

사회적 역할에 따른 청소년기 자기표상의 발달적 분석: 내용의 특질 및 구조의 변화를 중심으로

신 지 명 방 희 정*

이화여자대학교 심리학과

본 연구는 중학교 1, 3학년, 고등학교 2학년, 그리고 대학생 등을 대상으로 사회적 역할에 따른 자기표상을 자유롭게 기술하도록 하여 자기표상의 내용과 구조가 어떻게 변화하는지 살펴보았다. 자기표상의 내용은 성격특성, 감정특성, 행동특성, 소망특성으로 범주화하여 학년에 따라, 사회적 역할에 따라 구성 비율을 비교하였고, 자기표상의 구조는 역할들 간에 중복된 자기표상의 비율, 자기표상의 다양성비율, 대립 및 갈등을 경험한 자기표상의 비율을 학년에 따라 비교하였다. 연구 결과, 자기표상의 내용은 학년이 증가함에 따라 감정적인 특성은 감소하고, 추상적, 안정적인 성격특성은 점차 증가하였다. 특히, 부모님과 있을 때는 다른 역할에 비해 감정특성이 많이 보고되었고, 또래와 있을 때는 성격특성을 비교적 많이 보고하였다. 자기표상의 구조는 학년이 증가함에 따라 분화되었고, 분화된 자기의 다중성으로 인한 모순과 갈등도 더 많이 보고하였다. 이러한 결과는 청소년기 자기표상이 추상적으로 변하고 구조적으로 분화된다는 선행연구들과 일치하는 것이었으나 분화의 시기나 정도에 있어서는 차이를 보여 자기표상의 형성에 미치는 문화적 영향을 간접적으로 확인해 볼 수 있었다.

주요어: 자기표상 내용의 특질, 다중적 자기, 대립적 자기표상, 갈등적 자기표상

James, W.(1892)은 자기(self)의 개념을 주체로 로 구분하였다. 'I'는 자신의 존재를 아는 작용을 하는 자기의인 'I'와 객체로서의 자기를 나타내는 'Me' 는 인지자(knower)의 측면으로, '자율감(sense of

* 교신저자: 방희정, E-mail: hjbang@ewha.ac.kr

* 이 논문은 2004년도 한국 학술진흥재단의 지원에 의해 연구되었음(FRF-2004-074-HS0005)

autonomy), '개인감(sense of individuality)', '안정감(sense of stability)', '성찰감 또는 자기의식(reflection or self-consciousness)' 등의 자기에 대한 몇 가지 깨달음을 말한다. 반면 'Me'는 자신에 대해 객관적으로 인지된 것들 의미하며 우리가 흔히 '자기개념(self-concept)'이라고 부르는 것이다. James를 비롯한 발달학자들은 I-self와 Me-self의 관계를 행위자(agent)와 구조물(construct)로 보았는데 I-self의 인식과정을 통해 Me-self가 형성되고 변화를 겪게 된다는 것이다. James는 인식의 초점이 어느 단계에 있느냐에 따라서 Me-self를 세분하였는데 신체상(body image)이나 소유물에 관한 '신체적 자기(the material self)'가 자기개념의 위계에서 가장 하위에 놓인다. 그 다음 위치에 놓이는 것은 '사회적 자기(the social self)'로서 타인들에 의해 인식되는 특성들을 통해 구성된다. 가장 상위에 해당하는 자기개념은 도덕적 판단, 사고, 기질 등을 포함하는 '정신적 자기(the spiritual self)'이다(Harter, 1999; Bukarko & Daehler, 2001).

James는 세 가지의 자기개념 중 '사회적 자기'에 가장 많은 관심을 가졌으며 자기개념의 다중성을 잘 나타내는 부분으로 보았다. 그는 "인간은 그를 인식하고 그에 대한 이미지를 마음속에 떠올리는 사람들 수만큼의 사회적 자기를 갖는다."(James, 1890, p. 190)고 말하며 사회적 맥락에 대한 I-self의 인식과정에 따라 인간의 자기개념이 다양하게 형성되는 것임을 나타내었다. James는 그런 다양성이 조화를 이룰 수도 있지만 서로 다른 자기들이 갈등적으로 표현된다면 "불일치된 파편(discordant splitting)"이 될 수도 있다고 하였다. James는 그러한 불일치를 "서로 다른 나의 갈등(the conflict of the different Me's)"이라고 개념화하였다(Harter, Bresnick, Bouchev, & Whitesell, 1997).

James가 자기의 구성요소와 내용들이 다중적인 것이라는 초기 이론을 형성하는 중요한 역할을 하기는 하였으나 그 후 자기 이론가들이 그의 의견을 수용한 것은 아니었다. 실제로 초기의 많은 학자들은 통합되고 단일한 자기구조를 더 강조해왔다. Lecky(1945)의 자기일관성(self-consistency)에 관한 이론은 자기의 통합과 일치성을 유지하기 위한 노력이 행동으로 어떻게 표현되는지를 강조하고 있다. Allport(1961)는 자기라고 하는 것이 내적 일치감(inward unity)을 만드는 성격의 모든 측면을 포함하는 것이라고 주장했고, Epstein(1973) 역시 개인의 자기이론이 가져야 하는 중요한 기준이 내적 일치성(internal consistency)이라고 제안하였다.

그러나 최근에 와서는 다시 자기의 다양성을 강조하는 학자들이 등장하면서 자기가 상황에 따라 어떻게 다양해지는지를 밝히는 연구가 증가하였다. Gergen(1968)은 사람들이 대인관계나 상황적 맥락이 요구하는 특수한 특성에 행동을 맞추도록 강요받게 된다고 하였으며 이 과정에서 나타나는 다양성(multiplicity)이 그러한 사회적 압력에 대한 반응이며, 강한 사회적 비교라고 말했다. 그는 포스트모더니즘의 흐름이 개인들로 하여금 더욱 다양하고 이질적인 자기를 갖도록 한다고 하였다. 또 다른 학자는 높은 자기관찰자(high self-monitors)일수록 유동적으로 긍정적인 인상을 만들려는 노력 하에서 자기표상을 인지하기 때문에 사회적 맥락에 따라 다양한 자기를 나타내게 된다고 하였다(Snyder, 1987). Lifton(1993)은 자기의 다양한 측면이 갖는 유동성(flexibility)과 탄력성(resilience)을 강조하며 다양한 형태를 지닌 그리스 바다의 신 Proteus의 이름을 따서 'protean self' 라는 용어로 자기의 특성을 정의내리기도 하였다. 이 밖의 다른 사회심리학자들도 성인의 다중적 자기표상 연구에 관심을 가져왔다(Higgins, Van Hook, & Dorfman, 1988;

Rosenberg, 1988; Markus & Cross, 1990). 이들은 자기가 단일하고 일치된 인지구조라기보다는 다면적(multifaceted)인 측면을 지니는 복잡한 개념이라는 것에 동의한다(Harter, Bresnick, Bouchey, & Whitesell, 1997). 이러한 다중적인 자기에 관한 관점은 자기와 구분되는 외부 환경에 대한 인지 과정을 통해 자기개념을 형성하게 되는 현상을 구체적으로 설명한 몇몇 학자들의 견해에 의해 더 설득력을 갖는다. Adams(1988)는 연령에 따라 자기가 점차 다중화 되는 것을 가능하게 하는 결정적 요인으로 조망수용 능력(perspective-taking ability)을 꼽았는데 이것은 타인의 관점이나 입장을 이해하는 '사회인지 능력'에 포함되는 것이다. 청소년기에 다양한 역할을 수행하는 것은 자기중심성을 극복하고 조망수용 능력을 발달시키도록 하며, 이 능력의 발달은 다시 사회적 맥락에 대한 인지를 가능하게 하여 맥락에 적응하는 자기를 갖도록 한다(장휘숙, 1999). Cooley(1902)는 거울자기(looking-glass self) 이론을 통해 타인이 자기에 대해 어떻게 반응하는지에 주목하여 그 반응에 대한 결과로 자기에 대한 느낌을 갖게 되는 것이 자기의 형성 과정이라고 설명하였다. Mead(1934) 역시 자기가 사회적 상호작용의 산물이라고 하였는데 사회적 전달(social communication)이 존재하는 사회적 장면(social setting) 속에서 타인이 자기에 대해 반응해 오는 방식으로 자신도 자기에 대해 다가간다고 하였다(김현경, 1985). 이들의 견해는 James(1892)와 같이 자기의 구성요소를 여러 가지로 구분한 것은 아니었으나 다양한 외부 환경에 대한 인식의 차이가 다중적인 Me-self를 형성하게 된다는 점에서는 같은 맥락에 있다고 볼 수 있다. 특히 신체상이나 소유물과 같은 자기개념에 몰두하는 초기 자기중심적 사고 단계를 벗어나 사회적 비교에 민감하게 반응하여 자기를 형성하기 시작하는 청소년에게 이들의 사회적 맥락을 중시하

는 관점은 매우 핵심적으로 고려되어야 할 부분이다.

Harter와 Monsour(1992)도 사회적 맥락에 따라 다중적인 자기개념을 형성한다는 관점을 수용하는 입장에서 청소년들의 자기에 대한 연구를 실시하였다. 이들은 이전 연구자들의 견해와 마찬가지로 청소년의 연령이 증가함에 따라 다양한 사회적 맥락으로부터의 압력이 증가하기 때문에 맥락에 맞춰 서로 다른 자기를 형성하게 된다고 하였다. 또한 이와 동시에 인지적인 발달을 통해 추상적인 자기에 대한 표상(representations)의 형성이 가능해지고 이 표상들을 비교하면서 '서로 다른 자기'로 인해 발생하는 갈등을 조절해 상위의 안정된 자기로 통합하게 된다고 하였다. 이들의 연구는 자기에 대한 표상이 다중화된 결과적 차원만을 보여준 것이 아니라 자기를 표현하는데 사용되는 특성이 점차 다양해지고 이 특성들이 충돌하는 과정을 거쳐 안정화되기까지 자기의 구조(construct)가 변화되어 가는 현상을 연령에 따라 보여주었다는데 의의가 있었다. 즉, Harter와 Monsour가 연구한 자기의 구조는 다양한 사회적 역할로서의 '자기'에 포함되어 있는 서로 다른 Me-self가 서로 관계를 맺고 있는 상태를 의미하는 것이다.

국내에 소개된 발달심리학 관련 문헌들은 Harter와 Monsour(1992), Harter, Bresnick, Bouchey와 Whitesell(1997)의 연구 결과를 토대로 청소년기의 자기발달을 설명하고 있으며(Flavell, Miller, & Miller, 정명숙 역, 2003), 연령의 증가에 따라 자기가 점점 더 세분화되고 정교해지는 동시에 일관성 있게 포괄적으로 통합된다는 이들의 입장을 수용하고 있다(장휘숙, 1999; 허혜경, 김혜수, 2002). 그러나 아직까지 한국 청소년을 대상으로 이러한 결과를 확인한 연구는 이루어지지 못하였다. 국내에서 다루어진 청소년기의 자기 연구는 대부분 자기개념에 영향을 미치는 다양한 변인을 밝히는 것이나,

자기개념 확립의 결과적 차원에서 비행, 정신병리, 자기존중감, 학교 적응 등과의 관련성을 다룬 연구들이다. 또, 이들 연구는 연령차원을 고려하기 보다는 자기개념과 여러 요인들의 정적(靜的) 관계를 살펴본 것이었으므로 연령에 따른 자기의 변화 과정을 보여주기가 어려웠다. 이러한 국내의 현실에서 청소년의 자기구조에 대한 역동적인 발달과정을 설명한 Harter와 Monsour(1992)의 연구결과를 한국 청소년을 대상으로 확인하는 것은 중요한 의미가 될 것이다.

그러나 Harter와 Monsour(1992)의 연구에서는 사회적 맥락에 따른 자기개념들이 어떤 구조로 변화하는지만 밝혔을 뿐 각각의 자기개념들이 어떤 특질(characteristic)을 갖는지에 대해서는 분석하지 않았다. 자기를 연구하는 영역에서 지금까지는 자기의 구성요소나 구조 등에 관한 연구들과 자기개념들을 범주화하여 그 특질들이 연령에 따라 어떻게 변화되는지를 살펴본 연구들이 개별적으로 이루어져 온 것이 사실이다. 각각의 측면에 대한 연구들이 중요한 의미를 갖고 있기는 하지만 ‘자기’에 관한 전체적인 체계를 설명하는데는 한계가 있다. 즉, 개인의 자기를 특정한 시점에서 들여다볼 때 자기개념을 형성하고 있는 각각의 Me-self의 내용이 어떤 특질을 갖고, 어떤 범주에 해당하는 것 인지를 살펴봄과 동시에 이 Me-self들이 전체적인 자기 안에 어떤 방식으로 공존하고 있는지도 함께 살펴보아야 전체적인 ‘자기체계’를 이해할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 개별로 이루어졌던 기존의 연구들을 통합하여 한국 청소년의 자기를 내용 및 구조의 두 측면에서 총체적으로 살펴볼 것이다. 그러나 자기표상의 내용에 대해서는 수평적으로 단순히 범주를 분류하는 기존의 분석방법 대신 자기표상의 내용이 갖는 특질(characteristic)이 연령에 따라 질적으로 어떻게 변화하는지에 초점을 둘 것

이다. 또한 연구의 대상이 사회적 압력에 민감해지는 시기의 청소년들이므로 자기표상의 내용 및 구조를 단일한 차원에서 살펴보기보다는 사회적 맥락에 따라서 각각 어떻게 다른지도 분류하여 살펴볼 것이다. 본 연구는 Harter와 Monsour(1992)의 논문을 토대로 하는 것이므로 이 연구에서 사용한 그대로 자기에 대해 스스로 인식하고 정의내린 추상적 개념을 ‘자기표상(self-representation)’이라고 표현할 것이며, 이것은 자기개념과 동일한 것으로 볼 수 있다. 그들은 이러한 인식체계 중에서 사회적 맥락에 놓여 있을 때의 자기표상을 역할관련 자기표상 기술지를 통해 구체화시켜 표현하도록 하였으며, 이것은 실체가 없는 개념에 실제적인 속성을 부여하게 된 것이므로 ‘자기특성(self-attribute)’이라는 용어로 구분을 두었다. 다음에서는 두 가지 측면의 연구의 토대가 되는 이론들을 좀 더 구체적으로 살펴보고 방법론적인 기초를 마련할 것이다.

청소년 자기표상 내용의 특질 발달

자기표상을 구성하는 내용(content)은 매우 다양하며 발달과정에 따라 그 내용은 질적인 변화를 겪는다. Bukarko와 Daehler(2001)의 연구에 의하면 취학 전의 아동들은 자신을 묘사하는데 있어서 신체적인 특성뿐만 아니라 자신이 좋아하거나 잘 하는 활동, 자신의 소유 등의 요소를 사용하게 되고, 다양한 기준으로 특정 그룹의 구성원으로서 자신을 분류하게 되는 ‘범주적 자기 categorical self’가 확립된다. 또, 이 시기의 아동들은 자신의 심리사회적 태도에 대한 자기표상도 기술할 수 있다고 하였다. 7세 정도의 아동들은 타인과의 관계를 인식할 수 있게 되면서 “나는 우리 반 아이들보다 수학을 잘 해요” 등과 같은 사회적 비교를 통해 자기를 표현할 수 있게 된다. 인지적인 발달로 인하여 추상적

인 개념들이 형성되기 시작하는 청소년 시기에는 보다 추상적이고 다양한 특성을 사용하여 자기를 기술하며, 사회적 비교를 평가적인 차원으로 사용하게 된다. 이러한 평가적인 사회적 비교로 인해 청소년은 자기표상을 구성하는데 더욱 민감하게 사회적 맥락의 정보를 활용하게 되는 것으로 보인다. 그러나 Bukarko와 Daehler(2001)에 의하면 청소년 초기에는 아직 이러한 추상적 표상이 특정한 상황이나 역할에 한정되어 있고, 좀 더 연령이 증가한 후에 통합이 이루어져 다중적인 자기표상을 갖게 된다고 하였다. 이들의 견해는 Harter와 Monsour(1992)의 연구와 유사한 맥락이며 구체적, 표면적인 정보를 인식하는 단계에서 추상적인 개념을 형성하고, 또 이것을 상위 개념으로 통합할 수 있는 인지적 능력을 갖게 되는 방향으로 자기표상의 내용이 질적 발달을 이룬다는 것을 보여준 것이었다.

Montemayor와 Eisen(1977)도 역시 인지적 구조(cognitive-structure)가 변화함에 따라 자기표상의 특질이 달라진다는 것을 밝힌 바 있다. 이들의 연구는 Werner(1961)의 '수직발생적 원칙 orthogenetic principle'에 입각한 것인데 그 원칙은 다음과 같다.

“발달이 발생할 때 거치는 과정은 상대적으로 포괄적이고 덜 분화된 상태에서 분화되고(differentiation), 뚜렷해지며(articulation), 위계적으로 통합되는(hierarchic integration) 상태로 이루어진다.”

Werner의 원칙에 따르면 물리적인 세상에 대한 개인의 인지는 실제적(concrete)인 표상에서 추상적인(abstract) 표상으로 성숙된다는 것이다. 이 원칙은 Crockett(1965)에 의해 대인지각의 발달영역으로 더욱 확장되었고, Scarlett, Press와 Crockett(1971)의 연구를 통해 대인지각 영역에서 원칙이 실제로 적용되는 것이 확인되었다. 즉, 아동은 연령

이 증가함에 따라 또래를 인식하고 묘사하는 과제에 있어서 더 많은 용어를 사용하게 되고, 자기중심적(egocentric)이고 실제적인 묘사가 감소하는 반면, 추상적이고 비자기중심적(nonegocentric)인 묘사가 증가하게 되었다. Montemayor와 Eisen(1977)은 이러한 선행연구를 바탕으로 사회인지, 특히 자기표상의 측면에 인지-구조적 접근(a cognitive-structural approach)을 적용시키는 연구를 시행하였다. 이를 위하여 미국의 4, 6, 8, 10, 12학년의 학생을 대상으로 “Who am I?”에 반응하는 TST(Twenty statements Test)를 실시하고, 그 내용을 30개 범주로 나누어 학년에 따른 비교를 실시하였다. 그 결과, Werner가 가정한대로 인지적인 구조가 실제적인 상태에서 추상적인 표상의 상태로 변화하는 현상이 자기표상의 발달에서도 동일하게 나타났다는 것을 증명하였다.

Smollar와 Youniss(1985)는 자기표상의 내용이 연령에 따라 변화하는 과정을 사회적 맥락을 고려한 측면에서 살펴보았다. Youniss(1980)는 인지적으로 조작된 타인과의 특징적 상호작용을 통해 형성되는 사회적 이해를 바탕으로 개인의 자기표상이 그 맥락에 맞게 기능하게 된다고 하였으며 이것은 Sullivan(1953)과 Piaget(1932/1965)의 이론을 사회-인지적 발달 관점으로 통합하여 개인의 사회적 이해를 설명한 것이었다. Smollar와 Youniss(1985)는 이러한 논의를 바탕으로 연구를 실시하여 실제로 친구관계 상황과 부모관계 상황에서 각각 다른 형태로 자기표상이 발달하는 것을 발견하였다. 이들의 연구에 의하면 청소년 전기보다 중기의 자기표상이 관계 상황에 더 분화되고, 존재방식(real self)과 행동방식(self as actor) 간의 구별이 더욱 뚜렷해지게 되는데, 이러한 인식의 변화로 인해 관계상황에 따라 다른 자기발달 양상을 보인다고 설명하였다. 즉, 청소년 후기로 갈수록 친구관계를

존재방식과 행동방식이 일치하는 상호 수용관계로 개념화하는 반면 부모-자녀 관계는 일방적인 통제를 받는 관계로 인식하여 존재방식과 행동방식이 다르게 나타나고, 그 관계에서의 자기표상을 감정이 반영된 개념으로 재구성하게 된다고 하였다. Volpe(1980) 역시 중·후기의 청소년이 전기 청소년이나 성인들보다 부모-자녀 관계를 더 일방적인 것으로 개념화한다고 하였으며, 자기를 표현할 때 제시되는 외적 준거인이 부모일 때보다 친구일 때, 타인에 대한 민감성, 독립성에 관한 자기평가가 유의미하게 높았다는 연구결과를 보이기도 하였다 (Leahy, 1995).

이러한 논의들을 종합해보면, 본 연구에서 청소년 자기표상의 내용을 분석한 결과 역시 연령이 증가함에 따라 실제적이고 구체적인 특질의 내용에서 추상적이고 안정적인 특질의 내용으로 변화할 것이며, 특질이 발달해나가는 양상이 사회적 맥락에 따라서 다르게 나타날 것이라고 가정해볼 수 있다.

청소년 자기표상의 구조 발달

앞서 말한 대로, 발달적 측면에서는 다중자기모델이 단일성을 강조한 자기이론보다 더 설명력 있게 다루어지고 있으며 여러 연구에서 청소년기 동안의 이러한 자기 확장(proliferation of selves)이 사회적 맥락의 기능에 따라 이루어진다는 것을 보여주고 있다(Bresnick, 1986, 1995; Hart, 1988; Harter & Monsour, 1992; Smollar & Youniss, 1985). 발달학자들은 이러한 다양한 사회적 맥락에 따른 자기의 확장을 일으키는 요인으로써 인지적, 사회적 과정이 모두 중요하다는 것을 강조한다. 연구자들에 의하면 인지적 발달이 일어나면서 청소년은 자기의 역할관련 특성(role-related attributes)들 간에 더 많은 구별을 할 수 있게 되고(Fischer,

1980; Fischer & Canfield, 1986; Harter & Monsour, 1992; Keating, 1990), 이러한 인지적 발달은 사회화의 압력과 함께, 역할에 따른 다중적 자기를 나타내게 한다(Grotevant & Cooper, 1986; Hill & Holmbeck, 1986; Rosenberg, 1986).

Harter와 Monsour(1992) 역시 청소년의 자기표상이 사회적 맥락에 따라 분화된다고 하였고, 자기를 기술하도록 한 결과(self-descriptors)를 살펴봤을 때 자기의 역할 관련 특성(role-related attribute)이 역할에 따라 중복되는 정도가 연령에 따라 감소하는 현상을 확인하였다. 이들의 연구는 청소년의 자기가 분화된 현상적인 결과를 보여준 것 뿐 만 아니라 7학년, 9학년, 11학년의 학생들을 대상으로 자기가 분화되어가는 과정을 역동적으로 보여주었다는데 큰 의미가 있었다. 자기특성을 기술하도록 한 후 서로 모순되거나 대립되는 자기의 특성을 찾도록 하고, 그것으로 인한 심리적 갈등을 보고하도록 한 결과, 청소년 초기에 비해 중기의 청소년들이 더 많은 다중적 자기의 모순을 보고할 수 있었고, 중기 청소년들보다 후기의 청소년들이 더 적은 갈등을 보고하여 자기의 다양성에 대한 통제감을 획득했다는 것을 보여주었다. Harter와 Monsour(1992)는 학년수준에 따른 변화를 인지적 발달에 의한 것으로 보았는데 Piaget(1960)가 제안한 형식적사고의 발달로는 청소년기의 자기발달에서 나타나는 세부적인 차이를 설명하기가 어려웠으므로 Neo-piagetian 이론가 중 한 사람인 Fischer(1980)의 인지발달 단계로 자기발달 과정을 설명하였다. Fischer의 이론에 따르면 형식적 조작기를 하위 단계로 세분화할 수 있는데, 초기 청소년의 사고는 '단일 추상개념(single abstraction)'으로 특징지어진다. 이 시기의 청소년은 추상적인 표현들을 통해 자기의 특성을 보고할 수는 있으나 개별적인 특성들을 비교할 수 있는 인지적인 능력이 부족하여 모

순, 대립과 같은 관계성을 인식하지 못한다. 따라서 하나의 사회적 맥락에 놓여있을 때는 다른 맥락에 있을 때의 자기를 떠올리지 않으며 두 가지를 한번에 고려하지 못한다. 청소년 중기에 이르러서야 새로운 인지적 기술(추상개념 지도, abstract mapping)이 발달하고 그것은 개별적으로 보고된 단일한 추상개념들을 비교하는데 사용될 수 있다. 중기 청소년들은 다양한 맥락에서의 자기를 동시에 고려할 수 있고 이것들을 비교하고 조절하여 개인의 일치된 성격으로 통합시키고자 한다. 그러나 아직 모순과 대립을 조절하여 통합할 수 있는 구성능력이 없으므로 서로 다른 자기 특성에 의한 갈등이 증가하게 된다. Fischer(1980)의 이론에 따르면 통합과 조정(consolidation and coordination)의 능력은 후기 청소년기에 나타나는데, '추상개념 체계(abstract systems)'가 발휘되면서 자기이론 내의 모순을 상위 개념으로 통합하여 심리적 갈등을 해결할 수 있게 된다는 것이다. 이 시기의 인지발달은 Piaget(1960)가 말한 형식적 조작기에 해당된다고 할 수 있으며 Harter와 Monsour(1992)은 이러한 사고가 완성되면 성인기까지 안정적인 다중자기 구조를 유지할 수 있을 것이라고 보았다.

방 법

연구대상

본 연구에서는 7학년(13세), 9학년(15세), 11학년(17세)을 대상으로 한 Harter와 Monsour(1992)의 연구를 토대로 중학교 1학년과 3학년, 고등학교 2학년을 각 세 단계의 발달수준으로 선정하였다. 그에 더해 문화적 요인으로 인한 차이가 발견될 수 있는 가능성과 성인기의 안정된 자기발달을 확인하기 위한 목적으로 대학생까지 연구대상을 확장하였다.

본 연구를 위해 경기도 소재의 중학교, 고등학교에 재학 중인 중학교 1, 3학년 학생과 고등학교 2학년 학생, 서울 소재 대학교의 학생을 연구대상으로 모집하였다. 선정된 중·고등학교는 학업성적이 경기도 내에서 중상위권인 곳이며, 대학교 역시 서울소재의 4년제 대학으로 중상위권을 유지하는 곳으로서 자기표상의 발달에 중요한 영향을 미치는 인지적 능력의 편차를 최소화하고자 하였다. 연구에 필요한 설문지는 총 397부를 배부하였으며, 응답을 성실하게 하지 않은 69부를 제외하고 총 328부가 최종 분석에 사용되었다.

본 연구에 참여한 대상의 인구통계학적인 분석 결과는 표 1과 같다. 인구통계학적인 특성을 살펴본 결과, 중학교 1학년 학생이 30.2%, 중학교 3학년 학생이 20.4%였으며, 고등학생과 대학생의 비율이 각각 29.0%, 20.4%였다. 대상자들의 성별 구성은 응답을 하지 않은 한 명을 제외하고, 남학생이 142명(43.3%), 여학생이 185명(56.4%)이었다.

표 1. 연구대상자의 인구통계학적 분석 (N=328)

학 년	성 별			빈도(%)
	남	여	무응답	
중학교 1학년	47	52		99(30.2)
중학교 3학년	28	39		67(20.4)
고등학교 2학년	51	44	1	95(29.0)
대학생	16	50		67(20.4)
합계	142(43.3%)	185(56.4%)	1(0.3%)	328(100.0)

연구도구

Harter 등의 연구(1992)는 청소년들이 일반적으로 갖게 되는 4개의 사회적 역할(부모님과 있을 때, 친구들과 있을 때, 교실에 있을 때, 이성친구와 있을 때)에 따라 자기표상을 자유롭게 기술하는 방법을 사용하였다. Bresnick(1995)의 후속연구에서는 각 역할에서의 자기표상의 관계를 더 세분화하여, 어머니와 있을 때의 자기특성과 아버지와 있을 때의 자기특성, 친구들과 그룹에 있을 때와 가장 친한 친구와 함께 있을 때의 자기특성을 분리하였다. 그리고 육각형의 각 면에 역할을 하나씩 제시하여 과제를 쉽게 이해하고 관계를 더 명확히 인식할 수 있도록 하였다. 이러한 형태는 각 역할에서의 자기특성들이 대립, 갈등에 놓여있는 구조적 관계를 표현하는데 더 용이하였다. 그림 1은 Harter 등(1992)의 후속연구인 Bresnick(1995)의 연구에서 사용된 한 소녀의 자기표상 기술지이다. 본 연구에서도 이러한 형태를 사용하였으며 자세한 기술 방법은 다음과 같다.

첫째, 각 역할 장면에서 있을 때의 자기특성을 6개씩 기술하도록 하였다. 6개의 장면은 교실에 있을 때, 친한 친구와 있을 때, 어머니와 있을 때, 아버지와 있을 때, 중요한 단체에 있을 때, 친구 그룹에 있을 때로 구성하였으며 기존 연구에서 포함하였던 이성친구와 있을 때(romantic interest)의 장면은 우리나라 실정에 맞지 않아 제외하였고, 대신 각자 중요하게 생각하여 참여하는 단체에서의 자기특성을 적도록 하였다. 기술하는 자기특성이 역할들 간에 중복된 것이어도 상관없다는 것을 알려주었다. 둘째, 기술한 자기특성 중 ‘조용한 - 수다스러운’과 같이 모순, 대립되는 특성이라고 생각되는 것을 ‘-’으로 연결하도록 하였다. 셋째, ‘-’으로 연결된 특성들 중 모순으로 인해 심리적인 갈등을 느끼

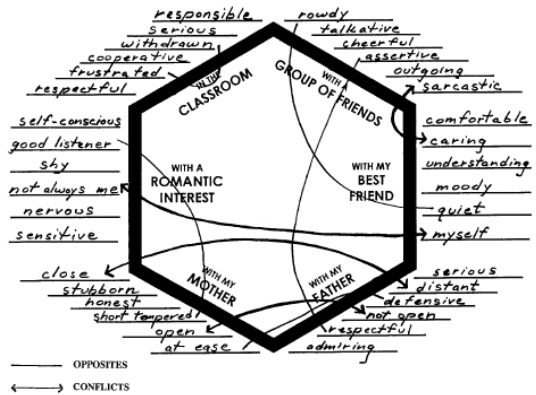


그림 1. 자기표상 기술의 예시. Harter(1999) 인용.

거나 내적 충돌을 경험한다면 특성에 ‘↔’를 표시하도록 하였다.

이 기술지를 통해 수집된 역할관련 자기표상의 자료는 다음과 같이 계산되었다. 첫째, 청소년 자기표상 내용의 발달을 살펴보기 위해, 자유롭게 기술한 특성을 특질에 따라 네 개의 범주로 분류하였다. Cousins(1989), Kanagawa, Cross와 Markus(2001)등은 자신들의 연구 목적에 따라 자아표상의 내용을 신체, 관계, 사회적 역할, 선호, 활동, 능력 등과 같이 구체적으로 나눈 범주에 어떻게 포함되는지를 분석하였다. 그러나 본 연구에서는 이러한 수평적 범주화보다는 Montemayor와 Eisen(1977), Smollar와 Youniss(1985) 등의 연구에서와 같이 수직적 범주화, 즉 연령에 따라 자아표상 내용의 특질(characteristic) 자체가 변화하는 것을 기준으로 분류하였다. 첫 번째 범주는 ‘성격특성’이며 이 범주에 해당하는 특성들은 비교적 지속적이고 추상적인 개념을 포함하는 것으로 상위의 자기표상을 나타낸다. 두 번째 범주는 ‘감정특성’이며 추상적인 개념이기는 하나 성격특성보다는 가변적이며 해당 역할과의 상호작용에서 느끼는 감정적인 측면에

더 초점이 맞춰진 자기서술이다. 세 번째 범주는 구체적이고, 실제적인 ‘행동특성’을 서술한 것이고 추상적인 자기표상을 기술하지 못한 하위단계의 자기표상으로 간주된다. 마지막은 ‘소망특성’이며 상황에 대한 즉각적인 바람 등이다. 이 범주에 해당하는 특성 역시 행동특성과 같이 추상적인 자기표상을 인지하지 못하는 단계에서 서술되는 것이다. 각 범주에 해당하는 자기서술의 예들은 표 2에 나타내었다. 본 연구자가 각 역할에 대해 기술된 자기특성을 네 개의 범주로 나누어 개수를 세었으며, 연구에 대해 설명을 들은 일반인 평정자 한 명이 다시 분류를 하였다. 평정자 간 일치도는 95.7%였으며 차이가 나타난 항목에 대해서는 협의를 거쳐 최종 분류하고 보고된 자기특성의 수에 대한 각 범주의 비율을 산출하였다.

다음으로는 자기표상들 간의 구조적 관계를 살펴보기 위한 지표들을 산출하였다. 우선, 각각 두 개씩의 역할에서 자기특성이 중복된 비율을 산출하였는데 이것은 Harter와 Monsour(1992)의 연구에서 자기표상이 분화되는 양상을 사회적 맥락에 따라 살펴보기 위하여 사용된 것이다. 예를 들어, 교실에 있을 때의 자기와 친구와 있을 때의 자기에 적힌 각각 6개의 자기특성 중에 ‘조용한’, ‘재미있는’

의 두 가지 특성이 동일하게 보고되었다면 $2/6 \times 100 = 33.3$ 으로 중복비율이 계산되었다. 간혹 한 역할에 5개의 특성만 적혀있다면 6개와 5개 특성 개수의 중간값(5.5)을 분모로 사용하였다. 이 중복비율은 총 15개의 역할 쌍(교실-친구, 교실-어머니, 교실-아버지, 교실-단체, 교실-친구그룹, 친구-어머니, 친구-아버지, 친구-단체, 친구-친구그룹, 어머니-아버지, 어머니-단체, 어머니-친구그룹, 아버지-단체, 아버지-친구그룹, 단체-친구그룹)에 대해서 산출되었다.

자기표상 구조의 두 번째 지표는 자기특성의 다양성 지표이다. 기존 연구에서 자기표상의 분화를 살펴보기 위해 사용된 자기표상의 중복비율은 앞에서 보듯이 15개 쌍을 모두 검토해야하는 번거로움이 있어서 자기표상의 분화를 한 번에 확인하는데 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 자기를 나타내기 위해 사용한 특성의 개수를 세어 자기표상이 얼마나 다양한지를 살펴보았다. 즉, 전체 36개의 자기기술 중 다른 역할에도 동일하게 기술한 자기특성은 하나로 간주하여 자기를 나타내는데 사용된 표현의 종류를 세었다. 세 번째 지표는 서로 대립되는 자기특성을 나타내는 ‘-’ 개수의 비율이고, 마지막 지표는 대립특성(-)에 대한 갈등특성(↔)의 비율이

표 2. 자기표상 내용의 범주

범주	내용	예시
성격특성	추상적이고 지속적이며 사회적 맥락으로 부터 비교적 독립적인 특성	명랑하다, 적극적이다, 활동적이다. 책임감 있다, 말이 많다, 솔직하다 겸손하다 등
감정특성	추상적이거나 가변적이며 사회적 맥락과의 상호작용에서 경험하는 정서적인 특성	행복하다, 걱정된다, 짜증난다, 즐겁다, 재밌다, 편하다, 좋다 등
행동특성	상황에 대한 즉각적이고 구체적인 활동	수업에 집중한다, 얘기한다, 장난친다, 논다, 싸운다 등
소망특성	상황에 대한 즉각적이고 구체적인 바람	놀고 싶다, 나가고 싶다, 계속 함께 있고 싶다. 잘 해주고 싶다 등

다. 36개의 자기특성을 기술하도록 하였으나 몇 개의 특성이 누락된 설문지를 포함하고 있기 때문에 위의 지표들은 개수가 아닌 비율로 산출하였다.

결 과

산출된 값들은 비모수통계법인 Mann-Whitney와 Kruskal-Wallis 검증을 통해 학년 간 차이를 확인하는데 사용되었다. 이 검증법들은 수집된 관찰치가 서열척도이고 정상분포, 동분산성 등의 기본가정을 만족시킬 수 없을 경우 사용되는 것으로, 각 집단의 관찰치를 모두 혼합하여 낮은 수치부터 순위를 부여한 새로운 측정치를 사용한다. 각 집단으로 다시 나누어 순위들의 평균(Mean Rank)을 구해서 비교했을 때 집단들이 동일한 모집단에서 추출된 것이라면 측정치들이 고르게 분포되어 순위의 평균이 통계적으로 유의미한 차이가 없을 것이라고 보는 것이 이 검증법의 기본 개념이다(차영준, 2001).

자기표상 내용의 특징 발달에 관한 학년 간 차이

표 3은 각 학년에서의 자기특성 범주 비율을 산출한 기초 통계치를 나타낸 것이다. 그러나 이 값은 학년 간 수치의 차이를 시각적으로 확인하는데만 사용될 수 있으므로 표 4에 기록한 순위의 평균을 이용한 Mann-Whitney 검증을 실시하여 학년 간의 통계적인 차이를 살펴보았다. 그 결과, 성격특성의 비율에 순위를 부여하였을 때, 중1과 중3, 중3과 고2 집단 간에는 유의미한 차이가 나타나지 않았으나, 중1은 고2 집단($Z=-2.079, p=.038$), 대학생 집단($Z=-6.102, p=.000$)과의 비교에서 각각 성격특성의 낮은 순위를 나타내었다. 대학생 집단은 중3 집단($Z=-4.968, p=.000$)과 고2 집단($Z=-4.771, p=.000$)에 비해 높은 순위를 보였다. 즉, 중1과 고2, 대학생 집단으로 올라갈수록 자기표상이 성격특성으로 보고된 비율이 점차 높아졌으며 중3 집단은 중1, 고2 집단과는 유의미한 차이가 없었지만 대학생집단과 비교했을 때는 낮은 성격특성 비율을 보고하였다. 이와 반대로 감정특성으로 자기표상을 보고한 비율은 대학생 집단에서 다른 세 집단에 비해 유의미하게 낮았으며, 중1과 고2 집단 간의 차이는 없었으나 중3 집단은 다른 세 집단에 비해 유

표 3. 자기특성 내용의 범주 비율 기초 통계치

		중1(N=99)	중3(N=67)	고2(N=95)	대학생(N=67)	전체(N=328)
성격특성	최소값	0.00	0.00	0.00	19.44	0.00
	최대값	100.00	100.00	100.00	100.00	36.00
	중앙치	41.94	41.67	61.11	80.56	58.33
감정특성	최소값	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	최대값	93.33	100.00	86.36	69.44	32.00
	중앙치	28.57	52.78	22.58	14.29	25.00
행동특성	최소값	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	최대값	92.00	43.33	71.43	30.56	26.00
	중앙치	8.70	0.00	5.26	0.00	2.78
소망특성	최소값	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	최대값	41.67	25.00	13.89	11.11	15.00
	중앙치	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

표 4. 자기특성 범주 비율의 두 집단 비교 순위 평균

학년	N	Mean Rank			
		성격특성	감정특성	행동특성	소망특성
중1	99	83.84	74.18	102.05	78.61
중3	67	83.00	97.28	56.09	90.73
중1	99	89.29	99.92	105.30	98.34
고2	95	106.05	94.98	89.37	96.62
중1	99	64.78	92.74	102.32	84.03
대학생	67	111.16	69.85	55.69	82.72
중3	67	74.59	95.78	63.61	89.88
고2	95	86.37	71.43	94.12	75.59
중3	67	50.84	83.61	67.62	73.27
대학생	67	84.16	51.39	67.38	61.73
고2	95	66.74	89.58	94.21	81.37
대학생	67	102.43	70.04	63.49	81.69

표 5. 자기특성 범주 비율의 두 집단 차이 분석 결과

		중1-중3	중1-고2	중1-대	중3-고2	중3-대	고2-대
성격특성	Mann-Whitney U	3283.00	3890.00	1463.00	2719.50	1128.50	1780.00
	Wilcoxon W	5561.00	8840.00	6413.00	4997.50	3406.50	6340.00
	Z	-.110	-2.079	-6.102	-1.575	-4.968	-4.771
	Asymp. Sig.	.912	.038*	.000**	.115	.000**	.000**
감정특성	Mann-Whitney U	2393.50	4463.00	2402.00	2226.00	1165.00	2414.50
	Wilcoxon W	7343.50	9023.00	4680.00	6786.00	3443.00	4692.50
	Z	-3.040	-.613	-3.012	-3.254	-4.807	-2.614
	Asymp. Sig.	.002*	.540	.003*	.001*	.000**	.009*
행동특성	Mann-Whitney U	1480.000	3930.500	1453.500	1984.000	2236.500	1975.500
	Wilcoxon W	3758.000	8490.500	3731.500	4262.000	4514.500	4253.500
	Z	-6.333	-2.015	-6.425	-4.449	-.045	-4.481
	Asymp. Sig.	.000**	.044*	.000**	.000**	.964	.000**
소망특성	Mann-Whitney U	2832.000	4619.000	3264.500	2621.000	1858.000	3170.000
	Wilcoxon W	7782.000	9179.000	5542.500	7181.000	4136.000	7730.000
	Z	-2.037	-.299	-.240	-2.439	-2.163	-.060
	Asymp. Sig.	.042*	.765	.810	.015*	.031*	.952

* $p < .05$, ** $p < .01$

의미하게 높은 비율이 나타났다. 다시 말해서, 중3 집단이 가장 높은 비율로 감정특성을 보고하였으며 고2, 대학생으로 학년이 올라갈수록 그 비율은 점차 낮아졌다. 행동특성은 중1 집단과 고2 집단이 중3, 대학생 집단에 비해 높은 비율로 보고되었고, 소망특성은 중3 집단이 다른 세 집단에 비해 높게 보고하였다. 하지만 표 3에서 볼 수 있듯이 행동특성과 소망특성은 비율의 중앙치가 거의 0%에 가까울 만큼 적게 보고되었으므로 통계적인 수치가 실제로 어떤 의미를 갖는다고 보기는 어렵다. 각 집단의 자기특성의 내용을 범주화한 결과를 좀 더 간단하게 살펴보기 위하여 각 학년의 자기특성 비율의 중앙치(Median)를 그림 2에 그래프로 나타내었으며 행동특성, 소망특성은 표시하지 않았다.

종합해보면, 청소년 후기에 성격특성 비율이 높고 감정특성 비율이 낮게 보고되는 것은 청소년 후기로 갈수록 보다 안정적이고 추상적인 특질의

자기표상을 형성하게 되고 사회적인 관계에서 독립성을 갖게 된다는 것을 의미하며, 청소년중기에 해당하는 시기에는 자기표상을 형성하는데 관계적인 영향을 많이 받아 감정적인 정보를 포함하는 개념으로 재구성되는 것으로 해석할 수 있다.

6개의 사회적 역할에 따라서 자기표상의 내용이 어떻게 구성되는지도 구체적으로 살펴보았다. 표 6은 자기특성의 내용을 특질에 따라 나눈 범주

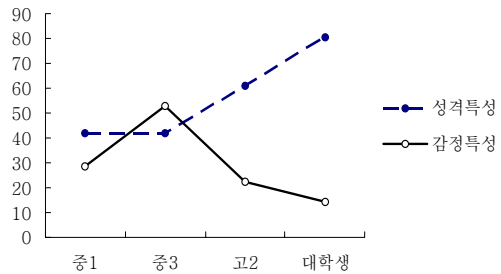


그림 2. 학년수준에 따른 자기특성 범주 비율 그래프 (%)

표 6. 사회적 역할에 따른 자기특성 범주 비율 중앙치

		Median(%)				
		중1	중3	고2	대학생	Mean
교실	성격특성	50.00	33.33	50.00	83.33	54.17
	감정특성	16.67	50.00	0.00	16.67	20.84
친구	성격특성	50.00	50.00	66.67	83.33	62.50
	감정특성	16.67	33.33	20.00	16.67	21.67
어머니	성격특성	33.33	33.33	33.33	66.67	41.66
	감정특성	33.33	50.00	33.33	20.00	34.17
아버지	성격특성	33.33	33.33	50.00	83.33	50.00
	감정특성	33.33	66.67	33.33	25.00	39.58
단체	성격특성	50.00	50.00	75.00	85.32	65.08
	감정특성	20.00	50.00	16.67	0.00	21.67
친구 그룹	성격특성	66.67	50.00	80.00	100.00	74.17
	감정특성	16.67	33.33	16.67	0.00	16.67
Mean	성격특성	47.22	41.67	59.17	83.66	57.93
	감정특성	22.78	47.22	20.00	13.06	25.77

의 비율을 사회적 역할 별로 나타낸 것이며 이를 간단히 볼 수 있도록 그림 3에 나타냈다. 감정특성 비율의 중앙치는 네 개 집단에서 평균을 구해본 결과, 다른 사회적 역할에서 16.67%~21.67%인 것에 비해 어머니(34.17%)와 아버지(39.58%)의 맥락에 있을 때에는 비교적 비율이 높게 나타나 청소년들이 부모님과 있을 때 감정적인 자기특성을 많이 갖는 것을 알 수 있었다. 특히 중3 집단에서는 아버지와 있을 때 매우 높은 감정적 자기특성(66.67%)을 갖는 것으로 나타났는데 이것은 청소년들이 부모님과 함께 있을 때 독립적인 자기표상을 갖기보다는 상호작용에서 발생한 정서적인 측면에 더 주의를 기울이는 것을 의미한다고 해석될 수 있다. 반면에

성격특성 비율의 중앙치는 다른 역할에서 평균 41.66%~65.08%였던 반면 친구그룹에 있을 때 74.17%로 가장 높았는데 이것은 청소년이 또래집단과의 상호작용 안에서 추상개념의 안정적이고 지속적인 특질의 자기표상을 갖기 쉽다는 것을 보여준 것이다. 표 7과 표 8은 그림 3과 같은 결과가 통계적으로도 유의미한지 확인하기 위하여 Kruskal-Wallis 검증을 실시한 결과를 나타낸 것이다. 두 가지 특질 모두 $p=0.001$ 수준에서 학년 간 차이가 통계적으로 유의미하였으며, 감정특성은 어머니, 아버지와 있을 때에만 엄격한 유의수준에서 학년 간 차이를 나타내지 않아 후기 청소년에게도 부모님이 여전히 정서적인 대상일 수 있음을 나타내었다.

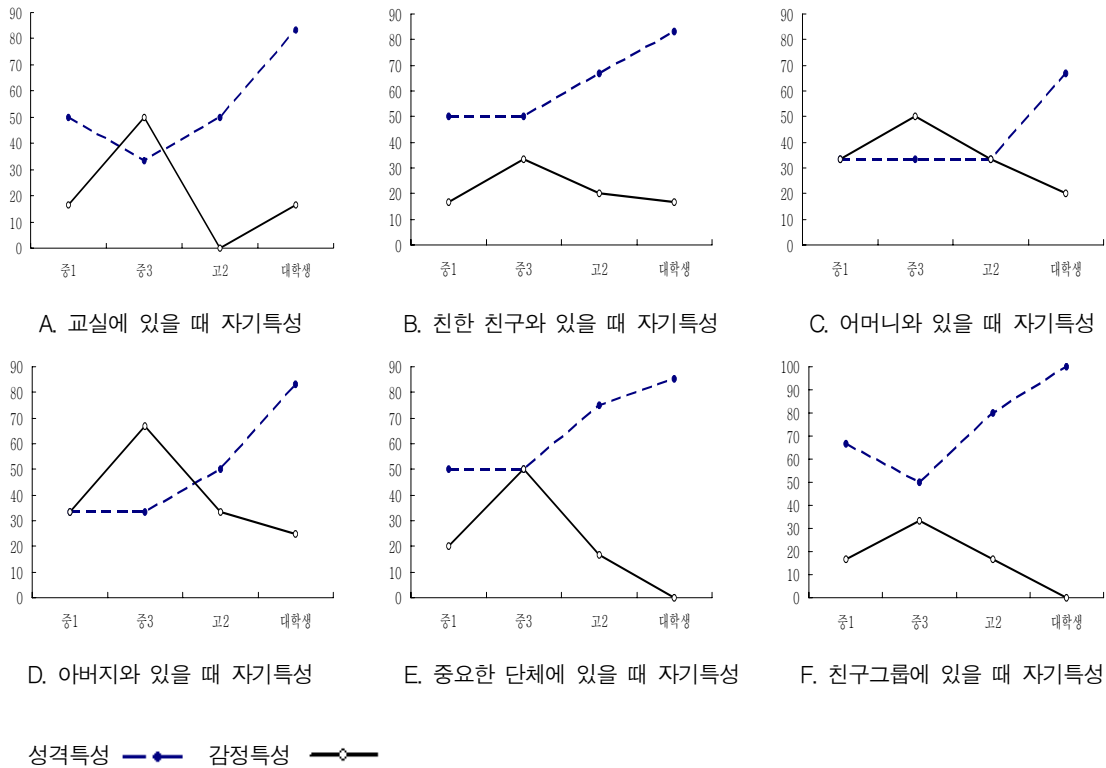


그림 3. 사회적 역할에 따른 자기특성 범주의 학년 차이 그래프 (%)

표 7. 사회적 역할에 따른 자기특성 범주의 순위 평균

		Mean Rank			
		중1	중3	고2	대학생
교실	성격특성	152.89	148.78	146.88	222.35
	감정특성	162.36	205.07	150.29	147.24
친구	성격특성	139.51	144.13	165.19	220.82
	감정특성	161.58	200.49	163.67	134.00
어머니	성격특성	137.15	160.68	156.71	219.79
	감정특성	166.39	195.78	154.45	144.68
아버지	성격특성	137.04	157.34	156.44	223.68
	감정특성	166.71	190.29	160.35	141.32
단체	성격특성	133.37	126.34	170.21	240.56
	감정특성	160.57	212.14	159.28	130.07
친구 그룹	성격특성	136.27	134.85	171.58	225.82
	감정특성	158.65	201.36	166.57	133.36

표 8. 사회적 역할에 따른 자기특성 범주의 차이 분석

		교실	친구	어머니	아버지	단체	친구그룹
성격특성	X^2	32.273	34.435	32.557	36.337	66.616	45.036
	df	3	3	3	3	3	3
	Asymp. Sig.	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
감정특성	X^2	18.561	17.540	11.725	9.489	28.633	19.444
	df	3	3	3	3	3	3
	Asymp. Sig.	.000***	.001**	.008**	.023*	.000***	.000***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

자기표상의 구조 발달에 관한 학년 간 차이

자기표상의 구조가 연령에 따라 분화되어가는 과정을 살펴보기 위하여 선행연구(Harter & Monsour, 1992)에서는 6개의 역할 중 두 개씩 쌍을 만들어 두 역할 간에 자기특성이 중복되는 비율이 학년에 따라 어떻게 변화하는지를 살펴보았다. 본 연구에서도 동일한 분석 방법을 사용하여 자기표상이 사회적 맥락에 따라 얼마나 동일한지 혹은 분화되었는지를 살펴보았고, 그에 더해 자기표상을 기술하는데 사용된 특성의 다양성을 추가로 분석하였다.

표 9, 표 10은 Kruskal-Wallis 검증의 결과를 나타낸 것으로서 각 학년에서 자기특성이 중복되는 비율의 순위를 비교한 것이다. 그 결과, 15개의 역할 쌍 중 13개의 쌍에서 학년에 따른 자기특성 중복비율의 차이가 유의미하게 나타났으며 모두 중3 집단의 중복비율이 가장 높고, 고2와 대학생 집단으로 학년이 올라갈수록 중복비율이 감소하는 양상을 보였다. 그러나 아버지와 있을 때-단체에 있을 때 자기특성의 중복비율, 친구와 있을 때-어머니와 있을 때 자기특성의 중복비율은 학년에 따라 유의미한 차이가 없었다. 중3 집단에서 역할에 따라 중복되는 자기특성의 비율이 가장 높게 나타난 것은

표 9. 학년 간 자기특성 중복비율의 순위 평균

학년	N	Mean Rank				
		교실-친구	교실-어머니	교실-아버지	교실-단체	교실-친구그룹
중1	99	173.86	163.71	169.22	161.69	166.34
중3	67	206.05	181.42	183.77	185.15	207.91
고2	95	152.20	162.05	157.61	141.73	154.02
대학생	67	121.31	135.91	142.96	139.41	115.22
		친구-어머니	친구-아버지	친구-단체	친구-친구그룹	어머니-아버지
중1	99	156.78	171.82	162.05	163.71	177.11
중3	67	188.34	184.75	177.41	181.42	199.59
고2	95	156.05	156.87	152.97	162.05	152.22
대학생	67	161.48	141.93	135.09	135.91	125.57
		어머니-단체	어머니-친구그룹	아버지-단체	아버지-친구그룹	단체-친구그룹
중1	99	163.67	169.39	162.24	169.74	171.55
중3	67	191.78	175.34	174.03	179.90	178.80
고2	95	145.11	157.79	147.12	149.11	141.61
대학생	67	126.74	135.28	144.16	145.16	133.25

표 10. 학년 간 자기특성 중복비율의 차이 분석 결과

	교실-친구	교실-어머니	교실-아버지	교실-단체	교실-친구그룹	
X^2	33.185	22.215	7.868	11.987	36.017	
df	3	3	3	3	3	
Asymp. Sig.	.000**	.000**	.049*	.007**	.000**	
		친구-어머니	친구-아버지	친구-단체	친구-친구그룹	어머니-아버지
X^2	5.904	9.009	8.338	8.286	24.351	
df	3	3	3	3	3	
Asymp. Sig.	.116	.029*	.040*	.040*	.000**	
		어머니-단체	어머니-친구그룹	아버지-단체	아버지-친구그룹	단체-친구그룹
X^2	21.116	8.033	5.569	8.012	13.820	
df	3	3	3	3	3	
Asymp. Sig.	.000**	.045*	.135	.046*	.003**	

* $p < .05$, ** $p < .01$

선행연구와 다른 결과이기는 하나 고2, 대학생으로 갈수록 자기특성의 중복비율이 점차 낮아지는 것은 연령이 증가할수록 사회적 맥락에 따라 다양한 자기표상을 갖게 된다는 가설을 뒷받침하는 것이다. 중3 집단의 자기특성이 가장 중복된 것으로 나타난 결과는 이후 추가적인 연구를 해 볼 필요가 있다.

네 학년의 자기특성 중복비율의 중앙치를 평균

내어 사회적 역할에 따라 살펴보면, 어머니와 있을 때-아버지와 있을 때의 자기특성이 가장 높은 비율로 중복되었으며(Median=37.08%) 아버지와 있을 때-친구그룹에 있을 때의 자기특성이 가장 다른 것(Median=8.34%)으로 보고되었다. Harter, Bresnick, Bouchey와 Whitesell(1997)의 연구에서 다양한 사회적 맥락 중에서도 유사한 환경으로 인식된 상위 맥락을 광범위한 맥락(general context)으로 개념

화하였는데, 어머니-아버지와 같이 동일한 general context에 있는 역할에서 대립되는 자기표상을 가질수록 더 많은 심리적 갈등을 경험한다고 하였다. 본 연구에서는 대립과 갈등을 역할에 따라 구체적으로 다루지는 않았으나 자기특성이 중복되는 비율을 통해 어머니와 아버지를 동일한 general context로 인식하고 아버지와 친구그룹을 가장 다른 general context로 인식한다는 것을 간접적으로 확인해 볼 수 있었다.

다음으로는 자기표상이 분화되는 구조를 좀 더 간결하게 알아보기 위하여 자기특성의 다양성 비율을 산출하였고, 분화되는 과정을 살펴보기 위하여 서로 모순되거나 반대되는 것으로 인식된 대립특성의 비율, 그 중 심리적인 갈등을 보고한 특성의 비율 등을 학년수준에 따라 비교해 보았다. 그 결과, 특성의 다양성 비율, 대립특성과 갈등특성의 비율이 학년에 따라 유의미한 차이를 보였다.

표 11은 특성 다양성, 대립특성과 갈등특성 비율

의 순위 평균을 요약한 것이며, 표 12는 이 지표들을 Mann-Whitney 검증을 통해 학년수준에 따라 차이가 나는지 분석해본 결과를 나타낸 것이다. 표 12에서 보는 바와 같이 학년이 높은 집단에서 특성의 다양성 비율과 대립특성, 갈등특성의 비율이 유의미하게 높았다. 즉, 자기특성의 다양성은 대학생 집단이 중1($Z=-3.026, p=.002$), 중3($Z=-5.618, p=.000$), 고2($Z=-2.367, p=.018$) 집단에 비해 높은 비율을 보였고, 중3과 고2 집단 비교에서도 고2 집단의 자기특성 다양성 비율이 더 높았다($Z=-3.476, p=.001$). 대립특성의 비율도 대학생 집단이 세 집단에 비해 높은 비율을 보였으며 중1과 고2($Z=-2.748, p=.006$), 중3과 고2 집단($Z=-3.412, p=.001$)의 비교에서도 각각 고2 집단의 대립특성 비율이 높은 것으로 나타났다. 마찬가지로 갈등특성의 비율도 대학생 집단이 중1($Z=-4.479, p=.000$), 중3($Z=-4.849, p=.000$), 고2($Z=-2.500, p=.012$) 집단과의 비교에서 더 높은 순위에 있었으며 중1과 고2($Z=-2.085, p=.037$), 중3

표 11. 학년 간 자기표상 발달지표의 순위 평균

학년	N	Mean Rank		
		특성 다양성	대립특성	갈등특성
중1	99	92.18	86.66	85.38
중3	67	70.68	78.84	80.72
중1	99	94.90	86.83	90.29
고2	95	100.21	108.62	105.02
중1	99	70.60	64.55	70.72
대학생	67	93.34	111.50	102.39
중3	67	66.25	66.85	71.36
고2	95	92.25	91.83	88.65
중3	67	46.08	46.75	52.25
대학생	67	82.54	88.25	82.75
고2	95	70.38	70.52	74.04
대학생	67	87.84	97.07	92.08

표 12. 학년 간 자기표상 발달지표의 차이 분석 결과

		중1-중3	중1-고2	중1-대	중3-고2	중3-대	고2-대
특성 다양성	Mann-Whitney U	2457.50	4445.00	2039.50	2161.00	809.50	2126.00
	Wilcoxon W	4735.50	9395.00	6989.50	4439.00	3087.50	6686.00
	Z	-2.829	-.659	-3.026	-3.476	-5.618	-2.367
	Asymp. Sig.	.005**	.510	.002**	.001**	.000**	.018*
대립특성	Mann-Whitney U	3004.00	3646.50	1440.50	2201.00	854.00	2139.50
	Wilcoxon W	5282.00	8596.50	6390.50	4479.00	3132.00	6699.50
	Z	-1.074	-2.748	-6.232	-3.412	-6.258	-3.561
	Asymp. Sig.	.283	.006**	.000**	.001**	.000**	.000**
갈등특성	Mann-Whitney U	3130.50	3988.50	2051.00	2503.00	1222.50	2473.50
	Wilcoxon W	5408.50	8938.50	7001.00	4781.00	3500.50	7033.50
	Z	-.771	-2.085	-4.479	-2.645	-4.849	-2.500
	Asymp. Sig.	.441	.037*	.000**	.008**	.000**	.012**

* $p < .05$, ** $p < .01$

과 고2 집단의 비교($Z = -2.645$, $p = .008$)에서 각각 고2 집단의 갈등특성 비율이 높았다. 그러나 중1과 중3 집단에서 대립특성과 갈등특성의 비율은 유의미한 차이가 없었다.

이것은 Harter와 Monsour(1992)의 연구에서 밝힌 대로, 청소년 후기에 발달하는 추상적인 개념의 비교 능력에 의해 역할에 따라 달라지는 자기표상이 서로 모순되고 대립되는 것을 더 많이 인식할 수 있게 된다는 주장과 일치하는 것이다. 그러나 청소년 초기 집단인 중1(7학년)과 비교했을 때, 청소년 중기 집단인 중3(9학년)에서 급격한 증가가 있다는 선행연구의 결과와 달리, 본 연구에서는 중1과 중3 집단 간에 유의미한 차이가 없었으며, 고2 집단에서 대립특성의 비율이 유의미하게 증가하였다. 대립을 인식한 특성들 중에서 심리적인 갈등을 야기하는 특성의 비율도 청소년 후기에 심리적인 갈등과 모순을 해결하는 능력을 습득하여 안정적인 자기표상을 형성하면서 감소하게 된다는 선행연구의 결과와 달리 대학생에 이를 때까지 오히려

증가하는 것으로 나타났다. 이러한 차이는 한국의 청소년이 미국의 청소년에 비해 다중자기를 안정적으로 통합하는데 있어서 다소 늦은 발달을 보이기 때문인 것으로 추측해볼 수 있으며, 연령이 증가하면서 다중적인 자기표상의 갈등이 자연스럽게 해결된다는 Harter 등의 주장을 재고하는 측면도 생각해 볼 필요가 있다. 따라서 앞으로의 연구는 연구대상의 연령을 더 확장시키고, 연령증가에 따른 인지 발달 외에 안정된 자기표상의 형성 과정에 영향을 미치는 또 다른 요인을 찾아보는 방향으로 이루어져야 할 것이다.

논 의

본 연구는 청소년기의 자기표상이 내용적인 측면과 구조적인 측면에서 어떠한 변화를 갖는지 확인하고, 자기표상을 형성하는데 중요한 요소가 되는 사회적 맥락이 자기의 발달과정에 어떻게 영향을 미치는지 살펴보고자 실시되었다. 이러한 연구

문제를 확인하기 위해 중학교 1, 3학년, 고등학교 2학년, 대학생을 대상으로 자기표상을 역할에 따라 자유롭게 기술하도록 하여 자료를 수집하고 분석하였다. 본 연구의 결과와 그에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 사회적 역할에 따른 자기표상의 내용은 학년 간 차이를 나타내었다. 교실, 친한 친구, 어머니, 아버지, 중요한 사회단체, 친구 그룹의 6가지 사회적 맥락에 있을 때 형성되는 자기표상을 각각 6개씩 기록하게 한 후 내용을 분석한 결과, 청소년 후기로 갈수록 지속적이고 추상적인 성격적 특성을 더 많이 보고하였다. 이와 반대로 자신의 감정적인 상태나 사회적 맥락에 느끼는 감정을 나타내는 감정특성은 중3 집단에서 가장 많이 보고된 이후 점차 감소하였다. 구체적이고 상황적인 특성을 갖는 행동적, 소망적 자기특성은 매우 적은 비율을 나타내어 실제적으로 유의미한 학년 차이를 나타내지는 못하였다. 이러한 결과는 Montemayor와 Eisen(1977)의 선행연구에서 청소년기의 자기표상의 내용이 구체적(concrete)인 특성보다는 추상적(abstract)인 특질을 갖는 특성으로 구성된다는 주장을 지지하는 것이다.

역할에 따라 자기표상의 내용이 어떻게 구성되는지도 살펴보았는데, 어머니, 아버지와 있을 때의 자기표상은 다른 맥락에 비해서 감정특성의 비율이 상대적으로 높았다. 반면에 친한 친구나 친구그룹에 있을 때의 자기표상은 성격특성이 가장 높았다. 이러한 결과는 Smollar와 Youniss(1985)의 연구에서 청소년이 친구관계에 있을 때 더 실제적인 자기표상을 갖는 반면 부모님과 있을 때는 위축되고, 있는 그대로의 자기를 형성하지 못하여 감정적인 재구성 과정을 거친 자기표상을 갖게 된다는 결과와 일치하는 것이다.

둘째, 청소년기의 자기표상이 사회적 맥락에 따

라 분화되어가는 구조적 변화를 확인하기 위하여 6개의 사회적 맥락 중 두 개씩을 짝지어 두 개의 사회적 역할에서 자기표상이 얼마나 중복되는지, 동일성을 살펴보고 학년에 따른 차이를 비교해보았다. 그 결과, 친한 친구와 있을 때-어머니와 있을 때, 아버지와 있을 때-단체에 있을 때의 자기표상은 학년수준과 상관없이 비슷한 정도의 동일성을 보였으며, 나머지 역할에서는 자기표상이 중복되는 비율이 학년에 따라 차이가 있었다. 즉, 중3 집단에서 가장 높은 중복비율을 보인 후 고2, 대학생 집단으로 갈수록 사회적 역할에 따라 서로 다른 자기표상으로 세분화된 자기구조를 갖는 것을 확인하였다. 이러한 결과는 청소년기에 부모로부터 독립하여 타인을 인식하고 사회적 상황에 맞게 적응하여 긍정적인 인상을 형성하기 위하여 사회적 맥락에 따라 다중적인 자기를 형성하게 된다는 선행 연구들과 일치하는 것이다(Grotevant & Cooper, 1986; Harter & Monsour, 1992; Keating, 1990). 역할에 따른 중복 비율을 살펴보면, 어머니와 있을 때-아버지와 있을 때의 자기표상이 가장 높은 비율로 중복되었고, 아버지와 있을 때-친구그룹과 있을 때의 자기표상이 가장 일치하지 않는 것으로 나타났다. 앞서서도 말한 바와 같이, 어머니와 아버지 맥락은 가족이라는 general context로 인식되어 가장 동일한 자기표상을 형성하게 되고 아버지와 친구그룹은 가장 이질적인 general context로 인식하여 서로 다른 자기표상을 갖게 된 것을 의미한다.

자기표상이 연령에 따라 분화되어 가는 현상은 자기를 서술하는데 얼마나 다양한 특성을 사용하는가에 의해서도 확인될 수 있었는데, 중3 이후 고2, 대학생 집단으로 갈수록 이 다양성 비율이 점점 더 높아지는 것을 볼 수 있었다. 서로 다른 자기표상에서 인식된 대립특성의 비율과 그 모순으로 인해 심리적 갈등이 야기되는 특성의 비율을 비교한 결

과는 다중적으로 분화되어 가는 자기의 구조적 변화에 대한 인지적, 정서적 인식이 연령증가에 따라 어떻게 달라지는지를 보는데 사용되었다. 각 학년의 자기표상 발달 지표들을 비교해 본 결과, 학년이 높은 집단이 유의미하게 더 많은 대립 특성을 인식하였다. 그러나 Harter와 Monsour(1992)의 연구에서 9학년(중3)이 7학년(중1)에 비해 유의미하게 더 많은 대립특성을 인식할 수 있었던 것과는 달리 본 연구에서는 고2 집단에서 중1, 중3과 유의미한 차이가 나타나기 시작하고, 대학생 집단에 이르러서야 청소년 전기 집단과 분명한 차이가 확인되었다. 대립되는 자기특성으로 인한 심리적인 갈등의 비율도 선행연구에서 11학년(고2)에 감소하기 시작했던 것과 다르게 본 연구에서는 대학생 집단에서 가장 높은 비율을 보여 청소년 후기에 이르러서도 안정된 자기표상을 형성하지 못했다는 것을 알 수 있었다.

본 연구의 결과에서 한국 청소년의 자기표상 발달이 선행연구와 그 방향성이 일치하지는 하였지만 분화되는 정도와 시기가 다르게 나타나고, 늦은 시기까지 다중자기로 인한 심리적 갈등이 해결되지 못한 것을 알 수 있었다. 이러한 결과는 Kanagawa, Cross와 Markus(2001)의 연구로 설명될 수 있다. 이들은 사회적 맥락과 관계없이 자기의 핵심적인 측면을 만성적으로 활성화시키는 서양의 청소년과 달리 관계성을 중시하는 동양 문화권의 청소년들은 사회적인 맥락의 압력에 맞춰 행동하도록 요구받게 되고, 이러한 압력이 이상적 자기와 현실적 자기 간의 괴리를 커지게 한다고 보았다. 본 연구의 결과를 살펴보면 한국의 청소년들이 자발적인 자기표상을 내적 동기에 의해 형성했다기보다 사회적 압력에 의해 상황에 맞는 자기표상을 형성하였기 때문에, 역할에 따라 서로 다른 자기표상에 대해 더 많은 심리적 갈등을 느낄 뿐만 아니라 청소년 후기

에 이르러서도 자기를 내적으로 통합하지 못하게 되는 것으로 추측해볼 수 있다. Harter, Bresnick, Bouchey와 Whitesell(1997)의 연구에서 피험자들의 추후 면담 결과, 거짓자기와 진(眞)자기 쌍일 때 대립특성으로 인해 야기된 갈등이 가장 높게 나타났던 결과가 이러한 추측을 뒷받침해준다. 또, 이러한 문화적인 차이로 인해서 자기표상의 다중성에 대한 갈등이 심화된 한국 청소년의 경우, 선행연구에서 밝힌 바와 같이 인지적 조절, 통합 능력만으로는 안정된 자기구조를 형성하기 어렵다는 점을 고려해볼 수 있다. 다양한 사회적 역할에 맞는 다중적인 자기표상을 형성하고 추상적인 표상들을 비교할 수 있는 인지능력이 발달하면서 자기표상들 간의 모순과 대립뿐만 아니라 갈등도 더 잘 인식할 수는 있으나, 이러한 다중성으로 인한 갈등을 조절, 통합하는 심리적 기제는 좀 더 정서적인 측면과 연관이 있을 것으로 여겨진다.

본 연구가 갖는 의의는 다음과 같다.

첫째, 선행연구(Harter & Monsour 1992; Bresnick, 1995; Harter, Bresnick, Bouchey, & Whitesell, 1997)에서 밝혀진 자기표상의 발달이 한국 청소년에게도 적용되는지 확인할 수 있었다. 국내에 소개된 발달서적에서 자기의 발달을 설명하기 위해서 Harter 등(1997)의 연구를 인용하고 있으며, 그 밖에도 대부분의 이론 서적이 청소년의 자기가 연령증가와 함께 더 다양하게 세분화된다고 밝히고 있으나 아직까지 국내 학생을 대상으로 연구를 실시하여 그 결과를 확인하지는 못하였다. 따라서, 본 연구의 결과는 청소년기의 자기를 사회적 맥락에 따른 구조적 발달의 측면에서 살펴본 Harter 등(1992, 1997)의 연구결과가 국내에도 일반화될 수 있는 토대를 마련하였을 뿐만 아니라 자기발달의 시기에 있어서의 문화적 차이도 간접적으로 확인해볼 수 있었다.

둘째, 사회적 맥락을 고려한 청소년의 자기표상이 어떻게 발달하는지에 대한 질적, 내용적 측면을 살펴볼 수 있었다. 기존의 한국 청소년의 자기에 관한 연구들은 대부분 양화된 자기개념 척도들을 통해 전반적인 자기개념을 측정함 반면, 본 연구에서는 Smollar와 Youniss(1985)의 연구와 마찬가지로 자유롭게 자기를 기술하도록 함으로써 사회적 바람직성이나 정형화된 자기개념을 배제시키고 내용적인 측면에서의 발달을 자세히 살펴볼 수 있었다. 동시에 사회적 역할에 따라 자기표상을 기술하는 방식을 구체적으로 제시함으로써, 자기표상의 역할 특수적(role-specific) 발달과정을 확인할 수 있었다.

셋째, 인지자로서의 자기(I-self)를 통해 구성된 자기표상들의 내용이 질적으로 변화를 일으키는 것과 자기표상들의 관계가 복잡해지고 충돌하는 구조로 변화하는 두 가지 측면을 통합적으로 살펴봄으로써 자기에 관한 폭넓은 이해를 시도할 수 있었다. 지금까지는 자기에 관한 연구들이 각각의 측면에서 별개로 이루어져왔으나 이러한 통합적인 연구방법을 통해 자기에 대한 입체적인 연구가 이루어질 수 있는 토대가 되었다.

넷째, 지금까지 여러 연구들에서 자기가 내적 단일성을 갖는 방향으로 변화하는가, 아니면 다중적으로 분화되는 방향으로 발달하는가에 대한 논의가 있어왔는데, 본 연구를 통해 실제로 자기표상이 연령 증가에 따라 분화되어 가면서 다중성을 갖게 되는 발달적 현상을 확인할 수 있었다. 그러나 표면적으로 나타나는 자기발달의 구조적 변화가 반드시 긍정적인 심리적 안정을 추구하는 방향으로 이루어지는 것은 아니었다. 분화된 자기구조로 인한 심리적 갈등이 늦은 연령에서 더욱 높게 나타난 것이 그러한 추측을 뒷받침해주었다. 게다가 발달이 내적 동기에 의해서가 아니라 외부의 적응압력에 의

해 촉진될 때, 이러한 심리적 불안정성은 더욱 높아진다는 것을 선행연구와의 차이를 통해 생각해볼 수 있었다. 이러한 결과는 인간 발달의 연구에 있어서 발달적 현상 뿐 아니라 그 현상을 촉진하는 원천의 소재에 따라 발달에 동반되는 심리적 안정성이 달라질 수 있으므로 그 역시 중요한 연구대상이 되어야 함을 말해준다.

본 연구가 갖는 제한점은 다음과 같다.

선행연구와 본 연구에서 자기표상의 발달이 이루어지는데 가장 중요한 요인을 인지적인 발달로 보았다. 그러나 두 연구에서 실제로 청소년의 인지발달이 학년에 따라 어떻게 이루어지는지는 확인하지 못하였다. Harter 등(1992)이 가정한 Fischer(1980)의 형식적 조작 능력의 하위 발달단계들을 측정할 수 있는 도구가 미흡하며, 기존에 형식적 사고를 측정하기 위해 사용되고 있는 과제들은 사물에 대한 인지 능력을 측정하는 것이므로 사람에 대한 추상적 사고의 발달을 측정하는데는 적절하지 못하다는 지적이 있었다. 몇몇 연구에서는 인지발달의 사회적 측면을 고려하기 위하여 Lawson(1978)의 '형식적 사고 검사'나(김인경, 1987; 김인경, 윤진, 1988), 도덕 판단력 검사(DIT)를 사용하여 자기 개념 발달과의 관계를 살펴보기도 하였으나(김기정, 1988b) 이러한 도구 역시 사회적 측면의 인지발달을 정확히 측정하기에는 적절하지 못하였다. 따라서 사람에 대한 추상적인 사고 개념의 발달을 측정할 수 있는 도구의 개발이 이루어져서 사고발달을 적절히 측정할 수 있을 때, 실제 인지발달과 자기표상의 발달 간의 관계를 명확히 밝힐 수 있을 것이다. 또한 인지적 발달을 측정하여 통제할 수 있어야 다중적 자기로 인한 갈등을 해결하는데 영향을 미칠 수 있는 또 다른 중요한 요인을 밝힐 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 김기정(1988b). 청소년기의 자기개념의 발달적 변화: 문헌적 고찰. 논문집, 서원대학, 21, 97-125.
- 김인경(1987). 인지발달과 지각된 부모의 양육태도 유형에 따른 청소년기 자기중심성의 발달 양식. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김인경, 윤진(1988). 청소년기의 자기중심성에 관한 연구: 인지발달 및 지각된 부모의 양육 유형과의 관계. 한국심리학회지, 7(1), 54-62.
- 김현경(1985). 청소년의 대인관계와 자아개념과의 상관연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 장휘숙(1999). 청년심리학. 서울: 학지사.
- 차영준(2001). 비모수검정. 자유아카데미.
- 한석규(2002). 사회심리학의 이해. 개정판. 서울: 학지사.
- 허혜경, 김혜수(2002). 청년발달심리학. 서울: 학지사.
- Adams, E. M. (1988). Emotional intelligence and wisdom. *The Southern Journal of Philosophy*, 36.
- Allport, G. W. (1961). *Patterns and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bresnick, S. (1986). *Conflict in the adolescent self theory*. Unpublished honors thesis, University Denver, Denver, Co.
- Bresnick, S. (1995). *Developmental and gender differences in role-related opposing attributes within the adolescent self-portrait*. Unpublished doctoral dissertation, University Denver, Denver, Co.
- Bukarko, D. & Daehler, M. W. (2001). *Child Development: A Thematic Approach(4th ed.)*. Houghton Mifflin Company.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cousins, S. D. (1989). Culture and self-perception in Japan and the United States. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 124-131.
- Crockett, W. H. (1965). Cognitive complexity and impression formation. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research*, 2. New York: Academic Press.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. *American Psychologist*, 2, 405-416.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 7, 477-531.
- Fischer, K. W., & Canfield, R. (1986). The ambiguity of stage and structure in behavior: Person and environment in the development of psychological structure. In I. Levin (Ed.), *Stage and structure: Reopening the debate*, 246-267. New York: Plenum.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2003). 정명숙 역. 인지발달. 서울: 시그마프레스.
- Gergen, K. J. (1968). Personal consistency and the presentation of self. In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.). *The self in social interaction*, 30-326. New York: Wiley.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 83-100.
- Hart, D. (1988). The adolescent self-concept in

- social context. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity*, 71-90. New York: Springer-Verlag.
- Harter, S. & Monsour, A. (1992). Developmental Analysis of Conflict Caused by Opposing Attributes in the Adolescent Self-Portrait. *Developmental Psychology*, 28(2), 251-260.
- Harter, S., Bresnick, S., Bouchev, H. A., & Whitesell, N. R. (1997). The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology*, 9, 835-853.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self*. New York: Guilford Press.
- Higgins, E. T., Van Hook, E. & Dorfman, D. (1988). Do self-attributes form a cognitive structure? *Social Cognition*, 6, 177-207.
- Hill, J. P., & Holmbeck, G. N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. In G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*, 3, 145-189. Greenwich, CT: JAI Press.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*(2 Vols.). New York: Holt.
- James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York: Holt.
- Kanagawa, C., Cross, S. E., Markus, H. R. (2001). "Who Am I?" The Cultural Psychology of the Conceptual Self. *Personality and social psychology bulletin*, 27(1), 90-103.
- Keating, D. P. (1990). Cognitive processes in adolescence. In S. Feldman & G. Elliot (Ed.), *At the threshold: The developing adolescent*, 54-89. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lawson, A. E. (1978). The development and validation of a classroom test of formal reasoning. *Journal of Research and Scientific Teaching*, 15, 1-24.
- Leahy, R. L. (1995). 김기정 역. 자기의 발달. 서울: 문음사.
- Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. New York: Island Press.
- Lifton, R. J. (1993). *The protean self*. New York: Basic Books.
- Markus, H., & Cross, S. (1990). The interpersonal self. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, 576-608. New York: Guilford Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Montemayor, R., & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescences. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.
- Piaget, J. (1932/1965). *The moral judgment of the child*. London: Free Press.
- Piaget, J. (1960). The psychology of intelligence. Patterson, NJ: Littlefield, Adams.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Ed.), *Psychological perspective on the self*, 3, 182-205. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenberg, M. (1988). Self and others: Studies

- and Social Personality and Autobiography. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*(Vol. 21, 56-96). New York: Academic Press.
- Scarlett, H. H., Press, A. N., & Crockett, W. H. (1971). Children's descriptions of peers: A Wernerian developmental analysis. *Child Development, 42*, 439-453.
- Smollar, J., & Youniss, J. (1985). Adolescent self-concept development. In R. L. Leahy(Ed.), *The development of the self*. New York: Academic Press, Inc., pp. 247-265.
- Snyder, M. (1987). *Public appearances. private realities: The psychology of self-monitoring*. New York: Freeman.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Volpe, J. (1980). *The development of concepts of parent-child and friend relations and of self within these relation*. Unpublished doctoral dissertation, The Catholic University of America, Washington, DC.
- Wener, H. (1961). *Comparative psychology of mental development*. New York: Science Editions.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.

1차 원고 접수: 2008. 1. 2
수정 원고 접수: 2008. 2. 5
최종게재결정: 2008. 2. 6

Developmental Analysis of Adolescent Self-Representations across Social Roles: Focusing on the Change of the Content's Characteristic and of the Construct

Ji-myeong Shin Hee-jeong Bang

Department of Psychology, Ewha Womans University

For this study, 328 students from 1st-, 3rd-grade middle school, 2nd-grade high school, and undergraduates were asked to generate role-related self-representations. Then, the contents and the construct of self-representations were analyzed through these self-descriptors. The results were as follows: First, as the grades became higher, characteristic attributes were increasing, and emotional attributes were decreasing. In addition, selves with parents were more emotional and selves with friend group were more abstractive and stable. Second, as the grades became higher, self-representations were more differentiated and the more opposition and conflicts were perceived. Through the result of this study, it was confirmed that self-representations from diverse social contexts were more abstractive and stable in their content and were differentiated in their construct during adolescence. However, in comparing with preceding research, there were differences in the time and the degree of self-proliferation. This may mean cultural differences in a development of self-representations.

Keyword: content's characteristic of self-representations, multiple selves, opposing self-attributes, conflicting self-attributes