

자기-빠져들기와 자기-거리두기가 학령기 후기 아동의 정서적 반응성에 미치는 영향: 자기 성찰의 매개효과를 중심으로

The Effect of Self-Immersing and Self-Distancing on Late School-Aged Children's Emotional Reactivity: Focusing on the Mediating Effect of Self-Reflection

이화진(Hwajin Lee)¹ <http://orcid.org/0000-0002-5914-862X> 임지영(Jiyoung Lim)^{2*} <https://orcid.org/0000-0001-5090-2609>

¹Department of Child & Family Studies, Kyungpook National University

²School of Child Studies, Major in Child and Family Studies, Kyungpook National University

<Abstract>

This study examined whether self-immersing and self-distancing affect children's emotional reactivity and whether self-reflection mediates the relationship between self-immersing and self-distancing. Participants were 201 5th and 6th grade students who were attending elementary schools in D city. They were assigned to self-immersing and self-distancing groups, and were asked to write down recent experiences of anger so that the experimenter could measure the emotional reactivity level of them. And then they had to write again about the experience of anger through self-immersed or self-distanced perspectives in order to alleviate their emotional reactivity triggered by the first writing. Data were analyzed by independent sample t-test, point biserial correlation, partial correlation, and hierarchical linear regression analysis using SPSS 23.0 and SPSS PROCESS macro. The results were as follows. First, there were significant differences in children's emotional reactivity by age, grade, memory information and self-distancing assessment. Second, there were significantly negative correlations between self-distancing and children's emotional reactivity, and self-reflection and children's emotional reactivity, while there was positive correlation between self-distancing and self-reflection. Third, self-reflection mediated the effect that self-immersing and self-distancing affected children's emotional reactivity. These findings demonstrate that children who adopt a self-distanced perspective enhance self-reflection, and that in turn leads to alleviation of emotional reactivity, whereas children with a self-immersed perspective do not.

▲주제어(Keywords): 자기-빠져들기(self-immersing), 자기-거리두기(self-distancing), 정서적 반응성(emotional reactivity), 자기 성찰(self-reflection)

I. 서론

학령기 후기 아동은 활동 반경이 넓어지면서 또래나 성

인과의 상호작용을 통해 다양한 사건을 경험하게 되고, 동시에 여러 형태의 정서를 경험하게 된다. 이때 아동은 기쁨, 즐거움, 뿌듯함과 같은 긍정적인 정서뿐만 아니라 화,

• 본 논문은 석사학위 논문 중 일부로 2019년 가정학분야 춘계공동학술대회 포스터 발표를 수정·보완한 것임

* Corresponding Author: Jiyoung Lim, School of Child Studies, Major in Child and Family Studies, Kyungpook National University, 80 Daehakro, Bukgu, Daegu 41566 Korea, Tel: +82-53-950-6211, Email: limj@knu.ac.kr

짜증, 슬픔 등과 같은 부정적인 정서도 자연스럽게 경험한다. 그러나 이 시기 아동은 숙고하거나 상황을 이해하는 기능을 담당하는 전전두엽 피질(prefrontal cortex) 영역이 완전히 성숙되지 않았기 때문에 부정적인 사건을 경험한 대부분의 아동들은 버럭 화를 내거나 짜증을 내는 등 즉각적이고 강렬한 부정적인 정서 반응을 보이곤 한다(신의진, 2011). 이렇듯 아동이 사회적 맥락 속에서 느끼는 부정적인 정서의 빈도와 강도, 그리고 이러한 부정적인 정서가 중립 상태로 돌아오는데 걸리는 시간과 관련한 개인차를 정서적 반응성(emotional reactivity)이라고 한다(Cheung & Tang, 2009; Nock, Wedig, Holmberg, & Hooley, 2008).

정서적 반응성은 타인과의 상호작용을 통해 개인 내적으로 습득되어지며 또래 관계가 활발한 아동기의 심리적·사회적 적응에 중요한 역할을 하는 것으로 알려져 있다(Lonigan, Vasey, Phillips, & Hazen, 2004; Rottenberg & Gross, 2006). 또한 개인의 문제행동 및 정서 장애를 일으키는 주요한 원인으로도 알려져 있는데(권정연, 강문희, 2005), 이는 아동이 외부 환경에 대해 민감하고 즉각적인 정서적 반응성을 보일수록 내현화 문제행동과 외현화 문제행동이 더 강하고 빈번하게 나타난다는 것이다. 그 예로 Nock 외(2008)는 아동의 정서적 반응성이 높을수록 우울, 두려움, 좌절과 같은 부정적인 정서를 더 잘 경험하고, 공격성을 보이는 경향이 있으며 주의 및 행동 통제 능력은 낮은 것으로 보고하였다.

특히 학령기 후기 아동은 인지적·정서적 영역에서 질적으로 급격한 성장과 변화를 보이며 자아의식, 부정적인 정서와 자기 평가가 두드러지게 나타나는 시기(Duval & Wicklund, 1972)이다. 뿐만 아니라 이 시기 아동은 자기 조절 능력 발달의 미완성으로 또래 관계에서 각성된 부정적인 정서를 주로 언어폭력, 집단따돌림 등의 학교폭력으로 표현하는 경우가 높다(교육부, 2018). 게다가 정서적 반응성은 아동의 심리적 적응이나 인지발달에도 부정적인 영향을 미쳤는데, 오경자와 김은정(1992)의 연구에서는 정서적 반응성이 높은 아동이 사회적 위축을 더 경험하는 것으로 밝혀졌고, 팍경숙(2007)은 정서적 반응성이 높은 아동일수록 주의력 결핍과 인지적 과제 수행 능력이 낮다고 밝혔다. 이러한 선행연구들을 통해 학령기 아동의 높은 정서적 반응성은 이 시기 아동의 발달과 적응에 있어 장·단기적으로 영향을 미칠 것으로 예상된다. 따라서 아동이 경험하는 부정적인 정서, 즉 정서적 반응성을 이해하고 각성된 정서적 반응성을 중립 상태로 되돌리기 위한 효과적인 전략이 필요하다.

최근 연구에 따르면 이러한 정서적 반응성이 심리 내

적 관점에 영향을 받는 것으로 밝혀졌다(Kross, 2009). 심리 내적 관점이란 한 개인이 부정적인 사건과 정서를 이해하기 위해 사용하는 관점으로, 1인칭 시점의 자기-빠져들기(self-immersing)와 3인칭 또는 관찰자(fly on the wall) 시점의 자기-거리두기(self-distancing)로 구분된다(Kross, 2009). 정서적 반응성과 자기-빠져들기 및 자기-거리두기 간의 연관성을 다룬 연구에서(Ayduk, Mischel, & Downey, 2002)는 개인이 자기-빠져들기를 사용할 때, 주로 1인칭 단어(나, I)를 사용하면서 부정적인 사건을 자기중심적으로 묘사하는 동시에 사건의 정서적 상황(hot-focus condition)에 몰두하는 경향을 보인다고 밝혔다. 반면, 한 개인이 자기-거리두기를 적용할 때는 3인칭 단어(그/그녀, he/she) 또는 자신의 이름(one's name)을 사용하여 사건을 묘사함으로써 부정적인 사건을 경험한 자기(self)로부터 한걸음 물러나 즉각적이고 자기중심적인 상황에서 스스로 벗어나려는 경향을 보인다고 밝혔다(Carlson & Zelazo, 2009; Trope & Liberman, 2010). 즉, 자기-거리두기의 사용은 개인이 정서적 중립 상태를 유지하고, 사건의 맥락적 정보(context-related information)를 파악하여 각성된 정서적 반응성을 낮추는데 유용한 것으로 볼 수 있다(Ayduk et al., 2002). 이러한 선행연구들을 종합하면, 자기-빠져들기는 부정적인 사건과 정서에 몰입하여 정서적 반응성을 높이는 반면, 자기-거리두기는 부정적인 사건에 대한 통찰력과 객관성을 가지도록 도와줌으로써 정서적 반응성을 안정적인 상태로 유지시키거나 이미 각성된 정서적 반응성을 낮추는 것으로 자기-빠져들기와 자기-거리두기는 정서적 반응성 수준을 결정하는 중요한 요인으로 추측된다(Ayduk & Kross, 2010; Kross, 2009).

자기-빠져들기와 자기-거리두기의 발달을 살펴 본 선행연구가 매우 부족한 실정이지만 자기-거리두기가 각성된 부정적인 정서를 낮추는데 효과적인 역할을 한다는 것을 고려할 때, 이미 잘 알려진 주의분산 등의 정서 조절 기법과 유사한 발달적 궤도를 가질 것으로 예측해볼 수 있다(Campos, Frankel, & Camras, 2004; Garnefski & Kraaij, 2006). 흔히 주의분산, 재평가 등의 정서 조절 기법은 전두엽의 급격한 질적 변화가 일어나는 시기인 학령기 후기에서 청소년기까지 꾸준히 발달하는 것으로 알려져 있으며(Ochsner & Gross, 2008), White, Kross, & Duckworth(2015)는 학령기 후기부터 연령이 증가함에 따라 자기-거리두기의 자발적인 사용이 증가하고, 그에 따라 아동은 사회적 상황에서 경험한 부정적인 정서를 보다 효과적으로 관리하는 것으로 나타났다. 한편,

개인이 부정적인 사건과 정서를 이해하는데 사용하는 자기-빠져들기와 자기-거리두기 관점은 개인의 발달특성과 사회문화적 특성에 영향을 받는다. 자기-빠져들기와 자기-거리두기에 영향을 미치는 사회문화적 특성을 살펴보면, 개인의 성공과 목표에 가치를 두거나 개인의 쾌락과 사생활을 중시하는 집단일수록 자기-빠져들기를 우세하게 사용하는 경향을 보였다(Grossmann & Kross, 2010). 반면, 공동의 목표와 조화를 유지하는 집단일수록 자기-거리두기를 익숙하게 사회화하는 것으로 나타나(Cohen, Hoshino-Browne, & Leung, 2007) 아동이 속한 사회문화적 특성에 따라 개인이 사용하는 자기-빠져들기와 자기-거리두기의 발달 수준이 달라질 것으로 보인다.

이러한 선행연구 결과를 고려할 때 최근 일어나는 소년녀화와 개인의 이익과 독립을 중시하는 사회적 분위기는 부정적인 사건을 경험한 학령기 후기 아동에게 자기-거리두기 관점보다 자기-빠져들기 관점의 발달을 더욱 가속화시킬 것으로 보인다(김인수, 2006). 따라서 본 연구에서는 자기-빠져들기와 자기-거리두기의 내면화가 시작되고, 이후 청소년기로의 발달과 성장에 영향을 미치는 중요한 시기인 학령기 후기 아동을 대상으로 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성의 관계를 살펴봄으로써 자기-거리두기에 대한 구체적인 정보를 제공하고 실제적인 함의를 도출하고자 한다.

연구자들(Kross, Ayduk, & Mischel, 2005)은 아동이 부정적인 상황에서 사용하는 자기-빠져들기와 자기-거리두기 관점이 자신의 경험을 해석하는데 사용하는 내적 특성이지만, 외부 지시를 통해 개인이 사용하는 자기-빠져들기와 자기-거리두기 관점을 임의로 변화시키는 것이 가능한 것으로 보았다. 이에 따라 국내외 선행연구들(김효린, 2013; 상지윤, 2015; Kross & Ayduk, 2009; Mischkowski, Kross, & Bushman, 2012; White et al., 2015)에서는 음성 또는 서면지시문이나 글쓰기 작업과 같은 외부 자극을 통해 자기-빠져들기 또는 자기-거리두기 관점의 선택적 적용이 가능함을 확인하였다. 이는 성인뿐만 아니라 학령기 후기 아동을 대상으로 한 연구(Kross, Duckworth, Ayduk, Tsukayama, & Mischel, 2011)에서도 동일하게 적용되는 것으로 나타났다. 즉, 아동이 자기-빠져들기 또는 자기-거리두기 관점을 유도하는 음성지시문과 글쓰기 작업을 수행한 결과, 연구자가 임의로 부여한 관점에서 과거에 경험한 부정적인 사건을 재진술하는 것이 가능한 것으로 나타났다. 또한 Kross 외(2011)는 음성지시문과 글쓰기 작업, 그리고 언어적 진술을 통해 아동이 사용하는 관점을 바꿀 뿐만 아니라 아동

의 행동과 정서 수준에도 유의한 영향을 미치는 것으로 밝혔다(White & Carlson, 2016; White et al., 2017). 자기-거리두기 관점을 사용한 경우, 아동의 공격적인 행동과 타인을 향한 비난이 유의하게 감소하였으며, 부정적인 정서에서도 유의한 감소를 보여주었다(Kross et al., 2011). 따라서 본 연구에서는 자기-빠져들기 및 자기-거리두기 음성지시문과 글쓰기 작업을 연이어 제시함으로써 아동이 두 관점 중 하나를 우세한 관점으로 사용하여 부정적인 경험을 재진술하도록 유도하고자 한다. 이어서 이러한 작업을 통해 유도된 관점이 과거 사건에 대한 아동의 부정적인 정서, 즉 아동의 정서적 반응성에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 한다.

한편, 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 정서적 반응성 간의 관계를 살펴본 국외 선행연구에서 개인이 경험한 부정적인 사건과 관련된 내용이나 각성여부, 시기에 따라 정서적 반응성의 차이가 보고된 바 있다(White et al., 2015). 먼저, 부정적인 사건이 오랜 과거의 경험일수록 정서적 반응성은 낮은 것으로 보고되었다(White et al., 2015). 그리고 부정적인 사건에 대한 현재의 인식 수준, 즉 현재시점에서 해당 과거 사건이 여전히 해결되지 않은 고민거리라고 생각할수록 정서적 반응성이 높게 나타났다, 사건을 경험한 당시 상황을 쉽게 떠올릴수록 정서적 반응성이 높은 것으로 나타났다(Ayduck & Kross, 2010; White et al., 2015). 이러한 연구결과들은 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 정서적 반응성 간의 관계가 부정적인 사건의 객관적 정보뿐만 아니라 사건에 대한 개인의 주관적인 정보에 따라 달라질 수 있음을 의미한다. 따라서 본 연구에서는 부정적인 사건의 정보를 회상 기억 정보 변인으로 정의하고, 회상 기억 정보가 아동의 정서적 반응성에 미치는 영향력도 함께 고려하여 살펴보고자 한다.

이러한 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성의 관계에서 주목해야 할 변인 중 하나는 자기 성찰(self-reflection)이다. 학령기 후기 아동은 다른 발달 시기에 비해 지적능력의 향상과 정서 조절의 질적인 발달이 큰 시기이고, 그 중에서도 자신의 감정을 조절하여 적절히 표현하는데 기여하는 자기 성찰 능력의 개발이 요구되는 시기이다(오지현, 김지윤, 2017). 자기 성찰을 적용적으로 사용하는 학령기 후기 아동은 자신의 정서를 잘 이해할 뿐만 아니라 타인의 정서를 공감하는 능력이 뛰어나고(권오정, 2008), 자신에 대한 긍정적인 인식과 높은 자존감을 보이는 것으로 나타나 궁극적으로 아동의 정서 조절 능력을 향상시키는 것으로 나타났다(정희태, 2010). 더욱이 자기 성찰은 개인이 경험한 사건 자체와

그 의미를 파악하는데 중요한 영향을 미치기 때문에 특정 경험에 대한 질적 변화를 이끌어내는 중요한 인지적 요인으로 여겨진다(김주현, 2005; Dewey, 1933). 이러한 맥락에서 선행연구들(Ardelt, 2004; Pennebaker & Chung, 2007; Wilson & Gilbert, 2008)은 개인이 부정적인 사건을 접했을 때, 자기 성찰을 통해 사건에 대한 객관적인 판단력을 높이고, 인지적 왜곡을 줄여 건강한 정신 상태를 유지하는데 유익을 얻는 것으로 밝혔다. 지금까지의 선행연구들을 토대로 자기 성찰은 학령기 후기에 발달해야 할 중요한 인지적 요인으로서 이 시기 아동의 가정과 교육 현장에서 훈련되어야 할 필수적인 능력으로 볼 수 있다.

그러나 자기 성찰이 항상 적응적인 사고의 변화와 정서표현을 유도하는 것이 아니라 개인이 사용하는 자기-빠져들기와 자기-거리두기와 같은 심리 내적 관점에 따라 자기 성찰의 기능이 달라질 수 있는 것으로 나타났다(Ayduk & Kross, 2010). 이와 관련한 연구결과를 구체적으로 살펴보면, 개인이 부정적인 사건과 정서를 이해하는 과정에서 자기-빠져들기를 우세하게 사용할 경우, 지엽적인 정서와 단어에만 집중하거나 특정한 장면을 반복적으로 떠올려 몰입하는 등 사건을 단순하게 재경험(recounting)하는 부적응적인 자기 성찰을 보이는 것으로 나타났다. 반면 동일한 상황에서 개인이 자기-거리두기를 우세하게 사용할 경우, 사건의 전체적인 맥락을 파악하려는 시도뿐만 아니라 부정적인 사건과 정서를 능동적이고 긍정적으로 해석하기 위해 재구성(reconstruing)하려는 적응적인 자기 성찰을 보이는 것으로 나타났다. 즉, 자기-빠져들기와 자기-거리두기의 사용에 따라 개인이 접한 사건을 인지적으로 해석하는데 차이가 있음을 보여주며, 이러한 차이가 아동의 정서적 반응성에 영향을 미칠 것으로 예상된다. 따라서 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성 간의 관계에서 자기 성찰이 매개역할을 할 것으로 보고 구체적인 경로를 살펴보고자 한다.

종합하면 자기 성찰은 직접적으로 아동의 정서적 반응성에 영향을 미칠 뿐 아니라 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성 간의 관계에서 중요한 매개변인으로 작용할 것으로 판단된다. 따라서 본 연구에서는 학령기 후기 아동을 대상으로 자기-거리두기를 통해 자기 성찰의 적응적 기능을 향상시킴으로써 아동이 부정적인 사건을 긍정적으로 재해석하고, 새로운 의미를 발견하도록 돕는 내적 발판을 마련하는데 도움을 주고자 한다. 그러나 국내 선행연구들(고유리, 2016; 상지윤, 2015)에서는 자기-빠져들기 및 자기-거리두기가 스트레스와 분노 등의

부정적인 정서에 미치는 직접적인 영향을 살펴보는 데만 초점을 맞추었고, 자기 성찰의 매개효과를 살펴봄으로써 자기-빠져들기와 자기-거리두기가 정서적 반응성에 미치는 구체적인 영향 경로를 알아본 연구는 없다. 또한 학령기 후기 아동은 부정적인 정서를 자주 경험하는 동시에 이후 발달시기에 비해 정서 조절 능력의 미숙한 특징이 있어, 이러한 영역의 개입이 매우 중요함에도 불구하고 국내외 선행연구에서는 학령기 후기 아동을 대상으로 한 연구가 미비한 실정이다(Kross et al., 2011).

따라서 본 연구에서는 학령기 후기 아동의 정서적 반응성에 영향을 미치는 변인으로 자기-빠져들기와 자기-거리두기를 살펴봄으로써 자기-거리두기에 대한 이해를 명확히 하고, 아동이 일상 속에서 경험한 부정적인 정서를 대처하는데 있어 자기-거리두기의 영향력을 밝히고자 한다. 한편, 본 연구에서의 자기 성찰은 부정적인 사건을 처리하는 적응적인 인지기능으로 객관적인 판단을 증진시키고 인지적 왜곡을 줄이는 사고의 변화 과정으로 정의하려 한다. 따라서 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성 간의 관계에서 자기 성찰의 매개효과를 살펴봄으로써 부정적인 사건과 정서에 대한 아동의 사고의 변화를 구체적으로 알아보고자 한다. 이에 본 연구의 목적은 자기-빠져들기 및 자기-거리두기가 아동의 정서적 반응성에 미치는 직접적인 영향을 살펴보고, 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성 간의 관계에서 자기 성찰이 매개역할을 하는지 살펴보는 것이다. 이를 통해 아동이 타인과의 관계에서 경험한 부정적인 정서를 안정한 상태로 유지하는 실제적인 방법을 제공하고, 부모와 교사가 학령기 후기 아동의 정서적 반응성을 지도 및 개입하는 올바른 방향과 실천방안을 모색하며, 자기-거리두기를 활용한 정서 조절 및 자기 성찰 프로그램 개발에 기초 자료를 제공할 것을 기대한다.

이러한 본 연구의 목적에 따라 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 인구사회학적 변인과 회상 기억 정보, 자기-거리두기 평가에 따라 아동의 정서적 반응성에 차이가 있는가?
- 연구문제 2. 자기-빠져들기 및 자기-거리두기, 자기 성찰, 아동의 정서적 반응성의 상관관계는 어떠한가?
- 연구문제 3. 자기 성찰은 자기-빠져들기 및 자기-거리두기가 아동의 정서적 반응성 간의 관계에서 매개역할을 하는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 D시에 소재한 초등학교에 재학 중인 5, 6학년 남녀 아동 201명을 대상으로 하였다. 전체 아동 중 남아는 109명(54.2%), 여아는 92명(45.8%)이었으며, 6학년은 105명(52.2%), 5학년은 96명(47.8%)이었다. 출생순위는 첫째(102명, 50.7%), 둘째(81명, 40.3%), 셋째이상(18명, 9.0%) 순으로 나타났으며, 아동이 보고한 학업성취도는 중(136명, 67.7%), 상(33명, 16.4%), 그리고 하(32명, 15.9%) 순으로 나타났다(<표 1>).

표 1. 인구사회학적 특성

(N=201)

변인		n (%)
성별	남아	109 (54.2)
	여아	92 (45.8)
학년	5학년	96 (47.8)
	6학년	105 (52.2)
출생순위	첫째	102 (50.7)
	둘째	81 (40.3)
	셋째 이상	18 (9.0)
	상	33 (16.4)
성적	중	136 (67.7)
	하	32 (15.9)

2. 연구도구

1) 회상 글쓰기

회상 글쓰기는 아동이 타인과의 관계에서 경험한 부정적인 사건에 대해 작성하는 것으로 본 연구에서는 White 외(2015)가 청소년을 대상으로 개발한 지시문 전문을 번안하여 사용하였다. 아동학 박사 2인의 검토를 통해 내용타당도를 확보하였으며, 내용 전달과 번역에서 발견된 오류도 수정하여 사용하였다. 지시문은 선행연구와 동일하게 음성으로 재생되었으며(김효린, 2013; 상지윤, 2015; Kross & Ayduk 2009; Mischkowski et al., 2012), 재생시간은 2분 24초 정도이다. 음성지시문은 분노를 경험한 사건만을 회상하도록 유도하였다. 분노 정서와 관련된 특정 사건만을 회상하도록 한 이유는 분노가 아동기 불안, 우울 등의 다양한 부정적인 정서가 수반되는 정서로(서혜희, 2002) 부정적인 정서를 대표하기 때문이다. 음성지시문이 끝난 후에 아동은 '현재 떠올린 그 일에 대해 구체적으로 적어보세

요.' 라는 지시에 따라 4분간 글쓰기를 하였다.

2) 자기-빠져들기와 자기-거리두기 글쓰기

자기-빠져들기와 자기-거리두기 글쓰기는 회상 글쓰기를 한 후, 이를 자기-빠져들기 또는 자기-거리두기 관점에서 재작성하는 것으로 본 연구에서는 Kross, Gard, Deldin, Clifton, & Ayduk(2012)가 개발한 지시문과 문항을 사용하였다. 아동학 박사 2인의 검토를 통해 내용타당도를 확보하였으며, 내용 전달과 번역에서 발견된 오류도 수정하여 사용하였다. 지시문은 선행연구(김효린, 2013; 상지윤, 2015; Kross & Ayduk; 2009; Mischkowski et al., 2012; White et al., 2015)와 일관되게 음성으로 재생되었으며, 자기-빠져들기 지시문의 재생시간은 1분 38초 정도이며, 자기-빠져들기 글쓰기 문항은 '특별히 마음에 남는 장면을 다시 경험하듯 나를 주어로 그 일에 대해 적어주세요.'와 '위의 장면에서 내가 느낀 감정과 생각을 솔직하게 적어주세요.'로 구성되었다. 반면, 자기-거리두기 글쓰기 문항은 '특별히 마음에 남는 장면을 멀리서 관찰하듯 그 사람을 주어로 그 일에 대해 적어주세요.'와 '위의 장면에서 그 사람의 기분은 어떠한가요?...'로 구성되었다. 자기-거리두기 지시문의 재생시간은 1분 58초 정도이다. 본 연구에서는 자기-빠져들기 음성지시문을 통한 글쓰기를 통해 자기-빠져들기 관점을, 자기-거리두기 음성지시문을 통한 글쓰기를 통해 자기-거리두기 관점을 유도하였다.

3) 회상 기억 정보

아동이 경험한 부정적인 사건의 정보에 대한 것으로 본 연구에서는 해당 정보를 파악하기 위해 White 외(2015)가 개발한 문항을 사용하였다. 아동이 경험한 부정적인 사건이 실제로 일어난 시기(경험시기)와 아동이 사건 해결여부에 대해 느끼는 주관적인 인식(종결여부), 그리고 사건의 내용이 잘 떠오르는 정도(접근성)를 평가하는 문항으로 각 1문항씩 총 3문항으로 구성되었다. 경험시기 점수가 높을수록 아동이 오래전에 경험한 사건임을 의미하며, 종결여부 점수가 높을수록 아동이 현재 시점에서 과거 사건을 미해결된 과제로 여기는 것을 의미하고, 접근성 점수가 높을수록 사건과 관련한 정보가 잘 떠오르는 것을 의미한다.

4) 자기-거리두기 평가

연구자가 임의로 할당한 자기-빠져들기 또는 자기-거리두기 관점을 아동들이 얼마나 잘 유지하였는지 평가하는 것으로 본 연구에서는 White 외(2015)가 선행연구들(Maglio, Trope, & Liberman, 2013; Trope & Liberman, 2010)을 바탕으로 개발한 문항을 사용하였

다. 자기-거리두기 평가 문항은 ‘조금 전 그 일에 대해 상상했을 때, 그 일이 얼마나 멀리 느껴졌나요?’를 ‘매우 가깝게 느껴졌다(1점)’부터 ‘매우 멀리 느껴졌다(7점)’까지 7점 리커트 척도로 측정하였으며, 본 평가는 총 4문항으로 구성되었다. 본 연구에서 나타난 자기-거리두기 평가 문항의 내적합치도(Cronbach's α)는 .86이며, 자기-거리두기 평가 점수가 높을수록 글쓰기 작업에서 아동이 자기-거리두기를 우세한 관점으로 사용한 것을 의미하며, 점수가 낮을수록 자기-빠져들기를 우세한 관점으로 사용한 것을 의미한다.

5) 자기 성찰

아동이 부정적인 사건을 적응적으로 재해석한 정도를 평가하는 것으로 본 연구에서는 Kross 외(2012)가 개발한 것을 번안하여 사용하였다. 재구성하기(4문항)와 재경험하기(1문항)으로 총 5문항으로 구성되었다. 재구성하기는 ‘글쓰기를 하면서 나는 그 일에 대해 내가 다르게 생각하게 되었다는 것을 깨달았다.’ 등의 문항으로 구성되며, 재경험하기는 ‘글쓰기를 하면서 그 일을 처음부터 끝까지 하나씩 생생하게 생각했다.’ 문항으로 구성되어 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’부터 ‘매우 그렇다(7점)’까지 7점 리커트로 측정하였다. 선행연구(Ayduk & Kross, 2010; Kross & Ayduk, 2008; Kross et al., 2005; Kross et al., 2011)를 바탕으로 ‘재구성하기’ 평균 점수에서 ‘재경험하기’ 점수를 뺀 값을 사용하였다. 본 연구에서 나타난 자기-거리두기 평가 문항의 내적합치도(Cronbach's α)는 .65이며, 점수가 높을수록 아동이 부정적인 사건에 대해 능동적이고 긍정적인 재해석 과정, 즉 적응적인 자기 성찰을 시도한 것을 의미한다.

6) 정서적 반응성

아동이 과거에 경험한 부정적인 사건에 대해 현재 느끼는 정서 상태를 평가하는 것으로 본 연구에서는 Kross 외(2011)가 개발한 문항을 사용하였다. ‘그 일은 아직도 해결되지 않고 나를 괴롭힌다.’ 문항을 포함하여 총 3문항으로 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’부터 ‘매우 그렇다(5점)’까지 5점 리커트 척도로 측정하였다. 본 연구에서 나타난 정서적 반응성 문항의 내적합치도(Cronbach's α)는 .88이며, 점수가 높을수록 아동이 과거에 경험한 부정적인 사건에 대해 느끼는 부정적인 정서, 즉 정서적 반응성이 높은 것을 의미한다.

3. 연구절차

본 연구는 아동의 학급을 자기-빠져들기 집단과 자기-거리두기 집단으로 임의 할당하여 예비조사를 실시하고,

실험에 대한 안내 및 교사교육을 한 후 본 조사를 진행하는 절차를 거쳤다. 먼저, 2018년 7월 12일 실시된 예비조사를 통해 발견한 문항의 오류를 수정하고, 실험 전 주의사항을 파악하였다. 실험에 참여한 모든 학급의 담임교사와 문항에 대해 상담하고, 아동학 박사들이 번역된 설문 문항을 재검토 한 후, 아동이 이해하기 어려운 문항을 수정 및 보완하여 완성한 최종 질문지를 본 조사에서 사용하였다. 이와 함께 예비조사에 참여한 5, 6학년 아동을 대상으로 과제의 난이도와 지시문의 적절성을 확인하였다. 2018년 7월 19일과 20일에는 실험에 선정된 각 학급의 담임교사를 대상으로 연구목적과 실험 절차 및 유의사항, 실험 시 학급 자리 배치, 실험 참여 동의서 배부 등에 대한 사전교육을 진행하였다. 실험에 참여한 학급은 총 13 학급이며, 실험 진행은 본 연구자가 9개 학급을, 나머지 4개 학급은 각 반의 담임교사가 진행하였다. 실험 진행에 직접 참여한 담임교사 4인은 실험 절차 및 주의사항에 대한 지침을 숙지하고, 모의실험을 위한 별도의 교육을 40분간 2회 실시하였다.

본 조사를 진행하기 하루 전, 각 학급에서는 자리 배치와 교실 정리정돈과 같은 정돈된 실험 환경을 조성하였다. 본 조사 실시는 7월 24~26일 동안 1교실에서 4교시에 걸쳐 부모의 사전 동의를 받은 아동만을 대상으로 진행되었고, 실험 당일 자발적으로 참여를 거부한 아동은 제외하였다. 실험이 본격적으로 시작되기 앞서, 실험 미참여 아동은 교내 도서관으로 이동하여 실험이 마칠 때까지 자율학습시간을 가졌다. 각 반별로 실험 참여 아동은 최소 16명~최대 22명으로 구성되었고, 실험진행자는 실험 참여 아동을 대상으로 실험 목적과 순서, 글쓰기 내용 및 측정치에 대한 익명성 보장에 대한 안내를 진행하였다. 안내를 마친 후 아동은 눈을 감고 바른 자세로 2분간 준비시간을 가졌다.

본 조사의 실험 순서를 자기-빠져들기와 자기-거리두기 집단별로 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 자기-빠져들기 집단의 순서는 먼저, 실험 진행자가 재생한 회상글쓰기 음성지시문을 통해 아동이 최근에 화나 분노를 경험한 사건을 떠올리도록 유도하였고(2분 24초), 음성지시문이 마친 후 아동은 4분간 해당 사건에 대해 생각나는 대로 자유롭게 기술하였다. 회상 글쓰기 종료 후에는 사건에 대한 객관적인 정보를 수집하는 회상 기억 정보 측정치를 측정하였다. 측정을 모두 마친 후, 아동은 다시 1분간 눈을 감고 바른 자세로 앉아 다음 글쓰기를 위한 준비시간을 가졌다. 다음으로 실험 진행자는 자기-빠져들기 음성지시문을 통해 ‘나(I)’를 주어로 사용하여 회상 글쓰기 내용을 반복하여 작성하고, ‘나(I)’의 생각과 감정을 떠올리도록

록 유도하였다(1분 38초). 음성지시문이 마친 후에는 최소 4분간 자기-빠져들기 글쓰기 작업을 진행하였다. 이때, 아동이 주어진 최소 시간보다 일찍 글쓰기를 마친 경우 그 내용을 반복하여 작성하도록 안내하였고, 최소 시간이 지난 후에는 자기-거리두기 평가, 자기 성찰, 정서적 반응성, 사회인구학적 변인을 순서대로 측정하였다. 반면, 자기-빠져들기 글쓰기 작업이 최소 시간을 초과한 경우, 글쓰기를 마칠 때까지 충분한 시간을 제공하였고, 글쓰기를 마치는 대로 남은 측정치를 순서대로 측정하였다. 이와 같은 순서에 따라 자기-빠져들기 집단의 총 실험 시간은 최소 30분~33분 정도였다.

자기-거리두기 집단의 순서는 먼저, 실험 진행자가 재생한 회상글쓰기 음성지시문을 통해 아동이 최근에 화나 분노를 경험한 사건을 떠올리도록 유도하였고(2분 24초), 음성지시문이 마친 후 아동은 4분간 해당 사건에 대해 생각나는 대로 자유롭게 기술하였다. 회상 글쓰기 종료 후에는 사건에 대한 객관적인 정보를 수집하는 회상 기억 정보 측정치를 측정하였다. 모든 측정을 마친 후, 아동은 다시 1분간 눈을 감고 바른 자세로 앉아 다음 글쓰기를 위한 준비 시간을 가졌다. 다음으로 실험 진행자는 자기-거리두기 음성지시문을 통해 '그 사람(he/she)'을 주어로 사용하여 회상 글쓰기 내용을 새롭게 작성하고, '그 사람(he/she)'의 생각과 감정을 떠올리도록 유도하였다(1분 58초). 음성지시문이 마친 후에는 최소 4분간 자기-거리두기 글쓰기 작업을 진행하였다. 이때, 아동이 주어진 최소 시간보다 일찍 글쓰기를 마친 경우 그 내용을 반복하여 작성하도록 안내하였고, 최소 시간이 지난 후에는 자기-거리두기 평가, 자기 성찰, 정서적 반응성, 사회인구학적 변인을 순서대로 자유롭게 측정하였다. 반면, 자기-거리두기 글쓰기 작업이 최소 시간을 초과한 경우, 글쓰기를 마칠 때까지 충분한 시간을 제공하였고, 글쓰기를 마치는 대로 나머지 측정치를 순서대로 측정하였다. 이와 같은 순서에 따라 자기-거리두기 집단의 총 실험 시간은 최소 35~40분 정도였다.

실험에 참여한 총 230명의 설문지 중 문항에 상관없이 고정반응을 보였거나 누락된 문항이 많은 설문지, 회상 글쓰기와 자기-빠져들기 및 자기-거리두기 글쓰기의 내용이 상이하거나 긍정적인 사건을 기록하여 글쓰기 내용이 실험목적에 맞지 않은 설문지를 제외하고 총 201부만을 최종 분석에 사용하였다.

4. 자료분석

본 연구의 자료는 SPSS 23.0 프로그램과 PROCESS SPSS macro 3.4 프로그램을 이용하여 분석하였다. 먼저,

연구대상자의 인구사회학적 특성을 알아보기 위해 빈도와 백분율을 산출하였고, 자기-빠져들기와 자기-거리두기 집단 간의 동질성 검증을 위해 교차분석을 실시하였다. 둘째, 인구사회학적 변인과 회상 기억 정보, 자기-거리두기 평가에 따른 아동의 정서적 반응성 차이를 알아보기 위해 독립표본 t검증을 실시하였다. 셋째, 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 자기 성찰, 아동의 정서적 반응성의 상관관계를 알아보기 위해 양류상관분석과 Pearson의 편상관분석을 실시하였다. 넷째, 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성 간의 관계에서 자기 성찰의 매개효과를 알아보기 위해 Hayes(2017)가 제안한 PROCESS MACRO v3.4의 model 4를 사용하여 분석을 실시하였으며 매개효과를 검증하기 위해 부트스트래핑(Bootstrapping)을 실시하였다.

III. 연구결과

인구사회학적 변인과 회상 기억 정보에 따른 자기-빠져들기와 자기-거리두기 집단 간 동질성 검증을 위한 교차분석을 실시한 결과<표 2>, 아동의 성별($X^2=5.59, p<.05$), 회상 기억 정보의 종결여부($X^2=32.17, p<.001$)와 접근성($X^2=33.88, p<.001$)에서 집단 간 차이를 보이는 것으로 나타났다. 따라서 자기-빠져들기와 자기-거리두기가 아동의 정서적 반응성에 미치는 영향에서 자기 성찰의 매개효과를 알아보는 위계적 회귀분석에서 아동의 성별, 종결여부, 접근성을 통제변수로 투입하였다.

표 2. 자기-빠져들기와 자기-거리두기 집단 간 동질성 검증 ($N=201$)

변인	자기-빠져들기 ($n=122$)		자기-거리두기 ($n=79$)		X^2
	빈도(기대빈도)	빈도(기대빈도)	빈도(기대빈도)	빈도(기대빈도)	
인구사회학적 변인					
성별	남아	58(66.2)	51(42.8)		5.59*
	여아	64(55.8)	28(36.2)		
학년	5학년	55(58.3)	41(37.7)		.89
	6학년	67(63.7)	38(41.3)		
출생순위	첫째	62(61.9)	40(40.1)		1.25
	둘째	47(49.2)	34(31.8)		
	셋째 이상	13(10.9)	5(7.1)		
성적	상	18(20.0)	15(13.0)		.86
	중	83(82.5)	53(53.5)		
	하	21(19.4)	11(12.6)		

변인		자기-빠져들기	자기-거리두기	X ²
		(<i>n</i> =122)	(<i>n</i> =79)	
		빈도(기대빈도)	빈도(기대빈도)	
회상 기억 정보				
경험시기	상	44(46.7)	33(30.3)	.66
	하	78(75.3)	46(48.7)	
종결여부	해결	69(86.8)	74(56.2)	32.17***
	미해결	53(35.2)	5(22.8)	
접근성	상	88(68.0)	24(44.0)	33.88***
	하	34(54.0)	55(35.0)	

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

1. 인구사회학적 변인과 회상 기억 정보, 자기-거리두기 평가에 따른 아동의 정서적 반응성 차이

인구사회학적 변인(성별, 학년)과 회상 기억 정보(경험시기, 종결여부, 접근성), 자기-거리두기 평가에 따른 아동의 정서적 반응성 차이를 알아보기 위해 독립표본 t검증을 실시하였다(<표 3>). 경험시기의 평균은 2.44($SD=1.49$), 접근성의 평균은 3.71($SD=1.03$), 자기-거리두기 평가의 평균은 3.09($SD=1.11$)로 나타났으며, 아동의 전체 평균을 기준으로 상, 하 집단으로 각각 분류하였다. 정서적 반응성은 아동의 성별($t=4.80, p<.001$)과 학년($t=2.07, p<.05$), 회상 기억 정보의 종결여부($t=9.03, p<.001$), 접근성($t=7.58, p<.001$), 그리고 자기-거리두기 평가($t=7.40, p<.001$)에 따라 유의미한 차이를 보였다.

표 3. 변인들에 따른 아동의 정서적 반응성 차이

(N=201)				
변인		<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i>
성별	남아	109	5.26 (1.47)	4.80***
	여아	92	6.30 (1.60)	
학년	5학년	96	5.50 (1.53)	2.07*
	6학년	105	5.96 (1.66)	
경험시기	상	77	5.88 (1.63)	1.00
	하	124	5.65 (1.60)	
종결여부	해결	143	5.19 (1.38)	9.03***
	미해결	58	7.10 (1.32)	
접근성	상	112	6.41 (1.56)	7.58***
	하	89	4.90 (1.25)	
자기-거리두기 평가	상	100	4.99 (1.28)	7.40***
	하	101	6.48 (1.57)	

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

2. 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 자기 성찰, 아동의 정서적 반응성 간의 상관관계

자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 자기 성찰, 아동의 정서적 반응성의 상관관계를 알아보기 위해 자기-빠져들기 및 자기-거리두기가 이분형 변수인 것을 고려한 양류상관분석(point biserial correlation)를 실시하였고, 아동의 정서적 반응성과 자기 성찰은 성별과 학년, 회상 기억 정보를 통제하여 Pearson의 편상관분석을 실시하였다. 양류상관계수(r_{pb})는 -1과 +1 사이의 값으로 나타나며, 해석 기준은 직관적인 수치로 상관수준을 파악한다. 즉, 양류상관계수(r_{pb})가 $\pm .10$ 는 낮은 상관, $\pm .30$ 은 중간 상관, $\pm .50$ 은 높은 상관이 있는 것으로 판단한다(Cohen, 1988). 변인들 간의 상관분석 결과는 <표 4>와 같다. 아동의 정서적 반응성은 자기-거리두기($r_{pb}=-.666$)와 자기 성찰($r=-.492, p<.001$)과 유의미한 부적상관을 보였고, 자기 성찰은 자기-거리두기($r_{pb}=.677$)와 높은 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉, 부정적인 사건에 대한 자기-거리두기가 높을수록 자기 성찰은 적응적이며, 정서적 반응성의 수준은 낮아지는 것으로 나타났다.

표 4. 변인들 간의 상관관계

(N=201)			
	1	2	3
1. 자기-거리두기 ¹⁾	1		
2. 자기 성찰	.677	1	
3. 정서적 반응성	-.666	-.492***	1

¹⁾ 자기-거리두기와 자기 성찰, 정서적 반응성 간의 상관계수는 양류상관계수임.

*** $p < .001$.

3. 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성 간의 관계에서 자기 성찰의 매개효과

자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성 간의 관계에서 자기 성찰의 매개효과를 분석하기 위해 Hayes(2013)가 제안한 PROCESS macro 3.4의 model 4를 이용하였다(<표 5>). 독립변인인 자기-거리두기는 매개변인인 자기 성찰($B=1.81, p<.001$)에 유의한 영향을 미쳤다. 매개변인인 자기 성찰은 종속변인인 아동의 정서적 반응성($B=-.37, p<.01$)에 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성 간의 총효과는 $B=-2.78(p<.001)$ 이었으나 매개변수인 자기 성찰이 투입되면서 자기-거리두기에서 아동의 정서적 반응성 간 경로의 직접효과가 $B=2.09(p<.001)$ 로 감소하여

표 5. 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성 간의 관계에서 자기 성찰의 매개효과

(N=201)

단계	경로	B	SE	LLCI	ULCI	R ² (F)
1	자기-거리두기 ¹⁾ → 자기 성찰	1.81***	.27	1.27	2.35	.58(39.55***)
2	자기-거리두기 → 아동의 정서적 반응성	-2.09***	.48	-3.05	-1.13	.64(42.81***)
3	자기-거리두기 → 아동의 정서적 반응성	-2.78***	.45	-3.67	-1.89	.62(45.17***)

¹⁾자기-거리두기는 더미변수임. 자기-빠져들기=0, 자기-거리두기=1.
p < .01, *p < .001.

자기 성찰의 부분매개효과가 있는 것으로 검증되었다(<그림 1>). 이러한 부분매개효과가 통계적으로 유의한지 확인하기 위해 부트스트래핑 방법을 이용하여 간접효과를 검증한 결과, 95% 신뢰수준에서 신뢰구간의 상한값과 하한값([-1.25, -.18])이 0을 포함하지 않아 자기 성찰의 부분매개효과가 통계적으로 유의한 것으로 확인되었다(<표 6>).

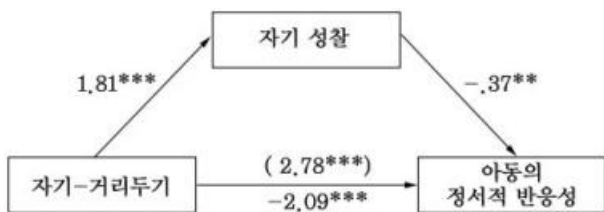


그림 1. 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성 간의 관계에서 자기 성찰의 매개효과

표 6. 매개모형 검증

(N=201)

경로	Indirect Effect	Boot SE	95% CI	
			Boot LLCI	Boot ULCI
자기-거리두기 ¹⁾ → 자기 성찰 → 아동 의 정서적 반응성	-.68	.27	-1.25	-.18

IV. 논의 및 결론

본 연구는 학령기 후기 아동의 정서적 반응성에 영향을 미치는 요인을 알아보기 위해 자기-빠져들기와 자기-거리두기가 정서적 반응성에 미치는 직접적인 영향과 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 정서적 반응성 간의 관계에서 자기 성찰의 매개 효과를 통한 간접적인 영향을 밝히고자 하였다. 연구결과를 연구문제 순서에 따라 논의하면 다음과 같다.

먼저, 아동의 성별과 학년, 회상 기억 정보, 자기-거리두기 평가에 따른 아동의 정서적 반응성의 차이를 살펴본

결과, 회상 기억 정보의 경험시기를 제외하고는 소개된 다른 모든 변수에 따른 아동의 정서적 반응성에 유의한 차이가 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 성별과 학년에서는 여학생이 남학생보다, 6학년 아동이 5학년 아동보다 정서적 반응성이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 여학생이 남학생에 비해 정서적 반응성이 높고(Kross et al., 2011), 신체, 학업, 또래 관계 등 일상생활 영역에서 부정적인 정서와 스트레스를 자주 경험한다는 선행연구들(김미선, 2011; 허현숙, 2009)의 결과와 유사하다. 또한 6학년 아동은 다른 학년에 비해 기본심리욕구 충족감이 낮고, 학업스트레스가 높아 부정적인 정서를 자주 경험한다는 선행연구(고재홍, 김미정, 2009; 김수빈, 이숙, 2008)와도 유사하다.

특히 6학년 아동의 높은 정서적 반응성은 이 시기 아동의 발달적 특성으로도 설명해볼 수 있다. 6학년 아동은 대인 관계에서 정서, 사고 및 행동을 인식하고 표현하는 자의식이 발달하고(이정은, 송현주, 2018), 부모로부터 독립성과 자율성 욕구가 증가하는 것으로 보고되고 있다(권순홍, 2014). 이에 따라 6학년 아동은 자신의 독립성과 자율성 욕구에 대립되는 상황을 접했을 때, 상황에 순응적으로 반응하기보다 자신의 욕구를 위해 정서적으로 더욱 민감하게 반응하는 것으로 보인다. 뿐만 아니라 6학년 아동은 이미 초기 사춘기로 진입하면서 신체와 정서적 성숙과 동시에 두 영역 간 발달 수준의 불균형으로 정서적 갈등을 자주 경험하고, 이전과 다른 사회적 기대와 역할로 인해 심리적 측면의 스트레스가 높아진다. 따라서 이 시기 아동의 정서적 반응성이 다른 시기에 비해 높게 나타나는 것으로 보인다(유설희, 박보경, 도현심, 2015 재인용). 본 연구에서는 실험에 참여한 6학년 아동 61%(105명 중 65명)이상이 자율성을 보장받지 못한 상황을 화, 짜증 등의 정서적 반응을 일으키는 부정적인 사건으로 보고하였다. 이러한 아동의 경험은 부모, 특히 어머니와 조부모와 같은 주보호자나 학급 담임교사와의 관계에서 주로 경험하는 것으로 보고되었다. 6학년 아동이 보고한 사건의 구체적인 내용을 살펴보면, 부모의 강압적인 생활지도 및 개입으로 여가 시간을 자율적으로 활용하지 못했거나 아동이 보호자나 교사

에게 논리적으로 자신의 의사를 표현하고자 시도했으나 제지를 당했을 경우에 높은 정서적 반응성을 표출하였다. 따라서 이 시기 아동을 양육 및 교육하는 부모나 교사는 부모-자녀 관계 및 교사-아동 관계에서 아동의 자율성을 보장하고 아동을 인정해주는 자세를 갖추기 위한 노력이 필요하다.

다음으로 과거의 사건이 여전히 해결되지 않았다고 인식한 아동과 사건의 내용을 잘 떠올리는 즉, 해당 사건에 대한 각성이 높은 아동의 경우 더 높은 수준의 정서적 반응성을 보였으며, 이러한 결과는 Ayduk과 Kross(2010)의 연구 결과와 유사하다. 과거 사건의 종결여부 및 접근성에 대한 개인의 인식이 정서적 반응성에 미치는 영향을 살펴본 선행연구가 많진 않지만 일부 연구(이지영, 2018)에서 개인이 과거에 경험한 외상 사건을 어떻게 인식하는지에 따라 사건과 관련한 정서 및 생활적응 수준이 달라지는 것으로 밝혀졌다. 즉, 과거 외상 경험을 현재의 자신과 분리시키지 못한다면 외상 경험으로 인한 긴장과 부담감을 지속적으로 경험하고, 스트레스가 누적되면서 정신 건강에 문제를 보였다. 따라서 아동이 부정적인 사건을 미해결 문제로 여기며, 여전히 불쾌한 감정을 일으키는 사건으로 인식한다면 정서적 반응성은 높게 나타나게 된다. 반면 본 연구에서 경험시키는 아동의 정서적 반응성에 유의미한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났으며, 이는 경험시기에 따라 정서적 반응성에 차이를 밝힌 선행연구(White et al., 2015)와 일치하지 않는 결과이다. 선행연구와 다른 결과가 나타난 이유는 연구대상이 학령기 후기 아동이라는 점에서 설명할 수 있다. 본 연구대상인 학령기 후기 아동은 다양한 정서 조절 전략의 학습 기회가 적고 그 활용이 미숙한 것을 고려할 때, 오래 전에 경험한 사건일지라도 사건과 관련한 부정적인 정서를 제대로 해소하지 못했을 가능성이 있다. 이러한 점에서 본 연구에 참여한 학령기 후기 아동에서 경험시기에 따른 정서적 반응성 차이가 나타나지 않은 것으로 추측된다. 하지만 회상 기억 정보와 아동의 정서적 반응성 간의 관계를 살펴본 선행연구들이 부족하기 때문에 이에 대해 명확한 논의를 하는 것은 어려움이 있다. 따라서 이 시기 아동을 대상으로 아동이 부정적인 정서를 시간이 지남에 따라 어떻게 해결해나가는지에 관하여 구체적인 후속연구가 필요한 것으로 보인다.

또한 자기-거리두기 평가는 아동의 정서적 반응성에 유의한 영향을 미쳤으며, 이는 자기-거리두기 평가와 관련한 선행연구들(Maglio, Trope, & Liberman, 2013; White et al., 2015)의 연구결과와 유사하다. 이는 개인과 특정 대상이 시간적·공간적·사회적으로 가까이 있을 때, 개인은 그 대상으로부터 강한 자극을 얻게 되고 그 결과 자신과

대상을 동일시하는 경향을 보인다(Trope & Liberman, 2010). 반면 개인-대상 간의 시간적·공간적·사회적으로 거리가 멀수록 개인은 자신과 대상을 분리시켜 대상과 관련한 정서 반응이 감소하는 연속적인 결과를 보였다. 따라서 본 연구에서 제시한 자기-거리두기가 부정적인 사건과 그 사건을 경험한 자기 자신에 대한 거리감을 유지시킨다는 것을 고려할 때, 학령기 후기 아동이 자기-거리두기 관점을 내면화 한다면 과거 부정적인 사건으로 파생되는 정서적 반응성을 낮추는데 유의할 것으로 판단한다. 이상의 연구결과를 종합하면 아동의 정서적 반응성을 이해하기 위해서는 먼저 아동의 발달적 특성을 고려해야 할 필요가 있으며, 아동이 과거의 부정적인 사건과 정서로부터 이미 벗어났다는 것을 인식하고 받아들이기 위해서 정서적 안전 기지로서의 부모 및 교사의 역할에 대한 책임과 노력을 다해야 할 것을 시사한다.

그 다음으로 자기-빠져들기 및 자기-거리두기, 자기 성찰, 아동의 정서적 반응성의 상관관계를 살펴본 결과, 이들 간 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉, 자기-거리두기를 사용할수록 자기 성찰이 적응적이며, 아동의 정서적 반응성은 낮은 수준으로 유지되는 것을 보였다. 먼저 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성은 서로 유의한 부적 상관을 보였으며, 이러한 결과는 자기-거리두기를 사용할수록 정서적 반응성은 낮아지는 것을 의미한다. 이는 Kross 외(2012)가 자기-거리두기를 사용한 성인에게서 우울 증상이 낮았고, 자기-빠져들기 및 자기-거리두기가 분노 수준, 스트레스, 아동의 정서반응과 관련이 있다는 선행연구들(고유리, 2016; 김효린, 2013; Ayduk & Kross, 2008; Kross & Ayduk, 2009; Kross et al., 2005, 2011, 2014)과 유사한 결과이다. 또한 자기-거리두기가 공격성 및 공격행동, 적대감 수준과 관련이 있다는 선행연구들(Ayduk et al., 2002; Mischkowski et al., 2012)의 결과도 확인하였다. 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 자기 성찰은 유의한 정적 상관을 보였다. 이는 특정 대상과 시·공간적 거리가 멀어질수록 동일 대상에 대해 기존과는 상이한 판단과 의사결정을 내리고, 대상의 본질과 특성을 주목하도록 도와 성공적인 자기 통제를 보인다는 연구 결과와 유사하다(Fujita & Han, 2009; Trope & Liberman, 2010). 이상의 연구결과를 종합하면 아동의 정서적 반응성을 빠르게 지도하기 위해서는 아동이 익숙하게 사용하는 내적 관점을 파악하는 노력과 사건에 대한 아동의 주관적인 진술과 해석에 관심을 기울여야 한다. 따라서 부정적인 정서를 경험한 아동을 지도하거나 상담하기 위해 부모와 교사를 포함한 성인은 아동의 이야기를 경청하고 공감하는 자세가 무엇보다도 우선될 필요가 있다.

마지막으로 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성 간의 관계에서 자기 성찰이 부분 매개역할을 하는 것으로 나타났다. 즉, 본 연구에서는 개인이 경험한 부정적인 사건과 정서를 이해하기 위해 사용하는 자기-거리두기는 적응적인 자기 성찰을 증진시키고, 이는 부정적인 사건에 대한 재해석 과정을 거쳐 정서적 반응성을 낮추는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자기-거리두기의 사용이 정서 조절의 핵심 전략인 주의 분산 전략과 유의미한 수준에서 우울 수준을 낮춘다고 밝힌 선행연구(Kross & Ayduk, 2009)의 결과와 유사하다. 또한 자기-거리두기와 정서적 반응성 간의 관계에서 사고의 변화가 유의미한 매개역할을 한다고 밝힌 선행연구(Kross & Ayduk, 2009)와도 맥락을 같이한다. 즉, 자기-거리두기는 한 개인이 부정적인 사건의 정서적 속성(hot)에 몰입하는 것에서 사건의 맥락과 객관적인 속성(cool)에 주목하도록 사고의 전환을 가져다주는 것을 의미한다. 이와 같은 연구 결과를 통해 자기-빠져들기와 자기-거리두기는 정서적 반응성 수준을 결정하는 기저로 작용될 수 있고, 특히 발달적 특성으로 인해 강한 정서적 반응성을 보이는 학령기 후기 아동의 자기-빠져들기 및 자기-거리두기 관점에 대한 적극적인 이해가 요구된다.

뿐만 아니라 자기 성찰은 자기-빠져들기 및 자기-거리두기와 아동의 정서적 반응성 간의 관계를 부분매개하는 것으로 밝혀졌다. 이는 학령기 후기 아동이 자기-거리두기를 사용하여 부정적인 정서로부터 주의를 전환하고, 사건을 재해석하는 인지 과정을 거치면서 정서적 반응성을 감소시킬 수 있음을 의미한다. 이러한 결과는 학령기 후기 아동의 뇌 발달 수준을 고려한다면, 이 시기 아동에게 더욱 의미 있게 적용할 수 있다. 이 시기 아동의 뇌는 즉각적이고 강렬한 감정을 처리하는 편도체는 성숙한 반면, 신중하게 생각하거나 이해하고 반성하는 기능을 담당하는 전전두엽 피질은 여전히 미성숙하다(Giedd, 2008). 그러나 이러한 미완성된 뇌는 외부 환경의 자극을 통해 새로운 연결망을 구축하고, 변화시키는 것이 가능한 것으로 알려져 있다(신의진, 2011). 이러한 관점에서 본 연구에서 살펴본 자기-거리두기 관점을 활용하는 것은 학령기 후기 아동이 긍정적이고 생산적으로 사고하는 뇌 연결망을 형성하도록 하는데 도움이 될 것으로 보인다. 또한 아동이 정서조절을 어떻게 하는가에 따라 사회적 관계나 적응도 달라질 수 있음을 고려할 때(박성연, 강지훈, 2005) 자기-거리두기를 활용하는 학령기 후기 아동의 사회성 발달에 유의미한 도움이 될 개입 방향을 제시할 수 있다. 따라서 자기-거리두기는 학령기 후기 아동의 인지 및 사회적 발달을 위한 중요한 요인으로서 이 시기에 증진시켜야 할 개인 내적 능력이라 할 수 있다.

이에 본 연구에서는 학령기 후기 아동을 대상으로 한 정서 조절 및 자기 성찰 프로그램의 내용을 구성할 때, 자기-거리두기 글쓰기를 활용할 수 있도록 제안한다. 이를 통해 아동이 부정적인 사건을 극복하고, 정신적 건강을 유지하는 내적인 능력을 습득함으로써 사회적 맥락 속에서 적응적인 성인으로 성장하는데 도움을 주고자한다. 또한 부적응적인 자기 성찰로 정서 조절의 어려움을 겪는 아동에게 자기-거리두기가 새로운 인지행동치료로 적용될 수 있기를 기대한다.

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 특정 지역에 한정되어 연구대상을 선정하였기 때문에 학령기 후기에 속한 전체아동을 대상으로 연구결과를 일반화하기에는 어려움이 있다. 따라서 다양한 지역과 환경에 속한 학령기 후기 아동을 대상으로 한 연구가 필요하다. 둘째, 본 연구는 화, 분노와 같은 특정한 부정적인 정서에 대한 자기-거리두기의 효과를 살펴보았으나 추후에는 불안, 우울, 슬픔 등 다양한 부정적인 정서에 대한 자기-거리두기의 효과를 살펴볼 필요가 있다. 셋째, 본 연구는 학령기 후기의 일반 아동을 대상으로 자기-거리두기의 효과를 살펴보았으나 후속 연구에서는 국외 선행연구들을 바탕으로 정서적 취약 계층에 속한 아동 및 청소년을 대상으로 자기-거리두기의 효과를 살펴볼 필요가 있다.

참고문헌

- 고유리(2016). 자기-거리두기 관점이 분노에 미치는 영향. 아주대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 고재홍, 김미정(2009). 초등학생의 스트레스와 심리적 안녕감: 방어기제들의 역할. *초등교육연구*, 22(4), 161-183.
- 곽경숙(2007). 우울경향이 있는 아동의 행동적, 정서적 특징. 진주교육대학교 석사학위논문.
- 교육부(2018). 2018년 1차 학교폭력 실태조사.
- 권순홍(2014). 아동의 기본심리욕구 충족 및 일상적 스트레스와 안녕감 간의 관계. *한국심리치료학회*, 6(1), 1-15.
- 권오정(2008). 초등학생용 자기성찰지능 척도 개발연구. *초등교육연구*, 21(3), 265-286.
- 권정연, 강문희(2005). 부모-자녀 의사소통 유형 및 정서상태와 청소년 문제행동간의 관계 연구. *학생생활연구*, 18, 20-39.
- 김미선(2011). 청소년 전환기 아동의 가족건강성과 긍정·부정 정서가 학교적응에 미치는 영향. 한남대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김수빈, 이숙(2008). 아동이 지각한 일상적 스트레스가 아동의 적응에 미치는 영향: 사회적 지지의 중재효과. *대한*

- 가정학회, 47(2), 55-67.
- 김인수(2006). **초등학교 교사와 학생의 개인주의-집단주의 문화성향 비교**. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김주현(2005). **다중지능이론에 기초한 진로교육 프로그램 개발 연구**. 서울대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 김효린(2013). **정서민감성과 자기거리두기가 부적 정서의 변화에 미치는 영향**. 가톨릭대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 박성연, 강지훈(2005). 남·여 아동의 정서조절 능력 및 공격성과 학교생활 적응간의 관계. *아동학회지*, 26(1), 1-14.
- 상지윤(2015). **자기 거리두기가 청소년의 스트레스와 마음챙김에 미치는 영향**. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서혜희(2002). **아동의 정서상태가 인지기능의 효율성에 미치는 영향**. 고려대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 신의진(2011). **신의진의 아이심리백과(초등 고학년 편, 46학년 부모가 꼭 알아야 할 아이 성장에 관한 모든 것)**. 걷는나무.
- 오경자, 김은정(1992). 발달적 관점에서 본 아동 및 청소년기 우울증상. *소아청소년정신의학*, 3(1), 117-128.
- 오지현, 김지윤(2017). 어머니의 자기성찰, 감정코칭 반응과 아동의 자기성찰능력이 아동의 정서조절 방식에 미치는 영향: 다중매개효과 검증. *한국놀이치료학회지*, 20(4), 253-272.
- 유설희, 박보경, 도현심(2015). 학령 후기 아동의 또래관계 및 자아존중감이 주관적 안녕감에 미치는 경로. *한국 아동학회*, 46(2), 55-75. <http://doi.org/10.5723/KJCS.2015.36.2.55>
- 이정은, 송현주(2018). 초등학교 학생의 정서인식명확성과 자의식의 관계에서 실행기능의 매개효과. *정서행동장애연구*, 34(4), 383-401.
- 이지영(2018). **외상 사건을 경험한 경찰공무원의 스트레스와 외상 사건의 인식 연구: 외상 사건의 경험적 의미에 대한 질적 분석**. 성신여자대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 정희태(2010). 개인적 지능 중심의 반성적 사고 향상을 위한 수업 전략 연구. *교육종합연구*, 8(3), 87-107.
- 허현숙(2009). **초등학생들의 긍정정서에 영향을 주는 심리적 특성 탐색**. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47(5), 257-285. <http://doi.org/10.1159/000079154>
- Ayduk, Ó., & Kross, E. (2008). Enhancing the pace of recovery self-distanced analysis of negative experiences reduces blood pressure reactivity. *Psychological Science*, 19(3), 229-231. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02073.x>
- Ayduk, Ó., & Kross, E. (2010). From a distance implications of spontaneous self-distancing for adaptive self-reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(5), 809-829. <http://doi.org/10.1037/a0019205>
- Ayduk, Ó., Mischel, W., & Downey, G. (2002). Attentional mechanisms linking rejection to hostile reactivity the role of "hot" versus "cool" focus. *Psychological Science*, 13(5), 443-448. <http://doi.org/10.1111/1467-9280.00478>
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Carlson, S. M., & Zelazo, P. D. (2009). Symbolic thought. In M. M. Haith, & J. B. Benson (Eds.), *Language, Memory, and Cognition in Infancy and Early Childhood* London: England Elsevier.
- Cheung, F. Y., & Tang, C. S. (2009). The influence of emotional intelligence and affectivity on emotional labor strategies at Work. *Journal of Individual Differences*, 30(2), 75-86. <http://doi.org/10.1027/1614-0001.30.2.75>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Hillsdale: Routledge.
- Cohen, D., Hoshino-Browne, E., & Leung, A.K.-y. (2007). Culture and the structure of personal experience Insider and outsider phenomenologies of the self and social world. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (Vol. 1, pp. 11-67). San Diego, CA: Academic Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston D.C. Heath.
- Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness*. Oxford, England Academic Press.
- Fujita, K., & Han, H. A. (2009). Moving beyond deliberative control of impulses: The effect of construal levels on evaluative associations in self-control conflicts. *Psychological Science*, 20(7), 799-804. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02372.x>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and

- depressive symptoms A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659-1669. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009>
- Giedd, J. N. (2008). The teen brain: insights from neuroimaging. *Journal of adolescent health*, 42(4), 335-343. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.007>
- Grossmann, I., & Kross, E. (2010). The impact of culture on adaptive versus maladaptive self-reflection. *Psychological Science*, 21(8), 1150-1157. <http://doi.org/10.1177/0956797610376655>
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Publications.
- Kross, E. (2009). When the self becomes other. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1167(1), 35-40. <http://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04545.x>
- Kross, E., & Ayduk, Ö. (2008). Facilitating adaptive emotional analysis: Distinguishing distanced-Analysis of depressive experiences from immersed- analysis and distraction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(7), 924-938. <http://doi.org/10.1177/0146167208315938>
- Kross, E., & Ayduk, Ö. (2009). Boundary conditions and buffering effects does depressive symptomology moderate the effectiveness of self-distancing for facilitating adaptive emotional analysis. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 923-927. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.04.004>
- Kross, E., & Ayduk, Ö. (2011). Making meaning out of negative experiences by self-distancing. *Current directions in psychological science*, 20(3), 187-191. <http://doi.org/10.1177/0963721411408883>
- Kross, E., Ayduk, Ö., & Mischel, W. (2005). When asking "why" does not hurt distinguishing rumination from reflective processing of negative emotions. *Psychological Science*, 16(9), 709-715. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01600.x>
- Kross, E., Bruehlman-Senecal, E., Park, J., Burson, A., Dougherty, A., Shablack, H., ... Ayduk, Ö. (2014). Self-talk as a regulatory mechanism: How you do it matters. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 304-324. <http://doi.org/10.1037/a0035173>
- Kross, E., Duckworth, A., Ayduk, O., Tsukayama, E., & Mischel, W. (2011). The effect of self-distancing on adaptive versus maladaptive self-reflection in children. *Emotion*, 11(5), 1032-1039. <http://doi.org/10.1037/a0021787>
- Kross, E., Gard, D., Deldin, P., Clifton, J., & Ayduk, Ö. (2012). "Asking why" from a distance Its cognitive and emotional consequences for people with major depressive disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(3), 559-569. <http://doi.org/10.1037/a0028808>
- Lonigan, C. J., Vasey, M. W., Phillips, B. M., & Hazen, R. A. (2004). Temperament, anxiety, and the processing of threat-relevant Stimuli. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 8 - 20. http://doi.org/10.1207/s15374424jccp3301_2
- Maglio, S. J., Trope, Y., & Liberman, N. (2013). Distance from a distance psychological distance reduces sensitivity to any further psychological distance. *Journal of Experimental Psychology General*, 142(3), 644-657. <http://doi.org/10.1037/a0030258>
- Mischkowski, D., Kross, E., & Bushman, B. J. (2012). Flies on the wall are less aggressive self-distancing "in the heat of the moment" reduces aggressive thoughts, angry feelings and aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(5), 1187-1191. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.03.012>
- Nock, M. K., Wedig, M. M., Holmberg, E. B., & Hooley, J. M. (2008). The emotion reactivity scale: Development, evaluation, and relation to self-injurious thoughts and behaviors. *Behavior Therapy*, 39(2), 107-116. <http://doi.org/10.1016/j.beth.2007.05.005>
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2008). Cognitive emotion regulation insights from social cognitive and affective neuroscience. *Current directions in psychological science*, 17(2), 153-158. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00566.x>
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. In H. Friedman & R. Silver (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 263-284). New York: Oxford University Press.
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2006). When emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 227-

232. <http://doi.org/10.1093/clipsy.bpg012>
- Trope, Y., & Liberman, N. (2010). Construal-level theory of psychological distance. *Psychological Review*, *117*(2), 440-463. <http://doi.org/10.1037/a0018963>
- White, R. E., & Carlson, S. M. (2016). What would Batman do? Self distancing improves executive function in young children. *Developmental science*, *19*(3), 419-426. <https://doi.org/10.1111/desc.12314>
- White, R. E., Kross, E., & Duckworth, A. L. (2015). Spontaneous self-distancing and adaptive self-reflection across adolescence. *Child Development*, *86*(4), 1272-1281. <http://doi.org/10.1111/cdev.12370>
- White, R. E., Prager, E. O., Schaefer, C., Kross, E., Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2017). The "Batman Effect": Improving perseverance in young children. *Child development*, *88*(5), 1563-1571. <https://doi.org/10.1111/cdev.12695>
- Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2008). Explaining away a model of affective adaptation. *Perspectives on Psychological Science*, *3*(5), 370-386. <http://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00085.x>

Received: September 16. 2019

Revised: November 2. 2019

Accepted: November 17. 2019