creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

진 경 선 교수 지도

석사학위 청구논문

내집단으로부터의 사회적 배제가 아동의 친사회적 행동에 미치는 영향

2022

성신여자대학교 일반대학원

심 리 학 과

박 주 향

내집단으로부터의 사회적 배제가 아동의 친사회적 행동에 미치는 영향

진 경 선 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2021년 11월

성신여자대학교 일반대학원
심 리 학 과
박 주 향

인 준 서

박주향의 석사학위 논문으로 인준함

2021년 11월

심사위원장 차옥균 (서명 또는 인)

심 사 위 원 [illegible] (서명 또는 인)

심 사 위 원 [illegible] (서명 또는 인)

성신여자대학교 일반대학원

논 문 개 요

본 연구는 만 6세 아동들(N = 60)이 내집단으로부터의 사회적 배제에 대해 어떠한 도덕적 평가를 하는지, 그리고 내집단 배제가 아동의 내·외집단 구성원에 대한 친사회성과 선호에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 하였다. 이를 위해 최소 집단 과제(minimal group paradigm)를 사용하여 아동들을 최소 집단에 할당하고, 사이버볼 과제(Cyberball paradigm)를 통해 내집단 구성원과 상호작용을 경험하도록 하였다. 사이버볼 과제에서 아동들은 조건에 따라 내집단으로부터 배제(배제 조건)되거나 포함(포함 조건)되었다. 만 6세 아동들은 자신을 포함한 내집단 구성원보다 자신을 배제한 내집단 구성원을 더 부정적으로 평가하였다. 또한, 스티커 나눔 과제에서 수혜자가 외집단인 경우, 배제를 경험한 아동들은 포함을 경험한 아동들에 비하여 자원을 덜 나누어줌으로써 더 낮은 친사회성을 보였다. 한편, 수혜자가 내집단인 경우, 배제와 포함을 경험한 아동들은 자원을 공유하는 정도에 있어 차이를 보이지 않았다. 마지막으로, 배제 및 포함 조건의 아동들은 모두 자신과 이전에 함께 사이버볼을 수행한 내집단 구성원을 외집단 구성원보다 더 선호하였다. 이러한 결과는 아동들이 자신을 상호작용에서 배제한 내집단 구성원을 부정적으로 평가하지만, 자신을 배제한 내집단 구성원에 대한 친사회성과 선호는 유지한다는 것을 보여준다.

주요어 : 내집단, 사회적 배제, 사회도덕적 평가, 친사회성, 최소 집단 과제, 사이버볼

목 차

논문 개요

I. 서론 ·····1

1. 연구의 필요성 및 목적·····1

II. 이론적 배경·····6

1. 사회적 배제·····6

2. 사회적 배제와 성인의 친사회적 행동·····9

3. 사회적 배제에 대한 아동의 반응·····11

4. 아동의 친사회적 행동과 내집단 선호·····14

III. 연구 문제 및 가설·····17

IV. 연구 방법·····19

1. 연구 대상·····19

2. 연구 자극 및 절차·····19

3. 결과·····30

V. 논의·····36

1. 연구결과에 대한 논의·····36

2. 제한점 및 후속 연구를 위한 제언·····42

참 고 문 헌

ABSTRACT

그 림 목 차

<그림 1> 숫자 세기 과제·····21
<그림 2> 최소 집단 과제 중 선호 선택 과제의 예시·····22
<그림 3> 최소 집단 과제 중 집단 설명·····23
<그림 4> 사이버볼 과제의 아동 자리 확인 장면 예시·····24
<그림 5> 조작 확인 과제·····26
<그림 6> 도덕적 판단 과제·····27
<그림 7> 정서 확인 과제·····28
<그림 8> 스티커 나눔 과제·····29
<그림 9> 선호 과제·····30
<그림 10> 조작 확인 과제 결과·····31
<그림 11> 내집단 구성원에 대한 아동의 도덕적 평가 결과·····32
<그림 12> 정서 확인 과제 결과·····33
<그림 13> 스티커 나눔 과제 결과·····34
<그림 14> 선호 과제에서의 아동의 내·외집단 선택 백분율·····35

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간 진화의 역사에서 집단 생활은 개인의 생존에 필수적인 요소로 알려져 있다(Brewer, 2007; Buss & Kenrick, 1998). 도덕성 발달에 대한 진화적 입장은 인간이 이러한 진화적 역사에서 몇 가지 기본적인 도덕 원리를 획득하였다고 본다(Baillargeon et al., 2015; Graham et al., 2013; Trivers, 1971). 대표적으로 내집단 지지(ingroup support) 원리는 개인에게 집단의 생존을 지지하는 방식으로 행동해야 할 것을 요구한다(Brewer, 1999). 내집단 지지의 도덕 원리는 사회적 상호작용에 대해 크게 두 가지 예측을 가능하게 한다. 첫째, 인간은 다른 사람과 연결되고자 하는 근본적이고 강력한 동기를 가지고 있으며(Baumeister & Leary, 1995; Lakin et al., 2003), 내집단 구성원과 우호적인 관계(affiliative relations)를 형성하기를 원한다(Dunham et al., 2011; Tajfel & Turner, 1979). 둘째, 인간은 이러한 우호적인 내집단 관계가 깨지는 상황에 대해 매우 민감하다(Spoor & Williams, 2007). 최근 발달심리학의 연구들은 어린 영유아들도 내집단 지지에 대한 이해를 가지고 있음을 밝힌 바 있다. 예를 들어, 10개월 영아들은 모국어를 사용한 연구자가 가지고 노는 장난감을 외국어를 사용한 연구자가 가지고 노는 장난감보다 더 선호한다(Kinzler et al., 2007). 또한, 17개월 영아들도 다른 사람들이 도움이 필요한 내집단 구성원을 도울 것을 기대한다(Jin & Baillargeon, 2017).

그러나 개인의 이익과 여러 도덕적 원칙들이 충돌하는 현실에서 내집단 지지의 원리가 늘 지켜지는 것은 아니며, 때때로 개인은 집단에서 배제

(exclusion)를 당하기도 한다. 이러한 사회적 배제를 직접적 혹은 간접적으로 경험한 개인은 위협을 경험할 수 있다(Spoor & Williams, 2007). 예를 들어, 간단한 컴퓨터 게임 형식으로 두 명의 상대방과 공 던지기 게임을 하는 사이버볼(cyberball) 실험 패러다임에서 성인들은 상대방으로부터 공을 적게 받아 배제를 경험하였을 때, 슬픔과 배척감을 느낀다(Williams & Sommer, 1997). 또한, 과거의 배제 경험을 떠올려보거나, 가상의 시나리오에서 배제를 당한다고 상상해볼 경우, 암묵적 과제에서 죽음(예, 'death')과 관련된 단어를 삶('life')과 관련된 단어보다 자신('me')과 더 연합한다(Chen et al., 2020).

사회적 배제를 경험한 성인들은 이후의 사회적 상호작용에서도 다양한 반응을 보이는데, 그중 한 가지 반응은 배제를 가한 가해자 혹은 다른 사람들에게 공격적인 행동과 같은 부정적인 행동을 보이는 것이다(Buckley et al., 2004; DeWall et al., 2009, 2010; Twenge et al., 2001; Warburton et al., 2006). 예를 들어, 사회적 배제를 경험한 성인들은 그렇지 않은 사람들에 비해서 다른 사람들의 성과를 더 부정적으로 평가하고, 타인에게 혐오 자극(예, 기분 나쁜 소음)을 더 높은 수준으로 부여하는 등의 공격적인 행동을 보인다(Twenge et al., 2001). 연구자들은 사회적 배제가 공격적인 행동을 저지해온 규범적인 사회적 구속을 약화시켜 보다 본능적인 공격성이 쉽게 나타나거나(Twenge et al., 2001), 혹은 사회적 배제와 함께 통제감의 손상을 경험할 때 타인에 대한 공격성이 나타난다고 제안한다(Warburton et al., 2006).

그러나 성인들은 사회적 배제 경험 이후 언제나 공격적인 행동을 보이는 것은 아니며, 오히려 집단에 동조하거나 혹은 타인에게 친사회적으로 행동함으로써 사회적 재연결을 추구하기도 한다(Baumeister & Leary, 1995; Romero-Canyas et al., 2010). 예를 들어, 사이버볼 상황에서 배제를 경험한 성인들은 선분의 길이를 평가하는 애쉬(Asch)의 동조 과제에서 배제를 경험

하지 않은 성인들보다 더 높은 동조를 보였다(Williams et al., 2000). 또한, 사회적 배제를 경험한 성인들은 그렇지 않은 통제 집단의 성인들에 비하여 집단의 공동 과제를 더 성실하게 수행하였다(Williams & Sommer, 1997). 이러한 연구 결과들은 사회적 배제를 경험한 사람들이 집단에 재연결되고자 하는 동기를 보인다는 것을 시사한다.

이러한 비일관적인 결과를 설명하기 위하여 선행 연구들은 사회적 배제 경험과 성인들의 친사회적 혹은 반사회적 행동 간의 관계에 영향을 미칠 수 있는 상황적 혹은 개인적 요인들을 탐색해 왔다(Balliet & Ferris, 2013; Downey & Feldman, 1996; Kashdan et al., 2009; Maner et al., 2007; Romero-Canyas et al., 2010; van Beest & Williams, 2011). 특히, 연구자들은 사회적 배제에 대한 향후 상대방과의 실제 상호작용의 지속가능성 여부가 사회적 배제 이후 상대방에 대한 친사회적 혹은 반사회적 행동에 영향을 미칠 수 있음에 주목해 왔다. 예를 들어, 한 연구(Maner et al., 2007)에서 참가자들은 만나기로 했던 가상의 참가자가 자신과 만나기를 거절했다는 메시지(사회적 배제 조건) 혹은 불가피한 사정으로 만날 수 없다는 메시지(통제 조건)을 받았다. 이후, 참가자들은 새로운 사람이 그린 그림을 평가하고 이 그림에 대한 가치를 현금으로 지불하였다. 이때, 참가자들은 그림을 그리는 사람과 직접 만날 것이라고 이야기를 듣거나(만남 조건), 혹은 만나지 않을 것이라는 이야기를 들었다(비만남 조건). 사회적 배제 조건의 참가자들은 만남 조건에서 비만남 조건에서보다 더 많은 돈을 상대에게 기부하였으나, 통제 조건에서는 그러한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 연구 결과는 성인들은 사회적 배제를 경험한 이후 사회적 상호작용이 기대되는 타인에게 한정적으로 친사회성을 보인다는 것을 보여준다.

그렇다면 아동의 발달 과정에서 사회적 배제의 경험은 사회적 상호작용에 어떠한 영향을 미칠까? 아동들은 내집단으로부터의 배제에 대하여 어떠한

도덕적 평가를 내리며, 또한 이러한 배제의 경험은 아동의 친사회성과 사회적 선호에 어떠한 영향을 미치는가? 이와 같은 질문에 대한 대답은 사회적 배제에 대한 반응의 발달적 기원에 대해 해답을 제공할 수 있으며, 나아가 아동의 집단간 인지(intergroup cognition) 발달에 관하여 통찰을 제공할 수 있을 것이다. 이러한 질문에 대한 첫 번째 단계로서 본 연구는 사회적 배제에 대한 아동의 반응을 살펴보고자 하였다.

본 연구의 목표는 크게 두 가지이다. 첫째, 본 연구는 아동들이 집단으로부터의 배제에 얼마나 민감하며, 이에 대하여 어떠한 도덕적 평가를 하는지 살펴보았다. 학령전기 아동들도 내집단으로부터 따돌림 혹은 사회적 배제의 피해자가 된다(Crick et al., 1997, 1999). 예를 들어, 만 4세에서 만 6세 아동들의 야외 놀이를 관찰한 연구 결과, 아동들은 친구에 대해 근거 없는 소문을 내거나 관계를 조작하거나, 친구들이 특정 아동과 친구가 되지 못하게 하는 등의 다양한 형태의 배제를 주도하는 행동들을 보이기도 한다(Fanger et al., 2012). 이와 같이, 학령전기 아동들은 빈번하게 사회적 배제를 경험하지만, 이 아동들이 사회적 배제에 대해 어떠한 도덕적 평가를 하는지에 대한 연구가 부족한 실정이다. 영아를 대상으로 한 최근의 연구들은 아주 어린 영아들도 사람들이 내집단을 보호하고 도울 것을 기대하고 있으며(e.g., Bian et al., 2018; Jin & Baillargeon, 2017; Jin et al., 2018), 영아들도 내집단 구성원을 선호함을 밝힌 바 있다(e.g., Kinzler et al., 2007). 만약 내집단 지지의 원리가 생애 초기부터 인간이 지닌 기본적인 도덕 원리 중 하나라면 학령전기 아동들도 내집단으로부터 배제되는 상황을 포함되는 상황에 비해 더 부정적으로 평가할 것이다.

둘째, 본 연구는 학령전기 아동의 사회적 배제 경험과 친사회적 행동 간의 관계를 살펴보았다. 특히, 본 연구에서는 나눔(sharing) 행동에 초점을 맞추어, 나눔 행동의 대상이 자신과 향후 상호작용을 할 가능성이 높은 내

집단 구성원 혹은 그러한 가능성이 낮은 외집단 구성원인지 여부에 따라 사회적 배제 이후 아동의 친사회적 행동이 달라지는지를 살펴보고자 하였다. 최근 일련의 연구들은 사회적 배제를 경험한 아동들이 성인과 마찬가지로 배제를 경험하지 않은 개인보다 타인을 모방하는 행동을 더 보임으로써 집단과의 재연결을 추구한다는 것을 밝혔다(Hopkins & Branigan, 2020; Over & Carpenter, 2009; Watson-Jones et al., 2014; Watson-Jones et al., 2016). 본 연구는 내집단으로부터 배제를 경험한 아동들이 여전히 내집단에 재연결되고자 하는지, 혹은 새로운 집단에의 소속을 도모하는지 살펴보고자 하였다. 이를 통해, 사회적 배제의 경험이 아동의 친사회성에 영향을 주는 경계조건(boundary conditions)을 확인하고자 하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 사회적 배제

우리는 일상생활에서 다양한 이유로 사회적 배제를 경험하며(Williams, 2009), 사회적 배제는 타인과 사회적 관계를 형성하고 집단에 소속되고자 하는 인간의 기본적 욕구를 위협한다(Baumeister et al., 2007; Baumeister & Leary, 1995; Buss, 1990). 사회적 거부(social rejection), 배척(social ostracism), 그리고 사회적 배제(social exclusion)는 각기 의미하는 바가 다르나, 심리학의 여러 선행 연구들은 해당 용어들을 혼용하고 있다(Williams, 2007). 본 연구에서는 상대와의 사회적 상호작용이 단절된 것을 의미하는 사회적 배제(Twenge et al., 2001)에 초점을 두고, 이에 대한 아동들의 반응을 살펴보고자 하였다.

먼저, 성인을 대상으로 한 선행 연구 결과를 살펴보면 사회적 배제는 성인의 우울 혹은 불안과 같은 정신건강에 부정적인 영향을 발생시키는 것으로 알려져 있다(Williams, 2007). 또한, 사회적 배제를 경험하면 암묵적 연합과제에서 자신과 관련된 단어로 죽음과 연결된 단어를 더 쉽게 연합하는 등, 자살과 관련된 인지적 반응을 보인다(Chen et al., 2020). 연구자들은 이러한 '사회적 고통'이 실제 신체적 고통과 유사한 신경생리학적 반응을 유발한다는 것을 밝힌 바 있다(Panksepp, 2003). 실제로 성인들은, 아세트아미노펜 계열의 진통제를 복용할 경우, 위약을 복용할 경우보다 사회적 배제로 인한 고통을 덜 느낀다고 보고하는 것으로 나타났다(DeWall et al., 2010).

사회적 배제는 왜 고통스러운 것이며, 인간은 사회적 배제에 어떻게 반응하는가? 크게 두 가지 이론이 이를 설명할 수 있다. 첫째, Baumeister와

Leary(1995)의 소속욕구(need-to-belong) 이론은 인간이 긍정적인 관계를 형성하고 이를 지속하고자 하는 기본적인 욕구를 가지고 있다고 주장하였다. 이 관계는 일시적 관계가 아닌 안정적 관계이며, 상호 간의 안녕에 관심을 가지는 관계이다. 연구자들은 이러한 인간의 소속욕구는 진화적 역사에 뿌리를 두고 있다고 보았으며, 이 욕구가 충족되지 않았을 때에는 신체적 그리고 심리적 고통과 같은 부정적인 경험을 할 수 있다고 주장하였다. 또한, 소속욕구 이론은 사람들이 배가 고픈 기본적 추동을 감소시키기 위하여 음식을 얻기 위해 노력을 하는 것과 마찬가지로, 소속욕구를 위협받은 개인은 이를 충족시키기 위한 목표지향적 행동을 할 것이라고 예측한다. 따라서 소속욕구 이론은 사회적 배제 상황에서 사람들은 사회적으로 수용 받을 수 있는 기회에 대한 단서에 상당히 민감해지고, 사회적 재연결을 도모하기 위하여 동조 혹은 친사회적 행동과 같은 행동들을 할 것이라 예측한다. 반면, 향후 사회적 수용 가능성에 대한 단서가 없을 경우, 개인들은 사회적 배제를 경험할지라도 그러한 행동들을 하지 않을 것으로 예측한다.

둘째, Williams(2007, 2009)의 시간적 욕구위협 모델(temporal need threat model)은 소속욕구 이론(Baumeister & Leary, 1995)과 마찬가지로, 사회적 배제가 긍정적이고 지속적인 관계를 원하는 기본적인 욕구를 위협한다고 본다. 추가적으로 이 이론은 배척 또는 사회적 배제가 소속욕구뿐만 아니라, 세 가지 다른 기본적인 욕구를 위협한다고 보았다. 이는 첫째, 높은 자아존중감을 유지하려는 욕구(Steele, 1988; Tesser, 1988), 둘째, 주변의 환경을 통제하고자 하는 욕구(Burger, 1992, Peterson et al., 1993, Seligman, 1975), 셋째, 자신의 존재를 인정받고 주목받을 가치를 느끼고자 하는 욕구(Greenberg et al., 1986, 1990, 1992)이다. 대처 단계 이론은 사회적 배제를 경험하였을 때 이 네 가지 기본적 욕구(소속, 자아존중감, 통제, 존재인정) 중 어떠한 욕구가 위협을

받았는가에 따라 다른 반응이 나타난다고 예측한다. 예를 들어, 이 이론은 사회적 배제로 소속욕구의 위협을 받았을 경우 사람들은 타인에게 재소속되기 위해 친사회적인 행동을 하지만, 통제욕구의 위협을 받았을 경우 반대로 공격성이 증가하며 타인을 반사회적으로 대하게 된다고 본다. 또한, 이 모델은 사회적 배제에 대한 반응이 시간이 지남에 반사적(reflexive), 숙고적(reflective), 그리고 체념(resignation)의 단계로 진행된다고 본다. 반사적 단계는 사회적 배제 이후 즉각적으로 나타나며, 혈압의 상승과 같은 신체적 반응과 슬픔과 같은 심리적 고통을 유발한다(see Williams, 2009; for a review). 숙고적 단계는 배제를 경험한 개인이 배제 상황에 대해 생각하고 평가하는 시간을 가진 이후 발생하며, 이때 사람들은 반사적 단계에서 경험했던 고통으로부터 회복하여 위협받은 욕구를 충족하려는 시도를 한다. 마지막 체념 단계에서 개인은, 본인이 타인에게 그다지 가치있는 존재가 아니라는 평가를 한다. 이러한 단계는 배제에 빈번히 노출되거나 혹은 위협받은 욕구를 충족하는 과정이 실패로 귀결되었을 때 나타난다. 이 단계의 사람들은 미래의 타인으로부터의 수용을 기대하지 않으므로 타인에 대한 친사회적인 행동보다는 오히려 공격성과 같은 반사회적인 태도를 보일 수 있다.

요약하면, 사람들은 일상의 여러 장면에서 명백한 이유 없이 사회적 배제를 경험하며, 이러한 사회적 배제는 고통을 유발하고 기본적 심리적 욕구를 위협할 수 있다. 사람들이 이러한 위협된 욕구를 회복하고자 보이는 대처 방식의 양상은 복잡하고 다양하다. 사회적 배제를 경험한 사람들은 타인에게 재연결되고자 하는 친사회적 반응, 그리고 이와 반대로 체념을 반영하는 것으로 여겨지는 반사회적 반응을 보일 수 있다.

2. 사회적 배제와 성인의 친사회적 행동

사회적 배제를 경험한 성인들은 타인을 향해 공격성 또는 반사회적 행동을 보인다. 예를 들어, 실험실 상황에서 배제를 경험한 성인들은 그렇지 않은 성인들에 비하여 타인에게 듣기 싫은 소음을 더 강하게 제공하고자 하며, 채용 지원자를 더 부정적으로 평가하고, 타인이 먹기 싫어하는 핫소스를 더 많이 제공하려 한다(Buckley et al., 2004; DeWall et al., 2009, 2010; Twenge et al., 2001; for a review see Ren et al., 2018). 또한, 배제를 경험한 성인들은 그렇지 않은 성인들에 비해 자선단체에 돈을 더 적게 기부하고, 타인에게 더 적은 시간을 쓰려고 하며, 실험자가 떨어뜨린 연필을 덜 주워주는 등 타인에게 덜 협력하려는 반응을 보인다(Twenge, Bauimeister, DeWall, et al., 2007; Twenge, Zhang, Catanese, et al., 2007; van Beest & Williams, 2006).

그러나 사회적 배제를 겪은 성인들이 언제나 반사회적 행동을 하는 것은 아니다. 연구자들은 사회적 배제를 경험한 경우, 사람들은 위협 받은 소속욕구를 재충족하고자 오히려 타인에게 친사회적으로 행동할 수도 있다고 제안한 바 있다(Baumeister & Leary, 1995; Williams, 2007). 즉, 사회적 배제가 소속의 욕구를 침해하였을 때, 배제를 경험한 개인은 다른 사람들과의 재연결(reconnect)될 수 있는 단서에 민감해지고, 재연결에 성공하기 위해 친사회적인 행동을 한다는 것이다(Carter-Sowell et al., 2008; DeWall & Richman, 2011; Gardner et al., 2000; Williams & Sommer, 1997). 이러한 가능성을 직접적으로 살펴본 한 연구(Maner et al., 2007)에서 참가자들은 실험실 상황에서 다른 한 참가자와 만나기로 약속이 되어있었으나, 만나기로 했던 참가자가 자신과 만나기를 원치 않아 거절했다는 메시지(사회적 배제 조건) 혹은 불가피한 사정으로 만날 수 없다는 메시지(통제 조건)를 받

는 조건에 무선할당되었다. 이후, 참가자들은 나머지 실험 절차를 자신과 성별이 동일한 제3의 새로운 사람과 이어갈 것이라는 이야기를 들었다. 실험자는 참가자들에게 5달러의 현금을 지급하며, 새로운 제3의 사람이 그린 그림이 얼마나 창의적인지에 따라 참가자들이 주고 싶은 만큼 돈을 줄 수 있다고 이야기하였다. 이때, 참가자들은 그림을 그린 제3의 인물과 이후 직접 만날 것이라고 이야기를 듣거나(만남 조건), 혹은 만나지 않을 것이라는 이야기를 들었다(비만남 조건). 사회적 배제를 경험한 참가자들은 비만남 조건에서보다 만남 조건에서 더 많은 돈을 상대에게 주었으며, 통제 조건에서는 그러한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 연구 결과는 사회적 배제를 경험한 사람들은 다른 사람들과 재연결될 기회가 주어질 때 이러한 시도를 하고자 친사회적 행동을 한다는 것을 보여준다.

위의 연구 결과와 일관적으로 사회적 배제를 경험한 사람들은 그렇지 않은 사람들에 비하여 집단의 과제를 수행하는데 필요한 기금에 더 많은 돈을 기부하는데, 이러한 효과는 특히 거절에 대한 민감성이 더 높은 개인에게서 나타난다(Romero-Canyas et al., 2010). 또한, 사회적 배제를 경험한 사람들 중에서 미래 지향성(future orientation)이 높은 사람들은 그렇지 않은 사람들에 비하여 타인을 더 돕고자 하였다(Balliet & Ferris, 2013).

요약하면 사회적 배제를 겪은 성인들은 소속욕구의 위협을 경험하며 맥락에 따라 반사회적 혹은 친사회적 행동을 보인다. 특히, 상황적으로 집단 또는 타인과 재연결될 가능성이 있거나 혹은 이러한 가능성에 대해 더 민감한 개인들의 경우 사회적 배제를 경험하였더라도 타인에 대한 친사회성을 유지함으로써 타인과의 재연결을 시도한다. 즉, 이러한 연구 결과는 성인들은 소속 욕구가 위협받은 상황에서 이를 극복할 수 있는 재연결의 단서가 주어진 경우 이를 도모하고자 한다는 것을 알 수 있다.

3. 사회적 배제에 대한 아동의 반응

사회적 배제는 청소년기뿐 아니라 심지어 학령전기 아동들의 상호작용에서도 빈번히 발생한다(Crick et al., 1997, 1999). 만 4세에서 6세의 아동들의 놀이를 자연 관찰한 한 선행 연구(Fanger et al., 2012) 결과, 이 아동들도 명백한 배제(예, “Go away! You’re not our friend.(저리가! 너는 우리 친구가 아니야.)”), 혹은 보다 암묵적인 배제(예, “There are too many kids in here right now; maybe you can play with us later.(지금 여기 애들이 너무 많아서 너는 우리랑 다음에 놀 수 있을 것 같아.)”), 무시(예, 다른 친구가 놀이에 참여하려는 시도를 인지하였으나 이를 무시함), 계획적 배제(예, “Let’s not let her play, right?(애 놀지 못하게 하자. 알았지?)”) 등 다양한 방식의 사회적 배제를 보인다. 이처럼 사회적 배제는 어린 시기부터 빈번하며, 사회적 배제가 학령전기 아동의 사회도덕성 발달에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구가 필요하다.

사회적 배제에 대한 발달심리학 분야의 전통적 연구들은 9세 이상의 학령기 아동 혹은 청소년들을 사회적 배제가 아동 혹은 청소년들의 심리사회적 적응에 미치는 부정적인 영향에 대해 주로 살펴본 바 있다(e.g. Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996; Cullerton-Sen & Crick, 2005; Prinstein et al., 2001; for reviews see Hawker & Boulton, 2000; Juvonen & Graham, 2001). 예를 들어, 초등학교 3학년에서 6학년 학생들을 대상으로 사회적 배제가 심리사회적 적응에 미치는 영향을 알아본 결과, 사회적 배제는 학생들의 외로움, 우울, 사회적 불안, 그리고 회피 등과 같은 심리사회적 적응에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Crick & Grotpeter, 1996).

최근의 연구들은 보다 어린 연령을 대상으로 이들이 사회적 배제 상황을 이해할 수 있는지, 나아가 배제의 가해자와 피해자 중 누구를 선호하는지를

주로 알아본 바 있다. 예를 들어, 한 최근 연구에 따르면 7-9개월 영아들도 애니메이션상 집단으로부터 배제(집단의 '문지기(gatekeeper)'가 피해자를 집단에 들어오지 못하게 물리적으로 막음)를 경험한 피해자 캐릭터를 문지기 캐릭터보다 더 오랫동안 바라보는 선호를 보인다(Prendergast, 2019). 또한, 만 3세 아동들도 동일한 손인형 두 명(예, 사자)이 한 명의 손인형(예, 얼룩말)을 빼고 공을 주고 받는 장면을 본 이후, 실험자가 가해자(사자) 한 명과 피해자(얼룩말) 한 명을 제시하며, "Which one do you want to play with?(너 누구랑 놀고 싶어?)"라고 물었을 때, 가해자보다 피해자를 더 유의하게 많이 선택하였다(Hwang et al., 2017). 또한, 한 연구(Hwang & Markson, 2020)에서 만 5-6세 아동들은 손인형들과 실제 공놀이에 참여하였는데, 이때, 한 번의 공놀이에서는 두 명의 손인형이 아동에게 골고루 공을 나누어준 반면, 다른 한 번의 공놀이에서는 두 명의 다른 손인형들이 아동에게 공을 주지 않고 자신들끼리 공을 주고 받으며 놀았다. 이후, 실험 시행에서 실험자가 어떤 인형들과 놀 것을 선택하는지 물었을 때, 아동들은 자신에게 공을 건네주며 놀이에 포함시켜준 손인형들을 자신을 배제한 손인형들보다 더 선호하였다. 이러한 결과는 학령전기 아동들이 사회적 배제를 인식할 수 있으며, 가해자와 피해자가 함께 선택지로 제시될 때는 피해자를, 자신을 배제한 사람과 포함한 사람이 함께 선택지로 제시될 때는 자신을 포함한 사람을 사회적으로 선호한다는 것을 알 수 있다.

나아가, 최근의 발달심리학 연구들은 사회적 배제가 아동의 모방 행동을 증가시킨다는 것을 보여주었다. 대표적으로, Over와 Carpenter(2009)의 연구에서 만 5세 아동들은 도형들이 서로 상호작용하는 짧은 애니메이션을 시청하였다. 실험 집단의 아동들은 여러 도형들이 한 도형을 배제하는 애니메이션을 시청하였고, 통제 집단의 아동들은 도형들이 배제 없이 함께 움직이는 애니메이션을 시청하였다. 이후, 아동들은 성인 실험자가 낯선 장난감 위에

위치한 전등을 켜는 장면을 보았는데, 이때 실험자는 전등을 켜기 이전 이러한 목적과는 인과성이 별로 없는 여러 동작을 하였다(예, 장난감에서 도구를 꺼내 양 손바닥 사이에 놓고 돌리고, 오른손으로 집었다가, 세로로 방향을 전환함). 배제를 목격한 실험 조건의 아동 참가자들은 그렇지 않은 통제 조건의 아동들보다 실험자의 행동을 더 많이 모방하였다. 이러한 과모방(over imitation)은 아동들이 실제 배제의 당사자가 되는 제1자 과제인 사이버볼 과제에서도 동일하게 나타났다(Watson-Jones et al., 2016).

연구자들은 사회적 배제를 경험한 아동들이 타인의 비인과적 행동을 과모방하는 현상은 아동이 타인과 유대하고자 하는 동기를 반영한다고 제안한다(Over & Carpenter, 2009; Stengelin et al., 2021; Watson-Jones et al. 2014, 2016). 이러한 제안과 일관적으로, 사회적 배제 장면을 관찰한 만 4-5세 아동들은 그렇지 않은 아동들에 비하여 자신과 친구들이 포함된 그림을 그리게 하였을 때, 자신과 친구들 간의 거리를 더 가깝게 그렸으며(Song et al., 2015), 다른 아동들과 물리적으로 더 가까운 자리에 앉고자 하였다(Marinović et al., 2017).

종합하면 사회적 배제를 목격하거나 혹은 직접 경험한 학령전기 아동들은 타인의 의식적(ritual) 행동을 모방하거나 혹은 타인과의 물리적 거리를 좁히는 등의 타인에게 인정을 받거나 타인과 가까워지기 위한 유대 행동(affiliative behaviors)을 한다(Marinović, et al., 2017; Over & Carpenter, 2009; Song et al., 2015; Watson-Jones et al., 2014, 2016). 그러나 여러 성인 대상 선행 연구에서 살펴본 사회적 배제 경험과 친사회성의 관계(Balliet & Ferris, 2013; DeWall & Richman, 2011; Maner et al., 2007; Romero-Canyas et al., 2010)는 아동을 대상으로는 아직 연구가 이루어진 바 없다.

4. 아동의 친사회적 행동과 내집단 선호

친사회적 행동은 집단 내에서 사회 관계를 시작하고 유지하는 데 있어 필수적이다(Baillargeon et al., 2015; Graham et al., 2013; Warneken & Tomasello, 2006). 아동들은 영유아기부터 다른 사람을 돕고(Warneken & Tomasello, 2006), 자신이 가진 것을 나누며(Benenson et al., 2007, Harbaugh et al., 2003, House et al., 2013, Schmidt & Sommerville, 2011), 다른 사람을 위로한다(Zahn-Waxler et al., 1992).

발달 초기부터 친사회적 행동이 나타나는 것에 대해서는 대체로 이견이 없으나, 이러한 친사회적 행동의 기제가 무엇인가에 대해서는 여전히 여러 다른 입장이 존재한다. 예컨대, Warneken과 Tomasello(2006)는 14개월 영아들도 자발적으로 도움이 필요한 성인을 돕는다는 연구 결과를 통해 인간은 태어나면서 비차별적인 이타주의(indiscriminate altruism)를 가지고 태어난다고 제안한다. 즉, 수혜자가 누구든지 상관없이, 인간은 보편적으로 타인을 이롭게 하려는 이타적 동기를 가지고 있다고 제안한다.

한편, 다른 연구자들은 인간의 친사회성은 소집단에서 생존해온 인간의 진화의 산물로, 내집단으로부터 향후 얻을 개인의 이익을 위한 암묵적인 전략으로 설명할 수 있다고 본다. 즉, 개인은 내집단 지지라는 기본적 도덕 원리에 따라 내집단 구성원에게 친사회적으로 행동함으로써, 내집단으로부터 안정적인 협력자라는 평판을 얻고 이에 따라 향후 자신이 집단으로부터 받을 이익의 가능성을 높이고 또한 집단으로부터의 배제를 피하려 한다는 것이다(e.g., Brewer, 2006; Balliet et al., 2014; Jin & Baillargeon, 2017; Rai & Fiske, 2011; Yamagishi & Mifune, 2009). 이러한 제안과 일관적으로 최근의 선행 연구들은 어린 영아들도 내집단 지지 원리에 따라 다른 사람들이 도움 행동, 위로 행동, 나눔 행동과 같은 친사회적인 행동들을 내집단 구성

원에게 할 것이라고 기대한다는 것을 밝힌 바 있다(for reviews, see Baillargeon et al., 2015; Over, 2018). 예를 들어, 17개월 영아들은 타인이 내집단 구성원은 도울 것을 기대하지만, 외집단 구성원에 대해서는 이러한 타인의 도움행동을 기대하지 않는다(Jin & Baillargeon, 2017). 또한, 만 1.5세와 2.5세 아동들은 자원이 풍부할 때에는 자원의 분배자가 공평하게 자원을 나눌 것을 기대하지만, 자원이 한정적일 때에는 외집단 구성원보다 내집단 구성원에게 자원을 더 나누어줄 것을 기대한다(Bian et al., 2018).

아동들의 내집단 지지 원리에 기반한 친사회성은 아동들의 행동에서도 나타난다. 예를 들어, 만 2.5세 아동들은 자신의 모국어를 사용하는 연구자에게 외국어를 사용하는 연구자보다 장난감을 더 나누어주며(Kinzler et al., 2012), 만 3-5세 아동들은 자신과 동일한 인종이거나 성별인 연구자에게 더 많은 자원을 분배한다(Renno & Shutts, 2015). 또한, 만 3.5세 아동들은 자신이 분배자가 되어 3개의 자원을 주인공의 형제 혹은 타인에게 나누어 주는 과제에서 주인공의 형제에게 타인보다 더 많은 자원을 분배한다(Olson & Spelke, 2008). 더불어, 만 5세와 6세 아동들은 4개의 자원을 자신이 상대보다 더 많이 갖거나(3:1), 공평하게 나누어 가질 수 있는 상황(2:2)에서 상대가 내집단 구성원일 때, 외집단 구성원보다 더 공평하게 나누어 가지는 상황을 선택하였다(Yu et al., 2016). 이러한 연구 결과를 요약하면, 친사회성 발달의 근원에 대한 진화적 입장은 인간의 친사회적 행동은 집단에서의 개인의 생존에 긴밀히 연결되어 있다고 보게 되며, 어린 시기부터 아동들은 집단으로부터 배제되지 않기 위해 특히 내집단 구성원을 대상으로 더 친사회적 행동을 많이 한다는 것을 알 수 있다.

인간의 친사회성이 내집단 원리로 설명될 수 있다는 또다른 증거는 내집단 소속의 위협을 감지하였을 때 개인의 내집단에 대한 친사회성이 유지되거나 혹은 증가하는 것일 것이다. 앞서 살펴본 성인 연구에서 성인들은 배

제로 인하여 소속에 위협을 경험할 때 집단에 대한 기부를 더 많이 하고(Romero-Canyas et al., 2010), 타인과의 재연결성이 시사되었을 경우 그렇지 않았을 경우에 비해 더 친사회적으로 행동한다(Maner et al., 2007). 아동을 대상으로 한 선행 연구의 결과, 아동들은 집단으로부터 배제를 관찰하거나 직접 경험한 이후 내집단 구성원을 더 모방하며(예, Watson-Jones et al., 2014; 2016), 자신의 원래 내집단인 친구와의 그림에서의 거리를 가깝게 배치하여 그린다(Song et al., 2015). 이러한 연구 결과를 통해 아동들 또한 집단 소속의 위협을 경험하였을 때 집단에 연결되고자 하는 시도를 하는 것으로 추론할 수 있다.

종합하면, 본 연구에서는 아동들이 집단으로부터의 사회적 배제의 경험에 대하여 어떠한 도덕적 평가를 내리는지 살펴보고, 나아가 내집단 배제가 아동의 내·외집단에 대한 친사회성 및 선호에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 하였다. 구체적으로 본 연구에서는 아동들이 내집단으로부터의 배제를 포함보다 부정적으로 평가하지만, 이후 사회적 상호작용에서는 여전히 자신의 집단에 재연결되고자 내집단에 대한 친사회성을 유지하거나 혹은 더 높게 보이는지 살펴보고자 하였다. 또한, 내집단으로부터 배제를 경험하였더라도 아동들이 여전히 내집단 구성원에 대한 선호를 유지하는지를 살펴보고자 하였다.

Ⅲ. 연구 문제 및 가설

본 연구는 만 6세 아동들을 대상으로 아동들이 내집단으로부터의 배제에 대해 어떠한 도덕적 평가를 하는지 그리고 내집단 배제가 아동의 내·외집단 구성원에 대한 친사회성과 선호에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 하였다. 본 연구의 연구문제와 가설을 요약하면 다음과 같다.

연구문제 1.

만 6세 아동들은 내집단으로부터 배제되는 상황과 포함되는 상황을 구별할 수 있는가?

가설 1.

아동들은 내집단 배제와 내집단 포함을 구별할 수 있을 것이다.

연구문제 2.

만 6세 아동들은 사회적 배제를 사회적 포함보다 부정적으로 평가할 수 있는가?

가설 2.

아동들은 자신을 배제한 내집단 구성원을 자신을 포함한 내집단 구성원보다 더 부정적으로 평가할 것이다.

연구문제 3.

내집단으로부터의 배제 경험은 아동의 내·외집단에 대한 친사회성에 어떠한 영향을 미치는가?

가설 3-1.

내집단 구성원으로부터 사회적 배제를 경험한 아동들은 포함을 경험한 아

동들에 비하여 내집단에 대한 친사회성을 유지하거나 더 높은 친사회성을 보일 것이다.

가설 3-2.

내집단 구성원으로부터 사회적 배제를 경험한 아동들은 포함을 경험한 아동들에 비하여 외집단에 대한 더 낮은 친사회성을 보일 것이다.

연구문제 4.

내집단으로부터의 배제 경험은 아동의 내·외집단에 대한 선호에 어떠한 영향을 미치는가?

가설 4.

아동들은 내집단 구성원으로부터 사회적 배제를 경험한 이후에도 내집단 구성원을 외집단 구성원보다 더 선호할 것이다.

Ⅳ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 한국어를 모국어로 사용하는 만 6세 아동 60명(평균 연령 = 76.66개월, 표준 편차 = 3.85개월, 연령 범위 = 70.34개월-83.65개월, 남아 32명, 여아 28명)을 대상으로 진행되었다. 절반의 아동(n = 30)은 내집단 배제 조건에, 그리고 나머지 절반의 아동(n = 30)은 내집단 포함 조건에 무선 할당되었다. 이외 연구에는 참여하였지만, 보호자 개입(예: 보호자가 아동의 대답을 연구 내내 재촉하고, 연구를 설명함)으로 1명, 과제 이해 미흡 (예: 스티커 나눔 과제에서 주어진 스티커는 다섯 개이지만 여섯 개를 나누어주고 싶다고 말함)으로 1명, 그리고 연구 중 자리를 이탈하거나 집중을 제대로 하지 못한 아동 4명, 총 6명이 분석에서 제외되었다. 참가 아동들은 전국에 거주하는 아동들을 대상으로, 육아 카페 홍보글, 어린이집, 유치원 및 태권도장의 협조를 통하여 모집하였다. 본 연구는 성신여자대학교의 연구윤리센터(IRB)의 승인을 받아 진행되었다(IRB 승인 번호: SSWUIRB-2019-048-005).

2. 연구 자극 및 절차

비대면 연구

본 연구는 코로나-19의 상황에서 화상회의(Zoom) 플랫폼을 사용하여 온라인으로 연구를 진행하였다. 실험자는 해당 플랫폼의 화면 공유 기능을 사용하여 연구 자극을 참가 아동에게 제시하였다. 연구가 시작되기 전 먼저 보호자와 연락을 통해 실험에 필요한 장치 및 연결 환경 등을 점검하였다. 실험 시

아동은 조용한 방에서 혼자 연구에 참여하도록 하였다.

대면 연구

본 연구는 유치원, 그리고 성신여자대학교 아동발달연구실에서 대면 연구로도 진행이 되었다. 비대면 연구와 동일한 연구 환경을 만들기 위해 아동들은 컴퓨터 화면을 통해 연구 자극들을 보았으며, 비대면 연구와 동일하게 연구가 진행되었다.

숫자 세기 과제, 최소 집단 과제, 사이버볼 과제, 조작 확인 과제, 도덕적 판단 과제, 정서 확인 과제, 스티커 나눔 과제, 선호 과제의 순서로 이루어졌다.

1) 숫자 세기 과제

본 연구에서 실험자는 온라인 화상 플랫폼인 Zoom을 활용하여 화면 공유 기능을 통해 아동에게 자극을 제시하였으며, 아동의 얼굴과 상체 일부만을 확인할 수 있었다. 이러한 연구 환경으로 인하여 실험자는 통상 아동 대상 연구의 선택과제에서 주로 사용되는 방식인 아동의 가리키기 반응(예, 두 명의 인물 그림을 제시하며 실험자가 '이 둘 중 누구에게 공을 던지고 싶어?' 물었을 때, 아동은 한 인물을 손가락으로 가리키고, 실험자는 이 선택 행동을 기록함)을 확인하기가 어렵다. 따라서, 본 연구에서는 온라인 실험에서 아동의 선택 반응을 기록하기 위해 각 선택지에 숫자를 부여하고, 아동에게 선택할 자극 옆에 제시된 숫자를 말하도록 하였다(예, 두 인물 중 한 인물 그림 옆에 숫자 '1', 다른 인물 그림 옆에 숫자 '2'를 제시한 후, "이 둘 중 누구에게 공을 던지고 싶어? 그 사람 옆에 적힌 숫자를 이야기해봐."). 연구에서 가장 긴 척도가 5점 척도이기 때문에, 연구를 시작하기 전, 아동이 숫자를 소리내어 읽을 수 있는지를 확인하였다. 실험자는 아동에게 화면 중앙에 나오는 숫자를 보여주고(그림 1), "이건 어떤 숫자야?"라고 1에서 5까지 질문하였다. 모든 아동들은 숫자 세기 과제를 통과하였다.

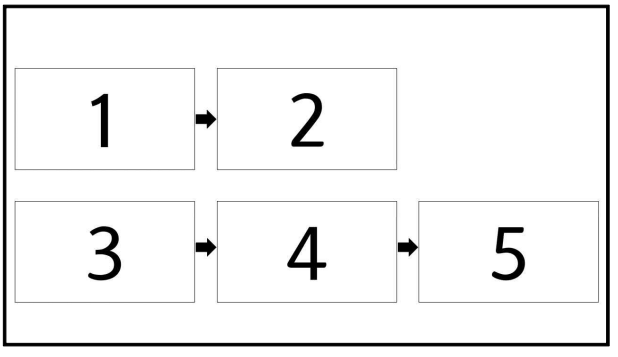

그림 1 숫자 세기 과제

2) 최소 집단 과제

본 연구에서는 실험실 상황에서 그림에 대한 선호 등 임의적인 정보만으로도 내집단 선호 현상을 이끄는 최소 집단 과제(Dunham et al., 2011; Tajfel et al., 1971)를 활용하여 아동들의 선호를 묻고 이에 따라 아동들을 각각 두 팀(초록팀, 노란팀) 중 한 팀에 무선할당하였다.

선호 선택 과제

실험자는 아동에게 두 종류의 동물(고양이, 강아지), 과일(배, 사과), 그리고 놀이기구(시소, 미끄럼틀) 중 어떤 것을 더 선호하는지 물어보았다. 동물, 과일, 놀이기구의 그림이 각각 화면 좌우에 제시되었다. 예를 들어, 실험자는 아동에게 동물 두 종류(그림 2)를 보여주고, “여기 봐봐. 여기 고양이랑 강아지가 있어. 고양이랑 강아지 중 어떤 동물이 더 좋아?”라고 물어보았다. 모든 질문을 마치고, 실험자는 아동에게 아동의 선호를 확인시켰다(예, “너는 선생님에게 고양이, 배, 그리고 시소가 좋다고 이야기해주었어.”).

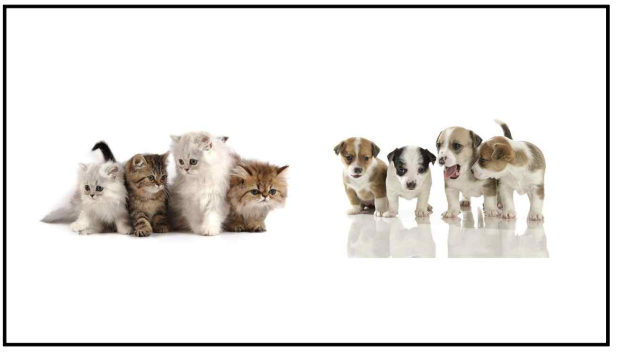

그림 2 최소집단 과제 중 선호 선택 과제의 예시

집단 설명

이후, 실험자는 아동에게 아동의 성별과 동일한 성별로 이루어진 두 명의 애니메이션 캐릭터로 구성된 두 집단(초록팀, 노란팀)을 좌우로 보여주며, “여기 봐봐. 여기 초록팀과 노란팀이 있어”라고 집단을 소개해주었다. 각 집단의 캐릭터들은 얼굴 생김새는 다르지만 동일한 색상의 티셔츠를 입고 있다. 실험자는 두 집단 중 한 집단을 아동과 동일한 선호를 가지고 있는 내집단이라고 소개하였다(그림 3). 예를 들어, 아동이 이전 선호 선택에서 고양이, 배, 그리고 시소를 좋아한다고 하면, 실험자는 아동에게 “여기 초록팀도 너처럼 고양이, 배, 그리고 시소를 좋아한대. 그래서 너도 이제부터 초록팀이야.”라고 이야기하며 아동에게 내집단을 알려주었다. 아동이 초록팀과 노란팀 중 어떠한 팀에 소속되는가는 아동 간 역균형화 되었다.

집단 확인 과제

이후 실험자는 아동이 내집단과 외집단을 명확하게 구분할 수 있는지를 질문하였다(예, “너는 어떤 팀이야?”, “너의 팀이 아닌 팀은 어떤 팀이야?”). 모든 아동은 집단 확인 과제를 통과하였다.

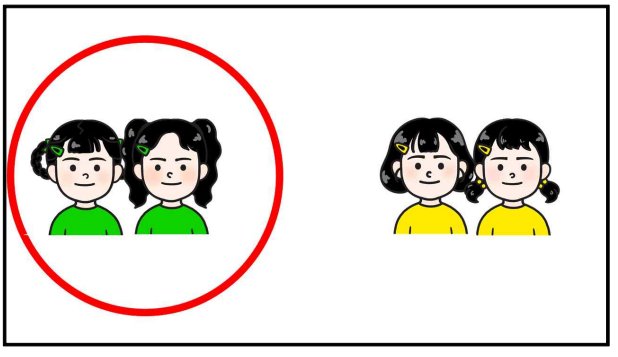

그림 3 최소집단 과제 중 집단 설명

3) 사이버볼 과제

사이버볼(Cyberball)(Williams et al., 2000)은 실험실 상황에서 사회적 배제의 경험을 살펴보는 실험 패러다임으로 성인 연구뿐만 아니라 아동 연구에서도 사용된 바 있다(e.g., Abrams et al., 2011; Hawes et al., 2012; van Beest & Williams, 2006; Watson-Jones et al., 2016). 사이버볼을 사용한 선행 연구들에 따르면 배제 조건에서는 전체 공이 오고 가는 횟수의 1/10에서 1/15 정도로 연구참가자들이 공을 받았으며, 포함 조건에서는 함께 사이버볼을 수행하는 구성원들과 동일한 빈도로 공을 받았다(예, 연구참가자를 포함하여 전체 사이버볼 수행자가 세 명이라면, 연구참가자는 1/3 정도로 공을 받음). 본 연구에서 아동들은 두 명의 내집단 구성원들과 사이버볼 게임을 수행하였다. 선행 연구에 따르면 만 5-6세 아동들도 사이버볼 패러다임에서 사람 모양 아이콘으로부터 배제를 경험하여도 불안과 같은 부정적 정서를 경험하며(Watson-Jones et al., 2016), 이를 통해 사이버볼 패러다임이 만 6세 대상 아동들에게도 적용 가능한 연구 방법임을 알 수 있다. 또한, 본 연구에서는 사이버볼이 시작되기 전 모든 조건의 아동들에게 “이제 진짜 공 던지기 게임을 해볼거야. 너가 진짜 공 던지기 게임을 할 때에는 진짜 놀이터에서 이 친구들이랑 진짜로 공 던지기 게임을 한다고 상상하면서 해봐.”라고 이야기함으로써

참가 아동들이 실제 상호작용과 유사한 상황임을 상상할 수 있도록 하였다.

사이버볼 과제의 자극 화면 하단 중앙에는 아동의 이름표와 야구 글러브, 그리고 이름표 위에 아동의 내집단 대표 색깔의 별 모양 스티커가 붙어있었다 (그림 4). 상단 좌우에는 다른 두 명의 내집단 구성원들과 야구 글러브가 위치해 있었다. 실험자는 아동들이 자신이 사이버볼에 직접 참여를 하는 것을 알려주기 위해, 공 던지기 게임과 배경에 대해, “여기 봐봐. 너는 여기 보이는 초록팀(노란팀) 친구들과 공 던지기 게임을 할거야. 공 던지기 게임은 공을 받은 사람이 여기 중에서 원하는 사람에게 공을 던지는 게임인데 여기(아동의 이름과 야구 글러브를 가리키며)는 너의 자리야. 선생님이, 너의 이름표 위에 별을 붙여줄게.”라고 설명해주었다. 이후, 아동이 자신의 자리를 정확히 이해하였는지를 알아보기 위해 아동의 자리를 가리키며, “여기가 누구 자리야?”라고 질문한다. 아동이 명확히 대답을 하지 못할 경우, 다시 설명을 해주었다. 모든 아동들은 자신의 자리를 명확하게 인식할 수 있었다.

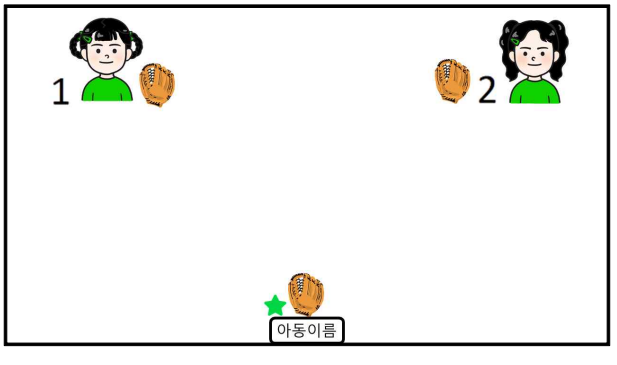

그림 4 사이버볼 과제의 아동 자리 확인 장면 예시

연습 시행

실험자는 아동에게 사이버볼에서 사용할 공을 보여주고, 게임의 방법을 설명한 후, 연습 게임을 시행하여 아동의 과제에 대한 이해를 도왔다. 실험자는

아동에게 “지금처럼 너가 공을 던질 차례인데, 너가 여기 1번(2번) 친구(가리키며)에게 공을 주고 싶으면 1번(2번)이라고 말하면 돼. 그럼 공이 1번(2번) 친구에게 갈 거야.”라고 설명하였다. 즉, 실험자는 공 던지기 게임은 아동이 공을 던질 차례일 때, 던지고 싶은 내집단 구성원 옆에 적힌 숫자를 이야기하면 상응하는 구성원에게 공을 던지는 것이라고 설명하였다. 이후, 아동이 스스로 사이버볼을 진행할 수 있는지를 확인하기 위해 모든 아동은 연습 게임을 수행하였으며, 연습 게임에서는 공이 총 여섯 번 오고 가는 중, 아동이 두 번 공을 던질 수 있었고, 각각의 구성원에게 공을 던지는 연습을 하였다.

사이버볼 시행

내집단 배제 조건

선행 연구에 따라(e.g., Chow et al., 2008; Hwang & Markson, 2020; Salvy et al., 2012) 배제 조건의 아동들은 공이 총 15번 오고 가는 동안 처음 한 번 공을 받고(전체 횟수에서 두 번째), 이후에는 다른 내집단 구성원들끼리 서로 공을 주고받으며 공을 추가적으로 받지 못한 채 게임이 끝이 났다. 배제 조건의 아동들은 연구가 다 끝난 후, 실험자로부터 사후설명을 듣고, 아동이 원할 경우, 다시 한 번 사이버볼을 시행하였다. 이때, 포함 조건의 아동들이 경험한 사이버볼을 시행하였다. 따라서, 실험자는 아동에게 “방금 너가 공 던지기 게임을 같이 한 친구들은 진짜 사람들이 아니야. 너는 컴퓨터로 가짜 사람들이랑 가짜로 공 던지기 게임을 했어. 너가 원한다면 다시 공 던지기 게임을 할 수 있고, 하고 싶지 않으면, 안해도 괜찮아. 다시 공 던지기 게임을 해볼래?” 라고 사후설명 후 다시 사이버볼을 시행할 기회를 주었다. 이때, 추가적으로 공 던지기 게임을 하고 싶어한 아동들은 포함 조건의 공던지기 게임을 하였다.

내집단 포함 조건

내집단 포함 조건의 아동들은 공이 총 15번 오고 가는 동안 다섯 번 공을 받았다.

4) 조작 확인 과제

내집단으로부터 배제와 포함 조건의 조작이 잘 되었는지를 확인하기 위해 아동들에게 조작 확인 질문을 하였다(그림 5). 양자택일형 문항을 사용하여, 아동이 배제 혹은 포함을 경험하였는지를 알아보기 위해, “공 던지기 게임을 하는 동안 너에게 공이 얼마나 온 것 같아? 공이 많이 온 것 같아, 공이 조금 온 것 같아?”라 질문하였다. 이 때, 마우스 커서로 실험자는 “공이 많이 온 것 같아,”에서는 엄지를 든 그림에 동그라미를 그리며 질문하고, “공이 조금 온 것 같아?”에서는 엄지를 내린 그림에 동그라미를 그리며 아동에게 질문하였다.

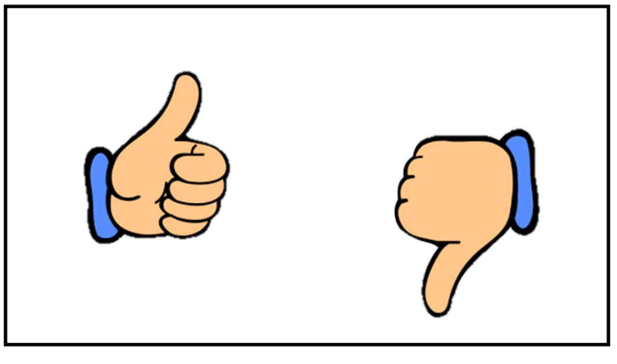

그림 5 조작 확인 과제

5) 도덕적 판단 과제

사회적 상호작용에서 배제와 포함의 도덕적 판단을 아동들이 할 수 있는지를 알아보기 위해 아동용 5점 척도(그림 6)를 사용하여 도덕적 판단 질문을 하였다. 실험자는 아동에게, “같이 공 던지기 게임을 한 친구들이 얼마나 착하

다고 생각해? 아주 나쁘다고 생각해, 나쁘다고 생각해, 나쁘지도 착하지도 않다고 생각해, 착하다고 생각해, 아주 착하다고 생각해?"라고 질문하고, 아동의 응답을 기록하였다(1-매우 나쁨, 3-나쁘지도 착하지도 않음, 5-매우 착함).

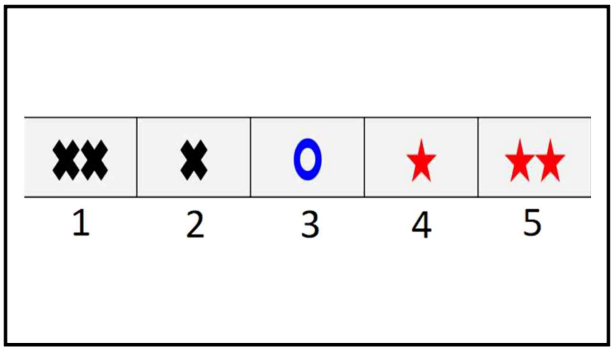

그림 6 도덕적 판단 과제

6) 정서 확인 과제

아동용 정서 측정 척도(그림 7)를 통해 아동의 정서를 측정하였다. 정서 확인 과제는 두 번 시행하였으며, 사이버볼을 수행할 때의 정서와("공 던지기 게임을 하는 동안 너는 기분이 어땠어? 너는 기분이 매우 나빴어, 나빴어, 나쁘지도 좋지도 않았어, 좋았어, 아니면 매우 좋았어?"), 현재의 정서("지금 기분은 어때? 지금 기분은 매우 나빠, 나빠, 나쁘지도 좋지도 않아, 좋아, 아니면 매우 좋아?")에 대해 물어보았다(1-매우 나쁨, 3-나쁘지도 좋지도 않음, 5-매우 좋음).

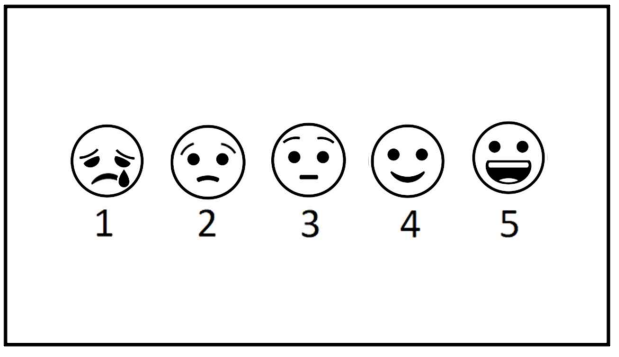

그림 7 정서 확인 과제

7) 스티커 나눔 과제

내·외집단 구성원에 대한 아동의 나눔 행동을 아동 버전 독재자 게임(mini dictator's game)을 사용하여 측정하였다. 스티커 나눔 과제의 자극으로는 컴퓨터 화면상 아동의 자리(하단 중앙)과 상단 중앙에 각각 갈색 상자를 배치하였다(그림 8). 하단 중앙의 상자는 아동의 상자로 상자 옆에 아동의 이름표와 아동이 속한 집단 색깔의 별 모양 '스티커'가 위치하였으며, 상단 중앙의 상자는 아동이 자신의 자원을 나누어줄 구성원의 상자로 구성원의 얼굴이 상자 옆에 위치하였다.

먼저 실험자는 아동이 스티커의 개수를 이해하는지를 확인하기 위해 아동에게 스티커의 개수를 헤아려 보게 하였다. 이후, 아동은 내집단과 외집단 구성원에게 총 두 번의 시행에 걸쳐 나눔 행동 과제를 수행하였다. 어떤 집단의 구성원에게 먼저 나눔 행동을 하는지는 아동에 따라 역균형화하였다.

<u>내집단 구성원 나눔 행동 과제</u>

내집단으로부터 배제 혹은 포함을 경험한 조건의 아동들에게 실험자는 "너는 이 스티커를 너가 다 가질 수도 있고, 너랑 같이 공 던지기 게임(사이버볼)을 한 너랑 같은 팀인 초록팀(노란팀) 친구에게 나누어주고 싶은 만큼 나누어

줄 수도 있어.”라고 이야기하였다. 이후, 아동에게 스티커 몇 개를 나누어주고 싶은지 물은 후, 아동의 응답을 기록하였다.

외집단 구성원 나눔 행동 과제

실험자는 아동에게, “너는 이 스티커를 너가 다 가질 수도 있고, 너랑은 다른 팀인 노란팀(초록팀)친구에게 나누어주고 싶은 만큼 나누어줄 수도 있어.”라 이야기하였다. 이후, 아동에게 스티커 몇 개를 나누어주고 싶은지 물은 후, 아동의 응답을 기록하였다.

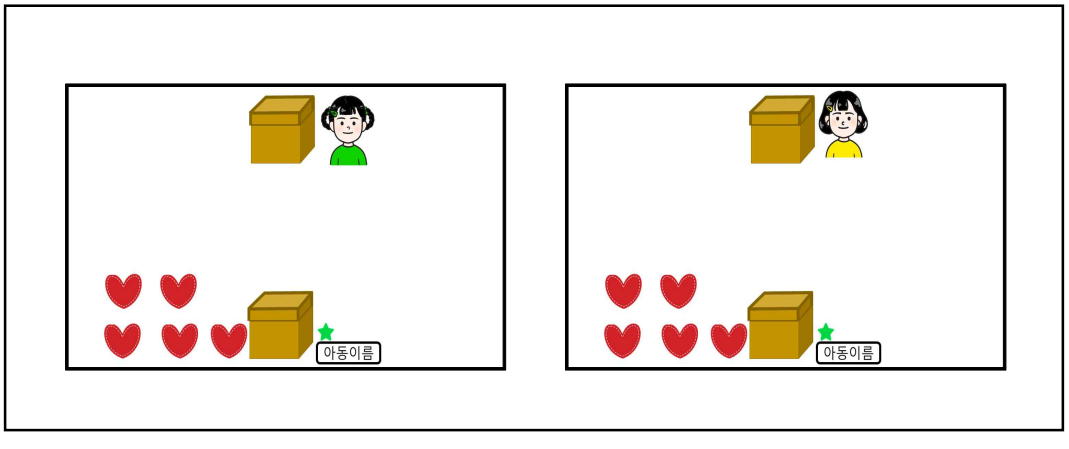

그림 8 스티커 나눔 과제

8) 선호 과제

마지막으로, 선호 과제에서는 내집단으로부터 배제 혹은 포함을 경험한 아동들이 자신과 상호작용을 한 내집단, 그리고 자신과 상호작용을 하지 않았던 외집단 중 누구를 더 선호하는지를 알아보았다. 과제의 자극으로는 화면 중앙 좌우에 아동과 같이 공 던지기 게임을 한 내집단 구성원 중 한 명, 그리고 최소 집단 과제에서 소개된 외집단 구성원 중 한 명이 제시되었다(그림 9). 실험자는 “초록팀(노란팀) 친구와 노란팀(초록팀) 친구 중에 누가 더 좋아? 누구랑

같이 놀고 싶어?”라고 질문하였고, 아동의 응답을 기록하였다.

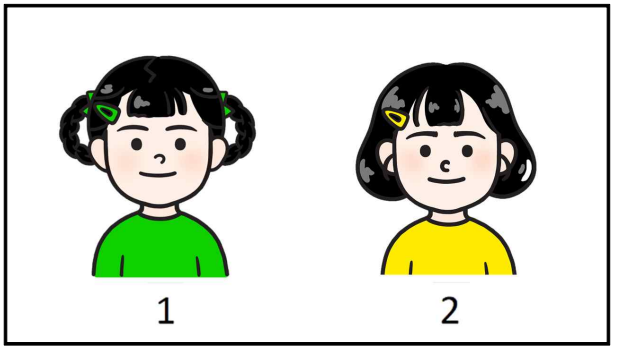

그림 9. 선호 과제

3. 결과

먼저, 조작 확인 과제를 통해 아동이 사회적 배제와 포함의 상황을 정확히 이해하는지를 알아보고자 하였다. 그 결과, 만 6세 아동들은 내집단 배제와 내집단 포함의 상황을 구별할 수 있음을 알 수 있었다, Fisher’s exact test, $p < .001$. 구체적으로, 내집단 배제 조건에서는 30명 중 26명이 공이 자신에게 조금 온 것 같다고 응답하였으며(그림 10), binomial probability test, $p < .001$, 내집단 포함 조건에서는 30명 중 28명이 공이 자신에게 많이 온 것 같다고 응답하였다, binomial probability test, $p < .001$. 즉, 만 6세 아동들은 사이버볼 상황에서 내집단으로부터의 배제 및 포함의 상황을 정확하게 구분할 수 있음을 알 수 있었다.

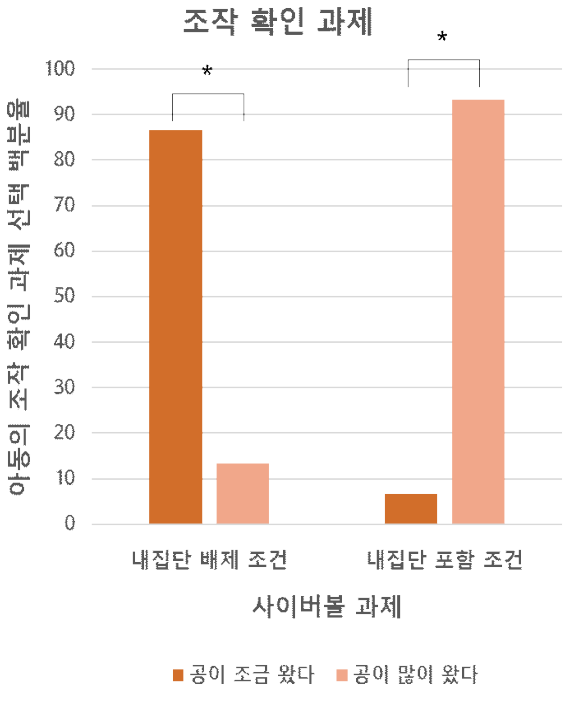

그림 10 조작 확인 과제 결과

아동들의 내집단 구성원에 대한 도덕적 판단 분석 결과, 내집단 배제 조건의 아동들(M = 3.20, SD = 1.35)은 내집단 포함 조건의 아동들(M = 4.23, SD = 1.00)보다 같이 사이버볼 과제를 한 내집단 구성원들을 유의하게 더 부정적으로 평가하였다(그림 10), $F(1, 58) = 11.306$, $p = .001$, $n_p^2 = .163$. 척도의 중앙값(3)과 비교한 단일표본 t-검정 결과, 사회적 배제 조건의 아동들의 도덕적 판단은 중앙값과 유의한 차이를 보이지 않았고, $t(29) = 0.812$, $p = .423$, 포함 조건의 아동들은 내집단 구성원들을 유의하게 착하다고 평가하였다, $t(29) = 6.713$, $p < .001$.

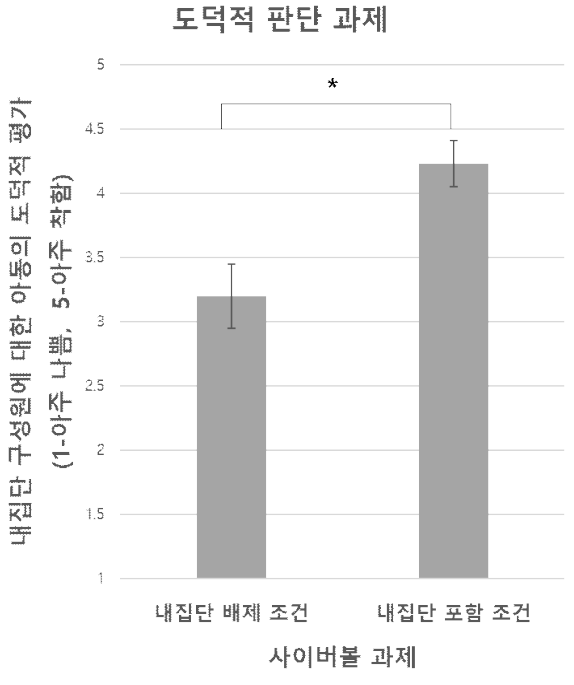

그림 11 내집단 구성원에 대한 아동의 도덕적 평가 결과

사이버볼 과제 당시, 그리고 사이버볼 과제 이후 현재 기분에 대한 아동들의 정서 확인 과제 분석 결과(그림 11), 사이버볼 과제 당시의 기분에서 사회적 배제 조건(M = 3.83, SD = 1.02)의 아동들은 포함 조건(M = 4.27, SD = 0.74)의 아동들보다 상호작용을 할 당시의 기분이 더 나빴다고 회고하는 경향성을 보였다, $F(1, 58) = 3.549$, $p = .065$, $\eta_p^2 = .058$. 척도의 중앙값(3)과 비교한 단일표본 t-검정 결과, 배제 조건의 아동들($t(29) = 4.475$, $p < .001$), 그리고 포함 조건의 아동들($t(29) = 9.379$, $p < .001$) 모두 중앙값보다는 유의하게 더 긍정적인 정서를 경험하였다고 보고하였다.

사이버볼 과제 이후 현재의 정서에 대하여 사회적 배제 조건(M = 4.07, SD = 0.74)과 포함 조건(M = 4.20, SD = 0.76) 간 유의한 차이는 나타나지 않았

다, $F(1, 58) = 0.473$, $p = .494$, $\eta_p^2 = .008$. 사회적 배제 조건의 아동들은 중앙값(3점)과 유의한 차이를 보이며 기분이 좋다고 응답하였고, $t(29) = 7.899$, $p < .001$, 포함 조건의 아동들 또한 중앙값(3점)보다 유의하게 현재의 기분이 좋다고 평가하였다, $t(29) = 8.635$, $p < .001$.

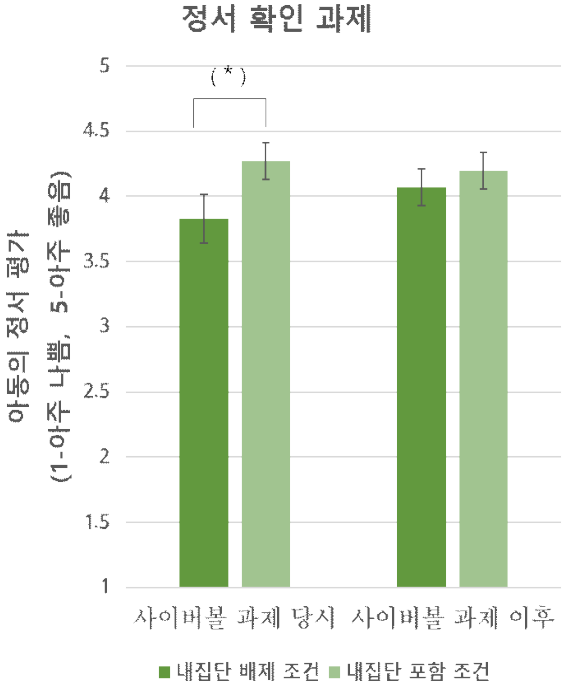

그림 12 정서 확인 과제 결과

배제와 포함 경험에 따른 아동의 내·외집단에 대한 나눔 행동을 분석하기 위하여 조건(배제, 포함)을 피험자 간 변인으로, 수혜자(내집단, 외집단)를 피험자 내 변인으로 2 x 2 ANOVA 분석을 실시하였다. 분석 결과, 조건과 수혜자의 유의한 주효과는 나타나지 않았으나, Fs > 2.63, ps $> .110$, 조건과 수혜자 간 유의한 상호작용이 나타났다, $F(1, 58) = 5.305$, $p = .025$. 구체적으로, 수혜자가 외집단인 경우, 배제 조건($M = 1.57$, $SD = 1.14$)의 아동들은 포함

조건(M = 2.33, SD = 1.18)의 아동들보다 더 적은 스티커를 나누어주었다, $t(58) = -2.528$, $p = .014$(그림 12). 반면, 수혜자가 내집단 구성원일 경우에는 배제 조건(M = 2.33, SD = 1.40)과 포함 조건(M = 2.20, SD = 1.30) 간 유의한 차이가 나타나지 않았다, $t(58) = 0.383$, $p = .703$. 추가 분석으로 스티커 나눔 과제에서 조건 간 아동의 내·외집단에 대한 자원 나눔 행동을 비교한 결과, 포함 조건의 아동들은 내·외집단에 동일한 양의 스티커를 나누어주지만, $t(29) = -0.479$, $p = .636$, 배제 조건의 아동들은 내집단 구성원에게 외집단 구성원보다 더 많은 양의 스티커를 나누어주었다, $t(29) = 2.797$, $p = .009$.

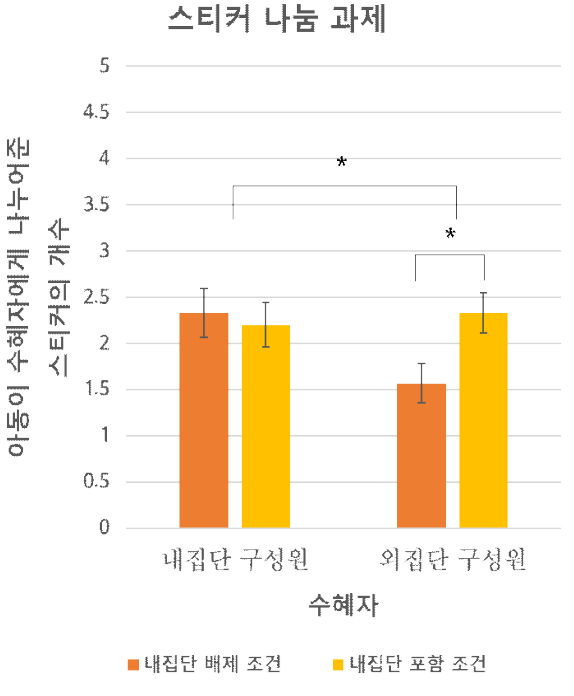

그림 13 스티커 나눔 과제 결과

마지막으로, 내집단으로부터의 배제 혹은 포함을 경험한 이후, 아동들의 내·외집단 구성원에 대한 선호를 알아보기 위한 선호 과제 분석 결과(그림 13),

내집단 배제 조건에서는 30명 중 20명(66.7%)이 내집단 구성원을 선택하였으며, binomial probability test, p = .049, 내집단 포함 조건에서는 30명 중 21명(70%)이 내집단 구성원을 선택하였다, binomial probability test, p = .021. 두 조건 간 내집단 구성원을 선택하는 정도에는 차이가 나타나지 않았으며, Fisher's exact test, p = 1.000, 배제를 경험하든 포함을 경험하든 만 6세 아동들은 내집단 구성원을 외집단 구성원에 비해 더 선호하는 것을 알 수 있었다.

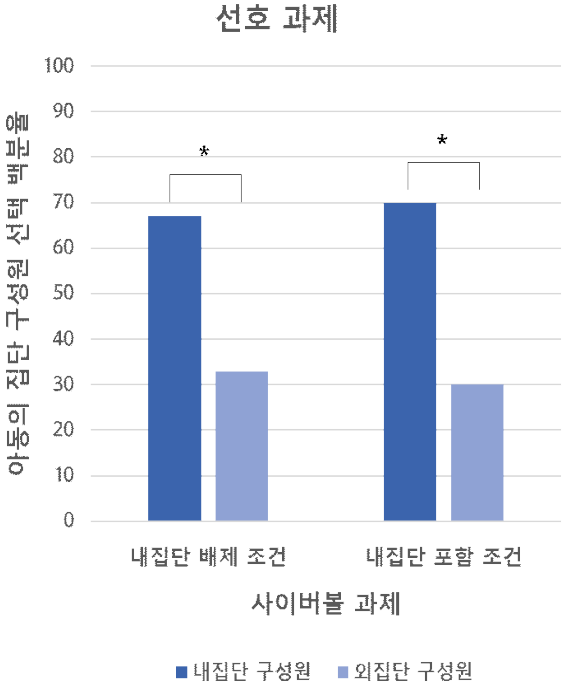

그림 14 선호 과제에서 아동의 내·외집단 선택 백분율

Ⅴ. 논의

1. 연구 결과에 대한 논의

본 연구는 최소집단 과제와 사이버볼 과제를 사용하여 만 6세 아동들이 자신을 사회적 상호작용에서 배제 혹은 포함한 내집단 구성원에 대하여 어떠한 도덕적 판단을 내리는지 살펴보았다. 특히, 본 연구는 아동들을 대상으로 최초로 아동들이 내집단으로부터 배제의 경험이 아동의 친사회성에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보았다. 구체적으로 본 연구에서는 내집단 배제 혹은 포함의 경험이 아동들의 내집단 혹은 외집단 구성원에 대한 나눔 행동의 정도에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보았다. 또한, 상호작용 이후 배제와 소속 경험 이후 아동들이 내집단 구성원과 외집단 구성원 중 누구를 향후 상호작용의 상대로 더 선호하는지를 살펴보았다.

먼저, 본 연구에서는 만 6세 아동들이 사이버볼 상황에서 내집단으로부터 배제 혹은 포함되는 상황을 구분할 수 있는가에 대하여 살펴보았다. 이를 위해, 구체적으로 본 연구에서는 사이버볼 과제 이후 조작 확인 과제를 통해 아동들이 배제 및 포함 상황을 아동들이 구분할 수 있는지 알아보았다. 그 결과, 만 6세 아동들은 내집단으로부터의 배제와 포함 상황을 구분할 수 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 연구 결과는 배제 혹은 포함에 대한 명시적인 언어 단서(예, “우리는 너와 놀고 싶지 않아.”, “우리는 너와 놀고 싶어.”) 없이도 아동들이 사이버볼 패러다임 상 제시되는 상황만으로도 배제와 포함을 구분할 수 있음을 보여준다. 이러한 결과는 3-4세 아동들보다 5-6세 아동들이 배제 및 포함의 상황을 더 정확하게 구분한다는 선행연구(Hwang & Markson, 2020)의 결과와 일관된 것으로 보인다.

본 연구 결과, 만 6세 아동들은 내집단으로부터의 배제를 포함보다 도덕

적으로 더 부정적으로 평가한다는 것을 알 수 있다. 이러한 연구 결과는 아동들이 내집단이 아닌 낯선 대상들과 사이버볼 과제를 수행한 선행 연구(Hwang & Markson, 2020)의 결과와 어느 정도 일관된 결과로 보인다. 본 연구의 결과와 일관적으로 Hwang과 Markson(2020)의 연구에서 아동들은 자신을 배제한 낯선 또래 아동을 자신을 포함한 낯선 또래 아동보다 더 부정적으로 평가하였다. 그러나, 보다 자세히 살펴보면, 두 연구의 결과에는 약간의 차이가 나타난다. 본 연구의 경우, 도덕적 판단 과제에서 사용된 척도의 중앙값(3)과 비교하였을 때, 배제 조건의 아동들은 자신을 배제한 내집단 구성원을 중립적으로 평가한 반면, 자신을 포함한 내집단 구성원은 긍정적으로 평가하였다. 하지만, Hwang과 Markson의 선행 연구의 경우, 만 5-6세 아동들은 자신을 배제한 낯선 타인을 부정적으로, 그리고 자신을 포함한 낯선 타인을 긍정적으로 평가하였다. 이러한 연구 결과의 차이에 대한 가능성으로는, 아동들은 기본적으로 내집단 구성원을 긍정적으로 평가하려는 편향을 가지고 있고(Dunham et al., 2011), 이에 따라 짧은 공 던지기 놀이 상황에서 자신을 배제한 내집단 구성원에 대해서는 부정적이기보다는 중립적인 평가를 하였을 가능성이 있다. 또한, 본 연구는 피험자 간 설계로, 중립의 선택지를 포함한 5점 척도를 도덕적 판단 과제로 사용하였지만, 선행 연구의 경우, 피험자 내 설계로 중립의 선택지가 없는 이항척도(nice or mean)의 도덕 판단 과제를 시행하였다. 이러한 연구 간 방법과 절차에 차이가 연구 결과의 차이에 기여하였을 가능성이 있다. 추후 연구에서는 내집단 혹은 외집단으로부터의 배제와 포함 경험에 대해서 아동들이 어떠한 도덕적 평가를 내리는가에 대해서 보다 체계적으로 연구해 볼 필요가 있겠다.

내집단 배제와 포함 상황에 대한 아동들의 정서적 반응의 결과를 살펴보면 아동들은 사이버볼 과제 당시의 정서를 회고할 때에는 배제 조건의 아동들이 포함 조건의 아동들보다 부정적인 정서를 경험하였다고 회고하는 경향

성을 보였다. 사이버볼 이후 현재 정서의 경우, 조건 간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 비록 아동들이 사이버볼 당시 정서에 대해 배제 조건에서 포함 조건에 비해 더 부정적인 정서를 경험하였다고 보고하는 경향성을 나타냈으나, 중앙값(3점)과의 비교 분석 결과, 아동들은 사이버볼 당시와 현재 모두 유의하게 긍정적인 정서를 경험한다고 보고하였다. 이러한 결과는 아동을 대상으로 사이버볼 과제를 사용하는 연구의 윤리적인 측면에 대하여 부분적으로나마 우려를 경감시킬 수 있는 자료로 활용될 수 있으리라 기대된다. 그러나 아동들의 사이버볼 당시의 정서 경험에 대한 평가의 경우, 사이버볼 상황과 정서 질문 간의 간격이 채 1분이 되지 않는 짧은 시간이나, 아동의 회고에 의존하여 측정하였다는 점에서 아동의 부정적 정서가 정확하게 측정되지 않았을 가능성이 있다. 추후 연구에서는 사이버볼을 시행하는 동안의 아동들의 얼굴 표정, 행동 등 비언어적 표현을 통해 아동의 정서를 측정함으로써 (Watson-Jones et al., 2016) 아동들의 내집단 배제에 대한 정서적 반응을 보다 정확히 측정할 수 있을 것이다.

본 연구는 아동을 대상으로 최초로 배제의 경험이 아동의 친사회성에 어떠한 영향을 주는지 살펴보았다. 특히, 어린 영유아기부터 인간에게 존재하는 내집단 지지의 원리(e.g., Baillargeon et al., 2015; Jin & Baillargeon, 2017)가 위배되는 내집단으로부터의 배제 혹은 포함 경험 이후, 아동들이 자신이 소속된 내집단, 그리고 자신의 외집단에 대해 얼마나 나눔 행동을 하는지 살펴보고자 하였다. 연구 결과, 수혜자가 외집단인 경우, 배제를 경험한 아동들은 포함을 경험한 아동들에 비하여 자원을 덜 나누어줌으로써 더 낮은 친사회성을 보였다. 이는 일반적으로 사회적 배제를 경험한 성인들이 통제 상황을 경험한 성인들에 비하여 낯선 타인에 대하여 더 높은 공격성이나 더 낮은 친사회성을 보인다는 선행 연구 결과와 어느 정도 일관적인 결과로 해석된다(Buckley et al., 2004; DeWall et al., 2009, 2010; Twenge

et al., 2001; for a review see Ren et al., 2018). 반면, 수혜자가 내집단인 경우, 배제와 포함을 경험한 아동들은 자원을 공유하는 정도에 있어 차이를 보이지 않았다. 즉, 내집단으로부터 배제를 경험하였을지라도 아동들의 내집단에 대한 친사회성은 유지되었음을 알 수 있다. 이러한 연구 결과는 성인의 경우 배제 경험 이후 친사회적 행위의 수혜자와 상호작용할 가능성이 있을 때 그렇지 않은 경우에 비교하여 친사회적 행동을 더 많이 한다는 선행 연구 결과(Maner et al., 2007)의 관점에서 해석해 볼 수 있을 것이다. 아동들은 비록 부정적이지만 자신과 상호작용을 해온 내집단 구성원에 대해서 자신과 이전에 상호작용의 역사가 없는 외집단 구성원에 비해 재연결(Baumeister & Leary, 1995)의 가능성을 더 높게 평가하였을 가능성이 있으며, 이에 따라 외집단 구성원에 비해 내집단 구성원에게는 더 높은 친사회성을 유지하였을 가능성이 있다.

이러한 연구 결과는 사회적 선호 과제에서도 일관적으로 관찰되는데, 만 6세 아동들은 자신을 배제한 내집단 구성원을 자신을 포함시켜준 내집단 구성원보다 부정적으로 평가함에도 불구하고, 배제와 포함 조건 모두에서 아동들은 향후 상호작용의 대상으로 외집단 구성원보다 자신과 사이버볼 과제를 함께한 내집단 구성원을 더 선호하는 것으로 나타났다. 선행 연구(Hwang & Markson, 2020)의 경우, 낯선 타인과 사이버볼 과제를 하였을 때, 아동들은 자신을 배제한 타인을 자신을 포함시킨 타인보다 덜 선호하였다. 하지만, 본 연구의 결과에서 만 6세 아동들은 내집단으로부터 배제 혹은 포함 조건과 관계없이 외집단 구성원보다는 상호작용을 함께 한 내집단 구성원을 더 선호하였다. 이는 기존의 상호작용에서 내집단 구성원이 자신을 배제하였을지라도, 아동들이 외집단 구성원들과 새로운 연결을 시도하기보다는 기존의 내집단에 지속적으로 연결되고자 하는 시도를 하는 결과로 해석될 수 있다.

만약 아동들이 자신을 배제한 내집단 구성원과의 재연결 가능성을 외집단과의 연결 가능성보다 더 높게 평가한다면, 그 이유는 무엇일까? 영아를 대상으로 한 발달심리학 연구들은 어린 영아들도 내집단 구성원들이 서로를 친사회적으로 대하기를 기대함을 밝힌 바 있다(Bian et al., 2018; Jin & Baillargeon, 2017). 예를 들어, Jin과 Baillargeon(2017)의 연구에서 17개월 영아들은 사람들이 도움이 필요한 내집단 구성원을 도울 것을 기대하지만, 그 상대가 외집단 구성원일 경우에는 그러한 기대를 보이지 않았다. 또한, 학령전기 아동들은 누군가가 다른 누군가를 때리는 것과 같은 위해 행동을 하였다면 그 두 사람이 서로 다른 사회 집단의 구성원일 것이라고 추론한다(Chalik & Rhodes, 2018). 더 나아가, 만 5세가 되면 아동들은 외집단을 향한 친사회적 행동을 기대하지 않은 행동으로 여기고, 오히려 외집단을 향한 반사회적인 행동을 당연하게 여긴다(Rhodes & Brickman, 2011). 다시 말해, 아동들은 기본적으로 내집단 구성원 간 상호작용이 긍정적일 것이라는 기대를 가지고 있으며, 반대로 외집단 구성원끼리의 상호작용에는 그러한 기대를 가지고 있지 않거나 혹은 부정적인 상호작용을 기대하고 있다. 따라서 본 연구의 배제 조건의 아동들은 짧은 공던지기 게임에서 배제를 경험했을지라도 이러한 배제 경험이 내집단 구성원에 대한 긍정적인 기대를 즉각적으로 감소시키지 않았을 가능성이 있다. 따라서 아동들이 실험실 상황에서 사회적 배제를 경험한 이후에도 내집단을 외집단보다 여전히 선호한다는 본 연구의 연구 결과는 아동의 강력한 내집단 지지에 대한 기대를 시사하는 연구 결과일 수 있다고 해석해볼 수 있겠다.

또 다른 가능성으로는 아동들은 외집단 구성원을 내집단 구성원에 비하여 비인간화(dehumanization)하여 지각하였을 가능성이 있다(Haslam & Loughnan, 2014; Kteily et al., 2015; Leyens, 2009; Smith, 2011). 인간의 내집단 편향의 기제에 대하여 비인간화 이론은 인간은 외집단 구성원을 내집단 구성원에 비하여 덜 인간적으로 지각한다고 본다. 이 관점과 일관적으로 성인과

아동들은 내집단 구성원에 비하여 외집단 구성원이 정신적 상태(예, 지식, 욕구) 그리고 인간의 고유한 특질(예, 창의성, 논리)을 보유한다는 추론을 더 적게 한다(Castano & Kofta, 2009; Bain et al., 2009; Chas et al., 2018; Demoulin et al., 2009; Haslam, 2006; McLoughlin & Over, 2017; Waytz et al., 2010). 이러한 이론적 입장에서 본 연구의 결과를 해석해보자면 아동들은 내집단으로부터 비록 배제를 경험했을지라도 비인간화하여 지각되는 외집단과의 사회적 교류의 가능성을 낮게 평가하였을 가능성이 있다.

추후 연구에서는 위의 가능성들에 대하여 보다 심도 깊게 탐색할 필요가 있겠다. 예를 들어, 내집단 배제를 경험한 이후 내·외집단 구성원과의 향후 상호작용에 대해 아동들이 어떠한 기대를 가지는지, 내·외집단 구성원에 대하여 어떠한 인간적 속성을 부여하는지, 그리고 그러한 기대가 충족되지 않았을 때 아동들은 어떻게 반응하는지 등을 탐구할 수 있을 것이다. 또한, 내집단 배제를 경험한 이후 내·외집단 구성원에 대해서 어떠한 인간적 특질을 부여하는지, 그리고 이러한 추론이 아동의 친사회성 혹은 사회적 선호와 어떠한 연관이 있는지 살펴볼 수 있을 것이다.

본 연구의 결과에서 한 가지 더 주목할만한 결과는 내집단으로부터 배제를 경험한 아동들은 포함을 경험한 아동들보다 더 강한 내집단 선호를 보인다는 것이다. 스티커 나눔 과제에서 조건 간 아동의 내·외집단에 대한 자원 나눔 행동을 비교한 결과, 포함 조건의 아동들은 내·외집단에 동일한 양의 스티커를 나누어주지만, 배제 조건의 아동들은 내집단 구성원에게 외집단 구성원보다 더 많은 양의 스티커를 나누어주었다. 즉, 내집단 배제를 경험한 아동들이 포함을 경험한 아동들보다 더 높은 내집단 편향을 보임을 알 수 있다. 선호 과제에서도 마찬가지로 내집단 배제를 경험한 아동들은 내집단 구성원을 향후 사회적 상호작용의 대상으로 여전히 선호하고 있음을 알 수 있다. 이러한 연구 결과는 내집단으로부터의 배제가 아동들에게 왜 고통스러운지에 대한 현실

적 함의를 제공하고 있다. 본 연구의 결과는 집단으로부터 배제를 경험한 이후에도 아동들이 새로운 집단에 소속되기 보다는 자신을 배제한 기존 집단에 소속되고자 하는 욕구를 강력히 가지고 있을 수 있음을 짐작하게 한다.

2. 제한점 및 후속 연구를 위한 제언

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 내집단으로부터의 배제와 포함을 비교하였을 뿐, 외집단 혹은 집단을 알 수 없는 타인으로부터의 배제와 포함을 조작하여 비교하지 않았다. 이로 인해 본 연구의 결과가 아동들이 내집단으로부터 배제 혹은 포함을 경험하였기 때문에 발생하는 것인지, 혹은 보다 일반적인 배제 혹은 포함으로 인한 효과인지 알기 어렵다. 다만, 유사한 연령을 대상으로 한 기존 연구에서 집단이 특별히 규정되지 않은 타인으로부터의 배제를 경험한 경우, 아동들은 그 사람에 대한 사회적 선호가 감소한다는 연구 결과를 고려해볼 때(Hwang & Markson, 2020), 본 연구의 결과는 내집단으로부터의 배제의 효과일 것이라고 추론해볼 수 있을 것이다. 본 연구는 내집단으로부터의 배제에 대한 아동들의 반응을 탐색한 최초의 연구로서, 추후 연구에서는 내집단, 외집단 혹은 내집단이 아닌 타인으로부터의 배제와 포함에 대한 아동의 반응을 비교하는 연구를 통해 배제를 가하는 대상에 따라 아동의 사회적 선호에 어떠한 차이가 있는지 보다 체계적으로 살펴보고자 한다.

둘째, 본 연구에서는 아동들이 내집단으로부터 배제 혹은 포함을 경험하기 전의 내·외집단에 대한 친사회성을 측정하지는 않았다는 한계를 가지고 있다. 즉, 배제와 포함을 경험하기 이전의 아동들의 내·외집단에 대한 친사회성의 기저선을 알기 어렵다는 것이다. 어린 시기부터 나타나는 아동들의 내집단 선호에 대한 민감성(Bian et al., 2018; Jin & Baillargeon, 2017)을 고려할 때, 일견

본 연구의 배제 조건의 아동들의 나눔 행동, 즉 외집단보다 내집단에게 더 많이 나누어주는 행동이 아동의 기저선에 가깝다고 여겨질 수 있다. 그러나 아동의 내·외집단 구성원을 대상으로 한 나눔행동을 살펴본 선행 연구를 보다 면밀히 검토해보면, 이와 같은 가정을 의심해볼 여지가 있으며, 기저선을 보다 정확히 측정할 필요가 있음을 알 수 있다.

아동의 내·외집단에 대한 선행 연구를 살펴보면, 크게 세 가지 연구 방법으로 분류가 될 수 있다. 먼저, 아동들이 내집단과 외집단을 대상으로 하여 자원을 분배하는 분배자의 역할을 하는 경우, 아동들은 외집단보다 내집단에 더 많은 자원을 분배하며 내집단 선호를 보임을 알 수 있다(Dunham et al., 2011; Olson & Spelke, 2008; Renno & Shutts, 2015). 예를 들어, 만 3.5세 아동들은 자원 분배를 담당하는 주인공 손인형 역할을 맡아 3개의 자원을 주인공의 형제 혹은 낯선 타인에게 분배하는 과제에서 낯선 타인(외집단)보다 형제(내집단)에게 더 많은 자원을 나누어주었다(Olson & Spelke, 2008). 이를 통해, 아동들은 내집단과 외집단 구성원 수혜자가 함께 있는 장면에서 분배자로서 내집단 구성원에게 외집단 구성원보다 더 많은 자원을 분배함을 알 수 있다.

한편, 일련의 선행 연구는 아동이 상대와 본인이 가질 자원의 양을 주어진 선택지 중에 고르는 과제를 통해 아동의 내집단 선호를 확인한 바 있다(Fehr et al., 2008; Yu et al., 2016). 예를 들어, 두 개의 자원을 아동 자신이 다 갖거나(2:0), 혹은 타인과 하나씩 나누어 가질 수 있는 선택지(1:1)가 주어졌을 때, 만 7-8세 아동들은 수혜자가 자신과 같은 학교에 다니는 내집단 구성원일 경우, 수혜자가 자신과 다른 학교에 다니는 외집단 구성원일 때보다 공평하게 나누어 가질 수 있는 선택지를 더 선택하였다(Fehr et al., 2008).

본 연구에서는 위의 두 패러다임과는 다른 패러다임을 사용하였다. 본 연구는 각각의 분리된 시행에서 아동이 자신에게 주어진 자신의 자원을 내집단 구성원 혹은 외집단 구성원에게 원하는만큼 나누어주는 과제를 사용하였다. 이

러한 과제는 앞서 언급한 두 과제보다 아동이 자신의 이익(self-interest)에 대한 고려를 배제하는 것이 더 어려운 과제로, 유사한 연령을 대상으로 이와 같은 나눔 과제를 사용한 선행 연구들을 살펴보면 아동들은 통상적으로 자신이 가진 자원의 50% 이상을 나누어주지 않는다(Engelmann et al., 2013; Smith et al., 2013; Steinbeis & Over, 2017). 또한, 이러한 과제에서는 내집단 선호 현상, 즉 외집단 구성원보다 내집단 구성원에게 더 많은 자원을 나누어주는 현상이 일관적으로 관찰되지는 않는다(Benozio & Diesendruck, 2015; Lenz & Paulus, 2021; McLoughlin & Over, 2019). 아동들은 맥락에 따라 자원의 수혜자가 선호하는 자원에 있어서는 내집단 수혜자에게 외집단 수혜자보다 더 많은 양의 자원을 나누어주지만, 수혜자가 선호하지 않는 자원은 외집단 수혜자에게 내집단 수혜자보다 더 많은 양의 자원을 나누어주고(Benozio & Diesendruck, 2015), 나눔 행동에 대한 대가를 얻을 수 있는 호혜성이 기대될 때에 아동들은 내집단과 외집단 구성원에게 비슷한 정도의 자원을 나누어주며 내집단 선호를 보이지 않는다(Lenz & Paulus, 2021). 한 선행 연구에서는 만 5-6세 아동들의 내집단과 외집단에 대한 나눔행동을 알아보았다(McLoughlin & Over, 2019). 아동들에게 나눔 행동 과제 이전에 외집단(이민자 집단)에 대해 설명을 해주고, 외집단의 기분이 어떨지 생각하게 하거나("What do you think the children might be feeling in this picture(이 사진에 있는 아이들이 어떤 기분일 것 같아)?"), 외집단이 무슨 생각을 할지 생각하게 하였을 때("What do you think the children might be thinking about(이 아이들이 무슨 생각을 하고 있을 것 같아)?")(mentalizing), 아동들은 내집단 구성원보다 외집단 구성원에게 더 많은 자원(스티커)를 나누었다. 이러한 선행 연구들을 통해 아동들이 보이는 내집단 선호 현상이 일관적이지 않다는 것을 알 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 본 연구의 방법과 절차를 수정하여 내집단 배제 혹은 포함을 경험하기 이전 아동의 내·외집단에 대한 나눔행동의 기저선을 측

정하고자 한다.

본 연구의 세 번째 한계는 본 연구의 결과는 최소집단으로부터의 일시적인 사회적 배제에 대한 아동들의 반응으로, 이러한 결과가 집단으로부터의 지속적인 배제에도 동일하게 적용되는지에 대해서는 알 수 없다는 점이다. 학령전기 아동들을 대상으로 내집단 배제가 얼마나 지속적으로 나타나는가를 살펴본 연구는 상당히 제한적이나(Barner-Barry, 1986; Fanger et al., 2012), 이 연구들을 살펴보면 이 시기의 내집단 배제는 단기적인 배제일 것으로 추정할 수 있다. 예를 들어, 3.5세에서 6.5세 38명의 아동들의 상호작용을 4주간 관찰한 한 연구의 결과(Barner-Barry, 1986), 이 중 15명의 아동들이 1회 혹은 그 이상의 배제를 경험하였고, 6명의 다른 아동들로부터 7회의 배제를 경험하여 가장 많은 배제를 경험한 공격성이 높은 아동조차도 배제가 관찰된 이후 일주일여 안에 배제가 완화되었음을 알 수 있다("Rob did manage, however, to be included in the male group(롭은 남아 그룹에 포함되는 것에 성공하였다, pp. 287)"). 또한, 42명의 만 5-6세 아동들의 유치원 놀이 상황을 관찰한 한 연구에서 아동들의 놀이 상황을 약 32.3분 동안 관찰한 결과, 아동들은 여러 방법으로 배제를 하며, 사회적으로 소속을 경험한 남아들과 사회적으로 배제를 경험한 여아들은 다른 아동들보다 타인을 더 배제하는 것을 알 수 있지만, 놀이 상황에서 관찰된 배제가 지속성을 가지는지 판단하는 데에는 어려움이 있다(Fanger et al., 2012). 추가적인 연구가 더 필요하지만, 이러한 선행 연구를 토대로 대부분의 학령전기 아동들이 경험하는 배제는 장기적이기보다는 일회적 혹은 단기적일 가능성이 더 높다고 조심스레 제안할 수 있으며, 아동들은 추가적인 배제의 가능성을 경감시키기 위한 시도를 하리라 짐작할 수 있다.

생각해볼 수 있는 또 다른 추후 연구의 방향성은 다음과 같다. 본 연구를 비롯하여 학령전기 아동들을 대상으로 한 사회적 배제에 대한 기존의 연구들은 이러한 배제가 특별한 이유 없이 발생한 상황에 대한 아동들의 반응을 연

구해 왔다(Hwang & Markson, 2020; Marinović et al., 2017; Over & Carpenter, 2009; Song et al., 2015; Watson-Jones et al., 2014). 한편, 성인이나 학령기 아동의 경우, 집단의 규범에 따르지 않는 내집단 구성원에 대해 가혹한 평가를 내리며 배제를 하는 이른바 검은 양 효과(black sheep effect)를 보이기도 한다(Abrams et al., 2014; Marques & Paez, 1994; Shinada et al., 2004). 추후 연구에서는 배제의 대상이 집단의 규범에 동조하는지 여부 등에 따라 학령전기 아동들이 내집단으로부터의 사회적 배제에 대한 이해가 달라지는지 알아보고자 한다. 이러한 추후 연구는 아동들의 사회적 세계에 대한 과학적 이해를 증진시킬 뿐 아니라, 집단 따돌림과 같이 본 연구의 주제와 관련된 현실적 문제에 대해 아동들이 어떠한 사고를 하고 있는지에 대해 밝힐 수 있다는 점에서 아동 도덕 교육 분야에 현실적 기여 또한 제공할 수 있으리라 기대된다.

참 고 문 헌

Abrams, D., Weick, M., Thomas, D., Colbe, H., & Franklin, K. M. (2011). On-line ostracism affects children differently from adolescents and adults. *British Journal of Developmental Psychology, 29*(1), 110 - 123. https://doi.org/10.1348/026151010X494089

Abrams, D., Palmer, S. B., Rutland, A., Cameron, L., & Van de Vyver, J. (2014). Evaluations of and reasoning about normative and deviant ingroup and outgroup members: development of the black sheep effect. *Developmental Psychology, 50*(1), 258-270.

Baillargeon, R., Scott, R. M., He, Z., Sloane, S., Setoh, P., Jin, K.-s., Wu, D., & Bian, L. (2015). Psychological and sociomoral reasoning in infancy. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, E. Borgida, & J. A. Bargh (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Vol. 1. Attitudes and social cognition* (pp. 79 - 150). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14341-003

Bain, P., Park, J., Kwok, C., & Haslam, N. (2009). Attributing human uniqueness and human nature to cultural groups: Distinct forms of subtle dehumanization. *Group Processes & Intergroup Relations, 12*(6), 789 - 805. https://doi.org/10.1177/1368430209340415

Balliet, D., & Ferris, D. L. (2013). Ostracism and prosocial behavior: A social dilemma perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 120*(2), 298 - 308. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.201

2.04.004

Balliet, D., Wu, J., & De Dreu, C. K. W. (2014). Ingroup favoritism in coo peration: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(6), 1556 - 15 81. https://doi.org/10.1037/a0037737

Barner-Barry, C. (1986). Rob: Children's tacit use of peer ostracism to co ntrol aggressive behavior. *Ethology & Sociobiology, 7*(3-4), 281 - 2 93. https://doi.org/10.1016/0162-3095(86)90054-3

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for i nterpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psyc hological Bulletin, 117*(3), 497-529. https://doi.org/10.1037/0033-290 9.117.3.497

Baumeister, R. F., Brewer, L. E., Tice, D. M., & Twenge, J. M. (2007). T hwarting the need to belong: Understanding the interpersonal and i nner effects of social exclusion. *Social and Personality Psychology Compass, 1*(1), 506 - 520. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.000 20.x

Benenson, J. F., Pascoe, J., & Radmore, N. (2007). Children's altruistic beh avior in the dictator game. *Evolution and Human Behavior, 28*(3), 168 - 175. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2006.10.003

Benozio, A., & Diesendruck, G. (2015). Parochialism in preschool boys' res ource allocation. *Evolution and Human Behavior, 36*(4), 256 - 264. h ttps://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2014.12.002

Bian, L., Sloane, S., & Baillargeon, R. (2018). Infants expect ingroup suppo

rt to override fairness when resources are limited. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of Americ a, 115*(11), 2705 – 2710. https://doi.org/10.1073/pnas.1719445115

Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgro up hate? *Journal of Social Issues, 55*(3), 429 – 444. https://doi.org/1 0.1111/0022-4537.00126

Brewer, J., & Hunter, A. (2006). Foundations of multimethod research: Syn thesizing styles. Thousand Oaks, CA: Sage.

Brewer, M. B. (2007). The importance of being we: Human nature and int ergroup relations. *American Psychologist, 62*(8), 728 – 738. https://d oi.org/10.1037/0003-066X.62.8.728

Buckley, K. E., Winkel, R. E., & Leary, M. R. (2004). Reactions to accepta nce and rejection: Effects of level and sequence of relational evalu ation. *Journal of Experimental Social Psychology, 40*(1), 14-28. htt ps://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00064-7

Burger, J. M. (1992). Desire for control and academic performance. *Canadi an Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des scienc es du comportement, 24*(2), 147 – 155. https://doi.org/10.1037/h00787 16

Buss, D. M. (1990). The evolution of anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology, 9*(2), 196 – 201. https://doi.org/10. 1521/jscp.1990.9.2.196

Buss, D. M., & Kenrick, D. T. (1998). Evolutionary social psychology. In

D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), The handbook of social psychology (pp. 982 – 1026). Boston, MA: McGraw-Hill.

Carter-Sowell, A. R., Chen, Z., & Williams, K. D. (2008). Ostracism increases social susceptibility. *Social Influence, 3*(3), 143 – 153. https://doi.org/10.1080/15534510802204868

Castano, E., & Kofta, M. (2009). Dehumanization: Humanity and its denial. *Group Processes & Intergroup Relations, 12*(6), 695 – 697. https://doi.org/10.1177/1368430209350265

Chalik, L., & Rhodes, M. (2018). Learning about social category-based obligations. *Cognitive Development, 48,* 117 – 124. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.06.010

Chas, A., Betancor, V., Delgado, N., & Rodríguez-Pérez, A. (2018). Children consider their own group to be more human than other social groups: Evidence from indirect and direct measures. *Social Psychology, 49*(3), 125 – 134. https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000329

Chen, Z., Poon, K.-T., DeWall, C. N., & Jiang, T. (2020). Life lacks meaning without acceptance: Ostracism triggers suicidal thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology, 119*(6), 1423 – 1443. https://doi.org/10.1037/pspi0000238

Chow, R. M., Tiedens, L. Z., & Govan, C. L. (2008). Excluded emotions: The role of anger in antisocial responses to ostracism. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*(3), 896 – 903. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.09.004

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Vict

ims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*(2), 367 - 380. https://doi.org/10.1017/S0954579400007148

Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*(4), 579 - 588. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.579

Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(2), 337 - 347. https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.2.337

Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H.-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*(2), 376 - 385. https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.376

Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Understanding the Effects of Physical and Relational Victimization: The Utility of Multiple Perspectives in Predicting Social-Emotional Adjustment. *School Psychology Review, 34*(2), 147 - 160. https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12086280

Demoulin, S., Cortes, B. P., Viki, G. T., Rodriguez, A. P., Rodriguez, R. T., Paladino, M. P., & Leyens, J.-P. (2009). The role of in-group identification in infra-humanization. *International Journal of Psychology, 44*(1), 4 - 11. https://doi.org/10.1080/00207590802057654

DeWall, C. N., Twenge, J. M., Gitter, S. A., & Baumeister, R. F. (2009). It's the thought that counts: The role of hostile cognition in shaping

aggressive responses to social exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*(1), 45 – 59. https://doi.org/10.1037/a0013196

DeWall, C. N., Twenge, J. M., Bushman, B., Im, C., & Williams, K. (2010). A little acceptance goes a long way: Applying social impact theory to the rejection-aggression link. *Social Psychological and Personality Science, 1*(2), 168 – 174. http://doi.org/10.1177/1948550610361387

DeWall, C. N., & Richman, S. B. (2011). Social exclusion and the desire to reconnect. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(11), 919 – 932. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00383.x

Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(6), 1327 – 1343. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1327

Dunham, Y., Baron, A. S., & Carey, S. (2011). Consequences of "minimal" group affiliations in children. *Child Development, 82*(3), 793-811. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01577.x

Engelmann, J. M., Over, H., Herrmann, E., & Tomasello, M. (2013). Young children care more about their reputation with ingroup members and potential reciprocators. *Developmental Science, 16*(6), 952 – 958. https://doi.org/10.1111/desc.12086

Fanger, S. M., Frankel, L. A., & Hazen, N. (2012). Peer exclusion in preschool children's play: Naturalistic observations in a playground setting. *Merrill-Palmer Quarterly, 58*(2), 224 – 254. https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0007

Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature, 454*(7208), 1079 – 1083. https://doi.org/10.1038/nature07155

Gardner, W. L., Pickett, C. L., & Brewer, M. B. (2000). Social exclusion and selective memory: How the need to belong influences memory for social events. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(4), 486 – 496. https://doi.org/10.1177/0146167200266007

Graham, J., Haidt, J., Koleva, S., Motyl, M., Iyer, R., Wojcik, S. P., & Ditto, P. H. (2013). Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral pluralism. In Advances in experimental social psychology (Vol. 47, pp. 55-130). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00002-4

Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Solomon, S. (1986). The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. In Public self and private self (pp. 189-212). Springer, New York, NY.

Greenberg, J., Pyszczynski, T., Solomon, S., Rosenblatt, A., Veeder, M., Kirkland, S., & Lyon, D. (1990). Evidence for terror management theory II: The effects of mortality salience on reactions to those who threaten or bolster the cultural worldview. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(2), 308 – 318. https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.2.308

Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., Simon, L., & Pinel, E. (1992). Why do people need self-este

em? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(3), 913 - 922. https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.913

Harbaugh, W. T., Krause, K. S., & Liday, S. J. (2003). Bargaining by children. University of Oregon Economics Working Paper No. 2002-4, http://doi.org/10.2139/ssrn.436504

Haslam, N. (2006). Dehumanization: An integrative review. *Personality and Social Psychology Review, 10*(3), 252 - 264. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_4

Haslam, N., & Loughnan, S. (2014). Dehumanization and infrahumanization. *Annual Review of Psychology, 65,* 399 - 423. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115045

Hawes, D. J., Zadro, L., Fink, E., Richardson, R., O'Moore, K., Griffiths, B., Dadds, M. R., & Williams, K. D. (2012). The effects of peer ostracism on children's cognitive processes. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 599 - 613. https://doi.org/10.1080/17405629.2011.638815

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441 - 455. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629

Hopkins, Z. L., & Branigan, H. P. (2020). Children show selectively increased language imitation after experiencing ostracism. *Developmental*

Psychology, 56(5), 897 – 911. https://doi.org/10.1037/dev0000915

House, B., Henrich, J., Sarnecka, B., & Silk, J. B. (2013). The development of contingent reciprocity in children. *Evolution and Human Behavior, 34*(2), 86 – 93. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2012.10.001

Hwang, H. G., Marrus, N., Irvin, K., & Markson, L. (2017). Three-year-old children detect social exclusion in third-party interactions. *Journal of Cognition and Development, 18*(5), 515 – 529. https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1368517

Hwang, H. G., & Markson, L. (2020). The development of social exclusion detection in early childhood: Awareness of social exclusion does not always align with social preferences. *Journal of Cognition and Development, 21*(2), 166-190. https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1706521

Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.). (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized.* The Guilford Press.

Jin, K. S., & Baillargeon, R. (2017). Infants possess an abstract expectation of ingroup support. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 114*(31), 8199-8204. https://doi.org/10.1073/pnas.1706286114

Jin, K. S., Houston, J. L., Baillargeon, R., Groh, A. M., & Roisman, G. I. (2018). Young infants expect an unfamiliar adult to comfort a crying baby: Evidence from a standard violation-of-expectation task and a novel infant-triggered-video task. *Cognitive Psychology, 102*, 1 – 20. https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2017.12.004

Kashdan, T. B., McKnight, P. E., Richey, J. A., & Hofmann, S. G. (2009). When social anxiety disorder co-exists with risk-prone, approach behavior: Investigating a neglected, meaningful subset of people in the National Comorbidity Survey-Replication. *Behaviour Research and Therapy, 47*(7), 559 - 568. https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.03.010

Kinzler, K. D., Dupoux, E., & Spelke, E. S. (2007). The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 104*(30), 12577-12580. https://doi.org/10.1073/pnas.0705345104

Kinzler, K. D., Dupoux, E., & Spelke, E. S. (2012). 'Native' objects and col laborators: Infants' object choices and acts of giving reflect favor f or native over foreign speakers. *Journal of Cognition and Develop ment, 13*(1), 67 - 81. https://doi.org/10.1080/15248372.2011.567200

Kteily, N., Bruneau, E., Waytz, A., & Cotterill, S. (2015). The ascent of m an: Theoretical and empirical evidence for blatant dehumanization. *Journal of Personality and Social Psychology, 109*(5), 901 - 931. htt ps://doi.org/10.1037/pspp0000048

Lakin, J. L., Jefferis, V. E., Cheng, C. M., & Chartrand, T. L. (2003). The chameleon effect as social glue: Evidence for the evolutionary signi ficance of nonconscious mimicry. *Journal of Nonverbal Behavior, 2 7*(3), 145-162. https://doi.org/10.1023/A:1025389814290

Lenz, S., & Paulus, M. (2021). Friendship is more than strategic reciprocit y: Preschoolers' selective sharing with friends cannot be reduced t o strategic concerns. *Journal of Experimental Child Psychology, 20*

6, 105101. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105101

Leyens, J.-P. (2009). Retrospective and prospective thoughts about infrahu manization. *Group Processes & Intergroup Relations, 12*(6), 807 - 817. https://doi.org/10.1177/1368430209347330

Maner, J. K., DeWall, C. N., Baumeister, R. F., & Schaller, M. (2007). Doe s social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving t he "porcupine problem." *Journal of Personality and Social Psycholo gy, 92*(1), 42 - 55. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.42

Marinović, V., Wahl, S., & Träuble, B. (2017). "Next to you"—Young child ren sit closer to a person following vicarious ostracism. *Journal of Experimental Child Psychology, 156,* 179 - 185. https://doi.org/10.10 16/j.jecp.2016.11.011

Marques, J. M., & Paez, D. (1994). The 'black sheep effect': Social categori zation, rejection of ingroup deviates, and perception of group variabi lity. *European Review of Social Psychology, 5*(1), 37-68.

McLoughlin, N., & Over, H. (2017). Young children are more likely to spo ntaneously attribute mental states to members of their own group. *Psychological Science, 28*(10), 1503 - 1509. https://doi.org/10.1177/09 56797617710724

McLoughlin, N., & Over, H. (2019). Encouraging children to mentalise abo ut a perceived outgroup increases prosocial behaviour towards outg roup members. *Developmental science, 22*(3), e12774. https://doi.org /10.1111/desc.12774

Olson, K. R., & Spelke, E. S. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition, 108*(1), 222 – 231. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.12.003

Over, H., & Carpenter, M. (2009). Priming third-party ostracism increases affiliative imitation in children. *Developmental Science, 12*(3), F1 – F8. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00820.x

Over, H. (2018). The influence of group membership on young children's prosocial behaviour. *Current Opinion in Psychology, 20,* 17 – 20. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.005

Panksepp, J. (2003). Feeling the Pain of Social Loss. *Science, 302*(5643), 237 – 239. https://doi.org/10.1126/science.1091062

Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). Learned helplessness: A theory for the age of personal control. Oxford University Press.

Prendergast, C. N. (2019). Infant Understanding of Different Forms of Social Exclusion. *Brain Sciences, 9*(9), 227-248. https://doi.org/10.3390/brainsci9090227

Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social – psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(4), 479 – 491. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_05

Rai, T. S., & Fiske, A. P. (2011). Moral psychology is relationship regulation: Moral motives for unity, hierarchy, equality, and proportionalit

y. *Psychological Review, 118*(1), 57 – 75. https://doi.org/10.1037/a0021867

Ren, D., Wesselmann, E. D., & Williams, K. D. (2018). Hurt people hurt people: Ostracism and aggression. *Current Opinion in Psychology, 19,* 34 – 38. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.026

Renno, M. P., & Shutts, K. (2015). Children's social category-based giving and its correlates: Expectations and preferences. *Developmental Psychology, 51*(4), 533 – 543. https://doi.org/10.1037/a0038819

Rhodes, M., & Brickman, D. (2011). The influence of competition on children's social categories. *Journal of Cognition and Development, 12*(2), 194 – 221. https://doi.org/10.1080/15248372.2010.535230

Romero-Canyas, R., Downey, G., Reddy, K. S., Rodriguez, S., Cavanaugh, T. J., & Pelayo, R. (2010). Paying to belong: When does rejection trigger ingratiation? *Journal of Personality and Social Psychology, 99*(5), 802 – 823. https://doi.org/10.1037/a0020013

Salvy, S.-J., de la Haye, K., Bowker, J. C., & Hermans, R. C. J. (2012). Influence of peers and friends on children's and adolescents' eating and activity behaviors. *Physiology & Behavior, 106*(3), 369 – 378. https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2012.03.022

Seligman, M. E. (1975). Helplessness. San Francisco. *H. Freeman.*

Schmidt, M. F. H., and Sommerville, J. A. (2011). Fairness expectations and altruistic sharing in 15-month-old human infants. *PLoS ONE, 6*(10), e23223. http://doi.org/10.1371/journal.pone.0023223

Shinada, M., Yamagishi, T., & Ohmura, Y. (2004). False friends are worse than bitter enemies: "Altruistic" punishment of in-group members. *Evolution and Human Behavior, 25*(6), 379-393.

Smith, D. L. (2011). Less than human: Why we demean, enslave, and exte rminate others. St. Martin's Press.

Smith, C. E., Blake, P. R., & Harris, P. L. (2013). I should but I won't: W hy young children endorse norms of fair sharing but do not follow them. PloS One, *8*(3), e59510.

Song, R., Over, H., & Carpenter, M. (2015). Children draw more affiliative pictures following priming with third-party ostracism. *Developmen tal Psychology, 51*(6), 831 - 840. https://doi.org/10.1037/a0039176

Spoor, J. R., & Williams, K. D. (2007). The evolution of an ostracism dete ction system. In J. P. Forgas, M. G. Haselton, & W. von Hippel (Eds.), *Evolution and the social mind: Evolutionary psychology an d social cognition* (pp. 279 - 292). Routledge/Taylor & Francis Grou p.

Steinbeis, N., & Over, H. (2017). Enhancing behavioral control increases sh aring in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 159,* 310 - 318. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.001

Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the in tegrity of the self. Advances in Experimental *Social Psychology, 2 1,* 261 - 302. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60229-4

Stengelin, R., Golubovic, A., Toppe, T., Over, H., & Haun, D. B. M. (202

1). Priming third-party ostracism does not lead to increased affiliation in three Serbian communities. *Journal of Experimental Child Psychology, 203,* 105019. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105019

Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology, 1*(2), 149 - 178. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), The social psychology of inter-group relations (pp. 33 - 47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, Vol. 21. Social psychological studies of the self: Perspectives and programs (pp. 181 - 227). Academic Press. http://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60227-0

Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology, 46*(1), 35-57. https://doi.org/10.1086/406755

Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(6), 1058 - 1069. https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.6.1058

Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(1), 56 - 66. https://doi.

org/10.1037/0022-3514.92.1.56

Twenge, J. M., Zhang, L., Catanese, K. R., Dolan-Pascoe, B., Lyche, L. R., & Baumeister, R. F. (2007). Replenishing connectedness: Reminders of social activity reduce aggression after social exclusion. *British Journal of Social Psychology, 46*(1), 205 - 224. https://doi.org/10.1348/014466605X90793

van Beest, I., & Williams, K. D. (2006). When inclusion costs and ostracism pays, ostracism still hurts. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(5), 918 - 928. https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.5.918

van Beest, I. v., & Williams, K. D. (2011). "Why hast thou forsaken me?" The effect of thinking about being ostracized by God on well-being and prosocial behavior. *Social Psychological and Personality Science, 2*(4), 379 - 386. https://doi.org/10.1177/1948550610393312

Warburton, W. A., Williams, K. D., & Cairns, D. R. (2006). When ostracism leads to aggression: The moderating effects of control deprivation. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*(2), 213-220. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.03.005

Watson-Jones, R. E., Legare, C. H., Whitehouse, H., & Clegg, J. M. (2014). Task-specific effects of ostracism on imitative fidelity in early childhood. *Evolution and Human Behavior, 35*(3), 204 - 210. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2014.01.004

Watson-Jones, R. E., Whitehouse, H., & Legare, C. H. (2016). In-group ostracism increases high-fidelity imitation in early childhood. *Psychol*

ogical Science, 27(1), 34 – 42. https://doi.org/10.1177/0956797615607205

Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees. *Science, 311*(5765), 1301 – 1303. https://doi.org/10.1126/science.1121448

Waytz, A., Epley, N., & Cacioppo, J. T. (2010). Social cognition unbound: Insights into anthropomorphism and dehumanization. *Current Directions in Psychological Science, 19*(1), 58 – 62. https://doi.org/10.1177/0963721409359302

Williams, K. D., & Sommer, K. L. (1997). Social ostracism by coworkers: Does rejection lead to loafing or compensation?. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*(7), 693-706. https://doi.org/10.1177/0146167297237003

Williams, K. D., Cheung, C. K. T., & Choi, W. (2000). Cyberostracism: Effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(5), 748 – 762. https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.748

Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology, 58*, 425 – 452. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641

Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. In M. P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology, Vol. 41, pp. 275 – 314). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00406-1

Yamagishi, T., & Mifune, N. (2009). Social exchange and solidarity: In-group love or out-group hate? *Evolution and Human Behavior, 30*(4), 229 - 237. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2009.02.004

Yu, J., Zhu, L., & Leslie, A. M. (2016). Children's sharing behavior in mini-dictator games: The role of in-group favoritism and theory of mind. *Child Development, 87*(6), 1747 - 1757. https://doi.org/10.1111/cdev.12635

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*(1), 126 - 136. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126

ABSTRACT

The effects of ingroup exclusion on children's prosocial behavior

Park Joo Hyang
Department of Psychology
Graduate School of
Sungshin University

The current experiment investigated 6-year olds' sociomoral evaluations of ingroup exclusion and how ingroup exclusion affects their prosocial behavior and preference toward ingroup vs. outgroup member (N = 60). Children were assigned to minimal groups using minimal group paradigm (Tajfel et al., 1971) and participated in a Cyberball paradigm (Williams et al., 2000) with their ingroup members. During the Cyberball, children experienced either ingroup exclusion (exclusion condition) or ingroup inclusion (inclusion condition). Children in the exclusion condition evaluated ingroup members more negatively than those in the inclusion condition. In a sharing task, children in the exclusion condition shared less resources with the outgroup member than those in the inclusion condition. In contrast, children in both conditions did not show a significant difference in their sharing with the ingroup member. In the preference task, children were asked who they would prefer between the ingroup member vs. the outgroup member. Children in

both conditions preferred the ingroup to the outgroup member. These results suggest that children can evaluate ingroup members who excluded them as negative, yet they maintain selective prosociality and preference toward them.

Keywords : ingroup, social exclusion, sociomoral evaluations, prosociality, minimal group paradigm, cyberball