

인기있는 아동은 마음읽기를 잘 하나?

김혜리

이숙희

충북대학교 심리학과

본 연구는 마음을 이해하는 능력이 또래 인기도에 정적인 영향을 미치는지 알아보기 위해 수행되었다. 만 5세의 유치원 아동 51명과 만 8세의 초등 2학년 아동 67명이 연구에 참여하였다. 각 아동의 마음이해 능력은 세 종류의 틀린 믿음에 대한 이해를 묻는 마음과제를 실시하여 측정하였고, 또래 인기도, 공격성, 마음이해 관련 사회행동 및 관습관련 사회행동을 평가하였다. 유치원 아동의 경우, 인기도는 마음이론 과제수행, 관습관련 사회행동, 그리고 마음이해 관련 사회행동과 정적 상관관계를, 공격성과 부적 상관관계를 보였다. 이에 반해 2학년 아동의 경우는 관습관련 사회행동과 마음이해 관련 사회행동만 정적 상관관계를 보였다. 유치원 아동의 인기도를 예측하는 변인은 공격성이었으며, 2학년 아동의 인기도를 예측하는 변인은 성별, 공격성, 그리고 마음관련 사회행동이었다. 그러나 전체 아동의 인기도를 예측하는 변인은 공격성과 마음이해 관련 사회행동이었다. 마음이론 과제수행이 인기도를 예측하지 못하였으나 마음이해 관련 사회행동이 인기도를 예측한 것은 마음이해 능력 자체보다 그 능력을 사회적으로 활용하는 기술이 중요한 것임을 시사한다.

주요어 : 마음이해 능력, 또래 인기도, 관습관련 사회행동, 마음이해관련 사회행동

성장해 가면서 아동이 다른 사람과 맺는 사회적 관계는 생애 초기에 비해 현저하게 복잡해지고 다양해진다. 초기에는 주로 가정에서 양육자 혹은 가족들과만 지내기 때문에 상호작용의 대상이 적으며 그 관계도 단순하지만 성장하면서는 또래관계를 형성해야 하고, 유치원이나 학교에 입학하면 또래뿐만 아니

라 선생님, 선후배들과도 폭 넓게 사회적 관계를 맺어야 한다. 이처럼 성장함에 따라 사회적 환경이 넓어지면서 다양한 사람들과 사회적 관계를 가져야 할 필요성이 증가되므로, 아동이 다른 사람과 상호작용하여 사회적 관계를 형성해 나가는 능력은 점차 중요해진다. 다른 사람과 상호작용하여 사회적 관계를

이 논문은 2004년도 충북대학교 학술연구지원사업의 연구비지원에 의하여 연구되었음.
연구에 참여해 준 아동들과 선생님들께 감사드립니다.
교신저자 : 김혜리, E-mail: hrghim@chungbuk.ac.kr

형성해 나가는데 있어서 필요한 능력의 하나가 상대방의 마음을 이해하는 능력이라고 볼 수 있다. 왜냐하면 상대방의 마음을 잘 알지 못하면 적절하게 반응할 수 없기 때문이다. 예를 들어 화가 나서 “다시는 내 눈앞에 나타나지 마”라고 말하는 친구의 말을 말 그대로 이해한다면 더 이상 그 친구와 우정관계를 지속할 수는 없을 것이다.

마음이해 능력과 사회적 능력과의 관계

마음을 이해하는 능력은 앞에서 언급했듯이 우리가 타인과 원활하게 상호작용을 하며 살아가기 위해서 매우 중요할 것이고, 또 더 나아가 사회적 적응에 중요할 것으로 보인다. 때문에 Premack과 Woodruff(1978)가 침팬지를 대상으로 마음이해 능력을 연구하여 발표한 이후부터 발달심리학자들은 마음이해 능력의 발달에 많은 관심을 가지기 시작했고, 이런 관심에서 비롯된 연구들은 마음이론(theory of mind)이라는 이름 하에 수행되어 왔다. 마음이론이란 인간의 행동이 믿음, 바람, 의도와 같은 마음상태에서 비롯된다는 것과 여러 마음상태들이 서로 어떻게 영향을 미쳐서 행동을 일으키는가에 대한 지식이라고 정의할 수 있다. 그러므로 마음이론을 연구하는 것은 기본적으로 인지적 발달을 연구하는 것이 주가 되는데, 실제로 지난 20여 년 동안 많은 발달심리학자들은 마음이론 발달의 인지적 측면을 주로 연구하였다. 즉 믿음, 바람, 지식, 의도 등의 다양한 마음상태를 언제부터 이해하는지, 또 마음상태를 이해하는 능력이 어떻게 발달하는지, 마음이해 능력의 전조능력은 무엇인지 등에 대해 연구하였다. 그 결

과 생후 6개월 된 영아도 사람의 행동을 의도적인 것으로 이해하며(Woodward, 1998), 생후 1년 정도가 되면 상대방의 눈길과 얼굴표정을 보고 자신의 행동을 조절하며(Repacholi, 1998), 생후 18개월이 되면 가장(pretense)을 하며, 2, 3세에는 사람의 행동이 바람, 믿음 등에 의해 결정된다는 것을 이해하며, 4세 이후에는 마음이 표상임을 이해하여 특정 사실을 직접 보거나 듣지 않았을 경우는 사실과 다른 틀린 믿음(false belief)을 가지게 된다는 것을 이해한다는 등의 사실이 밝혀졌다(이 분야에 대한 개관은 Wellman & Lagattuta, 2000, 참조). 그러나 동일한 사건이라도 사람에 따라 좋게 볼 수도 있고 나쁘게 볼 수도 있다는 사실, 즉 동일한 자극이 보는 사람의 생각에 따라 다르게 지각되고 이해된다는 것은 6, 7세 이후에 발달하는 것으로 밝혀졌다(Carpendale & Chandler, 1996).

마음을 이해하는 능력의 발달에 대한 연구들이 수행되면서, 자폐아동이 보이는 사회적 능력의 결함이 마음이해 능력의 결함에서 기인한 것이 아닐까 하는 문제가 제기되었는데, Baron-Cohen, Leslie 및 Frith(1985)는 이 문제를 실증적으로 다루었다. Baron-Cohen 등은 정상아동, 자폐아동 및 다운증후군 아동을 대상으로 자폐아동이 다른 집단에 비해 마음을 이해하는 능력이 부족한지를 알아보기 위해 틀린 믿음 과제를 실시하였다. 틀린 믿음 과제는 특정 사실을 보거나 듣지 못한 사람은 사실과 다른 틀린 믿음을 가지게 된다는 것을 이해하는지 알아보는 과제인데, 이는 마음의 가장 핵심적인 특징인 표상으로서의 특징을 이해하는지 알아볼 수 있는 과제이다. 연구결과, 언어정신연령이 더 높은 자폐아동이

다운증후군 아동보다 틀린 믿음 과제를 잘 해결하지 못하는 것으로 나타났다. 후속하는 연구들(Yirmiya & Shulman, 1996; Yirmiya, Solomonica-Levi, Shulman, & Pilowsky, 1996)에서는 언어정신연령을 통제했을 때 자폐아동의 수행이 정신지체 아동의 수행보다 낮다는 것이 일관되게 지지되지는 않았으나 정상아동의 수행에 비해서 낮은 것은 분명하게 입증되었다(이에 대한 개관은 Baron-Cohen, 2000, 참조 우리 아동에 대한 자료는 김혜리 등, 2001, 2004 참조). 자폐아동이 틀린 믿음 과제와 같은 마음이해 능력을 평가하는 과제에서 수행이 낮다는 것을 보여주는 이러한 결과들은 자폐아동의 사회적 능력의 결함이 마음이해 능력의 결함에서 기인했을 가능성을 강력하게 시사한다. 또 이는 마음을 이해하는 능력과 사회적 상호작용 능력간의 관련성을 시사하는 것이다.

그렇다면 마음을 이해하는 능력과 사회적 상호작용 능력간의 관련성은 정상 아동에서도 존재하지 않을까 생각해 볼 수 있다. 상식적인 측면에서 생각해 보면 정상 아동에서도 마음이해 능력과 사회적 능력이 관련될 것으로 기대된다. 우리가 타인의 마음을 잘 이해할 수 있다면, 타인과 상호작용을 할 때 상대방의 입장을 고려해서 행동할 수 있고 오해를 줄일 수도 있다. 또 필요에 따라서는 거짓 말을 해서 남의 마음과 행동을 조절 할 수도 있을 것이다. 반면 상대방과 잘 지내고 싶어도 그 사람이 원하는 것이 무엇인지, 어떤 생각을 가지고 있는지 그 마음을 잘 알지 못한다면 상대방과 잘 지내는 것이 힘들 수 있다.

이론적 측면에서 보아도 마음이해 능력과 사회적 능력간에 관계가 있을 것이 기대된다.

마음이론을 진화심리학적으로 접근하는 Baron-Cohen(1995), Cosmides, Tooby 및 Barkow(1992)는 마음이론은 진화과정에서 원시인류가 가지게 된 것이라고 주장한다. 이들에 따르면 인간이 군집생활을 하기 시작하면서 다른 인간과 사회적 상호작용을 하게 되었으며, 상호작용하는 과정에서 상대방의 행동을 이해해야 할 필요가 생기게 되었다고 한다. 예를 들어 상대방의 행동이 자신을 도우려는 것인지 아니면 해치려는 것인지 그 마음을 읽어서 행동의 의미를 재빨리 이해하여 대처할 필요성이 생기게 되었다. 상대방의 행동을 보고 행동의 의미를 이해하기 위해서는 '마음이 행동을 일으키고 결정한다'는 것을 알아야 하는데(이에 대한 철학적 근거는 Dennett, 1987, 참조), 즉 마음이론을 가지고 있어야 하는데, 이러한 능력을 가진 자들은 마음읽기가 가능하여서 적응을 보다 잘 하여 생존가능성이 더 높았을 것이라는 것이다. 즉, 이들이 주장하는 바는 원시인류가 마음이론을 가지게 되어 마음읽기를 할 수 있도록 진화하게 된 것은 바로 군집생활을 통해 사회적 상호작용을 시작한 원시인류의 생존에 마음읽기가 도움이 되었기 때문이라는 것이다. 이렇게 마음읽기가 원시인류의 적응에 도움이 되었다면 상호작용이 매우 중요한 현재의 우리 생활에서도 도움이 될 것이라고 가정해 볼 수 있을 것이다.

마음이론 발달과 사회적 능력 발달간의 관계에 대한 연구들

마음을 이해하는 능력과 사회적 능력이 서로 관련되어 있는지를 실증적으로 알아보기 위하여 최근에 발달심리학자들은 정상아동을

대상으로 마음이해 능력과 사회적 능력간의 관계를 연구하기 시작하였다.

Astington과 Jenkins(1995)는 3~5세 아동의 마음이해 능력과 놀이상황에서 보이는 행동간의 관계를 알아보았다. 연구 결과, 틀린 믿음을 이해하는 수준이 높은 아동들은 친구에게 자신이 참여하고 있는 놀이상황에 함께 참여하도록 권유하는 경향이 높았으며, 가장 놀이를 할 때에도 역할 할당을 잘 하는 경향이 있는 것으로 나타났다.

Lalonde와 Chandler(1995)는 Vineland Socialization Scale (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984)과 Portage Checklist(Bluma, Shearer, Fronhman, & Hilliard, 1976)에서 마음을 이해하는 것과 관련된 것으로 보이는 사회적 행동목록과 관습적인 사회적 행동목록을 20개씩 선정하여 이러한 행동을 하는 정도와 마음이해 능력이 관계가 있는지를 3세 아동을 대상으로 연구하였다. 마음을 이해하는 것과 관련된 것으로 보이는 행동목록에는 슬피하는 친구를 보고 위로해 주는 행동, 친구와 갈등이 있을 때 서로 의견을 교환하여 문제를 해결해나가는 행동 등이 포함되었다. 관습적인 사회적 행동목록에는 선물이나 도움을 받으면 고맙다고 이야기 하기, 잘못하면 사과하기와 같은 행동이 포함되었다. 연구 결과 마음을 이해하는 것과 관련된 것으로 보이는 사회적 행동들은 틀린 믿음 과제의 수행과 정적인 상관관계를 보였으나 관습적인 사회행동은 유의한 상관관계를 보이지 않았다. 이는 마음이해 능력이 좋은 아동은 타인의 생각과 의도를 고려하여 행동하는 사회적 능력도 우수하다는 것을 보여준다.

Capage와 Watson(2001)의 연구에서는 3~6

세 아동을 대상으로 사회적 갈등을 해결하는 방법을 이해하는 사회적 문제해결 능력과 마음이해 능력이 사회적 능력인 또래관계에서의 친사회적인 행동과 어떤 관계가 있는지를 알아보았다. 그 결과 사회적 문제해결 능력과 틀린 믿음 과제에서의 수행이 모두 사회적 능력과 관련이 있었는데, 특히 사회적 문제해결 능력 보다 틀린 믿음 과제에서의 수행이 사회적 능력을 더 잘 설명하는 예측변인이었다.

Slaughter, Dennis, 및 Pritchard(2002)의 연구에서는 4~6세 아동의 마음이해 능력과 또래 인기도, 공격성, 친사회성과의 관계에 대해서 알아보았다. 5세 이상 집단에서는 마음이해 능력이 또래 인기도를 가장 잘 예측하였으나, 5세 미만 집단에서는 친사회적 행동과 공격적 행동의 양이 인기도를 가장 잘 예측하였다. 마음이해 능력과 또래 인기도 간의 관계를 다룬 Peterson과 Siegal(2002)의 연구에서도 거부당하는 아이보다 인기있는 아이가 더 마음이해 능력이 높은 것으로 나타났다.

그러나 마음이해 능력과 사회적 능력의 관계가 부적이라는 결과를 보고하는 연구들도 있다. Astington과 Jenkins(1995)에서는 틀린 믿음 과제에서 더 좋은 수행을 보인 3세에서 5세 아동이 그렇지 않은 아동에 비해 놀이상황에서 역할 할당이나 권유하기 등의 사회적 행동은 잘 하였으나, 공감하는 능력은 부족한 것으로 나타났다. 또 Dunn(1995)의 연구에서는 생후 40개월에 틀린 믿음과제를 더 잘 수행하였던 아동이 입학 무렵 더 많은 사회적 문제를 가진 것으로 나타났다. Cumina와 Repacholi(1999) 연구에서는 학령전기에 친한 친구가 있는 아이에 비해 없는 아이가 오히려 더 틀린 믿음 과제를 잘 하였다. 한편

Happé와 Frith(1996)는 마음을 이해할 수 있어야 사용할 수 있는 사회적 기술에서 품행장애 아동이 정상아동과 별 다른 차이를 보이지 않다는 것을 보고하였다. 유사하게 Hughes, White, Sharpen 및 Dunn(2000)에서도 반사회적 문제행동을 가지고 있는 아동의 마음이해 능력과 정서이해 능력이 떨어지지 않았다.

이와 같이 사회적 능력과 마음이해 능력간의 관계가 연구마다 일치하지 않는 것은 마음이해 능력과 사회적 능력간의 관계가 단순하지 않으며, 다양한 요인이 이 관계에 영향을 미칠 가능성이 있음을 보여준다. 또한, 어떤 사회적 능력인지에 따라, 예를 들어 좋은 또래관계를 형성하는 능력인지, 협상기술인지, 또는 친사회적 능력인지에 따라 그 관계가 다를 가능성을 시사한다.

인기있는 아동에 대한 연구들

마음이해 능력이 실제로 사회적 능력과 관련되는지를 연구하기 위해 적합한 사회적 능력의 하나가 좋은 또래관계를 형성하는 능력이라고 볼 수 있다. 또래관계는 대부분의 다른 인간관계들이 수직적 관계인 것에 비해 수평적 관계라는 특징이 있어서, 또래와의 상호작용에서 아동은 다양한 역할을 취하게 된다(Kemple, 1991). 예를 들어 아동은 놀이상황에서 집단을 이끄는 리더의 입장을 취할 수도 있고, 리더를 따르는 집단의 일원이 되기도 한다. 또한 또래관계는 수평적 관계이므로, 다른 인간관계에서 발생할 수 있는 것보다 훨씬 더 많은 갈등 상황을 맞이하게 되는데(Hartup & Moore, 1990), 이런 갈등을 해소시키는 과정에서 아동은 협상과 타협하는 기

술 그리고 자신의 의견 말하기 등의 사회적 기술을 사용한다(Kostelnik, Stein, Whiren, & Soderman, 1988). 따라서 또래와 상호작용하는 경험은 타인의 입장을 생각할 수 있게 하여 마음을 이해하는 능력을 발달시키는데 기여할 수 있다. 또한 역으로 마음을 이해하는 능력은 친구의 마음을 보다 잘 이해할 수 있도록 함으로써 보다 긍정적인 또래관계 형성에 영향을 줄 수도 있을 것이다. 따라서 또래관계가 얼마나 긍정적인 것인가를 나타내는 지표의 하나인 또래 인기도가 마음이해 능력과 관련될 것으로 기대된다.

또래 인기도가 마음이해 능력과 관련될 것임을 시사하는 증거는 또래에게 인기있는 아동과 그렇지 못한 아동의 행동에서도 찾아볼 수 있다. 놀이상황에서, 또래에게 인기있는 아동은 놀이집단에 참가하고 싶을 때 이미 놀이를 하고 있는 또래들의 놀이상황을 잘 관찰한 후 그 상황에 맞추어 놀이에 참가하려는 모습을 보이거나, 거부되는 아동은 또래의 놀이방식은 엄두에 두지 않고 자신의 방법을 강요하는 모습을 보였다(Dockett, Degotardi, Szarkowicz & Rovers, 1996). 또 인기있는 아동은 또래와의 대화에서 맥락에 적절한 이야기를 하며 대화 도중 상대와 의견이 다를 경우 상대를 설득시키려는 노력을 보였으나, 또래에게 인정받지 못하는 아동은 또래와의 대화에서 부적절한 반응을 하거나, 의견이 서로 다를 때 자신의 의견에 대한 이유를 설명하려는 노력 없이 상대방의 의견을 반대하는 경향을 보였다(Hazen & Black, 1989).

인기있는 아동들의 위와 같은 행동특성들은 이 아동들이 또래와 상호작용을 할 때 상대방의 입장을 고려하여 그에 따라 적절하게

행동한다는 것을 보여준다. 또 인기있는 아동들이 상대방의 입장을 고려하여 행동한다는 것은 이들이 거부되는 아동보다 타인의 마음을 더 잘 이해하기 때문에 가능할 것임을 시사한다. 그러나 아동의 마음이해 능력과 또래 인기도 간의 관계를 다룬 연구들에서 이러한 결과가 일관되게 나타나지는 않고 있다. 일부 연구에서는 정적 상관관계가 나타난 반면 (Peterson & Siegal, 2002; Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002), 일부 연구에서는 두 변인의 상관관계가 유의미하지 않은 것으로 나타났다 (Badenes, Estevan & Bacete, 2000; Watson, Nixon, Wilson, & Capage, 1999; Dockett, Degotardi, Szarkowicz, & Rovers, 1996).

연구결과가 일치하지 않는 이유를 현재로서는 정확하게 알 수 없는데, 왜냐하면 각 연구마다 마음이해 능력을 측정하는 방법, 아동의 나이, 인기도 측정법 등이 다르기 때문이다. 예를 들어 연구에서 마음이해 능력을 틀린 믿음 과제와 같은 마음이해 과제를 사용하여 측정하기도 하고, 마음을 이해할 수 있어야 가능한 사회적 기술이나 행동특성으로 측정하기도 한다. 그러나 마음을 이해할 수 있어야 사용할 수 있는 사회적 기술이나 행동특성이 의미하는 바와, 틀린 믿음 과제와 같은 마음이론 과제의 수행이 나타내는 것이 반드시 동일한 것이라고만 볼 수는 없을 것이다.

본 연구에서는 마음이해 능력과 또래 인기도가 서로 관련되는지, 또 마음이해 능력이 또래 인기도를 예언할 수 있는지 알아보고자 하였다. 사람이 사실과 다른 틀린 믿음을 가질 수 있다는 것을 이해하는지 알아볼 수 있는 틀린 믿음 과제를 사용하여 마음이해 능력을 측정하였다. 또 연령에 따른 마음이해

능력의 발달적 변화를 보다 정확하게 측정하기 위해 세 종류의 틀린 믿음 과제를 사용하였다. 4세 아동의 50%정도가 해결하는 전형적인 틀린 믿음 과제인 (Wellman, Cross, & Watson, 2001) Smarties 과제 (Perner, Leekam, & Wimmer, 1987)와 Maxi 과제 (Wimmer & Perner, 1983), 그리고 또래관계에서 흔히 경험하게 되는 틀린 믿음을 이해하는지 알아보기 위한 틀린 믿음 과제를 사용하였다. 또 6, 7세 경에 해결하는 2차순위 틀린 믿음 과제 (Perner & Wimmer, 1985), 즉 A의 믿음에 대해 B가 가지고 있는 틀린 믿음을 아동이 이해하는지 알아보는 과제를 사용하였다.

선행연구에서 또래 인기도와 관련되는 것으로 밝혀진 공격성 (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Coie & Kupersmidt, 1983)과 만나면 인사하기와 같은 관습관련 사회행동 (Lalonde & Chandler, 1995; Happé & Frith, 1996) 변인도 추가하였다. 또한 마음이해 능력을 직접 나타내지는 않으나 간접적으로 보여주는 마음이해 관련 사회행동 변인도 추가하였다. 마음이해 능력과 또래 인기도의 관계에 대한 선행 연구들이 대개 학령전기 아동을 대상으로 연구하고 있으나, 본 연구에서는 초등학교 2학년 아동도 연구대상에 포함하였다. 이는 학령기 아동이 학령전기 아동에 비해 더 많은 시간과 다양한 상황에서 또래와 상호작용하므로 연령에 따라 마음이해 능력이 또래 인기도에 다르게 영향을 미칠 수 있기 때문이다.

방 법

연구 참여자

유치원 두 학급과 초등학교 2학년 두 학급의 총 118명의 아동이 연구에 참여하였다. 유치원 아동은 평균 5년 7개월 된(4년 9개월 - 6년 8개월) 51명(남, 26; 여, 25)이었다. 초등학교 2학년 아동은 평균 8년 2개월 된(6년 9개월 - 8년 8개월) 67명(남, 6; 여, 31)이었다.

과제와 도구

1) 마음이론 과제

마음이해 능력을 측정하기 위해서 Maxi 과제와 Smarties 과제와 같은 전형적 틀린 믿음 과제, 또래와의 상호작용 상황에서 경험하게 되는 틀린 믿음을 이해하는지 묻는 사회적 틀린 믿음 과제, 그리고 2차 순위 틀린 믿음 과제를 사용하였다. 각 과제마다 두 가지의 변형과제를 만들어 사용하였다. 따라서 총 6개의 과제가 사용되었다.

전형적 틀린 믿음 과제 : Maxi 과제와 Smarties 과제를 사용하였다. Maxi 과제의 이야기 내용은 주인공이 물건을 A에 놓고 방을 나간 후 다른 사람이 B로 옮겼는데, 주인공이 물건을 가지러 다시 방으로 들어오는 것이었다. 질문은 네 가지로, 확인질문 1은 주인공이 물건을 어디에 놓고 나갔는지를 묻는 것이었고, 확인질문 2는 다른 사람이 물건을 어디로 옮겼는지를 묻는 것이었다. 검사질문 1은 주인공은 물건이 어디에 있다고 생각할 것인지를 묻는 것이었고, 검사질문 2는 주인공은 물건을 가지러 어디로 갈 것인지를 묻는 것이었다. 확인질문은 이야기 내용을 이해했는지 확인하기 위한 질문이므로 검사질문 2개에 대한 답변만 마음이론 과제수행 점수에 포함하였다.

Smarties 과제는 과자 상자에 과자 대신 다

른 물건이 들어있는 것을 보여준 후 상자를 닫고 이 상자를 친구에게 보여 주면 그 친구는 상자 속에 무엇이 들어있다고 생각할 것인지(검사질문 1), 그리고 상자를 열면 기분이 어떨 것인지(검사질문 2)를 질문하는 것이었다.

사회적 틀린 믿음 과제 : 친구와 약속을 하거나 싸우는 등 또래와 상호작용하고 있는 이야기 주인공의 틀린 믿음을 이해할 수 있는지를 알아보는 과제였다. 한 과제를 예로 들어 설명하면 이야기 내용은 다음과 같다. 『A와 B가 학교 운동장에서 재미있게 놀다가 A가 집에 가야 했다. 그래서 B는 자신은 조금 후에 공원으로 갈 것이니까 나중에 공원으로 놀러 오라고 했다. 그러나 B는 친구를 만나게 되어서 계속 학교 운동장에서 놀았다』는 이야기를 들려준 후 “A는 나중에 B와 놀려고 어디로 갈까?”(검사질문)라고 질문하였다. 또 다른 과제의 이야기 줄거리는 『A와 B가 함께 놀다가 싸워서 A가 집으로 갔는데 그 사이 B도 다른 곳으로 장소를 옮기게 된다. 얼마 후 A는 다시 놀러 가려고 하는데 B가 없는 곳에서 놀려고 한다』였다.

2차 순위 틀린 믿음 과제 : A의 믿음에 대해 B가 가지고 있는 틀린 믿음을 아동이 이해하는지를 알아보는 과제였다. 한 과제를 예로 들어 설명하면 이야기 내용은 다음과 같다. 『엄마가 아이에게 줄 선물로 장난감 자동차를 사왔으나, 아이가 엄마에게 무엇을 선물로 줄 것이냐고 물었더니 엄마는 벨레책을 줄 것이라고 말한다. 잠시 후 엄마가 나간 사이 아이는 엄마 가방에서 생일카드와 함께 장난감 자동차를 보게 된다.』 이야기를 들려준 후 “아이가 가방 속에 든 장난감 자동차를 본 것을 엄마는 아실까?”(검사질문 1) “아이

는 장난감 자동차를 선물로 받을 걸 알까?” (검사질문 2) “아이가 선물로 장난감 자동차를 받게 될 거라는 걸 아이가 알고 있다는 사실을 엄마가 아실까?”(검사질문 3)였다.

또 다른 변형과제의 이야기 내용은 다음과 같았다. 『누나가 그림을 그리다가 화장실에 가고 싶어져서 크레파스를 책상 서랍 속에 넣고 나간다. 방을 나간 후 동생이 무엇을 하는지 열쇠구멍으로 들여다 보는데, 동생은 누나가 자신을 보고 있다는 사실을 모르고 누나를 놀려주려고 크레파스는 서랍에서 꺼내서 옷장 속에 넣는다.』

이상의 6개 과제에서 총 12 개의 검사질문에 대한 답을 점수화하였다. 정답이면 1점, 오답이면 0점을 주어 합한 총점을 마음이론 과제수행 점수로 사용하였다. 가능한 점수분포는 0점에서 12점 사이였다.

2) 또래 인기도 측정

또래 인기도를 측정하기 위해서 한 학급의 모든 아동들 개개인의 인기도가 평가대상 아동을 제외한 학급 전체의 모든 또래에 의해 평가되는 또래평정법을 사용하였다. 본 연구에서는 Agard, Veldman, Kaufman, 및 Semmel (1978)이 제작한 How I Feel Toward Others (HIFTO)를 Asher, Singleton, Tinsly 및 Hymel (1979)이 취학 전 아동에게 사용할 수 있도록 수정한 또래평정법을 변형하여 사용하였다. 먼저 반 친구들의 이름이 적힌 종이를 아동에게 하나씩 보여주면서 같이 놀고 싶거나 좋아하는 친구의 이름표는 ‘웃는 얼굴’ 그림이 있는 상자에 넣고, 좋아하는 정도가 보통이라고 생각하는 친구의 이름표는 ‘무표정한 얼굴’ 그림이 있는 상자에 넣고, 같이 놀기

싫거나 싫어하는 친구의 이름표는 ‘화난 얼굴’ 그림이 있는 상자에 넣도록 하였다. 웃는 얼굴의 상자는 3점, 무표정한 얼굴의 상자는 2점, 화난 얼굴의 상자는 1점씩을 주었다. 각 아동의 인기도 원점수는 3점 상자에 들어있는 개수, 2점 상자에 들어있는 개수, 1점 상자에 들어있는 개수를 세어 총점을 계산한(웃는 상자에 들은 개수 x 3 + 무표정 상자에 들은 개수 x 2 + 화난 상자에 들은 개수 x 1) 후 이 총점을 학급 인원수 - 1(자신에 대한 평가는 하지 않음)로 나눈 평균점수였다. 각 연령에서 두 학급의 아동이 연구에 참여하였는데 학급간에 인기도 원점수의 변량의 차이가 존재할 것이므로 인기도 원점수를 학급별로 평균과 표준편차를 사용하여 표준점수로 변환하여 이 점수를 인기도 점수로 사용하였다.

3) 공격성 측정

K-CBCL 아동·청소년 행동평가 척도(오경자, 이해련, 홍강의, 하은혜, 1997)의 문제행동 중후군 척도의 하위척도인 공격성 척도에서 2명의 연구자가 논의하여 10문항을 선정하여 사용하였다. 선정한 문항은 ① 말다툼을 자주 한다, ② 허풍치고 자랑을 많이 한다, ③ 남을 괴롭히고 못살게 군다, ④ 물건을 잘 부순다, ⑤ 학교에서 말을 안 듣는다, ⑥ 샘을 잘 낸다, ⑦ 남을 잘 때린다, ⑧ 고함을 지른다, ⑨ 성미가 급하고 뜻대로 안되면 못 참는다, ⑩ 남을 위협한다, 이었다. 담임 교사에게 각 문항을 0점(거의 없음), 1점(때때로 있음), 2점(확실히 있음)의 3점 척도로 평가하게 하였다. 따라서 가능한 점수분포는 0에서 20이었다. 문항들의 신뢰도 계수 Cronbach $\alpha = .91$ 이었다.

4) 마음이해 관련 사회행동과 관습관련 사회행동

아동의 마음이해 관련 사회행동과 관습관련 사회행동을 알아보기 위하여 Lalonde와 Chandler(1995)가 Vineland Socialization Scale (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984)과 Portage Checklist(Bluma, Shearer, Fronhman, & Hilliard, 1976)에서 마음을 이해하는 것과 관련된 사회행동과 관습적인 사회적 행동 문항으로 선택한 문항과 Happé와 Frith(1996)가 사용한 마음 관련 사회성 문항과 마음 무관 사회성 문항 중에서 선정하였다. 두 명의 연구자가 논의하여 우리 아동의 행동에서 비교적 잘 나타나는 것으로 생각되는 행동목록을 각 10문항씩을 선정한 후 이를 번안하여 사용하였다.

선정된 마음이해 관련 사회행동 문항은 ① 친구와 놀 때 상대방이 원하는 것을 고려한다, ② 남의 기분을 상하게 하면 사과한다, ③ 다른 사람을 당황하게 만들 수 있는 행동을 하지 않는다, ④ 다른 사람을 즐겁게 하려고 한다, ⑤ 상대방이 원하는 선물을 한다, ⑥ 화난 친구나 슬픈 친구를 위로한다, ⑦ 숨바꼭질 놀이할 때 들키지 않게 잘 숨는다, ⑧ 갈등이 있을 때 상대와 타협하여(의견을 교환하여) 문제를 해결하려 한다, ⑨ 자신의 감정을 숨길 수 있다(기뻐도 안 기쁜 척하기, 화나도 안 화난 척하기), ⑩ 상상놀이(예: 소꿉놀이, 전쟁놀이)를 한다, 이었다.

선정된 관습관련 사회행동 문항은 ① 선물이나 도움을 받으면 고맙다고 인사한다, ② 다른 사람에게 부탁할 때, 미안해하는 태도와 어조로 한다, ③ 친구나 선생님을 만나면 인사한다, ④ 다른 사람의 물건을 가지고 놀고 싶으면 허락을 구한다, ⑤ 친구와 놀 때, 혼

자만 하려고 하지 않고 차례를 기다린다, ⑥ 실수로 남에게 피해를 주면 사과한다, ⑦ 다른 사람의 이야기를 끝까지 들은 후에 말한다, ⑧ 물건을 나누어 가진다, ⑨ 빌린 물건은 돌려준다, ⑩ 규칙을 지킨다, 이었다.

두 종류의 사회행동 문항을 모두 담임 교사에게 0점(거의 없음), 1점(때때로 있음), 2점(확실히 있음)의 3점 척도로 평가하도록 하였다.

마음이해 관련 사회행동 문항의 신뢰도 계수 Cronbach α 는 .81이었고 관습관련 사회행동 문항의 신뢰도 계수 Cronbach α 는 .91이었다.

절 차

실험자 한명이 개별 아동을 상대로 유치원과 초등학교의 독립된 방에서 실험을 실시하였다. 먼저 마음이론 과제를 실시한 후 또래 인기도를 측정을 하였다. 마음이론 과제를 제시할 때, 과제의 이야기 내용은 이해를 돕기 위해 이야기 내용을 그린 그림을 보여주면서 실험자가 설명하였다. 과제들 중에서 아동이 내용을 이해했는지 확인하기 위한 확인질문이 있는 전형적 틀린 믿음 과제(Maxi과제와 Smarties 과제)의 경우에는 확인질문을 하여 아동이 정답을 하면 검사질문을 하였다. 확인질문에 정답을 하지 못하면 과제를 다시 설명하여 주고 다시 확인질문을 한 후 검사질문을 하였다. 6개의 마음이론 과제는 사전에 준비해둔 무선적 순서에 따라 제시하였다. 한 아동이 6개의 마음이론 과제에 답하고 같은 학급의 또래의 선호도를 모두 평가하는데 약 20분~25분이 소요되었다

아동의 공격성, 마음이해관련 사회행동, 관

습관련 사회행동을 평가하는 설문지는 각 반 교사들에게 평가하도록 배부하고 1주일 후에 회수하였다.

결 과

1. 인기도가 높은 아동과 낮은 아동의 수행 비교

인기도의 표준점수가 +인 경우는 인기도 ‘고’, -인 경우는 ‘저’로 분류하여, 연령과 인기도 수준에 따른 마음이론 과제수행, 공격성, 마음이해 관련 사회행동, 관습관련 사회행동의 평균점수와 표준편차를 표 1에 제시하였다. 또 각 점수를 연령과 인기도 수준의 두 요인으로 변량분석한 결과도 표 1에 함께 제시하였다.

먼저 마음이론 과제수행을 살펴보면, 연령의 주효과, 인기도의 주효과 그리고 상호작용 효과가 유의미하였다. 인기도의 단순 주효과를 검증한 결과, 유치원 집단의 경우 인기도

가 높은 아동이 낮은 아동에 비해 마음이론 과제수행 점수가 높았다, $F(1, 114) = 10.23, p < .01$. 그러나 2학년의 경우는 전체적으로 유치원 집단 보다 마음이론 과제수행 점수가 높았으나 인기도에 따른 차이는 없었다, $F(1, 114) = .08, n.s.$ 이는 나이가 많은 아동이 마음이해 과제를 더 잘 하였으며, 또 인기도가 높은 아동이 낮은 아동에 비해 마음이론 과제를 더 잘 하였으나 유치원 집단에서만 그러했음을 보여준다.

공격성에서는 연령의 주효과와 인기도의 주효과가 유의미하였다. 이는 유치원 집단과 2학년 집단 모두 인기도가 높은 아동이 낮은 아동보다 공격성 점수가 낮았으며 또 유치원 아동의 공격성 점수가 더 높았음을 나타낸다. 이는 나이가 어린 아동이 나이 많은 아동에 비해, 또 인기도가 낮은 아동이 높은 아동에 비해 공격성이 더 높다는 것을 보여준다.

마음이해 관련 사회행동과 관습관련 사회행동은 모두 인기도의 주효과만 유의미하였다.

표 1. 연령별 인기도에 따른 아동의 마음이론 과제수행 점수, 공격성 점수, 마음이해 관련 사회행동 점수, 관습관련 사회행동 점수의 평균과 표준편차 및 각 점수에 대한 변량분석 결과

		유치원 (N=51)		초등 2년 (N=67)		F 값
		인기도 고 (N=26)	인기도 저 (N=25)	인기도 고 (N=30)	인기도 저 (N=37)	
마음이론 ^a 과제수행	M	8.65	7.28	9.63	9.51	연령: $F(1,114)=27.97^{***}$ 인기도: $F(1,114)=6.04^*$ 상호작용: $F(1,114)=4.26^*$
	SD	1.72	1.67	1.52	1.63	
공격성	M	4.12	8.20	2.63	4.05	
	SD	4.55	6.87	4.21	3.73	
마음이해관련 사회행동	M	14.50	11.60	13.20	11.35	인기도: $F(1,114)=10.46^{**}$
	SD	3.52	3.79	3.50	4.60	
관습관련 사회행동	M	16.19	14.28	16.67	14.43	인기도: $F(1,114)=7.35^{**}$
	SD	3.37	4.43	3.59	4.69	

^a 최고점 12점

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

이는 두 종류의 행동 모두 연령과 상관없이 인기도가 높은 아동의 점수가 더 높았음을 나타낸다. 즉 인기 있는 아동은 그렇지 못한 아동에 비해 슬픈 친구 위로하기와 같이 마음을 이해해야만 할 수 있는 사회행동 뿐만 아니라 친구를 만나면 인사하기와 같은 관습적인 사회행동도 더 잘한다는 것을 보여준다.

2. 상관관계 분석

인기도와 관련된 변인이 무엇인지, 또 인기도와 관련된 변인들도 서로 관련되는지 그 관련성 정도를 알아보기 위해서 각 아동의 인기도 표준점수, 마음이론 과제수행 점수, 공격성 점수, 마음이해 관련 사회행동 및 관습관련 사회행동 점수의 상관관계를 분석하였다. 표 2에는 유치원 아동의 상관관계를, 표 3에는 2학년 아동의 상관관계를 제시하였다.

유치원 아동의 경우 공격성과 마음이론 과제수행, 그리고 공격성과 마음이해 관련 사회행동간의 상관관계를 제외하고는 모든 상관관계가 유의미하였다. 인기도는 마음이론 과

제수행, 마음이해 관련 사회행동, 관습관련 사회행동과 정적 상관관계를 보였으며 공격성과 부적 상관관계를 보였다. 이는 마음이론 과제를 잘할수록, 또 마음이해 관련 사회행동 및 관습관련 사회행동을 잘할수록, 또 공격성이 낮을수록 인기도가 높았다는 것을 나타낸다. 마음이론 과제수행은 마음이해 관련 사회행동 및 관습관련 사회행동과 정적 상관관계를 보였는데, 이는 마음이론 과제를 잘 할수록 마음이해 관련 사회행동과 관습관련 사회행동을 잘한다는 것을 보여준다.

2학년 아동의 경우, 마음이론 과제수행은 공격성 변인을 제외하고는 어떠한 변인과의 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 마음이론 과제수행과 공격성은 부적 상관을 보였는데, 이는 마음이해 과제수행이 높은 아동이 덜 공격적이었음을 보여준다. 인기도는 마음이해 관련 사회행동 그리고 관습관련 사회행동과 정적 상관을 보였으나 마음이론 과제수행이나 공격성과는 유의미한 상관을 보이지 않았다. 즉, 2학년 아동의 경우는 인기도가 높은 아동이 마음이론 과제를 더 잘 수행하

표 2. 각 변인들 간의 상관관계 (유치원 아동)

	마음이론과제 수행	인기도	공격성	마음이해 관련 사회행동	관습관련 사회행동
마음이론 과제수행	-				
인기도	.40**	-			
공격성	-.15	-.42**	-		
마음이해 관련 사회행동	.56**	.40**	-.03	-	
관습관련 사회행동	.35*	.36*	-.42**	.71**	-

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

표 3. 각 변인들 간의 상관관계 (초등 2년 아동)

	마음이론과제 수행	인기도	공격성	마음이해 관련 사회행동	관습관련 사회행동
마음이론 과제수행	-				
인기도	.01	-			
공격성	-.34**	-.17	-		
마음이해 관련 사회행동	.00	.37**	.08	-	
관습관련 사회행동	.06	.33**	-.15	.83**	-

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

지는 않았다. 그러나 인기도가 높은 아동이 낮은 아동에 비해 마음이해 관련 사회행동과 관습관련 사회행동을 더 잘하는 것으로 평가되었다.

3. 회귀분석

아동의 인기도를 예측하는데 성별, 마음이론 과제수행, 공격성, 마음이해 관련 사회행동 및 관습관련 사회행동의 설명력을 살펴본 결과가 표 4에 제시되어 있다.

표 4에서 볼 수 있듯이 성별, 마음이론 과제수행, 공격성, 마음이해 관련 사회행동 및 관습관련 사회행동 변인으로 구성된 회귀식이 유치원 아동의 인기도를 예측하는 설명력은 34%이었다. 그리고 공격성 변인만이 유의

한 수준의 설명력을 가지고 있었다. 마음이해 관련 사회행동 변인은 유의한 수준의 설명력을 가지는 경향이 있었으나(베타: .41, $p = .059$), 마음이론 과제수행 변인은 유의한 수준의 설명력을 가지지 못하였다.

회귀식이 초등학교 2학년 아동의 인기도를 예측하는 설명력은 19%였다. 성별, 공격성 및 마음이해 관련 사회행동 변인이 유의한 수준의 설명력을 가지고 있었다. 마음이론 과제수행 변인은 설명력이 없었다.

전체아동의 인기도를 예측하는데 있어서 이들 변인으로 구성된 회귀식의 설명력은 22%였으며, 공격성과 마음이해 관련 사회행동 변인만이 유의한 수준의 설명력을 보였다.

표 4. 인기도에 대한 각 변인들의 회귀분석 결과

종속변인	예언변인	B	SEB	β	t
유치원 아동의 인기도	성별	.44	.23	.22	1.89
	마음이론 과제수행	.09	.08	.17	1.17
	공격성	-.07	.02	-.42	-2.84**
	마음이해 관련 사회행동	.10	.05	.41	1.94
	관습관련 사회행동	-.05	.05	-.18	-.91
$R=.64$, 조정된 $R^2=.34$, $F=6.07^{***}$					
초등 2년 아동의 인기도	성별	-.55	.23	-.28	-2.36*
	마음이론 과제수행	-.04	.08	-.07	-.56
	공격성	-.08	.03	-.31	-2.36*
	마음이해 관련 사회행동	.15	.05	.63	2.81**
	관습관련 사회행동	-.04	.05	-.19	-.88
$R=.51$, 조정된 $R^2=.19$, $F=4.18^{**}$					
전체 아동의 인기도	성별	-.11	.17	-.06	-.66
	마음이론 과제수행	-.00	.05	-.01	-.09
	공격성	-.07	.02	-.37	-3.64***
	마음이해 관련 사회행동	.13	.04	.55	3.66***
	관습관련 사회행동	-.04	.04	-.18	-1.19
$R=.50$, 조정된 $R^2=.22$, $F=7.42^{***}$					

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

논 의

본 연구에서는 마음이론 과제수행과 또래 인기도가 서로 관련되는지, 또 마음이론 과제수행이 또래 인기도를 예측할 수 있는지를 알아보기 위해 유치원 아동과 초등학교 2학년 아동을 대상으로 또래 인기도, 마음이론 과제수행, 공격성, 마음이해 관련 사회행동 및 관습관련 사회행동을 평가하였다.

연구결과, 유치원 아동의 경우 인기도가 높은 아동은 낮은 아동에 비해 마음이론 과제수행, 마음이해 관련 사회행동 및 관습관련 사회행동 점수가 더 높았으며, 공격성은 더 낮았다. 이와 같은 변인들 간의 관련성은 상관관계 분석에서도 나타났다. 즉 유치원 아동의 인기도는 마음이론 과제수행, 마음이해 관련 사회행동 및 관습관련 사회행동과 정적 상관관계를 보였으며 공격성과는 부적 상관관계를 보였다. 또 마음이론 과제수행은 마음이해 관련 사회행동 및 관습관련 사회행동과 정적 상관관계를 보였다. 이러한 결과는 유치원 아동의 경우, 또래 사이에서 인기있는 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 마음이론 과제를 더 잘 하였으며, 마음을 이해할 수 있어야 가능한 사회행동과 인사하기와 같은 관습적인 사회행동을 더 잘하였으나 공격성은 더 낮았다는 것을 보여준다.

인기도가 높은 유치원 아동은 낮은 아동에 비해 관습관련 사회행동을 더 많이 하는 것으로 나타났는데, 이는 도움주기나 공유하기와 같은 사회적 행동을 잘하는 아동이 인기가 있다는 것을 보여주는 많은 선행연구들과 일치하는 것이다(Weir & Duveen, 1981). 또 인기도가 높은 아동이 더 공격성이 낮았는데,

이는 선행연구들(마송희, 1991; Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Parker & Asher, 1987; Dodge, 1983; French, 1987; Kupersmidt & Trejos, 1987; Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002)의 결과와 일치하는 것으로 또래들이 공격적인 아동을 좋아하지 않는다는 것을 보여준다.

인기도가 높은 유치원 아동이 낮은 아동에 비해 마음이론 과제를 더 잘 하였으며 또 마음이론 과제수행과 마음이해 관련 사회행동 간에 정적 상관관계가 나타난 본 연구 결과는 마음이해 능력과 사회적 능력의 발달이 서로 관련된다는 것을 보여준다. 그러나 마음이론 과제수행이 인기도를 예측하는 예언변인은 아니었다. 공격성만이 유의한 예언변인이었다.

2학년 아동의 결과에서는 마음이해 능력과 사회적 능력간의 관련성이 분명하게 나타나지 않았다. 인기도가 높은 2학년 아동이 낮은 아동에 비해 마음이론 과제수행 점수가 더 높지 않았다. 그러나 마음이해 관련 사회행동 점수는 더 높은 것으로 나타났다. 또 인기도가 높은 2학년 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 관습관련 사회행동 점수가 더 높았으나 공격성 점수가 더 낮지는 않았다. 이와 같은 변인들 간의 관련성은 상관관계로도 나타났는데, 인기도가 마음이해 관련 사회행동 및 관습관련 사회행동과 정적 상관관계를 보였으나, 마음이론 과제수행이나 공격성과는 유의한 상관관계를 보이지 않았다. 또 마음이론 과제수행은 공격성과 부적 상관관계를 보인 것을 제외하고는 어떠한 변인과의도 유의한 상관관계를 보이지 않았다. 2학년 아동의 또래 인기도는 성별, 공격성 및 마음이해 관련 사

회행동 변인이 유의하게 설명하는 것으로 나타났다.

요약하면, 인기도가 높은 유치원 아동은 낮은 유치원 아동에 비해 마음이론 과제를 더 잘 하였고 마음이해 관련 사회행동을 더 잘 하는 것으로 나타났다. 이에 반해 인기도가 높은 2학년 아동은 마음이해 관련 사회행동을 더 잘 하였으나 마음이론 과제를 더 잘 하지는 않은 것으로 나타났다. 마음이해 능력과 인기도간의 관련성이 유치원 아동에게서만 나타났으므로, 이 결과는 마음이해 능력이 유치원 아동의 인기도에만 영향을 미친다는 것을 보여주는 것이라고 해석할 수도 있다. 그러나 그보다는 본 연구에서 아동의 마음이해 능력을 마음의 표상적 특성에 대한 이해를 알아보는 틀린 믿음 과제, 즉 틀린 믿음이나 2차순위 틀린 믿음을 가지고 있는 사람의 행동을 예측해야 하는 과제만을 사용했기 때문일 것으로 보인다. 사회적 상호작용 능력과 더욱 크게 관련될 것으로 보이는 마음이해 능력, 예를 들어 틀린 믿음을 가지고 있는 사람이 어떤 기분을 느낄 것인지를 이해하는 능력이나, 서로 다른 믿음을 가지고 있는 사람들에게는 동일한 자극도 서로 다르게 해석할 수 있다는 사실을 이해하는 능력 등은 측정하지 않았다. 따라서 다양한 마음이론 과제를 사용하여 마음이해 능력을 다양한 측면에서 측정하여 연구할 필요가 있을 것으로 보인다.

본 연구에서 유치원 아동의 마음이론 과제 수행이 인기도와 정적 상관관계를 보이기는 하였으나 회귀분석 결과 마음이론 과제수행이 인기도를 설명해주는 변인은 아니었다. 즉 마음을 이해하는 인지능력이 높은 것이 또래

사이에서 인기있을 것을 예측하지 않았다. 인기도를 예측하는 변인은 공격성이어서, 공격성이 낮은 것은 높은 인기도를 예측하였다. 그런데 마음이해 관련 사회행동 변인은 인기도를 예측하는 성향이 있었다. 또 더욱이 마음이해 관련 사회행동은 2학년 아동의 인기도뿐만 아니라 전체 아동의 인기도를 가장 잘 설명하는 변인이었다(표 4 참조).

마음이해 관련 사회행동이 2학년 아동뿐만 아니라 전체 아동의 인기도를 설명하는 변인이었으나 마음이론 과제수행은 인기도를 설명하지 못하는 것으로 나타난 본 연구결과는 인기도를 설명하는 것이 마음을 이해하는 능력이 아니고, 이러한 능력을 활용하는 기술과 성향일 것임을 시사한다. 마음이해 관련 사회행동은 친구와 놀 때 상대방이 원하는 것을 고려한다거나 슬픈 친구를 위로하는 등의 행동으로, 이는 상대방의 마음을 이해하고 공감할 때 할 수 있는 행동이다. 그러나 역으로 마음을 이해하는 능력이 있다고 하여 누구나 그 능력을 활용한다고 볼 수는 없을 것이다.

마음이해 능력과 이를 활용하는 능력이 또래 인기도에 서로 다르게 영향을 미친다는 것을 보여준 본 연구결과는 앞으로의 연구방향에 대해 시사하는 바가 있다. 마음이론에 관한 연구가 많은 연구자들의 관심을 끈 것은 마음을 이해하는 것이 다른 사람과 상호작용하는 사회적 능력에 영향을 미칠 것이라고 생각되기 때문이다. 물론 상호작용하는 데에 마음을 이해하는 능력이 기본이 되는 것은 분명하나, 마음을 이해하는 능력과 이 능력을 다양한 상황에 적용하여 사용하는 능력, 예를 들어 상대방의 정서상태를 공감하고 배려해 주는 능력은 서로 다른 것일 수 있다.

따라서 앞으로의 연구는 인지적 능력인 마음을 이해하는 능력이 어떻게 사회적 행동으로 나타나게 되는지, 마음을 이해하는 능력이 사회적 행동으로 나타나도록 하는데 관여하는 변인들은 어떠한 것이 있는지, 어떠한 행동이 마음을 이해하는 능력과 관련된 것인지 등에 대한 기초적인 연구가 이루어져야 할 것으로 보인다.

마지막으로, 마음이해 능력의 발달과 사회적 능력 발달간의 관계를 연구하기 위해서는 먼저 적어도 청년기까지의 마음이해 능력의 발달 과정이 밝혀져야 한다. 현재까지 수행된 대부분의 마음이론에 관한 연구들은 학령전기에 제한되어 있는데, 마음을 이해하는 능력이 학령전기에서 끝나는 것은 아니므로, 그 이후의 발달은 무엇이 발달하는 것인지에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다. 또한 이러한 발달적 변화를 측정할 수 있는 다양한 과제가 개발되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

김혜리, 박선미, 황순택, 이현진, 박영신, 이수경, 신철진, 이문숙 (2001). 자폐아동의 마음에 대한 이해. *한국심리학회지: 발달*, 14(1), 11-31.

김혜리, 정명숙, 손정우, 이문숙, 이수경 (2004). 마음 이해능력의 발달과 표상능력의 발달Ⅱ: 자폐, 정신지체 및 정상 아동 비교 연구. *한국심리학회지: 발달*, 17(2), 81-100.

마송희 (1991). 아동의 사회적 수용도에 관한 연구. 중앙대학교. 박사학위논문

오경자, 이혜련, 홍강의, 하은혜 (1997). K-CBCL 아동·청소년 행동평가척도. 서울: 중앙적성연구소.

Agard, J. A., Veldman, D. J., Kaufman, M. J., & Semmel, M. I. (1978). How I feel towards

others: An instrument of the PRIME instrument battery. Unpublished manuscript, U.S. Department of Education, Office of Special Education.

Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsly, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15(4), 443-444.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.

Badenes, L. V., Estevan, R. A. C., & Bacete, F. J. G. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9(3), 271-283.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.

Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A., & Hilliard, J. (1976). *The portage guide to early education checklist*. Portage, WI: Portage Project Co-operative Educational Service Agency 12.

Capage, L., & Watson, A. C. (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education & Development*, 12(4), 613-628.

Carpendale, J. I., & Chandler, M. J. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child Development*, 67, 1686-1706.

- 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.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. *Child Development, 54*, 1400-1461.
- Cosmides, L., Tooby, L., & Barkow, J. (1992). Introduction: Evolutionary psychology and conceptual integration. In J. Barkow et al.(Eds.), *The Adapted Mind*. Oxford University Press.
- Cuming, S., & Repacholi, B. (1999, July). Is there a link between children's peer relationships and their theory of mind? Poster presented at the 11th Australian Human Development Association Conference, Sydney, Australia.
- Dennett, D. (1987). *The Intentional Stance*. Cambridge, MA: MIT 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, November, 1996.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development, 55*, 1386-1399.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding emotions and other minds. *Cognition and Emotion, 9*, 187-201.
- French, D. C. (1987). *Heterogeneity of peer rejected boys: Aggressive and non-aggressive subgroups*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.
- Happé, F., & Frith, U. (1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *British Journal of Developmental psychology, 14*, 385-398.
- Hartup, W. W., & Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly, 5*, 1-17.
- Hazen, N. L., & Black, B. (1989). Preschool peer communication skills: The role of social status and interaction context. *Child Development, 60*, 867-876.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J., & Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: "Hard to manage" preschoolers' peer problems, and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*, 169-179.
- Kemple, K. M. (1991). Preschool children's peer acceptance and social interaction. *Young Children, 46(5)*, 47-54.
- Kostelnik, M. J., Stein, L. C., Whiren, A. P., & Soderman, A. K. (1988). *Guiding children's social development*. Cincinnati: South-Western.
- Kupersmidt, J. B. & Trejos, L. (1987). *Behavioral correlates of sociometric status among Costa Rican children*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.
- 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.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risk?" *Psychological Bulletin, 102*,

- 357-389.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-129.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 205-224.
- Premack, D., & Woodruff, F. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Repacholi, B. M. (1998). Infants' use of attentional cues to identify the referent of another person's emotional expression. *Developmental Psychology*, 34(5), 1017-1025.
- 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.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales*. Circle Pines, MN: Americal Guidance Service.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2001). Components of Machiavellian beliefs in children: relationships with personality. *Personality and Individual Differences*, 30, 137-148.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35(2), 386-391.
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 357-374.
- Wellman, H. M., & Lagattuta, K. H. (2000). Developing understanding of mind. In S. Baron-cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- 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.
- Woodward, A. (1998). Infants selectively encode the goals of a human actor. *Cognition*, 69, 1-34.
- 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 : 2005. 1. 15
 수정 원고 접수 : 2005. 2. 17
 최종게재결정 : 2005. 2. 19

Peer Popularity and Theory of Mind

Hei-Rhee Ghim

Suk Hi Lee

Chungbuk National University

The present study examined the hypothesis that children's theory of mind ability is related to their peer popularity. Fifty-one preschool children between the age of 4 and 6, and 67 second grade children completed a peer rating task to assess peer popularity. In addition, children were tested on six different false belief tasks. Teachers were asked to rate children's aggressive behavior, conventional social behavior, and intentional social behavior requiring theory of mind. Preschool children's popularity scores were significantly related to the theory of mind scores, the ratings of aggressive, conventional social, and intentional social behavior. In contrast, second grade children's popularity scores were related to the ratings of conventional social, and intentional social behavior, but not to the theory of mind scores. For the preschoolers group, the aggressive behavior was the best predictor of children's popularity, but for the second graders group it was the intentional social behavior. In addition, for the total group of children, the intentional social behavior was the best predictor of peer popularity. The pattern of results suggest that it is not the theory of mind ability itself that has impact on peer popularity. Rather, the social skills to put theory of mind ability to practical use is more important.

Keywords: theory of mind, peer popularity, conventional social behavior, intentional social behavior