

## 초등학생의 마음이론과 사회적 능력의 관계

양혜영\* 김혜리\* 김경미\* 구재선\* 정명숙\*\* 박은혜\*

\*충북대학교 심리학과

\*\*꽃동네 현도사회복지대학교 복지심리학과

본 연구는 마음이론, 사회적 행동, 인기도의 관계를 알아보기 위하여 초등학교 4, 6학년 아동 146명에게 마음 읽기와 정서읽기 과제, 아동 사회적 기술 평가 척도, 또래평정법, 정서공감척도를 실시하였다. 마음읽기 과제는 마음이론을 구성하는 다양한 인지적 능력을, 정서읽기 과제는 사람의 얼굴표정에서 정서 인식하는 능력을 측정하였다. 초등학생의 사회적 기술은 공감능력과 가장 높은 정적 상관, 그 다음 정서읽기, 마음읽기 순으로 정적 상관이 있었다. 마음이해와 관련 있는 공감능력은 사회적 기술과 가장 높은 정적 상관, 그 다음 정서읽기, 마음읽기와 정적 상관, 부적합한 행동과 부적 상관이 있었다. 인기도는 사회적 기술과 가장 높은 정적 상관, 그 다음 정서읽기, 공감능력 순으로 정적 상관이 있었지만 마음읽기와는 유의미한 관계가 없었다. 단계별 회귀분석을 한 결과 공감능력과 정서읽기가 사회적 기술을 예측하였고, 사회적 기술과 정서읽기가 인기도를 예측하였다. 즉 마음이해 관련 능력이 초등학생의 사회적 기술을 설명하였고, 사회적 기술과 타인의 정서를 정확히 인식하는 능력이 초등학생의 또래관계에서 중요한 역할을 하고 있었다.

주요어: 마음이론, 사회적 기술, 인기도, 공감, 정서

사람은 사회적 동물로 끊임없이 다른 사람들과 상호작용을 주고받으며 살아간다. 자신을 둘러싸고 있는 사회적 환경을 이해하고 그에 맞추어 적절히 행동하여야 한다. 그러기 위해서 다른 사람의 믿음, 바람, 감정 같은 마음상태에 근거하여 그 사람의

행동을 이해하고 예측하려는 마음이론을 아주 일찍 부터 형성한다. 사람은 마음이론에 따라 사람들과 다르게 상호작용하고, 또한 사람들과의 다른 경험에 의해 자신의 마음이론을 수정하기도 한다. 마음이론에 대한 연구의 관심은 주로 마음읽기의 중심

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

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

\* 본 연구에 참여해 준 용암초등학교 학생들과 선생님들께 감사드립니다.

요소인 믿음과 바람의 발달 시기에 있었는데(김혜리, 2005; 전명숙, 김혜리, 1999; Astington & Gopnik, 1991; Gopnik & Slaughter, 1991; Nguyen & Frye, 1999; Wellman, 1990; Wellman & Liu, 2004; Wellman & Woolley, 1990) 최근 들어 마음이론과 사회적 능력간의 관계에 대한 관심이 급증하고 있다(Astington, 2003; Huges & Leekam, 2004; Keenan, 2003). 정상 아동만이 아니라 사회적 능력에 결함을 보이는 아동들에 대한 연구들이 활발하여 자폐아(Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), 농아(Peterson, 2003), 또래를 괴롭히는 아동(Sutton, 2003)이 갖는 사회적 능력의 문제와 마음이론의 관계를 연구하였다.

정상아들의 경우 연구자들은 아동의 마음읽기 능력과 사회적 행동 혹은 또래 집단과의 관계에 관심을 가졌다. 다른 아동의 사고나 감정을 잘 읽는 아동은 그렇지 않은 아동보다 사회적 상황에 적합한 행동을 할 가능성이 높다(Astington, 2003). 마음이론과 사회적 행동의 관계에 대한 연구들을 보면, 3세 아동의 틀린 믿음 수행은 교사가 평가한 의도적 사회적 행동과 정적 상관이 있었지만 관습적 사회적 행동과는 유의한 상관이 없었다(Lalonde & Chandler, 1995). 4~6세 아동의 틀린 믿음 수행은 교사가 평가한 사회적 기술과 정적 상관이 있었지만 교사가 평가한 인기도와는 유의한 관계가 없었다(Watson, Nixon, Wilson & Capage, 1999). 김혜리와 이숙희(2005)는 5세와 초등학교 2학년 아동에게 틀린 믿음, 사회적 틀린 믿음, 이차 순위 틀린 믿음 과제를 실시하였다. 교사는 아동의 공격성과 사회적 행동을 평가하였다. 5세 집단에서 마음이해는 인기도, 사회적 행동과 정적 상관을 보였지만 초등 2학년 집단에서는 유의한 관계가 없었다. Bosacki와 Astington(1999)은 11세 아동의 인지적 조망, 감정 추론, 특질에 대한 지각 등을 측정하였

다. 아동의 마음이해 능력은 또래가 평가한 인기도, 사회적 상호작용 기술과 정적 상관이 있었지만, 교사가 평가한 사회적 행동과는 유의한 관계가 없었다.

아동의 사회적 능력의 다른 지표는 좋은 또래관계를 형성하는 능력이다. 다른 아동의 사고나 감정을 잘 파악하는 아동은 그렇지 않은 아동보다 또래들 사이에서 잘 수용되고 인기도 높을 것이다(김혜리, 이숙희, 2005). 또래관계의 질을 측정하는 방법으로 가장 많이 사용하는 것이 또래 간의 수용이나 거부 정도를 나타내는 또래평정법이다(Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002). Slaughter 등(2002)은 4~6세 아동들에게 틀린 믿음, 갈등적인 감정 과제, 갈등적인 바람 과제 등을 포함한 마음읽기 과제와 또래평정법을 실시하였다. 마음읽기를 잘 하는 5세 이상의 아동은 인기가 높았는데 5세 이하의 아동은 그런 관계를 보이지 않았다. 전체 아동들을 또래거명에 따라 분류한 결과, 인기 있는 아동은 거부당하는 아동보다 마음읽기 능력이 유의하게 높았다. Peterson과 Siegal(2002)의 3~5세 아동들을 대상으로 한 연구에서 인기 있는 아동이 거부당하는 아동보다, 큰 아동이 어린 아동보다 틀린 믿음 과제에서 높은 수행을 하였다. 거부당하고 지속적인 친구관계가 전혀 없는 아동의 틀린 믿음 점수가 가장 낮았고 인기 있고 지속적인 친구관계가 있는 아동의 틀린 믿음 점수가 가장 높았다. 그러나 Badenes, Estevan과 Bacete(2000)의 4~6세 아동들을 대상으로 한 연구에서 틀린 믿음은 사회적 능력을 예측하지 못 하였다. 다만 인기 있는 여아는 다른 집단들의 아동보다 속임수 과제에서 유의하게 높은 수행을 하였다. 거부당하는 남아는 다른 집단들의 아동에 비해 선의의 거짓말 과제에서 최저 점수를 받았다. 김혜리와 이숙희(2005)는 어린 아동의 인기도를 예측하는 변인을 알아보았는데 5세 집단에서는 공격성, 초등 2학년 집단에서는 공격성, 마

음이해 관련 사회행동, 성별이 인기도를 예측하였다. 전체 아동들의 인기도를 예측하는 변인은 공격성과 마음이해 관련 사회행동으로 아동의 마음읽기 능력은 인기도를 예측하지 못했다. Slaughter 등(2002)의 연구에서 5세 이하 아동의 인기도를 유의미하게 예측하는 변인은 친사회적 행동이었고, 5세 이상 집단에서 인기도를 그나마 예측하는 변인은 마음읽기 능력이었다( $p < .08$ ).

선행 연구들을 보면 마음이해와 사회적 능력 간의 관계가 일관되게 나타나지 않고 있다. 3~6세 아동의 틀린 믿음 수행과 사회적 행동은 정적 상관을 보였지만(Lalonde & Chandler, 1995; Watson, Nixon, Wilson & Capage, 1999), 4~6세 아동의 틀린 믿음 수행은 사회적 행동(Badenes, Estevan & Bacete, 2000), 인기도(Watson, Nixon, Wilson & Capage, 1999)와 유의한 관계가 없었다. 또한 5세 이하 집단에서 인기도와 마음읽기는 유의한 관계가 없었다(Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002). 5세 집단에서 마음읽기는 인기도, 사회적 행동과 정적 상관을 보였지만 초등 2학년 집단에서는 유의한 관계가 없었다(김혜리, 이숙희, 2005). 선행 연구들을 보면 아동의 연령이 다르고 평가자가 다르고 마음이론과 사회적 기술을 측정하는 과제가 달랐다.

본 연구는 마음이론의 주요한 구성 요소들을 포괄적으로 담은 마음이론 검사를 4세 아동부터 대학생까지 실시하는 연구의 한 부분으로 이루어졌다. 마음이론 과제에 대한 자세한 설명은 측정도구에서 제시하려고 한다. 본 연구는 초등학교 4, 6학년 아동의 마음이론과 사회적 능력의 관계를 알아보기 위하여 초등학교의 사회적 능력을 사회적 기술과 인기도로 측정하였다. 선행 연구들이 다루는 사회적 기술은 타인의 마음상태를 고려해야 하는 사회적 행동이었다. 타인의 마음을 잘 읽는 아동은 다른 아동의 바람이나 생각을 고려할 수 있거나 고통스

러워하는 아동을 자극하지 않거나 위로할 수 있다. 반면 순서 기다리기, 인사하기 같은 관습적 혹은 관례적 행동은 사회적 기술에 속하지만 타인의 마음상태를 추론하지 않아도 가능한 행동이다(김혜리, 이숙희, 2005; Bosacki & Astington, 1999; Lalonde & Chandler, 1995). 본 연구에서 다루고자 하는 사회적 기술도 관례적인 행동보다 타인의 마음상태를 고려해야 하는 의도적인 사회적 행동이다. 어린 아동을 대상으로 연구한 Lalonde 등(1995), 김혜리 등(2005)은 기존의 아동 행동 척도들의 문항들에서 마음상태에 대한 이해를 요구하는 문항들을 선택하여 사용하였다. 본 연구는 기존의 사회적 기술 척도들에서 마음이해 능력을 요구하면서 낮은 연령만이 아니라 높은 연령의 연구대상에게도 실시 가능한 사회적 기술 척도를 선정하였다.

연구 문제와 관련하여 본 연구는 두 가지 점을 고려하였다. 첫째는 연구 과제의 문제인데 많은 마음이론 연구들은 마음이론의 리트머스 검사라고 하는 틀린 믿음 과제를 통과하느냐 통과하지 못 하느냐로 마음이론의 유무를 논하였다(Badenes, Estevan & Bacete, 2000; Huges & Leekam, 2004; Jenkins & Astington, 2000; Lalonde & Chandler, 1995; Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002; Watson, Nixon, Wilson & Capage, 1999; Wellman & Bartsch, 1988). 그러나 틀린 믿음의 이해가 곧 마음이론이라는 좁은 정의에서 벗어나 지각, 의도, 바람, 감정 같은 다양한 마음상태를 포함한 보다 넓은 개념으로 가야한다(Bosacki & Astington, 1999; Huges & Leekam, 2004). 최근 Wellman과 Liu(2004)는 바람, 믿음, 감정에 대한 다양한 과제들로 마음이론에 대한 배터리 검사를 구성하였다. 본 연구는 Wellman(1990)의 마음이론 모델에 근거하여 바람, 믿음, 감정만이 아니라 의도, 특질, 고통 마음읽기 등을 측정하는 다양한 과제들로 마음읽기

프로그램을 구성하였다. 이렇게 포괄적인 마음읽기 과제는 외국이나 우리나라에서도 처음이라고 할 수 있다.

마음읽기 과제에 감정추론 과제가 일부 들어가지만 마음이론 과제는 전통적으로 인지적 능력을 다룬다. 본 연구는 다른 사람의 얼굴표정에서 정서 인식 능력을 측정하는 정서읽기 과제를 따로 제작하였다(조경자, 박수진, 송인혜, 김혜리, 2007). 정서읽기 과제는 얼굴 혹은 눈에서 기본 정서, 복합 정서 같은 다양한 정서를 정확하게 인식하는 능력을 측정한다. 일찍부터 유아들은 다른 사람의 정서표현을 하나의 지침으로 삼는 사회적 참조 행동을 보인다. 이미 12개월 유아들은 낯선 혹은 위협적인 상황에서 엄마의 얼굴 표정을 살펴보고 행동한다(Flavell, Miller & Miller, 1993/1999). 우리나라 3~5세 아동의 얼굴표정에 대한 정서변별 능력과 초등학교 4, 5학년과 중학교 1, 2학년들의 얼굴표정 인식 능력이 연령과 함께 증가하였다(심희원, 최경숙, 2001; 오경자, 배도희, 2002). 다른 사람의 정서를 정확하게 파악하는 능력은 대인관계기술의 가장 기본적인 요소라고 할 수 있다. 다른 사람의 얼굴표정을 잘 인식하지 못 한다면 심리사회적 적응에서 문제를 일으킬 가능성이 높다(오경자 등, 2002).

둘째는 연구 대상의 문제인데 기존의 많은 마음이론 연구들이 틀린 믿음이 형성되는 4세 전후의 아동들을 대상으로 하였다. 김혜리와 이숙희(2005)는 우리나라 5세와 초등학교 2학년 아동을 대상으로 마음이론과 사회적 능력의 관계를 알아보았다. 본 연구는 마음이해 과제의 범위를 확장함으로써 연구대상의 연령도 확대할 수 있었는데 여기서는 초등학교 4, 6학년 아동을 다루려고 한다. 또한 마음이해, 사회적 행동과 관련 있는 공감능력을 고려하였는데, 공감능력은 마음이해와 관련하여 학령후기부터 성인기에 걸쳐 중요한 발달이 이루어지는

영역이다(Keenan, 2003). 정서읽기는 타인의 얼굴 표정에 나타난 감정을 정확히 인식하는 것이라면 공감능력은 조망 능력을 넘어서 타인의 감정에 대한 아동의 대리적 정서 반응을 의미한다. 타인의 마음상태를 파악하는 능력은 공감능력을 촉진하고, 공감능력은 친사회적 행동을 높인다고 한다. 그러나 연구에 따라 공감능력을 단순히 마음이론의 한 능력으로 취급하기도 하고 혹은 마음이론을 활용하는 능력으로 취급하기도 한다(Bryant, 1982; Eisenberg, Losoya & Guthrie, 1997; Keenan, 2003; Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002).

본 연구는 초등학교 4, 6학년 아동의 마음이론, 공감능력, 사회적 행동, 인기도의 관계를 알아보려고 한다. 마음이론의 주요 구성요소들을 최대한 반영한 마음이해 능력이 사회적 행동과 인기도를 얼마나 설명할 것인가. 아동의 공감능력은 마음이해, 사회적 행동과 어떤 관계를 보일 것인가. 마지막으로 아동의 인기도를 가장 잘 예측하는 변인은 무엇인가. 아동들에게 컴퓨터로 프로그램화된 과제를 실시한 후 변인들의 상관관계를 성별, 학년별로 분석하고, 아동의 사회적 행동과 인기도를 가장 잘 설명하는 변인을 알아보기 위하여 단계별 회귀분석을 실시하였다.

## 방 법

### 연구대상

본 실험은 충북 지역의 한 초등학교 아동 146명을 대상으로 실시하였다. 연구 대상자 초등학생 4학년은 평균 연령 9년 7개월(8년 4개월 - 11년 4개월)이 된 70명(남 39, 여 31), 6학년은 평균 연령 11년 7개월(11년 1개월 - 12년 8개월)이 된 76명(남 36, 여 40)이었다.

## 측정도구

### 1) 마음읽기 과제

우리나라 아동들을 대상으로 이미 실시한 과제들 중에서 믿음, 틀린 믿음, 바람, 의도, 특질, 정서 위장, 이차 틀린 믿음, 고등마음읽기 과제를 선택하여 마음이론 과제를 구성하였다. 본 연구에서 마음읽기 총점은 마음이론의 다른 요소들을 반영하는 하위 과제들에서의 수행을 합산한 점수다. 각 과제에 대한 상세한 설명은 밑에 제시한 선행 연구들에 나와 있으며 여기서는 간단한 개념만 소개하려고 한다. 과제들의 문제와 검사 질문은 부록에 제시하였다. 모든 과제의 이야기는 이해를 돕기 위해 그림들과 함께 제시되었고 과제에 따라 기억, 믿음, 바람, 특질, 감정 혹은 행동 질문 등이 제시되었다.

믿음 과제는 명시된 혹은 추론된 믿음에 근거하여 아동이 주인공의 행동을 예측하는 것으로 자신 믿음, 부정 믿음, 타인 믿음, 추론 믿음, 바람 믿음에 대한 5개 문제로 이루어졌다(김혜리, 2005). 2개 틀린 믿음 과제는 등장인물 모르게 내용이나 장소를 변경하여 틀린 믿음을 형성한 후 주인공의 행동을 예측하도록 하였다(김혜리, 이숙희, 2005). 바람 의도 과제는 주인공의 바람과 의도(2), 충족된 조건과 충족되지 않은 조건(2)의 4개 조합 조건에 대응하는 8개 문제로 구성하였다(양혜영, 김혜리, 김경미, 구재선, 박은혜, 정명숙, 2007). 정서위장 과제의 2개 문제는 아동에게 기분 좋은 정서를 숨겨야 하는 상황과 슬픈 정서를 숨겨야 하는 상황의 이야기를 들려주고 주인공의 실제정서와 표면정서에 대해 물어보았다(Harris, Donnelly, Guz & Pitt-Watson, 1986). 특질 과제는 ‘착한’, ‘못된’, ‘부끄러움 타지 않는’, ‘부끄러움 타는’ 4개의 특질에 대한 이야기를 제시하고 주인공의 안정된 특질, 특질에 근거한 행동 등을 예측하도록 하였다(구재선, 김혜리, 김경미,

양혜영, 정명숙, 고숙남, 2006). 이차 틀린 믿음 과제의 2개 문제는 A의 믿음에 대해 B가 가지고 있는 틀린 믿음을 아동이 이해하는지 알아보았다(김혜리, 이숙희, 2005). 고등마음읽기는 마음상태를 알려주는 분명한 단서가 없는 상황에서 마음상태를 읽는 고차적인 마음읽기 능력을 측정하는 과제로 애매한 상황 1개, 숨은 말 뜻 이해하기 2개, 헛디딤 말 이해하기 2개 문제로 구성하였다. 애매한 행동의 의미 파악하기는 그 의미가 분명하게 드러나지 않은 행동의 다양한 의미를 파악하는 능력을, 말의 숨은 뜻 이해하기는 사실과 다른 말을 하는 주인공이 그런 말을 한 이유를 파악하는 능력을 보았다. 헛디딤 말 이해하기는 나쁜 의도가 없었으나 몰라서 다른 사람의 기분을 상하게 하는 헛디딤 말을 알아채고 실수였음을 이해하는 능력을 보았다(김혜리, 구재선, 김경미, 양혜영, 정명숙, 최현옥, 이수미, 2007).

### 2) 정서읽기 과제

정서읽기 과제는 기본 정서 17개(경멸하는, 고통스러운, 공포스러운, 좋은, 기쁜, 놀란, 멍한, 무기력한, 수치스러운, 불안한, 슬픈, 싫은, 우울한, 편안한, 행복한, 호기심 있는, 화난)와 마음이해와 관련된 복합 정서 15개(간절한, 걱정하는, 냉담한, 누우치는, 당황한, 부러운, 안달하는, 안심한, 안타까운, 열광적인, 원하는, 자신 있는, 절망한, 좌절하는, 흐뭇한) 총 32개의 정서를 사용하였다. 정서 어휘 선정과 얼굴표정 수집에 대한 상세한 설명은 조경자, 박수진, 송인혜와 김혜리(2007)의 연구에 제시되어 있다. 어휘력이 떨어지는 아동들이 쉽게 이해할 수 있도록 32개 각각의 정서상태가 경험되는 상황을 이야기로 만들었다. 이야기의 주인공의 성별에 따라 남자이야기와 여자이야기를 만들었다. 조경자 등은 이야기와 함께 제시할 얼굴표정을 연기 경력

이 있는 남녀 배우 12명을 대상으로 수집하였다. 앞서 선정된 32개의 정서어휘를 바탕으로 배우들의 정면 얼굴 표정을 촬영하여 대학생 설문문을 통해 정서어휘와 가장 적합한 표정을 보이고 가장 표정을 잘 연기한 남녀 배우 2명씩을 선정하여 자극으로 사용하였다.

4학년 아동들에게는 32개의 정서어휘에 대한 이야기를 두 장의 그림과 함께 무선적으로 들려주었다. 이야기가 끝난 후 “아저씨(아줌마)는 지금 어떤 표정을 지을까요?”라는 질문과 함께 4장의 얼굴 표정을 보여준다. 아이들은 4장의 사진 중에서 이야기의 주인공이 그 상황에서 어떤 기분인지 판단하고 주인공의 정서에 맞는 사진을 선택하였다. 6학년 아동들부터는 이야기 대신 정서 단어를 제공하였다. 실험은 두 회기로 구성되어 있는데 한 회기는 눈만 보이는 사진을 제시하였고 다른 회기는 얼굴 전체 사진을 제시하였다. 4학년 아동은 배우 1명, 2 조건(얼굴, 눈)에 32개 정서에 대한 64개 반응을 하였고, 6학년 아동은 배우 4명, 2 조건에 32개의 정서에 대한 256개 반응을 하였다.

마음읽기와 정서읽기 과제를 이루는 하위과제들의 점수를 합산하여 마음읽기와 정서읽기 총점을 산출하였다. 마음읽기와 정서읽기 총점은 마음상태에 대한 다면적이면서 총체적인 이해를 반영할 수 있도록 구성하였다. 그러나 하위과제들의 문제 수가 달라 문제 수가 많은 과제에서의 수행이 마음 이해 능력에 크게 반영될 가능성이 있었다. 그것을 막기 위하여 각 하위 과제의 점수를 문제 수로 나눈 백분율 점수로 환산하여 통계적 분석에 사용하였다.

### 3) 사회적 능력 과제

초등학생의 사회적 능력을 평가하기 위하여 2개 측정도구를 아동에게 실시하였다. 하나는 사회적 유능성을 측정하는 설문지고 다른 하나는 학급 내

의 인기도를 측정하는 또래평정법이다. 연구 목적과 대상에 적합한 설문지를 고르기 위해 사회적 행동을 측정하는 기존의 설문지들의 문항 내용을 분석하여 관습적으로 적합한 사회적 행동이 아니라 마음이해를 요구하는 사회적 행동인지 평가하였다. 분석 작업을 통해 선정된 설문지가 Maston, Rotatori와 Helsel(1983)이 개발한 아동 사회적 기술 평가척도(Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: MESSY)다. 4~18세를 대상으로 한 척도는 사회적 상황에서 대인 관계적 유능성을 강조하는 언어적, 비언어적 행동을 평가하는 도구다. 각 문항의 반응은 ‘전혀 그렇지 않다’ ~ ‘아주 그렇다’의 5점 리커트 척도로 이루어졌다. Maston 등은 자기보고식 62문항들을 요인 분석하여 6개 요인을 추출하였다. 아동용 원 문항들과 우리나라에 번역된 교사용 문항들의 내용(진주희, 1998)이 비슷하여 두 설문지를 비교하여 각 문항의 내용이 적절한지 평가하였다. 적절하게 번역되지 않은 문항들은 원 문항의 내용에 보다 가깝게 수정하고 문항 내용이 우리나라 상황에 맞지 않는 3개 문항은 삭제하였다. 연구 대상자들에게 실시한 문항 59개를 가지고 6개 요인에 대한 신뢰도를 구하였다. 그 결과 신뢰도가 높고 문항 수가 많은 사회적 기술과 부적합한 행동 요인만 분석에 사용하였다. 사회적 기술은 ‘나는 내가 먼저 사람들에게 말을 건다.’, ‘나는 내 물건을 다른 사람과 나누어 쓴다.’, ‘나는 다른 사람들에게 상처를 입혔을 때 미안해한다.’ ‘나는 친구가 슬퍼할 때 기분을 풀어준다.’ 같은 내용으로 모두 21개 문항이다. 부적합한 행동은 ‘나는 남을 위협하거나 괴롭힌다.’, ‘나는 화가 나면 때린다.’, ‘나는 남의 물건을 허락 없이 가지거나 사용한다.’, ‘나는 남의 결점이나 실수를 잡아낸다.’ 같은 내용으로 모두 16개 문항이다. 사회적 기술 요인의 신뢰도 계수 Cronbach’s  $\alpha$ 는 .868(4학년), .881(6학

년), 부적합한 행동 요인의 신뢰도는 .820(4학년), .824(6학년)이었다. 2개 요인은 본 연구에서 다루지 않은 중학생과 대학생을 대상으로 한 결과에서도 일관성 있게 .747 ~ .865의 신뢰도가 나왔다. 나머지 4개 요인의 경우 문항 수가 5개 이하이고 문항 내용이 복합적인 탓인지 신뢰도가 .403 ~ .797로 다양하게 나왔다.

아동의 인기도를 측정하기 위하여 반에서 아동 자신을 제외한 다른 모든 아동들을 평가하는 또래 평정법을 사용하였다. 마음읽기 과제를 마친 후 아동은 반에서 짝궁하고 싶은 아이, 짝궁하고 싶지 않은 아이의 이름을 세 명까지 컴퓨터에 입력하였다. 각 아동마다 반에서 받은 긍정적 지명수와 부정적 지명수를 계산하여 각 반의 평균과 표준편차를 사용하여 표준화하였다(이근영, 1999). 인기 거명 점수와 비인기 거명 점수를 산출한 후, 인기 거명 점수에서 비인기 거명 점수를 뺀 점수를 인기도 점수로 사용하였다.

#### 4) 공감능력 과제

공감능력을 측정하기 위하여 Bryant(1982)의 정서공감척도(Index of Empathy for Children and Adolescents)를 실시하였다. 아동과 청소년을 대상으로 하는 정서공감척도는 22개 문항으로 반응은 ‘예’ 또는 ‘아니요’로 응답하고, 총점이 높을수록 공감능력이 높았다(서지현, 2005). Bryant는 공감능력을 타인의 감정에 대한 대리적 정서 반응이라고 정의하며 타인의 감정을 정확히 읽는 능력과는 다르다고 하였다. 사전에 공감척도를 초등학교 6학년 70명, 중학교 2학년 62명 총 132명에게 실시하여 문항 분석하였다. 그 결과 문항간의 상관이 낮은 5개 문항과 내용이 적합하지 않은 1개 문항을 삭제하여 모두 16개 문항으로 설문지를 구성하였다. 또한 문항에 대한 반응을 ‘전혀 그렇지 않다’ ~ ‘아주 그렇

다’의 5점 리커트 척도로 수정하였다. 본 연구에서 정서공감척도의 신뢰도는 초등학교 4학년의 경우 .688, 6학년의 경우 .540이 나왔다.

#### 실험절차

마음읽기, 정서읽기 과제와 설문지를 사전에 프로그래밍하여 초등학교의 멀티미디어실의 컴퓨터를 이용하여 반별로 실시하였다. 실험을 실시한 대학원생 5명은 같은 종류의 실험에 참여했던 경험이 있었고 사전에 본 실험의 내용과 절차를 철저히 숙지하고 있었다. 초등학생들은 컴퓨터 사용에 익숙하여 컴퓨터를 이용한 실험을 잘 수행하였다. 실험자들은 제작된 프로그램을 멀티미디어실에 있는 데스크 탑에 설치하고 실험을 진행하였다. 아동은 헤드셋을 착용하고 개인 모니터에 제시된 과제를 보며 각자의 키보드로 답을 직접 입력하였다. 과제 제시는 설문지(아동 사회적 기술 평가척도와 정서공감척도), 마음읽기, 또래거명, 정서읽기 순으로 제시하였다. 마음읽기와 정서읽기 과제 안에서 하위 과제들의 순서는 아동에 따라 무선으로 제시되도록 사전에 프로그래밍하였다. 설문지와 마음읽기는 1시간, 정서읽기는 30분이 소요되어 실험은 두 번으로 나누어 이틀에 걸쳐 실시하였다.

#### 결 과

초등학생의 정서읽기, 마음읽기, 사회적 기술, 부적합한 행동, 공감능력, 인기도 점수의 전체, 학년별, 성별 평균과 표준편차를 표 1에 제시하였다. 각 점수에서 학년 간, 성별 간에 유의한 차이가 있는지  $t$  검사를 하였다. 마음읽기, 정서읽기, 사회적 기술, 부적합한 행동, 공감능력에서 모두 유의한 성차가 있었다. 여아가 남아보다 정서읽기, 마음읽기,

표 1. 학년별, 성별에 따른 아동의 마음이해와 사회적 능력 점수의 평균, 표준편차 및 각 점수에 대한 *t* 검사 결과

|        | 전체<br>( <i>N</i> = 146) | 4학년<br>( <i>n</i> = 70) | 6학년<br>( <i>n</i> = 76) | <i>t</i> | 남아<br>( <i>n</i> = 75) | 여아<br>( <i>n</i> = 71) | <i>t</i> |
|--------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|----------|------------------------|------------------------|----------|
| 정서읽기   | 70.18(8.40)             | 71.50(8.70)             | 69.00(8.00)             | 1.77     | 68.48(8.06)            | 71.93(8.45)            | -2.47*   |
| 마음읽기   | 69.39(9.49)             | 67.01(9.25)             | 71.47(9.28)             | -2.80**  | 67.24(9.85)            | 71.70(8.53)            | -2.82**  |
| 사회적 기술 | 73.48(12.56)            | 71.89(12.43)            | 74.97(12.52)            | -1.49    | 70.14(12.15)           | 76.97(12.01)           | -3.39**  |
| 부적합 행동 | 36.03(9.09)             | 34.10(8.89)             | 37.84(8.95)             | -2.52*   | 37.86(8.90)            | 34.13(8.95)            | 2.52*    |
| 공감     | 53.97(7.67)             | 53.79(8.50)             | 54.13(6.87)             | -.27     | 52.00(7.69)            | 56.01(7.15)            | -3.25**  |
| 인기도    | -.00(1.58)              | -.00(1.52)              | .00(1.65)               | -.00     | -.13(1.71)             | .13(1.43)              | -.99     |

주. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

표 2. 학년별, 성별에 따른 아동의 마음이해 능력과 사회적 능력 점수의 상관관계

|                         |        | 변인     | 정서<br>읽기 | 마음<br>읽기 | 사회적<br>기술 | 부적합<br>행동 | 공감     | 인기도    |
|-------------------------|--------|--------|----------|----------|-----------|-----------|--------|--------|
| 전체<br>( <i>N</i> = 146) | 정서읽기   |        |          |          |           |           |        |        |
|                         | 마음읽기   | .315** |          |          |           |           |        |        |
|                         | 사회적 기술 | .387** | .287**   |          |           |           |        |        |
|                         | 부적합 행동 | -.047  | -.075    | -.108    |           |           |        |        |
|                         | 공감     | .200*  | .168*    | .524**   | -.305**   |           |        |        |
|                         | 인기도    | .318** | .117     | .429**   | -.097     | .270**    |        |        |
| 학년 <sup>a</sup>         | 정서읽기   |        |          | .226     | .420**    | -.053     | .161   | .429** |
|                         | 마음읽기   | .465** |          | .110     | -.143     | .112      | .019   | .019   |
|                         | 사회적 기술 | .394** | .441**   |          | .057      | .446**    | .508** | .508** |
|                         | 부적합 행동 | .017   | -.106    | -.367**  |           | -.273*    | .057   | .057   |
|                         | 공감     | .245*  | .227     | .600**   | -.358**   |           | .223*  | .223*  |
|                         | 인기도    | .195   | .230     | .343**   | -.286*    | .311**    |        | .311** |
| 성별 <sup>b</sup>         | 정서읽기   |        | .178     | .431**   | .162      | .127      | .446** | .446** |
|                         | 마음읽기   | .337** |          | .289*    | -.133     | -.011     | .060   | .060   |
|                         | 사회적 기술 | .265*  | .194     |          | -.001     | .390**    | .406** | .406** |
|                         | 부적합 행동 | -.175  | .059     | -.106    |           | -.317**   | .076   | .076   |
|                         | 공감     | -.219  | .221     | .576**   | -.219     |           | .103   | .103   |
|                         | 인기도    | .198   | .112     | .443**   | -.212     | .376**    |        | .376** |

주. <sup>a</sup>: 대각선 아래는 4학년(*n* = 70), 위는 6학년(*n* = 76), <sup>b</sup>: 대각선 아래는 남아(*n* = 75), 위는 여아(*n* = 71)

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

사회적 기술, 공감능력의 점수가 높았고, 남아는 여아보다 부적합한 행동의 점수가 높았다. 학년별로 보면 6학년 아동이 4학년 아동보다 마음읽기와 부적합한 행동의 점수가 높았다.

마음이해와 사회적 능력의 상관관계를 보면(표 2) 전체 초등학생 집단에서 사회적 기술은 정서읽기, 마음읽기와 정적 상관이 있었는데, 정서읽기가 마음읽기보다 사회적 기술과 강한 관련성이 있었

다. 학년별로 보면 사회적 기술은 4학년 아동의 정서읽기, 마음읽기와 정적 상관, 부적합한 행동과 부적 상관, 6학년 아동의 정서읽기와 정적 상관이 있었다. 남아와 여아의 사회적 기술은 정서읽기와 정적 상관이 있었는데, 여아의 정서읽기가 남아의 정서읽기보다 사회적 기술과 강한 관련성이 있었다. 마음읽기를 잘 하는 4학년 아동과 여아는 사회적 기술이 높았다.



표 3. 사회적 기술에 대한 단계별 회귀분석 결과

|     | 모형 | 변인         | B            | $\beta$      | R    | $R^2$ | F        |
|-----|----|------------|--------------|--------------|------|-------|----------|
| 전체  | 1  | 공감         | .851         | .542         | .542 | .294  | 55.04*** |
|     | 2  | 공감<br>정서읽기 | .772<br>.334 | .492<br>.213 | .581 | .337  | 33.31*** |
| 4학년 | 1  | 공감         | .861         | .610         | .610 | .372  | 33.55*** |
|     | 2  | 공감<br>마음읽기 | .760<br>.412 | .538<br>.316 | .683 | .466  | 25.79*** |
| 6학년 | 1  | 공감         | .829         | .479         | .479 | .229  | 20.85*** |
| 남아  | 1  | 공감         | .909         | .599         | .599 | .359  | 37.49*** |
| 여아  | 1  | 공감         | .650         | .412         | .412 | .169  | 12.86**  |
|     | 2  | 공감<br>마음읽기 | .655<br>.387 | .415<br>.290 | .503 | .253  | 10.52*** |

주. 독립변인은 정서읽기, 마음읽기, 공감능력

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

마음이해, 사회적 행동, 인기도의 관계를 보면, 전체 초등학생의 인기도는 사회적 기술, 정서읽기, 공감능력과 정적 상관관이 있었지만, 마음읽기와는 유의한 관계가 없었다. 4학년과 6학년 아동의 인기도는 사회적 기술, 공감능력과 정적 상관관을 보였다. 인기 있는 4학년 아동은 부적합한 행동을 적게 보였고, 인기 있는 6학년 아동은 다른 사람의 감정을 잘 읽었다. 여아와 남아의 인기도는 사회적 기술과 정적 상관관을 보였다. 한편 초등학생의 공감능력은 정서읽기, 마음읽기, 사회적 기술, 인기도와 정적 상관, 부적합한 행동과 부적 상관관을 보였다. 공감능력이 높은 4학년과 6학년 아동은 사회적 기술이 높고, 사회적으로 부적합한 행동이 낮았다. 공감능력이 높은 남아는 사회적 기술이 높고, 반에서 인기도 높았다. 공감능력이 높은 여아는 사회적 기술이 높고, 사회적으로 부적합한 행동이 낮았다. 전체적으로 학년별로 성별로 공감능력은 사회적 기술과 가장 강한 상관관을 보였다.

마음이해 능력이 사회적 기술을 얼마나 잘 설명하는지 알아보기 위하여 사회적 기술과 유의한 상관관을 보이는 정서읽기, 마음읽기, 공감능력을 독립

변인으로 넣어 단계별 회귀분석을 하였다. 공감능력은 마음이해, 사회적 기술과 관련이 있었다. 공감능력은 조망능력과 친사회적 행동의 관계를 매개하거나 조정한다고 한다(Eisenberg, Losoya & Guthrie, 1997). 전체 초등학생을 보면 모형1에서 초등학생의 공감능력이 사회적 기술의 29.4%, 모형2에서 공감능력과 정서읽기가 사회적 기술의 33.7%를 설명하였다(표 3). 4학년에서는 공감능력이 사회적 기술의 37.2%, 공감능력과 마음읽기가 사회적 기술의 46.6%를 설명하였다. 6학년과 남아 집단에서는 공감능력만이 사회적 기술을 예측하는데 공감능력의 설명력은 6학년의 경우 22.9%, 남아의 경우 35.9%였다. 여아의 경우 모형1에서 공감능력이 사회적 기술의 16.9%, 공감능력과 마음읽기가 사회적 기술의 25.3%를 설명하였다. 전체, 성별, 학년별로 보아 초등학생의 사회적 기술을 가장 잘 설명해주는 변인은 공감능력이었다. 흥미로운 점은 정서읽기가 사회적 기술의 변량의 4.3%를 추가적으로 설명하였는데, 학년별, 성별 분석에서 정서읽기는 전혀 유의미한 기여를 하지 못 하였다. 오히려 4학년과 여아 집단에서 마음읽기가 사회적 기술

표 4. 인기도에 대한 단계별 회귀분석 결과

|     | 모형 | 변인             | B            | $\beta$      | R    | $R^2$ | F        |
|-----|----|----------------|--------------|--------------|------|-------|----------|
| 전체  | 1  | 사회적 기술         | .053         | .416         | .416 | .173  | 28.93*** |
|     | 2  | 사회적 기술<br>정서읽기 | .044<br>.035 | .345<br>.185 | .450 | .202  | 17.39*** |
| 4학년 | 1  | 공감             | .055         | .319         | .319 | .102  | 7.25**   |
|     | 1  | 사회적 기술         | .067         | .504         | .504 | .254  | 24.49*** |
| 6학년 | 2  | 사회적 기술<br>정서읽기 | .052<br>.055 | .393<br>.264 | .558 | .311  | 16.06*** |
|     | 1  | 사회적 기술         | .061         | .422         | .422 | .178  | 14.99*** |
| 남아  | 1  | 정서읽기           | .075         | .446         | .466 | .199  | 16.65*** |
|     | 2  | 정서읽기<br>사회적 기술 | .056<br>.030 | .334<br>.260 | .504 | .254  | 11.24*** |

주. 독립변인은 사회적 기술, 정서읽기, 공감능력

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

의 9.4%, 8.4%를 추가적으로 설명하였다.

아동의 인기도와 유의한 상관이 있는 사회적 기술, 정서읽기, 공감능력에서 인기도를 가장 잘 설명하는 변인을 알아보기 위해 단계별 회귀분석을 하였다. 전체적으로 보면 모형1에서 초등학생의 사회적 기술이 인기도의 17.3%, 모형2에서 사회적 기술과 정서읽기가 인기도의 20.2%를 설명하였고 설명력은 2.9% 증가하였다(표 4). 4학년에서는 공감능력이 인기도의 10.2%를 설명하였다. 6학년 집단의 경우 모형1에서 사회적 기술이 인기도의 25.4%, 모형2에서 사회적 기술과 정서읽기가 인기도의 31.1%를 설명하였고 설명력은 5.7% 증가하였다. 남아의 경우 사회적 기술이 인기도의 17.8%를 설명하였다. 여아의 경우 모형1에서 정서읽기가 인기도의 19.9%, 모형2에서 정서읽기와 사회적 기술이 인기도의 25.4%를 설명하였고 설명력은 5.5% 증가하였다. 초등학생의 인기도를 가장 잘 설명하는 변인은 사회적 기술이었고 그 다음은 정서읽기였다. 그러나 성별, 학년별로 보면 6학년을 제외하고 인기도 결정 변인이 조금씩 달랐다. 4학년은 공감능력, 남아는 사회적 기술, 그리고 여아는 정서읽기와 사회적 기술이 인기도를 설명하였다.

## 논 의

본 연구는 초등학교 4, 6학년들을 대상으로 마음이론과 사회적 능력의 관계를 알아보기 위하여 사회적 능력으로 사회적 기술과 인기도, 그리고 마음이론과 관련 있는 공감능력을 측정하였다. 많은 연구들이 마음이론의 리트머스 검사라고 하는 틀린 믿음을 주 과제로 사용한 것과 달리 본 연구는 다양한 인지적 마음읽기 과제와 다른 사람의 얼굴표정에서 감정 인식하는 정서읽기 과제로 마음이해 배터리 검사를 구성하였다. 마음이론과 사회적 기술의 관계를 보면 마음읽기와 정서읽기를 잘 하는 초등학생은 사회적 기술이 높았다. 특히 정서는 사회적 상호작용에서 강력한 수단으로 다른 사람의 정서를 정확하게 파악하는 능력은 대인관계기술의 가장 기본적인 요소라고 할 수 있다. 대인관계에서 얼굴표정인식을 잘 하지 못 하는 사람은 심리사회적 적응 문제를 가질 가능성이 높다(오경자, 배도희, 2002). 오경자 등의 연구에서도 또래가 평가한 초등학생의 사회적성과 얼굴표정인식 능력 간에 정적 상관이 있었다.

마음이론 과제에서 마음읽기가 타인의 마음상태

를 추론하는 능력이라면 정서읽기는 타인의 얼굴표정에 나타난 감정을 인식하는 능력이다. 그에 비해 공감능력은 조망 능력을 넘어서 타인의 감정에 대한 아동의 대리적 정서 반응을 요구한다. 다른 사람을 위로하거나 돕는 친사회적 행동은 타인의 고통을 인식하는 것만으로 일어나지 않는다. 타인의 고통을 인식하고 나아가 타인의 감정을 공유할 때 타인을 돕는 친사회적 행동을 할 가능성이 높아지고 공격적 행동을 할 가능성은 낮아진다(Bryant, 1982; Eisenberg, Losoya & Guthrie, 1997; Keenan, 2003). 본 연구에서 공감을 잘 하는 아동은 타인의 마음상태를 잘 추론하고 타인의 얼굴에서 정서를 잘 인식하며 사회적 기술이 높았다. 또한 공감능력은 사회적 기술과 높은 정적 상관, 부적합한 행동과는 부적 상관을 보였다. 즉 공감능력이 높은 아동은 남을 배려하거나 상처 입은 친구를 돕는 것 같이 사회적으로 유능한 행동을 많이 하였고, 다른 사람을 놀리거나 화가 나면 때리는 것 같이 사회적으로 부적합한 행동을 적게 하였다. 성별로 보면 남아의 공감능력이 사회적 기술과 정적 상관, 부적합한 행동과 부적 상관을 보일 것으로 기대하였는데 오히려 여아 집단에서 그런 관계가 나왔다. 그러나 본 연구에서도 전형적인 성차가 나타났다. 여아는 남아보다 마음이해, 사회적 기술, 공감능력이, 남아는 여아보다 부적합한 행동이 유의미하게 높았다.

초등학생의 사회적 기술을 가장 잘 설명하는 변인을 알아보기 위해 사회적 기술과 정적 상관을 보이는 마음읽기, 정서읽기, 공감능력을 독립변인으로 넣어 단계별 회귀분석을 하였다. 그 결과 공감능력이 사회적 기술의 29.4%, 정서읽기가 4.3%를 추가적으로 설명하였다. 초등학생의 인기도는 사회적 기술, 정서읽기, 공감능력과 유의한 상관이 있었다. 인기도를 가장 잘 설명하는 변인을 알아보기 위해

단계별 회귀 분석을 하였다. 그 결과 모형1에서 사회적 기술이 인기도의 17.3%, 모형2에서 사회적 기술과 정서읽기가 인기도의 20.2%를 설명하였다. 이 결과는 4~6세를 대상으로 한 Slaughter, Dennis와 Pritchard(2002)의 연구와 5세와 초등학교 2학년을 대상으로 한 김혜리와 이숙희(2005)의 연구 결과를 일부 지지하고 있다. 두 연구에서 인기도를 예측하는 변인은 마음이해 능력이 아니라 모두 사회적 행동이었다. Slaughter 등의 연구에서는 친사회적 행동이었고, 김혜리 등의 연구에서는 공격성과 마음이해관련 사회행동이었다. 김혜리 등은 아동의 인기도를 설명하는 것이 마음이해 능력이라기보다 마음이해 능력을 활용하는 기술과 성향일 것이라고 하였다. Badenes, Estevan과 Bacete(2000)도 비슷한 설명을 하였다. 틀린 믿음에서 4~6세 아동의 수행은 인기도를 예측하지 못 하였다. 다만 다른 집단에 비해 인기 높은 여아는 속임수 과제에서 높은 수행을, 거부당한 남아는 선의의 거짓말 과제에서 가장 낮은 수행을 하였다. 선의의 거짓말은 긍정적인 동기를 담는 이야기로 일종의 친절과 배려에서 나온 것이라 할 수 있다. 선의의 거짓말 과제에서의 수행은 공격적 행동, 위축 행동과 부적 상관, 친사회적 행동과 정적 상관이 있었다. Badenes 등은 거부당한 남아들이 다른 집단보다 선의의 거짓말 상황에서 최저 수행을 한 이유가 마음이론의 결여라기보다 친사회적 능력의 결여에서 온 것이라고 하였다. Bosacki와 Astington(1999)도 11세 아동의 마음이해는 인기도보다 사회적 상호작용 기술과 더 관련 있다고 하였다. 이들은 마음이해 과제의 인지적 내용이 인기도보다 사회적 기술과 더 관련 있기 때문이라고 설명하였다.

초등학생의 인기도에 대한 분석 결과를 보면 Slaughter 등, 김혜리 등 연구 결과처럼 초등학생의 또래관계를 가장 잘 예측하는 변인은 마음이론보다

사회적 기술이었다. 김혜리 등, Bosacki 등의 마음 이론과 사회적 행동의 관계에 대한 설명대로 마음 이해 관련 능력은 인기도보다 사회적 기술을 잘 설명하고 있었다. 다만 본 연구에서 사회적 기술을 설명하는 마음이해 능력은 김혜리 등과 Bosacki 등이 측정된 마음이해 능력과는 다르다. 두 연구의 마음이해 과제가 인지적 과제라면 본 연구에서 사회적 기술을 설명하는 마음이해 과제는 정서적 능력과 관련된 것이다. 그렇다고 본 연구 결과가 마음이해 과제와 사회적 기술의 인지적 특성에 대한 Bosacki 등의 설명을 지지하지 않는 것은 아니다. 본 연구에서 인지적 능력과 관련된 마음읽기는 사회적 기술과 유의한 상관을 보였지만 사회적 기술을 예측하지 못 하였다. 그러나 학년별, 성별로 회귀분석을 하면 마음읽기가 4학년 집단에서는 사회적 기술의 7.3%, 여아 집단에서는 9.1%의 변량을 추가로 설명하였다. 즉 마음읽기가 공감능력과 함께 사회적 기술을 설명하고 있어 사회적 기술은 정서적 능력만이 아니라 인지적 능력과 관련 있었다. 다만 초등학교 고학년 아동의 경우 또래관계에서 정서적 능력의 영향이 점차 커지는 것 같았다. 대인관계에서 중요한 사회적 기술은 타인의 감정을 정확히 인식할 뿐만 아니라 타인의 감정에 정서적 반응을 하는 공감능력의 영향을 받고 있었다. 그런 점에서 마음이론 연구는 인지적 과제만이 아니라 정서적 과제까지 모두 포함한 마음이해 과제가 필요하다고 하겠다.

본 연구 결과에서 두 가지 점을 앞으로 더 고려해 보아야 한다. 첫째는 마음이론, 사회적 행동과 관련된 공감능력의 역할이다. 초등학생의 공감능력은 사회적 기술과 가장 높은 정적 상관을 보였고, 사회적 기술에 대한 회귀분석에서도 가장 큰 예측 변인이었다. 다른 사람의 감정에 대한 대리적 정서 반응인 공감능력은 다른 사람의 마음상태를 알아야

그 사람의 마음상태를 공유할 수 있다. 공감능력은 조망능력과 친사회적 행동의 관계를 매개하거나 조정한다고 한다(Bryant, 1982; Eisenberg, Losoya & Guthrie, 1997). 사람은 다른 사람의 마음상태를 추론하지만 언제나 그에 따라 행동하지는 않는다. 예를 들어 반에서 따돌림 당하는 아동을 외면하는 많은 아동들은 마음이해 능력이 낮은 것일까? 따돌림 당하는 아동의 고통을 아예 읽지 못 할 수도 있지만 따돌림 당하는 아동의 고통을 안다고 해서 모든 아동들이 위로하거나 도와주려고 하는 것은 아니다. 고통을 알아도 별로 개의치 않을 수도 있고, 고통스런 상황을 아예 외면할 수도 있고, 혹은 어떻게 도와야 할지 모를 수도 있다. 많은 연구자들이 사람의 행동의 원인에 지대한 관심을 가지고 있다. 사회적 관계에서 마음이론이 중요한 이유는 사람의 믿음, 바람, 의도 같은 마음상태가 행동을 일으키는 원인이고 그래서 사람은 다른 사람의 마음상태를 추론하고 고려하기 때문이다(Wellman, 1990). 공감 능력은 다른 사람의 마음상태에 대한 추론에서 친사회적 행동으로 가는데 기여하는 주요한 한 요인이다(Eisenberg, Losoya & Guthrie, 1997; Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002).

둘째는 정서적 능력의 역할이다. 전통적으로 마음이론 연구는 인지적 과제를 중시하였다. 그 이유는 아동이 믿음, 특히 틀린 믿음과 관련하여 정서적 표상을 가졌는지 여부가 마음이론에서 최대의 이슈였기 때문이다(김혜리, 구재선, 김정미, 양혜영, 정명숙, 최현욱, 이수미, 2007). 인지적 능력도 중요하지만 초등학교 고학년 아동들의 또래관계에서 정서적 능력이 상당히 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다(심혜숙, 왕정희, 2001). 다른 사람의 얼굴표정에서 정서를 정확하게 인식하는 능력은 연령과 함께 증가하고 있다(오경자, 배도희, 2002; 조경자, 박수진, 송인혜, 김혜리, 2007). 특히 여아 집단에서

다른 사람의 정서를 정확히 인식하는 능력은 중요한 요인으로 보인다. 인기도를 예측하는 변인이 남아 집단에서는 사회적 기술인데 반해, 여아 집단에서는 모형1이 정서읽기, 모형2가 정서읽기와 사회적 기술이었다. 여아 집단에서는 사회적 기술보다 정서읽기가 인기도를 더 잘 설명하고 있었다.

본 연구 결과를 종합하면 다른 아동의 생각이나 감정을 잘 읽는 아동은 그렇지 못한 아동보다 공감할 가능성이 높고, 공감을 잘 하는 아동은 사회적으로 부적합한 행동보다 적합한 행동을 할 가능성이 높고, 사회적으로 유능한 아동은 또래들의 수용을 받을 가능성이 높다고 추론할 수 있다. 그러나 이런 식으로 여러 과정을 거치는 복잡한 통로 모형을 통계적으로 검증하기에는 본 연구의 연구 대상 숫자가 충분하지 않아 사회적 기술과 인기도에 대한 단계별 회귀분석을 하는 데 그쳤다. 본 연구의 결과는 초등학생의 친사회적 행동을 높이려면 타인의 마음상태를 정확히 읽는 능력만이 아니라 마음이론을 활용하는 능력을 증진시켜야 한다는 점을 충분히 시사하고 있다.

끝으로 본 연구는 초등학교 4, 6학년의 자료만 다루었기 때문에 마음이론과 사회적 능력의 관계의 발달에 대해 직접적으로 다루지 못 하였다. 현재 수집한 초등학생 저학년, 중학생의 자료와 앞으로 수집할 유치원생 자료가 다 모이면 마음이론과 사회적 능력의 관계에 대한 발달적 형태를 분석할 수 있을 것으로 기대한다. 본 연구는 마음이론과 사회적 능력 간의 총체적 관계를 다루었지만 마음이론의 다양한 하위 과제들과 사회적 능력 간의 관계를 앞으로 좀 더 상세히 분석하려고 한다. 그러면 마음이론의 다른 구성 요소들이 사회적 능력에 어떻게 영향을 주는지 밝힐 수 있을 것이고 나아가 사회적 능력을 증진시키는 프로그램을 위한 기초 자료를 제공할 수 있을 것이다.

## 참 고 문 헌

- 구재선, 김혜리, 김경미, 양혜영, 정명숙, 고숙남 (2006). 아동의 성격 특질에 대한 이해 발달: 특질 추론의 상황적, 시간적 안정성을 중심으로. 한국심리학회지: 발달, 19, 1-20.
- 김혜리(2005). 심리학자로서의 아동: 심리지식의 발달. 인지과학, 16, 29-52.
- 김혜리, 구재선, 김경미, 양혜영, 정명숙, 최현옥, 이수미(2007). 학령기와 그 이후의 마음이해 발달: 애매한 상황에서의 마음읽기 능력. 한국심리학회지: 발달, 20, 21-49.
- 김혜리, 이숙희(2005). 인기 있는 아동은 마음읽기를 잘 하나? 한국심리학회지: 발달, 18, 1-18.
- 서지현(2005). 남자 비행청소년들의 부모 애착과 반사회성 및 공감능력의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 심혜숙, 왕정희(2001). 초등학생의 정서지능과 사회적 능력 및 대인문제해결력과의 관계. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 13, 163-175.
- 심희원, 최경숙(2001). 얼굴표정을 통한 아동의 정서변별의 발달. 인간발달연구, 8, 77-92.
- 양혜영, 김혜리, 김경미, 구재선, 박은혜, 정명숙 (2007). 아동의 바람과 감정 추론의 발달. 한국심리학회지: 발달, 20, 1-18.
- 오경자, 배도희(2002). 아동 청소년의 얼굴표정을 통한 정서인식능력과 심리사회적 적응의 관계. 한국심리학회지: 임상, 21, 515-532.
- 이근영(1999). 또래 간 상호작용 유형과 인기도에 따른 유아의 의사소통 유형에 관한 연구. 서울여자대학교 석사학위 청구논문.
- 전명숙, 김혜리(1999). 정서추론으로 살펴본 믿음과 바람에 대한 아동의 이해. 인간발달연구, 6, 102-122.

- 조경자, 박수진, 송인혜, 김혜리(2007). 정서 상태와 얼굴표정간의 연결 능력의 발달. *감성과학*, 10, 127-138.
- 진주희(1998). 공격적인 아동을 위한 인지행동치료 프로그램의 효과. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind*(pp. 13-38). NY: Psychology Press.
- Astington, J. W., & Gopnik, A. (1991). Developing understanding of desire and intention. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*(pp. 37-50). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Badenes, L. V., Estevan, R. A. C., & Bacete, F. J. G. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9, 271-283.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-452.
- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8, 237-255.
- Eisenberg, N., Losoya, S., & Guthrie, I. K. (1997). Social cognition and prosocial development. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition*(pp. 329-364). UK: Psychology Press.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1999). 인지발달 [*Cognitive development*]. (정명숙 역). 서울: 나남출판. (원저는 1993년에 출판)
- Gopnik, A., & Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development*, 62, 98-110.
- 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.
- Huges, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies and atypical development. *Social Development*, 13, 590-619.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 203-220.
- Keenan, T. (2003). Individual differences in theory of mind: The preschool years and beyond. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind*(pp. 121-142). NY: Psychology Press.
- Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: On the

- social-emotional consequences of coming early or late to first theory of mind. *Cognition & Emotion*, 9, 167-185.
- Maston, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Maston Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21, 335-340.
- Nguyen, L., & Frye, D. (1999). Children's theory of mind: Understanding of desire, belief and emotion with social referents. *Social Development*, 8, 70-92.
- Peterson, C. C. (2003). The social face of theory of mind: The development of concepts of emotion, desire, visual perspective, and false belief in deaf and hearing children. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind*(pp. 171-196). NY: Psychology Press.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 205-224.
- Slaughter, V., Dennis M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Sutton, J. (2003). ToM goes to school: Social cognition and social values in bullying. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind*(pp. 99-120). NY: Psychology Press.
- Watson, A., Nixon, C., Wilson, A., & Capage, I. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35, 386-391.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford.
- Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541.
- Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.

---

1차 원고 접수: 2008. 1. 2

수정 원고 접수: 2008. 2. 5

최종 게재 결정: 2008. 2. 6

# Relations of Theory of Mind and Social Competence in School-aged Children

Hae-young Yang\* Hei-rhee Ghim\* Kyung-mi Kim\*  
Jai-sun Koo\* Myung-sook Chung\*\* Eun-hye Park\*

\*Department of Psychology, Chungbuk National University

\*\*Kkottongnae Hyundo University of Social Welfare

This study tested the links among children's theory of mind, social behaviors, and peer acceptance. It administered 146 fourth and sixth grades children mindreading and facial expression tasks, Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters, Index of empathy for Children, and Adolescents, and peer nominations. Children's social skill scores correlated most strongly with their empathy scores, and then with their mindreading ability and performance on facial expressions tasks. Peer popularity correlated most strongly with children's social skill scores, and then with their performance on facial expression tasks and empathy scores. Children's empathy scores and performance on facial expression tasks were the best predictors of social skill scores, while their social skill scores and performance on facial expression tasks were the best predictors of peer popularity. The results suggest that children's social skills and ability of recognizing correctly facial expressions are the important factors in determining their peer relations.

*key words: theory of mind, social skills, peer popularity, empathy, emotion*



### 부 록 : 마음읽기 과제의 하위 과제들

| 과제                  | 내용과 질문  |
|---------------------|---|
| 믿음                  | 이 아이는 꿈 인형을 찾고 싶어 해. 꿈 인형은 거실에도 있을 수 있고, 식당에 있을 수도 있어.<br>이 아이는 꿈 인형이 거실에 있다고 생각해. 이 아이는 꿈 인형을 찾으러 어디로 갈까?<br>지수는 거실 탁자 위에서 그림을 그리고 있어. 그때 친구 영희가 놀이터에서 놀자고 해서 지수는 놀이터로 나갔어.<br>지수가 나간 후 엄마가 거실에 들어오셨어. 그리고 지수의 크레파스를 지수의 방으로 가져다 놓으셨어.   |
| 틀린 믿음<br>(장소)       | (기억 질문) 지수는 크레파스를 어디에 두고 나갔니?<br>-지수가 나간 사이에 엄마가 크레파스를 어디로 옮겨 놓았니?<br>(연음 질문)지수는 크레파스가 어디에 있다고 생각할까? 거실일까? 아니면 지수 방일까?<br>-지수는 크레파스를 찾으러 어디로 갈까? 거실일까 아니면 지수 방일까?   |
| 바람 의도               | 이 아이는 준서야. 준서는 조립 비행기를 좋아해. 준서는 새 조립 비행기를 너무 갖고 싶어. 준서는 생각을 했어. 어떻게 하면 새 비행기를 가질 수 있을까. 그래서 준서는 비행기를 직접 조립하겠다고 생각했어. 준서는 비행기를 다 조립했어. 밖에서 돌아와 보니 남동생이 다 만든 비행기를 부서버렸어.<br>(의도 질문) 준서는 무엇을 하겠다고 생각했니?<br>(행동 질문) 그러면 준서는 하겠다고 생각한 것을 정말 했니?<br>(바람 질문) 준서가 원하는 것은 무엇이니?<br>- 지금 준서의 기분이 어떨까?<br>- 준서는 왜 그런 기분을 느꼈을까?   |
| 특질                  | 이 아이는 영호야. 영호는 달리기를 하다가 친구가 넘어지면 친구를 일으켜줘.<br>그리고 영호는 계단을 힘들게 내려가시는 할머니를 보면 도와드려.<br>(특질 추론) 영호는 씩씩한 아이니? 아니면 착한 아이니?<br>(행동 예측) 하루는 내가 무거운 책을 여러 권 들고 가는데 영호를 만났어.<br>영호는 내 책을 들어줄까? 들어주지 않을까?<br>또 하루는 영호가 물총을 써서 철수의 옷이 다 젖었어.<br>그런데 철수는 학원에 가는 길이었기 때문에 옷이 젖어서 슬펐어.<br>-영호는 철수를 시원하게 해주려고 했을까 아니면 괴롭히려려고 했을까?<br>-영호는 철수가 물총을 맞으면 좋아할 거라고 생각했을까 아니면 싫어할 거라고 생각했을까?<br>-영호는 철수가 물총을 맞고 좋아하기 바랐을까 아니면 싫어하기를 바랐을까?<br>-영호는 철수가 슬퍼하는걸 보고 기뻐할까 슬퍼했을까?<br>-영호는 계단을 내려가시는 할머니를 보면 도와드렸니 아니면 그냥 지나쳐갔니?   |
| 이차 틀린 믿음            | 엄마가 국효 생일선물로 자동차를 사왔어. 국효가 엄마에게 선물이 뭐냐고 묻자, 엄마는 국효를 놀래주려고 내가 무서워하는 벌레 책을 샀다고 말했어. 그런데 국효는 우연히 엄마 가방에 자동차 장난감이 있는 것을 봤어. 국효는 “엄마가 자동차 장난감 샀네.”라며 좋아했어.<br>-엄마는 국효가 자동차 장난감을 봤다고 생각할까?<br>-국효는 생일선물로 무엇을 받을 것이라고 생각할까?<br>-국효가 생일선물로 자동차 장난감을 받게 될 것이라고 생각한다는 것을 엄마가 알까?<br>-아빠가 엄마에게 “국효는 당신이 어떤 선물을 샀다고 생각하고 있어?” 라고 물으면, 엄마는 뭐라고 대답할까?<br>바로 이때, 엄마가 지나가다가 국효가 자신의 가방에 들어있는 자동차 장난감을 만지면서 “엄마가 자동차 장난감 샀네.”라며 좋아하는 모습을 보았어. 엄마는 국효에게 들키지 않게 살짝 부엌으로 가서 식사 준비를 하고 있어. 잠시 후, 국효가 엄마에게 와서 “엄마, 정말 내 생일 선물로 내가 싫어하는 벌레가 나오는 책 샀어?” 하고 물었어. 그러자 엄마는 “내가 아까도 벌레 책 샀다고 그랬잖아. 너는 씩씩해질 필요가 있어. 그래서 씩씩해지라고 벌레 책 샀어.”라고 말했어.<br>-엄마는 국효를 속이고 있는 것이니, 아니면 장난치고 있는 것이니? (장난치는 것 놀리는 것) 왜? |
| 고등마음 읽기<br>(애매한 상황) | 지원이와 하니가 운동장에서 놀고 있는 아이들을 보고 있어. 아무 말 없이 지원이가 하니에게 고개 짓을 하고는 운동장 저쪽에서 그네를 타고 있는 어떤 소녀를 봤어. 그리고는 지원이는 다시 하니에게 눈을 맞추고는 씩 웃었어. 하니도 고개를 끄덕였어. 잠시 후, 지원이와 하니는 그네 타고 있는 소녀 쪽으로 갔어. 그 소녀는 지원이와 하니가 자기를 향해 걸어오는 것을 봤어. 이 소녀는 지원이와 하니가 서로 고개 짓을 하고 서로 웃는 것도 봤어. 이 둘은 그네 타고 있는 소녀와 같은 반이지만, 서로 말을 해 본 적은 없어. 그래서 그네 타는 소녀는 두 아이가 왜 자기 쪽으로 오나 싶었어.<br>-그네 타는 소녀는 지원이와 하니가 서로 끄덕이고 웃는 것을 보았니?<br>-왜 지원이는 그네 타는 소녀를 잠깐 본 후에 하니에게 씩 웃었을까?<br>-왜 하니가 고개를 끄덕였을까?<br>-왜 지원이와 하니는 그네타고 있는 소녀 쪽으로 갔을까? 왜 그렇게 생각해? 어떻게 알았지?<br>-그네 타는 소녀는 지원과 하니가 왜 자기를 향해 온다고 생각할까? 왜 그렇게 생각해?<br>-그네의 소녀는 어떤 기분일 것이라고 생각하니? 왜 그렇게 생각하니?<br>-이 장면을 다르게 생각할 수도 있을까? 있다면 이 장면이 어떤 내용일까?                            |