

# 幼兒 및 兒童의 家庭環境 및 또래環境과 力量知覺<sup>1)</sup>

## A Study on Children's Home Environment and Peer Group Environment and Their Self-perceived Competence

서울대학교 소비자·아동학과

강사 이 주 리

서울대학교 소비자·아동학과

교수 유 안 진

Dept. of Consumer & Child Studies, Seoul Nat'l Univ.

Lecturer: Lee Ju-Lie

Dept. of Consumer & Child Studies, Seoul Nat'l Univ.

Professor: Yoo An-Jin

### 〈목 차〉

- |                    |             |
|--------------------|-------------|
| I. 문제 제기           | IV. 연구방법    |
| II. 관련 연구의 고찰      | V. 결과 및 해석  |
| III. 연구문제 및 변수의 정의 | VI. 논의 및 결론 |
|                    | 참고문헌        |

### 〈Abstract〉

The purpose of this study was to investigate the children's self-perceived competence(in cognitive, social and physical competence domains)depending on age, sex, home environmental variables and peer group environmental variables.

The subjects of were 772 children at age five, seven, nine, eleven and thirteen attending kindergartens, elementary schools and junior high schools, and 772 their mothers in Seoul.

The main results of this study were summerized as follows;

1. Children's cognitive, sosial and physical self-perceived competences were significsntly lower with increasing age.

1) 본 연구는 서울대학교 박사학위논문을 부분적으로 발췌, 요약한 것임.

2. Boys perceived their physical competences higher than girls. But there were no sex differences in cognitive and social self-perceived competences.

3. Children's self-perceived competence was significantly different depending on their home environmental variables. In cognitive domain, accessibility of materials, various developmental experiences and language stimulus significantly influenced children's cognitive self-perceived competence. In social domain, accessibility of materials, various developmental experiences and emotional climate of the home significantly influenced children's social self-perceived competence. In physical domain, only accessibility of materials significantly influenced children's physical self-perceived competence.

4. Children's self-perceived competence was significantly different depending on their peer group environmental variables. In cognitive domain, emotional support, exchanging cooperation and common activity significantly influenced children's cognitive self-perceived competence. In social domain, emotional support, exchanging cooperation and common activity significantly influenced children's social self-perceived competence. In physical domain, emotional support, exchanging cooperation and common activity significantly influenced children's physical self-perceived competence.

## I. 問題提起

아동과 청년의 自我에 관한 知覺은 오랫동안 학자들의 관심이 되어왔다. 이러한 관심으로 여러 관점의 이론가들은 “自我概念(self-concept)”, “自我尊重(self-esteem)”, “自我效率性(self-efficacy)”, “力量知覺(perceived-competence)” 등과 같은 엇비슷한 구성개념들로 발전시켜왔다.

그러나 이러한 자아평가적인 구성개념에 대해 명쾌하고 설득력있게 조작적인 정의를 내린다는 것은 어려운 일이다. 이러한 개념들을 측정하기 위하여 다양한 도구들이 개발되어 왔으나(Coopersmith, 1967; Piers, 1969; Rosenberg, 1969) 이러한 측정도구에는 심각한 방법론적인 문제점이 있다고 지적되고 있다(Brinthaupt & Lipka, 1992; Harter, 1982; Hunter & Stanton, 1976; Shavelson, Wells & Marwell, 1976; Wylle, 1974). 즉, 기존 연구에서의 아동의 자아에 관한 지각의 측정도구들은 인지적 능력, 신체적 매력, 인기도, 도덕성, 신체적 기술과 같은 이질적인 영역의 문항들에 대한 점수를 합산하여 그 총합된 점수를 자아개념이나 자아존중의 지수로 해석하기 때문

에 이러한 절차를 수용함에 있어서 Coopersmith (1969)는 아동이 그들의 생활에서 각 영역간의 구분을 하지 못한다고 가정하였다.

그러나 Harter(1982)에 의하면, 아동이 약 8세 경이 되면, 역량의 각 영역간의 구분을 할 뿐만 아니라, 특정한 영역의 역량에 대한 평가를 초월해서 전반적인 자아가치까지 갖는다고 보았다. 그는 아동이 약 8세 쯤 되면, 자신이 모든 영역에서 똑같이 역량이 있다고 느끼지 않는다고 가정하고, 역량 판단은 한가지 유형의 하위평가차원을 나타낸다고 보며, 자아가치를 상위구성개념으로 간주함으로써 자아평가 과정의 위계성을 강조하였다.

이처럼 자아존중의 분화된 개념으로서의 역량지각 연구는 1982년 Harter에 의해 시작되었으며 그 후 Stipek(1985)과 Cause(1987)의 연구에 의해 영역별 역량지각 개념의 타당성이 지지되었다. 최근에는 역량지각 개념이 기존의 자아개념이나 자아존중과 같은 총체적으로 규정된 자아지각개념의 대안으로 대두되고 있다. 따라서 자아개념, 자아존중과 같은 총체적 개념의 자아평가개념에서 개념모형과 측정방법에서 진일보된 역량지각에 관한 많은 연구가 필요하

다. 그러나 이 분야에 대한 연구의 역사가 짧아서, 이루어진 연구가 적으며, 특히 국내의 연구는 거의 없다. 아동의 역량지각에 영향을 주는 요인에 관한 연구로는 아동의 年齡(Cauce, 1987; Cicchetti & Schbeider-Rosen, 1991; Nottleman, 1987; Wigfield, et al, 1991), 아동의 性別(Cauce, 1987; Cole, 1991; Crouter, Macdermid, McHale & Perry-Jenkins, 1990; Nottleman, 1991; Wigfield, et al., 1991), 부모의 養育態度(공인숙, 1989; Crouter, et al., 1990) 등의 요인에 대한 연구가 이루어졌을 뿐이다.

아동환경 중에서, 가정환경과 함께 또래집단은 모든 아동에게 중요한 영향력을 행사하는 준거집단으로 아동의 연령이 증가할수록 부모로부터 심리적 독립을 추구하여 또래의 영향력이 강해질 것으로 추론할 수 있다. 기존의 연구(유안진, 1985; Bandura, 1977; Bigelow, 1977; Damon, 1977)는 공통적으로 또래와의 상호작용을 통해서 아동은 자신을 새로이 인식하고 소속감을 경험하며, 학업에 관한 지식이나 性的 情報과 같은 비공식적인 정보를 제공받는다고 하였다. 또한, 또래와 상호작용을 할 때 아동은 어른의 도움 없이 그들의 활동을 스스로 창조하고 통제할 기회를 갖기때문에 그들은 상호작용의 기술을 습득하여 다른 사람과 새로운 환경에 대하여 자신을 적응시킬 수 있으므로 또래집단은 아동을 성숙한 사회인으로 발달하도록 사회화시키는 기능이 있다고 보고하였다. 따라서 또래집단은 아동의 인지, 정서, 사회발달에 중요한 영향을 미친다고 할 수 있다.

이렇게 종전의 연구들은 자아개념의 진일보된 개념으로서의 아동의 역량지각에 영향을 미치는 가정환경요인으로, 주로 가정의 사회·경제적 수준, 혹은 부모의 교육수준과 같은 가정환경의 정체적(static)인 지수를 사용하거나, 부모의 양육태도 요인에 관심을 두어왔다. 그러나 이와같은 가정환경의 지위환경이나, 부분적인 과정환경만으로는 아동의 발달잠재력에 대한 실제 비율을 명료하게 설명하지 못한다(Bloom, 1964; Caldwell & Bradley, 1984). 따라서 아동의 역량지각의 이해를 위해, 가정환경에 대한 직

접적이고 포괄적인 접근방법의 연구가 요망된다. 그러므로, 이 연구에서는 아동의 역량지각에 영향을 주는 요인으로서 지금까지의 아동의 연령, 성, 부모의 양육태도 요인에만 한정되었던 변수를 확장시켜서 가정의 과정 환경변수(home environmental process variable)를 탐색하고자 한다. 또, 또래의 영향은 가정환경만큼이나 아동의 역량발달에 중요하지만, 기존의 역량지각 연구에서는 관련요인으로서 또래환경은 다루지 않았으므로 이 연구에서는 가정환경과 또래환경이 아동의 역량지각에 미치는 상대적인 영향력도 파악하고자 한다.

이 연구에서는 역량지각 개념을 幼兒期부터 思春期까지 實證的 調査를 통해 比較, 分析하여 첫째, 한국아동의 역량지각의 發達의 傾向을 살펴보고, 둘째 아동의 역량지각에 영향을 미치는 아동에게 유용한 認知的, 社會的, 情緒的, 身體的 刺戟변수중 家庭環境과 또래환경의 具體的 要因을 밝히고 셋째, 가정환경과 또래환경의 相對的인 影響力을 밝힘으로써 아동과 환경과의 상호작용에 대해 이해하고자 하는 것이 이 연구의 목적이다. 한편 실천적 측면에서 아동의 역량과 긍정적인 자아상을 발달시키는 환경요인을 증가시킬 수 있는 방안을 세우는데 필요한 자료를 제공하고자 한다.

## II. 關聯 研究의 考察<sup>2)</sup>

### 1. 力量 概念

力量이란 용어는 점차 사회나 학교에서 성공하는 사람의 속성을 구별해내는데 사용되고(Ogbu, 1981) 있으나, 학자마다 역량의 개념에 대한 정의는 다양하다.

Inkels(1968)은 역량을 사회적으로 가치있는 역할을 수행하는 능력(ability)이라 하였으며, Ainsworth와 Bell(1974)은 역량을 환경에 영향을 주는 능력으로 정의했다. 이와같은 역량의 정의에서 사용된 능력은 특정한 과업의 수행을 가능하게 해주는 일련의

2) 관련 연구의 고찰은 지면 관계상 간략히 정리하였음.

기술(a set of skill)을 의미한다(Ogbu,1981). Conolly와 Bruner(1974)는 '역량의 성장(The Growth of Competence)'에서 어느 사회에서든 지 현실에 대처하는데 필수적인 일련의 기술이 있으며 현실적으로 요구되는 역량을 습득해야 인간이 사회에서 잘 기능할 수 있다고 하면서 기술을 특수한 기술(special skill)과 일반적 기술(general skill)로 분류하고 일반적 기술의 중요성을 강조했는데 일반적 기술이란 조작적 지능(operational intelligence)으로 이는 단순히 무엇을 아는 것보다는 그 방법을 아는 것을 뜻한다. 이런 의미에서 Conolly와 Bruner는 역량을 일련의 능력이거나 수단적인 기술이라고 정의하였다.

한편 문화생태학적 관점에서 인간 역량의 기원을 연구한 Ogbu(1981)는 모든 인간집단이 직면하는 환경적 요구는 생존 또는 생계를 세우는 것이어서 생존적 과업과 책략은 인간 역량의 기원이 된다고 제안하였다. Ogbu는 사회마다 가치있는 문화적 과업 또는 생존을 위한 과업이 다르며 따라서 사회마다 요구되는 도구적 역량이 다르다고 주장하고 현대산업사회에서는 생존을 위한 책략이 가정, 학교, 지역사회에서의 아동의 교육을 크게 결정한다고 하면서 아동발달에서 생존적 책략과 도구적 역량과의 상관을 인식시켰다. 따라서 Ogbu는 역량을 문화적으로 지정된 과업을 수행하는 능력이라고 하였다.

아동의 역량을 발달적으로 고려하면 White(1959)는 역량을 환경과 효과적으로 상호작용하기 위한 유기체의 성능으로 정의하면서 이러한 성능은 본래 선천적인 것이나 감수성이 강한 신경조직을 가진 포유동물 특히 인간에게는 환경과 상호작용하기 위한 적합성이 오랜 학습을 통해서 서서히 획득된다고 하였다.

이상의 역량에 관한 관점들을 종합하면 각 문화마다 문화에서 요구되는 역량의 성격이 다르며 역량은 일련의 발달성을 내포한다고 할 수 있다. 따라서 이 연구에서는 역량을 다음과 같은 Ogbu(1981)의 종합적인 정의를 따르기로 한다. 즉, 역량이란 인간이 환경에 적응하기 위해 문화적으로 특정화된 과업을 수행하는 능력이다.

## 2. 力量知覺(自我評價 次元으로서의 力量知覺)

인간은 성숙하면서 환경과의 상호작용, 특히 부모, 형제, 또래 등 중요한 타인과의 상호작용을 통해 자신의 역량에 대해 직각하게 된다. 즉, 자신의 역량에 대해 평가하게 된다. 역량지각의 정의에서 Harter(1982)는 역량은 인간의 전반적인 자아가치감(one's sense of global self worth)과 관련된 많은 영역중에서 단지 하나의 영역이며 전반적인 자아가치감은 각 영역의 세부적인 평가를 더한 합 이상이라고 하였다.

기존의 자아개념에 대한 연구들을 몇 개의 차원들로 분류할 수 있지만 가장 중요한 것은 자아를 단일 차원의 구인으로 볼 것인가 또는 다차원적 성격의 자아평가로 간주할 것이냐이다. 즉 학자의 자아에 대한 개념모형에 따라 측정방법이 달라진다. 먼저, 1960년대에 유행했던 Coopersmith(1967)와 Piers-Harris(1969)의 모형은 자아개념의 측정에 있어서 여러 영역을 걸치는 문항, 예를 들면 학교생활, 친구관계, 가족관계 내에서의 자아평가를 두루 포함하는 문항을 함산하여 자아개념을 단일차원의 개념으로 가정하였다. 그러나, 최근에는 아동은 생활의 다양한 영역을 구분하여 평가할 수 있다는 자아개념의 다차원적인 조망이 있다. Marsh(1987)는 일곱개의 영역으로 분리하여 자아를 평가하였다. 이러한 단일차원적 개념 모형집단과 다차원적인 개념모형집단의 대안적 접근으로써 Rosenberg(1979)는 그의 자존감척도에서 자아의 모형을 양극화하지 않았다. 그는 개인은 일반적인 자존감, 혹은 한 인간으로서의 가치감을 가지며 자아의 여러 분리된 영역들은 서로 비교되고 상하위 구조를 갖고 자신도 의식하지 못하는 매우 복잡한 방정식에 따라 조합된다고 주장하였다. 그러나, 그는 자존감평가에 있어서는 자신의 삶에 만족하는지, 자신에 대한 긍정적인 태도를 갖는지, 자신에게 좋은 점이 많은지등의 단일차원적 측정을 하였다. 따라서 Rosenberg척도는 개인의 전반적인 자존감 수준의 단일 점수만을 산출하였고 이러한 전반적인 판단의 기초가 되는 세부영역들을 평가하지 않았다. Rosenberg의 자존감척도는 Coopersmith의 자존감 척

도와 단일차원적 측정을 한다는 점은 같으나 척도의 문항내용에 있어서 Rosenberg는 총체적(전반적인) 자존감의 본성을 측정하나 Coopersmith는 다양한 영역의 평가를 합산하여 자존감을 측정하였다. 따라서 최근에는 자아의 개념모형과 측정방법에 있어서 단일차원적인 것과 다차원적인 것을 통합하려는 관점이 있다. 즉, 세부적인 영역들을 평가한데 부가하여 Rosenberg의 개념과 유사한 전반적인 자존감 또는 자아가치영역을 독립적으로 평가하는 것인데, 예를 들면, Harter(1982)는 인지, 사회, 신체영역과 전반적인 자아가치의 네 개 하위영역으로 세분화하여 자아를 평가했다. 즉, 아동이 약 8세 경이 되면 아동은 서로 다른 영역의 역량을 구분하며, 각 영역을 초월한 전반적인 자아가치까지 갖게된다고 하여 역량지각에 있어서 다차원성과 위계성을 강조하였다. Stigler와 그의 동료들(1985)은 중국아동을 대상으로 Harter의 역량지각척도로 역량지각을 측정한 결과, 4가지 하위척도의 거의 완전한 요인 타당도를 얻어 문화권, 인종을 초월하여 역량지각 개념의 유용함을 보였다. 또한, Cauce(1987)도 저소득층의 흑인 청소년을 대상으로 하여 영역별 역량지각을 측정한 결과, 지각된 역량부분의 차이가 확인되어서 자아개념의 세부 영역적인 역량지각의 개념모형을 지지하였다.

종합적으로 여기서 강조되어야 할 점은, 자아개념은 자아에 대한 매우 세부적인 것에서부터 매우 전반적인(총체적인) 것까지 단일연속선상에서 개념화될 수 있으며, 이러한 접근들은 상호배타적일 필요가 없다(Harter, 1990). 즉, 자아개념, 자아존중, 자아가치, 역량지각등의 개념은 상호 밀접한 관련을 갖는 연속선상의 개념들로서 각각의 개념모형, 측정방법에 관한 접근이 상호배타적일 필요는 없다고 사료된다.

### 3. 力量知覺과 關聯變數

#### 1) 兒童 變數

##### ① 兒童의 年齡과 力量知覺의 發達

학자들(Harter & Pike, 1984; Kurdek & Krille, 1982; Nicholls, 1979; Stipek, 1981)은 역량지각이 아동의

연령에 따라 발달함을 보고하고 있다. 4-7세 아동을 대상으로 지각검사를 해 본 결과, 역량에 대한 지각구조가 발달단계에 따라 질적으로 다르다는 것을 밝혔으며(Harter & PIKE, 1984), 6-12세 아동을 대상으로 자신의 읽기능력을 다른 아동과 비교해서 스스로 등급매기도록 한 Nicholls(1979)의 연구에 의하면, 아동의 지각의 정확성은 연령에 따라 발달하며, 6세 아동의 경우, 자신이 지각한 역량과 교사가 지각한 아동의 역량과는 거의 상관이 없음을 보고했다. 그러나 약 8세 이상의 아동은 서로 다른 영역에서의 자신의 역량을 구분할 뿐만아니라 각 영역을 넘어서 한 인간으로서의 자아가치를 지기게 된다고 하였다(Harter, 1982). 이와 같이, 역량지각의 발달은 아동의 자아개념이 아동기 중기까지 Piaget의 인지 발달 단계와 관련되어 발달해나가는 것(Bee, 1978)처럼 인지능력 발달을 기초로한다.

아동은 약 8세가 되면, 각 영역별로 자신의 역량을 구분해서 판단한다는 데에는 학자들의 견해가 일치되고 있으나, 아동의 역량지각 발달이 하위영역별로 어떠한지에 대한 연구결과는 일치되지 않거나 이에 대한 연구도 별로 없으므로, 이에 대한 연구가 요청된다.

##### ② 兒童의 性別과 力量知覺의 發達

아동의 性別에 따른 역량지각에 대한 연구에서는 영역별로 다르게 나타났다. 우선, 인지적 역량과 사회적 역량에서는 성차가 없는 것으로 여러연구(김치영, 1987; 공인숙, 1989; Harter, 1982; Kurdek & Krille, 1982; Stigler, Smith & Mao, 1985)에서 보고되었다.

그러나, 신체적 역량에서는 성차가 있는 것으로 나타났다. 즉, 남아가 운동이나 신체활동에 대해 여아보다 역량을 더 높게 지각하는 것으로 나타났다(김치영, 1987; 공인숙, 1989; Harter, 1982; Stigler, Smith & Mao, 1985).

그런데, 전반적인 자아가치에 대한 연구결과는 일관성이 없다. 중국의 5학년 아동을 대상으로 역량지각을 연구한 Stigler와 그의 동료들의 연구(1985)에서 국민학교에서 중학교로의 전이시기에 있는 경우, 남아가 여아보다 자아가치를 더 높게 지각한다고 보

고했다. 그러나 다른 연구(김치영, 1987; 공인숙, 1989; Harter, 1982; Cauce, 1987)에서는 성차가 나타나지 않았다.

이상의 연구결과를 보면 비교적 일관성 있게 인지, 사회역량지각에서는 성차가 없고 신체, 운동역량은 남아가 여아보다 높게 지각한다. 그러나 전반적인 자아가치영역에서는 단정적인 결론을 내릴 수 없으므로 아동의 다양한 연령(학년)범주를 포함한 연구가 필요하다.

## 2) 家庭環境 變數

家庭環境과 아동의 실제 역량과의 관계를 밝힌 연구는 다소 있으나(장영애, 1987; Bradley & Caldwell, 1984) 가정환경과 아동이 스스로 지각하는 자기역량과의 관계에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았다.

Bradley 와 Caldwell(1980)은 아동의 가정환경과 인지적 역량, 지능과의 관계를 밝히면서 가정환경 변수 중 적절한 놀이자료의 제공, 환경의 조직, 아동에 대한 어머니의 참여정도와 반응은 아동의 인지적 역량과 높은 상관이 있다고 보고했다. 또한 아동은 가족과의 초기경험, 즉, 역량있는 부모와의 상호작용, 가정내에서 사회적으로 바람직한 가치습득을 통해서 사회적 역량에 필요한 사회인지기술을 습득한다(Petit, Dodge & Brown, 1988). 특히, 가정환경변수 중 아버지의 자녀와의 놀이 참여도는 남아의 사회적 역량에 중요한 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(MacDonald & Parke, 1984; French & Waas, 1985; MacDonald, 1987). 또래에게 거부당한 아동의 아버지는 인기있는 아동의 아버지보다 자녀와 지나친 접촉을 가져서 오히려 아동쪽에서 접촉을 피했으며, 또래로부터 무시된 아동의 아버지는 거부되거나, 인기 있는 아동의 아버지보다 자녀와의 신체적 놀이 참여도가 낮았다(MacDonald, 1987). 또래로부터 거부된 아동은 자신의 사회역량을 실제 역량보다 높게 지각했으며, 또래에게 무시된 아동은 다른 아동들보다 자신의 사회역량을 가장 낮게 지각했다(Patterson, et al., 1990).

우리나라 연구로는 공인숙(1989)의 연구에서 가정환경변수 중 부모요인이 아동의 역량지각에 영향

을 미친다고 보고되었다. 즉, 아동이 부모를 온정적이면서 통제적이라고 지각하는 경우, 인지적, 사회적 역량과 전반적 자아가치에 대한 자기지각이 가장 높았다. 따라서 부모가 아동에게 어떻게 사랑을 베풀어 주었는가는 타인에 대한 최초의 신뢰감을 갖고 가아에 대한 개념을 잘 형성하게 하는 중요한 요인이 된다. 또한 가정환경중 부모요인 이외에도 이 주리의 연구(1991)에서는 가정환경 중 놀이자료, 언어모형, 정서적 분위기, 물리적 환경은 아동의 인지적 역량지각과 유의한 상관을 나타냈고, 독립심의 육성, 환경의 안정성, 발달을 돕는 자극, 언어적 환경은 아동의 사회적 역량지각과 상관을 나타냈으며, 놀이자료, 발달을 돕는 자극, 독립심의 육성이 아동의 자아가치에 대한 지각과 상관을 나타냈다. 이상의 선행연구들을 종합해 볼 때, 유아기와 아동기는 가정환경의 영향력이 큰 시기로 가정환경 변수는 아동의 역량지각에 영향을 미칠 것이라고 추론할 수 있다.

## 3) 또래環境 變數

幼兒期에 있어서 비교적 약하고 일시적이던 교우관계는 아동기에 들어와 또래와의 상호접촉을 통한 교우관계로 발전해간다. 국민학교에 들어감으로써 아동은 가정과 가족으로부터 떨어져나가 각양 각색의 욕구와 흥미를 가진 아동집단의 한 일원이 됨으로서 가족의 도움없이 교제를 해야하고 개인적인 독립심을 처음으로 느끼면서 또래와의 상호접촉은 급증한다(Hawkes, G.R. & Pease, D., 1962). 부모의 영향은 아동의 학교입학과 함께 새로운 상황을 맞게 된다. 즉, 교사와 또래가 아동의 생활에서 중요한 타인으로 대두됨에 따라 부모의 영향력은 더이상 이전의 상태로 유지되지 못할 뿐아니라 아동의 학년증가와 함께 감소될 상황에 놓여진다. 따라서 어린이는 성장함에 따라 점점 더 또래집단의 영향을 많이 받게 되는 것은 사실이지만 유아초차도 자기나 또래의 친구가 하는 말과 행동에 아주 민감하다. 또래와의 관계는 특히 청소년기에 중요한 것이나 이보다 훨씬 먼저 또래와의 상호작용은 유아의 행동을 변화시켜가며 대인관계에 대한 인식뿐 아니라 유아의 인지적, 사회적 능력을 발달시키는 데 중요한 요인이 된

다.

Lang(1968)은 국민학교 전학년 아동에게 중요타인에 대한 동일시정도를 측정하였다. 그 결과 부모에 대한 동일시는 국민학교 저학년때 일시 감소추세를 보이다가 차츰 상승하였으나, 또래에 대한 동일시는 학년의 증가와 함께 차츰 높아지는 경향을 보였다. 우리나라 연구에서도 김경연(1987)은 아동의 자아존중연구에서 국민학교 저학년에서는 부모, 교사의 영향이 더 크지만, 국민학교 5, 6 학년은 또래의 영향이 부모의 영향보다 더욱 강해지는 것으로 나타났다. 청년기를 통해 또래집단의 개념은 극적으로 변화한다(Selman, 1980). 청년 전기에 또래 집단이 애정과 도움을 주고, 같이 노는 정도의 우정을 의미하던 것이 청년 후기로 갈수록 또래집단은 의복, 사회적 태도, 가치관에 영향을 준다(Berndt, 1979; Brittan, 1963; Young & Ferguson, 1979). O'Brien과 Bierman(1988)의 국민학교 5, 8, 11학년생을 대상으로 아동의 또래의 영향력에 대한 연구에서 아동의 또래집단에 의한 수용과 거부에 대한 느낌은 아동의 자존감에 영향을 준다고 보고하였다. 또 Kurdek과 Kriele(1982)의 연구에서도 인기아는 대인간 이해력이 높았고 자신의 사회역량에 대한 지각도 높다고 보고되었다. 또, 국민학교 5, 6학년을 대상으로 한 연구(Cole, 1991)에서는 교사의 평가, 또래의 평가가 아동의 역량지각에 영향을 주는가를 조사하였는데 그 결과, 교사의 평가보다는 또래의 평가가 아동의 자기평가에 영향을 주는 것으로 나타났다. 이상의 연구에서 본 결과, 아동의 또래관계(인기아, 고립아), 또래의 평가는 아동의 역량지각과 자존감에 영향을 미친다고 할 수 있다. 즉 유아와 아동은 또래를 자기의 평가수단으로 삼고 있으며 그것은 국민학교 초부터 급격히 증가하게 된다. 따라서 유아와 아동의 자아상이나 자아개념은 자기가 또래에 의하여 어떻게 지각되는가와 긴밀히 연관된다.

### Ⅲ. 研究問題 및 變數의 定義

#### 1. 研究問題

〈연구문제 1〉 유아와 아동의 역량지각(認知力量知覺, 社會力量知覺, 身體力量知覺)은 年齡에 따라 有意한 差異가 있는가?

〈연구문제 2〉 유아와 아동의 역량지각(認知力量知覺, 社會力量知覺, 身體力量知覺)은 性別에 따라 有意한 差異가 있는가?

〈연구문제 3〉 유아와 아동의 역량지각(認知力量知覺, 社會力量知覺, 身體力量知覺)은 家庭環境變數(인어적 자극, 사회적 성숙의 촉진, 자료의 접근성, 정서적인 분위기, 경험의 다양성, 거주특성)에 따라 有意한 差異가 있는가?

〈연구문제 4〉 유아와 아동의 力量知覺(認知力量知覺, 社會力量知覺, 身體力量知覺)은 또래환경변수(정서적 지지, 교환적 협동, 공동활동)에 따라 有意한 差異가 있는가?

〈연구문제 5〉 유아와 兒童變數, 家庭環境變數, 또래환경변수들이 유아와 아동의 力量知覺(認知力量知覺, 社會力量知覺, 身體力量知覺)에 미치는 相對的인 影響力은 어떠한가?

#### 2. 變數의 定義

##### 1) 兒童의 力量知覺

아동이 어떤 주어진 課題에 대해 타인과의 비교를 통해 자신이 유능하다고 지각하는 것을 의미한다. 이 연구에서는 역량지각 개념을 인지, 사회, 신체 역량에 대한 자기지각으로 구성한다.

첫째, 인지역량 지각 : 아동이 학업수행이나 학습에 관련된 능력에 관해서 자신이 다른 아동보다 잘한다고 지각하는 것이다.

둘째, 사회역량 지각 : 아동이 사회적 관계와 사회적 행동에서 자신이 다른 아동보다 잘한다고 지각하는 것이다.

셋째, 신체역량 지각 : 아동이 운동이나 실외놀이 게임에서 자신이 다른 아동보다 잘한다고 지각하는

것이다.

## 2) 家庭環境

이 연구에서 家庭環境이란 아동의 인지, 사회, 신체 역량발달에 영향을 미치는 家庭內에 있는 條件과 刺戟인 家庭의 支持를 의미한다. 이 연구에서는 아동의 인지·사회·신체 역량 발달에 직접적인 영향을 미치는 가정환경변수를 여섯개의 하위변수로 구성하였다. 여섯개의 가정환경을 구성하는 내용은 각각 다음과 같다.

첫째, 언어적 자극 : 자녀의 언어발달을 돕는 부모의 언어적 지지이다.

둘째, 사회적 성숙의 촉진 : 부모가 자녀에게 성숙한 행동(정리 정돈, 규칙적인 생활습관, 가정의 규칙 준수등)을 하도록 요구하는 것이다.

셋째, 자료의 접근성 : 가정에 자녀의 발달에 도움이 되는 자료(장난감, 놀이도구, 오디오악기, 백과사전, 그림등)를 갖추고 자유롭게 사용하도록 허용하는 것이다.

넷째, 정서적 분위기 : 부모가 자녀를 칭찬하거나, 비난, 신체적 처벌을 가하는 것이다.

다섯째, 경험의 다양성 : 부모 또는 가족구성원이 자녀가 다양한 경험을 하고 그러한 경험을 갖도록 자극하는 것이다.

여섯째, 주거 환경 : 가정의 주거 환경(공간, 조명, 청결)이 아동의 발달에 적합한 정도이다.

## 3) 또래환경

또래環境의 概念은 아동의 認知, 社會, 身體 力量 發達에 영향을 주는 또래성원망내에 있는 條件과 刺戟인, 또래성원들 간의 支持로서 규정한다. 또래환경 변수는 세개의 하위변수로 구성되었으며 변수내용은 각각 다음과 같다.

첫째, 정서적 지지 : 아동의 발달을 돕는 또래간의 위로, 충고, 애정, 칭찬, 인정 등의 정서적 지원을 말한다.

둘째, 공동 활동 : 또래간의 함께 놀기와 함께 지내기를 통한 행동적 참여이다.(단, 여기에서 공동활동이란 애정이나 관심과 상관없이 주어진 상황에 의

해서 발생하는 경우도 포함한다.)

셋째, 교환적 협동 : 또래간의 노동력과 물질의 교환을 통한 협동이다.

## IV. 研究方法

### 1. 研究對象 및 標集方法

이 연구는 서울 시내 유치원 유아, 국민학교 1학년, 3학년, 5학년과 중학교 1학년 남녀학생과 이들의 어머니 각각 842명을 대상으로 한다.

대상의 표집은 동(洞)별 주택시대의 토지가격을 기준으로 총 366개동을 상, 중, 하의 3개 지역으로 구분한 자료(한국감정원, 1989)를 참고로 하 지역에서는 유치원 선정이 어려웠으므로 연구자가 지도교수와 상의한 결과, 상, 중 지역의 3곳의 유치원, 상, 중 지역의 2곳의 국민학교 상, 중지역의 2곳의 중학교를 선정하여 유아와 아동과 그의 어머니를 대상으로 하여 유의표집을 하였다.

### 2. 測定尺度

#### 1) 幼兒 및 兒童의 力量知覺 測定尺度

이 연구에서는 유아 및 아동의 역량지각을 측정하기 위하여 Harter(1982)의 역량지각척도(The Perceived Competence Scale for Children)를 기초로 하여 유아 및 아동의 역량지각척도를 제작하였다.

유아와 국민학교 1, 2학년 아동의 역량지각 척도는 어린이가 질문지를 읽고 문항내용을 정확히 이해할 수 없으므로, 최대한으로 고학년 아동의 질문지 문항내용에 맞추어, 유치원 교사 2인의 도움을 받아서, 특정한 역량을 행동으로 묘사한 그림들을 제작하였다. 1개 그림은 서로 반대되는 내용의 2개 그림 장면으로 구성된다. 예를 들면, 달리기를 하는 그림은 왼쪽에는 달리기를 잘하는 그림장면, 오른쪽에는 달리기를 못하는 그림장면으로 구성되었다. 그림은 어린이가 자신을 동일시 할 수 있도록 남아, 여아용으로 따로 제작되었다. 측정은 조사자가 조사대상 어린이를 면접하여 각 그림들을 어린이에게 제시하고



각 그림이 구성하는 2개의 그림장면을 각각 설명한 후, 어린이가 자신과 닮은 그림을, 먼저, 1개 선택하도록 한다. 다시, 조사자는 어린이가 선택한 그림 밑의 큰 원을 손가락으로 가리키면서 항상 닮았는지, 또는 어린이가 선택한 그림 밑의 작은 원을 가리키면서 가끔 닮았는지를 어린이가 선택하게 한다.

척도의 타당도를 높이기 위해 예비검사문항과 그림들은 아동학 석사학위 소지자 8명으로 구성된 팀을 중심으로 지도교수 2인과 유치원 교사 2인의 조언과 검증을 받아서 1993년 2월부터 1993년 6월까지 매월 1회씩 모여 총 5회에 걸쳐 그림장면과 질문지 문항과의 일관성, 발달 수준에 부적합한 그림, 실제 생활과 부적합한 그림, 내용이 중복되는 그림, 부적절한 표현이 포함된 문항, 문장 표현, 맞춤법 등의 검토와 수정을 거듭한 끝에 예비문항을 선정하여 예비조사를 하고 요인분석한 결과 최종적으로 역량지각 척도의 하위영역별 문항을 구성하였다. 신뢰도는 크론바하(Cronbach)의 알파계수에 의하여 각 척도를 구성하는 문항의 내적일관성을 검토하였다. 척도의 크론바하의 알파계수는 .88 이었다.

2) 家庭環境 測定尺度

Bradley와 Caldwell의 국민학생용 가정환경검사를 이주리(1992)가 우리나라 문화권에 맞게 타당화한 척도와 Bradley와 Caldwell(1984)의 유아용 가정환경검사를 참고로 연구자는 유아기에서 아동기까지의 가정환경을 동일 차원의 구성요인으로 측정할 수 있고 대집단을 대상으로 가정환경을 간편하게 측정할 수 있는 질문지형 도구를 개발하였다. 문항의 형식은 어머니가 가정에서 행하는 행동을 1인칭으로 제시하고 응답은 이에 대한 어머니의 반응을 4점 리커트척도로 제시하였다. 응답에 대한 채점은 점수가 높을수록 가정환경이 양호함을 의미한다.

예비조사는 1993년 6월 4일부터 6월 24일 까지 서울시의 N유치원, S국민학교 1, 3, 5학년 각 학년에 2학년씩, S중학교 1학년 2학급의 학생의 어머니 400명을 대상으로 실시하였다.

최종적으로 요인분석하여 선정된 가정환경 척도의 하위영역은 자료의 접근성, 사회적 성숙의 촉진, 경

험의 다양성, 주거 환경, 정서적 분위기, 언어적 자극이다. 신뢰도는 크론바하(Cronbach)의 알파계수 .78 의 내적 일치도를 보였다.

3) 또래環境 測定尺度

또래환경이란 아동의 인지, 사회, 신체 발달에 영향을 미치는 또래관계망 내의 지지(support)란 이 연구의 정의를 기초로하여, Dubow와 Ullman(1989)의 사회적 지지 평가도구, 박지원(1985)의 사회적 지지 척도, Furman과 Bierman(1983)의 유아기의 친구관계개념 척도, 박성수, 오성심(1972)의 고립행동과 사회적 행동 분류연구 등을 참고로 하여 또래환경의 구성요인을 추출하고 문항을 제작하였다. 유아및 국민학교 1, 2학년 아동의 경우는 질문지를 읽고 정확히 이해할 수 없으므로 유치원 교사 2인의 도움으로 최대한으로 고학년 아동의 질문지 문항에 맞추어 각 구성요인별로 다양한 활동에 참여하고 있는 어린이를 묘사한 그림을 구성하였다. 어린이의 응답은 고학년용 질문지와 같이 4점 척도로 측정된다. 예비조사 결과 요인분석을 통한 또래환경의 하위영역은 정서적 지지, 공동 활동, 교환적 협동이다. 신뢰도는 크론바하(Cronbach)의 알파계수가 .91 이었다.

3. 資料蒐集 및 資料分析

이 조사는 본연구자와 아동학을 전공하는 대학원생 6명으로 구성된 면접자들이 설문지와 그림척도를 가지고 해당 유치원과 국민학교, 중학교를 방문하여 1993년 10월 22일부터 11월 19일까지 실시하였다. 유치원생과 국민학교 1학년 아동에게는 면접자가 1명씩 차례로 면접하여 그림척도를 실시하였고 반응하기를 원하지 않는 아동은 대상에서 제외하였다. 국민학교 3, 5학년과 중학교 1학년은 질문지로 담임선생님의 지도하에 실시되었다. 또한, 아동에게 자료번호가 기재된 어머니용 가정환경질문지를 보낸 후, 다시 방문하여 질문지를 회수했다. 실시된 질문지는 각각 842부였는데 아동용은 총 804부가 회수되었고 어머니용은 총 794부가 회수되었다. 이 중 기재내용이 신뢰할수 없거나 부실한 22부를 제외하고 772부를

분석대상으로 하였다.

조사대상자의 일반적 성격, 가정 환경 점수, 또래 환경 점수와 아동의 역량지각 점수의 분포를 알아보기 위하여 빈도분포 및 백분율, 평균 및 표준편차를 계산하였다.

각 변수들과 역량지각과의 관계를 알아보기 위해 피어슨(Pearson)의 적률상관계수를 이용한 각 변수 간의 단순상관계수를 계산하였다.

각 변수들의 역량지각에 대한 영향력을 비교하기 위해서 중다회귀분석을 사용하였고 변수들간의 인과 관계를 밝히기 위해 경로분석을 실시하였다. 이외에 척도의 신뢰도 검증을 위해 크론바하의 알파(Chronbach's  $\alpha$ ) 계수를 계산하였다.

## V. 結果 및 解釋

### 1. 年齡에 따른 力量知覺의 差異(연구문제 1)

본 절에서는 연령에 따른 역량지각점수의 차이를 인지역량지각, 사회역량지각, 신체역량지각의 순으로 살펴보고자 한다. 먼저 인지역량지각은 <표 1>에서와 같이 연령에 따라 차이가 나타나고, Scheffé검증 결과 6, 8세 집단, 10세 집단, 14세 집단간에 차이를 보인다.

그리고 집단별로 평균점수를 비교해 보면, 연령이 증가할수록 자신의 인지역량을 낮게 지각하는 것으로 나타났다. 이는 인지역량 평가의 발달적 변화를 보고한 Stipek과 MacIver(1989), Stipek과 Tannatt(1984)의 연구와 일치한다.

사회역량지각은 <표 1>에서와 같이 연령에 따라 차이가 나타나고, Scheffé검증 결과 6, 8세 집단과 10세 이상 집단간에 차이를 보인다. 이는 Kurdek과 Krile(1982)이 연령이 증가할수록 대인간 이해력과 사회역량지각과의 상관이 높았다는 사회인지적 접근으로 해석할 수 있다.

신체역량지각은 <표 1>에서와 같이 연령에 따라 차이가 나타나고, Scheffé검증 결과 6, 8세 집단, 10세 집단, 14세 집단간에 차이를 보인다. 그리고 집단별로 평균점수를 비교해 보면, 연령층이 높을수록 자신의

신체역량을 낮게 지각했다. 신체역량지각에 관련된 연구가 적어서 비교하기 어려우나, 이는 연령이 증가할수록 인지의 발달과 학교환경의 변화로 자신의 실제 신체역량을 정확히 지각할 수 있기 때문이다.

### 2. 性別에 따른 力量知覺의 差異(연구문제 2)

먼저, 인지역량 영역에서 성별에 따른 아동의 인지역량지각 점수를 Z검정한 결과는 다음과 같다.

Z검증 결과 <표 2>에서 보는 바와 같이 아동의 인지역량지각점수는 두 집단간에 차이가 없었다. 이것은 Harter(1982), Stigler와 그의 동료들(1985), Marsh와 그의 동료들(1985), 이주리(1991)의 연구 결과와 일치하는 것으로 청년기 이전에는 성취나 자아개념에 있어서 성차가 크지 않다고 보고한 Meece와 그의 동료들(1982)의 연구 결과와도 일치한다.

다음으로 사회역량지각에서 성별에 따른 아동의 사회역량지각 점수를 Z검정한 결과는 아동의 사회역량지각점수는 두 집단간에 차이가 없었다. 이것은 Harter(1982), Kurdek과 Krile(1982), Wheeler와 Ladd(1982), Stigler와 그의 동료들(1985), 이주리(1991)의 연구 결과와 일치한다. 또한, 남아가 여아보다 사회역량이 낮지 않으며, 남아도 여아와 거의 같은 정도로 타인에 대해 반응적이며 타인을 이해한다는 Maccoby와 Jacklin(1974)의 연구와도 일치한다.

끝으로, 신체역량지각에서 성별에 따른 아동의 사회역량지각 점수를 Z검정한 결과는 <표 2>에서 보는 바와 같이 아동의 신체역량지각점수는 두 집단간에 차이가 있다. 즉, 남아가 여아보다 신체역량지각을 높게하고 있는데, 이는 Harter(1982), Stigler와 그의 동료들(1985), Cause(1988), 이주리(1991)의 연구 결과와 일치한다. 이것은 운동, 실외 게임등의 신체 활동이 남성적이라는 성역할 고정관념에서 연유된 결과라고 보아진다.

### 3. 家庭環境에 따른 力量知覺의 差異(연구문제 3)

가정환경변수는 자료의 접근성, 사회적 성숙의 촉진, 경험의 다양성, 주거 환경, 정서적인 분위기, 인

〈표 1〉 연령별 역량지각 변량분석결과

구 분	변수	집단	빈도	평균	Scheffé	F값 /유의도
인지역량	연 령	6세	127	20.76	A	95.62***
		8세	126	20.34	A	
		10세	175	17.28	B	
		12세	140	16.38	BC	
		14세	203	15.48	C	
사회역량	연 령	6세	127	20.94	A	35.39***
		8세	126	20.70	A	
		10세	175	18.42	B	
		14세	203	18.24	B	
		12세	139	17.82	B	
신체역량	연 령	8세	126	20.88	A	57.07***
		6세	127	20.76	A	
		10세	175	17.94	B	
		12세	139	16.80	BC	
		14세	203	15.96	C	

\*\*\* P<.001

〈표 2〉 성별 역량지각점수의 Z검증결과

구분	변수	집단	빈도	평균	표준편차	Z값 /유의도
인지역량	성별	여아	341	2.91	.03	-1.64n.s.
		남아	409	2.98	.03	
사회역량	성별	여아	341	3.16	.54	-0.60n.s.
		남아	409	3.18	.53	
신체역량	성별	여아	341	2.90	.74	-4.21***
		남아	409	3.11	.64	

n.s. not significant \*\*\* P<.001

어적 자극으로 구성되어 있다. 본 절에서는 먼저 인지역량지각, 사회역량지각, 신체역량지각 순으로 가정환경변수의 차이를 알아보려 한다.

1) 家庭環境變數에 따른 認知力量知覺의 差異

가정환경전체와 가정환경 구성요인인 자료의 접근성, 사회적 성숙의 촉진, 경험의 다양성, 주거환경, 정서적인 분위기, 언어적 자극에 따른 인지역량지각의 차이에 대한 일원변량분석결과가 〈표 3〉에 제시되어 있다.

가정환경변수중 자료의 접근성과 경험의 다양성만

이 아동의 인지역량지각에 영향을 미치는 변수로 나타났다. 즉, 가정에 장난감, 놀이도구, 책, 음악기기, 장식품등의 학습자료를 많이 갖추고 사용할 수 있는 유아및 아동은 자신의 인지역량을 높게 지각하는 것으로 해석된다. 이는 Bradley와 Caldwell(1980)의 연구결과인, 가정에서 자녀에게 발달수준에 맞는 적절한 놀이자료와 학습자료를 제공해 주는 것은 유아, 아동의 인지역량과 높은 상관이 있기 때문인 것으로 보인다. 또한, 아동이 다양한 경험을 가족과 공유한다는 것은 아동의 지적 호기심을 충족시키는 충분한 탐색 조건이 제공되는 셈이며 이는 아동의 지적 발

〈표 3〉 가정환경 변수에 따른 인지역량지각의 일원변량분석

변수	집단	빈도	평균	Scheffé	F 값
가정환경 전체	높은 집단(34.4%)	260	3.03	A	8.54***
	중간집단(36.8%)	277	2.97	A	
	낮은 집단(28.8%)	216	2.81	B	
자료의 접근성	높은 집단(32.7)	247	3.07	A	17.55***
	중간집단(36.0)	269	3.00	A	
	낮은 집단(31.3)	237	2.77	B	
사회적 성숙의 촉진	높은 집단(35.6)	269	2.92	A	0.82n.s.
	중간집단(36.9)	278	2.98	A	
	낮은 집단(27.5)	203	2.93	A	
경험의 다양성	높은 집단(36.0)	268	3.01	A	6.75**
	중간집단(25.8)	190	3.01	A	
	낮은 집단(38.2)	284	2.84	B	
주거 환경	높은 집단(39.8)	295	2.92	A	1.19n.s.
	중간집단(41.0)	303	2.99	A	
	낮은 집단(19.1)	143	2.92	A	
정서적분위기	높은 집단(29.8)	225	2.91	A	0.84n.s.
	중간집단(49.2)	370	2.96	A	
	낮은 집단(21.0)	156	2.97	A	
언어적 자극	높은 집단(48.9)	365	2.99	A	3.42*
	중간집단(28.0)	212	2.96	AB	
	낮은 집단(23.1)	173	2.85	B	

\*\*\* P<.001 \*\* P<.01 \* P<.05 n.s. not significant

달을 촉진한다고 해석된다.

## 2) 家庭環境變數에 따른 社會力量知覺의 差異

가정환경변수중 자료의 접근성, 경험의 다양성, 정서적인 분위기에 따라 아동의 사회역량지각은 차이를 보인다. 이는 인지역량과 사회역량과의 상관에 관한연구에서 Kurdek과 Krile(1982)이 대인간 이해력과 사회역량지각간의 높은 상관을 보고한 사회인지적 접근을 근거로 가정에서 자녀에게 발달수준에 맞는 적절한 놀이자료와 학습자료를 제공해 주는 것은 사회역량지각을 높게할 수 있는 바탕인 인지역량과 높은 상관이 있기 때문인 것으로 해석할 수 있다. 또한, 아동은 가족과의 신체적인 놀이활동, 또는 공동활동을 통해서 타인과의 사회행동을 조절하기 위한 의사소통상징들을 어떻게 사용해야하는지 뿐만아니

라 타인의 사회적 상호작용상징들을 정확히 해독하는 것을 학습할 수 있기 때문인 것으로 보인다.

## 3) 家庭環境變數에 따른 身體力量知覺의 差異

가정환경변수중 자료의 접근성만이 아동의 신체역량지각에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 가정에 상난감, 놀이도구, 책, 음악기기, 장식품등의 학습자료를 많이 갖추고 사용할 수 있는 유아및 아동은 자신의 신체역량을 높게 지각하는 것으로 해석된다.

## 4. 또래環境에 따른 力量知覺의 差異(연구문제 4)

또래환경변수는 정서적 지지, 공동 활동, 교환적 협동으로 구성되어 있다. 본 절에서는 먼저, 인지역

〈표 4〉 가정환경 변수에 따른 사회역량지각의 일원변량분석

변수	집단	빈도	평균	Scheffé	F 값
가정환경 전체	높은집단(34.4%)	259	3.24	A	5.80**
	중간집단(36.8%)	277	3.18	AB	
	낮은집단(28.8%)	216	3.08	B	
자료의 접근성	높은집단(32.7)	247	3.26	A	11.73***
	중간집단(36.0)	268	3.21	A	
	낮은집단(31.3)	237	3.04	B	
사회적 성숙의 촉진	높은집단(35.6)	269	3.18	A	1.33n.s.
	중간집단(36.9)	277	3.21	A	
	낮은집단(27.5)	203	3.13	A	
경험의 다양성	높은집단(36.0)	267	3.21	A	3.18*
	중간집단(25.8)	190	3.21	A	
	낮은집단(38.2)	284	3.11	B	
주거 환경	높은집단(39.8)	295	3.17	A	0.13n.s.
	중간집단(41.0)	303	3.18	A	
	낮은집단(19.1)	143	3.15	A	
정서적인 분위기	중간집단(49.2)	370	3.21	A	3.24*
	낮은집단(21.0)	156	3.20	AB	
	높은집단(29.8)	224	3.10	B	
언어적 자극	높은집단(48.9)	364	3.20	A	2.77n.s.
	중간집단(28.0)	212	3.20	A	
	낮은집단(23.1)	173	3.09	A	

\*\*\* P<.001 \*\* P<.01 \* P<.05 n.s. not significant

량지각, 사회역량지각, 신체역량지각 순으로 또래 환경변수에 따른 차이를 알아보고자 한다.

1) 또래環境變數에 따른 認知力量知覺의 差異

또래環境의 3개 全體변수에 따라 인지역량지각에 뚜렷한 차이를 보인다. 이는 아동의 또래환경내에서의 사회측정적 지위는 학업성취와 정적 상관성이 있다는 Cole(1991)의 연구결과와 일치하며 또한, 아동의 인지 발달을 위하여 사회적 상호작용의 중요성을 강조한 Piaget의 주장과도 일치한다.

2) 또래環境變數에 따른 社會力量知覺의 差異

모든 또래환경변수에 따라 사회역량지각에 뚜렷한 차이를 보인다. 이는 아동이 또래와의 상호작용을 통해서 자신에 대해서 새로운 지각을 하고, 타인과 교

섭하는 방식을 체득하게 되며 사회성을 발달시키기 때문인 것으로 보여진다.

3) 또래環境變數에 따른 身體力量知覺의 差異

신체역량지각에 미치는 또래환경의 영향을 알아보기 위해 또래환경에 따라 세 집단으로 나누어 신체역량지각의 평균을 비교한 결과 (〈표 8〉) 또래로부터 받는 지지가 많을수록 신체역량지각이 높다. 즉, 또래환경변수에 따라 신체역량지각에 뚜렷한 차이를 보인다. 이는 인기아의 경우 신체적으로 잘 발달되어 있거나, 운동과 놀이를 잘하여 공동활동에 참여할 기회가 많은 데 기인하는 것으로 보인다.

5. 力量知覺에 影響을 미치는 變數들의 重多回歸分析 (연구문제 5)

〈표 5〉 가정환경 변수에 따른 신체역량지각의 일원변량분석

변수	집단	빈도	평균	Scheffé	F 값
가정환경 전체	높은 집단(34.4%)	259	3.06	A	1.27n.s.
	중간집단(36.8%)	277	3.03	A	
	낮은 집단(28.8%)	216	2.96	A	
자료의 접근성	높은 집단(32.7)	247	3.10	A	3.50*
	중간집단(36.0)	268	3.01	AB	
	낮은 집단(31.3)	237	2.94	B	
사회적 성숙의 촉진	높은 집단(35.6)	269	3.03	A	0.07n.s.
	중간집단(36.9)	277	3.02	A	
	낮은 집단(27.5)	203	3.01	A	
경험의 다양성	높은 집단(36.0)	267	3.07	A	2.07n.s.
	중간집단(25.8)	190	3.02	A	
	낮은 집단(38.2)	284	2.95	A	
주거 환경	높은 집단(39.8)	295	3.06	A	0.51n.s.
	중간집단(41.0)	303	3.02	A	
	낮은 집단(19.1)	142	2.99	A	
정서적 분위기	중간집단(49.2)	370	3.08	A	2.60n.s.
	낮은 집단(21.0)	156	2.97	A	
	높은 집단(29.8)	224	2.96	A	
언어적 자극	높은 집단(48.9)	364	3.04	A	0.92n.s.
	중간집단(28.0)	212	3.04	A	
	낮은 집단(23.1)	173	2.96	A	

\* P&lt;.05 n.s. no significant

〈표 6〉 또래환경 변수에 따른 인지역량지각의 일원변량분석

변수	집단	빈도	평균	Scheffé	F 값
또래환경 전체	높은 집단(31.7%)	250	3.37	A	131.15***
	중간집단(39.2%)	301	2.86	B	
	낮은 집단(29.1%)	223	2.61	C	
정서적 지지	높은 집단(33.2)	261	3.39	A	164.73***
	중간집단(32.4)	249	2.86	B	
	낮은 집단(34.4)	264	2.61	C	
공동 활동	높은 집단(31.3)	245	3.32	A	86.75***
	중간집단(40.1)	309	2.86	B	
	낮은 집단(28.6)	220	2.68	C	
교환적 협동	높은 집단(32.4)	251	3.20	A	35.48***
	중간집단(37.7)	290	2.89	B	
	낮은 집단(29.9)	233	2.77	C	

\*\*\* P&lt;.001

〈표 7〉 또래환경변수에 따른 사회역량지각의 일원변량분석

변수	집단	빈도	평균	Scheffe	F값
또래환경 전체	높은집단(31.7%)	250	3.57	A	218.56***
	중간집단(39.2%)	300	3.17	B	
	낮은집단(29.1%)	223	2.75	C	
정서적 지지	높은집단(33.2)	261	3.56	A	193.86***
	중간집단(32.4)	249	3.16	B	
	낮은집단(34.4)	263	2.82	C	
공동 활동	높은집단(31.3)	245	3.54	A	153.61***
	중간집단(40.1)	308	3.15	B	
	낮은집단(28.6)	220	2.81	C	
교환적 협동	높은집단(32.4)	251	3.46	A	93.61***
	중간집단(37.7)	290	3.19	B	
	낮은집단(29.9)	232	2.86	C	

\*\*\* P<.001

〈표 8〉 또래환경변수에 따른 신체역량지각의 일원변량분석

변수	집단	빈도	평균	Scheffe	F값
또래환경 전체	높은집단(31.7%)	250	3.41	A	82.03***
	중간집단(39.2%)	300	2.97	B	
	낮은집단(29.1%)	223	2.68	C	
정서적 지지	높은집단(33.2)	261	3.44	A	88.38***
	중간집단(32.4)	249	2.90	B	
	낮은집단(34.4)	263	2.75	C	
공동 활동	높은집단(31.3)	245	3.42	A	83.43***
	중간집단(40.1)	308	2.98	B	
	낮은집단(28.6)	220	2.67	C	
교환적 협동	높은집단(32.4)	251	3.25	A	26.99***
	중간집단(37.7)	290	3.02	B	
	낮은집단(29.9)	232	2.80	C	

\*\*\* P<.001

인지역량지각을 종속변수로 하여 회귀분석한 결과, 성별, 연령, 가정환경 변수중에는 자료의 접근성, 또래환경변수중에는 또래의 정서적 지지만이 인지역량지각에 대해 영향력 있는 변수로 나타났다. 이들 네 변수들의 설명력은 47.3%이고 또래의 정서적 지지가 가장 설명력이 높은변수이고 그 다음이 연령, 성별, 자료의 접근성 순으로 인지역량지각을 설명한다.

사회역량지각을 종속변수로하여 회귀분석한 결과, 성별, 가정환경변수중에는 자료의 접근성, 정서적 분위기, 또래환경변수에는 정서적 지지, 공동활동, 교환적 협동을 포함한 모든 또래환경변수가 영향력 있는 변수로 나타났으며 이들 변수들의 설명력은 48.4%이다. 이들 변수중 가장 설명력이 높은 변수는 또래의 정서적 지지이며 그 다음이 또래와의 공동활

(표 9) 역량지각의 회귀분석 결과

독립변수	/종속변수 역량지각 전체 $\beta$	인지역량지각 $\beta$	사회역량지각 $\beta$	신체역량지각 $\beta$
성	.173***	.132***	.097***	.188***
연	-.298***	-.371***		-.296***
자료 접근성		.097***	.066*	
사회적성숙촉진				
경험의 다양성				
주거환경				
정서적분위기			-.081**	
언어적 자극				
또래의정서지지	.413***	.391***	.464***	.214***
또래와공동활동	.136***		.184***	.162***
교환적협동			.077*	
R2	.572	.473	.484	.356
R2adj	.566	.465	.476	.346

\* P&lt;.05, \*\* P&lt;.01, \*\*\* P&lt;.001

 $\beta$ : 표준화된 회귀계수

동, 성별, 정서적 분위기, 또래와의 교환적 협동, 연령순이다.

신체역량지각을 종속변수로하여 회귀분석한 결과, 성별, 연령, 가정환경변수중에는 영향력 있는 변수가 없었으며, 또래환경변수중에는 정서적 지지, 공동활동이 영향력있는 변수로 나타났다. 이들 변수들의 신체역량지각에 대한 설명력은 35.6%이며 변수들 중, 연령이 가장 설명력이 높았으며 그 다음이 또래의 정서적 지지, 성별, 또래와 공동활동 순으로 신체역량지각에 대한 설명력을 가졌다.

## VI. 論議 및 結論

주요 결과를 선행관련연구와 종합하여 論議하면 다음과 같다.

첫째, 역량지각에 대한 접근은 지금까지 발달적 변화를 민감하게 반영해 왔다. 역량지각은 연령단계별로 역량지각의 구조와 내용에 따라서 특징지어 질 수 있었다. 우선, 구조적 차원은 역량지각에 영향을 주는 인지발달 변화에 기인한 것으로 자아개념에 관한 선행연구에서처럼 인지발달에 따라 자아평가영역

이 더 많이 분화될 수 있다. 내용차원은 발달단계별로 각 단계에서 아동이 관심을 갖게되는 관심사를 서로 다르게 반영하는 것이다. 그러나, 서로 다른 구조와 내용을 측정하는 역량지각으로는 역량지각의 발달적 경향을 알아보는 데에 어려움이 있다. 따라서 이 연구는 역량지각의 연령에 따른 발달적 경향을 밝히고자 연령별로 서로 다른 구조와 내용을 포함하는 역량지각척도를 합리적인 범위내에서 최대한 유사하게 제작했으며 동시에 주요한 발달적 변화를 반영하여 역량지각의 발달적 경향을 측정할 수 있는 척도구성의 기초를 마련했다.

둘째, 幼兒 및 兒童의 力量知覺은 年齡이 增加함에 따라 有意하게 낮아진다. 이와 같은 경향은 인지, 사회, 신체역량지각영역에서 모두 나타난다. 이는 첫째, 연령에 따른 인지발달의 변화에 기인한 것으로 보인다. 즉, 유아 및 저학년 아동은 자아중심성으로 인해 자신의 역량을 과대평가한다. 또한, 역량평가의 기준에 있어서도 실제 역량보다 사회행동과 외적 특성에 초점을 맞추어 행동적 특성인 노력, 규칙적인 노동 습관, 깔끔함 등에 중심을 두어 자신과 타인의 역량을 평가하며 (Blumenfeld, Pintrich, Meece, & Wessels,



1982)고학년 아동보다 칭찬과 같은 긍정적인 사회적 피드백에 의존하여 자신의 역량을 평가하는 반면, 부정적인 사회적 피드백은 무시하여, 자아에 대한 긍정적인 피드백만을 자아개념에 통합한다는 점이다 (Stipek, 1984). 반면에 고학년 아동은 인지단계의 발달로 자신과 대상의 내적인 성질에 더 많은 주의를 기울이고 이러한 아주 미묘한 범주를 이용하여 자기 자신을 지각한다. 따라서, 역량지각의 판단 기준을 세분화 하여 함께 조사하면 역량지각의 발달적 변화에 대한 이해를 증진시킬 수 있을 것으로 생각된다. 다음으로, 연령 증가에 따른 역량지각의 감소는 교육환경의 변화와 관련된 효과일 수도 있다. 즉, 학년이 올라갈수록 학교환경 분위기가 입시위주의 교육 풍토에 맞추어 개인의 학업수행을 중요시하고 학생간의 경쟁이 강화된다. 또한, 교사의 학생에 대한 지도도 학년이 올라감에 따라 아동에게 보다 직접적이고 구체적인 피드백을 주기때문인 것으로 보인다.

셋째, 性別에 따른 力量知覺의 差異는 身體力量知覺영역에서만 有意하게 나타났다. 이는 이 연구의 대상이 유아부터 중학교 1학년까지의 아동이므로 인지, 사회영역에서의 성에대한 고정관념이 수용되는 청소년기 이전에 해당되므로 인지, 사회역량지각에 차이가 나타나지 않은 것으로 보인다. 그러나, 신체영역에서만, 성별에 따른 차이가 나타난 것은 운동과 신체적 활동은 남성의 영역이라는 성고정관념에 의한 성역할 사회화가 아동의 양육과정에서 이루어지는데 기인된다고 보인다. 만약, 이 연구의 신체역량지각영역의 구성요인으로 성역할 사회화 과정에서 여아의 자아개념에 중요한 영향을 미치는 것으로 보이는 신체적 외모특성을 포함하였다면 다른 결과를 보였을 지도 모른다.

넷째, 家庭環境의 6개 구성변수에 따른 역량지각의 차이에선 資料의 接近性만이 모든 영역의 역량지각에서 유의한 변수로 나타났으며, 경험의 다양성은 인지역량지각과 사회역량지각에서, 언어적 자극은 인지역량지각에서만, 情緒的인 雰圍氣는 사회역량지각에서만 유의한 변수로 각각 나타났다. 즉, 인지역량지각에서는 자료의 접근성, 經驗의 多樣性, 言語的 刺戟이 유의한 가정환경 요인으로 나타나 정원식

(1975)이 아동의 지적 발달을 촉진하기위해 부모가 자녀에게 제공해야하는 것으로 제시한 조건과 일치한다. 사회역량지각에서는 가정환경변수중 정서적 분위기만 유의하게 나타나 자녀에 대해 허용적이고 벌을 사용하지 않는 어머니의 훈육태도보다 상·벌을 통해 자녀의 행동을 통제하는 어머니의 훈육이 아동의 높은 사회역량지각과 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 어머니의 무조건적인 허용은 아동의 사회성 발달에 저해요인임을 시사해 준다. 이 연구에서는 가정환경변수중 자료의 접근성만이 모든 영역의 역량지각에 유의한 변수로 나타난 점에 주목하면 지금까지의 가정환경에 관한 연구가 심리적인 환경의 중요성을 강조해온 반면, 이 연구에서는 유아기 및 아동기에 아동의 인지, 사회, 신체발달을 자극할 수 있는 놀이도구와 학습도구의 사용과 같은 물리적 환경의 측면이 아동의 역량지각에 중요한 영향을 미치는 직접적 변수로 나타난 점이다. 물리적 환경은 물리적 조건으로서만 아니라 심리적 조건으로도 아동의 행동에 지속적인 영향이 가해질 수 있기 때문에 중요한 의미가 있다고 보아진다. 한편, 부모양육에 의한 심리적 환경인 정서적 분위기변수는 예상밖으로 사회역량지각에서만 유의한 변수로 나타났는데 이는 아동의 훈육에서 중요한 역할을 담당하는 아버지와 상호작용은 조사하지 않고 어머니와의 상호작용만을 조사했기 때문인 것으로 보인다. 따라서 앞으로의 연구에서는 아버지 의 참여도 가정환경에 포함시킬 필요성을 시사해 준다.

다섯째, 또래環境과 역량지각과의 관계에서는 또래환경구성요인인 情緒的 支持, 交換的 協同, 共同活動등의 全 要因이 모든 역량지각영역에서 有意한 변수로 나타났다. 따라서 유아·아동의 인지, 사회, 신체 역량지각에 있어서 또래와의 상호작용은 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있다. 즉, 또래들은 직접 또는 간접적으로 유아·아동의 자아개념발달에 영향을 미치는데 또래환경에서 사회적 지지를 많이받는 아동은 긍정적 자아개념을 형성하는데 반해 지지를 받지 못하는 아동은 자신의 역량과 태도등에 자신감을 상실하게되어 자아평가를 낮추게 된다고 생각된다. 또한, 발달의 인지, 사회, 신체 측면은 상호작용

하기 때문에, 또래환경의 높은 영향력은 아동의 전 발달 영역에 유의한 변수로 나타난 것으로 사료된다.

여섯째, 아동기가 비교적 가정환경의 영향력이 큰 시기임에도 불구하고 이 연구에서는 가정환경보다 또래환경이 아동의 자아평가에 더 중요한 변수로 나타났다. 이는 먼저, 역량지각 개념은 유아와 아동의 자아개념 중 역량에 관한 지각만을 측정하므로 가정환경의 여섯개 하위변수 중 학습경험을 제공하는 놀이자료만이 인지, 사회, 신체발달영역에서 모두 의미 있는 변수로 작용했을 가능성이 있다. 둘째, 척도에서 가정환경척도는 어머니가 응답하였고 또래환경척도는 유아와 아동 자신이 응답했으므로 아동 자신이 지각한 또래환경이 아동의 역량지각을 더 잘 설명했을 가능성이 있다. 셋째, 가족집단과 또래 집단의 기능의 차이에 기인될 수도 있다. 즉, 최근 핵가족화, 소수 자녀 경향으로 서구식 아동중심주의가 일반화된 가족집단에서는 자녀에게 애정의 주입을 통해 인간의 초기 인성체계를 형성하여 인간의 정서생활에 가장 기본적인 역할을 하는 반면, 또래집단은 좀더 사회적인 보편가치를 경험하게하고 행동을 판단하는 기준이 되는 비교집단인 강력한 준거집단이 된다. 아동은 같은 연령의 성원들로 이루어진 또래 집단을 통해 인정받으려는 욕구가 강하므로 또래집단의 기준은 강력한 비교의 틀이 된다. 따라서 역량지각 척도가 다른 어린이와 자신의 역량을 비교하여 아동이 자신의 역량을 판단하도록 제작되었으므로 또래환경이 가정환경보다 아동의 역량지각을 더 많이 설명할 가능성이 있다. 넷째, 早期教育이 강화되는 분위기에서 유아는 과거보다 더 빠른 시기에 또래집단과의 접촉 기회를 갖게되며 또래와의 상호작용을 통해 자신의 정체감을 형성하게되기 때문인 것으로 사료된다.

일곱째, 가정환경과 또래환경을 합한 전체 환경의 유아 및 아동의 역량지각에 대한 설명력은 연령이 증가할수록 감소한다는 결과는 연령이 증가할수록 주변 환경의 영향을 받지 않고 개인 내부의 복잡한 준거로 자아를 지각하며 타인으로부터 자아를 숨기려는 경향(Elkind, 1974)에 기인한다고 볼 수 있다.

또한, 이는 유아기가 다른 연령시기에 비하여 환경의 작용이 보다 강력하게 행사된다는 기존의 연구결과를 확인한 셈이다. 따라서 유아기 및 저학년 아동기의 아동은 주변환경에 대해 끊임없는 흥미와 호기심을 가지고 탐색과 반응으로 학습을 해나가고 환경의 영향을 많이 받으므로 주변환경을 보다 교육적으로 조성해 줄 필요가 있다.

이상의 주요 결과에 대한 논의를 통해 내려진 결론은 다음과 같다.

첫째, 유아 및 아동의 역량지각은 연령이 증가함에 따라 유의하게 낮아진다. 이와 같은 경향은 인지, 사회, 신체역량지각영역에서 모두 나타난다. 이는 인지 발달에 의한 지각의 정교성과 내적 준거의 복잡성에 기인하는 것으로 보인다.

둘째, 성별에 따른 역량지각의 차이에서는 신체영역에서만 남아가 여아보다 유의하게 높게 지각한다. 따라서 신체영역을 제외한 인지, 사회영역에서는 사춘기까지 성별 사회화가 내면화되지 않는다고 볼 수 있다.

셋째, 가정환경변수중 자료의 접근성은 아동의 인지, 사회, 신체역량지각에 유의한 영향을 미친다. 따라서 부모와 교사는 조직적이고 합리적인 환경의 구성을 위해 아동의 생활의 장인 가정환경과 교실환경에서 아동의 발달을 자극할 수 있는 물리적 환경에 대해 깊은 관심을 가져야 할 것이다. 한편, 부모의 자녀통제양식에 있어서 부모의 자녀에 대한 무조건적인 허용은 아동의 사회적 발달을 저해한다. 이러한 점에 비추어 보아, 전통사회에서의 장유유서의 질서와 초의 수행을 존중했던 우리나라의 유교적인 아동관에서 서구적 아동중심주의가 본격적으로 도입되어 어린이의 모든 욕구와 흥미가 절대적인 성역처럼 잘못 선전되어 어린이의 주장을 맹목적으로 수용하는 부모가 양산되는 실정이므로 부모-자녀 관계의 개선이 요구된다.

넷째, 또래집단은 상호작용을 통해 그 구성원의 역량지각을 형성하는데 중요한 역할을 하며 아동은 가정에서 제공되는 지지보다는 또래와의 상호작용을 통한 지지에 더 관심을 갖고서 자아개념을 형성해 나간다고 볼 수 있다. 따라서 이 연구의 조사분석에

서 밝혀진 바를 토대로 아동의 역량지각에 영향을 미치는 또래환경 연구의 재검토가 필요하다.

다섯째, 아동의 역량지각은 아동의 행동과 학습에 중요한 영향을 주는 것으로 간주되며 실제적으로 교육적 중요성이 있다. 환경적 요인과 역량지각과의 관계를 밝힌 이 연구의 결과는 부모-자녀 관계의 프로그램 및 문제아동의 예방과 치유에 기초적인 자료로 활용될 수 있다.

여섯째, 역량지각에 대한 이 연구의 관심은 어떤 환경적 선행요인이 역량지각의 긍정적 혹은 부정적 원인인가에 관한 것이다. 이와같이 아동의 역량지각을 결정하는 선행요인을 밝히는 연구도 중요하지만 역량지각과 같은 자아평가에 관한 연구는 이러한 자아평가가 아동의 실제 생활에서 어떠한 기능을 하는가를 규명할때 비로서 그 열매를 맺게될 것이다. 즉, 역량지각에 관한 연구는 인과구조에서 다른 구인(construct)을 다루는 많은 평가전략에 관한연구가 필요하다. 또한, 자아에 관한 많은 연구들이 개념적 모델, 평가방법론, 평가전략이 모두 긴밀하게 연결될때 아동의 자아평가에 대한 이해를 증진시킬 수 있을 것이다.

이 연구에 비추어 앞으로의 연구에서는 다음과 같은 점이 고려되어야 할 것이다.

첫째, 이 연구에서 사용된 역량지각척도는 유아 및 아동이 주로 유치원이나 학교 내에서 역량에 초점을 두어 제작되었다. 따라서, 이 연구의 결과를 일반적인 인지적 역량, 사회적 역량, 신체적 역량으로 해석할 수 없다.

둘째, 이 연구에서는 유아와 국민학교 1학년 아동의 역량지각 그림척도 실시시 어린이가 면접자를 의식하여 역량지각을 높게 응답한 경우가 있었으므로 좀더 정확한 응답을 얻기 위해서는 어린이를 면접하는 것 보다 고학년 아동의 경우와 마찬가지로, 담임선생님 또는 조사자의 지도로 집단적으로 수행하는 것이 바람직 하다.

셋째, 연령에 따른 역량지각의 변화가 아동개인의 인지발달에 기인한것인지 학년의 증가에 따른 학급환경의 변화때문인지를 밝히려면 자아평가측정과정에서 아동이 어떤 근거를 기준으로 평가했는지를 개

방식 추후질문을 통해 함께 측정하면 자아평가 판단의 기저에 있는 실제과정을 더 잘 이해할 수 있을 것이다.

넷째, 이 연구의 가정환경에는 아버지와의 상호작용, 형제 관계의 영향이 배제된 채로 수행되었으므로, 앞으로는 아버지와 형제자매관계를 고려한 연구가 이루어져야 할 것이다.

다섯째, 이 연구는 대상을 선정함에 있어서, 서울의 유아와 아동을 유의 표집했으므로, 결과를 일반화하는데 무리가 있다. 후속연구에서는 역량지각 발달의 변화를 보다 포괄적으로 규명할 수 있도록, 청소년기, 성인기까지 확장된 표집이 이루어지길 바란다. 또한, 역량지각에 대한 가정환경과 또래환경의 영향력에 관한 연구가 일반화 되기 위해서는 지역적 특성을 고려한 연구가 이루어져야 할 것이다.

### 【參考文獻】

- 1) 공인숙 (1989). 부모의 온정 및 통제와 아동의 역량에 대한 자기지각. 서울대학교 석사학위 논문.
- 2) 김치영 (1987). 아동의 역량지각 및 학업성취와의 관계. 숙명여자대학교 석사학위 논문.
- 3) 박용현 (1983). 학교와 지역사회. 서울 : 한국방송통신대학.
- 4) 유안진 (1985). 유아환경론. 서울 : 창지사.
- 5) 이주리 (1991). 가정환경과 아동의 역량에 대한 자기지각. 가정관리학회지 9(1), 131-144.
- 6) 이주리 (1992). 가정환경검사의 타당화 연구. 가정관리학회지 10(1), 1-13.
- 7) Asher, S. & Parker, J.(1987). Significance of peer relationship problems in childhood. In B. Schneider & G. Attili (ed), Social competence in Developmental Perspective. Boston : Kluwer Academic Publishers.
- 8) Blumenfield, P., Pintrich, P., Meece, J., & Wessels, K. (1982). The formation and role of self perceptions of ability in elementary classrooms. Elementary School Journal, 82, 401-420.
- 9) Boivin, M., & Bégin, G.(1989). Peer status and

- self-perception among early elementary school children : The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.
- 10) Bradley, R.H. & Caldwell, B. (1984). The relation of infants' home environments to achievement test performance in first grade : A follow-up study. *Child Development*, 55, 803-809.
  - 11) Brinthaupt, T.M., Lipka, R.P. (1992). *The Self Definitional and Methodological Issues*. Albany : State University of New York Press.
  - 12) Cole, D.A. (1991b). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 27, 682-688.
  - 13) Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco : W.N.Freeman.
  - 14) Crouter, A.C., MacDermid, S.M., McHale, S.M. & Perry-Jenkins, M. (1990). Parental monitoring and perceptions of children's school performance and conduct in dual- and single- earner families. *Developmental Psychology*, 26, 649-657.
  - 15) Elkind, D.(1974). *Children and adolescents*. New York : Oxford University Press.
  - 16) Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
  - 17) Harter,S. (1982). The pperceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
  - 18) Harter, S. & Pike,R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
  - 19) Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A.La Creca(ed), *Through the eyes of the child* N.Y. : Academic Press.
  - 20) Hartup, W. (1983). Peer relations. P. Mussen (ed), *Handbook of Psychology IV*, N.Y : John Wiley & Sons.
  - 21) Kurdek, L.A. & Krile, D. (1982). A development analysis of relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self competence. *Child Development*, 53, 1485-1491.
  - 22) Ladd,G., & Asher,S. (1985). Social skill training and children's peer relations. In L. Labaté & Milan (ed), *Handbook of Social skills training and research*. N.Y : Wiley.
  - 23) Leahy, R.L., & Shirk, S.R. (1985). Social cognition and development of the self. In L.Leahy (Ed), *The Development Of the Self*. New York : Academic Press.
  - 24) Marsh, H.W., Smith, I.D. & Barnes, J. (1987). Multidimensional self-concepts:Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 581-596.
  - 25) Nicholls, J.G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.
  - 26) Ogbu, J.U.(1981). Origins of human competence : A cultural ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.
  - 27) Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. & Griesler,P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
  - 28) Piers, E.V.(1969). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-concept Scale* Nashville, TN : Counselor Recordings and Tests.
  - 29) Putallaz, M (1987). Materanal behavior and children's social status. *Child Development*, 58, 324-340.
  - 30) Ramey, C., Mills, P., Campbell, R. & O'Brien,C. (1975). Infants' home environments : A comparison of high-risk families and families from general population. *American Journal of Mental Deficiency* 80, 40-42.
  - 31) Rosenberg,M.(1969). *Conceiving the Self*. New York:Basic Books.

- 32) Sameroff, A.J. & Seifer, R. (1983). Familial link and child competence. *Child Development*, 54, 1254-1268.
- 33) Schneider-rosen, K. & Cicchetti, D. (1991). Early self-knowledge and emotional development : Visual self-recognition and affective reactions to mirror self-images in maltreated and non-maltreated toddlers. *Developmental Psychology*, 27, 471-478.
- 34) Shavelson, R.J., Huber, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self concept : Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46, 407-441.
- 35) Stigler, J.W., Smith, S. & Mao, L. (1985). The self-perception of competence by Chinese children. *Child Development*, 56, 1259-1270.
- 36) Stipek, D.J. & Tannatt, L.M. (1984). Children's judgements of their own and their peer's academic competence. *Journal of educational Psychology*, 76, 75-84.
- 37) Stipek, D.J. (1981). Children's perception of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404-410.
- 38) Stipek, D.J. (1984). Young children's performance expectations. In J.Nicholls(Ed.), *Advances in motivation and achievement*, Greenwich, CT : JAL.