

아동의 성격 특질에 대한 이해 발달 : 특질 추론과 상황적, 시간적 안정성을 중심으로*

구재선·김혜리[†]·김경미·양혜영·고숙남
충북대학교 심리학과

정명숙
꽃동네현도사회복지대학교 복지심리학과

본 연구는 아동의 성격 특질에 대한 이해의 발달적 변화를 세 가지 측면에서 검토했다. 첫째, 일련의 행동 정보를 토대로 대상의 특질을 추론하는 능력의 발달적 변화를 살펴보았다. 둘째, 특질을 통해 대상의 미래 행동을 예측하는 능력의 발달적 변화를 검토했다. 셋째, 아동이 특질을 고정된 실체로 이해하는지 아니면 변화가능하다고 생각하는지의 특질 안정성 믿음을 검토했다. 연구 대상은 만 3세, 4세, 5세, 7세 아동 총 79명(남자 36명, 여자 43명)이었다. 총 12개의 긍정적, 부정적 특질을 지닌 주인공에 대한 시나리오를 작성하여 실험을 실시했다. 그 결과는 다음과 같다. 첫째, 특질 추론 능력은 3세에 우연수준을 넘어서 7세가 되면 거의 완벽한 수준으로 발달했다. 둘째, 행동 예측 능력은 4세에 처음 우연수준을 넘었으며 연령이 증가할수록 수행이 향상됐다. 셋째, 3세에서 7세까지의 아동은 특질이 바깥에 의해서 변화될 수 있다는 믿음을 갖고 있었다. 이러한 결과는 특질 이해 능력이 학령전기에 발달하기 시작하지만 그 이후에도 꾸준히 발달하며, 어린 아동들은 특질이 가변적이라는 '중대 이론'을 갖고 있음을 시사한다.

주요어 : 특질 이해, 마음 이론, 마음 읽기, 암묵적 성격 이론

사람들은 사회적 상호작용을 할 때 상대방 예를 들어 수업시간에 자주 숙제를 해오지
을 '어떠한 사람'으로 판단하는 경향이 있다. 않는 학생을 불성실한 아이라고 생각하고, 사

* 본 논문은 2005년도 학술진흥재단의 지원에 의해서 연구되었습니다(KRF 2005-079-HM0004).

연구에 참여한 아동들, 그리고 적극적으로 협조해주신 나래유치원 선생님들과 경덕초등학교 선생님들께 감사드립니다.

† 교신저자 : 김혜리, E-mail: hrghim@chungbuk.ac.kr

람들 앞에서 얼굴이 붉어지고 목소리가 떨리는 사람을 수줍음이 많은 사람이라고 판단한다. Heider(1958)에 따르면, 우리가 이렇게 행위자의 내적 특질을 파악하는 이유는 이러한 과정을 통해서 사건을 이해하고 예측하며 통제할 수 있기 때문이다. 우리는 불성실한 학생이 과제를 제출하지 않은 사건을 이해할 수 있고, 그 학생이 앞으로도 종종 그러한 행동을 할 것으로 예측할 수 있으며, 중요한 역할을 맡기지 않음으로써 실패를 미리 예방할 수 있다. 이렇듯 타인의 특질을 추론하는 능력은 상대방과 어떠한 행위를 하는 것이 적절한지(예들 들어, 비밀스런 이야기를 해도 되는지 혹은 사업을 같이 해도 되는지)에 대한 판단의 근거를 제공한다는 점에서 성공적인 사회생활에 중요한 요소이다.

그런데 특질을 통해 사건을 이해하고 예측하기 위해서는 몇 가지 갖추어야 할 능력이 있다. 첫째, 성격이나 능력과 같은 개인의 내적 특질은 눈으로 직접 관찰할 수 없기 때문에 다양한 외적 단서들을 통해서 추론해야만 알 수 있다. 특질 추론을 위한 외적 단서로는 주로 외모나 행동 정보가 사용된다. 첫인상을 형성할 때와 같이 상대방에 대한 정보가 많지 않은 상황에서는 주로 외모 단서가 사용되지만(이훈구, 1995), 경험을 통해 행동 정보를 갖게 되면 외모보다는 행동 단서를 근거로 특질을 추론하게 된다. 따라서 특질을 추론하기 위해서는 의미적, 경험적으로 서로 관련된 일련의 행동 단서들을 통합하여 하나의 특질로 요약해내는 능력을 갖고 있어야 한다. 둘째, 특질을 통해 사건을 예측하기 위해서는 특질이 한 개인에게 고유하고 상황적, 시간적으로 비교적 안정된 속성이며, 개인의 행동은

이러한 특질에 의해서 결정된다는 사실을 알아야 한다. 우리는 이러한 이해를 통해서 한 개인이 여러 상황에서 자신의 특질과 일치하는 일관된 방식으로 행동할 것을 예측할 수 있을 뿐 아니라 특질이 다른 사람들은 동일한 상황에서도 서로 다른 방식으로 행동할 것임을 이해할 수 있게 된다.

그러면 어린 아동은 이러한 특질의 기본 개념을 언제 이해하게 되는가? Wellman(1990)은 성격 특질에 대한 이해가 6세 이후에 발달한다고 보고, 특질을 그가 제시한 일련의 믿음-바람 추론 도식 중에서 가장 정교화된 추론 도식에 포함시켰다(그림 1 참조). 사람들은 특질 이외에도 의도, 태도, 정서, 생각, 지각과 같은 다양한 개인의 내적인 심리상태에 대해서 추론을 한다(Taiguri, 1969). 그리고 행동이 이러한 마음 상태들에 의해서 유발된다는 사실을 안다. 이렇게 사람들이 갖고 있는 다양한 마음 상태들과 행동의 상호관련성에 대한 지식을 마음 이론(theory of mind)이라고 하는데(Premack & Woodruff, 1978), Wellman(1990)은 어린 아동의 마음 이론이 연령에 따

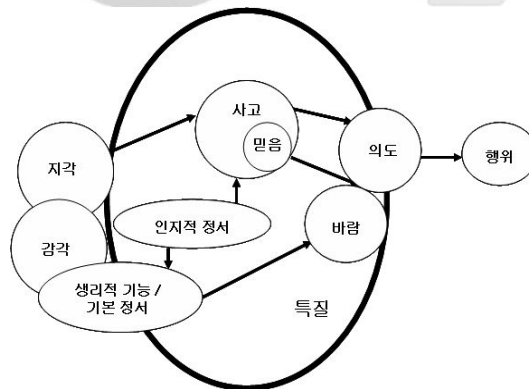


그림 1. 믿음-바람 추론에 대한 가장 정교화된 도식 (Wellman, 1990)

라 발달적 변화를 거친다고 보았다. 2세 아동은 믿음이나 생각의 개념을 이해하지 못하기 때문에 행동을 바람에 근거해서 이해하고(바람 심리학), 3세가 되면 바람과 함께 믿음을 고려하기 시작하며(바람-믿음 심리학), 4세가 되면 바람도 중요하지만 행동을 결정하는 것은 믿음이라고 생각하게 된다는 것이다(믿음-바람 심리학). 한편 성격 특질은 한 개인의 지속적인 마음 상태, 즉 믿음, 바람, 생각, 정서 등의 고유한 특성이며 개인 내에서 이러한 마음 상태들과 서로 상호작용한다. 이러한 점에서 그는 성격 특질에 대한 이해가 각각의 다른 마음 상태들을 이해한 다음에 발달하며, 특히 다양한 마음 상태들 간의 상호 관련성을 고려할 수 있는 6세 이후에 발달하게 된다고 주장했다. 그러나 Wellman(1990)은 이러한 자신의 주장에 대해서 경험적 증거를 제시하지는 못했다.

특질 이해에 대한 경험적 연구들은 특질에 대한 이해가 발달하는 시기에 대해서 상이한 견해를 보이고 있다. 어린 아이들에게 잘 아는 사람이나 비디오테이프 속의 주인공에 대해서 자유롭게 기술하게 한 연구들에서 아이들이 특성어휘를 자발적으로 사용하는 정도는 특히 7~8세에 크게 증가하여 15세까지 꾸준히 증가했다(Livesley & Bromley, 1973; Miller & Aloise, 1989). 이러한 결과는 아동의 특질에 대한 이해가 믿음이나 바람의 마음 상태를 이해한 후 학령기가 되어서야 나타난다는 Wellman(1990)의 견해와 일치한다.

그러나 학령기 이전의 어린 아동도 특질을 이해할 수 있다는 경험적 연구 결과들도 존재한다. Yuill(1992b)이 5세에서 10세 아동들에게 8명의 주인공의 행동에 대한 이야기를

들려주고 주인공이 어떤 사람인지 특질을 명명하게 했을 때, 비록 연령이 증가할수록 더 많은 특질들을 정확히 명명하기는 했지만 가장 어린 5세 아동들도 정확한 특질을 명명할 수 있었다. 이러한 점에서 그는 학령전기의 어린 아이들도 특질에 대한 기본 지식을 갖고 있다고 보았다.

Heller와 Berndt(1981)의 연구에서도 학령전 아동이 특질의 개념을 성인들과 유사하게 이해하고 있는 것으로 나타났다. 이들은 주인공이 이기적인 혹은 관대한 행동을 두 번 했다는 이야기를 들려주고 여러 상황에서 주인공의 행동을 예측하게 했다. 그 결과 유치원생들도 관대한 행동을 했던 행위자가 다른 상황에서도 관대하게 행동할 것을 예측할 수 있었고, 관대한 행위자의 미래 행동과 이기적인 행위자의 미래 행동을 서로 다르게 예측할 수 있었다. 이와 마찬가지로 Cain, Heyman, 그리고 Walker(1990)의 연구에서도 4~5세의 어린 아이들은 사회도덕적 영역에서 착하거나 나쁜 행동을 한 주인공이 또 다른 미래 상황에서도 과거와 일치하는 방식으로 행동할 것임을 예측할 수 있었다. 또한 일련의 행동 정보를 주고 주인공의 미래 행동과 정서 반응을 예측하게 한 다른 연구들에서도 학령전기의 어린 아동들은 특질에 근거해서 타인의 행동적, 정서적 반응을 정확히 예측할 수 있었다(Gnepp & Chilamkurti, 1988; Yuill & Pearson, 1998).

이렇게 연구들마다 특질을 이해하는 연령이 상이하게 나타나는 것은 무엇 때문인가? 그 한 가지 원인은 연구방법상의 차이에서 찾아볼 수 있다. 특질에 대한 이해가 학령기 이후에야 가능하다는 결과는 대부분 아동이 특질

어휘를 자발적으로 사용한 정도를 분석한 연구들에서 도출됐다. 반면에, 일련의 행동정보를 통해서 행위자의 특질을 명명하게하거나 주인공의 행동 혹은 정서적 반응을 예측하게 한 연구들은 학령전기의 어린 아이들도 특질을 이해할 수 있다고 보고하고 있다.

그렇다면 어떠한 방법이 더 타당한가? Bernet과 Heller(1985)는 다음과 같은 점에서 특질 어휘의 사용을 특질 이해의 근거로 보기 힘들다고 주장했다. 첫째, 개방형 연구는 아동의 자연스러운 반응을 유도할 수 있다는 점에서 인위적인 실험연구가 갖는 한계를 극복할 수 있지만, 언어 사용 능력과 높은 관계가 있다. 따라서 어린 아이들이 특질 어휘를 사용하지 않는 것은 특질의 기본개념을 이해하지 못했기 때문이 아니라 언어 능력이 발달하지 못했기 때문일 수 있다. 둘째, 어린 아이들 뿐 아니라 나이든 아동 혹은 성인들도 다른 사람에 대해서 이야기할 때 특질 어휘를 많이 사용하지 않는다. 예를 들어, 개방형 질문 방식의 연구들에서 15세 이상의 피험자나 대학생들이 특질 어휘를 사용해서 타인을 기술한 비율은 20~30%에 불과했다(Livesley & Bromley, 1973; Peevers & Secord, 1973). 셋째, 특질 어휘와 비특질 어휘를 구분하는 기준이 모호하기 때문에 연구자에 따라서 그 결과가 달라질 수 있다. 넷째, 특질어휘를 사용한다고 해서 특질이 여러 시간과 상황에서 안정적인 속성을 지니며 행동을 유발하는 인과적 기제라는 사실을 이해한다고 볼 수 없다. 반대로 특질 어휘를 사용하지 않아도 이러한 특질의 기본 개념을 이해할 수 있다. 따라서 특질 이해에 대한 개방형 연구보다는 행위자의 특질을 추론하게 하거나 반응을 예

측하게 한 연구들의 결과가 더 타당하다고 볼 수 있다.

그러나 예측 방식의 연구들(Cain 등, 1990; Heller & Berndt, 1981)에서 학령전 아동들이 특질을 이해할 수 있었던 것은 이들이 소수의 사회적 특질만을 다루고 있기 때문일 수 있다. Yuill(1992b)의 연구에서 어린 아동들은 ‘관대한’, ‘도와주는’과 같은 사회의도적 특질들을 ‘조용한’, ‘근심 많은’과 같은 내적 상태 특질보다 더 쉽게 인식했을 뿐 아니라 더 정확하게 기술했다. 또한 사회적 특질에서와 달리 내적 상태 특질을 지닌 사람들이 어떠한 행동을 할지를 기술할 때는 상황에 따른 일반화가 나타나지 않았다. 마찬가지로 Ridgeway와 Waters, Kuczaj(1985)의 연구에서도 사회적 특질 어휘들은 내적 상태 특질 어휘보다 더 이른 나이에 사용되었다. 따라서 학령전 아동의 특질 이해가 사회적 특질에 국한된 것인가 아니면 다른 유형의 특질에도 일반화되는가를 검토하려면 보다 다양한 유형의 특질을 연구에 포함시킬 필요가 있다. 또한 어린 아동은 부정적 특질보다 긍정적 특질을 참조했을 때 행위자의 행동과 정서를 더 정확히 예측한다는 점에서(Gnepp & Chilamkurti, 1988; Rholes & Ruble, 1984; Yuill & Pearson, 1998) 특질 이해 시기에 대한 연구는 긍정적 특질과 더불어 부정적 특질도 함께 고려해야 한다.

학령전기 아동이 특질을 이해할 수 있는가를 검토하기 위해서 고려되어야 할 또 다른 사항은 제시된 과거 행동 정보와 예측할 미래 행동의 유사성 정도이다. 동일한 예측 연구라 할지라도 학령전 아동들은 음식을 나누어 먹은 적이 있는 주인공이 다른 상황에서 또 음식을 나누어주는 행동을 할 것인가를

정확히 예측할 수 있었지만(Heller & Berndt, 1981), 그 밖에 다른 종류의 행동(예를 들어, 일을 도와주는 행동)을 할 것인지는 예측하지 못할 수 있다. 만일 학령 전 아동이 과거와 동일한 유형의 상황이나 행동에 대해서만 미래 행동을 예측할 수 있다면, 이것은 특질의 개념을 이해했기 때문이라기보다 단순히 행동이나 상황을 일치시키는 전략을 사용했을 수 있다(Rholes, Newman, & Ruble, 1990; Yuill, 1992a; Yuill & Pearson, 1998). 따라서 행동이 비교적 안정적인 내적 속성에 의해서 결정된다는 것, 즉 특질이 행동의 인과적 기제임을 이해하는가를 검토하려면, 제시된 행동들과 예측할 행동이 같은 특질에 의해서 유발되지만 발생 상황과 행동의 유형은 상이해야만 한다.

이상의 내용에 근거해서, 본 연구는 아동의 특질 이해 발달을 다음과 같은 측면에서 검토하고자 했다. 첫째, 일련의 외적인 행동 정보를 통해서 특질을 추론하는 능력의 발달적 변화를 검토했다. 둘째, 추론된 특질을 토대로 행위자의 행동을 예측하는 능력의 발달적 변화를 검토했다. 이때 언어 능력의 영향을 최소화하기 위해서 개방형 연구보다는 일련의 행동정보를 제시하고 행위자의 특질을 명명하거나 행동을 예측하게 하는 방식을 취했다. 특질의 유형은 친사회적 특질 이외에 다양한 영역의 특질을 포함했고, 서로 대칭이 되는 긍정적 특질과 부정적 특질을 모두 포함하여 특질의 유형에 따른 발달적 차이가 있는지 검토했다. 또한 제시된 행동 정보와 예측할 행동을 서로 다른 상황에서 발생하는 다른 종류의 행동으로 구성하여 행동이나 상황의 일치 전략이 아닌 특질의 인과성을 이해하는지 확인하고자 했다.

한편 특질 이해 시기와 더불어 특질 이해의 또 다른 중요한 측면은 특질을 어떻게 이해하는가, 즉 특질에 대한 믿음과 생각이다. Dweck(Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Leggett, 1988)은 아동이 지적 능력을 포함한 여러 특질들에 대해서 다음과 같은 두 가지 암묵적 이론을 가질 수 있다고 하였다. 첫 번째는 특질을 안정적이고 고정된 불변의 실체로 보는 실체 이론(entity theory)이고, 다른 하나는 특질이 도구적 행동에 의해서 변화될 수 있다고 믿는 도구적 증대 이론(instrumental-incremental theory)이다. 예를 들어, 도구적 이론을 가진 사람은 노력을 통해서 더 똑똑해질 수 있다고 생각하지만, 실체 이론을 가진 사람은 노력을 한다고 해서 더 똑똑해지는 것은 아니라는 믿음을 갖고 있다(Wellman, 1990에서 재인용).

특질의 안정성 믿음의 발달적 변화에 대한 기존의 연구들에 따르면, 어린 아이들은 특질에 대해서 낙관적 믿음을 갖고 있었다. 그리고 특질에 대한 믿음은 연령이 증가하면서 점차 현실적 믿음으로 바뀌어가는 것으로 나타났다. 예를 들어, 어린 아동은 다른 사람에게 거부당하는 아이가 미래에도 그러할 것으로 기대하지 않았고(Lockhart, 1995), 부정적인 행동이 계속되지 않는다고 믿었다(Heyman, Dweck, & Cain, 1992). 또한 5~6세의 어린 아동은 7~10세의 나이든 아동이나 성인들보다 부정적인 특질이 시간이 가면 극도의 긍정적 인 방향으로 변한다고 믿었고, 이러한 변화를 자신이 통제할 수 있다고 생각했다. 반면에 극도의 긍정적 특질들은 시간이 지나도 변하지 않고 남아있을 것으로 믿었다(Lockhart, Chang, & Story, 2002).

습득해야 할 기술이 많고 실패의 가능성 또한 높은 어린 아이들이 특질에 대해서 낙관적 믿음을 갖는 것은 상당히 적응적인데, 그 이유는 이러한 낙관주의가 실패 상황에서도 포기하지 않고 더 많은 노력을 기울이게 할 뿐 아니라 자기존중감을 유지해 주기 때문이다. 그러나 성인의 경우 자신의 한계점과 장점을 분명히 인식하여 적절한 정도의 노력을 기울이는 것이 더 효과적이기 때문에 낙관적 믿음을 갖는 것이 오히려 부적응적일 수 있다(Bjorklund & Green, 1992; Cosmides & Tooby, 1989; Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Heyman & Dweck, 1998).

이러한 점에서 특질에 대한 낙관적 믿음에서 현실적 믿음으로의 발달적 변화, 그리고 도구적 증대 이론에서 실체 이론으로의 발달적 변화는 개인의 적응과 성취에 있어 중요한 의미를 갖는다. 이에 본 연구는 어린 아이들이 특질의 안정성에 대해서 어떠한 믿음을 갖고 있는지를 함께 검토했다. 아동이 특질을 고정적으로 생각하는 ‘실체 이론가(entity theorist)’라면 다른 특질을 갖기를 바라더라도 특질은 변할 수 없다고 판단할 것이다. 반면에 아동이 특질을 변화 가능하다고 생각하는 ‘증대 이론가(incremental theorist)’라면 특질이 바람에 의해서 변할 수 있다고 판단할 것이다.

방 법

연구대상

3세, 4세, 5세, 7세의 연령집단 총 80명을 대상으로 실험을 실시했다. 연령별 실험 참가 인원은 3세 20명(남자 9명, 여자 11명), 4세

20명(남자 10명, 여자 10명), 5세 20명(남자 10명, 여자 10명), 7세 20명(남자 8명, 여자 12명)이었다. 그 중에서 실험을 중도에 포기한 3세 아동 1명을 제외한 79명의 응답을 분석에 사용했다.

실험도구

총 12개의 긍정적 특질과 부정적 특질에 대한 시나리오를 작성하여 아동의 특질 이해 능력과 이해 방식을 측정했다. 실험 도구 작성에 앞서 시나리오 구성을 위한 예비조사를 실시했다. 예비조사의 목적은 실험 과제에 사용할 긍정적 특질과 부정적 특질을 결정하고 해당 특질을 추론하기에 적절한 행동 유형을 파악하는 것이었다. 이를 위해서 초등학교 98명에게 좋아하는 친구와 싫어하는 친구가 어떤 사람인지를 쓰고, 그 친구의 평소 행동을 기술하게 했다. 그 결과 응답자들이 보고한 긍정적 특질과 부정적 특질은 가치판단적 특질(좋은, 나쁜), 지적 능력과 관련된 특질(공부 잘하는, 공부 못하는), 내적 상태 특질(쾌

표 1. 좋아하는 친구와 싫어하는 친구 특질

	빈도(%)
긍정적 특질	
사회적(친절한, 도와주는)	30 (30.61)
가치판단적(좋은, 착한)	29 (29.59)
내적상태(쾌활한, 용감한)	19 (19.39)
지적능력(공부 잘하는)	9 (9.18)
기타	11 (11.22)
부정적 특질	
사회적(괴롭히는, 이기적인)	35 (35.71)
내적상태(짜증내는)	35 (35.71)
가치판단적(나쁜)	13 (13.27)
도덕적(도둑질, 거짓말하는)	13 (13.27)
기타	2 (2.04)

활한, 용감한, 성실한, 짜증내는), 사회적 특질(친절한, 도와주는, 괴롭히는, 이기적인), 그리고 도덕적 특질(거짓말하는, 도둑질하는)이었다(표 1 참조).

다음으로 이러한 특질들과 관련이 깊은 행동의 목록을 작성했다. 행동들은 예비연구에서 좋아하거나 싫어하는 친구의 행동으로 기술된 내용과 선행연구들(Gnepp & Chilamkuri, 1988; Yuill & Pearson, 1998)을 참조하여 구성했다. 그리고 작성된 행동들을 통해서 해당 특질을 추론하는 것이 타당한지를 확인하기 위해서 심리학과 대학생과 대학원생 총 14명에게 특질과 행동의 관계를 묻는 세 가지 형태의 질문에 답하게 하였다. 첫째, 특질 어휘들을 보기에 제시하고 각 행동을 하는 사람들이 어떠한 특질을 지녔다고 생각하는지 보기에서 고르게 했다. 둘째, 자신의 선택에 대해서 얼마나 확신하는지 5점 척도로 평가하게 했다(5점: 매우 확신한다, 1점: 전혀 아니다). 셋째, 행동의 목록을 제시하고 특정한 특질을 지닌 사람이 얼마나 그러한 행동을 할 것이라고 생각하는지(예를 들어, 남을 도와주는 사람이 다른 사람의 무거운 책을 들어 줄 것인가)를 5점 척도로 평가하게 했다(5점: 매우 그렇다, 1점: 전혀 아니다).

그 결과, 응답자들은 ‘공부 잘하는’에 해당하는 행동을 ‘성실한’ 행동으로, ‘공부 못하는’에 해당하는 행동을 ‘게으른’ 행동으로 판단했으며, ‘남을 도와주는’ 행동과 ‘관대한’ 행동을 구분하지 못했다. 따라서 ‘성실한’, ‘게으른’, ‘관대한’을 과제에 사용할 특질에서 제외했다. 그 밖의 특질들에 대해서는 응답자의 71.4% 이상이 행동을 보고 정확한 특질 어휘를 선택했고, 선택에 대한 확신의 평균도

3.79에서 4.71까지로 높았다. 또한 각 특질을 지닌 사람이 해당 행동을 할 가능성의 평균도 4.14에서 4.86으로 높게 평가되었다. 따라서 작성된 행동을 토대로 특질 이해 과제를 작성하는 것이 타당함이 확인되었다.

이러한 과정을 통해서 최종적으로 실험 과제에 사용된 특질은 ‘재미있는-암전한’, ‘용감한-겁 많은’(내적 상대 특질), ‘남을 도와주는-남을 괴롭히는’(사회적 특질), ‘거짓말을 하지 않는-거짓말 하는’(도덕적 특질), ‘공부 잘하는-공부 못하는’(능력 관련 특질)이었다. 그 밖에 심리적 특질과의 비교를 위해서 신체적 특질(‘키가 큰-뚱뚱한’)을 포함했다. 특질 어휘는 가능한 어린 아동이 이해하기 쉽도록 표현했다. 예를 들어, ‘외향적인-내성적인’의 경우 ‘재미있는-암전한’으로, ‘용감한’은 ‘씩씩한’으로 표현했다.

각 특질에 대한 시나리오 구성은 먼저 주인공의 이름과 연령을 소개한 후(“이 아이는 *영희야*, *영희*는 *유지원*에 다녀”), 주인공의 평소 행동 두 가지를 이야기했다(“*영희*는 *달리기를 하다가 친구가 넘어지면 일으켜줘*. 그리고 *영희*는 *계단을 힘들게 내려가시는 할머니*를 보면 *도와드려*”). 이때 두 가지 행동 정보는 서로 다른 상황에서 발생하는 다른 유형의 행동이지만, 동일한 특질을 추론하는 것이 가능하도록 구성했다. 또한 행동 정보는 과거형이 아닌 현재형으로 진술함으로써 한번 발생했던 사례가 아니라 주인공의 평소 행동임을 알 수 있도록 했다.

행동 정보를 제시한 후에는 세 개의 과제에 해당하는 질문을 했다. 특질 추론 과제에서는 주인공이 제시된 두 개의 특질 중에서 어떠한 특질을 지닌 사람인지를 물었다(“*영*

회는 거짓말을 하지 않는 아이니? 아니면 남을 잘 도와주는 아이니?"). 이때 특질 어휘는 두 개의 긍정적 혹은 부정적 특질을 제시하여, 아동이 단순히 좋고 나쁨의 차원에서가 아니라 구체적인 특질을 추론할 수 있는지를 파악하고자 했다. 행동 예측 과제에서는 주인공이 또 다른 상황에서 어떻게 행동할 것인지 예측하게 했다("하루는 내가 무거운 책을 들고 가는데 영화를 만났어. 영화는 너의 책을 들어줄까? 아니면 들어주지 않을까?"). 서로 대칭이 되는 긍정적 특질과 부정적 특질에 대해서는 동일한 행동 예측 질문을 함으로써 특질이 다른 사람은 같은 상황에서도 서로 다른 행동을 하게 됨을 이해하는지 파악하고자 했다. 특질 안정성 믿음 과제에서는 자신의 특질과 상반된 특질을 갖고 싶어 하는 주인공의 바람을 설명한 후, 시간이 지나서 주인공은 어떠한 특질의 사람일지를 예측하게 했다("영화는 이제 초등학교가 됐어 영화는 여전히 다른 사람을 잘 도와줘. 그런데 영화는 자기만 남을 도와주고 정작 자신은 도움을 받지 못하는 것이 싫었어. 그래서 영화는 다른 사람을 괴롭히는 아이가 되고 싶어. 자, 이제 영화는 커서 어른이 됐어. 어른이 된 영화는 어떤 사람일까? 여전히 다른 사람을 도와주는 사람일까? 아니면 남을 괴롭히는 사람일까?").

각각의 과제에는 긍정적 특질 5개와 부정적 특질 5개가 포함되었다. 특질 추론 과제와 행동 예측 과제는 10개의 심리적 특질만으로 구성했고, 특질 안정성 믿음 과제는 지적 능력 대신에 신체적 특질을 추가로 포함했다. 특질 안정성 믿음 과제에서 신체적 특질을 포함한 이유는 신체적 특질의 안정성에 대한

이해가 심리적 특질에 대한 이해보다 더 선형하여 발달하는지, 즉 신체적 특질과 심리적 특질의 안정성에 대한 이해 발달에 차이가 있는지를 살펴보기 위해서였다.

전체 12개의 특질 시나리오에서 절반은 주인공이 남자였고, 절반은 주인공이 여자였다. 또한 서로 대칭이 되는 긍정적 특질과 부정적 특질에 대해서는 주인공의 성별이 동일하도록 구성하였다. 예를 들어, 남을 도와주는 특질 시나리오의 주인공이 여자인 경우 남을 괴롭히는 특질 시나리오의 주인공 또한 여자였다.

실험절차

실험은 아동과 실험자의 일대일 방식으로 진행되었다. 실험과제는 영상과 음성을 통해서 제시됐다. 노트북 컴퓨터와 모니터를 서로 연결하여 아동은 모니터를 통해 영상을 보고 음성을 들었고, 실험자는 아동의 응답을 컴퓨터에 입력했다. 아동이 보는 모니터에는 시나리오 상의 중요 장면이 그림으로 제시되었다. 모든 아동은 12개의 특질 시나리오를 모두 보았으며, 그 순서는 임의의 순으로 제시했다. 무선 제시 순서는 본 연구를 위해 제작한 PHP 연구용 프로그램으로 제어했다. 한 아동당 실험에 소요된 시간은 약 40분이었다.

점수화

특질 추론 과제와 행동 예측 과제의 응답은 아동이 해당 질문에 대해서 정확한 추론이나 예측을 한 경우 1로 점수화하고, 틀린 응답이나 무응답, 혹은 모르겠다는 응답은 0으로 점수화했다. 특질 안정성 믿음 과제에서

는 특질이 바람에 의해서 변하지 않는다는 응답을 1로, 변한다는 응답을 0으로 점수화했다. 개별 특질에 대한 응답 점수를 합산하여 과제별 점수를 산출했다.

결 과

개별 특질별 이해 발달

특질의 종류에 따른 발달적 변화를 검토하기 위해서, 3개 과제에 대해서 정확한 응답을 하거나 특질 안정성 믿음을 갖고 있는 응답자의 빈도와 백분율을 개별 특질별로 검토했다.

특질 추론 능력

5개의 긍정적 특질 중에서 특질 추론 능력이 가장 늦게 발달한 특질은 도덕성과 관련된 ‘거짓말을 하지 않는’으로, 3세 아동의 31.6%, 4세와 5세 아동의 50% 만이 정확한 응답을 했다. 그러나 그 밖의 다른 긍정적 특질에 대해서는 3세를 포함한 모든 연령대의 아동이 일련의 행동 정보를 통해서 행위자의 긍정적 특질을 정확히 추론할 수 있었다. 또한 이러한 경향성에는 연령에 따른 유의미한

차이가 없었다.

부정적 특질의 경우, 가장 어린 나이에 추론이 가능한 특질은 ‘공부 못하는’으로 3세 아동도 84.2%가 정확한 응답을 했고, 연령별 응답에 유의미한 차이가 없었다. 그러나 ‘괴롭히는($\chi^2(3) = 12.16, p < .01$)’, ‘얕전한($\chi^2(3) = 12.97, p < .01$)’, ‘겁 많은($\chi^2(3) = 10.12, p < .05$)’, 그리고 ‘거짓말 하는($\chi^2(3) = 8.91, p < .05$)’에 대한 응답 유형은 연령집단별로 차이가 있었다. 3세 아동은 행동 정보를 통해서 이러한 특질을 추론하지 못했으나, 5세와 7세 아동은 대부분이 정확한 응답을 했다.

이상의 결과를 요약하면, 행위자의 행동 정보를 통해서 긍정적 특질을 추론하는 능력은 3세 이전에 발달하고, 부정적 특질을 추론하는 능력은 그 이후인 3세에서 7세 사이에 발달했다. 특질 추론 능력이 가장 늦게 발달하는 긍정적 특질은 도덕적 특질이고, 가장 빨리 발달하는 부정적 특질은 능력 관련 특질로 나타났다.

행동 예측 능력

과거 행동 정보를 통해서 행위자의 미래 행동을 정확히 예측한 아동의 빈도와 백분율

표 2. 행동정보와 일치하는 특질을 추론한 아동의 빈도 (() 안은 백분율)

	3세	4세	5세	7세
도와주는	17 (89.5)	19 (95.0)	19 (95.0)	20 (100.0)
재미있는	16 (84.2)	17 (85.0)	18 (90.0)	20 (100.0)
씩씩한	14 (73.7)	17 (85.0)	15 (75.0)	17 (85.0)
거짓말하지 않는	6 (31.6)	10 (50.0)	10 (50.0)	15 (75.0)
공부 잘 하는	16 (84.2)	18 (90.0)	19 (95.0)	20 (100.0)
괴롭히는	11 (57.9)	15 (75.0)	19 (95.0)	19 (95.0)
얕전한	14 (73.7)	19 (95.0)	20 (100.0)	20 (100.0)
겁 많은	13 (68.4)	16 (80.0)	19 (95.0)	20 (100.0)
거짓말하는	11 (57.9)	17 (85.0)	14 (70.0)	19 (95.0)
공부 못 하는	16 (84.2)	18 (90.0)	19 (95.0)	20 (100.0)

표 3. 특질과 일치하는 행동을 예측한 아동의 빈도 (() 안은 백분율)

	3세	4세	5세	7세
도와주는	19 (100.0)	18 (90.0)	18 (90.0)	20 (100.0)
재미있는	9 (47.4)	6 (30.0)	11 (55.0)	16 (80.0)
씩씩한	13 (68.4)	16 (80.0)	18 (90.0)	16 (80.0)
거짓말하지 않는	9 (47.4)	18 (90.0)	16 (80.0)	14 (70.0)
공부 잘 하는	9 (47.4)	18 (90.0)	16 (80.0)	17 (85.0)
괴롭히는	8 (42.1)	10 (50.0)	13 (65.0)	11 (55.0)
얌전한	12 (63.2)	12 (60.0)	14 (70.0)	14 (70.0)
겁 많은	9 (47.4)	14 (70.0)	10 (50.0)	12 (60.0)
거짓말하는	9 (47.4)	14 (70.0)	16 (80.0)	16 (80.0)
공부 못 하는	9 (47.4)	18 (90.0)	16 (80.0)	17 (85.0)

을 검토한 결과(표 3 참조), 가장 어린 나이에 행동 예측이 가능한 특질은 ‘도와주는’이었다. 3세 아동을 포함한 모든 연령 집단의 90% 이상이 과거에 남을 도와준 행위자가 다른 상황에서도 남을 도울 것으로 예측했다. 행동 예측 과제에서 연령별 응답에 차이가 있었던 특질은 ‘재미있는 ($\chi^2(3) = 10.38, p < .05$)’, ‘거짓말을 하지 않는($\chi^2(3) = 9.64, p < .05$)’, ‘공부 잘하는 ($\chi^2(3) = 11.74, p < .01$)’, 그리고 ‘공부 못하는($\chi^2(3) = 11.74, p < .01$)’이었다. 이러한 특질에 대해서 3세 아동의 정확한 응답율은 50%보다 적었다. 그러나 4세 아동은 90%가 ‘거짓말 안하는’과 ‘공부 잘하는’, ‘공부 못하는’ 사람에 대해 정확한 행동을 예측했다. ‘재미있는’에 대한 정확한 응답 수준은 5세까지 55%였고, 7세가 되면 80%로 증가했다. 그러나 ‘괴롭히는’에 대한 정확한 응답은 5세(65%)와 7세(55%)가 되어도 우연수준을 넘지 않았다.

따라서 친사회적 특질에 근거해서 행동을 예측 하는 능력은 3세 이전에 발달하고, 능력 및 도덕성 관련 특질이 행동을 결정한다는 사실은 4세경에 이해하게 되지만, ‘재미있는’과 같은 내적 상태 특질이 행동을 결정한다

는 사실은 7세가 되어야 이해할 수 있는 것으로 나타났다. 그러나 ‘괴롭히는’과 같은 반사회적 특질에 근거해서 행동을 예측하는 능력은 7세까지도 발달하지 않아서 그 이후에 발달할 것으로 보인다.

특질 안정성 믿음

주인공이 자신의 특질과 상반된 특질을 갖고 싶어 할지라도 특질은 변하지 않는다는 응답을 한 아동의 빈도와 백분율을 검토했다. 그 결과 표 4와 같이 모든 연령대에서 대부분 아동들은 특질이 바람에 의해서 변할 수 있다고 응답했다. 연령별 응답의 차이는 신체적 특질인 ‘키가 큰’에서만 나타났다($\chi^2(3) = 10.04, p < .05$). 3세 아동은 58%만이 어릴 때 키가 큰 아이는 키가 작기를 바라더라도 계속 키가 큰 사람으로 남아있을 것이라고 응답했지만, 4세 이후의 연령집단에서는 75% 이상이 이러한 응답을 했다. 그러나 부정적인 신체 특질인 ‘뚱뚱한’에서는 이러한 발달적 변화가 나타나지 않았다. 전체적으로 3세에서 7세의 아동들은 긍정적 특질보다는 부정적 특질이 더 쉽게 변한다고 생각했다.

표 4. 특질 안정성 믿음을 지닌 아동의 빈도 (() 안은 백분율)

	3세	4세	5세	7세
도와주는	11 (57.9)	12 (60.0)	10 (50.0)	9 (45.0)
재미있는	7 (36.8)	10 (50.0)	6 (30.0)	4 (20.0)
씩씩한	8 (42.1)	11 (55.0)	11 (55.0)	11 (55.0)
거짓말 하지 않는	9 (47.4)	13 (65.0)	8 (40.0)	11 (55.0)
키 큰	11 (58.0)	15 (75.0)	20 (100.0)	15 (75.0)
괴롭히는	3 (15.8)	6 (30.0)	3 (15.0)	1 (5.0)
얹전한	8 (42.1)	6 (30.0)	7 (35.0)	7 (35.0)
겉 많은	2 (10.5)	7 (35.0)	6 (30.0)	5 (25.0)
거짓말하는	5 (26.3)	6 (30.0)	3 (15.0)	3 (15.0)
똥똥한	7 (36.8)	9 (45.0)	8 (40.0)	10 (50.0)

긍정적 특질과 부정적 특질의 이해 발달

3개 과제에 포함된 개별 특질들에 대한 응답을 합산하여 긍정적, 부정적 특질 이해 점수를 산출했다. 개별 과제에는 긍정적 특질과 부정적 특질이 각각 5개씩 포함되었기 때문에, 응답자의 점수는 최소값이 0이고 최대값이 5인 범위 내에 분포했다. 모든 과제 점수에는 응답자 성별에 따른 유의미한 차이가 없었기 때문에, 과제 점수의 평균 차이를 2 (특질 유형: 긍정적 특질, 부정적 특질) × 4 (연령: 3, 4, 5, 7세)의 이원변량분석으로 검토했다.

먼저 특질 유형과 연령에 따라 특질 추론 능력에 차이가 있는가를 검토한 결과, 연령의 주효과 ($F(3, 75) = 9.989, p < .001$) 및 연령과 특

질 유형의 상호작용 효과 ($F(3, 75) = 2.811, p < .05$)가 유의미했다. 연령 집단별 평균점수는 표 5와 같이 연령이 높은 집단에서 특질 추론 수행 점수가 더 높았고, Duncan 방식으로 사후 검증을 했을 때 모든 연령집단의 수행 점수에 유의미한 차이가 있었다. 그러나 이러한 연령의 효과는 추론하는 특질의 긍정성 여부의 영향을 받았다. 그림 2와 같이 3세 아동은 부정적 특질보다 긍정적 특질을 더 정

표 5. 특질 추론 과제의 평균과 표준편차

	긍정적 특질	부정적 특질	전체
3세	3.63 (1.07)	3.11 (1.63)	3.37 (1.20) ^a
4세	4.05 (.83)	3.80 (.95)	3.93 (.65) ^b
5세	4.05 (1.10)	4.45 (.83)	4.25 (.77) ^{bc}
7세	4.60 (.60)	4.85 (.37)	4.72 (.34) ^c
전체	4.09 (.96)	4.06 (1.21)	4.08 (.92)

이하 연령별 사후검증은 Duncan 방식으로 함

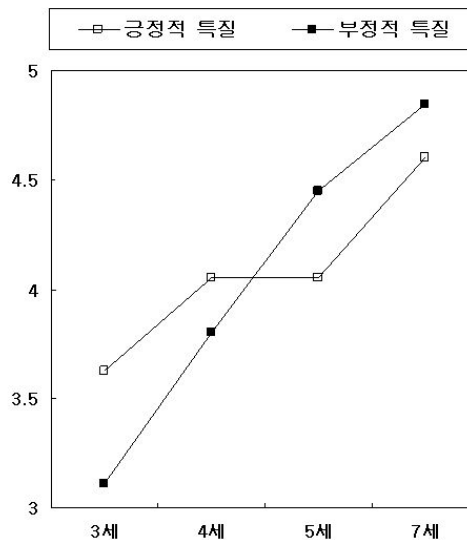


그림 2. 특질 유형과 연령에 따른 특질 추론 능력

확히 추론했으나, 7세 아동은 긍정적 특질 뿐 아니라 부정적 특질도 정확히 추론할 수 있었다.

행동 예측 과제에의 경우는 특질 유형의 주효과($F(1, 75) = 11.724, p < .01$)와 연령의 주효과($F(3, 75) = 3.134, p < .05$)가 유의미했다. 특질 유형의 경우, 응답자들은 긍정적 특질의 주인공($M = 3.76, SD = .92$)이 부정적 특질을 지닌 주인공($M = 3.20, SD = 1.46$)보다 더 특질과 일치하는 행동을 할 것으로 예측했다. 연령별로는 3세보다는 4세가, 4세보다는 5세와 7세가 더 정확한 예측을 했으나, 5세와 7세의 수행에는 유의미한 차이가 없었다(표 6 참조).

특질 안정성 믿음 과제에의 경우는 특질 유형의 주효과만이 유의미했다($F(1, 75) = 52.451, p < .001$). 3세에서 7세의 어린 아동들은 부정적 특질보다는 긍정적 특질을 시간이 가도 변하지 않는 안정된 것으로 여기고 있었다. 이러한 믿음에는 연령에 따른 차이가 없었고,

표 6. 행동 예측 과제의 평균과 표준편차

	긍정적 특질	부정적 특질	전체
3세	3.11 (1.05)	2.74 (1.28)	2.92 (1.06) ^a
4세	3.80 (.77)	3.20 (1.61)	3.50 (.83) ^{ab}
5세	3.95 (.60)	3.50 (1.40)	3.72 (.80) ^b
7세	4.15 (.93)	3.35 (1.53)	3.75 (1.11) ^b
전체	3.76 (.92)	3.20 (1.46)	3.48 (.99)

표 7. 특질 안정성 믿음 과제의 평균과 표준편차

	긍정적 특질	부정적 특질	전체
3세	2.42 (1.30)	1.32 (.95)	1.87 (.86)
4세	3.05 (1.36)	1.70 (1.22)	2.38 (.89)
5세	2.75 (1.25)	1.35 (1.04)	2.05 (.84)
7세	2.50 (1.47)	1.30 (1.22)	1.90 (1.21)
전체	2.68 (1.34)	1.42 (1.10)	2.05 (.97)

특질 유형과 연령의 상호작용 효과도 유의미하지 않았다(표 7 참조).

특질 이해의 발달적 변화

앞서 살펴본 바와 같이 행동 예측과 특질 안정성 믿음 과제에서 긍정적 특질에 대한 수행이 부정적 특질에 대한 수행 점수보다 유의미하게 높았다. 이것은 실제로 긍정적 특질에 대한 이해가 부정적 특질에 대한 이해보다 더 빨리 발달하는 것으로 이해될 수 있다. 그러나 응답자들이 행위자의 특질과 무관하게 긍정적 행동이나 특질만을 응답했을 때에도 이러한 결과가 나타날 수 있기 때문에 사회적 바람직성의 영향을 배제할 수 없다.

따라서 한 응답자가 서로 대칭이 되는 긍정적 특질과 부정적 특질에 대해서 모두 정확한 응답을 했을 때 1점을 부여했다. 이것은 특질이 다른 사람이 동일한 상황에서 서로 다르게 행동할 것으로 예측한 응답이기 때문에 행동이 특질에 의해서 결정된다는 인과적 기제를 정확히 이해한 경우에 해당한다. 그 밖에 두 질문 중에서 하나에만 정답을 하거나 두 개의 질문에 모두 오답 혹은 무응답을 한 경우는 0점을 부여했다. 그리고 5개 특질에 대한 점수를 합산하여 과제수행 점수를 계산출했다.

각 과제 점수의 연령별 평균과 표준편차를 표 8에 제시했다. 먼저 특질 이해 능력이 처음 나타나기 시작하는 연령을 파악하기 위해서 우연수준과의 차이를 검증했다. 두 개의 선택 안이 있는 두 개의 특질 쌍 질문에 모두 정확한 응답을 할 가능성은 25%이고 총 5가지 유형의 특질을 다루었으므로 본 과제의

표 8. 특질 이해 점수의 연령별 평균과 표준편차

	특질추론	행동예측	안정성믿음
	평균 (SD)	평균 (SD)	평균 (SD)
3세	2.53 (1.47) ^a	1.58 (1.57) ^a	.53 (.51)
4세	3.00 (1.17) ^a	2.40 (1.19) ^{ab}	1.05 (1.19)
5세	3.75 (1.21) ^b	2.70 (1.45) ^b	.80 (.77)
7세	4.50 (.61) ^c	2.95 (1.50) ^b	1.00 (1.26)
전체	3.46 (1.36)	2.42 (1.50)	.85 (.99)
F(3, 75)	11.084***	3.337*	1.129

우연수준은 1.25이다. 표 8과 같이 특질 추론과 행동 예측과제의 평균 점수는 모든 연령 집단에서 우연수준을 넘었다. 그 차이가 유의미한지 검증한 결과, 특질 추론 과제는 수행 점수가 가장 낮은 3세의 평균점수도 우연수준과 유의미한 차이가 있었다($t(18) = 3.79, p < .01$). 그러나 행동 예측 과제는 4세가 되어서 우연수준과 유의미한 차이가 나타났다($t(19) = 4.33, p < .001$).

다음은 3세에서 7세간의 수행능력에 발달적 변화가 있는지 검토하기 위해서 연령에 따른 과제 점수의 차이를 일원변량분석했다. 그 결과, 특질 추론 과제($F(3, 75) = 11.084, p < .001$)와 행동 예측 과제($F(3, 75) = 3.337, p < .05$)에서 연령에 따른 수행의 유의미한 차이가 있었다. Duncan 방식으로 사후 검증했을 때, 특질 추론은 3세와 4세보다는 5세가, 5세보다는 7세가 더 높은 수행을 보였고, 3세와 4세의 수행에는 유의미한 차이가 없었다. 행동 예측과제의 경우는 3세보다는 4세가, 4세보다는 5세와 7세의 수행점수가 높았으며, 5세와 7세의 수행에는 유의미한 차이가 없었다(표 8 참조). 이러한 행동예측 과제의 연령 집단별 수행차이는 사회적 바람직성의 영향을 배제하기 이전의 분석과 일치하는 결과이다.

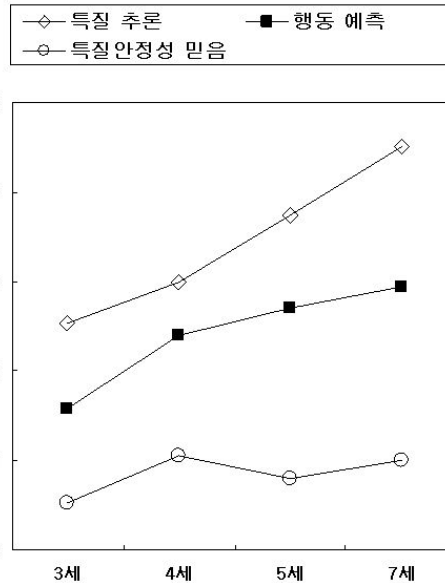


그림 3. 과제별 특질 이해의 발달적 변화

끝으로 세 개의 과제 간에 수행점수를 비교하기 위해서 3(과제유형: 특질 추론, 행동 예측, 특질 안정성 믿음) × 4(연령: 3, 4, 5, 7세)의 이원변량분석을 실시했다. 그 결과, 과제유형의 주효과($F(2, 150) = 101.654, p < .001$), 연령의 주효과($F(3, 75) = 9.802, p < .001$), 그리고 과제유형과 연령의 상호작용효과($F(6, 150) = 2.267, p < .05$)가 유의미했다. 과제 유형의 경우 특질 추론, 행동 예측, 특질 안정성 믿음 과제간 점수 차이가 모두 유의미했고 (Bonferroni, $p < .001$), 연령의 차이는 Duncan 방식의 사후검증에서 모든 연령집단간의 수행 차이가 유의미했다. 과제 유형과 연령의 상호작용의 경우, 그림 3과 같이 특질 추론과 행동 예측 능력은 3세에서 7세 사이에 발달적 변화가 있었던 반면, 특질 안정성 믿음에는 발달적 변화가 없었다.

논 의

본 연구는 아동의 성격 특질에 대한 이해의 발달적 변화를 알아보기 위해서, 행동정보를 통한 특질 추론 능력, 특질을 통한 행동 예측 능력, 그리고 특질의 안정성에 대한 믿음의 발달적 측면을 검토했다. 그 결과를 요약하고 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 특질 추론 수행은 3세에 이미 우연수준을 넘어서 가장 어린 연령집단인 3세 아동도 타인의 행동 정보들을 종합해서 상대방이 어떠한 사람인지를 추론하는 능력을 갖고 있었다. 그러나 이러한 특질을 바탕으로 상대방이 어떠한 행동을 할 것인지 예측하는 능력은 4세가 되어야 우연수준을 넘었다. 이러한 결과는 3세 아동이 비록 상대의 특질을 파악하는 능력은 갖고 있을지라도 이를 통해서 상대의 행동을 예측하지는 못하며, 행동이 특질에 의해서 결정된다는 인과성을 이해하기 위해서는 특질 추론 능력이 먼저 발달되어야 함을 의미한다.

한편 3세와 4세에 각각 나타나기 시작한 특질 추론 능력과 행동 예측 능력은 7세가 될 때까지 꾸준히 발달했으며, 특질 추론 능력의 경우 7세가 되면 거의 완벽한 수준에 이르렀다. 하지만 특질에 근거해 행동을 예측하는 능력은 7세가 되어도 완전하지는 못해서 그 이후에도 계속 발달할 것으로 보인다. 이러한 결과는 학령전 아동도 특질 이해 능력을 갖고 있으며, 그 능력 수준은 연령이 증가하면서 꾸준히 증가한다는 경험적 선행연구들의 결과와 일치한다(Cain, Heyman, & Walker, 1990; Gnepp & Chilamkurti, 1998; Heller & Berndt, 1981; Yuill, 1992b; Yuill & Pearson,

1998).

그러면 6세 이후가 되어야 특질을 이해할 수 있다는 Wellman(1990)의 주장은 어떻게 해석되어야 하는가? 그가 말하는 특질 이해란 마음상태의 하나인 특질과 행동의 상호관련성, 즉 행동이 특질에 의해서 유발된다는 것을 알고 있는가이므로, 행동 예측 과제에 해당한다. 본 연구에서 특질에 근거한 행동 예측 능력은 4세에 우연수준을 넘기는 했지만 그 수행 수준이 높지 않았다. 따라서 학령전기의 아동도 특질이 행동을 결정한다는 것을 이해하기는 하지만, 학령기인 7세 이후가 되어야 어느 정도 안정적인 수행을 할 수 있게 된다고 볼 수 있다.

또한 본 연구는 특질을 통한 대상의 행동 예측만을 다루었다. 그러나 행동 이외에 믿음, 바람, 의도, 정서와 같은 다양한 마음상태들도 특질에 의해서 결정되며, 우리는 상대의 특질을 알면 상대의 믿음, 바람, 정서, 의도 등의 마음 상태들을 추론할 수 있다. 이러한 추론은 마음상태인 특질에서 또 다른 마음상태들을 추론하는 것이기 때문에 눈에 보이는 행동을 추론하는 것보다 더 어려운 과제이며 더 늦은 연령에 나타날 수 있다. 선행연구들에서도 특질을 통한 정서 예측은 행동 예측보다 더 늦은 나이에 가능했다(Gnepp & Chilamkurti, 1988; Yuill & Pearson, 1998). 따라서 이러한 능력을 모두 갖추게 되는 시기는 Wellman(1990)의 주장대로 6세 이후일 가능성이 있으며, 이러한 측면에서의 후속 연구가 요구된다.

둘째, 특질에 대한 이해 수준은 특질의 유형에 따라 차이가 있었다. 먼저 행동 정보를 통한 특질 추론의 경우, 공부를 잘하거나 못

하는 지적 능력 관련 특질 추론은 3세 아동들도 우수한 수행을 보였다. 본 연구에서 지적 능력 특질 어휘로 ‘똑똑한(smart)’이 아닌 ‘공부 잘하는’과 ‘공부 못하는’을 사용했다. 그 이유는 예비조사에서 좋아하는 친구의 특질을 기술하게 했을 때 공부를 잘하는 친구가 좋다는 응답은 있었으나 똑똑하다라는 어휘를 사용한 응답자는 한 사람도 없었다는 점에서 한국 아동들이 지적인 특성을 공부와 관련지어 개념화 하고 있다고 판단되었기 때문이었다. 동일한 지적 능력이라도 공부를 잘하거나 못하는 것은 똑똑한 혹은 어리석은 보다 행동적 의미를 내포하며 따라서 어린 아동에게 더 쉬울 수 있다. 그러나 동일한 행동적 어휘를 사용한 거짓말하는 아이의 경우는 3세 아동의 수행이 저조했다. 이러한 점을 고려할 때, 지적 능력 관련 특질 추론의 우수한 수행을 과제에 사용된 어휘 때문으로만 보기는 힘들다. 오히려 학력이나 성적과 같은 학업적 성취가 무엇보다 강조되는 한국 사회에서 부모들은 자녀가 어릴 때부터 똑똑하다, 공부를 잘 해야 한다는 등의 지적인 측면을 다른 특질들보다 더 강조할 수 있으며, 이것이 아동의 특질 추론 발달에 영향을 주었을 가능성이 있다.

한편 3세 아동은 시험 점수가 좋고 어려운 문제를 적적 푸는 아이가 공부를 잘하는 아이라는 것을 알았지만, 그러한 아이가 다른 상황에서 어떠한 수행을 할 것인지를 예측하지는 못했다. 지적 능력을 포함한 대부분의 특질들에 근거한 행동 예측은 4세 이후에 가능했지만, 남을 잘 도와주는 아이가 다른 상황에서 어떻게 행동할 것인가는 3세 아동들도 모두 정확한 예측을 했다. 반면에 재미있

는 아이의 행동은 7세 되어야 예측이 가능했고, 괴롭히는 아이와 같은 반사회적 특질을 지닌 아동의 행동은 7세 초차 절반만이 정확한 예측을 했다. 이러한 결과는 특질의 인과성을 이해하는 시기가 특질의 유형에 따라 상이하며, 친사회적 특질 능력을 포함한 내적 상태 특질, 반사회적 특질의 순서로 발달함을 시사한다. 따라서 소수의 친사회적 특질만을 대상으로 연구를 할 경우 학령전 아동의 수행을 과대추정할 가능성이 있으며, 아동의 특질 이해를 정확히 파악하기 위해서는 다양한 특질을 포함하여 과제를 구성해야 할 것이다.

이러한 특질 유형에 따른 발달 차이는 특질 안정성 믿음 과제에서도 나타났다. 3세에서 7세까지의 아동들은 전반적으로 특질에 대한 가변적 믿음을 갖고 있었지만, 심리적 특질보다는 키가 큰 것과 같은 신체적 특질을 시간이 지나도 변하지 않는 것으로 이해하고 있었다. 그러나 동일한 신체적 특질임에도 불구하고 뚱뚱한 사람이 성인이 되어도 계속 뚱뚱할 것이라는 응답을 한 비율은 7세가 되어도 절반 수준을 넘지 않은 것으로 볼 때, 어린 아동들은 체중보다는 신장을 더 안정적인 특질로 여기고 있음을 알 수 있다.

셋째, 이러한 특질 유형에 따른 발달적 차이는 크게 긍정적 특질과 부정적 특질에 대한 이해의 차이로 구분되었다. 어린 아이들은 부정적 특질보다 긍정적 특질을 지닌 사람이 자신의 특질과 일치하는 행동을 할 것으로 예측했고 다른 특질을 갖기를 바라더라도 특질이 변하지 않을 것이라고 판단했다. 또한 3세 아동은 부정적인 행동 정보보다는 긍정적인 행동 정보에 근거해서 상대의 특질을 파

악하는데 더 능통했다. 본 연구에서 대칭이 되는 긍정적, 부정적 특질 쌍에 대해 모두 정확한 응답을 했을 때에만 점수를 부여한 분석과 두 개의 특질 점수를 단순 합산했을 때의 연령에 따른 수행 차이는 유사했다. 더욱이 두 개의 긍정적 혹은 부정적 특질을 선택 안으로 제시한 특질 추론 과제에서도 3세 아동은 긍정적 특질 추론 점수가 더 높았다. 따라서 응답자들이 단순히 두 개의 선택 대안 중에서 사회적으로 바람직한 응답을 했기 때문에 긍정적 특질에 대한 수행점수가 더 높은 것으로 보기 힘들며, 선행연구자들(Gnepp & Chilamkurti, 1988; Rholes & Ruble, 1984; Yuill & Pearson, 1998)의 주장대로 어린 아이들은 실제로 긍정적 특질을 부정적 특질보다 더 잘 이해한 다고 볼 수 있다.

넷째, 어린 아이들이 부정적 특질보다는 긍정적 특질이 더 상황적으로 일관되고 시간적으로 안정된 것으로 이해한 본 연구의 결과는 이들이 특질에 대해서 상당히 낙관적인 견해를 갖고 있음을 시사한다. 또한 특질이 고정된 불변의 실체라는 믿음은 긍정적 특질에서조차 7세까지 나타나지 않았다. 이러한 점에서 7세 이하의 어린 아이들은 특질이 충분히 변화가능하다고 여기는 ‘도구적 증대이론가’로 볼 수 있다. 어린 아이들이 이러한 믿음을 갖는 것은 더 많은 동기와 기대를 부여하고 더 오랫동안 노력을 기울이게 한다는 점에서 적응적이다(Dweck & Leggett, 1988; Heyman & Dweck, 1998). Lockhart 등(2002)은 어린 아동들이 특질에 대해 낙관적 견해와 변화가능성 신념을 갖고 있기 때문에, 청소년이나 성인보다 우울증, 자살, 무기력감이 더 적게 나타나는 것으로 보았다.

그러나 본 연구에서 특질의 안정성에 대한 믿음은 연령에 따라 차이가 없었다. 이러한 믿음이 연령에 따라 변화하는가에 대해서 선행 연구들의 견해는 상이하다. Bempechat, London, 그리고 Dweck(1991)이 유치원생부터 4학년까지의 아동을 인터뷰했을 때, 연령이 증가할수록 신체적 외모의 변화가능성에 대한 신념은 감소했지만 학업과 사회적 능력의 안정성 신념에는 변화가 없었다. 또한 Nicholls와 Miller(1984)도 청소년 초기인 10~11세까지는 노력으로 변화할 수 없는 것이 있다는 개념을 갖지 못한다고 하였다. 그러나 여러 영역에서의 긍정적, 부정적 특질의 변화에 대한 믿음을 검토한 Lockhart 등(2002)의 연구에서는 5~6세의 어린 아이들보다 7~10세의 나이든 아이들이 특질에 대한 안정성 믿음이 더 높았다. Droege와 Elliot(1983)도 연령에 따른 특질 안정성 믿음의 증가를 보고하고 있다. 이들의 연구에서 유치원생들은 3학년과 6학년보다 학업적 능력이 변화가능하며 더 향상될 수 있는 것으로 생각했고, 그다지 똑똑하거나 사회적으로 유능하지 못한 사람도 많이 노력하면 매우 똑똑하거나 사회적 유능성이 매우 높은 사람이 될 수 있다고 생각했다.

본 연구는 3~7세의 제한된 연령집단만을 대상으로 했기 때문에 특질의 안정성에 대한 믿음이 7세 이후에 증가할 것인가 아닌가에 대해서는 해답을 제시하기 힘들다. 더욱이 한국의 초, 중, 고, 대학생들은 모두 노력 귀인 성향이 강하고(김의철, 박영신, 1998; 박영신, 김의철, 1997), 한국 대학생들은 미국의 대학생보다 성격 특질이 변하지 않는다는 진술에 대해 더 동의하지 않는다는 점을 고려할 때(Norenzayan, Choi, & Nisbett, 2002), 한국 아

동의 특질 안정성 믿음이 서구에서와 동일한 방식으로 발달하지 않을 가능성 또한 배제할 수 없다. 이러한 본 연구의 제한점에 대해서는 성인을 포함한 7세 이후의 연령집단을 대상으로 후속 연구가 이루어진다면 보다 구체적인 답을 얻을 수 있을 것이다.

특질 안정성 믿음의 발달에 대한 후속 연구에서 추가로 다루어져야 할 점은 변화의 범위와 노력의 영향이다. 비록 모든 성인들이 특질을 불변의 고정된 실체로 여기지는 않을 지라도, 나이든 아동이나 성인들은 극단적 변화를 가정하지 않을 수 있다. 예를 들어 성인들은 능력이나 특질이 어느 정도까지는 긍정적인 방향으로 변할 수 있지만 매우 부정적인 특질이 극도의 긍정적 특질로 변할 수는 없다고 생각하는 반면에, 어린 아동은 이러한 변화가 가능하다고 여길 수 있다. 또한 어린 아동은 어른에 대해서 모든 것을 잘하고 우수한 존재로 여기는 긍정적 믿음을 갖고 있음을 고려할 때(Lockhart 등, 2002), 성인들은 열심히 노력해야만 특질이 변화된다고 생각하는 반면에 어린 아동은 어른이 되면 자동적으로 긍정적 특질을 갖게 되는 것으로 여길 수 있다. 이러한 질적 측면에서의 변화를 고려한다면 특질 이해의 발달 양상을 보다 정확히 파악할 수 있을 것이다.

본 연구는 아동의 특질 추론 능력과 특질의 상황적, 시간적 안정성에 대한 이해를 검토함으로써 한국 유아와 아동의 성격 특질 이해에 대한 경험적 자료를 구축했다. 사회적 상호작용 과정에서 상대방이 어떠한 사람인지를 파악하고 어떻게 행동할 것인지를 예측하는 것은 상대방의 행동을 이해하게 해줄 뿐 아니라 자신의 반응 양식을 결정하게 한

다는 점에서 중요한 능력이다. 그럼에도 불구하고 한국 유아와 아동이 특질을 어떻게 이해하는가의 문제는 지금까지 연구자들의 관심을 받지 못했다. 더욱이 특질은 마음이론을 구성하는 중요한 요소임에도 불구하고(Wellman, 1990), 믿음, 바람, 의도와 같은 다른 마음상태들에 비해서 마음이론에 대한 발달심리학적 연구들에서 소홀하게 다루어져왔다. 이러한 점에서 본 연구의 결과는 마음이론 발달에 대한 경험적 연구의 범위를 확장시켰다고 볼 수 있다.

그러나 본 연구에는 다음과 같은 제한점이 있다. 먼저 앞서 언급한 바와 같이 제한된 연령 범위만을 포함함으로써 발달적 양상을 포괄적으로 밝히지 못했다. 또한 한 연령집단에 인원이 20명 수준으로 너무 적어서 연구 결과를 일반화시키는데 어려움이 있다. 따라서 연령 범위, 연령별 연구대상자의 수, 그리고 유아 선정 지역을 확장한 후속 연구가 진행되어야 할 것이다. 또한 특질 이외에 다양한 마음상태들에 대한 이해를 함께 측정하여 각 마음 상태를 이해하는 능력의 발달적 순서를 밝힐 필요가 있다. 끝으로 본 연구에서 측정된 특질 이해능력이 실제 사회적 상호작용에서 어떠한 방식으로 반영되는지 검토할 필요가 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 김의철, 박영신 (1998). 한국인의 성공의식과 귀인양식: 토착심리학적 접근. *교육심리연구*, 12, 96-126.
- 박영신, 김의철 (1997). 한국 학생의 귀인양식: 초·중·고 대학생의 비교. *교육심리연구*, 11, 71-98.
- 성현란, 이현진, 김혜리, 박영신, 박선미, 유연옥,

- 손영숙 (2006). 인지발달. 서울: 학지사.
- 이훈구 (1995). 사회심리학. 서울: 범문사.
- Bempechat, J., London, P., & Dweck, C. (1991). Children's conceptions of ability in major domains: An interview and experimental study. *Child Study Journal*, 21, 11-36.
- Bernet, T. J., & Heller, K. A. (1985). Measuring children's personality attributions: Responses to open-ended questions versus trait ratings and predictions of future behavior. In S. R. Yussen (Eds.) *The growth of reflection in children*, Orlando(pp.37-60), FL: Academic Press.
- Bjorklund, D., & Green, B. (1992). The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist*, 47, 46-54.
- Cain, K. M., Heyman, G. D., & Walker, M. E. (1997). Preschoolers' ability to make dispositional predictions within and across domains. *Social Development*, 6, 53-75.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). *Perspectives on personality*(4th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Cosmides, L. A., & Tooby, J. (1989). Evolutionary psychology and the generation of culture, Part II, Case study: A computational theory and social exchange. *Ethology and Sociobiology*, 10, 51-97.
- D'Andrade, R. G. (1985). Character terms and cultural models. In J. W. D. Dougherty(Eds.), *Directions in Cognitive Anthropology* (pp.321-343), Chicago: University of Chicago Press.
- Dweck, C. S., & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. In S. Paris, G. Olson, & H. Stevenson (Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom* (pp.239-256), NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Gnepp, J., & Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attribution to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 59, 743-754.
- Heller, K. A., & Berndt, T. J. (1981). Developmental changes in the formation and organization of personality attributions. *Child Development*, 52, 683-691.
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1998). Children's thinking about traits: Implications for judgments of the self and others. *Child Development*, 64, 391-403.
- Heyman, G. D., & Gelman, S. A. (1999). The use of trait label in making psychological inferences, *Child Development*, 70, 3, 604-619.
- Heyman, G. D., & Gelman, S. A. (2000). Beliefs about the origins of human psychological traits. *Developmental psychology*, 36, 663-678.
- Kalish, C. W., & Shiverick, S. M. (2004). Children's reasoning about norms and traits as motives for behavior. *Cognitive Development*, 19, 401-416.
- Livesley, W. J., & Bromley, D. B. (1973). *Person Perception in Child and Adolescence*. London: Wiley.
- Lockhart, K. L., Chang, B., & Story, T. (2002). Young children's beliefs about the stability of traits: Protective optimism. *Child Development*, 73, 1408-1430.
- MacLennan, R. N., & Douglas, N. J. (1985). Accuracy and consistency in the development of social perception. *Developmental Psychology*, 21, 30-36.
- Miller, J. G. (1984). Culture and the development of everyday social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 961-978.
- Miller, J. G. (1986). Early cross-cultural commonalities in social explanation. *Developmental Psychology*, 22, 514-520.
- Miller, P. J. & Aloise, R. R. (1989). Young children's

- understanding of the psychological causes of behavior: A review. *Child development*, 60, 257-285.
- Nicholls, J., & Miller, A. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research in motivation in education* (pp.39-73). CA: Academic Press.
- Norenzayan, A., Choi, I., & Nisbett, R. E. (2002). Cultural similarities and differences in social inference: Evidence from behavioral predictions and lay theories of behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 109-120.
- Peevers, B. H., & Secord, P. F. (1973). Developmental changes in attribution of descriptive conceptions to persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 120-128.
- Premack, D., & Woodruff, F. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Rholes, W. S., & Ruble, D. N. (1984). Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development*, 55, 550-560.
- Ridgeway, D., Waters, E., & Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for age 18 months to 6 years. *Development Psychology*, 21, 901-908.
- Rosati, A. D. (2001). *From theory of mind to theory of personality: Mental state understanding in 5- to 10-year-olds*. Doctoral dissertation. University of California, Berkeley. USA.
- Tagiuri, R. (1969). Person perception. In G. Lindzey & E. Aronson(Eds.), *The handbook of social psychology* (vol. 3). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford.
- Yuill, N. (1992a). Children's conception of personality trait. *Human Development*, 35, 265-279.
- Yuill, N. (1992b). Children's production and comprehension of trait terms. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 131-142.
- Yuill, N., & Pearson, A. (1998). The development of bases for trait attribution: Children's understanding of traits as causal mechanisms based on desire. *Developmental Psychology*, 34, 574-586.

1차 원고 접수 : 2006. 10. 15
수정 원고 접수 : 2006. 11. 22
최종게재결정 : 2006. 11. 27

Children's understanding of personality traits : with focus on trait inference and situational and temporal stability

Jaisun Koo · Hei-Rhee Ghim · Kyungmi Kim · Hae-young Yang · Soknam Ko
Department of Psychology, Chungbuk National University

Myung-Sook Chung
Kkottongnae Hyundo University of Social Welfare

This study examined 3- to 7-year-old children's understanding of personality traits in three domains: trait identification, prediction of other's behavioral response, and beliefs about the stability of trait. A total of 79 children's responses (Male, $N_s = 36$, Female, $N_s = 43$) were used for the analysis. Each child heard 12 stories describing six contrasting pairs of traits and had to answer three questions about each trait. The results of this study are as follows; first, children from 3 years could identify the trait term from target person's past behavioral information. Second, children from 4 years made different behavioral prediction in the same situation for target persons with different trait. Third, children from age 3 to 7 believed that negative trait would be change in a positive direction. These results indicate that preschoolers have ability to understand personality trait as a causal mediator of one's behavior. Also children from age 3 to 7 are instrumental-incremental theorists believing that personality traits are relatively malleable.

Keywords: trait understanding, theory of mind, mind-reading, implicit personality theory