

初等相談研究 第4券 第1號

The Korean Journal of Elementary Counseling

2005. Vol. 5, No. 1, 263 ~ 284

게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 친사회적 행동 증진에 미치는 영향

김 형 회

(청주교육대학교)

I. 문제 제기

오늘날 우리사회는 과학의 발달과 경제력 향상에 따라 물질만능주의가 팽배하면서 다른 사람에 대해 배려하지 않는 이기주의가 만연하고 있다. 핵가족화가 진행되면서 각 가정의 아이들은 부모의 관심과 보호를 지나치게 받아 더욱 자기중심적 인간으로 변해가고 있으며 학교교육현장에서도 더불어 살아가는 인성교육보다는 경쟁적인 지식중심의 교육이 우선함으로써 많은 문제가 발생하고 있어서 인성교육의 중요성이 그 어느 때보다 강조되어야 할 시점이다. 그러나 이에 대처하기 위한 체계적인 프로그램은 아직 충분히 찾아보기 어려운 형편이라 할 수 있다. 이런 상황으로 인해 발생되는 집단 따돌림, 폭력, 자살, 등교거부 등 다양한 형태의 견전하지 못한 행동들이 종종 사회적 문제로 등장하여 우리 사회 구성원 모두가 걱정해야 할 만큼 어려운 상황에 이르고 있다. 이러한 문제들은 기본적으로 타인에 대한 배려와 존중, 관계성을 이해하지 못하는데 기인한다. 여기서는 이를 친사회행동에 영향을 주는 여러 가지 요소 중 공감교육을 통해 해결하고자 한다.

공감교육의 초기 대상은 상담자였는데 시간이 흐르면서 청담자, 부모, 학생, 일반인 등으로 점차 확대되고 있다. 이는 공감이 상담과 심리치료를 넘어서 사람들의 삶 전체에 중요하다는 인식을 하게 됨에 따른 것이다. 이처럼 새롭게 인식된 공감은 시대와 학자에 따라 다양한 의

미로 정의되고 있는데 Aspy(1975)는 “당신이 그의 느낌과 느낌에 대한 이유 모두에 대해 이해하고 이를 상대방에게 의사소통하는 능력”이라고 했으며, Bryant(1987)는 “타인이 체험하는 느낌에 대한 정서적 반응을 수반하는 하나의 개인적, 주관적 체험”이라고 정의하였다. 또한 Forsyth(1979)는 “다른 사람에 대하여 날카로운 통찰력, 상상력이 풍부한 지각력, 사회적인 명민성”이라고 주장했고, Rosers(1959)는 “타인의 내적인 준거 틀을 정확하게, 그것의 감정적인 요소와 거기에 관련된 의미를 마치(as if)라는 사실을 망각함이 없이 마치 자신이 그 사람처럼 지각하는 상태”라고 했으며(박성희, 2004, P 22-29), Truax & Carkhuff(1967)은 “상담자의 현재 감정에 대한 상담자의 자각, 이해 그리고 민감성을 상담자에게 맞는 언어로 의사소통하는 능력”이라고 정의하였다. 이러한 여러 학자들의 공감에 대한 정의에 바탕 하여 본 연구자는 공감을 ‘개인이 상대방의 내적 심리상태를 추론하여 이해하고, 정서적 상태를 대리 체험하는 것’이라고 정의하고자 한다.

공감의 정의 속에는 생물학적으로 유전되는 것이라고 보는 입장과 사회적인 맥락 속에서 학습되는 것이라고 보는 입장이 대립하기도 하지만 여기서는 사회생활을 통하여 학습되는 것으로 규정한다. Mead(1934)는 “인간의 마음은 사회적인 성격을 떠므로 성장하는 아동이 역할취하기라는 방법을 사용해 사회의 영상과 상징들을 동화해 나간다.”라고 했다. 이러한 과정을 통해 어린 아이들은 준거체제를 공유하고 집단생활에 적응할 수 있는 자기(self) 또는 자아(ego)를 발전시킨다. 아이들은 역할취하기를 통해 출생 후 부모를 최초로 모방하고, 다른 사람의 말과 동작을 흉내 내면서 새로운 반응을 실험하며, 개인의 활동이 타인에게 주는 의미가 어떠한지를 비교하고 대조하는 법을 배운다. 또한 성장하면서 타인과의 상호활동을 통한 모방활동은 놀이활동으로 점차 넓혀가게 된다. 이처럼 사회화 활동을 통해 학습되는 후천적인 속성이 있으므로 아이들은 적절한 역할과 실험을 해 볼 수 있는 기회를 제공하고 가르쳐야 할 교육의 대상이라고 볼 수 있다. 이런 아이들을 위한 공감교육과 관련한 선행연구를 살펴보면 김성일(1998)은 부모의 수용도 수준에 따른 청소년 자녀의 공감능력의 차이를 비교한 결과 부모의 수용도가 높은 학생은 낮은 학생보다 공감점수가 의미 있게 높았으며, 정지영(2000)은 Davis의 다차원적 입장에서 청소년의 공감능력과 부모의 의사소통 사이의 정서적 공감은 유의미한 상관이 있었고, 인지적 공감에는 상관이 없다고 보고하고 있고, 김성은(1997)은 중학생을 상대로 관찰한 결과 공감과 학업성적, 학급 내 사회성, 학교의 태도와의 관계에서 학업성적 및 학교에 대한 태도와 의미 있는 상관을 보인 것은 관점취하기 뿐이며, 학급 내 사회성은 모두 상관이 없다고 보고하고 있다. 또한 김성갑(2001)은 모델링학습프로그램을 적용한 실험에서 초등학생의 공감향상과 친사회적 행동 변화의 효과 면에서 실험집단이 통제집단보다 공감에서 높은 점수의 변화를 보였다고 보고하고 있다.

공감을 구성하는 요소로는, 학자들 사이에 아직 합의된 바는 없지만, 대체적으로 인지적,

정서적, 표현적(의사소통적) 공감을 드는데 이의가 거의 없다. 여기서는 주로 인지적 공감과 정서적 공감을 중심으로 살펴보면 인지적 측면은 관점 수용이나 역할 수용이 포함된다는 점이 널리 인정되고 있다. 이러한 연구는 Piaget(1932)와 Mead(1934)로부터 시작되었는데 Piaget는 타인의 관점을 이해하지 못하고 사회적 상황에서 무능력한 어린 아동을 자아 중심성과 관점 수용능력의 결핍이라는 관점에서 설명하였다.

Hoffman(1982)는 아동의 공감발달을 설명하면서 “어린 아동은 자타 분화에 대한 의식 없이 무의식적 정서감염에 의해 공감을 경험하나 점차 타인에 대한 인지적 감각이 발달됨에 따라 보다 성숙한 공감자로 변화하게 된다.”고 주장하였다.

공감의 정서적 측면은 공감에 대한 정서반응을 의미하는데 박성희(1993)는 공감적 각성 상태를 고통 받고 있는 대상을 보고 그 대상의 복지를 증진시키기 위해 촉발되는 ‘정서적 반응’과 고통 받고 있는 대상을 보고 자기지향적인 염려나 근심을 느끼는 ‘정서적 반응’으로 구분하여 전자를 ‘공감정서’ 후자를 ‘개인적 고통정서’라고 불렀다. Davis(1980) 역시 공감에 의한 정서 반응을 공감적 관심과 개인적 고통으로 구분하면서 공감적 관심이란 부정적인 경험을 하고 있는 타인에 대한 온정, 연민, 관심의 감정을 경험하는 경향이고, 개인적 고통은 부정적인 타인의 경험에 대해 불쾌감과 불안을 경험하는 것이라 하였다.

공감은 남을 돋는 이타행동을 하도록 유도하는 주요기제다. 이타행동은 친사회행동과 상호교환적으로 사용되기도 하고 때로는 엄격히 구분되기도 한다. 친사회행동(prosocial behavior)은 사회적으로 긍정적 평가를 받을 수 있는 도움행동을 의미한다. 친사회적 행동에 대한 국내외 선행 연구자들의 정의를 살펴보면, 첫째, 좁은 의미의 이타행동은 질적으로 가장 높은 수준의 행동으로 사용하고 있는데 Underwood & Moore(1982)는 친사회적 행동을 자신보다 타인을 더 이롭게 하려는 분명한 동기를 갖고 행해진 도움행동으로 정의하였고, Krebs(1975)도 타인을 위해 자신의 이익을 희생하려는 의지를 갖고 수행된 행동이라 정의를 내리고 있다. 도우려는 동기에 관계없이 타인을 도우려는 자체를 목적으로 하여 어느 정도의 부담이 필요한 행동(정연희, 1991), 자발적 의사에 따라 결정하고 기본적으로 결과에 대해 외현적인 보상을 기대하지 않는 무조건적 행위로 친사회적 행동이 실행되면 행위자나 수혜자 모두가 기쁘다는 속성이 함축된 행동(이혜주, 1996), 긍정적 사회적 관계에서 도와주기, 공유하기, 칭찬하기, 관심가지기, 협력하기와 참여하기 등과 같은 행동요소가 포함되어 있는 복합적 개념(김연희, 2000)등이 이에 속한다.

둘째, 넓은 의미로 결과적으로 타인을 이롭게 하는 행동으로 정의되기도 하는 바, Dawkins(1976)는 “자신의 손실을 감수하며 타인의 안녕(wellbeing)을 증가시키는 행위”를 친사회적 행동이라 하였고, Eisenberg(1982)도 “타인에게 이익을 주는 자발적이고 의도적인 행동”으로 정의하였으며, Bar-Tal과 Raviv(1982)는 친사회적 행동을 “사회적으로 긍정적인

결과를 가져오는 행동으로 외현적인 보상을 기대하지 않고 타인을 이롭게 하기 위해 자발적으로 수행하는 행동”으로 정의하고 있다.

(이경주, 2001, 재인용). 타인을 돋거나 도우려는 어떠한 행위를 포함하는 광범위한 개념(서봉연, 1985; 흥화진, 1987; 류정임, 2000). 남을 도와줌으로서 호의적인 사회적 관계를 유지하려는 행동(박성희, 1997). 어려운 상황에 처한 사람에게 도움을 주는 모든 행동(장범관, 2000)등이 여기에 속한다.

이처럼 친사회적 행동의 정의는 매우 다양하지만 연구자들이 암묵적으로 공히 전제하고 있는 점은 타인이 어려운 상황에 처한 것을 보고 외현적 행동을 나타내기까지의 내적 심리과정이 어떤 것이든 간에 타인의 어려움을 감소 또는 해소시키는 결과를 가져오는 행동이라는 것이다.

이상과 같은 관점을 종합해 볼 때 본 연구에서는 친사회적 행동을 ‘어려움에 처한 타인에게 도움을 주는 다양한 형태의 행동’으로 정의하고자 한다. 이러한 친사회적 행동에 해당하는 구체적인 행동 유형으로는 돕기(helping), 나누기(sharing), 기부(donation), 위안(comforting), 협동(cooperation) 등이 있다. 실제 연구에서는 연구대상의 연령수준에 따라 측정되는 행동의 종류와 내용이 조금씩 달라질 수 있다. 아동을 대상으로 한 연구들은 보다 구체적이고 관찰 가능한 행동에 초점을 맞추어 또래와 함께 하는 게임을 통해 타인의 행동을 돋는 친사회적 행동으로 측정하는 것이 도움을 줄 것이다.

공감과 친사회행동의 관계에 대한 선행연구들은 대체로 두 변인 간에 통계적으로 유의미한 결과를 보여 주었다. 장범관(2000)은 공감정서가 높을 때에 친사회적행동의 빈도가 증가하고, 낮을 때에 친사회적 행동의 빈도가 줄어드는 상관관계를 나타낸다고 하였으며, 양성은(1994)은 공감이 유발되면 아동은 성별이나 사회적 평가 여부와 관계없이 대체로 친사회적 행동을 많이 한다고 하였다. 박성희(1996)는 공감의 구성요소를 인지와 정서요소로 나누어 친사회적 행동과의 관계를 분석한 연구에서 모두 유의미한 효과가 나타나는 것으로 보고하고 있다. 채현탁(1998)과 곽은정(1998)은 각각 중학생과 여고생을 대상으로 공감훈련을 실시하여 대인 관계와 도움행동에 긍정적인 효과가 있음을 증명하였다. Batson(1988)은 공감이 남을 돋는 행동에 영향을 미치는 원인이라는 증거를 여러 실험을 통해 제시하고 있다. 이는 대체적으로 성인을 대상으로 한 공감과 친사회적 행동과의 관계에 대해 일관성 있게 정적인 상관관계가 있음을 보고하고 있다. 또한 초등학생을 대상으로 공감훈련 프로그램이 시도된 적은 많지 않지만, 김기순(1996)은 의사소통의 언어적 표현에 중점을 둔 공감훈련 프로그램을 적용한 결과 도움행동에 유의미하게 나타났고, 이옥수(1996)는 초등학생을 대상으로 공감훈련 프로그램을 적용하여 자기노출, 공감 그리고 인간관계 증진에 긍정적인 효과를 얻은 바 있다. 그리고 신종분(2000)은 Barak의 공감훈련 대상이 주로 예비 상담자인 상황에서 초등학생을 대상으

로 게임방식을 통한 공감훈련 프로그램을 적용하여 공감의 구성요소인 인지적, 정서적, 표현적 공감능력 향상에 긍정적인 효과를 얻었다고 보고하고 있으나, 비언어적 표현 공감능력 향상에는 효과를 보지 못했다고 보고하고 있다.

반면에 공감과 친사회적 행동과 관련해 부적인 상관관계를 보여준 연구들도 있다. 조은진(1997), 신경일(1994) 등은 공감의 하위 요인들 및 공감 총점 모두가 친사회적 행동에 유의미한 영향을 주지 않는다고 하였으며, Feshbach(1987)는 6~8세 아동을 대상으로 공감과 이타행동과의 관계를 연구한 결과 두 변인 간에 서로 상관이 없는 것으로 나타났고, Underwood 와 Moore(1982)는 공감과 친사회적 행동은 의미 있게 관련이 없다고 보고하고 있다. 그러나 경쟁적인 게임을 활용한 공감훈련이 친사회적 행동의 증진에 미치는 영향과 관련된 연구는 찾아보기 힘든 형편이다.

다른 분야에서 게임을 활용해 본 많은 연구자들이 “교육적으로 경쟁적인 게임을 통해 행동 수정과 함께 동기, 흥미, 즐거움과 만족 등을 경험할 수 있다” (Barak, 1990)는 이론에 같은 견해를 갖고 있는 것은 주지의 사실이다. 게임은 초등학생에게 자연스럽게 경쟁을 동반하는 상황에 이르기 때문에 참여도와 흥미를 높여 프로그램의 효과를 극대화할 것으로 기대된다.

본 연구에서는 게임을 활용한 공감훈련 프로그램 개발과 적용을 통해 그것이 아동의 친사회적 행동에 어떠한 영향을 주는지를 검증하고자 한다.

1. 연구문제

첫째, 게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 총공감을 증진시키는가?

둘째, 게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 인지적 공감과 정서적 공감 중 어느 쪽에 미치는 영향력이 더 큰가?

셋째, 게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 친사회적 행동 증진에 도움이 되는가?

2. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 본 연구의 대상은 충청북도 음성군 D초등학교 4학년만을 대상으로 하였기 때문에 게임을 활용한 공감훈련의 결과를 일반화하는데 한계가 있다. 따라서 본 연구의 대상과 유사한 도농복합형 지역에 사는 학생들에게만 일반화할 수 있다.

둘째, 본 공감훈련 게임을 연구자가 직접 실시하였으므로 대상학생들에게 연구자의 의도가 무의식중에 전달되어 영향을 줄 수도 있다. 그러므로 연구자가 기대하는 방향으로 반응할 가

능성도 배제할 수 없을 것이다.

셋째, 본 연구는 자기보고식 척도를 사용하였다. 따라서 공감은 실제 인간관계를 언어나 행동으로 나타내는 방법과는 차이가 있을 수도 있다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 공감게임훈련이 친사회행동 증진에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해 충청북도 음성군에 위치한 D초등학교 4학년 전체 7개 학급 중 두 학급의 아동을 대상으로 하였다. 이들 두 학급 중에서 연구자가 담임하고 있는 학급을 실험집단으로 정하고 실험집단과 성별분포 및 교사의 경력이 유사한 다른 학급을 통제 집단으로 정하였다. 두 집단의 구성은 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 연구대상 인원수

구 분	실험집단	통제집단	계
남	16	17	33
여	15	14	29
계	31	31	62

2. 실험설계

본 연구는 실험처치의 효과를 검증하기 위하여 <그림 II-1>과 같이 사전-사후 검사 통제집단 설계모형(pretest - posttest control group design)을 채택하였다.

[그림 II-1] 실험설계

실험집단	R	O ₁	X	O ₂	
통제집단	R	O ₁		O ₂]
R : 무선배치					X : 실험처치(게임을 활용한 공감훈련 프로그램)
O ₁ : 사전검사					O ₂ : 사후검사

3. 공감게임 훈련

가. 연구절차

연구절차는 예비검사, 사전검사, 실험처치, 사후검사 순으로 진행되었다. 본 연구자는 실험에 들어가기 전에 아동들이 검사지의 내용을 이해하고 응답하는데 어려움이 없는지 확인하기 위해 4학년 7개 학급 중에서 실험집단과 통제집단을 제외한 학급 중에서 동료교사들의 협조 아래 문장이해 수준이 가장 낮은 학급을 선정하여 공감 측정도구와 친사회행동 측정도구를 사용해 예비검사를 실시한 결과 문제가 없음을 확인하였다. 사전검사는 실험하기 전 연구대상 62명에게 실시하였다. 검사 시간은 약 20분 정도 소요되었다. 실험활동은 2004년 6월 5일부터 7월 10일까지 1회당 60분씩 총 6회에 걸쳐 이루어졌다. 마지막으로 사후검사는 사전검사와 동일한 방법으로 검사가 실시되었다.

나. 프로그램 내용

본 프로그램<부록3>은 6회로 구성되었으며 주 1회 60분씩 실시되었다. 1회는 오리엔테이션 단계로 사전검사를 한 후 공감훈련에 대한 자세한 안내를 한다. 공감의 개념과 중요성에 대해 설명을 한 후 모둠을 구성하고 박자에 맞추어 자기소개를 함으로써 친밀감을 도모한다. 2회~5회까지의 공감게임에서 학생들은 서로가 친구의 입장이 되어보고 친구의 입장에서 반응을 한다. 각 회기는 4단계로 구성되며 인지적 공감과 정서적 공감을 경험할 수 있는 내용의 공감진술문에 고유번호를 정한 후 주사위를 이용해 모둠의 대표가 선택하게 하였다. 공감진술문의 주제는 이장호·금명자(1997)의 '상담연습 교본'과 전주교육대학교의 상담사례 연구집(2000) 그리고 재단법인 청소년 대화의 광장 상담사례 연구집(1996)을 참고로 하여 일상생활에서 모두가 쉽게 경험할 수 있는 사례들로 구성하였다. 단 공감진술문에 나타난 이름은 가명임을 밝혀둔다. 자세한 내용은 <부록4>에 있다.

공감게임의 1단계에서는 각 하위그룹에 무선적으로 할당된 진술문을 읽고 활발한 토론을 한 후 4가지 기본적인 자기질문<부록6>에 대한 공통된 결론을 도출한다. 2단계에서는 각 하위그룹의 대표자가 차례로 다른 하위그룹 회원들에게 역할 연기를 할 때 적절한 비언어적 몸짓을 추가한다. 3단계에서는 다른 하위그룹의 회원들은 1단계와 형식이 같은 개별답지의 4가지 질문<부록7>에 대한 자기 느낌을 적는다. 마지막 단계에서는 역할연기자는 다른 하위그룹이 우선적으로 선택한 답을 읽어 준다. 역할연기자의 하위그룹에 의해 채택한 답과 같이 기술한 각 회원들의 개인별 점수를 합산하여 제일 많은 점수를 얻은 하위그룹이 이기는 것으로 하

였다. 게임의 흥미를 높이기 위해 아동들이 가장 알기 쉬운 막대그래프를 사용하였다. 마지막 6회에서는 통제집단과 실험집단 모두 같은 시기에 사후검사를 한 후 지금까지의 활동에 대한 소감문을 작성하여 발표하였다.

4. 측정도구

본 연구에 사용된 측정도구는 인지·정서적 공감 검사도구<부록1>와 친사회적 행동 검사도구<부록2>이다.

가. 공감 측정도구

본 연구에서 공감을 측정하기 위해 사용한 검사도구는 Davis(1980)의 대인관계 반응척도(Interpersonal Reactivity Index)를 기준으로 하여 박성희(1996)가 초등학교 아동들이 이해할 수 있는 수준으로 번안 수정한 공감검사 도구를 사용하였다. 검사척도는 Likert식 5단계 척도를 사용하여 ‘그렇지 않다’에 1점, ‘약간 그렇다’에 2점, ‘보통이다’에 3점, ‘대체로 그렇다’에 4점, ‘매우 그렇다’에 5점의 점수를 각각 부여하였다. 최하 10점에서 최고 50점에 이르는 인지·정서적 공감검사는 점수가 높을수록 친사회적 행동을 할 경향이 높다.

총공감(인지와 정서공감의 합) 점수에 대한 신뢰도는 Cronbach α 값은 .67로 나타났다.

나. 친사회적 행동 측정도구

아동의 친사회적 행동을 측정하기 위해 박성희(1997)가 제작한 검사 도구를 사용하였다. 각 문항마다 Likert식 5단계 척도를 사용하여 ‘전혀 아니다’에 1점, ‘그렇지 않다’에 2점, ‘보통이다’에 3점, ‘그렇다’에 4점, ‘매우 그렇다’에 5점의 점수를 각각 부여하였다. 최하 8점에서 최고 40점에 이르는 친사회적 행동 검사는 점수가 높을수록 친사회적 행동을 할 경향이 높다. 친사회적 행동검사 도구의 신뢰도는 Cronbach α 값은 .74로 나타났다.

5. 자료처리

수집된 자료에 대한 분석은 SPSS Version 10.0 for window를 사용하여 신뢰도분석 및 t-검증을 실시하였다.

III. 연구결과 및 분석

앞에서 언급한 바와 같이 본 연구는 초등학교 4학년을 대상으로 공감게임훈련이 공감 증진과 친사회적 행동과의 관계를 알아보는 것이다. 연구 과제에 대한 결과를 제시하고 그 의미를 분석하고자 한다.

1. 게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 총공감 증진에 효과가 있는가?

<표IV-1> 실험집단의 총공감 증진의 차이 검증(N = 31)

	집단	M	SD	T	P
사전총공감	실험집단	60.58	8.49	-1.13	.264
	통제집단	63.16	9.49		
사후총공감	실험집단	55.16	9.02	-1.67	.099
	통제집단	59.16	9.72		

<표IV-2> 집단간의 총공감 전·후 차이 검증(N = 31)

집단	공감	M	SD	T	P
실험집단	사전총공감	5.42	8.27	3.65	.001*
	-사후총공감	4.00	12.25	1.82	.079

* p <.05

<표IV-1>을 보면 게임을 활용한 공감훈련이 총공감 증진에 미치는 효과를 검증한 결과 전, 후 공감수준 점수간의 평균 차 검증에서는 유의수준 $p<.05$ 에서 차이가 나타나지 않았다. <표IV-2>를 보면 두 집단간의 전, 후 공감의 점수 차가 실험집단은 5.42이고 통제집단은 4.00으로 두 집단 모두 사전검사 점수보다 낮은 것으로 나타났는데 특히 실험집단은 사전검사에 비해 사후검사 점수가 통계적으로 의미 있게 낮은 것으로 나타나 특이한 양상을 보이고 있다. 이는 전체적으로 공감게임훈련이 효과가 없을 뿐 아니라 총공감에 오히려 부정적인 영향을 끼쳤음을 뜻한다.

2. 게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 인지적 공감과 정서적 공감 중 어느 쪽에 미치는 영향력이 더 큰가?

실험집단의 인지적 공감 점수의 평균 및 T-검증은 다음<표IV-3>와 같다.

<표IV-3> 실험집단의 인지적 공감 차이 검증(N = 31)

집단	공감	M	SD	T	P
실험집단	전인지공감	30.45	5.37		
	후인지공감	28.00	5.05	2.51	.018*

* p <.05

<표IV-3>를 보면 실험집단의 인지공감 점수 역시 실험 전에 비해 실험 후가 의미 있게 낮은 것으로 나타났다. 이는 공감게임훈련이 인지공감의 향상에 영향을 주기는커녕 오히려 인지공감을 방해하는 요소로 작용했다는 해석이 가능한 결과다.

<표IV-4> 실험집단의 정서적 공감 차이 검증(N = 31)

집단	공감	M	SD	T	P
실험집단	전정서공감	30.13	4.22		
	후정서공감	27.16	4.97	3.41	.002*

*p <.05

<표IV-4>를 보면 실험집단의 정서공감에서도 실험효과가 거꾸로 나타나고 있다. 이는 공감게임훈련이 정서공감을 방해하는 요소로 작용했음을 보여주는 결과다. <표IV-3>와 <표IV-4>에서 보듯이 실험집단의 인지적 공감과 정서적 공감 모두 역방향의 실험효과가 나타났다는 사실은 이 연구의 가설을 근본적으로 기각하는 것이다.

3. 게임을 활용한 공감 훈련이 초등학생의 친사회적 행동 증진에 도움이 되는가?

<표IV-5> 집단간의 친사회적 행동 증진의 차이 검증(N=31)

집단	공감	M	SD	T	P
실험집단	사전친사회적 행동 공감	27.58	4.42		
	사후친사회적 행동 공감	27.16	3.87	.73	.472
통제집단	사전친사회적 행동 공감	27.90	4.74		
	사후친사회적 행동 공감	29.90	5.01	2.35	.026*

*p <.05

<표IV-5>를 보면 실험집단의 친사회적 행동 증진에 실험효과가 나타나지 않고 있다. 이는 게임을 활용한 공감훈련이 친사회적 행동 증진에 아무런 영향을 주지 못하고 있다는 뜻이다. 공감게임훈련을 통해 초등학생에게 공감능력을 높여 친사회적인 행동을 증진시키려는 시도에 문제가 있음을 보여주는 결과다.

IV. 논 의

본 연구에서는 게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 친사회적 행동에 미치는 영향이 어떠한가를 알아보려고 하였다. 연구결과를 중심으로 몇 가지를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 총공감 증진에 효과가 있는가?

초등학생들의 인지적, 정서적 공감점수를 모두 합친 사전 사후 총공감 차이에서 실험집단과 통제집단에서 모두 역방향으로 의미 있는 차이가 있었다. 즉, 두 집단 모두 사후검사에서 낮은 점수를 얻었다. 실험집단은 5.42점 통제집단은 4.00점 낮게 나왔는데 이는 공감에 대한 요소별 선행연구에서 밝혀진 실험집단의 사후검사가 높게 나타난 것과는 반대되는 결과이다. 즉, 공감게임훈련이 총공감 증진에 아무런 효과가 없으며 오히려 역작용 했다고 볼 수 있다. 특히 실험집단에서 심하게 나타났다.

이렇게 된 원인을 몇 가지 추측해 보자.

첫째, 연구자의 변인이 직·간접적으로 작용했을 가능성이 있다. 실험집단이 된 학급의 담임

과 통제집단이 된 학급 담임의 성품, 학생 지도 스타일, 평상시 학급 운영 방식 등이 영향을 미쳤을 가능성이 높다. 사전검사에서 통제집단의 공감점수가 실험집단의 공감점수보다 유의미하게 높게 나온 것이 이런 추측을 가능케 한다. 또한, 사전검사에서 두 집단의 특성이 다른 데도 통제집단을 바꾸지 않고 그대로 사용한 것도 문제다. 이렇게 된 원인은 사전검사 결과에 대한 통계분석을 실험이 완전히 끝난 뒤에 실시한 데에 있다. 그러니까 통계분석 이전에는 두 집단 사이에 이렇게 큰 차이가 있으리라는 예상을 하지 못했다. 사전검사 결과를 실험이 끝난 후에 분석한 것은 이 연구 절차의 심각한 오류에 해당하는 것으로서 후속 연구들은 이런 실수를 하지 말아야 할 것이다.

아무튼 실험집단, 통제집단 모두 실험기간 동안 공감점수가 증가하지 않고 오히려 감소했다는 사실은 아주 특이한 결과라고 생각된다.

둘째, 경쟁을 통해 공감능력을 향상시키려는 노력이 무의미하다고 해석할 수 있다. 이 연구는 공감을 향상시키는 방법으로 소집단간 경쟁하는 방식을 취하고 있는데 이 방식에 문제가 있을 수 있다. 경쟁은 행동의 강력한 동기원이다. 경쟁을 하게 되면 사람들은 자신이 하는 일에 더 많은 노력을 쏟아 붓고 각자의 노력을 더 높게 설정한다. 하지만 경쟁은 사람들 간의 갈등을 촉진한다. 경쟁적 집단에서는 다른 집단이 실패해야만 성공할 수 있으므로 타구성원의 일을 방해하거나 비판하고 다른 사람에게 필요한 정보나 자원을 주지 않는다(Forsyth, 서울대 사회심리학 연구실, 2001). 경쟁의 이 같은 특성은 다른 사람을 이해하고 다른 사람과 함께 하려는 공감과 대립된다. 따라서 경쟁을 통해 공감력을 향상시키려는 전략은 논리적·실제적으로 모순될 수 있다. 게임을 통해 공감능력을 향상시킬 수 있었다는 선행 연구들이 있지만 (Barak 1990, 신종분 2000) 진정 경쟁이 공감력을 향상시킬 수 있을지에 대한 판단은 후속 연구자들에게 맡겨야 할 것 같다.

셋째, 실험집단 아동들의 공감훈련에 대한 참여도가 낮았다. 실험집단의 아동들이 처음에는 게임이라는 말에 호기심과 즐거움을 갖고 참여하다가 동일한 형식의 게임 방식이 반복되자 흥미를 잃었다. 이 연구에서 참여도는 공감훈련에 얼마나 적극적이고 열심히 참여하는지에 의해 평가할 수 있는데 아동들이 이 게임을 재미없는 것으로 인식하면서 참여도가 현격히 떨어졌다 는 점도 문제이다. 이를 해결하기 위해 경쟁적인 게임의 방식을 바꾸는 것을 고려해야 했다.

공감훈련을 방과 후에 실시한 데에도 문제가 있다고 여겨진다. 아동들은 오후 늦게 까지 학교에 남아서 공감훈련을 하는데 지루함을 느끼는 것 같았다. 그리고 학원이나 특기적성 교육을 빠져야 하는 데 대한 심리적 압박, 친구들과의 약속, 늦은 귀가에 대한 부모님의 질책 등이 아동들의 참여의식을 낮게 만든 중요한 이유로 꼽을 수 있다. 따라서 추후 연구는 아동들이 편안한 마음으로 즐기며 공감훈련에 임할 수 있도록 여러 가지 사항을 배려해야 할 것이다.

넷째, 게임을 진행하는 요령에 지나치게 치중하였다. 처음 경험하는 게임이라 실험집단의 아

동들이 진행과정을 익히는데 예상보다 많은 시간이 들었는데 아동들은 이에 대해 짜증스런 반응을 보였다. 다소 복잡한 진행 방식에 신경을 쓰다보니 정작 게임내용의 핵심적인 부분인 공감훈련을 소홀히 다룬 점이 없지 않다. 이런 과정 속에서 이해력이 부족한 아동들의 돌출적인 언행이 튀어나와 주의가 산만해지고 어수선한 분위기가 자주 연출되었다. 또한 모둠을 무선적으로 조직해 운영하였는데 아동들은 모둠원 중 우수한 아이를 맹목적으로 따라하는 경향이 있다. 자신의 생각과 느낌을 말하기보다 우수한 아이의 의견에 따르는 방식을 선호한 것이다. 따라서 모둠별로 아동 개개인의 공감력이 종합되지 않고 우수한 한 아이의 판단이 영향을 크게 주었다는 점을 지적할 수 있다. 아울러 모둠 대표의 역할 연기력이 부족한 것도 문제라고 할 수 있다. 이런 점을 종합해 볼 때 공감게임훈련 과정이 좀 더 쉽게 짜여질 필요가 있다. 그리고 연구자는 예비 연구를 통해 실험 내용과 절차에 대하여 세밀한 사전 점검을 해두어야 할 것이다.

둘째, 게임을 활용한 공감훈련이 인지적 공감과 정서적 공감 중 어느 쪽에 미치는 영향력이 더 큰가?

실험집단의 인지적 공감과 정서적 공감은 실험전보다 실험 후의 공감 수준이 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 인지적 공감점수의 차이는 2.45점이고, 정서적 공감점수의 차이는 2.97점으로 게임을 활용한 공감훈련이 인지 및 정서적 공감의 증진에 아무런 효과 없음을 나타내고 있다. 물론 통제집단도 실험집단과 근소한 차이는 있지만 공감수준이 사후검사에서 낮게 나타났다. 실험집단의 정서적 공감이 인지적 공감보다 다소 점수 차가 큰 것으로 나타났지만 주의를 기울일만한 효과는 아니라고 볼 수 있다. 이 연구의 결과는 신종분(2000)이 게임을 통한 아동 공감훈련의 효과가 인지적 공감과 정서적 공감 모두 공감능력이 향상되었다는 것과 신경일(1997)이 폭력으로 보호관찰처분을 받은 청소년들에게 공감훈련을 실시하여 공감능력이 향상되었다는 결과와 일치하지 않는다. 특히 Barak(1990)는 상담자 훈련에서 피험자들이 공감적 이해에 관련된 게임을 하는 동안 공감점수가 높아졌다는 연구결과와도 일치하지 않는다. 이는 공감게임의 내용과 연령에 따른 공감 발달 수준과 관련이 있기 때문이라고 볼 수도 있다. Iannotti(1978)는 6, 9세의 아동을 대상으로 한 결과에서 6세 아동보다 9세의 아동이 더 낮은 것으로 나타났다고 보고하였다. 또한 Bryant(1982)의 2, 4, 7학년을 대상으로 한 공감의 발달 변화 연구에서도 2, 4학년 간에 공감수준의 의미 있는 차이를 발견하지 못하였다. 이처럼 자아가 정립되지 않은 초등학생의 경우 일관성 있는 결과를 얻기는 어려울 것 같다. 따라서 공감게임훈련 프로그램의 모순된 효과에 대한 연구가 더 필요하다.

셋째, 게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 친사회적 행동 증진에 도움이 되는가?

게임을 활용한 공감훈련이 실험집단의 친사회적 행동 증진에 실험효과가 나타나지 않았다. 이는 공감게임훈련이 친사회적 행동 증진에 아무런 영향을 미치지 못하고 있다는 뜻이다. Underwood와 Moore(1982)는 공감과 친사회적인 행동은 의미 있는 관련이 없다고 보고하고 있으며, Feschbach(1987)는 6~8세 아동을 대상으로 공감과 이타행동과의 관계를 연구한 결과 두 요인 간에 서로 상관이 없는 것으로 나타났다. 또한 조은진(1997), 신경일(1994) 등은 공감의 하위요인들 및 공감의 총점 모두가 친사회적 행동에 유의미한 영향을 주지 않는다고 보고한 바 있다. 이 연구에서는 공감력을 향상시키려는 실험이 효과가 없었기 때문에 공감력의 향상이 아동의 친사회적 행동에 영향을 주는지에 대해 판단할 수 없었지만 공감과 친사회적 행동 사이에 의미 있는 상관이 발견되지 않았다는 점은 앞의 선행 연구들과 일치하는 결과라고 말할 수 있다.

한 가지 주목할 것은 통제집단의 경우 실험기간 동안 친사회적 행동이 유의미하게 향상된 것으로 나타났다는 점이다. 이에 대한 해석은 여러 가지가 가능하겠지만 연구자는 통제집단을 담임하고 있는 교사 변인이 가장 크다고 생각한다. 남과 잘 어울리고 인정이 많으며 도움이 필요한 사람들에게는 자기희생을 마다 않고 도움을 제공하는 담임교사의 친사회적인 성품이 실험이 진행되는 6주 사이에 아동들의 친사회적 행동에 영향을 미친 것으로 해석된다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 친사회적 행동 증진에 미치는 영향을 밝히기 위하여 이루어졌다. 인지적 공감과 정서적 공감 훈련이 친사회적 행동과의 상호 관련성을 증명하고자 했다.

연구대상은 충북 음성군 D면 소재 초등학교 4학년 두 개 반 62명을 통제집단과 실험집단을 대상으로 질문지법을 연구방법으로 사용하였다. 질문지법에 사용한 측정도구는 Davis(1980)의 대인관계 반응척도(Interpersonal Reactivity Index)를 기준으로 하여 박성희(1996)가 초등학교 아동들이 이해할 수 있는 수준으로 번안 수정한 공감검사 도구와 박성희(1997)가 제작한 친사회적 행동 측정도구를 사용하였다. 설문조사로 수집된 자료에 대한 분석은 SPSS Version 10.0 for window를 사용하여 신뢰도분석, t-검증을 실시하였다.

본 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 총공감 증진에 효과가 있는가?

게임을 활용한 공감훈련이 인지적 공감과 정서적 공감을 총칭하는 총공감 증진에 미치는 효과를 검증한 결과 두 집단 모두 사전검사 점수보다 낮은 것으로 나타났는데 특히 실험집단은 통계적으로 의미 있게 낮은 것으로 나타나 특이한 양상을 보였다. 이는 전체적으로 공감게임 훈련의 효과가 없음을 나타낸 것이다.

둘째, 게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 인지적 공감과 정서적 공감 중 어느 쪽에 미치는 영향력이 더 큰가?

실험집단의 인지적 공감과 정서적 공감 모두 실험효과가 거꾸로 나타난 것은 공감게임훈련이 두 공감을 방해하는 요소로 작용했다고 볼 수 있다. 이는 연구의 가설을 근본적으로 기각하는 것이다. 그러므로 인지적 공감과 정서적 공감 중 어느 것이 더 효과가 있느냐 없느냐를 단정 지어 말할 수 없다. 다만 실험집단의 공감점수의 상대적 비교에서 정서적 공감이 더 방해했다고 볼 수 있다.

셋째, 게임을 활용한 공감훈련이 초등학생의 친사회적 행동 증진에 도움이 되는가?

실험집단의 친사회적 행동 증진에 실험효과가 나타나지 않았다. 이는 게임을 활용한 공감 훈련이 친사회적 행동 증진에 아무런 영향을 주지 못하고 있음을 보여준 것이다. 초등학생에게는 공감능력을 높여 친사회적 행동을 증진시키려는 시도에 문제가 있음을 보여준 사례라 할 수 있다.

2. 결론

이상의 연구결과를 종합하면 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 게임을 활용한 공감훈련이 총공감 증진에 아무런 효과가 없다.

둘째, 게임을 활용한 공감훈련이 인지적 공감과 정서적 공감 모두 어느 쪽도 효과가 나타났다고 할 수 없으며, 다만 상대적 비교에서 정서적 공감이 더 영향을 주었다고 볼 수 있다.

셋째, 게임을 활용한 공감훈련이 친사회적 행동 증진에 효과가 없고 오히려 방해하는 요소로 작용했다고 볼 수 있다.

본 연구의 결과와 논의를 바탕으로 몇 가지 제안하고자 한다.

첫째, 공감은 다차원적인 복합개념이므로 공감현상의 명확한 이해를 위해서 초등학생에 맞는 다양한 게임을 활용한 공감훈련 프로그램과 학년의 언어수준에 맞는 측정도구의 개발이 필

요하다

둘째, 지금까지의 연구와는 반대로 학교현장에서 쉽게 경험할 수 있는 친사회적 행동을 통해 공감능력의 내면화를 꾀할 수 있는 연구와 노력이 필요하다.

셋째, 사전에 연구대상에 대한 충분한 기초정보를 가질 수 있어야 한다. 대상의 특성에 따라 서로 다를 수 있기 때문에 사전 면접을 통해 공감 수준 및 구체적인 정보를 수집하여 대상의 특성에 맞는 프로그램 구성이 필요하다.

참 고 문 헌

- 곽은정(1998). **공감훈련프로그램이 여고생의 긍정적인 대인관계에 미치는 영향**, 부산대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김기순(1996). **의사소통 수준에 따른 공감프로그램이 초등학교 아동의 도움 행동에 미치는 효과**, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김성갑(2001). **모델링 학습프로그램이 초등학교 아동의 상담과 친사회행동에 미치는 효과**, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김성은(1997). **학생의 감정공명과 학업성적, 학급 내 사회성, 학교에 대한 태도와의 관계에 관한 연구**, 중앙대학교 석사학위 논문.
- 김성일(1998). **부모의 수용과 청소년의 공감발달**, 청소년학 연구
- 김연희(2000). **자아개념 증진활동 중재가 정신지체아동의 자아개념 및 친사회적 행동에 미치는 영향**, 이화여자대학교 교육대학원석사논문.
- 류정임(2000). **감정조망능력 및 친사회적 행동과 유아의 인기도와의 관계**, 계명대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박성희(1993). **공감의 특성과 이타행동**, 서울대학교 박사학위 논문.
- _____(1996). **공감의 구성요소와 친사회적 행동의 관계 연구**, 교육학연구.
- _____(1997). **공감과 친사회적행동**, 서울 문음사.
- _____(2004). **공감학 (어제와 오늘)**, 학지사
- 서봉연(1984). **친사회적 행동의 구성요인에 관한 고찰**, 심리학 연구문제.
- 신경일(1994). **상담자교육을 위한 공감훈련 프로그램의 개발과 적용**, 부산대학교 석사학위 논문.
- 신경일(1997). **폭력 청소년의 공격성 감소를 위한 공감훈련프로그램의 효과**, 대학상담연구.
- 신종분(2000). **게임을 통한 아동 공감훈련의 효과**, 경북대학교 석사학위 논문.
- 양성은(1995). **공감과 사회적평가가 아동의 친사회적 행동에 미치는 영향**, 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 이경주(2001). **청소년의 공감과 친사회적 행동의 관계 연구**, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 이옥수(1996). **자기노출 및 공감훈련프로그램이 국민학생의 인간관계 증진에 미치는 효과**, 부산대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이장호·금명자(1997). **상담연습교본**, 서울 법문사.
- 이혜주(1996). **친사회적 행동훈련이 연령 및 성별에 따른 아동의 친사회적 도덕 추론, 책**

임감, 친사회적 동기에 미치는 영향, 경북대학교 박사논문.

장범관(2000). 귀인과 공감정서가 초등학생의 친사회적 행동에 미치는 효과, 청주교육대학 교육대학원 석사학위 논문

청소년 대화의 광장 상담사례 연구집(1996).

전주교육대 상담사례 연구집(2000).

정연희(1991). 아동이 지각한 어머니의 양육행동과 아동의 친사회적 행동과의 관계, 고려대학교 박사논문.

정지영(2000). 부모 자녀 간 의사소통수준과 공감능력 간의 관계. 경북대학교 교육대학원 석사학위 논문.

조은진(1994). 한국 유아들의 친사회적 행동, 사회인지와의 발달과의 관계, *교육학 연구*.

채현탁(1998). 중학생의 이타행동 증진을 위한 집단 상담프로그램의 효과, 계명대학교 대학원 석사학위 논문.

홍화진(1987). 아동의 공감발달과 친사회적 행동, 숙명여자대학교 석사학위 논문.

Aspy, D. N.(1975) Empathy : Let's get the hell on with it. *The counseling psychologist*, 5(2), 10-14.

Bar-Tal, D.(1982). Sequential Development of helping behavior: A cognitive – learning approach. *Developmental Review*, 2, 101-124.

Barak, A .(1990). Counselor training in empathy by a game procedure. *Counselor Education and Supervision*, 29, 3, 170 -178.

Batson, C. D.(1988). Five studies testing two new egoistic alternatives to the empathy-altruism, hypothesis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 52-77.

Bryant, B. K (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Children Development*, 53, 413 - 425.

Davis, M. H (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of selected Documents in Psychology*, 10, 85-103.

Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related Behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.

Feschbach, N. D. (1987). Parental empathy and Child Adjustment/maladjustment In N. Eisenberg, & J. Strayer(EDs.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press

Forsyth (2001) 서울대 사회심리학 연구실

Hoffman, M. L (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and Guilt. In N Eisenberg(ED.), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press

Krebs, D. L(1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 134-146.

Mead, G. H (1934). *Mind, self and society*. Chicago University of Chicago Press.

Rosers, C. R (1959). A theory of therapy, Personality and interpersonal relationships as developed in the Client centered framework

Truax & Carkhuff(1967). *Toward effective counseling and psychotherapy*. Chicago: Aldine

Underwood, B, & Moore, B.(1982). Perspective taking Altruism, *psychological Bulletin*, 91(1), 143-173

The effect of empathy training game on the children's prosocial behavior

Kim, Hyung-Hoe

The purpose of this study was to examine the effect of game-centered empathy training on the prosocial behaviors of elementary schoolers in a bid to suggest how their prosocial behaviors could be boosted.

The research questions were posed as below:

1. Does game-based empathy training improve the overall empathy of school children?
2. Does game-based empathy training have a better effect on the cognitive empathy of school children or their emotional empathy?
3. Does game-based empathy training enhance the prosocial behaviors of school children?

The subjects in this study were 62 children in their fourth year of D elementary school in Eumseong-gun, north Chungcheong province. They were divided into an experimental group and a control group, and a survey was conducted before and after the experimental group underwent empathy training for about six weeks. The instrument used in this study was David(1980)'s Interpersonal Reactivity Index adopted by Park Sung-hee(1996) to suit school children. Another instrument was Park Sung-hee(1997)'s inventory to assess the prosocial behaviors of children. The collected data were analyzed by SPSS 10.0 for Windows program, and reliability analysis and t-test were employed.

The findings of the study were as follows:

First, as for the effects of the game-based empathy training on the overall empathy of the elementary school youngsters that included both emotional and cognitive empathy, both groups got lower scores in posttest than in pretest. The experiment produced unexpected results, as the experimental group got significantly lower scores. This fact indicated that the game-based empathy training was ineffective.

Second, the game-centered empathy training didn't exercise any influences on their cognitive and emotional empathy. The experiment had a reverse impact on the cognitive and emotional empathy of the experimental group, which implied that the training served as a factor to deteriorate the two types of empathy, and the hypothesis posed in this study was rejected. Therefore, which type of empathy could make a better progress by being exposed to the training couldn't definitely be determined.

Third, the game-based empathy training didn't serve to improve the prosocial behaviors of the elementary schoolers. There was no change in the experimental group, and this fact signified that there's something wrong with the attempt to develop school children's empathy to step up their prosocial behaviors.

Based on the above-mentioned findings, the following conclusion was reached:

First, the game-centered empathy training had no effects on boosting the overall empathy of the school children.

Second, the game-centered empathy training couldn't be said to be effective in improving either cognitive empathy or emotional one. From a viewpoint of relativity, that could be said to affect emotional empathy more than cognitive one.

Third, the game-based empathy training wasn't effective in improving prosocial behaviors. Rather, that resulted in interrupting the promotion of prosocial behaviors.

