

마음읽기 능력과 괴롭힘 행동

김혜리

이진혜

충북대학교 심리학과

본 연구는 다른 사람의 행동을 마음과 관련하여 이해하는 마음읽기 능력이 괴롭힘과 관련되는지, 또 마음읽기 능력이 학령기에 계속 발달하는지 알아보기 위해 수행되었다. 초등학생의 마음읽기 능력을 측정하기 위해 초등학교 학생들이 흔히 경험할 수 있는 애매한 사회적 상황과 분명한 사회적 상황에 대한 이야기를 제시하여 이야기 주인공이 왜 특정 행동을 했는지 설명하도록 하는 과제를 3학년 73명과 5학년 89명에게 실시하였다. 또한 이들에게 또래 괴롭힘 행동 척도와 또래로부터 괴롭힘 행동 척도를 실시하여, 이들을 괴롭힘 가해 집단, 괴롭힘 피해 집단, 괴롭힘 가해-피해 집단, 괴롭히지도 않고 괴롭힘 당하지도 않는 일반 통제집단으로 분류하였다. 연구 결과, 분명한 사회적 상황 과제보다 애매한 사회적 상황 과제에서 마음읽기 수행이 더 높았다. 또 가해 집단의 마음읽기 수행은 피해 집단의 수행보다 높았다. 가해 집단의 마음읽기 수행은 또 일반 통제집단이나 가해-피해 집단의 수행보다 높았으나 그 차이가 통계적으로 유의미하지는 않았다. 가해 집단과 일반 통제 집단의 마음읽기 수행에 차이가 없었다는 것은 마음읽기 능력만으로는 괴롭힘을 설명할 수 없다는 것을 보여준다. 애매한 사회적 상황 과제에서는 3학년과 5학년의 마음읽기 수행이 유사한 정도였으나, 분명한 사회적 상황 과제에서는 5학년 아동의 마음읽기 수행이 더 높았다. 이는 발달하면서 점차 마음상태와 관련시키지 않고도 이해 가능한 행동까지도 마음상태와 관련하여 이해하게 된다는 것을 보여준다. 논의 부분에서 괴롭힘을 마음읽기 능력과 관련하여 설명하기 위해서 나아가야 할 연구방향에 대해 논의하였다.

주요어 : 마음읽기 능력, 마음이론, 괴롭힘, 학령기 아동

사람은 태어나면서부터 수많은 관계 속에서 고 발달하는데 큰 영향을 미치게 된다. 발달
서 성장하고 발달한다. 특히 주변 사람과의 초기에 아동은 주로 가정에서 양육자 혹은
긍정적인 관계는 한 사람이 건강하게 성장하 가족들하고만 지내므로 상호작용의 대상이

이 논문은 2005년도 충북대학교 학술연구지원사업의 연구비지원에 의하여 연구되었음.

연구에 참여해 준 아동들과 선생님들께 감사드립니다.

교신저자 : 김혜리, E-mail : hrghim@chungbuk.ac.kr

적으며 그 관계도 단순하다. 그러나 성장하면서 또래 관계를 형성해야 하고, 유치원이나 초등학교에 입학하면 또래뿐만 아니라 교사, 선배들과도 폭넓게 사회적 관계를 맺어야 하므로 주변사람과의 사회적 관계는 더욱 복잡해지고 다양해진다. 이처럼 성장함에 따라 사회적 환경이 넓어지면서 다양한 사람들과 사회적 관계를 가져야 할 필요성이 증가되므로, 아동이 다른 사람과 상호작용하여 사회적 관계를 형성해 나가는 능력은 점차 중요해진다.

많은 아동들은 사회적 환경이 가정에서 학교로 확장되어 감에 따라 또래 및 교사와 같은 성인들과 적절하고 원만한 사회적 관계를 형성해 나간다. 특히 아동들은 또래와 보다 많은 시간을 보내면서 또래와의 놀이와 상호작용을 즐기게 된다. 그러나 일부 아동은 원만한 또래 관계를 형성하지 못하게 되기도 한다. 또래와 원만한 관계를 형성하지 못하는 것은 아동이 지닌 발달적 문제, 예를 들어 발달장애나 지체 등 다양한 원인에 기인할 수 있으나, 최근에 가장 심각하게 문제가 되는 것은 괴롭힘이다.

다른 아동에 의해서 빈번하고 체계적으로 괴롭힘을 당하는 아동이 있다는 사실은 노르웨이(Olweus, 1978)에서 처음 보고 되었으며, 그 후 일본, 호주, 영국, 캐나다, 미국 등 여러 문화권에서 보고되고 있다(Stephenson & Smith, 1987). 그 발생률은 다양한데, 노르웨이 초·중·고등학교 학생의 경우는 15%, 영국의 초등학교 학생 경우에는 약 27%(Whitney & Smith, 1993), 호주의 초·중학생의 경우는 약 14%가 또래로부터 괴롭힘을 당한 경험이 있음을 보고 하였다(Slee & Rigby, 1993). 우리나라도 예외가 아니어서, 한 보고에 따르면 초·중·

고등학생 중 여학생의 약 18%와 남학생의 25%가 따돌림을 당한 경험을 가지고 있다(백운학, 1999). 또 학년이 낮을수록 피해경험이 더 많은데, 김용태와 박한샘의 조사연구(1997)에 의하면 초등학교생의 46.4%, 중학생의 28.4%, 고등학생의 25.8%가 따돌림을 당해 본 경험이 있는 것으로 나타났다. 괴롭힘을 당하는 형태는 무시당하기, '왕따'와 같은 별명으로 놀림당하기, 어떤 일에 끼워 주지 않아서 따돌림 당하기, 돈이나 물건 갈취당하기 등 다양한 것으로 나타났다(청소년 보호위원회, 2004). 이와 같이 괴롭힘은 성별이나 나이를 구별하지 않고 일반화 되어가고 있으며, 특히 아동기에 괴롭힘 경험이 가장 많다. 아동기의 괴롭힘 경험은 등교거부, 불면, 성적 저하, 자신감 결여, 타인과의 신체 접촉에 대한 공포 등으로 나타나고, 더 심한 경우에는 무단결석, 자살과 같은 극단적인 행동을 보일 수 있다(Boulton & Underwood, 1992; Egan & Perry, 1998; Olweus, 1994). 이런 피해 경향은 시간이 지나도 안정적이어서 아동기에 한 번 괴롭힘을 당하면 청소년이나 성인이 되어서도 괴롭힘을 당하는 경우가 많으며, 지속적인 괴롭힘을 당하면 다른 사람과 적절한 관계를 맺지 못하게 될 뿐만 아니라 새로운 지식을 추구하거나 환경에 대처하는데 있어서도 어려움을 가지게 된다(Boulton & Underwood, 1992).

괴롭힘이 아동의 발달을 저해하는 심각한 문제로 인식되면서 1970년대에 괴롭힘에 대한 연구(Olweus, 1978)가 시작되었으며, 그 이후 여러 문화권에서 많은 연구들이 수행되기 시작하였다. 이들 초기 연구들에서 괴롭히는 아동은 다른 아동에 비해 지능이 떨어지고,

내적으로 불안하고 우울하며, 분노가 강하고, 자아존중감이 낮아서, 이러한 내면의 부정적 감을 통제할 수 없을 것이라는 두려움을 숨기고 자신의 자아존중감을 높이기 위해 남을 지배하려 하는 성향이 있는 것으로 간주되었다(Olweus, 1993). 또 이러한 인지적 및 심리적 결함으로 인하여 괴롭히는 아동들은 사회적 상호작용에 적절하게 반응하는 사회적 기술도 부족할 것으로 개념화되었다. 예를 들어 Randall(1997a, b)은 괴롭히는 아동은 사회적 정보를 정확하게 처리하지 못하여 다른 사람의 의도를 정확하게 판단하지 못하고 다른 사람의 기분이나 생각에 대해 잘 알지 못하기 때문에 괴롭힘 행동을 한다고 주장하였다. 또 Hazler(1996)는 괴롭히는 아동이 사건이나 결과를 자신의 입장에서만 보고 다른 사람의 입장에서 보지 못하는 사례를 보고하였다.

이와 같이 괴롭히는 아동들이 사회적 정보 처리 능력에 결함을 가지고 있는 것으로 보는 관점은 공격적 아동에 대한 사회적 기술 모형에 그 뿌리를 두고 있다(Sutton, Smith, & Swettenham, 1999a). 공격성에 대한 사회적 기술 모형(Dodge, Petti, McClaskey, & Brown, 1996; Crick & Dodge, 1996)이란 사회적 상황에서 특정 행동을 하게 되기까지의 정보처리 단계, 즉 사회적 지각, 사회적 단서의 해석, 목표 선택, 반응전략 생성 그리고 반응 결정의 5 단계 중 특정 단계의 처리과정에 손상이나 편향이 있을 때 공격적인 행동을 하게 된다는 것이다. 실제로 공격적인 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 다른 사람의 행위를 적대적 의도에 의한 것으로 잘못 해석하는 경향이 더 크다는 결과가 여러 연구에서 나타났다(Felman & Dodge, 1987; Gibbins & Craig,

1997).

그러나 Crick과 Dodge(1996)의 연구에서는 상대방의 의도를 적대적으로 해석하는 편향이 모든 공격적인 아동에서 나타나지는 않았다. 이들은 상대방의 위협적인 공격행위에 대해 적대적으로 공격행동을 하는 반응적 공격(reactive aggression)을 보이는 아동과 자신의 우월성을 보여주기 위한 것과 같은 목적을 가지고 계획적이고 의도적으로 공격행동을 하는 주도적 공격(proactive aggression)을 보이는 아동으로 구분하여 사회적 정보처리 특징을 연구하였다. 연구결과 반응적 공격행동을 하는 아동은 다른 사람의 행동을 적대적 의도로 귀인하는 편향을 보였으나 주도적 공격행동을 하는 아동은 그러한 편향을 보이지 않았으며, 공격 행동을 보다 긍정적으로 평가하는 것으로 나타났다.

또한 Boulton과 Smith(1994)는 괴롭힘은 주도적 공격과 관련된다고 지적하였는데, 주도적 공격을 사회적 기술 모형으로 설명할 수 없다는 것은 사회적 기술 모형이 괴롭힘을 설명하는데 적절하지 않으며 괴롭힘을 새로운 시각에서 다루어야 할 것임을 시사한다. 이러한 새로운 시각으로서 고려해 볼 수 있는 것은 지난 20년간 활발하게 연구되고 있는 인지능력인 마음이해 능력, 일명 마음읽기(mindreading) 능력이다. 마음읽기 능력이란 다른 사람의 행동을 그 사람의 마음과 관련하여 이해하는 능력으로, 어떤 사람이 특정 행동을 하는 것은 그 사람이 특정 믿음이나 바람, 의도를 가지고 있기 때문이라고 해석하는 능력이다(Baron-Cohen, 1995). 행동을 마음과 관련하여 이해하기 위해서는 ‘믿음, 바람, 의도와 같은 마음상태가 행동을 유발한다’는

지식을 가지고 있어야 하는데, 이러한 지식을 ‘마음이론(theory of mind)’(Premack & Woodruff, 1978)이라고 한다. 걸음으로 드러나는 행동이 믿음, 바람과 같은 내적인 마음상태에 의해 유발된다는 것을 이해하는 능력은 3세 전후에 발달하기 시작하여 아동기까지 발달하는데(Wellman, 1990), 이 능력은 사람의 행동을 그 사람의 마음과 관련하여 이해할 수 있도록 하므로, 사람들 간의 상호작용을 이해하는데 매우 중요하게 작용할 것으로 보인다. 실제로 비교적 최근에 수행된 연구들에서 마음읽기 능력이 더 발달한 아이들이 놀이 상황에서 또래와 더 빈번하게 상호작용하며(Astington & Jenkins, 1995), 다른 사람들에게 더 믿음직스러운 아이로 보이거나 또는 소집단에 협동적인 놀이를 하는 것과 같은 사회적으로 유능한 행동들을 더 많이 하며(Lalonde & Chandler, 1995; Capage & Watson, 2001), 또래사이에서 인기가 더 있는 것으로(김혜리, 이숙희, 2005; Badenes, Estevan, & Bacete, 2000; Pertersnon & Siegal, 2002; Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002) 나타나고 있다.

이와 같이 마음읽기 능력이 또래 관계나 인기도와 같은 긍정적인 사회적 상호작용 능력에 영향을 미친다는 것을 보여주는 연구결과들로 미루어보면, 마음읽기 능력은 공격행위나 괴롭힘과 같은 부정적인 상호작용에도 영향을 미칠 것으로 가정할 수 있다. 또한 괴롭힘이 어떤 상황에서 어떤 이유로 또 어떤 방법으로 발생하는지를 살펴보면 마음읽기 능력이 괴롭힘과 관련될 가능성이 보다 강하게 제기된다.

괴롭힘은 힘의 불균형이 존재할 때 자신의 힘을 체계적으로 악용하는 것으로 정의할 수

있는데(Olweus, 1991, 1994; Smith & Sharp, 1994), 이는 상대방을 지배하려는 의도가 있음을 시사한다. 또한 괴롭힘은 Pikas(1975)가 정의하였듯이 한 사람 또는 한 집단을 대상으로 2명 또는 그 이상의 개인들이 행하는 공격적 행위인데, 괴롭힘이 발생하는 85%의 경우는 또래가 함께 한다. 즉 주변의 아동이 괴롭힘에 직접 가담하거나, 또는 직접 가담하지는 않더라도 괴롭히는 행동을 강화하거나 묵인하는 상황에서 괴롭힘이 발생한다. 이는 괴롭히는 아동(이하 가해자로 칭함)은 상대방(피해자)을 지배하기 위해, 다른 사람을 자신의 지지자로 끌어들여서 함께, 서로 강화하면서 피해자를 괴롭히는 행동을 한다는 것을 의미한다. 주변의 아동을 지지자로 끌어들이기 위해서는 다른 사람들이 어떤 상황에서 어떤 이유로 자신의 행동을 강화하고 지지할 것인지에 대한 이해가 필요하다.

또한 괴롭히는 방식으로는 직접적으로 피해자를 때리는 방법보다 간접적으로 괴롭히는 방법이 많이 사용된다. 예를 들어 소문 퍼뜨리기, 몰래 동맹을 맺어서 피해자를 따돌리는 것과 같은 간접적인 방법이 흔히 사용된다. 이러한 방법을 사용하기 위해서는 상대방이 괴로워할 일이 무엇인지를 알아야 하며, 또 다른 사람이 원하는 것이 무엇이며, 싫어하는 것은 무엇인지 등 다른 사람의 마음을 읽고 이해하는 능력과 상대방의 마음을 조작하는 능력이 필요하다. 이러한 관점에서 본다면 괴롭히는 사람은 그렇지 않은 사람보다 마음읽기 능력이 더 높을 수 있을 것이다.

마음읽기 능력과 괴롭힘 간의 관계를 구체적으로 연구하기 시작한 사람은 Sutton과 동료들이다. Sutton, Smith와 Swettenham(1999b)

은 7-10세 아동에게 괴롭힘이 발생하는 상황에서 자신뿐만 아니라 같은 반 또래가 어떤 행동을 하는지 보고하도록 하여, 각 아동이 괴롭힘에 관련되는 정도를 결정하였다. 즉 직접 괴롭히기(bully), 괴롭히는 아이를 직접 도와주기(assistant), 괴롭히는 것을 직접 돕지는 않으나 옆에서 강화하기(reinforcer), 피해자를 방어해 주기(defender), 어느 쪽에도 포함되지 않고 방관하기(outsider), 괴롭힘 당하기(victim)의 6가지 역할 중 어떤 역할을 가장 많이 하는지 결정하였다. 그리고 이들에게 마음읽기 과제의 한 종류인 틀린 믿음에 대한 이해를 측정하는 11개 과제를 실시하였다. 예를 들어 “A는 지금 배가 아픈데, 아픈 것을 엄마가 알면 밖에 나가지 못하게 할 것이다. 밖에 나가고 싶으면 어떤 얼굴을 할까?” “아저씨를 위해 열심히 사과파이를 만든 지원에게 아저씨가 사과파이를 빼고는 다 좋아한다고 말했는데, 왜 그렇게 말했을까?”와 같은 과제들이었다.

연구 결과 괴롭히는 역할을 주로 하는 아동은 괴롭힘 당하는 아동, 괴롭히는 아동을 돕는 아동, 강화하는 아동, 그리고 피해 아동을 방어하는 아동에 비해 마음읽기 과제를 더 잘 하였다. 그러나 방관하는 아동보다 더 잘 하지는 않았다. 이러한 결과는 괴롭히는 아동이 상대방의 마음을 잘 이해하지 못하여 괴롭히는 것이 아니며, 오히려 상대방의 마음을 더 잘 이해할 수 있으므로 이를 악용하여 괴롭히는 행위를 하다는 것을 시사한다.

Sutton 등(1999b)의 연구는 괴롭히는 아동은 괴롭힘을 당하는 아동에 비해 마음읽기 능력이 더 높다는 것을 보여줌으로써 괴롭힘 현상을 마음읽기 능력으로 설명할 수 있음을

보여주었다는데 큰 의의가 있다. 그러나 괴롭히는 아동이나 괴롭힘을 당하는 아동이 괴롭힘과 관련되지 않는 일반 아동에 비해 마음읽기 능력이 높은지, 아니면 낮은지에 대해서는 분명하게 밝히지 못하고 있다. 그것은 Sutton 등이 아동을 괴롭히는 아동, 괴롭히는 아동을 돕는 아동, 강화하는 아동, 당하는 아동을 방어하는 아동, 방관하는 아동, 피해 아동의 6범주로 나누어 연구하였기 때문이다. 괴롭히는 아동을 돕는 아동, 강화하는 아동, 당하는 아동을 방어하는 아동, 그리고 방관하는 아동이 괴롭힘과 관련되지 않은 일반 아동일 것으로 추측할 수 있으나 분명한 것은 아니다. 또한 괴롭히는 아동의 마음읽기 수행이 돕는 아동, 강화하는 아동 및 방어하는 아동의 수행에 비해 높았으나 방관하는 아동의 수행과는 차이가 없었다. 그러므로 Sutton 등은 괴롭히는 아동이나 괴롭힘을 당하는 아동의 마음읽기 능력이 일반 아동의 마음읽기 능력과 차이가 나는지를 분명하게 밝히지는 못하였다 하겠다.

괴롭히거나 괴롭힘을 당하는 아동이 괴롭힘과 관련되지 않는 일반 아동에 비해 마음읽기 능력이 어떻게 다른지를 연구하는 것은 마음읽기 능력이 긍정적인 사회적 관계에만 도움이 되는 능력인지 아니면 부정적인 사회적 관계에도 영향을 미칠 수 있는 것인지를 밝히는데 있어서 중요하다. Baron-Cohen(1995)이나 Cosmides, Tooby와 Barkow(1992)와 같이 마음읽기 능력을 진화의 산물이라고 주장하는 진화심리학적 입장에서 보면, 마음읽기 능력은 인간이 군집생활을 하기 시작하면서 다른 사람과 협동하거나 경쟁하는 형태로 사회적 상호작용을 하게 된 결과 진화된 능력이

다. 즉 상대방과 협동하거나 경쟁하는 과정에서 상대방의 행동이 자신을 도우려는 것인지 아니면 해치려는 것인지 그 마음을 읽어서 행동의 의미를 재빨리 이해하여 대처할 필요성이 생기게 되었으며 그 결과 마음읽기 능력이 진화되었다는 것이다. 이러한 관점에서 본다면 자신의 우위를 입증하여 상대방을 지배하려는 의도로 괴롭히기를 하는 아동은 그렇지 않은 일반 아동에 비해 마음읽기 능력이 높을 것으로 예상된다.

본 연구는 괴롭히는 아동이 괴롭힘을 당하는 아동뿐만 아니라 괴롭히지 않는 일반 아동에 비해서도 마음읽기 능력이 더 높은지 알아보기 위해 수행되었다. 이를 위해 괴롭힘과 관련된 아동을 Olweus(1984)의 연구에서와 같이 가해집단과 피해집단, 가해와 피해를 동시에 하는 집단과 일반 통제집단으로 구분하여 이들을 대상으로 마음읽기 능력을 연구하였다. 괴롭힘이 문제되기 시작하는 시기는 학령기 중반부터이므로(정태연, 김인경, 김은정, 2001; 한종철, 이민아, 이기학, 1999), 초등학교 3학년과 5학년 아동을 연구대상으로 하였다.

마음이론을 다룬 기존의 많은 연구들은 학령전기 아동을 대상으로 틀린 믿음이나, 바람 및 의도와 같은 마음상태를 이해하는지를 다루고 있는데, 연구결과 6세 정도까지는 아동들이 이러한 마음상태를 잘 이해하는 것으로 밝혀졌다(이에 대한 개관은 Wellman & Lagattuta, 2000). 따라서 학령기 아동을 대상으로 마음읽기 능력을 연구하기 위해서는 학령기 아동에 적합한 새로운 마음읽기 과제를 개발하여 사용할 필요가 있다.

본 연구에서는 초등학교 학생들이 흔히 경험할 수 있는 사회적 상황에서의 마음읽기

능력, 즉 사람의 행동을 마음상태와 관련하여 이해하는 정도를 알아볼 수 있는 과제를 사용하였다. 학령기 아동이 경험할 수 있는 사회적 상황에 대한 이야기를 동영상으로 제시하고 동영상에 등장하는 아이가 왜 그러한 행동을 했는지에 대해 질문하는 형식의 과제를 사용하였다. 상황의 의미가 보다 분명하게 드러나는 상황과 그 의미가 드러나지 않는 애매한 상황으로 구분하여 과제를 제작하였다. 이는 상황의 의미가 드러나는지의 여부에 따라 마음읽기를 하는 정도가 다를 수 있기 때문이다. 예를 들어 축구 경기를 하기에는 한 사람이 더 많은 상황에서 특정 아이를 지목하여 “너 남이야” 라고 말하는 행동은 “인원수가 초과했으므로 빠지라고 말하는 것”이라고 답하기 쉬운 것이다. 즉 말한 사람의 마음을 읽어서 행동을 마음상태에 근거하여 설명하지 않고 상황요인으로 설명할 수 있다. 이에 반해 놀이터에서 그네 타고 있는 아이를 향해 다가가는 행동은 “같이 놀고 싶어서”와 같이 마음읽기를 하여 마음상태로 설명할 가능성이 있다.

본 연구에서 사용한 과제를 애매한 사회적 상황 과제를 예로 들어 설명하면 다음과 같다. 두 소녀가 놀이터에서 혼자 그네 타고 있는 아이를 바라보고 있다가 돌연 그 중 한 소녀가 다른 소녀에게 눈짓으로 그네 타는 아이를 가리키면서 미소를 짓자 다른 아이도 미소를 지은 후 두 소녀가 그네 타고 있는 아이를 향해 가는 내용의 동영상을 아동에게 보여주었다. 이 상황은 두 소녀가 그네를 뺏으러 가는 상황으로 해석될 수도 있고 같이 놀러 가는 상황으로도 해석될 수 있으므로 애매한 상황이 된다. 동영상을 보여준 후 아

동에게 두 소녀는 왜 서로 눈짓하며 웃었는지, 왜 그네 타고 있는 아이 쪽으로 갔는지, 그네 타고 있는 아이의 기분은 어떨 것인지 등에 대해 질문하는 형식이었다. 마음읽기 능력이 높다면, 아동이 상황을 어떻게 해석하든 주인공의 행동을 마음과 관련하여 해석할 것이다. 예를 들어 눈짓을 하는 행위는 ‘저 아이랑 놀고 싶은데 너는 어떻게 생각하니?’ 또는 ‘심심한데 우리 저 아이가 타고 있는 그네 뺏어서 타는 거 어때?’와 같은 마음으로 해석할 것이다.

이러한 형식의 애매한 사회적 상황 과제는 학령기 아동을 대상으로 Bosacki와 Astington (1999)의 연구와 김혜리(2005)의 연구에서도 사용된 바 있다. 그러나 두 연구 모두 분명한 사회적 상황 과제는 사용하지 않았으므로 상황의 의미가 분명한지의 여부에 따라 마음읽기를 하는 정도가 다른지는 아직까지 다루어지지 않았다. 본 연구에서는 의미가 분명한 상황과 애매한 상황에 대한 과제를 모두 사용하여, 괴롭힘 관련 집단에 따라 특정 유형의 과제에서 마음읽기를 더 많이 하는지 아니면 두 과제유형에서 유사한 정도로 마음읽기를 하는지 알아보려고 하였다. 또 Bosacki와 Astington의 연구에서는 11세 아동만을 대상으로 연구하였으므로 일상적인 사회적 상황에서의 마음읽기 능력의 발달적 변화는 아직까지 별로 다루어지지 않았다. 따라서 본 연구의 주목적은 괴롭힘과 관련된 집단의 마음읽기 능력을 다루는 것이나, 초등학교 3학년과 5학년을 대상으로 연구함으로써 사회적 상황에서의 마음읽기 능력의 발달적 변화도 연구하고자 하였다. 마음읽기 능력이 학령기에도 계속 발달하는지, 발달한다면 어떤 종류

의 마음읽기가 발달하는지, 즉 의미가 분명한 사회적 상황에서의 마음읽기가 발달하는지 아니면 애매한 사회적 상황에서의 마음읽기가 발달하는지, 또는 뚜렷한 발달적 변화가 없는지를 알아보려고 하였다.

방 법

연구대상

초등학교 3년과 5학년 총 162명이 연구에 참여하였다. 3학년 아동은 평균 8년 8개월 된(8년 2개월~9년 2개월) 73명(남자 39명, 여자 34명)이었다. 5학년 아동은 평균 10년 7개월 된(10년 2개월~11년 2개월) 89명(남자 47명, 여자 42명)이었다.

과제와 측정도구

1) 마음읽기 과제

마음읽기 능력을 측정하기 위해 학령기 아동이 학교에서 경험할 수 있는 상황에서 벌어지는 애매한 사회적 상황과 분명한 사회적 상황에 대한 이야기를 동영상으로 제시한 후 주인공의 행동을 설명하도록 질문하는 과제였다. 동영상은 초등학교 5학년 아동들을 배우로 등장시켜 이야기 내용을 연기하도록 하여 캠코더로 찍어서 제작하였다. 등장인물의 표정이 아동의 마음읽기에 영향을 미칠 것이므로, 동영상에서 등장인물은 이야기에 분명하게 제시된 표정이외는 무표정한 얼굴을 하였다. 애매한 사회적 상황에 대한 이야기 과제와 분명한 사회적 상황에 대한 이야기 과제 각각 2가지 씩 총 4개의 과제를 사용하였

는데, 구체적인 이야기 줄거리와 질문 내용은 다음과 같다.

애매한 과제 1의 이야기 줄거리는 『두 소녀 A와 B가 학교 운동장에서 혼자 그네 타고 있는 소녀 C를 보고 있다. 잠시 후 A가 B의 옆구리를 쿡쿡 찌르고 나서 그네 타고 있는 소녀 C로 눈길을 주었다가 다시 B를 보면서 살짝 웃는다. 그러자 B는 고개를 끄덕였고, 곧 A와 B는 C를 향해 걸어간다. 이 과정을 C는 모두 보고 있다』이었다. 이 상황은 두 소녀가 그네를 뺏으려고 가는 상황으로 해석될 수도 있고 같이 놀려고 가는 상황으로도 해석될 수 있는 상황이다.

질문은 네 가지로, 질문1은 “A는 왜 B의 옆구리를 찌르고 C에게 눈길을 준 후, B를 보면서 웃었을까?” 질문2는 “A와 B는 왜 C를 향해 걸어갔을까?” 질문3은 “C는 A와 B가 자신을 향해 걸어오는 것을 보고 무슨 생각을 할까?” 질문4는 “A와 B가 자신을 향해 다가오는 것을 보고 C는 기분이 어떨까?” 이었다.

애매한 과제 2의 이야기 줄거리는 『A와 B가 학교 운동장 계단에 앉아서 놀고 있다. 이때 C가 많은 책을 들고 계단을 천천히 내려온다. 갑자기 A는 B의 옆구리를 쿡쿡 찌르고 나서 책을 들고 내려오는 C로 눈길을 주었다가 다시 B를 보면서 살짝 웃는다. 그러자 B는 고개를 끄덕였고, 곧 A와 B는 C를 향해 걸어간다. 이 과정을 C는 모두 보고 있다』이었다. 이 상황은 A와 B가 C의 책을 떨어뜨리려고 가는 것으로 해석 될 수도 있고, 책을 같이 들어주려고 가는 것으로 해석 될 수도 있는 상황이다.

질문은 네 가지로, 질문1은 “A는 왜 B의 옆구리를 찌르고 C에게 눈길을 준 후, B를

보면서 웃었을까?” 질문2는 “A와 B는 왜 C를 향해 걸어갔을까?” 질문3은 “C는 A와 B가 자신을 향해 걸어오는 것을 보고 무슨 생각을 할까?” 질문4는 “A와 B가 자신을 향해 다가오는 것을 보고 C는 기분이 어떨까?”였다.

분명한 과제 1의 줄거리는 『축구하러 모인 아이들을 보면서 축구부 주장인 A가 이번 시험이 있는데 아무래도 한 명을 남겨야 할 것 같다고 말하니 B가 그러자고 동의한다. 잠시 후 모인 아이들 앞에서 A가 B의 옆구리를 쿡쿡 찌르고 나서 모여 있는 아이 중 한 아이인 C에게 눈길을 주었다가 다시 B를 보면서 살짝 웃는다. 그러자 B는 고개를 끄덕이는데, 이 과정을 C는 모두 보고 있다. 곧 B는 C를 손으로 가리키며, “너 남아.” 라고 한다.』이었다. 이 상황은 C를 빼려고 가리킨 것으로 해석되는 상황이다.

질문1은 “A는 왜 B의 옆구리를 찌르고 C에게 눈길을 준 후, B를 보면서 웃었을까?” 질문2는 “B는 왜 C에게 ‘너 남아’ 라고 했을까?” 질문3은 “C는 B가 자신을 가리키면서 ‘너 남아’ 라고 하는 말을 듣고 무슨 생각을 할까?” 질문4는 “B가 자신에게 ‘너 남아’ 라고 하는 말을 듣고 C는 기분이 어떨까?” 이었다.

분명한 과제 2의 줄거리는 『A와 B, 그리고 C가 같이 놀다가 B가 배가 고프다고 하면서 과자 사 먹자고 하자 A와 C 모두 동의한다. 잠시 후 A가 B를 슬쩍 찌르면서 C에게 눈길을 돌렸다가 다시 B를 보면서 살짝 웃는다. 그러자 B는 고개를 끄덕이는데, 이 과정을 C는 모두 보고 있다. 곧 B는 C를 보고 “네가 갔다 와.”라고 한다.』이었다. 이 상황은 C에게 과자를 사오라고 시키려고 하는 것으로 해석

될 있는 상황이다.

질문1은 “A는 왜 B를 슬쩍 찌르고 C에게 눈길을 준 후, B를 보면서 웃었을까?” 질문2는 “B는 왜 C에게 ‘네가 갔다 와.’ 라고 했을까?” 질문3은 “C는 B가 자신에게 ‘네가 갔다 와.’라고 하는 말을 듣고 무슨 생각을 할까?” 질문4는 “B가 자신에게 ‘네가 갔다 와.’ 라고 하는 말을 듣고 C는 기분이 어떨까?” 이었다.

이상의 4개 과제에서 총 16개의 질문에 대한 답을 점수화하였다. 마음을 묻는 질문인 질문1, 질문2와 질문3에 대한 답은 그 내용에 따라 0점부터 4점으로 점수화 하였다. 질문에 답을 하지 않거나 모른다고 반응하면 0점, 이야기내용과 관련 없는 말을 하면 1점(예: “내가 그렇게 하라고 시켰거든요”), 이야기와 관련은 있지만 마음 상태가 포함되지 않은 상황이나 행동만을 언급하면(예: “축구 경기에 많이 졌으니깐요”) 2점, 이야기와 관련이 있고 단순한 마음 상태를 언급한 것은(예: “같이 놀고 싶어요”) 3점, 이야기와 관련이 있고 두 가지 이상의 복잡한 마음 상태를 언급한 것은(예: “소녀가 심심해 보여서 같이 놀아주고 싶어서”) 4점으로 점수화하였다.

정서를 묻는 질문4에 대한 반응은 그 내용에 따라 0점부터 3점으로 점수화하였다. 답하지 않거나 모른다고 답하면 0점, 기쁨, 슬픔, 두려움과 같은 기본적 정서로 답하면 1점, 수줍음, 외로움, 흥분과 같이 보다 복잡한 정서로 답하거나 두 가지 서로 다른 감정을 모두 언급하여 설명하면(예: “만약 남았으면 슬프지만 남지 않았으면 기쁠 것이야”) 2점, 마음상태와 관련된 정서인 지루함, 놀람, 당황 등의 인지적 정서로 답하면 3점으로 점수화

하였다. 지루함은 자신이 원하는 것을 할 수 없는 상태가 지속될 때 느끼는 정서이며, 놀람은 자신이 믿고 있던 바와는 다른 일이 발생했을 때, 그리고 당황은 자신이 의도한 것과는 다른 결과가 나타났을 때 느끼는 정서인데(Wellman, 1990), 모두 바람, 믿음, 의도와 같은 인지적인 마음상태와 관련되어 경험되는 정서이다. 마음상태와 관련되어 경험되는 정서를 언급하는 것은 보다 깊은 수준으로 마음읽기를 한다는 것을 나타내므로 최고점인 3점을 주었다.

각 과제 당 4점이 최고점인 질문 3개와 3점이 최고점인 질문 1개에 답해야 하므로 한 과제에서 아동이 받을 수 있는 점수는 0점에서 15점까지였다. 애매한 과제와 분명한 과제 각 2개의 과제가 사용되었으므로 한 아동의 마음읽기 과제의 점수는 각각 최소 0점부터 최대 30까지가 된다. 2명의 연구자가 아동의 반응을 점수화하였다. 두 연구자 간에 의견이 일치하지 않은 경우는 토의하여 합의에 도달한 점수를 결과분석에 사용하였다. 두 연구자 간의 일치도는 98.1%였다.

2) 집단 괴롭힘 행동 척도

다른 아동들을 괴롭히는 가해자 성향의 집단을 선별하기 위하여 Neary와 Joseph(1994)이 개발한 집단 괴롭힘 행동 척도(Bullying-Behavior Scale)를 사용하였다.

가해자 선별 문항은 총 6문항으로 다른 아이들을 ① 때리거나 못살게 군다, ② 위협을 가한다, ③ 비웃는다, ④ 괴롭힌다, ⑤ 짐적거린다, ⑥ 험한 욕(별명 부르기)을 한다 였다. 각 문항은 4점 척도로 평가하도록 되어있으며 이 척도에서 점수가 높을수록 가해 행동

을 많이 하는 것이다. 연구 참여자 전체의 괴롭힘 척도 평균점수와 표준편차를 이용하여, 각 아동의 괴롭힘 평균점수를 표준점수로 변환하였다. 괴롭힘 표준점수 $Z \geq 1$ 은 피해성향이 높은 집단으로 분류하였다. 본 연구에서 표준점수 $Z = 1$ 인 가해 집단 선별 점수는 2.50점 있었는데, 이는 평균 2.50점 이상을 가해자 집단으로 구분한 Austin과 Joseph(1996)의 연구와 일치하는 것이었다. Austin과 Joseph의 연구에서 척도의 내적 일치도 신뢰도 계수는 .82이었다. 11-16세의 우리 아동을 대상으로 실시한 본 척도의 내적 일치도 신뢰도 계수는 .75이었다(이준재와 곽금주, 1998).

3) 또래로부터의 괴롭힘 척도

다른 아동들로부터 괴롭힘을 당하는 피해자 성향의 집단을 선별하기 위하여 Callaghan과 Joseph(1996)이 개발한 또래로부터의 괴롭힘 척도(Peer-Victimization Scale)를 사용하였다.

피해자 선별 문항은 총 6문항으로 어떤 아이들은 다른 아이들이 ① 때리거나 못살게 군다, ② 위협을 가한다, ③ 비웃는다, ④ 괴롭힌다, ⑤ 집적거린다, ⑥ 험한 욕(별명 부르기)을 한다 이었다. 각 문항은 4점 척도로 평가하도록 되어있으며 이 척도에서 점수가 높을수록 괴롭힘을 많이 당하는 것이다. 연구 참여자 전체의 또래로부터의 괴롭힘 척도 평균점수와 표준편차를 이용하여, 각 아동의 또래로부터의 괴롭힘 평균점수를 표준점수로 변환하였다. 또래로부터의 괴롭힘 표준점수 $Z \geq 1$ 은 피해성향이 높은 집단으로 분류하였다. 본 연구에서 표준점수 $Z = 1$ 인 피해 집단 선별 점수는 2.60점 있었다. Austin과 Joseph

(1996)의 연구에서는 피해자 집단으로 구분되는 점수를 평균 2.50으로 하였으며, 문항간 내적 일치도 신뢰도 계수는 .83이었다. 11-16세의 우리 아동을 대상으로 실시한 본 척도의 내적 일치도 신뢰도 계수는 .77이었다(이준재와 곽금주, 1998).

절 차

실험자가 개별 아동을 상대로 초등학교의 독립된 방에서 실험을 하였다. 먼저 마음읽기 과제를 실시한 후 집단 괴롭힘 행동 척도와 또래로부터의 괴롭힘 척도를 실시하였다. 마음읽기 과제는 먼저 컴퓨터를 사용하여 동영상으로 제작한 이야기 내용을 제시하였다. 동영상을 제시한 후 네 가지 질문을 하였다. 네 가지 질문은 질문1에서부터 질문4까지 고정된 순서로 하였다. 4개의 마음읽기 과제는 사전에 준비해 둔 무선적 순서에 따라 제시하였다.

마음읽기 과제를 다 한 후 괴롭힘 행동 척도와 또래로부터 괴롭힘 척도를 실시하였다. 이 척도는 연구자가 아동에게 답하는 방법을 알려 준 후 아동 혼자서 읽고 답하도록 하였다. 한 아동이 4개의 마음읽기 과제와 척도에 답하는데 약 30분이 소요되었다.

결 과

1. 괴롭힘과 관련된 집단에 따른 과제유형별 마음읽기 수행

각 아동의 괴롭힘 행동 척도와 또래로부터의 괴롭힘 척도의 표준점수를 근거로 162명

표 1. 괴롭힘 관련 집단과 마음읽기 과제 유형에 따른 평균 수행점수와 표준편차.

	가해 (N=18)	피해 (N=19)	가해-피해 (N=15)	일반 통제 (N=110)	전체 (N=162)
애매한 과제	17.3 (2.2)	14.1 (3.4)	15.7 (2.8)	16.6 (3.0)	16.3 (3.0)
분명한 과제	16.3 (2.4)	12.3 (3.0)	14.5 (2.9)	16.4 (3.1)	15.7 (3.3)

의 3학년과 5학년 전체 연구대상을 4집단으로 분류하였다. ① 가해 성향이 높은 집단(가해): 집단 괴롭힘 행동 Z 점수 ≥ 1 이며, 또래로부터의 괴롭힘 행동 Z 점수 < 1 인 집단, ② 피해성향이 높은 집단(피해): 또래로부터의 괴롭힘 행동 Z 점수 ≥ 1 이나 집단 괴롭힘 행동 Z 점수 < 1 인 집단, ③ 가해 성향과 피해 성향이 모두 높은 집단(가해-피해): 집단 괴롭힘 행동 Z 점수와 또래로부터의 괴롭힘 행동 Z 점수가 모두 ≥ 1 인 집단, ④ 일반 통제 집단: 집단 괴롭힘 행동 Z 점수와 또래로부터의 괴롭힘 행동 Z 점수가 모두 < 1 인 집단. 이와 같이 분류한 결과 가해 집단은 18명, 피해 집단은 19명, 가해-피해 집단은 15명, 그리고 일반 통제집단은 110명이었다.

본 연구의 주목적은 괴롭힘과 관련된 집단에 따라 애매한 사회적 상황 과제와 분명한 사회적 상황 과제에 대한 마음읽기 수행에 차이가 있는지를 알아보는 것이다. 각 집단의 마음읽기 과제 유형별 평균 수행점수와 표준편차를 표 1에 제시하였으며, 이를 그림 1에 그림으로 제시하였다. 그림 1에서 볼 수 있듯이 애매한 과제에서의 마음읽기 수행 점수가 더 높았다. 또 두 유형의 과제에서 모두 피해 집단의 수행점수가 가장 낮았고, 가해-피해 집단은 이 보다는 높았다. 또 가해 집단은 일반 통제집단보다 더 점수가 높았다. 이러한 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위하

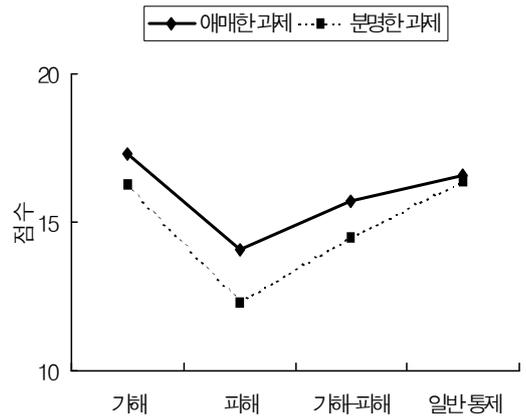


그림 1. 괴롭힘 집단과 과제유형에 따른 마음읽기 수행.

여 마음읽기 과제 수행점수를 집단과 과제유형의 2 요인으로 Type III 자승합을 이용한 이원변량분석을 하였다. 과제유형은 피험자내변인이었다. 분석 결과, 과제유형의 주효과가 유의미하였다, $F(1,158) = 11.52, p < .01$. 이는 애매한 사회적 상황과제에서 행동을 마음상태와 관련하여 설명하는 정도가 더 컸음을 나타낸다. 또 집단의 주효과가 유의미하였으며, $F(3,158) = 10.28, p < .001$, 상호작용효과는 유의미하지 않았다, $F(3,158) = 1.86, n.s$. 집단의 주효과를 사후 검증한 결과 가해 집단과 피해 집단의 수행 차이, 그리고 일반 통제집단과 피해 집단의 수행 차이만 유의하였고(Bonferroni, $p < .05$), 그 밖의 차이는 유의하지 않았다. 이는 가해 집단의 아동이 피해 집단의 아동보다 두 유형의 과제에서 모두

행동을 마음상태와 관련하여 설명하는 마음 읽기를 더 많이 하였으나, 일반 통제집단이나 가해-피해 집단보다 더 많이 하지는 않았음을 보여준다.

2. 연령집단에 따른 과제유형 별 마음읽기 수행

본 연구의 또 다른 목적은 애매한 사회적 상황 과제와 분명한 사회적 상황 과제에 대한 마음읽기 수행이 연령에 따라 증가하는지를 알아보는 것이다. 두 연령 집단의 마음읽기 과제 유형별 평균 수행점수와 표준편차를 표 2에 제시하였으며, 이를 그림 2에 그림으로 제시하였다. 그림 2에서 볼 수 있듯이 5학년은 두 유형의 과제에서 동일한 정도로 마음읽기를 하였으나 3학년은 애매한 상황의

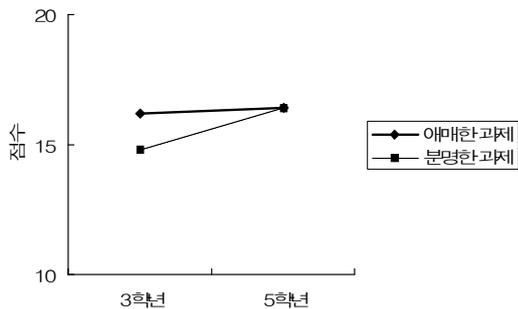


그림 2. 연령집단과 과제유형에 따른 마음읽기 수행

표 2. 연령집단에 따른 마음읽기 과제 유형 별 평균 수행점수와 표준편차

	3학년 (N=73)	5학년 (N=89)	전체 (N=162)
애매한 과제	16.2 (2.9)	16.4 (3.2)	16.3 (3.0)
분명한 과제	14.8 (3.4)	16.4 (3.1)	15.7 (3.3)

과제에서 더 마음읽기를 하였다. 이는 통계적으로도 입증되었다. 마음읽기 과제 수행점수를 연령집단과 과제유형의 2 요인으로 이원 변량분석 한 결과, 연령집단의 주효과, $F(1,160) = 3.92, p < .05$, 과제유형의 주효과, $F(1,160) = 8.98, p < .01$, 그리고 상호작용 효과가 유의미하였다, $F(1,158) = 9.27, p < .01$.

논 의

본 연구는 두 가지 목적으로 수행되었다. 첫째 괴롭힘과 관련된 집단의 마음읽기 능력이 집단 간에 차이가 있는지, 또 일반 통제집단과 차이가 있는지를 알아보고자 하였다. 둘째, 마음읽기 능력이 학령기에 계속 발달하는지 알아보고자 하였다. 이를 위해 그 의미가 드러나지 않는 애매한 사회적상황과 그 의미가 보다 분명하게 드러나는 분명한 사회적 상황에 대한 이야기를 제시하고 이야기 속 주인공이 왜 특정 행동을 했는지 설명하도록 하는 과제를 제작하여 초등학교 3학년 73명과 5학년 89명에게 실시하였다. 또 괴롭힘과 관련된 아동을 분류하기 위해 집단 괴롭힘 행동 척도와 또래로부터의 괴롭힘 척도를 실시하였다.

연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 애매한 사회적 상황 과제와 분명한 사회적 상황 과제에서 모두 가해 집단은 피해 집단보다 행동을 마음상태와 관련하여 설명하는 마음읽기를 더 많이 하였다. 또 가해 집단의 마음읽기 수행은 일반 통제집단이나 가해-피해 집단의 수행보다 높았으나 그 차이가 통계적으로 유의미하지는 않았다. 둘째, 5학년 아동의 마음읽기 수행은 3학년 아동의 수행

에 비해 더 높았다. 그러나 이러한 연령집단의 차이는 분명한 사회적 상황 과제에서만 나타났다. 이는 사람의 행동을 그 사람의 마음과 관련하여 이해하는 능력이 학령기에 계속 발달한다는 것을 보여준다. 이상의 결과를, 먼저 연령집단과 과제유형에 따른 마음읽기 수행의 차이에 대해 논의한 후, 괴롭힘 관련 집단에 따른 차이에 대해 논의하고자 한다.

1. 연령과 과제에 따른 마음읽기 능력의 발달

5학년 아동의 마음읽기 수행이 3학년 아동의 수행보다 더 높았으나, 의미가 보다 분명하게 드러나는 사회적 상황 과제에서만 더 높았다는 연구결과는 마음읽기 능력의 발달에 대해 시사하는 바가 있다. 첫째로 마음읽기 능력은 아동기에도 계속 발달한다는 것을 보여준다. 마음이론의 발달을 다룬 대부분의 기존 연구들은 주로 6, 7세 정도까지의 아동을 대상으로 연구하여서, 마음읽기 능력이 언제까지 어떻게 발달하는지에 대해 실증적 증거를 제공하지 못하였다. 이론적으로만 사회적 경험이 쌓여가면서 마음읽기 능력이 발달 과정에서 점차 더 정교해 질 것으로 가정되고 있다. 본 연구는 마음읽기 능력의 발달을 여러 연령대에 걸쳐서 밝히지는 못하였으나, 적어도 대부분의 마음상태에 대해 이해하게 되는 것으로 밝혀진 6, 7세를 넘어서 10세까지 발달한다는 것을 보여주었다는데 의의를 찾을 수 있다.

둘째로, 상황의 의미가 분명하게 드러나는 사회적 상황에서만 연령에 따른 마음읽기 수행의 차가 나타났는데, 이는 8세 이후에 어떤 측면의 마음읽기가 발달하는지를 보여준다.

그 의미가 애매한 사회적 상황에서의 마음읽기 수행은 3학년과 5학년 집단 간에 차이가 나타나지 않았는데, 이는 3, 5, 7, 9, 11세 아동을 대상으로 애매한 사회적 상황 과제만을 사용하였던 김혜리(2005)의 연구결과와 일치한다. 김혜리(2005)의 연구에서 애매한 사회적 상황의 행동을 3세보다 5세와 7세가 더 마음상태와 관련하여 이해하였으며(즉, 마음읽기를 하였으며), 또 5세와 7세보다는 9세(3학년)와 11세(5학년)가 더 마음상태와 관련하여 이해하였으며 9세와 11세간의 차이는 없었다. 본 연구결과와 김혜리의 연구결과로 미루어 볼 때 애매한 사회적 상황에서의 행동을 마음상태와 관련하여 이해하는 마음읽기 능력은 9세 정도에 상당한 수준이 되는 것으로 볼 수 있겠다.

그러나 의미가 분명하게 드러나는 상황에서의 행동을 마음상태와 관련하여 이해하는 것은 9세 이후에도 발달하는 것으로 나타났다. 예를 들어 경기를 하기에는 인원이 많아서 한 아이를 빠지도록 하기 위해서 서로 눈짓으로 소통하는 행동의 의미는 외적으로 분명하다. 그럼에도 불구하고 5학년 아동은 “그 아이를 빼고 싶어서” “경기에 꼭 이기고 싶어서” “축구를 못한다고 생각해서” 등 마음상태와 관련하여 이해하는 정도가, 즉 마음읽기 하는 정도가 3학년 아동보다 컸다. 이는 발달하면서 마음상태와 관련시킬 필요 없이 외적 상황요인 만으로도 이해가 가능한 행동까지도 점차 마음상태와 관련하여 이해하게 된다는 것을 보여준다. 즉 아동은 성장하면서 점차 대부분의 행동을 마음상태와 관련시켜서 마음읽기를 하여 이해하게 된다는 것을 보여준다. 그러나 본 연구에서는 과제를 다양하게

사용하지 못한 제한점이 있어서 어떤 측면에서 마음읽기가 더 발달하는지 또 언제까지 계속 발달하는지에 대해 밝힐 수는 없었다. 마음읽기 능력의 발달적 변화에 대한 전체적인 그림을 그리기 위해서는 앞으로 다양한 과제를 사용하여 다양한 연령대의 사람을 대상으로 후속 연구가 이루어져야 될 것이다.

2. 괴롭힘과 관련된 집단의 마음읽기 능력

가해 집단이 피해 집단보다 행동을 마음상태와 관련하여 이해하는 마음읽기를 더 많이 한다는 본 연구 결과는 Sutton, Smith와 Swettenham(1999b)의 연구와 일치하는 것으로, 이는 괴롭히는 아동이 사회적 정보처리에 문제가 있는 것이 아니라는 것을 보여준다. 그 보다는 오히려 괴롭히는 아동이 괴롭힘을 당하는 아동보다 행동을 마음상태와 관련하여 이해하는 마음읽기 능력이 더 높으며, 이 능력을 활용하여 자신보다 마음읽기 능력이 떨어지는 다른 아동을 괴롭힌다는 것을 시사한다. 괴롭힘은 힘의 불균형이 존재할 때 상대방을 지배하기 위해 자신의 힘을 악용하여 (Smith & Sharp, 1994), 한 명 또는 한 집단을 대상으로 2명 이상의 개인들이 행하는 행위(Pikas, 1975), 주로 소문 퍼뜨리거나 몰래 동맹을 맺어서 피해자를 따돌리는 것과 같은 간접적인 방법이 사용된다. 그러므로 괴롭히는 아동은 행동을 마음과 관련하여 이해하는 마음읽기를 잘 하여서, 다른 아동이 어떤 상황에서 어떤 마음으로 자신이 하는 행동을 지지하거나 또는 지지하지는 않더라도 묵인할 것인지에 대해 보다 잘 이해할 것이고, 또 어떤 행동이 상대방을 교묘하게 괴롭힐 수

있는지에 대한 생각을 보다 잘 할 수 있을 것이다. 반면 괴롭힘을 당하는 아동은 행동을 마음과 관련하여 이해하는 마음읽기 능력이 부족하므로 주변의 아동을 자신의 방어자로 끌어들이지 못하며 괴롭히는 아동의 마음을 읽어서 이에 대처하지 못하는 것으로 보인다.

가해 집단 아동의 마음읽기 능력이 피해 집단 아동의 능력보다 더 높은 것으로 나타난 본 연구결과는 마음읽기 능력이 괴롭힘 행동을 설명할 수 있는 하나의 설명개념이 될 수 있음을 보여주는 것으로 해석될 수 있다. 그러나 이러한 해석을 하기에는 본 연구결과에 미흡한 점이 있다. 마음읽기 능력이 괴롭힘 행동을 설명할 수 있는 설명개념이 되기 위해서는 가해 집단의 마음읽기 능력이 일반 통제집단보다 높아야 한다. 왜냐하면 행동을 마음과 관련하여 이해하는 마음읽기 능력이 높은 사람은 자신의 우위를 입증하고 상대방을 지배하기 위한 다양한 방법을 보다 잘 생각해 낼 수 있을 것이므로, 실제로 교묘한 방법으로 괴롭힘 행동을 보다 잘 할 수 있을 것이기 때문이다. 그러나 연구결과 가해 집단의 마음읽기 능력이 일반 통제집단의 마음읽기 능력보다 통계적으로 유의하게 더 높지는 않았다.

마음읽기 능력이 가해 집단과 일반 통제집단의 차이를 설명할 수 없었으므로 이 두 집단의 차이를 설명할 수 있는 개념이 필요할 것으로 보인다. 이 두 집단의 차이를 설명할 수 있는 한 가지 개념은 공감능력일 것으로 생각된다. 공감이란 다른 사람의 마음상태와 정서를 이해하여 그 사람의 마음상태와 정서를 대리적으로 경험하는 것이다(Hoffman, 1984). 따라서 공감을 하기 위해서는 먼저 마음읽기

를 할 수 있어야 하는데, 가해 아동은 일반 아동에 비해 공감을 하지 않을 수 있다.

실제로 괴롭힘을 다룬 연구들이 가해 아동의 공감 능력이 부족하다는 것을 시사하는 결과를 보여주고 있는데, 괴롭히는 아동은 정서적으로 쉽게 동요되거나 상황에 따라 잘 변하지 않았으며(Randall, 1997a), 괴롭힘 당하는 아이들에 대해 양심의 가책을 느끼지 않고, 냉담하게 행동하는 것으로 나타났다(Frick, O'Brien, Wootton & McBurnett, 1994). 또, Sutton(1998)의 연구에서는 괴롭히는 아동은 피해 아동이 고통스러워하는 것을 보는 것을 즐긴다고 교사가 평가하였다. 이러한 결과를 마음읽기 능력을 다룬 연구의 결과와 함께 고려하면, 괴롭히는 아동은 마음읽기는 잘 하나 공감을 하지 않음으로써 마음읽기 능력을 보다 바람직한 사회적 상호작용에 활용하지 않고 자신의 우위를 입증하기 위한 괴롭힘 행동에 사용하는 것으로 볼 수 있다. 또 Sutton, Reeves 및 Keogh(2000)는 11-13세 아동을 대상으로 파괴적 문제행동의 정도와 책임회피(남 탓하기, 후회하지 않기) 정도, 그리고 마음읽기 능력간의 관계를 연구하였는데, 마음읽기 능력은 책임회피 점수와 정적 상관을 보였다. 즉 마음읽기 능력이 높은 아동은 자신이 문제를 일으키고도 자신은 책임이 없다고 부인하고 양심의 가책을 느끼거나 후회하지 않는 정도가 더 컸다.

괴롭히는 아동이 공감을 잘 하지 않는다는 것을 보여주는 여러 연구들과 함께, 괴롭히는 아동이 일반 아동보다 마음읽기를 더 많이 하는 것은 아니라는 본 연구결과를 고려하여 보면, 마음읽기 능력만으로는 괴롭힘을 이해하기 어렵다는 것을 알 수 있다. 마음읽기 능

력과 함께 공감능력을 고려해야 괴롭힘을 설명할 수 있을 것으로 보인다. 따라서 괴롭힘과 관련된 집단과 일반 통제집단 아동을 대상으로 마음읽기 능력과 함께 공감능력을 측정하여 집단 간에 어떠한 차이가 있는지 연구할 필요가 있을 것이다.

이러한 연구를 통해 괴롭힘 현상을 보다 잘 이해하게 될 뿐만 아니라 마음읽기와 공감하기 간의 관계도 보다 분명하게 이해하게 될 것이라 생각된다. 예를 들어 마음읽기는 잘 하나 공감하기를 못하는 집단과 마음읽기는 못하나 공감하기를 잘 하는 집단이 모두 존재한다면 이는 마음읽기와 공감이 독립적인 능력임을 시사할 것이다. 이에 반해 마음읽기는 잘 하나 공감하기를 못하는 집단(예를 들어 가해 집단)은 존재하나 공감하기는 잘 함에도 불구하고 마음읽기를 못하는 집단이 존재하지 않는다면 이는 마음읽기 능력과 공감 능력이 밀접하게 관련되어 있으며 또 공감을 하기 위해서는 마음읽기가 우선적으로 되어야 한다는 것을 시사할 것이다.

참 고 문 헌

- 김용태, 박한샘(1997). 청소년 친구 따돌림에 대한 실태조사. 청소년 대화의 광장, 청소년 상담문제 보고서 29.
- 김혜리(2005). 심리학자로서의 아동: 심리지식의 발달. 인지과학, 16(1), 29-52.
- 김혜리, 이숙희(2005). 인기있는 아동은 마음읽기를 잘하나? 한국심리학회지: 발달, 18(1), 1-18.
- 백운학(1999). 학교폭력과 집단따돌림 현상의 실태와 대응방안. 재활심리연구, 6(1), 223-

- 244.
- 이춘재, 곽금주(1998). 학교에서의 집단따돌림 연구 : 실태, 특성 및 대책. 아산사회복지사업재단 보고서.
- 정태연, 김인경, 김은정(2001). 집단 따돌림에 있어서 측정방법의 차이: 자아평가와 동료평가의 비교. 한국심리학회지: 발달, 14(1), 145-159.
- 청소년 보호 위원회(2004). 2003 하반기 학교 폭력 실태 조사.
- 한종철, 이민아, 이기학(1999). 초등학생의 집단 괴롭힘 개입 유형과 심리적 특성과의 관계: 자아존중감, 우울, 불안을 중심으로. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 11(1), 95-108.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-old. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456.
- Badenes, L. V., Estevan, R. A. C., & Bacete, F. J. G. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9(3), 271-283.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8, 237-255.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceive competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M. J., & Underwood, K.(1992). Bully/Victim problems among middle school children. *Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Callaghan, S., & Joseph, S. (1996). Self-concept and peer victimization among school children. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 161-163.
- Capage, L., & Watson, A. C. (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education & Development*, 12(4), 613- 628.
- Cosmides, L., Tooby, L., & Barkow, J. (1992). Introduction: Evolutionary psychology and conceptual integration. In J. Barkow et al. (Eds.), *The Adapted Mind*. Oxford University Press.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1996). Social information processing patterns partially mediate the effects of earlier physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632-643.

- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.
- Felman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211-277.
- Frick, P. J., O'Brien, B. S., Wootton, J. M., & McBurnett, (1994). Psychopathy and conduct problems in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 15, 211-277.
- Gibbins, C., & Craig, W. (1997, April). *Mapping the path to aggression: Validation of a social cognitive model of childhood*. Presented at the Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D.C.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition on empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotion, cognitions, and behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: on the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion*, 9, 167-185.
- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16(1), 183-186.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bulling at school. In N. Frude & H. Gault (Eds.), *Disruptive behavior in schools*. New York: John Wiley.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying: Long term outcomes for victims and an effective school based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior - Current perspectives*. New York: Plenum Press.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 205-224.
- Pikas, A. (1975). *Sa stoppar vi mobbing*. Stockholm: Prisma
- Premack, D., & Woodruff, F. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Randall, P. (1997a). *Adult bullying: Perpetrators and victim*. London: Routledge.
- Randall, P. (1997b). Pre-school routes to bullying.

- In D. Tattum & G. Herbert (Eds.), *Bullying: Home, school, and community*. London: David Fulton.
- 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.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23(4), 273-282.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insight and perspective*. London: Routledge.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1987). Anatomy of the playground bully. *Education*, 18, 236-237.
- Sutton, J. (1998). *Bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?* Doctoral thesis, University of London.
- Sutton, J., Reeves, M. & Keogh, E. (2000). Disruptive behaviour, avoidance of responsibility and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 1-12.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-350.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford.
- Wellman, H. M., & Lagattuta, K. H. (2000). Developing understanding of mind. In S. Baron-cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
- Witney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

1차 원고 접수 : 2006. 4. 15

수정 원고 접수 : 2006. 5. 18

최종게재결정 : 2006. 5. 19

Mindreading and bullying

Hei-Rhee Ghim

Jin-Hei Lee

Chungbuk National University

The present study examined whether the mindreading ability differed among different types of bullying. In order to assess the mindreading abilities of 73 third grade and 89 5-th grade elementary school students, we used the ambiguous social vignettes and not-ambiguous social vignettes followed by questions to assess the understanding of other's mental states. In addition, we administered the Bullying Behavior Scale and Peer Victimization Scale, and classified the children into four distinct groups - bully group, victim group, bully-victim group, and control group. Bully students scored higher than victim students, but not higher than control and bully-victim students. The results that bully students did not score higher than the control students suggested that the bullying could not be explained in terms of mindreading ability. Results are discussed in terms of the need for further research into mindreading and empathy in children who bully.

Keywords: mindreading, theory of mind, bullying, empathy