

4세 아동의 정서재인, 정서조망수용, 정서추론에서의 성차

송 하 나

성균관대학교 아동학과

본 연구는 유아의 정서이해력을 정서재인, 정서조망수용, 정서추론의 3가지 능력으로 정의하고 기쁨, 슬픔, 분노, 두려움에 따라 남아와 여아의 차이가 어떻게 나타나는지를 알아보고자 하였다. 서울과 경기지역의 만 4세 아동 74명(남아 41명, 여아 33명)에게 손 인형을 사용하여 간단한 이야기를 들려주고 이야기 속 등장인물의 정서에 대해 질문하는 Puppet Task를 실시했으며 유치원/어린이집 교사가 아동의 언어능력을 평정하였다. 수집된 자료는 양적, 질적으로 분석되었는데 아동의 언어능력을 통계한 공변량 다중분산분석의 결과 정서조망수용과 정서추론에서 여아의 이해력이 남아보다 높은 것으로 나타났다. 각 정서별로 살펴보면 조망수용과제에서는 기쁨과 분노에 대해 여아가 더 높은 수행을 보였고 추론과제에서도 기쁨의 원인을 더 잘 이해하는 것으로 나타났으나 슬픔과 두려움에 대해서는 3가지 영역 모두에서 성차가 유의하지 않았다. 또한 추론과제에 대해 내용분석을 실시한 결과 남아와 여아가 추론한 정서원인의 종류에 차이가 있었다. 남아와는 달리 여아는 날씨를 기쁨이나 두려움의 원인으로 언급하고 슬픔이나 분노의 원인으로 부모의 불화를 언급하는 등 자연현상과 인간관계로 귀인 하였다. 이상의 결과들은 유아의 정서이해에서 정서의 종류에 따라 양적, 질적인 성차가 있음을 제시하고 있다. 후속 연구에서는 성차가 연령의 증가에 따라 어떤 유형을 보이는지, 성차를 일으키는 것으로 알려진 변인들에는 어떤 것들이 있는지 등이 더 고려되어야 할 것이다.

주요어 : 성차, 정서재인, 정서조망수용, 정서추론, 양적/질적 접근

정서를 이해하는 능력은 성공적인 사회관계를 구성하는데 필수적인 요인으로 주목을 받아왔다. 정서능력(emotional competence)을 연구한 여러 학자들(Denham, Renwick-DeBardi, & Hewes, 1994; Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998; Saarni, 1999)에 따르면, 다른

사람과의 바람직한 정서적 상호작용을 위해서는 감정의 상태를 이해하고, 적절히 정서를 표현하고, 부정적인 정서를 조절하는 등의 다양한 능력들이 필요하다. 이와 같은 여러 정서 능력 가운데 정서이해력(emotion understanding)은 아동발달 단계에서 가장 먼저 나타나고 유아기동안 현저하게 발달한다(Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach., & Blair, 1997).

Denham과 동료들(Denham & Couchoud, 1990; Denham et al., 1994; Denham et al., 1997; Denham & Kochanoff, 2002)은 사회적 상황에서 요구되는 정서이해력을 3가지 하위요인으로 정의하였는데 첫째, 얼굴표정을 가지고 정서 상태를 인식하는 정서재인(emotion recognition), 둘째, 특정 상황에서 맥락적 단서를 참고하여 타인의 정서를 해석하는 정서조망수용(affective perspective taking), 마지막으로, 감정의 원인을 이해하는 정서적 인과추론(causal attribution)이 그것이다.

선행연구들(심희원, 1995; Brown, & Dunn, 1996; Denham & Couchoud, 1990; Stein, & Trabasso, 1989)을 살펴보면 아동은 생후 일 년경에 기쁨, 슬픔, 분노 등의 정서표현이 뚜렷이 분화되는 동시에 타인의 얼굴표정을 구분하기 시작한다. 만 2세경이 되면 자신과 타인의 기분을 간단한 단어로 언급하기 시작하고 만 3세에는 정서언어 사용 능력이 급격히 증가된다고 하였다. 만 4세가 되면 기쁨, 슬픔, 분노, 두려움 등의 일차적 정서를 큰 오류 없이 구별하게 되며 만 5, 6세에는 이차적 정서를 포함한 모든 정서를 인식하는 수준이 거의 어른과 같아진다고 하였다 또한 만 4, 5세경에는 여러 가지 상황적 단서를 기초로 타인의 정서와 내적의도를 이해하고 자신의

정서를 조절하는 것으로 나타났다(정현심, 이순형, 2004; Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986; Denham, 1998).

특히 정서이해요인 중에서 가장 늦게 발달하는 정서추론능력은 만 3세부터 나타나기 시작하지만 이 시기에는 원인과 결과를 사건 제시 순서대로 이해하는 경향이 있기 때문에 귀납적으로 결과를 가지고 원인을 추론하는 능력은 만 4, 5세가 되어야 가능한 것으로 알려져 있다. Denham(1998)은 만 3세 피험자의 삼분의 일 이상이 전혀 원인을 추론하지 못하였다고 하였고 애착연구자들은 사회적 상호작용의 결과를 미리 예측하고 행동을 조절하는 목표수정행동이 발달하는 결정적 시기를 만 4세라고 제안하였다(Colin, 1996).

이상의 결과들을 종합하면 정서이해력과 관련된 능력들은 연령의 증가에 따라 순차적으로 발달하며 먼저 나타나는 낮은 수준의 능력을 기반으로 더 높은 수준의 능력이 발달한다(Denham, 1998; Sarni, 1999)는 것을 알 수 있다. 유아기에는 자아중심성이 줄어들면서 타인의 생각이나 감정을 보다 객관적으로 수용하게 되고 급격한 언어발달로 정서와 관련된 어휘의 사용이 증가한다(Ashiabi, 2000; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991). 또한 이 시기에는 아동이 가정에서 부모, 형제들 뿐 아니라 유치/유아원 등에서 친구, 교사들과 상호작용하며 확대된 사회적 경험을 통해 타인의 정서에 대해 배우게 된다(Harris, 1985; Lewis & Saarni, 1985).

그러나 유아기와 학령초기 아동을 대상으로 한 많은 연구들(김민화, 최경숙, 1993; 정현심, 이순형, 2004; Stein, & Trabasso, 1989; Zeman & Shipman, 1996)은 주로 정서이해, 정

서조망수용 또는 정서추론의 어느 한 영역만을 다루어 온 것이 많다. 타인과 정서적 상호작용을 하기 위해서는 각 영역의 개별적 기능보다는 다양한 기능들의 상호 교류가 요구되므로(Denham et al., 1997; Saarni, 1999) 정서이해력을 정서재인, 정서조망수용, 정서추론을 모두 포함하는 포괄적인 범위에서 연구하는 것이 필요할 것이다.

지금까지 Denham의 3가지 정서이해 요인을 다룬 대부분의 연구들은 주로 부모의 영향(이혜련, 최보가, 2002; Denham & Kochanoff, 2002; Dunsmore & Smallen, 2001)이나 연령효과(Denham, 1986; Denham, et al., 1997; Laible & Thompson, 1998)에 초점을 맞추어 왔을 뿐 그 외의 변인들을 다룬 것은 많지 않다. 특히 아동의 성(gender)이 정서이해력에 미치는 영향에 대해서는 선행연구 결과들의 불일치로 쉽게 결론을 내릴 수 없었다.

성은 선천적으로 결정되면서도 후천적으로 사회/문화에 의해 가장 쉽게 영향을 받는 변인으로 알려져 있다. 정서를 다루는 이론에는 크게 뇌 생리적인 것과 사회/문화적인 관점이 있는데 호르몬이나 뇌구조의 차이가 정서에서의 성차와 연결된다는 뚜렷한 증거가 아직 없어 성차를 성역할행동의 측면에서 보는 견해가 많다(Brody, 2001). 이론적, 실증적으로 정서이해의 성차에 초점을 맞춘 연구나 고찰이 부족하여 성차의 기제를 명확히 밝히는 데는 무리가 있다. 그러나 정서이해 영역은 폭넓게 정서성과 관련된 성고정관념(gender stereotype) 및 성역할행동에서의 성차와 관련하여 그 이론적 기반을 찾을 수 있을 것이다.

첫째, 정서표현의 빈도에 대한 연구들은 일반적으로 성인과 아동집단 모두에서 여자가

남자보다 정서를 더 자주 표현한다고 하였다(Bornstein, Briones, Brooks, & Cowan, 1996; Casey, 1993). 자신의 감정을 타인에게 표현하는 것은 타인에게 어떤 반응을 이끌어내게 되어 정서적 상호작용을 활성화 시키게 된다. 따라서 Brody(2001)는 정서표현이 빈번한 여아가 남아보다 더 풍부한 사회/정서적 관계를 가질 확률이 높고 이런 관계들을 통해 정서에 대해 배울 기회가 많다고 지적하였다.

둘째, 부모 양육행동과 부모-자녀 간 대화방식에서의 성별에 따른 차이를 살펴보면 어머니와 아버지 모두 남아보다 여아에게 부적 정서표현을 허용하는 경향을 보였다. 예를 들어, 아동이 슬픈 감정을 보일 때 어머니는 여아를 위로하고 공감하는 태도를 보인 반면 남아에게는 원인을 묻고 정서를 통제하도록 하였고(Cervantes, & Callanan, 1998; Fivush, 1989), 여아가 남아보다 부모의 정서적인 통제에 더 쉽게 상처 받는다고 생각하였다(Fabes, Eisenberg, Karbon, Bernzweig, Speer, & Carlo, 1994). 이러한 사실들은 남아와 여아가 정서적인 부분에 대해 다른 방식으로 양육된다는 것을 제시하고 또한 부모와의 상호작용에서 얻는 정서적 경험이 다를 것임을 시사한다. 특히, 부적정서를 이해하고 조절하는 방식에 차이가 있을 것으로 생각된다.

마지막으로, 정서에 대한 성역할행동은 문화적 규준에 따라 크게 영향을 받기 때문에 한국의 문화와 연결하여 살펴보아야 할 것이다. 유교문화에 바탕을 둔 한국의 전통문화는 강하고 권위적인 남성성을 강조하여 남자가 감정을 드러내는 것을 바람직하지 않은 것으로 여겼다(이지선, 정옥분, 2002; Lee, 1993; Lee, 1998). 사소한 일로 우는 것을 수치스러

은 일로 여기기도 하는 등 남성의 정서통제가 사회 전반적으로 엄격히 강조되었다. 현대 한국사회는 남녀의 위계적 관계가 개선되고 정서적 대화가 모든 남녀구성원에게 강조되고 있다. 그렇지만 아직도 정서표현을 여성스러운 것으로 생각하는 전통적인 가치관이 많이 남아있어 남아가 활발히 정서적 경험을 할 수 있는 환경은 여아보다 제한될 것으로 보인다. 이것은 결국 정서이해력에서의 성차로 연결될 수 있을 것이다.

그러나 앞서 지적한 바와 같이 정서이해력에서의 성차는 선행연구들에 의해 일관성 있게 지지되지 못하였다. 각 하위 영역별로 살펴보면, 정서재인에 대해서는 유아기와 만 7세 이전 학령초기의 여아가 남아보다 얼굴표정으로 정서를 구별하거나 두려운 감정을 인식하는 과제에서 더 뛰어나다는 연구들(Boyatzis, Chazan, & Ting, 1993; Cutting & Dunn, 1999; Denham & Couchoud, 1990)이 있었지만 유사한 다른 연구(Denham et al., 1997)에서는 재인과제에서 성차가 유의하지 않았다. 다음으로 정서조망수용능력과 상황에 따른 정서표현 조절에서 여아가 남아보다 높은 수행을 보였다는 연구들(Cutting & Dunn, 1999; Zeman & Shipman, 1996)이 있었고 만 3-6세 아동을 대상으로 한 국내연구에서도 여아가 남아보다 자신과 타인의 정서적 관점을 잘 이해하는 것으로 나타났다(김경희, 김경희, 2000; 이지선, 정옥분, 2002). 그러나 일련의 다른 연구들(이혜련, 최보가, 2002; 한유진, 유안진, 1998; Denham et al., 1997; Russell & Widen, 2002)에서는 조망수용에서의 성차가 유의하지 않았다. 정서추론에 대해서는 연령에 따라 성차가 다르게 나타났는데 학령초기 아동들

에게는 성차가 나타나지 않았지만(Thompson, 1989) 유아를 대상으로 한 연구(Cutting & Dunn, 1999)에서는 여아가 남아보다 정서적 행동에 대한 원인을 잘 이해하였다.

이렇게 세 영역 모두에서 성차에 대해 불일치하는 결과를 초래하는 원인은 아직 명확히 밝혀지지 않았지만 보다 신뢰로운 연구를 위해서는 몇 가지 변인에 대해 더 진지하게 생각해 보아야 할 것이다. 우선, 아동에게 이야기를 들려주고 이야기 속 인물의 정서에 대해 질문하는 이야기면접법(story-based interview)은 정서조망수용능력과 추론을 측정하는 가장 보편적인 도구이다. 이야기면접법은 아동에게 감정이입을 쉽게 하게 하는 등의 이점이 있지만 언어능력이 과제수행에 영향을 미칠 수 있는 단점이 있는데 Denham, Zoller와 Couchoud(1994)의 연구에서도 어머니의 보고와 실험실 상황에서 관찰로 측정된 아동의 언어능력이 정서 이해력과 유의한 관계가 있었다. 정서는 언어적, 비언어적 측면을 모두 가지고 있지만 만약 어떤 정서에 대해 이해하고 있는 것을 언어능력의 부족으로 이야기하지 못했을 때는 여아와 남아의 언어발달의 차이를 정서이해력의 차이로 잘못 해석할 여지가 있는 것이다. 따라서 언어가 수행에 미치는 영향을 통제할 수 있는 방법론적 고려가 필요하다.

그 다음으로 정서이해력에서의 성차는 정서의 종류별로 다를 수 있다는 점이다. 기본 정서 중에서 기쁨 등의 정적정서에 대한 이해가 부적정서보다 빨리 발달하며 슬픔, 분노, 두려움 등의 발달 속도도 다르다(Denham, 1998). 특히 유아들에게는 타인의 분노나 두려움을 인식하는 것이 기쁨이나 슬픔보다 어

려운 것으로 나타났다(Boyatzis et al., 1993). Brody(2001)는 아동이 경험하는 정서종류의 차이를 언급하면서 남아는 화를 여아보다 공격적으로 표현하고 여아는 남아에 비해 슬픔이나 두려움을 강도 높게 표현하는 경향이 있다고 지적하고 있다. 또한 부모의 양육방식과 함께 미루어 짐작할 때 분노나 슬픔을 경험하거나 이해하는 태도에 남녀 성차가 있을 것임을 가정하게 된다. 즉, 정서의 종류별로 성차를 알아보는 것이 유아의 정서이해에 대한 더 자세한 정보를 제공할 것이다. 각 정서별로 발달하는 속도도 다르지만 정서이해력에서의 성차는 연령과 상호작용하기 때문에 피험자의 연령의 범위를 통제하여 한 연령 내에서 나타나는 성차를 심도 깊게 연구하는 것도 좋을 것으로 생각된다.

마지막으로, 정서이해의 3가지 하위요인 중 정서추론에서의 성차는 양적측면뿐 아니라 질적측면도 같이 고려해 볼 수 있을 것이다. 이 영역의 연구들은(Russell & Widen, 2002; Zeman & Shipman, 1996) 주로 아동이 정서의 원인과 결과에 대해 얼마나 정확하게 이해하고 있는지 수행에서의 옳고 그름을 채점하여 점수가 높을수록 정서추론능력이 높은 것으로 보았다. 그러나 아동이 추론한 정서 원인의 종류를 분석한 연구는 상대적으로 많지 않다. 국내에서 정윤희와 김희진(2002)은 아동이 부적정서의 원인을 어떻게 이해하는지 타인과의 상호작용, 외부적 사고, 공상 등의 범주로 분류하여 부적정서별로 원인의 종류가 다르다는 것을 발견하였고 Strayer(1986)는 범주별로 정서의 원인을 분류한 연구에서 남아와 여아간의 차이를 보고하였는데 여아는 남아보다 인간관계를 정서적 경험의 이유로

더 많이 지적하였다. 이처럼 정서추론에 대한 성차는 과제수행점수의 높고 낮음뿐 아니라 여아가 추론한 정서원인의 종류가 남아와 다른지의 내용을 분석할 때 더 폭넓은 설명이 가능할 것이다.

지금까지를 요약하면 본 연구는 첫째, 유아의 정서이해력을 정서재인, 정서조망수용, 정서추론의 세 가지 영역에서 포괄적으로 다루고자 하였다. 특히 본 연구는 정서이해에 대한 연령차를 검증하기 보다는 한 연령 내에서 나타나는 집단 내 성차에 주목하였다. 둘째, 성차를 과제수행에서의 양적차이뿐 아니라 정서추론 내용에 대한 질적인 차이로도 살펴보았다. 마지막으로 성차를 검증하는데 영향을 줄 수 있는 두 가지 변인, 아동의 언어와 정서의 종류를 고려하여 보다 통제되고 세분화된 수준에서 성차를 설명하려고 하였다.

연구 방법

연구 대상

본 연구는 서울과 경기 지역의 만 4세 아동 74명(남아 41명; 여아 33명)을 대상으로 실시되었다. 성과 연령과의 상호작용을 통제하기 위해 대상자의 연령을 만 4세로 제한하였는데 이 시기에는 간단한 추론능력까지 포함한 정서이해의 발달이 현저히 이루어져 세 영역별 과제의 수행이 모두 가능할 것으로 보았다. 아동의 평균연령은 50.55개월(SD=2.50; 범위 45-56개월)이며 여아는 50.55개월(SD=.40; 범위 47-56개월), 남아는 50.56개월(SD=.42; 45-56개월)로 두 집단의 연령차는 없었다. 대상 아동들은 서울의 강남지역과 서울

근교 거주 지역인 분당, 일산, 부천의 유치원과 어린이 집에서 표집 되었는데 각 기관들의 참여는 한 시설의 원장이 다른 원장을 소개시켜주는 Snowball방식으로 이루어졌다. 이 아동들의 부모 중 절반이상이(53%) 대졸 이상의 학력을 가졌고 가계 월 소득은 평균 300에서 390만원 사이로 2002년 통계청자료 기준으로 모두 중산층 가정의 아동이었다.

연구 도구

본 연구에서는 정서이해력을 측정하기 위해 Denham 등(Denham, 1986; Denham et al., 1997; Denham, Zoller et al., 1994)이 개발한 도구를 수정하여 사용했는데 이 도구는 이야기를 제시할 때 다양한 손 인형을 이용하기 때문에 Puppet Task라 불리며 정서재인, 정서조망수용, 정서추론의 3가지 과제로 구성되어 있다.

정서재인과제

기쁨, 슬픔, 분노, 두려움(무서움)의 4가지 정서에 대한 얼굴표정을 가진 손 인형을 각각 보여주고 아동이 정서의 이름을 알고 있는지 (“이 아이의 기분이 어떨까?”), 각 정서에 맞는 얼굴을 찾아낼 수 있는지 (“슬픈 얼굴을 가진 아이가 누구인지 찾아줄래?”)의 두 가지 측면에서 총 8개의 질문을 하였다. 손 인형은 부직포와 헝겊으로 제작하였고 얼굴표정은 원 도구에서 얼굴근육의 움직임 등을 고려하여 제시한 표준적 기준을 응용하였는데 기쁜 얼굴은 웃는 입, 슬픈 얼굴은 처진 입과 눈물, 화난 얼굴은 올라간 눈과 일그러진 입술, 두려워하는 얼굴은 동그래진 눈과

떠는 입술 등의 특징을 가지고 있었다. 2명의 인문학전공 대학원생이 제작된 얼굴표정의 적합도를 평가하고 예비조사에서 6명의 아동들에게 실시하여 큰 오류가 없는 것으로 나타났다.

각 정서는 무작위로 제시되었고 정서의 이름을 정확하게 언급한 것(예; 슬퍼, 기뻐)에는 2점, 틀린 답에는 0점, 정답대신 비슷한 영역(정적 혹은 부적)의 정서를 언급한 경우에는 1점으로 채점하였다 (예; “화를 내고 있어” 대신 “기분이 안 좋아”). 본 연구에서 정서재인과제에 대한 신뢰도는 Cronbach's alpha가 .41로 다소 낮게 나왔으나 이 수치는 Denham의 연구를 비롯한 선행 연구들(Denham, et al., 1997; Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Magee, & Spritz, 2001)에서 보고된 수치와 비슷한 수준이었다. 이에 대한 뚜렷한 원인은 밝혀진 것이 없으나 얼굴표정을 마이크로 단위로 세밀히 분석한 연구(Etcoff & Magee, 1992)에서 성인들도 음성이나 동작 등의 단서 없이 얼굴표정만으로 한 가지 정서를 뚜렷이 구분하는데 오류가 많았다는 것을 보고하고 있다. 따라서 손 인형의 얼굴표정을 보고 재인하는 본 연구의 도구에서도 비슷한 결과가 초래되었을 가능성이 있다.

정서조망수용과제

원 도구에서 사용한 이야기들 중 아동이 상황에 따라 느낄 수 있는 정서가 모호하거나 개인차가 크게 나타나도록 구성된 이야기를 제외한 8개를 선택하였다. 제시된 이야기들은 정서별로 2개씩 총 8개로 우리나라 아동들에게 친숙한 내용 이었다 (예; 아이스크림을 먹는 이야기, 친구가 장난감을 망가트림, 무서

은 꿈). 이야기들은 재인과제에서 사용된 것과는 다른 손 인형을 사용하였는데 아동의 성별에 따라 같은 성의 인형을 제시하였고 목소리도 인형극처럼 상황에 맞게 연출하여 아동이 쉽게 과제에 몰입하도록 하였다.

과제를 제시하기 전에 아동이 손 인형의 얼굴표정과 정서를 옳게 알고 있는지 확인하였다. 이야기를 들려준 후 정서재인과제처럼 두 가지 방식(정서이름 이야기하기 & 얼굴표정 고르기)으로 답하게 하여 각각 0점에서 2점까지 같은 방식으로 채점하였다. 8문항에 대한 Cronbach's alpha는 .81이었다.

정서추론과제

앞의 두 과제와는 달리 정서의 원인을 묻는 개방형(open-ended)질문으로 구성되었다. 우선 재인과제에서 사용된 손 인형을 보여주고 정서의 원인을 추측하도록 한 후(예; 이 아이가 왜 슬픈 얼굴을 하고 있을까?) 아동 자신이 부모, 형제, 친구, 선생님과 상호작용에서 경험한 정서의 원인을 생각하도록 하였다(예; ___는 친구가 어떻게 했을 때 슬펐니?). 아동이 할 수 있는 한 여러 개의 원인을 말하도록 격려했고(예; 또 다른 때 왜 슬펐는지 생각나는 건 없니?) 아동이 주저하며 쉽게 대답하지 못했을 때는 아동을 격려하는 후속질문(예; 선생님한테 이야기해 줄래?)을 추가하고 추론을 이끄는 질문을 단계적으로 제시하였다(예; 이 아이 기분이 어떤 것 같아? ___는 이 아이와 같은 얼굴 한적 있니? 언제 그랬을까?). 아동이 계속 대답하지 않거나, 같은 종류의 원인을 반복하여 말할 때는 자연스럽게 다음 과제를 제시하였다(예; 그럼 이번에는 이 아이 얼굴을 볼래?). 아동의 반

응은 녹음되어 전사되었고 양적, 질적 두 가지 방법으로 분석되었다.

분석에서는 개인점수와 범주별 빈도가 함께 고려되었다. 우선 아동이 대답한 기쁨, 슬픔, 분노, 두려움 각각의 원인들을 내용에 따라 분류하였다. 선행연구들(정윤희, 김희진, 2002; Strayer, 1986; Denham, 1998)에서 제시한 상호관계와 외부사건 범주들을 대상별로 세분화하고 거기에서 언급되지 않은 항목을 몇 개 더하여 6가지(사람, 사건, 사물, 자연, 상상, 환경)의 큰 범주 내에서 부모, 친구, 형제, 교사, 가정 내 갈등, 특별한 날, 야외활동, 음식, 장난감, 몸이 아픔, 자연현상/날씨, 괴물, 어두움, 혼자 있는 것, 기타의 15개 소주제로 분류하였다. 영역별로 구분된 각각의 응답에 대해 정서에 맞는 타당한 이유인지 2명의 평정자가 1점으로 채점하였다. 한 아동이 한 범주에 속하는 이야기를 두 번 이상 반복했을 때는 한 개로 간주하였는데, 예를 들어 “엄마가 안아 줬을 때”와 “엄마가 머리 쓰다듬어 줬어”는 모두 부모와의 관계에 들어가므로 전체 1점으로 채점되었다. 따라서 단순히 원인에 대해 이야기를 많이 한 아동이 아니라 상황에 따라 여러가지 종류의 원인을 정확하게 추론한 아동이 높은 점수를 얻었다. 두 평정자의 의견이 일치하지 않았을 때에는 다른 평정자의 의견을 구하였다. 74명 아동의 응답에 대한 평정자간 일치도는 .95로 나타났다.

전체 도구의 타당도 검증을 위해 정서재인, 정서조망수용, 정서추론의 세 하위요인을 모두 합한 아동의 정서이해능력과 유아의 애착안정성을 평가하는 Attachment Story Completion Task(ASCT: Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990)에서의 수행 간에 상관을 구하였다. ASCT

는 이야기 구성 과제로 인형을 사용하여 일상생활에서 흔히 일어나는 정서적 상황을 제시한 뒤 아동이 인물들 간의 정서적 갈등을 어떻게 이해하고 얼마나 긍정적으로 해결하는지에 따라 점수를 부여하였다. 본 연구에서는 둘 간의 정적상관이 유의하여($r=.30, p<.01$) 타당도를 뒷받침 하는 증거를 제시하였다.

언어능력

본 연구는 언어에 큰 결함이 없는 정상아동을 대상으로 하고 있지만 아동의 언어능력은 인터뷰과제 수행에 영향을 줄 수 있다. 따라서 언어능력의 개인차를 통제하기 위해 아동이 연령에 맞는 의사소통 능력을 가지고 있는지를 평가하였다. 교사가 각 아동의 언어적 능력이 또래보다 떨어지는지를 조음문제, 문장구성, 어휘력, 언어이해력, 저속어 사용 등의 측면에서 고려하여 또래보다 언어능력이 떨어지는 아동을 0, 그렇지 않은 아동을 1로 구분하였다. 또한 연구자는 면접상황에서 발음이 부정확하고 문장구성이 무작위적이며 몇 개의 단어만으로 의사를 표현하는 아동을 구별해내었다. 교사가 구별한 아동과 연구자가 구별한 아동을 비교했을 때 .84의 평정자간 일치도를 보였다.

연구절차와 자료처리

2002년 8월에 만 4, 5세 아동 6명을 대상으로 예비실험을 실시하여 도구를 수정한 후 본 연구의 자료는 2002년 10월부터 2003년 1월까지 수집되었다. 면접은 각 아동이 다니고 있는 유치원/어린이 집에서 주로 오전/오후 자유 놀이시간에 실시하였다. 우선 연구자는

면접을 실시하기 전 최소 사흘, 길게는 일주일동안 보조교사로 아동과 같은 교실에서 생활하면서 친밀감(rapport)을 형성하였고 면접상황에서 도구를 제시하기 전 아동과 5-10분의 자유놀이 시간을 가졌다. 세 가지 과제를 수행하는 데는 대부분 20-25분 정도가 소요되었다. 전체 면접과정은 녹음되고 전사되었다.

자료분석의 첫 단계로 정서재인, 정서조망수용, 정서추론의 3가지 영역에 대한 기술치를 보고하였고 Pearson적률상관분석과 다중회귀분석을 실시하여 이 세 영역들 간의 관련성과 다른 변인들과의 관계를 제시하였다. 성차의 유의도 검증을 위해서는 언어를 통제변인으로 한 MANCOVA를 실시하였다. 공변량인 언어능력은 언어가 또래보다 떨어지는 아동과 아닌 아동을 구분한 범주형 변인을 더미코딩하여 연속변인으로 처리하였다. 또한 정서추론과제에서는 내용분석을 실시하여 귀인의 종류를 범주화하고 해석하였다. 자료의 통계처리에는 SPSS version 11이 사용되었다.

결 과

표 1은 33명 여아와 41명 남아의 과제별 전체 수행과 각 정서별 수행의 평균과 표준편차를 보여주며 표 2는 전체 연구변인들 간의 상호관련성을 제시하고 있다.

표 2에 따르면 아동의 성은 정서조망수용 및 정서추론과 유의한 상관을 보였고 언어능력은 정서추론과 정적 상관이 유의하였다. 이는 공변량으로 가정된 언어능력이 실제로 아동의 과제수행에 영향을 준다는 것을 제시한다. 또한 정서이해의 세 하위 영역(정서재인, 정서조망수용, 정서추론)들은 서로 유의한 정

표 1. 세 정서이해 영역에서 여아와 남아의 정서별 과제수행의 평균과 표준편차

과제	정서	여아 (n=33)		남아(n=41)	
		M	SD	M	SD
정서재인	기쁨	3.21	.42	3.00	.59
	슬픔	3.24	.66	2.90	.94
	분노	3.45	.56	3.24	.73
	두려움	2.48	.76	2.59	.67
	전체	12.39	1.20	11.73	1.80
조망수용	기쁨	6.45	1.00	5.68	1.59
	슬픔	7.00	1.06	6.51	1.34
	분노	6.99	1.31	6.20	1.58
	두려움	7.06	1.27	6.76	1.37
	전체	27.42	2.61	25.22	3.67
정서추론	기쁨	3.33	1.11	2.56	1.36
	슬픔	2.85	.80	2.37	1.32
	분노	2.45	1.30	2.20	1.19
	두려움	2.30	1.02	1.88	.93
	전체	10.97	2.91	8.95	4.13

표 2. 전체변인들 간의 상관

	1	2	3	4
1. 성	-			
2. 언어능력	.05	-		
3. 정서재인	.21	-.13	-	
4. 조망수용	.32**	.09	.47***	-
5. 정서추론	.27*	.23*	.29*	.39**

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

적상관이 있어 재인과제나 조망수용과제에서 높은 점수를 받은 아동이 추론과제에서도 높은 점수를 받은 것으로 나타났다. 특히 정서추론은 정서재인이나 조망수용보다 발달적으로 더 늦게 나타나는 상위의 능력으로 알려져 있는데 세 영역들 간의 상대적 영향력을 알아보기 위하여 실시한 다중회귀분석 결과가 표 3에 나타나 있다.

표 3에 나타난 대로 예측변인들 중에서 정서조망수용만이 정서추론을 유의하게 설명하

표 3. 정서추론에 대한 다중회귀분석

예측변인	준거변인 (정서추론)		
	B	β	t
정서재인	.13	.13	1.06
정서조망수용	.33	.33	2.70**
회귀모델	$R^2 = .17$		$F = 7.12^{**}$

** $p < .01$

였고($\beta = .33$, $p < .01$) 정서재인의 영향은 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이는 상황적 단서를 참고하여 타인의 정서를 이해하는 능력이 정서추론의 중요한 요소임을 시사한다.

다음으로 정서재인, 정서조망수용, 정서추론의 세 영역에 대한 성차의 유의도 검증을 실시하였다. 표 4는 세 종속치에 대해 언어를 공변량으로 통제한 MANCOVA의 결과를 보여준다.

정서재인, 정서조망수용, 정서추론과제에서의 성차

표 4에 제시된 바와 같이 정서조망수용($F = 8.19$, $p < .01$)과 정서추론($F = 5.39$, $p < .05$)에서 여아가 남아보다 높은 정서이해력을 보였으나 정서재인에서의 성차는 유의하지 않았다. 즉, 여아는 남아보다 정서적 상황을 인식하는 능력과 정서의 원인을 추론하는 능력이 뛰어난 것으로 나타났다.

표 4. 정서재인, 정서조망수용, 정서추론에서의 성차

종속치	SS	df	MS	F
정서재인	3.37	1	3.37	3.50
정서조망수용	7.48	1	7.48	8.19**
정서추론	4.88	1	4.88	5.39*

통제 변인: 언어

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

정서조망수용과제에서 정서 종류별 수행의 성차

정서조망수용과 정서추론에서 유의하게 나타난 성차를 정서의 종류별로 더 자세히 분석한 결과가 표 5와 6에 나타나 있다. 표 5는 조망수용과제에서의 정서별 성차를 보여주는 데 기쁨($F=5.81, p<.05$)과 분노($F=4.17, p<.05$)에 대해 유의한 성차가 나타났다. 여아는 남아보다 기쁨과 분노상황을 알려주는 단서들을 더 잘 이해하였으나 슬픔, 두려움에 대한 상황을 인식하는 데는 차이가 없었다.

표 5. 정서조망수용에서 정서별 수행의 성차

종속치	SS	df	MS	F
기쁨 조망수용	5.53	1	5.53	5.81*
슬픔 조망수용	2.81	1	2.81	2.85
분노조망수용	4.03	1	4.03	4.17*
두려움 조망수용	.86	1	.86	.86

통계 변인: 언어
* $p<.05$

정서추론과제에서 정서 종류별 수행의 성차

정서추론과제는 개방형 인터뷰 형식이므로써 각 정서별로 어떤 내용으로 귀인하며 그 귀인이 맞는지의 두 가지 측면에서 양적, 질적으로 분석되었다.

1) 양적분석

먼저 양적분석 결과가 표 6에 제시되어 있다. 여아가 남아보다 기쁨의 원인을 추론하는데서 유의하게 높은 수행을 보였는데($F=6.99, p<.01$) 이것은 여아가 기쁨에 대해 더 다양하고 타당한 이유들을 제시했다는 것을 나타낸다. 반면, 부적정서인 슬픔, 분노, 두려움에

표 6. 정서추론에서 정서별 수행의 성차

종속치	SS	df	MS	F
기쁨 추론	5.72	1	5.72	6.99**
슬픔 추론	3.08	1	3.08	3.22
분노 추론	.69	1	.69	.70
두려움 추론	3.40	1	3.40	3.47

통계 변인: 언어
** $p<.01$

대한 인과적 이해에서의 성차는 유의하지 않았다.

2) 질적분석

여아가 남아보다 정적정서에 대한 추론능력이 높다는 것은 이미 밝혀졌지만 어떤 방향으로 귀인을 하는지에 대한 내용의 차이를 질적으로도 살펴보았다. 아동이 추론한 정서적 원인을 주제별로 내용분석(content analysis)한 것이 표 7에 나타나 있다. 표 7에는 각 분류별 빈도가 제시되어 있지만 피험자마다 응답의 갯수가 달랐기 때문에 분야별로 두 집단을 비교하지 않고 남녀 집단 내에서 나타난 귀인의 종류를 각각 기술하였다.

우선 기쁨의 원인에 대해 살펴보면, 남아와 여아집단 각각에서 모두 다른 사람과의 상호작용을 기쁨의 원인이라고 가장 흔히 지적했으며 그 중에서도 부모와 친구에 대한 내용이 많았다(예; 엄마가 안아줄 때, 엄마가 칭찬해 주니까, 친구랑 사이좋게 놀면, 아빠가 내 자전거 고쳐줬어, 친구가 좋으니까). 또한 형제(예; 동생하구 놀 때, 언니가 종이 안 뺏으니까)나 학교생활(예; 유치원에 오면, 유치원에서 공부할 때)도 여아와 남아 모두에게서 공통적인 기쁨의 원인으로 나타났다. 특히 여아보다 남아는 장난감과 야외활동 등 물리적

표 7. 여아와 남아가 추론한 정서 원인의 분류와 빈도

범 주	기쁨		슬픔		화남		두려움	
	남	여	남	여	남	여	남	여
<u>사람(소계)</u>	58	64	59	61	56	52	10	11
부모	26	30	29	25	23	19	6	5
친구	28	24	25	28	24	22	2	6
형제	4	10	4	8	9	10	2	
교사			1			1		
<u>사건(소계)</u>	11	12		5		4		
부부갈등				2		4		
특별한 날	1	3						
야외활동	6	2						
몸이 아픔				3				
학교생활	4	7						
<u>사물(소계)</u>	10	5						
장난감	8	2						
음식	2	3						
<u>자연(소계)</u>		4						4
날씨/기후		4						4
<u>상상(소계)</u>							23	26
괴물/귀신							22	24
무서운 꿈							1	2
<u>환경(소계)</u>			5	6			18	12
혼자 있음			3	6			6	7
어두움			2				12	5
기타		2		2		1		

이고 신체적인 것에 귀인한 비율이 상대적으로 높았다(예; 장난감 가질 때, 조립장난감 할 때, 놀이터에서 하하 웃는 거예요). 한편 여아는 기후나 날씨 등의 자연현상을 기쁨의 원인으로 지적하였고(예; 햇님이 웃으니까, 따뜻해서 이렇게 기뻐하는 거예요) 분류에 들어가지 않은 기타 응답 중에서 “누가 웃기면”, “재미있는 거 보면”등이 포함되어 있어 의도적인 행동으로 정서가 바뀔 수 있다는 것을 인식하는 것처럼 보였으나 비슷한 종류의 귀

인이 남아에게서는 나타나지 않았다.

다음으로 슬픔의 원인에 대해서는 기쁨에서와 비슷하게 여아와 남아 집단 모두 부모와 친구와의 관계를 보편적으로 언급하였고(예; 엄마가 때리니까 울어, 엄마가 소리 지르면 슬퍼서 방에 갔어요, 친구가 인형 빼어서, 친구가 발로 찼어, 친구가 꼬집어서) 형제와 싸울때나 집에 혼자 있을 때 슬픔을 느낀다고 답하였다. 여기서 여아는 남아보다 더 다양한 종류의 원인을 제시했다. 몇몇 여아는 부모들 간에 갈등이 있을 때나 몸이 아플 때 느껴지는 정서가 슬픔이라고 언급한 반면(예; 아빠가 엄마 괴롭힐 때; 엄마가 아빠한테 화낼 때) 이런 범주의 응답을 한 남아는 없었다.

분노에 대한 정서추론에서도, 부모와 친구, 형제 관계를 포함한 대인적 요소가 남녀 집단 모두에서 나타났다(예; 엄마가 밥 안 먹는다 고 혼낼 때, 엄마가 장난감 안주니까, 누나가 내꺼 만지면, 친구가 막 넘어뜨리고 때리면, 엄마가 나 뭐 못하게 하는거). 이런 원인들은 인간관계에서 일어나는 갈등이라는 점에서 그 내용이 슬픔의 원인과 매우 비슷하였다. 분노에 대한 남아와 여아의 차이 또한 슬픔에서와 같이 여아가 부모의 싸움이나 갈등을 언급한 데 있었다. 여기서 부모들 간의 갈등은 여아에게 슬픔과 분노를 일으키는 원인으로 나타났다.

마지막으로 두려움의 원인으로는 여아와 남아 모두에게서 괴물, 귀신, 공룡 등의 상상적인 원인(예; 잘 때 괴물이 나오니까, 호랑이가 잡아 먹을까봐, 괴물이가 있을 것 같아요)이 언급되었고 어두움과 인간관계에 대한 응답도 있었다. 그러나 남아와는 달리 여아는 천둥, 번개, 불 등의 자연현상 등을 무서움의

원인으로 지적하였다.

논 의

유아의 정서이해에서의 성차를 밝히는 것을 목적으로 실시한 본 연구의 결과는 다음과 같이 요약된다. 우선 양적인 측면에서 첫째, 전체적으로 남아와 여아간에 정서를 이해하는 능력에 차이가 있는 것으로 나타났다. 여아는 남아보다 정서조망수용과 정서추론에서 더 높은 수행을 보였으나 단순히 타인의 얼굴 표정만으로 정서를 인식하는 정서제인에서는 유의한 성차가 나타나지 않았다. 이는 Denham 등 (Denham et al., 1997)이 보고한 결과와 유사한 것이다. 정서종류별로 살펴보면 정서조망수용에서 여아는 남아보다 기쁨과 분노에 대한 상황적 단서를 더 잘 이해하였고 기쁨의 원인에 대해 더 잘 추론하였다.

위의 결과들은 다음과 같이 논의될 수 있다. 첫째, 단순한 얼굴표정의 재인보다 정서적 사회경험을 기반으로 하는 조망수용이나 정서추론에서의 성차가 더 유의하였던 것은 정서경험에서의 차이가 정서이해력에 영향을 줄 것이라는 주장과 연결될 것으로 생각된다. 구체적으로 여자가 남자보다 훨씬 더 정서적이라는 것은 진화론적, 사회적 이론들 모두에 의해 제시되어 왔으며(Bornstein et al., 1996; Hall, 1984) 우리와 문화적으로 비슷한 일본을 대상으로 한 연구(Zahn-Waxler, Friedman, & Cole, 1996)에서도 여아가 남아보다 정서를 더 많이 표현하는 것으로 나타났다. 이에 대해 Brody(2001)는 여아의 높은 정서 표현성이 타인과의 상호작용을 촉진시키고 다양한 정서 경험을 하게 함으로써 정서이해력을 높일

것이라고 하였다.

둘째, 본 연구에서 여아의 분노 조망수용능력이 남아보다 더 뛰어난 것으로 나타난 것은 일반적으로 남아가 여아보다 더 강도 높게 분노를 표현하고 경험한다는 주장과 상반되는 것처럼 보인다. 그러나 선행 연구들(Eisenberg & Fabes, 1994; Roberts & Strayer, 1987)에서 분노의 경험은 그 강도에 따라 정서능력과의 관계가 달라지는 것으로 알려져 있다. 인간관계를 해치는 강도 높은 분노는 정서적 부적응과 관계가 있지만 가벼운 분노를 경험하는 것은 부적정서에 대해 알아가는 기회를 제공하여 정서이해력을 높인다고 하였는데 본 연구의 결과도 이와 관련될 것으로 생각된다.

또한 정서적 경험으로 인해 나타나는 성차는 성역할행동의 측면에서도 논의될 수 있다. 성역할행동에 대한 기대가 남아와 여아에 대한 부모의 양육방식에 차이를 만들어 남아에게는 정서통제를 더 강조한다는 것이 알려져 왔으며(Brody, 2001; Fivush, 1989; Cervantes & Callanan, 1998) 이로 미루어 여아의 보다 자유로운 정서적 경험이 다양한 정서에 대해 배우고 이해하는 학습의 기회를 제공할 것으로 가정된다. 그러나 이 부분에 대해서는 양육방식이나 성역할태도에 대한 실증적 자료를 보완하여 결론을 내려야 할 것으로 보인다.

한편, 양적인 성차에 대한 결과는 정서발달 발달 속도의 차이를 고려해서 살펴보아야 할 것이다. 선행 연구들(Boyatzis et al., 1993; Denham, 1998; Denham & Couchoud, 1990)은 어린 아동에게 부적정서보다 정적정서, 또 기본적인 부적정서 중에서도 두려움의 발달이 가장 나중에 이루어진다고 하였다. 본 연구에

서는 슬픔과 두려움에 대해 3가지 과제 모두에서 성차가 유의하지 않았는데 아직 여아와 남아가 부적정서를 이해하는 능력이 정적정서에 비해 덜 발달하여 성차가 나타나기 어려웠을 가능성이 있다.

마지막으로 양적 결과들은 언어가 정서이해에 미치는 영향을 보여준다. 상관분석에서 뿐 아니라 다중분산분석에서도 언어를 공변량으로 통제하기 전에는 언어능력이 높은 아동이 그렇지 않은 아동보다 정서추론에서 뛰어난 수행을 보인 것으로 나타났다. 그러므로, 아동의 언어능력은 이야기과제를 사용한 정서 연구들이 고려해야 할 중요한 변인으로 생각된다.

본 연구에서는 정서추론에 대한 질적 분석에서도 성차를 엿볼 수 있다. 내용분석에서는 모든 아동이 가족과 또래를 정서의 중요한 원인으로 지적하는 등 전체적으로 남아와 여아의 귀인종류에 유사점이 많았다. 그러나 몇몇 부분에서는 남녀의 차이가 나타났다. 첫째로, 여아는 기쁨과 두려움의 원인을 좋은 날씨, 그리고 천둥 번개 등의 자연 현상이라고 답한 것이다. 이 결과는 성인 여성의 기분, 흐리고 어두운 날씨에 쉽게 영향을 받는다는 Lucht와 Kasper(1999)의 연구와 비슷하다.

다음으로, 여아만이 슬픔과 분노에 대한 원인으로 모두 부모의 불화를 언급했는데 비록 양적인 검증이 뒷받침되지는 않았지만 Strayer(1986)가 여아가 정서적 인간관계를 인식하는데 남아보다 민감하다고 주장한 것을 떠올리게 한다. 여성이 사회관계에서 인간적이고 정서적인 측면에 더 주목한다는 증거는 많은 연구들에서 찾아볼 수 있다. 성인의 친구관계의 성차를 연구한 학자들(Sapadin, 1998; Wright,

1982)은 일반적으로 남자들 간의 관계가 활동 중심적인 반면, 여자들 간의 관계는 정서적이고 관계 중심적이라고 보고하고 있고 Maccoby(1998)가 제안한 두 문화이론(two cultures theory)에서도 남아와는 달리 여아는 친구에 대해 정서적으로 공감하고 가까운 대화를 나누는 것을 중요시 한다고 하였다.

마지막으로 내용분석을 통해 발달적으로 생각해 보아야 할 것이 있다. 몇몇 여아들이 슬픔과 분노의 원인으로 모두 부모의 체벌적 반응을 들었는데 어떤 아동들은 “엄마에게 매 맞았을 때”를 슬픔과 분노의 원인으로 똑같이 응답하였고, 또한 “엄마에게 매 맞으면 슬퍼”, “벌주면 화나” 등의 비슷한 원인을 제시한 아동들도 있었다. 비록 양가적 정서의 이해는 만 5세부터 학령 초기까지 발달한다고 알려져 있지만(Harter & Buddin, 1987), 이런 결과들은 만 4세 아동이 한 개의 사건이 동시에 두 가지 정서를 일으킬 수 있다는 것을 알아가는 과정 중에 있음을 간접적으로 보여준다. 슬픔과 분노 이 두 가지는 한 가지가 다른 것으로 쉽게 전이되기 때문에 뚜렷한 구분이 어렵지만 이후 혼합정서, 복합정서, 이중정서의 발달에 대한 연구가 필요할 것으로 생각된다.

이상에서 논의한 것 외에, 후속 연구에서는 본 연구의 제한점을 바탕으로 더 고려해야 할 것들이 있다. 첫째, 아직 뇌 생리적 접근으로 성차를 지지하는 증거는 충분치 않지만, 정서에서의 성차를 인간 발달의 근본적인 문제(유전 vs. 환경)와 관련해 알아보기 위해서는 이 부분의 연구가 계속 되어야 할 것이며, 둘째, 만 4세 유아 이외에도 다른 발달 단계의 아동들이 정서이해에 대해 어떤 성차를

보이는지 종단적, 횡단적 연구가 더 많이 수행되어야 할 것이다. 셋째, 이야기 과제를 사용하여 발견한 성차를 실제 상황에서도 관찰할 수 있는지 알아보아야 하며, 넷째, 본 연구에서 아동의 언어는 교사의 평정 같은 다소 주관적인 기준을 사용하였다. 그러나 이후에는 표준화된 도구를 사용하여 언어능력을 더 구체적으로 측정하는 것이 바람직할 것이다. 다섯째, 정서이해력은 인지적인 부분도 포함하고 있으므로 이후 지능이나 다른 인지적 변인들도 같이 고려해 보아야 할 것이다. 여섯째, 앞에서도 지적한 바와 같이, 성역할 및 성고정관념과 부모의 양육행동의 차이는 이론적으로는 많이 논의되었지만 문화적 연구가 어려운 만큼 실험적 증거가 부족하다. 따라서 정서의 성차는 부모변인을 포함하여 재검증 되어야 할 것이다. 마지막으로, Eisenberg 등(Einseberg et al. 1998)이 제시한 정서행동 발달 모델에서는 아동의 성과 관련되어 변이를 일으킬 수 있는 기질, 성격, 사회경제적 지위 등 다양한 매개, 잠재 변인들이 제시되어 있다. 이후 연구들에서는 이런 요인들과의 관계를 같이 고려하는 것이 필요할 것으로 본다.

참 고 문 헌

- 김경희, 김경희 (1999). 유아 정서 지능 발달에 관한 연구. *아동학회지*, 21(4), 21-34.
- 김민화, 최경숙 (1993). 아동의 정서 추론의 발달. *한국심리학회지: 발달*, 6(1), 51-73
- 심희원 (1995). 얼굴 표정을 통한 아동의 정서 변별의 발달. *성균관대학교 석사학위 논문*.
- 이지선, 정옥분 (2002). 부모의 정서 표현 수용도와 유아기 자녀의 정서 지능과의 관계. *아동학회지*, 33(1), 17-35.
- 이혜련, 최보가 (2002). 학령전 아동의 정서 이해와 부모의 정서 표현성 및 아동 정서 수용태도와의 관계. *대한가정학회지*, 40(10), 103-112.
- 정윤희, 김희진 (2002). 유아가 인식하는 부정적 정서와 반응. *아동학회지*, 23(2), 31-46.
- 정현심, 이순형 (2004). 정서 추론 과제에서 3세 및 5세 유아의 인지적 단서 활용. *아동학회지*, 25(5), 179-191.
- 한유진, 유안진 (1998). 부모의 정서 규제와 아동의 정서 표출 규칙 이해. *대한가정학회지*, 36(11), 61-72.
- Ashiabi, G. S.(2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84..
- Boyatzis, C., Chazanm E., & Ting, C. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *Journal of Genetic Psychology*, 154(3), 375-382.
- Bronstein, P., Briones, M., Brooks, T., & Cowan, B. (1996). Gender and family factors as predictors of late adolescent emotional. *Sex Roles*, 34, 739-765.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. Cummings (Eds), *Attachment in the preschool years(273-308)*. University of Chicago Press.
- Brody, L. (2001). *Gender, emotion and the family*. MA: Harvard University Press.
- Brown, J. R., & Dunn, J (1996). Continuities in emotional understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Casey, R. (1993). Children's emotional experience:

- Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, 29, 119-129.
- Cervantes, C. A., & Callanan, M. A. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34(1), 88-98.
- Colin, V. L. (1996). *Human attachment*. NY: McGraw-Hill Company.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelation. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behaviors, and emotion in preschoolers: context validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham S. (1998). *Emotional development in young children*. NY: The Guilford Press.
- Denham, S., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotion. *Child Study Journal*, 20, 171-192.
- Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Emotion and the Family*, 34(3/4), 311-343.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Standberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65-86.
- Denham, S. A., Renwick-DeBardi, S., & Hewes, S. (1994). Emotional communication between mothers and preschoolers: relations with emotional competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 488-508.
- Denham, S., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotional understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- Dunsmore, J., & Smallen, L. (2001). Parents' expressiveness and young children's emotion decoding with parents and unknown adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 478-494.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 138-56.
- Etcoff, N., & Magee, J. (1992). Categorical perception of facial expressions. *Cognition*, 44(3), 227-240.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A. L., & Carlo, G. (1994). Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior: Relations with mothers' perceptions of children's emotional reactivity. *Developmental Psychology*, 30, 44-55.
- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother-child conversations about the past. *Sex Roles*, 20, 675-691.
- Hall, J. (1984). *Nonverbal sex difference: communication accuracy and expressive styles*. John Hopkins University.
- Harris, P. L. (1985). What children know about the situations that provoke emotion. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.). *The socialization of emotions* (pp. 161-186). New York: Plenum Press.
- Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: a five-stage developmental acquisition

- sequence. *Developmental Psychology*, 23, 388-399.
- Lee, K. K. (1998). Confucian tradition in the contemporary Korean family. In W. H. Slote, & G. A. DeVos (Eds.), *Confucianism and the family* (pp. 249-266). NY: State University of New York Press.
- Lee, S. H. (1993). Transformation of child socialization in Korean culture. *Early Child Development and Care*, 85, 17-24.
- Lewis, M., & Saarni, C. (1985). Culture and emotions. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp.1- 17). New York: Plenum Press.
- Liable, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34(5), 1038-1045.
- Lucht, M., & Kasper, S. (1999). Gender differences in seasonal affective disorder (SAD). *Archives of Women's Mental Health*, 2, 83-89.
- Maccoby, E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. MA: Harvard University Press.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23, 415-422.
- Russell, J., & Widen, S. (2002). Words versus faces in evoking preschool children's knowledge of the causes of emotions. *International Journal of Behavioral Development*. 26(2), 97-103.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. NY: The Guilford Press.
- Sapadin, L. (1988). Friendship and gender: perspectives of professional men and women. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5, 387-403.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: a study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.
- Stein, N. & Trabasso, T. (1989). Children's understanding of changing emotional states. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions* (pp.50-80). NY: Cambridge University Press.
- Strayer, J. (1986). Children's attributions regarding the situational determinant of emotion in self and others. *Developmental Psychology*, 22, 649-654.
- Thompson, R. A. (1987). Development of children's inferences of the emotion of others. *Developmental Psychology*, 22(1), 124-131.
- Wright, P. (1982). Men's friendships, women's friendships, and the alleged inferiority of the latter. *Sex Roles*, 8, 1-20.
- Zahn-Waxler, C., Friedman, R., & Cole, P. (1996). Japanese and United States preschool children's responses to conflict and distress. *Child Development*, 67(5), 2462-2477.
- Zeman, J., & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: reasons and methods. *Developmental Psychology*, 32(5), 842-849.

1차 원고 접수 : 2005. 7. 13
수정 원고 접수 : 2005. 8. 21
최종게재결정 : 2005. 8. 22

Gender differences in emotion recognition, affective perspective taking, and causal attribution of emotion of 4-year-old children

Hana Song

Dept. of Child Psychology and Education, Sungkyunkwan University

The primary purpose of this study was to examine how children's gender accounts for variation in three abilities for emotional understanding; emotion recognition, affective perspective taking, and causal attribution of emotion. Seventy four four-year-old Korean children (41 boys and 33 girls) were interviewed using Denham's Puppet Task in which a puppet character in each story feels one of the four basic emotions. The original scale was translated into Korean, and modified through back-translation procedures and pilot studies. Children's responses in the task were analyzed quantitatively and qualitatively. Results showed that gender differences were significant in affective perspective taking and causal attribution subscales. Specifically, girls understand contextual cues about happiness and anger better than boys, but no significant gender difference was found for emotional understanding of sadness and fear. Girls were also better than boys for causal attribution of happiness. In addition, content analysis suggested that for both boys and girls, parents' positive and negative emotional behaviors were the most common reasons for happiness, sadness, and anger. However, only girls attributed their negative feelings to marital conflicts between mothers and fathers. Also, compared to boys, girls' happiness seems to be more influenced by weather.

Keywords: gender differences, emotion recognition, affective perspective taking, attribution of emotion, content analysis