

남자 청소년의 성취목표지향성과 학업성취 및 외현화 문제의 관계에서 친사회성의 매개효과

박 선 영 설 경 옥[†] 김 유 나
이화여자대학교

본 연구는 남자 청소년을 대상으로 암묵적 이론에 근거한 성취목표지향성과 학업성취 그리고 외현화 문제의 관계에서 친사회성의 매개효과를 밝히기 위해 실시하였다. 암묵적 이론에 따른 성취와 적응의 핵심기제인 자기조절능력을 동기로서의 성취목표지향성, 사회성 발달로서의 친사회성, 발달결과로서의 학업성취와 외현화 문제를 예측하는 핵심기제로 개념화 하고 각 영역의 유기적 관계를 밝히고자 하였다. 이를 위해 남자 청소년 260명을 대상으로 성취목표지향성과 외현화 문제 수준, 교사보고를 통한 친사회성, 객관적 학업성취를 측정하였다. 그 결과 성취목표지향성의 하위영역인 숙달접근목표는 친사회성, 학업성취와 정적관계, 외현화 문제 수준과 부적관계가 있었고, 숙달접근목표와 학업성취, 외현화 문제의 관계를 친사회성이 완전매개하는 것으로 나타났다. 수행회피목표는 친사회성, 학업성취와 부적관계, 외현화 문제 수준과 정적관계가 있었고, 친사회성이 수행회피목표와 학업성취, 외현화 행동문제의 관계를 부분매개하는 것으로 나타났다. 수행접근목표는 높은 수준의 학업성취를 직접적으로 예측하였으나 친사회성 및 외현화 문제와의 관계는 유의하지 않아 친사회성의 매개효과가 나타나지 않았다. 본 연구결과가 청소년 발달 및 상담과 교육에 갖는 함의점과 후속연구를 위한 제언을 논의하였다.

주요어 : 성취목표지향성, 친사회성, 학업성취, 외현화 문제, 남자 청소년

[†] 교신저자: 설경옥, 이화여자대학교 심리학과, 서울시 서대문구 이화여대길 52
E-mail: koseol@ewha.ac.kr

학업성취는 청소년기 중요한 발달과업으로 현재 심리사회적 적응을 예측할 뿐만 아니라, 이후 미래 직업적 성취와 사회계층까지 결정 짓는 중요한 변인이다. 국내 청소년들은 일찍부터 학업 성취에 대한 치열한 경쟁 환경에 노출되어 심한 스트레스를 경험한다(박영신, 김의철, 한기혜, 김경자, 2011). 지나친 학업성취의 강조는 청소년들의 인성과 같은 전인적 발달의 불균형을 불러올 수 있고, 결과적으로 이들의 심리적 안녕감에 부정적 영향을 준다(동윤정, 전미애, 김영희, 2012; 신현균, 2002; 최인재, 김지경, 임희진, 김현철, 2011; 최준영, 2008). 그렇지만 학업성취에 대한 과열된 경쟁적 환경이 국내 청소년들의 적응에 일관적으로 부정적인 결과를 가져오는 것은 아니다. 선행연구 결과 동일한 교육환경 하에서도 청소년이 추구하는 성취목표지향성에 따라 학교 생활에 임하는 동기와 목표가 달라지고 이에 따른 학업 및 심리적 적응에서도 차이가 나타났다(송주연, 2012; 현주, 차정은, 김태은, 2006; Hulleman, Schrage, Bodmann, & Harackiewicz, 2010).

성취목표지향성은 지능이 고정적인지 혹은 변화 가능한지에 대한 신념인 암목적 이론에 근거한다(Molden & Dweck, 2006). 암목적 이론은 증가신념과 고정신념으로 나뉘는데 성취와 적응에 있어 증가신념이 고정신념보다 더 적응적인 이유는 목표를 설정 및 실행하고 점검하는 과정에서 나타나는 자기조절능력의 차이 때문이다(Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack, & Finkel, 2013). 예를 들면 스트레스와 좌절 상황에서 증가신념가들은 고정신념가들에 비해 덜 좌절하고, 쉽게 포기하지 않으며, 수정된 계획으로 다시 전념한다(Dweck & Leggett, 1998). 직장인을 대상으로 한 연구결과 증가신념인

학습적 마인드셋은 고정신념인 평가적 마인드셋에 비해 더 긍정적이고 적극적인 갈등해결 방식과 같은 친사회성을 예측하였다(오선영, 서용원, 2014).

중학교 2학년 연령의 남자 청소년은 아동기를 벗어나 육체적, 정신적으로 성인이 되어가는 과도기에 있으며 학업부담 및 심리사회적 스트레스가 고조되는 시기에 해당한다(오정희, 선혜연, 2013). 청소년기 여자에 비해 남자 청소년은 학교적응 문제와 외현화 문제가 더 자주, 위험한 수준으로 나타나며 학교 내 사고 또한 가장 빈번하게 발생한다(남영옥, 김정남, 2010; 박정환, 박미화, 1987; 이해경, 김혜원, 2011). 본 연구에서는 이와 같이 학업성취에 대한 과중한 부담과 동시에 심리사회적으로 자신의 행동을 잘 조절해야 하는 발달단계에 있는 남자청소년들의 학업성취와 외현화 문제를 동시에 설명할 수 있는 변인으로서 암목적 이론에 기반한 성취목표지향성을 제시하였다. 또한 성취목표지향성의 동기적 측면이 발달의 결과로 나타나는 학업성취 그리고 외현화 문제를 직접 설명할 수도 있으나 본 연구에서는 청소년기 또 다른 주요 발달과업이자 자기조절의 발달로 나타나는 친사회성이(Eisenberg, 2000) 남자 청소년들의 성취목표지향성과 학업성취 그리고 외현화 문제를 설명할 수 있는 매개 변인역할을 할 것이라 가정하였다.

성취목표지향성과 학업성취 그리고 외현화 문제

성취목표지향성은 성취상황에서 기대하는 결과나 성취를 추구하는 궁극적인 이유로 성취결과 뿐만 아니라 자기평가, 대처방식, 태도, 정서 등에 광범위하게 관여하며 성취결과 뿐

아니라 심리적 적응도 예측한다(Kaplan & Maehr, 1999). 성취목표지향성의 초기 연구에서는 배움의 과정 자체를 가치 있게 여기고 스스로의 능력을 발전시키려고 노력하는데 목표를 두는 숙달목표(learning goal)와 타인과 비교하여 외적으로 자신의 유능함을 드러내려는 목표로 남들보다 잘함으로써 자신의 능력을 증명하려는 수행목표(performance goal)의 두 가지 유형으로 구분되었다(Ames & Archer, 1988). 이 때 숙달목표는 학업성취와 일관되게 정적 상관을 보인 반면, 수행목표는 학업성취와 정적 그리고 부적 상관이 연구마다 혼재되어 나타났다(예: Elliot & McGregor, 2001; Kaplan & Maehr, 2007). 후속 연구를 통해 수행목표와 학업성취의 초기연구결과가 일관되지 않은 이유가 수행목표가 타인에게 자신의 유능성을 증명하려는 초점을 두는 '수행접근목표'와 타인에게 자신의 무능함을 드러내지 않는 것에 초점을 두는 '수행회피목표'의 상반되는 두 하위 영역으로 구성되어 있기 때문으로 나타났다(Dweck, 1986; Elliot & Dweck, 1988). 이에 학자들은 숙달접근목표, 숙달회피목표, 수행접근목표, 수행회피목표로 구성된 사원모형을 제시하였으나 이후 연구를 통해 숙달회피목표에는 숙달의 긍정적 의미와 회피의 부정적 의미가 복합되어 이론적으로도 그리고 통계적으로도 타당하지 않는 구인으로 밝혀져 잘 사용되지 않는다(Bong, 2009; Pintrich, 2000). 따라서 본 연구에서도 성취목표지향성을 숙달접근, 수행접근, 수행회피의 3개의 하위 영역으로 개념화 하였다(Bong, 2009; Elliot & Church, 1997).

성취목표지향성은 학업성취를 직간접적으로 예측하는 변인으로 가장 많이 연구되었다. 국내 초, 중, 고, 대학생을 대상으로 한 성취목표지향성과 학업성취의 상관관계에 대한 메타

분석연구에 의하면 학업 성취와 숙달목표($r=.25$)가 중간정도 효과크기, 수행접근($r=.15$)은 작은 효과크기, 수행회피($r=-.11$)는 작고도 부적 효과크기를 나타냈다(송주연, 2012). 이는 숙달목표가 일관적으로 학업성취를 정적으로 예측한 반면 학업성취에 대한 수행접근의 효과는 이보다 작거나 불분명했던 국외 연구들과 일치하는 결과지만(Hulleman et al., 2010; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001) 국외와 달리 국내 연구에서는 수행접근이 숙달목표 못지않게 혹은 그 이상으로 학업성취와 정적 상관을 갖는 결과도 자주 나타났다. 예를 들면, 국내 초, 중, 고, 대학생 모든 집단을 대상으로 한 연구에서 성취목표지향성 중 수행목표와 학업성취의 관계가 가장 높게 나타났고(류영숙, 1995), 대학생을 대상으로 한 연구에서 숙달접근을 갖는 것이 자기주도적 학습전략에서는 이상적인 목표지향으로 여겨지나, 학습전략이 아닌 학업성취 자체와 가장 상관이 높았던 것은 수행접근이었다(한순미, 2003). 이와 같은 국내 연구결과는 임시위주의 국내 교육과 관련된 특수한 현상으로 설명할 수 있다(류영숙, 1995; 최병연, 1998). 국내의 성취결과 중심적인 경쟁적 학업환경에서는 Barron과 Harackiewicz(2001)의 연구에서 밝혀진 내용처럼 숙달이나 수행이냐의 성취목표지향성의 방향보다 숙달목표 뿐만 아니라 수행접근도 함께 추구하여 어떠한 방향이든 높은 성취 목표 자체를 갖는 것이 학업 성취에 더 긍정적인 영향을 미칠 가능성이 있다.

성취목표지향성은 청소년의 목표 설정, 추구, 점검의 과정을 결정짓는 자기조절능력에 관여하여 학업성취뿐 아니라 외현화 문제와 같은 심리사회적 적응도 예측한다(Burnette et al., 2013). 여자 청소년이 외현화 문제보다 내

재화 문제를 많이 보이는 것에 반해 남자 청소년의 경우 여자 청소년보다 외현화 문제가 유의하게 더 많이 보고된다(Stacks & Goff, 2006). 남자 청소년의 외현화 문제는 공격성, 폭력성과 같은 행동특성으로 나타날 수 있으며, 이런 행동특성이 적절히 통제되지 않을 때 범죄나 반사회적 행동으로 이어질 수 있다. 성취목표지향성과 청소년들의 심리사회적 적응에 대한 선행연구에 의하면 주의력문제 및 과잉 행동문제가 있는 9-12세 아동은 숙달목표와 수행접근을 추구하는 정도가 적고 수행접근보다 수행회피를 추구했으며, 도전적인 과제를 덜 선택하고 외적 평가기준에 따라 그들의 수행을 판단했다(Barron, Evans, Baranik, Serpell, & Buvinger, 2006; Carlson, Booth, Shin, & Canu, 2002). 숙달목표는 충동통제와 정적관계를 교실 내 문제행동(예: 교사를 화나게 만드는 행동)과는 부적 관계를 보인 반면 수행접근은 충동성과 교실 내 문제행동과 정적관련이 있었다(Duchesne, Ratelle, & Feng, 2014).

친사회성의 매개

성취목표지향성은 청소년 개인이 가진 암묵적 이론에 따라 다르게 나타나고, 이에 따른 자기조절능력의 차이는 일차적으로 청소년들의 친사회성을 예측하고, 이는 결과적으로 이들의 학업성취와 외현화 문제와 같은 인지 및 사회 정서적 발달결과의 차이로 나타날 수 있다. 지능과 능력에 대한 Dweck(2000)의 암묵적 이론은 개인이 자신의 방식대로 삶을 살아가는 의미체계이자 도식체계로서 인지적 능력이나 성격과 같은 인간 특성이 변화 가능하다고 믿는 증진이론(Incremental theory)과 인간 특성은 변하지 않는다는 믿음인 고정이론(entity

theory)으로 구분된다. 지능, 성격과 같은 인간의 특성은 변화가능하다고 믿는 증진이론가들은 노력을 통해 자신이 지닌 특성에 대한 변화와 발전을 추구하고 결과보다 과정을 중시하며 성취목표지향성에서는 숙달목표가 이에 해당된다(김남경, 2002; Bandura & Dweck, 1985). 증진이론가들은 학습장면 뿐만 아니라 사회적 상호작용에서도 자기 성장과 배움으로 접근하여 대인관계에 어려움과 잘못에 있어서도 책임을 더 잘 인정하고 관계 개선에 더 노력하는 경향이 있다(Dweck & Leggett, 1988; Schumann & Dweck, 2014). 반면 고정이론가들은 지능, 성격과 같은 인간의 특성은 고정되어 있으며 노력을 통해서 발전 불가능하다는 신념을 갖고 있는데, 성취목표지향성에서는 수행목표가 이에 해당한다(김남경, 2002; Bandura & Dweck, 1985). 이들은 학교교육을 통해 성적으로 증명되는 성취결과를 만드는데 치중하여 높은 학업성적은 가져올 수도 있으나 관계에서의 실수나 갈등 발생과 같은 사회적 상황에서는 철수하고 회피하려는 경향성이 높다(Schumann & Dweck, 2014). 이러한 암묵적 이론에 근거한 성취목표지향성에 따라 청소년은 자기조절 전략을 결정하고 이에 따라 본 연구에서 사회성, 자율성, 자기통제로 정의된 친사회성이 다르게 나타날 수 있다.

친사회성은 청소년이 자발적으로 타인에게 도움을 주는 것을 목표로 하는 이타적인 행동으로(Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006), 사회가 기대하는 방향으로 판단하고 인지하며 사회적 대인관계를 원만하게 유지하는 긍정적인 행동이다. 구체적으로 사회성은 원활한 대인관계 능력과 타인의 사고, 감정, 관점에 대해 알고 공감하는 사회적 인식 능력과 연결된다. 자율적인 자기조절능력인 자율성은 스스로 스트레

스를 조절하고 충동을 억제하며 행동의 실행을 통해 목표를 달성하는 자립적인 능력으로 적절한 행동의 지속이나 적절한 행동으로의 변화, 심리적 안녕, 원만한 대인관계 등과 정적 관련이 있다. 자기통제는 충동적이며 공격적이거나 위험한 행동 경향성을 억제하고 자신의 행동을 규율에 맞추어 계획적으로 관리할 수 있게 한다(DeWall, Baumeister, Stillman & Gailliot, 2007).

성취목표지향성과 친사회성에 대한 선행연구에 의하면 숙달목표는 친사회성과 정적인 관련이 있고 수행목표는 부적관련이 있거나 관련이 없는 것으로 나타났다. 구체적으로 숙달목표가 약속, 몰입, 존중, 친사회적 태도에 정적으로 영향을 미치는 반면 수행목표는 속이기, 공격성과 같은 반사회적 태도에 정적 영향을 주었다(Gonçalves, Silva, Cruz, Torregrosa, & Cumming, 2010). 사회성 측면과 관련하여 청소년들이 숙달목표를 추구할수록 또래관계에서 친밀감을 경험했고 수행회피를 추구할수록 친밀감은 감소하고 고립감이 증가하는 것으로 나타났다(양하련, 이은주, 2014). 자율성은 숙달접근과 정적으로, 수행회피와 부적으로 관련되었으나 수행접근과는 유의한 관계가 없었다(김수연, 조한익, 2013). 학생 스스로 목표달성을 위해 인지적, 동기적, 행동적으로 학습과정에 적극 참여하고 통제하는 자기조절 학습은 성취목표지향성과 학업성취의 관계를 설명할 수 있는 변인으로 국내 메타분석결과 자기조절 학습에 대한 각 성취목표지향성의 효과크기는 숙달접근, 수행접근, 수행회피, 숙달회피 순으로 높게 나타났다(김영숙, 조한익, 2014).

친사회성은 자기조절을 통해 청소년의 협동, 책임, 존중, 배려 등의 핵심가치를 실행할

수 있는 능력을 발휘하도록 돕는 개인적 변인으로 이들의 높은 학업성취 결과와 낮은 외현화 문제행동과 관련이 있다(Epps, Park, Huston & Ripke, 2005). 청소년들의 친사회성과 5년 후의 학업성취 간의 종단적 관계를 검증한 연구 결과 초기 학업성취 수준을 통제하고도 이후 학업성취 수준을 정적으로 예측하였고(Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000), 국내 인문계 고등학교 학생의 학업성취를 가장 잘 설명하는 변인은 긍정적인 대인관계, 협력적이고 타인의 인격을 존중하는 측면, 자신에 대한 긍정적인 인지와 자신감으로 밝혀졌다(곽수란, 2003). 또한 만 2세의 아동기부터 만 11세 초기청소년기까지 도움행동, 나눔, 공감, 협동을 포함하는 친사회성과 신체적 공격성으로 측정된 외현화 문제의 관계를 종단적으로 연구한 결과, 아동의 친사회성과 신체적 공격성 궤도의 뚜렷한 부적 관련성을 발견하였다(Nantel-Vivier, Pihl, Côté, & Tremblay, 2014). 종합하면 친사회성은 청소년의 성취목표지향성이 학업성취와 심리적 적응에 영향을 미치는 구체적인 기제를 통합적으로 설명할 수 있을 것이다. 본 논문에서는 경험적 연구 결과를 통해 남자 청소년의 친사회성과 학업성취 그리고 적응의 결과로 나타나는 외현화 문제는 서로 유기적으로 연결된 구인임을 밝히고자 하였으며 암묵적 이론에 기반한 성취목표지향성이 자기조절능력의 발달로 나타날 수 있는 친사회성을 통해 학업성취 및 외현화 문제에 영향을 미칠 것이라 가정하였다. 본 연구의 구체적인 가설은 아래와 같다.

1. 숙달접근은 학업성취와 정적관련이 있을 것이며, 이 관계를 친사회성이 매개할 것이다.
2. 숙달접근은 외현화 문제와 부적관련이

있을 것이며, 이 관계를 친사회성이 매개할 것이다.

3. 수행접근은 학업성취와 정적관련이 있을 것이며, 이 관계를 친사회성이 매개할 것이다.

4. 수행접근은 외현화 문제와 정적관련이 있을 것이며, 이 관계를 친사회성이 매개할 것이다.

5. 수행회피는 학업성취와 부적관련이 있을 것이며, 이 관계를 친사회성이 매개할 것이다.

6. 수행회피는 외현화 문제와 정적관련이 있을 것이며, 이 관계를 친사회성이 매개할 것이다.

방 법

연구대상

본 연구는 서울지역에 소재한 한 일반 남자 중학교 2학년에 재학 중인 전체 학생 280명을 대상(평균나이=13.5)으로 하였다. 학생 설문은 학기 말 평일 수업 시작 전에 진행되었으며 연구 참여에 대한 익명보장과 참여하지 않음에 대한 불이익이 없다는 안내를 받은 이후 약 20분간 성취동기, 외현화 문제에 대해 해당 청소년들이 자기보고를 하도록 하였다. 수집된 280부의 설문지 중 조사대상자의 응답이 불성실한 20부를 제외하고 총 260부를 최종 분석 자료로 사용하였다. 또한 해당 청소년 각각에 대해 연구진행 당시 약 한 학기 동안 담임을 맡고 있던 담임교사 7명이 친사회성과 실제 학업성취에 대한 설문에 답을 하였다.

측정도구

성취목표지향성

성취목표지향성은 Elliot과 McGregor(2001)가 제시한 2x2 구조 모형을 바탕으로 이주화와 김아영(2005)이 한국의 중, 고등학생용으로 개발하고 타당화한 성취목표지향성 척도를 사용하였다. 이 척도는 Likert식 6점 척도(1=전혀 아니다, 6=매우 그렇다)로 평정하며 숙달접근 5문항, 숙달회피 5문항, 수행접근 5문항, 수행회피 5문항의 총 20문항으로 구성되어 있다. 이 중 구인타당도에 지속적인 문제가 제기된 수행회피(Bong, 2009; Pintrich, 2000)는 제외하고 숙달접근(예: 수업을 통해 나의 능력을 향상시키는 것이 중요하다), 수행접근(예: 나의 목표는 다른 학생들보다 좋은 성적을 받는 것이다), 수행회피(예: 나의 목표는 다른 학생들과 비교하여 나쁜 성적을 받지 않는 것이다.) 3개 하위척도를 분석에 사용하였다. 구조방정식 분석을 위하여 성취목표지향성의 숙달접근, 수행접근, 수행회피 세 가지 하위요인을 척도가 일차원 구조를 가지고 있는 경우 각 문항 꾸러미의 요인계수가 유사하도록 문항의 요인계수 크기에 따라 꾸러미에 할당하는 균형할당 방법(Matsunaga, 2008)으로 문항합산(Item Parceling)을 실시하여 각각 두 개의 측정변수로 구성하여 분석하였다. 이주화와 김아영(2005)의 연구에서 보고된 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 숙달접근목표 .72, 수행접근목표 .81, 수행회피목표 .80이었으며, 본 연구의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 숙달접근목표 .84, 수행접근목표 .85, 수행회피목표 .83으로 나타났다.

친사회성

연구대상의 담임교사가 본 청소년의 친사회성을 측정하기 위해 Epps와 그의 동료들(2005)

이 아동 적응의 지표로 개발한 교사 평정용 긍정 행동 척도(Positive Behavior Scale)를 심리학 전공 교수 1인과 박사과정 전공자 그리고 미국대학과 한국 대학원에서 심리학을 전공한 이중 언어 구사자가 번역과 역 번역의 과정을 거쳐 문항을 번역하여 사용하였다. 본 척도는 총 25문항으로 3개의 하위요인 사회성(예: 다른 사람의 감정을 배려한다.) 11문항, 자율성(예: 자신의 일은 스스로 알아서 한다.) 5문항, 자기통제(예: 또래들과 함께 활동할 때, 자신의 차례를 기다린다.) 9문항으로 구성되었으며, Likert식 6점 척도(1=전혀 아니다, 6=매우 그렇다)로 평정하였다. 번안된 문항의 신뢰도와 타당도를 확인하기 위해 내적합치도 검증과 사각회전방식과 주축요인방법을 사용한 탐색적 요인분석을 실시하였고, 보다 객관적인 요인수의 확보를 위한 parallel 분석(Wood, Tataryn, & Gorsuch, 1996)결과 원척도에서 제시한 것과 일치하게 본 연구대상에도 3요인이 적합한 것으로 나타났다. Epps et al.(2005)의 연구에서 25문항 전체 척도의 보고된 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .90이었으며 세 가지 하위요인들의 신뢰도 계수의 범위는 .71에서 .92사이로 나타났다. 본 연구에서 교사가 보고한 사회성과 자율성 자기통제의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .93, .85, .93 이었다.

학업성취

학업성취의 측정을 위해 연구대상의 한 학기 학교내신 성적 중 국어, 영어, 수학, 과학 과목의 평균점수 자료를 사용하였다.

외현화 문제

남자 청소년의 외현화 문제를 측정하기 위해 ADHD진단을 위한 검사로서, Conners

Rating Scale-Revised(CRS-R) 복합검사 중 하나인 CASS(Conners & Wells' Adolescent Self-Report Scale)를 한국판으로 타당화한 척도를 사용하였다(반건호, 신민섭, 조수철, 홍강의, 2001). ADHD 증상의 정도를 측정하는 CASS는 청소년용 자기보고 척도로 축약형은 총 27문항으로 구성되었으며(Conners, 1997) 각 문항마다 Likert식 4점 척도(0=절대 아니다, 3=매우 흔하다)로 평정한다. 이 척도는 주의력 집중문제 13문항(예: 어떤 일을 수 분간 계속하는 게 어렵다), 과잉행동 10문항(예: 나는 오래 가만히 앉아 있기가 어렵다), 품행문제 4문항(예: 나는 다른 사람 물건을 부순다)을 포함한 세 가지의 하위요인으로 이루어져 있으며 각 하위척도별로 점수가 높을수록 과잉행동과 품행문제 정도가 높은 것을 의미한다. 본 연구에서의 외현화 문제 전체의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .90이었고 주의력문제 과잉행동 품행문제의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .84, .77, .66 이었다.

분석방법

본 연구는 SPSS 18과 Mplus 7.4 프로그램을 이용하여 다음의 절차로 자료를 분석하였다. 첫째, 주요 변수들의 신뢰도를 내적합치도(Cronbach's α)를 통해 검증하고 사용된 척도의 타당도를 요인분석을 통해 검증하였다. 둘째, 기술통계분석으로 자료의 이상치 및 정규성을 검토하고, 잠재변인 및 측정변인 간의 관련성을 상관분석을 통해 알아보았다. 셋째, 성취목표지향성과 학업 성취, 심리적 적응의 관계에서 친사회성의 매개효과를 검증하기 위해 구조방정식 모형을 이용하였다. 구조방정식의 2 단계 접근법(Anderson & Gerbing, 1998)에 따라

측정변인들이 잠재변인을 적절히 구인하는지 확인한 후 구조모형의 적합도지수를 검토하고 경로계수의 유의성을 검증했다. 연구모형의 적합도는 상대적 적합도지수인 CFI와 TLI가 .90이상이고, 절대적 적합도지수인 RMSEA가 .08이하, SRMR이 .08이하이면 적절한 모형으로 판단하였다(Browne & Cudeck, 1993). 자료의 결측치는 완전정보최대우도법(Full information maximum likelihood; FIML)방식으로 처리하였고, 연구모형의 매개효과에 대한 통계적 유의성을 검증하기 위해 bootstrapping을 사용하였다. Bootstrapping은 모집단의 분포를 모르는 경우 표본을 반복적으로 추출하여 경험적인 분포를 얻어 모집단의 분포를 추정하며, 95% 신뢰구간이 0을 포함하지 않을 때 간접효과가 유의수준 .05에서 통계적으로 유의하다고 판단한다(Shrout & Bolger, 2002).

결 과

기술통계 및 상관분석

성취목표지향성, 친사회성, 학업성취, 외현화 문제에 대한 측정변인들의 평균과 표준편차, 그리고 변인 간 상관계수를 표 1에 제시하였다. 왜도의 절대값이 3이상, 첨도의 절대값이 10이상인 경우 정규성 가정에 위배된다는 Kline(2010)의 기준에 따라 확인해본 결과 본 연구의 측정변인들은 정규성 가정을 충족하는 것으로 나타났다. 변인 간 상관분석 결과 친사회성은 숙달접근($r=.29, p<.01$), 수행접근($r=.18, p<.01$)과 유의한 정적 상관관계가 있었지만 수행회피와는 유의한 관계가 없었다. 또한 친사회성은 학업성취($r=.31, p<.01$)와 중

간크기의 정적상관, 외현화 문제($r=-.27, p<.01$)와 중간크기의 부적상관이 있었다. 성취목표지향성과 학업성취, 외현화 문제의 관계는 성취목표지향성의 종류 및 학업성취, 외현화 문제의 영역에 따라 다르게 나타났다. 구체적으로 숙달접근은 학업성취($r=.24, p<.01$)와 중간크기의 유의한 정적상관, 외현화 문제($r=-.16, p<.05$)와는 작은크기의 유의한 부적상관이 나타났고, 수행접근은 학업성취($r=.26, p<.01$)와는 중간크기의 유의한 정적상관이, 외현화 문제($r=-.16, p<.05$)와는 작은크기의 유의한 부적상관이 있었다. 수행회피는 학업성취와 외현화 문제 모두와 유의한 상관이 나타나지 않았다.

성취목표지향성과 학업성취, 심리적 적응의 관계에서 친사회성의 매개효과

성취목표지향성과 친사회성, 학업성취와 외현화 문제에 대한 측정모형 검증결과 $\chi^2(89)=151.635, p<.05, CFI=.974, TLI=.965, RMSEA=.052(90\% \text{ 신뢰구간}=.037-.066), SRMR=.038$ 의 좋은 적합도로 나타났고, 본 연구에서 제시한 16개의 측정변인으로 6개의 잠재변인을 구인하는 것이 타당한 것으로 확인되었다(Kline, 2010). 다음으로 성취목표지향성과 학업성취, 외현화 문제 간의 관계를 친사회성이 매개하는 연구모형을 검증한 결과 $\chi^2(89)=151.635, p<.05, CFI=.974, TLI=.965, RMSEA=.052(90\% \text{ 신뢰구간}=.037-.066), SRMR=.038$ 로 좋은 적합도가 나타났다. 연구모형의 경로계수를 살펴본 결과 숙달접근과 수행회피에서 친사회성으로 가는 경로, 수행접근과 수행회피에서 학업성취로 가는 경로, 수행회피에서 외현화 문제로 가는 경로, 친사회성에서 학업성취와 외현

표 1. 주요변인의 평균, 표준편차, 왜도, 첨도 및 상관계수(N = 260)

	1	1-1	1-2	2	2-1	2-2	3	3-1	3-2	4	4-1	4-2	4-3	5	5-1	5-2	5-3	5-4	6	6-1	6-2	6-3	
1. 숙달접근	1																						
1) 숙달접근 1	.94**	1																					
2) 숙달접근 2	.92**	.73**	1																				
2. 수행접근	.45**	.44**	.39**	1																			
1) 수행접근 1	.42**	.42**	.37**	.93**	1																		
2) 수행접근 2	.41**	.39**	.36**	.90**	.67**	1																	
3. 수행회피	.30**	.29**	.26**	.52**	.51**	.42**	1																
1) 수행회피 1	.23**	.19**	.23**	.39**	.40**	.31**	.94**	1															
2) 수행회피 2	.29**	.31**	.22**	.57**	.54**	.49**	.91**	.71**	1														
4. 친사회성	.29**	.26**	.29**	.18**	.15*	.18**	-.04	-.05	-.02	1													
1) 사회성	.25**	.23**	.22**	.16**	.14*	.16*	-.03	-.05	-.01	.94**	1												
2) 자율성	.26**	.22**	.28**	.10	.09	.10	-.09	-.09	-.08	.93**	.82**	1											
3) 자기통제	.31**	.28**	.28**	.22**	.19**	.21**	-.02	-.04	.01	.94**	.84**	.79**	1										
5. 학업성취	.25**	.25**	.21**	.26**	.21**	.28**	-.01	-.05	.04	.31**	.25**	.30**	.29**	1									
1) 국어	.20**	.21**	.16*	.26**	.21**	.27**	-.01	-.06	.05	.26**	.21**	.26**	.25**	.85**	1								
2) 영어	.21**	.21**	.18**	.25**	.22**	.23**	.02	-.02	.06	.27**	.23**	.26**	.24**	.90**	.72**	1							
3) 수학	.21**	.20**	.19**	.19**	.11	.24**	-.02	-.07	.04	.28**	.22**	.27**	.28**	.90**	.67**	.75**	1						
4) 과학	.26**	.26**	.22**	.25**	.20**	.26**	-.01	-.03	.01	.29**	.24**	.28**	.28**	.91**	.75**	.72**	.77**	1					
6. 외현화 문제	-.16*	-.17**	-.14*	-.16*	-.10	-.19**	.10	.14*	.03	-.27**	-.28**	-.20**	-.24**	-.22**	-.24**	-.18**	-.19**	-.21**	1				
1) 주의력문제	-.14*	-.13*	-.15*	-.16*	-.10	-.19**	.08	.11	.03	-.26**	-.25**	-.24**	-.20**	-.34**	-.32**	-.28**	-.30**	-.31**	.85**	1			
2) 과잉행동	-.15*	-.16*	-.15*	-.08	-.04	-.13*	.13*	.14*	.07	-.22**	-.23**	-.15*	-.20**	-.15*	-.19**	-.11	-.13*	-.14*	.85**	.71**	1		
3) 품행문제	-.11	-.15*	-.08	-.12	-.09	-.14*	.08	.12	.01	-.20**	-.23**	-.12	-.20**	-.10	-.13*	-.09	-.08	-.10	.87**	.54**	.58**	1	
평균	4.02	4.24	3.78	4.14	3.88	4.39	3.48	3.32	3.63	4.31	4.32	4.23	4.35	77.57	76.27	76.18	80.12	77.72	.64	.64	.48	.81	
표준편차	.99	1.11	1.03	1.05	1.25	1.06	1.13	1.33	1.11	.93	.96	1.00	.99	17.90	14.18	22.13	21.08	22.55	.38	.43	.34	.51	
왜도	-.51	-.52	-.36	-.40	-.22	-.57	.11	.02	.07	-.81	-.70	-.136	-.70	-1.36	-1.42	-1.35	-1.37	-1.16	1.15	.97	1.74	1.01	
첨도	.32	.29	-.03	.12	-.34	-.03	-.40	-.74	-.28	.85	.45	.42	.43	1.41	3.03	1.14	1.20	.41	2.79	1.49	6.11	1.06	

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

화 문제로 가는 경로를 제외한 다른 표준화 경로계수가 유의하지 않았다(그림 1). 구체적으로 숙달접근에서 친사회성으로의 표준화 경로계수는 .26($p < .01$), 친사회성에서 학업성취로의 표준화 경로계수는 .20($p < .01$), 친사회성에서 외현화 문제로의 표준화 경로계수는 -.19($p < .01$)로 완전매개효과가 나타나 가설 1과 2가 지지되었다. 수행접근에서 학업성취로의 표준화 경로계수는 .36($p < .01$)이었고 수행접근에서 친사회성이나 외현화 문제로의 경로는 유의하지 않았으므로 가설 3과 4는 기각되었다. 수행회피에서 친사회성으로의 표준화 경로계수는 -.27($p < .01$)이었고 친사회성에서 학업성취로의 표준화 경로계수는 .20($p < .01$), 친사회성에서 외현화 문제로의 표준화 경로계수는 -.19($p < .01$)이었으며 수행회피에서 학업성취

로의 표준화된 경로계수는 -.23($p < .05$), 수행회피에서 외현화문제로의 표준화된 경로계수는 .24($p < .05$)로 부분매개효과가 나타나 가설 5와 6이 지지되었다.

친사회성의 매개효과에 대한 통계적 유의성 검증을 실시하기 위해 5000개의 표본을 원자료($N=260$)로 부터 추출하여 Bootstrap 검증을 실시하였고 그 결과를 표 2에 제시하였다. 숙달접근과 학업성취의 관계에서 친사회성의 간접효과가 유의하였고($B=.61$, 95% Bias-corrected CI=[.061, 1.891]), 수행회피와 학업성취의 관계에서 친사회성의 간접효과가 유의하였다($B=-.63$, 95% Bias-corrected CI=[-1.575, -.147]). 또한 숙달접근과 외현화 문제의 관계에서 친사회성의 간접효과가 유의하였고($B=-.02$, 95% Bias-corrected CI=[-.054, -.002]), 수행회피와 외

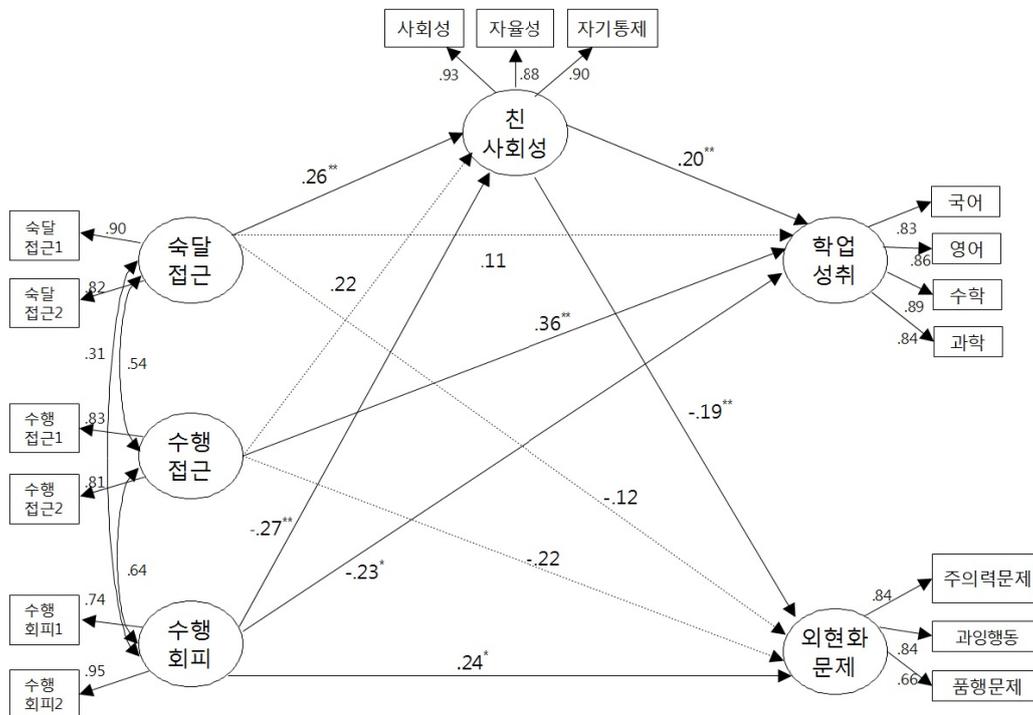


그림 1. 성취목표지향성, 친사회성, 학업성취, 외현화 문제의 구조모형(표준화된 회귀계수)

표 2. 부트스트래핑을 통한 친사회성의 간접효과 검증 결과

경로	Bootstrap 추정치	(95% 신뢰구간)	
		하한	상한
숙달접근 → 친사회성 → 학업성취	.61*	.061	1.891
수행회피 → 친사회성 → 학업성취	-.63*	-1.575	-.147
숙달접근 → 친사회성 → 외현화 문제	-.02*	-.054	-.002
수행회피 → 친사회성 → 외현화 문제	.02*	.004	.051

주. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Bootstrap 추정치는 비표준화 계수로 제시.

현화 문제의 관계에서 친사회성의 간접효과가 유의하였다($B = .02$, 95% Bias-corrected CI = [.004, .051]).

본 연구의 가설을 검증한 결과 숙달접근과 학업성취는 정적관련이, 숙달접근과 외현화 문제는 부적관련이 있었고 숙달접근과 학업성취, 숙달접근과 외현화 문제의 관계에서 각각 친사회성의 완전매개효과가 유의하였다(가설 1, 2지지). 수행접근의 경우 학업성취와 정적인 직접효과가 유의했지만 친사회성과 외현화 문제와는 모두 유의한 관련이 없었다(가설 3, 4 각각). 수행회피와 학업성취는 부적 관련이, 수행회피와 외현화 문제는 정적 관련이 있었으며 수행회피와 학업성취, 수행회피와 외현화 문제의 관계에서 각각 친사회성의 부분매개효과가 유의하게 나타났다(가설 5, 6지지).

논 의

청소년의 인지, 행동발달 영역에서 균형 잡히고 통합적인 발달을 위해서는 학업성취 결과뿐만 아니라 심리사회적 적응 그리고 이를 추구하는 동기와 과정에 대한 이해가 필요하다. 본 연구는 암묵적 이론 연구결과에서 제

시한 심리적 적응의 핵심기체인 자기조절능력에(Burnette et al., 2013) 따라 성취목표지향성이 청소년들의 친사회성을 예측하고 이는 곧 학업성취 및 외현화 문제로 이어질 것이라는 가설을 검증하기 위해 실시되었다. 그 결과와 논의는 다음과 같다.

본 연구결과 남자 청소년의 성취목표지향성과 학업성취, 외현화 문제의 관계에서 친사회성이 매개효과를 갖는 것으로 밝혀졌다. 구체적으로 숙달접근은 친사회성에 직접적인 정적효과를 미치며, 친사회성이 숙달접근에서 학업성취 및 외현화 문제로 가는 각 경로를 완전 매개하여 숙달접근이 높을수록 친사회성수준이 높았고 이는 곧 높은 학업성취와 낮은 외현화 문제수준으로 이어졌다. 암묵적 이론에 따라 숙달목표를 추구하는 청소년은 성장과 배움의 목표를 추구하고, 갈등과 도전적인 상황에서도 성취의 결과를 중시하는 수행목표를 추구하는 청소년보다 긍정적이고 적응적인 자기조절능력을 발휘한다(Elliot & McGregor, 2001). 따라서 이러한 숙달목표를 추구하는 청소년은 사회정서발달의 결과로서 친사회성이 발달하고, 이는 또한 학업성취와 외현화 문제의 발달결과로 이어지는 것으로 이해된다. 본 연구의 결과는 숙달접근이 학업성취와 낮은

수준의 외현화 문제에 정적으로 연관되어 있다는 다수의 선행연구(송인섭, 박성운, 2000; 송주연, 2012; Dunn & Dunn, 1999; Hulleman et al., 2010; Kaplan & Maehr, 1999)와 일치하는 결과이다. 이에 더해 본 연구 결과는 숙달접근이 친사회성을 매개로 하여 남자 청소년의 학업성취 뿐만 아니라 외현화 문제의 감소에 긍정적 영향을 줄 수 있음을 제시하였다. 수행회피의 경우 학업성취, 외현화 문제와의 관계에서 직접효과와 친사회성의 매개효과가 모두 유의하게 나타나 부분매개효과가 검증되었다. 이는 청소년이 타인에게 자신의 무능함을 드러내지 않기 위해 학습에 임하는 수행회피를 추구하는 경우 실패, 갈등, 위협적인 상황에서 적절한 자기조절능력을 발휘하지 못하게 되고, 이런 자기조절 실패가 친사회성에 부정적으로 작용하여 적응결과에 영향을 주는 동시에 수행회피 자체가 남자 청소년의 학업성취, 외현화 문제에 미치는 직접적인 부정적 효과도 유의함을 시사한다. 학업성취, 낮은 외현화 문제에 주는 숙달접근의 긍정적 효과와 수행회피의 부정적 효과는 두 성취목표지향성이 친사회성에 주는 영향과 연관이 있는 것으로 나타났다.

타인과 비교하여 외적으로 자신의 유능함을 드러내려는 동기인 수행접근의 경우, 학업성취에는 긍정적인 직접효과가 있었지만 외현화 문제 그리고 친사회성과는 관련이 없었다. 학업성취에 대한 수행접근의 정적효과는 지식교육과 입시중심의 국내 교육환경에서 수행접근을 갖는 것이 때때로 숙달접근 못지않게 학업성취에 정적관련을 보이는 결과(예: 류영숙, 1995; 한순미, 2003)와 유사하다. 그러나 연구가설에서 예상한 것과 달리 수행접근과 학업성취의 관계가 친사회적행동으로 설명되지 않

았으며 수행접근과 외현화 문제 간에 유의한 관계가 없었던 결과는 평가결과를 중시하는 국내 교육환경에서 수행접근 추구가 학업성취를 달성하는 데에는 유리한 부분이 있을지 모르지만 그 과정에서 친사회성을 더 추구하거나 외현화 문제를 덜 나타내게 하지는 않는다는 것을 의미한다. 이에 따라 인지, 행동발달의 통합적인 발달을 위해서는 숙달접근을 추구하는 것이 청소년들의 친사회성은 물론 높은 학업성취 및 낮은 수준의 외현화 문제에 보다 도움을 준다고 이해할 수 있다.

본 연구 결과 남자 청소년이 어떤 동기를 가지고 학업에 임하느냐에 따라 사회가 기대하는 방향으로 판단하고 대인관계를 원만하게 유지하며 자기조절능력을 통해 발달하는 긍정적인 행동인 친사회성(Eisenberg et al., 2006)이 적응에 미치는 영향은 달라지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 숙달목표를 추구할수록 사회성, 자율성, 자기통제의 친사회성이 적절하게 발현되어 학교생활 전반에서 긍정적인 태도와 행동으로 나타나게 되며 결과적으로 외현화 문제를 적게 나타낼 뿐만 아니라 낮은 학업스트레스, 자율적 학습태도, 원만한 대인관계 등 학업에 집중하기 쉬운 상황에서의 높은 학업성취로 연결된 것이라 해석될 수 있다. 반면 수행회피 지향은 사회성, 자율성, 자기통제의 바람직한 친사회성 특성과 부적 관련이 있고, 이는 낮은 학업성취와 높은 수준의 외현화 문제의 발현으로 이어졌다. 이는 성취목표지향성과 학업성취의 관계를 자기조절 학습이 매개한다는 국내 메타분석연구(김영숙, 조한익, 2014)와 친사회성이 높은 학업성취결과와 낮은 외현화 문제와 관련이 있다는 선행연구(Epps et al., 2005)와 맥락을 같이하는 결과이다. 성적에 대한 비교와 경쟁이 심한 교육

환경에서 수행접근과 학업성취의 높은 연관성은 학습 방법이나 태도, 과정에서 드러나는 친사회성과는 관계없이 경쟁적 상황에서의 성취 결과만을 추구하기 때문으로 설명할 수 있다(한순미, 2003; Hulleman et al., 2010).

남자 청소년의 성취목표지향성이 친사회성을 매개로 학업성취와 외현화 문제에 영향을 미치는 기제는 자신의 행동이나 반응을 환경에 맞게 조절할 수 있는 자기조절능력의 발달과 자기조절 과정으로 설명할 수 있다. 자기조절은 개인행동의 기저를 설명하는 안정적인 도식체계인 암묵적 이론에 핵심이 되는 요소로, 인간의 특성이 불변한다고 혹은 변화 가능하다고 믿는지에 따라 목표추구 행동에서 서로 다른 전략을 취하게 된다(Burnette et al., 2013). 이에 따른 자기조절의 발달은 학교장면에서 바람직하다고 여겨지는 친사회적 행동으로 드러나며, 이는 자기조절의 성공 혹은 실패로 이어져 학교적응의 결과로 나타나는 학업성취와 외현화 문제 수준에 차이를 가져올 수 있다.

본 연구 결과가 청소년의 학습과 생활지도 그리고 상담에 갖는 함의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 청소년의 친사회성과 학업성취 그리고 외현화 문제는 별개의 문제가 아니라 서로 유기적으로 연결된 구인임을 경험적으로 증명하였다. 학습동기가 학업, 외현화 문제의 결과로 나타나는 과정을 설명하는 친사회성은 교사, 교우들과 상호작용하며 사회성, 자율성, 자기통제 같은 바람직한 행동이나 태도를 함양하게 하는 학교교육 또는 상담을 통해 계발하고 발달할 수 있으며, 이는 이후 사회의 구성원으로 적응하고 공존하도록 하는데 중요한 역할을 한다. 친사회성은 동기와 관련된 개인특성인 성취목표지향성이 심리사

회적 적응에 영향을 미치는 과정을 전인적 발달의 측면에서 설명할 수 있는 중요한 변인이다. 최근 한국사회에서 인성교육진흥법의 제정과 함께 대학입시나 취업에서 인성평가의 도입 등으로 인성에 대한 관심이 집중되고 있는 가운데, 청소년들에게 학업성취 뿐만 아니라 전인적 발달의 중요성도 강조되고 있다. 성취결과를 강조하는 입시위주의 국내 교육에서 인성교육의 문제점들이 지적되며 제대로 실행되지 않는 이유 중 하나는 학업성취와 인성 발달을 별개의 과업으로 생각하는 것과 관련이 있다(최준환 외, 2009). 본 연구는 바람직한 인성발달의 지표로 학교생활에서 행동으로 드러나는 친사회성이 학업동기와 학업성취결과 그리고 문제행동과 유기적으로 연결되어 있다는 관계를 경험적으로 밝힘으로써 학교장면에서 인성교육의 중요성과 기대효과를 제시하였다. 또한 성취목표지향성의 하위요인에 따라 친사회성과 적응수준이 다르게 발현된 결과는 학교교육이 수치화되고 성과중심적인 지식 교육방법이 아니라 친사회적이고 자기주도적인 내적 동기와 전인적 성장을 이끄는 방향으로 진행되어야 할 필요가 있음을 시사한다.

둘째, 학업성취 결과가 입시성패에 결정적인 영향을 미치는 경쟁적인 환경에서도 청소년들이 학업목표를 추구할 때 숙달접근의 중요성을 인식하고 타인과 비교한 자신의 유능성을 입증하고자 하는 수행접근보다는 학습과정과 활동 자체에 의미를 두는 숙달접근을 추구하며 타인에게 무능해 보이는 것을 피하고자 노력하는 수행회피는 지양하도록 지지해주는 것이 중요하다. 본 연구결과 고정이론에 근거한 수행접근을 추구하는 것이 인지적 능력으로 나타나는 학업성취에는 긍정적이었으나, 그 외의 사회성, 자율성, 자기통제 영역에

서 자기조절의 발달로 나타나는 역량인 친사회성과는 관련이 나타나지 않았으며 외현화 문제에 대한 효과 또한 존재하지 않았다. 반면에 증진이론에 근거한 숙달접근을 추구하는 것은 학교에서 발현되는 친사회성을 더 많이 추구하게 하고 학업성취 및 낮은 외현화 문제 모두에 긍정적인 효과를 주었다. 수행회피를 지향하는 경우 친사회성을 덜 추구하게 하며 이는 학업성취를 방해하고 외현화 문제수준을 높이는 것으로 검증되었다.

후속연구를 위한 제언과 제한점은 다음과 같다. 첫째 본 연구의 대상이 된 중학교 2학년 남학생은 육체적, 정신적으로 사춘기적 변화의 절정에 있으며 심리적으로 방향할 수 있는 시기이다(오정희, 선혜연, 2013). 청소년기까지의 남아는 여아보다 더 적은 친사회성과 더 많은 외현화 문제를 보이는 경향이 있고 (Romano, Tremblay, Boulerice, & Swisher, 2005) 청소년기 남학생은 여학생에 비해 전반적인 학교적응과 친사회성, 교우관계에서 보다 어려움을 겪는 것으로 나타났으며(박성혜, 윤종희, 2013; 이용준, 박경자, 2005), 이런 시기에 보이는 외현화 문제는 개인과 학교를 넘어서 사회적 문제로까지 이어질 수 있다. 이에 주목하여 본 연구는 남자 중학생의 바람직한 성취목표지향성의 추구하고 친사회성의 발현이 학업 성취 및 낮은 수준의 외현화 문제에 긍정적인 영향을 미치는 것을 발견하였지만, 연구대상을 청소년기인 중학교 2학년 남학생으로만 한정했다는 한계가 있다. 이에 따라 본 연구 결과를 아동기 혹은 후기 청소년기의 다양한 발달단계와 여자 청소년을 포함한 전체 청소년들에게 확장하여 일반화하는 것에는 제한이 있다. 후속 연구에서는 다양한 발달단계의 남녀 청소년들의 성취목표지향성에 따른 학업성

취 및 외현화 문제 수준을 친사회성으로 설명할 수 있는지 확인할 필요가 있다. 특히 발달적으로 대인관계적 취약성, 자기개념, 그리고 사회적 성역할기대 등의 차이로 인하여 동일한 상황에서도 남학생은 여학생에 비해 외현화 문제 행동을 더 많이 나타내는 반면 여학생은 내재화 문제를 더 많이 나타내는 경향이 있는데(Bonnie et al., 1999; 김현정, 2001) 본 연구에서는 남자 중학생의 자기조절 문제로 더욱 현저하게 나타날 수 있는 결과로 외현화 문제를 측정하였지만 추후 연구에서는 여학생을 대상으로 여학생의 자기조절 문제로 더 많이 나타날 수 있는 내재화 문제에 대한 결과를 살펴볼 것을 제안한다.

또한 본 연구대상은 서울시내 특정 지역의 일반 남자 중학교에 한정되어 표집 하였는데 이로 인해 특정 지역에 따른 학력편차가 발생했을 수 있다. 이에 따라 추후 연구에서는 청소년을 대표할 수 있는 표집을 통해 실제 본 연구모형이 적용되는지 검증해볼 필요가 있다.

마지막으로 본 연구에서는 구조방정식 모형을 통해 성취목표지향성에서 친사회성을 거쳐 학업성취 및 외현화 문제로 가는 경로를 검증하였으나 이는 한 시점에서 측정한 횡단자료만을 분석한 결과이므로 경로의 인과관계를 검증할 수 없다. 친사회성이 매개한 성취목표지향성과 학업성취, 외현화 문제의 관계는 순간적인 성취결과라기 보다 지속적이고 장기적으로 청소년의 학업성취 및 적응에 영향을 줄 것이라고 예상되므로, 성취목표지향성이 적응으로 가는 각 경로의 인과적 관계추론과 변인들의 종단적인 선후 관계를 분명히 밝히기 위하여 종단자료를 사용한 후속연구가 필요하다.

참고문헌

곽수란 (2003). 효과적인 학교의 학생관련 과정변인 간의 인과관계 분석. **교육사회학연구**, 13(1), 1-21.

김남경 (2002). Carol S. Dweck의 지능에 대한 암묵적 이론. **교육방법연구**, 14(1), 1-18.

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

김영숙, 조한익 (2014). 성취목표지향성과 자기조절학습의 관계에 관한 메타분석. **교육학연구**, 52(3), 147-174.

김현정 (2001). 부모의 훈육방식과 아동기 문제행동에서의 성차. **한국심리학회지: 여성**, 6(2), 81-95.

남영옥, 김정남 (2010). 청소년 문제행동에 영향을 미치는 심리사회적 요인 연구. **청소년복지연구**, 12(2), 123-141.

동윤정, 전미애, 김영희 (2012). 성취압력과 입시부담감이 청소년의 공동체 의식에 미치는 영향. **미래청소년학회지**, 9(2), 101-119.

류영숙 (1995). 자아개념, 학습목표지향성, 귀인성향간의 관계분석 및 이들 변인이 학업성취에 미치는 영향. 대구경성가톨릭대학교 대학원 박사학위 청구논문.

박성혜, 윤종희 (2013). 초중등생의 학교적응에 영향을 미치는 변인 탐색. **한국청소년정책연구원**, 24(3), 147-169.

박영신, 김의철, 한기혜, 김경자 (2011). 청소년과 부모가 지각한 실패관련 의식분석. **한국교육학회**, 49(1), 1-33.

박정환, 박미화 (1987). 남자중학교 학생의 학교사고 발생률과 사고원인에 관한 코호트 연구. **예방의학회지**, 20(2), 331-340.

반건호, 신민섭, 조수철, 홍강의 (2001). 청소년 ADHD 평가 도구 개발을 위한 예비연구. **소아청소년정신의학**, 12(2), 218-224.

송인섭, 박성운 (2000). 목표지향성, 자기조절학습, 학업성취와의 관계 연구. **교육심리연구**, 14(2), 29-64.

송주연 (2012). 성취목표와 학업성취의 상관관계에 대한 메타분석. **교육심리연구**, 26(1), 225-250.

신현균 (2002). 청소년의 학업 부담감, 부정적 정서, 감정표현불능증 및 지각된 부모양육행동과 신체화증상과의 관계. **한국심리학회지: 임상**, 21(1), 171-187.

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

오선영, 서용원 (2014). 갈등에 대한 마인드셋. **한국심리학회지: 산업 및 조직**, 27(2), 389-418.

오정희, 선혜연 (2013). 초등학생과 중학생의 학업스트레스 관련 변인 연구: 성별 및 학교급, 지각된 부모의 학업성취압력과 학업적 자기효능감 중심으로. **상담학연구**, 14(3), 1981-1994.

이용준, 박경자 (2005). 탄력적인 아동의 보호요인 연구: 아동의 성과 지능, 어머니 양육행동 및 사회경제적 지위를 중심으로. **아동학회지**, 26(1), 329-345.

이주화, 김아영 (2005). 학업적 성취목표지향성 척도개발. **교육심리연구**, 19(1), 311-325.

이해경, 김혜원 (2011). 남녀 중학생들의 문제행동 경험 정도와 위험수준별 실태. **청소년복지연구**, 13(1), 163-188.

- 최병연 (1998). 자기효능감, 성취목표지향성, 학습 전략 및 학업성취간의 관계분석. **교육문제연구**, 28(1), 165-180.
- 최인재, 김지경, 임희진, 김현철 (2011). **아동·청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구: 총괄보고서**. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 최준영 (2008). 고등학생 보충·야간자율학습과 학업스트레스, 주관적 만족감, 가출 및 자살충동 간의 관계. **사회연구**, 16.
- 최준환, 박춘성, 연경남, 민영경, 이은아, 정원선, ... & 임청목 (2009). 인성교육의 문제점 및 창의·인성교육의 이론적 고찰. **창의력교육연구**, 9, 89-112.
- 한순미 (2003). 중다목표관점에서의 성취목표와 자기조절 학습전략 사용간의 관계. **교육심리연구**, 17(3), 291-312.
- 현주, 차정은, 김태은 (2006). 학교급별 성취목표지향성이 자기효능감과 학교 적응에 미치는 영향. **교육심리연구**, 20(2), 443-465.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Bandura, M., & Dweck, C. S. (1985). *The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related cognition, affect and behavior*. Unpublished manuscript, Harvard University.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of personality and social psychology*, 80(5), 706.
- Barron, K. E., Evans, S. W., Baranik, L. E., Serpell, Z. N., & Buvinger, E. (2006). Achievement goals of students with ADHD. *Learning Disability Quarterly*, 29, 137-158.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, Ca: Sage.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 879-896.
- Bonnie, J. L., Gabriel, P. K., & Sidney, J. B., (1999), A Multivariate Model of gender Differences in Adolescents' Internalizing and Externalizing Problems, *Developmental Psychology*, 35(5), 1268-1282.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science*, 11(4), 302-306.
- Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M., & Canu, W. H. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 104-113.
- Conners, C. K. (1997). *Conners Rating Scales-Revised Technical Manual*, New York: Multi-Health

- Systems.
- DeWall, C. N., Baumeister, R. F., Stillman, T. F., & Gailliot, M. T. (2007). Violence restrained: Effects of self-regulation and its depletion on aggression, *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 62-76.
- Dunn, J. G., & Dunn, J. C. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite male youth ice hockey players. *Sport Psychologist, 13*, 183-200.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2014). Developmental Trajectories of Achievement Goal Orientations During the Middle School Transition The Contribution of Emotional and Behavioral Dispositions. *The Journal of Early Adolescence, 34*(4), 486-517.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affects learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review, 95*(2), 256-273.
- Eisenberg, N. (2000). Prosocial development in childhood and adolescence. *Encyclopedia of psychology, 6*, 329-332.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 646-718). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal frame work. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- Epps, S. R., Park, S. E., Huston, A. C., & Ripke, M. (2005). *A scale of positive social behaviors. In What Do Children Need to Flourish?* (pp. 163-179). Springer US.
- Gonçalves, C. E., e Silva, M. J. C., Cruz, J., Torregrosa, M., & Cumming, S. (2010). The effect of achievement goals on moral attitudes in young athletes. *Journal of sports science & medicine, 9*(4), 605.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422-449.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*(4), 330-358.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*, 141-184.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling(2nd ed.)*. New York: Guilford.
- Matsunaga, H. (2008). Free vibration and stability of functionally graded plates according to a 2-D higher-order deformation theory. *Composite*

- structures*, 82(4), 499-512.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001). Performance approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding "meaning" in psychology: a lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61(3), 192.
- Nantel-Vivier, A., Pihl, R. O., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2014). Developmental association of prosocial behaviour with aggression, anxiety and depression from infancy to preadolescence. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 55(10), 1135-1144.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B., & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 565-578.
- Schumann, K., & Dweck, C. S. (2014). Who accepts responsibility for their transgressions?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(12), 1598-1610.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Stacks, A. M., & Goff, J. (2006). Family correlates of internalizing and externalizing behavior among boys and girls enrolled in Head Start. *Early Child Development and Care*, 176(1), 67-85.
- Wood, J. M., Tataryn, D. J., & Gorsuch, R. L. (1996). Effects of under- and overextraction on principal axis factor analysis with varimax rotation. *Psychological Methods*, 1(4), 354-365.
- 1차원고접수 : 2017. 01. 15.
수정원고접수 : 2017. 02. 20.
최종게재결정 : 2017. 02. 24.

Achievement Goals, Academic Achievement and Externalizing Problems in Adolescent Boys: The Mediating effect of Prosociality

Sun-Young Park

Kyoung-Ok Seol

Youna Kim

Ewha Womans University

This study aimed to examine the mediating effect of prosociality in the relationship between achievement goals, academic achievement and externalizing problems based on implicit theory. Self-regulation is the primary mechanism that explains the link between implicit theory, achievement and psychological adjustment. Participants included 260 adolescents and their teachers. The adolescents were surveyed on achievement goals and externalizing problems, and the teachers reported on adolescents' prosociality and academic achievement. Results revealed that a mastery approach had a positive relationship with academic achievement and a negative relationship with externalizing problems, prosociality fully mediated both relationships. Performance avoidance had a negative relationship with academic achievement as well as externalizing problems, prosociality partially mediated both relationships. A performance approach positively predicted academic achievement but was significantly associated with neither prosociality nor externalizing problems. Further implications for youth counseling and educational practice are discussed.

Key words : achievement goal, prosociality, academic achievement, externalizing problems