

중학생의 마음이해 능력과 사회적 상호작용*

구재선 김혜리* 양혜영 김경미

충북대학교

정명숙

이수미

최현옥

꽃동네현도사회복지대학교

충북대학교

본 연구는 청소년기에 접어드는 중학생을 대상으로 타인의 마음 상태를 이해하는 능력이 실제 사회적 상호작용과 어떠한 관계가 있는지, 그리고 이러한 관계에 성별 차이가 있는지를 검토했다. 마음 이해 능력에는 눈 또는 얼굴 표정에 나타난 정서를 파악하는 능력, 애매한 행동을 보고 상대의 생각이나 의도를 이해하는 능력, 선의의 거짓말이나 풍자, 헛디딤 말을 하는 사람의 생각을 이해하는 능력을 측정했다. 사회적 상호작용으로는 사회적 기술, 공격성, 친사회성, 공감, 그리고 인기도를 측정했다. 중학교 2학년 남녀 76명의 응답을 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째, 여학생은 남학생보다 마음 이해 수준이 높았으며, 특히 표정에 나타난 정서를 잘 이해했다. 둘째, 정서를 잘 이해하는 여자 중학생은 사회적 기술이 높고 풍자하는 말을 이해하지 못하는 남학생은 인기도가 낮았다. 셋째, 애매한 상황에서 타인의 마음 상태를 이해하는 능력은 남녀 집단 모두에서 인기도와 관련이 있었다. 이러한 결과는 청소년기에도 타인의 마음을 이해하는 능력이 다양한 사회적 상호작용과 관련이 있으며, 이러한 관계에 성차가 있음을 시사한다.

주요어 : 마음 이론, 마음 읽기, 사회 인지, 사회적 기술, 인기도, 공감, 공격성

청소년기는 개인의 사회적 관계가 급격히 확대되는 시기이다. 이 시기에는 부모를 비롯한 가족과의 상호작용이 여전히 중요할 뿐 아니라 친구 관계 등 다른 사회 체계들과의 접촉이 증가하기 시작한다(장휘숙, 2004). 청소년들은 이렇게 확장된 사회적 상호작용을 통해서 지원과 심리적 안정감을 제공받으며, 이러한 관계에서 배제될 때 스트레스와 불안을 경험하게 되기 때문에 이 시기의 대인관계는 특히 중요하다고 할 수 있다.

청소년기에는 대인 관계가 양적으로 확장될 뿐 아니라 질적 측면 또한 변화한다. 청소년들은 타인과의 관계에서 친밀감, 상호성, 충성심, 신의, 공감적 이해를 아동기 때보다 더 많이 기대하며, 이러한 상호작용적 특성들은 친밀감을 형성하고 유지하는데 중요한 역할을 한다. 더욱이 청소년기에는 애착의 대상이 부모에서 또래로 변화하여 친구 관계의 중요성이 증가하게 되는데, 아동기와는 달리 이 시기의 친구관계는 같이 노는데 적합한 대상을 넘어서

* 본 논문은 2005년도 학술진흥재단의 지원에 의해서 연구되었습니다(KRF 2005-079-HM0004).

본 연구에 참여해주신 수곡중학교 학생들과 선생님들께 감사드립니다.

* 교신저자 : 김혜리, (361-763) 충북 청주시 흥덕구 개신동 산 48, 충북대학교 심리학과, 전화 : 043) 261-2194,

E-mail : hrghim@chungbuk.ac.kr

상대방의 욕구에 민감하고 개인적 생각과 감정을 공유하며 어려운 상황에서 도움이 되는 대상으로 발전된다(임영식, 한상철, 2000; 장휘숙, 2004; 허혜경, 김혜수, 2002).

따라서 청소년들이 적응적인 대인 관계를 형성하고 유지하기 위해서는 타인의 바람, 생각, 정서 등과 같은 마음 상태를 고려할 수 있는 사회인지 능력이 중요하게 작용한다고 볼 수 있다. 다른 사람이 무엇을 원하고 있는지 알아야(바람) 적절한 도움을 제공할 수 있고, 상대방이 자신을 비밀을 지킬 사람으로 생각한다는 것을 알 때(믿음) 상호 신뢰와 충성심이 증가할 것이며, 상대가 괴롭거나 슬퍼하고 있음을 파악해야(정서) 위로와 공감적 지지를 제공할 수 있기 때문이다. 또한 이중적 의미를 내포하는 말이나 풍자, 애매한 농담의 상황에서 상대의 생각, 의도와 같은 마음상태를 이해할 수 있을 때 오해 없이 적절한 반응을 함으로써 원만한 관계를 유지할 수 있을 것이다.

이러한 사회 인지와 사회적 행동이 관련성은 최근 마음 이론 분야에서 연구되고 있다(Astington, 2003; Slaughter & Repacholi, 2003). 마음이론(theory of mind) 또는 마음 읽기(mind-reading)란 지각, 의도, 바람, 믿음, 정서와 같은 내적인 마음 상태들을 참조해서 행동을 예측하고 설명하는 인간의 능력이며, 각각의 마음상태들의 상호 연결된 네트워크(예를 들면, 바람은 믿음의 영향을 받고, 믿음과 바람은 의도에 영향을 주는 것)에 대한 이해를 포함한다(Wellman, 1990).

마음 이론에 대한 진화심리학적 입장에서는 마음 상태를 파악하고 이해하는 능력이 군집생활을 통해 사회적 상호작용을 하게 된 원시인류의 생존과 적응에 도움이 되기 때문에 진화하게 되었다고 주장한다(Baron-Cohen, 1995). 즉, 상대방의 행동을 보고 그 사람이 나를 도우려는 것인지 아니면 해치려는 것인지를 파악하는 능력이 있는 사람은 그렇지 못한 사람보다 재빠르고 적절하게 대처할 수 있기 때문에 생존가능성이 높았을 것이고, 그로 인해 인간은 생득적으로 마음 상태를 읽는 능력을 갖게 되었다는 것이다.

반면에 마음이론에 대한 사회문화적 입장에서는 성인이나 또래와의 사회문화적 활동에 참여하는 과정에서 생각, 의도, 바람과 같은 마음 상태를 이해하는 능력을 발달시키게 된다고 가정한다(Dunn, 1988). 이러한 입장에 따르면, 긍정적인 사회적 상호작용을 제공하는 풍부한 환경

에 있는 아동은 제한된 사회적 환경에 있는 아동보다 마음 상태를 더 잘 이해할 것이며, 따라서 마음 읽기 능력에는 개인차이가 있다고 가정된다(Keenan, 2003; Slaughter & Repacholi, 2003). 개인의 마음 이해 수준이 형제자매의 수, 형제간 상호작용, 가족들과의 마음 상태에 대한 대화 정도, 부모의 양육태도 등과 관련이 있다는 일련의 연구 결과들(Brown, Doneland-McCall, & Dunn, 1996; Jenkins & Astington, 1996; Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki-Kassotaki, & Berridge, 1996)은 마음 이해의 개인차와 사회적 발달에 대한 이들의 입장을 지지한다.

마음 이해에 대한 진화론적 입장과 사회문화적 입장은 마음읽기 능력의 발달 기원에 대해서는 서로 상이한 견해를 보이고 있지만, 개인의 마음 이해 능력이 어떠한 방식으로든 사회적 기능 및 상호작용과 관련되어 있다는 점에는 그 입장이 일치한다. 마음 이해 능력이 과거 선사시대부터 적응과 생존에 도움이 되었다면 오늘날에도 마음 읽기를 잘하는 사람들이 사회적으로 더 잘 적응하고 유능할 것이며, 마음 이해 능력이 사회적 경험을 통해서 발달된다면 적절한 사회적 상호작용을 하는 사람들이 그렇지 못한 사람들보다 더 높은 마음 이해 수준을 보일 것이기 때문이다.

과연 마음 이해 능력에서의 개인차가 실제 사회적 상호작용과 관련이 있는가에 대해서는 여러 경험적 연구들이 이루어져 왔다. 그러나 이러한 연구들은 주로 유아와 어린 아동만을 그 대상으로 하고 있다. 이것은 지금까지 연구들이 틀린 믿음 이해 과제만을 사용해서 개인의 마음 이해 능력을 측정해 온 것과 무관하지 않다(Astington, 2003; Hughes & Leekam, 2004). 틀린 믿음 이해(false-belief understanding)란 다른 사람이 사실과 다른 생각을 갖고 그러한 생각에 입각해서 행동할 것임을 이해하는 것, 즉 마음이 내적 표상이며 행동은 개인의 내적 표상에 의해서 결정된다는 것에 대한 이해를 말한다. 이러한 능력은 어떤 물건이 있는 장소가 옮겨진 것을 알고 있는 아동에게 이러한 사실을 모르는 다른 사람이 어느 장소에서 물건을 찾을지를 예측하게 하거나(Wimmer & Perner, 1983), 친숙한 사탕 상자 혹은 밴드에이드 상자에 다른 물건이 들어있는 것을 본 아동에게 이 사실을 보지 못한 사람이 그 안에 무엇이 들어있을 것으로 생각할지를 물음으로써 측정된다(Gopnik & Astington,

1988). 이와 같은 틀린 믿음 과제는 3-5세가 되면 대부분의 아동이 올바르게 대답하기 때문에 마음 이론 연구들이 주로 유아와 어린 아동을 중심으로 이루어지게 되었다고 볼 수 있다.

틀린 믿음 과제를 사용했을 때 유아의 마음 이해 능력은 다양한 사회적 행동들과 관련이 있었다. 예를 들면, 3세 아동의 틀린 믿음 이해와 교사가 평가한 아동의 사회적 인지적 행동의 관계를 검토한 Lalonde와 Chandler(1995)의 연구에서, 아동의 틀린 믿음 이해는 관습적인 사회적 행동(conventional social behavior : 예를 들어, 부탁을 할 때 ‘제발’이라고 말하기, 실수에 대해서 사과를 하기, 선물이나 도움을 받으면 고맙다고 이야기하기)과는 관련이 없었으나, 의도적인 사회적 행동(intentional social behavior : 예를 들어, 게임에서 규칙을 지키기, 감독을 받지 않고 4-5명의 친구들과 협력적 놀이를 하기, 적절하게 대화를 끝내기)과는 정적 상관이 있었다. 이러한 결과는 Astington(2003)이 관습적 행동과 의도적 행동에 해당하는 문항을 재분류하고 언어능력을 통제했을 때에도 동일하게 나타났다. 따라서 사실과 다른 틀린 믿음을 잘 이해하는 유아가 다른 사람의 마음과 생각을 고려해야 하는 사회적 행동들을 더 잘한다고 볼 수 있다.

한편 Jenkins와 Astington(2000)은 마음 이해와 사회적 행동의 인과관계에 파악하기 위해서 3-4세 유아들을 대상으로 종단연구를 수행한 후, 틀린 믿음에 대한 이해 능력과 언어 능력을 측정하고 아동의 가장놀이 장면을 관찰한 결과, 틀린 믿음 이해로 측정된 초기의 마음 이해 능력은 언어능력을 통제했을 때에도 이후의 함께 계획하거나 역할 할당과 같은 사회적 행동을 유의미하게 설명했다. 그러나 초기의 사회적 행동은 이후의 마음 이해 능력을 예측하지 않았다. 이들은 왜 마음 이론이 사회적 행동의 발달에 영향을 주어야 하는가에 대해서, 자신이나 타인의 다양한 믿음을 이해하는 것이 사회적 상호작용을 덜 모호하게 만들기 때문에 공동의 노력을 더 많이 하게 만든다고 설명했다.

좀 더 나이가 많은 3-6세 아동을 대상으로 한 다른 연구(Watson, Nixon, Wilson, & Capage, 1999)에서도 틀린 믿음 이해는 교사가 평가한 아동의 전반적인 사회적

상호작용 기술과 관련이 있었으며, 연령과 언어 능력을 통제했을 때에도 틀린 믿음 과제 수행은 아동의 사회적 기술을 추가적으로 설명했다. 그러나 같은 연구에서 교사의 평가를 사회적 기술에 대한 평가(예를 들면, 이 아이는 매우 좋은 사회적 기술이 있다, 이 아이는 대체로 적절하게 행동한다)와 인기도에 대한 평가(예를 들면, 이 아이는 친구가 많다)로 구분했을 때, 틀린 믿음 이해는 연령과 언어능력을 통제했을 때도 교사의 사회적 기술 평가와 관련이 있었으나 인기도에 대한 교사의 평가와는 관련이 없었다.

비록 틀린 믿음 이해가 교사가 판단한 인기도와는 관련이 없었지만, 또래들 스스로가 평가한 인기도와는 관련이 있는 것으로 나타났다. Peterson과 Siegal(2002)이 학령 전 아동들에게 좋아하는 친구를 지명하게 하여 인기도를 측정했을 때, 인기 있는 아동은 거부되는 아동보다 틀린 믿음 과제 점수가 더 높았다. 또한 거부되는 아이 중에서도 상호 안정적인 우정 관계를 갖고 있는 아동은 그렇지 않은 아동보다 틀린 믿음을 더 잘 이해했다. 인기 있는 아동의 경우도 마찬가지로 상호 안정적인 우정이 있는 인기아들은 그렇지 않은 인기아들보다 틀린 믿음 이해 수준이 높았다. 저자들은 이러한 결과에 대해서 사회적 상호작용의 기회, 특히 우정의 맥락에서 대화를 통한 상호작용이 마음 이해 능력의 발달에 중요한 영향을 미치는 것으로 설명했다.

틀린 믿음 이해와 인기도의 관계는 인기 있는 아동이 마음을 잘 읽는가에 대한 국내 연구(김혜리, 이숙희, 2005)에서도 입증되었다. 이 연구에서 유치원생의 틀린 믿음 과제 수행은 또래가 평가한 인기도와 정적 상관이 있었다. 또한 유치원생의 인기도를 예측하는 변인은 공격성이었으나, 초등학교 2학년 아동의 인기도는 성별, 공격성, 그리고 마음이해와 관련된 사회적 행동에 의해서 예측되었다.

이러한 결과들을 종합해 볼 때, 틀린 믿음과 같은 마음 상태에 대한 이해는 다양한 사회적 행동 및 인기도와 관련이 있으며, 이러한 마음 이해 능력은 사회적 행동을 유도하는 동시에 사회적 상호작용을 통해서 발달한다고 볼 수 있다.

그러나 최근 들어 틀린 믿음 과제만으로 마음 이해 능력을 측정하는 것은 충분하지 않다는 지적이 제기되고 있

다(Astington, 2003; Slaughter & Repacholi, 2003). 마음 이해는 단일한 차원의 구성개념이 아니라 다면적이기 때문에 한 가지 유형의 과제가 모든 측면을 말해줄 수 없다는 것이다. 그 중에서도 틀린 믿음에 대한 이해와 정서에 대한 이해는 서로의 변량에 독립적인 영향을 주지 않는 구분된 영역이며(Cutting & Dunn, 1999), 사회적 상호작용의 서로 다른 측면들과 관련된 것으로 알려져 있다(Dunn, 1995). 따라서 틀린 믿음과 같은 인지적 마음 상태에 대한 이해는 사회적 기능에 필요하기는 하지만 그것만으로 충분하지는 않을 것이며, 마음 이해와 사회적 상호작용의 관계를 보다 포괄적으로 이해하려면 정서, 의도, 바람과 같은 다양한 마음 상태들에 대한 이해 능력이 고려되어야 할 것이다.

마음 이해 능력의 다양한 측면들을 측정하고 이러한 능력들이 사회적 행동과 어떠한 관계가 있는지를 검토한 몇몇 연구들에 따르면, 각각의 마음 이해 영역은 사회적 행동의 서로 다른 측면들과 관련이 있었다. 예를 들어, Dunn과 Cutting(1999)이 틀린 믿음, 속이기, 정서적 조망 수용, 그리고 정서 이해 능력을 마음 이해 능력으로 측정했을 때, 틀린 믿음과 속이기는 친구와의 의사소통과 관련이 있었으나 정서 이해는 이러한 관계가 없었다. Dunn(1995)의 연구에서도 틀린 믿음 이해는 학교에서의 부정적 평가 및 교사의 비판에 대한 민감성과 부적 상관이 있었으나 정서 이해는 이러한 관계가 없었다.

틀린 믿음, 속이기, 풍자, 선의의 거짓말, 그리고 정서적 조망수용 이해 능력을 통해서 4-6세 아동의 마음 이해 능력을 측정한 Badenes, Estevan, 그리고 Bacete(2000)의 연구에서도 마찬가지로 마음이해의 하위 영역에 따라 관련된 사회적 행동이 서로 달랐다. 즉, 틀린 믿음 이해는 또래 거부 및 사회적 행동과 관련이 없었지만, 선의의 거짓말 이해는 공격성, 위축과 부적 상관이 있었고 친사회성과 정적 상관이 있었다. 또한 마음이해와 사회적 행동의 관계는 성별에 따라 차이가 있어서, 인기 있는 여자 아이는 속이기 과제에 능동했고, 거부되는 남자 아이는 다른 집단보다 선의의 거짓말 이해가 저조했다.

마음 이해와 사회적 유능성의 관계에서 성차의 문제는 Bosacki와 Astington(1999)에 의해서 구체적으로 언급되었다. 이들은 지금까지 마음 이론에 대한 대부분의 연구들이 성차를 밝히려는 목적으로 시도되지 않았으며 밝

혀진 성차들은 주로 통계 분석의 부산물이었다고 주장하고, 11-13세 전청년기 아동의 마음 이해 능력과 사회적 유능성의 관계를 성별에 따라 분석했다. 이들의 연구에서 마음 이해 능력은 다양한 관점을 이해하는 개념적 역할 조망 능력(conceptual role-taking : 등장인물들이 왜 그러한 행동을 했는가?), 공감적 민감성(empathetic sensitivity : 등장인물들은 어떤 기분일까?), 대인 지각(person perception : 등장인물들은 어떤 사람인가?), 대안적 설명 능력(alternative thinking : 이 상황을 다르게 생각할 수 있는가?)으로 측정되었다. 그 결과, 마음 이해 능력은 또래가 평가한 사회적 기술과 관련이 있었으나 또래 선호도와는 관련이 없었다. 성차의 경우, 여자아이들은 개념적 역할 조망, 공감적 민감성, 대인지각 능력이 사회적 기술과 관련이 있었던 반면에, 남자 아이들은 개념적 역할 조망 능력만이 사회적 기술과 관련이 있었다.

Bosacki와 Astington(1999)의 연구는 보다 고등한 수준의 마음 이해 능력을 측정함으로써 틀린 믿음 이해에 기초한 과거 연구들보다 나이든 아동의 마음 이해를 검토할 수 있었지만 여전히 그 대상이 전청년기 아동에 머무르고 있으며, 청소년기의 마음이해와 사회적 행동의 관계를 검토한 연구는 극히 드문 실정이다. 그 한 가지 이유는 틀린 믿음 이해 과제가 마음 이해 능력을 판단하는 리트머스 검사로 사용되었기 때문으로 볼 수 있다. 물건이 한 장소에서 다른 장소로 옮겨진 것을 모르는 채 그 물건이 원래 장소에 있다고 사실과 다른 틀린 생각을 갖고 있는 사람이 어떻게 행동할 것인가를 묻는 유형의 틀린 믿음 과제는 이러한 이해 능력이 발달하기 시작하는 유아들의 마음 이해 수준의 개인차를 측정할 수 있지만, 청소년의 경우 대부분의 응답자가 정확한 응답을 할 것이므로 개인 차이를 측정할 수 없을 것이다. 아울러 마음 이해와 사회적 적응의 관계에 대한 초기 연구들은 자폐 아동이 사회적 상호작용과 의사소통에서 장애를 보이는 이유가 마음읽기 능력에 결함이 있기 때문인가에 초점을 두었기 때문에(이에 대한 개관은 Baron-Cohen, 2000), 정상 청소년들은 이 분야의 연구 대상으로 주목받지 못해왔다.

그러나 청소년기는 사회인지 능력의 비약적으로 발전하는 시기이며(장휘숙, 2004), 마음을 이해하는 능력 또한 유아기에 완전한 발달이 이루어지는 것이 아니라 청

소년기 이후까지 꾸준히 발달한다(김혜리, 구재선, 김정미, 양혜영, 정명숙, 최현옥, 이수미, 2007; 최현옥, 김혜리, 2008). 더욱이 청소년기에 친밀한 관계를 유지하기 위해서는 서로의 생각과 감정을 공유하고 이해, 위로, 지지를 제공하는 것이 상당히 중요하다. 따라서 타인의 정서와 생각을 이해하는 것은 청소년들의 사회적 적응에서도 여전히 중요한 요소일 수 있다. 어린 아동과 나이든 아동을 비교한 선행연구에서도, 마음이해는 어린 아동보다는 나이든 아동의 사회적 수용을 더 크게 예측하는 것으로 보고된 바 있다(Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002). 이러한 시점에서 마음이해 능력과 사회적 능력의 관계가 아동기까지로 제한되는지 아니면 청소년기에도 지속적인 관련성이 있는지를 경험적으로 입증하기 위해서는 그 연구 대상의 범위가 청소년들로 확장될 필요성이 있을 것이다.

최근 들어 청소년을 대상으로 마음이해와 사회적 행동의 관계를 검토한 연구가 이루어진 바 있다(최현옥, 김혜리, 2008). 이 연구에서 사회적 행동에 대한 마음 이해의 설명력은 유의미했지만 크지 않았다. 그러나 이 연구는 대부분의 선행연구들과 마찬가지로 인지적인 생각 이해만을 다루었을 뿐 정서에 대한 이해를 고려하지 못했으며, 측정된 사회적 행동도 관습적 행동과 의도적 행동으로 제한되었다.

이에 본 연구는 청소년들을 대상으로 다양한 마음 이해 능력과 사회적 상호작용들을 측정하여, 과연 청소년기에도 마음을 이해하는 능력이 사회적 상호작용과 관련이 있는가, 만일 그렇다면 어떠한 마음 이해 능력이 사회적 상호작용의 어떤 측면과 관련이 있는가, 그리고 이러한 관

계에서 성별 차이가 있는가를 검토했다.

방 법

연구대상

청주시 중학교 2학년 재학생 남녀 각각 38명씩 총 76명이 연구에 참여하였다. 연구 대상자의 연령범위는 13년 10개월에서 14년 4개월이었다.

측정도구

마음 이해 측정

정서 이해 능력과 인지적 생각 이해 능력을 측정했다. 정서 이해는 눈과 얼굴 표정에서 정서를 파악하는 과제를 사용했고, 생각 이해는 애매한 행동, 선의의 거짓말, 풍자, 헛디딤 말(faux pas : 화자가 나쁜 의도는 없었으나 상황을 잘 몰라서 상대의 기분을 상하게 하는 말)에 대한 이해를 측정하는 네 종류의 과제를 사용했다.

정서 이해 과제

Baron-Cohen, Wheelwright, 그리고 Jolliffe(1997)의 과제를 토대로 조경자, 박수진, 송인혜, 김혜리(2007)가 개발한 표정 읽기 과제를 사용했다. 이 과제는 기본 정서와 복합 정서를 표현하는 32개의 정서 어휘를 제시하고 4개의 눈 또는 얼굴 표정 중에서 해당하는 표정 하나를 선택하게 하는 방식으로 구성되어 있다(그림 1 참조). 본 연구에서는 총 4명의 배우(남자 배우 2명과 여자배우 2명)의 얼굴 표정을 사용했으므로, 응답자는 눈 정서와 얼굴 정서 각각에 대한 128개의 문항에 응답했다. 정서 이



그림 1. 정서 이해 과제의 예

해 점수는 정확한 응답을 한 문항수의 백분율 점수로 산출했다.

생각 이해 과제

선행연구들(Baron-Cohen, Riordan, Jones, Stone, & Plaisted, 1999; Bosacki & Astington, 1999; Happé, 1994; O'Connor & Hirsch, 1999)을 토대로 김혜리 등(2007)이 제작한 과제 중에서 청소년기까지 계속 발달하는 것으로 나타난 4개의 과제들을 선별하여 사용했다. 각 과제에 대한 응답은 원 저자와 동일한 기준으로 점수화하고, 산출된 점수의 백분율 점수를 각 과제 수행 점수로 사용했다.

애크한 행동 이해하기 과제는 놀이터에서 두 명의 아이들이 혼자 그네를 타고 있는 소녀를 바라보다가 서로 눈짓을 한 후 그네 타는 소녀에게 다가가는 상황을 이야기해 준 후 행동의 이유(왜 그네 타는 소녀에게 다가갔는가), 등장인물의 생각과 기분(그네 타는 소녀는 왜 아이들이 자신을 향해 다가온다고 생각할까 어떤 기분일까), 대안적 해석(이 장면을 다르게 볼 수도 있을까)에 해당하는 6개의 질문을 했다.

선의의 거짓말과 풍자 과제는 사실과 다른 말의 숨은 뜻을 이해하는 과제로, 예쁘지 않은 목도리를 한 친구에게 '목도리가 예쁘다'고 말하거나(선의의 거짓말), 엄마가 버릇없는 딸에게 '참 예의 바르다'고 말한 것(풍자)에 대해 정말 예쁘거나 예의 바른지와 그 말의 들은 사람의 생각, 그 생각은 맞는가의 3개 질문을 했다.

헛디딤 과제는 잘 몰라서 상대의 마음을 상하게 하는 두 상황(예를 들면, 여자 아이에게 '누구네 아들인지 참 잘 생겼다'라고 말한 상황)를 제시하고 왜 그런 말을 했나, 사실을 알았나, 사실을 알았다면/몰랐다면 어떻게 말했을까를 물었다.

사회적 상호작용 측정

사회적 기술, 공감, 공격성과 친사회성을 자기보고 방식의 5점 Likert 척도(1점 : 전혀 아니다, 5점 : 매우 그렇다)로 측정했다. 또한 사회적 상호작용을 자기보고 방식으로만 측정할 경우 자신의 실제 행동보다는 사회적으로 바람직한 응답을 하게 될 가능성이 있기 때문에, 또래 지명 방식을 사용하여 인기도를 추가로 측정했다.

사회적 기술(social skill)은 Matson, Rotatori, 그리고 Helsel(1983)이 개발한 사회적 기술 평가 척도(MESSY)로 측정했으며, 박난숙(1992)의 번역본을 원문항과 비교하여 일부 표현을 원문항에 더 가까우면서 이해가 용이하도록 수정하여 사용했다. 예를 들어, '사람들이 말을 할 때 시선을 피하지 않는다(Looks at people when they are speaking)'의 문항을 '상대방이 말을 할 때 상대방을 쳐다 본다'로 수정하고, '다른 사람들에게 자신이 도움이 될 수 있는지 물어본다(Asks if he/she can be of help)'를 '다른 사람들에게 내 도움이 필요한지 물어본다'로 수정했다. Matson 등(1983)은 총 62개 문항을 요인분석하여 6개 요인을 추출했으며, 본 연구에서는 그 중에서 '적절한 사회적 기술(appropriate social skill)요인'만을 분석에 사용했다. 이 요인은 총 23문항으로 구성되어 있는데, 그 중에서 우리 문화에 적절하지 않은 2문항(I call people by their names, I ask questions when talking with others)을 제외하고 나머지 21문항을 사용했다. 여기에는 '남이 뭔가를 해주면 고맙다고 인사를 한다', '남의 농담과 재미난 이야기를 들으면 웃는다' 등의 문항이 포함되었으며, 사용한 21문항의 내적 일치 계수(Cronbach α)는 .865였다.

공격성과 친사회성은 Crick과 Werner(1998)의 문항을 자기보고식으로 측정했다. 외현적 공격성(때리기, 꼬집기, 비난하기, 때리겠다고 위협하기 등)과 관계적 공격성(따돌리기, 더 이상 친구하지 않는다고 말하기 등)을 측정하는 10문항은 박보경(2002)의 번역본을 사용했고, 친사회성(남을 돕기, 남을 위해 착한 일 하기 등)에 해당하는 4문항은 이경희(1992)의 번역본을 사용했다. 각 하위 척도의 내적 일치 계수(Cronbach α)는 .693에서 .780 수준이었다.

공감 수준은 Baron-Cohen과 Wheelwright(2004)의 EQ 척도(Empathy Quotient)에 대한 김혜리와 이승복(2007)의 번역본을 사용했다. 이 척도는 40개의 공감 문항과 20개의 통제 문항을 포함하는 총 60문항으로 구성되어 있으며, 본 연구에서 통제 문항을 제외한 40개 문항에 대한 내적 일치 계수(Cronbach α)는 .765였다.

인기도의 경우, 반에서 좋아하는 친구와 싫어하는 친구 각 3명의 이름을 적게 한 후, 인기도를 산출하고 또래 지위 집단을 구분했다. 인기도 산출과 또래 지위 집단 구분 방식은 Coie, Dodge, 및 Coppotelli(1982)의 방식에 근거했다. 이들은 또래 집단 내에서 사회적 지위가 사회적 인

기(social preference)와 사회적 영향력(social impact)의 2차원으로 이루어져 있다고 제안하고, 이러한 2개의 차원에 따라 5개의 지위 집단 산출 방식을 제시했다. 이들이 제시한 또래 지위 집단 산출법은 다음과 같다. 먼저 긍정적 지명과 부정적 지명을 받은 수의 표준화 점수로 또래 선호(L : liking)와 또래 거부(D : dislike)가 산출된다. 사회적 인기도(SP : Social Preference)는 L점수와 D점수의 차로, 사회적 영향력(SI : Social Impact)은 L점수와 D점수의 합으로 산출된다. 그 후 L점수, D점수, SP점수, SI점수에 기초하여 인기(SP>1.0, L>0, D<1), 양면(SI>1.0, L>0, D>0), 거부(SP<-1.0, L<0, D>0), 고립(SI<-1.0, L<0, D<0), 보통(-.5<SP<.5, -.5<SI<.5) 집단이 구분된다. 본 연구에서는 Coie 등(1982)의 방식을 사용했기 때문에, 인기 집단은 긍정적 지명만 많이 받은 학생들이고, 거부 집단은 부정적 지명만 많이 받은 학생들이며, 양면 집단과 고립 집단은 두 가지 지명을 모두 많이 받거나 받지 못한 학생들이다. 보통 집단은 사회적 지위가 극단적이지 않은 그 밖의 학생들이다.

절차

마음 이해 능력은 컴퓨터를 사용하여 측정했고, 사회적 상호작용은 질문지로 측정했다. 학생들은 한 학급씩 학교 컴퓨터실에 앉아 모니터 화면에 제시되는 그림을 보고 헤드폰으로 설명을 들으며 과제를 수행했다. 각 마음 이해 과제들은 무선으로 제시되었으며, 무선 제시 순서는 본 연구를 위해 PHP로 제작한 연구용 프로그램으로 제어했다. 연구대상자들은 컴퓨터 키보드와 마우스를 사용해서 과제 질문에 응답했고, 이들의 반응은 데이터베이스로 저

장되었다. 과제 수행에는 약 40분에서 한 시간 가량이 소요되었다. 사회적 상호작용에 대한 질문지는 마음이해 과제 수행이 끝난 후 담임선생님을 통해서 각 학급에서 실시했다.

결 과

마음이해 과제들의 관계

각 마음이해 과제들간의 상호 관계를 검토했을 때, 정서 이해와 생각 이해 점수 간에는 중간 수준의 정적 상관이 있었다, $r=.385, p<.01$. 정서 이해와 유의미한 관계가 나타난 생각이해 하위 과제는 애매한 상황에서 마음을 이해하는 과제, $r=.230, p<.05$, 및 헛디딤 이해 과제였다, $r=.284, p<.05$. 또한 눈에 나타난 정서를 이해하는 능력과 얼굴 표정에 나타난 정서를 이해하는 능력 간에는 높은 정적 상관이 있었으나, $r=.817, p<.01$, 생각이해의 하위 과제들 간에는 유의미한 관계가 없었다.

사회적 상호작용 변인들의 관계

사회적 상호작용을 측정하는 변인들 간의 상호 관계를 검토했을 때, 중학생의 사회적 기술은 친사회성과 정적 상관성이 있었다, $r=.501, p<.01$. 또한 사회적 기술과 친사회성은 공감과 각각 $r=.596, p<.01$ 및 $r=.519, p<.01$ 의 높은 정적 상관성이 있었다. 그 밖에 외현적 공격성과 관계적 공격성 간에는 $r=.597, p<.01$ 의 정적 상관성이 있었다.

마음이해와 사회적 상호작용의 성별 차이

측정된 마음 이해 수행과 사회적 상호작용에 성별 차이

표 1. 마음 이해 수행의 평균과 표준편차 (괄호 안은 표준편차임)

	전체	남자	여자	t
눈 정서 이해	67.08(9.14)	63.81(10.92)	70.27(5.49)	-3.225**
얼굴 정서 이해	72.43(9.70)	69.53(10.99)	75.25(7.36)	-2.639**
정서 이해 전체	69.76(8.98)	66.67(10.52)	72.76(5.91)	-3.079**
애매한 행동	72.48(17.21)	71.27(14.84)	73.68(19.43)	-.608
선의의 거짓말	78.07(26.42)	75.44(30.69)	80.70(21.41)	-.867
풍자	69.74(30.88)	63.16(34.48)	76.32(25.60)	-1.889
헛디딤	57.89(24.26)	51.32(21.71)	64.47(25.16)	-2.441*
생각 이해 전체	69.19(13.21)	65.79(13.60)	72.59(12.05)	-2.306*

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

표 2. 마음 이해와 사회적 상호작용의 관계 : 전체

	정서 이해			애매한 행동	선의의 거짓말	생각 이해		
	눈정서	얼굴정서	정서이해 전체			풍자	헛디딤	생각이해 전체
사회적 기술	.213	.192	.212	.048	-.090	.178	-.002	.060
외현적 공격성	-.339**	-.328**	-.349**	-.317**	-.150	-.204	-.046	-.327**
관계적 공격성	-.180	-.151	-.173	-.140	.015	-.158	-.084	-.173
친사회성	.133	.239*	.201	-.121	-.053	.203	-.031	-.052
공감	.207	.277*	.254*	-.029	-.064	.294*	-.018	.046
또래 선호(L)	.090	.150	.127	.244*	.162	.180	.005	.254*
또래 거부(D)	.031	-.048	-.010	-.365**	.091	-.154	-.107	-.309**
인기도(SP)	.037	.122	.085	.374**	.043	.205	.069	.346**
영향력(SI)	.105	.090	.102	-.105	.218	.023	-.088	-.047

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

표 3. 마음 이해와 사회적 상호작용의 관계 : 남학생

	정서 이해			애매한 행동	선의의 거짓말	생각 이해		
	눈정서	얼굴정서	정서이해 전체			풍자	헛디딤	생각이해 전체
사회적 기술	-.013	-.020	-.018	.131	-.243	.161	-.147	-.007
외현적 공격성	-.212	-.220	-.225	-.227	-.185	-.149	-.211	-.309
관계적 공격성	-.225	-.177	-.209	-.238	.100	-.023	-.139	-.165
친사회성	.071	.297	.197	-.181	-.156	.174	-.008	-.099
공감	.116	.177	.152	-.101	-.049	.357*	-.147	-.011
또래 선호(L)	.132	.130	.136	.290	.280	.281	.198	.405*
또래 거부(D)	.050	-.051	-.001	-.399*	.049	-.217	-.236	-.367*
인기도(SP)	.057	.121	.093	.454**	.153	.328*	.286	.509**
영향력(SI)	.139	.062	.104	-.084	.252	.049	-.029	.029

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

표 4. 마음 이해와 사회적 상호작용의 관계 : 여학생

	정서 이해			애매한 행동	선의의 거짓말	생각 이해		
	눈정서	얼굴정서	정서이해 전체			풍자	헛디딤	생각이해 전체
사회적 기술	.541**	.408*	.505**	-.011	.056	.162	.041	.067
외현적 공격성	-.312	-.285	-.322*	-.388*	-.032	-.140	.278	-.211
관계적 공격성	.041	-.008	.014	-.050	-.062	-.271	.042	-.104
친사회성	.135	.131	.144	-.098	.045	.194	-.104	-.071
공감	.355*	.394*	.410*	.009	-.149	.238	.029	.064
또래 선호(L)	.052	.212	.156	.214	.000	.059	-.160	.105
또래 거부(D)	-.019	-.069	-.051	-.347*	.156	-.082	-.004	-.269
인기도(SP)	.041	.162	.119	.323*	-.090	.081	-.090	.215
영향력(SI)	.033	.145	.106	-.134	.158	-.023	-.166	-.166

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

가 있는지 살펴보았다. 그 결과, 표 1과 같이, 정서 이해($t_{(73)}=-3.079, p<.01$)와 생각 이해($t_{(74)}=-2.306, p<.05$) 모두 여학생이 남학생보다 우수했다. 정서 이해의 경우, 여학생이 남학생보다 눈 표정에 나타난 정서($t_{(73)}=-3.225, p<.01$)와 얼굴 표정에 나타난 정서($t_{(73)}=-2.639, p<.01$)를 더 잘 읽었다. 그러나 생각 이해 하위 과제 중에서는 헛디딤 과제에서만 성별 차이가 유의미했으며($t_{(74)}=-2.441, p<.05$) 여학생이 남학생보다 헛디딤 말을 하는 사람의 마음 상태를 더 잘 이해했다.

사회적 상호작용의 경우, 측정된 변인들 중에서 외현적 공격성만이 성별 차이가 유의미했다($t_{(72)}=3.674, p<.001$). 외현적 공격성의 평균은 남자가 2.22, $SD=.69$, 여자가 1.62, $SD=.71$ 로 남학생이 여학생보다 더 높았다.

이러한 결과는 여학생이 남학생보다 타인의 마음상태를 더 잘 이해하며, 특히 여학생들이 남학생들보다 정서를 이해하는 능력이 우수함을 말해준다.

마음이해와 사회적 상호작용의 관계

전체 중학생의 마음 이해 수행과 사회적 상호작용의 상관분석을 실시했을 때, 정서이해는 외현적 공격성과 부적 상관이 있었고, $r=-.349, p<.01$, 공감과 정적 상관이 있었다, $r=.254, p<.05$. 생각 이해의 경우, 애매한 행동 과제와 풍자 과제만이 사회적 상호작용과 유의미한 상관이 있었

다. 애매한 상황에서의 마음 이해를 잘하는 중학생은 외현적 공격성이 낮고, $r=-.317, p<.01$, 인기도(SP)가 높았으며, $r=.374, p<.01$, 풍자하는 말을 잘 이해하는 사람은 공감수준이 높았다, $r=.294, p<.05$ (표 2 참조).

그러나 이러한 관계는 성별에 따라 차이가 있었다. 정서 이해의 경우, 얼굴과 눈에 나타난 정서를 잘 읽는 여학생은 사회적 기술과, $r=.505, p<.01$, 공감 수준이 높고, $r=.410, p<.05$, 외현적 공격성이 낮았다, $r=-.322, p<.05$. 그러나 정서 이해는 남학생의 모든 사회적 상호작용 변인들과 유의미한 상관이 없었다. 반면에 생각 이해의 하위 과제인 풍자 이해 능력은 남학생의 공감능력, $r=.357, p<.05$, 및 인기도(SP)와, $r=.328, p<.05$, 정적 상관이 있었으나 여학생의 경우는 이러한 관련성이 나타나지 않았다. 마음 이해 과제 중에서 애매한 행동 과제는 남녀 집단에서 모두 또래 거부와 부적 상관이 있었고, 인기도와 정적 상관이 있었다. 또한 애매한 상황에서 마음을 잘 읽는 여학생은 외현적 공격성이 낮았다, $r=-.388, p<.05$ (표 3과 4 참조).

전체적으로 정서에 대한 이해 능력은 여학생의 사회적 행동과 관련이 있었다. 즉, 타인의 정서를 잘 이해하는 여학생은 사회적 기술과 공감능력이 높고 외현적 공격성이 낮았다. 생각에 대한 이해를 측정하는 하위 과제 중에서 남녀 중학생의 사회적 상호작용과 가장 밀접한 관련이 있

표 5. 사회적 상호작용에 대한 중다회귀분석

	종속변인	독립변인	R	R ²	β	F
남자	사회적 기술	공감	.585	.343	.585 ***	16.152 ***
	친사회성	공감	.475	.225	.475 **	8.724 **
	또래거부(D)	애매한 행동 이해	.371	.137	-.371 *	5.100 *
	인기도(SP)	애매한 행동 이해	.454	.207	.454 **	16.295 **
여자	사회적 기술	공감	.602	.363	.462 **	12.325 ***
		정서 이해	.678	.459	.341 *	
	외현적 공격성	애매한 행동 이해	.429	.184	-.429 *	6.764 *
	친사회성	공감	.548	.300	.548 **	12.863 **
	또래거부(D)	애매한 행동 이해	.409	.168	-.409 *	6.037 *
	인기도(SP)	애매한 행동 이해	.397	.158	.397 *	5.614 *

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

는 과제는 애매한 상황에서 마음을 이해하는 능력이었다. 이러한 능력이 높은 남녀 중학생은 또래들에게 인기가 있었고, 여학생의 경우 외현적 공격성도 낮았다. 그 밖에 풍자하는 말을 이해하는 능력은 남학생의 사회적 상호작용 과만 관련이 있었으며, 풍자 이해 능력이 높은 남학생은 공감수준과 인기도가 높았다.

다음으로 각 사회적 상호작용에 대한 마음이해 능력의 설명력을 알아보기 위해서, 정서이해와 4개의 생각 이해 과제, 그리고 공감을 독립변인으로 하여 Stepwise 방식의 중다회귀분석을 하였다. 그 결과, 표 5와 같이, 남학생들의 공감 능력은 사회적 기술과 친사회성을 각각 34.3%와 22.5% 설명했고, 애매한 상황에서의 마음 이해 능력은 또래 거부와 인기도를 각각 13.7%와 20.7% 설명했다. 마찬가지로 애매한 행동 이해는 여학생의 또래 거부와 인기도를 각각 16.8%와 15.8% 설명했다. 또한 애매한 행동 이해는 여학생의 외현적 공격성을 18.4% 설명했다. 그밖에 공감과 정서 이해 능력은 여학생 집단에서만 사회적 기술을 45.9% 설명했으며, 여학생의 친사회성은 공감에 의해서만 30.0% 설명되었다.

이러한 결과는 애매한 상황에서 마음을 잘 이해하는 남녀 중학생들이 인기가 있고, 공감 능력이 높은 남녀 중학생이 사회적 기술 및 친사회성이 높음을 말해준다. 또한 여학생의 사회적 기술은 공감 능력 이외에 정서이해 능력에 의해서 설명되고 있음을 알 수 있다.

또래 지위에 따른 마음이해 능력의 차이

좋아하거나 싫어하는 친구로 지명된 횟수에 따라 또래

지위를 구분했을 때, 인기 집단에 19명(남자 10명, 여자 9명), 양면성 집단에 4명(남자 3명, 여자 1명), 거부 집단 14명(남자 6명, 여자 8명), 고립 집단 11명(남자 7명, 여자 4명), 그리고 보통 집단에 9명(남자 6명, 여자 3명)이 포함되었다.

남학생의 경우, 사례수가 적은 양면성 집단을 제외하고, 인기, 거부, 고립, 보통 집단의 마음 읽기 수행에 차이가 있는지를 검토했다. 그 결과, 표 6과 같이, 애매한 행동과, $F_{(3, 25)}=3.500$, $\eta^2=29.6$, $p<.05$, 풍자 과제 수행에서, $F_{(3, 25)}=5.340$, $\eta^2=39.1$, $p<.01$, 집단에 따른 차이가 유의미했다. Tukey 방식으로 사후검증했을 때, 인기 집단은 다른 집단보다 애매한 상황에서 마음을 더 잘 이해했고 거부 집단은 다른 집단보다 애매한 행동 이해 수행이 저조했다. 또한 또래에게 거부되는 남학생은 다른 집단보다 풍자하는 말을 더 잘 이해하지 못했다.

여학생의 경우는 양면성, 고립, 보통 집단에 포함된 사례수가 작았기 때문에 인기 집단과 거부 집단만을 대상으로 마음 이해 수행을 비교했다. 그 결과 인기 있는 여학생들은, $M=80.03$, $SD=3.85$, 거부되는 여학생들보다, $M=73.93$, $SD=5.11$, 얼굴 표정에 나타난 정서를 더 잘 읽었다, $t_{(15)}=2.804$, $p<.05$.

논 의

다른 사람의 생각, 의도, 정서와 같은 마음 상태를 읽는 것은 일상생활 속에서 행해지는 다양한 사회적 행동들과 관련이 있는 것으로 알려졌다. 그러나 마음 이해와 사회

표 6. 남학생 또래 지위별 마음 이해 점수의 평균과 표준편차 (괄호 안은 표준편차)

	인기집단	거부집단	고립집단	보통집단
눈정서 이해	65.86 (6.83)	57.66 (12.71)	66.18 (7.72)	59.90 (20.36)
얼굴정서 이해	71.02 (10.77)	61.41 (10.49)	72.99 (7.35)	67.06 (19.29)
정서이해 전체	68.44 (8.35)	59.53 (11.37)	69.59 (6.68)	63.48 (19.66)
애매한 상황	80.00 ^b (13.15)	59.72 ^a (16.17)	65.48 ^{ab} (14.77)	76.39 ^{ab} (9.74)
선의의 거짓말	80.00 (17.21)	50.00 (45.95)	80.95 (26.23)	72.22 (38.97)
풍자	70.00 ^b (29.19)	22.22 ^a (27.22)	80.95 ^b (26.23)	66.67 ^b (29.81)
헛디딤	55.00 (20.86)	38.89 (17.21)	45.24 (20.89)	61.11 (25.09)
생각이해 전체	72.50 ^b (9.66)	48.61 ^a (16.60)	64.29 ^{ab} (10.99)	70.83 ^b (5.89)

참자가 다르면 집단간 차이가 유의미한 것을 나타냄.

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

적 기능의 관계에 대한 초기 연구들은 자폐아동의 사회적 결함이 마음 이해 능력의 부족 때문인가를 밝히는데 중점을 두어 자폐아동, 정신지체 아동 등을 대상으로 연구가 이루어졌다. 그 후 정상인의 경우에도 마음이해가 사회적 행동과 관련이 있는가를 검증하려는 시도들이 이루어졌지만, 사실과 다른 틀린 믿음(생각)을 이해 능력을 갖고 있는가를 마음 이해 능력 발달의 리트머스 시험지로 여겼으로써 그 연구 대상이 틀린 믿음 이해 능력이 발달하는 시기인 유아와 어린 아동들로 한정되었다. 이렇듯 지금까지 이루어진 경험적 연구들은 그 대상이나 측정된 마음 이해 능력이 제한되어 마음 이해와 사회적 기능의 관계를 포괄적으로 다루지 못했다.

그러나 마음 상태를 이해하는 것은 정상 청소년들의 사회적 상호작용에서도 중요한 기능을 할 수 있는데, 그 이유는 청소년기에 사회인지 능력이 급격히 발달할 뿐 아니라 신뢰, 공감적 지지, 충성심과 같은 마음 이해와 관련된 요소들이 청소년의 사회적 관계 형성과 유지에 중요하기 때문이다. 이에 본 연구는 청소년기에 해당하는 중학생을 대상으로 다양한 마음 이해 요소들이 어떠한 사회적 상호작용과 관련이 있는가, 그리고 이러한 관련성에 성차가 존재하는가를 검토했다.

마음이해 능력을 생각 이해 능력과 정서 이해 능력으로 개념화하고 청소년의 마음이해 능력의 개인차를 측정할 수 있는 과제들을 선별하여 마음이해 능력을 측정하였다. 그 결과 정서 이해 능력은 애매한 상황에서 행동을 이해하는 능력 및 헛디딤 말을 이해하는 능력과 약한 정적 상관관을 보였으나 그 관계성이 크지 않았고 다른 생각이해 과제들과는 유의미한 관련성이 나타나지 않았다. 이것은 인지적인 생각을 이해하는 능력과 얼굴 표정에서 감성적인 정서 상태를 파악하는 능력이 서로 다른 종류의 독립적인 능력임을 시사한다. 신경생물학적 연구에서도 생각이나 믿음과 같은 생각을 추론할 때와 얼굴 표정에 나타난 정서를 판단할 때 뇌의 서로 다른 영역이 활성화되는 것으로 확인된 바 있으며(Saxe, Carey, & Kanwisher, 2004), 유치원 아동을 대상으로 한 Cutting과 Dunn(1999)의 선행 연구에서도 생각을 읽는 틀린 믿음 이해 능력과 정서 이해 능력은 서로의 변량에 영향을 주지 않는 독립적인 것으로 보고된 바 있다.

이러한 마음 이해 능력 수준이 성별에 따라 차이가

있는지 분석했을 때, 여학생은 남학생보다 타인의 마음 상태, 특히 눈 또는 얼굴 표정에 나타난 정서와 헛디딤 말을 하는 사람의 생각을 더 잘 이해했다. 이것은 선행 연구들과 일치하는 결과이다. 초등학교들도 여아들은 남아들보다 정서읽기와 마음읽기 수행에서 모두 우수했으며(양혜영 등, 2008), 눈 주변의 사진을 제시하고 사진 속 사람의 생각이나 느낌을 나타내는 단어를 고르게 했을 때나 비언어적 신호에 대한 민감도(profile of nonverbal sensitivity : PONS)를 측정했을 때에도 여성은 남성보다 더 정확한 판단을 하는 것으로 보고된 바 있다(Baron-Cohen, Wheelwright, & Hill, 2001; Buck, Savin, Miller, & Caul, 1992; Hall, 1978). 따라서 여성은 남성보다 마음을 이해하는 능력이 더 우수하다고 볼 수 있다.

Baron-Cohen(2003)은 이러한 성차의 근원을 진화론과 생물학적 측면에서 찾고 있다. 진화과정에서 남성의 뇌는 규칙에 따라 작동하는 체계를 이해하고 그 규칙을 발견하는 활동인 체계화하기(systemizing)에 적합하도록, 여성의 뇌는 공감하기(empathizing)에 적합하도록 만들어졌다는 것이다. 그는 체계화하기가 도구 만들기나 수렵, 채집, 물물 교환에 도움이 되고 공감하기는 양육에 도움이 되는 적응적 가치를 지녔기 때문에 남녀의 뇌가 이렇게 다른 기능을 하도록 진화되었다고 주장했다. 여기서 공감하기란 다른 사람의 정서 상태와 마음 상태를 읽고, 이에 정서적으로 민감하게 반응하는 성향이기 때문에 마음 이해는 공감하기에 포함된다. 따라서 Baron-Cohen의 견해를 따르자면 여성은 공감하기에 적합한 생물학적 경향성을 갖고 있기 때문에 여학생이 남학생보다 더 타인의 마음을 잘 읽는 것으로 해석할 수 있다.

그러나 여성의 우수한 마음 이해 능력은 사회화 과정에서 발달된 것일 수도 있다(Bosacki & Astington, 1999). 전통적으로 여성은 남성보다 다른 사람의 마음을 더 헤아리도록 요구받는다. 대화를 할 때에도 여성들은 자신이나 상대방의 마음 상태를 더 많이 언급할 뿐 아니라(Hughes & Dunn, 1998) 이러한 방식의 상호작용이 친밀감 형성의 기반이 된다(Miller, 1990). 이러한 상황 속에서 여성들은 마음 상태를 중요하게 고려하고 이를 추론하는 능력을 개발하게 되었을 수 있다.

마음이해 능력과 사회적 상호작용의 관계에서도 마찬가지로

가지로 성별에 따른 차이가 있었다. 여학생의 마음이해 능력, 특히 정서 이해 능력은 남학생보다 더 다양한 사회적 행동들과 관련이 있어서, 눈, 또는 얼굴표정에 나타난 정서를 잘 파악하는 여학생은 사회적 기술과 공감 수준이 높고 외현적 공격성이 낮았다. 또한 인기 있는 여학생은 거부되는 여학생보다 얼굴 표정에 나타난 정서를 더 잘 읽었다. 이러한 결과는 정서이해가 남자 초등학생보다 여자 초등학생 집단에서 사회적 기술 및 인기도와 더 높은 상관이 있었던 선행 연구(양혜영 등, 2008)의 결과와 일치한다.

정서 이해와 달리, 풍자에 대한 이해는 남학생의 인기도 및 공감과 약한 정적 상관이 있었다. 또한 또래 지위에 따라 집단을 구분했을 때, 거부당하는 남학생들은 다른 집단보다 풍자하는 말을 이해하지 못했다. 풍자하는 말의 숨은 뜻을 이해하려면 화자가 표현된 말과 다른 생각과 의도를 갖고 있다는 것, 즉 상대방의 인지적 상태를 파악해야 한다. 따라서 사회적 상호작용에서 정서 파악이 중요했던 여학생들과 달리, 남학생들의 사회적 상호작용에서는 인지적 생각을 이해하는 것이 중요하다고 볼 수 있다. 이러한 경향성은 다른 생각 이해 과제들에서도 유사하게 나타났다. 비록 통계적으로 유의미하지는 않았지만, 애매한 행동 이해와 선의의 거짓말 이해는 남학생의 또래 선호와, 그리고 헛디딤 이해는 남학생의 인기도와 유의도 수준 .07-.08 수준에서 정적인 관련성을 보였다.

왜 정서 이해를 포함하는 마음 이해 능력들이 특히 여학생의 사회적 행동들과 관련이 있는가? 남학생의 마음 이해 능력은 인기도와 공감을 제외한 직접적인 행동적 변인들과 관련이 없는가? 이에 대해 Baron-Cohen(2003)은 어느 한쪽 성에게 적응적 가치를 지니는 능력이 다른 성에게는 그렇지 못하기 때문이라고 설명한다. 여자들은 남자들보다 호혜적, 협동적, 친밀한 관계를 확립하는 것을 중요하게 평가하기 때문에(Baumeister & Leary, 1995; Knight, Fabes, & Higgins, 1989), 여성들은 자신의 마음 이해 능력을 활용하여 사회적 행동을 할 때 적응적이라는 것이다. 또한 그는 여성의 이러한 행동이 양육에 도움이 되어 궁극적으로 자녀의 생존 및 자신의 유전자 확산에 도움이 된다고 설명했다. 그러나 힘, 정치, 경쟁, 그리고 사회적 지위의 확인을 중요시 여기는 남자들에게 마음 이해 능력을 활용한 행동은 적응적 가치를 지

니지 못한다. 오히려 기술체계, 자연체계, 사회체계, 조직체계와 같은 다양한 체계를 분석하고 그 기초 법칙을 발견하는 체계화 능력을 활용하는 것이 더 적응적이다. 체계화 능력은 수렴, 거래, 그리고 권력과 지위 획득에 도움이 되기 때문이다. 따라서 남성은 여성보다 마음 이해 수준이 낮을 뿐 아니라 마음 이해 능력과 사회적 행동들의 관련성이 더 낮은 것으로 볼 수 있다. 이에 따르면, 본 연구에서 여학생의 정서이해와 남학생의 생각이해 능력이 사회적 상호작용과 관련이 있었던 것도 이러한 마음 읽기 요소들이 각각의 성별에서 더 큰 적응적 가치를 지니기 때문으로 볼 수 있다. 예를 들어, 타인의 정서를 이해하고 이에 반응하는 것은 여성이 상호적 관계를 수립하는데 도움이 될 것이며, 풍자하는 말을 이해하지 못하는 남성은 놀림거리가 됨으로써 사회적 지위를 상실할 것이다.

마음 이해 능력과 사회적 행동의 관계에서 나타난 성차는 공감을 통해서도 설명될 수 있다. Baron-Cohen(2003; Baron-Cohen & Wheelwright, 2004)에 따르면, 공감하기(empathizing)는 인지적 요소와 정서적 요소로 구성된다. 공감의 인지적 요소는 다른 사람이 무엇을 생각하고 느끼는지 이해하는 것, 즉 마음 이해에 해당한다. 반면에 공감의 정서적 요소는 타인의 정서를 알았을 때 적절한 정서가 촉발되어 느껴지는 것이다. 따라서 마음 이해는 공감에 포함되기는 하지만 공감과 마음이해는 동일하지 않다. 타인이 고통을 받고 있다는 것을 알아도(정서이해) 이를 즐기거나 냉담할 수 있기 때문에, Baron-Cohen(2003)은 마음 이해 보다는 공감이 타인이 기분상할 만한 일을 하지 않고, 염려하고 위로하며, 대화에서 상대방의 말을 귀담아듣고 대화를 독점하지 않는 등의 사회적 행동을 하게 만든다고 보았다. 본 연구에서도 공감은 사회적 기술 및 친사회성과 높은 관련성이 있었다. 그런데 이러한 공감과 관련된 마음 이해 요소는 여학생의 정서 이해 능력과 남학생의 풍자 이해 능력이 있었다. 따라서 정서이해 능력이 높은 여학생과 풍자 이해 능력이 높은 남학생은 공감 수준이 높기 때문에 사회적 기술이나 인기도가 높고 공격성이 낮은 것으로 해석할 수 있다.

한편, 본 연구에서 남녀 모두의 사회적 상호작용과 관련이 있었던 것은 애매한 행동을 이해하는 능력이었다.

이러한 능력이 높은 남녀 중학생은 인기가 있었을 뿐 아니라, 여학생의 경우 외현적 공격성이 낮았다. 선행 연구에서도 애매한 행동 이해는 여러 마음 이해 과제 중에서 사회적 행동을 가장 잘 예측했으며(최현옥, 김혜리, 2008), 남녀 집단에서 또래가 평가한 사회적 기술과 유의미한 상관관계가 있었다(Bosacki & Astington, 1999). 타인의 애매한 행동을 이해하는 과제는 다양한 관점을 이해하는 개념적 조망수용 능력, 상대의 정서를 이해하는 공감적 민감성, 타인의 성향을 파악하는 대인 지각 능력, 그리고 사건에 대한 대안적 설명을 할 수 있는 능력을 포함하고 있으며(Bosacki & Astington, 1999), 이들 능력을 모두 갖추고 있을 때 높은 점수를 받을 수 있다. 따라서 청소년의 사회적 상호작용은 마음이해의 어느 한 측면만이 아니라 다양한 영역들이 포괄적으로 관련되어 있음을 알 수 있다.

이상의 결과에도 불구하고, 본 연구는 횡단적으로 설계되었기 때문에 원인과 결과를 명확히 규정하기 힘들다. 따라서 본 연구에서 마음과 정서를 이해하는 능력들이 사회적 상호작용의 다양한 측면들과 관련이 있었을 지라도 이것이 인과관계로 해석되어서는 안 될 것이다. 마음을 잘 이해하는 청소년이 또래들 사이에서 인기가 있었지만, 이들이 마음을 잘 읽기 때문에 인기가 있는 것인지 아니면 인기가 있기 때문에 거부당하는 청소년보다 더 많은 사회적 상호작용을 해서 마음 이해 능력이 발달된 것인지는 알 수 없다. 마찬가지로 정서를 잘 읽는 여자 청소년이 사회적 기술이 높았지만, 남의 정서를 잘 읽기 때문에 적절한 사회적 행동을 더 많이 할 수도 있고 사회적 행동이 적절하기 때문에 더 많은 사람들과 어울리게 되어 정서를 잘 이해하게 되었을 수도 있다. 마음 이해가 적응적인 사회적 행동을 유도한다는 주장(Baron-Cohen, 1995; Jenkins & Astington, 2000)과 마음 이해 능력이 사회적으로 발달한다는 주장(Brown 등, 1996; Lewis 등, 1996; Slaughter & Repacholi, 2003)이 모두 제기되고 있는 만큼, 그 인과성을 파악하기 위해서는 종단적 설계를 통한 후속연구가 필요할 것이다.

마음이해와 사회적 상호작용의 관계는 마음 이해 부족이 사회적 상호작용을 제한하고 그 결과 다시 마음을 이해하는 사회인지적 기술이 손상되는 방식으로 그 방향성이 양방향적일 수도 있다(Hughes & Leekam, 2004). 마

음이해와 사회적 기능은 시간이 지날수록 그 관계가 강화된다는 사실은 이러한 가능성을 지지해준다(Badenes 등, 2000; Dekovic & Gerris, 1994; Slaughter 등, 2002). 따라서 이들의 양방향적 관계를 밝힐 수 있는 연구들도 진행되어야 할 것이다.

끝으로 본 연구는 청소년의 다양한 마음 이해와 사회적 상호작용의 관련성을 밝히고자 했음에도 연구 대상이 중학생으로 제한되고 그 사례수 또한 적어서 밝혀진 결과를 일반화하는데 한계가 있다. 따라서 보다 다양한 청소년 집단을 포함하는 더 많은 피험자들을 대상으로 동일한 연구를 실시하여 본 연구의 결과가 재확인되는지 검토해 볼 필요가 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 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 잘 하나? 한국심리학회지 : 발달, 18(1), 1-18.
- 박난숙 (1992). Methyphenidate 치료가 주의력 결핍 과잉 행동아의 인지, 행동 및 사회, 학습, 정서적 적응에 미치는 효과. 연세대학교 석사학위논문.
- 박보경 (2002). 아동의 인성특성, 부모-자녀관계 및 부부 갈등과 또래괴롭힘. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박진규 (2003). 청소년문화. 서울 : 학지사.
- 양혜영, 김혜리, 김경미, 구재선, 정명숙, 박은혜. (2008). 초등학생의 마음이론과 사회적 능력의 관계. 한국심리학회지 : 발달, 21(1), 31-47.
- 이경희 (1998). 관계지향 공격성 및 외현화 공격성과 심리 사회적 적응과의 관계. 연세대학교 석사학위논문.
- 임영식, 한상철 (2000). 청소년 심리의 이해. 서울 : 학문사.
- 장휘숙 (2004). 청년심리학. 서울 : 박영사.
- 조경자, 박수진, 송인혜, 김혜리 (2007). 정서 상태와 얼굴표정간의 연결 능력의 발달. 감성과학, 10(1), 127-138.
- 최현옥, 김혜리 (2008). 청소년의 마음이해 능력과 사회적

- 능력. 한국심리학회지 : 사회문제, 14(1), 1-18.
- 허혜경, 김혜수 (2002). 청년발달심리학. 서울 : 학지사.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient : False-belief understanding and social competence. In B. Repacholi, & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind : Implication for typical and atypical development* (pp.13-38). New York : Psychology Press.
- Astington, J., & Jenkins, J. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Badenes, L. V., Estevan, R. A. C., & Bacete, F. J. G. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9, 271-283.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference : The truth about the male and female brain*. Oxford : Basic Books.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism : A fifteen year review. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen(Eds.), *Understanding others minds : Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford : Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness : An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient : An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 34, 163-175.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Hill, J. (2001). The 'reading the mind in the eye' test, revised version : a study with normal adults and adult with asperger syndrome or high functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241-252.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Jolliffe, T. (1997). Is there a "language of the eyes?" Evidence from normal adults and adults with autism or Asperger syndrome. *Visual Cognition*, 4, 311-331.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Jones, R., Stone, V., & 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, 409-418.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong : desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence : Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8, 237-255.
- Brown, J. R., Doneland-McCall, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversation with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Buck, R. W., Savin, V., Miller, R. E., & Caul, W. F. (1992). Communication of affect through facial expression in humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 367-371.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status : A crossage perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Crick, N. R., & Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development*, 69, 1630-1639.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background : Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Dekovic, M., & Gerris, J. R. M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15,

- 367-386.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists : The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion*, 9, 187-201.
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 142-144.
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201-219.
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 323-340.
- 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, 26-37.
- Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845-858.
- Happé, F. (1994). Communicative competence and theory of mind in autism : A test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119.
- Happé, F., & Frith, U. (1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 385-398.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion : Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026-1037.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 590-619.
- Jenkins, J., & Astington, J. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior : Causal model tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 203-220.
- Keenan, T. (2003). Individual differences in theory of mind : The preschool years and beyond. In B. Repacholi, & V. Slaughter(Eds.). *Individual differences in theory of mind : Implication for typical and atypical development*(pp.121-142). New York : Psychology Press.
- Knight, G. P., Fabes, R. A., & Higgins, D. A. (1989). Gender differences in the cooperative, competitive, and individualistic social values of children. *Motivation and Emotion*, 13, 125-141.
- Lalonde, C., & Chandler, M. (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.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., & Berridge, D. M. (1996). Social influence on false belief access : Specific sibling influences or general apprenticeship? *Child Development*, 67, 2930-2947.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children : The Matson Evaluation of Social Skill with Youngsters(MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335-340.
- Miller, K. E. (1990). Adolescents' same-sex and opposite sex peer relations : Sex differences in popularity, perceived social competence and social cognitive skills. *Journal of Adolescent Research*, 5, 222-241.
- O'Connor, T. G., & Hirsch, N. (1999). Intra-Individual Differences and relationship-specificity of mental-

- ising in early adolescence. *Social Development*, 8, 256-274.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mind-reading and moral awareness in popular and rejected pre-schoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 205-224.
- Repacholi, B., Slaughter, V., Pritchard, M., & Gibbs, V. (2003). Theory of mind, machiavellianism, and social functioning in childhood. In B. Repacholi, & V. Slaughter(Eds.). *Individual differences in theory of mind : Implication for typical and atypical development*(pp.67-97). New York : Psychology Press.
- Saxe, R., Carey, S., & Kanwisher, N. (2004). Understanding other minds : Linking developmental psychology and functional neuroimaging. *Annual Review of Psychology*, 55, 87-124.
- 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.
- Slaughter, V., & Repacholi, B. (2003). Individual differences in theory of mind : What are we investigating? In B. Repacholi, & V. Slaughter(Eds.). *Individual differences in theory of mind : Implication for typical and atypical development*(pp.1-12). New York : Psychology Press.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35, 386-391.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA : Bradford.
- 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.

Adolescents' Understanding of Mind and Social Interaction

Jaisun Koo

Hei-Rhee Ghim

Haeyoung Yang

Kyungmi Kim

Chungbuk National University

MyungSook Chung

SuMi Yi

Hyeon Ok Choi

Kkottongnae Hyundo University of Social Welfare

Chungbuk National University

This study examined the relationship between adolescents' understanding of mind and social interaction. Mind-reading included the ability to read the emotional states through facial expression of the whole face or eye regions, the ability to interpret others' ambiguous social behaviors by reading their mental states, the ability to uncover the hidden meaning of a figurative statement such as irony and white-lie, and the ability to understand that when a person says a "faux pas" it is due to a mistaken belief rather than from malicious intent. Social interactions were assessed by appropriate social skill, aggression, prosocial behavior, empathy, and social preference. Participants were 76 junior high school students (38 males and 38 females). The following patterns of results were obtained. Firstly, female students performed significantly higher on mind-reading tasks, especially reading the emotional states than male students. Secondly, females' ability to read the emotional states was positively correlated with appropriate social skill. Thirdly, mind-reading ability in ambiguous situations was positively correlated with social preference in both male and female groups. These results indicate that adolescents' understanding of mind is linked with their various social interactions and the gender-related difference exists in the pattern of this linkage.

Keywords: Theory of mind; Mind-reading; Social cognition; Social skill; Social preference; Empathy; Aggression

1차원고 접수일 : 2008년 4월 3일
수정원고 접수일 : 2008년 5월 19일
게재 확정일 : 2008년 5월 20일