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

교육학석사 학위논문

초등 교과서에 나타난 친사회적 규범과 프레이밍에 따른 학생들의 친사회성 연구

2023년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

유 지 수

초등 교과서에 나타난 친사회적 규범과 프레이밍에 따른 학생들의 친사회성 연구

지도교수 신 종 호

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함
2022년 12월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
유 지 수

유지수의 석사 학위논문을 인준함
2023년 1월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

학교 현장에서는 학생의 친사회적 행동을 향상시키기 위해 친사회적 규범을 교육하고 훈련시킨다. 친사회적 규범이란, 이타주의, 봉사 정신 등을 포함하는 사회에서 도덕적이라 일컬어지는 규범을 의미한다(Siu et al., 2012). 이와 같은 친사회적 규범은 특히 도덕 교과를 통해 명시적으로 학생들에게 학습된다.

한편, 친사회적 규범에 대한 인식과 이에 따른 친사회적 행동은 발달 맥락에 따라 양상이 다르게 나타날 수 있다. 아동이 접하는 발달 맥락은 저마다의 규범과 규칙을 가지며 아동에게 기대되는 역할 또한 다르기 때문이다(Crandell et al., 2011). 생태학적 체계 모델(Bronfenbrenner, 1979)은 아동이 속한 가정, 학교, 사회와 같은 주요 발달 맥락에 따라 친사회적 규범에 대한 인식과 친사회적 행동이 달라질 수 있다는 점을 시사한다.

이에 더해, 친사회적 규범은 '무엇을 해야 한다'는 것을 학생들에게 설득하는 메시지인만큼, 메시지의 설득력에 관한 연구들에 주목하였다. 메시지 프레이밍 효과 이론에 의하면, 메시지를 따랐을 때의 긍정적 결과를 강조하는 긍정 프레이밍과, 따르지 않았을 때의 부정적 결과를 강조하는 부정 프레이밍는 설득력에 있어 차별적 효과가 있다(Maheswaran & Meyers-Levy, 1990).

본 연구는 친사회적 규범 교육의 현재를 알아보고 미래를 제안하기 위한 목적으로, 친사회적 규범의 맥락을 구분하고 맥락에 따라 적합한 프레이밍 방식을 알아보기 위해 다음의 두 가지 연구로 진행되었다.

첫 번째 연구에서는 교과서 분석을 통해 초등학교 도덕 교과서에 나타난 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식을 분석하였다. 분석

결과, 친사회적 규범의 맥락은 가정, 학교, 사회로 구분될 수 있었다. 또한 가장 빈번하게 나타나는 규범의 맥락은 가정, 학교, 사회 순이었다. 한편, 프레이밍 방식은 모든 맥락에서 부정보다 긍정 프레이밍이 더 많이 활용되었다. 이러한 분석 결과는 초등교육 전문가 2인과 연구자와의 일치도를 확인함으로써 신뢰도를 확보하였다.

두 번째 연구에서는 교과서에서 다룬 대표적인 친사회적 규범을 시나리오로 제시하여 초등학교 5~6학년 학생들의 인식을 알아보고자 하였다. 이때 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식을 달리한 시나리오 영상을 6가지 제작하여 프레이밍 집단별로 나눠 제시하였다. 친사회적 규범에 대한 인식은 선행연구를 참고하여, 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지의 변인들을 탐색하였다.

두 번째 연구의 분석결과는 다음과 같다. 첫째, 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지에 모두 유의한 영향을 미쳤다. 특히 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식을 높이는 데에 있어서는 부정 프레이밍보다는 긍정 프레이밍이 효과적이었다. 둘째, 친사회적 규범의 맥락에 따라 초등학생의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지 모두 유의한 차이가 나타났다. 구체적으로는 가정에서의 친사회적 규범에 대한 인식이 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 인식보다 유의하게 낮았다.

이러한 연구 결과를 통해 첫째, 친사회적 규범의 맥락에 대한 교과서 속 노출 빈도가 학생들의 실제 인식 수준과 일관되게 구성되었다는 점을 확인하였다. 둘째, 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식을 높이기 위해 긍정 프레이밍을 활용하는 것이 효과적임을 확인하였다. 셋째, 가정에서의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지는 모두 긍정과 부정

프레이밍의 효과 차이가 통계적으로 유의하지 않음을 확인하였다. 넷째, 가정에서의 규범에 대한 인식이 학교와 사회에서의 규범에 대한 인식보다 낮은 것은 생태학적 체계 모델에 의하면 자연스러운 현상임을 알 수 있었다.

결론적으로 본 연구는 친사회적 규범 교육의 현재를 확인하기 위해 친사회적 규범의 맥락을 나누어 살펴보았을 뿐 아니라, 효과적인 규범 교육의 미래를 제안하기 위하여 맥락에 따른 적합한 프레이밍 방식을 탐색하였다는 점에서 교육적 시사점이 있다.

주요어: 친사회적 규범, 친사회적 규범의 맥락, 프레이밍 방식, 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지

학 번: 2021-20919

목 차

Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 5
3. 주요 변인의 설정 및 정의 ····· 6

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 9
1. 친사회적 규범 ····· 9
가. 친사회적 규범의 개념 ····· 9
나. 친사회적 행동과 친사회적 규범 ····· 12
2. 아동의 발달 맥락 ····· 16
가. 생태학적 체계이론 ····· 16
나. 친사회적 행동과 아동의 발달 맥락 ····· 19
3. 프레이밍 방식 ····· 24
가. 메시지 프레이밍 효과 ····· 24
나. 개인적 관련성과 메시지 프레이밍 효과 ····· 28

Ⅲ. 연구 1 ····· 34
1. 연구 문제 ····· 34
2. 연구 방법 ····· 35
가. 분석 대상 ····· 35
나. 분석 단위 ····· 36
다. 분석 방법 ····· 37
라. 교과서 내용 분석 유목 ····· 38
마. 교과서 내용 분석의 신뢰성 확보 ····· 39

3. 연구 결과 ····· 41
가. 친사회적 규범의 맥락 ····· 41
나. 프레이밍 방식 ····· 42
다. 친사회적 규범의 맥락에 따른 프레이밍 방식 ····· 43
4. 소논의 ····· 44

Ⅳ. 연구 2 ····· 46
1. 연구 가설 ····· 46
2. 연구 방법 ····· 47
가. 연구 참여자 ····· 47
나. 연구 절차 ····· 49
다. 연구 도구 ····· 50
라. 분석 방법 ····· 62
3. 연구 결과 ····· 63
가. 기초 분석 ····· 63
나. 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 인식에 미치는 영향 ·· 67
다. 친사회적 규범의 맥락에 따른 인식의 차이 ····· 73
4. 소논의 ····· 76

Ⅴ. 종합 논의 ····· 78
1. 요약 ····· 78
2. 논의 및 시사점 ····· 80
3. 연구의 제한점 및 후속 연구 제언 ····· 85

참고문헌 ····· 87
부록 ····· 103

표 목 차

<표 Ⅲ-1> 교과서 분석 유목 ····· 38
<표 Ⅲ-2> 친사회적 규범의 맥락에 대한 평정자간 신뢰도 ····· 40
<표 Ⅲ-3> 프레이밍 방식에 대한 평정자간 신뢰도 ····· 40
<표 Ⅲ-4> 친사회적 규범의 맥락 분류표 ····· 41
<표 Ⅲ-5> 프레이밍 방식의 분류표 ····· 42
<표 Ⅵ-1> 집단별 연구참여자의 성별 분포 ····· 48
<표 Ⅵ-2> 시나리오 내용 개요 ····· 54
<표 Ⅵ-3> 집단 간 영상에 대한 타당도, 이해도, 집중도
비교를 위한 독립표본 t검정 ····· 56
<표 Ⅵ-4> 중요성 인식 변인의 친사회적 규범의 맥락별
세부문항 및 신뢰도 ····· 58
<표 Ⅵ-5> 도덕 정서 변인의 친사회적 규범 맥락별
세부문항 및 신뢰도 ····· 59
<표 Ⅵ-6> 행동 의지 변인의 친사회적 규범의 맥락별
세부문항 및 신뢰도 ····· 60
<표 Ⅵ-7> 집단별 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지의 기술통계치 ·· 63
<표 Ⅵ-8> 종속 변인 간 상관 ····· 64
<표 Ⅵ-9> 집단 간 동질성 검증 ····· 65
<표 Ⅵ-10> 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이
중요성 인식에 미치는 영향 ····· 67
<표 Ⅵ-11> 맥락에 따라 프레이밍 방식이
중요성 인식에 미치는 영향 대응별 비교 ····· 68
<표 Ⅵ-12> 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이
도덕 정서에 미치는 영향 ····· 69

<표 Ⅵ-13> 맥락에 따라 프레이밍 방식이
도덕 정서에 미치는 영향 대응별 비교 ····· 70
<표 Ⅵ-14> 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이
행동 의지에 미치는 영향 ····· 71
<표 Ⅵ-15> 맥락에 따라 프레이밍 방식이
행동 의지에 미치는 영향 대응별 비교 ····· 72
<표 Ⅵ-16> 친사회적 규범의 맥락에 따른 중요성 인식의 차이 ····· 73
<표 Ⅵ-17> 맥락에 따른 중요성 인식의 차이 대응별 비교 ····· 73
<표 Ⅵ-18> 친사회적 규범의 맥락에 따른 도덕 정서의 차이 ····· 74
<표 Ⅵ-19> 맥락에 따른 도덕 정서의 차이 대응별 비교 ····· 74
<표 Ⅵ-20> 친사회적 규범의 맥락에 따른 행동 의지의 차이 ····· 75
<표 Ⅵ-21> 맥락에 따른 행동 의지의 차이 대응별 비교 ····· 75

그 림 목 차

[그림 Ⅱ-1] 생태학적 체계모델 ····· 17
[그림 Ⅲ-1] 친사회적 규범의 맥락별 비중그래프 ····· 41
[그림 Ⅲ-2] 프레이밍 방식의 비중그래프 ····· 42
[그림 Ⅲ-3] 친사회적 규범의 맥락에 따른 프레이밍 방식 ····· 43
[그림 Ⅳ-1] 실험 진행 절차 ····· 49
[그림 Ⅳ-2] 프레이밍 집단 간 친사회적 규범의 맥락에 따른 중요성 인식 ··· 68
[그림 Ⅳ-3] 프레이밍 집단 간 친사회적 규범의 맥락에 따른 도덕 정서 ····· 70
[그림 Ⅳ-4] 프레이밍 집단 간 친사회적 규범의 맥락에 따른 행동 의지 ····· 72

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

친사회적 행동은 다른 사람 혹은 집단에 도움을 주는 사회적 행동이다(Eisenberg & Spinrad, 2006). 학생의 친사회적 행동은 학생 개인에게는 사회적 성공 뿐만 아니라 학업적 성공을 이끌며(Eisenberg & Mussen, 1989), 공동체에는 집단의 결속과 구성원의 심리적 안녕감에 기여한다(Putnam & Helliwell, 2004). 따라서 학교 현장에서는 이와 같은 친사회적 행동을 향상시키기 위해 노력한다.

특히 학교에서는 친사회적 규범을 교육함으로써 학생의 친사회적 행동을 이끌고자 한다(Latané & Darley, 1970). 친사회적 규범이란, 사회적 규범 중에서도 이타주의, 봉사 정신, 사회적 책임감, 상호 호혜성 등을 포함하는 사회에서 도덕적이라 일컬어지고 공동체에 의해 승인되는 규범을 뜻한다(Siu et al., 2012). 예컨대, 친사회적 규범은 '남을 도와야 한다.', '친구를 배려해야 한다.' 등과 같이 '무엇을 해야 한다.'는 형태로 학생에게 교육되고 훈련된다.

이러한 친사회적 규범은 주요한 사회화 환경인 학교에서 선생님과 또래와 함께 생활하면서 암묵적으로 학습되기도 하지만, 명시적으로 교과서를 통해 그 구체적인 내용이 학습되기도 한다. 특히 다양한 교과 중에서도 도덕 교과는 21세기 한국인으로서 갖춰고 있어야 할 인성의 기본 요소인 핵심 가치를 내면화하게 하는 데에 목적을 두기 때문에 친사회적 규범을 교과서를 통해 전달하는 핵심 교과다(교육부, 2015). 특히 초등학교 도덕 교과서는 현재 2015년 개정 교육과정에서도 유지되는 소수의 국정 교과서

중 하나다. 동일한 내용을 토대로 각 단위 학교가 교육을 시행하고 있는 만큼, 도덕 교과서 속에 나타난 친사회적 규범의 내용에 대한 면밀한 검토가 필요하다.

한편, 친사회적 규범에 대한 인식과 친사회적 행동은 어떤 발달 맥락인지에 따라 양상이 다르게 나타날 수 있다. 아동이 접하는 발달 맥락은 저마다의 규범과 규칙을 가지며 아동에게 기대되는 역할 또한 다르기 때문이다(Crandell et al., 2011). 특히 생태학적 체계 모델(Bronfenbrenner, 1979)은 아동이 속한 가정, 학교, 사회와 같은 주요 발달 맥락과 아동의 상호작용에 주목하였다. 따라서 아동의 주요 발달 맥락인 가정, 학교, 사회에 따라 친사회적 규범에 대한 인식과 친사회적 행동이 달라질 수 있다는 점을 시사한다.

따라서 친사회적 규범 교육도 발달 맥락으로 나누어 교육할 필요가 있다. 그러나 기존의 연구들은 친사회적 규범의 맥락을 나누어 탐색한 적이 없고, 교과서 또한 맥락에 입각하여 구성하지 않았다. 그렇기 때문에 먼저 연구 1을 통해 현재 초등학교 도덕 교과서에 나타난 친사회적 규범의 내용을 분석하고 친사회적 규범의 맥락이 구분될 수 있는지 탐색하고자 한다.

한편, 친사회적 규범은 '무엇을 해야 한다'는 메시지를 학생들에게 설득하는 메시지인만큼, 메시지의 설득력에 관한 연구들에 주목하였다. 메시지 프레이밍 효과 이론에 의하면, 메시지를 따랐을 때의 긍정적 결과를 강조하는 긍정 프레이밍과, 따르지 않았을 때의 부정적 결과를 강조하는 부정 프레이밍는 설득력에 있어 차별적 효과를 지닌다(Maheswaran & Meyers-Levy, 1990).

이와 같은 효과는 설득하고자 하는 내용의 개인적 관련성에 따라 달라진다(Greenwald & Leavitt, 1984; Kardes, 1988). 이러한 과정은 사람들이 정

보를 처리하는데에 활용하는 사고의 경로가 개인적 관련성에 따라 다르다는 정교화 가능성 모델(Petty & Cacioppo, 1984)를 통해 설명될 수 있다. 개인적 관련성이 높은 정보에 대해서는 중심적 사고 경로(central route)로 처리하여 심사숙고하여 다양한 정보를 통합하는데, 이때 부정적인 정보가 긍정적인 정보보다 더 강력한 영향을 미친다는 연구 결과들이 존재한다(Kanouse, 1984; Lau, 1985; Weinberger et al., 1981). 이에 따라 개인적 관련성이 높은 경우 부정 프레이밍이 효과적이었다는 연구 결과들이 있다(Maheswaran & Meyers-Levy, 1990; Rothman, 1993; Wright & Weitz, 1997).

반대로, 개인적 관련성이 낮은 정보에 대해서는 주변적 사고 경로(peripheral route)로 처리하여 메시지가 유발하는 단순한 느낌에 따라 정교하지 않게 판단한다(Petty & Cacioppo, 1984; Miller, 2005). 이에 따라 개인적 관련성이 낮은 경우 긍정 프레이밍이 효과적이었다는 연구 결과들이 존재한다(김광수, 1998; Ganzack et al., 1997; Maheswaran & Meyers-Levy, 1990; Shiv et al., 1997).

한편, Bronfenbrenner의 생태학적 체계이론(1979)에 의하면, 아동의 주요 발달 맥락인 가정, 학교, 사회는 아동으로부터 근접성이 다르다. 태어나자마자 주어진 환경으로서 가족과 관계를 맺는 가정과, 또래와 선생님과의 관계로 범위가 확장되는 학교, 이보다 확장되어 더 큰 범위에서 영향을 미치는 사회는 질적으로 다르게 인식될 수 있다(Shaffer & Kipp, 2013). 따라서 개인적 관련성이 높은 가정과, 이보다 낮은 학교 그리고 사회에서의 친사회적 규범을 전달할 때 프레이밍의 효과 차이가 있을 것이라 예상해 볼 수 있다. 따라서 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍에 따라 교과서가 어떻게 구성되어 있으며, 실제로 학생들의 친사회적 규범에 대한 인식에 차이를 미치는지를 살펴보고자 한다.

이때 친사회적 규범에 대한 인식으로 살펴보고자 하는 변인들은 규범 활성화 모델을 참고로 하여 설정하였다. 규범 활성화 모델(norm activation model)에 의하면, 친사회적 규범이 친사회적 행동으로 이어지기 위해서는 친사회적 규범을 어떻게 인식하는지가 중요하다(Schwartz, 1977; Siu et al., 2014). 특히 친사회적 규범을 따르거나 따르지 않았을 때의 결과에 대한 인식, 결과에 대해 개인이 인식하는 죄책감, 뿌듯함 등의 감정, 그리고 규범을 실제로 실천할 수 있다고 인식하는 실천의지가 중요하다고 말한다(De Groot & Steg, 2009; Steg & De Groot, 2010). 따라서 본 연구에서는 이를 참고하여 친사회적 규범에 대한 인식을 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지로 나누어 다면적으로 탐색하고자 한다.

정리하자면, 본 연구는 친사회적 규범 교육의 현재를 확인하고 미래를 제안하는 것에 목적을 둔다. 먼저 첫 번째 연구를 통해 초등학교 도덕 교과서 속 친사회적 규범의 내용을 분석하여 맥락을 구분할 수 있는지 탐색하고 프레이밍 방식이 또한 확인하고자 한다. 다음으로 두 번째 연구를 통해 학생들이 실제로 이러한 친사회적 규범의 맥락을 다르게 인식하는지 살피고, 인식을 높이기 위해 어떤 프레이밍 방식이 효과적인지 탐색하고자 한다. 따라서 질적 연구와 양적 연구가 혼합된 혼합연구로 진행하고자 하며, 연구 문제는 다음과 같이 설정하였다.

2. 연구 문제

아동의 발달 맥락, 친사회적 규범, 프레이밍 방식에 대한 선행연구의 결과들은 이를 종합하여 새로운 관점의 연구를 수행해야 할 필요성을 제시한다. 따라서 본 연구는 친사회적 규범의 내용이 아동의 주요 발달 맥락인 가정, 학교, 사회에 따라 구분될 수 있는지 일차적으로 탐색하고자 한다. 뿐만 아니라 친사회적 규범의 맥락에 따라 규범에 대한 인식을 높이는 적합한 전달방식 프레임을 확인함으로써 친사회성 교육의 시사점을 모색하고자 하였다. 이에 연구문제는 다음과 같이 설정하였다.

연구 1. 초등학교 도덕 교과서 내 친사회적 규범의 맥락

1-1. 초등학교 도덕 교과서 내 친사회적 규범은 가정, 학교, 사회의 맥락으로 구별될 수 있는가?

1-2. 초등학교 도덕 교과서 내 친사회적 규범의 내용은 맥락에 따라 어떠한 프레이밍 방식으로 전달되고 있는가?

연구 2. 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식이 초등학생의 규범에 대한 인식에 미치는 영향

2-1. 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 초등학생의 규범에 대한 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지에 미치는 영향이 어떻게 달라지는가?

2-2. 친사회적 규범의 맥락에 따라 초등학생의 규범에 대한 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지는 어떻게 달라지는가?

3. 주요 변인의 설정 및 정의

본 연구에서는 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 초등학생의 규범에 대한 인식에 미치는 영향을 살펴보기 위해서 친사회적 규범, 프레이밍 방식, 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지를 주요 변인으로 설정하였다. 주요 변인의 정의는 다음과 같다.

가. 친사회적 규범

친사회적 규범(prosocial norms)은 사회에서 도덕적이라 일컬어지는 규범을 의미(Siu et al., 2012)하며, 이타주의, 봉사 정신, 사회적 책임감, 상호 호혜성 등의 규범을 포함한다(Bierhoff, 2002). 친사회적 규범의 학습은 아동이 협동하기, 나누기, 돕기, 봉사하기 등과 같은 친사회적 행동을 발달하는 데 밀접하게 관련되어 있다(Latané & Darley, 1970). 친사회적 행동(prosocial behavior)이란, 타인을 돕기 위한 자발적인 행동을 뜻한다(Eisenberg & Mussen, 1989).

본 연구에서는 도덕 교과서의 4가지 내용 영역인 '나 자신과의 관계', '타인과의 관계', '사회·공동체와의 관계', '자연·초월과의 관계' 중 사회적 상황을 담고 있는 '타인과의 관계', '사회·공동체와의 관계'의 2가지 영역만 분석하였다.

나. 프레이밍 방식

프레이밍 방식은 설득하고자 하는 메시지를 긍정적으로 혹은 부정적으로 제시하는 것에 따라 선택을 달리 하게 만드는 메시지

프레이밍 효과(message framing effect)를 불러일으킬 수 있다.

메시지 프레이밍 효과에 대한 선행연구(Maheswaran & Meyers-Levy, 1990)에 따라, 긍정 프레이밍은 메시지를 따랐을 때의 긍정적인 결과를 강조하고, 부정 프레이밍은 메시지를 따르지 않았을 때의 부정적인 결과를 강조하도록 설정하였다.

다. 중요성 인식

친사회적 규범이 친사회적 행동으로 이어지기 위해서는 친사회적 규범을 따르거나 따르지 않았을 때의 결과에 대한 인식(awarness of consequences)이 중요하다(Schwartz, 1977)는 규범 활성화 모델(norm activation model)에 따라 주요 종속 변인으로 설정하였다.

본 연구에서는 이를 참고하여, 친사회적 규범을 따르는 것의 전반적 중요성을 판단하는 문항, 타인에게 필요하기 때문에 중요한지를 판단하는 문항, 그리고 도덕적으로 바람직하기 때문에 중요한지를 판단하는 문항으로 구성하였기에 이를 다 포함할 수 있는 중요성 인식이라는 변인명으로 명명하였다.

라. 도덕 정서

친사회적 규범이 친사회적 행동으로 이어지기 위해서는 친사회적 규범을 따르거나 따르지 않았을 때의 책임 귀속(ascription of responsibility)과 이에 따른 예상된 죄책감, 뿌듯함이 중요하다(Schwartz, 1977; Onwezen et al., 2013)는 규범 활성화 모델(norm activation model)에 따라 주요 종속 변인으로 설정하였다.

본 연구에서는 이를 참고하여, 대상을 도와야할 책임감을 느끼는 정도에 대한 문항, 도왔을 때 뿌듯함을 느낄 것 같은 정도에 대한 문항, 그리고 돕지 않았을 때 죄책감을 느낄 것 같은 정도에 대한 문항으로 구성하였기에 선행연구(김태훈, 2013)를 참고하여 이를 다 포함할 수 있는 도덕 정서라는 변인명으로 명명하였다.

마. 행동 의지

친사회적 규범이 친사회적 행동으로 이어지기 위해서는 친사회적 규범을 실천할 수 있는 의지가 중요하다(Schwartz, 1977)는 규범 활성화 모델(norm activation model)에 따라 주요 종속 변인으로 설정하였다.

본 연구에서는 이를 참고하여, 도움 요청이 없었음에도 자발적으로 도울지에 대한 문항, 자신의 시간을 희생해서라도 도울지에 대한 문항, 그리고 실제로 비슷한 상황이 일어날 경우 도움을 실천할 의지가 있는지에 대한 문항으로 구성하였기에 이를 다 포함할 수 있는 행동 의지라는 변인명으로 명명하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 친사회적 규범

가. 친사회적 규범의 개념

친사회적 규범(prosocial norms)은 사회에서 도덕적이라 일컬어지는 규범을 의미한다(Siu et al., 2012). 친사회적 규범은 이타주의, 봉사 정신, 사회적 책임감 등의 규범을 포함한다(Bierhoff, 2002). 친사회적 규범의 개념은 사회적 규범의 종류 중 하나(Siu et al., 2012)이기 때문에 사회적 규범에 대한 개념 이해를 통해 더 명확히 파악할 수 있다.

먼저 사회적 규범이란, 공동체에 의해 승인되는 행동에 대한 공통된 기준을 일컫는다(Finnemore, 1996). 공동체 구성원들은 사회적 규범에 따름으로써, 공동체에 적응하는 법을 배우고, 따르지 않았을 때 받을 제재를 피한다(Richerson et al., 2016; Tomasello et al., 2013). 사회적 규범의 구체적인 내용은 공동체의 법을 통해 공식적으로 혹은 공동체 구성원들의 암묵적이고 공통된 사고를 통해 비공식적으로 전달된다(Pristl et al., 2021).

사회적 규범에 대한 정의는 다양하게 존재하지만, 학자들은 사회적 규범이 다음과 같다는 데 의견이 일치한다(Legros & Cislaghi, 2020). 사회적 규범이란 공동체 내에서 공유되는 것이며, 구성원의 행동과 의사결정과 관련이 있으며, 권장하는 방식 또는 금지하는 방식으로 이루어며, 공동체 내에서 사회적으로 승인되는 생활 방식이라는 것이다. 통합하자면, 사회적 규범은 공동체 내에서 공통적으로 승인되는 생활 방식으로, 구성원의 행동을 권장하거나 금지함으로써 구성원의 행동과 의사결정에 관여하게 된다.

한편, 사회적 규범은 규칙, 법과 같은 개념과 혼동되기도 한다. 먼저, 규칙과 규범 모두 행동에 대한 기준이라는 점에서 의미가 비슷하지만, 규칙은 권위자로부터 위에서 정해지는 경우가 많은 반면 규범은 그렇지 않다는 특징이 있다(Horne & Mollborn, 2020; Sandholtz, 2017). 법은 규범의 매우 형식적인 버전이라 할 수 있다(Sandholtz, 2017). 따라서 규범, 규칙, 그리고 법은 서로 모순될 수 있다. 예컨대, 법과 규칙은 특정 행동을 금지하는데, 사회적 규범은 이를 허용할 수도 있다(Horne & Mollborn, 2020).

이러한 사회적 규범은 인간의 행동에 영향을 미치는 주요한 변인 중 하나다(Legro, 1997). 사회적 규범은 개인이 가지는 단순한 생각, 태도, 가치와는 달리 특정 공동체가 공유하는 행동에 대한 사회적 기대이기 때문이다(Finnemore, 1996). 사회적 규범은 특정 상황이나 환경에서 적절한 행동을 안내함으로써 행동에 영향을 미치기 때문에 사회적 규범의 역할이 중요하다(Aarts & Dijksterhuis, 2003).

특히 사회적 규범 중에서도 친사회적 규범은 이타주의, 봉사 정신, 사회적 책임감 등 사회에서 도덕적이라 여겨지는 규범을 포함한다(Bierhoff, 2002). 친사회적 규범에 관한 연구들에서는 대부분 친사회적 규범의 정의를 명시적으로 하나로 규정하기보다, 친사회적 행동에 대한 집단의 공통된 인식 또는 집단에서 친사회적 행동이 나타나는 빈도 등으로 암묵적으로 파악하기도 한다(Nook et al., 2016; Carpenter et al., 2004; Blake et al., 2015; Hughes & Kwok, 2016).

그럼에도 명시적으로 친사회적 규범을 정의한 연구들에서는 다음과 같이 친사회적 규범의 개념을 명료화한다. 경제학 관점에서 친사회적 규범의 진화를 설명한 Bowles과 Gintis(1998)의 연구에 의하면, 친사회적 규범은 사회의 전체적인 웰빙 수준을 높이는 행동에 대한 규범이다. 한편, 친사회적 규범이 아동 발달에 핵심적인 역할을 한다고 주장한 Siu 등(2012)의 연구

에 의하면, 친사회적 규범은 친사회적 행동을 촉진하는 행동적 지침이다. 이에 더해 친사회적 규범은 사회적 규범의 일종으로써, 명확하고 건전한 도덕적 기준과 기대이다(Siu et al., 2012).

이러한 친사회적 규범은 학습되고 발달될 수 있다(Latané & Darley, 1970). 다양한 이론들에서 아동이 친사회적 규범을 학습하는 과정을 설명하고 있다. 첫째, 진화론적 관점에서는 친사회적 규범을 따르는 것이 장기적으로 개인이 속한 공동체의 생존을 돕기 때문이라 말한다. 둘째, 사회심리학 관점의 여러 실험들은 친사회적 규범을 따르는 것은 친사회적 행동을 했을 시 행위자가 얻을 보상 혹은 치러야 할 비용 등과 같이 특정한 그 상황적 맥락에 의해 영향을 받는다고 말한다. 셋째, 발달 심리 관점에서는 높은 수준의 도덕적 추론 능력과 공감능력을 지닌 아동이 그렇지 않은 아동보다 친사회적일 확률이 높다고 말한다. 넷째, 사회 학습 관점에서는 친사회적 규범을 가정, 또래, 그리고 학교가 친사회적 규범을 형성하는 데 있어 중요한 역할을 한다고 말한다.

이러한 과정을 거쳐 학습된 친사회적 규범은 아동이 협동하기, 나누기, 돕기, 봉사하기 등과 같은 친사회적 행동을 발달하는 데 밀접하게 관련되어 있다(Latané & Darley, 1970). 따라서 다음 절에서는 친사회적 행동의 정의와 친사회적 규범이 친사회적 행동에 영향을 미치는 과정을 설명한 규범 활성화 이론에 대해서 살펴보고자 한다.

나. 친사회적 행동과 친사회적 규범

친사회적 행동(Prosocial behavior)이란, 타인을 돕기 위한 의도로 하는 자발적인 행동을 뜻한다(Eisenberg & Mussen, 1989). 이때 타인을 돕는다는 것은, 개인이 속한 사회적 집단 혹은 사회의 중요한 부분에 의해 일반적으로 타인을 이롭게 한다고 인정받은 것을 의미한다(Penner et al., 2005).

심리학에서 친사회적 행동에 대한 관심은 McDougall(1908)로부터 시작되었다. 그는 친사회적 행동이 양육본능에 의해 만들어진 '부드러운 감정'의 결과라고 주장했다. 이후 연구에서는 도덕성을 구체적인 행동 모델로 살펴야 한다는 주장(Hartshorne et al., 1930)이 이어지며 친사회적 행동 연구의 기반이 다져졌다(Padilla-Walker & Carlo, 2015).

특히 1960년대 후반부터 친사회적 행동에 대한 사회적 관심이 높아지게 되었다. 이는 1964년 Katherine 'Kitty' Genovese의 살인 현장에서 목격자들이 있었음에도 무관심했으며 돕지 않았다는 것에 대한 사회적 반향이 크게 일었기 때문이다. 이러한 사건을 토대로 연구자들은 '인간의 본성은 무엇인가?', '인간은 왜 돕고자, 혹은 돕지 않고자 할까?'라는 질문을 가지고 친사회적 행동 연구를 진행했다. 그때로부터 친사회적 행동은 생물적, 동기적, 인지적, 사회적 과정을 포함한 범위로 연구가 이루어지고 있다(Eisenberg, 2000).

친사회적 행동은 다차원적인 개념이며, 여러 관점을 포함하고 있다(Padilla-Walker & Carlo, 2015). 첫째, 생물학적 관점이 있다. 이 관점에서는 친사회적 행동을 결정하는 것이 진화적, 유전적, 그리고 신경신체적인 요인이라고 접근한다. 둘째, 사회화 관점이 있다. 이 관점에서는 아동과 청소년의 친사회적 행동에 영향을 미치는 다양한 사회화 과정에 집중한다

(Grusec 2006; Hastings et al., 2007). 셋째, 문화적·맥락적 관점이 있다. 응급상황에서 목격자가 되는 상황에 대한 연구(Latane & Darley, 1968)와 같이 친사회적 행동에 대한 초기연구들은 당시의 맥락적 상황을 강조한다.

친사회적 행동과 이타주의적 행동는 모두 긍정적 행동을 지칭하지만, 둘의 정의는 구분된다. 친사회적 행동은 타인을 돕기 위한 의도로 하는 자발적인 행동을 뜻한다(Eisenberg & Mussen, 1989). 이처럼 친사회적 행동은 타인을 향한 의도적 결과를 기준으로 정의되며, 강제적이지 않은 자발적인 행동이다. 친사회적 행동은 타인을 향한 긍정적 결과를 의도로 하지만, 다양한 이유를 토대로 행해진다. 예를 들어, 상을 받기 위해 또는 타인에게 칭찬을 받기 위해 친사회적 행동을 할 수도 있다. 또는 진심으로 동정심을 느끼거나 보살피고자 친사회적 행동을 할 수도 있다.

한편 이타주의적 행동은 친사회적 행동의 구체적 맥락 중 하나를 지칭한다. 이타주의적 행동은 타인을 돕기 위한 의도로 하는 자발적인 행동 중 내재적으로 동기화된 것만을 의미한다(Eisenberg & Mussen, 1989). 내재적 동기로는 타인을 향한 동정심과 공감, 또는 자신의 내부적 가치 및 내적 보상 등이 있다. 이타주의적 행동을 촉진하는 내부적 가치로는 타인의 안녕 또는 정의의 중요성에 대한 믿음을 포함한다. 내적 보상은 이러한 내부적 가치에 일치된 행동을 할 때 느끼는 자부심, 자긍심, 또는 자기만족감을 포함한다. 예컨대, 이타주의적 행동을 한 후 긍정적 감정을 느끼며 스스로의 행동을 보상하고 강화할 수도 있는 한편, 이타주의적 행동을 하지 않은 후 죄책감 혹은 무익함의 부정적 감정을 느끼며 스스로의 행동을 벌할 수 있다(Eisenberg & Mussen, 1989).

이러한 친사회적 행동은 다양한 형태로 나타날 수 있다. 예를 들어 공감의 표현, 물건의 공유, 자선단체에의 기부, 사회 불평등을 줄이는 활동 등이 모두 포함될 수 있다. 이러한 친사회적 행동이 이타주의적 행동인지 아

닌지에 대한 판단은 행동의 동기에 의해 결정된다. 그러나 친사회적 행동에 숨겨진 개인의 동기를 판단하기에는 대부분 어렵고 불가능하다고 할 수 있다(Eisenberg & Mussen, 1989). 이러한 이유로, 행동의 궁극적 동기와 상관없이 타인을 이롭게 하려는 의도로 행해지는 자발적인 행동을 모두 통합하여 '친사회적 행동'이라 일컫는다(Eisenberg & Eisenberg, 1982).

이러한 친사회적 행동는 공동체가 지닌 친사회적 규범의 영향을 받는다. 이때 친사회적 규범이 친사회적 행동에 영향을 미치는 과정은 사회인지이론 중 하나인 규범 활성화 모델(norm activation model)을 통해 설명이 가능하다(De Groot & Steg, 2009; Steg & De Groot, 2010). 규범 활성화 모델은 친사회적 규범과 친사회적 의도 및 행동의 관계를 매개하는 몇 가지 변인에 주목한다. 규범 활성화 모델에 따르면, 친사회적 규범이 실제로 친사회적 행동으로 이어지기 위해서는 결과 인식과 책임 귀속이 중요한 역할을 한다.

먼저 결과 인식(awareness of consequences)이란, 친사회적 행동을 하거나 하지 않았을 때의 결과에 대해 인지하는 정도를 의미한다. 한편, 책임 귀속(ascription of responsibility)이란, 친사회적 행동을 하거나 하지 않았을 때의 결과에 대해 책임을 느끼는 것을 의미하며, 예를 들어 친사회적 행동을 하지 않았을 시 느낄 죄책감, 부끄러움, 후회감 등의 감정을 말한다.

그러나 이러한 결과 인식과 책임 귀속이 있더라도 결국 친사회적 행동으로 이어지게끔 하는 것은 행동을 실천하고자 하는 의지와 효능감에 있다. 결국 친사회적 규범이 친사회적 행동으로 이어지기 위해서는 결과 인식, 책임 귀속, 실천 의지가 있어야 한다는 것이다. 즉, 규범 활성화 모델은 친사회적 규범에 대한 인식이 친사회적 행동을 하는 데에 중요함을 시사한다(Siu et al., 2012).

한편, 아동의 친사회적 규범 인식에 대한 인식을 형성하는 데 있어서 가정과 학교가 중요한 역할을 하는 것으로 알려져 있다(Hastings et al., 2007). 특히 가정에서 부모의 적절한 양육방식은 친사회적 행동에 대한 아동의 내적 동기와 긍정적 정서를 이끌면서 친사회적 규범을 형성하도록 돕는다(Eisenberg & Mussen, 1989). 학교에서는 또래와 선생님의 영향을 받으며, 무엇이 친사회적인 행동이고 반사회적인 행동인지를 학습하게 된다(Siu et al., 2012).

이렇게 학습하는 친사회적 규범의 내용은 공동체에서 추구하는 가치와 신념을 반영하게 된다(Graham, 2003; Yackel & Cobb, 1996). 즉, 친사회적 규범은 맥락, 상황, 사회 집단에 따라 달라진다는 가변적 속성을 가진다(Burke et al., 2007). 따라서 다음 절에서는 친사회적 규범이 발달 맥락에 따라 다를 수 있음을 탐색해보고자 한다.

2. 아동의 발달 맥락

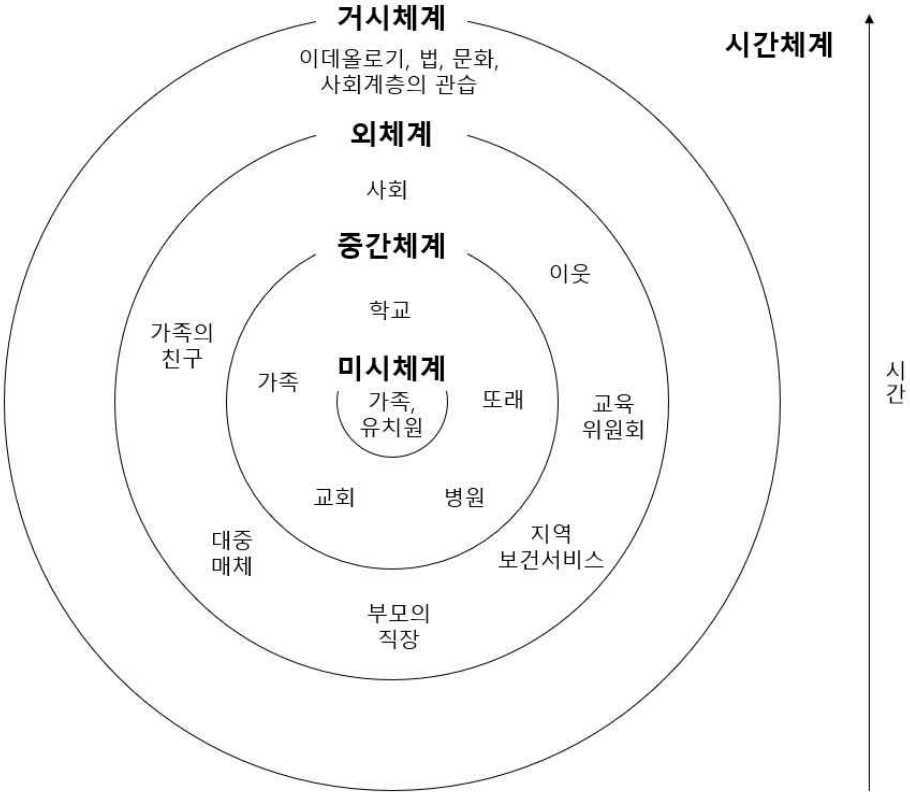
가. 생태학적 체계이론

아동의 발달 맥락을 논할 때 가장 많이 등장하는 이론은 브론펜브레너의 생태학적 체계이론(Ecological Systems Theory)이다. 브론펜브레너는 아동의 발달에 있어 다양한 주변의 맥락들이 영향을 미치며, 이러한 발달 맥락은 다층적으로 구성된다고 보았다(Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Bronfenbrenner(1979)는 아동의 주변을 둘러싼 자연적인 맥락들이 발달에 있어 핵심적인 영향을 미치지만 기존의 실험 연구들에서는 이를 간과했다고 지적한다. 그는 맥락을 "러시아 인형처럼 겹쳐진 구조 세트"(p. 22)와도 같다고 말한다. 다시 말해, 아동을 중심으로 아동의 주변에는 작은 범위에서부터 넓은 범위까지의 다양한 맥락 체계들이 존재한다. 이때 각 맥락들은 다른 맥락 그리고 아동과 상호작용하며 아동의 발달에 영향을 미친다. 즉, 발달이란 아동과 아동을 둘러싼 맥락 간의 상호작용 과정이라 할 수 있다.

아동의 발달 맥락은 겹구조로 체계를 지니는데, [그림 Ⅱ-1]과 같이 미시체계(microsystem), 중간체계(mesosystem), 외체계(exosystem), 거시체계(macrosystem) 순서대로 아동에게 근접하며 점점 확장되는 발달 맥락이라고 할 수 있다.

Bronfenbrenner(1979)에 의하면, 첫 번째 체계인 미시체계는 아동에게 가장 직접적으로 영향을 미치는 맥락과 상호작용을 뜻한다. 유아기에는 가정에 국한되어있지만, 아동기와 학령기를 거치면서 학교로까지 복잡해진다.



[그림 Ⅱ-1] 생태학적 체계모델(Bronfenbrenner, 1979; 김현호 외, 2015)

중간체계는 두 번째 체계로, 두 개 이상의 미시체계 간의 상호작용과 관계를 뜻한다. Bronfenbrenner(1979)는 미시체계 간의 이러한 상호관계가 지지적일수록 아동의 발달에 적합하다고 주장한다. 예컨대, 아동이 학교에서 학습할 수 있는 능력은 학교에서 선생님들이 제공하는 지도의 수준 뿐만이 아니라 가정에서 부모가 학교 활동에 가치를 두는 정도, 교사와 협력하고 상담하는 정도에 따라 달라진다(Gottfried et al., 1998; Luster & McAdoo, 1996; Schulting et al., 2005)

외체계는 세 번째 체계로, 아동이 직접적으로 속해 있지는 않지만 그들의 발달에 간접적인 영향을 미칠 수 있는 맥락을 의미한다. 예컨대, 부모의

직장 환경과 같은 것이 외체계라고 할 수 있다. 가정에서 아동이 느끼는 정서적 관계는 그들의 부모가 다니는 직장의 환경으로부터 영향을 받을 수 있기 때문이다(Hsueh & Yoshikawa, 2007; Greenberger O'Neal & Nagel, 1994).

거시체계는 네 번째 체계로, 미시체계, 중간체계, 외체계가 속해 있는 문화적 맥락을 의미한다. 거시체계는 매우 광범위한 것으로써, 아동이 어떻게 인식되며, 어떻게 교육되고, 어떻게 대우받는지를 결정한다. 이러한 가치들은 아동이 속한 문화와 사회적 지위에 따라 다르며, 아동이 가정, 학교, 및 사회 등의 환경에서 겪을 수 있는 경험들에 영향을 미친다. 예컨대, 가정에서의 아동학대 즉, 미시체계에서의 경험은 아동에 대한 신체적 폭력을 경계하는 문화 즉, 거시체계에서 더 낮은 빈도로 나타난다(Belsky, 1993).

마지막으로 외체계는 시간적인 측면으로, 아동이 혹은 아동이 속한 맥락이 거치는 변화이며 아동의 발달과정에 영향을 미친다. 예컨대, 아동이 청소년기를 지나면서 겪는 인지적, 생물적 변화는 부모와의 갈등을 높인다(Paikoff & Brooks-Gunn, 1991; Steinberg, 1988). 또한 환경적 변화에 대한 영향 역시 아동의 나이에 따라 다르다. 예컨대, 부모의 이혼은 아동에게 큰 영향을 미치지만, 아주 어린 나이의 아동보다 청소년일 때 본인이 이혼의 원인이라는 죄책감을 덜 느낀다(Hetherington & Clingempeel, 1992). 이처럼 발달이란 아동과 아동을 둘러싼 맥락 간의 상호작용 과정이라 할 수 있다.

나. 친사회적 행동과 아동의 발달 맥락

Bronfenbrenner(1979)의 생태학적 체계이론은 '맥락 속의 발달(development-in-context)'를 강조하며, 아동이 속한 가정, 학교, 사회와 같은 발달 맥락에 주목해야 한다고 말한다. 또한 아동이 접하는 발달 맥락과의 고유한 상호작용을 통해 아동의 행동과 양상이 달라질 수 있다는 점을 시사한다(O'Toole & Mhathúna, 2014). 따라서 이번 절에서는 이러한 발달 맥락에 따라 아동의 친사회적 행동이 달라질 수 있음을 살펴보고자 한다.

Martin & Olson(2015)는 친사회적 행동에 영향을 주는 요인을 크게 3가지 측면으로 나누어 세부적인 요인들을 상세화했다. 3가지 측면은 친사회적 행동을 받는 수혜자, 친사회적 행동을 하는 상황, 친사회적 행동을 하는 행위자로 나뉘며, 각각의 특성이 어떤지에 따라 친사회적 행동에 영향을 준다고 보았다. 이러한 요인과 특성들은 아동이 직면한 환경에 따라 달라질 수 있기 때문에, 구체적인 맥락 속에서의 친사회적 행동과 친사회적 규범에 대한 인식 또한 달라질 수 있음을 시사한다.

첫째, 수혜자의 특성은 친사회적 행동의 행위자가 수혜자를 어떻게 인식하는지에 대한 것으로써, 친사회적 행동에 영향을 미친다. 수혜자의 특성에는 수혜자가 이전에 행위자 또는 다른 개인들을 어떻게 대했는지, 수혜자가 행위자에게 친근한지, 수혜자가 직면한 곤란함 등이 포함되며, 친사회적 행동에 세부적으로 영향을 미친다. 가정, 학교, 사회와 같은 발달 맥락마다 친사회적 행동의 수혜자와 아동이 인식하는 수혜자의 특성은 달라질 것이다. 예컨대, 가정에서는 가족, 학교에서는 친구와 선생님, 사회에서는 이웃 혹은 낯선 사람이 친사회적 행동을 받는 사람이 되기 때문이다.

구체적으로 친사회적 행동에 영향을 미치는 수혜자 특성은 다음과 같다. 먼저 행위자는 이전에 자신에게 혹은 타인에게 친사회적으로 행동한 사람

에게 친사회적으로 행동하는 경향이 높다(Berg et al., 1995; J. C. Cox, 2004; Fehr et al., 2002; Gouldner, 1960; McCabe et al., 2003; Rand et al., 2011). 이에 더해, 자신이 친사회적 행동을 했음에도 수혜자가 상호적인 반응을 보이지 않았을 때는 친사회적 행동을 더 이상 하지 않기도 한다(Axelrod & Hamilton, 1981; Greiner & Levati, 2005; Gurven, 2006; Trivers, 1971). 이는 직접 호혜성을 바탕으로, 자신도 미래에 도움을 얻기 위해 돕는 동기로 인해 친사회적 행동을 하기 때문이다. 뿐만 아니라, 간접 호혜성을 바탕으로 자신이 아닌 다른 사람들에게라도 친사회적 행동을 하는 자에게 친사회적으로 행동하기도 한다(Fehr & Gachter, 2002; Krebs, 2008; Milinski et al., 2002a, 2002b).

또한 행위자는 수혜자가 자신과 비슷하고, 친근하고, 같은 집단소속이라 인식할 때 친사회적 행동을 하는 경향이 있다(Bernhard, Fischbacher, & Fehr, 2006; Jaspars & Warnaen, 1982; Tajfel, 1982). 이런 경향성은 다양한 동기를 기반으로 하는데 자신의 도움됨을 집단 소속원들에게 알리기 위해, 가장 자신에게 도움을 줄 것 같은 사람들의 지지를 얻기 위해, 소속원들과 연대감을 얻기 위해 등을 이유로 한다.

마지막으로 행위자는 수혜자가 어려움에 처해 있다고 판단할수록 더 많이 도우려는 경향이 있다(Bekkers & Wiepking, 2011). 이러한 경향성은 타인의 부정적 경험에 대한 반응으로 생성된 공감 혹은 동정에 의한 것이라 알려져 왔다(Aronfreed, 1970; Batson, 1981; D. Krebs, 1975). 도움이 필요한 타인을 보면서 생기는 부정적 감정은 친사회적 행동과 정적 상관을 가지며(Eisenberg et al., 1989), 공감을 불러일으키는 실험 조작을 한 결과, 많은 것을 희생해야 할 때도 더욱 도움을 많이 줬다는 연구 결과도 있다(Batson et al., 1981).

둘째, 친사회적 행동을 하는 상황 역시 친사회적 행동의 수준에 영향을

미치는 요인이다. 친사회적 행동을 하는 상황에는 명시적 강화의 여부, 외적 관찰자의 존재, 친사회적 행동의 비용 등이 세부적으로 영향을 미치는 요인들이다. 친사회적 행동을 하는 상황과 상황적 특성 역시 가정, 학교, 사회에 따라 아동이 다르게 인식할 것이다. 예컨대, 가정에서보다 사회에서 친사회적 행동을 하는 상황에 외적 관찰자가 더 많을 수 있기 때문에 친사회적 행동 수준이 달라질 수 있다.

구체적으로 친사회적 행동에 영향을 미치는 상황적 특성은 다음과 같다. 먼저, 물질적 보상 혹은 언어적 칭찬 등과 같은 명시적 강화는 친사회적 행동을 강화시키기보다 오히려 약화시킨다(Frey & Oberholzer-Gee, 1997; Gneezy & Rustichini, 2000). 이는 보상이 내재적 동기를 약화시키는 과잉정당화효과를 불러일으키기 때문이다(Batson & Powell, 2003; Deci, 1971; Frey & Goette, 1999; Lepper et al., 1973). 혹은 친사회적 행동을 함으로써 평판을 올리려는 의도가 달성되기 어렵기 때문이라는 다른 해석도 존재한다(Ariely et al., 2009).

또한, 외적 관찰자가 존재할 때 친사회적 행동을 더 많이 하는 경향이 있다(Forsythe et al., 1994; Hoffman et al., 1994; Reis & Gruzen, 1976; Satow, 1975). 다른 사람들이 자신에 대해 어떻게 생각하는지 신경 쓰기 때문에, 사적으로 있을 때보다 공적으로 있을 때 더욱 친사회적 행동을 많이 한다고 알려져 있다.

마지막으로, 친사회적 행동을 함으로써 치르게 되는 비용 역시 친사회적 행동의 정도에 영향을 미친다(Piliavin et al., 1981; Warneken & Tomasello, 2009a). 예컨대, 자원을 타인과 공유 가능한 정도가 적을수록 또는 친사회적 행동을 하는 데 필요한 노력의 정도가 많을수록 친사회적 행동을 덜 하는 경향이 있다(Cappelen et al., 2012; Cherry et al., 2002; List, 2007).

셋째, 행위자의 상태 역시 친사회적 행동에 영향을 미치는 요인이다. 특히 행위자의 마인드셋 변화를 일으킴으로써 이어지는 행동에 영향을 미치는 것들에 주목하는데, 이러한 요인으로는 행위를 할 당시 행위자의 정서 상태, 친절한 행동에 노출된 정도 등이 세부적으로 있다. 친사회적 행동을 하는 행위자의 상태 역시 가정, 학교, 사회에 따라 아동이 다르게 인식할 것이다. 예컨대, 가정에서보다 학교에서의 행위자가 친절한 행동을 더 많이 받았다면 친사회적 행동을 더 많이 할 수도 있다.

구체적으로 친사회적 행동에 영향을 미치는 행위자의 상태는 다음과 같다. 먼저, 긍정적인 정서 상태일수록 친사회적 행동을 더 많이 하는 경향이 있다(Batson et al., 1979; Bizman et al., 1980; Blevins & Murphy, 1974; Forgas, 1998; Harris & Smith, 1975; Isen & Levin, 1972). 반대로 부정적인 정서 상태일 때에도 친사회적 행동을 더 많이 한다는 연구도 있다(Cialdini & Kenrick, 1976). 이러한 결과를 종합해보았을 때, 친사회적 행동은 보람있는 일이라 인식되기 때문에 긍정적 정서 상태를 유지하거나(Batson & Powell, 2003; Wegener & Petty, 1994), 부정적 정서 상태를 줄이기 위해 친사회적인 행동을 한다(Cialdini et al., 1973)고 해석할 수 있다.

또한, 친절한 행동에 많이 노출될수록 친사회적 행동을 더 많이 하는 경향이 있다. 예컨대, 동료가 자신을 향해 웃는 등의 친밀감 표시 행동을 받은 경우, 다른 사람을 위해 물건을 줍는 것과 같은 친사회적 행동을 더 많이 했다(Guéguen & De Gail, 2003). 그런데 이러한 친밀 프라이밍에 대한 노출은 특정한 누군가를 도우려는 동기를 높인다기보다, 일반적인 친사회적 기질을 높였다(Carpenter et al., 2013).

이처럼 친사회적 행동에 영향을 미치는 요인들은 다양하게 존재한다. 구체적으로는, 친사회적 행동을 받는 수혜자의 특성, 친사회적 행동을 하는

상황적 특성, 친사회적 행동을 하는 행위자의 상태와 같은 요인들이 친사회적 행동 수준을 결정한다. 생태학적 체계이론에 의하면, 각 발달 맥락은 저마다의 규범과 규칙을 가지며 아동에게 기대되는 역할 또한 다르다(Crandell et al., 2011). 따라서 어느 맥락에 처해 있는지에 따라 친사회적 행동과 친사회적 규범에 대한 인식 또한 달라질 수 있음을 시사한다.

3. 프레이밍 방식

가. 메시지 프레이밍 효과

메시지 프레이밍 효과(message framing effect)란, 설득하고자 하는 메시지를 긍정적으로 혹은 부정적으로 제시하는 것에 따라 선택을 달리 하게 되는 인지적 편향을 의미한다(Plous, 1993). 긍정 프레이밍은 메시지를 따랐을 때의 긍정적인 결과를 강조하고, 부정 프레이밍은 메시지를 따르지 않았을 때의 부정적인 결과를 강조한다(Maheswaran & Meyers-Levy, 1990).

메시지 프레미잉 효과는 Kahneman과 Tversky(1979)의 프로스펙트 이론(Prospect Theory)로부터 논의가 출발하였다. 프로스펙트 이론은 근본적으로 손실을 회피하고자 하는 사람의 경향성을 기반에 둔다. 손실 회피(loss aversion)는 동일한 정도일 때 이득보다 손실을 회피하고자 하는 경향성을 의미한다(Kahneman & Tversky, 1979).

특정 연구들에서는 얻는 것보다 잃는 것에 대한 심리적 힘이 2배 정도 더 강하다고 말하기도 한다(Tversky & Kahneman, 1992). 예컨대, 100만원을 잃었을 때의 심리적 손실감은 100만원을 얻었을 때의 심리적 만족감보다 강력하다는 것이며, 200만원을 얻었을 때의 만족감 정도일 때 비로소 이 손실감과 균형을 이룰 수 있다는 것이다.

Kahneman과 Tversky(2013)에 의하면, 다음과 같은 두 가지 시나리오에서 사람들은 특정 선택에 기울 것이다. 첫째, 100%의 확률로 450달러를 얻는 것 혹은 50%의 확률로 1000달러를 얻는 것 중에 선택해야 한다면, 사람들은 손실을 피하고자 1000달러를 얻을 수 있는 확률이 있음에도 450달러를 선택할 것이라고 설명한다. 둘째, 100%의 확률로 500달러를 잃는 것

혹은 50%의 확률로 1100달러를 잃는 것 중에 선택해야 한다면, 사람들은 500달러만 잃을 수 있음에도 손실을 회피할 가능성이 있는 후자를 선택할 것이라고 설명한다.

이러한 설명은 기존 경제학에서 사람은 기대효용이 가장 높은 행위를 합리적으로 선택하며, 자신의 이익을 최대한 실현할 수 있는 방식으로 의사결정을 내린다는 기대효용 이론(expected utility theory)와 다른 방향을 제시한다. 다시 말해, 실제 사람들의 의사결정은 절대적인 비용과 손실을 합리적으로 계산하기보다 상대적인 과정으로 이루어진다고 말한다.

정리하자면, 사람들은 자신이 얻는 것(gain)과 잃는 것(loss)에 대해 다르게 반응한다. 따라서 메시지를 설득할 때 긍정적인 방식인지 부정적인 방식인지가 중요한 의미를 지닌다. 이와 같은 논의를 통해 메시지 프레이밍 효과에 관련된 연구들이 이루어졌다. 특히 메시지를 설득하는 것이 중요한 언론정보, 제품 마케팅, 공익 광고 등과 같은 분야에서 주로 이루어졌다.

특히 공익 광고 분야에서는 건강 또는 환경 관련 메시지를 통해 바람직한 행동을 끌어내기 위한 메시지 전달 방식을 연구하고 있다. 이에 따라 사회에서 도덕적으로 바람직하다고 일컬어지는 친사회적 행동을 전달하기 위한 메시지를 연구하는 본 연구에서도 프레이밍 방식을 중점으로 보고자 하였다.

결국 메시지 프레이밍 효과란, 같은 목적을 가진 메시지라고 하더라도 '무엇을 하면 긍정적인 결과가 있다.'라는 긍정 프레이밍 메시지와 '무엇을 하지 않으면 부정적인 결과가 있다.'라는 부정 프레이밍 메시지는 경우에 따라 서로 다른 효과를 나타낸다는 것이다. 이때의 효과란, 메시지에 설득되는 정도를 의미하며, 이는 메시지에 따른 판단과 실제 의사결정에 영향을 미친다(Smith 1996; Ganzach & Karsahi 1995; Woodside & Singer 1994; Puto, 1987).

예컨대, Levin과 Gaeth(1988)은 쇠고기에 대한 메시지를 전달할 때 긍정 프레이밍이 부정 프레이밍보다 소비자가 더 좋게 평가했다고 밝혔다. 소비자들은 주로 쇠고기를 구매할 때 살코기는 긍정적인 측면, 지방은 부정적인 측면으로 인식하는 경향이 있다. 이에 따라 긍정 프레이밍된 메시지는 '쇠고기가 75% 살코기로 이루어져있으니 사야한다.'라고 전달되었으며, 부정 프레이밍된 메시지는 '쇠고기가 25% 지방으로 이루어져있다.'라고 전달되었다. 이와 같은 두 가지 정보는 결국 같은 것을 말하고 있음에도, 긍정 프레이밍에 따른 정보를 더 좋게 평가했다는 것이다.

Levin과 Gaeth의 연구(1998)에서는 프레이밍 방식이 제품의 특성 측면에서 긍정과 부정의 초점을 맞춘 반면, Meyerowitz와 Chaiken의 연구(1987)에서는 프레이밍 방식을 메시지를 따르거나 혹은 따르지 않았을 때의 결과적인 측면에 초점을 맞추었다. 그들은 유방 자가 검진(breast self-examination, 이하 BSE)과 같이 바람직한 행동이지만 행동하게끔 설득해야 하는 메시지를 전달함에 있어서 부정 프레이밍이 효과적이었음을 밝혔다.

Meyerowitz와 Chaiken(1987)는 결국에는 'BSE를 받아야 한다.'와 같은 공통적 메시지를 전달하지만, 메시지를 따랐을 때 얻을 수 있는 이득에 대한 긍정적 결과를 기술한 긍정 프레이밍과 메시지를 따르지 않았을 때 잃을 수 있는 손실에 대한 부정적 결과를 기술한 부정 프레이밍을 비교하였다. 구체적으로 긍정 프레이밍된 메시지는 'BSE를 받은 여성은 일찍이 암을 발견할 확률이 높고, 그만큼 치료할 수 있는 확률도 높다.'라고 전달되었으며, 부정 프레이밍된 메시지는 'BSE를 받지 않은 여성은 일찍이 암을 발견할 확률이 낮고, 그만큼 치료할 수 있는 확률도 낮다.'라고 전달되었다. 이때 긍정 프레이밍보다 부정 프레이밍을 받은 참가자들이 BSE에 대한 긍정적 태도가 높았을 뿐만 아니라, 4개월 이후 후속연구에서도 BSE를 받

을 의도가 더 높았다.

이와 같이, 메시지 프레미잉 효과에 대한 연구들은 어느 프레이밍이 좋은지에 대해서는 혼재된 연구결과를 보인다. 긍정 프레이밍이 더 효과적이라는 연구결과(Levin & Gaeth 1988; Anderoni, 1995)도 있는 반면, 부정 프레이밍이 더 효과적이라는 연구결과(Meyerowitz & Chaiken 1987; Ganzach & Karsahi 1995)도 존재한다. 다음 절에서는 메시지 프레이밍 효과 차이를 개인이 메시지와 관련된 정도에 따라 설명하고자 한 연구들을 탐색하고자 한다.

나. 개인적 관련성과 메시지 프레이밍 효과

선행연구에서 발견한 혼재된 결과에 대해서 다양한 해석이 존재한다. 주목할 만한 것은 메시지와 관련하여 수용자가 개인적 관련성을 가지는 정도에 따라 반응하는 것이 다르다는 주장이다(Greenwald & Leavitt, 1984; Kardes, 1988).

특히, 메시지와의 개인적 관련성이 높은 경우 메시지를 상세하게 처리한다고 알려져있다(Chaiken, 1980; Petty & Cacioppo, 1983). 개인적 관련성이 높은 경우에는 메시지의 내용에 대해 철저히 살펴보고, 메시지의 타당성을 평가하고자 자신이 얻을 장점과 단점을 계산하며 깊이 판단한다는 것이다(Maheswaran & Meyers-Levy, 1990). 따라서, 개인적 관련성이 높은 때에는 메시지와 관련된 다양한 정보를 해석하고 통합하여 단일한 태도로 결론 짓는 과정이 메시지 프레이밍 효과에 있어 중요한 역할을 한다(Petty et al., 1983)

메시지와 관련된 다양한 정보를 통합하는 과정에서, 부정적 정보가 긍정적 정보보다 더 강력한 영향을 미친다는 연구 결과들이 존재한다(Kanouse, 1984; Lau, 1985; Weinberger et al., 1981). Wright(1981)은 개인적 관련성이 높은 사안에 대해서만 부정적 정보가 더 큰 영향을 미친다고 말한다. 개인이 메시지의 내용에 관해서 충분히 관련되어 있을 때에만 다양한 정보를 통합하여 하나의 태도로 만들고자 노력할 것이기 때문이다.

Wright과 Weitz(1977)의 연구는 이러한 주장과 일관된 결과를 보인다. 그들은 피임 기구를 구매하도록 설득하는 메시지를 전달할 때, 개인적 관련성이 높은 경우에는 부정적으로 프레이밍된 메시지가 더 강력한 영향을 미쳤다. 제품을 곧 살 예정인 경우 즉, 개인적 관련성이 높은 경우에는 그렇지 않은 경우보다 부정적인 정보에 더 민감하게 반응하였다.

이러한 연구를 토대로 Maheswaran과 Meyers-Levy(1990)는 개인적 관련성이 높은 경우, 정보를 상세하게 처리할 뿐만 아니라 부정적으로 프레이밍되었을 때 더 설득력이 높다는 연구 결과를 제시하였다. 그들은 25세 이하 학부생들에게 콜레스테롤 수준을 체크하는 채혈검사를 받아야 한다는 메시지를 제시하였다. 이때 메시지 프레이밍 방식과 함께 개인적 관련성도 함께 조작하였다. 높은 개인적 관련성 조건에서는 25세 이하에게 검사가 권장된다는 정보를, 낮은 개인적 관련성 조건에서는 65세 이상에게 검사가 권장된다는 정보를 제시하였다. 그 결과, 높은 개인적 관련성을 가진 경우 부정 프레이밍 방식이 긍정 프레이밍 방식보다 설득력이 높았다. 반대로, 낮은 개인적 관련성을 가진 경우 긍정 프레이밍 방식이 부정 프레이밍 방식보다 효과적이었다.

이와 비슷하게, Rothman 등의 연구(1993)에서도 개인적 관련성이 높은 경우에 부정 프레이밍 방식이 긍정 프레이밍 방식보다 효과적이었다. 피부암 검사를 해야 한다는 메시지를 설득하고자 할 때, 피부암과 개인적 관련성이 높은 참가자들에게는 부정 프레이밍에서 검사하고자 하는 의도가 높게 나타났다. 반면, 피부암과 개인적 관련성이 낮은 참가자들에게는 긍정 프레이밍에서 검사하고자 하는 의도가 높게 나타났다.

종합하자면, 다수의 연구들에서 개인적 관련성과 프레이밍 효과의 상호작용이 나타났다. 개인적 관련성이 높은 경우에는 설득하고자 하는 메시지를 따르지 않았을 때의 부정적 결과에 초점을 맞춘 부정 프레이밍 방식이 더 설득력이 높았다. 반면, 개인적 관련성이 낮은 경우에는 설득하고자 하는 메시지를 따랐을 때의 긍정적 결과에 초점을 맞춘 긍정 프레이밍 방식이 더 설득력이 높았다(김광수, 1998; Maheswaran & Meyers-Levy, 1990; Ganzack et al., 1997; Shiv et al., 1997)

이와 같은 연구 결과는 Petty와 Cacioppo의 정교화 가능성 모델

(Elaboration Likelihood Model; ELM)을 통해 설명할 수 있다(Maheswaran & Meyers-Levy, 1990). 정교화 가능성 모델(Petty & Cacioppo, 1986)에 의하면, 사람들은 특정 정보를 처리하는 데에 있어서 높은 수준의 정교성을 가지고 중심적 사고 경로(central route)를 통해 처리하기도 하지만, 낮은 수준의 정교성을 가지고 주변적 사고 경로(peripheral route)를 통해 처리하기도 한다. 이때 정교화된 사고를 할 가능성은 개인이 동기화된 정도에 따라 다르다.

정교화된 사고를 하게끔 만드는 동기에 영향을 미치는 요인은 메시지가 개인과 관련된 정도이다. 예컨대, 학부생에게 새로운 시험 방식이 도입될 것이라는 메시지를 제시할 때 10년 뒤에 적용될 것이라고 한 경우보다 1년 뒤에 적용될 것이라고 한 경우에 중심적 경로를 통해 더욱 신중하게 사고하였다(Taylor et al., 2012).

이처럼, 개인적 관련성이 높은 경우에는 수용자의 사고가 중심적 경로를 거치게 된다. 이때는 메시지의 내용에 대해 신중하고 철저하게 생각하게 된다. 중심적 경로를 통할 경우, 높은 수준의 인지적 사고를 활용하여 메시지의 내용과 같은 중심 특질들을 정교하게 검토하고 의사결정한다(Petty & Cacioppo, 1984).

반면에, 개인적 관련성이 낮은 경우에는 수용자의 사고가 주변적 경로를 거치게 된다. 이때는 메시지의 내용과 같은 중심 특질들에 대해 생각하기보다, 메시지가 유발하는 단순한 느낌, 정보원의 매력 정도와 같은 주변적인 단서(cue)로 정교하지 않게 판단한다(Miller, 2005; Petty & Cacioppo, 1984).

다시 말해, 메시지에 설득되는 과정에 각기 다른 2가지 처리 경로가 있다. 이는 중심적 사고 경로, 주변적 사고 경로로 구분되는데 이와 같은 경로의 차이가 자극에 대한 다른 반응을 이끌게 된다(Taylor et al., 2012). 이

때 수용자가 메시지에 대해 개인적 관련성이 높을 경우에는 중심적 사고 경로, 개인적 관련성이 낮을 경우에는 주변적 사고 경로를 활용하게 된다. 이러한 정교화 가능성 모델을 통해 개인적 관련성과 프레이밍 방식의 상호작용이 나타난 과정을 설명할 수 있다.

메시지에 대한 개인적 관련성이 높을 때 부정 프레이밍이 더 효과적이라는 연구 결과에 대해 정교화 가능성 모델을 활용하여 다음과 같이 설명할 수 있다(Smith & Petty, 1996). 개인적 관련성이 높은 경우에는 중심적 사고 경로를 활용하게 되고, 메시지가 주는 정보 자체에 대해 심사숙고 한다. 그런데 이때 부정 편향(negativtiy bias)으로 인해 부정적인 정보에 더 민감하게 반응한다.

부정 편향이란, 같은 정도로 제시될 경우에도 긍정적인 정보보다 부정적인 정보가 개인의 심리적 상태에 더 큰 영향을 미친다는 것이다(Baumeister et al., 2001; Lewicka et al., 1992; Rozin & Royzman, 2001). 이러한 부정 편향은 사람의 인상을 결정 지을 때 부정적인 특성이 긍정적인 특성보다 영향을 크게 미쳤다는 연구들에서도 확인할 수 있다(Berry et al., 1997; Fiske, 1980; Hodges, 1974; Reeder & Brewer, 1979).

반면, 메시지에 대한 개인적 관련성이 낮을 때 긍정 프레이밍이 더 효과적이라는 연구 결과에 대해서는 정교화 가능성 모델을 활용하여 다음과 같이 설명할 수 있다(Maheswaran & Meyers-Levy, 1990). 개인적 관련성이 낮은 경우에는 주변적 사고 경로를 활용하게 되고, 메시지가 주는 정보 자체에 대해 심사숙고 하기보다 단순한 단서 효과(cue effect)로 인해 영향을 받게 된다. 긍정 프레이밍은 긍정적인 단어를 사용하기 때문에 긍정적인 정서 및 태도로 연관된다. 주변적 경로로 사고할 때에는 깊이 생각하기보다 단순히 긍정적인 정서상태를 선호하기 때문에 긍정 프레이밍이 더 효과적일 수 있다.

한편, 개인적 관련성이 높은 경우에 부정 프레이밍과 긍정 프레이밍의 차이가 없을 수 있다는 대안적 주장도 존재한다. Donovan과 Jalleh(2000)의 연구에서는 유아의 예방 접종을 설득하는 메시지를 제시하였을 때, 유아를 기르고 있는 여성과 같이 개인적인 관련성이 높은 경우와 그렇지 않은 여성과 같이 개인적인 관련성이 낮은 경우의 프레이밍 효과를 비교하였다. 이때 개인적 관련성이 낮은 경우에는 기존 결과들과 같이 긍정 프레이밍이 효과적이었다. 반면 개인적 관련성이 높은 경우에는 기존 결과들과 달리 부정 프레이밍과 긍정 프레이밍이 유의한 차이를 보이지 않았다.

그들은 이를 정교화 가능성 모델과 연관지어 다음과 같이 설명한다. 개인적 관련성이 높은 경우에는 중심적 경로를 통해 심사숙고 하게 되기 때문에, 어느 한쪽 프레이밍으로만 제시해도 종합적으로 판단할 수 있다. 다시 말해, 긍정 프레이밍으로 얻는 것만 제시해도 잃는 것까지 종합적으로 판단하기 때문에 특정 프레이밍의 효과가 우세하지 않고 같다는 것이다(Donovan & Jalleh, 2000).

정리하자면, 설득하고자 하는 메시지에 대한 개인적 관련성이 높은 경우에는 부정 프레이밍이 더 효과적이거나 프레이밍의 효과 차이가 없을 수 있다. 정교화 가능성 모델에 의하면, 개인적 관련성이 높을 때에는 정보를 종합적으로 처리한다. 이때 주목성이 높은 부정적 내용에 더 자극을 받기 때문에 부정 프레이밍이 더 효과적일 수 있다는 주장이 있는 반면, 한쪽 프레이밍만 제시해도 양쪽 프레이밍을 모두 제시한 것과 같이 종합적으로 판단하며 심사숙고하기 때문에 프레이밍의 효과 차이가 없다는 주장도 존재한다.

반면, 설득하고자 하는 메시지에 대한 개인적 관련성이 낮은 경우에는 긍정 프레이밍이 더 효과적이다. 정교화 가능성 모델에 의하면, 개인적 관련성이 낮을 때에는 정보를 주변적으로 처리한다. 이때 긍정 프레이밍을

활용할 경우, 긍정적인 단어들이 긍정 정서를 일으키기 때문에 긍정 프레이밍이 더 효과적이라는 주장이다.

앞선 절에서 살펴본 Bronfenbrenner의 생태학적 체계이론(1979)에 의하면, 아동의 주요 발달 맥락인 가정, 학교, 사회는 아동으로부터 근접성이 다르다. 태어나자마자 주어진 환경으로서 가족과 관계를 맺는 가정은 미시체계 차원에서, 또래와 선생님과의 관계로 범위가 확장되는 학교와 이보다 확장되어 더 큰 범위에서 영향을 미치는 사회는 중간체계 혹은 외체계 차원에서 논의될 수 있다(Shaffer & Kipp, 2013).

따라서 아동의 주요 발달 맥락은 가정이 개인적 관련성이 가장 높고, 학교와 사회는 개인적 관련성이 가정보다는 낮다고 할 수 있다. 이러한 관점에서 각 발달 맥락에서의 친사회적 규범을 전달하는 데 가장 적합한 프레이밍 방식을 가정해본다면 다음과 같을 것이다. 개인적 관련성이 높은 가정에서의 친사회적 규범을 전달할 때에는 부정 프레이밍이 효과적이거나 긍정 또는 부정 프레이밍의 차이가 없을 수도 있다. 반면, 개인적 관련성이 상대적으로 낮은 학교와 사회에서의 친사회적 규범을 전달할 때에는 긍정 프레이밍이 더 효과적이라 가정할 수 있다.

이러한 가정 하에, 연구 1을 통해서 현재 도덕 교과서 속 친사회적 규범은 어떻게 맥락이 구분될 수 있고, 내용은 어떤 프레이밍 방식으로 전달되고 있는지를 탐색하고자 한다. 이후 연구 2를 통해서 이러한 친사회적 규범의 맥락과 전달방식이 초등학생의 친사회적 규범에 대한 인식에 미치는 영향을 파악하고자 한다.

Ⅲ. 연구 1

1. 연구 문제

본 연구는 우리나라 초등학교에서 이루어지는 친사회적 규범 교육의 실태를 알아보는 것에 목적을 둔다. 이를 위해 우리나라의 초등학교 도덕 교과서에 제시되어 있는 친사회적 규범 관련 내용들이 브론펜브레너의 생태학적 모델에 근거하여, 아동의 주요한 발달 맥락인 가정, 학교, 사회에 따라 맥락이 구분될 수 있는지 확인하고자 한다. 이에 더해서 친사회적 규범은 '무엇을 해야 한다.'는 메시지를 설득하는 내용인만큼, 메시지의 설득력에 있어서 프레이밍에 따른 차별적인 효과가 있다고 보고하는 프레이밍 연구들에 근거하여, 친사회적 규범의 맥락에 따라 내용을 어떻게 전달하는지 프레이밍 관점에서 분석하고자 한다. 이와 관련하여 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

문제 1. 초등학교 도덕 교과서 내 친사회적 규범은 가정, 학교, 사회의 맥락으로 구분될 수 있는가?

문제 2. 초등학교 도덕 교과서 내 친사회적 규범의 내용은 맥락에 따라 어떠한 프레이밍 방식으로 전달되고 있는가?

2. 연구 방법

본 연구의 목적은 브론펜브레너의 생태학적 관점에 기대어 초등학교 도덕 교과서에서 친사회적 규범을 어떻게 교육하고 있는지를 분석하는 데에 있다. 구체적으로는 친사회적 규범의 맥락을 구분하고, 이러한 규범의 맥락에 따라 내용을 어떻게 전달하고 있는지를 분석함으로써, 현재 초등학교 친사회적 규범 교육의 실태를 총체적으로 이해하고자 한다. 이러한 연구 목적을 위해 본 연구에서는 내용분석(content analysis) 방법을 사용하였다. 구체적인 분석 방법 및 절차는 다음과 같다.

가. 분석 대상

본 연구의 분석 대상은 초등학교 도덕 교과서다. 아동은 중요한 사회화 환경인 학교(Bronfenbrenner, 1979)에서 규범을 학습하며, 특히 교과서를 통해 명시적으로 구체적인 규범의 내용을 학습하게 된다. 다양한 교과 중에서도 도덕 교과는 21세기 한국인으로서 갖추고 있어야 할 인성의 기본 요소인 핵심 가치들을 내면화하게 하는 데에 목적을 둔다(교육부, 2015). 이처럼 도덕 교과를 통해 현재 우리나라 공동체가 강조하는 친사회적 규범이 아동에게 명시적으로 전달되고 있다.

따라서 본 연구에서는 초등학교에서 활용하는 3학년부터 6학년까지의 도덕 교과서를 분석하였다. 1학년과 2학년에는 별도로 도덕 교과를 배우지 않고 있기 때문에 제외하였다. 학년별로 1권씩 총 4권의 교과서가 분석 대상이며, 모두 2015 개정 교육과정이 반영된 국정 교과서다.

나. 분석 단위

본 연구는 초등학교 3학년부터 6학년까지의 국정 도덕 교과서 속 이야기에 나타난 친사회적 규범의 내용을 살피고자 한다. 도덕 교과서에서는 학생들에게 규범을 전달할 때, '무엇을 해야 한다.'라고 명시적으로 전달한다기보다 특정 이야기와 상황 속에서 암묵적으로 전달하기 때문이다. 이러한 도덕적 이야기는 가치 규범에 대한 이해를 심화시키고 도덕적 문제 해결에 필요한 사고력 및 판단력을 높일 수 있기 때문이다(교육부, 2015). 따라서 본 연구의 목적에 따라 분석 단위는 도덕 교과서 속 친사회적 규범을 전달하는 이야기로 설정하였다. 이를 위하여 교과서 구성요소 중 실천 활동, 쓰기 활동 등을 제외하고 '생활 속 이야기'라는 이름으로 제시된 이야기를 분석 단위로 설정하였다.

또한 친사회적 규범의 내용을 분석하고자 하는 연구 목적에 따라, 내용 영역을 한정하여 분석하였다. 2015 개정 도덕과 교육과정에 따르면, 도덕 교과서가 다루는 내용 영역은 가치 관계 확장을 토대로 '자신과의 관계', '타인과의 관계', '사회 및 공동체와의 관계', '자연 및 초월과의 관계'로 총 4가지로 분류된다(교육부, 2015). 친사회적 규범이란, 사회적인 상황에서 도덕적이라 일컬어지는 규범을 의미(Siu et al., 2012)하는데, 4가지 영역 중 '자신과의 관계', '자연 및 초월과의 관계'는 사회적인 상황에 대한 규범이라 보기 어려워 제외하였다. 따라서 나머지 2가지 영역인 '타인과의 관계', '사회 및 공동체와의 관계'를 분석 단위로 설정하였다.

구체적인 분석 단위를 정리하자면 다음과 같다. 초등학교 3학년~6학년의 도덕 교과서 속 구성요소 중 '생활 속 이야기'에 제시된 글과 영상을 이야기 단위별로 나눠 총 53개를 분석하였다. 이야기 단위는 기본적으로 제목을 기준으로 하여, 제목을 가진 경우 하나의 이야기

단위로 설정하였다. 그러나 다른 제목의 이야기더라도 같은 인물과 배경을 두고 화자만 다르게 설정한 경우에는 하나의 이야기로 분석하였다. 또한 특정 인물, 사건, 배경이 없는 예외적인 경우 6가지는 이야기라고 볼 수 없다고 판단하여 '생활 속 이야기'에 제시되었더라도 제외하였다. 이 모든 과정은 교육심리 박사 1인과 현직 교사 3인(평균 경력 16년)과의 논의를 통해 진행되었다.

다. 분석 방법

본 연구에서는 초등학교 도덕 교과서에 제시되어 있는 친사회적 규범의 내용을 분석하기 위해 연구 방법으로 내용 분석(content analysis)를 활용하였다. 내용 분석이란, 텍스트와 그것을 사용하는 맥락을 분석하여 반복 가능하고 타당성 있는 추론을 하기 위해 활용된다(Krippendorff, 2018). 특히 내용 분석은 주어진 의미 단위 내에서 분석하고자 하는 개념들을 양적으로 파악하는 데에 용이하기 때문에 교과서 분석시 많이 활용되는 방법이다(Chiappetta & Fillman, 2007).

내용 분석의 구체적인 방법은 다음과 같다. 연구 목적에 따라 분석 대상과 분석 단위를 설정한 후, 이론적 바탕을 근거로 분석의 유목을 형성하고, 이와 관련된 항목들이 분석 대상 속에 기술된 빈도를 측정함으로써 비중을 파악한다(Chiappetta & Fillman, 2007). 이로써 연구자는 자의적인 해석을 경계하고, 비교적 객관적인 정보를 얻을 수 있다(Hsieh & Shannon, 2005). 따라서 본 연구에서는 교과서 내용 분석을 통해 연구 목적을 달성하고자 하였다.

라. 교과서 내용 분석 유목

체계적인 내용 분석을 위해 연구 목적에 맞게 이론적 바탕을 기반으로 내용 분석의 유목을 설정할 필요가 있다. 이에 따라, 본 연구에서는 아동에게 주요한 영향을 미치는 발달 맥락인 가정, 환경, 사회를 토대로 하여 친사회적 규범의 맥락을 구분할 수 있는 교과서 내용 분석 유목을 설정하였다. 이에 더해 맥락에 따른 프레이밍 방식을 보고자, 이야기가 초점을 두는 화자의 선택과 결과에 따라 긍정 프레이밍, 부정 프레이밍을 구분할 수 있는 분석 유목을 설정하였다. 이를 하나의 틀로 통합하여 최종적으로 설정된 내용 분석의 유목은 아래에 제시된 <표 Ⅲ-1>과 같다. 이때 기타는 친사회적 규범의 맥락이 어느 하나로 특정 짓지 어려울 경우 혹은 프레이밍 방식이 어느 하나로 규정하기 어려울 경우에 표시하도록 하였다.

<표 Ⅲ-1> 교과서 분석 유목

교과서 이야기	친사회적 규범의 맥락				프레이밍 방식			계
	가정	학교	사회	기타	긍정	부정	기타	
계								

마. 교과서 내용 분석의 신뢰성 확보

본 연구의 교과서 내용 분석에 대한 신뢰성을 확보하기 위해 연구자의 분석과 교육 전문가 2인과의 분석을 비교하였다. 2인 모두 현직 초등교사로서 교과서 내용을 전부 파악하고 있는 교육 전문가(평균 교육 경력 16년)로 선정하였다. 뿐만 아니라 신뢰성 검토의 타당성을 높이기 위해, 1인은 교육 심리 미전공자 1인은 교육 심리 전공자로 선정하였다. 친사회적 규범과 프레이밍 방식에 대한 사전 지식의 유무와 관련 없이 모두 연구자와 비슷한 분석을 한다면 더욱 타당한 신뢰성 검토라 할 수 있기 때문이다.

내용 분석의 핵심은 텍스트를 기반으로 반복가능하고 타당한 추론을 하는 것이기 때문에, 신뢰성을 확보하는 것이 매우 중요하다(Krippendorff, 2018). 이때 활용 가능한 방법은 평정자 간 일치도(intercoder reliability)를 산출함으로써, 높은 수준의 일치도를 보일 경우 분석 결과의 신뢰성과 연구의 타당성을 확보했다고 해석할 수 있다(Chiappetta & Fillman, 2007).

평정자 간 일치도로 가장 많이 활용되는 통계량은 Cohen의 kappa 계수(Cohen's kappa, κ)로, 평정자들이 우연히 자료를 동일한 범주로 분류할 확률을 보정한 일치도이다(박창언, 김현정, 2015). 이때 평정자들은 독립적으로 평정을 시행해야 하고, 평정 대상도 독립적이고 겹치는 구간이 없는 명목척도(nominal scale)이어야 활용할 수 있다는 전제 조건이 있다(Cohen, 1960). 본 연구에서는 모든 조건을 만족하기에 Cohen의 kappa 계수를 활용하였다.

Kappa 계수는 -1부터 +1의 값을 가질 수 있으며 -1은 평정자 간 정반대의 일치도를 보인다는 것, 0은 완벽히 우연에 의한 일치를 보인다는 것, 1은 평정자 간 완벽한 일치도를 보인다는 것을 의미한다(Fleiss, 1981).

Kappa 계수는 연구에 따라 다양하게 해석될 수 있지만, Landis와 Koch가 제안한 분류가 널리 사용되고 있다(박창언, 김현정, 2015). Kappa 계수에 따라 6단계로 나누어 일치 수준을 파악할 수 있는데, 0보다 작을 경우 부족한(poor), 0.0-0.20는 약간(slight), 0.21-0.40은 조금 큰(fair), 0.41-0.60은 중간(moderate), 0.61-0.80은 상당한(substantial), 0.81-1.0 거의 완벽한(almost perfect) 일치도를 의미한다(Landis & Koch, 1977).

본 연구에서는 내용 분석 결과를 교육 전문가 2인과 연구자와 비교하여 Kappa 계수를 계산하였다. 그 결과, 친사회적 규범의 맥락에 관한 분석에서는 <표 Ⅲ-2>과 같이 연구자와 전문가 A와의 일치도가 .898, 연구자와 전문가 B와의 일치도는 .805으로 나타났다. 또한 프레이밍 방식에 관한 분석에서는 <표 Ⅲ-3>과 같이 연구자와 전문가 A와의 일치도가 .831, 연구자와 전문가 B와의 일치도가 .760으로 나타났다. 이는 거의 완벽하거나 상당한 일치도를 보였음을 의미한다. 따라서 본 연구에서 친사회적 규범의 맥락, 프레이밍 방식을 분석한 결과는 교육 전문가의 분석과 높은 일치도를 보이기 때문에 높은 신뢰도를 확보하였다고 할 수 있다.

<표 Ⅲ-2> 친사회적 규범의 맥락에 대한 평정자간 신뢰도

	전문가 A	전문가 B
Kappa 계수	.898	.805
일치도 해석	거의 완벽한	상당한

<표 Ⅲ-3> 프레이밍 방식에 대한 평정자간 신뢰도

	전문가 A	전문가 B
Kappa 계수	.831	.760
일치도 해석	거의 완벽한	상당한

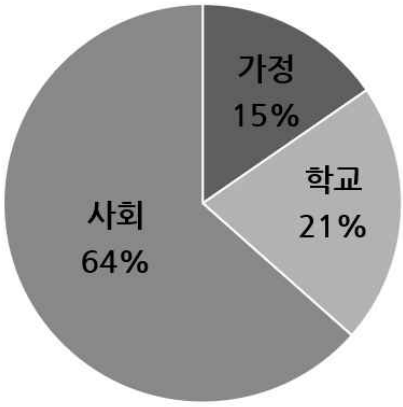
3. 연구 결과

가. 친사회적 규범의 맥락

초등학교 도덕 교과서 속 친사회적 규범을 담은 이야기를 분석한 결과 친사회적 규범의 맥락은 다음 <표 Ⅲ-4>와 [그림 Ⅲ-1]와 같이 나타났다. 교과서에서 나타난 친사회적 규범은 가정, 학교, 사회의 맥락으로 구분되었으며 순서대로 비중이 커졌다. 이때 기타로 표시된 이야기는 가정, 학교, 사회의 친사회적 규범이 모두 담겨있었기 때문에 분류표에는 따로 표시하였지만 비중그래프에는 표시하지 않았다.

<표 Ⅲ-4> 친사회적 규범의 맥락 분류표

친사회적 규범의 맥락				계
가정	학교	사회	기타	
8	11	33	1	53



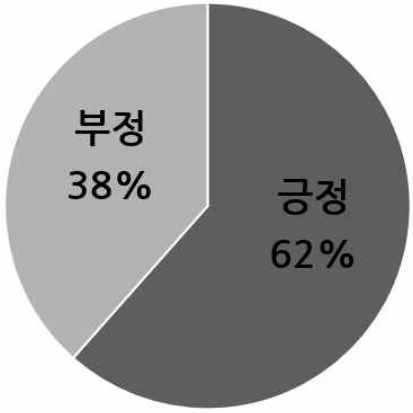
[그림 Ⅲ-1] 친사회적 규범의 맥락별 비중그래프

나. 프레이밍 방식

초등학교 도덕 교과서 속 친사회적 규범을 담은 이야기를 분석한 결과 친사회적 규범의 맥락은 다음 <표 Ⅲ-5>와 [그림 Ⅲ-2]와 같이 나타났다. 교과서에서 나타난 친사회적 규범은 부정보다는 긍정 프레이밍을 활용하여 전달되었다. 구체적으로, 전체 중의 반 이상이 긍정 프레이밍을 활용할 정도로 비중이 큰 것을 확인할 수 있다. 이때 기타로 표시된 이야기는 긍정과 부정 프레이밍 모두 담겨있었기 때문에 분류표에는 따로 표시하였지만 비중그래프에는 표시하지 않았다.

<표 Ⅲ-5> 프레이밍 방식의 분류표

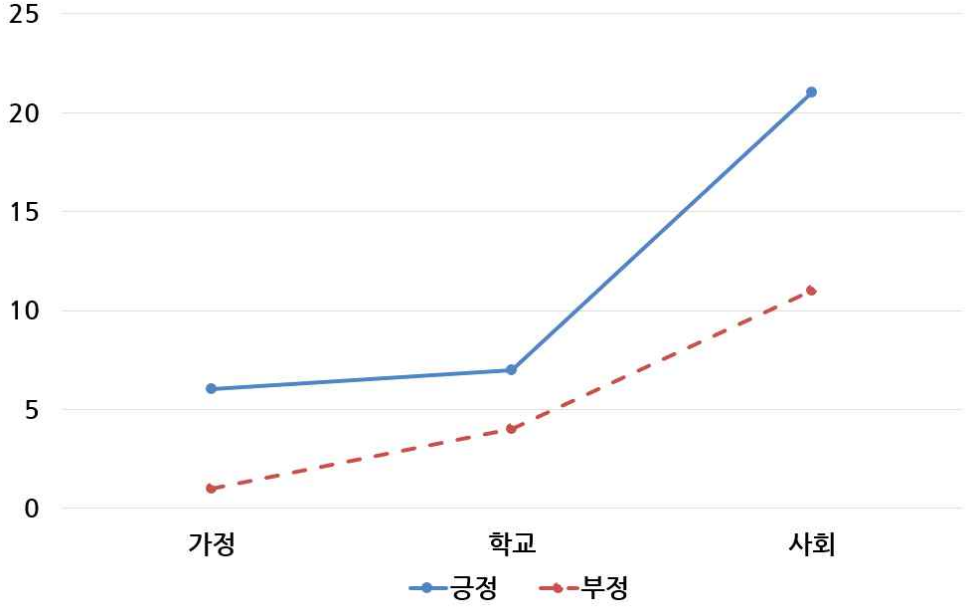
친사회적 규범의 맥락			계
긍정	부정	기타	
32	20	1	53



[그림 Ⅲ-2] 프레이밍 방식의 비중그래프

다. 친사회적 규범의 맥락에 따른 프레이밍 방식

본 연구는 브론펜브레너의 생태학적 모델에 대한 관점에 입각하여 아동의 주요 발달 맥락에 따라 교과서에 나타난 친사회적 규범을 가정, 학교, 사회의 맥락으로 구분하였다. 이에 더해 친사회적 규범의 메시지를 전달할 때 활용하는 프레이밍 방식을 메시지 프레이밍 이론에 근거하여 긍정, 부정에 따라 분석하였다. 두 분석 결과를 통합하여, 친사회적 규범의 맥락에 따른 프레이밍 방식에 대한 조합을 살펴본 결과는 다음 [그림 Ⅲ-3] 과 같다. 각 프레이밍별로도 가정, 학교, 사회에서의 친사회적 규범 순서대로 비중이 커졌다. 또한 가정, 학교, 사회에서의 친사회적 규범 모두 부정보다는 긍정 프레이밍을 더 많이 활용하고 있었다.



[그림 Ⅲ-3] 친사회적 규범의 맥락에 따른 프레이밍 방식

4. 소논의

연구 1의 목적은 우리나라 초등학교에서 이루어지는 친사회적 규범 교육이 친사회적 규범의 맥락에 따라 어떻게 구성되어 있는지 확인하는 것이었다. 이를 위해 첫째, 우리나라의 초등학교 도덕 교과서에 제시되어 있는 친사회적 규범 관련 내용들이 아동의 주요한 발달 맥락인 가정, 학교, 사회의 맥락으로 구분될 수 있는지 분석하였다. 둘째, 친사회적 규범의 맥락에 따라 규범의 내용을 어떤 프레이밍 방식으로 전달하고 있는지 분석하였다. 연구 1의 연구 결과와 논의는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 도덕 교과서 속 친사회적 규범은 가정, 학교, 사회의 맥락으로 구분될 수 있다. 구체적으로 가정, 학교, 사회 순서대로 비중이 커졌다. 생태학적 체계이론에 의하면, 각 발달 맥락은 저마다의 규범과 규칙을 가지며 아동에게 기대되는 역할 또한 다르다(Crandell et al., 2011). 실제로 초등학교 도덕 교과서에서도 친사회적 규범이 가정, 학교, 사회의 주요 발달 맥락에 따라 달라짐을 확인할 수 있었다.

둘째, 초등학교 도덕 교과서 내 친사회적 규범의 내용의 전달방식은 프레이밍에 따라 긍정, 부정으로 구분된다. 특히 친사회적 규범의 맥락과 상관없이 가정, 학교, 사회에서의 친사회적 규범 모두 부정 프레이밍 보다는 긍정 프레이밍을 활용하는 빈도가 잦았다. 이는 부정어보다는 긍정어를 활용하려는 교육 현장의 분위기(나미연, 오익수, 2011)가 반영된 것이라 예상해볼 수 있다. 그러나 프레이밍 효과에 대한 선행연구들에 따르면, 개인적 관련성이 높은 정보에 대해서는 오히려 부정 프레이밍이 더 효과적일 수도 있는데, 이에 대한 고려가 없음을 확인할 수 있었다.

이처럼 초등학교 도덕 교과서를 통해 현재 우리나라의 친사회적

규범 교육의 실태를 확인할 수 있었다. 그러나 이와 같은 교육이 실제로 효과적인지 확인하기 위해서는, 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식의 차이가 초등학생의 친사회적 규범에 대한 인식에 어떤 영향을 미치는지 추가적으로 탐색할 필요가 있다. 특히 친사회적 규범의 맥락마다 초등학생의 인식을 높이는 데에 효과적인 적합한 프레이밍 방식이 존재할 수 있는데, 현재 교과서에서는 이에 대한 고려가 부족하다. 따라서 연구 2에서는 실험 연구를 통해 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식이 실제 초등학생의 인식에 미치는 영향을 확인하여 더욱 바람직한 교육의 방향을 제시하고자 한다.

Ⅵ. 연구 2

1. 연구 가설

본 연구에서는 연구 1을 통해 확인한 교과서 분석 결과에 대한 실제적인 교육적 시사점을 제공하고자, 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식에 따른 초등학생들의 실제 인식을 다면적으로 탐색하였다. 이에 학생들이 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식에 따라 친사회적 행동에 대해 다르게 인식할 것이라 예측하였다.

가설 1. 친사회적 규범의 맥락(가정, 학교, 사회)에 따라 프레이밍 방식(긍정, 부정)이 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지에 미치는 영향은 달라질 것이다.

2-1. 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 중요성 인식에 미치는 영향은 달라질 것이다.
2-2. 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 도덕 정서에 미치는 영향은 달라질 것이다.
2-3. 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 행동 의지에 미치는 영향은 달라질 것이다.

가설 2. 친사회적 규범의 맥락(가정, 학교, 사회)에 따라 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지가 달라질 것이다.

1-1. 친사회적 규범의 맥락에 따라 중요성 인식이 달라질 것이다.
1-2. 친사회적 규범의 맥락에 따라 도덕 정서가 달라질 것이다.
1-3. 친사회적 규범의 맥락에 따라 행동 의지가 달라질 것이다.

2. 연구 방법

가. 연구 참여자

본 연구는 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 규범에 대한 인식에 미치는 영향을 살펴보기 위해 초등학교 5학년, 6학년 대상으로 실시되었다. 초등학교 3학년, 4학년은 친사회적 규범에 대한 교육이 더 진행되어야 인식이 확립될 것이라 판단하여 제외하였다. 서울대학교 생명윤리심의위원회(SNUIRB)의 심의를 거쳐 승인 받은 절차에 따라 연구 참여자 모집과 실험을 진행하였다.

연구 참여자는 총 4개의 초등학교에서 모집되었으며 연구 참여자가 모집된 학교의 소재지는 서울시(69명, 약 30%)와 인천시(181명, 약 70%)였다. 총 250명이 모집되었지만 최종적으로는 234명을 대상으로 분석을 실시하였다. 16명이 분석 대상에서 제외된 기준은 다음과 같다. 먼저 사회적 바람직성(이현주, 권희경, 2020)을 측정한 결과, 전부 5점으로 지나치게 높게 나온 응답자 9명을 제외하였다(Nederhof, 1985). 또한 솔직하게 응답했는지를 물은 문항에서 솔직하지 않았다고 답한 응답자 5명과 프레이밍 조작 점검 문항에 잘못 답한 응답자 2명을 추가로 제외하였다.

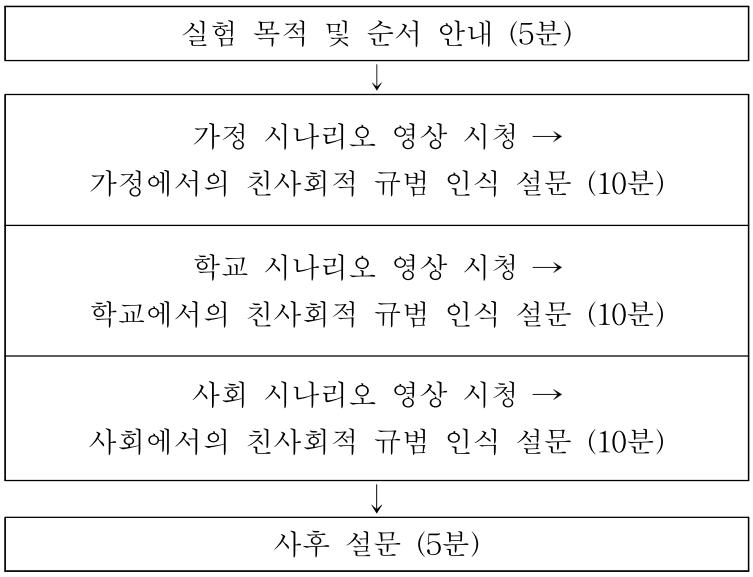
이와 같은 선별 과정을 통해 총 16명의 연구 참여자(모집 인원의 6.83%)의 데이터가 분석에서 제외되고 234명을 대상으로 분석을 진행하였다. 최종 분석에 활용한 연구 참여자의 집단별 인원은 긍정 프레이밍 집단 124명(52.99%), 부정 프레이밍 집단 110명(47.01%)이었다. 연구 참여자의 성별 분포는 남학생 123명(52.56%), 여학생 111명(47.44%)이었으며, 집단별로 고르게 분포되었다.

연구 참여자들은 프레이밍 방식(긍정, 부정)에 따라 2개의 집단에 무선으로 배정되었다. 무선 배정된 연구 참여자의 성별 분포는 아래 <표 Ⅵ-1>와 같다.

<표 Ⅵ-1> 집단별 연구참여자의 성별 분포

		프레이밍 방식 집단		합계(%)
		긍정 프레이밍	부정 프레이밍	
성별	남	64	59	123(52.56)
	여	60	51	111(47.44)
합계(%)		124(52.99)	110(47.01)	234(100)

나. 연구 절차



[그림 Ⅳ-1] 실험 진행 절차

실험은 각 학급의 교실에서 실시되었으며, 담임 선생님의 지도 하에 진행되었다. 연구 참여자들은 프레이밍 방식에 따라 긍정 프레이밍, 부정 프레이밍 2개의 집단 중 한 집단에 무선으로 배치되었다.

하나의 프레이밍 집단에 속하게 된 연구 참여자는 친사회적 규범의 맥락에 따라 가정, 학교, 사회에서의 친사회적 규범과 관련된 3가지 시나리오 영상을 시청하고 각각에 대한 자신의 인식을 응답하였다. 이때 이전 시나리오 영상에 대한 응답이 다음 시나리오 영상에 대한 응답에 영향을 미치는 순서효과(order effect)를 방지하기 위해 영상 제시 순서를 역균형화(counterbalancing)하였다.

이후 사후 설문을 통해 사회적 바람직성(이현주, 권희경, 2020), 타인에 의한 타당화 욕구(송은주 외, 2012)을 통제변수로 측정하였다. 실험은 총 40분에 걸쳐 실시되었으며, 구체적인 실험 절차는 [그림 Ⅳ-1]과 같다.

다. 연구 도구

1) 시나리오 영상

본 연구는 학생들이 친사회적 규범을 담고 있는 이야기를 보고 이에 대한 인식을 응답하는 시나리오 연구로 진행되었다. 이때 시나리오는 영상 형태로 제시되었다. 연구 1에서 분석한 결과, 학생들에게 친사회적 규범을 담고 있는 이야기는 글 또는 영상의 형태로 제시되는데 고학년으로 갈수록 영상을 더 활용하는 점에 착안하여 영상으로 제작하였다.

시나리오는 친사회적 규범의 맥락 3가지(가정, 학교, 사회)와 프레이밍 방식 2가지(긍정, 부정)에 따라 총 6가지 버전으로 개발되었다. 시나리오 내용을 개발하고 이를 영상으로 제작하는 과정에서 총 2단계로 타당화 과정을 거쳤다. 먼저 시나리오 내용을 개발하는 단계에서 초등학생 대상 1차 예비 조사와 교육심리전공 박사 및 현직 교사와의 논의를 통해 질적 타당화 과정을 거치고, 이후에 시나리오를 영상으로 제작하는 단계에서 초등학생 대상 2차 예비 조사를 통한 양적 타당화 과정을 거쳤다. 구체적으로 각 단계에서 거쳤던 과정은 다음과 같다.

가) 시나리오 내용 개발

먼저 시나리오의 전체적인 개요는 다음과 같다. 6가지 시나리오는 공통적으로 친사회적 행동을 할 수도 있고 안 할 수도 있는 특정 문제 상황을 제시한다. 이 특정한 문제 상황은 모든 시나리오에 걸쳐 동일하게 설정하였다. 한편 친사회적 규범의 맥락에 따라 친사회적 행동을 하는 환경과 대상을 3가지로 달리했다. 또한 프레이밍 방식에 따라 친사회적 행동의 선택과 결과를 2가지로 달리했다.

구체적으로는 학생들과 동갑인 주인공이 문제 상황과 이 속에서 어떤 선택을 할지 고민했던 경험을 소개한다. 이어지는 내용에서는 프레이밍 방식에 따라 주인공의 선택과 결과를 다르게 설정하였다. 이후에는 청자가 주인공이었다면 어떤 선택을 했을지에 대해 묻고, 이에 대한 답을 설문에 응답하는 과정으로 이어진다.

이에 따라, 문제 상황, 친사회적 행동의 환경과 대상, 친사회적 행동의 선택과 결과의 순서대로 시나리오 개발을 진행했다. 전체적인 과정에서 초등학생 대상의 1차 예비 조사 내용을 참고하고, 교육심리전공 박사 1인과 현직교사 3인(평균 경력 16년)과의 논의와 검토를 통해 질적 타당성을 얻고자 하였다. 시나리오 개발 과정에서 가장 중점을 뒀던 점은 6가지 버전에서 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식을 제외한 나머지 요인들은 최대한 동일하게 함으로써 통제하는 것이었다.

(1) 문제 상황

먼저, 자발적인 친사회적 행동을 이끌어낼 수 있는 문제 상황을 개발하기 위해 초등학교 5학년과 6학년 학생 130명을 대상으로 1차 예비 조사를 진행하였다. 개방형 응답으로 학생들이 가정, 학교, 사회에서 자발적인 친사회적 행동을 하는 상황과 조건을 조사했다. 학생들의 응답은 교육심리전공 박사 1인과 현직교사 3인과 검토하여 이를 토대로 문제 상황의 조건을 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 주인공이 직접적으로 도울 책임은 없는 일이어야 한다. 의무감에서 기인한 행동은 자발적인 친사회적 행동으로 보기 어렵기 때문이다. 둘째, 누군가의 잘못에 의해 기인한 문제 상황이 아니어야 한다. 누군가가 전적으로 잘못한 것이라면 그 사람이 책임져야 한다는 인식 때문에 돕지 않는

다고 답할 확률이 높기 때문이다. 셋째, 반복되는 일이 아닌 우연적인 사건에 의한 문제 상황이어야 한다. 반복되는 문제일 경우 매번 도와주기 부담스럽다는 이유로 돕지 않는다고 답할 수 있기 때문이다.

추가적으로, 이렇게 설정된 문제 상황은 6가지 시나리오 모두 동일해야 한다는 중요한 개발 원칙을 도출하였다. 문제 상황을 동일하게 함으로써 문제 상황에 도움을 줄 수 있는 친사회적 행동, 그리고 친사회적 행동을 통해 희생하는 정도 등을 통일할 수 있기 때문이다. 이를 통일했음에도 응답의 차이가 나타난다면 다른 조건의 차이 때문이 아닌 친사회적 규범의 맥락에 따른 인식 차이라고 해석할 수 있기 때문이다.

이와 같은 논의를 거쳐 개발된 시나리오의 문제 상황은 다음과 같다. 쓰레기 봉투를 누군가가 담당해서 옮기는 과정 중에 봉투가 우연히 터진 상황에서 내 자유시간을 희생해서라도 쓰레기를 치우는 일을 도울지 고민하는 문제 상황으로 통일하였다. 이와 같은 문제 상황은 친사회적 행동이 필요한 환경과 대상을 제외하면 동일하다.

(2) 친사회적 규범의 맥락

한편, 친사회적 규범의 맥락에 따라서는 친사회적 행동의 환경과 대상을 다르게 설정하였다. 이 과정에서도 1차 예비 조사 응답을 참고하고 교육심리 박사 1인과 현직교사 3인과의 논의와 검토를 거쳤다. 구체적으로 가정에서의 친사회적 규범 시나리오에서는 집에서 동생을, 학교에서의 친사회적 규범 시나리오에서는 교실에서 친구를, 사회에서의 친사회적 규범 시나리오에서는 길거리에서 환경미화원을 도울지에 대한 차이를 두었다.

친사회적 행동이 필요한 환경은 각 규범의 맥락별로 가장 대표적인 장소를 선택했다. 한편 친사회적 행동이 필요한 대상을 이와 같이 설정한 이유

는 다음과 같다. 첫째, 가정, 학교에서의 시나리오에서는 동생 또는 친구와 같이 비교적 수평적인 관계를 가진 또래로 대상을 설정하였다. 부모님 또는 선생님을 대상으로 설정할 경우 위계관계로부터 비롯된 강압성이 친사회적 행동에 영향을 미칠 수 있으며, 이는 자발적인 친사회적 행동이라고 볼 수 없기 때문에 또래로 설정하였다. 둘째, 사회에서의 시나리오에서는 환경미화원과 같이 신분이 명확하지만 학생과 직접적인 관계가 없는 사람으로 설정하였다. 신분이 명확하지 않을 경우에는 낯선 사람을 무조건 도우면 안된다는 안전 교육에 의해 돕지 않겠다고 응답할 수 있기 때문이다.

(3) 프레이밍 방식

이어지는 내용에서는 프레이밍 방식에 따라 주인공의 선택과 결과를 다르게 설정하였다. 긍정 프레이밍 시나리오에서는 고민 끝에 친사회적 행동을 한 상황과 이로 인해 생겼던 긍정적인 결과를 설명한다. 반면, 부정 프레이밍 영상에서는 고민 끝에 친사회적 행동을 하지 않은 상황과 이로 인해 생겼던 부정적인 결과를 설명한다.

이때 프레이밍 방식에 따른 차이만 명확하게 보기 위해 각자 프레이밍에서 결과 기술을 최대한 동일한 정도로 통일하고 주요 단어만 반대로 설정하였다. 예컨대, 긍정 프레이밍에서 친사회적 행동을 한 결과 '가족들이 기뻐했고, 나는 뿌듯함을 느꼈다.'의 긍정적인 결과를 기술했다면, 반대로 부정 프레이밍에서는 친사회적 행동을 하지 않은 결과로 '가족들이 속상해했고, 나는 죄책감을 느꼈다.'의 부정적인 결과를 기술했다.

이렇게 개발된 시나리오 내용은 최종적으로 교육심리 박사 1인과 현직교사 3인과의 검토를 통해 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식을 제외한 나머지 요인들이 동일하게 인식되는지를 확인하였다. 친사회적 규범의 맥

락과 프레이밍에 따른 6가지 시나리오의 내용 개요는 다음 <표 Ⅵ-2>과 같다.

<표 Ⅵ-2> 시나리오 내용 개요

		긍정 프레이밍	부정 프레이밍
가정에서의 친사회적 규범	문제 상황	쓰레기 버리기 담당인 동생이 집에서 쓰레기 봉투를 옮기다 봉투가 찢어진 상황	
	선택과 결과	도와준 결과, 집안이 깔끔해지고 가족들이 기뻐했고 나도 뿌듯함을 느낌.	도와주지 않은 결과, 집안이 한동안 더러웠고 가족들이 속상해했고 나도 죄책감을 느낌.
학교에서의 친사회적 규범	문제 상황	쓰레기 버리기 담당인 친구가 교실에서 쓰레기 봉투를 옮기다 봉투가 찢어진 상황	
	선택과 결과	도와준 결과, 교실이 깔끔해지고 친구들과 선생님이 기뻐했고 나도 뿌듯함을 느낌.	도와주지 않은 결과, 교실이 한동안 더러웠고 친구들과 선생님이 속상해했고 나도 죄책감을 느낌.
사회에서의 친사회적 규범	문제 상황	쓰레기 버리기 담당인 환경미화원님이 길거리에서 쓰레기 봉투를 옮기다 봉투가 찢어진 상황	
	선택과 결과	도와준 결과, 길거리가 깔끔해지고 환경미화원님과 이웃들이 기뻐했고 나도 뿌듯함을 느낌.	도와주지 않은 결과, 길거리가 한동안 더러웠고 환경미화원님과 이웃들이 속상해했고 나도 죄책감을 느낌.

나) 시나리오 영상 제작

시나리오 영상은 시나리오 내용에 몰입할 수 있도록 클립아트를 통해 내용을 시각화하고, 또래의 목소리 더빙을 통해 구체적인 내용을 전달하였다. 모든 영상은 2분 내외로 제작되었다. 영상 제작 단계에서도 시나리오 개발 단계에서와 같이, 클립아트를 사용할 때 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식을 제외한 차이가 나타나지 않도록 주의하였다.

이렇게 제작한 영상은 초등학교 5학년, 6학년 학생을 대상으로 2차 예비조사를 통한 양적 타당화 과정을 거쳤다. 긍정 프레이밍 21명, 부정 프레이밍 27명, 총 48명을 대상으로 6가지 영상에 대한 타당도, 이해도, 집중도를 물었다. 이와 같은 반응들이 프레이밍 집단별로 다르지 않게 제작되었는지 확인하였다. 첫째, 타당도는 영상 속 상황이 실제 일어날 것 같은 정도에 대해 5점 척도로 답하도록 하였다. 둘째, 이해도는 영상의 내용이 이해되는 정도에 대해 5점 척도로 답하도록 하였다. 셋째, 집중도는 영상의 내용이 집중되는 정도에 대해 5점 척도로 답하도록 하였다.

결과에 대한 기술통계치와 집단 간 통계적인 차이는 <표 Ⅵ-3>와 같다. 우선 6가지 영상 모두 타당도, 이해도, 집중도를 대부분 4점대로 높이 인식하는 것을 확인할 수 있었다. 추가적으로 이해도 점검 문항을 통해 실제 이해도까지 확인한 결과, 결측치를 제외하고 100%의 정답률을 보여 자기보고식 이해도와 실제 이해도 모두 높음을 알 수 있었다. 또한 독립표본 t 검정을 통해 확인한 결과, 프레이밍 집단 간 타당도, 이해도, 집중도에 통계적으로 유의한 차이는 없었다. 이를 통해 의도한 대로 영상이 잘 제작된 것을 확인할 수 있었다.

<표 Ⅵ-3> 집단 간 영상에 대한 타당도, 이해도, 집중도 비교를 위한 독립표본 t검정

친사회적 규범의 맥락 \ 집단		긍정 프레이밍 (n = 21)		부정 프레이밍 (n = 27)				95% 신뢰구간	
		평균	표준편차	평균	표준편차	*t*	*p*	하한가	상한가
타당도	가정	4.05	.66	4.00	.48	.287	.775	-.286	.382
	학교	4.24	.70	3.85	.81	1.726	.091	-.064	.837
	사회	4.24	.62	4.19	.69	.235	.815	-.347	.438
이해도	가정	4.57	.67	4.41	.63	.856	.397	-.223	.551
	학교	4.57	.59	4.48	.58	.526	.601	-.254	.434
	사회	4.57	.50	4.41	.63	.966	.339	-.178	.506
집중도	가정	4.48	.68	4.26	.81	.984	.330	-.227	.661
	학교	4.38	.80	4.15	.77	1.019	.314	-.227	.693
	사회	4.48	.68	4.15	.86	1.429	.160	-.134	.790

1) 설문

가) 종속 변인

본 연구는 시나리오에 대한 초등학생의 인식을 다면적으로 탐색하기 위해서 친사회적 행동을 하고자하는 인지적, 정서적, 행동적 측면을 모두 측정하였다. 이러한 세 가지 측면은 친사회적 행동 연구들(Estrada, 1995; Mills & Grusec, 1989)에서 구분해온 것을 토대로 구성했다.

이를 토대로 인지적 측면은 중요성 인식, 정서적 측면은 도덕 정서, 행동적 측면은 행동 의지로 변인을 설정하였다. 각 변인의 하위 문항들은 친사회적 행동의 규범적 영향에 대한 연구들(Heberlein & Black, 1976; Schwartz, 1968a; Schwartz, 1968b; Schwartz, 1977)에서 활용한 문항을 참고하여 연구의 목적에 맞게 수정·보완하였다.

이때 교육심리 박사과정 1인과 현직 교사 3인과 함께 문항을 검토하고 초등학교 5학년과 6학년 학생 80명을 대상으로 한 3차 예비 조사를 통해 내용을 수정하는 과정을 거쳤다.

(1) 중요성 인식

중요성 인식은 친사회적 행동을 하고자하는 인지적 측면으로 측정하였다. 선행연구를 참고하여 연구의 목적에 맞게 다음과 같이 3가지 문항으로 구성하였다. 이때 친사회적 규범의 맥락에 따라 달라지는 시나리오 내용을 반영하여 대상만 차이를 두고 나머지 내용은 동일하게 제시하였다.

친사회적 행동의 전반적 중요성을 판단하는 문항, 타인에게 필요하기 때문에 중요한지를 판단하는 문항, 그리고 도덕적으로 바람직하기 때문에 중요한지를 판단하는 문항으로 구성하였다. 구체적인 문항 내용과 신뢰도는

<표 Ⅵ-4>와 같다. 문항의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 양호한 수준으로 나타났다(.74 이상).

<표 Ⅵ-4> 중요성 인식 변인의 친사회적 규범 맥락별 세부문항 및 신뢰도

맥락	세부문항	신뢰도
가정	나는 동생을 돕는 행동이 중요하다고 생각한다. 나는 동생을 돕는 행동이 가족을 위해 필요하다고 생각한다. 나는 동생을 돕는 행동이 바람직하다고 생각한다.	0.81
학교	나는 친구를 돕는 행동이 중요하다고 생각한다. 나는 친구를 돕는 행동이 선생님과 친구들을 위해 필요하다고 생각한다. 나는 친구를 돕는 행동이 바람직하다고 생각한다.	0.74
사회	나는 환경미화원님을 돕는 행동이 중요하다고 생각한다. 나는 환경미화원님을 돕는 행동이 동네 사람들을 위해 필요하다고 생각한다. 나는 환경미화원님을 돕는 행동이 바람직하다고 생각한다.	0.82

(2) 도덕 정서

도덕 정서는 친사회적 행동을 하고자하는 정서적 측면으로 측정하였다. 선행연구를 참고하여 연구의 목적에 맞게 다음과 같이 3가지 문항으로 구성하였다. 이때 친사회적 규범의 맥락에 따라 달라지는 시나리오 내용을 반영하여 대상만 차이를 두고 나머지 내용은 동일하게 제시하였다.

대상을 도와야할 책임감을 느끼는 정도에 대한 문항, 도왔을 때 뿌듯함을 느낄 것 같은 정도에 대한 문항, 그리고 돕지 않았을 때 죄책감을 느낄 것 같은 정도에 대한 문항으로 구성하였다. 구체적인 문항 내용과 신뢰도는 <표 Ⅵ-5>와 같다. 문항의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 양호한 수준으로 나타났다(.76 이상).

<표 Ⅵ-5> 도덕 정서 변인의 친사회적 규범 맥락별 세부문항 및 신뢰도

맥락	세부문항	신뢰도
가정	나는 동생을 도와야한다는 책임감이 든다. 만약 내가 동생을 도왔다면, 뿌듯한 감정이 들 것 같다. 만약 내가 동생을 돕지 않는다면, 죄책감이 들 것 같다.	0.79
학교	나는 친구를 도와야한다는 책임감이 든다. 만약 내가 친구를 도왔다면, 뿌듯한 감정이 들 것 같다. 만약 내가 친구를 돕지 않는다면, 죄책감이 들 것 같다.	0.81
사회	나는 환경미화원님을 도와야한다는 책임감이 든다. 만약 내가 환경미화원님을 도왔다면, 뿌듯한 감정이 들 것 같다. 만약 내가 환경미화원님을 돕지 않는다면, 죄책감이 들 것 같다.	0.76

(3) 행동 의지

행동 의지는 친사회적 행동을 하고자하는 행동적 측면으로 측정하였다. 선행연구를 참고하여 연구의 목적에 맞게 다음과 같이 3가지 문항으로 구성하였다. 이때 친사회적 규범의 맥락에 따라 달라지는 시나리오 내용을 반영하여 대상만 차이를 두고 나머지 내용은 동일하게 제시하였다.

먼저 도움 요청이 없었음에도 자발적으로 도울지에 대한 문항, 자신의 시간을 희생해서라도 도울지에 대한 문항, 그리고 실제로 비슷한 상황이 일어날 경우 도움을 실천할 의지가 있는지에 대한 문항으로 구성하였다. 구체적인 문항 내용과 신뢰도는 <표 Ⅵ-6>와 같다. 문항의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 양호한 수준으로 나타났다(.87 이상).

<표 Ⅵ-6> 행동 의지 변인의 친사회적 규범 맥락별 세부문항 및 신뢰도

맥락	세부문항	신뢰도
가정	나는 동생이 먼저 도와달라고 하지 않았어도 도와줄 것이다. 나는 내 노는 시간이 줄더라도 동생을 도와줄 것이다. 앞으로 나에게 비슷한 상황이 실제로 생긴다면, 도와줄 것이다.	0.89
학교	나는 친구가 먼저 도와달라고 하지 않았어도 도와줄 것이다. 나는 내 노는 시간이 줄더라도 친구를 도와줄 것이다. 앞으로 나에게 비슷한 상황이 실제로 생긴다면, 도와줄 것이다.	0.87
사회	나는 환경미화원님이 먼저 도와달라고 하지 않았어도 도와줄 것이다. 나는 내 노는 시간이 줄더라도 환경미화원님을 도와줄 것이다. 앞으로 나에게 비슷한 상황이 실제로 생긴다면, 도와줄 것이다.	0.90

나) 통제 변인

본 연구는 한 개인이 친사회적 규범의 맥락별로 인식을 달리하는지를 살펴보기 위하여 집단 내에서 가정, 학교, 사회 3번의 인식을 반복 측정하였다. 이와 같은 반복측정 설계에서는 개인특성으로 인한 오차를 줄일 수 있다는 것이 장점이다(임시혁, 2017). 이에 따라 본 연구에서는 다음과 같은 통제 변인들을 측정하고, 집단별 사전 동질성만을 검증하였다. 추가적으로 사회적 바람직성 문항들이 전부 5점으로 지나치게 높게 나온 응답자는 선행연구(Nederhof, 1985)에 근거하여 분석 대상에서 제거하였다.

(1) 사회적 바람직성

사회적 바람직성은 사회가 기대하는 바람직한 모습으로 보이고자 하는 특성을 의미한다(이현주, 권희경, 2020). 측정도구는 이현주와 권희경(2020)이 개발하고 초등학교 6학년 대상으로 타당화한 사회적 바람직성 척도를 활용하여 총 4개의 문항(예: 나는 다른 사람이 보고 있지 않더라도 항상 질서를 잘 지킨다, 나는 약속한 것은 무슨 일이 있어도 반드시 지킨다 등)을 5점 척도로 측정하였다. (Cronbach's α = .69).

(2) 타인에 의한 타당화 욕구

타인에 의한 타당화 욕구는 타인으로부터의 칭찬이나 인정을 받고자 하며 타인으로부터의 비난이나 거절은 피하고자 하는 심리 상태를 의미한다(송은주 외, 2012). 측정도구는 송은주 등(2012)이 개발하고 청소년 대상으로 타당화한 타인에 의한 타당화 욕구 척도를 활용하여 총 11개의 문항(예: 사람들에게 멋지게 보이는 것은 중요하다, 나는 다른 사람들의 눈치를 보는 편이다 등)을 5점 척도로 측정하였다. (Cronbach's α = .85).

라. 분석 방법

연구 참여자들은 프레이밍 방식에 따라 긍정, 부정 2개의 집단 중 한 집단에 무선으로 배치되었다. 집단에 속한 참여자는 친사회적 규범의 맥락에 따른 가정, 학교, 사회에서의 시나리오를 하나씩 시청하고 각 맥락에 대한 자신의 인식을 응답하였다.

연구 가설을 검증하기 위한 분석 방법은 반복측정 분산분석(repeated measures ANOVA)을 실시하였다. 한 연구 참여자에게 가정, 학교, 사회에서의 친사회적 규범에 대한 인식 3요인을 반복하여 측정했고 이를 프레이밍 집단별로 비교하고자 했기 때문이다. 이에 따라, 친사회적 규범의 맥락(가정, 학교, 사회)이 집단 내 변인으로 설계되었으며, 프레이밍 방식(긍정, 부정)은 집단 간 변인으로 설정되었다.

구체적인 분석에 앞서 네 가지 기초 분석을 실시하였다. 첫째, 기술통계 및 상관분석을 확인하였다. 둘째, 독립표본 t검정을 통해 통제 변인들의 집단 간 사전 동질성을 확인하였다. 셋째, 반복측정 분산분석을 실시하기 위한 기본 가정인 정규성, 구형성 가정을 만족하는지를 확인하였다. 넷째, 프레이밍 조작점검을 확인하였다.

이후 가설을 검증하기 위한 분석 절차는 다음과 같다. 첫째, 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 인식에 미치는 영향을 보기 위해 맥락과 프레이밍 방식의 상호작용 효과를 확인하였다. 둘째, 친사회적 규범에 대한 인식이 맥락별로 다른지 보기 위해 맥락의 주효과를 확인하였다. 본 연구의 모든 데이터 분석에는 SPSS 22.0이 사용되었다.

3. 연구 결과

가. 기초 분석

1) 기술통계 및 상관분석

본 연구에서는 프레이밍 방식에 따라 친사회적 규범의 맥락이 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지에 미치는 영향을 확인하기 위해 프레이밍 방식에 따라 집단을 2개로 구분하였다. 추가적으로, 성차를 확인한 결과 성별에 따른 차이는 나타나지 않음을 확인하였다. 집단별 종속변인에 대한 기술통계치는 <표 Ⅵ-7>와 같다.

<표 Ⅵ-7> 집단별 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지의 기술통계치

종속변인	집단 / 친사회적 규범의 맥락	긍정 프레이밍		부정 프레이밍	
		평균	표준편차	평균	표준편차
중요성 인식	가정	3.96	0.88	3.97	0.80
	학교	4.33	0.56	4.10	0.76
	사회	4.31	0.66	4.10	0.83
행동 정서	가정	3.44	1.09	3.44	1.09
	학교	3.83	0.78	3.68	1.04
	사회	3.91	0.77	3.81	0.92
행동 의지	가정	3.42	1.13	3.63	1.02
	학교	3.88	0.71	3.72	0.98
	사회	3.81	0.85	3.67	1.04

각 집단별로 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지의 평균을 확인할 결과, 다음의 세 가지 결과를 확인할 수 있었다. 첫째, 프레이밍 방식과 상관없이 가정에서의 친사회적 규범보다 학교에서의 친사회적 규범, 사회에서의 친사회적 규범에 대한 인식의 평균이 높게 나타났다. 둘째, 가정에서의 친사회적 규범에서는 프레이밍 간 종속변수의 평균 차이가 거의 없거나 부정 프레이밍에서 미세하게 높았다. 셋째, 학교에서의 친사회적 규범과 사회에서의 친사회적 규범에서는 모든 종속변수에서 긍정 프레이밍의 평균이 높았다.

다음으로 종속변인 간의 상관을 확인해본 결과, 모든 변인에서 통계적으로 유의한 정적상관을 확인하였다. 반복측정 설계에서는 반복하여 측정된 값들이 상관을 갖는 것은 자연스러운 현상으로 간주된다(Howell, 2016). 종속변인들의 상관분석 결과는 <표 Ⅵ-8>와 같다.

<표 Ⅵ-8> 종속 변인 간 상관

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
중요성 인식	1. 가정	-								
	2. 학교	.52**	-							
	3. 사회	.45**	.59**	-						
행동 정서	4. 가정	.79**	.40**	.40**	-					
	5. 학교	.52**	.73**	.52**	.57**	-				
	6. 사회	.47**	.55**	.73**	.55**	.67**	-			
행동 의지	7. 가정	.78**	.34**	.35**	.85**	.42**	.42**	-		
	8. 학교	.42**	.70**	.47**	.42**	.73**	.54**	.39**	-	
	9. 사회	.40**	.46**	.70**	.38**	.47**	.74**	.40**	.60**	-

**p<.01

2) 집단 간 동질성 검증

반복측정 분산분석을 실시하기 전, 친사회적 규범에 대한 응답에 영향을 미칠 것이라 예상되는 사회적 바람직성과 타인에 의한 타당화 욕구의 점수가 집단 간 동일한지 확인하고자 하였다. 결과는 <표 Ⅵ-9>과 같다. 사회적 바람직성, 타인에 의한 타당화 욕구 모두 등분산성이 만족되었고 집단 간 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 따라서 두 집단은 동질한 집단으로 판단되었다.

<표 Ⅵ-9> 집단 간 동질성 검증

	긍정 프레이밍 (n = 124)		부정 프레이밍 (n = 110)				95% 신뢰구간	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p	하한가	상한가
사회적 바람직성	3.175	.518	3.087	.532	1.281	.202	-.047	.223
타인에 의한 타당화 욕구	3.320	.752	3.146	.732	1.780	.076	-.019	.365

3) 반복측정 분산분석의 기본 가정 검증

반복측정 분산분석을 실시하기 전, 기본 가정인 정규성과 구형성을 충족하는지 확인하였다. 첫째, 정규성은 종속변인들의 왜도와 첨도로 확인하였다. 왜도의 절대값이 2을 넘지 않고 첨도의 절대값이 7을 넘지 않을 때 각 변인들은 정규분포를 따르는 것으로 간주된다(West et al., 1995). 본 연구에서 설정한 종속변인들의 왜도는 -.908에서 -.339 사이에, 첨도는 -.757에서 .797 사이에 분포하므로 모든 변인들의 정규성 가정이 만족되었다.

둘째, 구형성 가정은 Mauchly 검정 결과로 확인하였다. 세 가지 종속변

인에 대한 검정 결과는 다음과 같다. x^2중요성 인식(2)=20.338, p=.000, x^2도덕 정서(2)=17.790, p=.000, x^2행동 의지(2)=31.423, p=.000 으로, 모든 변인에서 구형성 가정이 위배되었다.

구형성 가정이란, 모든 시점 사이의 관련성의 정도가 일정해야 한다는 것을 의미한다(배정민, 2012). 이 가정은 비교적 보수적이기 때문에 위배되는 경우가 자주 존재하며, 위배 시에는 Greenhouse-Geisser, Huynh-Feldt 등이 제안한 자유도가 수정된 검정통계량을 활용할 수 있다(Howell, 2016). 이중 더 보수적이라 알려진 Greenhouse-Geisser 검정통계량(Collier et al., 1967)을 선택하였다.

4) 프레이밍 조작점검

프레이밍 조작점검을 확인하기 위해서는 시나리오 영상 시청 후, 친사회적 규범을 따랐는지 혹은 따르지 않았는지에 대한 문항과 이에 따라 긍정적 결과가 나타났는지 혹은 나타나지 않았는지에 대한 문항을 예/아니오로 나누어 질문하였다. 이때 잘못 답한 학생은 극소수였으며 이들을 제외하고 분석하였다.

나. 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 인식에 미치는 영향

1) 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 중요성 인식에 미치는 영향

친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 중요성 인식에 미치는 영향을 확인해본 결과, 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식의 상호작용 효과는 통계적으로 유의하게 나타났다. 따라서 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 중요성 인식에 미치는 영향이 다르다는 것을 확인할 수 있었다. (<표 Ⅵ-10> 참고)

<표 Ⅵ-10> 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 중요성 인식에 미치는 영향

변인	제곱합	자유도	평균제곱	F	부분 에타제곱
친사회적 규범의 맥락 × 프레이밍 방식	2.129	1.845	1.154	3.833*	.016
오차	128.885	427.934	.301		

* $p<.05$

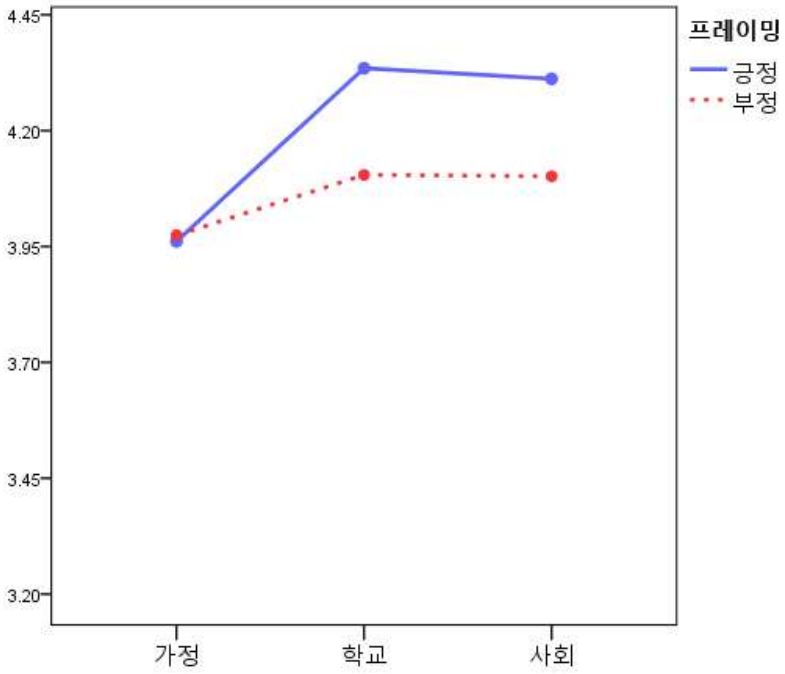
구체적인 사후검증을 위해 대응별 비교를 실시한 결과, 가정에서의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식은 긍정보다 부정 프레이밍에서 높은 경향성을 보였지만 통계적으로 유의하지는 않았다. 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식은 부정보다 긍정 프레이밍에서 통계적으로 유의하게 높았다. (<표 Ⅵ-11>참고)

<표 Ⅵ-11> 맥락에 따라 프레이밍 방식이 중요성 인식에 미치는 영향 대응별 비교

맥락	프레이밍 (I)	프레이밍 (J)	평균차 (I-J)	표준 오차	p^b	95% 신뢰구간^b 하한가	95% 신뢰구간^b 상한가
가정	긍정	부정	-.013	.111	.905	-.232	.205
학교	긍정	부정	.230*	.087	.008	.059	.401
사회	긍정	부정	.210*	.098	.033	.018	.403

* p<.05
b. 다중 비교를 위한 조정: Bonferroni.

프레이밍 집단 간 친사회적 규범의 맥락에 따른 중요성 인식의 경향성은 [그림 Ⅳ-2]와 같다.



[그림 Ⅳ-2] 프레이밍 집단 간 친사회적 규범의 맥락에 따른 중요성 인식

2) 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 도덕 정서에 미치는 영향

친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 도덕 정서에 미치는 영향을 확인해본 결과, 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식의 상호작용 효과는 통계적으로 유의하게 나타났다. 따라서 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 도덕 정서에 미치는 영향이 다르다는 것을 확인할 수 있었다. (<표 Ⅵ-12> 참고)

<표 Ⅵ-12> 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 도덕 정서에 미치는 영향

변인	제곱합	자유도	평균제곱	F	부분 에타제곱
친사회적 규범의 맥락 × 프레이밍 방식	4.547	1.861	2.443	6.422**	.027
오차	163.548	429.995	.380		

** $p<.01$

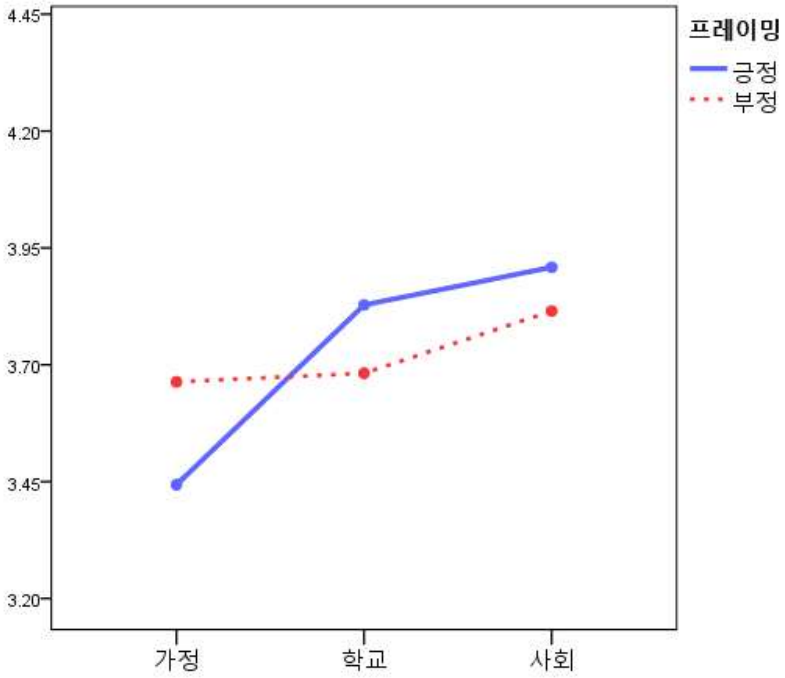
구체적인 사후검증을 위해 대응별 비교를 실시한 결과, 가정에서의 친사회적 규범에 대한 도덕 정서는 긍정보다 부정 프레이밍에서 높은 경향성을 보였지만 통계적으로 유의하지는 않았다. 이때 도덕 정서가 높다는 것은 책임감, 뿌듯함, 죄책감과 같이 친사회적 행동을 이끄는 정서를 높게 느낀다는 것을 의미한다. 한편, 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 도덕 정서는 부정보다 긍정 프레이밍에서 높은 경향성을 보였지만 이 또한 통계적으로 유의하지는 않았다. (<표 Ⅵ-13> 참고)

<표 Ⅵ-13> 맥락에 따라 프레이밍 방식이 도덕 정서에 미치는 영향 대응별 비교

맥락	프레이밍 (I)	프레이밍 (J)	평균차 (I-J)	표준 오차	p^b	95% 신뢰구간^b 하한가	95% 신뢰구간^b 상한가
가정	긍정	부정	-.220	.136	.107	-.488	.048
학교	긍정	부정	.146	.120	.224	-.090	.382
사회	긍정	부정	.094	.111	.400	-.125	.312

* p<.05
b. 다중 비교를 위한 조정: Bonferroni.

프레이밍 집단 간 친사회적 규범의 맥락에 따른 도덕 정서의 경향성은 [그림 Ⅳ-3]와 같다.



[그림 Ⅳ-3] 프레이밍 집단 간 친사회적 규범의 맥락에 따른 도덕 정서

3) 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 행동 의지에 미치는 영향

친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 행동 의지에 미치는 영향을 확인해본 결과, 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식의 상호작용 효과는 통계적으로 유의하게 나타났다. 따라서 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 행동 의지에 미치는 영향이 다르다는 것을 확인할 수 있었다. (<표 Ⅵ-14> 참고)

<표 Ⅵ-14> 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 행동 의지에 미치는 영향

변인	제곱합	자유도	평균제곱	F	부분 에타제곱
친사회적 규범의 맥락 × 프레이밍 방식	4.864	1.774	2.741	4.798*	.020
오차	235.169	411.646	.571		

* $p<.05$

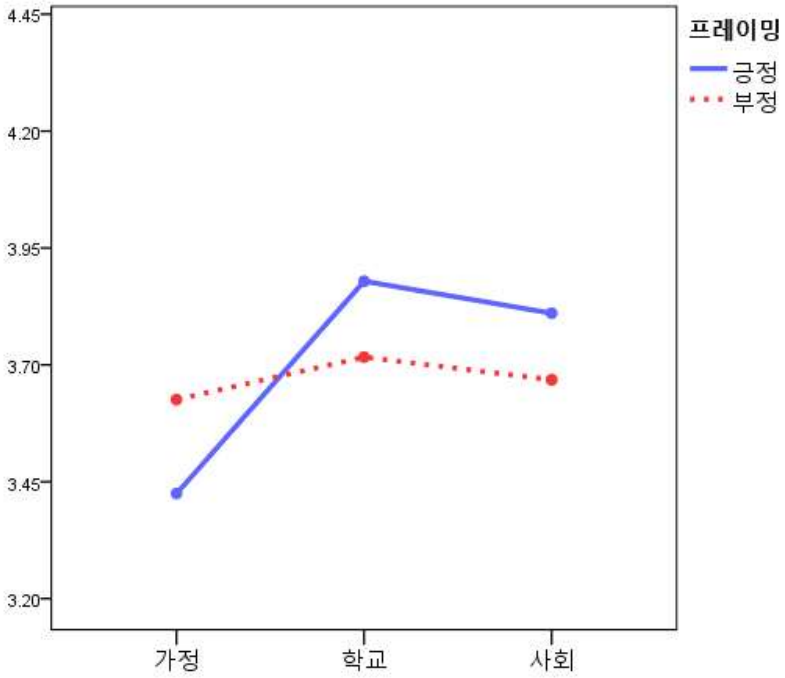
구체적인 사후검증을 위해 대응별 비교를 실시한 결과, 가정에서의 친사회적 규범에 대한 행동 의지는 긍정보다 부정 프레이밍에서 높은 경향성을 보였지만 통계적으로 유의하지는 않았다. 한편, 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 행동 의지는 부정보다 긍정 프레이밍에서 높은 경향성을 보였지만 이 또한 통계적으로 유의하지는 않았다. (<표 Ⅵ-15> 참고)

<표 Ⅵ-15> 맥락에 따라 프레이밍 방식이 행동 의지에 미치는 영향 대응별 비교

맥락	프레이밍 (I)	프레이밍 (J)	평균차 (I-J)	표준 오차	p^b	95% 신뢰구간^b 하한가	95% 신뢰구간^b 상한가
가정	긍정	부정	-.201	.142	.157	-.480	.078
학교	긍정	부정	.162	.111	.146	-.057	.382
사회	긍정	부정	.142	.123	.250	-.101	.385

* p<.05
b. 다중 비교를 위한 조정: Bonferroni.

프레이밍 집단 간 친사회적 규범의 맥락에 따른 행동 의지의 경향성은 [그림 Ⅳ-4]와 같다.



[그림 Ⅳ-4] 프레이밍 집단 간 친사회적 규범의 맥락에 따른 행동 의지

다. 친사회적 규범의 맥락에 따른 인식의 차이

1) 친사회적 규범의 맥락에 따른 중요성 인식의 차이

친사회적 규범의 맥락에 따라 중요성 인식이 다르게 나타나는지 확인해본 결과, 맥락의 주효과가 통계적으로 유의하게 나타났다. 따라서 친사회적 규범의 맥락에 따라 중요성 인식이 다르다는 것을 확인할 수 있었다. (<표 Ⅵ-16> 참고)

구체적인 사후검증을 위해 대응별 비교를 실시한 결과, 가정에서의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식이 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식보다 통계적으로 유의하게 낮았다. 학교와 사회에서의 중요성 인식은 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. (<표 Ⅵ-17> 참고)

<표 Ⅵ-16> 친사회적 규범의 맥락에 따른 중요성 인식의 차이

변인	제곱합	자유도	평균제곱	F	부분 에타제곱
친사회적 규범의 맥락	9.389	1.845	5.090	16.900**	.068
오차	128.885	427.934	.301		

** p<.01

<표 Ⅵ-17> 맥락에 따른 중요성 인식의 차이 대응별 비교

친사회적 규범의 맥락 (I)	(J)	평균차 (I-J)	표준 오차	p^b	95% 신뢰구간^b 하한가	상한가
가정	학교	-.252**	.049	.000	-.370	-.134
가정	사회	-.239**	.055	.000	-.371	-.107
학교	사회	.013	.042	1.000	-.089	.115

** p<.01 * p<.05
b. 다중 비교를 위한 조정: Bonferroni.

2) 친사회적 규범의 맥락에 따른 도덕 정서의 차이

친사회적 규범의 맥락에 따라 도덕 정서가 다르게 나타나는지 확인해 본 결과, 맥락의 주효과가 통계적으로 유의하게 나타났다. 따라서 친사회적 규범의 맥락에 따라 도덕 정서가 다르다는 것을 확인할 수 있었다. (<표 Ⅵ-18> 참고).

구체적인 사후검증을 위해 대응별 비교를 실시한 결과, 가정에서의 친사회적 규범에 대한 도덕 정서가 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 도덕 정서보다 통계적으로 유의하게 낮았다. 학교와 사회에서의 도덕 정서는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. (<표 Ⅵ-19> 참고)

<표 Ⅵ-18> 친사회적 규범의 맥락에 따른 도덕 정서의 차이

변인	제곱합	자유도	평균제곱	F	부분 에타제곱
친사회적 규범의 맥락	11.367	1.861	6.106	16.055**	.065
오차	163.548	429.995	.380		

** p<.01

<표 Ⅵ-19> 맥락에 따른 도덕 정서의 차이 대응별 비교

친사회적 규범의 맥락 (I)	(J)	평균차 (I-J)	표준 오차	p^b	95% 신뢰구간^b 하한가	상한가
가정	학교	-.201*	.059	.002	-.343	-.060
가정	사회	-.308*	.059	.000	-.451	-.166
학교	사회	-.107	.047	.073	-.220	.007

* p<.05
b. 다중 비교를 위한 조정: Bonferroni.

3) 친사회적 규범의 맥락에 따른 행동 의지의 차이

친사회적 규범의 맥락에 따라 행동 의지가 다르게 나타나는지 확인해 본 결과, 맥락의 주효과가 통계적으로 유의하게 나타났다. 따라서 친사회적 규범의 맥락에 따라 행동 의지가 다르다는 것을 확인할 수 있었다. (<표 Ⅵ-20> 참고).

구체적인 사후검증을 위해 대응별 비교를 실시한 결과, 가정에서의 친사회적 규범에 대한 행동 의지가 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 행동 의지보다 통계적으로 유의하게 낮았다. 학교와 사회에서의 행동 의지는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. (<표 Ⅵ-21> 참고)

<표 Ⅵ-20> 친사회적 규범의 맥락에 따른 행동 의지의 차이

변인	제곱합	자유도	평균제곱	F	부분 에타제곱
친사회적 규범의 맥락	9.604	1.774	5.413	9.475**	.039
오차	235.169	411.646	.571		

** p<.01

<표 Ⅵ-21> 맥락에 따른 행동 의지의 차이 대응별 비교

친사회적 규범의 맥락 (I)	(J)	평균차 (I-J)	표준 오차	p^b	95% 신뢰구간^b 하한가	상한가
가정	학교	-.273*	.070	.000	-.442	-.104
가정	사회	-.214*	.073	.011	-.390	-.038
학교	사회	.059	.053	.814	-.069	.186

* p<.05
b. 다중 비교를 위한 조정: Bonferroni.

4. 소논의

연구 2의 목적은 연구 1을 통해 확인한 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식이 실제 초등학생의 친사회적 규범에 대한 인식에 미치는 영향을 확인하는 것이었다. Schwartz(1977)의 규범 활성화 모델 의하면, 친사회적 규범이 친사회적 행동으로 이어지기 위해서는 3가지 변인이 필요하다. 이를 참고하여 초등학생의 친사회적 규범에 대한 인식은 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지로 나누어 다면적으로 탐색하였다.

이와 같은 친사회적 규범에 대한 인식이 첫째, 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식 간의 상호작용 효과가 나타나는지를 확인하였다. 둘째, 친사회적 규범의 맥락에 따라 달라지는지를 확인하였다. 연구 2의 연구 결과와 논의는 다음과 같다.

첫째, 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지에 모두 유의한 영향을 미쳤다. 특히 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식을 높이는 데에 있어서는 부정 프레이밍보다는 긍정 프레이밍이 효과적이었다. 이는 정교화 가능성 모델(Petty & Cacioppo, 1980; Maheswaran & Meyers-Levy, 1990)에 따르면, 개인적 관련성이 낮은 정보는 개인적 관련성이 높은 정보에 비해 주변적인 사고 경로로 처리하기 때문에, 긍정적 정서를 일으키는 긍정 프레이밍이 더 효과적이라고 예상할 수 있다. 한편, 도덕 정서와 행동 의지에 대해서는 프레이밍 방식에 따른 차이가 통계적으로 유의하지 않았음에도 불구하고, 중요성 인식과 마찬가지로 학교와 사회에서 긍정 프레이밍일 때 높은 경향성을 보였다.

둘째, 친사회적 규범의 맥락에 따라 초등학생의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지 모두 차이가 나타났다. 구체적으로는

가정에서의 친사회적 규범에 대한 인식이 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 인식보다 유의하게 낮았다. 이는 가정이 학생들에게 가장 근접하고 기초적인 환경(Bronfenbrenner, 1979)이기 때문에, 오히려 규범을 지켜야 하는 범위의 환경으로 인식을 못했기 때문이라 예상할 수 있다. 한편, 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 인식은 가정보다는 유의하게 높았지만 둘 사이에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이를 통해 초등학생은 대체로 학교를 사회와 비슷하게 규범을 잘 지켜야 하는 범위의 환경으로 인식을 했다는 것을 알 수 있다.

Ⅴ. 종합 논의

1. 요약

본 연구는 친사회적 규범 교육의 현재를 알아보고 미래를 제안하기 위한 목적으로, 친사회적 규범의 맥락을 구분하고 맥락에 따라 적합한 프레이밍 방식을 알아보기 위해 다음의 두 가지 방식으로 진행되었다. 이때 맥락은 Bronfenbrenner(1979)의 생태학적 모델에 근거하여 아동의 주요 발달 맥락인 가정, 학교, 사회로 구분하였다. 또한 프레이밍 방식은 메시지 프레이밍 효과에 대한 선행연구(Maheswaran & Meyers-Levy, 1990)에 따라, 긍정 프레이밍은 메시지를 따랐을 때의 긍정적인 결과를 강조하고, 부정 프레이밍은 메시지를 따르지 않았을 때의 부정적인 결과를 강조하도록 설정하였다.

첫 번째 연구에서는 교과서 분석을 통해 초등학교 도덕 교과서에 나타난 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식을 분석하였다. 분석 결과, 친사회적 규범의 맥락은 가정, 학교, 사회로 구분될 수 있었다. 또한 가장 빈번하게 나타나는 규범의 맥락은 가정, 학교, 사회 순이었다. 한편, 프레이밍 방식은 모든 맥락에서 부정보다 긍정 프레이밍이 더 많이 활용되었다. 이러한 분석 결과는 초등교육 전문가 2인과 연구자와의 일치도를 확인함으로써 신뢰도를 확보하였다.

두 번째 연구에서는 교과서에서 다룬 대표적인 친사회적 규범을 가정, 학교, 사회의 맥락에서 시나리오로 제시하여 학생들의 인식을 알아보고자 하였다. 이때 친사회적 규범의 맥락과 프레이밍 방식을 달리한 시나리오 영상을 프레이밍 집단별로 제시하였다. 친사회적 규범에 대한 인식은 규범

활성화 모델(norm activation model)에서 친사회적 규범이 친사회적 행동으로 이어지기 위해 필요한 규범에 대한 인식을 참고하여, 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지의 변인들을 탐색하였다.

분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 친사회적 규범의 맥락에 따라 프레이밍 방식이 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지에 모두 유의한 영향을 미쳤다. 특히 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식을 높이는 데에 있어서는 부정 프레이밍보다는 긍정 프레이밍이 효과적이었다. 둘째, 친사회적 규범의 맥락에 따라 초등학생의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지 모두 차이가 나타났다. 구체적으로는 가정에서의 친사회적 규범에 대한 인식이 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 인식보다 유의하게 낮았다.

2. 논의 및 시사점

본 연구는 친사회적 규범 교육의 현재를 확인하기 위해 친사회적 규범의 맥락을 나누어 살펴보았을 뿐 아니라, 효과적인 규범 교육의 미래를 제안하기 위하여 맥락에 따른 적합한 프레이밍 방식을 탐색하였다는 점에서 교육적 시사점이 크다. 구체적인 논의 및 시사점은 다음과 같다.

첫째, 친사회적 규범의 맥락에 대한 교과서 속 노출 빈도 패턴과 학생들의 인식이 어느정도 일치함을 확인하였다. 즉, 학생들은 교과서에서 노출이 빈번했던 친사회적 규범에 대해 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지 모두 높게 응답하였다. 먼저, 연구 1에서 교과서 내용 분석을 통해 확인한 결과, 친사회적 규범의 맥락은 가정, 학교, 사회로 구분될 수 있었으며 이를 다룬 교과서 이야기는 가정, 학교, 사회 순서대로 비중이 커졌다. 이어서 교과서 바탕으로 구성된 시나리오를 통해 연구 2에서 확인한 결과, 가정보다 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대해 학생들이 친사회적 규범에 대해 중요성을 인식하고 도덕적으로 행동하고자 하는 정서를 느끼고, 행동 의지를 다지는 정도가 높게 나타났다. 이러한 결과는 친사회적 규범의 맥락에 대한 교과서 속 노출 빈도가 학생들의 실제 인식 수준과 일관되게 구성되었다는 점을 시사한다.

둘째, 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식을 높이기 위해 긍정 프레이밍을 활용하는 것이 효과적임을 확인하였다. 이는 개인적 관련성에 따라 프레이밍 방식에 대한 차별적 효과가 나타난다는 선행연구와 일관된 결과였다(Maheswaran & Meyers-Levy, 1990). 특히 Petty와 Cacioppo(1980)의 정교화 가능성 모델(Elaboration Likelihood Model; ELM)에 의하면, 개인적 관련성이 낮은 정보는 주변적 사고 경로를

통해 처리되기 때문에 긍정 단어를 활용함으로써 긍정 정서를 일으키는 긍정 프레이밍이 더 효과적이다. Bronfenbrenner의 생태학적 모델(1979)에 근거하여 가정, 학교, 사회의 개인적 관련성을 나누어본다면, 발달 맥락이 아동에게 근접한 정도에 따라 가정에서의 친사회적 규범이 가장 개인적 관련성이 높고, 학교와 사회는 이보다 개인적 관련성이 낮은 정보에 속한다고 할 수 있다. 결론적으로 개인적 관련성이 낮은 정보에 속하는 학교와 사회에서의 친사회적 규범을 처리할 때에는 주변적 사고 과정을 거쳤기 때문에, 부정 프레이밍보다 단순히 긍정 정서를 일으키는 긍정 프레이밍이 효과적이었을 것이다.

한편, 학교와 사회의 친사회적 규범에 대한 도덕 정서와 행동 의지는 통계적으로 유의하지는 않았지만, 중요성 인식과 마찬가지로 긍정이 부정 프레이밍보다 높은 경향성을 보였다. 인지적 당위성에 이어 정서와 행동으로 나아가기까지는 더욱 적극성을 보여주는 변인들이기 때문에 프레이밍의 효과에 더해 추가적인 처치가 필요할 것으로 보인다. 규범 활성화 모델(norm activation model)에 의하면, 친사회적 행동을 위해서는 인지적 판단이 선행되며 이후 도덕 정서가 발현되고 최종적으로 행동으로 이어지는 과정을 거친다(De Groot & Steg, 2009). 따라서 긍정 프레이밍이 심화된 수준에서 정서와 행동을 변화시키지는 못했으나, 행동 변화의 첫 단추인 인지적 판단을 변화시켰다는 점을 확인하였다.

셋째, 가정에서의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지는 모두 부정 프레이밍이 긍정보다 높은 패턴을 보이긴 하였지만 긍정과 부정 프레이밍의 효과 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. Bronfenbrenner의 생태학적 모델(1979)에 근거하여 가정에서의 친사회적 규범이 개인적 관련성이 높은 정보에 속한다고 본다면, 이는 Donovan과 Jalleh(2000)의 연구와 일관된 결과다. 그들은 개인적 관련성이 높은

정보에 대해서는 양쪽 프레이밍의 효과 차이가 없었던 것에 대해, 종합적 사고 과정을 거쳐 처리하기 때문에 한쪽 프레이밍만 제시하여도 양쪽 프레이밍을 모두 제시한 것과 같이 종합적으로 판단하기 때문에 차이가 없었다고 설명한다. 이처럼 가정에서의 친사회적 규범은 개인적 관련성이 높은 정보이기 때문에 양쪽 프레이밍 효과 차이가 두드러지지 않았던 것으로 보인다.

뿐만 아니라, 가정에서의 친사회적 규범은 학교와 사회와 달리 구체적으로 도움을 받는 대상이 특정 지어지기 때문에 프레이밍의 효과가 두드러지지 않았을 가능성이 있다. 도움을 받는 대상의 특성이 구체화될수록 친사회적 행동에 보다 다양한 요인이 영향을 미칠 수 있다(Martin & Olson, 2015). 예컨대, 도움을 받는 대상과의 평소 관계, 도움을 받는 대상의 상호 호혜 가능성 등 다양한 요인(McCabe et al., 2003; Rand et al., 2011; Greiner & Levati, 2005; Gurven, 2006)이 판단에 영향을 미칠 수 있다. 다시 말해, 행위자와의 개인적 관련성이 높은 맥락에서는 정보가 어떻게 제시되었는지보다는 행위자가 돕는 대상의 구체적 특성에 더 초점을 맞추기 때문에 프레이밍의 효과가 두드러지지 않을 수 있다.

넷째, 가정에서의 규범에 대한 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지 모두 학교와 사회에서의 규범보다 낮게 나타났다. 이는 Bronfenbrenner(1979) 생태학적 체계 모델에 의하면 자연스러운 현상이라 할 수 있다. 모델에 따르면 가정은 가장 기초적이고 아동에게 근접한 발달 맥락이다. 아동이 태어나면서 가장 먼저 접하는 맥락이기 때문이다(Shaffer & Kipp, 2013). 따라서 아동의 발달에 영향을 미치는 발달 맥락은 가정에서 학교, 사회로 점차 확대된다고 볼 수 있다.

역설적이게도 아동에게 가정은 가장 근접한 발달 맥락이기 때문에,

규범적 범위로 인식하는 정도가 낮았을 가능성이 있다. 친사회적 규범을 지키는 이유는 공동체 구성원들에게 인정받고 공동체에 지속적으로 속하기 위함이라 할 수 있다(Finnemore & Sikkink, 1998). 가정은 아동에게 태어나면서부터 당연하게 주어진 발달 맥락이며, 가족인 구성원들에게 사회적으로 인정받지 않아도 하나의 구성원으로서 인정받는다. 그렇기에 아동에게 가정은 학교와 사회에 비해 질적으로 다른 규범적 범위로 인식되었을 것이다.

반면에, 학교와 사회는 가정에 비해 처음부터 당연하게 주어진 발달 맥락이 아니라 발달하면서 확장된 것이다. 특히 학교와 사회는 친사회적 규범을 잘 지켜야 공동체 구성원으로서 잘 적응했음을 인정 받을 수 있다. 뿐만 아니라, 규범을 지키지 않는 공동체 구성원은 경우에 따라 명시적으로 제재를 받기도 한다. 이러한 제재를 피하고 자신의 도움됨을 공동체 구성원에게 알리기 위해 학교와 사회에서는 친사회적 규범을 잘 지켜야 하는 규범적 범위로 인식되었을 것이다.

Martin과 Olson(2015)에 의하면, 사적으로 있을 때보다 공적으로 있을 때 친사회적 행동의 필요성을 더 느낀다. 이에 비추어 보았을 때, 가정은 사적 영역과도 같아 규범적 범위로 인식하는 정도가 낮았던 반면에, 학교와 사회는 공적 영역과 같아 규범적 범위로 인식하는 정도가 높았을 것이다. 따라서 가정보다 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 중요성 인식, 도덕 정서, 행동 의지가 모두 유의하게 높게 나타났다.

이렇듯 가정에서의 친사회적 규범에 대한 인식이 학교와 사회에서의 규범에 대한 인식보다 낮은 것은 자연스럽다. 뿐만 아니라, 오히려 학생의 진실된 반응일 가능성도 있다. 규범적 인식이 항상 행동으로 이어지는 것은 아니다. 학교와 사회에서 친사회적으로 행동하는 것이 옳다고 인지하는 정도도 높고, 도덕적 행동을 해야하는 정서도 높고, 행동 의지도

높은데 이와 같이 높은 규범적 인식에 비해 실제 행동으로 이어지지 않는 경우가 있다. 그 이유는 학교와 사회에서의 규범에 대해서 상황을 단순하게 인식한 것일 수 있기 때문이다. 반면, 실제로 행해야 하는 상황은 행위자와 개인적 관련성이 높은 복잡한 상황일 것이다.

친사회적 규범에 대한 도덕적 이야기를 할 때에는 학생이 몰입하여 진실된 반응을 유도할 수 있는 발판을 제공하는 것이 중요하다. 다시 말해, 피상적으로 '무엇을 해야 한다.'는 규범을 전달하기보다는 학생이 몰입할 수 있도록 논쟁 거리를 다루는 지점이 있어야 한다. 이러한 지점에서 가정에서의 규범에 대한 이야기를 제시함으로써 학생과 충분히 관련성이 깊은 맥락에서 규범을 논의하여 진실된 반응을 이끌어낼 수 있을 것이다.

그러나 친사회적 규범을 처음 제시할 때에는 이를 긍정하는 것부터 필요하다. 따라서 처음에는 학교, 사회에 대한 이야기로부터 시작할 수 있다. 이때 학교, 사회에서의 규범은 긍정 프레이밍을 활용하여 인지적 당위성을 효과적으로 전할 수 있다. 또한 학생과 이해관계가 중첩되어 학생이 구체적으로 개입되었다고 인식할 수 있도록 이야기를 제시할 필요가 있다. 이어서 깊게 논의할 때는 가정에 대한 이야기로 심화하여 학생이 더욱 몰입하고 진실되게 반응할 수 있을 것이다.

학생의 친사회적 행동은 학생 개인에게는 사회적 성공 뿐만 아니라 학업적 성공을 이끌며(Eisenberg & Mussen, 1989), 공동체에게는 집단의 결속과 구성원의 심리적 안녕감에 기여한다(Putnam & Helliwell, 2004). 이러한 친사회적 행동은 학교에서 친사회적 규범을 교육하고 훈련함으로써 길러질 수 있다. 본 연구는 친사회적 규범 교육의 현재를 확인하기 위해 친사회적 규범의 맥락을 나누어 살펴보았을 뿐 아니라, 효과적인 규범 교육의 미래를 제안하기 위하여 맥락에 따른 효과적 프레이밍 방식을 탐색하였다는 점에서 교육적 시사점이 있다.

3. 연구의 제한점 및 후속 연구 제언

본 연구의 제한점과 이에 따른 후속 연구 제언은 다음과 같다. 첫째, 학생들의 친사회적 규범에 대한 인식이 실제 친사회적 행동으로 연결되는지 살피지 못했다는 한계가 있다. 친사회적 설득 연구에서 이러한 접근이 많이 활용되지만(Detweiler et al., 1999; Lord, 1994; Loroz, 2007), 그럼에도 불구하고 결국에는 실제 학생들의 친사회적 행동 정도가 높아지는 지에 대한 부분이 중요하기 때문에 이에 대한 논의가 필요할 것이다. 추후 연구에서는 학생들이 친사회적 규범의 맥락에 따라 실제 친사회적 행동도 달라지는지 실험 연구 및 현장 연구를 통해 확인할 필요가 있다.

둘째, 친사회적 규범의 맥락별로 시나리오를 구성하는 과정에서 친사회적 행동이 필요한 대상의 연령이 통일되지 못했다는 한계가 있다. 이는 친사회적 행동에 영향을 미치는 다른 요인들, 예컨대 학생과의 위계 관계, 신분의 확실성 등을 고려하면서 대상을 선정했기에 결국 동생, 친구, 환경미화원이 되었다. 친사회적 행동에 영향을 미치는 요인으로 본인과 비슷하게 인식할 때 친사회적 행동을 할 경향이 높다는 연구결과들(Bernhard, Fischbacher, & Fehr, 2006; Jaspars & Warnaen, 1982; Tajfel, 1982)에 의하면, 또래와 성인은 비슷하게 인식할 정도가 다르기 때문에 연령의 차이가 규범의 맥락에 따른 차이에 더해 교란변수로 작용할 가능성이 있다. 그럼에도 불구하고 본 연구 결과는 친구와 환경미화원 관련된 학교와 사회에서의 친사회적 규범에 대한 인식이 비슷하게 나타났지만, 교란변수로 작용할 가능성이 있는만큼 후속연구에서는 최대한 이를 통제하는 방법을 탐색할 필요가 있다.

셋째, 연구 대상이 초등학교 5학년과 6학년 학생에 제한되었다는 한계가 있다. 이렇게 선정한 이유는 초등학교 저학년 학생의 경우 친사회적 규범

에 대한 교육이 더 진행되어야 인식이 확립될 것이라 판단하여 제외하였기 때문이다. 그러나 4학년 학생의 경우, 도덕 교육을 어느정도 받은 상태인 동시에 발달적으로도 많은 변화를 겪는 단계(Chall & Jacobs, 2003)이기 때문에 이들의 인식을 살피는 것도 흥미로울 것이다. 뿐만 아니라, 중학교, 고등학교로 올라갈수록 친사회적 규범에 대한 인식이 어떻게 변화되는지 비교한다면 발달적 궤도를 살필 수 있을 것이다. 따라서 후속 연구에서는 발달 단계에 따른 연령을 다양화하여 탐색할 필요가 있다.

참 고 문 헌

교육부(2015), **『도덕과 교육과정』**, 교육부 고시 제 2015-74호 [별책 6].

김광수. (1998). 광고에서의 프레이밍 효과: 예상 이론을 중심으로. **광고학연구, 9**(4), 193-212.

김태훈. (2013). 도덕적 정서의 성격과 종류에 관한 연구. **도덕윤리과교육연구, 38**, 81-99.

김현호, 오선영, 윤경옥, 이선원, 최용득, 현영렬 (2015). **영아발달**. 서울: 정민사.

나미연, & 오익수. (2011). 교사의 격려언어가 초등학교 아동의 학교생활적응에 미치는 효과. **초등상담연구, 10**(2), 137-150.

박창언, 김현정. (2015). 체계적 문헌고찰에서 평가자 간의 신뢰도 측정. **Hanyang Medical Reviews, 35**(1), 44-49.

배정민. (2012). **그림으로 이해하는 닥터 배의 술술 보건의학통계**. 서울: 한나래 아카데미.

송은주, 이지연, 이채희. (2012). 청소년용 타인에 의한 타당화 욕구 척도개발 및 타당화. **한국심리학회지: 학교, 9**(2), 209-226.

이현주, 권희경. (2020). 한국 청소년 대상 사회적 바람직성 척도 타당화. **교육심리연구, 34**(2), 447-470.

임시혁. (2017). 반복측정모형에서 각 효과 검증방법에 관한 탐색. **교육논총, 54**, 1-19.

Aarts, H., & Dijksterhuis, A. (2003). The silence of the library: environment, situational norm, and social behavior. *Journal of personality and social psychology, 84*(1), 18.

Andreoni, J. (1995). Cooperation in public-goods experiments: kindness or confusion?. *The American Economic Review*, 891-904.

Ariely, D., Bracha, A., & Meier, S. (2009). Doing good or doing well? Image motivation and monetary incentives in behaving

prosocially. *American economic review, 99*(1), 544-55.

Aronfreed, J. (1970). The socialization of altruistic and sympathetic behavior: Some theoretical and experimental analyses. *Altruism and helping behavior, 61*.

Axelrod, R., & Hamilton, W. D. (1981). *The evolution of cooperation. science, 211*(4489), 1390-1396.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* Macmillan.

Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). *Altruism and prosocial behavior.*

Batson, C. D., Coke, J. S., Chard, F., Smith, D., & Taliaferro, A. (1979). Generality of the" glow of goodwill": Effects of mood on helping and information acquisition. *Social psychology quarterly,* 176-179.

Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 290 - 302.

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of general psychology, 5*(4), 323-370.

Bekkers, R., & Wiepking, P. (2011). A literature review of empirical studies of philanthropy: Eight mechanisms that drive charitable giving. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 40*, 924 - 973.

Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental€ cological analysis. *Psychological bulletin, 114*(3), 413.

Berg, J., Dickhaut, J., & McCabe, K. (1995). Trust, reciprocity, and social history. *Games and economic behavior, 10*(1), 122-142.

Bernhard, H., Fehr, E., & Fischbacher, U. (2006). Group affiliation and altruistic norm enforcement. *American Economic Review, 96*(2), 217-221.

Bernhard, H., Fischbacher, U., & Fehr, E. (2006). Parochial altruism in

humans. *Nature, 442*(7105), 912-915.

Berry, D. S., Pennebaker, J. W., Mueller, J. S., & Hiller, W. S. (1997). Linguistic bases of social perception. Personality and Social *Psychology Bulletin, 23*(5), 526-537.

Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial behaviour*. Psychology Press.

Bizman, A., Yinon, Y., Ronco, B., & Shachar, T. (1980). Regaining self-esteem through helping behavior. *The Journal of Psychology, 105*(2), 203-209.

Blake, P. R., Piovesan, M., Montinari, N., Warneken, F., & Gino, F. (2015). Prosocial norms in the classroom: The role of self-regulation in following norms of giving. *Journal of Economic Behavior & Organization, 115*, 18-29.

Blevins, G. A., & Murphy, T. (1974). Feeling good and helping: Further phonebooth findings. *Psychological Reports, 34*(1), 326-326.

Bowles, S., & Gintis, H. (1998). The moral economy of communities: Structured populations and the evolution of pro-social norms. *Evolution and Human Behavior, 19*(1), 3-25.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. sage.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology, 1.*

Burke, M. A., Fournier, G. M., & Prasad, K. (2007). The diffusion of a medical innovation: Is success in the stars?. *Southern Economic Journal, 73*(3), 588-603.

Cappelen, A. W., Nielsen, U. H., Sørensen, E. Ø., Tungodden, B., & Tyran, J. R. (2012). *Do Choice Sets and Entitlements Matter for Giving in Dictator Games?.*

Carpenter, J. P., Matthews, P. H., & Ong'Ong'a, O. (2004). Why punish? Social reciprocity and the enforcement of prosocial norms. *Journal of evolutionary economics, 14*(4), 407-429.

Carpenter, M., Uebel, J., & Tomasello, M. (2013). Being mimicked increases prosocial behavior in 18 month old infants. *Child development, 84*(5), 1511-1518.

Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of personality and social psychology, 39*(5), 752.

Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American educator, 27*(1), 14-15.

Cherry, T. L., Frykblom, P., & Shogren, J. F. (2002). Hardnose the dictator. *American Economic Review, 92*(4), 1218-1221.

Chiappetta, E. L., & Fillman, D. A. (2007). Analysis of five high school biology textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science. *International Journal of Science Education, 29*(15), 1847-1868.

Cialdini, R. B., & Kenrick, D. T. (1976). Altruism as hedonism: a social development perspective on the relationship of negative mood state and helping. *Journal of personality and social psychology, 34*(5), 907.

Cialdini, R. B., Darby, B. L., & Vincent, J. E. (1973). Transgression and altruism: A case for hedonism. *Journal of Experimental Social Psychology, 9*(6), 502-516.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement, 20*(1), 37-46.

Collier, R. O., Baker, F. B., Mandeville, G. K., & Hayes, T. F. (1967). Estimates of test size for several test procedures based on conventional variance ratios in the repeated measures design.

Psychometrika, 32(3), 339-353.

Cox, J. C. (2004). How to identify trust and reciprocity. *Games and economic behavior, 46*(2), 260-281.

Crandell, T., Crandell, C., & Vander Zanden, J. (2011). *Human development.* McGraw-Hill Higher Education.

De Groot, J. I., & Steg, L. (2009). Morality and prosocial behavior: The role of awareness, responsibility, and norms in the norm activation model. *The Journal of social psychology, 149*(4), 425-449.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology, 18*(1), 105.

Detweiler, J. B., Bedell, B. T., Salovey, P., Pronin, E., & Rothman, A. J. (1999). Message framing and sunscreen use: gain-framed messages motivate beach-goers. *Health psychology, 18*(2), 189.

Donovan, R. J., & Jalleh, G. (2000). Positive versus negative framing of a hypothetical infant immunization: The influence of involvement. *Health Education & Behavior, 27*(1), 82-95.

Eisenberg, & Eisenberg, Nancy. (1982). *The Development of Prosocial Behavior* / Ed. by Nancy Eisenberg.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology, 51*(1), 665-697.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children.* Cambridge University Press.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). *Prosocial development.*

Estrada, P. (1995). Adolescents' self-report of prosocial responses to friends and acquaintances: The role of sympathy-related cognitive, affective, and motivational processes. *Journal of*

research on adolescence, 5(2), 173-200.

Fehr, E., & Gächter, S. (2002). Altruistic punishment in humans. *Nature, 415*(6868), 137-140.

Fehr, E., Fischbacher, U., & Gächter, S. (2002). Strong reciprocity, human cooperation, and the enforcement of social norms. *Human nature, 13*(1), 1-25.

Finnemore, M. (1996). *National interests in international society.* Cornell University Press.

Finnemore, M., & Sikkink, K. (1998). International norm dynamics and political change. *International organization, 52*(4), 887-917.

Fiske, S. T. (1980). Attention and weight in person perception: The impact of negative and extreme behavior. *Journal of personality and Social Psychology, 38*(6), 889.

Fleiss, J. L. (1981). Balanced incomplete block designs for inter-rater reliability studies. *Applied Psychological Measurement, 5*(1), 105-112.

Forgas, J. P. (1998). Asking nicely? The effects of mood on responding to more or less polite requests. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*(2), 173-185.

Forsythe, R., Horowitz, J. L., Savin, N. E., & Sefton, M. (1994). Fairness in simple bargaining experiments. *Games and Economic behavior, 6*(3), 347-369.

Frey, B. S., & Goette, L. (1999). Does pay motivate volunteers?. .Institute for *Empirical Research in Economics, 7.*

Frey, B. S., & Oberholzer-Gee, F. (1997). The cost of price incentives: An empirical analysis of motivation crowding-out. *The American economic review, 87*(4), 746-755.

Ganzach, Y., & Karsahi, N. (1995). Message framing and buying behavior: A field experiment. *Journal of Business research,*

32(1), 11-17.

Ganzach, Y., Weber, Y., & Or, P. B. (1997). Message framing and buying behavior: On the difference between artificial and natural environment. *Journal of Business Research, 40*(2), 91-95.

Gneezy, U., & Rustichini, A. (2000). Pay enough or don't pay at all. *The Quarterly journal of economics, 115*(3), 791-810.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child development, 69*(5), 1448-1460.

Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American sociological review,* 161-178.

Graham, C. R. (2003). A model of norm development for computer-mediated teamwork. *Small Group Research, 34*(3), 322-352.

Greenberger, E., O'Neil, R., & Nagel, S. K. (1994). Linking workplace and homeplace: Relations between the nature of adults' work and their parenting behaviors. *Developmental Psychology, 30*(6), 990.

Greenwald, A. G., & Leavitt, C. (1984). Audience involvement in advertising: Four levels. *Journal of Consumer research, 11*(1), 581-592.

Greiner, B., & Levati, M. V. (2005). Indirect reciprocity in cyclical networks: *An experimental study. Journal of Economic Psychology, 26*(5), 711-731.

Grusec, J. E., Chaparro, M. P., Johnston, M., & Sherman, A. (2006). The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective. *Handbook of moral development,* 243-265.

Gueguen, N., & De Gail, M. A. (2003). The effect of smiling on helping behavior: Smiling and good Samaritan behavior. *Communication reports, 16*(2), 133-140.

Gurven, M. (2006). The evolution of contingent cooperation. *Current Anthropology, 47*, 185 - 192.

Harris, M. B., & Smith, R. J. (1975). Mood and helping. *The Journal of Psychology, 91*(2), 215-221.

Hartshorne, H., May, M. A., & Shuttleworth, F. K. (1930). *Studies in the nature of character, Vol. 3: Studies in the organization of character.*

Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R., & Ladha, F. (2007). Ready to make nice: Parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(2), 177-200.

Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). *The socialization of prosocial development.*

Heberlein, T. A., & Black, J. S. (1976). Attitudinal specificity and the prediction of behavior in a field setting. *Journal of Personality and Social Psychology, 33*(4), 474.

Hetherington, E. M., Clingempeel, W. G., Anderson, E. R., Deal, J. E., Hagan, M. S., Hollier, E. A., ... & Bennion, L. D. (1992). Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the society for research in child development,* i-238.

Hodges, B. H. (1974). Effect of valence on relative weighting in impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology, 30*(3), 378.

Hoffman, E., McCabe, K., Shachat, K., & Smith, V. (1994). Preferences, property rights, and anonymity in bargaining games. *Games and*

Economic behavior, 7(3), 346-380.

Horne, C., & Mollborn, S. (2020). Norms: An integrated framework. *Annual Review of Sociology, 46,* 467-487.

Howell, D. C. (2016). *Fundamental statistics for the behavioral sciences.* Cengage Learning.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15*(9), 1277-1288.

Hsueh, J., & Yoshikawa, H. (2007). Working nonstandard schedules and variable shifts in low-income families: associations with parental psychological well-being, family functioning, and child well-being. *Developmental psychology, 43*(3), 620.

Hughes, J. N., Cao, Q., & Kwok, O. M. (2016). Indirect effects of extracurricular participation on academic adjustment via perceived friends' prosocial norms. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(11), 2260-2277.

Isen, A. M., & Levin, P. F. (1972). Effect of feeling good on helping: cookies and kindness. *Journal of personality and social psychology, 21*(3), 384.

Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). "Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk". *Econometrica. 47* (4): 263 - 291.

Kahneman, D., & Tversky, A. (2013). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *In Handbook of the fundamentals of financial decision making*: Part I (pp. 99-127).

Kanouse, D. E. (1984). *Explaining negativity biases in evaluation and choice behavior:* Theory and research. ACR North American Advances.

Kardes, F. R. (1988). Spontaneous inference processes in advertising: The effects of conclusion omission and involvement on persuasion. *Journal of Consumer Research, 15*(2), 225-233.

Krebs, D. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social psychology, 32*(6), 1134.

Krebs, D. L. (2008). Morality: An evolutionary account. *Perspectives on Psychological Science, 3*, 149 - 172.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159-174.

Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?*. Prentice Hall.

Lau, R. R. (1985). Two explanations for negativity effects in political behavior. *American journal of political science,* 119-138.

Legro, J. W. (1997). Which norms matter? Revisiting the "failure" of internationalism. *International Organization, 51*(1), 31-63.

Legros, S., & Cislaghi, B. (2020). Mapping the social-norms literature: An overview of reviews. *Perspectives on Psychological Science, 15*(1), 62-80.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the" overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and social Psychology, 28*(1), 129.

Levin, I. P., & Gaeth, G. J. (1988). How consumers are affected by the framing of attribute information before and after consuming the product. *Journal of consumer research, 15*(3), 374-378.

Lewicka, M., Czapinski, J., & Peeters, G. (1992). Positive-negative asymmetry or when the heart needs a reason. *European Journal of Social Psychology, 22*(5), 425-434.

List, J. A. (2007). On the interpretation of giving in dictator games. *Journal of Political economy, 115*(3), 482-493.

Lord, K. R. (1994). Motivating recycling behavior: A quasiexperimental investigation of message and source strategies. *Psychology & Marketing, 11*(4), 341-358.

Loroz, P. S. (2007). The interaction of message frames and reference points in prosocial persuasive appeals. *Psychology & Marketing, 24*(11), 1001-1023.

Luster, T., & McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the high/scope Perry Preschool data. *Developmental Psychology, 32*(1), 26.

Maheswaran, D., & Meyers-Levy, J. (1990). The influence of message framing and issue involvement. *Journal of Marketing research, 27*(3), 361-367.

Martin, A., & Olson, K. R. (2015). Beyond good and evil: What motivations underlie children's prosocial behavior?. *Perspectives on Psychological Science, 10*(2), 159-175.

McCabe, K. A., Rigdon, M. L., & Smith, V. L. (2003). Positive reciprocity and intentions in trust games. *Journal of Economic Behavior & Organization, 52*(2), 267-275.

McDougall, W. (1908). *An introduction to social psychology London:* Methuen. Original work published.

Meyerowitz, B. E., & Chaiken, S. (1987). The effect of message framing on breast self-examination attitudes, intentions, and behavior. *Journal of personality and social psychology, 52*(3), 500.

Milinski, M., Semmann, D., & Krambeck, H. (2002a). Donors to charity gain in both indirect reciprocity and political reputa┐tion. Proceedings of the Royal Society B: *Biological Sciences,* 269, 881 - 883.

Milinski, M., Semmann, D., & Krambeck, H. J. (2002b, January 24). Reputation helps solve the "tragedy of the commons." *Nature,*

415, 424 - 426.

Miller, K. (2005). *Communication theories*. USA: Macgraw-Hill.

Mills, R. S., & Grusec, J. E. (1989). Cognitive, affective, and behavioral consequences of praising altruism. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 299-326.

Nederhof, A. J. (1985). Methods of coping with social desirability bias: A review. *European journal of social psychology, 15*(3), 263-280.

Nederhof, A. J. (1985). Methods of coping with social desirability bias: A review. *European journal of social psychology, 15*(3), 263-280.

Nook, E. C., Ong, D. C., Morelli, S. A., Mitchell, J. P., & Zaki, J. (2016). Prosocial conformity: Prosocial norms generalize across behavior and empathy. *Personality and Social Psychology Bulletin, 42*(8), 1045-1062.

Onwezen, M. C., Antonides, G., & Bartels, J. (2013). The Norm Activation Model: An exploration of the functions of anticipated pride and guilt in pro-environmental behaviour. *Journal of economic psychology, 39*, 141-153.

O'Toole, L., Hayes, N., & Mhathúna, M. M. (2014). A bio-ecological perspective on educational transition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 140*, 121-127.

Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (Eds.). (2015). *Prosocial development: A multidimensional approach*. Oxford University Press.

Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty?. *Psychological bulletin, 110*(1), 47.

Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annu. Rev. Psychol., 56*, 365-392.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1983). Central and peripheral routes to

persuasion: Application to advertising. *Advertising and consumer psychology, 1*, 3-23.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1984). *Source factors and the elaboration likelihood model of persuasion*. ACR North American Advances.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *In Communication and persuasion* (pp. 1-24). Springer, New York, NY.

Petty, R. E., Cacioppo, J. T., & Schumann, D. (1983). Central and peripheral routes to advertising effectiveness: The moderating role of involvement. *Journal of consumer research, 10*(2), 135-146.

Piliavin, I., & Gartner, R. (1981). *The impact of supported work on ex-offenders*. New York, NY: MDRC.

Plous, S. (1993). *The psychology of judgment and decision making.* Mcgraw-Hill Book Company.

Pristl, A. C., Kilian, S., & Mann, A. (2021). When does a social norm catch the worm? Disentangling social normative influences on sustainable consumption behaviour. *Journal of Consumer Behaviour, 20*(3), 635-654.

Putnam, R. D., & Helliwell, J. F. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B-Biological Sciences, 359*(1449), 1435-46.

Rand, D. G., Arbesman, S., & Christakis, N. A. (2011). Dynamic social networks promote cooperation in experiments with humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(48), 19193-19198.

Reeder, G. D., & Brewer, M. B. (1979). A schematic model of dispositional attribution in interpersonal perception. *Psychological*

Review, 86(1), 61.

Reis, H. T., & Gruzen, J. (1976). On mediating equity, equality, and self-interest: The role of self-presentation in social exchange. *Journal of experimental social psychology, 12*(5), 487-503.

Richerson, P., Baldini, R., Bell, A. V., Demps, K., Frost, K., Hillis, V., ... & Zefferman, M. (2016). Cultural group selection plays an essential role in explaining human cooperation: A sketch of the evidence. *Behavioral and Brain Sciences, 39.*

Rothman, A. J., Salovey, P., Antone, C., Keough, K., & Martin, C. D. (1993). The influence of message framing on intentions to perform health behaviors. *Journal of experimental social psychology, 29*(5), 408-433.

Rozin, P., & Royzman, E. B. (2001). Negativity bias, negativity dominance, and contagion. *Personality and social psychology review, 5*(4), 296-320.

Sandholtz, W. (2017). *International norm change.* In Oxford Research Encyclopedia of Politics.

Satow, K. L. (1975). Social approval and helping. *Journal of Experimental Social Psychology, 11*(6), 501-509.

Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology, 41*(6), 860.

Schwartz, S. H. (1968). Awareness of consequences and the influence of moral norms on interpersonal behavior. *Sociometry,* 355-369. (a)

Schwartz, S. H. (1968). Words, deeds and the perception of consequences and responsibility in action situations. *Journal of personality and social psychology, 10*(3), 232. (b)

Schwartz, S. H. (1977). *Normative influences on altruism. In Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 221-279).

Academic Press.

Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2013). *Developmental psychology: Childhood and adolescence.* Cengage Learning.

Shiv, B., Edell, J. A., & Payne, J. W. (1997). Factors affecting the impact of negatively and positively framed ad messages. *Journal of Consumer Research, 24*(3), 285-294.

Siu, A. M., Shek, D. T., & Law, B. (2012). Prosocial norms as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal,* 2012.

Smith, S. M., & Petty, R. E. (1996). Message framing and persuasion: A message processing analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*(3), 257-268.

Steg, L., & De Groot, J. (2010). Explaining prosocial intentions: Testing causal relationships in the norm activation model. *British journal of social psychology, 49*(4), 725-743.

Steinberg, L. (1988). Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation. *Developmental psychology, 24*(1), 122.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual review of psychology, 33*(1), 1-39.

Taylor, S. E., Van Lange, P., Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (2012). *Handbook of theories of social psychology.*

Tomasello, M., & Vaish, A. (2013). Origins of human cooperation and morality. *Annual review of psychology, 64*(1), 231-255.

Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology, 46,* 35 - 57.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1992). Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty. *Journal of Risk and uncertainty, 5*(4), 297-323.

Vleeming, R. G. (1983). Intergroup relations in a simulated society. The

Journal of Psychology, 113(1), 81-87.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology, 100*(3), 455-471.

Wegener, D. T., & Petty, R. E. (1994). Mood management across affective states: the hedonic contingency hypothesis. *Journal of personality and social psychology, 66*(6), 1034.

Weinberger, M. G., Allen, C. T., & Dillon, W. R. (1981). *Negative information: Perspectives and research directions.* ACR North American Advances.

West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). *Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies.*

Wright, P. L. (1981). Cognitive responses to mass media advocacy. *Cognitive responses in persuasion,* 263-282.

Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for research in mathematics education, 27*(4), 458-477.

부 록

1. 시나리오 내용 예시

가. [긍정 프레이밍] 가정에서의 친사회적 규범

시나리오 내용(영상 나레이션, 자막)

친구들아 안녕? 내 이름은 지수야. 만나서 반가워. 난 초등학교에 다니고 있고 나이는 너희와 동갑이야. 나는 최근에 내 동생을 도와야할지 말아야할지 망설였던 경험이 있어. 너희라면 어떻게 했을지 한번 생각해 볼래?

그날은 즐거운 일요일이었어. 나는 집앞 놀이터에서 놀기 위해 집을 나서려 하고 있었어. 우리 집은 집안일을 나눠서 담당하고 있어. 쓰레기 버리는 담당인 동생은, 집 쓰레기가 가득 담긴 쓰레기 봉투를 옮기고 있었어. 그런데 쓰레기 양이 많아서 갑자기 쓰레기 봉투가 찢어졌지 뭐야? 그래서 거실 바닥에 온갖 쓰레기가 흩어졌어. 동생은 급히 치우려 했지만, 혼자 하기 힘들어보였어. 그래서 도와줘야 하나 고민되더라구. 사실, 나는 놀이터에 나가서 얼른 놀고 싶었어. 그런데 동생을 도와서 같이 쓰레기를 치우면 놀 시간이 줄어들 것 같았거든.

나는 고민하다가 결국 동생을 도왔어. 내가 도와준 덕분에, 쓰레기를 손쉽게 치울 수 있었고 집안은 금세 깔끔해졌어.그리고 가족들은 편안히 집을 돌아다닐 수 있었어. 덕분에 가족들은 기뻐했고, 특히 동생이 기뻐했지. 가족들에게 도움이 되어 나도 기분이 정말 좋고 뿌듯했어.

여기까지가 나의 이야기였어. 너희는 어떻게 생각하는지 궁금해. 설문지에 너희의 정말 솔직한, 진짜 생각을 답해주길 바랄게.

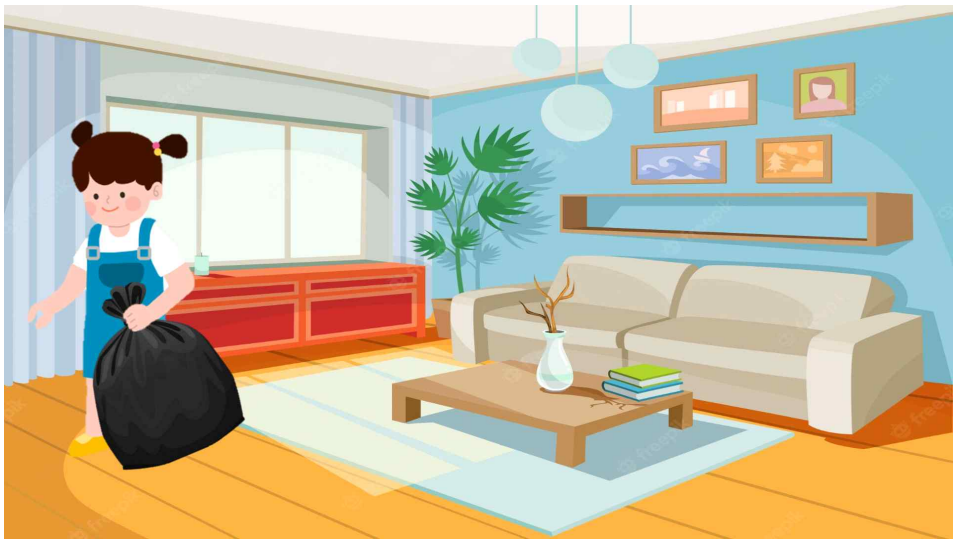
나. [부정 프레이밍] 가정에서의 친사회적 규범

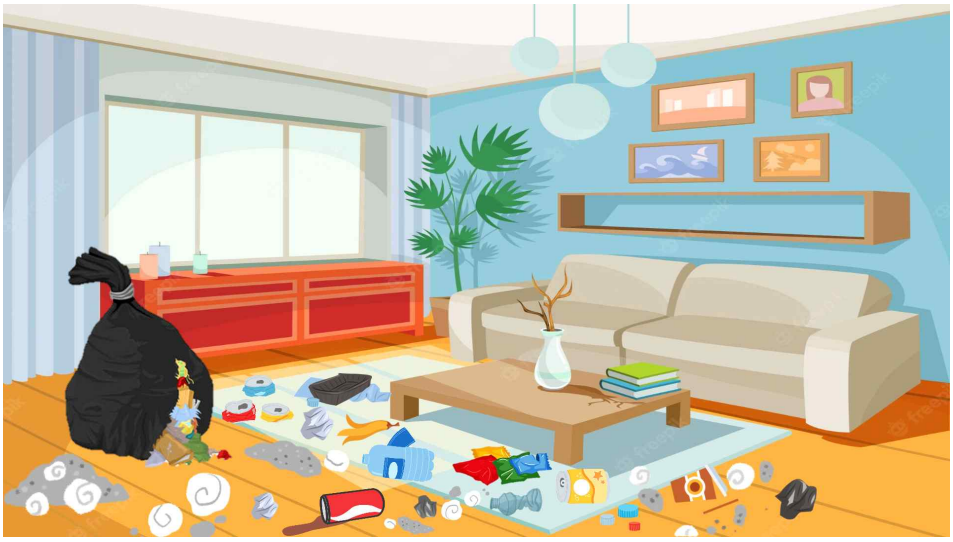
시나리오 내용(영상 나레이션, 자막)
친구들아 안녕? 내 이름은 지수야. 만나서 반가워. 난 초등학교에 다니고 있고 나이는 너희와 동갑이야. 나는 최근에 내 동생을 도와야할지 말아야할지 망설였던 경험이 있었어. 너희라면 어떻게 했을지 한번 생각해 볼래? 그날은 즐거운 일요일이었어. 나는 집앞 놀이터에서 놀기 위해 집을 나서려 하고 있었어. 우리 집은 집안일을 나눠서 담당하고 있어. 쓰레기 버리는 담당인 동생은, 집 쓰레기가 가득 담긴 쓰레기 봉투를 옮기고 있었어. 그런데 쓰레기 양이 많아서 갑자기 쓰레기 봉투가 찢어졌지 뭐야? 그래서 거실 바닥에 온갖 쓰레기가 흩어졌어. 동생은 급히 치우려 했지만, 혼자 하기 힘들어보였어. 그래서 도와줘야 하나 고민되더라구. 사실, 나는 놀이터에 나가서 얼른 놀고 싶었어. 그런데 동생을 도와서 같이 쓰레기를 치우면 놀 시간이 줄어들 것 같았거든. 나는 고민하다가 결국 동생을 돕지 않았어. 내가 도와주지 않은 탓에, 쓰레기를 손쉽게 치울 수 없었고 집안은 한동안 더러웠어. 그리고 가족들은 편안히 집을 돌아다닐 수 없었어. 이 탓에 가족들은 속상해했고, 특히 동생이 속상해했어. 나는 가족들에게 도움이 될 수 있었는데도, 그러지 않았던 것에 대해 기분이 좋지 않았고 죄책감도 느껴졌어. 여기까지가 나의 이야기였어. 너희는 어떻게 생각하는지 궁금해. 설문지에 너희의 정말 솔직한, 진짜 생각을 답해주길 바랄게.

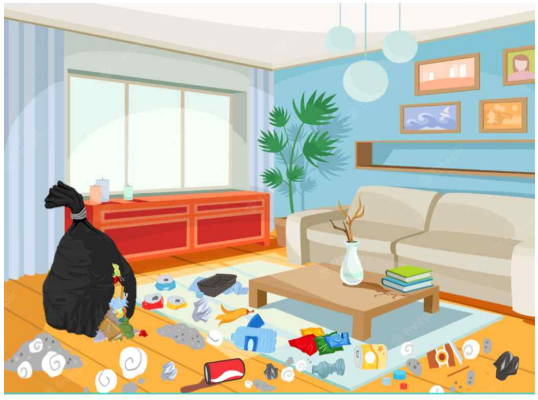
2. 시나리오 영상 이미지 예시

가. [긍정 프레이밍] 가정에서의 친사회적 규범

시나리오 영상

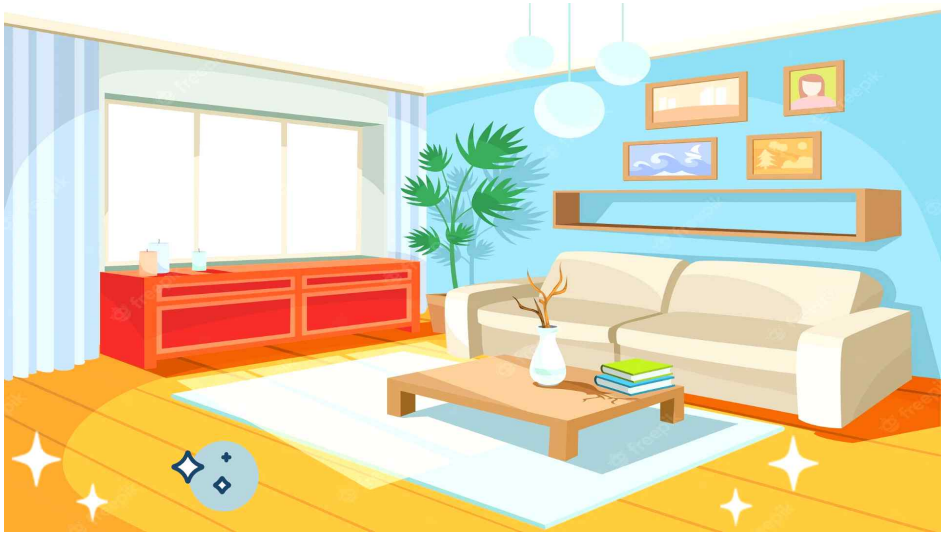






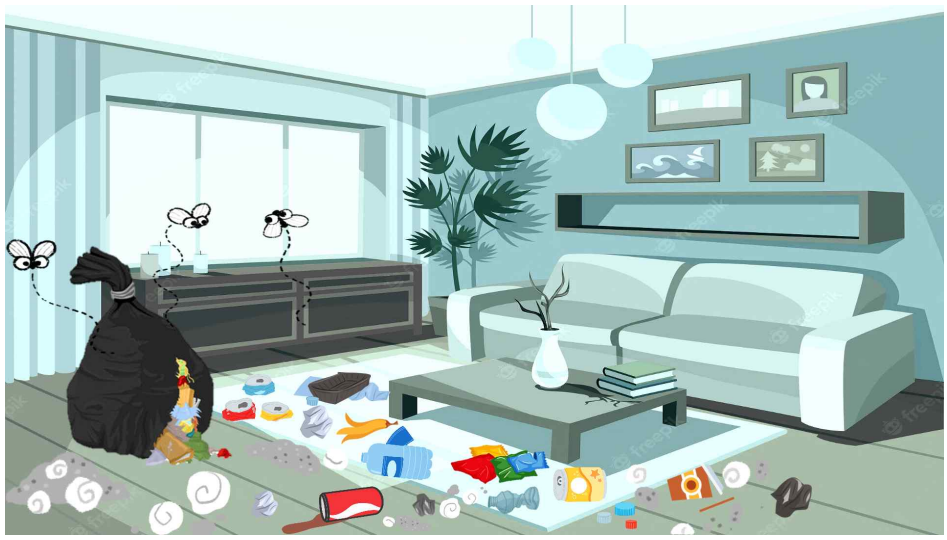
20 min

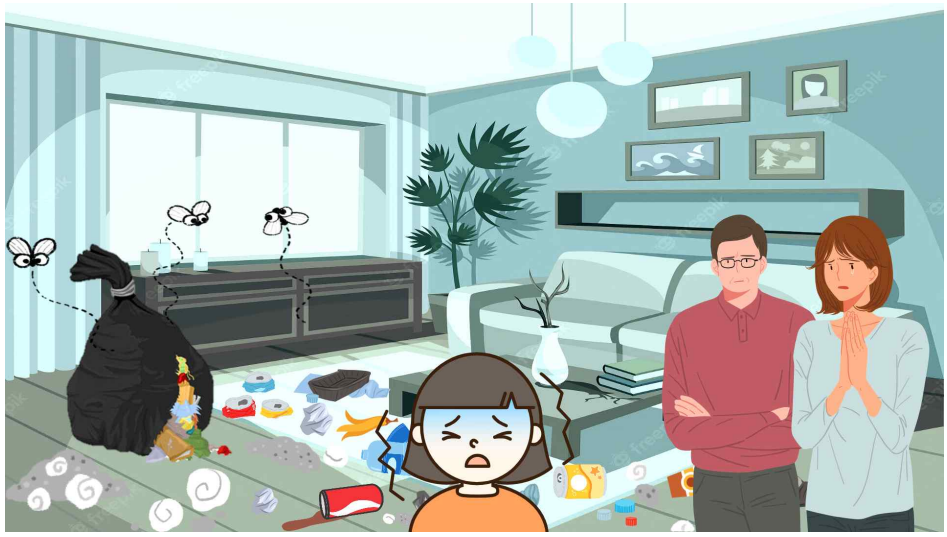
그래,
도와주자!



나. [부정 프레이밍] 가정에서의 친사회적 규범

시나리오 영상
상기 이미지는 긍정 프레이밍과 같음





20 min

2. 설문 예시

가. [프레이밍 공통] 가정에서의 친사회적 규범

1. 이야기의 내용을 잘 이해했는지에 대한 질문입니다. 맞는 답에 O 표시를 해주세요.

1) 지수는 힘들어보이는 동생에게 도움을 주었다.	(O / X)
2) 지수는 돕고 나니 기분이 좋았고 가족들이 기뻐했다.	(O / X)

2. 내가 지수라면 어땠을까요? 상상하면서 <u>솔직하게</u> 답해주세요.

문 항 내 용	① 전혀 아니다	② 아니다	③ 보통이다	④ 그렇다	⑤ 매우 그렇다
1) 나는 동생을 돕는 행동이 중요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2) 나는 동생을 돕는 행동이 가족을 위해 필요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3) 나는 동생을 돕는 행동이 바람직하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
4) 나는 동생을 도와야 한다는 책임감이 든다.	①	②	③	④	⑤
5) 만약 내가 동생을 도왔다면, 뿌듯한 감정이 들 것 같다.	①	②	③	④	⑤
6) 만약 내가 동생을 돕지 않았다면, 죄책감이 들 것 같다.	①	②	③	④	⑤
7) 나는 동생이 먼저 도와달라고 하지 않았어도 도와줄 것이다.	①	②	③	④	⑤
8) 나는 내 노는 시간이 줄더라도 동생을 도와줄 것이다.	①	②	③	④	⑤
9) 앞으로 나에게 비슷한 상황이 실제로 생긴다면, 도와줄 것인가요?	①	②	③	④	⑤

Abstract

A study on the prosociality of students according to prosocial norms and framing in elementary school textbooks

Jisu Yoo

Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

In the school field, prosocial norms are educated and trained to improve students' prosocial behavior. Prosocial norms refer to norms considered as moral in a society that includes altruism and helping others(Siu et al., 2012). Such prosocial norms are explicitly learned by students, especially through moral subjects.

On the other hand, the perception of prosocial norms and the resulting prosocial behavior may appear differently depending on the context of the environment. This is because the context of the developmental environment that children encounter has their own norms and rules, and the role expected of children is also different(Crandell et al., 2011). The

ecological system model(Bronfenbrenner, 1979) suggests that the perception and prosocial behavior of prosocial norms may vary depending on the context of the major developmental environment in which children belong.

Moreover, as the prosocial norm is a message that persuades students, studies on the persuasive power of the message were reviewed. According to the message framing effect theory, positive framing emphasizing positive results when following a message and negative framing emphasizing negative results when not following a message have differential effects in persuasion(Maheswaran & Meyers-Levy, 1990).

This study was conducted in the following two ways to identify the present and propose the future of prosocial norm education, to distinguish the context of prosocial norms and to find out appropriate framing methods according to context.

In the first study, through textbook analysis, the context and framing method of prosocial norms appeared in elementary school moral textbooks were analyzed. As a result of the analysis, the context of prosocial norms could be divided into family, school, and society. In addition, the most frequent contexts of norms were in the order of home, school, and society. As for the framing method, positive framing was used more than negative in all contexts. These analysis results secured reliability by confirming the intercoder reliability between two elementary education experts and researchers.

In the second study, typical prosocial norms covered in textbooks were presented as scenarios in the context of home, school, and society to find out the perceptions of fifth and sixth graders in elementary school. At this time, scenario images with different contexts and framing methods of prosocial norms were presented as videos for each framing

group. As for the perception of prosocial norms, variables of recognition of importance, moral emotion, and willingness to act were explored by referring to previous studies.

The analysis results of the second study are as follows. First, according to the context of prosocial norms, the framing method had a significant effect on the recognition of importance, moral emotion, and willingness to act. In particular, positive framing was more effective than negative framing in raising recognition of the importance of prosocial norms in school and society. Second, according to the context of prosocial norms, there were significant differences in elementary school students' recognition of importance of prosocial norms, moral emotions, and willingness to act. Specifically, the perception of prosocial norms at home was significantly lower than that of prosocial norms in schools and society.

Through these research results, first, it was confirmed that the frequency of exposure in the textbook to the context of prosocial norms was consistent with the actual level of perception of students. Second, it was confirmed that it is effective to use positive framing to raise awareness of the importance of prosocial norms in school and society. Third, it was confirmed that the difference in the effectiveness of positive and negative framing was not statistically significant in the perception of the importance of prosocial norms, moral emotions, and willingness to act at home. Fourth, it was found that it is natural that the perception of norms at home is lower than that of norms in school and society according to the ecological system model.

In conclusion, this study has educational implications in that it not only examined the context of prosocial norms to confirm the present of prosocial normative education, but also explored effective framing methods according to context to propose an effective future of

normative education.

keywords : prosocial norms, context of prosocial norms, message framing, recognition of importance, moral emotion, willingness to act

Student Number : 2021-20919