

아동의 정서적, 인지적 조망수용능력의 발달에 관한 연구*

The Development of Children's Emotional and Cognitive Perspective-taking Ability

김 정 진
Kim, Jung Jin
최 경 숙**
Choi, Kyoung Sook

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate developmental tendencies and age-related differences in the relationship between children's cognitive and emotional perspective-taking ability.

The subjects were 4-year-old (N=60), 6-year-old (N=60) and 8-year-old (N=60) children. In each group, there were an equal number of boys and girls.

Feshbach & Roe's child perspective-taking ability test was modified for this study. The test included four facial expression cards and six different stories inducing three types of emotion: happy, sad and angry.

This experiment consisted of a 3 (age) by 3 (emotional stories: happy, sad and angry) factorial design. The dependent measures were two response types: emotional and cognitive perspective-taking ability.

The results showed that both cognitive and emotional perspective-taking ability increased with age. Happy emotional perspective-taking ability developed earlier than sad and angry perspective-taking ability. The correlation between cognitive and emotional perspective-taking ability increased with age.

I. 서 론

1. 연구 목적

사회 인지가 발달 심리학자들의 관심을 끌게 된 것은 1970년경으로 극히 최근의 일이라 하겠다. 사회 인지 발달영역의 출현 배경으로 사회 학습이론과 Piaget 이론에 대한 불만족과, 사회발

달과 인지 발달이 서로 분리되어 연구되어 온 것에 대한 문제점이 지적되면서라고 하겠다.

Shantz (1975)는 개인의 인지능력과 사회능력은 서로 분리된 속성으로서 사회 인지란 사람에 대한 인지의 발달이라고 정의하였다. 그러나 이에 대하여 Broughton (1978)은 사회적대상은 동시에 물리적 대상이며, 인간은 사회적 속성과 아

* 본 논문은 1991년도 성균관대학교 아동학과 석사학위 청구논문임.

** 성균관대학교 아동학과 교수

올려 물리적 속성을 동시에 지닌 존재라 하였고, Damon (1979) 역시 이러한 사회적 대상과 물리적 대상으로서의 인간의 인지과정에 있어서의 근본 기제는 같다고 언급하였다.

아동들에게 있어서 이와 관련된 연구는 사회인 지역역내의 조망수용능력을 대상으로하여 주로 이루어져 왔는데, 조망수용능력은 아동이 다른 사람의 관점이나 사고, 느낌, 의도 등을 바르게 지각하고, 이해하고, 수용하는 능력으로서 이 능력은 아동이 바람직한 사회적 상호작용을 이루고 유지하는 것과도 상관이 있으며 (Buckley, Siegel 와 Ness, 1979; Damon, 1978), 아동이 사회를 알고 이해하는데 (Flavell 와 Wallach, 1963)에도 중요한 역할을 하는 것으로 보고되어 왔다.

이러한 조망수용능력에 대한 발달은 인지적인 요소 즉, 타인의 상황이나 생각, 태도등을 추론해내는 과정 (Kurdek 와 Rodgon, 1975; Kurdek, 1977)과 그 상황이나 의도, 느낌등에 대해서 다른 사람의 입장이 되어 함께 느끼고 그것을 표현할 수 있는 정서적인 요소를 함께 포함하여 이루어져 간다.

과거의 조망수용능력에 대한 연구는 대개가 인지, 지각, 정서등의 모든 요소를 포함한 전반적인 조망수용능력의 발달에 초점을 두어 왔으나 (Piaget 와 Inhelder, 1956) 근래에는 이들 요소들을 따로 분리하여 각 요소에 있어서의 조망수용능력이 어떻게 발달해 나가며, 또 이들 요소간의 관계는 어떠한가에 대한 보다 구체적인 연구들이 이루어져 가고 있다 (Kurdek 와 Rodgon, 1975; 1973; Harter, 1983; Millar 와 Abraham, 1986).

여기에 최근 아동발달연구의 새로운 영역으로 자리잡은 정서와 인지의 상호관계를 연구하는 경향이 아동의 조망수용능력의 연구와도 접목되어

활발히 진행되고 있다 (Gove 와 Keating, 1979; Borke, 1972; Barnett, King 와 Edward, 1979; Denham, 1985).

그러나 아동의 조망수용능력에 대하여 정서와 인지요소를 다루어온 지금까지의 연구들에 대해서는 몇가지 문제점이 지적될 수 있다.

첫째는, 아동의 조망수용능력에서 정서와 인지요소를 다루기는 했으나 대부분이 같은 아동을 대상으로 하면서도 정서과제와 인지과제를 각기 달리 사용하고 (Denham, 1976; Abraham, 1979; Mossler 와 Greenberg, 1976), 두 과제의 측정결과로서 그 두 요소간의 발달경향과 관계성에 대해 언급해 왔다.

둘째는, 정서나 인지 두 요소중에 한 가지만의 조망수용능력의 발달을 연구하여 그것을 근거로 다른 한 요소의 발달과정을 유추하여 설명하기도 했다 (Johnson, 1975; Masangkay, 1974).

그러므로 이러한 연구들로부터 얻어진 결과에 대해서는 다음과 같은 문제점이 지적될 수 있다. 우선 과제를 각기 달리 사용했을 때는 과제의 차이로 인한 결과의 차이를 통제하지 못하고, 또한 한 요소 과제의 측정치로 두 요소간의 관계를 유추했을때는 실증적인 측정에 의한 관계를 분석한 것이 아니라는 점이다. 그래서 이러한 결과들은 아동의 발달과정상에서의 정서와 인지가 과연 어떻게 상호작용하며, 또 어떤 경향의 관계로 발달해 나가는지에 대한 명확한 근거를 제시해주지 못했다는 것이다.

따라서 본 연구에서는 하나의(동일) 과제안에서 인지 및 정서 두 요소를 함께 측정하여 아동들의 조망수용능력 발달에 있어서 정서적인 요소와 인지적인 요소가 상호 어떻게 영향을 주며 또 그 두 요소간의 관계는 어떤 경향을 띠고 발달해가는지에 대해 살펴봄으로써 아동의 조망수용능력

안에서 정서와 인지요소의 관련성과 발달경향에 대한 명확한 자료를 제시하고자 한다.

2. 이론적 배경

1) 정서와 인지와의 관계

인간의 가장 기본적인 특징은 ‘느끼고’ ‘사고하는’ 능력이라 하겠다. 이것은 인간이 자기자신에 대한 전반적인 이해를 하고 표현하는데 있어서의 기본적인 요소이며, 인간 개개인을 둘러싼 사회적인 환경과 그 안의 타인들에 대한 이해와 그들과의 상호작용을 이루는데에도 중요한 요소로 작용한다. 그러나 이들 두 요소를 대표하는 ‘인지’와 ‘정서’에 대한 관계는 초점을 어느 요소에 두느냐에 따라서 학자들마다(Piaget, Flavell, Zajonc) 조금씩 견해를 달리하고 있다.

일반적으로 정서란 사회적인 태두리안에서의 개개인이 타인과 맺게되는 여러가지 상호작용시에 중요시되는 개념으로서 여기에는 정서가 일어나는 상황을 아는것, 정서의 원인이 되는 내적상태 및 그런상태의 변화를 비롯하여 외적사건이나 그 사건이 영향을 미치게 되는 행동등을 아는것, 정서유발로 인한 외적행동 및 표현을 아는것등을 포함한다(Schwartz 와 Trabasso, 1984).

이에 반해 인지란 감각에 의해서 입수되어진 자료를 해석하고 이것을 기억해두었다가 필요할 때 재생시켜서 사고, 추리, 문제해결등에 이용하고 이를 기초로 하여 환경에 대한 지식과 태도를 획득해 나가는 일련의 과정을 말한다(김 경희, 1986).

이제까지의 이들 두 요소는 대체로 각각의 특성을 지닌 개별적인 요소로서 간주되어 왔으며, 두 요소간의 관계정의나 그 상호작용적인 관련성에 대해서는 확실한 근거나 경향성이 성립되어

있지않은 상태였으나, 최근에 들어서서는 이들 두 요소의 상호연계성을 연구하고자 하는 경향이 크게 대두되고 있다.

특히 최근 발달심리학의 접근경향중 대표적인 것은 인지적인 영역과 정서적인 영역을 서로 통합하려는 흐름이다. 이는 인지발달을 지적인 영역에만 한정시켜서 고찰해오던 과거의 입장에서 벗어나 인지발달 및 기능에 중요한 영향을 미치는 정서나 사회적 요인의 역할을 함께 다루어 그들 요소간의 특징과 관계를 보다 면밀히 강조하는 시도라고 해석할 수 있다(Zajonc, 1980).

위와같은 통합적 접근들은 인지요소가 포함되지 않은 정서상태나 인지요소만으로 이루어지는 행동은 찾아볼 수 없다는 가정에서 기인된다고 보여지며 이러한 정서와 인지요소간의 통합적인 연구방법들은 아동의 발달과정상에서 살펴볼 수 있는 여러가지 능력중에서도 아동자신과 타인과의 올바른 지적, 정서적 교류 및 이해관계를 나타내는 조망수용능력에서 이루어지고 있다.

2) 조망수용능력

조망수용능력이란 아동이 자기자신만의 관점에서 탈피하여 다른사람의 입장을 이해하고 그 상황 및 느낌등을 이해하며 수용하는 능력이라고 정의할 수 있으며 흔히 역할수행(role - taking)과 혼용하여 쓰여지고 있다.

타인의 입장을 취할 수 있는 조망수용능력은 연구자마다 다소 용어의 차이를 보이고는 있으나 일반적으로 타인의 관점을 취할 수 있는 지각조망(perceptual perspective - taking), 타인의 생각, 지식, 견해를 추론 평가하는 인지조망(cognitive perspective - taking), 타인의 감정상태를 평가하는 정서적 조망(affective perspective - taking)의 세가지로 크게 나눌 수 있다

(Kurdek & Rodgon, 1976).

조망수용능력을 연구하는데 있어서는, 과거에 조망수용능력의 전반적인 발달과정이나 지각, 인지, 정서등의 각 요소에 대한 개별적인 연구를 하던 경향에서 벗어나 최근에 들어서는 조망수용능력의 발달에 있어서 이들 각 요소는 어떠한 관계를 지니며, 그들 요소간의 상호작용 및 발달경향성은 어떤 관련성을 지니는지에 대한 보다 구체적인 연구 및 그에 따른 분석이 이루어지고 있다.

한편 조망수용능력에 대한 연구는 Piaget 와 Inhelder (1956)의 세-산 실험 (three - mountain experiment)에서 비롯되었는데, 이 실험에서 Piaget 등은 4세부터 11세까지의 아동을 대상으로 자신의 위치와 다른사람의 위치에 대한 차이를 어떻게 인식하는지에 대하여 살펴봄으로써 조망수용능력발달을 자기중심적 조망수용의 단계에서 탈 중심화가 일어나는 단계, 그리고 타인의 관점과 역할을 정확히 인지하는 단계로서 3단계를 제시하였다.

이와같은 3단계의 제시를 통하여 Piaget 는 조망수용의 능력이 7세이전의 아동에게선 획득되지 않는다고 하였는데 이에 대해서 Selman (1976)은 Piaget 와는 달리 조망수용능력의 발달을 자기중심적 조망수용단계, 사회정보적 조망수용단계, 자기반성적 조망수용단계, 상호적 조망수용단계, 사회인습적 조망수용단계의 5단계로 설정해 설명하면서 6세의 유아도 다른사람이 가지고 있는 심리적 특성 즉, 의도, 동기, 목적등이 그 사람의 상황이나 관점에 있어서 자신의 관점과 다를 수 있다는 것을 인식할 수 있다고 하였다.

이러한 5단계 가설을 제안함으로써 Selman 은 Piaget 가 생각했던 것처럼 6,7세이전의 유아가 다른사람의 관점과 자신의 관점사이의 차이를 전혀 이해할 수 없는 자기중심적인 존재가 아니라는

근거를 제공하였다. 이러한 Selman 의 5단계 가설은 많은 연구들을 통해서 그 타당성이 입증되어 왔다 (Abramovitch, 1977; Borke, 1973; Deutsch, 1974; 1975; Feshbach 와 Roe, 1968).

그러나 최근에 들어서의 아동의 조망수용능력에 관한 연구들은 앞서의 조망수용능력의 연구들의 결과를 토대로 하여 몇가지 부족한 점을 보완하여 이루어지고 있는데, 첫째가 조망수용능력에 관한 연구대상인 아동의 연령이 낮아졌다는 점을 들 수 있다. Selman 의 경우에 이미 Piaget 가 제안한 아동의 조망수용능력이 가능한 7세의 연령을 6세아도 가능하다는 주장을 했으나, 이런 제안과는 달리 Borke (1972)는 2세의 유아에게서도 조망수용능력의 발달을 시사받을 수 있다는 연구결과를 제시하기도 했다. 여기에 대부분의 정서, 인지, 지각적인 조망수용능력의 발달이 3~4세의 유아에게도 발견되어짐을 보고하는 연구 결과들이 나와서 (Daniel, Mossler, Marvin, Greenberg, 1976), 아동의 조망수용능력을 연구하는데 있어서의 연령감소에 대한 실증적인 측면을 제공해주고 있다.

이전의 조망수용능력발달의 연구에서 부족된 점을 보완해주는 또 한가지 측면은 정서, 지각, 인지등의 각 요소마다의 조망수용능력을 연구하던 흐름에서 탈피하여 최근에는 이들 각 요소들을 상호 연계시켜서 조망수용능력의 발달에 있어서 이들 요소가 어떻게 관계되어 있는지를 분석하고 그들간의 상호작용을 살펴보다 보다 폭넓고 다양한 조망수용능력의 발달을 연구한다는 것이다.

조망수용능력이라는 개념이 정서나 인지, 지각등의 어느 한 요소로만 이루어지는 것이 아니라 는 것을 고려하면 이와같은 각 요소간의 연계 및 상호관계성을 살펴서 아동에게 있어서의 조망수

용능력의 발달경향성을 연구하는 것은 매우 바람직한 일이라 하겠다.

3) 선행 연구

본 연구와 관련된 정서와 인지의 관계를 다룬 조망수용능력의 발달에 관한 연구들을 검토해 보고자 한다.

우선 아동의 조망수용능력에 관한 연구는 Piaget 와 Inhelder (1956)의 세-산 실험연구를 그 시초로 들 수 있으며, 이후의 아동의 조망수용능력에서 정서와 인지가 어떤 관계를 지니는가에 대한 관심이 증가되면서 이의 여러 연구들이 이루어졌다.

아동의 조망수용능력에서 정서와 인지가 어떤 관계를 지니는지에 대하여 Denham (1986)은 2세와 3세 아동 27명을 대상으로하여 자유놀이 상황에서 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력을 비디오테이프를 촬영하여 살펴 본 결과, 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력간에 관계가 점차 증가하는 경향으로 나타난다고 보고하기도 하였다. 이에 대하여는 일찌기 Piaget 가 인지적 조망수용능력을 언급하면서 이것이 정서적인 요소와도 관계가 깊으며, 이 두 능력이 점차 발달하면서 상호 관계성이 발달해 나간다고 한 것에서 시사받을 수 있다. 또한 Borke (1972)는 생일파티 장면을 배경으로 한 인형 놀이를 사용하여 아동의 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력을 사회적 행동과 관계지어 연구하였다. 이 연구를 통하여 Borke 는 아동에게 있어서의 정서적 조망수용능력과 인지적인 조망수용능력의 발달은 2세경의 유아들에게서도 나타남을 보고하였고 각 조망수용능력의 발달은 여러 다양한 사회적 행동과도 관계가 있음을 밝혔다. 그러나 Borke 의 경우에 하나의 인형과제로 정서적 조망

수용능력과 인지적 조망수용능력을 측정하긴 하였으나 과제에 있어서의 상황을 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력에 각기 다르게 제시하여 측정하였다.

또한 Gove 와 Keating (1979)의 연구에서는 3세와 5세 아동들을 대상으로하여 아동들이 평범한 상황에서의 느낌상태를 해석할 수 있는지에 대하여 이야기 과제를 사용하여 각 이야기 상황에서의 주인공의 느낌을 추론하여 구별하고 설명할 수 있는지에 대한 정서적 조망수용능력의 발달을 연구하였다.

그 결과 각 이야기 상황에서의 주인공의 각기 다른 정서를 구별하고 설명할 수 있는 능력은 연령이 낮은 아동과 연령이 높은 아동간에 유의한 차이가 나타났다. 여기서 Gove 와 Keating 은 이러한 정서적 조망수용능력의 발달이 각기 다른 정서를 구별하고 설명하는 것 이외에도 그것을 추론해 내야 한다는 측면에서 인지적인 요소와도 관계가 있음을 시사하였다.

한편, 아동들의 정서를 이해하여 추론해 낼 수 있는 것을 연구한 Burns 와 Garvey (1957)는 3세, 5세, 6세 아동들을 대상으로 살펴본 결과 타인의 정서이해 및 추론은 대체로 3, 4세경이면 이루어지며 특히 기쁨에 대한 정서의 이해와 발달은 3세경에도 가능함을 시사하였다. 이에 반해 두려움의 정서에 대한 조망수용능력은 다소 늦게 발달한다고 하였다(Kurdek 와 Rodgon: 1979).

그런가하면 Abraham (1979)은 4세에서 8세까지의 아동들을 대상으로하여 꿈에게 쫓겨 낭떠러지쪽으로 도망가는 주인공에 대한 이야기 과제에서 각기 다른 상황을 제시하여 지각적 조망수용능력과 그리고 정서적 조망수용능력에 대하여 연구한 결과 4세경의 아동들에게서도 각 조망수용능력의 발달이 가능하다고 언급하였고, 아동이

점차 발달하면서 이들 조망수용능력의 발달 및 관계성이 증가한다고 보고하였다.

한편 이와 같은 아동의 조망수용능력에서 정서적, 인지적 조망수용능력에 대한 측정에 관하여 살펴보면, 정서적 조망수용능력은 제시되는 상황이나 인물의 느낌, 감정등을 올바르게 수용하여 표현할 수 있는 능력으로서 Abraham (1979)과 Gove 와 Keating (1979)은 '어떻게 느끼느냐?' 라고 물음으로써 아동의 정서적 조망수용능력을 측정하였고, 측정 방법은 오반응과 부분적인 정반응 그리고 정반응의 3단계에 기초하여 살펴보았다. 즉 오반응은 틀린 경우이고, 부분적인 정반응은 제시상황과 얼굴표현의 선택이 불일치하는 경우라고 하였다. 여기서 제시상황에 불일치하는 얼굴표정을 선택하는 경우는 특히 슬픔과 분노의 정서에서 잘 나타나는데 이것은 아동의 연령이 어린 경우에 슬픔과 분노의 정서를 잘 구별하지 못하기 때문이라고 제시하기도 하였다 (Lennon 와 Eigenberg, 1987). 또한 Feshbach 와 Roe (1968)는 여러가지의 얼굴표정을 제시하여 과제 의 상황이나 인물의 감정과 적합하다고 생각하는 것을 선택하게 하여 정서적 조망수용능력을 측정하기도 하였다. 또한 인지적 조망수용능력은 아동이 제시되는 상황이나 인물의 생각, 의도, 사고내용등을 이해하여 추론해내는 능력으로 Abraham (1979)과 Harter (1983)는 '어떻게 생각하느냐?' 고 물어보았고 Gove 와 Keating (1979)은 아동에게 과제를 제시하고 그 상황이나 내용을 얼마나 정확히 이해하여 표현할 수 있는가에 대하여 과제에서 어떤 일이나 상황이 일어났었는지를 물어 아동의 인지적 조망수용능력의 반응을 측정하였다.

이제까지 아동의 정서적, 인지적 조망수용능력의 발달과 관계 그리고 그에 관한 아동의 반응을

측정하는 것에 대하여 살펴보았는데, 아동에게 있어서의 조망수용능력은 정서와 인지요소간의 관계성이나 발달 경향에 대한 것 외에도 여러 다양한 사회 인지적 능력들로서의 나눠주기 행동이나 이타심, 협동성 등과도 관계가 있는 것으로 밝혀지며 많은 연구가 이루어지고 있다.

3. 연구 가설의 설정

아동의 조망수용능력에서 정서적인 요소와 인지적인 요소는 서로 분리되어질 수 없는 상호 관계적인 요인들로서 (Piaget 와 Selman, 1956; Urberg 와 Docherty, 1976), 하나의 과제안에서 동일한 상황을 제시하여 아동에게 있어서의 정서적, 인지적 조망수용능력에 대한 반응을 측정하여 그 결과로 조망수용능력내에서의 정서와 인지요소간의 발달경향과 관계를 살펴보는 것이, 기존의 과제의 차이를 통제하지 못한데에서 비롯되는 영향이나 하나만의 측정결과에 부연하여 다른 요소의 조망수용능력을 유추해내는 것과 비교하여 보다 타당하고 바람직한 일이라고 하겠다.

이와 같은 배경 및 이론에 근거하여 본 연구에서 설정한 가설은 다음과 같다.

1. 아동의 연령이 증가함에 따라 정서적, 인지적 조망수용능력발달이 증가할 것이다.
2. 아동의 세 가지 정서유형(기쁨, 슬픔, 분노)에 대한 조망수용능력의 발달은 기쁨에 대한 정서적 조망수용능력이 가장 일찍 발달할 것이다.
3. 아동의 연령이 증가함에 따라 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력간의 상관성이 높아질 것이다.

II. 연구 방법

1. 실험 설계

본 연구는 만 4세, 6세, 8세의 세 연령을 대상으로 하여 이들 연령의 조망수용능력의 발달에서 정서적인 요소와 인지적인 요소가 어떻게 관계되어 있는가를 기쁨과 슬픔 그리고 분노의 세 가지 정서 유형에서 살펴보았다. 이를 위해서 3(연령)×3(정서유형: 기쁨, 슬픔, 분노)에 의한 2개의 종속측정치(정서적인 조망수용능력의 점수, 인지적인 조망수용능력의 점수)를 얻는 무선요인 설계를 사용하였다.

2. 피험자

본 연구의 피험자는 유치원의 만 4세, 6세 집단과 국민학교 2학년인 만 8세의 세 집단으로 구성되었으며 서울 시내 A 유치원과 M 유치원, 그리고 M 국민학교에서 무선으로 선정된 만 4세 60명(남:30명 여:30명), 만 6세 60명(남:30명 여:30명), 만 8세 60명(남:30명 여:30명)이 개별적으로 실험에 참가하였으며, 만 4세아 집단의 평균 연령은 4세 3개월, 만 6세아 집단의 평균 연령은 6세 9개월, 만 8세아 집단의 평균 연령은 8세 7개월이었다.

3. 실험 도구

본 연구의 실험도구는 Feshbach 와 Roe (1968)의 조망수용능력과제를 기초로하여 예비실험을 통하여 수정, 보완된 것을 사용하였다.

본 실험에 사용된 도구의 구성은 기쁨, 슬픔, 분노의 세가지 정서유형에 따라 각 2가지씩의 이야기가 제시되는데 각각의 이야기는 총 5개의 그림으로 하나의 이야기를 형성하였다. 이야기의 내용에 대하여 간단히 살펴보면, 기쁨의 경우는 생일 파티와 상을 받는 2가지의 내용이고, 슬픔은 좋아하던 강아지를 잃어버린 것과 아파서 좋

아하는 축구를 하지 못하는 내용이며 분노의 경우는 형이 동생의 장난감을 빼앗는 것과 친구대신에 선생님께 꾸중을 듣는 각각의 내용으로 되어 있다. 각 이야기를 구성하는 그림들은 모두 14cm×14cm의 동일한 크기의 흰색 카드에 대상들만 검은색으로 그려서 작성하였다. 또한 정서 반응 측정을 위하여 제시되는 얼굴 표정의 그림들은 14cm×14cm의 카드에 웃는 얼굴, 우는 얼굴, 화난 얼굴, 무표정한 얼굴의 4가지 형태로 제작되었다.

4. 실험 절차

A. 예비 실험.

예비실험에 사용된 도구는 Feshbach 와 Roe (1968)의 아동의 조망수용능력의 과제로, 세 가지 정서유형에 관한 그림이야기과제와 얼굴표정 그림과제의 2가지였다. 이것을 만 4세 7명, 6세 9명, 8세 5명등 총 21명을 7월 3일부터 6일까지 서울의 M 유치원과 D 국민학교에서 예비실험을 실시하였다.

예비실험결과 어린아동의 경우, 그림이야기과제 수행에 다소 어려움이 나타나, 총 3개의 그림으로 하나의 이야기상황이 구성되어 있던 것을 5개의 그림으로 늘려 수정하였고 얼굴표정그림과제는 얼굴모양이나 표정을 보다 구체적으로하여 수정하였다.

예비실험의 실시는 실험자와 대학원 재학의 실험보조자 1명에 의하여 행해졌으며, 실험자간 신뢰도는 92%를 기록하였다.

B. 본 실험

본 실험은 개별 실험으로 실험대상 유치원의 경우는 원장실을 사용하고, 국민학교의 경우에는 학교내에 설치된 과학실이나 도서실등을 이용하

여 실험을 실시하는 동안에 외부와의 격리를 보장하였다.

본 실험의 기간은 8월 28일~31일까지, 그리고, 9월 24일~25일까지로 각 유치원의 하계방학이 끝난 이후와 각 국민학교의 방학후 2학기 준비기간이 지나간 다음에 실시되었다. 아동들이 실험에 참가하여 수행을 완수할때까지 걸리는 시간은 만 4세아동의 경우는 약 7분 30초, 6세아동의 경우는 5~6분, 8세아동의 경우는 5분정도로 평균 5분에서 8분정도가 소요되었다.

실험의 절차는 각 연령별로 기쁨, 슬픔, 분노에 대한 정서를 유발시키는 상황의 그림 이야기 과제를 각 정서에 해당하는 피험자에게 2가지를 보여준다. 즉, 연령당 20명은 기쁨에 대한 그림이야기를, 20명은 슬픔에 대한 그림이야기 2가지를, 그리고 나머지 20명은 분노에 대한 그림이야기 2가지를 받게 된다.

각 아동에게 해당되는 정서의 그림 이야기과제 2가지씩을 보여주고 나면, 실험자는 아동에게 2가지의 질문을 하게 된다.

첫번째는 인지적인 조망수용능력에 대한 질문으로써, 실험자는 먼저 아동에게 제시되는 그림 이야기의 내용을 간단하게 이야기 해 준다음에 아동들이 자신 스스로 이야기를 보며 다시 이야기 해 볼 수 있는가를 묻는데 즉, “자, ○○야(피험자 이름) 잘 들었지? 그러면 지금 여기서 어떤 일이 일어났었는지 생각나는대로 이야기 해 보겠니?”라고 묻는다.

이에 대한 아동의 반응은 아동이 이야기의 내용을 얼마나 정확히, 그리고 전체 상황을 빠뜨리지 않고 이해하여 전달하는가를 측정하여 기록하게 된다. 다음에는 같은 그림이야기에서 인지적인 조망수용능력의 질문이 끝나고 나면 그 다음으로 정서적인 조망수용능력에 대한 질문을 하게

된다. 여기에서는 아동이 그림이야기 과제를 보며 그 상황에서 유발된 정서를 추론하여 이야기한 다음에 그것과 맞는 정서적 표현의 얼굴 표정을 그림중에서 고르게 하는 것으로써, 이에 관한 질문의 내용은 “자, 그러면 여기서 ○○는 (이야기 주인공의 이름) 지금 기분이 어떨 것 같니?”라고 묻는다. 이에 대하여 아동이 자신이 생각하는 이야기 주인공의 정서 상태를 바르게 대답하는가를 보고 (ex. 기쁘요, 슬퍼요……) 기록한 다음에 4가지의 얼굴 표정이 그려진 그림에서 앞서 대답한 정서와 맞는 얼굴 표정을 찾게 하여 그에 대한 설명을 할 수 있는가를 측정하여 기록한다.

즉 아동이 자신에게 제시되는 정서에 관한 그림 이야기과제를 보고 그 과제에서의 상황을 얼마나 정확하게 이해하며, 그것에 적합한 정서적인 이해와 표현 능력을 가지고 있는가를 측정하는 것이다.

C. 반응 측정

본 연구의 반응측정은 아동의 정서적 조망수용 능력과 인지적 조망수용능력을 모두 언어적으로 보고받아 그것을 선행연구 및 이론에 기초하여 3단계로 나뉘어진 점수화의 과정을 거쳤는데 즉, 자아중심적인 반응의 경우와 부분적인 정반응의 경우, 그리고 완전한 정반응의 세 경우이다.

첫번째의 자아중심적인 반응은 정서적 조망수용능력이나 인지적 조망수용능력 둘 다에서 가장 낮은 1점을 받게되는데 즉, 과제의 내용과약이나 이해도에 있어서 과제의 상황이 아닌 아동자신이 생각하는 상황을 꾸며 이야기하거나, 그에 따라 정서상태를 틀리게 이야기하고 얼굴표정의 선택도 틀린 경우이다.

두번째의 2점을 받게되는 반응은 인지적 조망

수용능력의 경우에는 이야기과제의 내용파악 및 이해가 전체적인 이야기 상황에서 이루어지지 못하고 부분적으로 이루어진 때이고, 정서적 조망 수용능력의 경우는 이야기상황에서 야기되는 정서를 옳게 이야기는 했으나 그에 대한 얼굴표정 선택이 틀린 때를 말한다.

세번째 3점을 받게되는 반응은 인지적인 조망 수용능력에서 전체 이야기의 내용 파악과 이해가 완전히 이루어져 이야기했을 때이고, 정서적 조망수용능력의 경우에는 이야기과제에서 야기되는 정서를 옳게 이야기하고 그에 적절한 얼굴표정의 선택 및 설명을 했을 때이다.

아동의 언어적인 보고에 대한 반응의 측정은 이와 같은 점수화의 과정을 거쳐 개개 아동의 점수를 산출하며, 아동은 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력에 대한 각각의 과제에서 최저 1점에서 최고 3점까지 받게된다.

따라서 기쁨, 슬픔, 분노에 대하여 2가지씩의 이야기과제가 제시되므로 각 정서별로 정서적 조망수용능력의 최저점은 2점이며, 최고점은 6점으로 산출되며 이것은 인지적 조망수용능력의 경우에도 똑같이 적용된다.

5. 자료분석방법

본 실험은 3(연령)×3(정서유형: 기쁨, 슬픔, 분노)의 독립변인에 따라 각 유형별 조망수용능력에서 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력의 반응측정치를 얻었다.

이에 대하여 이원변량분석을하였고, 사후검증으로는 Scheffé 검증과 Contrast (대비분석)을 하였다.

III. 결과 및 해석

본 연구에서 설정한 세 가지 가설에 대한 검증 결과가 제시되었으며, 분석결과 남·여의 성 차이는 발견되지 않았다.

1. 가설 1의 검증결과

전체 피험자(N=180)를 대상으로하여 산출된 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력에 대한 평균점수와 표준편차를 연령별로 살펴본 결과가 <표 1>에 제시되었다.

<표 1> 연령별 두 조망수용능력의 평균과 표준편차

연령	성별	N	인지적조망수용능력		정서적조망수용능력	
			M	SD	M	SD
4세	남	30	2.20	1.00	3.43	1.28
	여	30	2.37	1.35	3.50	1.25
	계	60	2.28	1.18	3.47	1.26
6세	남	30	4.17	0.87	4.56	1.14
	여	30	4.07	1.14	4.50	1.22
	계	60	4.12	1.01	4.53	1.17
8세	남	30	5.20	0.96	5.17	0.79
	여	30	5.07	1.17	5.17	1.02
	계	60	5.13	1.07	5.17	0.91
전체	계	180	3.84	1.60	4.39	1.32

<표 1>로 보면 연령이 증가함에 따라서 인지적인 조망수용능력과 정서적인 조망수용능력이 모두 증가하는 것으로 나타났다.

이를 연령별로 살펴보면, 정서적인 조망수용능력의 경우에는 4세(M=3.47), 6세(M=4.53), 8세(M=5.17)로 증가하였으며 인지적인 조망수용능력의 평균점수는 4세(M=2.28), 6세(M=4.12), 8세(M=5.13)으로 점차 증가했음을 알 수 있다. 한편 6세아와 8세아들의 경우에는

두 요소의 조망수용능력이 비슷하게 나타났으나 4세아의 경우에는 인지적인 조망수용능력의 평균 점수가 정서적 조망수용능력의 평균점수보다 낮게 나타났다.

이러한 경향이 통계적으로 유의한가를 검증하기 위해서 연령에 따른 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력에 대한 변량분석의 결과가 <표 2>와 <표 3>에 제시되었다.

<표 2> 연령별, 정서유형별 정서적 조망수용능력의 변량분석표

변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
연령	88.57	2	44.28	38.10**
정서유형	19.91	2	9.96	8.56*
연령*정서유형	1.89	4	0.47	0.38
Error	202.29	174	1.16	

<표 3> 연령별, 정서유형별 인지적 조망수용능력의 변량분석표

변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
연령	250.34	2	125.17	105.52**
정서유형	2.87	2	1.44	1.21
연령*정서유형	2.02	4	0.51	0.41
Error	206.40	174	1.19	

** p<.001 * p<.005

<표 2>과 <표 3>의 분석결과를 살펴보면 정서적인 조망수용능력과 인지적인 조망수용능력에서 연령의 주효과가 통계적으로 유의한 차이를 나타냈음을 알 수 있다.

2. 가설 2의 검증결과

전체 피험자(N=180)를 대상으로 각 정서유형별 평균과 표준편차를 살펴보면 아래와 같다.

<표 4> 정서유형별 정서적, 인지적 조망수용능력의 평균과 표준편차

정서유형	정서적조망수용능력		인지적조망수용능력	
	M	SD	M	SD
기쁨	4.83	1.18	4.02	1.68
슬픔	4.30	1.34	3.80	1.53
분노	4.03	1.31	3.72	1.61

<표 4>에 나타나 있듯이, 정서유형별에서의 각 조망수용능력은 슬픔이나 분노의 정서에서보다 기쁨의 정서에서 가장 높은 평균점수를 나타냈다.

또한 두 조망수용능력의 정서유형별 차이를 살펴보면, 인지적 조망수용능력은 정서유형에서 유의한 차이가 나타나지 않은 반면 정서적 조망수용능력의 경우는 정서유형에서 통계적으로 유의한 차이(F(2,179)=8.10, p<.001)를 나타냈다. 이것을 자세히 살펴보면 <표 5> <표 6>과 같다.

그러나 6세집단의 경우에 인지적 조망수용능력에서의 평균점수가 기쁨(M=4.20), 슬픔(M=4.05), 분노(M=4.10)이며, 정서적 조망수용능력의 평균점수는 기쁨(M=4.85), 슬픔(M=4.45), 분노(M=4.30)였으며, 8세집단은 인지적 조망수용능력은 기쁨(M=5.50), 슬픔(M=5.00), 분노(M=4.90)이고 정서적 조망수용능력은 기쁨(M=5.55), 슬픔(M=5.15), 분노(M=4.80)로 나타났다.

<표 5> <표 6>을 통하여 보면 각 정서유형별 조망수용능력이 연령이 증가함에 따라 발달하는 경향을 나타냈다. 그러나 인지적 조망수용능력과 정서적 조망수용능력의 평균점수를 비교해 보면, 4세집단은 인지적 조망수용능력이 기쁨(M=2.

〈표 5〉 연령별, 정서유형별 정서적, 인지적 조망수용능력의 평균 및 표준편차

연령	정서유형	성별	인지적조망수용능력		정서적조망수용능력	
			M	SD	M	SD
4세	기쁨	남	2.30	1.25	4.10	1.10
		여	2.40	1.43	4.10	1.10
		계	2.35	1.31	4.10	1.10
		남	2.40	0.84	3.40	1.26
		여	2.30	1.16	3.20	1.32
		계	2.35	0.99	3.30	1.26
	슬픔	남	1.90	0.88	2.80	1.23
		여	2.40	0.58	3.20	1.23
		계	2.15	1.27	3.00	1.21
		남	4.30	0.48	4.90	1.10
		여	4.10	1.29	4.80	1.32
		계	4.20	0.95	4.85	1.18
6세	기쁨	남	4.00	0.94	4.40	1.26
		여	4.10	1.29	4.50	1.35
		계	4.05	1.10	4.45	1.28
		남	4.20	1.14	4.40	1.07
		여	4.00	0.94	4.20	1.03
		계	4.10	1.02	4.30	1.03
	슬픔	남	5.60	0.84	5.60	0.52
		여	5.40	1.07	5.50	1.08
		계	5.50	0.95	5.55	0.83
		남	5.00	1.05	5.10	0.74
		여	5.00	1.25	5.20	0.79
		계	5.00	1.12	5.15	0.75
8세	슬픔	남	5.00	0.94	4.80	0.92
		여	4.80	1.23	4.80	1.14
		계	4.90	1.07	4.80	1.01

35), 슬픔(M=2.35), 분노(M=2.15)로 나타난 반면, 정서적 조망수용능력에서의 평균점수는

기쁨(M=4.10), 슬픔(M=3.30), 분노(M=3.00)로 나타나 전반적으로 인지적 조망수용능력보다 정서적 조망수용능력의 평균점수가 더 높았으며 이것은 특히 기쁨의 정서에서 뚜렷이 나타났다.

〈표 6〉 정서유형별 정서적, 인지적 조망수용능력의 전체평균 및 표준편차

정서유형	성별	인지적조망수용능력		정서적조망수용능력	
		M	SD	M	SD
기쁨	남	4.07	1.64	4.87	1.11
	여	3.97	1.75	4.80	1.27
전체	계	4.02	1.68	4.83	1.18
슬픔	남	3.80	1.42	4.30	1.29
	여	3.80	1.65	4.30	1.42
전체	계	3.80	1.53	4.30	1.34
분노	남	3.70	1.64	4.00	1.36
	여	3.73	1.60	4.07	1.26
전체	계	3.72	1.61	4.03	1.31

이와같은 경향으로 살펴보면, 정서유형에 따른 조망수용능력의 발달에서는 인지적인 조망수용능력이 더 높게 나타났는데 이것은 특히 기쁨의 정서에서 그 차이가 더 컸다.

그러나 아동의 연령이 증가하면서 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력은 각 정서유형에서 비슷하게 발달해 나가는 것으로 나타났다. 따라서 아동의 정서유형에 대한 조망수용능력에서는 기쁨에 대한 정서적 조망수용능력이 가장 일찍 발달하며 이후 점차 다른 정서유형에 대한 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력이 서로 병행하여 발달한다고 할 수 있다.

3. 가설 3의 검증결과.

〈표 7〉 연령별, 정서유형별 정서적, 인지적 조망 수용능력간의 Pearson 적률상관

연령	정서유형	성별	상관계수
4 세	기쁨	남	.70
		여	.46
		계	.51
	슬픔	남	.77
		여	.75
		계	.76
분노	남	.80	
	여	.87	
	계	.83	
전체	계	.67	
6 세	기쁨	남	.27
		여	.73
		계	.50
	슬픔	남	.74
		여	.79
		계	.74
분노	남	.92	
	여	.68	
	계	.80	
전체	계	.72	
8 세	기쁨	남	.10
		여	.95
		계	.53
	슬픔	남	.71
		여	.90
		계	.81
분노	남	.76	
	여	.92	
	계	.84	
전체	계	.80	

전체 피험자 (N=180)를 대상으로하여 살펴본 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력간의 상관은 .80으로 매우 높게 나타났다.

이것을 연령별, 정서유형별에 의한 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력간의 상관을 살펴보면 〈표 7〉 〈표 8〉과 같다.

〈표 7〉 〈표 8〉에 의하면 연령이 증가할수록 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력간의 상관이 증가하는 것으로 나타났다.

〈표 8〉 정서유형별 정서적, 인지적조망수용능력간의 Pearson 적률상관

정서유형	성별	상관계수
기쁨	남	.67
	여	.75
전체	계	.71
슬픔	남	.80
	여	.86
전체	계	.83
분노	남	.89
	여	.88
전체	계	.88

또한 각 정서유형별 정서적, 인지적 조망수용능력간의 상관은 기쁨이 가장 낮고 분노에서 가장 높게 나타났다. 이것을 연령별로 살펴보면 아동의 연령이 증가함에 따라 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력에 있어서의 상관이 조금씩 증가하는 경향을 나타냄을 알 수 있다. 단지 기쁨의 경우에 6세와 8세집단의 남아들에서 낮은 상관을 보였는데 이것은 연령이 증가할수록 기쁨의 정서에 대한 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력간의 관계가 낮아짐을 의미하는 것

이 아니라 나이트 아동들에 있어서는 정서적 조망수용능력의 점수와 인지적 조망수용능력의 점수가 거의 비슷하게 최고점의 위치에 몰려서 동일하게 분포하는 이유때문이라 하겠다.

IV. 논 의

본 연구는 아동에게 있어서의 조망수용능력의 발달과정과 관계를 다루어 온 연구들이 아동의 조망수용능력을 측정하는데 정서적인 과제와 인지적인 과제를 각기 따로 사용하여 그 두 요소간의 발달과정과 관계를 언급해 왔던 것과는 달리 하나의 과제를 사용하여 아동의 조망수용능력의 발달에서 정서적인 요소와 인지적인 요소간의 관계성과 상호 발달경향에 대하여 살펴보고자 하였다.

본 연구의 대상은 만 4세와 6세 그리고 8세의 유치원과 국민학교 2학년 아동들을 각 연령당 60명씩 총 180명으로 하였으며 이들을 대상으로 하여 기쁨과 슬픔, 그리고 분노의 세 가지 정서에 관한 조망수용능력의 발달과정에서 인지적인 요소와 정서적인 요소가 어떻게 발달해 나가며 또 이들 요소간의 관계성과 상호작용은 어떠한지를 밝히려고 하였다.

본 연구에서 밝혀진 결과는 다음과 같다.

첫째, 아동의 연령이 증가함에 따라 조망수용능력이 점차 증가하는 방향으로 발달하였다. 여기에서 정서적인 조망수용능력과 인지적인 조망수용능력 모두가 아동의 연령이 증가하면서 함께 발달해 나가는 결과를 나타냈는데 이는 Denham (1985), Piaget (1981), Abraham (1979)의 결과와도 일치하는 것으로 보고되었다.

둘째, 아동의 세 가지 정서(기쁨, 슬픔, 분노)에 관한 조망수용능력의 발달중에서는 기쁨에 관

한 정서적 조망수용능력이 가장 일찍 발달하였다. 아동이 점차 성장해감에 따라 기쁨, 슬픔, 분노에 관한 조망수용능력이 점차 증가하는 것으로 나타났는데, 이중 특히 기쁨에 관한 조망수용능력의 발달이 가장 먼저 이루어졌다. 이것은 정서유형중에서도 기쁨에 관한 정서적 조망수용능력이 가장 일찍 나타난다고 보고한 Denham (1986) 등의 결과와도 일치하는 것을 보여주고 있다.

특히 기쁨에 관한 조망수용능력의 발달에서 정서적인 요소와 인지적인 요소에 대해 좀 더 구체적으로 살펴보면 인지적인 조망수용능력보다는 정서적인 조망수용능력이 더 일찍 나타났으며, 이는 아동의 연령이 어린 경우에도 정서적인 조망수용을 할 수 있음을 보고한 Borke (1972) 등의 결과와 일치하고 있다. 특히 이러한 것이 여러 가지 정서유형중에서 기쁨에 관한 정서적 조망수용이 가장 일찍 나타난다고 한 Kurdek 과 Rodgon (1975)의 결과와도 일치하는 것을 보여주고 있다.

셋째, 아동의 연령이 점차 증가함에 따라 인지적인 조망수용능력과 정서적인 조망수용능력간의 상관성이 증가하는 것으로 나타났다. 아동의 전반적인 조망수용능력이 발달해 나가는 과정에서 정서적인 요소와 인지적인 요소는 상호 연관되어 발달해 나가는데 이러한 경향은 아동의 연령증가와 더불어 함께 증가하는 것으로 나타났다. 이것은 아동이 점점 나이를 먹음에 따라서 인지적인 조망수용능력과 정서적인 조망수용능력간의 관계정도가 점차 높아진다고 보고한 Piaget (1956), Denham (1986)의 연구결과와도 일치하는 것을 보여주고 있다.

그리고 아동의 조망수용능력이 발달해 나가는 데 있어서 인지적인 조망수용능력과 정서적인 조망수용능력간의 어떠한 관계성이 도출되는가에

대해서 보다 구체적으로 살펴보기 위하여 이후 CATMODE 분석을 한 결과, 이들 요소간의 조망수용능력의 발달은 전반적으로 정서적인 조망수용능력이 인지적인 조망수용능력보다 조금 앞서는 경향을 보고하였다. 즉, 4세아의 경우에는 정서적인 조망수용능력이 인지적 조망수용능력보다 더 높은 아동이 많았으나, 6세나 8세의 경우를 살펴보면 정서적인 조망수용능력과 인지적인 조망수용능력이 같은 점수를 받은 아동이 가장 많은 것으로 나타났다. 이러한 경향은 바로 아동에게 있어서의 조망수용능력발달에서 정서적인 것이 다소 먼저 이루어지기는하나 연령이 증가함에 따라 정서적인 조망수용능력과 인지적인 조망수용능력이 함께 상호작용하면서 서로에게 영향을 주는 변인으로 작용하여 비슷하게 발달해 나가는 성향을 보여준다고 해석될 수 있다.

그러나 이 중 8세아의 경우를 보면 정서적인 조망수용능력보다 인지적인 조망수용능력이 더 높게 나타난 아동의 수가 증가하였는데 이것은 아동의 연령이 증가함에 따라 정서적인 조망수용능력과 인지적인 조망수용능력이 상호 독립적으로 발달해 나간다고 할 수도 있다. 이는 정서적 조망수용능력의 경우에는 2세 정도의 유아에서도 나타나듯이 일찍 획득되어 발달하는 반면, 인지적인 조망수용능력은 아동에게 있어서 어느 정도의 지식체계나 사고체계가 형성되어야 획득되는 능력이라보면(Piget, 1958) 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력의 획득 및 발달시기의 차이로 인한 상호 독립적인 발달경향을 고려할 수 있다.

또는 Kurdek 과 Rodgon (1975)에게서도 시사되었듯이 정서적 조망수용은 아동이 발달해 감에 따라 점점 복잡해져가는 정서의 개념이나 여러 다양한 요인들을 고려한 보다 분화된 정서의 습

득 및 표현으로 인해서 단순히 제시되는 몇가지 얼굴 표정만으로는 충분히 정서적 조망수용능력을 측정하는데 어려움이 있으며, 인지적 조망수용능력의 경우는 어떤 상황이나 타인을 이해하고 추론하는 것으로써 이 능력의 측정에 대하여 특히 언어적으로 반응하는 경우에는 아동의 연령이 증가할수록 언어적 유창성이나 표현력이 증가하기 때문이라는 등의 이유를 정서적, 인지적 조망수용능력에서의 상호 독립적 발달경향의 또다른 원인으로 생각할 수 있다.

그러나 이와같은 경향이 어디에 기초하여 나타난 것이며 이러한 발달경향에 영향을 주는 요인은 무엇인지에 대한 것들은 이후의 연구에서 구체적으로 고려되어 살펴 보아야 하겠다.

결국 아동의 조망수용능력의 발달에서 정서적인 요소와 인지적인 요소는 연령증가와 더불어 함께 발달해나간다고 결론지을 수 있으며 이러한 경향은 여러 가지의 정서유형중에서도 기쁨에 관한 정서적 조망수용능력이 가장 일찍 이루어지고, 이후로는 정서적인 조망수용능력과 인지적인 조망수용능력이 아동의 연령이 증가함에 따라 점차 높은 관계를 맺으며 발달해 나가는 경향으로 나타났다.

이렇게 볼 때 아동의 조망수용능력을 연구하는 경우에서 과거에는 동일 피험자를 대상으로 정서와 인지의 각각 과제를 사용하여 그들 요소간의 관계성을 보고하면서 각 과제의 차이에서 비롯되는 영향을 통제하지 못한 상황에서 정서와 인지요소를 살펴보았거나, 과제에 있어서도 각 과제간의 상관성이 낮게 나타났음에도 불구하고(Hudson, 1978; Rubin, 1978) 그 과제들에서 측정된 정서와 인지요소를 서로 관계지어 언급하던 것과 비교하여, 동일한 과제에서 같은 상황을 제시 하면서 정서적인 조망수용능력과 인지적인 조

망수용능력을 동시에 측정하여 그 두 요소간의 관계성과 상호 발달경향을 밝혀 보았다는 점에서 본 연구의 의의를 찾아볼 수 있다.

일찌기 Piaget 는 정서와 인지와의 관계를 “동전의 앞뒤면”이라고 단적으로 표현했으며, 최근 들어서의 활발한 정서영역의 연구 진행은 아동들의 발달과 이해에 보다 심층적인 자료를 제공하고 있으나, ‘상위-정서’(Haris 와 Olthof, 1982; Masters 와 Carlson, 1984; Schwartz 와 Trabasso, 1984)라고 불리울 만큼 복잡하고 다양한 정서에 대한 연구는 그 자체의 고찰과 더불어 인지, 사회, 지각등의 여러 영역과도 함께 연구되어져야 할 것이다.

마지막으로 본 연구의 제한점은 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력의 각 조건에 배당된 피험자의 수가 너무 적어서 두 요인간의 관계를 분석하는데에 보다 신뢰로운 검증이 이루어지지 못했음을 들 수 있다.

또한 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력에 대한 반응의 유도에서 본 연구의 경우, 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력을 알아 보는 질문에 대해 각각을 혼동하거나 정확히 구별하지 못하는 피험자도 나타났는데 이것에 대하여 아동이 정서적 조망수용능력과 인지적 조망수용능력을 정확히 구분하여 이해하고 반응할 수 있는 구체적인 질문방법을 모색하는 것이 이후의 연구에서는 보완되어야 할 것이다.

그리고 정서와 인지에 대한 조망수용능력에서 상호 독립적인 발달경향을 나타낸 것에 대하여 이후에는 각 조건에 배당되는 피험자 수를 늘려서 보다 광범위한 정서적, 인지적 조망수용능력의 획득 및 발달을 조사해야 하겠다. 아울러 정서적 요소와 인지적 요소간의 상호작용에 대한 개인간 차이와 개인내에서의 관계에 대한 차이를

살펴보고 이것을 재 관련시켜서 조사하거나, 연구하는 것이 이루어져야 하겠다.

참 고 문 헌

- Ambrosio, S. R., Irwin, D. M. (1975). Role - taking and moral judgment in five - and seven - year - olds. Developmental Psychology, 11, 102 - 113.
- Borke, H. (1973). The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age. Developmental Psychology, 9, 102 - 108.
- Buckley, N., Sigel, L. S. & Ness, S. (1979). Egocentrism, empathy, and altruistic behavior in young children. Developmental Psychology, 15, 329 - 330.
- David, H. B. (1980). Social behavior: An analysis of role - taking skill and take performance. Abstract Dissertations(A), 40(7 - A), 3949 - 3950.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. Child Development, 57, 194 - 201.
- Eisenberg - Berg, N. & Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. Child Development, 51, 552 - 557.
- Flavell, J. H. & Ross, L. (1983). Social cognitive development. Cambridge University Press.
- Gnepp, J. & Gould, M. E. (1985). The development of personalized inferences: Under-

- standing other people's emotional reactions in light of their prior experiences. Child Development, 56, 1455 - 1464.
- Gove, F. L. & Keating, D. P. (1979). Empathic role - taking precursors. Developmental Psychology, 15, 594 - 600.
- Johnson, D. W. (1975). Cooperativeness and social perspective - taking. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 241 - 244.
- Johnson, D. W. (1975). Affective perspective - taking and cooperative predisposition. Developmental Psychology, 11, 869 - 870.
- Keller, M. (1976). Development of role - taking ability. Human Development, 19, 120 - 132.
- Lemare, L. J. & Rubin, K. H. (1987). Perspective - taking and peer interaction: Structural and developmental analyses. Child Development, 58, 306 - 315.
- Marvin, R. S. Greenberg, M. T., & Mossler, D. G. (1976). The early development of conceptual perspective - taking: distinguishing among multiple perspectives. Child Development, 47, 511 - 514.
- McCoy, C. L. & Masters, J. C. (1985). The development of children's strategies for the social control of emotion. Child Development, 56, 1214 - 1222.
- Mossler, D. G., Marvin, R. S. & Greenberg, M. T. (1976). Conceptual perspective - taking in 2 - to 6 - year - old children. Developmental Psychology, 12, 85 - 86.
- Perry, D. G. & Bussey, K. (1984). Social Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rubin, K. H. (1978). Role - taking in childhood: Some methodological considerations. Child Development, 49, 428 - 433.
- Salatas, H. & Flavell, J. H. (1976). Perspective - taking: the development of two components of knowledge. Child Development, 47, 103 - 109.
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role - taking development in early childhood. Child Development, 42, 1721 - 1734.
- Underwood, B. & Moore, B. (1982). Perspective - taking and altruism. Psychological Bulletin, 91, 143 - 173.