이 옥 형 교수지도

박사학위 청구논문

유아의 우정 개념과 마음 이론(Theory of Mind)과의 관계에 관한 실험 연구

2005

성신여자대학교 대학원

교육학과

유 은 정

유아의 우정 개념과 마음 이론 (Theory of Mind)과의 관계에 관한 실험 연구

이 옥 형 교수지도

이 논문을 박사학위논문으로 제출함

2005년 4월

성신여자대학교 대학원

교육학과

유 은 정

인 준 서

유은정의 박사학위논문을 인준함

심사위원_____ ㊞

심사위원_____ ㊞

심사위원_____ ㊞

심사위원_____ ㊞

심사위원_____ ㊞

성신여자대학교 대학원

논문개요

유아는 성장하면서 그들의 사회 환경이 가족에서부터 또래 집단으로 확대되고 친구 관계를 맺게 된다. 유아는 주로 부모나 성인과의 상호작용을 통해 사회화를 경험해 왔으나 점차 친구와 함께 의견을 나누고 놀이에 참여함으로써 타인에 대한 인식과 이해 능력을 발달해간다. 이 시기에 친구 관계는 유아의 사회화를 돕고, 사회의 구성원으로 살아가는 데 필요한 사회적 행동과 기술을 익히도록 돕는 역할을 한다.

인간의 행동과 심리 상태의 관계를 이해하는 사고 체계를 마음 이론(theory of mind)이라 한다. 유아가 타인에 대해 공감하고 타인의 입장을 조망하는 능력이라고 할 수 있는 마음 이론은 주로 사회적 관계 속에서 발달하며, 사회적 의사 소통에 중요한 역할을 한다. 이러한 관점에서 유아에게 대표적인 사회적 관계라고 할 수 있는 우정과 연관된 연구가 필요하다.

본 연구의 목적은, 유아의 친구 관계를 통하여 연령과 성별에 따른 우정 개념 및 마음 이론 발달을 분석하며, 유아의 우정 개념과 마음 이론 발달과의 관계를 분석하고자 한다. 유아의 우정 개념에 대한 연령과 성에 따른 차이를 알아보고, 마음 이론과 우정 상황과 비우정 상황에 대해 연령과 성에 따른 발달의 차이를 비교한다. 또한 각 상황의 집중의 정도와 감정의 반응을 통해 우정이 유아의 마음 이론에 긍정적인 영향을 주는 지와 우정 개념과 마음 이론과의 관계에 대해 알아보고자 하였다.

본 논문은 아래와 같은 연구 문제에 의한 가설을 중심으로 연구되었다.

<연구 문제 1> 유아의 우정 개념은 연령과 성에 따라 차이가 있는가?

가설 1-1 유아의 우정 개념은 연령에 따라 차이를 보일 것이다.

가설 1-2 유아의 우정 개념은 성별에 따라 차이를 보일 것이다.

가설 1-3 유아의 우정 개념 선택 요인은 연령에 따라 차이를 보일 것이다.

가설 1-4 유아의 우정 개념 선택 요인은 성에 따라 차이를 보일 것이다.

<연구 문제 2> 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 차이가 있는가?

가설 2-1 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 연령에서 차이를 보일 것이다.

가설 2-2 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 성별에서 차이를 보일 것이다.

가설 2-3 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 사고 질문에서 반응의 차이를 보일 것이다.

가설 2-4 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 감정 반응에 차이를 보일 것이다.

가설 2-5 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 집중의 차이를 보일 것이다.

<연구 문제 3> 유아의 우정 개념과 마음 이론 발달은 상관 관계가 있는가?

위의 연구 문제 및 가설을 검증하기 위하여 실험을 실시하였다. 실험에 참여한 연구 대상은 서울과 경기도 소재 3개 유치원의 만 3~5세의 유아 156명이었다. 연구에 사용한 실험 도구는 유아를 대상으로 개발된「우정 개념 검사(Furman & Bierman, 1983)」와 거짓 믿음 과제 를 사용하였다.

자료 분석을 위해 SPSS프로그램을 사용하였으며, 차이 검증을 위해서는 t 검정(t-test), 이원 변량분석(two way ANOVA), 반복 측정 변량분석 (Repeated Measures ANOVA) 및 scheffe 사후 검정을 사용하였다. 또한 사고 질문 분석을 위해 카이스퀘어 검정(Chi-Square test)을 사용하였다.

실험을 통해 얻은 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 유아의 우정 개념은 연령이 높을수록 신체 특성, 근접성, 지지와 같은 하위 영역과 우정 개념 총점에서 높은 점수를 나타냈다. 성별에 따른 우정 개념을 살펴본 결과, 애정과 지지에서 여아가 남아보다 높은 점수를 나타내었고, 우정 개념의 선택 요인에서는 남아는 공유 활동을 가장 많이 선택한 반면 여아는 애정 개념을 많이 선택한 것으로 나타났다.

둘째, 유아의 마음 이론은 연령이 높을수록 높은 점수를 나타냈고, 상황, 연령 및 연령과 상황의 상호작용 효과에서도 유의미한 차이를 나타내었다. 즉 우정 상황과 연령이 높을수록 마음 이론이 높은 것으로 나타났다. 그러나 성별에 따른 차이는 없었다.

사고 질문에 대한 유아의 마음 이론의 결과를 살펴보면, 우정 상황에서의 정답률이 높았다. 이러한 결과는 주인공이 우정 관계일 때 유아의 정반응이 높아짐을 의미한다고 해석할 수 있을 것이다. 감정 반응과 집중의 정도를 통한 결과에서도 상황에 따른 유의미한 차이를 나타내었는데 우정 상황에서의 반응이 높은 점수로 나타났다.

셋째, 우정 개념과 마음 이론 발달의 상관 관계를 살펴본 결과, 애정을 제외한 모든 우정 개념의 하위요인 즉, 공유 활동, 신체적 특성, 근접성, 지지 등의 점수와 마음 이론 점수와의 상관을 나타내었다. 우정 개념 총점과 마음 이론의 점수와의 상관 역시 통계적으로 유의미한 정적 상관을 나타냄으로써 유아는 우정 개념에 대해 잘 알수록 마음 이론이 발달하는 것으로 나타났다.

마음 이론은 사회적 맥락에서 필요한 능력인 동시에 사회적 관계를 통하

여 발달한다. 이때 유아가 또래와 맺게 되는 우정 관계는 마음 이론 습득과 발달에 도움을 줄 수 있다. 그러므로 본 연구는 마음 이론 연구를 유아의 우정 관계와 같은 사회적 맥락과 연관하여 진행한 시도라는 점에서 의의가 있으며, 본 연구의 제언을 바탕으로 하여 지속적인 후속 연구가 필요하다고 하겠다.

목 차

논문개요

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 및 가설 ····· 4
3. 용어의 정의 ····· 6
4. 연구의 제한점 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 8

1. 유아의 우정 개념 ····· 8
2. 유아의 마음 이론 ····· 15
3. 우정과 마음 이론과의 관계 ····· 39

Ⅲ. 연구 방법 ····· 44

1. 연구 대상 ····· 44
2. 실험 도구 ····· 45
3. 실험 절차 ····· 48
4. 실험 과제와 측정 ····· 49
5. 자료 처리 ····· 53
6. 예비 연구 ····· 53

Ⅳ. 연구 결과 및 해석 ····· 56

1. 유아의 우정 개념 ····· 56
2. 유아의 마음 이론 ····· 61
3. 우정 개념과 마음 이론과의 관계 ····· 68

Ⅴ. 요약 및 결론 ····· 70

1. 요약 및 논의 ····· 70
2. 결론 및 제언 ····· 74

참고문헌

ABSTRACT

부 록 : 1. 우정 개념 검사
2. 거짓 믿음 과제

표 목 차

<표 1> 연구 대상 ····· 44
<표 2> 친구 관계 개념에 따른 그림 내용 ····· 50
<표 3> 유아의 연령에 따른 우정 개념 ····· 58
<표 4> 유아의 성별에 따른 우정 개념 ····· 59
<표 5> 유아의 연령에 따른 우정 개념 선택 요인 ····· 60
<표 6> 유아의 성별에 따른 우정 개념 선택 요인 ····· 60
<표 7> 유아의 연령에 따른 마음 이론 평균과 표준편차 ····· 62
<표 8> 유아의 연령에 따른 마음 이론 변량 분석: 상호작용 관계 ····· 62
<표 9> 유아의 성별에 따른 마음 이론 평균과 표준편차 ····· 63
<표 10> 유아의 성별에 따른 마음 이론 변량분석: 상호작용 관계 ····· 64
<표 11> 사고 질문에 따른 유아의 마음 이론 분석 ····· 65
<표 12> 감정 반응에 따른 유아의 마음 이론 평균과 표준편차 ····· 66
<표 13> 감정 반응에 따른 유아의 마음 이론 변량분석: 상호작용 관계 ····· 66
<표 14> 집중의 차이에 따른 유아의 마음 이론 평균과 표준편차 ····· 67
<표 15> 집중의 차이에 따른 유아의 마음 이론 변량분석: 상호작용 관계 ··· 67
<표 16> 우정 개념과 마음 이론과의 관계 ····· 69

그 림 목 차

[그림 1] 친구 관계 형성 모형(Gottman, 1983) ····· 11
[그림 2] 마음 이론의 정신과정(Astington, 1993) ····· 17
[그림 3] 거짓 믿음 과제 ····· 20
[그림 4] 우정 개념과 마음 이론의 관계에 대한 가설적 모형 ····· 42

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간이 다양한 형태의 사회 속에서 타인과 더불어 살아가기 위해서는 타인과 적절한 의사소통을 하면서 좋은 관계를 유지하여야만 한다. 그러기 위해서는 타인의 마음을 이해하는 능력이 필요하다. 타인의 마음을 이해하려고 할 때, 인간은 주로 타인의 행동을 통하여 그 속마음을 추측하고 다음 행동을 예측하게 된다. 다시 말하면, 인간의 행동은 다른 사람에게 영향을 미치며, 타인의 행동 특성을 이해한다는 것은 그 사람의 마음을 이해하는 것이라고 할 수 있을 것이다. 단순하게 보이는 인간의 행동에도 귀인(attribution)된 정신적인 상태 즉, 마음(mind)이 있으며 이를 설명하고 예언하는 마음 이론(theory of mind)이 사용된다고 하겠다(Astington, 1993).

발달심리학자들은 유아도 성인과 같은 방식으로 행위자의 신념・욕구・정서・의도 등을 고려한 마음 이론을 적용하여 타인의 행동을 이해하는지에 관심을 가지게 되면서 과연 마음 이론이 어린 유아에게도 나타나는지를 연구 하였다(Flavell & Miller, 1998). 만약 유아가 마음 이론을 습득했다면 상대방의 정신적인 상태를 이해할 뿐만 아니라 타인의 행위를 예언 할 수 있게 된다. 따라서 유아가 다른 사람의 정신적 상태를 이해하는 마음 이론을 갖기 시작하는 것은 유능한 사회적 상호작용과 효과적인 의사소통과 같은 사회인지 발달을 이해하는데 유용한 정보를 제공한다고 할 수 있다.

마음 이론은 사회적 관계 속에서 형성되고 발달한다고 볼 수 있으며, 특히 또래와의 상호작용에서는 타인의 마음을 인식하고 이해하는 능력을 필요로 한다고 할 것이다(Dunn, 1988). 마음 이론은 사회적 관계 속에서 발달되

는 것이기 때문에 마음 이론에 관한 연구는 유아에게 의미 있는 사회적 맥락과 관련되어 진행되어야 유아의 마음 이론이 제대로 작용할 수 있을 것이다. 영아기에는 부모나 가족과 같은 성인과 상호작용을 하지만 유아기가 되면서 또래와 관계를 맺게 된다.

또래 관계에서 유아가 개별적으로 형성하게 되는 특별한 관계가 우정(friendship)이며, 최근 우정에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다(Berndt, 1996; Hartup & Stevens, 1997). 우정이란, 또래 집단에서 두 개인 간에 가지는 친밀하고 상호적이며 이원적인 관계(dyadic relationship)를 의미한다(이윤옥, 1991). 친구와의 상호작용을 통해 유아는 이전의 자기 중심적인 행동과 태도를 현실에 맞게 변화 시켜간다고 한다(박희숙, 1985).

유아가 또래 간에 갖게 되는 사회적 상호작용에서 친구의 마음을 이해를 하지 못하게 되면 적절한 관계를 유지하기 어려우므로 마음 이론이 작용하는데 의미 있는 사회적 관계인 우정과 마음 이론 발달간의 관계에 대해 알아보는 것은 매우 중요하다.

마음 이론의 발달이 친구와의 우정 상황 하에서 가능하다는 증거가 유아들의 가상놀이로부터 나타난다. 3세와 4세 사이에 유아들이 친한 또래와 상호 작용했을 때, 덜 친한 또래와 상호 작용할 때보다 가상 놀이의 질에서 높은 수준이 나타났다. 사실상 가상 놀이는 친한 또래와의 상호작용에서만 나타났다(Doyle, Connolly, & Rivest, 1980).

마음 이론에서 우정 관계의 중요성을 뒷받침하는 또 다른 증거는 마음의 이론 형성에 어려움을 가진 것으로 나타난 자폐증 아동들이 우정 관계에 형성하고 유지하는 데 어려움을 보인다는 연구(Hurley-Geffner, 1995), 마음 이론은 손위형제, 친구, 가족들과 보낸 시간과 관련이 있다고 밝힌 연구(Lewis et al, 1996) 등을 들 수 있을 것이다.

유아의 마음 이론을 증명한 대부분의 연구의 실험 과제는 타인의 신념과 실재가 불일치한 상황을 다룬 거짓 믿음 과제(false belief task) 를 통하여

이루어져 왔다. 연구 결과 타인의 신념에 대한 유아의 이해는 대략 3, 4세경이 되어야 발달하는 것으로 나타났으나, 연령에 대한 연구 결과가 일치하지 않고 있다(Flavell, 1999).

우정 개념과 유아의 마음 이론의 발달에 관련된 지금까지의 선행 연구를 살펴보면, 우정 개념을 조사한 연구(박희숙, 1984; 이은해, 1999; 이주옥, 1984; Berndt, 1981; Bigelow, 1977; Furman & Bierman, 1983, 1984)가 있었으며, 마음 이론 분야에서는 유아의 마음 이론이 언제 나타나는지를 증명한 연구(강인숙, 1995; 김소혜, 1994; 이윤진, 2000; 최재숙, 1995), 마음 이론과 사회적 능력과의 관계를 다룬 연구(박현실, 2002; 신유림, 2004; 최기창, 2004) 등이 있다. 그러나 이 연구들은 사회 관계의 일부분만을 다루어 왔으며 이를 사회적 관계 혹은 우정 상황에 관련지어 연구한 것을 거의 찾아보기 어렵다. 이옥형과 유은정(2004)은 유아의 우정과 마음 이론 발달의 관련성 연구에서, 거짓 믿음 과제의 상황에 따른 도구의 타당성 검증과 우정과 마음 이론의 긍정적인 영향에 대한 연구를 하였다. 이 연구를 통하여 우정이 마음 이론 발달에 영향을 미칠 수 있는 가능성을 시사한 바 있다.

또한 마음 이론이 형성되는 유아기의 우정이 마음 이론 발달과 연관이 있을 것이라고 보여짐에도 불구하고 우정 개념과 마음 이론 발달의 상관 관계를 증명한 연구는 찾아보기 힘들다. 마음 이론 분야의 선행 연구를 살펴보면, 마음 이론의 형성이 언제 나타나는 지를 연구하는데 그치고 있다. 이러한 마음 이론 연구에서 습득 연령이 3세 혹은 4, 5세로 일치하지 않고 있고, 우정 개념의 연구에서도 발달에 있어서 일관된 결과를 보이지 않고 있다.

남녀 성차 연구를 살펴보면, 거짓 믿음 과제를 사용한 대부분의 마음 이론 연구에서는 발달에 있어서 성에 따른 차이는 없는 것으로 보고하고 있다(Lagattuta & Wellman, 2001). 그러나 유아의 성별에 따라 사회에서 요구하는 역할과 기대가 다르고 사회화 과정 또한 다르기 때문에 차이가 있다고 보고하는 연구(Dunn et al, 1991)가 상반되고 있다. 부모가 남아보다 여아에

게 더 많은 정서적 표현을 하며 2세 이후부터는 여아의 정서적 표현과 이해 능력이 남아보다 발달한다고 보고 있다. 우정의 연구에서도 여아는 감정적이고 심리적인 요인에, 남아는 물리적 속성에 근거하여 차이가 있다는 연구(Diaz & Berndt, 1982)와 성차가 없다는 연구(고인옥, 1984; 박희숙, 1984)가 상반되고 있어 검증이 필요하다.

지금까지의 연구들은 마음 이론이 친구 관계와 관계가 있다는 것을 주로 보고 하였으나 본 연구에서는 마음 이론 형성 및 우정 개념 발달에 연령과 성별과 같은 유아의 내적 요인과 친구 관계에서 얻는 우정을 외적 요인으로 설정하여 분석하고자 한다. 또한 유아 개개인의 가장 친한 친구를 조사하여 거짓 믿음 과제에 적용했을 때 유아의 반응의 차이를 알아본다면 우정과 마음 이론 발달의 관계를 밝힐 수 있을 것으로 보인다.

따라서 본 연구의 목적은 유아의 친구관계를 통하여 유아의 연령 및 성별에 따른 우정 개념 및 마음 이론 발달을 분석하며, 유아의 우정 개념과 마음 이론 발달의 관계를 실증적으로 밝히는데 있다.

2. 연구 문제 및 가설

위와 같은 연구 목적을 위하여 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제 및 가설을 설정하였다.

<연구 문제 1> 유아의 우정 개념은 연령과 성에 따라 차이가 있는가?

가설 1:

1-1 유아의 우정 개념은 연령에 따라 차이를 나타낼 것이다.

1-2 유아의 우정 개념은 성별에 따라 차이를 나타낼 것이다.

1-3 유아의 우정 개념 선택 요인은 연령에 따라 변화를 나타낼 것이다.

1-4 유아의 우정 개념 선택 요인은 성에 따라 차이를 나타낼 것이다.

<연구 문제 2> 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 차이가 있는가?

가설 2:

2-1 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 연령의 차이를 나타낼 것이다.

2-2 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 성별의 차이를 나타낼 것이다.l

2-3 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 사고 질문에서 반응의 차이를 나타낼 것이다.

2-4 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 감정 반응에 차이를 나타낼 것이다.

2-5 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 집중의 차이를 나타낼 것이다.

<연구 문제 3> 유아의 우정 개념과 마음 이론 발달은 상관 관계가 있는가?

3. 용어의 정의

본 연구에서 사용된 용어는 다음과 같은 의미로 사용되었다.

1) 우정

우정이란 도움을 요청할 때 도와주며, 서로 이해하고 감정이나 비밀과 같은 심리적 문제해결을 돕는 상호적인 관계라고 할 수 있다(Damon, 1977). 본 연구에서는 우정을 Damon의 우정의 발달 단계에서 1수준에 해당하는 관계로, 유아가 가장 친한 친구로 지명하고 빈번히 상호 작용하는 관계로 정의한다.

2) 마음 이론

마음 이론은 인간의 행동과 믿음・의도・욕구・바람과 같은 심리상태의 관계를 이해하고, 설명하며, 예측하는 인지 능력을 말한다. 본 연구에서는 타인의 믿음을 고려하여 타인의 행동을 예측하는데 반영하는 유아의 능력으로 정의한다.

3) 거짓 믿음 과제

거짓 믿음이란, 실제와 다른 잘못된 믿음을 말한다. 거짓 믿음 과제 를 통해 유아가 인간의 행동이 실제가 아닌 자신의 잘못된 믿음에 의해 결정된다는 것을 이해하고 예언할 수 있는가를 확인한다. 따라서 거짓 믿음 과제 에서는 주인공의 행동을 예측할 때, 주인공의 잘못된 믿음을 고려하여 물

건이 있는 현재의 장소가 아닌 처음 물건이 있었던 원래의 장소를 지목하면 이것을 정확한 반응으로 본다.

4) 우정 개념 선택 요인

우정 개념 선택 요인이란 우정 개념의 하위 요인인 신체적 특성, 공유 활동, 근접성, 지지, 애정의 5가지 범주 중에서 가장 친한 친구로 생각하는 요인을 선택하는 것을 말한다.

4. 연구의 제한점

본 연구는 3세에서 5세 유아의 우정 개념과 마음 이론 발달을 분석하여 우정 개념과 마음 이론 간의 관계를 알아보고자 하였으나 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 본 연구의 대상자는 서울과 경기도 소재 유치원에 취원한 유아로 제한되어 있으며 대상수가 한정되어 본 연구의 결과를 일반화하기 어렵다.

둘째, 유아의 우정 개념 검사와 마음 이론의 거짓 믿음 과제 실험은 본 연구자 이외에 다른 보조 연구자들이 함께 실시하였으므로 실험자 조건을 완전히 통제하지는 못하였다.

셋째, 우정 개념 검사는 유아의 언어적 이해와 표현의 어려움을 감안하여 그림 인지 과제(picture recognition task) 방법으로 제한하였다.

넷째, 유아의 우정의 단계는 초보적인 수준으로, 실험 기간에 일어날 수 있는 갈등과 같은 변화가 변인으로 작용할 수 있을 것으로 보인다. 친구 관계에서 있을 수 있는 변화는 통제하지 못하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 유아의 우정 개념

유아는 성장해 감에 따라 그들의 사회적 환경이 가족에서부터 또래 집단으로 확대되어 간다. 또한 그들은 또래 관계를 통해 사회적 능력을 키워나가게 된다. 부모나 성인과의 상호작용을 통해 사회화를 경험하던 유아는 점차 또래와 함께 의견을 나누고, 놀이에 참여함으로써 타인에 대한 인식과 이해 능력을 발달해 간다. 유아의 또래 관계는 성인과 다른 방식으로 유아의 사회화를 돕는다. 즉 또래 집단에서의 사회적 관계는 장차 자신이 속한 사회에서 유능한 구성원으로 살아가는 데 필요한 사회적 행동과 사회적 기술을 익히도록 돕는 역할을 하게 된다고 할 수 있다.

유아기에 경험하는 또래 집단의 형성은 자기중심적 사고로부터 다른 사람과의 관계를 맺는 형태로 옮겨가는 시기라고 할 수 있다. 이 시기를 거치는 동안 상호 의존, 규칙, 협력, 사회적 요구와 같은 중요한 개념을 이해하는 데 필요한 기초를 쌓게 된다.

사회적 상호작용을 강조하는 Vygotsky의 이론에서는, 근접 발달 영역 내에서의 보다 나은 또래와의 상호작용이 사회 인지를 촉진하는 중요한 변인인 것으로 들고 있다. Vygotsky 학파는 유아의 인지 발달이 보다 유능한 사회 성원으로부터 도움을 받는다고 보고 있으며, 특히 또래 역할을 강조하고 있다. 그러한 이유는 유아가 타인의 감정과 사고를 이해하는 데 또래의 역할이 도움을 줄 수 있기 때문이다.

유아와 또래 집단 간의 관계를 보면 또래 유아는 구성원으로서의 역할을 배우면서 자기 자신이 사회적 존재임을 이해하게 되며, 부모나 성인으로부

터 독립적으로 자신을 타인에게 적응시켜 가며, 다른 유아와 같이 사회적 집단 안에서 놀이를 통한 협동심을 기르고 도덕성을 발달시킨다고 할 수 있다. 이때 또래 중에서 가장 친한 친구와 갖게 되는 우정 관계는 또래 관계의 긍정적 지표라고 할 수 있겠다(Ladd, 1990).

우정 관계를 통해서 유아는 수평적인 관계를 경험하고 서로의 상호작용을 통해 감정적으로 유대관계를 발달시키면서 친구와의 관계를 유지하기 위한 노력을 하는 가운데 인지적·사회적 발달을 성취하게 된다고 할 수 있다. 또한 또래 집단에서의 우정 관계의 경험은 유아에게 사회적 상호작용을 통해 타인의 이해뿐 아니라 결국 자기 이해에 대한 새로운 시각을 제공하게 한다고 한다(Youniss, 1980). 이러한 유아의 우정에 대한 개념과 발달이 어떻게 이루어지는지를 살펴보고자 한다.

1) 우정의 개념 정의

우정의 개념은 학자마다 다양한 요소를 포함하는 다른 견해를 보이고 있다. Bigelow(1977)는 우정을 사회화의 기능으로서 질적 변화를 겪는 다차원적인 인지적 변수라고 보았다. 우정을 관계 중심으로 정의한 견해가 많은데, Hartup(1983)은 우정을 애정·관심·흥미 및 정보를 공유할 뿐만 아니라 타인과의 접촉을 유지하는 이원적(dyadic)이며 독특한 애착 관계라고 정의하였고, Damon(1977)은 우정 관계를 '좋아함(liking)'으로 특징 지워지는 인간관계라고 정의하고 선호를 우정 관계의 기본 요소로 보았다. 그는 우정이란 도움을 요청할 때 도와주며 서로 이해하고 사적인 생각을 공유할 뿐만 아니라, 감정이나 비밀과 같은 심리적 문제해결을 돕고, 심리적 고통이나 불편함을 주지 않도록 하는 지속적이며 양방적인 관계라고 보았다.

한편, Mannarino(1980)는 '상호성(reciprocity)'을 우정의 필수적인 요소로 보고 한 유아가 다른 사람을 향해 표현하는 애정 존중이 상호적일 때에만

우정 관계가 유지된다고 보았다. 그러나 단짝・좋아함・싫어함・미움과 같은 개념들이 우정 관계의 다양한 측면에서 나타날 수 있다고 보았다.

Ladd(1990)는 유아를 대상으로 하여 우정을 직접 조사할 수 있다고 보았는데, 이는 유아가 이미 상당한 인지능력과 언어능력을 가지게 되므로 유아 스스로 우정에 대한 표현을 할 수 있기 때문이라고 설명하였다. 그는 두 구성원이 상호 간에 서로를 가장 친한 친구로 지명하고, 친구와 빈번히 상호작용하거나 지속적인 교제를 바라며, 자신의 행동이 친구와 적합해지도록 노력하면서 보다 복잡한 형태의 상호작용을 성취하는 관계를 우정의 기본 요소로 간주하고, 유아와 친구 간의 자발적으로 상응하는 정서적 연계가 필요하다고 강조하고 있다. 또한 유아가 형성한 우정은 유아기 동안에 걸쳐 유지된다고 보았다.

4~7세 사이의 유아를 대상으로 우정을 연구한 Furman과 Bierman(1983)은 우정 관계의 기본 요소로서 애정, 물리적 지지, 심리적 지지, 공유 활동, 근접성, 신체적 특징 등의 6가지를 들고 있다.

이와 같이 다양한 우정에 대한 견해를 한마디로 정의하기는 어려우나 종합하면, 우정 관계란 호감을 지닌 두 사람이 자발적으로 상호 의존하며 감정을 교환하는 개인적 수준의 관계라고 정의할 수 있겠다.

Youniss(1978)는 6세, 10세, 13세의 아동을 대상으로 연령 증가에 따른 우정개념 변화를 연구하였다. 이 연구에서 6세 유아는 우정 관계를 함께 노는 것, 장난감이나 먹을 것을 서로 나누는 것 등의 물리적 근거에 따라 이해하지만 연령이 증가할수록 감정이나 생각을 서로 나누며, 서로를 이해하는 것이라는 심리적 근거에 의해 이해하는 것으로 나타났다.

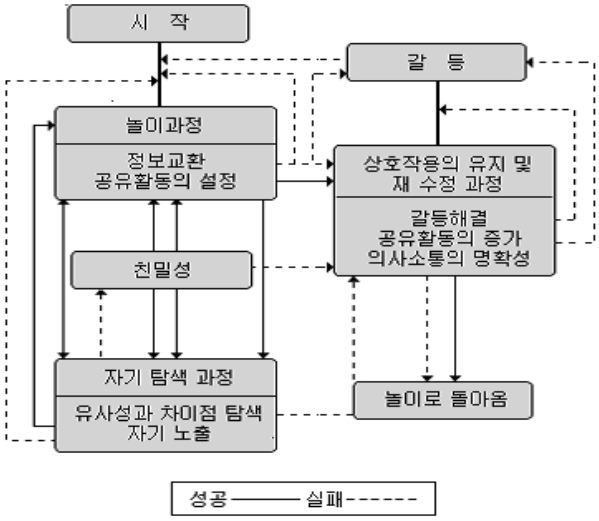
이상으로 살펴본 바와 같이, 우정 개념이 물리적이고 구체적인 행동에 따른 준거에서 연령이 증가함에 따라 점차 추상적이고 심리적인 준거로 변화하는 것을 알 수 있다. 또한 유아는 또래 집단에서 다른 또래와 구별되는 가장 친한 친구라는 특별한 관계를 맺게 됨을 알 수 있다. 이러한 친구와

애정과 같은 정서가 매개되어, 서로 무엇인가를 주고받는 상호적 과정이 우정 개념 속에 포함되어있다고 볼 수 있다.

2) 우정 개념의 발달

우정 개념이 뚜렷하게 나타나는 시기에 대해 명확하게 제시할 수는 없지만 사회인지 영역에서 말하는 유아의 타인에 대한 지각, 특히 친구에 대한 지각이나 개념 형성에는 발달 과정에 따른 변화가 있다고 알려져 왔다(Furman & Bierman, 1984). 유아는 신체적, 인지적, 사회적 발달의 정도에 따라 친구에 대한 성향이 달라질 수 있음을 의미한다고 하겠다.

Gottman(1983)은 3세에서 9세까지의 아동을 대상으로 놀이과정, 자기 탐색 과정, 상호작용의 유지 및 재수정 과정 등의 3가지의 사회적 관계와 친구 관계 형성의 모형을 제시하였다.



[그림 1] 친구 관계 형성 모형(Gottman, 1983)

[그림 1]을 구체적으로 설명하면, 유아는 놀이 과정을 통하여 또래 관계를 형성해 가는데 이 과정에서 정보를 교환하고 공유 활동을 하는 기술이 필요하다고 하겠다. 놀이 과정에서 유아는 활동에 함께 참여하고 서로 역할과 사물에 대한 이야기를 주고받으며 친밀감을 형성하게 된다.

친밀감이 형성되면 정보를 교환하는 과정에서 개인적인 속성, 태도에 대한 차이점과 유사성을 탐색하게 되며, 유사성을 발견하면 감정・사고・과거 행동 등을 노출함으로 친밀한 친구관계 즉, 우정을 형성하게 된다. 만일 친밀감 형성에 실패하게 되면 갈등을 겪게 되고 상호작용이나 놀이의 지속이 어려울 것이다. 그러나 갈등 상황에서 상대방의 감정을 탐색하고, 정당한 이유를 제시하는 등 갈등해결 기술을 발휘하는 유아는 상호작용을 유지 혹은 재수정할 수 있을 것이다. 친구 관계 형성 과정을 통한 상대방 유아에 대한 이해, 탐색 그리고 감정 이입을 전제로 한 의사소통 기술은 친구 관계 형성에 필요한 요인임을 알 수 있다(이윤옥, 1992, 재인용).

유아는 3세에서 6세 사이에 첫 우정을 형성하게 되는데 이것은 초보적인 수준이라고 볼 수 있다. 그보다 빠른 2세 경에 유아도 또래와의 사회적인 상호작용을 나타내지만 일관성 있는 우정을 유지하는지는 명확하게 밝혀진 바가 없다. 그러나 Howes(1983)는 탁아소의 14~24개월의 유아를 일년 동안 관찰한 결과 한 명 또는 몇 명의 또래에서 지속적으로 선호현상이 나타났다고 밝히고 있다.

McGuire와 Weise(1982)는 2세에서 5세까지는 성인의 참여를 바라는 욕구가 높고, 4세에서 8세까지는 놀이 친구를 갖기는 하지만 단독적인 방법으로 상호작용하고, 8세부터 11세까지는 단짝 친구관계의 시기로서 동성 친구에게 강한 애착을 형성하는 시기로 제시하였다.

Damon(1977)은 가장 친한 친구가 누구이며, 그 이유는 무엇인지, 그 친구가 자신을 좋아한다는 것을 어떻게 아는지, 친구나 적을 만드는 방법은 무엇인지, 부모와 형제가 친구가 될 수 있는지 등의 질문을 통하여 3수준의

우정 개념 발달 단계를 제시하였다.

1수준의 우정은 친구와 놀기 위하여 빈번한 상호작용으로 접촉하는 단계이다. 이 시기에는 단시간에 우정 관계가 이루어지기도 하고, 쉽게 깨어지기도 한다.

2수준의 우정은 서로 도움을 주고 또 요청하는 단계이다. 이 시기에는 상호 교환적인 입장에서 한 사람은 다른 사람의 요구나 필요에 따라 반응하게 되며, 성격이나 기질에 기초하여 주관적이고 현실적인 견지에서 관계가 이루어진다고 볼 수 있는 단계이다.

3수준의 우정은 다른 한 사람을 이해하는 관계로서 서로의 사고·감정·비밀 등을 공유하고 있으며, 서로의 심리적 문제에 도움을 주며, 상호 이해와 용서가 가능함으로써 오랫동안 관계를 유지할 수 있는 단계이다.

한편, Selman(1981)은 사회적 조망 능력의 발달을 중심으로 대인 관계를 형성한 형태로서의 우정 발달 단계의 5단계를 제시하고 있다. 발달의 초기 단계에서는 유아 자신이 지배적인 요인으로 작용하지만, 점차 타인의 욕구와 관심에 보다 민감해지는 단계로 발달해 간다고 한다.

먼저, 1단계(3~7세)의 우정 관계는 일시적이며, 신체적인 상호작용을 중심으로 이루어져 있다. 이때의 우정 관계는 쉽게 변하며 순간적이고 즉흥적인 놀이 친구이다. 이 시기에는 다른 사람의 내적인 사고나 감정에 대한 이해가 없는데, 이는 사회적 조망 수용 능력이 아직 발달하지 못했기 때문이라고 보았다.

2단계(4~9세)의 우정 관계는 일방적인 원조로 이루어지고 친구를 자기의 목적을 달성하기 위한 특별한 대행자로 생각하는데 그치는 단계이므로 순간적으로 놀이 친구가 형성된다.

3단계(6~9세)의 우정 관계는 정당성과 결부된 양방적인 상호관계를 갖는 시기로, 협동이 나타나며 서로 좋아하고 싫어하는 정도에 따라 행동을 결정하게 된다.

4단계(9~12세)의 우정 관계는 친밀하고 상호적이며 공유의 관계를 나타낸다. 애정 관계가 두터워짐으로써 작은 갈등을 초월하여 서로 주고받는 우정을 지속적으로 유지하려는 노력을 보이기도 한다.

5단계(12세 이상)의 우정 관계는 자율적인 상호 의존의 개념이 형성되면서 상호 심리적인 원조에 의존하고 서로 동일시하며, 정체감을 형성해 가는 단계이다.

Hartup(1978)은 우정 개념 발달을 위계적 계열로서 일시적인 놀이 친구 → 일방적 원조 → 자아 중심적 협동 → 친밀감과 상호교류 → 자율적 상호의존이라는 맥락의 관계를 제시하였다.

Youniss(1978)는 우정 개념 발달 과정에 대해 다음과 같이 제시하였다.

첫째, 우정 개념은 물건을 나누어 갖는 것이나 함께 노는 활동 등의 물리적 근거에 입각한 이해에서 보다 고차원적인 우정의 이해 즉, 개인적인 생각과 관심 및 감정을 나누는 수준으로 발달해 간다.

둘째, 우정의 형성과 유지에 있어서도 어린 시기에는 함께 놀고 나누는 것을 통해 이루어지나 나이가 들어감에 따라 점차 서로에게 도움을 주게 된다.

셋째, 우정 개념은 물질적인 것을 바탕으로 하는 수준에서 심리적 요인을 기초로 하는 이해 수준으로 변화해 간다.

넷째, 연령이 높아짐에 따라 부적절한 상태보다는 바람직한 상황으로 전환시키는 역할에 우정의 의미를 두게 된다. 따라서 그러한 바람직한 역할이 친구의 책임과 의무라고 여기게 된다.

우정 개념 발달에 관한 연구들은 그 질적인 차이가 나타나는 시기 및 구체적인 변화과정을 명확하게 밝히고 있지 않은 상태이다. 다만, 우정 관계에 대한 개념이 연령에 따라 변화하며, 그 변화의 양상이 위계적 순서나 수준을 갖고 있음을 제시하고 있다.

2. 유아의 마음 이론

1) 마음 이론의 개념

마음 이론(theory of mind)이란 유아가 타인에 대해 공감할 수 있는 능력 및 타인의 입장을 조망하는 능력이다. 따라서 경험적·내재적 상태와 행동 간의 관계를 이해하는 아동의 사고체계인 정신적 상태의 총체로서의 마음은 정신 상태를 산출하는 정신적 표상(mental representation)을 의미한다고 한다(Wellman, 1990). 다시 말해서, 실제 세계의 경험이 행동으로 이행되는 과정 속에는 경험을 바탕으로 형성되는 믿음·지식·동기·정서·의도 등의 내재적 상태인 마음이 존재하며 이러한 마음이 행동을 매개하고 결정하게 된다는 것이다(송명자, 1995).

마음 이론이라는 용어는 Premack와 Woodruff(1978)에 의해 처음 사용되었다. 이들은 침팬지에게 사람의 행동을 예언하는 능력이 있는지를 연구하였다. 먼저 침팬지에게 문제 상황에 처한 인간의 행동을 비디오 테이프로 보여주었다. 그리고 침팬지에게 문제 상황을 해결할 수 있는 사진을 고르도록 하였다. 예를 들어, 철장 바깥의 바나나를 얻고자 하는 상황을 보고 난 후에 막대를 이용한 사진과 그렇지 않은 사진을 제시했을 때 침팬지는 막대를 사용하는 사진을 선택하였다. 바나나를 얻고자 하는 마음이 막대를 사용하는 행동을 하게 할 것이라고 추측하게 되었고, 두 장의 사진 중에서 막대를 이용한 행동을 선택하게 했다고 연구자들은 해석하였다.

이 연구에서 목표가 방법을 예측하도록 하는 능력을 가지고 있는 것을 발견했고, 이 발견은 침팬지들이 사실상 마음 이론을 가지고 있다는 것을 의미하였다. 이러한 주장을 바탕으로 많은 연구자들은 유아가 언제 마음 이론을 갖게 되는지를 중점적으로 연구하게 되었다.

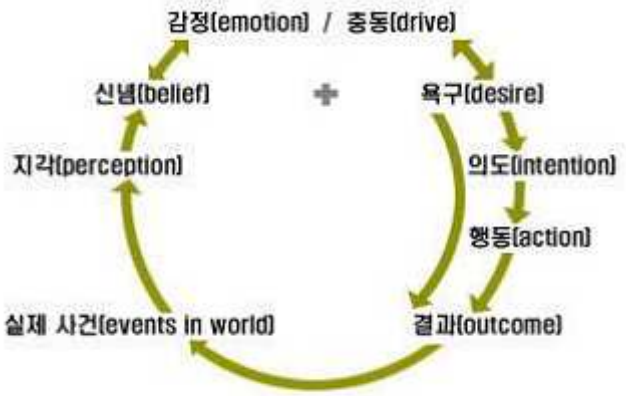
인간은 누구나 마음을 가지고 있고 이러한 마음의 상태가 행동을 결정한

다는 입장을 민간 심리학(folk psychology) 혹은 상식 심리학(common psychology)이라고 한다(Bennett, 1993). 마음 이론은 이러한 민간 심리학에 근간을 두고 있다. 우리는 다른 사람의 행동을 보고 왜 그런 행동을 했는지, 무엇을 원하는지, 그리고 무엇을 할 것인지를 알고 싶어한다. 즉, 그 사람의 정신적 상태로부터 행동을 예측하고 설명하며 그리고 이러한 행동을 설명하는 데는 일련의 정신 과정이 포함된다고 볼 수 있다.

예를 들면, 나는 지금 배가 고파서 커피와 케이크가 먹고 싶다(충동, 욕구). 냉장고 안에 케이크가 남아 있다고 생각했다(신념). 케이크를 꺼내 먹으려고(의도) 냉장고를 열었다(행동). 냉장고를 열어보고 누군가 남은 케이크를 먹어버려서 없다는 것을 알았다(행동 결과와 실제 사건). 케이크가 냉장고에 없다는 것을 알았고(지각), 냉장고에 케이크가 있다고 믿었던 내 생각이 틀렸음을 깨달았다(신념). 내 욕구가 충족되지 않아 슬펐다(감정).

또 다른 예로는, 배가 고파서 케이크를 먹고 싶다(충동, 욕구). 탁자 위에 있던 케이크를 먹었다(행동)와 같은 행동이 이루어질 수도 있을 것이다. 신념과 욕구는 행동 결과로 곧바로 이어지거나 아니면 의도를 통하여 행동으로 이어질 수도 있다. 이것이 만족되거나 만족되지 않는 감정을 만들고, 때에 따라서는 다른 충동을 만들기도 한다. 이와 같이 욕구・신념・사실・감정 등이 행동을 매개한다는 것이 마음 이론에서 말하는 핵심 개념이고, 이를 그림으로 나타내면 [그림 2]와 같다(Astington, 1993).

유아의 마음에 대한 이해를 '이론'이라고 부르는 것은 마음에 대한 이해가 이론적인 특징을 지니고 있기 때문이다. 어떤 현상이나 대상에 관한 지식은 서로 관련이 거의 없는 단편적인 지식에서 체계적인 과학적 이론에 이르기까지 그 형태가 다양하다. 이러한 다양한 지식이나 지식 체계가 이론이 되려면 적어도 다음의 3가지 요건을 갖추어야 한다(Wellman, 1988).



[그림 2] 마음 이론의 정신과정(Astington, 1993)

첫째, 현상을 기술하고 있는 어떤 지식 체계에서 개념들은 상호관련성이 있어야 한다. 둘째, 어떤 지식 체계는 관련이 있는 사상을 직접적 또는 간접적으로 규정하면서 관련이 없는 사상과 존재론적으로 구별 지을 수 있어야 한다. 셋째, 하나의 지식 체계는 여러 현상들 간의 관계와 변화에 대한 인과론적 설명 체계를 가지고 있어야 한다(Leekam, 1993; Wellman, 1988).

마음 이론에서 말하는 마음(mind)은 3가지 중요한 특성을 지닌다고 한다. 첫째, 마음은 사물과는 달리 볼 수도 없고 만질 수도 없는 정신적인 것이다. 둘째, 마음은 사적이고 개인적이므로 자신의 마음과 다른 사람의 마음은 다를 수 있다. 셋째, 마음의 가장 중요한 특성은 표상(representation)이라고 할 수 있다(Wellman, 1990).

표상이란, 어떤 사물이나 상황을 특정 방식으로 나타내는 것을 말하며, 표상 대상을 표상 내용으로 나타내는 것을 말한다. 표상 내용과 표상 대상이 다를 수도 있고 같을 수도 있다. 대부분 표상 대상과 표상 내용이 같지만, 표상 대상이 다른 경우를 유아의 가장놀이에서 보게 된다. 가장놀이에서 유아는 표상 대상인 실제 사물과는 다르게 표상 내용을 바꾸어 표상한다. 이

때 자신의 경험이나 지식에 근거하여 표상 대상을 마음속에 표상하게 된다고 할 수 있다. 정신적 표상이 곧 마음이라고 볼 수 있다(Perner, 1991).

유아의 정신적 표상 능력에 관한 연구를 살펴보면, Premack과 Woodruff (1978)가 마음 이론이라는 용어를 처음 사용했으나, 유아의 마음이나 정신에 관한 이해는 Piaget의 연구에서 비롯되었다고 할 수 있다. Piaget는 유아의 사고나 꿈, 살아있는 것이 무엇인지, 해·달·날씨가 무엇인지 등의 물음을 통해 유아의 물활론(animism), 자아중심성(egocentrism), 현실주의(realism)의 개념을 제시하였다(Astington, 1993).

Piaget는 유아가 현실론자이기 때문에 실제와 사고를 구별할 수 없으며, 6세 이전에는 정신이나 마음에 관한 인식을 할 수 없다고 보았다. 유아는 물활론적 사고로 인해 정신 세계와 물리적 세계를 구별하기 어려우며, 현실세계와 심리적 현상을 혼동하는 것으로 보았다. 특히, 유아는 자아중심성을 가지고 있기 때문에 타인의 의도나 생각을 이해하기 어렵다고 주장하였다. 자아중심성으로 인해 타인과 의사 소통할 때에도 타인 혹은 말하는 사람의 관점이 아닌 자신의 관점에서 이해하게 된다고 보았다(Astington, 1993, 재인용).

Piaget는 유아의 조망수용 능력에 관한 연구를 통해 유아의 자아 중심성에 관한 자신의 주장을 보다 명확히 하고 있다. 그러나 오늘날 많은 연구자들은 그의 연구를 비판하고 있다. Piaget의 연구는 유아의 능력을 유아의 언어적 표현에만 의존하여 파악했는데, 실제로 유아가 아는 것과 말로 표현하는 것에는 차이가 있을 수 있다는 것이다. 유아가 자신이 이해하는 바를 말로 표현하는 과정에서 유아의 능력이 실제 능력보다 낮게 측정되었을 가능성이 있다는 것이다(Flavell, et, als, 1981).

또한 Piaget가 사용했던 대부분의 질문이 이미 어떤 대답을 가정한 형태로 제시되었다는 점에서 비판을 받는다. 예를 들면 “꿈은 어디에서부터 올까?”라는 질문에는 유아로 하여금 꿈이 어디에서 와야 하는 물리적 대상으

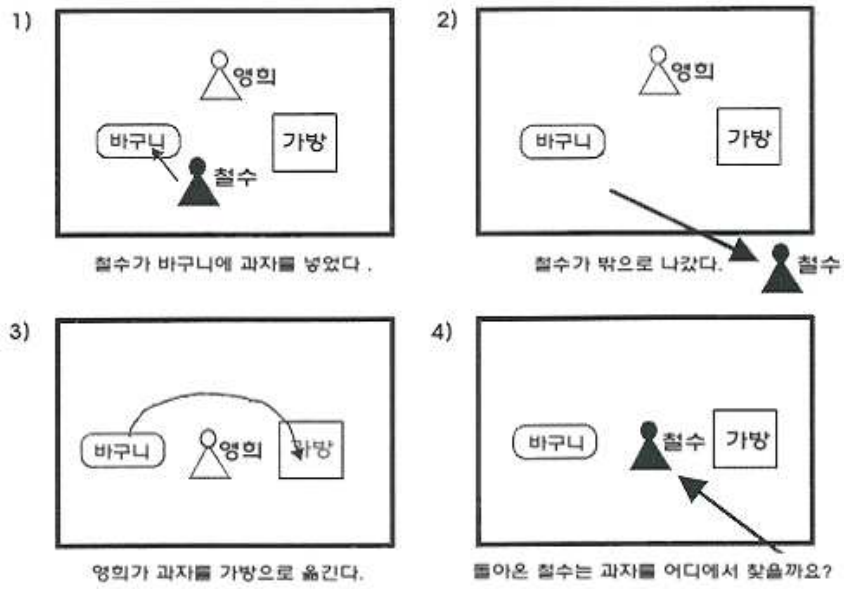
로 여기도록 하는 성인의 가정이 포함되어 있다.

그리고 가장 많이 비판을 받는 부분은 그의 실험이 유아에게 실제적이고 의미 있는 맥락이나 상황에서 이루어지지 않았다는 점이다. 유아에게 의미 있는 상황에서 자신의 상황을 이해하도록 고려한 조사를 하지 않았기 때문에 실제 능력보다 과소 평가 되었다는 것이다(Sigelman, 1999). Piaget의 연구에 대한 비판을 수용하여, 마음 이론에서는 좀 더 유아에게 의미 있는 상황에서 관찰과 실험을 통해 유아의 이해 능력을 측정하는 새로운 방법론을 제시하고 있다. 마음 이론 연구자들은 유아의 마음에 대한 이해에 대하여 '이론'으로서의 특성을 지니고 있을 뿐만 아니라 습득 연령이 Piaget가 생각한 것보다 훨씬 더 빠르다고 주장한다(Chandler, 1988; Pillow, 1988; Wellman, 1990).

마음 이론에 관한 연구는 주로 거짓 믿음 과제(False belief task) 를 사용하여 이루어져 왔다. 즉 자신이 생각하는 표상이 실제와 다를 때 틀린 믿음을 가졌다고 할 수 있다. 그러한 실제와 다른 믿음에 대한 이해를 하는지를 알아보기 위한 도구가 거짓 믿음 과제 라고 할 수 있다. 실제로 존재하는 사건이나 상황과 우리의 생각은 다를 수 있다는 것이다. 앞서 살펴보았던 예에서 케이크가 냉장고에 있을 것이라는 믿음은 실제와 달랐고 행동은 실재가 아니라 믿음이나 의지와 같은 정신적 표상에 따라 이루어진다는 것을 알 수 있었다.

그러한 정신적인 표상을 행동으로 나타내는 과정에서 내적인 추론체계가 사용된다고 할 수 있다. 이때 사용되는 추론체계는 단편적인 지식과는 차이가 있으며, 이러한 추론체계의 사용은 유아도 마음에 대한 이해를 지식이 아닌 이론의 수준으로 갖추고 있음을 반영한다고 볼 수 있다. 거짓 믿음 과제에 대한 연구 결과 4, 5세의 유아도 외부와 다른 정신현상에 대한 존재를 이해한다는 것과 행동은 객관적인 자극 실제가 아니라 정신적 표상과 관련이 있다는 것을 인식함을 나타내고 있다. [그림 3]은 「거짓 믿음 과제」에

대한 전형적인 실험의 예이다.



[그림 3] 거짓 믿음 과제

철수가 과자를 넣은 곳에 대한 기억을 하도록 하고 지금 과자가 있는 곳이 어디인지를 묻는 예언 질문(prediction question)을 한다. 그리고 철수는 과자가 어디에 있을 것이라고 생각하는지를 묻는 사고 질문(think question)을 한다. 실제로 과자가 있는 곳을 대답하는 것이 아니라 철수의 믿음에 근거하여 대답할 때 정반응으로 본다(Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985).

2) 마음 이론의 이해

최근 연구는 마음 이론이 시작되는 시기에 대한 관심과 함께 주로 다음의 두 가지 문제를 집중적으로 연구하고 있다. 하나는, 각각의 연령에서 보이는 마음 이론 발달과 관련되어 나타나는 행동에 관한 연구이고, 다른 하나는 이러한 행동을 통해 유아가 마음에 관해서 얼마나 이해하고 있는가와 이런

지식을 적절히 활용하는가에 관한 것이다(Flavell & Miller, 1998). 마음 이론에 관한 연구에서 나타난 마음에 대한 특성을 이해하기 위한 능력과 행동의 발달이 어떻게 이루어지는지 살펴보고자 한다.

(1) 마음 이론의 전조적 능력

마음 이론을 형성하기 전인 영아기에도 사회적 반응을 통해 전조적 능력을 보인다. 이러한 마음 이론의 전조적 능력은 마음의 특성을 이해하는 능력 발달로 이어지도록 돕는 역할을 한다고 할 수 있다. 영아가 보이는 사회적 반응에 대한 연구들을 통해서 마음의 상태를 이해하는 영아의 능력을 살펴볼 수 있을 것이다.

① 기본적 구별 능력

영아는 사람에 관해서 학습하는데 도움을 줄 능력과 성향을 가지고 태어나거나 또는 초기에 획득하는 것으로 보인다. 영아는 사람의 얼굴, 목소리 그리고 움직임에 주목하고, 흥미 있는 자극을 발견한다. 또한 자극을 지각적으로 분석하고 구별하는 능력을 가지고 있고 발달시킨다(Flavell, 1999).

영아는 사람의 눈에 매우 흥미를 보이고 다른 사람의 시선을 따라 보는 능력이 발달하게 된다(Nelson, 1987). 다른 사람이 무엇을 보고 있는지를 알아내기 위해서 눈길 감시(gaze monitoring)를 사용하는 이러한 능력은 영아가 성인과 함께 동일한 대상에 대해 주의를 공유하기 위한 행동이다. 눈길 감시는 영아의 의사 소통 능력과 다른 사회인지적 행동의 시작을 돕는다(성현란 외, 2001).

영아는 초기부터 목소리에 주의를 기울이고 목소리를 구분할 수 있다. 영아는 태내에서 경험했던 청각에 기초해서 어머니의 목소리와 다른 여성의 목소리를 구분할 수 있는 것으로 나타났다(Cooper & Aslin, 1989). 또한 영

아는 자음 음성들 간의 미세한 차이를 듣고 그것을 범주적으로 지각할 수 있는 능력을 가지고 있다(Kuhl, 1987).

움직임에 관한 Meltzoff와 동료 연구자에 의한 연구에서는 신생아조차 다른 사람의 움직임을 지각적으로 표현하고 모방이 가능함을 보여주었다. 신생아도 성인이 혀를 내미는 것을 본 후 모방하는 행동을 보인다고 한다. 좀 더 자란 영아는 자신을 모방하고 있는 성인에게 관심을 보인다. 생후 1년 반이 지나면 행복한 목소리를 행복한 얼굴과 연결시킬 수 있고, 부모의 목소리를 부모의 얼굴과 연결시킬 수 있다(Meltzoff & Moore, 1994).

다른 사람에 대한 영아의 모든 반응성은 영아의 사회인지적 발달에 도움을 준다. 영아가 다른 사람에게 관심을 가지는 것은 타인과의 사회적 상호작용의 시작이 된다. 또한 영아의 행동은 성인에게 주목을 받고 상호작용하도록 이끈다. 다시 말하면, 발달적으로 이러한 두 가지 경로는 영아가 다른 사람에게 주목받고 상호작용 하도록 요구하면서 성인이 자신에게 주목하도록 하고 영아도 성인과 상호작용 하도록 요구받는다(Golinkoff, 1983).

영아는 사람의 행동과 무생물의 행동을 변별한다는 경험적 연구가 있다. Legestee(1991)는 5~8주의 영아가 성인이 보이는 입 벌리기와 혀 내밀기는 흉내내지만 무생물이 보이는 똑같은 행동은 흉내내지 않는다는 것을 발견했다. 마찬가지로 영아는 방금 사라진 물건은 사라진 장소 쪽으로 다가가서 찾으려 하지만 사라진 사람은 소리를 통해서 찾으려고 하였다. 영아는 사람이 움직일 때보다 무생물이 어떤 것도 밀지 않았는데 자동으로 움직이는 것 같이 보일 때 더 놀라는 반응을 보였다. 신생아도 사람을 '행위자'로 해석한다는 것을 알 수 있다. 즉, 사람을 자의적이고 독립적으로 행동할 수 있지만 의사 소통의 신호를 통해 먼 거리에서도 영향을 줄 수 있는 행위자로 해석하는 것으로 보인다(Flavell, 1993).

② 관련성의 이해(understanding aboutness)

신생아도 사람이 사물과 어떻게 다른지를 학습하기 시작한다고 한다. 생후 1년쯤 되면 사람과 물체가 심리적으로 어떻게 관련이 있는지를 학습하기 시작하는 것으로 보인다. 사람이 어떤 대상에 대해서 지각적으로 주의를 기울이고, 표현하고 그것에 관해서 생각하고, 원하고, 두려워하고, 얻으려고 의도하거나 시도하는 심리적인 특성을 갖게 된다면 그 사람의 행동은 대상에 대한 관련성을 가지는 것이라고 할 수 있다(Flavell, 1999).

영아는 의도나 혹은 그 전조에 대한 지각을 반영하는 다양한 행동을 한다. 여러 가지 제스츄어를 통해서 다른 사람에서 새로운 '의도'를 표현하려고 하고 그러한 시도가 성공했는지를 알아보기 위해 확인하기도 한다. 또한 영아는 상대방이 보인 의도를 읽는 기술을 발달시키게 된다. 영아가 다른 사람의 응시 방향을 따라가서 상대방이 보고 있는 것을 보게 되는 것이 그 예이다. 이것은 타인과의 상호작용과 의사 소통 발달에 필수적인 능력이라 할 수 있다. 12개월의 영아는 사람들의 행동이 의도적이고 목적 지향적이라는 것을 이해하기 시작한다고 할 수 있다(Bates, 1976).

Spelke와 동료 연구자들(1995)의 연구에서는, 12개월 경의 영아가 대상에 주의를 기울이고 있는 사람과 그렇지 않은 다른 사람 중에서 주의를 기울이고 있는 사람이 보다 적극적으로 대상에 손을 뻗칠 것을 아는 것으로 나타났다. Repacholi와 Gopnik(1997)의 연구를 살펴보면, 18개월 경의 영아는 어떤 음식에 대하여 실험자가 싫어하는 반응을 보였을 때 비록 자신이 좋아하는 음식일 지라도 실험자가 혐오스러운 반응을 보인 음식보다는 행복한 표정을 보인 음식을 실험자에게 주어야 한다고 이해하는 것으로 나타났다. 즉, 18개월 경에 영아도 타인의 반응을 통해 주관적인 마음 상태를 이해하기 시작하는 것으로 보인다.

③ 주의(attention)

대략 1세 말에서 2세까지의 영아는 사람이 자신의 응시 방향과 다른 행동

으로 여러 대상과 사건에 심리적으로 연관되어 있다는 것을 이해하는 것으로 보인다. 이러한 점에서 영아는 주의에 대해서 기본적인 이해를 가지고 있다고 할 수 있다.

영아는 성인이 말할 때 그 성인이 어떤 대상에 주의를 기울이고 있는지를 알 수 있다고 한다. Baldwin(1991, 1993)은 19개월에서 20개월 된 영아도 성인의 언어가 말하는 순간에 주의를 기울이고 있는 대상을 지칭함을 지각한다고 밝히고 있다. 이것은 이 시기의 영아도 성인의 주의 초점(attentional focus)이 참조적(referential) 의도에 대한 단서를 제공한다는 것을 인식함을 의미한다고 할 수 있다.

영아는 성인이 어떤 대상을 표현할 때 성인의 주의 초점을 읽음으로써, 그 대상이 무엇으로 불리는지를 학습하는 능력이 발달하게 된다. 또한 성인이 어떤 대상에 대한 긍정적이거나 또는 부정적인 정서적 반응을 표현하고 있을 때 성인의 주의 초점을 읽음으로써 그 대상이 어떻게 생겼는지를 학습하는 능력이 발달하게 된다. 영아는 부모가 부정적인 영향을 보이는 대상을 피하려는 경향이 있다. 이는 영아가 성인의 정서적 표현을 통해 성인이 가리키는 특정 대상에 대한 관련성을 인식한다고 할 수 있는데 즉, 성인의 정서적 반응에 의해서 전달되는 대상에 대한 긍정적이거나 부정적 특성에 관한 정보를 찾거나 이용하는 사회적 참조(social referencing)를 하고 있는 것으로 보인다(Baldwin & Mose, 1994).

④ 정서(emotion)

영아는 점차 성장하면서 사회적 참조에서처럼 대상에 대한 타인의 정보반응을 읽기보다는 오히려 다른 사람의 정서적 반응을 조작하려고 하는 행동을 보이기도 한다. 걸음마 시기의 영아는 다른 사람의 감정을 바꾸려고 하거나 행동을 변화시키려는 시도를 하기도 한다. 생후 2년 된 영아는 자신보다 어린 형제자매를 토닥거려 주거나, 껴안거나, 뽀뽀를 함으로 달래기 시

작하고, 아픈 성인에게 담요를 가져다 줄 수도 있다고 한다. 부정적으로는 다른 형제를 괴롭히고 화를 내도록 할 때도 있는 것으로 나타났다. 그것은 영아가 어떠한 행동이 타인의 정서적 변화나 행동을 가져오는지와 그것을 변화시키는 조건들을 파악하기 시작하고 있다고 하겠다(Dunn, 1988).

대략 1세 반에서 2세 경의 영아는 심리적 상태를 지시하는 언어들을 언급함으로써 그러한 심리적 상태에 대하여 보다 명시적인 이해를 하고 있음을 알 수 있다. 이 시기에 가장 자주 사용하게 되는 언어는 보는 것(“나는 차를 본다”), 원하는 것(“주스를 원한다”), 그리고 정서적으로 반응하는 것(“벌레가 두렵다”) 등이라고 한다(Bartsch & Wellman, 1995).

정서 표현 언어의 사용은 2세 말부터 시작되고 3세 동안에 빠르게 증가한다고 한다(Bretherton & Beeghly, 1982; Wellman et al 1995). 행복한・슬픈・기쁜・무서운 등과 같은 단어들이 영아의 언어에서 나타나기 시작한다. 정서들에 관한 2세 영아의 표현의 예를 들면, “내가 엄마의 말을 잘 들으면 산타할아버지는 행복해 할거야”와 같은 표현을 하게 된다(Bretherton & Beeghly, 1982).

이 시기의 영아는 정서를 일으키는 행동이나 표현과는 구분되는 것으로 사람의 경험적 상태로 정서를 이해하며, 각기 다른 주관적인 정서적 경험을 구분한다. 이후에 유아는 정서에 관한 미묘하고 복잡한 것을 이해하게 된다. 다른 사람은 내가 느끼는 것과 같은 것을 느끼지 못한다는 것, 어떤 사건에 대한 사람의 정서적 반응이 유사한 사건에 대한 정서적 경험들로부터 혹은 현재 분위기로부터 영향을 받을 수도 있다는 것, 그리고 사람은 동시에 두 개의 반대되는 정서를 경험할 수 있다는 것을 이해하게 된다(Flavell & Miller, 1998). Reiffe 외(2001)의 연구에서는 4세, 5세 유아도 자신의 믿음과 실제가 일치하면 긍정적인 정서가 증가하고 자신의 믿음과 실제가 불일치할 때 부정적인 정서가 증가하다는 것을 이해한다고 한다.

(2) 마음 이론의 이해

마음 이론을 형성하기 위해서는 욕구・의도・믿음・지식 등의 정신적 상태에 대한 이해를 할 수 있어야 한다. 유아의 마음의 상태에 대한 이해를 다룬 연구들을 살펴봄으로써 마음 이론을 이해하기 위하여 필요한 능력과 행동의 발달을 살펴보고자 한다.

① 욕구(desire)

생후 1년부터 영아는 욕구의 심리적 상태에 대한 기본적인 지각을 할 수 있는 것으로 보인다(Repacholi & Gopnik, 1997). 1세 반에서 2세 경의 영아는 욕구와 관련된 용어를 사용하기 시작하고, 3세 경의 유아는 욕구・결과・정서와 행동들 간의 단순한 인과적 관계를 파악하고 있다(Bartsch & Wellman, 1995).

3세 이후의 유아는 사람이 원하는 것을 얻으면 기분이 좋고 그렇지 못하면 기분이 나쁠 것이라는 것을 인식하고, 사람이 찾고 있던 대상을 발견하면 찾는 것을 멈출 것이고 그렇지 않으면 계속 찾을 것이라는 것을 이해한다(Repacholi & Gopnik, 1997).

Bartsch와 Wellman(1989)은 연구를 통하여 2세 경에 일어나는 욕구의 주관적 정신 상태가 믿음의 언급보다 더 일찍 나타나는 것을 발견하였다. 2세의 유아도 그들 자신과 타인의 욕구 사이에 명백한 구분을 할 수 있으며, 자신과 타인의 느낌에 관해 말할 수 있다(김미경, 2000, 재인용).

인간의 행동은 욕구와 믿음이 합쳐져서 나타난다고 할 수 있다. Harris(1989)에 의하면 욕구는 행동의 방향을 제공하며, 믿음은 평가하게 될 원하는 방향으로 발달하도록 지도(map)를 제공한다고 한다. 그리고 인간의 행동을 이해하기 위해 인간의 욕구를 고려해야 한다고 밝혔다.

따라서 욕구는 인간의 기본적인 심리상태 중에서도 가장 빈번하게 작용하

며, 마음 이론이 나타나기 전에도 유아들은 믿음보다 욕구의 관점에서 이해하기 시작한다고 할 수 있을 것이다. 3세 유아가 보인 거짓 믿음 과제의 실패의 주요 원인이 주인공의 믿음에 근거한 행동 예측보다는 욕구와 반응 결과에 따라 주인공의 행위나 반응을 해석하려는 경향 때문인 것으로 보는 견해가 있다(심상아, 1996; 이동화, 1994; Wellman, 1988).

② 의도(intention)

의도에 대한 개념의 발달은 다음의 두 가지 이유에서 의미가 있다. 먼저 사람이 다른 대상과 어떻게 다른 지를 명확하게 해 준다는 점이다. 즉, 인간 행동은 다른 대상과는 달리 의도와 목적에 의해 이루어진다는 것이다. 다른 하나는, 유아가 책임감과 도덕성을 이해하기 위해서 의도적 혹은 비의도적인 것을 구별할 수 있어야 한다는 점이다. 유아는 사람을 행위자로, 즉 무생물과는 달리 그들 자신의 내면적 힘으로 움직이고 행동할 수 있는 살아있는 존재로 해석하고, 어떤 사람이 하고자 하는 것에 성공하지 못할지라도 그가 하려고 하는 의도를 파악할 수 있다는 것을 인식한다(Meltzoff, 1995).

Schultz(1980)는 유아가 생득적으로 행위자의 개념을 의도의 개념으로 정교화시킨다고 주장하였다. 다시 말하면, 사람은 행동할 수 있을 뿐만 아니라 고의적으로 행동할 계획을 세우고 행동하려고 시도하기도 한다는 것이다. 3세 경의 유아는 의도된 행동을 반사 행동이나 실수와 같은 비의도적인 행동과 구별하는 능력을 가질 수도 있다. Schultz의 연구에서 3세의 유아는 발음이 어려운 어구(예, “She sells sea shells by the sea shore”)를 반복하는 것을 실수했을 때, 문장을 의도적으로 틀리게 말한 것이 아니라 잘못 말한 것이라고 설명한다고 하였다.

4~5세 경의 유아는 욕구와 의도적 행동의 결과를 구분할 수 있다고 한다. 즉, A를 얻고 싶어하는 사람이 A보다 더 좋은 B를 얻었더라도 사실은 B보다 A를 얻으려고 했다는 것을 인식하는 것으로 나타났다(Astington,

1993; Astington & Lee, 1991; Mosrs, 1993; Schult, 1996).

③ 현실에 대한 정신적 표상(mental representation)

유아가 정확하게 현실을 묘사하고 지각하도록 하는 현실적 심리 상태의 이해 발달에 관한 많은 연구들이 있다. 이러한 연구들은 사람마다 다르거나 혹은 현실과는 다른 표현에 대한 유아의 이해를 다루고 있다. 대표적인 예는 거짓 믿음·공간적 조망·외양-실재의 구분·해석과 해석 처리·속임수를 다루는 연구들이다.

대표적인 주제의 하나인 거짓 믿음 연구를 살펴보면, 3세 유아가 거짓 믿음 과제를 실패하는 경향이 높은 반면 4세와 5세의 유아는 통과하는 경향이 높은 것으로 나타났다(Flavell & Miller, 1998). 조망 수용 능력에 관한 과제 역시 비슷한 발달적 경향의 결과를 보인다. 외양-실재 구분과 관련된 용어에 대한 사전 훈련을 한 후에 피험자들에게 확대경을 통해서 볼 때, 보기엔 크게 보이는 바위지만(외양) 사실은 자그마한 물체와 같이 보이도록 만든 스폰지(실재)를 보여주었다. 각 피험자의 진짜 물체의 특성을 확인한 후에 피험자들에게 그 대상이 자신의 눈에 어떻게 현재 나타나는지(바위: 크다) 그리고 그것이 실제로 무엇인지(스폰지: 작다)를 물었다. 연구 결과는 4세 유아는 바위처럼 보이지만 진짜로 스폰지라고 대답한 반면 3세 유아는 스폰지처럼 보이고 진짜로도 스폰지라고 대답하였다는 것이다(Flavell et al, 1986).

외양-실재 연구를 통하여 유아의 외양-실재에 관한 판단 능력을 평가한 결과 거짓 믿음 과제와 유사한 발달적 경향을 보이는 것으로 나타났다. 3세 유아의 오류는 잘못된 심리적 인상(믿음)이 현실과 반대로 해석하게 하는 예라고 할 수 있다. 그러나 4세 이상의 유아는 기본적인 구분 능력을 보여주고 있다. 지각적 외양과 실재 간의 차이는 거짓 믿음과 실재 간의 차이와 개념적으로 매우 유사하며 각기 다른 관찰자 관점으로부터 시작하여 두 개

의 각기 다른 지각적 외양 간의 차이와 유사하다. 즉, 거짓 믿음 과제와 시각적 조망 과제, 외양-실재 과제 간의 결과에서 상관이 높은 것으로 나타났다(Taylor & Carlson, 1997; Slaughter & Gopnik, 1996).

정신적 표상에 관한 지식은 4세 이후에도 계속 증가하는 것으로 나타났다. 유아가 해석적인 처리장치로서 마음에 대해서 높은 이해를 하는 것은 4세 이후부터 가능한 것으로 보인다(Carpendale & Chandler, 1996; Fabricius & Schwanenflugel, 1994; Pillow, 1995). 사람이 애매한 사건을 해석할 때 자신의 편견이나 또는 기대로부터 영향을 받을 수도 있다는 것에 대한 기본적인 인식도 이 시기부터 가능한 것으로 나타났다(Pillow & Henrichon, 1996).

④ 지식(knowledge)

취학 전 유아는 '아는 것'의 정신적 상태에 관한 초보적인 이해를 할 수 있는 것으로 보인다. 유아는 알고 있는 단어가 생각하거나 추측하는 것보다 더 확실한 표현이고 실제 사건에 대한 정확한 정보라는 것을 깨닫기 시작한다(Montgomery, 1992; Perner, 1991). 그러나 유아와는 달리 초등학교 저학년 아동은 다른 사람으로부터 사실에 관해서 듣는 것보다는 직접 목격하는 것이 어떻게 그리고 언제 그것을 알게 되었는지를 파악하는 데 유용하다고 생각하는 것으로 보인다.

비록 유아가 아는 것에 대해서 약간의 이해를 한다고 하더라도 일반적으로 어떤 것을 '아는 것'이 무엇을 의미하는지에 대해서, 그리고 지식이 어떻게 획득되는지에 관해서 애매한 대답을 하는 것으로 나타났다. 4~5세의 유아는 정보를 언제나 알고 있었다고 주장하기도 한다(O'Neill, 1996). 그러나 취학 시기의 아동은 유아들과는 대조적으로 사람이 대상을 만지는 것만으로 대상의 색깔을 알 수 없다는 것, 보는 것은 아주 적은 것이라는 것, 그리고 모호한 개념적 입력에 의한 해석이 자신의 믿음이나 욕구로부터 영향을 받

을 수 있다는 것을 깨닫는 것으로 나타났다(Flavell, 1999).

⑤ 가장(pretense)

유아기에 가장놀이 발달은 수년 간 연구되어왔다. 유아가 보여주는 가장(pretense) 활동에 Piaget(1962)와 Vygotsky(1976) 등은 많은 인지적 의미를 부여하고 새로운 시각을 제공하였다. 당시 이러한 그들의 견해는 미숙하고 의미 없는 활동으로 여겨진 유아의 놀이에 대한 연구의 방향을 제시하는 역할을 하였다.

Piaget(1962)는 가장놀이(pretend play)는 2세 경에 사물이나 상황에 대한 가상을 하는 행동으로써 초기 상징화의 시작으로 보았다. Piaget는 가장놀이가 유아의 상징적 기능을 키우는 활동으로 기호와 기능의 출현과 발달을 반영하는 것으로 설명하였다.

Vygotsky(1976)는 가장놀이란 양육자와 유아의 사회적인 관계에서부터 형성되는 것으로 가장놀이의 초기 단계부터 사회적인 활동으로 보았다. Vygotsky는 혼자 하는 가장놀이 조차도 유아가 이전까지 가졌던 사회적 경험의 내용을 벗어날 수 없다는 점에서 유아의 내면적 인지적 변화보다는 사회적 관계를 중시하는 입장의 차이를 볼 수 있다. 반면 Piaget는 혼자놀이를 가장놀이의 초기 형태로 보았고 아동 내면의 인지적 변화로 보았다. 그러나 이 둘의 공통점을 찾는다면 가장놀이의 인지적 가치나 특성을 이해하는 데 모두 상징적 특성을 언급한다는 점에 있다고 하겠다(이종희, 2000, 재인용).

Vygotsky는 가장행동으로부터 진정한 놀이가 시작되며, 이후 사회적 놀이와 같은 맥락으로 보았던 것이다. 가장놀이는 물리적 상황에서 벗어나 내면적 사고를 시작하는 인지적 성장이며 이는 추상적 사고의 발판이 된다고 주장하였다.

상위인지 및 조망수용능력과 밀접하게 관련되어 있는 마음 이론의 관점은 가장놀이에 대한 다양한 시각을 제공하고 있다. 유아는 마음 이론을 습득함

으로써 자신과 타인의 내적 심리 상태에 관한 내재적, 일상적인 인식을 가능하게 한다. 유아의 마음 이론이 발달함에 따라 타인도 그들 자신의 마음과 관점을 가지며 이것은 가끔 유아 자신의 관점과 차이가 있다는 사실에 보다 민감하게 반응하게 하기도 한다. 의미 있는 가장놀이에 참여하면서 유아는 마음 이론을 갖고 있음을 일찍 깨달을 수 있다고 한다. 즉, 가장놀이는 마음 이론을 돕는 도구적 역할을 한다고 볼 수 있다(Lillard, 1998).

마음 이론에 관한 연구에서 거짓 믿음 과제 연구나 외양-실재 과제 연구를 시작하기 이전에 이미 가장놀이에 대한 연구가 활발하게 이루어져 왔다. Leslie(1987)는 가장놀이가 거짓 믿음 발달의 전조적 행동이며 유아의 마음 이론 상태를 설명할 수 있는 적절한 현상이라고 주장하였다. 마음에 대해 이해한다는 것은 상징적 기능에 의존하고 있으며 가장놀이도 일반적 사물에 다른 사물의 특성을 부여하는 상징을 사용하고 있다는 것이다. 이와 같이 마음의 이해와 가장놀이는 상징의 사용이라는 공통점을 가진다고 할 수 있다.

Leslie(1987)는 가장놀이와 '~처럼'하는 행동 간의 차이를 설명하였다. 유아가 빈 컵에 물이 있는 것처럼 행동할 때를 생각해 보면, '~처럼'하는 행동에는 빈 컵임을 모르고 하는 행동이고 가장놀이에서는 빈 컵임을 알고 하는 행동이라는 것이다. 유아가 다른 사람이 가장하는지 아닌지를 판단하기 위해서는 그 사람이 그 컵이 빈 컵임을 안다는 것을 알아야 하기 때문에 다른 사람의 표상을 고려해야만 한다. 가장놀이는 단순한 표상이 아닌 표상에 대한 표상 즉, 상위 표상이라고 주장하였다. 다른 사람의 생각을 이해하고 고려한다는 것은 상위 표상 능력이라고 볼 수 있다. 이런 그의 입장은 Piaget와 Vygotsky의 견해를 정보처리적 관점으로 발전시킨 것으로 볼 수 있다(이종숙, 2001).

Leslie(1987, 1994)에 의하면, 마음 이론 기제의 성숙이 18개월에서 24개월 사이에 이루어지며, 이 시기의 영아가 가장놀이에 참여하고 다른 사람의 가

장행동을 가장행위로 이해하도록 한다고 한다. Leslie는 유아가 바나나를 전화라고 가장할 때 상위 표상 능력이 유아를 혼동되지 않도록 돕는다고 한다. 다시 말하면, 유아는 바나나(전화)의 일시적인 가장을 실재성(바나나)으로부터 인지적으로 분리시킨 후 그 관계를 추론하여 '이 사람은 바나나를 전화라고 가장하고 있다'로 정리하게 된다. 단순히 '바나나는 전화이다'라고 생각하는 것은 표상 능력에 해당하지만, '저 친구가 바나나를 전화로 가장한다'라는 것에는 상위 표상 능력이 필요하다고 할 수 있다. 가장을 이해하는 능력과 거짓 믿음과 같은 심리적 상태를 이해하는 능력은 초기에 성숙하는 상위 표상 또는 마음 이론 기제에 의해 중재된다는 설명이다. Leslie의 주장이 상당히 설득력이 있음에도 불구하고 현재 많은 논란이 있다.

Lillard(1993)은 이러한 Leslie의 가장놀이에 대한 상위 표상적 해석에 대해 반론을 제기하였다. 그는 가장놀이가 정신적 표상에 기초하려면 두 가지 전제가 필요한데 하나는 가상을 하기 위해서는 가상되는 그 대상을 알아야 하며, 다른 하나는 가상하는 물체를 생각하고 있어야 한다고 주장하였다. Lillard는 유아의 가장놀이는 다른 사람의 정신에 대해 이 두 가지 전제를 이해해서 판단하는 것이 아니라 단순히 '~처럼'하는 행동이라고 보았다. 그는 어린 유아가 가장놀이를 이해하고 다른 사람과 가장놀이를 할 수 있는 것은 다른 사람이 가장할 때의 정신적 표상을 이해하는 것이라기보다는 행동을 보고 무엇을 혹은 어떤 장면을 가장하는지를 알 수 있기 때문이라고 주장하였다. 그러므로 그는 가장놀이를 할 수 있는 시기와 이를 이해하는 시기가 동일하다는 Leslie의 주장은 잘못되었다고 보았다.

Lillard는 가장놀이가 2세 경에 나타나지만, Leslie의 주장처럼 다른 사람의 정신 상태를 추론하여 가장을 이해할 수 있는 능력이 생기는 것은 6세 이후이며, 거짓 믿음이나 외양-실재 구분 과제를 해결하는 것은 실제 7~8세가 되어야 가능하다는 것이다. 사회극화 놀이와 역할 놀이를 할 수 있는 것도 다른 사람의 마음의 표상을 상상해서가 아니라 단순한 일과를 수행하

는 것이라고 주장하였다(이종숙, 2001).

위에서 논의한 바를 종합해 보면 18개월이면 가장을 이해한다고 보는 Leslie의 유아의 가장에 대한 이해와 거짓 믿음·시각적 조망능력·외양-실재에 대한 이해에 관한 연구 결과 간에는 습득 연령에서 대략 2년 이상의 격차를 보이게 된다. 가장에 대한 이해와 거짓 믿음의 이해가 모두 Leslie가 주장하는 생물학적 기제 중에서 2세에 나타나는 ToMM, sub.2에 의해 중재된다면, 왜 가장의 이해보다 거짓 믿음의 이해가 더 늦게 나타나는가에 대한 비판을 피하기 어려울 것으로 보인다. 즉 가장놀이에 참여하는 것과 가장에 대한 이해를 하는 것은 다르다고 볼 수 있을 것이다. 그러한 이유는 대부분의 2세 유아가 거짓 믿음을 실제로 이해한다고 보기는 어렵기 때문이다(Flavell, 1999).

또 다른 문제는 2세에서 5세까지의 유아에게 가장의 개념이 부족할 수도 있다는 것이다. Lillard는 이러한 주장과 함께 경험적 결과를 제시했다(Lillard, 1993). 그가 사용한 연구 방법 중 하나는 유아에게 토끼에 관해서 전혀 모르지만 우연히 토끼같이 뛰고 있는 Moe라는 이름을 가진 인형을 보여준다. 그리고 유아에게 Moe가 토끼인 체하고 가장하고 있는지를 질문했다. 4세와 5세 유아는 Moe는 토끼가 어떻게 뛰는지를 모른다고 동의했음에도 불구하고 Moe가 토끼를 가장하고 있다고 주장하였다. 대부분의 4세와 5세 유아는 가장 행동을 사고와 같은 심리적 활동으로 인식한다고 하기보다는 신체적 활동으로 이해한다는 것을 나타내는 것이라고 주장하였다(Lillard, 1996). 그러나 7세와 8세 사이의 대부분의 유아가 이 과제에 대해서 성인 피험자처럼 반응했으며, 가장 행동을 심리적 활동으로 이해하는 것은 이 시기부터라고 설명하고 있다(Custer, 1996; Hickling, 1997).

⑥ 사고(thinking)

많은 경험적 증거를 통해서 2세에서 4세 사이의 유아가 사고에 대한 기본

적인 지식과 기술을 획득하는 것으로 나타났다. Flavell, Green과 Flavell (1995)은 유아가 사고에 대해 얻게 된 지식과 기술을 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 유아는 사고가 사람과 일부 생물체에게만 일어나는 활동이라는 것을 아는 것으로 보인다.

둘째, 유아는 생각과 심상과 같은 마음의 실체가 내면적이고 머리 속에서 일어나는 일이어서 신체적 행동이나 다른 외부적 대상이나 사건과 혼동되지 않는다는 것을 깨닫는다. 생각이 심리적 행동에 필요한 것으로 여긴다.

셋째, 유아는 욕구와 다른 마음의 실체처럼 사고는 내용을 가지고 추론한다는 것과 생각은 비현실적인 것을 대상으로 삼을 수 있다는 것을 깨닫는다. 유아는 사고에 관한 가장 기본적이고 중요한 사실의 일부를 이해하기 시작한다. 실재적이거나 가상적인 것을 지시하거나 표현하는 것은 인간의 내면적인 활동이라는 것을 알게 된다.

넷째, 유아는 강하고 분명한 단서를 얻게 되면 다른 사람의 사고의 실재를 추론하는 능력을 가질 수 있고, 이러한 사고를 다른 활동과 구별할 수 있는 것으로 나타났다.

그러나 유아는 사고에 관한 다른 몇 가지 중요한 지식과 기술을 습득하지 못한 것으로 보인다. 유아는 사람이 언제 생각을 하는지, 그리고 그 사람이 무슨 일을 하고 있고 무엇을 생각하고 있는지를 파악하는 데는 어려움을 보인다. 사람은 무엇에 관해서 생각하고 있는가를 묻는 질문에 유아가 대답해야하는 경우, 분명한 단서가 있음에도 불구하고 그 사람이 무엇을 하고 있고 또 무엇을 생각하고 있는지를 추론하는 데 실패하는 것으로 나타났다 (Flavell, 1999).

유아는 자신의 생각과 같은 심리적 활동에 대한 질문에도 어려움을 보이는 것으로 나타났다. 유아는 매우 쉽게 생각할 수 있는 상황에서조차 자신의 최근 또는 현재 생각했던 사실과 내용을 떠올리거나 재구성하는 데 매우

서투른 경향을 보였다(Flavell, 1995).

Flavell, Green과 Flavell(1993)의 연구에 의하면 어려운 문제를 풀기 위해 심각한 표정을 한 사람의 얼굴과 행동을 보고 4, 5세의 유아는 그 사람이 생각하고 있는 것이라고 대답했다. 그러나 멍한 표정의 사람은 아무 생각도 하지 않는다고 대답한 것으로 나타났다. 이에 반하여 7세 경의 유아와 성인은 무표정한 사람도 무엇인가를 생각하고 있다고 대답하였다. 또한 6세에서 8세 사이의 유아는 무엇에 대한 사고할 때 이외에 행동을 할 때에도 마음속으로는 행동과 관련된 생각을 하고 있다는 것을 이해하는 것으로 보인다(성현란 외, 2001, 재인용).

(3) 마음 이론에 관한 선행연구

마음 이론 연구에서 사용하는 대표적인 과제는 거짓 믿음 과제이다. 이 과제는 연구자마다 자신의 이론에 근거하여 변형하여 사용하고 있다. 마음 이론을 증명하기 위하여 거짓 믿음 과제를 처음으로 연구에 도입한 Wimmer와 Perner(1983)의 Maxi 과제의 줄거리는 다음과 같다. 주인공 Maxi는 초코렛을 부엌 선반(X)에 놓아두고 밖으로 나간다. 그 뒤에 엄마가 초코렛을 다른 선반(Y)으로 옮겨 놓는다. 주인공 Maxi가 부엌으로 돌아와서 초코렛을 어디에서 찾을 것인가 하는 물음에 실제로는 Y에 있지만 행위자의 믿음에 따라 X에서 찾을 것이라고 대답할 수 있는지 여부를 실험하였다. 이것은 목표물의 실재가 아닌 행위자의 생각과 믿음에 따라 행동을 예언하는 능력을 시험하는 것이다. Wimmer와 Perner의 연구 결과 3~4세 유아의 0%, 4~6세 유아의 57%, 6~9세 유아의 86%가 성공하였다.

Wimmer, Hogrefe와 Perner(1986)는 Maxi 과제가 유아의 정보에 대한 경험 유·무에 따라 달라짐을 지적하고 행위자의 믿음을 직접 지시해 주는 좀 더 쉬운 과제를 제안하였다. Smarties라는 상표의 사탕 통에 연필을 넣어두

고 유아에게 보여 준 후 뚜껑을 덮는다. 그리고 “만약 뚜껑을 열어보지 않은 친구 ○○라면 이 통 안에 무엇이 있다고 생각할까?”를 묻는다. 이 연구의 결과 대부분의 3세 유아는 연필이라고 대답하였고, 4세 유아는 사탕이라고 대답했는데, 3세의 21%, 4세의 71%가 성공한 것으로 나타났다.

위의 두 가지 과제가 마음 이론에 관한 연구에서 사용되는 전형적인 과제로써 많은 연구자들이 약간씩 줄거리만 변형하여 반복 사용하여 검증한 결과 대부분 비슷한 결과를 나타났다. Wellman과 Bartsch(1988)는 피험자와 주인공의 믿음을 반대로 하는 실험을 한 결과 3세 유아도 83%가 성공함을 보여주었다. 과제의 내용은 샘이 강아지를 찾고 있는데, 강아지는 지하실 아니면 대문 앞, 이 두 곳 중 어느 한 곳에 있을 것이라고 한다. 그리고 유아에게 강아지가 어디에 있을 것이라고 생각하는지를 질문한다. 샘은 유아가 말한 장소와는 반대 장소에 있을 것이라고 생각한다면 샘이 강아지를 어디에서 찾을 것인지를 질문하는 형식이었다. 이 실험의 결과로 볼 때, 3세 유아도 각자의 믿음에 따라 행동한다는 것을 이해하는 것으로 나타났다. 유아의 보다 이른 수행 가능성을 연구한 이 연구에 대해 Clement와 Perner (1994)는 과제가 지나치게 변형되어 실제 거짓 믿음을 측정한 것인지에 대해 의문을 제기하였다. 이 같은 과제의 변형은 주인공의 믿음에 대한 이해를 측정하는 본질에서 벗어나 이야기 내용에 대한 기억이나 과제에서 주는 언어적 정보에 의존하는 연구라고 지적하고 있다.

그러한 문제점을 보완하기 위해 본래의 거짓 믿음 과제를 변형하지 않고 행위자의 믿음에 따른 사실 믿음과 거짓 믿음을 모두 측정했다. 사실 믿음은 주인공이 다른 사람에 의해 물건이 옮겨지는 과정을 보도록 하여 원래의 장소(A)가 아닌 두 번째 장소(B)에서 물건을 찾는 것이 옳은 반응이다. 다시 말하면 사실 믿음에서 원래의 장소(A)를 말하는 것은 이야기 순서를 회상하여 말하는 것이고, 거짓 믿음에서는 주인공의 믿음에 대한 이해의 결과라고 해석할 수 있다고 주장하였다. 이 두 과제의 사용은 거짓 믿음의 결과

를 보다 명확하게 하기 위한 방법으로 사용되었다. 특히 언어적 표현이 어려운 유아들이 손으로 표시하거나 눈으로 응시하도록 하고, 실험에 질문을 첨가하여 이해를 돕는 방법을 사용했다. 연구 결과 2년 11개월에서 4년 5개월까지 유아의 90%가 정확한 대답을 한 것으로 나타났다. 이와 같이 질문 방식을 바꾸거나 단서를 주는 등 과제 형식을 바꾸었을 때 3세 유아도 정답을 할 수 있는 것으로 나타났다(Lewie & Osborne, 1990; Siegel & Beattie, 1991).

우리나라에서도 1990년대 중반 이후 마음 이론에 대한 관심이 높은 편이다. 이동화(1994)는 실재와 다른 믿음의 이해에서 나타나는 3세와 4세 간의 차이에 대한 원인을 규명하는 연구를 하였다. 이 연구를 통해서 3세 유아의 경우 잘못된 정보를 가진 사람을 실재와 다른 믿음을 가진다는 것은 이해하지만, 실재와 다른 믿음을 가진 사람이 그 믿음에 따라 행동할 것이라는 예측은 하지 못하는 것으로 나타났다.

김미경(2000)은 유아의 신념-욕구에 관한 이해 발달에 관한 연구를 통하여 유아가 어떻게 정신적 표상을 이해하며 마음을 발견해 가는지에 관한 이론을 제시하였다. 이 연구를 통해 마음의 이해는 취학전 시기의 가족과 또래와의 상호작용을 바탕으로 얻어지고, 학교에서는 인지적 활동을 위한 토대를 제공하기 시작한다는 것을 시사하고 있다.

김혜리(2000)는 4, 5세 유아 각 24명씩을 대상으로 실제 정서와 표면 정서에 대한 마음 이론을 연구하였다. 일상생활에서 사람은 감정을 위장하여 표현하는 예가 많은 데 이런 차이를 유아가 구별할 수 있는지를 알아본 결과 4세와 5세 유아는 이해에서 차이를 나타냈다. 정서를 위장한 경우, 5세 유아는 표면정서와 실제 정서가 다름을 이해하나 4세 유아는 이해하지 못하는 것으로 나타났다. 4세 유아의 저조한 수행의 원인은 거짓 얼굴 표정으로 감정을 숨길 수 있다는 사실을 이해하지 못하기 때문으로 나타났다.

배기조, 최보가(2000)는 만 3, 4세 유아 66명을 대상으로 우리나라의 문화

에서 마음 이론과 연령, 양육방식, 가정환경변인과의 관련성을 연구하였다. 그 결과를 살펴보면 마음 이론과 연령, 손위 형제수, 애정적 양육방식이 정적인 상관이 있었다. 그 중 연령이 마음 이론과 가장 높은 상관을 나타냈으며 3세와 4세 간의 유의한 차이를 보였다. 형제와의 관련성은 형제수와는 유의한 상관을 보이지 않은 반면, 손위 형제수와 마음 이론과는 유의한 상관을 보였다. 또한 어머니가 애정적인 양육 방식을 취할 때 유아의 마음에 대한 이해가 더욱 발달한다는 것을 밝히고 있다.

이종숙(2001)은 정서적 단서 맥락과 가장에서의 마음 이론의 발달 연구에서, 정서적 단서나 가장놀이를 통해 유아의 마음의 상태에 대한 이해를 높일 수 있으며 유아는 가장에서 다른 사람의 마음을 고려하는 상위 표상적 이해를 한다는 것을 검증하였다. 과제를 제시할 때 놀라는 표정, 웃는 표정과 같은 표정을 함께 보여주었을 때 높은 수행율을 나타냈다. 가장에서 마음을 이해하는 것이 마음 이론의 표준과제에서 보다 모든 연령에서 높은 수행율을 나타내었다. 이 연구는 현재 가장놀이 영역에서 논의되고 있는 가장이 상위표상 능력인지 단지 '처럼'하는 행동인지에 대한 검증을 시도하였다. 결과로 3세 유아도 다른 사람의 가장을 이해할 때 타인의 마음의 상태를 고려하여 이해하는 것으로 나타났고, '처럼' 행동한다는 Lillard(1993)의 연구와는 다른 결과를 나타냈다고 할 수 있다.

신은수, 이영자, 이종숙(2004)은 3~5세를 대상으로 유아의 마음 이론, 가장놀이 주제의 표상 수준, 실행기능 수행 발달과의 관계를 연구한 결과 이들 간에 상호관련성이 높게 나타났다. 연령이 높아질수록 마음 이론과 가장놀이 주제, 실행기능의 수행력이 높은 것으로 나타났다. 마음 이론에 기초한 거짓 믿음 과제의 표상적 표현의 발달은 가장놀이의 높은 표상성과 관련성이 있음을 밝히고 있다. 특히, 마음 이론은 내재적인 경험 형성이 핵심적인 요소이지만, 외현적인 발현을 위한 실행 기능도 중요한 역할을 한다고 가정하고 마음 이론, 가장놀이 주제 수준과 실행기능의 관련성을 연구했다는 점

에서 의의가 있다.

마음 이론에 관한 국내 연구에서 거짓 믿음 과제 수행에 관한 연령 차이를 반복 검증한 연구 결과는 3세에서는 거의 마음 이론을 이해하지 못하며, 4~5세가 되어야 마음에 대한 이해능력이 발달하는 것으로 나타나고 있다고 하겠다(강인숙, 1995; 김소혜, 1994; 이윤진, 2000; 최재숙, 1995).

최근에 마음 이론 분야의 연구 경향은 마음 이론과 가장놀이의 관계에 관한 연구(김영심, 2004; 박현경, 2003; 신은수, 이영자, 이종숙, 2004), 언어 능력과의 관계에 대한 연구(김수정, 2002; 이현진, 2003)와 사회적 능력과의 관계를 다룬 연구(박현실, 2002; 신유림, 2004; 최기창, 2004)등이 다루어지고 있는 추세이며 앞으로 유아의 마음 이론에 대한 다양한 연구들이 이루어질 것으로 보인다.

3. 우정과 마음 이론과의 관계

협력적인 상황에서 다른 사람의 믿음 그리고 동기를 생각하는 마음 이론은 사회적 상호 작용에서 우호적인 관계를 유지하는데 중요하다고 할 수 있을 것이다. Piaget(1932, 1965)에 의해서 제안된 바와 같이 유아는 또래와 상호 작용하고, 그리고 우정 관계를 형성하게 된다. 부모와 유아의 관계에서 보이는 무조건적인 유형과는 다른 형태의 상호작용을 또래와 형성하게 되면서 유아는 조건적인 관계를 이해하게 된다. 아마 유아가 우정 관계를 무조건적인 지지관계로 이해한다면 자기중심성에서 탈피하기 어렵고, 사회성 발달에 제한을 가져오게 될 것이다.

Tooby와 Cosmides(1996)는 친구와의 관계에 있어서 종종 친구를 도와주지만 그런 도움은 무조건으로 행하는 것이 아니라, 이 행동이 후에 친구 관계를 지속하여 계속적인 지지를 하게 하여 친구로 남을 것인가 아닌가를 결정하게 한다고 본다. 타인에 대한 친구로서 가능성을 평가할 때, 그 친구와

이타적인 행동을 교환할지를 예언해야만 가능하다고 설명하고 있다. 예를 들어, 내가 이 친구를 돕는 결과가 이후에 서로 도움주기를 교환하는 기회가 될 것인지를 예측해야만 한다. 그리고 그러한 행동들이 표면상으로는 이타적으로 보일지라도 내면적으로는 '친구란, 내가 도와줄 것을 기대하는 존재이고 또 내가 필요할 때에 도움을 받을 수 있는 존재'라고 본다는 것이다. 즉, 사람은 미래에 도움을 줄 수 있고 그것이 가능한 사람들과 우정을 맺는 경향이 있다고 한다. 이 과정에 있어서 마음 이론이 필요하게 된다고 하겠다.

유아는 친구의 행동에 대한 인지과정을 예측할 수 있어야 한다. 직관적으로 도움주기가 계속 유지될 수 있다는 확신이 없을 때는 친구와의 친사회적 행동이 지속되기 어렵다. 이러한 과정이 비록 정확하게 숫자를 헤아리면서 계산적으로 이루어지는 것은 아니지만, 적어도 내가 과거에 도움을 받았고 미래에도 도움을 받을 수 있을 것이라는 예측을 할 수 있어야 우정 관계는 지속될 수 있을 것이다.

이처럼, 행동의 동기 뒤의 행동을 설명하는 것뿐만 아니라, 미래 행동을 예언할 수 있는 능력이 발달하는 데 우정은 중요하게 작용할 것이다. 마음 이론과 우정 관계에 관련된 연구가 많이 이루어지지 않았지만 몇몇 연구는 친구관계가 마음 이론에 대한 유능성을 돕는 데 관련이 있음을 시사하고 있다. 유아의 우정 관계에 대한 태도를 연구하는 것은 유아 자신의 생각뿐만 아니라 타인의 감정과 생각을 이해할 수 있는 능력과 연관된다고 할 수 있다.

유아가 다른 사람의 감정을 이해하는지를 살펴본 Costin과 Jones(1992)의 연구에서 그러한 예를 찾아볼 수 있다. 그들은 연구에서 유치원생 참가자에게 이야기를 읽도록 하였는데, 이 이야기에 중요한 등장인물은 유아의 친구이거나 혹은 얼굴을 본 적이 있는 아는 사람이었다. 친분의 정도가 다를 때에 어떤 반응을 보이는지를 실험하고자 한 것이다. 유아에게 이야기에 대하여 어떻게 느꼈고 왜 그렇게 느꼈는가를 질문했다. 유아는 자신이 친분의 정도가 낮은 아는 사람일 때보다 친구이었을 때 동정 어린 반응을 보였다.

이 연구는 단순히 얼굴을 아는 정도의 사람을 통해서 타인의 감정을 이해하는 것보다는 우정 관계에 있는 친구의 감정을 이해하는 것이 더 쉬운 것으로 나타났다.

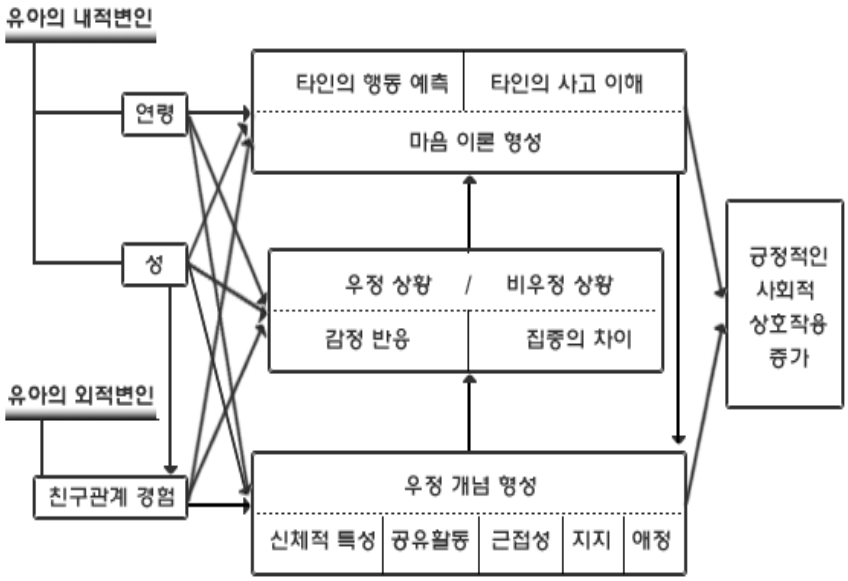
Happaney(2000)는 2년 9개월부터 4년 9개월까지의 유아 50명을 대상으로 거짓 믿음에 대한 암묵적 이해와 명시적 이해에 대한 조사를 하면서 유아의 친분 관계가 마음 이론 습득에 촉진 효과를 줄 수 있는지를 연구하였다. 연구 결과에 따르면 3년 6개월에서 4년 2개월까지의 유아에게서 주인공의 친분 관계가 영향을 미치는 것으로 나타났다.

우정 관계 상황에서 마음 이론의 발달이 촉진될 수 있음을 보여주는 것은 유아의 가장놀이로부터 찾을 수 있을 것이다. 3세와 4세 사이에 유아는 덜 친한 또래보다는 친한 또래와 함께 했을 때보다 활발한 가장놀이를 나타냈다(Doyle, Connolly, & Rivest, 1980). 가장놀이에서는 친구의 가장 행동을 이해해야하고 여러 가지 몸짓이나 과장된 언어와 같은 가장의 신호를 교환하게 된다. 이때 친한 친구의 단서나 암시를 이해하는 것이 덜 친한 친구와 상호 작용하는 것보다 수월하기 때문일 것이다. 마음 이론에서 우정 관계의 중요성을 보여주는 또 다른 예는, 마음 이론 형성에 어려움을 가진 것으로 나타난 자폐증 아동의 우정 관계를 형성하고 유지하는 데 보이는 결손을 들 수 있다(Hurley-Geffner, 1995).

Ickes와 동료연구자들이 성인을 대상으로 한 연구를 살펴보면, 낯선 사람보다 친구의 마음을 읽는 것에 더 나은 수행을 보여주고 있다. 이들의 연구에서, 참가자는 알 수 없는 사람과 함께 상호작용하는 친구 또는 낯선 사람의 녹음된 비디오 테이프 대화를 듣게 된다. 참가자에게 친구 또는 낯선 사람이 상호작용의 대화 중에 무엇을 느끼고 생각하였는가를 질문했다. 이들 연구자는 참가자들이 낯선 사람의 생각을 추론하는 것보다 친구의 생각, 느낌과 감정 이입 등에서 정확한 반응을 보이는 것으로 나타났다(Hancock & Ickes, 1996).

선행 연구에서 살펴본 바를 종합하면, 또래 간에 갖게 되는 사회적 상호작용에서 친구의 마음에 대한 이해를 하지 못하게 되면 적절한 관계를 유지하기 어렵게 된다. 따라서 사회적 협력 관계인 우정의 형성은 마음 이론의 발달을 돕는 역할을 할 것이다.

선행 연구의 고찰을 통해 설정한 본 연구의 가설을 모형화하면 〔그림 4〕와 같다. 우정 개념과 마음 이론 형성에 유아의 연령과 성을 내적 변인으로, 친구 관계의 경험을 외적 변인으로 볼 수 있다. 우정 개념과 마음 이론은 유아의 인지 능력과 사회성 발달과 함께 이루어지기 때문에 연령이 증가할수록 우정 개념과 마음 이론은 발달할 것이다. 또한 유아의 성별에 따라 사회에서 요구하는 역할과 기대가 다르고 사회화 과정 또한 다르기 때문에 차이가 있을 것으로 예상된다.



[그림4] 유아의 우정 개념과 마음 이론의 관계에 대한 가설적 모형

〔그림 4〕에서 보는 바와 같이 유아의 내적·외적 변인은 우정 개념과 마음 이론 형성에 영향을 미칠 것이다. 즉 타인의 행동을 예측하고 타인의 사고를 이해하는 마음 이론의 형성은 우정 발달에 영향을 미치는 동시에, 친구 관계를 통한 우정의 형성은 마음 이론 발달을 돕는 상호 호혜적인 관계가 있을 것으로 가정 할 수 있다.

〔그림 4〕와 같이 친구와 맺게되는 우정의 경험은 마음 이론 형성과 우정 개념에 영향을 미친다. 이러한 관계를 알아보기 위하여 마음 이론을 측정하는 거짓 믿음 과제의 주인공을 친구일 때로 설정한 우정 상황과 모르는 사람으로 설정한 비우정 상황에 대한 정서적 반응과 집중의 차이를 측정함으로서 우정과 마음 이론과의 관계를 검증할 수 있을 것이다.

다시 말하면, 우정 상황에서 유아는 친구의 입장에서 주인공을 조망하게 되고 이러한 상황은 주인공의 행동과 사고를 예측하는데 도움을 줄 수 있을 것이다. 주인공의 감정과 같은 정서적 반응과 과제의 집중력 역시 우정 상황에서 높게 나타날 것이며 이것은 마음 이론 형성에 미치는 우정의 영향을 나타낼 수 있을 것으로 보인다. 이러한 과정을 통해 유아가 사회의 성원으로 살아갈 때 적절한 사회적 상호작용하며 긍정적인 사회적 관계를 유지하도록 하는 능력이 발달로 이어지는 것을 알 수 있다. 이같은 가설적 모형은 교사나 부모와 같은 성인이 유아의 성공적인 사회 생활을 위한 마음 이론의 형성과 발달을 돕는 방법을 찾는데 유용한 정보를 제공할 수 있을 것으로 기대한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 서울과 경기도 지역에 소재한 유치원에 다니는 만 3~5세의 유아 210명을 임의로 선정하였다. 연구 대상 유아의 연령은 마음의 이론 습득이 3~5세에 의미있게 발달한다는 이론에 근거하였다(Gopnik & Astington, 1988; Moses & Flavell, 1991). 연구 대상 표집은 생활 수준이 비교적 비슷한 중류층이 거주하는 지역의 3곳의 유치원에서 연령 당 남녀 유아 각 35명씩을 임의로 선정하였다. 실험 도중 침묵하거나 거부하는 유아는 대상에서 제외하였고, 대상 유아의 우정관계를 조사하여 상호간의 선택에 의해 친밀한 관계를 맺고 있는 유아만을 최종 분석 대상으로 삼았다. 연구 기간은 2004년 12월 27일부터 2005년 2월 5일까지였으며, 본 연구의 최종 연구대상은 <표 1>과 같이 3세 52명, 4세 48명, 5세 56명으로, 총 156명이었다.

<표 1> 연구 대상

성별 / 연령	남	여	계
3세	31	21	52
4세	27	21	48
5세	34	22	56
계	92	64	156

2. 실험 도구

본 연구에서 사용한 실험 도구는 유아를 대상으로 개발된 우정 개념 검사(Furman& Bierman, 1983) 와 그리고 거짓 믿음 과제 의 주인공을 우정 상황과 비우정 상황으로 구성한 Happaney(2000)의 도구 각각을 수정하여 마음 이론을 측정하였다. 그리고 우정 관계 조사를 위해 또래 지명법과 교사 지명법을 사용하였다.

1) 유아의 우정 개념 검사

유아의 우정 개념을 측정하기 위하여 Furman과 Bierman(1983)의 연구에서 사용하였던 도구를 참고로 수정하여 사용하였다. 우정 개념에 하위 요인인 신체적 특성(physical characteristics), 공유 활동(common activity), 근접성(propinquity), 지지(surport), 애정(affection)의 각기 요인에 해당하는 2장씩의 그림을 보여주고 유아의 반응을 측정하였다(부록 1 참조).

총 10장의 그림에서 보인 유아의 반응이 그림의 내용과 일치하는 정확한 반응일 경우 1점을, 상관없거나 부정확한 반응에 0점으로 채점하였으며, 따라서 유아가 우정 개념 검사 에서 받을 수 있는 점수 범위는 0~10점이다. 마지막으로 10장의 그림 중에서 가장 친한 친구로 보이는 그림을 선택하도록 하여 유아의 우정 개념에 대한 선택 요인을 분석하였다.

2) 우정 관계 조사

유아의 우정 관계를 알아보기 위하여 또래 지명법(peer nomination)과 교사 지명법(teacher nomination)을 사용하였다. 또래 지명법은 같은 반에서 가장 친하다고 생각하는 친구 3명을 선택하도록 하여 적어도 한 명이 대상

유아를 친구로 선택하였는지를 알아보는 방법으로 실시하였다. 우정 관계를 구분하는 지표 가운데 하나로 상호 선택 여부를 조사한 연구(윤미경, 1998; 한애숙, 2003; Parker & Asher, 1993; Vandell & Hembree, 1994)를 근거로 우정 관계와 비우정 관계를 구분하였다.

교사 지명법은 담임 교사가 대상 유아의 가장 친한 친구 3명을 지명하도록 하고 유아가 지명한 친구와 일치하는지를 확인하는 방법으로, 우정 관계를 확인하는 데 사용한 선행연구(석윤희, 2001; 신유림, 1997)를 근거로 사용하였다. 본 연구의 일치도는 .85였다.

우정 관계 조사는 유아의 마음 이론의 상황에서 주인공의 우정 관계 여부를 확인하기 위하여 사전에 조사되었으며, 상호 선택에 의해 지목된 경우만 대상에 포함시켰다. 이러한 조사를 통해 상호 선택된 유아를 우정 관계로 정의하고, 마음 이론의 거짓 믿음 과제의 주인공으로 선택하였다.

3) 거짓 믿음 과제

유아의 마음 이론을 측정하기 위하여 거짓 믿음 과제 를 우정 상황과 비우정 상황으로 구성한 Happaney(2000)의 실험 도구를 수정 변형하여 사용하였다.

(1) 우정 상황/비우정 상황

연구 대상 유아에게 우정 상황과 비우정 상황에 대한 실험을 하였다. 우정 상황과 비우정 상황에 대한 구분을 하기 위하여 상호 선택에 의하여 지명된 유아를 주인공으로 설정하였다. 즉, 우정 상황에서는 자신의 친구가 이야기의 주인공으로 설정되고, 비우정 상황에서는 친구가 아닌 나이가 비슷한 처음 보는 주인공으로 설정되었다(부록 2 참조). 우정 상황/비우정 상황에 대한 조작은 이야기 주인공으로 친구의 사진 혹은 낯선 유아의 사진을

사용하였다. <우정 관계의 조건>이란 유치원에서의 같은 성별의 가장 친한 친구를 말한다. <비우정 상황 조건>은 사전에 유아와 만난 적 없는 같은 나이, 같은 성별의 또래로 정의한다.

(2) 실험 과제의 예

과제를 시작할 때, 유아에게 친구에 대한 이야기를 들려 줄 것이라고 말해준다. 연구자는 이야기를 들려주면서 손에 든 인형으로 표현을 하였다.

거짓 믿음 과제(내용 A, 우정 상황)

연구자: 이 친구는 (친구의 이름을 대며)○○란다. 어느 날, ○○는 점심에 과자를 먹으려고 하는데 과자가 하나밖에 없는 거야.

친 구: 나는 과자를 좋아하지만, 이 과자가 마지막 과자니까 아껴먹어야지. 과자가 없으면 너무 슬퍼질 것 같거든. 나중에 먹게 도시락 가방 안에 넣어 두면 되겠구나. 너무 졸려서 낮잠을 좀 자야겠어.

연구자 : 그리고 ○○는 ○○의 방으로 가서는 잠들어 버렸어.

(지식 질문) ○○는 과자가 지금 어디 있다고 알고 있을까? ○○가 잠이 들자, 진수/지연(친구의 성별에 따라)은 놀이터에서 놀다가 들어왔어.

(조망 질문) ○○는 진수/지연을 볼 수 있을까? 진수/지연은 도시락 가방을 지나다가, 가방 안을 들여다보고 과자를 보았어.

진수/지연 : 어, 과자네. 누가 도시락 가방 안에 과자를 넣어두었네? 내가 과자통에 넣어 두어야겠다.

연구자 : 그리고는 진수/지연은 과자를 통에 넣었어.

진수/지연 : 이제 밖에 나가서 놀아야지.

연구자 : 진수/지연은 나갔어.

(기억 질문) ○○가 어디에 과자를 넣었다고 기억하니?

(실제 질문) 과자는 이제 어디 있지?

○○는 기지개를 피면서 일어났어. ○○는 배가 몹시 고팠어.

친구 : 이제 과자를 먹어야겠네.

연구자 : ○○는 과자를 찾으러 가려는데

(행동 예측 질문) 처음에 어디를 볼까?

(사고 질문) 왜 그렇게 생각하지?

3. 실험 절차

이 연구는 혼합된 설계를 사용하였고 두 가지 변인은 사용하였다. 우정 개념 검사와 거짓 믿음 과제 의 우정 상황/비우정 상황에 연령/성별에 따른 두 가지 변인을 교차하여 살펴보고자 하였다. 따라서 우정 개념 검사와 그리고 거짓 믿음 과제 의 우정 상황/비우정 상황에 대한 면접과 실험이 이루어졌다

사전에 연구자와 유아 교육 전공 석사 학위 소지자인 두 명의 보조 연구자는 유치원을 방문하여 가장 친한 친구를 조사하기 위하여 또래 지명법과 교사 지명법에 의해 상호 선택된 유아만을 선별하였다. 즉, 연구 대상 유아에게 같은 반 친구 중에서 가장 친한 친구 3명을 선택하도록 하고 이중에 적어도 한 명이 일치하는지를 확인한 후 교사가 지명한 가장 친한 친구 3명과도 일치하는지를 확인하는 절차를 거쳤다. 이 기간 동안 실험 대상 유아와 친숙해 지는 과정을 거쳤다. 연구자와 처음 마주할 경우 유아의 반응이 정확하지 않고 비협조적일 수 있기 때문이다.

실험 첫 주에는 우정 개념 검사 를 실시하였고, 이때 실험 대상 유아의 가장 친한 친구 사진을 찍어두었다. 일주일 후에 다시 유치원을 방문하여 거짓 믿음 과제 에 대한 실험을 실시하였다. 우정 상황과 비우정 상황의 실험을 순서 효과, 연습 효과 등을 고려하여 일주일의 간격을 두고 실시하였

으며, 유아를 4 그룹으로 나누어 순서를 달리 진행하였다.

모든 실험은 유치원의 별도의 독립적인 공간에서 유아 1명, 연구자 및 두 명의 보조 연구자만이 참석하여 이루어졌고, 유아가 심리적으로 안정되게 실험에 임할 수 있도록 이야기를 나눈 후 실험을 진행하였는데 1인당 약 15분~20분 정도 소요되었다.

4. 실험 과제와 측정

1) 우정 개념 검사

개별 면담을 통해서 친구에 대한 반응을 기록한다. 그림 카드를 보여 주며 반응을 측정하였다. 10장의 그림 카드에 대한 반응을 기록한 후 그림 중에서 가장 친하다고 생각되는 그림을 고르도록 하여 우정 개념 선택 요인을 기록하였다.

(1) 반응 범주

① 신체적 특성 : 친구의 신체적 특성이나 외모에 관한 반응이 해당된다.

② 공유 활동 : 친구와 같이하는 행동이나 구체적 활동에 관한 반응이 해당된다.

③ 근접성 : 가까움에 관한 반응이 해당된다.

④ 애정 : 좋아한다, 사랑한다와 같은 정서적 애착과 관련된 반응이 해당된다.

⑤ 지지 : 도와준다, 나누어준다, 내편이다와 같은 반응이 해당된다.

(2) 채점 방법

유아가 그림에 대해 정확히 반응하는 경우에 1점, 부정확한 반응에 0점을

주어 총 10점까지의 점수를 받을 수 있다.

<표 2> 친구 관계 개념에 따른 그림 내용

친구관계개념	차 원	그림 장면
신체적 특징	성별	남자와 여자
	외모	모자를 쓰고 있는 유아
공유 활동	함께 만들기	블럭놀이를 하는 그림
	함께 놀기	인형놀이하는 그림
근접성	어울려 놀기	함께 기차놀이를 하는 그림
	가까이 지내기	함께 유치원 가는 그림
애정	사랑하기	안아주는 그림
	돌보아주기	넘어진 친구를 일으키는 그림
지지	도와주기	무거운 짐을 같이 들고가는 그림
	나누어주기	먹을 것을 나누어 주는 그림

2) 거짓 믿음 과제

각각의 유아는 실험을 위해 준비된 별도의 공간의 책상 앞에 앉게 된다. 책상 위에는 선반을 나타내는 흰 나무 디스켓 박스가 놓여진다. 과제에서 집을 묘사하는 배경이 사용되었다. 두 이야기의 주인공으로 사용될 인형이 4개 준비되었다. 각 인형에는 유아의 얼굴(우정 상황/비우정 상황 모두)을 사진으로 붙였다. 거짓 믿음 과제 에 총 4번의 질문을 하여 과제에 대해 정답을 대답하거나 손으로 위치를 가리키는 경우 1, 틀릴 경우 0으로 처리하였다.

(1) 예측 질문에 대한 반응

거짓 믿음 과제에 집중하도록 하고 유아의 이해를 돕고자 질문을 추가하

였다. 각각의 질문은 다음과 같다.

(지식 질문) ○○는 과자가 지금 어디 있다고 알고 있을까?

(조망 질문) ○○는 진수/지연을 볼 수 있을까?

(기억 질문) ○○가 어디에 과자를 넣었다고 기억하니?

(실제 질문) 과자는 이제 어디 있지?

(행동 예측 질문) 처음에 어디를 볼까?

(사고 질문) 왜 그렇게 생각하지?

이러한 질문은 Susan과 Leslie(1999)의 연구에서 사용되었던 방법을 본 연구에 맞게 수정하여 적용하였다. 행동 예측 질문과 사고 질문에 대한 반응을 측정하여 처리하였다.

(2) 사고 질문에 대한 설명

주인공의 행동 예상에 대해 "왜 그렇게 생각하지?"하고 물어본 후 나타난 유아의 대답에 대해 Yoon과 Yoon(1993)이 제시한 6가지 범주를 사용하여 구분하였다.

① 믿음: 주인공의 믿음과 관련된 대답이 해당된다.

반응의 예: 왜냐하면 친구는 장난감이 선반에 있다고 생각하지 못하니까.

② 과거 행동: 주인공이 원래의 장소에 놓았다는 사실을 참고하는 대답이 해당된다.

반응의 예: 왜냐하면 친구가 처음에 여기에 두었기 때문에

③ 관련 없는 대답: 관련 없는 대답의 반복과 관련 없는 사실의 언급이 해당된다.

반응의 예: 왜냐하면 그것을 잊어버려서, 왜냐하면 그것이 비어서

④ 설명 없음: "잘 모르겠다"고 대답하거나 대답을 하지 않는 경우에 해당

된다.

⑤ 현재 장소: 물건이 있는 현재의 장소를 언급하는 경우에 해당된다.

반응의 예: 왜냐하면, 지금 거기에 있으니까

⑥ 목표: 주인공의 목표에 대한 설명을 한 경우에 해당된다.

반응의 예: 왜냐하면 지금 친구가 먹고 싶으니까

위와 같은 분류는 유아의 대답에 대해 빈도를 측정하여 비교하였다.

(3) 집중의 정도

우정 상황과 비우정 상황에서 보이는 집중의 정도를 측정하였다. 아주 산만함에서 매우 집중함까지의 5점 척도로 기록하였다. 예비 연구를 통해 훈련된 3명의 평정자가 각각 실험에서 측정하여 평정하였다. 집중의 정도를 측정한 평정자간 일치도를 산출한 결과는 $r=.86$ ($p<.001$)으로 나타났다. 측정에서 아주 산만함에 기록되는 예는 실험과 관련 없는 곳을 쳐다보는 것, 실험과 관련 없는 행동을 하는 것, 그리고 실험과 관련 없는 이야기를 하거나 연구자의 이야기를 방해하는 것 등이 포함되었다.

(4) 정서적 반응

유아가 감정적으로 친구일 때와 그렇지 않을 때 어떻게 반응하는지를 측정하기 위하여 표정 카드를 가지고 평가하였다. 유아에게 우정 상황과 비우정 상황에서 주인공이 물건을 찾지 못했을 때의 기분을 질문하여 표정 카드를 고르도록 하고 기록하였다. 유아에게 “과자가 없어지면 난 슬퍼할거야”라는 대사에서 기쁜 표정에서 슬픈 표정까지 5장의 그림카드를 제시하여 선택하도록 하여 기록하였다. 예비 연구를 통해 훈련된 3명의 평정자가 각각 실험에서 측정하여 평정하였다. 정서적 반응을 측정한 평정자간 일치도를 산출한 결과는 $r=.82$ ($p<.001$)로 나타났다.

5. 자료 처리

본 연구의 수집된 자료는 SPSS(Statistical Package for the Social Science) WIN 11.0 프로그램을 이용하여 분석하였으며, 분석기법은 다음과 같다.

첫째, 유아의 연령과 성별에 따라 우정 개념의 차이를 살펴보기 위해 t 검증(t-test)과 일원변량분석(One-way ANOVA)을 실시하였으며, 유아의 연령과 성별에 따라 우정 개념 선택요인을 알아보기 위해 χ^2(Chi-square)검증을 실시하였다.

둘째, 유아의 연령과 성별, 사고질문, 감정반응과 집중 정도에 따라 마음 이론을 알아보기 위해 반복 측정 변량분석(Repeated Measures ANOVA)을 실시하였다.

셋째, 우정 개념과 마음 이론의 발달과의 관계를 파악하기 위해 상관 관계(Correlation)를 살펴보았다.

넷째, 사후검증으로는 Scheffe 검증을 실시하였다.

6. 예비 연구

1) 1차 예비 연구

1차 예비 연구는 실험 도구의 문제점과 실험의 소요 시간, 그리고 절차상 통제 되어야할 다른 변인이 있는지를 알아보기 위하여 실시하였다. 연구 대상은 서울과 경기도 소재 3개 유치원의 만 3~5세 유아 87명이었다.

실험 기간은 겨울 방학이 끝나고 새 학급으로 올라가기 전 2004년 1월 28일부터 2월 14일까지 3주에 걸쳐 실시하였다. 연구자와 유아 교육 전공 석사학위 소지 보조 연구자 1명이 유치원을 방문하여 실험 대상 유아를 개별

적으로 만나 가장 친한 친구를 조사하고 상호간 가장 친하다고 이야기한 친구의 사진을 찍어두었다. 이 기간 동안 실험 대상 유아와 친숙해 지는 과정을 거쳤다.

일주일 후에 다시 유치원을 방문하여 실험을 실시하였다. 실험은 유치원의 별도의 독립적인 공간에서 유아 1명, 연구자 및 보조 연구자만이 참석하여 이루어졌고, 1인당 약 15분~20분 정도 소요되었다. 실험을 하기 전, 유아가 심리적으로 안정되게 실험에 임할 수 있도록 이야기를 나눴다. 본 연구에서는 두 가지 실험이 7일의 간격으로 수행되었다. 첫 주에는 사실 믿음 과제를 약 7일 후 실험에서는 거짓 믿음 과제에 대해, 과제의 내용 A와 B를 가지고, 우정 상황/비우정 상황을 실시하였다.

이야기 내용 중에서 유아들이 이해하지 못하는 내용은 쉽도록 표현 방식을 수정하고 실험 과제의 친숙성을 알아보고자 하였다. 실험 결과에서 나온 내용을 토대로 절차와 도구의 문제점을 수정, 보완하여 본 실험을 실시하였다.

2) 2차 예비 연구

2차 예비 연구는 본 연구를 실시하기 전에 거짓 믿음 과제의 우정 상황과 비우정 상황의 도구의 타당성을 검증하고 보조 연구자들의 훈련을 위하여 실시하였다. 서울과 경기도 지역 3개 유치원의 만 3~5세 유아 187명이다. 연구 대상은 생활 수준이 비교적 비슷한 중류층이 거주하는 세 지역의 유치원에서 연령 당 남녀별로 약 35명씩 표집하였으며, 실험 도중 침묵하거나 끝까지 참여하지 못한 유아를 제외한 최종 대상자는 3세 63명, 4세 58명, 5세 66명의 총 187명이다. 연구 기간은 2004년 6월 1일부터 7월 10일이었다.

마음 이론에서 사용하고 있는 거짓 믿음 과제에 대한 결과가 타당한 것인지를 확인하기 위하여 사실 믿음 과제와 과제의 내용을 달리하여

Happaney(2000)의 사실 믿음 과제/거짓 믿음 과제, 과제의 내용 A(과자)/B(장난감), 우정 상황/비우정 상황의 3가지 세트를 수정 변형하여 사용하였다. 사실 믿음 과제에서는 주인공이 물체의 위치를 알고 있고, 그와 반대로 거짓 믿음 실험에서는 주인공이 물체의 위치를 모르고 있다. 그러므로 사실 믿음 실험에서는 주인공이 물체(물체의 위치)를 찾을 수 있어야 하고, 거짓 믿음 실험에서는 주인공이 물체(물체의 위치)를 찾지 못해야 마음 이론이 습득된 것으로 간주한다. 사실 믿음은 통제 상황으로 실험 상황에서 나타난 결과가 우연히 사건의 순서를 기억해서 말한 것인지 실제 주인공의 믿음에 대한 이해의 결과인지를 구분하기 위하여 사용되었다.

실험 결과 모든 연령에서 사실 믿음 과제 수행이 거짓 믿음 과제의 수행보다 높게 나타났다. 과제의 내용에 따른 차이를 검증한 결과 장난감이나 과자와 같은 이야기의 내용에 따른 마음 이론은 차이가 없었다. 이러한 결과를 통해 본 연구에서는 내용 A와 B의 결과를 합하여 처리하였다. 또한 본 연구에서는 가장 친한 친구를 선택하는데 유아의 선택뿐 아니라 교사의 지명도 함께 사용하였으며 유아의 우정 개념을 조사하여 거짓 믿음 과제의 우정 상황과 비우정 상황에 대한 유아의 반응과 함께 비교하고자 하였다. 2차 예비 연구를 통하여 거짓 믿음 과제의 상황에 따라 나타나는 유아의 집중의 정도 측정의 일치도를 위하여 연구자와 보조 연구자들의 훈련이 포함되었다. 본 연구에서의 정확한 측정을 위하여 반응 범주에 대해 평정 척도를 마련하고 이에 따른 평정의 일치도를 계산하여 본 연구에 임하였다.

Ⅳ. 연구 결과 및 해석

본 연구는 3~5세 유아의 우정 개념과 마음 이론의 발달, 그리고 우정 개념과 마음 이론의 관계를 검증하기 위하여 연구 문제 및 가설을 상정하였다. <연구 문제 1>에서는 유아의 우정 개념이 연령 및 성별에 따라 차이가 있는지를 알아보는 것이었고, <연구 문제 2>에서는 마음 이론이 우정 상황과 비 우정 상황에 따라 차이가 있는지, 이러한 차이를 연령과 성별에 따라 분석하고자 하였다. 그리고 <연구 문제 3>에서 유아의 우정 개념과 마음 이론과의 관계를 알아보고자 하였다. 이러한 연구 문제에 따른 가설의 검증 결과는 다음과 같다.

1. 유아의 우정 개념

유아의 우정 개념이 연령과 성별에 따라 차이를 보이는지 알아보기 위하여 다음과 같은 가설을 설정하였다.

1-1 유아의 우정 개념은 연령에 따라 차이를 나타낼 것이다.

1-2 유아의 우정 개념은 성별에 따라 차이를 나타낼 것이다.

1-3 유아의 우정 개념 선택 요인은 연령에 따라 변화를 나타낼 것이다.

1-4 유아의 우정 개념 선택 요인은 성에 따라 차이를 나타낼 것이다.

이러한 가설을 검증하기 위하여 우정의 하위 요소인 신체적 특성, 공유활동, 근접성, 애정, 지지와 총점에 대해 일원 변량 분석과 t 검증을 사용하여 점수의 차이를 분석하였다.

1) 유아의 연령에 따른 우정 개념

유아의 연령에 따라 우정 개념을 살펴본 결과는 <표 3>과 같다. 전체적으로 우정 개념 총점은 연령이 많을수록 높았고 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다($F=12.41$, $p<.001$). 이는 연령이 많을수록 우정 개념을 잘 인식하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

Scheffe 검정을 통해 연령에 차이를 구체적으로 알아본 결과 <표 3>과 같이 우정 개념 총점에서 3세와 5세, 4세와 5세 간의 .05수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그러므로 유아의 우정 개념은 4세에서 5세 사이에 큰 발달적 경향성을 보인다고 해석할 수 있다.

우정 개념의 하위 요소를 구체적으로 살펴보면 공유 활동에 대해서는 5세 유아가 3세와 4세 유아보다 잘 알고 있었으나 유의미한 차이는 아니었다. 신체 특성($F=10.64$, $p<.001$)과 근접성($F=5.90$, $p<.01$)에 대해서는 연령이 많을수록 잘 알고 있었으며, 연령에 따라 유의미한 차이를 보였다. 애정에 대해서는 3세 유아가 가장 높았고, 4세 유아가 5세 유아보다 알지 못하였으나 연령에 따른 유의미한 차이는 없었다. 지지에 대해서는 연령이 많을수록 잘 알고 있었으며, 연령에 따라 유의미한 차이를 보였다($F=7.51$, $p<.01$).

이러한 차이의 Scheffe 검정 결과 신체 특성은 3세와 4세, 3세와 5세 간의 차이가 있었다. 이것은 친구와 우정 관계를 형성할 때 외모나 성별과 같은 신체적 특성에 대해 고려하는 것이 3세와 4세 사이에 두드러진다고 볼 수 있다. 이에 비해 근접성과 지지에서는 3세와 5세간에 차이가 있었는데, 친구와 함께 지내는 근접성과 도와주고 나누어주는 지지의 개념은 3세와 5세 사이에 서서히 발달해 가는 것으로 나타났다.

따라서 유아의 연령에 따른 우정 개념을 살펴본 결과, 연령이 많을수록 신체 특성, 근접성, 지지와 같은 우정 개념 하위요인에서 차이를 나타내며 우정 개념이 발달하게 됨을 알 수 있다. 이로서 유아의 우정 개념은 연령에

따라 차이를 나타낼 것이라는 가설 1-1은 받아들여졌다.

<표 3> 유아의 연령에 따른 우정 개념

구 분	3세 (n=52)		4세 (n=48)		5세 (n=56)		전 체 (n=156)		F	p	Scheffe
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
공유활동	1.83	.43	1.83	.43	1.96	.19	1.88	.37	2.48	.088	-
신체특성	1.27	.45	1.54	.54	1.70	.46	1.51	.51	10.64***	.000	③-④ ③-⑤
근접성	1.67	.47	1.75	.44	1.93	.26	1.79	.41	5.90**	.003	③-⑤
애정	1.60	.57	1.48	.55	1.54	.54	1.54	.55	.56	.570	-
지지	1.44	.57	1.67	.48	1.80	.40	1.64	.51	7.51**	.001	③-⑤
우정 전체	7.83	1.29	8.25	1.26	8.93	.91	8.35	1.24	12.41***	.000	③-⑤ ④-⑤

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

2) 유아의 성별에 따른 우정 개념

유아의 성별에 따라 우정 개념을 살펴본 결과는 <표 4>와 같다. <표 4>에서 나타난 바와 같이 우정 개념 총점에서는 여아가 남아보다 잘 알고 있었으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

우정 개념의 하위요인에 대해 구체적으로 살펴보면, 공유 활동에 대해서는 여아가 남아보다 잘 알고 있었으나 유의미한 차이는 아니었다. 신체 특성과 근접성에 대해서는 남아가 여아보다 잘 알고 있었으나 성별에 따른 유의미한 차이는 없었다. 그러나 애정($t=-2.30$, $p<.05$)과 지지($t=-3.03$, $p<.01$)에 대해서는 여아가 남아보다 잘 알고 있었으며, 성별에 따라 유의미한 차이를 보였다.

따라서 유아의 성별에 따라 우정 개념을 살펴본 결과, 여아가 남아보다 애정과 지지와 같은 심리적 요인에 대해 잘 알고 있음을 알 수 있다. 이로

서 유아의 성별에 따라 우정 개념은 차이가 있을 것이라는 가설 1-2는 받아들여졌다.

<표 4> 유아의 성별에 따른 우정 개념

구 분	남 (n=92)		여 (n=64)		전 체 (n=156)		t	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
공유활동	1.86	.38	1.91	.34	1.88	.37	-.80	.426
신체특성	1.53	.52	1.47	.50	1.51	.51	.76	.447
근접성	1.82	.39	1.75	.44	1.79	.41	.98	.330
애정	1.46	.56	1.66	.51	1.54	.55	-2.30*	.023
지지	1.54	.52	1.78	.45	1.64	.51	-3.03**	.003
우정 전체	8.23	1.20	8.53	1.30	8.35	1.24	-1.50	.135

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

3) 유아의 연령에 따른 우정 개념 선택 요인

우정 개념에 대해 어떤 그림이 가장 친한 친구로 보이는지를 물어보고 분석한 연령에 따른 우정 개념 선택 요인을 살펴본 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5>에서 보는 바와 같이 5세 유아 26.8%, 4세 유아 29.2%, 3세 유아 42.3%로 연령이 적을수록 우정 개념으로 공유 활동을 많이 선택하였고, 3세 유아 9.6%, 4세 유아 25.0%, 5세 유아 28.6%로, 연령이 많을수록 애정을 많이 선택하였다.

한편 신체 특성은 각 연령에서 가장 적은 선택을 하였는데, 3세 7.7%, 4세 2.1%, 5세 1.8%로 나타나 연령이 적을수록 외모와 같은 신체 특성을 많이 선택한 것으로 나타났다. 근접성은 3세 9.6%, 4세 25%, 5세 28.6%로 연령이 많을수록 많이 선택한 것으로 나타났다. 지지는 3세 15.4%, 4세 22.9%, 5세 14.3%로 나타나 4세가 가장 많은 선택을 한 것으로 나타났다. 연령별로 선

택 요인에 차이가 있었으나 통계적으로는 유의미한 차이라고 볼 수 없으므로 가설 1-3은 받아들여지지 않았다.

<표 5> 유아의 연령에 따른 우정 개념 선택 요인

구 분	공유 활동	신체 특성	근접성	애정	지지	계	χ^2 (df)	p
3세	22 (42.3)	4 (7.7)	5 (9.6)	13 (25.0)	8 (15.4)	52 (33.3)		
4세	14 (29.2)	1 (2.1)	12 (25.0)	10 (20.8)	11 (22.9)	48 (30.8)	12.22 (8)	.142
5세	15 (26.8)	1 (1.8)	16 (28.6)	16 (28.6)	8 (14.3)	56 (35.9)		
계	51 (32.7)	6 (3.8)	33 (21.2)	39 (25.0)	27 (17.3)	156 (100.0)		

4) 유아의 성별에 따른 우정 개념 선택 요인

유아의 성별에 따라 우정 개념 선택 요인을 살펴본 결과는 <표 6>과 같다. <표 6>에서 보는 바와 같이 남아는 37.0%로 우정 개념으로 공유 활동을 가장 많이 선택한 반면에 여아는 42.2%로 애정을 가장 많이 선택하였다.

<표 6> 유아의 성별에 따른 우정 개념 선택 요인

구 분	공유 활동	신체 특성	근접성	애정	지지	계	χ^2 (df)	p
남	34 (37.0)	5 (5.4)	25 (27.2)	12 (13.0)	16 (17.4)	92 (59.0)	19.39^{**} (4)	.001
여	17 (26.6)	1 (1.6)	8 (12.5)	27 (42.2)	11 (17.2)	64 (41.0)		
계	51 (32.7)	6 (3.8)	33 (21.2)	39 (25.0)	27 (17.3)	156 (100.0)		

** $p<.01$

신체 특성은 남아가 5.4%, 여아가 1.6%로 남아가 많은 선택을 한 것으로

나타났다. 근접성은 남아 27.2%, 여아 12.5%로 남아가 많은 선택을 하였으며 지지는 남아 17.4%, 여아 17.2%로 선택에서 차이가 거의 없는 것으로 나타났다. 성별에 따른 선택 요인에 대한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(χ^2=19.39, p<.05). 이로서 우정 개념 선택 요인에 대한 성별의 차이가 있을 것으로 본 가설 1-4는 받아들여졌다.

2. 유아의 마음 이론

연구 문제 2에서는 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 차이가 있는지 알아보고자 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설 2-1 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 연령의 차이를 나타낼 것이다.

가설 2-2 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 성별의 차이를 나타낼 것이다.l

가설 2-3 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 사고 질문에서 반응의 차이를 나타낼 것이다.

가설 2-4 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 정서적 반응에 차이를 나타낼 것이다.

가설 2-5 유아의 마음 이론은 우정 상황과 비우정 상황에 따라 집중의 차이를 나타낼 것이다. 이러한 가설을 검증하고자 실험 결과를 분석하였다.

1) 유아의 연령에 따른 마음 이론

유아의 연령에 따라 마음 이론을 살펴본 결과는 <표 7>, <표 8>과 같다.

<표 7>에서 보는 바와 같이 3세 유아와 4세 유아, 5세 유아 모두 비우정 상황보다 우정 상황에서 점수가 높았으며, 우정 상황의 평균이 3세 유아 1.09, 4세 유아 2.62, 5세 유아 3.62로, 연령이 많을수록 높아지는 것으로 나타났다. 결과를 통해 유아는 연령이 많을수록 마음 이론이 발달하며 타인의 행동과 사고를 예측하고 이해할 때 이야기의 주인공이 가장 친한 친구일 때 점수가 높은 것으로 나타났다.

<표 7> 유아의 연령에 따른 마음 이론 평균과 표준편차

구 분	3세		4세		5세	
	M	SD	M	SD	M	SD
우정 상황	1.09	1.44	2.62	1.53	3.62	1.05
비우정 상황	.76	1.19	1.27	1.68	3.01	1.61

<표 8> 유아의 연령에 따른 마음 이론 변량 분석: 상호작용 관계

변 산 원	df (자유도)	SS (자승합)	MS (평균자승합)	F	p	Scheffe
우정 상황 / 비우정 상황	1	45.199	45.199	53.242***	.000	
연 령	2	311.021	155.510	47.711***	.000	③-④
우정 상황 / 비우정 상황 * 연령	2	13.98	6.99	8.235***	.000	③-⑤ ④-⑤
잔 차	153	129.889	.849			

*** p<.001

유아의 연령에 따라 마음의 이론이 차이가 있는지 알아보기 위해 변량분석을 실시한 결과는 <표 8>과 같이 우정 상황과 비우정 상황의 주효과(F=53.242, p<.001)와 연령의 주효과(F=47.711, p<.001), 우정 상황 및 비우정 상황과 연령의 상호작용효과(F=8.235, p<.001) 모두 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤다.

따라서, 우정 혹은 비우정 상황에 따른 유아의 마음 이론은 연령에 따라 차이가 있으며 가설2-1은 받아들여졌다. 이러한 연령 차이에 대해 사후 검정을 실시한 결과 3세와 4세, 3세와 5세, 4세와 5세간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나 3세~5세 유아의 마음 이론은 매 연령마다 의미있게 발달하는 것으로 해석된다.

2) 유아의 성별에 따른 마음 이론

유아의 성별에 따라 마음 이론을 살펴본 결과는 <표 9>, <표 10>과 같다. <표 9>에서 보는 바와 같이 남아와 여아 모두 비우정 상황보다 우정 상황에 대해 잘 알고 있었으며, 여아가 평균이 2.78로 남아 2.26보다 우정 상황에서 높은 수행을 보였다.

<표 9> 유아의 성별에 따른 마음 이론 평균과 표준편차

구 분	남		여	
	M	SD	M	SD
우정 상황	2.26	1.74	2.78	1.61
비우정 상황	1.61	1.80	1.89	1.79

유아의 성별에 따라 마음 이론이 차이가 있는지 알아보기 위해 변량분석을 실시한 결과는 <표 10>과 같이 우정 상황과 비우정 상황은 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤다. 그러나 성별, 우정 상황 및 비우정 상황의 마음 이론과 성별의 상호작용효과는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라서, 유아의 마음 이론은 상황에 따라서는 차이가 있었으나, 성별은 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며 가설 2-2는 받아들여지지 않았다.

<표 10> 유아의 성별에 따른 마음 이론 변량분석: 상호작용 관계

변 산 원	df (자유도)	SS (자승합)	MS (평균자승합)	F	p
우정 상황 / 비우정 상황	1	44.288	44.288	47.796***	.000
성 별	1	10.507	10.507	2.282	.133
우정 상황 / 비우정 상황 * 연령	2	.201	.201	.380	.593
잔 차	154	81.603	.530		

*** p<.001

3) 사고 질문에 따른 유아의 마음 이론

본 연구에서는 거짓 믿음 과제를 중심으로 마음 이론을 측정하고 난 후 주인공이 물건을 찾는 위치를 왜 그곳이라고 생각하는지에 대한 사고 질문을 하였다. 사고 질문에서 보인 유아의 반응을 구체적으로 분석하였다. 유아의 반응을 Yoon과 Yoon(1993)이 제시한 6가지 범주에 근거하여 분석한 결과가<표 11>과 같다.

<표 11>에서 보는 바와 같이 우정 상황에서 믿음이나 과거행동과 같은 정답 범주가 비우정 상황보다 높게 나타났다. 주인공이 친구일 때 자신의 믿음에 따라 행동한다는 것을 이해하는 반응이 높아짐을 의미하며 이것은 마음 이론 형성과 밀접한 관련이 있는 것으로 볼 수 있다.

유아의 마음 이론에 대한 사고 범주의 분포는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(χ^2= 27.493, p<.001). 즉, 응답의 내용에서 주인공의 믿음에 관련된 대답이나 주인공이 원래 두었던 장소에 대한 언급을 하는 과거 행동에 해당하는 범주는 유아가 정확하게 이해한 응답 범주에 해당된다. 이러한 결과를 통해서 2-3의 가설대로 유아가 타인의 사고를 이해할 때 우정의 경험은 영향을 미치며 사고 질문의 반응에서 차이를 나타낸다고 볼 수 있다. 비우정 상황에서보다 우정 상황에서 정답률이 높은 것을 알 수 있으며 상황

과 정답에는 유의한 관계가 존재함을 알 수 있다.

<표 11> 사고 질문에 따른 유아의 마음 이론 분석

상황		응답 범주						계	X^2 (df)	p
		믿음	과거행동	관련없음	설명없음	현재장소	목표			
우정	빈도	18	156	12	58	48	20	312		
	(%)	(5.8)	(50.0)	(3.8)	(18.6)	(15.4)	(6.4)	(100)		
비우정	빈도	12	114	21	57	92	14	310	25.078***	.000***
	(%)	(3.9)	(36.8)	(6.8)	(18.6)	(29.7)	(4.5)	(100)	(5)	
계	빈도	30	270	33	115	140	34	622		
	(%)	(4.8)	(43.4)	(5.3)	(18.5)	(22.5)	(5.5)	(100)		

*** p<.001

4) 감정 반응에 따른 유아의 마음 이론

주인공이 물건을 찾지 못할 때의 기분에 대해 물어보고 이때 보인 유아의 감정 반응에 따라 마음 이론을 살펴본 결과는 <표 12>, <표 13>와 같다.

<표 12>에서 보는 바와 같이 우정 상황에 대해서는 우정 상황에서 감정반응이 하 수준인 유아 중 비우정 상황에서 감정반응 수준이 상 수준인 유아가 평균이 10.00으로 가장 잘 알고 있었으며, 비우정 상황에 대해서는 우정 상황에서 감정반응이 상 수준인 유아 중 비우정 상황에서 감정반응 수준이 하 수준인 유아가 평균이 8.94로 가장 잘 알고 있었다.

유아의 감정반응 정도에 따라 마음 이론이 차이가 있는지 알아보기 위해 변량분석을 실시한 결과는 <표 13>와 같이 우정 상황과 비우정 상황의 주효과는 p<.001 수준에서, 우정 상황과 비우정 상황에서 감정반응의 상호작용효과는 p<.05 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

우정 상황에서 감정반응의 주효과와 비우정 상황에서 감정반응의 주효과는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라서, 유아는 주인공이 친

구로 설정된 우정 상황과 모르는 사람으로 설정된 비우정 상황에서 감정반응 정도에 차이가 있음을 알 수 있다. 이는 주인공이 친구일 때와 모르는 사람 일 때 감정 이입에 차이가 있음을 나타낸다고 할 수 있으며, 가설 2-4는 받아들여졌다.

<표 12> 감정 반응에 따른 유아의 마음 이론 평균과 표준편차

구 분	우정 상황에서 감정반응 상		우정 상황에서 감정반응 하					
	비우정 상황에서 감정반응							
	상		하		상		하	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
우정 상황	8.63	1.52	9.57	.80	10.00	.00	9.22	1.06
비우정 상황	7.59	1.72	8.94	1.22	8.67	1.15	8.39	1.51

<표 13> 감정 반응에 따른 유아의 마음 이론 변량분석: 상호작용 관계

변 산 원	df (자유도)	SS (자승합)	MS (평균자승합)	F	p
우정 상황(a) / 비우정 상황 (b)	1	6235.403	6235.403	2235.561***	.000
a 감정반응	1	2.938	2.938	1.053	.306
b 감정반응	1	1.869	1.869	.670	.414
a * b 감정반응	1	13.858	13.858	4.968*	.027
잔 차	152	423.957	2.789		

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

5) 집중의 차이에 따른 유아의 마음 이론

마음 이론의 거짓 믿음 과제에서 주인공이 친구일 때와 모르는 사람일 때 과제 수행 중에 보이는 유아의 집중 정도에 따라 마음 이론을 살펴본 결과

는 <표 14>, <표 15>과 같다. <표 14>에서 보는 바와 같이 우정 상황에 대해서는 우정 상황에서 집중의 정도가 상 수준인 유아 중 비우정 상황에서 집중의 정도가 하 수준인 유아가 평균이 9.42로 가장 잘 알고 있었으며, 비우정 상황에 대해서는 우정 상황에서 집중의 정도가 상 수준인 유아 중 비우정 상황에서 집중의 정도가 상 수준인 유아가 평균이 8.59로 가장 잘 알고 있었다.

<표 14> 집중의 차이에 따른 유아의 마음 이론 평균과 표준편차

구 분	우정 상황에서 집중의 정도 상		우정 상황에서 집중의 정도 하					
	비우정 상황에서 집중의 정도							
	상		하		상		하	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
우정 상황	9.37	1.07	9.42	.90	9.40	.83	8.86	1.30
비우정 상황	8.59	1.52	8.47	1.58	8.47	1.13	8.09	1.61

<표 15> 집중의 차이에 따른 유아의 마음 이론 변량분석: 상호작용 관계

변 산 원	df (자유도)	SS (자승합)	MS (평균자승합)	F	p
우정 상황(a) / 비우정 상황 (b)	1	16129.917	16129.917	5386.582***	.000
a 집중의 정도	1	3.459	3.459	1.155	.284
b 집중의 정도	1	3.094	3.094	1.033	.311
a * b 집중의 정도	1	2.307	2.307	.771	.381
잔 차	152	455.158	2.994		

*** p<.001

유아의 집중 정도에 따라 마음 이론이 차이가 있는지 알아보기 위해 변량분석을 실시한 결과는 <표 15>과 같이 우정 상황과 비우정 상황의 주효과

는 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤으며, 우정 상황에서 집중의 정도의 주효과, 비우정 상황에서 집중의 정도의 주효과, 우정 상황과 비우정 상황에서 집중의 정도의 상호작용효과는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 가설 2-5에 대한 검증 결과 주인공이 가장 친한 친구일 때 모르는 사람일 때보다 과제에 대한 집중이 높았음을 나타내는 것으로 볼 수 있다.

3. 우정 개념과 마음 이론과의 관계

<연구 문제 3>의 검증을 위해 우정 개념과 마음 이론과의 관계를 알아보기 위하여 두 변인간에 상관관계를 산출한 결과는 <표 16>과 같다.

공유 활동은 우정 상황(r=.269, p<.01) 그리고 마음 이론 총점(r=.223, p<.01)과 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 신체 특성은 우정 상황(r=.408, p<.001), 비우정 상황(r=.253, p<.01), 그리고 마음 이론 총점(r=.356, p<.001)과 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 또한 근접성은 우정 상황(r=.310, p<.001), 비우정 상황(r=.246, p<.01), 그리고 마음 이론(r=.301, p<.001)과 통계적으로 유의미한 정적 상관 관계를 보였다.

그러나 애정은 우정 상황, 비우정 상황, 그리고 마음 이론과 통계적으로 상관관계를 보이지 않았다. 반면 지지는 우정 상황(r=.413, p<.001), 비우정 상황(r=.384, p<.001), 그리고 마음 이론 총점(r=.435, p<.001)과 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 보였다.

애정 요인이 마음 이론과의 상관이 적은 것으로 나타난 이유는 마음 이론의 발달 연구에서 타인의 정서의 이해는 5세 이후에 가능한 것으로 보고되고 있는 것과 관련이 있는 것으로 해석된다. 본 연구의 대상은 3세에서 5세까지의 유아로 이 연령은 마음 이론 발달의 관점에서 타인의 정서적 이해 발달이 이루어지기 이전에 해당된다고 하겠다. 애정요인과 마음 이론의 발

달과의 관계에 대해서는 연령을 확대하여 5세 이후의 유아들을 포함시키는 연구가 필요하다고 하겠다.

<표 16> 우정 개념과 마음 이론과의 관계(r)

구 분	공유활동	신체특성	근접성	애정	지지	우정 개념
우정 상황	.269** (.002)	.408*** (.000)	.310*** (.000)	.104 (.196)	.413*** (.000)	.552*** (.000)
비우정 상황	.146 (.068)	.253*** (.001)	.246** (.002)	.082 (.306)	.384*** (.000)	.427*** (.000)
마음 이론 총점	.223** (.005)	.356*** (.000)	.301*** (.000)	.101 (.210)	.435*** (.000)	.529*** (.000)

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

종합하면, 우정 개념의 하위 요소 중 공유 활동, 신체 특성, 근접성, 지지의 점수가 높을수록 우정 상황과 비우정 상황, 그리고 마음 이론 총점에서 높은 점수를 나타났다. 우정 개념은 우정 상황(r=.552, p<.001), 비우정 상황(r=.427, p<.001), 그리고 마음 이론 총점(r=.529, p<.001)과 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 따라서, 유아의 우정 개념과 마음 이론의 발달은 상관 관계가 있는 것으로 나타났다. 위의 결과를 통해 애정에서는 상관을 보이지 않았지만, 전체적으로 공유 활동, 신체 특성, 근접성, 지지, 그리고 우정 개념에 대해 잘 알수록 마음 이론이 발달함을 추론할 수 있다.

Ⅴ. 요약 및 결론

인간은 자신을 포함한 다른 사람이 무엇을 원하는지, 왜 그런 행동을 하게 되었는지 그리고 어떤 행동을 하게 될 것인지 등에 관하여 알고자 한다. 타인과 공감하고 이해하며 적절한 의사소통을 하는 데 필요한 능력인 마음 이론은 유아의 친사회적 행동이나 사회인지적 행동 발달의 기초가 될 수 있다(Baron-cohen, 1994). 유아는 자신의 사회적 지식과 기술을 사용하여 또래와의 우정을 형성하게 된다. 또래와의 상호작용에서는 또래에게 경쟁심을 갖게 될 수도 있고, 애정과 적대감을 표현하기도 한다. 또한 또래를 내편으로 만들기 위한 협상과 타협을 하기도 하는 등 우정 상황에서 유아의 마음에 대한 이해는 더욱 높은 수준으로 요구된다고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 우정 개념과 마음 이론과의 관계에 대해 알아보고자 3~5세 유아의 우정 개념과 마음 이론에 대한 발달적 경향성을 검증하고, 또래와의 우정 관계와 마음 이론의 관계를 알아보았다. 본 연구의 결과를 요약하고, 이에 대하여 결론을 내리면 다음과 같다.

1. 요약 및 논의

본 연구의 목적은 유아의 우정 관계를 통하여 유아의 연령 및 성별에 따른 우정 개념 및 마음 이론 발달을 분석하며, 유아의 우정 개념과 마음 이론 발달의 관계를 증명해보고자 하는 것이다.

연구 대상은 서울과 경기도 소재 3개 유치원의 만 3~5세의 유아 156명이었다. 연구에 사용한 실험 도구는 우정 개념 검사 와 거짓 믿음 과제 이었다.

자료 분석을 위해 SPSS프로그램을 사용하였으며, 차이 검증을 위해서는 t 검증(t-test), 이원변량분석(two way ANOVA), 반복측정 변량분석 (Repeated Measures ANOVA) 및 scheffe 사후 검정을 사용하였다. 또한 사고 질문 분석을 위해 카이스퀘어 검증(Chi-Square test)을 사용하였다.

이상의 연구 방법을 통해 얻은 결과를 제시하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 3~5세 유아의 우정 개념은 연령에 따라 증가하여, 5세 유아가 가장 높게 나타났다. 우정 개념의 하위 요인 중 신체 특성, 근접성, 지지 등에서 통계적으로 의미 있는 차이로 증가하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Bigelow (1977)의 연구, Furman과 Bierman(1983)의 연구, Hartup(1978)의 연구에서 연령의 증가에 따라 감정적이며 친사회적인 대인관계로 우정 개념이 발달한다는 연구 결과와 일치하고 있으며, 이 연구에서는 우정 개념의 하위 변인의 발달까지 증명한 것에 의미가 있다고 하겠다.

우정 개념의 각 요인들과 전체 점수의 남녀 차이를 비교한 결과, 애정과 지지에 대해서는 여아가 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 여아가 친구와의 관계에서 남아보다 상호적이며 친사회적인 속성을 가지고 있다는 연구 결과(고인옥, 1992 ; Serafica, 1982)와 일치하며, 여아가 남아보다 집중적이며 감정적인 교류를 중요하게 여긴다는 연구 결과(Walrop & Halverson, 1975)와 도 일치한다고 할 수 있다.

우정 발달에 대한 성차 연구에서 우정 개념의 하위 영역에서 성차를 보고하는 결과(김미정, 1985; 이영옥, 1997; Diaz & Berndt, 1982; Kurdek & Krile, 1982)와 성별에 따른 차이가 없다는 결과(고인옥, 1993; 박희숙, 1984)가 상반되고 있어 이를 일반화시켜 말하기 어렵다. 그러나 일반적으로 우정 발달에 있어서 성차의 원인으로는 여아의 언어유창성과 사회화 과정의 차이로 인한 것으로 설명되고 있고 있다(Berndt, 1982).

둘째, 유아의 마음 이론은 연령이 높을수록 평균 점수가 높아지는 것으로

나타났다. 즉, 3세, 4세, 5세 간에 의미 있는 차이가 있으므로, 이 시기 마음 이론은 매 연령 단계마다 의미 있게 발달한다고 하겠다. 이러한 결과는 마음 이론 과제의 수행력에서 5세가 가장 높았고, 4세, 3세 순으로 차이를 보인다고 밝힌 신은수 외(2004)의 연구 결과와 일치하는 것으로 보겠다.

이동화(1994)와 강인숙(1995)의 연구에 의하면 3세 유아도 거짓 믿음 과제를 통해 주인공의 지각적 경험과 믿음 간의 인식론적 관계를 이해하는 것으로 나타났다. 그러나 타인의 잘못된 믿음을 근거로 주인공의 행동을 예측하는 데에는 실패한 것으로 나타났다. 이러한 근거로 3세와 4세 사이를 거짓 믿음을 통한 마음 이론의 발달이 일어나는 중요한 시기라고 밝히고 있다. 1989년부터 마음 이론의 거짓 믿음 과제를 사용한 연구를 메타 분석한 Wellman 외(2001)의 연구결과에서도 40개월 정도부터 마음 이론 습득이 50%를 넘는 것으로 나타났다. 40개월 이전의 유아는 타인의 믿음에 대한 이해는 하지만 이것이 행동과 연결되는 인과 관계는 습득하지 못하므로 3년 5개월에서 5세 사이에 마음 이론에 대한 현저한 발달이 이루어진다고 보고하고 있는 데 본 연구의 결과와 일치한다고 할 수 있을 것이다. 따라서 타인의 믿음에 근거한 유아의 마음 이론은 3세에서부터 5세까지 유의미한 발달을 하는 것으로 해석할 수 있다.

셋째, 마음 이론 발달에는 남녀 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 마음 이론에 관한 연구에서 유아의 마음에 대한 이해에 있어서 성별 간에는 차이가 없다는 선행 연구 결과(김윤숙, 2001; 김소혜, 1994; 이경님, 2000)와 일치한다.

넷째, 유아의 마음 이론은 비우정 상황보다 우정 상황에서 더 높은 점수를 보였다. 이러한 결과는 우정 관계가 유아의 마음 이론 습득에 도움을 줄 수 있다는 것을 나타낸다고 볼 수 있을 것이다. 이러한 경향은 사고 질문에 대한 응답 범주의 빈도수를 비교한 결과를 통해서도 나타났다. 우정 상황에서는 주인공의 믿음이나 과거 행동과 같은 정답 범주의 반응의 비율이 높은

반면, 비우정 상황에서는 현재 장소와 관련 없음 같은 오답비율이 높게 나타났다. 즉, 유아는 비우정 상황보다 우정 상황에서 타인의 마음을 이해하는데 도움을 주는 사고를 하고 있음을 보였다고 할 수 있겠다.

이와 같은 결과는 Happaney(2000)의 3년 6개월에서 4년 2개월까지의 유아의 우정이 마음 이론 습득에 촉진 효과를 줄 수 있다는 결과와 일치한다고 할 수 있다. 또한 친분 관계에 있는 사람의 이야기가 유아에게 더 많은 영향을 줄 수 있으며(Costin & Jones, 1992), 친분 관계를 통해 타인에 대한 배려와 이해력을 높일 수 있다는 주장(Hopman, 1983)을 뒷받침하는 것으로 보인다.

본 연구에서 감정 반응과 집중의 차이를 분석한 결과 상황에 따라 차이를 나타났다. 이러한 결과는 주인공이 친구일 때와 아닐 때의 감정 반응과 집중의 정도가 다름을 나타나는 것으로 해석할 수 있고, Chandler와 Hala(1994)의 연구 결과와 같이 유아는 주인공이 모르는 사람일 때 보다 아는 사람일 때 이야기에 더 집중하는 경향을 보인다고 할 수 있겠다. 실제로 유아들이 자신이 잘 아는 친구의 사진이 붙은 인형과 함께 이야기를 들려주면 깜짝 놀라는 반응을 보였으며, 모르는 또래의 이야기를 들려줄 때보다 친한 친구의 이야기에 집중하는 모습을 보였다. 이러한 관찰 과정에서도 유아의 마음 이론 습득과 발달에 있어서 우정이 촉진 효과를 가져 올 수도 있음을 시사하는 것으로 해석할 수 있을 것이다.

다섯째, 우정 개념과 마음 이론의 관계를 상관 분석해 본 결과, 애정의 요인을 제외한 모든 하위 요인과 우정 개념 총점이 마음 이론과 유의미한 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다.

마음 이론의 습득은 타인의 행동을 이해하고 예언하기 위해 자신이 생각하는 믿음에 따라 행동하게 된다는 것을 이해하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 능력은 타인과 사회적인 상호작용을 하면서 발달될 수 있을 것이며, 마음 이론의 질적인 변화 시기인 3세에서 5세 사이의 유아에게 또래와 맺는

우정 관계는 마음 이론 발달을 돕는 역할을 할 것으로 보인다. 이러한 해석은 유아의 친구 관계를 유아의 마음 이론 발달에 중요한 변인으로 꼽은 Peterson과 siegal(2002)의 주장과, 또래와의 상호작용이 마음의 이해 발달을 위한 기초를 제공할 수 있으며 친구 관계 경험에 따른 마음 이론 발달과의 관련에 관한 연구를 제언한 신유림(2004)의 견해를 경험적으로 증명한 결과라고 할 수 있을 것이다.

2. 결론 및 제언

본 연구는 유아의 친구관계를 통하여 유아의 연령 및 성별에 따른 우정 개념 및 마음 이론 발달을 분석하고, 유아의 우정 개념과 마음 이론 발달의 관계를 실증적으로 밝히고자 연구 문제와 가설을 설정하고 검증하였다. 결과와 논의를 통하여 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 3~5세 유아의 우정 개념은 연령과 함께 발달하였다. 즉, 유아의 우정 개념은 연령이 높을수록 신체 특성, 근접성, 지지의 하위 영역과 우정 개념 총점에서 높은 점수를 나타냈다. 유아는 연령이 증가할수록 인지 발달과 함께 사회성 발달이 이루어지게 되며 자신에게 집중되어 있던 관심이 타인의 관점으로 옮겨가게 된다. 이러한 발달은 친구와의 관계를 형성하고 유지하는데 도움을 줄 것이다. 유아는 친구와 성인과의 상호작용에서는 볼 수 없었던 동등한 입장에서 관계를 맺고 특별한 친밀성, 근접성, 상호성을 갖게 된다.

연령이 증가할수록 친구의 외모나 성별을 구별하여 우정을 형성하는 신체 특성의 요인이 높아지는 것을 알 수 있다. 또한 친밀감을 형성하기 위한 근접성과 내편으로 만들기 위한 지지 등의 요인이 연령의 증가와 관련이 있는 것으로 나타났다. 이러한 경향은 우정 개념 총점에 영향을 미쳐 우정 개념

발달은 연령의 증가와 함께 이루어지는 것으로 나타났다.

성별에 따른 우정 개념을 살펴본 결과, 애정과 지지에서 여아가 남아보다 높은 점수를 나타내었고, 우정 개념의 선택 요인에서는 남아는 공유 활동을 가장 많이 선택한 반면 여아는 애정 개념을 많이 선택한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 성별에 따라 사회에서 요구하는 성역할이 다르기 때문에 다른 성 정형화(gender stereotype)를 형성하게 되는데 영향이 있다고 하겠다. 부모는 남아보다 여아에게 더 많은 정서 표현과 대화를 하고, 이러한 영향은 우정을 형성할 때에도 애정과 같은 정서적 요인에 차이를 나타낸 것으로 보인다.

둘째, 3~5세 유아의 마음 이론은 연령과 함께 발달하였다. 유아의 마음 이론은 연령이 높을수록 높은 점수를 나타냈고, 상황, 연령 및 연령과 상황의 상호작용 효과에서도 유의미한 차이를 나타내었다. 즉 우정 상황과 연령이 높을수록 마음 이론이 높은 것으로 나타났다. 그러나 성별에 따른 차이는 없었다.

거짓 믿음 과제를 사용한 마음 이론 연구에서 습득 연령에 대한 논의는 가장 중요한 쟁점이 되어 왔다. 마음 이론 연구에서 습득 연령의 결과가 3세 혹은 4세로 일치하지 않는 것은 언어 능력의 차이라고 설명하고 있다. 언어 발달의 차이가 과제에 대한 이해 뿐만 아니라 정보처리에 영향을 준다고 보았다. 본 연구에서는 유아의 과제에 대한 이해를 돕기 위하여 인형과 사진과 같은 도구를 사용하여 언어 능력의 개입을 최소화하려고 하였다. 마음 이론의 선행 연구에서 연구 과제를 유아에게 친근한 방법으로 수정하려고 노력해 왔고 그러한 방법은 더 어린 연령의 수행을 도울 수 있었다. 그러나 마음 이론 발달에 가장 중요한 영향을 미치는 사회적인 상호작용이나 사회적인 관계를 고려하지 못했다는 비판이 있어 왔다. 마음 이론 발달을 유아에게 의미있는 사회적 맥락에서 진행하고자 우정 관계를 조사하고 실험에 적용하였다.

즉, 우정 상황과 비우정 상황의 비교를 통하여 친구와 형성하는 우정이 타인의 마음 상태에 대한 이해와 발달에 영향을 미치는 가를 분석하였다. 우정 상황에서 유아의 정반응이 높은 것으로 나타나 유아의 우정 관계는 마음 이론 수행을 돕는 것으로 해석된다. 이러한 경향은 감정 반응과 집중의 정도를 통한 결과에서도 나타나 우정 상황은 주인공의 마음 상태에 대한 감정 이입이나 집중을 돕는 것으로 나타났다.

셋째, 유아의 우정 개념과 마음 이론 발달은 상관이 있었다. 유아의 우정 개념과 마음 이론 발달은 상관 관계가 있는가를 살펴본 결과, 애정을 제외한 모든 우정 개념의 하위요인 즉, 공유 활동, 신체적 특성, 근접성, 지지 등의 점수와 마음 이론 점수와의 상관을 나타내었다. 우정 개념 총점과 마음 이론의 점수와의 상관 역시 통계적으로 유의미한 정적 상관을 나타냄으로써 유아는 우정 개념에 대해 잘 알수록 마음 이론이 발달하는 것으로 나타났다. 반면, 애정 요인에 대한 상관은 적은 것으로 나타났다. 이러한 결과에 대해 분석해보면, 마음 이론 발달에서 타인의 정서에 대한 조망은 5세 이후에 이루어진다는 결과에 따른 것으로 보인다. 마음 이론 발달을 살펴보면 사물에 대한 외양과 실제를 구분하는 능력은 3.5세부터 가능한 것으로 나타났다. 그러나 상대방의 기분과 같은 정서의 구분 실험에서 4세 유아의 수행이 저조한 것으로 나타났다. 물건의 위치나 사물의 모양에 대한 표상보다 사람의 기분과 정서는 추상적인 개념에 해당된다. 우정 개념의 하위요인으로 애정은 친구와의 정서적 애착에 해당하며 마음 이론의 정서와 밀접한 연관이 있을 것으로 보인다. 따라서 5세 이후의 유아를 포함하는 연구를 통하여 검증할 필요가 있다고 본다.

종합하면, 마음 이론 형성에 있어서 결정적 시기인 3세에서 5세 사이의 유아에게 친구와 형성하는 우정의 경험은 중요한 변인으로 작용할 수 있다. 타인의 마음을 예측할 때 친분의 정도에 따라 영향을 받을 수 있으며 더구나 가장 친한 친구의 마음을 예측하기가 보다 쉬울 것이다. 친구와의 관계

에서 대화, 갈등, 타협 등의 경험을 하게되며 이러한 과정은 결국 타인의 마음에 대한 이해를 돕게 될 것이다.

이러한 결과는 유아의 사회성 발달을 위하여 노력하는 부모나 교사에게 유용한 정보를 제공할 수 있을 것이다. 유아들이 사회에 잘 적응하고 유능한 사회의 구성원으로 살아가도록 돕는 마음 이론 발달을 위한 교육 환경을 만드는 데에도 적용될 수 있을 것으로 기대한다.

가설적 모형에서 예측한 바대로 유아의 연령과 성과 같은 내적 요인과 함께 친구 관계의 경험은 우정 개념과 마음 이론 형성에 영향을 줄 수 있으며 이것은 긍정적인 사회적 상호작용의 증가로 이어질 수 있을 것이다. 따라서 부모나 교사와 같은 성인은 마음 이론이 형성되는 3~5세 사이에 또래와 빈번하게 접촉하도록 하고 우정 관계를 맺을 수 있도록 도와야 할 것이다.

이상의 본 연구의 결론을 바탕으로 후속 연구를 위해 다음과 같은 제언을 할 수 있다.

첫째, 본 연구에서 유아의 마음 이론을 측정하는데 다양한 과제를 사용하여 차이를 검증하였고 유아의 이해를 돕고자 인형과 다양한 소품을 사용하여 실험을 진행하였다. 또한 유아가 최대한 편안한 상태에서 반응을 할 수 있도록 배려하였다. 그러나 유아에게 친숙하지 않은 과제의 반복으로 인해 흥미를 떨어뜨렸을 수도 있을 것이다. 인형에 사진을 붙여 이야기를 실감나게 진행하려고 노력했을 지라도 인형을 통한 이야기 전달과 타인의 마음의 이해에는 한계가 있을 것이다. 따라서 역할극과 같이 실제 상황을 통한 방법을 통해 보다 의미 있는 결과를 얻을 수 있을 것으로 본다.

둘째, 우정 발달에 있어서 유아의 우정의 수준은 초보적인 단계라고 볼 수 있다. 우정이 마음 이론에 미치는 긍정적인 효과를 기대하는 연구를 함에 있어서 정말 가장 친한 친구를 주인공으로 정하였는 지와 실험을 하는 동안 친구관계가 어떠하였는지가 변인으로 작용할 수 있었을 것이다. 따라

서 안정적인 우정 관계를 맺고 있는 가장 친한 친구를 지목할 때 유아의 응답과 교사의 지명에만 의존하기보다 관찰 방법을 사용한 측정이 함께 이루어져야 할 것으로 보인다.

셋째, 마음 이론의 습득에 미치는 우정의 효과를 검증하기 위해서는 거짓 믿음 과제에서 보이는 유아의 정서적 반응과 집중의 정도를 측정할 때 비디오 촬영과 같은 방법으로 측정을 한 후속 연구가 필요하다고 볼 수 있다. 주인공이 친한 친구였을 때와 모르는 또래일 경우의 정서적 반응과 집중의 차이를 정확히 판독하여 살펴본다면 보다 의미 있는 결과를 기대할 수 있을 것으로 보인다.

참 고 문 헌

강인숙(1995). 학령전 아동의 정신적 표상의 발달에 대한 연구. 석사학위논문. 동아대학교 대학원.

고인옥(1993). 어린이의 친구관계 개념과 타인감정추론과의 관계에 관한 연구. 석사학위논문. 중앙대학교 대학원.

김미경(1998). 유아들의 내현과 외현 정서 구별 이해 능력 및 이해 발달에 관한 연구. 유아교육학논집, 2(1), 5-28.

_____(2000). 유아의 신념-욕구에 관한 이해 발달. 유아교육학논집, 4(2), 5-25.

김미정(1985). 아동기 우정의 개념 발달에 관한 연구. 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.

김수정(2002). 틀린 믿음 표상의 발달적 경향과 언어능력과의 관계. 석사학위논문. 연세대학교 대학원.

김소혜(1994). 유아의 오류 신념 이해에 관한 연구. 석사학위논문. 연세대학교 대학원.

김영심(2004). 초기 가상놀이의 표상적 특징: 가상놀이의 상징화 수준과 마음 이론과의 관계. 박사학위논문. 동덕여자대학교 대학원.

김혜리(1997). 아동의 마음에 대한 이해 발달: 틀린 믿음에 대한 이해로 살펴본 마음 이론의 발달. 한국심리학회지, 10(1), 75-92.

_____(2000). 어린 아동의 실제정서와 표면정서의 이해 : 아동의 마음 이론. 한국심리학회지: 발달, 13(1), 1-19.

박영신 역(1995). 아동 사고의 발달. Siegler, R. S. Children's Thinking. 서울 : 미래내.

박현경(2004). 가장놀이에 대한 교사교육이 유아의 가장놀이와 마음 이론 발달에 미치는 효과. 박사학위논문. 덕성여자대학교 대학원.

박현실(2002). 유아의 마음의 이론과 사회적 능력과의 관계. 석사학위논문. 대구대학교 대학원.

박희숙(1984). 6-7세 아동의 친구관계개념과 집단내 인기도에 관한 연구. 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.

배기조, 최보가(2000). 학령전 아동의 마음의 이론과 양육방식과의 관련성. 대한 가정학회지, 148, 70-79.

석윤희(2002). 유아의 친구관계와 또래지위 및 사회적 능력에 관한 연구. 석사학위논문. 성신여자대학교 대학원.

성현란 외 공저(2001). 인지 발달. 서울: 학지사.

송명자(1995). 발달심리학. 서울: 학지사.

송영주(1999). 타인의 믿음에 대한 아동의 이해. 아동학회지, 20(1), 45-59.

심상아(1996). 믿음 고려와 헛믿음 과제: 마음 이론 인지에서 과제 변인의 효과 분석. 석사학위논문. 서울대학교 대학원.

신은수, 이영자, 이종숙(2004). 유아의 마음 이론, 가장놀이 주제 표상 수준, 실행기능 발달과의 관계. 열린유아교육연구, 9(3), 239-264.

신유림(1997). 유아의 친구관계와 사회적 지위 및 놀이행동과의 관련 연구. 아동학회지, 18(2), 47-56.

_____(2004). 유아의 마음의 이론과 사회적 능력과의 관련성 연구. 유아교육연구, 24(3), 209-223.

윤미경(1998). 아동의 또래 수용과 수정 관계의 질에 관한 연구. 석사학위논문. 연세대학교 대학원.

이경님(2000). 아동의 실재와 다른 신념에 대한 이해와 인지적 조망 수용능력의 관계. 미래유아교육학회지, 7(2), 305-331.

이동화(1994). 실재와 다른 믿음에 대한 학령전 아동의 이해: 행동예언의 발

달적 변화. 박사학위논문. 경북대학교 대학원.

이수미, 김혜리(2000). 3. 4세 아동의 속임수에 대한 이해: 상위 표상과 마음 이론. 인간발달연구, 7(2), 31-49.

이영옥(1997). 친구관계에 대한 행동 및 정신적 기대. 석사학위논문. 국민대학교 대학원.

이옥형(2002). 아동・청년 발달. 서울: 집문당.

이옥형, 유은정(2004). 마음의 이론과 우정에 관한 연구. 성신여자대학교 교육 문제 연구소. 교육 연구, 38, 407-455.

_____(2004). 유아의 우정과 마음 이론 발달의 관련성 연구. 교육학 연구, 42(3), 429-449.

이윤옥(1992). 또래관계 기술 증진 프로그램을 통한 유아의 사회성 증진 연구. 박사학위논문. 중앙대학교 대학원.

이윤진(2000). 학령전 아동의 마음 이론의 개념적 발달. 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.

이은해(1999). 아동의 친구관계에 관한 연구. 아동학회지, 20(3), 77-95.

이종숙(2001). 정서적 단서 맥락과 가장에서의 마음의 이론의 발달. 인간발달 연구, 8(1), 93-116.

이종희(2000). 초기 가상놀이의 인지적 측면에 대한 이견들: 상징성과 마음의 이론에 대한 논의. 유아교육연구, 20(3), 233-252.

이주옥(1984). 학령기 아동의 우정 관계 개념에 관한 연구. 석사학위논문. 연세대학교 대학원.

이현진(2003). 마음 이론과 언어에 대한 아동의 이해의 고찰. 한국 심리학회지; 발달 16(1), 47-68.

최기창(2004). 사회적 위축 아동의 마음 이론에 관한 연구. 박사학위논문. 대구대학교 대학원.

최재숙(1995). 유아의 표상 오류 이해능력의 발달. 박사학위논문. 중앙대학교

대학원.

한애숙(2003). 유아들의 사회적 상호작용에 관한 질적 연구. 석사학위논문. 아주대학교 대학원.

한진리(2003). 아동의 친구관계 개념에 관한 연구. 석사학위논문. 중앙대학교 대학원.

Astington, J. W.(1993). *The Child's Discovery of the Mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____.(2001). The Future of Theory of Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language, and Real-World Consequences. *Child Development,* 72. 685-687.

Astington, J. W., & Lee, E.(1991). *What Do Children Know about Intentional Causation?* Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, Wash, April.

Baldwin, D. A., & Moses, L. J.(1994). *Early understanding of referential intent and attentional focus: evidence from language and emotion.* Lewis & Mitchell, 1994, 133-156.

Baldwin, D. A.(1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development,* 6, 875-900.

_____.(1993). Early referential understanding: Infants' ability to recognize referential acts for what they are. *Development. Psychology.* 29, 832-843.

Baron-Cohen, S.(1994). How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mindreading. *Cahiers de*

Psychologie Cognitive, 13, 513-552.

_____.(1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind.* Cambridge, MA: MIT Press.

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

Bartsch, K., & Wellman, H. M.(1995). *Children Talk About the Mind.* New York: Oxford University Press.

Bates, E.(1976). *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics.* New York: Academic.

Bennett, M.(1993). Introduction. In M. Bennett (Ed.), t*he development of social cognition: the child as psychologist.* New york: The Guilfird Press.

Berndt, T. J.(1981). Relations between social cognition, nonsocial cognition, and social behavior: The case of friendship. In J. H. Flavell & L. Ross(Eds.), *Social cognitive development.* NY: Cambridge University Press.

_____.(1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development,* 53, 1447-1460.

_____.(1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup(Eds.), *The company they keep : Friendship in childhood and adolescence*(pp.346-365). NY : Cambridge University.

Bigelow, B. J.(1977). Children's friendship expectation: A cognitive developmental study. *Child Development*, 48(1), 246-253.

Bretherton, L., & Beeghly, M.(1982). Talking about internal states: the

acquisition of an explicit theory of mind. *Development. Psychology.* 18, 906-921.

Brown, A. L., & Deloache, J. S.(1983). Metacognition skills. In Donaldson. M., Grieve. R., & Pratt. C.(Eds.), *Early childhood development and education : Readings in psychology,* 280-289. Oxford : Basil Blackwell.

Bukowsky, W. M., & Hoza, B.(1989). Popularity and Frindship Issues in Theory, Measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd(Ed.), *Peer relationships in child development.* 15-45.

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.

Chandler, M.(1988). Doudt and developing theories of mind. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson(Eds.), *Developing theories of mind.* Cambridge University Press.

Chandler, M. J. & Hala, S.(1994). The role of personal involvement in the assessment of early false belief skills. In C. Lewis, & P. Mitchell(Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development.* NJ : Erlbaum. 403-425.

Clements, W. A., & Perner, J.(1994). Implicit understanding of belief. *Cognitive Development,* 9, 377-395.

Crick, N. R. & Grotpeter, J. K.(1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development,* 66, 710-722.

Costin, S. E. & Jones, D. C.(1992). Friendship as a facilitator of

emotional responsiveness and presocial intervention among young children, *Developmental Psychology,* 28, 941-947.

Cole, K., & Mitchell, P.(1998). Family background in relation to deceptive ability and understanding of the mind. *Social Development,* 7(2), 181-197.

Cooper, R. P., & Aslin, R. N.(1989). The language environment of the young infant: implications for early perceptual Development. Can. J. *Psychology.* 43, 247-265.

Doyle, A. B., Connolly, J., & Riverst, L. P.(1980). The effect of playmate familiarity on the social interactions of young children, *Child Development,* 51, 217- 223.

Custer, W. L.(1996). A comparison of young children's understanding of contradictory representations in pretense, memory, and belief. *Child Development.* 6, 678-688.

Damon, W.(1977). *The social world of the child*. San Fracisco: Jossey-Bass Publishers.

Diaz, R. M., & Berndt, T. J. (1982). Childrens knowledge of best frend: Fact or fancy? *Developmental Psychology,* 18, 787-794.

Dennett, D. C.(1987). The Intentional Stance. Cambridge, Mass: Bradford Books. MIT Press.

Dunn, J.(1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Blackwell.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youmgblade, L.(1991). Young children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs : Individual Differences and their Antecedents. *Child Development,* 62, 1352-1366.

Estes, D.(1998). Young children's understanding of their mental activity: the case of mental rotation. *Child Development.* In press.

Fabricius, W. V., & Schwanenflugel, P. J.(1994). *The older child's theory of mind. In Intelligence, Mind, and Reasoning: Structure and Development*, ed. A Demetriou, A Efklides, 111-132. Amsterdam: Elsevier.

Flavell, J. H.(1992). *Perspectives on perspective taking. In Piaget's Theory: Prospects and Possibilities,* ed. H Beilin, P Pufall, 107-139. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

_____.(1998). "*The Development of Children's knowledge about the Mind : From Cognitive Connections to Mental Representations*". *in Developing Theories of Mind,* ed. J. W. Astington, P. L. Harris and D. R. Olson. New York Cambridge University Press. 244—267.

_____.(1999). Cognitive development: Children's Knowledge About the Mind. *Annual Review of Psychology,* 1999, 1-27.

Flavell, J. H., Everett, B. H., Croft, K., & Flavell, E. R.(1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the level 1-level 2 distinction. *Developmental Psychology,* 17, 99-103.

Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L.(1983). Development of the appearance—reality distinction. *Cognitive Psychology,* 15, 95—120.

Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R.(1986). Development of knowleage about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child*

Development, 5, 1-27.

Flavell J H., Green, F .L., Flavell, E. R., & Grossman, J. B.(1997). The Development of children's knowledge about inner speech. *Child Development,* 68, 39-47.

Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., & Lin, N. T.(1998). Development of children's knowledge about unconsciousness. *Child Development.* In press.

Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R.(1995). Young children's knowledge about thinking. *Child Development.* 60(1, Ser. 243).

Flavell, J. H., & Miller, P. H.(1998). *Social cognition*. Ed. Kuhn & Siegler 1998, 851-98.

Flavell, J. H., Miller P. H., & Miller. S. A.(1993). *Cognitive Development.* Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Fodor, J.(1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition,* 44, 283-296.

Furman, W., & Bierman, K. L.(1983). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54(3), 549-556.

Furman, W., & Bierman, K. L.(1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology,* 20(5), 925-931.

Gopnik, A., & Astington, J. W.(1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development,* 59, 1366-1771.

Golinkoff, R. M.(1983). *Infant social cognition: self, people and objects.* In Piaget and the Foundations of Knowledge, ed. L. S Liben, 179-200. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hancock, M. & Ickes, W.(1996). Empathic accuracy: When dose the perceiver-target relationship make a difference? *Journal of Social & Personal Relationships,* 13, 179-199.

Happaney, K. R.(2000). *The Facilitative Effect Friendship on Young Children's Emerging Theory of Mind.* Doctoral dissertation. California University.

Harris, P. L.(1992). From simulation to folk psychology. *Development. Mind Language.* 7, 120-144.

Hartup, W. W.(1978). *Issues in childhood social development.* H. McGurk(Ed.), London; Cambridge University Press.

_____.(1983). Peer relations. In P. H. Mussen(Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 4, pp. 103-196). New York: John Wiley & Sons.

Hartup, W. W., & Stevens, N.(1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin,* 121(3), 355-370.

Hickling, A. K., Wellman, H. M., & Gottfried G. M.(1997). Preschoolers' understanding of others' mental attitudes toward pretense. Br. J. *Development. Psychology.* 15, 339-354.

Hoffman, M.(1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. In E.T .Higging, D. Ruble, & W. Hartup(Eds.), *Social cognition and social development: A socio-cultural perspective,* 236-274. New York: Cambridge University Press.

Howes, C. L.(1983). Patterns of friendship. *Child Development,* 54(4),

1041-1053.

Hurley-Geffner, C. M.(1995). F*riendships between children with and without developmental disabilities.* In R. L. Koegel & L.K. Koegel(Eds.), Teaching children with autism: strategies for intiating positive interactions and improving learning opportunities, 105-125. Baltimore, MD: Brookes.

Kudek, L. A., & Krile, D.(1982). A developmental analyses of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self competence. *Child Development,* 53, 1485-1491.

Kuhl, P. K.(1987). *Perception of speech and sound in early infancy.* In Handbook of Infant Perception, Vol. 2: From Perception to Cognition, ed. P. Salapatek, L. Cohen, 275-382. Orlando, FL: Academic.

Ladd, G. W.(1990). Having friends, keeping friend, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development,* 61(4), 1081-1100.

Leekam, S.(1993). *Children's understanding of mind. In M. Bennett*(Ed.), *The Development of social cognition: the child as psychologist.* New York: The Guilford press.

Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M.(2001). Thinking about the Past. *Child Development.* 72, 82-102.

Legerstee, M.(1991). The role of person and object in eliciting early imitation. *Child Psychology.* 51, 423-433.

Leslie, A. M.(1987). Pretense and representation: the origins of "theory of

mind." *Psychology Review.* 94, 412-426.

_____.(1994). *ToMM, ToBy and agency: core architecture and domain specificity. In Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture.* ed. L. A. Hirschfeld, & S. A. Gelman, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

_____.(2000). Theory of mind as a mechanism of selective attention. In M. Gazzaniga(Ed.), *The cognitive neurosciences*(2nd ed. pp. 1235-1247). Cambridge, MA; MIT Press.

Lewis, C., Freeman, N., Kynakidou, C., Maridaki Kassotaki, K., & Berrdge, D.(1996). Social influences on false belief access. *Child Development,* 67, 2930-2947.

Lewis, C., & Osborne, A.(1990). Three-year-old's problems with faslse belief: Conceptual deficit or linguistic artifact? *Child Development,* 61, 1514-1519.

Lillard, A. S.(1993). Pretend play skill and the child's theory of mind. *Child Development,* 64, 348-371.

_____.(1996). Body or mind: children's categorization of pretense. *Child Development.* 64, 1717-1734.

_____.(1998a). Ethnopsychologies: cultural variations in theories of mind. *Psychology.* 123, 3-32.

_____.(1998b). Ethnopsychologies: reply to Gauvain and Wellman. *Psychology.* 123, 43-46.

Mannarino, A. P.(1980). The development of children's friendships. In H. C. Foot, A. J. Chapman & J. R. Smith(Eds.), *Friendship*

and social relations in children (pp. 45-63). New York: John Wiley & sons.

McGuire, K. D., & Weisz, J. R.(1982). Social cognition and behavior correlations of preadolescent chumship. *Child Development,* 53(6), 1478-1484.

Meltzoff, A. N.(1995). Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology.* 31, 838-850.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K.(1994). Imitation, memory, and the representation of persons. Infant Behavior. *Development.* 17, 83-89.

Mitchell, P.(1994). Realism and early conception of mind: a synthesis of phylogenetic and ontogenetic issues. In C. Lewis & P. Mitchell(Eds.), *Children's early understanding of mind* (pp. 141-172). New York; Cambridge University Press.

Montgomery, D. E.(1992). Young children's theory of knowing: the Development of a folk epistemology. *Developmental Review.* 12, 410-30.

Moses, L. J., & Flavell, J. H.(1991). Inferring false beliefs from actions and reactions. *Cognitive development,* 61, 929-945.

Moses, L. J.(1993). Young children's understanding of belief constraints on intention. *Cognitive Development.* 8, 1-25.

Nelson, C. A.(1987). The recognition of facial expressions in the first two years of life: mechanisms of Development. *Child Development.* 58, 889-909.

O'Neill, D. K.(1996). Two-year-olds' sensitivity to a parent's knowledge

state when making requests. *Child Development.* 67, 659-677.

Perner, J.(1991). *Understanding the Representational Mind.* Cambridge, MA: MIT Press.

Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H.(1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. Br. J. *Development. Psychology,* 5, 125-137.

Peterson, C. C., & Siegal, M.(2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of developmental Psychology,* 20, 205-224.

Piaget, J.(1932). *The moral judgement of the child.* New York: Free Press.

_____.(1962). *Play, dreams, and imitation in childhood.* New York: Norton.

_____.(1985). *The Equilibration of Cognitive Structure.* Chicago: Chicago University Press.

Pillow, B. H.(1988). The development of children's beliefs about the mental world. *Merrill-Palmer Quarterly,* 34, 1-32.

_____.(1995). Two trends in the Development of conceptual perspective-taking: an elaboration of the passive-active hypothesis. Int. J. *Behavior. Development.* 18, 649-76.

Pillow, B. H., & Henrichon, A. J.(1996). There's more to the picture than meets the eye: young children's difficulty understanding biased interpretation. *Child Development.* 67, 802-19.

Premack, D., & Woodruff, F.(1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences,* 4, 515-526.

Repacholi, B. M., & Gopnik, A.(1997). Early reasoning about desires: evidence from 14 and 18-month-olds. *Developmental Psychology,* 33, 12-21.

Rieffe, C., Terwogt, M., Willem, K., Stegge, H., & Oumen, A.(2001). Preschooler's appreciation of uncommon desires and subsequent emotion, *British Journal of Development Psychological Society,* 19, 259-274.

Ruffman, T., Perner, J., & Parkin, L.(1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development,* 8(3), 395-411.

Schult, C. A.(1996). I*ntended actions and intentional states: young children's understanding of the causes of human actions.* Ph D thesis. University Mich.

Schult, C. A., & Wellman, H. M.(1997). Explaining human movements and actions: children's understanding of the limits of psychological explanation. *Cognition,* 62, 291-324.

Selman, R. L.(1981). The Child as a friendship philosopher. In, S. Asher & J. M. Gottman(Eds.), *The Development of child's friendship*(pp. 49-75). New York: Cambridge University Press.

Serafica, F. C.(1982). Conception of friendship and interaction between friends : An organismic-development perspective. In F. C. Serafica(Ed.), *Social- Cognitive Development in Context.* NY : The Guilford Press, 100-132.

Shantz, C. U.(1983). Social cognition. In Handbook of Child Psychology, Vol. 3: *Cognitive Development,* J. H Flavell, & E. M

Markman (Eds). pp.495-555. New York: Wiley. 4th ed.

Sharbany, R., Gershoni, R., & Hoffman, J. E.(1981). Girlfriend, boyfriend: age and sex differences in intimate friendship. *Developmental Psychology,* 17, 800-808.

Shultz, T. R.(1980). Development of the concept of intention. in W. A. Collins (Ed.). Minnesota Symposia on child psychology, 13. *Development of cognition, affect, and social relations*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Siegal, M., & Beattie, K.(1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition,* 38, 1-12.

Sigelman, C. K.(1999). *Life-span human development.* (3rd ed.) Pacific Grove: Cole Publishing company.

Slaughter, V., & Gopnik, A.(1996). Conceptual coherence in the child's theory of mind: training children to understand belief. *Child Development.* 67, 2967-2988.

Spelke, E. S., Phillips, A., & Woodward, A. L.(1995). Infant's knowledge of object motion and human action. In D. Sperber, D. Premack, A.J Premack (Eds). *Causal Cognition: A Multidisciplinary Debate*. pp. 44-78. Oxford: Clarendon.

Stinson, L., & Ickes, W.(1992). Empathic accuracy in the interactions of male friends versus male strangers. *Journal of Personality & Social Psychology,* 62, 787-797.

Susan, L., & Leslie, A. M.(1999). Competence and performance in false belief understanding: A Comparison of autistic and normal 3-year-old children. *British Journal of Psychology,* 17, 141-155.

Taylor, M., & Carlson, S. M.(1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development.* 68, 436-455.

Tooby, J., & Cosmides, L.(1996). Friendship and the banker's paradox: Other pathways to the evolution of adaptations for altruism. In W. G. Runciman & J. Maynard Smith, (Eds), *Evolution of social behaviour patterns in primates and man*(pp. 119-143). Oxford University Press.

Vygotsky, L.(1976). *P*lay and its role in the mental development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva.(Eds), *Play: Its role in development and evolution*(pp. 537-554). New York: Basic Books.

_____.(1978). *Mind and society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waldrop, M. F., & Halverson, C. F.(1975). Intensive and extensive peer behavior longitudinal and cross-sctional analysis. *Child development,* 46, 19-26.

Wellman. H. M.(1988). First steps in the child's theorizing about the mind. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind.* New York : Cambridge University press. pp. 64—92.

_____.(1990). *The child's theory oh mind.* Cambridge, MA: Bradford.

Wellman, H. M., & Bartsch, K.(1988). Young children's reasoning about beliefs. *Congnition,* 30, 239-277.

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., Hogrefe, G., & Perner, J.(1988). Children's understanding of informational access as source of knowledge. *Child Development,* 59, 386-396.

Wimmer, H. & Permer, J.(1983). Beliefs about beliefs : Representation and Constraining Function of Wrong beliefs in young children's Understanding of Deception. *Cognition* 13, 103—128.

Yoon, M. G., & Yoon, M.(1993). *Correct prediction of intentional action develops earlier than attribution of false belief in three-yeaes-olds.* Unpublished manuscript, Dalhousie University, Halifax, Canada.

Youniss, J.(1978). *A relational analysis of children's friendships.* San Francisco: Jossey-Bass.

_____.(1980). *Parents and peer in social development.* Chicago: The University of Chicago Press.

ABSTRACT

An Experimental Study on the Relationship between Conception of Friendship and Theory of Mind among Preschoolers

You, Eun-jung
Department of Education
The Graduate School of
Sungshin Women's University

The purpose of this study was to delve into how the age and gender of preschoolers affected their conception of friendship and theory of mind development through their relationship with friends and whether or not their conception of friendship had anything to do with their theory of mind development.

The research questions were posed as below:

Research *Q*uestion 1. Is young children's conception of friendship different according to their age and gender?

Hypothesis 1.

1-1. Young children's conception of friendship might be different according to their age.

1-2. Young children's conception of friendship might be different according to their gender.

1-3. Young children's selection conception of friendship might undergo a change according to their age.

1-4. Young children's selection conception of friendship might undergo a change according to their gender.

Research *Q*uestion 2. Do friendship context and stranger context make any differences to young children's theory of mind?

Hypothesis 2.

2-1. Young children's theory of mind might be different according to their age in friendship context and stranger context.

2-2. Young children's theory of mind might be different according to their gender in friendship context and stranger context.

2-3. Young children's theory of mind might let them respond differently to a thinking question in friendship context and stranger context.

2-4. Young children's theory of mind might let them show different emotional reaction in friendship context and stranger context.

2-5. Young children's theory of mind might have their atteation different in friendship context and stranger context.

Research *Q*uestion 3. Is there any correlational relationship between young children's conception of friendship and their theory of mind development?

The subjects in this study were 156 preschoolers who attended three different kindergartens in Seoul and Gyeonggi province, and they were three to five years old in Western age. The instruments used in this study

were Furman & Bierman(1983)'s Conception of Friendship Inventory and False Belief Task. For data handling, t-test, Chi-square test, two-way ANOVA and Scheffe test were conducted.

After verifying the research questions and hypotheses, the following findings were given:

First, as for conception of friendship, the older preschoolers scored higher in its subareas including physical characteristics, propinquity and support. Overall, they got higher marks in conception of friendship than the younger children. By gender, the girl children scored higher in affection and support than the boy children, and the latter group preferred common activity the most as the selection criterion for conception of friendship, whereas the former preferred affection.

Second, concerning theory of mind, the older children got higher marks in that regard, and there was a significant difference among their theory of mind according to context, age and interaction effect between the two factors. In other words, better friendship context and higher age led to better theory of mind. But their gender made no difference to that, and their response to thinking questions, emotional reaction and attention were better in friendship context.

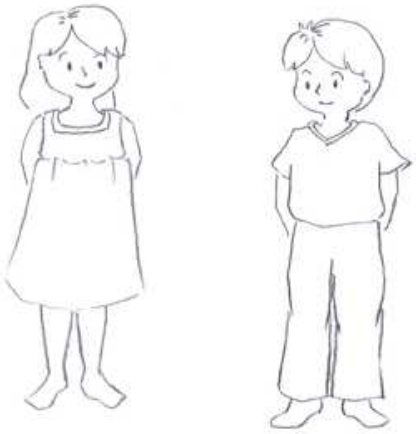
Third, regarding the correlation of conception of friendship to theory of mind development, their theory of mind scores were correlated to their marks in every subarea of conception of friendship except affection, which included common activity, physical characteristics, propinquity and support. As to correlation between their conception of friendship total scores and theory of mind scores, there also was statistically significantly positive

correlation between them, and this finding suggested that the preschoolers made a higher improvement in theory of mind when they were better aware of conception of friendship.

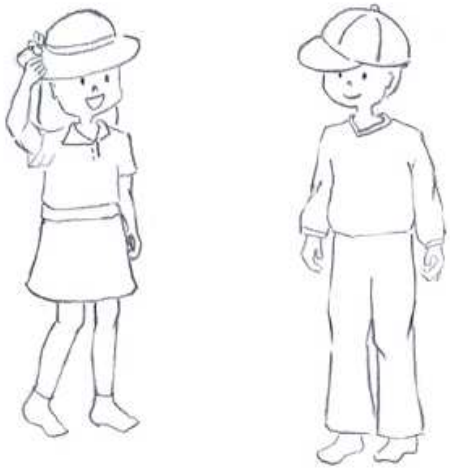
부록 1. 우정 개념 검사

1. 신체적 특성

① 성별



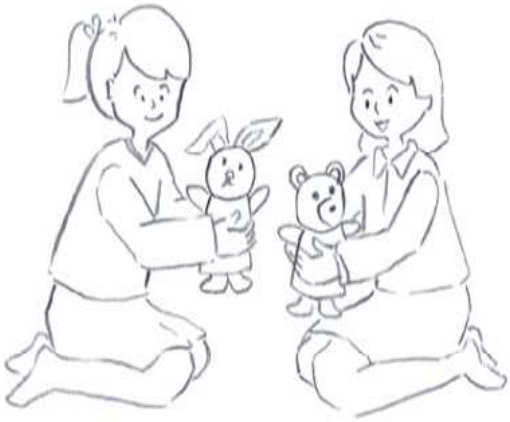
② 외모



2. 공유 활동

①함께 만들기

② 함께 놀기



3. 근접성

① 어울려 놀기

② 가까이 지내기

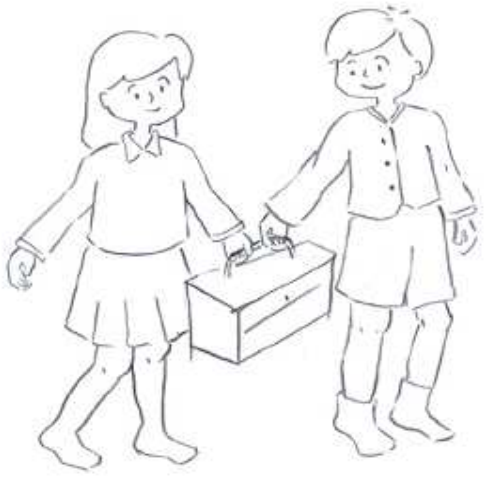
4. 애 정

① 사랑하기

② 돌보아 주기

5. 지 지

① 도와주기



② 나누어 주기

부록 2. 거짓 믿음 과제

1. 내용 A: 비우정 상황

연구자: 인우/은주에 대한 이야기를 해줄께. 어느 날, ○○는 점심에 과자를 먹으려고 하는데 과자가 하나밖에 없는거야.

인우/은주: 나는 과자를 좋아하지만, 이 과자가 마지막 과자니까 아껴먹어야지. 과자가 없으면 너무 슬퍼질 것 같거든. 나중에 먹게 도시락 가방 안에 넣어 두면 되겠구나. 너무 피곤한걸, 낮잠을 좀 자야겠어.

연구자 : 그리곤 인우/은주 방으로 가서는 잠들어 버렸어.

(지식 질문) 과자는 지금 어디 있을까? 인우/은주가 잠이 들자, 진수/지연(친구의 성별에 따라)은 놀이터에서 놀다가 들어왔어.

(조망 질문) 인우/은주는 진수/지연을 볼 수 있을까? 진수/지연은 도시락 가방 옆을 지나다가, 가방 안을 들여다보고 과자를 보았어.

진수/지연: 어, 과자네. 누가 도시락가방 안에 과자를 넣어두었네? 내가 과자 통에 넣어 두어야겠다.

연구자: 그리고는 진수/지연은 과자를 통에 넣었어.

진수/지연: 이제 밖에 나가서 놀아야지.

연구자: 진수/지연은 나갔어.

(기억 질문) 인우/은주는 어디에 과자를 넣었다고 기억하니?

(실제 질문) 과자는 이제 어디 있지? 인우/은주는 기지개를 피면서 일어났어. 인우/은주는 배가 몹시 고팠어.

인우/은주: 이제 과자를 먹어야겠네.

연구자: 인우/은주는 과자를 찾으러 가려는데 (행동 예측 질문)처음에 어디를 볼까? (사고 질문)왜 그렇게 생각할까?

2. 내용 B: 우정 상황

연구자: 이 유아의 이름은(친구의 이름)○○란다. 어느날, ○○는 제일 좋아하는 장난감을 갖고 놀고 있었어.

친구: 내가 제일 좋아하는 이 장난감을 잃어버린다면, 정말로 슬플거야. 잃어버리지 않게, 선반에다가 놓아두면 되겠구나. 목이 마르네. 방에 들어가서 물을 한잔 마셔야겠어.

연구자: 그래서(친구의 이름)○○는 방으로 들어가서 물을 마셨어.

(지식 질문) 장난감은 지금 어디 있니? (친구의 이름)○○이 물을 마시러 안으로 들어가자 진수/지연(유아의 성별에 따라)는 밖에서 놀다가 들어왔어.

(조망 질문) (친구의 이름)○○은 진수/지연을 볼 수 있니? 진수/지연이 선반 옆을 지나가다가 장난감을 발견했어.

진수/지연: 어머! 누가 선반에다가 장난감을 놓고 갔네? 제자리(장난감 박스)에다가 다시 갖다 놓아주자. 밖에 나가서 놀아야겠지.

연구자: 진수/지연은 다시 밖으로 나갔어.

(기억 질문) (친구)○○가 장난감을 어디다 놨었는지 기억하니?

(실제 질문) 장난감은 이제 어디 있나요?

잠시 후, 물을 마시고 온 (친구)○○는 장난감을 갖고 놀고 싶어졌어.

친구: 내 장난감을 가지고 놀아야지.

연구자: (친구의 이름)○○은 장난감을 찾으러 가는데

(행동 예측 질문)처음에 어디를 볼까? (사고 질문) 왜 그렇게 생각할까?

3. 내용 B: 비우정 상황

연구자: 이 인우/은주에 대한 이야기를 해줄께. 인우/은주는 제일 좋아하는 장난감을 갖고 놀고 있었어.

인우/은주: 내가 제일 좋아하는 이 장난감을 잃어버린다면, 정말 슬플거야. 잃어버리지 않게, 선반에다가 놓아두어야지. 목이 마르네. 방에 들어가서 물을 한잔 마셔야겠어.

연구자: 그래서 인우/은주는 방으로 들어가서 물을 마십니다.

(지식 질문) 장난감은 지금 어디 있니? 인우/은주는 물을 마시러 안으로 들어가자 진수/지연(유아의 성별에 따라)는 밖에서 놀다가 들어왔어.

(조망 질문) 인우/은주는 진수/지연을 볼 수 있니? 진수/지연이 선반 옆을 지나가다가 장난감을 발견했어.

진수/지연: 어머! 누가 선반에다가 장난감을 놓고 갔네? 제자리(장난감 박스)에다가 다시 갖다 놓아주자. 밖에 나가서 놀아야겠지.

연구자: 진수/지연은 다시 밖으로 나갔어.

(기억 질문) 인우/은주가 장난감을 어디다 놨었는지 기억하니?

(실제 질문) 장난감은 이제 어디 있니?

잠시 후, 물을 마시고 온 인우/은주는 장난감을 갖고 놀고 싶어졌어.

인우/은주: 내 장난감을 가지고 놀아야지.

연구자: 인우/은주는 장난감을 찾으러 가는데 (행동 예측 질문) 처음에 어디를 볼까? (사고 질문) 왜 그렇게 생각할까?

ABSTRACT

An Experimental Study on the Relationship between Conception of Friendship and Theory of Mind among Preschoolers

You, Eun-jung
Department of Education
The Graduate School of
Sungshin Women's University

The purpose of this study was to delve into how the age and gender of preschoolers affected their conception of friendship and theory of mind development through their relationship with friends and whether or not their conception of friendship had anything to do with their theory of mind development.

The research questions were posed as below:

Research Question 1. Is young children's conception of friendship different according to their age and gender?

Hypothesis 1.

1-1. Young children's conception of friendship might be different according to their age.

1-2. Young children's conception of friendship might be different according to their gender.

1-3. Young children's selection conception of friendship might undergo a change according to their age.

1-4. Young children's selection conception of friendship might undergo a change according to their gender.

Research Question 2. Do friendship context and stranger context make any differences to young children's theory of mind?

Hypothesis 2.

2-1. Young children's theory of mind might be different according to their age in friendship context and stranger context.

2-2. Young children's theory of mind might be different according to their gender in friendship context and stranger context.

2-3. Young children's theory of mind might let them respond differently to a thinking question in friendship context and stranger context.

2-4. Young children's theory of mind might let them show different emotional reaction in friendship context and stranger context.

2-5. Young children's theory of mind might have their atteation different in friendship context and stranger context.

Research Question 3. Is there any correlational relationship between young children's conception of friendship and their theory of mind development?

The subjects in this study were 156 preschoolers who attended three different kindergartens in Seoul and Gyeonggi province, and they were three to five years old in Western age. The instruments used in this study

were Furman & Bierman(1983)'s Conception of Friendship Inventory and False Belief Task. For data handling, t-test, Chi-square test, two-way ANOVA and Scheffe test were conducted.

After verifying the research questions and hypotheses, the following findings were given:

First, as for conception of friendship, the older preschoolers scored higher in its subareas including physical characteristics, propinquity and support. Overall, they got higher marks in conception of friendship than the younger children. By gender, the girl children scored higher in affection and support than the boy children, and the latter group preferred common activity the most as the selection criterion for conception of friendship, whereas the former preferred affection.

Second, concerning theory of mind, the older children got higher marks in that regard, and there was a significant difference among their theory of mind according to context, age and interaction effect between the two factors. In other words, better friendship context and higher age led to better theory of mind. But their gender made no difference to that, and their response to thinking questions, emotional reaction and attention were better in friendship context.

Third, regarding the correlation of conception of friendship to theory of mind development, their theory of mind scores were correlated to their marks in every subarea of conception of friendship except affection, which included common activity, physical characteristics, propinquity and support. As to correlation between their conception of friendship total scores and theory of mind scores, there also was statistically significantly positive

correlation between them, and this finding suggested that the preschoolers made a higher improvement in theory of mind when they were better aware of conception of friendship.