



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](#)

2021년 2월

교육학석사(상업정보교육)학위 논문

교사의 피드백이 학습성과 및 학습만족도에 미치는 영향

조선대학교 교육대학원

상업정보교육전공

심 은 선

교사의 피드백이 학습성과 및 학습만족도에 미치는 영향

The Effects of Teacher's Feedback on Learning
Performance and Learning Satisfaction

2021년 2월

조선대학교 교육대학원

상업정보교육전공

심 은 선

교사의 피드백이 학습성과 및 학습만족도에 미치는 영향

지도교수 황 윤 용
이 논문을 교육학석사학위 신청 논문으로 제출함

2020년 10월

조선대학교 교육대학원

상업정보교육전공

심 은 선

심은선의 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 박 종 철 (인)

위 원 조선대학교 교수 강 성 호 (인)

위 원 조선대학교 교수 황 윤 용 (인)

2020년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

ABSTRACT	VI
제1장 서론	1
제1절 연구의 필요성 및 목적	1
제2절 연구의 방법 및 연구의 구성	3
제2장 이론적 배경	4
제1절 교사의 피드백	4
제2절 학습지향성 및 성과지향성	9
제3절 학습성과 및 학습만족도	16
제3장 연구가설 및 연구모형	18
제1절 연구가설	18
제2절 연구모형	22
제4장 실증분석	23
제1절 자료수집 및 자료분석	23
1. 조사대상	23
2. 변수의 측정	23
3. 분석방법	26

제2절 연구대상의 특성분석	28
1. 연구대상의 일반적 특성	28
제3절 신뢰도 및 타당도 분석	30
1. 독립변수에 대한 요인분석 및 신뢰도 분석	30
2. 종속변수에 대한 요인분석 및 신뢰도 분석	31
제4절 기술통계 및 상관관계	34
1. 기술통계	34
2. 상관관계	35
제5절 연구가설 검증 및 결과	36
1. 피드백이 학습지향성에 미치는 영향	36
2. 피드백이 성과지향성에 미치는 영향	37
3. 피드백이 학습성과에 미치는 영향	38
4. 학습목표가 학습성과에 미치는 영향	40
5. 피드백이 학습만족도에 미치는 영향	41
6. 학습성과가 학습만족도에 미치는 영향	43
7. 가설 검증 결과의 요약	44

제5장 결론 및 시사점	46
제1절 연구의 이론적 실무적 시사점	46
제2절 연구의 한계 및 미래연구 방향	48
참고문헌	49
부록	57

표 목 차

<표 1> 긍정적 피드백과 부정적 피드백	8
<표 2> 학습지향성 및 성과지향성	15
<표 3> 학습성과 및 학습만족도	16
<표 4> 긍정적 피드백과 부정적 피드백 측정문항	24
<표 5> 학습지향성과 성과지향성 측정문항	25
<표 6> 학습성과와 학습만족도 측정문항	26
<표 7> 연구대상의 일반적 특성	28
<표 8> 탐색적 요인분석 결과 및 신뢰도 분석 결과	30
<표 9> 탐색적 요인분석 결과 및 신뢰도 분석 결과	32
<표 10> 기술통계	34
<표 11> 상관관계	35
<표 12> 피드백이 학습지향성에 미치는 영향	36
<표 13> 피드백이 성과지향성에 미치는 영향	38
<표 14> 피드백이 학습성과에 미치는 영향	39
<표 15> 학습목표가 학습성과에 미치는 영향	40
<표 16> 피드백이 학습만족도에 미치는 영향	42
<표 17> 학습성과가 학습만족도에 미치는 영향	43
<표 18> 가설검증 결과 요약	44

그림 목 차

<그림 1> 연구모형	22
<그림 2> 가설검증 결과	45

ABSTRACT

The Effects of Teacher's Feedback on Learning Performance and Learning Satisfaction

Sim Eun Seon

Advisor: Prof. Hwang Yoon Yong

Major in Business Information Education

Graduate School of Education, Chosun University

Many scholars in education have mentioned the connection between feedback and learning motivation. Teacher's feedback is defined as the role of recognizing the appropriateness of the current state and the lack of learning based on the learning results of the learners, taking measures to efficiently perform the next learning based on this, and generating learning motivation (Kim Chan-jong et al. 2005). Therefore, feedback can be one of the factors that affect learning motivation.

However, despite the reference of the relationship between feedback and learning motivation of many scholars, there are some questions about the research on feedback of existing teachers. First, the relationship between teacher feedback and learning motivation is mentioned, but until now, only the effect of feedback on learning performance is the main focus. This is based on the behavioral

learning theory based on the fundamental principle of 'stimulation' and 'reaction' accordingly, and limited it to learners as other acts. However, it is not enough to say that learning outcome is directly influenced by other's feedback. Learning outcomes are not simply achieved by stimulation such as praise or punishment, but may vary depending on the tendency of the goal pursued by the learner. In other words, learners who are influenced by simple stimuli will set goals of various properties related to the learning in the future, and it is necessary to consider learners as voluntary actors based on these goals.

Second, there are many factors that affect learning outcomes, but there are not many studies on how these processes that affect learners' performance affect learning satisfaction. To provide more appropriate feedback for teachers, it is necessary to understand how a series of processes related to learning outcomes affect learners' internal psychological state so that learners can perform efficient learning. However, most of the previous studies on learning satisfaction are limited to the study that the psychological state of satisfaction is conceptually defined or the degree of satisfaction is determined by the individual characteristics of the learner.

Therefore, this study considered that it is necessary to examine the relationship between feedback, specific learning goals, learning outcomes, and learning satisfaction through quantitative research based on the theoretical background. This study effectively analyzed the relationship through hypothesis setting and hypothesis verification as a verification process.

In this study, feedback was composed of positive feedback and negative feedback, and learning goals were divided into learning orientation and performance orientation. Through this, the dependent

variables of learning goals and learning outcomes of commercial high school students were found to be the dependent variables of feedback, learning goals, learning outcomes, and learning satisfaction. Especially, through post analysis, it was found that the learning goals of performance orientation are more important than learning orientation. And it was also possible to draw the result that when these series of processes were done well in a comprehensive manner, it affected the learning satisfaction of students.

제1장 서론

제1절 연구의 필요성 및 목적

교육에 있어서 많은 학자들은 피드백과 학습동기의 연관성에 대해 언급하고 있다. 교사의 피드백이란 학습하는 사람들의 해당 학습 결과를 기반으로 현 상태의 적절성 및 학습 부족분에 관한 정보를 인식하게 하고 이것을 바탕으로 다음에 해당하는 학습을 효율적으로 수행하도록 조치를 취하며, 학습동기를 발생시키는 역할을 하는 것으로 정의하고 있다(김찬중 외, 2005). 따라서 피드백은 학습동기에 영향을 미치는 요인 중 하나의 요소가 될 수 있다.

하지만 많은 학자들의 피드백과 학습동기의 연관성에 대한 언급에도 불구하고, 기존 교사의 피드백에 대한 연구를 살펴보면 몇 가지 의문사항이 발생한다. 첫째, 교사의 피드백과 학습동기의 관련성은 언급하지만, 지금까지의 연구는 피드백이 학습성과에 미치는 영향만이 주를 이룬다(Rosenthal and Jacobson, 1968; 이경우, 2003). 이는 ‘자극’과 그에 따른 ‘반응’을 근본원리로 하는 행동주의적 학습이론을 바탕으로 하여 타의적 행위로서의 학습자로 제한시켜버린 것이다. 그러나 학습성과라는 것이 타인의 피드백에만 직접적인 영향을 받는다고 하기에는 무리가 있다. 학습성과라는 것은 단순히 칭찬이나 벌과 같은 자극으로만 어떤 결과에 도달하는 것이 아니라, 학습자가 추구하는 목표의 성향에 따라 결과가 달라질 수도 있기 때문이다. 즉, 단순한 자극에 영향을 받은 학습자가 향후 해당 학습에 관한 다양한 성질의 목표설정을 하게 되고, 이러한 성질의 목표를 기반으로 하여 자발적인 행위 주체로서의 학습자를 고려할 필요가 있을 것으로 보인다는 것이다.

둘째, 학습성과에 미치는 다양한 요인은 많이 밝혀져 있지만, 학습자의 성과에 효과를 주는 이러한 과정이 학습만족도에는 어떠한 영향을 미치는지의 연구는 많지 않다. 보다 더 적절한 교사의 피드백을 하기 위해서는 학습성과와 관련된 일련의 과정이 학습자의 내적인 심리상태에 어떠한 영향을 미치는지 이해하고 있어야 학습자가 효율적인 학습을 수행하게 지도할 수 있을 것이다. 그러나 학습만족도에 관한 선행연구들을 살펴보면 대부분 만족의 심리상태를 개념적으로 정의해 놓거나, 학습자 개인적 특성에 의하여 만족의 정도가 결정된다는 연구로만 한정되어 있다(김승현, 정옥분, 1997; 조범현, 도경수, 2013).

이에 본 연구에서는 기존의 연구를 살펴보고 이론적 배경을 바탕으로 양적연구를 통해 교사의 피드백이 구체적인 학습목표, 학습성과, 학습만족도에 어떠한 관련이 있는지 면밀히 살펴볼 필요가 있다고 판단했다. 검증과정으로 가설 설정 및 가설 검증을 통하여 이러한 관련성을 효과적으로 분석하였다.

본 연구에서 피드백을 긍정적 피드백, 부정적 피드백으로 구성하였고, 또한 학습목표는 학습지향성과 성과지향성으로 구분하였다. 이를 통해 상업고등학교 학생들의 학습성과와 학습만족이 교사의 피드백과 학습목표에 따라 어떻게 영향을 받는지 그리고 피드백과 학습성과 간의 관계가 학습지향, 성과지향이라는 학습목표에 의해 어떻게 매개되는가를 살펴보고자 한다.

제2절 연구의 방법 및 연구의 구성

본 연구의 구성은 다음과 같다. 먼저 연구의 필요성 및 목적을 서론으로 제시하였고, 이론적 고찰을 통하여 상업고등학교 교사들의 피드백과 학생들의 학습목표, 학습성과간에 영향관계가 성립하는지 알아보기 위해 연구가설을 설정하였다. 연구 방법은 양적 연구방법을 채택하였고, G 광역시의 여자상업고등학교 재학생을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

실증분석을 바탕으로 연구결과를 도출하였고, 마지막으로 연구의 이론적이고, 실무적인 시사점들과 연구의 한계 및 미래 연구를 위한 제언들을 서술하였다.

제2장 이론적 배경

제1절 교사의 피드백

피드백은 개인이 실행하는 것과 관련하여 타인으로부터 전달되는 정보이다. 즉, 실행 결과에 대한 외부의 감정이라고 볼 수 있다(Hattie and Timperley, 2007).

피드백은 긍정적 피드백과 부정적 피드백으로 나뉘어진다. Cusella(1987)는 측정 부분에서 긍정적 피드백은 허락, 허가, 만족이거나 또는 더 훌륭한 결과를 바란다는 의미를 포함하고, 부정적 피드백은 타인의 행위에 거절 또는 만족스럽지 않은 방식을 말한다고 하였다. 전형적인 긍정적 피드백은 적절한 보상을 의미하거나 칭찬을 해주며, 부정적 피드백은 벌, 경고, 비난과 같은 메시지를 의미한다고 정의했다.

이는 한 개인의 행동이 긍정적인 결과물을 창출하여 지속하길 바랄 때 그에 상응하는 언어적 보상이나 물질적 보상을 제공하는 것을 긍정적 피드백, 이와는 반대로 한 개인의 행동이 의도하든 혹은 의도하지 않든 부정적인 결과물을 도출하거나 스스로 잘못되었음을 인지하고 멈추기를 바랄 때 비난이나 불합리한 처우를 제공함으로써 그러한 행위를 약화시키는 것을 부정적 피드백이라 칭한다는 것으로 추론해 볼 수 있다.

칭찬과 벌이라는 피드백은 다양한 분야에서 상황과 대상에 따라 적절하게 활용되어 진다. 직장내에서 상급자와 직원과의 피드백의 의미를 살펴보면, Taylor, Fisher, and Ilgen(1984)과 Parsons, Herold, and Leatherwood(1985)는 ‘긍정적 피드백은 업무기술이 성공적으로 발전했다는 확인의 메시지로써 직원의 학습지향성을 강화시켜준다. 부정적 피드백은 또한 업무기술의 개발이 필요하다는 메시지로써 직원의 학습지향성을 증가시킨다’고 정의하였다.

Janz(1982)에 의하면 긍정적 피드백은 상급자에게 능력이 성공적으로 입증되어 왔다는 표시를 해주는 것이다. 결과적으로 능력을 입증하는 필요성을 만족시키면서 직원의 성과지향성이 감소된다. 하지만 부정적 피드백은 향후 능력을 입증하는 필요성을 감소시키지 않는다.

Podsakoff and Jiing-Lih Farh(1989)와 Wofford and Good-win(1990)은 긍

정적 피드백이 직원들의 성과지향에 영향을 미치지 않음을 제시하였다. 다시 말하면 부정적 피드백만이 직원의 성과지향을 높인다는 것이다. 부정적 피드백을 받았다는 것은 그들의 능력을 입증하는데 실패했다는 것을 나타낸 것으로 여겨지기 때문이다.

피드백은 업무상에서 상급자와 부하직원의 관계에서 뿐만 아니라 전형적인 리더와의 관계에 대해서도 나타난다. Karp and Peterson(1991)과 Masser(1993)에 의하면, 리더들은 긍정적 피드백 보다 부정적 피드백을 많이 하는 것으로 나타났다. 그러나 Karp and Peterson(1991)과 Masser(1993)은 선수들에게 리더가 칭찬할수록 큰 도움이 있으며 긍정적 피드백을 알맞게 실시하는 것이 동기유발에 영향을 미친다고 밝혔다.

직장에서의 피드백 뿐만 아니라 학교에서의 교사와 학생 간의 상호작용을 살펴보면 피드백이라는 것이 상급자와 부하직원에게 한정되어 있지 않다는 것을 쉽게 알 수 있다. 학창시절 흔히 접했던 선생님의 칭찬, 그리고 꾸지람, 이 모든 것이 피드백의 범주 안에 들어간다.

칭찬은 칭찬을 해 주는 사람이 적절하다고 생각하고 인정하는 상대방의 행동, 태도, 그리고 특성을 지속적으로 유지되도록 만드는 언어적 표시이다(김형민, 2003, 윤채영, 강명숙, 김정섭, 2009). 예를 들어 지각을 자주하던 학생이 어느 날은 일찍 등교를 해 주었을 때, 교사는 지각을 하지 않은 그 행위를 치켜세워주며 기쁜 내색을 내비치는 것이 칭찬 즉, 긍정적 피드백의 한 모습이라고 볼 수 있다.

미국의 Rosenthal and Jacobson (1968)은 교사가 학생에게 표현하는 기대치가 궁극적으로 미치는 영향에 관한 연구결과를 발표했다. 교육학계와 일반인들의 관심을 불러일으킨 이 연구는 교사가 특정 학생에게 지속적으로 '너는 앞으로 성적이 크게 향상될 것'이라는 기대를 하고, 또한 표현을 하면 그러한 기대를 받은 학생이 실제로 성적에 큰 영향을 받을 수 있다는 내용이다. '피그말리온 효과(pygmalion effect)'라는 것은 본인이 직접 조각한 여인상을 실제로 사랑한 그리스 신화의 피그말리온이라는 인물에서 유래한 말로 학교 교육과 그리고 생산적인 활동에서 교사나 관리자가 기대하는 만큼 학생과 부하직원들의 능률과 성과가 나타난다는 자기충족적 예언을 말하는 데 사용된다(심재관, 2003). 이렇게 칭찬이라는 긍정적 피드백의 효과는 중요하게 언급되어 왔다.

교사가 해 주는 칭찬은 학생들을 자신감으로 무장시키고, 학습의 성공적 경험

을 유지하도록 인도하는 역할을 한다(윤채영, 김경란, 김정섭, 2009). 이경우(2003)는 칭찬으로서 학생을 대하는 것은 학업성취도를 향상시킬 수 있고, 뿐만 아니라 인성, 재능계발에도 영향을 미친다고 보고 두루뭉술한 칭찬보다는 구체적이고 납득이 가는 칭찬이 효과를 높인다고 했다. 평가를 나타내는 칭찬보다는 학생의 심리를 이해하는 칭찬이 큰 효과를 나타내고, 각각 학생들의 개성이나 드러나지 않는 장점을 인식시켜주며 대중들 앞에서 칭찬하는 것 또한 효과적인 칭찬이라고 밝혔다.

피드백의 범주에 속해 있고, 긍정적 피드백과 반대되는 성향을 지닌 부정적인 피드백을 살펴보면, 대표적으로 ‘벌(punishment)을 살펴볼 수 있다. 부정적 피드백으로 ‘벌’이라는 것은 옳지 않거나 탐탁치 않은 태도의 빈도를 줄이는 방법이다. 벌의 종류로는 두 가지로 나누어 볼 수 있는데, 그것은 바로 수여성 벌(presentation punishment)과 제거성 벌(removal punishment)이다.

수여성 벌은 올바르지 않는 태도의 빈도를 줄이기 위해 실시하는 꾸중, 체벌을 말한다. 교실에서 큰 소리를 내고 수업시간에 수업을 방해하는 학생에게 교사가 야단을 치는 것이 수여성 벌의 사례이다. 수여성 벌이 적절하게 활용이 된다면 그 효과는 즉시 일어날 수 있으나, 대부분의 교육학자들은 수여성 벌의 활용에 대해 부정적인 의견을 가지고 있다(Bandura, 1973; Jambor, 1988; 권인택, 1999). 그 이유는 수여성 벌을 활용할 때 교사 개인의 감정 이입이 될 수 있다는 것을 배제할 수 없고, 이는 대상 학생으로 하여금 적절하지 못한 행동을 생각하고, 반성하도록 하기보다는 그 상황 자체에 대한 수치심, 공포, 반발심, 공격성 유발 그리고 폭력에 대한 무덤덤한 가치관 등을 습득할 수 있게 하기 때문이다.

제거성 벌은 학생의 적절하지 않은 행동의 빈도를 줄이기 위해 학생이 긍정적으로 여기는 자극을 제거하는 것을 말한다. 적절하지 않은 행동을 했을 때 외출을 금지한다거나, 좋아하는 활동을 금지하는 것이 그 사례이다. 학교 현장에서 쉽게 접할 수 있는 제거성 벌로는 타임아웃(time out)이 있다. 교실에서 특히 수업시간에 수업을 방해하며 큰 소리로 뛰어다니는 학생을 격리시켜 혼자 있게 한다거나 일정 시간 동안 홀로 벽을 보고 서 있게 함으로써 부적절한 행동을 줄일 수 있다(송영경, 2012).

벌은 비인격적이고, 학생의 전반적인 학습에도 부정적인 영향을 미친다는 이유로 미국과 여러 선진국에서 체벌을 금지하고 있다(Jambor, 1988; 권인택, 1999).

학생들은 육체적 체벌보다 물질적·비물질적 적절한 보상이 윤리적·인격적이고 교육적으로 영향이 있다고 인식하고 있다(손희권, 2002). 적절하고, 가벼운 벌은 거친행동의 억제에 장기적인 효과가 있는데, 무겁고, 가혹한 벌은 오히려 거친행동을 억제하는 데 효과를 보기 어려우며 심지어 악화시킨다(Bandura, 1973).

교육학 측면에서 벌은 부정적 행동이 계속 반복되는 확률을 감소시키는 자극이다. Skinner(1953)는 벌을 현대생활의 행동을 통제시키는 보편적인 방법이라 말한다. 벌은 어떤 행동을 강화하는 것이 아닌 반응을 재발시킬 가능성을 감소시킨다. 벌의 목적은 그 행동을 반복하지 못하도록 유도하는 데 있다. 하지만 처벌 후에는 심한 무기력, 불안, 행동의 제한 그리고 반사회적 행동의 반응이 나타남으로써 부정적인 면모를 보인다. 즉, 벌은 긍정적인 효과만을 기대하는 것과 달리 분명한 한계가 있음을 인지해야 한다(김희수, 2011).

교사의 피드백에 대한 기존 선행연구를 살펴보면, 칭찬이 학생에게 주는 효과를 오로지 성적으로만 한정하거나, 또는 교사의 비인격적 체벌이 발생함으로써 학생에게 주는 정서적 심리적 부작용을 부각시키는 연구만을 진행해왔다(Rosenthal and Jacobson, 1968; Bandura, 1973; Jambor, 1988; 권인탁, 1999). 하지만 본 연구에서는 교사가 긍정적 피드백과 부정적 피드백을 제공함으로써 학생의 학습목표, 학업성과, 그리고 전반적인 학습만족에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보며, 이것은 기존 연구와의 큰 차이점을 갖는다.

<표 1> 긍정적 피드백과 부정적 피드백

연구자	주요개념	내용
Rosetal & Jacobson (1968)	교사, 기대, 표현, 성적, 영향	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교사가 특정 학생에게 지속적으로 성적이 크게 향상될 것이라는 기대를 하고, 표현을 하면 학생이 실제로 성적에 큰 영향을 받을 수 있음
Taylor, Fisher & Ilgen(1984), Parsons, Herold & Leatherwood (1985)	긍정적 피드백, 부정적 피드백, 학습지향성	<ul style="list-style-type: none"> ■ 긍정적 피드백은 업무기술이 성공적으로 발전했다는 확인의 메시지로써 직원의 학습지향성을 강화시킴 ■ 부정적 피드백은 업무기술의 개발이 필요하다는 메시지로써 직원의 학습지향성을 증가시킴
Cusella (1987)	칭찬, 벌	<ul style="list-style-type: none"> ■ 전형적인 긍정적 피드백은 적절한 보상을 의미하거나 칭찬을 해주며, 부정적 피드백은 벌, 경고와 같은 메시지를 의미
Podsakoff & Jiing-Lih Farh (1989), Wofford & Good-win (1990)	부정적 피드백 성과지향성	<ul style="list-style-type: none"> ■ 부정적 피드백만이 직원의 성과지향성을 높인데, 부정적 피드백을 받았다는 것이 그들의 능력을 입증하는데 실패했다는 것을 나타낸 것으로 여기기 때문
Karp & Peterson (1991), Masser (1993)	리더, 칭찬, 동기유발	<ul style="list-style-type: none"> ■ 리더들은 긍정적 피드백보다 부정적 피드백을 많이 하는 것으로 나타남. 하지만 선수들에게 리더가 칭찬할수록 큰 도움이되고, 동기유발에 영향을 미침
이경우 (2003)	칭찬, 인성, 학업성취도	<ul style="list-style-type: none"> ■ 칭찬으로서 학생을 대하는 것은 학업성취도를 향상시킬 수 있고, 인성, 재능개발에도 영향을 미침
김희수 (2011)	벌, 반사회적 행동, 부정적 면모	<ul style="list-style-type: none"> ■ 벌의 목적은 그 행동을 반복하지 못하도록 유도하는 데 있지만 처벌 후에는 심각한 무기력, 불안, 행동의 제한, 반사회적 행동의 반응이 나타나는 부정적인 면모를 보임
송영경 (2012)	수여성 벌, 수치심, 반발심, 제거성 벌, 긍정적 자극, 제거	<ul style="list-style-type: none"> ■ 부정적 피드백인 수여성 벌은 올바르지 않는 태도의 빈도를 줄이기 위해 실시하는 꾸중, 체벌을 말함 ■ 수여성 벌은 반성보다는 수치심, 공포, 반발심, 공격성 유발, 폭력에 대한 무덤덤한 가치관을 습득하게 함 ■ 제거성 벌은 학생의 적절하지 않은 행동의 빈도를 줄이기 위해 학생이 긍정적으로 여기는 자극을 제거하는 것임

제2절 학습지향성 및 성과지향성

심리학자들은 사람들이 추구하는 동기적 관점 즉, 목표지향성을 두 가지 하위요소인 학습지향성과 성과지향성으로 구분해왔다. Ames(1992)는 목표지향성이라는 것은 본인 스스로가 목표를 정하고 또한 그것을 성취하기 위한 방향을 제시하는 것이라 했다. 그래서 목표와 관련된 과제에 어떠한 의미를 부여하고, 그것을 어떻게 추구하느냐와 연관된 개념이라고 정의했다. 그리고 학습지향성과 성과지향성은 역시 목표지향성의 하위요소라고 언급한다.

학습지향성은 본인의 능력을 향상시키고, 본인이 수행했던 업무를 제대로 익히는 것을 지향하는 것이다. 성과지향성은 그들 최근의 실력과 실적을 다른 사람으로부터 긍정적으로 평가받는 것에 의미를 크게 부여하는 것이다(Nicholls and Dweck, 1979; Ames and Archer, 1988; Dweck and Leggett, 1988; Elliott and Dweck, 1988).

결국 학습지향성이라고 하는 것은 객관적인 평가에 의미를 부여하지 않고, 오로지 개인적인 실력향상에 초점을 맞추는 목표지향성이다. 예를들어 최고급 가구들로만 배치되어있는 실용성 제로의 모델하우스와 비록 낡고 저렴하지만 살아가는데 최적의 가구들로 구성된 집을 비교해 보았을 때 학습지향성은 후자에 해당하는 경우라고 볼 수 있다. 성과지향성은 개인적인 역량, 능력과 가동력보다 타인으로부터 느껴지는 시선과 평가를 우선하는 목표지향성이다. 명품 가방과 명품 옷을 즐겨입으며 사람들의 부러움의 시선을 의식하는 것은 대표적인 성과지향을 추구하는 사람의 모습에 해당한다.

이러한 목표지향성은 다양한 상황에 적용될 수가 있다. 대표적으로 업무를 할 때 직원들의 목표지향성인 학습지향성과 성과지향성을 살펴보자. 학습지향성이 높은 직원은 업무의 방법을 발견하는 과정을 즐긴다. 그들은 도전적인 상황에 매력을 느끼고 실수에 연연하지 않는다. 또 학습지향성은 개개인의 성장과 그들이 업무 하면서 얻은 지식을 익히는 것에 가치를 갖는 모습을 보인다(Ames and Archer, 1988). 학습지향성은 근본적으로 도전적이고, 호기심이 생겨나는 상황을 선호하고, 그 업무를 독립적으로 해결할 수 있는 방법을 찾도록 장려한다. 성과지향성은 업무 성과와 같은 외부적인 가치에 무게를 둔다. 성과지향성은 그들의 동료나 상급자로

부터 긍정적으로 평가받는 것에 가치를 둔다. 또 그들은 새로운 것을 시도하는 것을 꺼려하고, 실패하거나 부정적 평가를 받는 것에 매우 두려움을 느낀다. 그들은 모험을 싫어한다(Meece, Blumenfeld and Holy, 1988).

Farr et al.(1993)은 조직 내부에서 목표지향성에 관련된 연구를 진행했다. 그들은 목표지향성이라는 것은 성취상황에서 개인이 어떠한 것을 추구 하느냐 그리고 그것에 대한 반응을 어떻게 하느냐에 대한 결정을 하는 내면적인 형식이라고 여겼다. 그리고 학습지향성은 긍정적 행동에 영향을 미치며, 성과지향성은 부정적 행동에 영향을 준다는 결과를 이끌어 냈다.

학습지향성은 직원의 업무와 관련될 뿐만 아니라 교육학계에서도 꾸준히 연구 되어왔다. 학습목표지향성이라는 것은 목표지향성의 하위 구성요소이다. 목표지향성은 1970 - 1980년 교육 심리학자에 의해 새로이 만들어진 개념이다(Payne, Youngcourt and Beaubien, 2007).

Eison(1979)은 대학생들을 대상으로 하여 연구를 진행하였다. 그는 대학생들의 학습에 관한 성취동기를 설명하며 학생들이 어떠한 것을 배우고, 익히며 학습하는 것 자체를 향상하는데 목표를 두는 태도를 학습지향성이라 했고, 반대로 단순히 숫자적 가치인 학과 점수만을 목표로 하는 것을 점수지향성이라고 이야기했다. 같은 시기에 Nicholls(1976, 1978)는 성취 동기는 목표를 이루기 위해 높은 수준의 과업달성을 추구하고 또 실행하게 하는 원동력이 된다고 밝혔다. 그는 이러한 성취목표를 과업 관여와 자아 관여라는 두 가지 요소로 나누었다. 이러한 Nicholls(1978)의 연구는 Dweck(1986)의 학습지향성과 성과지향성이라는 하위요소로 분류하는 목표 지향성의 개념에 큰 영향을 미쳤다(배성현, 안성익, 김승호, 정남균, 2013).

학습지향성과 성과지향성 관련 동기는 지속적으로 연구되었다. 학습자의 학교 생활에서 학습을 달성하려는 욕구 또는 동기를 학습동기(learning motivation) 또는 성취동기(achievement motivation)라고 한다. 학습동기에 관한 문제는 학습자가 학습하려는 의지를 발생시키는 원동력으로, 학습자의 동기에 따라 그 스스로가 과제를 선택한다. 그리고 그 과제의 해결하고자 하는 의지를 가지고 노력하며 학습 상황에서 어려움에 부딪혔을 때에도 포기하지 않고 학습을 계속 진행하는 것으로 교수-학습상황에서 가장 중요하게 여겨져야 할 변인이다. 대표적으로 학습동기를 분류하는 방식은 동기적 근원이 외부로부터 온 것이냐, 아니면 개인의 내부에서 발생하는 것이냐에 따라 외재적 동기(extrinsic motivation)와 내재적 동기(intrinsic

motivation)로 구분한다(김청자, 2005).

Deci(1975)와 Deci and Ryan(1985)은 동기를 두 가지로 구분했는데, 그것은 외재적 동기(extrinsic motivation)와 내재적 동기(intrinsic motivation)이다. 외재적 동기라는 것은 흥미보다는 외부적인 목표를 행동의 원동력으로 삼은 것이고, 내재적 동기는 외부적으로 드러나는 결과물 보다는 학습을 하는 그 자체 즉, 과제의 흥미와 재미를 행동의 목표로 삼는 것이라고 정의한다. 그렇다면 지금까지 보았던 학습지향성은 내재적 동기에 해당하고, 성과지향성은 외재적 동기에 해당한다고 볼 수 있겠다.

70년대에 많은 학자들은 내재적 동기가 주어진 학습자에게 외재적 동기요인을 발생시키면 그러한 행위에 대한 내재적 동기가 줄어들고 내재, 외재적 동기는 서로 양극단이라는 의견을 제시하였다(김청자, 2005).

Deci(1975)는 대학생들을 대상으로 퍼즐게임 실험을 실시 했는데, 그들을 보상 집단과 비보상집단으로 나누고 퍼즐에 대한 흥미도와 문제해결에 발생된 시간의 차이를 연구하여 내재적 동기 수준을 정의했다. 즉, 보상집단이 비보상집단 보다 문제해결에 할애한 시간이 적었으며, 실험 종료 후 보상집단에게서 측정한 흥미도가 낮은 수준을 보였다. 결국 Deci(1975)는 이러한 현상에 대해 보상에 의한 내재적 동기 감소효과라고 해석하였다.

Lepper and Greene(1978)는 내재적으로 동기가 있는 행동들은 외재적인 동기가 발생하지 않을 때 실현되는 것으로 정의했다. Amabile(1979)은 창의성이 발현 되기 위해서는 내재적 동기가 중요하며, 외재적 동기는 이러한 창의성의 실현을 방해한다고 주장했다. 즉, 외부적으로 보상이 약속된 과제를 실행하게 되면, 이러한 목표와 연관된 자극에만 관심을 두게 된다는 것이다. 결국 창의성이 발생되기 위해서 필요한 자발성과 유연성을 낮추며, 이러한 외재적 동기는 창의성을 방해할 수 있다는 것을 주장하였다. 내재적으로 동기화된 행위는 창의성에 정적인 영향을 미치나, 외재적으로 동기화된 행위는 창의성에 부정적인 영향을 미친다고 주장하였다. 1980년 이후 동기와 관련되어 인지적인 접근방식이 나타났다. 내재적인 동기와 외재적인 동기는 서로 부정적인 관계에 놓여있다는 것에 대해서는 해석이 분분하다.

몇몇 창의성 학자와 Amabile (1978)은 내재적 동기가 높아지면 외재적 동기가 낮아지는 것이 아니라 내재적 동기와 같이 외재적 동기 또한 높을 수 있다는 비례

적인 관계에 있다고 언급하며, 내재적 동기와 외재적 동기의 반비례적이라는 기존의 학설과 다르게, 내재적 동기는 비 상향적인 외재적 동기와 반비례의 관계를 나타내지만, 상향적인 외재적 동기와는 부가적으로 결합 된다고 언급하면서 내, 외재적 동기의 양상을 사극(四極)적으로 해석할 것을 주장하고 있다.

내재적 동기는 학습자체를 참여하는 것을 의의로 두는 동기이고, 외재적 동기는 학습을 참여하는 것이 개인적인 목표를 달성하기 위한 도구로 사용되는 동기를 말하는 것으로 내재적 동기는 세 가지 특징을 가지고 있다.

첫째, 개인의 욕망, 기대, 재미 그리고 궁금증과 같은 내면적인 요소에 의한 동기화이다.

둘째, 과제활동을 하는 자체에 보상을 느끼는 동기화이다.

셋째, 인간 자체는 본인의 능력을 향상시키려 하고, 또한 그러한 성취자체에 흥미를 갖으며 이로인해 동기가 발생하는 실체이다. 위의 세 가지 특징은 인본주의 및 인지심리학자들이 주로 주장한다(신명희 외, 2015).

외재적 동기의 특징은 첫째, 사회적인 인식, 압박감, 포상 그리고 불이익과 같은 외부적인 조건에 의한 동기화이다. 둘째, 과제의 여부와 관계없이 오로지 외부적인 보상과 획득에 연관되는 동기화이다. 셋째, 인간 자체는 외부적인 포상이나 불이익과 관련하여 동기를 받는 존재라고 생각한다. 이와 같은 특징은 행동주의 심리학자들이 주장한다(신명희 외, 2015). 지금까지 살펴본 동기에 관한 연구들은 결국 내재적 동기가 높을 때 외재적 동기가 낮을 수 있는 반비례적인 관계가 아니라 외재적 동기 역시 높을 수도 있다고 제시한다.

교육관점에서는 내재적 동기가 높은 학습자는 결과에 긍정 및 부정과 관계없이 학습에 관련된 행동을 계속해서 실시하며, 내재적 동기는 형식적인 암기학습이 아닌 전반적인 이해를 활용한 개념학습을 위주로 한다는 보고도 있다(Stipek, 1996).

외재·내재적 동기와 학업성취의 연구를 살펴보면, 내재적으로 동기화가 높은 학생은 외재적으로만 동기가 높은 학생보다 성취욕구가 향상된 것으로 보였다는 보고가 있다(Gottfried, 1985).

이민희(2009)는 중고등학생의 동기 연구에서 내재적 동기가 높은 학생은 학업적 효능감과 학업을 성취하고자 하는 의도를 상승시킴으로써 간접적으로 학업성취

욕구를 상승시키며, 한영숙(2007)은 고등학생의 연구에서 내재적 동기가 학습을 하는 기술의 매개역할을 하여 학업성취에 상당한 영향을 주기도 하지만 학업성취에 직접적으로도 영향을 주기도 한다는 결과를 보고하였고, 이은주(2001)도 내재적 동기가 학업성취에 미치는 영향을 학습기술이 부분적으로 매개한다고 밝힌 바 있다.

이러한 동기적 관점의 양상은 목표설정에서도 유사하게 나타난다. 목표설정은 숙달목표(mastery goal)와 수행목표(performance goal)로 구분한다 (신명희 외, 2015). 숙달목표라는 것은 과제를 수행하는 데에 학습과정 자체에 흥미를 부여하고, 이를 향상시킴으로써 본인의 능력을 발전시키는 것에 큰 의미를 부여하는 목표 설정 유형이다. 수행목표는 본인이 가지고 있는 능력이 타인과 비교했을 때 얼마큼 앞서 있느냐에 중심을 둔 목표이다(Elliot and McGreGor, 2000).

‘숙달, 수행’은 1980년대에 등장해서 1990년대 중반까지 독보적인 이론이었다. 숙달목표가 높은 개인은 모든 학습환경에 적응적이지만 수행목표가 높은 개인은 학습 환경에 부적응적인 것으로 해석되었다. 1990년대 후반부터 ‘숙달, 수행접근과 수행회피’의 3요인 구조가 등장했다. “숙달목표지향=백, 수행목표지향=흑”이라고 볼 때 “수행목표지향=흑”에 관한 연구결과의 불일치가 3요인구조의 문화를 촉진하였다(박병기, 이종욱, 2005).

높은 숙달목표를 가진 학생은 본인의 능력을 높이기 위해 평탄한 목표보다는 난이도가 있고 도전적인 과제를 수행하려 한다. 그러한 과제에 흥미와 재미를 느끼며 성취하고자 하는 내재적 동기가 향상된다. 이들은 본인의 실력향상에 도움이 된다면 주변에 적극적으로 도움을 구한다(신명희 외, 2015).

이와 다르게 수행목표를 더 추구하는 학생은 리스크를 피하려고 하는 성향 때문에 새롭고 도전적인 과제보다는 해 볼 만한 과제를 선호한다. 이들은 타인에게 질문하거나 도움을 구하는 것은 본인의 실력이 부족하다는 것을 나타내는 지표라 여겨 도움을 구하지 않는다. 높은 수행목표를 가진 학생은 타인보다 높은 실력을 드러내려고 하거나 실력이 없다는 평가를 피하기를 원하지만 실제 학습하는 상황에서는 그들이 추구하는 목표를 모두 성취하지 못하므로 실패에 관련된 좌절이나 불안감과 같은 부정적인 심리를 가지게 된다(Elliot and McGreGor, 2000).

이처럼 학습동기를 분석함에 있어 학자들은 동기 자체가 여러 성향으로 나누어질 수 있음을 발견하였고, 이것의 분류 방법에 대해 논의하였다. 기존 연구들을

살펴보면 동기는 두 가지로 나누어 볼 수 있는데, 그것은 학습하는 자체에 큰 의미를 두는 것을 목적으로 하는 동기와 학습의 의미보다 타인의 시선이나 평가, 평판에 예민하게 반응하는 동기가 있다는 것이다(Deci, 1975; Deci and Ryan, 1985; 김청자, 2005). 교육학계에서는 이러한 동기를 외재적 동기, 내재적 동기로 분류하였으며 더 나아가 목표설정에도 학습 자체에 흥미를 부여하는 것에 큰 의미를 부여하는 목표와 본인이 가지고 있는 능력이 타인과 비교했을 때 얼마나 앞서 있는냐에 의미를 부여하는 목표로 분류하는 데 진전을 보였다.

<표 2> 학습지향성 및 성과지향성

연구자	주요개념	내용
Deci (1975) Deci & Ryan (1985)	외재동기 내재동기	<ul style="list-style-type: none"> ■ 외재동기라는 것은 흥미보다는 외부적인 목표를 행동의 원동력으로 삼은 것임 ■ 내재동기는 외부적으로 드러나는 결과물 보다는 과제에 흥미와 재미를 행동의 목표로 삼는 것
Eison (1979)	학습자체, 숫자적 가치, 학과점수	<ul style="list-style-type: none"> ■ 대학생들의 학습에 관한 성취동기를 설명하며 학생들이 배우고, 학습하는 것 자체를 향상하는데 목표를 두는 태도를 학습지향성이라고 함 ■ 단순히 숫자적 가치인 학과 점수만을 목표로 하는 것을 점수 지향성이라고 이야기 함
Nicholls & Dweck(1979) Ames & Archer(1988) Deweck & Leggett(1988) Elliott & Dweck(1988)	학습지향성, 능력 성과지향성 평가	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습지향성은 본인의 능력을 향상시키고, 본인이 수행했던 업무를 제대로 익히는 것을 지향하는 것임 ■ 성과지향성은 그들 최근의 실력과 실적을 다른 사람으로부터 긍정적으로 평가받는 것에 의미를 크게 부여하는 것임
Gottfried (1985)	동기화, 성취욕구	<ul style="list-style-type: none"> ■ 내재적으로 동기화가 높은 학생은 외재적으로만 동기가 높은 학생보다 성취욕구가 향상된 것으로 보임
Meece & Holy (1988)	도전적, 외부적 평가, 가치	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습지향성은 도전적이고, 호기심이 생겨나는 상황을 선호하고, 그 업무를 독립적으로 해결할 수 있는 방법을 찾음 ■ 성과지향성은 업무성과와 같은 외부적인 것에 무게를 두고, 동료, 상급자에 긍정적으로 평가받는 것에 가치를 둠.
Stipek (1996)	개념학습	<ul style="list-style-type: none"> ■ 내재적 동기가 높은 학습자는 결과에 긍정 및 부정과 관계없이 학습에 관련된 행동을 계속 실시하며, 형식적인 암기학습이 아닌 이해를 활용한 개념학습을 한다는 보고가 있음.
Elliot & McGreGor (2000)	숙달목표, 능력 향상, 수행목표, 타인과 비교	<ul style="list-style-type: none"> ■ 숙달목표라는 것은 과제를 수행하는 데에 학습과정 자체에 흥미를 부여하고, 이를 향상시킴으로써 본인의 능력을 발전시키는 것에 큰 의미를 부여하는 목표설정. ■ 수행목표는 본인이 가지고 있는 능력이 타인과 비교했을 때 얼마나 앞서 있느냐에 중점을 둔 목표임.
신명희 외 (2005)	난이도, 도전적인, 주변의 도움	<ul style="list-style-type: none"> ■ 높은 숙달목표를 가진 학생은 본인의 능력을 높이기 위해 평탄한 목표보다는 난이도가 있고 도전적인 과제를 수행하려고 하고 내재적 동기가 향상됨. ■ 실력향상에 도움이 된다면 주변에 적극적으로 도움을 구함.

제3절 학습성과 및 학습만족도

학습성과는 학습활동 후에 습득하게 되는 여러가지 결과물들을 종합적으로 의미하며, 학습자들이 획득해야 하는 실력과 역량을 내용으로 한다(최정윤, 이병식, 2009). 학생들이 얻게 되는 성과로 개개인의 변화와 그것을 통한 혜택을 포함한다. 학생 개인이 학습과정을 지내면서 습득하게 되거나 수행하게 되는 결과물이 학습 성과인 것이다(김소영, 2014).

만족은 목표 달성에대한 개인의 주체적인 감정 상태이다. 따라서 학습에서의 만족은 스스로의 학습 습득과정에서 가진 목표나 달성에 개인의 주체적인 감정 상태라고 말할 수 있다(조범현, 도경수, 2013). 교육에서의 학습만족도는 학습자가 필요하다고 생각하는 학습 내용이 최대치로 제공되어 졌는가에 대한 것을 의미한다(김승현, 정옥분, 1997).

<표 3> 학습성과 및 학습만족도

연구자	주요개념	내용
최정윤, 이병식 (2009)	학습성과, 실력, 역량	■ 학습성과는 학습활동 후에 습득하게 되는 여러 가지 결과물들을 종합적으로 의미하며, 학습자들이 획득해야 하는 실력과 역량을 내용으로 함
김소영 (2014)	개개인의 변화	■ 학습성과는 학생들이 얻게 되는 성과로 개개인의 변화와 그것을 통한 혜택을 포함하는 것을 말함
조범현, 도경수 (2013)	개인의 주체적 감정상태	■ 만족은 목표 달성에대한 개인의 주체적인 감정상태이며, 학습에서의 만족은 스스로의 학습 습득과정에서 가진 목표나 달성에 개인의 주체적인 감정상태라고 말할 수 있음
김승현, 정옥분 (1997)	교육, 학습, 최대치 제공	■ 교육에서의 학습만족도는 학습자가 필요하다고 생각하는 학습 내용이 최대치로 제공되어 졌는가에 대한 것을 의미함
Lim, Hyo Yeon & Lee, Soon Min (2014)	목적지향동기, 학습지향동기, 활동지향동기	■ 목적지향동기, 학습지향동기, 활동지향동기가 높으면 학습만족도는 높았으며 학습만족도는 목적지향동기, 학습지향동기, 활동지향동기의 순서로 나타남

목적지향동기, 학습지향동기와 활동지향동기가 높으면 학습만족도는 높았으며 학습만족도는 목적지향동기, 학습지향동기와 활동지향동기의 순서로 나타났다(임효연, 이순민, 2014).

제3장 연구가설 및 연구모형

제1절 연구가설

피드백의 태도에 따라 학습자의 성향은 변화한다. Ilies and Judge(2005)는 실행하는 것에 피드백을 받게 되는 것은 심리적 사건에 영향을 미치며, 흥분, 좌절과 떨림 같은 개인의 순간적인 심리상태에 잠재적인 영향을 제공한다고 설명했다. Ilies and Judge(2005) ‘평가’는 후에 발생하는 수행에 대한 정보를 제공할 뿐만 아니라 그러한 수행에 ‘보상’의 역할을 하게 되어 학습자가 실행하는 것에 유능감에 영향을 제공하고, 더욱이 학습자에게 주어진 과제는 학습자체의 재미와 동기에 큰 영향을 준다(최정선, 김성일, 2004).

이효경(2012)의 연구에서는 정보의 종류에 따라 긍정적 피드백과 부정적 피드백으로 나누었다. 피드백은 옹호적 또는 비판적인 정보전달의 성격을 함양하고 있어서 긍정적, 부정적 피드백의 효과를 설명하는 연구들이 다양하게 진행되고 있다(Johnson, 2013; Johnson, Rocheleau, and Tilka, 2015).

학습목표지향성이라는 것은 목표지향성의 하위 구성요소로서 학습자의 학습성향에 영향을 미친다. 학습목표지향성을 함양하고 있는 학습자들은 학습자체에 흥미를 가지고 있기 때문에, 본인이 수행하는 학습을 통하여 개인적인 능력을 향상시키고 새로운 지식을 습득하려는 경향을 보인다(Dweck and Leggett, 1988). 애초에 본인이 가지고 있던 성과를 넘어서는 결과를 만들어 내려고 노력하기 때문에 명확한 목표설정과 자발적 노력이라는 궁극적인 스스로의 통제 행위를 하여 보다 향상된 성과를 이루어 낼 수 있다(VandeWalle, 1999; VandeWalle, 2001).

숙달지향 즉, 학습에 즐거움을 가지고 과제를 수행하는 학습자들은 긍정적인 의미의 피드백을 제공받게 되면 본인이 수행한 과제전략의 긍정적 피드백으로 인지하게 되고 과제수행의 향상을 위해 노력을 증가시킨다(Cianci et al., 2010).

권은주(2003)는 숙달목표 학습자 즉, 과제를 수행할 때 학습을 진행하는 것에 의미를 부여하여 목표를 설정하는 학습자들은 본인의 과제 수행이 단계마다 발전하고 마지막 부분 단계의 점수가 다른 사람과 비교하여 낮은 점수의 피드백이거나 학습자가 받아들이기에 부정적 피드백이라는 평가를 받을 때 그러한 최종 점수가 학습자의 내재적 동기에 영향을 미친다는 피드백과 학습지향의 정의관계에 대한

주장을 펼쳤다. 이상의 논의를 바탕으로 다음 가설을 설정하였다.

H1: 피드백은 학습지향성에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

H1-1: 긍정적 피드백은 학습지향성에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

H1-2: 부정적 피드백은 학습지향성에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

Dweck(1989)은 개인들은 과제를 실행할 때에 상반된 두 가지의 목표를 가지게 된다고 했다. 이 두 가지 목표는 행동과 성과에 중대한 영향을 미치는 것을 알게 되었고, 이것들을 학습목표지향성(learning goal orientation)과 성과목표지향성(performance goal orientation)으로 분류하였다(Dweck 1989, Dweck and Leggett 1988, Elliot and Dweck 1988 등).

기존의 연구들을 살펴보면, 피드백이 학습자의 목표성향 중 하나인 성과지향에 영향을 줄 수 있다는 연구들을 볼 수 있다. Poortvliet and Darnon(2010)에 의하면 성과지향적인 개인은 현재 본인이 가지고 있는 목표나 성과의 성적을 타인들과 비교해 보려는 성향이 있다.

성과목표지향적인 즉, 성취지향적인 학습자들은 본인에 대한 판단으로 피드백을 받아들인다고 보았다(Boko and Collea, 1994; Far, 1993; Kanfer, 1990). 성과목표지향성이 높은 사람은 본인의 능력을 다른 사람들에게 증명하며, 훌륭한 평가를 받는 것을 선호한다(최우재, 조윤희, 2010).

부정적 피드백은 성과지향을 높이는 경향이 있는데, 그러한 이유는 부정적 피드백이라는 것이 그들 자신의 능력이 실패했다고 입증하는 것이기 때문이다(Podsakoff and Jiing-Lih Farth, 1989; Wofford and Good-win, 1990). 이상의 논의를 바탕으로 다음의 가설을 설정하였다.

H2: 피드백은 성과지향성에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

H2-1: 긍정적 피드백은 성과지향성에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

H2-2: 부정적 피드백은 성과지향성에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

기존 연구들을 살펴보았을 때 교사가 학생에게 제공하는 피드백이라는 것이 정확히 무엇인지, 그리고 그러한 것들이 학습자의 학습성과에 영향을 줄 수 있음을 시

사하는 연구들을 찾아볼 수 있었다.

권낙원(1994)은 학습하는 상황에서 학생들이 행한 성취학습의 양, 또는 그것의 질과 관련하여 교사가 학생에게 제공해 주는 모든 정보를 피드백이라고 정의했다. 이영미(1986)는 교수-학습과정에서 교사에게서 피드백을 제공 받은 집단과 제공 받지 않은 집단을 비교했을 때 제공 받은 집단이 그 반대상황의 집단에 비해 학습 성과에서 탁월한 차이를 보인다고 보고했다.

다양한 상황 내의 피드백 차원에 따라 학습자의 학업의 성취에 미치는 효과가 다양하게 드러날 수 있으며(노현중, 손원숙 2015), 교사-학생 상호작용에 미치는 영향을 분석한 이현주, 최경희, 남정희(2000)의 연구는 형성평가 후 학습자의 수행 결과에 대해 세밀한 피드백을 교사가 제공할수록 학습자가 학습하는 태도, 교사와의 상호작용, 그리고 학습자의 학업의 성취에 긍정적인 영향을 미친다는 결과를 제시한다. 이상의 논의를 바탕으로 다음의 가설을 설정하였다.

H3: 피드백은 학습성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

H3-1: 긍정적 피드백은 학습성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

H3-2: 부정적 피드백은 학습성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

보편적으로 학습목표라는 것은 학습을 수행하는 전략을 강화하고 그에 따른 학습성취를 향상 시키는 것으로 알려져있다(Brophy, 2005). 학습성취의 결과가 높은 대학생은 낮은 대학생 보다 학습목표와 수행목표 두 가지 다 높았다. 김아영과 조영미(2001)는 학습목표를 설정함으로써 학습자는 그러한 목표에 도달하기 위해 집중 및 노력을 투입하는 등 학습자의 행동을 바꿀수 있는 방법을 알게 되며, 결국 학습목표와 학습자의 행동이 서로 상호작용을 하여 학습성과에 지대한 영향을 미치게 되는 것이다(김영상, 정미영, 1999; 이광국, 2009). 이상의 논의를 바탕으로 다음의 가설을 설정하였다.

H4: 학습목표는 학습성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

H4-1: 학습지향성은 학습성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

H4-2: 성과지향성은 학습성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

학습만족도라는 것은 학습을 진행하는 과정 중 학습자가 본인에게 의미를 부여하는 가치로 그러한 느낌이나 가치관을 통해 학습자 개인이 판단을 내릴 수 있는 것을 말한다. 이러한 일련의 과정은 학업성취를 예상하는 요소가 될 수 있고, 학습성과의 기준이 될 수 있는 것을 뜻한다(Park, 2017).

학습을 하면서 본인 스스로가 수행했던 학습에 대한 대표강점을 확인하고 이와 같은 결과를 자신의 상황에 적용하는 피드백 과정은 평가하는 교사 입장에서 학습자의 강점을 인지하여 칭찬해 주고, 피평가자인 학습자의 강점을 의도나 사심이 없는 객관적인 판단을 통해 인지시키는 기회를 제공할 수 있다. 이렇게 교사가 학습자에게 제공하는 과정을 학습자에게 학습에 관한 집중도와 학습만족도를 상승시킬 것으로 기대된다(Seligman, 2002). 학습자들은 강점 피드백을 받음으로써 학습에 관한 효율적인 정보를 습득하고, 스스로의 능력을 상승시키려고 하는 의욕과 학습에 관한 만족이 향상하는 것을 보게 된다(김윤정, 김민정, 2015). 이상의 논의를 바탕으로 다음의 가설을 설정하였다.

H5: 피드백은 학습만족도에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

H5-1: 긍정적 피드백은 학습만족도에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

H5-2: 부정적 피드백은 학습만족도에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

학습성과에 목적을 두고 학습을 하는 학습자는 목표지향적인 모습을 나타내는데 인지적인 전략을 이용함으로써 조직적이며 정교한 방식으로 진행되기 때문에 어려운 사항을 접하게 되었을 때 가치, 유용성과 중요성에 더 높은 점수를 부여하여 본인을 통제하는 초인지전략을 이용하는 성향을 나타낸다고 하였다(박승호, 1995). 이러한 과정은 학습자가 학습성과를 성취했을 때 학습에 관한 만족을 획득하게 한다. 학습자는 본인이 가치를 부여한 목적을 성취하게 되면 과제에 관한 흥미 및 효능감이 증가하는 모습을 보이지만 비록 목적에 도달하지 못하더라도 큰 좌절이나 효능감 하락에 영향을 주지 않고, 단지 일련의 과정을 진행하였다는 것에 만족을 갖는다(이미숙, 최낙환, 2011). 이상의 논의를 바탕으로 다음의 가설을 설정하였다.

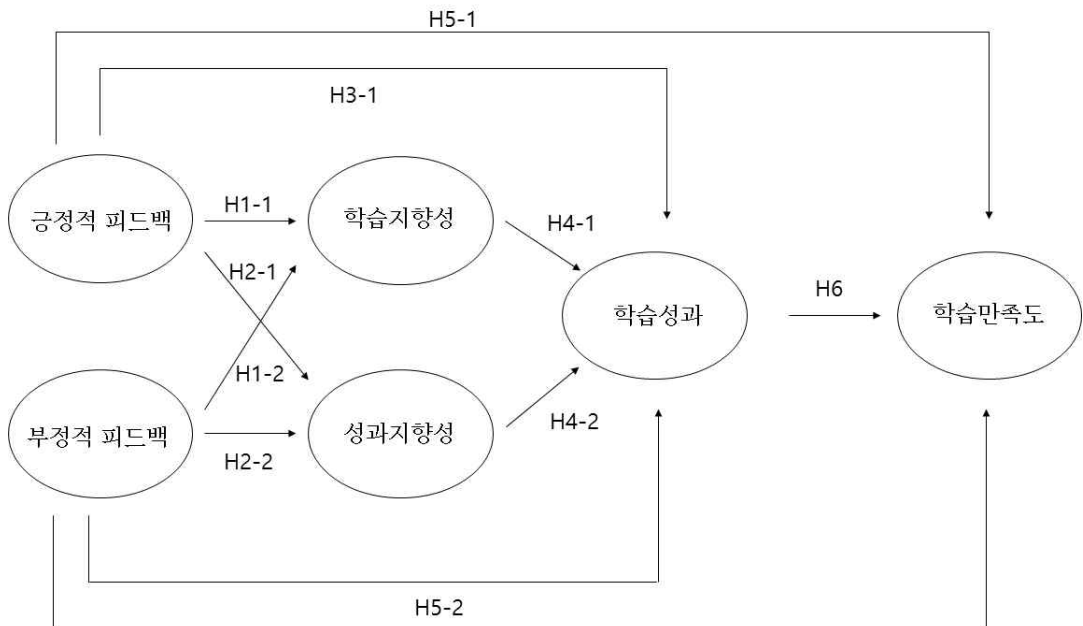
H6: 학습성과는 학습만족도에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

제2절 연구모형

1. 연구모형

본 연구에서는 여자상업고등학교 학생들과 교사들과의 관계에서 학습성과를 높이기 위한 방향을 제시하기 위하여 교사의 피드백이 학습목표, 학습성과 및 학습만족도와 의 종속관계를 검증하고자 하였다. 이를 위하여 교사의 피드백을 긍정적 측면과 부정적 측면에서 구분하여 살펴보았으며, 피드백이 학습 목표에 미치는 영향력과 학습지향성과 성과지향성에 따른 학습목표가 학습성과 및 학습만족도에 어떠한 영향을 미치는지 실증하고자 다음과 같은 연구모형을 제시하였다.

<그림 1> 연구모형



제4장 실증분석

제1절 자료수집 및 자료분석

1. 조사대상

연구 분석을 위해 G 지역에 소재하는 상업고등학교 2곳에서 설문을 실시했다. 설문을 배포한 J 여자상업고등학교(이하 J여상), K 여자상업고등학교(이하 K여상)는 G 지역에서 우수한 인력을 배출하는 인력을 배출하는 명문상업고등학교로 손꼽히며, G 지역에 있는 특성화 고등학교로써 대표성을 가진다고 볼 수 있다.

본 연구의 응답 대상은 J와 K 상업고등학교에 재학 중인 1, 2, 3학년생을 대상으로 하였으며, 학교에서 선생님의 피드백, 본인의 학습목표성향, 학습성과 그리고 그에 따른 학습만족에 대하여 응답하도록 하였다.

J 여상 1, 2, 3학년 79부, K 여상 1, 2학년 93부, 총 172부의 설문 데이터가 분석에 사용되었다.

2. 변수의 측정

가. 긍정적 피드백과 부정적 피드백

긍정적 피드백과 부정적 피드백은 Sujan, Weitz and Kumar(1994)의 연구를 참고하여 ‘선생님은 내 성적이 훌륭할 때마다, 나에게 긍정적 피드백을 제공(P_Fe1)’, ‘선생님이 생각하기에 내가 열심히 공부 한다고 생각했을 때 나에게 조언(P_Fe2)’, ‘선생님이 생각할 때 적절한 수업태도를 보여주면 바로 조언(P_Fe3)’, ‘선생님이 생각할 때 훌륭한 결과라 생각하면 바로 언급(P_Fe4)’, ‘선생님은 내가 어려운 문제를 해결하면 언급(P_Fe5)’, ‘선생님은 내가 수업시간에 적절하게 잘 참여했을 때, 언급(P_Fe6)’, ‘선생님이 예상한 대로 되었을 때 조언(P_Fe7)’, ‘선생님은 내 수업방식을 만족했을 때 내게 조언(P_Fe8)’. ‘선생님은 내 수업태도에 화가날 때 조언(N_Fe1)’, ‘선생님이 생각하기에 잘못되었을 때만 조언(N_Fe2)’, ‘선생님은 올바른 수업방식을 선택하지 않았을 때 조언(N_Fe3)’, ‘선생

님은 예상보다 낮은 결과가 나왔을 때, 조언(N_Fe4)', '선생님은 수업에서 허용되지 않는 방식을 사용했을 때 조언(N_Fe5)', '선생님은 내가 수업시간에 적절하게 잘 참여하지 않았을 때, 언급(N_Fe6)', '내가 선생님의 기대에 못 미쳤을 때 선생님은 실망했다는 표현(N_Fe7)'과 '선생님은 예상한 수업방식을 사용하지 않았을 때 내게 언급(N_Fe8)'으로 '전혀 그렇지 않다 ~ 매우 그렇다'의 7점 척도로 측정하였다.

<표 4> 긍정적 피드백과 부정적 피드백 측정문항

피드백	측정 문항
긍정적	P_Fe1 선생님은 내 성적이 훌륭할 때마다, 나에게 긍정적 피드백을 제공
	P_Fe2 선생님이 생각하기에 내가 열심히 공부 한다고 생각했을 때 나에게 조언
	P_Fe3 선생님이 생각할 때 적절한 수업태도를 보여주면 바로 조언
	P_Fe4 선생님이 생각할 때 훌륭한 결과라 생각하면 바로 언급
	P_Fe5 선생님은 내가 어려운 문제를 해결하면 언급
	P_Fe6 선생님은 내가 수업시간에 적절하게 잘 참여했을 때, 언급
	P_Fe7 선생님이 예상한 대로 되었을 때 조언
	P_Fe8 선생님은 내 수업방식을 만족했을 때 내게 조언
부정적	N_Fe1 선생님은 내 수업태도에 화가날 때 조언
	N_Fe2 선생님이 생각하기에 잘못되었을 때만 조언
	N_Fe3 선생님은 올바른 수업방식을 선택하지 않았을 때 조언
	N_Fe4 선생님은 예상보다 낮은 결과가 나왔을 때, 조언
	N_Fe5 선생님은 수업에서 허용되지 않는 방식을 사용했을 때 조언
	N_Fe6 선생님은 내가 수업시간에 적절하게 잘 참여하지 않았을 때, 언급
	N_Fe7 내가 선생님의 기대에 못 미쳤을 때 선생님은 실망했다는 표현
	N_Fe8 선생님은 예상한 수업방식을 사용하지 않았을 때 내게 언급

나. 학습목표와 학습성과 및 학습만족도

종속변수인 학습지향성, 성과지향성과, 학습성과와 결과변수인 학습만족 요인 역시 Sujun, Weitz and Kumar(1994)의 연구를 참고하여 '난이도 높은 단원을 수업시간에 해내는 것에 만족을 느낌(LO1)', '공부를 잘하는 친구와 어울리는 것은 내게 도움이 됨(LO2)', '수업시간에 실수하는 것은 배우는 과정임(LO3)', '친구들끼리 공부방법에 대해 이야기를 나누는 것은 매우 중요함 (LO4)', '공부방법이라고 알려주는 것들은 거기서 거기임(LO5)', '나는 공부 잘하는 친구들에게 항상 새로운 것을 배움(LO6)', '새로운 공부방법을 배우기 위해 시간 투자하는 것은 가치가 있음(LO7)', '훌륭한 학생이 되기 위해 배우는 것은 근본적으로 내게 중요함(LO8)', '나는 때때로 새로운 공부방식을 배우기 위해 노력함(LO9)', '선생님이 나를 긍정적

으로 평가해 주는 것은 나에게 아주 중요함(PO1)', '나는 공부에 도움이 되는 친구를 원함(PO2)', '학교에서 친구보다 월등하다는 것을 알았을 때, 나는 매우 만족을 느낌(PO3)', '나는 항상 선생님과 성적에대해서 이야기를 나눔(PO4)', '나는 다른 친구들보다 더 나은 성적을 내기 위해 연구하는 시간을 많이 가짐(PO5)', '나는 내 스스로를 객관적으로 평가함(PO6)', '당신 학교에서 당신에 대한 기대가 큼(PF1)',

<표 5> 학습지향성과 성과지향성 측정문항

목표지향성		측정 문항
학습 지향성	L01	난이도 높은 단원을 수업시간에 해내는 것에 만족을 느낌
	L02	공부를 잘하는 친구와 어울리는 것은 내게 도움이 됨
	L03	수업시간에 실수하는 것은 배우는 과정임
	L04	친구들끼리 공부방법에대해 이야기를 나누는 것은 매우 중요함
	L05	공부방법이라고 알려주는 것들은 거기서 거기임
	L06	나는 공부 잘하는 친구들에게 항상 새로운 것을 배움
	L07	새로운 공부방법을 배우기 위해 시간 투자하는 것은 가치가 있음
	L08	훌륭한 학생이 되기 위해 배우는 것은 근본적으로 내게 중요함
	L09	나는 때때로 새로운 공부방식을 배우기 위해 노력함
성과 지향성	PO1	선생님이 나를 긍정적으로 평가해 주는 것은 나에게 아주 중요함
	PO2	나는 공부에 도움이 되는 친구를 원함
	PO3	학교에서 친구보다 월등하다는 것을 알았을 때, 나는 매우 만족을 느낌
	PO4	나는 항상 선생님과 성적에대해서 이야기를 나눔
	PO5	나는 다른 친구들보다 더 나은 성적을 내기 위해 연구하는 시간을 많이 가짐
	PO6	나는 내 스스로를 객관적으로 평가함

'매우 높은 성과가 있음(PF2)', '높은 수준의 평가를 받음(PF3)', '빠르게 변하는 교육과정의 흐름을 읽고 적용함(PF4)', '학교에서 중요한 위치에 있음(PF5)', '내가 세웠던 목표를 초과했음(PF6)', '선생님이 기대한 목표에 도달했음(PF7)', '나는 학습 결과에 대해 만족함(SAT1)', '내가 학습한 것은 가치있는 경험임(SAT2)', '나는 많은 것을 학습할 수 있었음(SAT3)', '나는 학습을 통해 지속적으로 성장하고 있다고 느낌(SAT4)', '나는 학습하는 동안 어떤 것을 성취하고 있다고 느낌(SAT5)', '나는 학습하고 있다는 사실이 좋았음(SAT6)'과 '나는 학습하는 것에 대한 보람을 느낌(SAT7)'으로 '전혀 그렇지 않다 ~ 매우 그렇다'의 7점 척도로 측정하였다.

<표 6> 학습성과와 학습만족도 측정문항

학습성과 및 학습만족도		측정 문항
학습 성과	PF1	당신 학교에서 당신에 대한 기대가 큼
	PF2	매우 높은 성과가 있음
	PF3	높은 수준의 평가를 받음
	PF4	빠르게 변하는 교육과정의 흐름을 읽고 적용함
	PF5	학교에서 중요한 위치에 있음
	PF6	내가 세웠던 목표를 초과했음
	PF7	선생님이 기대한 목표에 도달했음
학습 만족도	SAT1	나는 학습 결과에 대해 만족함
	SAT2	내가 학습한 것은 가치있는 경험임
	SAT3	나는 많은 것을 학습할 수 있었음
	SAT4	나는 학습을 통해 지속적으로 성장하고 있다고 느낌
	SAT5	나는 학습하는 동안 어떤 것을 성취하고 있다고 느낌
	SAT6	나는 학습하고 있다는 사실이 좋았음
	SAT7	나는 학습하는 것에 대한 보람을 느낌

3. 분석방법

본 연구를 위해 진행한 분석 방법을 요약하면 아래와 같다.

첫째, 연구대상에게 영향을 미치는 교사의 피드백, 학습목표성향, 학습성과 그리고 학습만족도를 파악하기 위해 빈도분석 및 기술통계분석을 수행했다.

둘째, 측정도구의 타당도를 검증하기 위해 탐색적 요인분석을 실시하였고, 요인분석은 차원들의 독립성을 가정하여 검토하는 직각회전(Varimax)을 적용하였으며, 신뢰도 분석은 Cronbach's α 계수가 .70이상이 되는지 보았다.

셋째, 연구대상에게 영향을 미치는 교사의 피드백, 학습목표성향, 학습성과 그리고 학습만족도를 파악하기 위해 기술통계 분석을 실시하였고, 자료의 정규성 가정 충족 여부를 판단 하기 위해 왜도 및 첨도를 확인하였다.

넷째, 연구대상에게 영향을 미치는 교사의 피드백, 학습목표성향, 학습성과 그리고 학습만족도를 파악하기 위해 Pearson의 상관분석을 실시하였다.

다섯째, 가설 검증을 하기 위해 다중회귀분석을 실시하였고, 이를 통해 교사의 피드백, 목표성향, 학습성과와 학습만족도 간 영향 관계를 확인하였다.

상기 통계분석을 위해 유의수준 .05를 기준으로 통계적 유의성 여부를 판단하였다.

제2절 연구대상의 특성분석

본 연구를 위해서 172명을 대상으로 하여 설문조사를 실시하였고, 설문조사는 자기기입식 방식으로 진행되었다. 연구대상의 일반적 특성을 파악하기 위해서 빈도분석과 기술통계 분석을 실시하여 진행하였다.

1. 연구대상의 일반적 특성

연구대상의 일반적 특성에 대한 분석을 실시한 결과, 설문에 참여한 J 여자상업고등학교 79명 (45.93%) K 여자상업고등학교 93명(54.07%)으로 나타났다. 성별은 여자 172명(100%)으로 나타났고, 연령은 17세 79명(45.3%), 18세 69명(40.12%), 19세 23명(13.37%), 20세 1명(0.58%)으로 나타났다. 상업고등학교를 진학하게 된 동기로 ‘선생님이나 가족 또는 친척의 권유로’는 41명(23.84%), ‘취직이 쉬워서’ 104명(60.47%), ‘대학진학이 쉬워서’ 5명(2.91%), ‘적성에 맞아서’ 14명(8.14%)과 ‘다른 학교에 갈 성적이 안되서’ 6명(3.49%)으로 나타났다. 학교 위치로는 북구 79명(45.93%)과 남구 93명(54.07%)으로 나타났다.

<표 7> 연구대상의 일반적 특성

변수	구분	빈도	퍼센트
학교	J 여자상업고등학교	79	45.93
	K 여자상업고등학교	93	54.07
성별	남	-	-
	여	172	100
연령	17세	79	45.30
	18세	69	40.12
	19세	23	13.37
	20세	1	0.58

동기	선생님이나 가족 또는 친척의 권유로	41	23.84
	취직이 쉬워서	104	60.47
	대학진학이 쉬워서	5	2.91
	적성에 맞아서	14	8.14
	다른 학교에 갈 성적이 안되서	6	3.49
학교 위치	복구	79	45.93
	남구	93	54.07

제3절 신뢰도 및 타당도 분석

1. 독립변수에 대한 요인분석 및 신뢰도 분석

피드백을 측정하는 도구의 타당성을 검증하기 위해 탐색적 요인분석을 실시하였다. 요인추출 방식은 주성분 분석을 실시했고, 직각회전(Varimax)을 적용하였다. 그 결과 KMO 값이 .906으로 양호하게 나타났고, Bartlett의 구형성 검정 결과 카이제곱 통계량이 유의하게 나타나($\chi^2=2529.971$, $p<.001$), 요인분석 모형의 적합도가 양호한 것으로 판단되었다.

첫 번째 요인은 여덟 개 항목, 두 번째 요인도 여덟 개 항목으로 구성되었는데, 구성 항목을 바탕으로 첫 번째 요인은 긍정적 피드백, 두 번째 요인은 부정적 피드백으로 명명하였다.

요인분석을 바탕으로 긍정적 피드백 8개 항목 부정적 피드백 8개 항목으로 구성되었는데, 요인을 구성하는 항목들의 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 그 결과 긍정적 피드백은 .964, 부정적 피드백은 .912로 나타났다.

<표 8> 탐색적 요인분석 결과 및 신뢰도 분석 결과

변수	긍정적 피드백	부정적 피드백	Cronbach's- α
P_Fe3	.918	.089	.964
P_Fe4	.904	.144	
P_Fe2	.902	.056	
P_Fe8	.896	.193	
P_Fe7	.889	.155	
P_Fe5	.860	.158	
P_Fe6	.854	.238	
P_Fe1	.846	.083	
N_Fe5	.256	.825	.912
N_Fe6	.113	.818	
N_Fe3	.177	.794	
N_Fe7	.048	.783	
N_Fe4	.204	.769	

N_Fe1	.048	.766	
N_Fe2	.017	.736	
N_Fe8	.172	.730	
아이겐 값	6.438	5.027	
설명된 분산	40.235%	31.419%	
누적 분산	40.235%	71.654%	
<i>KMO</i> =.906, Bartlett's $\chi^2 = 2529.971(df = 120, p <.001)$			

요인분석을 바탕으로 긍정적 피드백 8개 항목과 부정적 피드백 8개항목으로 구성되었는데, 요인을 구성하는 항목들의 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 그 결과 긍정적 피드백은 .964, 부정적 피드백은 .912으로 나타났다.

요인분석과 신뢰도 분석 결과는 <표 1>과 같다. 요인분석은 차원들의 독립성을 가정하여 검토하는 직각회전(Varimax)을 적용하였으며, 신뢰도 분석은 Cronbach's α 계수가 .70이상이 되는지 보았다. 탐색적 요인 분석 결과 전반적으로 수렴타당석과 판별타당성을 확인할 수 있었으며, 분석 결과 Cronbach's α 계수가 모두 .70을 초과하여 신뢰도는 양호한 것으로 판단할 수 있었다(Nunnally, 1978).

2. 종속변수에 대한 요인분석 및 신뢰도 분석

각 변수 군에 대하여 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석을 실시하였다. 분석결과 종속변수인 학습지향성을 측정하는 '난이도 높은 단원을 수업시간에 해내는 것에 만족을 느낌(LO1)', '공부를 잘하는 친구와 어울리는 것은 내게 도움이 됨(LO2)', '공부방법이라고 알려주는 것들은 거기서 거기임(LO5)'와 성과지향성을 측정하는 '선생님이 나를 긍정적으로 평가해 주는 것은 나에게 아주 중요함(PO1)', '나는 내 스스로를 객관적으로 평가함(PO6)'과 결과변수인 만족을 측정하는 '나는 학습 결과에 대해 만족함(SAT1)'의 측정 척도가 적절하지 못한 것으로 판단되어 삭제했다.

문항 조정 후 요인분석 결과 *KMO* 값이 .891로 양호하게 나타났고, Bartlett의 구형성 검정 결과 카이제곱 통계량이 유의하게 나타나($\chi^2 = 3226.897, p <.001$), 요인분석 모형의 적합도가 양호한 것으로 판단되었다.

첫 번째 요인은 일곱 개 항목, 두 번째 요인은 아홉 개 항목, 세 번째 요인은 여섯 개 항목, 네 번째 요인은 일곱 개 항목으로 구성되었는데, 구성 항목을 바탕으로 첫 번째 항목은 학습성과, 두 번째 항목은 학습만족도, 세 번째 항목은 학습지향성 네 번째 항목은 성과지향성으로 명명했다.

종속변수인 학습성과, 학습지향성, 성과지향성 그리고 결과변수인 학습만족도를 측정하는 도구의 타당성을 확인하기 위해 탐색적 요인분석을 시행하였다. 요인분석은 차원들의 독립성을 가정하여 검토하는 직각회전(Varimax)을 적용하였으며, 신뢰도 분석은 Cronbach's α 계수가 .70이상인 지를 보았다. 요인분석과 신뢰도 분석 결과는 <표 2>와 같다. 탐색적 요인 분석 결과 전반적으로 수렴타당성과 판별타당성을 확인할 수 있었으며, 신뢰도 분석 결과 Cronbach's α 계수가 모두 .70을 초과하여 신뢰도는 양호한 것으로 판단할 수 있었다.

<표 9> 탐색적 요인분석 결과 및 신뢰도 분석 결과

변수	학습 성과	학습 만족도	학습 지향성	성과 지향성	Cronbach's - α
PF3	.904	.162	.056	.093	.945
PF5	.882	.138	.018	.210	
PF2	.866	.189	.069	.079	
PF7	.865	.188	.095	.033	
PF1	.817	.069	.098	.058	
PF6	.815	.186	.069	.075	
PF4	.745	.166	.045	.259	
SAT4	.160	.878	.097	.111	.944
SAT2	.123	.862	.080	.016	
SAT5	.177	.861	.160	.000	
SAT3	.140	.847	.174	.084	
SAT7	.226	.837	.217	.096	
SAT6	.216	.830	.125	.129	
LO7	.099	.061	.817	.225	.876
LO8	.135	.173	.796	.149	
LO3	-.027	.254	.771	-.135	
LO4	-.019	.125	.768	.327	
LO9	.255	-.008	.690	.273	

LO6	-.027	.238	.628	.270	
PO3	.053	-.046	.169	.799	.793
PO4	.267	.135	.212	.731	
PO2	.138	.220	.342	.625	
PO5	.360	.132	.387	.587	
아이겐값	5.484	4.803	3.865	2.435	
설명된분산	23.844%	20.844%	16.803%	10.587%	
누적분산	23.844%	44.729%	61.532%	72.119%	
$KMO = .891$, Bartlett's $\chi^2 = 3226.897(df = 253, p < .001)$					

제4절 기술통계 및 상관관계

1. 기술통계

연구대상의 긍정적 피드백(P_Fe), 부정적 피드백(N_Fe)의 피드백 차원과 학습지향성(LO), 성과지향성(PO), 학습성과(PF), 학습만족도(SAT) 수준을 파악하기 위해 기술통계 분석을 실시했다. 학습성과(PF)는 1~10점 범위의 10점 척도로 측정되었고, 학습성과(PF)를 제외한 모든 변수는 1~7점 범위의 7점 척도로 측정되었다. 평균을 산출한 결과 긍정적 피드백(P_Fe)은 4.11, 부정적 피드백(N_Fe)은 4.04, 학습지향성(LO)은 4.87, 성과지향성(PO)은 4.24, 학습성과(PF)는 5.28, 학습만족도(SAT)는 4.76으로 나타났다. 전반적으로 평균이 7점 척도에서 4점 이상, 10점 척도에서 5점 이상으로 보통 수준 이상의 평균을 보였다.

한편 자료의 정규성 가정 충족 여부를 판단하기 위해 왜도 및 첨도를 산출하였다. 왜도는 절대값 2미만, 첨도는 절대값 7 미만이면 자료가 정규성 가정을 충족하는 것으로 판단하는데(Curran, West and Finch 1996), 그 미만으로 나타난 자료는 정규성 가정을 충족하는 것으로 판단되었다. 따라서 회귀분석과 같은 분석을 진행하는 데 자료 분포는 문제없는 것으로 판단할 수 있었다.

<표 10> 기술통계

변수		평균	표준편차	왜도	첨도
피드백	P_Fe	4.11	1.19	-0.278	1.10
	N_Fe	4.04	1.01	0.199	2.09
LO		4.87	1.12	-0.198	0.21
PO		4.24	1.17	0.069	0.22
PF		5.28	1.87	-0.467	0.33
SAT		4.76	1.16	-0.016	0.07

2. 상관관계

긍정적 피드백(P_Fe), 부정적 피드백(N_Fe), 학습지향성(LO), 성과지향성(PO), 학습성과(PF)와 학습만족도(SAT) 간 상관성을 확인하기 위해 Pearson의 상관분석을 실시하였다.

그 결과, 긍정적 피드백(P_Fe)과 부정적 피드백(N_Fe) ($r=.313$, $p<.001$) 피드백 간에 유의한 정(+)의 상관관계를 보였다. 학습지향성(LO)은 긍정적 피드백(P_Fe) ($r=.448$, $p<.001$), 부정적 피드백(N_Fe) ($r=.106$, $p<.001$)과 유의한 정(+)의 상관관계를 보였고, 성과지향성(PO)은 긍정적 피드백(P_Fe) ($r=.555$, $p<.001$), 부정적 피드백(N_Fe) ($r=.291$, $p<.001$), 학습지향성(LO) ($r=.584$, $p<.001$)과 유의한 정(+)의 상관관계를 보였다. 학습성과(PF)는 긍정적 피드백(P_Fe) ($r=.405$, $p<.001$), 부정적 피드백(N_Fe) ($r=.079$, $p<.001$), 학습지향성(LO) ($r=.222$, $p<.001$), 성과지향성(PO)은 ($r=.413$, $p<.001$)와 유의한 정(+)의 상관관계를 보였다. 학습만족(SAT)은 긍정적 피드백(P_Fe) ($r=.408$, $p<.001$), 부정적 피드백(N_Fe) ($r=.074$, $p<.001$), 학습지향성(LO) ($r=.361$, $p<.001$), 성과지향성(PO)은 ($r=.314$, $p<.001$), 학습성과(PF)는 ($r=.383$, $p<.001$)와 유의한 정(+)의 상관관계를 보였다.

<표 11> 상관관계

변수	1	2	3	4	5	6
P_Fe	1					
N_Fe	.313***	1				
LO	.448***	.106	1			
PO	.555***	.291***	.584***	1		
PF	.405***	.079	.222***	.413***	1	
SAT	.408***	.074	.361***	.314***	.383***	1

*** $p < .001$

제5절 연구가설 검증 및 결과

1. 피드백이 학습지향성에 미치는 영향

피드백이 학습지향에 미치는 영향을 검증하기 위해 긍정적 피드백(P_Fe), 부정적 피드백(N_Fe) 각각을 독립변수로, 학습지향성(LO)를 종속변수로 하여 다중회귀 분석을 실시하였다. 먼저 변수 간 다중공선성 여부를 판단하기 위해 Variance Inflation Factor: VIF(분산팽창지수)를 산출하였다. 분산팽창지수는 10미만이면 다중공선성 문제가 없는 것으로 판단하는데(Kutner, Nachtsheim and Neter 2004), 본 분석에서는 모든 분산팽창지수가 10 미만으로 나타났다.

피드백이 학습지향성(LO)에 미치는 영향을 검증한 결과, R^2 이 .202로 피드백이 학습지향성(LO)에 영향을 미치는 것을 약 20.2%로 설명하는 것으로 나타났고, $F=21.216$ 으로 유의하게 나타나 회귀모형은 적합한 것으로 검증되었다. Durbin-Watson 값은 2에 근사하면 잔차의 독립성 가정을 만족하는 것으로 보는데 1.983으로 나타났고, 전반적으로 모형에 문제가 없는 것으로 판단되어 가설 검증을 실시하였다.

그 결과 가설 1-1인 ‘긍정적 피드백은 학습지향에 정(+)의 영향을 미칠 것이다’에 대한 분석 결과, 유의확률이 .000로 유의수준 5%에서 정(+)적으로 유의한 결과를 보였다($\beta = .460, p < .05$). 즉 가설 1-1은 채택되었다.

다음으로 가설 1-2인 ‘부정적 피드백은 학습지향에 정(+)의 영향을 미칠 것이다’에 대한 분석 결과, 유의확률이 .600로 유의수준 5%에서 유의하지 않은 결과를 보였다. 즉 가설 1-2는 기각되었다.

<표 12> 피드백이 학습지향성에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	t	p	VIF
LO	상수	3.259	.367		8.878	.000	
	P_Fe	.4333	.068	.460	6.331	.000	1.109

	N_Fe	-.042	.081	-.038	-.525	.600	1.109
$R^2 = .202, adj R^2 = .192, F = 21.216 (p < .001), Durbin-Watson = 1.983$							

부정적 피드백이 학습지향성에 영향을 미치지 못한 이유는 대학입시를 목표로 하는 고등학교와 다른 특성화고교의 특징에 있다고 볼 수 있다. <표 7>의 연구대상의 일반적 특성을 살펴보면, 상업고등학교에 진학한 동기 중 가장 높은 비율을 차지하는 이유는 ‘취직이 쉬워서’이다. 이 항목은 전체 응답자 수 중 104명이 응답하였고, 무려 60.47%를 기록하였다. 이러한 동기적 이유는 부정적 피드백이 학생들의 학습지향에 긍정적 영향을 미치지 않을 가능성을 나타낸다.

반면 대학진학을 목표로 하는 고등학생들은 부정적 피드백이라도 본인을 위한 관심으로 받아들여려는 경향이 있다(공성배, 권지영, 2018). 결국 취직을 목표로 상업고등학교를 진학한 학생들에게 교사의 부정적 피드백은 학습지향성에 영향을 미치지 않을 가능성이 존재한다.

2. 피드백이 성과지향성에 미치는 영향

피드백이 성과지향성에 미치는 영향을 검증하기 위해 긍정적 피드백(P_Fe), 부정적 피드백(N_Fe) 각각을 독립변수로, 성과지향성(PO)를 종속변수로 하여 다중회귀분석을 실시하였다. 먼저 변수 간 다중공선성 여부를 판단하기 위해 Variance Inflation Factor: VIF(분산팽창지수)를 산출하였다. 분산팽창지수는 10미만이면 다중공선성 문제가 없는 것으로 판단하는데, 본 분석에서는 모든 분산팽창지수가 10미만으로 나타났다.

피드백이 성과지향성(PO)에 미치는 영향을 검증한 결과, R^2 이 .322로 피드백이 성과지향성(PO)에 영향을 미치는 것을 약 32.2%로 설명하는 것으로 나타났고, $F = 39.687$ 로 유의하게 나타나 회귀모형은 적합한 것으로 검증되었다.

Durbin-Watson 값은 2에 근사하면 잔차의 독립성 가정을 만족하는 것으로 보이는데 1.724로 나타났고, 전반적으로 모형에 문제가 없는 것으로 판단되어 가설 검증을 실시하였다.

그 결과 가설 2-1인 ‘긍정적 피드백은 성과지향성(PO)에 정(+)의 영향을 미칠

것이다’에 대한 분석 결과, 유의확률이 .000로 유의수준 5%에서 정(+)적으로 유의한 결과를 보였다 ($\beta = .515, p < .05$). 즉 가설 2-1은 채택되었다.

다음으로 가설 2-2인 ‘부정적 피드백은 성과지향성에 정(+)의 영향을 미칠 것이다’에 대한 분석 결과 유의확률이 .061로 유의수준이 5%에서 유의하지 않은 결과를 보였다. 즉 가설 2-2는 기각되었다.

<표 13> 피드백이 성과지향성에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	t	p	VIF
PO	상수	1.586	.351		4.522	.000	
	P_Fe	.502	.065	.515	7.678	.000	1.109
	N_Fe	.146	.077	.127	1.889	.061	1.109
$R^2 = .322, adj R^2 = .314, F = 39.687 (p < .001), Durbin-Watson = 1.724$							

부정적 피드백이 성과지향성에 영향을 미치지 못한 이유는 앞서 언급하였던 부정적 피드백이 학습지향성에 영향을 미치지 못한 이유와 일맥상통하다. 학교선택 동기를 보면 응답자의 절반 이상이 되는 60.47%가 취직 때문에 상업고등학교를 선택하였기 때문에 대학진학을 목표로하는 다른 고등학교와 달리 부정적 피드백은 성과지향에 영향을 미치지 않았다.

3. 피드백이 학습성과에 미치는 영향

피드백이 학습성과에 미치는 영향을 검증하기 위해 긍정적 피드백(P_Fe), 부정적 피드백(N_Fe) 각각을 독립변수로, 학습성과(PF)를 종속변수로 하여 다중회귀분석을 실시하였다. 먼저 변수 간 다중공선성 여부를 판단하기 위해 Variance Inflation Factor: VIF(분산팽창지수)를 산출하였다. 분산팽창지수는 10미만이면 다

중공선성 문제가 없는 것으로 판단하는데, 본 분석에서는 모든 분산팽창지수가 10 미만으로 나타났다.

피드백이 학습성과(PF)에 미치는 영향을 검증한 결과, R^2 이 .166로 피드백이 학습성과(PF)에 영향을 미치는 것을 약 16.6%로 설명하는 것으로 나타났고, $F = 16.745$ 로 유의하게 나타나 회귀모형은 적합한 것으로 검증되었다. Durbin-Watson 값은 2에 근사하면 잔차의 독립성 가정을 만족하는 것으로 보이는데 1.764로 나타났고, 전반적으로 모형에 문제가 없는 것으로 판단되어 가설 검증을 실시하였다.

그 결과 가설 3-1인 ‘긍정적 피드백은 학습성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이다’에 대한 분석 결과, 유의확률이 .000로 유의수준 5%에서 정(+)적으로 유의한 결과를 보였다 ($\beta = .420, p < .05$). 즉 가설 3-1은 채택되었다.

다음으로 가설 3-2인 ‘부정적 피드백은 학습성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이다’에 대한 분석 결과 유의확률이 .504로 유의수준이 5%에서 유의하지 않은 결과를 보였다. 즉 가설 3-2는 기각되었다.

<표 14> 피드백이 학습성과에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	t	p	VIF
PF	상수	2.942	.625		4.706	.000	
	P_Fe	.660	.116	.420	5.669	.000	1.109
	N_Fe	-.092	.138	-.050	-.670	.504	1.109
$R^2 = .166, adj R^2 = .156, F = 16.745 (p < .001), Durbin-Watson = 1.764$							

부정적 피드백이 학습성과에 영향을 미치지 못한 이유 역시 학교 선택동기에 영향을 받은 것으로 예상된다. 취직 때문에 상업고등학교를 선택한 학생들의 동기와 부정적 피드백은 서로 영향을 미치지 않고, 이는 학습성과에도 영향을 미친다.

4. 학습목표가 학습성과에 미치는 영향

학습목표가 학습성과에 미치는 영향을 검증하기 위해 학습지향성(LO), 성과지향성(PO) 각각을 독립변수로, 학습성과(PF)를 종속변수로 하여 다중회귀분석을 실시하였다. 먼저 변수 간 다중공선성 여부를 판단하기 위해 Variance Inflation Factor: VIF(분산팽창지수)를 산출하였다. 분산팽창지수는 10미만이면 다중공선성 문제가 없는 것으로 판단하는데, 본 분석에서는 모든 분산팽창지수가 10 미만으로 나타났다.

학습지향성(LO), 성과지향성(PO)이 학습성과(PF)에 미치는 영향을 검증한 결과, R^2 이 .171으로 학습지향성(LO), 성과지향성(PO)이 학습성과(PF)에 약 17.1% 설명하는 것으로 나타났고, $F = 17.294$ 로 유의하게 나타나 회귀모형은 적합한 것으로 검증되었다. Durbin-Watson 값은 2에 근사하면 잔차의 독립성 가정을 만족하는 것으로 보는데 1.778로 나타났고, 전반적으로 모형에 문제가 없는 것으로 판단되어 가설 검증을 실시하였다.

그 결과 가설 4-1인 ‘학습지향성은 학습성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이다’에 대한 분석 결과, 유의확률이 .775로 유의수준 5%에서 유의하지 않은 결과를 보였다. 즉 가설 4-1은 기각되었다.

다음으로 가설 4-2인 ‘성과지향성은 학습성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이다’에 대한 분석 결과, 유의확률이 .000로 유의수준 5%에서 정(+)적으로 유의한 결과를 보였다($\beta = .427, p < .05$). 즉 가설 4-2는 채택되었다.

<표 15> 학습목표가 학습성과에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	t	p	VIF
PF	상수	2.570	.613		4.192	.000	
	LO	-.041	.144	-.025	-.287	.775	1.517
	PO	.687	.139	.427	4.937	.000	1.517

$$R^2 = .171, \text{ adj } R^2 = .161, F = 17.294 (p < .001), \text{ Durbin-Watson} = 1.778$$

학습지향성이 학습성가에 영향을 미치지 못한 이유는 상업고등학교를 입학한 동기가 가장 큰 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 가장 높은 비율을 차지한 동기는 60.47%인 취직이 쉬워서이다. 이는 상업고등학교 학생들은 고등교육을 이수하기 위해 대학입시를 준비하는 다른 인문계고등학교 학생들과 다른 목표를 가지고 학습에 임한다는 것을 나타낸다. 즉, 학습자체에 의미를 부여하는 학습지향성을 추구하지 않는다는 것을 의미한다. 학습지향성과 같은 의미를 지닌 숙달목표에 관한 연구 결과를 살펴보면, ‘숙달목표에 의미를 두는 학습자는 스스로 학습을 진행해 가려는 능력이 높으며, 자발적으로 학습결과를 점검하고, 반성함으로써 학습향상을 위해 지속적으로 노력하는 모습을 나타내었다’(김난옥, 박정, 손원숙, 2020). 라는 연구결과와 상반된 결과가 나오는 것을 확인할 수 있다.

그리고 두 번째로 높은 다른 동기요인은 ‘선생님이나 가족 또는 친척의 권유’인데, 전체 응답자 중 23.84%가 응답하였다. 이는 상업고등학교를 선택한 학생들은 자발적으로 학교를 선택한 것이 아니라는 것이다. 학습자 스스로 학습을 진행하고, 검토하는 모습을 보여야하는 학습지향성과는 판이하게 다른 성향을 나타내준다. 타인이 결정한 결과물에 대한 선택을 했고, 학습성향 또한 타인을 의식한 결과물에 의미를 부여할 확률이 높을 것이라는 거다. 따라서 본 연구에서는 학습지향성이 학습성가에 영향을 미치지 않을 가능성을 도출해 내었다. 학생들은 상위교육기관을 진학하기 위한 목표로 상업고등학교를 진학한 것이 아니라, 단순히 취직을 목적으로 선택한 것이기 때문에 학습성가는 학습지향성에 영향을 받지 않았다.

5. 피드백이 학습만족도에 미치는 영향

피드백이 학습만족도에 미치는 영향을 검증하기 위해 긍정적 피드백(P_Fe), 부정적 피드백(N_Fe) 각각을 독립변수로, 학습만족도(SAT)를 종속변수로 하여 다중회귀분석을 실시하였다. 먼저 변수 간 다중공선성 여부를 판단하기 위해 Variance Inflation Factor: VIF(분산팽창지수)를 산출하였다. 분산팽창지수는 10 미만이면 다중공선성 문제가 없는 것으로 판단하는데, 본 분석에서는 모든 분산팽창지수가 10 미만으로 나타났다.

피드백이 학습만족도(SAT)에 미치는 영향을 검증한 결과, R^2 이 .170로 피드백이 학습만족도(SAT)에 영향을 미치는 것을 약 17.0%로 설명하는 것으로 나타났고, $F = 17.190$ 로 유의하게 나타나 회귀모형은 적합한 것으로 검증되었다. Durbin-Watson 값은 2에 근사하면 잔차의 독립성 가정을 만족하는 것으로 보이는데 2.057로 나타났고, 전반적으로 모형에 문제가 없는 것으로 판단되어 가설 검증을 실시하였다.

그 결과 가설 5-1인 ‘긍정적 피드백은 학습만족도에 정(+)의 영향을 미칠 것이다’에 대한 분석 결과, 유의확률이 .000로 유의수준 5%에서 정(+)적으로 유의한 결과를 보였다 ($\beta = .427, p < .05$). 즉 가설 5-1은 채택되었다.

다음으로 가설 5-2인 ‘부정적 피드백은 학습만족도에 정(+)의 영향을 미칠 것이다’에 대한 분석 결과 유의확률이 .423로 유의수준이 5%에서 유의하지 않은 결과를 보였다. 즉 가설 5-2는 기각되었다.

<표 16> 피드백이 학습만족도에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	t	p	VIF
SAT	상수	3.335	.386		8.635	.000	
	P_Fe	.415	.072	.427	5.768	.000	1.109
	N_Fe	-.068	.085	-.059	-.804	.423	1.109
$R^2 = .170, adj R^2 = .160, F = 17.190 (p < .001), Durbin-Watson = 2.057$							

부정적 피드백이 학습만족에 영향을 미치지 않은 이유는 학교 선택동기에 영향을 받은 것으로 예상된다. 취직 때문에 상업고등학교를 선택한 학생들의 동기와 부정적 피드백은 학습만족에 영향을 미치지 않을 가능성이 존재한다.

6. 학습성과가 학습만족도에 미치는 영향

학습성과가 학습만족도에 미치는 영향을 검증하기 위해 학습성과(PF)를 독립변수로, 학습만족도(SAT)를 종속변수로 하여 다중회귀분석을 실시하였다. 먼저 변수간 다중공선성 여부를 판단하기 위해 Variance Inflation Factor: VIF(분산팽창지수)를 산출하였다. 분산팽창지수는 10미만이면 다중공선성 문제가 없는 것으로 판단하는데, 본 분석에서는 모든 분산팽창지수가 10 미만으로 나타났다.

학습성과(PF)가 학습만족도(SAT)에 미치는 영향을 검증한 결과, R^2 이 .147로 피드백이 학습만족도(SAT)에 영향을 미치는 것을 약 14.7%로 설명하는 것으로 나타났다고, $F = 29.255$ 로 유의하게 나타나 회귀모형은 적합한 것으로 검증되었다. Durbin-Watson 값은 2에 근사하면 잔차의 독립성 가정을 만족하는 것으로 보이는데 2.063로 나타났고, 전반적으로 모형에 문제가 없는 것으로 판단되어 가설 검증을 실시하였다.

그 결과 가설 6인 ‘학습성과는 학습만족도에 정(+)의 영향을 미칠 것이다’에 대한 분석 결과, 유의확률이 .000로 유의수준 5%에서 정(+)적으로 유의한 결과를 보였다 ($\beta = .383, p < .05$). 즉 가설 6은 채택되었다.

<표 17> 학습성과가 학습만족도에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수	t	p	VIF
SAT	상수	3.514	.246		14.302	.000	
	PF	.237	.044	.383	5.409	.000	1.000
$R^2 = .147, \text{adj } R^2 = .142, F = 29.255 (p < .001), \text{Durbin-Watson} = 2.063$							

7. 가설 검증 결과의 요약

본 연구는 상업계열 고등학교의 학생들을 중심으로 교사의 피드백이 어떻게 학습목표에 영향을 미치며, 이러한 일련의 과정이 학습성과에 유의미한 영향을 미치고 더 나아가서는 학생 개인의 학습만족도에 어떻게 영향을 미치는지 밝혀내기 위하여 설문조사 및 통계 분석을 통하여 고등학교 내에서의 교사의 피드백의 효과에 대한 가설을 구성하여 검증하였다.

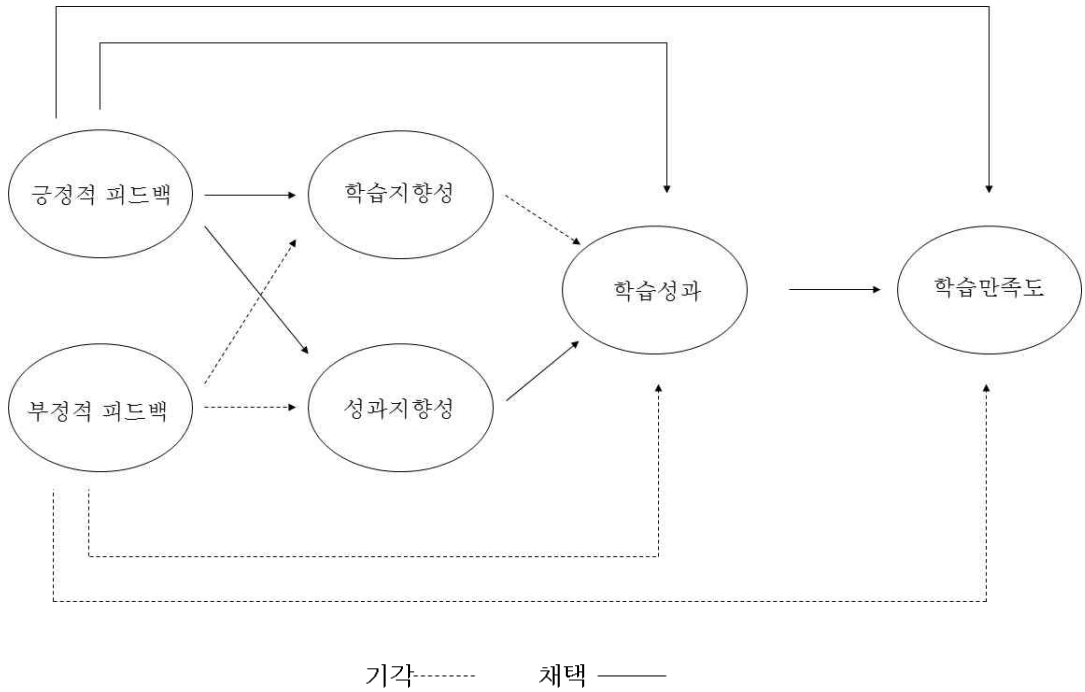
<표 18> 가설검증 결과 요약

번호	독립변수	종속변수	채택 / 기각
H1-1	긍정적 피드백	학습지향성	채택
H1-2	부정적 피드백	학습지향성	기각
H2-1	긍정적 피드백	성과지향성	채택
H2-2	부정적 피드백	성과지향성	기각
H3-1	긍정적 피드백	학습성과	채택
H3-2	부정적 피드백	학습성과	기각
H4-1	학습지향성	학습성과	기각
H4-2	성과지향성	학습성과	채택
H5-1	긍정적 피드백	학습만족도	채택
H5-2	부정적 피드백	학습만족도	기각
H6	학습성과	학습만족도	채택

기존 연구를 종합하여 피드백은 긍정적 피드백과 부정적 피드백 각 2가지 피드백이 존재함을 밝혀내었으며 이를 검증하였다. 또한 기존에 피드백이 학습성과에 직접적인 영향을 미친다는 연구와는 달리 학습지향성과 성과지향성이라는 종속변수인 학습목표를 추가하여 상반된 성격을 가진 두 가지 피드백이 학습목표를 설정하는 데에 영향을 끼칠 수 있는지 확인하였다. 결국 피드백은 성과에 직접적인 영향을 미치기도 하지만 그보다 먼저 학습목표설정에도 영향을 미칠 수 있고, 그렇게

설정된 목표는 학습성과와 학습만족도에 영향을 나타낼 수 있다는 결과에 도달할 수 있었다.

<그림 2> 가설검증 결과



제5장 결론 및 시사점

제1절 연구의 이론적 실무적 시사점

본 연구에서는 지금까지 연구가 미흡했던 상업고등학교 학생들과 관련하여 교사의 피드백과 학습목표를 탐구하였고, 교사의 피드백이 어떤 과정을 거쳐 학습성과에 영향을 주는지와 함께 어떤 학습목표가 학습성과에 영향을 미치는지 제시하였다.

본 연구의 이론적 시사점을 살펴보면 다음과 같다. 본 연구는 기존에 체계적으로 제시되지 못했던 상업계열 고등학교의 학생들에게 영향을 주는 교사의 피드백을 탐구하여 밝혀냈다는 것에 의의를 둘 수 있다. 상업고등학생의 피드백은 향후 학습과 관련되어 보다 더 다양한 연구의 발판이 될 수 있을 것이다. 둘째, 기존연구들이 대부분 피드백과 학습성과를 직접적으로 관련시킨 것에 대하여 본 연구는 피드백과 학습성과 사이의 중속변수를 찾아내고 이를 검증하였다는 것도 본 연구의 의의라고 할 수 있다. 마지막으로 학습성과에 미치는 과정과 이러한 과정이 학습만족도에 어떠한 영향을 줄 수 있는지 알아낸 것도 본 연구의 이론적 의의라고 볼 수 있겠다.

하지만 본 연구자의 기대와 달리 부정적 피드백은 학습지향성, 성과지향성, 학습성과, 학습만족도에 유의하지 않았고, 학습지향성은 학습성과에 유의하지 않았다. 이러한 이유는 앞서 언급하였듯이 특성화고등학교의 특성에 영향이 있음을 배제할 수 없고, 또한 대부분 상업고등학교를 진학하려는 학생의 동기는 대입이 아닌 취직이 목적이기 때문이다. 특히 학습지향성이 학습성과에 영향을 미치지 않는 것은 기존의 학습과 관련된 연구와 상반된 결과인데, 이는 취직을 목표로 입학하는 상업고등학교 학생들은 고등교육을 이수하기 위해 대학입시를 준비하는 다른 인문계고등학교 학생들과 다른 목표를 가지고 학습에 임한다는 것을 나타낸다. 즉, 학습자체에 의미를 부여하는 학습지향성을 추구하지 않는다는 것을 의미한다.

그리고 두 번째로 높은 동기요인은 ‘선생님이나 가족 또는 친척의 권유’인데, 상업고등학교를 선택한 학생들은 자발적으로 학교를 선택한 것이 아니라는 것이다. 이는 학습자 스스로 학습을 진행하고 검토하는 모습을 보여야하는 학습지향성과는 판이하게 다른 성향임을 나타내준다. 타인이 결정한 결과물에 대한 선택을 했고,

학습성향 또한 타인을 의식한 결과물에 의미를 부여할 확률이 높을 것이라는 것이다. 따라서 학습지향성이 학습성과에 영향을 미치지 않을 가능성이 존재한다. 결국 본 연구자는 상업고등학교를 선택한 동기요인 요인에 의해 기존연구와는 다른 결과가 나왔다는 결과를 도출할 수 있었다.

본 연구의 실무적 시사점으로는 다음과 같다. 첫째, 교사의 피드백 방식을 밝혀냄으로써 보다 더 효과적인 교수방식을 세울 수 있는 기준을 마련했다는 것이다. 연구의 결과를 살펴보았을 때, 상업계열 고등학교에서 학생들이 영향을 받는 피드백 중 학습목표 및 학습성과와 직접적인 연관이 되는 긍정적 피드백 방식을 사용하는 것이 교육의 성과를 높이는 데에 유용할 것이라는 것을 도출하였다. 향후 교수방식을 세우는 기준을 만들거나 교수평가 시 보다 효율적인 평가가 가능해졌다고 할 수 있다. 둘째, 피드백이라는 요소만이 학습성과를 창출하는 것이 아니라 학습지향성, 성과지향성이라는 학습목표를 종속변수로 하여 학습성과를 창출하는 과정을 찾아낸 것 또한 실무적 의의라고 할 수 있다. 특히 사후 분석을 통하여 상업계열의 고등학생들은 학습지향성보다는 성과지향성의 학습목표가 더 중요하다는 것을 밝혀내었다. 그리고 이러한 일련의 과정이 종합적으로 잘 이루어졌을 때 학생들의 학습만족도에 영향을 미친다는 것 또한 결과로 도출할 수 있었다. 이를 종합하여 보면 교사는 학습자의 학습성과를 높이기 위해 강압적인 분위기에서 등급과 서열을 나누어 학생들에게 노력하게 하는 것보다는, 칭찬과 화기에애한 분위기 속에서 구체적인 학습분량과 성취목표를 정확히 제시하여 학생들이 학습에 흥미와 열의를 더 갖도록 하는 것이 더 효과적인 학습성과의 관리일 것이다. 따라서 교사들은 학생들을 지도함에 있어서 학습자가 인식하는 성과 향상을 위해서 체벌이나 모욕 및 압박감을 주거나 아니면 기간적인 측면과 성과적인 측면에서 기준을 제시하지 않고 학습하는 것 자체에 의의를 두는 것보다는 학습자가 학습을 제대로 수행하고 일정한 성과를 보였을 때의 보상을 적극적으로 제시해 주어 학습목표에 대한 기대를 높이고, 이러한 학습목표가 학습자에게 얼마나 중요한지에 대해서 인지시키며, 학습목표가 구체적으로 무엇인지를 인식시키는 것에 집중해야 학습성과와 학습만족도를 높일 수 있을 것이다.

제2절 연구의 한계 및 미래연구 방향

위와 같은 이론적 및 실무적인 의의를 도출할 수 있었음에도 불구하고, 본 연구는 아직 구체화 되지 못한 피드백과 학습목표를 체계화시키고, 탐색적 성격의 실증적 논문이기 때문에 다음과 같은 한계를 지니고 있다.

첫째, 교사의 피드백과 학습목표를 밝힘에 있어서 기존의 보편적인 학습의 피드백 및 목표나 기타 여러 관련 연구를 통해 밝혀내는 방법을 활용하였기 때문에 상업고등학교의 특성이 잘 반영된 개성있는 피드백과 학습목표성향 차원이 있는 것을 확인할 수 없었다. 향후 여러 분석방식을 통하여 이것에 관한 검증이 필요할 것으로 보인다.

둘째, 학습목표와 학습성과 간의 관계에 있어서 관련 변수의 역할을 고려하지 못했다. 이후의 연구에서 학습자의 여러 가지 특성인 학습자의 가정환경, 학급의 분위기, 교사의 지도능력, 인구적 특성을 고려하여 다채로운 주변 변수 등을 찾아 더 구체적인 모형의 완성도를 높여나갈 필요가 있어 보인다.

셋째, 피드백과 학습목표가 상업계열 고등학교로만 한정되어 실증하였다는 것도 연구의 한계점이 될 것이다. 다양한 분야의 고등학교 즉, 고등교육을 목표로하는 인문계, 예술인 양성을 목적으로 하는 예술 계열의 고등학교와 비교하여 교사의 피드백과 학습목표의 결과가 상업계열의 특성에 의해 나타난 독특한 특징을 나타내었음을 증명하는 것 또한 의미있는 연구 결과가 될 것이다. 이후에 보다 더 다양한 변수를 통하여 연구하는 것 또한 상업고등학교의 특성을 파악할 수 있는 좋은 연구가 될 것이다.

참고문헌

1. 국내문헌

- 공성배, 권지영 (2018), “고등학교 씨름선수들이 지각하는 지도자의 긍정적, 부정적 피드백과 자기효능감 및 운동몰입의 관계”, 대한무도학회, 20(3), 43-54.
- 권낙원 (1994), 수업의 원리와 실제, 서울: 성원사.
- 권인탁 (1999), “주요국의 체벌과 학교 교육에 대한 시사점,” 한국교사교육, 16(2), 239-261.
- 권은주 (2003), 성취목표와 피드백 유형이 내재동기와 지각된 유능감에 미치는 영향, 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김난옥, 박정, 손원숙 (2020), “초, 중등 예비교사의 형성적 평가 경험과 숙달목표 및 학습을 위한 평가 인식의 관계”, 한국교육과정평가원, 23(3), 129-148.
- 김소영 (2014), “학습성과와 효과적인 교수법에 대한 대학생의 인식 조사 연구,” 평생학습사회, 10(1), 59-86.
- 김승현, 정옥분 (1997), “제6차 학교 가정과교육과정에 대한 인식도와 학습만족도 및 주관적 학습효과 연구: ‘인간 발달 및 가족관계 영역’을 중심으로,” 한국 가정과 교육 학회, 9(2), 47-67.
- 김아영, 조영미 (2001), “학업성취도에 대한 지능과 동기 변인들의 상대적 예측력,” 교육심리연구, 15(4), 121-138.
- 김영상, 정미영 (1999), “수업목표 설정시 학습자의 참여가 학업성취 및 수학 자기효능감에 미치는 영향,” 교육심리연구, 13(3), 1-19.
- 김윤정, 김민정 (2015), “프로젝트 기반 학습에서 강점 활용 피드백 유형이 학업성취도와 학습만족도에 미치는 영향,” 교육방법연구, 27(2), 229-252.
- 김찬중, 오필석, 전진구 (2005), “피드백 제공자에 따른 초등학생들의 과학 학업성취도 차이 및 피드백에 대한 반응,” 한국초등과학교육학회, 24(2), 111-122.
- 김청자 (2005), “중등학생의 창의성과 성취동기 및 내재적·외재적동기와의 관계 연구,” 13(3), 75-101.
- 김형민 (2003), “한국 학생의 칭찬 화행 수행 응 상황에 한 연구,” 한국어의미학, 12, 255-290.
- 김희수 (2011), 교육심리학, 신정.

- 노현중, 손원숙 (2015), “교사의 숙제 피드백이 학생의 자기조절학습, 과제가치, 학습태도 및 학업성취도에 미치는 영향,” *교육평가연구*, 28(3), 879- 902.
- 박병기, 이종욱 (2005), “2×2 성취목표지향성 척도의 개발 및 타당화,” *교육심리연구*, 19(1), 327-352.
- 박승호 (1995), “초인지, 초동기, 의지통제와 자기조절학습과의 관계,” *교육심리연구*, 9(2), 57 -90.
- 배성현, 안성익, 김승호, 정남군 (2013), “목표지향성 및 사회적 지원과 교육훈련전이 간 관계에서 교육훈련 동기의 매개 효과에 대한 연구,” *인적자원관리연구*, 20(5), 85-114.
- 손희권 (2002), “중학생들이 지각한 교사의 학생 체벌 대안,” *아동권리연구*, 6(1), 125-161.
- 송영경 (2012), 평생학습사회를 위한 교육심리학의 이해, *교육아카데미*.
- 신명희 외 (2015), *교육심리학*, 학지사.
- 심재관 (2003), *피그말리온 효과*, 서울: 이끌리오.
- 이광국 (2009), “듣기 지도 학습목표와 방법 연구,” *배달말교육*, 30, 179-197.
- 이미숙, 최낙환 (2011), “학원수강생의 자기효능감 및 적극적 상담참여의 요인과 자기조절학습행동,” 3(3), *한국산업경제저널*, 31-56.
- 이현주, 최경희, 남정희 (2000), “형성평가의 피드백 유형이 학생들의 과학성취와 태도, 교사-학생 상호작용에 미치는 영향,” *한국과학교육학회지*, 20(3), 479-490.
- 윤채영, 김경란, 김정섭 (2009), “중등예비교사가 지각하는 칭찬유형,” *한국교원교육연구*, 26(4), 55-78.
- 윤채영, 강명숙, 김정섭 (2009), “쓰기활용 칭찬프로그램이 초등학생의 대인관계 및 자아존중감에 미치는 효과,” *초등교육연구*, 22(4), 255-274.
- 이경우 (2003), “교사의 칭찬화법”, *화법연구*, 5, 263-283.
- 이민희 (2009), “자기결정이론을 토대로 한 학습상담 전략 탐색,” *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 21(3), 703-721.
- 이영미 (1986), *교수-학습과정에서 feedback이 학습성취에 미치는 영향*, 이화여자대학교, 석사학위논문.
- 이은주 (2001), “몰입에 대한 학습동기와 인지전략의 관계,” *교육심리연구*, 15(3), 199-216.
- 이현주, 최경희, 남정희 (2000), “형성평가의 피드백 유형이 학생들의 과학 성취와 태도, 교사-학생 상호작용에 미치는 영향,” *한국교육학회지*, 20(3), 479-490.

- 이효경 (2012), “긍정적 · 부정적 피드백 제공에 따른 아동의 운동학습 효과, 한국 코칭능력개발원,” 14(44), 33-38.
- 임효연, 이순민 (2014), “사이버대학교 사회복지학 전공자들의 학습참여동기와 학업만족도,” 한국콘텐츠학회논문지, 14(10), 403-415.
- 조범현, 도경수 (2013), “고교생의 인지욕구, 자기조절 학습능력, 학습몰입이 학업성취와 학업만족에 미치는 영향,” 한국심리학회, 2013(1), 359-359.
- 최우재, 조운형 (2010), “학습목표 지향성과 학습자기 효능감이 적응적 수행에 미치는 영향: 비공식적 일터학습의 매개효과,” HRD연구, 12(2), 145-171.
- 최정선, 김성일 (2004), “평가유형과 지각된 유능감이 내재동기와 목표성향에 미치는 영향,” 교육심리연구, 18(3), 269-286.
- 최정윤, 이병식 (2009), “대학생의 학습성취에 대한 영향 요인 탐색: 대학의 효과 분석을 중심으로,” 한국교육행정학회, 27(1), 199-222.
- 한영숙, 한성용, 이종구, 조현철 (2007), “학습기술과 학습동기 및 자기효능감과 학업성취간의 관계,” 한국심리학회지: 학교, 4(2), 153-172.

2. 국외문헌

- Amabile, T. M. (1979), “Effects of External Evaluations on Artistic Creativity,” *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 221-233.
- Ames, C. and Jennifer, A. (1988), “Achievement Goal in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Process,” *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Ames, C. (1992), “Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation,” *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A. (1973), *Aggression*, Prentice Hall, Inc.
- Behrman, D. N. and W. D. Perreault (1982), “Measuring the Performance of Industrial Salespersons,” *Journal of Business Research*, 10, 355-370.
- Bagozzi, R. and Y. Yi (1988), “On the Evaluation of Structural Equation Models,” *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Boko, P. and A. Collea (1994), “Employee Reaction to Performance Standards: A Review and Psychology,” 47, 1-29.

- Bollen, K. and R. Lennox (1991), "Conventional Wisdom on Measurement: A Structural Equation Perspective," *Journal of Applied Psychology*, 110(2), 305-314.
- Brophy, J. (2005), "Goal Theorists Should Move on from Performance Goals," *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Chowdhury, J. (1993), "The Motivational Impact of Sales Quotas," *Journal of Marketing Research*, 30(February), 28-41.
- Churchill, G. A., Jr., N. M. Ford, S. W. Hartley and O. C. Walker, Jr (1985), "The Determinants of Salesperson Performance: A Meta-Analysis," *Journal of Marketing Research*, 22(May), 103-118.
- Cianci, A. M., John M. Shaubroek and G. A. McGill (2010), "Achievement Goal, Feedback, and Task Performance," *Human Performance* 23(2), 131-154.
- Curran, P. J., S. G. West and J. F. Finch (1996), "The Robustness of Test Statistics to Non-normality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis." *Psychological Methods*, 1(1), 16.
- Cusella, L. P. (1987), Feedback, Motivation and Performance. *Handbook of Organizational Communication*. London: Sage 624-678.
- Connell, J. P., M. B. Spencer and J. L. Aber (1994), "Educational Risk and Resilience in African-American Youth; Context, Self, Action, and Outcomes in School," *Child Development*, 62, 493-506.
- Deci, E. L. (1975), *Intrinsic Motivation* New York : Plenum.
- Deci, E. L. and R. M. Ryan (1985a). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.
- DeVellis, R. F. (2012), "Scale Development: Theory and Application," Los Angeles: Sage, 109-110.
- Dweck, C. S. (1986), "Motivational Processes Affecting Learning," *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. and E. L. Leggett (1988), "A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality," *Psychological Review*, 95(2), 256-73.
- Dweck, C. S. (1989), "Motivation in A. Lesgold & R. Glaser(eds)," *Foundations for Psychology of Education*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 87-136.
- Eison, J. A. (1979), *The Development and Validation of a Scale to Assess*

- Different Student Orientations Towards Grades and Learning, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Tennessee, Knoxville.
- Elliot, A. and H. McGregor (2000), "Approach and Avoidance Goals and Autonomous-Controlled Regulation: Empirical and Conceptual Relations. In A. Assor(Chair), Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory: Convergences, Divergences, and Educational Implications," Symposium Conducted at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Elliott, E. S. and C. S. Dweck (1988). "Goals: An Approach to Motivation and Achievement," *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Earley, P. C., P. Wojnaroski, and William Prest (1987), "Task Planning and Energy Expended: Exploration of How Goals Influence Performance," *Journal of Applied Psychology*, 72(1), 107-114.
- Far, J. L. (1993), Informal Performance Feedback: Seeking and Giving In H. Schular, J. L., Farr and M. Smith(Eds.), *Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 163-180.
- Farr, J. L., D. A. Hofmann and K. L. Ringenbach (1993), "Goal Orientation and Action Control Theory: Implication for Industrial and Organizational Psychology," *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 193-232.
- Finn, J. D. (1993), *School Engagement and Student at Risk*. Washington, DC; National Center for Education Statistics.
- Gottfried, A. (1985), Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Student, *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Harris, M. M. and J. Schaubroeck (1988), "A Meta-Analysis of Self-Supervisor, Self-Peer and Peer-Supervisor Rating," *Personnel Psychology*, 41, 43-62.
- Hattie, J. and H. Timperley (2007), "The Power of Feedback," *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Ilies, R. and T. A. Judge (2005), "Goal Regulation Across Time: The Effect

- of Feedback and Affect,” *Journal of Applied Psychology*, 90, 453-467.
- Jambor, T. (1988), “Classroom Management and Discipline Alternatives to Corporal Punishment: The Norwegian Example,” *Education*, 109(2), 220.
- Janz, T. (1982), “Manipulating Subjective Expectancy Through Feedback: A Laboratory Study of the Expectancies-Performance Relationship,” *Journal of Applied Psychology*, 67, 480-485.
- Jaworski, B. J. and A. K. Kohli (1991), “Supervisory Feedback: Alternative Types and Their Impact on Salespeople's Performance and Satisfaction,” *Journal of Marketing Research*, 27(May), 190-201.
- Johnson, D. A. (2013), “A Component Analysis of the Impact of Evaluative and Objective Feedback on Performance,” *Journal of Organizational Behavior Management*, 33(2), 89-103.
- Johnson, D. A., J. M. Rocheleau, and R. E. Tilka (2015), “Considerations in Feedback Delivery: The Role of Accuracy and Type of Evaluation,” *Journal of Organizational Behavior Management*, 35(3-4), 240-258.
- Kanfer, R. (1990), “Motivation Theory and Industrial and Organizational Psychology,” in M. D. Dunnette and L. Housh(Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology(2nd ed.)*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1, 75-170.
- Karp, G., and D. Peterson (1991), “Physical Education Professors' Use of Questioning,” *Physical Educator*, 48(1), 9-15.
- Kutner, M. H. and C. J. Nachtsheim and J. Neter (2004), “Applied Linear Regression Models,” *McGraw-Hill Irwin*, 4th ed.
- Landy, F. J. and J. L. Farr (1980), “Performance Rating,” *Psychological Bulletin*, 87 (1), 72-107.
- Lepper, M. R. and D. Greene (Eds.). (1978), *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- L. S. Masser (1993), “Critical Cues Help First-Grade Students' Achievement in Handstands and Forward Rolls,” *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 301-312.

- Marketing News (1988), "Sales Reps Are Earning More Than Ever Before" (June 6).
- Meece, J. L., P. C. Blumenfeld, and R. H. Holye (1988), "Students' Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities," *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-23.
- Nicholls, J. G. (1978), "The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perception of Own Attainment, and the Understanding That Difficult Tasks Require More Ability," *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. and C. S. Dweck (1979), "A Definition of Achievement Motivation," Unpublished Manuscript, University of Illinois at Champaign-Urbana.
- Nunnally, J. C. (1978), *Psychometric Theory, 2nd ed*, New York: McGraw-Hill.
- Park, J. Y. (2017), Prediction of Students' Self-Leadership on Learning Satisfaction: Focused on Mediating Effects of Positive Psychological Capital and Learning Flow, Master' Thesis, Ewha Woman's University, Seoul.
- Parsons, C. K., D. M. Herold, and M. L. Leatherwood (1985), "Turnover During Initial Employment: A Longitudinal Study of the Role of Causal Attributions," *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 337-41.
- Payne, S. C., S. S. Youngcourt and J. M. Beaubien (2007), "A Meta-Analytic Examination of the Goal Orientation Nomological Net," *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128-150.
- Paulhus, D. L. and C. L. Martin (1987), "The Structure of Personality Capability," *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 354-65.
- Paulhus, D. L. and C. L. Martin (1988), "Functional Flexibility: A New Conception of Interpersonal Flexibility," *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 88-101.
- Podsakoff and J. L. Farth (1989), "Effect of Feedback Sign and Credibility on Goal Setting and Task Performance," *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 44, 45-67.
- Poortvliet, P. M. and C. Darnon (2010), "Toward a More Social Understanding

- ng of Achievement Goals: The Interpersonal Effects of Mastery and Performance Goals.” *Current Directions in Psychological Science*.
- Rosenthal, R. and L. Jacobson (1968), “Pygmalion in the Classroom,” *The Urban Review*, 3, 16-20.
- Seligman, M. E. P. (2002), *Authentic Happiness: Using The New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Skinner, B. F. (1953), *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Spiro, R. L. and B. A. Weitz (1990), “Adaptive Selling: Conceptualization, Measurement and Nomological Validity,” *Journal of Marketing Research*, 27(February), 61-69.
- Stipek, D. (1996), Motivation and Instruction. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, New York: Macmillan, 85-113.
- Taylor, M. S, C. D. Fisher, and D. I. R. Ilgen (1984), “Individuals’ Reactions to Performance Feedback in Organization: A Control Theory Perspective,” in *Research in Personnel and Human Resources Management*, K. Rowland and J. Ferris, eds. Greenwich, CT: JAI Press, 2, 81-124.
- VandeWalle, D., S. P. Brown, W. L. Cron and W. J., Jr., Slocum (1999), The Influence of Goal Orientation and Self-Regulation Tactics on Sales Performance: Alongitudinal Field Test, *Journal of Applied Psychology*, 84(2), 249-259.
- VandeWalle, D., W. L. Cron, and W. J., Jr., Slocum (2001), “The Role of Goal Orientation Following Performance Feedback,” *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 629-640.
- Wofford, J. C. and V. L. Goodwin (1990), “Effects of Feedback on Cognitive Processing and Choice of Decision Style,” *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 603-612.

	전혀 그렇지 않다			보통이다	매우 그렇다		
	1	2	3		4	5	6
3-1. 나는 학습 결과에 대해 만족한다.	1	2	3	4	5	6	7
3-2. 내가 학습한 것은 가치있는 경험이었다.	1	2	3	4	5	6	7
3-3. 나는 많은 것을 학습할 수 있었다.	1	2	3	4	5	6	7
3-4. 나는 학습을 통해 지속적으로 성장하고 있다고 느꼈다.	1	2	3	4	5	6	7
3-5. 나는 학습하는 동안 어떤 것을 성취하고 있다고 느꼈다.	1	2	3	4	5	6	7
3-6. 나는 학습하고 있다는 사실이 좋았다.	1	2	3	4	5	6	7
3-7. 나는 학습하는 것에 대한 보람을 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7

4. 귀하의 학습계획과 관련하여 일치하는 번호에 ○표시하여 주십시오. (LS_Plan)

	전혀 그렇지 않다			보통이다	매우 그렇다		
	1	2	3		4	5	6
4-1. 나는 공부를 하기위해 계획을 세우는데 시간을 많이 투자하지 않는다.	1	2	3	4	5	6	7
4-2. 나는 공부에 필요한 단계 리스트를 작성한다.	1	2	3	4	5	6	7
4-3. 나는 공부를 할 때 갑작스러운 돌발문제가 발생했을 때, 해결하는 전략이었다.	1	2	3	4	5	6	7
4-4. 나는 예상할 수 없는 많은 상황들과 직면하기 때문에 계획은 필요치 않다고 생각한다.	1	2	3	4	5	6	7
4-5. 나는 내가 작정하고 공부하면 성적이 오른다.	1	2	3	4	5	6	7
4-6. 나는 공부를 할 때 개인적인 목표가 있다.	1	2	3	4	5	6	7
4-7. 나는 공부에 필요한 계획을 매주 세운다.	1	2	3	4	5	6	7
4-8. 나는 내가 무엇을 해야하는 지 생각하는데 시간을 허비하지 않는다.	1	2	3	4	5	6	7
4-9. 나는 공부에 우선순위가 있다.	1	2	3	4	5	6	7
4-10. 계획은 시간낭비다.	1	2	3	4	5	6	7
4-11. 계획하고 있다는 것은 공부를 하지 않는 것의 변명일 뿐이다.	1	2	3	4	5	6	7
4-12. 나는 효율적인 공부를 위해 전략을 개발할 필요가 없다.	1	2	3	4	5	6	7

5. 학습과 관련된 생각과 가장 가깝다고 생각하는 번호에 ○표시하여 주십시오. (LS_Flex)

	전혀 그렇지 않다			보통이다			매우 그렇다	
	1	2	3	4	5	6	7	
5-1. 학습할 때 나는 주도적인 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-2. 학습할 때 나는 냉담한 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-3. 학습할 때 나는 야심적인 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-4. 학습할 때 나는 차가운 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-5. 학습할 때 나는 외향적인 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-6. 학습할 때 나는 활발한 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-7. 학습할 때 나는 쾌활한 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-8. 학습할 때 나는 공격적인 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-9. 학습할 때 나는 쉽게 만족하지 않는 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-10. 학습할 때 나는 계산적인 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-11. 학습할 때 나는 따뜻한 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-12. 학습할 때 나는 내성적인 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-13. 학습할 때 나는 느긋한 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-14. 학습할 때 나는 신뢰감있는 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	
5-15. 학습할 때 나는 겸손한 성향을 보인다.	1	2	3	4	5	6	7	

6. 학습할 때의 경험을 떠올려 일치하는 번호에 ○표시하여 주십시오. (LS_Prac)

	전혀 그렇지 않다			보통이다			매우 그렇다	
	1	2	3	4	5	6	7	
6-1. 기본적으로 나는 항상 같은 방식으로 공부한다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-2. 나는 과목에 따라 공부하는 방식이 다르다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-3. 나는 다른 방식의 공부방법을 실험해 본다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-4. 나는 표준화된 공부방식이 있다	1	2	3	4	5	6	7	
6-5. 나는 다양한 공부방식을 쉽게 활용한다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-6. 나는 특정한 스타일의 공부방식에 부담을 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-7. 몇몇 선생님들은 특정방식의 수업태도를 요구한다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-8. 나는 특정방식의 수업태도를 요구하는 선생님들에게 감각적으로 접근할 수 있다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-9. 내 공부전략이 통하지 않을 경우 나는 곧바로 다른 전략을 사용한다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-10. 나는 상황에따라 쉽게 내 공부방식을 바꾼다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-11. 내가 보기에 같은 공부방식은 어떤과목에든지 항상 통한다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-12. 나는 매우 유연한 공부방식을 사용한다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-13. 나는 매번 다른방식으로 공부를 시도해 본다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-14. 나는 필요할 때 내 공부방식을 바꿀 수 있다는 자신감이있다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-15. 나는 한결같은 방식으로 공부를 한다.	1	2	3	4	5	6	7	
6-16. 나는 매번 같은 방식으로 공부를 한다.	1	2	3	4	5	6	7	

7. 본인의 공부성향을 떠올려 일치하는 번호에 ○표시하여 주십시오.(LO)

	전혀 그렇지 않다			보통이다		매우 그렇다	
7-1. 난이도 높은 단원을 수업시간에 해내는 것에 만족을 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
7-2. 공부를 잘하는 친구와 어울리는 것은 내게 도움이 된다.	1	2	3	4	5	6	7
7-3. 수업시간에 실수하는 것은 배우는 과정이다.	1	2	3	4	5	6	7
7-4. 친구들 끼리 공부방법에 대해 이야기를 나누는 것은 매우 중요하다.	1	2	3	4	5	6	7
7-5. 공부방법이라고 알려주는 것들은 거서서 거거다.	1	2	3	4	5	6	7
7-6. 나는 공부 잘하는 친구들에게 항상 새로운 것을 배운다.	1	2	3	4	5	6	7
7-7. 새로운 공부방법을 배우기 위해 시간 투자하는 것은 가치가 있다.	1	2	3	4	5	6	7
7-8. 훌륭한 학생이 되기 위해 배우는 것은 근본적으로 내게 중요하다.	1	2	3	4	5	6	7
7-9. 나는 때때로 새로운 공부방식을 배우기 위해 노력한다.	1	2	3	4	5	6	7

8. 열심히 공부했던 경험을 떠올려 일치하는 번호에 ○표시하여 주십시오.(LH)

	전혀 그렇지 않다			보통이다		매우 그렇다	
8-1. 나는 아무리 늦은 시간이라도 예습 또는 복습을 마친다.	1	2	3	4	5	6	7
8-2. 나는 아무리 어려운 학습목표를 설정하더라도 쉽게 포기하지 않는다.	1	2	3	4	5	6	7
8-3. 나는 내 목표를 달성할 때까지 지칠 줄 모른다.	1	2	3	4	5	6	7
8-4. 평균적으로 하루에 몇 시간 씩 공부 하나요?	()시간						

9. 본인의 성적과 관련된 성향을 ○표시하여 주십시오.(PO)

	전혀 그렇지 않다			보통이다		매우 그렇다	
9-1. 선생님이 나를 긍정적으로 평가해 주는 것은 나에게 아주 중요하다.	1	2	3	4	5	6	7
9-2. 나는 공부에 도움이 되는 친구를 원한다.	1	2	3	4	5	6	7
9-3. 학교에서 친구보다 월등하다는 것을 알았을 때, 나는 매우 만족을 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
9-4. 나는 항상 선생님과 성적에 대해서 이야기를 나눈다.	1	2	3	4	5	6	7
9-5. 나는 다른 친구들보다 더 나은 성적을 내기 위해 연구하는 시간을 많이 가진다.	1	2	3	4	5	6	7
9-6. 나는 내 스스로를 객관적으로 평가한다.	1	2	3	4	5	6	7

10. 선생님께 긍정적 평가를 들었을 때를 떠올려 일치하는 번호에 ○표시하여 주십시오.(P_feed)

	전혀 그렇지 않다			보통이다		매우 그렇다	
10-1. 선생님은 내 성적이 훌륭할 때마다, 나에게 긍정적 피드백을 제공한다.	1	2	3	4	5	6	7
10-2. 선생님이 생각하기에 내가 열심히 공부 한다고 생각했을 때 나에게 조언해 준다.	1	2	3	4	5	6	7
10-3. 선생님이 생각할 때 적절한 수업태도를 보여주면 바로 조언해 준다.	1	2	3	4	5	6	7
10-4. 선생님이 생각할 때 훌륭한 결과라 생각하면 바로 언급해 준다.	1	2	3	4	5	6	7
10-5. 선생님은 내가 어려운 문제를 해결하면 언급한다.	1	2	3	4	5	6	7
10-6. 선생님은 내가 수업시간에 적절하게 잘 참여했을 때, 언급한다.	1	2	3	4	5	6	7
10-7. 선생님이 예상한 대로 되었을 때 조언해 준다.	1	2	3	4	5	6	7
10-8. 선생님은 내 수업방식을 만족했을 때 내게 조언 한다.	1	2	3	4	5	6	7

11. 선생님께 부정적 평가를 들었을 때를 떠올려 일치하는 번호에 ○표시하여 주십시오.(N_feed)

	적혀 크물지 않다			보통이 다			매우 그렇다		
	1	2	3	4	5	6	7		
11-1. 선생님은 내 수업태도에 화가날 때 조연한다.									
11-2. 선생님이 생각하기에 잘못되었을 때만 조연한다.									
11-3. 선생님은 올바른 수업방식을 선택하지 않았을 때 조연한다.									
11-4. 선생님은 예상보다 낮은 결과가 나왔을 때, 조연한다.									
11-5. 선생님은 수업에서 허용되지 않는 방식을 사용했을 때 조연한다.									
11-6. 선생님은 내가 수업시간에 적절하게 잘 참여하지 않았을 때, 언급한다.									
11-7. 내가 선생님의 기대에 못 미쳤을 때 선생님은 실망했다는 표현을 한다.									
11-8. 선생님은 예상한 수업방식을 사용하지 않았을 때 내게 언급한다.									

※ 다음은 귀하의 일반적인 사항에 관한 문항들입니다. 해당되는 곳에 표시 해 주시기 바랍니다.

<p>1. 학 교 : () 고등 학교</p> <p>2. 나 이 : ()</p> <p>3. 성 별 : ①남() ②여()</p> <p>4. 귀하의 학교는 어디에 위치해 있습니까? () ①경기도 ②경상도 ③충청도 ④강원도 ⑤전라도</p>	<p>5. 귀하가 상업고등학교에 진학하게 된 동기는? ()</p> <p>①선생님이나 가족 또는 친척의 권유로</p> <p>②취직이 쉬워서</p> <p>③대학진학이 쉬워서</p> <p>④적성에 맞아서</p> <p>⑤다른 학교에 갈 성적이 안되서</p>
--	--