

생각이 정서에 미치는 영향에 대한 취학전 아동의 이해*

Preschoolers' understanding of the influence of thinking on emotion

영진전문대학
시간강사 이 수 원
경북대학교 아동가족학과
교 수 최 보 가

Yeungjin Junior College
lecturer : Lee, Sou-Won
Dept. of Child & Family Studies, Kyungpook Univ.
Prof: Choi, Bo-Ga

〈목 차〉

- | | |
|----------|---------|
| I. 서 론 | IV. 논 의 |
| II. 연구방법 | 참고문헌 |
| III. 결 과 | |

〈Abstract〉

The main purpose of this study was to investigate preschoolers' understanding whether thinking influences emotion with cognitive cueing. The subjects were 75 preschoolers of the J, Y, & K kindergartens located in Taegu. They were 4-(12 boys and 13 girls), 5-(12 boys and 13 girls), and 6-years(13 boys and 12 girls) old. The instruments were 4 stories and 11 pictures per a story used in Lagattuta, Wellman & Flavell(1997). The responses given from preschoolers were classified in terms of cognitive cueing response. The major results showed that an initial understanding of cognitive cueing in some preschoolers revealed the evidence of significantly developmental changes during the preschool years. Cognitive cueing responses were significantly different according to thinking prompt which is the question to help preschoolers' explanations. This result suggested that the instruments of measurement for preschoolers should be improved as possible as they can understand.

* 석사학위 논문의 일부임

◆ key word: 개인단서(personal cue), 의미단서(semantic cue), 인지 단서작용 반응(cognitive cueing response)

I. 서론

생각과 정서는 밀접한 연관이 있다. 슬펐던 일을 생각하면 슬퍼지고 기뻐던 일을 생각하면 기뻐질 것이다. 일반적으로 어떤 사건이 일어나면 그 사건과 관련된 정서를 경험하지만 때론 그 정서는 현재 일어나는 사건과는 무관하게 과거 사건에서 경험한 정서의 영향을 받기도 한다. 이와 같이 현재사건에 대해서 과거사건과 연관된 정서를 느낄 수 있는 것은 정신활동, 특히 생각이나 기억에 의한 것이며 그러한 정신활동은 대부분 단서에 직면하게 될 때 환기되거나 촉진된다. 예를 들어, 좋아하던 물고기가 죽어서 슬펐던 적(과거 사건)이 있는 아동이 친구와 재밌게 놀다가(현재 사건) 어항(단서)을 발견했을 때 죽었던 물고기가 생각(정신활동)나 다시 슬퍼질 수 있다. 이와 같은 일련의 과정을 이해하는 것은 타인의 정서를 보다 정확하게 이해하고 예언할 수 있게 해주므로 성공적인 사회적 상호작용과 효과적인 의사소통에 매우 중요한 역할을 한다(Clark, 1983).

지금까지 정서에 대한 취학전 아동의 이해에 관한 연구는 광범위하게 이루어져 왔다. 정서원인에 대한 취학전 아동의 이해는 제시된 상황의 친숙성 여부에 의해 영향을 받는다(Chandlern & Greenspan, 1972; Gnepp & Gloud, 1985; Harris, Olthof, Terwogt & Hardman, 1987; Russell, 1990). 예를 들면 취학전 아동은 생일파티와 같은 친숙한 상황일 때 기쁠 것이라고 이해한다. 그러나 친숙한 상황에서의 정서이해는 단지 주입(injection)이나 동일시와 같은 초보적인 적용기체에 의한 것이다(최원경, 1995; Kurdek & Rodgon, 1975). 따라서 타인의 정서를 정확하게 판단하기 위해서는 동일한 상황에서도 그 상황을 어떻게 조망하는가에 따라 개인마다 다른 반응을 할 수 있음을 이해하고 조망의 개인차를 유도하는 요인들을 고려해야 할 필요가 있다. 즉 동일한 상황에 대한 개인의 독특한 조망을 이해하기 위해서는 개인적

정보를 고려하여야 하며 이러한 정보의 원천으로써 개인단서(personal cue)를 활용할 수 있어야 한다(Lagattuta, Wellman & Flavell, 1997). 대부분의 연구에서 취학전 아동은 주로 상황 단서에 의존하여 정서를 추론하며 연령이 증가함에 따라 개인단서를 이용한 정서추론이 증가하는 반면 상황 단서를 이용한 정서추론은 감소하는 것으로 나타났다(김민화, 1992; 김희태, 1992; Gnepp & Gould, 1985; Gnepp, Klayman, Trabasso, 1982). 개인적 정보에 의존한 추론은 동일한 상황에서도 개인에 따라 정서경험이 달라질 수 있음을 이해하는 것이며, 이는 타인에 대한 조망수용능력이 전제가 되므로 상황에 의존한 추론보다 높은 수준의 사고를 필요로 한다. 하지만 추론에 도움을 주는 단서가 있는 상황에서는 4세 유아도 개인의 독특한 정서를 구별하는 것이 가능하다고 한다(Gnepp, 1983).

한편 선행사건에 대한 생각이 정서를 변화시킬 수 있다는 것을 이해하기 위해서는 정신활동(mental activity)으로서의 생각을 이해하는 것이 필요하다.

생각에 대한 아동의 이해에 관한 연구를 살펴보면, Piaget(1929)는 아동의 생각은 물활론(animism)과 실재론(realism)의 두 가지 특성을 나타낸다고 보았다. Selman(1980)과 Harris(1985)에 의하면 아동은 생각을 입이 움직이는 것과 같은 외적 특징으로 표현된다고 이해했으며 정신의 내적인 본질을 이해하지 못한다고 했다. 그러나 몇몇 연구들은 취학전 아동의 생각에 대한 이해가 과소평가 되었다고 주장하고 있다. 이들의 주장의 근거는 첫째, 인지발달이 단일 과정이 아니라 최소한 부분적으로 영역에 특수(domain-specific)하다는 것이다(Wellman & Gelman, 1992). 따라서 Piaget를 중심으로 한 견해들은 아동의 인지발달을 동일한 하나의 거시적 단계내에 통합시키려고 시도함으로써 특정 영역에서 일어나는 독특한 인지발달적 과정을 밝혀내지 못한 문제점을 갖는다(송명자, 1997). 둘째, 어린 아동이 소위 행동주

의자로 보이는 것은 취학전 아동의 정신에 대한 이해를 측정하는 방법이 부적절했기 때문이다(Lillard & Flavell, 1990). 즉, Piaget(1929)의 연구 방법은 아동에게 정신적 실체(mental entities)와 외적 실체(external entities)간의 차이를 묻기보다는 단지 정신적 실체에 대해서만 물어보았기 때문에 아동의 지식을 발견하는데 실패했다는 것이다. 반면에, 아동에게 정신적 실체와 외적 실체간의 차이를 물어본 Wellman과 Estes(1986)의 연구에서는 3세아가 두 실체간의 차이를 이해하는 것으로 나타났다. 예를 들면, 3세아는 실제의 쿠키는 먹을 수 있으며 상상한 쿠키는 먹을 수 없다는 것을 안다. 셋째, 어린 아동은 심리적 정보를 회상하는데 어려움이 있으며(Ladd & Emerson, 1984) 또한 측정도구에서 지각적으로 두드러지는 것(salience)의 영향을 받는데(Fabes, Eisenberg, Nyman, & Michealieu, 1991), 기존의 연구에서 사용된 측정도구는 심리적인 정보보다 행동적인 정보가 더 구체적이며 지각적으로 더 두드러지게 나타내므로 취학전 아동이 보다 구체적이고 지각적으로 더 두드러진 요소, 즉 행동적인 정보에 집중하게 된다. Lillard와 Flavell(1990)의 연구에서 사건을 설명하는 방법에 대한 3세아의 선호를 조사하였는데 3세아는 정신의 관점에서 사건에 대한 설명이 용이할 때 그러한 설명을 더 선호하는 것으로 나타났다. 따라서 어린 아동을 대상으로 하는 대부분의 연구는 연구대상인 아동의 특성, 즉 기억과 집중력, 표현의 어려움 등을 고려한 연구방법의 개선이 필요하다.

최근 정신활동에 대한 아동의 이해에 관하여 활발히 연구되기 시작했는데(Flavell, Green, & Flavell., 1992, 1993, 1995b; Wellman & Estes, 1986) 이들 대부분의 연구에서 취학전 아동은 생각이 실제로 존재하는 것뿐만 아니라 실제로 존재하지 않는 것도 표상하고 추론하는 인간의 내적 활동임을 이해하는 것으로 나타났다(Flavell & Miller, 1998). Flavell과 그의 동료들(1992)의 연구에서, 4세아는 아는 상태와 사고하는 활동을 구분할 수 있었다. 예를 들면, 그들은 사람이 어떤 것에 관해 생각하지 않는 순간에도 여전히 알고 있다고 믿는다. 하지만 2세아나 3세아는 생각하는 것처럼 명백히 보일 때만 사람이 어떤

것에 대해 생각하고 있다고 추론했다.

또한 타인의 정서나 생각을 이해한다는 것은 길으로 드러난 가시적인 속성이 아닌 사람의 내적인 상태를 이해하는 것이므로 직접적인 관찰은 불가능하며 사용가능한 어떤 단서들로부터 추론되어야 한다. 타인의 정서상태를 정확히 이해하기 위해 단서를 찾아내는 능력은, 대인상황에 대처할 수 있는 수단을 강구할 수 있게 하며 타인에 대한 감정이입과 성공적인 사회적 상호관계에 있어서 대단히 높은 적응적인 가치를 갖는다(송명자, 1998). 단서활용은 단서가 지식이나 정보의 원천이어서 사고를 환기시킬 수 있음을 이해할 때 가능한데 이러한 단서를 인지적 단서(congnitive cue)라고 한다(Flavell, 1985). Gordon과 Flavell(1977)의 연구에서 그림단서를 기억해야 할 목표대상과 연관되지 않은 곳에 두어서 상대방으로 하여금 목표대상을 찾지 못하게 속이는 과제에서 3세 반 아동의 29%와 5세 아동 67%가 과제를 성공적으로 수행했다. 3세 반 아동도 5세 아동만큼 목표대상을 숨길 위치에 목표대상과 연관된 그림단서를 둬으로써 단서를 활용할 수 있었으나, 그림단서와 연관된 위치에 목표대상이 있을 것이라는 상대방의 신념에 기초하여 목표대상을 그림단서와 연관되지 않은 위치에 두어서 상대방이 잘못 인식하도록 속이는 과제는 잘 수행하지 못했다고 밝히고 있다. 상대방이 연관된 그림단서에 의해 목표대상을 찾을 것이라는 신념을 알지 못하는 것은 단서가 지식의 원천으로서 작용할 수 있다는 것을 완전히 이해하지 못함을 의미한다(최혜원, 1988; Beal, 1985; Geis & Lange, 1976; Gordon & Flavell, 1977; Ritter, Kaprove, Fitch & Flavell, 1973; Ryan, Hegion & Flavell, 1970).

그러나 단서에 대한 대부분의 연구는, 단서가 목표대상과 어떻게 관련되는가에 대한 취학전 아동의 사실적인 지식(A는 B와 관련된다)을 보여주지만 어느 연구도 인지 단서작용의 인과적 메카니즘(A는 어떤 사람으로 하여금 B를 생각하게 한다)을 보여주지 않았는데(Lagattuta et als., 1997), 인과적 메카니즘은 정보의 원천으로서의 단서에 대한 이해를 보다 실증적으로 조사할 수 있을 것이다.

그렇다면 취학전 아동도 사고가 정서에 미치는 영

향을 이해할까? 이에 대한 연구는, 지금까지 주로 정서 조절 전략 연구(강대진, 1995; 이선원, 1987; 주희정, 1985; Harris & Olthof, 1982; Yates, Yates, & Beasley, 1987), 스트레스 상황에서의 아동의 대처전략 연구(심숙영, 1990; Band & Weisz, 1988), 아동-어머니의 상호 정서이해와 조절전략에 관한 연구(고경희, 1989; Dunn, Bretherton & Munn, 1987)등으로 접근되어 왔다. 대부분의 연구결과에서, 취학전 아동들은 상황을 바꿈으로 정서를 변화시키거나 숨길 수 있다고 생각하는 반면, 보다 나이 든 8~9세 아동들은 다른 생각을 하거나 과거의 일을 생각함으로써 현재의 정서와는 다른 정서를 느낄 수 있음을 이해하는 것으로 나타났다. 이선원(1987)은 연령에 따라 정서조절 전략이 달라지며 성별에 따른 차이는 없었다고 한다. 6-15세의 아동들을 대상으로 해서, 아동들이 자신의 정서상태를 변화시킬 수 있는지, 또 변화시킬 수 있다면 어떻게 변화시킬 수 있는지에 대해서 연구한 Harris와 Olthof(1982)는 아동들에게 친구와 싸운 후의 화난 정서상태를 다른 정서상태로 바꾸기 위해서 어떻게 할 수 있는지에 대해 질문한 결과, 모든 연령에 걸쳐서 적극적인 상황 변경, 예컨대 같이 놀 친구를 찾음으로써 자신의 정서상태를 조정한다고 응답하였다. 특히 11-15세의 아동들은 상황변경 뿐만 아니라 무언가 좋은 일을 생각함으로써 정서상태가 변화될 수 있다고 하는 인지적 책략도 제안했다. 결국, 6세 아동들도 정서가 조절될 수 있음을 알고 있으나 사고가 정서에 영향 미칠 수 있음을 거의 이해하지 못하며 연령이 증가함에 따라 조절방법에 있어서 행동적-상황적 전략사용으로부터 인지적 전략사용으로(심숙영, 1990; Altschuler & Ruble, 1989; Band & Weisz, 1988; Harris & Guz, 1986; Harris & Olthof, 1982; Harris et als., 1981; Yates et als., 1987)의 변화가 나타났다.

또 다른 연구에서는 4~6세 아동은 사건에 대한 정서적 반응이 시간이 경과함에 따라 점차로 완화된다는 것을 이해하지만 6세 이후에야 정서가 상황의 변화뿐 아니라 과거 정서적 사건에 대한 기억여부에 따라 변화함을 이해한다고 한다(Harris et als., 1985).

그러나 최근 연구는 초등학교 1학년의 아동은 물

론이고 4~5세아들도 인지적 전략을 이해함을 보고했다. 즉, 취학전 아동도 과거의 부정적인 정서적 경험에 대한 생각이 현재 즐거운 사건에 대한 긍정적 정서를 부정적으로 변화시킬 수 있음을 이해했다(Flavell & Miller, 1998).

이와 유사한 맥락의 연구들이 최근 '마음의 이론(theory of mind)' 영역에서 이루어지고 있다. 마음의 이론 영역에서 이루어지는 대부분의 연구는 취학전 아동이 과제에 등장하는 인물의 마음(mind)의 관점에서, 특히 신념(belief)이나 바람(desire)에 근거하여 정서를 예측할 수 있는지 살펴보는 것이다(전명숙·김혜리, 1999; Andrews & Cooke, 1989; Batsch & Wellman, 1989; Harris, Johnson, Hutton, Miller & Aloise, 1989; Wellman & Woolley, 1990). 그러나 신념이나 바람, 욕구과 같은 정신상태가 아닌 정신활동 예컨대 사고나 기억 등의 관점에서 취학전 아동들이 정서를 예측할 수 있는가에 대한 연구는 거의 없다. 선행 연구에서 정서에 대한 이해와 사고에 대한 이해가 취학전기부터 학령기까지 극적으로 발달함을 보여주고 있으며 어린 연령의 아동도 정서와 사고에 대한 초보적인 지식과 이해를 가지는 것으로 나타났다으므로 취학전 아동의 지식을 규명하기에 적합하도록 고안된 연구가 마련된다면 선행연구에서 검증되지 않았던 취학전 아동의 또 다른 지식을 발견할 수 있을 것으로 기대된다(Lagattuta et als., 1997).

타인의 정서를 판단할 때 그 사람의 정신활동을 고려하는 능력은 타인의 정서를 보다 정확하게 설명하고 예언할 수 있도록 해주기 때문에 성공적인 사회적 상호작용과 효과적인 의사소통에 매우 중요한 역할을 하며, 내면적인 상태를 이해하는 더 진보된 정서추론을 가능하게 한다. 더 나아가 이러한 능력은 정서를 조절하고 통제하기 위한 전략으로서 사고의 변화를 활용할 수 있게 하므로(McCoy & Masters, 1985; Siegel & Peterson, 1980) 본 연구의 결과는 대인관계의 기술 증진이나 사회성 개발을 위한 프로그램에서 정서에 대한 이해를 제공할 개입의 기초가 될 것이다.

따라서 본 연구는 정신활동으로서의 생각이 정서에 미치는 영향을 취학전 아동이 이해하고 있는지에 대해

여 인지단서의 인과적 메카니즘을 이용하여 알아보고자 한다.

이에 설정된 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 개인단서 이야기에 대한 인지 단서작용 반응은 취학전 아동의 연령에 따라 차이가 있는가?
2. 의미단서 이야기에 대한 인지 단서작용 반응은 취학전 아동의 연령에 따라 차이가 있는가?
3. 인지 단서작용 반응은 사고촉진 하기 전과 사고 촉진 한 후에 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 대구광역시 J어린이집, Y유치원, K유치원에 다니는 만 4세(남 12명, 여 13명), 만 5세(남 12명, 여 13명), 만 6세 유아(남 13명, 여 12명) 각각 25명씩 총 75명이다. 만 4세이상의 유아를 연구대상으로 선택한 이유는, 타인의 내재적 상태에 대한 표상능력이 적어도 만 4세가 되어야 나타나기 시작하며(Perner, 1991) 본 연구는 정신의 표상적 특성에 대한 이해뿐만 아니라 단서 활용 능력과 타인의 정서를 이해하는 능력을 동시에 조사하므로 더 어린 연령의 유아는 본 연구의 과제를 수행하기 어려울 것으로 판단되기 때문이다. 대상 유아들의 사회경제적 수준은 중류 계층에 속하며, 각 연령집단별 평균연령과 연령범위는 <표 1>과 같다.

2. 측정도구

Lagattuta와 그의 동료들(1997)의 연구에서 사용한 이야기 검사도구를 본 연구자가 우리 실정에 맞게 수

정·제작하였다. Lagattuta와 그의 동료들(1997)의 연구에서 사용한 표준화된 형식(standard format)에 의해 제작된 도구는 13×15cm 도화지 위에 이야기 내용에 따라 그려진 그림들로 구성된다. 본 연구에서 사용된 이야기는 4가지이며 각 이야기마다 11장의 그림이 제작되었다.

인지 단서작용(cognitive cueing)이란 하나의 정신적 사건(mental event)이 또 다른 정신적 사건을 촉진하는 것으로(오선영, 1991), 본 연구에서는 인지 단서작용 반응이란 「단서를 보고 과거사건이 생각난다」와 같이 ①단서, ②과거사건, ③정신활동의 세 가지 요소의 연관성에 대한 이해를 필요로 하는 반응이다.

먼저, 인지 단서작용 반응을 측정하기 위한 4개의 이야기는 「슬픈 사건을 경험한 주인공이 며칠이 지난 후 과거 슬픈 사건과 관련된 단서에 직면」하게 되는 동일한 구조를 이루고 있다. 4가지 이야기 중 처음의 두 가지 이야기는 개인단서에 직면하게 되는 주인공에 대한 것이다. 이는 주인공이 개인단서에 직면하게 될 때 ‘(개인단서)를 보고 단서와 관련된 (과거 사건)이 (생각)’나서 슬퍼지게 됨을 유아가 이해하는지를 알아보기 위함이다. 예를 들면 토끼와 점박이 개는 연관성이 있는 관계가 아니지만, 토끼를 가진 아동이 자신의 토끼가 점박이 개에 의해 놀라 달아나 그 토끼를 잃은 경험이 있다면 나중에 다른 유사한 점박이개를 보았을 때 도망간 토끼가 생각날 것이다. 이 때 다른 유사한 점박이개는 개인 단서가 된다. 다른 두 개의 이야기는 의미단서(semantic cue)에 직면하게 되는 주인공에 대한 것이다. 의미단서는 상황단서와 유사한 것으로써 개인의 정서적 경험을 고려하지 않고 일반적으로 연관되는 의미에 근거하여 사용되는 단서다. 예를 들면, 금붕어와 어항간의 관계가 이에 해당된다.

<표 1> 연구대상의 평균연령 및 연령범위

연령	인원	평균연령	연령범위
만 4세	25명	4년 8개월	4년 0개월~4년 9개월
만 5세	25명	5년 4개월	5년 0개월~5년 8개월
만 6세	25명	6년 2개월	6년 0개월~6년 8개월

인지 단서작용 반응을 각 이야기마다 반응한 횟수에 따라 1점씩 주므로 개인단서 이야기와 의미단서 이야기 각각에서 점수분포는 0~2점이다. 인지 단서작용 반응을 알아보기 위한 질문에서, 유아가 단순히 과거사건에 대해서만 언급할 경우 "(주인공)은 지금 (현재 즐거운 상황이나 행동을) 하고 있는데 왜 갑자기 (과거사건) 때문에 슬퍼졌을까?"라고 물어본다. 이때 유아가 계속해서 과거사건에 대해 언급하거나 "몰라요"라고 할 경우, "(주인공)은 (과거사건)에 대해 생각하고 있을까?"라고 물어본다. 이러한 질문을 사고촉진(thinking prompt)이라 하는데, 이는 현재 정서의 원인이 과거 사건때문임을 이해하지만 생각하고 기억하는 것과 같은 정신활동에 대한 언급이 없을 경우, 취약한 아동이 알고 있지만 표현하기 어려운 사실들을 규명하기 위해 고안된 방법이다. 본 연구의 궁극적인 목적이 어린 연령에서의 잠재적인 지식을 규명하는 것이므로 사고촉진은 설득력 있는 방법으로 여겨진다(Gnepp & Gloud, 1985; Lagattuta et als., 1997). 사고촉진은 유아가 과거사건에 대해 언급하는 경우에만 사용하며 그 외의 경우에는 면접자가 먼저 정신활동(생각하다, 기억나다, 알다 등)에

대한 언급은 하지 않는다.

3. 절차

본 연구를 실시하기에 앞서 도구 내용에 대한 이해여부와 어휘의 적절성, 아동들이 집중할 수 있는 소요시간이 적절한지 등을 알아보고자 만 4세, 만 5세, 만 6세 각 3명씩 총 12명을 대상으로 1999년 8월 22일에 예비조사를 개별 면접으로 실시하였다. 예비조사를 통해 아동들이 이해하기 어려운 단어가 무엇인지 파악하여 수정하였다. 본조사는 1999년 8월 25일부터 1999년 9월 15일에 걸쳐 시행되었으며 본 연구자가 대상아동과 개별 면접하였고 아동학을 전공하는 대학원생 1인과 함께 면접결과를 채점하였다.

4. 자료분석 및 통계처리

1) 자료 분석

인지 단서작용 반응을 알아보기 위한 질문에서 나타난 아동의 반응을 Lagattuta와 그의 동료들(1997)이 사용한 범주로 분석하였는데 아래와 같다. 개인

〈표 2〉 범주화 기준 및 사례

범 주	범 주 화 기 준	사 례
상황 반응	주인공이 슬픈 이유가 현재 사건 때문이라는 반응이거나 명확하지 않은 반응이며 주인공의 현재 욕구에 대한 언급이다.	"개가 으르릉거리서..... 밖에 나가보니까 해가 떴어요." "케일을 많이 먹어서 슬퍼요."
단서 반응	주인공이 슬픈 이유가 단서를 봤기 때문이지만 과거사건에 대해 생각한다는 설명이 없는 반응이다.	"비행기가 보여서 슬퍼요."
과거사건 반응	주인공이 슬픈 이유가 과거사건 때문이라고 설명하지만 단서나 사고에 대한 언급이 없는 반응이다.	"개 때문에..... 개가 토끼를 놀라게 해서 멍멍 거러서 토끼가 도망갔어요."
사고 반응	주인공이 슬픈 이유가 과거사건을 생각하기 때문이라고 설명하지만 생각을 이끌어내는 요소인 단서에 대한 언급이 없는 반응이다. 대신 주인공이 대안적인 원인이나 명확하지 않은 이유로 인해 생각한다는 것도 포함된다.	"개가 토끼를 꾸짖는게 생각나서....."
인지 단서작용 반응	주인공이 슬픈 이유가 단서를 보고 과거사건이 기억났거나 생각했기 때문에 슬퍼진다고 설명하는 반응이다.	"개가요.....자기 친구 토끼한테 멍멍 깃어서 시끄럽고 놀라고 해서 다른 데로 떠나서..... 그게 생각나서 슬퍼요."

단서 이야기와 의미단서 이야기에 대한 아동의 반응을 범주화하는 과정에서 채점자간 일치도는 각각 .89와 .93으로 나타났다.

2) 통계 처리

본 연구에서 수집한 자료는 SPSS를 이용하여 분석하였다. 취학전 아동의 연령에 따라 인지 단서 작용 반응에서 차이가 있는지 알아보기 위하여 평균, 백분율, 일원배치 분산분석(one-way-ANOVA)를 실시하였으며, 집단간 차이를 알아보기 위해 Tukey의 HSD를 실시하였다. 인지 단서 작용 반응이 사고 촉진에 의해 차이가 있는지 알아보기 위하여 각 연령 집단별로 t-test를 실시하였다. 취학전 아동의 연령에 따라 정신 활동 반응에서 차이가 있는지 알아보기 위하여 빈도, 평균, 백분율, 일원배치 분산분석(one-way-ANOVA)을 실시하였으며, 집단간 차이를 알아보기 위해 Tukey의 HSD를 실시하였다.

III. 결 과

1. 개인단서 이야기에 대한 인지 단서작용 반응

개인단서 이야기에 대한 취학전 아동의 반응을 연령집단별로 제시하면 <표 3>와 같다.

<표 3>에 나타난 것처럼 연령집단별 인지 단서작용 반응의 평균점수는 만 4세가 .04, 만 5세가 .36, 만 6세가 .96으로 나타났다. 대상 아동의 언어표현의 어려움을 감안하여 적어도 한 개의 인지 단서작용 반응을 한 아동의 수를 조사하였는데, 만 4세가 25명 중에서 1명(4%), 만 5세가 7명(28%), 만 6세가 17명(68%)으로 나타났다. 나머지 반응은 단서나 과거 사건, 사고 중 하나 이상 언급을 하지 못하거나 이해하지 못했지만 아동이 나타낸 반응 중 가장 정교한 반응이다. 나머지 반응은 비록 세 요소의 관련성을 이해하지 못했지만 부분적인 아동의 이해를 나타낸 것이다. 개인단서 이야기에 대한 취학전 아동의 인지 단서작용 반응이 연령에 따라 차이가 있는지 알아보기 위해 연령을 독립변인으로 하고 인지 단서작용 반응을 종속변인으로 하여 oneway-ANOVA를 실시한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4>에 나타난 것처럼 개인단서 이야기에서의 인지 단서작용 반응은 연령에 따라 유의미하게 차이가 있는 것으로 나타났다($F=15.29, p<.05$). 구체적인 차이를 알아보기 위하여 Tukey의 HSD를 실시한 결과, 만 4세 아동과 만 6세 아동간에, 그리고 만5세 아동과 만 6세 아동 간에 유의한 차이가 있었다.

<표 3> 개인단서 이야기에 대한 인지 단서작용 반응

반응범주	연령		
	4	5	6
인지 단서작용 반응:			
연령집단별 평균점수	.04	.36	.96
적어도 한 개의 인지 단서작용반응을 한 아동의 수	1/25(4%)	7/25(28%)	17/25(68%)
나머지 반응:			
상황적 반응	1/25(4%)	1/25(4%)	1/25(4%)
단서반응	1/25(4%)	1/25(4%)	0/25(0%)
과거사건반응	20/25(80%)	15/25(60%)	7/25(28%)
사고반응	2/25(8%)	1/25(4%)	0/25(0%)

a : 두 가지 개인단서 이야기에 대한 연령별 평균점수

b : 25명 중 적어도 한 개의 인지 단서작용 반응을 한 아동의 수

c : 인지 단서작용 반응을 제외한 나머지 반응 중 보다 정교한 반응을 나타낸 아동의 수

〈표 4〉 개인단서 이야기에서 연령에 따른 인지 단서작용 반응

집단	N	M	SD	Tukey	
만 4세	25	.04	1.000E-01	A	F(2, 72)=15.29*
만 5세	25	.36	.14	A	
만 6세	25	.96	.19	B	

*p < .05

2. 의미단서 이야기에 대한 인지 단서작용 반응

의미단서 이야기에 대한 취학전 아동의 반응들은 연령집단별로 제시하면 〈표 5〉과 같다.

〈표 5〉에 나타난 것처럼 연령집단별 인지 단서작용 반응의 평균점수는 만 4세가 .20, 만 5세가 .64, 만 6세가 1.24로 나타났다. 적어도 한 개의 인지 단서작용 반응을 한 경우, 만 4세가 12%, 만 5세가 40%,

만 6세가 76%이다. 나머지 반응은 단서나 과거사건, 사고 중 하나 이상 언급을 하지 못하거나 이해하지 못했지만 아동이 나타낸 반응 중 가장 정교한 반응이다.

의미단서 이야기에서 취학전 아동의 연령에 따른 인지 단서작용 반응 차이를 알아보기 위해 연령을 독립변인으로 하고 인지 단서작용 반응을 종속변인으로 하여 oneway-ANOVA를 실시한 결과는 〈표 6〉

〈표 5〉 의미 단서 이야기에 대한 인지 단서작용 반응

반응범주	연령		
	4	5	6
인지 단서작용 반응:			
연령별 평균점수	.20	.64	1.24
최소한 한 개의 인지단서작용반응을 한 아동의 수 ^a	3/25(12%)	10/25(40%)	19/25(76%)
나머지 반응: ^c			
상황적 반응	3/25(12%)	1/25(4%)	0/25(0%)
단서반응	4/25(16%)	0/25(0%)	0/25(0%)
과거사건반응	15/25(60%)	14/25(56%)	6/25(24%)
사고반응	0/25(0%)	0/25(0%)	0/25(0%)

a : 두 가지 의미단서 이야기에 대한 연령별 평균점수

b : 25명중 적어도 한 개의 인지 단서작용 반응을 한 아동의 수

c : 인지 단서작용 반응을 제외한 나머지 반응을 나타낸 아동의 수

〈표 6〉 의미단서 이야기에서 연령에 따른 인지 단서작용 반응

집단	N	M	SD	Tukey	
만 4세	25	.20	.12	A	F(2, 72)=12.21*
만 5세	25	.64	.21	A	
만 6세	25	1.24	.22	B	

*p < .05

와 같다.

〈표 6〉에 나타난 것처럼 의미 단서 이야기에서의 인지 단서 작용 반응은 연령에 따라 유의미하게 차이가 있는 것으로 나타났다($F=12.21, p<.05$). 구체적인 차이를 알아보기 위하여 Tukey의 HSD를 실시한 결과, 만 4세 아동과 만 6세 아동간에, 그리고 만 5세 아동과 만 6세 아동간에 유의한 차이가 있었다.

3. 사고 촉진 전후의 인지 단서작용 반응 차이

개인단서 이야기에서 사고 촉진에 의해 인지 단서 작용 반응이 얼마나 증가했는지 알아보기 위해 사고 촉진 질문 전의 인지 단서작용 반응과 사고 촉진 질문후의 인지 단서 작용 반응(촉진하지 않은 반응과 촉진으로 얻은 반응의 합)의 평균과 빈도를 구한 결과는 〈표 7〉과 같다.

〈표 7〉에서 나타난 것처럼 개인단서 이야기에서 사고 촉진을 할 경우 연령집단별 평균점수는 만 4세가 .56(28%), 만 5세가 1.12(56%), 만 6세가 1.72(86%)로 나타났다. 적어도 한 개의 인지 단서작용 반응을 나타낸 아동의 비율은 만 4세의 경우 48%, 만 5세는 80%, 만 6세는 96%로 나타났다. 각 집단별 평균을 비교하기 위하여 oneway-ANOVA를 실시하였는데 그 결과는 〈표 8〉과 같다.

〈표 8〉에서 나타난 것처럼 개인 단서 이야기에서 사고 촉진에 의한 인지 단서작용 반응에는 연령집단간 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=19.03, p<.05$). 집단간 구체적인 차이를 알아보기 위하여 Tukey의 HSD를 실시하였는데 그 결과는 만 4세와 만 5세간에, 만 5세와 만 6세간에, 만 4세와 만 6세간에 차이가 있는 것으로 나타났다.

의미단서 이야기에서 사고 촉진에 의해 인지 단서

〈표 7〉 개인단서 이야기에서 사고 촉진에 의한 인지 단서작용 반응

반응범주	연령		
	4세	5세	6세
인지 단서작용 반응: 연령별 평균점수: ^a			
사고촉진 전	.04(2%)	.36(18%)	.96(48%)
전체 ^b	.56(28%)	1.12(56%)	1.72(86%)
적어도 한 개의 인지단서작용반응 한 아동의 수: ^c			
사고촉진 전	1/25(4%)	7/25(28%)	17/25(68%)
전체 ^d	12/25(48%)	20/25(80%)	24/25(96%)

a : 두 가지 개인단서 이야기에 대한 연령별 아동의 인지 단서작용 반응 평균점수

b : 자발적인 인지 단서작용 반응과 사고촉진을 통한 인지 단서작용 반응을 모두 합하여 산출한 평균점수

c : 25명 중 적어도 한 개의 인지 단서작용 반응을 한 아동의 수

d : 사고촉진 후 25명 중 적어도 한 개의 인지 단서작용 반응을 한 아동의 수

〈표 8〉 개인 단서 이야기에서 연령에 따른 사고 촉진 후 인지 단서작용 반응

집단	N	M	SD	Tukey	
만 4세	25	.56	.18	A	F(2, 72)=19.03*
만 5세	25	1.12	.18	B	
만 6세	25	1.72	.13	C	

* $p<.05$

작용 반응이 얼마나 증가했는지 알아보기 위해 사고 촉진 질문 전의 인지 단서작용 반응과 사고 촉진 질문 후의 인지 단서 작용 반응(촉진하지 않은 반응과 촉진으로 얻은 반응의 합)의 평균과 빈도를 구한 결과는 <표 9>과 같다.

간의 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=22.26, p<.05$). 집단간 구체적인 차이를 알아보기 위하여 Tukey의 HSD를 실시하였는데 그 결과, 만 4세와 만 5세간에, 만 4세와 만 6세간에 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 9> 의미단서 이야기에서 사고 촉진에 의한 인지 단서작용 반응

반응범주	연령		
	4	5	6
인지 단서작용 반응: 연령별 평균점수 ^a			
사고촉진 전	.20(10%)	.64(32%)	1.24(62%)
전체 ^b	.56(28%)	1.44(72%)	1.84(92%)
적어도 한 개의 인지단서작용반응 한 아동의 수: ^c			
사고촉진 전	3/25(12%)	10/25(40%)	19/25(76%)
전체 ^d	8/25(32%)	20/25(80%)	25/25(100%)

- a : 두 가지 의미단서 이야기에 대한 연령별 아동의 인지 단서작용 반응 평균점수
- b : 자발적인 인지 단서작용 반응과 사고촉진을 통한 인지 단서작용 반응을 모두 합하여 산출한 평균점수
- c : 25명 중 적어도 한 개의 인지 단서작용 반응을 한 아동의 수
- d : 사고촉진 후 25명 중 적어도 한 개의 인지 단서작용 반응을 한 아동의 수

<표 9>에서 나타난 것처럼 의미단서 이야기에서 사고촉진을 할 경우 연령집단별 평균점수는 만 4세가 .20(10%), 만 5세가 .64(32%), 만 6세가 1.24(62%)로 나타났다. 적어도 한 개의 인지 단서작용 반응을 나타낸 아동의 비율은 만 4세가 32%, 만 5세는 80%, 만 6세는 100%로 나타났다. 각 집단별 평균을 비교하기 위하여 oneway-ANOVA를 실시하였는데 그 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10>에 나타난 것처럼 의미 단서 이야기에서 사고촉진에 의한 인지 단서작용 반응에는 연령집단

각 연령집단별로 사고 촉진에 의한 인지 단서작용 반응의 차이를 알아보고자 t-test를 실시하였는데 그 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11>에 나타난 것처럼 만 4세아는 개인단서 이야기에서 사고촉진을 한 후의 인지 단서작용 반응 평균($M=.56$)은 사고촉진을 하기 전의 인지 단서작용 반응 평균($M=.04$)보다 유의미하게 높았다. 의미단서 이야기에서도 만 4세아는 사고촉진을 한 후의 인지 단서작용 반응 평균($M=.56$)은 사고촉진을 하기 전의 인지 단서작용 반응 평균($M=.20$)보다 유의미하게 높

<표 10> 의미 단서 이야기에서 연령에 따른 사고 촉진 후 인지 단서작용 반응

집단	N	M	SD	Tukey	
만 4세	25	.56	.21	A	$F(2, 72)=22.26^*$
만 5세	25	1.14	.20	B	
만 6세	25	1.84	.17	B	

* $p<.05$

〈표 11〉 연령별 사고 촉진 전후의 인지 단서작용 반응에 대한 t-test 결과

	이야기	사고촉진	M	SD	t
만 4세	개인단서 이야기	촉진 전	.04	1.000E-01	-3.64*
		촉진 후	.56	.18	
	의미단서 이야기	촉진 전	.20	.12	-2.57*
		촉진 후	.56	.21	
만 5세	개인단서 이야기	촉진 전	.36	.14	-4.88*
		촉진 후	1.12	.18	
	의미단서 이야기	촉진 전	.64	.21	-5.28*
		촉진 후	1.44	.20	
만 6세	개인단서 이야기	촉진 전	.96	.19	-4.88*
		촉진 후	1.72	.13	
	의미단서 이야기	촉진 전	1.24	.22	-3.95*
		촉진 후	1.84	.17	

*P<.05

았다. 만 5세아는 개인단서 이야기에서 사고촉진을 한 후의 인지 단서작용 반응 평균(M=1.12)은 사고촉진을 하기 전의 인지 단서작용 반응 평균(M=.36)보다 유의미하게 높았다. 의미단서 이야기에서도 만 5세아는 사고촉진을 한 후의 인지 단서작용 반응 평균(M=1.44)은 사고촉진을 하기 전의 인지 단서작용 반응 평균(M=.64)보다 유의미하게 높았다. 만 6세아는 개인단서 이야기에서 사고촉진을 한 후의 인지 단서작용 반응 평균(M=1.72)은 사고촉진을 하기 전의 인지 단서작용 반응 평균(M=.96)보다 유의미하게 높았다. 의미단서 이야기에서도 6세아는 사고촉진을 한 후의 인지 단서작용 반응 평균(M=1.84)은 사고촉진을 하기 전의 인지 단서작용 반응 평균(M=1.24)보다 유의미하게 높았다.

IV. 논 의

1. 개인단서 이야기에 대한 인지 단서작용 반응

개인단서 이야기에 대한 인지 단서작용 반응은 취학전 아동의 연령에 따라 유의한 차이가 있었다. 구체적으로 만 4세와 만 6세, 만 5세와 만 6세간에 차이가 있었다.

이러한 결과로 볼 때, 인지 단서작용에 대한 이해는 첫째, 선행경험, 욕구, 신념, 사고 등이 현재 상황에 대한 개인의 정서적 반응에 영향미칠 수 있다는 이해, 둘째, 타인의 정신활동에 대한 자각과 추론하는 능력, 셋째, 정신활동이 어떻게 정서에 영향 미치는가에 대한 이해, 넷째, 사고의 원천으로서의 단서에 관한 지식(Lagattuta, et als., 1997)을 필요로 하는데 만 4세부터 이러한 이해가 나타나기 시작하는 것으로 보인다. 또한 본 연구의 결과는 취학전 아동이 단서, 과거사건, 정신활동간의 연관성에 대해 이해하며 즐거운 상황에서도 슬픈 과거사건에 대한 기억 여부에 따라 슬픈 정서를 느낄 수 있음을 이해하는 것을 나타낸다. 취학전 아동도 과거의 부정적인 정서 경험에 대한 생각이 현재 즐거운 사건에 대한 긍정적인 정서를 부정적으로 변화시킬 수 있음을 이해한다는 Flavell과 Miller(1998)의 연구결과와, 3~4세 유아는 개인의 내면상태가 외적인 상황과 일치하지 않는다는 것을 이해한다는 이지은(1996)의 연구결과는 본 연구의 결과를 지지하며 취학전 아동이 인지 단서 활용 능력을 갖고 있다는 Lagattuta와 그의 동료들(1997)의 연구결과와도 일치한다. 그러나 6세 아동이 다양한 상황으로부터 유발되는 직접적인 정서 반응을 그대로 이해하며 그보다 더 나이가 많아야

정서와 상황사이를 중재하는 정신 과정을 이해한다는 Harris와 그의 동료들(1981)의 연구결과와는 일치하지 않는다. 그 이유는 어린아동이 언어표현에 있어서 자유롭지 못함에도 불구하고 그들의 언어적 반응에만 의존한 연구방법상의 문제때문인 것으로 생각된다.

한편, 아동의 사고 반응은 정신활동에 대한 언급은 있었지만 정신활동의 근거로서의 단서를 이해하지 못한 반응으로 해석할 수 있다. 그러나 사고반응은 인지 단서작용 반응처럼 정신활동과 정서의 연관성에 대한 취학전 아동의 이해를 의미하므로 이를 통해 어린 연령에서도 정서원인으로서 정신활동을 고려할 수 있음을 알 수 있었다. 그러나 어린 아동이 개인의 사고나 관점을 고려하지 않고 현재 상황에 근거하여 타인의 정서를 이해한다고 주장하는 Chandler와 Greenspan(1972)의 연구결과와, 6세에서 11세에 정서를 이해하기 위해 개인의 사고나 관점을 고려하는 능력이 발달하기 시작한다는 Harris와 Olthof(1982)의 연구결과와는 일치하지 않는다.

한편 과거 사건 반응을 나타낼 경우 사고 촉진 질문을 한 본 연구의 절차를 고려할 때 과거 사건 반응은 사고 촉진 후에도 정신 활동에 관한 동사를 언급하지 못함을 의미한다. 즉 과거경험이 현재 상황에서의 정서적 반응에 어떻게 영향미치는가에 대한 이해를 하지 못함을 의미한다. 그러나 과거 사건 반응은 인지 단서 반응이나 사고반응과 더불어 취학전 아동이 타인의 정서가 주어진 상황에서의 전형적인 정서반응과 다를 수 있음을 이해하는 것으로 해석할 수 있다. 이러한 결과는 만 4세, 만 5세 및 만 6세 아동은 연령에 따라 과거사건의 정서적 영향을 더 잘 고려하여 타인의 정서적 반응을 추론한다는 김희태(1989)의 연구결과와 부분적으로 일치한다.

아동의 단서반응은 비록 정신활동에 대한 언급이 없었지만 주인공이 슬픔을 느끼도록 하는 것이 단서임을 이해한다는 것을 나타낸다. 따라서 취학전 아동의 단서에 대한 이해는 단서반응과 인지 단서작용 반응을 함께 살펴봐야 하는데 연령별로 4세가 8%, 5세가 32%, 6세가 68%로 나타났다. 이러한 결과는 특정정보, 특히 과거의 정서적 경험의 영향을 고려

해야 이용가능한 개인단서에 대해 어린 연령에서도 이해하기 시작하는 것으로 나타났다.

2. 의미단서 이야기에 대한 인지 단서작용 반응

의미단서 이야기에 대한 인지 단서작용 반응에서 연령에 따른 차이가 있는지 알아본 결과, 유의한 차이가 있었다. 구체적으로 만 5세와 만 6세, 만 4세와 만 6세간에 차이가 있었다. 이러한 결과는 의미단서 이야기에서의 인지 단서작용의 이해 발달 패턴이 개인단서 이야기에서의 인지 단서작용의 이해 발달 패턴과 유사함을 나타낸다.

먼저, 취학전 아동이 일관되지는 않지만 잠재적으로 인지 단서작용에 대해 이해하고 있는지 알아보기 위해 적어도 한 개의 인지 단서작용 반응을 보인 아동의 비율을 살펴보면, 만 4세가 12%, 만 5세가 40%, 만 6세가 76%로 나타났다. 이러한 결과는 3, 4, 5세 아동에게 목표대상과 의미적으로 연관되는 그림을 단서로 활용하는 과제를 실시한 결과 이들이 단서를 인식하는 초보단계에 있음을 보고한 Ritter와 그의 동료들(1973)의 연구결과와 Ryan와 그의 동료들(1970)의 연구결과와 일치한다. 또한 취학전 아동이 의미 단서가 정보의 근원으로서 작용하여 사고를 유발하는 것으로 이해한다는 Lagattuta와 그의 동료들(1997)의 연구결과도 일치한다.

의미단서 이야기에서 인지 단서작용 반응을 제외한 나머지 반응을 통해 연령이 어릴수록 단서, 과거 사건, 정신활동의 세 가지 요소의 연관성에 대한 이해가 부족한 것을 알 수 있다. 그러나 어린 연령에서도 현재의 정서가 과거사건이나 단서, 정신활동 중 적어도 하나 이상 연관되어 있음을 이해하는 것을 나타낸다.

3. 사고촉진 유무에 의한 인지 단서작용 반응 차이

선행연구에서 사고에 대한 아동의 이해는, 취학전 아동이 정신적인 것을 이해하지 못하는 행동주의자라는 전통적 견해(Piaget, 1929; Selman, 1980)와 취학전 아동은 정신의 본질을 이해하며 '마음의 이론'

을 가지고 있다는 견해(김경진, 1992; 나유미, 1991; Flavell, et als., 1997; Wellman & Estes, 1986)로 나타난다. 같은 영역에 대해 연구결과가 불일치한 이유는 취학 전 아동의 사고에 대한 이해를 알아보기 위한 실질적인 방법이 없었기 때문이다. 그러나 최근 어린 연령에서도 정서와 사고에 대한 초보적인 지식과 이해를 가지는 것으로 나타났으므로 취학전 아동의 지식을 증명하기에 적합하도록 고안된 연구가 마련될 필요성이 있다. 이에 따라 본 연구에서는 어린 아동의 특성을 고려한 연구방법, 즉 어린 아동의 언어적 표현을 돕기 위한 사고촉진을 사용한 결과, 모든 연령에서 사고촉진 전후의 인지 단서작용 반응 평균의 차이가 났으며 사고촉진 후의 인지 단서작용 반응 평균이 사고촉진 전의 인지 단서작용 반응 평균보다 높았다. 전통적 견해의 연구방법에 대해 문제점을 지적한 연구들의 견해(Ladd & Emerson, 1984; Lillard & Flavell, 1990; Wellman & Gelman, 1992)가 본 연구의 결과를 지지한다. 따라서 아동의 지식을 규명하기 위한 다양한 연구방법의 개선이 필요할 것으로 생각된다.

본 연구의 결과는 최근 연구의 결과들, 즉 어린 연령의 아동도 사고와 정서에 대해 이해한다는 견해와 같은 맥락이지만, 그러한 이해가 사고가 머리가 관여하는 활동이며 실제 없는 것을 표상하고 외부 물체나 사건, 물리적 행동과 구분(Wellman & Estes, 1986)하는 초보적인 수준이 아니라 사고와 같은 정신활동이 정서를 환기한다는 보다 고차원적인 이해를 보였다. 선행연구의 결과가 본 연구의 결과와 차이는 이유는 선행연구들이 주로 '인지적 상황'과 관련지어 정서이해를 조사한 연구였기 때문이며 본 연구에서는 인지적 상황이 아닌 정서적 경험의 맥락에서 사고에 대한 이해를 평가했기 때문인 것으로 판단된다. 또한 취학전 아동에게 제시된 측정도구가 발달상 이해하기 적합한 것이었기 때문인 것으로 판단된다.

이상과 같은 결론을 내리면서, 후속 연구를 위하여 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서 사용된 이야기 내용은 아동의 일상적인 생활에서 충분히 일어날 수 있는 일이지만

실재 상황과 실험 상황에서 타인의 정서변화추론은 다를 수 있다(Fabes, et als., 1991). 따라서 실험 상황에서뿐만 아니라 실제 상황에서 취학전 아동이 타인의 정서를 추론할 때 사고를 고려하는지를 측정하는 방안의 마련이 필요할 것으로 생각된다.

둘째, 본 연구에서 취학전 아동이 사고가 정서에 미치는 영향을 이해하는가를 조사할 때 각 피험자의 차이, 예를 들면 타인이 왜 그렇게 행동하는가에 대한 토론의 참여 경험 여부, 가족관계의 질, 피험자의 인지적 역량, 형제관계, 부모의 정서적 표현, 부모의 사회화 교육과 정서적·도덕적 메시지 전달 여부, 피험자의 사회측정적 지위 등의 조건을 통제하지 못했다. 따라서 취학전 아동의 이해능력에 영향을 미치는 제 요인들을 고려한 연구가 이뤄져야 할 것이다.

셋째, 본 연구결과를 통해 측정도구의 내용이 취학전 아동이 쉽게 이해하는 것일 경우, 선행연구보다 더 높은 수행능력을 나타냄을 알 수 있었다. 따라서 취학전 아동의 발달적 특성을 고려한 측정도구의 개발이 필요할 것으로 생각된다.

【참 고 문 헌】

강대진(1995). 유아의 정서 조절능력 발달에 관한 연구. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
 고경희(1989). 아동과 어머니의 상호 정서이해와 조정 전략에 관한 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.
 김민화(1992). 개인화된 추론의 발달과 영향요인에 관한 연구. 성균관대학교 석사학위논문.
 김희태(1989). 유아의 타인 감정 추론에 관한 연구. 중앙대학교 석사학위논문.
 송명자(1997). 인간발달 연구: 인지발달과 도덕성 발달 중심으로. 학지사.
 심숙영(1990). 통제할 수 없는 스트레스 상황에 대한 아동의 대처 전략 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.
 이선원(1987). 아동의 정서조정 전략에 관한 일연구. 연세대학교 석사학위논문.
 전명숙·김혜리(1999). 정서추론으로 살펴본 믿음과

- 바람에 대한 아동의 이해. *인간발달연구* 6(1), 102-121.
- 주희정(1985). 인지적 조망에서 아동의 자기통제능력 발달에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 최원경(1995). 타인의 정서상태에 대한 아동의 개입 전략. 계명대학교 박사학위논문.
- 최혜원(1988). 유아의 외적 인출단서 활용지식에 관한 연구. 중앙대학교 석사학위논문.
- Altshuler, J., & Ruble, D.(1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development* 60, 1337-1349.
- Band, E. B., & Weisz, J. R.(1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology* 24, 247-253.
- Bartsch, K. & Wellman, H.(1989). Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child Development* 60, 946-964
- Beal, C. R.(1985). Development of knowledge about the use of cues to aid prospective retrieval. *Child Development* 56, 631-642.
- Chandlern, M. & Greenspan, S.(1972). Ersatz egocentrism:a reply to Borke H. *Developmental Psychology* 7, 104-106.
- Clark, H. H.(1983). *Language use and language users*. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*: Vol.2 (3rd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P.(1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology* 23(1), 132-139.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L.(1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development* 62, 1352-1366
- Fabes, R. A., Einsenberg, N., Nyman, M., & Micalieau, Q.(1991). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology* 27, 858-866
- Flavell, J. H.(1985). *Cognitive Development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R.(1992). *Young children's knowledge about thinking*. Unpublished manuscript, Stanford University.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R.(1993). Children's understanding of the stream of consciousness. *Child Development* 64, 387-398
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R.(1995b). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 60(1, Serial No. 243).
- Flavell, & Miller(1998). Social Cognition. In W. Damon(Ed.), *Handbook of child psychology*(pp. 851-898). John Willy & Sons, Inc. fifth ed.
- Geis, M. F., & Lange, G.(1976). Children's cue utilization in a memory-for-location task. *Child Development* 47, 759-766.
- Gnepp, J., Klayman, J. & Trabasso, T.(1982). A hierarchy of information sources for inferring emotional reactions. *Journal of Experimental Child Psychology* 33, 111-123.
- Gnepp, J.(1983). Children's social sensitivity: inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology* 19, 805-814.
- Gnepp, J. & Gould, M. E.(1985). The development of personalized inferences: Understanding other people's emotional reactions in light of their prior experiences. *Child Development* 56, 1455-1464.
- Gopnik, A., & Slaughter, V.(1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development*, 62, 98-110
- Gordon, F. R., & Flavell, J. H.(1977). The development of intuitions about cognitive cuing. *Child Development* 48, 1027-1033.

- Harris, P. L., Olthof, T., & Terwegt, M. M.(1981). Children's knowledge of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 22, 247-261.
- Harris, P. L., & Olthof, T.(1982). The child's concept of emotion. In Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., Watson, R. P. Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development* 57, 895-909.
- Harris, P. L., Guz, G. R., Lipian, M. S., & Man-Shu, Z.(1985). Insight into the time course of emotion among Western and Chinese children. *Child Development* 56, 972-988.
- Harris, P. L., & Guz, G. R.(1986). Models of emotion: How boys report their emotional reactions upon entering an English boarding school. Unpublished manuscript.
- Harris, P. L., Olthof, T., Terwegt, M. M., & Hardman, C. E.(1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development* 10, 319-343.
- Harris, P. L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T.(1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion* 3 (4), 379-400.
- Kurdek, L. A. & Rodgon, M. M.(1975). Perceptual,, cognitive, and affective perspective taking in kindergarten through sixth-grade children. *Developmental Psychology* 11, 648-650.
- Ladd, G. W., & Emerson, E. S.(1984). Shared knowledge in children's friendships. *Developmental Psychology* 20, 932-940.
- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M., & Flavell, J. H. (1997). Preschooler's understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cuing and emotional change. *Child Development* 68, 1081-1104
- Lillard. A. S. & Flavell, J. H.(1990). Young children's preference for mental state versus behavioral descriptions of human action. *Child Development* 61, 731-741
- McCoy, C. L. & Masters, J. C.(1985). The development of children's strategies for the social control of emotion. *Child Development* 56, 1214-1222.
- Miller, P. H., & Aloise, P. A.(1989). Young children's understanding of the psychological causes of behavior: A review. *Child Development* 60, 257-285
- Perner, J.(1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press
- Piaget, J.(1929). *The child's conception of the world*. New York: W. W. Norton.
- Ritter, K., Kaprove, B. H., Fitch, J. P., & Flavell, J. H.(1973). The development of retrieval strategies in young children. *Cognitive Psychology* 5, 310-321.
- Russell, J. A.(1990). The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion. *Child Development* 61, 1872-1881
- Ryan, S. M., Hegion, A. G., & Flavell, J. H.(1970). Nonverbal mnemonic mediation in preschool children. *Child Development* 41, 539-550.
- Selman, R. L.(1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Siegel, L. J., & Peterson, L.(1980). Stress reduction in young dental patients through coping skills and sensory information. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 48, 7785-7807.
- Sodian, B., & Schneider, W.(1990). Children's understanding of cognitive cuing: How to manipulate cues to fool a competitor. *Child Development* 61, 697-704
- Urberg, K. A., & Docherty, E. M.(1976). Development of role taking skills in young children. *Developmental Psychology* 12, 198-203.
- Wellman, H. M., & Estes, D.(1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of

- childhood realism. *Child Development* 57, 910-923.
- Wellman, H. M., & Woolley, J.(1990). From simple desires to ordinary beliefs: The development of everyday psychology. *Cognition* 35, 245-275.
- Wellman, H. M., & Gelman, S. A.(1992). Foundational theories of domains, *Cognitive Development* 43, 377-385
- Yates, G. C. R., Yates, S. M., & Beasley, C. J.(1987). Young children's knowledge of strategies in delay of gratification. *Merrill-Palmer Quarterly* 33, 159-169.