

유치원 아동의 마음이론과 사회적 능력의 관계

김 경 미* 김 혜 리* 정 명 숙** 양 혜 영* 구 재 선*

* 충북대학교 심리학과

** 꽃동네현도사회복지대학교 복지심리학과

본 연구는 유치원 아동의 마음이해와 사회적 능력의 관계를 알아보기 위해 수행되었다. 마음이해 능력을 측정하기 위해 유치원 아동에게 마음읽기과제와 정서읽기과제를 실시하였고 교사에게 사회적 기술척도, 공격성/친사회성 척도와 공감척도를 평가하게 하였다. 마음읽기과제는 다양한 상황에서 상대방의 마음상태를 추론하는 능력을, 그리고 정서읽기과제는 상대방의 표정에 나타난 정서를 인식하는 능력을 측정하였다. 48명의 유치원 아동이 연구에 참가하였고 연구결과는 다음과 같다. 유치원 아동의 마음읽기는 사회적 기술과 정적 상관관이 있었으며, 공감능력은 사회적 기술 및 친사회성과 정적 상관관이 있었고 공격성 및 부적합 행동과는 부적 상관관이 있었다. 여아의 마음읽기는 공감능력과 함께 사회적 기술을 예측하는 변인이었고 남아의 마음읽기는 어떤 사회적 행동도 예측하지 못했다. 여아와 남아의 공감능력은 둘 다 사회적 기술, 친사회성, 공격성, 그리고 부적합행동을 예측하였다. 끝으로, 유치원 아동의 마음이해 능력의 성차를 분석한 결과 성별에 따른 수행점수의 차이가 없었다. 본 연구의 결과에 대해 마음을 이해하는 능력을 가진 것과 이 능력을 사회적 행동에 활용하는 능력은 다를 수 있으며 마음이해와 사회적 능력의 상호관계는 복잡하다는 점을 논의하였다.

주요어: 마음이론, 사회적 능력, 공감, 공격성, 정서읽기

사람은 사회 속에서 성장하며 생애 초기부터 다른 사람과 관계를 형성하고 다양한 상호작용을 하며 살아간다. 가족과 지내던 초기의 단순한 사회적 관계는 아동이 유치원 혹은 학교에 입학하면서 점차 확대되고 복잡해진다. 다양한 사람들과 사회적 관계를 형성해야 하는 필요성이 증가함에 따라 아동

이 사회적 관계를 이해하고 적절한 사회적 관계를 형성하는 능력은 더욱 중요해진다. 이를 위해 필요한 능력의 하나가 마음상태를 참조하여 상대방의 행동을 이해하고 예측하는 마음이해 능력이라고 볼 수 있다.

마음이해에 관한 초기 연구는 믿음, 바람, 지식,

* 교신저자: 김혜리, Email: hrghim@chungbuk.ac.kr

* 본 논문은 2005년 학술진흥재단의 지원에 의해 연구되었습니다(KRF 2005-079-HM0004).

* 연구에 참여한 조치원유치원과 충대유치원 아동들 그리고 선생님들께 감사드립니다.

의도 등의 마음상태를 이해하는 능력의 발달에 관한 연구로 시작되었다(김혜리, 1997; Astington & Gopnik, 1991; Wellman, 1990; Wimmer & Perner, 1983). 마음이론의 발달적 변화와 개인차에 대한 연구가 진행되면서 연구자들은 점차 마음이론과 사회적 발달간의 관계에 대한 관심을 보이기 시작했다. 사회적 능력의 결함을 보이는 자폐아동의 문제가 마음이론의 결함과 관계가 있을 수 있다고 생각한 Baron-Cohen, Leslie와 Frith(1985)는 정상아동, 자폐아동, 다운증후군 아동을 대상으로 틀린 믿음 과제로 구성된 마음읽기 과제를 실시하였다. 연구 결과 언어능력이 더 우수한 자폐아동이 다운증후군보다 마음읽기 과제에서 낮은 점수를 받았다. 후속연구들(Yimiyama & Shulman, 1996; Yimiyama, Solomonica-Levi, Shulman, & Flowsky, 1996)에서도 정상아동에 비해 자폐아동의 틀린 믿음 수행이 낮게 나타났다. 이러한 연구 결과들은 자폐아동의 사회적 능력 결함이 마음이론의 결함에서 비롯되었을 가능성을 시사한다.

연구자들이 정상아를 대상으로 마음이론 능력과 사회적 능력의 관련성을 연구하기 시작한 것은 보다 최근의 일이다(Keenan, 2003). 이러한 연구들은 아동의 마음이론 능력을 측정하기 위해 마음이론의 리트머스 검사로 알려져 있는 틀린 믿음 과제를 주로 사용하였다(Astington, 2003). 틀린 믿음 과제는 아동이 특정상황에 대한 다른 사람의 표상을 이해할 수 있는지 알아보는 과제로 사람의 행동이 실재가 아니라 그 사람의 내적 표상에 의해 결정된다는 것을 이해하는 능력이다. Lalonde와 Chandler(1995)는 3세 아동의 틀린 믿음 수행과 사회적 능력의 관계를 연구하였다. 사회적 능력은 의도적 사회적 행동(intentional social behavior)과 관습적 사회적 행동(conventional social behavior)으로 분류하여 측정하였다. 의도적 사회적 행동에는 슬퍼하는 친구

를 위로해주는 행동, 친구와 갈등이 있을 때 서로 타협하여 문제를 해결해가는 행동 등이 포함되고 관습적 사회적 행동에는 선물이나 도움을 받았을 때 고맙다는 표현을 하는 것, 실수로 남에게 피해를 주면 사과를 하는 것 등이 포함된다. 3세 아동의 틀린 믿음 수행은 의도적 사회적 행동과 정적 상관 관계를 보였지만 관습적인 사회적 행동과는 유의한 상관이 없었다.

Astington과 Jenkins(1995)는 3-5세 아동의 틀린 믿음 수행과 놀이상황에서 보이는 사회적 능력 간의 관계를 살펴보았다. 틀린 믿음 이해점수가 높은 아동은 놀이상황에서 함께 놀이에 참여하지는 권유를 잘하고 놀이에서 역할할당을 잘하였다. Watson, Nixon, Wilson과 Capage(1999)가 3-6세 아동을 대상으로 한 연구에서 아동의 틀린 믿음 수행은 교사가 평가한 아동의 사회적 능력 점수와 정적 상관을 보였다. 그러나 틀린 믿음은 교사가 평가한 아동의 인기도와는 관계가 없었다. Slaughter, Dennis와 Pritchard(2002)는 4-6세 아동에게 여러 유형의 틀린 믿음 과제를 실시하고 또래 인기도, 공격성, 친사회성과의 관계를 연구하였다. 5세 이상의 집단에서는 틀린 믿음 점수가 인기도를 가장 잘 예측하는 변인이었으며 5세 미만 집단에서는 공격성과 친사회성이 인기도를 가장 잘 예측하는 변인이었다. 또한 아동을 인기도에 따라 인기아동과 거부당하는 아동으로 분류한 결과 인기 있는 아동은 거부당하는 아동보다 틀린 믿음 점수가 유의하게 높았다.

Peterson과 Siegal(2002)은 3-5세 아동의 틀린 믿음 수행과 인기도의 관계를 연구하였다. 인기 있는 아동이 거부당하는 아동보다 틀린 믿음 점수가 높았으며 지속적인 친구관계의 유무가 틀린 믿음 점수를 예언하는 중요한 변인이었다. Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis와 Balaraman(2003)은 유치원 아동을 대상으로 틀린 믿음 수행과 긍정적

사회적 능력 간의 관계를 연구하였다. 틀린 믿음 수행은 교사가 측정한 사회적 기술, 관찰로 측정한 사회적 기술, 그리고 또래 인기도와 관계가 있었다. 그러나 틀린 믿음 수행은 친사회성과 문제행동점수와 의미 있는 상관을 보이지 않았다.

마음이해 능력과 사회적 능력의 관계를 연구한 우리나라 연구를 살펴보면, 신유림(2004)은 4, 5세 유치원 아동을 대상으로 틀린 믿음과 인기도를, 교사로부터 아동의 친사회성과 공격성을 측정하였다. 틀린 믿음 수행은 인기도와 관련이 있었으나 친사회성, 공격성과는 관련을 보이지 않았다. 김혜리와 이숙희(2005)는 5세와 초등학교 2학년 아동에게 여러 가지 유형의 틀린 믿음 과제를 실시하였고 교사에게 아동의 공격성, 의도적 사회적 행동, 관습적 사회적 행동을 평가하게 하였다. 5세 아동의 경우 틀린 믿음 수행은 인기도, 의도적 사회적 행동, 관습적 사회적 행동과 정적 상관을 보였지만 초등학교 2학년 아동 집단에서는 공격성을 제외한 다른 변인과는 유의한 상관을 보이지 않았다.

이와 같이 선행연구들을 살펴보면 마음이해와 사회적 능력 간의 관계에 대한 결과가 일관적이지 않다. 예를 들어, 3-6세 아동의 틀린 믿음 수행과 사회적 능력은 정적 상관을 보였지만(Lalonde & Chandler, 1995; Watson 등, 1999), 초등학교 2학년 아동의 경우 상관이 없었다(김혜리, 이숙희, 2005). 동료가 평가한 아동의 인기도는 틀린 믿음 점수와 상관이 있었지만(Slaughter 등, 2002) 교사가 평가한 경우에는 상관이 없었다(Watson 등, 1999). 의도적 사회적 행동은 틀린 믿음 수행과 상관이 있었지만 관습적 사회적 행동은 상관이 없었다(Lalonde & Chandler, 1995). 이렇게 선행연구에서 마음이해 능력과 사회적 능력 간의 관계가 일치하지 않는 것은 각 연구마다 사회적 능력을 측정하는 연구대상, 평가자, 또는 과제가 달랐기 때문일 수도 있고(김혜

리, 이숙희, 2005), 또한 다면적 특성을 포함하는 마음이해를 틀린 믿음 과제만을 사용해서 측정하였기 때문일 수도 있다(Astington, 2003). 틀린 믿음을 이해하는 능력은 동일한 상황이 다양하게 표상될 수 있다는 것을 이해하는 능력으로 사회적 상황에서 다른 사람들의 행동을 이해하는 데 중요하다. 그러나 틀린 믿음이 마음이해의 중요한 부분이기지만 틀린 믿음의 이해만으로 마음이해가 가능하다고 볼 수는 없다. 최근 들어 마음이론을 연구하는 연구자들은 마음이해가 틀린 믿음이라는 좁은 관점에서 벗어나 마음상태의 다양한 범위(지각, 바람, 의도, 지식, 정서 등)를 포함하는 포괄적 마음이론으로 가야 한다고 인식하고 있다(Astington, 2003; Hughes & Leekam, 2004; Wellman & Liu, 2004). 마음이해는 단일한 차원의 개념이 아니라 다면적 요소를 포함하는 개념이기 때문에 틀린 믿음이라는 단일한 과제로는 마음이해의 다양한 측면을 반영할 수 없다고 보기 때문이다.

본 연구는 마음이해와 사회적 능력의 관계를 연구하기 위해 유치원 아동부터 대학생까지 실시된 연구의 일부이며, 본 연구에서는 유치원 아동의 결과를 검토하였다. 어린 아동을 대상으로 한 선행연구들이 틀린 믿음 위주의 마음읽기 과제를 사용한 것과는 달리, 본 연구에서는 다양한 과제를 포함하는 포괄적 마음이해 과제를 사용하여 마음이해와 사회적 능력의 관계를 살펴보고자 하였다. 본 연구의 이러한 시도는 마음이론 연구자들의 최근의 인식 변화와 궤를 같이 한다. 본 연구에서는 마음읽기 과제에 마음이론의 다양한 구성요소를 포함하기 위해 시선, 바람, 믿음, 정서위장, 의도, 특질, 틀린 믿음, 이차 틀린 믿음을 이해하는 과제들로 구성된 포괄적 마음읽기 배터리 검사를 제작하였다.

마음읽기 과제는 일정한 상황을 설명 혹은 제시하고 그 상황에서 상대방의 마음상태를 인지적으로

추론하는 과제이다. 상대방의 마음상태를 읽기 위해서는 믿음과 바람 등을 이해해야 하지만 또한 상대방의 얼굴을 보고 표정이 나타내는 정서를 인식할 수 있어야 한다. Dunn(1995, 2000)은 마음이해의 발달적 과정을 연구하기 위해 종단적 연구를 실시했는데, 믿음이해와 정서이해가 장기적으로 서로 다른 경로를 거치며 발달한다고 하였다. Dunn의 연구에서 틀린 믿음을 일찍 이해한 아동은 학교 입학 시기에 교사의 비판에 민감하고 학교를 부정적으로 인식한 반면, 정서이해 과제에 일찍 통과한 아동은 학교생활을 긍정적으로 지각하고 도덕적 민감도가 높았다. 본 연구에서는 표정을 보고 정서를 인식하는 능력을 측정하기 위해 정서읽기 과제(조경자, 박수진, 송인혜, 김혜리, 2007)를 마음이해검사에 포함하였다. 정서읽기검사에서는 복합정서와 기본정서를 다양하게 포함하여 아동이 상대방의 얼굴 혹은 눈을 보고 정서를 얼마나 정확하게 인식하는지 측정하였다.

정서읽기는 타인의 얼굴을 보고 표정에 나타난 정서를 인식하는 능력인 반면 공감능력은 타인의 정서적 경험을 지각하고 그 사람의 정서를 대리적으로 반응하는 것을 의미한다(Bryant, 1982). Eisenberg와 Miller(1987)는 유치원 시기부터 공감이 친사회적 행동의 중요한 동기로 작용한다고 하였다. Roberts와 Strayer(1996)는 5세, 7세, 13세 아동을 대상으로 공감, 정서표현, 친사회적 행동의 관계를 연구하였는데 연구 결과 조망수용능력은 공감의 주요 예측 변인이었다. 특히 남아의 공감은 친사회적 행동을 예측하는 변인이었고 여아의 공감은 친구와의 친사회적 행동을 예측하였다. 조망수용능력은 공감능력을 증가시킴으로써 친사회적 행동을 이끌고 (Davis, Hull, Young, & Warren, 1987), 또한 공감은 친사회적 행동을 위한 심리적 기제로서 상대방과의 공감은 친사회적 행동을 하기 위해서는

반드시 필요하다(Moore, Barresi, & Thompson, 1998). 본 연구에서는 또 마음이론을 보다 포괄적으로 연구하기 위해 사회적 행동과 마음이해와 관계가 있는 공감능력을 측정도구에 포함하였다.

마음이해와 사회적 능력의 관계를 다룬 기존의 연구들은 성차를 연구의 주요 목적으로 시도하지 않았고 성차를 보고한 연구도 많지 않다. Bosacki와 Astington(1999)은 마음이론에 관한 연구에서 성차의 문제는 연구의 주요 목적이 아니었고 보고된 성차는 대부분 통계 분석의 부산물이라고 언급하였다. 지금까지 성차를 다룬 몇몇 연구를 살펴보면, Bosacki와 Astington(1999)은 11-13세 청소년집단을 대상으로 마음이해와 사회적 능력의 관계를 분석하였는데 여아의 경우 조망수용능력 및 공감능력이 사회적 기술과 관련이 있었고 남아의 경우 조망수용능력만이 사회적 기술과 관련이 있다고 보고하였다. 우리나라 중학생을 대상으로 마음이해와 사회적 능력의 관계를 연구한 구재선, 김혜리, 양혜영, 김경미, 정명숙, 이수미, 최현옥(2008)의 연구에서 여학생의 정서읽기 능력은 사회적 기술 및 외현적 공격성과 관련이 있었으나 남학생의 경우는 상관을 보이지 않았다. 또한 초등학생의 경우에도 남아 집단보다 여아 집단에서 정서읽기 능력이 사회적 기술 및 인기도와 더 높은 상관을 보였다(양혜영, 김혜리, 김경미, 구재선, 정명숙, 박은혜, 2008). 이러한 연구 결과는 마음이해와 사회적 능력의 상호작용은 남아와 여아에게 다르게 작용할 수 있다는 점을 시사한다. 본 연구에서는 유치원 아동의 경우에도 마음이해와 사회적 능력의 관계에서 성별에 따른 차이가 있는지 살펴보았다.

요약하면 본 연구는 유치원 아동을 대상으로 마음이해, 공감, 사회적 능력을 측정하여 관련성을 알아보고, 유치원 아동의 사회적 행동을 예측하는 변인이 무엇인지 알아보고자 실시되었다. 이러한 연

구 목적 하에 설정된 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 유치원 아동의 마음이해, 공감, 사회적 능력은 관련이 있는가? 둘째, 마음이해 능력과 사회적 능력의 관계에서 성별에 따른 차이가 있는가? 셋째, 마음이해 능력 중 어떤 부분이 유치원 아동의 사회적 행동을 예측하는가? 특히 본 연구에서 사용된 마음이해 과제에는 시선, 믿음, 정서위장, 바람, 의도, 특질, 틀린 믿음, 이차 틀린 믿음의 이해를 측정하는 마음읽기 과제와 상대방의 표정을 보고 정서를 인식하는 능력을 측정하는 정서읽기 과제가 포함된다. 이렇게 포괄적 마음이해과제는 마음이론의 구성요소를 다양하게 포함하고자 하는 최근의 마음이론 연구자들의 인식의 변화를 반영한 것이다.

방 법

연구대상

유치원 아동 48명(남: 23명, 여: 25명)이 연구에 참여하였다. 연구에 참가한 아동의 평균 연령은 5년 5개월(4년 11개월-6년 0개월)이었다.

측정도구

1) 마음읽기 과제

마음읽기 배터리 검사는 시선, 믿음, 틀린 믿음, 바람, 의도, 특질, 정서위장, 이차 틀린 믿음의 이해 과제로 구성되었는데(부록 참조) 이 과제들은 이미 우리나라 아동들을 대상으로 실시된 바 있는 과제이다. 각 과제가 실시된 선행 연구의 출처는 각 과제의 설명 뒤에 첨부하였다.

시선읽기과제는 시선이 앞을 향한 얼굴 혹은 얼

굴의 방향을 시선과 같은 방향으로 회전시킨 얼굴을 보고 시선의 방향을 지적하는 과제이다. 시선의 방향을 왼쪽 또는 오른쪽으로 변화시키고 아동에게 시선의 방향을 지적하게 하였다(김경미, 김혜리, 정명숙, 양혜영, 구재선, 차재연, 2007). 믿음 과제는 이야기 속에 명시된 혹은 추론된 믿음에 근거하여 아동이 주인공의 행동을 예측하는 것으로 자신 믿음, 부정 믿음, 타인 믿음, 추론 믿음, 바람 믿음에 대한 5개의 과제로 구성되어 있다(김혜리, 2005). 틀린 믿음 과제는 장소이동과제와 내용변경과제로 Maxi과제와 Smarties과제(Wimmer & Perner, 1983)를 응용한 것이다. 내용이나 장소에 대한 틀린 믿음을 형성하도록 아동에게 이야기를 들려준 후 주인공의 행동과 믿음을 예측하게 하였다(김혜리, 1997). 바람 의도 과제는 주인공의 바람과 의도, 그리고 두 변인이 충족된 조건과 충족되지 않은 조건의 조합으로 만들어진 8개 이야기로 구성되었다. 아동에게 이야기를 들려준 후 주인공의 바람과 의도 등에 대해 질문하였다(양혜영, 김혜리, 김경미, 구재선, 박은혜, 정명숙, 2007). 정서위장과제는 아동에게 긍정적 정서를 위장해야 하는 상황과 부정적 정서를 위장해야 하는 상황의 이야기를 들려준 후 주인공의 실제정서와 표면정서에 대해 질문하였다(김혜리, 2000). 특질 과제는 부정적 혹은 긍정적 특질을 가진 주인공에 대한 이야기를 제시하고 특질에 근거하여 주인공의 행동, 믿음, 바람 등을 예측하도록 하였다(구재선, 김혜리, 김경미, 양혜영, 정명숙, 고숙남, 2006). 이차 틀린 믿음 과제는 주인공 A가 틀린 믿음을 갖고 있다고 잘못 생각하는 주인공 B의 이차 틀린 믿음을 아동이 이해하는지 알아보았다(김혜리, 이숙희, 2005).

2) 정서읽기 과제

정서읽기 과제로는 조경자 등(2007)이 Baron-Cohen, Wheelwright와 Jolliffe(1997)의 과제를 참조하여 개발한 과제를 사용하였다. 정서읽기 과제에는 정서어휘와 얼굴표정 간의 관계가 비교적 잘 나타나는 32개의 정서어휘가 사용되었다. 기본정서 17개(경멸하는, 고통스러운, 공포스러운, 좋은, 기쁜, 놀란, 멍한, 무기력한, 수치스러운, 불안한, 슬픈, 싫은, 우울한, 편안한, 행복한, 호기심 있는, 화난)와 복합정서 15개(간절한, 걱정하는, 냉담한, 뉘우치는, 당황한, 부러운, 안달하는, 안심한, 안타까운, 열광적인, 원하는, 자신 있는, 절망한, 좌절하는, 흐뭇한) 총 32개의 정서가 포함되었다. 조경자 등은 남녀 배우 12명에게 정서표정을 연기하게 하여 사진을 촬영하였고 대학생에게 사전 설문을 하여 정서어휘를 가장 잘 표현한 남녀 배우 1명씩을 선정하고 자극으로 사용하였다. 정서읽기 능력을 측정하기 위해 유치원 아동에게 정서를 유발할 수 있는 상황의 이야기를 들려준 후 네 가지 표정을 보고 상황에 해당하는 표정을 선택하게 하였다.

3) 사회적 능력 척도

유치원 아동의 사회적 능력의 측정을 위해 2개의 설문지가 사용되었다. 사회적 기술을 측정하기 위해 사용된 척도는 Matson, Rotatori와 Helsel(1983)이 개발한 아동용 사회적 기술 평가척도(Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: MESSY)이다. 이 척도는 4~18세를 대상으로 사회적 상황에서 대인관계의 유능성을 평가하는 도구로 사회적 태도가 아니라 사회적 행동을 평가한다. 척도는 총 62개 문항과 6가지 요인으로 구성되었고, '전혀 그렇지 않다'에서 '아주 그렇다'까지 5점 리커

트 척도로 이루어졌다. 우리나라에서 번역되어 사용된 교사용 설문지(진주희, 1998)를 참조하여 번역이 적절치 않은 것으로 판단되는 문항들을 원 척도의 내용에 가깝게 수정하였고 우리나라 상황에 적합하지 않는 3개 문항은 삭제하였다. 59개 문항으로 구성된 설문지를 실시한 결과 6가지 요인 중 신뢰도가 높고 문항수가 비교적 많은 사회적 기술과 부적합 행동의 2가지 요인만 분석에 사용하였다. 사회적 기술을 측정하는 문항의 예로는 '아이는 다른 사람들과 잘 어울려 논다.', '아이는 먼저 사람들에게 말을 건다.', '아이는 다른 사람에게 상처를 입혔을 때 미안해한다.' 등이 있으며 21개 문항으로 구성되어 있다. 부적합 행동을 측정하는 문항에는 '아이는 남의 물건을 허락 없이 가지거나 사용한다.', '아이는 다른 사람을 놀려서 상처를 준다.' 등이 있으며 16개 문항으로 구성되어 있다. 사회적 기술 요인의 문항에 대한 내적 신뢰도(Cronbach's α)는 .917이었고 부적합 행동 요인의 문항에 대한 내적 신뢰도(Cronbach's α)는 .944이었다.

친사회성과 공격성을 측정하기 위해 Crick과 Werner(1998)의 척도를 사용하였는데 이 척도는 원래 또래거명 방식으로 응답하게 되어 있다. 본 연구에서는 김선미(2005)와 박영신(2004)의 번역을 참조하여 또래거명 방식을 교사보고 방식으로 수정하였다. 예를 들어, 원 척도에서는 '다른 아이들을 잘 돕는 아이'의 문항에 대해 또래가 거명하게 되어 있으나 본 연구의 교사평가용 설문지는 '아이는 다른 아이들을 잘 돕는다.'로 수정하였고 문항에 대한 응답은 '매우 동의하지 않는다'에서 '매우 동의한다'까지 5점 리커트 척도로 변경하였다. 이 척도는 아동의 공격성을 측정하는 10개 문항과 친사회성을 측정하는 4개 문항으로 구성되어 있고, 공격성은 다시 관계적 공격성에 관한 5문항과 외현적 공격성에 관한 5문항으로 나뉜다. 친사회성 문항으로

‘아이는 슬퍼하거나 당황하는 친구를 격려하려고 노력한다.’, 관계적 공격성 문항으로 ‘아이는 어떤 아이한테 화가 나면, 그 아이를 무시하거나 그 아이와 말을 하지 않는다.’, 외현적 공격성 문항으로는 ‘아이는 다른 아이들을 때리거나 발로 차거나 할퀴거나 꼬집는다.’와 같은 내용이 포함된다. 친사회성의 문항에 대한 내적 신뢰도(Cronbach’s α)는 .810이었고 공격성 요인의 문항에 대한 내적 신뢰도(Cronbach’s α)는 .954이었다.

4) 공감 척도

공감능력을 측정하기 위해 Bryant(1982)의 아동과 청소년을 위한 공감척도(Index of Empathy for Children and Adolescents)를 사용하였다. 이 척도는 특정 상황에서 보이는 타인의 정서적 경험에 대한 아동의 대리적 정서반응을 평가한다. 22개의 문항으로 구성된 설문지는 ‘예’ 또는 ‘아니요’로 응답하게 되어 있으나 본 연구에서는 ‘전혀 그렇지 않다’에서 ‘아주 그렇다’까지의 5점 리커트 척도로 수정하여 사용하였다. 초등학교 6학년 70명과 중학교 2학년 62명에게 사전검사를 실시한 결과 총 문항간 상관이 낮은 5개 문항과 내용이 적절하지 않은 1개 문항을 삭제한 후 16개 문항을 설문지로 구성하였다. 16개 공감문항에 대한 내적 신뢰도(Cronbach’s α)는 .866이었다.

점수화

마음읽기 점수는 마음읽기 과제의 하위과제들의 점수를 합산하여 총점을 산출하였다. 하위과제들의 문제 수가 다르고 문제 수에 따라 마음읽기 점수에 반영되는 정도가 다를 수 있기 때문에 각 하위과제의 점수를 백분율 점수로 환산하였다. 각 과제의

백분율의 평균을 계산하여 아동의 마음읽기 점수로 사용하였다(최대점수: 100). 정서읽기과제에서는 17개의 기본정서와 15개의 복합정서에 대해 각각 옳은 반응의 점수를 백분율로 환산하여 두 점수의 평균을 아동의 정서읽기 점수로 사용하였다(최대점수: 100). 공감과 사회적 능력 점수는 각 문항에 대한 반응의 총점을 산출한 후 평균을 계산하여 사용하였다(최대점수: 5).

유치원 아동의 마음읽기, 정서읽기, 공감, 사회적 능력 간의 상관을 알아보기 위해 각 변인들에 대해 Pearson상관을 분석하였다. 또한 유치원 아동의 사회적 행동을 예측하는 변인이 무엇인지 알아보기 위해 마음읽기, 정서읽기, 공감능력을 독립변인으로 하여 단계별(stepwise) 회귀분석을 실시하였다.

절차

마음읽기와 정서읽기 과제는 사전에 컴퓨터에 프로그램화하여 사용하였다. 실험은 유치원의 조용한 방에서 아동과 실험자가 개별적으로 책상에 앉아서 컴퓨터 화면을 보면서 실시되었다. 마음읽기와 정서읽기의 순서로 과제가 제시되었고 개별 과제들은 무선으로 제시되도록 사전에 프로그램화했다. 아동은 헤드폰을 끼고 노트북에 연결된 모니터를 보면서 질문에 응답하였고 실험자는 자신의 노트북을 보면서 프로그램을 진행하고 아동의 응답을 노트북에 입력하였다. 각 과제의 이야기는 그림과 함께 제시되고 질문은 그림과 함께 혹은 그림이 제시된 후 컴퓨터 녹음 음성으로 제시되었다. 설문지는 각 반의 교사에게 평가하도록 배부하여 1주일 후에 회수하였다.

결 과

유치원 아동의 마음읽기, 정서읽기, 사회적 기술, 부적합한 행동, 공격성, 친사회성, 공감능력 점수의 평균과 표준편차를 표 1에 제시하였다. 각 점수에서 성별 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 *t* 검사를 하였는데 성별로 유의미한 차이를 보이는 변인이 없었다.

다음으로 각 변인의 상관관계를 분석하여 표 2에 전체 집단의 상관을, 표 3에 남아의 상관, 표 4에 여아의 상관을 제시하였다. 먼저 전체 집단의 마음이해와 사회적 능력의 상관관계를 살펴보면, 마음읽기는 정서읽기, 사회적 기술과 정적 상관이 있었다. 마음읽기를 잘하는 아동은 정서읽기도 잘 하였고 또한 사회적 기술이 높았다. 그러나 마음읽기는 부적합 행동, 공격성, 친사회성, 공감 능력과는 의미 있는 상관을 보이지 않았다. 정서읽기는 마음읽기를 제외한 다른 변인과 의미 있는 상관이

나오지 않았다. 반면 공감능력은 사회적 기술과 친사회성과 의미 있는 정적 상관이, 그리고 부적합 행동과 공격성과는 의미 있는 부적 상관이 있었다. 공감능력이 높은 유치원 아동은 사회적 기술과 친사회성이 높았으나 부적합 행동과 공격성은 낮았다.

유치원 아동의 사회적 능력을 측정하기 위해 교사가 평가한 사회적 기술, 부적합 행동, 공격성, 친사회성은 모두 서로 간 의미 있는 상관관계가 있었다. 사회적 기술은 부적합 행동과 공격성과 의미 있는 부적 상관이 있고, 친사회성과는 의미 있는 정적상관이 있었다. 사회적 기술이 높은 아동은 부적합 행동과 공격성이 낮았으나 친사회성은 높았다. 또한 부적합 행동은 공격성과 의미 있는 정적 상관을, 그리고 친사회성과는 의미 있는 부적 상관을 보였으며 공격성과 친사회성은 의미 있는 부적 상관이 있었다. 부적합 행동이 높은 유치원 아동은 공격성이 높고 친사회성이 낮았으며 공격성이 높은 경우는 친사회성이 낮았다.

표 1. 마음이해와 사회적 행동 점수의 평균과 표준편차

	전체	남자(n=23)	여자(n=25)	<i>t</i>
마음읽기	68.01(9.00)	68.52(8.30)	67.55(9.75)	.714
정서읽기	55.65(9.90)	55.22(8.76)	56.04(11.01)	-.285
사회적 기술	3.54(.61)	3.58(.54)	3.51(.67)	.378
부적합행동	1.95(.85)	2.08(1.01)	1.83(.65)	.106
공격성	1.90(1.00)	1.87(1.10)	1.94(.92)	-.242
친사회성	3.13(.87)	3.12(.79)	3.13(.950)	-.041
공감	3.28(.62)	3.39(.56)	3.17(.66)	1.20

표 2. 마음이해와 사회적 능력의 상관관계(전체집단)

	마음읽기	정서읽기	사회적기술	부적합행동	공격성	친사회성
마음읽기						
정서읽기	.388**					
사회적 기술	.294*	.182				
부적합 행동	-.090	.005	-.360*			
공격성	-.095	.009	-.397**	.905**		
친사회성	.225	.155	.872**	-.381**	-.398**	
공감	.061	-.002	.641**	-.675**	-.695**	.535**

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

표 3. 마음이해와 사회적 능력의 상관관계(남아)

	마음읽기	정서읽기	사회적기술	부적합행동	공격성	친사회성
마음읽기						
정서읽기	.321					
사회적 기술	.137	-.022				
부적합 행동	-.046	-.009	-.308			
공격성	-.006	.064	-.351	.950**		
친사회성	.125	.090	.866**	-.398	-.367	
공감	-.047	-.098	.512*	-.817**	-.805**	.511*

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

표 4. 마음이해와 사회적 능력의 상관관계(여아)

	마음읽기	정서읽기	사회적기술	부적합행동	공격성	친사회성
마음읽기						
정서읽기	.436*					
사회적 기술	.390	.306				
부적합 행동	-.176	.036	-.492*			
공격성	-.177	-.043	-.450*	.894**		
친사회성	.291	.194	.878**	-.410*	-.440*	
공감	.118	.070	.724*	-.676**	-.621**	.566**

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

성별로 마음이해와 사회적 능력간의 상관관계를 보면, 남아의 마음읽기와 정서읽기는 사회적 능력을 측정하는 어떤 변인과도 상관을 보이지 않았다. 그러나 공감능력은 사회적 행동과 모두 유의미한 상관을 보였다. 남아의 공감능력은 사회적 기술 및 친사회성과 의미 있는 정적 상관이 있었고, 부적합 행동과 공격성과는 부적상관을 보였다. 사회적 기술적 상관은 친사회성과 그리고 부적합 행동은 공격성과 유의미한 정적 상관이 있었다.

여아의 마음읽기는 정서읽기와 의미 있는 정적 상관이 있었고, 사회적 기술과는 유의미한 정적 상관에 근접하였다($r=.390$, $p=.054$). 정서읽기는 사회적 능력을 측정하는 어떤 변인과도 의미 있는 상관을 보이지 않았다. 정서읽기가 사회적 행동과 낮은 상관을 보이는 반면 공감능력은 사회적 행동과 모두 의미 있는 상관관계가 있었다. 여아의 공감능력은 사회적 기술 그리고 친사회성과 의미 있는 정적상

관이 있었고, 부적합 행동과 공격성과는 부적상관을 보였다. 공감능력이 높은 여아는 사회적 기술과 친사회성이 높았으나 부적합 행동과 공격성은 낮았다.

교사가 평가한 여아의 사회적 능력간의 상관관계를 보면, 사회적 기술, 부적합 행동, 공격성, 친사회성은 모두 서로 간 의미 있는 상관관계가 있었다.

다음으로 사회적 행동에 대한 마음이해와 공감능력을 독립변인으로 넣어 단계별(stepwise) 회귀 분석을 하였고 그 결과를 표 5에 제시하였다. 유치원 아동의 전체 결과를 보면, 공감능력이 사회적 기술을 모형 1에서 41.0% 설명했고, 마음읽기가 추가된 모형 2에서 설명력이 6.6%증가하여 사회적 기술을 47.6% 설명하였다. 또한 공감능력은 부적합 행동, 공격성, 친사회성을 각각 45.6%, 48.3%, 28.6% 설명했다. 남아의 마음읽기는 어떤 사회적 행동도 설명하지 못했으나 공감능력이 사회적 기술, 부적합 행동, 공격성, 친사회성을 각각 26.3%,

표 5. 사회적 행동에 대한 회귀분석

			정서읽기 과제가 포함된 포괄적 마음이해 과제가			
종속변인	모형	독립변인	R	R ²	β	F
전체	사회적기술	모형1	.641	.410	.641***	32.016***
		모형2	.690	.476	.625*** .256*	20.427***
	부적합행동	모형1	.675	.456	-.675***	38.511***
	공격성	모형1	.695	.483	-.695***	42.981***
	친사회성	모형1	.535	.286	.535***	18.439***
남아	사회적기술	모형1	.512	.263	.512*	7.478*
	부적합행동	모형1	.817	.668	-.817***	42.281***
	공격성	모형1	.805	.648	-.805***	38.593***
여아	사회적기술	모형1	.511	.261	.511*	7.430*
		모형2	.724	.523	.724*** .309*	25.268***
	부적합행동	모형1	.676	.456	-.676***	19.305***
	공격성	모형1	.621	.386	-.621***	14.452***
친사회성	모형1	.566	.320	.566**	10.829**	

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

66.8%, 64.8%, 26.1% 설명했다. 여아의 경우, 공감 능력이 사회적 기술을 모형1에서 52.3% 설명했고, 마음읽기가 추가된 모형 2에서 설명력이 9.5%증가하여 사회적 기술을 61.8% 설명하였다. 공감능력은 부적합 행동, 공격성, 친사회성을 각각 45.6%, 38.6%, 32.0%를 설명했다.

여아의 마음읽기는 공감능력과 함께 사회적 기술 예측하는 반면 남아의 마음읽기는 어떠한 사회적 행동도 예측하지 못했다. 공감능력은 여아와 남아들의 사회적 행동을 예측하는 중요한 변인이었다.

논 의

본 연구에서는 유치원 아동의 마음이해능력, 공감능력, 사회적 능력 간의 관계를 알아보고 사회적 행동을 예측하는 변인이 무엇인지 알아보고자 하였다. 특히 본 연구에서는 다면적 요소로 구성된 마음이론을 반영하기 위해 다양한 마음읽기 과제와

사용되었다.

먼저 마음이해와 사회적 능력의 관계를 보면, 마음읽기는 사회적 기술과 유의미한 정적 상관이 있었다. 이 결과는 마음읽기와 사회적 기술이 서로 관련된다는 것을 보여주며 선행연구와도 일치하는 결과이다(김혜리, 이숙희, 2005; Astington & Jenkins, 1995; Lalonde & Chandler, 1995). 본 연구에서 믿음, 바람, 의도와 같은 마음상태를 잘 읽는 아동이 사회적 기술이 더 높았다.

그러나 마음이해 능력이 친사회성 그리고 공격성과는 상관을 보이지 않았다. 이러한 결과는 유치원 아동을 대상으로 마음이해와 사회적 능력의 관계를 연구한 Cassidy 등(2003), 신유림(2004), 김혜리와 이숙희(2005)의 결과와 일치한다. 이들 연구에서 교사들은 상대방의 마음상태를 추론하는 능력이 발달된 아동이 그렇지 못한 아동보다 친사회적 행

동을 더 많이 하거나 공격성이 더 낮다고 평가하지 않았다. 이에 대해 Cassidy 등은 마음읽기만으로는 아동이 사회적 행동을 하기에 충분하지 않았기 때문으로 논의하였다. 친사회적 행동을 하기 위해서는 아동은 먼저 타인의 욕구와 정서를 지각하고 그것을 옳게 해석해야 하며, 상대방과 어떻게 상호작용할 지 결정하고, 또한 자신이 이 상황에 개입할 수 있는 능력이 있다고 인식해야 한다는 것이다. Eisenberg와 Fabes(1998)는 사회인지적 능력은 친사회적 행동에 영향을 주는 여러 가지 요인 중 단지 한 요인이며 생물학적 혹은 문화적 사회화과정, 인지능력, 정서적 반응, 성격, 상황적 요인이 상호작용하여 친사회적 행동을 결정한다고 하였다. 또한 Astington(2003)은 적절한 행동이 유발되기 위한 동기의 중요성을 강조했다.

본 연구에서 마음이해는 사회적 행동과 부분적인 상관을 보인 반면 공감능력은 아동의 사회적 행동 모두와 의미 있는 상관을 보였다. 공감능력이 높은 유치원 아동은 사회적 기술과 친사회성이 높았고 또한 부적합 행동과 공격성이 낮았다. 회귀분석 결과 사회적 행동을 가장 잘 예측하는 변인은 공감이었다. 마음읽기와 정서읽기는 마음상태를 추론하거나 정서를 정확히 판단하는 인지적 능력에 해당한다. 반면에 공감능력은 인지적 조망수용능력을 넘어서서 상대방의 정서를 지각하고 그 정서를 대리적으로 경험하는 것을 의미한다(Bryant, 1982). 마음이해 능력이 있다면 타인이 도움을 필요로 하거나 고통을 받고 있을 때 그 상황을 인식할 수 있을 것이다. 그러나 이러한 타인의 상황에 대해 자신의 정서가 동요되지 않고 무감각하다면 사회적 행동이 유발될 수 없다. 마음이해가 상대방의 믿음, 바람, 의도 등과 같은 마음상태를 추론하는 능력이라면 공감능력은 추론의 결과를 친사회적 행동으로 이끄는 데 주요한 역할을 한다(Eisenberg, Losoya,

& Guthrie, 1997). 또한 공감능력은 친사회적 행동을 유발하는 심리적 매개변인으로써 친사회적 행동을 위해 필요한 능력(Moore 등, 1998)으로 여겨진다.

다음으로 성별에 따른 수행결과를 살펴보면, 마음이론 배터리 검사로 실시한 본 연구에서 유치원 남아와 여아는 마음이해 과제에서 수행의 차이를 보이지 않았다. 이러한 연구결과는 유치원 아동을 대상으로 실시한 선행연구 결과와 일치하는 결과이다(Holmes, Black, & Miller, 1996; Jenkins & Astington, 1996). 이들 연구에서도 마음이해과제를 실시했을 때 성별에 따른 수행의 차이가 없다고 보고하였다. 우리나라 유치원 아동을 대상으로 한 연구에서도 마음이해 능력에서 성차가 없다고 보고되었다(신유림, 2004). 지금까지 마음이론에 관한 연구들은 대부분 성차를 연구의 주요 목적으로 다루지 않았기 때문에 성차를 보고한 경우가 많지는 않다(Bosacki & Astington, 1999; Bosacki, 2000; Charman, Ruffman, & Clements, 2002). 성차를 보고한 연구들을 살펴보면, 11-13세의 청소년전기 아동(preadolescence)을 대상으로 마음이해와 사회적 기술의 관계를 연구한 Bosacki와 Astington(1999)은 여아의 마음이해, 사회적 기술, 인기가 남아보다 모두 높았다고 보고하였다. 직설적 대화와 풍자적 대화 중에 상대방의 숨은 의도를 파악하는 능력을 측정한 Keenan과 Quigley(2002: Keenan, 2003)에서 재인용)의 연구에서 6-8세에는 마음읽기능력의 성차가 없었으나 10세부터는 여아가 남아보다 수행이 더 좋았다. 성인의 경우 눈을 보고 정서상태를 추론하는 과제에서 여자가 남자보다 추론능력이 더 높았다(Baron-Cohen, Wheelwright, & Hill, 2001). 성차를 보고한 우리나라 연구를 보면, 초등학교 4-6학년 아동을 대상으로 한 연구(양혜영 등, 2008)와 중학생을 대상으로 한 연구(구재선 등, 2008)에서 여학생이 남학생보다 정서읽기와 마음읽

기 수행에서 모두 우수하였다. 기존의 연구를 살펴볼 때 청소년전기부터 마음이해 능력의 성차가 일관적으로 보고되고 있는 반면 유치원 아동을 대상으로 한 연구에서는 성차가 거의 보고되지 않았다.

마음이론에서 성차를 다룬 연구를 종합해 보면 남성보다 우수한 여성의 마음이해 능력은 청소년전기부터 공고화되는 것 같다. 마음이해 능력에서 성별에 따른 수행의 차이가 나타나는 것을 Bosacki (2000)는 사회화 과정으로 제안하였다. 청소년전기 동안 전통적 성역할 행위와 특성에 순응하려는 압력이 증가하며(Hill & Lynch, 1983) 여성은 남성보다 다른 사람의 마음을 더 배려하도록 요구받는다. 성장하면서 여아는 대화중에 자신이나 상대방의 마음상태를 참조하는 단어를 많이 사용하며(Hughes & Dunn, 1998) 부모나 손위형제는 남아보다 여아에게 정서상태와 마음상태에 관한 언급을 더 많이 하는 것으로 보고되고 있다(Brown & Dunn, 1996; Dunn, Bretherton, & Munn, 1987). 이러한 사회적 경험의 차이점 때문에 여아가 사회적 관계에 대해 보다 세심하게 주의를 기울여 생각하게 되어 마음읽기 능력이 촉진되었을 수 있으며(Charman 등, 2002) 또한 상대방의 마음상태를 추론하는 능력이 여아에게 중요한 능력으로 발달하게 되었을 것으로 볼 수 있다.

본 연구에서는 마음이해와 사회적 행동의 상관관계에서도 성별에 따른 차이가 있었다. 여아의 마음읽기와 사회적 행동의 상관관계는 남아에 비해 높았으며 이는 선행연구와도 일치하는 결과이다(구재선 등, 2008; 양혜영 등, 2008; McNab, 2001). 마음읽기와 사회적 행동의 관계에서 여아가 높은 상관관계를 보이는 이유에 대해 Baron-Cohen(2003)은 사회적 적응의 차원으로 설명하고 있다. Baron-Cohen에 의하면 인간은 모두 사회적 관계를 중요하게 여기지만 여자와 남자는 가치를 두는 차원이

다른 경향이 있다. 여자는 친밀한 관계를 형성하는 것을 중요하게 여기고 남자는 지배위계를 확립하는 것을 중요하게 생각한다. 마음을 이해하는 능력을 활용하는 행동은 친밀성을 형성하고자 하는 여자에게 더 큰 적응적 가치를 지닌다. 그러나 사회적 지위를 더 중요하게 생각하는 남자의 경우에는 조직체계 혹은 사회체계와 같은 체계를 분석하는 능력을 활용하는 행동이 더 큰 적응적 가치를 지닌다. 따라서 여자는 타인의 마음상태를 읽는 능력을 친밀한 관계를 형성하기 위해 배려하거나 협동적인 행동을 하는 데 사용하지만 남자는 그렇지 않다는 것이다. 인기도와 마음이해의 관계가 성별에 따라 차이가 있다고 보고한 양혜영 등(2008)과 McNab (2001)의 연구결과도 Baron-Cohen의 이러한 주장을 지지해준다. 인기도는 아동의 사회적 상호작용의 질을 잘 반영하며 또래관계의 지표로 널리 사용되고 있다. 연구결과를 보면, 초등학교 여학생의 정서이해 능력은 인기도와 유의미한 정적 상관이 있었으나 남아의 경우는 상관을 보이지 않았다(양혜영 등, 2008). 또한 유치원 아동의 경우에도 여아의 마음이해 능력은 인기도와 상관이 있었으나 남아의 경우는 그렇지 않았다(McNab, 2001). 이러한 차이점은 마음이해 능력을 활용하는 행동은 여아에게 인기도를 높여줌으로써 적응적 가치를 갖지만 남아의 경우는 마음이해와 인기도가 상관이 없기 때문에 자신의 마음이해 능력을 활용할 필요 혹은 가치가 없다고 여겼기 때문으로 볼 수 있다.

본 연구에서 유치원 아동의 마음이해 능력이 설명하는 사회적 행동의 범위는 제한적이었다. 마음이해보다는 공감능력이 다양한 사회적 행동을 설명하고 예측하는 변인이었고, 성별에 따라 마음이해와 사회적 행동의 관계는 다른 양상을 보였다. 이러한 결과는 마음이해와 사회적 행동이 두 변인의 단일한 관계에 의해 작동되는 것이 아니라 복잡한

상호작용의 과정을 거친다는 점을 시사한다. 연구자들이 마음이해에 많은 관심을 갖는 이유는 마음이해 능력이 사회적 능력에 영향을 줄 것이라는 생각 때문일 것이다(김혜리, 이숙희, 2005). 그러나 마음이해 능력이 사회적 능력에 기본이 되는 능력이기는 하지만 마음이해 능력과 이 능력이 어떻게 활용되는지는 별개의 것일 수 있다. 마음이해와 사회적 상호작용에서 나타나는 이러한 차이점에 대해 Keenan(2003)은 ‘또 하나의 능력 vs. 수행(one of competence vs. performance)’으로 언급하였다. 능력의 습득과 이 능력의 활용은 다른 것이며 이런 점에서 사회적 상황에서 마음이해 능력이 행동으로 연결되기까지 어떤 변인이 관련되는지에 대한 후속 연구가 이루어져야 할 것으로 보인다.

본 연구는 유치원 아동을 대상으로 마음이해와 사회적 능력의 관계를 연구하고자 했다. 이러한 동시상관 연구의 결과는 두 변인의 상관관계를 설명해 주지만 변인 간의 인과관계로 해석될 수는 없다. 아동이 마음이해를 잘 하기 때문에 적절한 사회적 행동을 많이 하고 사회적으로 유능하다고 평가받을 수 있지만 또 다른 한편으로 사회적 행동을 할 기회가 많아서 마음이해 능력이 발달하게 될 수도 있다. 아동과 부모 사이의 애착의 유형, 형제의 존재와 같은 사회적 환경이 아동의 마음이해 능력과 관련이 있다(Bartsh & Estes, 1996)는 연구결과는 적절한 사회적 행동이 마음이해의 발달을 가져올 수 있다는 생각을 가능하게 해 준다. 마음이해와 사회적 행동, 이 두 변인의 인과관계를 규명할 수 있는 방법으로 Astington(2003)은 종단적 설계와 마음이해 훈련프로그램을 제안하였다. 종단적 연구 설계에서는 시간적 간격을 두고 아동의 변화를 추적하며, 훈련프로그램에서는 아동에게 마음이해 능력을 학습시키고 아동의 사회적 행동 변화를 측정한다. 지금까지 이런 방식을 적용한 연구로는 자폐아동을

대상으로 한 훈련프로그램 연구(Hadwin, Baron-Cohen, Howlin, & Hill, 1997)가 있을 뿐이다. 앞으로의 연구는 마음이해와 사회적 행동의 인과성을 명확하게 규명하기 위해 종단적 연구 설계와 훈련프로그램 설계가 필요할 것으로 보인다.

끝으로, 본 연구는 마음이해와 사회적 능력의 관계를 살펴보기 위해 마음읽기와 정서읽기과제에서 측정된 총체적 점수를 분석에 사용하였다. 본 연구에서 사용된 마음읽기와 정서읽기 과제는 마음이론의 구성 요소를 최대한 반영한 포괄적 마음이론 과제이다. 마음이론의 다양한 구성 요소들은 마음이론의 각기 다른 영역들(믿음, 바람, 의도 등)을 측정하며 사회적 능력과 복잡한 상호작용을 보일 수 있다. 따라서 앞으로 마음이론의 다양한 하위 과제들과 사회적 능력의 관계를 상세하게 분석하여 마음이론의 다양한 구성요소들과 사회적 능력이 서로 어떻게 상호작용하는지 검토해야 할 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.
- 구재선, 김혜리, 양혜영, 김경미, 정명숙, 이수미, 최현옥(2008). 중학생의 마음이해 능력과 사회적 상호작용. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 22, 17-33.
- 김경미, 김혜리, 정명숙, 양혜영, 구재선, 차재연 (2007). 아동의 시선이해 발달과 마음이론의 관계. 한국심리학회지: 발달, 20, 1-16.
- 김선미(2005). 어머니 양육행동 및 남녀 아동의 자아존중감과 또래 괴롭힘 간의 관계. 이화여자대학교 석사학위논문.

- 김혜리(1997). 아동의 마음에 대한 이해 발달: 틀린 믿음에 대한 이해로 살펴본 마음-이론의 발달. *한국심리학회지: 발달*, 10, 74-91.
- 김혜리(2000). 어린 아동의 실제정서와 표면정서의 이해: 아동의 마음이론. *한국심리학회지: 발달*, 13, 1-19.
- 김혜리(2005). 심리학자로서의 아동: 심리지식의 발달. *인지과학*, 16, 29-52.
- 김혜리, 이숙희(2005). 인기 있는 아동은 마음읽기를 잘하나? *한국심리학회지: 발달*, 18, 1-18.
- 박영신(2004). 아동의 공격성 유형과 학교 적응의 관계. *연세대학교 석사학위논문*.
- 신유림(2004). 유아의 마음이론과 사회적 능력과의 관련성에 대한 연구. *유아교육연구*, 24, 209-223.
- 양혜영, 김혜리, 김경미, 구재선, 박은혜, 정명숙(2007). 아동의 바람과 감정 추론의 발달. *한국심리학회지: 발달*, 20, 1-18.
- 양혜영, 김혜리, 김경미, 구재선, 정명숙, 박은혜(2008). 초등학생의 마음이론과 사회적 능력의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 21, 31-47.
- 조경자, 박수진, 송인혜, 김혜리(2007). 정서 상태와 얼굴표정간의 연결 능력의 발달. *감성과학*, 10, 127-138.
- 진주희(1998). 공격적인 아동을 위한 인지행동치료 프로그램의 효과. *연세대학교 석사학위논문*.
- 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., & Jenkins, J. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- 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.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: The truth about the male and female brain*. Oxford: Basic Books.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Jolliffe, T. (1997). "Is there a language of the eyes?" Evidence from normal adults and adults with autism or Asperger syndrome. *Visual Cognition*, 4, 311-331.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Hill, J. (2001). The 'reading the mind in the eye' test, revised version: a study with normal adults and adult with asperger syndrome or high functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241-252.
- Bartsch, K., & Estes, D. (1996). Individual differences in children's developing theory of mind and implications for metacognition. *Learning and Individual Differences*, 8, 281-304.
- Bosacki, S. (2000). Theory of Mind and Self-Concept in Preadolescents: Links With Gender and Language. *Journal of Educational Psychology*, 92, 709-717.
- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory

- of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development, 8*, 237-255.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development, 53*, 413-452.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S., & Balaraman, G. (2003). The Relationship Between Psychological Understanding and Positive Social Behaviors. *Social Development, 12*, 198-221.
- Charman, T., Ruffman, T., & Clements, W. (2002). Is There a Gender Difference in False Belief Development? *Social Development, 11*, 1-10.
- Crick, N. R., & Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development, 69*, 1630-1639.
- Davis, M., Hull, K., Young, R., & Warren, G. (1987). Emotional reactions to dramatic film stimuli: The influence of cognitive and emotional empathy. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 126-133.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding emotions and other minds. *Cognition and Emotion, 9*, 187-201.
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding and relationships. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 142-144.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology, 23*, 132-139.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 701-778). New York: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*, 91-119.
- 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.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1997). Does teaching theory of mind have an effect on the ability to develop conversation in children with autism? *Journal of Autism and Developmental Psychology, 14*, 386-398.
- Hill, J. P., & Lynch M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Girls at puberty: Biological and social perspective* (pp. 201-228). New York: Plenum.
- Holmes, H. A., Black, C., & Miller, S. A. (1996). A cross-task comparison of false belief understanding in a Head Start population. *Journal of Experimental Child Psychology, 63*, 263-285.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding

- mind and emotion: Longitudinal associations with mental state talk between young friends. *Developmental Psychology*, *34*, 1026-1037.
- Hughes, 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. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, *32*, 70-78.
- Keenan, T. (2003). Individual differences in theory of mind: The preschool years and beyond. In B. Repachoiili & 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.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, *21*, 335-340.
- McNab, C. (2001). *Peer acceptance and theory of mind*. Unpublished MA thesis, University of Canterbury.
- Moore, C., Barresi, J., & Thompson, C. (1998). The Cognitive Basis of Future-oriented Prosocial Behavior. *Social Development*, *7*(2), 198-218.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, Emotional expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, *67*, 449-470.
- 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.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, *35*, 386-391.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, *75*, 523-541.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, *13*, 103-128.
- Yirmiya, N., & Shulman, C. (1996). Seriation, conservation, and theory of mind abilities in individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing children. *Child Development*, *67*, 2045-2059.
- Yirmiya, N., Solomonica-Levi, D., Shulman, C.,

& Pilowsky, T. (1996). Theory of mind abilities in individuals with autism, Down syndrome, and mental retardation of unknown etiology: The role of age and intelligence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 1003-1014.

1차 원고 접수: 2008. 7. 15

수정 원고 접수: 2008. 8. 11

최종게재결정: 2008. 8. 12

The Relationship between Theory of Mind and Social Competence in Preschool Children

Kyung-mi Kim* Hei-Rhee Ghim* Myung-Sook Chung**

Hae-young Yang* Jai-sun Koo*

*Department of Psychology, Chungbuk National University

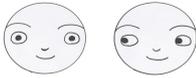
**Dept. of Psychology & Welfare, KKottongne Hyundo University of Social Welfare

This study examined the relationship between theory of mind and social competence in preschool children. Children were tested on two kinds of mind understanding tasks: mind-reading and emotion-reading, and teachers were asked to rate Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters, Index of Empathy for Children and Adolescents, and a Measure of Aggression and Prosocial behaviors. Mind-reading tasks assessed the ability to interpret others' behaviors by reading their mental states, and emotion-reading tasks assessed the ability to read others' emotional states through their facial expressions. Participants were 48 five-year old children. The result showed that mind-reading was significantly related to social skill score. The empathy score was significantly related to the scores of social skill, inappropriate assertiveness, aggression and prosocial behaviors. For the girls, mind-reading predicted social skill score along with empathy. However, mind-reading predicted none of social behaviors for the boys. Empathy scores were the best predictor of social skill, inappropriate assertiveness, aggression, and prosocial behaviors for both. Finally, boys and girls did not differ in their scores on mind-understanding tasks. It was discussed that there is difference between children's theory of mind and the way how they employ their ToM in the social world, and the relationship between theory of mind and social competence is complex.

keywords: theory of mind, social competence, empathy, aggression, emotion-reading

부 록

마음읽기 과제의 하위과제들

하위과제	과제의 내용과 질문
시선	 <p>질문: 누가 너를 보고 있니?</p>
믿음	<p>이 아이는 사과를 먹고 싶어 해. 사과는 냉장고 안에 있을 수도 있고 식탁 위에 있을 수도 있어. 이 아이는 사과가 냉장고 안에 있다고 생각하지 않아.</p> <p>질문: 이 아이는 사과를 먹으러 어디로 갈까?</p>
틀린 믿음	<p>지수는 거실 탁자 위에서 그림을 그리고 있어. 그때 친구 영희가 놀이터에서 놀자고 해서 지수는 놀이터로 나갔어. 지수가 나간 후 엄마가 거실에 들어오셨어. 그리고 지수의 크레파스를 지수의 방으로 가져다 놓으셨어.</p> <p>기억질문: 지수는 크레파스를 어디에 두고 나갔니? 지수가 나간 사이에 엄마가 크레파스를 어디로 옮겨 놓았니?</p> <p>믿음질문: 지수는 크레파스가 어디에 있다고 생각할까? 거실일까? 아니면 지수 방일까? 지수는 크레파스를 찾으러 어디로 갈까? 거실일까 아니면 지수 방일까?</p>
바람과 의도	<p>이 아이는 수빈이야. 수빈이는 인형을 좋아해. 수빈이는 생각을 했어. 어떻게 하면 저 인형을 가질 수 있을까. 그래서 수빈이는 돈을 찾아 인형을 사러 가게에 가겠다고 생각했어. 수빈이는 돈지갑을 갖고 인형을 사러 가게에 갔어. 가게의 인형이 이미 팔려버렸어.</p> <p>의도질문: 수빈이는 무엇을 하겠다고 생각했니?</p> <p>행동질문: 그러면 수빈이는 하겠다고 생각한 것을 정말 했니?</p> <p>바람질문: 수빈이가 원하는 것을 뭐야?</p> <p>감정질문: 지금 수빈이의 기분은 어떨까? 수빈이는 왜 그런 기분을 느꼈을까?</p>
정서위장	<p>철수는 게임에 이겨서 신이 났어. 그러나 영수는 게임에 져서 억울했어. 철수는 게임에서 이겨서 신이 났지만 너무 좋아하는 것을 영수가 보면 영수가 자기와 다시는 안 놀 것 같은 생각이 들었어. 그래서 철수는 자기 기분을 영수가 모르도록 해야겠다고 생각했어.</p> <p>기억질문: 누가 게임에서 이겼지? 그래서 철수는 기분이 어땠지?</p> <p>정서질문: 철수는 어떤 얼굴을 할까? 철수는 진짜로 어떤 기분이었을까? 철수는 겉으로 볼 때 기분이 어떻게 보이도록 했을까? 영수는 철수 기분이 어땠다고 생각할까?</p>
특질	<p>이 아이는 경호야. 경호는 친구들의 별명을 부르고 놀려. 그리고 경호는 모래놀이를 하고 있는 아이들에게 모래를 뿌려서 울게 해.</p> <p>행동이해질문: 경호가 어떻게 했다고 했지?</p> <p>특질추론질문: 경호는 못된 아이니? 아니면 겁이 많은 아이니?</p> <p>행동예측질문: 하루는 네가 무거운 책을 여러 권 들고 가는데 경호를 만났어. 경호는 네 책을 들어줄까? 들어주지 않을까? 또 하루는 경호가 물총을 쏘서 철수의 옷이 다 젖었어. 그런데 철수는 너무 더웠기 때문에 옷이 젖어서 정말 시원했어.</p> <p>의도질문: 경호는 철수를 시원하게 해주려고 했을까 아니면 괴롭히려려고 했을까?</p> <p>믿음질문: 경호는 철수가 물총을 맞으면 좋아할 거라고 생각했을까 아니면 싫어할 거라고 생각했을까?</p> <p>바람질문: 경호는 철수가 물총을 맞고 좋아하기 바랬을까 아니면 싫어하기를 바랬을까?</p> <p>정서질문: 경호는 철수가 시원해 하는 걸 보고 기뻐했을까 슬펐을까?</p> <p>기억질문: 경호는 친구들과 사이좋게 놀았니 아니면 친구들의 별명을 부르고 놀렸니?</p>
이차 틀린 믿음	<p>지원아와 국효가 방에서 놀고 있어. 그림을 그리던 지원이 "물 먹고 와야지"라며, 크레파스를 책상 서랍에 넣고 방을 나갔어. 지원은 동생 국효가 장난꾸러기라는 것을 알기 때문에, 방을 나간 후 방문을 닫고 열쇠구멍으로 방을 들여다보았어. 국효는 누나가 열쇠구멍으로 들여다보는 것도 모르고, 씩 웃으면서 크레파스를 책상 서랍에서 꺼내 옷장 속에 넣었어.</p> <p>질문: 국효는 누나가 보고 있다고 생각할까? 누나는 크레파스가 어디 있다고 생각할까? 국효에게 "누나는 크레파스가 어디 있는지 아니?" 라고 질문하면 국효는 뭐라고 대답할까? 국효는 누나가 돌아와서 크레파스를 어디서 찾을 것이라고 생각할까? 잠시 후 누나가 돌아와서 "이제 그림 그려야지" 하면서 동생 국효에게 "국효야, 내 크레파스 좀 꺼내줘"라고 말했다. 그랬더니 국효는 "내가 누나 크레파스가 어디 있는지 어떻게 알아! 누나가 잘 알 테니 누나가 해"라고 말했다.</p> <p>질문: 국효는 누나를 속이고 있는 것이니, 아니면 장난치고 있는 것이니? 왜?</p>