

한국심리학회지

발달

26권 4호 (2013년 12월)



THE KOREAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

목 차

또래괴롭힘 참여역할에 따른 인지적·정서적 공감의 차이	김혜리
노년기 마음읽기 능력과 사회적 적응	최현옥 · 김혜리
3세 아동의 가정환경 자극과 발달 수준이 7세 아동의 지능발달에 미치는 영향	김수정 · 곽금주
아동의 수줍음 경향, 면담자의 사회적지지, 출처 감찰 훈련이 스트레스적 사건에 대한 아동의 자유 회상 보고에 미치는 영향	이승진 · 곽금주
태아애착 척도(MFAS)의 타당화 연구	이경숙 · 김진하 · 홍수중 · 장형윤 · 신의진 · 김명식
동성 및 이성 성인의 진술에 대한 만 3-4세 아동의 신뢰성 판단	정선아 · 최영은
사회 경제적 지위에 따른 학령 전기 아동의 실행 기능 발달	최영은 · 최미혜 · 남민지
한국 아동의 문장 구조 정보를 활용한 문장 이해 능력의 발달	이우열 · 김민주 · 송현주

한국심리학회지

발 달

제 26 권 제 4 호 / 2013. 12

또래괴롭힘 참여역할에 따른 인지적·정서적 공감의 차이	김혜리 / 1
노년기 마음읽기 능력과 사회적 적응	최현옥·김혜리 / 21
3세 아동의 가정환경 자극과 발달 수준이 7세 아동의 지능발달에 미치는 영향	김수정·곽금주 / 41
아동의 수줍음 경향, 면담자의 사회적지지, 출처 감찰 훈련이 스트레스적 사건에 대한 아동의 자유 회상 보고에 미치는 영향	이승진·곽금주 / 59
태아애착 척도(MFAS)의 타당화 연구	이경숙·김진하·홍수종·장형윤·신의진·김명식 / 81
동성 및 이성 성인의 진술에 대한 만 3-4세 아동의 신뢰성 판단	정선아·최영은 / 93
사회 경제적 지위에 따른 학령 전기 아동의 실행 기능 발달	최영은·최미혜·남민지 / 107
한국 아동의 문장 구조 정보를 활용한 문장 이해 능력의 발달	이우열·김민주·송현주 / 125

한국발달심리학회

또래괴롭힘 참여역할에 따른 인지적·정서적 공감의 차이*

김혜리†

충북대학교 심리학과

아동의 인지공감과 정서공감이 또래괴롭힘에 어떤 영향을 미치는 알아보기 위해, 또래괴롭힘 상황에 참여하는 역할 유형에 따라 인지공감과 정서공감에 차이가 있는지 연구하였다. 299명의 초등학교 5, 6학년 아동을 대상으로 연구하였다. 아동의 공감능력을 인지공감과 정서공감으로 구분하여 평가하기 위하여 자기보고형 한국어판 EQ-C, IRI와 BEI 척도를 사용하였으며, 또래괴롭힘 참여역할 척도를 또래거명 방식으로 사용하여 아동을 가해자, 동조자, 강화자, 방어자, 방관자 및 피해자의 6가지 유형으로 분류하였다. 공감척도의 정서공감 점수는 방어자가 피해자, 방관자 및 괴롭힘에 직·간접적으로 가담하는 동조자나 강화자보다 유의하게 더 높았다. 이에 반해 인지공감 점수는 방어자가 피해자보다 높았으나 방관자나 괴롭힘에 직·간접적으로 가담하는 가해자나 동조자보다 더 높지는 않았다. 이는 괴롭힘 당하는 아동을 방어해주는 방어자 집단은 정서공감과 인지공감이 모두 높고, 괴롭힘을 당하는 아동은 두 측면의 공감능력이 모두 낮으며, 괴롭힘에 가담하는 아동은 정서공감은 낮지만 인지공감은 높다는 것을 보여준다.

주요어 : 인지공감, 정서공감, 또래괴롭힘 참여역할, 가해자, 동조자, 강화자, 방어자, 방관자, 피해자

* 이 연구는 2011년도 한국연구재단의 지원(32A-2011-1-B00299)을 받아 수행되었습니다.

연구에 참여해준 성화초등학교 학생들과 연구에 협주해주신 학부모님과 선생님들께 감사드립니다.

† 교신저자: 김혜리, 충북대학교 심리학과, 충북 청주시 흥덕구 내수동로 52 충북대학교
E-mail: hrghim@chungbuk.ac.kr

또래괴롭힘은 힘의 불균형이 존재할 때, 우월한 위치에 있는 아동이 다른 아동을 자신의 지지자로 끌어들이어서 그들과 함께 특정 아동을 지속적으로 괴롭히는 현상으로 여러 문화권에서 널리 발생하고 있다(Olweus, 1993). 더욱이 최근의 또래괴롭힘은 초등학교까지 확대되는 저 연령화(박효정, 최상근, 연은경, 2004; 오인수, 2010), 성인폭력을 닮은 조직화, 폭력 피해가 1년 이상 지속되는 장기화의 양상을 띠고 있으며, 휴대폰이나 인터넷 등에서 나타나는 사이버 폭력 등 기존에는 볼 수 없었던 새로운 형태의 폭력도 등장하고 있다(김선애, 2004; 오인수, 2010; 이상원, 이승철, 2006; 청소년폭력예방재단, 2007). 학교폭력은 피해아동에게 불안과 우울, 대인예민성, 강박증상 등의 심각한 후유증을 남길 수 있을 뿐만 아니라(신선웅, 권석우, 신민섭, 조수철, 2000), 괴롭힘 상황을 목격한 아동에게도 불안, 우울, 무력감, 죄책감을 유발하여 부정적인 영향을 미치므로(Langdon & Prebel, 2008), 또래괴롭힘과 관련된 아동의 심리적 특성을 밝혀내는 것이 무엇보다 시급한 일이다.

또래괴롭힘 문제에 대해서 과거에는 대부분 괴롭힘 행동을 하는 가해 아동과 괴롭힘을 당하는 피해 아동, 그리고 가해하기도 하고 피해를 당하기도 하는 가해-피해 아동의 차이를 다루었다(예: 이해경, 김혜원, 2001; 박영신, 김의철, 2001; 조영일, 2013; Dodge & Frame, 1982). 그러나 또래괴롭힘이 대부분의 경우 가해아동이 주변의 다른 아이들을 끌어들이므로써 주변의 아이들로부터 지지를 받거나 도움을 받는 형태로 발생하는 만큼 다양한 역할을 구분하여 연구할 필요성이 제기되었다(Björkqvist, Ekman, & Lagerspetz, 1982). 또래괴롭힘이 집단역동의 과정에서 발생하는 점에

주목하여 Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman과 Kaukiainen(1996)은 또래괴롭힘이 발생하는 상황에서 아동이 하는 역할에 따라, 적극적이고 의도적으로 괴롭힘을 시작하는 가해자, 괴롭힘을 보면서 재미있어하고 부추기는 강화자, 가해아동을 따라하는 동조자, 괴롭힘 당하는 아동을 돕는 방어자, 괴롭힘 상황에 무관심하고 아무런 일도 하지 않는 방관자, 괴롭힘을 당하는 피해자의 여섯 집단으로 나누어 연구하였다. 6개 집단중 방관자 집단(23.7%)이 가장 많았으며, 그 다음으로 방어자가 많았으며(17.3%), 방어자와 방관자는 모두 남아보다 여아가 더 많았다. 또 남녀를 불문하고 피해자와 가해자는 또래 수용도가 낮았으며 방어자는 또래 수용도가 높았다.

Salmivalli와 동료들(1996)의 연구 이후, 영국(Sutton & Smith, 1999), 이탈리아(Gini, 2006), 네덜란드(Goossens, Olthof, & Dekker, 2006) 등 여러 나라에서 또래괴롭힘 상황에서의 역할을 구분하여 연구하기 시작하였는데, 공통적으로 여섯 가지 역할이 나타났으며, 그 비율에 있어서도 가해자와 피해자는 각각 10% 내외였으며, 방관자 약 30%, 방어자 20~30% 정도인 것으로 나타났다. 또 나이가 어린 집단에서 방어자 비율이 더 컸다(Sutton & Smith, 1999). 이러한 패턴의 결과는 우리나라 초등학생을 대상으로 한 심희옥(2005)과 중학생을 대상으로 한 최지영과 허유성(2008)의 연구에서도 나타났다.

또래괴롭힘 상황에서의 역할을 구분하여 연구하기 시작하면서 또래괴롭힘 참여역할에 다양한 변인들이 영향을 주는 것이 밝혀졌다. 예를 들어 남아보다 여아(Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008), 인기있는 아동(O'Connell, Pepler, & Craig, 1999), 공감능력이 높은 아동

(Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007), 자기효능감이 높은 아동(Gini et al., 2007), 또래지위가 높은 아동(Caravita, Blasio, Salmivalli, 2009)이 피해아동을 돕는 것으로 나타났다. 반면 도덕 규칙으로부터 분리 이탈된 아동이 괴롭힘에 직접·간접적으로 가담하는 것으로(Gini, 2006; Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile, Feudo, 2003) 나타났다. 상황적 요인도 영향을 미쳐서 피해자와 친하면 피해아동을 방어해주고 가해자와 친하면 가해아동을 도와 동조하는 것으로 나타났다(Chaux, 2005). 우리나라 아동청소년을 대상으로 한 연구에서도 공감(오인수, 2010; 김은아, 이승연, 2011, 신나민, 2012), 자기효능감(김은아, 이승연, 2011), 도덕판단력(최지영, 허유성, 2009), 친구간 갈등상황에서의 대처능력(심희옥, 2005)이 높은 아동이 방어자 역할을 하는 것으로 나타났다.

여러 심리적 변인들이 또래괴롭힘과 관련되지만, 가장 주목받는 변인은 공감이다. 공감은 과거엔 타인의 정서경험을 대리적으로 경험하는 정서경험으로 정의되기도 하였고(Mehrabian & Epstein, 1972), 상대방의 관점을 수용하여 상대방의 감정이나 생각을 정확하게 아는 인지능력(Borke, 1971)으로 정의되기도 하였지만, 최근에는 두 측면을 모두 포함하는 다차원적인 것으로 개념화되고 있다(Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Davis, 1983; Eisenberg, 2010). 예를 들어, Davis(1983)는 공감이 다른 사람의 입장을 이해하는 조망수용(perspective-taking) 능력과 영화, 소설, 연극 등 가상적인 상황 속의 인물이 되어 보는 상상력(fantasy)인 인지적 능력 뿐만 아니라, 다른 사람을 배려하고 걱정하는 공감적 염려(empathic concern)와 다른 사람의 감정 반응을 보고 괴로움을 느끼는 개인적 고통(personal distress)의 정서반응까지 포괄

한다고 정의하였다. 이와 유사하게 Eisenberg (2010)도 상대방의 정서를 이해하고(인지적 측면) 그와 유사한 정서를 경험함으로써(정서적 측면) 상대방을 염려하는 동정(sympathy) 또는 개인적 고통과 같은 정서반응이 일어나는 것을 공감으로 정의하였다. Baron-Cohen과 Wheelwright(2004)도 공감은 상대방의 생각과 정서를 이해하는 인지적 측면과 상대방의 정서에 대해 정서적으로 공명하는 정서적 측면을 모두 포함하는 것으로 보았다.

공감이 인지적 측면과 정서적 측면으로 구성되는 것으로 정의되고 있음에도 불구하고, 또래괴롭힘 또는 공격성과 공감간의 관계를 다룬 많은 연구들은 공감 중에서도 상대방의 정서경험에 공명하는 정서적 공감을 중점적으로 다루었다. 공감을 잘 하는 사람들은 상대방의 부정적인 정서경험을 자신도 느낄 수 있으므로, 상대방을 공격행동으로부터 보호하고 도와주는 친사회적인 방어 행동을 더 할 것이 예상되는데, 실제로 공감과 친사회적 행동은 정적 상관이 있었으며, 공격 행동이나 괴롭힘 행동과는 부적 상관이 있었다(Endresen & Olweus, 2002; Miller & Eisenberg, 1988; Wardem & Mackinnon, 2003).

최근에는 인지공감과 정서공감을 분리하여 평가하는 IRI(Interpersonal Reaction Index, Davis, 1983)와 같은 공감척도를 사용하거나 공감능력을 측정할 수 있는 다양한 과제를 사용하여 또래괴롭힘과의 관계를 다루었는데, 그 결과가 일치하지 않고 있다. 일부 연구에서 인지공감과 정서공감이 모두 공격행동이나 괴롭힘 행동과 부적 상관이 있었으나(오인수, 2010; Jolliffe & Farrington, 2004, 2006; Gini, Albier, Benelli, & Altoè, 2007)), 다른 연구에서는 정서공감만 괴롭힘 행동과 부적 상관이 있었고(신

나민, 2012); 심지어 일부 연구에서는 또래괴롭힘 가해아동이 방어아동에 비해 정서공감은 낮았지만 인지공감은 높은 것으로 나타났다 (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999; Sutton & Keogh, 2000).

이와 같이 연구결과들이 일치하지 않는 것은 여러 연구들이 공감을 분명하게 정의하지 않은 채 서로 다른 척도나 과제를 사용하였기에 결과를 직접 비교하기 힘들 뿐만 아니라, 연구대상도 10세 정도의 초등학생부터 중고등학교생까지 서로 다르므로, 그 이유를 정확하게 파악하기 어렵다. 또 대부분의 연구들은 또래괴롭힘 상황에서의 6가지 역할 집단을 함께 비교하지 않고, 가해아동과 피해아동만을 비교하거나 또는 또래괴롭힘을 주도하거나 당한 아동이 아닌 주변인 집단에 속한 아동만을 비교하였다. 따라서 직접 괴롭히지는 않지만 괴롭히는 아이를 도움으로써 간접적으로 괴롭히는 아이, 괴롭힘 상황을 방관하는 아이, 또는 피해아동을 돕는 아이가 주도적으로 괴롭히는 아이와 공감의 어떤 측면에서 차가 나는지를 밝힐 수 없었다.

선행연구의 문제점을 고려하여 본 연구에서는 집단괴롭힘 상황에서의 역할을 가해/강화/동조/방어/방관/피해의 여섯 가지로 나누어 (Sutton & Smith, 1999), 집단괴롭힘 역할에 따라 인지공감과 정서공감에 어떤 차이가 있는지 연구하였다. 이를 위해서는 아동의 인지공감과 정서공감을 정확하게 평가하는 것이 필수적이므로 다양한 공감 척도를 사용하였다. 인지공감과 정서공감을 분리하여 평가할 수 있는 것으로 밝혀진 아동용 공감척도인 자기보고형 한국어판 EQ-C(차화정, 김혜리, 이수미, 엄진섭, 이승복, 2011), 성인용 척도이나 공감을 인지공감과 정서공감으로 분리하여 평가하

도록 개발된 Davis(1983)의 IRI, 그리고 인지공감과 정서공감을 각각 평가하도록 개발되지는 않았으나 아동청소년용 공감척도로 널리 사용되는 Bryant(1982)의 BEI(Bryant's Empathy Index)를 사용하였다. 또래괴롭힘이 문제되기 시작하는 시기가 학령기 중반부터이므로(주은선, 박은란, 2003), 초등학교 5, 6학년 아동을 대상으로 연구하였다.

공감을 인지적 측면과 정서적 측면으로 구분된 것으로 개념화하는 것은 한 측면의 공감능력이 다른 측면의 공감능력과 유사한 수준으로 발달되었을 수도 있지만, 어떤 한 측면은 더 발달되었거나 또는 덜 발달되었을 수도 있음을 가정한다. 따라서 이러한 관점에서 보면, 또래괴롭힘 상황에서 서로 다른 역할을 하는 6개 집단이 공감능력에서 어떤 차이가 있을 것인지를 예측할 수 있다.

괴롭힘을 주도하는 가해아동은 자신의 힘을 과시하기 위해 다른 아동들을 자신의 협력자로 끌어들이거나(적어도 괴롭힘을 묵인하도록 조장하여서) 그들과 함께 특정 아동을 괴롭히는데, 이로 미루어 보아 인지공감은 높을 것이나 정서공감이 낮을 것으로 예상된다. 강화하는 아동과 동조하는 아동은 괴롭힘을 주도하는 가해 아동과 피해 아동의 상황을 잘 파악하고 있으나 아마도 힘의 차원에서 자신보다 우월한 위치에 있는 주도적인 가해 아동을 거스르려하지 않고 협력 또는 강화를 하는 것이므로, 인지공감은 높거나 보통 수준일 것이나 정서공감은 낮을 것으로 예상된다. 반면에 피해 아동을 방어하는 아동은 자신도 괴롭힘을 당하게 될 수 있는데도 불구하고 피해 아동의 고통이 느껴져서 피해 아동의 편에 서서 적절한 방법으로 괴롭히는 아동에 대항하는 것이므로, 인지공감과 정서공감이 모두 높을

것으로 예상된다. 한편, 피해 아동은 또래 사이에서 잘 어울리지 못하여 괴롭힘 대상이 되므로 인지공감과 정서공감이 모두 낮을 것으로 예상된다. 마지막으로 괴롭힘 상황에 관여하지 않는 방관 아동은 관여했을 때 발생하는 여러 문제를 고려하여 관여하지 않는 것으로 보이는데 이로 미루어 보아 인지공감은 보통 수준일 것이나 정서공감은 낮을 것으로 예상된다.

방 법

연구대상

중부권 대도시 소재의 한 초등학교에서 5, 6학년 아동의 학부모에게 본 연구의 목적에 대한 설명과 자녀의 연구 참가에 대한 동의를 묻는 서한을 보내어 참가자를 모집하였다. 부모가 동의한 총 299명의 아동이 연구에 참가었는데, 5학년 144명(남 69명, 여 75명, 평균 연령 10년 11개월)과 6학년 155명(남 75명, 여 80명, 평균 연령 12년 0개월)이었다. 이들 중 4명(5학년과 6학년 남아 각 2명)은 설문지에 성실하게 응답하지 않아서 분석에서 제외하였다. 따라서 최종 분석대상에 포함된 아동은 5학년 142명(남 67명, 여 75명, 평균 연령 10년 11개월)과 6학년 153명(남 73명, 여 80명, 평균 연령 12년 0개월)이었다.

측정도구

공감척도

아동의 인지공감과 정서공감을 분리하여 평가하기 위해서, 두 능력을 분리하여 평가할

수 있는 자기보고형 한국어판 EQ-C(차화정 등, 2011), IRI(Davis, 1983), 그리고 아동의 공감 능력 평가 도구로 가장 널리 사용되는 있는 BEI(Bryant, 1982)를 사용하였다. BEI는 인지공감과 정서공감을 분리하여 평가하도록 제작된 척도는 아니나 요인분석을 통해 인지공감과 정서공감 요인을 추출하여 결과분석에 사용하였다.

자기보고형 한국어판 EQ-C 척도. 부모가 아이를 평가하는 27개 문항으로 구성된 EQ-C 척도(Empathy Quotient-Children's version; Auyeung, Wheelwright, Allison, Atkinson, Samarawickrema, & Baron-Cohen, 2009)를 한국어로 번안하고, 자기보고형으로 변형한 것이다. EQ-C는 공감을 상대방의 정서와 생각을 정확하게 이해하는 인지적 측면과 상대방의 정서에 대해 적절한 정서로 반응하는 정서적 측면이 모두 포함되는 것으로 정의하고 있는 성인용 척도인 EQ(Empathy Quotient; Baron-Cohen & Wheelwright, 2004)의 아동용이다. EQ는 인지공감과 정서공감을 분리하여 측정하기 위한 목적으로 개발되지는 않았으나, 여러 연구(허재홍, 이찬중, 2010; Kim & Lee, 2010; Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen, & David, 2004; Muncer & Ling, 2006)에서 인지공감, 정서반응(정서공감) 및 사회기술의 3요인으로 구성된 것으로 밝혀졌다. 또 차화정 등(2011)의 연구에서 자기보고형 한국어판 EQ-C도 EQ와 동일한 요인구조를 가지고 있음이 밝혀진 만큼, 인지공감과 정서공감을 구분하여 측정하기에 적합한 평가도구라 할 수 있다.

자기보고형 한국어판 EQ-C는 총 22개 문항이며, 정서공감(예: 다른 사람이 기분 나빠하면 걱정된다., 8개 문항), 인지공감(예: 내가

원하는 것을 얻기 위해 타협을 잘 한다, 5개 문항), 사회기술(예: 다른 아이를 때려서 선생님이나 부모님께 혼난 적이 있다(역문항), 9개 문항)의 세 요인으로 구성되어 있으나 본 연구에서는 인지공감 요인과 정서공감 요인의 총 13개 문항만을 사용하였다. 각 문항의 응답방식은 4점 리커트 척도였으며, 매우 동의한다 2점, 약간 동의한다 1점, 약간 동의하지 않는다 와 매우 동의하지 않는다는 0점으로 점수화하였다. 정서공감의 최고점은 16점이었으며 인지공감은 10점이었다. 정서공감 요인 8개 문항의 내적 일치도는 .79, 인지공감 요인의 5개 문항 내적 일치도는 .62였다.

IRI. 다른 사람의 입장을 이해하는 조망수용 능력과 영화, 소설, 연극 등 가상적인 상황 속의 인물이 되어 보는 상상력, 다른 사람을 배려하고 걱정하는 공감적 염려와 다른 사람의 감정 반응을 보고 괴로움을 느끼는 개인적 고통을 스스로 평가하는 네 가지 하위 척도로 구성되어 있다. 개인적 고통은 다른 사람의 고통을 보면 마음이 불편해지고 고통스러워지는 자기 지향적 고통을 나타내는 하위요소인데, 상대방의 고통에 대해 배려하고 염려하는 것이 공감이라고 볼 때 개인적 고통을 공감의 요소로 보기 어렵다(Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen, & David, 2004). 또 상상력 하위척도도 공감에 포함될 수 있을지에 대한 의문이 제기되기도 한다(Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). 이런 점을 고려하여 본 연구에서는 인지공감을 평가하는 조망수용과 정서공감을 평가하는 공감적 염려의 두 하위 척도만을 사용하였다. 따라서 본 연구에서 사용된 문항은 각 하위척도 별 7개 문항, 총 14개 문항이었

다. IRI는 원래 성인용으로 개발된 척도이지만 문항을 아동용으로 번안하여 아동에게 실시되고 있으므로(김혜리 등, 2012, 2013; Litvak-Miller, McDougall, & Romney, 1997; Pfeifer, Iacoboni, Mazziotta, & Dapretto, 2008), 김혜리 등(2012)의 연구에서 아동용으로 번안하여 사용한 것을 활용하였다.

각 문항의 응답방식은 5점 리커트 척도였다. 따라서 각 하위척도의 최고점은 28점이었다. 하위척도의 7개 검사문항의 내적 일치도는 조망수용 .70, 공감적 염려 .81이었다.

BEI. 예 또는 아니요로 응답하게 되어 있는 22개의 문항으로 구성된 자기보고형 척도이나, 본 연구에서는 김경미, 김혜리, 정명숙, 양혜영 및 구재선(2008)이 한국 아동에 맞게 16개 문항으로 구성하고 5점 리커트 척도로 수정한 것을 사용하였다. BEI는 공감능력을 인지공감과 정서공감으로 구분하고 있지 않으므로, 요인분석을 통해 구성요인을 분석하였다.

요인분석은 주축분해(principal axis factoring) 방식을 사용하였다. BEI 문항들은 모두 공감을 측정하기 때문에 BEI의 하위요인들이 서로 상관관을 가질 것으로 예상되므로, 요인구조의 회전은 사각회전의 일종인 Direct Oblimin방법을 사용하였다. 고유치가 1 이상인 요인은 4개였지만, 스크리 도표(scree plot)와 평행선 분석(parallel analysis; Patil, Singh, Mishra, & Donovan, 2007)을 고려한 결과 2개의 요인을 추출하는 것이 가장 적절한 것으로 나타났다. 요인부하량이 .3 이상인 경우 요인과 문항 간에 관련이 있는 것으로 해석하였다. 첫 번째 요인에는 8개의 문항이 포함되었으며, 두 번째 요인에는 6개 문항이 포함되었다. 두 요인

에 모두 .3 이상의 부하량을 보인 1개의 문항과 두 요인에 모두 .3 미만의 부하량을 보인 1개의 문항은 어느 요인에도 포함시키지 않았다.

14개 문항으로 요인분석을 다시 실시한 결과, 고유치가 1 이상인 요인은 3개(순서대로 4.23, 1.88, 1.18)가 있었지만, 2개의 요인을 추출하는 것이 적절하였다. 첫 번째 요인은 다친 아이를 보면 정말 마음이 아프다, 우는 아이를 보면 나도 울고 싶어진다 와 같이 정서공감과 관련된 8개의 문항을 포함하고 있었다. 두 번째 요인은 다른 사람들이 왜 속상해하는지 알 수 없을 때가 있다, 기쁘다고 우는 아이는 이상한 아이라고 생각한다 와 같이 정서이해, 즉 인지공감과 관련된 6개 문항을 포함하고 있었다. 2개의 요인이 전체 변량의 73.8%를 설명하였으며, 요인간 상관은 .121로 낮은 편이었다. 정서공감의 최고점은 16점이었으며 인지공감은 10점이었다. 정서공감 8개 문항의 내적 일치도는 .84이었고, 인지공감 6개 문항은 .53이었다.

또래괴롭힘 참여역할 척도

각 아동의 괴롭힘 상황에서의 역할을 평가하기 위하여 Salmivalli 등(1996)이 개발한 50개 문항으로 구성된 참여역할 척도(PRS: Participant Role Scale)를 Sutton과 Smith(1999)가 21개 문항으로 줄인 단축형 척도를 사용하였다. 이 척도는 가해, 강화, 동조, 방어, 방관, 피해의 6가지 역할에 대해 묻는 6개 하위척도로 구성되어 있으며 총 21개 문항인데, 자기평가와 또래거명으로 측정할 수 있다. 또래괴롭힘 행동 측정을 자기보고로 실시할 경우 객관성이 문제될 가능성이 있어서 본 연구에서

는 또래거명 방식으로 측정하였다.

가해 하위척도는 주도적인 괴롭힘 행동을 묻는 4개 문항(남보다 먼저 친구를 괴롭히기 시작한다 친구 괴롭힐 때 다른 친구도 끌어 들인다)으로 구성되어 있으며, 강화 척도는 괴롭힘을 부추기는지 묻는 5개 문항(괴롭힘 당하는 아이를 보며 재밌어 한다), 동조 척도는 2개 문항으로{ 괴롭히는 친구를 돕는다(괴롭힘 당하는 친구가 움직이지 못하도록 붙잡는다) } 구성되어 있다. 방어 척도는 괴롭힘 당하는 아동을 직접 또는 간접적으로 도와주는지를 묻는 5개 문항(친구가 괴롭힘 당하는 것을 어른에게 알린다), 방관 척도는 괴롭힘 상황에 관여하지 않는지를 묻는 4개 문항(괴롭히는 상황이 벌어졌을 때 못 본 척 한다)으로 구성되어 있다. 피해자 척도는 단일 문항으로 괴롭힘을 당한다 였다.

각 아동에게 21개 문항 각각에 대해서, 같은 반 친구 중 문항과 같은 행동을 가장 많이 하는 친구를 학급 아동의 명단표에서 3명씩 고르도록 하였다. 단일문항인 피해 척도를 제외한 다섯 가지 하위척도 문항들의 내적일치도(Cronbach's α)는 Sutton과 Smith(1999)에서 가해 .85, 강화 .88, 동조 .67, 방어 .80, 방관 .55였으며, 본 연구에서는 각각 .90, .93, .80, .91, .78이었다.

참여역할 점수화

각 하위척도 별로 각 아동이 거명된 횟수를 같은 반 전체 아동들의 거명된 횟수의 평균과 표준편차를 사용하여 각 척도의 표준점수를 계산하였다. 즉 각 아동별로 가해·강화·동조·방어·방관·피해 역할의 6개 표준점수를 산출하였다.

여섯 개의 참여역할 점수를 사용하여 아동

의 역할을 Sutton과 Smith(1999)의 방식에 따라 결정하였다. 여섯 개의 점수 중 가장 높은 점수이면서 동시에 반 평균보다 높은 역할점수를 해당 아동의 역할로 정의하였으며, 가장 높은 역할 점수와 두 번째로 높은 역할 점수의 차이가 .10이하면 두 개의 역할에 모두 해당될 수 있으므로, 역할결정에서 배제하여 특정 역할이 없는 것으로 결정하였다. 또 6개의 역할 점수가 모두 -값이면 모든 역할이 반 평균 이하임을 나타내므로 특정 역할이 없는 것으로 결정하였다.

절차

연구자 소속 대학의 연구윤리심의위원회의 승인을 얻어 연구를 진행하였다. 본 연구에서 사용된 모든 척도들을 하나의 설문지로 제작하여 학급별로 실시하였다. 학급의 특별활동 시간을 활용하여 한 명의 연구원이 연구 목적과 설문지에 답하는 방법을 먼저 설명하였다. 특히 괴롭힘 참여역할 척도와 관련하여서는 모든 정보가 연구 목적이외에는 사용되지 않을 것이므로 솔직하게 답하도록 지시하였다.

결 과

또래괴롭힘 참여역할 분포

또래괴롭힘 상황에서의 6가지 참여역할과 역할이 없는 아동의 분포를 표 1에 제시하였다. 26.8%의 아동은 어떤 역할도 없었다. 남녀 모두 방관자가 각각 23.6%와 25.3%로 가장 많았고, 그 다음으로 방어자가 많았다(남녀 각각 17.1%와 23.2%). 괴롭히는 아동을 강화하는 여아는 한명도 없었으며 동조하는 여아도 적었으나(4.5%), 남아 집단에는 각각 11.4%와 17.9%로 많았다. 가해 아동은 남녀 각각 5.7%와 7.7%로 비교적 적었으며 피해 아동도 남녀 각각 5.7%와 5.2%였다. 이와 같은 성별에 따른 참여역할 분포의 차이는 χ^2 검증한 결과 통계적으로 유의한 것으로 나타났다, $\chi^2(6, N = 295) = 33.39, p < .001$.

또래괴롭힘 참여역할과 성에 따른 정서공감과 인지공감

참여역할 및 성에 따른 세 가지 공감척도의 정서공감 및 인지공감 점수의 평균과 표준편

표 1. 또래괴롭힘 참여역할의 성 별 분포

	가해	강화	동조	방어	방관	피해	역할 없음	χ^2 (6, N=295)
남아 N	8	16	25	24	33	8	26	33.39***
(%)	(5.7)	(11.4)	(17.9)	(17.1)	(23.6)	(5.7)	(18.6)	
여아 N	12	0	7	36	39	8	53	33.39***
(%)	(7.7)	(0)	(4.5)	(23.2)	(25.2)	(5.2)	(34.2)	
남녀 합 N	20	16	32	60	72	16	79	33.39***
(%)	(6.8)	(5.4)	(10.8)	(20.3)	(24.4)	(5.4)	(26.8)	

*** p < .001,

표 2. 또래피로힘 참여역할과 성 별 정서공감과 인지공감 점수 및 변량분석 결과

		가해(B)	강화(R)	동조(A)	방어(D)	방관(O)	피해(V)
EQ-C_ 정서공감	남	6.4 (4.3)	8.0 (3.7)	6.5 (3.2)	9.3 (3.0)	6.6 (3.2)	6.3 (3.2)
	여	10.5 (3.4)	-	10.7 (2.6)	10.2 (2.9)	8.0 (3.1)	8.0 (3.8)
	전체	8.9 (4.2)	8.0 (3.7)	7.4 (3.6)	9.8 (3.0)	7.4 (3.2)	7.1 (3.5)
			역할: $F(5, 214) = 4.34^{***}$ 사후분석: $D > O, A, V$ 성: $F(1, 214) = 19.50^{***}$ 역할x성: $F(5, 214) = 1.70$				
IRL_ 공감적 염려	남	13.6 (5.2)	17.6 (5.3)	16.8 (3.8)	19.9 (4.5)	15.7 (4.7)	16.6 (5.2)
	여	19.4 (7.2)	-	18.9 (5.9)	19.7 (3.7)	18.2 (4.1)	15.4 (6.9)
	전체	17.1 (7.0)	17.6 (5.3)	17.3 (4.3)	19.8 (4.0)	17.1 (4.6)	16.0 (5.9)
			역할: $F(5, 214) = 3.30^{**}$ 사후분석: $D > O$ 성: $F(1, 214) = 4.57^*$ 역할x성: $F(5, 214) = 2.05$				
BEL_ 정서공감	남	12.5 (7.6)	15.3 (8.5)	14.6 (7.3)	19.3 (3.9)	13.7 (6.2)	16.8 (5.2)
	여	20.7 (4.8)	-	20.7 (4.7)	20.4 (5.2)	17.8 (4.7)	18.1 (6.6)
	전체	17.4 (7.2)	15.3 (8.5)	15.9 (7.2)	20.0 (4.7)	16.0 (5.8)	17.4 (5.8)
			역할: $F(5, 214) = 3.16^{**}$ 사후분석: $D > O, A$ 성: $F(1, 214) = 15.99^{***}$ 역할x성: $F(5, 214) = 1.79$				
EQ-C_ 인지공감	남	4.9 (1.6)	4.3 (2.4)	5.0 (1.5)	5.8 (2.4)	5.1 (1.7)	2.9 (2.4)
	여	5.8 (2.5)	-	5.7 (2.2)	5.7 (2.0)	4.4 (2.3)	3.5 (1.9)
	전체	5.4 (2.1)	4.3 (2.4)	5.2 (1.7)	5.7 (2.2)	4.7 (2.1)	3.2 (2.1)
			역할: $F(5, 214) = 4.37^{**}$ 사후분석: $D, B, A > V$ 성: $F(1, 214) = .59$ 역할x성: $F(5, 214) = .94$				
IRL_ 조망수용	남	14.0 (4.5)	16.3 (4.5)	16.6 (4.3)	18.4 (3.2)	15.8 (3.2)	15.3 (4.7)
	여	15.4 (4.5)	-	17.0 (4.3)	17.1 (3.5)	16.0 (3.0)	13.6 (5.1)
	전체	14.9 (4.4)	16.3 (4.5)	16.7 (4.3)	17.6 (3.4)	15.9 (3.1)	14.4 (4.8)
			역할: $F(5, 214) = 3.35^{**}$ 사후분석: $D > V$ 성: $F(1, 214) = .09$ 역할x성: $F(5, 214) = .73$				
BEL_ 인지공감	남	13.6 (4.4)	14.7 (3.3)	12.7 (4.0)	15.0 (2.7)	13.7 (3.1)	15.0 (3.0)
	여	15.2 (3.8)	-	14.1 (3.0)	15.2 (3.3)	14.4 (2.8)	17.3 (3.7)
	전체	14.6 (3.8)	14.7 (3.3)	13.0 (3.8)	15.1 (3.1)	14.1 (2.9)	16.1 (3.5)
			역할: $F(5, 214) = 2.10$ 성: $F(1, 214) = 4.56^*$ 역할x성: $F(5, 214) = .41$				

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

차를 표 2에 제시하였다. 각 점수가 참여역할과 성에 따라 차이가 나는지 알아보기 위해 공감점수를 참여역할과 성의 2요인으로 변량분석을 하였으며, 그 결과를 표 2에 함께 제시하였다.

세 가지 공감척도의 정서공감 점수는 여아가 남아보다 더 높아서 성의 주효과가 유의미하였으며, $F(1, 214) \geq 4.57, p \leq .05$, 참여역할의 주효과도 유의미하였으나, $F(5, 214) \geq 3.16, p \leq .01$, 상호작용 효과는 유의미하지 않았다.

참여역할의 주효과를 사후분석한 결과, EQ-C의 정서공감 점수는 방어 집단이 동조, 방관 및 피해 집단 보다 더 높은 것으로 나타났다(Bonferroni, $p < .05$; 이후 모든 사후검정은 Bonferroni 입). IRI의 정서공감 요인인 공감적 염려 점수는 방어 집단이 방관 집단보다 더 높았으며($p < .05$), 방어 집단과 피해 집단 간의 차이는 유의한 수준에 근접하였다($p = .08$). 유사하게 BEI의 정서공감도 방어 집단이 동조 집단 및 방관 집단보다 더 높았다($p < .05$). 즉 세 가지 공감척도의 정서공감 점수는 모두 여아가 남아보다 더 높았으며, 피해아동을 돕는 방어 집단이 또래괴롭힘 상황에 무관심하고 관여하지 않는 방관 집단뿐만 아니라 가해 아동을 돕는 동조 집단 및 피해 집단보다 높았다.

인지공감 점수는 공감척도에 따라 성과 참여역할의 효과가 달랐다. EQ-C 인지공감과 IRI 조망수용 점수는 참여역할의 주효과가 유의하였으나, $F(5, 214) \geq 3.35, p \leq .01$, 성의 주효과는 유의하지 않았다. 참여역할의 주효과를 사후분석한 결과, EQ-C 인지공감 점수는 방어 집단 뿐만 아니라 가해 집단과 동조 집단도 피해 집단보다 더 높았다($p < .05$). IRI 조망수

용 점수는 방어 집단이 피해 집단보다 더 높았으며($p < .05$), 다른 집단 간의 차이는 유의하지 않았다. 그러나 BEI의 인지공감 점수는 참여역할에 따른 차가 유의하지 않았으며 성차만 유의하였다. 요약하면, 인지공감 점수는 척도에 따라 역할집단 간의 차이가 다르게 나타났다. EQ-C와 IRI 척도에서는 피해아동을 도와주는 방어 집단은 피해 집단보다 인지공감이 높았으며, 가해 집단과 동조 집단도 EQ-C 척도에서는 피해 집단보다 인지공감이 높았다.

공감척도들 간의 상관관계

앞의 분석에서 또래괴롭힘 참여역할 집단 간의 공감점수 차가 척도에 따라 다른 양상임을 볼 수 있었다. 특히 인지공감 점수의 경우, EQ-C 척도와 IRI 척도에서는 참여역할의 주효과가 유의하였으나 BEI 척도에서는 주효과가 유의하지 않았다. 이와 같이 공감점수의 참여역할 집단간 차이 양상이 척도에 따라 다른 것은 본 연구에서 사용한 세 가지 공감척도들이 모두 공감능력을 평가하는 것이지만 실제로 평가하고 있는 능력이 서로 다를 가능성이 있음을 시사한다. 그 가능성을 확인하기 위해서 세 척도의 인지공감과 정서공감 점수들 간의 상관관계를 분석하였으며, 그 결과를 표 3에 제시하였다.

세 가지 공감척도의 정서공감들 간의 상관계수는 모두 .583이상으로 상당히 컸다. 이에 반해 인지공감 점수들 간의 상관계수는 모두 .400이하였으며 특히 EQ-C 인지공감 점수와 BEI 인지공감 점수간의 상관계수는 .131로 유의하지 않았다, $p = .06$. 이는 세 척도들이 평가하고 있는 인지공감이 동일한 능력을 평가

표 3. 공감점수들간의 상관관계

	EQ-C_정서공감	IRI_공감적 염려	BEI_정서공감	EQ-C_인지공감	IRI_조망수용	BEI_인지공감
EQ-C_정서공감	1	.738***	.605***	.423***	.501***	.300***
IRI_공감적 염려		1	.583***	.378***	.621***	.384***
BEI_정서공감			1	.279***	.384***	.231**
EQ-C_인지공감				1	.372***	.131
IRI_조망수용					1	.378***
BEI_인지공감						1

r Pearson Correlation, ***p < .001, **p < .01

하지 않음을 보여준다. 특히 IRI 조망수용 점수는 EQ-C 인지공감과 .372의 상관을 보였지만 정서공감 측정치인 EQ-C 정서공감 점수와는 .501의 상관을 보였는데, 이는 IRI 조망수용 문항들이 EQ-C의 인지공감보다 정서공감과 더 관련되었음을 보여준다. 반면, BEI 인지공감 점수는 인지공감을 측정하는 EQ-C 인지공감과 상관이 유의하지 않았으며, $r = .131$, $p > .05$, 오히려 EQ-C 정서공감과 유의한 정적 상관을 보였는데, $r = .300$, $p < .001$. 이는 BEI 인지공감 문항들이 EQ-C 인지공감과 무관하며, 오히려 EQ-C 정서공감과 더 관련됨을 보여준다.

논 의

본 연구는 초등학교 5, 6학년 아동을 대상으로 공감의 두 측면인 인지공감과 정서공감이 또래괴롭힘에 어떤 영향을 미치는지 알아 보기 위해, 세 가지 공감척도를 사용하여 여섯 가지 유형의 참여역할 집단의 인지공감과 정서공감 능력을 비교 분석하였다. 연구결과

를 다음의 두 문제를 중심으로 논의하고자 한다. 첫째, 각 유형의 또래괴롭힘 참여역할의 비율은 어떠한가? 둘째, 인지공감과 정서공감 능력이 또래괴롭힘 참여역할 유형에 따라 어떤 차이가 있는가? 본 논의에 들어가기에 앞서 세 가지 공감척도의 차이에 관해 먼저 논의하고자 한다.

세 가지 공감척도의 차이

또래괴롭힘 참여역할 집단 간의 공감점수 차가 척도에 따라 다른 양상을 보였을 뿐만 아니라 세 척도의 인지공감과 정서공감 점수들간의 관계도 일관적이지 않았다. 즉 세 가지 공감척도의 정서공감 점수들은 모두 유의한 수준의 정적 상관을 보였으나 인지공감 점수들간의 상관은 유의미하나 그 정도가 정서공감 점수들간의 상관에 비해 작았으며 특히 BEI 인지공감 점수는 EQ-C 인지공감과 유의한 상관이 없었다. 이러한 결과는 척도들이 측정하고자 했던 능력에 차이가 있었기 때문으로 보인다.

IRI와 EQ-C는 공감의 인지적 측면과 정서적

측면을 모두 평가하기 위해 개발된 척도들이 다. 공감의 정서적 측면은 두 척도 모두 상대방의 정서를 자신도 경험하여 정서적으로 반응하는 것으로 동일하게 정의하고 있다. 그러나 공감의 인지적 측면에 대한 정의는 일치하지 않는다. IRI에서는 인지공감을 상대방의 조망을 수용하는 능력과 가상의 인물이 되어보는 상상력으로 정의한 데에 반해 EQ-C에서는 상대방의 생각과 기분을 이해하는 능력으로 정의하였다. 상대방의 생각과 기분을 이해하기 위해서는 상대방의 입장을 이해할 수 있어야 하며 또 상대방의 상황을 상상할 수 있는 능력이 필요할 것이다. 따라서 IRI의 인지적 측면은 인지공감에 필요한 기본 능력을 평가한다고 볼 수 있을 것이며, EQ-C의 인지적 측면은 상대방의 생각과 기분을 이해하는 능력인 마음읽기 능력을 평가한다고 볼 수 있다. 실제로 이 두 척도의 인지공감 점수는 유의한 수준의 상관을 보였다(표 3 참조).

이에 반해 BEI는 상대방의 정서반응에 대해 아동이 정서적으로 반응하는 정도를 평가하기 위해 개발된 것이다(Bryant, 1982). 본 연구에서 BEI의 문항을 요인분석하여 인지공감과 정서공감 요인을 분리하였으나 그럼에도 불구하고 인지공감 요인 점수는 EQ-C 인지공감과 유의한 상관이 없었고($r = .131, p > .05$) 오히려 EQ-C 정서공감과 정적 상관이($r = .300, p < .001$) 있었다. 이는 BEI는 공감의 인지적 측면을 평가하기에는 적합하지 않은 척도임을 보여준다. 따라서 또래괴롭힘 참여역할에 따른 인지공감과 정서공감에 관한 아래 논의에서 BEI 점수는 제외하고자 한다.

또래괴롭힘 참여역할 유형의 비율

또래괴롭힘 참여역할의 비율을 보면, 역할이 없는 아동을 제외하고, 남녀 모두 방관 역할이 가장 많았으며 가해와 피해는 각각 약 6.8%와 5.4%로 적었다. 그러나 방어, 강화 및 동조 역할에서는 남녀차가 있었다. 여아는 23.2%가 방어 집단이었고 강화 집단에는 한명도 없었고 동조 집단도 4.5%에 불과하였으나, 남아는 방어 17.1%, 강화 11.4%, 동조 17.9%였다. 즉 여아는 피해아동을 돕는 방어 역할을 하는 아동이 더 많았고, 남아는 가해 아동을 강화하거나 동조하는 아동이 더 많았다. 이는 동일한 연령집단 아동을 같은 방법으로 평가하여 분류한 심희옥(2005)의 결과와 유사하지만, 7-10세의 어린 아동을 대상으로 한 Sutton과 Smith(1999)과는 차이를 보인다. Sutton과 Smith에서는 방관 아동보다 방어 아동이 더 많았으며, 피해와 가해 아동이 10%가 넘었다. 그러나 본 연구와 유사한 연령의 아동을 대상으로 연구한 Salmivalli 등(1996)에서는 방관 아동이 방어 아동보다 많았다. 본 연구와 심희옥(2005), Sutton과 Smith(1999), Salmivalli 등(1996)의 결과를 함께 고려하면 나이가 많은 아동이 어린 아동보다 또래괴롭힘 상황에서 관여하지 않는 행동을 더 많이 한다는 것을 알 수 있다.

또래괴롭힘 참여역할 유형 별 인지공감 및 정서공감의 수준

피해 아동을 위로하거나 어른에게 알려서 구해주는 등의 행동을 하는 것으로 많이 거명된 방어 집단의 경우, EQ-C 정서공감과 IRI 공감적 염려 점수가 모두 방관 집단보다 높았으

며, EQ-C 공감점수는 가해 아동을 돕는 동조 집단과 피해 집단보다도 더 높았다. 이는 방어 집단이 다른 집단에 비해 정서공감이 높다는 것을 보여주는데, 방어 집단은 정서공감 뿐만 아니라 인지공감도 다른 집단에 비해 더 높았다. 그러나 피해아동과의 차이만 통계적으로 유의했고, 가해 집단과 동조 집단과는 유사한 수준이었다. 즉 방어 집단은 피해 집단에 비해 인지공감이 높았지만 가해 집단 및 동조 집단보다 더 높은 정도는 아니었다.

반면 피해 집단의 경우, EQ-C 정서공감이 방어집단에 비해 유의하게 낮았으며, IRI 공감적 염려 점수도 통계적으로 유의하지는 않았지만 방어집단에 비해 더 낮았는데, 이는 피해 집단의 정서공감이 낮다는 것을 보여준다. 피해집단은 인지공감에서도 다른 집단에 비해 떨어지는 것으로 나타났는데, 피해 집단의 EQ-C 인지공감과 IRI 조망수용은 방어 집단에 비해 낮았다. 이러한 결과는 또래로부터 피로힘을 당하는 아이들이 피로히는 아동이나 피로히는 아동을 방어해주는 아동에 비해 마음읽기 능력이 낮다는 것을 보여주는 선행연구(김혜리, 이진혜, 2006; Sutton, Smith, Swettenham, 1999)들의 결과와 일치하는 것이다.

또래피로힘 상황에 관여하지 않은 방관 집단은 EQ-C 정서공감과 IRI 공감적 염려 점수가 모두 방어집단에 비해 더 낮았으나 인지공감 점수는 다른 집단과 유의한 차이를 보이지 않았다. 방관 집단은 인지공감이 높지도 낮지도 않은 것으로 볼 수 있다.

가해 집단은 정서공감 점수에서 어떤 집단과도 유의한 차이를 보이지 않았다. 그러나 이러한 결과는 성차가 혼입되어 나타난 것으로 보인다. 남아의 EQ-C 정서공감과 IRI 공감

적 염려 점수는 각각 6.4, 13.6으로, 각각 9.3, 19.9인 방어 집단에 비해 낮았다(표 2 참조). 이에 반해 여아의 정서공감 점수는 10.5, 19.4로 방어 집단(각 10.2, 19.7)과 유사한 수준이었다. 가해 집단의 사례 수가 20명으로 다른 집단에 비해 작아서 역할집단과 성의 상호작용효과가 유의하지는 않았지만, 가해 집단 남아의 정서공감 점수가 낮은 것으로 미루어보아, 가해 집단 남아는 정서공감이 낮다고 볼 수 있을 것이다. 이에 반해 인지공감은 높았는데, 가해 집단의 EQ-C 인지공감 점수는 5.4로 방어 집단(5.7점)과 점수 차가 유의하지 않았다.

가해아동을 돕는 동조 집단은 EQ-C 정서공감이 방어집단에 비해 유의하게 낮았으며, IRI 공감적 염려 점수도 통계적으로 유의하지는 않았지만 방어집단에 비해 더 낮았는데, 이는 가해 집단의 정서공감이 낮다는 것을 보여준다. 반면 인지공감 점수인 EQ-C 인지공감 점수는 피해집단 보다는 높고 가해집단과는 유사한 수준이었다.

강화집단은 정서공감과 인지공감 모두 다른 집단과 유의한 차이를 보이지 않았으므로 평균수준이라고 볼 수도 있을 것이나, 다음과 같은 두 가지 이유로 그 가능성은 적은 것으로 보인다. 첫째, 강화 집단에 속하는 여아가 한명도 없었을 뿐만 아니라 전체 수도 적었으므로(N = 16) 강화 집단의 특징이 분석 결과에 분명하게 드러나지 않았을 가능성이 있다. 둘째, 가해, 강화 및 동조 역할 간에는 높은 상관관계가 있어서 세 역할을 합하여 pro-bulling 으로 범주화하기도 하는데(Sutton & Smith, 1999), 본 연구에서도 각 아동의 가해점수와 강화점수, 동조 점수간에는 .838, .766, .812의 상관관계가 있었다. 따라서 정서공감과

인지공감 수준에서도 강화 집단이 가해 집단 및 동조 집단과 유사할 것으로 보인다.

이상의 결과를 요약하면 표 4와 같다.

표 4의 내용은 각 참여역할 집단의 행동 특성과 일치한다. 다른 사람의 고통을 이해하더라도(인지공감) 그 고통을 자신이 느낄 수 있어야(정서공감) 고통받는 아이를 돕는 친사회적 행동일이 일어나는 것이므로(Eisenberg & Fabes, 1990), 방어하는 아동은 피해아동의 기분을 이해하고 또 무엇을 원하는지를 이해할 수 있을 뿐만 아니라 그 아이의 고통이 느껴져서 그 편에 서서 적절한 방법으로 가해아동에게 괴롭히는 아동에 대항하게 되는 것으로 볼 수 있다.

피해아동은 불안 수준이 높고, 불안정하며, 수줍고, 순종적이고, 사회성이 부족하여 또래들과 어울리지 못하여 친한 친구가 없는 것으로 보고되고 있다(Olweus, 1993; Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003). 또래들과 어울리는데 필요한 기본 능력의 하나는 상대방의 정서와 생각을 이해하고 그에 대해 유사한 정서로 반응하는 것인데, 또래에게 거부당하는 아이가 인기있는 아이보다 마음읽기 능

력이 더 낮으며(김아름, 김혜리, 2009; 김혜리, 이숙희, 2005; Peterson & Siegal, 2002; Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002), 또래괴롭힘 피해아동이 가해 아동보다 마음읽기 능력이 더 낮다는(김혜리, 이진혜, 2006) 연구결과는 이를 입증한다. 피해 아동은 또래의 마음을 이해하지 못하기에 그 마음에 정서적으로 반응해 줄 수 없으므로 친한 친구를 사귀지 못하며 결과적으로 또래괴롭힘의 표적이 될 수 있는 것이다.

반면 방관 아동은 괴롭힘 상황에서 못 본 척하거나 피하거나 아무 일도 하지 않는데, 이렇게 방관하는 이유에 대해 피해 아동을 도우면 힘의 차원에서 우월한 위치에 있는 가해 아동의 보복이 두려워서라고 답하는 청소년들이 약 25%라는 보고가 있다(김용태, 박한샘, 1997). 이러한 보고는 방관 아동이 가해 아동과 피해 아동의 마음을 이해할 수 있음을 보여준다. 그러나 정서공감이 되지 않으므로 피해 아동의 고통을 외면하게 되는 것이다.

또래를 괴롭히는 가해아동은 자신의 힘을 과시하기 위해 다른 아동들을 자신의 협력자로 끌어들이어서 그들과 함께 특정 아동을 괴롭히는데, 이에선 상대방의 마음을 이해하는 능력이 필요하다. 또 다른 아이의 마음을 읽을 수는 있지만 그 아이의 정서에 공감을 할 수 없기에 그 아이의 고통을 무시하고 괴롭힘을 하게 되는 것이다.

이상과 같이 인지공감과 정서공감을 구분하여 측정함으로써 또래괴롭힘과 관련된 여러 참여역할 집단 아동의 특성을 설명가능하다. 그러나 인지공감은 잘 하지만 정서공감이 떨어진다는 점에서 동일한 가해 아동과 동조 아동간의 차이는 설명할 수 없다. 이 두 집단의 차이는 아동의 개인적 특성, 예를 들어 리더이고 싶어하는 정도, 상대방의 목표나 정서와

표 4. 또래괴롭힘 참여역할 집단의 정서공감과 인지공감

	정서공감	인지공감
방어	+	+
피해	-	-
방관	-	=
가해(남아)	-	+
동조	-	+
강화	?	?

+높음, -낮음, =보통, ?현 결과로 알 수 없음

생각을 알아내서 자신에게 유리하게 상대방을 조작하려는 성향 즉 마키아벨리적 성향(McIlwain, 2003) 등과 관련될 가능성이 있을 것으로 보인다.

그러나 가해 집단과 동조 집단의 인지공감 수준이 다를 가능성 또한 고려할 필요가 있다. Sutton, Smith, Swettenham(1999)의 연구에서는 본 연구와는 달리 가해 아동이 동조 아동보다 마음읽기 과제를 더 잘 하였다. 본 연구에서 차이가 나지 않은 것은 공감능력을 자기보고형 설문지를 사용하였기 때문일 가능성이 있다. 자기보고형 공감 척도는 자신을 바람직하게 보이려는 사회적 바람직성 편향으로 인해 평가결과가 부정확할 가능성이 상당히 높는데(Dollan & Fullam, 2007), 실제로 자기보고 측정치가 상대방의 정서를 정확하게 파악하여 반응하는 공감정확도와 상관을 보이지 않는다는 보고도 있다(Davis & Kraus, 1997). 따라서 가해 아동의 인지공감이 동조 아동에 비해 더 높은지, 아니면 유사한 수준인지를 확인하기 위해서는 후속연구에서 공감능력을 자기보고형 설문 대신 과제에 대한 수행으로 측정할 필요가 있다.

인지공감을 상대방의 정서와 생각 등 그 마음을 이해하는 능력으로 정의한다면, 이 능력은 마음이론 분야에서 다루어왔던 마음읽기 능력과 일치하므로 다양한 마음이론 과제를 사용하여 측정할 수 있을 것이다. 정서공감은 다른 사람의 정서상태로 인해 일어나는 정서 반응(Eisenberg & Fabes, 1990), 즉 다른 사람의 정서경험을 보고 자신도 동일한 정서를 경험하는 것으로 정의되는데, 그 기제는 상대방의 표정을 순간적으로 자동적으로 따라하는 안면 모방이라는 주장이 제기되고 있다(Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1994). 이 주장에 의하면

정서공감은 정서를 경험하고 있는 얼굴표정 자극에 대한 안면모방 반응으로 측정할 수 있다.

최근 짧은 꼬리 원숭이의 뇌세포에서 발견된 본 대로 따라하는 거울과 같이 작용하는 거울신경세포(Rizzolatti & Craighero, 2004)와 동일한 기능을 하는 거울신경체계가 인간의 뇌에도 존재하며 이것이 우리로 하여금 상대방의 표정을 모방하게 만든다는 신경과학 증거들은(이에 대한 개관은 Pfeifer & Dapretto, 2009 참조) 정서공감의 기제가 거울신경체계의 작용으로 인한 안면모방이라는 주장에 힘을 실어준다. 실제로 안면모방이 정서공감의 지표임이 몇몇 연구에서 밝혀졌다(김혜리 등, 2012; Sonnby-Borgström, Jónsson, & Svensson, 2003). 따라서 또래피로움과 관련된 여러 역할 집단 아동을 대상으로 마음읽기 과제로 인지공감을 측정하고 정서를 경험하고 있는 사람에 대한 안면모방 반응으로 정서공감을 측정하는 연구가 수행되어야 할 것이다.

참고문헌

김경미, 김혜리, 정명숙, 양혜영, 구재선 (2008). 유치원 아동의 마음이론과 사회적 능력의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 21(3), 21-39.

김선애 (2004). 집단따돌림 연구경향 분석. *한국청소년연구*, 39, 73-107.

김아름, 김혜리 (2009). 또래지위에 따른 마음읽기 능력의 차. *한국심리학회지: 학교*, 6(2), 149-169.

김용태, 박한샘 (1997). 청소년 친구 따돌림의 실태조사. *따돌리는 아이들, 따돌림당하는 아이들(55-84쪽)*. 서울: 청소년대화의 광장.

- 김은아, 이승연 (2011). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 관계. 한국심리학회지: 발달, 24(1), 59-77.
- 김혜리, 손정우, 엄진섭, 정명숙, 박민, 박영옥, 천영운, 문은옥 (2012). 얼굴표정 자극에 대한 아동의 안면모방과 정서공감간의 관계. 한국심리학회지: 인지 및 생물, 24(4), 433-452.
- 김혜리, 이숙희 (2005). 인기있는 아동은 마음읽기를 잘 하나? 한국심리학회지: 발달, 18(1), 1-18.
- 김혜리, 이진혜. (2006). 마음읽기 능력과 괴롭힘 행동. 한국심리학회지: 발달, 19(2), 1-19.
- 김혜리, 정명숙, 손정우, 박민, 엄진섭, 문은옥, 천영운, 최현숙, 이수미 (2013). 아동의 인지적·정서적 공감 능력과 사회적 행동간의 관계. 한국심리학회지: 발달, 26(1), 255-275.
- 박영신, 김의철. (2001). 학교폭력과 인간관계 및 청소년의 심리 행동특성: 폭력가해, 폭력피해, 폭력무경험 집단의 비교를 중심으로. 한국심리학회지 문화 및 사회문제, 7(1), 63-89.
- 박효정, 최상근, 연은경 (2004). 한국 초등학생의 생활 및 문화실태 분석연구. 서울: 한국교육개발원.
- 신나민 (2012). 청소년 또래괴롭힘의 참여유형에 영향을 미치는 요인들: 공감 구인을 중심으로. 청소년복지연구, 14(4), 25-45.
- 신성웅, 권석우, 신민섭, 조수철 (2000). 학교폭력 피해자의 정신병 실태 조사. 소아청소년정신의학, 11(1), 124-143.
- 심희옥 (2005). 또래 괴롭힘과 대인간 행동특성에 관한 횡단 및 단기 종단 연구: 참여자 역할을 중심으로. 아동학회지, 26(5), 263-279.
- 오인수 (2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과 공격성을 중심으로. 초등교육연구, 21(3), 45-63.
- 이상원, 이승철 (2006). 학교폭력 현황 및 영향요인에 관한 연구. 한국민간경비학회보, 8, 1-32.
- 이혜경, 김혜원 (2001). 초등학교생들의 집단괴롭힘 가해행동과 피해행동에 대한 사회적, 심리적 예측변인들: 학년과 성별을 중심으로. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 15(1), 117-138.
- 조영일 (2013). 학교폭력 가해자와 피해자 특성 연구-학교폭력 집단유형의 변화에 미치는 변인. 한국심리학회지: 발달, 26(2), 67-87.
- 주은선, 박은란 (2003). 집단따돌림 피해자 특성에 관한 연구. 덕성여대논문집, 32, 143-168.
- 차화정, 김혜리, 이수미, 엄진섭, 이승복 (2011). 자기보고형 한국어판 아동용 공감지수(EQ-C) 척도의 타당화 예비연구. 한국심리학회지: 발달, 24(4), 63-81.
- 청소년폭력예방재단 (2007). 2007년도 학교폭력 실태조사 보고서. 청예단 연구자료 2008-02-006. 청소년폭력예방재단.
- 최지영, 허유성 (2008). 괴롭힘 상황에서의 참여자 역할 및 관계적 공격행동 지각유형에 따른 도덕판단력과 사회적 상호의존성. 청소년학연구, 15(6), 171-196.
- 허재홍, & 이찬중 (2010). 공감지수(EQ) 척도의 심리측정 속성. 인문과학연구, 24, 183-

- 200.
- Auyeung, B., Wheelwright, S., Allison, C., Atkinson, M., Samarawickrema, N., & Baron-Cohen, S. (2009). The children's Empathy Quotient and Systemizing Quotient: Sex differences in typical development and in autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(11), 1509-1521.
- 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 Disorders*, 34(2), 163-175.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 307-313.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 262-269.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163.
- Chaux, E. (2005). Role of third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents. *Aggressive Behavior*, 31(1), 40-55.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis, M. H., & Kraus, L. (1997). Personality and empathic accuracy. In W. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy*. New York: Guilford Press.
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 620-635.
- Dolan, M., & Fullam, R. (2007). Empathy, antisocial behavior and personality pathology. In T. Farrow & P. Woodruff (Eds), *Empathy in mental illness*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. (2010). Empathy-related responding: Links with self-regulation, moral judgment, and moral behavior. In M. Mikulincer, & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Eisenberg, N., & Faber, R. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
- Endresen I. M., Olweus D. (2002). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. A. C. Bohart, D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-539.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents'

- bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617-638.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343-357.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-476.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
- Kim, J., & Lee, S. J. (2010). Reliability and validity of the Korean version of the Empathy Quotient scale. *Psychiatry Investigation*, 7(1), 24-30.
- Langdon, S. W., & Prebel, W. (2008). The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence*, 43(171), 485-503.
- Lawrence, E., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34(05), 911-920.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 123(3), 303-324.
- McIlwain, D. (2003). Bypassing empathy: A Machiavellian theory of mind and sneaky power. In B. Repacholi, & V. Slaughter (Eds.). *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. New York, NY: Psychology Press.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. A. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 523-543.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515-530.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing /antisocial behaviour. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Muncer, S. J., & Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1111-1119.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Patil, V., Singh, S. N., Mishra, S., & Donovan, T. (2007). Parallel Analysis Engine to Aid in Determining Number of Factors to Retain, (computer software): Retrieved 08/23/2009 from <http://ires.ku.edu/~smishra/parallelengi>.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 205-224.
- Pfeifer, J. H., & Dapretto, M. (2009). Mirror, mirror, in my mind : Empathy, interpersonal competence, and the mirror neuron system. In J. Decety, & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Pfeifer, J. H., Iacoboni, M., Mazziotta, J. C., & Dapretto, M. (2008). Mirroring others' emotions relates to empathy and interpersonal competence in children. *NeuroImage*, 39, 2076-2085.
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(4), 545-564.
- Sonnby-Borgström, M., Jónsson, P., & Svensson, O. (2003). Emotional empathy as related to mimicry reactions at different levels of information processing. *Journal of Nonverbal Behavior*, 27, 3-23.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 443-456.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24(2), 131-146.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.

1차원고접수 : 2013. 10. 14.

수정원고접수 : 2013. 12. 01.

최종게재결정 : 2013. 12. 03.

Differences of cognitive and affective empathy by participant roles in bullying among 5th and 6th grade Korean children

Hei-Rhee Ghim

Department of Psychology, Chungbuk National University

This study examined the differences in cognitive and affective empathy in six types of participant roles in bullying. Cognitive and affective empathy was measured using three self-report questionnaires on empathy, Korean version of EQ-C (Cha, et al., 2011), BEI (Bryant, 1982), and IRI (Davis, 1983), on a sample of 299 Korean children in the fifth and sixth grade. Based on the results of a peer nomination questionnaire on participant roles (Sutton & Smith, 1999), the children were assigned to one of six roles: bullies, reinforcers, assistants, defenders, outsiders, and victims. It was found that affective empathy scores were higher for defenders than for victims, outsiders, assistants, and reinforcers, whereas cognitive empathy scores were higher for defenders than for victims, but were not higher than those for outsiders, assistants, and reinforcers. The results demonstrated that defenders displayed both aspects of empathy, affective and cognitive, but victims displayed neither. In contrast, bullies displayed cognitive but not affective empathy.

Key words : cognitive empathy, emotional empathy, participant roles in bullying, bullies, assistants, reinforcers, defenders, outsiders, victims