

아동의 목표 지향성에 따른 능력 칭찬과 노력 칭찬이 성취관련 태도에 미치는 영향*

정 윤 경¹⁾

가톨릭대학교 심리학과

본 연구는 성공에 대한 성인의 칭찬 유형(능력 칭찬 vs. 노력 칭찬)이 아동의 목표 지향성에 따라 성취 관련 태도에 미치는 효과를 검증하기 위한 것이다. 이를 위하여 초등학교 5, 6학년 98명의 목표 지향성을 조사하여 두 집단(수행 목표 vs. 학습 목표)으로 나누고 성공적 문제 풀이에 대하여 능력 또는 노력으로 칭찬한 다음 이어지는 문제 풀이에서 실패를 경험하게 한 후 성취와 관련된 아동의 반응으로 실패 귀인, 문제 선택, 정보 선택, 과제 지속성, 과제 흥미도 수준을 조사하였다. 그 결과는 다음과 같다. 먼저 수행 목표 지향성이 높은 아동은 능력 칭찬 조건보다 노력 칭찬 조건에서 보다 성취 지향적인 태도를 나타냈다. 이들은 노력 칭찬 조건에서 실패를 능력 보다는 노력으로 귀인 했고 수행 문제 보다 학습 문제를 더 많이 선택했으며 친구들의 점수 보다는 문제의 힌트를 더 많이 선택하였다. 반면, 학습 목표 지향성이 높은 아동은 귀인 방식에서는 칭찬 조건에 따른 차이가 유의미 하였으나 그 외의 반응에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

주요어 : 능력 칭찬, 노력 칭찬, 학습 목표, 수행 목표, 귀인 방식

* 본 연구는 가톨릭 대학교 교비연구비(M2011B000200051)를 지원받아 수행되었습니다.

1) 교신저자 : 가톨릭대학교 심리학과, 조교수 (E-mail : benijeong@catholic.ac.kr)

I. 서론

칭찬은 성취의 양과 질에 대한 정보를 제공하고 바람직한 행위를 강화하기 위한 언어적 보상 중 하나이다. 칭찬을 통해 아동들은 자신의 행위의 결과가 목표의 위계상에서 어느 지점을 통과하고 있는지를 알게 되며 자신의 기대 수준 또는 실제 행동 양식을 수정한다. 무엇보다 칭찬은 긍정적인 자기 인식을 강화하여 자신감을 높이고 학습 그 자체에 대한 희열과 기쁨을 맛보게 하여 독자적 노력을 지속하도록 동기화 한다(Brophy, 1981; Kanouse, Gumpert, & Canavan-Gumpert, 1981; Schunk, 1994).

그런데 지난 20여 년간 몇몇 연구들은 칭찬의 평가적, 보상적 측면이 아동의 성취적 태도에 부정적인 효과도 일으킬 수 있음을 주장해 왔다(Baumeister, Hutton, & Cairns, 1990; Butler, 1987; Dweck & Leggett, 1988). 가령, Butler(1987)는 수행의 결과에 대한 칭찬이나 보상이 아동에게 평가 지향적 태도를 취하게 함을 밝혔고, Baumeister와 동료들의 연구(1990)는 칭찬이 이후에도 계속 높은 수행을 해야 한다는 부담을 느끼게 하며 Dweck과 Leggett(1988)는 지능에 대한 칭찬이 도전이나 학습의 기회를 회피하도록 함을 증명하였다.

이러한 칭찬의 효과와 역효과의 갈등적 결과를 해결하기 위하여 연구자들은 서로 다른 칭찬의 유형이 아동에게 미치는 영향을 비교하였다. 먼저 Bernhardt와 Forehand(1974)의 초기 연구에서 어머니가 “잘 했어”와 같이 아무런 설명이 없는 언어적 보상보다 “잘했어, 너는 구슬을 잘 넣었구나”와 같이 칭찬의 대상이

되는 행동을 직접 기술했을 때 수행이 증가됨을 밝혔다. Kamins과 Dweck(1999)은 과정 중심의 칭찬이 인간 중심적 칭찬에 비해 위기상황에서 보다 탄력적인 반응을 유발함을 밝혀 칭찬의 여부 보다는 그 방식이 더 결정적임을 증명하였다. 또한 Mueller와 Dweck(1998)은 성공적 수행을 한 아동에게 노력과 지능으로 나누어 칭찬한 후 목표지향성, 과제에 대한 흥미, 자신감, 과제 수행의 지속성 등을 알아보았다. 그 결과 노력 칭찬은 지능 칭찬보다 전반적으로 성취동기를 높여 주어 아동의 과제에 대한 흥미, 자신감, 과제 지속성이 증가되도록 하여 노력 칭찬이 아동에게 과제가 평가적 상황이 아닌 자신의 능력을 개선할 수 있는 기회로 인식하게 하는 보다 효과적인 칭찬임을 밝혔다.

한편, 칭찬의 효과에 대한 국내의 연구를 살펴보면 교사들의 칭찬 빈도나 칭찬의 영역에 대한 연구(윤채영, 김경란, 김정섭, 2009), 교사나 또래에 의한 칭찬 프로그램의 실시에 따른 일반적인 칭찬의 효과를 검증한 연구(김은숙, 2006; 김해자, 2011; 정정희, 유형근, 신효선, 2008)들은 있으나 칭찬의 유형에 따라 아동의 반응이나 성취적 태도가 어떠한 영향을 받는지 연구한 것은 많지 않다. 목표 지향성을 비롯한 성취적 특성의 발달이 맥락에 의존하는 측면이 있다(Butler, 1987; Jagacinski & Nicholls, 1984)는 것을 고려한다면 칭찬 방식의 효과를 검증한 국내 연구가 반드시 필요하다. 가령, 동양에서는 서양에서와는 달리 칭찬을 자주하는 것이 역기능적이라 믿으며(김병극, 1996; Lewis, 1995; Salili, 1996), 칭찬을 적게 사용함이 밝혀졌다(남은영, 2008; 임태민, 2008).

특히 국내의 학생들은 과도한 학습의 압력과 경쟁적 비교와 압력에 노출되어 있어(이희란, 한덕웅, 2005; 한덕웅, 장은영, 2003), 학습의 즐거움 보다는 수행의 결과를 중시하는 성향을 획득했을 가능성이 높다. 실제로 한 국제 비교 연구에서 한국 학생들의 교과목 흥미도와 자신감 수준이 국제 학생 평가 프로그램(PISA: Programme for International Student Assessment) 참여국의 평균에도 미치지 못했으며 남학생의 수학 관련 자기 효능감은 전체 참여 국 중 최하위를 기록하였다. 연구진들은 “한국 학생들은 공부는 열심히 그리고 잘 하기는 하지만 즐거워하거나 스스로 원해서 하는 것은 아니다”라는 결론을 내리고 있다(한국 교육 과정 평가원, 2001). 이는 한국 학생들에게 학습 동기와 자신감과 같은 정의적 측면의 계발이 필요함을 제안한다. 다행히도 연구들은 목표지향성과 같은 성취적 태도가 학령기 교육적 입력에 따라 변화 가능한 심리적 상태임을 제안한다(Ames, 1992; Blumenfeld, 1992; Jagacinski & Nicholls, 1984). 경쟁적 보상 구조(Jagacinski & Nicholls, 1984), 평가의 기준에의 노출(Butler, 1987)과 같은 맥락 특성에 따라 목표 지향성이 다르게 나타남을 보여준 연구 결과는 성취동기가 상황에 따라 변화 가능함을 증명한 것이다. 실제로 Ames(1992)와 Blumenfeld(1992)의 연구는 교사의 교수 방법과 평가 방법이 학생들의 목표와 동기 유발에 영향을 준다는 것을 밝혀 목표 지향성이 환경적 입력에 따라 변화 가능한 특성임을 검증하였다. 이러한 점들에 근거하여 본 연구에서는 서로 다른 칭찬 방식이 아동의 성취적 태도에 어떠한 영향을 주는지를 검증하여 성취적 태

도의 변화의 가능성을 탐색하고자 하였다.

특히 본 연구에서는 노력 칭찬과 능력 칭찬이 아동의 성취 관련 태도에 미치는 효과를 비교해 보고자 하였다. 이는 노력 칭찬과 능력 칭찬이 각각 과정 중심적, 인간 중심적 칭찬이며, 통제 가능성 여부에서 대조를 이루는 대표적 칭찬 유형으로 칭찬의 방식에 따른 효과를 분명하게 제시해줄 것이기 때문이다. 무엇보다 이 둘은 아동의 성취동기와 관련된 인지적, 정서적, 행동적 측면에 다음과 같은 관련성을 맺는다.

먼저, 능력 칭찬과 노력 칭찬은 아동들에게 수행에 대한 적응적 귀인 방식을 학습하는 것과 직접적인 관련이 있다. 성공이나 실패의 원인을 무엇으로 귀인 하느냐에 따라 정서적 경험과 후속행동이 달라질 수 있다. 일반적으로 귀인은 원인의 소재, 안정성, 통제가능성이라는 세 가지 차원으로 분류(Weiner, 1986)되지만, 노력과 능력은 통제가능성에서 가장 큰 대조를 이룬다. 노력은 자신의 의지에 따라 그 정도를 조절할 수 있지만 능력은 상대적으로 통제 가능성이 낮다. 따라서 능력 귀인은 성공직후에는 자기 효능감을 높이지만(Schunk, 1994; Weiner, 1972), 실패 이후에는 스스로 통제할 수 없는 것에 대한 무능력감을 느끼게 하고 자신감이 더욱 낮아져 무기력한 반응을 일으킨다(Covington & Omelich, 1984). 반면 노력 귀인은 성공 후에는 자신에 대한 긍정적 정서를 경험하고 안정적인 노력을 계속하도록 할 뿐 아니라 실패의 경우에도 노력하지 않은 것에 대하여 후회하고 죄책감을 느끼게 하여 이를 회복하고 개선하려는 행동을 동기화할 수 있다(Covington & Omelich, 1984; Dweck,

1975; Jagacinski & Nicholls, 1984). 이러한 귀인 방식은 성인을 통해 직접 학습하거나 자신의 성취나 실패에 대한 성인의 반응을 통해 학습될 수 있다. 특히 성인의 칭찬은 아동들이 자신의 귀인 방식을 형성하는데 가장 직접적인 관련을 맺는 경험이다. 가령, 노력 칭찬을 한 경우 아동들이 보다 통제 가능한 대상에 귀인하도록 하여 적응적인 귀인 방식을 학습하도록 할 것이다.

다음, 노력과 능력 칭찬은 아동의 목표 지향성(goal orientation)의 발달과도 관련을 맺을 수 있다(Mueller & Dweck, 1998). 목표 지향성은 아동의 성취동기를 이해하고자 심리적 개념으로 학습 현장에서 큰 관심을 받고 연구되어 왔으며, 아동의 학습에 관한 내적 흥미와 전략 사용 및 지속성 등의 다양한 특성들을 설명하며(Ames, 1992; Butler, 1987; Dweck & Elliot, 1983; Elliott & Dweck, 1988; Harackiewicz, Baron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997; Kaplan & Midgley, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000), 수행 목표(performance goal)와 학습 목표(learning goal)로 구분된다. 수행 목표를 지향하는 사람은 과제를 자신의 능력이나 적성을 내보이기 위한 것으로 정의하는 반면 학습 목표를 지향하는 사람들은 과제 상황을 새로운 것을 배워 자신의 능력이나 적성을 계발하는 기회로 정의한다. 목표 지향성에 대한 수많은 선행 연구들은 아동의 목표 성향에 따라 서로 다른 인지, 정서, 행동적 태도를 지닌다는 것을 밝혀왔다. 학습 목표를 지향하는 아동들은 도전적인 과제를 선호하고 적극적인 학습 전략을 사용하여 이를 해결하는 과정을 통해 자신이 설정한 기준에 도달하여 높은 성

취감을 경험하고 학습에 관하여 흥미와 자신감을 갖는 반면(Ames & Archer, 1988; Weiner, 1986), 수행 목표를 강하게 지향하는 아동들은 어렵고 도전적인 과제는 회피하고 수행 과정에서 높은 불안을 경험한다. 따라서 실패 후 학습 목표 성향이 높은 아동들은 노력을 계속하는 숙달 지향적 반응을 보이는 반면 수행 목표를 높이 지향하는 아동은 회피하거나 포기하는 무기력한 반응을 보인다(Dweck & Leggett, 1988). 그런데 이러한 목표지향성 또한 성인의 반응을 통해서 형성될 수 있으며 이 중 능력 칭찬과 노력 칭찬은 그 발달에 관련을 맺을 것이다. 즉, 능력 칭찬은 기본적으로 결과에 대한 평가를 강조하는 피드백으로 아동의 수행 목표를 강화할 수 있으며 노력 칭찬은 변화의 과정을 중시하므로 학습 목표를 강화할 가능성이 높다.

또한 노력 칭찬은 능력 칭찬에 비해서 아동의 흥미나 자신감을 높여 과제를 지속적으로 수행하도록 할 가능성이 높다. 성공적 수행에 대하여 아동의 능력을 칭찬한 경우 아동은 자신의 능력이 평가받는다는 생각으로 다시 과제에 도전하는 것을 부담스러워할 수 있으나 노력 위주의 칭찬은 자신의 수행의 구체적인 과정에 주의를 기울이게 하여 과제에 대한 흥미를 복돋을 수 있다. 실제로 몇몇 연구들은 과제 수행에 대한 성인의 반응을 통해 과제에 대한 흥미도에 차이가 나타남을 증명하였다(서신영, 2009; Mueller & Dweck, 1998).

요컨대 능력 칭찬과 노력 칭찬은 아동에게 보다 적응적인 성취 지향성을 형성하는데 있어 주요한인지, 정서, 행동적 반응에 대조적인 영향을 미치는 언어적 피드백이다. 무엇 보다

실패와 같은 위기의 상황에서 그 효과가 더욱 두드러지는 방식으로 그 효과의 차이가 국내에서도 반드시 연구되어야 할 주제이다. 따라서 본 연구에서는 성공에 대한 노력 칭찬과 능력 칭찬이 실패의 상황에서 성취와 관련된 아동의 반응에 어떠한 영향을 미치는가를 직접 살펴 볼 것이다.

더불어 본 연구에서는 능력과 노력 칭찬의 효과가 아동의 특성과 어떠한 상호 작용을 보이는지를 탐색 하고자 하였다. 개인적 특성 중 본 연구에서는 아동의 목표 지향성에 초점을 맞추었는데, 이는 목표 지향성이 성취와 높은 관련을 맺으며 학령기 이후 개인차가 뚜렷하게 드러나면서도 여전히 성인의 반응에 의해 영향을 받을 수 있는 변인이기 때문이다(박민혜, 정운경, 2012; Mueller & Dweck, 1998). 노력과 능력 칭찬의 효과가 학습 목표를 지향하는 아동과 수행 목표를 지향하는 아동들에게서 다르게 나타날 수 있으며 본 연구에서는 이러한 가능성을 직접 검증하고자 하였다. 가령, 능력의 평가나 비교를 목표로 삼는 수행 목표 지향적 아동들에게 노력 칭찬은 자신의 능력이 인정되지 않는 피드백으로 생각하여 오히려 과제에 대한 흥미를 잃게 할 수 있다. 이는 능력을 중요시 하는 아동들이 종종 노력을 숨기고 열심히 공부했다고 인정하기를 거부하여 자신의 능력을 부각시키려는 경향성과도 일맥상통하는 예측이다(Covington & Omelich, 1984; Nicholls, 1978). 반대로 능력 칭찬이 학습 목표를 가진 아동들에게는 수행 목표를 가진 아동들에 비해 역기능적인 효과가 적을 수 있다. 이는 학습 목표를 높이 지향하는 아이들의 경우 능력 차원의 피드백에 덜

예민하게 반응하는 태도가 학습되었기 때문일 것이다. 그런데 어떤 연구도 아동의 목표 지향성에 따라 칭찬의 효과가 다르게 나타날 수 있는 가능성을 직접 검증하지는 않았다. 따라서 본 연구에서는 초등학교 학생들의 목표 지향성에 따라 칭찬 유형(노력 칭찬과 능력 칭찬)이 아동의 성취 관련 태도에 어떠한 영향을 미치는가를 검증하기 위한 연구를 설계 하였다.

본 연구에서는 아동의 성취 관련 태도를 측정하기 위해서 실패 후 아동의 반응으로 실패에 대한 귀인 방식, 문제 선택, 정보 선택, 과제 지속성 및 과제 흥미도를 다음과 같이 조사하였다(Mueller & Dweck, 1998). 귀인 방식은 능력 귀인과 노력귀인으로 나뉘며 능력 귀인 보다는 노력 귀인이 보다 높은 성취적 태도를 의미한다. 문제 선택은 아동이 어떤 목표 지향성을 가지는지를 알아보기 위한 문항으로(Mueller & Dweck, 1998) 학습 문제와 수행 문제로 나누어졌다. 학습 문제를 선택하는 것이 보다 높은 성취적 태도를 가짐을 의미한다. 정보 선택 문항에서 아이들은 다른 사람의 점수나 문제를 푸는 힌트 중 하나를 선택 할 수 있으며 후자에 대한 선택이 보다 높은 성취적 태도를 의미한다. 마지막으로 과제 지속성은 과제를 계속 할지 하지 않을지에 대한 선택을 의미하며 과제 흥미도란 해당 문제 풀이를 얼마나 흥미롭게 생각하는지를 묻는 문항으로 성취적 태도와 높은 관련을 맺는 정서적 경험이다(Izard, 2002).

요컨대 본 연구에서는 칭찬 유형에 따른 아동의 성취 관련 태도를 알아보고 더불어 이들 간의 관련성이 아동의 목표 지향성에 따라

어떻게 다른지를 탐색하고자 하였다. 보다 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 성공적 수행에 대하여 노력 칭찬과 능력 칭찬을 받은 집단은 이어지는 수행에서 실패 후 귀인 방식, 문제 선택, 정보 선택, 과제 지속성, 그리고 과제 흥미도에서 차이를 보이는가?

연구문제 2. 성공에 대한 능력 칭찬과 노력 칭찬이 성취 관련 태도와 맺는 관련성이 아동의 목표 지향성에 따라 달리 나타나는가?

II. 연구방법

1. 연구 참여자

수도권 지역에 초등학교 5학년, 6학년에 재학 중인 아동 100명을 대상으로 먼저 설문지를 실시하였다. 수거된 설문지 중 불완전한 응답자료 2부를 제외한 98부를 작성한 아동들이 실험에 참여하였다. 설문지를 통해 아동들의 목표지향성을 조사한 결과, 학습 목표를 수행 목표보다 높게 지향하는 아동은 40(40.8%)명, 학습 목표 보다 수행 목표를 더 높게 지향하는 아동은 58(59.2%)명으로 본 연구에 참여한 아동의 경우, 학습 목표 보다 수행 목표를 지향하는 아동의 비율이 높았다. 이를 근거로 아동들을 각각 학습 목표 성향과 수행 목표 성향으로 나눈 후 각 집단의 아동들을 임의적으로 노력 칭찬 조건과 능력 칭찬 조건에 할당하였다. 조건 별 아동의 수를 표 1에 제시하였다. 본 연구에서 초등학교 5, 6학년을 대상으로 한 이유는 이 연령대의 아동들이 국

표 1. 실험 조건 별 아동의 수

	아동의 목표 지향성	
	학습 목표	수행 목표
노력 칭찬 조건	22	28
능력 칭찬 조건	18	30

내외의 연구에서 동기적 특성에 있어서 개인차가 뚜렷하게 나타났으며(정윤경, 2007; Harter, 1981), 성공과 실패의 원인을 능력, 노력, 과제의 난이도, 행운 등으로 구분할 수 있는 인지적 능력을 갖추고 있고 성인의 반응에 민감하게 영향을 받는 시기이기 때문이었다.

2. 측정 도구 및 실험 재료

목표지향성

본 설문지는 목표 지향성에 따라 아동들을 구분 짓기 위해 실시되었다. Ames와 Archer(1988)의 목표 지향성 척도를 유미영(1997)이 번안하여 남지연(2006)이 사용한 검사지를 수정하여 사용하였다. 학습 목표 지향성과 수행 목표지향성 하위 요인별로 8개 문항씩 포함되어 있는 6점의 Likert식 척도이다. 본 연구에서 사용된 목표지향성 척도의 하위 유형 별 신뢰도(Cronbach α)는 학습 목표 지향성은 .81이고 수행 목표 지향성 검사는 .64였다.

K-Raven's progressive Matrix

아동에게 성공과 실패의 피드백을 주기 위한 실험 재료로 사용한 문제들이다. Raven's progressive Matrix의 한국판(임호찬, 2003)을 사용하였다. 이는 시공간적 추론 및 문제 해결

을 알아보도록 개발된 고차원적인 시각적 구성능력을 측정하는 도구이다. 본 연구에서는 1차 2차 문제 풀이를 위해 각각 10문항씩 난이도를 유사하게 선택하여 사용하였다. 본 연구에 참여한 아동들은 1차 2차에서 평균 점수(표준편차)가 각각 6.3(1.7)과 6.7(1.9)로 그 차이가 유의미하지 않았다.

3. 연구 절차

사전 검사 단계에서는 목표지향성 설문지를 담임선생님 감독 하에 실시하여 회수하였다. 설문지 반응에 근거하여 수행 목표와 학습 목표 중 어떤 것을 보다 높이 지향하는가에 따라 두 집단으로 나누고 각 집단의 아동들을 무선으로 두 칭찬 집단에 할당하여 다음과 같이 본 실험을 실시하였다.

본 실험은 첫 번째 문제 풀이, 조건에 따른 칭찬하기, 두 번째 문제 풀이, 실패 경험 조작 후 종속 변인들의 측정 및 사후 설명 순으로 이루어 졌다.

첫 번째 문제 풀이에서 아동들은 개인 적으로 Raven Matrix 10문제를 4분 동안 풀었다. 채점 후 아동에게 점수를 알려주고 각 집단에 해당되는 칭찬을 반복해 들려주었다. 능력 칭찬의 경우 “머리 정말 좋다, IQ가 높은 것 같다”와 같은 피드백을, 노력 칭찬 집단의 경우 “정말 열심히 했구나, 차분히 잘 풀었다”와 같은 피드백을 제공하였다.

두 번째 문제 풀이 단계에서는 첫 단계에서 풀었던 문제들과 같은 난이도 수준의 Raven Matrix 10문제를 풀도록 하였다. 두 번째 문제 풀이에 대한 채점 후 맞춘 수의 절반을 말해

주어 실패를 경험하게 하였다. 가령, 8개 맞춘 아이에게, “이번엔 4개 밖에 못 맞췄어, 처음보다 점수가 저조하네.”라고 지시하였다. 다음, 성취적 태도와 관련된 반응을 측정하기 위해 아래의 종속 변인들을 다음의 순서대로 아동에게 질문하였다.

실패에 대한 귀인 방식

아동들에게 점수가 저조한 원인이 무엇인지를 묻는 질문으로 노력에 귀인 하는 문항(노력이 부족해서)과 능력에 귀인 하는 문항(머리가 안 좋아서)을 제시하여 선택하게 하였다.

문제 선택

아동들에게 만약에 이런 문제를 또 풀게 된다면 두 가지 유형 중 무엇을 선택하겠는가를 질문하였다. 학습 문제는 “어렵지만 새로운 것을 알 수 있는 문제”이며 수행 문제는 “네가 얼마나 잘하는지를 보여줄 수 있는 문제”이다.

정보 선택

아동이 문제 풀이 후 어떤 정보를 선택하는지를 알아보는 문항으로 다음의 두 유형의 정보중 하나를 선택하게 하였다. ‘힌트’는 문제를 푸는데 필요한 전략이나 방식에 대한 정보이며 ‘친구 점수’는 문제를 같이 푼 다른 친구들에 대한 정보이다.

과제 지속성

이는 아동이 과제를 계속하고자 하는 의도를 측정하는 질문으로 “이번에는 시간을 가지고 천천히 다시 한 번 풀어볼래?”하고 물은 후 ‘예/아니오’ 중 하나를 선택하게 하였다.

과제 흥미도

과제에서 해결한 문제가 얼마나 흥미로웠는지를 물어보는 질문으로 Likert 7점 척도에 답하도록 하였다.

아동의 반응이 모두 완료 된 후 사후 설명으로 실제 아동이 맞춘 수를 알려 주어 본 연구의 실패 경험으로 인한 부정적 영향을 최소화하도록 하였다.

4. 자료 분석

측정 도구의 신뢰도 검증의 위해 Cronbach's α 값을 산출하였고, 칭찬 유형에 따라서 종속변인에 대한 반응이 차이가 나는가를 검증하기 위하여 실패 귀인, 문제 선택, 정보 선택, 과제 지속성과 같은 범주적 변인과 같은 종속변인에 대해서는 교차분석을 과제 흥미도에 대해서는 독립 집단 차이검증을 실시하였다.

III. 결과와 해석

본 연구에서는 능력 칭찬과 노력 칭찬이 아동들의 성취적 태도에 미치는 효과를 검증하고 이러한 효과가 아동의 목표 지향성에 따라 달리 나타나는가를 탐색하고자 하였다. 먼저 아동의 목표 지향성을 고려하지 않고 칭찬 유형에 따른 결과를 제시하고 목표 지향성에 따른 칭찬의 효과를 수행 목표를 지향하는 아동과 학습 목표를 지향하는 아동의 순으로 제시하였다.

아동 전체에 대한 칭찬 조건에 따른 아동의

반응을 검증하기 위하여 실패 귀인, 문제 선택, 정보 선택 그리고 과제 지속성에 대한 질문의 반응을 칭찬 유형과 교차 분석한 결과, 과제 지속성($X^2(1)=.22$, n.s.)을 제외하고 모든 유형의 종속변인에서 칭찬에 따른 차이가 유의미하였다. 능력 칭찬 조건보다 노력 칭찬 조건에서 아동은 능력 귀인 보다는 노력 귀인을($X^2(1)=14.30$, $p<.01$), 수행 문제보다는 학습 문제를($X^2(1)=10.26$, $p<.01$), 친구들의 침수보다는 문제 힌트를($X^2(1)=9.22$, $p<.01$), 선택하였다(표 2, 3, 4, 5). 과제 흥미도에서는 능력 칭찬($M=5.8$, $SD=.23$)을 받은 아동들과 노력 칭찬($M=5.1$, $SD=.25$)을 받은 아동들 간의 차이가 독립 표본 차이 검증 결과 통계적으로 유의미하지 않았다. 목표 지향성에 따라 아동을 나누지 않고 모든 아동을 대상으로 분석한 결과는 서론에서 예측되어진 것과 유사하게 노력 칭

표 2. 칭찬 유형에 따른 귀인 방식

		귀인 방식	
		능력	노력
칭찬 방식	능력	빈도 (기대빈도)	30 (21.1)
	노력	빈도 (기대빈도)	17 (25.9)
	능력	빈도 (기대빈도)	14 (22.9)
	노력	빈도 (기대빈도)	37 (28.1)

표 3. 칭찬 유형에 따른 문제 선택

		문제 선택	
		수행	학습
칭찬 방식	능력	빈도 (기대빈도)	32 (24)
	노력	빈도 (기대빈도)	15 (23)
	능력	빈도 (기대빈도)	18 (26)
	노력	빈도 (기대빈도)	33 (25)

표 4. 칭찬 유형에 따른 정보 선택

		정보 선택		
			친구점수	힌트
칭찬 방식	능력	빈도	17	30
		(기대빈도)	(11)	(36)
	노력	빈도	6	45
		(기대빈도)	(12)	(39)

표 5. 칭찬 유형에 따른 과제 지속성

		과제 지속성		
			예	아니오
칭찬 방식	능력	빈도	42	5
		(기대빈도)	(41.7)	(5.3)
	노력	빈도	45	6
		(기대빈도)	(45.3)	(5.7)

찬이 능력 칭찬에 비해 아동들을 보다 성취 지향적으로 이끄는 것으로 나타났다. 다음 단락에서는 아동의 목표 지향성에 따라 구분하여 칭찬 유형의 효과를 제시하였다.

수행 목표 지향성을 가진 아동들에 대한 칭찬의 효과

본 연구에 참여한 98명 아동 중 수행 목표

표 6. 칭찬 유형에 따른 귀인 방식(수행 목표 지향성이 높은 아동)

		귀인 방식		
			능력	노력
칭찬 방식	능력	빈도	20	8
		(기대빈도)	(14.5)	(13.5)
	노력	빈도	10	20
		(기대빈도)	(15.5)	(14.5)

를 지향하는 58명을 대상으로 노력 칭찬과 능력 칭찬의 효과를 종속 변인별로 살펴본 결과가 다음과 같다(표 6, 7, 8, 9 참조).

먼저 아동의 실패에 대한 귀인 방식에서 칭찬 유형에 따른 차이가 유의미하였는데 ($X^2(1) = 8.42, p < .01$), 노력 칭찬을 한 경우에 노력

표 7. 칭찬 유형에 따른 문제 선택(수행 목표 지향성이 높은 아동)

		문제 선택		
			수행	학습
칭찬 방식	능력	빈도	22	6
		(기대빈도)	(5.4)	(12.6)
	노력	빈도	10	20
		(기대빈도)	(16.6)	(14.9)

표 8. 칭찬 유형에 따른 정보 선택(수행 목표 지향성이 높은 아동)

		정보 선택		
			친구선택	힌트
칭찬 방식	능력	빈도	11	17
		(기대빈도)	(6.8)	(21.2)
	노력	빈도	3	27
		(기대빈도)	(7.2)	(22.8)

표 9. 칭찬 유형에 따른 과제 지속성(수행 목표 지향성이 높은 아동)

		과제 지속성		
			예	아니오
칭찬 방식	능력	빈도	25	3
		(기대빈도)	(25.6)	(2.4)
	노력	빈도	28	2
		(기대빈도)	(27.4)	(2.6)

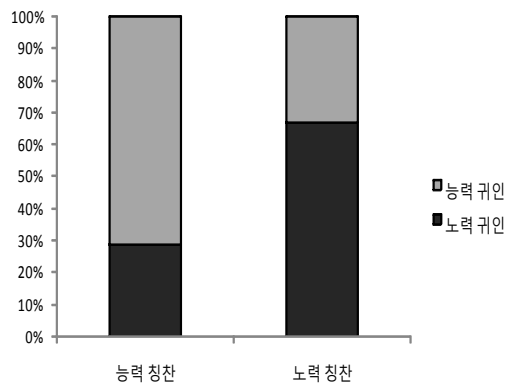


그림 1. 칭찬 유형에 따른 아동의 귀인 방식
(수행 목표 지향성이 높은 아동)

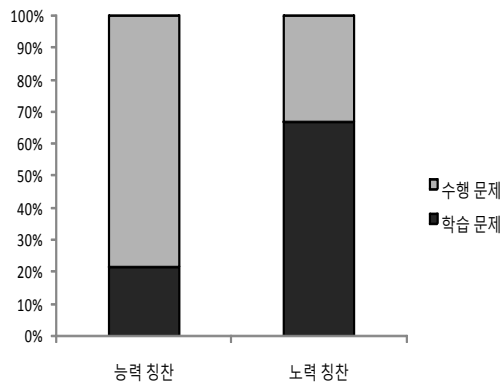


그림 2. 칭찬 유형에 따른 아동의 문제 선택 비율
(수행 목표 지향성이 높은 아동)

귀인이 능력 칭찬을 한 경우 능력 귀인의 비율이 각각 더 높았다(그림 1). 문제 선택에서 칭찬 조건에 따른 차이가 유의미하였는데 ($X^2(1)=11.98, p<.01$), 능력 칭찬 조건에서보다 노력 칭찬 조건에서 아동들은 수행 문제보다 학습 문제를 더 많이 선택하였다(그림 2).

정보 선택에서도 칭찬 조건에 따른 차이가 나타났는데 ($X^2(1)=6.78, p<.01$), 능력 칭찬에서

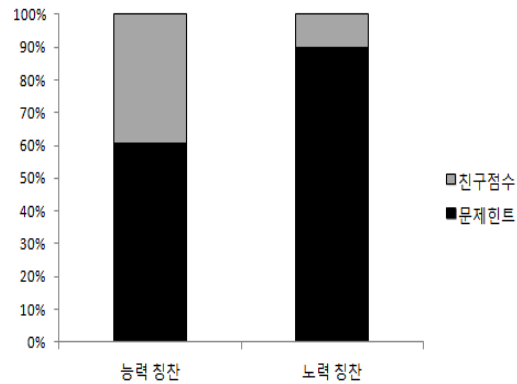


그림 3. 칭찬 유형에 따른 정보선택 비율
(수행 목표 지향성이 높은 아동)

보다 노력 칭찬을 한 경우 친구의 점수 보다 문제의 힌트를 선택하는 비율이 높았다(그림 3).

과제 지속성에서는 유의미한 차이가 없었는데($X^2(1)=.301, n.s.$), 조건에 상관없이 대부분의 아이들이 계속해서 문제를 풀기를 원했다.

칭찬 조건에 따른 과제 흥미도를 비교한 결과, 노력 칭찬 조건($M=5.9, SD=.21$)과 능력 칭찬 조건($M=5.1, SD=.25$)의 차이가 유의미하지 않았다($t(56)=2.18, n.s.$).

학습 목표 지향성이 높은 아동들에 대한 칭찬의 효과

학습 목표를 보다 높이 지향하는 아동에 대한 노력 칭찬과 능력 칭찬에 따른 결과가 다음과 같다(표 10, 11, 12, 13).

실패의 원인에 대한 귀인 방식에서 칭찬 조건에 따른 차이가 유의미하였는데($X^2(1)=6.19, p<.01$), 노력 칭찬을 한 경우에는 노력 귀인이 능력 칭찬을 한 경우 능력 귀인의 비율이 각각 더 높았다(그림 4).

표 10. 칭찬 유형에 따른 귀인 방식(학습 목표 지향성이 높은 아동)

		귀인 방식	
		능력	노력
칭찬 방식	능력	빈도 (기대빈도)	9 (5.9)
	노력	빈도 (기대빈도)	4 (7.2)
	능력	빈도 (기대빈도)	9 (12.2)
	노력	빈도 (기대빈도)	18 (14.9)

표 11. 칭찬 유형에 따른 문제 선택(학습 목표 지향성이 높은 아동)

		문제 선택	
		수행	학습
칭찬 방식	능력	빈도 (기대빈도)	9 (7.7)
	노력	빈도 (기대빈도)	8 (9.4)
	능력	빈도 (기대빈도)	9 (10.4)
	노력	빈도 (기대빈도)	14 (12.7)

표 12. 칭찬 유형에 따른 정보 선택(학습 목표 지향성이 높은 아동)

		정보 선택	
		친구점수	힌트
칭찬 방식	능력	빈도 (기대빈도)	5 (3.6)
	노력	빈도 (기대빈도)	3 (4.4)
	능력	빈도 (기대빈도)	13 (14.4)
	노력	빈도 (기대빈도)	19 (17.6)

실패 후 새로운 문제에 대한 문제 선택에서 칭찬 조건에 따른 차이가 유의미하지 않았다($X^2(1)=.79, p=.281$). 칭찬 조건에 상관없이 학습 목표지향성을 높이 갖는 아동들은 수행 문제보다 학습 문제를 더 많이 선택하였다.

정보 선택에서는 칭찬 조건에 따른 차이가

표 13. 칭찬 유형에 따른 정보(학습 목표 지향성이 높은 아동)

		과제 지속성	
		예	아니오
칭찬 방식	능력	빈도 (기대빈도)	16 (15.3)
	노력	빈도 (기대빈도)	2 (2.7)
	능력	빈도 (기대빈도)	18 (18.7)
	노력	빈도 (기대빈도)	4 (3.3)

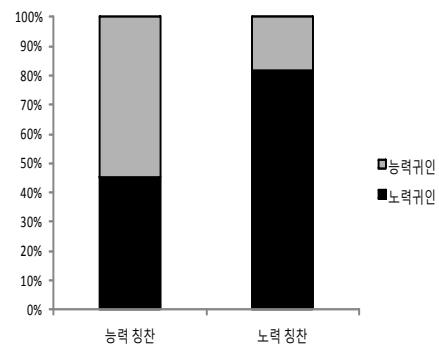


그림 4. 칭찬 유형에 따른 아동의 귀인 비율 (학습목표지향성이 높은 아동)

나타나지 않았다($X^2(1)=2.63, p=.104$). 학습 목표지향성을 높이 갖는 아동들의 경우 능력 칭찬 조건, 노력 칭찬 조건에 모두에서 친구의 점수 보다 문제의 힌트를 선택하는 빈도가 높았다.

과제 지속성에서도 칭찬 조건에 따른 차이가 유의미 하지 않았으며($X^2(1)=.076, p=.782$), 능력 칭찬 조건, 노력 칭찬 조건 모두에서 아동들은 계속해서 문제를 풀기를 원했다.

마지막으로 두 칭찬 조건에 따른 과제 흥미도를 비교한 결과, 능력 칭찬 조건($M=5.9, SD=.88$)과 노력 칭찬 조건($M=6.1, SD=1.28$)의 차이가 유의미하지 않았다($t(56)=2.18, n.s.$).

IV. 논 의

본 연구는 서로 다른 칭찬 유형에 따른 아동의 성취 관련 태도를 조사 하여 칭찬의 효과에 대한 갈등적 결과를 설명하고자 하였다. 더불어 본 연구에서는 아동이 지향하는 목표에 따라 칭찬 유형의 효과가 차이가 있는지를 탐색하고자 하였으며 그 결과가 다음과 같다.

먼저 아동의 목표 지향성을 고려하지 않고 전반적인 노력 칭찬과 능력 칭찬의 효과를 알아본 결과, 노력 칭찬은 능력 칭찬에 비해 아동의 성취동기와 관련된 태도에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 노력 칭찬 조건에서 보다 많은 아동들이 학습 목표를 지향하는 문제를 선택했으며 능력 칭찬 조건에서는 수행 목표를 지향하는 문제를 선택하였다. 실패에 대한 귀인에서도 칭찬 유형에 따라 아동의 귀인 방식이 차이가 났는데, 노력 칭찬조건에서는 노력으로 능력 칭찬조건에서는 능력에 귀인 하는 아동이 보다 많았다. 실패 후 정보를 선택하는 질문에서도 칭찬 유형에 따른 차이는 분명하였다. 능력 칭찬에서는 문제를 푸는데 필요한 힌트보다 다른 친구들의 점수에 대한 정보를 보다 많이 선택하였다. 이는 과제 수행이 배우는 과정이라기보다 자신의 능력을 평가 받는 상황이라 믿는 아동들의 두드러진 특징으로(Mueller & Dweck, 1998), 능력 칭찬이 아동들에게 학습의 즐거움 보다는 평가의 부담을 준다는 것을 지지하는 결과이다. 반면, 노력을 칭찬한 경우 아동들은 친구의 점수 보다는 문제를 푸는 힌트를 보다 많이 선택하였다. 마지막으로 성공에 대하여 노력 칭찬을 받은 아동들은 실패 후에도 능력

칭찬을 받은 아동들에 비해 과제에 대한 흥미도가 높았다. 요컨대, 능력 칭찬과 노력 칭찬의 효과는 서양의 연구 결과와 거의 일치하였으며(Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998), 칭찬의 방식이 초등학교 고학년의 성취와 관련된 태도와 관련이 있음을 제안하였다.

다음 본 연구에서는 아동의 목표 지향성에 따라 능력과 노력 칭찬의 효과가 달리 나타나기를 조사하였으며 그 결과가 다음과 같다.

수행 목표를 높이 지향하는 아동들에게 성공에 대한 칭찬의 효과는 분명히 나타났다. 문제 해결에 대하여 칭찬을 받은 후 후속 문제에서 실패했을 때, 능력 칭찬을 받은 경우 대부분의 아이들은 능력에 귀인 하였으나 노력 칭찬을 받은 아이들은 노력 부족으로 귀인 하였다. 또한 정보 선택에서 노력 칭찬을 받은 경우 대부분의 아동들이 다른 친구의 점수 보다는 문제의 힌트를 선택하였다. 이러한 결과는 수행 목표를 지닌 아동들에게도 노력 칭찬은 과제를 통해서 자신의 능력을 평가하고 비교하려는 것보다 무엇인가를 배워 능력을 발전시키고자 하는 의도를 강화하였음을 제안하는 것이다. 무엇보다 수행 목표를 지향하는 아동들에게 자신이 얼마나 똑똑한지를 보여줄 평가 문제와 어렵지만 배울 것이 많은 학습 문제 중 하나를 선택하도록 했을 때 노력 칭찬을 받은 아동들은 실패 후에도 학습 문제를 보다 많이 선택하였다. 반면 수행 목표를 지향하는 아동들에 대하여 능력 칭찬을 한 경우 아동들은 대부분 수행 문제를 선택하였다.

수행 목표를 지향하는 아동들의 경우 자신의 능력을 평가하고 증명하려는 태도를 가지고 과제에 임했을 것이다. 따라서 성공에 대

한 능력 칭찬은 이러한 경향성을 유지 또는 공고히 할 것임에 분명하나 노력 칭찬이 어떠한 영향을 미칠 것인지는 불분명하였다. 서론에서 우리는 능력의 평가가 중요한 아동들은 능력을 중심으로 칭찬받지 않았다는 점에서 동기가 낮아지고 과제에 대한 흥미를 잃을 수도 있을 것으로 예상하였다(Covington & Omelich, 1984; Nicholls, 1978). 하지만 본 연구의 결과는 수행 목표를 높이 가진 아동들에 대한 노력 칭찬은 실패를 통제 가능한 차원에 귀인 하도록 하였으며 이후 문제 선택에서도 수행 문제 보다는 학습 문제를 선택하도록 하는 등 보다 성취 지향적인 태도를 불러일으켰음을 보여주었다. 이러한 본 연구의 결과는 수행 목표를 높이 지향하는 아동들에 대하여 능력 칭찬보다 노력 칭찬이 성취와 관련하여 보다 바람직한 태도를 취하도록 이끌 수 있음을 증명한 것이다. 특히 수행 목표를 높이 지향하는 아동이 보다 많은(서신영, 2009; 정윤경, 2007) 우리나라에서 이러한 칭찬의 효과는 그 의미가 더 크다고 할 수 있겠다.

학습 목표를 지향하는 아동들에 대한 결과는 수행 목표를 지향하는 아동들에 대한 것과 조금 달랐다. 먼저 실패에 대한 귀인에서 수행 목표를 지향하는 아동들과 마찬가지로 칭찬 유형의 효과가 유의미하였다. 능력 칭찬 조건에서 이들은 자신의 실패를 능력에 노력 칭찬 조건에서는 실패를 노력에 귀인 하였다. 칭찬의 방식이 직접적으로 수행 결과의 원인을 전수하므로 결과에 대한 해석 방식을 바로 습득한 것으로 볼 수 있다. 그러나 문제 선택, 정보 선택 그리고 흥미도에는 그 양상이 수행 목표 아동들과 다르게 나타났다. 즉, 학습 목

표를 지향하는 아동들은 능력 칭찬 조건이나 노력 칭찬 조건에서 모두 학습 문제를 많이 선택하였으며 정보 선택에서도 모두 문제에 대한 힌트를 친구 점수 보다 많이 선택했으며 두 조건에 따른 차이가 유의미 하지 않았다. 흥미도 수준에도 두 조건의 차이가 나타나지 않았다. 이는 학습 목표를 높이 가진 아동들은 능력 칭찬을 받았을 때에도 평가나 경쟁 지향적인 태도로 쉽게 바꾸지 않았음을 드러낸 것이다. 이러한 결과는 학습 목표를 높이 가진 아동들이 성인들의 역기능적이거나 비지지적인 피드백에 대하여 보다 탄력적인 반응을 보인다는 몇몇 연구들과도 일맥상통한다. 가령, 같은 연령대를 대상으로 실패에 대한 성인의 피드백에 따른 아동의 반응을 관찰한 서신영(2009)의 연구에서, 학습 목표를 가진 아동들은 실패 후 성인이 처벌하거나 실패를 최소화하거나 자신의 스트레스를 표현했을 때에도 과제에 대한 흥미를 잃지 않았으나 수행 목표를 가진 아동들은 성인의 비지지적인 반응에 흥미를 잃는 등 비성취적인 태도를 나타냈다. 본 연구와 선행 연구 모두 학습 목표를 가진 아동들은 수행 목표를 가진 아동들에 비해 능력 칭찬의 부정적 영향을 덜 받음을 제안한다.

물론 아동의 목표 지향성과 성인의 칭찬 유형이 상호작용하여 다시 아동의 동기적 특성인 목표 설정에 영향을 준다는 제안은 아동의 목표 지향성이 안정적인 특성인지 변화 가능한 상태인지의 의문을 불러일으킬 수 있다(Ames, Ames, & Felker, 1997; Button, Mathieu, & Zajac, 1996). 본 논문에서 이러한 문제를 직접 다루지는 못했으나 분명한 것은 초등학교 고

학년의 아동들 간의 목표 지향성은 개인차가 뚜렷하게 나타나며 실제 성취 행동과 유의미한 관계를 맺는 핵심 특징이라는 것이다. 동시에 성인과는 달리 적절한 자극과 학습을 통해 변화의 가능성이 높은 변인이라는 것이다 (Ames, 1992). 본 연구에서는 이러한 변화의 가능성을 칭찬 유형을 통해 조사하고 이미 형성된 아동의 성향이 어떠한 역할을 하는지를 탐색한 것이다.

요컨대 본 연구는 칭찬의 말에 따른 무조건적인 효과가 아니라 칭찬이 아동 성취의 어느 측면을 중심으로 이루어지느냐에 따라 아동의 성취적 태도에 서로 다른 영향을 미칠 수 있음을 증명하였다. 보다 구체적으로 본 연구의 결과는 능력 칭찬 보다 노력 칭찬이 통제 가능한 원인을 찾도록 하고 과제 수행을 통해 자신의 능력이 평가 받기보다 배우고 발전할 수 있다는 의미 있는 목표를 설정하도록 하여 실패 후에도 과제에 대한 흥미를 떨어뜨리지 않고 스스로를 개선하는데 필요한 정보를 선택하도록 이끄는 보다 효과적인 칭찬 유형임을 증명하였다. 이러한 연구 결과는 학교 현장이나 가정에서 아동의 성취적 태도를 부추기고 실패와 같은 위기 상황을 극복하고 성취적 태도를 취하는데서 유용한 칭찬의 방식을 제안하였다. 가령, 능력이나 결과 그리고 아동 자신이 통제할 수 없는 측면 보다는 노력이나 과정 그리고 아동이 통제할 수 있는 구체적 행동으로 칭찬하는 것이 더욱 바람직함을 시사하는 것이다.

더불어 본 연구에서는 칭찬 유형이 아동이 가진 목표 지향성에 따라 달리 나타났음을 밝혔다. 수행 목표를 지향하는 아동들에게는 칭

찬 유형이 보다 분명한 차이를 드러냈다. 이는 과제 수행을 통해 자신의 능력을 다른 사람에게 보이려는 부담을 높이 가진 수행 목표 아동들이 타인의 피드백에 더 예민하게 반응하는 것이기 때문으로 볼 수 있을 것이다. 따라서 능력 칭찬은 이들의 수행 목표 지향성을 보다 극대화 하였으나 노력 칭찬은 이러한 아동들의 태도를 보다 긍정적으로 나타나도록 하였다. 반면 학습 목표를 지향하는 아동들에게 성인의 피드백은 귀인 방식을 제외하고는 크게 영향을 미치지 못했다. 이러한 결과는 학습 목표를 지향하는 아동이 일반적으로 보다 탄력적인 성향을 가지고 있음을 제안하며 동시에 성인의 피드백이나 목표 설정이 아동 개인이 지닌 성취적 특성과 상호 작용함을 제안하는 결과이기도 하다. 그러나 본 연구에서는 얻어진 대부분의 자료가 범주적 변인으로 이루어져 있어 아동의 목표 지향성이 칭찬 유형과 성취 관련 태도에 대하여 조절적 역할을 함을 직접 검증하지는 못하였다.

더불어 본 연구의 결과는 칭찬의 방식이 아동의 성취 관련 태도를 변화시켰음을 직접 보여주기 위한 증거로 부족함이 있음을 밝히고자 한다. 한 순간, 같은 맥락에서 이루어진 행동 반응으로 아동의 태도가 변화되었다고 믿기 어렵기 때문이다. 이를 증명하기 위해서는 여러 맥락에서 반복적으로 이루어진 칭찬의 방식이 새로운 상황에서의 성취 행동과 어떤 관련을 맺는지를 비교하여 검증되어야 할 것이다. 본 연구의 결과는 초등학교 고학년 학생들의 성취적 목표 성향이나 귀인 방식이 성인의 칭찬 유형에 전혀 반응하지 않는 안정적인 개인 특성이라기보다는 성인의 지속적이고

반복적인 노력을 통해 보다 적응적인 방향으로 변화 가능성을 추측할 수 있게 할 뿐이다. 따라서 후속 연구에서는 이러한 성인의 반응을 통한 아동의 동기적 특성이 어떻게 발달하는지를 구체적으로 밝히기 위한 종단적 검증이 필요할 것이다.

참고문헌

- 김병국 (1996). 교사가 사용하는 칭찬, 질책 용어에 관한 문화 기술적 연구. 충남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김은숙 (2006). 중학생의 타인에 대한 칭찬활동이 자아개념에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김해자 (2011). 또래칭찬프로그램이 초등학생의 자기효능감과 학교생활만족도에 미치는 영향. 경인교육대학교 대학원 석사학위 청구논문
- 남은영 (2008). 부모의 양육통제와 아동의 정서적 결과에 대한 비교 문화 연구. 아동학회지, 29(2), 1-13.
- 남지연 (2006). 자기 효능감, 목표지향성, 자기조절학습전략 및 학업성취와의 관계. 전남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 박민혜, 정윤경 (2012). 부모의 목표지향성과 양육행동에 따른 자녀의 목표지향성. 인간발달연구, 19(1), 123-141.
- 서신영 (2009). 실패 후 성인의 정서반응양식이 아동의 목표지향성에 따라 성취동기에 미치는 영향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 유미영 (1997). 초등학교 아동의 자기조절학습전략과 목표지향성 및 자기 효능감과의 관계. 한국 교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤채영, 김경란, 김정섭 (2009). 중등예비교사가 지각하는 칭찬유형. 한국교원교육연구, 26(4), 55-78.
- 이희란, 한덕웅 (2005). 실패의 경험 후 상향비교의 목표설정이 자기평가에 미치는 영향. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 19(3), 55-81.
- 임태민 (2008). 수학 수업에서 나타나는 피드백 유형과 그에 따른 학습자의 반응. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 임호찬 (2003). 한국 레이브 지능 발달 검사. 서울: 한국가이던스.
- 정윤경 (2007). 실패 경험 후 목표지향성이 아동의 성취행동에 미치는 영향. 한국 심리학회지: 발달, 20(2), 185-203.
- 정정희, 유형근, 신효선 (2008). 초등학생의 교우 관계 및 학교 생활만족도 향상을 위한 또래 칭찬 프로그램 개발. 아동교육, 17(4), 273-283.
- 한국 교육과정 평가원 (2001). PISA 2000평가 결과 분석 연구 (총론: 국내 학생의 읽기, 쓰기 과학적 소양 성취도 및 배경 변인의 영향 분석(PRE: 2001-9-1)).
- 한덕웅, 장은영 (2003). 사회비교 동기와 강요된 사회비교가 주관안녕과 건강 지각에 미치는 영향. 한국 심리학회지: 건강, 8(3), 619-644.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

- Ames, C., Ames, R., & Felker, D. W. (1997). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1-8.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom; Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Baumeister, R. F., Hutton, D. G., & Cairns, K. J. (1990). Negative effects of praise on skilled performance. *Basic and Applied Social Psychology*, 11, 131-148.
- Bernhardt, A., & Forehand, R. (1974). The effects of labeled and unlabeled praise upon lower and middle class children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19(3), 536-543.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272-281.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Butler, B. (1987). Task involving and ego involving properties of evaluation: Effect of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26-48.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluate responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71, 688-799.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Harackiewicz, J. M. Baron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harter, S. (1981). A new self-report of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom; Motivational components. *Development Psychology*, 17, 300-312.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventative interventions. *Psychological Bulletin* 128(5), 796-824.

- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1984). Concepts of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835-847.
- Kanouse, D. E., Gumpert, P., & Canavan-Gumpert, D. (1981). The semantics of praise. In J. H. Harvey, W. Ickes, & R. F. Kidd(Eds.), *New directions in attribution research*(pp.97-115). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of Achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Lewis, C. C. (1995). *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Nicholls, J. G. (1978). The Development of the concepts of effort and ability perception of academic attainment and the understanding that difficult tasks requires more ability. *Child Development*, 49(3), 800-814.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Salili, F. (1996). Learning and motivation: An Asian perspective. *Psychology and Developing Societies*, 8(1), 55-81.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & H. J. Zimmerman(Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*(pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Mackham.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

1 차원고접수 : 2012. 7. 10.

수정원고접수 : 2012. 11. 16.

최종게재결정 : 2012. 12. 3.

Effect of Ability vs. Effort Praise on Children's Achievement-related Attitude according to their Goal-orientation

Yoonkyung Jeong

Dept. of Psychology, Catholic University of Korea

The present study is designed to investigate the effect of ability vs. effort praise on children's achievement related attitudes according to their goal orientation. To do so, 98 elementary school students(5th and 6th grader) were divided into two groups: those children with high performance goals and those children with high learning goals. The children in each group were randomly assigned into ability praise and effort praise conditions and their reactions after failure were measured. Children with high performance goals responded in a more achievement oriented way in effort praise conditions than in ability praise conditions: these children attributed their failures to effort more frequently than to ability, chose learning problems more frequently than performance problems, and chose hints for solving problems over other student's scores in effort praise conditions. On the other hand, children with high learning goals did not show any significant differences in achievement related attitudes except when it came to attributing their failures, revealing high achievement oriented attitude in both praise conditions.

Key words : ability praise, effort praise, learning goals, performance goals, attribution