

또래지위에 따른 마음읽기 능력의 차*

김 아 름

김 혜 리†

충북대학교 심리학과

본 연구는 초등학교 6학년 241명을 대상으로 또래지위에 따라 마음읽기 능력에 차이가 있는지 알아 보기위해 수행되었다. 또래지위는 Coie와 Dodge(1983)의 사회측정기법으로 인기, 양면성, 보통, 무시, 거부 집단으로 분류하였고, 마음읽기 능력은 인지적 마음읽기 능력인 생각읽기와 정서적 마음읽기 능력인 정서읽기로 구분하여 측정했다. 생각읽기 능력은 숨은 말 뜻(선의의 거짓말, 풍자) 이해 과제, 헛디딤 말 이해 과제 및 애매한 행동 이해 과제 등 고등한 마음읽기 과제로 측정하였으며, 정서읽기 능력은 눈 표정과 얼굴표정에서 정서를 판단하는 과제로 측정하였다. 생각읽기와 정서읽기를 포함하는 마음읽기 점수에 대한 또래지위의 주효과가 유의미 하였으며, 거부 집단에서보다 인기, 양면성, 보통, 무시 집단에서 마음읽기 점수가 더 높았다. 생각읽기 점수에 대한 또래지위의 주효과도 유의미하였으나, 사후검증에서 각 집단 간의 생각읽기 점수 차이는 유의미하지 않았다. 정서읽기(눈 정서읽기와 얼굴 정서읽기의 평균)는 인기, 보통, 무시 집단이 거부 집단보다 더 높았다. 이러한 결과는 또래들에게 거부당하는 아동은 다른 아동에 비해 눈이나 얼굴표정에서 감정을 읽거나 타인의 마음을 이해하는 능력이 부족하다는 것을 보여준다. 남아집단에 비해 여아집단이 생각읽기와 정서읽기를 더 잘 하였는데, 이는 여성이 남성보다 타인의 마음을 이해하고 공감하는 공감하기 능력이 높다는 Baron-Cohen(2003)의 주장과 일치한다.

주요어 : 마음읽기, 생각읽기, 정서읽기, 또래지위, 사회측정기법

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

본 연구에 참여해주신 용암초등학교 학생들과 선생님들께 감사드립니다.

† 교신저자(Corresponding Author) : 김혜리, 충북대학교 심리학과, 충북 청주시 흥덕구 성봉로 410
E-mail : hrghim@chungbuk.ac.kr

사람들은 가정, 학교, 직장 등 다양한 집단 속에서 서로 협동하고 경쟁하면서 살아간다. 다른 사람들과 원활하게 사회적인 관계를 형성하면서 적응하기 위해서는 그들의 행동을 이해하고 적절하게 반응할 수 있는 능력이 요구된다. 또 다른 사람의 행동에 적절하게 반응하기 위해서는 무엇보다 겉으로 드러난 행동에서 그 사람의 마음을 이해할 수 있어야 한다. 마음은 눈에 보이지 않고 그 실체를 확인하기 힘든 만큼 행동에서 마음을 읽는 것이 어려울 것으로 보이나, 사람들은 별다른 어려움 없이 다른 사람의 행동을 보고 마음을 읽는다. 사람들이 쉽게 마음을 읽는 이유는 사람의 행동이 믿음, 바람, 의도와 같은 마음상태에서 유발된다는 지식을 갖고 있기 때문이다. 이 지식을 마음이론(theory of mind)이라고 하며, 마음이론을 활용하여 행동에서 마음을 읽는 것을 마음읽기(mindreading)라고 한다(Baron-Cohen, 1995).

마음읽기는 어린 아이들의 또래관계에서도 중요할 것으로 보인다. 또래관계가 원만한 아동은 다른 아동들이 좋아하여 인기 있는 아이가 되는데, 의사소통능력이나 리더쉽이 좋고 협동적인 특징을 가진다(Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990). 반면 또래가 싫어하는 거부아는 다른 아이의 말을 끊고 자신이 하고 싶은 이야기를 하거나 공격적이며 자기주장만을 하는 경향이 있다(Puttallaz & Gottman, 1981). 이러한 차이는 이 두 집단이 마음읽기 능력에서 차이가 있을 가능성을 시사한다.

인기아의 행동 특성을 살펴보면, 인기아는 인기 없는 거부아나 무시아 보다 친사회적이며 공격적이지 않고, 긍정적인 상호작용을 많이 하지만 부정적 상호작용은 덜 한다(김윤경, 이옥경, 2001). 또한 긍정적인 대화에 많이 참

여하고 서로 협동하며, 자신의 목표를 달성하기 위해 타인에게 강요하지 않고 설득한다. 또한 집단 활동에서 같이 놀고 싶을 때에도 먼저 어떤 활동이 이루어지고 있는지 관찰하고 그 상황을 파악 한 다음에 서서히 집단에 들어간다(Dockett, Degotardi, Szarkowicz & Rovers, 1996). 이러한 행동특징은 마음읽기를 잘 할 수 있어서 가능한 행동으로 볼 수 있다. 즉 마음읽기 능력이 높기 때문에 긍정적인 대화나 협동 등의 행동을 더 많이 하게 되는 것으로 보인다. 반면 거부아는 공격적이거나 파괴적인 행동을 많이 하고 또래와 협동하는 일이 적으며 놀이상황에 멋대로 끼어든다. 또 다른 아이들의 집단 활동을 중단시키며 다른 사람이 같이 놀려고 하는 것을 허락하지 않고 보복하며 위협한다(Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Dodge et al., 1990). 이러한 행동은 거부아가 마음읽기 능력이 부족해서 보이는 행동일 수 있다.

거부아나 인기아의 행동 특징이 마음읽기 능력과 관련이 있다는 것은 최근에 마음읽기 능력과 또래지위 간의 관계에 대해 알아본 몇몇 연구에서도 보고되었다. Slaughter, Dennis 및 Pritchard(2002)는 4-6세 아동을 대상으로 Coie와 Dodge(1983)가 사용한 사회측정기법을 통해 분류한 또래지위와 공격성, 친사회성 및 마음읽기 능력에 대해 연구하였다. 이들은 마음읽기 능력을 틀린 믿음 과제를 사용하여 측정하였다. 그 결과, 5살 미만 집단에서 인기 있는 아동은 거부당하는 아동에 비해 친사회성이 높고 공격성이 낮았으나 틀린 믿음 과제 수행에서는 차이가 없었다. 그러나 5-6세 집단에서는 인기 있는 아동은 거부당하는 아동보다 틀린 믿음 과제 점수가 더 높았을 뿐만 아니라, 틀린 믿음 과제 수행이 또래 인기도를

가장 잘 예측하였다.

Peterson과 Siegal(2002)은 3-5세 아동을 대상으로 사회측정기법에 의해 분류한 또래지위와 도덕적 이해력 그리고 마음읽기 능력 간의 관계에 대해 살펴보았다. 이들의 연구 결과에서도 인기아가 거부아보다 틀린 믿음 과제를 더 잘했고 두 아동집단 내에서 상호 안정된 친구 관계를 형성하는 아동이 그렇지 못한 아동 보다 틀린 믿음 과제 수행이 더 높았다. 또한 틀린 믿음 과제 수행이 상호 안정된 친구관계를 예측하였는데, 이는 마음읽기 능력이 친구 관계 발달에 중요하다는 것을 보여준다. 마음읽기 능력과 또래관계의 관련성은 우리나라 4-5세 아동을 대상으로 한 신유림(2004)의 연구에서도 나타났다. 이들은 마음읽기 능력을 틀린 믿음 과제와 정서이해 과제로 측정하였는데, 또래 지위에 따라 마음읽기 능력의 차이가 있었다. 즉 인기 있는 아동이 거부당하는 아동에 비해 틀린 믿음 및 정서이해 점수가 높았다.

또래 관계를 또래지위로 구분하지는 않았으나, 인기 있는 정도가 마음읽기 능력과 관련 된다는 것을 보여준 연구도 있다. Moore(2001)는 4세 아동을 대상으로 마음읽기 능력, 인기도, 이타행동 간의 관계를 연구하였는데 틀린 믿음 과제 수행이 더 높은 아동이 더 인기 있으며 더 친사회적인 것으로 나타났다. 우리나라 아동을 대상으로 한 김혜리와 이숙희(2005)의 연구에서도 5세 아동의 경우 인기도와 마음읽기 능력의 상관관계가 나타났다. 이들은 마음읽기 능력을 틀린 믿음과제와 2차 틀린 믿음과제로 측정하였는데, 인기도가 더 높은 아동이 틀린 믿음과제와 2차 틀린 믿음과제에서 더 높은 수행을 보였다. Bosacki와 Astington(1999)은 보다 나이가 많은 11세 아동을 대상

으로 연구하였는데, 이 연구에서도 인기도와 마음읽기 능력 간의 관계가 입증되었다. 이들은 마음읽기 능력을 애매한 행동의 의미를 파악하는 과제를 사용하여 측정하였는데, 마음읽기 과제 점수와 인기가 정적상관을 보였다. 즉 또래들이 좋아하는 아동일수록 마음읽기 능력이 더 높았다.

그러나 일부연구에서는 인기도와 마음읽기 능력간의 유의한 상관관계가 나타나지 않았다. Badenes, Estevan 및 Bacete(2000)는 4-6세 아동을 인기, 보통, 거부 집단으로 나누어 마음읽기 능력을 비교하였다. 이들은 틀린 믿음과 선의의 거짓말, 속임수과제를 사용하여 마음읽기 능력을 측정하였는데, 또래에게 인기 있는 아동이 거부에 비해 마음읽기 수행이 더 높지 않았다. 우리나라 아동을 대상으로 한 김혜리와 이숙희(2005)의 연구에서도 초등학교 2학년 인 7세 아동의 경우 인기도가 더 높은 아동이 인기도가 낮은 아동에 비해 틀린 믿음과제와 2차 틀린 믿음 과제를 더 잘 하지 않았다.

선행연구들을 종합해보면 마음읽기 능력이 뛰어난 아동일수록 인기가 많다는 연구 결과도 있으나 불일치하는 결과도 있다. 연구결과가 일치하지 않는 것은 마음읽기 능력을 연구마다 다르게 측정하였기 때문일 가능성이 있다. 선행연구들은 마음읽기 능력을 보다 단순한 틀린 믿음 과제나 속임수 과제를 한 두 개 사용하여 측정하기도 하고, 애매한 행동의 의미를 파악하는 보다 복잡한 과제를 사용하여 측정하기도 하였다. 사용된 과제에 따라 연구 결과가 일치하지 않는 것으로 미루어 보아 마음읽기 능력이 인기도나 또래관계와 관련되는지를 연구하기 위해서는 마음읽기 능력을 다양한 과제를 사용하여 보다 정확하게 측정하는 것이 중요한 것으로 보인다.

마음읽기 능력은 주로 다른 사람의 믿음이나 바람 의도 등의 마음상태를 파악하는 것으로 연구되어왔다. 그러나 마음읽기 능력에는 다른 사람의 기분이나 감정을 읽는 능력도 포함된다. 기분이나 감정을 읽는 능력이 마음읽기 능력에 포함된다는 것은 Whiten과 Perner(1991)의 마음에 대한 정의에서도 볼 수 있다. Whiten과 Perner는 마음이란 “안다(knowing), 생각한다(thinking), 느낀다(feeling), 바란다(wanting) 등의 언어로 표현되는 마음상태들”이라고 정의하였는데, 이 정의에 “느낀다.”가 포함된 것은 느낌이나 정서상태도 마음의 한 측면임을 나타낸다. Wellman(1990)의 연구에서도 마음이란의 핵심개념으로 정서가 포함된다. 예를 들면 지루함은 자신이 원하는 것을 할 수 없는 상태가 지속될 때 느끼는 정서이고, 당황은 자신이 의도한 것과는 다른 결과가 나타났을 때 느끼는 정서이다. 이러한 정서들은 바람, 믿음, 의도와 같은 인지적인 마음상태와 관련된 정서라고 볼 수 있다.

사람의 행동에서 마음을 읽기 위해 어떤 능력이 요구되는지에 대한 모형을 제안한 Baron-Cohen(2003, 2005)도 마음읽기 능력을 정서적인 측면을 이해하고 공감적으로 반응하는 능력까지 포함하는 것으로 확장하고 있다. Baron-Cohen(1994)의 초기 모형에서는 마음읽기는 바람, 믿음, 의도, 생각과 같은 인지적 마음상태를 읽는 과정만을 설명하고 있으나 최근의 모형에서는 인지적 마음상태뿐만 아니라 정서상태도 읽고 이에 대해 적절한 정서로 반응하는 것까지를 모두 포함하고 있다. 이처럼 마음읽기 능력을 설명하기 위해 정서를 이해하는 능력까지 포함시킨 것은 다른 사람들과 상호작용하기 위해서는 상대방의 인지적 마음상태를 이해하는 능력만이 아니라 미묘한 감정 상태

를 이해하는 능력이 필요하기 때문이다.

Whiten과 Perner(1991), Wellman(1990), Baron-Cohen(2003, 2005)의 주장과 같이 감정이나 정서를 이해하는 능력도 마음읽기 능력에 포함되는 것이라면 믿음이나 바람 등의 인지적인 마음상태를 읽는 능력뿐만 아니라 얼굴표정을 통해서 정서 상태를 읽는 능력까지도 측정해야 마음읽기 능력을 보다 정확하게 측정할 수 있을 것으로 보인다.

마음읽기 능력과 인기도 간의 관계에 대한 선행연구 결과들이 일치하지 않는 또 다른 이유는 대부분의 연구들이 또래관계가 덜 중요한 시기인 학령전기 아동을 대상으로 연구하였기 때문일 수 있다. 일부 또래관계에 대한 연구에서는 5세 이하의 인기 있는 아동은 공격성이 낮고 친사회성이 높았으나 마음읽기 능력이 높지는 않았다. 그러나 5-6세 인기 있는 아동은 마음읽기 능력이 높은 것으로 나타났다(Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002). 이러한 결과는 아동이 성장할수록 마음읽기 능력이 또래관계에 미치는 영향이 더 커질 것임을 시사한다. 따라서 또래관계와 마음읽기 능력 간의 관계를 연구하기 위해서는 또래관계가 매우 중요해지기 시작하며 또래의 영향을 많이 받는 아동을 대상으로 연구하는 것이 중요할 것으로 보인다.

본 연구는 아동들의 생활 중심이 가정에서 학교로 옮겨지고 많은 사회적 관계를 형성하며 또래집단의 비중이 커지는 시기의 아동을 대상으로 연구하기 위해 초등학교 아동을 대상으로 연구하고자 하였다. 학령기 전반에 걸쳐 또래의 영향력이 매우 크지만 그 영향력은 학년이 올라갈수록 커진다. 고학년이 될수록 상호작용 대상이 또래와 교사에 제한되지 않고 점차 다양해져서, 손위 또는 손아래 아이

들이나 성인과 상호작용할 기회가 많아진다. 학령기에서는 6학년이 사회적 관계가 가장 다양하고 정교할 것이므로 6학년 아동을 대상으로 하였다.

또한 마음읽기 능력과 또래지위 간의 관계를 보다 면밀하게 알아보기 위해 인기 아동과 비인기 아동만을 비교하지 않고 Coie와 Dodge (1983)의 사회측정기법을 사용해서 또래지위를 인기(좋아하는 아이로는 많이 거명되나 싫어하는 아이로 거의 거명되지 않는 경우), 양면성(좋아하는 아이와 싫어하는 아이로 모두 많이 거명되는 경우), 거부(좋아하는 아이로는 거의 거명되지 않으나 싫어하는 아이로 많이 거명되는 경우), 무시(좋아하는 아이로도 싫어하는 아이로도 잘 거명되지 않는 경우), 보통의 5개 집단으로 나누어서 살펴보고자 하였다.

선행연구들은 마음이론 과제에서 여아들의 수행이 남아들의 수행보다 더 높다는 것을 보여주고 있으며(Bosacki & Astington, 1999; Happé, 1995), Baron-Cohen(2003, 2005)도 인지적 마음상태 뿐만 아니라 정서 상태를 읽고 이에 대해 적절한 정서로 반응하는 능력이 남성보다 여성이 더 높다고 주장하고 있다. 따라서 본 연구에서는 이러한 성차가 우리나라 아동에서도 나타나는지 또 이러한 성차가 또래지위에 어떤 영향을 미치는지 알아보려고 하였다.

본 연구에서는 초등학교 6학년 아동을 대상으로 또래관계와 마음읽기 능력의 관계를 연구하므로, 선행연구들처럼 마음읽기 능력을 틀린 믿음과제나 속임수 과제 등 단순한 과제만을 사용하여 측정할 수 없다. 왜냐하면 틀린 믿음과제는 5세 정도가 되면 대부분 정답을 하기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 초등학교 6학년 아동의 마음읽기 능력을 보다 정확하게 측정하기 위해 두 가지 측면에서 선

행연구들과 차별화하였다. 첫째, 인지적인 마음상태 뿐만 아니라 정서적인 마음상태를 읽는 것도 마음읽기에 포함된다는 Whiten과 Perner (1991), Wellman(1990) 및 Baron-Cohen(2003, 2005)의 주장에 따라, 본 연구에서는 마음읽기 능력을 인지적 마음상태인 생각을 읽는 능력과 정서적 마음상태인 정서를 읽는 능력으로 구분하여 측정하였다. 둘째, 인지적 마음상태를 읽는 생각읽기 능력을 측정하기 위해 선행연구(김혜리, 구재선, 김경미, 양혜영, 정명숙, 최현옥, 이수미, 2007)에서 학령기에 이해하기 시작하는 것으로 밝혀진 보다 높은 수준의 마음읽기 능력으로 측정하였다. 즉 숨은 말 뜻(풍자, 선의의 거짓말)을 이해하는 능력(Happé, 1994), 씩씩한 여자아이에게 남자아이라고 말하는 헛디딤 말(faux pas)은 여자아이란 것을 모르고 한 실수임을 이해하는 능력(Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones, & Plaisted, 1999), 그리고 애매한 행동을 이해하는 능력(Bosacki & Astington, 1999)으로 측정하였다. 정서읽기 능력은 눈 표정이나 얼굴 표정에서 정서를 읽는 능력으로 측정하였다.

방 법

연구참가자

충청북도 청주 지역의 초등학교에 다니는 6학년 아동 241명을 대상으로 하였다. 분석 대상자 중 남자는 126명, 여자는 115명이며 연령범위는 10세 8개월~12세 9개월로 평균 연령은 만 12세 2개월(표준편차 3개월 25일)이었다.

측정도구

마음읽기 측정

마음읽기 능력을 측정하기 위해서 행동이나 말에서 인지적 마음상태를 읽는 능력을 측정하는 생각읽기 과제와 사람의 표정에서 정서적 마음상태를 읽는 정서읽기 과제를 사용하였다.

생각읽기 과제. 생각읽기 과제는 인지적 마음상태를 읽는 능력을 측정하는 과제이다. 이 과제는 다른 사람의 행동이나 말에서 그 사람의 생각을 추론하여 이해하는 능력을 측정하는 과제이다. 본 연구에서 사용한 생각읽기 과제는 헛디딤 말 이해 과제 2개, 숨은 말 뜻 이해(풍자, 선의 거짓말) 과제 2개, 그리고 애매한 행동 이해 과제 1개로 총 5개 과제였다.

헛디딤 말 이해 과제는 ‘헛디딤 말은 상대방에 대해 특정 사실을 알지 못한 결과 실수로 한 말이며, 특정 사실을 알았다면 그러한 말을 하지 않았을 것’임을 아동이 이해하는지를 알아보기 위한 과제이다. 김혜리 등(2007)이 Baron-Cohen 등(1999)의 헛디딤 탐지 검사를 토대로 제작한 헛디딤 과제를 사용했다. 두 개의 헛디딤 말 과제를 사용하였는데, 그 내용은 여자아이에게 여자아이인 줄 모르고 남자라고 말하는 것과 예전에 친구가 생일 선물로 주었다는 사실을 잊어버리고 선물을 준 친구에게 그 인형을 싫어한다고 말하는 것이었다.

이러한 내용의 이야기를 들려준 후, ① 말한 사람이 왜 그런 말을 하였는지(질문 1), ② 말한 사람은 특정 사실(친구가 준 선물이었다는 사실, 남자같이 보이나 여자아이라는 사실)

에 대해 알고 있는지(질문 2)를 묻는 두 가지 질문을 하였다.

숨은 말 뜻 이해 과제는 말을 문자 그대로 이해하지 않고 그 숨은 뜻을 알아내야 하는 과제로, Happé(1994)의 과제를 토대로 김혜리 등(2007)이 각색한 과제 중 2개를 사용하였다. 버릇없는 아이에게 예의 바르다고 말하는 풍자 말과 새로 산 친구의 목도리가 우스꽝스러워 보이지만 사실대로 말하면 기분이 상할까 봐 거짓으로 멋지다고 말하는 선의의 거짓말을 하는 내용이었다. 각 과제 별로 과제의 내용을 먼저 들려 준 후 확인 질문 한 개와 3개의 질문을 하였다. 확인질문에서는 아이가 버릇없다는 사실과 목도리가 우스꽝스러워 보인다는 사실을 연구 참가 아동이 이해하고 있는지 확인하였다. 확인질문 후에 ① 왜 사실과 다른 말을 했는지(질문 1), ② 그 말을 들은 사람은 어떤 생각을 할 것인지(질문 2: 자신의 목도리가 멋지다고 생각할 것인지, 자신이 정말 예의바르다고 생각할 것인지), ③ 그 생각은 맞는 것인지(질문 3: 목도리가 멋지다고 생각하는 것/ 자신이 예의바르다고 생각하는 것이 맞는 것인지) 질문하였다.

마지막으로 애매한 행동 이해 과제는 그 의미가 분명하게 드러나지 않는 애매한 행동의 의미를 파악하는 능력을 알아보기 위한 과제이다. Bosacki와 Astington(1999)의 연구에서 사용된 이야기를 토대로 김혜리 등(2007)이 각색한 과제를 사용하였다. 본 연구에서 사용한 과제의 내용은 학령기 아동들이 일상적으로 경험할 수 있는 놀이터에서 일어난 에피소드로 이야기 줄거리는 다음과 같았다. 『지원이와 하니가 놀이터에서 혼자 그네 타고 있는 아이를 바라보고 있다가 돌연 지원이가 하니에게 눈짓으로 그네 타고 있는 아이를 가리키

면서 미소를 짓는다. 그러자 하니도 고개를 끄덕이면서 미소를 지었고, 곧 지원이와 하니는 함께 그네 타고 있는 아이를 향해 간다.』

이야기를 들려준 후 다음과 같은 6가지 질문을 하였다. 질문 1: “왜 지원이는 그네타고 있는 아이를 잠깐 본 후에 하니에게 눈짓하며 미소 지었을까?” 질문 2: “왜 하니가 고개를 끄덕였을까?” 질문 3: “지원이와 하니는 왜 그네 타고 있는 아이 쪽으로 갔을까?” 질문 4: “그네 타고 있는 아이는 지원이와 하니가 왜 자신을 향하여 온다고 생각할까?” 질문 5: “그네 타고 있는 아이는 어떤 기분일까?” 질문 6: “이 장면을 다르게 볼 수도 있을까?”

모든 과제는 그림과 함께 음성이 제시되는 컴퓨터용 과제로 제작되었다. 각 과제에서 이야기 줄거리는 3장에서 5장 정도의 그림과 함께 그 내용을 이야기로 설명하는 음성으로 제시되었다. 질문도 동일하게 그림과 음성으로 제시되었다.

생각읽기 과제 점수화. 헛디딤 말 이해 과제에서는 상대방 기분을 상하게 한 사실(그 아이가 여자 아이라는 사실, 그 인형은 친구가 선물했던 것이라는 사실)을 알고 있었는지(질문 1)에 대해 “안다.”고 답하면 0점, “모른다.”고 답하면 1점을 주었으며, 그 사실에 대해 알고 있었다면 어떤 말을 했을지(질문 2)에 대해 기분 상하지 않을 내용의 말을 할 것이라고 답하면 1점을 주었다.

숨은 말 뜻 이해 과제는 선의의 거짓말이나 풍자의 말을 문자 그대로 해석하지 않고 숨은 의미를 파악하는지 알아보고자 한 과제로, 숨은 의미를 파악하는 것을 보여주는 답은 1점, 이해하지 못하면 0점을 주었다. 선의의 거짓말 과제를 예로 들어 설명하면 다음과 같다.

선의의 거짓말 과제는 목도리가 예쁘지는 않지만 친구 마음이 상할까봐 예의상 예쁘다고 말한다는 것을 이해하는지를 알아보는 과제이므로, 왜 예쁘다고 말했는지 묻는 질문 1에 대해 거짓으로 말했다는 의미의 답(“예의상”이나 “친구의 마음이 상할까봐”)을 하면 1점을 주었다. 그리고 사실과 다른 말을 들은 사람은 어떤 생각을 할 것인지를 묻는 질문 2에 대해, 들은 대로 “예쁘다.”고 생각한다고 답하거나 또는 “예쁘다는 말을 의심 한다.”고 답한 것 모두 타당한 답이므로 1점을 주었다. 그 생각이 맞는가를 묻는 마지막 질문 3에서는 “상대방이 말한 대로 예쁘다고 생각하는 것은 틀린 생각이다.”라고 답하거나 “예쁘다고 한 말을 믿지 않는 것은 맞는 생각이다.”라고 답하면 1점을 주었다.

애매한 행동 이해 과제의 행동을 묻는 질문(질문 1, 질문 2, 질문 3)에서 모른다거나 말이 안 되는 답은 0점, 행동의 목적(“그네 뺏으려고”) 또는 상태(“치마 속이 보여서”)로 답한 경우는 1점, 마음을 언급한 답(“같이 놀자고 해볼까”)에는 2점을 주었다.

생각을 묻는 질문(질문 4)에서는 모른다는 0점, 타인의 생각과 일치하는 생각을 답하면 1점, 이전 답과 관련된 마음이나 동의하는 생각은 2점을 주었다. 예를 들어 질문 3에 대해 “지원이와 하니는 그네 타고 있는 소녀와 같이 놀고 싶어서 소녀에게 다가 간다.”고 답하고 질문 4에 대해서도 “그네 타고 있는 소녀는 지원이와 하니가 자신과 함께 놀려고 다가 온다고 생각할 것”이라고 답하면 1점을 주었다. 그러나 타인의 생각과는 다른 생각을 한다고 답한 경우(질문 3에 대해 “지원이와 하니가 그네 타고 있는 소녀와 같이 놀려는 생각에서 소녀에게 다가간다.”고 답하고 질문 4에

대해서는 “그네 타고 있는 소녀는 지원이와 하나가 자신을 괴롭히려 온다고 생각한다.”고 답하는 경우는 2점을 주었다. 이는 사람들의 생각이 서로 다를 수 있음을 이해하는 것은 마음의 작용을 보다 높은 수준에서 이해하는 것이기 때문이다.

기분을 묻는 질문의 경우, “모른다.”거나 이야기 상황과 일치하지 않는 답을 하면 0점, 이야기 상황과 일치하는 정서이지만 단순히 “좋다.”, “나쁘다.”로 답을 하면 1점, 이야기 상황과 일치할 뿐만 아니라 “의아해 한다.”와 같이 등장인물의 마음상태와 연결하여 설명하는 답을 하면 2점을 주었다. 등장인물이 “의아해 한다.”고 답하는 것은 등장인물의 생각과 일치하지 않는 일이 벌어졌다는 것을 아동이 이해할 때 가능한 것이므로, 보다 높은 수준에서 마음을 이해하는 것이라고 볼 수 있다.

마지막 질문은 이야기 상황을 다르게 볼 수 있는지 묻는 것이었는데, “모른다.”는 0점, 유사한 상황으로 해석하면 1점, 전혀 다른 상황으로 해석하면 2점을 주었다. 예를 들어 놀이터 과제에서 앞선 질문 1, 2, 3에 대해 두 소녀가 ‘그네를 뺏으러 가는 상황’으로 답하였으나, 마지막 질문에 대해 “돈을 뺏으려고 한다.”고 답하면 1점, “같이 놀려고 하는 것”으로 답하면 2점을 주었다.

각 생각읽기 과제의 최대 점은 헛디딤 말 이해 과제의 경우 한 과제당 2점씩 총 4점, 숨은 말뜻 이해 과제인 선의의 거짓말과 풍자 과제는 각 3점, 애매한 행동 이해하기 과제는 12점으로, 생각읽기 과제의 최대 점수는 22점이 된다. 각 아동의 점수는 0점부터 22점까지로 산출되는데, 이 점수를 백분율점수로 환산하여(각 아동의 점수/ 22 x 100) 이를 생각읽기 점수로 사용하였다.

정서읽기 과제. 정서읽기 과제는 정서적 마음읽기 능력을 측정하는 과제로, 사람의 얼굴표정이나 눈 표정에서 그 사람의 미묘하고 복잡한 정서 상태를 파악하는 능력을 측정하는 것이다. Baron-Cohen, Wheelwright 및 Jolliffe (1997)의 과제를 토대로 조정자, 박수진, 송인혜, 김혜리(2007)가 개발한 과제 중 일부 과제를 사용하였다. 이 과제는 기본 정서와 인지 정서를 표현하는 22개의 정서 어휘(<표 1> 참조)를 제시하고 4개의 눈 또는 얼굴 표정 중에서 해당하는 표정 하나를 선택하게 하는 방식으로 구성되어 있다(그림 1 참조).

얼굴표정자극은 연기경력 10년 이상의 남자 배우가 정서어휘에 적합한 표정을 연기한 것을 사진 촬영하여 자극으로 사용하였다. 눈 정서읽기와 얼굴 정서읽기 과제 각각에 22개의 정서어휘가 사용되었다. 따라서 눈 정서읽기 과제 22과제, 얼굴 정서읽기 과제 22과제로 총 44과제가 사용되었다.

정서읽기 과제 점수화. 정서어휘와 일치하는 얼굴표정을 선택하면 1점, 일치하지 않은 얼굴표정을 선택하면 0점으로 점수화하였다. 눈 정서읽기 과제와 얼굴 정서읽기 과제가 각각 22과제이므로 각 정서읽기 점수는 0

표 1. 정서읽기 과제에 사용한 정서 어휘

	기쁜	놀란	경멸하는	불안한
기본 정서	싫은	화난	고통스러운	무기력한
	멍한	슬픈	행복한	호기심 있는
	공포스러운			
인지 정서	안타까운	냉담한		안심한
	자신 있는	뉘우치는		절망한
	열광적인	좌절하는		걱정하는



그림 1. 정서읽기 과제 '놀란' 예

점에서 22점까지가 되는데, 이 점수를 백분율 점수로 환산하여 눈 정서읽기 점수와 얼굴 정서읽기 점수를 산출하였다. 정서읽기 점수는 눈 정서읽기 점수와 얼굴정서 읽기 점수의 평균으로 산출하였다.

마음읽기 점수화. 마음읽기 점수는 생각읽기 점수와 정서읽기 점수의 평균으로 산출하였다.

또래지위 측정

또래지위를 측정하기 위해 Coie와 Dodge (1983)의 사회측정기법을 사용하였다. 아동에게 반에서 짝궁하고 싶은 아이, 짝궁하고 싶지 않은 아이의 이름을 각각 세 명씩 고르도록 하였다. 각 아동마다 반에서 짝궁하고 싶은 아이로 긍정적으로 지명된 횟수를 반 전체 아동의 긍정적 지명횟수의 평균과 표준편차를 사용하여 표준점수로 변환하여, 이를 각 아동의 긍정적 지명점수(Like Most, LM)로 사용하였다. 동일한 과정으로 각 아동의 부정적 지명점수(Like Least, LL)를 산출하였다.

긍정적 지명점수와 부정적 지명점수를 사용하여 각 아동의 사회적 선호점수(Social Preference, SP)와 사회적 영향점수(Social Impact, SI)를 산출하였다. 사회적 선호란 또래가 좋아하는 정도를 의미하므로, 사회적 선호점수는, 긍정적 지명점수에서 부정적 지명점수를 뺀 점수($SP = LM - LL$)로 정의 된다. 사회적 영향은 또래에게 영향을 미치는 정도를 의미하는데, 긍정적 지명점수와 부정적 지명점수를 더한 점수($SI = LM + LL$)로 정의된다. 따라서 사회적 선호점수는 자신을 좋아하는 아이들은 많고 싫어하는 아이는 거의 없는 정도를 나타내며, 사회적 영향

표 2. 또래지위 집단 구분조건

또래지위집단	구분조건
인기	$SP > 1, LM > 0, LL < 0$
양면성	$SI > 1, LM > 0, LL > 0$
보통	$-0.5 < SP < 0.5, -0.5 < SI < 0.5$
무시	$SI < -1, LM < 0, LL < 0$
거부	$SP < -1, LM < 0, LL > 0$

SP 사회적 선호점수, SI 사회적 영향점수
LM 긍정적 지명점수, LL 부정적 지명점수

점수는 자신을 좋아하는 아이와 싫어하는 아이가 모두 많은 정도를 나타낸다.

사회적 선호점수, 사회적 영향점수, 긍정적 지명점수 및 부정적 지명점수를 사용하여 각 아동의 또래지위를 결정하였다. 또래지위의 결정은 <표 2>에 제시한 Coie와 Dodge의 또래지위 구분조건에 따랐다. 이상의 절차로 본 연구에 참가한 216명의 아동을 분류한 결과, 인기집단은 57명(23.65%), 양면성집단은 11명(4.56%), 보통집단은 33명(13.69%), 무시집단은 44명(18.25%), 거부집단 40명(16.59%)이었다. 또 또래지위 다섯 집단에 속하지 않고 제외된 아동은 56명(23.2%)이었다.

절차

컴퓨터를 사용하여 과제를 실시하였다. 초등학교 멀티미디어실의 컴퓨터에 본 연구를 위해 제작한 실험용 프로그램을 설치하여 반별로 실험을 실시하였다. 실험을 시작하기 전에 스크린을 통해 실험용 프로그램을 사용하는 방법을 설명한 후 실험을 실시하였다. 학생들은 한 학급씩 학교 컴퓨터실에 앉아 모니터 화면에 제시되는 그림을 보고 헤드폰으로 설명을 들으며 과제를 수행했다. 정서읽기 과제를 먼저 실시한 후 생각읽기 과제를 실시하였다. 정서읽기 과제와 생각읽기 과제에 속하는 여러 하위과제들은 무선으로 제시되었으며, 무선 제시 순서는 본 연구를 위해 PHP로 제작한 연구용 프로그램으로 제어했다. 학생들은 컴퓨터 키보드와 마우스를 사용해서 과제 질문에 응답했고, 이들의 반응은 데이터베이스로 저장되었다.

마음읽기 과제가 완료된 후 또래지명을 하도록 하였다. 모니터에 제시된 자신이 속한

반 전체 아동의 명단에서 짝궁하고 싶은 아이 3명과 짝궁하고 싶지 않은 아이 3명을 마우스로 선택하게 하였다. 두 종류의 마음읽기 과제와 또래지명을 하는 데에 평균 30~40분이 소요되었다.

결 과

사회적 선호점수, 사회적 영향점수 및 마음읽기 능력의 관계

사회적 선호점수(SP)와 사회적 영향점수(SI)가 마음읽기 능력과 관련되는지 알아보기 위해 점수들 간의 상관관계를 분석하였으며, 그 결과를 <표 3>에 제시하였다. 그 결과, 사회적 선호점수는 생각읽기($r = .19, p < .01$), 정서읽기($r = .22, p < .01$), 그리고 마음읽기($r = .21, p < .01$)와 정적 상관관계를 보였다. 그러나 사회적 영향점수는 모든 점수와 유의한 상관관계를 보이지 않았다. 이는 또래들에게 긍정적인 지명수를 많이 받을수록 눈과 얼굴표정을 통한 정서읽기를 잘하며 행동이나 말을 통해서 다른 사람의 마음을 이해하는 능력도 높다는 것을 의미한다.

또한 마음읽기 능력을 측정하는 하위 과제들 간의 상관관계가 모두 유의미하였다. 이는

표 3. 사회적 선호·영향점수의 마음읽기 과제 간 관계

	SP	SI	생각읽기	정서읽기
생각읽기	.19**	-.07		
정서읽기	.22**	.01	.25**	
마음읽기	.21**	-.06	.89**	.62**

** $p < .01$

마음읽기를 측정하는 하위과제들이 서로 관련된 능력을 측정하고 있음을 보여주는 결과로 마음읽기 능력을 측정하기 위해 생각읽기 능력과 정서읽기 능력으로 구분하여 연구하는 것이 타당하다는 것을 보여준다.

또래지위에 따른 차이가 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 그러나 Tukey 방식으로 사후검증을 실시한 결과, 생각읽기 점수의 집단 간 차이는 유의미하지 않았다. <표 4>에서 볼 수 있듯이, 정서읽기에서는 인기, 보통 및 무

또래 지위에 따른 마음이해 능력의 차이

또래지위(인기, 양면성, 보통, 무시, 거부)에 따라 마음읽기(생각읽기, 정서읽기) 능력에 차이가 있는지 살펴보았다. 또래지위에 따른 마음읽기 과제들의 평균 점수(%)와 표준편차를 <표 4>와 [그림 2]에 제시하였다. 생각읽기와 정서읽기를 모두 포함하는 마음읽기 수행에서는 양면성, 인기, 보통, 무시, 거부 집단 순으로 높은 점수를 얻었다. 반면, 생각읽기는 양면성, 무시, 보통, 인기, 거부 집단 순으로 좋은 수행을 보였다. 정서읽기에서는 인기, 양면, 보통, 무시, 거부 집단 순으로 수행 점수가 낮아지고 있음을 볼 수 있다. 이러한 결과가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 독립변인을 또래지위로 하여 일원변량분석을 실시하였고 그 결과를 <표 4>에 제시하였다. <표 4>에서 볼 수 있듯이 생각읽기($F_{(4,180)} = 2.64, p < .05$)와 정서읽기($F_{(4,180)} = 7.02, p < .001$) 그리고 마음읽기($F_{(4,180)} = 5.77, p < .05$)점수는

표 4. 또래지위에 따른 마음읽기 평균(%)과 표준편차

	생각읽기	정서읽기	마음읽기
인기 (n=57)	64.98 (14.60)	81.61 ^a (6.70)	73.30 ^a (8.59)
양면 (n=11)	68.18 (18.66)	80.12 ^{ab} (12.52)	74.15 ^a (14.46)
보통 (n=33)	67.07 (13.02)	79.01 ^a (7.62)	73.04 ^a (8.10)
무시 (n=44)	64.67 (18.24)	78.31 ^a (8.06)	71.48 ^a (11.46)
거부 (n=40)	56.14 (20.47)	70.75 ^b (16.04)	63.45 ^b (14.39)
합계 (N=185)	63.56 (17.21)	77.92 (10.86)	70.74 (11.63)
F	2.64 [*]	7.02 ^{***}	5.77 ^{***}

같은 첨자는 .05수준에서 집단 간 차이가 없다는 것을 의미함.

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

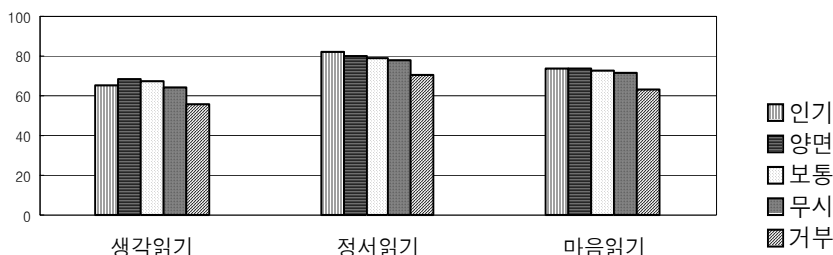


그림 2. 또래지위에 따른 마음읽기 평균

시 집단이 거부 집단보다 통계적으로 유의미하게 높은 점수를 얻었다. 마음읽기 수행에서 인기, 양면성, 보통 및 무시 집단과 거부 집단이 통계적으로 유의미한 수준으로 차이를 보였다. 이러한 결과는 다른 집단에 비해 거부 집단이 마음읽기 능력이 낮다는 것을 보여준다.

성별에 따른 마음읽기

성별에 따라 마음읽기의 점수가 차이가 있는지 알아보기 위해 *t* 검증을 실시하였으며, 그 결과를 <표 5>에 제시하였다. 모든 점수에서 성차가 유의미하였다. 이는 여아가 남아보다 타인의 마음을 이해하는 능력, 즉 행동이나 말에서 생각을 읽고 눈 표정이나 얼굴표정에서 정서를 읽는 능력이 더 높다는 것을 보여준다. 마음읽기 능력의 성차이가 통계적으로 유의미하였으므로, 남아와 여아를 구분하여 마음읽기 능력과 또래지위 간의 관계를 분석하였다.

남아의 또래지위에 따른 마음읽기

또래지위(인기, 양면성, 보통, 무시, 거부)에 따른 마음읽기(생각읽기, 정서읽기) 능력의 차

표 5. 남아와 여아의 마음읽기 평균(%)과 표준편차

	생각읽기	정서읽기	마음읽기
남아 (126명)	59.48 (15.53)	75.99 (10.62)	67.74 (10.54)
여아 (115명)	69.05 (16.75)	79.23 (10.69)	74.14 (10.62)
<i>t</i>	-4.60***	-2.36*	-4.69***

* *p* < .05, *** *p* < .001

이가 성별에 따라 어떠한 차이를 보이는지 알아보기 위해 남녀별 또래지위에 따른 마음읽기 수행을 <표 6>과 [그림 3]에 제시하였다. 그림 3을 보면 생각읽기, 정서읽기 및 생각읽기와 정서읽기를 포함하는 마음읽기에서 집단 간의 차이가 유사한 형태를 보이고 있다. 그러나 변량분석 결과(표 6), 생각읽기를 제외한

표 6. 남·여 또래지위 따른 마음읽기 평균(%)과 표준편차

	생각읽기	정서읽기	마음읽기
인기 (n=33)	61.70 (14.00)	81.15 ^a (6.98)	71.43 ^a (8.65)
양면 (n=4)	52.25 (9.45)	69.25 ^{ab} (12.39)	60.75 ^{ab} (10.68)
남 보통 (n=20)	64.09 (10.63)	78.25 ^a (7.39)	71.17 ^a (7.56)
아 무시 (n=26)	57.34 (18.86)	75.30 ^{ab} (7.86)	66.32 ^{ab} (11.06)
거부 (n=18)	53.03 (19.52)	67.52 ^b (16.89)	60.27 ^b (13.66)
<i>F</i>	1.65	6.26***	4.62**
인기 (n=24)	69.50 ^{ab} (14.46)	82.25 ^a (6.39)	75.87 ^a (7.97)
양면 (n=7)	77.29 ^{ab} (16.42)	86.34 ^a (7.78)	81.81 ^a (10.16)
여 보통 (n=13)	71.67 ^{ab} (15.34)	80.20 ^{ab} (8.12)	75.93 ^{ab} (8.34)
아 무시 (n=18)	75.24 ^a (10.85)	82.66 ^a (6.29)	78.95 ^a (7.27)
거부 (n=22)	58.69 ^b (21.32)	73.41 ^b (15.18)	66.05 ^b (14.76)
<i>F</i>	3.44*	3.86**	5.59**

첨자가 다르면 집단 간 차이가 유의미한 것으로 나타냄.

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

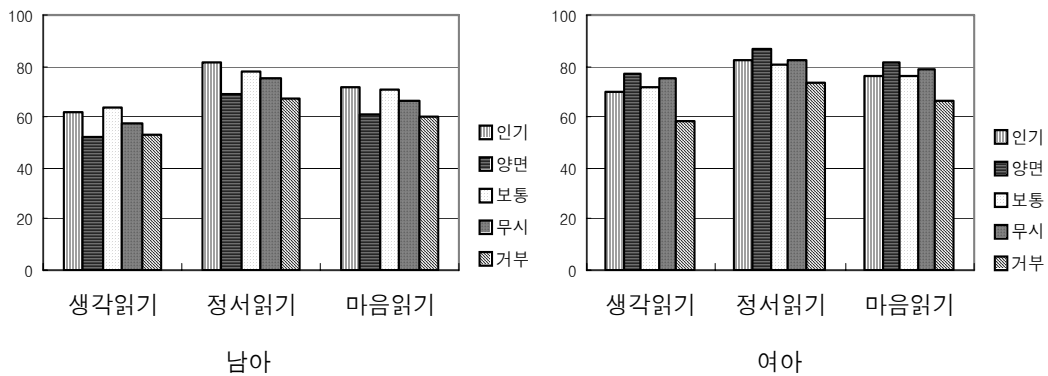


그림 3. 남·여 또래지위에 따른 마음읽기 점수(%)

정서읽기($F_{(4,96)} = 6.26, p < .001$)와 마음읽기($F_{(4,96)} = 4.62, p < .01$)에서만 또래집단 간의 차이가 통계적으로 유의미하였다. Tukey 방식으로 사후 검증을 실시한 결과, 정서읽기에서는 인기와 보통 집단이 거부 집단보다 유의한 수준으로 높은 수행을 보였다. 생각읽기와 정서읽기를 포함하는 마음읽기에서도 인기와 보통 집단이 거부 집단보다 통계적으로 유의미한 수준으로 높은 점수를 얻었다.

여아의 또래지위에 따른 마음읽기

여아집단에서 또래지위집단에 따라 마음읽기 점수 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 일원변량분석을 실시하였으며, 그 결과를 <표 6>의 하단에 제시하였다. 생각읽기($F_{(4,79)} = 3.44, p < .05$), 정서읽기($F_{(4,79)} = 3.86, p < .01$) 그리고 마음읽기($F_{(4,79)} = 5.59, p < .01$)에서 집단 간 차이가 통계적으로 유의미하였다. 사후 검증한 결과, 생각읽기에서는 무시 집단의 수행이 거부 집단의 수행보다 유의미하게 더 높았다. 정서읽기와 마음읽기에서는 거부 집단이 인기, 양면성 및 무시 집단보다 더 낮은 수행을 보였다.

성별에 따른 인기·거부 집단의 마음읽기

5개의 또래지위 간의 마음읽기 능력의 차이를 분석한 앞선 분석에서 보면, 5개 또래지위 중에서 전반적으로 거부 집단이 다른 집단에 비해 마음읽기 능력이 낮은 것으로 나타났으며 인기 집단은 다른 네 개의 또래 지위 집단에 비해 마음읽기 능력이 높은 경향이 있었다. 인기 집단과 거부 집단의 차이를 보다 정확하게 분석하기 위해 5개 또래지위 집단 중 인기 집단과 거부 집단만을 분석하였다. 인기 집단과 거부 집단의 마음읽기 과제의 평균점수와 표준편차 그리고 두 집단 간의 차이를 검증한 t 검증 결과를 <표 7>에 제시하였다.

남녀 전체를 대상으로 인기 집단과 거부 집단의 마음읽기 과제 수행을 t 검증한 결과, 모든 과제에서 인기 집단이 거부 집단보다 높은 수행점수를 보였다. 여아의 경우도 모든 과제에서 두 집단 간의 수행차이가 유의미하였다. 그러나 남아의 경우 생각읽기 점수의 두 집단 간 차이는 유의미하지 않았다.

표 7. 또래지위 따른 마음읽기 평균(%)과 표준편차

		생각읽기	정서읽기	마음읽기
전체 (n=97)	인기 (n=57)	64.98 (14.60)	81.61 (6.70)	73.30 (8.59)
	거부 (n=40)	56.14 (20.47)	70.75 (16.04)	63.45 (14.39)
	<i>t</i>	2.49*	4.58***	4.21***
남아 (n=51)	인기 (n=33)	61.70 (14.00)	81.15 (6.98)	71.43 (8.65)
	거부 (n=18)	53.03 (19.52)	67.52 (16.89)	60.27 (13.66)
	<i>t</i>	1.83	4.07***	3.57**
여아 (n=46)	인기 (n=24)	69.50 (14.46)	82.25 (6.39)	75.87 (7.97)
	거부 (n=22)	58.69 (21.32)	73.41 (15.18)	66.05 (14.76)
	<i>t</i>	2.03*	2.61*	2.84**

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

논 의

본 연구의 목적은 다양한 마음읽기 과제(생각읽기와 정서읽기)를 사용하여 타인의 마음을 이해하는 능력이 또래지위집단 간에 차이가 있는지 확인하는 것이었다. 따라서 또래관계를 또래지위 다섯 집단으로 나누어 집단 간의 차이를 살펴보았다. 그 결과를 남아와 여아를 합친 자료와 분리한 자료로 나누어 정리하면 다음과 같다.

6학년 아동 전체집단

첫째, 또래관계에서 긍정적인 지명을 많이

받고 부정적인 지명을 적게 받은 아동일수록, 즉 사회적 선호점수가 높은 아이일수록 타인의 마음을 읽는 능력이 높았다. 여기서 마음읽기 능력은 말이나 행동을 통해서 타인의 마음을 추론하는 생각읽기 능력과 얼굴이나 눈의 표정을 통해서 다른 사람의 정서를 파악하는 정서읽기 능력으로 개념화 한 것이며, 두 능력 모두 사회적 선호점수가 높을수록 높았다.

이는 5-6세 아동의 사회적 선호점수가 높을수록 생각읽기 점수가 높다고 보고한 연구(Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002)와 일치하는 결과이다. 또한 4세 아동을 대상으로 한 Peterson과 Siegal(2002)의 연구에서 긍정적지명수를 많이 받은 아동과 부정적지명수를 적게 받은 아동이 생각읽기 점수가 높다는 결과를 뒷받침한다.

둘째, 또래관계에 따라 5개 또래지위로 분류하여 생각읽기 능력의 차이를 살펴본 결과 집단 간의 주 효과가 유의미하였으나 사후검증에서는 5개 집단 간의 차이가 유의미하지 않았다. 그러나 인기 집단과 거부 집단만을 비교하면 생각읽기 능력의 차가 유의미하였다(<표 7>참조). 따라서 5가지 또래지위 집단 간의 차이가 유의미하지는 않으나 인기 집단이 거부 집단보다는 생각읽기는 잘 하는 것으로 결론 내릴 수 있겠다. 이는 중학교 2학년 아동을 대상으로 연구한 구재선, 김혜리, 양혜영, 김경미, 정명숙, 이수미, 최현옥(2008)의 연구결과와 일치하는 것이다.

셋째, 5가지 또래지위에 따른 정서읽기 과제 점수의 차이를 살펴본 결과, 거부 집단은 인기, 보통, 무시 집단 보다 유의미하게 낮았다. 인기 집단과 보통 집단이 거부 집단보다 정서읽기를 더 잘 한 것은 또래가 평가한 초

등학생의 사회성과 얼굴표정인식 능력이 정적 상관성이 있다는 것을 보여준 오경자, 배도희(2002)의 결과와 일치하는 것이다. 또한 또래 지위를 구분하여 연구하지는 않았으나, 초등학교 4, 6학년 아동을 대상으로 정서읽기 능력이 인기도 및 사회적 기술과 정적상관이 있음을 보인 양혜영, 김혜리, 김경미, 구재선, 정명숙, 박은혜 등(2008)의 연구결과와도 일치한다. 그러나 반 아이들로부터 긍정적으로도 부정적으로 지명을 받지 못한 무시 집단이 사회적이 못하다는 측면에서는 거부 집단과 큰 차이가 없음에도 불구하고 정서읽기를 더 잘 한다는 것은 의외의 결과이다.

눈이나 얼굴표정을 통해서 상대방의 정서를 읽는 능력은 다양한 상황에서 상대방이 어떻게 느끼고 행동하는지 추론할 수 있도록 하는데 매우 중요하다. 이러한 정서읽기 능력은 타인의 정서를 인식하고 해석하는 능력을 요구하는 것으로, 상대방의 기분이나 감정이 어떠한지 판단하는 것은 원만한 대인관계 형성에서 중요하다. 특히 5개 또래지위 집단 중 가장 높은 정서읽기 점수를 얻은 인기집단의 경우, 협동적이고 친사회적 행동과 다른 아동의 관심을 고려하는 행동을 많이 하는 점을 살펴볼 때, 다른 사람의 눈이나 얼굴표정을 통한 마음읽기 또한 잘할 수 있었을 것이라고 생각된다. 반면 거부하는 집단 활동에 비협조적이고 친사회적 행동 수준도 매우 낮고 또래들의 어떤 비판이든 적대적으로 공격적인 반응을 하는 행동특성을 지닌 집단으로, 또래들의 얼굴이나 눈 표정을 잘못 인식하거나 이기적인 해석으로 미숙한 반응을 보였을 것이다. 따라서 아동의 또래관계에 정서적 능력이 상당히 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다.

넷째, 생각읽기와 정서읽기를 모두 포함하

는 마음읽기 점수에서는 거부 집단이 다른 네 집단인 인기, 양면성, 보통 및 무시 집단보다 낮았다. 이는 인기 있는 아동이 다른 집단에 비해 마음읽기 능력이 높아서 인기가 있다기 보다는 거부당하는 아동이 다른 아동에 비해 마음읽기 능력이 낮아서 또래와의 상호작용을 잘 하지 못하는 것임을 보여준다. 따라서 마음읽기 능력이 또래관계에 중요하기는 하나 마음읽기 능력이 높을수록 더 사회적이 되는 것은 아니라고 볼 수 있다. 그 보다는 일정 수준의 마음읽기 능력을 가지고 있어야 또래와의 상호작용을 할 수 있는 것이며, 그 능력이 부족할 때 상호작용에 문제가 생기는 것이라 하겠다.

남아와 여아의 차이

본 연구에서 마음읽기 능력의 성차를 확인할 수 있었다. 마음읽기의 모든 하위능력에서 여아가 남아보다 뛰어났다. 즉 타인의 말이나 행동에서 생각을 추론하는 생각읽기 능력이나 얼굴표정을 통해서 정서를 파악하는 정서읽기 능력이 모두 더 뛰어났다. 이는 11세 남녀를 대상으로 마음읽기 능력의 차이를 검증한 Bosacki & Astington(1999)의 연구와도 맥을 같이 한다. 우리나라 아동을 대상으로 한 연구에서도 마음읽기 능력의 성차이가 있었다. 초등학교 4학년과 6학년 아동을 대상으로 정서읽기와 생각읽기의 수행을 다룬 양혜영 등(2008)의 연구에서 남아들보다 여아들의 수행이 우수하였고, 중학교 2학년을 대상으로 한 구재선 등(2008)의 연구에서도 역시 여학생은 눈이나 얼굴 표정에 나타난 정서와 헛디딤 말을 하는 사람의 생각을 더 잘 이해하였다. 따라서 여아가 남아보다 타인의 마음을 추론하

고 이해하는 능력이 더 우수하다는 것을 다시 확인할 수 있었다. 성차를 보여준 이러한 연구들은 사람의 마음을 이해하고 공감하는 능력이 여성에서 더 높다는 Baron-Cohen(2003)의 이론과 일치한다.

5가지 또래지위 집단 내에서 성별을 비교해보면, 남녀 모두 인기 집단이 거부 집단보다 마음읽기 능력이 높았으며, 마음읽기 능력 중 정서읽기 능력에서도 인기 집단이 거부 집단보다 높았다. 하지만 양면성 집단과 무시 집단 내에서는 남녀의 차이가 있었다.

먼저 양면성 집단에서 각 능력을 살펴보면, 남아의 경우 다른 집단과의 유의한 차이를 보이지 않았다. 반면 여아의 경우는 양면성 집단이 거부 집단 보다 마음읽기 능력이 더 높았으며, 마음읽기 능력 중 정서읽기 능력에서도 거부 집단보다 더 높았다. 또한 양면성 집단의 마음읽기 능력과 정서읽기 능력은 인기 집단과 차이가 없었다.

양면성 집단은 좋아하는 아이와 싫어하는 아이로 모두 많이 거명되는 아동들이다. 초등학생 4학년을 대상으로 또래관계와 행동특성 간의 관계를 다룬 김윤경과 이옥경(2001)의 연구를 보면, 양면성 집단은 거부 집단만큼 부정적 상호작용 특성을 많이 보이지만 거부 집단보다 양면성 집단이 긍정적 상호작용을 더 많이 하여서 또래들에게 거부당하지 않는 것으로 나타났다. 양면성 아동이 이러한 긍정적 상호작용을 더 많이 할 수 있는 것은 바로 마음읽기 능력이 높기에 가능한 것으로 볼 수 있겠다.

좋아하는 아이나 싫어하는 아이로 거의 거명되지 않는 무시 집단 내에서의 남녀의 차이를 살펴보면, 남아의 경우 다른 집단과의 차이가 없었다. 그러나 무시 집단 여아의 경우

타인의 행동이나 말을 통해 생각을 읽는 능력이나 얼굴표정에서 정서를 읽는 능력이 거부 집단보다 높았으며, 그 정도는 인기 집단만큼 높은 수준이었다. 따라서 무시 집단의 여아들이 또래들에게 인기를 얻지 못하는 것은 마음읽기 능력이 부족해서라기보다는 다른 특성에 기인하는 것으로 보인다. 무시 집단 아동들은 수동적이고 수줍어하며 말을 별로 하지 않는 행동특성을 가지고 있는 것으로 보고 되는데 (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Harrist et al., 1997), 이로 미루어 본다면 무시 집단 아동은 또래의 마음을 잘 이해할 수는 있으나 수줍은 성격 등 기타 요인으로 인해 다른 아이에 대한 자신의 관심이나 생각을 잘 표현하지 못하는 것으로 보인다.

본 연구의 시사점과 제한점 및 의의

본 연구결과는 거부된 아동에 대한 지도와 관련하여 몇 가지 시사 하는 바가 있다. 또래들에 의해서 일찍이 거부된 아동은 그 거부된 지위를 그 다음 학년에도 유지하는 경향이 있고 또래거부와 관련된 적응문제를 겪을 위험도 가지고 있으며(Brendgen et al., 2001; Coie et al., 1990), 특히 거부된 공격적 아동들은 만성적으로 적대적이 되거나 외현화 된 품행장애를 보일 수 있다(Parker et al., 1995). 더 나아가 이들은 이후 청소년기와 성인기에 일탈된 반사회적 행동과 다른 심각한 적응 문제를 보일 위험이 가장 큰 아동들로 보고되고 있다 (Parker & Asher, 1987; Parker et al., 1995; Rubin et al., 1998).

본 연구 결과 거부 아동이 다른 또래지위 집단의 아동에 비해서 마음읽기 능력이 부족한 것으로 나타났다. 마음읽기 능력의 부족이

반사회적 행동의 발달로 연장된다는 중단연구에 의한 증거는 현재 없으나, 교도소 재소자는 동일 연령대의 대학생에 비해 정서읽기와 생각읽기 능력이 낮으며 그 수준이 중학생 수준이라는 것이 구재선, 김혜리, 김경미, 양혜영, 한미영, 정명숙, 박상규(2008)의 연구에서 밝혀졌다. 이러한 증거로 미루어 볼 때 거부 아동에게 마음읽기 능력을 훈련시킴으로써 부적응적 발달 통로를 예방할 수 있을 것으로 보인다. 본 연구에서 사용한 과제를 활용하여 거부당하는 아동들에게 타인의 행동이나 말에서 생각을 읽고 표정에서 감정을 읽는 기술을 훈련하여 또래 관계가 개선되는지 등에 대한 추후 연구가 필요할 것으로 보인다.

본 연구는 또래지위 집단 간에 마음읽기 능력의 차이가 있는지를 연구하는 것을 목적으로 한 만큼 마음읽기 능력만을 연구하였다. 그러나 또래지위 집단 간의 차이를 결정하는 것이 무엇인지를 밝히기 위해서는 마음읽기 능력만이 아니라 다른 행동변인이나 부모와 형제와의 관계, 학업능력, 공감 능력, 성격변인 등 다양한 변인을 추가하여 연구해볼 필요가 있을 것이다. 특히 본 연구에서 마음읽기 능력이 다른 집단에 비해 거부 집단에서 더 낮으며, 다른 집단들은 유사한 수준인 것으로 나타났다. 즉 마음읽기 능력이 높다고 해서 모두 바람직한 또래관계를 형성한 것은 아니었다. 마음읽기 능력이 높은 데도 불구하고 어떤 아이는 양면성아 또는 무시아였다. 이는 유능한 또래관계에는 기본적으로 마음읽기 능력이 필요하나 그 외에 다른 요인이 관여할 것임을 보여준다. 그러한 요인이 무엇인지 연구하기 위해 다양한 변인을 추가하여 연구할 필요가 있을 것이다.

본 연구는 또래지위 집단 간의 차이를 다양

한 측면에서 밝히지는 않았으나, 마음읽기 능력 차원에서 차이가 있음을 분명하게 보여줌으로써 마음읽기 능력이 사회적 적응에 중요함을 보여주었다는 데에서 그 의의를 찾을 수 있다. 또한 본 연구는 인지적인 마음상태 뿐만 아니라 정서적인 마음상태를 읽는 것도 마음읽기에 포함된다는 Whiten과 Perner(1991), Wellman(1990), Baron-Cohen(2003, 2005)의 주장에 따라, 마음읽기 능력을 포괄적으로 정의하고 연구하였다는 데에 있다. 마음읽기 능력 중에서도, Baron-Cohen과 동료들의 연구(Baron-Cohen et al., 1996, 1997, 2001)를 제외하고는 많이 연구되지 않았던 정서읽기 능력이 남아와 여아 집단 모두에서 또래지위 집단에 따른 차이가 있었다. 이러한 결과는 마음읽기 능력과 사회적 능력 간의 관계에 대해 연구하기 위해서는 마음읽기 능력을 두 가지 능력으로 구분하여 다루어야 함을 보여준다.

참고문헌

구재선, 김혜리, 김경미, 양혜영, 한미영, 정명숙, 박상규 (2008). 교도소 재소자의 마음 이론과 공감. *한국 심리학회지: 사회 및 성격*, 22(4), 43-57.

구재선, 김혜리, 양혜영, 김경미, 정명숙, 이수미, 최현옥 (2008). 중학생의 마음이해 능력과 사회적 상호작용. *한국 심리학회지: 사회 및 성격*, 22(2), 17-33.

김윤경, 이옥경 (2001). 아동과 청소년의 또래 관계에 따른 심리사회적 적응과 행동특성. *한국심리학회지: 발달*, 14(2), 65-82.

김혜리, 구재선, 김경미, 양혜영, 정명숙, 최현옥, 이수미 (2007). 학령기와 그 이후의 마

- 음이해 발달: 애매한 상황에서의 마음읽기 능력. 한국심리학회지: 발달, 20(1), 19-47.
- 김혜리, 이숙희 (2005). 인기있는 아동은 마음 읽기를 잘하나?. 한국심리학회지: 발달, 18(1), 1-18.
- 신유림 (2005). 아동의 틀린 믿음 및 정서이해 능력과 인기도 및 친구관계의 관련성. 대한가정학회지, 43(8), 13-23.
- 양혜영, 김혜리, 김경미, 구재신, 박은혜, 정명숙 (2008). 초등학교생의 마음이해와 사회적 능력의 관계. 한국심리학회지: 발달, 21(1), 31-47
- 조경자, 박수진, 송인혜, 김혜리 (2007). 정서상태와 얼굴표정 간의 연결 능력의 발달. 한국감성과학회, 10(1), 127-138
- Badenes, L., Estevan, R., & Bacete, F. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development, 9*(3), 271-283.
- Baron-Cohen, S. (1994). The mindreading system: New directions for research. *Current Psychology of Cognition, 13*, 724-750.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2003) *The essential difference: The truth about the male and female brain*. Perseus Publishing.
- Baron-Cohen, S. (2005). The Empathizing system: A revision of the 1994 model of the mindreading system. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development*. New York, NY: The Guilford Press.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Jones, R., Stone, V., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*, 409-418.
- Baron-Cohen, S., Riviere, A., Cross, P., Fukushima, M., Bryant, C., Sotillo, M., Hadwin, J., & French, D. (1996). Reading the mind in the face: A cross cultural and developmental study. *Visual Cognition, 3*(1), 39-59.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "Reading the mind in the eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(2), 241-251.
- 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*(3), 311-331.
- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of Mind in Preadolescence: Relations Between Social Understanding and Social Competence. *Social Development, 8*(2), 237-255
- Brendgen, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2001). Developmental profiles of peer social preference over the course of elementary school: Associations with trajectories of externalizing and internalizing behavior. *Developmental psychology, 37*(3), 308-320
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimension and types of social status:

- Across age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. *Child Development*, 54, 1400-1461
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie(Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (pp.17-59). New York: Cambridge University Press.
- Dockett, S., Degotardi, S., Szarkowicz, D., & Rovers, F. (1996). Young children's peer popularity and theories of mind. Paper presented at the Educational Research Association/ *Australian Association for research in Education*, Singapore.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child development*, 54, 1356-1399.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. T., & Price, J. M.(1990). Peer status and aggression in boy's groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Hale, C. M., & Tager-Flusberg H. (2003) The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental Science*. 6, 346-359.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.
- Happé, F. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- 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.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-96.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002) Children's Social Constructions of popularity. *Social Development*, 11(1), 87-109
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 205-224.
- Puttallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). Social skill and social acceptance. In *The Development of Children's Friendship*, ed. by S. R. Asher & J. M. Gottman, New York: Cambridge University Press.
- Repacholi, B., & Slaughter, V. (2003). *Individual differences in theory of mind: Implication for typical and atypical development*(pp.67-97). New York: Psychology Press.
- Slaughter, V., Denis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT.
- Whiten, A., & Perner, J. (1991). Fundamental

한국심리학회지: 학교

issues in the multidisciplinary study of
mindreading. in A. Whiten(Ed.), *Natural
theories of mind*. Oxford: Bl.

원고접수일 : 2009. 5. 31.

게재결정일 : 2009. 7. 31.

The Relations between Children's Peer Status and Mindreading

Areum Kim

Hei-Rhee Ghim

Department of Psychology, Chungbuk National University

This research investigates the relations between children's peer status and mind reading abilities in preadolescence. Based on sociometric methods(Coie & Dodge, 1983), 241 12-year-olds(115 girls; 126 boys; mean age 12-2) were divided into 5 groups: the popular, controversial, average, neglected and the rejected group. The mind reading abilities were measured by two kinds of tasks: the thoughts reading tasks and the emotions reading tasks. The theory of mind tasks such as Faux pas, white lie, and irony were used as the thoughts reading tasks. Reading the emotional states through eyes or facial expressions was used as the emotions reading tasks. Girls performed significantly better than boys on the thoughts reading and the emotions reading tasks. In the girls group, the thoughts reading and emotions reading scores differed among five peer status, but in the boys group the thoughts reading scores were not differed. However the mind reading scores which were the means of the thoughts reading and the emotions reading differed among peer status in both the girls and boys groups. More specifically, the mind reading performances of the popular group were higher than those of the rejected group. Overall, the results indicated that the popular children's mind reading abilities were higher than those of the rejected children. In addition, girls' mind reading abilities were higher than those boys. These findings suggest that the midreading abilities are important for the peer relations and higher in girls than in boys. These results support the Baron-Cohen(2003)'s arguments that girls have a better understanding of other people's mental states.

Key words : mind reading, thoughts reading, emotions reading, peer status, preadolescence