



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

얼굴표정 모방처치가 또래폭력
피해자에 대한 초등학생의 공감과
또래폭력 허용도에 미치는 영향

2017년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육상담전공

최 지 현

얼굴표정 모방처치가 또래폭력
피해자에 대한 초등학생의 공감과
또래폭력 허용도에 미치는 영향

지도교수 김 동 일

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함

2016년 12월

서울대학교 대학원

교육학과 교육상담전공

최 지 현

최지현의 석사학위논문을 인준함

2017년 1월

위 원 장 _____(인)

부 위 원 장 _____(인)

위 원 _____(인)

국문초록

본 연구에서는 타인의 얼굴표정을 모방하도록 처치하는 것이 개인의 공감 수준과 특정 상황에 대한 태도에 어떤 영향을 미치는지를 알아보려고 하였다. 이에 최근에 학교 현장에서 문제가 되는 학교폭력 문제에 적용하여 얼굴표정 모방처치를 받은 초등학생이 통제집단에 비하여 공감 수준이 더 높은지, 그리고 또래폭력 허용도가 더 낮은지 알아보았다.

연구 참여자는 서울시 소재의 한 초등학교 다니는 5, 6학년 학생 65명(남자 29명, 여자 36명)으로, 이들은 얼굴표정 모방처치를 받는 실험집단과 처치를 받지 않는 통제 집단으로 무선 배정되었다. 이들은 공통적으로 또래폭력을 경험한 학생들의 이야기를 다룬 동영상과 또래폭력 피해자의 인터뷰 동영상을 보았다. 그러나 이 두 동영상 사이에 두 집단은 각각 다른 처치를 받았다. 실험집단은 거울을 사용해서 또래폭력 피해자의 얼굴표정을 따라하는 처치를 받았고, 통제집단은 인지적인 질문에 대한 답을 찾는 과제를 수행하였다.

자료를 분석한 방법은 다음과 같다. 첫째, 처치를 실시하기 전 부정정서경험과 또래폭력 허용도의 사전점수를 측정하여 두 집단 간에 차이가 존재하는지 독립표본 t 검정을 통해 확인하였다. 둘째, 처치가 끝난 뒤 부정정서경험과 또래폭력 허용도의 사후점수를 측정하여 두 집단 간 차이가 있는지 독립표본 t 검정을 통해 분석하였다.

연구 결과, 얼굴표정 모방처치를 받은 초등학생 집단은 통제집단과 비교하였을 때 공감 수준이 더 높았다. 또한 얼굴표정 모방처치를 받은 초등학생 집단은 통제집단과 비교하였을 때 또래폭력에 대

한 허용도가 더 낮았다. 즉, 얼굴표정을 모방하면 상대방의 정서를 더 강하게 느낌으로써 상대방을 더 잘 공감할 수 있게 되고, 또래폭력 현상에 대해 더 부정적으로 인지하게 된다는 것을 알 수 있다.

본 연구는 안면 피드백 가설(facial feedback hypothesis)을 활용하여 단회적인 공감 처치를 실시한 실험연구로서, 얼굴표정 모방이 우리의 신체를 활용하여 비언어적인 방법으로 상대방의 감정에 더 잘 공감할 수 있는 간단한 방법이 될 수 있음을 증명하였다. 또한 얼굴표정 모방처치는 상담자와 일반인, 나아가서 정신장애로 인해 어려움을 겪고 있는 내담자들을 대상으로 공감을 교육하고 훈련할 때 활용할 수 있는 정서적 공감 처치가 될 수 있다는 점에서 연구의 의의가 있다.

주요어 : 공감, 얼굴표정, 모방, 학교폭력, 또래폭력 허용도

학 번 : 2013-21346

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	10
II. 이론적 배경	11
1. 공감	11
2. 정서전염과 모방	14
3. 거울뉴런	19
4. 안면피드백 가설	22
5. 또래폭력 허용도	25
III. 연구 방법	27
1. 연구 참여자	27
2. 연구 도구	29
1) 학교폭력 피해 경험	30
2) 공감 수준의 측정	31
3) 또래폭력 허용도	33
4) 조작 확인	34

3. 연구 절차	35
1) 연구 참여자 모집	36
2) 사전 안내와 사전 측정	37
3) 동영상 시청 및 처치	37
4) 사후 측정과 사후 안내	40
4. 분석 방법	41
IV. 연구 결과	42
1. 조작 확인	42
1) 동영상 시청 여부	42
2) 동영상 시청 몰입도	42
3) 지시 수용 여부, 설문 응답 성실성	43
4) 얼굴표정 모방처치 확인	43
2. 집단 간 사전 동질성 확인	43
3. 집단 간 사후점수의 차이 비교	45
1) 집단 간 공감 수준의 차이	45
2) 집단 간 사후 또래폭력 허용도의 차이	48
V. 논의	51
1. 요약 및 논의	51
2. 연구의 의의	53
3. 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언	56

참고문헌	59
부록	69
Abstract	87

표 목 차

<표 1> 집단, 성별, 학년에 따른 연구 참여자 구성	29
<표 2> 집단 간 사전 동질성 확인에 대한 독립표본 t 검정	44
<표 3> 두 집단의 사전-사후 부정정서경험 기술통계	46
<표 4> 집단 간 부정정서경험 사후점수의 차이에 대한 독립표본 t 검정	47
<표 5> 두 집단의 사전-사후 또래폭력 허용도 기술통계	48
<표 6> 집단 간 또래폭력 허용도 사후점수의 차이에 대한 독립표본 t 검정	49

그 립 목 차

[그림 1] 대협골근과 추미근의 위치	16
[그림 2] 연구 절차 개요	35
[그림 3] 실험 과정	40
[그림 4] 두 집단의 공감 수준	48
[그림 5] 두 집단의 또래폭력 허용도 변화	50

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리는 일상생활에서 ‘공감’이라는 단어를 많이 사용한다. ‘많은 사람들의 공감을 이끌어내는 이야기’라는 표현으로 어떤 이야기는 그 사회에서 오랫동안 대화의 화제가 되며, 일상에서 대화할 때도 ‘그 사람의 말에 공감하기가 힘들다’와 같이 ‘공감’이라는 단어를 사용하기도 한다. 또한 우리 사회가 공감의 중요성에 대해서도 인식하고 있다는 것을 알 수 있는데, 포털사이트에서 ‘공감’을 검색해보면 공감을 다루는 서적이나 프로그램들을 쉽게 찾을 수 있다. 이에 더하여 친구가 자신에게 공감 능력이 떨어진다고 말해서 고민하는 사람들, 또는 자신의 공감능력이 떨어진다는 심리검사 결과를 받고 나서 고민하는 사람들의 글도 발견할 수 있다.

공감은 특히 상담에서 기본적이고 매우 중요한 요소로서, 유능한 상담자가 되기 위해서는 공감능력을 갖추는 것이 필수적이다. 또한 공감능력은 상담학계에 속하지 않은 일반인에게도 필요한데, 개인이 사회 속에서 적응적으로 살아가는데 있어서 공감능력이 필요하기 때문이다. 공감능력이 부족할 경우 개인은 일상생활에서 여러 가지 부적응을 겪을 것이며, 문제의 정도가 심각할 경우 상담센터에 내담자로 찾아오게 될 것이다.

공감이 우리 사회에서 그동안 주목받은 만큼, 학계에서도 오랜 세월동안 공감은 수많은 학자들의 관심의 대상이었다. 국내 학술연구 정보서비스(www.riss.kr)에서 ‘공감’을 검색해보면 학위논문으로 만

이천여 건, 국내학술지논문으로는 팔천여 건이 검색된다. 2016년 한 해만 보더라도 국내 학위논문 중 제목에 ‘공감’을 포함하는 연구는 백 오십여 건, 국내학술지논문 중 제목에 ‘공감’을 포함하는 연구는 백 팔십여 건에 이른다(2016. 12. 05. 기준).

수많은 학문 분야에서 공감에 관심을 가지고 있는데, 이 연구들 중 일부는 상담학계에서 이루어진 공감 연구이다. 김은하(2013)는 국내 주요 상담학술지인 ‘상담학 연구’와 ‘한국심리학회지: 상담 및 심리치료’에 수록된 총 38편의 공감연구 논문들을 분석하였는데, 그에 따르면 공감 연구 논문의 수는 학술지 전체 게재 논문 수의 증가 추세와 함께 2000년 후반에 들어 증가세를 보였다고 한다. 논의에서 그는 서구의 공감 연구 경향과 우리나라의 연구 경향을 비교하고 있는데, 서구에서는 공감의 개념이 추상적이고 복잡해짐에 따라 공감 자체에 대한 연구보다는 작업동맹이나 관계 변인에 대한 연구로 관심이 넘어가면서 공감에 대한 연구가 현저히 줄어들었지만, 우리나라에서는 공감에 대한 연구가 증가한 것을 긍정적으로 평가하고 있다.

위에서 말하듯이 공감의 개념은 추상적이고 복잡하므로 공감에 대해서 수많은 정의가 존재한다. 대표적으로 Rogers(1957)의 정의를 제시하자면 그는 공감이란 ‘다른 사람의 내적 준거를 그 의미와 더불어 마치 자신이 그 사람인 것처럼 지각하고 느끼는 상태’를 의미한다고 하였다. 이 대표적인 정의만 보아도 공감의 개념이 추상적임을 알 수 있다. 공감의 개념을 구체화하기 위해 많은 학자들이 공감을 구성하는 요소에 대해서 저마다의 의견을 제시하며 논의를 펼쳐왔다. 그 결과 학자들은 공감이 단일한 요소로 이루어져 있는 것이 아니라 복합적인 차원의 개념이라는 것에 의견을 모으게 되었다.

공감이 복합적인 차원의 개념임을 주장한 대표적인 학자들 중에 Davis(1980)가 있다. 그는 공감의 구성 요소로 관점 취하기(perspective taking), 상상하기(fantasy), 공감적 관심(empathic concern), 개인적 고통(personal distress) 이렇게 네 가지가 있다고 하였다. 관점 취하기는 다른 사람들의 관점을 채택하려는 자발적인 시도이며, 다른 사람의 입장에서 바라보는 것이다. 상상하기는 영화, 소설, 연극 등의 허구적인 상황에서 등장인물과 동일시하려는 경향을 의미한다. 공감적 관심은 다른 사람에 대하여 마음이 따뜻해짐을 느끼고, 동정심을 느끼고, 걱정이 되는 감정을 느끼는 것을 말한다. 개인적 고통은 다른 사람의 부정적인 경험을 관찰함으로써 개인적으로 불안과 불편함을 느끼는 것을 의미한다. 여기에서 관점 취하기와 상상하기는 인지적 공감과, 공감적 관심과 개인적 고통은 정서적 공감과 관련이 있다.

Davis(1980) 외에도 공감이 복합적인 차원의 개념임을 주장한 학자들이 많이 있는데, 국내에서는 대표적으로 박성희(2004)가 공감 연구들을 정리하며 공감을 인지적 요소, 정의적 요소, 의사소통적 요소로 나누어 살펴보았다. 학자들마다 약간의 차이는 존재하지만, 공감의 구성요소를 살펴본 연구 결과들을 종합해보면 공통적으로 공감을 인지적 공감과 정서적 공감으로 나누어 살펴본다는 것을 알 수 있다. Mehrabian과 Epstein(2006)은 그동안의 공감 연구를 정리하며 공감 과정의 정의가 인지적 측면과 정서적 측면으로 나뉘어서 공감 연구가 이루어지고 있다고 말하고 있다.

이렇게 공감의 개념이 추상적이고 복잡적임에도 불구하고 국내에서는 공감에 대한 연구가 꾸준히 이루어졌다. 그 동향을 살펴보면, 공감과 관련하여 가장 많이 연구되고 있는 주제는 성격 및 적응

(42.1%)이고, 그 다음이 상담성과(15.8%)이다(김은하, 2013). 성격 및 적응 연구란 내담자 및 일반인들의 성격 및 심리특성, 성장 및 발달, 스트레스, 적응 등에 대한 연구를 말하는 것이다. 구체적으로 살펴보면, 공감과 다른 특성변인들과의 관계를 다룬 연구가 주를 이룬다고 보고된다.

또한 공감을 다룬 국내의 연구를 살펴보면 공감 연구는 상담, 학교 및 교육, 가정 등 여러 장면에서 이루어지고 있다. 이러한 여러 장면 중에서도 본 연구에서는 보다 많은 일반인들을 대상으로 체계적인 공감 교육을 할 수 있는 학교 및 교육 장면에서의 공감 연구에 초점을 맞추어 살펴보고자 한다. 학교 및 교육 장면에서 최근 공감과 관련하여 연구되고 있는 주제는 학교폭력이다(임정관, 오오현, 2014; 최미경, 이서영, 2015). 이는 지난 십여 년간 우리 사회에서 학교폭력이 큰 이슈였기 때문일 것이다. 지금도 포털 사이트에는 매일 학교폭력 관련 기사가 올라오고 있다. 하루 중 많은 시간을 학교에서 또래들과 보내는 학생들에게 학교폭력이 미치는 악영향은 매우 크다. 김현숙(2013)에 따르면, 지속적인 학교폭력 피해경험은 청소년의 건강상태, 자아존중감, 우울불안, 주의집중, 위축, 비행성에 부정적인 영향을 미친다. 또한 하진의(2014)에 따르면, 학교폭력 피해경험은 우울을 매개로 하여 청소년의 자살생각에 영향을 주는 것으로 나타났다.

학교폭력이 사회적인 문제로 대두됨에 따라 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률이 만들어지고 개정이 되어왔다. 2014년 11월 19일에 개정된 ‘학교폭력예방 및 대책에 관한 법률’(법률 제 12844호) 제2조(정의)에 따르면, 학교폭력이란 “학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·

강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위”를 말한다.

그런데 학교폭력을 다룬 문헌들을 살펴보다보면 과거부터 학교폭력과 유사하게 사용되어온 용어들이 있다는 것을 알 수 있다. 그 용어들은 또래괴롭힘, 또래폭력, 왕따 등과 같은 것들이다. 최근 우리 사회에 정착한 용어는 학교폭력인데, 학교폭력이라는 용어의 정의에서는 학교폭력의 피해자를 ‘학생’으로 명시한데 반해 가해자는 명시하고 있지 않음을 알 수 있다. 그런데 최근 조사에 따르면, 학교폭력 가해자의 상당수가 피해자들의 또래들이다. 교육부(2016)에서 전국 초등학교 4학년부터 고등학교 2학년까지의 학생 374만 명을 대상으로 실시한 2016년 2차 학교폭력 실태조사 결과에 따르면, 가해자 중 ‘동학교 동학년’이 75.3%로 가장 많은 비중을 차지함을 알 수 있다. 우리가 흔히 ‘학교폭력’이라고 하면 떠오르는 장면도 동학교 동학년에 의한 폭력인 경우가 많다. 이를 보면 ‘학교폭력’의 정의가 우리가 평소에 떠올리는 ‘학교폭력’을 넘어서는, 보다 광의의 개념임을 알 수 있다.

한편, 학교폭력과 유사한 개념들 중 ‘또래폭력/또래괴롭힘(bullying)’이라는 개념이 있다. Olweus(1994)에 의하면 또래폭력이란 ‘한 명 또는 그 이상의 학생들이 지속적으로, 반복적으로 한 학생을 부정적인 행동을 통해 괴롭히는 것’을 의미한다. 여기에서 말하는 부정적 행동에는 신체적 접촉, 언어, 얼굴 찌푸리기, 외설적인 몸짓, 그룹에서 의도적으로 배제시키기과 같은 것들이 포함된다. 그는 또래폭력이 다음의 세 가지 기준에 의해 특징지어진다고 말한다. 또래폭력은 첫째, 공격적인 행동 또는 의도적으로 해를 끼치는 행동

이어야 한다. 둘째, 반복적이고 지속적으로 이루어져야 한다. 셋째, 힘의 불균형으로 특징지어지는 인간관계여야 한다.

앞서 살펴본 학교폭력의 정의와 또래폭력의 정의를 보면, 학교폭력은 학생을 대상으로 학교 내외에서 이루어지는 폭력을 넓게 정의하는데 반해 또래폭력은 반복적이고 지속적으로 괴롭히는 행동에 초점을 맞추었음을 알 수 있다. 학교폭력에 비하여 또래폭력이 집요하고 악의적인 속성을 가지고 있고, 학교폭력 중 대부분이 또래에 의해 이루어지고 있다는 점에 착안하여 본 논문에서는 또래폭력에 초점을 두고 살펴보려고 한다.

또래폭력이 학생들에게 심각하게 해로운 영향을 미치는 만큼 우리는 또래폭력에 영향을 주는 요인들을 밝히고 또래폭력을 예방해야 할 필요가 있다. 그런데 또래폭력에 영향을 주는 수많은 요인들 중 중요하고 또한 많이 연구된 요인이 바로 ‘공감(empathy)’이다. 공감은 또래폭력의 참여에 있어서 영향을 미친다고 알려져 있다(신나민, 2012; Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009). 연구자들은 공감이 높을수록 또래폭력 방어태도와 방어행동이 유의하게 증가한다고 보고하고 있다(김지신, 안지영, 오미경, 2016; 김은아, 이승연, 2011).

Salmivalli와 동료들(1996)은 또래폭력에 직접 참여하지 않는 주변인들을 그 행동 특성에 따라 동조자(assistant), 강화자(reinforcer), 방어자(defender), 방관자(outsider)로 구분하였다. 동조자는 가해자를 따르며 또래폭력에 참여는 하지만 주도적으로 행동하지는 않는 역할을 하며, 강화자는 또래폭력 상황을 재미있어하며 웃거나 구경하는 행동으로 또래폭력 행동을 강화하는 역할을 한다. 방어자는 피해자를 지지하고 위로해주며 또래폭력 행동을 중단시키려는 노력을 하며, 방관자는 또래폭력 상황에 대해 무관심하거나 상황을 인식하

고도 아무런 행동도 하지 않는 역할을 한다(김은아, 이승연, 2011). 공감 수준이 높으면 네 가지 역할 중 방어자의 행동 특성인 방어태도와 방어행동이 증가하게 된다.

학생들의 공감 수준을 향상시키기 위해서 국내에서 수많은 연구들이 이루어졌는데, 그동안 이루어진 연구들을 살펴보면 공감교육은 주로 프로그램을 통해 이루어졌음을 알 수 있다(김광수, 김해연, 2009; 김신아, 황영식, 2012; 이은희, 이효자, 2014; 한경인, 박승희, 2015). 그런데 프로그램을 통한 개입의 경우 몇 주간에 걸쳐 이루어지는 중장기적인 처치이고, 프로그램 내에 수많은 하위 구인이 포함되어있기 때문에 프로그램 내에서 효과적이었던 하위 구성요인을 알기 어렵다는 한계가 있다.

이러한 한계를 극복하고자 공감의 하위 구성요인 중 하나를 택하여 실험으로 처치한 연구들이 있다. 이 연구들은 공감의 구성 요소 이론에 근거하여 인지적 공감 중 관점 취하기(관점채택, perspective taking)를 택하여 실험적으로 처치하였다. 김은향(2012)은 관점채택을 통한 공감이 다문화 아동에 대한 편견 감소에 미치는 영향에 대한 연구에서 관점채택을 통한 공감처치를 받은 집단이 그렇지 않은 집단에 비해 다문화 가정 아동에 대한 편견이 감소하였고 그 효과가 지속되었다고 보고하였다. 또한 이정인(2013)은 관점채택을 통한 공감이 초등학생의 공격적 반응 및 또래폭력 허용도에 미치는 영향에 대한 연구에서 관점채택을 통한 공감처치를 받은 집단이 통제집단에 비해 공격적 반응을 낮추고 또래폭력 허용도도 낮추었다고 보고하였다. 또한 3주가 지난 뒤에도 또래폭력 허용도와 학교폭력 가해경험이 지속적으로 낮게 유지되었다고 하였다.

위의 두 연구는 모두 인지적 공감 중 관점 취하기를 택하여 연구

하였다. 공감의 구성 요소 이론에 근거하여 공감의 하위 구인을 실험적으로 처치한 연구는 현재 몇 개 되지 않는 상황인데, 공감의 구성 요소 중 인지적 공감 이론이 아닌 정서적 공감 이론에 근거하여 실험적으로 처치한 연구는 더욱 찾아보기가 힘들다.

그러나 선행연구에 따르면 정서적 공감은 인지적 공감에 못지않게 중요하고, 오히려 정서적 공감이 인지적 공감보다 더 중요하다고 한다. 문은옥과 동료들(2014)이 품행문제 청소년들과 일반청소년들을 대상으로 한 연구에 따르면, 품행문제를 가진 청소년들은 상대방의 정서를 인식하는 인지공감에는 손상이 없으나 상대방의 정서를 공유하는 정서공감에 손상이 있다고 한다. 또한 김혜리(2013)는 초등학교 5, 6학년 아동을 대상으로 연구한 결과, 괴롭힘 당하는 아동을 방어해주는 방어자 집단은 정서공감과 인지공감이 모두 높고, 괴롭힘을 당하는 아동은 정서공감과 인지공감이 모두 낮으며, 괴롭힘에 가담하는 아동은 정서공감은 낮지만 인지공감은 높았다고 하였다. 이 연구들은 우리가 정서적 공감에 주목해야 함을 보여주는 근거가 된다.

이렇게 정서적 공감이 중요하지만 정서적 공감 이론에 근거하여 공감 처치를 실시한 연구는 매우 드문데, 국내에서는 이해자(2015)의 연구가 있다. 그는 유아 50명에게 사전에 공감 검사를 실시한 후, 얼굴표정 모방훈련 처치 후에 사후 공감 검사를 실시함으로써 공감 능력이 상승하였는지를 알아보았다. 연구 결과 얼굴표정 모방훈련을 실시한 실험집단 유아들의 공감능력이 통제집단 유아들의 공감능력보다 유의하게 증진되었다.

위에서 이해자(2015)가 처치한 얼굴표정 모방훈련은 안면피드백 가설(facial feedback hypothesis)에 근거하고 있다. 안면피드백 가설

이란 얼굴 표정에서의 근골격 피드백이 감정 경험과 행동을 조절하는 원인의 역할을 한다는 것이다(Buck, 1980). 즉, 특정한 표정을 지으면 이와 관련된 정서를 경험할 수 있다는 것이다. 이해자(2015)의 연구에서는 유아들을 대상으로 8일 동안 16회의 얼굴표정 모방훈련을 실시하였다. 또한 유아들에게 정서를 불러일으키는 이야기를 들려줄 때 표정과 동작을 함께 해주었고, 표정이 잘 지어지지 않는 유아는 선별하여 한 번 더 연습시켰다.

이에 본 연구에서는 안면피드백 가설의 핵심에 근거하여 얼굴표정 모방만 간결하게 처치하는 것이 개인의 공감 수준과 특정 상황에 대한 태도에 어떤 영향을 미치는지를 알아보고자 한다. 즉, 이해자(2015)의 연구에서 더 나아가 짧은 시간동안 일회적으로 이루어지는 얼굴표정 모방처치가 얼마나 효과를 나타낼 수 있는지 알아보고, 실험 처치 시 연구자의 개입을 최소화하여 최대한 일관적인 처치를 하고자 한다. 이 연구를 통해 안면피드백 가설을 개인의 공감 수준을 높이기 위한 공감 교육의 처치로 활용할 수 있을 것이다.

연구 장면의 설정을 위하여 이 실험을 학교 현장에서 가장 문제가 되는 또래폭력 문제에 적용하고자 한다. 안면 피드백 가설을 활용한 얼굴표정 모방 처치가 공감 교육의 처치가 될 수 있다면, 연구 참여자들에게 또래폭력 피해자의 얼굴표정을 모방하도록 했을 때 연구 참여자들의 공감 수준이 높아질 것이며 또래폭력에 대한 허용도가 낮아질 것이라고 기대할 수 있다. 구체적으로는 학생들에게 또래폭력 피해자의 인터뷰 영상을 보여준 뒤, 피해자와 같은 표정을 짓도록 처치했을 때와 그러한 처치를 하지 않았을 때 공감 수준과 또래폭력 허용도가 어떻게 달라지는지 알아보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구에서 확인하고자 하는 연구문제와 가설은 다음과 같다.

【연구문제】 얼굴표정 모방처치를 받은 초등학생 집단은 통제집단과 비교하였을 때 또래폭력 피해자에 대한 공감수준과 또래폭력 허용도에 있어서 차이가 있는가?

가설 1. 얼굴표정 모방처치를 받은 초등학생 집단은 통제집단과 비교하였을 때 공감수준이 더 높을 것이다.

가설 2. 얼굴표정 모방처치를 받은 초등학생 집단은 통제집단과 비교하였을 때 또래폭력에 대한 허용도가 더 낮을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 공감

공감의 개념에 관한 학자들의 수많은 논의 끝에 이제는 공감이 복합 요소적인 개념이라는 것이 일반적인 의견이 되었지만, 학자마다 중점을 두는 요소는 서로 다르다. 앞서 서론에서 공감 연구가 인지적 공감 연구와 정서적 공감 연구로 크게 두 가지로 나누어져 이루어진다고 언급하였는데, 학자들에 따라 인지적 공감에 초점을 두고 연구한 학자들도 있고 정서적 공감에 초점을 두고 연구한 학자들도 있다.

Mehrabian과 Epstein(2006)은 공감 과정의 정의가 두 개로 나뉘므로써 공감 연구가 확연히 구분된 두 가지 경로를 통해 이루어지고 있다고 말한다. 하나는 Dymond(1949)의 인지적 역할수행(role-taking) 접근으로, 상상을 통해 타인의 역할이 되어 타인의 생각, 느낌, 행동을 이해하고 정확하게 예측하는 것이다. 이러한 맥락에서는 공감할 대상에게서 분리되는 것과 중립을 유지하는 것이 정확성을 높이는 것으로 여겨진다. 이와 다른 접근에서는 공감이 타인의 정서적 경험에 대한 대리적인(vicarious) 정서적 반응이라고 정의된다. 인지적 역할수행과 공감적 정서 반응 간에는 중대한 차이가 존재하는데, 전자가 타인의 감정을 인지하는 것이라면 후자는 그 감정을 공유하는 것도 포함한다.

본 연구에서는 정서적 공감의 중요성에도 불구하고 국내에서는 인지적 공감을 활용한 실험연구가 있었을 뿐, 정서적 공감을 활용한

실험연구가 드물다는 점에 근거하여 공감을 ‘타인의 정서적 경험에 대한 대리적인 정서적 반응’이라고 본 정서적 공감에 한정지어서 살펴보고자 한다. 정서적 공감을 다룬 문헌들을 정리하자면 다음과 같다.

공감의 개념에 대해서 오래 전부터 학자들은 다양한 정의를 제시하였는데, Lipps(1907)는 공감의 개념을 심리학적으로 처음 정의한 사람이라고 알려져 있다. 그는 공감이 다른 사람의 자세, 몸짓, 표현 등을 모방함으로써 그 사람의 감정을 공유하는 것이라고 하였다.

이렇게 Lipps와 유사하게 공감을 정서적인 현상으로 파악하려는 시도가 임상심리학자들 사이에서 있었다(박성희, 2004). 심리치료자들은 모자관계에서 공감의 원초적인 형태가 시작된다고 보고, 모자관계에서 발생하는 상호작용에 관심을 가졌다. 이들은 공감의 모방적 특성이 유아기에서 시작된다고 보고 공감을 어머니와 신생아 간의 ‘특수한 정서적 유대’라고 생각하였다. 감각기관을 통해 모자간에 형성되는 유대는 ‘심리적인 탯줄’을 제공하는데, 이를 통해 유아는 어머니의 내적 자아에 직접 접촉하게 된다. 이에 따라 어머니의 심리적인 상태는 이 탯줄을 통해 유아에게 전달되어 유아의 심리적 상태를 형성하게 되고, 형성된 심리상태는 어머니의 심리상태와 일치하는 공감현상을 일으킨다는 것이다. 학자들은 이 현상을 ‘정서감염(emotional contagion)’이라고 부른다.

Hoffman(1984) 역시 정서적 공감에 초점을 두고 연구한 대표적인 학자인데, 그는 공감적 각성을 여섯 가지로 유형화하였다. 그는 각각의 유형이 촉발 자극의 유형에 따라, 처리의 깊이에 따라, 과거 경험의 양과 종류에 따라 다르다고 하였다.

첫 번째 유형은 ‘기본적 순환 반응(primary circular reaction)’으로

신생아들이 다른 누군가가 울면 따라서 우는 반응으로 오랫동안 알려져 왔다. 이를 통해 유아들이 다른 사람의 고통의 신호에 그들 스스로가 고통을 느낌으로써 반응한다는 것을 알 수 있다. 그러므로 이 반응적인 울음은 공감의 가장 기초적인 형태로 간주되어야 한다고 한다. 두 번째 유형은 ‘고전적 조건화(classical conditioning)’인데, 이 유형은 지각적으로 구분하는 능력을 요구하므로 첫 번째 유형보다 조금 더 발달된 형태라고 한다. 이는 다른 사람의 정서 경험의 단서를 관찰하고 같은 감정을 직접적으로 동시에 경험하는 것을 의미한다. 예를 들어, 엄마가 불안이나 긴장을 느껴서 엄마의 몸이 굳어질 때 아이도 역시 고통을 경험할 것이라는 것과 같다.

세 번째 유형은 ‘직접적 연상(direct association)’으로 우리가 다른 사람의 표정, 목소리, 자세 등의 단서를 통해 그 사람이 어떠한 감정을 느끼는 것을 관찰했을 때, 그것들이 우리가 그 감정을 느꼈던 과거의 상황을 기억하게 해서 우리 안의 그 감정을 떠올릴 것이라는 것이다. 이에 대한 일반적인 예로 다른 아이가 다쳐서 상처가 난 광경을 보고 우는 아이를 들 수 있다. 네 번째 유형은 ‘모방(mimicry)’으로 두 가지 단계를 거친다. 먼저 관찰자는 다른 사람의 표정이나 자세를 자동적으로 미약하게 따라하게 된다(동작 모방). 다음으로 이 동작 모방은 관찰자 내부의 운동 감각 단서를 생성하여 관찰자가 같은 감정을 이해하고 느낄 수 있도록 한다.

다섯 번째 유형은 ‘언어 매개 연합(language-mediated association)’으로 세 번째 유형과 비슷하게 희생자의 고통과 관찰자의 과거 고통이나 불편함을 연결하는 것이지만, 희생자의 고통의 단서가 언어를 통해 전달된다는 점이 다르다. 예를 들면, “우리 아이가 방금 병원으로 실려 갔어요.”와 같은 말을 듣는 것이다. 여섯 번째

유형은 ‘역할 취하기(role taking)’로, 다른 사람의 입장이 되는 것을 상상해보는 인지적인 행위가 필요하다.

본 연구에서 처치하고자 하는 얼굴표정 모방은 Hoffman(1984)이 말한 여섯 가지의 공감적 각성 유형 중 네 번째 유형인 ‘모방(mimicry)’과 관련된다고 볼 수 있다.

2. 정서전염과 모방

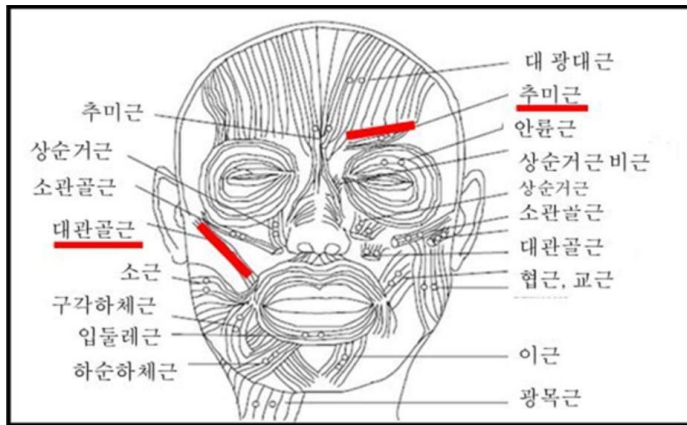
공감의 정서적 요소를 이야기할 때 기본적으로 언급되는 개념이 정서전염과 모방이다. Hatfield와 동료들(1993)에 의하면, 원초적인 정서전염이란 “다른 사람의 표현, 발성, 자세, 움직임을 자동적으로 모방하고 같이 맞춤으로써 결과적으로 정서가 수렴되는 경향”을 의미한다. 여기에서 말하는 ‘표현(expressions)’에는 얼굴표정(facial expression)도 포함된다. 우리는 일상생활에서 환하게 자주 웃는 사람의 옆에 있으면 자신도 모르게 자주 웃게 되고, 우울한 표정으로 매일 힘들어하는 사람 옆에 있으면 자신도 함께 힘이 빠지고 기분이 가라앉는 경험을 하게 된다. 위에 언급한 정서전염의 정의에도 포함되어 있듯이, 정서전염이 존재한다는 것을 보여주는 증거 중 하나가 동작모방(motor mimicry)이다. 동작모방은 다른 사람의 몸짓이나 얼굴표정을 따라하거나 그와 유사한 행동을 거의 반사적으로 모방하는 것을 말한다.

다시 말하자면, 정서전염이란 누군가가 정서를 느끼고 그 정서에 해당되는 표현, 발성, 자세, 움직임을 보이면 관찰자는 그것들을 모

방하게 되고, 모방할 때 사용된 근육 움직임의 변화가 뇌에 감지가 되면 뇌에서는 그 움직임과 관련된 정서를 경험하게 되는 것으로 이해할 수 있다.

한편, 많은 학자들이 우리가 어떠한 정서를 경험할 때 우리의 신체에서는 어떤 반응이 일어나는지에 대해서 연구하였다. 일반적으로 분노와 고통과 같이 부정적인 정서를 경험하면 심박과 호흡이 빨라지고 피부전도 반응이 증가하는 것으로 알려져 있고, 기쁨과 같이 긍정적인 정서를 경험하면 심박과 호흡률의 변화가 적은 것으로 알려져 있다(손진훈, Estate M. Sokhadze, 이임갑, 이경화, 최상섭, 1998; Kreibig, 2010).

또한 안면근육반응에서도 정서에 따른 차이가 나타나는데, 기쁨과 같은 정서를 느끼면 입술 끝 부분과 광대뼈 사이의 대협골근(zygomaticus major, 입 주위측을 바깥 또는 위쪽으로 올려 웃는 표정을 지을 때 사용되는 근육)의 수축반응이 증가하고, 슬픔이나 분노와 같은 정서를 느끼면 눈썹 위쪽의 추미근(Corrugator supercillii, 눈썹을 중심쪽으로 모아 미간에 주름을 만들 때 사용되는 근육)의 반응이 증가하는 것으로 알려져 있다(Dimberg, 1982). 대협골근은 대관골근이라고 불리기도 하는데, 대협골근과 추미근의 위치는 다음의 그림과 같다.



[그림 1] 대협골근과 추미근의 위치 (김영수, 2009)

Dimberg(1982)는 정서전염을 활용하여 특정 안면근육반응이 특정 정서와 연결되는지 실험하였다. 그는 연구 참여자들에게 행복한 표정과 화가 난 표정의 사진을 보여주고 안면 근전도 검사(EMG)를 실시하여 행복 자극은 대협골근 반응과 관련이 있으며, 분노 자극은 추미근 반응과 관련이 있음을 밝혔다.

또한 Deschamps와 동료들(2012)이 6-7세 아동들을 대상으로 한 연구에 따르면, 아동들에게 화난 얼굴을 보여주었을 때 추미근이 수축되고 대협골근이 이완되었고, 행복한 얼굴을 보여주었을 때 대협골근이 수축되고 추미근이 이완되었으며, 두려운 얼굴을 보여주었을 때 전두근(frontalis, 이마쪽 근육)이 수축되었고, 슬픈 얼굴에서는 추미근과 전두근이 모두 수축되었다.

Hess와 Blairy(2001)는 우리가 일상적으로 겪는 얼굴표정도 사람들이 모방을 하고 정서전염을 겪는지를 측정해보는 실험을 수행하였다. 그들은 분노, 슬픔, 혐오, 행복을 나타내는 표정을 짓는 비디오를 연구 참여자들에게 보여주었는데, 모든 종류의 표정에서 모방의

증거가 발견되었다. 그리고 행복한 표정과 슬픈 표정에서 정서 전염의 증거를 발견하였다.

국내에서 이와 유사한 연구가 김혜리와 동료들(2012)에 의해 수행되었다. 이들은 초등학교 아동들을 대상으로 기쁜 표정을 짓는 동영상과 슬픈 표정을 짓는 동영상을 보여주고 그들의 추미근과 대협골근의 근전도(EMG)와 심박을 측정하였고, 동영상을 볼 때 어떤 정서를 경험하였는지 질문하였다. 또한 세 가지 공감능력 척도를 이용하여 아동들의 공감능력을 평가하였다. 연구 결과, 기쁜 표정 동영상에서는 웃을 때 수축하는 대협골근 반응이 증가하였으나 슬플 때 수축하는 추미근 반응은 슬픈 표정 동영상에서 증가하지 않았다. 안면모방의 정도는 정서전염과 정적 상관의 경향을 보였고, 대협골근 반응이 슬픈 표정보다 기쁜 표정 동영상에서 더 큰 정도는 세 가지 공감척도의 정서공감 하위요인 점수와 정적 상관을 보였으나 추미근 반응은 정서공감과 일관된 상관관계를 보이지 않았다. 이 실험 결과를 보면, 대협골근 반응에서는 대부분의 연구들과 일치하는 결과가 나타났으나, 추미근 반응에서는 대부분의 연구들과 일치하지 않는 결과가 나타났다. 이에 대하여 그들은 논의에서 두 가지 가능성을 제시하고 있는데, 하나는 그들이 실험에서 제시한 슬픔 자극이 슬픔을 정확하게 표현하지 못했을 가능성이고, 다른 하나는 우리나라 사람들이 추미근을 덜 사용할 가능성이다.

다른 사람의 표정을 보고 개인이 자신의 안면 근육을 움직여 그와 같은 표정을 짓는다는 것은 안면모방이 상대방과 동일한 정서를 경험하도록 하는 기제로 작용할 가능성을 시사한다. 공감에 어려움을 겪는 자폐아동이나 품행장애 아동이 일반적인 아동들과는 다르게 안면모방을 하지 않는다는 연구 결과는 앞서 언급한 가능성을

뒤틀림한다(de Wied, van Boxtel, Zaalberg, Goudena, & Matthys, 2006; McIntosh, Reichmann-Decker, Winkeilman, & Wilbarger, 2006) McIntosh와 동료들(2006)은 그들의 연구에서 연구 참여자들에게 행복한 표정의 사진과 화가 난 표정의 사진을 보여주고 볼 근육과 눈썹 근육의 근전도를 측정하였다. 그 결과, 자폐 스펙트럼 장애를 가진 참여자들은 자동적으로 표정을 모방하지 않는 것으로 나타났다.

또한 de Wied와 동료들(2006)은 일반 남학생들과 품행장애 남학생들을 대상으로 연구를 진행하였는데, 이들은 행복한 표정과 화가 난 표정에 대하여 각각 대협골근 반응과 추미근 반응을 증가시켜서 뚜렷한 안면 근전도 반응을 보였다. 두 집단 간 차이가 있다면 대협골근 반응이 아닌 추미근 반응에서 품행장애 남학생들이 덜 확연한 반응을 보였다. 그리고 품행장애 남학생들은 공감 척도 점수에서 더 낮은 점수를 받았다.

국내에서 품행문제 청소년들을 대상으로 연구를 진행한 문은옥과 동료들(2014)의 연구에서도 품행문제 청소년은 일반 청소년보다 기쁨/슬픔 표정을 짓고 있는 동영상에 대한 안면모방이 적었으며, 특히 슬픔 표정에 대해서는 웃을 때 움직이는 대협골근 수축반응이 나타났다. 이들은 품행문제 청소년이 인지공감에는 문제가 없으나 정서공감에 문제가 있다는 연구 결과를 토대로, 논의에서 이들에 대한 중재 방향에 대해 서술한다. 그들이 제안한 방법은 다른 사람의 고통이나 슬픔이 느껴지지 않는 품행문제 청소년들이 다른 사람의 고통을 느낄 수 있도록 고통 받고 있는 사람의 행동과 표정을 잘 관찰하고 따라하도록 하는 모방 훈련을 시키는 것이다.

지금까지 살펴본 바와 같이, 우리는 누군가의 표현, 발성, 자세, 움

직임을 자동적으로 모방하게 되고 그 결과 그 사람이 느끼는 정서를 공유할 수 있게 된다. 특히 우리가 쉽게 관찰할 수 있는 얼굴표정을 모방할 때에 있어서 추미근은 분노 또는 슬픔과, 대협골근은 기쁨 또는 행복과 관련이 있음을 알 수 있다. 앞서 정서전염의 정의를 다룰 때 우리가 다른 사람의 표현, 발성, 자세, 움직임을 “자동적으로 모방”한다고 하였는데, 그렇다면 어떤 과정을 통해서 우리는 다른 사람을 모방할 수 있게 되는 것인지에 대한 의문이 남는다. ‘거울 뉴런(Mirror neurons)’의 발견은 이에 대한 단서를 제공한다.

3. 거울뉴런

거울뉴런이란 원숭이의 전운동피질(premotor cortex)에서 발견된 뉴런으로, 원숭이가 특정한 행동을 할 때뿐만 아니라 다른 개체(원숭이나 사람)가 그와 유사한 행동을 하는 것을 관찰할 때도 활성화된다(Rizzolatti, Fadiga, Gallese & Fogassi, 1996). Rizzolatti와 동료들은 남부돼지꼬리마카크(Macaca nemestrina)라는 원숭이를 대상으로 연구하였다. 연구 중 그들은 원숭이가 무엇인가를 쥐고 있는 상황이 아님에도 불구하고 실험자가 무엇인가를 쥐는 행동을 원숭이가 보는 것만으로 원숭이의 전운동피질이 활성화된다는 것을 발견하였다. 다시 말하면, 원숭이가 어떠한 행동을 수행할 때 활성화되는 뉴런이 똑같은 행동을 수행하는 것을 ‘관찰하는’ 경우에도 동일하게 활성화된다는 것이다(Rizzolatti, Fadiga, Gallese & Fogassi, 1996).

Rizzolatti와 Craighero(2004)는 거울뉴런이 가진 기능에 대한 가설을 두 가지로 정리하였는데, 하나는 거울뉴런이 모방을 가능하게 한다는 것이며 또 다른 하나는 거울뉴런이 행동을 이해하는 데 있어서 기본이 된다는 것이다. 원숭이뿐만 아니라 인간 역시 자신이 어떠한 행동을 수행할 때와 다른 사람의 행동을 관찰할 때 뇌의 몇몇 영역들이 활성화된다는 증거들이 발견되었다(Decety, Grèzes, Costes, Perani, Jeannerod, Prochk, Grassi, & Fazio, 1997; Grafton, Arbib, Fadiga, & Rizzolatti, 1996; Hari, Forss, Avikainen, Kirveskari, Salenius, & Rizzolatti, 1998)

Rizzolatti와 Craighero(2004)는 거울 뉴런에 대한 경두개 자기 자극법(TMS) 연구들을 정리하면서, 인간이 원숭이와는 다른 특징을 가지고 있다고 말한다. 하나는 인간은 원숭이와 달리 무의미한 움직임도 거울 뉴런 시스템을 활성화시킨다는 것이고, 다른 하나는 인간의 거울 뉴런은 행동뿐만 아니라 행동을 형성하는 동작들까지도 부호화한다는 것이다. 인간이 가진 이러한 거울 뉴런 시스템은 인간이 타인의 행동을 모방하는 능력을 결정하는데 있어서 중요한 역할을 수행할 것이라고 한다.

타인의 행동을 보는 것만으로도 이해할 수 있도록 돕고, 모방할 수 있게 하는 이러한 거울뉴런은 메시지의 송신자와 수신자를 직접적으로 연결해주는 메커니즘의 신경학적 기초를 보여준다. 그리고 이 메커니즘 덕분에 관찰자는 인지적인 중개 절차를 거치지 않아도 타인의 행동을 메세지화하여 이해할 수 있다(Rizzolatti, Craighero, 2004).

한편, 인간이 단순히 타인의 행동을 인지하는 것을 넘어서서 그의 행동을 모방하고자 하는 의도를 가지고 있을 때 뇌는 더욱 활성화

된다. Grèzes와 동료들(1999)의 연구에 따르면, 연구 참여자들이 어떠한 동작을 나중에 단순히 인지하려는 목적을 가지고 관찰할 때보다 그 동작을 모방하려는 의도를 가지고 동작을 관찰할 때 전운동 피질과 두정엽 피질이 훨씬 더 많이 활성화되었다.

이에 더 나아가서, 어떠한 동작을 단순히 관찰하는 것보다 그 동작을 모방할 때 뇌가 더 활성화된다고 한다. Iacoboni와 동료들(1999)은 fMRI(기능적 자기공명영상)를 사용하여 연구를 수행하였는데, 일반인들을 관찰만 하는 집단과 관찰과 수행을 함께 하는 집단으로 나누어서 그들에게 손가락 영상을 보여주었다. 관찰만 하는 집단은 영상을 보기만 하면 되었고, 관찰-수행 집단은 영상에 대한 반응으로 손가락을 최대한 빨리 움직여야만 했다. 연구 결과, 모방을 할 때 뇌의 특정 부위가 더 활성화된다는 것을 알 수 있었다.

위의 두 연구 결과들을 보면, 인간의 뇌는 다른 사람이 어떠한 동작을 하는 것을 관찰하는 것만으로도 활성화되지만, 그 동작을 모방하려고 의도하거나 실제로 모방할 때 뇌의 특정 부위가 더 활성화된다는 것을 알 수 있다.

또한, 거울뉴런은 인간으로 하여금 타인의 감정을 인지하도록 해서 타인을 공감할 수 있도록 하는 기반이 된다. Schulte-Rüther와 동료들(2007)은 연구 참여자들에게 동작적인 요소가 뚜렷하게 담겨 있지 않은, 공감 능력에 의존한 과제를 부여했을 때도 거울 뉴런이 활성화됐다고 보고하며 이 사실은 거울 뉴런이 동작을 인지하는 것에만 관련이 있는 것이 아니라 대인관계에서의 정서적인 인지에도 관련이 있다는 것을 뒷받침한다고 말한다.

Iacoboni(2009a)는 연구 참여자들에게 다양한 표정의 사진을 보여주고 fMRI로 뇌를 촬영한 결과, 사람들이 실제로 자신이 그와 같은

감정을 느낄 때 반응하는 뉴런들이 활성화되었다고 보고한다. 그는 거울신경이 내적 모방을 가능하도록 해서 인간이 타인의 감정을 이해할 수 있도록 한다고 주장하였다.

또한 Iacoboni(2009b)는 각 분야의 최근 연구 결과들을 정리하면서 인지적 모방 모델 연구, 모방과 공감에 대한 사회 심리학 연구에서 도출된 구인들에 관한 연구, 신경과학 분야에서 발견된 경험적인 연구 결과들이 서로 수렴되는 현상을 보이고 있다고 말한다. 그리고 ‘흉내 내는 것’과 ‘모방하는 것’이 우리 삶에 만연해 있으며, 그 과정이 자동적으로 이루어지고, 또한 공감을 촉진한다는 것을 사회 심리학 연구 결과들이 증명해내고 있다고 한다.

거울뉴런이 공감의 기반이 된다는 것을 근거로 학자들은 거울뉴런을 활용하여 공감 능력을 향상시킬 수 있다고 주장하며 이를 훈련하는 방안을 제시하거나(박민, 2012; 반신환, 2010; Brüne, Ebert, 2011), 도덕교육에 활용할 것을 제안하고 있다(한일조, 2010). 한편 연극 분야에서는 거울신경을 통해서 직접 연기를 하는 배우뿐만 아니라 관객도 공감을 하게 되고, 카타르시스를 경험함으로써 연극이 치유적 속성을 갖는다고 설명한다(김진영, 2014).

4. 안면피드백 가설

앞서 살펴본 내용에 따르면, 우리가 다른 사람에게서 가장 쉽게 관찰할 수 있는 표정을 모방하는 것이 정서적 공감의 기제로서 기능할 가능성이 있음을 알 수 있다. 지금까지 살펴본 표정의 모방은

촉발된 자극에 의해서 자동적으로 이루어진 모방이었다. 그렇다면 여기서 나아가서 한 가지 질문을 더 할 수 있게 된다. 만약 어떠한 표정을 의도적으로 짓는다면 어떠한 정서를 경험하게 될까? 이것이 안면 피드백 가설(facial feedback hypothesis)의 핵심이다.

Buck(1980)에 따르면, 안면피드백 가설이란 얼굴표정에서의 근골격 피드백이 감정 경험과 행동을 조절하는 원인의 역할을 한다는 것이다. 다시 말하면, 특정한 표정을 짓는 것이 이와 관련된 정서를 경험할 수 있게 한다. McIntosh(1996)에 따르면, 얼굴표정이 현재 느끼고 있는 감정 경험의 강도나 질을 변화시킬 수 있다고 한다. 얼굴표정이 정서에 미치는 영향인 안면피드백 가설을 검증하고 활용하는 수많은 연구들이 수행되었다.

Strack과 Martin(1988)은 연구 참여자들에게 웃는 표정을 지으라고 직접적으로 지시하는 대신, 볼펜을 입에 물도록 함으로써 웃을 때 사용하는 안면 근육을 촉진하거나 또는 방해하였다. 즉, 어떤 집단에게는 펜을 이로 물게 하였고, 또 다른 집단에게는 펜을 입술로 물게 하였다. 이로 펜을 물게 한 집단에게는 입술이 펜에 닿지 않도록 앞으로 펜을 물도록 하였는데, 이를 통해 웃는 얼굴에 해당되는 근육을 움직이게 되었다. 반면 입술로 펜을 물 때에는 화가 난 표정에 해당되는 근육을 움직이게 되었다. 연구 결과, 웃는 얼굴 근육을 촉진한 집단, 즉 펜을 이로 문 집단은 연구자들이 제시한 만화에 대해서 더 재미있다고 보고하였다. 이렇게 웃는 표정을 지어서 긍정적인 정서를 더 체험하는 현상은 Soussignan(2002)의 연구에서도 반복되었다.

Kleinke와 동료들(1998)은 그들의 연구에서 연구 참여자들에게 긍정적인 표정과 부정적인 표정을 짓고 있는 사진을 보여주었다. 참여

자들은 비디오카메라를 향해 사진과 최대한 똑같이 표정을 짓도록 요구받았는데, 그들 중 일부에게는 거울을 주어서 자신들의 얼굴을 볼 수 있게 했고 나머지에게는 일부에게는 거울을 주지 않았다. 그리고 통제 집단에게는 중립적인 표정을 유지하도록 하였다. 연구 결과, 긍정적인 표정을 지었던 참여자들은 긍정적인 정서를 경험하였고, 부정적인 표정을 지었던 참여자들은 긍정적인 정서가 감소하였다. 이러한 효과는 거울을 가지고 자신의 모습을 확인할 수 있었던 집단에서 더 향상되었다. 이 연구 결과는 표정을 더 정확히 모방할수록 관련 정서를 더 경험할 수 있음을 시사한다.

국내에서 이루어진 안면피드백 가설 관련 연구를 살펴보면, 감정 노동이 필요한 직업인 카지노종사원과 특급호텔 종사원을 대상으로 안면피드백이 어떠한 역할을 하는가에 관한 연구들이 있다(손정기, 김기성, 2015; 오정학, 육풍림, 2011). 이 연구들에 따르면 환대산업의 종사자들에게는 긍정적인 감정표현이 요구되는데, 긍정적인 감정표현을 위한 안면 표정은 이와 유사한 감정인 긍정적인 감정을 유발한다고 한다. 그 결과 직무만족에 유의한 정(+)¹의 영향을 미치고 이직의도에 유의한 부(-)²의 영향을 미쳐서 안면피드백 가설을 지지한다고 보고하고 있다.

또 다른 연구로는 김진성과 권정혜(2015)의 연구가 있는데, 이 연구에서 그들은 조현병 환자의 정서인식 능력을 향상시키기 위해 만화 인물의 얼굴 표정을 모방한 후 재확인하는 안면피드백 방식을 적용한다. 이 방식을 포함하는 사회인지 재활프로그램을 통해 그들은 조현병 환자의 중립정서에 대한 정서지각 능력과 대인관계기능이 유의한 향상을 보였다고 보고하고 있다.

이상으로 안면피드백 가설 관련 연구들에 대해 살펴보았다. 연구

들을 검토해보면 우선 안면피드백 가설을 검증하고 활용하는 국내의 연구가 매우 부족하다는 것을 알 수 있다. 그 중에서도 안면피드백 가설을 공감 처치로 활용한 연구는 더욱 찾아보기 힘들다. 만약 우리가 누군가의 표정을 따라 해서 그와 유사한 감정을 느낄 수 있다면, 이를 공감 처치로 활용할 수 있는 가능성이 충분히 있을 것이다. 안면피드백 가설을 공감 처치로 활용한 연구가 드물게 있지만, 초등학생들을 대상으로 단회적으로 처치한 연구는 국내에서 찾아보기 힘들다. 이에 본 연구에서는 초등학생들을 대상으로 단회적으로 얼굴표정 모방처치를 하여 초등학생의 공감수준과 태도에 어떠한 변화가 있는지 알아보고자 한다.

5. 또래폭력 허용도

폭력 허용도란 폭력에 대해 얼마나 허용적으로 생각하는가의 정도로 정의될 수 있는데(이서원, 조성상, 2005), 폭력에 대해 허용적인 태도는 폭력 행위에 영향을 미칠 수 있다고 보고되고 있다. 김재엽과 동료들(2007)은 남자 청소년들을 대상으로 가정폭력 경험이 성폭력 가해행위에 미치는 영향을 파악하고 폭력허용도의 매개효과를 검증하였는데, 연구 결과 가정폭력 경험이 높을수록 폭력허용도가 높았으며 폭력허용도가 높을수록 성폭력 가해행위를 할 가능성이 높은 것으로 밝혀졌다. 또한 신혜섭과 양혜원(2005)에 따르면, 이성교제 폭력에 대해 허용적인 태도를 가질수록 초기 청소년이 이성친구에게 신체적 폭력을 행사할 확률이 더 높은 것으로 나타났다고

한다.

폭력 허용도는 또한 학교폭력 가해행동에 영향을 미치는 요인으로 연구되어왔다(김재엽, 최선아, 임지혜, 2015). 김경은과 윤혜미(2012)는 그들의 연구 결과 폭력피해경험이 높은 청소년이 폭력사용에 허용적일수록 다시 폭력으로 갈등을 해결하려 하는 폭력의 상호성이 있다고 보고하였다.

본 연구에서 살펴보고자 하는 종속변인인 또래폭력 허용도는 또래괴롭힘(또래폭력)에 대한 허용적 태도를 의미하는데, 이는 또래괴롭힘 현상에 대한 인지적인 측면의 태도를 의미한다(김예성, 2000). 김예성(2000)에 따르면 또래폭력에 대한 허용도는 약한 학생들에 대한 거부감, 또래폭력 현상에 대한 수용, 피해학생에 대한 지지적 태도의 영역으로 구성되어 있다.

한편, 또래폭력과 또래폭력 허용도에 공감의 영향을 미친다는 연구 결과들이 있다. 신나민(2012)의 연구에 따르면, 학생들의 배경변인보다 공감 변인이 또래폭력을 설명하는데 더 큰 영향력을 가질 수 있다고 한다. 또한 이정인(2013)의 연구에 따르면 관점채택을 통한 공감 처치 집단 및 정서전염 처치집단이 무처치 통제집단보다 또래폭력 허용도가 유의미하게 낮게 나타났다고 한다. 즉, 공감 처치를 실시했을 때 또래폭력 허용도가 낮아지는 결과를 얻었다는 것이다.

이에 본 연구에서는 얼굴표정 모방이라는 공감 처치를 실시했을 때 이 처치가 연구 참여자의 공감 수준에 영향을 미치는지, 더 나아가 또래폭력에 대한 허용도에 영향을 미치는지 여부를 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 서울시 소재의 한 초등학교 다니는 5, 6학년 학생들이다. 연구 참여자를 초등학생으로 선정한 이유는 최근 교육부의 학교폭력 실태조사 결과를 바탕으로 한 것인데, 최근에 교육부(2016)에서 실시한 2016년 2차 학교폭력 실태조사 결과에 따르면 학교급별 가해응답률이 초등학교 0.6%, 중학교 0.2%, 고등학교 0.1%로 초등학교가 가장 높고, 목격응답률 역시 초등학교 4.0%, 중학교 1.9%, 고등학교 1.6%로 초등학교가 가장 높다. 또한 피해응답률도 초등학교 1.3%, 중학교 0.5%, 고등학교 0.4%로 초등학교가 가장 높다. 이에 더하여 홍종관(2012)의 연구에서도 학교폭력 가해자의 연령이 점점 어려워지고 있다고 보고하고 있는데, 이에 따라 본 연구에서는 연구 참여자를 초등학생으로 한정지어서 연구하였다.

또한 연구 참여자를 초등학생 중에서도 5, 6학년으로 한정지은 것은 초등학교 교사들이 학교폭력문제, 성(性)과 관련된 문제행동 유발, 흡연 및 교우관계 등의 생활지도의 어려움으로 인하여 고학년 담임을 기피하는 현상이 초등학교 현장에 존재하기 때문이다(강한근, 2010; 윤근혁, 2015. 12. 28., “새로 왔으니 6학년 맡아라”? 담임 강요 논란, 오마이뉴스¹⁾ ; 윤정길, 2014. 02. 11., 초등 저학년 담임은 왜 대부분 나이가 많을까, 국제신문²⁾ ; 윤샘이나, 2012. 02. 11., 교사

1)

http://www.ohmynews.com/NWS_Web/View/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0002171381

들, 너도나도 “담임 맡기 무섭다”, 서울신문³⁾). 이 때문에 초등학교 5, 6학년의 경우 저경력 교사와 남교사가 학급 담임으로 배정될 확률이 높다고 한다(김미화, 2013).

5, 6학년 학생들을 대상으로 연구 참여자를 모집한 결과 연구에 참여하기를 희망하여 실험을 진행한 연구 참여자는 총 67명이었으나, 얼굴표정 모방처치를 실시하는 실험집단의 경우 얼굴표정을 실제로 지었는지 조작을 확인하는 과정에서 2명이 제외되어 분석에는 65명의 자료가 사용되었다.

연구 참여자는 얼굴표정 모방처치를 실시하는 실험집단과, 처치를 실시하지 않는 통제 집단으로 무선 배정되었다. 연구 참여자 65명의 성별은 남자 29명(44.6%), 여자 36명(55.4%)으로 분포되어 있고, 연구 참여자의 학년은 6학년 37명(56.9%), 5학년 28명(43.1%)으로 분포되어 있다.

다음의 표는 집단에 따른 연구 참여자들의 학년과 성별 구성이 어떻게 되어있는지 보여준다.

2)

<http://www.kookje.co.kr/news2011/asp/newsbody.asp?code=0300&key=20140212.22009211850>

3) <http://www.seoul.co.kr/news/newsView.php?id=20120211008013>

<표 1> 집단, 성별, 학년에 따른 연구 참여자 구성

집단 성별, 학년		실험 집단 (얼굴표정 모방처치)	통제 집단 (무처치)	총계
남자	6학년	8	8	16
	5학년	7	6	13
	소계	15	14	29
여자	6학년	9	12	21
	5학년	9	6	15
	소계	18	18	36
총계		33	32	65

연구 참여자 모집을 위하여 사전에 5, 6학년 담임교사의 허락을 받아 학급 게시판에 연구 참여자 모집 안내를 게시하고 홍보하여 참여하기를 희망하는 학생들을 대상으로 학부모 동의서와 연구 안내문을 제공하였으며, 학부모의 동의서를 받아온 학생들을 대상으로 연구를 진행하였다. 실제 실험은 방과 후나 주말을 이용하여 학교 내의 빈 교실에서 학생을 일대일로 30분간 만나서 연구를 진행하였으며, 연구가 끝난 뒤에는 학생에게 소정의 문화상품권을 제공하였다.

2. 연구 도구

본 연구에서는 연구에 참여하는 아동들이 학교 폭력 피해 경험이

있는 경우 EBS 학교폭력 동영상 시청이 학교 폭력 피해 경험을 떠올리게 함으로써 아동이 어려움에 처할 수 있게 되기 때문에, 이를 예방하기 위하여 연구 참여자를 모집할 때 학교폭력 피해 경험 척도를 활용하여 피해 경험이 있는 아동은 사전에 참여에서 배제하였다.

또한 실험집단과 통제집단이 사전에 동질성을 지니고 있는지 검증하기 위하여 실험 직전에 부정정서경험과 또래폭력 허용도를 측정하였고, 처치에 따른 두 집단 간 차이를 보기 위하여 실험을 마친 후에 부정정서경험과 또래폭력 허용도를 다시 측정하였다. 연구 도구를 살펴보면 다음과 같다.

1) 학교폭력 피해 경험

연구에 참여하기를 희망하는 아동이 학교폭력 피해 경험이 있는지 알아보기 위하여 한국청소년정책연구원(2015)에서 발간한 ‘한국 아동·청소년 인권실태 연구 V’에서 활용된 학교폭력 피해 경험 척도를 활용하였다. 이 척도는 ‘심한 욕설이나 모욕을 당함’, ‘폭행이나 구타를 당함’, ‘따돌림을 당함’ 등 7개의 문항으로 이루어져 있다. 이 척도는 본래는 ‘한 번도 없음’, ‘일 년에 1~2회 정도’ 등 빈도로 측정하게 되어있으나, 본 연구에서는 학교폭력 피해 경험의 유무가 중요하기 때문에 ‘있다’와 ‘없다’로 구분하여 체크하게 하였다.

한편, 학교폭력 피해 경험 척도를 통해 학교폭력 피해 경험을 알아보는 과정에서 아동들이 친구에게 욕을 한두 번 들은 적이 있는 것, 친구가 자신의 신체를 장난으로 1회 만지고 나서 사과를 바로 받은 것과 같은 경미한 일에 대해서 연구자에게 어떻게 체크해야

하는지 물은 적이 있었다. 이때는 Olweus(1994)의 또래폭력 정의에 따라 ‘한 명 또는 그 이상의 학생들이 지속적으로 반복적으로 괴롭혔는지’를 기준으로 하였다.

2) 공감 수준의 측정

공감의 측정은 특성 공감의 측정과 상황 공감의 측정으로 나누어진다. 특성 공감의 측정은 평소 가지고 있는 공감 능력의 측정을 말하는 것이며, 상황 공감의 측정은 특정 상황에서의 공감의 정도를 측정하는 것이다. 본 연구는 공감 처치로 인하여 연구 참여자가 공감이 얼마나 되었는지 알아보는 연구이기 때문에 특성 공감이 아닌 상황 공감을 측정하는 것이 필요하였다.

상황 공감의 측정을 위하여 Feshbach와 Roe(1968), 박성희(1997)의 공감 연구를 참고하였다. Feshbach와 Roe(1968)는 공감을 ‘타인의 정서적 경험에 대한 대리적인 정서적 반응’이라고 보고, 타인의 감정을 유사하게 느끼는 정도를 측정하는 것이 공감을 측정할 수 있는 방법이라고 보았다.

박성희(1997)는 상황 공감의 정서적 요소를 측정하기 위하여 ‘소년 가장의 이야기’를 학생들에게 제시하고, 그 소년의 입장이 되어 보도록 상상할 것을 요구하였다. 그 후에 ‘걱정스러운’, ‘마음 아픈’, ‘슬픈’이라는 세 가지 형용사를 제시하여 현재 마음이 어떤지 ‘전혀 아니다’부터 ‘매우 그렇다’까지 5단계의 Likert 척도 상에서 표시하게 하였다. 여기에서 제시한 세 가지 형용사는 Toi와 Batson(1982)이 피험자들의 정서적 반응을 측정하기 위해 14개로 된 7점 척도의 형용사 목록을 제작한 것 중에 추출한 것인데, 공감정서와 고통정서로

나누어진 것 형용사들 중 소년 가장의 이야기에 알맞은 고통정서 형용사를 선택하고 그 형용사 중에서도 우리말로 번역하였을 때 비교적 의미구분이 분명한 형용사를 세 개를 박성희(1997)가 선택한 것이다.

본 연구에서는 해외에서 만들어진 감정 형용사를 번역해서 사용하였던 박성희(1997)의 선행연구를 보완하고자 우리나라 아동이 경험할 수 있는 정서 형용사를 사용하였는데, 이은경과 이양희(2006)의 정서경험척도를 활용하였다. 이은경과 이양희(2006)의 아동용 정서경험척도는 만 10-12세 남녀 초등학생 724명을 대상으로 타당화된 척도이다. 이 척도는 ‘행복하다’, ‘즐겁다’, ‘신나다’와 같은 긍정적 정서 24문항, ‘슬프다’, ‘마음아프다’, ‘화나다’와 같은 부정적 정서 33문항으로 총 57개의 정서 용어들로 구성되어 있다. 그리고 1점(전혀 아니다)에서 4점(매우 그렇다)까지 Likert 척도로 측정한다.

앞서 언급한 선행연구에 따라 본 연구에서도 이은경과 이양희(2006)의 ‘아동용 정서경험척도’에서 실험에 활용될 EBS 학교폭력 동영상의 주인공(학교폭력 피해자)이 느꼈을 감정들을 추출하였다. 이를 위하여 교육상담전공 박사과정 중에 있는 3인에게 본 연구에 활용될 EBS 학교폭력 동영상을 보여준 후, 동영상의 주인공이 느꼈을 감정을 이은경과 이양희(2006)의 아동용 정서경험 척도 중 부정적 정서경험 33개 중에서 선정하게 하였다. 그 결과 박사과정 3인이 동일하게 선정한 부정적 정서는 최종적으로 7개가 도출되었는데, 그 7개는 ‘두렵다’, ‘짜증나다’, ‘외롭다’, ‘억울하다’, ‘우울하다’, ‘화나다’, ‘답답하다’였다. 본 연구에서 7개 문항 전체의 내적 일치도(Cronbach's α)는 .834로 나타났다.

정리하자면, 본 연구에서는 공감 수준의 측정을 위하여 초등학교

5, 6학년 학생들을 대상으로 EBS에 방영된 실제 또래폭력 이야기를 동영상으로 보여주고 학생들이 동영상의 주인공과 유사한 감정을 얼마나 느꼈는지 측정하였다. 즉, 동영상의 주인공과 유사한 감정을 더 강하게 느낄수록 공감을 더 많이 한 것으로 본다.

3) 또래폭력 허용도

또래폭력 허용도를 측정하기 위하여 김예성(2000)의 또래괴롭힘에 대한 허용도 척도를 사용하였다. 그는 Rigby와 Slee(1993)의 척도와 Perry와 동료들(1986)의 척도를 한국의 초등학생에게 적합하도록 재구성하였다. 이 척도는 총 14문항으로, 1점(항상 그렇지 않다)에서 4점(항상 그렇다)까지 Likert 척도로 구성되어 있다. 점수가 높을수록 또래폭력에 대하여 허용적인 태도를 지니고 있음을 뜻한다. 문항 중 4, 5, 6번 문항은 긍정 응답 문항으로, 이 문항들에 대해서는 역채점을 실시한다. 본 연구에서 14개 문항 전체의 내적 일치도(Cronbach's α)는 .755로 나타났다. 문항의 예시로는 '다른 친구의 별명을 부르거나 놀리는 것쯤은 괜찮은 일이다', '괴롭힘을 당하는 아이는 그로 인해 자신의 잘못된 점을 고칠 수 있을 것이다'가 있다.

한편, 본래 이 척도에는 14개의 문항 중 다섯 번째 문항으로 '아무런 이유 없이 괴롭힘 당하는 친구를 보면 화가 난다'라는 문항이 있었다. 그런데 파일럿 연구를 진행하던 중 아동이 이 문항에만 다르게 반응한 것을 알 수 있었다. 이에 왜 다르게 반응하였는지를 묻자 아동이 아무런 이유 없이 괴롭힘 당하는 친구를 보면 도와주고 싶지, 화가 나는 것이 아니라고 응답을 했다. 이에 교육상담전공 교

수 1인의 지도를 받아 ‘아무런 이유 없이 괴롭힘 당하는 친구를 보면 마음이 불편하다’로 문항을 수정하였다.

4) 조작 확인

먼저, 이전에 본 연구에서 사용한 동영상을 본 적이 있는 학생이라면 다른 학생들과 다르게 응답할 가능성이 있기 때문에 “방금 보았던 동영상을 이전에 본 적이 있나요?”라고 묻고, ‘예’와 ‘아니오’로 응답하게 하였다.

또한 실험 처치가 제대로 이루어졌는지 확인하기 위하여 “어느 정도 집중하여 동영상을 시청하였나요?”를 묻고, 1점(거의 집중하지 못했다)부터 5점(매우 집중하여 시청하였다)까지 Likert 척도 상에서 평정하도록 하였다. 응답 결과가 보통이다(3점) 미만인 경우, 즉 1점이나 2점인 경우 결과 분석에서 제외하였다.

그리고 “화면에 안내된 지시를 잘 따랐나요?”라고 질문하여 각 집단별로 다르게 실시한 처치를 연구 참여자가 잘 수행하였는지 알아보고자 하였다. 이에 대한 응답은 ‘예’, ‘아니오’로 표시하게 하였다. 마지막으로, 척도에 성실하게 응답한 여부를 알아보기 위하여 “설문에 성실하게 응답하였나요?”라고 질문하여 예, 아니오로 응답하게 하였다. 이 두 가지 질문의 경우 아니오로 응답한 경우 결과 분석에서 제외하였다.

마지막으로, 얼굴표정 모방처치 집단의 경우 연구 참여자들이 지시에 따라 실제로 표정을 지었는지 평정할 필요가 있었다. 이를 위해 교육상담전공 석사과정 2인에게 평정을 의뢰하였다. 먼저 연구 참여자들이 시청한 동영상과 그들이 받은 처치를 알려주고, 연구 참

여자들의 얼굴을 촬영한 동영상을 보여주어 실제로 아동들이 동영상 주인공의 표정을 모방하였는지 평정하도록 하였다.

3. 연구 절차

본 연구에서는 얼굴표정 모방처치 집단이 통제집단과 비교하여 공감 수준, 또래폭력 허용도에 어떤 변화가 있는지 알아보기 위하여 다음의 연구 절차에 따라 연구를 진행하였다. 연구 절차의 개요는 다음의 그림과 같다.



[그림 2] 연구 절차 개요

먼저, 서울시에 소재한 한 초등학교의 5, 6학년 학생들을 대상으로 연구에 참여하고 싶은 희망자를 모집하였다. 다음으로, 처치 전 사전 측정 단계에서 실험집단과 통제집단의 동질성을 확인하기 위

하여 아동의 부정정서경험과 또래폭력에 대한 허용도를 측정하였다. 동영상 시청 및 처치 단계에서는 실험집단과 통제집단 모두 같은 EBS 학교폭력 동영상을 시청하였으나, 각각 다른 처치를 받았다. 마지막으로, 사후 측정에서는 부정정서경험과 또래폭력 허용도를 측정하였으며, 조작확인도 실시하였다.

1) 연구 참여자 모집

먼저, 서울시에 소재한 한 초등학교에서 교장선생님과 교감선생님께 연구 내용을 말씀드리고 연구를 진행해도 좋다는 허락을 받았다. 연구에 참여할 아동들의 안전을 위하여 어느 시간에 누가 연구에 참여하게 되는지 학교 측에 알려드리기로 하였으며, 또한 아동들의 안전 문제로 연구 시간은 방과 후와 토요일 오전으로 제한하였다.

그 후 5, 6학년 담임선생님들에게 연구 내용과 진행에 대해 설명하고 협조를 구하였으며, 협조해준 담임선생님의 학급 게시판에 연구 참여자 모집 안내를 2주간 게시하였다. 또한 연구자가 각 학급에 방문하여 학생들에게 연구에 대해서 간단하게 설명하고 홍보하였다. 그리고 연구에 참여하기를 희망하는 학생들에게 아동 및 학부모 동의서와 학부모 안내문을 제공하였다. 그 후에는 동의서를 작성해서 가져온 아동들과 일대일로 30분간 만날 수 있는 시간을 정하였다.

연구 주제는 “EBS 학교폭력 동영상 시청이 초등학생에게 미치는 영향(가제)”로 제시하여 미리 연구 참여자가 연구에 대해서 예측하지 않도록 하였다. 연구 방법 및 연구에 활용된 연구 참여자 모집 안내문, 동의서, 설문지, 디브리핑문, 동영상은 서울대학교 연구윤리위원회 심의 이후 사용되었다(IRB No. 1610/003-009).

2) 사전 안내와 사전 측정

사전에 학교 내의 빈 교실을 마련하여 실험의 전 과정동안 교실 안에는 연구자와 연구 참여자만이 있도록 하였다. 약속한 시간에 연구 참여자가 도착하면 실험에 대한 안내와 개인정보 보장의 원칙을 안내하였다. 이 과정에서 연구 참여자들에게 그들의 응답 결과가 익명으로 처리되므로 불이익을 당하지 않을 것을 안내하였으며, 현재의 정서와 또래폭력에 대한 생각을 솔직하게 응답할 것을 강조하였다.

다음으로는 부정정서경험척도와 또래폭력 허용도 척도로 구성된 사전 설문지를 작성하도록 하였다. 모든 설문지에는 연구 참여자의 이름을 적지 않고 연구 참여용 ID를 부여하여 이 ID를 적도록 하였다. 이 ID는 개인정보를 유추할 수 없도록 구성되었으며, 연구에서 ID를 활용하는 과정은 이정인(2013)의 연구를 참고하였다.

3) 동영상 시청 및 처치

연구 참여자들은 무선 할당으로 집단이 배정되어 각기 다른 처치를 받게 된다. 우선, 두 집단의 학생들은 공통적으로 학교폭력(또래폭력)을 경험한 학생들의 이야기를 다룬 2분 30초 길이의 동영상을 보게 된다. 동영상은 EBS 다큐 프라임에서 방영된 ‘학교폭력-제4부 교실 평화 프로젝트②(중,고등학교)’ (2013년 2월 25일 방영)에서 7분 50초부터 10분 20초까지의 영상을 따로 떼어낸 동영상이다. 다큐 프라임에서 방영되는 동영상은 전체 관람가 등급의 동영상이다. 동

영상은 어떤 학급 내에서 이루어지는 학교폭력의 과정을 보여준다. 학급 내에서 A라는 학생이 B라는 학생을 듣기 싫어하는 별명으로 놀리는데, 그러면 B는 화가 나서 C라는 학생을 듣기 싫어하는 별명으로 놀리고, C는 울어서 울보라고 다시 따돌림을 받는다. 그런데 알고 보니 가해자였던 A도 한때는 왕따를 당했던 경험이 있다. 즉, 동영상은 가해자도 어느 순간에는 피해자였다는 사실을 알려주고 있다. 동영상은 학급 내에서 이루어지는 학교폭력의 과정을 보여줄 뿐만 아니라 A, B, C 세 학생의 인터뷰도 포함하고 있고, C학생의 인터뷰 장면에서는 C학생이 오랜 시간 놀림을 당했던 것을 말하며 눈물을 흘린다.

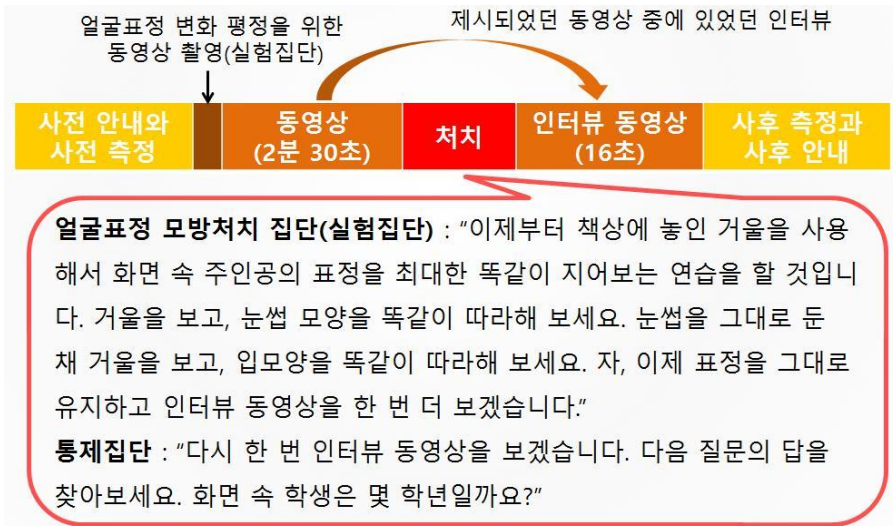
얼굴표정 모방처치 집단(실험집단)의 경우 거울을 미리 제공하는데, 그 이유는 Kleinke와 동료들(1998)의 연구 결과 거울을 사용해서 표정을 더 정확히 모방하면 그 표정과 관련된 정서를 더 경험할 수 있다고 밝혀졌기 때문이다. 이어서 실험집단 연구 참여자들에게는 사전에 고지했던 대로 연구 참여자의 얼굴을 노트북 카메라로 촬영할 것이라고 말하고, 노트북 카메라를 실행시킨다. 그리고 앞서 언급된 첫 번째 동영상(학급 내 학교폭력 이야기)을 재생한다. 첫 번째 동영상이 끝나면 다음과 같은 지시문이 화면에 나타난다. “이제부터 책상에 놓인 거울을 사용해서 화면 속 주인공의 표정을 최대한 똑같이 지어보는 연습을 할 것입니다. (C 학생의 우는 표정 사진이 제시되며) 거울을 보고, 눈썹 모양을 똑같이 따라해 보세요. (같은 사진이 제시되며) 눈썹을 그대로 둔 채 거울을 보고, 입모양을 똑같이 따라해 보세요. 자, 이제 표정을 그대로 유지하고 인터뷰 동영상을 한 번 더 보겠습니다.” 눈썹 모양을 연습할 시간과 입모양을 연습할 시간은 각각 17.5초씩 부여하였다. 지시문 화면이 사라지면

첫 번째 동영상에 포함되어 있었던 C학생의 인터뷰 동영상(16초)이 화면에 다시 한 번 더 제시된다.

지시문에서 눈썹 모양과 입모양을 언급한 이유는 첫째, 파일럿 연구에서 학생들에게 단순하게 얼굴표정을 따라하라는 지시문을 제시했을 때 학생들이 이것을 어렵게 느꼈기 때문이며 둘째, 얼굴표정과 정서경험의 관계에 있어서 추미근과 대협골근의 역할이 중요하기 때문에 이를 더 구체적으로 지시하기 위함이다.

통제집단도 마찬가지로 첫 번째 동영상(학급 내 학교폭력 이야기)과 C학생의 인터뷰 동영상을 보게 되는데, 실험집단과의 차이점은 거울이 제공되지 않는다는 점, 그리고 노트북 카메라로 얼굴을 촬영하지 않는다는 점이다. 그리고 통제집단에게는 지시문이 다르게 제시된다. 통제집단의 경우 첫 번째 동영상과 C학생 인터뷰 동영상 사이에 다음과 같은 지시문이 제시된다. “다시 한 번 인터뷰 동영상을 보겠습니다. 다음 질문의 답을 찾아보세요. 화면 속 학생은 몇 학년 일까요?” 통제집단 역시 실험집단과 유사하게 화면에 주의집중을 해야 할 필요성이 있으므로 화면 속 학생이 몇 학년인지 간단하게 정보를 묻는 과제를 제시하였다.

최종적으로 실험집단이 본 동영상의 길이는 3분 48초였으며, 통제집단이 본 동영상의 길이는 3분 13초였는데, 지시문과 처치로 인해 35초의 차이가 발생하였다. 동영상을 활용하여 이와 같이 실험을 설계하는 방식은 김은향(2012)과 이정인(2013)의 연구를 참고하였으며, 실험 과정을 정리하면 다음의 그림과 같다.



[그림 3] 실험 과정

4) 사후 측정과 사후 안내

연구 참여자들은 부정정서경험척도, 또래폭력 허용도 척도와 조작 확인 질문이 포함된 사후 설문지를 작성하였다. 통제집단의 경우, 시청했던 동영상에서 화면 속 학생이 몇 학년인지 묻는 지시문이 제시되었기 때문에, 사후 설문지에 화면 속의 학생이 몇 학년인지 적는 문항을 추가하였다.

사후 측정이 모두 끝난 뒤에는 디브리핑을 통해 이 연구가 어떤 연구였는지, 실험집단의 경우 노트북 카메라로 왜 연구 참여자들의 얼굴을 촬영하였는지 연구 참여자들이 이해하기 쉽도록 설명하였다. 또한 연구 참여자들이 연구 과정 중에 응답한 내용은 모두 익명으로 처리될 것이며, 연구 참여자들의 얼굴을 촬영한 영상은 평정 외의 목적으로 절대 사용되지 않을 것이고, 언제든지 연구 참여를 취소

할 수 있다는 사실을 공지하였다. 마지막으로 실험에 참여한 모든 연구 참여자들에게 연구 내용을 비밀로 해줄 것을 부탁하였으며, 감사의 표시로 소정의 문화상품권을 제공하였다.

4. 분석 방법

본 연구의 연구문제는 얼굴표정 모방처치 집단(실험집단)과 통제 집단을 비교하여 공감 수준과 또래폭력 허용도에 있어서 차이가 있는지 확인하는 것이다. 이를 위해 첫째, 처치를 실시하기 전 부정정서경험과 또래폭력 허용도의 사전점수를 측정하여 두 집단 간에 차이가 존재하는지 독립표본 t 검정을 통해 확인하였다. 이는 두 집단 간 사전 동질성을 확인하기 위함이다. 둘째, 처치가 끝난 뒤 부정정서경험과 또래폭력 허용도의 사후점수를 측정하여 두 집단 간 차이가 있는지 독립표본 t 검정을 통해 분석하였다. 이는 실험집단의 처치가 통제집단에 비하여 유의하게 다른 변화를 가져왔는지 확인하기 위한 것이다.

자료의 분석에는 SPSS 23을 사용하였다.

IV. 연구 결과

1. 조작 확인

자료 분석 결과를 기술하기에 앞서서, 연구에서 기타의 외적 요인이 배제되고 연구자가 의도한대로 조작이 잘 되었는지를 확인하기 위해 다음과 같은 항목들을 살펴보았다.

1) 동영상 시청 여부

만일 연구 참여자가 실험에 활용된 동영상을 사전에 이미 본 적이 있는 경우, 다른 연구 참여자들과는 다르게 응답을 할 가능성이 있기 때문에 동영상 시청 여부를 사후 설문지에 포함시켰다. 응답 분석 결과, 이전에 이 동영상을 시청한 적이 있다고 응답한 학생은 아무도 없었다.

2) 동영상 시청 몰입도

동영상을 얼마나 몰입해서 시청하였는지 알아보기 위하여 사후 설문지에 “어느 정도 집중하여 동영상을 시청했나요?”와 같은 질문을 포함시켰고, 1점(거의 집중하지 못했다)에서 5점(매우 집중하여 시청하였다)까지 Likert 척도로 평정하게 하였다. 3점(보통)을 기준으로, 3점 이상부터 분석에 사용하고자 하였다. 응답 분석 결과, 모든 학생이 3점(보통) 이상으로 응답하였고, 평균은 4.55점(SD=.587)

으로 나타났다.

3) 지시 수용 여부, 설문 응답 성실성

연구 참여자들에게 실험 중 화면에 안내된 지시를 잘 따랐는지 여부를 ‘예’와 ‘아니오’로 응답하도록 묻은 결과, 모든 학생이 ‘예’로 응답하였다. 또한, 설문에 성실하게 응답했는지 여부를 ‘예’와 ‘아니오’로 응답하도록 묻은 결과 모든 학생이 ‘예’로 응답하였다.

4) 얼굴표정 모방처치 확인

실험집단에 배정된 연구 참여자들의 경우, 화면에 얼굴 표정(눈썹 모양과 입모양)을 따라하라는 지시가 나왔을 때 실제로 얼굴 표정을 지시대로 지었는지 확인할 필요가 있었다. 이에 교육상담전공 석사 과정 2인에게 연구 참여자들의 얼굴을 촬영한 동영상을 보여주고, 이들이 실제로 표정을 따라서 지었는지 여부를 평정하도록 하였다. 평정 결과, 표정을 지었는지 확인이 되지 않는 연구 참여자 2명의 자료는 분석에서 제외되었다.

2. 집단 간 사전 동질성 확인

사전에 제비뽑기를 사용하여 연구 참여자들을 무선배정 하였으나 실제로 실험집단과 통제집단 간에 사전 동질성이 확보되는지 검증

할 필요가 있었다. 이에 실험을 실시하기 전 부정정서경험과 또래폭력 허용도의 사전점수를 측정하였고, 두 집단 간에 차이가 존재하는지 독립표본 t 검정을 통해 확인하였다. 검정 결과는 다음과 같다.

<표 2> 집단 간 사전 동질성 확인에 대한 독립표본 t 검정

종속 변수	처치유무				t	전체	
	실험집단 (n=33)		통제집단 (n=32)			M	SD
	M	SD	M	SD			
부정 정서 경험	1.21	2.759	1.72	2.738	-.743	1.46	2.739
또래 폭력 허용도	20.82	4.740	22.72	4.524	-1.653	21.75	4.697

우선, 사전에 측정된 부정정서경험 점수를 보면 실험집단의 점수가 평균 1.21(SD=2.759)로, 통제집단의 평균 1.72(SD=2.738)보다 약간 낮아 보이나, 통계적으로는 두 집단의 평균이 차이가 나지 않는 것으로 나타났다($t=-.743$).

이어서 사전에 측정된 또래폭력 허용도 점수를 보면 실험집단의 점수가 평균 20.82(SD=4.740)로, 통제집단의 평균 22.72(SD=4.524)보다 약간 낮아 보이나, 역시 통계적으로는 두 집단의 평균이 차이가 나지 않는 것으로 나타났다($t=-1.653$).

이와 같은 결과는 실험집단과 통제집단이 부정적인 정서를 경험하는 정도나 또래폭력에 대해 허용적인 태도에 있어서 사전에 동질하였음을 보여주는 것이다.

3. 집단 간 사후점수의 차이 비교

다음으로, 부정정서경험과 또래폭력 허용도의 사후점수를 측정하여 실험집단과 통제집단 간 차이가 있는지 독립표본 t 검정을 통해 분석하였다. 이는 실험집단의 처치가 통제집단에 비하여 유의하게 다른 변화를 가져왔는지 확인하기 위한 것이다. 먼저 부정정서경험 사후점수의 집단 간 차이, 즉 공감 수준의 차이를 살펴본 결과는 다음과 같다.

1) 집단 간 공감 수준의 차이

집단 간 공감 수준의 차이는 두 집단의 사후 부정정서경험 점수의 차이가 있는지 비교하는 과정을 통해 알아볼 수 있다. 실험집단과 통제집단의 사후 부정정서경험의 차이를 t 검정을 통해 살펴보기 전에, 두 집단의 사전-사후 부정정서경험의 기술통계를 제시하면 다음과 같다.

<표 3> 두 집단의 사전-사후 부정정서경험 기술통계

변수	집단	사전		사후		차이 (사후-사전)
		M	SD	M	SD	
부정 정서 경험	실험 (n=33)	1.21	2.759	8.00	4.737	6.79
	통제 (n=32)	1.72	2.738	5.31	4.075	3.59

위의 기술통계 표를 보면, 실험집단에서뿐만이 아니라 통제집단에서도 사전과 사후의 부정정서경험에 차이가 있음을 알 수 있다. 통제집단은 얼굴표정 모방처치와 같은 처치를 받지 않았으나, 통제집단 역시 EBS 학교폭력 동영상을 보았기 때문에 정서경험에 있어서 변화가 있었을 것이다. 연구에 활용했던 EBS 학교폭력 동영상은 학교폭력 피해자가 어떻게 고통 받고 있는지, 이로 인해 피해자가 어떤 생각을 했고 어떤 감정을 느꼈는지에 대한 내용을 담고 있는데, 이로 인해 통제집단의 학생들도 학교폭력 피해자에게 자연스럽게 공감을 하게 되었을 것이다. 또한 피해자 인터뷰 장면에서 피해자의 우는 모습이 나왔기 때문에 정서전염과 함께 자연스러운 모방 현상도 일어났을 것이다.

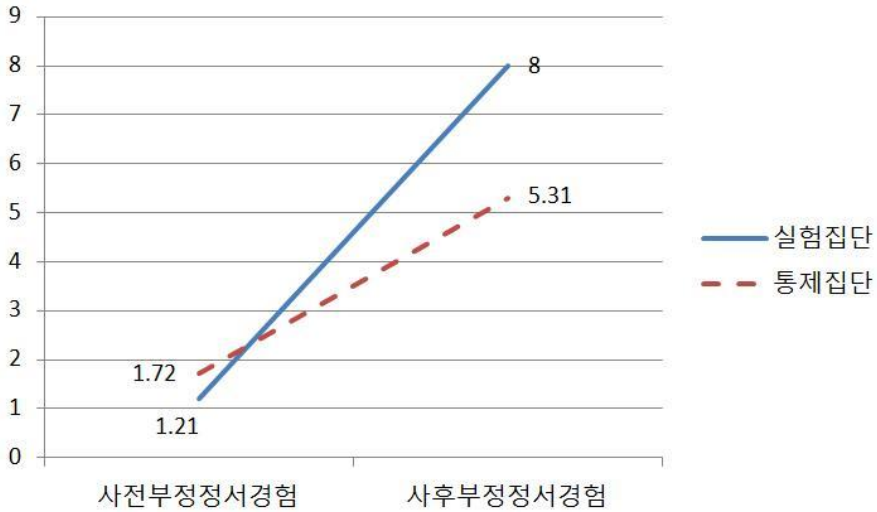
다음으로, 실험집단과 통제집단의 사후 부정정서경험이 통계적으로 차이를 보이는지 독립표본 *t*검정을 통해 분석한 결과는 다음과 같다.

<표 4> 집단 간 부정정서경험 사후점수의 차이에 대한
독립표본 *t*검정

종속 변수	처치유무				<i>t</i>	전체	
	실험집단 (n=33)		통제집단 (n=32)			M	SD
	M	SD	M	SD			
부정 정서 경험	8.00	4.737	5.31	4.075	2.449*	6.68	4.593

* $p < .05$

사후에 측정된 부정정서경험 점수를 보면 실험집단의 점수가 평균 8.00(SD=4.737)으로, 통제집단의 평균 5.31(SD=4.075)보다 높게 나왔으며, 이 차이는 통계적으로 유의하였다($t=2.449$, $p<.05$). 부정정서경험 점수는 높을수록 부정적인 정서를 더 많이 느꼈다는 것이므로 공감을 더 많이 했다는 의미이다. 그러므로 얼굴표정 모방처치를 했던 실험집단이 통제집단보다 공감을 더 많이 했음을 알 수 있다. 실험집단과 통제집단의 부정정서경험 변화, 즉 공감의 수준을 그래프로 나타내면 다음과 같다.



[그림 4] 두 집단의 공감 수준

2) 집단 간 사후 또래폭력 허용도의 차이

실험집단과 통제집단의 사후 또래폭력 허용도의 차이를 독립표본 t 검정을 통해 살펴보기 전에, 두 집단의 사전-사후 또래폭력 허용도의 기술통계를 제시하면 다음과 같다.

<표 5> 두 집단의 사전-사후 또래폭력 허용도 기술통계

변수	집단	사전		사후		차이 (사후-사전)
		M	SD	M	SD	
또래 폭력 허용도	실험 (n=33)	20.82	4.740	18.24	3.649	-2.58
	통제 (n=32)	22.72	4.524	21.22	5.141	-1.5

위의 기술통계 표를 보면, 실험집단에서뿐만이 아니라 통제집단에서도 사전과 사후의 또래폭력 허용도에 차이가 있음을 알 수 있다. 이는 앞서 언급한대로 통제집단 역시 EBS 학교폭력 동영상을 보았기 때문에 또래폭력 허용도에 있어서 변화가 있었을 것이라고 유추해볼 수 있다.

그렇다면, 실험집단과 통제집단이 사후 또래폭력 허용도에 있어서 차이를 보이는지 독립표본 t 검정을 통해 분석한 결과는 다음과 같다.

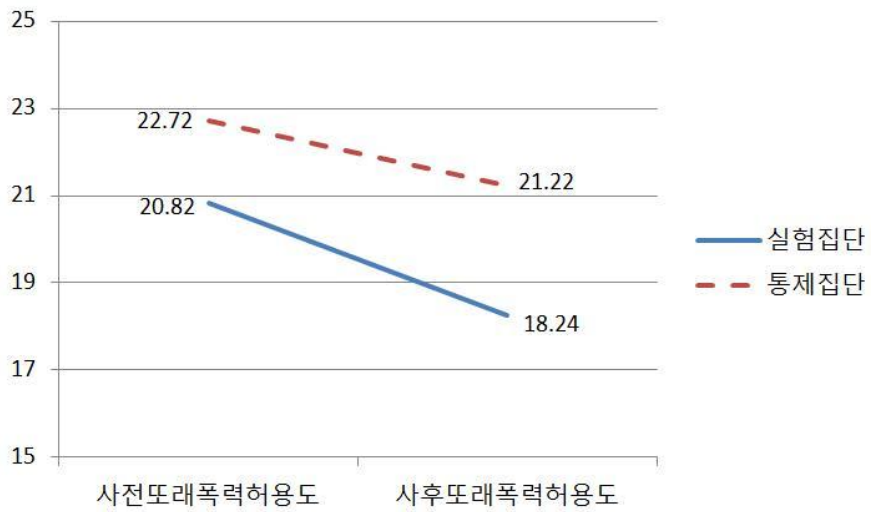
<표 6> 집단 간 또래폭력 허용도 사후점수의 차이에 대한 독립표본 t 검정

종속 변수	처치유무				t	전체	
	실험집단 (n=33)		통제집단 (n=32)			M	SD
	M	SD	M	SD			
또래 폭력 허용도	18.24	3.649	21.22	5.141	-2.684*	19.71	4.659

* $p < .05$

사후에 측정된 또래폭력 허용도 점수를 보면 실험집단의 점수가 평균 18.24(SD=3.649)로, 통제집단의 평균 21.22(SD=5.141)보다 낮게 나타났으며, 이 차이는 통계적으로 유의하였다($t = -2.684, p < .05$). 또래폭력 허용도 점수는 낮을수록 또래폭력 현상에 대해 부정적으로 인지했다는 의미이다. 그러므로 얼굴표정 모방처치를 했던 실험집단이 통제집단보다 또래폭력 현상을 더 부정적으로 인지했음을 알 수

있다. 두 집단의 또래폭력 허용도 변화를 그래프로 나타내면 다음과 같다.



[그림 5] 두 집단의 또래폭력 허용도 변화

V. 논의

1. 요약 및 논의

본 연구의 목적은 초등학교 고학년 학생들을 대상으로 하여 얼굴 표정 모방처치가 공감과 또래폭력 허용도에 미치는 효과를 통제집단과 비교하여 확인하는 것이다. 연구에 참여하기를 희망하여 실험을 진행한 연구 참여자는 총 67명이었으나, 얼굴표정 모방처치를 실시했던 실험집단의 연구 참여자 중 얼굴표정이 지어지지 않았다고 평정된 2명을 제외하고 총 65명의 자료가 분석에 사용되었다. 연구 참여자들은 실험에서 사용된 동영상을 이전에 본 적이 없었다고 보고하였으며, 동영상 시청 몰입도에서는 1점(거의 집중하지 못했다)부터 5점(매우 집중하여 시청하였다)까지로 구성된 Likert 척도에서 동영상을 집중해서 시청하였다고 응답하였다($M=4.55$, $SD=.587$). 또한 모든 연구 참여자가 화면에 안내된 지시를 잘 따랐다고 응답하였으며, 설문에 성실하게 응답하였다고 보고하였다. 연구 참여자들은 얼굴표정 모방처치를 실시하는 실험집단과 처치를 실시하지 않는 통제 집단으로 무선 배정되었는데, 연구 참여자의 성별에 따라 분류해보면 남자 29명(44.6%), 여자 36명(55.4%)이었다.

얼굴표정 모방처치의 효과를 측정하기 위하여 실험집단과 통제집단의 부정정서경험과 또래폭력 허용도를 측정하여 비교하였다. 이를 위하여 첫째, 처치를 실시하기 전 부정정서경험과 또래폭력 허용도의 사전점수를 측정하여 두 집단 간에 차이가 존재하는지 독립표본 t 검정을 통해 확인하였다. 이는 두 집단 간 사전 동질성을 확인하기

위함이었다. 검정 결과, 사전에 측정된 실험집단의 부정정서경험 점수 평균($M=1.21$, $SD=2.759$)과 통제집단의 부정정서경험 점수 평균($M=1.72$, $SD=2.738$)이 통계적으로는 차이가 나지 않는 것으로 나타났다($t=-.743$). 또한 사전에 측정된 실험집단의 또래폭력 허용도 점수 평균($M=20.82$, $SD=4.740$)과 통제집단의 또래폭력 허용도 점수 평균($M=22.72$, $SD=4.524$)도 통계적으로 차이가 나지 않는 것으로 나타났다($t=-1.653$). 이로써 부정적인 정서를 경험하는 정도나 또래폭력에 대해 허용적인 태도에 있어서 실험집단과 통제집단 모두 사전에 동질하였음이 입증되었다.

둘째로, 처치가 끝난 뒤 부정정서경험과 또래폭력 허용도의 사후 점수를 측정하여 두 집단 간 차이가 있는지 독립표본 t 검정을 통해 분석하였다. 이는 실험집단의 처치가 통제집단에 비하여 유의하게 다른 변화를 가져왔는지 확인하기 위함이었다. 먼저, 얼굴표정 모방 처치를 받은 실험집단($M=8.00$, $SD=4.737$)은 통제집단($M=5.31$, $SD=4.075$)과 비교하였을 때 부정적 정서를 더 많이 경험하였다($t=2.449$, $p<.05$). 부정적 정서를 더 많이 경험하였다는 것은 공감을 더 많이 했다는 의미이므로, 얼굴표정 모방처치를 받은 초등학생 집단은 통제집단과 비교하였을 때 공감수준이 더 높을 것이라는 첫 번째 가설은 성립하였다. 즉, 얼굴표정을 모방하면 상대방의 정서를 더 강하게 느낌으로써 상대방의 정서를 더 잘 공감할 수 있게 되는 것이다.

또한, 분석 결과 얼굴표정 모방처치를 받은 실험집단(18.24 , $SD=3.649$)은 통제집단($M=21.22$, $SD=5.141$)과 비교했을 때 또래폭력 허용도 점수가 더 낮았다($t=-2.684$, $p<.05$). 이로써 얼굴표정 모방처치를 받은 초등학생 집단은 통제집단과 비교하였을 때 또래폭력에

대한 허용도가 더 낮을 것이라는 두 번째 가설도 성립하였다. 즉, 얼굴표정을 모방하면 상대방을 더 잘 공감하게 됨으로써 또래폭력 현상에 더 부정적으로 인지하게 된다는 것을 알 수 있다.

2. 연구의 의의

본 연구의 의의는 크게 세 가지로 정리해볼 수 있다. 첫째로, 본 연구는 국내에서 안면 피드백 가설을 활용하여 단회적인 공감 처치를 실시한 실험연구라는 점에서 의미가 있다. 안면 피드백 가설을 지지하는 증거들과 가설의 활용 가능성에도 불구하고 안면 피드백 가설을 공감 처치로 활용한 연구가 드물고, 이를 단회적인 처치로 실험연구를 한 사례는 국내에서 찾아보기 어렵다.

둘째로, 얼굴표정 모방이 우리의 신체를 활용하여 비언어적인 방법으로 상대방의 감정에 더 잘 공감할 수 있는 간단한 방법이 될 수 있음을 증명하였다. 관점채택(perspective taking)과 같이 상대방의 입장에서 생각해보는 인지적 공감 처치는 그 효과가 입증되었으나(김은향, 2012; 이정인, 2013), 아직 인지적인 능력이 발달하지 않은 유아나 아동의 경우에는 그러한 처치를 시행하기 어려울 수 있다. 또한 인지적인 능력이 발달한 대상이라 하더라도 관점채택과 같은 인지적 공감은 ‘내가 그 사람의 입장이라면, 같은 일을 겪었다면 나는 어떨까’라는 사고과정을 거쳐야하므로 시간이 걸리지만, 얼굴표정을 모방하는 처치는 매우 간단하기 때문에 어떤 연령의 대상이든 얼굴표정을 모방해야겠다는 생각을 하고 실행을 하면 즉각적으로

로 상대방의 감정을 더 잘 공감할 수 있게 된다.

셋째로, 얼굴표정 모방 처치는 상담자와 일반인, 나아가서 정신장애로 인해 어려움을 겪고 있는 내담자들을 대상으로 공감을 교육하고 훈련할 때 활용할 수 있는 정서적 공감 처치가 될 수 있다. 문은옥과 동료들(2014)은 품행문제 청소년이 인지공감에는 문제가 없으나 정서공감에 문제가 있다는 연구 결과를 토대로 논의에서 이들에 대한 중재 방향에 대해 언급한 바 있다. 그들은 일반적으로 품행장애 아동청소년에 대한 그동안의 중재가 사회생활에서의 행동규범이나 도덕 규칙을 가르치고 수정하는 행동적 접근이나 분노조절, 사회적 문제해결, 조망수용 능력을 증진시키는 인지행동적 접근이 주가 되었다고 말한다. 그러나 그들은 품행문제 청소년의 문제가 다른 사람의 정서를 공유하지 못하는 것이라면 정서적 공감 훈련이 주가 되어야 한다고 말하고 있다. 이에 따라 그들이 제안한 방법은 다른 사람의 고통이나 슬픔이 느껴지지 않는 품행문제 청소년들이 다른 사람의 고통을 느낄 수 있도록 고통 받고 있는 사람의 행동과 표정을 잘 관찰하고 따라하도록 하는 모방 훈련을 시키는 것이다.

또한 김진성과 권정혜(2015)는 조현병 환자들에게 만화 인물의 얼굴 표정을 모방한 후 재확인하도록 하는, 안면피드백 방식을 적용한 연구를 수행하였다. 그들은 이 방식을 포함한 사회인지 재활프로그램을 통해 조현병 환자의 중립정서에 대한 정서지각 능력과 대인관계기능이 유의한 향상을 보였다고 보고하고 있다. 이는 조현병 환자들에게 있어서도 표정을 모방하는 연습이 정서인식 능력을 향상시키는 것을 도울 수 있다는 것을 의미한다.

이에 더하여 McIntosh와 동료들(2006)은 그들의 연구에서 자폐 스펙트럼 장애를 앓고 있는 청소년과 성인들을 대상으로 연구한 결

과, 그들은 일반인들처럼 얼굴 표정을 자동적으로 모방하지는 않았으나 ‘자발적으로는’ 얼굴 표정을 모방할 수 있다는 증거를 발견했다고 보고하였다. 이는 자폐 스펙트럼 장애를 앓고 있는 사람들을 대상으로도 얼굴 표정을 모방하는 개입을 시도할 수 있음을 시사한다.

자폐 스펙트럼 장애를 앓고 있는 사람들과 같이 타인을 공감하는데 있어서 어려움을 겪고 있는 사람들을 대상으로 공감 연구를 한 결과들을 보면, fMRI 촬영을 통해 신경과학적으로 보았을 때 그들은 공감하기가 어렵다는 연구 결과들이 있다. 그러나 공감 훈련이 가능하다는 연구 결과도 또한 존재한다. 얼굴표정 모방처치의 기본이 되는 것이 거울뉴런인데, 거울뉴런 체계에 가소성(plasticity)이 있기 때문에 여러 가지 경험과 감각 자극, 뇌 자극과 같은 방법으로 이 영역이 활성화되도록 유도하면 기존의 거울뉴런 세포들의 시냅스의 연결성이 변하거나 새로운 시냅스 생성이 이루어질 수 있다고 하는 Yuan과 Hoff(2008)의 연구가 이를 뒷받침한다.

한편, 얼굴표정을 모방하는 훈련이 다른 사람을 공감하는데 문제를 겪고 있는 사람들에게만 필요한 것은 아닐 것이다. 공감하는 것에 문제가 없는 일반인들에게도 그들이 다른 누군가를 더 공감해야 하는 상황이 존재할 것이다. 공감을 훈련하는 것이 필수적인 상담자들에게는 더더욱 그렇다. 점점 각박해져만 가는 우리 사회에서 내담자들의 정신건강을 다루는 상담자들과 이 사회를 구성하는 모든 일반인들, 앞으로 이 사회를 구축해나갈 어린 꿈나무들 모두에게 공감 훈련은 삶에서 반드시 필요한 부분일 것이다.

3. 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째로, 얼굴표정 모방이 타인의 공감을 위해서 언제나 활용될 수 있는 방법은 아니다. 얼굴표정 모방은 공감 훈련 시 활용된 후에는 필요한 때에, 적절한 방식으로 활용되어야 할 것이다. 예를 들어, 상담 장면에서 때때로 어떤 내담자들은 현재 경험하고 있는 감정과 다른 표정을 지을 때가 있다. 이 때는 상담자가 내담자의 표정을 모방해서는 안 될 것이다. 내담자가 실제 경험하고 있는 정서를 상담자가 잘 경험하지 못할 것이고, 상담자의 얼굴표정이 상담자 자신이 의도하지 않았던 메시지로 내담자에게 전달될 수 있기 때문이다.

둘째로, 본 연구에서는 설문을 통해 종속변인의 변화를 측정함으로써 생리적으로나 행동적으로 나타나는 변화를 측정하지 못했다는 한계를 지니고 있다. 비록 정서적 공감의 정의에 입각하여 정서 경험의 변화를 통해 공감의 정도를 측정하였으나, 이 또한 정서를 자기보고식으로 평가한 것이기 때문에 한계가 존재할 수 있다. 심박, 호흡, 피부전도 반응 등 생리적 반응을 함께 측정하면 그러한 한계를 보완할 수 있을 것이라고 기대한다. 또래폭력 허용도 역시 설문을 통한 자기보고식 검사이므로 한계가 있다. 후속 연구에서는 다른 종속 변인을 활용하여 행동적으로 나타나는 변화 역시 측정할 필요가 있다.

셋째로, 본 연구에서는 전문가 3인에 의해 추출된 7개의 부정적 정서에 대해서만 연구를 실시하였다. 그러므로 모든 정서에 대해서 얼굴표정 모방처치가 공감 처치로서 유의미하다고 일반화하기에는

한계가 있다. 인간이 경험할 수 있는 수많은 정서 중에 연구에 사용된 7개의 정서는 극히 일부분이며, 이 외에 다른 정서들에 대한 연구도 필요할 것이다.

넷째로, 본 연구는 서울시 소재의 한 초등학교에 다니는 5, 6학년 학생들을 대상으로 수행된 연구이기 때문에 일반화에 한계가 있다. 이는 연구 참여자들 간의 동질성을 맞추기 위해서는 적합한 설계였지만, 전국의 모든 초등학교 학생들에게 일반화하기에는 무리가 있다. 다양한 지역의, 다양한 학년의 초등학생들을 대상으로 연구가 실시되어야 이러한 연구 결과를 일반화할 수 있을 것이다.

마지막으로, 본 연구는 정서적 공감의 원리에 근거한 ‘얼굴표정 모방처치’라는 하나의 공감 처치만을 다루었을 뿐, 그 외의 정서적 공감 처치나 인지적 공감 영역을 다루지는 않았다는 한계를 가진다. 공감의 구성 요소에 근거하여 어떠한 공감 처치가 존재하는지에 대한 연구가 앞으로 계속될 필요가 있으며, 이를 통해 앞으로의 연구에서 공감을 훈련하는 프로그램을 구성할 때에는 정서적 공감을 향상시킨다고 검증된 처치들과 인지적 공감을 향상시킨다고 검증이 된 처치들을 고루 포함시켜서 구성해야 할 것이다.

참고문헌

- 강한근 (2010). **초등학교 교사의 6학년 담임 기피요인 분석**. 부산 교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 교육부 (2016). **2016년 2차 학교폭력 실태조사 결과 보도자료**. 교육부.
- 김경은, 윤희미 (2012). 청소년의 폭력피해경험, 폭력용인태도와 사이버폭력가해행동의 관련성. **한국아동복지학**, 39, 213-244.
- 김광수, 김해연 (2009). 공감교육 프로그램이 초등학생의 공감능력과 정서지능에 미치는 영향. **초등교육연구**, 22(4), 275-300.
- 김경은, 윤희미 (2012). 청소년의 폭력피해경험, 폭력용인태도와 사이버폭력가해행동의 관련성. **한국아동복지학**, 39, 213-244.
- 김미화 (2013). **초·중등학교 학급담임 배정 영향 요인 분석**. 서울대학교 석사학위논문.
- 김신아, 황영식 (2012). 공감적 의사소통훈련 프로그램이 수치심경향 고등학생의 자아존중감과 공감능력에 미치는 효과. **심리행동연구**, 4(1), 91-111.
- 김영수 (2009). **내리막길 카트 라이딩 과정의 안면 근육, 땀, 맥박 그리고 호흡 변화에 대한 연구**. 서울대학교 석사학위논문.
- 김예성 (2000). **초등학생의 또래괴롭힘에 영향을 미치는 요인**. 서울대학교 석사학위논문.
- 김은아, 이승연 (2011). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 관계. **한국심리학회지 발달**, 24(1), 59-77.

- 김은하 (2013). 상담학에서 공감 연구에 대한 고찰: 국내 주요 상담 학술지를 중심으로. **상담학연구**, 14(5), 2851-2867.
- 김은향 (2012). **The effects of empathic perspective-taking in reducing prejudice against cultural diversity in elementary schools**. 서울대학교 박사학위논문.
- 김재엽, 이효정, 송아영 (2007). 가정폭력 경험이 남자 청소년의 성폭력 가해행위에 미치는 영향: 폭력허용도의 매개효과를 중심으로. **한국사회복지조사연구**, 17, 27-52.
- 김재엽, 최선아, 임지혜 (2015). 지역사회 환경이 청소년의 학교폭력 가해행동에 미치는 영향: 폭력허용도의 매개효과 검증. **청소년학연구**, 22(11), 111-135.
- 김지신, 안지영, 오미경 (2016). 아동의 또래괴롭힘 방어태도에 영향을 미치는 변인: 어머니와의 의사소통, 아동 공감능력 및 자아탄력성을 중심으로. **청소년학연구**, 23(1), 99-127.
- 김진성, 권정혜 (2015). 지역사회 조현병 환자를 위한 정서인식력 강화-사회인지 재활프로그램 효과에 대한 예비 연구: 정서인식력 향상을 위한 안면피드백 방식 적용. **인지행동치료**, 15(2), 229-246.
- 김진영 (2014). 거울신경을 통해 살펴본 연극의 치유적 속성(2) -‘공감’을 중심으로-. **우리춤과 과학기술**, 27, 143-156.
- 김현숙 (2013). 지속된 학교폭력 피해경험이 청소년의 신체발달, 사회정서발달, 인지발달에 미치는 영향. **청소년복지연구**, 15(2), 121-143.
- 김혜리 (2013). 또래괴롭힘 참여역할에 따른 인지적·정서적 공감의 차이. **한국심리학회지: 발달**, 26(4), 1-20.

- 김혜리, 손정우, 엄진섭, 정명숙, 박민, 박영옥, 천영운, 문은옥 (2012). 얼굴표정 자극에 대한 아동의 안면모방과 정서공감 간의 관계. **한국심리학회지 인지 및 생물**, 24(4), 433-452.
- 문은옥, 김혜리, 천영운, 김태화, 최현옥 (2014). 품행문제 청소년의 공감손상: 인지공감의 손상인가 정서공감의 손상인가?. **한국심리학회지: 발달**, 27(3), 127-146.
- 박민 (2012). 인지적 공감과 정서적 공감: 정신병리와 심리재활에의 함의. **재활심리연구**, 19(3), 387-405.
- 박성희 (1997). **공감과 친사회행동**. 서울: 문음사.
- 박성희 (2004). **공감학: 어제와 오늘**. 서울: 학지사.
- 반신환 (2010). 거울뉴런(Mirroring Neurons)에 근거한 공감훈련 원리. **신학과 실천**, 24(2), 87-108.
- 손정기, 김기성 (2015). 특급호텔 종사원의 감정노동이 직무만족 및 이직의도에 미치는 영향에 관한 연구. **관광연구**, 30(4), 315-337.
- 손진훈, Estate M. Sokhadze, 이임갑, 이경화, 최상섭 (1998). 정서시각 자극에 의해 유발된 자율신경계 반응패턴: 유발정서에 따른 피부전도반응, 심박률 및 호흡률 변화. **감성과학**, 1(1), 79-91.
- 신나민 (2012). 청소년 또래괴롭힘의 참여유형에 영향을 미치는 요인들: 공감 구인을 중심으로. **청소년복지연구**, 14(4), 25-45.
- 신혜섭, 양혜원 (2005). 청소년 초기의 이성친구에 대한 신체적 폭력에 영향을 미치는 변인. **청소년학연구**, 12(1), 299-323.
- 오정학, 유흥림 (2011). 카지노종사원의 직무요구, 직무자원과 소진 그리고 직무만족의 관계-직무요구-자원(JDR)모형과 안면환

- 류가설(FFH)의 관점에서-. **관광연구**, 26(4), 375-397.
- 이서원, 조성상 (2005). 폭력목격경험 및 폭력허용도가 아내구타에 미치는 영향에 관한 연구: 제주도 노인부부를 중심으로. **한국사회복지조사연구**, 13, 111-131.
- 이은경, 이양희 (2006). 아동용 정서경험척도의 신뢰도 및 타당도 검증: 긍정적 정서와 부정적 정서를 중심으로. **한국심리학회지 발달**, 19(4), 93-115.
- 이은희, 이효자 (2014). 공감기반 학교폭력예방 프로그램이 중학생의 공감능력 및 공격성에 미치는 효과. **상담심리교육연구**, 1(2), 25-48.
- 이정인 (2013). **관점채택을 통한 공감이 초등학생의 공격적 반응 및 또래폭력 허용도에 미치는 영향**. 서울대학교 석사학위논문.
- 이해자 (2015). **얼굴표정 모방이 공감능력에 미치는 영향**. 영남대학교 석사학위논문.
- 임정란, 오오현 (2014). 공감능력 향상을 위한 학교폭력예방프로그램이 학교폭력에 방관적인 초등학생에게 미치는 영향. **상담학연구**, 15(4), 1425-1440.
- 최미경, 이서영 (2015). 공감중심 학교폭력예방교육을 통한 학교부적응청소년의 공감능력, 학교폭력인식과 태도변화에 관한 연구. **청소년복지연구**, 17(1), 75-96.
- 하진의 (2014). 학교폭력 피해경험이 청소년의 자살생각에 미치는 영향: 우울과 부모애착의 매개효과. **청소년복지연구**, 16(3), 55-75.
- 한경인, 박승희 (2015). 초등교육과정에 삽입된 공감향상 프로그램이

- 통합학급 학생들의 공감능력과 공격행동 및 학급풍토 인식에 미치는 영향. *정서·행동장애연구*, 31(1), 337-364.
- 한국청소년정책연구원 (2015). **한국 아동·청소년 인권실태 연구 V**. 한국청소년정책연구원 연구보고서.
- 한일조 (2010). 거울뉴런(Mirror Neuron)과 공감과 도덕교육. *교육철학*, 41, 521-548.
- 홍종관 (2012). 학교폭력의 실태, 원인 그리고 대처에 관한 연구. *초등상담연구*, 11(2), 237-259.
- Brüne, M., & Ebert, A. (2011). From social neurons to social cognition: Implications for schizophrenia research. *Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24(1), 58-68.
- Buck, R. (1980). Nonverbal behavior and the theory of emotion: The facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(5), 811-824.
- Caravita, S. C. 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.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Decety, J., Grezes, J., Costes, N., Perani, D., Jeannerod, M., Procyk, E., Grassi, F., & Fazio, F. (1997). Brain activity during observation of actions. Influence of action content and subject's strategy. *Brain*, 120(10), 1763-1777.

- Deschamps, P. K. H., Schutte, I., Kenemans, J. L., Matthys, W. C. H. J., & Schutter, D. J. L. G. (2012). Electromyographic responses to emotional facial expressions in 6-7-year olds: A feasibility study. *International Journal of Psychophysiology*, *85*(2), 195-199.
- de Wied, M., van Boxtel, A., Zaalberg, R., Goudena, P., Matthys, W. (2006). Facial EMB responses to dynamic emotional facial expressions in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Psychiatric Research*, *40*, 112-121.
- Dimberg, U. (1982). Facial reactions to facial expressions. *Psychophysiology*, *19*, 643-647.
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, *13*(2), 127-133.
- Feshbach, N. D., Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds. *Child Development*, *39*(1), 133-145.
- Grafton, S. T., Arbib, M. A., Fadiga, L., & Rizzolatti, G. (1996). Localization of grasp representations in humans by positron emission tomography. *Experimental brain research*, *112*(1), 103-111.
- Grèzes, J., Costes, N., & Decety, J. (1999). The effects of learning and intention on the neural network involved in the perception of meaningless actions. *Brain*, *122*(10), 1875-1887.
- Hari, R., Forss, N., Avikainen, S., Kirveskari, E., Salenius, S., & Rizzolatti, G. (1998). Activation of human primary motor

- cortex during action observation: a neuromagnetic study. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95(25), 15061-15065.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993). *Emotional Contagion*. Madison, WI: C. W. Brown.
- Hess, U., & Blairy, S. (2001). Facial mimicry and emotional contagion to dynamic emotional facial expressions and their influence on decoding accuracy. *International journal of psychophysiology*, 40(2), 129-141.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iacoboni, M. (2009a). *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. Macmillan.
- Iacoboni, M. (2009b). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual review of psychology*, 60, 653-670.
- Iacoboni, M., Woods, R. P., Brass, M., Bekkering, H., Mazziotta, J. C., Rizzolatti, G. (1999). Cortical mechanisms of human imitation. *Science*, 286, 2526-2528.
- Kleinke, C. L., Peterson, T. R., Rutledge, T. R. (1998). Effects of self-generated facial expressions on mood. *Journal of Personality and Social Psychology*. 74(1), 272-279.
- Kreibig, S. D. (2010). Autonomic nervous system activity in emotion: A review. *Biological Psychology*, 84, 394-421.

- Lipps, T. (1907). Das Wesen von Fremden Ichen. *Psychologischen Untersuchungen, 1*, 694-722.
- McIntosh, D. N. (1996). Facial feedback hypotheses: evidence, implications, and directions. *Motivation and Emotion, 20*(2), 121-147.
- McIntosh, D. N., Reichmann-Decker, A., Winkeilman, P., Wilbarger, J. L. (2006). When the social mirror breaks: deficits in automatic, but not voluntary, mimicry of emotional facial expressions in autism. *Developmental Science, 9*, 295-302.
- Mehrabian, A., Epstein, N. (2006). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*(4), 525-543.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171-1190.
- Perry, D. B., Perry, L. C., & Ramussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development, 57*, 700-711.
- Rigby, K., & Slee, T. S. (1993). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology, 131*(5), 615-627.
- Rizzolatti, G., Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience, 27*, 169-192.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996).

- Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131-141.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- 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, 1-15.
- Schulte-Rüther, M., Markowitsch, H. J., Fink, G. R., & Piefke, M. (2007). Mirror neuron and theory of mind mechanisms involved in face-to-face interactions: a functional magnetic resonance imaging approach to empathy. *Journal of cognitive neuroscience*, 19(8), 1354-1372.
- Sossignan, R. (2002). Duchenne smile, emotional experience, and autonomic reactivity: A test of the facial feedback hypothesis. *Emotion*, 2, 52-74.
- Strack, F., Martin, L. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: a nonobtrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 768-777.
- Toi, M. & Batson, C. D. (1982). More evidence that empathy is a source of altruistic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 281-292.
- Yuan, T. F., & Hoff, R. (2008). Mirror neuron system based

therapy for emotional disorders. *Medical hypotheses*,
71(5), 722-726.

부 록

부록 1. EBS 학교폭력 동영상 설명	70
부록 2. 집단별 동영상 설명	72
1) 실험집단	72
2) 통제집단	73
부록 3. 학교폭력 피해경험 척도	74
부록 4. 사전 설문지	75
부록 5. 사후 설문지(실험집단)	78
부록 6. 사후 설문지(통제집단)	82

부록 1. EBS 학교폭력 동영상 설명

[나레이션]

점심시간이 즐거운 아이들 사이에서 그 관계를 한 번 관찰해 볼까요? 같은 반 남학생들 무리에 끼지 못하는 C는 1학년 2반의 왕따입니다. 급식 시간이 끝날 즈음, 혼자 밥을 먹는 B도 마찬가지죠. 초등 시절부터 따돌림과 괴롭힘을 당해 왔다는데요.

[B 인터뷰]

B : 중국에서 왔다고 무슨 짱개 ○○라고... 한국에 괜히 왔다는 생각이 들어요.

[C 인터뷰]

C : 4학년 때부터 계속 쫓아다니면서 개가 저를 놀렸어요. 귀찮게 하고... 그래서 6학년 때까지는 참았는데, 중학교 (1학년) 2학기 들어오니까 개가 더 심해지더라고요.

제작진 : 누가?

C : B라는 애요.

[나레이션]

들으셨죠? 같은 왕따지만 B는 C를 괴롭히는 가해자이기도 합니다. (B가 C를 ‘메롱’하며 놀리고, C가 “그만 하라고!”라고 말하는 장면이 나온다.) 자신이 당한 괴롭힘의 분노를 더 약한 상대인 C에게 쏟아붓고 있는 거죠.

[같은 반 친구 D 인터뷰]

D : B가 중국에서 왔다고 짱개라고 하잖아요. 그런데 짱개를 좀 바꿔서 참깨라고 불러요. 별명 부르고 그랬는데 B가 그런 걸 좀 싫어해서 예전에는 컴퍼스로 찌를 뻔했어요. A를. 짜증나서.

[나레이션]

(화면에 A 등장) 이 아이가 바로 A입니다. B를 만만한 상대로 여기고 자주 괴롭히는 아이죠.

그러니까 세 아이를 둘러싼 힘의 정점은 A인 것이죠. (A가 B에게 “야이!! 짱개 XX야!!”라고 말하면 모욕감에 화가 난 B는 C에게 “야이!! 간디 XX야!!”라고 말하며 C를 울리고 만다.) 그러면 C는 다시 울보라고 따돌림을 당하는 어처구니없는 관계가 형성되는 거죠.

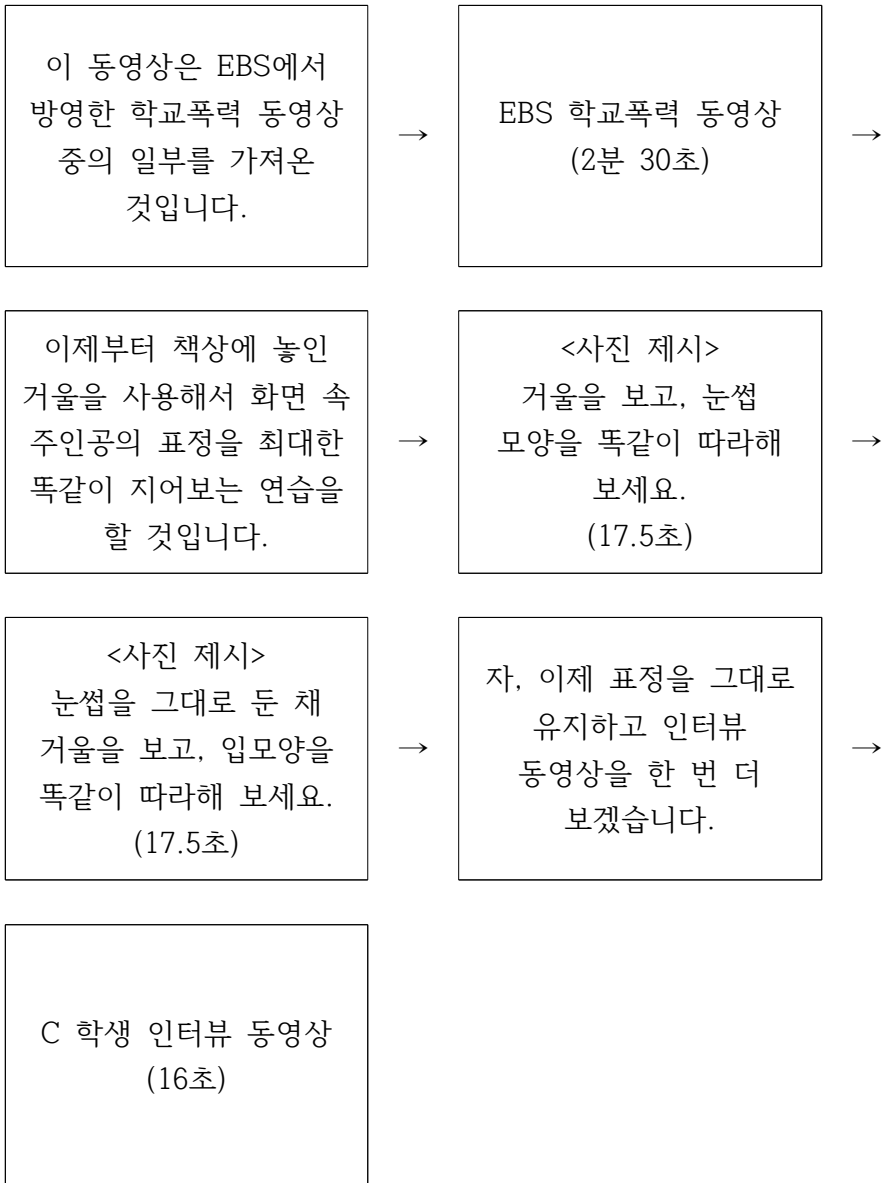
(화면에 A 등장) 그런데 안타까운 건 A 역시 따돌림 당하지 않기 위해서 학교에서 금하는 일도 한다는 겁니다.

[A 인터뷰]

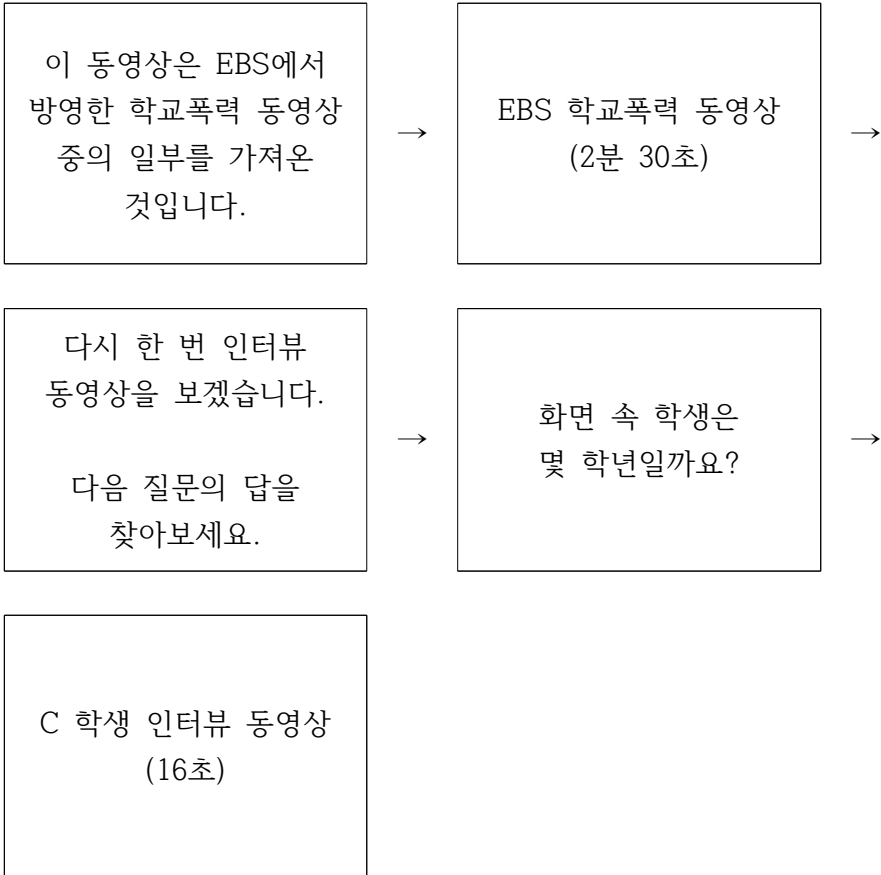
A : 4학년 때 왕따를 당했었어요. 그래서 그것 때문에 친구들과 못 어울려서 많이 힘들어서 자꾸 친구들한테 가까이 다가가서 대화하면서 친해지려고...

부록 2. 집단별 동영상 설명

1) 실험집단



2) 통제집단



부록 3. 학교폭력 피해경험 척도

학교생활 설문지

- ※ 여러분이 응답한 내용은 담임선생님이나 가족 등 누구에게도 알려지지 않을 것입니다. 그러니 솔직하게 응답해주시기 바랍니다.
- ※ 학교 안에서 선·후배, 친구들로부터 다음과 같은 일들을 경험한 적이 있나요?

내용	그렇다	아니다
심한 욕설이나 모욕을 당했다.	1	2
폭행이나 구타를 당했다.	1	2
따돌림을 당했다.	1	2
돈이나 물건을 빼앗겼다.	1	2
협박을 당했다.	1	2
성적인 희롱(놀림)이나 추행(몸을 만짐)을 당했다.	1	2
강제적인 심부름을 당했다.	1	2

부록 4. 사전 설문지

사 전 설 문 지

※ 누가 어떤 답을 했는지는 비밀이 될 것입니다. 그러니 솔직하게 답해주시기 바랍니다.

1. 학생의 성별은 무엇인가요?

- ① 남자 ② 여자

2. 자신이 지금 다음의 감정들을 얼마나 느끼는지 체크(V) 해주세요.

	감정단어	전혀 아니다	아니다	그렇다	매우 그렇다
1	두렵다				
2	짜증나다				
3	외롭다				
4	억울하다				
5	우울하다				
6	화나다				
7	답답하다				

3. 이 질문지는 정답을 묻는 문제가 아니며, 누가 어떤 답변을 했는지는 비밀이 될 것이니 **솔직하게** 답변해 주세요. 각 문항을 읽고, 여러분의 지금 느낌이나 생각과 가장 잘 맞는다고 생각되는 곳에 ○ 표 해주세요.

문항		항상 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	대체로 그렇다	항상 그렇다
1	괴롭힘을 당하면서도 자기를 방어하지 못하는 약한 아이와는 친구하고 싶지 않다.	1	2	3	4
2	다른 친구의 별명을 부르거나 놀리는 것쯤은 괜찮은 일이다.	1	2	3	4
3	괴롭힘 당하는 아이는 그것을 남에게 이야기하지 말고 참아야 한다.	1	2	3	4
4	자기보다 약한 친구를 괴롭히는 아이는 벌을 받아야 한다.	1	2	3	4
5	아무런 이유 없이 괴롭힘 당하는 친구를 보면 마음이 불편하다.	1	2	3	4
6	스스로를 방어할 수 없는 아이를 도와주는 것은 올바른 일이다.	1	2	3	4
7	그 누구도 괴롭힘 당하는 아이는 좋아하지 않는다.	1	2	3	4
8	놀림 당한 아이가 곤란해 하는 것을 보면 재미있다.	1	2	3	4
9	괴롭힘을 많이 당하는 것은 그 자신이 당할 만한 이유를 가지고 있기 때문이다.	1	2	3	4
10	친구들을 괴롭힌다고 해서 어른들로부터 야단맞지는 않을 것이다.	1	2	3	4

11	내가 먼저 다른 아이를 괴롭히면 다른 아이들이 나에게 함부로 대하지 못할 것이다.	1	2	3	4
12	괴롭힘 행위 후에는 돈 또는 물건이 생기거나, 속이 시원해질 것이다.	1	2	3	4
13	다른 아이들을 괴롭힘으로써 친구들로부터 인정받게 된다.	1	2	3	4
14	괴롭힘을 당하는 아이는 그로 인해 자신의 잘못된 점을 고칠 수 있을 것이다.	1	2	3	4

부록 5. 사후 설문지(실험집단)

사 후 설 문 지

※ 누가 어떤 답을 했는지는 비밀이 될 것입니다. 그러니 솔직하게 답해주시기 바랍니다.

1. 자신이 지금 다음의 감정들을 얼마나 느끼는지 체크(V) 해주세요.

감정단어		전혀 아니다	아니다	그렇다	매우 그렇다
1	두렵다				
2	짜증나다				
3	외롭다				
4	억울하다				
5	우울하다				
6	화나다				
7	답답하다				

2. 이 질문지는 정답을 묻는 문제가 아니며, 누가 어떤 답변을 했는지는 비밀이 될 것이니 **솔직하게** 답변해 주세요. 각 문항을 읽고, 여러분의 지금 느낌이나 생각과 가장 잘 맞는다고 생각되는 곳에 ○ 표 해주세요.

문항		항상 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	대체로 그렇다	항상 그렇다
1	괴롭힘을 당하면서도 자기를 방어하지 못하는 약한 아이와는 친구하고 싶지 않다.	1	2	3	4
2	다른 친구의 별명을 부르거나 놀리는 것쯤은 괜찮은 일이다.	1	2	3	4
3	괴롭힘 당하는 아이는 그것을 남에게 이야기하지 말고 참아야 한다.	1	2	3	4
4	자기보다 약한 친구를 괴롭히는 아이는 벌을 받아야 한다.	1	2	3	4
5	아무런 이유 없이 괴롭힘 당하는 친구를 보면 마음이 불편하다.	1	2	3	4
6	스스로를 방어할 수 없는 아이를 도와주는 것은 올바른 일이다.	1	2	3	4
7	그 누구도 괴롭힘 당하는 아이는 좋아하지 않는다.	1	2	3	4
8	놀림 당한 아이가 곤란해 하는 것을 보면 재미있다.	1	2	3	4
9	괴롭힘을 많이 당하는 것은 그 자신이 당할 만한 이유를 가지고 있기 때문이다.	1	2	3	4
10	친구들을 괴롭힌다고 해서 어른들로부터 야단맞지는 않을 것이다.	1	2	3	4

11	내가 먼저 다른 아이를 괴롭히면 다른 아이들이 나에게 함부로 대하지 못할 것이다.	1	2	3	4
12	괴롭힘 행위 후에는 돈 또는 물건이 생기거나, 속이 시원해질 것이다.	1	2	3	4
13	다른 아이들을 괴롭힘으로써 친구들로부터 인정받게 된다.	1	2	3	4
14	괴롭힘을 당하는 아이는 그로 인해 자신의 잘못된 점을 고칠 수 있을 것이다.	1	2	3	4

※ 아래의 문항에 답해 주세요.

3. 방금 보았던 동영상을 이전에 본 적이 있나요?

- ① 예, 본 적이 있습니다. ② 아니오, 본 적이 없습니다.

4. 어느 정도 집중하여 동영상을 시청했나요?

가까운 숫자에 동그라미 (○) 표시 해주세요.

거의 집중하지 못했다		보통이다		매우 집중하여 시청하였다
1	2	3	4	5

5. 화면에 안내된 지시를 잘 따랐나요?

- ① 예 ② 아니오

6. 설문에 성실하게 응답하였나요?

- ① 예 ② 아니오

부록 6. 사후 설문지(통제집단)

사 후 설 문 지

※ 누가 어떤 답을 했는지는 비밀이 될 것입니다. 그러니 솔직하게 답해주시기 바랍니다.

1. 화면 속 학생은 몇 학년인가요?

() 학년

2. 자신이 지금 다음의 감정들을 얼마나 느끼는지 체크(V) 해주세요.

감정단어		전혀 아니다	아니다	그렇다	매우 그렇다
1	두렵다				
2	짜증나다				
3	외롭다				
4	억울하다				
5	우울하다				
6	화나다				
7	답답하다				

3. 이 질문지는 정답을 묻는 문제가 아니며, 누가 어떤 답변을 했는지는 비밀이 될 것이니 **솔직하게** 답변해 주세요. 각 문항을 읽고, 여러분의 지금 느낌이나 생각과 가장 잘 맞는다고 생각되는 곳에 ○ 표 해주세요.

문항		항상 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	대체로 그렇다	항상 그렇다
1	괴롭힘을 당하면서도 자기를 방어하지 못하는 약한 아이와는 친구하고 싶지 않다.	1	2	3	4
2	다른 친구의 별명을 부르거나 놀리는 것쯤은 괜찮은 일이다.	1	2	3	4
3	괴롭힘 당하는 아이는 그것을 남에게 이야기하지 말고 참아야 한다.	1	2	3	4
4	자기보다 약한 친구를 괴롭히는 아이는 벌을 받아야 한다.	1	2	3	4
5	아무런 이유 없이 괴롭힘 당하는 친구를 보면 마음이 불편하다.	1	2	3	4
6	스스로를 방어할 수 없는 아이를 도와주는 것은 올바른 일이다.	1	2	3	4
7	그 누구도 괴롭힘 당하는 아이는 좋아하지 않는다.	1	2	3	4
8	놀림 당한 아이가 곤란해 하는 것을 보면 재미있다.	1	2	3	4
9	괴롭힘을 많이 당하는 것은 그 자신이 당할 만한 이유를 가지고 있기 때문이다.	1	2	3	4
10	친구들을 괴롭힌다고 해서 어른들로부터 야단맞지는 않을 것이다.	1	2	3	4

11	내가 먼저 다른 아이를 괴롭히면 다른 아이들이 나에게 함부로 대하지 못할 것이다.	1	2	3	4
12	괴롭힘 행위 후에는 돈 또는 물건이 생기거나, 속이 시원해질 것이다.	1	2	3	4
13	다른 아이들을 괴롭힘으로써 친구들로부터 인정받게 된다.	1	2	3	4
14	괴롭힘을 당하는 아이는 그로 인해 자신의 잘못된 점을 고칠 수 있을 것이다.	1	2	3	4

※ 아래의 문항에 답해 주세요.

4. 방금 보았던 동영상을 이전에 본 적이 있나요?

- ① 예, 본 적이 있습니다. ② 아니오, 본 적이 없습니다.

5. 어느 정도 집중하여 동영상을 시청했나요?

가까운 숫자에 동그라미 (○) 표시 해주세요.

거의 집중하지 못했다		보통이다		매우 집중하여 시청하였다
1	2	3	4	5

6. 화면에 안내된 지시를 잘 따랐나요?

- ① 예 ② 아니오

7. 설문에 성실하게 응답하였나요?

- ① 예 ② 아니오

Abstract

The Effects of Facial Expression Mimicry on Empathy for the Bullied and Permissive Attitude toward Bullying in the Elementary School Students

Choe, Jihyeon

Department of Education

(Educational Counseling)

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to verify the effects of facial expression mimicry on one's empathy level and attitude toward

certain situation. Specifically, this study examined if the elementary school students who mimicked facial expression had a higher empathy level and lower permissive attitude toward bullying than those who didn't mimic because school bullying is a serious problem in schools these days.

65 elementary school students (29 boys, 36 girls) participated in this study. They were 5th and 6th grade students of the same school in Seoul, and they were randomly assigned into two groups: experimental group which received facial expression mimicry treatment and control group which didn't receive the treatment. Participants of both groups watched two videos. One was about a story of students who experienced school bullying, and the other video consisted of an interview of one of the students who was actually bullied in the former video. However, participants received different treatments by their group between the former video and the latter video. The experimental group was asked to mimic the facial expression of the student who was bullied in the video with a hand mirror; on the other hand, the control group was asked to find an answer of a cognitive question instead of actual mimicking opportunity.

Data analysis was performed as follows: first, independent sample *t* test was performed to identify if there were any significant differences between two groups before they received the treatment by measuring pre-scores of negative affect and permissive attitude toward bullying. Second, another independent

sample *t* test was performed to identify if there were any differences between two groups after they received the assigned treatment by measuring post-scores of negative affect and permissive attitude toward bullying.

As a result, elementary school students who received the facial expression mimicry treatment displayed a higher rate in empathy level than those in the control group. Also, elementary school students who received facial expression mimicry treatment displayed a lower rate in permissive attitude level toward bullying than those in the control group. This indicates that if a student mimics the facial expression of another person specifically being bullied, he or she is more likely to empathize by feeling a stronger emotion and to recognize the bullying act as a more negative behavior.

This study attempted to find a meaningful implication in that it was an experimental research which performed one-time empathy treatment by using facial feedback hypothesis and it hence verified that facial expression mimicry can be a simple and nonverbal means of improving one's empathy level with others' emotions by using one's body. Also, facial expression mimicry treatment can be an emotional empathy treatment that can be used when educating and training empathy for counselors, the general public, and clients who are suffering from mental disorder.

Key words : empathy, facial expression, mimicry, bullying,
permissive attitude toward bullying

Student number : 2013-21346