

우리 모두는 일상생활 속에서 거의 무의식적으로 다른 사람의 행동을 보고 그 사람의 마음 상태를 추론하게 된다. 우리가 다른 사람의 행동을 보고 그 사람의 마음상태를 추론할 수 있는 것은, ‘믿음, 바람, 의도와 같은 마음상태가 행동을 유발한다.’고 하는 ‘마음이론 *theory of mind*’ 을 갖고 있기 때문에 가능한 것이며, 마음이론을 활용하여 다른 사람의 행동에서 마음을 읽는 것을 ‘마음읽기 *mindreading*’라고 한다.

마음이론은 누구나 갖고 태어나는 것이긴 해도, 다른 사람의 행동을 보고 그 사람의 마음을 추측해내는 것이 아주 어린 나이에도 가능한 것은 아니다. 사람들은 자신이 믿는 대로 행동한다는 것에 대한 이해나(Wellman & Bartsch, 1988), 어떤 사실을 알기 위해서는 그 사실을 접해야만 한다는 것(Hogrefe, Wimmer & Perner, 1986)은 아동이 적어도 3세 정도는 되어야 명백하게 이해하게 된다. 특정사실을 직접 보거나 듣지 못한 사람은 사실과는 다른 틀린 믿음을 가질 수도 있다는 것에 대한 이해나(Wimmer & Perner, 1983; Perner, Leekam & Wimmer, 1987), 의도란 바라는 상황이 이루어지기를 시도하는 것일 뿐, 그 결과는 의도와 다르게 나타날 수도 있다는 것에 대한 이해는 만 4세 정도는 되어야 가능하다(Astington, 1991). 이렇게 바람, 믿음, 지각, 의도 등 기본적인 마음상태에 대한 이해는 아동이 만 4세 무렵이 되면 어느 정도 이해하게 되지만, 이들 마음상태들이 어떻게 다양하게 함께 작용하면서 행동에 영향을 미치는지에 대한 이해는 학령기는 되어서야 가능해지는 것으로 보인다.

동일한 자극이라도 보는 사람의 생각에 따라 다르게 지각되고 이해될 수 있다는 것은

아동이 7, 8세 정도는 되어야 이해가 가능한데(Carpendale & Chandler, 1996), 이것은 동일한 사회적 상황에서 서로 다르게 나타날 수 있는 다른 사람의 행동을 이해하는 데에 매우 중요한 역할을 하게 된다. 또한 한 사람이 지속적으로 갖고 있는 믿음, 바람, 사고, 정서 등의 고유한 마음상태의 특성인 성격 특질이 한 개인의 행동 경향성을 결정하게 된다는 것에 대한 이해 역시, 아동이 7세 정도는 되어야 추론할 수 있다(Yuill & Pearson, 1998).

학령기와 이후의 마음이론의 발달

특정 사실을 접하지 못하면, 그 사실에 대해 ‘틀린 믿음’을 가질 수도 있다는 것에 대한 이해는 아동이 4세 정도가 되면 가능하지만, ‘2차 순위 틀린 믿음’에 대한 이해는 이보다 훨씬 늦은 10세 정도는 되어야 가능한 것으로 Perner와 Wimmer(1985)는 보고하고 있다. ‘2차 순위 틀린 믿음’에 대한 이해란, A의 믿음에 대해 B가 틀린 믿음을 갖고 있다는 것을 아동이 이해하는 것을 말한다. Perner 등은 5세에서 10세까지의 아동들을 대상으로 언제 아동이 ‘2차 순위 틀린 믿음’을 이해하는지 알아보았는데, 그 결과 10세 아동의 대부분은 2차 순위 틀린 믿음을 이해하고 있었으나, 8, 9세 아동은 약 절반 정도만이 이해하는 것으로 나타났다. ‘2차 순위 틀린 믿음’에 대한 이해는 믿음에 대한 또 하나의 틀린 믿음을 이해해야 하는 것이기 때문에, 사실에 관한 틀린 믿음을 이해하는 것에 비해 어려운 만큼, 아동이 학령기는 되어야 이해하기 시작하는 것으로 보인다.

운동장에서 혼자 놀고 있는 아이에게 두 소녀가 서로 씩 웃으며 다가가는 장면에서 그

소녀들이 아이에게 왜 다가갔는지를 알아보는 것과 같이, 그 의미가 분명하게 드러나지 않는 행동에서 다양한 의미를 파악하는 능력을 알아보는 애매한 행동을 이해하는 과제나, 커다란 개를 가진 친구에게 ‘너 코끼리 갖고 있구나.’고 말하는 농담(Joke), 부모님께 크리스마스 선물로 토끼를 갖고 싶던 아이가 백과사전을 받고는 ‘내가 정말 갖고 싶어 하던 것’이라고 말하는 선의의 거짓말(White Lie), 과자를 만들어온 엄마에게 고마워 하기는 커녕, TV만 보는 딸에게 ‘참 예의 바르네.’라고 말하는 풍자(Irony) 등, 말을 문자 그대로 해석하여 이해하지 않고 그 이면에 숨은 뜻을 알아내는 능력들 역시 학령기 동안에 발달하는 것으로 나타났다(Happé, 1994; 김혜리, 구재선, 김경미, 양혜영, 정명숙, 최현옥, 이수미, 2007).

또한 Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones, 그리고 Plaisted(1999)는 상대의 기분을 나쁘게 하려는 의도는 없었으나, 사실을 잘 알지 못하여 상대의 기분을 상하게 하는 헛디딤(*faux pas*) 말을 아동이 언제 이해할 수 있는지를 7세, 9세, 11세 아동들을 대상으로 알아보았다. 그 결과, 9세 아동은 약 50% 정도만이 이해하는 것으로 나타났으나, 11세 아동은 83% 정도가 과제를 통과하여, 아동이 11세 정도가 되면 헛디딤 말을 어느 정도 이해하는 것으로 나타났다.

앞서 살펴보았듯이, 믿음이나 바람, 지각, 의도, 틀린 믿음 등의 마음 상태들이 어떻게 다양하게 함께 작용하며 행동에 영향을 미치는지에 대한 이해는 기본적인 마음상태에 대한 이해가 이루어진 학령전기 이후에 발달하는 것으로 나타났다. 동일한 상황을 사람에 따라 서로 다르게 표상하여 다르게 생각할 수도 있다는 사실을 아는 것과 개인의 고유한

마음상태인 성격 특질이 그 사람의 행동 경향을 결정하게 된다는 것에 대한 이해는, 사회적 상황에서 다른 사람의 행동을 이해하는데 매우 중요한 것으로 이들 역시 학령기는 되어야 발달하는 것으로 보인다. 또한 A의 믿음에 대해 B가 갖고 있는 틀린 믿음을 이해하는 능력인 2차 순위 틀린 믿음에 대한 이해나, 의미가 분명하게 드러나지 않는 애매한 행동의 다양한 의미를 파악하는 능력, 그리고 말을 문자 그대로 이해하지 않고 숨은 뜻을 알아내는 능력, 의도하지는 않았지만 사실을 알지 못하여 남의 마음을 상하게 하는 헛디딤 말에 대한 이해는 또래와의 상호작용이 보다 활발해지는 학령기 동안에도 계속 발달하여 정교화 되는 것으로 보인다.

마음이론과 사회적 능력과의 관계

마음읽기 능력이 다른 사람의 행동으로부터 그 사람의 믿음, 바람, 의도 등을 추론하여 상대에 대해 적절한 반응을 할 수 있도록 하는 능력이라면, 결국 마음읽기 능력이 사회적인 능력과 보다 밀접하게 관련되어 있지 않을까 하는 문제가 제기될 수 있는데, 이에 대해 처음으로 관심을 갖고 연구하기 시작한 연구자들은 Baron-Cohen, Leslie 그리고 Frith(1985)였다.

Baron-Cohen 등은 자폐아동이 가진 의사소통의 결함과 사회적 능력에서의 결함이 마음이론의 손상에서 오는 것이 아닌가 생각하고, 자폐아동과 정상아동 그리고 다운 증후군 아동을 대상으로 마음이론 과제를 실시하였다. 그 결과, 언어능력이 자폐아동들보다 낮았던 정상아동들이나 다운증후군 아동들은 대부분이 과제를 통과하였으나 자폐아동들은 80% 정도가 마음이론 과제를 이해하지 못하는 것

으로 나타났다. 이러한 결과에 근거하여 Baron-Cohen 등은, 자폐아동의 의사소통과 사회적 능력에서의 결함이 마음이론의 손상에서 기인하는 것이라고 보고하였다.

자폐아동에 대한 Baron-Cohen 등의 연구 이후에, 정상아동들 간의 사회적 능력의 차이도 마음읽기의 능력 차이로 설명할 수 있을지에 대한 연구가 수행되기 시작하였다. Astington과 Jenkins(1995)는 3세에서 5세까지의 아동들을 대상으로 그들의 마음이론의 발달과 사회적 상호작용 간의 관계를 조사한 결과, 틀린 믿음 과제 수행이 가장놀이의 총량과 관계가 있는지는 않았으나, 놀이 상황에서 친구들에게 보이는 참여의 권유나 역할 할당 등과는 유의미한 상관을 보였다고 보고하였다. 즉, 틀린 믿음 과제 수행이 높은 아동일수록 친구에게 놀이상황에 참여하도록 권유하는 행동을 많이 했고, 또 놀이에서의 역할 할당도 잘하는 것으로 나타났다. Lalonde와 Chandler(1995)는 마음 이해 능력이 점점 발달할수록, 여러 가지 친사회적인 행동도 더 많이 하는지를 알아보고자, 3세 아동의 마음이론 능력과 여러 가지 사회적 기술의 관계를 연구하였다. 이들의 연구 결과, 틀린 믿음 과제의 수행 능력과 마음 이해와 관련되는 사회적 행동이 정적인 상관을 보이는 것으로 나타났는데, 즉 이것은 마음 이해 능력이 좋은 아동일수록 타인의 생각과 의도를 고려하는 사회적 능력도 우수하다는 것을 의미하는 것이다.

다른 사람의 마음을 더 잘 이해해서 적절하게 반응을 하는 아동들이 다른 일반 아동들에 비해 또래에게 더 인기가 있는지에 관한 연구는 최근에 많이 시행되고 있다. Watson, Nixon, Wilson, 그리고 Capage(1999)는 3~6세 아동들을 대상으로 전형적인 틀린 믿음 과제에서의 수

행과 교사가 평가한 또래와의 사회적 기술을 분석하였는데, 그 결과 틀린 믿음 과제 수행과 또래 인기도간에 유의미한 상관이 없음을 보고하였다. Slaughter, Dennis, 그리고 Pritchard (2002)는 4세에서 6세까지의 아동을 대상으로 마음이론과 또래 인기도를 평가한 후, 교사들에게 아동의 친사회성과 공격성 등을 평가하도록 하였다. 평가 결과, 4세 아동들의 경우에는 공격성과 친사회성이 또래 인기도를 가장 잘 예측하는 것으로 나타났지만, 5, 6세 아동들의 경우에는 마음이론이 또래 인기도를 잘 예측하는 것으로 나타났다. 우리나라 아동을 대상으로 한 김혜리와 이숙희(2005)의 연구에서는 5세 아동의 경우, 또래 인기도를 강하게 예측하는 변인으로는 공격성을, 8세 아동의 경우에 또래 인기도를 예측하는 변인으로는 공격성과 마음관련 사회행동을 보고하였다. 마음이해 능력의 차이가 또래 인기도를 강하게 예측하지 못하는 이유에 대하여 김혜리 등은 또래 인기도를 설명하는 것이 마음을 이해하는 능력이 아니고, 이러한 능력을 활용하는 기술과 성향일 것임을 시사한다고 해석하였다. 사회적 문제해결 능력과 마음이해 능력이 또래관계에서의 친사회적 행동과 어떤 관계가 있는지를 알아보기 위한 Capage와 Watson (2001)의 연구에서는, 3~6세 아동을 대상으로 이들의 관계를 알아보았는데, 그 결과 사회적 문제해결 능력과 틀린 믿음 과제에서의 수행이 모두 친사회적 행동과 관련이 있었고, 특히 틀린 믿음과제에서의 수행이 친사회적 행동을 더 잘 설명하는 예측변인이라고 보고하였다.

반면, 마음이해 능력과 사회적 능력의 관계가 부적이라는 결과를 보고하는 연구들도 있는데, Dunn(1995)의 연구에서는 생후 40개월에

틀린 믿음과제를 더 잘 수행했던 아동이 입학 무렵 더 많은 사회적 문제를 가진 것으로 나타났다으며, Cuming과 Repacholi(1999)의 연구에서는 학령전기에 친한 친구가 있는 아동에 비해 친한 친구가 없는 아동이 오히려 틀린 믿음과제를 더 잘 한 것으로 나타났다. 이처럼 마음이해 능력과 사회적 능력간의 관계가 연구마다 일치하지 않는 이유는 마음이해 능력과 사회적 능력간의 관계가 결코 단순하지는 않으며, 다양한 요인들이 이들 관계에 작용하여 영향을 미칠 가능성이 있음을 보여주는 것으로 생각된다.

지금까지 이루어진 마음이론 연구의 대부분은, 어린 아동이 언제 마음이 표상임을 알게 되는가에 관심을 갖는 것이거나, 또는 특정 임상집단에서 갖는 어려움이 마음이론의 손상에서 기인하는 것인가를 알아내고자 하는 것들이었고, 최근 들어서야 비로소 학령기 아동들이 갖는 마음이론의 개인차가 또래 아동들과의 관계에 어떻게 작용하는가에 관한 연구가 시작되고 있다.

마음이론 어린 아동들이 모두 이해하기에는 매우 어려운 개념으로, 바람이나 믿음, 지각, 의도 등의 기본적인 마음상태에 대한 이해는 비교적 어린 나이에도 가능하지만, 이런 마음상태들이 서로 어떻게 상호작용하며 행동에 영향을 미치는가에 대한 이해는 아동이 학령기가 되어서도 계속 발달하는 것으로 보인다. 또 여러 가지 생활 속에서의 경험과 또래나 웃어른들과의 관계는 아동의 성장 배경에 따라 서로 다양한 차이가 있는데, 이러한 차이는 마음이해 능력에서의 상당한 개인차와 연결될 것이다. 신체적인 성장은 물론, 정신적인 성숙까지 어느 정도 이루어진 성인에게서도, 우리는 마음읽기에서의 능력 차이를 흔히 발

견할 수 있다. 영희는 다른 사람의 마음을 잘 읽고 이해해서 상대에 따라 적절한 행동을 보임으로써 다른 사람과의 관계를 잘 유지하지만, 철수는 다른 사람의 마음을 읽는데 어려움을 겪음으로 인해 다른 사람들과의 관계 맺음에서 실패하는 예는, 우리 주변에서도 얼마든지 발견할 수 있다. 그러나 마음읽기 능력은 처음으로 가정을 떠나 학교라는 큰 집단에서 생활하게 되는 학령기 아동에게 있어서 특히 더 중요할 것으로 생각되는데, 실제로 아동기에서 청소년기로 성장함에 따라 친구의 사회적 지원의 중요성이 증가하며, 심지어 일탈 청소년들을 대상으로 한 분석결과도 친구의 사회적 지원이 중요한 것으로 보고되고 있다(박영신, 김의철, 2004). 그러므로 아동이 학교에서 또래나 선생님의 마음을 잘 읽고 그에 적절한 반응을 함으로써 그들과 좋은 관계를 맺고 학교생활에 잘 적응했다면, 이 경험은 이후에 갖게 될 또 다른 사회생활의 적응에도 긍정적으로 작용할 것이지만, 또래나 선생님의 마음을 잘 읽지 못하여 그들과의 상호작용에서 어려움을 겪은 아동은 학급에서 잘 어울리지 못할 것이고, 심할 경우 또래와의 적응에 실패하면서 집단 따돌림의 희생자가 될 수도 있을 것이다(한종철, 김인경, 2000). 이렇게 청소년기에 소외되었던 경험을 가진 사람은 이후 사회생활에서도 잘 적응하지 못하고 어려움을 겪게 될 수 있을 것이다. 이러한 맥락에서 청소년들의 마음읽기 능력과 사회적 적응 간의 관계를 알아보는 일은, 이들이 주변 환경에 잘 적응하고 원만한 또래 관계를 맺는데 도움이 되는 방법을 모색하는 것으로, 학령기 뿐 아니라 이후의 사회적 적응에도 커다란 영향을 미치는 중요한 일이라 할 수 있다.

본 연구에서는 기본적인 마음읽기가 어느

정도 가능한 것으로 보이는 초등학교 6학년 학생들과 중학교 2학년 학생들을 대상으로, 이 시기에도 두 집단 간에 마음읽기에서의 발달적인 변화가 나타나는지를 알아보았다. 또 개인에 따라 마음읽기 능력에서의 개인차도 존재할 것으로 생각되는데, 이러한 개인차가 이 시기에 학생들에게서 관찰할 수 있는 여러 가지 사회적 행동과 어떠한 관계를 갖는지를 알아보았다.

초등학교 6학년 학생들과 중학교 2학년 학생들은 마음의 기본적인 특성에 대해서는 모두 이해하고 있을 것으로 생각되므로, 이들의 마음 읽기 능력을 측정하기 위한 과제로는, 2차 순위 틀린 믿음에 대한 이해를 묻는 과제, 의미가 분명하지 않은 애매한 행동에서의 마음 이해를 알아보는 과제, 숨은 말 뜻을 이해하는지를 묻는 과제, 사실을 잘 알지 못하여 다른 사람의 마음을 상하게 하는 헛디딤(faux pas) 말을 옳게 이해하는지를 묻는 과제 등, 모두 17과제를 사용하였고, 또 마음을 잘 이해할수록 사회적 행동은 더 보이는지를 평가하기 위해서는, 비네란드 사회화 척도와 포티지 행동평가 척도 중, 마음이해와 관련된 사회기술 문항 10문항과 관습적인 사회기술 문항 10문항을 선택하여 사용하였다.

본 연구에서 사용한 마음읽기 과제들은 서로 다른 마음상태나 다양한 사회적 상황에 대한 이해가 있어야 해결 가능한 여러 과제들로 이루어져 있다. 이들 과제들 중에서 어떤 과제는 학생들이 보다 쉽게 이해하고 해결하겠지만, 또 다른 어떤 과제를 이해하고 해결하는 데는 어려움을 겪을 수도 있을 것이다. 그러므로 본 연구에서 사용한 다양한 마음읽기 과제는 학생들이 어떤 상황에서의 과제를 더 잘 이해하고 해결하며, 어떤 상황에서의 과제

는 해결하는데 더 어려움을 겪는지 알려줌으로써, 청소년기 학생들의 마음읽기의 발달적 변화를 살펴보는데 커다란 도움이 될 것이다. 이렇게 청소년기 학생들의 마음읽기 능력의 발달적 변화를 알아보는 것이나, 학생들의 마음읽기 능력과 사회적 행동 간의 관계에 대해 알아보는 것은, 이 시기의 학생들이 겪을 수 있는 또래 관계의 어려움이나 사회적 관계의 어려움을 이해할 수 있게 하여, 유사한 어려움을 겪고 있는 학생들에게 많은 도움을 줄 수 있을 것으로 생각된다.

방 법

연구 참가자

청주 지역의 초등학교에 다니는 6학년 학생 60명과 중학교 2학년 학생 60명이 참가하였다. 각 학년의 남녀 수는 각각 30명으로 동수였으며, 6학년 학생의 평균 연령은 12세 1개월(11세 3개월 ~ 12세 9개월)이었고, 중학교 2학년 학생의 평균 연령은 13세 8개월(13세 3개월 ~ 14세 6개월)이었다.

과제 및 도구

마음읽기 과제

마음읽기의 능력을 측정하기 위해 사용한 과제로는, 2차 순위 틀린 믿음 과제, 애매한 행동 이해하기 과제, 숨은 말 뜻 이해하기 과제, 헛디딤 말 이해하기 과제 등 모두 17과제를 사용하였는데, 이중 애매한 행동 이해하기 과제와 숨은 말 뜻 이해하기 과제 그리고 헛디딤 말 이해하기 과제는 김혜리 등(2007)이

학령기와 그 이후의 마음이해 발달을 알아보기 위해 사용했던 마음읽기 과제를 사용하였다.

A의 믿음에 대해 B가 갖고 있는 틀린 믿음을 아동이 이해하는지 알아보는 ‘2차 순위 틀린 믿음 과제’는 모두 세 과제로, 자신이 크레파스를 감추었다는 사실을 누나가 알고 있다는 것을 모르는 동생의 틀린 믿음을 이해하는지를 알아보는 과제, 친구는 솜사탕 파는 아저씨가 다른 곳으로 이동했다는 사실을 알고 있지만, 그것을 모르고 있는 주인공의 틀린 믿음을 이해하는지를 알아보는 과제 등을 사용하였다. 의미가 분명하게 드러나지 않는 행동의 다양한 의미를 파악하는 능력을 알아보는 ‘애매한 행동 이해하기 과제’는 제일 먼저 손을 든 학생을 두고 다른 학생을 대답하게 한 선생님이 왜 그런 행동을 했는지 의미를 파악하게 하는 과제, 평소 친하게 지내던 친구가 못 본 척하고 지나간 이유가 무엇일지 그 의미를 추측하도록 하는 과제 등 모두 네 과제를 사용하였다. 또 말을 문자 그대로 이해하지 않고 이면에 숨은 뜻을 알아내는지 묻는 ‘숨은 말 뜻 이해하기 과제’는 예쁘지 않은 친구의 목도리를 예쁘다고 말해 주는 친구가 왜 그랬을까를 묻는 ‘선의의 거짓말’ 과제, 어두운 밤길에 마주친 낯선 남자에게 자신의 돈을 다 드리겠다고 말한 주인공은 왜 그렇게 말했는지를 묻는 ‘오해’ 과제, 버릇이 없는 행동을 하고 있는 딸에게 ‘참 예의바르구나’고 말한 엄마가 왜 그렇게 말했는지 그 숨은 의미를 파악하는지 알아보는 ‘풍자’ 과제 등 여섯 과제를 사용하였고, 상대방을 기분 나쁘게 하려는 의도는 없었으나 말하는 이가 상대방에 대해 잘 알지 못하여 상대방의 기분을 상하게 하는 말을 한 경우에, 말한 사람의 의도

를 옳게 해석하는지를 묻는 ‘헛디딤(faus pax) 말 이해하기 과제’는 친구가 선물해 준 인형인지 모르고 그 인형을 싫어한다고 한 주인공이 왜 그렇게 말한 것인지 이해하는가를 묻는 과제, 친구의 엄마인 줄 모르고 흥을 본 주인공이 왜 그랬는지를 묻은 과제 등 모두 네 과제를 사용하였다. 본 연구에 사용된 마음이론 과제의 구체적인 예를 몇 가지 들어보면 다음과 같다.

2차 순위 틀린 믿음 과제: 생일 선물. 『엄마가 국효 생일선물로 자동차를 사왔는데, 국효가 엄마에게 선물이 뭐냐고 묻자, 엄마는 국효를 놀래주려고 국효가 무서워하는 벌레책을 샀다고 말했어. 그런데 잠시 후 국효는 우연히 엄마 가방에 자동차 장난감이 있는 것을 보고는, “엄마가 자동차 장난감을 샀네”라며 좋아했어.』 라는 이야기를 들려준 후, 다음 질문을 한다. ① 엄마는 국효가 자동차 장난감을 봤다고 생각할까? ② 국효는 생일선물로 무엇을 받을 것이라고 생각할까? ③ 국효가 생일선물로 자동차 장난감을 받게 될 것이라고 생각한다는 것을 엄마가 알까? ④ 아빠가 엄마에게 “국효는 당신이 어떤 선물을 샀다고 생각하고 있어?”라고 물으면, 엄마는 뭐라고 대답할까? 라고 묻는다.

2차 순위 틀린 믿음과제 1인 생일선물은, 아동이 2차 순위 틀린 믿음에 대하여 이해하고 있는지를 알아보기로 한 것이다. 질문 3과 질문 4에서 국효가 장난감 자동차를 이미 보았다는 사실을 엄마가 모른다는 것을 아동이 이해했다면, 이것은 곧 2차 순위 틀린 믿음에 대한 이해를 한 것으로써, 아동은 질문 3에서는 ‘모른다’고 대답할 것이고, 질문 4에서는 ‘벌레책’이라고 대답할 것이다. 2차 순위 틀린

믿음과제에서는 각 질문에 옳은 대답을 한 경우에는 1점으로, 틀린 대답을 한 경우에는 0점으로 채점하였다.

애매한 행동 이해하기 과제: 그네 타는 소녀. 『지원이와 하니가 운동장에서 놀고 있는 아이들을 보고 있어. 아무 말 없이 지원이가 하니에게 고개 짓을 하고는 운동장 저쪽에서 그네를 타고 있는 어떤 소녀를 봤어. 그리고 지원이는 다시 하니에게 눈을 맞추고는 씩 웃었어. 하니도 고개를 끄덕였어. 잠시 후, 지원이와 하니는 그네타고 있는 소녀 쪽으로 갔어. 그 소녀도 지원이와 하니가 자기를 향해 걸어오는 것을 봤어. 그네타고 있는 소녀는 지원이와 하니가 서로 고개 짓을 하고 서로 웃는 것도 봤어. 이 둘은 그네 타고 있는 소녀와 같은 반이지만, 서로 말을 해 본 적은 없어. 그래서 그네 타는 소녀는 두 아이가 왜 자기 쪽으로 오나 싶었어.』 라는 이야기를 들려준 후, ① 그네 타는 소녀는 지원이와 하니가 서로 끄덕이고 웃는 것을 보았니? ② 왜 지원이는 그네 타는 소녀를 잠깐 본 후에 하니에게 씩 웃었을까? ③ 왜 하니가 고개를 끄덕였을까? ④ 왜 지원이와 하니는 그네타고 있는 소녀 쪽으로 갔을까? ⑤ 그네 타는 소녀는 지원이와 하니가 왜 자기를 향해 온다고 생각할까? ⑥ 그네 타는 소녀는 어떤 기분일 것 같니? ⑦ 여기 나오는 사람 하나를 골라서 그 사람이 어떤 사람일 것 같은지 설명해 봐. ⑧ 이 장면을 다르게 생각할 수도 있을까? 라는 질문을 했다.

그네타는 소녀 과제는, 애매한 행동의 다양한 의미를 파악하는지를 알아보기로 한 것으로, 아동이 얼마나 다양한 마음상태에 근거하여 생각과 기분을 해석하고 설명하는지에 따

라 0점이나 1점 혹은 2점을 주었다. 예를 들어, 질문 2나 3에서 ‘가서 말 걸어 보자고’나 ‘가서 놀러보자고’ 등의 지원이가 하니에게 한 무언의 제안을 이해한 대답은 2점을 주었지만, ‘웃겨서’ 등의 상태 설명이나, ‘말 걸려고’ 등의 상호작용이 없는 단순 행동 목적의 대답일 경우에는 1점을 주었고, 모른다거나 말이 안 되는 경우는 0점을 주었다.

숨은 말 뜻 이해하기 과제: 선의의 거짓말. 『수민이가 학교에 갔더니 친한 친구인 현주가 새 목도리를 하고 왔어. 그 목도리는 봉대 같은 게 아주 우스꽝스러워 보였어. 현주가 “이 목도리 새로 샀다. 어땀니? 예쁘지?” 하고 물었어. 수민이는 “어 예쁘다. 멋지네. 좋겠다.” 라고 말했어.』 라는 이야기를 들려준 후, ① 목도리가 정말 예쁘니? ② 수민이는 왜 “어 예쁘다. 멋지네.” 라고 말했을까? ③ 수민이의 말을 듣고 현주는 어떤 생각을 할까? ④ 현주의 생각은 맞는 거니? 라는 질문을 하였다.

선의의 거짓말에서는 말을 문자 그대로 해석하지 않고 숨은 의미를 파악하는지 알아보도록 한 과제로, 아동이 친구의 목도리가 예쁘지는 않지만, 친구의 마음이 상할까봐 예의상 예쁘다고 말한다는 것을 이해하는지를 알아본 것이다. 따라서 질문 2의 경우에, ‘예의상’이나 ‘친구의 마음이 상할까봐’ 등으로 대답하는 경우에는 1점을 주었지만, ‘진짜 예뻐서’ 등의 대답을 한 경우에는 0점을 주었다.

헛디딤(faux pas) 말 이해하기 과제: 인형. 『지원이와 하니는 친한 친구 사이야. 하니 생일에 지원이가 인형을 선물했어. 얼마 후 지원이는 하니네서 그 인형을 가지고 놀다가

팔을 부러뜨렸어. 지원이가 하니에게 미안하다고 했더니, 하니는 “괜찮아. 그 인형 전에 생일 선물로 받은 건데, 나는 그거 싫어해.”라고 했어.』라는 이야기를 들려준 후, ① 하니는 왜 “그 인형 누가 준건데 나 그거 싫어해.”라고 말했을까? ② 하니는 그 인형을 지원이가 선물한 것이라는 사실을 알까? ③ (질문 2에서 “몰라요.” 한 경우) 지원이가 그 인형을 선물했다는 것을 알았다면, 하니는 뭐라고 말했을까? (질문 2에서 “알아요.” 한 경우) 지원이가 그 인형을 선물했다는 것을 몰랐다면, 하니는 뭐라고 말했을까? 라는 질문을 했다.

인형에 대한 헛디딤 말 이해하기 과제는 친구가 사준 인형을 ‘나 그 인형 싫어해’라고 말하여, 친구의 기분을 상하게 한 주인공을 바르게 이해하는지를 알아보기 위한 과제로, 아동이 이러한 헛디딤 말을 올바르게 이해하여, 질문 2의 경우에 ‘인형을 친구가 선물했다는 것을 알까?’라는 질문에 ‘모른다’고 대답하면 1점을 주었지만, 그렇지 않은 경우에는 0점을 주었다.

본 연구에서 사용한 다양한 마음읽기 과제는 모두, 시나리오를 읽고 녹음한 후 시나리오 내용의 이해를 도와주는 서너 장의 그림과 함께 컴퓨터 프로그램으로 제작하여 제시되었다. 2차 순위 틀린 믿음에 관한 과제는 모두 세 과제로, 각 과제는 4문항의 질문으로 이루어져 있다. 질문에 대한 이해를 정확히 하고 답을 한 경우에는 1점을 주었고, 이해하지 못한 경우는 0점을 주었다. 2차 순위 틀린 믿음에 대한 점수는 모두 14점 만점으로 채점되었다. 애매한 행동 이해하기 과제는 모두 네 가지 과제로 이루어졌는데, 의미가 분명하게 드러나지 않는 애매한 행동에 대해 얼마나 다양하게 이해하고 해석하는지를 알아본 후, 이해 정도에 따라 0점이나 1점 또는 2점이 주어졌다. 과제에 따른 문항 수는 여섯에서 여덟 문항으로 모든 점수를 합한 점수는 54점이었다. 숨은 말 뜻을 이해하는 과제는 모두 6과제로 이루어졌는데 말을 문자 그대로 해석하지 않고 숨은 의미를 파악하는지와 그에 따른 마음 상태를 이해하는지 알아보는 과제이다. 각 과제당 문항 수는 4문항으로 말의 숨은 의미를 파악하거나 그에 따른 마음을 잘 이해한 경우는 1점을 주었고, 그렇지 못한 경우 0점을 주었다. 과제에서 받을 수 있는 만점은 24점이었다. 의도하지는 않았지만 사실을 정확히 알지 못해 상대방의 기분을 상하게 하는 헛디딤 (faux pas) 말 이해하기 과제는 모두 네 과제로 이루어졌는데, 주인공이 사실을 알지 못하여 상대방의 기분을 상하게 하였다는 것을 알면 1점을, 그렇지 못하면 0점을 주었다. 과제별 문항 수는 세 문항으로 만점을 받을 경우 점수는 12점이었다.

사회적 행동 척도

본 연구에서 사용한 사회적 행동 척도는, Lalonde와 Chandler(1995)가 학생들의 사회적 기술 능력 정도를 알아보기 위해 연구에서 사용한 비네랜드 사회화 척도(Vineland Socialization Scale)와 포티지 행동평가 척도(Portage Checklist) 문항 중에서 선정하였다. 두 명의 연구자가 논의하여 청소년기 학생들에게 적합한 마음 이해와 관련된 사회적 행동목록 10문항과 마음이해와는 무관할 수 있는 사회적 행동목록 10개 문항을 번안하여 사용하였다.

마음이해와 관련된 사회적인 행동목록에는, ① 상대방이 원하는 선물을 한다. ② 다른 사

람과 대화하는 동안 낚새나 간접적인 단서들에 잘 반응한다. ③ 다른 사람이 놀라는 것과 당황하는 것을 알 수 있다. ④ 다른 사람과 이야기할 때, 상대가 좋아하는 주제로 이야기를 시작한다. ⑤ 이야기 도중 놓쳐버린 중요한 정보를 추론해 낸다. ⑥ 서로 다른 사람들에게 다가가는 방법을 안다. ⑦ 숨기거나 속이는 놀이를 잘 한다. ⑧ 다른 사람의 입장을 생각하여 행동한다. ⑨ 갈등이 있을 때, 의견을 교환하여 문제를 해결한다. ⑩ 다른 사람을 당황하게 만드는 이야기는 하지 않는다, 등으로 다른 사람의 마음을 잘 이해해야 높은 점수를 받을 수 있는 사회적인 행동들이 포함되어 있다.

마음이해와는 무관할 수 있는 사회적 행동 목록에는 ① 자신의 실수에 대해 사과한다. ② 친구들과 게임을 할 때 순서를 지켜 차례대로 한다. ③ 다른 사람이 즐겁거나 슬픔을 잘 안다. ④ 적절한 식사 예절을 지킨다. ⑤ 새로운 친구를 쉽게 사귀다. ⑥ 빌린 물건은 되돌려준다. ⑦ 친구의 물건을 사용할 때는 미리 허락을 받는다. ⑧ 친구가 부탁하면 준비물을 같이 쓴다. ⑨ 다른 사람을 소개받았을 때 편안하게 대한다. ⑩ 다른 사람에게 무언가를 요구할 경우, 해달라고 부탁한다. 등으로, 굳이 마음을 이해하지 않아도 할 수 있는 것으로, 관습적으로 지켜오는 사회적인 행동들이 포함되어 있다.

이들 사회적 행동목록은 설문지로 만들어져 참가자들 스스로에 의한 자기 평가 방식으로 이루어졌다. 각 문항은 2점 만점으로, 거의 그렇지 않은 경우는 0점, 보통이라는 1점, 매우 그렇다는 2점으로 채점되었다. 마음이해 관련 사회적 행동 문항의 신뢰도 계수는 Cronbach $\alpha = .73$ 이었고, 관습적인 사회적 행동 문항의

신뢰도 계수는 Cronbach $\alpha = .65$ 였다.

절차

다양한 마음읽기 과제에 대한 검사는 실험 실시 이전에, 실험 내용과 방법에 대하여 숙지한 심리학과 대학원생 7명이 노트북과 듀얼 모니터를 사용하여 참가 학생들과 일대일 방식으로 실시하였다. 실험자가 간단한 인적사항을 묻고 난 후에, ‘그림과 함께 몇 가지의 이야기를 들려주고 그에 따른 몇 개의 질문을 할 것인데, 질문들은 따로 정답이 존재하지 않는 것으로 자신이 생각하는 대로 편하게 대답하면 된다.’고 말해주었다. 그 후 참가자들은 헤드셋을 통해 과제의 내용과 질문을 들으며, 노트북과 연결된 듀얼모니터로 각 과제에 대한 이해를 돕는 그림을 보았는데, 모두 17개의 마음읽기 과제들은 무선 순서로 제시되었다. 참가자들이 하는 대답은 실험자에 의해 노트북에 직접 전사되어 저장되었고, 실험이 끝난 후 전사내용이 분석되었다. 마음이해와 관련된 사회적 행동 척도와 마음이해와는 무관한 사회적 행동 척도 설문지는 참가자들이 자신의 실험 순서를 기다리는 동안 직접 읽고 평가하도록 하였다.

결 과

마음읽기 과제의 수행 비교

마음읽기 과제에서 얻을 수 있는 점수의 총점이 2차 순위 틀린 믿음 과제가 14점, 애매한 행동 이해하기 과제가 54점, 숨은 말 뜻 이해하기 과제가 24점, 그리고 헛디딤 말 이

표 1. 마음읽기 과제의 백분율 점수 평균 및 표준편차 (괄호 안은, 원점수)

(총점)	초등학교 6학년 (N = 60)		중학교 2학년 (N = 60)	
	M	S.D	M	S.D
2차 순위 틀린 믿음 (14)	86.43 (12.10)	10.98 (1.54)	83.81 (11.73)	11.30 (1.58)
애매한 행동 이해하기 (54)	65.19 (35.20)	7.64 (4.12)	69.60 (37.58)	6.57 (3.55)
숨은 말 뜻 이해하기 (24)	76.04 (18.25)	8.56 (2.06)	78.40 (18.82)	7.30 (1.75)
헛디딤 말 이해하기 (12)	56.25 (6.75)	14.03 (1.68)	64.31 (7.72)	14.07 (1.69)
마음읽기 총점 (104)	69.52 (72.30)	4.47 (4.64)	72.93 (75.85)	5.00 (5.20)

p < .01, *p < .001

해하기 과제가 12점으로 과제에 따라 서로 달랐기 때문에, 백분율 점수를 산출해서 마음읽기 과제 점수의 평균 및 표준편차를 비교하였다.

표 1을 보면, 초등학교 6학년과 중학교 2학년 두 집단 모두 2차 순위 틀린 믿음과제에서 가장 점수가 높았는데, 초등학교 6학년이

86.43점, 중학교 2학년이 83.81점을 받았다. 애매한 행동 이해하기 과제는 초등학교 6학년이 65.19점, 중학교 2학년이 69.60점을 받았으며, 숨은 말 뜻 이해하기 과제에서는 초등학교 6학년이 76.04점, 중학교 2학년이 78.40점을 받았다. 그리고 헛디딤 말 이해하기 과제에서는 초등학교 6학년이 56.25점, 중학교 2학년이

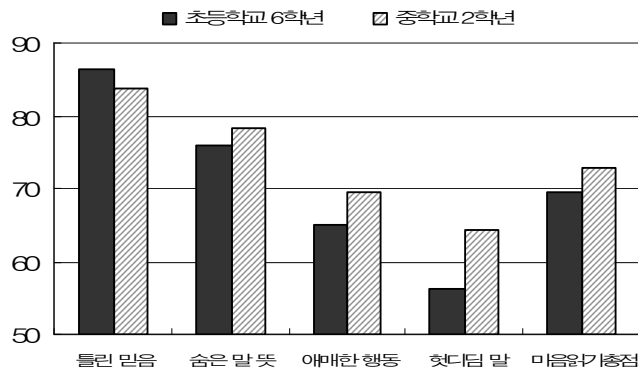


그림 1. 마음읽기 과제의 수행 비교(백분율 점수)

64.31점으로 다양한 마음읽기 과제 중에서 가장 낮은 점수를 받았다. 전체 마음읽기 과제의 총점은 초등학교 6학년이 69.52점이었고, 중학교 2학년이 72.93점으로 나타났다. 이들 과제 수행 점수가 집단에 따라 통계적으로 다른지 알아보기 위해 연령을 피험자 간 변인으로, 마음읽기 과제를 피험자 내 변인으로 하여 혼합 변량 분석을 실시한 결과, 연령의 주효과가 유의미 하였고($F_{(1, 118)} = 8.77, p < .01$), 과제의 주효과가 유의미 하였다($F_{(3, 354)} = 139.04, p < .001$). 또한 연령과 과제의 상호작용효과도 유의미 하였다($F_{(3, 354)} = 5.80, p < .01$). 연령과 과제의 상호작용 효과를 해석하기 위해 과제별로 연령의 단순 주효과 분석을 실시하였다(그림 1). 분석 결과, 애매한 행동 이해하기 과제에서의 연령 효과가 통계적으로 유의미했으며($t_{(118)} = -3.39, p < .01$), 헛디딤 말 이해하기 과제에서도 중학교 2학년 학생들과 초등학교 6학년 학생들의 과제 수행차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t_{(118)} = -3.14, p < .01$). 그러나 2차 순위 틀린 믿음과제에서 나타난 초등학교 6학년의 더 높은 수행점

수는 중학생들의 수행점수와 비교해서 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타나지 않았으며, 숨은 말 뜻 이해하기 과제에서의 두 연령 집단의 수행 차이도 유의미하게 나타나지는 않았다.

마음읽기 과제 수행과 사회적 행동 간의 관계

마음읽기 과제 수행과 사회적 행동 간의 상관관계분석

다양한 마음읽기 과제가 여러 사회적 행동과 어떤 관련성을 갖는지, 만일 관련성이 있다면 마음읽기의 여러 과제 중 특히 어떤 과제가 더 관련성을 갖는지 알아보기 위해 다양한 마음읽기과제와 여러 사회적 행동 점수를 상관 분석하였다(표 2).

상관분석 결과, 다양한 마음읽기 과제의 점수 합은 마음이해와 관련된 사회적 행동과 유의미한 정적 상관을 보인 것은 물론이고($r = .20, p < .05$), 마음이해와는 무관한 사회적 행동 점수와도 통계적으로 유의미한 정적 상관을 보였다($r = .25, p < .01$). 즉, 주인공의 마음

표 2. 마음읽기 과제 점수와 사회적 행동 점수 간의 상관관계분석

	2차순위 틀린믿음	애매한 행동	숨은 말 뜻	헛디딤 말	마음읽기 총점	마음이해 사회행동	마음무관 사회행동
2차순위 틀린믿음	1						
애매한 행동	-.09	1					
숨은 말 뜻	.03	.03	1				
헛디딤 말	.10	.03	.23*	1			
마음읽기 총점	.27**	.76**	.48**	.47**	1		
마음이해 사회행동	-.02	.21*	.10	.03	.20*	1	
마음무관 사회행동	.07	.18*	.24**	.00	.25**	.57**	1

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

을 잘 읽고 이해하여 다양한 마음읽기 과제에서 높은 점수를 획득한 학생일수록 마음이해와 관련된 사회적 행동은 물론이고, 마음이해와는 무관할 수 있는 관습적인 사회적 행동도 더 많이 보인다는 것을 알 수 있었다. 또한 다양한 마음읽기 과제 중에서는 애매한 행동 이해하기 과제에서의 마음읽기를 잘 하는 학생일수록 사회적 행동을 많이 하는 것으로 나타났다. 마음관련 사회적 행동 점수와도 유의미한 상관을 보였으며($r = .21, p < .05$), 마음이해와는 무관한 사회적 행동 점수와도 유의미한 상관을 보였다($r = .18, p < .05$). 숨은 말 뜻을 잘 이해하는 학생 역시, 사회적 행동 중에서 마음이해와는 무관한 사회적 행동 점수에서 유의미한 정적 상관을 보였다($r = .24, p < .01$). 그러나 2차 순위 틀린 믿음에서의 과제 수행이나 헛디딤 말 이해하기의 과제 수행 점수는 사회적 행동 점수와 어떠한 상관도 보이지 않았다.

마음읽기 과제 수행의 사회적 행동 예측

상관분석 결과, 다른 사람의 마음을 잘 읽고 이해하는 학생일수록 여러 사회적 행동도 많이 보이는 것으로 나타났다. 그렇다면 정말 마음읽기 능력이 사회적 행동을 유의미하게 예측할 수 있는 것인지를 알아보기 위해 마음

이해와 관련된 사회적 행동 점수와 마음이해와는 무관한 사회적 행동 점수를 합한 사회적 행동 점수의 합을 준거변인으로 하고, 2차 순위 틀린 믿음 과제, 애매한 행동 이해하기 과제, 숨은 말 뜻 이해하기 과제, 헛디딤 말 이해하기 과제 등, 마음읽기의 네 가지 과제를 예측변인으로 하여 다중회귀분석을 실시하였다(표 3).

분석 결과, 애매한 행동 이해하기 과제가 사회적 행동의 총점을 유의미하게 예측하였고($t = 2.48, p < .05$), 말의 숨은 의미의 예측력 또한 유의미 수준에 근접 하였다($t = 1.99, p = .05$). 네 가지 마음읽기 과제의 사회적 행동 설명력은 8%로 통계적으로 유의미하였다($F_{(4, 115)} = 2.60, p < .05$).

논 의

본 연구에서는 기본적인 마음상태에 대해 모두 이해하고, 이들 마음상태들이 서로 상호 작용하며 행동에 영향을 미친다는 것에 대한 이해도 획득하여, 이미 상당한 정도의 마음읽기를 일상생활에서 하고 있는 청소년기에도 마음읽기의 발달적 변화가 계속되는지를 알아 보고자 하였다. 또, 만일 마음읽기 능력이 계

표 3. 마음읽기 과제 점수와 사회적 행동 점수의 다중회귀분석

	B	SEB	β	t	R ²	F
2차 순위 틀린 믿음	.14	.30	.04	.46		
애매한 행동	.29	.12	.22	2.48*	.08	2.60*
숨은 말 뜻	.50	.25	.18	1.99		
헛디딤 말	.11	.28	-.04	-.40		

* $p < .05$

속적으로 발달한다면, 다양한 마음읽기 과제 중에서 어떤 과제가 더 먼저 이해되고, 어떤 과제가 나중에 이해 가능한지를 알아보고, 끝으로 다른 사람의 마음을 잘 읽고 이해하는 능력이 여러 사회적 장면에서 나타나는 친사회적인 행동을 어느 정도 설명할 수 있는지를 알아보고자 하였다. 이를 위해, 초등학교 6학년 학생 60명과 중학교 2학년 학생 60명을 대상으로 다양한 마음읽기 과제를 실시하였고, 마음이해와 관련된 사회적 행동 척도와 마음 이해와는 무관한 사회적 행동 척도를 자기평가 방식으로 보고하도록 하였다.

먼저, 기본적인 마음상태에 대한 이해는 물론, 이들 마음상태들이 어떻게 서로 상호작용하며 행동에 영향을 미치는지에 대한 이해도 어느 정도 가능한 청소년 시기에도 마음읽기의 발달적 변화가 계속되는지를 알아보기 위해, 초등학교 6학년 학생들과 중학교 2학년 학생들의 다양한 마음읽기 과제에서의 수행점수를 평균 비교해 보았다. 분석결과, 애매한 행동 이해하기 과제와, 숨은 말 뜻 이해하기 과제, 그리고 헛디딤 말 이해하기 과제에서는 중학교 2학년 학생들이 초등학교 6학년 학생들보다 수행점수가 높았으나, 2차 순위 틀린 믿음에서는 오히려 초등학생의 수행 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 이것은 Perner 등 (1985)의 연구에서 2차 순위 틀린 믿음에 대한 이해가 10세 정도가 되면 가능해진다고 한 보고를 지지하는 것으로도 볼 수 있는데, 본 연구 참가자들은 2차 순위 틀린 믿음을 이해한 11세 이상의 아동을 대상으로 했기 때문에 나타난 천정효과로 인한 것으로 해석할 수 있을 것이다. 마음읽기 과제 수행의 집단 차이가 과연 통계적으로 유의미한 것인지 알아본 결과, 애매한 행동 이해하기 과제와 헛디딤 말

이해하기 과제의 집단 차이는 통계적으로도 유의미한 것으로 나타났지만, 초등학교 6학년 학생들의 수행이 더 좋았던 2차 순위 틀린 믿음 과제나, 숨은 말 뜻 이해하기 과제에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 전체 마음읽기 과제의 총점에서 보면, 중학교 2학년 학생들의 점수가 초등학교 6학년 학생들의 전체 점수보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 즉 이것은, 기본 마음상태에 대한 지식을 모두 획득하였을 뿐만 아니라, 그것을 활용하여 이미 어느 정도 성숙된 마음 읽기를 하고 있는 것으로 보이는 초등학교 6학년 학생들이나 중학교 2학년 학생들 간에도 유의미한 차이를 보일 만큼 마음읽기에서의 발달적 변화가 계속되고 있다는 것을 나타내는 것이다. 김혜리 등(2007)이 7, 9, 11, 13, 22세를 대상으로 한 연구에서는 13세 연령 집단과 22세 연령 집단들 간의 마음읽기 능력도 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났는데, 이에 대해 김혜리 등은 마음읽기 능력이 13세에서 22세까지도 발달하는 것으로 해석하고 있다. 또 여러 마음읽기 과제들 중에서는, 2차 순위 틀린 믿음 과제에서 두 연령 집단 모두 높은 수행을 보였으며, 헛디딤 말에 대한 이해는 초등학교 6학년 학생들이 중학생들에 비해 많은 어려움을 겪은 것으로 나타났다. 이 결과는 어린 아동이 바람이나 믿음보다는 의도나 틀린 믿음을 나중에 이해하게 되는 것처럼, 학생들이 2차 순위 틀린 믿음과제를 이해하고, 이후에 숨은 말 뜻의 의미나 애매한 행동에서 다양한 의미를 파악하는 것이 가능하고, 이후 헛디딤을 이해한다고 볼 수도 있을 것이다. 그러나 이들 과제에서의 수행의 차이가, 단순히 과제의 난이도로 인한 것인지, 혹은 과제에 따른 질문의 난이도로 인한 것인지

는 추후 연구를 통해 더 알아보아야 할 것이다.

다른 사람의 마음을 잘 이해해서 여러 가지 다양한 마음읽기 과제에서 높은 점수를 획득하는 사람은 다른 사람과의 사회적 관계에서도 좋은 능력을 발휘하는지 알아본 결과, 주인공의 마음을 잘 읽고 이해하여 다양한 마음읽기 과제에서 높은 점수를 획득한 학생일수록 마음이해와 관련된 사회적 행동은 물론이고, 마음이해와는 무관한 관습적인 사회적 행동도 더 많이 보인다는 것을 알 수 있었다. 이 결과는 Lalonde(1995)등이 3세 아동을 대상으로 한 연구에서, 틀린 믿음 과제 수행 점수가 높을수록 마음이해 관련 사회적 행동을 많이 보인다고 한 결과를 지지하는 것이다. 특히 다양한 마음읽기 과제 중에서는 애매한 행동 이해하기 과제를 잘하는 학생일수록 마음이해와 관련된 사회적 행동은 물론 마음이해와 무관한 사회적 행동도 많이 보이는 것으로 나타났다. 또 숨은 말 뜻의 의미를 잘 파악하고 해석하는 학생들은 마음이해와는 무관한 사회적 행동을 많이 보이는 것으로 나타났다. 그러나 2차 순위 틀린 믿음에서의 과제 수행이나 헛디딤 말 이해하기에서의 과제 수행 점수는 사회적 행동과 어떠한 관련성도 보이지 않았다. 전체 마음읽기 과제들이 사회적 행동을 설명하는 정도는 통계적으로 유의미하게 나타났으나, 설명력은 8% 정도로 나타났다. 즉, 이 결과는 사회적 행동을 더 많이 설명하는 변인으로, 마음읽기가 아닌 다른 무엇인가가 있을 수 있다는 것으로 해석되는데, 이는 추후 연구를 통해 밝혀져야 할 것이다.

기존의 마음읽기 과제들이 학령 전기 아동들도 통과 가능한 쉬운 과제를 사용하였기 때문에 조금만 연령대가 높아져도 천정효과를

보였던 것에 비해, 본 연구에 사용한 다양한 마음읽기 과제는 종류의 다양성은 물론 난이도 측면에서의 다양성도 갖춤으로 인해 초등학교 6학년 학생들과 중학교 2학년 학생들의 마음읽기 능력을 변별하고 그들의 발달적 변화를 알아냈다는 것은 나름의 제한점이 있음에도 불구하고, 본 연구에 부여할 수 있는 큰 의의일 수 있을 것이다. 그러나 마음읽기 과제의 다양성에 비해 사회적 행동을 측정 한 척도들은 양적으로도 적었을 뿐만 아니라, 질적으로도 청소년기에 적합할 만큼의 다양성을 갖지 못했던 것은 청소년기의 마음읽기 능력과 여러 사회적 행동 간의 관련성을 명확히 밝혀내지 못하는 데, 결정적인 작용을 했던 것으로 보인다.

따라서 청소년기에 나타날 수 있는 사회적 행동을 질적으로나 양적으로 다양하게 측정할 수 있는 적합한 사회성 척도를 사용하여 청소년기의 마음읽기 능력과 사회적 행동 간의 관련성을 측정한다면, 둘 간의 보다 의미 있고 명확한 결과가 산출될 것으로 기대된다.

참고문헌

- 김혜리, 구재선, 김경미, 양혜영, 정명숙, 최현옥, 이수미 (2007). 학령기와 그 이후의 마음이해 발달: 애매한 상황에서의 마음읽기 능력. *한국심리학회지: 발달*, 20(1), 19-47.
- 김혜리, 이숙희 (2005). 인기있는 아동은 마음읽기를 잘하나. *한국심리학회지: 발달*, 18(1), 1-18.
- 박영신, 김의철 (2004). 청소년의 인간관계와 일탈행동: 부모자녀관계, 친구관계, 교사

- 학생 관계를 중심으로. 한국심리학회지: 사회문제, 10, 87-115
- 한중철, 김인경 (2000). 또래 따돌림과 심리사회적 부적응. 한국심리학회지: 사회문제, 6(2), 103-114.
- Astington, J. W. (1991). Intention in the child's theory of mind. In D. Frye and C. Moore (Eds), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K., (1999). Recognition of Faux Pas by Normally Developing Children and Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 29(5), 407-418
- Capage, L., & Watson, A. C. (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education & Development*, 12(4), 613-628
- Carpendale, J. I., Chandler, M. J. (1996). On the Distinction between False Belief Understanding and Subscribing to an interpretive Theory of Mind. *Child development*, 67(4), 1686-1706
- Cuming, S., & Repacholi, B. (1999). *Is there a link between children's peer relationships and their theory of mind?* Poster presented at the 11th Australian Human Development Association Conference, Sydney, Australia.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding emotions and other minds. *Cognition and Emotion*, 9, 187-201
- Happé, F. (1994). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of Relevance Theory. *Cognition*, 48, 101-119.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance and false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582
- Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: on the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion*, 9, 167-185.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-129
- Perner, J., & Wimmer, H., (1985). Attribution of Second-Order Beliefs by 5- to 10-year-Old Children. *Journal of Experimental Children Psychology*, 39, 437-471
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35(2), 386-391

- Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Yuill, N., & Pearson, A. (1998). The development of bases for trait attribution: Children's understanding of traits as casual mechanism based on desire. *Developmental Psychology*, 34, 574-586.

1 차 원고 접수일 : 2008. 01. 01

최종 원고 접수일 : 2008. 01. 16

Understanding of mind and social skills in adolescents

Hyeon Ok Choi

Hei Rhee Ghim

Developmental of Psychology, Chungbuk National University

The present study was to investigate the developmental change of adolescent's theory of mind. In addition, the relations between theory of mind and the social competence were investigated. Sixty students in each the 6th and 8th grade group were participated in this study. Adolescents' understanding of mind were measured by four kinds of mindreading tasks; the second-order false belief tasks, understanding the ambiguous social behaviors tasks, understanding the hidden meaning of a figurative statement tasks, and the "faux pas" tasks. Social skills were measured by social skill scales. Eighth graders performed better than the 6th graders on the understanding the ambiguous social behaviors tasks and faux pas tasks but not on the second-order false belief tasks and understanding the hidden meaning of figurative statement tasks. The results suggests that the mindreading ability continues to develop during the adolescence, especially the ability to interpret others' ambiguous social behaviors by reading their mental states and the ability to understand that a person says a faux pas it is due to a mistaken belief. In addition, the understanding the ambiguous social behaviors tasks was found to be the best task to predict social behaviors. The results suggests that the mindreading ability would be a significant explanatory factor on social competence.

Key words : adolescence, second-order false belief, ambiguous behavior, hidden meaning, faux pas, social behavior