아동의 틀린 믿음 및 정서이해 능력과 인기도 및 친구관계의 관련성*

Relationships between Mindreading, Popularity, and Friendship in Preschool Children*

가톨릭대학교 아동학과
조교수 신 유 림

Department of Child & Family Studies, The Catholic University of Korea
Assistant Professor : Shin, Yoolim

목 차

Ⅰ. 서 론
Ⅱ. 연구방법
Ⅲ. 연구결과
Ⅳ. 논 의
참고문헌

<Abstract>

The purpose of this study was to examine the relationship between mind understanding, popularity, and friendship of preschool children. A total 144 4-and 5-year old children participated in this study. The children were assessed on false belief, emotion understanding, language skill, and popularity in peer groups. Their teachers rated the children's friendship qualities. Significant differences in mind understanding based on social status and friendship status were found. Popularity, number of mutual friend, PPVT, and positive interaction between friends were found to be significant predictors of children's mind understanding.

주제어(Key Words): 틀린 믿음(false belief), 정서이해(emotion understanding), 친구관계(friendship), 인기도(popularity)

Ⅰ. 서 론

마음의 이론이란 자신과 타인의 마음현상을 이해하는 능력으로 마음의 이론에 대한 연구 중 믿음에 대한 연구는 핵심적인 분야이다. 연령에 따른 틀린 믿음의 발달적인 차이를 살펴본 Wellman(1990)의 연구 결과에 의하면, 유아들은 3세가 되면 타인의 생각이나 신념을 표상하고 이해할 수 있게 되고, 실재와 다른 틀린 믿음(false belief)에 대한 이해는 4세가 지나야 가능해지며, 실재와 다른 믿음을 기초로 타인의 행동을 정확하

Corresponding Author: Yoolim Shin, Department of Child & Family Studies, The Catholic University of Korea, 43-1, Yeokgok 2-dong, Wonmi-gu, Buchen-si, Gyeonggi-do, 420-743 Tel: 82-2-2164-4487 E-mail: yoolim@catholic.ac.kr

* 이 논문은 2004년도 한국학술진흥재단 지원에 의하여 연구되었음(KRF-2004-003-C00205).

게 예측하는 능력은 그 이후에 나타나게 된다. 그러나 동일 연령 내에서 이러한 발달에 뚜렷한 개인차가 존재하며 이러한 개인차는 아동의 가작화 놀이의 양과 질에서 차이와 관계가 있었으며(Hughes & Dunn, 1997), 친구와의 상호작용(Youngblade & Dunn, 1995), 및 도덕적 민감성(Peterson & Siegal, 2002)과 관련이 있었다. 마음에 대한 이해의 발달을 설명하는 사회 문화적 견해에 의하면, 또래와의 상호작용은 마음의 이론의 발달을 위한 심리적 및 사회적 기초를 제공한다(Bruner, 1990).

마음의 이해의 발달을 설명하는 사회 문화적 견해에 의하면 아동은 부모 및 형제와의 일상적인 상호작용을 통해 마음에 대한 이해를 발달시킨다. Brown과 Dunn(1991)의 종단적인 관찰연구에 의하면, 3세 무렵부터 유아들은 정신세계에 대하여 가족과 대화를 더욱 빈번하게 나누게 되며, 마음의 이론 과제를 해결하기 시작한다. 또한 자유롭게 감정, 정서 및 의도와 같은 정신세계의 용어를 사용한 대화를 풍부하게 나누는 가정의 아동이 거짓 믿음과제 및 정서에 대한 이해 정도가 높았다(Dunn & Hughes, 1998). Perner, Ruffman과 Leekan(1994)의 연구에 의하면 틀린 믿음의 수행과 가족의 수 및 크기와의 관련성을 살펴본 결과, 외동아 보다 형제가 있는 경우와 가족의 수가 더 많은 가정의 아동이 수행정도가 높았다. Lewis와 Freeman(1996)은 마음의 이론 발달을 예언하는 요인을 분석한 연구에서 가정에서의 성인과 손위 형제의 수 및 매일 상호작용하는 연상의 아동의 수가 예언변인으로 나타났다. 즉, 아동이 일상생활에서 사회적인 상호작용을 제공하는 인적으로 풍부한 환경이 타인에 대한 마음을 이해하는 능력을 발달시키는 환경으로 볼 수 있다.

마음을 이해하는 능력은 타인과 사회적 관계를 형성하고 유지하는데 필수적인 능력이다. 아동은 또래와 상호작용하는 과정에서 또래의 의도와 믿음과 같은 마음의 상태를 인식하고 해석하는 경험을 하게 되며 따라서 또래와의 상호작용은 마음의 이론의 발달을 위한 심리적 및 사회적 기초를 제공한다(Bruner, 1990; Dunn, 1988). Lalonde와 Chandler(1995)는 3세 아동을 대상으로 틀린 믿음과 교사가 측정한 사회 성숙도와의 관계를 살펴본 결과, 협동적 놀이와 가작화 놀이의 참여와 같은 긍정적인 상호작용은 틀린 믿음을 예언해주었으나,. 반면에 타인의 정신이나 감정상태에 대한 이해가 불필요하고 사회적 규칙이나 부모의 지시에 의해 영향을 받는 인사하기, 차례 지키기와 같은 관습적인 행동은 예언력이 없었다. Slaughter, Dennis와 Pritchard (2002)는 아동의 사회적 지위에 따른 마음의 이해 능력에서의 차이를 분석한 결과, 인기아 집단이 가장 높은 점수를 받았고, 거부아와 무시아 집단이 점수가 가장 낮은 것으로 나타났으며, 언어능력을 통제한 후 분석한 결과에서도 사회적 지위에 따른 차이가 있는 것으로 나타났다.

국내에서 진행된 관련 연구를 보면 주로 연령에 따른 마음의 이론의 발달적 양상을 살펴본 소수의 연구들이 진행되어져 왔는데, 여러 실험 조건하에 3, 4세 아동의 틀린 믿음에 대한 이해의 발달을 살펴본 김혜리(1997) 및 송영주(1999)의 연구, 유아의 가장개념과 틀린 믿음 이해의 발달을 살펴본 이종숙, 이영자, 신은수(2002)의 연구 등 주로 연령에 따른 마음의 이론의 발달적 양상을 규명한 연구가 있으며, 부모의 양육방식과의 관계를 살펴본 연구(배기조, 최보가, 2000)등 소수의 연구가 진행되어왔으나, 마음의 이론과 사회적 능력 사이의 관련성을 살펴본 연구는 부족하다.

친구관계는 또래 집단의 수용과 상호 독립적이면서 관련성이 있는 구인으로 또래 집단의 수용도는 집단의 구성원들에게서 선호되는 정도를 의미하는 것으로 개인에 대한 집단의 견해를 나타내는 집단 지향적인 개념이나 친구관계는 두 명의 유아들 사이의 상호교환적인 관계를 의미한다(Hartup, 1989). 이러한 두 가지 구인은 관련성이 있으나 서로 다른 사회적 기술을 기초로 하고 있으며 발달적으로 다른 기능을 한다. Ladd (1990)에 의하면 친구관계와 또래 수용도 모두 유치원 입학 후 아동의 적응행동을 예언하나 친구관계는 학교에 대한 지각과 학업 성취와 관련성이 있었으며, 수용도는 학교 회피를 예언하는 것으로 나타났다. 또한 아동들은 친구관계를 통해 애정, 친근감 및 신뢰로운 관계를 경험할 수 있으나, 소속감은 또래 집단으로부터의 수용에 의해 획득된다(Furman & Ribbibs, 1985).

아동은 친구관계를 통해 친구의 사고, 의도 및 정서와 같은 다양한 마음의 상태를 통찰해보는 경험을 통해 마음을 이해하는 능력을 발달시킬 수 있다(Peterson &

Siegal, 2002). 틀린 믿음과 정서의 이해와 같은 과제를 해결하기 위해서는 타인의 마음에 대한 통찰력이 요구되는데, 아동의 친구사이에서 발생하는 일상적인 가작화 놀이 및 논쟁과 같은 경험은 마음의 이해를 발달시키는데 영향을 미칠 것이다. 또한 아동은 친구관계를 원만하게 유지하고, 친구 사이에서 발생하는 갈등과 논쟁 등을 효과적으로 조절해보는 긍정적인 친구관계의 경험이 마음의 이해능력에 영향을 줄 수 있을 것이다.

그러나 마음의 이론과 사회성발달에 대한 대부분의 연구들은 또래집단의 수용에 초점을 두었으므로, 친구관계와 관련성을 입증해주는 경험적 연구는 상대적으로 부족한 실정이다. 친구관계의 발달적 기능은 친구의 유무와 같은 양적인 측면 뿐만 아니라 친구와 맺고 있는 관계의 질적인 특성과도 관련이 있다. 예를 들어 친구관계의 질적인 특성 중 '동료애' (companionship)와 '도움제공' (help)은 학업성취 및 적응과 관련서이 있었으며 '인정해주기' (validating)는 아동의 자신감을 발달에 도움을 주는 특성이다(Ladd, 1990). 따라서 본 연구에서는 친구관계의 유무뿐만 아니라 질적인 측면을 반영하는 친구관계의 특성을 함께 고려하였다.

틀린 믿음 및 정서이해는 실험자가 유아에게 이야기를 들려주고 그 이야기를 이해한 후 질문을 듣고 반응하는 언어능력이 개입되는 일련의 절차로 이루어진다. 따라서 언어능력은 성공적으로 과제를 수행하기 위해 필수적인 요소로 볼 수 있을 것이다(Dekovio & Gris, 1994). 또한 위치이동 과제의 경우 현재 보이는 상태에서 사물의 위치가 변화되는 시각적인 갈등 상황에서, 언어는 타인의 믿음을 표상할 수 있도록 지지해주는 수단이므로(Astington & Jenkins, 1999), 본 연구에서는 아동의 언어능력을 다른 주요 변인과 함께 측정하였다.

이상의 연구목적 하에 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 틀린 믿음 및 정서 이해는 아동의 인기도 정도에 따라 차이가 있는가?
2. 상호 지명적 친구의 유무집단에 따라 틀린 믿음 및 정서 이해에 차이가 있는가?
3. 친구관계의 특징과 틀린 믿음 및 정서 이해와는 관련성이 있는가?
4. 틀린 믿음 및 정서 이해를 예언해주는 변인은 무엇인가?

본 연구에서 사용되는 주요 용어의 정의는 다음과 같다. 틀린 믿음은 사람들이 세상을 믿음으로 표상하며, 그들의 표상이 실제 상황을 잘못 표상하는 경우에도 자신의 표상에 기초하여 행동함을 이해하는 것으로 정의하였다. 정서 이해는 정서가 유발되는 상황을 알고 정서유발로 인한 외적 행동과 표현을 아는 것으로 정의하였다.

II. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 4, 5세 유아 142명으로 남아 74명 여아 68명으로 구성되었다. 연구 대상 유아들은 서울시 중산층 거주 지역의 어린이집 1곳과 유치원 1곳에서 표집되었다. 연령별 연구 대상 유아의 구성을 보면 4세 유아는 70명으로(남아=36명, 여아=34명)으로 평균 연령은 4세 6개월이었으며, 5세 유아는 72명으로(남아=37명, 여아=35명) 평균 연령은 5세 5개월이었다.

2. 연구 도구

1) 틀린 믿음 과제

본 연구에서 틀린 믿음 개념 과제는 Gopnik과 Astington(1988)의 내용교체 과제와 Wellman과 Bartsch(1988)의 위치이동과제로 실시하였다.

(1) 내용교체 과제

내용교체 과제는 실제 속의 내용물과 겉의 포장이 다른 밴드상자 속의 지우개와 속의 크레파스를 넣은 2가지 과제를 실시한다. 크레파스를 넣은 과자상자도 같은 방법으로 제시하고 질문을 한다. 유아에게 인형(지연)을 소개하며 인형과 함께 밴드상자를 보여주고 인형을 퇴장시킨다. "지연이는 지금 바깥놀이 나갔어. (밴드상자를 꺼낸다) 우리 여기에 무엇이 있는지 한번 열어보자. 지우개가 들어 있네. 우리 다시 이 상자 안에 지우개를 넣어 두자." 다음으로 다음과 같은 두 가지 확인질문을 한다. "네가 처음 이 상자를 보았을 때 이 상자 안에 무

엇이 들어 있다고 생각했니? 상자를 열어보니 무엇이 들어 있었니? (인형이 들어온다)" 다음으로 두 가지 실험질문을 한다. "지연이가 상자를 보았을 때 이 안에 무엇이 들어 있다고 생각할까? 왜 그렇게 생각하니?".

채점방법은 과제에 대하여 선택적 확인 질문과 실험질문에 대한 과제 모두에 정확히 수행한 경우에만 2점을 주었고 한 질문과제에 대해서 오답인 경우 0점으로 처리한다. 따라서 유아 한 명이 얻을 수 있는 내용 교체 과제의 총점수의 범위는 0-4점이다.

(2) 위치 이동 과제

모양은 동일하고 색이 다른 빨간색 상자와 파란색 상자를 준비하고 상자 안에 내용물을 상자에 넣었다가 다른 상자로 위치를 이동시킨다. 껌과 사탕 두 가지로 가지 실시한다. 유아에게 인형(지연)을 소개한 후 "지연이가 지금 껌 하나를 갖고 있어. 그런데 그 껌을 나중에 먹으려고 빨간 상자에 넣어 두었어. 그리고 바깥놀이 나갔어. (인형을 퇴장시킨다). 우리 인형이 없는 사이에 껌을 파란 상자로 옮겨놓자." 다음으로 두 가지 확인질문을 실시한다. "지연이가 껌을 어느 상자에 넣어 두었지? 지금 껌은 어느 상자에 들어 있지?" (인형이 들어온다) 다음으로 두 가지 실험질문을 한다. "지연이가 돌아와서 껌을 먹으려고 상자 앞으로 가고 있어. 지연이는 껌이 어느 상자에 있다고 생각할까?".

채점방법은 확인 질문과 선택 질문에 정확히 수행한 경우에만 1점을 주고 한 질문과제에 대해서 오답인 경우 0점으로 처리하며, 아동 한 명이 얻을 수 있는 위치 이동 과제 점수의 범위는 0-4점이다. 따라서 틀린 믿음의 총 점수는 내용교체 및 위치 이동 과제를 합산하여 계산하였으며, 아동 한명이 얻을 수 있는 틀린 믿음 점수의 범위는 0-8점이다.

2) 정서 이해 과제

(1) 정서 동일시 및 상황 이해

아동의 정서 동일시 및 정서 상황에 대한 이해는 Denham(1986)과 Hughes와 Dunn(1997)연구에서 사용한 과제를 사용하였다. 정서 동일시 과제에서는 기쁨, 슬픔, 화남, 무서움의 4가지 기본 정서를 표현한 그림카드를 준비한다. 실험자는 아동에게 카드를 한 장씩 제시하고 어떤 얼굴인지 말하도록 하였다. 채점방법은 아동이 정확한 정서 명칭으로 대답하면 2점을 주며, 정서 명칭 대신 행동(예: 웃어요, 울어요)으로 표현한 경우에는 1점을 틀린 응답이면 0점으로 처리하였으며, 이 과제에서한 아동이 받을 수 있는 점수는 0-8점이다. 정서 상황의 이해는 기쁨, 슬픔, 화남, 무서움의 4가지 기본 정서가 유발되는 상황을 묘사한 총 8장 그림카드로 그림카드의 주인공의 얼굴 표정이 비어있다. 검사자는 그림카드를 한 장씩 제시하며 그림의 이야기를 들고 주고, 아동에게 4가지 정서가 표현된 얼굴 그림카드 중 주인공이 느끼는 정서를 가리키도록 하였다. 채점방법은 정답이면 1점, 틀린 응답이면 0점을 부여하며, 이 과제에서 아동 한 명이 받을 수 있는 점수의 범위는 0-8점이다. 따라서 위의 정서동일시 및 상황이해 두 과제를 합산하여 정서동일시 상황이해 총점을 계산하며, 한 아동이 받을 수 있는 총 점수의 범위는 0-16점이다.

(2) 실제정서와 표면정서의 이해

실제정서와 표면정서의 이해는 Harris 등(1986)이 사용한 과제를 사용하였다. 아동에게 긍정적 정서와 부정적 정서가 유발되는 상황을 묘사한 8개 그림을 제시하며 에피소드를 소개하고 확인질문과 실험질문을 한다. 부정적 정서의 예를 보면 "지연이와 준하가 함께 놀이터로 뛰어 가고 있다. 그러나 준하가 돌부리에 발이 걸려서 넘어졌다. 준하는 너무 아파서 울고 싶었다. 오빠인 자기가 울고 싶어 하는 것을 알면 지연이가 바보라고 놀릴 것 같았다." 에피소드를 들려준 후 다음과 같은 확인질문을 한다. "누가 돌부리에 발이 걸려 넘어졌지? 그래서 준하 기분이 어땠지? 준하는 자기 기분을 지연이가 모르게 해야겠다고 생각했지? 왜?" 실험질문으로 다음과 같은 질문을 한다. "준하는 어떤 얼굴을 할까? 준하가 진짜로 어떤 기분이었니? 준하는 겉으로 볼 때 기분이 어떤 것 같을까? 지연이는 준하의 기분이 어떻다고 생각할까?".

채점방법은 확인 질문 및 실험질문에 모두 정답인 경우에만 1점을 부여하며 이 과제에서 아동 한 명이 받을 수 있는 점수의 범위는 0-8점이다.

3) 아동의 인기도

유아들의 또래로부터 사회적 수용 및 거부정도를 측

정하기 위해 Coie와 Dodge(1983)이 사용한 또래 지명법을 사용하였다. 유아들을 각 기관의 빈 교실로 데리고 가서 같은 반 유아들의 사진을 보여주고 이름을 알고 있는지 확인한다. 그 다음 같이 노는 것이 재미있고 좋아하는 학급 아동의 사진 3장과 같이 노는 것이 재미없고 싫어하는 학급 아동의 사진을 3장 선택하도록 하였다. 각 아동이 학급의 유아들로부터 받은 긍정적 지명빈도(HPR)와 부정적 지명빈도(LPR)를 산출하고 이 점수를 각 학급별로 Z점수로 환산하였다. 이를 기초로 사회적 선호도(social preference)는 Z(HPR)-Z(LPR), 사회적 영향력(social impact)은 Z(HPR)+Z(LPR)로 계산하였으며, 사회적 선호도와 사회적 영향력 점수를 기준으로 인기아 집단과 거절아 집단을 구분하였다. 본 연구에서는 인기도의 양극의 집단을 비교하기 위해 무시집단, 논란 집단 및 보통집단을 제외하고 위의 두 집단을 비교 분석하였다.

4) 아동의 친구관계

아동의 친구관계는 또래 지명법을 통해 얻어진 자료를 기초로 두 명의 유아가 서로 같이 노는 것이 재미있고 좋아하며, 상호 지명된 아동들을 친구관계로 정의하였다. 아동의 친구관계의 특성은 Friendship Features Questionnaire Scale(FFQ) (Sebanc, 2003)을 사용하였으며, 이 도구는 교사가 작성하는 5점 척도로 4개의 하위영역의 총 19개의 문항으로 구성되었다. 하위 척도는 친구의 긍정적 기능 3가지(인정하기, 갈등해결, 친밀한 상호작용)와 부정적 기능 1가지(갈등)를 포함하고 있다. 하위 척도별 내적 일치도를 살펴보면, '인정하기' (5문항)는 .85, '갈등해결' (5문항)은 .73, '친밀한 상호작용' (5문항)은 .90이었으며 '갈등' (4문항)은 .82로 나타났다.

학급의 담임교사는 친구관계인 두 명의 유아 쌍에 대하여 교사가 평소 관찰한 내용을 근거로 평정하도록 한다. 상호 지명된 친구가 두 명 이상인 경우 담임교사는 유아가 각각의 친구와 맺고 있는 친구관계의 특성에 대하여 평정하였다.

5) 아동의 언어능력 검사

아동의 언어능력은 Peabody Picture Vocabulary Test-Revised(PPVT-R)를 토대로 제작한 그림 어휘력 검사(김영태, 장혜성, 임선숙, 백현정, 1995)를 사용하여 측정되었다. 이 검사는 총 175문항으로 구성되며 2세 0개월에서 8세 11개월의 수용어휘능력을 측정하는 도구이다. 이 도구는 각 문항별로 4개의 그림이 제시되며 검사자가 지칭하는 것에 해당하는 그림을 아동이 지적하도록 하였다.

3. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS-WIN 프로그램을 사용하여 다음과 같은 통계분석 절차를 통하여 분석하였다. 연구문제 1은 인기아와 거절아 집단에 따른 틀린 믿음 및 정서 이해 점수의 차이를 t 검증을 통해 분석하였다. 연구문제 2는 친구관계의 유무 집단에 따른 틀린 믿음 및 정서 이해 점수 차이를 t-검증을 통해 분석하였다. 연구문제 3은 또래수용. 거절 점수, 상호지명 친구의 수, 친구관계 특성의 하위영역을 독립변인으로 하고, 틀린 믿음 및 정서 이해 점수를 종속변인으로 하여 중다회귀분석을 실시하였다

III. 연구결과

본 연구의 결과를 분석하기 전에 t검증을 통해 틀린 믿음과 정서이해 점수가 아동의 성에 따라 차이가 있는가를 살펴본 결과 아동의 틀린 믿음, 정서 동일시 및 상황이해와 표면/실제정서 모두 통계적으로 의미있는 차이가 없었다.

본 연구에서 분석된 변인들 검수의 평균, 표준편차와 범위는 <표 1>에 제시되어 있다. 내용교체 과제와 위치이동 과제를 사용하여 측정된 틀린 믿음과제의 평균 점수는 8점 만점에 6.33점이였으며, 두 과제에 모두 정

<표 1> 연구변인들의 평균, 표준 편차 및 범위

(N=142)

변인 \ 통계치	M(SD)	Range
틀린믿음	6.33(2.02)	.00-6.33
정서동일시/상황	9.58(1.71)	4.00-14.00
표면/실제 정서	3.63(1.58)	.00-8.00
상호지명 친구 수	.85(.87)	.00-3.00
PPVT	64.24(15.49)	22.00-109.00

답을 한 비율은 79%였다. 정서이해 과제점수를 살펴보면 14점 만점에 평균은 9.58로 정답비율은 68%로 나타났다. 반면에 표면정서 및 실제 정서는 8점 만점에 평균이 3.63으로 45%의 정답률로 나타나 3가지 과제 중에서 가장 낮은 것을 볼 수 있다. 상호 지명된 친구의 수는 평균 .85명으로 연구 대상 아동들은 평균적으로 1명 이하의 상호 지명된 친구를 갖고 있었다. PPVT로 측정된 언어능력의 점수는 평균 64.24이며, 표준편차와 점수의 범위를 고려해볼 때 개인차가 큰 것을 볼 수 있다.

본 연구의 변인들 사이의 관련성을 Pearson의 적률상관계수를 사용하여 분석한 결과는 <표 2>에 있다. 틀린 믿음의 점수는 또래 수용(r=.292, p<.05)과는 정적인 상관관계가 있었으며, PPVT(r=.239, p<.01)와 상호 지명한 친구의 수(r=.216, p<.05)와 정적인 상관관계가 나타났다. 즉, 틀린 믿음의 점수가 높은 유아는 또래로부터 수용되는 정도가 높으며, 언어능력이 발달되어 있다고 볼 수 있다. 또한 이러한 유아들의 친구관계측면을 보면 상호 지명된 친구의 수가 많음을 알 수 있다.

또한 정서이해 과제 중 정서동일시 및 상황이해는 또래수용(r=271, p<.01), PPVT(r=.262, p<.05), 상호 지명한 친구 수(r=.221. p<.01)과 통계적으로 의미있는 상관관계가 있었다. 즉, 정서 동일시 및 상황에 대한 이해가 높은 유아일수록 또래로부터 수용되며, 언어능력이 높고, 친구의 수가 많았다. 반면에 표면실제정서의 점수는 다른 변인들과 유의미한 관련성이 없는 것으로 나타났다.

1. 아동의 인기도에 따른 틀린 믿음 및 정서 이해에서의 차이

아동의 사회적 지위를 인기아 집단과 거부아 집단으로 구분하고 틀린 믿음, 정서동일시/상황이해 및 표면/실제정서이해에서 두 집단간 차이를 살펴본 결과는 표 3과 같다. 틀린 믿음 점수에서 거부아 집단(M=4.87, SD=2.26)에 비해 인기아 집단(M=6.52, SD=4.87)의 점수가 높은 것으로 나타났으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 정서동일시상황이해 점수에서도 인기아 집단(M=9.64, SD=1.80)의 점수가 거부아 집단(M=7.53, SD=1.64) 보다 통계적으로 유의미하게 높았다. 반면에 표면,실제정서의 경우에는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

2. 친구의 유무에 따른 틀린 믿음 및 정서 이해에서의 차이

상호 지명적 친구의 유무에 따른 틀린 믿음 및 정서이해에서의 차이를 알아보기 위해 상호 지명된 친구가 한명 이상 있는 집단과 없는 집단으로 구분하여 t검증을 실시하였다. 그 결과 틀린 믿음과 정서동일시상황에서 두 집단 사이에 유의미한 차이가 나타났는데, 상호

<표 2> 연구 변인들 사이의 상관관계

변 인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 틀린 믿음										
2. 정서동일시/상황	.158									
3. 표면/실제정서	.073	.035								
4. 친구수	.216*	.154	.038							
5. 또래수용	.192*	.271**	.050	.432*						
6. 또래거절	-.094	-.065	-.058	.029	-.173*					
7. PPVT	.139**	.262**	-.070	.090	.148**	-.187*				
8. 친밀한 상호작용	.280**	.221**	.098	.345*	.090	-.234**	.231*			
9. 갈등해결	.216**	.234**	.071	.541*	.318**	.017	.156	.213**		
10. 지원하기	.110	.131*	.054	.487*	.231*	-.105	.098	.226**	.288*	
11. 갈등	-.135	.100	-.125	-.090	-.081	.034.	-.097	-.093	-.040	.070

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

지명된 친구가 있는 유아(M=6.48, SD=1.89)가 친구가 없는 집단의 유아들(M=5.06, SD=2.23)보다 더 높은 것으로 나타났다. 정서동일시 및 상황이해에서도 친구가 있는 집단(M=9.71, SD=1.07)이 없는 집단(M=7.94, SD=1.13)보다 높았다. 그러나 표면실제 정서 이해점수에서 두 집단 사이에 차이가 없는 것으로 나타났다.

〈표 3〉 사회적 지위에 따른 틀린 믿음 및 정서이해

(N=63)

	인기아(n=30)	거부아(n=33)	t
	M(SD)	M(SD)	
틀린 믿음	6.52(1.79)	4.87(2.26)	2.15*
정서동일시/상황	9.64(1.80)	7.53(1.64)	2.08*
표면/실제정서이해	3.75(1.54)	3.35(1.85)	.81

*p<.05

3. 친구관계의 특성과 틀린 믿음 및 정서이해의 관련성

〈표 2〉의 상관관계의 분석 결과를 보면, 틀린 믿음의 점수는 친구관계의 특성 중에서 친밀한 상호작용(r=.280, p<.01) 및 갈등해결(r=.216, p<.01)과 정적인 상관관계가 나타났다. 또한 정서이해 과제 중 정서동일시 및 상황이해는 친밀한 상호작용(r=.221, p<.01), 갈등해결(r=.234, p<.01) 및 지원하기(r=.131, p<.05)와 통계적으로 의미있는 상관관계가 있었다. 즉, 틀린 믿음 및 정서 이해 점수가 높은 아동일수록 긍정적인 친구관계를 맺고 있음을 알 수 있다. 반면에 표면실제정서의 점수는 친구관계 특성의 하위 요인들과 유의미한 관련성이 없는 것으로 나타났다.

〈표 4〉 친구유무에 따른 틀린 믿음 및 정서이해

(N=142)

통계치 / 변인	유집단(n=84)	무집단(n=58)	t
	M(SD)	M(SD)	
틀린 믿음	6.48(1.89)	5.06(2.23)	2.27*
정서동일시/상황	9.71(1.07)	7.94(1.13)	3.35*
표면/실제정서이해	3.65(1.64)	3.60(1.52)	.228

*p<.05

4. 틀린 믿음 및 정서 이해에 대한 회귀분석결과

틀린 믿음 및 정서동일시/상황이해에 대한 변인들의 영향을 알아보기 위해서 틀린 믿음과 정서 이해를 종속변인으로 하고, 또래수용 및 거절, PPVT, 친구의 수와 친구관계의 특성을 독립변인으로 하여 다중회귀분석을 실시하였으며, 그 결과를 〈표 5〉에 제시하였다. 틀린 믿음은 또래 수용(β=.334, p<.01)이 가장 영향력이 큰 변인이었고, 다음은 PPVT(β=.219, p<.05), 친구의 수(β=.197, p<.01), 및 친밀한 상호작용(β=.188, p<.05)의

〈표 5〉 틀린 믿음 및 정서이해에 영향을 미치는 변인들에 대한 중다회귀분석

종속변인	독 립 변 인	β	t	R^2	F
틀린믿음	또래수용	.334	2.38**	.195	4.345**
	PPVT	.291	2.35*		
	상호지명 친구의 수	.197	2.18*		
	친밀한 상호작용	.188	2.15*		
	또래거부	.089	.95		
	갈등해결	.086	.88		
	갈등	.041	.50		
정서이해	또래수용	.288	2.79*	.186	4.823***
	상호지명 친구의 수	.281	2.77**		
	PPVT	.249	2.53**		
	친밀한 상호작용	.090	.81		
	또래거부	.070	.71		
	갈등해결	.063	.60		
	갈등	.059	.32		

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

순으로 나타났고, 이러한 변인들은 틀린 믿음의 전체 변량 중 19.5%를 설명하였다. 그러나 또래 거부와 친구 관계의 특성 중 갈등 및 갈등해결은 영향력이 없었다. 정서이해의 경우 또래수용(β=.238, p<.05)가 가장 큰 설명력을 보였고, 상호지명 친구의 수(β=.277, p<.05) PPVT(β=.249, P<.01)순으로 나타났으며, 이들 변인은 아동의 정서이해의 전체 변량 중 18.6%를 설명하였다.

IV. 논 의

본 연구는 마음의 이론의 사회문화적 모델을 기초로 아동의 인기도 및 상호 지명된 친구관계 유무에 따라 틀린 믿음과 정서이해능력에 차이가 있는지를 살펴보고, 또한 틀린 믿음과 정서이해 능력을 예언해주는 변인에 대하여 살펴보았다. 연구문제별로 주요 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 연구대상 아동을 인기아와 거부아 집단으로 구분하여 틀린 믿음 및 정서이해 능력에서의 차이를 살펴본 결과, 거부아 집단에 비해 인기아 집단의 아동의 점수가 높았다. 이러한 결과는 선행 연구의 결과(Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002; Cassidy, Verner, Rourke, & Zubernis, 2003)와 일치한다. 마음의 이론은 또래의 바람, 정서 및 사고를 인식하는 능력이므로, 인기아동은 원만한 또래와의 관계를 통해 마음의 기술을 더욱 발달시킬 수 있게 될 것이다. Hughes, Dunn과 White(1998)는 마음의 결핍이론(theory of mind deficits)을 제안하며, 또래 집단에서 거부된 아동은 또래와의 상호작용의 부족으로 타인의 마음에 대한 이해를 발달시킬 수 없다고 보았는데, 본 연구 결과는 이들의 견해를 지지해준다.

Dekovio와 Gris(1994)는 누적된 모델(cumulative model)을 기초로 또래집단에 의해 거절된 아동들은 또래와의 상호작용을 통해 마음의 이론을 발달시킬 수 있는 기회가 없으므로 지속적으로 거절되는 악순환 과정을 경험하게 된다고 보았다. Badenes, Estevan과 Bacete(2000) 연구 결과는 이러한 견해를 구체적으로 입증해주는데, 4, 5, 6세 아동을 연령별로 비교해본 결과 4, 5세의 경우 또래 집단의 거부가 시작되는 시기로 거부 정도는 8%이며 거부집단과 평균집단 아동들의 마음의 이해 능력에 차이가 없었다. 그러나 6세 아동의 경우 또래 거부 정도가 20%로 만성적인 단계에서 차이 나타나기 시작하였으며 즉 또래 집단으로부터의 만성적인 거부의 영향으로 마음의 이해 능력에 차이가 나타났다.

둘째, 상호 지명적 친구관계가 있는 아동과 없는 아동 집단을 비교한 결과, 상호 지명된 친구가 한 명 이상 있는 아동이 없는 아동에 비해 틀린 믿음과 정서 이해 점수가 높았으며, 이러한 결과는 친구와의 빈번한 상호작용을 통해 친구의 사고, 의도 및 감정에 대한 통찰력을 발달시킬 수 있다고 본 Peterson과 Siegal(2000)의 견해를 지지해준다. 친구와의 상호작용을 관찰하여 감정 및 정신상태에 관한 대화에 참여 정도와 타인의 마음의 이해능력 사이의 관련성을 살펴본 Brown, Donelan-Macall과 Dunn(1996)에 의하면 이러한 대화에 빈번히 참여한 아동은 마음의 이해 능력이 발달된 것으로 나타났으며, 이러한 대화는 아동과 어머니 사이보다 아동과 친구 사이의 상호작용에서 더욱 빈번하게 출현하였다. 또한, 비친구관계인 유아들의 상호작용에 비교해볼 때, 친구관계인 유아들의 대화는 정신세계를 표현하는 용어의 사용이 풍부하게 사용하였다(Hughes, Dunn, 1998).

반면에 실제, 표면 정서 점수는 아동의 사회적 지위 및 친구관계 유무 집단에 따라 차이가 없었다. 본 연구에서 틀린 믿음과 실제/표면정서 과제는 모두 어떤 사건에 대한 정신표상이 실재와 다를 수 있다는 마음의 표상적 특성에 대한 이해를 측정하는 것이다. 그러나 틀린 믿음의 경우 물건을 위치를 추론하는 것인데 반해 표면/실제 정서 과제에서는 기쁨, 슬픔과 같은 추상적인 정서에 대해 추론해야 하므로 본 연구 대상 아동의 연령을 고려해볼 때 더 어려울 수 있다. 또한 표면/실제 정서 과제에서는 상황이 어떤 정서를 유발하는 상황인지에 대한 지식으로부터 주인공의 정서를 간접적으로 추론해야하므로, 정서 상황에 대한 지식이 부족하다면 이해하기 어려울 수 있다. 즉, 본 연구 대상 아동의 연령을 고려해 볼 때 실제표면 정서의 이해는 다른 두 과제에 대한 이해 후에 발달하는 것으로 보인다.

회귀분석을 통해 틀린 믿음이해의 예언 변인을 분석해본 결과에 따르면 틀린 믿음은 모두 또래 수용에 의해 가장 많이 설명되었으며, 그 다음으로 PPVT, 상호

지명된 친구의 수 및 친밀한 상호작용의 순으로 나타났다. 정서이해점수는 또래수용, PPVT 및 상호 지명된 친구 수의 순서로 설명력이 있었다. 즉 마음의 이해 능력은 또래 수용뿐만 아니라 친구의 수에 의해서도 예언됨을 알 수 있다. 본 연구에서 사용한 마음의 이론을 측정하는 두 과제는 유아가 타인이 왜 그런 행동을 했는가를 이해하고, 또한 어떤 행동을 할 것인가를 예측할 수 있게 하고, 타인이 느끼는 정서 상태를 이해하는 능력으로, 이러한 능력은 또래 집단에서의 인기도와 상호 지명된 친구와 상호작용하는 환경에서 발달된다고 볼 수 있으며, 이는 기존의 국외 연구자들이 제안해온 마음의 이론의 사회문화적 견해를 지지해주는 결과이다.

친구관계의 특성 중 친밀한 상호작용은 정서이해와는 관련성이 없었으나 틀린 믿음의 수행을 설명해주는 변인이었으며, 이는 Dunn(1999)의 연구결과와 일치한다. Dunn(1995)에 의하면 틀린 믿음 과제의 수행은 갈등이 발생하는 부정적 상황이 아니라, 농담과 놀이와 같은 긍정적인 상황에서 상호작용이 가장 잘 예언해준다고 보았다. 본 연구에서에서 아동의 친구관계 특성 중 친밀한 상호작용을 측정하는 문항들의 내용을 보면, '함께 노는 것이 아주 재미있다' '자유선택활동 시간에 항상 같이 논다' '서로의 집을 방문한다' 등이며, 이러한 문항내용은 Dunn(1999)의 연구에서 제안한 긍정적인 상호작용의 맥락과 유사하다.

또래집단의 인기도 다음으로 PPVT로 측정한 언어능력 역시 틀린 믿음 및 정서 이해를 설명해주는 주요 변인이었다. 본 연구에서 사용한 과제의 수행과정을 보면 아동에게 일련의 시나리오를 들려주고, 시나리오의 내용에 대한 확인 및 실험 질문하므로, 과제를 성공적으로 수행하기 위한 일련의 과정에서 언어능력이 기초가 됨을 알 수 있다. 또한 언어능력은 마음의 이론이 발달하는 주요 맥락인 또래사이의 사회적 상호작용을 촉진하는 매개적인 역할을 하며, 이러한 관계에서 언어능력의 설명력을 해석해 볼 수도 있을 것이다.

끝으로 본 연구결과는 종합해보면 마음을 이해하는 능력은 친구관계를 맺고 유지하고 또래들과 원만한 관계를 유지하는데 반드시 필요한 능력으로 친구와의 상호작용의 경험과 또래와의 사회적 활동의 참여를 통해 발달된다고 볼 수 있다. 이러한 점에서 또래 집단으로부터 거부되는 아동들의 인지적 측면의 결핍을 설명하는 하나의 틀로 마음의 이해능력에서의 결핍을 고려해 볼 수 있을 것이다.

본 연구의 결과를 해석하는데 다음과 같은 제한점이 있다. 본 연구는 중산층 가정을 배경으로 제한된 수의 유아들을 대상으로 수행되었으므로, 보다 다양한 사회경제적 지위를 배경으로 많은 수의 유아를 연구 대상으로 한 연구의 설계가 필요하다.

추후연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 본 연구에서 사용한 틀린 믿음 및 정서 이해 과제는 마음의 이론을 연구하는 국내외의 연구자들에 의해 보편적으로 활용되는 도구이다. 그러나 이러한 도구는 유아들이 실제 경험하는 사회적 상호작용에서의 추론을 측정하는데 제한적이라고 보는 견해도 있으므로(Nguyen & Frye, 1999), 이러한 측면을 보강한 도구의 개발이 요망된다. 마음의 이해 능력의 발달에 대한 부정적인 입장에서 보고된 소수의 연구가 시도되어져 왔는데, 틀린 믿음의 발달은 교사의 비판에 민감성과 관련이 있으며(Cutting & Dunn, 2002; Dunn, 1995), 이것은 낮은 자아 존중감과 불안과 같은 문제를 야기 시킬 수 있다(Hughes & Leekam, 2004). 따라서 마음의 이론의 기술과 이러한 발달된 기술을 적용에 있어서 긍정적 측면뿐만 아니라 부정적인 측면에서 규명해보는 연구가 진행될 수 있을 것이다. 또한 종단적 연구 설계를 통해 마음의 이해 능력 발달을 예언해주는 변인을 규명해보는 연구가 시도될 수 있을 것이다.

■참고문헌

김혜리(1997). 아동의 마음에 대한 이해 발달: 틀린 믿음에 대한 이해로 살펴 마음의 발달. 한국심리학회지: 발달, 10, 74-91.

배기조, 최보가(2000). 학령 전 아동의 마음의 이론과 양육방식과의 관련성. 대한가정학회지, 38, 71-79.

송영주(1999). 타인의 믿음에 대한 아동의 이해. 아동학회지, 20, 45-59.

이강이, 성미영(2003). 유아의 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략. 아동학회지, 24, 33-45.

이종숙, 이영자, 신은수(2002). 유아의 가장 개념과 틀린 믿음 이해의 발달 및 그 상호관계연구. 아동학회지, 23, 1-20.

정윤희, 김희진(2002). 유아가 인식하는 부정적 정서와 반응. 아동학회지, 23, 31-47.

Brown, J. R., & Dunn, J. (1991). 'You can cry, mum': The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 237-256.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., & Zubernis, L. S. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social ehavior. *Social Development, 12*, 198-221.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 261-282. C

Cutting, A., & Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: Social cognition predicts young chidlren's sensitivity to criticism. *Journal of of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 849-860.

Dekovic, M., & Gerris, J. R. M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*, 367-386.

Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 603-618.

Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion, 9*, 187-201.

Dunn, J., & Cutting, A. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8*, 201-219.

Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close friendships. *Cognition and Emotion, 12*, 171-190.

Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In B. H. Schneide(Ed.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag.

Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development, 59*, 1366-1371.

Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development, 57*, 895-909.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psycholoy, 44*, 120-126.

Hughes, C., & Dunn, J. (1997). "Pretend you didn't know": Young children's talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development, 12*, 477-499.

Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive function among hard to manage preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 981-994.

Hughes, C., & Keekam, S. (2004). What are links between theory of mind and social

relations? review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development, 13*, 590-619.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and eing liked by peers in the classroom. *Child Development, 61*, 1081-1100.

Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to schools: On the social-emotional consequences of coming early or late first theory of mind. *Cognition and Emotion, 9*, 167-185.

Maguire, M. C., & Dunn, J. (1997). Friendships in Early Childhood and social understanding. *International Journal of Behavioral Development, 21*, 669-686.

Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology.*

Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children. *Development and Psychophathology, 13*, 53-67.

Sebanc, (2003). The friendship features of preschool children. *Social Development, 12*, 249-268.

Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 545-564.

Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology, 35*, 386-391.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-579.

Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind.* Cambridge, MA: Bradford.

Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition, 30*, 239-277.

Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual difference in young children's pretend play with mother and sibling. *Child Development, 66*, 1472-1492.

(2005년 3월 22일 접수, 2005년 6월 13일 채택)