

아시아교육연구 21권 1호

Asian Journal of Education

2020, Vol. 21, No. 1, pp. 21-40.

<https://doi.org/10.15753/aje.2020.03.21.1.21>

인지적·정서적 공감 프로파일에 따른 또래 괴롭힘 태도 및 주변인 참여 역할 차이

여태철(余泰澈)*

김명섭(金明燮)**

논문 요약

본 연구는 잠재 프로파일 분석을 활용하여 인지적, 정서적 공감 수준에 따라 서로 다른 프로파일이 나타나는지, 또 각 프로파일이 또래 괴롭힘 태도 및 방관, 가해-동조, 피해-방어 역할에 있어 차이가 나타나는지를 분석하였다. 초등학교 5,6학년 학생 979명이 연구에 참여하였으며, 이들을 대상으로 인지적, 정서적 공감, 또래 괴롭힘에 대한 태도, 괴롭힘 참여 역할을 확인하였다. 연구 결과 인지적, 정서적 공감 수준이 상이한 6개 프로파일을 확인하였다. 프로파일 별로 괴롭힘 태도와 참여 역할의 차이를 살펴본 결과, 전체적으로 괴롭힘에 대한 태도의 경우 인지적 공감 수준이 높을수록 부정적인 것으로 나타났다. 그러나 인지적 공감 수준이 유사하더라도 정서적 공감 수준이 다를 경우 방관자 역할, 피해-방어자 역할, 가해-동조자 역할에 있어 차이를 보여, 괴롭힘 참여 역할에는 정서적 공감이 더 크게 관련있는 것으로 나타났다. 연구 결과를 바탕으로 또래 괴롭힘 이해 및 예방에 있어서 공감의 역할과 인지적, 정서적 공감 간 구분의 중요성에 대해서 논의하였으며, 인지적, 정서적 공감을 균형 있게 고려한 괴롭힘 예방 프로그램의 필요성에 대해 제언하였다.

주요어 : 공감, 인지적 공감, 정서적 공감, 학교폭력, 괴롭힘, 방관

* 제1저자, 경인교육대학교 교육학과 교수

** 교신저자, 인천대학교 사회과학연구원 연구중점교수, E-mail: edukms@inu.ac.kr

1. 서론

괴롭힘은 상대적으로 힘이 강한 개인 혹은 집단이 힘이 약한 개인을 대상으로 반복적으로 공격을 가하는 것을 뜻한다(Hymel & Swearer, 2015; Olweus, 1993, 2013). 괴롭힘은 공격적 행동의 일종으로 볼 수 있으나, 괴롭히는 사람 혹은 집단과 괴롭힘을 당하는 사람 간에 힘의 불균형이 존재한다는 점에서 여타의 공격적 행동과는 구분된다(Hunter, Boyle, & Warden, 2007; Olweus, 1993). 괴롭힘을 당하는 개인에게 괴롭힘 피해 경험이 미치는 악영향은 전방위적이다. 괴롭힘 피해 경험은 학업성적에 부정적인 영향을 끼치며(Bellmore, 2011; Schwarz, Gorman, Nakamoto, & Tobin, 2005), 외로움(Junoven, Hishina, & Graham, 2000), 분노(Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow, & Gamm, 2004), 불안 및 우울(Averdijk, Eisner, & Ribeaud, 2014)에 영향을 미치는 등 심리적 건강 또한 위협한다. 또한, 아동 및 청소년기 피해 경험은 성인기까지 이어질 수 있다는 점(Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen, & Sund, 2015)에서 아동 및 청소년기에 괴롭힘을 예방하는 일은 중요하다.

괴롭힘 예방과 관련하여 여러 연구자들은 주변 환경, 특히 괴롭힘을 지켜보는 주변인들의 태도와 행동이 중요하다고 지적한다(서미정, 2008; Salmivalli, 2010). 괴롭힘에 대한 태도는 괴롭힘에 대한 용인 정도를 뜻하는 것(Salmivalli & Voeten, 2004)으로, 일반적으로 괴롭힘에 대해 부정적일수록 괴롭힘에 덜 참여할 가능성이 있다. 그러나 특정 대상에 대해 부정적인 태도를 가지고 있다고 해서 괴롭힘을 막는 행동으로 바로 이어지는 것은 아니며, 이런 점에서 괴롭힘에 대한 태도와 괴롭힘에 대한 주변인의 참여 역할 간에는 구분이 필요하다. 주변인 참여 역할은 괴롭힘이 벌어지는 상황에서 주변인이 수행하는 역할로, 가해자를 직접 돕거나, 가해자에게 긍정적인 피드백을 보냄으로써 가해 행동을 돕는 가해-동조자 역할과 괴롭힘 상황을 지켜보거나 외면하는 방관자 역할, 그리고 피해자를 편들거나, 피해자에게 위로 및 지지를 보내는 피해-방어자 역할 등이 있다(Salmivalli, 2010).

괴롭힘을 지켜보는 주변인들의 태도가 괴롭힘에 대해 부정적이고, 가해-동조 및 방관자 역할을 덜 하고, 피해-방어자 역할을 많이 할수록 괴롭힘은 줄어드는 경향이 있다(Lynn Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2010; Salmivalli Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). 이는 괴롭힘 가해자 또한 괴롭힘 상황에서 주변의 힘의 역학을 신경 쓰지 않을 수 없기 때문이다. 즉, 괴롭힘 상황에서 괴롭힘 가해자는 또래 내 자신의 지위를 고려하며 괴롭힘 행동을 하기 때문에 주변의 반응이 괴롭힘에 대해 부정적이거나 괴롭히는 행동이 집단 내에서 제지 받는 경우 괴롭힘을 표면적이라도 줄이게 된다(Salmivalli, 2010).

괴롭힘에 대한 태도와 주변인들의 참여 역할과 관련하여 많은 주목을 받은 개념은 공감이다. 공감은 타인의 감정을 이해하고 유사하게 느끼는 능력으로(Cohen & Strayer, 1996; Davis, 1983), 공감은 그 자체로 이타적인 감정은 아니지만 이타적 행동을 위해서는 어려운 상황에 처한 타인의 감정을

이해하고 느끼는 것이 필요하다는 점에서 중요한 역할을 담당하는 것으로 알려져 왔다(Eisenberg, 2000). 이를 괴롭힘 상황에 적용하면, 공감 능력이 높을 경우 괴롭힘을 당하는 피해자의 고통을 이해하고 고통을 유사하게 느낄 가능성이 높으며, 따라서 괴롭힘에 부정적으로 반응할 가능성이 높다(남미애, 홍봉선, 2013). 괴롭힘 예방 및 대처에 있어 공감의 중요성은 여러 연구에서 확인되어 왔으며, 실제로 국내에 가장 널리 활용되고 있는 어울림 프로그램을 비롯하여 괴롭힘을 줄이기 위한 다양한 예방 프로그램들에는 공감 훈련을 핵심 요소 중 하나로 포함하고 있다(예: 박효정, 한미영, 김현진, 2016).

그러나 실제 공감과 괴롭힘 간의 관계는 다소 복잡하다. 이는 공감에 인지적인 요소와 정서적인 요소가 복합되어 있기 때문이다. 앞서 정의에서도 나타나듯 공감은 타인의 감정을 이해하는 인지적인 요소와 타인의 감정을 유사하게 경험하는 정서적인 요소로 구분된다(Davis, 1983). 공감에 있어 인지적 공감과 정서적 공감의 구분이 중요한 이유는 인지적 공감과 정서적 공감이 발휘되는 방식이 상이하고, 또 이에 따라 각각을 신장시키는 전략 또한 다를 수 있기 때문이다. 타인의 감정을 이해하는 것은 상대적으로 훈련이 용이하고 이를 신장시킬 수 있다는 증거가 비교적 분명한 반면, 타인의 감정과 유사한 감정을 경험하는 것은 쉽게 훈련하기가 어려우며 이를 위해서는 단순히 타인의 감정을 이해하는 것 이상의 일이 필요하다(Lam, Kolomitro, & Alamparambil, 2011).

또한, 인지적 공감 수준이 높은 것이 반드시 친사회적 행동으로 이어지지 않을 수 있다는 것 또한 중요하게 고려할 필요가 있다. 때론 타인의 마음과 감정을 잘 이해하는 것은 타인을 속이거나 괴롭히는 데 이용될 수도 있는 등(Ding, Wellman, Wang, & Lee, 2015; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999) 인지적 공감은 부정적인 상황에서도 활용될 여지가 있다. 즉, 괴롭힘과 관련하여 공감의 어떤 측면에 주목하느냐에 따라 공감의 효과는 상이하게 나타날 수 있으며, 이는 괴롭힘 관련 개입에 있어 특히 중요하게 고려할 필요가 있다. 공감 능력을 높임으로써 괴롭힘을 예방하고자 할 때, 자칫 인지적 공감 능력과 같이 특정 공감 능력만 높일 경우 의도치 않은 결과를 가져올 수도 있기 때문이다.

실제로 인지적, 정서적 공감과 괴롭힘 간의 관계를 확인한 연구들을 살펴보면 인지적 공감과 정서적 공감의 효과가 상이하게 나타남을 확인할 수 있다. 정서적 공감과 괴롭힘 사이에 부적 관련이 있다는 연구는 비교적 일관된 반면(Belacchi & Farina, 2012; Stavirnidis et al., 2010), 인지적 공감의 경우 일부 연구에서는 괴롭힘 관련 행동과 부적 관련이 나타나지만(Belacchi & Farina, 2012; Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007; Poteat & Espelage, 2005), 괴롭힘 관련 행동과 무관하다는 연구 또한 있으며(Jolliffe & Farrington, 2006; Stavirnidis, Georgiou, & Theofanous, 2010), 연구 대상에 따라서는 마음 읽기와 같은 인지적 공감이 괴롭힘 가해 행동과 관련이 있다는 결과 또한 보고된 바 있는 등(Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2010) 연구 결과가 혼재되어 있다. 괴롭힘 참여 행동과 공감 간의 관계를 다룬 연구 40편을 개관한 연구(Van Noorden, Haselager, Cillessen, &

Bukowski, 2014)에서도 인지적 공감의 경우 피해-방어자 역할과는 정적 관련이 있었지만, 방관자의 경우 정적 관련과 부적 관련이 혼재된 것으로 나타났다. 국내 연구 또한 유사하다. 인지적, 정서적 공감을 구분하지 않을 경우 공감은 괴롭힘 관련 행동과 부적인 관련을 맺는 것으로 나타나지만(남미애, 홍봉선, 2013; 서미정, 2015), 인지적, 정서적 공감을 구분할 경우 결과는 다소 다르게 나타난다.

중학교 1학년 학생을 대상으로 괴롭힘 참여 행동과 공감 간의 관계를 살펴본 신나민(2012)의 연구에서는 관점 취하기와 같은 인지적 공감 요소가 높아지면 가해-동조자 역할이 감소하고, 피해-방어자 역할이 낮아지는 것으로 나타났다. 이 연구에서 정서적 공감의 요소로 볼 수 있는 감정 전이의 영향력은 상대적으로 작았다. 이와 달리 초등학생을 대상으로 공감과 괴롭힘 참여 행동 간의 관계를 살펴본 오인수(2010)의 연구에서는 정서적 공감과 피해 도움 행동 간에 관련성이 나타났고, 인지적 공감과 피해 도움 행동 간의 관련은 여성에게서만 유의한 것으로 나타났다. 유사하게 초등학교 5,6학년 학생을 대상으로 공감 능력과 괴롭힘 참여 행동 간의 관계를 살펴본 김혜리(2013)의 연구에서도 가해자와 피해-방어자, 가해-동조자 간에 인지적 공감에 있어 차이는 없는 반면, 정서적 공감에 있어서는 피해-방어자가 가해자, 가해-동조자 보다 높은 것으로 나타났다.

선행 연구 간에 비일관된 결과가 나타난 이유로 선행 연구의 접근이 주로 변수 중심의 접근이었다는 점을 고려해볼 수 있다. 개인은 인지적 공감과 정서적 공감 모두를 가지고 있기 때문에 개인 내에서 인지적 공감과 정서적 공감은 독립적으로 작용하지 않을 가능성이 있다. 즉, 개인 내에 인지적 공감과 정서적 공감이 어떻게 조합되느냐에 따라 개인 간에 독특한 질적인 차이가 발생할 가능성이 있으며, 이 점을 고려할 때 인지적, 정서적 공감과 괴롭힘 간의 관련을 개인 중심 접근을 통해 살펴보는 일이 필요하다. 이는 인지적, 정서적 공감과 괴롭힘 간의 관계를 보다 세밀하게 살피는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

이에 본 연구에서는 개인 중심 접근을 활용하여 인지적-정서적 공감 수준에 있어 서로 다른 패턴의 집단으로 구분할 수 있는지 확인하고자 하였다. 나아가 개인 간 인지적-정서적 공감 패턴에 따라 괴롭힘에 대한 태도와 괴롭힘에 있어 주변인 참여 행동(방관자 역할, 피해-방어자 역할, 가해-동조자 역할)에 있어 차이가 나타나는지를 살펴보았다. 이를 통해 인지적, 정서적 공감이 개인 내에 어떻게 조합되는지 또 이 조합 양상에 따라 괴롭힘 관련 태도 및 주변인 역할이 다르게 나타나는지를 확인하고, 이를 통해 괴롭힘에 있어 공감의 역할에 대한 이해를 높이고자 하였다. 본 연구에서는 괴롭힘에 있어 주변인의 역할에 주목하였기 때문에 가해자와 피해자 역할은 제외하고, 주변인의 역할을 중심으로 연구를 진행하였다. 또한, 본 연구에서는 초등학생을 대상으로 연구를 진행하였다. 이는 최근 교육부 학교폭력 실태조사에서 가장 높은 피해 응답률을 나타내는 등(교육부, 2019) 초등학생들의 괴롭힘에 대해 파악하고 개입하는 일이 중요하다고 판단하였기 때문이다. 발달적 관점에서도 초등학교 고학년 시기는 또래 관계가 본격적으로 중요해지는 시기로, 이 시기에 또래 괴롭힘 예방은 중요한 문제라 할 수 있다. 이에 따른 본 연구의 연구 문제는 아래와 같다.

연구 문제 1. 인지적, 정서적 공감 수준에 따라 구분되는 프로파일이 나타나는가?

연구 문제 2. 인지적-정서적 공감 프로파일에 따라 괴롭힘에 대한 태도, 괴롭힘에 있어 주변인 참여 역할(방관자 역할, 피해-방어자 역할, 가해-동조자 역할)이 달라지는가?

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에는 1개 광역시와 1개 도(道)에 재학 중인 초등학교 5,6학년 학생 979명이 참여하였다. 참여 학생 중 여학생은 471명(48.1%), 남학생은 508명(51.9%)이었으며, 5학년은 485명(49.5%), 6학년은 494명(50.5%)이었다. 5학년 중 남학생은 252명(51.96%), 여학생은 233명(48.04%)이었으며, 6학년의 경우 남학생 256명(51.82%), 여학생 238명(48.18%)이었다.

2. 연구 도구

1) 공감 능력

공감 능력의 경우 Bonino 외(1998)가 개발하고, 최병호(2017)가 번안한 척도를 활용하여 측정하였다. 공감 척도는 인지적 공감 능력을 측정하는 6개 문항(문항 예: 나는 다른 친구들보다도 먼저 어떤 사람의 기분이 변했다는 것을 알아차릴 수 있다)과 정서적 공감 능력을 측정하는 6개 문항(문항 예: 친구가 우는 모습을 보면, 나 역시 울 것 같다)으로 구성되어 있으며, 5점 Likert 척도를 활용하여 측정하였다(1-매우 그렇지 않다, 5-매우 그렇다). 측정 도구의 신뢰도(Cronbach's α)는 인지적 공감능력이 .83, 정서적 공감 능력이 .84로 비교적 높게 나타났다.

2) 또래 괴롭힘에 대한 태도

또래 괴롭힘에 대한 태도는 Salmivalli와 Voeten(2004)의 척도를 활용하여 측정하였다. 척도는 5점 Likert 형식(1-전혀 그렇지 않다, 5-매우 그렇다)의 10개 문항으로 구성되어 있으며(문항 예: 다른 사람을 괴롭히는 일에 함께해서는 안 된다), 문항 점수가 높을수록 또래 괴롭힘에 대해 부정적으로 생각함을 의미한다. 본 연구에서는 괴롭힘에 대한 아동의 상이한 이해가 괴롭힘 측정 과정에 미치는 영향을 가능한 줄이기 위해 선행 연구(이동형, 2014; Olweus, 2013)의 제안에 따라 척도를

제시하기에 앞서 괴롭힘에 관한 정의를 간략히 설명한 후 문항에 응답하도록 하는 절차를 따랐다. 괴롭힘에 대한 태도 척도의 신뢰도(Cronbach's α)는 .76으로 나타났다.

3) 또래 괴롭힘 참여 역할

또래 괴롭힘 참여 역할은 서미정(2008)이 개발한 또래 괴롭힘 참여 역할 척도를 활용하여 측정하였다. 본 연구에서는 주변인 역할에 주목하였기 때문에 또래 괴롭힘 참여 역할 중 가해자, 피해자 관련 척도를 제외하고, 주변인 행동을 측정하는 방관자 역할 6문항(문항 예: 또래 괴롭힘 상황을 보고 모른 채한다), 피해-방어자 역할 6문항(문항 예: 괴롭힘 당하는 아이에게 힘과 용기를 준다), 가해-동조행동 6문항(반 친구들이 한 아이를 괴롭힐 때 옆에서 부추긴다)을 활용하였다. 또래 괴롭힘 태도 척도와 동일하게 측정에 앞서 괴롭힘에 대한 정의를 제시하였다. 신뢰도(Cronbach's α)는 방관자, 가해-동조자, 피해-방어자 각각 .87, .61, .81로 나타났다.

3. 분석 방법

본 연구에서는 잠재 프로파일 분석을 활용하여 인지적, 정서적 공감 수준에 따라 별도의 프로파일 이 나타나는지, 또 각 프로파일 별로 또래 괴롭힘에 대한 태도와 참여 역할이 달라지는지를 분석하였다. 잠재 프로파일 분석의 경우 잠재 프로파일의 수를 결정하는 것이 필요하다. 본 연구에서는 잠재 프로파일의 수를 점차 하나씩 늘려가면서 모형의 적합도를 비교하였다. 잠재 프로파일의 수가 상이한 모형간 비교에 있어 BIC(Bayesian information criterion) 지수와 BLRT(bootstrap likelihood ratio test) 결과가 보다 타당도가 높다는 선행 연구(Nylund, Asparouhov, & Muthen, 2007)에 근거하여 BIC 지수와 BLRT 결과를 바탕으로 잠재 프로파일 수를 판단하되, 해석 가능성을 종합적으로 고려하여 최종 잠재 프로파일 수를 결정하는 방식을 따랐다. 잠재 프로파일 수 결정 후에는 Bakk 외에 의해 제안된 3단계 모형 방법(Baak, Tekle, & Vermunt, 2013)을 활용하여 잠재 프로파일 별로 또래 괴롭힘에 대한 태도와 참여 역할(방관자 역할, 피해-방어자 역할, 가해-동조자 역할)에 있어 차이가 나타나는지를 검정하였다. 잠재 프로파일 분석을 위해 Latent Gold 5.10을 활용하였으며, 기타 기술통계 및 신뢰도 등 분석은 Jamovi 1.0.5를 사용하였다.

III. 연구 결과

1. 기술통계 및 상관분석 결과

주요 변수의 기술통계 및 상관분석 결과는 <표 1>과 같다. 인지적 공감과 정서적 공감은 괴롭힘 태도 및 참여 역할과 유사한 패턴을 보였다. 즉, 공감 능력이 높을수록 괴롭힘에 대한 태도가 부정적이었고, 피해-방어자 역할은 높았으며 반대로 방관자 역할 및 가해-동조자 역할은 낮아지는 것으로 나타났다. 다만, 인지적 공감과 정서적 공감 간 상관은 .48로 비교적 높지만 정확히 일치하는 구인은 아닌 것으로 나타났다. 이는 인지적 공감과 정서적 공감과 여타 변인 간의 관계를 보다 세밀히 살펴볼 필요가 있음을 뜻한다.

괴롭힘 태도와 괴롭힘 참여 역할 사이에도 유의한 관련이 있는 것으로 나타났다. 괴롭힘에 대한 태도가 부정적일수록 방관자 역할 및 가해-동조자 역할이 줄어들었고, 반대로 피해-방어자 역할은 높아지는 것으로 나타났다. 괴롭힘 참여 역할 간 관계를 살펴보면, 방관자 역할과 가해-동조자 역할 간에는 정적인 관련이 있는 것으로 나타났고 피해-방어자 역할과는 방관자 역할, 가해-동조자 역할 모두 부적 관련이 있는 것으로 나타났다.

<표 1> 기술통계 및 상관분석 결과

		1	2	3	4	5	6
1	인지적 공감	-					
2	정서적 공감	.48***	-				
3	괴롭힘에 대한 부정적 태도	.29***	.23***	-			
4	방관자 역할	-.19***	-.19***	-.48***	-		
5	피해-방어자 역할	.34***	.29***	.51***	-.49***	-	
6	가해-동조자 역할	-.12***	-.10***	-.44***	.38***	-.17***	-
	평균	3.28	3.82	4.20	2.11	3.40	1.65
	표준편차	0.89	0.77	0.56	0.84	0.86	0.56
	왜도	-0.36	-0.52	-0.73	0.47	-0.05	0.91
	첨도	-0.30	0.21	0.31	-0.30	-0.37	0.66

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

2. 잠재 프로파일 분석: 잠재 프로파일 수 결정 및 잠재 프로파일 특성 분석

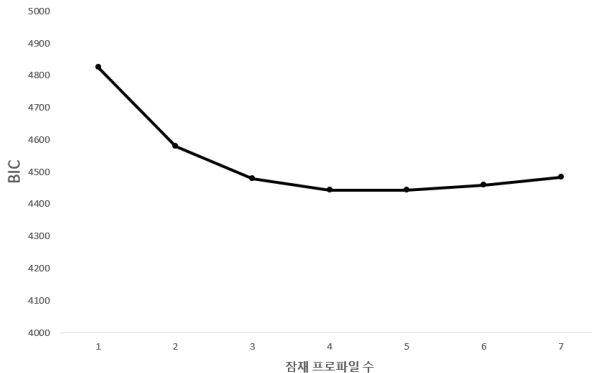
인지적 공감과 정서적 공감 프로파일을 확인하기 위해 잠재 프로파일 분석을 실시하였다. 적절한 프로파일 수를 결정하기 위해 잠재 프로파일의 수를 1개인 모형부터 하나씩 수를 늘려가며 모형의

적합도를 비교·분석하였다. 분석 결과 BIC 값의 경우 프로파일 수가 4개일 때 가장 낮고, 이후 점차 증가하는 것으로 나타났다. BLRT 결과의 경우 프로파일 수가 6개일 때까지는 통계적으로 유의하였지만, 7개일 경우에는 통계적으로 유의하지 않았다. BIC 값의 변화가 프로파일 수가 3개 이상인 경우부터 비교적 완만하고(그림 1) 참고), 연속 변수일 경우 프로파일 수 결정에 있어 BLRT 결과가 비교적 타당하다는 선행 연구 결과에 근거하여(Nylund et al., 2017, p. 564), 본 연구에서는 프로파일 수를 6개로 판단하였다. 분석 결과를 <표 2>에 표시하였다.

<표 2> 잠재 프로파일 모형 적합도 비교

	1	2	3	4	5	6	7
log likelihood	-2399.49	-2259.13	-2191.65	-2156.5	-2139.45	-2129.77	-2126.23
AIC	4806.97	4536.26	4411.31	4351.01	4326.89	4317.55	4315.92
BIC	4826.51	4580.22	4479.69	4443.81	4444.12	4459.20	4484.53
BLRT	-	280.72***	134.95***	34.17***	34.12***	19.34***	9.09

AIC= Akaike's Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion, BLRT = Bootstrap Likelihood Ratio Test
 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



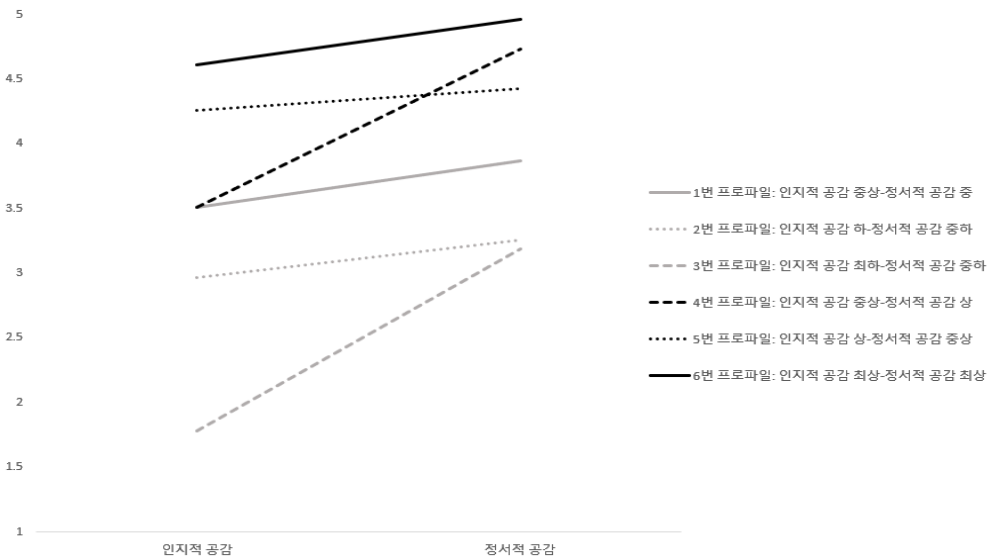
[그림 1] 잠재 프로파일 수에 따른 BIC 변화

6개 잠재 프로파일의 인지적 공감과 정서적 공감의 평균을 확인한 결과 각 프로파일 별로 인지적 공감과 정서적 공감 수준이 상이한 것으로 나타났다. 전체의 5.87%를 차지한 6번 프로파일의 경우 Wald 검정 결과 인지적 공감과 정서적 공감 수준 모두가 전체 참여자 중에서 가장 높은 프로파일로 나타났다(모두 $p < .05$). 이에 '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상 프로파일'로 명명하였다. 1번, 5번, 4번 프로파일은 6번 프로파일보다는 인지적 공감과 정서적 공감 수준이 낮고, 2번, 3번 프로파일보다 인지적 공감과 정서적 공감 수준이 높다는 점에서 공통적이지만(모두 $p < .028$) 집단별 특성은 다소 상이하게 나타났다. 1번과 4번 프로파일의 경우 인지적 공감에 있어서는 두 집단이 유사하

였지만($p = .999$), 정서적 공감에 있어서는 4번 프로파일이 1번 프로파일보다 높았다($p < .001$). 5번 프로파일의 경우 인지적 공감은 1번, 4번 프로파일보다 높았지만(모두 $p < .001$), 정서적 공감은 4번 프로파일보다는 낮고 1번 집단보다는 높았다(모두 $p < .001$). 이에 1번 프로파일을 '인지적 공감 상-정서적 공감 중상' 프로파일로, 4번 프로파일을 '인지적 공감 중상-정서적 공감 상 프로파일', 5번 프로파일을 '인지적 공감 상-정서적 공감 중상' 프로파일로 명명하였다. 1번, 4번, 5번, 6번 프로파일보다 인지적 공감과 정서적 공감이 모두 낮은 2번과 3번 프로파일의 경우, 둘을 비교했을 때 인지적 공감 수준에 있어서는 2번 프로파일이 3번 프로파일보다 높았지만(모두 $p < .001$), 정서적 공감 수준에 있어서는 차이가 유의하지 않았다($p = .720$). 이에 2번 프로파일을 '인지적 공감 하-정서적 공감 중하' 프로파일로, 3번 프로파일을 '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 프로파일로 명명하였다. 분석 결과를 <표 3>과 [그림 2]에 제시하였다.

<표 3> 잠재 프로파일 별 인지적 공감과 정서적 공감의 평균

집단	집단 명	비율	인지적 공감	정서적 공감
1	인지적 공감 중상-정서적 공감 중	31.90%	3.51	3.87
2	인지적 공감 하-정서적 공감 중하	30.21%	2.97	3.26
3	인지적 공감 최하-정서적 공감 중하	11.46%	1.78	3.19
4	인지적 공감 중상-정서적 공감 상	11.19%	3.51	4.73
5	인지적 공감 상-정서적 공감 중상	9.36%	4.26	4.43
6	인지적 공감 최상-정서적 공감 최상	5.87%	4.61	4.96



[그림 2] 프로파일 별 인지적 공감과 정서적 공감

3. 잠재 프로파일에 따른 괴롭힘 태도 및 참여 역할 차이 분석

잠재 프로파일 별로 괴롭힘 태도 및 참여 역할에 있어 차이가 나타나는지를 3단계 모형을 활용하여 분석하였다(Baak et al., 2013). 먼저 괴롭힘에 대한 태도의 경우 '인지적 공감 상-정서적 공감 중상', '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상', '인지적 공감 중상-정서적 공감 상', '인지적 공감 중상-정서적 공감 중', '인지적 공감 하-정서적 공감 중하', '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 집단 순으로 괴롭힘에 대해 부정적인 태도를 가진 것으로 나타났다. Wald 검정 결과, '인지적 공감 상-정서적 공감 중상' 프로파일과 '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상' 프로파일 간 차이($p = .800$), '인지적 공감 중상-정서적 공감 중' 프로파일과 '인지적 공감 중상-정서적 공감 상' 프로파일 간 차이($p = .340$), '인지적 공감 하-정서적 공감 중하' 프로파일과 '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 프로파일 간 차이($p = .540$)를 제외하고는 모두 통계적으로 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다(모두 $p < .05$). 즉 괴롭힘에 대한 태도의 경우 '인지적 공감 상-정서적 공감 중상' 프로파일과 '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상' 프로파일이 괴롭힘에 대해 비교적 부정적인 태도를 가지고 있다는 점에서 유사한 패턴을 보였고, '인지적 공감 하-정서적 공감 중하' 프로파일과 '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 프로파일이 괴롭힘에 대해 비교적 긍정적인 태도를 가지고 있다는 점에서 유사했다. '인지적 공감 중상-정서적 공감 중' 프로파일과 '인지적 공감 중상-정서적 공감 상' 프로파일은 괴롭힘에 대한 태도가 비교적 중간이라는 점에서 유사한 패턴을 보였다.

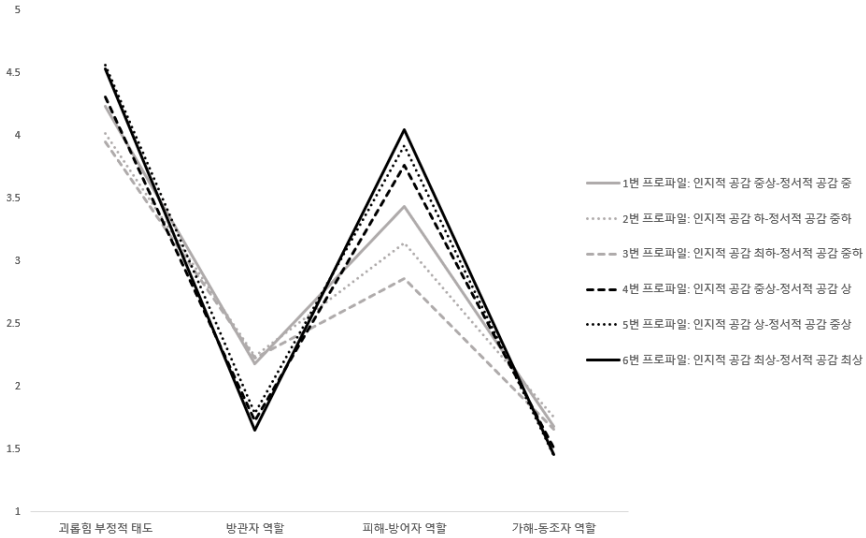
괴롭힘 참여 역할 중 방관자 역할의 경우 '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상', '인지적 공감 중상-정서적 공감 상', '인지적 공감 상-정서적 공감 중상', '인지적 공감 하-정서적 공감 중하', '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하', '인지적 공감 중상-정서적 공감 중' 프로파일 순으로 방관자 역할을 덜 하는 것으로 나타났다. Wald 검정 결과, '인지적 공감 중상-정서적 공감 상', '인지적 공감 상-정서적 공감 중상', '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상' 프로파일 간에 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났으며(모두 $p > .05$), '인지적 공감 중상-정서적 공감 중', '인지적 공감 하-정서적 공감 중하', '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 프로파일 간 차이 또한 통계적으로 유의하지 않았다(모두 $p > .05$). 그러나 '인지적 공감 중상-정서적 공감 중', '인지적 공감 하-정서적 공감 중하', '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 프로파일의 경우 '인지적 공감 중상-정서적 공감 상', '인지적 공감 상-정서적 공감 중상', '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상' 프로파일보다 모두 통계적으로 유의하게 방관자 역할을 많이 하는 것으로 나타나(모두 $p < .001$) 방관자 역할의 경우 '인지적 공감 중상-정서적 공감 상', '인지적 공감 상-정서적 공감 중상', '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상' 프로파일이 낮은 방관자 역할을 보인다는 점에서 유사한 패턴을, '인지적 공감 중상-정서적 공감 중', '인지적 공감 하-정서적 공감 중하', '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 프로파일이 비교적 높은 방관자 역할을 보이는 또 다른 유사한 패턴을 보이는 것으로 나타났다.

피해-방어자 역할의 경우 '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상', '인지적 공감 상-정서적 공감 중상', '인지적 공감 중상-정서적 공감 상', '인지적 공감 중상-정서적 공감 중', '인지적 공감 하-정서적 공감 중하', '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 프로파일 순으로 피해-방어자 역할을 많이 하는 것으로 나타났다. Wald 검정을 실시한 결과, 이 중 '인지적 공감 중상-정서적 공감 상', '인지적 공감 상-정서적 공감 중상', '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상' 프로파일 간의 차이는 통계적으로 유의하지 않게 나타났으며(모두 $p > .05$), 이외 차이는 모두 통계적으로 유의하게 나타났다($p < .05$). 즉, '인지적 공감 중상-정서적 공감 상', '인지적 공감 상-정서적 공감 중상', '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상' 프로파일이 유사하게 높은 피해-방어자 역할을 보였고, 이어서 '인지적 공감 중상-정서적 공감 중', '인지적 공감 하-정서적 공감 중하', '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 순으로 피해-방어자 역할을 많이 하는 것으로 나타났다.

가해-동조자 역할의 경우 '인지적 공감 하-정서적 공감 중하', '인지적 공감 중상-정서적 공감 중', '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하', '인지적 공감 중상-정서적 공감 상', '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상', '인지적 공감 상-정서적 공감 중상' 프로파일 순으로 가해-동조자 역할을 많이 하는 것으로 나타났다. Wald 검정을 통해 프로파일 간 차이를 확인해 본 결과, '인지적 공감 중상-정서적 공감 중', '인지적 공감 하-정서적 공감 중하', '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 프로파일 간에 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났으며(모두 $p > .05$), '인지적 공감 중상-정서적 공감 상', '인지적 공감 상-정서적 공감 중상', '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상' 프로파일 간 차이 또한 유의하지 않았다(모두 $p > .05$). '인지적 공감 중상-정서적 공감 상', '인지적 공감 상-정서적 공감 중상', '인지적 공감 최상-정서적 공감 최상' 프로파일은 '인지적 공감 하-정서적 공감 중하', '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 프로파일보다 가해-동조자 역할을 덜 하는 것으로 나타났다(모두 $p < .001$), '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 프로파일의 경우 다른 프로파일들과 가해-동조자 역할에 있어 차이가 나타나지 않았다. <표 4>와 [그림 3]에 분석 결과를 제시하였다.

<표 4> 잠재 프로파일 별 괴롭힘 태도 및 괴롭힘 참여 역할 평균

	집단					
	1	2	3	4	5	6
	'인지적 공감 중상- 정서적 공감 중'	'인지적 공감 하- 정서적 공감 중하'	'인지적 공감 최하- 정서적 공감 중하'	'인지적 공감 중상- 정서적 공감 상'	'인지적 공감 상- 정서적 공감 중상'	'인지적 공감 최상- 정서적 공감 최상'
괴롭힘 부정적 태도	4.24 ^b	4.02 ^c	3.95 ^c	4.31 ^b	4.57 ^a	4.54 ^a
방관자 역할	2.18 ^a	2.24 ^a	2.23 ^a	1.73 ^b	1.79 ^b	1.65 ^b
피해-방어자 역할	3.44 ^b	3.15 ^c	2.86 ^d	3.77 ^a	3.92 ^a	4.05 ^a
가해-동조자 역할	1.68 ^a	1.76 ^a	1.66 ^{ab}	1.51 ^b	1.45 ^b	1.46 ^b



[그림 3] 프로파일 별 괴롭힘에 대한 태도와 주변인 참여 역할

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학생을 대상으로 인지적, 정서적 공감 수준에 따라 프로파일이 다르게 나타나는지, 또 인지적-정서적 공감 프로파일 별로 또래 괴롭힘에 대한 태도, 괴롭힘 참여 역할에 있어 차이가 나타나는지를 분석하고자 하였다. 주요 연구 결과와 시사점은 다음과 같다.

첫째, 인지적, 정서적 공감 수준에 따라 서로 다른 6개의 프로파일이 나타남을 확인하였다. 분석 결과 인지적 공감과 정서적 공감이 모두 가장 높은 1개 프로파일이 나타났으며, 이외에 인지적 공감과 정서적 공감 수준에 따라 프로파일의 양상은 비교적 다양하게 나타났다. 흥미롭게도 인지적 공감과 정서적 공감의 높낮이가 서로 다른 두 개 프로파일이 나타났으며('인지적 공감 중상-정서적 공감 상' 프로파일과 '인지적 공감 상-정서적 공감 중상' 프로파일), 또한 인지적 공감 수준이 유사하지만 정서적 공감 수준에서 차이가 나타나는 경우('인지적 공감 중상-정서적 공감 중' 프로파일과 '인지적 공감 중상-정서적 공감 상' 프로파일), 정서적 공감 수준은 유사하지만 인지적 공감 수준은 다른 프로파일 또한 나타났다('인지적 공감 하-정서적 공감 중하' 프로파일과 '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 프로파일). 비율로 보았을 때, 인지적 공감과 정서적 공감이 모두 높은 경우는 전체 5.87% 정도였고, 나머지 94.13%의 참여자는 인지적 공감과 정서적 공감이 서로 상이한 패턴을 보였으며, 이 가운데 인지적 공감 수준은 유사하지만 정서적 공감 수준은 상이한 프로파일과 정서적 공감 수준은 유사하지만 인지적 공감 수준은 다른 프로파일 또한 나타났다. 이는 인지적 공감과 정서적 공감

이 구분되며, 독립적으로 작용한다는 선행 연구와 일치하는 결과이다(Caravita et al., 2009; Davis, 1983).

둘째, 각 프로파일 별로 괴롭힘에 대한 태도와 괴롭힘 참여 역할 또한 다르게 나타났다. 전체적으로 인지 및 정서적 공감 수준이 높을수록 괴롭힘에 대한 부정적인 태도와 피해-방어자 역할이 높았고, 방관자 역할과 가해-동조자 역할은 낮았다. 그러나 인지 및 정서적 공감의 조합 정도에 따른 차이는 괴롭힘에 대한 태도와 괴롭힘 참여 역할 각각에서 다소 상이하게 나타났다. 괴롭힘 태도의 경우 전체적으로 인지적 공감 수준에 따라 그 정도가 달라지는 패턴을 보였다. 즉 정서적 공감이 높고 인지적 공감이 낮은 집단보다, 정서적 공감이 낮고 인지적 공감이 높은 집단이 더 부정적인 괴롭힘 태도를 보였다('인지적 공감 중상-정서적 공감 상' 프로파일과 '인지적 공감 상-정서적 공감 중상' 프로파일).

그러나 괴롭힘 참여 역할의 경우 인지적 공감과 정서적 공감의 조합에 따른 차이가 다소 상이한 것으로 나타났다. 즉, 인지적 공감이 유사하더라도 정서적 공감이 다를 경우에 정서적 공감 수준에 따라 괴롭힘 참여 역할은 달라지는 것으로 나타났으며('인지적 공감 상-정서적 공감 중상' 프로파일과 '인지적 공감 중상-정서적 공감 상' 프로파일), 이 경우 정서적 공감 수준이 높을 경우에 피해-방어자 역할을 더 많이 보였고, 방관자 역할과 가해-동조자 역할은 덜 보이는 것으로 나타났다. 또한, 비록 인지적 공감 수준이 낮더라도 정서적 공감 수준이 유사할 경우에 피해-방어자 역할을 제외한 방관자 역할, 가해-동조자 역할에 있어 차이가 없었다('인지적 공감 하-정서적 공감 중하' 프로파일과 '인지적 공감 최하-정서적 공감 중하' 프로파일).

이를 종합해볼 때, 괴롭힘에 대한 태도에 있어서는 인지적 공감이, 괴롭힘 참여 역할에 있어서는 정서적 공감이 상대적으로 중요하게 작용한다고 볼 수 있다. 이는 괴롭힘 참여 역할에 있어서 인지적 공감보다는 정서적 공감이 더 중요하게 작용한다는 선행 연구(김혜리, 2013; 오인수, 2010; Belacci & Farina, 2012; Stavirnidis et al., 2010)와 유사한 결과이다. 또한 이는 공격성에 있어서 공격성에 대한 태도와 실제 공격적 행동 간에는 구분되는 관계가 존재한다는 Huesman과 Guerra(1997)의 연구와도 맥을 함께한다. 특히 태도와 행동에 있어서 인지적, 정서적 공감은 상이한 영향을 끼칠 수 있다. 괴롭힘에 대한 태도의 경우 괴롭힘에 대한 자신의 입장에 대해서만 고려하면 되기 때문에, 이 경우에는 인지적 공감처럼 타인의 감정을 알아차리는 능력이 중요하게 작용할 수 있다. 그러나 괴롭힘 피해자를 방어하거나, 가해자에게 동조하지 않는 데에는 인지적 공감만으로 충분하지 않을 수 있다. 이 경우 타인의 감정을 알아차리는 능력은 괴롭힘 피해자 뿐만 아니라, 가해자와 가해 행동을 지켜보는 주변인에게도 적용될 수 있기 때문이다. 즉, 괴롭힘 상황에서 자신의 지위, 평판을 유지하기 위해 가급적 괴롭힘 상황에 개입하지 않거나, 가해자에게 동조하는 모습으로 이어질 수도 있다(Juvonen & Graham, 2014; Juvonen & Galván, 2008). 이런 경우에는 인지적 공감만으로 충분하지 않으며, 괴롭힘을 당하는 사람의 감정을 본인이 유사하게 느낄 수 있는 능력인 정서

적 공감이가 더 중요하게 기능할 수 있다(Jolliffe & Farrington, 2006)

이를 통해 볼 때 괴롭힘과 관련하여 인지적 공감을 높이는 방식의 개입은 괴롭힘에 대한 부정적 태도를 높이는 데에는 기여할 수 있지만, 괴롭힘 참여 역할을 바꾸는 데에는 한계가 있을 수 있다. 괴롭힘 참여 역할을 바꾸기 위해서는 기존의 감정 인식, 타인의 마음 읽기 등과 같은 인지적 공감을 높이는 개입에 더해 정서적 공감을 높일 수 있는 개입 전략에 대한 탐색이 필요하다. 특히, 공감 증진 프로그램들 다수가 인지적 공감 신장 위주로 구성되어 있으며 정서적 공감을 높일 수 있는 전략이 아직 미비하다는 점을 고려하여(Lam et al., 2011), 향후 이와 관련된 추가적인 연구가 더 많이 진행될 필요가 있다. 이와 관련해 우선적으로 이루어져야 할 일 중 하나는 개입 프로그램의 효과를 확인할 때 인지적 공감과 정서적 공감을 구분하여 그 효과를 확인해야 한다는 점이다. 이는 특정 공감 프로그램이 어떤 공감 능력 신장에 효과적인지를 밝혀줄 수 있을 것이며, 나아가 이 과정에서 정서적 공감을 높일 수 있는 개입 전략에 대한 논의 또한 이루어질 수 있을 것이다.

본 연구는 초등학교생들이 인지적 공감과 정서적 공감 수준에 따라 상이한 패턴의 집단으로 구분되며, 각 집단별로 괴롭힘에 대한 태도, 참여 역할이 상이하게 나타남을 확인했다는 점에 그 의의가 있다. 이를 통해 인지적 공감과 정서적 공감 간의 관계는 한 요소가 높을 때 다른 요소도 함께 높은 단순한 관계가 아니라, 한 요소에 있어서 동일한 수준을 보인다 하더라도 다른 요소에서는 다른 수준을 보일 수 있으며, 따라서 학생들에 따라 어떤 공감 요소가 부족한지 확인하고 이에 따라 서로 다른 개입 전략을 마련하는 것이 필요하다는 것을 알 수 있었다. 또한 괴롭힘에 대한 태도에 있어서는 인지적 공감과 정서적 공감이 모두 중요하게 작용하지만, 괴롭힘 참여 역할의 경우에는 정서적 공감의 역할이 상대적으로 높게 나타남을 확인한 것도 이 연구의 의의로 볼 수 있다. 이는 괴롭힘 예방에 있어서 정서적 공감을 높일 수 있는 전략을 고려하는 것이 중요함을 시사한다.

본 연구의 한계는 다음과 같다. 우선, 본 연구는 주요 변수의 측정을 자기보고에만 의존하고 있다는 점에서 가장 큰 한계가 있다. 주요 변수의 측정을 자기보고에만 의존할 경우 보고 방식의 동일함으로 인해 변수 간의 관계를 과대 추정할 우려가 있으며, 괴롭힘 관련 측정 도구의 경우 사회적으로 바람직하게 응답하려는 경향으로 인해 응답이 왜곡되었을 가능성 또한 배제하기 어렵다(Van de Mortel, 2008; cf. Olweus, 2013). 따라서 향후 연구에서는 또래 지명 등 다양한 방식을 활용하여 측정 방식으로 인한 차이가 나타나지는 않는지에 대해 추가적인 연구를 수행해볼 필요가 있다. 가해-동조자 역할의 경우 .61로 비교적 낮은 신뢰도가 나타났기 때문에 가해-동조자와 관련된 연구 결과 해석에 있어 주의가 필요하다는 점 또한 본 연구의 한계이다. 가해-동조자 역할의 경우 사회적 바람직성에 따라 응답이 달라질 가능성이 가장 높기 때문에, 척도의 낮은 신뢰도가 사회적 바람직성 때문은 아닌지 등에 대한 연구가 추후 이루어질 필요가 있다.

괴롭힘과 관련하여 본 연구에서는 괴롭힘 상황을 특정하지 않고 괴롭힘에 대한 태도와 참여 역할을 살펴보았지만, 괴롭힘의 양상은 누가, 어떤 형식으로 괴롭히는지에 따라 매우 상이한 모습을 보

인이다. 일례로 괴롭힘이 인기와 같이 지위 있는 친구에 의해 이루어지는 경우 개인의 반응은 구분되며(최병호, 2017; Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2010; Rodkin & Hodges, 2003), 괴롭힘의 형식이 신체적 폭력을 동반하는 물리적인 형태인 경우와 관계적 괴롭힘인 경우가 다르게 나타난다(Rivers & Smith, 1994). 향후 연구에서는 괴롭힘의 주체, 형태를 보다 다양화하여, 각 상황에서 인지적, 공감적 수준이 상이한 개인들이 어떻게 반응하는지를 살펴보는 것도 흥미로울 것이다. 특히 비교적 괴롭힘임을 알아차리기 쉬운 직접적 괴롭힘의 경우와 미묘하고, 알아차리기 어려운 간접적 괴롭힘의 경우 각각 인지적 공감과 정서적 공감의 역할이 어떻게 다르게 나타나는지를 살펴보는 일은 각 공감 능력의 역할, 기능에 대한 이해를 돕는데 기여할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부(2019). **2019년 1차 학교폭력 실태조사 결과 발표 보도자료**. 교육부.
- 김혜리(2013). 또래괴롭힘 참여역할에 따른 인지적·정서적 공감의 차이. **한국심리학회지: 발달**, 26(4), 1-20.
- 남미애, 홍봉선(2013). 학교폭력 주변인 역할에 영향을 미치는 요인. **한국아동복지학**, 50, 109-144.
- 박효정, 한미영, 김현진(2016). 어울림 학교폭력예방 프로그램의 적용효과 분석. **교육학연구**, 54(3), 121-150.
- 서미정(2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래 괴롭힘 참여 역할행동. **아동학회지**, 29(5), 79-96.
- 서미정(2015). 가해행동에 대한 태도 및 공감이 또래괴롭힘 방관행동에 미치는 영향. **한국아동복지학**, 52, 139-161.
- 신나민(2012). 청소년 또래괴롭힘의 참여유형에 영향을 미치는 요인들: 공감 구인을 중심으로. **청소년복지연구**, 14(4), 25-45.
- 오인수(2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과 공격성을 중심으로. **초등교육연구**, 23(1), 45-63.
- 최병호(2017). 괴롭힘 목격상황에서 가해자의 인기와 사회적 성취목표지향성이 주변인의 개입의도에 미치는 영향. 석사학위논문. 서울대학교.
- Averdijk, M., Eisner, M., & Ribeaud, D. (2014). Do social relationships protect victimized children against internalizing problems? *Journal of School Violence*, 13(1), 80-99.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38(2), 150-165.
- Bakk, Z., Tekle, F. B., & Vermunt, J. K. (2013). Estimating the association between latent class membership and external variables using bias-adjusted three-step approaches. *Sociological Methodology*, 43(1), 272-311.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38(2), 150-165.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy

- and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140–163.
- Caravita, S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138–170.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32(6), 988–998.
- Davis, M. H. (1983). Empathic concern and the muscular dystrophy telethon: Empathy as a multidimensional construct. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(2), 223–229.
- Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W., & Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: The roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 159–173.
- Ding, X. P., Wellman, H. M., Wang, Y., Fu, G., & Lee, K. (2015). Theory-of-mind training causes honest young children to lie. *Psychological Science*, 26(11), 1812–1821.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665–697.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 797–810.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540–550.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349.
- Lam, T. C. M., Kolomitro, K., & Alamparambil, F. C. (2011). Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(16), 162–200.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512–527.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthen, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535–569.

- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein, K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225–244). New York, NY: Guilford Press.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, *65*, 159–185.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*, 751–780.
- Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale. *Violence and Victims*, *20*(5), 513–528.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, *20*(5), 359–368.
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, *32*(3), 384–400.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*(2), 112–120.
- Salmivalli, C., Karna, A., & Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441–454). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22*(1), 1–15.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, *28*(3), 246–258.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Tobin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 425–435.
- Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., & Sund, A. M. (2015). The

long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9(1), 42.

- Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793-802.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637-657.
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40-48.

* 논문접수 2019년 11월 4일 / 1차 심사 2019년 12월 10일 / 2차 심사 2020년 3월 3일 / 게재승인 2020년 3월 3일

* 여태철: 서울대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 동대학원 교육학과에서 석사, 박사 학위를 취득하였다. 현재 경인교육대학교 교수로 재직 중이다. 주요 연구 분야는 아동 및 청소년의 정의적 특성의 발달, 학교 적응 등이다.

* E-mail: tcyeo@ginue.ac.kr

* 김명섭: 서울대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 동대학원 교육학과에서 석사, 박사 학위를 취득하였다. 현재 인천대학교 연구중점교수로 재직 중이다. 주요 연구 분야는 또래 관계, 학교폭력, 창의성 및 재능계발교육에서 사회정서적 특성과 발달 등이다.

* E-mail: edukms@inu.ac.kr

Abstract

Differences in Attitude and Participation Role in Bullying according to Cognitive-Affective Empathy Profiles

Yeo, Taechul*

Kim, Myung-Seop**

This study investigated the differences in peer bullying attitude and participation role according to cognitive-affective empathy profiles using latent profile analysis. Nine-hundred and seventy-nine 5th and 6th elementary school students participated in this study. We identified their cognitive and affective empathy, attitude toward bullying and participation roles in bullying via self-report method. Results showed that there were six latent profiles with different levels of cognitive and affective empathy. Bullying attitude and participation roles were also differed by latent profiles. Overall, the higher the level of cognitive empathy they had, the more negative attitude about bullying they showed. Bystander behaviors, however, were differed by their affective empathy. Based on the findings, the role of empathy in peer bullying and the importance of the distinction between cognitive and affective empathy were discussed.

Key words: empathy, cognitive empathy, affective empathy, school violence, bullying, bystander behavior

* First author, Professor, Gyeongin National University of Education

** Corresponding author, Research Professor, Incheon National University, E-mail: edukms@inu.ac.kr