

## 교사용 칭찬성향 검사도구 개발 및 타당화 검증

전보라 · 김정섭<sup>†</sup>  
(부산대학교)

### Development and Validation of a Teacher's Praise Disposition Scale

Bo-Ra JEON · Jung-Sub KIM<sup>†</sup>  
(Pusan National University)

#### Abstract

The purpose of this study was to develop and validate a teacher's praise dispositions scale(TPDS). On the basis of a literature review of praise, we developed 19 Likert-type items to measure praise dispositions of elementary and secondary school teachers. The developed scale was examined with 342 teachers. With an exploratory factor analysis we extracted 3 sub-factors of the scale consisted of 16 items; frequency, intention, and standard of praise. Cronbach's  $\alpha$  coefficients of sub-scales were from .60 to .85 and split-half reliabilities were from .60 to .84.

A confirmatory factor analysis was conducted to assess the suitability of three components model. It was found that some correlation coefficients, not all of them, between gratitude disposition and praise disposition were statistically significant. It suggested that teachers' praise disposition scale is related to gratitude disposition but is not the same scale.

In conclusion, TPDS could be used to measure praise dispositions of teachers. However, for further validity and reliability, repeated research is necessary.

*Key words* : Praise, Teacher's praise disposition, Frequency of praise, Intention of praise, Standard of praise

#### I. 서론

##### 1. 연구의 필요성 및 목적

교사는 학생의 발달에 중요한 영향을 미치는 심리적 환경이다(김선희, 2006). 교사는 학생과의 촉진적 의사소통을 통하여 학습지도, 생활지도, 진로지도, 가정생활 등 학생들의 학교생활 뿐 아니라 모든 생활 전반에 영향을 미치게 된다. 교

사와 상호작용이 원활히 이루어지는 학생들은 정서적으로 긍정적인 영향을 받아 자아개념이 향상될 뿐 아니라 학교생활에도 적응을 잘 한다(문승태, 2004; 문은식, 2001; 신용주, 최지은, 2003). 반면 교사와 소통이 잘 되지 않는 학생들은 비행정도가 높으며, 학교에 대한 애교심도 낮게 나타난다(허은도, 1993). 그러므로 교사와 학생이 질 높은 의사소통 문화를 형성하는 것은 학생들이 보

<sup>†</sup> Corresponding author : 051-510-2633, creativejin@pusan.ac.kr

다 건강한 학교생활을 해 나가는데 필수적인 요건이다(양재희, 2003).

교사가 학생과 의사소통하기 위해 사용하는 모든 언어는 지시적인 것과 비지시적인 것으로 구분할 수 있다(Flanders, 1970). 교사의 지시적 언어에는 강의, 비판, 권위 등이 포함되며, 비지시적 언어에는 학생의 느낌과 생각을 수용하는 것, 질문, 칭찬 등이 포함된다. 교사가 비지시적 언어 유형을 사용할 경우 학생들은 표현의 자유를 얻게 되고 그에 따른 지적 성취와 긍정적 학업태도를 가져올 수 있다. 특히 교사의 비지시적 언어 중 칭찬은 학생의 행동을 긍정적으로 개선하고 강화해 줄 수 있는 효과적인 의사소통 방법이다(윤채영, 김경란, 김정섭, 2009). 교사가 사용하는 칭찬하는 언어는 학생들의 사기를 북돋아주고 그들로 하여금 삶에 대한 기쁨을 갖게 해 주는 강화제의 역할을 한다(김선혜, 2007; 김아영, 2003; Bandura, 1986).

교사의 칭찬은 학생의 사회·정서적 측면(성미옥, 2003; 이은주, 2000; 정선희, 2007; 정정희, 유형근, 신호선, 2008)과 인지적 측면(Madsen et al, 1977; Schunk, 1983) 모두에 영향을 준다. 교사의 학생에 대한 격려와 인정의 메시지가 학교현장에서 학생들로 하여금 성공적인 정서를 경험하게 해 주며 이러한 경험이 지속될 경우 학업 성취에도 긍정적인 영향을 미치게 되는 것이다(이상주, 1987; Bernard, 1972; Pianta & Steingberg, 1992; Song, 1988). 그러나 이러한 중요성에도 불구하고 교사와 학생간의 의사소통기술이나 칭찬 관련 연구는 부족하다(윤채영, 김경란, 김정섭, 2009). 국내 칭찬관련 연구를 살펴보면 화법, 기술, 프로그램에 대한 개발과 적용이 대부분으로(김선혜, 2007; 김인홍, 2008; 김형민, 2003; 문상정, 2009; 전지원, 2006; 정상준, 신봉호, 2008; 정정희, 유형근, 신호선, 2008) 칭찬의 속성에 대한 연구는 찾아보기가 어렵다. McBride, Xiang, Wittenburg(2002)에 의하면, 어떤 개념이나 기술을 가르칠 때 교사들은 먼저 속성을 이해한 뒤에 그것을 가르쳐

야 한다. 칭찬 또한 예외가 아니므로, 칭찬 성향을 파악하는 것은 화법이나 기술, 프로그램 개발에 앞서 선행되어야 하는 과제라 볼 수 있다.

성향이란 개인의 태도 및 행위를 좌우하는 고도로 일반적인 작용 원리로서, 주어진 상황에서 특별히 어떤 방식으로 행동하려는 습관적인 경향성으로 정의할 수 있다(Beyer, 1988; Ennis, 1962, 1994). 최근, 비판적 사고성향(강승희, 김대현, 2006; 김명숙, 2006; Facione, Sanchez, Facione, & Gainen, 1995; Perkins, Jay, & Tishman, 1993; Salomon, 1994), 창의적 성향(강충열, 2001; 신문승, 2010; 이인순, 1987; 임현수, 2000; Barron & Harrington, 1981; Basadur, Taggar, & Pringle, 1999), 통합적 사고 성향(강충열 외, 2010), 종교 성향(이준석, 김광일, 이종일, 1998; 최영민 외, 2002; Donahue, 1985), 대인관계 성향(김명귀, 심혜숙, 채준호, 2000; 송인섭, 박애선, 신은영, 1999; 안범희, 1984; Heider, 1964), 감사성향(권선중, 김교현, 이홍석, 2006; 노혜숙, 신현숙, 2008; 유주연, 박경, 2010; 임경희, 2010; Adler & Fagley, 2005; McCullough, Emmons, & Tsang, 2002; Watkins, Grimm, & Hailu, 1998) 등 심리적 특성으로서의 성향에 대한 다양한 연구가 진행되고 있다. 이 중 감사는 인간이 지닌 긍정적 특징과 강점에 대한 관심이라는 점(McCullough, Emmons & Tsang, 2002)과 윤채영, 강명숙, 김정섭(2009)의 연구에 의해 밝혀진 칭찬의 3가지 유형 언어적 강화(verbal reinforcement), 격려(encouragement), 사회적 인정(social acknowledgement) 중 사회적 인정이 감사와 같다는 것을 통해 칭찬과 서로 관련되어 있음을 알 수 있다.

현재 우리나라에서 활용되고 있는 감사성향 척도는 Watkins, Grimm과 Hailu(1998)의 GQ-6를 한국판으로 타당화한 것이 있다(권선중, 김교현, 이효석, 2006). 감사성향척도는 감사의 강도, 빈도, 범위, 밀도의 측면으로 이루어지며(McCollough et al., 2002), 감사를 경험하는 사람들의 경향성에는 개인적 차이가 존재한다(임경희, 2010). 중

합하면, 감사와 칭찬은 서로 연관되어 있으며, 일반적으로 사람들은 감사를 칭찬의 한 가지 형태로 여기는 것으로 밝혀졌다(윤채영, 강명숙, 김정섭, 2009). 따라서 감사에 성향이 있는 것과 마찬가지로 칭찬에도 성향이 작동할 것이라고 가정하는 것은 타당하다.

칭찬성향(praise disposition)이란 어떤 상황에서 자신만의 방식으로 칭찬하려는 일반화된 경향성으로 정의될 수 있다. 대부분의 교사들은 이미 이론적으로는 바람직한 칭찬이 어떤 것인지 잘 알고 있으나(원진숙, 2003), 실제 칭찬의 상황에서는 자신의 선호 경향성에 따라 표현하게 된다(이은주, 2007). 특히 교사는 다양한 성향을 가진 다수의 학생들을 상대로 칭찬을 해야 하기 때문에(장미순, 2010), 더욱 자신의 칭찬성향을 파악하는 것이 필요하다.

감사성향척도에서 빈도가 중요한 하위 요인으로 여겨지는 것처럼(McCollough et al., 2002), 칭찬을 하는 빈도도 개인에 따라 차이가 나타날 수 있다. 따라서 빈도는 칭찬성향의 중요한 하위요인에 포함될 것이라고 추정할 수 있다. 칭찬 빈도는 교사들이 평상시 얼마나 자주 학생들에게 칭찬을 하느냐에 관한 것이다. 실제로 어떤 교사는 학생에게 자주 칭찬하는 것이 좋다고 생각하는 반면, 학생들을 자주 칭찬하는 것은 부작용이 많을 것이라 생각하여 칭찬의 빈도가 낮은 교사도 있다(Brophy, 1981; Eggen & Kauchak, 2005).

교사가 학생을 칭찬하기 위해서는 학생의 어떤 측면을 칭찬할 것인지 먼저 결정해야 한다. 이때 교사는 자신이 정한 최소한의 기준보다 더 나은 측면이 발견되어야 실제로 칭찬을 하게 된다(Henderlong & Lepper, 2002). 즉, 칭찬을 한다는 것은 평가의 과정을 거쳐야 가능하며, 평가를 할 때는 항상 기준이 있기 마련이다. 사실 칭찬시 자신이 정한 기준에 도달하는 학생에게만 칭찬을 하는 교사가 있는 반면 어떤 상황에서도 유연하게 칭찬을 하는 교사도 있다(Brophy, 1981; Good & Brophy, 2000). 따라서 칭찬을 할 것인

지 말 것인지를 결정하는데 필요한 평가기준도 칭찬성향 검사의 하위 요인에 포함되어야 할 것이다.

또한 칭찬을 하는 사람은 나름대로의 의도나 목적을 가지고 있다(Brophy, 1981). 어떤 교사는 학생의 행동을 수정하거나 칭찬해준 행동이 미래에 또 일어나기를 기대하면서 칭찬을 한다(Brophy, 1981; Thompshon, 1997). 이런 교사는 칭찬을 통제의 수단으로 여긴다. 반면, 어떤 교사는 학생의 어떤 측면으로 인해 기분이 좋아졌거나 기쁘기 때문에 학생을 칭찬하기도 한다. 즉, 학생의 행동으로 인해 자신이 느끼는 긍정적인 기분이나 느낌에 대한 반응으로 칭찬을 한다(Kohn, 1993). 뿐만 아니라 어떤 교사는 학생의 자존감을 높이려는 목적을 가지고 칭찬하기도 한다(Mascolo, Fischer, Li, 2003). 더 나아가 어떤 교사는 특별한 목적 없이 무의식적 또는 습관적으로 학생을 칭찬하기도 한다(Thompson, 1997).

학생의 노력하는 과정을 칭찬하는 교사와 과정보다 결과에 더 관심을 두고 칭찬하는 교사도 있다(김선훈, 2007; 이재원, 2010; Anderson & Krathwohl, 2001). 또한 학생에게서 칭찬거리를 찾으면 개인적으로 다가가 칭찬을 해주는 교사와 공개적으로 모든 학급 구성원들이 모인 자리에서 칭찬을 하는 교사도 있다(Stipek, 2002). 이러한 교사 개개인의 칭찬성향이 옳고 그르다고 선불리 판단하기는 어렵다. 상황과 맥락에 따라 칭찬은 달라질 수밖에 없기 때문이다. 그러나 교사가 자신의 칭찬성향이 어떠한지 파악하여 정확히 인식할 수 있게 된다면 학생에게 칭찬을 하는 상황 속에서 자신의 부족한 부분을 보충하고, 더욱 유연하게 칭찬을 할 수 있을 것이다. 교사들의 칭찬 한마디로 학생들의 행동은 긍정적으로 달라질 수 있으며, 칭찬에 대한 내용과 느낌은 학생들의 기억 속에 확고하게 각인되어 자신의 존재 가치를 인식하게 될 것이다(Ginott, 2003).

이처럼 교사의 칭찬성향을 파악하는 것이 중요함에도 불구하고 칭찬성향에 대한 개념정립이 되

어있지 않으며, 측정도구도 개발되어 있지 않다. 따라서 많은 학생들에게 다양한 차원에서 영향력을 제공할 수 있는 주체인 교사의 칭찬성향을 파악할 수 있는 측정도구를 개발하는 것이 본 연구의 목적이다. 연구의 목적에 맞추어 다음과 같은 연구문제가 설정되었다.

연구문제 1. 교사용 칭찬성향 검사도구는 어떤 요인들로 구성되는가?

연구문제 2. 교사용 칭찬성향 검사도구의 타당도와 신뢰도는 어떠한가?

연구문제 3. 교사들의 성별과 학교급에 따른 칭찬성향은 차이가 있는가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

교사용 칭찬성향 검사도구 개발 및 타당화를 검증하기 위해 비확률표본추출법에 의한 유의적 표집법을 사용하여 연구에 필요한 표본을 추출하였다. 단계별로 살펴보면 첫째, 문항개발을 위해 전문가집단의 교육심리 전공 교수 2명, 교육심리 전공 박사과정 2명이 참여하였으며, 평정집단으로 교사로 재직 중인 교육대학원생 20명이 참여하였다. 둘째, 예비검사는 현재 부산지역 초·중등 교사 85명(남: 40명, 여: 45명)이 참여하였다. 셋째, 본 검사에서는 부산·경남·경북지역 초등학교 교사 253명, 중학교 교사 41명, 고등학교 교사 50명을 포함한 344명(남:100명, 여:244명)이 참여하였다. 이 중 응답이 누락되었다고 판단된 2명을 제외하여 총 342명의 설문지를 본 검사의 최종 유효표본으로 선정하였다.

### 2. 측정 도구

#### 가. 칭찬성향척도

칭찬성향척도는 교사가 교실 상황에서 자신만의 방식으로 학생을 칭찬하려는 일반화된 경향성을 수치로서 나타낸 것이다. 이 척도는 교사들이

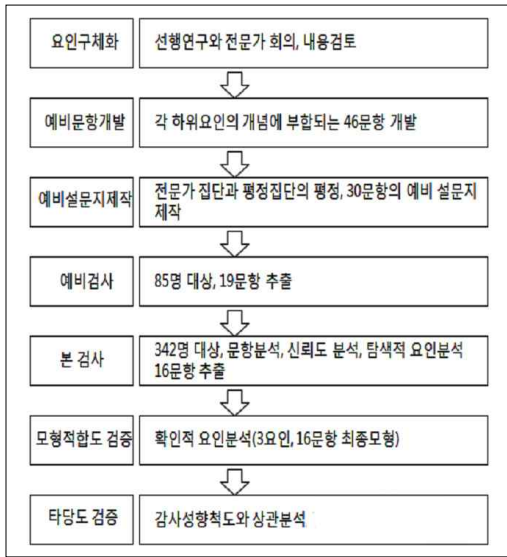
평상시 얼마나 자주 학생들에게 칭찬하는지를 측정하는 칭찬빈도(7문항), 교사가 어떤 의도를 가지고 칭찬을 하는지 측정하는 칭찬의도(5문항), 교사가 학생들에게 어떤 기준을 두고 칭찬을 하는지 측정하는 칭찬기준(4문항)의 3개의 하위요인으로 총 16문항으로 구성되어 있다. 척도에 대한 응답은 Likert 5점 척도(전혀 그렇지 않다~매우 그렇다)이며, 이 척도에서 높은 점수를 받을수록 칭찬성향이 높음을 의미한다.

#### 나. 감사성향척도

감사성향척도는 임경희(2010)가 타당화한 척도를 사용하였다. 감사성향 척도는 '감사 대상에 대한 인식 및 인정'요인 15문항과 '감사 정서 체험 및 반응경향성'요인 15문항으로 2개의 하위요인 30문항으로 구성되어 있으며, 척도에 대한 응답은 Likert 5점 척도(전혀 그렇지 않다~매우 그렇다)로 구성되어 있다. 임경희(2010)의 연구에서 제시된 Cronbach's  $\alpha$  계수는 .91이며, 본 연구에서는 .92로 산출되었다.

### 3. 연구 절차

본 연구는 문항개발, 요인구조 탐색, 요인구조 검증의 세 단계로 실시하였다. 첫째, 문항개발 단계에서는 칭찬성향에 관한 선행연구를 분석, 종합하여 본 연구와 관련된 모든 문항을 추출하여 전문가 검토를 통해 문항을 선별하였다. 그리고 내용분석을 통해 칭찬성향 내용을 범주별로 분류하였다. 둘째, 문항개발 단계에서 추출된 문항에 대해 탐색적 요인분석을 실시하여 교사들의 칭찬성향의 문항들이 몇 개의 요인으로 설명되는지를 평정하였다. 셋째, 탐색적 요인분석에서 나타난 결과의 적합성을 판단하기 위해 확인적 요인분석을 실시하여 요인구조의 적합성을 판단하였다. 척도의 개발 과정을 도식화하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 교사용 칭찬성향검사 개발 절차

#### 4. 자료 분석

수집된 자료는 SPSS 18.0과 AMOS 18.0 통계 프로그램을 사용하여 분석하였으며 구체적인 자료 분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 문헌조사 및 전문가 회의를 통해 최종 추출된 칭찬성향원에 대한 귀납적 내용분석을 하여 요인을 구체화하고 예비문항을 개발하였으며, 기술통계분석을 통해 칭찬성향 척도의 집중 경향성과 분포도를 확인하고, 문항 내적일치도 (Cronbach's  $\alpha$ )를 통해 신뢰도를 검증하였다. 둘째, 탐색적 요인분석을 통해 칭찬성향척도의 구성타당성을 분석하였으며, 모형적합도 검증을 위해 확인적 요인분석을 실시하여 개념신뢰도 및 평균분산추출 지수를 산출하고 각 하위요인 간 상관관계와 판별타당도를 분석하였다.

### Ⅲ. 연구 결과

#### 1. 문항개발

가. 칭찬성향원 추출과 예비문항 제작

교사들의 칭찬성향원을 추출하기 위해 기존의 선행 문헌(김선희, 2007; 김인홍, 2008; 김형민, 2003)을 고찰하여 칭찬성향 요인과 유사한 개념을 지니는 요인들을 비교 검토하였다. 전문가 회의를 통해 46개의 원자료를 추출하여 귀납적 범주화를 통해 30개의 세부영역으로 도출되었으며, 이는 다시 5개의 요인(강도/빈도, 유연/경직, 통제/배려, 노력/능력, 개인/집단)의 일반영역으로 분류하였다. 이를 토대로 원자료를 손상시키지 않는 범위 내에서 연구자를 포함한 전공교수 2인과 박사과정 2인 그리고 교사로 재직 중인 교육대학원생 20인으로 구성된 평정집단의 협의를 통해 내용타당도를 검증하였다. 전문가 집단의 평가 기준은 문항 중요도와 문항 적절성을 기준으로 평가하였으며 평정집단을 통해 의미파악이 안되거나 중첩되는 문항, 단어의 부적합, 이중부정의 문항 등을 선별하였다. 이러한 피드백 과정과 지속적인 수정·보완을 통해 만들어진 문항들은 3요인의 칭찬빈도 12문항, 칭찬의도 10문항, 칭찬기준 8문항으로 총 30문항의 칭찬성향 예비문항이 제작되었다.

#### 나. 예비검사

최종 선별된 칭찬성향 검사지 30문항을 현직 초·중등교사 85명을 대상으로 예비검사를 실시하였고, 기술통계 및 문항분석을 통해 문항 난이도, 문항에 대한 반응에서 개인차 등을 고려하여 문항 수정 및 삭제를 하였다. 그 결과, 칭찬빈도 요인의 1번 문항(나는 학생들에게 칭찬을 여러 번 나누어서 해준다), 11번 문항(칭찬을 자주 하면 학생들의 버릇이 나빠진다), 칭찬의도 요인의 2번 문항(나는 학생의 사소한 이야기에 잘 경청하고 피드백 해준다), 17번 문항(나는 학생들의 특성에 따라 칭찬방법을 다르게 사용한다), 18번 문항(나는 학생의 성적을 높이기 위해 칭찬한다), 20번 문항(나는 칭찬하고 싶은 특정한 학생이 있다), 22번 문항(나는 학생의 성장을 돕기 위해 칭찬한다), 27번 문항(나는 학생이 어려운 문제를

풀었을 때 지능이 높다고 칭찬해준다), 30번 문항(나는 학생을 급우들 앞에서 공개적으로 칭찬한다), 칭찬기준 요인의 9번 문항(나는 학생이 가진 재능에 대한 칭찬을 잘 한다), 23번 문항(나는 학생이 어려운 문제를 풀었을 때 그 과정에 사용된 전략에 대해 칭찬해준다)으로 총 11문항이 삭제되고, 문항 반응에 대한 피드백을 통해 수정이 가해져 최종적으로 3요인 19문항이 추출되었다.

## 2. 요인구조 탐색

본 검사는 예비검사에서 추출된 칭찬성향 척도 3요인 19문항으로 구성된 본 설문지를 현직 초·중등교사 342명에게 실시하고 수집된 자료를 토대로 문항분석, 탐색적 요인분석 그리고 신뢰도 분석을 실시하였다.

칭찬성향 척도를 구성하는 문항들의 양호도를 파악하기 위해 우선 각 문항의 평균(M)과 표준편차(SD)를 산출하였다. <표 1>과 같이 각 문항의 평균은 2.31~3.95, 표준편차는 .72~.98까지 분포되어 변별력이 있는 것으로 나타났고, 왜도와 첨도 또한  $\pm 1.0$ 을 초과한 문항이 나타나지 않았으며, 반응집약비율에서 한 척도에서 50% 이상의 반응비율이 집약된 문항은 나타나지 않았다. 또한, 수정된 문항-전체간 상관계수가 .30 이하의 문항들과 문항 삭제 시 신뢰도 계수 값이 전체 신뢰도 계수 값 보다 큰 문항들은 측정문항으로 적합하지 않기 때문에 제외시켜야 하나 결과적으로 본 검사의 측정문항은 기준치에 만족하고 있는 것으로 나타났다. 따라서, 칭찬성향 척도의 19문항에 대하여 탐색적 요인분석을 실시하였다.

설문내용의 구성타당도 검증에 앞서 모집단의 정규분포성과 요인분석에 적합한 자료임을 확인하고(KMO=.844, Bartlett의 구형성 검정,  $\chi^2=1539.808$ ,  $df=120$ ,  $p<.000$ ), 요인의 선정은 고유치가 1.0 이상을 기준으로 하였으며, 인자구조의 단순화를 위하여 주성분분석(principal analysis)으로 사각

회전(oblique rotation)방식을 이용하였다. 그 결과, 기존 요인분석에 투입된 19문항에서 요인간의 교차부하가 발생하거나 이론적 차원과는 다른 요인에 적재되거나, 부하치가 낮아(0.4 미만) 타당성을 저해하는 3문항을 세 차례에 걸쳐 삭제하여 최종적으로 3요인의 총 16문항을 채택하였고 누적 분산비는 50.40%로 나타났다. <표 2>와 같이 칭찬성향 척도의 하위요인별 요인적재치를 살펴보면, 1요인은 .563~.825, 2요인은 .415~.773, 3요인은 .579~.762로 나타났다. Cronbach's  $\alpha$ 계수는 1요인 .85, 2요인 .64, 3요인 .60으로 나타났으며, 반분계수신뢰도는 1요인 .84, 2요인 .60, 3요인 .62로 양호하게 나타나 구성타당도 및 신뢰도를 확보하였다.

각 요인들의 문항내용들을 살펴본 결과 1요인은 칭찬의 빈도에 관한 7문항으로 구성되었다. 즉, 1요인은 칭찬을 얼마나 자주 하는지(예: 나는 학생들에게 칭찬을 자주 한다 등), 학생을 칭찬하는 데 얼마나 민감한지(예: 나는 학생의 변화를 잘 알아채고 칭찬을 해 준다 등)와 관련된 문항들로 구성되어 있다. 이 요인에서 점수가 평균보다 높을수록 칭찬을 자주하는 성향을 가지고 있다는 것으로 해석된다. 반면 평균보다 낮을수록 칭찬에 인색하며, 칭찬은 학생을 망칠 수 있다고 믿는 경향이 높다는 것을 의미한다.

다음으로 2요인은 칭찬의 의도나 목적과 관련된 5문항으로 구성되었다. 즉, 2요인은 학생에게 어떤 이유로 칭찬하는지(예: 나는 학생의 부족한 점을 개선시키기 위해 칭찬하는 편이다 등)와 관련된 문항들로 구성되어 있다. 이 요인에서 점수가 평균 높을수록 칭찬을 할 때 분명한 의도를 가지고 있으며, 통제적인 칭찬 성향을 가지고 있다는 것으로 해석된다. 반면 점수가 낮을수록 습관적으로 또는 무의식적으로 칭찬을 하거나 놀람이나 기쁨과 같은 정서적 반응으로서 칭찬을 하는 성향을 가진 것으로 해석된다.

<표 1> 칭찬성향 척도에 대한 문항분석 결과

	문항내용	평균	표준 편차	왜도	첨도	문항 전체간 상관	문항 삭제시 Alpha	전체 신뢰도 계수
문항1	나는 학생들에게 칭찬을 자주한다.	3.64	.74	-.06	-.31	.57	.73	
문항2	나는 학생을 칭찬할 때 일부러 여러 사람이 있는 곳에서 공개적으로 칭찬한다.	3.35	.86	-.19	-.71	.43	.74	
문항3	나는 말썹쟁이에게도 칭찬을 잘 한다.	3.42	.80	-.09	-.36	.32	.75	
문항4	나는 노력하지 않는 학생은 칭찬받을 자격이 없다고 생각한다.	2.83	.98	.29	-.68	.40	.77	
문항5	나는 내 마음에 드는 학생을 주로 칭찬한다.	2.31	.82	.74	.30	-.51	.77	
문항6	나는 학생의 부족한 점을 개선시키기 위해 칭찬하는 편이다.	3.50	.86	-.58	-.11	.32	.75	
문항7	나는 언제나 분명한 의도를 가지고 칭찬한다.	3.27	.98	-.16	-.71	.32	.75	
문항8	나는 대부분의 교사들이 학생의 노력에 대한 칭찬에 인색하다고 생각한다.	3.23	.91	-.24	-.66	.43	.77	
문항9	내가 정한 기준에 도달한 학생만 칭찬한다.	2.48	.85	.77	-.14	.41	.77	.77
문항10	나는 학생의 변화를 잘 알아채고 칭찬을 해준다.	3.66	.75	-.56	.53	.49	.74	
문항11	나는 주로 학생의 강점을 더 향상시키기 위해 칭찬한다.	3.76	.76	-.76	.80	.49	.74	
문항12	나는 특별한 이유 없이 학생을 칭찬하는 경우가 종종 있다.	2.98	.95	-.01	-.97	.37	.76	
문항13	나는 노력하는 학생은 누구나 칭찬한다.	3.95	.77	-.76	.85	.33	.75	
문항14	나에게 칭찬받는 학생들은 서로 유사한 점이 많다.	3.38	.88	-.29	-.45	.54	.76	
문항15	나는 칭찬에 후하다.	3.30	.81	-.03	-.15	.57	.73	
문항16	나는 어떤 학생에게서도 칭찬거리를 발견할 수 있다.	3.49	.88	-.33	-.39	.46	.74	
문항17	나는 학생을 개별적으로 칭찬하는 것을 좋아한다.	3.67	.74	-.53	.60	.42	.74	
문항18	나는 칭찬을 많이 하는 교사로 알려져 있다.	3.08	.81	.20	.05	.57	.73	
문항19	나는 학생들의 긍정적인 측면을 잘 찾아낸다.	3.63	.72	-.39	-.01	.58	.73	

&lt;표 2&gt; 칭찬성향 척도에 대한 탐색적 요인분석 결과

	요인패턴행렬			h <sup>2</sup>
	요인1	요인2	요인3	
문항15	.825	.081	-.019	.688
문항18	.806	.075	.083	.662
문항1	.782	.146	-.054	.636
문항19	.723	.267	-.090	.601
문항16	.633	.249	-.215	.508
문항12	.575	-.223	.035	.381
문항10	.563	.329	-.023	.426
문항7	-.038	.773	.248	.660
문항6	.029	.703	-.046	.497
문항11	.336	.608	.030	.484
문항2	.398	.417	.151	.355
문항13	.313	.385	-.178	.278
문항9	-.101	-.045	.762	.593
문항5	-.101	-.145	.719	.548
문항4	-.050	.150	.585	.367
문항14	.154	.134	.579	.377
고유치	4.52	2.04	1.49	
설명변량	28.28	12.78	9.34	
누적변량	28.28	41.06	50.40	
Cronbach $\alpha$	.85	.64	.60	
반분계수 신뢰도	.84	.60	.62	

3요인은 칭찬을 하는 기준과 관련된 4문항으로 구성되었다. 즉, 3요인은 학생을 칭찬할 때 어떤 잣대를 가지고 칭찬하는지(예: 나는 내 마음에 드는 학생만 칭찬한다 등)와 관련된 문항들로 구성되어 있다. 이 요인에서 점수가 평균보다 높을수록 교사가 가지고 있는 칭찬의 기준은 명확하고 엄격하다고 해석된다. 반면 평균보다

낮을수록 학생에 따라 다른 기준을 적용하기 때문에 불명확한 칭찬의 기준을 가지고 있다고 해석된다.

### 3. 측정모델의 평가

#### 가. 확인적 요인분석

탐색적 요인분석을 통해 얻어진 3요인 16문항의 모형이 구조적으로 적합한지를 확인하기 위해 다변량 정규성을 가정하는 최대우도법(Maximum Likelihood: ML)을 사용하여 확인적 요인분석을 실시하였다. 그 결과, <표 3>과 같이 칭찬성향 모형의 적합도 지수는 Q값은 2.906, GFI=.904, AGFI=.870, TLI=.841, CFI=.866, RMR=.060, RMSEA=.075로 나타나 적합도 지수가 기준치를 만족하지 못하는 것으로 나타났다. 이에 수정지수(modification index)를 이용하여 최적의 적합도 모형을 분석하였다. 수정지수가 보수적 기준인 10.0 이상을 초과한 오차항 사이의 공변량을 자유화시킴으로써 적합한 모형을 도출하였다. 오차항의 공분산을 설정하여 3요인 16문항에 대한 확인적 요인분석 결과, Q=2.152, GFI=.952, AGFI=.900, TLI=.904, CFI=.923, RMR=.049, RMSEA=.058로 적합도 기준치를 상회하고 있어 구조적으로 적합한 모형으로 판명되었다.

또한, 측정모형의 표준화 회귀계수는 <표 4>와 같이 모든 문항에서 .566~.890, 표준오차(S.E.)는 .059~.243, 기각역(C.R.)은  $\pm 1.96$  이상으로 모두 유의하게 나타나 척도의 타당성이 입증되었다. 또

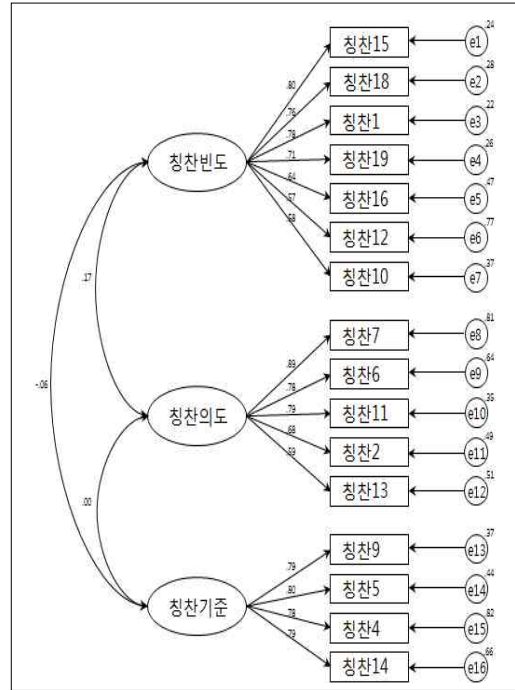
&lt;표 3&gt; 연구모형과 수정모형의 적합도 평가

모형	$\chi^2$	df	p	Q	GFI	AGFI	TLI	CFI	RMR	RMSEA
초기연구모형	293.473	101	.000	2.906	.904	.870	.841	.866	.060	.075
수정모형	206.576	96	.000	2.152	.952	.900	.904	.923	.049	.058
수용기준				3.0 이하	.90 이상	.90 이상	.90 이상	.9 이상	.05 이하	.08 이하



한, 칭찬빈도, 칭찬의도, 칭찬기준 요인의 개념신뢰도( $\alpha$ )는 .815~.898로 일반적으로 수용 가능한 (Fornell & Larcker, 1981) 0.7 이상으로 내적 일관성이 있는 것으로 나타났고, 평균분산추출(AVE) 값은 .503~.562로 0.5 이상으로 수렴타당성이 확보되었다.

본 연구에서는 칭찬성향의 하위요인 간의 독립성을 알아보기 위해 상관계수를 구하고, 두 가지 방법으로 판별타당도를 평가하였다. 첫째, 엄격한 방법으로 두 잠재변수 각각의 AVE값이 개념들 간 상관계수의 제곱값( $r^2$ )을 상회하는지 여부를 통해 검토하였다. 즉,  $AVE > r^2$ 이면 판별타당도가 있다고 보았으며, 그 결과 <표 5>와 같이 칭찬빈도, 칭찬의도, 칭찬기준 요인 모두 AVE값이 개념들 간의 상관계수 제곱값을 상회하는 것으로 나타나 판별타당도가 있는 것으로 나타났다.



[그림 2] 칭찬성향 확인적 요인분석 최종모형

<표 4> 칭찬성향 검사지의 모수추정치

	Path	Estimate	S.E.	C.R.	SRW	개념신뢰도( $\alpha$ )	AVE
칭찬 빈도	→ 칭찬15	1.000			.796	.898	.562
	칭찬18	.960	.066	14.517***	.760		
	칭찬1	.896	.060	14.859***	.775		
	칭찬19	.792	.059	13.348***	.707		
	칭찬16	.880	.074	11.967***	.638		
	칭찬12	.537	.082	6.523***	.566		
	칭찬10	.671	.063	10.582***	.575		
칭찬 의도	→ 칭찬7	1.000			.890	.832	.503
	칭찬6	.855	.156	8.463***	.776		
	칭찬11	1.277	.233	8.481***	.785		
	칭찬2	1.305	.243	8.369***	.678		
	칭찬13	.802	.177	7.522***	.594		
칭찬 기준	→ 칭찬9	1.000			.793	.815	.525
	칭찬5	.835	.141	8.935***	.803		
	칭찬4	.627	.124	7.046***	.783		
	칭찬14	.596	.116	7.121***	.792		

\*\*\*  $p < .001$

<표 5> 칭찬성향척도의 상관계수 및 판별타당도 검증

잠재요인	AVE	r	r <sup>2</sup>	판별타당성 여부
칭찬빈도	.562	.439**	.193	있음
칭찬의도	.503			
칭찬빈도	.562	-.073	.005	있음
칭찬기준	.525			
칭찬의도	.503	.095	.009	있음
칭찬기준	.525			

\*\*p<.01

둘째, 개념들 간에 동일하다는 가설( $r=1.0$ )을 기각하는지의 여부로 판단하였다. 즉, 95% 신뢰 구간에서 ( $t \pm 2 \times \text{standard error}$ )가 1을 넘지 않을 경우 판별타당도가 있다고 판단하였다. 그 결과, 칭찬빈도와 칭찬의도 요인은 .373~.505, 칭찬의도와 칭찬기준 요인은 -.111~-0.035, 칭찬빈도와 칭찬기준 요인은 -.095~.285로 모든 수치가 1을 넘지 않는 것으로 나타나 판별타당성을 확보하였다.

나. 칭찬성향척도와 감사성향척도의 상관관계 공인타당도 검증을 위하여 칭찬성향 구성요소와 감사성향 구성요소 간의 평균과 표준편차 및

<표 6> 칭찬성향척도와 감사성향척도 간의 관계

	칭찬빈도	칭찬의도	칭찬기준	감사대상에 대한 인식과 인정	감사 정서 체험 및 반응경향성
칭찬빈도	1				
칭찬의도	.439**	1			
칭찬기준	-.073	.095	1		
감사대상에 대한 인식과 인정	.488**	.437**	.069	1	
감사 정서 체험 및 반응경향성	.493**	.392**	-.060	.827**	1
M	3.402	3.574	2.756	3.704	3.897
SD	.579	.548	.600	.400	.450

\*\*p<.01

상관관계를 확인하였다<표 6>.

칭찬성향과 관련되어 있는 변인들과의 상관관계를 분석한 결과를 살펴보면, 칭찬의 빈도와 감사성향의 1요인인 '감사 대상에 대한 인식과 인정', 2요인인 '감사 정서체험 및 반응경향성'이 각각 .488, .493의 상관을 보이고 있다. '칭찬의 의도'는 '감사 대상에 대한 인식과 인정', '감사 정서 체험 및 반응경향성'과 각각 .437, .392의 상관을 보이고 있으며, '칭찬의 기준'은 '감사 대상에 대한 인식과 인정', '감사 정서 체험 및 반응경향성'과 각각 .069, -.060의 상관을 보이고 있다.

따라서 개발된 칭찬성향 척도는 감사성향 척

도와 정적(+), 부적(-)으로 의미 있는 관계가 있음을 확인할 수 있으며, 공인타당도를 확보하고 있는 것으로 볼 수 있다.

#### IV. 결론 및 제언

본 연구는 교사용 칭찬성향 검사의 필요성을 분석하고, 필요성을 근거로 교사용 칭찬성향 검사를 개발하고 타당화하는 것을 목적으로 하였다. 교사와 칭찬에 관련된 문헌들과 측정도구, 설문 결과들을 토대로 칭찬의 개념과 구성요소를 탐색하여 교사용 칭찬성향 검사를 개발하고자 하였으며, 개발된 도구에 대하여 신뢰도와 타당도를 검증하였다. 본 연구의 결과를 통해 아래와 같은 교육적 의미를 찾을 수 있다.

교실 상황에서 교사 칭찬의 중요도에 비추어 볼 때, 이와 관련하여 앞으로 더 많은 경험적 연구가 이루어질 필요성이 있다. 칭찬과 관련된 경험적 연구는 튼튼한 개념적 구조에 기초하여 이루어져야 한다. 그것이 척도의 개발이건 교육 프로그램의 개발과 실행이건 마찬가지이다. 이와 같은 맥락에서 보면 교사용 칭찬성향 검사의 개발은 상당한 의의를 가진다. Brophy(1981), Good(1987), Emmer(1988), Rosenshine(1987), Stipek(2002), Mueller와 Dweck(1998) 등은 교사-학생 간의 칭찬 연구를 통해 교사 칭찬의 중요성을 밝혔다. 그러나 교사의 칭찬이 교육 현장에서 중요한 요인으로 인정되에도 불구하고 칭찬의 개념에 부합하는 체계적인 척도개발에 대한 노력은 부족하였다. 따라서 본 연구를 통해 칭찬에 관한 검사도구의 개발을 시도한 것에 큰 의미가 있다.

교사용 칭찬성향 검사는 '칭찬빈도' 7문항, '칭찬의도' 5문항, '칭찬기준' 4문항으로 구성된 3요인 16문항의 5점 척도로 구성되었다. 개발된 3요인 구조의 척도는 문헌검토를 통해 잠정적으로 설정했던 요인 구조와 유사하게 나타났다. 교사 개인의 성향에 따라 학생에게 자주 칭찬을 할

수도 있고 칭찬을 빈번하게 하지 않을 수 있다. 이에 따라 학생들에게 나타나는 교육적 효과는 차이가 있을 것이다.

교사가 어떤 목적이나 의도를 가지고 학생들에게 칭찬하는 경우, 학생들은 교사가 의도한 대로 움직일 수도 있고 전혀 다른 방향으로 움직일 수 있다. 교사는 평소에 자신이 어떤 목적으로 학생들에게 칭찬을 하는지, 습관적으로 칭찬을 하는 것은 아닌지 성찰해 볼 필요가 있다.

교사 개인의 기준에 따라 칭찬하는 경우, 학생에 따라 칭찬을 받을 수도 있고, 받지 못할 수도 있다. 따라서 교사는 자신이 학생에게 요구하는 개인적 기준이 어느 정도로 높은지, 자신의 기준이 명확한지, 그 기준에 도달하지 못하는 학생은 어떻게 해야 할 지에 대해 돌아볼 수 있어야 한다. 교사 칭찬의 빈도, 의도, 기준을 측정하는 도구는 교육적 장면에서 중요한 역할을 할 수 있을 것이다.

이와 같이 교사용 칭찬성향 검사는 단순한 칭찬 방식에 대한 측정에서 벗어나 교사의 심리적 반응경향성을 측정하였다는 점에서 의미가 있다. 교사는 실제 칭찬의 상황에서 자신의 선호 경향성에 따라 표현하게 된다(이은주, 2007). 교사는 매일 다양한 성향을 가진 다수의 학생들을 상대하며 그들에게 적절한 칭찬을 해야 하기 때문에 (Rosenshine, 1987), 학생을 칭찬하기에 앞서 자신의 칭찬 성향을 객관화하여 파악하는 것이 필요하다.

교사용 칭찬성향 검사의 3요인 16문항은 구조적 적합성이 타당한 것으로 나타났으며, 내적일관성 또한 대체적으로 양호한 것으로 밝혀졌다. 또한 평균분산추출 지수와 각 하위요인 간 상관관계 제곱값을 통해 판별타당성을 확보하였다. 이는 본 연구에서 개발된 교사용 칭찬성향검사가 교사의 칭찬성향을 측정하는 데 유용한 도구로 사용될 수 있음을 보여준다.

칭찬성향과 관련되어 있는 변인과의 상관분석을 통해 공인타당도를 검증한 결과 감사 성향과

의미 있는 관계가 있음을 나타냄으로써 비교적 양호한 공인타당도를 확보하고 있음을 확인하였다. 이러한 결과는 1요인인 '칭찬빈도' 문항은 감사성향 척도의 1요인인 '감사 대상에 대한 인식 및 인정' 문항 모두 인식과 인정을 전제로 하기 때문에 발생한 것으로 사료된다. 칭찬성향 검사의 1요인에 포함된 문항들 중 '나는 어떤 학생에게서도 칭찬거리를 발견할 수 있다.', '나는 학생의 변화를 잘 알아채고 칭찬을 해준다.'와 같은 문항들은 모두 칭찬 대상에 대한 인식과 인정을 바탕으로 하고 있음을 알 수 있다. 이와 같은 결과는 일반적으로 한국인들은 감사를 칭찬의 한 부분으로 여기고 있다는 점을 지지하는 것이라 볼 수 있다(윤채영, 강명숙, 김정섭, 2009). 또한 이런 결과는 가장 효과적인 칭찬은 학생들의 노력에 대해 감사를 표현하는 것이라는 Brophy (2004)의 주장을 뒷받침하는 증거라고 볼 수 있다.

또한 3요인인 '칭찬기준'은 감사성향 척도의 2요인인 '감사 정서 체험 및 반응경향성' 문항과 의미가 유사한 부분이 있다. 예를 들어 칭찬성향 2요인의 하위문항 중 '내가 정한 기준에 도달하지 못한 학생에게는 칭찬하지 않는다.'와 같은 문항은 교사가 교육현장에서 학생을 칭찬함에 있어 개인마다 어떤 정서적 체험을 하게 되고 그에 따라 자신만의 칭찬경향성을 형성하게 되는 것이라 볼 수 있다.

그러나 2요인인 '칭찬의도'는 감사성향 척도의 하위문항과 공통성을 찾을 수 있는 문항이 거의 없었다. 칭찬은 하는 사람이 칭찬 받는 사람을 통제하기 위한 목적이나 의도가 중요하게 작용한다(Thompson, 1997). 예를 들면, 발표하는 데 수줍음을 느끼는 학생이 발표를 했을 때 대중 앞에서 공개적으로 칭찬을 해주어 서서히 발표에 자신감을 찾을 수 있게 도움을 주는 것이다. 그러나 감사는 통제 의도가 거의 없다. 따라서 감사성향과 칭찬성향의 하위요인에는 차이가 나타날 수 밖에 없는 것이다. 이런 결과는 감사는

칭찬의 한 부분이 될 수 있지만, 두 개념을 동의어로 볼 수 없다는 것을 보여주는 것이며, 칭찬성향 검사가 감사성향 검사와는 구별되는 독특한 검사도구임을 밝혀주는 것이다. 이를 통해 본 검사도구의 실용적 가치를 확인할 수 있다.

이 검사를 이용할 때는 신중해야 하며, 검사의 결과를 해석할 때는 다음의 사항을 반드시 명심해야 한다. 칭찬성향 검사의 각 하위 요인에서 점수의 높고 낮음을 좋고 나쁘다는 가치판단의 기준으로 삼아서는 안 된다. 칭찬의 의도가 분명하면, 학생들에게 교사의 뜻을 칭찬 받지 않는 학생들에게도 전달하는 효과가 있어서 좋을 수도 있지만, 이런 통제적 의도가 부작용을 낳는다는 연구결과도 많기 때문이다(Brophy, 1981).

또한 칭찬의 기준이 분명하고 일정해야 학생들이 그 기준을 충족하기 위해 노력하려는 동기가 높아진다는 주장도 있지만(Kanouse, Gumpert, Canavan-Gumpert, 1981), 반면 칭찬의 기준이 유연하여 학생에 따라 다른 기준을 적용해야 칭찬의 효과가 높은 상황도 있기 때문이다. 특히 학습부진아들과 같이 칭찬을 자주 받기 힘든 학생들은 교사가 엄격한 기준에 따라 칭찬을 한다면 한 번도 칭찬을 받을 기회가 없을 수 있기 때문이다. 따라서 교사에게 칭찬성향 검사를 결과를 해석해 줄 때는 교사가 가지고 있는 칭찬성향을 말해주고, 그것이 어떤 상황에서 효과적이고 어떤 조건에서는 불리하게 작용하는지도 함께 설명해 주어야 할 것이다.

본 연구를 통해 개발된 교사용 칭찬성향 검사는 교육의 중요한 주제인 칭찬에 대한 이론적, 경험적 자료를 축적해 나가는 토대를 마련하는 유용한 도구로 활용될 수 있을 것이며, 교육현장에서도 적용할 수 있는 도구로서 활용도가 높을 것으로 판단된다.

본 연구의 한계와 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 연구대상 중 초등학교 교사의 비율이 중등학교 교사의 비율보다 다소 높다.

초등학교와 중등학교의 환경과 상황, 학생들의 역동에는 차이점이 있기 때문에 향후 연구에서는 초등학교, 중학교, 고등학교로 구분지어 실시해 볼 필요가 있으며 다양한 집단을 통해서 타당도를 재확인하는 후속연구가 필요할 것이라 사료된다.

둘째, 교사용 칭찬성향과 관련한 향후 연구주제를 개인차의 측면에서 제안한다. 칭찬성향이 성별, 연령, 성장배경, 능력 등 개인별 특성에 따라 차이가 나는지 탐구하는 것은 흥미로운 연구주제이다. 남학생과 여학생의 칭찬성향에는 차이가 있는지, 양육방식과 생활환경 등의 성장배경은 칭찬성향을 형성하는 데 어떤 영향을 주는지 등을 탐색하는 것은 매우 가치 있는 연구가 될 것이다. 칭찬성향은 언제부터 형성되며, 어떤 발달과정을 거쳐 향상되거나 퇴보하는지, 이러한 특성은 어느 시기까지 변화가 가능하며 연령에 따른 칭찬 성향의 곡선은 어떤 형태로 형성되는지 등에 대해 향후 다각도로 연구가 이루어질 필요가 있다.

셋째, 교사용 칭찬성향 검사에서 나타나는 직업적 측면에 대한 제안이다. 본 연구에서는 보편적 대상이 아니라 '교사'라는 직업에 초점을 두고 칭찬성향검사를 개발하였다. 향후 연구에서는 '교사'뿐만이 아니라 다양한 직업에 초점을 맞추어 칭찬성향을 연구할 수도 있을 것이고, 나아가 모든 상황에 보편적으로 적용되는 것으로서의 칭찬성향을 연구할 수도 있을 것이다.

넷째, 교사용 칭찬성향 검사를 교육의 측면에서 활용할 수 있음을 제안한다. 본 연구에서 제안한 칭찬성향의 개념구조는 향후 학생들의 동기를 향상시키고 학교생활에 적응할 수 있도록 도움을 주는 교육 프로그램의 개발에 적용될 수 있을 것이다.

## 참고 문헌

- 강승희·김대현(2006). 사고양식을 통한 대학생의 비판적 사고 성향의 구인 특성 이해, *중등교육연구* 54(3), 1~25.
- 강충열(2001). *인성 및 창의성 신장 방안*, 충북: 한국교원대학교 부설 교과교육 공동연구소 연구보고서.
- 강충열·정광순·김현옥·권동택(2010). 초등학교 통합적 사고성향 척도의 개발 및 구인타당도 검증, *사고개발학회* 6(1), 105~124.
- 권선중·김교현·이홍석(2006). 한국판 감사 성향 척도(K-GQ-6)의 신뢰도 및 타당도, *한국심리학회지* 11(1), 177~190.
- 김명귀·심혜숙·채준호(2000). Jung의 심리경향에 따른 청소년의 대인관계 성향분석, *한국심리유형학회* 7(1), 39~61.
- 김명숙(2006). 비판적 사고성향 측정도구의 양호도 검증 연구, *교육과정평가연구* 9(1), 88~116.
- 김선혜(2006). 아동의 통합적 발달을 위한 심리적 학습환경으로서의 교사 언어 탐색, *학습자 중심교과교육연구* 6(2), 97~114.
- 김선혜(2007). 교사의 '칭찬'언어와 '격려'언어의 차이, *초등교육연구* 20(3), 377~399.
- 김아영(2003). 교실에서의 동기, *교육심리연구* 17(1), 5~36.
- 김인홍(2008). 칭찬활동 프로그램이 저소득층 아동의 자아존중감과 사회성에 미치는 효과. *정신간호학회지* 17(3), 245~254.
- 김형민(2003). 한국 대학생의 칭찬 화행 수행 및 응대 상황에 대한 연구, *한국어 의미학* 12, 255~290.
- 노혜숙·신현숙(2008). 청소년의 감사성향과 심리적 안녕의 관계에서 사회적 지지의 매개효과, *청소년학연구* 15(2), 147~168.
- 문상정(2009). 관광기업 종사원이 지각하는 칭찬의 효과: 칭찬 측정척도 개발을 중심으로, *대구대학교 대학원 박사학위논문*.
- 문승태(2004). 학교유형에 따른 사회·심리적 변인이 고등학생의 학교적응에 미치는 영향, *한국농업교육학회* 36(2), 65~82.
- 문은식(2001). 청소년의 학교생활 적응행동에 관련된 사회·심리적 변인들의 구조적 분석, *충남대학교 대학원 박사학위논문*.
- 성미옥(2003). 초등학교의 자아존중감과 학교생

- 활만족도 향상을 위한 칭찬 프로그램 개발과 그 효과에 관한 연구, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송인섭·박애선·신은영(1999). 대인관계성향 검사의 타당화 연구, *교육심리학회* 13(1), 447~467.
- 신문승(2010). 초등학생 영재 판별을 위한 창의적 성향 검사 개발 연구, *한국교원대학교 대학원 박사학위논문*.
- 신용주·최지은(2003). 청소년이 지각한 부모-자녀 관계, 또래 관계, 교사와의 관계가 학교생활 적응에 미치는 영향, *대한가정학회* 41(2), 199~210.
- 안범희(1984). 대인관계 적절성과 성향검사의 타당도 연구, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 양재희(2003). 초·중등학생이 지각한 부모와 교사의 의사소통 수준 비교 연구, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 원진숙(2003). 교실 수업 밖 교사 화법, *화법연구* 5, 107~141.
- 유주연·박경(2010). 자기애와 심리적 안녕감 간의 관계에서 감사성향의 매개효과, *청소년학연구* 17(4), 1~23.
- 윤채영·강명숙·김정섭(2009). 칭찬활동프로그램이 학교생활적응에 미치는 효과, *한국수산해양교육학회 발표자료*.
- 윤채영·김경란·김정섭(2009). 학습컨설팅 전략으로서의 칭찬에 대한 예비교사들의 인식, *한국교육사상연구회* 45(0), 1~21.
- 이상주(1987). *학급의 사회적 환경과 학습*, 서울: 교육출판사.
- 이은주(2000). 초등학생들의 학습동기의 변화, *초등교육연구* 14(1), 47~66.
- 이은주(2007). 교사의 대인의사소통 유형에 관한 고찰, *커뮤니케이션학연구* 15(2), 109~138.
- 이인순(1987). 창의성의 구성요인과 훈련 효과, *성균관대학교 대학원 박사학위논문*.
- 이재원(2010). 초등학생의 연령과 성별에 따른 칭찬·격려 선호도 차이 연구, *부산대학교 대학원 석사학위논문*.
- 이준석, 김광일, 이종일(1998). 정신분열병 환자의 종교성향과 망상에 나타난 박해자, *신경정신의학* 37, 1034~1043.
- 임경희(2010). 감사성향 척도 개발 및 타당화, *상담학연구* 11(1), 1~17.
- 임경희(2010). 아동의 스트레스 경험과 감사성향이 학교적응에 미치는 영향, *초등교육연구* 23(3), 215~238.
- 임현수(2000). 창의성 측정 도구의 타당화 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 장미순(2010). 일반학생과 장애학생에게 일반초등교사가 적용하는 문제행동 중재 유형 비교, *정서·행동장애연구* 26(2), 95~118.
- 전지원(2006). 한국어 교육을 위한 칭찬 화행 연구 : 칭찬 반응을 중심으로, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정상준·신봉호(2008). 칭찬프로그램이 중학생의 자아개념과 부모-자녀간 의사소통에 미치는 효과, *한국아동교육학회* 17(2), 255~265.
- 정선희(2007). 칭찬활동 프로그램이 아동의 자아존중감과 학교생활적응에 미치는 효과, *한남대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 정정희·유형근·신효선(2008). 초등학생의 교우관계 및 학교생활만족도 향상을 위한 또래칭찬프로그램 개발, *아동교육* 17(4), 273-283.
- 최영민·김영미·이정호·이기철(2002). 한국판 내재적-외현적 종교성향 척도의 개발 및 표준화 예비연구, *대한신경정신의학* 41(6), 1197~1208.
- 허은도(1993). 학교가 청소년 비행에 미치는 영향에 관한 연구, *한국형사정책연구원 연구보고서*.
- Adler, M. G., & Fagley, N. S.(2005). Appreciation: Individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of personality*, 73(1), 79~114.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (Eds.).(2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman.
- Barron, F., & Harrington, D. M.(1981). Creativity, Intelligence, and Personality. *Annual Review of Psychology*, 32(1), 439~476.
- Bandura, A.(1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Basadur, M., Taggar, S., & Pringle, P.(1999). Improving the measurement of divergent thinking attitudes in organizations. *Journal of Creative Behavior*, 33, 75~111.
- Bernard, H. W.(1972). Psychology of learning and teaching. NY: McGraw Hill Co.

- Beyer, B. K.(1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 45(7), 26~30.
- Brophy, J.(1981). On praising effectively. *Elementary School Journal*, 81, 269~278.
- Brophy, J.(2004). *Motivating students to learn*, LD: Lawrence erlbaum associates
- Donahue, M. J.(1985). Intrinsic and extrinsic religiousness : Review and meta-analysis, *J Pers Soc Psychol*, 48, 400~419.
- Eggen, P. & Kauchak, D.(2005). *Educational psychology: Windows on the classroom*(6th ed.), Upper Saddle, NJ: Prentice Hall.
- Emmer, E.(1988). Praise and the instructional process, *Journal of Classroom Interaction*, 23, 32~39.
- Ennis, R. H.(1962). A Concept of CT, *Harvard Educational Review*, 32(1), 81~111.
- Ennis, R. H.(1994). Assessing critical thinking dispositions: Theoretical considerations, Paper presented at Annual Meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.
- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N., & Gainen, J.(1995). The disposition toward critical thinking, *The Journal of General Education*, 44, 1~25.
- Flanders, N.(1970). *Analyzing teaching behavior*, MA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Fornell, C., & Larcker, D. F.(1981). Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ginott, H. G.(2003). *교사와 학생사이*[Between Teacher and Child], (신홍민 역), 서울: 양철북, (원전은 1972에 출판)
- Good, T.(1987). Teacher expectations. In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 159~200), New York: Random House.
- Good, T., & Brophy, J.(1986). School effects. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 570~604), New York: Macmillan.
- Heider, F.(1964). *The psychology of interpersonal relation*. New York: John Wiley & Sons. Inc.
- Henderlong, J. & Lepper, M. R.(2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis, *Psychological Bulletin*, 128(5), 774~795.
- 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* (Vol. 3, pp. 97~115), Hillsdale: Erlbaum.
- Kohn, A.(1993). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes, New York: Houghton Mifflin Company.
- Madsen, C. H., Becker, W. C., & Thomas, D. R.(1977). Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom control. In K. D. O'Leary & S. G. O'Leary(Eds.), *Classroom management: The successful use of behavior modification*(2nd ed., pp. 63~84), New York: Pergamon Press.
- Mascolo, M. F., Fischer, K. W., & Li, J.(2003). Dynamic development of component systems of emotions: Pride, shame, and guilt in China and the United States. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 375~408), Oxford, U. K.: Oxford University Press.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J.(2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography, *Journal of Personality & Social Psychology*, 82(1), 112~127.
- McBride, R. E, Xiang, P., & Wittenburg, D. (2002). Dispositions toward critical thinking: The preservice teacher's perspective, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(1), 29~40.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S.(1998). Intelligence Praise can Undermine Motivation and Performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33~52.
- Perkins, D. N., Jay, E. & Tishman, S.(1993). New conceptions of thinking: From ontology to education, *Educational Psychologist*, 28(1), 67~85.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). *Teacher*

- child relationships and the process of adjustment to school, *New Directions for Child Development*, 57, 61~80.
- Rosenshine, B.(1987). Explicit teaching. In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers*, New York: Random House.
- Salomon, G.(1994). To be or not to be (mindful), Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Schunk, D. H.(1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement, *Journal of educational Psychology*, 75, 848~856.
- Song, I. S.(1988). The structure of academic self-concept: achievement, ability and classroom self-concept, *Journal of Educational Research*, 26(1), 117~123.
- Stipek, D.(2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*, Boston: Allyn & Bacon/Longman.
- Thompson, T.(1997). Do we need to train teachers how to administer praise? Self-Worth theory says we do, *Learning and Instruction*, 7(1), 49~63.
- Watkins, P. C., Grimm, D. L., & Hailu, L. (1998). Counting your blessings: Grateful individuals recall more positive memory, Paper presented at the 11th annual convention of the American Psychological Society, Denver, CO.
- 
- 논문접수일 : 2012년 08월 26일
  - 심사완료일 : 1차 - 2012년 09월 10일
  - 게재확정일 : 2012년 09월 10일