

碩 士 學 位 論 文

指導教授 金 璟 培

쌍둥이兒童과 一般兒童과의 自我概念
發達 比較 研究

A study of self-concept development between
twin and singleton children

2003年 8月

漢城大學校 教育大學院

相 談 心 理 專 攻

尹 英 順

碩 士 學 位 論 文

指導教授 金 璟 培

쌍둥이兒童과 一般兒童과의 自我概念
發達 比較 研究

A study of self-concept development between
twin and singleton children

위 論文을 教育學 碩士學位論文으로 提出함

2003年 8月

漢城大學校 教育大學院

相 談 心 理 專 攻

尹 英 順

尹英順의 教育學 碩士學位 論文을 認定함

2003年 8月

審査 委員長 印

審査 委員 印

審査 委員 印

目 次

I. 緒 論	1
1. 研究의 必要性	1
2. 研究의 目的	3
3. 研究의 內容	3
4. 研究의 制限點	3
II. 理論的 背景	4
1. 쌍둥이 兒童의 特性	4
2. 自我概念의 理論	14
3. 先行研究의 考察	31
III. 研究 方法	36
1. 研究 對象	36
2. 調査 道具	37
3. 資料收集 節次	40
4. 資料의 處理	41
IV. 研究 結果 및 解釋	42
1. 쌍둥이 兒童 및 一般兒童의 自我概念 性差	42
2. 쌍둥이 兒童 및 一般兒童의 自我概念과 學年과의 關係	46
3. 쌍둥이 兒童 및 一般兒童의 自我概念 比較	51
4. 쌍둥이 兒童의 卵性에 따른 自我概念 比較	54

V. 要約, 結論 및 提言	57
1. 要約	57
2. 結論	59
3. 提言	60
參 考 文 獻	62
附 錄	66
ABSTRACT	73

表 目 次

<표 1> 쌍둥이 아동의 학년 및 성별 분포	36
<표 2> 일반아동의 학년 및 성별 분포	37
<표 3> 자아개념의 영역별 보기문항, 문항 번호 및 문항 수, 신뢰도	39
<표 4> 쌍둥이 아동의 사회적 및 지적능력 자아개념	42
<표 5> 쌍둥이 아동의 불안, 행복 및 만족감 자아개념	43
<표 6> 쌍둥이 아동의 신체적 및 행동적 자아개념	43
<표 7> 일반아동의 사회적 및 지적능력 자아개념	44
<표 8> 일반아동의 불안, 행복 및 만족감 자아개념	45
<표 9> 일반아동의 신체적 및 행동적 자아개념	45
<표 10> 쌍둥이 아동의 학년과 자아개념과의 관계	47
<표 11> 쌍둥이 아동의 학년과 자아개념과의 관계	47
<표 12> 쌍둥이 아동의 학년과 자아개념과의 관계	48
<표 13> 일반아동의 학년과 자아개념과의 관계	49
<표 14> 일반아동의 학년과 자아개념과의 관계	49
<표 15> 일반아동의 학년과 자아개념과의 관계	50
<표 16> 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 비교	51
<표 17> 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 비교	52
<표 18> 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 비교	53
<표 19> 일란성 및 이란성 쌍둥이의 자아개념 비교	54
<표 20> 일란성 및 이란성 쌍둥이의 자아개념 비교	55
<표 21> 일란성 및 이란성 쌍둥이의 자아개념 비교	55

圖 目 次

<그림 1> Combs & Snygg의 자아 구조	18
<그림 2> Shavelson 등의 자아개념의 위계적 구조 모형	19
<그림 3> 자아개념의 위계적 구조	20
<그림 4> 자아개념의 구성 요소	21

I. 緒 論

1. 研究의 必要性

자아란 인식 의욕 행동의 주체인 자신이 외계나 타인과 구별되는 고유한 자신을 의미하며, 자아개념은 자신이 처한 생활의 장에서 자기 자신과 주위 환경을 어떻게 생각하고 판단하고 있는가하는 것이다. Shavelson은 자아개념을 자신에 대한 총체적 지각으로 보면서 자아개념은 타인과의 상호작용에 의해 형성되기도 하고 가족이나 또래와 같은 중요한 인물들로부터 받는 강화와 평가에 의해 형성되기도 한다고 하였다.¹⁾

자아개념에 관한 연구는 1970년대 이후에 활발히 진행되어 왔으며 높은 자아개념은 높은 학업성적 및 긍정적 대인관계 등과 관련이 있는 것으로 밝혀져 자아개념의 함양은 종종 학교 교육의 목표 중의 하나로 자리잡아 왔다.²⁾ 이처럼 긍정적 자아개념 형성이 일반아동에게도 중요한 영향을 미치는 것과 마찬가지로 쌍둥이 아동에게도 긍정적 자아개념 형성은 성격 형성과 학교생활에 큰 영향을 줄 것으로 본다. 그러나 아직도 우리나라의 학교 교육에서는 쌍둥이 아동들 특수성을 고려하지 않고 일반아동과 같은 방법으로 교육하고 있는 것이 현실이다.

따라서 학령기 쌍둥이 아동의 자아개념 연구는 두 가지 의미에서 매우 중요하다. 첫째, 쌍둥이 아동들은 대부분 같은 학교에 입학하게 되는데 그 희소성과 쌍둥이간의 신체적 유사성으로 인해 학교내의 일반아동에게 자연스럽게 수용되지 못하고, 지나친 소외나 지나친 관심의 대상이 될 수 있다. 또한 학교에서 또래나 교사들로부터 비교 대상이 되어야 하므로 쌍둥이 아동들은 학교생활 적응이 힘들거나 자신에 대해 부정적인 태도를 지닐 수도 있다. 특히 일란

1) R. J. Shavelson, & R. Bolus,(1982), Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, pp.3-17.

2) T. C. Bekhuis,(1994), The self-esteem of adolescents in American public high schools: A multilevel analysis of individual differences. *Personality and Individual Differences*, 16, pp.579-588.

성 쌍둥이는 유전적으로도 동일하기 때문에 신체적·심리적 특성에 있어서 매우 유사한 관계로 학교성적이나 품행 등에 있어서 부모님이나 선생님께서부터 더 많은 비교 대상이 될 수 있다. 학교나 가정에서 비교·경쟁·협동 등의 대인관계를 일반아동들보다 훨씬 많이 경험해야하는 쌍둥이 아동들의 자아개념 발달을 관찰하는 것은 일반아동들의 자아개념 발달을 이해하는데 중요한 정보를 제공한다고 볼 수 있다.

둘째, 일란성 쌍둥이도 어떤 의미에서 자신과 유전적으로 같은 사람이 이 세상에 하나 더 존재하므로 자신에 대한 정체성이 일반아동과 다를 수 있다. 따라서 이러한 정체성이 쌍둥이 아동의 자아개념 발달에 어떠한 영향을 미치는지 연구할 필요가 있다. 쌍둥이 아동이 유전적으로 동일하거나(일란성) 매우 유사하지만(이란성) 신체적·심리적 특성들은 유전자뿐만 아니라, 태내 환경, 출산 당시와 출생 후의 환경적인 요인의 영향을 받기 때문에 쌍둥이 아동들이 모든 면에서 똑같은 것은 아니며 성장하면서 개인으로서 고유한 특징을 지니게 된다.³⁾ 그러므로 쌍둥이 아동간에도 각각의 독립된 개체를 인정해 주며, 서로 지나치게 의지하려는 상황에서 스스로 벗어날 필요가 있다. 또한 성인이 되어 각각의 독립된 개체로서 삶을 영위해야 하기 때문에 일반아동과 동등한 조건에서 학교교육이 이루어져야 하며 독립된 자아개념 발달이 필요하다고 본다.

오늘날, 세계적으로 쌍둥이 출생률이 급격하게 높아지고 있는 추세이며 우리 나라에도 쌍둥이 출생이 급격하게 늘어나고 있다. 해외에서는 오래 전부터 쌍둥이 연구가 시작되어 쌍둥이 아동들의 학교 및 가정생활 적응과 심리적·신체적 특성에 관해 많은 연구들이 수행되어 왔지만, 우리 나라는 쌍둥이 아동에 대한 연구가 미흡하며 쌍둥이 아동들의 자아개념에 관한 연구를 찾아보기가 어렵다. 따라서 본 연구는 쌍둥이 아동들의 자아개념 발달에 대하여 실태조사를 하여 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 발달 상황을 상호 비교해보고, 쌍둥이 아동에 대한 일반아동의 수용태도와 쌍둥이 아동의 성공적인 학교생활 적응에 알맞은 기본자료를 모색하는데 연구의 필요성이 있다.

3) 허윤미(2000), “행동유전학 방법을 통한 인간행동의 이해”, 한국심리학회지 : 일반, pp.101-122.

2. 研究의 目的

본 연구의 목적은 성별, 학년별, 난성(卵性)에 따라 쌍둥이 아동과 일반아동과의 자아개념 발달을 비교하며 바람직한 자아개념을 형성하도록 하는데 있으며, 이러한 연구의 목적을 달성하기 위한 연구의 문제는 다음과 같다.

첫째, 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념은 성별, 학년별에 따라 어떻게 차이가 나는가?

둘째, 쌍둥이 아동과 일반아동과의 자아개념 발달은 어떻게 차이가 나는가?

셋째, 쌍둥이의 자아개념은 난성(卵性)에 따라 어떻게 차이가 나는가?

3. 研究의 內容

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구의 내용은 다음과 같다.

첫째, 초등학교에 재학중인 쌍둥이 아동과 일반아동을 표집하여 자아개념을 조사 분석한다.

둘째, 자아개념 발달에 있어서 성차, 학년차 등으로 쌍둥이 아동과 일반아동의 차이를 비교 분석한다.

셋째, 쌍둥이 아동의 자아개념을 난성(卵性)에 따라 조사해본다.

4. 研究의 制限點

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 표집 대상에 있어서 쌍둥이 아동은 서울시에 소재한 초등학교에 재학 중인 쌍둥이 아동 중에서 희망자를 대상으로 하였기 때문에 그 결과를 전국적으로 확대 해석하기에 제한이 따른다.

둘째, 일반아동은 서울시에서 4개의 구를 선정하여 각 구마다 한 개의 초등학교를 선정하여 1학년부터 6학년 아동을 대상으로 하였으므로 그 결과를 전국적으로 일반화하기에는 제한이 따른다.

II. 理論的 背景

1. 쌍둥이 兒童의 特性

1) 쌍둥이 아동의 卵性 診斷

난성 진단은 쌍둥이 아동이 일란성이나 이란성이나를 판별하는 진단이다.⁴⁾ 일반적으로 이란성 쌍둥이가 일란성 쌍둥이로 착오되는 것보다 일란성 쌍둥이가 이란성 쌍둥이로 착오되는 경우가 더 많다고 한다. 과거에는 산부인과 의사들이 태반이나 태아를 둘러싸고 있는 융모막과 양막이 하나인가 둘인가를 보고 단순히 난성을 진단하여 종종 잘못된 진단을 하였다. 그러나 오늘날은 쌍둥이의 태반이나 양막 등이 붙어 있을 수 있다는 것이 밝혀져 산부인과 의사들이 출생 당시의 태반 상태만 보고 난성을 진단하는 일은 거의 없다.

난성 진단 검사는 지필 검사, 인체 측정 검사, 혈액형 검사, DNA 검사 등으로 나뉘어지는데 DNA검사가 가장 신뢰도가 높은 것으로 평가되고 있다.

지필 검사는 설문지를 이용하는 방법으로써 어린 시절에 가족, 친척, 친구들, 낯선 사람들로부터 쌍둥이 아동이 얼마나 혼동되는가, 그리고 신체적 특성들 중에서 키, 몸무게, 눈의 색깔, 머리 색깔, 피부색 등과 같은 유전도가 높은 특성에 있어서 얼마나 유사한가를 묻는 문항들로 구성되어 있다. 지필 검사는 적은 비용으로 난성을 진단할 수 있는 장점이 있으나, 정확도가 비교적 낮은 결점을 가지고 있다. 지필 검사 결과는 DNA 검사 결과와 약 90% 내지 95% 정도 일치하는 경향이 있다.

인체 측정 검사 (anthropometric measures)는 손가락 지문, 손바닥 지문, 발바닥 지문, 키, 체중, 그밖에 인체의 여러 부위를 직접 측정, 비교하여 쌍둥이 아동의 난성을 판별하는 방법이다.

혈액형 검사는 ABO, MNS, Rh, Haptoglobin, Gm 혈청 등의 혈액 그룹들을

4) L. H. Collier,(1996), The Psychology of Twins : A Practical Handbook for Parents of Multiples. The Business Word: Englewood, CO. pp.10-114.

검사하여 쌍둥이 아동이 모든 혈액 그룹에서 일치하는가에 따라 난성을 판별하는 방법이다. 일란성 쌍둥이는 모든 혈액 그룹에서 일치하여야 하며 혈액 그룹중 하나라도 불일치하면 이란성 쌍둥이로 분류된다. 이란성 쌍둥이가 위의 다섯 가지 혈액형 검사에서 모두 일치할 확률은 약 5%이다. 따라서 다섯 가지 혈액형을 검사할 경우, 난성 진단의 정확도는 약 95%라고 할 수 있다.

DNA 검사는 혈액 또는 구강 상피 (볼 안쪽의 피부 표면)를 채취하여 DNA를 분석, 난성을 판별하는 방법인데 여러 개의 다형 유전 표지인자 (polymorphic genetic markers)를 비교하여 하나라도 불일치하면 이란성 쌍둥이로 분류하는 판별법이다. 최근에는 DNA 지문 (fingerprints)을 비교하는데 각 개인마다 고유의 DNA 지문을 가지고 있기 때문에 이 방법으로 난성을 진단하는데 99.9% 이상의 정확성을 가진 것으로 알려져 있다.

2) 一卵性 쌍둥이와 二卵性 쌍둥이의 比較

일란성 쌍둥이는 한 개의 정자와 한 개의 난자가 수정하여 생긴 수정란이 일정 시간 후, 두 개의 수정란으로 분리되어 발생한다.⁵⁾ 따라서 일란성 쌍둥이는 100% 유전 물질을 공유하게 되며 항상 같은 성(gender)을 가진다. 수정란이 자궁 내에서 갑자기 두 개로 분리되는 원인에 관해서는 아직 밝혀져 있지 않다. 일란성 쌍둥이 중에서 약 삼분의 일 (약 33%)은 수정란이 자궁에 착상되기 이전에 분리되고, 약 삼분의 이 (약 67%)는 수정란이 착상된 이후에 분리되는 것으로 알려져 있다. 착상 이전에 수정란이 두 개로 분리될 경우의 일란성 쌍둥이는 이란성 쌍둥이처럼 각각 다른 융모막(chorion)과 양막(amnion)을 가지게 되는데, 이들 중 일부는 양막이 함께 붙어 있는 경우도 있다 (융모막과 양막은 모두 태아를 둘러싸고 있는 막으로서 양막이 융모막의 안쪽에 자리잡고 있다). 착상 후에 분리되는 일란성 쌍둥이는 동일한 융모막에 싸여 성장하게 되는데 수정 후, 약 5일 내지 10일 사이에 분리될 경우(약 61%)에는 두 개의 양막에서 성장하게 된다.

5) C. L. Agnew, A. H. Klein, & J. A. Ganon,(1997), *Twins! Pregnancy, Birth and The First Year of Life*. Harper Collins Publishers: New York, NY. pp.1-29.

이란성 쌍둥이는 두 개의 정자와 두 개의 난자가 동일한 자궁 내에서 수정하여 발생하는 것으로, 형제들과 같이 약 50%의 유전물질을 공유하고 있으며, 같은 성(gender)의 쌍둥이도 있고, 다른 성 (남, 여)의 쌍둥이도 있다.⁶⁾ 이란성 쌍둥이는 자궁 내에서 매우 가까운 위치에서 착상하여 태반이 붙어 있을 수도 있고, 서로 떨어진 위치에 착상하여 태반이 붙지 않은 경우도 있다. 그러나 태반의 접합 상태와 상관없이 이란성 쌍둥이는 각각 서로 다른 융모막과 양막에 둘러싸여 성장한다.

일반적으로 이란성 쌍둥이에 비하여 일란성 쌍둥이는 모든 면에서 더욱 더 서로 닮은 경향이 있으며 심리적으로도 더 가까운 관계를 유지하고 있다고 한다.⁷⁾ 또한 일란성 쌍둥이는 이란성 쌍둥이에 비해 지능에 있어서 매우 비슷하다. 특히 일란성 쌍둥이는 연령이 증가할수록 지능이 더욱 닮아 가는 경향이 있고, 이란성 쌍둥이는 연령이 증가할수록 지능의 격차가 생기는 경향이 있다. 이란성 쌍둥이의 지능 격차의 정도는 형제간의 지능 격차 정도와 비슷하다. 학업 성적에 있어서도 이란성 쌍둥이보다도 일란성 쌍둥이가 훨씬 더 비슷한 경향이 있다. 성격, 직업, 흥미, 창의성 등에 있어서도 일란성 쌍둥이는 이란성 쌍둥이보다 더 유사한 경향을 나타내지만, 지능이나 학업 성적에 있어서 만큼은 유사하지는 않는 것으로 보고되고 있다.

3) 쌍둥이 兒童의 發達的 特徵

쌍둥이의 형태는 일란성 쌍둥이, 이란성 쌍둥이, 다태아 (삼태아, 사태아, 오태아)등이 있다. 초등학교의 시기는 아동들이 여러 가지 일에 도전하기도 하고 친구관계, 학교생활, 공통의 관심사에 이르기까지 광범위한 애착을 만들어 가기도 한다. 또 예의와 사교성에 필요한 언어와 행동을 배워 나간다. 이러한 초등학교 시기의 심리 및 행동 발달과 관련된 상황들이 쌍둥이 아동에게 어떻게 나타나는가를 살펴보고자 한다.

쌍둥이 아동은 종종 출생 시에 난산을 겪을 뿐만 아니라, 조산되는 경우가

6) R. J. Shavelson, & R. Bolus,(1982), 상계서, pp.3-17.

7) N. L. Segal,(2000), The Entwined Lives. Plume: New York, NY. pp.70-97.

많아서 일반아동에 비해 출생 당시의 체중이 가볍고 키가 작은 경향이 있으며, 아동기에는 언어지능이 다소 뒤떨어지는 경향이 있다. 이러한 신체적 취약성은 이란성보다 일란성 쌍둥이일 경우에 더 높은 경향이 있다.⁸⁾ 과거에는 출생시의 스트레스 및 태내의 불리한 환경 조건으로 쌍둥이 아동들 가운데 뇌성마비 발생률과 유아 사망률도 높은 편이었는데, 최근 의학의 발달로 초기 사망률은 현저하게 줄어드는 추세에 있다. 조산 및 출생 당시의 스트레스, 출생시의 저체중과 두 명을 동시에 양육하기 때문에 생기는 부모들의 과중한 부담 등의 문제들이 쌍둥이 아동의 신체 발달, 지능 발달, 언어 발달 등에 영향을 미쳐 일반아동에 비해 쌍둥이 아동이 초기의 성장에 있어서 다소 부진한 경향을 나타내지만, 학령기에 이르러 많은 쌍둥이 아동들이 일반아동들을 따라 잡는 것으로 보고되고 있다.⁹⁾

이밖에 일반아동에 비해 쌍둥이 아동은 왼손잡이가 많은 것이 특징이다.¹⁰⁾ 성격, 흥미 등의 여러 가지 심리적 특성에 있어서 쌍둥이 아동과 일반아동은 거의 차이가 없으나, 아동기에 있어서 쌍둥이 아동이 (특히, 일란성 쌍둥이) 일반아동보다 또래들 사이에서 인기가 높은 것으로 보고되고 있다.¹¹⁾

본 연구는 초등학교 쌍둥이 아동과 일반아동을 비교하고자 하므로 초등학교 시기에 쌍둥이 아동의 신체적 발달과 지능 및 언어 발달 등에는 어떤 특징이 있는가를 살펴보고자 한다.

8) D. A. Hay & P. J. O'Brien, (1983), The La Trove Twin Study: A genetic approach to the structure and development of cognition in twin children. *Child Development*, 33, pp.403-440.

9) R. S. Wilson, (1983), The Louisville Twin Study: Developmental synchronize in behavior. *Child Development*, 54, pp.298-316.

10) J. F. Orlebeke, D. L. Knol, J. R. Koopmans, D. L. Boomsma, & O. P. Bleker, (1996), Left-handedness in twins : Genes or environment? *Cortex*, 32, pp.479-490.

11) N. L. Segal, (2000), "Twins in the classroom: School policy issues and recommendations", *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(1), pp.69-84.

(1) 身體的 發達

학령기에는 아동들이 자신의 신체에 대해 자신감을 가지고 자신의 몸을 잘 다룰 수 있게 되는 시기이다. 쌍둥이 아동은 태어날 때는 작게 태어나서 또래들보다 체구나 힘에서 뒤지지만, 이 시기에 거의 비슷하거나 1~2년 사이에 따라잡게 된다. 남녀 쌍둥이의 경우, 초등학교 고학년 시기에 여자 쪽이 키나 체중에서 남자 쪽보다 앞선 이러한 상황은 키가 큰 여자 쪽이나 키가 작은 남자 쪽에게 놀라운 현상이기 때문에 이런 신체 크기의 차이가 쌍둥이 아동에게 힘든 상황일 수도 있다. 이 때, 부모가 그 사실을 받아들이고 그들의 성장이 정상적이며 사춘기가 되면 둘이 같아질 것이라고 안심시켜주는 것이 중요하다. 또한 쌍둥이 아동의 신체 발달에는 상당한 차이를 보일 수 있는데 특히 일란성 쌍둥이는 심한 경우에 운동 능력이 다를 수도 있다.¹²⁾ 즉 한 아동은 민첩하지만, 다른 아동은 민첩하지 못한 경우도 있다. 치아의 경우에는 일란성 쌍둥이는 유치를 동시에 갈게 되는 수가 많지만, 일란성 쌍둥이는 차이가 날 수 있다.

일반적으로 학령기가 되면 쌍둥이 아동은 여러 가지 방법으로 스스로를 돌보기 시작하는데 스트레스가 쌓이면 요에 오줌을 싸기도 한다. 그것이 생리적 원인 때문이라면 일란성 쌍둥이의 경우는 둘에게 똑같이 나타날 가능성이 많으나 일란성 쌍둥이 중 한쪽만 그럴 경우에는 그 아동에게 특별한 스트레스가 있다는 표시일 수도 있다.¹³⁾

(2) 知能 및 言語 發達

초등학교를 다니면서 아동은 지식 습득의 방식을 바꾸게 된다. 즉 입학 전에는 직접적인 경험이나 놀이를 통해서 지식을 습득했으나 초등학교에 입학하게 되면 선생님, 친구(또래), 교과서, 학급 내 학습자료, 기타 도서들 등을 통

12) 패트리셔 펠름스트롬 & 재닛 폴런드 공저, 노순옥 역(2001), 「쌍둥이 잘 기르기」, 서울 : 울림, p.264.

13) 노순옥 역(2001), 상계서, p.265.

해서 배우게 된다. 또한 저학년시기에는 추상적인 사고와 상징의 조작이 미숙하나 사춘기로 가면서 그 능력이 왕성해 진다. 이것은 Piaget가 말한 인식 발달의 구체적 활동 단계(concrete operational stage)이다. 이 시기의 쌍둥이 아동은 물체를 분류할 수 있고, 물리적인 세계에 논리적인 사고를 적용할 수 있게 된다. 또한 수학, 문법, 축구 또는 집안 심부름의 분배 등 어디에 적용되는 규칙이든 상관없이 규칙을 이해하고 적용할 수 있게 된다. 그러나 자기 경험 밖의 개념에 관해서는 추상적으로 생각하지 않으려는 경향이 있다. 초등학교 아동에게는 인생에 있어서 실제로 규칙을 정하는 것과 지키는 것은 중요한 것으로 비취지며 아동들은 몇 년 안에 규칙의 의미와 윤리에 대해 철학적으로 생각하게 될 것이다.¹⁴⁾

쌍둥이 아동이 일반아동에 비해 지적으로 불리하다는 일반적인 견해는 어느 정도 맞을까? 초등학교시기는 모든 아동들에게 능력에서 상당한 차이를 보이듯이 쌍둥이 아동도 마찬가지일 것이다. 그리고 일란성 쌍둥이는 이란성 쌍둥이보다 학교 성적이 훨씬 더 비슷할 것이며, 남녀 쌍둥이 아동은 언어와 읽기 능력에서 차이를 보일 가능성이 많다. 일부 연구에서 쌍둥이 아동이 읽기 능력이 떨어진다는 결과를 내놓았다. 그 이유는 대부분 쌍둥이라는 상황 그 자체보다는 출생시의 체중 미달과 관련이 있다고 한다. 그리고 여자 쌍둥이 아동이나 일반아동보다는 남자 쌍둥이 아동이 읽기 점수가 낮을 가능성이 높다는 몇 가지 증거가 있다. 그것은 여자 아동보다는 남자 아동, 일반아동보다는 쌍둥이 아동에게서 더 많이 나타나는 '주의력 결핍 과다행동장애'(ADHD)때문일 것으로 보인다.¹⁵⁾

4) 쌍둥이兒童의 養育

오늘날 여러 산업 국가에서 쌍둥이 아동의 출생이 급격하게 늘어남에 따라 쌍둥이 아동에 대한 연구가 활발히 진행되고 있다. 우리 나라는 몇 년 전 만 해도 쌍둥이 아동이 초등학교에 입학하면 '학급 배정을 어떻게 할 것인가?' 에

14) 노순옥 역(2001), 전게서, p.265.

15) 노순옥 역(2001), 전게서, pp.265-266.

대해서 관심을 가지거나 문제로 생각하지 않았었다. 그러나 현재는 쌍둥이 아동이나 학부모의 의견을 수렴하여 학급을 배정하는 추세에 있다.

쌍둥이 아동을 가진 학부모는 쌍둥이 아동을 일반아동과 같이 양육하기를 원하지만 어떻게 양육하는 것이 바람직한가에 대해서는 잘 알지 못하고 있는 것이 현실이다. 따라서 이에 대한 선행연구의 자료에 나타난 쌍둥이 양육에 관한 조언을 살펴보면 다음과 같다.¹⁶⁾

첫째, 쌍둥이 아동의 개성 및 자아 정체감을 가질 수 있도록 장려해야 한다. 쌍둥이 아동이 각각의 개성을 존중하고 느낄 수 있도록 가족들이 노력하여 비슷한 옷을 입기를 원한다면 서로 다른 옷을 입어보도록 권해보고, 각자의 개성에 맞는 옷을 선택하도록 권장한다. 또 신발, 옷, 소지품 등도 쌍둥이 아동에게 똑같이 사 줄 필요는 없다. 즉 한 명이 신발이 필요하고, 다른 쪽은 필요 없을 경우에 둘 다 사 줄 필요는 없으며, 소지품은 가능하면 각각 따로 사용하도록 권하고 항상 공통으로 사용하도록 권할 필요도 없다. 일란성 쌍둥이는 외모가 매우 닮아서 다른 사람들이 구별하기 힘들 경우, 헤어스타일을 바꾸어 구별을 용이하게 하는 것이 안전이나 개성을 위하여 좋다. 대화할 때도 두 명에게 한꺼번에 이야기하지 말고 개별적으로 하는 것이 좋으며 나들이 할 때에도 종종 따로 따로 데리고 나가서 각 쌍둥이 아동과의 고유의 시간을 가져보는 것도 좋은 방법이다.

둘째, 쌍둥이 아동이 남녀 일 경우에는 특별한 관심을 필요로 한다. 일반적으로 남녀 쌍둥이는 동성 쌍둥이보다 차이가 더 많이 나는 경향이 있다. 남녀 쌍둥이는 구별이 잘 됨에도 불구하고, 쌍둥이간의 특별한 우애 관계를 형성하는 경우가 있으므로 남녀 쌍둥이를 서로 비교하거나 또래의 다른 아이들과 비교하는 것은 바람직하지 않다. 남녀 쌍둥이 중에서 종종 여자 쌍둥이가 더 사교적이고 활발하여 남자 쌍둥이 형제를 통제하기도 하며, 남자 쌍둥이는 또래보다 종종 유순하고 덜 공격적일 경우도 있어 여자 쌍둥이가 자기의 일을 통제하게 내버려두기도 한다. 이 때, 남자 쌍둥이가 지나치게 수줍어하거나 수동적이 되지 않도록 주의를 기울일 필요가 있다.

셋째, 쌍둥이 아동 중에서 한 명이 훨씬 더 지배적일 때, 걱정할 필요는 없

16) A. Stevens,(2000), Twins, Triplets and More. Winston & Co: England. pp.3-31.

다. 즉 지배적인 쌍둥이 아동이 결정을 내리는 기회를 갖지 못하게 되거나 지배를 할 기회를 전혀 갖지 못할 경우를 제외하고는 걱정을 할 필요가 없다. 만약 한 쌍둥이 아동이 지속적으로 지배적인 위치에 있을 경우에는 놀이 등을 통해 자연스럽게 지도적 역할을 교환할 기회를 마련해 주거나 점심 메뉴를 결정하게 하는 등, 조그만 일상 생활의 일에서부터 의사 결정 과정에 끌어들이도록 주력한다.

넷째, 질투나 경쟁심은 공정하게 다루어야 한다. 어느 정도의 경쟁은 과제 수행에 도움을 주기 때문에 바람직한 것이나 지나친 경쟁은 갈등과 질투를 불러일으킬 수 있으므로 문제가 될 수 있다. 부모들은 쌍둥이 아동 각자를 사랑하고 존중하고 있다는 것을 느끼게 하여야 한다. 그리고 쌍둥이 아동을 서로 비교하지 말며 각자의 개성을 칭찬하고 장점을 살릴 수 있는 방향으로 노력해야 한다. 또 의견이 불일치할 경우는 공정하게 처리하도록 노력하며 필요할 경우에는 동전이나 주사위를 던져 순서를 정하거나 결정을 내리도록 한다.

다섯째, 언어 발달을 돕는 일을 한다. 쌍둥이 아동 중에서 일부는 언어 발달에 있어서 지체를 보이는 경우가 있다. 쌍둥이 아동의 언어 발달을 촉진시키기 위하여 쌍둥이 아동 각자에게 개별적인 관심을 가지고 따로 대화하는 것이 좋다. 쌍둥이 아동과 이야기할 때는 눈을 맞추고 주의를 집중하여 대화를 하며, 쌍둥이 아동이 말하는 내용에 관심을 가진다. 또한 쌍둥이 아동에게 각각의 견해를 갖도록 하고 자신의 견해를 표현하도록 장려하며 쌍둥이 아동으로 하여금 사회적 접촉을 충분히 하도록 권장한다. 쌍둥이 아동이 언어 발달이 지체된다고 하여 근심이나 불만을 쌍둥이 아동에게 나타내거나 알게 하는 것은 종종 문제를 더 심각하게 하므로 조심을 해야 한다.

여섯째, 학교에서 쌍둥이 아동을 다른 반으로 분리시켜야 하는 것이 좋은가? 이 문제에 관해서는 반을 분리시키는 쪽이 좋다는 주장과 같은 반에 두어야 한다는 주장이 맞서고 있다. 분리시켜야 한다는 쪽은 쌍둥이 아동의 개성적인 발달을 돕고, 교사들이 쌍둥이 아동을 개별적으로 더 잘 알게 된다는 주장이며 같은 반에 두어야 한다고 주장하는 쪽은 분리하면 쌍둥이 아동에게 정서적인 스트레스를 준다는 것이다. 현재까지 이 문제에 대하여 구체적으로 연구된 바가 없으므로 각 쌍둥이 아동의 상황에 맞게 해결하는 것이 바람직하

다. 학교 입학 후, 일년 내지 이년간은 같은 반에 두었다가 다른 반으로 분리시키는 방법도 있다. 즉 저학년의 경우에는 같은 반에 두고, 자신의 주장이 강해지기 시작하는 고학년의 경우에는 다른 반에 두는 방법을 말한다.

5) 쌍둥이 兒童의 學校生活 適應

쌍둥이 아동은 같은 연령이고, 종종 같은 성별을 가지고 있기 때문에 외모, 학교 성적, 성격, 품행 등의 면에서 타인으로부터 종종 비교의 대상이 된다. 또한 쌍둥이 아동은 서로에게 질투심을 보이며 경쟁하거나, 학교 및 가정에서 협동하여 조화롭게 생활을 하기도 한다. 그러나, 경우에 따라서는 서로 지나치게 애착관계를 형성하여 쌍둥이 아동 이외의 다른 친구나 형제들을 배타할 수도 있으며 쌍둥이 아동 중에서 한 쪽이 지나치게 우세하고 다른 쪽이 지나치게 약하여 쌍둥이 아동간에 의존적이고 지배관계를 형성하기도 한다.

학령기는 모든 아동들이 친구 관계를 발전시킬 수 있는 시기이다. 이 시기에 쌍둥이 아동들이 각각 다른 친구들을 사귀고 관계를 발전시키도록 부모나 교사들이 권장하는 것은 바람직하다. 예를 들면 쌍둥이 아동은 각자의 친구 집에 따로 따로 놀러가도록 하거나, 개별적인 취미 활동을 권하는 것 등이다. 혹은 쌍둥이 아동을 다른 학교나 다른 반에 배정하거나 한 학급에 있더라도 서로 자리를 떨어지게 하여 각각 서로 다른 아동들과 친구 관계를 만들어보도록 유도할 필요도 있다. 이렇게 쌍둥이 아동의 개별적 관계와 행동을 권장하면 서로 능력이 직접 비교되지 않기 때문에 우열로 인해 생길 수 있는 심리적 갈등을 줄일 수 있고, 쌍둥이 아동들이 서로 싸우거나 경쟁하는 것을 방지하게 할 수 있으며 쌍둥이 아동에게 독립된 개체로서 타인과의 관계를 맺는 방법들을 배우는 기회를 주게 되는 것이다.¹⁷⁾

사람의 행동과 자아에 대한 연구는 오늘날까지 많은 학자들의 연구 대상이 되고 있다. 사람 개개인은 자기 주위의 중요한 타인들과의 역동적인 관계를 통해서 자아구조를 형성해 가며, 자아구조가 한 개인의 진정한 자아구조와 일

17) H. L. Collier, (1996), 전제서, pp.10-114.

치되지 않을 때 불안을 느끼게 되고 부적응 행동을 일으키게 된다.

Raimy(1948)는 자아에 대한 지각은 행동에 궁극적인 심리적 의의를 갖는다고 하고 자아개념은 인간이 행동에 영향을 미칠 뿐만 아니라 특정 욕구 때문에 변화하고 재구성된다고 하였다.¹⁸⁾ Rosers(1970)는 자아구조의 항상성에 대하여 현실적 자아와 자아구조 또는 자아개념 사이에 불일치가 심하면 개인은 위협과 불안을 느끼게 되고 방어적으로 행동하게 된다. 또한 그의 사고는 위축되고 경직되며 정신적으로 혼란을 일으킨다고 하였다.¹⁹⁾ Lecky(1951)는 개인이 추구하는 목표는 통합된 유기체를 유지하는 것이며 이것을 항상성이라고 불렀다. 자아 항상성은 유기체의 관념이 조직적 체제를 이루고 있는 하나의 단위이며, 체제내의 관념들은 서로 연관성을 가지며 유기체의 핵심적인 요소가 자아개념이 된다고 하였다.²⁰⁾ Sherif 과 Cantril(1947)는 자아가 항상성을 유지하지 못할 때 규칙을 어기거나 범죄행위를 함으로써 그의 불안을 해소하며, 항상성과 안정성의 결여가 부적응 행동과 밀접한 관계가 있다고 하였다.²¹⁾

한편 민병수(1991)는 자아개념과 학업성적, 학교생활 적응과 학업성적은 유의한 상관을 나타내고 있으며 자아개념과 학교생활 적응간에도 상관이 높음을 보여 주었다.²²⁾ 조종현(1984)은 고등학생의 학교생활 적응 상황을 알아보았는데 성별에 따른 적응에 있어서 교우 관계는 여학생이 남학생보다 잘 적응하고, 교사와의 관계에서는 남학생이 여학생보다 더 잘 적응하는 것으로 나타났다. 그리고 학교의 물질적 환경이나 학습분위기에서는 여학생이 남학생보다 더 잘 적응한다고 하였다.²³⁾

이상의 연구에서 볼 때, 사람의 행동과 자아개념과는 밀접한 관계가 있다.

어떤 사람이 어떤 행동을 하게 될 때는 그 행동이 자신의 자아개념에 영향

18) V. C. Raimy,(1948), Self-reference in counseling interviews. *Journal of consulting psychology*. 12, pp.153-163.

19) 송인섭(1990), 「인간심리와 자아개념」, 서울: 양서원, pp.43-47.

20) 송인섭(1990), 전게서, p.42. 73. 104.

21) M. Sherif, & H. Cantril,(1947), *The psychology of ego involvement*. New York : John Wiley & Sons.를 인용한 양용운 석사학위 논문(1997), p.20에서 재인용.

22) 민병수(1991), “학교생활 적응과 자아개념이 학업성적에 미치는 영향”, 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문, pp.44-77.

23) 조종현(1984), “고교생의 학교생활 적응문제에 관한 연구”, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문, pp.30-65.

을 받는다는 것을 알 수 있다. 즉 개인 자신에 대한 긍정적인 신념이나 평가에 따라서 개인 자신의 행동도 긍정적으로 행해지는 것이다. 쌍둥이 아동도 일반아동과 마찬가지로 정상적인 적응 행동을 나타낼 때 긍정적인 자아개념을 형성하며 부적응 행동을 나타내면 부정적인 자아개념을 형성하게 된다. 그러므로 쌍둥이 아동이 긍정적인 자아개념 형성과 가정, 학교, 사회라는 생활의 장에 적응함에 있어서 교사, 친구(또래), 부모 등의 역할이 일반아동보다 더 중요한 영향을 미칠 수 있을 것이다.

2. 自我概念의 理論

1) 自我概念의 定義

‘나는 과연 어떤 사람인가?’ 사람은 누구나 타인과 다른 자신에 대해서 생각하게 된다. 또한 자신이 처해 있는 현실 세계라는 환경에 적응하며 살아가고 있다. 그리고 자신에 대해 느끼고 생각하는 자아개념(self-concept)에 대한 관심은 인간의 본질을 찾으려는 연구와 더불어 오늘날에 이르고 있다.

자아개념에 대한 연구는 William James(1890)가 그의 저서 「심리학의 원리(Principle of Psychology)」에서 최초로 자아라는 개념을 규정하면서 체계적으로 이론화되기 시작하였다. James는 자아를 “한 개인이 자기 것이라고 말할 수 있는 모든 것”이라고 정의하며 자아의 구성요소를 물질적 자아, 사회적 자아, 정신적 자아, 순수 자아의 네 차원으로 구별하고, 자아는 경험적 차원에서 개인과 사회환경과의 상호작용을 통해 형성된다고 했다.²⁴⁾ Patterson(1973)은 자아를 한 인간이 자기 자신의 태도, 감정과 신념, 자신에 대한 기대 등에 관해 스스로 지각하고 견해를 갖는 방식이라 했다.²⁵⁾ 또한 자아를 한 개인 처해 있는 생활의 장에서 자기 자신과 주변 환경에 대한 느낌(정원식, 1986)이라고 정의한다.²⁶⁾

24) 송인섭(1990), 전제서, pp.13-14.

25) C. H. Patterson,(1973), Jumanistic Education, New Jersey: Prentice-Hall, pp.3-17.

26) 황주영(2001), “아동이 지각한 중요타인의 기대와 자아개념 및 사회성숙도와의 관계”, 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문, pp.8-9에서 재인용.

따라서 자아개념의 정의는 학자들마다 조금씩 차이가 있으며 그 의미에 있어서도 견해차를 나타내고 있는데 자아이론에서는 두 가지 측면으로 자아개념을 정의하고 있다. 첫째, 정신분석학적 입장에서는 자아는 인간 행동과 적응행동을 통제하는 일군의 심리적 과정의 집합체라는 것이다. 둘째, 현상학적 입장에서는 자아는 한 개인이 그 자신에 관해서 가지고 있는 태도나 감정의 집합체라고 해석하고 있다. 전자는 자아를 과정으로서의 자아(self as process)로 규정하고 자아란 사고, 기억, 지각 등과 같은 일군의 능동적인 과정으로 구성되어 있다고 보는 것이다. 후자는 자아를 대상으로서의 자아(self as object)로 규정하고 자아란 자기 자신을 하나의 대상으로서 보고 이 대상에 관한 감정, 지각, 평가 등의 지각 내용으로 구성된다고 보았다. ‘과정으로서의 자아’와 대상으로서의 자아’의 견해를 엄격히 구분하기란 쉬운 일이 아니나, 몇몇 학자들의 주장을 위의 두 가지 견해로 구분한다면 전자의 경우는 Freud, Jung, Adler 등을 들 수 있으며 후자의 경우는 Sullivan, Mead, Combs와 Snygg 등을 들 수 있다. 두 입장을 종합하고 있는 이론가는 Rogers이다. Rogers(1951)는 자아란 전체적 지각장(知覺場)으로부터 분화된 부분으로서 유기체가 환경과 상호작용 하는 동안에 그 구조가 형성되며 그의 존재와 기능을 감지할 수 있는 것이며, 행동을 주관하는 주체가 된다고 하였다. 자아개념이란 감지되어 질 수 있는 자신에 관한 지각의 조직된 형태이며, 그것은 자기의 특징, 능력에 대한 지각, 타인 또는 환경과 관계지은 자신의 지각이나 의미를 말한다. 또한 물체와 경험에 연합된 것으로 지각된 가치의 정도, 그리고 적극적, 부정적 가치를 내포한 것으로 지각된 목표나 현상 등의 요소로서 형성된 것으로 보고 있다.²⁷⁾

Byrne(1974)는 자아개념을 한 개인이 자기 자신의 행동, 능력, 신체 등에 대하여 한 인간으로서 자기 가치와 관련지어 가질 수 있는 태도, 판단, 가치의 집합체로 정의하였으며, 이와 같은 자아개념은 성격 형성에 중요한 부분을 차지한다고 하였다.²⁸⁾ Shavelson과 Bolus(1982)는 환경에 대한 개인의 그 경험

27) C. R. Rogers,(1951), *Client-Centered Therapy*, Boston: Houghton Mifflin, pp. 497-498.

28) 윤석주(2001), “정상 및 결손 가정 아동간의 학교관련 태도와 자아개념의 차이” 전남대학교 교육대학원 석사학위논문, p.20에서 재인용.

을 해석하는 과정, 중요한 타인들과의 상호작용 그리고 자신의 행동에 대한 귀인작용을 통해 형성되는 자기 자신에 대한 개인의 지각을 자아개념으로 보았다.²⁹⁾

Fitts(1965)는 자아개념을 신체적 자아, 도덕적 자아, 성격적 자아, 가정적 자아, 사회적 자아 등 다섯 가지 외적 준거와 이들 각각에 대한 자아 동일성, 자아 수용, 자아 행동의 세 가지 내적 준거 체제로 구성된 이차원의 구조 모형으로 보았다.³⁰⁾ 송인섭(1990)은 자아개념을 환경과의 경험을 통해 발달되는 것으로 개인의 자신에 대한 지각으로 보았으며, 환경 경험의 정보 형태인 내용 차원과 이 경험을 처리하는데 요구되는 지적 활동인 정신작용의 차원, 이들 정신작용이 내용에 작용해서 나타나는 결과 차원의 삼차원적 위계 요인 모형으로 자아개념을 설명하였다. 그의 모형에서 세 번째 차원인 결과 차원에서는 자아개념이 긍정과 부정의 연속선상의 어느 특성으로 나타난다고 가정하고, 두 개의 유목인 긍정적 자아개념과 부정적 자아개념으로 제시하고 있다. 모형에서 제시된 환경경험의 정보형태인 내용 차원과 이 경험을 처리하는데 요구되는 지적 활동인 정신작용의 결합을 통해 개개인을 긍정적 또는 부정적 자아개념을 가진다는 것이다. 또한 자아개념은 다음의 세 가지 기본적인 기능을 한다고 본다. 첫째, 일생동안에 경험하는 기쁨과 고통의 균형을 조절한다. 둘째, 자아 존중감을 유지시킨다. 셋째, 효과적으로 대처할 수 있는 방식으로 경험을 조직한다.³¹⁾

정원식(1986)은 자아개념이란 한 개인이 자신이 처해 있는 생활의 장에서 자기 자신 및 그의 주변환경을 어떻게 느끼고 있는가를 말하는 것으로 개인이 행동해야 할 방향을 결정하는 개념, 가치관, 목적, 이상 등이 역동적으로 결합된 조직체로 정의하며 인성의 중요한 부분으로서 행동결정에 결정적인 역할을 하는 요인으로 설명하고 있다.³²⁾ 이용남(1990)은 자아개념이란 자신의 행동, 능력, 특성들과 관련하여 갖게 된 태도, 판단 가치관의 총체인데 교사, 친구,

29) R. J. Shavelson, & R. Bolus,(1982), Self-concept: The Interplay of Theory and Methods, Journal of Educational Psychology, p.3.

30) W. H. Fitts,(1965), *Tennessee self-concept scale manual*, Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests를 인용한 송미원 논문(1999), p.6에서 재인용.

31) 송인섭(1990), 전게서, pp.109-156.

32) 윤석주(2001), 전게논문, p.20에서 재인용.

부모 등과 같은 유의미한 타자의 강화와 평가, 자신의 행동에 대한 귀인의 결과가 형성되어 긍정적으로 발달되기도 하고 부정적으로 발달되기도 한다.³³⁾

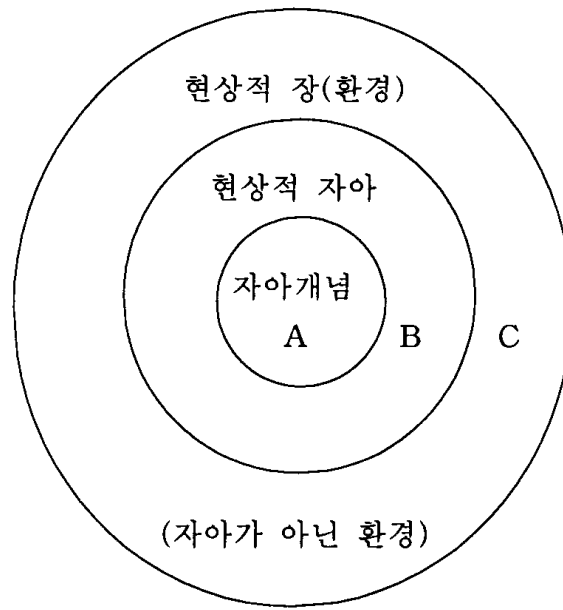
이상에서 살펴본 자아개념에 관한 연구들을 종합하면 첫째, 자아개념은 한 개인이 자신이 처한 생활의 장에서 자기 자신을 지각하는 모든 것을 의미한다고 할 수 있다. 둘째, 개인의 과거 경험에 바탕이 되어 현실 세계의 장을 구성하며 장을 지각하는 개인의 독특한 지각 내용으로 가치관의 형성, 태도, 목적성, 주체성 등 인성의 중심 영역으로써 행동 결정에 결정적인 역할을 한다고 할 수 있다. 셋째, 자아개념은 개인의 사고나 행동의 결정에 영향을 미치는 중요한 요인으로써 환경 경험과 지적 활동의 결합을 통해 긍정적 또는 부정적 자아개념이 형성될 수 있어 인간 행동의 이해에 중심 개념이 될 수 있다.

2) 自我概念의 構造

자아개념을 영역이나 요인으로 분류하는 것은 학자에 따라 다르다. 그러나 자아개념은 성분이나 내용에 의해서 하위영역으로 나눌 수 있다. James가 자아의 성분을 감각적, 개념적, 태도 및 감성적, 인식적인 것으로 분석한 이후, 자아의 성분을 크게 지각적, 개념적, 태도적인 것 등 세 가지로 분류하는 경향을 보였다. 그리고 발달 순서나 지속성 등의 논리에 입각해서 자아개념을 기본적, 잠정적, 사회적, 이상적 자아개념 등으로 분류하기도 했다.

Combs와 Snygg(1959)는 자아구조란 경험으로부터 초래되고 그 사람이 성장하는 환경에 따라서 고정된다고 하였다. 그들은 자아개념을 하나하나의 구성요소로 설명하지 않고 전체적인 지각장의 구조로써 설명하였다. Combs와 Snygg(1959)는 <그림 1>과 같이 자아구조 모형을 제시하였다.

33) 윤석주(2001), 상계논문, p.4에서 재인용



<그림 1> Combs & Snygg의 자아 구조³⁴⁾

<그림 1>에서 바깥 원 C는 모든 개인의 지각을 포함하는 전체적인 지각의 장이며 그 장(場) 안에 B가 있다. B는 현상적 자아로서 한 개인이 자신에 관해서 갖고 있는 모든 지각들이다. 중앙에 있는 A는 Snygg와 Combs가 주장하는 작은 영역으로써 한 개인에게 중요하고 핵심적인 측면들을 구성한다. 이것은 자아개념으로써 장(場)과 자아의 중심으로 안정되고 중요하며 개인적인 의미를 주는 지각으로 구성된 중요하고 특징적인 조직이라고 하였다.³⁵⁾

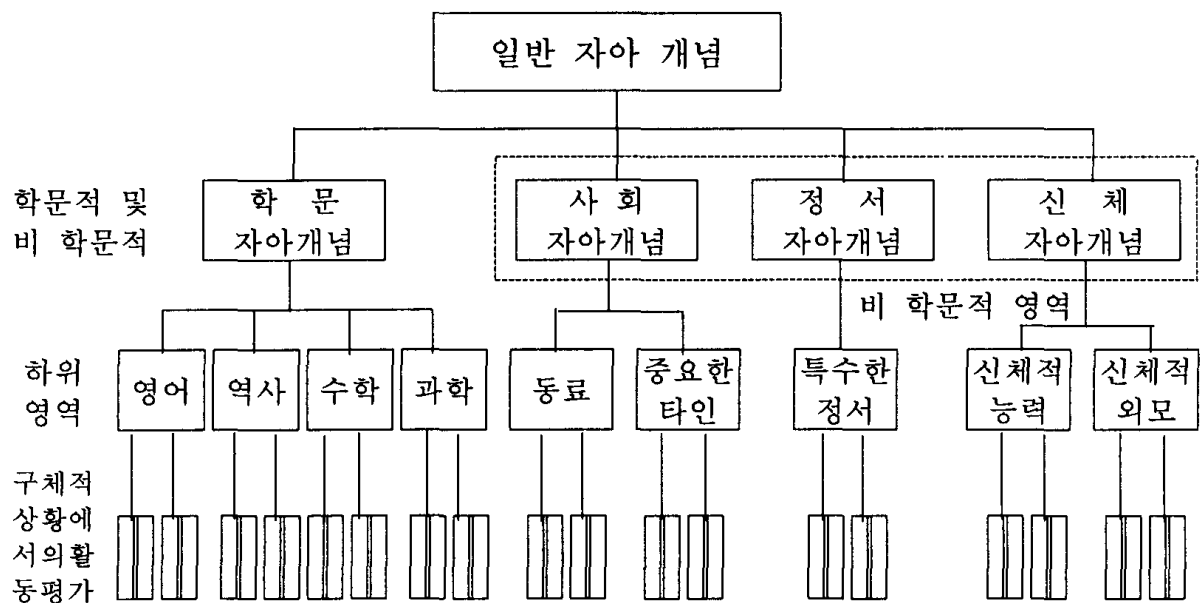
Fitts(1965)는 자아개념을 개인이 생활장면에서 자기 자신 및 주변환경에 대해 갖는 지각이라 하면서 신체적 자아, 도덕적 자아, 성격적 자아, 가정적 자아, 사회적 자아 등의 5가지 외적 준거 체계와 자아 동일성, 자아 수용, 자아 행동 등의 3가지 내적 준거 체계로 구성된 것으로 보았다. Fitts의 자아 개념 이론은 정원식에 의해 번안되어 국내에서 지금까지 자아개념 검사도구로 사용되고 있다.³⁶⁾ 즉 정원식은 자아개념 검사의 하위 영역을 신체적 자아, 도덕적 자아, 성격적 자아, 가정적 자아, 사회적 자아 등으로 분류하고 있다. 신체적

34) A. E. Combs, & D. Snygg,(1959), *Individual behavior: a perceptual approach to behavior revised*, New. York: Happer & Bros, p.58.

35) 송인섭(1990), 전게서, p.43.

36) 정원식(1968), 「자아개념 검사법요강」, 서울: 코리안테스팅 센터, p.10.

자아는 자기 자신에 대한 견해, 건강 상태, 신체적 외모, 재능 및 성격, 매력 등을 나타내며 도덕적 자아는 도덕적 가치, 자기 자신에 대한 인간 됨에 대한 선악의 의식 등 개인의 도덕적인 준거체제를 말한다. 성격적 자아는 개인의 가치, 존중 등 한 사람으로서의 자족의 느낌, 자기 성격에 대한 자신의 평가를 의미하며 가정적 자아는 한 가정의 일원으로서 얼마나 인정받으며 원만한 가정생활을 누리고 있는가를 보여준다. 사회적 자아는 타인과의 인간관계에서 자신이 보는 관념체제를 나타내 준다. 한편 Shavelson, Hubner와 Stanton (1976) 은 자아개념을 <그림 2>와 같이 학문적 자아개념과 비 학문적 자아개념의 위계적 구조에 관한 가설적 모형을 제시하였다.

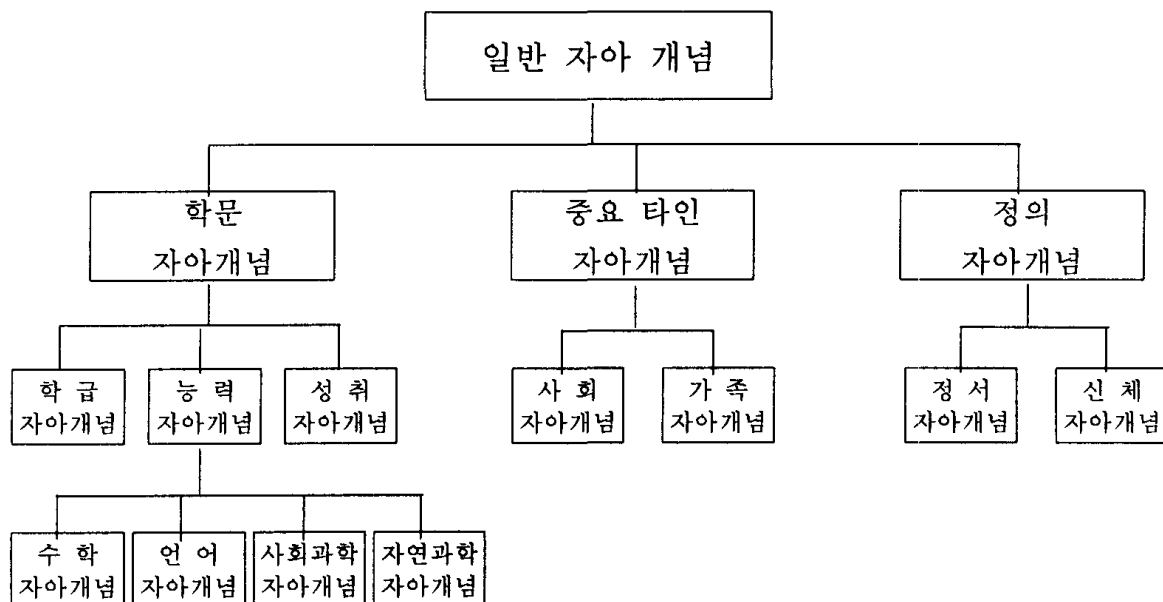


<그림 2> Shavelson 등(1976)의 자아개념의 위계적 구조 모형³⁷⁾

<그림 2>의 모형은 일반 자아개념을 정점으로 학문적 자아개념과 비 학문적 자아개념으로 구분하고 있다. 또한 학문적 자아개념의 하위영역은 교과목 자아개념으로 영어, 역사, 수학, 과학으로 포함하고 있다. 비 학문적 자아개념은 사회 자아개념, 정서 자아개념, 신체 자아개념 등으로 분류하여 다시 항목

37) R. J. Shavelson, J. J. Hubner, G. E. Stanton, (1976), self-concept: Validation of construct Interpretation, *Review of Educational Research*, Vol. 42, No 2, pp.407-441.

마다 하위영역을 세분화시켰다. 즉 사회 자아개념은 동료와 중요한 타인, 정서 자아개념은 특수한 정서, 신체 자아개념은 신체적 능력과 신체적 외모 등으로 나누었다. 송인섭(1990)은 Shavelson, Hubner와 Stanton의 자아개념의 위계적 구조 모형에 바탕을 두어 자아개념의 위계적 구조 모형을 <그림 3>과 같이 제시하였다. 그도 일반 자아개념을 학문적 자아개념과 비 학문적 자아개념으로 분류하였으며 비 학문적 자아개념의 영역을 중요한 타인 자아개념과 정의 자아개념의 두 차원으로 분류하여 다시 하위영역으로 분류하였다.



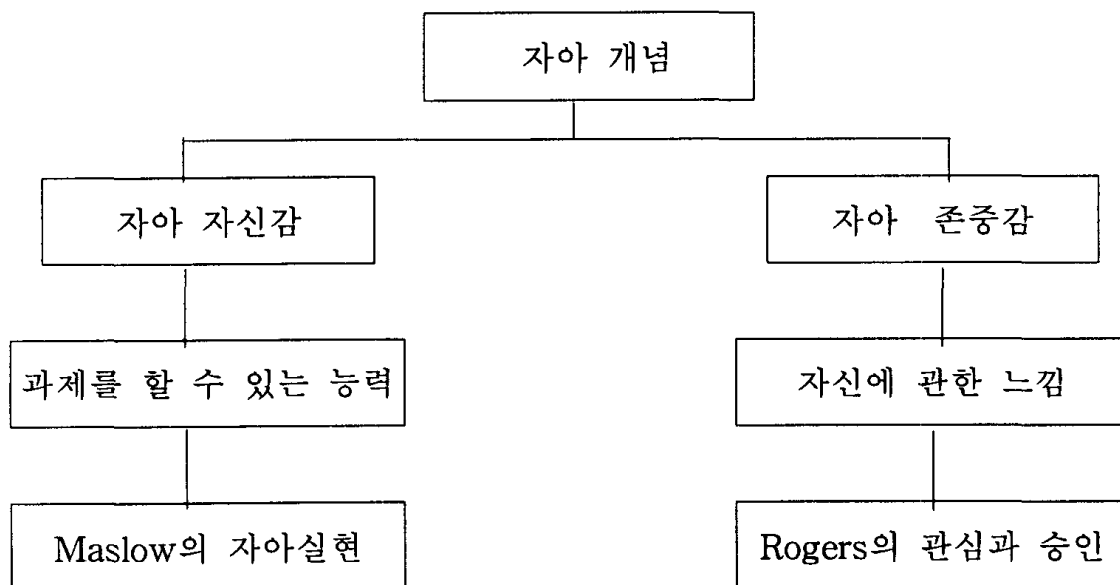
<그림 3> 자아개념의 위계적 구조 (송인섭, 1990)³⁸⁾

송인섭(1990)의 연구에서는 자아는 한 개인의 역할 상황 속에서 대상으로서의 자아에 원인이 되는 만큼의 의미를 부과한다. 그에 의하면 자아개념의 구조는 환경경험의 정보형태인 내용 차원과 이 경험을 처리하는데 요구되는 정신작용 차원 그리고 이들 정신작용이 내용에 작용해서 나타나는 결과 차원 등 세 개 차원으로 구성되어 있으며 이 세 개 차원을 통합적인 시각으로 보기 위해서는 자아개념의 다면적 구조가 필요하다고 보았다.

38) 송인섭(1990), 전게서, p.87.

송인섭(1990)의 자아개념 구조의 내용 차원에는 학문 자아개념, 중요타인 자아개념, 정의 자아개념 등의 세 요소가 포함된다. 학문 자아개념은 학급, 능력, 성취 등의 하위 자아개념으로 중요 타인 자아개념은 사회, 가족 등의 하위 자아개념으로 정의 자아개념은 정서, 신체 등의 하위 자아개념으로 구성되어 있다. 그도 Shavelson과 마찬가지로 자아개념의 위계성을 주장하고 있다.

황정규(1984)는 자아개념을 자기 자신에 대한 ‘자아 자신감(self-confidence)’과 ‘자아 존중감(self-esteem)’이라는 심리적 개념이 같은 비중으로 구성되어 있다고 하였다.³⁹⁾ 그는 ‘자아 자신감’이란 어떤 과제를 할 수 있다는 자기 능력에 대한 신념으로써 Maslow(1970)의 자아 이론이 그 기초를 두고 있다. ‘자아 존중감’은 자기 자신을 자기가 얼마나 좋아하느냐 하는 개념으로써 Rogers (1951)의 자아 이론이 그 기초를 제공하고 있다. <그림 4>는 황정규(1984)의 자아개념 구성요소를 나타낸다.



<그림 4> 자아개념의 구성 요소(황정규, 1984)⁴⁰⁾

위에서 살펴본 바와 자아개념은 구성 요소가 다양하며 지각된 내용이나 하

39) 황정규(1984), 「학교학습과 교육평가」 서울 : 교육과학사, pp.686-687.

40) 황정규(1984), 전게서, p.687.

위 차원에 따라 여러 가지로 분류될 수 있다.

이상에서 학자들의 이론을 종합하여 자아개념을 특징을 찾아보면 첫째, 자아 개념의 구성 요소는 그 개인의 내적 요소인 성격, 능력, 신체, 흥미, 기술, 도덕 등의 총체로 규정하고 있고, 외적 요소인 가정, 학교, 사회, 이상, 경험 등은 그 개인 환경의 모든 것을 구성 요소로 말하고 있다. 둘째, 개인의 행동과 자아개념은 밀접한 관계에 있으며 상호의존적임을 알 수 있다.

3) 自我概念의 發達

자아개념의 형성과 발달은 출생 이후에 시작되는 것으로 아동이 성장 발달해 가는 과정 중에서 자신이 타인으로부터 분리되어 있는 존재이며 신체와 자신이 지속적이고 변함없는 존재임을 발견하게 됨으로써 자아개념이 발달하게 된다. 신생아는 정신상태가 혼동의 상태이기 때문에 자기의 신체, 능력 등에 대한 지각이 이루어지고 타인과의 관계에서 자아개념이 싹트고 형성된다고 할 수 있다.

Strang(1957)은 자아개념을 네 가지 범주로 분류한다.⁴¹⁾ 첫째, 자신의 능력, 신분, 역할에 대한 전반적인 인식인 전체 자아개념이다. 둘째, 순간적인 기분 에 의해 영향을 받는 일시적 자아개념이다. 즉 부모나 교사로부터 심한 꾸중 을 듣고 순간적으로 자신을 가치 없는 인물로 생각하는 것을 말한다. 셋째, 다른 사람이 자신을 어떻게 보느냐에 따라 자신을 평가하는 사회적 자아개념이다. 사회학자 Cooley(1902)의 거울자아(looking-glass self) 이론과 Mead(1934)의 반영이론(reflection theory)이 사회적 자아이론에 뿌리를 두고 있다.

Cooley에 의하면 개인은 자기 자신에 대한 지각을 타인의 지각에 따라하며 이러한 과정을 통해 자아에 관한 태도와 생각을 차츰 형성해 간다는 것이다.

즉 자아 발달은 한 개인이 사회 속에서 사회구성원 간의 상호작용의 역할을 통해 후천적으로 형성되며 가정중심의 사회적 정의를 반영하는 경험을 통해 자아가 주로 발달된다는 것이다. 또한 사람은 타인과의 상호작용에서 타인이 하는 것처럼 자신을 객체로서 지각하고 반응할 수 있는 주체적 자아발달에 이

41) 정옥분(2002), 「아동 발달의 이해」, 서울 : 학지사, p.508-509.

를 수 있다. 주체적 자아는 자기 자신에 대해 타인들이 어떻게 생각하는 지를 인지할 수 있을 때 형성된다고 한다. Mead는 개인적 자아는 ‘나와’ ‘나를’ 구별될 수 있는 내면적인 사회적 상호작용 과정으로 보았다. 넷째, 자신이 그렇게 되었으며 하고 바라는 이상적 자아개념이다. 이상적 자아가 너무 낮으면 성취욕이 없고 너무 높으면 심한 좌절과 모멸에 빠지게 된다. 현실적인 자아개념은 자기수용 및 정신건강으로 이어지고 현실적 목표를 달성하게 된다.⁴²⁾

Selman(1980)은 자아인지 발달을 다음과 같이 5단계로 구분하였다.⁴³⁾ 0단계(영아기)는 외적인 물리적 존재만을 이해하는 수준이며 1단계(아동 전기)는 내적인 심리 특성과 외적인 물리적 행동의 존재를 구분하나 둘 사이는 동일하여 직접 표출된다고 생각하는 수준이다. 2단계(아동 중기)는 내재적 감정과 외적 행동이 다를 수 있다고 이해하는 수준으로 이 때는 타인의 자아를 파악하기 어려우나 자신의 자아는 확실히 알 수 있다. 3단계(아동 후기)는 자아를 안정적인 성격의 한 특성으로 자신의 내적 자아를 관찰하고 평가할 수 있다고 보며, 4단계(청년기)는 성격의 많은 부분이 무의식 수준에도 있으므로 자아를 완전히 알 수는 없다고 보는 수준이다. 따라서 자아인지와 자신의 객관적인 자아 평가는 다른 것일 수밖에 없다고 보는 단계이다. 영아기에서 청소년까지의 자아개념 발달에 영향을 미치는 주요 요인은 가정 환경과 또래 환경이라고 한다. 가정 환경을 중시한 Anderson(1952)은 세상에서 태어난 첫째가 자아개념 발달에 가장 중요한 시기이며, 청소년기 이전에 자아상이 본질적으로 완성될 때까지 점차 가정 환경의 중요도는 감소된다고 주장하였다.⁴⁴⁾ 그리고 Rosenberg(1979)에 의하면 생애 초기에 자아상이 발달한 사람은 자아가 급속히 변화한 후에도 장기간 이 자아 관점을 지속적으로 유지한다고 한다.⁴⁵⁾ 반면에 Harris(1995)의 집단사회화 이론은 또래를 중요한 환경 변인으로 보았다.

42) 송인섭(1990), 전제서, pp.16-18.

43) R. Selman,(1980), The growth of interpersonal understanding. New York: Academic Press. 인용.

44) C. M. Anderson,(1952), The self-image: A theory of dynamics of behavior *Mental Hygiene*, 36, pp.227-244.

45) M. Rosenberg,(1979), *Conceiving the self*, New York: Basic, p.58.

그는 부모와 또래의 영향에 대한 3가지 명제를 다음과 같이 제시하였다.⁴⁶⁾ 첫째, 부모의 행동은 아동의 심리적 특성 형성에 별다른 장기적 효과가 없다. 둘째, 동료집단은 심리적 기능에 일차적인 환경요인이다. 셋째, 1:1 대응관계는 상황에 특수적이며 일반적이지 않다. 그러나 Vandell(2000)은 Harris의 이러한 명제에 대해서 또래 외에 부모, 교사, 친척의 영향을 받는 경우도 있다고 둘째 명제에 이의를 제기하기도 하였다.

생후 첫해의 자아개념 발달에 가장 큰 영향을 미치는 환경은 가정의 과정(process)환경이다. 부모는 가장 중요한 타인으로서 아동의 사회적 상호 작용의 최초 대상이 되며, 부모의 행동과 양육방식, 자녀에 대한 기대 등은 아동의 자아개념 발달에 중요한 영향을 미치는 변인이다. 최근의 한 종단적 연구 결과에 의하면 4세 이하의 초기 가정 환경 중 양육방식의 영향이 가장 크고 그 중에서도 이유와 수유 변인이 중요한 것으로 나타났다.⁴⁷⁾(남덕진, 2002). 가정 환경이 자아개념에 미치는 영향에 관한 메타분석 연구(홍승희, 1999)에서 가정의 구조, 지위, 가정 환경 등 세 변인 중 가정 환경의 영향이 그 중에서도 부모의 양육태도 변인이 가장 큰 영향을 주는 것으로 나타났다.⁴⁸⁾

송인섭(1990)은 자아개념의 발달을 인간이 사회과정을 통해서 처음에는 타인의 행동을 모방하고 이어서 자신의 역할 행동을 배우고, 나중에는 타인과의 관계를 조직화하며 자기를 객관화할 수 있는 자아로 발달한다는 것이다. 또한 자아개념의 발달은 몇 단계의 과정인 신체 자아개념, 추론된 자아개념, 경험적 자아개념 등의 발달 순서를 갖는다고 하였다.⁴⁹⁾ 신체 자아개념은 한 어린이가 자신의 신체를 타인과 비교된 하나의 하부 모형이라는 것을 인식하는 단순한 행동으로부터 출발한다. 그것은 한 사람이 다른 사람과의 공통적인 특성을 가지고 있다는 것을 나타낼 수 있는 많은 단서로부터 추론되며 서로로부터 그 차이점을 찾아내기도 한다. 그래서 어린이에게 있어 그가 고양이보다는 사람과 좀더 유사하게 보이는 손과 발을 가지고 있다는 것을 지각하는 것은 중요

46) J. R. Harris,(1995), Where is the child's environment? A group socialization theory of development *Psychological Review*, 102, pp.458-489.

47) 남덕진(2002), "자아개념발달에 관한 종단적 연구", 충남대학교 박사학위논문, pp.91-92.

48) 홍승희(1999), "가정환경이 자아개념에 미치는 영향에 관한 메타분석", 숙명대학교 석사학위논문, p.79.

49) 송인섭(1990), 전게서. pp.81-85.

한 사실이다. 그들은 또한 어떤 한 사람이 다른 사람과 같은 신체를 지니고 있다는 증거 이외에 한 사람의 신체는 특유한 그 자신의 것을 지각한다.

추론된 자아개념은 신체적 자아개념이 발달되고 나면 추론된 내적 자아개념이 형성된다. 사람들이 신체를 동일시하는데 있어서 그들의 분리된 특성을 합칠 수는 없다. 사람들이 그들의 행동으로부터 추론된 태도에 관한 안정된 형을 가지고 있다. 내재적 자아개념을 추론하는 다른 방법은 경험의 계속성의 느낌, 위협에 대해 보호하려는 필요와 자신을 평가하는 경향의 인식과 자아 존중감과 연합되어진 감정의 인식을 포함한다.

경험적 자아개념은 전체적 자아 조직에 관계되는 어떤 일반적인 가정의 구조를 생각할 수 있다. 그러나 자아개념은 통합뿐만 아니라 분화도 된다. 구조를 고려하는 데 있어서 하부적인 조직 혹은 상이한 경험적인 자아특성을 고려하는 것이 필요하다. 경험적인 자아 특성들은 일반적인 자아개념 조직에 영향을 줄 뿐 아니라 영향을 받음으로써 독립성을 유지한다. 더 나아가 자아개념 구조의 발달을 검증하기 위하여 신체 자아개념, 추론된 내적 자아개념, 도덕적 자아개념 같은 하위 구성인자를 고려할 필요가 있다. 신체 자아개념은 개인들의 생리적인 자아, 그의 소유, 그가 동일시하는 집단과 상징을 의미한다. 추론된 내적 자아는 자아이론의 대부분을 구성한다. 그 개인에 관한 전체적인 평가 즉 가치로운 인간 존재의 문제뿐만 아니라 자신에 대한 자아 평가적 반응을 포함한다.

자아개념의 발달은 ‘되어 가는’ 과정에서 새로운 잠재력을 계속해서 발견하는 것처럼 출생에서 죽음에 이르기까지 진행되고 있다. 자아개념을 형성하기 위해서 어린이들은 자기 자신을 구별되는 대상으로 보는 견해에 도달해야만 하고, 다른 대상들로부터 유아 자신을 구별할 수 있어야 한다. 그래서 유아들은 자신에 대한 다른 사람들의 평가를 지각할 수 있을 때에야 비로소 다른 배경을 지각할 수 있게 된다. 자아개념의 다양한 자원 중에 인생의 각기 다른 시각에 따른 다섯 가지 중요한 점들은 신체영상, 언어, 송환작용, 성 역할 모형, 어린이 양육 방법 등이다. 신체영상은 각 개인이 소유하고 있는 신체적 개념을 뜻하는데, 어린이들은 성장하고 발달함에 따라 그들의 신체능력을 알게 되고, 그들의 신체 각 부분을 발견하여 그들 신체적 한 부분의 사용에 관한

것을 배우게 된다. 이상적 신체영상은 문화적 규준과 고정관념 유형을 근거로 한다. 실제의 신체영상과 개인이 가지고 있는 이상적 신체영상이 결합되면 될수록 그의 모습에 대한 긍정적인 느낌과 일반적으로 높은 자아 존중감을 가지는 것이 명백하다. 언어 발달은 자아개념의 발달을 도와준다. '나를' '그는' 그리고 '그들'을 사용하여 자아와 타인을 구별하게 한다. 또한 언어라는 상징은 자아에 대한 개념과 평가를 기초로 한 형태이다. 다른 사람으로부터의 송환은 종종 본질적으로 언어에 의해 이루어진다. 자아개념은 언어의 형태로 이해되고 그 발달은 언어에 의해 촉진된다. Sherif와 Cantril(1947)은 대명사의 사용이 자아와 다른 것들의 개념화를 도와준다고 주장했다.⁵⁰⁾ 어린이들이 '나' '나를' '나의 것' 그리고 '당신'을 처음으로 사용할 때는 혼동되고 부정확하게 사용한다. 그러나 Cooley(1912)는 어린이들은 대명사를 함부로 사용한다고 하였다.⁵¹⁾ Allport(1961)는 다음과 같은 결론을 내렸다. 비록 현존하는 자료가 없을지라도 이름을 반복해서 들음으로써 어린이들은 점차적으로 독특한 참조체제로서 자기 자신을 알게 된다.⁵²⁾ 이름에 대한 의미는 사회집단 안에서 독립적인 지위를 자각함으로써 생긴다. 그러므로 어린이들이 '나', '당신', '나의 것' 그리고 '당신의 것' 사이를 정확하게 구별할 때 그의 이름이 그만을 지명한다는 것을 알 때, 자아 지각은 점차적으로 명확하게 된다. 다음은 '중요타인들'로부터의 송환이다. '중요 타인들'이란 용어는 어린이들에게 중요하고 의미를 가지는 사람들을 말한다. '중요 타인들'은 자아를 정의하는데 확고한 역할을 한다. 어린이들은 중요 타인인 부모의 얼굴, 몸짓, 언어 그리고 다른 상징들이 자기들에게 어떻게 부여되는지를 알기 위하여 관찰한다. 초기 어린 시절 어린이들은 자신에 대한 지각을 신체적 자아와 그에 대한 중요 타인, 특히 부모의 반응과 같은 직접적인 경험에 고정시킨다. 대부분의 자아개념 이론과 연구들은 중요타인들 중에서 부모의 역할이 어린이들 자신에 대한 정보를 제공해 주는 원천이 된다는 데에 동의한다.

아동기의 자아개념은 자신이 가진 개인적 특성으로 자신을 묘사하기 시작한

50) 송인섭(1989), 전게서, pp.125-128.

51) 송인섭(1990), 상게서, —.

52) 송인섭(1990), 상게서, —.

다. 일반적으로 아동은 자신의 신체적 특성, 소유물, 활동, 능력 등과 관련시켜 자신을 규정한다. 자아개념은 성장해 감에 따라 점차 안정적으로 변하며 추상적이고 분화된 개념으로 발달하게 된다. 아동초기까지는 주로 자신의 신체적 특성이나 소유물, 놀이활동 등을 통해 자신을 묘사하지만 아동기 말이 되면 심리적 특성이나 다른 사람과의 관계 등을 중심으로 자신을 묘사한다 (Montemayor & Eisen, 1977).⁵³⁾

아동의 자아이해 발달에 관한 연구(연진영과 김선애, 1991)에 따르면 연령이 증가할수록 자기이해가 증가하였고 자기를 묘사하는데 더 다양한 범주를 사용하였다. 또한 연령이 증가할수록 자기이해는 구체적인 것에서 추상적인 것으로 변화 발달하였다.⁵⁴⁾ 이상에서 살펴본 연구들을 종합하면 자아개념 발달에 영향을 주는 환경 요인은 가정, 또래, 학교 환경이며 현실적인 자아개념을 가질 때 자기수용이나 정신 건강에 유리하다. 또한 자아개념의 발달은 아동이 성장 발달 해 가는 과정 중에서 자신이 타인으로부터 분리되면서 시작되며 아동초기에는 신체적 자아와 활동적 자아에 대한 자기묘사를 많이 하며 연령이 증가할수록 사회적 자아와 심리적 자아의 묘사가 증가한다. 자아개념은 성장하는 과정에서 접촉하게 되는 중요 타인들(부모, 또래, 교사)과의 상호작용과 어떤 과제의 성취 경험 등 특히 그것에 대한 지각에 따라 많은 영향을 받아 형성되어 간다고 볼 수 있다.

4) 自我概念의 性差

(1) 性 役割 發達 理論

사람을 분류하는 가장 기본적인 범주는 성별이며 사회는 성별에 따라 남성과 여성에게 적합한 특성을 규정하고 있다. 사회가 각각의 성에 적합한 것으로 규정한 행동이나 태도를 자신의 것으로 내면화시키는 것을 ‘성 유형화’라고

53) R. Montemayor, & M. Eisen,(1977), The development of self-conceptions from childhood adolescence, *Developmental Psychology*, B. pp.314-319.

54) 연진영 · 김선애(1991), “아동의 자기-지식의 발달”, *아동학회지*, 12(2), pp.18-36.

하며 사람은 자신의 성에 적합한 성 역할 개념을 습득하게 된다.⁵⁵⁾ 성 역할의 발달과정에 대한 이론은 다양하며 심리학자들 사이에는 통합된 이론은 없지만 두 가지 입장을 취하고 있다. 하나는 성 역할은 발달하는 것이 아니라 부모의 양육방식에 따라 획득하는 것으로 전통적인 성 역할 기준에 따라 양육된 아동은 전통적 남성이나 여성의 성 역할을 갖게 된다는 것이며 또 하나는 양성적 성 역할에 의해 양육된 아동은 양성적 성 역할에 가까워진다고 보는 것이다.

즉 성 역할은 성 역할 기대가 변화되거나 개인의 생활에서 성과 관련된 유의미한 변화가 일어날 때만 가능한 것이며 일정한 변화 방향이 있는 것은 아니라는 것이다.

한 개인이 자신이 속해 있는 사회에 적합한 행동, 태도, 가치관 등을 습득하는 과정을 성 역할 사회화라 하며 이 성 역할 사회화를 통해 남성성, 여성성이 발달한다. 성에 적합한 사회적 역할을 학습하는 과정은 가정에서부터 이루어지며 동성의 부모와 동일시하려는 심리적 과정에서 진행된다.⁵⁶⁾

성 역할 연구의 초기에는 성차를 생물학적 차이에서 오는 기질이나 행동으로 설명했으나 일반적으로 성차는 자신이 소속된 문화적 전통이나 관습에 의해 자신의 성에 적합하다고 생각되는 행동, 태도, 가치관, 특성 등을 획득하는 성 유형화 과정과 그것을 포함해서 부모 형제 등 사회적 구성원을 통해 성별의 적절한 역할을 인식하는 성 역할 사회화 과정을 통해 형성된다. 이와 같이 성 유형화와 성 역할 사회화 과정을 통하여 개인은 성 역할 고정 관념을 형성하게 된다. 최근에는 성 역할 고정관념에 대한 문제가 인간의 성격의 의도적 변화를 추구하는 교육 영역에서 주된 관심사 중의 하나로 제기되면서 성 역할 고정관념은 성격에 내면화되어 자신에 대한 성취행동, 의식구조, 동기, 등에 영향을 주는 학습요소로 보게 되었다.

성 역할은 시대 흐름에 따라 많이 변화되고 있음을 알 수 있다. 초기에는 생물학적, 문화적 전통이나 관습에 의해 남성과 여성에 적합한 성 역할이 고정되었으나 오늘날에는 인간의 잠재력을 충분히 발휘할 수 있는 성 역할 초월의 상태로 되어가고 있다.

55) 정옥분(2002), 상계서, pp.409-414.

56) 정옥분(2002), 상계서, —.

(2) 自我概念의 性差

성 역할이 자아개념 발달에 어떤 영향을 미치는지 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. Matteson(1956)은 자아개념에서의 성차를 살펴본 결과, 대학생들에서는 성차가 자아평가에 유의미한 차이가 없음을 발견했다.⁵⁷⁾ 또 Piers와 Harris(1964)는 학교에 다니는 3학년, 6학년, 10학년 남녀 학생들 사이에서 자아개념의 차이가 일관성이 없음을 제시하고 있다.⁵⁸⁾ 그러나 생물학적인 측면에서는 여자가 남자보다 성숙하고 발달해 있으며, 신체능력이나 운동기능 면에서 뒤떨어지는 경향이 있고 사회적 측면에서는 거의 모든 문화권에서 남자에게 자유와 특권을 허용하는 편이다. 이러한 상황에서 살펴보면 성차가 있을 것이라 예상할 수 있다. Kohn과 Fiedler(1961)는 고등학교, 대학교의 남녀 학생들의 자아평가 점수를 볼 때, 여학생들의 점수가 더 높았고 이 차이가 유의미하다는 것을 발견하였다.⁵⁹⁾ Kosa, Rachiele와 Schommer(1962)는 대학생들을 대상으로 한 연구에서, 여학생이 남학생보다 자신을 덜 학구적이라고 생각한다고 보고하였다.⁶⁰⁾ Philips(1961)의 연구에서 성 역할이 학업성취에 방해가 될 수도 있고, 도움이 될 수도 있다는 보고에 의하면 다른 하위문화에서는 각각 성차가 두드러지게 나타날 수 있다는 것을 알 수 있다.⁶¹⁾

예전의 학교교육에서는 여학생이 자아인식과 자신의 능력에 따라서 자유롭게 발전하도록 내버려두기보다는 오히려 전통적인 여성다움을 기르도록 하는 경향이 있었다. Bohan(1973)은 청년기의 소녀들은 남자 동료나 그들보다 좀

57) R. Matteson,(1956), Self-estimates of college freshmen. *Personnel and Guidance Journal*, 34, pp.280-284.

58) E. V. Piers, & D. Harris,(1964), Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, pp.91-95.

59) A. R. Kohn, & F. E. Fiedler,(1961), Age and sex differences in the perception of persons. *Sociometry*, 24, pp.157-163.

60) J. Kosa, L. D. Rachiele, & C. O. Schommer,(1962), The self-image and performance socially mobile college students. *Journal of Social Psychology*, 56, pp.301-316.

61) B. N. Philips,(1961), Role change, subjective age, and adjustment: A correlational analysis. *Journal of Gerontology*, 16, pp.1347-1352.

더 어린 여학생들보다 낮은 자아개념을 나타낸다고 보고한다.⁶²⁾ 청년기 소녀의 여성 역할은 남성 역할에 비하여 비교적 열등한 것으로 인식되기 때문에, 그녀의 성 역할에 대한 가정은 그 자신에 대한 평가에서 상응할 정도의 평가 절하를 낳는다. 청년기의 소녀는 열등하고 평가 절하된 문화적 평가를 받아들이고 내면화한다. 이에 반해서 소년은 사회에서 그의 역할이 비교적 높게 평가된 것으로 인식한다. 그러나 여학생에 대한 성차별이 반드시 여성의 자아개념을 낮게 하는 것은 아니다. Washburn(1961)은 고등학교 학생에 관한 연구에서, 남학생은 높은 활동으로 인해 여학생보다 자아수준을 더 저하시키고 있음을 보고한다. 정서적으로 남학생들은 낮은 자아개념 수준을 보이지만, 그런 관계가 여학생에게는 발견되지 않았다.⁶³⁾ Carlson(1965)은 청년기 고등학교 학생의 종단적 연구에서 자아 존중감의 안정성이나 수준에서 모두 성차가 없음을 발견했다.⁶⁴⁾ Carlson은 비록 성차가 자아 존중감의 발달과 역동에서 고려되어야 한다는 것은 분명하지만, 자아 존중감은 자아의 비교적 안정된 차원이고, 성 역할에 독립적이라고 보고 있다.

성 역할은 발달에 필수적인 남성다움이나 여성다움의 긍정적인 면으로서 자아개념 형성에 중요한 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 자아개념의 구조에 대한 연구들도 성차에 대한 결과를 제시하였는데 Amatora(1957)는 여학생이 시간 엄수, 예의, 정직, 인내, 유모어 등에서 남학생보다 높고, 종교와 모든 수준의 재치에 있어서도 일관되게 높다고 밝혔다.⁶⁵⁾ 그러나 이러한 것들이 개념화에서의 차이에서 나온 것인지, 소녀들의 조숙, 혹은 일부 여학생들의 자신에 대한 과대 평가 경향에 의한 것인지는 분명치 않다.

이상의 연구 결과를 종합해 보면 자아개념에서의 성차는 학자들의 연구에 따라 성차가 없음을 보고한 경우와 성차가 있음을 보고한 경우가 있어 일관성

62) J. S. Bohan,(1973), Age and sex differences in self-concept. *Adolescence*, pp.378-384.

63) W. C. Washburn,(1961), Factors associated with levels of self-conceptualization in high school students. *California Journal of Educational Research*, 12, pp.200-206.

64) R. Carlson,(1965), Stability and change in the adolescent self-image. *Child Development*, 35, pp.659-666.

65) M. Amatora, Sister,(1957), Developmental trends in pre-adolescence and in early adolescence in self-evaluation. *Journal of Genetic Psychology*, 91, pp.89-97.

있는 결론을 내리기는 어렵다. 또한 자아개념의 발달에는 성차 뿐만 아니라 다른 여러 가지 요인의 영향을 받을 수도 있다. 그러므로 자아개념에서의 성차에 대한 명확한 결론을 내리기 위해서는 성차에 대한 더 많은 연구가 이루어져야 할 것이며, 지속적으로 이루어져야 자아개념 발달에 있어서 성차의 영향에 대한 일관성을 얻을 수 있을 것이다.

3. 先行研究의 考察

자아개념에 대한 선행연구 고찰은 아래 여러 학자들의 연구에서 살펴보았다. 쌍둥이 아동을 대상으로 한 자아개념 연구가 부족하므로 일반아동을 대상으로 한 자아개념 연구에 중점을 두고 고찰해 보았다.

Williams와 Cole(1968)는 학습자의 자아개념과 학교 내에서의 학습자의 위치, 정서적 적응, 읽기 성적 및 수리 성적간에는 유의한 정적 상관이 있다고 밝혔으며⁶⁶⁾ 자아개념 수준에 따른 적응 경향은 가정, 학교, 사회, 장래, 건강, 교우생활 등의 학교생활 영역 가운데서 학교 관련 영역(학교·교우생활)에서 자아개념이 높은 집단이 낮은 집단보다 의미 있게 잘 적응한다고 밝히고 있다(강주원, 1983).

양용운(1997)은 ‘자기 충족적 기대, 자아개념 및 적응간의 관계’ 연구에서 첫째, 교사 기대 지각 수준이 높은 집단은 교사 기대 지각 수준이 낮은 집단에 비하여 자아개념 수준이 높았다. 즉 교사 기대 지각 수준이 높을수록 능력 자아, 성취 자아, 정서 자아개념 형성에 도움이 되었으나 교사 기대 지각 수준이 낮은 집단은 성취 자아, 정서 자아, 능력 자아가 매우 낮게 나타났다. 둘째, 부모 기대 지각 수준이 높은 집단은 부모 기대 지각 수준이 낮은 집단에 비하여 자아개념 수준이 높았다. 부모 기대 지각 수준이 높은 집단은 능력 자아, 학급 자아, 가족 자아 등이 높게 나타났으며 이는 자신감을 형성하는 주 요인이 된다고 보았다. 셋째, 친구 기대 지각 수준이 높은 집단은 친구 기대 지각 수준이 낮은 집단에 비하여 자아개념 수준이 높았다. 즉 친구에 대한 기대 지각에

66) R. L. Williams, & S. Cole, (1968), Self-concept and school adjustment. *Personal and Guidance Journal*, 46, pp.478-481.

따라 자기 효능감, 사회 자아, 가족 자아, 학급 자아 개념이 높게 나타났다. 이는 친한 또래간의 상호작용은 대인관계에 원만함을 가져다주고 자신에 대한 믿음을 강화시켜 주는 것으로 볼 수 있다. 따라서 교사, 부모, 친구 등 중요 타인 기대 지각 수준이 높을수록 모든 자아의 점수가 높게 나타났으며, 중요 타인 기대는 아동의 자신에 대한 신념, 태도, 자신감 형성에 중요한 영향을 끼친다는 것이다.⁶⁷⁾

김진용(1989)은 ‘자아개념과 학교생활 적응에 관한 연구’에서 자아개념 상·하위집단간에 학교생활 적응이 유의 있는 차이가 있었다. 학교생활 적응의 성별, 지역별 비교에서 여학생이 남학생보다 인지기술, 수업참여 영역에서 잘 적응하며 도시학생이 농촌학생보다 교사관계, 인지기술, 수업참여 영역에서 잘 적응한다고 하였다.⁶⁸⁾

송미원(1999)은 ‘초등학생의 자아개념 및 불안이 학교적응에 미치는 영향’에 관한 연구에 의하면 학교생활에는 여학생이 남학생보다 잘 적응하며, 자아개념수준이 높은 집단이 낮은 집단보다, 불안 정도가 낮은 집단이 높은 집단보다 의미 있게 잘 적응하는 것으로 나타났다. 성별에 따른 자아개념의 정도와 불안 정도는 여학생이 남학생보다 상대적으로 높게 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이는 없었다.⁶⁹⁾

송인섭(1997)은 ‘자아개념의 발달 경향 분석 1)’의 연구에서 ‘자아개념의 발달과 형성이 연령에 따라서 차이의 경향성을 보인다’는 가정에서 다음과 같은 결과를 얻었다. 첫째, 자아개념과 연령과의 관계에서 자아개념의 하위 특성은 연령이 증가할수록 부정적인 경향을 보이고 있으며, 전체적인 경향은 저학년일수록 긍정적인 경향을 보이고 있다. 둘째, 자아정체 자아개념, 가정 자아개념, 학문 자아개념 등에서 연령에 따라 의미 있는 차이를 보이고 있다. 즉 가정과 학문 자아개념은 학년이 높아갈수록 부적 직선의 경향을 나타내며, 자아정체 자아개념도 5·6학년에서는 조금 높으나 중학교에서 가장 부정적 자아개

67) 양용운(1997), “자기 충족적 기대 자아개념 및 적응간의 관계”, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문. pp.28-65.

68) 김진용(1989), “자아개념과 학교생활 적응에 관한 연구”, 충남대학교 교육대학원 석사학위논문, pp.21-51.

69) 송미원(1999), “초등학생의 자아개념 및 불안이 학교적응에 미치는 영향”, 영남대학교 교육대학원 석사학위논문. pp.32-58.

념을 갖고 있다. 셋째, 성과 자아개념과의 관계에서 남자와 여자는 긍정·부정의 경향성에서 차이를 나타내고 있다. 남성은 여성에 비해서 모든 자아개념 특성에서 긍정적인 경향을 나타내고 있다. 즉 정서 자아개념을 제외하고 다른 하위 자아개념에서 남성은 여성보다 긍정적인 결과를 보이고 있다. 그의 연구 결과를 종합하면 자아개념은 연령이 증가함에 따라 부정의 경향성을 띠고 있으며, 여성보다 남성이 긍정적인 자아개념의 경향을 띠고 있다.⁷⁰⁾

이사라(2000)는 ‘부모와 또래가 아동의 자아개념 발달에 미치는 영향에 관한 종합적 연구’에서 다음과 같은 결론을 내렸다. 부모의 긍정적인 양육방식과 원만한 또래관계는 긍정적인 자아개념과 정적인 관련성을 나타냈다. 초등학생 시기를 중심으로 살펴보면 7세에서는 부모의 양육행동이 수용적이고 온정적이며 자녀에 대한 기대감이 있을 경우에는 자녀의 자아개념은 긍정적이었고 또래관계에서는 사회성과 통솔력이 있고, 협동적인 경우에는 긍정적인 자아개념을 나타내었다. 10세에서는 부모가 민주적이고 자율-협동적인 양육방식을 보이는 경우에는 긍정적인 자아개념을 나타내었고, 거부적이거나 비 일관적인 양육방식을 보이는 경우는 자아개념 점수가 낮게 나타났다. 또래 관계에서는 통솔력과 사회성이 있는 경우에는 자아개념이 긍정적으로 나타났고 방해성이 높은 경우에는 낮은 자아개념 점수를 보였다. 또한 자아개념을 구성하고 있는 하위 요인들은 그 상대적 중요성이 다르게 나타났는데 7세에서는 자기 행동 경향 및 특성이 두드러지게 나타났고, 10세의 자아개념에서는 도덕적 자아가 높은 경향을 보였다. 이것은 연령에 따른 자아개념 발달 양상으로 해석될 수 있다. 이 연구는 부모의 긍정적인 양육행동과 또래와의 우호적인 관계는 시기에 관계없이 아동의 자아개념 발달에 긍정적으로 작용하고 있으며, 연령에 따라 자아개념의 발달이 달라지고 있음을 알 수 있다.⁷¹⁾

윤석주(2001)는 ‘정상 및 결손 가정 아동간의 학교관계 태도와 자아개념의 차이’ 연구에서는 첫째, 어머니의 취업 유·무는 아동의 자아개념에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 즉 어머니의 취업 자체가 문제가 되는 것이 아니

70) 송인섭(1997), “자아개념의 발달경향 분석 1)”, 교육심리연구 Vol. 11, No. 1. pp.121-152.

71) 이사라(2000), “부모와 또래가 아동의 자아개념발달에 미치는 영향에 관한 종단적 연구”, 이화여자대학교 대학원. 박사학위논문. pp.60-81.

라 대체로 가정의 사회, 경제적 지위에 따라 어머니의 취업 시기, 취업의 종류 등 여러 가지 요인이 복합되어 다르게 나타나는 것 같다. 둘째, 가족의 응집력은 아동의 자아개념에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 연구에서 부모가 자녀와 대화시간을 자주 갖고 여가 시간을 함께 보내며, 자녀를 하나의 인격체로서 의논의 상대자로 대하고 취미생활이나 활동을 함께 하면 아동이 바람직한 방향으로 자아개념이 형성됨을 나타내 주고 있다.⁷²⁾

김남제(2000)는 ‘아동이 지각한 교사의 태도가 아동의 자아개념 형성에 미치는 영향’에서 교사의 행동에 대해 긍정적으로 지각할 때, 학문적, 정서적 자아개념이 높게 나타났다. 그리고 남자 아동은 학문적 자아개념이 정서적 자아개념에 비해 훨씬 더 유의한 차이를 보이고 여자아동의 경우는 정서적 자아개념이 학문적 자아개념보다 유의한 차이를 보이고 있으며, 남자 아동에 비해 정서적으로 더 예민하게 반응하고 있음을 알았다. 전체적으로 ‘높은 기대, 많은 기회, 선택 부여 행동’의 하위변인은 아동의 정서적 자아개념과 학문적 자아개념에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.⁷³⁾

황주영(2001)은 ‘아동이 지각한 중요타인의 기대와 자아개념 및 사회성숙도와 의 관계’에서 아동이 지각한 중요타인의 기대가 긍정적일수록 아동의 자아개념도 긍정적이라 할 수 있으며, 아동이 지각한 중요타인의 기대치가 높은 아동일수록 사회적으로도 성숙한 것으로 해석할 수 있다. 즉 아동의 일반적, 학문적, 정의적 자아개념이 높을수록 아동의 사회성숙도도 높게 나온다는 것이다.⁷⁴⁾

지금까지 연구된 선행연구는 주로 일반아동을 대상으로 자아개념을 구명한 것에 그칠 뿐, 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념을 직접 비교한 연구를 찾아볼 수가 없었다. 그러나 자아개념과 관련된 심리적 특질로서 성격에 관하여 쌍둥이와 일반인을 비교한 연구가 Johnson, Krueger, Bouchard와 McGue (2002)에 의해 수행되었다. Johnson(2002) 등의 연구에 의하면 10가지 성격 특

72) 윤석주(2001), “정상 및 결손 가정 아동간의 학교관련 태도와 자아개념의 차이”, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문. pp.25-41.

73) 김남제(2000), “아동이 지각한 교사의 태도가 아동의 자아개념 형성에 미치는 영향”, 관동대학교 교육대학원 석사학위논문, pp.22-39.

74) 황주영(2001), “아동이 지각한 중요타인의 기대와 자아개념 및 사회성숙도와 의 관계”, 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문, pp.29-47.

질에 있어서 쌍둥이와 일반인이 차이가 없는 것으로 나타났다.⁷⁵⁾ 그러나 이는 성인들을 대상으로 한 연구였으므로 아동기에 있어서는 쌍둥이 아동과 일반아동의 차이가 나타날 수 있다는 것을 완전히 배제하지 못하고 있다.

이상의 선행연구들의 고찰을 통해서 교사, 부모, 친구(또래) 등의 중요 타인의 기대가 자아개념 형성에 미치는 영향, 자아개념이 학교생활 적응에 미치는 영향, 가정 환경이 자아개념 형성에 미치는 영향, 연령 및 성별에 따른 자아개념의 발달 경향 등에 대해서 살펴보았다. 결과적으로 부모, 교사, 친구(또래) 등의 기대가 자아개념 발달에 큰 영향을 주고 있음을 알 수 있으며, 연령에 따라 자아개념의 발달 경향이 다를 수 있다. 자아개념의 성차에 관한 연구들은 성차가 있다는 보고와 성차가 없다는 보고들이 제시되었으므로 현재로서는 명확한 결론을 내리기가 어렵다. 자아개념과 관련된 특질로서 성격에 있어서는 쌍둥이와 일반인의 차이가 없는 것으로 보고되었다.

75) W. Johnson, R. F. Krueger, T. J. Bouchard, M. McGue, (2002), The Personalities of twins: Just ordinary folks. Twin Research, 5, pp.125-131.

Ⅲ. 研究 方法

1. 研究 對象

조사대상은 2002년 서울시 초등학교에 재학중인 1학년부터 6학년 쌍둥이 아동과 일반아동을 대상으로 하였다. 쌍둥이 아동은 25개 행정구역 중에 소재하는 초등학교에 재학중인 쌍둥이 아동들을 대상으로 하였는데 총 738명으로 구성되어 있다. 쌍둥이 아동은 남자가 47%, 여자가 53%이며 일란성 쌍둥이 178쌍, 이란성 쌍둥이 146쌍이다. 일반아동은 강북, 강동, 강서, 서부 지역에 소재하고 있는 초등학교 중에서 한 학교씩을 각각 선정하여 서울시 각 행정구역의 대표성을 확보하고자 하였다. 일반아동은 남자 473명(52.9%), 여자 421명(47.1%)으로 구성되어 있다.

본 연구에 참가한 쌍둥이 아동과 일반아동의 학년 및 성별 분포는 <표 1>과 <표 2>와 같다.

<표 1> 쌍둥이 아동의 학년 및 성별 분포

학년	성별		전 체
	남	여	
1	71	63	134
2	87	119	206
3	55	41	96
4	43	62	105
5	57	61	118
6	36	50	86
합 계	349	396	745

<표 2> 일반아동의 학년 및 성별 분포

학년	성별		전 체
	남	여	
1	72	61	133
2	74	66	140
3	78	68	156
4	79	68	147
5	92	85	177
6	78	73	151
합 계	473	421	894

2. 調 査 道 具

1) 피어스 해리스 자아개념 검사⁷⁶⁾

본 연구에서 쌍둥이 아동 및 일반아동의 자아개념을 측정하기 위해 피어스-해리스(Piers-Harris, 1976) 자아개념 검사지를 사용하였다.

피어스-해리스 (Pier-Harris, 1976) 자아개념은 모두 80문항으로 구성되어 있으며 사회적 자아, 신체적 자아, 불안 자아, 행복 및 만족감 자아, 지적 능력 자아, 행동적 자아 등 6개의 하위영역을 측정하고 있다. 쌍둥이 아동과 일반 아동은 피어스-해리스(Pier-Harris, 1976) 자아개념 검사지의 각 문항을 읽고 그 내용이 자신의 생각과 일치하는 정도에 따라 두 가지 응답 ‘(1) 예 (2) 아니오’ 중 하나에 표시하도록 하였다.

일반 자아개념 (GENERAL SELF-CONCEPT) 점수는 영역별 자아개념의 합으로 산출하였다. 일반 자아개념 및 영역별 자아개념에서 점수가 높을수록 영역별 자아개념은 긍정적이고 높은 자아개념을 나타내도록 자아개념 점수를

76) E. V. Piers,(1976), The Piers-Harris Children's Self-concept: Validation of construct interpretation Scale [Research Monograph #1]. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.

산출하였다. 따라서 불안 자아개념은 척도 점수가 높을수록 불안감이 낮은 것을 의미하며 다른 자아개념은 점수가 높을수록 자아개념이 긍정적인 것을 나타낸다.

영역별 자아개념의 내용은 다음과 같다. 사회적 자아개념은 아동들의 대인관계와 중요하게 생각되는 타인에 대한 지각, 사회적 인간 관계 등을 말한다. 신체적 자아개념은 아동이 자신의 생김새와 행동에 대한 지각을 말한다. 불안 자아개념은 성격에 관한 것으로 마음이 불안한 정도를 말한다. 행복 및 만족감 자아개념은 자신의 생김새나 생각 등에 대해서 긍정적으로 지각하는 것을 말한다. 지적 능력 자아개념은 학습이나 자신의 생각 등에 대한 지각을 말한다. 행동적 자아개념은 가정이나 학교에서 자신의 행동에 대한 지각을 말한다. 일반자아개념은 하위영역을 모두 포함하는 상위개념으로서 총체적인 자아 존중감을 일컫는다. <표 3>은 자아개념의 영역별 보기문항, 문항번호 및 문항수, 신뢰도를 나타내고 있다.

<표 3> 자아개념의 영역별 보기문항, 문항 번호 및 문항 수, 신뢰도

하위 영역	보기 문항	문항 번호 및 문항 수	신뢰도(α)
사회적 자아개념	· 나는 친구 사귀기가 힘들다. · 나는 소외감을 느낀다. · 나는 친구가 많다. · 우리 반 친구들이나를 놀린다.	1, 3, 6, 11, 40, 46, 49, 51, 58, 65, 69, 77 (12 문항)	0.72
신체적 자아개념	· 내 생긴 모습이 마음에 안 든다. · 나는 인상이 좋다. · 나는 잘 생겼다. · 나는 강하다.	5, 8, 15, 29, 33, 41, 49, 54, 57, 60, 63, 69, 73 (13문항)	0.83
불안 자아개념	· 나는 종종 슬프다. · 나는 신경이 예민한 편이다. · 나는 쉽게 포기한다. · 나는 종종 두려워한다.	4, 6, 7, 8, 10, 20, 28, 37, 39, 40, 43, 50, 74, 79 (14문항)	0.74
행복, 만족감 자아개념	· 나는 행복한 사람이다. · 나는 운이 좋다. · 나는 지금 내 생긴 그대로가 좋다. · 나는 다른 친구들과 잘 어울린다.	2, 8, 36, 39, 43, 50, 52, 60, 67, 80 (10문항)	0.76
지적 능력 자아개념	· 나는 책읽기를 잘 한다. · 나는 영리하다. · 나는 중요한 인물이 될 것이다. · 나는 내가 배운 것을 잊어버린다.	5, 7, 9, 12, 16, 17, 21, 26, 27, 30, 31, 33, 42, 49, 53, 66, 70 (17 문항)	0.81
행동적 자아개념	· 나는 학교에서 모범 행동을 한다. · 나는 나쁜 짓을 많이 한다. · 나는 학교를 미워한다. · 나는 싸움을 많이 하는 편이다.	12, 13, 14, 21, 22, 25, 34, 35, 38, 45, 48, 56, 59, 62, 78, 80 (16문항)	0.73

2) 난성(卵性) 검사

난성 검사는 쌍둥이 아동이 일란성인지 이란성인지를 구별하기 위한 검사이다. 지필 검사로 측정하는 난성 검사는 비용이 적게 들면서도 정확도가 높기 때문에 미국, 유럽, 일본 등의 쌍둥이 연구에서 주로 사용되고 있다 (Jackson, Snieder, Davis, & Treiber, 2001).⁷⁷⁾ 본 연구에 사용되는 난성 검사지는 일본의 Ooki 등 (1991)⁷⁸⁾에 의해서 개발된 것과 Goldsmith (1991)⁷⁹⁾에 의해 검토된 난성 검사지의 문항들을 통합하여 개발된 것이다. 난성 검사지는 쌍둥이 아동의 머리카락 형태 (직모 혹은 곱슬머리), 머리카락 색깔 등과 같은 신체적 특성의 유사성과 주변 사람들로 부터 구별되는데 혼돈을 일으키는 정도, 난성에 관한 부모의 소견 등을 묻는 문항들로 구성되어 있다. 난성 검사지는 쌍둥이 아동이 어머니가 작성할 수 있도록 쌍둥이 가정에 반송 봉투를 동봉한 후, 우편으로 발송하여 회수하였다.

3. 資料收集 節次

쌍둥이 아동 중 일부는 초등학교를 통해 확보한 쌍둥이 가정의 주소로 우편으로 자아개념 설문지를 발송하여 회수하였고, 일부는 여름방학 중 행정구역별로 초등학교에 초대하여 다른 심리검사들과 자아개념 설문을 함께 실시하였다.

일반아동은 2002년 2학기 중에 설문하였다. 이 기간에 강북, 강동, 강서, 서부에 소재하고 있는 초등학교 일 개교씩을 선정하여 그 학교에 재직하고 있는 교사의 협조를 얻어 검사를 실시하였다.

일반아동은 담임교사가 그 학급의 아동들에게 질문지를 배부하여 아동이 직

77) Jackson, Snieder, Davis, & Treiber, (2001), Determination of twin zygosity: A comparison of DNA with various questionnaire indices. *Twin Research*, 4, 1, pp. 12-18.

78) S. Ooki, K. Yamada, & A. Asaka, (1991), Zygosity diagnosis of twins by questionnaire for twin's mothers. *Shoni Hoken Keikyu*, 50, pp.71-76.

79) H. H. Goldsmith, (1991), A zygosity questionnaire for young twins: a research note. *Behavior Genetics*, 21, pp.251-257.

접 읽고 응답을 기입하도록 하였다. 단 아동들이 생소한 낱말에 대하여 질문을 하거나 저학년의 경우, 문항의 뜻을 이해하지 못할 때는 담임교사의 설명을 듣고 응답하도록 하였다. 모두 25학급(서부 H초등학교 5학년이 2개반)에서 908명의 아동이 응답하였다. 908명 중, 쌍둥이 아동과 특수아동을 제외한 894명 아동을 대상으로 성별, 학년별 등을 고려하여 통계처리를 하였다.

4. 資料의 處理

연구 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 절차로 자료를 처리하였다.

첫째, 자아개념의 성차를 연구하기 위해 쌍둥이 아동과 일반아동으로 나눈 후, t -검증을 통하여 자아개념의 남녀 차이를 조사하였다.

둘째, 자아개념의 연령적 발달 상황을 조사하기 위해 쌍둥이 아동과 일반아동을 남녀 그룹으로 각각 나눈 후, 학년과 자아개념의 상관계수를 구하였다.

셋째, 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념을 비교하기 위해, 회귀분석방법을 통해 자아개념 점수에 영향을 미치는 성차와 학년 변인의 효과를 제거한 후 t -검증을 통해 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 점수를 비교하였다.

넷째, 쌍둥이 아동의 난성에 따라 자아개념의 차이가 나는가를 조사하기 위해 쌍둥이 아동의 그룹 내에서 회귀분석 방법으로 성차와 학년 변인의 효과를 제거한 후, t -검증을 통해서 일란성 쌍둥이와 이란성 쌍둥이에 있어서 자아개념의 차이를 검토하였다.

다섯째, 본 연구의 모든 연구문제는 유의 수준 .05이하에서 통계적 유의성을 검증하였는데 표에서 $p < .05$ 의 경우는 *로 나타내었다.

IV. 研究 結果 및 解釋

쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념의 발달을 비교하기 위하여 성별 및 학년별로 분류하여 자아개념의 발달을 서로 비교해 보았다. 그리고 쌍둥이 아동의 난성에 따라 자아개념의 차이도 비교해 보았다. 자아개념은 6개의 하위 영역을 상호 비교하였으며 수집된 자료의 분석 처리 결과를 중심으로 연구 내용을 검증하고 그에 대한 해석을 하였다.

1. 쌍둥이 兒童 및 一般兒童의 自我概念 性差

1) 쌍둥이 아동의 자아개념

다음은 쌍둥이 아동의 영역별 자아개념을 나타낸 표이다.

<표 4> 쌍둥이 아동의 사회적 및 지적능력 자아개념

성별 영역	남			여			t
	N	M	SD	N	M	SD	
사회적 자아개념	344	8.29	2.71	390	8.82	2.42	-2.745*
지적능력 자아개념	344	11.02	3.92	386	11.69	3.80	-2.319*

*p < .05

<표 4>에서 쌍둥이 아동의 사회적 자아개념 척도에 있어서 남자 평균은 8.29, 여자 평균은 8.82로 여자가 높은 점수를 보였으며 t 의 값이 -2.745로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 지적능력 자아개념 척도에 있어서도 남자 평균은 11.02, 여자 평균은 11.69로 여자가 높은 점수를 보였으며 t 의 값이 -2.319로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 이

상에서 쌍둥이 아동은 사회적 및 지적능력 자아개념에서 여자가 점수가 높고 쌍둥이 아동의 남녀 차이는 통계적으로 유의한 것을 알 수 있다.

<표 5> 쌍둥이 아동의 불안, 행복 및 만족감 자아개념

영역	성별	남			여			t
		N	M	SD	N	M	SD	
불안 자아개념		349	9.93	2.89	392	9.32	2.87	-2.851*
행복 및 만족감 자아개념		345	7.93	2.25	391	8.13	1.96	-1.226

*p < .05

<표 5>에서 쌍둥이 아동의 불안 자아개념 척도에 있어서 남자 평균은 9.93, 여자 평균은 9.32로 남자가 높은 점수를 보였으며 t 의 값이 -2.851로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 즉 남자보다 여자가 불안감을 더 많이 느끼고 있음을 알 수 있다. 행복 및 만족감 자아개념 척도에 있어서 남자 평균은 7.93, 여자 평균은 8.13으로 여자가 다소 높은 점수를 보였으나 t 의 값이 -1.226으로 점수 차이가 매우 미약하여 통계적으로 유의수준에 도달하지 않았다.

<표 6> 쌍둥이 아동의 신체적 및 행동적 자아개념

영역	성별	남			여			t
		N	M	SD	N	M	SD	
신체적 자아개념		343	7.43	3.51	386	8.15	3.21	-2.876*
행동적 자아개념		344	11.73	3.08	389	12.43	2.57	-3.255*

*p < .05

<표 6>에서 쌍둥이 아동의 신체적 자아개념 척도에 있어서 남자 평균은

7.43, 여자 평균은 8.15로 여자가 높은 점수를 보였다. 또한 행동적 자아개념 척도에 있어서도 남자 평균은 11.73, 여자 평균은 12.43으로 여자가 높은 점수를 보였다. 두 영역의 t 의 값은 -2.876 (신체적 자아개념)와 -3.255(행동적 자아개념)이며 $p < .05$ 수준에서 남자보다 여자가 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다.

쌍둥이 아동의 영역별 자아개념의 성차(<표 4>에서 <표 6> 참고)에 있어서 일반 자아개념은 남자 평균은 56.4, 여자 평균은 58.6으로 여자가 높은 점수를 보였으며, t 의 값이 -2.033으로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로도 유의한 차이를 보였다. 불안 자아개념에서는 남자가 높은 점수를 보였으나 일반 자아개념과 영역별 자아개념 5개의 영역에서는 여자가 높은 점수를 보였으며, 행복 및 만족감 자아개념 척도를 제외한 영역에서 여자가 남자보다 통계적으로 유의하게 자아개념이 높게 나타났다. 즉 쌍둥이 아동은 여자가 남자보다 일반적으로 자아개념이 높은 것으로 나타났다.

2) 일반아동의 자아개념

<표 7> 일반아동의 사회적 및 지적능력 자아개념

영역	성별	남			여			t
		N	M	SD	N	M	SD	
사회적 자아개념		465	7.65	2.44	409	7.88	2.80	-1.257
지적능력 자아개념		467	9.74	3.63	410	10.22	3.77	-1.904

* $p < .05$

<표 7>에서 일반아동의 사회적 자아개념 척도에 있어서 남자 평균은 7.65, 여자 평균은 7.88로 여자가 높은 점수를 보였다. 또한 지적능력 자아개념 척도에 있어서도 남자 평균은 9.74, 여자 평균은 10.22로 여자가 높은 점수를 보였

다. 그러나 두 영역의 t 의 값이 -1.257 (사회적 자아개념)과 -1.904 (지적능력 자아개념)로 남녀 차이가 통계적으로 유의한 수준에 도달하지는 못하였다.

<표 8> 일반아동의 불안, 행복 및 만족감 자아개념

영역	성별	남			여			t
		N	M	SD	N	M	SD	
불안 자아개념		467	9.83	2.88	412	9.37	3.22	2.226*
행복 및 만족감 자아개념		467	7.17	2.54	413	7.28	2.46	-0.650

* $p < .05$

<표 8>에서 일반아동의 불안 자아개념 척도에 있어서 남자 평균은 9.83, 여자 평균은 9.37로 남자가 높은 점수를 보였으며 t 의 값이 2.226으로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 즉 일반아동도 쌍둥이 아동과 같이 여자보다 남자가 불안을 덜 느끼는 것을 알 수 있다. 행복 및 만족감 자아개념 척도에 있어서 남자 평균은 7.17, 여자 평균은 7.28로 여자가 높은 점수를 보였으나 t 의 값이 -0.650 으로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것은 아니다. 이 결과는 쌍둥이 아동의 결과와 유사하였다.

<표 9> 일반아동의 신체적 및 행동적 자아개념

영역	성별	남			여			t
		N	M	SD	N	M	SD	
신체적 자아개념		459	5.56	3.55	406	5.79	3.45	-0.992
행동적 자아개념		466	11.16	3.00	412	11.75	2.81	-3.020*

* $p < .05$

<표 9>에서 일반아동의 신체적 자아개념 척도에 있어서 남자 평균은 5.56,

여자 평균은 5.79로 여자가 조금 높은 점수를 보였으나 t 의 값이 -0.992 로 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 행동적 자아개념 척도에 있어서 남자 평균은 11.16, 여자 평균은 11.75로 여자가 높은 점수를 보였으며 t 의 값이 -3.020 으로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로도 유의한 차이를 나타내었다.

일반아동의 영역별 자아개념의 성차(<표 7>에서 <표 9> 참고)에 있어서 일반 자아개념 남자 평균은 50.98, 여자 평균은 52.39로 여자가 조금 높은 점수를 보였으나 통계적으로 유의한 차이는 보이지 않았다. 일반 자아개념 및 6개의 자아개념 척도 중에서 불안 자아개념을 제외한 5개의 자아개념 척도에서 여자가 높은 자아개념을 보였으며 그 5개의 척도 중에서 2개의 척도에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다. 즉 불안 자아개념과 행동적 자아개념에서 각각 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 일반아동도 쌍둥이 아동과 같이 자아개념의 모든 영역에서 남자보다 여자가 높았으나 불안 자아개념은 남자가 높게 나타났다.

2. 쌍둥이 兒童 및 一般兒童의 自我概念과 學年과의 關係

다음은 쌍둥이 아동 및 일반아동의 자아개념의 학년별 차이를 검증한 결과이다. 표에서 정적상관관계는 학년이 증가할수록 자아개념이 높아지는 것을 의미하며 부적상관관계는 학년이 증가할수록 자아개념이 낮아지는 것을 의미한다.

1) 쌍둥이 아동의 자아개념과 학년과의 관계

<표 10> 쌍둥이 아동의 학년과 자아개념과의 관계

척도 영역	남	여
사회적 자아개념	- 0.01	0.03
지적능력 자아개념	- 0.23*	- 0.24*

*p < .05

<표 10>에서 쌍둥이 아동의 학년에 따른 사회적 자아개념 척도에 있어서 남자의 상관계수는 -0.01, 여자의 상관계수는 0.03으로 남녀 모두 학년이 증가할수록 사회적 자아개념과 연령은 관련이 없는 것으로 나타났다. 지적능력 자아개념 척도에 있어서 남자의 상관계수는 -0.23, 여자의 상관계수는 -0.24로 학년이 증가할수록 남녀 모두 지적능력에 대한 자아개념이 낮아지는 것을 볼 수 있으며, $p < .05$ 수준에서 통계적으로도 유의한 차이를 보이고 있음을 알 수 있다.

<표 11> 쌍둥이 아동의 학년과 자아개념과의 관계

척도 영역	남	여
불안 자아개념	- 0.18*	- 0.04
행복 및 만족감 자아개념	- 0.22*	- 0.17*

*p < .05

<표 11>에서 쌍둥이 아동의 학년에 따른 불안 자아개념 척도에 있어서 남자의 상관계수가 -0.18로 학년이 증가할수록 불안이 높아지며, $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다. 여자의 상관계수는 -0.04로 학년과는 상관이 없는 것으로 나타났다. 행복 및 만족감 자아개념 척도에 있어서 남자의 상관계수는 -0.22, 여자의 상관계수는 -0.17로 남녀 모두 학년이 증가할수록 행복 및 만족감 자아개념이 낮아지고 있으며, $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의하였다.

<표 12> 쌍둥이 아동의 학년과 자아개념과의 관계

척도 영역	남	여
신체적 자아개념	- 0.22*	- 0.23*
행동적 자아개념	- 0.10	- 0.15*

*p < .05

<표 12>에서 쌍둥이 아동의 학년에 따른 신체적 자아개념 척도에 있어서 남자의 상관계수는 -0.22, 여자의 상관계수는 -0.23으로 학년이 증가할수록 신체적 자아개념이 낮아지며, $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 나타내었다. 행동적 자아개념 척도에 있어서 남자의 상관계수는 -0.10으로 학년이 증가할수록 낮아지고 있으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않는다. 여자의 상관계수는 -0.15로 학년이 증가할수록 행동적 자아개념이 낮아지며 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다.

쌍둥이 아동의 학년과 자아개념과의 관계 (<표 10>에서 <표 12> 참고)에 있어서 자아개념 점수와 학년과의 상관관계를 계산한 결과, 쌍둥이 남자의 경우는 모두 부적인 값을 나타내어 학년이 증가할수록 자아개념이 낮아지는 경향을 보였다. 즉 일반 자아개념에서도 상관계수가 -0.21로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있으며, 영역별 자아개념 6개의 척도 중에서 사회적 자아개념과 행동적 자아개념 척도를 제외한 모든 척도에서 상관계수 값이 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다.

쌍둥이 여자의 경우는 사회적 자아개념과 불안 자아개념 척도를 제외한 모든 척도에서 부적인 값을 나타내었으며, 여자도 학년이 증가할수록 자아개념이 낮아지는 경향을 보였다. 즉 일반 자아개념에서도 상관계수가 -0.18로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있으며, 영역별 자아개념 6개의 척도 중에서 사회적 자아개념과 불안 자아개념 척도를 제외한 모든 척도에서 상관계수 값이 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다.

결론적으로 쌍둥이 아동은 남녀 모두 학년이 증가할수록 자아개념이 낮아지

는 것으로 나타났다.

2) 일반아동의 자아개념과 학년(연령)과의 상관관계

<표 13> 일반아동의 학년과 자아개념과의 관계

척도 영역	남	여
사회적 자아개념	0.07	0.11*
지적능력 자아개념	- 0.16*	- 0.17*

*p < .05

<표 13>에서 일반아동의 학년에 따른 사회적 자아개념 척도에 있어서 남자의 상관계수는 0.07로 학년과 사회적 자아개념은 상관관계가 없었다. 여자의 상관계수는 0.11로 학년이 증가할수록 사회적 자아개념이 높아지며 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다. 지적능력 자아개념은 남자의 상관계수는 -0.16, 여자의 상관계수는 -0.17로 남녀 모두 학년이 증가할수록 지적능력 자아개념이 낮아지고 있으며 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다.

<표 14> 일반아동의 학년과 자아개념과의 관계

척도 영역	남	여
불안 자아개념	- 0.15*	- 0.14*
행복 및 만족감 자아개념	- 0.13*	-0.08

*p < .05

<표 14>에서 일반아동의 학년에 따른 불안 자아개념 척도에 있어서 남자의 상관계수는 -0.15, 여자의 상관계수는 -0.14로 학년이 증가할수록 불안 자아개념이 낮아지고 있다. 즉 불안감이 높아지고 있으며 $p < .05$ 수준에서 통계적으

로 유의한 차이를 보이고 있다. 행복 및 만족감 자아개념 척도에 있어서 남자의 상관계수는 -0.13, 여자의 상관계수는 -0.08로 학년이 증가할수록 행복 및 만족감 자아개념이 낮아지고 있으며, 남자는 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있으나 여자는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않는다.

<표 15> 일반아동의 학년과 자아개념과의 관계

척도 영역	남	여
신체적 자아개념	- 0.25*	- 0.15*
행동적 자아개념	- 0.11*	- 0.13*

* $p < .05$

<표 15>에서 일반아동의 학년에 따른 신체적 자아개념 척도에 있어서 남자의 상관계수는 -0.25, 여자의 상관계수는 -0.15로 학년이 증가할수록 신체적 자아개념이 낮아지며, $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의하였다. 행동적 자아개념 척도에 있어서 남자의 상관계수는 -0.11, 여자의 상관계수는 -0.13으로 학년이 증가할수록 낮아지며, 행동적 자아개념도 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의하였다.

일반아동의 학년과 자아개념과의 관계(<표 13>에서 <표 15> 참고)에 있어서 남녀 모두 사회적 자아개념을 제외한 모든 하위영역에서 통계적으로 유의한 상관관계를 나타내었다. 일반 자아개념 척도에 있어서 남자의 상관계수는 -0.17, 여자의 상관계수는 -0.13으로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있으며, 학년이 증가함에 따라 일반 자아개념이 낮아지는 것으로 나타났다. 남자의 경우는 사회적 자아개념 척도를 제외한 모든 척도에서 상관계수 값들이 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였으며, 여자의 경우는 행복 및 만족감 자아개념 척도를 제외한 모든 척도에서 상관계수 값들이 통계적으로 유의하였다. 결론적으로 일반아동도 쌍둥이 아동처럼 남녀 모두 학년이 증가할수록 자아개념이 낮아지는 것으로 나타났다.

학년이 증가할수록 자아 존중감이 낮아지는 원인은 사춘기로 접어들면서 정체감 위기로 인해 청소년기에 자아상의 혼란, 자아개념의 혼동 등을 겪기 시작하기 때문이라고 해석된다. Wigfield와 Karpathian (1991)에 의하면, 초등학교 저학년 아동들은 자신의 학업 역량과 외모를 실제보다 높게 지각하며, 타인의 평가도 정확하게 해석하지 못하는 경향이 있으나, 학년이 높아지고 학교 생활 및 타인과의 경험이 많아지면서 학업의 성공과 실패, 타인으로부터의 평가에 민감해질 뿐 아니라 자신의 외모와 학업역량에 대해 보다 현실적이고 정확하게 판단하게 되기 때문에 자아 존중감이 낮아진다고 한다.⁸⁰⁾

3. 쌍둥이 兒童 및 一般兒童의 自我概念 比較

연령과 성차가 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 그룹의 평균값에 영향을 미치고 있었으므로, 회귀분석 방법을 이용하여 학년과 성차의 효과를 제거한 후, 잔량을 Z값으로 표준화하여 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 점수를 *t*-검증을 통하여 비교하였다. 다음은 쌍둥이 아동 및 일반아동의 자아개념 비교를 나타낸 표이다.

<표 16> 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 비교

척 도	쌍둥이 아동 (N = 721-737)		일반아동 (N = 857-880)		<i>t</i>
	M	SD	M	SD	
사회적 자아개념	0.17	0.98	-0.14	1.00	-6.35*
지적능력 자아개념	0.17	1.00	-0.14	0.97	-6.42*

**p* < .05

80) A. Wigfield, & M. Karpathian, (1991), Who am I and what can I do? Children's self-concept and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, pp.233-261.

<표 16>에서 쌍둥이 아동의 영역별 자아개념 비교에 있어서 사회적 자아개념은 쌍둥이 아동의 평균은 0.17, 일반아동의 평균은 -0.14로 쌍둥이 아동이 높은 점수를 보였으며, t 의 값이 -6.35로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다. 지적능력 자아개념은 쌍둥이 아동의 평균은 0.17, 일반아동의 평균은 -0.14로 쌍둥이 아동이 높은 점수를 보였으며, $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다.

<표 17> 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 비교

척 도	쌍둥이 아동 (N = 721-737)		일반아동 (N = 857-880)		t
	M	SD	M	SD	
불안 자아개념	-0.01	0.97	0.01	1.01	0.44
행복 및 만족감 자아개념	0.17	0.88	-0.14	1.07	-6.25*

* $p < .05$

<표 17>에서 쌍둥이 아동의 영역별 자아개념 비교에 있어서 불안 자아개념은 쌍둥이 아동의 평균은 -0.01, 일반아동의 평균은 0.01로 일반아동이 조금 높은 점수를 보이나 t 의 값이 0.44로 통계적으로 유의한 차이를 보이는 것은 아니다. 행복 및 만족감 자아개념은 쌍둥이 아동의 평균은 0.17, 일반아동의 평균은 -0.14로 쌍둥이 아동이 높은 점수를 보였으며, $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다.

<표 18> 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 비교

척 도	쌍둥이 아동 (N = 721-737)		일반아동 (N = 857-880)		t
	M	SD	M	SD	
신체적 자아개념	0.30	0.94	-0.25	0.98	-11.33*
행동적 자아개념	0.10	0.97	-0.09	1.01	-3.84*

*p < .05

<표 18>에서 쌍둥이 아동의 영역별 자아개념 비교에 있어서 신체적 자아개념은 쌍둥이 아동의 평균은 0.30, 일반아동의 평균은 -0.25로 쌍둥이 아동이 높은 점수를 보였으며, t 의 값이 -11.33으로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 행동적 자아개념은 쌍둥이 아동의 평균은 0.10, 일반아동의 평균은 -0.09로 쌍둥이 아동이 높은 점수를 보였으며, t 의 값이 -3.84로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 비교(<표 16>에서 <표 18>까지 참고)에 있어서 자아개념 6개의 하위영역 중에서 불안 자아개념은 제외한 모든 영역에서 쌍둥이 아동이 일반아동보다 높은 점수를 보였으며, 5개의 영역에서 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 또한 일반 자아개념에 있어서 쌍둥이 아동의 평균은 0.19, 일반아동의 평균은 -0.16으로 쌍둥이 아동이 높은 점수를 보였으며, t 의 값이 -7.10으로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 즉 불안 자아개념을 제외한 모든 자아개념에서 쌍둥이 아동이 일반아동보다 높은 점수를 보였으며, 자아개념 점수가 통계적으로도 유의하게 높았다. 초등학교에서 쌍둥이 아동이 일반아동보다 자아개념이 높은 것은 아마도 쌍둥이의 특이성으로 인하여 일반아동에 비해 쌍둥이 아동이 또래 집단에게 인기가 많고 관심을 많이 받기 때문이라고 해석된다.

4. 쌍둥이 兒童의 卵性에 따른 自我概念 比較

쌍둥이 아동의 난성에 따른 자아개념 비교는 회귀분석 방법을 이용하여 학년과 성차의 효과를 제거한 후, 잔량을 Z값으로 표준화하여 쌍둥이 아동 중에서 일란성 쌍둥이와 이란성 쌍둥이의 자아개념을 t -검증을 통하여 비교하였다. 그러나 난성 설문 조사에 불응한 쌍둥이 아동들로 인하여 표본의 크기가 다소 작아졌다. 쌍둥이 아동의 난성에 따른 자아개념을 비교에 있어서 먼저 이란성 쌍둥이 중에서 남녀 쌍둥이와 동성 쌍둥이를 비교하였는데 일반 자아개념은 물론, 하위영역 자아개념의 어느 척도에서도 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 따라서 남녀 이란성 쌍둥이와 동성 이란성 쌍둥이를 합친 후, t -검증을 통하여 일란성 쌍둥이와 이란성 쌍둥이를 비교하였다. 다음은 일란성 쌍둥이와 이란성 쌍둥이의 자아개념 비교를 나타낸 표이다.

<표 19> 일란성 및 이란성 쌍둥이의 자아개념 비교

척 도	일란성 쌍둥이 (N = 348-356)		이란성 쌍둥이 (N = 286-292)		t
	M	SD	M	SD	
사회적 자아개념	-0.01	0.97	-0.04	1.05	0.46
지적능력 자아개념	0.01	0.96	-0.03	1.01	0.50

* $p < .05$

<표 19>에서 일란성 쌍둥이와 이란성 쌍둥이의 자아개념 비교에 있어서 사회적 자아개념은 일란성 쌍둥이의 평균은 -0.01, 이란성 쌍둥이의 평균은 -0.04로 일란성 쌍둥이가 약간 높은 점수를 보였으나 t 의 값이 0.46으로 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 지적능력 자아개념도 일란성 쌍둥이의 평균은 0.01, 이란성 쌍둥이의 평균은 -0.03으로 일란성 쌍둥이가 높은 점수를 보였으나 t 의 값이 0.50으로 통계적으로 유의한 보이지 않았다.

<표 20> 일란성 및 이란성 쌍둥이의 자아개념 비교

척 도	일란성 쌍둥이 (N = 348-356)		이란성 쌍둥이 (N = 286-292)		t
	M	SD	M	SD	
불안 자아개념	0.09	0.95	-0.12	1.03	2.75*
행복 및 만족감 자아개념	0.04	0.93	-0.05	1.06	1.15

*p < .05

<표 20>에서 일란성 쌍둥이와 이란성 쌍둥이의 자아개념 비교에 있어서 불안 자아개념은 일란성 쌍둥이의 평균은 0.09, 이란성 쌍둥이의 평균은 -0.12로 일란성 쌍둥이가 높은 점수를 보였다. 즉 불안감이 낮은 것으로 나타났으며 t 의 값이 2.75로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 행복 및 만족감 자아개념에 있어서 일란성 쌍둥이의 평균은 0.04, 이란성 쌍둥이의 평균은 -0.05로 일란성 쌍둥이가 행복 및 만족감 자아개념에 높은 점수를 보였으나 t 의 값이 1.15로 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않는다. 이상에서 일란성 쌍둥이가 이란성 쌍둥이보다 행복 및 만족감 자아개념의 점수가 높고 불안을 덜 느끼는 것을 보여주고 있다.

<표 21> 일란성 및 이란성 쌍둥이의 자아개념 비교

척 도	일란성 쌍둥이 (N = 348-356)		이란성 쌍둥이 (N = 286-292)		t
	M	SD	M	SD	
신체적 자아개념	0.01	0.97	-0.03	1.02	0.55
행동적 자아개념	0.07	0.94	-0.12	1.04	2.34*

*p < .05

<표 21>에서 일란성 쌍둥이와 이란성 쌍둥이의 자아개념 비교에 있어서 신체적 자아개념은 일란성 쌍둥이의 평균은 0.01, 이란성 쌍둥이의 평균은 -0.03으로 일란성 쌍둥이가 높은 점수를 보였으나 t 의 값이 0.55로 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않는다. 행동적 자아개념은 일란성 쌍둥이의 평균은 0.07, 이란성 쌍둥이의 평균은 -0.12로 일란성 쌍둥이가 높은 점수를 보였으며, t 의 값이 2.34로 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

쌍둥이 아동의 난성에 따른 자아개념의 비교(<표 19>에서 <표21>까지)에 있어서 일반 자아개념은 일란성 쌍둥이의 평균은 0.04, 이란성 쌍둥이의 평균은 -0.08로 일란성 쌍둥이가 높은 점수를 보였으나 t 의 값이 1.55로 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 6개의 척도에서 일란성 쌍둥이가 이란성 쌍둥이보다 높은 점수를 보였으나 행동 자아개념과 불안 자아개념 척도만이 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 즉 이란성 쌍둥이보다 일란성 쌍둥이가 행동에서 자신감을 가지고 있으며, 불안을 덜 느끼는 것을 알 수 있다. 그러나 일반적으로 일란성 쌍둥이와 이란성 쌍둥이는 자아개념에 있어서 크게 차이가 나지 않았다.

V. 要約, 結論 및 提言

1. 要約

본 연구의 목적은 학년별, 성별에 따라 초등학교 쌍둥이 아동과 일반아동과의 자아개념 발달 상황을 비교하는데 있다. 이를 위해 서울시 초등학교에 재학중인 1학년부터 6학년 쌍둥이 아동(745명)과 일반아동(894명)을 대상으로 하여 자아개념 검사 설문을 실시하였으며, 난성 검사 설문은 쌍둥이 아동 학부모를 대상으로 실시하였다.

자아개념을 측정하기 위해 피어스-해리스(Piers-Harris, 1976) 자아개념 검사지를 사용하였으며, 이것은 6개의 하위영역으로 구성되어 있고 문항 수는 80개이다. 난성 검사는 쌍둥이 아동을 일란성인지 이란성인지를 판별하는 검사로서 모두 8문항으로 되어있다.

자료처리는 각 문항에 대해서 아동이 지각한 것을 ‘예, 아니오’로 대답하게 하였으며, 집단간의 유의한 차이를 검증하기 위해 t-검증을 하여 자아개념의 연령층별 비교를 하기 위해 학년과 자아개념의 일반 및 영역별 자아개념의 상관계수를 구하였다.

구체적인 연구 내용은 다음과 같다.

첫째, 서울시내 초등학교에 재학중인 쌍둥이 아동과 일반아동을 표집하여 자아개념을 측정하였다.

둘째, 자아개념의 발달에 있어서 성차, 학년차 등으로 쌍둥이 아동과 일반아동의 차이를 비교 분석하였다.

셋째, 쌍둥이 아동의 자아개념을 난성에 따라 조사하였다.

이상의 내용으로 본 연구의 결론을 요약해 보면 다음과 같다.

1) 쌍둥이 아동 및 일반아동의 성차

쌍둥이 아동 및 일반아동 모두에서 여자가 남자보다 자아개념이 대체로 높은 것으로 나타났다. 그러나 자아개념 성차에 있어서 쌍둥이 아동은 자아개념

이 대체로 통계적으로 유의한 차이를 보이는 반면에 일반아동은 대체로 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 밝혀졌다.

쌍둥이 아동의 경우, 6개의 하위영역 중에서 불안 자아개념을 제외한 5개의 영역에서 여자가 높은 점수를 보였으며, 행복 및 만족감 자아개념을 제외한 4개의 영역에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 불안 자아개념은 통계적으로 유의하게 여자보다 남자가 높은 점수를 보였다.

일반아동의 경우, 영역별 자아개념의 성차에 있어서 불안 자아개념은 제외한 5개의 영역에서 여자가 높은 점수를 보였으나 5개의 영역 중에서 행동적 자아개념에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 불안 자아개념은 쌍둥이 아동과 같이 남자가 여자보다 높았으며 통계적으로도 유의한 차이를 보였다.

2) 쌍둥이 아동 및 일반아동의 학년과 자아개념의 관계

쌍둥이 아동 및 일반아동의 자아개념 학년별 차이에 있어서 학년이 증가할수록 자아개념이 낮아지고 통계적으로 유의하게 차이가 있는 것으로 밝혀졌다.

쌍둥이 아동의 경우, 영역별 자아개념의 학년별에 있어서 남자는 6개의 영역에서 상관계수가 부적인 값을 나타내어 학년이 증가할수록 자아개념이 낮아지고 있으며, 사회적 및 행동적 자아개념은 제외한 영역에서 상관계수가 통계적으로 유의하였다. 여자는 사회적 자아개념은 제외한 모든 영역에서 상관계수가 부적인 값을 나타내며 학년이 증가할수록 자아개념이 낮아지고 있었으며, 사회적 및 불안 자아개념을 제외한 영역에서 상관계수들이 통계적으로 유의하였다.

일반아동의 경우, 남녀 모두 사회적 자아개념을 제외한 모든 영역에서 상관계수가 부적인 값을 나타내어 학년이 증가할수록 자아개념이 낮아지고 있다.

남자는 사회적 자아개념을 제외한 모든 영역에서 상관계수의 값들이 통계적으로 유의하였으며, 여자는 행복 및 만족감 자아개념을 제외한 모든 영역에서 상관계수의 값들이 통계적으로 유의하였다. 여기에서 특징적인 것은 사회적 자아개념이 남녀 모두 학년이 증가할수록 높은 점수를 보였으며, 여자는 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다.

3) 쌍둥이 아동 및 일반아동의 자아개념 비교

쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 비교에 있어서 불안 자아개념을 제외한 모든 영역에서 쌍둥이 아동의 자아개념 점수가 일반아동의 자아개념 점수보다 높았으며, 통계적으로 유의하게 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 불안 자아개념의 척도는 일반아동이 조금 높으나 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

4) 일란성 쌍둥이와 이란성 쌍둥이의 자아개념 비교

쌍둥이 아동의 난성 따른 자아개념 비교에 있어서 일란성 쌍둥이가 모든 영역에서 다소 높은 자아개념 점수를 보였으나 불안 및 행동적 자아개념에서 점수 차이가 통계적으로 유의하였다.

2. 結論

본 연구 결과의 요약과 이론적 배경을 기초로 하여 본 연구의 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 성차에 있어서 쌍둥이 아동의 경우, 불안 자아개념을 제외한 모든 영역에서 여자가 높았으며 행복 및 만족감 자아개념을 제외한 4개의 영역에서 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 불안은 남자보다 여자가 더 많이 느끼고 있으며 통계적으로도 유의한 차이를 나타내고 있다.

일반아동의 경우, 불안 자아개념은 제외한 5개의 영역에서 여자가 높은 점수를 보였으며 행동적 자아개념에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 쌍둥이 아동처럼 불안을 남자보다 여자가 더 많이 느끼는 것으로 나타났으며 통계적으로도 유의하였다.

둘째, 학년과 자아개념의 관계에 있어서 쌍둥이 아동의 경우, 남자는 6개의 영역에서 학년이 증가할수록 자아개념이 낮아지고 있으며, 사회적 및 행동적 자아개념을 제외한 영역에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다. 여자는 사회적 자아개념은 제외한 모든 영역에서 학년이 증가할수록 자아개념이 낮아지며 사회적 및 불안 자아개념을 제외한 영역에서 통계적으로 유의한 차이

를 나타냈다.

일반아동의 경우, 남녀 모두 사회적 자아개념을 제외한 모든 영역에서 학년이 증가할수록 자아개념이 낮아지고 있다. 남자는 사회적 자아개념을 제외한 모든 영역에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있으며, 여자는 행복 및 만족감 자아개념을 제외한 모든 영역에서 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다. 그러나 사회적 자아개념은 남녀 모두 학년이 증가할수록 높아지는 것으로 나타났다.

셋째, 쌍둥이 아동과 일반아동의 자아개념 비교는 불안 자아개념을 제외한 모든 영역에서 쌍둥이 아동이 높았으며, 통계적으로 유의하게 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 불안 자아개념의 척도는 일반아동이 조금 높았으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

넷째, 쌍둥이 아동의 난성에 따른 자아개념 비교는 일란성 쌍둥이가 모든 영역에서 높은 점수를 보였으며 불안 자아개념과 행동적 자아개념에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 이란성 쌍둥이가 일란성 쌍둥이보다 불안을 더 많이 느끼며 행동에 있어서도 자신감이 적어 소극적으로 행동함을 알 수 있다.

3. 提言

본 연구의 결론을 통하여 후속 연구를 위한 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 초등학교에서는 불안 자아개념을 제외한 모든 영역에서 일반아동보다 쌍둥이 아동이 높게 나타났으며 통계적으로도 유의한 차이를 보이고 있는데 중·고등학교에서도 일반아동보다 쌍둥이 아동의 자아개념이 높게 나타날 것인가? 에 대한 연구가 수행될 필요성이 제기된다.

둘째, 초등학교에서 연령이 증가함에 따라 자아개념이 낮아지는 경향을 나타내었는데 이러한 추세가 중·고등학교에서도 지속될 것인지, 또 남자보다 여자가 대체로 더 높은 자아개념을 보유한 것으로 나타났는데 초등학교 이후에도 이러한 남녀차이가 계속될 것인지 연구해 보아야 할 것이다.

셋째, 본 연구의 표집 대상이 서울시 초등학교에 재학중인 1학년부터 6학년 쌍둥이 아동 745명과 일반아동 894명으로 한정하였으므로 본 연구 결과를 일반화하여 해석하기에는 무리가 있다. 따라서 표집 대상을 전국적으로 확대하여 일반화된 결론을 도출해 볼 필요가 있다.

參 考 文 獻

[국내 문헌]

- 김병성(2001), 「교육연구방법」, 서울 : 학지사
- 노순옥 역(2001), 「쌍둥이 잘 기르기」 서울 : 올림, 패트리셔 맬름스트롬 · 재닛 폴런드 공저
- 송인섭(1990), 「인간심리와 자아개념」, 서울: 양서원
- 정옥분(2002), 「아동발달의 이해」, 서울 : 학지사.
- 정원식(1968), 「자아개념 검사법 요강」, 서울: 코리안테스팅.
- 황정규(1984), 「학교학습과 교육평가」, 서울: 교육과학사
- 정원식(1968), 「자아개념 검사법 요강」, 서울: 코리안테스팅 센터
- 강주원(1983), “자아개념 수준에 따른 적응 경향에 따른 연구”, 효성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김기정. 이건만(1991), “자아개념의 발달적 변화에 관한 연구”, 교육학연구.
- 김남제(2000), “아동이 지각한 교사의 태도가 아동의 자아개념 형성에 미치는 영향”, 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김명희(2000), “가정 환경 변인과 아동의 자아개념간의 관계”, 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김문기(1997), “교사의 아동관이 아동의 자아개념에 미치는 영향”, 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김진용(1998), “자아개념과 학교생활 적응에 관한 연구”, 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남덕진(2002), “자아개념발달에 관한 종단적 연구”, 충남대학교 박사학위논문.
- 민병수(1991), “학교생활적응과 자아개념이 학업성적에 미치는 영향”, 홍익대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 송미원(1999), “초등학생의 자아개념 및 불안이 학교적응에 미치는 영향”,

영남대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 송인섭(1997), “자아개념의 발달경향 분석 1)”, 교육심리연구 Vol. 11, No. 1.
- 신현옥(1997), “유아의 자아개념과 창의성과의 관계”
- 양용운(1997), “자기 충족적 기대 자아개념 및 적응간의 관계”, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 연진영 · 김선애(1991), “아동의 자기-지식의 발달”, 아동학회지, 12(2) pp.18-36
- 윤석주(2001), “정상 및 결손 가정 아동간의 학교관련 태도와 자아개념의 차이”, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이사라(2000), “부모와 또래가 아동의 자아개념발달에 미치는 영향에 관한 종단적 연구”, 이화여자대학교 대학원. 박사학위논문.
- 이용익(1996), “초등학교 담임교사의 지도성 행동이 아동의 자아개념 형성에 미치는 영향 연구”, 한성대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 이종승. 남덕진(2002), “자아개념의 안정성에 관한 종단적 연구”, 교육심리연구.
- 조종현(1984), “고교생의 학교 생활 적응문제에 관한 연구”, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 허윤미(2000), “행동유전학 방법을 통한 인간 행동의 이해”, 한국심리학회지:일반.
- 홍승희(1999), “가정환경이 자아개념에 미치는 영향에 관한 메타분석”, 숙명대학교 석사학위논문.
- 황주영(2001), “아동이 지각한 중요타인의 기대와 자아개념 및 사회성숙도와 의 관계”, 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

[외국문헌]

- Agnew, C. L. Klein, A. H. & Ganon, J. A.(1997), Twins! Pregnancy, Birth and The First Year of Life. Harper Collins Publishers: New York, NY.

- Allport, G. W.(1961), *Pattern and Growth in personality*. New York : Hort Rinehart and Winston.
- Anderson, C. M.(1952), The self-image: A theory of dynamics of behavior *Mental Hygiene*, 36.
- Bekhuis, T. C.(1994), The self-esteem of adolescents in American public high schools: A multilevel analysis of individual differences. *Personality and Individual Differences*, 16.
- Carlson, R.(1965), Stability and change in the adolescent self-image. *Child Development*, 35.
- Collier, H. L.(1996), *The Psychology of Twins: A Practical Handbook for Parents of Multiples*. The Business Word: Englewood, CO.
- Combs, A. E. & Snygg, D.(1959), *Individual behavior: a perceptual approach to behavior revised*, New. York: Happer & Bros.
- Cooley, C. H.(1902), *Human nature and the social order*. New York: Sribner's.
- Goldsmith, H. H.(1991), A zygoty questionnaire for young twins: a research note. *Behavior Genetics*, 21.
- Harris, J. R.(1995), Where is the child's environment? A group socialization theory of development *Psychological Review*, 102.
- Harper, & Row Roger, C. R.(1951), *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin)
- Jackson, Snieder, Davis, & Treiber,(2001), Determination of twin zygoty: A comparison of DNA with various questionnaire indices. *Twin Research*, 4, 1.
- Mead, G. H.(1934), *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press
- Maslow, A. H.(1970), *Motivation and Personality*. NY:
- Montemayor, R. & Eisen, M.(1977), The development of self-conceptions from childhood adolescence, *Developmental Psychology*.

- Ooki, S., Yamada, K., & Asaka, A.(1991), Zygoty diagnosis of twins by questionnaire for twin's mothers. *Shoni Hoken Keikyu*, 50.
- Orlebeke, J. F. Knol, D. L., Koopmans, J. R. Boomsma, D. L. & Bleker, O. P.(1996), Left-handedness in twins: Genes or environment? *Cortex*, 32.
- Patterson, C. H.(1973), *Jumanistic Education*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Piers, E. V.(1976), *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* [Research Monograph #1]. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.
- Raimy, V. C.(1948), self-reference in counseling interviews. *Journal of consulting psychology*.
- Rogers, C. R.(1951), *Client-Centered Therapy*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M.(1979), *conceiving the self*, New York : Basic.
- Segal, N. L.(2000), *The Entwined Lives*. Plume: New York, NY.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R.(1982), Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*.
- Stevens, A.(2000), *Twins, Triplets and More*. Winston & Co.: England.
- Strang, R.(1957), *The adolescent views himself*. New York: Mcgraw-Hill
- Washburn, W. C.(1961), Factors associated with levels of self-conceptualization in high school students. *California Journal of Educational Research*, 12.
- Wigfield, A. & Karpathian, M.(1991), Who am I and what can I do? Children's self-concept and motication in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26.
- Williams, R. L. & Cole, S.(1968), Self-concept and School adjustment. *Personal and Guidance Journal*, 46.

<附錄 >

1. 피어스 - 해리스 자아 개념 검사 설문 조사

어린이 여러분 안녕하십니까?

이 설문지는 여러분이 자신에 대해 어떻게 생각하고 있는가에 대해 알아보기 위한 검사입니다. 이 검사는 맞거나 틀린 답이 없으며 또 개인상의 비밀이 보장됩니다. 여러분에게 대체로 맞는 문장이면 “예”라고 하고, 대체로 맞지 않는 문항이면 “아니오”에 ○표를 해주십시오.

평소에 느끼고 있는 것을 솔직하고 성실하게 답해주시기 바랍니다.

감사합니다.

2002년 10월 일

한성대학교 교육대학원

상담심리전공 윤 영 순

1. ()안에 √표나 글을 써 주십시오.

1. 학 교 명 : 서울 ()초등학교

2. 학 년 : 1학년(), 2학년(), 3학년()
4학년(), 5학년(), 6학년()

3. 성 별 : 남() 여 ()

4. 이 름 : ()

2. 설문 조사

- | | |
|-----------------------------------|----------------|
| 1) 우리 반 친구들이나를 놀린다. | (예 아니오) |
| 2) 나는 행복한 사람이다. | (예 아니오) |
| 3) 나는 친구 사귀기가 힘들다. | (예 아니오) |
| 4) 나는 종종 슬프다. | (예 아니오) |
| 5) 나는 영리하다. | (예 아니오) |
| 6) 나는 수줍다. | (예 아니오) |
| 7) 선생님이나를 부르시면 나는 신경이 예민해진다. | (예 아니오) |
| 8) 내 생긴 모습이 마음에 안 든다. | (예 아니오) |
| 9) 이 다음에 나는 중요한 인물이 될 것이다. | (예 아니오) |
| 10) 나는 학교에서 시험 칠 때 걱정에 사로잡힌다. | (예 아니오) |
| 11) 나는 인기가 없다. | (예 아니오) |
| 12) 나는 학교에서 모범 행동을 한다. | (예 아니오) |
| 13) 어떤 것이 잘못될 때 그것은 보통 내 잘못 때문이다. | (예 아니오) |
| 14) 나는 가족들에게 골칫거리이다. | (예 아니오) |
| 15) 나는 강하다. | (예 아니오) |
| 16) 나는 좋은 생각들을 가지고 있다. | (예 아니오) |
| 17) 나는 우리 가족의 중요한 사람이다. | (예 아니오) |
| 18) 나는 보통 내 맘대로 하려고 한다. | (예 아니오) |
| 19) 나는 손재주가 있다. | (예 아니오) |
| 20) 나는 쉽게 포기한다. | (예 아니오) |
| 21) 나는 학교 공부를 잘한다. | (예 아니오) |
| 22) 나는 나쁜 짓을 많이 한다. | (예 아니오) |
| 23) 나는 그림을 잘 그린다. | (예 아니오) |
| 24) 나는 음악을 잘 한다. | (예 아니오) |
| 25) 나는 집에서 버릇이 나쁘다. | (예 아니오) |
| 26) 나는 학교 숙제를 하는데 늦장을 부린다. | (예 아니오) |
| 27) 나는 우리 반에서 중요한 사람이다. | (예 아니오) |

- | | |
|--|----------------|
| 28) 나는 신경이 예민한 편이다. | (예 아니오) |
| 29) 나는 예쁜 눈을 가졌다. | (예 아니오) |
| 30) 나는 수업시간에 앞에서 발표를 잘 할 수 있다. | (예 아니오) |
| 31) 나는 수업시간에 늘 공상에 빠져 있다. | (예 아니오) |
| 32) 나는 형제나 자매를 못살게 군다. | (예 아니오) |
| 33) 내 친구들은 내 생각들을 좋아한다. | (예 아니오) |
| 34) 나는 종종 어려움에 처한다. | (예 아니오) |
| 35) 나는 집에서 부모님 말씀을 잘 듣는다. | (예 아니오) |
| 36) 나는 운이 좋다 | (예 아니오) |
| 37) 나는 걱정을 많이 하는 편이다. | (예 아니오) |
| 38) 나의 부모님은 나에게 대해 기대를 너무 많이 하신다. | (예 아니오) |
| 39) 나는 지금 내 생긴 그대로가 좋다. | (예 아니오) |
| 40) 나는 소외감을 느낀다. | (예 아니오) |
| 41) 나는 멋있는 머리카락을 가졌다. | (예 아니오) |
| 42) 나는 종종 학교에서 자원봉사자가 된다. | (예 아니오) |
| 43) 나는 내가 지금과 달랐으면 좋겠다. | (예 아니오) |
| 44) 나는 밤에 잠을 잘 잔다. | (예 아니오) |
| 45) 나는 학교를 미워한다. | (예 아니오) |
| 46) 나는 친구들이랑 놀이할 때 인기가 없다. | (예 아니오) |
| 47) 나는 많이 아픈 편이다. | (예 아니오) |
| 48) 나는 종종 다른 사람에게 심술궂게 군다. | (예 아니오) |
| 49) 우리 반 친구들은 내가 좋은 생각들을 가지고 있다고 생각한다. | (예 아니오) |
| 50) 나는 불행하다. | (예 아니오) |
| 51) 나는 친구가 많다. | (예 아니오) |
| 52) 나는 명랑하다. | (예 아니오) |
| 53) 나는 대체로 멍청한 편이다. | (예 아니오) |
| 54) 나는 잘 생겼다. | (예 아니오) |
| 55) 나는 기운이 넘친다. | (예 아니오) |

- | | |
|---|----------------|
| 56) 나는 싸움을 많이 하는 편이다. | (예 아니오) |
| 57) 나는 남자아이들에게 인기가 있다. | (예 아니오) |
| 58) 사람들은 내 흉을 본다. | (예 아니오) |
| 59) 가족들은 나에게 실망하고 있다. | (예 아니오) |
| 60) 나는 인상이 좋다. | (예 아니오) |
| 61) 나는 하는 일마다 잘못된다. | (예 아니오) |
| 62) 집안 식구들이 내 흉을 본다. | (예 아니오) |
| 63) 나는 놀이에서나 스포츠에서 리더이다. | (예 아니오) |
| 64) 나는 숨씨가 없다. | (예 아니오) |
| 65) 놀이와 스포츠에서 나는 참여하는 대신 구경만 한다. | (예 아니오) |
| 66) 나는 내가 배운 것을 잊어버린다. | (예 아니오) |
| 67) 나는 다른 친구들과 잘 어울린다. | (예 아니오) |
| 68) 나는 쉽게 화를 낸다. | (예 아니오) |
| 69) 나는 여자아이들에게 인기가 있다. | (예 아니오) |
| 70) 나는 책읽기를 잘한다. | (예 아니오) |
| 71) 나는 다른 사람들과 같이 일하는 것보다 혼자 일하기를 좋아한다. | (예 아니오) |
| 72) 나는 나의 형제(자매)를 좋아한다. | (예 아니오) |
| 73) 나는 잘 생겼다. | (예 아니오) |
| 74) 나는 종종 두려워한다. | (예 아니오) |
| 75) 나는 항상 물건을 떨어뜨리거나 깨뜨린다. | (예 아니오) |
| 76) 나는 믿을 만한 사람이다. | (예 아니오) |
| 77) 나는 다른 사람들과 다르다. | (예 아니오) |
| 78) 나는 나쁜 생각들을 한다. | (예 아니오) |
| 79) 나는 쉽게 운다. | (예 아니오) |
| 80) 나는 좋은 사람이다. | (예 아니오) |

<附錄 >

난성 검사지 (학부모용)

안녕하십니까?

저는 한성대학교 교육대학원 상담심리학을 전공하고 있는 윤영순입니다.

쌍둥이형제(자매, 남매)들의 학교와 가정 등에서의 생활적응과 상호관계에 대하여 조사하여 「일란성쌍둥이와 이란성쌍둥이의 자아개념 발달을 비교 연구」 하고자 합니다. 학부모님의 솔직하고 성실한 응답이 좋은 결론을 낼 수 있을 것입니다. 쌍둥이 학부모님의 많은 협조 부탁드립니다. 이 설문은 연구 이외의 목적으로 전혀 사용되지 않음을 밝혀 드립니다.

설문에 응해 주셔서 감사합니다.

2002년 8월

한성대학교 교육대학원

상담심리전공 윤영순

1. ()안의 내용을 정확하게 써 주십시오.

1. 자녀의 학교명 : 서울 ()초등학교

2. 학 년 : ()학년

3. 성 별 : 남 () 여 ()

4. 자녀의 이름 : (,)

5. 설문하신 분과 자녀와의 관계 : () (예) 어머니

2. 다음 문항들은 당신의 쌍둥이 자녀가 일란성 쌍둥이인가? 이란성 쌍둥이인가? 를 판단하기 위한 것입니다. 해당되는 것에 O표해 주십시오.
(반드시 부모님 중의 한 분이 응답해 주십시오).

- 1) 당신의 쌍둥이 자녀가 일란성이라고 생각하십니까. 이란성이라고 생각하십니까?
(1) 확실히 일란성이다.____ (2) 잘 모르겠다.____ (3) 확실히 이란성이다.____
- 2) 당신의 쌍둥이 자녀들은 외모가 마치 복사판처럼 꼭 닮았습니까?
(1) 복사판처럼 닮았다.____ (2) 보통 형제들 정도로 닮았다.____
(3) 전혀 닮지 않았다.____
- 3) 당신의 쌍둥이 자녀들은 성장해오는 동안 그 유사성을 그대로 계속 유지해왔습니까?
(1) 그대로 유지해왔다.____ (2) 약간 달라졌다.____ (3) 매우 달라졌다.____
- 4) 염색하지 않은 상태에서 당신의 쌍둥이 자녀들의 머리카락의 결이 어느 정도 닮았습니까?
(1) 똑같다.____ (2) 약간 다르다.____ (3) 매우 다르다.____
- 5) 염색이나 퍼머를 하지 않은 상태에서 당신의 쌍둥이 자녀들의 머리카락 형태(예: 곱슬머리, 직모 등) 는 어느 정도 닮았습니까?
(1) 똑같다.____ (2) 약간 다르다.____ (3) 매우 다르다.____
- 6) 새로 찍은 사진을 볼 때, 당신의 쌍둥이 자녀들이 누가 누구인지 쉽게 구별할 수 있습니까?
(1) 구별하기 매우 어렵다.____ (2) 구별하기 약간 어렵다.____
(3) 구별을 확실하게 할 수 있다.____
- 7) 당신의 쌍둥이 자녀들은 친구들이 구별하지 못하고 헷갈린 적이 있었습니까?
(1) 자주 그렇다.____ (2) 가끔 그렇다.____ (3) 거의 그런 적이 없다.____
- 8) 당신의 쌍둥이 자녀들은 낯선 사람들, 또는 처음 보는 사람들이 구별하지 못하고 헷갈린 적이 있었습니까?
(1) 자주 그렇다.____ (2) 가끔 그렇다.____ (3) 거의 그런 적이 없다.____

Abstract

A study of self-concept development between twin and singleton children

Youn, Young-Soon

Major in Counseling Psychology

Graduate School of Education

Han-Sung University

Advised Prof. Kim Kyoung-Bai

The three main goals of the present study are (1)to investigate gender and age differences in self-concept development in elementary school children, (2)assess self-concept development between twin and singleton children, and (3)compare self-concept development between identical and fraternal twins. Piers-Harris Childrens Self-Concept Scale translated into Korean and a zygotity questionnaire were administered to 745 twin and 894 singleton children who are currently enrolled in elementary schools in Seoul.

Their grades ranged from 1 to 6. To fulfill the three goals of the study Pearson correlation coefficients were computed and *t*-tests were applied to the data. Four major findings emerged from data

analyses. First, among twin children girls generally showed higher self-concepts than boys, whereas among singletons girls were not significantly different from boys in the self-concept scores. Second, for both twin and singleton children self-concept scores tended to decrease with grade with an exception of popularity self-concept. Interestingly, popularity self-concept tended to increase with grade for both boys and girls. Third, in general, twin children showed higher self-concept scores than singleton children. Fourth, there were no significant self-concept differences between identical and fraternal twins. The implications of the present results were discussed and future directions of the self-concept study were suggested.