

가르치기 이해, 틀린 믿음 이해, 어휘와 학업 준비도와의 관계

이 현 진*
영남대학교 유아교육학과

본 연구에서는 가르치기를 이해할 때 의도의 역할을 살펴보고, 가르치기 이해, 틀린 믿음 이해, 어휘력과 학업 준비도와의 관계를 살펴보았다. 3세 아동들은 성공적인 가르치기, 실패한 가르치기, 성공적인 모방, 실패한 모방의 4 조건에서 모두 의도가 있었다고 판단하였고, 5세 아동들은 가르치기 과제에서는 의도를 추론하였지만 모방과제에서는 의도를 추론하지 않았다. 3세와 5세 아동들의 반응은 모두 결과가 성공적이었는지 실패했는지에 따라 달라지지 않았다. 또한 본 연구에서는 가르치기 과제와 더불어 틀린 믿음 과제를 실시하였고, 수용 어휘력과 표현 어휘력을 측정하였다. 이 아동들을 담당한 교사들에게 학업 준비도를 평정하게 하였다. 가르치기, 틀린 믿음, 어휘력이 학업 준비도를 예측해 주는 모형이 5세의 경우에는 유의했지만, 3세의 경우에는 유의하지 않았다. 특히 학업 준비도-언어 인지 기술의 경우에는 표현 어휘력의 예측이 유의하였다. 이러한 결과는 5세가 되면 가르치기에서 의도의 역할을 인지하고, 또한 표현 어휘력이 높으면 학업에 대한 준비가 더 잘 되어 있을 가능성을 시사해 준다.

주요어: 가르치기 이해, 의도적 정의, 기능적 정의, 틀린 믿음, 표현 어휘, 수용 어휘, 학업 준비도

교육적 측면에서 가르치기(teaching)는 특정 영역에서 전문적인 지식을 가진 사람이 그러한 지식이 부족한 사람에게 그 지식을 전달하는 것을 말한다. 지금까지 많은 연구들은 교육적 관점에서 가르치기를 조명하여 왔는데, 최근에 인지발달 영역에서 가르치기를 아동의 인지 체계를 통합하는 단

* 이 논문은 2007학년도 영남대학교 학술연구조성비에 의한 것임.

* 교신저자: 이현진, E-mail: hjlee@ynu.ac.kr

* 실험에 참여해 준 푸른 어린이집 아동들, 그리고 실험하도록 편의를 제공해 주신 원장님과 EDI에 답을 해 주신 선생님들께 감사드립니다. 또한 실험을 위한 그림을 그려 준 전시현과 실험 실시를 도와준 권은영, 손희영, 이순임, 김현숙, 조은아, 김민정에게도 고마움을 전한다.

원인 생득적인 경향성, 또는 자연적 인지(natural cognition)(Strauss, Ziv, & Stein, 2002)로 개념화 하면서 마음이론과 관련하여 재조명하고 있다(Kruger & Tomasello, 1996; Olson & Bruner, 1996; Ziv & Frye, 2004; Ziv, Solomon, & Frye, 2008).

마음이론의 관점에서, 가르치기는 다른 사람의 지식을 증가시키려는 지향적 활동(intentional activity)으로 간주되고(Frye & Ziv, 2005), 그리하여 가르치기를 이해할 때 의도가 중요한 역할을 한다(Kruger & Tomasello, 1996; Ziv, Solomon, & Frye, 2008). Kruger와 Tomasello(1996)는 가르치기를 의도적 행위로 간주하였는데, 이러한 정의는 의도를 포함하지 않은 기능적 정의(Caro & Hauser, 1992)와 대비된다. 기능적 정의에 따르면, 다른 사람이 행동을 수정하는 것을 단순히 보는 것이 학습 증진을 가져올 수 있는데, 이것도 가르치기라는 것이다. 그리하여 이 정의에서는 변화가 일어나는 결과가 중요하고 가르치려는 의도는 중요하지 않다. 모방을 통한 학습이 그 예이다. 반면에 의도적 정의에서는 가르치기에는 가르치려는 의도가 있어야 하고, 그리하여 가르치려는 의도가 있었다면 그 결과가 성공적이지 않더라도 가르치기로 간주된다. 하지만 기능적 정의에 따르면 실패한 가르치기는 가르치기에 포함되지 않는다. Ziv, Solomon과 Frye(2008)은 가르치기에 대한 이러한 정의의 차이를 경험적으로 접근하였다. 의도가 포함된 가르치기와 의도가 개입되지 않은 모방 조건을 구별하였고, 결과가 성공한 경우, 실패한 경우, 알 수 없는 경우를 구별하여 모두 6개의 조건에서 아동의 수행을 비교하였다. 그 결과, 가르치기를 이해하는데 발달적 변화를 발견하였다. 3세 아동은 결과가

성공적이면 모방 조건에서도 가르치려는 의도가 있었다고 잘못 답하였다. 또한 실패한 가르치기 조건에서는 가르치려는 의도를 찾아내지 못했다. 하지만 5세 아동은 결과에 상관없이 가르치기와 모방 조건에서 정확한 답을 하였다. 그들은 성공한 모방 조건에서는 의도를 보고하지 않았고, 실패한 가르치기 조건에서는 가르치려는 의도를 보고하였다. 이러한 결과는 3세와 5세 사이에서 가르치기를 기능적 정의로 이해하다가 의도적 정의로 이해하게 되는 발달적 변화가 일어남을 시사해 준다.

3세와 5세 사이에서는 틀린 믿음 이해에서도 발달적 변화가 나타난다(김혜리, 1997; Wellman, Cross, & Watson, 2001). Wellman, Cross와 Watson(2001)은 전 세계에서 수행된 500여개의 틀린 믿음 연구 결과를 메타 분석하여, 3세 아동들은 틀린 믿음 과제에서 낮은 수행을 보이지만 4세부터 틀린 믿음 과제 수행이 증진된다는 결과를 보고하였다. Strauss, Ziv와 Stein(2002)은 3세와 5세 사이에서 일어나는 가르치기 이해에서의 발달적 변화는 틀린 믿음 이해의 발달적 변화와 관련되어 있을 가능성을 제안했다. 이들은 3세와 5세 아동들에게 놀이하는 법을 다른 아동에게 실제로 가르치게 하는 과제, 표준 틀린 믿음 과제, ‘가르치기’와 관련된 틀린 믿음 과제를 실시하였다. 그 결과 3세 아동들은 시연(demonstration)을 통해 놀이하는 법을 가르쳤고, 표준 틀린 믿음 과제와 가르치기 틀린 믿음 과제에서 모두 우연수준의 수행을 보였다. 반면에 5세 아동들은 언어적으로 설명하면서 놀이하는 법을 가르쳤고, 표준 틀린 믿음 과제와 가르치기 틀린 믿음 과제에서 더 나은 수행을 보였다. 이결과는 ‘가르치기’ 틀린 믿음 과제에 대한 수행의 증가가

* ‘가르치기’와 관련된 틀린 믿음 과제는 교사가 아동의 읽기 수준을 과대평가한 경우와 과소평가한 경우를 포함한다. 예를 들면 아동은 실제로 읽는 방법을 알고 있는데, 교사가 그 아동이 읽는 방법을 모른다고 잘못 생각한 경우 가르칠 것인지를 피험 아동에게 묻는다.

언어적으로 설명하는 가르치기와 관련되어 있음을 보여준다. Strauss 등은 이 결과를 마음이론과 가르치기에 대한 이해 사이의 관련성을 시사해 주는 것으로 해석하였다. 이러한 결과는 후속 연구에서도 반복 검증되었다(Davis-Unger & Carlson, 2008; Ziv, Solomon, & Frye, 2008).

가르치기에 대한 이해는 학교에서의 학업 수행과도 관련되어 있을 가능성이 있다. 아동은 초등학교에 입학하면서 공식적으로 국어, 수학 등 다양한 지식을 배우기 시작하고, 교사나 또래와의 사회적 관계를 맺기 시작한다. 이러한 학업 능력과 사회적 능력은 모두 학교에서의 성공적 성취에 중요한 역할을 한다(Mashburn & Pianta, 2006). 성공적인 학교 성취에 기반을 제공하는 학업능력과 사회적 능력은 학업 준비도(school readiness)라는 개념으로 정리될 수 있다. 좀 더 구체적으로 정의하면, 학업 준비도는 아동이 학교에 입학했을 때 필요한 능력으로 학업(academic) 기술, 인지(cognitive) 기술, 언어와 문해능력, 사회 정서적 능력들로 구성된다(Mashburn & Pianta, 2006). Ziv와 Frye(2004)는 학교에서 성공적인 성취를 위해서는 학업 준비도를 갖추어야 할 뿐만 아니라 가르치기의 주요 요소를 개념적으로 이해하는 것이 필요하다고 제안하였다. 학업 준비도에서 측정하는 문해능력이나 인지 기술은 무엇(what)을 가르치는가와 관련되고, 가르치기는 어떻게(how) 가르치는가와 관련된다. 그리하여 가르치기에 내재된 기제를 더 잘 이해하게 되면 학교 교육이 무엇을 가르치려고 하는지를 더 잘 인식하게 된다(Ziv, Solomon, & Frye, 2008). 또한 역으로 문해능력이나 수 등의 구체적인 지식을 습득하는 과정에서 자연스럽게 가르치기에 내포된 주요 요소들의 개념을 이해하게 될 수도 있다(Ziv & Frye, 2004). 이러한 주장을 고려해 본다면, 가르치기의 이해가 학업 준비도와 관련되어 있

을 가능성을 생각해 볼 수 있을 것이다.

또한 학업 준비도는 틀린 믿음에 대한 이해와도 관련된다(Blair & Razza, 2007; Kloo & Perner, 2008). Blair와 Razza(2007)는 5세와 6세 아동을 대상으로 틀린 믿음 위치변화과제와 내용변화과제를 사용하여 틀린 믿음 이해를 측정하여, 수학 및 문해 능력과 같은 학업 준비도와의 관계를 살펴보았다. 그 결과 틀린 믿음 이해는 글자 지식, 수학 지식, 음소 인식과 유의한 상관을 보였다. Kloo와 Perner(2008)는 다양한 마음이론 훈련 연구를 개괄하면서 마음이론을 훈련시키는 것이 학교에서의 성취를 증진시킨다고 결론지었다. 학업 준비도와 틀린 믿음 간의 관계를 살펴본 선행 연구들은 학업 준비도에서 인지 능력에 초점을 맞추었다. 앞에서 언급했듯이 학업 준비도는 인지적 능력뿐만 아니라 사회적 기술에 대한 측정도 포함한다. Mashburn과 Pianta(2006)는 사회적 능력에 초점을 맞추며, 또래나 교사와 사회적 관계를 맺는 능력이 학업 준비도에서 주된 기제임을 제안하였다. 틀린 믿음 역시 인지적 능력뿐만 아니라 사회적 행동에 기반이 되기도 한다(김경아, 이현진, 권은영, 2008; Astington & Jenkins, 1995; Lalonde & Chandler, 1995; Watson, Nixon, Wilson, & Capage, 1999). Lalonde와 Chandler(1995)는 틀린 믿음 이해가 의도적인 사회적 행동과 관련된다는 결과를 제시하며 마음에 대한 이해가 사회적 행동에 기반이 된다고 주장하였다. 이러한 주장을 고려할 때, 학업 준비도의 인지 구성요소나 사회적 구성요소가 틀린 믿음 이해와 관련되어 있을 가능성을 생각해 볼 수 있다.

마지막으로 학업 준비도가 어휘력과 관련된다는 주장이 있다. Fiorentino와 Howe(2004)는 학업 준비도의 신체적 안녕감, 사회적 역량, 의사소통 능력이 수용 어휘력과 관련되어 있음을 보고하였다.

수용 어휘력에서 높은 점수를 받은 아동들이 학업 준비도가 더 높았던 것이다.

이상의 연구 결과는 가르치기 이해에서 의도 파악이 중요하고, 가르치기 이해는 틀린 믿음 이해와 관련되고, 또한 가르치기 이해나 틀린 믿음 이해는 학업 준비도와 관련되고, 학업 준비도는 어휘력과도 관련되었음을 보고하고 있다. 하지만 각 연구들은 가르치기 이해, 틀린 믿음 이해, 어휘력, 학업 준비도의 관계를 부분적으로 다루고 있다. 예를 들어, Strauss, Ziv와 Stein (2002)은 가르치기 이해와 틀린 믿음 이해와의 관계를, 또 다른 연구들은 (Blair & Razza, 2007; Kloo & Perner, 2008) 학업 준비도와 틀린 믿음 이해와의 관계를, Fiorentino와 Howe(2004)는 어휘력과 학업 준비도와의 관계를 보고하였다. 이러한 변인들을 하나의 연구에서 모두 포함하여 살펴본 연구는 없었다. 따라서 본 연구에서는 가르치기에 대한 이해, 틀린 믿음 이해, 어휘력, 학업 준비도 4개의 변인을 포함하여 이 변인들 간의 관계를 포괄적으로 살펴볼 것이다. 또한 선행연구에서 개괄했듯이, 이 변인들은 학업 준비도와 관계될 가능성이 있기에 본 연구에서는 이 변인들과 학업 준비도와의 관계를 살펴보고, 어떤 변인이 학업 준비도를 예측해줄 수 있는지를 살펴볼 것이다. 마지막으로 가르치기 이해에서 중요한 변인이 무엇인지를 밝혀보고자 한다. 구체적으로 의도를 고려하는지(가르치기에 대한 의도적 정의), 아니면 성공적인 결과(기능적 정의)가 영향을 미치는지를 살펴보고자 한다.

방 법

실험 대상

실험은 G시에 있는 어린이집에 재원 중인 3세

아동 20명(연령 범위: 3년3개월-4년2개월, 평균: 3년7개월)과 5세 아동 20명(연령 범위: 4년10개월-5년3개월, 평균: 5년1개월)을 대상으로 실시하였다. 3세 집단에는 남아가 9명 여아가 11명이었고, 5세 집단에는 남아와 여아가 각각 10명씩이었다.

실험 과제 및 절차

실험 과제로는 가르치기에 대한 이해 과제와 틀린 믿음 과제를 사용하였고, 학업준비도와 어휘 능력을 측정하였다.

가르치기 과제는 Ziv, Solomon과 Frye(2008)이 사용한 이야기 중 4가지 유형의 이야기를 수정하여 사용하였다. 이 4가지 유형은 가르치기를 이해할 때 가르치려는 의도가 있었는지, 그리고 가르친 결과가 성공적이었는지에 의해 구별되었다.

1. 성공적인 가르치기: 등장인물이 가르치려는 의도를 가지고 있었고, 성공적인 학습이 일어난 경우.
2. 성공적인 모방: 등장인물이 가르치려는 의도는 가지고 있지 않았지만, 결과적으로 학습이 성공적으로 일어난 경우.
3. 실패한 가르치기: 등장인물이 가르치려는 의도를 가지고 있었지만, 성공적인 학습이 일어나지 않은 경우.
4. 실패한 모방: 등장인물이 가르치려는 의도는 가지고 있지 않았지만, 결과적으로 성공적인 학습이 일어나지 않은 경우.

가르치기 과제로는 이 4가지 유형의 이야기를 각각 3개씩 만들어 총 12개의 이야기를 사용하였다(부록 참조). 가르치기 과제에는 어린이집이나 유치원에서 많이 사용하는 만들기, 숫자(글씨)쓰기, 줄넘기와 같은 운동과 관련된 이야기가 포함되었다. 각 이야기에는 남자아이와 여자아이가 등장하는데 가르치는 역할과 배우는 역할에 반씩 할당하

여 성별의 균형을 맞추었다. 또한 각 이야기에는 아동이 그 내용을 이해했는지를 확인하기 위한 통제 질문이 포함되었다. 아동이 이 통제 질문에 정확한 답을 하지 못한 경우에는 3번 반복하여 이야기를 들려준 후 검사 질문을 들려주었다. 틀린 믿음 과제로는 위치변화 과제를 사용하였다. 틀린 믿음 과제는 이현진, Farrar, Seung, 김정아, 채민아, 권은영(2008)이 개발하여 사용한 이야기 중 3가지를 발췌하여 사용하였다(부록 참조). 틀린 믿음 과제에도 이야기 내용을 정확하게 기억했는지를 확인하는 통제 질문이 포함되었다. 이 통제 질문에 정확한 답을 하는지를 확인한 후 검사 질문을 제시하였다.

아동들에게 12가지 가르치기 과제와 3가지 틀린 믿음 과제를 제시하고 응답을 하게 하였는데, 이 15개의 이야기를 3번으로 나누어 실시하였다. 4 종류의 가르치기 이야기와 틀린 믿음 과제가 묶인 5가지 이야기가 한 번에 제시되었다. 이야기는 아동의 이해를 돕도록 이야기 내용과 관련된 그림을 컴퓨터로 제시하며 들려주었다.

어휘는 수용·표현 어휘력 검사(김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연, 2009)를 사용하여 측정하였다. 이 검사는 만 2년 6개월 이상인 아동에게 실시할 수 있는데 수용 어휘 검사 문항이 185개, 표현 어휘 검사 문항이 185개로 총 370개의 문항으로 구성되어 있다.

학업 준비도를 측정하기 위해서는 EDI(Early Development Instrument)(Janus & Offord, 2010/2011)을 번안하여 우리 상황에 맞도록 수정하여 사용하였다. EDI는 아동의 학업 준비도를 측정하는 질문지로서 4개의 영역으로 구분되어 있다: a) 신체적 안녕감: 예) 학기가 시작된 후 얼마나 많이 결석하였나? b) 언어와 인지 기술: 예) 한국어를 효율적으로 사용하는 능력 c) 사회성 및 정서 발달: 예)

여러 아이들과 놀 수 있다. d) 특별한 관심: 신체 장애, 언어 장애 등. 본 연구에 참여한 아동은 모두 정상 아동이었기에 ‘특별한 관심’ 영역을 제외한 3 영역의 점수를 측정하였다. 본 연구에서 학업 준비도는 신체적 안녕감에 12문항, 언어와 인지 기술에 37문항, 정서 사회 발달에 58문항 총 107문항으로 측정하였다.

실험 절차

실험은 어린이집의 조용한 방에서 개별적으로 실시하였다. 실험 첫 날 피험 아동들에게 수용·표현 어휘력 검사를 실시하였다. 그 다음날 아동들에게 3개의 배터리로 나누어진 과제를 3번에 걸쳐 실시하였다. 학업 준비도를 측정하기 위해 아동의 담당 교사에게 EDI의 질문에 대한 답을 하게 하였다.

점수화

가르치기 과제와 틀린 믿음 과제의 경우에는 각 질문에 대해 정확하게 답한 반응에 1점, 그렇지 않은 반응에 0점을 부여하였다. 각 조건별로 3번 반복하였기에 각 질문에 대한 총점은 3점이었다.

어휘검사의 경우에는 표현 어휘력과 수용 어휘력의 원점수를 사용하였다.

EDI의 경우에는 ‘그렇다’에 1점, ‘아니다’나 ‘모르겠다’로 답한 경우에는 0점을 부여하였고, 3점 척도로 질문한 경우에는 ‘아주 좋다/좋다’ 또는 ‘자주 또는 아주 사실이다’에 2점, ‘보통’ 또는 ‘때때로 또는 약간 사실이다’에 1점, ‘나쁘다/아주 나쁘다’ 또는 ‘전혀 없다 또는 전혀 사실이 아니다’에는 0점을 부여하였다. 일부 항목은 역채점하였다. 학업 준비도 검사의 신뢰도는 Cronbach's α =.613이었다.

표 1. 가르치기 과제에서의 평균치와 표준편차(괄호)

	가르치기		모방	
	성공	실패	성공	실패
3세	2.70 (0.66)	2.60 (0.82)	0.65 (0.93)	0.50 (1.90)
5세	2.45 (0.89)	2.65 (0.75)	1.80 (1.20)	1.90 (1.29)

결 과

가르치기 과제에서 통제 질문에 대한 성공율은 3세에서는 59%, 5세의 경우에는 89%이었다. 가르치기 과제는 의도가 있는지 여부에 따라 가르치기 과제와 모방과제로 구별되고, 그 결과가 성공인지 실패인지에 따라 구별되는데, 이 4가지 조건에 대한 평균치와 표준편차가 표 1에 제시되어 있다(각 과제의 만점은 3점).

이 결과에 대해 연령(3세 대 5세)을 피험자 간 변인으로, 의도 조건(가르치기 대 모방)과 결과 조건(성공 대 실패)을 피험자 내 변인으로 하여 3원 변량분석을 실시하였다. 변량분석 결과, 연령 효과가 유의하였다, $F(1, 38)=14.36, p<.01$. 이는 5세 아동이 3세 아동보다 전체적으로 정확반응을 더 많이 보였음을 시사해 준다. 또한 의도 조건이 통계적으로 유의미하였고, $F(1, 38)=32.94, p<.01$, 의도와 연령 간의 상호작용이 유의하였다, $F(1, 38)=8.09,$

$p<.01$. 이 상호작용 효과를 분석해 본 결과, 의도가 있는 조건(가르치기 조건)에서는 3세와 5세 사이의 차이가 유의하지 않았지만, 의도가 없는 조건(모방 조건)에서는 연령의 차이가 유의하였다, $t(38)=3.78, p<.001$ (그림 1참조). 이러한 결과는 3세 아동들은 모방 조건에서 가르치려는 의도가 없었다는 것을 잘 알지 못하는 반면에, 5세가 되면 정확하게 반응하게 됨을 보여준다. 또한 결과와 연령 간의 상호작용 효과도 유의하였다, $F(1, 38)=4.11, p<.05$. 이 상호작용에서는 성공한 조건($t(38)=2.64, p<.05$)과 실패한 조건($t(38)=4.32, p<.001$) 모두에서 연령 차이가 유의하였다(그림 2참조). 하지만 3세에서 성공한 조건과 실패한 조건의 차이는 유의하지 않았고, 5세에서도 마찬가지로 유의하지 않았다. 이 결과는 5세 아동이 3세 아동보다 정확 반응을 더 많이 보이지만, 각 연령에서 성공과 실패에 대한 반응은 비슷함을 시사해 준다.

틀린 믿음, 표현 어휘력, 수용 어휘력, 학업 준비도 점수를 표 2에 제시하였다. 틀린 믿음 과제에서 연령 간 차이가 통계적으로 유의하였다, $t(38)=3.44, p<.001$. 아동의 표현 어휘력($t(38)=3.64, p<.001$)과 수용 어휘력($t(38)=4.39, p<.001$)에서도 연령 간 차이가 통계적으로 유의하였다. 학업 준비도-언어와 인지 기술에서도 연령 간 차이가 통계적으로 유의하였다, $t(38)=2.31, p<.05$. 하지만 학업 준비도-신

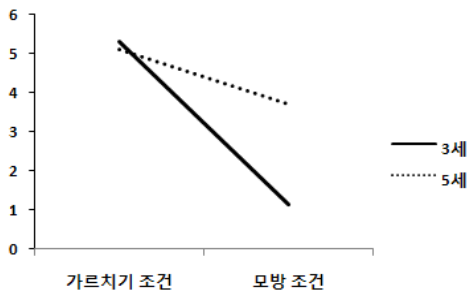


그림 1. 의도 조건(가르치기, 모방)과 연령과의 상호작용

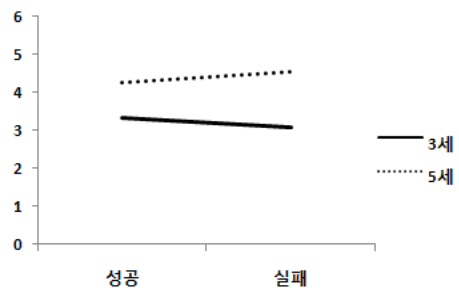


그림 2. 결과 조건(성공, 실패)과 연령과의 상호작용

표 2. 틀린 믿음, 표현 어휘력, 수용어휘력, 학업준비도의 평균치와 표준편차(괄호)

	FB	표현 어휘	수용 어휘	EDI-신체	EDI-인지언어	EDI-정서사회
3세	0.70 (1.22)	45.05 (12.61)	35.45 (11.56)	14.80 (2.63)	25.85 (7.31)	85.30 (23.54)
5세	2.00 (1.17)	61.40 (15.67)	53.20 (13.88)	14.55 (2.70)	31.4 (7.89)	90.00 (20.99)

체적 안녕감과 정서 사회 발달에서는 연령 간 차이가 유의하지 않았다. 이상의 결과를 요약하면 연령이 증가하면서 틀린 믿음, 표현어휘, 수용어휘, 학업준비도-언어와 인지 기술의 점수가 증가하는 것을 볼 수 있었다.

가르치기, 틀린 믿음, 어휘력, 학업 준비도 간의 관계

과제들 간의 관계를 보기 위해 Pearson 상관계수를 산출하였다 (표 3과 표 4). 가르치기 과제 내에서의 관계를 살펴보면, 3세의 경우, 성공한 가르치기와 실패한 가르치기 과제 간에 상관이 유의했다, $r=.547, p<.05$. 성공한 모방과 실패한 모방 과

제 간에도 상관이 유의했다, $r=.745, p<.01$. 하지만 성공한 모방과 실패한 가르치기 간에는 역상관이 유의했다, $r=-.811, p<.01$. 실패한 가르치기와 실패한 모방 과제 간에도 역상관이 유의했다, $r=-.746, p<.01$. 성공한 가르치기와 성공한 모방 과제 간의 상관은 유의하지 않았다. 이러한 결과와 표 1의 평균치를 고려했을 때, 3세 아동은 결과의 성공 여부에 상관없이 그리고 가르치기 과제 또는 모방 과제에 상관없이 의도가 있다고 추론했음을 보여준다.

3세에서 가르치기 과제와 틀린 믿음 과제 간의 상관을 살펴보면, 실패한 모방만이 틀린 믿음과 유의한 상관을 보였다, $r=.457, p<.05$. 가르치기 과제와 학업 준비도와의 관계에서는, 성공한 가르치기가 학업 준비도-언어와 인지 기술과 유의한 상관을 보였다, $r=.462, p<.05$. 실패한 가르치기는 학업 준비도-신체적 안녕감과 유의한 상관을 보였다, $r=.742, p<.01$. 성공한 모방은 학업 준비도-신체적 안녕감과 역으로 유의한 상관을 보였다, $r=-.631, p<.01$. 이러한 결과는 일관적이지는 않지만 가르치기 이해가 학업 준비도와 관련되어 있음을 보여준다.

3세 아동의 틀린 믿음 이해는 학업 준비도-언어와 인지 기술과 유의한 상관을 보였고, $r=.515,$

표 3. 가르치기 과제, 틀린 믿음, 어휘, 학업 준비도의 상관관계 (3세)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. 개월수	-										
2. 성공한 가르치기	.156	-									
3. 성공한 모방	-.306	-.438	-								
4. 실패한 가르치기	.288	.547*	-.811**	-							
5. 실패한 모방	-.105	-.254	.745**	-.746**	-						
6. 틀린 믿음	.166	.210	.227	-.232	.457*	-					
7. 표현 어휘	.380	.205	-.021	.038	.108	.388	-				
8. 수용 어휘	.294	.393	.074	-.035	.224	.406	.532*	-			
9. EDI-신체	.518*	.329	-.631**	.742**	-.423	-.102	-.247	-.073	-		
10. EDI-언어인지	.275	.462*	-.263	.174	-.004	.515*	.158	.215	.305	-	
11. EDI-정서사회	.294	.408	-.376	.167	-.097	.365	-.030	.106	.432	.795**	-

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

표 4. 가르치기 과제, 틀린 믿음, 어휘, 학업 준비도의 상관관계 (5세)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. 개월수	-										
2. 성공한 가르치기	.096	-									
3. 성공한 모방	.200	-.307	-								
4. 실패한 가르치기	.069	.808**	-.260	-							
5. 실패한 모방	.053	-.326	.938**	-.202	-						
6. 틀린 믿음	.146	.152	-.150	.242	-.139	-					
7. 표현 어휘	.177	.153	.201	.243	.259	.365	-				
8. 수용 어휘	.177	.403	.079	.389	.118	.357	.849**	-			
9. EDI-신체	.196	.264	.003	.336	.017	.283	.749**	.650**	-		
10. EDI-언어인지	.056	.176	-.091	.356	-.058	.393	.742**	.598**	.899**	-	
11. EDI-정서사회	.240	.365	-.191	.495*	-.178	.538*	.731**	.710**	.852**	.898**	-

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

$p < .05$, 학업 준비도-신체적 안녕감이나 정서 사회 발달과는 유의한 상관을 보이지 않았다. 3세 아동의 어휘력은 표현 어휘와 수용 어휘 사이에서 유의한 상관이 나타났고, $r = .532$, $p < .05$, 그 밖의 다른 어떤 변인과의 유의한 상관을 보이지 않았다.

5세의 경우, 성공한 가르치기와 실패한 가르치기 과제 간에 상관이 유의했다, $r = .808$, $p < .01$. 성공한 모방과 실패한 모방 과제 간에도 상관이 유의했다, $r = .938$, $p < .01$. 가르치기 과제와 모방 과제 간의 상관은 유의하지 않았다. 이러한 결과는 5세 아동이 가르치기는 가르치려는 의도가 있어야 하고 모방은 가르치려는 의도가 없음을 이해함을 보여준다.

5세 아동의 가르치기 이해는 틀린 믿음 이해와 아무런 상관을 보이지 않았다. 가르치기와 학업 준비도와의 관계에서는 실패한 가르치기만이 학업 준비도-정서 사회발달과 유의한 상관을 보였다, $r = .495$, $p < .05$. 5세 아동의 틀린 믿음 이해는 학업 준비도-정서사회발달과 유의한 상관을 보였다, $r = .538$, $p < .05$. 어휘력의 경우, 표현 어휘와 수용 어휘 사이에 유의한 상관이 나타났다, $r = .849$, $p < .01$. 표현 어휘와 수용 어휘 모두 학업 준비도-신체 안녕감, 언어와 인지 기술, 정서 사회 발달

모두와 유의한 상관을 보였다(표 4참조). 이러한 결과는 어휘력이 학업 준비도와 밀접한 관련이 있을 가능성을 시사해 준다.

가르치기, 틀린 믿음, 어휘력의 학업 준비도에 대한 예측력

가르치기, 틀린 믿음, 어휘가 학업 준비도를 예측해 주는지를 살펴보기 위해 학업 준비도를 종속

표 5. 학업 준비도를 예측하는 변인들에 대한 중다회귀 분석(3세)

모형	변인	β	t	R^2	ΔR^2
1	월령	.333	1.500	.111	.111
	월령	.347	1.433		
2	표현 어휘	-.344	-1.250	.335	.224
	수용 어휘	.073	.257		
	틀린믿음	.534	2.005		
	가르치기	-.200	-.756		

표 6. 학업 준비도를 예측하는 변인들에 대한 중다회귀 분석(5세)

모형	변인	β	t	R^2	ΔR^2
1	월령	.196	.846	.038	.038
	월령	.062	.385		
2	표현 어휘	.574	1.912	.660	.622**
	수용 어휘	.188	.628		
	틀린믿음	.205	1.193		
	가르치기	-.174	-1.009		

변인으로 삼고, 가르치기 과제에서의 수행, 틀린 믿음, 표현 어휘, 수용 어휘를 독립 변인으로 삼아 다중 회귀 분석을 실시하였다. 본 연구에서 각 연령 집단의 피험자수가 20명이었기에 예측 변인을 4개 이하로 제한할 필요가 있었다. 따라서 4종류 가르치기 과제에서 정확한 반응을 보인 점수를 합하여 하나의 예측 변인으로 삼았다. 각 연령 별로, 월령 효과를 통제한 후, 표현 어휘, 수용 어휘, 틀린 믿음, 가르치기를 예측 변인으로 투입하였다. 그 결과를 표 5와 표 6에 정리하였다.

월령을 통제한 후 표현 어휘, 수용 어휘, 틀린 믿음, 가르치기 과제에서의 점수를 투입한 모형은 3세에서는 통계적으로 유의하지 않았지만, 5세의 경우에는 통계적으로 유의했다, $F(5, 14)=5.434, p<.01$. 하지만 β 값을 살펴보았을 때 개별 변인의 예측력은 유의하지 않았다. 이 모형에서 다중공선성 조건을 위배하지 않았다(공차 한계=.27-.94, VIF=1.06-3.71). 위의 분석에서 종속 변인으로 삼은 학업 준비도는 신체 안녕감, 언어 인지 기술, 정서 사회발달의 세 영역의 점수가 포함되어 있다. 각 영역의 학업 준비도에 대한 가르치기, 틀린 믿음, 어휘력의 예측력을 알아보기 위해 각 영역의 학업 준비도 점수를 종속변인으로 삼아 다중회귀 분석을 실시하였다. 3세의 경우에 유의한 모형은 없었다. 5세의 경우에는 신체적 안녕감($F(5, 14)=3.739, p<.01$), 언어 인지 기술($F(5, 14)=4.23, p<.01$),

정서 사회($F(5, 14)=5.781, p<.01$) 각각에 대한 모형이 유의하였다(표 7, 8, 9 참조). 학업 준비도-언어 인지 기술을 예측할 때 표현 어휘의 예측력이 유의하였다, $\beta=.850, p<.05$ (표 8 참조). 이러한 결과는 표현 어휘력이 학업준비도-언어 인지 기술을 예측해 주는 변수임을 시사해 준다.

논 의

본 연구에서는 가르치기에 대한 이해, 틀린 믿음에 대한 이해, 학업 준비도에 대한 수행에서 발달적 변화를 보이는지를 살펴보고, 또한 이들 사이에 관련성이 있는지를 살펴보았다. 첫째, 3세 아동들은 가르치기 과제와 모방 과제에서 모두 가르치려는 의도가 있었다고 판단하였다. 이러한 판단은 성공적인 결과를 가져오는 경우에도 실패한 경우에도 비슷한 정도로 나타났다. 다시 말해 모방 과제에서 의도가 있었다고 판단하는 오류를 범했던 것이다. 5세 아동들은 모방 과제에서 이러한 오류를 상대적으로 적게 범했다. 모방에서는 가르치려는 의도가 없었다고 정확하게 판단하는 비율이 증가했던 것이다. 이처럼 가르치기 과제에서는 3세와 5세 사이에 발달적 변화를 볼 수 있었다.

이러한 발달적 변화는 Ziv, Solomon과 Frye(2008)에서도 나타났다. Ziv 등은 5세 아동들은 가르치기와 모방을 잘 구별하는 반면에 3세 아동들은 성공

표 7. 학업 준비도(신체적 안녕감)를 예측하는 변인들에 대한 중다회귀분석(5세)

모형	변인	β	t	R^2	ΔR^2
1	월령	.196	.848	.038	.038
	월령	.076	.420		
	표현어휘	.718	2.131		
2	수용어휘	.065	.194	.572	.533*
	틀린믿음	-.015	-.077		
	가르치기	-.090	-.463		

표 8. 학업 준비도(언어 인지기술)를 예측하는 변인들에 대한 중다회귀분석(5세)

모형	변인	β	t	R^2	ΔR^2
1	월령	.056	.239	.003	.003
	월령	-.066	-.380		
	표현어휘	.850	2.618*		
2	수용어휘	-.100	-.310	.602	.599**
	틀린믿음	.126	.675		
	가르치기	-.160	-.855		

표 9. 학업 준비도(정서 사회발달)를 예측하는 변인들에 대한 중다회귀분석(5세)

모형	변인	β	t	R^2	ΔR^2
1	월령	.240	1.047	.057	.057
	월령	.106	.671		
2	표현어휘	.427	1.453		
	수용어휘	.304	1.038	.674	.616**
	틀린믿음	.255	1.513		
	가르치기	-.183	-1.084		

적인 모방을 가르치기로 잘못 판단하는 경향이 있음을 발견하며, 3세와 5세 사이에 가르치기 이해에서 발달적 변환을 보고하였다. 하지만 본 연구의 결과가 Ziv 등의 결과와 완전히 일치하는 것은 아니다. 첫째, 모방 조건에서 Ziv 등의 연구에 참여한 피험자들은 본 연구의 참여자들보다 대체로 더 높은 수행을 보였다. 예를 들어, 본 연구 3세의 경우 성공한 모방에서 약 22%, 실패한 모방에서 약 17%의 정확한 반응을 보인 반면 Ziv 등에서는 3세의 경우에는 성공 모방에서 대략 42%, 실패 모방에서 대략 74%의 정확 반응을 보였다. 5세의 경우에도 수행의 차이가 뚜렷했다. 본 연구에서는 성공모방에서 60%, 실패 모방에서 63%를 보인 반면 Ziv 등에서는 성공 모방과 실패 모방 모두에서 대략 95%의 정확 반응을 보여주었다. 요약하면 Ziv 등의 피험자들은 모방 과제에서 더 좋은 수행을 보였다. 둘째, Ziv 등에서는 성공적인 결과인지 실패한 결과인지에 따라 반응이 달라졌지만, 본 연구에서는 이러한 차이를 볼 수 없었다. 다시 말해 결과는 의도 추론에 영향을 미치지 않았던 것이다.

이상의 결과와 관련하여 두 가지 점에 대해 논의할 필요가 있는 것 같다. 첫째, 가르치기 과제에서 5세가 되면서 의도를 정확하게 고려하게 되었다. 사실 마음이론 구성요소 중 비교적 이른 연령부터 나타나는 것이 의도에 대한 이해이다(Baron-Cohen, 1995; Bloom, 2000; Butterworth, 1991;

Meltzoff, 1995). 예를 들어 Butterworth(1991)는 9개월경에 의도를 이해하고 있음을 보여주었다. 이렇게 의도 자체를 이해하는 능력은 상당히 일찍 나타나는데 가르치기 과제에서 의도를 고려하는 것은 왜 5세 이후가 되어야 나타나는가? 본 연구에서는 이러한 발달적 변환을 의도의 개념적 변화와 관련하여 설명하고자 한다. Moses(2001)는 어린 영아들이 갖고 있는 의도에 대한 개념과 나이든 아동들이 갖고 있는 의도에 대한 개념이 다르다고 주장했다. Moses(2001)에 따르면, 어린 영아들이 갖고 있는 의도의 개념은 나이든 아동들이 갖고 있는 개념과 달라서, 의도의 동기적 요소(motivational aspect)만을 이해한다. 그래서 그들은 바람과 의도를 구별하지 않고, 원하기 때문에 행동을 하게 된다고 생각한다. 5세 이후가 되면 아동은 의도를 믿음과 관련된 인식적 요소(epistemic aspect)로 이해하기 시작한다. 그리하여 의도가 바람과 구별된다는 것을 이해하게 되고, 의도가 믿음과 일치해야 한다는 원리를 이해하게 된다. 아동이 의도의 인식적 요소를 이해하기 시작하면서, 가르치기 과제에서 의도를 고려하게 되는 듯하다. 다시 말해 의도에 대한 개념적 변화가 가르치기 이해에서 의도를 고려하는 발달적 변환에 근거가 된다고 할 수 있다. 이러한 설명을 실증적으로 검증하기 위해서 후속 연구가 필요할 것이다.

가르치기 과제에서의 결과와 관련된 두 번째 논의할 점은 Ziv 등(2008)에서는 결과가 성공적인지 실패인지에 따라 아동의 수행이 달라졌다는 점이다. 즉, 모방 과제에서도 그 결과가 성공적이면 아동들은 의도가 있었다고 보고했다. 이들은 3세 아동들의 반응을 의도의 기능적 정의를 가지고 있기 때문으로 해석하였다. 하지만 본 연구에서는 이러한 대비가 나타나지 않았다. 가르치기 과제와 모방 과제 모두에서 성공과 실패 사이에서 차이가 나타

나지 않았다. 다시 말해 성공한 모방에서도 실패한 모방과 유사한 반응을 보였다. 이러한 결과는 한국 아동들이 가르치기를 개념화할 때 결과가 성공적인지 실패인지는 중요하게 생각하지 않음을 보여 준다. 이러한 결과는 가르치기의 기능적 정의가 어느 연령에서도 적합하지 않음을 보여 준다 하겠다.

선행 연구들은 가르치기 이해와 틀린 믿음 이해에서 3세와 5세 사이에 발달적 변환이 나타난 것에서 두 과제의 관련성을 찾아보려 했다(Davis-Unger & Carlson, 2008; Strauss, Ziv, & Stein, 2002; Ziv, Solomon, & Frye, 2008). Ziv 등(2008)은 3세에서 틀린 믿음과 성공한 모방 사이에 유의한 상관을 보고하면서 이를 다음과 같이 설명하였다. 3세 아동들은 틀린 믿음 과제에서 초콜릿을 찾을 때 주인공이 원래 놓았던 장소가 아닌 현재 놓여 있는 장소에서 찾는다고 답하는 현실 오류를 범한다. 성공적인 모방 과제에서 아동들은 성공적인 결과에 압도되어 의도가 있다고 잘못 추론한다. 이들은 틀린 믿음과 성공적인 모방 사이에 나타나는 상관을 긍정적 결과에 압도되는 아동의 경향성 때문에 나타나는 것으로 설명하였다. 하지만 본 연구에서는 3세에서 틀린 믿음과 실패한 모방 간에만 유의한 상관을 찾아볼 수 있었고, 5세의 경우에는 틀린 믿음과 가르치기 과제들 사이에 아무런 상관도 보이지 않았다. 따라서 Ziv 등의 설명은 본 연구 결과에는 적용되지 않는다. 왜냐하면 본 연구에서는 틀린 믿음과 성공적인 모방 사이에는 상관이 나타나지 않았기 때문이다. 본 연구에서 틀린 믿음과 성공적인 모방 사이에 상관이 나타나지 않은 것은 성공적인 결과를 고려하지 않는 한국 아동의 특성 때문인 듯하다. 이렇게 본다면 현실에 압도되는 아동의 경향성으로 두 과제 간의 상관을 설명하기 어려운 듯하다. 본 연구에서 나타난 틀린 믿음과 실패한 모방 사이의 상관은 추후에 재검토할

필요가 있을 것이다.

마지막으로 본 연구에서는 학업 준비도를 예측해 주는 변인을 찾아보고자 하였다. 가르치기, 틀린 믿음, 어휘를 예측 변인으로 삼고 학업 준비도를 예측해 주는 모형의 경우 3세에서는 유의하지 않았지만 5세의 경우에서 통계적으로 유의했다. 하지만 5세의 경우에 개별 변인의 예측력은 어느 것도 유의하지 않았다. 학업 준비도의 개별 영역을 나누어 검증하였을 때, 신체적 안녕감, 언어 인지 기술, 정서 사회발달 각각에 대한 모형이 유의하였다. 개별 변인의 예측력은 언어 인지 기술에 대해 표현 어휘력이 유의하였다. 어휘와 학업 준비도가 관련되어 있음은 Fiorentino와 Howe(2004)와 일치하는 결과이다. 하지만 Fiorentino와 Howe에서는 단순히 상관만을 보고하였기에 예측력을 알 수 없었다. 본 연구에서 회귀 분석 결과는 5세의 경우 표현 어휘력이 높은 아동이 학업을 수행할 준비가 잘 되어 있을 가능성을 시사해 준다는 점에서 의미를 찾을 수 있을 것이다.

본 연구에서는 가르치기를 이해할 때 의도를 고려하는지에 대해 살펴보았고, 가르치기 이해, 틀린 믿음, 어휘가 학업 준비도와 어떻게 관련되는지를 살펴보았다. 결과를 요약하면, 5세 아동의 경우 가르치기를 이해할 때 의도는 고려하지만 결과의 성공 여부는 고려하지 않았다. 또한 가르치기 이해와 틀린 믿음 이해에서 발달적 변환이 일어났지만 이 변환을 같은 기제로 설명할 수 있는지는 확실치 않다. 학업 준비도의 언어 인지 기술을 예측해 줄 수 있는 주요한 변인은 표현 어휘력이었다. 가르치기 이해나 틀린 믿음 이해는 학업 준비도를 예측해 주지 않았다. 이러한 결과는 학업과 관련된 교육을 할 때 가르치기에 대한 개념을 이해하는 것이 중요할 것이라는 상식적인 생각과 위배된다. 가르치기에 대한 이해와 배우기(learning)에 대한 이

해가 학업 수행에 대해 다른 결과를 가져올 가능성을 생각해 볼 수 있다. 하지만 본 연구에서 한 가지 고려해야 할 점은 학업 준비도의 경우에는 교사들의 평정을 기초로 한 반면에 가르치기, 틀린 믿음, 어휘력은 아동의 수행을 직접 측정했다는 점이다. 따라서 아동의 학업 능력을 직접 측정하여 이러한 변인들 간의 관계를 재검토할 필요가 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 김경아, 이현진, 권은영 (2008). 4, 5세 아동의 틀린 믿음, 정서, 언어와 사회적 행동과의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 21(4), 39-55.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장해성, 이주연 (2009) *수용·표현 어휘력 검사*. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김혜리 (1997). 아동의 마음에 대한 이해 발달: 틀린 믿음에 대한 이해로 살펴본 마음이론의 발달. *한국심리학회지: 발달*, 10(1), 74-91.
- 이현진, Farrar, M. J., Seung, H., 김경아, 채민아, 권은영 (2008). 한국 아동에서 살펴본 언어와 틀린 믿음 발달 간의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 21(3), 1-20.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Butterworth, G. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind*. Blackwell.
- Caro, T. M., & Hauser, M. D. (1992). Is there teaching in nonhuman animals? *Quarterly Review of Biology*, 67, 151-174.
- Davis-Unger, A., C., & Carlson, S. M. (2008). Development of teaching skills and relations to theory of mind in preschoolers. *Journal of Cognition and Development*, 9, 26-48.
- Fiorentino, L., & Howe, N. (2004). Language competence, narrative ability, and school readiness in low-income preschool children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(4), 280-294.
- Frye, D., & Ziv, M. (2005). Teaching and learning as intentional activities. In B. D. Homer & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *The development of social cognition and communication* (pp. 231-258). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2010/2011). Early Development Instrument (EDI) Guide 2010/2011. Offord Centre for Child Studies.
- Kloo, D., & Perner, J. (2008). Training theory of mind and executive control: a tool for improving school achievement. *Mind, Brain, and Education*, 3(2), 122-127.

- Kruger, A. C., & Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: new models of learning, teaching, and schooling* (pp. 369-387). Cambridge, MA: Blackwell.
- Lalonde C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: on the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion, 9*, 167-185.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *early education and development, 17*(1), 151-176.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology, 31*, 838-850.
- Moses, L. J. (2001). Some thoughts on ascribing complex intentional concepts to young children. In B. F. Malle, L. J. Moses, & D. A. Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: foundations of social cognition*. Cambridge: The MIT Press.
- Olson, D. R., & Bruner, J. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: new models of learning, teaching, and schooling* (pp. 9-27). Cambridge, MA: Blackwell.
- Strauss, S., Ziv, M., & Stein, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relation to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development, 17*, 1473-1787.
- Watson, A. C., Nixon, L. C., Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology, 35*, 386-391.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief. *Child Development, 72*, 655-684.
- Ziv, M., & Frye, D. (2004). Children's understanding of teaching: the role of knowledge and belief. *Cognitive Development, 19*, 457-477
- Ziv, M., Solomon, A., & Frye, D. (2008). Young children's recognition of the intentionality of teaching. *Child Development, 79*, 1237-1256.

1차 원고 접수: 2011. 04. 13
수정 원고 접수: 2011. 05. 13
최종 게재 결정: 2011. 05. 14

부 록

1. 가르치기 과제의 예

1) 성공적인 가르치기

영수와 연희가 있어. 선생님이 찰흙으로 그릇을 만들라고 했어. 그런데 연희는 찰흙으로 그릇 만드는 법을 알지 못했어. 영수는 찰흙으로 그릇 만드는 법을 알고 있었어. 영수는 연희에게 찰흙으로 그릇을 어떻게 만드는지를 보여주었어. “잘 봐. 먼저 찰흙을 굴려서 공처럼 만들어. 그리고 나서 손가락을 공 모양 찰흙에 집어 넣어서 눌러봐. 그러면 그릇이 돼.” 이제 연희는 찰흙으로 그릇을 만드는 법을 알게 되었어.

통제질문 1: “처음에 연희는 그릇 만드는 법을 알고 있었니?(아니면 모르고 있었니?)”

통제질문 2: “연희는 이제 그릇 만드는 법을 아나?(아니면 모르니?)”

검사질문: “영수는 연희에게 찰흙으로 그릇 만드는 법을 가르쳐 주려고 했니?(아니면 가르쳐 주려고 하지 않았니?)”

2) 성공적인 모방

기주와 태희가 있어. 태희는 신발 끈 묶는 법을 알지 못해. 기주는 신발 끈 묶는 법을 알고 있어. 기주가 신발 끈을 묶을 때마다 태희는 기주가 묶는 것을 이렇게 바라보았어. 기주는 태희가 자기를 보고 있는 것을 알지 못했어. 태희는 탁자 뒤에 앉아서 기주가 하는 행동을 따라 하려고 했어. 이제 태희는 신발 끈 묶는 법을 알게 되었어.

통제질문 1: (지각적 접근 질문) “기주는 태희가 자기를 보고 있는 것을 알고 있었니?(아니면 모르

고 있었니?)”

통제질문 2: “처음에 태희는 신발 끈 묶는 법을 알고 있었니?(아니면 모르고 있었니?)”

통제질문 3: “태희는 이제 그릇 만드는 법을 아나?(아니면 모르니?)”

검사질문: “기주는 태희에게 신발 끈 묶는 법을 가르쳐 주려고 했니?(아니면 가르쳐 주려고 하지 않았니?)”

3) 실패한 가르치기

동건이와 소영이가 있어. 동건이는 레고로 집 짓는 법을 알지 못했어. 소영이는 레고로 집 짓는 법을 알고 있었어. 소영이는 동건이에게 레고로 집 짓는 법을 보여 주었어. “자 봐. 처음에 큰 레고를 놓고, 그 위에 작은 레고를 올려놓고 난 후 위에 삼각형 레고를 올려 놓아봐. 그러면 집이 돼.” 동건이는 몇 번이나 레고로 집을 만들려고 했어. 그런데 여전히 집 짓는 법을 알지 못했어.

통제질문 1: “처음에 동건이는 레고로 집 짓는 법을 알고 있었니?(아니면 모르고 있었니?)”

통제질문 2: “동건이는 이제 레고로 집 짓는 법을 아나?(아니면 모르니?)”

검사질문: “소영이는 동건이에게 레고로 집 짓는 법을 가르쳐 주려고 했니?(아니면 가르쳐 주려고 하지 않았니?)”

4) 실패한 모방

민우와 현아가 있어. 민우는 줄넘기 하는 법을 알지 못했어. 현아는 줄넘기 하는 법을 알고 있어. 매일 매일 민우는 현아가 줄넘기 하는 것을 이렇게 바라 봤어. 현아는 민우가 자기를 보고 있는 것을 알지 못했어. 민우는 문 뒤에서 현아가 하는 행동을 따라 하려고 했어. 민우는 몇 번이나 줄넘기

를 하려고 했어. 그런데 여전히 하는 법을 알지 못했어.

통제질문 1: (지각적 접근 질문) “현아는 민우가 자기를 보고 있는 것을 알고 있었니?(아니면 모르고 있었니?)”

통제질문 2: “처음에 민우는 줄넘기 하는 법을 알고 있었니?(아니면 모르고 있었니?)”

통제질문 3: “민우는 이제 줄넘기 하는 법을 아나?(아니면 모르니?)”

검사질문: “현아는 기주에게 줄넘기 하는 법을 가르쳐 주려고 했니?(아니면 가르쳐 주려고 하지 않았니?)”

2. 틀린 믿음 과제에 예

- ① 준호와 엄마는 케이크를 샀어.
- ② 그런데 준호는 나가서 놀고 싶어졌어.
- ③ 준호는 놀고 들어와서 먹으려고 케이크를 찬장에 넣어 놓았어.

④ 그리고 나서 놀러 나갔어.

⑤ 그 후 엄마가 들어왔어. 엄마는 “케이크가 여기 있으면 녹을 텐데..”라고 생각했어.

⑥ 그래서 케이크를 찬장에서 꺼내서 냉장고에 넣었어.

⑦ 그리고 나서 밖으로 나갔어.

⑧ 그 후 준호는 집으로 돌아와서 케이크를 먹으려고 부엌으로 들어갔어.

(1) 준호가 부엌에 들어왔을 때 어디서 케이크를 찾겠니?

찬장에서 찾겠니? 냉장고에서 찾겠니?

(2) 준호는 왜 거기에서 찾았을까?

(통제질문)

(3) 준호는 케이크를 어디에 넣어 두었니?

찬장에 넣어 두었니? 냉장고에 넣어 두었니?

(4) 케이크는 지금 어디에 있니?

찬장에 있니? 냉장고에 있니?

The Relations among Teaching, False Belief, Vocabulary and School Readiness

Hyeonjin Lee

Department of Early Childhood Education, Yeungnam University

This study examined the role of intention in 3- and 5-year-olds' understanding of teaching, using 4 different stories (successful teaching, failed teaching, successful imitation, failed imitation). The finding indicated that 5-year-olds considered teaching as an intentional activity only in the teaching tasks regardless of successful results. It suggested that the children's responses could not be interpreted in terms of the functional definition of teaching. This study also examined which variables such as teaching, false belief, and vocabulary could predict children's school readiness. The results of multiple regression analyses suggested that 5-year-olds' expressive vocabularies uniquely predicted their school readiness—language and cognitive skills.

Keywords: understanding of teaching, intentional definition, functional definition, false belief, expressive vocabulary, expressive vocabulary, school readiness