서는 먼저 자신과 타인을 구별할 수 있는 대상연속성의 획득이 선행되어야 한다. 이로써, 유아기 동안의 인지 발달이 자아감 출현의 기반이 된다는 것을 알 수 있다. 유아의 자기-지식은 유아의 최초의 보호자이며 상호작용자가 되는 어머니(혹은 대리모)를 포함한 가족원, 또래, 가족외의 성인들과의 관계 내에서 발달하게 되는데, 이 중 특히 부모와 유아간의 관계, 우리가 흔히 애착이라 부르는 애정적 관계로부터 자아감이 출현하게 된다(Bretherton & Waters, 1985; Thompson & Lamb, 1986).

유아가 성장하여 전조작기에 이르게 되면, 자기-지식이 증가하게 되지만, 그러한 지식들이 논리적으로 정돈되거나 위계적으로 배열되어지는 않는다. 즉, 그들은 자신이 내린 자아에 대한 여러 가지 정의들내에서 발생할 수 있는 논리상의 모순으로 고민하지 못하며, 스스로의 자기-지식에서의 안정성도 가지고 있지 못하다. 단지 학령전 아동들은 신체적 자아나 활동적 자아에 대한 자기-지식이 증가하여, 자신을 묘사할 때 주로 신체적 속성이라든지, 소유물, 명확한 행동들, 선호하는 활동들에 의해 정의하는 경향이 있다(Livesley & Browley, 1973; Rosenberg, 1986).

구체적 조작기에 들어서면서, 아동들은 논리적 사고를 할 수 있게 되며 이에 따라 자기-지식도 변화를 겪게 된다. 즉, 7-8세 경의 아동들은 좀 더 자신을 개별적인 자아로 지각하며, 자신만의

독특한 감정이나 생각을 깨닫게 된다. 즉, 유아기 때의 주로 신체상에 국한되었던 자신에 대한 지각이 점점 더 심리적으로도 타인과 분리되며 개별화된 자신을 알게 되며(Sleman, 1980), 또래 집단에서의 소속감이라든지 사회적 지위에도 관심을 갖게 되어 사회적 자아에 대한 지식이 증가하게 된다. 논리적 사고의 가능성으로 말미암아 아동은 사람이나 대상, 구체적 사건을 논리적으로 분류, 조직 할 뿐만 아니라 자신에 대한 지식마저도 논리적으로 조직하고 규정하고자 하며, 자기 자신도 지식의 대상으로 취급하며 동시에 자신과 다른 사람의 특질들을 비교할 수 있게 된다. 또한 그동안 위계적으로 배열되지 못하던 자기-지식들이 위계적 조직을 나타내게 되어 하나의 개념을 형성하게 된다. 그러나, 이 시기에는 대부분 귀납적인 추론을 할 뿐 체계적이고 연역적인 방법으로 형식적인 가설들을 검증할 능력은 가지고 있지 못하다. 동시에 자신의 사고에 대해 어떠한 이론 형성 과정이 있었는지에 대해서는 생각할 수 없다.

아동의 인지가 진보를 거듭하면서 형식적 추론을 할 수 있게 되는 청소년기에 도달하면, 청소년들은 좀 더 조직화되고, 복잡해진 자기-지식을 갖게 되고, 스스로를 더 추상적인 관심을 갖고 표현할 수 있게 되며, 심리적 자아에 대한 지식 또한 증가된다. 또한 청소년들은 가설-연역적 추론의 능력이 나타나 자기분석(내성)을 할 수 있게 된다. 즉, 청소년들은 자신의 동기, 느낌, 사고를 묘사하려는 방편으로 통합된 인성 이론을 구축하기 위해 노력하는 것을 볼 수 있다(Damon & Hart, 1982; Flavell, 1963; Harter, 1983). 이것은 즉 자기-이론의 구축이며, Erikson의 견해를 빌리면, 자아정체감의 확립으로 귀결된다.

그러나, 형식적 조작이 가능한 청소년기에 자

아의 발달이 끝이 나는 것은 아니다. 최근 십여년 동안 자아의 발달을 고찰하는데에 전생애 관점을 갖고 연구하는 학자들이 증가하고 있다(Back & Gergen, 1968; Fischer, 1980; Levinson, 1978). 이들은 자아의 발달을 성인기에까지 연장하여 고찰하고 있다. 즉, 청소년기에 자아정체감이 형성되었다고 하여 자아 발달이 정지하거나, 종결되는 것이 아니라, 성인기까지 계속적인 변화를 거치면서 발달한다는 것이다. 청소년기에는 청소년의 자아중심성과, 자기 신화라는 인지적 특성에 따라 완전한 추론 체계가 형성될 수 없다. 그러므로, 인지적 기능이 성인기에까지 계속적인 발달을 하는 거와 마찬가지로, 자아역시 변화를 겪는 것으로 보인다.

결론적으로, 자신에 대한 지식이라 말할 수 있는 자기-지식은 대상 연속성의 획득을 기점으로 하여 연령 증가에 따라 전조작기·구체적 조작기·형식적 조작기를 거치면서 인지적 진보와 병행하여 발달하게 된다. 발달적이며 역동적인 체계인 자아에 대한 지식은 구체적 조작기에 들어서면서 자기-지식의 총체라 할 수 있는 개념(Lewis & Brooks-Gunn, 1981; Rosenberg, 1986)을 형성하게 되며, 형식적 조작기에 이르러 하나의 체계, 자아체계(Self-system)를 구축하게 된다. 즉, 자신에 대한 지식들, 다시 말하면 자신에 대한 생각들이 하나의 “이론”으로 조직화되는 것이다. 이런 과정을 거치면서 사고 체계가 분화, 발달하면서, 자기-지식은 구체적인 속성(예: 소유물, 신체적 속성 등)에서 좀 더 추상적인 속성(예: 사고, 이념 체제, 느낌)으로, 신체적 자아에서 심리적 자아로 변화해 간다. 그러나, 여기에서 주의해야 할 것은 자기-지식이 연령에 따라 추상적이고 심리적인 속성으로 변화해 간다고 하여, 그 이전에 갖고 있던 지식들, 즉 구체적인

속성들에 대한 지식이 소멸되는 것이 아니라, 좀 더 자신에 대한 지식의 범주가 다양화되는 것을 의미한다는 점이다. 즉, 그 이전의 지식들도 자기-정의로 간직하고 있으며, 그 지식들이 복잡해지고 분화되고 통합되면서 연령 증가에 따라 좀 더 추상적인 면들이 부각된다고 할 수 있다. 다시 말하면, 연령이 증가할수록 자기-지식도 증가하며, 인지 변화와 더불어 좀 더 심리적이며 추상적인 속성으로의 발달이 이루어진다(Harter, 1984).

### Ⅲ. 관련 연구의 고찰

아동의 자기-지식의 발달을 연구하는 방법으로는 아동이 자신에 대하여 스스로 묘사·설명하도록 하는 방법이 주로 사용되어 왔다. 연령 변화에 따른 아동의 자기-묘사(Self-description)에 대한 연구들은 몇 편 되지 않을 뿐더러 최근 십여년간에 이루어졌다(Damon & Hart, 1982; Keller, Ford & Meachum, 1978; Montemayor & Eisen, 1977; Livesley & Bromley, 1973). 더우기 국내에서는 “발달적 관점”을 가지고 자아의 발달을 본 연구가 드문 실정이고, 특히 자기-묘사를 통한 연구는 극소수이다.

자기-지식에 영향을 줄 수 있는 요인은 일반적인 가족 사항이나 사회적 관계, 기질적 요인 등 여러 가지가 있겠으나 그 중 가장 영향을 주는 변인으로 연구자들 사이에서 일관되게 밝혀진 것은 연령 변인으로서, 자기-지식은 연령에 따라 변화 발달하는 것으로 나타나고 있다(Broughton, 1980; Damon & Hart, 1982; Inhelder & Piaget, 1958; Keating, 1975; Lewis & Brooks-Gunn, 1979; Livesley & Bromley, 1973; Montemayor & Eisen, 1977; Rogenberg, 1979; Secord & Peev-

ers. 1974).

유아의 경우에는 방법론상의 어려움으로 인하여 연구가 드문 실정이지만, 대상 영속성의 발달이 자아인식의 기초가 된다는 일관된 결과를 보이고 있다(Damon & Hart, 1982; Lewis & Brooks-Gunn, 1979). 즉 영속적인 대상의 존재에 대한 이해와 자아의 연속성에 대한 이해의 발달이 자신의 정체감을 확립하는데에 결정적인 부분을 담당하고 있는 것으로 볼 수 있다.

아동기부터는 언어적 의사소통이 가능해 짐으로 자아에 대한 연구도 진일보를 하여 Broughton(1978)이나 Selman(1980)과 같은 학자들이 자기-지식의 발달 과정을 아동기에서 청년기에 이르기까지 체계화하기에 이르렀다. 두 학자는 자기-지식의 수준을 나누는데에 있어 수준 구별에서의 차이점을 보여 주고는 있으나, 기본적으로 신체적 자아(신체, 소유 등)에서 심리적 자아(이념, 신념 체제, 가치관 등)로의 전환에는 의견을 같이 하고 있다.

위와 같이 아동은 자신의 실존(개별화)과 타인과의 구분성(Distinctness)을 깨닫게 되고, 자아에 대한 지식도 신체적 자아에서 심리적 자아로 발달하게 된다. 그러나, 최근의 몇몇 연구들(Keller, Fork & Meachum, 1978; Ruble, 1983; Secork & Peevers, 1974)에 의해 위의 연구 결과를 수정해야 될 만한 근거가 마련되었다. 이 연구들은 나이 어린 아이조차도 자아를 인식함에 있어 활동이라는 개념을 사용하고, 활동적 자아(예: 난 자전거를 타고 다녀요)와 신체적 자아보다는 지배적이지 못하나, 아동기에 사회적 자아(예: 사회적 지위, 평판)가 나타난다는 결과를 보고하고 있다.

이 중 3세에서 5세까지의 아동을 대상으로 한 Keller와 Ford, Meachum(1978)의 연구에서 이 시

기의 아동이 주로 활동이라는 측면으로 자신을 묘사하고 있음이 밝혀졌다. 이와 유사하게 Damon과 Hart(1982)도 3-5세의 아동을 대상으로 연구한 결과, 주로 소유물, 대인 관계, 신체적 특징, 할 수 있는 활동등으로 자신을 묘사하고 있고, 심리적 특성은 거의 나타나지 않음을 발견했다.

또한 여러 연구들이 아동의 자기 묘사가 활동과 개인 소유물, 신체적 특성과 같은 외부적인 특성들에 근거해서 이루어지다가, 연령이 증가함에 따라 인성 특성과 특징에 초점을 맞추는 좀 더 내부적인 토대로 전환된다는 것에 의견을 같이 하고 있다(Montemayor & Eisen, 1977; Livesley & Bromley, 1973). 결론적으로 연령이 어릴 경우에는 자아를 신체적이고 활동적인 것으로 지각하고, 아동기 중기에 사회적 자아가 출현하며, 아동기 말경에 이르러서야 심리적 자아에 대한 지식이 형성되며, 아동기 이후 청년기에 들어서면서, 정신 세계로 관심의 초점이 이동되고 있음을 알 수 있다.

Montemayor와 Eisen(1977)은 연령 범위를 아동기로부터 청소년기로 확장시켜, 10세에서 18세 사이의 아동을 대상으로 자기를 스스로 설명하도록 하는 방법을 통해 자기-지식을 알아 본 결과, 연령 증가와 더불어 이념과 신념, 심리 유형, 실존적 개체감, 자기-의지와 같은 추상적 범주는 증가하였고, 소유물, 거주지등과 같은 구체적 범주들은 감소함을 알아냈다. 또한 성, 이름, 혈연 관계, 추상적 범주내의 소속감, 판단, 선호와 같은 것은 곡선적(Curvilinear) 변화 양상을 나타냈다. 이러한 결과는 인지 구조적 관점을 가지고 자아의 연령별 발달을 알아 본 것으로서, 인지 발달에 따라 자기-지식이 변화한다는 것을 입증해 준 연구이다.

국내에는 자아에 대한 연구의 가장 기초라 할 수 있는 자기-지식의 연령별 변화에 관한 연구가 드문 형편이다. 대신 자아개념이나 자아존중감, 긍정적 부정적 자아 개념에 관한 연구가 주류를 이루고 있어 자아에 관한 연구의 기초 자료로 쓰일 만한 연구가 결핍되어 있어 후속 연구에 어려움이 뒤따르고 있다. 그러므로, 본 연구에서는 자아 연구의 기초 자료를 제공하고, 이 분야의 연구에 관심을 모으고자 자기-지식 발달에 연구의 초점을 맞추어 연령별 발달 변화를 살펴 보고자 한다.

#### IV. 연구문제

이상과 같은 이론적 배경을 근거로 다음과 같은 연구 문제들을 설정하였다.

연구문제 1)연령이 증가할수록 자기-지식이 증가하는가?

연구문제 2)연령 증가에 따라 자기-지식의 내용은 어떻게 변화하는가?

① 연령 증가에 따라 자기 지식의 내용이 구체적 범주에서 추상적 범주로의 변화를 보이는가?

② 연령 증가에 따라 신체적 자아, 활동적 자아, 사회적 자아, 심리적 자아 등의 자아 묘사 정도에 변화가 있는가?

#### V. 연구방법

##### 1. 연구대상

본 연구의 모집단은 넓은 의미의 아동기에 해당하는 미취학 아동에서 청소년기 초기 아동까지의 집단으로서, 연령 변화에 따른 자기-지식의 발달을 알아보고자 선정되었다. 그리하여, 유치원과 국민학교, 중학교에서 남아 250명, 여아 229명

을 표집하였다(총 479명). 자기-지식은 연령에 의해 주영향을 받는다 사료되어, 가급적 다른 요인의 영향을 배제하기 위해 종로구와 송파구에서 비슷한 주거 수준의 유치원과 학교를 채택하였다. 표본은 유치원생, 국교 2, 4, 6학년생, 중학교 2학년생으로 국한시켜, 유치원생을 아동기 초기 집단으로, 국민학교 2, 4학년생을 아동기 중기 집단으로, 초기 청소년기에 해당한다고 보여지는 국민학교 6학년 아동과 중학교 2학년생을 아동기 후기 집단으로 분류하였다. 전체 표본의 연령 분포는 6세에서 15세이다. 조사 대상자의 분포는 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 조사대상자의 분포

	아동기초기			계
	(6-7세)	(8-11세)	(12-15세)	
남아	37	103	110	250
여아	30	94	109	229

##### 2. 연구절차

본 연구는 1회의 예비 조사와 1회의 본조사로 나누어 실시되었다. 예비 조사는 1990년도 5월 28일에서 6월 18일까지, 22일간 실시하였고, 본 조사는 1990년 11월 21일에서 12월 10일까지 21일간에 걸쳐 실시하였다. 본 연구에서는 자신에 대한 20개 문장 기록 검사(Burgental & Zelen, 1950; Kuhn & McPartland, 1954)를 사용하였는데, 이 검사는 연구대상에게 “나는 누구인가(Who am I?)”를 직접 기록하게 하는 것이다.

예비 조사시에는 각 학교 담임 교사의 도움을 얻어 담임 교사로 하여금 응답지를 연구 대상자에게 배부하여, 자기에 대한 묘사를 갯수의 제한 없이 기입하도록 하였으며, 유치원 아동의 경우에는 쓰기 능력의 제한으로 인하여 연구자와 유

치원 담임 교사가 직접 개별 면접을 해서 자기에 대해 말하게 한 뒤 아동의 대답을 응답지에 기록하는 방식을 취하였다. 또한 유치원 아동의 인지 수준을 참작하여 한 번의 질문으로는 무리가 있는 듯 하여, 응답 후에 그 다음 응답을 아동이 할 수 있도록 아동과의 공감대를 형성하면서 질문을 계속하였다. 예비 조사를 통해 얻은 경험과 결과를 토대로 본조사시에는 응답난을 20개로 한정하여 국민학교 이상의 아동에게는 예비 조사시와 마찬가지로 학급 담임의 협조를 얻어 담임 교사의 주관하에 검사를 실시하였고, 유치원 아동의 경우에는 질문 방식의 일관성을 피하기 위하여 동일한 연구자가 아동 각각을 개별 면접하여 아동의 응답 내용을 응답지에 기입하였다.

### 3. 부호화 체계

본 연구에서는 Gordon에 의해 1968년도에 개발된 30개의 범주로 구성된 내용 분류를 바탕으로 하여 응답자의 각각의 응답이 갖고 있는 의미를 하나의 범주에 할당하여 부호화했다. Gordon의 30개의 부호화 체계는 다양한 자기 묘사를 적절히 분류할 수 있도록 구성되어 있다(Montemayor & Eisen). 본 연구에서는 1회의 예비조사를 통하여, Gordon의 부호화 체계 중에서 우리나라의 문화 실정 및 응답자의 상황에 적합하지 않는 7개의 범주(예: 정당 가입, 인종등)를 탈락시키고 연구 대상자들이 주로 많이 응답하였던 5개의 범주(예: 평가, 출생지, 돕는 행위, 순종 행위 등)를 추가하여 총 29개의 범주를 구성하였다. 본 조사에서는 각각의 응답을 새로 구성된 부호화 체계에 맞추어 분류하였다. 29개의 범주는 <표 3>에 제시하였다. 연구 대상자의 각각의 응답은 두 명의 아동학 전공자에 의해 분류되었으며, 두 명의 평가자간의 분류 일치도는 89%였다.

### 4. 자료 분석

연구 문제를 알아 보기 위하여 변량 분석, Duncan Test등을 사용하였으며, 모든 통계 처리는 SPSS/PC<sup>+</sup>를 사용하여 분석하였다.

## VI. 결과 및 해석

본 장에서는 전술한 조사방법과 절차에 따라 실시한 연구 결과를 제시하고 선행 연구에 비추어 해석하고자 한다.

연구문제1: 연령이 증가할수록 자기-지식이 증가하는가?

본 연구 문제를 밝히기 위해서 연구 대상자들이 묘사한 각각의 응답들을 먼저 29개의 부호화 체계에 맞춰 분류한 다음, 각 세 집단(아동 초기, 아동 중기, 아동 후기)의 응답 범주의 평균값, 즉, 응답자들이 몇 가지의 범주에 해당하는 응답을 하였는지 알아보았다. 결과는 <표 2>에 제시되어 있다.

<표 2> 발달 단계별 묘사한 범주 갯수

	아동기 초기	아동기 중기	아동기 후기	F
	(6-7세)	(8-11세)	(12-15세)	
서술한 범주갯수	7.05	8.83	9.80	44.20***

\*\*\* p<.001

위의 표에서 볼 수 있는 바와 같이 아동기 초기에는 약 일곱 가지 범주로 자신을 묘사한 반면, 아동기 중기에는 거의 아홉 가지로, 아동기 후기에 이르러서는 열 가지 정도의 범주로 자신을 묘사하고 있다. 이와 같은 결과는 연령이 증가함과 더불어 자기 자신에 대한 지식, 즉 자기-지식의 유형이 다양화됨을 나타내 주는 것이다. 이 결과



〈표 3〉 한 번이상 묘사된 범주의 발달 단계별 백분율

범 주	아동 초기 (6-7세)	아동 중기 (8-11세)	아동 후기 (12-15세)	F
성별	3.6	26	38	14.24***
연령	3.6	9	29	17.10***
이름	90	43	13	84.87***
출생지	5	7	11	1.38
종교	26	11	18	2.70
혈연 관계	16	32	44	5.35***
직업적 역할	1	39	25	7.95***
사회적 지위	40	7	4	1.75
국적, 거주지, 시민	27	31	27	1.81
실제 상호작용 집단 소속감	6	28	64	36.06***
실존, 개인	4	34	61	38.14***
추상적 범주내의 소속감	13	4	34	45.11***
이념과 신념 체제	58	12	26	7.96***
판단, 취향, 선호	22	97	86	34.85***
지적 관심	33	21	31	3.36*
예술 활동	67	10	6	18.73***
그외 활동	34	33	22	23.08***
재산, 소유, 자원	18	23	21	1.52
신체적 자기, 신체상	4	71	82	52.35***
자기-의지	61	13	21	6.47***
능력	47	75	58	7.02***
대인 관계 유형	0	75	62	9.83***
심리 유형	18	10	19	9.33***
상황적 참조틀	18	15	13	.59
소망	31	17	24	1.30
버릇, 습관	0	29	31	.08
성격	23	21	35	17.24***
평가	23	68	69	22.86***
돕는 행위, 순종 행위		18	5	12.92***

\* p&lt;.05    \*\* p&lt;.01    \*\*\* p&lt;.001

는 연령이 증가함에 따라 아동의 자기 묘사가 관찰 가능한 신체적·행동적 차원에서 좀 더 심리적 차원으로 이동되지만, 이러한 전환이 이전의 관찰가능한 특징들, 즉 구체적 차원이 자기-지식에서 소멸되는 것을 뜻하는 것이 아니라, 단지 지식이 다양해지는 것이며, 추상적 차원의 기초가 되거나 통합된다는 것(Montemayor & Marvin, 1977; Harter, 1984)을 뒷받침해 주는 결과이다. 또한 연령이 증가함에 따라 자기-지식의 범주가 많아졌다는 결과는 이전의 연구 결과들, 즉 아동기 초기에는 주로 신체적 자아가 주를 이루다가 발달 단계의 진행과 더불어 활동적 자아, 사회적 자아, 심리적 자아가 출현한다는 연구 결과(Broughton, 1978; Damon, 1983; Keller, Forf & Meachum, 1978; Secork & Peevers, 1974; Selmon, 1980)와 일치하는 것이다.

연구문제 2: 연령 증가에 따라 자기-지식의 내용은 어떻게 변하는가?

① 연령 증가에 따라 자기 지식의 내용이 구체적 범주에서 추상적 범주로의 변화를 보이는가?

위의 연구 문제를 알아 보기 위해 응답자가 각 범주에 대해 한 번이라도 응답한 응답자의 %를 구하고, 이를 집단별로 일원분량 분석을 실시하여 유의도 검증을 하였다. 그 결과는 <표 3>과 같다.

29개 범주 중 21개는 통계적으로 연령별 유의미한 변화를 나타내었고( $p < .05$ ), 이 중 8개 범주는 연령에 따른 변화가 유의미하지 못했다. 유의미한 차이를 나타내지 않은 범주는 출생지, 종교, 사회적 지위, 국적과 거주지, 소유, 상황적 참조들, 소망, 습관 범주이다.

아동기 초기와 아동기 후기에 걸쳐 의미있는 차이를 나타낸 범주들의 발달 유형은 크게는 세 가지, 즉 증가, 감소, 증가와 감소가 동시에 존재

(Curvilinear)하는 유형으로 나누어 지는데, 더 세분하면 증가 유형을 다시 세 가지 유형으로 나눌 수 있고, 감소 유형을 세 가지 유형으로 나누어 총 일곱가지의 유형으로 분류할 수 있다. 일곱가지 유형은 그림 1과 같다.

먼저 발달 단계에 따라 증가하는 자기-지식의 유형을 살펴보면 다음과 같다.

유의미한 증가를 보이는 발달 유형은 다시 세 가지 정도의 유형으로 나누어 생각할 수 있다. 아동기 초기에서 아동기 후기까지 계속적인 증가를 보이는 유형(유형 1)과, 아동기 중기까지 증가를 하다가 중기와 후기간에는 거의 발달적 변화를 보이지 않는 유형(유형 2), 또 아동기 중기까지는 증가를 보이지 않다가 중기를 전환점으로 하여 후기까지 계속적인 증가를 하는 유형(유형 3)으로 세분되어진다.

유형 1에 해당하는 자기-지식은 성격, 실존 개인(예: 난 인간이야), 자기-의지(예: 난 야심 있는 아이야, 난 열심히 살꺼야), 심리유형(예: 난 행복해, 난 지금 슬퍼)등의 네 가지 범주와 혈연관계(예: 난 아버지의 딸이야), 연령등의 두 가지 범주이다. 이들 범주의 자기-지식들은 연령과 더불어 증가하는 것을 볼 수 있다.

유형 2에 해당하는 것은 아동기 중기까지 많은 증가를 보이다가 그 이후 거의 정지 상태를 유지하는 것으로 평가(예: 난 훌륭해, 내 친구는 멋있어)와 성별과 신체상 범주가 있다.

아동기 중기 이후에서야 증가를 보이는 유형인 유형 3은 실제 상호작용 집단 소속감과 추상적 범주내 소속감(예: 난 인간이야, 난 우주의 한 점이야), 또한 이념과 신념 체제(예: 난 자유주의자야, 난 평화주의자야), 지적 관심 등이 포함된다.

유형 1부터 유형 3까지는 증가 유형에서 약간

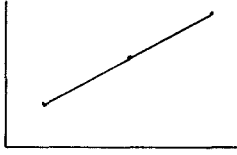
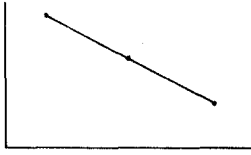
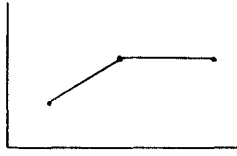
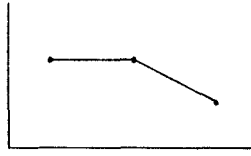
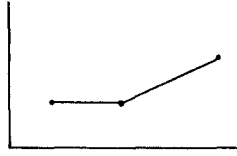
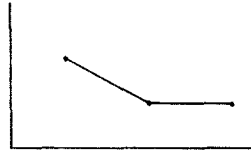
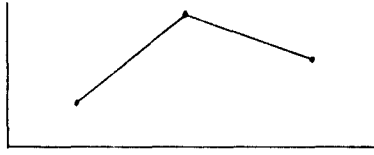
증 가		감 소		
유형 1  초기 중기 후기				
		유형 2  초기 중기 후기		
유형 3  초기 중기 후기				
		유형 4  초기 중기 후기		
유형 5  초기 중기 후기				
		유형 6  초기 중기 후기		
곡          선	유형 3  초기 중기 후기			

그림 1 연령 증가에 따른 범주들의 발달 유형

의 차이를 보이고 있기는 하지만, 넓은 의미에서 유의미한 증가를 보이는 자기-지식들이다. 이중 혈연 관계, 연령, 성별과 신체적 자기를 제외하고는 모두 추상적 범주에 해당하는 지식들로 볼 수 있는 바, 아동기 후기에 해당하는 아동이 스스로를 더 추상적이고 심리적인 용어로 묘사하는 경향이 있음을 알 수 있다(Montemayor & Eisen, 1977; Rosenberg, 1979).

연령 증가에 따라 감소 유형을 보이는 자기-지식은 크게 세 가지 유형으로 세분할 수 있다. 그 첫번째 유형으로는 아동기 초기부터 아동기 후기까지 일관되게 감소 경향을 띄는 범주들(유형 4)이 있고, 다음으로 아동기 중기까지는 거의 일정하다가 아동기 중기를 전환점으로 하여 급하게 증가하는 유형(유형 5)과, 아동기 중기까지 감소하고 중기 이후로 안정세를 보이는 유형(유형 6)이 있다.

유형 4에 해당하는 것으로는 이름 범주로 연령이 증가할수록 이 범주에 대한 자기 묘사가 감소하는 것으로 나타났다( $p < .001$ ).

듣는 행위·순종 행위는 유형 5에 해당하는 범주로 아동기 중기를 전환점으로 하여 급하게 증가하는 것을 볼 수 있다. 이는 학생들에게 주어지는 공부에 대한 압력으로 말미암아 연령이 증가할수록, 특히 아동기 후기에 가면 다른 모든 것보다 공부에 대한 중요도가 높아져 이러한 범주의 행위는 현격하게 줄어드는 것으로 풀이된다.

유형 6은 아동기 중기까지 감소를 하다가 그 이후 계속 정지 상태를 유지하는 것으로, 예술 활동, 그 외 활동이라는 활동에 관련된 범주들이 여기에 해당한다. 이러한 결과는 본 연구에서 설정한 아동기 후기가 청소년기 초기에 해당하기 때문에, 이 시기에 아주 어린 아동에게서 두드러지는 활동과 관련된 자아의 묘사는 감소한다는 건

해(Damon, 1983)와 일치하는 것이다.

이상과 같이 전반적인 감소를 보이는 범주들은 구체적인 차원들로 간주할 수 있으며, 추상적인 범주에 해당하는 것은 하나도 없었다. 이와 같은 결과는 연령이 증가할 수록 구체적인 차원의 자기-지식이 감소한다는 이전의 연구 결과들과 일치하는 것이다(Montemayor & Eisen, 1977; Livesley & Bromley, 1973).

마지막으로 곡선적인 유형(Curvilinear)을 보여주는 범주들로(유형 7), 직업적역할(예: 의사가 될래요, 피아니스트가 꿈이에요)과 능력(예: 난 자전거를 탈줄 알아요), 대인관계유형(예: 친구와 사이좋게 지내요)과 판단·취향·선호(예: 학교가 싫어, 운동을 좋아해)가 여기에 해당한다. 이 네가지 범주는 아동기 중기까지 증가를 보이다가 아동기 중기를 전환점으로 하여 감소를 나타낸다. 이와 같은 결과는 개인의 능력과 대인관계 유형이 어린 아동들의 자기-지식 묘사에서 두드러진다는 선행 연구 결과와 부분적으로 일치하는 것이다(Damon & Hart, 1982). 또한 판단·취향·선호 범주는 12세 경에 최고점에 이르렀다가 이후 감소한다는 Montemayor & Eisen(1977)의 연구 결과를 간접적으로 입증해 주는 것으로 아동기 후기나 청소년기 초기에는 이 범주에 대한 자기 묘사가 감소한다고 생각할 수 있다.

결국, 이상과 같은 연구 결과는 나이가 어릴수록 자신들을 외부적인 것, 즉 행위나 활동, 관찰 가능한 면과 명백한 성취력과 같은 구체적인 용어로 묘사하고(Keller, Ford & Meacham, 1978; Secord & Peevers, 1974), 나이가 많은 아이일수록 심리적이며 내면적인 것들, 즉 신념, 자기-의지, 실존, 소속감과 같은 추상적인 용어로 묘사한다는 선행 연구들(Bernstein, 1980; Damon & Hart, 1982; Livesley & Bromley, 1973; Penk,

1971; Rosenberg, 1979; Selman, 1980)의 결과를 지지하는 것이다.

연령 증가와 더불어, 구체적이며 특정적이고 관찰 가능한 용어로서의 자기-지식이 추상적이며 개념적인 자기-지식으로의 발달 양상을 좀더 명확히 알아 보기 위해 각각의 범주를 구체적, 추상적 범주로 나누어 연령별 일원변량 분석을 실시하였다.

〈표 4〉 연령별 구체적 범주 갯수

	아동기초기	아동기중기	아동기후기	F
	6-7세	8-11세	12-15세	
서술한 범주서술	9.03	7.33	6.95	8.17***

\*\*\* p<.001

위의 표에서 볼 수 있듯이, 구체적 범주에 해당하는 자기-지식들의 묘사 평균은 아동기 초기(9.03), 아동기 중기(7.33)를 거쳐 아동기 후기(6.95)에 이르면서 감소하고 있는 것을 알 수 있다(F=8.17, p<.001). 그러므로, 앞에서 이미 살펴 본 바와 같이 평균의 유형별 증감에서 비록 몇몇 가지의 구체적 범주에 해당하는 묘사가 연령과 더불어 증가하였으나(예: 연령, 성별), 구체적 범주는 전반적으로 연령이 증가할 수록 자기 묘사에서 유의미하게 감소하는 경향을 띄고 있음이 증명되었다(p<.001).

이렇게 자신을 표현하는데 있어서의 구체적 용어의 감소에 대한 집단간의 차이를 알아보기 위해 Duncan test를 실시하여 아동기 초기 집단과 아동기 중기·후기 집단의 평균의 차가 유의하게 나타난 결과를 얻었다(p<.05). 즉 인지 발달 단계로 보아 학령전기인 전조작기와 학령기인 구체적

조작기를 기점으로 아동의 구체적 자기 묘사는 줄어들기 시작한다고 볼 수 있다.

구체적 범주와 동일하게, 추상적 범주의 연령별 변화를 알아보기 위해 일원변량 분석을 한 결과 다음과 같은 결과를 얻었다(표 5). 자신에 대한 추상적 용어로서의 묘사는 아동기 초기에는 평균 5.61, 아동기 중기에는 12.38, 아동기 후기에 이르러 13.05로 추상적 범주의 묘사가 증가하고 있음을 알 수 있다(F=104.43, p<.001). 이는 좀더 나이가 든 아동일수록 어린 아동들보다 자신을 태도, 신념, 느낌, 동기등 과 같은 심리적인 용어로 묘사한다는 선행 연구 결과(Keller, Ford & Meacham, 1978; Livesley & Bromley, 1973; Secord & Peevers, 1974)를 지지하는 결과이다.

〈표 5〉 연령별 추상적 범주 갯수

	아동기초기	아동기중기	아동기후기	F
	6-7세	8-11세	12-15세	
서술한 범주묘사	5.61	12.38	13.05	104.43***

\*\*\* p<.001

각 집단간의 차이를 알아보기 위한 사후 검증 결과를 보면, 구체적 범주와의 경우와는 조금 다르게 아동기 초기와 중기·후기와의 집단 차가 있고, 여기에 아동기 중기와 후기간의 집단차가 유의미하게 나타났다(p<.05). 구체적 범주 서술에 대한 추후 검증과 추상적 범주 서술에 대한 추후 검증에서 나타난 결과를 비교해 보면, 자기-지식에서의 구체적, 특정적, 물질적 표현은 아동기 초기를 기점으로 하여 변화가 나타나지만, 추상적, 개념적 표현은 아동기 초기와 이후 발달간의 차이도 존재하고, 아동기 중기에서 아동기 후

기로의 전환기에도 유의한 변화( $p < .05$ )가 생기는 것으로 해석할 수 있다. 본 연구에서 선정한 아동기 중기(8-12세)를 구체적 조작기로 보고 아동기 후기(13-15세)를 형식적 조작기의 입문 단계로 볼 수 있으므로, 인지 발달에 따른 전조작기와 구체적 조작기인 아동기 중기 및 형식적 조작기인 아동기 후기 사이에 추상적 범주의 차이가 발생한 것으로 볼 수 있다. 또한 이 결과는 아동기 중기 이후로 인지 변화와 더불어 추상적 용어로 자신을 인식하는 경향이 증가한다는 주장(Rogenberg, 1986)과 일치한다.

연령 증가에 따른 자기-지식의 발달 변화를 알아 보기 위한 이상과 같은 분석을 통해, 연령 증가가 자신에 대한 구체적인 사고에서부터 추상적인 사고로의 전환을 가져 온다는 여러 연구(Bourne & O'Banion, 1971; Elkind, Medvene & Rockway, 1970; Harvey, Hunt & Schroder, 1961; Lunzer, 1965; Penk, 1971)와 일관된 결과를 밝혀 냈다.

② 연령 증가에 따라 신체적 자아, 활동적 자아, 사회적 자아, 심리적 갈등의 자아 묘사 정도에 변화가 있는가?

자아를 구성하고 있는 다차원 특성들에 대한 자기-지식의 연령별 변화를 알아 보기 위해 자기 묘사 분류의 29개 범주를 Damon(1984)의 자아 분류에 근거하여 신체적 자아(신체상, 소유, 성별 등), 활동적 자아(예술 활동, 그 외 활동, 돕는 행위 등), 사회적 자아(사회적 지위, 실제 상호 작용 집단 소속감, 대인관계 유형 등), 심리적 자아(심리 유형, 자기 의지, 실존·개인, 추상적 범주내의 소속감 등)로 구분한 후, 연령별 변화 유형을 살펴 보았다.

〈표 6〉에서 볼 수 있는 바와 같이 네 가지 차원

〈표 6〉 연령별 자아 묘사

	아동기			F
	초기 (6-7세)	중기 (8-11세)	후기 (12-15세)	
신체적 자아	2.56	3.56	4.12	10.71 ***
활동적 자아	4.10	1.30	.84	66.17 ***
사회적 자아	4.63	6.94	6.93	14.64 ***
심리적 자아	3.34	7.91	8.10	40.88 ***

\*\*\*  $p < .001$

의 자아는 모두 발달 단계에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있다( $p < .001$ ). 각 차원에 대한 자기-지식의 연령별 차이를 살펴 보면 다음과 같다.

먼저, 신체적 자아에 대한 지식은 연령이 증가할수록 증가하는 것을 볼 수 있으며, 세 집단의 차이는 F가 10.71로서  $p < .001$  수준에서 유의미하다. 이 결과는 연령 증가에 따라 신체적 자아에 대한 묘사가 감소한다는 선행 연구와 일치하지 않는 것이다.

활동적 자아는 연령이 증가할 수록 감소하는 경향을 보이고 있다. 이는 다른 발달 단계의 아동들보다 아동기 초기에 해당하는 연령의 아동들이 자신을 활동적 자아에 해당하는 특성들로 많이 묘사하였음을 보여 주는 결과이며, 연령이 어릴수록 자신을 활동적인 것으로 지각한다는 선행 연구 결과와 일관된 것이다(Damon & Hart, 1982; Keller, Ford & Meachum, 1978).

사회적 자아에 대한 지식은 활동적 자아가 지배적인 연령보다는 좀 더 나이 든 아동에게서 그 의미가 부각되는 자아이다. 〈표 6〉에서 볼 수 있는 바와 같이, 활동적 자아는 아동기 초기에 해당하는 아동에 의해 가장 많이 서술되었으며, 사회적 자아는 아동기 중기에 해당하는 아동에게서

가장 많이 서술되었다. 또한 아동기 중기와 후기 간의 차이는 거의 없는 것으로 볼 수 있다. 즉, 사회적 자아는 아동기 중기를 전환점으로 하여 부각되는 것이라 할 수 있다.

마지막으로 심리적 자아에 대한 자기-묘사는 아동기 초기에 평균 3.34였다가, 아동기 중기에 이르러 7.91로 증가되고, 아동기 후기에 8.10으로 현저한 증가를 보이고 있다. 즉, 연령이 증가할수록 자기 묘사가 좀 더 내면적인 것으로 옮겨가며, 심리적 자아에 대한 지식도 증가하고 있음을 알 수 있다.

이제까지 자기-지식의 29개의 범주를 신체적 자아, 활동적 자아, 사회적 자아, 심리적 자아로 분류하여 발달 단계별 변화 양상을 살펴 보았다. 그 결과 연령 증가에 따라 네 가지 유형의 자아에 대한 지식이 각각 다른 변화 양상을 보이고 있음을 알 수 있다. 활동적 자아로 자신을 묘사하는 경향은 아동기 초기에 두드러지며, 사회적 자아는 아동기 중기에, 심리적 자아는 아동기 후기에, 자기-지식 중 가장 많은 부분을 차지하고 있음을 살펴 보았다. 이러한 결과는 관련 연구들에 부합되는 것이다. 단지, 신체적 자아로 자신을 묘사하는 경향이 선행 연구와는 달리 연령에 따라 증가한 것으로 나타난 결과에 대해서는 논의 부분에서 고찰하기로 한다.

## Ⅵ. 결론 및 논의

이상과 같은 고찰을 통해 다음 몇 가지의 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 연령이 증가할수록 자기-지식이 증가하였으며 또한 다양화되었다. 이와 같은 결과는 선행 연구(Broughton, 1978; Damon, 1983; Selmon, 1980)의 보고와 일치하는 것으로, 더 나이든 아동이 어린 아동들보다 자기를 묘사하는데 더

다양한 범주를 사용하는 것으로 나타났다. 이는 자기-지식의 연령에 따른 증가를 입증한 것으로 어휘력의 증가 및 다양한 경험의 결과라고 할 수 있다.

둘째, 연령이 증가할수록 자기-지식은 구체적인 것에서 추상적인 것으로 변화 발달하였다.

29개의 일련의 범주를 구체적 용어와 추상적 용어로 구분하여 유형별 변화를 볼 경우, 일곱가지의 증감 유형은 다음과 같이 정리된다.

추상적 용어의 경우는 실존·개인이나 성격과 같은 본질적인 범주와 자기-의지, 심리 유형 범주에서 집중적인 증가를 보였으며, 이념과 신념 체계, 소속감등은 아동 후기에 주로 발달하는 것으로 나타났다. 평가 범주는 아동 전기에서 중기로 가는 시점에서 발달하나, 아동 중기와 후기 간의 차이는 없었다.

한편 구체적 용어의 경우는 증가와 감소의 두 유형을 보여주고 있는데, 구체적 용어이지만, 이름을 제외한 본질적인 면이라 볼 수 있는 범주들, 즉 성별, 연령, 신체적 자기, 혈연 관계등은 계속적인 증가를 한다. 이 중 신체적 자기, 혹은 신체상이라는 범주에서 보여주는 변화 유형은, 신체상이 유아기 때 자아를 지각하는 유일한 측면으로 사용되다가 신체에 대한 중요도가 낮아지는 발달 변화를 겪고, 청년기 말에 다시 그 중요도가 부각된다는 견해(Freud, 1922; Kohlberg & Gilligan, 1971)와 완전히 일치하는 것은 아니나, 부분적인 일치를 나타내 주고 있다. 한편 활동 행위를 중심으로 한 자기-지식은 연령 증가에 따라 감소하는 변화를 보여 주고 있다.

또한 아동기 중기까지 증가하다가 아동기 중기를 전환점으로 하여 감소(Curvilinear)하는 유형의 범주가 있는데 여기에는 직업적 역할, 판단·취향·선호, 대인관계 유형, 능력 등이 속한다.

이상의 결과를 통해 볼 때, 어린 아동일수록 자아를 행위나 활동과 같은 구체적인 용어로 묘사하고, 나이가 증가할수록 심리적이며 내면적인 것들, 즉 자기-의지, 심리 유형, 이념과 신념 체제, 개인·실존과 같은 추상적인 용어로 묘사하고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 여러 선행 연구들(Bernstein, 1980; Montemayor & Eiseen, 1977; Livesley & Bromley, 1973; Secord & Peevers, 1974)의 보고를 지지하는 것이다. 이와 같이 연령이 증가할수록 자아는 좀 더 추상적인 용어로 묘사되어진다.

셋째, 총 29개의 범주를 신체적 자아, 활동적 자아, 사회적 자아, 심리적 자아로 분류하여 연령에 따른 변화 양상을 살펴 본 결과, 연령증가에 따라 활동적 자아에서 심리적 자아로의 자기-묘사의 변화가 나타남을 확인하였다. 네 가지 유형의 자아 중 신체적 자아는 선행 연구와는 달리 연령 발달에 따라 지속적인 증가를 하고 있는 것으로 나타났다. 신체적 자아에 대한 자기-묘사가 증가하는 것으로 나타난 이유는, 29개의 범주 중 신체적 자기 또는 신체상이라 분류한 범주에 대한 응답자들의 대답이 외국의 연구들 경우에는 '나는 눈이 두개야', '금발이야'와 같은 단순한 묘사에 그친 응답이었는데, 본 연구에서는 '나는 눈이 가장 이뻐요', '나의 외모는 매력적이에요'와 같은 신체적 매력에 관한 응답이 주류를 이루었고, 나이 어린 유치원 아동조차 '손이 두 개야' 혹은 '코가 있어요' 등의 응답을 한 경우가 매우 드물었기 때문이다. 즉, 본 연구의 29개 범주 중의 신체상 범주는 단순한 신체에 대한 기술이 아니라, 주로 타인과의 비교나 관계 내에서 지각하는 신체적 매력이나 관심에 대한 기술로 이루어져 있기 때문이다. 이러한 논의를 증명하기 위해 신체적 자아의 구성 범주 중 신체상의 관심, 매력

등을 제외한 신체적 자아(소유, 개인의 일차원적 특성 등)에 대한 자기 묘사의 연령별 평균 변화를 살펴 보았다. 그 결과, 신체적 자아에 대한 자기-지식의 묘사는 아동기 초기에 가장 많고, 아동기 중기에 이르러 감소하는 경향이 나타났다. 그러므로, 종합적으로 연령이 증가할수록 신체적 자아와 활동적 자아에 대한 자기 묘사는 감소하며, 사회적 자아와 심리적 자아의 묘사가 증가하는 것을 알 수 있다. 이 중 사회적 자아는 아동기 중기 이후로 묘사 정도가 일정한 수준으로 정지됨을 알 수 있고, 심리적 자아에 대한 묘사가 계속적으로 증가한다. 이러한 결과는 표면에서 심층으로의 인지 발달과 함께, 자기-지식도 신체적 자아에서 심리적 자아로 변화한다는 여러 연구들(Damon & Hart, 1982; Keller, Ford & Meachum, 1978; Rosenberg, 1986)과 일치하는 것이다.

본 연구가 연령에 따라 인지가 변화하고 이에 의해 자기-지식도 변화·발달하는 것을 밝히려 한 점과 자아에 대한 발달적 연구를 시도한데에 그 중요성을 들 수 있겠으나, 몇 몇 제한점을 가지고 있다. 이런 제한점을 고려하여, 앞으로의 후속 연구를 위한 제안을 하고자 한다.

첫째, 연구 대상자의 선정 문제이다. 본 연구에서는 연구 대상을 6세에서 15세로 한정했으나, 다음 연구에서는 연구 대상을 청년기, 성인기까지로 확대하여야 할 것이다. 이론적 배경에서 언급했던 바와 같이 청년기 이후에도 인지 기능의 발달이 계속됨에 따라 자아의 변화·발달 역시 함께 이루어짐으로, 이제는 자아에 관한 연구도 전생애적 관점을 갖고 행해져야 할 것이다.

둘째, 부호화 체계의 문제점이다. Gordon의 부호화 체계를 번안, 수정하여 작성한 본 연구의 자기 묘사의 범주 분류는 아직 정교화되지 못했고



아동의 다양한 자기 묘사를 적절히 분류하기에는 곤란함이 있다. 그리고 연구 대상자의 수가 많아질 경우 각각의 응답을 범주화 하는데에 어려움이 뒤따르게 된다. 그러므로, 우리 문화의 실정에 적합하고, 좀 더 체계적이고 세분화되면서도 몇 개의 하위 차원으로 분류된 범주 체계의 개발이 시급하다. 예를 들면, 자기-지식의 다차원적인 면을 고려하여 신체적 자아, 활동적 자아, 사회적 자아, 심리적 자아등으로 분류하고, 이 중 예술 활동, 그외 활동, 버릇·습관, 돕는 행위·상조 행위 범주등과 같은 활동을 언급하는 범주들을 하나로 묶어 활동적 자아라는 차원으로 분류하는 방식등이 취해져야 할 것이며, 각각의 하위 차원 내에서의 구성 범주간의 연령별 변화에도 관심을 기울여야 할 것이다. 이와 같은 방법으로 응답자들의 질적인 대답을 좀 더 체계적으로 양화할 수 있는 방법이 강구되어야 한다. 이와 더불어 체계적으로 세분화되어 구조화된 질문지를 사용하는 방법도 연구되어야 할 것이다.

셋째, 본 연구에서는 자기-지식의 발달을 구체적인 면과 추상적인 면, 자아의 네 가지 차원에만 한정하여 살펴 보았으나, 후속 연구에서는 자기-지식의 가능한 모든 발달 변화를 좀 더 심도 깊게 고찰하여야 할 것이다.

넷째, 본 연구는 인지-구조적 관점을 기본 준거틀로 하여 자기-지식의 발달 변화를 고찰하였으나, 자기-지식은 오로지 사회적 상황내에서 발달하는 것이므로, 사회-인지적 관점을 갖고, 타인과의 상호 작용내에서 발달하는 자아에 관한 연구가 있어야 할 것임으로, 조망-수용 과정을 포함한 연구가 활발히 진행되어야 할 것이다.

본 연구는 후속 연구를 위한 조그마한 디딤돌로 시작되었다. 연구의 미비한 점과 제한점이 많이 있었지만, 다음 연구를 위한 첫 시도였음에 그

의의를 두고자 한다. 앞으로 본 연구의 제한점을 보완한 좀 더 정교하고, 심층적인 후속 연구가 시행될 것을 기대해 본다.

## 참 고 문 헌

- 김재봉(1986). 3, 4, 5세 아동의 자아개념 발달에 관한 연구. 중앙대 교육대학원 석사학위 논문.
- 윤미현(1983). 여고생의 성역할 정체감과 자아개념 및 사회적 적응과의 관계. 숙명여대 석사학위 논문.
- 이성숙(1984). 대학생의 자아개념과 욕구에 관한 일연구. 숙명여대 교육대학원 석사학위 논문.
- 이청배(1983). 학업적 자아개념과 지능의 학업 성적 예언에 관한 연구. 계명대 대학 석사학위 논문.
- 이현자(1983). 체벌이 자아개념 형성에 미치는 영향. 고려대 교육대학원 석사학위 논문.
- 임재련(1988). 청소년 자아개념의 발달적 특성 탐색 연구. 숙명여대 석사학위 논문.
- Alschuler, A. & Weinstein, G. (1976). Self-knowledge development. Amherst, MA: School of Education, University of Massachusetts.
- Amsterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. Developmental Psychology, 5, 297-305.
- Back, K. W. & Gergen, K. J. (1968). The self through the latter span of life. In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.), The self in social interaction. New York: Wiley.

- Bourne, L. E. & O'Banion, K. (1971). Conceptual rule learning and chronological age. Developmental Psychology, 5, 525-534.
- Bretherton, I. & Waters, E. (1985). Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (1-2), Serial No. 209.
- Broughton, J. (1978). Development of concepts of self, mind, reality, and knowledge. In W. Damon (Ed.), New Directions for Child Development: Moral Development, No. 1, (pp. 75-100). San Francisco: Jossey Bass.
- \_\_\_\_\_ (1980). The divided self in adolescence. Human Development, 24, 13-32.
- Damon, W. (1983). Social and personality development. New York: Norton.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. Child Development, 1, 75-100.
- Elkind, D., Medvene, L., Rockway, A. S. (1970). Representational level and concept production in children and adolescents. Developmental Psychology, 2, 85-9.
- Flavell, J. H. (1963). The developmental psychology of Jean Piaget. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Freud, S. (1975). Group psychology and the analysis of the ego. J. Strachey (Tr. and Ed.). New York: Norton. (Original work published 1922).
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), Handbook of Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (pp. 275-285). New York: Wiley.
- Harvey, O. L., Hunt, D. E. & Schroder, H. M. (1961). The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York: Basic Books.
- James, W. (1963). Psychology. New York: Fawcett. (Original Work published 1890).
- Jersild, A. T. (1952). In search of self: An exploration of the role of the school in promoting self-understanding. New York: Teachers College.
- Keating, D. P. (1975). Precocious cognitive development at the level of formal operations. Child Development, 46, 276-80.
- Keller, A., Ford, L. H. & Meachum, J. A. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. Developmental Psychology, 14, 483-489.
- Kohlberg, L. & Gillinan, C. (1971). The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a postconventional world. Daedalus, 100, 1051-86.
- Levinson, D. J. (1978). The seasons of a man's life. New York: Ballantine.
- Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1979). Social cognition and the acquisition of self. New York: Plenum.

- \_\_\_\_\_ (1981). The self as social knowledge. In M. D. Lynch, A. A. Norem-Hebeisen & K. Gergen (Eds.), Self-concept: Advances in theory and research (pp. 101-118). Cambridge, MA: Ballinger.
- Lewis, M. (1983). Newton, Einstein, Piaget and the concept of self. In L. S. Liben (Ed.), Piaget and the foundations of knowledge. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Livesley, W. J. & Bromley, D. B. (1973). Person perception in childhood and adolescence. London: Wiley.
- Lunzer, E. A. (1965). Problems of formal reasoning in test situations. In P. Mussen (Ed.), European research in cognitive development. Monograph of the Society for Research in Child Development, 30.
- Mead, G. H. (1934). Mind, self and society. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Montemayor, R. & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. Developmental Psychology, 13, 314-319.
- Penk, W. E. (1971). Developmental patterns of conceptual styles. Psychological Reports, 29, 635-649.
- Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Books.
- \_\_\_\_\_ (1986). Self-concept: childhood through adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), Psychological perspectives on the self: Vol. 3. London: Erlbaum.
- Ruble, D. N. (1980). The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.), Social cognition and social behavior: Developmental perspectives. New York: Cambridge University Press.
- Sarbin, T. R. (1962). A preface to a psychological analysis of the self. Psychological Review, 59, 11-22.
- Savin-Williams, R. C. & Demo, D. H. (1983). Conceiving or misconceiving the self: Issues in adolescent self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 824-833.
- Schiemberg, L. (1988). Child and adolescent development. New York: Macmillan.
- Secord, P. & Peevers, B. H. (1974). The development and attribution of person concepts. In Mischel (Ed.), Understanding other persons. Oxford, England: Blackwell.
- Selman, R. L. (1980). The growth of interpersonal understanding. New York: Academic Press.
- Thompson, R. A. & Lamb, M. E. (1986). Infant-mother attachment: New directions for theory and research. In Baltes, Featherman, Lerner (Eds.), Life-span development and behavior: Vol. 7 (pp. 1-41). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Wylie, R. (1979). The self-concept: Theory and research on selected topics: Vol. 2 (rev. ed.). Lincoln: University of Nebraska Press.