

한국심리학회지 발달

26권 2호(2013년 6월)



THE KOREAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

목 차

3세부터 7세 까지 어머니의 애정/온정적 양육태도의 변화가 아동의 학교적응에 주는 영향	김수정 • 곽금주
진술조사 맥락에서 아동기억에 대한 발달심리학적 고찰	이승진
아동의 혼합정서 이해에 대한 정서 이야기 개입 효과	정윤경 • 송현미
후기 아동기의 종교성과 공격성의 관계에서 친사회성의 매개효과 연구	박지은 • 설경옥
학교폭력 가해자와 피해자 특성 연구 - 학교폭력 집단유형의 변화에 미치는 변인 -	조영일
부부갈등과 어머니의 부모역할만족도 및 양육행동이 유아의 정서지능에 미치는 영향	김종훈 • 성지현
어머니의 양육신념, 양육효능감, 유아의 자아존중감의 관계연구 - 내국인 어머니와 중국계 이주 어머니를 대상으로 -	방은정 • 성지현
성숙한 노화 태도와 성공적 노화 및 심리사회적 성숙의 관계 - 성숙한 노화개념의 탐색 -	안정신 • 정영숙 • 서수균
아동의 애착 안정성과 자기 조절 능력이 몰입행동에 미치는 영향	송하나

한국발달심리학회

2013년 6월 15일
2013년 6월 15일

편집위원장: 정윤경(가톨릭대학교)
편집위원: 박영신(경북대학교)
이현진(영남대학교)
김혜온(목포대학교)
정영숙(부산대학교)
송현주(연세대학교)
조영희(California State)
송하나(성균관대학교)

발행처: 한국발달심리학회
발행인: 성은현(호서대학교 유아교육과)
주소: 충남 천안시 동남구 각원사길 78
천안캠퍼스 호서대학교 유아교육과(내)
전화: 041-560-8132

심사위원(가나다순):	곽금주 (서울대학교)	곽윤정 (세종사이버대학교)	김근영 (서강대학교)
김명식 (전주대학교)	김민희 (한국상담대학원대학교)	김수정 (서울대학교)	김연수 (서울대학교)
김현수 (한양대학교)	김희화 (부산대학교)	남은영 (서울여자대학교)	박영신 (경북대학교)
방희정 (이화여자대학교)	설경옥 (이화여자대학교)	성은현 (호서대학교)	성현란 (대구가톨릭대학교)
송하나 (성균관대학교)	송현주 (연세대학교)	심희옥 (군산대학교)	안신호 (부산대학교)
오영희 (덕성여자대학교)	유경 (한림대학교)	유연옥 (계명대학교)	이승복 (충북대학교)
이승연 (이화여자대학교)	이옥경 (성신여자대학교)	이종숙 (덕성여자대학교)	이현진 (영남대학교)
장문선 (경북대학교)	정명숙 (꽃동네현도사회복지대학교)	정영숙 (부산대학교)	조아미 (명지대학교)
조영희 (California State University)	최영은 (중앙대학교)	최윤경 (육아정책연구소)	

한국심리학회지: 발달은 한국발달심리학회의 기관지로서 연 4회 간행되며, 발달심리학 분야의 연구논문, 자료 및 논평을 게재한다. 한국심리학회지: 발달은 학회 회원에게는 무료로 배부하며, 비회원에게는 일정한 구독료를 받고 배부한다. 비회원의 구독에 관해서는 학회사무실로 문의하기 바란다.

Vol. 26, No. 2.

2013. 6

THE KOREAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY
published quarterly-annually
by THE KOREAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION

This journal is issued quarterly-annually and carries research articles based on empirical data & theoretical review. Subscription inquiries and manuscript submission should be directed to: Editor, The Korean Journal of Developmental Psychology, Department of Childhood Education, Hoseo University, Cheon An, Korea.

Editor: Yoon-Kyoung Jeong (The Catholic University of Korea)
Associate Editor: Ha-Na Song (Sungkyunkwan University)
Hye-On Kim(Mokpo National University) Hyeon-Ju Song(Yonsei University)
Hyeon-Jin Lee(Yeungnam University) Young-Hee Cho(California State University)
Young-Shin Park(Kyungpook National University) Young-Sook Jeong(Busan National University)

* 이 학술지는 2011년도 정부재원(교육과학기술부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 출판되었음

아동의 혼합정서이해에 대한 정서 이야기의 개입 효과¹⁾

정윤경²⁾ 송현미

가톨릭 대학교 심리학과

본 연구는 아동의 연령에 따른 혼합정서이해를 기술하고 정서 이야기를 통한 개입 효과를 알아보기 위하여 설계되었다. 이를 위하여 만 4세와 6세 80명의 아동을 대상으로 혼합정서 이해 과제를 실시하였으며 두 집단으로 나누어 한 집단에게는 정서이야기 속의 정서설명을 다른 집단에게는 사건설명을 실시한 후 검사를 실시하였다. 사전, 사후 검사 중간, 두 집단 모두 실험자로부터 이야기를 들었지만 정서개입 집단의 아동은 주인공의 정서적 경험에 대한 질문과 설명을 들었고 사건개입 집단의 아동들은 사건에 대한 질문과 설명을 들었다. 그 결과, 만 4세와 6세 아동 간 혼합정서이해에서 유의미한 차이가 나타났지만 사전 검사에서 두 집단 모두 혼합정서에 대한 이해가 분명히 드러나지 않았다. 정서 이야기를 통한 개입 후 4세와 6세 아동 모두 사건설명 개입 조건에서는 유의미한 향상을 보이지 않았으나 정서설명 개입 조건에서는 유의미한 향상을 드러냈다. 또한 정서설명 개입에 따른 수행의 증가는 4세 아동에서 보다 6세 아동에서 더 크게 나타났다.

주요어: 혼합정서이해, 정서 인식, 정서 이야기

혼합정서(Mixed emotions)란 하나의 사건이나 상황에서 둘 이상의 정서가 혼합되어 경험되는 것을 의미한다(Harter, 1977, Harter & Buddin, 1987). 가령, 외국으로 유학을 떠나는 상황, 우리는 희망과 설렘과 같은 긍정적 정서뿐 아니라 두려움

이나 불안과 같은 부정적인 정서도 경험할 수 있다. 이와 같이 정서적으로 복잡한 상황에 대한 명시적 이해는 기초적 정서 인식을 뛰어넘는 높은 수준의 정서적 유능성의 지표 중 하나이며(Brown, Donelan-McDall & Dunn, 1996; Harter & Buddin,

1) 본 연구는 가톨릭대학교 교비 연구비(M2013B000200042)를 지원 받아 실시되었습니다.

2) 교신저자 : 정윤경(benijeong@catholic.ac.kr)

1987; McElwain, Halberstadt & Volling, 2007), 일상의 다양한 상황에서 적응적 반응을 이끄는 능력으로 정서 발달의 핵심적 역량이라 볼 수 있다. 그간 연구들은 아동의 혼합정서이해는 아동후기에 이르기까지 계속 발달이 진행되어진다고 제안하고 있지만, 혼합정서에 대한 이해가 시작되는 연령과 발달과정에 대하여 다양한 견해들이 제시되었다. 본 연구는 아동 초기 혼합정서이해의 시작을 밝히고 이와 관련된 변인으로 정서적 이야기의 효과를 탐색하고자 실시되었다.

혼합정서이해 발달에 대한 초기 연구들(Harter, 1977; Harter & Buddin, 1987; Donaldson & Westerman, 1986; Harris, 1983; Harter & Whitesell, 1989)은 아동들에게 혼합정서가 유발되는 상황이나 예들을 직접 표현하도록 하거나 이야기 제시 후 등장인물의 혼합정서를 상상하여 보고하도록 하였으며, 약 11세가 되어서야 비로소 성인과 같은 수준의 혼합정서이해가 나타난다고 주장하고 있다. Harris(1999)는 어린 아동이 혼합된 느낌들을 인지하는데 실패하는 것은 정서적 사건의 복잡성을 인지하기 보다는 돌출된 측면에 대한 피상적 판단이 개입되기 때문이라고 주장하였다. 같은 맥락에서 Harter(1977)는 대조되는 내용을 분리하고 통합하는 인지적 능력 부족이 어린 아동의 혼합정서이해 어려움과 관련된다라고 제안하며 정서가(valence)와 대상의 수에 따른 혼합정서 발달 단계를 다음과 같이 제안하였다.

만 5세 이하의 아동은 “0” 수준에 속하며 각각의 정서 유발 대상이나 상황에 있어서 하나의 단일 정서만이 발생할 수 있다고 이해하는 한계를 보인다. 한 대상에 대하여 오직 한 가지 정서만 발생한다고 믿으며 두 가지 정서를 시간적 간격을 두고 인식하기도 하지만 동시발생성은 부정한다. 다음, 수준1과 수준2의 아동은 한 대상이나 동시에

나타나는 두 대상에 대하여 같은 유형의 정서가를 지닌 정서가 동시에 일어나는 것은 이해하지만 긍정과 부정의 반대되는 유형의 정서가 동시적으로 일어나는 것은 통합할 수 없다. 수준1(평균 연령, 7.3세)에 속하는 아동은 한 가지 대상에 대해서 같은 정서가의 동시에 발생할 수 있음을 이해한다. 가령, 이들은 “형이 때리면, 화가 나고 슬프다”를 이해한다. 수준2(평균 연령, 8.7세)에 속한 아동들은 서로 다른 대상에 대하여 같은 정서가의 다른 정서를 동시에 인식할 수 있다. 수준3에 속한 아동은(평균 연령=10.1세) 서로 다른 대상에 대하여 반대 유형의 정서를 이해한다. 예를 들어, “형이 때려서 화가 났지만, 아빠가 혼을 내주어 기분이 좋아졌다”와 같이 이 단계의 아동들은 이전 단계에서는 이해할 수 없었던 양가적 정서의 동시발생을 이해하게 된다. 하지만 이들은 아직 이를 순차적으로 유발되는 다른 사건에 대한 것에서만 인식하는 한계를 보인다. 마지막으로 수준4에 속한 아동(평균 연령, 11.3세)은 한 대상에 대해서도 정서가 다른 정서가 동시에 발생한다는 것을 이해하고 설명할 수 있다. 국내에서 실시된 연구(유경, 2000)에서도 Harter와 Buddin(1987)의 연구와 유사한 발달적 양상을 밝혔다. 긍정과 부정의 양가적 정서의 동시발생에 대한 이해를 포함한 혼합정서이해는 10세 이후에야 가능함을 밝혔다. 요컨대 초기의 연구자들은 혼합정서이해가 상황에 대한 추론능력 뿐 아니라 정서의 동시 발생성에 대한 이해 그리고 한 가지 정서에만 몰입하지 않는 탈중심화를 요구하는 복잡한 과정임을 주장하며 아동후기가 되어서만 가능한 것으로 간주하였다.

하지만 다른 연구자들은 과제의 난이도나 언어적 부하량을 줄인 과제를 사용하여 보다 어린 아동들도 혼합정서이해 능력을 갖추고 있음을 증명하였다. 가령, 정서를 표상하는 아이콘을 사용하

나(Peng, Johnson, Pollock, Glasspool & Harris, 1992) 2개의 얼굴을 가진 외계인 그림과 같이 시각적으로 동시적 표상을 가능하도록 하거나 (Kestenbaum & Gelman, 1995), 이야기와 함께 삽화가 제시되는 방식을 통해(Pons, Harris, Doudin, 2002; Pons & Harris, 2005; Tenenbaum, Alfieri, Brooks & Dunne, 2008; ; Ilaria & Veronica, 2011) 보다 어린 아동의 연령에서도 혼합정서를 이해하는 능력이 있음을 밝혔다.

이와 맥을 같이 하는 연구자들은 훈련이나 성인의 도움을 통해 아동의 혼합정서이해가 향상될 수 있는지를 연구하였다. Peng과 그 동료들(1992)은 5, 6, 7세 아동들을 대상으로 이야기 속 사건에 주의를 기울이도록 하거나 유발된 정서에 대해서 확인하게 하는 훈련을 실시하여 7세 아동의 경우 성인의 도움을 통해 양가적 정서를 이해하는 것이 가능함을 검증하였다. 또한 Tenenbaum와 그의 동료들은 (2008)은 5세에서 8세 아동을 대상으로 주인공이 경험하는 정서의 원인을 설명해주는 것이 숨겨진 정서와 혼합정서의 이해를 향상시킴을 증명하였다. 이들은 세 조건으로 나누어 실험을 진행하였는데, 아동이 주인공의 정서적 반응들을 확인하고 이 정서의 원인에 대해서 질문을 받은 자기-설명 조건과 실험자가 지시문에 제시되는 주인공의 정서적 원인들에 대해 설명해준 실험자 설명 조건 그리고 삽화와 관련되어 있지만 정서와는 관련이 없는 질문을 받은 조건으로 나누어졌다. 그 결과 자기 설명 조건과 실험자 설명 조건 모두 사전 사후 점수 간에 유의미한 상승이 있었지만 정서적 원인에 대하여 설명하지 않은 조건에서는 유의미한 상승이 발견되지 않았다. 또한 Ilaria와 Veronica(2011)는 3세에서 5세의 어린 아동을 대상으로 정서적 어휘가 풍부한 이야기를 들려주며 정서적 표현을 사용하도록 촉진하는 언어 게임에 참

여하도록 하였다. 이 게임에 참여한 3세, 4세 그리고 5세 아동 모두에게서 혼합정서를 포함한 정서 이해과제(TEC: Test of Emotional Comprehension, Harris, 1999)에서 유의미한 상승을 보였다.

더불어 정서발달연구자들은 아동이 성인과 나눈 정서 이야기 양이나 패턴에 따라 정서이해 수준이 달라짐을 증명하여 성인이 아동에게 제공한 언어적 설명이 아동의 정서발달에 중요한 역할을 하고 있음을 밝혔다. 가령, 어머니와 자녀 간의 정서적 담화가 많을수록 자녀는 정서 단어의 의미를 잘 이해할 뿐만 아니라 자신과 타인의 정서를 조절하는 정서 언어를 적절히 사용하고 감정 조망 능력이 높았다(Bergen, Salmon, Dadds & Allen, 2009; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991; Brown & Dunn, 1996). 또한 Laible과 Song(2006)은 어머니가 정서에 관하여 정교하게 담화를 나누는 수준과 아동이 동시적 정서를 이해하는 수준 간 높은 관련이 있음을 밝혔다. 부정적 정서를 일으키는 에피소드에 대한 모자간 대화는 아동이 타인의 정서를 이해하는데 도움을 주고 감정이입 및 공감능력에 발달에 효과적이다(성소영, 2008; Denham & Kochanoff, 2002; Fivush, 2007; Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, Reiser, Guthrie, Murphy & Cumberland, 2002). 나아가 Wellman과 Lagattuta(2004)는 정서를 성명하는 대화는 아동이 마음 상태, 활동과 삶들에 대한 이론들을 발달시키는데 유용함 또한 밝혔다.

선행연구를 종합해 보면, 혼합정서이해 발달에 대한 선행 연구들은 그것이 정서적 능력 뿐 아니라 인지적 성숙을 요구하는 복잡한 발달 과업이지만 불필요한 과제요구를 제거하거나 성인의 적절한 도움으로 그 역량을 드러내거나 촉진시킬 수 있음을 나타낸다. 무엇보다 아동에게 정서적 사건

에 대한 삽화를 제공하거나 스스로 이야기하도록 하는 명시적 설명을 통한 언어적 전략이 혼합정서 이해의 발달과 높은 관련이 있음을 제안한다. 하지만 그간의 혼합정서이해에 관한 연구들은 정서와 관련된 이야기의 어떤 측면이 아동의 혼합정서이해의 발달과 관련을 맺는지 아동기 어느 시기에 보다 효과적으로 개입할 수 있는지 명확히 밝히지 못했다. 가령, 양가적 혼합정서과제에서 아동의 어려움을 극복하는데 사건자체에 이해를 돕는 것과 정서적 추론을 지원하는 것 중 어느 것이 더 핵심적인지 분명하지 않았다. 게다가 이와 관련된 국내 연구는 아주 드물다. 단지 발달적 수준을 확인하고(송하나, 2005; 유경, 2000), 부모의 태도와 같은 포괄적 변인과 혼합정서이해의 관련성에 대한 연구만이 수행되었다(윤혜정, 1995; 소은주, 2009). 실제 정서와 관련된 이야기로 개입하여 그 효과를 검증한 실험 연구는 거의 없다.

이에 본 연구에서는 한국의 학령전기 아동을 대상으로 혼합정서이해의 수준을 알아보고 정서 이야기를 통한 개입의 효과가 어떠한지를 알아보고자 하였다. 보다 구체적으로 본 연구에서는 혼합정서과제의 이야기 속 사건에 대한 성인의 설명과 정서에 대한 설명 중 어느 것이 혼합정서이해를 촉진시키는지 비교하고 더불어 이러한 개입이 어느 연령대의 아동들에게 더 효과적인지를 확인하고자 하였으며 다음과 같은 연구문제를 제기하였다.

연구 문제1. 아동 초기 혼합정서이해의 발달은 어떠한가?

연구 문제2. 정서이야기에 대한 사건 설명과 정서 설명 개입의 효과가 아동의 혼합정서이해에 어떠한 영향을 미치는가?

연구 문제 3. 정서 이야기를 통한 개입 효과가 아동의 연령에 따라 어떠한가?

방 법

연구대상

경기지역 유치원과 어린이집에 다니는 만4세 유아 42명(남아 22명, 여아 20명), 만 6세 유아 40명(남아 20명 여아 20명)중 검사에 참여하는데 어려움이 있었던 4세 아동의 2명을 분석에서 제외하여 총 80명을 연구대상으로 하였다. 4세 아동의 평균 연령은 4세 2개월(3세 8개월-4세 8개월)이며 6세 아동의 평균연령은 6세 2개월(5세 8개월-6세 9개월)이다. 만 4세와 6세 아동을 대상으로 한 것은 선행 연구에서 정서적 이야기를 제시하고 이를 시각적으로 표상하는데 도움을 준 경우 혼합정서에 대한 최소한의 이해를 보인 가장 어린 연령이 4세였음에 근거한 것이다(Wintre & Vallance, 1994; Kestenbaum & Gelman, 1995).

측정도구

혼합정서이해를 측정하기 위해 Brown과 Dunn(1996)의 혼합정서이해 과제를 수정하여 사용하였다. 혼합정서이야기는 모두 긍정과 부정의 양가적 정서와 일으키는 상황으로 이루어졌다. 아동의 이해과 수행을 보다 쉽게 하게 위하여 이야기 내용에 해당되는 삽화를 제공하였으며 삽화의 하단에는 다섯 개의 정서표정 얼굴이 제시되어 있다. 삽화내의 주인공 얼굴엔 눈, 코, 입이 없는 얼굴이 제시되었다. 이는 얼굴에 표정이 없도록 하기 위함이다. 아동은 이야기 속의 주인공이 어떤 정서를 느낄까에 대해서 말하거나 삽화 하단에 그려진 다섯 개의 정서얼굴에서 선택하였다. 아동이 한 가지 정서만을 말하거나 선택한 경우 다르게 느껴지는 정서가 있는지에 대해서 한 번 더 물어보았다.

본 연구 시행에 앞서 연구의 목적에 맞게 수정 보완한 혼합정서이해 측정도구가 적합한지 알아보

표 1. 단계별 혼합정서과제 문항별 이야기

혼합 정서 이야기		
사전 검사 단계	1	망가진 장난감 성민이가 아빠께 선물을 받은 아주 좋아하고 아끼는 장난감이 있었어. 공원에서 친구들과 장난감을 가지고 재밌게 논 뒤에 집으로 왔어. 그런데 집에 와 보니 장난감을 잃어 버린거야. 그 다음날 장난감을 찾았지만 망가져버렸어.
	2	무서운 자전거 성민이는 생일 선물로 아빠에게 근사한 자전거를 선물로 받았어. 그런데 아직 자전거를 탈 줄 몰라. 그래서 자전거를 타다가 떨어지거나 다칠 수도 있을 거란 생각을 해.
	3	유치원 방학 오늘은 성민이가 다니는 유치원이 방학을 하는 날 이예요. 방학을 하면 매일 만나서 즐겁게 놀던 선생님과 친구들을 볼 수 없어. 그렇지만 방학을 하게 되면 매일 아침 일찍 일어나서 유치원을 가지 않고 집에서 며칠 동안 신나게 놀 수도 있어.
	4	그룹 게임 놀이 시간에 친구들이랑 나무 블록을 높게 쌓는 게임을 했어. 원래는 성민이가 잘 하는 게임인데 자꾸 실수를 해서 점수를 하나도 따지 못했어. 그렇지만 결국엔 성민이 팀은 이겼어.
개입 단계	5	잃어버린 책 오늘은 친구들이 성민이 집에 놀러왔어. 성민이가 제일 좋아하는 책을 함께 보면서 재미있게 놀았어. 그런데 그 책이 없어진거야. 며칠 뒤 성민이의 방 침대 밑에서 찾았어. 그렇지만 책이 찢어져 있었어.
	6	어려운 게임 오늘은 성민이의 생일날이야. 할아버지께서 성민이가 평소애 갖고 싶어 했던 게임기를 선물해 주신거야. 그런데 그 게임은 너무 어려워져서 그 게임을 잘 하지 못해.
	7	유치원 캠프 오늘은 유치원에서 캠프를 가는 날이야. 친구들이랑 선생님이랑 같이 재미있는 놀이도 하고 고기도 먹고 친구들과 함께 잠도 같이 잘 수 있어. 그런데 캠프를 가게 되면 엄마와 아빠랑 떨어져서 하루 밤을 자야 돼.
	8	블록 쌓기 놀이 시간에 친구들이랑 나무 블록을 높게 쌓는 게임을 했어. 원래는 성민이가 잘 하는 게임인데 자꾸 친구가 방해할 하는 거야. 그래서 점수를 하나도 따지 못했어. 그렇지만 결국엔 성민이 팀은 이겼어.
사후 검사 단계	9	아픈 강아지 성민이는 오랫동안 강아지 예뻐를 키웠어. 어느 날 예뻐가 갑자기 집 밖으로 뛰어나가서 강아지 예뻐를 잃어버렸지. 일주일 후 예뻐를 찾았지만 예뻐가 많이 다쳐서 아파하고 있었어.
	10	컴퓨터 게임 성민이는 컴퓨터 게임을 너무 너무 좋아해. 그런데 오늘 성민이가 착한 일을 해서 컴퓨터 게임을 한 시간이나 해도 된다고 엄마께서 허락해 주셨어. 그런데 성민이는 아직 그 게임을 잘 하지는 못해.
	11	이사 성민이가 원래 살던 곳에서 다른 곳으로 이사를 가게 되었어. 오늘은 성민이가 원래 다니던 유치원에서 다른 유치원을 다니게 된 날이야. 원래 친하게 지내던 친구들과 함께 수업을 듣고 놀 수가 없게 되었어. 그렇지만 또 새로운 친구들을 만날 수 있고 새로운 유치원에서 재미있는 놀이도 할 수도 있어.
	12	축구 게임 오늘 운동회 날이야. 축구라는 게임을 했어.(축구는 게임을 모른다면 : 공을 발로 차는 게임인데 상대편 골대에 공을 더 많이 넣는 팀이 이기는 게임이야) 성민이가 멋있게 골을 넣었어. 같은 팀 친구들이 축하도 해줬어. 그런데 다른 팀이 더 많은 골을 넣어서 성민이 팀이 져버렸어.

고자 만4세와 6세 아동 20명을 대상으로 예비 연구를 실시하였다. 또한 연구에서 사용된 이야기의 상황이 아동이 생활하면서 경험해보았을 만한 일인지 또한 이해할 수 있는 수준인지에 대해서 현 유치원 담임교사 2명과 발달 전공 대학원생 2명과 함께 내용 타당도를 검토하였으며 만 4세 아동들에게도 그림 자료와 이야기를 이해하는데 있어서 큰 어려움은 없는 것으로 나타났다.

아동은 상반되는 두 가지 정서를 말했을 경우 2점, 한 가지 단일 정서만을 말했을 경우는 1점, 응답하지 못하거나 이야기에 전혀 맞지 않는 정서를 이야기 할 경우는 0점을 얻는다. 이러한 점수 체계는 이전의 선행연구들(소은주, 2009; Brown & Dunn, 1996; Peng et al., 1992)을 바탕으로 본 연

구에서 차용하여 사용하였다. 혼합정서이해 과제에서 사용된 혼합정서 이야기는 표1에 실제로 아동에게 실시한 삽화와 지시문은 표2에 제시되었다.

절차

모든 아동은 실험자와 일대일면담 형식으로 실험에 참여 하였다. 정서 중심 설명과 사건 중심 설명의 효과를 비교하기 위하여 모든 아동들에게 다음과 같이 사전검사, 개입, 사후 검사의 단계로 실시되었다.

사전검사단계

실험자는 먼저 5가지 정서(기쁨, 슬픔, 화, 두려움, 놀라움)를 표상한 얼굴을 제시한 후 아동에게 어떤 정서를 기술하는지를 보고하도

표2. 혼합정서이해 과제 문항 예

혼합정서 이야기 문항 예	
삽 화	
지 시 문	<p>성민이가 아빠께 선물을 받은 아주 좋아하고 아끼는 장난감이 있었어. 공원에서 친구들과 장난감을 가지고 재밌게 논 뒤에 집으로 왔어. 그런데 집에 와 보니 장난감을 잃어버린 거야. 그 다음날 장난감을 찾았지만 망가져버렸어. 성민이는 어떻게 느낄까? 그리고 또 드는 다른 기분은 없을까?</p>

록 하였다. 아동이 모르거나 다른 답을 하였을 경우 실험자가 아동에게 설명 하여 아동이 5가지 정서를 인식하도록 하고 측정 도구에서 제시된 본 과제를 실시하였다. 실시아동이 삽화를 보기 쉽도록 앓은 후 실험자가 삽화를 한 장씩 보여주면서 혼합정서이야기를 들려주고 주인공이 어떤 기분을 느낄까에 대해 말하거나 삽화 하단에 그려진 다섯 개의 정서표정 그림 중에서 고르게 하였다. 한 가지 정서만 반응한 경우 또 다르게 느끼는 기분은 없을까라는 후속 질문을 통해 아동이 두 가지 상반되는 정서가 동시에 느껴질 수 있는가에 대한 이해가 가능한가를 알아본다. 모든 아동들은 사전 검사 단계에서 표1의 1, 2, 3, 4 내용을 가진 혼합정서이해 과제를 수행하였다.

표3. 개입 조건별 정서이야기 설명의 예

		설명 내용
정서 설명 개입	단일 정서	“성민이가 좋아하는 책을 다시 찾았어. 좋아하는 물건을 잃어버렸다가 다시 찾았기 때문에 기분이 좋고 기쁠 거야.”
	단일 정서	“책이 찢어져 있는 걸 보고 기분이 안 좋았지. 좋아하는 책이 찢어졌을 때 마음이 아프고 슬플 거야”
	양가적 정서	“잃어버렸던 책을 찾아서 기뻐지만 책이 찢어져버렸기 때문에 슬프기도 한 거야.”
사건 설명 개입	단일 사건	“성민이가 좋아하는 책을 잃어버렸지. 그리고 성민이가 책을 찾았어. 성민이 방의 침대 밑에서 책을 찾았지.”
	단일 사건	“성민이가 책을 찾았지만 책은 어떻게 되었지? 책이 찢어져 있었지.”
	복잡한 사건	“성민이는 친구들이랑 신나게 놀고 간 후에 좋아하는 책이 없어졌는데 다시 찾았어. 그렇지만 책이 찢어져 있었지”

개입단계 이 단계에서는 사전 검사와는 다른 4가지 혼합정서이야기를 제시하고 두 집단으로 나뉜 아동에게 각각 정서 설명 개입과 사건 설명 개입을 실시하였다. 정서 설명 개입 조건에서 실험자는 아동에게 각 이야기에서 발생하는 정서에 대해서 묻고 설명해 준다. 즉, 이야기 상황에서 어떤 정서가 일어날 수 있는가에 대해서 아동에게 묻고 아동의 응답의 정확성 여부와 상관없이 정서적 경험에 대한 설명을 실시하였다.

사건 설명 개입 조건에서는 실험자는 이야기의 객관적인 사실에 대한 질문을 통해 아동이 이야기를 정확히 이해하고 있는지를 확인하고, 이야기의 내용을 상기시킬 수 있도록 이야기 요소에 대해서 질문을 한 후, 아동의 응답이 틀리거나 맞는가와 상관없이 사건에 대한 자세한 설명을 실시하였다. 개입 단계에서 아동은 표1의 5, 6, 7, 8 내용을 중심으로 정서 이야기에 대한 설명을 제공하였다. 잃어버린 책을 찾았지만 찢어져 있는 이야기에 대해

서 연구자가 제공한 설명을 표3에 그 예로 제시하였다.

사후검사단계 이 단계에서는 사전 검사와 개입 조건에서와는 다른 새로운 혼합정서이해 4문항(표1의 9, 10, 11, 12)을 사용하여 개입 후 아동의 수행 수준을 측정하였다. 검사 절차는 사전 검사와 동일하였다. 사전 검사와 개입 그리고 사후 검사를 모두 실시하는데 아동 개인당 대략 25-30분 정도의 시간이 소요 되었으며 각 단계가 끝나고 아동은 1-2 분 정도 주의를 환기하는 정도의 휴식을 가졌다.

결 과

본 연구는 학령전기 아동의 혼합정서이해 수준을 기술하고 성인의 개입 효과로 정서적 설명과 사건 설명 효과의 차이를 탐색하기 위하여 실시되었다. 연령에 따른 변화와 개입의 효과를 살펴보기 위하여 연령(4세, 6세)과 개입조건(정서 설명, 사건 설명)을 집단 간 변인으로 검사 시기(사전, 사후)를 집단 내 변인으로 한 삼원변량분석을 실시하였다³⁾. 그 결과 연령, $F(1, 72)=28.79, p<.01$, 개입 조건, $F(1, 72)=15.40, p<.01$, 검사 시기, $F(1, 72)=32.31, p<.01$, 에 따른 주효과가 유의미하였다. 즉, 4세($M=3.73, SD=.74$) 아동보다 6세($M=4.46, SD=.58$) 아동의 혼합정서이해 수준이 유의미하게 높았으며 사전($M=3.88, SD=.52$)보다 사후검사($M=4.42, SD=.61$)에서 그 수행이 유의미하게 증가 되었으며 사건 설명($M=3.85, SD=.75$)보다는 정서 설명($M=4.46, SD=.82$)이 보다 효과적인 개입임을

드러내는 것으로 나타났다.

삼원변량분석결과 주효과와 더불어 세변인간 삼원상호작용이 유의미하였다, $F(1, 76)=17.15, p<.01$. 이를 설명하기 위하여 4세와 6세 집단에 대하여 각각 검사 시기(사전, 사후)와 개입조건(정서 설명, 사건 설명)을 독립변인으로 하는 이원변량분석을 실시하였다. 그 결과 4세 집단에서는 검사 시기, $F(1, 38)=5.94, p<.05$, 효과는 유의미 하였으나 개입 조건에 따른 차이는 유의미 하지 않았다. 반면 6세 아동의 경우 검사 시기와, $F(1, 38)=23.12, p<.01$, 개입 조건, $F(1, 38)=14.41, p<.01$ 에 따른 효과가 모두 유의미하였다. 무엇보다 두 변인 간 상호작용 효과가 4 세 아동 집단에서는 유의미하지 않았으나, $F(1, 38)=.73, p=.78$, 6세 아동 집단에서는 유의미하였다, $F(1, 38)=20.48, p<.01$. 두 연령 집단에서 다르게 나타난 검사 시기와 개입 조건 간 상호 작용 효과는 삼원상호작용효과를 반영하는 것이다. 개입조건에 따른 효과의 패턴이 연령에 따라 다르게 나타남을 의미한다.

이에 아동의 혼합정서이해에 대한 연령과 개입 조건에 따른 효과를 보다 자세히 살펴보기 위하여 연령별, 개입 조건별로 검사 전후의 수행 수준에 대한 차이검증을 실시하였다. 그 결과, 4세 집단에서는 정서개입 조건에서는 사전 사후 간 차이가 유의미 하였고, $t(19)=2.18, p<.05$, 사건 설명의 경우 경향성만 나타났으며 유의미하지는 않았다, $t(19)=1.56, p<.10$. 6세 아동의 경우 정서 개입 조건에서는 그 차이가 유의미 하였으나, $t(19)=4.93, p<.01$, 사건 설명조건에서는 그 차이가 유의미하지 않았다, $t(19)=.438, p=.67$. 각 집단별로 각 검사시 아동의 총 점수를 표4에 제시하였다.

3) 본 변량분석을 하기 전 본 연구에서는 아동의 성별에 따른 차이를 확인하기 위하여 성별, 연령, 검사 시기, 개입 조건에 따른 4원 변량 분석을 실시하였다. 그 결과 성별의 주효과 및 모든 상호작용이 모두 유의미 하지 않아 이후 분석은 성별 요인을 제외하고 실시하였다.

표 4. 연령과 개입 조건에 따른 사전-사후 점수

연령	사전검사	사후검사	t
4세	정서 설명조건		2.18*
	3.85 (.67)	4.05 (.68)	
	사건 설명조건		1.56+
	3.4 (.94)	3.65 (.75)	
6세	정서 설명조건		4.93**
	4.15 (.74)	5.8 (1.36)	
	사건 설명조건		.44
	4.10 (.66)	4.2 (.52)	

*: $p < .05$, **: $p < .01$ +: $p < .10$

다음 본 연구에서는 연령과 개입조건에 따른 사전-사후 검사의 변화량의 차이 또한 살펴보았다. 즉, 아동의 연령에 따라 개입 조건에 따른 향상의 정도를 검증하기 위하여 연령과 개입 조건을 독립변인으로 사전사후검사 차이값을 종속변인으로 한 이원변량 분석을 실시하였다. 그 결과 연령, $F(1, 76)=10.48, p < .01$, 개입조건, $F(1, 76)= 13.95, p < .01$, 그리고 연령과 개입조건의 상호작용이 유의미하였다, $F(1, 76)=15.87, p < .01$. 이는 4세 보다 6세 아동에게 개입의 효과가 더 컸으며, 정서보다 사건을 중심으로 한 개입이 보다 큰 효과가 있음을 나타내는 것이다. 무엇보다 두 변인 간 상호작용은 사건 설명의 경우 두 연령대에서 유사한 향상을 나타냈지만 정서 설명으로 개입을 실시했을 때 향상의 수준이 4세보다 6세 집단에서 높음을 의미한다. 그림1에 집단별 향상의 정도를 제시하였다.

마지막으로 본 연구에서는 모든 집단에서 아동의 혼합정서이해의 절대적 수준을 살펴보고자 하였다. 각 조건에서 아동은 모두 4 문항을 실시하였으므로, 총 4점은 아동이 모든 문항에 대하여 단일정서만을 이야기했을 때 받을 수 있는 점수이다.

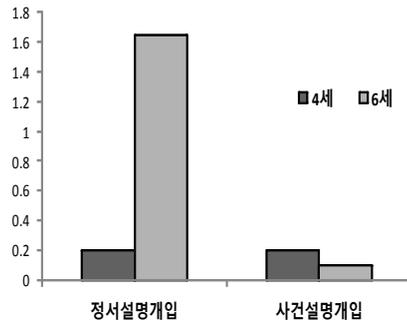


그림1. 연령과 개입조건에 따른 혼합정서이해의 향상 수준

각 조건의 아동들의 실제 점수가 4점에서 어느 정도 차이가 나타나는지를 비교하여 아동의 혼합정서이해의 절대적 수준을 검증하고자 하였다. 이를 위하여 Paired T-test를 실시하였으며 그 결과가 다음과 같다. 4세의 경우 정서개입조건이나 사건개입 조건에서 모두 단일정서 보고 수준과 유의미한 차이가 없었다. 6세 아동의 경우 사건 설명 조건에서는 사전, 사후 모두 단일정서 보고 수준과 유의미한 차이가 없었으나 정서 설명 조건에서는 사후 점수에서 유의미한 차이를 보였다, $t(19)=5.91, p < .01$. 그림2에 제시되었듯이 6세 아동이 정서 설명 개입을 받은 후에만 그 수행이 단일정서보고 수준에 비해 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

논 의

본 연구는 한국 유아들의 혼합정서이해 수준과 성인의 이야기가 이를 향상시키는데 효과가 있는가를 검증하기 위하여 4세와 6세를 대상으로 혼합정서이해 수준을 측정하고 정서를 위주로 한 설명과 사건을 위주로 한 개입을 실시하여 그 차이를 살펴보았으며 그 결과가 다음과 같다.

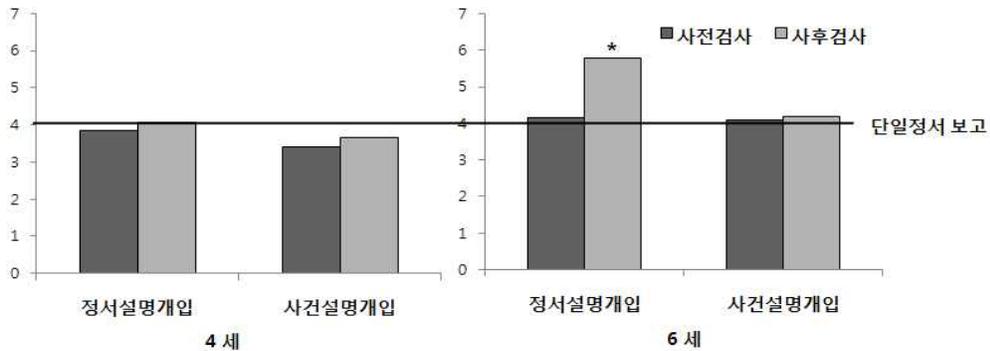


그림2. 연령과 개입 조건에 따른 사전 사후 검사 점수. * $p < .05$

첫째, 아무런 개입이 없는 조건에서 4세와 6세 아동에게 혼합정서를 인식하고 표현하는 것이 어려운 과제임이 나타났다. 이는 국내외의 선행연구 결과와 유사한 것이다(소은주, 2009; 유경, 2000; 윤혜정, 1995; Harris, 1983; Harter & Buddin, 1987; Peng et al., 1992). 혼합정서의 발달 단계를 제안한 Harter와 Buddin의 연구(1987)에서도 8세 이하의 아동들은 한 이야기에서 긍정 부정의 양가적인 정서를 인식하지 못했다. 본 연구의 모든 혼합정서과제가 양가적 정서를 포함하고 있음을 고려할 때, 4세와 6세 아동 모두 성인의 도움 없이 혼합정서이해가 어려운 것은 일관된 결과이다. 그러면서도 두 연령 간 수행에는 차이가 나타났는데 이는 두 연령 간에 의미 있는 발달이 이루어지고 있음을 나타내는 것이다. 또한 5세 이후 한 사건에서 단일 정서 이상의 정서를 인식하기 시작한다는 이전의 주장과 일맥상통한다(Brown & Dunn, 1996; Harter, Whitesell, 1989; Harter & Buddin, 1987; Kestenbaum & Gelman, 1995).

둘째, 혼합정서이해에 대한 성인의 개입의 효과가 유형에 따라 다르게 나타났다. 정서이야기에서 사건을 중심으로 한 설명보다는 정서를 중심으로 설명이 더 큰 효과가 있었다. 아동이 혼합정서인식

의 어려움을 갖는 데는 다양한 이유가 있을 것이다. 정서를 유발하는 상황이나 사건에 대한 이해가 부족하거나 유발되는 정서에 대한 명시적 인식이 부족해서 일 수 있다. 무엇보다 학령전기 아동은 이야기 속의 양가적 측면을 인지하고 통합하는 인지적 탄력성이 부족하다. 따라서 사건에서 경험되는 지배적 정서에 중심화 되어 다른 정서를 인식하고 이를 표현하는데 어려움을 갖는 것이다.

본 연구에서 실시한 성인의 설명은 이와 같은 아동의 중심화 경향성을 극복하기 위해 사건의 양가적 측면이나 이에 따라 달리 경험되는 정서들을 명백히 탐지하도록 개입한 것이다. 이중 사건 중심의 개입은 아동이 복잡한 사건을 잘 이해할 수 있도록 묻고 설명해 주었으며, 정서 중심의 개입은 사건에서 경험되는 정서들을 명확히 인식할 수 있도록 묻고 설명한 것이다. 사건 설명 보다 정서 설명이 보다 큰 효과를 나타낸 본 연구의 결과는 혼합정서를 이해하는 데 있어서 아동에게 사건에 대한 이해를 돕는 것 보다는 정서에 대한 분명한 인식을 대화를 통해 지원하는 것이 가장 핵심적임을 나타내는 것이다(Dunn et al., 1991; Dunn, Brown & Beardsall, 1991; Laible & Song, 2006). 사실, 정서에 대한 설명은 사건에 대한 설명보다 깊이

있는 대화라 볼 수 있다. 정서를 설명하기 위해서는 사건에 대한 설명뿐 아니라 이에서 비롯된 정서를 명시적으로 전달해야 한다. 정서 중심 개입에서 아동에게 정서적 경험을 명시적으로 설명하는 과정에서 아동은 경험되는 정서를 순차적으로 인식하면서 하나의 이야기 속에서 상반된 정서가 일어날 수 있음을 인지할 수 있게 될 것이다. 세상에는 기쁘면서도 두려움의 감정을 일으키는 일이 있음을 명시적으로 학습하는 것이다. 따라서 정서 중심의 개입 후 검사에서 아동은 새로운 사건에서 발생 가능한 정서를 포괄적으로 탐색하도록 동기화 되었을 가능성이 있다(Harris, Guz, Lipian & Man-Shu, 1985; Peng et al., 1992; Tenenbaum et al., 2008). 본 연구에서도 이야기의 정서적 요소에 대해 아동에게 말하게 하고 설명하는 과정은 아동을 정서적 차원에 주의를 두고 이야기를 분석하도록 이끈 것이다. 또한 하나의 이야기에서 두 가지 이상의 정서가 나타날 수 있다는 설명은 아동들에게 다른 이야기에서도 단일 정서 이상의 감정이 경험될 수 있음을 가정하도록 유도하여 혼합정서를 인식하도록 촉진했을 가능성이 있다.

마지막으로 본 연구의 결과는 이러한 성인의 개입이 연령에 따라 큰 차이가 있음을 나타냈다. 즉, 정서적 설명의 개입 효과가 4세 아동에 비해 6세 아동에게 보다 크게 나타났다. 게다가 6세 아동의 경우 개입 전과 개입 후 사이 단일정서이해 수준에서 혼합정서이해의 수준으로 유의미하게 향상되었으나 4세 아동의 경우 그러한 효과는 나타나지 않았다. 이는 정서적 요소에 대해 아동에게 질문을 하는 훈련 후에도 6세보다 어린 아동들은 혼합정서의 존재를 여전히 부인하였던 Peng과 동료들(1992)의 연구결과와 유사하다. 본 연구에서도 4세에서의 정서적 설명 개입의 효과는 기본 정서에서의 인식의 향상에는 도움이 되었으나 혼합정서인

식을 돕지 못한 것으로 보인다. 이러한 결과는 정서와 관련된 대화가 어린 아동에게 아무런 영향을 미치지 못함을 의미하기 보다는 혼합정서인식을 위해서 정서적 대화 뿐 아니라 인지적 성숙을 비롯한 더 많은 경험이 필요함을 제안하는 것이다. 4세경 풍부한 정서적 대화는 이후 경험과 함께 축적되고 더 높은 수준의 정서 이해로 이끌 수도 있을 것이다. 향후 연구에서는 4세경, 정서적 대화를 풍부하게 경험한 아동이 이후 다른 아이들보다 높은 수준의 혼합정서이해를 갖는지에 대한 중단적 검증을 통하여 이러한 가능성을 직접 살펴볼 필요가 있다.

종합하건데 본 연구의 결과는 아동 초기 혼합정서이해의 수준을 확인하고 성인과의 대화에서 사건의 일반적인 요소뿐 아니라 정서적 요소에 대한 설명을 하는 것이 혼합정서이해 발달에 핵심적 관련요인임을 제시하였다. 이러한 결과는 가정 내 부모 자녀 간 정서적 경험에 대한 대화를 나누는 것 같은 성인과 아동간의 대화가 정서이해 발달에 필수적이라는 실질적 정보 또한 제공하였다. 그럼에도 불구하고 본 연구는 단 기간 동안 한 번의 개입 효과를 실험실에서 인위적으로 검증한 연구로 그 제한점이 있다. 개입의 효과가 단순히 과제에서는 긍정 정서와 부정 정서를 모두 이야기해야 한다는 책략을 학습하도록 했을 가능성도 있다. 또한 본 연구에서 개입 이후에 바로 사후 검사를 진행했다는 점에서 이러한 정서이해 향상 능력이 지속되는지에 대해서 확인할 수 없다. 후속 연구에서는 사전-사후 검사만이 아닌 일정 시간이 지난 뒤에 추후 검사가 추가되어야 할 것으로 생각된다. 또한 본 연구에서 정서적 설명이나 이야기가 아동의 혼합정서이해에 효과가 있을 것이라는 가정을 바탕에 두었다. 그러나 실제 연구는 실험 상황에서 짧은 시간 동안 아동에게 과제를 부과하는 형식으

로 진행되었기에 인위적인 측면이 있다. 따라서 추후에는 혼합정서이해 능력의 향상을 위한 장기간의 프로그램의 형식을 검증하는 것 또한 필요할 것이라 생각된다. 예를 들어 일정기간 동안 선생님이 혼합정서이야기를 들려주고 설명하거나 아동들끼리 정서와 관련된 이야기를 만들어보거나 나눌 수 있도록 하는 것도 정서에 대한 인지적인 이해를 더 쉽게 도와줄 것이라 생각된다. 또한 가족 내에서 나타나는 부모자녀 간 사이에서 일어나는 대화 상황을 바탕으로 하여, 혼합정서이해에 관해 좀더 자연적인 방식을 통해 알아보는 것 또한 의미 있을 것으로 기대된다.

참 고 문 헌

성소영 (2008). 유아와의 정서이야기 맥락에서 나타난 어머니의 신념. *한국아동교육학회* 17(3), 111-126.

소은주 (2009). 부모의 정서사회화가 유아의 혼합정서이해에 미치는 영향. 서울대학교 대학원, 석사학위 청구논문.

송하나 (2005). 4세 아동의 정서재인, 정서조망수용, 정서추론에서의 성차. *한국심리학회지 발달* 18(4), 7-33.

유경 (2000). 아동의 혼합정서이해의 발달적 특성. 서울대학교 대학원, 석사학위 청구논문.

윤혜정 (1995). 아동의 정서의 발달에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

Bergen, P. V., Salmon, K., Dadds, M. R., Allen, J. (2009). The effects of mother training in emotion-rich,

elaborative reminiscing on children's shared recall and emotion knowledge. *Journal of cognition and development*. 10(3), 162-187.

Brown, J. R., Donelan-McCall, N., Dunn, J. (1996). Why Talk about Mental States? The Significance of Children's Conversations with Friends, Siblings, and Mothers. *Child Development*, 67(3), 836 - 849.

Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development*, 67, 789-802.

Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental Contributions to Preschoolers' Understanding of Emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3), 311-343.

Donaldson, S. K. & Westerman, M. A. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions. *Developmental Psychology*, 22(5), 655-662.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Telsa C., & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366.

- Dunn, J., Brown, J., Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*(3), 448-455.
- Fivush, R. (2007). Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion. *Clinical Social Work Journal, 35*(1), 37-46.
- Harter, S. (1977). A cognitive developmental approach to children's expression of conflicting feelings and a technique to facilitate such expression in play therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*(3), 417-432.
- Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology, 36*(3), 490-509.
- Harris, P. L. (1999). Individual differences in understanding emotion: The role of attachment status and psychological discourse. *Attachment & Human Development, 1*(3), pp. 307-324.
- Harris, P. L., Guz, G. R., Lipian, M. S., Man-Shu, Z. (1985). Insight into the Time Course of Emotion among Western and Chinese Children. *Child Development, 56*(4), 972-988.
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (1989). Saarni, Carolyn (Ed); Harris, Paul L. (Ed), Children's understanding of emotion. *Cambridge studies in social and emotional development*, (pp. 81-116). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Harter, S., Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology, 23*(3), 388-399.
- Ilaria, G. & Veronica, O. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: a training study with preschool children, *Journal of Child Language, 38*(5), 1124-1139.
- Kestenbaum, R., Gelman, S. A. (1995) Preschool Children's Identification and understanding of mixed emotions. *Cognitive Development, 10*, 443-458.
- Laible, D., & Song, J. (2006). Constructing Emotional and Relational Understanding : The Role of Affect and Mother-child Discourse. *Merrill-Palmer Quarterly, 52*, 44-69.
- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., Volling, B. L. (2007). Mother- and Father-Reported Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Young Children's Emotional Understanding and Friendship Quality. *Child Development, 78*(5) 1407-1425.

- Peng, M., Johnson, C., Pollock J., Glasspool, R., & Harris, P. L. (1992). Training young children to acknowledge mixed emotions. *Cognition & Emotion, 6*, 387-401.
- Pons, F., Harris, P. L., Doudin, P. A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education, 17*(3), 293-304.
- Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition & Emotion, 19*(8), 1158-1174.
- Tenenbaum, H. R., Alfieri, L., Brooks P. J., Dunne, G. (2008). The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 26*(2), 249-263.
- Wellman, H. M., & Lagattuta, K. H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: the nature and role of explanation. *Cognitive Development, 19*(4), 479-497.
- Wintre, M. G., Vallance, D. D. (1994). A developmental sequence in the comprehension of emotions: Intensity, multiple emotions, and valence. *Developmental Psychology, 30*(4), 509-514.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development, 73*(3), 893-915.

1차 원고 접수: 2013. 04. 15.

수정 원고 접수: 2013. 05. 27.

최종 게재 결정: 2013. 05. 29.

The Effect of Emotional Explanation on Children's Understanding of Mixed Emotion

Yoonkyung Jeong Hyun-mi Song

Department of Psychology Catholic University of Korea

The present study was designed to investigate the development of preschool children's understanding of mixed emotions and to examine the effect of adults' verbal explanation of an emotional story on this development. Eighty children aged 4 and 6 were assigned to two different interventions (an emotion-focused explanation and an event-focused explanation) and tested before and after the intervention using mixed-emotion tasks adapted from Brown and Dunn (1996). Our results showed that the 6-year-olds outperformed the 4-year-olds, but children in both age groups had difficulty understanding mixed emotions. Most importantly, the emotion-focused explanation had a significant effect on children in both age groups: their performance was significantly increased after the emotion-focused intervention but not after the event-focused intervention. Finally, the improvement following the emotion-focused explanation was significantly higher in the 6-year-olds than in the 4-year-olds.

Keywords: Mixed Emotion, Emotional explanation, Emotion understanding