DBpia

중학생의 사회적 목표, 성취목표지향성, 기본심리욕구, 또래관계의 질 및 수업참여의 구조적 관계

The Structural Relationship among Social Goals, Achievement Goal Orientations, Basic Psychological Needs, Quality of Peer Relationship, and Academic Engagement

저자 (Authors)
황영훈, 이은주
Yeonghun Hwang, Eunju Lee

출처 (Source)
한국심리학회지: 학교 14(1), 2017.4, 1-21(21 pages)
THE KOREAN JOURNAL OF SCHOOL PSYCHOLOGY 14(1), 2017.4, 1-21(21 pages)

발행처 (Publisher)
한국심리학회
The Korean Psychological Association

URL
http://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE07160422

APA Style
황영훈, 이은주 (2017). 중학생의 사회적 목표, 성취목표지향성, 기본심리욕구, 또래관계의 질 및 수업참여의 구조적 관계. 한국심리학회지: 학교, 14(1), 1-21

이용정보 (Accessed)
서강대학교
163.***.1.208
2022/02/14 16:49 (KST)

저작권 안내
DBpia에서 제공되는 모든 저작물의 저작권은 원저작자에게 있으며, 누리미디어는 각 저작물의 내용을 보증하거나 책임을 지지 않습니다. 그리고 DBpia에서 제공되는 저작물은 DBpia와 구독계약을 체결한 기관소속 이용자 혹은 해당 저작물의 개별 구매자가 비영리적으로만 이용할 수 있습니다. 그러므로 이에 위반하여 DBpia에서 제공되는 저작물을 복제, 전송 등의 방법으로 무단 이용하는 경우 관련 법령에 따라 민, 형사상의 책임을 질 수 있습니다.

Copyright Information
Copyright of all literary works provided by DBpia belongs to the copyright holder(s)and Nurimedia does not guarantee contents of the literary work or assume responsibility for the same. In addition, the literary works provided by DBpia may only be used by the users affiliated to the institutions which executed a subscription agreement with DBpia or the individual purchasers of the literary work(s)for non-commercial purposes. Therefore, any person who illegally uses the literary works provided by DBpia by means of reproduction or transmission shall assume civil and criminal responsibility according to applicable laws and regulations.

한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2017, Vol. 14, No. 1, 1-21
http://dx.doi.org/10.16983/kjsp.2017.14.1.1

중학생의 사회적 목표, 성취목표지향성, 기본심리욕구, 또래관계의 질 및 수업참여의 구조적 관계*

황 영 훈 이 은 주†

경북대학교

본 연구는 열심히 공부하고 학교생활을 잘하려는 사회적 이유, 즉 사회적 목표(사회적 승인목표, 참여목표, 지위목표, 관심목표 및 책임목표)가 성취목표지향성(숙달접근목표, 수행접근목표) 및 기본심리욕구를 매개로 또래관계의 질과 수업참여에 대해 어떠한 효과가 있는지 알아보는데 목적이 있었다. 연구대상은 3개 중학교에서 표집된 중학생 582명이었다. 연구결과 첫째, 사회적 승인목표는 수행접근목표를 정적으로, 기본심리욕구를 부적으로 예측하였으며, 기본심리욕구를 매개하여 수업참여 및 또래관계 질을 부적으로 예측하였다. 둘째, 사회적 참여목표는 수행접근목표와 또래관계의 질을 정적으로, 숙달접근목표와 수업참여를 부적으로 예측하였으며, 숙달접근목표를 매개하여 수업참여를 부적으로 예측하였다. 셋째, 사회적 지위목표는 수행접근목표와 숙달접근목표뿐만 아니라 기본심리욕구도 모두 정적으로 예측하였다. 넷째, 사회적 관심목표는 수행접근목표를 부적으로 예측한 반면, 숙달접근목표, 기본심리욕구, 또래관계 질을 이미 정적으로 예측하였다. 사회적 지위목표와 관심목표는 각각 기본심리욕구의 단일매개를 통해, 또는 숙달접근목표와 기본심리욕구의 이중매개를 통해 또래관계의 질을 정적으로 예측하였다. 또한 사회적 지위목표는 기본심리욕구 및 숙달접근목표의 단일매개를 통해, 사회적 관심목표는 기본심리욕구 및 숙달접근목표의 단일매개뿐만 아니라 숙달접근목표와 기본심리욕구의 이중매개를 통해 수업참여를 정적으로 예측하였다. 마지막으로, 사회적 책임목표는 수업참여에 대해 정적 직접효과만 유의한 것으로 나타났다. 연구결과의 이론적 함의를 논의하고, 향후 연구방향을 제시하였다.

주요어 : 사회적 목표, 성취목표지향성, 기본심리욕구, 또래관계의 질, 수업참여

---

* 이 논문은 황영훈의 경북대학교 석사학위 논문의 일부를 수정・보완한 것임.

† 교신저자(Corresponding Author) : 이은주, 경북대학교 사범대학 교육학과 교수, 대구광역시 북구 대학로 80, Tel : 053-950-5818, E-mail : elee@knu.ac.kr

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

학생들은 해마다 학교에서 적응해야 할 많은 일들에 부딪힌다. 교사, 학급의 규범과 규칙, 수행에 대한 기대, 과제 난이도가 해마다 변하고, 새로운 친구들을 사귀어야 한다. 이러한 변화를 얼마나 잘 극복하고 적응하느냐가 이후 학생들의 학교에서의 성공을 예측하는 중요한 요인이다. 특히, 초등학교에서 중학교로의 이동을 경험하는 과정에서 학생들은 입시위주 교육으로의 전환을 경험하며(김명희, 하정희, 2008), 또래관계 네트워크를 새롭게 형성하고 유지해야 하는 과업에 직면하게 된다(Eccles, 2004). 따라서 초기 청소년기에 학업적, 사회적 변화에 적응하는 것은 이후 학교에서의 성공에 매우 중요하다.

전통적으로 학교적응(school adjustment)을 평가하는 핵심 요소로 학생들의 학업적 성장이나 성취를 다루었다(Birch & Ladd, 1996). 수업참여는 이러한 학업성취를 결정짓는 중요한 요인인 동시에 중도탈락 방지에 대한 강력한 예측요인이라는 점에서(김남희, 김종백, 2011; Skinner, Furrer, Marchand, & Kinderman, 2008), 또한 성공적인 학습결과 뿐만 아니라 심리적 안녕감과 관련이 있다는 점에서(Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Skinner et al., 2008) 학생들의 학교적응을 평가하는 중요한 요인이라고 할 수 있다.

한편, 학교적응은 학생의 학업성취뿐만 아니라 더 넓은 수준에서 학교에 대한 태도, 심리적 안녕감, 사회적 관계 등까지 포함해야 한다. 친구의 지지는 문제를 해결하고 외로움을 피하는데 긍정적 효과가 있으며, 친구관계에서의 친밀감이나 우정의 질이 학교 환경에서 학생을 지지하며 그의 적응을 돕는다(Birch & Ladd, 1996). 또래관계의 질이 좋을수록 친사회적 행동을 많이 하고, 인기가 높으며, 높은 자아존중감과 학교에 대한 긍정적인 태도를 가질 뿐만 아니라 높은 성취를 보여준다(양하련, 이은주, 2014; Berndt & Keefe, 1996).

이와 같이 학생들의 학교적응은 학업적 적응과 사회적 적응을 포괄하는 개념으로 접근하는 것이 타당할 것이다. 그러나 지금까지의 연구들은 대부분 학업적 적응 또는 사회적 적응에 한정하여 진행된 경향이 있다. 특히 초등학교에서 중학교로의 이동을 경험하면서 학업적 환경뿐만 아니라 또래 환경의 변화를 크게 겪는 초기 청소년기의 학교적응을 이해하기 위해서는 학업적 영역과 사회적 영역을 통합적으로 연구할 필요성이 제기된다.

학교현장에서 학생들의 성취와 적응을 가장 잘 설명해주는 변인으로 목표이론과 동기이론의 역할을 간과할 수 없다. 특히 기본심리욕구이론에 의하면 유능성, 관계성, 자율성과 같은 인간의 기본심리욕구는 인간 행동을 설명하고 예측하는 중요한 개념이다(이명희, 김아영, 2008). 기본심리욕구의 충족은 학생의 학업성취나 학교생활 만족, 진로결정 등 개인의 심리적 성장과 발달, 환경적 특성을 이해하는 핵심적인 요소이다(김아영, 2010). 이러한 기본심리욕구는 목표에 대한 이유를 설명하는 성취목표지향성과 관련되어 있다(Betoret & Artiga, 2011).

성취목표지향성은 교육적 성취에 강력한 영향을 미치는 주요 요인이다(Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). 많은 선행연구들을 통해 성취목표지향성이 학업성취 및 학교적응과 관련이 있는 것으로 보고되고 있다(김수연, 조한익, 2013; 김종렬, 이은주, 2012). 그런데 이러한 연구들은 대부분 개인이 학습을 하는 이유와 목표에 중점을 두고 있다. 즉, 학습을 하는 이유나 성취하고자 하는 목표의 사회적 특성

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

을 간과하였으며 사회적 관계의 영향을 고려하지 않은 제한점이 있다(염혜선, 이은주, 2015; Liem, 2015). 하지만 비교문화적 관점의 연구결과들은 집단주의적 문화권에서 사회적 목표가 학생들에게 동기를 부여하는데 있어 핵심적인 요소임을 보고하고 있다(King, McInerney, & Watkins, 2013; Liem & Nie, 2008). 학생들은 학업적인 목표보다 사회적인 목표를 더 추구할 수 있으며(Horst, Finney, & Barron, 2007), 사회적인 목표 때문에 학업에 더욱 열중할 수도, 그렇지 못할 수도 있다(Wentzel, 1999). 또한 사회적 목표가 도움 구하기, 학습전략, 학업성취 등 학교적응과 관련이 있는 것으로 보고되고 있다(McInerney, 2008). 따라서 사회적 특성과 관계를 반영한 사회적 목표와 개인의 능력과 관련된 학업적 목표인 성취목표지향성을 함께 다룰 때 학생들의 목표를 통합적으로 이해할 수 있을 것이며, 기본심리욕구와 학업적 및 사회적 적응에 대한 설명은 보다 정확하고 풍부해질 것이다.

이에 따라 본 연구에서는 성취목표지향성뿐만 아니라 사회적 목표를 포함하여 기본심리욕구, 또래관계의 질 및 수업참여의 구조적인 관계를 알아보고자 한다. 그리고 사회적 목표의 각 유형들과 또래관계의 질 및 수업참여의 관계에서 성취목표지향성과 기본심리욕구는 어떠한 역할을 하는지 살펴보고자 한다. 이를 위해 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 사회적 목표, 학업적 성취목표지향성, 기본심리욕구, 또래관계의 질 및 수업참여의 구조적 관계는 어떠한가?

2. 사회적 목표와 또래관계의 질, 수업참여의 관계에서 학업적 성취목표지향성과 기본심리욕구의 매개효과는 어떠한가?

선행연구 고찰

동기에서의 목표 연구들은 대부분 학업과 관련된 목표만을 강조하고 있는 반면, 사회적 목표는 간과하거나 사회적 관계의 영향을 설명하는데 관심이 부족하였다(Liem, 2015; Martin & Dowson, 2009). 학교적응에서 사회적 영역의 중요성을 고려할 때 사회적 목표에 대한 관심이 확대될 필요가 있다(Martin & Dowson, 2009). 실제로 학교 공부의 사회적 이유인 사회적 목표가 학교 환경에서 성취동기를 설명하는 강력한 요인임이 확인되고 있다(King, McInerney, & Watkins, 2010; Wentzel, 1999). 다수의 사회적 목표에 대한 연구들은 학생들이 다양한 사회적 이유로 인해 학업에 참여하고 있음을 보여주고 있다(Horst et al., 2007). 즉, 학생들의 동기의 역동성을 더 잘 이해하기 위해서는 학업적 목표와 함께 사회적 목표를 고려해야 함을 시사한다(Deci & Ryan, 2000; King et al., 2010).

최근의 사회적 목표에 관한 연구에서 Dowson과 McInerney(2004)은 GOALS-S(Goal Orientation and Learning Strategies Survey) 척도의 개발을 통해 서로 구분되는 5개의 사회적 목표를 확인하였다. 이들에 따르면 사회적 목표는 집단의 소속감을 강화하거나 사회적 관계를 유지하기 위해 성취하려는 사회적 참여목표(social affiliation goal), 부모, 교사, 또래에게 인정받기 위해 성취하려는 사회적 승인목표(social approval goal), 타인에게 학업적인 또는 개인적인 성장에 도움을 주기 위해 성취하려는 사회적 관심목표(social concern goal), 자신의 사회적 역할의 의무 수행, 사회적 도덕적 규칙

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

따르기, 타인에 대한 책임감을 위해 성취하려는 사회적 책임목표(social responsibility goal), 학교에서 또는 이후의 삶에서 사회적 지위를 획득하기 위해 성취하려는 사회적 지위목표(social status goal)로 구분된다.

이러한 사회적 목표는 사회적으로 추동되는 목표의 한 종류로 정의된다는 점에서 개인의 능력과 연관된 성취목표지향성과 구별되며, 사회적 관계 및 특성을 반영한다는 점에서 보다 포괄적이다(King, Ganotice, & Watkins, 2014). Urdan과 Maehr(1995)는 사회적 목표들이 성취목표들을 추구하게 하는 원동력을 제공하고, 어떠한 성취를 얻거나 피하고자 하는 방식을 결정하게 된다고 주장했다. Anderman과 Anderman (1999)의 연구에서 사회적 책임목표가 높을수록 숙달접근목표가 높아지는 것으로 나타났으며, Hicks(1997)의 연구에서는 학교의 또래집단에서 승인 및 지위를 추구하는 것과 관련된 사회적 목표들을 많이 추구할 경우 수행접근목표가 높아지는 경향이 있었다. 또한 King 등(2010)의 연구에서는 사회적 관심목표와 심층전략, 동기적 참여 등과의 관련성을 보고했다. 이러한 선행연구를 통해 사회적 목표가 성취목표지향성에 영향을 미치는 선행 변인이 될 수 있음을 추론할 수 있다.

학생들이 학습하고자 하는 이유는 상이하며, 그 이유에 따라 개인이 성취를 추구하고 해석하는 틀 또한 달라진다(Elliot & McGregor, 2001). 또한 어떤 틀을 가지고 자신의 경험이나 성취를 판단하느냐에 따라 기본심리욕구의 만족에 차이가 나타날 수 있다. 즉, 성취행동에 대한 이유이자 목표에 대한 출발인 사회적 목표와 성취목표지향성이 기본심리욕구에 영향을 미친다고 볼 수 있는 것이다(Steele-Johnson, Heintz, & Miller, 2008). 선행연구들(김수연, 조한익, 2013, Elliot & McGregor, 2001)은 일관적으로 숙달목표가 기본심리욕구에 정적인 영향을 미치고 있는 반면, 수행목표는 대체적으로 기본심리욕구와 유의한 관계가 없음을 보고하고 있다. Dowson과 McInerney(2004)가 제안한 사회적 목표의 경우 성취목표지향성에서 발달하여 사회적인 부분까지 포함하고 있기 때문에 성취목표지향성과 유사한 맥락을 형성할 수 있다는 점에서 사회적 목표는 기본심리욕구와 관련이 있을 것으로 예상해 볼 수 있다. Patrick, Hicks 및 Ryan(1997)은 책임목표가 높은 학생은 그렇지 않은 학생들 보다 자기효능감이 높다고 보고했다. Ryan, Hicks와 Midgley(1997)은 사회적 지위목표가 높은 학생이 학업적 과제에서 도움 구하기를 꺼려한다고 보고했는데, 또래집단의 인기를 추구하는 학생들은 자신의 학업적 능력에 대한 또래들의 판단에 민감하며 친구들에게 도움을 구하는 것을 자기 가치에 대한 위협으로 인식하기 때문이라고 보았다. 또한 사회적 관심목표는 노력, 동기적 참여 등 긍정적인 결과들과 관련이 있음을 보고했다(King et al., 2010). 이러한 선행연구를 바탕으로 사회적 목표와 성취목표지향성이 기본심리욕구에 영향을 미치는 것으로 추론할 수 있다.

한편, 그동안 사회적, 학업적 목표와 동기에 관한 연구들은 각각 사회적, 학업적 영역에서 독립적으로 연구되어 왔으나, 최근에는 두 개의 영역을 통합적으로 다룬 연구들(염혜선, 이은주, 2015; Liem, 2015)이 보고되고 있다. 사회적 적응에 관련된 목표와 동기에 관한 선행연구를 살펴보면, 사회적 지위 및 권력과 관련된 사회적 목표는 관계적 공격성에 정적인 영향을 미치고, 친밀감과 관련된 목표는 신체적 공격성에 부적인 영향을 미친다(Ojanen, 2014).

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

학교폭력 상황에서 사회적 친밀감 목표가 높을수록 친구로부터 도움을 구하려는 의지가 높았다(Yablon, 2012).

성취목표지향성의 경우, 숙달목표는 개인의 성장과 개발에 관심이 있기 때문에 협동을 우정과 학습의 수단으로 여기고 친구를 학습의 파트너로 생각한다(Levy, Kaplan, & Patrick, 2004). 숙달목표가 높을수록 또래지지 및 또래관계의 질이 높은 경향이 있다(염혜선, 이은주, 2015; Patrick et al., 2007). 반면에, 수행목표는 자기에게 집중함으로써 친구들의 의견에 주의를 기울이지 않거나, 사회적 비교에 대한 지나친 관심으로 자신의 약점을 노출하거나 공유하기를 두려워하여 친구들과의 친밀감과 신뢰감이 감소하며(Levy-Tossman, Kalpan & Assor, 2007), 또래관계의 질이 낮아진다(염혜선, 이은주, 2015). 하지만 수행목표가 또래만족과 관련이 없거나(Anderman & Anderman, 1999), 긍정적 관련성이 보고되기도 하여(Liem, Lau, & Nie, 2008) 혼재된 양상을 보인다. 또한 기본심리욕구는 사회적 관계에서 스스로 결정하고 사회적 능력에 대한 지향성과 관련되어 있으므로(Ryan & Shim, 2006) 기본심리욕구가 학교생활적응에 긍정적 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있다(이명희, 김아영, 2008). 또한 기본심리욕구는 숙달접근목표가 학교적응 및 학업성취에 미치는 긍정적 영향을 매개하는 것으로 나타난 반면, 수행접근목표와 학교적응 및 학업성취의 관계에서 기본심리욕구의 매개효과는 없었다(김수연, 조한익, 2013).

이상에서 살펴본 선행연구들을 종합하면 사회적 목표가 학업적 성취목표에 선행하는 요인이며, 학업적 성취목표는 기본심리욕구의 만족을 통해 학업적 및 사회적 적응에 영향을 미치는 관계를 가정해 볼 수 있다. 구체적인 변인간 관계를 살펴보면 다음과 같다. 수업참여는 학습자의 동기관련 특성에 영향을 받으며(Patrick et al., 2007; Skinner et al., 2008), 특히 학습자의 성취목표에 영향을 받는다(Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis, & Lens, 2011; Skinner et al., 2008). 사회적 목표는 학생들의 수업참여에 있어 중요한 선행요인이며(Urdan & Maehr, 1995), 행동적 참여 및 정서적 참여와 관련이 있다(King & Watkins, 2012). 숙달접근목표와 수행접근목표를 통제한 상태에서 사회적 관심목표가 노력과 동기적 참여에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다(King, Mcbride, McInerney, & Watkins, 2010). 또한 사회적 책임목표가 과제의 지속과 노력에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Guan, Xiang, & Keating, 2013). 성취목표지향성의 경우 숙달접근목표는 학습 자체에 즐거움과 숙달을 추구하므로 수업참여가 적극적으로 이루어지는 반면(김정근, 이은주, 2015; Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009), 수행접근목표의 경우 지속성과 노력 등에 긍정적 영향을 미치거나(Guan et al., 2013), 수업참여에 부정적 영향을 미치는 등 상반된 결과를 나타냈다(김정근, 이은주 2015). 또한 기본심리욕구가 만족될수록 수업참여, 과제지속성 및 학습결과에 더 긍정적인 결과를 가져왔으며(김남희, 김종백, 2011), 숙달목표와 학업성취의 관계에서 유의한 매개변인의 역할도 확인되었다(김수연, 조한익, 2013).

이상에서 살펴본 선행연구들을 바탕으로 본 연구에서는 학업적 숙달접근목표에 대해 사회적 관심, 지위, 책임목표의 정적 예측효과와 사회적 참여목표의 부적효과를 예상하였으며, 학업적 수행접근목표에 대해 사회적 승인, 참여, 지위목표의 정적 효과와 사회적 관심목표

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

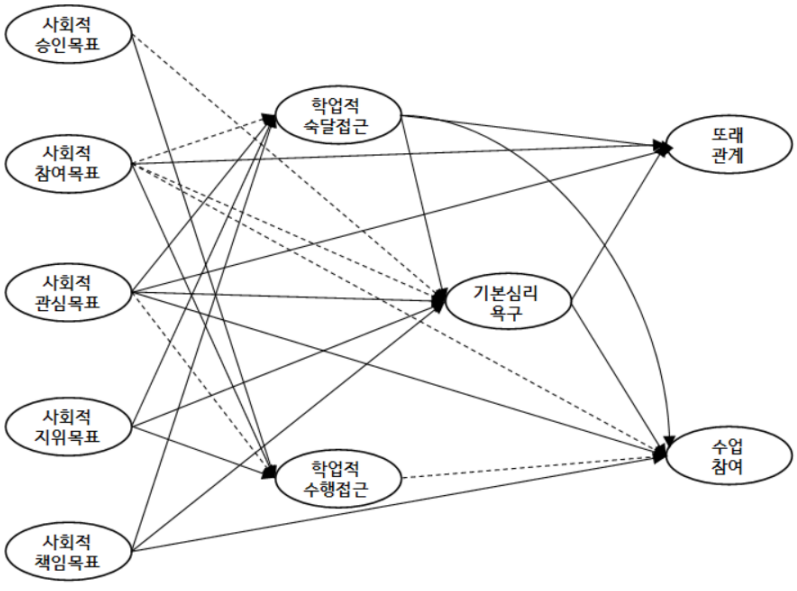


그림 1. 연구변인 간 구조적 관계에 대한 연구모형

주) 정적인 영향이 예상되는 경로는 실선, 부적인 영향이 예상되는 경로는 점선으로 표시하였음.

의 부적효과를 예상하였다. 기본심리욕구에 대해 사회적 관심, 지위, 책임목표의 정적효과와 사회적 승인과 참여목표의 부적효과를 예상하였다. 학업적 숙달접근목표는 기본심리욕구, 또래관계 및 수업참여에 정적 효과가 있을 것으로, 학업적 수행접근목표는 수업참여에 대해 부적효과가 있을 것으로 예상하였다. 이를 바탕으로 본 연구에서 설정한 연구모형은 그림 1과 같다.

방 법

연구대상

본 연구는 사회적 목표, 학업적 성취목표지향성, 기본심리욕구, 수업참여 및 또래관계의 질의 구조적 관계를 알아보기 위하여 3개 중학교에 재학중인 1학년 학생들을 대상으로 실시하였다. 총 611부를 배부하고 설문지 중 불성실하게 응답한 29부를 제외하고 남학생 291명, 여학생 291명으로 구성된 592명을 대상으로 하였다. 사전에 연구자가 연구대상 학교의 담임교사들을 대상으로 본 연구의 목적과 유의사항을 설명하였으며, 교실에서 담임교사들이 설문조사를 실시하였다. 검사 소요 시간은 20~25분 정도였다.

측정도구

사회적 목표

사회적 목표를 측정하기 위해 Dowson과 McInerney(2004)가 개발한 GOALS-S(Goal Orientation and Learning Strategies Survey)를 사용하였다. GOAL-S 척도 중 사회적 목표와 관련된 5개의 요인은 필리핀과 같이 집단주의적

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

문화권의 학생들에게도 적용가능한 척도로서, 문화적 특성에 편향되지 않은 척도임이 확인된 바 있다(King & Watkins, 2012).

사회적 참여목표(예: 나는 내가 속한 그룹의 친구들과 가까워지기 위해서 학교에서 잘하고 싶다), 승인목표(예: 나는 부모님을 기쁘게 하기 위해서 학교생활을 잘하기를 원한다), 지위목표(예: 나는 미래에 좋은 직업을 얻기 위해서 학교생활을 잘한다) 및 책임목표(예: 나는 내가 책임감 있는 학생이라는 것을 보여 주기 위해서 학교생활을 잘하기를 원한다)는 각각 4문항, 그리고 사회적 관심목표(예: 나는 다른 학생들의 일을 도울 수 있도록 학교에서 잘하기를 원한다)는 5문항으로 총 21문항으로 구성되어 있다. 문항을 번안한 후 교육심리 전공교수 2인과 함께 내용타당도 검토 및 번역과 역번역 과정을 거쳐 문항을 완성하였다.

각 문항은 6점 Likert식 척도로 응답자의 반응을 측정하였다. 하위요인별 측정변수는 요인부하량의 크기를 고려한 문항 묶음화(item parceling)를 실시하였다. 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 참여목표가 .908, 승인목표가 .915, 관심목표가 .926, 책임목표가 .824, 지위목표가 .927로 나타냈다.

학업적 성취목표지향성

이주화와 김아영(2005)이 개발한 성취목표지향성 척도 중 숙달접근목표 5문항, 수행접근목표 5문항, 총 10문항을 사용하였다. 이 척도는 Likert 6점 형식으로 구성되어 있으며, 하위요인별 측정변수는 요인부하량의 크기를 고려한 문항 묶음화를 실시하였다. 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 숙달접근목표 .793, 수행접근목표 .838을 나타냈다.

기본심리욕구

Ryan과 Deci(2002)가 개발한 기본심리욕구 척도를 바탕으로 이명희와 김아영(2008)이 개발하고 타당화한 척도를 사용하였다. 이 척도는 자율성 6문항, 유능성 6문항, 관계성 6문항, 총 18문항이며, Likert 6점 형식으로 구성되어 있다. 본 연구의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 자율성 .732, 유능성 .781, 자율성 .820을 나타냈다.

또래관계의 질

Furman과 Buhrmester(1985)의 NRI(Network of Relationship inventory) 항목 중에 또래와의 관계에서 주로 보이는 특성만을 유안진, 한유진, 김진경(2002)이 번안하고 수정한 척도를 사용하였다. 정서적 안정, 신뢰, 도움, 친밀감, 인정, 관계의 즐거움과 관련된 친밀감 20문항, 무시와 고립감, 갈등, 일방적 주도와 관련된 고립감 20문항으로, 총 40문항이며, Likert 5점 형식으로 측정하였다. 하위요인별 측정변수는 요인부하량의 크기를 고려한 문항 묶음화를 실시하였다. 본 연구의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .964를 나타냈다.

수업참여

Skinner 등(2008)이 학생들의 수업참여 정도를 측정하기 위해 개발한 수업참여 척도를 김남희와 김종백(2011)이 번안하여 사용한 척도를 사용하였다. 이 척도 중 행동적 참여 5문항, 정서적 참여 5문항, 총 10문항을 사용하였으며, 5점 Likert 형식으로 측정하였다. 본 연구의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 행동적 참여 .854, 정서적 참여 .926을 나타냈다.

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

분석방법

본 연구에서 수집된 자료를 분석하기 위해 SPSS 18.0과 AMOS 18.0 프로그램을 사용하였다. 각 측정변수들 간의 관계를 알아보기 위해 기술통계 분석 및 Pearson의 적률상관관계 분석을 실시하였다. 계수 추정방법은 최대우도법(Maximum Likelihood Method)을 사용하였다. 사회적 목표, 성취목표지향성, 기본심리욕구, 또래관계의 질 및 수업참여의 구조적 관계를 파악하기 위해 구조방정식모형을 검증하였다. 모델 적합도를 판단하기 위해 χ^2 검증과 함께 NFI, TLI, CFI, RMSEA 지수 등을 검토하였다. NFI, TLI, CFI가 9.0이상이면 최적의 모형, RMSEA가 .08이하면 괜찮은 적합도를 적용하였다(홍세희, 2000). 사회적 목표와 또래관계의 질 및 수업참여 사이에서 성취목표지향성과 기본심리욕구의 매개효과를 살펴보기 위해서 비표준화 경로계수와 표준오차를 사용한 Sobel 검증을 실시하였다.

연구결과

기술통계 및 상관분석

연구모델에 포함된 주요변인 간의 기술 통계치를 산출하고 상관관계를 분석하였다. 그 결과는 표 1에 제시하였다.

첫째, 사회적 목표의 경우, 책임목표(M=4.25, SD=6.78), 참여목표(M=4.03, SD=6.33), 관심 목표(M=3.96, SD=6.13), 지위목표(M=3.88, SD=4.21), 승인목표(M=3.77, SD=6.99) 순으로 책임목표가 가장 높게 나타났으며, 승인목표가 가장 낮게 나타났다. 또한 숙달접근목표가(M=4.08, SD=4.59)이 수행접근목표(M=3.95,

표 1. 주요 변인의 상관계수 및 기술통계 결과

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 참여목표	1									
2. 승인목표	.648**	1								
3. 관심목표	.686**	.649**	1							
4. 책임목표	.717**	.724**	.738**	1						
5. 지위목표	.473**	.567**	.466**	.572**	1					
6. 숙달접근목표	.324**	.361**	.464**	.396**	.379**	1				
7. 수행접근목표	.433**	.472**	.331**	.452**	.520**	.512**	1			
8. 기본심리욕구	.159**	.107**	.321**	.198**	.228**	.355**	.092*	1		
9. 또래관계 질	.383**	.290**	.492**	.385**	.284**	.299**	.147**	.558**	1	
10. 수업참여	.214**	.301**	.383**	.383**	.296**	.545**	.274**	.355**	.327**	1
M	4.03	3.77	3.96	4.25	3.88	4.08	3.95	4.45	3.46	2.85
SD	6.33	6.99	6.13	6.78	4.21	4.59	5.37	11.68	16.93	5.93

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

SD=5.37)보다 높은 수준을 나타냈다.

둘째, 사회적 목표의 각 하위요인은 숙달접근목표 및 수행접근목표와 모두 유의한 정적 상관(r=.324 ~ .520, p<.01)을 보였으며, 사회적 지위목표와 수행접근목표 간에 가장 높은 정적 상관(r=.520, p<.01)을 보였다. 기본심리욕구와의 상관관계를 살펴보면, 사회적 목표의 하위요인들은 기본심리욕구와 유의한 상관(r=.107 ~ .321, p<.01)을 나타냈으며, 하위 요인 중 사회적 관심목표가 가장 높게 나타났으며, 사회적 승인목표가 가장 낮게 나타났다. 또한 사회적 목표의 각 하위요인과 또래관계의 질 및 수업참여와의 상관을 보면, 또래관계의 질(r=.284 ~ .492, p<.01)과 수업참여(r=.214 ~ .383, p<.01)와 모두 유의한 정적 상관을 보였다. 하위요인 중 사회적 지위목표가 또래관계의 질과 가장 낮은 상관, 관심목표가 가장 높은 상관을 나타냈으며, 사회적 참여목표가 수업참여와 가장 낮은 상관, 사회적 관심목표가 가장 높은 상관을 나타냈다.

셋째, 숙달접근목표는 기본심리욕구(r=.355, p<.01), 또래관계의 질(r=.299, p<.01), 수업참여(r=.545, p<.01)와 유의한 정적 상관을 보였다. 수행접근목표는 수업참여(r=.274, p<.01)와 유의한 정적 상관을, 또래관계의 질(r=.147, p<.01), 기본심리욕구(r=.092, p<.05)와 약한 정적 상관을 보였다.

넷째, 기본심리욕구는 또래관계의 질(r=.559, p<.01)과 비교적 강한 상관관계를 보였고, 수업참여(r=.355, p<.01)와는 유의한 정적 상관을 보였다.

구조적 관계

본 연구에서 설정한 연구모형을 검증하기에 앞서 확인적 요인분석을 통해 측정모형을 검증하였다. 그 결과, χ^2 = 528.251, df = 164, p<.001으로 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으나, 다른 적합도 지수는 TLI=.944, CFI=.960, RMSEA=.062로 모두 수용할 만한 수준을 나타냈다. 또한 모형 내 각 측정변수의 요인부하량은 .582에서 .936으로 모두 유의미하므로(p<.001) 측정변수가 각 요인을 잘 설명하고 있음을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서 설정한 측정모형은 구조모형을 분석하기에 적합한 것으로 판단하였다.

연구모형의 적합도를 살펴본 결과, χ^2 = 536.512, df = 174, p<.001으로 통계적으로 유의미하였지만, 다른 적합도 지수는 TLI=.947, CFI=.960, RMSEA=.060으로 연구모형이 자료에 부합하는 것으로 나타났다. 한편, 연구모형에서 제외된 경로들 중 유의미한 경로가 있는지 확인하기 위해 잠재변인 간 모든 경로를 가정한 모델을 추가로 검증하였다. 그 결과 모형의 적합도는 χ^2 = 528.251, df = 164, p<.001이었으며, TLI=.944, CFI=.960, RMSEA=.062로 나타났다. 따라서 연구모형이 간명할 뿐만 아니라 적합도도 높음을 확인하였다; $\triangle\chi^2$=8.261, $\triangle df$ = 10, p>.05. 그리고 연구모형에 포함되지 않은 경로 중 유의미한 경로는 없었다. 연구모형의 검증을 통해 확인된 경로별 표준화계수는 그림 2에 제시하였다. 연구모형에 포함된 24개 경로 중 18개의 경로 추정치가 유의미한 것으로 나타났다.

사회적 승인목표는 수행접근목표를 정적으로 예측한 반면(β=.269, p<.01), 기본심리욕구를 부적으로 예측하는 것으로 나타났다(β=-.344, p<.001). 따라서 사회적 승인목표를 추구할수록 수행접근목표는 높고, 기본심리욕구는 낮다는 것을 알 수 있다. 하지만 사회적

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

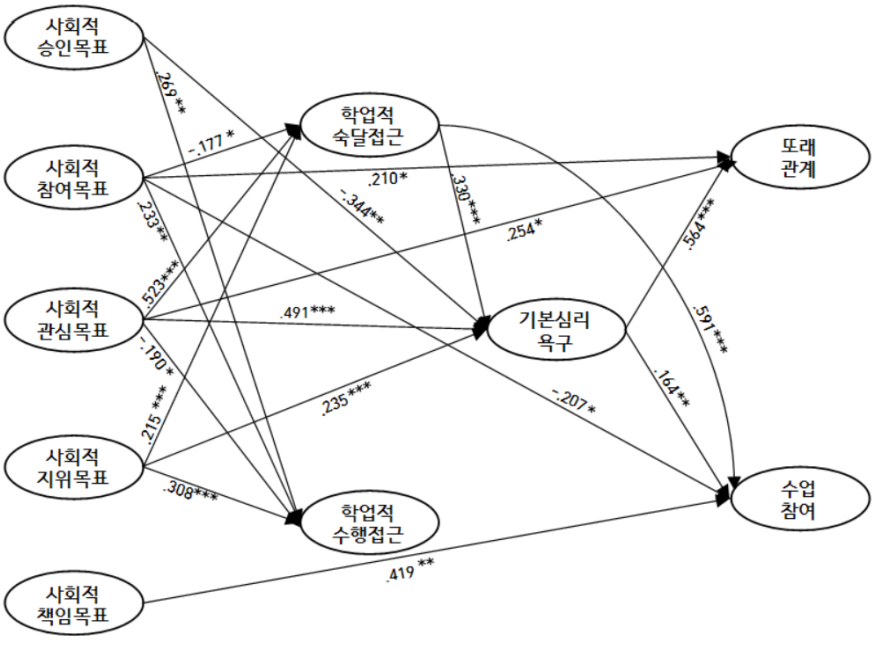


그림 2. 사회적 목표, 성취목표지향성, 기본심리욕구, 또래관계의 질 및 수업참여 간의 구조적 관계

승인목표는 숙달접근목표, 또래관계의 질, 수업참여에 대해 유의한 효과가 없는 것으로 나타났다.

사회적 참여목표는 숙달접근목표(β=-.177, p<.05)와 수업참여(β=-.207, p<.05)를 부적으로 예측한 반면, 수행접근목표(β=.233, p<.05)와 또래관계의 질(β=.210, p<.05)을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 따라서 사회적 참여목표를 추구할수록 숙달접근목표와 수업참여가 낮고, 수행접근목표와 또래관계의 질이 높다는 것을 알 수 있다. 하지만 사회적 참여목표는 기본심리욕구에 대해 유의한 효과가 없는 것으로 나타났다.

사회적 관심목표는 숙달접근목표(β=.523, p<.001), 기본심리욕구(β=.491, p<.001), 또래관계의 질(β=.254, p<.05)을 정적으로 예측한 반면, 수행접근목표는 부적으로 예측하는 것으로 나타났다(β=-.190, p<.05). 따라서 사회적 관심목표를 추구할수록 수행접근목표가 낮은 반면, 숙달접근목표, 기본심리욕구, 또래관계의 질이 높음을 알 수 있다. 하지만 사회적 관심목표는 수업참여에 대해 유의한 효과가 없었다.

사회적 지위목표는 숙달접근목표(β=.215, p<.001), 수행접근목표(β=.308, p<.001), 기본심리욕구(β=.235, p<.001)를 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 이는 사회적 지위목표를 추구할수록 숙달접근목표, 수행접근목표, 기본심리욕구가 높음을 의미한다. 하지만 사회적 지위목표는 또래관계의 질, 수업참여에 대해 유의한 효과가 없었다.

사회적 책임목표는 수업참여를 정적으로 예측하였다(β=.419, p<.01). 따라서 사회적 책임목표는 수업참여의 증가에 긍정적 효과가 있

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

음을 알 수 있다. 하지만 숙달접근목표, 수행접근목표, 기본심리욕구, 또래관계의 질에 대해 유의한 효과가 없었다.

성취목표지향성 중 숙달접근목표는 기본심리욕구(β=.330, p<.001) 및 수업참여(β=.591, p<.001)를 정적으로 예측하였지만, 또래관계의 질에 대해 유의한 효과가 없었다. 수행접근목표 또한 기본심리욕구, 또래관계의 질, 수업참여에 대해 유의한 효과가 없는 것으로 나타났다.

기본심리욕구는 또래관계의 질(β = .564, p < .001), 수업참여(β = .164, p < .01)를 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 따라서 기본심리욕구의 만족이 높을수록 또래관계의 질과 수업참여에 긍정적 효과가 있음을 알 수 있다.

매개효과

매개효과를 검증하기 위해 Sobel(1982) 검증을 실시하였다. 표 2에 모형에 포함된 변인들 간의 간접효과로 분해하여 얻은 결과를 제시하였다. Z의 절대값이 1.96이상이면 p<.05수준에서 유의하고, 2.58이상이면 p<.01수준에서 유의한 것으로 판단한다.

표 2에 제시한 바와 같이 사회적 승인목표는 또래관계의 질 및 수업참여에 대해 직접효과는 없지만, 기본심리욕구를 매개로 하여 또래관계의 질(Z=-3.08) 및 수업참여(Z=-2.14)에 부적으로 유의한 간접효과가 있는 것으로 나타났다.

사회적 참여목표와 수업참여의 관계의 경우, 사회적 참여목표의 직접효과가 유의할 뿐만 아니라 숙달접근목표를 통해 수업참여에 이

표 2. 매개효과 검증 결과

	경로유형			매개효과	Z
사회적 승인목표	→ 기본심리욕구	→	또래관계의 질	-.327	-3.08**
	→ 기본심리욕구	→	수업참여	-.005	-2.14*
사회적 참여목표	→ 숙달접근목표	→	수업참여	-.095	-2.04*
사회적 관심목표	→ 기본심리욕구	→	또래관계의 질	.561	3.93**
	→ 숙달접근목표 → 기본심리욕구	→	또래관계의 질	.205	3.16**
	→ 숙달접근목표	→	수업참여	.323	4.72*
	→ 기본심리욕구	→	수업참여	.065	2.38*
	→ 숙달접근목표 → 기본심리욕구	→	수업참여	.024	2.16*
사회적 지위목표	→ 기본심리욕구	→	또래관계의 질	.246	3.32**
	→ 숙달접근목표 → 기본심리욕구	→	또래관계의 질	.075	2.52*
	→ 숙달접근목표	→	수업참여	.116	3.17**
	→ 기본심리욕구	→	수업참여	.032	2.25*

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

르는 간접효과도 유의미한 것으로 나타났다 (Z=-2.04). 하지만 사회적 참여목표와 수업참여의 관계에서 숙달접근목표와 기본심리욕구의 이중매개효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

사회적 관심목표에서 또래관계의 질과 수업참여로의 간접효과는 모두 유의한 것으로 나타났다. 사회적 관심목표와 또래관계의 질의 관계에서 기본심리욕구의 매개효과(Z=3.93), 숙달접근목표와 기본심리욕구의 이중매개효과(Z=3.16)가 모두 유의한 것으로 나타났다. 그리고 사회적 관심목표와 수업참여의 관계에서 숙달접근목표의 매개효과(Z=4.72), 기본심리욕구의 매개효과(Z=2.38), 숙달접근목표와 기본심리욕구의 이중매개효과(Z=2.16) 모두 유의한 것으로 나타났다. 즉, 사회적 관심목표는 또래관계 질 및 수업참여에 대해 공통적으로 기본심리욕구를 단일매개로, 그리고 숙달접근목표와 기본심리욕구를 이중매개하여 유의한 정적 효과가 있음을 알 수 있다.

사회적 지위목표와 또래관계 질의 관계에서 기본심리욕구의 매개효과(Z=3.32), 숙달접근목표와 기본심리욕구의 이중매개효과(Z=2.52)가 모두 유의한 것으로 나타났다. 그리고 사회적 지위목표와 수업참여와의 관계에서 숙달접근목표의 매개효과(Z=3.17), 기본심리욕구의 매개효과(Z=2.25)가 유의한 것으로 나타났으나, 숙달접근목표와 기본심리욕구의 이중매개효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 사회적 지위목표는 또래관계의 질에 직접효과 뿐만 아니라 기본심리욕구를 매개하여, 숙달접근목표와 기본심리욕구를 이중매개하여 또래관계의 질에 정적인 간접효과가 있음을 알 수 있다. 그리고 사회적 지위목표는 숙달접근목표 및 기본심리욕구를 매개로 수업참여에 대해 유의한 정적 효과가 있음을 알 수 있다.

논 의

본 연구는 이론적, 경험적 틀을 기초로 하여 사회적 목표, 성취목표지향성, 기본심리욕구, 또래관계의 질 및 수업참여의 관계에 대한 구조적 관계모형을 설정하고 검증하였다. 이를 통해 관련 변인들 간의 구조적 관계와 함께 매개효과를 살펴보았다. 본 연구의 결과에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 사회적 목표와 성취목표지향성의 관계에 대한 결과를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 사회적 관심목표가 높을수록 숙달접근목표도 높은 반면, 수행접근목표는 낮았다. 이러한 결과는 Anderman과 Anderman(1999)의 연구와 일치한다. 학생들이 학교라는 환경에서 자신이 의미 있는 개인으로 받아들여지고 소속감을 느끼게 되면 자기(self)에 집중하기보다는 과제를 이해하고 자신의 능력을 향상시키는데 집중하게 된다(Goodnow, 1992). 사회적 관심목표를 추구할수록 학교나 또래집단에 받아들여진다는 느낌을 받게 되어 과제 자체에 집중하므로 숙달접근목표가 높아지게 되는 반면, 타인과의 비교에서 유능성을 획득하고 과제보다 자아에 집중하는 수행접근목표는 낮아지는 것으로 해석된다.

사회적 지위목표가 높을수록 숙달접근목표 뿐만 아니라 수행접근목표도 높은 것으로 나타났다. 학업은 사회계층을 상승시키는 하나의 방법으로 간주되며(Tao & Hong, 2014), 그 경향성은 집단주의 문화권에서 더욱 두드러진다(King et al., 2014). 이처럼 사회 전반에 걸쳐 학업성취가 사회적 지위를 향상시키는데 도움

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

이 된다는 인식과 신념으로 인해 학생들은 사회적 지위에 대한 추구를 내면화할 가능성이 높다. 또한 사회적 지위목표가 미래의 더 나은 상황을 위한 노력(신종호, 진성조, 2013), 미래에 대한 기대(Lens & Moreas, 1994) 등의 의미를 내포하고 있기 때문에, 능동성, 적극성, 도전성 등의 특징을 보이는 접근 지향적 목표(박병기, 정기수, 김선미, 이종욱, 2005)에 긍정적 영향을 미치는 것으로 보인다.

사회적 승인목표와 참여목표가 수행접근목표를 정적으로 예측한다는 결과 역시 Anderman과 Anderman(1999)의 연구결과를 지지하는 것이다. 또래집단 사이에서의 사회적 관계나 소속감에 초점을 둔 학생들은 자신의 학업적 성공이나 성취의 증거들을 또래집단에서 찾을 가능성이 높다. 즉, 사회적 참여목표가 높은 학생들은 또래집단이 사회적 네트워크의 역할을 할 뿐만 아니라 자신의 수행을 평가하는 비교집단으로서의 역할도 하는 것이다. 따라서 사회적 참여목표를 추구할수록 또래들과의 상대적 비교에 주목하고 또래들의 평가에 관심이 크기 때문에 학업적 상황에서도 타인과의 비교를 통해 유능성을 획득하는 수행접근목표를 추구할 가능성이 높아지는 것으로 해석된다. 마찬가지로 사회적 승인목표가 높다는 것은 부모, 교사, 또래 등의 인정을 중요하게 여기는 것을 의미한다(Dowson & McInerney, 2004). 따라서 사회적 승인목표를 추구할수록 타인의 인정을 받기 위해 다른 사람보다 잘하거나 적은 노력으로 성공하여 자신의 능력을 보여주려는 수행접근목표를 추구하게 되는 것으로 해석된다.

한편, 사회적 책임목표는 숙달접근목표 및 수행접근목표에 대해 모두 유의한 효과가 없었다. 이는 사회적 책임목표가 숙달접근목표에 정적인 영향을 미친다는 Anderman과 Anderman (1999)의 연구와 불일치하는 결과이다. 이와 같이 상반된 결과가 나타난 것은 사회적 책임목표의 정의가 다르기 때문일 것으로 해석된다. 사회적 책임목표에 대해 Anderman과 Anderman (1999)의 연구에서는 교사의 지시나 규율을 따르며 침착하고 일관적으로 노력하려는 마음이나 의지를 의미하는 것으로 정의한 반면, 본 연구에서는 사회적 역할의 의무 수행, 사회적 도덕적 규칙 따르기, 타인에 대한 책임감 때문에 성취하려는 목표를 의미한다. 이처럼 사회적 책임목표에서 의미하는 사회적 책임의 범위와 대상에 따라 성취목표지향성과의 관계는 다른 양상을 보이는 것으로 해석된다.

둘째, 사회적 목표와 기본심리욕구의 관계에 대한 결과를 살펴보면 다음과 같다. 사회적 관심목표 및 지위목표가 높을수록 기본심리욕구의 충족이 높아지는 반면, 사회적 승인목표를 추구할수록 기본심리욕구의 충족은 낮은 것으로 나타났다. 사회적 관심목표가 높을수록 타인과의 관계가 좋아지고, 타인을 도움으로써 다양한 긍정적인 결과들을 얻게 된다는 점(Wentzel, 1999)에 기초해 볼 때 사회적 관심목표가 기본심리욕구의 만족에 긍정적 효과가 있는 것으로 해석된다. 그리고 사회적 지위목표가 높을수록 구체적인 미래목표 설정이 가능하여 학습동기와 과제 지속성이 높고(Simon, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004), 보다 많은 성취를 가능케 하여 기본심리욕구 만족을 높이는 것으로 보인다. 반면에 사회적 승인목표는 기본심리욕구의 만족에 부적 효과가 있는 것으로 나타났다. 사회적 승인목표는 벌, 칭찬과 같은 행동의 직접적인 결과물에 의해 움직이는 외재적 동기유형과 관련이 깊다. 따라서 외재적 동기가 기본심리욕구의 충

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

족, 안녕감과 부적인 관계에 있다는 Deci와 Ryan(2000)의 주장과 같은 맥락에서, 사회적 승인목표가 높을수록 기본심리욕구의 만족은 낮아지는 것으로 해석된다.

셋째, 성취목표지향성과 기본심리욕구의 관계에 대한 결과를 살펴보면 다음과 같다. 숙달접근목표는 기본심리욕구에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 숙달접근목표가 학생의 흥미, 유능성, 자기결정성에 영향을 미친다는 연구결과(김수연, 조한익, 2013)를 지지한다. 숙달접근목표는 학습활동 그 자체에 가치를 두기 때문에 내재적 동기와 관련이 깊고(Butler, 1987), 학습자의 노력과 발전에 가치를 부여함으로써 자율성을 부여하고 유능감을 증진하기 때문에 기본심리욕구 만족을 높이는 것으로 해석된다. 반면에 수행접근목표가 기본심리욕구에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 수행접근목표는 타인의 평가에 대해 예민하게 반응하는 특성이 있으며(Senko et al., 2011), 타인보다 상대적으로 높은 수행에 관심을 두는 등 외적 동기를 지향하므로 기본심리욕구에 유의한 효과가 없는 것으로 해석된다.

넷째, 기본심리욕구와 수업참여의 관계에 대한 결과를 살펴보면, 기본심리욕구가 수업참여에 대해 정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 기본심리욕구가 충족될수록 수업참여를 잘한다는 선행연구와 일치하는 결과이다(김종렬, 이은주, 2012). 기본심리욕구가 충족될수록 학습상황에서 자기주도적으로 참여하고 내재적 동기가 유발되어 수업참여를 잘하는 것이다. 또한 학업적 영역에서의 긍정적 효과뿐만 아니라 또래관계의 질과 같이 사회적 영역에서의 적응에도 긍정적 효과가 나타났다. 기본심리욕구의 만족이 높다는 것은 개인이 자신의 능력이나 기술 또는 재능을 사용하여 사회 환경과 적극적으로 상호작용하며(Deci & Ryan, 2000), 다른 사람과 보다 강하게 연결되어 있다고 느끼는 것을 의미한다(Baumeister & Leary, 1995). 따라서 기본심리욕구의 만족은 또래집단과 적극적인 상호작용을 하며, 서로를 인정하고 관심을 공유하게 되므로 또래관계의 질을 높이게 되는 것으로 해석된다.

다섯째, 사회적 목표가 성취목표지향성과 기본심리욕구를 매개로 또래관계의 질에 미치는 효과에 대한 결과를 종합하면 다음과 같다. 사회적 참여목표가 또래관계의 질을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 사회적 참여목표는 친구를 사귀고 친밀한 관계를 유지하며 또래집단에 소속되기 위해 학업상황에 열심히 참여하려는 목표이다. 따라서 사회적 참여목표가 높을수록 또래들과 가까워지기 위해 노력하므로 또래관계의 질 또한 높다. 하지만 사회적 승인목표의 경우 기본심리욕구를 매개하여 또래관계의 질을 부적으로 예측하는 것으로 나타났다. 승인목표는 외적동기에 해당되어 기본심리욕구의 만족이 낮아지게 되고, 기본심리욕구가 제대로 만족되지 못하면 또래관계의 질에 부정적 영향을 미치는 것으로 보인다. 사회적 관심목표는 또래관계의 질에 직접적인 효과와 함께 기본심리욕구를 매개한 간접효과, 숙달접근목표와 기본심리욕구를 이중매개한 간접효과가 모두 유의한 것으로 나타났다. 다른 학생들의 학습과 안녕에 도움을 주기 위한 행동들은 과제 자체에 대한 이해, 유능성과 관계성 등의 만족에 기여하고 또래관계를 개선하므로 또래관계의 질에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 해석된다. 이것은 내재적 동기가 인간관계에 긍정적인 영향을 미친다는 Deci와 Ryan(2000)의 연구결과와 일치하

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

며, 학생들의 학업적 친사회적 목표(또래의 학업적 문제를 도와주기)는 또래의 인정과 관련이 있다는 Wentzel(1994)의 주장을 지지한다. 사회적 지위목표 또한 또래관계의 질에 기본심리욕구를 매개한 간접효과, 숙달접근목표와 기본심리욕구를 이중매개한 간접효과가 모두 유의한 것으로 나타났다. 미래에 대한 기대와 노력으로 나타나는 접근 지향적인 특성들(박병기 등, 2005)이 또래관계에도 직 · 간접적으로 긍정적인 영향을 미치는 것으로 해석된다.

여섯째, 사회적 목표가 성취목표지향성과 기본심리욕구를 매개로 수업참여에 미치는 효과에 대한 결과를 종합하면 다음과 같다. 사회적 책임목표가 수업참여에 정적인 직접효과를 나타냈다. 높은 수준의 사회적 책임목표를 보이는 학생들이 학업성취수준이 높으며(Wentzel, 1993), 자기효능감도 높다(Patrick et al., 1997). 따라서 사회적 책임목표가 높을수록 사회적 규칙 또는 사회적 기대에 부응하기 위해 주어진 학업과제에 매진하여 수업참여를 높이는 것으로 해석된다. 반면에 사회적 승인목표는 기본심리욕구를 매개하여 수업참여에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 사회적 승인목표를 추구할수록 부모나 교사의 인정과 판단에 초점을 두고 외재적 동기에 의해 행동하게 되므로 기본심리욕구의 충족을 저해하게 되고, 결국 수업참여에 부정적인 영향을 미치는 것이다. 또한 사회적 참여목표가 숙달접근목표를 매개하여 수업참여를 부적으로 예측하는 것으로 나타났다. 사회적 참여목표가 높을수록 낮은 수준의 성취결과를 보여준다는 McClelland(1985)의 연구결과와 같이, 사회적 참여목표가 높을수록 친구를 사귀거나 가까워지기 위한 것에 관심을 가지게 되며, 또래에 대한 관심은 과제 자체나 능력 향상에 대한 관심을 감소시킴으로써 수업참여에 부정적 영향을 미치는 것으로 해석된다.

사회적 책임목표, 승인목표 및 참여목표가 수업참여에 대해 부적 효과가 있는 반면, 사회적 관심목표와 지위목표는 수업참여에 대해 정적 효과가 있었다. 또한 사회적 관심목표와 지위목표는 숙달접근목표 및 기본심리욕구를 매개로 하거나 숙달접근목표와 기본심리욕구를 이중매개하여 수업참여를 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. King 등(2010)의 연구에서도 사회적 관심목표가 노력, 동기적 참여, 심층학습에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 바 있다. 다른 학생들의 안녕에 도움을 주기 위한 행동들은 주어진 학습과제의 이해와 자신의 능력 발전에 도움이 될 뿐만 아니라 기본심리욕구의 만족을 통해 적극적인 수업참여에 영향을 미치는 것으로 보인다. 또한 사회적 지위목표가 집단주의 문화권의 학생들에게는 외재적이고 통제적이라기보다는 내면화된 외재동기의 특징을 갖는 점(King et al., 2014)을 고려한다면, 숙달목표 및 기본심리욕구에 긍정적인 영향을 미쳐 수업참여를 높인다고 해석할 수 있다.

본 연구결과가 갖는 시사점 및 추후 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 사회적 목표가 교육적인 결과들을 예측하는데 있어 성취목표지향성보다 더 중요할 수도 있다(King et al., 2014). 그러나 국내의 사회적 목표에 대한 연구는 매우 부족할 뿐만 아니라 제한된 유형의 사회적 목표만을 다루고 있다. 본 연구에서는 GOALS-S 척도를 활용해 5개의 사회적 목표의 유형을 구분하였고, 이러한 사회적 목표가 성취목표지향성, 기본심리욕구를 통해 또래관계의 질 및 수업참여와 어떤 관계가 있는지 확인하였다. 본 연구를 통해 사회적 승

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

인에 가치를 두기보다는 사회적 관심목표와 지위목표를 추구하며, 숙달접근목표를 추구하는 학생일수록 기본심리욕구의 만족을 통해 사회적, 학업적 적응 수준이 높아짐을 확인하였다. 이처럼 사회적 목표의 다양한 유형을 확인하고 사회적 목표의 효과를 검증함으로써 사회적 목표에 대한 선행연구를 확장하였다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 사회적 목표와 성취목표지향성의 관련성을 확인하였다는 점이다. 많은 연구들이 학습동기의 역동성을 더 잘 이해하기 위해서는 학업적 목표와 함께 사회적 목표를 고려해야 한다고 제안한다(염혜선, 이은주, 2015; Anderman & Anderman, 1999; Deci & Ryan, 2000). 본 연구를 통해 학교생활을 잘하고 열심히 공부하려는 이유, 즉 사회적 목표(사회적 승인목표, 참여목표, 지위목표, 관심목표 및 책임목표) 중 어떠한 목표를 추구하는가에 따라 성취목표지향성(숙달접근목표, 수행접근목표)에 서로 다른 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 따라서 학생들이 적응적인 성취목표를 선택하고 추구할 수 있는 교육환경을 마련하기 위해서는 학업적 성취목표뿐만 아니라 학업을 통해 학생들이 이루고자 하는 사회적 목표를 포괄하는 종합적인 접근이 이루어질 필요가 있다.

이러한 연구의 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖고 있다. 첫째, 일반화의 문제이다. 본 연구에서는 표집대상 선정에 있어서 일부 지역을 대상으로 설문조사를 실시하였기 때문에 추후연구에서는 다양한 학년과 지역의 청소년을 대상으로 연구할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 학생들의 자기보고식 설문조사를 통해 이루어졌으므로, 후속연구에서는 면접이나 관찰 등의 다양한 방법들을 활용한 자료의 측정이 모색되어야 할 것이다. 셋째, 본 연구에서는 또래관계의 질과 수업참여에 한정하여 사회적 목표와의 관계를 확인했다. 추후연구에서는 다양한 사회적 및 학업적 변인들과 사회적 목표와의 관계를 확인하는 연구가 수행될 필요가 있다. 이를 통해 사회적 목표에 대한 심층적인 이해를 할 수 있을 것으로 기대된다.

참고문헌

김남희, 김종백 (2011). 기본심리욕구와 수업참여를 매개로 한 학생-교사애착관계와 학업성취도의 관계: 교사지지와 학생-교사애착관계의 의미와 역할의 차이를 중심으로. 교육심리연구, 25(4), 763-798.

김명희, 하정희 (2008). 학습동기와 학습기술이 학업성취 및 학교적응에 미치는 영향: 초등학생과 중학생 중심으로. 아동교육, 17(2), 33-48.

김수연, 조한익(2013). 사범계열 대학생들의 성취목표지향성・기본심리욕구・학업성취도 및 대학생활적응의 관계 연구. 한국심리학회지: 학교, 10(2), 307-328.

김아영 (2010). 자기결정성이론과 현장 적용 연구. 교육심리연구, 24(3), 583-609.

김정근, 이은주 (2015). 성취목표지향성, 성취정서, 및 수업참여 간의 구조적 관계: 교사의 자율성 지지에 따른 차이. 한국심리학회지: 학교, 12(2), 135-157.

김종렬, 이은주 (2012). 초, 중학교급별 교실목표구조, 기본심리욕구, 수업참여간의 구조적 관계 분석. 교육심리연구, 26(3), 817-835.

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

박병기, 정기수, 김선미, 이종욱 (2005) 자기조절학습의 복합적 측정도구 개발과 타당화: 동기조절 척도의 통합을 중심으로. 교육심리연구, 19(2), 455-476.

신종호, 진성조 (2013). 생애목표유형이 학업적 자기개념, 학업노력, 시험불안에 미치는 영향-성취수준에 따른 차이 검증. 교육심리연구, 27(1), 161-180.

양하련, 이은주 (2014). 청소년의 사회적 성취목표와 또래관계 질의 관계: 친사회성과 공격성의 매개효과. 중등교육연구, 62(1), 235-260.

염혜선, 이은주 (2015). 사회적 및 학업적 맥락에서의 유능감과 성취목표지향성, 학업성취, 또래관계 질의 구조적 관계. 교육심리연구, 29(2), 185-207.

유안진, 한유진, 김진경 (2002). 초기 청소년의 공격성과 또래관계의 질. 아동학회지, 23(3), 79-90

이명희, 김아영 (2008). 자기결정성이론에 근거한 한국형 기본 심리 욕구 척도 개발 및 타당화. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 22(4), 157-174.

이주화, 김아영 (2005). 학업적 성취목표지향성 척도 개발. 교육심리연구, 19(1), 311-325.

홍세희 (2000). 구조 방적식 모형의 적합도 지수선정기준과 그 근거. 한국심리학회지: 임상, 19(1), 161-177.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Anderman, L. H., Anderman, E. M. (1999) Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 21-37.

Baumeister, R. F., Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497-529.

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In J. Junonen & K. R. Wentzel (Eds), *Social motivation: Understanding School adjustment* (pp. 248-278). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2011). The relationship among student basic need satisfaction, approaches to learning, reporting of avoidance strategies and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(2), 463-496.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*(pp.199-255). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 79*, 474-482.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry, 11*(4), 227-268.

Dowson, M., & McInerney, D. M. (2004). The development and validation of the Goal

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement, 64*, 290-310.

Eccles, J. (2004). Schools, achievement motivation and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*(pp. 125-154). New York, NY:Wiley.

Elliot, A. & McGregor, H. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.

Furman, W. & Buhrmester. D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21*(6), 1016-1024.

Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 53-60.

Goodnow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist, 27*, 177-196.

Guan, J., Xiang, P., Mcbride, R., & Keating, X. D. (2013). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school athletic settings. *Journal of Sport Behavior, 36*(2), 149-170.

Hicks, L. (1997). How do academic motivation and peer relationships mix in an adolescent's world. *Middle School Journal, 28*, 18-22.

Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 32*(4), 667-698.

King, R. B., Ganotice, F. A., & Watkins, D. A. (2014). A cross-cultural analysis of achievement and social goals among Chinese and Filipino students. *Social Psychology of Education, 17*, 439-455.

King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2010). Can social goals enrich our understanding of students' motivational goals. *Journal of Psychology in Chinese Societies, 10*, 1-16.

King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2013). Examining the role of social goals in school: A study in two collectivist cultures. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 1505-1523.

King, R. B., & Watkins, D. A. (2012). Cross-cultural validation of the five-factor structure of social goals: a Filipino investigation. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(2), 181-193.

Lens, W., & Moreas, M. A. (1994). Future time perspective: An individual and a societal approach. *Psychology of Future Orientation, 32*, 23-38.

Levy, I., Kaplan, A., & Patrick, H. (2004). Early adolescents' achievement goals, social status, and attitudes toward cooperation with peers. *Social Psychology of Education, 7*(2), 127-159.

Levy-Tossman, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology, 32*(2), 231-252.

Liem, G. A. D. (2015). Academic and social

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

achievement goals: Their additive, interactive, and specialized effects on school functioning. *British Journal of Educational Psychology, 86*(1), 37-56.

Liem, G. A. D, Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Comtemporary Educational Psychology, 33*(4), 486-512.

Liem, G. A. D., & Nie, Y. (2008). Values, achievement goals, and individually-oriented and social-oriented achievement motivations among Chinese and Indonesian secondary school students. *International Journal of Psychology, 43*, 898-903.

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research, 79*, 327-365.

McClelland, D. C. (1985). The social mandate of health psychology. *American Behavioral Scientist, 28*(4), 451-468.

McInerney, D. M. (2008). The motivational roles of cultural differences and cultural identity in self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. New York: Lawrence Erlbaum.

Ojanen, T. (2014). Social goals, aggression, peer preference, and popularity: Longitudinal links during middle school. *Developmental Psychology, 50*(8), 21-34.

Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence, 17(*2), 109-128.

Patrick, H., Ryan, A., M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence, 17,* 152-171.

Ryan, A. M., & Shim, S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology, 32*(9), 1246-1263.

Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, *46*(1), 26-47.

Simon, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review, 16*, 121-139.

Skinner, E. A., Furrer, C. F., Marchand, G., & Kinderman, T. A. (2008). Engagement and

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781.

Steel-Johnson, D., Heintz, P., & Miller, C. E. (2008). Examining situationally induced state goal orientation effects on task perceptions, performance, and satisfaction: A two-dimensional conceptualization. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(2), 334-365.

Tao, V., & Hong, Y. Y. (2014). When academic achievement is an obligation: Perspectives from social-oriented achievement motivation. *Journal of Cross-cultural Psychology, 45,* 110-136.

Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Review of Educational Research, 65*, 213-243.

Wentzel, K. R. (1993). Dose being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 357-364.

Wentzel. K. R. (1994). Family functioning and academic achievement in middle school: A social-emotional perspective. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 268-291.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology, 91*, 76-97.

Yablon, Y. B. (2012). Social goals and willingness to seek help for school violence. *International Journal of Educational Research, 53*, 192-200.

원 고 접 수 일 : 2016. 10. 23.
수정원고접수일 : 2017. 01. 11.
최종게재결정일 : 2017. 02. 16.

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)

한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2017, Vol. 14, No. 1, 1-21

The Structural Relationship among Social Goals, Achievement Goal Orientations, Basic Psychological Needs, Quality of Peer Relationship, and Academic Engagement

Yeonghun Hwang **Eunju Lee**

Kyungpook National University

The purpose of this study was to examine the structural relationship among social goals, academic achievement goal orientations, basic psychology needs, quality of peer relationship, and academic engagement of adolescents. The participants were 592 seventh grade students in 3 middle schools. Main results were as follows. First, social approval goal, affiliation goal, and status goal had positive effects on performance-approach goals, whereas social concern goal had negative effect on performance-approach goals. Social concern goal and status goal had positive effects on mastery-approach goals, whereas social affiliation goal had negative effects on mastery-approach goals. Second, social concern goal and status goal had positive effects on basic psychological needs, whereas social approval goal had negative effect on basic psychological needs. Third, social affiliation goal and concern goal had positive direct effects on quality of peer relationship. Basic psychological needs mediated the associations of social approval, concern, and status goals with quality of peer relationship. Mastery-approach goals and basic psychological needs had dual-mediation effects on the relationship between social concern, status goal and quality of peer relationship. Fourth, both mastery-approach goals and basic psychological needs had mediation effects on the relationship between social concern, status goal and academic engagement. Mastery-approach goals and basic psychological needs had dual-mediation effects on the relationship between social concern, status goal and quality of peer relationship. The importance of social goals as well as academic achievement goals were highlighted for the more comprehensive understanding of peer relationship and academic engagement of adolescents.

Key words : social goals, achievement goal orientations, basic psychological needs, quality of peer relationship, academic engagement

서강대학교 | IP:163.***.1.208 | Accessed 2022/02/14 16:49(KST)