

상호작용 상황에서의 정서표현, 정서이해 및 정서조절 능력이
학령기 아동의 공격성 및 또래관계에 미치는 직·간접적 영향*
Affective Predictors of School-Age Children's Aggression and Peer Relationships:
Direct and Indirect Effects

명지대학교 아동학과
조교수 한유진**
Dept. of Child Studies, Myongji University
Assistant Professor : Han, Eugene

<Abstract>

This study explored the relationship between children's emotional competence, aggression and peer relationships. Participants were 164 third and 134 fourth grade children from five elementary schools in Seoul and Chonan. Emotional competence, aggression and peer relationships were assessed by means of a questionnaire, interview and observation.

Results indicated that emotional understanding of self and others, sex, age, emotional expression and passive regulation strategies were significant variables in predicting children's aggression. Emotional understanding was the most predictable variable in relation to peer relationships. Emotional understanding, emotional regulation and emotional expression made independent contributions to aggression and peer relationships. Mediation analyses revealed that the significant connections between children's emotional competence and negative peer relationships were mostly mediated by aggression.

△주요어(Key Words) : 정서이해(emotional understanding), 정서조절(emotional regulation), 정서표현(emotional expression), 공격성(aggression), 또래관계(peer relationship)

I. 문제제기

아동이 다른 사람과 상호작용하고 관계를 형성하는데 있어 정서적 능력은 중요한 요인이다. 그러나 아동의 정서 능력과 사회적 유능감의 관계에 대한 오랜 이론적 흥미에도 불구하고 놀랍게도 이 주제에 대한 경험적 연구가 많지 않은 실정이다(Arsenio et al., 2000). 최근 몇몇 선행연구(Cassidy et al., 1992; Denham et al., 1990; Garner et al., 1994)들은 유아의 정서지식이 또래 집단내 사회적 지

위 및 친사회적 행동과 정적으로 관련된다고 보고하고 있다. 정서 지식은 또래 유아의 자발적인 정서규제(Garner & Power, 1996)와 형제자매간의 가상 놀이의 질(Dunn & Brown, 1994)과도 관련되었다.

정서적 능력은 많은 요소들로 구성된 복잡한 개념이지만 대부분의 선행연구가 유아를 대상으로 이루어졌기 때문에 연구자들은 정서표현 지식, 정서상황 지식, 기초적인 역할 수용 지식과 같은 단순하고 기본적인 정서 지식에 주된 관심을 두어왔다. 같은 맥락에서 학령기 아동의 다양한 정서능력이 사회적 적응에 어떤 기여를 하는가를 탐색한 연구는 부족한 실정이므로 아동기 정서능력 연구의 필요성이 제기된다.

아동은 연령이 증가함에 따라 자신과 타인의 정서를 이해

* 이 논문은 2004년도 한국학술진흥재단 지원에 의하여 연구되었음(KRF-2004-003-C00209).

** 주저자 : 한유진 (E-mail : yjhan@mju.ac.kr)

하고, 정서를 상황에 적절하게 맞추어 표현하며 조절하는 능력이 증가하게 된다. 예를 들어 대부분의 유아들은 행복, 슬픔, 분노, 공포와 같은 단일 정서가 유발되는 상황에 대한 기본적인 이해만을 갖고 있지만(Michalson & Lewis, 1985), 학령기 아동은 자부심, 죄의식, 당황스러움 같은 도덕적인 복합 정서에 대한 지식도 많이 가지고 있다(Harris et al., 1987). 학령기 아동은 정서적 역할 수용을 더 잘 알고, 정서표출 규칙에 대해서도 많은 지식을 가지게 되며(Gnepp & Hess, 1986; Harris et al., 1986; Saarni, 1979, 1984), 부적정서뿐 아니라 정적정서도 조절할 수 있으므로(Underwood, 1997), 학령기 아동의 정서능력의 영역을 보다 세분화하여 심층적으로 탐색할 필요가 있다.

한편, 아동기에는 많은 또래와 접촉하고 유아기에 비해 보다 광범위한 또래관계망을 갖게 된다(Parker & Gottman, 1989). 더욱이 아동의 우정에 대한 질도 연령에 따라 증가(Erwin, 1993)하며 또래집단은 당면한 공통의 문제와 고민을 공유하고, 전형적인 스트레스에 대처하도록 정서적·심리적 지지를 제공(문은영, 1993)하므로 아동기 발달에 중요한 의미를 갖는다. 공격성 또한 아동기부터 초기 성인기까지 상당히 안정적으로 지속되며 비행, 낮은 학업성취, 그리고 심지어 범죄나 정신 병리와 같은 심각한 부정적 결과를 초래하는 것으로 알려져 있다(Coie & Dodge, 1998). 이처럼 아동기는 또래의 역할과 의미에서 질적인 변화가 나타나고, 사회적 관계에서 표출되는 공격성이 중요한 의미를 갖게 되는 시기이므로, 이 시기의 사회적 기능과 적응을 예측하는 중요한 변인인 공격성과 또래관계에 영향을 미치는 정서능력의 영향력을 파악할 필요가 있다.

정서능력은 정서를 표현하고, 이해하며, 조절하여 자신의 정서경험과 정서가 개입된 사회적 교류에 성공적으로 대처하는 능력(Saarni, 1999)으로 정의된다. 따라서 이 연구에서는 정서능력을 정서표현, 정서이해 및 정서 조절로 구분하여 탐색하고자 한다. 먼저 아동기 정서표현에 관한 선행연구는 국내에서 거의 이루어지지 않았다. 정서성 또는 정서적 능력의 한 부분으로 정서표현을 다룬 연구들은 질문지를 이용하여 부모나 교사가 아동의 정서표현을 간접적으로 평가하는 방식(권연희, 2002; 우수경·최기영, 2002)을 주로 사용하였으며, 정서표현을 직접 관찰하여 탐색한 연구(Denham et al., 1990)는 소수에 불과하다. 그러나 자연관찰법을 사용한 선행연구(Denham et al., 1990)는 생태학적으로 타당한 맥락에서 아동의 정서표현을 관찰한다는 장점이 있으나 분석할만한 충분한 정서표현의 데이터를 얻기 위해 많은 시간과 노력이 필요하다는 점과 정서가 발생하는 상황에 대한 통제가 불가능하다는 단점이 있다(Hubbard, 2001). 반면, 게임을 하면서 상호작용 하는 상황

은 학령기 아동들이 또래와의 경쟁적인 게임을 자주 즐기므로 친숙하며 발달적으로 적합할 것이다(Hubbard, 2001; Parker et al., 2001). 또한 아동은 게임에서의 승패를 매우 중요하게 생각하므로 정서적으로 각성되고(Taylor & Asher, 1984), 상호작용 시 타인의 정서를 추론하는 정서표현 언어를 더 많이 사용(Dunn et al., 1995)하므로, 게임 상황에서 보다 다양하고 빈번한 정서표현이 예상된다. 따라서 이 연구에서는 모든 연구 대상에게 동일한 상황조건인 게임을 하는 상황에서 아동이 표현하는 기쁨, 슬픔, 분노 등 다양한 정서표현을 관찰하고자 한다.

최근 몇몇 연구(Arsenio & Killen, 1996; Stocker & Dunn, 1990)들은 부적인 정서를 많이 표현하는 아동의 또래상호작용이 원만하지 못하다고 보고하고 있다. 사회적으로 유능하고 인기 많은 아동은 분노갈등 상황에 개입하지 않는 것으로 나타났으며(Fabes & Eisenberg, 1992), 화를 잘 내는 아동은 공격적이었고 또래로부터 수용되지 못하였다(Arsenio et al., 2000). 이와 같은 선행연구의 결과를 볼 때 분노와 같은 부적인 정서 표현이 아동의 공격성과 또래관계에 영향을 줄 것으로 예측할 수 있다. 따라서 이 연구에서는 정서가 자연스럽게 표현되는 게임상황에서의 직접 관찰을 통하여 아동의 정서표현을 탐색하고, 정적정서와 부적정서가 각각 공격성과 또래관계에 어떠한 영향을 미치는지 파악하고자 한다.

정서능력의 두 번째 요소는 정서 이해이다. 정서를 이해함으로써 우리는 자신의 감정에 대해 표현할 수 있고, 감정에 대한 피드백을 이해할 수 있다. 또한 정서를 유발하는 사건과 정서간의 인과관계에 대해 보다 잘 이해할 수 있게 되어, 대인관계에서의 갈등을 해결하는 데 매우 유용(Denham et al., 1994)하며, 또래관계를 맺는데도 도움이 된다. 타인의 정서를 잘 이해하는 능력은 친한 친구의 수(Burlison et al., 1992), 친사회적 행동(Carlo et al., 1991), 또래와 관련된 공격성을 피하는 것(Crick & Dodge, 1994)과 관련된다. 이러한 선행연구를 기초로, 우리는 정서이해 능력이 아동의 또래관계와 공격성에 관련될 것임을 예측할 수 있으므로 이들 변인간의 관계를 탐색하고자 한다.

정서능력에 관련된 세 번째 요소는 정서 조절이다. 정서조절이란 정서경험을 주어진 상황에서 사회문화적으로 용인된 방법으로 반응하는 능력(Davis, 1996; Saarni, 1984; Underwood et al., 1992)으로 정의되며, 이는 언제 어떤 방식으로 정서를 조절해야 한다는 원칙인 정서 표출 규칙(Ekman & Friesen, 1975)의 사용을 통해 명백해진다. 정서 조절 능력과 공격성과의 관련성을 탐색한 연구(박혜경·박성연, 2002; 한유진, 2004; Underwood et al., 1992)들은 정서표출 규칙에 대한 지식과 정서조절 능력이 부족할수

록 아동의 공격성은 높게 나타난다고 보고하고 있다. 정서 지능의 여러 요인 중에서 충동을 억제하고 정서를 조절하는 능력이 또래관계를 원만하게 하고 행동문제를 감소시키며(황혜정, 1999), 초등학생의 정서표출 규칙에 대한 지식과 역할 수용은 사회적 인기 및 교사가 평가한 친사회적 행동과 관계가 있었다(Garner, 1996). 이러한 선행연구를 통해 볼 때 아동의 정서조절 능력과 공격성 및 또래관계와의 관련성을 추론할 수 있으나, 공격성 및 또래관계에 미치는 정서조절의 영향력이 어떠한지 구체적으로 검토한 선행연구는 찾아보기 어려우므로 이를 확인할 필요가 있다.

정서능력이 아동의 또래관계에 직접적인 영향을 미치기도 하지만 공격적 행동에 의해 중재될 수 있다. 또래에 비해 부정적인 정서를 더 많이 표현하고, 특정 정서의 원인에 덜 민감한 아동은 공격성이 높은 경향이 있었으며(Bohnert, Crnic & Lim, 2003; Hubbard, 2001), 이러한 공격성은 또래관계에 영향을 미친다. 즉 공격적인 아동은 사회적 기술이 부족하여 적대적이고 비효과적인 전략으로 상호작용을 하며(Crick & Grotpeter, 1995), 또래관계에서 갈등을 많이 경험하였다(Keenan et al., 1995). 또한 선행연구(Arsenio, 2000)는 정서적인 성향 및 지식과 또래수용과의 관계가 공격성에 의해 중재된다고 보고하고 있다. 선행연구의 결과를 종합해 볼 때, 타인의 정서와 자신의 정서를 정확하게 인식하고, 적절하게 표현하고 조절하는 능력을 가진 아동은 비공격적인 방법으로도 충분히 자신이 원하는 것을 이루며 상호작용할 수 있고, 또래에 의해서 더 많이 수용되며, 원만한 또래관계를 맺을 것으로 추론할 수 있다. 그러나 정서적 능력이 또래관계에 미치는 직접적 영향과 공격성에 의해서 매개되는 간접적 영향을 동시에 고려한 연구는 거의 발견할 수 없다.

따라서 이 연구에서는 공격성과 또래관계에 영향을 미치는 정서능력 변인의 상대적인 영향력은 어떠한지, 또래관계에 미치는 아동의 정서표현, 정서이해 및 정서조절의 영향이 공격성에 의해 어떻게 중재되는지 탐색하고자 한다. 이상에서 제기한 필요성에 따라 이 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

<연구문제1> 아동의 정서능력(정서표현, 정서이해, 정서조절)이 공격성에 미치는 상대적인 영향력은 어떠한가?

<연구문제2> 아동의 정서능력(정서표현, 정서이해, 정서조절)이 또래관계에 미치는 상대적인 영향력은 어떠한가?

<연구문제3> 아동의 정서능력(정서표현, 정서이해, 정서조절)이 또래관계에 미치는 영향에 대한 공격성의 매개효과는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 학령기 아동의 정서적 능력인 정서표현, 정서이해 및 정서조절 능력을 파악하고자 하였으므로 초등 학교 3, 5학년 아동을 대상으로 하였다. 서울시와 천안시에 소재한 초등학교 5개교 12학급의 348명을 대상으로 조사를 실시하였다. 그 중에서 질문지 부실기재, 개인면접 시 불성실 응답, 게임상황에서 실험절차가 정확하게 이행되지 않은 50명을 제외하고 최종 298명을 분석대상으로 선정하였다. 최종 분석대상은 3학년(남: 88명, 여: 76명) 164명, 5학년(남: 74명, 여: 60명) 134명이었으며, 3학년의 평균 연령은 9.7세이고, 5학년의 평균 연령은 11.6세였다.

2. 연구도구

1) 정서표현 게임도구

아동의 정서표현을 관찰하기 위하여 경쟁적인 보드게임 상황을 구성한 선행연구(Hubbard, 2001)를 참고로 하여, 메모리 게임과 보드 게임이 결합된 형태의 피자게임을 구성하였다. 피자게임은 규칙이 단순하여 학령기 아동도 쉽게 게임을 수행할 수 있고, 연구대상 아동들이 모두 처음 하는 게임이므로 친숙성에서 오는 효과를 배제할 수 있다. 아동이 표현하는 다양한 정서를 관찰하기 위하여 게임은 두 가지 상황으로 구성하였다. 첫 번째 게임은 공정한 게임 상황으로 연구자는 미리 정해진 규칙에 따라 게임을 진행하였다. 두 번째 게임은 불공정한 게임 상황으로 연구자가 게임에서 공정하지 못한 방법(예: 자신의 순서가 아닌데도 카드를 들쳐본다)으로 교묘하게 반칙을 하여 게임에서 이기도록 하였다. 토핑 카드에 연구자만 알아볼 수 있도록 표시를 해 두어 연구자가 항상 이길 수 있도록 하였다. 첫 번째 게임에서 아동이 졌기 때문에 두 번째와 세 번째 연달아 이겨야만 상품을 탈 수 있는 상황이 된다. 따라서 두 번째 게임에서는 꼭 이겨야 하는 상황이 되므로 게임에 보다 적극적으로 참여하고 게임의 결과에 대해서 더 많은 기대를 갖게 되며 다양한 감정을 느낄 수 있도록 상황을 구성하였다.

2) 정서이해

아동의 정서이해는 자신의 정서이해와 타인의 정서이해로

1) 토핑 카드를 뒤집어 자신이 선택한 토핑카드가 나오면 자신의 피자판에 붙일 수 있고, 피자판에 먼저 토핑카드를 모두 붙인 사람이 승리하게 된다.

구분하여 측정하였다. 아동 자신의 정서이해 척도는 EESC (The emotion expression scale for children; Penza-Clyve & Zeman, 2002)에서 자신의 정서이해에 관한 5문항을 발췌하여 수정한 후 구성하였다. 이 척도의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.86$ 이었다.

타인의 정서이해는 또래 갈등상황 이야기에서 또래의 정서를 올바르게 이해한 경우에는 1점을, 그렇지 않은 경우에는 0점을 주었다. 6개의 이야기가 존재하므로 타인 정서이해 점수의 분포는 0-6점이다.

3) 정서조절

아동의 정서조절 능력을 측정하기 위하여, 선행연구(Gnepp & Hess, 1986; Harris et al., 1986, Saarni, 1979; Underwood et al., 1992)를 참고하여 우리 실정에 맞게 제작한 한유진(2004)의 연구도구를 수정하여 사용하였다. 이 도구는 아동이 정서표현을 조절하기에 적절한 갈등 상황이 포함되어 있는 6개의 이야기로 구성되었다. 이 중 3가지는 정적정서(2를), 나머지 3가지는 부적정서(3)를 나타내었다. 아동들의 이해를 돕기 위해 각 이야기에 해당하는 그림 카드 6장을 제작하였다. 아동들은 이야기를 듣고 주인공이 자신이라고 가정한 다음, 속으로 느낀 감정을 제대로 이해하여 정서를 조절한 경우 정서조절 전략과 정서조절 동기를 파악하도록 질문을 구성하였다. 정서조절 전략은 적극적 전략, 회피억제 전략 및 대안추구 전략으로 정서조절 동기는 친사회적 동기, 자기보호적 동기 및 사회규범적 동기로 범주화 하였다.

4) 공격성 척도

선행연구(Crick & Grotpeter, 1995; Orpinas & Frankoski, 2001; Schwartz et al., 2001)를 참고하여 연구자가 연구도구를 구성하였다. 각각의 질문에 대해 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'의 5점 리커트 척도를 이용하여 측정하였다. 예비조사를 실시하여 문항 간 신뢰도가 낮은 문항을 삭제하였으며, 요인분석을 통해 관계적 공격성, 신체적 공격성, 언어적 공격성, 적대적 공격성 등 4개의 하위영역으로 구분하였다. 관계적 공격성(6문항)은 개인의 감정이나 관계를 손상시키거나 위협함으로써 남에게 해를 주는 간접적인 형태의 공격성이며, 신체적 공격성(7문항)은 공격 대상에게 신체적으로 위해를 가하거나 사물을 던지는 행위를 말한다. 언어적 공격성(4문항)은 언어로 공격적인 표현을 행하는 것을 의미하며, 적대적 공격성(6문항)은 다른 사람의 공격적 행동에 대해 보복적으로 공격을 가하는 행

동이다. 척도의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.88$ 로 높은 수준이며, 하위 요인별로는 관계적 공격성 .78 신체적 공격성 .80 언어적 공격성 .66 적대적 공격성 .76이다.

5) 또래관계

Furman과 Buhrmester(1985)의 NRI(Network of Relationships Inventory)는 아동의 사회적 관계를 측정하기 위해 고안된 척도로서, 애정, 친밀감, 신뢰, 사회적 상호작용, 인정, 도움, 양육, 갈등, 처벌, 상대적 지위, 관계에 대한 만족감으로 구성된 것이다. 본 연구에서는 이 도구에서 또래 관계 이외의 성인과의 관계를 측정하는 문항을 제외하고, 선행연구 결과에 근거하여 또래관계에는 긍정적인 부분과 부정적인 부분이 공존할 수 있다는 점에 주목하여, 각각 긍정적 또래관계와 부정적 또래관계를 평가하는 척도를 구성하였다. 각각의 질문에 대해 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'의 5점 리커트 척도를 이용하여 측정하였다. 척도의 타당도를 검증하기 위하여 요인분석을 실시하였다. 긍정적 또래관계에서 인기(7문항), 지지만족(5문항), 친밀감(4문항)의 3요인과 부정적 또래관계에서 무시당함(3문항), 일방주도(6문항), 의견충돌(4문항), 갈등대립(5문항)의 4요인을 추출하였다. 이 척도의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.85$ 로 높은 수준이며, 하위 요인별로는 긍정적 또래관계 .91, 부정적 또래관계 .81이다.

3. 연구절차

본 조사에 앞서 공격성 및 또래관계 질문지와 정서이해에 관한 질문지를 구성하기 위하여 1차 예비조사를 실시하였다. 예비조사 결과 문장이 어색하거나 학년이 낮은 아동들이 이해하기 힘든 표현은 수정하였으며, 문항간 신뢰도가 낮은 문항은 삭제하고 다른 문항을 구성하였다. 수정된 질문지와 게임과정 및 절차, 정서표현 관찰분석 범주의 구성, 정서이해 및 정서조절 연구도구 구성 및 수정을 위해 2차 예비조사를 실시하였다. 예비조사에서 게임에 대한 상품으로 정해진 리스트 중에서 가장 선호하는 것을 고르도록 하였으나, 아동들이 고르는 시간이 오래 걸려서 전체 게임 시간이 너무 많이 소모되었다. 또한 연구 대상의 연령과 성별이 다양하여 연구자가 정해놓은 10개의 상품 리스트 중에서 선호하는 품목이 없는 경우도 많았다. 그러한 경우 게임에서 이기고자 하는 동기부여가 되지 않아 정서가 표출되지 않았다. 2차 예비 조사 후 아동들에게 상품 선호도를 다시 조사한 결과, 문화상품권으로 인터넷 게임 캐쉬 충전할 수 있어 연령이나 성별에 관계없이 가장 선호하는 상품으로 파악되었다. 또한 예비조사에서 연구자가 계속 이기자 먼저 게임을 한 아동이

2) 수학시험 이야기, 복권이야기, 못된 친구가 넘어진 이야기
3) 생일선물 이야기, 비밀폭로 이야기, 운동회 이야기

자신의 반으로 돌아가 게임에 절대로 이길 수 없다고 알려주는 일이 발생하였다. 이 점을 방지하기 위하여 본 조사에서는 게임 초반에 한 두 명의 아동이 이겨서 상품권을 받도록 하였다.

본 조사는 질문지 검사를 먼저 실시하였다. 아동의 이해를 돕기 위하여 3학년은 45명씩 소집단별로 질문지 검사를 실시하였고, 5학년은 집단검사를 실시하였다. 그 다음 정서조절 능력 측정을 위해 개별 면접조사를 실시하였고, 마지막으로 게임을 실시하였다. 게임 시작 전에 그동안 열심히 연구에 응해 주었기 때문에 연구자와 재미있는 게임을 해서 이기면 5,000원짜리 문화상품권을 주기로 하고 게임을 시작하였다. 게임하는 동안 아동의 모든 상호작용은 비디오로 촬영하고, 연구자는 게임이 끝난 직후 반응지에 아동의 반응을 기록하였다. 게임 종료 후 게임할 때 어떤 느낌을 갖는지 알아보려는 실험을 했다고 설명하고, 화가 났었다면 미안하다고 사과하였다. 모든 절차가 끝난 후 아동에게 참여해 주어서 고맙다고 하면서 선물을 주었다. 연구조사는 연구자와 5명의 아동학 석사과정 보조연구자에 의해서 실시되었다. 게임을 실시하는 보조 연구자에게는 사전에 훈련을 실시하여 면접 및 게임의 방법과 절차를 완전히 숙지하도록 하였으며, 예비조사를 통해서 실제상황과 동일하게 훈련하였다. 학년에 따라 차이가 있으나 질문지는 약 20-30분 정도 소요되었으며, 정서조절 면접은 10-12분, 정서표현 게임 8~12분이 소요되었다.

4. 자료분석

1) 정서표현

선행연구(Arsenio & Killen, 1996; Denham et al., 1990; Hubbard, 2001)의 분석체계를 참고로 정서표현은 언어적

표현, 비언어적 표현, 분노표현 정도의 세 가지 차원으로 분석하였다. 먼저 언어적 표현은 자신의 정서 상태를 언어로 진술, 질문하는 발화로 정의되며, 녹음한 연구 대상자의 언어적 정서표현을 전사하여 그 빈도를 분석하였다. 선행연구(Hubbard, 2001)는 기쁨, 슬픔, 분노 언어로 범주를 구성하고 있으나 본 연구의 게임 상황에서는 기쁨의 언어 표현은 나타나지 않았고, 아쉬움에 대한 표현이 나타났다. 따라서 본 연구에서는 슬픔, 분노, 아쉬움과 기타로 구분하였으며 기타 범주는 분석에서 제외하였다.

두 번째 비언어적 표현은 자신의 정서를 신체동작 및 행동으로 표현하는 것으로 정의하였다. 선행연구(Hubbard, 2001)에서는 분노행동, 기쁨행동, 슬픔행동의 세 가지 범주로 구분하였으나 본 연구에서는 이 범주 이외에 긴장행동이 나타나 다음의 4가지 범주로 구분하였다.

얼굴 표정은 기쁨 표정의 경우 비언어적 표현인 웃기, 미소짓기와 내용이 중복되고 기쁨과 슬픔표정의 빈도가 매우 낮게 나타났다. 따라서 이 연구에서는 선행연구(Parker et al., 2001)의 분석 기준을 참고로 하여 분노 표정이 전혀 나타나지 않는 경우 0, 약간 1, 많이 2, 매우 많이 표현된 경우는 3점으로 분노표현 정도를 평가하였다. 평정자 훈련을 받은 2명의 아동학 전공자가 전체 관찰 내용을 분석하였다. 2명이 각각 분류한 내용의 평정자간 일치도를 살펴본 결과 신뢰도는 .91로 양호한 편이었다. 두 평정자의 평정이 일치하지 않는 경우에는 녹화 및 녹음 자료를 근거로 하여 합의하였으며, 이 과정에서도 일치하지 않은 자료는 분석에서 제외하였다.

2) 정서조절

아동이 정서표현을 조절하기에 적절하며, 또래 친구가 지켜보는 상황에서 어떻게 정서조절을 하는가에 대한 아

<표 1> 언어적 표현 범주구분

범주	슬픔	분노	아쉬움	기타
언어적 표현의 예	"속상해"	"짜증나" "이런 법이 어딤어요?"	"아쉽다" "아깝다(아까비)"	아, 어 등 (감정이 드러나지 않은 무의미한 말)

<표 2> 비언어적 표현 범주 구분

범주	기쁨행동	슬픔행동	분노행동	긴장행동
비언어적 표현의 예	<ul style="list-style-type: none"> • 입을 가리며 크게 웃기 • 미소짓기 	<ul style="list-style-type: none"> • 한숨짓기 • 의자에 털썩 주저앉기 • 뒤로 물러나 앉기 • 고개 숙이거나 돌리기 • 얼굴가리기 • 손을 입에 넣기 	<ul style="list-style-type: none"> • 게임기구 마구 다루기: 게임기구 뺏기, 던지기, 급하게 뒤집기, 호트려 놓기 • 좌절표현: 책상치기, 벽치기, 머리꺾어뜯기 • 공격적 표현: 때리기, 뛰쳐나가기, 발구르기, 주먹볼끈 쥐기 • 분해서 울기, 얼굴이 붉어짐, 씩씩거림 	<ul style="list-style-type: none"> • 안절부절 못함 (엉덩이 들썩거리기) • 게임도구 계속 만지작 거리기 • 의자 빙글빙글 돌리기

동의 반응을 분석하였다. 선행연구(Underwood et al., 1992)의 분석기준을 기초로 하여 그 상황에서 경험한 정서와 표현된 정서가 다르다는 것을 알고, 상황에 맞게 올바른 정서를 조절한 경우에 그 정서조절 전략을 적극적 전략, 회피억제적 전략, 대안추구 전략으로 구분하였다. 정서 조절 동기를 파악하기 위해서 정서를 조절한 아동의 반응 원인에 대한 응답만을 분석하여, 자기보호적 동기, 친사회적 동기, 사회규범적 동기 중 하나로 범주화하였다

III. 연구결과

1. 일반적 경향

연구문제별 분석에 앞서 이 연구에서 다루고 있는 변인들의 평균, 표준편차를 제시하면 다음과 같다. 먼저 정서 이해 중 타인정서이해의 평균 점수는 학년이 높을수록 높게 나타났으며, 5학년 여아가 4.90으로 가장 높았다. 반면

<표 3> 아동의 정서적 능력, 공격성 및 또래관계에 관한 기술통계치

영역	하위영역	3학년		5학년			
		남	여	남	여		
게임1: 정서표현	언어적 표현	슬픔언어	.20(.15)	.00(.00)	.00(.00)	.00(.00)	
		분노언어	.13(.37)	.09(.29)	.09(.29)	.07(.26)	
		아쉬움언어	.10(.30)	.09(.29)	.09(.29)	.00(.00)	
	비언어적 표현	기쁨행동	.09(.29)	.10(.31)	.06(.24)	.07(.26)	
		슬픔행동	.09(.29)	.03(.17)	.06(.24)	.07(.26)	
		분노행동	.14(.41)	.03(.17)	.13(.33)	.07(.26)	
		긴장행동	.14(.35)	.16(.37)	.25(.44)	.00(.00)	
	분노표현정도		1.14(.96)	1.02(.81)	1.28(.88)	.82(.61)	
	게임2: 정서표현	언어적 표현	슬픔언어	.20(.86)	.05(.37)	.03(.18)	.00(.00)
			분노언어	.41(.67)	.31(.70)	.45(.56)	.28(.45)
아쉬움언어			.10(.37)	.06(.24)	.10(.30)	.07(.27)	
비언어적 표현		기쁨행동	.07(.25)	.01(.12)	.03(.18)	.14(.35)	
		슬픔행동	.02(.15)	.09(.29)	.06(.25)	.00(.00)	
		분노행동	.33(.73)	.22(.42)	.19(.40)	.24(.43)	
		긴장행동	.24(.43)	.13(.34)	.39(.95)	.21(.49)	
분노표현정도		1.76(1.37)	1.62(1.35)	1.90(1.34)	1.32(1.05)		
정서이해		타인정서이해	2.68(2.42)	2.86(2.52)	4.63(1.51)	4.90(1.67)	
		자기정서이해	16.95(4.75)	16.70(4.16)	17.17(4.87)	16.45(5.48)	
정서조절	전략	적극적전략	1.43(1.21)	1.57(1.16)	2.19(1.24)	2.37(1.62)	
		회피억제전략	.75(1.15)	.99(1.48)	.68(.97)	1.10(1.05)	
		대안추구전략	.94(.33)	.10(1.09)	.06(.25)	.17(.38)	
	동기	친사회적	1.00(1.09)	1.31(1.28)	1.61(1.16)	1.93(1.40)	
		자기보호	.57(.84)	.93(1.18)	.68(.65)	.93(.73)	
		사회규범	.24(.56)	.15(.39)	.63(.80)	.70(.98)	
공격성	관계공격	11.12(5.42)	9.38(3.57)	11.77(4.42)	13.37(4.11)		
	신체공격	11.96(5.17)	8.88(1.94)	11.94(4.52)	10.43(2.91)		
	언어공격	7.69(3.65)	5.84(1.81)	8.59(2.77)	9.07(4.81)		
	적대공격	15.41(5.21)	13.18(4.98)	18.00(4.72)	16.47(5.89)		
	공격성	45.63(15.59)	37.29(9.64)	50.21(10.98)	49.33(12.51)		
또래관계	긍정적 또래관계	인기	23.02(6.65)	26.15(6.11)	23.87(6.26)	27.93(11.90)	
		지지	17.21(5.36)	18.45(4.90)	17.97(4.74)	18.66(4.19)	
		친밀감	12.86(4.08)	15.43(3.76)	13.71(3.84)	15.50(3.69)	
		긍정적 또래관계합	53.29(14.54)	59.78(12.94)	55.39(13.59)	60.00(11.98)	
	부정적 또래관계	무시당함	6.25(3.27)	5.77(2.58)	6.26(2.57)	6.90(3.21)	
		일방주도	13.14(3.56)	12.99(3.68)	13.47(3.77)	13.03(3.41)	
		의견충돌	8.89(3.51)	8.23(2.54)	9.48(3.32)	8.63(2.57)	
		갈등대립	10.46(4.05)	9.71(3.19)	9.90(2.58)	9.03(2.48)	
		부정적 또래관계합	38.95(9.98)	36.89(7.96)	39.03(8.98)	37.60(7.67)	

자기정서이해는 학년에 따라 큰 차이를 보이지 않았으나 5학년 남아의 평균 점수가 17.17로 다소 높게 나타났다. 정서조절 전략 중에서는 연령과 성별에 관계없이 적극적 전략을 가장 많이 사용하였으며, 학년이 높아질수록 적극적 전략의 사용이 증가하였다. 정서조절 동기는 친사회적, 자기보호, 사회규범 동기 순으로 나타났으며, 남아보다 여아의 친사회적 동기가 다소 높았다. 정서표현에서는 전반적으로 게임 1보다는 게임 2에서 분노의 언어적, 비언어적 표현 및 강도가 더 높았으며, 5학년 남아의 분노표현 정도가 1.28과 1.90으로 가장 높게 나타났다. 정서표현의 하위범주별 빈도수가 많지 않고, 게임 상황에 따른 차이를 분석하는 것이 본 연구의 연구문제가 아니므로 이 후 분석에서는 게임1과 게임2의 하위범주별 빈도를 통합하여 분석하였다.

공격성의 전반적 경향은 여아보다는 남아가, 3학년 보다는 5학년의 공격성이 높게 나타났다. 그러나 5학년 여아의 관계공격성 평균은 13.37, 언어공격성 평균은 9.07로 가장 높게 나타나 성별과 하위영역에 따라 공격성의 경향이 다를 수 있다. 또래관계에 대한 지각은 학년에 따라 크게 다르지 않았으나, 성별에 따라서는 다소 차이를 보였다. 여아들이 남아보다 또래에게 인기 있고, 상호 지지적이며 친밀한 긍정적 또래관계를 더 높이 지각하고 있는 반면, 부정적인 또래관계는 더 낮게 지각하는 경향을 보였다.

2. 아동의 정서적 능력과 공격성 및 또래관계간의 관계

연구 변인들 간의 관계를 살펴보기 위해 아동의 정서적 능력, 공격성 및 또래관계의 하위영역간 상관계수를 산출하였다. 공격성에서 관계적 공격성의 경우, 정서조절동기의 사회규범($r=.17, p<.01$), 정서표현의 비언어적 표현인 분노행동($r=.14, p>.05$), 긴장행동($r=.13, p<.05$), 정서이해의 자기정서이해($r=.26, p<.01$), 타인정서이해($r=.26, p<.01$)와 유의한 상관관계를 나타냈다. 신체공격의 경우 정서조절전략의 적극적 전략($r=-.12, p<.05$), 정서표현의 비언어적 표현인 분노행동($r=.25, p<.01$), 언어적 표현인 분노언어($r=.14, p<.05$)와 유의한 상관관계가 나타났다. 언어적 공격성의 경우 정서이해의 타인정서이해($r=.18, p<.01$), 정서조절전략의 회피억제($r=-.12, p<.05$), 정서표현의 비언어적 표현인 분노행동($r=.17, p<.01$)과 유의한 상관관계를 나타냈으며, 적대공격의 경우 정서조절전략의 회피억제전략($r=-.12, p<.05$), 정서조절동기의 자기보호($r=-.12, p<.05$), 정서표현의 비언어적 표현인 분노행동($r=.13, p<.05$), 기쁨행동($r=-.18, p<.01$), 언어적 표현인 분노언어표현($r=.13, p<.05$), 정서이해의 자기정서이해($r=.20, p<.01$), 타인정서이해($r=-.13, p<.05$)와 유의한 상관관계가 나타났다.

긍정적 또래관계에서 인기는 정서조절동기인 친사회적 동기($r=.14, p<.05$), 정서이해의 자기정서이해($r=-.21, p<.01$)와 유의한 상관관계가 나타났다. 지지는 정서조절전략의 회피억제전략($r=.17, p<.01$), 정서조절동기의 친사회적 동기($r=.12, p<.05$), 정서이해의 자기정서이해($r=-.23, p<.01$)와 유의한 상관관계가 나타났다. 친밀감은 정서조절전략의 회피억제($r=.19, p<.01$), 정서표현의 언어적 표현인 슬픔언어표현($r=-.15, p<.05$), 정서이해의 자기정서이해($r=-.13, p<.05$)와 유의한 상관관계가 나타났다.

부정적 또래관계에서 무시당함은 정서조절동기의 친사회적 동기($r=-.11, p<.05$), 정서표현의 비언어적 표현인 분노행동($r=.25, p<.01$), 기쁨행동($r=-.12, p<.05$), 정서이해의 자기정서이해($r=.54, p<.01$), 타인정서이해($r=.16, p<.01$)와 유의한 상관관계가 나타났다. 일방추도는 정서표현의 비언어적 표현인 슬픔행동($r=.14, p<.05$), 정서이해의 자기정서이해($r=.25, p<.01$)와 유의한 상관관계가 나타났다. 의견충돌은 정서조절동기의 사회규범적 동기($r=-.17, p<.05$), 정서표현의 비언어적 표현인 슬픔행동($r=.14, p<.05$), 정서이해의 자기정서이해($r=.29, p<.01$)와 유의한 상관관계가 나타났다. 갈등대립은 정서조절전략의 회피억제전략($r=-.15, p<.01$), 정서조절동기의 자기보호적 동기($r=-.13, p<.05$), 정서표현의 비언어적 표현인 분노행동($r=.16, p<.01$), 정서이해의 자기정서이해($r=.37, p<.01$)와 유의한 상관관계가 나타났다(부록참고).

3. 아동의 정서적 능력이 공격성에 미치는 상대적 영향력

아동의 공격성을 예측하는 변인들의 상대적인 중요도를 알아보기 위하여 중다회귀 분석을 실시하였다. 성별⁴⁾과 학년⁵⁾은 가변수(dummy variables)로 처리하였다. Durbin-Watson 통계량이 1.987-2.015로 정상분포 곡선을 의미하는 2에 가깝다. 이는 잔차에 대한 상관관계가 없음을 의미하므로 이 회귀모형이 적합함을 확인하였다. 상관분석에서 공격성과 유의미한 관계가 나타난 정서이해, 정서조절, 정서표현의 하위변인을 독립변인으로 분석한 결과는 다음과 같다.

<표 4>에서 나타난 바와 같이, 공격성에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 학년, 그 다음이 자기정서이해, 분노행동, 성별, 타인정서이해, 회피억제전략 순이었으며, 여섯 변인의 총 설명력은 27.1%였다. 관계적 공격성에 영향을 미치는 변인은 사회규범적 동기, 자기정서이해, 긴장행동, 타인정서이해, 회피억제전략 순이었으며 이 다섯 변인의 총 설명력은 24.5%였다. 신체공격에는 성별, 분노표현정도, 자기정서이해, 분노행동

4) 남아: 0, 여아: 1

5) 3학년: 0, 5학년: 1

의 순으로 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이들 변인의 총 설명력은 23.7%이었다. 언어적 공격성에 영향을 미치는 변인은 학년, 자기정서이해, 회피억제전략 순이었으며 이 세 변인의 총 설명력은 16.0%였다. 적대적 공격성에 영향을 미치는 변인은 학년, 성별, 자기정서이해 순이었고, 이 세 변인의 총 설명력은 18.1%였다.

4. 아동의 정서적 능력이 또래관계에 미치는 상대적 영향력

아동의 또래관계 질에 영향을 미치는 변인들의 상대적

인 중요도를 알아보기 위하여 또래관계 질의 하위 영역을 종속변수로 중다회귀 분석을 실시하였다. Durbin-Watson 검증 결과 통계량이 1.877~2.102로 오차항간의 자기 상관이 없음을 확인하였다. 성별과 학년은 가변수(dummy variables)로 처리하였다. 먼저, 상관분석에서 긍정적 또래관계와 유의미한 관계가 나타난 정서이해, 정서조절전략 및 정서표현의 하위변인을 독립변인으로 분석한 결과는 다음과 같다.

긍정적 또래관계를 예측하는 변인은 자기정서이해, 성별, 회피억제 정서조절 전략의 순으로 나타났으며 18.8%의 설명력을 가진다. 하위요인별로 살펴보면 인기는 성별, 자기정서이해가 11.0%, 지지는 자기정서이해, 회피억제전

<표 4> 공격성에 대한 아동의 정서적 능력의 중다회귀분석 결과

	구분	Beta	R	R2	F
공격성	분노행동	.158**	.521	.271	9.587***
	타인정서이해	.141*			
	자기정서이해	-.214***			
	회피억제전략	-.129*			
	성별	-.157**			
	학년	.217**			
관계공격	긴장행동	-.182**	.495	.245	7.448***
	타인정서이해	.162*			
	자기정서이해	-.220***			
	회피억제전략	-.130*			
	사회규범적 동기	.226***			
신체공격	분노행동	.148*	.487	.237	9.110***
	분노표현정도	.227**			
	자기정서이해	-.200**			
	성별	-.256***			
언어공격	자기정서이해	-.162**	.401	.160	6.471***
	회피억제전략	-.122*			
	학년	.243***			
적대공격	자기정서이해	-.132*	.426	.181	5.176***
	성별	-.138*			
	학년	.236**			

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

<표 5> 아동의 긍정적 또래관계 질에 대한 정서적 능력의 중다회귀분석 결과

	구분	Beta	R	R2	F
긍정적 또래관계	자기정서이해	.325***	.433	.188	9.871***
	회피억제전략	.178**			
	성별	.200**			
인기	자기정서이해	.212**	.332	.110	6.618***
	성별	.227***			
지지만족	자기정서이해	.249***	.312	.097	5.702***
	회피억제전략	.156**			
친밀감	자기정서이해	.148*	.398	.158	5.598***
	회피억제전략	.152*			
	성별	.222***			

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

<표 6> 아동의 부정적 또래관계 질에 대한 정서적 능력의 중다회귀분석 결과

	구분	Beta	R	R2	F
부정적 또래관계	타인정서이해	-.176**	.545	.297	10.257***
	자기정서이해	-.475***			
무시당함	분노행동	.150**	.566	.321	15.976***
	자기정서이해	-.511***			
일방주도	분노행동	.131*	.272	.074	3.294*
	자기정서이해	-.201**			
의견충돌	슬픔행동	.175**	.383	.147	6.944***
	타인정서이해	.131*			
	자기정서이해	-.192**			
	사회규범적 동기	-.181**			
갈등대립	타인정서이해	.165*	.500	.250	8.527***
	자기정서이해	-.377***			
	학년	-.149*			

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

<표 7> 아동의 정서능력이 부정적 또래관계에 미치는 영향에 대한 공격성의 매개효과

	단 계		Beta	R2	F
부정적 또래관계	1단계	(독립변인 → 매개변인) 정서적 능력 → 공격성	-.221**	.049	12.276**
	2단계	(독립변인 → 종속변인) 정서적능력 → 부정적 또래관계	-.363***	.132	34.353***
	3단계	(독립변인, 매개변인 → 종속변인) 1) 정서적능력 → 부정적 또래관계 2) 공격성 → 부정적 또래관계	-.254*** .530***	.402	75.260***
무시당함	1단계	(독립변인 → 매개변인) 정서적 능력 → 공격성	-.221**	.049	12.276**
	2단계	(독립변인 → 종속변인) 정서적능력 → 무시당함	-.357***	.128	34.135***
	3단계	(독립변인, 매개변인 → 종속변인) 1) 정서적능력 → 무시당함 2) 공격성 → 무시당함	-.272*** .440***	.318	53.345***
일방주도	1단계	(독립변인 → 매개변인) 정서적 능력 → 공격성	-.221**	.049	12.276**
	2단계	(독립변인 → 종속변인) 정서적능력 → 일방주도	-.157*	.025	6.115*
	3단계	(독립변인, 매개변인 → 종속변인) 1) 정서적능력 → 일방주도 2) 공격성 → 일방주도	-.070 .385***	.165	23.451***
의견충돌	1단계	(독립변인 → 매개변인) 정서적 능력 → 공격성	-.221**	.049	12.276**
	2단계	(독립변인 → 종속변인) 정서적능력 → 의견충돌	-.124*	.015	3.713*
	3단계	(독립변인, 매개변인 → 종속변인) 1) 정서적능력 → 의견충돌 2) 공격성 → 의견충돌	-.093 .143*	.035	4.235*
갈등 대립	1단계	(독립변인 → 매개변인) 정서적 능력 → 공격성	-.221**	.049	12.276***
	2단계	(독립변인 → 종속변인) 정서적능력 → 갈등대립	-.353***	.124	33.822***
	3단계	(독립변인, 매개변인 → 종속변인) 1) 정서적능력 → 갈등대립 2) 공격성 → 갈등대립	-.251*** .483***	.350	63.082***

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

략이 9.7%, 친밀감은 성별, 회피억제전략, 자기정서이해가 15.8%를 설명하는 것으로 나타났다.

<표 6>에서 나타난 바와 같이, 자기정서이해와 타인정서이해가 부정적 또래관계에 대해 29.7%의 설명력을 가진다. 하위요인별로 살펴보면 무시당함은 비언어적 정서표현의 자기정서이해, 분노행동 순으로 나타났고 총 설명력은 32.1%였다. 일방주도는 자기정서이해, 분노행동이 7.4%, 의견충돌은 자기정서이해, 정서조절동기의 사회규범적 동기, 슬픔행동, 타인정서이해가 14.7%. 갈등대립은 자기정서이해, 타인정서이해, 학년이 25.0%를 설명하였다.

5. 정서적 능력과 또래관계에 대한 공격성의 매개효과

아동의 정서적 능력과 또래관계에 대한 공격성의 매개적 역할을 알아보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)의 세 가지 단계의 접근모델에 근거한 회귀분석을 실시하였다. 공격성의 매개적 변인의 역할을 확인하기 위한 첫 번째 단계로 독립변인인 정서적 능력이 매개변인인 공격성에 미치는 영향을 회귀분석으로 살펴보았고, 두 번째 단계에서는 독립변인이 종속변인에 미치는 영향력을 살펴보기 위해 독립변인으로 정서적 능력을, 종속변인으로 또래관계 질을 투입하여 회귀분석으로 그 영향력을 살펴보았다. 마지막 단계에서는 독립변인인 아동의 정서적 능력과 매개변인인 공격성을 독립변인으로 동시에 투입한 후, 종속변인인 또래관계 질에 미치는 영향력의 유의성이 감소하거나 사라지고, 매개변인이 종속변인에 유의한 영향을 미치는 지를 살펴보았다.

먼저, 아동의 정서능력과 부정적 또래관계에 대한 공격성의 매개효과를 살펴본 결과는 다음과 같다. <표 7>에서 나타난 바와 같이, 독립변인인 정서적 능력이 매개변인인 공격성에 미치는 영향력이 통계적으로 유의하였고($B=-.221, p<.01$), 아동의 정서적 능력이 부정적 또래관계에 미치는 영향력도 유의하였다($B=-.363, p<.001$). 마지막 3단계 회귀방정식에서 매개변인인 공격성이 부정적 또래관계에 미치는 영향력이 유의하였고($B=.530, p<.001$), 아동의 정서적 능력이 부정적 또래관계에 미치는 영향력이 2단계 회귀방정식 보다 줄어들어($B=-.363, p<.001 \rightarrow B=-.254, p<.001$) 공격성이 정서적 능력과 부정적 또래관계에 미치는 매개효과가 입증되었다.

부정적 또래관계의 하위영역인 무시당함과 아동의 정서적 능력 및 공격성간의 관계에 있어서, 아동의 정서적 능력은 공격성을 함께 투입하였을 때 보다 더 감소하여($B=-.357, p<.001 \rightarrow B=-.272, p<.001$) 공격성의 부분매개 효과가 나타났다. 일방주도에 미치는 아동의 정서적 능력의 영향력은

공격성을 동시에 투입했을 때 사라졌고($B=-.157, p<.05 \rightarrow ns$), 의견충돌에 미치는 아동의 정서적 능력의 영향력도 공격성을 동시에 투입했을 때 사라져($B=-.124, p<.05 \rightarrow ns$), 완전 매개효과를 입증하였다. 갈등대립과 아동의 정서적 능력 및 공격성간의 관계의 경우에서도, 종속변인인 갈등대립에 미치는 아동의 정서적 능력의 영향력이 공격성을 동시에 투입했을 때 감소하여($B=-.353, p<.001 \rightarrow B=-.251, p<.001$) 부분 매개효과를 나타내었다. 아동의 정서적 능력과 긍정적 또래관계에 대한 공격성의 매개 효과는 나타나지 않았다.

V. 결론 및 논의

이 연구는 학령기 아동의 정서적 능력인 정서표현, 정서이해 및 정서조절 능력이 공격성 및 또래관계에 미치는 상대적인 영향력은 어떠한지 알아보고, 정서적 능력과 또래관계에 대한 공격성의 매개효과를 파악하고자 하였다. 본 연구에서 밝혀진 연구결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 정서표현, 정서이해 및 정서조절 능력은 학령기 공격성을 예측하는 유의한 변인이다. 정서이해는 아동의 공격성에 가장 큰 영향을 미치는 변인인데, 자기 자신과 타인의 정서에 대한 이해 수준이 높을수록 공격성이 낮게 나타났다. 특히 자기 자신의 정서이해는 공격성의 하위영역인 관계공격, 언어공격, 적대공격, 신체 공격에서 유의하게 영향력 있는 변인이었다. 이러한 결과는 공격성이 높은 아동이 정서 이해와 확인에 어려움을 겪는다는 선행연구와 일치한다(Crick & Dodge, 1994). 정서이해는 정서 상태를 확인하는 능력과 정서상태의 원인 및 관련 상황을 이해하는 능력으로 구성되어 있다(Harris, 1993). 따라서 상황에 적절한 복잡한 단서를 활용할 수 있는 이러한 능력은 또래와 관련된 공격적 상황의 발생을 줄이고, 공격성을 감소시키는데 도움이 되는 것으로 보인다. 각성된 상황에서 분노행동 정서표현을 많이 할수록 공격성이 높게 나타난 반면, 회피억제 전략을 사용하여 정서를 조절할수록 공격성은 낮게 나타났다. 이는 공격성이 높은 아동은 사회적으로 부적절한 정서표현(Shields & Cicchetti, 1998)을 하고, 높은 수준의 공격성을 가진 아동은 분노를 더 자주 그리고 더 강렬하게 표현한다는 연구(Bohnert et al., 2003)와 맥을 같이하는 결과라 할 수 있다.

한편, 연령과 성도 학령기 공격성의 유의한 예측변인이었다. 구체적으로 살펴보면 연령이 증가할수록 언어적 공격성, 적대적 공격성은 높았으나 신체적 공격성은 연령에 따른 차이가 나타나지 않았다. 이는 아동의 인지가 발달할

수록 사회적인 제재가 심한 신체적 공격성보다는 간접적인 공격성을 더 많이 사용하는 것으로 보인다. 성별도 공격성을 설명하는 유의한 변인으로 하위요인별로는 적대공격과 신체공격에서 여아보다 남아의 공격성이 더 높았다. 이러한 결과는 공격성의 하위요인별 성차와 관련지어 이해할 수 있다. 추가분석으로 하위요인별 성차를 살펴본 결과 적대적 공격성과 신체적 공격성은 남아가 유의하게 높았으나, 언어적 공격성과 관계공격성에서는 성차가 나타나지 않아 공격성의 하위영역별로 성별에 따른 경향이 다를 수 있다.

둘째, 정서표현, 정서이해 및 정서조절 능력은 학령기 아동의 부정적 또래관계를 예측하는 유의한 변인이다. 자기정서이해와 타인정서이해는 부정적 또래관계에서도 가장 강력한 예측변인이었다. 즉 또래와 갈등이나 의견충돌을 빚지 않고, 서로 잘 어울리기 위해서는 자기의 정서상태와 타인의 정서를 이해를 하는 것이 중요하다는 것을 보여준다. 부정적 또래관계의 하위요인인 갈등대립에서는 회피억제 정서 조절 전략이 또래와의 갈등대립 감소를 예측하였다. 정서를 탐색하고 해석하여 조절하는 능력의 부족은 의사소통의 수준을 낮추고 라포를 위협(Banninger & Huber, 1992)하며, 효율적이지 못한 의사소통은 또래와 갈등과 대립을 초래하는 것으로 해석된다. 정서표현의 하위요인인 분노행동표현과 슬픔행동표현은 의견충돌, 일방주도, 무시당함과 같은 부정적 또래관계의 하위영역을 설명하는 유의한 변인이었다. 이는 부정적인 정서를 더 많이 표현하는 아동이 또래와 유능하게 상호작용을 하지 못한다는 선행연구(Arsenio & Killen, 1996; Strocker & Dunn, 1992)와 일치하는 결과이다. 화를 잘 내는 아동은 친절하게 다른 사람과 긍정적인 상호작용을 시작하기가 힘들고 적대적으로 반응하는 경향이 있다. 또래와의 관계에서 자신의 정서를 분노행동으로 표현 한다면, 다시 말해서 발로 차거나 때리는 것처럼 과격한 행동을 한다면 또래와 관계형성은 더 어렵게 된다. 결국 효율적인 상호작용을 어렵게 하여 또래관계가 원만하지 못하게 되는 것으로 설명된다.

셋째, 자기정서이해, 성, 회피억제전략이 긍정적 또래관계를 예측하는 유의한 변인이었다. 자신의 정서상태에 대한 이해수준이 높을수록, 여아일수록, 자신의 정서를 잘 조절할수록 또래에게 인기있고 지지받고 있다고 느끼며 교제의 즐거움도 가지고 있었다. 정서에 대한 이해와 지식은 다른 사람에게 적절하게 반응하도록 하고 또래에게 호감을 주면서 관계를 튼튼하게 하는 것으로 볼 수 있다. 회피억제 정서조절 전략이 긍정적 또래관계를 예측한다는 결과는 인기있는 아동은 분노가 발생하는 상황에서도 내적반응을 더 잘 조절한다는 선행연구(Hubbard et al., 1993)

결과를 뒷받침한다. 그런데 흥미로운 것은 적극적인 정서조절 전략이 아닌 다소 소극적인 정서조절 전략이 긍정적인 또래관계를 예측한다는 것이다. 회피억제 전략은 자신의 정서 표현으로 인해 또래와의 갈등이 유발될 수 있는 상황에서 행동을 억제하고 그 즉시의 반응을 회피하는 것이다. 한 가지 가능한 설명으로는 나이 어린 아동이 자신의 정서를 조절하기 위해 언어나 표정을 조절하는 것은 완벽하지 않으므로 상대방에게 어색함과 불편함을 줄 수도 있는 반면, 그 즉시 반응을 회피하는 것이 오히려 상호작용에서 부담을 줄여 줄 수도 있을 것이다. 그러나 이는 하나의 가정일 뿐이므로 이를 보다 명확히 규명하기 위해서는 보다 폭넓은 연령을 대상으로 하는 후속연구 결과의 축적이 필요하다. 한편, 긍정적인 또래관계는 부적인 정서표현과 관련을 나타내지 않았다. 이는 사회적으로 유능하고 인기 많은 아동들이 분노갈등 상황에 덜 개입하게 되어(Fabes & Eisenberg, 1992) 분노 표현과 같은 부정적인 정서표현을 더 적게 하기 때문으로 해석된다.

넷째, 정서적 능력이 부정적 또래관계에 직접적인 영향을 미치기도 하지만 공격성에 의해 중재되었다. 정서를 이해하고 조절하며 표현하는 능력이 부족하면 타인의 감정을 고려하지 않고 공격적인 행동을 할 수 있고, 이후에 또래와의 관계에서 공격적인 행동의 표현은 부정적인 상호작용의 가능성을 증가시켜 또래관계 형성을 어렵게 한다는 점이 입증되었다. 이는 정서적인 성향 및 지식과 또래 수용과의 관계가 공격성에 의해 중재된다는 선행연구 결과(Arsenio, 2000)와 맥을 같이하는 결과이나 본 연구에서는 공격성이 정서능력의 여러 하위요인과 부정적인 또래관계를 중재함을 밝혔다라는 것이 차이점이라 할 수 있다. 한편, 자기정서이해는 공격성의 매개효과를 설명한 후에도 여전히 의미있는 변인이었다. 자신의 정서를 이해하는 것이 또래와 관계를 맺으면서 적응하는데 매우 중요하다는 것을 의미한다. 이는 또래관계에 문제를 보이는 아동을 돕기 위한 상담이나 개입에서 촉진 또는 강화시켜야 할 요소에 대한 시사점을 제공하는 것이다.

지금까지 정서능력에 관한 연구는 유아기에 집중되어 있어 학령기 아동을 대상으로 한 경험적인 연구가 부족한 실정이었다고, 따라서 정서능력을 세분화하여 심도 있게 다루지 못하였다. 이 연구에서는 학령기 아동을 대상으로 하여 정서 능력을 정서표현, 정서이해 및 정서조절로 세분화하여 살펴봄으로써 아동기의 정서능력에 대한 실질적이고 유용한 기초 자료를 제공한다. 또한, 정서능력의 각 영역이 아동기 심리사회적 적응에 중요한 공격성과 또래관계에 미치는 영향력에 대한 유용한 정보를 부모, 상담자 및 교육자들에게 제공한다는 점에서 이 연구의 의의를 찾을

수 있다. 정서능력이 공격성과 또래관계에 각각 미치는 직접적인 영향뿐만 아니라, 정서능력의 각 영역이 공격성에 영향을 주고 공격성이 매개 변인이 되어 또래관계에 영향을 주는 간접적인 경로를 파악하여, 아동기 또래 관계를 이해하는데 새로운 해석을 제공할 수 있을 것이다.

정서표현에 대한 대다수의 국내연구들이 질문지를 이용하거나, 유아 대상의 면접법을 주로 실시한데 비해 본 연구는 다양한 정서가 유발되는 게임상황을 구성하고, 아동이 상호작용 하면서 나타나는 정서표현 과정을 비디오로 녹화하여 분석하였다. 또한 정서표현을 다른 기존의 선행연구가 정서표현의 언어만을 연구하거나 언어와 행동의 구분 없이 연구를 수행한 데 비해, 본 연구는 정서표현을 언어, 비언어적 행동으로 구분하여, 정서표현의 언어적 측면과 비언어적 측면을 동시에 바라볼 수 있는 관점을 제시한 것이 의의라 할 수 있다. 그러나 게임의 특성상 정적인 정서보다는 부적인 정서가 많이 나타난 점이 제한점으로 지적될 수 있으므로 후속연구에서는 보다 많은 정서가 유발되는 다양한 상황을 구성하여 실시할 필요가 있다.

이 연구의 결과는 아동의 정서 능력을 증진시키는 여러 프로그램의 개발 연구와 현장 적용 연구의 활성화에 도움이 될 수 있을 것이다. 또한 이 연구를 계기로 하여 아동기 정서능력의 각 영역을 탐색하기 위한 척도개발 연구, 정서능력에 영향을 미치는 아동의 내·외적 변인들에 대한 탐색연구, 정서능력과 관련된 변인을 탐색하는 후속 연구가 활발히 진행될 것으로 기대할 수 있다. 또한 연구 결과를 기초로 정서적 유능감을 증진시키는 집단 상담 프로그램을 개발하고 실제적으로 정서적 능력을 훈련하는 것이 공격성의 감소와 또래관계를 증진시킬지 밝힐 필요가 있다. 전문가집단에 의해서 개발되고 효과가 검증된 학령기 아동의 정서적 유능감 증진 프로그램을 초등학교의 재량활동 시간을 통해 실시한다면 왕따나 품행장애와 같은 문제를 치료하고 예방하는데 효과가 있을 것이다.

□ 접수일 : 2006년 05월 15일

□ 심사일 : 2006년 07월 04일

□ 심사완료일 : 2006년 10월 09일

【참고문헌】

권연희(2002). 아동의 정서성과 대인간 문제해결 전략 및 어머니 행동이 아동의 사회적 유능성에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.

문은영(1993). 또래의 수용이 청소년 초기의 고독감과 비행에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.

박혜경·박성연(2002). 아버지의 양육행동 및 남아의 정서조절 능력과 공격성간의 관계. *대한가정학회지*, 40(8), 87-98.

우수경·최기영(2002). 성별에 따른 유아의 정서능력과 관련변인간 구조분석. *아동학회지*, 23(6), 15-32.

한유진(2004). 아동의 정서조절 동기 및 정서조절 능력과 행동문제. *대한가정학회지*, 42(3), 65-77

황혜정(1999). 아동의 정서지능 발달과 정서·행동 문제와의 관계에 대한 연구. *초등교육연구*, 13(1), 67-84.

Arsenio, W., Cooperman, S. & Lover, A.(2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36, 438-448.

Arsenio, W. & Killen, M.(1996). Preschoolers' conflict-related emotions during peer disputes. *Early Education and Development*, 7, 43-57.

Banninger-Huber, E.(1992). Prototypical affective micro-sequences in psychotherapeutic interaction. *Psychotherapy Research*, 2, 291-306.

Barrett, K. & Campos, J.(1987). Perspectives on emotional development II: A functionalist approach to emotions. In J. Osofsky(Ed.), *Handbook of Infant Development* (2nd)(555-578). N. Y.: Wiley.

Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G.(2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-97.

Bruleson, B. R., Delia, J. G. & Applegate, J. L.(1992). Effects of maternal communication and children's social-cognitive and communication skills on children's acceptance by the peer group. *Family Relations*, 41, 264-272.

Carlo, G., Knight, G. P., Eisenberg, N. & Rotenberg, K. J.(1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Developmental Psychology*, 27, 456-461.

Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L. & Braungart, J. M.(1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Devel-*

- opment, 63, 603-618.
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C. & Smith, K. D.(1994). Expressive Control During a Disappointment: Variations Related to Preschoolers' Behavior Problems. *Developmental Psychology, 30*(6), 835-846.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A.(1998). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: Across-age comparison. *Child Development, 59*, 815-829.
- Crick, N. & Dogde, K.(1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 114*, 74-101.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K.(1995). Relational aggression, Gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Davis, T.(1996). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation? *Developmental Psychology, 31*, 660-667.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145-1152.
- Denham, S. A., Zoller, D. & Couchoud, E. A.(1994). Socialization of preschoolers' understanding of emotion. *Developmental Psychology, 30*, 928-936.
- Dunn, J. & Brown, J.(1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 120-137.
- Dunn, J., Slomkowski, C., Donelan, N. & Herrera, C. (1995). Conflict, understanding, and relationships: Developments and differences in the preschool years. *Early Education and Development, 6*(4), 303-316.
- Ekman, P. & Friesen, W.(1975). *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Erwin, P.(1993). *Friendship and peer relations in children*. NY: Wiley.
- Fabes, R. A. & Eisenberg, N.(1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development, 63*, 116-128.
- Furman, W. & Buhrmester, D.(1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21*(6), 1016-1024.
- Furman, W. & Buhrmester, D.(1992). Age and sex differences in a perceptions of networks and personal relationships. *Child Development, 63*, 103-115.
- Garner, P. W.(1996). The relations of emotional role taking, affective/moral attributions, and emotional display rule knowledge to low-income school-age children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*, 19-36.
- Garner, P. W., Jones, D. C. & Miner, J. L.(1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development, 65*, 622-637.
- Garner, P. W. & Power, T. G.(1996). Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness. *Child Development, 67*, 1406-1419.
- Gnepp, J. & Hess, D. L. R.(1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology, 22*, 103-108.
- Harris, P.(1993). Understanding emotion. In M.Lewis & Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (.237-246). New York: Guilford, Press. 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.
- Harris, P. L., Olthof, T., Terwogt, M. M. & Hardman, C. E.(1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral development, 10*, 319-343.
- Hubbard, J. A.(2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: the role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development, 72*(5), 1426-1438.
- Hubbard, J. A., Coie, J. D. & Dodge, K. A.(1993), *The social behavior of popular and average status boys in a group of unfamiliar peers*. Unpublished manuscript, Duke University, Durham, NC.
- Keenan, K., Loeber, R., Zhang, Q., Stouthamer-Loeber, M. & Van Kammen, W. B.(1995). The influence of deviant peers on the development of boys' destructive and delinquent behaviorA temporal analysis. *Development and Psychology, 7*, 715- 726.
- Michalson, L. & Lewis, M.(1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of*

- emotions*(117-139). NY: Plenum.
- Orpinas, P. & Frankowski, R.(2001). The aggression scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 50-67.
- Parker, E. H., Hubbard, J. A., Ramsden, S. R., Relyea, N., Smithmyer, C. M. & Schimmel, K. D.(2001). Children's Use and Knowledge of Display Rules for Anger Following Hypothetical Vignettes versus Following Live Peer Interaction. *Social Development*, 10(4), 528-557.
- Parker, J. G. & Gottman, J. M.(1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*(95-131). NY: Wiley.
- Saarni, C.(1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15, 424-429.
- Saarni, C.(1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Saarni, C.(1999). *The development of emotional competence*. NY: Guilford Press.
- Schwartz D., Chang K. & Farver J. M.(2001). Correlates of victimization in Chinese children's peer groups. *Dev Psychol*, 37, 520-532.
- Stocker, C. & Dunn, J.(1990). Sibling relationships in childhood: Links with friendships and peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 227-244.
- Taylor, A. R. & Asher, S. R.(1984). Children's goal and social competence: Individual differences in a game-playing context. In T. Field, J. L. Roopnarine & M. Segal(Eds.). *Friendships in normal and handicapped children*. Norwood, NJ: Ablex.
- Underwood, M. K.(1997). Peer social status and children's understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 610-634.
- Underwood, M. K., Coie, J. D. & Herbstein, C. R.(1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development*, 63, 366-380.
- Zahn-Waxler, C., Iannotti, R. & Chapman, M.(1982). Peers and prosocial development. In K. Rubin & H. Ross (Eds.). *Peer relationships and social skills in childhood* (133-162). NY: Springer-Verlag.

<부 록> 아동의 정서적 능력과 공격성 및 또래관계 간의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
1 슬픔표현	1																														
2 분노표현	.00	1																													
3 이기움표현	.00	-.06	1																												
정서 4 기쁨행동	-.05	-.19**	.03	1																											
표현 5 슬픔행동	-.04	.02	.30**	-.09	1																										
6 분노행동	.18**	.47**	-.05	-.12*	-.02	1																									
7 긴장행동	.03	-.00	.02	-.08	.00	-.09	1																								
8 분노표현정도	-.03	.53**	.11	-.31**	.14**	.48**	.24**	1																							
정서 9 타인정서이해	-.13*	.17**	.11	.00	-.04	.10	-.07	.11	1																						
이해 10 자기정서이해	.01	.06	.06	-.13*	.06	.11	-.00	.13*	.16**	1																					
11 적극적전략	-.10	-.09	-.00	-.03	-.07	-.11	-.00	-.09**	.07	-.27**	1																				
12 회피억제전략	-.08	-.04	-.07	.10	.05	.04	-.04	-.01	-.04	-.02	-.22**	1																			
정서 13 대안추구전략	-.05	-.01	-.04	.00	-.03	-.03	-.01	-.05	.01	-.08	.05	.00	1																		
조절 14 친사회적동기	-.06	-.11	.11	.09	-.15*	-.12*	.02	-.21**	.04	-.29*	.66**	.11	.17**	1																	
15 자기보호적동기	-.05	-.06	-.08	.064	-.06	-.09	-.08	-.15*	-.03	-.03	.10	.48**	.08	.05	1																
16 시회규범적동기	-.04	-.06	.04	-.08	.06	-.04	.01	-.08	.17**	-.18**	.40**	.07	.10	.10	.01	1															
17 관계공격	-.03	.03	.07	-.12*	-.02	.14	-.13*	.11	.26**	.26**	-.05	-.10	.09	-.08	-.05	.17**	1														
공격 18 신체적공격	.04	.14*	-.05	-.07	-.06	.25**	.03	.29**	.16**	.27**	-.12*	-.09	-.04	-.09	-.10	-.01	.51**	1													
공격 19 언어공격	.00	.09	-.01	-.06	-.10	.17**	.02	.17**	.18**	.21**	.10	-.12*	.08	.01	.05	.53**	.49**	1													
공격 20 적대적공격	-.03	.13*	.04	-.18**	.02	.14	-.02	.22**	.13*	.20**	-.02	-.12*	-.01	-.07	-.12*	.08	.43**	.35*	.40**	1											
공격 21 공격성	-.07	.13	.01	-.15*	-.04	.23**	-.05	.26**	.24**	.30**	-.03	-.14*	-.00	-.06	-.08	.11	.80**	.73**	.75**	.76**	1										
공격 22 인기	-.06	-.10	-.03	.01	.01	-.07	-.03	-.11	-.04	-.21**	.18**	-.11	.03	.14*	.09	.09	-.15**	-.29**	-.16**	-.03	-.20**	1									
또래 23 지지	-.10	.02	-.06	.01	.02	.05	-.03	-.07	-.06	-.23**	.07	.17**	.02	.12*	.10	.07	-.02	-.07	-.08	.00	-.07	.78**	1								
관계 24 친밀감	-.15*	.00	-.12*	-.01	-.00	.08	-.04	-.08	-.07	-.13*	.03	.19**	.08	.09	.09	.11	.02	-.08	-.11*	.02	-.05	.56**	.63**	1							
부정 25 무시당함	-.01	.00	.01	-.12*	.01	.25**	.04	.14	.16**	.54**	-.07	-.06	.00	-.11*	-.04	-.08	.41**	.46**	.40**	.24**	.49**	-.31**	-.23**	-.17**	1						
부정 26 일방주도	-.00	.09	.07	-.00	-.05	.15*	-.00	.10	.04	.25**	-.08	-.03	-.01	-.00	-.01	-.11*	.42**	.31**	.36**	.28**	.42**	.01	.07	.07	.26**	1					
또래 27 의견충돌	-.07	-.00	.02	.01	.14*	-.09	-.09	.03	.10	.29**	-.08	-.05	-.02	-.10	-.03	-.17**	.17**	.15*	.15*	.25**	.21*	-.08	-.06	-.03	.15**	.27**	1				
관계 28 갈등리듬	.02	.11	-.02	-.70	-.05	.16**	.10	.22**	.10	.37**	-.11*	-.15**	.00	-.10	-.13*	-.08	.34**	.56**	.31**	.34**	.47**	-.33**	-.28**	-.17**	.46**	.30**	.20**	1			
부정 29 공격적또래	.11	-.03	-.06	.02	.02	.01	-.02	-.11	-.09	-.30**	.08	.21**	.06	.13*	.11	.13*	-.08	-.19**	-.16**	-.04	-.16**	.93**	.90**	.82**	-.31**	.03	-.12*	-.35**	1		
30 부정적또래	-.02	.08	.03	-.08	.01	.17**	.03	.18**	.14*	.52**	-.14*	-.10	-.02	-.12*	-.09	-.15*	.49**	.54**	.44**	.43**	.59**	-.25**	-.18**	-.10	.67**	.71**	.59**	.72**	-.25**	1	