

## 긍정적 피드백이 아동의 정직행동 및 그 지속성에 미치는 영향

양 돈 규 성 옥 련  
중앙대학교 심리학과

본 연구는 아동에게 긍정적인 피드백을 주었을 때 그 피드백의 효과가 이후 유희상황에서 아동의 정직행동에 어떤 영향을 미치는지를 알아보고자 하였다. 피험자는 국민학교 2학년 아동 81명(남아 37명, 여아 44명, 평균연령 7.44세)과 6학년 아동 83명(남아 44명, 여아 39명, 평균연령 11.6세)을 대상으로 하였으며, 2회에 걸쳐 실험을 실시하였다. 처음에 담임교사가 모든 피험자들에게 도덕판단력 검사를 실시하였다. 이후 3일이 경과한 뒤에 도덕판단력 검사결과와는 관계없이 실험집단의 피험자들에게만 긍정적 피드백을 주었고, 곧이어서 1차 정직행동실험을 실시하였다. 1차 정직행동실험을 실시한 다음 2주일 경과후에 피드백의 지속효과를 알아보기 위한 2차 정직행동실험을 실시하였다. 그 결과 1차 정직행동실험에서는 긍정적 피드백의 효과가 나타나지 않았고, 2차 정직행동실험에서는 긍정적 피드백의 효과가 나타났다. 즉 긍정적 피드백을 받았던 아동집단이 피드백을 받지 않았던 아동집단에 비해 더 많은 정직행동을 보였다. 이러한 결과는 긍정적 피드백이 아동들의 정직행동에 긍정적인 효과를 준다는 것을 의미한다.

우리 인간이 서로 평화롭게 살아갈 수 있는 이유들 가운데 하나는 해야 할 일들과 해서는 안되는 일들을 나타내는 도덕규범을 발전시켜 왔다는 데서 찾을 수 있다. 비록 도덕의 표준은 사회와 문화에 따라 다를 수 있지만(Shaffer, 1988), 모든 사회가 구성원들의 안녕과 질서를 위해 여러가지 규범을 발전시켜 온 것은 사실이다. 그러나 법과 규범이 있다는 사실만으로는 사회의 질서와 안녕을 보장할 수 없다. 무엇보다도 중요한 것은 그 구성원들이 사회의 법과 규범을 따라 주어야 한다는 점이다. 왜냐하면 한 사회의 구성원들 사이에서 법과 규범이 잘 준수되지 않고 무질서와 불규칙 그리고 거짓말과 부정적경향이 높다면 마치 밀빠

진 독에 물 붓듯이 사회 전반에 걸쳐서 효율적인 행동결과를 기대할 수 없기 때문이다(이선인, 1992). 지난 수십년 동안 급속한 산업화 및 도시화 과정을 거처온 우리 사회는 오늘날 여러가지 산적한 문제를 안고 있으며, 그 중에서도 그간의 우리 사회를 지탱해주던 최소한의 도덕규범이 근래에 들어 여지없이 무너지는 듯한 현실을 너무 자주 접하게 된다(문용린, 1990).

특히 최근 청소년 비행의 경향을 살펴보면 날이 갈수록 흉폭화, 지능화 및 저연령화되는 경향이 있고(심용철, 1992), 1981년에 88,936건이던 전체 소년범이 1988년에는 104,052건으로 늘어난 사실은 청소년 범죄의 양적 증가를 증명해 주고 있다

(법무부 보호국, 1989). 또한 청소년들의 약물사용문제, 흡연문제 등이 사회적으로 심각하게 제기되고 있다. 이러한 청소년 비행에 관한 Gluecks의 연구결과를 보면, 청소년 비행은 이 시기에 가서 새롭게 등장하는 현상이 아니라 아동기에 뿌리를 둔 일종의 반사회적 행동이 연장된 것으로서 아동이 후에 가서 비행 청소년이 될 가능성을 알 수 있는 시기는 2-3세 경부터라고 하였으며, 청소년 비행과 환경(특히, 가정환경)간에는 밀접한 관계가 있음을 시사하고 있다(Hurlock, 1978). 그러나 오늘날 우리 사회의 아동 및 청소년들의 도덕 사회화과정에서 가장 큰 기능을 담당하고 있는 것으로 생각되어온 가정은 종래와 같은 대가족적 특성을 잃어 가고 있기 때문에 도덕적 규제력과 훈련을 자녀들에게 바르게 행사하지 못하고 있으며, 또한 학교가 가정의 도덕훈련자의 대리역할을 떠맡아야 할 것으로 생각할 수 있겠으나, 산업화된 사회에서의 학교는 도덕훈련장으로서보다는 생존경쟁력의 확보를 위한 준비장소가 되어 버렸다(문용린, 1990). 나아가 아동 및 청소년들의 도덕 사회화 과정에서 더욱 나쁜 요인으로 작용하고 있는 것은 나쁘고 비도덕적이며 비난을 받아야 마땅한 것으로 가르치고 배워온 거짓말이나 부정직행동이 우리의 인간관계 속에서 아주 흔하게 벌어지고 있다는 점이다(Saxe, 1991). 즉, 부모와 성인들은 자신들의 부정직한 모습과는 달리 자녀들에게는 정직하게 생활하도록 가르치고 있는 실정이다. 이처럼 성인들의 말과 행동이 큰 차이를 보이는 현실에서 자녀들만이 바르고 정직하게 생활하기를 기대하기는 어렵다(이선인, 1992).

한편, 원호택(1991)은 『청소년 범죄행동 유발요인에 대한 심리학적 연구』라는 제목의 논문을 통해 범죄청소년집단이 일반학생집단에 비해 자기 자신을 더 부정적으로 평가하고, 도덕적으로 더 낮은 가치규범을 가지고 있다는 결과를 제시하고 있다. 또한 Blasi(1980)는 관련된 많은 사례 연구

를 고찰한 결과 일반적으로 비행청소년들의 도덕추리수준이 일반청소년들의 도덕추리수준보다 더 낮은 것으로 보고하고 있다.

이러한 연구결과들은 우리 주변에서 발생하고 있는 청소년들의 폭력 및 부정직 등의 문제를 도덕성 발달 및 도덕행동과 관련지어 연구하고, 나아가 현실적으로 아동들 및 청소년들의 도덕행동을 증가 또는 강화해 줄 수 있는 방법들을 연구해야 할 필요성을 제기한다. 아동 및 청소년들의 도덕성에 관한 이해부족과 도덕성 발달에 부정적으로 작용하는 환경요인들을 방치한 채, 이에 대한 효율적인 대응방안 및 노력을 기울이지 않는다면 우리의 아동 및 청소년들에게서 올바른 도덕성의 발달을 기대할 수 없을 것이며, 나아가 이들이 이끌어 가야 할 우리 사회의 미래는 밝지 못할 것이다.

도덕 발달에 관해서는 이론가들 사이에 많은 차이를 보이고 있지만, 사회속에서 개인이 생존하고 적응하는데 기본이 되는 요소라고 보는 데에는 큰 이견이 없다(Lerner, 1986). 이와 관련하여 심리학적 연구의 초점이 되어온 도덕성의 구성요소로서 다음과 같이 크게 세가지를 들 수 있다(Shaffer, 1988). 첫번째는 정의적(affective) 또는 정서적(emotional)요소로서, 정신분석이론가들이 강조하는 도덕발달의 측면이고, 두번째는 인지적(cognitive)요소로서, Piaget, Kohlberg 등의 인지발달이론가들이 강조하는 도덕발달을 이루기 위한 기본 요소이며, 세번째는 행동적(behavioral)요소로서 이와 관련하여 사회학습이론가들은 아동들이 거짓말하기, 훔치기, 속이기 등과 같은 행동의 유혹에 저항하고 사회적으로 바람직한 도덕행동을 어떻게 학습하게 되는가에 대해 설명하고 있다.

도덕성은 궁극적으로 행동에서 찾아야 하며 도덕발달에 관한 연구의 최종기준이 행동이리는데 대해서는 큰 이견이 없지만, 도덕행동은 복잡한

연구문제인 것 같다(Blasi, 1980). Hurlock(1978)은 행동은 지식 이외의 다른 많은 요소들에 의해 동기화될 수 있기 때문에 아동이 도덕지식(moral knowledge)을 가지고 있다고 해서 항상 도덕적으로 행동하게 되는 것은 아니라고 보았다. 여기서 '도덕지식'이란 '도덕규칙들에 관한 지식'을 의미하며 도덕학습과정을 통해 습득된다고 볼 수 있다. 이와 관련하여 Hogan(1973)은 도덕지식과 도덕행동간의 관계에 관한 Hartshorne과 May의 연구결과를 통해, '도덕지식'만으로는 유혹상황에 저항하리라고 예측할 수 없으며, 속이는 것이 나쁘다고 하는 아동의 평가와 그의 행동간에는 유의한 관계가 없음을 시사하고 있다.

한편, '좋은 것과 나쁜 것에 관한 문제들에 대해 생각하고 판단하는 인지적인 과정'을 도덕추리(moral reasoning)라 하는데(Sarafino, 1980), Harris 등(1976)은 추리수준이 높은 아동일수록 유혹에 대해 더 많이 저항했으며 그들의 동급생들로부터 친사회적으로 행동한다는 평가를 받았다는 결과를 제시하고 있다. 또한 도덕추리와 도덕행동에 관한 75사례의 연구를 고찰한 Blasi(1980)도 도덕추리와 도덕 행동간에 유의한 관계가 있음을 시사하고 있다. 반면에 Crain(1980)은 도덕판단과 도덕행동간의 관계에 대해 완전한 상관을 기대할 수 없다고 보고 있고, Mussen(1990)은 도덕판단과 사회적 행동간에는 보통 정도의 상관이 있다고 보고 있으며, 나아가 Guttman(1984), Rest(1983) 등은 도덕추리와 도덕행동간의 상관이 높지 않거나 낮다는 연구결과를 제시하고 있다. 이러한 연구결과를 종합해 볼 때, 도덕추리와 도덕행동간의 관계에 대해서 명확한 결론을 내리는 것은 아직 어렵다고 보아야 할 것이다.

그러나 현실적으로 사회라는 관점에서 보면 가장 중요한 도덕성의 지표는 남에게 들키거나 처벌을 받게 될 가능성이 없는 상황에서 도덕규범을 위반하지 않고 유혹에 저항하는데 있다(Shaffer,

1988). 특히 정직성(honesty)은 사회에서 중요하게 평가되고 있는 가치로서, 외부로부터의 제지가 없는 여러 상황에서 일관성있게 정직성을 발달시키는 문제는 부모가 자녀들에 대해 기대하는 중요한 사회화목표 가운데 하나이다. 이에 관해 일반적으로 내리는 가정은 도덕추리수준이 높아질수록 적게 속일 것이라는 점이다(Blasi, 1980). 그러나 이러한 견해는 아직 명확하게 입증되지 않고 있다(Bee, 1989; Blasi, 1980; Guttman, 1984; Harris, 1976; Mussen, 1990; Rest, 1983).

Grinder(1964)가 연령과 유혹에 대한 저항의 상관관계를 알아보기 위해 실시한 연구를 보면, 유혹게임실험에서 여아들의 규칙준수경향은 연령이 많아짐에 따라 증가한 반면, 남아들에게서는 이러한 경향이 나타나지 않았다는 결과를 제시하고 있다. 이선인(1992)은 국민학교 1, 2학년 아동들을 대상으로 유혹상황에서 카드게임을 이용한 연구를 통해 2학년 아동들이 1학년 아동들보다 더 많은 부정직행동을 보였고, 남녀간 성차면에서는 2학년 아동들에게서만 남아들이 여아보다 더 많은 부정직행동을 보였다는 결과를 제시하고 있다. 이러한 결과들은 아직 유혹상황에 저항하는 행동과 연령과의 관계가 명확하지 않으며, 다만 연령 증가에 따라 성차가 나타나고 있음을 보여준다. 즉, 연령이 증가해 가면서 여아가 남아보다 유혹상황에서 더 정직하게 행동하는 경향이 있음을 시사한다.

한편, 친사회적 행동(prosocial behavior)을 증가시키기 위해 보상기법, 모델링기법, 추리기법, 그리고 책임감부여기법 등 다양한 기법이 사용되어 왔으며(Mussen, 1990), 다른 한편 유혹상황에 저항하고 더 정직하게 행동할 수 있도록 하기 위한 연구도 꾸준히 이루어져 왔다. Grusec 등(1978)은 8-10세의 아동들을 대상으로 이타성(altruism)을 훈련시키기 위해 '좋은 행동모델', 즉 '모범(example)보이기' 방법과 '도덕적 훈계

(moral exhortation)'방법을 적용했는데, 그 결과를 보면 '훈계를 받은 피험자들'보다 '모범을 본 피험자들'이 더 많은 기증(donation)행동을 하였다. 특히 '타인과 나누어 갖기'에 관하여 '구체적인 훈계'를 받았던 남아들은 '타인 도와주기'에 관하여 '일반적인 훈계'를 받았던 남아들에 비해서 동료 아동들과 나누어 갖기행동을 더 많이 하였다. 또한 3주일이 지난 뒤에도 각각의 처치조건(모범을 보인 집단, 훈계를 해준 집단)에서의 기증행동은 지속된 것으로 나타났다. 이러한 결과는 아동들에게 지도하거나 행동방향을 제시할 때 '일반적인 내용'을 제시하는 것보다는 '구체적인 내용'을 제시하는 것이 지도한 행동을 수행하는데 좀 더 효과적일 수 있다는 점과 이타성을 훈련시키는 데 '모범보이기'방법이나 '훈계'방법을 적용할 경우 그 효과가 상당기간 동안 지속될 수 있음을 시사한다. Stein(1967)은 유혹상황에 저항하는 행동을 증가시키기 위해 사회학습이론가들이 제시하는 모델링기법을 사용하였는데, 그 연구결과는 '유혹에 넘어가는 상황'에 모델링기법을 적용했을 경우에는 효과적이었지만, '유혹에 저항하는 상황'에 모델링기법을 적용했을 경우에는 대체로 비효과적이었음을 시사하고 있고, Rosenkoetter(1973)도 유혹에 저항하는 상황에 모델링기법을 적용하는 것이 효과가 적다는 것을 시사하고 있다. 반면에 Grusec 등(1979) 및 Perry 등(1975)은 유혹에 저항하는 상황에 적용된 모델링기법이 효과적이었음을 나타내는 결과를 제시하면서, 모델행동의 특출성(salience) 및 유혹상황의 조건 등이 모델링기법의 효과에 중요한 변인으로 작용한다고 보았다.

Deci(1972), Anderson 등(1976) 그리고 Harackiewicz(1979) 등은 과제 수행에 대한 긍정적 피드백이 이후의 내적 동기를 증가시킨다는 결과를 제시하고 있으며, Tang 등(1991)은 긍정적 피드백을 받은 피험자들이 부정적 피드백을 받은 피

험자들에 비해 수행결과에 대해 능력귀인 및 노력귀인을 더 많이 하는 경향이 있으며, 실제로 더 많은 능력과 노력을 보였다는 결과를 제시하고 있다. 이러한 연구결과에 관해 Tang 등(1991)은 수행에 따른 긍정적 피드백이 자아존중감을 증가시키고 자기효율감(self-efficacy)을 갖게 하기 때문이라고 보고 있다. Aronson 등(1968)은 여대생 피험자들에게 성격검사를 실시한 뒤, 그 결과와는 관계없이 한 집단에는 자아존중감이 높게 나타났다는 긍정적 피드백을 주었고, 또다른 한 집단에는 자아존중감이 낮게 나타났다는 부정적 피드백을 주었으며, 그리고 나머지 한 집단에는 높지도 낮지도 않았다는 피드백을 준 뒤, 속이는 것이 가능한 유혹상황에서 카드놀이 게임을 하게 하였다. 이 과정에서 연구자는 각 집단에서의 부정직행동을 분석하였는데, 그 결과는 자아존중감이 낮았다는 부정적 피드백을 받은 피험자들이 가장 많은 부정직행동을 한 반면, 자아존중감이 높았다고 말해준 피험자들이 가장 적은 부정직행동을 한 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 개인에게 준 피드백이 이후 유혹상황에서의 정직행동에 영향을 준다는 것을 시사하는 것으로서, 개인의 성격에 관해 긍정적 또는 부정적 피드백을 주어 유발시킨 자아존중감이 이후의 행동에 영향을 미친다는 Bramel(1962)의 연구결과를 지지한다.

이상의 연구들을 바탕으로 본 연구에서는 우리 주위에서 많이 접하게 되는 부정직행동을 하기 쉬운 상황에서 아동들이 보다 더 정직하게 행동할 수 있게 하기 위한 방안을 찾으려는 노력의 일환으로서, 아동들에게 간단한 도덕판단력검사를 실시한 뒤, 그 결과에 관계없이 "너는 참 착하고 정직한 아이라는 평가결과가 나왔다. 앞으로도 그렇게 착하고 정직하게 생활하렴"이라는 '긍정적 피드백'을 줌으로써 그 피드백의 효과가 이후 아동들의 정직행동에 긍정적인 효과를 줄 수 있을 것이라는 기본 가정하에 실험연구를 실시하였다.

본 연구에서 설정한 가설은 다음과 같다.

가설 I : 1차 정직행동실험에서 정직행동반응은 피드백을 받지 않은 아동집단에서보다 피드백을 받은 아동집단에서 더 많이 나타날 것이고, 남아 집단에서보다 여아집단에서, 고학년(고연령) 아동집단에서보다 저학년(저연령) 아동집단에서 더 많이 나타날 것이다.

가설 II : 2차 정직행동실험에서 정직행동반응은 피드백을 받지 않은 아동집단에서보다 피드백을 받은 아동집단에서 더 많이 나타날 것이고, 남아 집단에서보다 여아집단에서, 고학년(고연령) 아동집단에서보다 저학년(저연령) 아동집단에서 더 많이 나타날 것이다.

## 방 법

### 실험설계

본 연구의 독립변인으로는 학년(2학년, 6학년), 성별(남, 여), 긍정적 피드백(유, 무)였고, 종속변인으로는 1차 정직행동실험에서의 정직행동점수와 2차 정직행동실험에서의 정직행동점수(정직행동 : 1점, 부정직행동 : 0점)였다. 설계는 학년×성별×피드백의 완전요인설계였다. 통계분석은 요인설계에 입각하여 3WAY ANOVA 및 t검증을 실시하였다.

### 피험자

본 연구에 참여한 피험자는 경기도 용문 소재 D국민학교에 재학중인 2학년 아동 81명(남아 37명, 여아 44명)과 6학년 아동 83명(남아 44명, 여아 39명)이었으며, 2학년 아동집단의 평균연령은 7.44세였고, 6학년 아동집단의 평균연령은 11.6세였다. 예비검사는 D국민학교에 인접해 있는 Y국민학교에 재학중인 2학년 아동 22명(남아 9명, 여아

13명)과 6학년 아동 20명(남아 11명, 여아 9명)을 대상으로 실시하였다.

### 실험 도구

#### 1) '도덕판단력검사' 도구

2학년용의 경우에는 1학년 2학기 도덕 관련 교과서를, 6학년용의 경우에는 5학년 2학기 도덕 관련 교과서를 참고로 하여 제작하였으며, 예비검사를 통해 문제를 푸는 시간은 10분으로 하였다.

#### 2) '1차 정직행동실험' 도구

1차 정직행동실험에서 사용한 실험재료는 C제과회사에서 제조하여 판매하고 있는 M초콜릿으로서 한 개의 크기는 가로가 2.7센티미터, 세로가 2.5센티미터, 두께가 1.3센티미터이다.

#### 3) '2차 정직행동실험' 도구

2차 정직행동실험을 하기위한 실험도구는 <학력평가>문제 형식으로서, 2학년용의 경우 2학년에 올라와서 배운 교과서내용과 기네스북의 진기록을, 6학년용의 경우 6학년에 올라와서 배운 교과서내용과 기네스북의 진기록을 기초로하여 제작하였다. 총 20문항으로 구성되었으며, 1번 문항부터 18번 문항까지는 교과서에서, 19번 문항부터 20번 문항까지는 기네스북(박영숙 역, 1993)에 나오는 진기록을 묻는 내용으로 구성되었다.

#### 4) 자기표현검사-사후검사 질문지

사후검사 질문지는 정직행동에 영향을 줄 수 있는 피험자들의 초콜릿 선호도, 공부 중요성에 대한 인식도, 피드백에 대한 반응정도를 5점 척도에 자기평정하도록 한 것이다.

### 실험 절차

제일 먼저 모든 피험자들에게 "여러분이 얼마나

착하고 정직하게 생각하고 있는지를 알아보는 검사를 하려고 합니다.”라고 설명을 한 뒤 『도덕판단력검사』를 실시하였다. 이후 3일 뒤 자연스럽게 담임선생님과 학생과의 1 대 1 면담상황을 만들어 1차 정직행동실험을 실시하였다. 이때 담임선생님은 사전에 분류된 실험집단에 속한 아동에게는 앞서서 실시했던 ‘도덕판단력검사’에서 “너는 참 착하고 정직한 아이라는 결과가 나왔다. 앞으로도 그렇게 착하고 정직하게 생활하렴”이라는 긍정적 피드백을 주었고, 통제집단에 속한 아동에게는 도덕판단력검사와 관련하여 아무런 피드백도 주지 않았다. 담임선생님은 면담이 끝난 뒤, 아동에게 “옆방으로 가서 책상 위에 공책을 놓고, 그 옆에 놓아둔 담임선생님이 주는 초콜렛을 하나씩만 가지고 집으로 가라”는 지시를 하였다. 이 옆방의 상황은 아무도 보지 않는 상황으로서 초콜렛을 두 개 이상 이상 가져간 아동은 부정직한 행동을 한 것으로 간주하였다.

1차 정직행동실험을 실시한 다음 2주일 경과후에 처음에 준 피드백의 지속효과를 알아보기 위한 2차 정직행동실험을 실시하였다. 2차 정직행동실험은 학력평가의 형태로 실시되었는데, 실시하기 한 시간 전에 담임선생님은 자연스러운 상황에서 아동들에게 기네스북에 관한 간단한 설명을 해주고 그 중에 나와 있는 진기록 세개를 흑판에 적어준 다음 공책에 필기하도록 하였다. 이어서 학생들이 다 썼는지를 확인한 다음, 공책을 책상 속에 넣도록 한 뒤, 해당 시간의 교과수업을 진행하였다. 다음 수업시간에 들어가서 2차 정직행동실험을 실시하였는데, 시작에 앞서서 담임선생님은 실시하려고 하는 시험의 목적과 주의사항에 대하여 다음과 같이 설명해 주었다.

“새 학년에 올라온지 한 달이 되었는데 그동안 여러분이 얼마나 열심히 공부했는지 지금부터 시험을 치르려고 합니다. 열심히 잘 보기 바랍니다. 시험 결과는 중간고사에 반영할 겁니다. 그러나

시험을 잘 보기 위해 남의 것을 본다거나 공책을 넘겨 보는 사람은 부정직하고 나쁜 사람입니다. 시험시간은 20분입니다. 그럼 먼저 책가방을 책상 위에 올려 놓으세요.”

시험을 시작해서 18분 경과 했을 때 담임 선생님은 “급한 일이 있어서 잠시 교무실에 다녀 올테니 조용히 시험을 보고 있으라”고 말한 뒤 밖으로 나갔다. 이후 2분이 경과한 뒤 다시 교실로 들어가 시험지를 건넸다. 선생님이 자리를 비운 순간은 아동들에게 부정행동의 유혹을 느끼게 할 수 있는 상황이었다. 특히 시험문제 가운데 19번과 20번의 문제는 바로 전 시간에 ‘기네스북’에 관한 설명과 함께 공책에 적었던 진기록을 보유한 사람 및 나무의 이름을 묻는 내용으로서 이에 대한 답을 쓴 아동은 부정직행동을 한 것으로 간주되었다. 이 진기록의 명칭(인명 및 나무이름)은 그 발음을 우리말로 옮겨 쓸 경우 아주 생소하며 기억해서 쓰기가 어렵다. 본 실험에 앞서서 동일한 절차를 인접학교의 동일 학년 아동들에게 적용해 본 결과, 두 문제에 모두 정답을 쓴 아동은 한 명도 없었다.

한편, 두 차례에 걸친 정직행동 실험을 수행하는 동안에 아동들의 정직행동에 영향을 미칠 수 있는 변인을 통제하기 위해 피드백에 대한 반응, 초콜렛에 대한 선호도 및 공부의 중요성에 대한 인식도를 자기 평정하도록 하는 자기표현검사를 2차 정직행동실험을 실시한 뒤에 시행하였다.

## 결 과

### 1. 1차 정직행동실험 결과

학년과 성별 및 피드백에 따른 피험자들의 1차 정직행동반응점수는 표 1에 제시되어 있다.

표 1에 나타난 바와 같이 피드백, 학년, 성별에 따라 1차 정직행동반응을 변량분석한 결과 피드백의 주효과가 나타나지 않았다. 그러나 정직행동이

**표 1. 학년, 성별 및 피드백에 따른 1차 정직행동반응점수 평균치와 표준편차**

	2학년		6학년	
	남	여	남	여
피드백 유	.67 (.49) N=15	.70 (.47) N=23	.91 (.29) N=22	1.0 (.00) N=19
피드백 무	.82 (.39) N=22	.76 (.44) N=21	.59 (.50) N=22	.95 (.22) N=20

( )안은 표준편차, N은 사례수임

**표 2. 학년, 성별 및 피드백에 따른 2차 정직행동반응점수 평균치와 표준편차**

	2학년		6학년	
	남	여	남	여
피드백 유	.73 (.46) N=15	.96 (.21) N=23	.77 (.43) N=22	.74 (.45) N=19
피드백 무	.50 (.51) N=22	.43 (.51) N=21	.45 (.51) N=22	.80 (.41) N=20

( )안은 표준편차, N은 사례수임

학년에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다 ( $F(1, 156)=3.972, p<.05$ ). 즉 6학년 아동집단이 2학년 아동집단보다 유의하게 정직행동을 많이 한 것으로 나타났다. 한편 피드백 유, 무와 성별에 따른 주효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이원상호작용을 분석한 결과에서는 피드백×학년이 유의한 것으로 나타났으며 ( $F(1, 156)=5.617, p<.05$ ), 학년×성별도 유의한 차이를 보였다 ( $F(1, 156)=4.130, p<.05$ ).

이원상호작용의 내용을 구체적으로 살펴보기 위해 피드백×학년의 상호작용을 피드백 조건을 고정시킨 다음, 단순 주효과를 t검증 하였다. 분석 결과 피드백을 준 집단에서는 6학년 아동집단이 2학년 아동집단보다 유의하게 정직행동을 많이 한 것으로 나타났다 ( $t(77)=-3.27, p<.01$ ). 피드백

을 주지 않은 집단은 학년에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

학년×성별의 이원상호작용의 내용을 구체적으로 살펴보기 위해 학년조건을 고정시킨 다음, 성별의 단순 주효과를 t검증 하였다. 분석결과 2학년 집단에서는 남녀간에 정직행동에서 유의한 차이를 보이지 않았다. 반면, 6학년집단에서는 남아집단보다 여아집단이 유의하게 정직행동을 많이 한 것으로 나타났다 ( $t(81)=-3.02, p<.01$ ).

## 2. 2차 정직행동실험 결과

학년과 성별 및 피드백에 따른 피험자들의 2차 정직행동반응점수는 표 2에 제시되어 있다.

표 2에 나타난 바와 같이 피드백, 학년, 성별에

따라 2차 정직행동반응을 변량분석한 결과, 정직행동이 피드백에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $F(1, 156)=14.240, p<.01$ ). 즉, 피드백을 받은 집단이 피드백을 받지 않은 집단보다 유의하게 정직행동을 많이 한 것으로 나타났다. 또한 삼원상호작용을 분석한 결과에서는 피드백×학년×성별이 유의한 차이를 보였다( $F(1, 156)=5.845, p<.05$ ).

학년×성별×피드백 조건의 삼원상호작용효과를 구체적으로 살펴보기 위해 피드백 조건을 고정시킨 다음, 학년×성별의 단순상호작용의 효과를 변량분석한 결과, 피드백을 주지 않은 집단에서 학년×성별의 단순상호작용의 효과가 유의한 것으로 나타났다( $F(1, 84)=3.97, p<.05$ ). 피드백을 주지 않은 집단의 학년×성별의 단순상호작용 효과에 대해 학년에 따라 나타난 성별의 단순주효과를 분석한 결과, 2학년에서는 남아집단과 여아집단에 따른 단순주효과가 유의한 차이를 보이지 않은 반면, 6학년에서는 남아집단과 여아집단간에 유의한 단순주효과가 나타났다( $t(40)=-2.40, p<.05$ ). 즉, 피드백을 주지 않은 조건에서 6학년 여아집단이 6학년 남아집단보다 유의하게 정직행동을 많이 한 것으로 나타났다.

### 3. 사후검사 분석결과

1차 정직행동실험과 2차 정직행동실험을 수행하는 동안에 피험자들의 정직행동에 영향을 미칠 수 있는 변인을 통제하기 위해 ‘긍정적 피드백에 대한 반응’, ‘초콜렛에 대한 선호도’ 및 ‘공부의 중요성에 대한 인식도’를 자기평정하도록 하였다. 이 평정결과가 학년과 성별 및 피드백 조건에 따라 차이가 있는지를 ANOVA로 분석하였다.

1) 1차, 2차 정직행동실험에서의 ‘긍정적 피드백에 대한 반응’분석

선생님이 주신 피드백(긍정적 피드백)이 피드백을 받은 실험집단의 아동들에게 어떻게 수용되었는지를 확인하기 위하여 1차, 2차 정직행동실험에서 실험집단에 속한 아동들 가운데 정직행동을 한 아동과 정직행동을 하지 않은 아동을 독립변인으로 하여 피드백 평정점수를 학년×성별×1차 정직행동조건에 따라 변량분석하였는데, 그 결과 1차 정직행동실험에서 나타난 긍정적 피드백에 대한 반응은 학년변인에서 유의한 주효과가 있는 것으로 나타났다( $F(1, 72)=8.52, p<.01$ ). 즉, 2학년 아동집단(평균=3.32, 표준편차=1.90)이 6학년 아동집단(평균=2.66, 표준편차=1.09)보다 선생님의 피드백을 더 긍정적으로 받아들인 것으로 나타났다. 2차 정직행동실험에서도 피드백에 대한 반응은 학년의 주효과가 유의하였다( $F(1, 71)=9.02, p<.01$ ). 즉, 2학년 아동집단이 6학년 아동집단보다 선생님의 피드백을 더 긍정적으로 받아들인 것으로 나타났다.

#### 2) ‘초콜렛 선호도’에 대한 분석

1차 정직행동실험에서 초콜렛을 가져가는 행동이 피드백 유,무에 따라 영향을 받을 뿐 아니라, 아동들의 ‘초콜렛 선호도’에 의해서도 영향을 받을 가능성이 있기 때문에 피험자들의 초콜렛 선호도를 학년×성별×1차 정직행동조건에 따라 변량분석을 하였다. 그 결과 6학년 아동집단(평균=2.96)이 2학년 아동집단(평균=2.56)보다 초콜렛을 더 좋아하는 것으로 나타났다( $F(1, 156)=5.59, p<.05$ ). 또한 여아집단(평균=2.96, 표준편차=1.0)이 남아집단(평균=2.55, 표준편차=1.40)보다 초콜렛을 좋아하는 것으로 나타났다( $t(162)=-2.15, p<.05$ ).

#### 3) ‘공부의 중요성에 대한 인식도’의 분석

2차 정직행동실험에서 공부의 중요성을 많이 인식하고 있는 아동들과 적게 인식하고 있는 아동들



의 정직행동반응이 다를 가능성이 있기 때문에 피험자들의 '공부의 중요성에 대한 인식도'를 학년×성별×2차 정직행동조건에 따라 변량분석을 하였다. 그 결과 남아집단(평균=3.09, 표준편차=1.06)보다 여아집단(평균=3.52, 표준편차=.77)이 공부를 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다( $F(1, 156)=9.25, p<.01$ ).

## 논 의

본 연구의 목적은 긍정적 피드백이 아동의 정직행동 및 그 지속성에 미치는 효과를 실험을 통해 알아보는 데 있었다.

1차 정직행동실험 결과, 가설에서 예상한 피드백의 주효과는 나타나지 않았다. 그러나 전체적으로 6학년 아동집단이 2학년 아동집단에 비해 유의하게 정직행동을 많이 한 것으로 나타났으며( $F(1, 156)=3.972, p<.05$ ), 피드백을 받은 조건에서 6학년 아동집단이 2학년 아동집단보다 유의하게 정직행동을 많이 한 것으로 나타났다( $t(77)=-3.07, p<.01$ ). 한편, 전체적으로 6학년 여아집단이 6학년 남아집단보다 유의하게 정직행동을 많이 한 것으로 나타났다( $t(81)=-3.02, p<.01$ ).

2차 정직행동실험 결과, 가설에서 예상한 피드백의 주효과가 나타났다. 즉, 피드백을 받은 집단이 피드백을 받지 않은 집단에 비해 유의하게 정직행동을 많이 하였다( $F(1, 156)=14.240, p<.01$ ). 한편, 피드백을 주지 않은 조건에서는 6학년 여아집단이 6학년 남아집단에 비해 유의하게 정직행동을 많이 한 것으로 나타났다( $t(40)=-2.40, p<.05$ ).

1학년 아동집단과 2학년 아동집단을 대상으로 카드놀이를 사용한 유혹게임실험을 통해 나이가 위인 2학년 아동들이 1학년 아동들보다 더 많은 부정직행동을 나타냈다는 이선인(1992)의 연구결과를 기초로, 본 연구의 1차 정직행동실험에서도

피드백을 받지 않은 조건에서 2학년 아동집단이 6학년 아동집단에 비해 더 많은 정직행동을 보일 것으로 예상했으나 이 차이는 나타나지 않았으며, 나아가 피드백을 받은 조건에서 피드백 효과는 6학년 아동집단에서보다는 2학년 아동집단에서 더 많이 나타날 것으로 예상했으나 결과는 정반대로 나타났다. 즉, 피드백을 받은 조건에서 6학년 아동집단이 2학년 아동집단보다 유의하게 더 많은 정직행동을 보였다. 예상과 달리 나타난 이러한 결과에 대해 한가지 가능한 해석은 정직 혹은 부정직행동경향을 알아보기 위해 사용된 수행과제나 유혹대상을 고려해 볼 수 있을 것이다. 즉, 이선인(1992)이나 Aronson 등(1968)이 사용한 유혹상황에서의 수행과제가 카드게임이었던 반면, 본 연구의 1차 정직행동실험에서 사용한 유혹대상은 초콜렛이었다. 이와 같이 유혹상황에서의 수행과제나 유혹대상이 무엇이나에 따라 피험자들의 반응경향이 다를 수 있다는 점을 고려해 볼 필요가 있을 것 같다. 왜냐하면 연령이 많은 아동들과 연령이 적은 아동들간에 특정한 수행과제나 유혹대상에 대한 선호도가 다를 수 있기 때문이다. 실제로 이러한 생각을 더욱 많이 하게 하는 연구결과가 2차 정직행동실험에서 나타났다. 1차 정직행동실험에서와는 달리 2차 정직행동실험에서는 피드백의 효과가 나타났기 때문이다. 즉, 피드백을 받은 아동집단이 피드백을 받지 않은 아동집단보다 유의하게 정직행동을 많이 하였다. 또한 피드백을 받은 조건에서 2학년 아동집단과 6학년 아동집단간의 정직행동반응에 차이가 없었다. 이와같이 1차, 2차 정직행동실험의 피드백을 받은 조건에서 2학년 아동집단이 보인 정직행동반응의 차이를 통해 수행과제나 유혹대상에 대한 피험자들의 선호도에 따라 정직행동반응이 달리 나타나게 될 것일 수 있다는 생각을 더욱 많이 하게 된다. 이와 관련하여 좀 더 자세히 알아보기 위해 1차 정직행동실험에서 사용한 '초콜렛에 대한 아동들의 선호도'와 2

차 정직행동실험에서 사용한 학력평가와 관련된 '공부에 대한 아동들의 인식도'에 있어서 2학년 아동집단과 6학년 아동집단간에 어떤 차이가 있는지를 알아보기 위해 자기표현검사를 실시한 결과를 보면, '초콜렛 선호도'에서 학년간 유의한 차이를 보였다( $F(1, 156)=5.59, p<.05$ ). 즉, 6학년 아동집단(평균=2.96)이 2학년 아동집단(평균=2.56)보다 초콜렛을 더 좋아하는 것으로 나타났다. 또한 여아집단과 남아집단간의 초콜렛 선호도를 비교한 결과, 여아집단(평균=2.96, 표준편차=1.0)이 남아집단(평균=2.55, 표준편차=1.40)보다 초콜렛을 더 좋아하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 1차 정직행동실험에서 6학년 아동집단이 2학년 아동집단에 비해 더 많은 정직행동을 보인 결과와 초콜렛 선호도를 관련지어 설명하기 어렵게 한다. 왜냐하면 정직행동반응과 초콜렛 선호도가 관계가 있다면 초콜렛을 더 좋아하는 것으로 나타난 6학년 아동집단이 2학년 아동집단보다 더 많은 부정직행동을 보일 가능성이 많았기 때문이다.

한편, 공부 중요성에 대한 인식도를 분석한 결과, 여아집단(평균=3.52, 표준편차=.77)이 남아집단(평균=3.09, 표준편차=1.06)에 비해 공부를 더 중요하게 생각하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 2차 정직행동실험에서 나타난 결과, 즉, 피드백을 받지 않은 조건에서 6학년 여아집단이 6학년 남아집단보다 더 많은 정직행동을 보인 것과 다른 결과이다. 이러한 초콜렛 선호도 및 공부의 중요성에 대한 인식도와 1, 2차 실험에서 나타난 정직행동반응결과를 종합해 볼 때, 유혹대상(초콜렛)이나 수행과제(학력평가, 즉 공부와 관련된 수행과제)의 선호도 및 인식도는 정직행동반응에 영향을 주지 않았거나 영향을 주었다더라도 결정적인 영향을 주지 않았고, 나아가 피드백의 효과와는 관계가 없었던 것으로 추론된다.

한편, 사후검사를 통해 나타난 결과 가운데서 특이한 점은 선생님이 준 긍정적 피드백에 대한

아동들의 반응면에서 나타났다. 즉, 선생님이 준 피드백에 대한 아동들의 평정점수를 분석한 결과, 피드백을 받은 2학년 아동집단(평균=3.32, 표준편차=1.90)이 피드백을 받은 6학년 아동집단(평균=2.66, 표준편차=1.09)보다 선생님의 피드백을 더 긍정적으로 받아들인 것으로 나타났는데, 이러한 평정반응 결과는 1차 정직행동실험의 피드백을 받은 조건에서 2학년 아동들이 6학년 아동들에 비해 더 많은 부정직행동을 보인 결과( $t(77)=-3.07, p<.01$ )와 상반되는 결과라고 할 수 있다. 그렇다면 2학년 아동집단은 6학년 아동집단보다 선생님이 주신 긍정적 피드백을 더 긍정적으로 받아들였고, 또 초콜렛을 덜 좋아하는 반응을 보였으면서도 실제 행동에서는 더 부정직하게 행동하게 된 것일까하는 의문이 제기된다. 이 문제에 적용해 볼 수 있는 한가지 해석은 '의미(내용)의 일반화'라는 측면에서 찾아볼 수가 있을 것 같다.

Grusec 등(1978)이 8-10세의 아동들에게 이타성을 훈련시키기 위해 '좋은 행동모델' 즉, '모범보이기'방법과 '도덕적 훈계'방법을 적용했는데, 실험결과 '도덕적 훈계'를 받았던 아동들 가운데 '타인과 나누어 갖기'에 관해서 구체적인 훈계를 받았던 남아들이 '타인 도와주기'에 관해서 일반적 훈계를 받았던 남아들에 비해 실제상황에서 '동료 아동들과 나누어 갖기행동'을 더 많이 하였다는 결과를 제시하고 있다. 이러한 연구결과는 아동들을 지도하거나 아동들에게 올바른 행동방향을 제시할 때에는 일반적인 내용을 제시하기보다는 구체적인 내용을 제시하는 것이 특정한 행동을 수행하는데 더 효과적일 것이라는 점을 시사한다. 이러한 결과와 해석을 본 연구에 적용해 보자. 본 연구에서 최초로 교사가 실험집단의 아동들에게 준 긍정적 피드백은 "너는 참 착하고 정직한 아이라는 결과가 나왔다. 앞으로도 그렇게 착하고 정직하게 생활하렴"이라는 내용이었다. 따라서 이러한 긍정적 피드백을 받은 아동이 그 피드백을 긍정적으로

수용했다고 하더라도 그 피드백의 내용을 어떤 특정한 상황에서 행동과 연관짓지 못한다면, 즉 피드백의 내용을 특정한 상황(또는 그 상황에서의 행동)으로 일반화시키지 못한다면, 그 상황에서 긍정적 피드백의 효과는 나타나지 않을 수 있다. 본 연구에서 실험집단에 포함된 2학년 아동들은 담임선생님으로부터 “너는 참 착하고 정직한 아이”라는 결과가 나왔다. 앞으로도 그렇게 착하고 정직하게 생활하렴”이라는 긍정적 피드백을 받았음에도 불구하고 1차 정직행동실험에서 초콜렛을 두 개 이상 가지고 가는 부정적행동반응면에서 비교해 볼 때, 똑같은 긍정적 피드백을 받은 6학년 아동집단보다 더 많은 부정적행동반응을 보였는데, 이를 단순히 정직행동반응결과만을 놓고 본다면 2학년 아동집단에서 긍정적 피드백의 효과가 없었거나 6학년 아동집단에 비해 피드백의 효과가 적게 나타난 것이라고 볼 수 있다. 그러나 추가의 피드백 조치가 없었던 상태에서 2주일 후 실시된 2차 정직행동실험에서는 긍정적 피드백의 효과가 나타났으며, 피드백을 받은 2학년 아동집단과 6학년 아동집단이 차이를 보이지 않았다. 그렇다면 왜 이러한 결과가 나왔을까하는 의문이 제기된다. 여기서 2차 정직행동실험 즉, 학력평가를 통한 정직행동실험을 실시하기에 앞서서 선생님이 아동들에게 말씀하신 ‘시험목적 및 주의사항’을 다시 상기해 볼 필요가 있다. “-시험을 잘 보기 위해 남의 것을 본다거나 공책을 넘겨 보는 사람은 부정직하고 나쁜 사람입니다. 시험시간은 20분입니다.” 이 말속에 포함된 “-남의 것을 본다거나 공책을 넘겨 보는 사람은 부정직하고 나쁜 사람입니다”라는 말은 일상적으로 시험을 실시하기에 앞서서 자주 사용하는 주의사항이지만, 피드백을 받았던 아동들이 1차 정직행동실험을 수행하면서 과제수행과 직접관련하여 듣지 못했던 말이다. 즉, 1차 정직행동실험에 앞서서 선생님이 해 주신 긍정적 피드백 즉, “너는 참 착하고 정직한 아이”라는 결과

가 나왔다. 앞으로도 그렇게 착하고 정직하게 생활하렴”이라는 선생님의 말씀(긍정적 피드백)에 대해 2학년 아동들이 긍정적으로 생각하고 수용했을지라도 이후에 그 아동들(2학년 아동들)이 정직행동을 나타내기 위해서는 바로 뒤이은 “초콜렛을 하나만 가져 가라”라고 했던 상황에 이 피드백의 내용을 일반화하는 능력과 과정이 요구되었다고 생각해 볼 수 있다. 만일 그 피드백의 내용을 실제 상황에 일반화시키지 못했다면 1차 정직행동실험 상황에서 아동들은 “선생님의 말씀에 따라 초콜렛을 하나씩만 가져가는 아이가 착한 아이이고, 두 개 이상 가져가는 아이는 부정직하고 나쁜 아이이다”라는 생각을 하지 못했을 수가 있는 것이다. 반면, 2차 정직행동실험에서는 피드백의 내용을 일반화시키는 능력과 과정이 없이도 선생님이 말씀하신 ‘시험시 주의사항’을 통해 그 긍정적 피드백의 내용을 적용시킬 수 있는 상황이었다고 볼 수 있다. 따라서 1, 2차 정직행동실험에서 보인 2학년 아동집단과 6학년 아동집단간의 정직행동반응의 차이는 2학년 아동들이 피드백의 내용을 일반화시키는 능력에서 6학년 아동들에 비해 뒤졌기 때문에, 똑같은 피드백을 받았고 나아가 그 피드백을 더 긍정적으로 수용했으면서도 피드백 내용을 실제 상황에 일반화시키는 능력이 요구되었던 1차 정직행동실험상황에서 긍정적 피드백 효과가 2학년 아동집단에서는 나타나지 않았던 것으로 추론된다.

본 연구의 결과를 통해 얻을 수 있는 시사점은, 첫째 본 연구의 가설에서 예상했던 긍정적 피드백의 주효과는 2차 정직행동실험에서만 나타났지만, 그 효과가 피드백을 준 뒤 2주일이 경과한 시점에서 나타났다는 점과 1차 정직행동실험의 피드백을 받은 조건에서 6학년 아동집단에 비해 부정적 행동을 더 많이 했던 2학년 아동집단의 반응결과의 원인을 피드백 내용을 일반화시키는 능력의 부족이라는 측면에서 추론해 본다면, 전체적으로 긍정

적 피드백이 아동들의 정직행동에 효과(지속효과)가 있었던 것으로 해석된다. 따라서 아동의 정직행동을 증가 및 강화시켜 주어야 할 필요성이 크게 제기되는 오늘날 교육현실에서 교사 또는 아동에게 큰 영향을 줄 수 있는 사람들(예를들면, 부모)이 아동의 정직행동을 증가시켜 주기 위해 긍정적 피드백의 효과를 이용할 수 있음을 보여주었다는 점이다. 둘째는 피드백을 줄 때, 아동(개인 또는 집단)이 내용(의미)을 일반화하는 능력을 고려할 필요가 있음을 시사한다. 이러한 '내용(의미)일반화'능력에 관해서는 앞으로 더 많은 연구가 있어야 할 것이지만, 본 연구의 1차 정직행동실험에서 나타난 2학년 아동집단과 6학년 아동집단의 정직행동반응결과를 통해 추론해 볼 때, 고학년(고연령)아동들에 비해 저학년(저연령)아동들의 '내용(의미)일반화'능력이 뒤지는 것으로 생각되며, 이는 저연령으로 갈수록 아동에게 피드백의 내용이나 설명을 좀 더 구체적으로 해주는 것이 보다 더 효과적일 수 있음을 시사한다. 셋째는, 1, 2차 정직행동 실험결과를 통해 두드러지게 나타나고 있는 현상은 2학년 아동집단에서는 정직행동반응에서 남녀간 성차가 나타나지 않았던 것과는 달리 6학년 아동집단에서는 정직행동반응에서 남녀간 성차가 유의하게 나타나고 있다는 점이다. 즉, 6학년 집단의 여아들이 6학년 집단의 남아들보다 유의하게 정직행동을 많이 하였다. 이러한 결과는 연령증가에 따라 정직 또는 부정직 행동의 경향에서 성차가 나타나고 있음을 시사한다.

본 연구가 갖는 제한점을 들면 다음과 같다.

첫째, 피험자 선정을 경기도의 한 지역에 있는 국민학교 학생만을 대상으로 하였기 때문에 생활 환경에 따라 나타날 수 있는 피험자들의 행동경향의 차이가능성을 고려하지 못했다. 둘째, 피드백 제공자변인(본 연구의 경우, 각 학년 담임교사였음)에 따라 아동에 미치는 피드백의 효과가 다를 수 있다는 점을 통제하지 못했다.

## 참 고 문 헌

- 문용린(1990). 가정에서의 도덕교육 : 그 회복을 위한 서막. 사회변화와 윤리, 법문사.
- 박영숙 역(1993). *GUINNESS BOOK 93*. 도서출판 김형선.
- 법무부 보호국(1989). *보호통계*.
- 심용철(1992). 심리적 성장환경과 자아개념이 청소년 비행에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.
- 원호택(1991). 청소년 범죄 유발요인에 대한 심리학적 연구. 한국형사정책 연구원.
- 이선인(1992). 갈등 상황에서의 아동의 부정직 행동. *중대논문집*, 제 35집.
- Anderson, R., Manoogian, S., & Reznick, J. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.
- Aronson, E., & Mettee, D.R. (1968). Dishonest behavior as a function of differential levels of induced self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 121-127.
- Bee, H. (1989). *The developing child*. New York : Harper & Row, Publishers.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Bramel, D. A. (1962). Dissonance theory approach to defensive projection. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 121-129.
- Crain, W. C. (1980). *Theories of development*. New Jersey : Prentice-Hall, Inc.

- Deci, E. C. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.
- Grinder, R. E. (1964). Relations between behavioral and cognitive dimensions of conscience in middle childhood. *Child Development*, 35, 881-891.
- Grusec, J.E., Kortsak, P.S., & Simutis, Z. M. (1978). The role of example and moral exhortation in the training of altruism. *Child Development*, 49, 920-923.
- Grusec, J.E., Kuczynski, L., Rushton, J.P., & Simutis, Z. M. (1979). Learning resistance to temptation through observation. *Developmental Psychology*, 15, 233-240.
- Guttmann, J. (1984). Cognitive morality and cheating behavior in religious and secular school children. *Journal of Educational Research*, 77, 249-254.
- Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352-1363.
- Harris, S., Mussen, P., & Rutherford, E. (1976). Some cognitive, behavioral, and personality correlates of maturity of moral judgments. *Journal of Genetic Psychology*, 128, 123-135.
- Hogan, R. (1973). Moral conduct and moral character : A psychological perspective. *Psychological Bulletin*, 79, 217-232.
- Hurlock, E. B. (1978). *Child development*. Singapore : Mcgraw-Hill.
- Lerner, R. M. (1986). *Concepts and theories of human development*. New York : Random House.
- Mussen, P. H. (1990). *Child development & personality*. New York : Harper & Row.
- Perry, D. G., Bussey, K., & Perry, L. C. (1975). Factors influencing the imitation of resistance to deviation. *Developmental Psychology*, 11, 724-731.
- Rest, J. R. (1983). Morality. In P. H. Mussen (Ed.), *Child psychology*. New York : John Wiley & Sons.
- Rosenkoetter, L. I. (1973). Resistance to temptation. *Developmental Psychology*, 8, 80-84.
- Sarafino, E. P., & Armstrong, J. W. (1980). *Child and adolescent development*. Illinois : Scott, Foreman and Company.
- Saxe, L. (1991). Lying : Thoughts of an applied social psychologist. *American Psychologist*, 46, 409-415.
- Shaffer, D. R. (1988). *Social and personality development*. Belmont : Wadsworth, Inc.
- Stein, A. H. (1967). Imitation of resistance to temptation. *Child Development*, 38, 157-169.
- Tang, T. L., Baldwin, L. S. (1991). The effects of self-esteem, task label, and performance feedback on goal setting, certainty, and attribution. *The Journal of Psychology*, 125, 413-418

## **The Effects of Positive Feedback on Honest Behavior and Its Maintenance in Children**

**Don-Kyou Yang and Ok-Ryun Sung**

**Department of Psychology**

**Chungang University**

The purpose of this study was to investigate the effects of positive feedback on honesty behavior and its maintenance in children. The number of subjects was 81 second grade pupils(37 males, 44 females) and 83 sixth grade pupils(44 males, 30 females). The subjects were randomly assigned to experimental condition. The experiments were made twice. In the first experiment, we tested the moral judgement of subjects. After 3 days, the subjects got positive feedback without having relation to the tested results. And the 1st honesty behavior experiment was made. After 2 weeks, for the purpose of investigating the maintenance of feedback, the 2nd honesty behavior experiment was made. As a result of it, in 1st honesty behavior experiment, positive effects wasn't taken. But in 2nd experiment, the effect appeared. That is, children in feedback condition behaved more honestly than children in no feedback condition. It means that the positive feedback takes positive effect on children.