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

교육학석사학위논문

개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향

2018년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

김 태 희

개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향

지도교수 이 선 영

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2017년 12월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
김 태 희

김태희의 석사 학위논문을 인준함
2018년 1월

위 원 장 _____ (인)
부위원장 _____ (인)
위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구는 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 연구 1은 초등학교 6학년 137명(남: 66명, 여: 71명)을 대상으로 하였다. 지각능력검사 수행 이후 개인 간 비교 피드백(우수, 저조)과 집단 간 비교 피드백(우수, 저조)을 제공하고 자신의 능력과 수행을 평가하도록 하였다. 연구 1의 결과, 개인 간 비교와 집단 간 비교의 상호작용 효과가 나타났다. 구체적으로 개인이 우수할 경우는 집단 간 비교가 자기평가에 영향을 미치지 않았으나 개인이 저조할 경우는 집단이 우수할 때 자기평가를 우호적으로 하였다. 또한 개인 간 비교의 주효과가 유의하였으나 집단 간 비교의 주효과는 유의하지 않아 개인 간 비교가 집단 간 비교보다 학업적 자기평가에 더 큰 영향을 미치는 것을 알 수 있었다. 연구 2는 연구 1과 달리 비교 피드백을 매우 우수 또는 매우 저조로 제공하였으며, 비교 수준이 극단적일 때 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가 미치는 영향을 보고자 하였다. 연구 2는 초등학교 6학년 121명(남: 60명, 여: 61명)을 대상으로 하였다. 지각능력검사 수행 이후 개인 간 비교 피드백(매우 우수, 매우 저조)과 집단 간 비교 피드백(매우 우수, 매우 저조)을 제공하고 자신의 능력과 수행을 평가하도록 하였다. 연구 2의 결과, 개인 간 비교와 집단 간 비교는 모두 유의하게 학업적 자기평가에 영향을 미쳤다. 비교 정보가 극단적으로 제공되어도 개인 간 비교가 집단 간 비교보다 학업적 자기평가에 더 큰 영향을 미치는 것을 확인하였다. 연구 1과 달리 상호작용 효과는 유의하지 않았다.

주요어 : 개인 간 비교, 집단 간 비교, 학업적 자기평가, 국소우세효과, 자기고양동기
학 번 : 2014-20851

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 7
가. 연구 1의 연구 문제 ····· 7
나. 연구 2의 연구 문제 ····· 8
3. 주요 변인의 설정 및 정의 ····· 10
가. 개인 간 비교와 집단 간 비교 ····· 10
나. 학업적 자기평가 ····· 10
다. 학업자아개념 ····· 11
라. 인지종결욕구 ····· 11

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 12
1. 자기평가 ····· 12
가. 자기평가의 개념과 학업적 자기평가 ····· 12
나. 자기평가 편향 ····· 16
다. 자기평가, 자아개념, 자존감 ····· 18
2. 사회비교-개인 간 비교와 집단 간 비교 ····· 21
가. 사회비교의 개념 및 특징 ····· 21
나. 사회비교와 자기평가 ····· 26
다. 사회정체성이론과 사회비교 ····· 29
3. 국소우세효과 ····· 34
가. 국소우세효과의 개념 ····· 34
나. 국소우세효과와 작은 연못 큰 물고기 효과 ····· 36
다. 국소우세효과와 동기적 추론, 자기고양동기 ····· 39
라. 국소우세효과에 영향을 주는 변인 ····· 42

Ⅲ. 연구방법 ····· 49
1. 연구 참여자 ····· 49
2. 연구도구 ····· 51
가. 개인 간 비교, 집단 간 비교 피드백 ····· 51
나. 지각능력검사 ····· 59
다. 학업적 자기평가 ····· 62
라. 측정도구 ····· 62
3. 연구절차 ····· 64
가. 실험 안내 ····· 64
나. 설문 ····· 65
다. 지각능력검사 ····· 66
라. 피드백 확인 ····· 66
마. 학업적 자기평가 ····· 66
바. 사후설명 ····· 67
4. 분석방법 ····· 68

Ⅳ. 연구결과 ····· 69
1. 연구 1 ····· 69
가. 집단동질성 검증 ····· 69
나. 기술통계 ····· 69
다. 개인 간 비교와 집단 간 비교 ····· 71
라. 결과 요약 ····· 74
2. 연구 2 ····· 76
가. 집단동질성 검증 ····· 76
나. 기술통계 ····· 76
다. 학업수준에 따른 개인 간 비교와 집단 간 비교 ····· 74
라. 결과 요약 ····· 80

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 83
1. 주요 연구 결과 요약 ····· 83
2. 논의 ····· 85
3. 제한점 및 추후 연구제언 ····· 92

참고문헌 ····· 95
부록 ····· 111
Abstract ····· 115

표 목 차

<표 1> Zell & Alicke(2009)에서 사용한 비교 피드백 ····· 35
<표 2> 연구 1 연구 참여자의 인구통계학적 정보 ····· 50
<표 3> 연구 2 연구 참여자의 인구통계학적 정보 ····· 51
<표 4> 연구 1 개인 간 비교와 집단 간 비교 피드백 ····· 52
<표 5> 연구 2 개인 간 비교와 집단 간 비교 피드백 ····· 53
<표 6> 실험 진행 절차 ····· 64
<표 7> 연구 1 집단별 변수의 기술통계치 ····· 70
<표 8> 연구 1 변수별 상관관계 ····· 71
<표 9> 연구 1 개인 간 비교와 집단 간 비교가
학업적 자기평가에 미치는 영향 ····· 72
<표 10> 개인 간 비교와 집단 간 비교에 따른
학업적 자기평가 사후검증 ····· 73
<표 11> 연구 2 집단별 변수의 기술통계치 ····· 77
<표 12> 연구 2 변수별 상관관계 ····· 78
<표 13> 연구 2 개인 간 비교와 집단 간 비교가
학업적 자기평가에 미치는 영향 ····· 79

그 림 목 차

[그림 1] 연구 1 개인우수-집단우수 피드백 ····· 55
[그림 2] 연구 1 개인우수-집단저조 피드백 ····· 55
[그림 3] 연구 1 개인저조-집단저조 피드백 ····· 56
[그림 4] 연구 1 개인저조-집단우수 피드백 ····· 56
[그림 5] 연구 2 개인 매우우수-집단 매우우수 피드백 ····· 57
[그림 6] 연구 2 개인 매우우수-집단 매우저조 피드백 ····· 57
[그림 7] 연구 2 개인 매우저조-집단 매우저조 피드백 ····· 58
[그림 8] 연구 2 개인 매우저조-집단 매우우수 피드백 ····· 58
[그림 9] 지각능력검사 예시문항 ····· 60
[그림 10] 지각능력의 중요성 제시화면 ····· 61
[그림 11] 연구 1 처치 집단별 학업적 자기평가 평균 ····· 70
[그림 12] 연구 1 개인 간 비교와 집단 간 비교의 상호작용 ····· 72
[그림 13] 연구 2 처치 집단별 학업적 자기평가 평균 ····· 77
[그림 14] 연구 2 개인 간 비교와 집단 간 비교에 따른
학업적 자기평가 ····· 80

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리는 평생에 걸쳐 내가 어떤 사람인지, 나의 장점과 단점은 무엇인지 이해하기 위해서 새로운 정보로 바탕으로 나를 재정의 한다. 사회비교는 자신을 이해하고 자신을 평가할 때 필요한 정보의 원천이다(Festinger, 1954). Festinger(1954)는 사회비교이론(social comparison theory)을 제시하며 사람들은 자신에 대해 정확하고 객관적인 평가를 하기 위해서 사회비교를 한다고 설명했다. 사람들은 타인 혹은 다른 집단과 끊임없이 자신의 행동, 감정, 지위, 특징들을 비교하며 자신의 정체성을 만들어 간다(Stapel & Blanton, 2007). 기존의 사회비교 연구는 일반적으로 개인 간 비교를 가정하고 있다. 비교의 방향(예: Collins, 2000; Wills, 1981), 비교의 해석틀(예: Suls, Martin, & Wheeler, 2002), 비교로 인한 자기평가와 정서의 변화(예: Lockwood & Kunda, 1997; Wheeler & Miyake, 1992) 등 다양한 연구가 진행되었으나 대부분 개인 간 사회비교에 초점이 맞추어져 있었다(Blanton, Crocker, & Miller, 2000).

그러나 Tajfel과 Turner(1979)는 사회정체성이론(social identity theory)을 통해서 집단 간 사회비교의 중요성에 대해서 설명하였다. 사회정체성이론에 따르면 개인은 특정 집단에 속한 사회적 존재이며 개인정체성과 구별되는 사회정체성을 가진다. 사회적 맥락에 의해 개인정체성보다 사회정체성이 우세하게 되면 사회비교의 양상도 달라진다. 개인정체성이 현저하면 개인은 각자의 수행이나 능력 등을 타인과 비교한다. 한편 사회정체성이 현저할 때는 개인은 집단의 결과에 더욱 주의를 기울

이며 관심이 개인 간의 비교에서 집단 간의 비교로 이동한다. 내가 속한 집단(내집단)과 다른 준거 집단(외집단)과의 비교결과에 따라 집단 구성원인 자신의 상대적 위치가 결정되기 때문이다(Brewer & Weber, 1994).

우리는 개인 간의 비교 못지않게 집단 간의 비교도 많이 한다. 사람들은 모두 성별, 가족, 학교, 이웃, 도시, 국가와 같은 특정 범주(집단)에 소속되어 있으며 자신의 소속 범주에 기초해 집단 간 비교를 한다. 시험 결과가 나오면 학교 간의 성적을 비교하고 여행을 할 때 여러 도시의 특징들을 비교하기도 하며 스포츠 경기를 보면 우리나라와 다른 나라의 성적을 비교한다. 그러나 Tajfel과 Turner(1979)가 집단 간 비교의 중요성에 대해서 언급한 이후에도 집단 간 비교는 사회비교 연구에서 많이 외면되었다.

개인 간 비교와 집단 간 비교는 독립적으로 일어나기도 하지만 동시에 일어나기도 한다. 한 집단의 구성원인 개인이 자기를 평가하는 과정을 살펴보면 집단에 소속된 개인들 간의 비교도 포함하지만 집단 간의 비교도 포함하고 있다. 예를 들어 자신의 성적을 옆 반 친구와 비교하는 한 학생을 생각해 보자. 그는 자신의 성적과 친구의 성적뿐만 아니라, 자신이 속한 학급의 수준과 친구가 속한 학급의 수준 또한 고려할 것이다. 정확하게 자신의 수준을 평가하기 위해서는 개인 간 비교뿐만 아니라 집단 간 비교를 통해 집단에 대한 지식을 얻는 것이 필요하다. 개인 간 비교를 통해 얻은 자기지식(self-knowledge)은 집단 간 비교의 정보가 더해졌을 때 더 진단적이고 객관적이 정보가 될 수 있다. 우리가 살아가는 사회를 떠올려보면 개인 간 비교와 집단 간 비교가 함께 고려되어야 하는 이유는 더욱 명확해진다. 모든 개인은 오롯이 한 개인인 동시에 구체적인 집단(예: 교실)부터 추상적인 집단(예: 국가)에 이르기까지 여러 집단의 구성원으로 존재하기 때문이다(Tajfel & Turner, 1979). 따라서 사

회비교가 이루어지는 실제적인 맥락을 고려한다면 개인 간 비교와 집단 간 비교를 함께 다루는 것은 매우 중요하다.

따라서 본 연구는 개인 간 비교와 집단 간 비교가 자기평가에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 사회비교를 통한 자기평가는 자신의 능력, 특성, 의견, 외모 등 다양한 맥락에서 이루어진다. 그 중에서 본 연구는 학업과 관련된 사회비교가 학생들의 학업 수행과 능력에 대한 자기평가에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 학생들은 학업과 관련된 사회비교에 노출되는 빈도가 높으며(Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey, & Greulich, 2002) 학업 영역은 학생들에게 매우 중요한 의미를 지닌다. 또한 학업 영역에서의 사회비교는 자신의 학업능력 및 수행에 대한 자기지식의 기초가 되며 결과적으로 학업자아개념의 형성에도 영향을 미치기 때문이다(Marsh, 1984). 따라서 본 연구는 구체적인 연구 맥락을 학업상황으로 설정하고 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 어떠한 영향을 주는지 알아보고자 한다.

개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향은 국소우세효과(local dominance effect)를 통해 생각해 볼 수 있다. 국소우세효과란 국소적인 정보가 일반적인 정보 보다 자기평가에 미치는 영향이 우세한 현상을 일컫는다(Alicke, Zell, & Bloom, 2010; Buckingham & Alicke, 2002; Zell & Alicke, 2009). 사람들은 전체적인 평균보다는 단 한 사람과의 비교에 영향을 많이 받았으며(Buckingham & Alicke, 2002), 5명의 소집단 내에서 나의 수행은 학교 전체에서의 나의 수행보다 자기평가에 더 큰 영향을 미쳤다(Zell & Alicke, 2009). 이러한 국소우세효과는 능력이나 수행에 대한 자기평가 영역 외에 위험지각(Zell & Alicke, 2013), 내적동기(Zell, Strickhouser, & Alicke, 2017) 맥락에서도 일관되게 나타난다. 개인 간 비교와 집단 간 비교를 국소우세효과의 관점에서

살펴보면 개인 간 비교는 집단 간 비교보다 더 국소적인 사회비교이므로 자기평가에 더 큰 영향을 미칠 것이라 예상할 수 있다.

개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향의 간접적인 증거로는 작은 연못 큰 물고기 효과(big-fish-little-pond effect)가 있다(Marsh, 1984; Marsh, 1987; Marsh, Hau, & Craven, 2004; Marsh, Kong, & Hau, 2000). 작은 연못 큰 물고기 효과란 학교의 평균성적이 개인의 학업자아개념에 미치는 부적인 영향을 의미한다. 즉 평균성적이 높은 학교에 다니는 학생의 학업자아개념이 떨어지는 효과를 말한다. 자신이 학교 내에서 성적이 낮다는 것은(개인 간 비교) 내가 속한 학교가 다른 학교에 비해 우수하다는 것(집단 간 비교)에 비해 개인의 학업자아개념 형성에 더 큰 영향을 미친다. 그러므로 개인의 학업자아개념은 낮게 형성된다. 그러나 작은 연못 큰 물고기 효과는 학업상황이라는 맥락에서 조사연구로 이루어졌기 때문에 일반적인 개인 간 비교와 집단 간 비교의 매커니즘을 설명한다고 하기는 어렵다. 따라서 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향에 대한 추가적인 연구가 진행될 필요가 있다.

한편, 국소우세효과는 국소적인 비교는 정보가(valance)에 상관없이 일반적인 정보보다 우세하다고 설명한다(Zell & Alicke, 2010). 국소정보가 자신에게 부정적이더라도 일반적인 정보보다 자신을 평가할 때 더 중요한 정보원이 되는 것이다. 그러나 동기적 추론(motivated reasoning) 연구들은 이러한 결과에 의문을 제기할 수 있다. 사람들은 자신이 선호하는 결론과 일치하는 정보는 더 유효한 것으로 인식하며 선호하는 결론과 일치하지 않는 정보는 유효하지 않은 것으로 인식하는 경향이 매우 강하기 때문이다(Beckman, 1973; Kunda, 1987; Wyer & Frey, 1983). 또한 사람들은 우호적인 정보에 대해서는 수용적이며 위협적인 정보에

대해서는 비판적이고 극단적으로는 거부하는 경향이 있다(Ditto & Lopez, 1992). 이는 자기고양동기의 관점에서도 마찬가지이다. 자기고양의 관점에서는 사람들은 자기평가를 할 때 자아개념을 긍정적으로 강화하고 부정적인 정보로부터 자신을 보호하고 싶어 한다(Sedikides, 1993). 자신에게 긍정적인 함의를 가진 정보의 경우는 적극적으로 처리하는 반면, 자신에게 부정적인 함의를 가진 정보는 피하려고 한다(Kunda, 1990). 따라서 정보가(valance)에 상관없이 국소적인 정보가 일반적인 정보에 비해 자기평가에 더 크게 영향을 미친다는 것은 자기고양동기와 상충되는 면이 있다.

이에 대해 국소우세효과 연구자들은 국소우세효과가 자기고양동기보다 더 강력한 심리적 현상이라 설명한다(Zell & Alicke, 2009; Zell & Alicke, 2010). 그러나 자기고양동기와 동기적 추론에 대해서 부정하는 것은 아니다. 국소적인 정보가 긍정적일 때는 일반적인 정보가 자기평가에 유의한 영향을 미치지 못하였다. 그러나 국소적인 정보가 부정적일 때는 일반적인 정보가 자기를 고양시키는 방향으로 자기평가에 영향을 주기 때문이다. 예를 들어 Buckingham과 Alicke(2002)는 국소적인 정보가 부정적일 때에 일반적인 정보가 긍정적이면 일반적인 정보가 부정적인 경우에 비해 자기평가 값이 유의하게 높은 것을 보여주었다. 다시 말해 국소적인 정보의 정보가(valance)에 따라 일반적 정보가 자기평가에 미치는 영향은 달라졌다. 이는 국소적인 정보와 일반적인 정보가 자기평가에 미치는 영향에 있어 상호작용 효과가 있음을 의미한다. 따라서 본 연구에서는 개인 간 비교와 집단 간 비교의 맥락에서도 이러한 상호작용 효과가 나타나는지 확인해 보고자 한다.

마지막으로 본 연구에서 주목한 부분은 집단 간 비교는 개인 간 비교 정보가 가지는 의미에 영향을 미친다는 점이다. 집단 구성원들과 비교하

여 평가된 개인의 수준이 실제로 의미하는 바는 집단의 수준에 따라 달라진다. 학교에서 매우 우수한 학생일지라도 학교의 평균적인 수준이 낮으면 실제 학생의 수준이 높다고 말하기 어렵다. 이러한 경향은 집단의 수준이 극단적으로 높거나 낮은 때 더 두드러질 것이다. 집단의 수준이 매우 우수하거나 매우 저조하다면 이는 일반적인 집단과 질적으로 다른 집단을 가정하기 때문이다. 따라서 집단의 수준이 매우 높거나 매우 낮을 경우 즉, 집단의 수준이 극단적일 경우는 자신의 능력과 수행을 평가할 때 집단 간 비교가 자기평가에 미치는 영향이 더 커질 것이라 추론해 볼 수 있다. 본 연구는 이러한 가설을 검증하기 위해 집단과 개인의 수준을 극단적으로 제공한 뒤 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향을 검토하고자 한다. 이는 개인 간 비교가 집단 간 비교보다 학업적 자기평가에 더 큰 영향을 줄 것이라는 앞선 가설이 집단과 개인의 수준에 상관없이 일관되게 나타나는 현상인지 확인해 볼 수 있다는 의의가 있다.

2. 연구문제

가. 연구 1의 연구 문제

연구 1에서는 사회비교 이후 개인이나 집단이 *우수* 혹은 *저조*한 상황을 바탕으로 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 또한 국소우세효과에 따라 더 국소적인 개인 간 비교가 집단 간 비교에 비해 학업적 자기평가에 더 크게 영향을 미치는지 확인해 보고자 한다. 마지막으로 개인 간 비교의 정보가 긍정적일 때와 부정적일 때 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향이 달라지는 알아보고자 한다. 따라서 연구 1의 연구 문제와 연구 가설은 아래와 같다.

연구문제 1. 개인 간 비교와 집단 간 비교는 학업적 자기평가에 어떠한 영향을 미치는가?

가설 1-1. 개인 간 비교에서 자신이 우수할 때 학업적 자기평가를 우호적으로 할 것이다.

가설 1-2 집단 간 비교에서 소속집단이 우수할 때 학업적 자기평가를 우호적으로 할 것이다.

가설 1-3 개인 간 비교가 집단 간 비교에 비해 학업적 자기평가에 더 큰 영향을 미칠 것이다.

가설 1-4 개인 간 비교에 따라 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향은 다를 것이다.

나. 연구 2의 연구 문제

연구 2에서는 사회비교 이후 개인이나 집단이 *매우 우수* 혹은 *매우 저*조한 상황을 바탕으로 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 다시 말해 연구 2는 비교에 따라 학업수준이 매우 우수 혹은 매우 저조로 평가 될 때 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향에 관한 것이다. 연구 1은 개인 혹은 내집단이 타인 혹은 외집단과 비교하여 우수하거나 저조한 상황을 가정하고 있다. 그러나 개인이나 집단의 학업수준이 매우 우수하거나 매우 저조한 상황에서는 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향이 연구 1의 양상과 다를 것이라 추측한다. 집단의 수준이 극단적이면 이는 질적으로 다른 집단을 가정함으로써 집단 내 개인의 수준이 가지는 실제적인 의미에 크게 영향을 미친다. 따라서 사회비교에 의해 학업수준이 극단적으로 제시될 경우는 연구 1의 가설과 달리 개인 간 비교에 비해 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향이 더 커질 것으로 예상한다. 집단 간 비교가 개인 간 비교 보다 학업적 자기평가에 미치는 영향이 커질 경우 두 가지 비교의 상호작용 양상도 달라질 것으로 예상한다.

앞서 논의한 바와 같이 사람들은 자신을 우호적으로 평가하려는 자기고양동기가 있다. 자신에 대한 평가를 고양시키는 방향으로 정보를 선택하고 해석한다(Kunda, 1990). 따라서 우리 집단이 매우 우수한 경우는 개인이 매우 저조하더라도 집단의 우수성에 자신을 동화시켜 자신에 대한 평가를 긍정적으로 유지하고자 하는 경향이 나타날 것으로 추측한다. 반대로 집단이 매우 저조한 경우는 개인 간 비교를 통해 자신을 긍정적으로 평가하는 경향이 있을 것으로 예상한다. 이에 따라 연구 2의 연구

문제와 가설은 아래와 같다.

연구문제 2. 개인 간 비교와 집단 간 비교 정보가 매우 우수 또는 매우 저조로 제시될 때 학업적 자기평가에 어떠한 영향을 미치는가?

가설 2-1. 개인 간 비교에서 자신이 매우 우수할 때 학업적 자기평가를 우호적으로 할 것이다.

가설 2-2. 집단 간 비교에서 소속집단이 매우 우수할 때 학업적 자기평가를 우호적으로 할 것이다.

가설 2-3. 집단 간 비교가 개인 간 비교에 비해 학업적 자기평가에 영향을 더 큰 영향을 미칠 것이다.

가설 2-4. 집단 간 비교에 따라 개인 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향은 다를 것이다.

3. 주요 변인의 설정 및 정의

가. 개인 간 비교와 집단 간 비교

Tajfel과 Turner(1986)는 다양한 수준의 비교를 개인 간 비교와 집단 간 비교 두 가지로 간명하게 제시하였다. 개인 간 비교는 공통된 경험, 믿음, 목표, 상태, 특성, 인구학적 특징 등을 공유하는 한 집단에 속한 구성원 간의 비교이다. 집단 간 비교란 구분되는 다른 집단들 간의 비교를 의미한다. 구체적으로 예를 들면, 수능 성적표를 받은 학생이 학교 내에서 자신의 성적을 비교하는 것은 개인 간 비교라 할 수 있으며, 자신이 다니는 학교가 다른 학교들에 비하여 상대적으로 어떠한지 비교하는 것은 집단 간 비교라고 할 수 있다. 본 연구에서는 개인 간 비교는 학교 내 학생들 간의 비교, 집단 간 비교는 학교 간의 비교이며 처치 독립변인으로 사용되었다.

나. 학업적 자기평가

사람들은 사회비교를 통해 자신의 능력, 수행, 의견, 특성 등 다양한 영역을 비교한다. 본 연구에서는 그 중에서도 사회비교가 학생들의 학업 수행과 능력에 대한 자기평가에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 따라서 본 연구에서 학업적 자기평가는 학업능력과 관련된 과제를 수행 한 후에 받는 피드백을 바탕으로 자신의 능력과 수행을 스스로 평가하는 것을 의미한다. 수행 평가와 능력 평가의 평균을 학업적 자기평가로 정의하였으며 종속변인으로 사용되었다.

다. 학업자아개념

학업자아개념이란 학생이 타인과 자신의 학업성취를 비교하여 학교 공부와 관련해 자기 자신에 대하여 어떻게 인지하고 느끼고 있는지에 관한 것이다. 자신의 학교성적 및 공부에 대한 자신의 능력에 대한 생각, 학습에 대한 태도를 포함하고 있다(조한익, 손선경, 2011). 즉, 학업자아개념은 학습자가 자신의 학업능력, 성취에 대해 가지고 있는 자아개념이라고 할 수 있다. 기존의 학업자아개념은 학업 상황에서 자기평가에 영향을 미칠 수 있으므로(Brown, Dutton, & Cook, 2001) 본 연구에서는 집단 간 동질성 검증 변인으로 사용되었다.

라. 인지종결욕구

인지종결욕구(need for cognitive closure)는 불확실하고 모호한 것을 피하고 확고한 답을 얻고자 하는 욕구이다(Kruglanski, 1989). 인지종결욕구는 인간의 인지과정에 관련된 동기적 경향성으로 정보를 처리하고 판단을 내리는 방식에 관여한다. 인지종결욕구가 높을수록 익숙하고 쉬운 정보를 바탕으로 판단을 하므로 집단 간 비교보다 개인 간 비교에 더 취약할 것이라 예상하였다. 따라서 본 연구에서는 집단 간 동질성 검증 변인으로 사용되었다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 자기평가

가. 자기평가의 개념과 학업적 자기평가

자신을 정확하게 평가하고 이해하는 것은 인간이 평생 동안 추구하는 주요한 과업 중 하나이다. 자신에 대한 올바른 이해는 안정적이고 잘 정제된 자아개념(self-concept)을 가지게 한다. 이는 자기조절을 향상시키고(Carver & Scheier, 1981), 자신에 대한 긍정적인 감정을 가지도록 하며(Baumgardner, 1990), 목표설정에 핵심적인 역할을 하고(Markus & Nurius, 1986), 대인관계에서의 행동이나 배우자의 선택을 결정하는 역할을 한다(Cantor, Mackie, & Lord, 1984).

자기평가(self-evaluation)가 이루어지는 주요 경로는 3가지가 있다. 첫 번째는 자신과 관련된 객관적이고 정확한 정보를 얻는 것이다. 두 번째는 자신과 관련된 정보를 긍정적으로 인식하는 것이고 세 번째는 이미 존재하는 자아개념에 확신을 가지는 것이다. 세 가지 경로의 기저에는 각기 다른 동기가 존재한다. 이는 자기평가동기(self-assessment), 자기고양동기(self-enhancement), 자기검증동기(self-verification)이다(Fiske & Taylor, 1991; Sedikides, 1993).

사람들은 정확한 자기평가를 추구한다는 입장에서는 자신의 능력이나 특성에 대한 불확실성을 줄이고자 자기평가가 동기화되었다고 설명한다. 자기평가를 통해 자기지식(self-knowledge)을 구성하는 핵심적인 능력과 특성에 대해 객관적이고 정확한 정보를 얻게 되면 불확실성이 줄어든다.

이러한 과정은 진단적인 검사나 과제의 수행을 통해 가능하다. 진단적인 과제란 과제를 우수하게 수행한 사람과 그렇지 못한 사람을 혹은 어떤 특성을 가진 사람과 그렇지 않은 사람을 명확히 구별해 줄 수 있는 과제를 의미한다. 자기평가 관점에 따르면 사람들은 스스로를 평가하고자 할 때 높은 수준의 진단적인 과제를 수행하면 부정적인 피드백을 받을 가능성이 높다는 것을 알지만 높은 수준의 진단적 과제를 선택한다. 과제의 결과가 성공인지 실패인지 혹은 자신의 능력이 우수한지 그렇지 않은지는 그들에게 크게 중요한 문제가 아니다. 자기평가동기가 높은 사람에게 가장 중요한 것은 정확하게 자신의 능력과 특성을 평가하는 것이기 때문이다. 자기평가로 얻은 정확한 자기지식은 자신의 수행 수준에 적합한 활동이나 목표를 선택하도록 하며 자신의 성장이나 변화의 기초가 된다 (Festinger, 1954; Trope, 1986).

자기고양의 관점에서는 사람들은 자기평가를 할 때 자아개념을 긍정적으로 강화하고 부정적인 정보로부터 자신을 보호하고 싶어 한다. 따라서 사람들은 자신과 관련된 정보들을 선택적으로 처리한다. 자신에게 긍정적인 함의를 가진 정보의 경우는 적극적으로 처리하는 반면, 자신에게 부정적인 함의를 가진 정보는 피하려고 한다. 성공은 과장하고 실패나 모호한 결과는 축소하며 피드백을 긍정적으로 해석하려는 경향이 있다 (Taylor & Brown, 1988; Tesser, 1988) 따라서 과제가 나에게 얼마나 진단적인 정보를 주는지는 과제를 선택하는데 있어서 중요하지 않다. 그들에게 중요한 것은 과제의 결과 값 혹은 자신의 특성들이 긍정적인지 부정적인지 아는 것이며, 이것이 자아개념에 어떠한 영향을 미치는지 판단해 보는 것이다(Kunda, 1990).

자기검증의 관점에서는 사람들은 이미 존재하는 자아개념을 검증하기 위해 자기평가를 한다. 예를 들어, 우호적인 피드백을 찾아서 자신의

긍정적인 자아개념을 확인하고자 하며 한편으론 부정적인 피드백을 요청하여 자신의 부정적인 자아개념을 확인하고자 한다. 다시 말해 사람들은 자신의 자아개념이 부정적이든 긍정적이든 자아개념의 불확실한 부분보다 확실한 부분을 늘리기 위해서 자기평가를 하고 정보를 추구한다. 그들에게는 피드백에 담긴 정보가 긍정적인지 부정적인지 보다는 피드백에 담긴 정보 이전의 나의 자아개념과 합치되는지의 여부가 중요하다(Swann, 1990).

추가적으로 Taylor, Neter, Wayment(1995)는 자기평가의 동기로서 추가적으로 자기향상(self-improvement)동기를 제시했다. 자기향상은 자기고양과는 구분되는데 자기고양 관점에서는 더 낫다고 느끼기 위해 자기평가를 하는 것이라면 자기향상 관점에서는 더 나아지기 위해 현재 자신의 능력과 특성을 평가하는 것이다. 또한 자신이 향상되기 위해서 도움이 되는 적절한 모델이 있으면 자신의 현재 능력이나 특성에 대해 정확한 평가를 추구하지 않는다는 점에서는 자기평가의 관점과도 차이가 있다(Wood & Taylor, 1991).

자기평가를 하기 위해서 사람들은 다양한 정보를 사용한다. 대표적으로 객관적인 정보, 개인적 기준, 사회비교 등은 자기평가의 주요 자원이 된다. 객관적인 정보는 표준화된 측정방법, 점수, 양적 피드백을 포함하는 것으로 왜곡하기 어려워 상대적으로 정확한 자기지식을 제공한다. 예컨대 수능, 토익과 같은 표준화된 시험 점수가 이에 해당한다. 또한 사람들은 개인적인 기준들을 바탕으로 자기평가를 한다. 개인적 기준이란 개인의 믿음, 과거의 행동, 미래에 대한 기대나 목표 등을 의미한다. 개인적 기준은 과거의 수많은 성공과 실패, 미래에 대한 기대, 현재 상태에 대한 자신의 믿음을 모두 포함하기에 매우 광범위하다(Taylor et al., 1995). 또한 사회비교 정보는 자기평가의 유용한 정보 중 하나이다.

Festinger(1954)는 자기평가의 사회적 측면을 제시하며 모든 사람들은 자신의 의견과 능력을 정확하게 평가하고자 하는 추동이 있으며 객관적이고 진단적인 정보가 없을 경우 대안적으로 자기평가를 위해 사회비교를 한다고 하였다. 많은 선행연구들은 사회비교의 방향과 해석(동화, 대조)이 자신의 능력과 특성에 대한 평가에 유의미한 영향을 미친다는 것을 다양한 맥락에서 검증하였다(Buckingham & Alicke, 2009; Mussweiler, 2003; Klein, 1997; Tesser, 1988; 장은영, 한덕웅, 2004; 신종호, 임선영, 2009). 자기평가와 사회비교에 대한 논의는 다음절에서 자세히 다루도록 하겠다.

자기평가는 자신의 능력, 성격, 의견 등에 대해 스스로 평가하는 것을 의미하는 말로 사용된다(Brown et al., 2001). 자기평가에 관련된 연구들은 능력(예: Felson, 1981; Hewitt, 2005; Shore, Shore, & Thornton, 1992), 성격(예: Sedikides, Meek, & Alicke, 2014; Stapel, Koomen, & Van der Pligt, 1997), 외모(예: Brown, Novick, Lord, & Richards, 1992) 등 다양한 영역에서 이루어지고 있다. 이들 중 자신의 능력에 대한 자기평가는 자기효능감(self-efficacy), 자신감 등과 관련되어 그 중요성이 강조되고 있다(Brown et al., 2001). 자신의 능력에 대한 자기평가도 세부적으로는 학업적 능력, 신체적 능력, 직무 능력 등 다양한 세부 영역이 있다(Zell & Krizan, 2014). 본 연구에서는 학업을 세부 영역으로 선택하여 학업과 관련된 과제를 한 뒤 학생이 자신의 능력과 수행을 어떻게 평가하도지 알아보고자 하였다. 따라서 비교적 일반적인 용어인 자기평가 대신 학업이라는 구체적인 영역을 가정하는 학업적 자기평가를 사용하였다.

나. 자기평가 편향

자신의 능력 및 성향 등에 대해 정확하게 평가하고 이해하는 것이 일생에 거쳐 매우 중요한 역할을 하는 것에 반해 사람들의 자기이해는 정확하지 않은 경향이 있다고 한다(Ackerman, Beier, & Bowen, 2002; Davis, Mazmanian, Fordis, & Van Harrison, 2006).“나 자신만큼 나를 잘 아는 사람은 없다”라는 말이 있을 만큼 사람들은 자신에 대해서 정확하게 이해하고 있다고 생각하지만 연구들은 상반된 결과를 보여준다. 예를 들어 의대생들을 대상으로 과제를 수행하게 한 뒤 자신의 능력을 평가하게 하였는데 그들의 자기평가 결과는 전문가들의 평가결과와 낮은 수준의 상관을 보였다(Haun, Zeringue, Leach, & Foley, 2000). 마찬가지로 직장인들이 업무수행능력을 스스로 평가한 결과는 그들의 동료나 상사의 평가와 아주 약한 상관을 나타냈다(Shore, Shore, & Thornton, 1992). 이러한 결과는 다양한 영역에서 관찰된다. 음악전공생들의 자기평가 결과는 음악교사의 평가결과와 약한 상관만이 있었으며(Hewitt, 2005), 운동선수들이 자신의 운동능력에 대한 평가는 코치들의 평가결과와 심지어 상반되는 결과를 보이기도 했다(Felson, 1981). 마지막으로 대학생들이 스스로 수업에서 얼마나 우수한 수행을 했는지 평가한 결과 또한 실제 수행 결과와는 일치하는 정도가 낮았다(Lew, Alwis, & Schmidt, 2010).

자신의 능력에 대해서 이처럼 정확하게 평가하지 못하는 데에는 몇 가지 이유가 있다. 우선 사람들은 자신의 능력을 정확하게 평가하고자 하는 욕구가 있지만 동시에 스스로의 능력 및 가치를 높이고자 하는 욕구도 가지고 있다. 따라서 때때로 정확하게 판단하고자 하는 욕구는 자신의 능력을 높이고자 하는 욕구에 의해 방해받기도 하며, 이러한 현상

은 자기고양(self-enhancement)동기가 높은 사람에게 특히 자주 발생한다(Alicke & Sedikides, 2009).

또한 자기능력을 평가할 때 유익한 정보가 충분한 영역이 있는 반면, 자기능력에 대한 피드백을 상대적으로 받기 어려운 영역도 있다(Caputo & Dunning, 2005). 또한 평가의 자원이 되는 정보가 긍정적으로 편향되어 있기도 하는데(Depaulo & Bell, 1996) 사람들은 다른 타인에게 피드백을 줄 때 의도적으로 피드백을 부드럽게 구성하기 때문이다(Depaulo & Kashy, 1998). O'Conner과 Dyce(1993)는 음악밴드 구성원들에게 자신과 밴드 구성원들의 연주 실력을 평정하고 구성원들에게 연주 실력에 대한 피드백을 전달하도록 하였다. 사람들은 실제 구성원에 대한 평정 결과보다 긍정적인 피드백을 전달하였다. 또한 피드백을 읽은 각 개인은 자신이 받은 피드백은 자신의 실제 수준보다 부정적이라고 평가하였다.

일부 학자들은 자신을 긍정적으로 평가하는 것은 오히려 유익하기도 하다고 말한다. Taylor와 Brown(1988)은 자기평가에서 편향이 생긴다는 것은 분명히 잘못이지만, 자기평가의 편향이 긍정적인 결과를 가져온다는 측면에서 이를 긍정적 착각(positive illusory)라고 불렀다. 실제 능력보다 스스로를 조금 더 긍정적으로 평가하는 사람들의 경우 사소한 비판은 무시하고 실패를 중시하지 않았기에 심리적으로 더 건강하였으며 행복감을 더 많이 느끼고 친구들도 많은 경향이 있었다(Taylor, Lerner, Sherman. Sage, & McDowell, 2003).

자기평가 편향 중 사회비교와 관련된 현상으로는 대표적으로 평균 이상효과(better than average effect)가 있다. 이는 사람들이 자신을 평균에 비해 우월하다고 평가하는 경향성을 말한다(Alicke, 1985). 평균이상효과는 사회비교의 세 가지 핵심적인 구성요소를 포함한다. 사회비교의 세 가지 핵심은 사회비교의 동기, 사회비교의 대상, 사회비교의 영역이라고 할

수 있다. 평균이상효과는 자신을 평가하고 고양하고자 하는 동기에 의해 평균적인 수준의 사람들과 특정 영역(특성, 행동, 능력 등)을 비교하는 것이다(Alicke, Klotz, Breitenbecher, Yurak, & Vredenburg, 1995). 자신을 평균적인 수준의 사람들에 비해 우호적으로 평가하는 경향성은 자신의 특성(Alicke, 1985), 행동(Allison, Messick, & Goethals, 1989), 위험에 처할 가능성(Perloff & Fetzer, 1986) 등 다양한 영역에서의 자기평가에서 관찰된다. 예를 들어 94%의 대학교수들은 그들의 교수 능력이 평균 이상이라고 생각하였으며(Cross, 1977), 심지어 감옥에 수감되어 있는 사람들조차 평균적인 사람들과 비교하여 자신이 더 친사회적이고 도덕적이라고 생각했다(Sedikides, Meek, , & Alicke, 2014). 어떠한 영역이든 사람들의 특성이나 능력이 정규분포를 그린다는 점을 고려할 때 대부분의 사람들이 자신이 평균적인 수준보다 우월하다고 지각하는 자기 고양적인 편향이라 볼 수 있다.

다. 자기평가, 자아개념, 자존감

자기(self)를 접두어로 하는 많은 용어들은 동일한 현상을 설명하기도 하며 학자에 따라 다르게 정의되기도 한다. 자기평가와 자아개념, 자존감 또한 학자에 따라 구분되기도 하며 동일한 의미로 사용되기도 한다. 본 연구에서는 자기평가는 특정 영역이나 구체적인 맥락에서 자신의 능력, 특성에 대한 평가로 정의하고자 하며 이에 반해 자아개념과 자존감은 자신에 대한 전반적인 지각 혹은 정서로 정의하고자 한다.

자아개념(self-concept)은 자신에 대해 가지는 생각·감정·태도 등의 자신에 대한 지각이다(Rogers, 1951). 국내학자들은 자아개념을 환경과의 상호적인 경험을 통해서 발달하는 자신에 대한 지각이라 정의하기도 했

으며 한 개인이 처해있는 생활의 장에서 자신과 환경에 대한 느낌이라 정의하기도 했다(송인섭, 1998). 자아개념은 다차원적이고 위계적인 속성을 지니고 있다(Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). 일반적인 자아개념은 학업자아개념과 사회, 정서, 신체를 포함하는 비학업자아개념으로 구성되어 다면성을 지니며 하위 자아개념과 일반적 자아개념의 조직은 위계적인 특징이 있다.

자존감(self-esteem)은 자아개념과 가장 혼용되는 개념으로 자신에 대해 가치 있다고 느끼는 긍정적 감정의 수준이다. 자존감이 높다는 것은 자신을 수용, 존중하며 스스로를 가치 있는 인간으로서 긍정적으로 평가한다는 것을 의미한다(Rosenberg, 1985). 자존감과 자아개념은 동일한 개념으로 쓰이기도 하며(Harter 1986; Marsh, 1986, 1990), 자존감을 자아개념의 여러 차원 중 하나(Rosenberg, 1985)로 보기도 한다. Baumeister(2010)은 자존감은 자신에 대한 평가의 긍정성이라고 정의하며 자기지식(self-knowledge)에 대한 가치 평가를 반영한 것이라 설명하였다. 즉, 자아개념이 자기지식의 총체라 한다면 자존감은 자기지식에 대한 긍정적 혹은 부정적 판단과 평가, 그에 수반되는 정서를 의미한다.

자존감은 크게 두 가지로 나뉠 수 있다. 하나는 자기 가치에 대한 전반적인 평가(global self-esteem)이며 다른 하나는 세부 영역에 대한 자기 자신의 평가(domain-specific self-esteem)이다 (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995; Woike & Baumgardner, 1993). 자존감을 측정하기 위해 개발된 자기보고식 측정치를 살펴보면(Harter, 1986; Marsh, 1990) 학업, 신체, 사회성 등 특정 영역에 대한 자기평가를 포함하고 있다. 즉, 자존감은 자신에 대해 전반적으로 가지는 긍정적 정서의 수준이기도 하지만 특정 영역에 대해 자신의 능력이나 특성을 평가하는 측면을 포함하고 있다. 본 연구에서 자기평가는 전반적인 자신에 대한

평가가 아닌, 세부 영역에 대한 자신의 평가를 의미한다.

많은 선행연구들은 자존감 혹은 자아개념과 자기평가 사이의 강한 상관이 있음을 보고한다(Harter, 1986; Marsh, 1986, 1990; Pelham, 1995). 자존감 혹은 자아개념과 자기평가의 관계를 설명하는 연구에는 크게 두 가지 흐름이 있다. 하나는 상향(bottom-up) 방식으로 Pelham과 Swann(1989)는 자기평가를 전반적인 자존감을 만드는 벽돌에 비유하며 사람들은 자신의 능력에 대한 구체적인 평가로부터 전반적인 자존감을 형성한다고 설명하였다. 다른 하나는 하향(top-down) 방식으로 Brown과 동료들(2001)은 구체적인 자기평가가 자존감을 형성하기보다는 전반적인 자존감이 자기평가에 영향을 준다고 주장하였다. 전반적인 자존감은 특정한 영역에서 사람들이 자신을 평가하는 방식을 결정하기 때문이다. 즉, 긍정적인 자존감을 가진 사람들은 자신에게 긍정적 특성들을 부여하기 때문에 특정 영역에서의 자신의 능력, 자신의 가지는 특성, 의견을 긍정적으로 평가한다.

본 연구자는 특정영역에서 자신의 능력 및 수행에 대한 평가는 기존에 자신이 가지고 있는 자존감 혹은 자아개념에 영향을 받을 수 있다는 관점을 지지한다. 이러한 관점에서 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향은 평소 나의 학업 수행 및 능력에 대한 믿음에 영향을 받을 것이라고 가정하였다. 따라서 본 연구에서는 학업 자아개념을 집단 간 사전 동질성 검증 변인으로 설정하였다.

2. 사회비교 - 개인 간 비교와 집단 간 비교

본 연구의 주요 변인인 개인 간 비교와 집단 간 비교는 사회비교의 개념과 사회정체성이론에 이론적 기반을 둔다. 따라서 사회비교이론의 주요 개념 및 연구를 살펴보고 사회정체성이론의 관점에서 개인 간 비교와 집단 간 비교를 서술하고자 한다.

가. 사회비교의 개념 및 특징

사회비교는 우리의 생각보다 더 빈번하게 일어난다. Wheeler와 Miyake(1992)는 우리가 하루에 적어도 한 번 이상 타인과 비교를 한다고 했으며 아마 의식하지 못한 것 까지 포함한다면 우리는 더 많은 사회비교를 하고 있을 것이다(Mussweiler, Ruter, & Epstude, 2004). 우리는 의도적으로 때로는 의도가 없을 때도 사회비교를 한다. 학교에서 수학 문제가 어려워 더 이상 풀 수 없을 때 다른 친구가 잘 풀고 있는지 비교하고 내 의견이 적절한지 판단하기 위해 다른 친구의 의견과 비교하기도 한다. 또한 오랜만에 만난 친구가 멋진 직장에 취직을 했다면 나도 모르게 나의 처지를 비교해 부정적인 정서를 느낄 수도 있다. Festinger(1954)는 다른 사람과 나를 비교하는 이러한 현상을 *사회비교*라는 용어로 제시하였다.

사회비교는 방향에 따라서 상향 사회비교(upward comparison), 유사 사회비교(lateral comparison), 하향 사회비교(downward comparison)로 구분된다. 상향 사회비교는 자신보다 능력이나 수행이 우월한 사람과 비교하는 것이며 유사비교는 자신과 능력이나 수행이 비슷한 사람과 비교

하는 것이고 마지막으로 하향 비교는 자신보다 능력이나 수행이 부족한 사람과 비교하는 것이다. 세 가지 사회비교는 자기가 지닌 성격이나 능력 같은 속성을 개선하기 위한 자기향상(self-improvement)동기와 자기를 정확하게 평가하려는 자기평가(self-evaluation)동기, 자신의 자존심을 향상시키려는 자기고양(self-enhancement)동기를 충족시키는 역할을 할 수 있다(한덕웅, 장은영, 2002).

유사 사회비교는 사람들이 자신의 능력, 수행, 의견 등을 정확하게 평가하기 위해 비슷한 능력의 사람과 비교하는 것이며 자기평가동기를 충족시킨다. Festinger(1954)는 사회비교이론을 제시하며 사람들은 자신이나 주변 환경에 대한 정보를 얻기 위하여 타인을 탐색한다고 하였다. 사람들은 자신의 신념, 의견, 또는 태도가 타인들과 일치하는지 혹은 적절한지 알기위해 사회비교를 한다. 이 때 자신과 유사한 사람은 자신의 능력이나 의견을 정확하게 평가하는데 유용한 정보를 제공한다. 따라서 사회비교를 할 때 사람들은 유사한 타인을 선호한다. Goethals와 Darley(1977)은 자신과 비교 대상 사이의 유사성(similarity)을 귀인이론의 관점에서 설명하였다. 그들은 유사성이란 비교하는 특정 영역을 예측하는 특징을 공유하는 것이라 정의하였다. 즉, 특정 분야에서 나의 능력을 비교할 때는 그 능력을 결정하는 특징을 공유하는 타인과 유사성을 느끼고 이러한 유사성을 지닌 사람과 사회비교를 한다. 예를 들어 달리기 실력을 비교할 때는 달리기를 예측하는 주요 요인인 신장, 나이 등이 유사한 사람과 비교를 한다.

1980년대와 1990년대에 연구자들은 자신과 유사하지 않은 대상과의 사회비교에 관심을 가진다. 대표적으로 Wills(1981)은 사람들은 자신의 가치를 보호하고 강화하기 위해 하향 사회비교를 한다고 설명한다. 하향 사회비교는 자기고양동기를 충족시키는 사회비교로서 자신보다 수행을

못하거나 능력이 부족한 사람과 비교를 하는 것이다. 하향 사회비교 이론(Wills, 1981)에 따르면 자기 가치, 자아개념에 위협을 느낀 사람은 자신보다 나은 사람보다는 못한 사람과 비교하려는 경향이 있고 자신보다 불행한 사람과의 비교는 주관적인 삶의 만족을 증진시킨다. 위협이 예고된 상황에서는 하향 사회비교를 통해 주관적 안녕감을 증진시키려는 동기가 강해지고 따라서 하향 사회비교를 더 선호하게 된다(Wheeler & Miyake, 1992). 하향 사회비교 이론은 하향 사회비교 이후의 긍정정서에 대해서 강조한다. 예를 들어 비정규직으로 회사에 다니는 사람은 회사에서 해고된 사람과 자신을 비교하며 주관적 안녕감을 느낄 수 있다. 그러나 하향 사회비교는 유사 사회비교나 상향 사회비교에 비해 자신과 비교대상의 능력에 대해 주는 정보의 양이 적다. 하향 사회비교 상황에서는 자기 고양 욕구를 충족하기 위해 비교대상의 능력을 실제에 비해 과장하거나 정확하게 비교할 수 없는 비교 대상을 선정하려는 부정적인 경향도 관찰된다(Alicke, 2000). 또한 자신에게 잠재적 위협이 있는 조건이라 하더라도 하향 사회비교를 빈번하게 하게 되면 현실적으로 개인의 성장 가능성을 저해하기 때문에 부정적인 결과를 초래할 수 있다(한덕웅, 1999).

상향 사회비교는 나보다 우월한 사람을 대상으로 하며 자신을 향상시키고자 하는 자기향상동기(Wood, 1989)를 충족시킨다. 자신보다 우월한 대상과 사회비교를 할 때 비교대상은 역할모델이 되며 사회비교는 희망과 열망을 가지게 한다. Collins(2000)는 사람들은 우월한 대상과 의도적으로 비교를 하며 이러한 상향 비교는 긍정적인 자아를 형성하는데 도움이 된다고 하였다. 특히 자신이 변할 수 있다고 믿는 사람이 상향 비교를 하면 스스로의 능력과 동기에 대한 평가가 긍정적으로 나타났다(Lockwood & Kunda, 1997). 그러나 상향 비교는 실패감과 같은 부정적 정서를 느끼게 할 수 있다. 대학생들에게 자신들보다 우월한 대상을 2주

이상 관찰하도록 했을 때 우울증과 의기소침한 증상을 보였다(Wheeler & Miyake, 1992). 특히 자신을 정의할 때 핵심적인 능력이나 특성을 상향 비교할 때는 이러한 현상은 두드러졌다(Lockwood & Kunda, 1997). 그러나 상향 비교의 부정적인 결과들은 상향 비교의 대상이 소망과 포부의 대상인 경우 줄어들기도 했다(Collins, 2000).

이러한 사회비교의 방향(상향, 유사, 하향)은 사회비교의 결과인 정서나 자기평가를 결정짓는다고 할 수 없다(Suls, Martin, Wheeler, 2002). 상향 사회비교는 긍정적인 정서나 자기평가를 가져오기도 하지만 때로는 부정적인 정서나 자기평가를 유도할 수도 있다. 마찬가지로 하향 사회비교는 주관적 안녕감을 높여주기도 하지만 때로는 부정적인 자기평가나 정서를 유발하기도 한다. 사회비교가 정서와 자기평가에 미치는 영향을 설명하기 위해서는 사회비교의 해석 틀인 동화(assimilation)과 대조(contrast)에 대한 이해가 필요하다.

나보다 우월하거나 혹은 부족한 사람과 비교를 하게 되면 두 가지 방향으로 비교가 나타난다. 하나는 나의 상태를 비교대상과 대조시켜서 상향 비교일 경우 부족하다고 느끼고 하향 비교일 경우 우월하다고 느끼는 것이다. 반면에 나의 상태를 비교대상에 동화시켜서 상향 비교의 경우 나의 상태를 더 높게 평가하고 하향 비교의 경우 낮게 평가하기도 한다. 비교의 방향보다는 비교 이후의 해석하는 방식 즉, 대조와 동화에 따라 비교의 결과가 나타난다.

동화는 비교의 대상과 자신을 일치시키는 방향으로 해석하는 것으로 하향 사회비교보다는 상향 사회비교 후에 보인다(Lockwood & Kunda, 1997). 반면 때때로 비교의 대상과 자신을 대조시키기도 하는데 대체로 상향 사회비교보다는 하향 사회비교 이후에 나타난다(Morse & Gergen, 1970). 그러나 사회비교 이후 동화와 대조 중 어떤 해석이 뒤따를지는

사회비교의 방향에 의해서 결정되는 것이 아니며 조절변인에 따라 달라질 수 있다.

가장 중요한 조절변인은 심리적 친밀감(Brewer & Weber, 1994; Brown et al., 1992; Lockwood & Kunda, 1997)이다. 일반적으로 동화는 비교의 대상이나 기준이 나와 심리적으로 가까울 때, 대조는 그렇지 않을 때 나타난다. Brown과 동료들(1992)은 연구 참여자들에게 사회문제와 선호하는 활동에 대해 답하도록 한 뒤 매력적인 사람의 사진과 그들의 대답을 함께 보여주었다. 실험집단에게는 매력적인 사람들과 연구 참여자들이 구체적인 특징을 많이 공유해서(예: 운동을 좋아한다) 심리적으로 친밀감을 느끼게 하였다. 이 후 연구 참여자들에게 자신의 매력을 평가하게 하자 사람들은 자신을 매력적으로 평가하는 경향이 있었다(동화효과). 반면, 매력적인 사람들과 구체적인 특징을 공유하지 않아서 심리적 친밀감이 없었던 사람들은 자신은 덜 매력적으로 평가하였다(대조효과). Brewer와 Weber(1994)는 다수 집단과 소수 집단의 집단 내 구성원 간의 비교양상을 관찰하였는데, 다수 집단의 구성원들은 대조를 하는 반면 집단 소속감과 구성원간 친밀감이 더 강했던 소수 집단은 비교대상과 동화를 하였다.

또한 대조와 동화는 나와 비교 대상의 상대적인 위치가 고정적인지 유동적인지에 따라 결정되기도 한다. 다시 말해 나와 비교대상의 지위나 위치가 변하여 결과적으로 내가 비교대상의 수준에 도달하거나 비교 기준이 성취가능한지에 따라 달라진다(Buunk, Collins, Taylor, VanYperen, & Dakof, 1990; Lockwood & Kunda, 1997). 상향 사회비교에서 대상이 매우 우월할 때 나도 그러한 탁월함을 보일 수 있을 것이라 가정하는 사람들은 우월한 비교대상에 자신을 동화시킨다. 그러나 스스로가 그 정도 수준에 도달하지 못할 것이라 가정하는 사람들은 우월한

대상과 자신을 대조시킨다(Lookwood & Kunda, 1997). 비슷한 맥락에서 자신의 변화가능성은 비교의 결과로 동화와 대조 중 무엇이 발현될지에 큰 영향을 미친다(Stapel & Koomen, 2000). 스스로 변화가능하고 따라서 자신의 상대적 위치도 유동적이라고 생각하는 사람들은 사회비교 이후 동화를 하며, 반대로 스스로 변화 가능하지 않고 자신의 상대적 위치도 고정적이라 여기는 사람들은 사회비교 이후 비교대상과 자신을 대조하였다. 또한 정보가 극단적일 경우(Stapel & Blanton, 2004)에도 동화보다는 대조가 일어났다. 예를 들어 적당히 매력적이거나 적당히 매력적이지 않은 사람의 사진을 본 사람들은 자신을 사진 속 인물에 동화시켰다. 반면 극단적으로 매력적이거나 극단적으로 매력적이지 않은 사람의 사진을 본 사람들은 비교대상과 자신을 대조시켰다. 즉 비교대상이 극단적일 경우 비교대상과 나의 차이점에 더욱 주목하여 대조시키고 그렇지 않을 경우 공통점에 주목하여 비교대상에 자신을 동화시킨다.

나. 사회비교와 자기평가

Festinger(1954)는 자신에 대해 평가할 때 객관적인 정보가 부족하면 사회비교를 통해 자신의 능력과 의견을 평가한다고 하였다. 그는 사람들은 자신의 능력과 의견에 대해 주관적으로 유효한 평가(subjectively valid evaluation)를 하려는 추동을 가지고 있다고 가정하였다. 자신에 대한 진단적, 객관적 정보가 부족할 때 사람들은 자기에 대한 평가가 유효한지 확신을 가지지 못한다. 따라서 평가에 대한 불확실성을 줄이고 주관적으로 유효한 자기평가를 하기 위해서 사람들은 대안적으로 사회비교를 한다. 즉, 사회비교는 진단적, 객관적 정보가 부족할 때 정확한 자기평가를 하기 위해 사용되는 것이다. 이와 대조적으로 자신의 능력과 의

견에 대한 객관적이고 진단적인 정보가 있을 때에도 사회비교가 자기평가에 유효한 영향을 미친다는 주장도 있다. Klein(1997)은 객관적 정보가 있는 상황에서도 사회비교가 자신의 능력 및 의견을 평가할 때 영향을 준다는 것을 실험을 통해 보여주었다. 연구 참여자에게 특정 질병에 대한 위험수준(질병에 걸릴 확률 40%)을 알려준 상황에서도 사회비교 정보를 담은 피드백은 개인이 인지한 질병에 대한 위험수준, 정서, 건강유지 행동에 영향을 미쳤다.

객관적인 자기평가를 하기위해 사회비교를 사용할 수 있지만 자신을 고양시키거나 향상시키기 위한 정보를 얻기 위해서 사회비교를 할 수도 있다. 또한 무의식적으로 일어난 사회비교가 자기평가에 영향을 주기도 한다. 최근의 사회비교 연구는 사회비교가 우리가 의식하지 못한 사이 비교적 자동적으로 이루어진다는 사실에 주목하고 있다. 자동적으로 빈번하게 이루어지는 사회비교는 사람들이 스스로에 대해서 어떻게 생각하고 느끼는지에 대해 강력하게 영향을 준다(Stapel & Blanton, 2007; Suls & Wheeler, 2000). 즉, 주변에 나 자신을 평가하기에 적절한 정보나 자원이 존재하면 의식하지 못하는 순간에도 그 정보를 사용해 자신의 능력과 의견을 평가한다. 예를 들어 사회평가의 자원이 될 수 있는 타인이 존재하면 타인에게 주의를 기울이는 순간 자동적으로 사회비교가 일어나는 것이다.

사회비교가 의도되었든 혹은 무의식적이었든 사회비교가 언제, 어떻게 사람들의 자기 평가에 영향을 주는지 설명하기 위해 학자들은 여러 모델을 제시하였다. 대표적으로 Tesser(1988)는 자기평가유지(Self-Evaluation Maintenance, SEM)모델을 제안하였다. 자기평가유지 모델은 3가지 요인을 강조한다. 비교하는 영역이 개인에게 지니는 중요성, 비교대상이 그 영역에서 보이는 수행, 그리고 비교의 대상과의 심리

적 친밀감이다. 비교하는 영역이 개인에게 중요하다면 상대방의 수행에 비교하여 자신의 수행을 대조하게 된다. 이 때 자신의 수행이 더 우수하다면 자기평가는 우호적이다. 반면, 비교하는 대상에 비해 자신의 수행이 부족하다면 자기평가는 부정적으로 이루어진다. 반면, 비교를 하는 영역이 자신에게 중요하지 않은 경우는 비교대상의 우수한 수행에 나를 동화시켜 긍정적으로 평가하고 비교대상의 실패에는 나 또한 자기평가를 부정적으로 한다. 심리적 친밀감은 이러한 과정을 조절한다. 부정적인 자기평가가 예상되는 경우에는 심리적으로 나를 비교대상으로부터 떨어트리고 긍정적인 자기평가가 예상되는 경우에는 비교대상과의 친밀함을 추구해 자기에 대한 평가를 강화하거나 자기를 보호하고자 한다. Mussweiler(2003)의 선택적 접근가능성(selective-accessibility)모델은 사회비교 대상과의 자신의 유사한 정도에 따라 자기평가를 하는 방향이 달라진다고 설명했다. 우선 사회비교를 할 때 사람들은 비교대상과 자신의 두드러진 특징들을 전체적으로 간단히 훑어본 뒤 유사성이 많은지 차이점이 많은지 판단한다. 이후 유사성이 높다고 판단되면 유사성을 검증하는 방식으로 반대로 차이점이 많다고 판단되면 차이점을 검증하는 방식으로 사회비교를 한다. 유사성을 검증 할 때는 비교대상과 자신의 유사성을 보여주는 정보를 선택적으로 찾으며, 차이를 검증 할 때는 비교대상과 자신의 차이를 보여주는 정보를 선택적으로 찾는다. 이러한 과정은 유사성과 차이점 각 각에 대한 접근가능성을 높여주고 결과적으로 동화와 대조의 방식으로 자기평가를 한다. 마지막으로, Markman과 McMullen(2003)은 사회비교의 기준이 자신의 자아개념에 포함되어있으면 동화효과가 발생하며, 자아개념에서 제외되어있으면 대조효과가 나타난다고 설명하였다.

기존의 사회비교와 자기평가에 관한 연구는 주로 한 가지 정보만을

다루었다. 하지만 우리는 수많은 사회비교 정보에 노출되며 한 순간에도 두 가지 이상의 사회비교를 하기도 한다. 예를 들어, 직장인이 자신의 월급을 같은 부서의 옆 직원과 비교함과 동시에 우리부서의 평균적인 월급을 타 회사의 월급과 비교할 수도 있다. 자신의 월급이 어느 정도 인지 판단하기 위해 여러 사회비교를 통해 총체적인 평가를 할 것이다. 하지만, 기존의 연구들은 가장 친한 친구와의 비교(Mussweiler & Ruter, 2003), 평균적인 사람과의 비교(Klein, 2003) 혹은 다른 집단과 자신이 속한 집단과의 비교(Major, Sciacchitano, & Crocker, 1993)와 같이 한 가지 비교만을 대상으로 하였다. 동시에 두 가지 이상의 비교를 할 때 어떠한 사회비교가 자기평가에 더 많은 영향을 주는지, 이를 조절하는 변인은 있는지와 같은 문제에 대해 관심을 가지지 않았다. 사람들이 한 순간에도 다양한 사회비교 정보에 노출될 수 있다는 것을 고려했을 때 한 가지 이상의 사회비교 정보가 주어졌을 때 정보를 어떻게 해석하고 자신을 어떻게 평가하는지 알아보는 것이 필요하다.

다. 사회정체성이론과 사회비교

1) 사회정체성이론

대부분 사람들의 자아는 개인적인 사적측면과 사회적인 공적측면을 모두 갖고 있다. 독특하고 개인적인 속성들-특성, 신념, 기술 등-은 개인적 정체감(personal identity)을 형성한다. 집단적 자기(collective self), 즉 사회적 정체감(social identity)은 가족, 친구, 직장, 이웃, 도시, 국가와 같은 여러 사회적 집단에의 소속의식에서 오는 모든 속성들을 포함한다(Caporael & Brewer, 1995; Turner, Hogg, Oakes, Reicher, &

Wetherell, 1987). 즉, 사회정체성은 자신이 특정 집단에 소속되어있다는 지각에 기반 한 자아개념으로 개인정체성과는 구별된다. 사회정체성은 사회집단에 속하였다는 지식과 더불어 해당 집단의 일원(membership)임에 대해 감정적, 가치적 의미를 지니는 것과 관련된다(Tajfel, 1974).

사회정체성이론(social identity theory)은 집단에 대한 소속의식이 정체감으로 변해가는 과정을 설명하는 이론이다. 사회정체성이론에 의하면 범주화와 동일시라는 두 가지의 인지적 과정이 결합하여 집단에 대한 소속의식이 사회정체성으로 변화한다(Abrams & Hogg, 2001; Tajfel, 1981). 사회적 범주화(social categorization)는 사람들이 자기 자신을 포함한 사람들을 자신에게 인식되는 집단이나 범주들로 분류하는 것을 말한다. 타인이나 자신에 대해 생각할 때 각 개인의 독특한 속성은 무시하고 한국인, 여자, 학생과 같이 개인이 속한 범주로 생각하는 것이다. 사회적 범주화의 과정은 통제적인 것이 아니라 자동적인 인지 과정이다. 통제적인 인지 과정은 의지에 의해 시작되고 감시되며 종료가 된다. 반면 자동적 과정은 빠르고 자율적이며 노력이 들지 않고 불수의적인 것이며, 의식의 밖에서 일어난다(Bargh, 1990). 따라서 사람들은 자신의 사회적 정체감이 활성화된 줄을 의식하지 못하고 있지만 그럼에도 불구하고 이 정체감의 그들에게 영향을 미친다.

대부분의 사람들이 여러 집단 즉, 범주에 소속되어 있다. 그러나 이 소속의식들 중에서 많은 것들이 사회적 정체감에 영향을 주지 않는다. 자신이 속한 여러 범주들에 자신을 동일시 할 때 소속의식이 정체감에 영향을 준다. 사회적동일시(social identification)의 과정은 집단을 자신의 연장된 부분으로 받아들이고 자기 자신을 그 집단의 속성과 특성에 기초하여 정의하는 것이다. 동일시가 증가할수록 집단 구성원들은 그 집단에 소속한다는 것이 자신에게 의미 있는 일이라는 생각을 더 많이 하게 된

다. 그들은 다른 구성원들과의 상호연결성과 상호의존성을 느끼며 그 집단에 소속하고 있다는 것에 대해 기쁘게 생각하고 그 집단에 대해 좋게 생각하며 그 집단에 대한 강한 애착심을 갖는다(Cameron, 1999; Tropp & Wright, 2001). 이러한 동일시 과정을 거치면 집단에 대한 소속의식은 사회정체성으로 자리잡게 된다.

2) 사회정체성이론과 사회비교

사회비교는 일반적으로 개인 간의 사회비교(예: Brown et al., 1992; Festinger, 1954; Mussweiler, 2003; Tesser,1988; Wheeler, Martin, Suls, 1997)를 의미하지만, Tajfel과 Turner(1979)가 사회정체성이론을 통해서 집단 간 사회비교 현상의 중요성에 대해서 설명하였다. 집단 간 비교는 내가 속한 집단(내집단)과 속하지 않은 준거 집단(외집단)을 비교하는 것이다. 개인의 정체성이 현저할 때 개인은 자신의 능력을 타인의 능력이나 수행과 비교하는 개인 간 비교를 한다. 한편 사회정체성이 현저할 때는 개인은 집단의 결과에 더욱 주의를 두며, 관심이 개인 간의 비교에서 집단 간의 비교로 이동한다. 내가 속한 집단(내집단)과 다른 준거 집단(외집단)과의 비교결과에 따라서 집단 구성원인 자신의 상대적 위치가 결정되기 때문이다(Brewer & Weber, 1994). 따라서 내집단을 호의적으로 지각하는 내집단편향이 나타나기도 한다(Brewer, 2007; Tajfel, Billing, Bundy, & Flament, 1971).

이러한 개인 간 비교는 사회정체성이론의 입장에서는 집단 내 비교라 할 수 있다(Brewer & Weber, 1994). 개인은 사회비교를 위해 비교 대상을 선택할 때 일반적으로 자신이 소속된 집단의 구성원을 대상으로 한다. 예를 들어, 초등학교 육상선수는 자신의 달리기 실력을 비교할 때,

초등학생이라는 범주 혹은 육상선수라는 범주 안에서 비교 대상을 선택하기 마련이다. Festinger(1954)는 유사성 가설을 통해 개인 간 비교를 할 때 비교대상이 자신과 비슷하다고 인식하면 비교의 결과가 자아개념에 영향을 미친다고 설명했다. 즉, 내가 속한 집단(내집단)과 속하지 않은 집단(외집단)이 존재하는 사회적 맥락에서 한 개인이 사회비교를 하고자 할 때 더 유효한 비교자원은 내집단의 구성원이 된다. 외집단의 구성원들에 비하여 내집단의 구성원들 간의 유사성이 더욱 높기 때문이다. Tesser(1988)은 나와 동일하거나 비슷한 특징을 가지지 않은 사람과의 사회비교는 자기평가에 크게 영향을 주지 않는다고 하였다. 따라서 사회집단을 고려한 입장에서는 개인 간 비교란 집단 내 비교라 할 수 있다. 일반적인 사회비교에서는 심리적 친밀감이 클 경우-동일한 특성이나 관련성을 인지함-에는 동화가 일어나며 반대로 심리적 친밀감이 부족할 경우-동일한 특성이나 관련성이 없음을 인지함-에는 대조가 일어난다. 이러한 논리에 따라 집단 간 비교를 할 경우 친밀감이 낮은 외집단과의 비교에서는 대조가 나타난다. 반면, 외집단이 존재할 때 내집단 구성원 간의 비교에서는 심리적 친밀감에 의해 동화가 일어난다(Brewer & Weber, 1994).

자신이 속한 집단을 다른 준거 집단과 비교를 할 때 사람들의 자존감, 자기평가는 자신이 속한 집단에 기인한다(Tajfel & Turner, 1986). 예를 들어 Cialdini, Borden, Thorne, Walker, Freeman, & Sloan(1976)은 성공적인 내집단에 자신을 일치시키는 반사된 영광 누리기(basking on reflected glory)에 대하여 보고하였으며, 반대로 Ruciman(1966)은 내집단의 낮은 지위로 상대적 박탈을 느끼는 경우도 있다고 설명하였다. 사람들은 내집단이 성공적으로 수행할 경우 긍정적인 감정을 느끼며 실패를 하면 부정적인 감정을 느낀다(Hirt, Zillman, Erickson, & Kennedy,

1992).

Mussweiler(2002) 남자 대학생들을 대상으로 지각에 관한 연구라고 연구목적으로 설명한 뒤 어떤 익명의 대상에 대한 기술문을 읽도록 하였다. 참가자의 1/3은 적당히 친절한 남성에 관한 중립적인 기술문을(통제조건), 두 번째 집단은 매우 친절한 남성에 관한 기술문을(내집단 조건), 마지막 집단은 매우 친절한 여성에 관한 기술문을(외집단 조건) 읽었다. 기술문을 다 읽은 뒤 참가자들은 자신이 얼마나 친절한지 묻는 질문에 응답하였다. 결과를 살펴보면, 통제집단과 비교해서, 여성대상(외집단)의 기술문을 읽은 참가자들은 그들 자신을 매우 친절하지 않은 것으로 지각하였으나, 남성대상(내집단)의 기술문을 읽은 참가자들은 그들 자신을 매우 친절한 것으로 지각하였다. 이는 집단 간 비교에서 외집단 조건에서는 상대방과 자신의 차이점을 찾게 되므로 대비효과가 발생하여 자기평가가 낮아지고 반대로 내집단조건에서는 유사점을 찾게 되므로 동화효과가 발생하여 자기평가가 높아졌다고 해석할 수 있다.

사회비교에 관한 연구는 사회과학 분야에서 매우 활발하게 이루어져왔다. 그러나 집단 간의 사회비교는 일상적으로 매우 빈번하게 발생하는 현상임에도 연구는 미비한 형편이다. 특히 개인 간 비교(집단 내 비교)와 집단 간 비교를 독립적으로 다루는 연구에 비해 두 종류의 비교가 동시에 진행될 때 나타나는 결과에 대해서는 연구가 거의 이루어지지 않고 있다. 개인 간 비교와 집단 간 비교 중 어떠한 비교정보가 자기평가나 정서에 영향을 미치는지, 두 비교가 동시에 진행될 때 혼합된 효과는 어떤 것이 있는지 다룰 필요가 있다.

3. 국소우세효과

가. 국소우세효과의 개념

개인 간 비교와 집단 간 비교를 구분하는 것은 사회비교와 자기평가의 관계를 살펴보는데 있어 중요하다(Zell & Alicke, 2009). 개인 간 비교를 통한 자기평가 정보는 집단 간 비교의 정보에 의해 가치가 달라질 수 있기 때문이다. 예를 들어 평균성적이 매우 높은 학교에서 우수한 성적을 받은 학생은 평균성적이 낮은 학교에서 우수한 성적을 받은 학생에 비해서 자신을 더 우호적으로 평가할 수 있을 것이다. 국소우세효과(local dominance effect)는 개인 간 비교와 집단 간 비교가 자기평가 미치는 영향을 설명하는 틀을 제공한다. 국소우세효과는 사회비교를 할 때 국소적 정보가 보다 일반적인 정보에 비해서 자기평가나 정서에 미치는 영향이 우세하다는 개념이다(Zell & Alicke, 2009). 예를 들어 학급 내에서 내가 얼마나 우수한지가 우리 학교에서 나의 성적보다 중요하다는 것을 의미한다. 정보가 국소적인지 일반적인지는 고정적인 것이 아니며 상대적으로 결정된다. 예를 들어 교실수준의 정보는 아주 친한 친구에 비해서는 일반적인 정보이지만 학교에 비했을 땐 국소적인 정보가 된다.

Buckingham과 Alicke(2002)는 연구 참여자에게 거짓말 탐지 과제를 준 뒤 과제수행을 함께한 같은 성별과 연령의 타인과의 비교정보와 평균수준과의 비교(예: 평균보다 잘함, 못함)정보를 제공하고 자기평가를 하도록 하였다. 타인과의 비교정보는 자기평가에 영향을 미쳤지만 평균수준과의 비교는 유의한 영향을 미치지 않았다. 이는 국소적 정보는 일반적인 통계적 정보에 비해 우세하다고 하다는 것을 보여주었다. 이후 Zell

과 Alicke(2009)는 평균과의 비교는 정보 자체가 타인과의 비교보다 구체적이지 않다는 점을 지적하며 국소적 정보와 일반적인 정보가 자기평가에 미치는 상대적 영향을 좀 더 직접적으로 밝히고자 하였다. 언어 추론 검사를 실시한 뒤 피드백을 국소(local)수준과 일반적인(global) 수준으로 나누어 제공하였다. 실험 1 부터 4까지 비교 정보는 아래 <표 1>과 같이 제공되었다. 실험 1, 2, 3은 개인 간 비교와 집단 간 비교에서 더 국소적인 개인 간 비교가 자기평가에 미치는 영향이 크다는 것을 보여주었으며, 추가적으로 실험 4는 개인 간 비교 중에서도 더 국소적인 정보가 일반적인 정보보다 우세하다는 것을 보여주었다. 특히 일반적인 정보는 국소적 정보가 없을 때는 자기평가에 영향을 미쳤지만 국소 정보가 동시에 제공될 때는 자기평가에 유의한 영향을 미치지 못했다.

	국소(local)	일반(global)
실험 1	학교 내 비교	학교 간 비교
실험 2	소집단(5명) 내 비교	소집단 간 비교
실험 3	소집단(5명) 내 비교	학교 내 소집단 간 비교
실험 4	학교 내 비교	전체 시험 참가자 내 비교

<표 1> Zell & Alicke(2009)에서 사용한 비교 피드백

또한 Alicke과 동료들(2010)은 동일한 결과를 작은 단위로 범주화 시키는 것만으로도 자기평가 결과가 달라지는 것을 보여주었다. 연구 참여자들은 총 10명 중 몇 등을 했는지 보다는 5명으로 구성된 상위 집단 혹은 하위 집단에서의 나의 등수에 더 민감하게 반응하였다. 구체적으로 10명 중 6등이며 하위집단에서는 1등이라는 비교 정보를 받은 참여자는

10명 중 5등이라는 비교정보를 받은 참여자에 비해 긍정적으로 자기평가를 하였다. 즉, 사람들은 좀 더 큰 범주의 정보(10명 중 나의 등수) 에 비해 작은 범주의 정보(5명 중 나의 등수)에 더 민감하게 반응하고 이를 자기평가에 반영하는 것이다. 이러한 국소우세효과는 능력이나 수행에 대한 자기평가 영역 외에 위험지각(Zell & Alicke, 2013), 내적동기(Zell, Strickhouser, & Alicke, 2017)에서도 일관되게 관찰되었다.

나. 국소우세효과와 작은 연못 큰 물고기 효과

일반적인 사회비교의 맥락에서 개인 간 비교와 집단 간 비교에 관한 연구는 크게 주목을 받지 못하였고 최근에야 국소우세효과 연구가 이루어졌다. 그러나 개인 간 비교와 집단 간 비교 문제를 학업장면에서 다루는 작은 연못 큰 물고기 효과에 관한 연구는 이론적 경험적 증거들이 많이 누적되어있다. Marsh(1984)를 필두로 한 작은 연못 큰 물고기 효과 연구는 개인의 학업자아개념이 개인의 학업성취 뿐만 아니라 개인이 속한 집단의 성취 수준에 의해서도 영향을 받는 현상을 말한다. 이는 학교의 평균 성적과 개인의 성적, 개인의 학업자아개념간의 관계를 규명하는 연구로서 주요 논지는 학교의 평균 성적과 개인의 학업자아개념은 부적인 관계라는 것이다(Marsh, 1987). 집단 내에서의 개인 간 비교가 집단 간의 비교보다 자기평가에 더 큰 영향을 미친다는 국소우세효과의 설명은 학생들이 학교 안에서 나의 학업 성취 수준에 따라 학업자아개념이 결정된다는 작은 연못 큰 물고기 효과와 일치하는 부분이 있다. Marsh(1984)는 작은 연못 큰 물고기 효과의 이론적 배경에는 사회비교 이론이 있다고 설명하였다. 작은 연못 큰 물고기 효과는 학생들은 자신의 학업 성취를 학교의 친구들과 비교하며 사회비교 결과에 기초해 학업

자아개념을 형성한다고 가정한다(Marsh & Parker, 1984). 따라서 동일한 학업성취 수준을 보이는 학생이 학교의 평균적인 수준이 우수한 학교에 다니면 학업자아개념이 낮아지고 반대로 학교의 평균적인 수준이 낮은 학교에 다니면 학업자아개념이 높아지는 것이다.

이러한 결과는 사회정체성 이론의 관점에서 의아할 수 있다. Tajfel(1981)에 따르면 자아개념은 개인정체성(개인의 성격, 능력, 특성에 대한 믿음)에도 영향을 받지만 사회적·집단적 정체성(개인이 속한 집단에 대한 믿음)에도 영향을 받기 때문이다. 즉, 개인의 능력 외에도 개인이 속한 집단의 속성이 자신에 대한 긍정적 평가를 가능하게 한다는 것이다. 학교의 우수한 평균 성적은 학생의 자아개념에 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이라 추측할 수 있다. 즉, 앞서 설명한 동화효과 특히 반사영광누리기(Cialdini et al., 1976) 등이 나타날 수도 있기 때문이다. 이에 대해 Marsh와 동료들(2000)은 작은 연못 큰 물고기 효과는 학생들이 높은 학교 평균 성적과 자신을 대조시켜 자신을 부정적으로 평가하는 효과가 학생들이 높은 학교 평균 성적에 자신을 동화시켜 자신을 긍정적으로 평가하는 효과보다 더 강하기 때문이라고 설명했다.

국소우세효과의 간접적 증거가 될 수 있는 작은 연못 큰 물고기 효과는 여러 나라에서 오래 기간 연구되었으며 그 이론적/경험적 증거가 매우 탄탄하다(예: Marsh, 1984; Marsh, 1987; Marsh, Chessor, Craven, & Roche, 1995; Marsh et al., 2000; Marsh et al., 2004; Marsh, Kuyper, Morin, Parker, & Seaton, 2014). Marsh(1987)는 1만 명의 10학년 학생들을 대상으로 그들의 지능에 대한 주관적 지각과 독서능력을 스스로 평가하게 하여 학업자아개념을 측정하였다. 그들이 다니는 학교는 학교에 재학 중인 학생들의 평균적인 SAT점수를 기준으로 SAT점수가 높은 학교, SAT점수가 낮은 학교로 나뉘었다. 연구 결과 학생 개인의 SAT 점

수나 사회경제적 수준이 동일하여도 학교의 평균 SAT 점수가 높은 학교에 다닐 때 낮은 수준의 자아개념을 가지고 있었다. Marsh와 동료들(1995)는 학교를 벗어나 영재프로그램에 참여하는 학생들을 대상으로 연구를 진행하기도 했다. 영재프로그램에 오랜 시간 참여한 학생들은 학업자아개념이 떨어지는 현상이 있었다. Zeidner와 Schleyer(1999)는 이스라엘의 영재학생들을 대상으로 동질집단과 이질집단에서 공부하는 학생들을 비교해 보았다. 영재학생들로만 이루어진 동질집단에서 공부하는 학생들은 이질집단 학생들에 비해 학업자아개념은 낮았으며 반대로 시험불안은 높았다. Marsh 등(2000)은 26개국을 대상으로 PISA자료를 사용하여 작은 연못 큰 물고기 효과가 문화나 지역에 상관없이 일반적으로 나타나는 현상인지 알아보고자 하였다. 26개국 중 한국와 터키를 제외한 모든 국가에서 작은 연못 큰 물고기 효과는 나타났고 그들은 작은 연못 큰 물고기 효과의 외적 타당성을 주장하였다.

최근에는 작은 연못 큰 물고기 효과 연구의 맥락에서 국소우세효과를 검증하기도 하였다. Marsh와 동료들(2014)은 독일의 9학년을 대상으로 직접적인 사회비교 질문을 개인, 교실, 학교 수준에서 묻고(개인수준 예: 학급의 친구들과 비교했을 때 나의 학업수준은 어떠합니까?, 학교수준 예: 우리학교의 학생들은 다른 학교 학생들에 비해서 학업수준이 어떠합니까?) 학업자아개념과 실제 개인, 교실, 학교의 학업성취 수준을 측정하였다. 학생들 사회비교 결과와 학생들의 성적을 보았을 때 학생들은 사회비교를 통해 자신의 학급이나 학교의 평균적인 성적에 대해서 인식하고 있었다. 그러나 학생들의 학업자아개념은 학생들의 개인수준 비교에 의해 가장 많이 결정되었으며, 학업자아개념은 학급의 평균성적과 부적인 관계를 나타냈다.

다. 국소우세효과와 동기적 추론, 자기고양동기

동기적 추론(motivated reasoning)이란 개인의 동기가 인지과정에 영향을 미친다는 것이다. Kunda(1990)는 동기를 정확한 판단을 하려고 하는 동기(accuracy goals)와 원하는 결론에 도달하려는 지향적 동기(directional goals)로 유형화했다. 정확한 추론을 하고자 하는 동기가 작동하면 사람들은 문제와 관련된 추론에 더 많은 인지적 노력을 투자하고 심도 있는 추론과정을 거치고자 하며 때때로 더 복잡한 법칙을 적용하고자 한다. 정확성 동기가 더 복잡하고 정교한 추론을 가능하게 한다는 것은 여러 경험연구들을 통해서 지지되었다. Tetlock과 Kim(1987)의 연구에서 정확하게 추론하도록 동기화된 참가자들은 성격검사에 참여한 사람들의 반응을 보고 난 뒤 그들의 성격에 대해서 기술할 때 인지적으로 더 복잡하게 사고하고 묘사하였다. 또한 더 많은 대안에 대해서 고려하고 다양한 관점에서 사람들을 평가하고자 했으며 성격들을 연결시키는 시도도 더 많이 하였다. 그러나 사람들은 정확한 추론을 하고자 할 때 필요한 인지적 노력도 함께 고려한다. 즉, 사람들은 노력과 정확성이 한 가지를 얻으면 한 가지는 희생해야 되는 관계라는 것을 알고 자신이 얻을 이익과 비용을 계산하며 전략을 선택한다(Beach & Mitchell, 1978; Payne, Bettman, & Jonhson, 1988).

원하는 결론을 도달하고자 하는 동기는 사람들이 자신이 원하는 결론을 내릴 수 있도록 추론하게 한다. 그러나 이것이 내가 원하는 결론에 무조건 도달할 수 있는 자유를 의미하는 것은 아니다. 사람들은 자신이 원하는 결론에 도달할 수 있는 가용 정보가 있을 때, 정보가 자신의 결론을 지지 할 때 자신이 원하는 결론을 짓는다(Darley & Gross, 1983). 이는 객관성의 착각을 유지시킨다(Pyszcynski & Greenberg, 1987). 사람

들은 원하는 결론을 지지하는 믿음이나 법칙에 대한 기억을 상기시키고 논리적으로 결론을 지지하기 위해 창의적으로 정보들을 결합하여 새로운 믿음들을 만들어 내기도 한다. 예를 들어 학업적으로 우수하다고 믿고 싶은 사람은 자신이 학업에서 실패했던 경험보다 성공했던 경험에 대해 회상한다. 그리고 자신이 알고 있는 지식들을 동원해서 자신이 학업적으로 우수하다는 것을 뒷받침 해줄 수 있는 새로운 이론들을 만들어낸다(Kunda, 1987).

앞서 살펴본 자기고양동기도 지향적 동기와 비슷한 역할을 한다. 긍정적인 자아개념을 가지고 유지하려는 자기고양동기는 매우 일상적으로 작용하는 동기이다(Alicke & Sedikides, 2009). 자기고양동기는 긍정적 자아개념을 유지하거나 생성하려는 욕구이며 이를 충족시키기 위한 노력을 수반한다. 자기고양을 충족시키는 한 가지 방법은 자신의 실제 능력과 재능, 사회적 기술을 실제보다 다소 긍정적이고 과장하여 지각하는 것이다. Taylor와 Brwon(1988)은 이것을 긍정적 착각이라고 불렀다. 예를 들어, 대학생들을 대상으로 자신과 타인을 긍정 혹은 부정적인 형용사로 평가하도록 요청하자 대부분의 학생들은 타인보다 자신을 호의적으로 평가했다(Suls, Lemos, & Stewart, 2002). 사람들은 자아개념이나 자기 가치와 관련된 정보를 처리할 때 자신이 선호하는 결론과 일치하는 정보는 더 유효한 것으로 인식하며 선호하는 결론과 일치하지 않는 정보는 유효하지 않은 것으로 인식하는 경향이 매우 강하다(Ditto & Lopez, 1992). 그것이 지능(Wyer & Frey, 1983), 전문적인 능력(Beckman, 1973), 미래의 질병에 대한 위험성(Kunda, 1987)이든 선호와 일치하는 피드백(예: 높은 지능, 낮은 질병 위험성)이 더 유효하고 정확한 것이라 생각한다. 또한 선호와 일치하는 피드백일수록 내부적 요인에 귀인하고 피드백을 준 사람을 전문가라 여긴다. 반면에 선호와 일치하지 않는 피

드백(예: 낮은 지능, 높은 질병 위험성)은 덜 유효하고 정확하지 않으며 외부요인에 귀인하며 피드백을 준 사람의 전문성을 의심한다. 즉, 부정적인 피드백을 거부하기 위해서는 많은 노력을 기울이고 긍정적인 피드백은 보다 쉽게 받아들인다. 특히, 사람들은 애매모호한 정보의 경우 자신에게 유리하게 해석하는 경향이 있다(Taylor & Crocker, 1981). 애매모호한 정보의 경우 왜곡이 가능성이 더 많아지고 사람들은 자신에게 긍정적인 방식으로 정보를 해석한다.

자기고양동기와 동기적 추론의 관점은 국소우세효과 연구결과와 상충되는 부분이 있다. 자기고양의 관점에서는 정보가 국소적이든 일반적이든 자신에게 더 우호적인 정보를 바탕으로 자기평가를 하여야 한다. 하지만 국소우세효과 연구는 국소정보는 정보가(valance)에 상관없이 일반정보보다 더 크게 자기평가에 영향을 미친다는 것을 보여준다. Zell과 Alicke(2009)에서 5명 소집단 내 비교의 결과는 부정적이든 긍정적이든 1500과의 비교 결과에 비해 자기평가에 더 큰 영향을 주었다. 그러나 국소우세효과 연구자들이 자기고양동기를 부정하는 것은 아니다. 그들은 자기고양동기를 인정하지만 국소우세효과가 더 우세하다고 설명한다. 국소우세효과 연구에서도 자기고양동기의 증거를 찾을 수 있다. Buckingham과 Alicke(2002)연구에서 다른 개인과의 비교(국소정보)는 평균과의 비교(일반정보)보다 자기평가에 더 크게 영향을 미쳤다. 하지만 자신이 평균보다 수행이 낮은 경우는 긍정적인 개인 비교가 자기평가에 미치는 영향은 더 커졌다. 반대로 다른 개인과 비교해서 자신이 수행이 저조한 경우는 우수한 평균과의 비교가 자기평가에 미치는 영향은 커졌으나 평균과의 비교 결과도 저조한 경우는 자기평가에 영향을 미치지 못하였다. 이는 자기평가에 있어 국소적인 정보가 일반적 정보보다 우세한 경향이 나타나지만 자신을 고양시키고 긍정적으로 평가하고자 하는

동기도 작용한다는 것을 의미한다. 또한 자기고양동기에 의해 국소 정보와 일반정보의 정보가(valance)에 따라서 자기평가에 미치는 영향이 상이해 진다는 것을 보여준다.

라. 국소우세효과에 영향을 주는 변인

1) 학업자아개념

자아개념은 사회과학분야에서 오랜 시간 관심 받으며 연구되어온 변인이다. 일반적으로 자아개념은 자신에 대한 개인의 신념, 태도, 견해의 총체로서 복합적이고 역동적인 지각체계로 정의된다(Purkey, 1970). 자아개념은 성취경험과 중요한 타인과의 상호작용을 통해 형성되어 개인의 행동에 영향을 미친다(Brookover, Thomas, & Paterson, 1963).

자아개념은 크게 학업자아개념과 비학업 자아개념으로 구분된다(Shavelson, Hubner, & Staton, 1976). 자아개념은 위계적인 모형을 가지는데 상위의 일반적 자아개념에 아래에는 학업자아개념과 비학업 자아개념이 존재한다. 학업자아개념 안에는 수학, 언어 등 과목에 한정된 영역특수적인 학업자아개념이 존재한다. 학업자아개념은 학생이 자신과 타인을 학업 성취를 비교하여 학업과 관련해 자신에 대해서 어떻게 생각하고 느끼고 있는지에 관한 것이다. 학업자아개념에는 학업 성취뿐만 아니라 자신의 능력, 학업에 대한 태도, 자신의 능력 등도 포함된다(조한익, 손선경, 2011). 즉, 학업자아개념은 학습자가 자신의 학업능력, 학업성취에 관한 자아개념이라고 할 수 있다. 학업자아개념은 학습자가 학업수행을 다른 학생과 비교하여 자신의 성취를 지각한 것이기도 하다(Bouchey & Harter, 2005). 학업자아개념을 형성하며 학습자가 하는 사회비교는 자아

개념에 긍정적인 혹은 부정적인 영향을 미치기도 한다(Crabtree & Rutland, 2001). 특히 일시적인 사회비교보다는 지속되는 사회비교에 의해 더욱 영향을 받는다(Diener & Fujita, 1997). Marsh(1984, 1987, 1990)는 작은 연못 큰 물고기 효과에서 비교를 통해 학업자아개념의 형성을 설명하였다. 개인은 자신이 표준으로써 사용하고 있는 집단과의 비교를 통해서 자아개념을 형성한다. 동일한 수준의 학생일지라도 그들이 비교하는 집단이 우수하다면 아마도 다른 사람들과 비교할 때 보다 낮은 자아개념을 가지고 있을 것이다.

학업자아개념은 긍정적인 결과변인이기도 하지만 동시에 학업성취와 학업노력에 큰 영향을 미치는 주요한 예측 변인임이 지지되고 있다. 긍정적인 학업자아개념을 가진 학생들은 성공에 대한 성취기대가 높고, 학교생활에서 수행능력이 우수하였다. 또한 더욱 끈기 있고 도전적인 과제를 추구하며 원만한 학교생활을 유지하였다(Marsh & Hau, 2003). 학업자아개념이 높을수록 능력에 대한 지각이나 기대수준이 높아지고 이에 따라 동기유발이 잘되어서 성취상황에서도 우수한 수행을 보일 것으로 기대할 수 있다. 개인이 자신의 능력을 긍정적으로 평가하면 성취상황에서의 수행도 긍정적으로 증가하며 학업에 투여하게 하고 도전에 직면할 때 끈기를 가지게 된다(김아영, 1994). 즉, 학업자아개념이 긍정적일수록 학업에 투자하는 노력이 증가하고 성공에 대한 성취기대도 높아지며 보다 도전적인 과제나 문제를 추구한다고 할 수 있다.

이처럼 긍정적 학업 경험은 긍정적인 학업자아개념을 형성하도록 하지만, 반대로 긍정적인 학업자아개념이 긍정적인 결과를 유도하기도 한다. Brown, Dutton, Cook(2001)은 구체적인 자기평가가 자존감을 형성하기보다는 전반적인 자존감이 자기평가에 영향을 준다고 주장하였다. 이러한 점을 고려했을 때 긍정적인 학업자아개념을 가진 학생들은 똑같은

피드백을 받아도 더 긍정적으로 해석한다고 가정할 수 있다. 따라서 본 연구에서도 기존에 학생들이 지니고 있는 학업자아개념은 학생들이 비교 피드백에 반응하는 방식에 영향을 미칠 것이다. 긍정적인 학업자아개념을 가진 학생이라면 동일한 피드백을 받았을 때에 부정적인 학업자아개념을 가진 학생보다 긍정적으로 자신의 수행이나 능력을 평가할 것이라 가정할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 사전에 학생들이 지닌 학업자아개념을 통제하고자 집단 별로 학업자아개념에 차이가 없는지 검증하고자 한다.

2) 인지종결욕구

인지종결욕구(need for cognitive closure)는 인간의 인지과정에 관련된 동기적 경향성으로 정보를 처리하고 판단을 내리는 방식에 관여한다. 인지종결욕구는 불확실하고 모호한 것을 피하고 확고한 답을 얻고자 하는 욕구이다(Kruglanski, 1989). 강한 인지종결욕구는 판단을 급하게 종결하고 그것을 영구히 유지하고자 하는 행동으로 나타난다. 즉, 어떠한 정보이든 판단을 가능하게 해주는 정보를 포착(seize)하고 그 판단을 보존(freeze)한다. 인지종결욕구가 높은 사람들은 인지적으로 성급하고 충분하지 않은 근거들에 기초하여 판단을 내린다. 판단을 할 때 휴리스틱한 경향이 있으며 초두효과(primacy effect), 대응추론편향(correspondence bias) 등 사고의 편향이 강하게 나타난다. 또한 이후에 판단과 관련된 적절한 정보가 있더라도 폐쇄적으로 반응하고 새로운 정보를 쉽게 받아들이지 않으며 자신의 판단에 확고한 태도를 가진다. 반면, 인지종결욕구가 낮거나 혹은 인지 종결을 피하는 사람들은 판단을 미루고 방대한 양의 정보를 탐색하고자 하며 알려진 사실에 대해 다양한

해석을 만들어 내는 경향이 있다. 그들은 판단에 필요한 시간이나 에너지가 고갈 될 때 까지 정보를 찾으려고 한다(Webster & Kruglanski, 1994; Kruglanski & Webster, 1996).

인지종결욕구는 종결을 하고자 하는 욕구부터 종결을 하지 않으려 하는 욕구까지 종결욕구의 수준에 따라 양극이 존재하는 연속체의 개념이다(Kruglanski, 1989). 종결욕구는 종결을 했을 때 혹은 종결 하지 않았을 때 얻는 이익과 지불해야 할 비용에 의해서 결정된다. 즉, 종결을 했을 때 얻은 이익과 종결하지 않았을 때의 비용이 많을수록 더 빠르게 종결한다. 반대로 종결을 했을 때 얻는 이익과 종결하지 않았을 때의 비용이 적을수록 더 종결을 미룬다(Webster & Kruglanski, 1994).

종결의 이익과 비용을 결정하는 상황적 요인에는 시간압박(Kruglanski & Freund, 1983; Sanbonmatsu & Fazio, 1990), 과제에 대한 흥미(Webster, 1993), 피로(Kruglanski, 1989), 평가염려와 책임감(Tetlock, 1985; Webster, Richer & Kruglanski, 1996) 등이 있다. 특히 시간압박은 인지종결욕구에 영향을 주는 대표적인 상황요인이다. 시간이 제한된 상황에서 종결의 이익과 종결하지 않을 때의 비용이 늘어나고 자연스럽게 종결하고자 하는 욕구는 커진다. Heaton과 Kruglanski(1991)은 인상형성 실험에서 긍정정보와 부정정보의 순서를 바꾸어 제시하고 시간을 제한한 상황에서 연구 참여자들이 어떤 판단을 내리는지를 관찰하였다. 시간압박 조건에서는 시간압박이 없던 조건에 비해 정보의 성격에 상관없이 먼저 나온 정보에 의존하여 인상을 평가하는 결과를 초두효과를 보였다.

또한 과제에 대한 흥미도 인지종결욕구에 영향을 주는 상황적 요인이다. 과제가 매력적이지 않고 과제에 대한 내재적 흥미가 부족하면 종결했을 때 더 이상 지겨운 과제를 하지 않아도 되기에 종결의 이익은 많아

진다. 반면, 종결하지 않을 때는 지겨운 과제를 계속하며 인지적 고통을 감내해야 하므로 비용은 커진다. 따라서 매력적이지 않은 과제를 할 때는 인지종결욕구가 높아진다. Webster(1993)은 연구 참여자들의 과제 흥미도를 이용해 인지종결욕구를 조작하고 귀인과제를 수행하는 과정을 살펴보았다. 재미없는 과제를 한 집단일수록 상황요인보다 개인의 내부요인에 과잉귀인을 하는 대응추론편향이 강하게 나타났다. 개인 내부로 귀인 하는 것은 더 자동적이고 불수의적인 정보처리이다(Winter & Uleman, 1984). 반면 상황에 귀인하기 위해서는 더 많은 양의 관련정보를 고려해야 하므로 인지적인 노력이 필요하다. 즉, 과제에 대한 흥미는 인지종결욕구에 영향을 추고 결과적으로 대응추론편향과 같은 부적응적인 판단을 유도하는 것이다.

이처럼 인지종결욕구는 상황에 따라서 달리지기도 하지만 안정적인 개인의 특성차이로 나타나기도 한다. Webster와 Kruglanski(1996)는 인지종결욕구의 개인차를 측정하기 위해서 인지종결욕구 척도(Need For Cognitive Closure Scale; NFCS)를 개발하였다. 그들은 측정치에 따라 인지종결욕구가 높은 집단과 인지종결욕구가 낮은 집단으로 집단을 나눈 뒤 기존의 인상형성 실험(Heaton & Kruglanski, 1991)과 귀인실험(Webster, 1993)을 반복 검증하였다. 그 결과 상황에 따라 인지종결욕구가 조작된 기존의 실험결과와 개인 측정치로 인지종결욕구 수준을 나눈 실험결과가 동일한 양상을 보였다. 이는 인지종결욕구는 개인의 안정적이고 성격적인 특성이며 개인차가 존재한다는 것을 의미한다.

주미정, 이재식(2013)는 인지종결욕구 수준과 문화성향에 따른 틀효과(framing effect)의 차이를 보았는데, 인지종결욕구가 높을수록 틀효과는 두드러졌다. 틀효과는 인간의 의사결정이나 판단이 비합리적이라는 것을 가장 잘 보여주는 현상 중 하나로 동일한 정보라도 표현하는 틀에 따르

게 받아들이는 것이다(Levin, Scheider, & Geath, 1998). 즉, 인지종결욕구가 높은 사람들은 판단을 빠르게 종결하고자 하며 정보를 폭 넓게 탐색하지 않기 때문에 사고의 편향이나 비합리적인 판단이 더욱 두드러질 수 있다. 김정식(2011)은 자기-타인평가에서 종결욕구와 자기해석의 영향을 탐색한 결과, 종결욕구는 자기해석이 자기평가에 미치는 영향을 조절하는 역할을 하였다. 자기해석(문화성향)에 따라 자기평가의 양상이 달라졌으며, 종결욕구가 높을수록 문화 전형적으로 자기평가를 하는 강도가 크게 나타났다. 인지종결욕구가 높을수록 제한된 인지적 자원을 인지판단의 준거로 사용하려고 하며, 친숙한 문화규범은 인지적 자원을 낭비하지 않고 개인의 행동을 유도하기 때문이다(Hong & Chiu, 2001). 즉, 인지종결욕구가 높을수록 사람들은 인지적 노력을 덜 필요로 하는 방식으로 사고하고 따라서 비합리적인 판단이나 사고의 편향을 보이는 것이다.

국소우세효과는 자신을 평가할 때 일반적인 정보보다 국소 정보에 더 많은 영향을 받는 것을 의미한다(Zell & Alicke, 2009). 두 가지 정보를 모두 신중하게 고려하여야 자신의 능력이나 수행에 대해 합리적인 판단을 내릴 수 있지만 일반적으로 사람들은 국소적 정보에 더 많은 영향을 받는다. 따라서 인지종결욕구가 낮은 사람들은 판단을 하기 전 가능한 많은 정보를 탐색하고 결론을 쉽게 내리지 않는 경향이 있으므로 국소 정보에 치우쳐 판단을 하는 국소우세효과가 줄어들 것이라 추론할 수 있다. 반면, 인지종결욕구가 높은 사람은 평소에 많이 노출되고 익숙한 국소 정보에 더욱 치우쳐서 판단하고 일반적인 정보는 충분히 탐색하지 않아 국소우세효과가 더욱 강하게 나타날 것이다. 즉 인지종결욕구는 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향에 관여할 가능성이 있다. 따라서 본 연구는 개인이 이미 가지고 있는 인지종결욕구

수준을 통제하기 위해 각 처치 집단별로 인지종결욕구 수준이 동질한지 검증하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구는 초등학교 6학년을 대상으로 실시되었다. 연구 1의 연구 참여자는 총 2개의 서울시 소재 초등학교에서 모집되었으며 총 137명(남: 66명, 여: 71명)이 연구에 참여하였다. 145명이 모집되었으나 중도탈락, 불성실 응답의 이유로 8명이 제외되었다. 연구 2의 연구 참여자는 총 2개의 서울시 소재 초등학교에서 모집되었으며 총 121명(남: 60명, 여: 61명)이 연구에 참여하였다. 130명이 모집되었으나 중도탈락, 불성실 응답의 이유로 9명이 제외되었다. 연구는 실험 절차 중 개인 간 비교와 집단(학교) 간 비교 피드백을 제공하는 과정을 포함하고 있다. 따라서 연구 참여자 모집을 학교 단위로 하였으며 학교 내에서 희망자를 다시 모집하였다. 연구 1과 연구 2 참여자의 동질성을 가정하기 위해 일차적으로 서울시 내 학교만을 대상으로 참여 학교를 모집하였다. 다음으로 2017 도시정책지표조사결과에 따라 사회·경제적 여건에 대한 인식 수준이 비슷한 지역구를 선정하고 해당 지역구에 위치한 초등학교를 선정하였다. 마지막으로 연구 참여자들의 학업수준과 관련이 있는 학업자아개념 수준이 학교에 따라 차이가 있는지 검증하였다. 그 결과 학업자아개념이 학교수준에 상관없이 동일한 것으로 드러났다, $F(3,254)= 2.38$, $p= .070$. 따라서 연구 1, 연구 2의 참여자들이 동질하다고 가정하고 연구를 진행하였다.

연구 참여자는 연구 1의 경우 2×2(개인 간 비교 [우수, 저조]×집단 간 비교 [우수, 저조])설계에 따라 총 네 가지 조건에 무선으로 배정되었다. 무선 배정된 연구 참여자의 분포와 인구통계학적 정보는 <표 2>와 같

다. 연구 2의 경우 2×2(개인 간 비교 [매우 우수, 매우 저조]×집단 간 비교 [매우 우수, 매우 저조])설계에 따라 총 네 가지 조건에 무선으로 배정되었다. 무선 배정된 연구 참여자의 분포와 인구통계학적 정보는 <표 3>에 제시되어 있다.

본 연구의 대상으로 초등학교 6학년을 선정한 이유는 다음과 같다. 유아기부터 연령의 증가에 따라 사회비교의 빈도는 증가한다. 그러나 자신의 수행을 평가하는 수단으로 사회비교를 일관되게 사용하는 행동은 초등학교 고학년부터 관찰된다(Butler, 1998). 또한 초등학교 고학년은 초기 청소년기로 동년배 집단이 매우 중요해지는 시기이다. 이 때의 동년배 집단은 자신에게 사회적 지위를 제공하기도 하고 자아존중감의 근원이 되기도 한다(Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998). 즉 초등학교 6학년은 사회비교가 자기평가에 중요한 수단이 되는 시기이기도 하며 집단에 대한 인식과 집단의 영향이 강해지는 시기이므로 연구대상으로 선정하였다.

<표 2> 연구 1 연구 참여자의 인구통계학적 정보

개인 간 비교	우수		저조		합계(%)
집단 간 비교	우수	저조	우수	저조	
남자	19	19	15	13	66(48)
여자	16	18	18	19	71(52)
합계(%)	35(26)	37(27)	33(24)	32(23)	137(100)

<표 3> 연구 2 연구 참여자의 인구통계학적 정보

개인 간 비교	매우 우수		매우 저조		합계(%)
집단 간 비교	매우 우수	매우 저조	매우 우수	매우 저조	
남자	15	15	16	14	60(50)
여자	14	19	12	16	61(50)
합계(%)	29(24)	34(28)	28(25)	30(23)	121(100)

2. 연구 도구

가. 개인 간 비교, 집단 간 비교 피드백

본 연구는 실험 처치를 위해 가짜 사회비교 피드백을 사용하였다. 이는 조작된 피드백에 따라서 연구 참여자가 어떠한 반응을 보이는지 관찰하기 위한 것으로 사회비교와 자기평가에 관련된 연구에서 많이 사용된 방식이다. 기존 선행연구는 '성공, 실패' 혹은 '우수한 수행, 저조한 수행'을 처치하기 위해 평균과의 비교 정보를 제공(예: Avila Chiviacowsky, Wulf, & Lewthwaite, 2012; Buckingham & Alicke, 2002)하기도 하고 특정 퍼센티지를 나타낸 비교 정보를 제공하기도 하였다(예: 장은영, 한덕웅, 2000; McFarland & Buehler, 1995).

본 연구에서는 실제 교육 현장을 반영하여 피드백에 제공될 정보를 결정하고자 하였다. 따라서 학교현장에서 사회비교를 할 때 우수 또는 저조하거나 매우 우수 또는 매우 저조하다는 것이 어느 정도인지 파악하

기 위해서 초등학교 6학년 교사들을 대상으로 인식조사를 하였다. 인식조사는 10월 23일 6학년 담임교사 12명을 대상으로 이메일을 통해 이루어졌다. 첫 번째 질문은“우리 학급에서 학업성취가 우수한 학생은 몇 명 정도 입니까?”였다. 이는 초등학교에서 사회비교를 할 때 우수하다고 인식되는 수준을 조사하고 연구 1의 사회비교 피드백을 결정하기 위한 것이었다. 질문에 대한 교사의 응답을 학급의 총 인원수로 나눈 뒤 평균값을 피드백 정보로 사용하였다. 인식조사 결과 평균값은 20.3%였으며, 따라서 연구 1의 상·하위 값은 20%로 결정하였다. 각 조건별 비교 피드백은 <표 4>에 제시되어 있다.

<표 4> 연구 1 개인 간 비교와 집단 간 비교 피드백

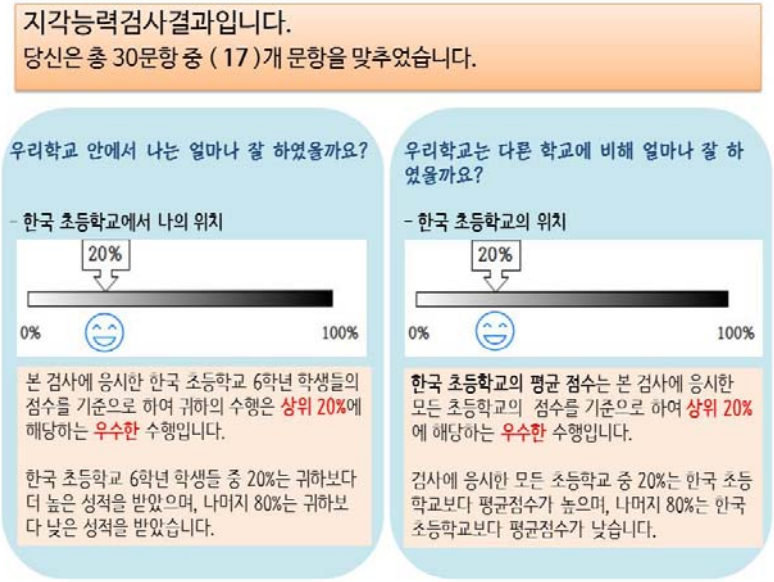
개인 간 비교 피드백	본 검사에 응시한 ○○초등학교 6학년 학생들의 점수를 기준으로 하여 귀하의 수행은 **상위 20%**에 해당하는 **우수한** 수행입니다.
	본 검사에 응시한 ○○초등학교 6학년 학생들의 점수를 기준으로 하여 귀하의 수행은 **하위 20%**에 해당하는 **저조한** 수행입니다.
집단 간 비교 피드백	○○**초등학교의 평균 점수**는 본 검사에 응시한 모든 초등학교의 점수를 기준으로 하여 **상위 20%**에 해당하는 **우수한** 수행입니다.
	○○**초등학교의 평균 점수**는 본 검사에 응시한 모든 초등학교의 점수를 기준으로 하여 **하위 20%**에 해당하는 **저조한** 수행입니다.

인식조사 두 번째 질문은 “우리 학급에서 영재교육원에 추천할 만큼 매우 우수한 학생은 몇 명인가요?”였다. 이는 초등학교에서 사회비교를 할 때 매우 우수하다고 인식되는 수준을 조사하고 연구 2의 사회비교 피드백을 결정하기 위한 것이었다. 각 질문에 대한 교사의 응답을 학급의 총 인원수로 나눈 값의 평균은 4.6%였다. 따라서 연구 2의 매우 우수와 매우 저조의 피드백을 상·하위 5%로 결정하였다. 이에 따른 연구 2의 각 집단별 처치 피드백은 <표 5>에 제시되어 있다. 초등학교 6학년 학생들은 교육과정상 백분위 개념에 대해서 학습하였지만 이해를 돕기 위해서 구체적인 설명을 덧붙였다. 예를 들어 학교 내 상위 20%일 경우“한국 초등학교 6학년 학생들 중 20%는 귀하보다 더 높은 성적을 받았으며, 나머지 80%는 낮은 성적을 받았습니다.”와 같은 설명을 추가하였다.

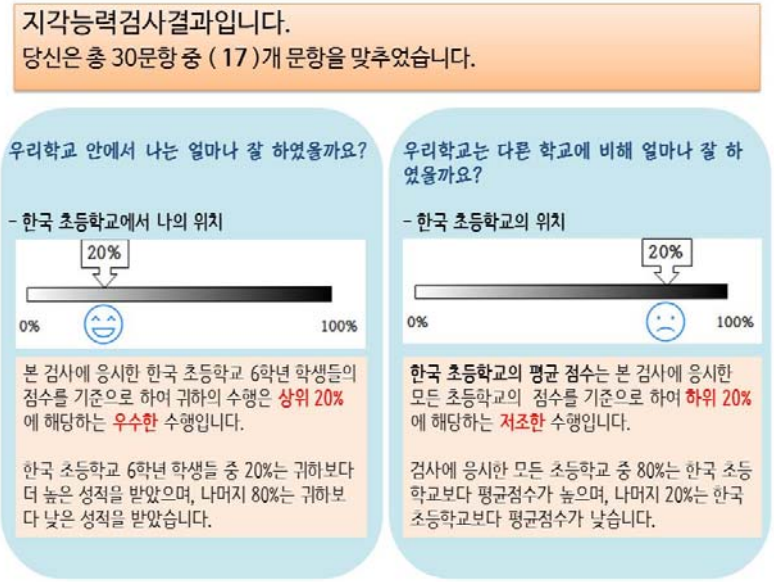
<표 5> 연구2 개인 간 비교와 집단 간 비교 피드백

개인 간 비교 피드백	본 검사에 응시한 ○○초등학교 6학년 학생들의 점수를 기준으로 하여 귀하의 수행은 **상위 5%**에 해당하는 **매우 우수한** 수행입니다.
	본 검사에 응시한 ○○초등학교 6학년 학생들의 점수를 기준으로 하여 귀하의 수행은 **하위 5%**에 해당하는 **매우 저조한** 수행입니다.
집단 간 비교 피드백	○○**초등학교의 평균 점수**는 본 검사에 응시한 모든 초등학교의 점수를 기준으로 하여 **상위 5%**에 해당하는 **매우 우수한** 수행입니다.
	○○**초등학교의 평균 점수**는 본 검사에 응시한 모든 초등학교의 점수를 기준으로 하여 **하위 5%**에 해당하는 **매우 저조한** 수행입니다.

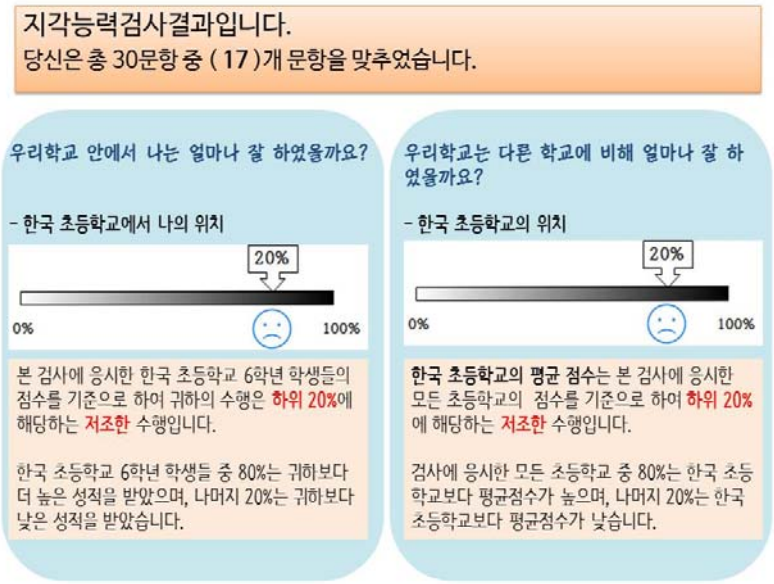
연구 1의 연구 참여자는 조건에 따라 피드백을 [그림 1], [그림 2], [그림 3], [그림 4]와 같이 제공받았다. 연구 2의 연구 참여자는 조건에 따라 피드백을 [그림 5], [그림 6], [그림 7], [그림 8]과 같이 제공받았다. 총 30문항 중 17개를 맞추었다는 피드백을 상단에 제시하고 하단에 개인 간 비교 피드백과 집단 간 비교 피드백을 나란히 제시하였다. 개인 간 비교 피드백과 집단 간 비교 피드백은 조건에 따라 달리 제공되었으나 17문항을 맞추었다는 피드백은 모든 조건에 동일하게 제공하였다. 연구 참여자의 연령을 고려하여 개인 간 비교는“우리학교 안에서 나는 얼마나 잘 하였을까요?”라는 문장으로, 집단 간 비교는 “우리학교는 다른 학교에 비해 얼마나 잘 하였을까요?” 라는 문장으로 대체하였다. 개인 간 비교 피드백과 집단 간 비교 피드백이 동시에 제시되기는 하지만 글을 읽는 방향이 왼쪽에서 오른쪽이기 때문에 초두 효과가 생길 수 있으므로 연구 참여자 중 절반은 피드백의 위치를 바꾸어 제공하였다.



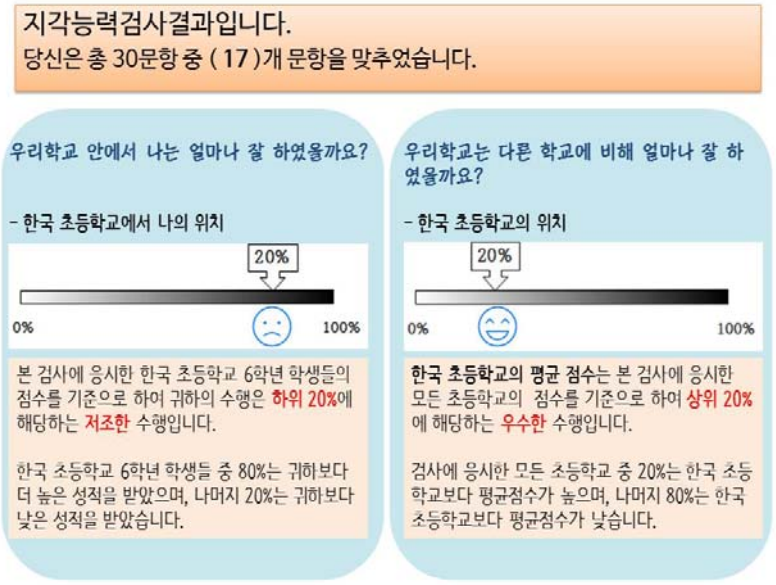
[그림 1] 연구 1 개인우수-집단우수 피드백



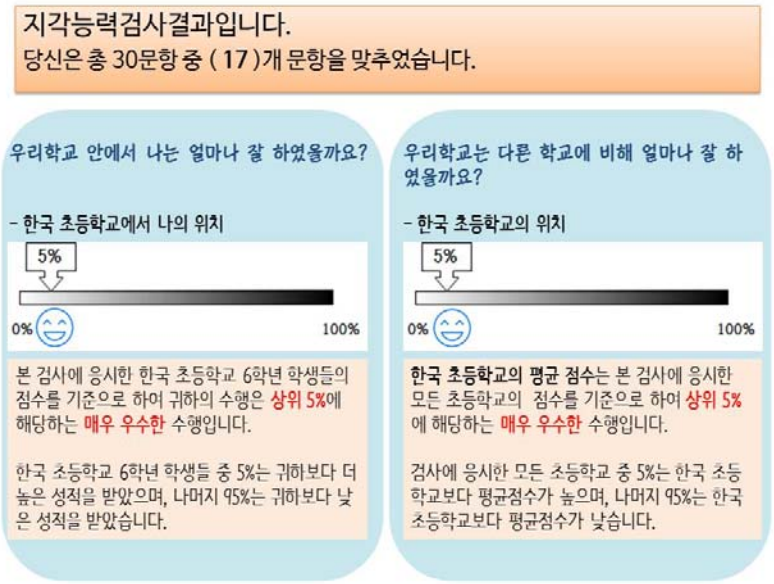
[그림 2] 연구 1 개인우수-집단저조 피드백



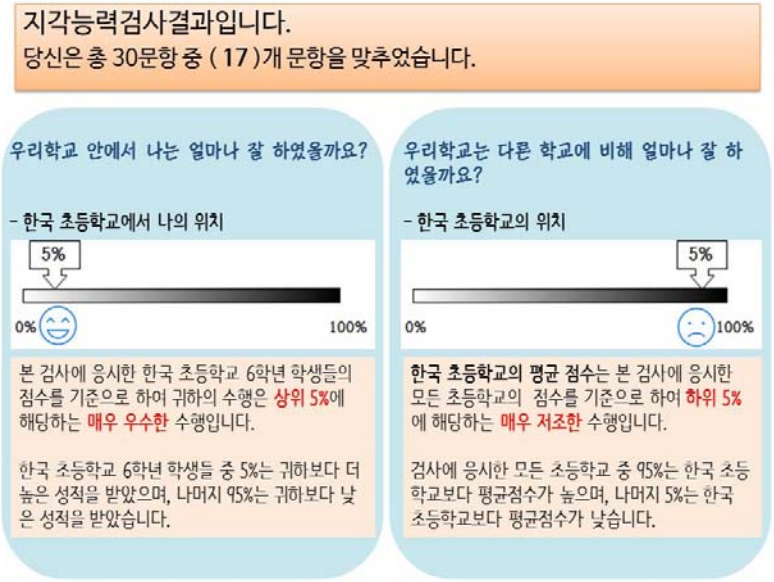
[그림 3] 연구 1 개인저조-집단저조 피드백



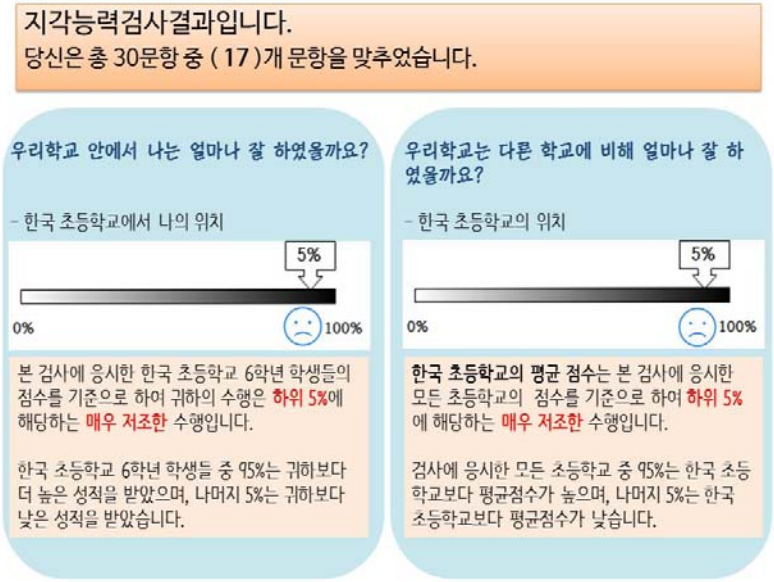
[그림 4] 연구 1 개인저조-집단우수 피드백



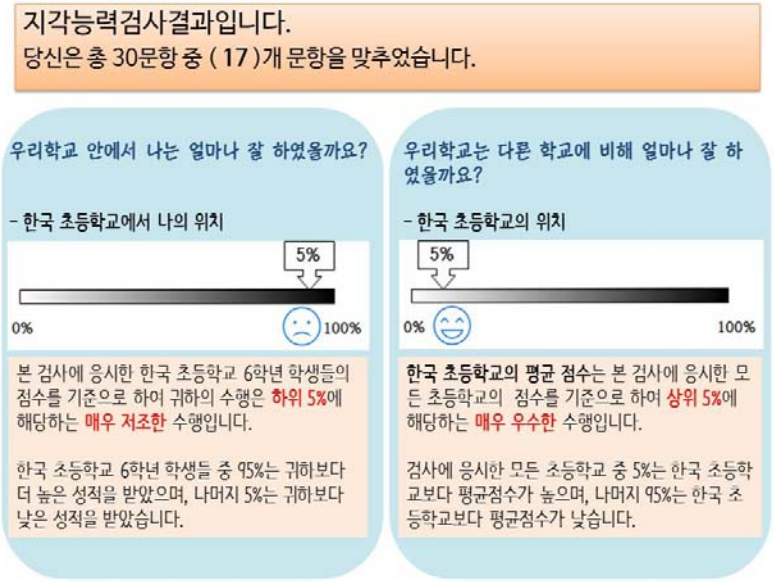
[그림 5] 연구 2 개인 매우우수-집단 매우우수 피드백



[그림 6] 연구 2 개인 매우우수-집단 매우저조 피드백



[그림 7] 연구 2 개인 매우저조-집단 매우저조 피드백



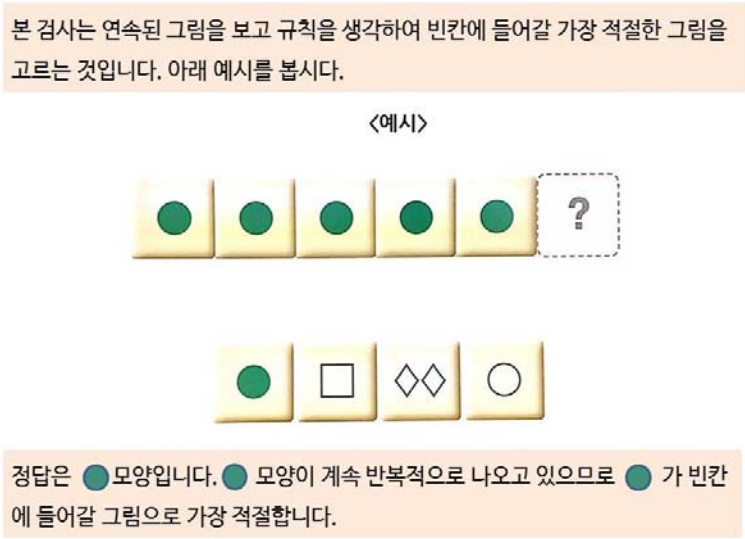
[그림 8] 연구 2 개인 매우저조-집단 매우우수 피드백

나. 지각능력검사

본 연구에서 사용하는 과제는 학생들의 실제 학습 성취도나 교과지식을 평가하기 위함이 아니다. 과제를 수행한 이후 받는 사회비교 피드백이 학업적 자기평가에 미치는 영향을 탐색하기 위해서 과제를 제공하는 것이기에 교과로부터 중립적인 과제를 선택하고자 하였다. 기존의 사회비교와 자기평가에 관한 선행연구들은 언어추론검사(Klein, 2003; Zell & Alicke, 2009), 가짜 IQ검사(Blanton et al., 2000), 거짓말 탐지검사(Alicke et al., 2010; Buckingham & Alicke, 2002), 지각변별검사(신종호, 임선영, 2009; 장은영, 한덕웅, 1999; 한덕웅, 장은영, 2000), 가짜 다면적 성검사(장은영, 한덕웅, 2004)를 사용하였다. 본 연구에서는 특히 중립적이면서도 학생들이 피드백을 받은 뒤에 피드백 결과에 대하서 의심하지 않도록 결과 예측이 어려운 과제를 선택하고자 하였다.

따라서 KABC-Ⅱ 카우프만 아동 지능검사 한국판 하위검사 중 *형태추리* 문항을 재구성하여 사용하였다. 형태추리는 하나의 자극이 빠져있는 일련의 선형패턴과 논리적인 형태를 보고 빠진 자극을 찾아내는 검사이다. 문제는 논리적으로 연결된 선형패턴에서 특정 부분이 생략되어 있는데 하단부에 제시되는 4~6개의 예시 중 생략된 부분에 들어갈 적절한 모양을 찾는 것이다([그림 9] 참고). 5세에서 18세까지 적용 가능한 검사이며 답이 명확하게 드러나지 않아 정답의 수나 결과를 예측하기가 어렵다. 기존의 형태추리 검사는 각 문항을 보여주고 문항을 맞출 때까지 시간을 준 뒤, 반응시간과 정답의 수를 모두 고려하여 채점을 한다. 그러나 본 연구에서는 실제 지각능력을 측정하고자 하는 것이 아니며 검사를 일괄적으로 진행하기 위하여 문항마다 제한시간 10초 안에 풀도록 하였다. 제한시간 10초는 초등학생 6학년 학생 5명을 대상으로 지각능력검사를 실

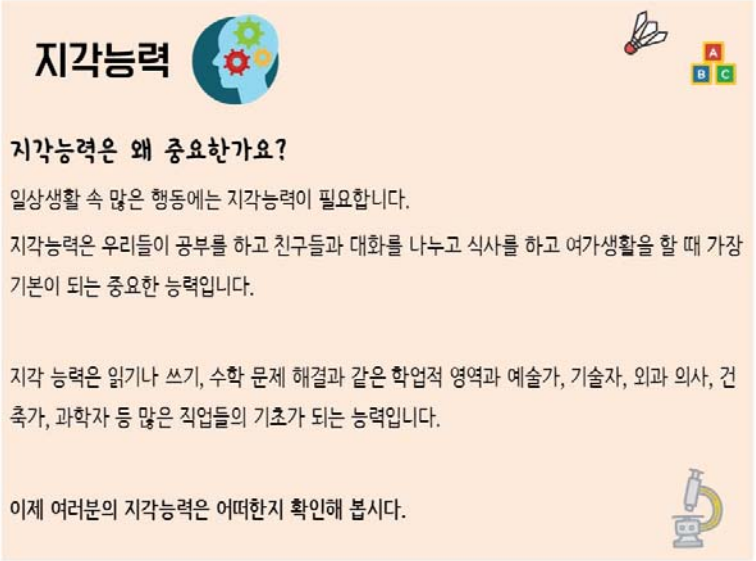
시한 뒤 평균적인 소요시간(13초)을 계산하고 그보다 도전적으로 설정하였다. 각 문항의 제한시간이 지나면 자동적으로 다음 문항으로 넘어가도록 프로그램을 설정하였다. 총 30문항으로 구성되어 있으며 쉬운 문항부터 시작하여 검사가 진행될수록 문항의 난이도가 올라가도록 문항을 배치하였다.



[그림 9] 지각능력검사 예시문항

사회비교의 내용이나 영역이 나에게 중요하지 않거나 무관하다고 느끼면 상대적으로 사회비교가 자기평가에 미치는 영향이 감소한다(Tesser, 1988). 지각능력검사는 학생들에게 익숙하지 않고 실제 학업성취수준을 보여주는 것이 아니므로 학교에서 사용되는 여러 평가과제에 비해 중요성이 낮게 지각될 수 있다. 그럼에도 불구하고 본 연구에서 지각능력검사를 과제로 사용한 이유는 익숙한 과제의 경우 진단적인 피드백을 많이 받았으므로 비교적 자신의 수준을 정확하게 인지하고 있기 때문이다(Bandura, 1977). 따라서 사회비교 피드백이 학업적 자기평가에

미치는 영향을 보기 위해서는 교과로부터 중립적이면서도 익숙하지 않은 과제가 더 적합하다고 판단하였다. 또한 학교에서 실제로 사용되는 평가 과제는 다양한 영역을 포함하고 있어 자기평가의 과정이 복잡하므로 (Bandura, 1997) 피드백의 효과를 보기에는 형태추리라는 단일 영역의 능력과 수행을 평가하는 본 과제가 더 적합하다. 그러나 학생들이 지각능력검사 결과를 중요하게 여기지 않을 수 있다는 가능성은 여전히 존재한다. 이러한 문제점을 해결하기 위해서 지각능력검사 결과를 확인하기 전, 지각능력이 학업과 일상생활에 미치는 영향과 이후 직업 선택 및 직무 능력에 미치는 영향 등 지각능력의 중요성에 관한 글을 읽도록 실험 과정을 구성하였다. 제시된 화면은 [그림 10]과 같다.



[그림 10] 지각능력의 중요성 제시화면

다. 학업적 자기평가

본 연구에서 학업적 자기평가는 자신의 능력과 수행에 대한 스스로의 평가를 의미한다. 연구 참여자들은 지각능력검사 결과에 대한 두 종류의 피드백을 바탕으로 자신의 지각능력과 지각능력검사에서의 수행에 대해 리커르트 9점 척도로 스스로 평가하였다. 능력평가 문항은"나의 지각능력은 어떠하다고 생각합니까?"이며, 수행평가 문항은 "나는 방금 참여한 지각능력검사에서 얼마나 문제를 잘 풀었다고 생각합니까?"이다. 두 문항에 대한 반응의 평균을 학업적 자기평가로 사용하였다.

라. 측정도구

1) 학업자아개념

학업자아개념은 김호권(1979), 정원식(1968)의 자아개념 검사를 수정 축소한 김기정(1984)의 자아개념 검사 중 학업자아개념과 관련된 20문항을 선택하여 리커르트 5점 척도로 측정하였다(1=*전혀 그렇지 않다*, 5=*매우 그렇다*). 학업자아개념은 성취감 8문항(예: 나는 다른 아이들보다 공부를 못하는 것 같다), 능력감 6문항(예: 나는 공부를 할 때 다른 사람보다 쉽게, 빨리 배우는 편이다), 기대감 6문항(예: 나는 앞으로의 시험에서 지금보다 더 좋은 성적을 받을 수 있다)의 3개의 하위요인으로 구성되어 있다. 연구 1 참여자로부터 도출된 내적일치도는 .93 이었다. 연구 2 참여자로부터 도출된 내적일치도는 .94이었다.

나) 인지종결욕구

인지종결욕구는 Houghton과 Grewal(2000)이 Webster와 Kruglanski(1994)가 개발한 인지종결욕구척도를 단축한 것을 사용하였으며 변지은, 이수정, 유재호, 이훈구(1997)가 번안한 한국형 척도를 참고하였다. 총 20문항이며 리커르트 5점 척도를 사용하였다(1=*전혀 그렇지 않다*, 5=*매우 그렇다*). 인지종결욕구는 질서와 구조에 대한 선호 4문항(예: 규칙적으로 잘 계획된 생활이 내 성격에 맞는다), 모호함에 대한 불편함 4문항(예: 나는 한 사람이 여러 가지 뜻으로 해석될 수 있는 말을 하면 불쾌하다), 결단성 4문항(예: 나는 내 자신을 우유부단하다고 생각한다), 예측 가능성 4문항(예: 나는 예측할 수 없는 상황을 싫어한다), 폐쇄적 사고 4문항(예: 나는 중요한 결정을 빠르고 대담하게 내리는 경향이 있다)으로 구성되어 있다. 연구 1 참여자로부터 도출된 내적합치도는 .51이다. 연구 2 참여자로부터 도출된 내적합치도는 .52이다.

3. 연구절차

<표 6> 실험 진행 절차

실험 안내(3분)
↓
설문 : 학업자아개념, 인지종결욕구 측정(10분)
↓
지각능력검사(6분 30초)
↓
피드백 확인(2분)
↓
학업적 자기평가(2분)
↓
사후설명(3분 30초)

가. 실험 안내

연구 참여자들이 모두 착석한 뒤 실험의 목적과 실험 과정에 대해서 간략히 소개하였다. 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향을 탐색하는 것이 본 실험의 실제 목적이지만 실제 목적을 말해줄 경우 자기평가를 솔직하게 하지 못하고 연구 결과가 오염될 수 있다고 판단하여 가짜 목적을 안내하였다. 연구 참여자에게 안내한 가짜 목적은 초등학생들의 정의적 특성과 지각능력을 평가한다는 것이었다.

실험이 종료 된 후, 실험의 본래 목적에 대해서 설명하였다. 본 실험에서는 개인 간 비교 피드백(예: 본 검사에 참여한 한국초등학교 6학년 학생들의 성적을 기준으로 상위 20%에 해당하는 우수한 수행을 하였다)과 집단 간 비교 피드백(예: 한국초등학교의 평균 성적은 본 검사에 참여한 모든 학교의 성적을 기준으로 상위 20%에 해당하는 우수한 수행을 하였다)을 지각능력검사 이후 제공한다. 따라서 연구 참여자가 소속된 학교의 학생들과 다른 학교의 학생들이 이미 검사에 참여하였고 누적된 성적을 기준으로 각자의 성적을 알 수 있다고 안내하였다. 이 또한 실험이 종료된 후 거짓 정보였음을 안내하였다.

웹 기반 실험 프로그램을 연구자의 안내에 따라 실행시킨 후 연구 참여자들은 프로그램의 첫 번째 화면에 제시되는 연구 전반에 대한 설명문과 함께 연구자의 설명에 대해 들었다. 연구는 크게 설문과 지각능력검사 두 개 영역으로 구성되어 있다는 것과 각 영역에서 측정하는 요인에 대해 간략히 설명하였다. 모든 설명이 끝난 뒤 연구 참가자들은 개별적으로 프로그램 화면의 '다음'버튼을 눌러서 실험을 시작하였다.

나. 설문

학업자아개념 20문항, 인지적 종결욕구 20문항을 측정하도록 하였다. 설문에 대해서는 시간제한을 두지 않았다. 지각능력검사를 동시에 시작하기 위해서 설문을 완료하면 평가코드를 적어야 실험을 진행할 수 있도록 프로그램을 설계하였다. 평가코드는 모든 학생이 설문을 다 완료하였을 때 연구자가 일괄적으로 알려주고 지각능력검사를 동시에 실시하였다.

다. 지각능력검사

연구 참여자들은 실험 프로그램의 안내에 따라 지각능력검사를 실시하는 방법과 정답을 적는 방법을 익히고 지각능력검사 연습문제를 2문항을 풀었다. 지각능력검사가 시작되면 중간에 멈출 수 없다는 것과 정답이라고 생각하는 그림의 번호를 직접 키보드로 입력해야 정답이 인정된다는 것을 안내하였다.

라. 피드백 확인

지각능력검사가 종료되면 검사결과가 채점 중이라는 화면이 뜨고 이후 연구 참여자들은 지각능력의 중요성에 대한 짧은 글을 읽는다. 사회비교의 영역이 나와 무관하거나 자신에게 중요한 의미가 없을 때에는 사회비교의 결과가 자기평가에 미치는 영향이 감소한다(Tesser, 1988). 따라서 지각능력의 중요성에 대해서 연구 참여자들이 지각 할 수 있도 지각능력이란 용어는 초등학교 6학년인 연구 참여자들에게 낯설 수 있기 때문에 지각 능력은 일상생활, 학업, 직업 등과 관련된 중요한 기초적 능력이라는 글을 제공하여 지각능력의 중요성을 지각할 수 있도록 하였다.

마. 학업적 자기평가

지각능력검사 결과와 개인 간 비교, 집단 간 피드백을 확인한 후 자신의 수행과 능력에 대해서 리커트 9점 척도로 평가하였다. 앞서 제공된 개인 간 비교 피드백과 집단 간 비교 피드백을 바탕으로 학업적 자기평

가를 하도록 안내하였다.

바. 사후설명

실험이 종료 된 뒤 프로그램 화면과 연구자의 설명을 통해 연구의 실제 목적, 실제 참여 인원, 가짜 목적과 가짜 피드백을 제공한 이유에 대해 설명하였다. 구체적으로 본 연구의 실제 목적은 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향을 알아보는 것이며 실제로 본 실험에 참여하는 인원은 총 140명 내외임을 알렸다. 본 연구의 실제 목적을 연구 참여자들이 인지할 경우 솔직하게 반응하지 못할 수 있다는 점 때문에 연구자가 가짜 목적을 알려줄 수밖에 없었음을 설명하였다. 또한 집단 간 비교 피드백이 다른 학교와의 비교 정보를 담고 있기 때문에 집단 간 비교 피드백을 제공하기 위해서 부득이하게 20여개의 다른 학교 또한 실험에 참여했다는 거짓 정보를 줄 수밖에 없었다는 것을 안내하였다. 추가적으로 본 연구는 피드백에 따른 학업적 자기평가 반응을 관찰하는 것이 목적이므로 조작된 피드백을 제공하는 것이 실험에 꼭 필요한 과정이었음을 설명하며 양해를 구하였다. 마지막으로 위와 같은 사실을 인지한 이후 실험 동의를 철회할 수 있음을 안내하였다.

4. 분석방법

연구 1과 연구 2의 연구 참여자들은 개인 간 비교 피드백(2가지)과 집단 간 비교 피드백(2가지)에 따라 분류된 4개의 집단에 난수표에 따라 무선으로 배치되었다. 웹을 기반으로 한 실험 프로그램을 통해 변인들을 측정하였다. 학업적 자기평가는 능력평가 수행평가 두 가지로 측정하였으며 두 값의 평균을 학업적 자기평가로 사용하였다.

선행 연구를 조사한 결과 학업자아개념과 인지종결욕구는 연구결과에 영향을 미칠 수 있으므로 연구 가설을 검증하기 이전, 사전 집단 동질성 검증을 실시하였다. 연구 1, 연구 2에서 집단별로 학업자아개념과 인지종결욕구의 수준이 동질한지 검증하기 위해 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였다.

연구 1과 연구 2에서 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향을 알아보기 위해 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였다. 이원분산분석을 실시하기 위해서는 정규성 가정과 등분산 가정을 만족해야 하므로 Shapiro-Wilk의 정규성 검정과 Levene의 등분산 검정을 우선적으로 실시하였다.

추가적으로 개인 간 비교와 집단 간 비교의 상호작용 양상을 탐색하기 위해서 단순 효과 분석을 실시하였으며, 집단의 학업적 자기평가 평균 차이를 탐색하기 위해 독립표본 t-test를 실시하였다. 본 연구에서는 본 연구의 모든 데이터 분석에는 SPSS 18.0을 사용하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 연구 1

가. 집단동질성 검증

개인 간 비교(우수, 저조)와 집단 간 비교(우수, 저조)에 따른 총 4개 집단의 사전 동질성을 확인하기 위하여 학업자아개념, 인지종결욕구를 측정한 후 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 학업자아개념과 인지종결욕구는 각 처치 집단 별로 차이가 검증되지 않아 집단 간 동질성이 있는 것으로 확인되었다, $F(3,133)= 0.49$, $p= .692$; $F(3,133)= 0.08$, $p= .973$.

나. 기술통계

본 연구에서는 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향을 확인하기 위해 개인 간 비교 피드백(우수, 저조)과 집단 간 비교 피드백(우수, 저조)에 따라 집단을 4개로 구분하였다. 처치 집단 별 변수의 평균과 표준편차를 <표 7>에 제시하였다.

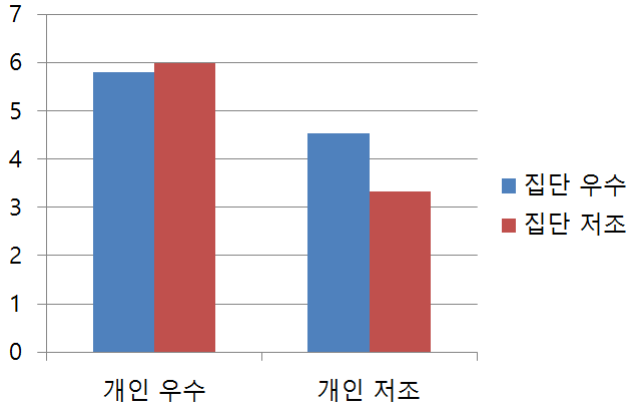
각 집단별로 종속변인을 확인한 결과, 연구 참여자들은 긍정적인 개인 간 비교 피드백과 집단 간 비교 피드백을 받을 때 더 우호적으로 자신의 능력과 수행을 평가하는 경향이 있었다. 또한 모든 집단의 연구 참여자들은 자신의 수행보다는 능력을 우호적으로 평가하는 경향이 있었다. 개인우수-집단저조 조건($M= 5.99$)의 학업적 자기평가 점수가 가장 높았으며 다음으로는 개인우수-집단우수($M= 5.81$), 개인저조-집단우수

(*M*= 4.53)의 학업적 자기평가 점수가 높았다. 개인저조-집단저조 조건 (*M*= 3.33)의 학업적 자기평가 점수가 가장 낮았다. 집단별 학업적 자기평가 점수는 [그림 11]에 제시되어 있다.

<표 7> 연구 1 집단별 변수의 기술통계치

개인 간 비교	우수				저조			
집단 간 비교	우수(*n*=35)		저조(*n*=37)		우수(*n*=32)		저조(*n*=33)	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
학업자아개념	3.53	.61	3.67	.61	3.68	.79	3.54	.69
인지종결욕구	2.83	.34	2.86	.33	2.86	.32	2.84	.36
능력평가	6.06	1.61	6.05	1.90	4.81	2.12	3.45	2.12
수행평가	5.57	1.29	5.92	1.71	4.25	2.18	3.21	1.78
학업적 자기평가[a]	5.81	1.32	5.99	1.55	4.53	1.85	3.33	1.75

[a] 능력평가와 수행평가의 평균값.



[그림 11] 연구 1 처치 집단별 학업적 자기평가 평균

다음으로 변인들의 상관을 확인해 본 결과 학업자아개념은 학업적 자기평가와 하위요인인 능력평가와 정적상관이 있었으나, 수행평가와는 상관이 없었다. 종속변인인 학업적 자기평가와 자기평가의 하위요인인 능력평가, 수행평가는 높은 정적상관이 있는 것으로 확인되었다. 변인 간의 상관계수는 <표 8>에 제시되어 있다.

<표 8> 연구 1 변수별 상관관계

	1	2	3	4	5
1. 학업자아개념	1				
2. 인지종결욕구	-.11	1			
3. 능력평가	.28**	-.09	1		
4. 수행평가	.14	-.12	.66**	1	
5. 학업적 자기평가[a]	.23**	-.12	.92**	.90**	1

[a] 능력평가와 수행평가의 평균값.
**p < .01.

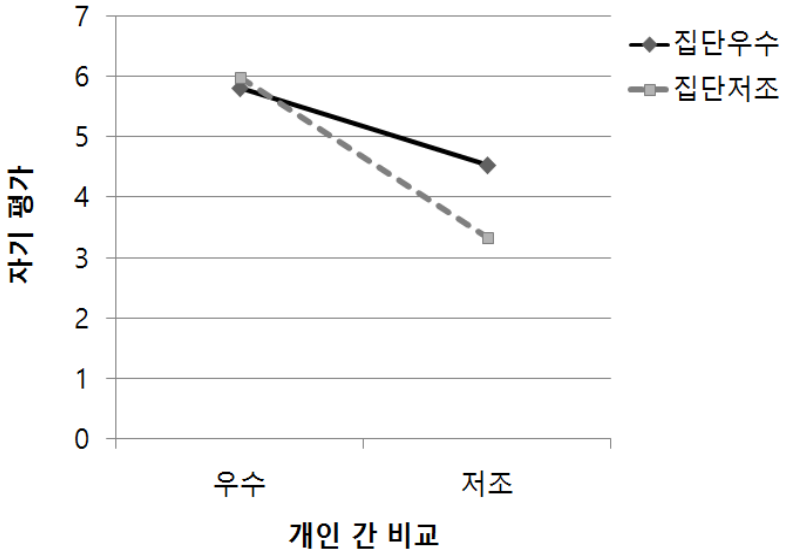
다. 개인 간 비교와 집단 간 비교

개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향을 확인하기 위해 이원분산분석을 실시하였다. 이원분산분석 결과는 <표 9>에 제시되어 있다. 분석 결과 개인 간 비교와 집단 간 비교의 상호작용 효과는 유의한 것으로 나타났다, $F(1,133)= 16.02$, $p= .015$, $\eta_p^2= .04$. 개인 간 비교와 집단 간 비교의 상호작용 그래프는 [그림 12]에 제시되어 있다.

<표 9> 연구 1 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향

	제곱합	자유도	평균제곱	F	부분에타 제곱
개인 간 비교	132.25	1	132.25	50.10^{***}	.27
집단 간 비교	8.98	1	8.98	3.40	.03
개인 간 비교 ×집단 간 비교	16.02	1	16.02	6.07^{*}	.04
오차	351.09	133	2.64		

$^{***}p < .001$, $^{*}p < .05$.



[그림 12] 연구 1 개인 간 비교와 집단 간 비교의 상호작용

상호작용의 양상을 보기 위해 추가적으로 단순 효과 분석을 하였다. 학교 내에서 개인의 수행이 우수하다고 피드백을 받은 경우는 소속된 학교가 다른 학교에 비해 우수할 때(M= 5.81)와 저조할 때(M= 5.99)의 학업적 자기평가가 유의미한 차이가 없었다, $F(1,133)$= 0.20, p= .654, η_p^2= .00. 하지만 학교 내에서 개인의 수행이 저조하다고 피드백을 받은 경우는 학교가 우수한 수행을 했을 때(M= 4.53)에 저조한 수행을 했을 때(M= 3.33)보다 우호적으로 자신을 평가하였으며 차이는 유의미하였다, $F(1,133)$= 8.83, p = .004, η_p^2= .06. 단순 효과 분석 결과는 <표 10>에 제시되어 있다.

<표 10> 개인 간 비교와 집단 간 비교에 따른 학업적 자기평가 사후검증

개인 간 비교	집단 간 비교					95% 신뢰구간	
	(I)집단	(J)집단	평균차 (I-J)	표준 오차	유의 확률	하한	상한
우수	우수	저조	-.17	.38	.654	-.93	.59
	저조	우수	.17	.38	.654	-.59	.93
저조	우수	저조	2.00**	.40	.004	.40	2.00
	저조	우수	-2.00**	.40	.004	-2.00	-.40

**p < .01.

개인 간 비교의 주효과는 유의하였다, $F(1,133)$= 50.10, p < .001, η^2= .27. 학교 내의 다른 학생들과의 지각능력검사 점수를 비교하여 우수하다는 피드백을 받는 연구 참여자(M= 5.90)는 저조한 수행을 하였다고 피드백을 받은 연구 참여자(M= 3.92)보다 우호적으로 학업적 자기평가를 하였다. 반면 집단 간 비교의 주효과는 유의하지 않았다, $F(1,133)$= 8.98,

p= .067, η_p^2= .03. 자신이 다니는 학교의 평균성적을 다른 학교의 평균성적과 비교했을 때 우리학교가 우수한 수행을 하였다고 피드백을 받은 연구 참여자(M= 5.20)는 저조한 수행을 하였다고 피드백을 받은 연구 참여자(M= 4.74)보다 우호적으로 학업적 자기평가를 하였으나 통계적으로 유의하지 않았다. 개인 간 비교 주효과의 영향으로 개인우수-집단저조 조건과 개인저조-집단우수 조건의 학업적 자기평가의 평균 차이는 유의하였다, $t(67)$= 3.55 , p < .001, d= .85.

라. 결과 요약

연구 1의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 개인 간 비교와 집단 간 비교의 상호작용 효과는 유의하였다. 개인이 우수한 경우는 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향이 없었다. 반면 개인이 저조한 경우는 집단이 저조할 때에 비해 우수할 때 자기평가를 긍정적으로 하였다. 둘째, 개인 간 비교의 주효과는 유의하였다. 개인이 우수하다고 피드백 받을수록 우호적으로 자신을 평가하였다. 셋째, 가설(1-2)과 달리 집단 간 비교의 주효과는 유의하지 않았다. 넷째, 이에 따라 개인 간 비교가 집단 간 비교보다 학업적 자기평가에 더 큰 영향을 준다는 것을 알 수 있었고 가설과 일치하였다.

연구 1의 결과는 국소우세효과와 일치하였다(Buckingham & Alicke, 2002; Zell & Alicke, 2009). 개인 간 비교의 주효과는 유의하였지만 집단 간 비교의 주효과는 유의하지 않아 개인 간 비교가 집단 간 비교보다 학업적 자기평가에 미치는 영향이 더 크다는 것을 확인하였다. 즉, 학생들이 자신의 수행이나 능력을 평가할 때 학교가 우수한지 저조한지는 중요하지 않고 학교 내에서 자신이 우수한지 저조한지가 중요하였다. 또한

우수한 학교에서 저조한 수행을 한 학생들은 저조한 학교에서 우수한 수행을 한 학생들에 비해서 통계적으로 유의미한 수준으로 학업적 자기평가를 부정적으로 하였으며 효과크기도 높은 수준이었다(d= .85; Cohen, 1988). 이는 작은 연못 큰 물고기 효과(Marsh, 1987; Marsh et al., 2000)를 간접적으로 지지하는 것이라 할 수 있다.

구체적으로 개인이 우수할 경우는 집단 간 비교는 자기평가에 영향을 미치지 않았다. 그러나 개인이 저조할 경우는 집단이 우수하다고 피드백 받은 경우 집단이 저조할 때 보다 자기평가를 높게 하였으며 그 차이도 유의미하였다. 이러한 결과는 학생들에게 중요한 개인 간 비교가 부정적일 경우 학생들이 자신에 대한 평가를 고양하거나 자기 평가를 긍정적으로 유지하기 위하여 집단의 우수한 수행에 자신을 동화시킨 것으로 해석할 수 있다. 이는 성공적인 집단에 자신을 일치시키는 반사된 영광 누리기(Cialdini et al., 1976)나 역으로 긍정적인 자기평가를 위해 내집단을 편애하는 현상(Brewer, 2007; Tajfel et al., 1971)과 일치하는 결과이다.

2. 연구 2 결과

가. 집단동질성 검증

개인 간 비교(매우 우수, 매우 저조)와 집단 간 비교(매우 우수, 매우 저조)에 따른 총 4개 집단의 사전 동질성을 확인하기 위하여 학업자아개념, 인지종결욕구를 측정한 후 일원분산분석을 실시하였다. 학업자아개념과 인지종결욕구는 각 처치 집단별로 차이가 검증되지 않아 집단 간 동질성이 있는 것으로 확인되었다, $F(3,117)= 1.37$, $p= .256$; $F(3,117)= 0.36$, $p= .783$.

나. 기술통계

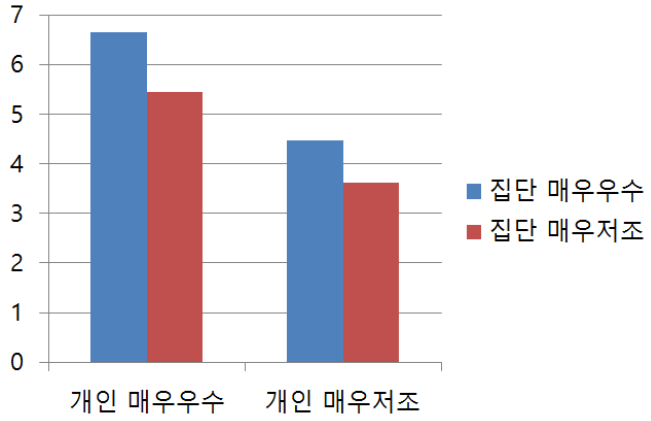
본 연구에서는 개인 간 비교와 집단 간 비교의 정보가 극단적일 때 학업적 자기평가에 미치는 영향을 확인하기 위해 개인 간 비교 피드백(매우 우수, 매우 저조)과 집단 간 비교 피드백(매우 우수, 매우 저조)에 따라 집단을 4개로 구분하였다. 처지 집단별 변수의 평균과 표준편차를 <표 11>에 제시하였다. 각 집단별로 종속변인을 확인한 결과, 연구 2 참여자들은 긍정적인 개인 간 비교 피드백과 집단 간 비교 피드백을 받을 때 더 우호적으로 자신의 능력과 수행을 평가하는 경향이 있었다. 비교정보의 극단성에 따라 연구 2의 학업적 자기평가의 범위는 연구 1에 비해 큰 것을 확인하였다. 개인 매우우수-집단 매우우수 조건($M= 6.66$)의 학업적 자기평가 점수가 가장 높았으며, 다음으로는 개인 매우우수-집단 매우저조($M= 5.46$), 개인 매우저조-집단 매우우수($M= 4.48$)의 학업적 자

기평가 점수가 높았다. 개인 매우저조-집단 매우저조(M= 3.62)의 학업적 자기평가 점수가 가장 낮았다. 집단별 학업적 자기평가 평균은 [그림 13]에 제시되어 있다.

<표 11> 연구 2 집단별 변수의 기술통계치

개인 간 비교	매우 우수				매우 저조			
집단 간 비교	매우 우수 (n=29)		매우 저조 (n=34)		매우 우수 (n=28)		매우 저조 (n=30)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
학업자아개념	3.51	.68	3.66	.73	3.48	.72	3.32	.59
인지종결욕구	2.80	.35	2.86	.41	2.81	.27	2.78	.32
능력평가	6.93	1.77	5.71	2.00	4.43	2.10	3.77	2.03
수행평가	6.38	1.90	5.21	1.95	4.54	1.93	3.47	2.03
학업적 자기평가[a]	6.66	1.70	5.46	1.75	4.48	1.93	3.62	1.61

[a] 능력평가와 수행평가의 평균값.



[그림 13] 연구 2 처치 집단별 학업적 자기평가 평균

다음으로 변인들의 상관을 확인해 본 결과 학업자아개념은 학업적 자기평가의 하위 요인인 능력평가, 수행평가와 정적상관이 있었으며 따라서 학업적 자기평가와도 정적상관이 있었다. 인지종결욕구는 유의한 상관이 확인되지 않았다. 종속변인인 학업적 자기평가와 하위 요인인 능력평가, 수행평가는 높은 정적상관이 있는 것으로 확인되었다. 변인 간의 상관계수는 <표 12>에 제시되어 있다.

<표 12> 연구 2 변수별 상관관계

	1	2	3	4	5
1. 학업자아개념	1				
2. 인지종결욕구	-.10	1			
3. 능력평가	.26**	-.00	1		
4. 수행평가	.24**	.20	.70**	1	
5. 학업적 자기평가[a]	.27**	.01	.92**	.92**	1

[a] 능력평가와 수행평가의 평균값.

**p < .01.

다. 학업수준에 따른 개인 간 비교와 집단 간 비교

개인 간 비교와 집단 간 비교 정보가 매우 우수 혹은 매우 저조인 경우 학업적 자기평가에 미치는 주효과는 모두 유의하였다, $F(1,117)$= 39.71, p < .001, η_p^2= .25; $F(1,117)$= 32.07, p= .002, η_p^2= .08. 학교 내의 다른 학생들과의 지각능력검사 점수를 비교하여 매우 우수한 수행을 하였다고 피드백을 받은 연구 참여자(M= 6.01)는 학교 안에서 매우 저조

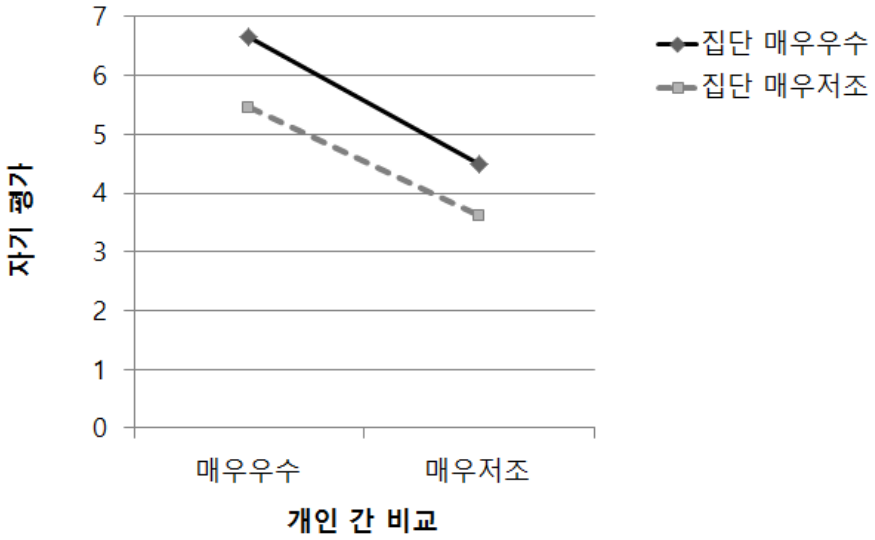
한 수행을 했다고 피드백을 받은 연구 참여자(M= 4.03)보다 우호적으로 자신의 능력과 수행을 평가하였다. 또한 자신이 다니는 학교의 평균성적을 다른 학교와 비교했을 때 우리학교가 매우 우수한 수행을 했다고 피드백을 받은 연구 참여자(M= 5.59)는 매우 저조한 수행을 했다고 피드백을 받은 연구 참여자(M= 4.59)보다 우호적으로 자신의 능력과 수행을 평가하였다. 자기평가에 미치는 개인 간 비교와 집단 간 비교의 상호작용 효과는 유의하지 않았다, $F(1,117)$= 0.84, p= .275, η_p^2= .00.

주효과에 따라 개인 매우우수-집단 매우우수 조건의 학업적 자기평가가 높았으며, 개인 매우저조-집단 매우저조 조건의 학업적 자기평가가 가장 낮았다. 또한 개인 매우우수-집단 매우저조, 개인 매우저조-집단 매우우수 조건의 자기평가의 평균의 차이는 통계적으로 유의미하였다, $t(60)$= 2.08, p = .042, d= .53. 분석 결과는 <표 13>과 [그림 14]에 제시되어 있다.

<표 13> 연구 2 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	부분에타 제곱
개인 간 비교	121.09	1	121.09	39.71***	.25
집단 간 비교	32.07	1	32.07	10.52**	.08
개인 간 비교× 집단 간 비교	0.84	1	0.84	.28	.00
오차	356.82	117	3.05		

***p < .001, **p < .01.



[그림 14] 연구 2 개인 간 비교와 집단 간 비교에 따른 학업적 자기평가

라. 연구 2 결과 요약

연구 2의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 개인 간 비교의 주효과는 유의하였으며 효과크기는 큰 수준이었다(η_p^2= .25; Cohen, 1988). 개인의 학업 수준이 매우 우수할 경우 매우 저조한 경우에 비해서 자신을 긍정적으로 평가하였다. 둘째, 집단 간 비교의 주효과는 유의하였으며 효과크기는 중간수준이었다(η_p^2= .08; Cohen, 1988). 집단의 학업 수준이 매우 우수할 경우 매우 저조한 경우에 비해서 자신을 긍정적으로 평가하였다. 셋째, 가설(2-3)과 달리 개인 간 비교가 집단 간 비교에 비해 학업적 자기평가에 미치는 영향이 더 크다는 것을 주효과의 효과크기로 알 수 있었다. 연구 1과 동일하게 집단 간 비교보다 개인 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향이 컸다. 넷째, 가설(2-4)과 달리 개인 간 비교와

집단 간 비교의 상호작용 효과는 유의하지 않았다. 집단이 매우 우수하든 매우 저조하든 개인 간 비교는 비슷한 수준으로 학업적 자기평가에 영향을 미쳤다.

본 연구 결과는 국소우세효과와 일치하는 결과이며(Buckingham & Alicke, 2002; Zell & Alicke, 2009) 이는 비교에 의해 학업수준이 극단적으로 제공되더라도 개인 간 비교가 집단 간 비교보다 우세한 현상은 일관되게 나타나는 것임을 보여준다. 즉 학교의 학업수준이 매우 우수하거나 매우 저조하여도 학교의 수준보다는 개인이 학교 내에서 어떠한 수행을 보이는지가 학생들이 자신을 평가할 때 더 중요한 요인임을 확인하였다. 또한 매우 저조한 학교에서 매우 우수한 수행을 한다고 피드백을 받은 연구 참여자들은 매우 우수한 학교에서 매우 저조한 수행을 한다고 피드백을 받은 연구 참여자보다 자신을 긍정적으로 평가하였으며 그 차이는 유의하였다. 이는 연구 1과 마찬가지로 작은 연못 큰 물고기 효과(Marsh, 1987; Marsh et al., 2000)를 간접적으로 지지한다고 할 수 있다.

연구 1에서는 유의하였던 상호작용 효과가 연구 2에서는 유의하지 않았다. 비교에 따라서 학업수준이 극단적으로 제시될 경우는 집단 간 비교와 개인 간 비교의 상호작용이 나타나지 않았다. 집단이 매우 우수하면 개인 간 비교의 효과가 작아지고 반대로 집단이 매우 저조하면 개인 간 비교의 효과가 커져서 상호작용 효과가 생길 것으로 예상하였다. 다시 말해 가설(2-3)에 따라 집단 간 비교가 개인 간 비교보다 더 우세하다면, 집단이 매우 우수할 경우 집단에 자신을 동화시키고 개인 간 비교는 학업적 자기평가에 영향을 주지 않을 것이라 가정하였다. 하지만 가설(2-3)과 달리 개인 간 비교가 더 우세하였으며 따라서 집단이 매우 우수하더라도 개인이 매우 저조하면 기대보다 부정적으로 자신을 평가하였다. 이는 집단은 매우 우수하지만 자신은 매우 저조할 경우 집단에 자신

을 동화시키기도 하지만 집단과 자신을 대조시켰기 때문이라 해석할 수 있다. 선행연구에 따르면 자신이 비교대상의 수준에 도달 가능한지와 비교 기준이 성취가능한지에 따라 동화와 대조가 결정된다(Buunk et al., 1990; Lockwood & Kunda, 1997). 학교의 구성원들은 매우 우수하지만 자신은 학교 내에서 매우 저조할 때 학교 구성원들의 성취수준에 도달하기 어렵다고 가정할 것이다. 이는 학생들이 학교의 우수한 성적과 자신을 대조시키는 효과를 발생시킬 수 있다. 또한 비교 대상이 극단적일 경우 비교대상에 자신을 동화하기보다는 비교대상과 자신을 대조를 한다(Stapel & Blanton, 2004; Stapel, Koomen, & Van der Pligt, 1997). 따라서 개인이 매우 저조한 수행을 한 반면 학교는 극단적으로 우수할 때는 동화와 대조효과가 섞여서 집단 간 비교의 주효과가 더 크게 나타나지 않은 것으로 해석할 수 있다.

Ⅴ. 논의 및 결론

1. 주요 연구 결과 요약

본 연구는 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향을 알아보고(연구 1) 비교의 결과로 학업 수준이 극단적으로 제시될 때 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향이 연구 1과 어떻게 달라지는 탐색해보고자 하였다(연구 2). 초등학교 6학년 학생을 대상으로 연구를 하였으며 연구 1에는 137명, 연구 2에는 121명이 참여하였다. 연구 1에서는 사회비교에서 우수 또는 저조한 상황을 가정하였으며 교사 인식 조사 결과를 바탕으로 상위 20%, 하위 20%의 비교 피드백을 주고 학업적 자기평가를 살펴보았다. 연구 2에서는 사회비교에서 매우 우수 또는 매우 저조한 상황을 가정하였으며 교사 인식 조사 결과를 바탕으로 상위 5%, 하위 5%의 비교 피드백을 주고 학업적 자기평가를 살펴보았다. 연구 1과 연구 2의 결과를 요약하면 아래와 같다.

우선, 개인 간 비교가 집단 간 비교보다 우세한 현상은 연구 1과 연구 2에서 일관되게 나타났다. 학업수준이 매우 우수 또는 매우 저조와 같이 극단적으로 제시될 경우 집단 간 비교의 상대적 중요성이 커질 것으로 예상하였다. 그러나 예상과 달리 연구 2에서도 연구 1과 마찬가지로 개인 간 비교가 집단 간 비교에 비해 학업적 자기평가에 미치는 효과가 더 컸다. 연구 1에서는 개인 간 비교의 주효과는 유의하고 집단 간 비교의 주효과는 유의하지 않았으며 연구 2에서는 집단 간 비교의

주효과가 유의하였으나 효과크기가 개인 간 비교에 비해 작게 나타났다.

그러나 두 가지 결과를 통해 연구 1과 연구 2에서 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향의 양상이 달라지는 것을 알 수 있었다. 우선 연구 1에서는 개인 간 비교의 주효과만 유의하였으나 연구 2에서는 개인 간 비교와 집단 간 비교의 주효과가 모두 유의하였다. 즉, 비교 정보가 극단적일 경우 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향이 커진다는 것을 확인하였다. 추가적으로 개인 간 비교와 집단 간 비교의 정보가(valance)가 다른 두 집단의 학업적 자기평가를 비교하여 국소우세효과를 살펴보았다. 연구 1에서 개인우수-집단저조 조건은 개인저조-집단우수 조건보다 학업적 자기평가를 긍정적으로 하였으며 차이가 유의하였고 효과크기가 큰 수준이었다(d= .85; Cohen, 1988). 연구 2에서는 개인 매우우수-집단 매우저조 조건이 개인 매우저조-집단 매우우수 조건보다 학업적 자기평가를 긍정적으로 하였으며 그 차이도 통계적으로 유의하였으나 효과크기가 중간수준(d= .53; Cohen, 1988)으로 연구 1에 비해 줄어든 것을 확인할 수 있었다.

마지막으로 연구 1에서는 개인 간 비교의 수준에 따라 집단 간 비교가 자기평가에 미치는 영향이 달랐으나 연구 2에서는 가설과 달리 상호작용 효과가 유의하지 않았다. 단순 효과 분석 결과 연구 1에서는 개인이 우수할 때 집단 간 비교에 따른 집단의 평균 차는 유의하지 않았다. 하지만 개인이 저조할 때는 집단이 우수한 경우와 집단이 저조한 경우의 자기평가의 차이가 유의미하였다. 하지만 연구 2에서는 개인이 매우 우수할 때와 매우 저조할 때 모두 집단 간 비교에 따른 자기평가의 평균차가 유의하지 않았다.

2. 논의

본 연구는 개인과 집단이라는 차원이 다른 두 가지 사회비교에 노출될 때 사람들은 자신을 어떻게 평가하는지에 대한 궁금증으로부터 시작되었다. 기존의 사회비교 연구는 개인 간 비교에 초점이 맞추어져 있었다. 비교의 방향(예: Collins, 2000; Will, 1981), 비교의 해석틀(예: Suls, Martin, Wheeler, 2002), 비교로 인한 자기평가와 정서의 변화(예: Lockwood & Kunda, 1997; Wheeler & Miyake, 1992) 등 사회비교 연구의 전반은 개인 간 비교를 가정하고 있다. 그러나 모든 사람은 한 개인인 동시에 특정 집단의 구성원이기도 하다. 따라서 내가 소속된 집단(내집단)과 준거집단(외집단)을 비교하는 집단 간 비교도 주요한 사회비교이다(Tajfel & Turner, 1979). 특히 사회비교가 일어나는 실제적인 맥락을 고려한다면 집단 간 비교를 고려하는 것은 더욱 중요한 의미를 지닌다. 사람들은 자신의 성격, 외모, 의견, 능력 등 다양한 영역에서 사회비교를 한다. 본 연구는 학생들이 학업과 관련된 사회비교에 노출되는 빈도가 높다는 점(Altermatt et al., 2002), 학업상황에서의 사회비교가 이후 학업자아개념에 영향을 미칠 수 있다는 점(Marsh & Parker, 1984)을 고려하여 학업상황을 연구의 구체적인 맥락으로 삼았다.

따라서 본 연구에서는 개인 간 비교와 집단 간 비교 정보를 동시에 주고 연구 참여자가 학업적 자기평가를 어떻게 하는지 탐색해보았다(연구 1). 연구 결과 개인 간 비교와 집단 간 비교를 함께할 때 개인 간 비교는 학업적 자기평가에 유의한 영향을 미쳤으나 집단 간 비교는 유의한 영향을 미치지 않았다. 이는 개인 간 비교 정보가 없을 때는 집단 간 비

교가 자기평가에 유의한 영향을 미쳤지만 추가적으로 개인 간 비교를 제공하자 집단 간 비교의 효과가 사라진 선행연구 결과와 일치한다(Zell & Alicke, 2009). 흥미로운 점은 개인이 우수할 경우는 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 영향을 미치지 않았지만 개인이 저조할 경우는 집단 간 비교에 의해 학업적 자기평가가 달라졌다. 이는 자기를 고양시키고자 하는 동기로 인해 개인이 저조할 때는 집단의 우수함에 자신을 동화시킨 것이라 해석할 수 있다. 집단이 우수할 때 집단에 자신을 동화시켜 자존감을 높게 유지하고자 하는 반사영광누리기(Cialdini et al., 1976)와 관련된다. 역으로 자신의 집단을 높게 평가하여 자신의 자아개념을 높게 유지하고자 하는 내집단편애(Brewer, 2007; Tajfel et al., 1971)와도 일치하는 부분이 있다.

또한 본 연구에서는 개인 간 비교와 집단 간 비교의 정보가 극단적일 경우는 학업적 자기평가에 미치는 영향이 달라질 것이라 예상하였다(연구 2). 개인이 집단 내에서 보이는 수행은 우리 집단이 어떠한 집단인지에 따라 의미가 달라진다. 특히 비교 정보가 극단적일 경우 집단 간 비교는 질적으로 다른 집단을 가정하게 된다. 따라서 개인 간 비교의 의미 또한 집단 간 비교에 의해 결정되므로 연구 1과 달리 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 더 중요한 역할을 할 것이라 가정하였다. 그러나 가정과 달리 연구 2에서도 개인 간 비교는 집단 간 비교에 비해 학업적 자기평가에 더 큰 영향을 미쳤다. 이는 개인 간 비교와 집단 간 비교의 관계에서 더 국소적인 개인 간 비교가 우세한 현상이 개인과 집단의 수준에 상관없이 일관되게 나타나는 현상이라는 것을 의미한다.

결과를 종합하여 보면 개인 간 비교는 집단 간 비교에 비해 학업적 자기평가에 더 큰 영향을 미치며 이는 개인과 집단의 수준이 극단적일 때도 일관되게 나타나는 현상이었다. 개인 간 비교가 집단 간 비교에 비

해서 우세한 이유로는 다양한 가설을 제시할 수 있다. 우선, 개인 간 비교는 집단 간 비교에 비해서 더 진단적이다. 사회비교의 주요 목적이 자신에 대해 진단적 정보를 구하는 것임을 고려할 때(Festinger, 1954) 개인 간 비교가 나의 능력이나 수행에 대해 많은 정보를 주기 때문에 우세한 것이라 설명할 수 있다. 본 연구에서 사용한 피드백을 비교해보면 이는 더 명확해진다. 집단 간 비교 피드백은 간접적으로 개인의 수행에 대한 정보를 제공하는 반면, 개인 간 비교 피드백은 수행과 능력에 대해 객관적이고 진단적인 정보를 보다 직접적으로 제공한다. 또한 사람들은 집단 간 비교보다 개인 간 비교에 익숙하며 능숙하다. 집단정체성이 현저할 경우는 집단 간 비교를 많이 하지만 일반적인 상황에서는 개인 간 비교를 더 많이 하기 때문이다. 사람들은 한정된 인지적 자원을 바탕으로 명확하고 간결한 판단을 내리려는 경향이 있다. 따라서 좀 더 익숙한 방식으로 사고하고 판단을 내리고자 하는데 이러한 경향성이 반영된 것이라 설명할 수 있다(Gilovich, Griffin, & Kahneman, 2002). 개인 간 비교와 집단 간 비교 정보가 동시에 제공되면 이는 한 가지 비교 정보가 제공되는 상황보다 인지적으로 복잡하고 애매모호하다. 따라서 좀 더 익숙하고 쉬운 개인 간 비교에 근거해 자신을 평가하는 것이라 해석할 수 있다.

연구 1과 연구 2의 결과는 기존의 국소우세효과 연구들을 뒷받침한다(Alicke et al., 2010; Buckingham & Alicke, 2002; Zell & Alicke, 2009). 국소우세효과는 개인과 집단(Zell & Alicke, 2009), 소집단 내 비교와 대집단 내 비교(Alicke et al., 2010; Zell & Alicke, 2009, Study 4), 개인과 일반적인 평균(Buckingham & Alicke, 2002) 등 다양한 맥락에서 지지되고 있다. 그 중 본 연구는 개인 간 비교와 집단 간 비교에도 국소우세효과가 적용된다는 것을 확인하였다. 개인 간 비교가 집단 간 비교보다 개인의 자기평가에 미치는 영향이 더 크다는 것을 보여준 선행연

구(Zell & Alicke, 2009, Study 1)는 미주권의 대학생들을 대상으로 한 연구였다. 서구 문화권의 사람들은 상호의존성(interdependence)보다는 독립성(independence)을 보이는데 이는 집단보다는 개인을 강조하는 자아성향이다(Markus & Kitayama, 1991). 또한 교육수준이 높을수록 사람들은 개인을 강조하는 독립성을 지닌다. 따라서 개인 간 비교가 집단 간 비교에 비해 자기평가에 더 큰 영향을 준다는 선행연구의 결과가 연구 참여자들의 특성으로 인한 것이라는 대안적 가설이 생길 수 있다. 또한 대학생들이 이미 선발을 통해 구성된 집단(대학교)에 소속되어 있으므로 자신의 집단의 수준에 대한 지각이 존재한다. 따라서 상대적으로 집단 간 비교에 크게 영향을 받지 않을 수 있다. 하지만 본 연구를 통해 상호의존성이 높은 문화권의 속하며 집단의 수준에 대한 지각이 낮은 학생들도 자신을 평가할 때 집단보다는 개인을 더 중요시 여긴다는 것을 확인하였다. 이는 선행 연구의 대안적 가설을 제거하며 개인 간 비교가 집단 간 비교보다 우세한 경향이 문화나 소속된 집단에 상관없이 안정적으로 나타나는 현상이라는 것을 뒷받침하는 근거가 된다.

본 연구는 작은 연못 큰 물고기 효과의 핵심 아이디어를 실험연구를 통해 보여주었다는 의의가 있다. 작은 연못 큰 물고기 효과에 따르면 평균성적이 높은 학교에서 저조한 수행을 보이는 학생은 평균성적이 낮은 학교에서 우수한 수행을 보이는 학생보다 자아개념이 더 부정적인 경향이 있다(Marsh, 1987; Marsh & Parker, 1984; Marsh et al 2000; Marsh et al., 2003). 학교가 우수하면 학교의 우수함에 자신을 동화시키기도 하지만 우수한 학생들과 자신을 대조시키는 효과가 더 커서 결국은 부정적으로 학업자아개념을 형성하기 때문이다(Marsh et al ,2000). 연구 1에서 개인우수-집단저조 조건은 개인저조-집단우수 조건보다 자기평가 평균이 높았으며 두 집단의 자기평가 차이는 통계적으로 유의하였다. 연구 2에

서는 효과크기가 줄어들기는 했지만 개인 매우우수-집단 매우저조 조건이 개인 매우저조-집단 매우우수 조건보다 자기평가를 긍정적으로 하였으며 통계적으로 유의하였다. 위 결과는 학교의 평균성적은 학업자아개념과 부적관계가 있다는 작은 연못 큰 물고기 효과와 일맥상통한다. 작은 연못 큰 물고기 효과는 조사연구이며 본 연구는 실험연구이므로 완전히 동일한 개념을 다룬다고는 할 수 없다. 그러나 실험연구를 통해 작은 연못 큰 물고기 효과의 아이디어를 보여주었다는 것에 의의가 있으며 간접적으로 지지하는 증거가 될 수 있다.

한편 연구 1과 연구 2의 결과 차이는 개인과 집단의 수준에 따라 사회비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향이 달라진다는 것을 보여준다. 연구 2에서는 연구 1과 달리 상호작용 효과가 나타나지 않았다. 자기고양동기로 인해 개인이 매우 저조할 경우 매우 우수한 학교에 동화를 시키고 결과적으로 집단 간 비교의 효과가 클 것이라 기대했으나 그렇지 않았다. 이는 학교는 매우 우수하고 자신은 매우 저조할 때 학교에 자신을 동화시키기도 하지만 학교와 자신을 대조했기 때문이라 해석할 수 있다. 대조와 동화는 심리적 거리감(Brown et al., 1992), 비교 대상의 성취가능성(Buunk et al., 1990; Lockwood & Kunda, 1997), 비교 대상의 극단성(Stapel et al., 1997; Stapel & Blanton, 2004) 등에 따라 결정된다. 비교 대상과 심리적으로 가깝다고 느끼고 비교 대상의 수준이 성취가능하다고 생각하고 비교 대상이 덜 극단적이면 동화를 하며 반대의 경우는 대조를 한다. 예를 들어 사람들은 비교대상이 조 프레이저(적당히 적대적)나 로빈후드(적당히 우호적)인 경우는 자신을 비교 대상에 동화시켰으나 비교대상이 히틀러(극단적으로 적대적)이거나 간디(극단적으로 우호적)인 경우는 자신을 대조시켰다(Stapel et al., 1997). 비교 대상이 극단적일수록 공통점보다는 차이점에 주목하기 때문이다. 즉 학생들은 비

교정보가 극단적인 경우 학교와 자신의 차이에 주목하게 되고 이에 따라 대조효과가 나타난 것으로 해석할 수 있다. 또한 학교는 매우 우수한 반면 자신은 매우 저조하다면 학교 내 다른 학생들의 수준에 자신이 도달하기가 어렵다고 지각하고 심리적 거리감을 느껴 이러한 결과가 나타났을 것이라 설명할 수 있다.

연구 결과의 교육적 시사점은 다음과 같다. 본 연구의 결과는 학교 내에서 개인 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향 즉, 개인 간 비교의 주효과를 연구 1과 연구 2에서 일관되게 보여주었다. 개인 간 비교 피드백은 학생들의 수행 평가뿐만 아니라 능력 평가에도 영향을 주었으며 이러한 경향은 집단의 수준에 상관없이 나타났다. 이는 학교의 학업 수준에 상관없이 학생들은 학교 내에서의 개인 간 비교에 영향을 크게 받는다는 것을 보여준다. 자발적인 상향 비교의 경우 자신을 향상시키고자 하는 동기로 이어지는 긍정적인 효과가 있을 수 있다(Collins, 2000). 반면, 강제적인 사회비교는 자발적인 사회비교와는 다른 결과를 가져오는데(Mussweiler, 2003), 본 연구는 강제적인 사회비교 중 개인 간 비교가 학생들의 학업적 자기평가 미치는 영향을 보여주었다. 개인이 저조하다고 사회비교 피드백을 받은 경우 집단의 수준에 상관없이 모두 부정적으로 자신을 평가하였다. 그에 반해 학교와 교실은 사회비교가 매우 만연한 환경이다(Altermatt et al., 2002; Huguet & Kuyper, 2008). 특히 학생들이 더 민감하게 반응하는 개인 간 비교는 학생들이 학교와 교실에서 가장 많이 겪는 사회비교이다. 교사의 칭찬이나 피드백 방식, 성적을 제공하는 방식 등은 교사의 의도와 상관없이 학생들이 개인 간 비교를 하도록 조장한다. 이는 교사가 교실 환경을 구성하고 학생들과 상호작용할 때 자신이 강제적인 사회비교 상황을 조장하며 의도치 않게 학생들에게 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 인식하여야 함을 의미한다.

다음으로 연구 결과를 좀 더 구체적으로 적용해 보자면 우수한 학교 내에서 수행이 저조한 학생에게 학교의 수준을 환기시켜 주는 것은 도움이 될 수 있다. 학업성취 수준이 높은 학교에서 학업성취도가 낮은 학생들에게 개인의 절대적인 학업성취도가 낮기보다는 학교의 수준이 높기 때문이라는 방식으로 피드백을 주는 것은 자신을 긍정적으로 평가하는데 일시적으로 도움이 될 수 있다. 그러나 이러한 효과가 실제로 학업자아개념이나 학업수행의 긍정적인 변화로 이어질지에 대해서는 생각해 볼 필요가 있다. 교사가 학생에게 성공을 능력이나 노력에 귀인하는 피드백을 주었을 때 학업자아개념에 대한 유의한 효과가 없었다는 선행연구(Craven, Marsh, & Debus, 1991)를 고려했을 때, 학생의 실패를 외부요인에 귀인하는 것이 학업자아개념의 강화로 이어질 수 있을지 의문을 제기할 수 있기 때문이다. 그러나 교사가 학교 수준에 대해 언급해 주는 것은 사회비교의 준거집단을 학교 내 구성원에서 전체적인 또래 수준으로 넓혀준다. 사회비교에 있어 준거집단의 중요성을 고려했을 때(Moller & Koller, 2001) 교사가 학교의 수준을 상기시켜 주는 것이 학업적 자기평가에 미치는 영향에 대해서는 추후 연구가 필요하다.

한편 연구 2의 결과는 학교의 수준이 매우 우수한 반면 나의 성적이 매우 저조하다면 학교의 수준을 환기시키는 것이 자기평가에 크게 도움이 되지 않음을 의미한다. 이는 영재고나 특목고 교사들이 학교 내에서 매우 저조한 수행을 보이는 학생들에게 단순히 학교의 수준을 환기시키는 것이 좋은 해결책이 아니며 오히려 대조효과를 불러일으킬 수 있다는 것을 보여준다. 즉 이러한 경우는 교사들이 학생 개인에 대한 관심을 가지고 진단적인 접근이 필요함을 시사하며 학교 수준을 언급하는 것이 가져올 수 있는 부작용에 대해서도 인식해야 함을 의미한다.

3. 제한점 및 추후 연구제언

연구의 제한점에 따른 추후 연구에 대한 제언은 아래와 같다. 우선, 본 연구는 개인 간 비교가 집단 간 비교보다 우세한 경향성을 보여주었으나 집단정체성이 우세한 경우는 다른 결과가 나타날 수 있다. 소수집단에 소속되어 집단정체성이 현저할 경우 집단 간 비교 중요해지며(Brewer & Weber, 1994) 집단 자존감이 높을 경우 사람들은 집단 간 비교에 정서적으로 민감하게 반응한다(Mcfarland & Buhler, 1986). 실험 피드백에는 외집단과의 비교가 포함되었으나 개인 간 비교도 포함되어 있었으므로 집단정체성이 현저한 상황이라고 할 수 없다. 따라서 집단정체성이 현저할 경우는 집단 간 비교가 더 우세한 경향이 나타날 수 도 있다. 따라서 추후 연구에서는 개인 정체성이 현저한 상황과 사회 정체성이 현저한 상황을 구분하여 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향을 확인해 볼 필요가 있다.

다음으로, 본 연구는 초등학교 6학년을 대상으로 하였다. 초등학교 6학년은 동년배 집단이 중요한 시기이며(Bagwell et al., 1998), 자신을 평가하기 위한 방법으로 사회비교를 안정적으로 하므로(Butler, 1998) 연구대상으로 선정하였다. 발달적으로 아동은 상호작용의 범위를 작은 범주(예: 가족)으로부터 큰 범주(예: 국가)로 점점 넓혀간다. 아동에게는 작은 범주에 소속된 구성원이 사회비교의 주된 자원이 된다. 따라서 개인 간 비교의 중요성이 지각된 반면, 집단 간 비교에는 익숙하지 않아 그 중요성이 지각되지 않았을 수 있다. 또한 본 연구자는 집단 간 비교에 따라 개인 간 비교가 가지는 의미가 달라진다는 사실에 주목하였다. 그러나 초등학생의 경우 집단 간 비교에 익숙하지 않으므로 집단 간 비교와 개인 간 비교를 독립적으로 처리했을 가능성이 있다.

또한 연구 참여자들이 소속된 학교의 컴퓨터실에서 같은 학교 학생들과 함께 실험에 참여하였다. 이는 학교 내 구성원들과의 물리적인 근접성(proximity)을 높였을 것이다. Zajonc(1965)의 사회촉진이론에 따르면 동일한 과제를 수행하는 사람이 옆에 존재하는 것만으로도 평가염려가 높아진다. 이는 옆에서 함께 실험에 참여하는 학생들과의 비교 결과에 대한 더 염려하고 민감하게 반응할 수 있다는 것을 의미한다. 반면 다른 학교는 물리적으로 접촉하지도 않았으며 연구자의 발문을 통해서만 다른 학교도 본 실험에 참여한다는 것을 안내받았다. 집단 간 비교는 개인 간 비교에 비해 물리적 근접성이 떨어지고 따라서 실제적이지 않다고 여겨졌을 수 있다. 따라서 추후 연구에서는 물리적인 근접성을 통제하는 실험 설계를 통해 개인 간 비교와 집단 간 비교가 자기평가에 미치는 영향을 연구할 필요가 있다.

마지막으로 본 연구는 개인 간 비교와 집단 간 비교가 학업적 자기평가에 미치는 영향을 알아보기 위해 학교라는 맥락을 사용하였다. 따라서 학교 내에서 개인의 성적과 학교의 성적에 대한 피드백을 제공하였다. 그러나 집단을 더 축소하여 교실 혹은 교실 내 소집단으로 설정하여 실험을 할 경우는 결과가 다르게 나타날 가능성이 있다. 학교 간 비교는 개인의 수행이나 능력에 주는 정보의 양이 적고 추상적인 면이 있다. 반면 학교 내 개인의 성적은 더 진단적이고 구체적인 정보를 준다. 따라서 집단 간 비교보다 개인 간 비교가 자기평가에 더 큰 영향을 주었다고 가정할 수 있다. 이러한 대안 가설을 제거하기 위해서는 개인 간 비교보다 집단 간 비교가 더 진단적이고 객관적인 평가 지표가 될 수 있는 수준으로 집단을 설정하여 연구를 할 필요가 있다.

참 고 문 헌

김기정 (1984). 학업성취와 지각된 양육태도가 자아개념에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

김아영 (1994). 한국형 학구적 실패에 대한 내성 척도개발에 관한 연구. **교육학연구, 32**(3), 59-75.

김정식 (2011). 자기-타인 평가에서 자기해석과 종결욕구의 영향. **한국심리학회지: 산업 및 조직, 24**(2), 307-329.

문수백(2014). **KABC-Ⅱ 카우프만 아동 지능검사 Ⅱ**. 학지사심리검사연구소.

변지은, 이수정, 유재호, 이훈구 (1997). 개인의 인지적 종료 욕구와 정서에 대한 인식 정도가 직무 스트레스에 미치는 영향. **한국심리학회지: 산업 및 조직, 10**(2), 55-77.

서울특별시(2017). **2017 서울서베이 도시정책지표조사 보고서** (통계청 승인번호 제201011호).

송인섭 (1998). 『**인간의 자아개념 탐구**』. 서울: 학지사.

장은영, 한덕웅 (1999). 비교 대상의 선택에서 환류유형, 비교속성 및 통제감의 효과. **한국심리학회지: 사회 및 성격, 13**(2), 201-217.

장은영, 한덕웅 (2004). 사회비교의 목표, 대상 및 결과에 따른 자기정서의 경험. **한국심리학회지: 사회 및 성격, 18**(3), 127-153.

주미정, 이재식 (2013). 문화성향과 종결욕구에 따른 틀효과에서의 차이. **인지과학, 24**(2), 173-201.

조한익, 손선경 (2011). 학업스트레스와 학업자아개념을 매개로 한 부모학업비교행위와 학업성취 간의 경로분석. **미래청소년학회지, 8**, 1-21.

신종호, 임선영 (2009). 사회비교 방식이 지각변별 과제수행 및자기효능감에 미치는 영향. **교육심리연구, 23**(4), 753-768.

한덕웅 (1999). 사회비교의 목표 설정과 성공/실패 경험에 따른 비교 대상의 선택. **한국심리학회지: 사회 및 성격, 13**(2), 311-329.

한덕웅, 장은영 (2000). 사회비교의 목표, 대상 및 성공/실패에 따른 자기정서의 경험. **한국심리학회지: 사회 및 성격, 14**(3), 109-123.

Abrams, D., & Hogg, M. A. (2001). Collective identity: Group membership and self conception. *Blackwell handbook of social*

psychology: Group processes, 425-460.

Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Bowen, K. R. (2002). What we really know about our abilities and our knowledge. *Personality and Individual Differences, 33*(4), 587-605.

Alicke, M. D. (1985). Global self-evaluation as determined by the desirability and controllability of trait adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*(6), 1621.

Alicke, M. D. (2000). Evaluating social comparison targets. *In Handbook of social comparison* (pp. 271-293). Springer US.

Alicke, M. D., Klotz, M. L., Breitenbecher, D. L., Yurak, T. J., & Vredenburg, D. S. (1995). Personal contact, individuation, and the better-than-average effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(5), 804.

Alicke, M. D., & Sedikides, C. (2009). Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do. *European Review of Social Psychology, 20*(1), 1-48.

Alicke, M. D., Zell, E., & Bloom, D. L. (2010). Mere categorization and the frog-pond effect. *Psychological Science, 21*(2), 174-177.

Allison, S. T., Messick, D. M., & Goethals, G. R. (1989). On being better but not smarter than others: The Muhammad Ali effect. *Social Cognition, 7*(3), 275-295.

Altermatt, E. R., Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., & Greulich, F. K. (2002). Predicting changes in children's self-perceptions of academic competence: a naturalistic examination of evaluative discourse among classmates. *Developmental Psychology, 38*(6), 903.

Arens, A. K., & Watermann, R. (2015). How an early transition to high-ability secondary schools affects students' academic self-concept: Contrast effects, assimilation effects, and differential stability. *Learning and Individual Differences, 37*, 64-71.

Avila, L. T., Chiviacowsky, S., Wulf, G., & Lewthwaite, R. (2012).

Positive social-comparative feedback enhances motor learning in children. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(6), 849-853.

Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development, 69*(1), 140-153.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191.

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

Bargh, J. A. (1990). Auto-motives: Preconscious determinants of social interaction. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 93-130). New York, Guilford.

Baumeister, R. F. (2010). The self. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced Social Psychology: The state of the science* (pp. 139-175). OUP USA.

Baumgardner, A. H. (1990). To know oneself is to like oneself: self-certainty and self-affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(6), 1062.

Beach, L. R., & Mitchell, T. R. (1978). A contingency model for the selection of decision strategies. *Academy of Management Review, 3*(3), 439-449.

Beckman, L. (1973). Teachers′ and observers′ perceptions of causality for a child′s performance. *Journal of Educational Psychology, 65*(2), 198.

Blanton, H., Crocker, J., & Miller, D. T. (2000). The effects of in-group versus out-group social comparison on self-esteem in the context of a negative stereotype. *Journal of Experimental Social Psychology, 36*(5), 519-530.

Bouchey, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 673.

Brewer, M. B. (2007). The social psychology of intergroup relations : Social categorization, ingroup bias, and outgroup prejudice. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 695-715). New York: Guilford Press.

Brewer, M. B., & Weber, J. G. (1994). Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*(2), 268.

Brookover, W. B., Thomas, S., & Paterson, A. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*, 271-278.

Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition & Emotion, 15*(5), 615-631.

Buckingham, J. T., & Alicke, M. D. (2002). The influence of individual versus aggregate social comparison and the presence of others on self-evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(5), 1117.

Butler, R. (1998). Age Trends in the Use of Social and Temporal Comparison for Self Evaluation: Examination of a Novel Developmental Hypothesis. *Child Development, 69*(4), 1054-1073.

Buunk, B. P., Collins, R. L., Taylor, S. E., VanYperen, N. W., & Dakof, G. A. (1990). The affective consequences of social comparison: either direction has its ups and downs. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(6), 1238.

Cameron, J. E. (1999). Social identity and the pursuit of possible selves: Implications for the psychological well-being of university students. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 3*(3), 179.

Cantor, N., Mackie, D., & Lord, C. G. (1984). Choosing partners and activities: The social perceiver decides to mix it up. *Social Cognition, 2*(3), 256-272.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). Self-consciousness and reactance. *Journal of Research in Personality, 15*(1), 16-29.

Caporael, L. R., & Brewer, M. B. (1995). Hierarchical evolutionary theory: There is an alternative, and it's not creationism. *Psychological Inquiry, 6*(1), 31-34.

Caputo, D., & Dunning, D. (2005). What you don't know: The role played by errors of omission in imperfect self-assessments. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*(5), 488-505.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hilsdale. NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 2nd addition.

Collins, R. L. (2000). Among the better ones : Upward assimilation in social comparison. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison* (pp. 159 - 172). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Crabtree, J., & Rutland, A. (2001). Self evaluation and social comparison amongst adolescents with learning difficulties. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 11*(5), 347-359.

Cross, K. P. (1977). Not can, but will college teaching be improved?. *New Directions for Higher Education, 1977*(17), 1-15.

Darley, J. M., & Gross, P. H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 20.

Davis, D. A., Mazmanian, P. E., Fordis, M., Van Harrison, R. T. K. E., Thorpe, K. E., & Perrier, L. (2006). Accuracy of physician self-assessment compared with observed measures of competence: a systematic review. *Journal of the America Medical Association, 296*(9), 1094-1102.

DePaulo, B. M., & Bell, K. L. (1996). Truth and investment: Lies are told to those who care. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(4), 703.

DePaulo, B. M., & Kashy, D. A. (1998). Everyday lies in close and

casual relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 63.

Diener, E., & Fujita, F. (1997). Social comparisons and subjective well-being. In B. Buunk & R. Gibbons (Eds.), *Health, coping, and social comparison* (pp. 329-357). Mahwah, NJ:Erlbaum.

Ditto, P. H., & Lopez, D. F. (1992). Motivated skepticism: Use of differential decision criteria for preferred and nonpreferred conclusions. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(4), 568.

Felson, R. B. (1981). Self-and reflected appraisal among football players: A test of the Meadian hypothesis. *Social Psychology Quarterly,* 116-126.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*(2), 117-140,

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition, 2nd.* NY: McGraw-Hill, 16-15.

Gilovich, T., Griffin, D., & Kahneman, D. (Eds.). (2002). *Heuristics and biases: The Psychology of Intuitive Judgment.* Cambridge university press.

Goethals, G. R., & Darley, J. M. (1977). Social comparison theory: An attributional approach. In J. M. Suls & R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (pp.259-278). Washington, DC: Hemispheres.

Greenwald, A. G., & Pratkanis, A. R. (1984). The sell. In R. S. Wyer & T. K. Srull(Eds.), *Handbook of social cognition* (pp. 129-178). Psychology Press.

Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. *Psychological Perspectives on the Self, 3*(13), 7-181.

Haun, D. E., Zeringue, A., Leach, A., & Foley, A. (2000). Assessing the competence of specimen-processing personnel. *Laboratory*

Medicine, 31(11), 633-637.

Hewitt, M. P. (2005). Self-evaluation accuracy among high school and middle school instrumentalists. *Journal of Research in Music Education, 53*(2), 148-161.

Heaton, A. W., & Kruglanski, A. W. (1991). Person perception by introverts and extraverts under time pressure: Effects of need for closure. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17*(2), 161-165.

Hirt, E. R., Zillmann, D., Erickson, G. A., & Kennedy, C. (1992). Costs and benefits of allegiance: Changes in fans' self-ascribed competencies after team victory versus defeat. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(5), 724.

Hong, Y. Y., & Chiu, C. Y. (2001). Toward a paradigm shift: From cross-cultural differences in social cognition to social-cognitive mediation of cultural differences. *Social Cognition, 19*(3: Special issue), 181-196.

Houghton, D. C., & Grewal, R. (2000). Please, let's get an answer—any answer: Need for consumer cognitive closure. *Psychology & Marketing, 17*(11), 911-934.

Huguet, P., & Kuyper, H. (2008). Applying social psychology to the classroom.

Klein, W. M. (1997). Objective standards are not enough: affective, self-evaluative, and behavioral responses to social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(4), 763.

Klein, W. M. (2003). Effects of objective feedback and "single other" or "average other" social comparison feedback on performance judgments and helping behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(3), 418-429.

Kruglanski, A. W. (1989). The psychology of being" right": The problem of accuracy in social perception and cognition. *Psychological*

Bulletin, 106(3), 395.

Kruglanski, A. W., & Freund, T. (1983). The freezing and unfreezing of lay-inferences: Effects on impressional primacy, ethnic stereotyping, and numerical anchoring. *Journal of Experimental Social Psychology, 19*(5), 448-468.

Kruglanski, A. W., & Mayseless, O. (1990). Classic and current social comparison research: Expanding the Perspective. *Psychological Bulletin, 108*(2), 195.

Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind:" Seizing" and" freezing.". *Psychological Review, 103*(2), 263.

Kunda, Z. (1987). Motivated inference: Self-serving generation and evaluation of causal theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(4), 636.

Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological Bulletin, 108*(3), 480.

Levin, I. P., Schneider, S. L., & Gaeth, G. J. (1998). All frames are not created equal: A typology and critical analysis of framing effects. *Organizational Behavior and Human Decision processes, 76*(2), 149-188.

Lew, M. D., Alwis, W. A. M., & Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' self assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(2), 135-156.

Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(1), 91.

Major, B., Sciacchitano, A. M., & Crocker, J. (1993). In-group versus out-group comparisons and self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*(6), 711-721.

Markman, K. D., & McMullen, M. N. (2003). A reflection and evaluation model of comparative thinking. *Personality and Social Psychology Review, 7*(3), 244-267.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*(9), 954.

Marsh, H. W. (1984). Students′ evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential baises, and utility. *Journal of Educational Psychology, 76*(5), 707.

Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1224.

Marsh, H. W. (1987). Students′ evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research, 11*(3), 253-388.

Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*(2), 77-172.

Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal, 32*(2), 285-319

Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 377.

Marsh, H. W., Hau, K. T., & Craven, R. (2004). The Big-Fish-Little-Pond Effect Stands Up to Scrutiny. *American Psychologist*, 59, 268-271.

Marsh, H. W., Kong, C. K., & Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept:

counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(2), 337.

Marsh, H. W., Kuyper, H., Morin, A. J., Parker, P. D., & Seaton, M. (2014). Big-fish-little-pond social comparison and local dominance effects: Integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction, 33*, 50-66.

Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(1), 213.

McFarland, C., & Buehler, R. (1995). Collective self-esteem as a moderator of the frog-pond effect in reactions to performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(6), 1055.

Moller, J., & Koller, O. (2001). Dimensional comparisons: An experimental approach to the internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 826.

Morse, S., & Gergen, K. J. (1970). Social comparison, self-consistency, and the concept of self. *Journal of Personality and Social Psychology, 16*(1), 148.

Mussweiler, T. (2003). Comparison processes in social judgment: mechanisms and consequences. *Psychological Review, 110*(3), 472.

Mussweiler, T., & Rüter, K. (2003). What friends are for! The use of routine standards in social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 467.

Mussweiler, T., Rüter, K., & Epstude, K. (2004). The ups and downs of social comparison: mechanisms of assimilation and contrast. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(6), 832.

O'Connor, B. P., & Dyce, J. (1993). Appraisals of musical ability in bar

bands: Identifying the weak link in the looking-glass self chain. *Basic and Applied Social Psychology, 14*(1), 69-86.

Payne, J. W., Bettman, J. R., & Johnson, E. J. (1988). Adaptive strategy selection in decision making. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 14*(3), 534.

Pelham, B. W. (1995). Further evidence for a Jamesian model of self-worth: Reply to Marsh (1995). *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 1161-1165.

Pelham, B. W., & Swann, W. B. (1989). From self-conceptions to self-worth: on the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(4), 672.

Perloff, L. S., & Fetzer, B. K. (1986). Self - other judgments and perceived vulnerability to victimization. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 502.

Purkey, W. W. (1970). Self concept and school achievement. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1987). Toward an integration of cognitive and motivational perspectives on social inference: A biased hypothesis-testing model. *Advances in Experimental Social Psychology, 20*, 297-340.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory, with chapters.* Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 205-246). New York: America Press.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 141-156.

Runciman, W. G. (1966). Relative deprivation & social justice: Study attitudes social inequality in 20th century England.

Sanbonmatsu, D. M., & Fazio, R. H. (1990). The role of attitudes in

memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(4), 614.

Sedikides, C. (1993). Assessment, enhancement, and verification determinants of the self-evaluation process. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(2), 317.

Sedikides, C., Meek, R., Alicke, M. D., & Taylor, S. (2014). Behind bars but above the bar: Prisoners consider themselves more prosocial than non prisoners. *British Journal of Social Psychology, 53*(2), 396-403.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441.

Shore, T. H., Shore, L. M., & Thornton, G. C. (1992). Construct validity of self-and peer evaluations of performance dimensions in an assessment center. *Journal of Applied Psychology, 77*(1), 42.

Suls, J., Lemos, K., & Stewart, H. L. (2002). Self-esteem, construal, and comparisons with the self, friends, and peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(2), 252.

Suls, J., Martin, R., & Wheeler, L. (2002). Social comparison: Why, with whom, and with what effect?. *Current Directions in Psychological Science, 11*(5), 159-163.

Suls, J., & Wheeler, L. (2000). *Handbook of social comparison. Theory and Research*. Newyork: Plenum.

Stapel, D. A., & Blanton, H. (2004). From seeing to being: Subliminal social comparisons affect implicit and explicit self-evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(4), 468-481.

Stapel, D. A., & Blanton, H. (2007). *Social comparison theories: Key readings* (Vol. 1). Psychology Pr.

Stapel, D. A., & Koomen, W. (2000). Distinctiveness of others, mutability of selves: Their impact on self-evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(6), 1068.

Stapel, D. A., Koomen, W., & Van der Pligt, J. (1997). Categories of category accessibility: The impact of trait concept versus exemplar priming on person judgments. *Journal of Experimental Social Psychology, 33*(1), 47-76.

Swann Jr, W. B. (1990). To be adored or to be known? The interplay of self-enhancement and self-verification. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 408-448). New York: Guilford.

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Information (International Social Science Council)*, *13*(2), 65-93.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology.* CUP Archive.

Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology, 1(*2), 149-178.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The Social Psychology of Intergroup Relations, 33*(47), 74.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of inter group behavior in S Worchel & WG Austin (Eds) Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson.

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*(2), 193.

Taylor, S. E., Lerner, J. S., Sherman, D. K., Sage, R. M., & McDowell, N. K. (2003). Portrait of the self-enhancer: well adjusted and well liked or maladjusted and friendless?. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 165.

Taylor, S. E., Neter, E., & Wayment, H. A. (1995). Self-evaluation processes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(12), 1278-1287.

Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology, 21*, 181-227.

Tetlock, P. E. (1985). Accountability: The neglected social context of judgment and choice. *Research in Organizational Behavior, 7*(1), 297-332.

Tetlock, P. E., & Kim, J. I. (1987). Accountability and judgment processes in a personality prediction task. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(4), 700.

Trope, Y. (1986). Identification and inferential processes in dispositional attribution. *Psychological Review, 93*(3), 239-257.

Tropp, L. R., & Wright, S. C. (2001). Ingroup identification as the inclusion of ingroup in the self. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(5), 585-600.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). Rediscovering the social group: A self-categorization theory. Basil Blackwell.

Webster, D. M. (1993). Motivated augmentation and reduction of the over attribution bias. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(2), 261.

Webster, D. M., & Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(6), 1049.

Webster, D. M., Richter, L., & Kruglanski, A. W. (1996). On leaping to conclusions when feeling tired: Mental fatigue effects on impressional primacy. *Journal of Experimental Social Psychology, 32*(2), 181-195.

Wheeler, L., & Miyake, K. (1992). Social comparison in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*(5), 760.

Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin, 90*(2), 245.

Winter, L., & Uleman, J. S. (1984). When are social judgments made? Evidence for the spontaneousness of trait inferences. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(2), 237.

Woike, B. A., & Baumgardner, A. H. (1993). Global-specific incongruencies in self-worth and the search for self-knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*(3), 290-295.

Wood, J. V. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin, 106*(2), 231.

Wood, J. V., & Taylor, K. L. (1991). Serving self-relevant goals through social comparison. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research* (pp. 51-78). HiUsdale, NJ: Erlbaum.

Wyer, R. S., & Frey, D. (1983). The effects of feedback about self and others on the recall and judgments of feedback-relevant information. *Journal of Experimental Social Psychology, 19*(6), 540-559.

Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science, 149*(3681), 269-274.

Zell, E., & Alicke, M. D. (2009). Contextual neglect, self-evaluation, and the frog-pond effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*(3), 467.

Zell, E., & Alicke, M. D. (2010). The local dominance effect in self-evaluation: Evidence and explanations. *Personality and Social Psychology Review, 14*(4), 368-384.

Zell, E., & Alicke, M. D. (2013). Local dominance in health risk perception. *Psychology & Health, 28*(4), 469-476.

Zell, E., Strickhouser, J. E., & Alicke, M. D. (2017). Local dominance effects on self-evaluations and intrinsic motivation. *Self and Identity,* 1-16.

부 록

1. 설문 문항

가. 학업자아개념

번호	문 항 내 용	전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 다른 아이들보다 공부를 못하는 것 같다.	1	2	3	4	5
2	나는 다른 것은 몰라도 학교 성적에는 자신이 있다.	1	2	3	4	5
3	나는 공부를 잘 할 수 있는 재주를 타고 난 것 같다.	1	2	3	4	5
4	나는 공부를 너무 못한다고 느낀다.	1	2	3	4	5
5	나는 상급학교에 올라가서도 공부를 잘 할 수 있을 것 같다.	1	2	3	4	5
6	나는 공부로 성공하기는 틀린 것 같다.	1	2	3	4	5
7	나는 이만하면 공부를 잘하는 학생이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
8	나는 공부를 잘 할 자신이 없다.	1	2	3	4	5
9	나는 아무리 열심히 한다해도 좋은 성적을 받을 수 없다.	1	2	3	4	5
10	나는 앞으로의 시험에서 지금보다 더 좋은 성적을 받을 수 있다.	1	2	3	4	5
11	나는 공부를 못해서 창피하게 느낄 때가 많다.	1	2	3	4	5

12	나는 공부를 할 때 다른 사람보다 쉽게, 빨리 배우는 편이다.	1	2	3	4	5
13	나는 다른 아이들처럼 열심히만 하면 공부를 잘 할 수 있다.	1	2	3	4	5
14	나는 시험이라면 자신이 없다.	1	2	3	4	5
15	나는 마음만 먹는다면 다른 아이들보다 공부를 더 잘할 수 있다.	1	2	3	4	5
16	나는 누구보다도 머리가 나쁜 것 같다.	1	2	3	4	5
17	나는 공부를 잘 하므로 선생님, 부모님으로부터 칭찬을 많이 받을 수 있다.	1	2	3	4	5
18	나는 다른 아이들이 어려워하는 과목이라도 잘 해낼 수 있다.	1	2	3	4	5
19	나는 아무리해도 모든 과목을 다 잘할 수 없을 것 같다.	1	2	3	4	5
20	나는 조금만 공부를 해도 좋은 성적을 받을 수 있을 것 같다.	1	2	3	4	5

나. 인지종결욕구

번호	문 항 내 용	전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 예측할 수 없는 상황을 싫어한다.	1	2	3	4	5
2	나는 예기치 않은 행동들을 할 만한 사람들과 같이 있는 것을 좋아하지 않는다.	1	2	3	4	5
3	나는 내 친한 친구들의 행동을 예측할 수 있기 때문에 그들과 교제하는 것이 좋다.	1	2	3	4	5
4	나는 어떤 일이 일어날지 모르는 불확실한 상황에 뛰어드는 것을 즐긴다.	1	2	3	4	5

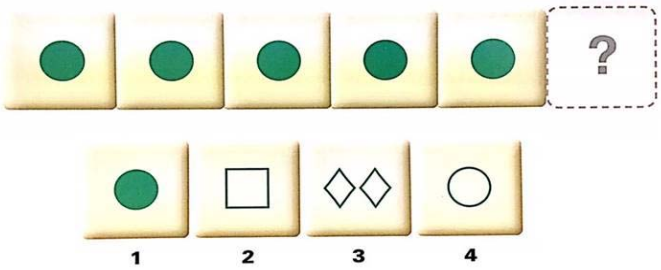
5	나는 대부분의 의사결정에 있어 고심하는 경향이 있다	1	2	3	4	5
6	나는 내 자신을 우유부단하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
7	나는 중요한 결정을 마지막 순간까지 미루는 경향이 있다.	1	2	3	4	5
8	나는 중요한 결정을 빠르고 대담하게 내리는 경향이 있다.	1	2	3	4	5
9	나는 한 사람이 여러 가지 뜻으로 해석될 수 있는 말을 하면 불쾌하다.	1	2	3	4	5
10	나는 어떤 사람의 말의 의미나 의도가 불명확할 때 불편함을 느낀다.	1	2	3	4	5
11	나는 내 인생의 어떠한 사건에 대한 이유에 대해 이해할 수 없을 때 불편함을 느낀다.	1	2	3	4	5
12	나는 중요한 일들에 혼란을 느낄 때 매우 짜증이 난다.	1	2	3	4	5
13	나는 어떠한 것에 대한 결정을 하고 난 후에도 또 다른 대안들에 대해 고심한다.	1	2	3	4	5
14	나는 심각한 갈등 상황에서 보통 양쪽 모두가 옳을 수 있다는 것을 인정한다.	1	2	3	4	5
15	나는 어떠한 문제에 대해 생각할 때, 최대한 많은 다른 의견들을 고려한다.	1	2	3	4	5
16	나는 항상 내가 직면한 문제들에 대해서 가능한 많은 해결책을 떠올린다.	1	2	3	4	5
17	규칙적으로 잘 계획된 생활이 내 성격에 맞는다.	1	2	3	4	5
18	나는 명확하고 구조화된 삶의 방식을 좋아한다.	1	2	3	4	5
19	나는 모든 것에 두는 자리를 정하고 그것들을 제자리에 놓는 것이 좋다.	1	2	3	4	5
20	변함없고 틀에 박힌 일상이 삶을 보다 즐길 수 있도록 해준다고 생각한다.	1	2	3	4	5

2. 실험 프로그램

가. 지각능력검사 화면(예시문항)

본 검사는 연속된 그림을 보고 규칙을 생각하여 빈칸에 들어갈 가장 적절한 그림을 고르는 것입니다. 아래 예시를 봅시다.

<예시>



정답은 '1'번 입니다. ● 모양이 계속 반복적으로 나오고 있으므로 ● 가 빈칸에 들어갈 그림으로 가장 적절합니다.

Abstract

Effect of Interperson comparison and intergroup comparison on Academic Self-Evaluation

Taehee Kim

Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of study is to explore the effect of interpersonal comparison and intergroup comparison on academic self evaluation. In Study 1, 137 6th elementary school students participated(m: 66, w: 71). After perception test, they got interpersonal comparison feedback(good, bad) and intergroup comparison feedback(good, bad) and they evaluated their own performance and ability. As a result, the interaction effect of interpersonal comparison and intergroup comparison was significant. Specifically, when participants got bad individual feedback, intergroup feedback was used to enhance their own self-evaluation. Whereas when participants got good individual feedback, intergroup feedback was ineffective. Main effect of interpersonal comparison was significant but main effect of intergroup

comparison was not significant. So Dominance of interpersonal comparison effect over intergroup comparison effect on academic self evaluation was identified. This results can be supported by local dominance effect. Study 2 is different with Study 1 in that comparison information is in extreme. In Study 2, 121 6th elementary school students participated(m: 60, w: 61). After perception test, they got interpersonal comparison feedback(very good, very bad) and intergroup comparison feedback(very good, very bad). They evaluated their own performance and ability. As a result, both interpersonal comparison and intergroup comparison influenced the academic self-evaluation significantly. Even though comparison information was in extreme, interpersonal comparison was dominant over intergroup comparison.. Unlike study 1, interaction effect wes not significant.

keywords : interpersonal comparison, intergroup comparison, academic self-evaluation, local dominance effect, self-enhancement
Student Number : 2014-20851