

목표 지향성이 실패 후 아동의 성취행동에 미치는 영향

정 윤 경*

가톨릭 대학교 심리학과

본 연구는 아동의 목표 지향성(학습목표 vs. 수행목표)과 이에 따른 성취 행동을 실패 후 반응을 통해 알아보고자한 것이다. 더불어 외적 목표 설정이 아동의 목표 지향성과 성취 행동에 어떠한 영향을 미치는가를 알아보고자 하였다. 연구 1에서는 36명의 5학년 초등학생의 목표 지향성과 이에 따른 실패 후 귀인, 과제 흥미도, 자신감 및 과제 지속성을 알아보았고, 연구 2에서는 40명의 아동을 각각 학습목표와 수행목표 조건에 할당하여 조작된 목표 조건에 따른 아동의 성취 행동을 알아보았다. 그 결과, 한국 아동들 중에는 학습목표보다 수행목표를 지향하는 아동이 더 많았으며, 목표 지향성에 따라 실패 후 반응에 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 학습목표를 지향하는 아동들은 수행목표를 지향하는 아동들에 비해 실패를 통제 가능성이 높은 노력에 귀인하는 성향이 높았으며, 실패 후에도 과제에 대한 흥미가 높게 나타났다. 또한 실험자가 외적으로 설정한 목표 조건에 따라 아동의 목표 지향성(과제 선택), 실패에 대한 귀인(노력 vs. 능력), 과제 흥미도, 과제 관련 자신감 그리고 과제 지속성이 모두 유의미한 차이를 나타냈다. 본 연구의 결과는 아동의 목표 지향성이 성취동기의 개인차를 드러내는 한 특징이면서 외적 조건에 따라 변화 가능한 심리적 상태임을 제안한다.

주요어 : 목표 지향성(학습목표, 수행목표), 성취동기, 귀인, 실패

실패를 경험한 후 아동의 반응은, 실제 자신의 능력과는 상관없이, 무기력해져 더 이상 노력하지 않고 포기하거나 실패에도 굴하지 않고 더욱 노력을 가하는 극단적 양상으로 나타난다(Anderson

& Jennings, 1980; Diener & Dweck, 1978; Elliott & Dweck, 1988; Dweck & Leggett, 1988). 성취동기의 발달에 관한 연구들은 이와 같은 실패 후의 반응을 중요시 여겨왔다. 이는 실패가 아동의 성취

*교신저자: 정윤경, E-mail: benijeong@catholic.ac.kr

상황에서 끊임없이 만나는 경험이며, 실패 후 반응이 아동의 동기를 드러낼 뿐 아니라 실제 학업 성취나 사회적 발달과 깊은 관련을 맺고 있기 때문이다. 따라서 본 연구는 실패 후 아동의 행동에 근거하여 목표지향성(goal-orientation)을 중심으로 성취동기의 발달을 이해하고자 한 것이다.

성취동기는 그 정의와 개념이 아직도 모호한 주제이며 오랜 기간 다양한 논쟁을 불러 일으켜 왔다. 하지만 대부분의 연구자들은 성취동기를 행동의 방향성을 설정하고 행동을 주도하며, 지속할 수 있도록 하는 가설적 구성 개념임에 동의한다. 이를 설명하기 위해 자기 효능감 이론(Zimmerman, 2000; Zimmerman & Bandura, 1994), 기대-가치 이론(Wigfield & Eccles, 2000), 귀인 이론(Miller, Ferguson & Byrne, 2000), 내외 동기 이론(Ryan & Deci, 2000) 등의 다양한 이론들이 제안되어 왔다. 그 중 과거 20년 동안 학습 현장에서 큰 관심을 받고 연구되어온 것은 목표 이론(Goal theory: Ames, 1992; Barron, Harackiewicz, 2001; Dweck & Elliot, 1981, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & McGregor, 2001; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Pintrich, 2000; Schunk, 1990)이다. 이는 아동의 목표 지향성을 통해 아동의 내적 흥미, 전략의 사용, 과제 지속성 등의 다양한 성취동기와 관련된 특성들을 이해 할 수 있다는 수많은 연구 결과가 뒷받침되었기 때문이다(Ames,

1992; Butler, 1987, 1992; Dweck & Elliot, 1983; Harackiewicz, Baron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997; Kaplan & Maehr, 1999; Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000; Utman, 1997).

목표(goal), 또는 목표 지향성(goal orientation)이란 아동이 과제에 어떠한 의미를 두고 수행에 임하느냐를 말한다. 가령 “내가 이 과제를 왜 하는가?” 라는 질문에 대한 답이라고 할 수 있다. 목표는 크게 두 유형으로 구분 되었으나, 이를 일컫는 용어는 연구자들마다 조금씩 다르게 사용되어왔다*. 이 중 연구자들에게 가장 빈번히 사용된 용어는 수행목표(performance goal)와 학습목표(learning goal)이다. 수행목표를 지향하는 사람들은 과제를 자신의 능력이나 적성을 평가하는 상황으로 정의하므로 이를 성공적으로 수행하여 자신의 능력을 내보이고 무능함을 회피하려한다. 반면 학습목표를 지향하는 사람들은 과제 상황을 자신의 능력이나 적성을 계발하고 새로운 것을 학습하는 기회로 여기므로 평가에 상관없이 문제를 해결하는 과정에 의미를 부여한다.

목표 지향성에 대한 선행 연구 결과들은 그 유형에 따라 성취 상황에서 서로 다른 인지, 정서, 행동적 태도를 지닌다는 것을 밝혀왔다. 학습목표를 지향하는 아동들은 외적 보상보다는 학습 과정 자체에 가치를 부여하므로(Butler, 1987), 어렵고 도전적인 과제를 선호하고 적극적인 학습 전략을 사용하며 이를 해결하는 과정을

* 국내외의 여러 연구자들은 이 두 가지 목표에 대해서 서로 다른 용어를 사용하고 있다. 가령, 수행목표(performance goal)를 자기 목표(ego-involved goal: Nicholls, 1984) 또는 능력 목표(ability goal: Ames, 1992)라고 하며, 학습목표(learning goal)를 숙달목표(mastery goal: Ames, 1992; Butler, 1992; Elliot & Harackiewicz, 1996; Meece & Holt, 1993) 또는 과제 목표(task goal: Middleton & Midgley, 1997; Nicholls, 1984)라고도 한다. 그럼에도 불구하고 기본적인 가정이나 정의에서는 별 다를바 없다. 본 연구에서는 수행목표와 학습목표로 구분하여 용어를 사용하도록 하겠다.

통해 자신이 설정한 기준에 도달하여 높은 성취감을 경험하고 학습에 관하여 흥미와 자신감을 갖는다(Ames & Archer, 1988; Weiner, 1986). 따라서 이들은 더 높은 자기 조절 능력과 자기 효능감을 발달시키며(남지연, 2006; Phillips & Gully, 1997; Schunk, 1990), 실제 수행에 있어서도 다양한 전략을 사용하고 깊이 있는 인지적 처리를 하는 경향이 있다(Elliot, McGregor & Gable, 1999). 반면 수행목표를 지향하는 아동들은 자신의 수행이 어떻게 평가 받는가에 더 큰 관심을 갖기 때문에 어려운 과제 보다는 성공의 확률이 높은 쉬운 과제를 선호한다. 또한 이들은 암기나 시연과 같은 단순하고 피상적인 학습 전략을 주로 사용하며 낮은 자기 조절과 자기 효능감을 나타낸다. 또한 높은 평가 불안을 경험하므로 실제 자신의 능력을 완전히 발휘하지 못한다(Meece & Blumenfeld, 1988; Marachi, Friedel, & Midgley, 2001; Middleton & Midgley, 1997). 그런데 몇몇 최근 연구 결과는 수행목표 성향이 언제나 낮은 성취동기를 의미하는 것이 아니라는 것을 제안하기도 했다(Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Van de Walle, Brown, Cron & Slocum, 1999). 즉, 기존 연구와는 달리 수행목표가 자기 효능감과 높은 관련성을 보이거나, 두 목표 성향 모두 자기 효능감과 관련이 없는 것으로 나타났다. 하지만 이와 같은 상반된 결과는 기간을 고려한 연구들에 의해 해결되었다(Bandalos, Finney & Geske, 2003; Phillips & Gully, 1997). 가령, Phillips 와 Gully(1997)는 대학생의 종단 연구를 통해 장기간의 성취를 통해 보았을 때, 결국 자기 효능감과 학업 성취와 관련을 맺는 것은 학습목표라는 것을 밝혔다. 요컨대, 학업 및 다양한 성취와 관련하여 학습목표는

수행목표 보다 더욱 적응적 반응에 관련되었음이 분명하다.

무엇보다 목표 지향성이 그 영향력을 가장 크게 발휘하는 때는 실패 후이다. 실패를 경험한 후 아동의 반응은 아동의 실제 능력과는 상관없이 더 이상 노력하지 않고 회피하거나 포기하는 무기력한 반응(helplessness)을 보이거나 또는 굴하지 않고 노력을 계속하는 숙달 지향적 반응(mastery-oriented response)을 보이는 집단으로 나뉘는데 이러한 차이는 아동의 목표 지향성과 깊이 관련되어있다. 즉, 수행목표 성향이 높은 아동은 무기력한 반응을, 학습목표 성향이 높은 아동들은 숙달 지향적 반응을 보인다(Dweck & Leggett, 1988).

이와 같은 실패 후 아동의 반응과 목표 지향성 간의 관계는 귀인 양식 즉, 실패의 원인을 어디서 찾느냐와도 깊이 관련되어있다. 학습목표 지향성이 높은 사람은 과제 수행의 이유 자체가 자신의 실력의 평가가 아니므로 실패의 원인을 자신의 능력이나 실력 보다는 잘못된 전략의 사용이나 노력의 부족과 같은 구체적 과제 수행의 과정에서 찾는 반면 수행목표 지향성이 높은 사람들은 과제 수행의 목표가 자신의 능력을 드러내기 위한 것이므로, 실패는 자신의 능력 부족을 드러낸다고 생각한다. 따라서 학습목표를 지향하는 이들은 노력이나 전략과 같이 스스로의 통제가 높은 것에 귀인하는 성향이 있는 반면, 수행목표 지향성이 높은 이들은 능력이나 적성과 같이 통제 가능성이 낮은 특성에 귀인하는 성향이 있다(Bandura, 1993; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Van de Walle et al, 1999). 귀인의 차원에서 특히 통제 가능성이 정서적 반응과 귀인 이후 행동과 높은 관련을 맺음을 고려한다면

(Weiner, 1986, 2000), 학습목표 지향성이 높은 아동은 실패 후에도 과제에 대한 흥미나 자신감을 쉽게 상실하지 않고 대안적인 전략을 활용하여 과제를 계속 수행하려는 반면, 수행목표 지향성이 높은 아동들은 쉽게 자신감과 흥미를 잃고 더 이상 노력을 가하려고 하지 않는다는 것이 당연한 이치일 것이다.

실제로 연구자들은 실패 상황을 인위적으로 조작하여 아동이 스스로 선택한 목표나 실험적으로 조작되어진 목표에 따라 서로 다른 동기적 특성이 나타남을 증명하였다. 가령, Smiley와 Dweck(1994)은 4, 5, 6세 유아를 대상으로 퍼즐 놀이를 한 후 4개의 다른 퍼즐을 맞추게 했다. 그 중 하나는 아이들이 맞출 수 있는 간단한 것이었고 나머지 세 개는 짝이 맞지 않도록 조각을 섞어 둔 것이므로 아동이 절대 맞출 수 없는 것이었다. 그 후 아동에게 한 번 더 퍼즐을 맞추 기회를 주겠다고 하면서 이전에 풀어보았던 4개의 퍼즐 중 어떤 것을 하겠느냐고 질문하고 그것을 선택한 이유를 물었다. 맞추지 못한 퍼즐과 같이 실패 가능성이 높은 문제를 회피하고 이미 성공한 퍼즐을 선택한 아동은 수행목표 지향성이 큰 아동으로 구분되었으며, 이미 맞춘 것보다는 어려운 것이 더 재미있다고 보고하며 맞추지 못했던 퍼즐을 선택한 아이들은 도전적 과제를 통해 새로운 퍼즐을 푸는 능력을 학습하는데 목표를 두고 있으므로 학습목표 지향성이 높은 아동으로 분류되었다. Smiley와 Dweck(1994)은 또한 목표 지향성에 따라 실패 후 자신감, 과제에 대한 흥미 등의 정서적 상태가 다름을 증명하였으며, 이는 학령 전기의 아동에게도 목표 지향성에 근거한 개인차가 존재함을 증명한 것이다. 무엇보다 이들의 연구결과는 과제의 선택(어려운 과제 vs. 쉬운 과제)이 아동의 목표 지향성을 드

러내고 이를 조작하는데 있어 유용한 지표임을 확인하였으며, 이후 Dweck과 그 동료들의 연구는 사회적 상황(Erdley, Cain, Loomis, Dumas-Hines, & Dweck, 1997)과 다양한 학습의 맥락(Dweck & Leggett, 1988; Mueller & Dweck, 1998)에서도 과제 선택을 통하여 아동의 목표 지향성을 범주화하고 이에 따른 동기적 특성을 알아보았다.

한편, 목표 지향성을 둘러싼 주요 문제 중 하나는 '목표 지향성이 개인차를 드러내는 변화하지 않는 특질(trait)이나 상황에 따라 변화 가능한 심리적 상태(state)이냐'이다(Ames, Ames & Felker, 1977; Button, Mathieu & Zajac, 1996; Duda & Nicholls, 1992). 이와 같은 문제는 성취 동기의 본질에 대한 의미 있는 질문이면서 동시에 과연 아동의 목표 지향성이 보다 적응적인 것으로 변화되거나 개선될 수 있는가를 묻는 교육적 함의를 갖는다. 이와 같은 논쟁에 대해 대부분의 연구자들은 목표 지향성이 분명 개인차를 드러내는 특질적 성향임을 인정하지만, 몇몇 연구 결과들은 목표 지향성이 맥락이나 교육적 입력에 따라 변화 가능한 심리적 상태임을 제안한다(Ames, 1992; Jagacinski & Nicholls, 1987; Blumenfeld, 1992; Kaplan & Midgley, 1999). 가령, 경쟁적 보상 구조(Jagacinski & Nicholls, 1987), 평가 기준에의 노출(Butler, 1987)과 같은 맥락 특성에 따라 목표 지향성이 다르게 나타남을 보여준 연구 결과는 행동이 일어나는 상황에 따라 변화 가능성을 시사 하였다. 또한 Duda와 Nicholls(1992)는 성취의 영역이 운동이나 학업 이냐에 따라서도 개인의 목표 지향성이 다르게 나타남을 발견하여 목표 지향성의 영역 특정적 특성을 밝히기도 하였다. 실제 Ames(1992)와 Blumenfeld(1992)의 연구는 교사의 교수 방법과

평가 방법이 학생들의 목표와 동기 유발에 영향을 준다는 것을 밝혀 목표 지향성이 환경적 입력에 따라 변화 가능한 특성임을 증명하였다. 요컨대, 과거 연구 결과들은 목표 지향성이 성취동기와 관련된 인지, 정서, 행동의 개인차를 설명하는 핵심적 특질이며 맥락과 교육적 입력에 따라 변화가 가능한 심리적 상태임을 제안한다.

이제 아동의 목표 지향성 발달에 관한 국내 연구를 살펴보면, 실패 상황을 인위적으로 만들어 아동의 반응을 직접 관찰하거나 목표 상황을 조작한 실험 연구는 드물고, 대부분이 설문지를 사용한 자기 보고식 연구이다(가인영, 2003; 김영록, 2003; 남지연, 2006). 가령 초등학교 5 학년을 대상으로 설문지 연구를 실시한 남지연(2006)의 연구 결과는 서양의 연구결과와 일관되게 학습목표 지향성이 높을수록 자기 효능감이 높고, 자기 조절 학습 전략을 많이 사용하며 결과적으로 학업 성취도가 높다는 것을 밝혔다.

그렇지만 아동들의 목표 지향성과 이에 따른 성취 행동의 특성을 보다 정확히 알아보기 위해서는 자기 보고식 설문 방법 보다는 실험이나 관찰, 면접 등을 통해 보다 직접적이고 정확한 측정 방법을 통한 연구가 이루어져야 할 필요가 있다. 특히 목표 지향성이 맥락의 특성에 의존하는 측면이 있음을 고려했을 때(Jagacinski & Nicholls, 1987; Butler, 1987), 암기 위주의 수업, 극도로 높은 경쟁, 획일적인 평가, 어린 시기부터 높은 교육열에 노출된 우리나라의 아동들이 보다 높은 수준의 수행목표 지향성을 갖는지, 목표 지향성에 따른 실패에 대한 귀인, 과제에 대한 즐거움, 자신감 등의 동기적 특성이 어떠한가를 구체적으로 알아볼 필요가 있다. 또한 수행목표 지향성보다 학습목표 지향성이 아동들의 적응적인 성취에 더 큰 영향을 미친다는 연구 결

과를 바탕으로, 이를 개선하고 효과적인 아동 양육과 교육 훈련을 위해서는 목표 지향성의 개입을 통한 실질적 변화가 가능한가를 알아보기 위한 실험 연구가 반드시 필요하다.

따라서 본 연구는 실패를 인위적으로 조작하여 아동의 행동을 관찰하고 다양한 측정치를 적용하여 아동의 목표 지향성에 따른 성취적 특성이 어떠한가를 알아보고자 다음과 같은 연구 문제를 갖는다. 첫째, 한국 아동의 목표 지향성이 어떠한가, 둘째, 아동의 목표 지향성이 실패에 대한 귀인, 과제 흥미도, 자신감, 지속성에 어떠한 영향을 주는가, 셋째, 외적으로 설정된 목표가 아동의 목표 지향성, 실패에 대한 귀인, 과제 흥미도, 자신감, 지속성에 영향을 주는가를 알아보고자 한다. 이를 위하여 두 개의 연구가 설계되었는데, 연구 1은 첫 번째, 두 번째 연구 문제를, 연구 2는 세 번째 문제를 다룰 것이다. 보다 구체적으로 연구1에서는 아동이 스스로 선택하는 목표 지향성과 이에 따른 실패 후 성취 행동을 연구 2는 실험자가 외적으로 설정한 목표가 아동의 성취 행동에 미치는 영향을 직접 알아봄으로써 목표 지향성을 통한 성취동기 훈련의 개입 가능성을 탐색하고자 하였다. 또한 그 동안 국내에서 이루어졌던 성취관련 연구들이 주로 청소년들이 대상이었으므로 본 연구는 상대적으로 개입 가능성이 큰 초등학교 아동을 대상으로 연구를 실시하여 적응적 목표 지향성의 훈련 가능성을 살펴보는 데 그 목적을 두었다.

연구 1

연구 1에서는 아동이 스스로 선택한 목표 지향성에 따른 실패 후 성취 행동을 알아보았다. 구체적으로 연구 1은 한국 아동의 목표 지향성

을 알아보고, 아동들이 실패 상황을 경험하도록 조작한 후 그들의 실패에 대한 귀인, 과제 흥미도, 과제에 관한 자신감, 그리고 과제 지속성 수준을 통하여 성취 행동을 알아보기 위해 설계되었다.

방법

참가자

참가자는 경기 지역에 소재하는 초등학교 5학년 재학생 36명(남학생 20명 여학생 16명)이었으며 아동의 평균 연령은 11.7(표준편차: 0.7)세였다.

연구 도구 및 절차

모든 아동들은 실험자와 만나 인사를 나눈 후, 아동의 목표 지향성을 알아보기 위해 두 개의 다른 상자를 제시 하였다. 실제로 두 개의 상자 안에는 같은 문제가 들어 있지만 아동에게는 한 상자 안에는 “어렵고 도전적인 문제가 들어 있어 틀릴 수는 있지만 많은 것을 배울 수 있는 문제(학습목표)”가 다른 상자 안에는 “어렵지 않은 문제로 아동이 풀 수 있어 자신의 능력을 잘 드러낼 수 있는 문제(수행목표)”가 들어 있다고 지시한 후 이 중 하나를 선택하게 하였다. 이와 같이 아동의 과제 선택에 근거한 목표 지향성의 측정은 선행 연구들에서 타당한 지표로 사용되었다.

상자 안에 들어 있는 문제들은 Raven Progressive Matrices(Raven, Court, & Raven, 1977) 검사 항목 중 10개의 문제를 임의로 뽑아 만들어진 두 개의 세트이다. 아동이 과제를 선택하면 연구자는 2개의 연습 문제를 실시하면서

문제 푸는 방법을 아동에게 설명해 준 후 5분을 주고 아동에게 첫 번째 세트를 풀도록 하였다. 아동이 실패를 경험하도록 조작하기 위하여, 그 중 한 세트를 아동에게 먼저 풀게 한 후 채점을 하여 실제 아동의 점수보다 반으로 낮추어 채점 결과를 알려 주었다. 다음, 아동에게 이와 같은 문제를 다시 한 번 풀기를 희망하는가 그렇지 않은가를 물어보고, 아동이 계속하기를 희망한 경우 두 번째 과제를 다시 한 번 풀도록 하였다. 이를 통해 아동의 과제 지속성(task persistence) 여부를 결정하였다.

계속하기를 희망한 아동의 경우는 새로운 문제들을 모두 푼 후에, 희망하지 않은 아동의 경우는 바로, 과제 실패에 대한 귀인, 과제에 대한 즐거움, 과제에 대한 자신감, 흥미도 수준을 측정하였다.

실패에 대한 귀인으로 통제 가능성 차원에 근거한 두 가지 대안으로 통제 가능성이 높은 노력과 통제 가능성이 낮은 능력을 제시하였다. 실제로 아동에게는 능력 부족과 노력 부족 각각에 2개씩 항목을 제시하여 4개의 원인을 열거한 검사지를 제시하고 10개의 동그란 스티커를 주면서 각각의 항목이 실패의 원인이라고 생각하는 만큼 각 항목 밑에 나누어 붙이도록 지시하였다. 능력 부족에 해당하는 항목으로는 “머리가 좋지 않아서”와 “기술이 부족해서”가 포함되었으며, 노력 부족에 해당되는 항목으로는 “열심히 하지 않아서”와 “집중하여 꾸준히 풀지 않아서”를 제시하였다.

과제에 대한 흥미도는 단순히 이와 같은 과제를 푸는 것이 얼마나 흥미로운가를 양극에 즐거운 얼굴과 괴로운 얼굴이 그려져 있는 연속척도(Happy scale)상에 표시하도록 하였다. 연속척도 위에 1 부터 7까지 점수로 구간이 나뉘어져 있어

결과 분석 시 채점이 가능하도록 하였다. 과제에 대한 자신감을 측정하기 위해서 실험자는 그 아동에게 이와 같은 문제를 해결하는 자신의 능력이 얼마나 되는 것 같은지를 과제에 대한 흥미도 측정에서 이용된 것과 같은 연속상에 표시하도록 하였다. 아동의 언어적 발화와 행동적 반응에 대한 분석을 위해 전 실험 과정이 비디오로 녹화되었다.

결과

연구 1의 결과 분석은 크게 두 단계로 이루어졌다. 우선 아동이 스스로 선택한 목표 지향성을 학습목표와 수행목표로 구분하여 그 차이가 유의미한지 검증하였으며, 아동이 선택한 목표에 따라 귀인의 정도와 유형, 과제에 대한 흥미도, 자신감, 과제 지속성의 차이가 유의미한가를 다음과 같이 검증하였다.

목표 지향성: 초등학교 5학년들이 스스로 선택한 목표 지향성은 남녀의 차이 없이 수행목표 지향성(61%, $n=22$)이 학습목표 지향성(39%, $n=14$)이, 통계적으로 유의미하지는 않았지만, 더욱 높은 경향성을 보였다($X^2=1.99$, $df=1$, $p < .1$).

귀인 성향: 아동의 목표 지향성에 따른 귀인 성향을 알아보기 위해 각 항목아래 아동이 붙인 스티커의 개수를 세어 노력 부족과 능력부족의 원인에 귀인한 정도를 알아보았다. 또한 이를 통계적으로 검증하기 위해 아동의 목표 지향성을 독립변인으로 하고 능력부족과 노력부족에 귀인한 정도를 각각 종속 변인으로 하여 MANOVA를 실시하였다. 그 결과, 아동의 목표 지향성에

따라 노력귀인($F(1, 32)=4.66$, $p < .05$)정도가 유의미한 차이가 나타났으며, 능력귀인에 대해서는 통계적으로 유의미 하진 않았지만($F(1, 32)=2.66$, $p < .1$), 차이의 경향성을 나타냈다. 그림 1에 제시되었듯이 학습목표($M=6$, $SD=.56$)보다 수행목표($M=4.7$, $SD=.53$)를 선택한 아동이 실패를 능력에 귀인하는 정도가 더 컸으며, 수행목표($M=4$, $SD=.56$)보다 학습목표($M=5.2$, $SD=.53$)를 선택한 아동이 노력에 더 많은 귀인을 하였다.

다음 아동 개인의 귀인 성향을 알아보기 위해 각각의 아동이 능력귀인과 노력귀인 중 어디에 스티커를 더 많이 할당하였는가를 근거로 능력귀인과 노력귀인 유형으로 나누었다. 이러한 아동의 귀인 성향이 아동이 선택한 목표에 따라 달리 나타나는가를 검증하기 위해 각 목표 별 아동의 귀인 성향에 대하여 카이 지수 검증을 실시한 결과 그림 2에서와 같이 목표 지향성에 따라 귀인 유형의 비율이 유의미하게 다르게 나타났다($X^2=4.58$, $df=2$, $p < .05$). 즉, 아동의 개인적 귀인 성향에서도 학습목표를 선택한 경우는 노력귀인 성향을 가진 아동이 더 많았으며 수행

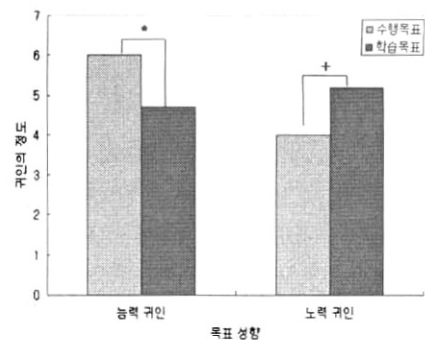


그림 1. 아동의 목표 지향성에 따른 노력귀인, 능력귀인의 수준, * : $p < .05$, + : $p < .1$.

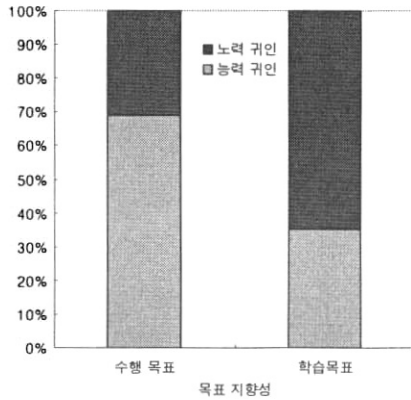


그림 2. 아동의 목표 지향성에 따른 귀인 성향의 상대적 비율

표 1. 목표 성향에 따른 자신감과 흥미도

	수행목표 성향	학습목표 성향	F
자신감	2.9 (.51)	3.1 (.58)	.63
흥미도	4.6 (.97)	5.3 (.71)	4.71*

* $p < .05$

목표를 선택한 경우에는 능력귀인 성향을 가진 아동이 더 많았다.

과제 흥미도와 자신감: 실패 후의 정서적 반응으로 본 연구에서는 아동의 과제에 대한 즐거움과 자신감 수준을 조사 하였다. 그 결과 표 1에서와 같이 실패 후 아동의 목표 지향성에 따라 과제에 대한 흥미는 유의미한 차이가 나타났지만($F(1, 32) = 4.71, p < .05$), 과제에 대한 자신감은 유의미한 차이가 나타나지 않았다, ($F(1, 32) = .633, p = .431$)

과제 지속성: 과제 지속성에서는 각 조건에 따른 아동의 선택이 유의미하게 나타나지 않았다. 목표 조건을 막론하고 거의 대부분의 아동들

이 다음 문제를 풀어 보기를 희망하였다.

다음으로 목표에 따른 아동의 반응을 보다 정확히 살펴보기 위해서 과제 수행 중과 과제 수행 후 아동이 스스로 또는 실험자에게 발화한 내용들을 표 2에서와 같이 5개의 범주들(평가 염려, 부정적 정서, 과제의 어려움, 과제 전략, 과제에 대한 흥미)로 나누어 그 빈도를 아동의 목표 지향성에 따라 분석하였다. 이를 위해 실험중의 아동의 발화 내용을 모두 전사하였으며, 두 명의 훈련받은 연구보조자가 모든 발화 내용을 위 범주에 따라 분류하여 코딩하였다. 두 명의 코딩의 일치도는 Cohen's kappa를 사용한 결과, .79로 높은 수준을 나타냈다. 분석의 결과 수행에 대한 염려, 부정적 정서는 수행목표를 가진 아동들에게 더욱 빈번하게 발견되었으며, 과제 전략이나 과정, 과제에 대한 흥미를 나타내는 표현은 학습목표를 가진 아동들에게서 더욱 빈번히 발생하였다.

연구 1의 결과는 아동이 스스로 선택한 목표에 따라 과제 수행과 실패에 대한 태도가 차이를 보여주었다. 특히 아동의 목표 지향성은 아동이 실패의 원인을 해석하는 것과 깊은 관련성이 있었다. 또한 과제에 대한 즐거움을 경험하는 수준에서도 목표 지향성에 따라 유의미한 차이가 나타났다. 하지만 과제에 대한 자신감이나 과제 지속성에서는 뚜렷한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 아동이 스스로 선택한 목표 지향성이 초등학교 아동에게는 아직 강력히 내재화되지 않은 것을 의미할 수도 있다. 또한 이러한 결과는 아동의 목표 지향성이 성인에 의한 목표 설정이나 교육적 훈련을 통해 적응적인 방향으로 발전 가능성을 열어 놓는 것이기도 하다. 이러한 가능성을 탐색하고자 다음과 같이 연구 2가 설계되었다.

표 2. 아동의 목표 지향성에 따른 발화의 평균 빈도

발화의 범주	발화의 예들	목표 지향성		t 값
		수행목표	학습목표	
수행 염려	“부끄러워요”, “머리가 어지러워요”	1.5	0.7	3.71 *
부정적 정서	“속상해요”, “답답해”	1.3	0.5	1.732+
과제의 어려움	“어렵다”	2	1.6	.92
과제 전략	“힌트가 뭘까”	5.7	7.8	3.59*
과제 흥미	“어려워서 더 재밌다”	1	2.5	2.37*

* $p < .05$, + $p < .1$

연구 2

연구 2는 성인이 아동에게 제시한 목표에 따라 아동의 목표 지향성과 성취 행동에 차이가 나타나는가를 직접 알아보았다.

방법

참가자 및 실험 설계

참가자는 경기 지역에 소재하는 초등학교 5학년 재학생 40명(남학생 22명, 여학생 18명)으로 연구 1에는 참가하지 않은 아동들이다. 아동의 평균 연령은 11.8세였다. 이들은 각각 수행목표 집단(남학생 11명, 여학생 9명)과 학습목표 집단(남학생 11명, 여학생 9명)으로 할당되었다. 연구 2는 목표 조건(수행목표, 학습목표)을 피험자간 변인으로 한 일원 실험 설계에 해당된다.

실험 절차 및 도구

연구 2의 절차와 도구는 목표 설정을 위한 절

차와 도구를 제외하고는 연구 1에서와 동일하다. 아동이 실험실에 들어와 인사를 나눈 후 아동이 문제 유형을 선택하기 전 실험자는 외적으로 목표를 조작하기 위하여 각 조건에 따라 다음과 같은 지시를 하였다. 이러한 지시문의 설정은 Erdley, Cain, Loomis, Dumas -Hines, 그리고 Dweck(1997)이 사회적 맥락에서 목표를 조작하기 위해 사용한 지시문과 절차를 학습의 상황에 맞게 조절한 것이다.

수행목표 조건: 실험자는 아동에게 “오늘 여기 있는 퍼즐 문제들을 풀게 될 텐데, 중요한 것은 내가 이런 문제들을 얼마나 잘 풀 수 있는지를 보여주는 거야. 이번 기회에 네 실력을 한번 테스트 해본다고 생각하고 문제를 풀어 보자”라고 말한다. 또한 아동이 이러한 설정을 실험 과정 내내 잊어버리지 않게 하기 위해서 “내가 문제를 얼마나 잘 풀 수 있는가를 알아보시다.”라고 쓰인 보드(50cm x 30cm)를 아동이 고개를 들면 볼 수 있는 곳에 장치하였다.

학습목표 조건: 실험자는 아동에게, “오늘 여

기 있는 퍼즐 문제들을 풀게 될 텐데, 중요한 것은 내가 여기서 이러한 문제들을 풀 수 있는 방법을 배우고 이런 문제들을 푸는 능력을 키울 수 있게 된다는 거야. 이번 기회에 이런 문제들을 푸는 기술들을 배운다고 생각하고 문제를 풀어 보자” 라고 하였다. 여기서도 마찬가지로 “문제를 푸는 기술을 배우고 익히시다”라고 쓰인 보드를 아동이 볼 수 있게 장치하여 목표 조건을 잊지 않도록 하였다.

아동에게 목표 조건을 제시한 후 과제 선택, 귀인 양식, 과제에 대한 즐거움, 과제에 대한 자신감, 과제 지속성을 측정하는 과정은 연구 1에서와 동일하였으므로, 여기서는 생략하도록 하겠다.

결 과

연구 1의 결과 분석은 다음과 같이 실험자가 설정한 목표에 따라 아동의 목표 지향성, 귀인의 정도와 유형, 과제에 대한 흥미도, 자신감, 과제 지속성의 차이가 유의미한가를 검증하였다.

목표 지향성: 목표 조건(수행목표, 학습목표)에 따른 아동의 과제 선택을 살펴 본 결과, 아동들은 실험자가 설정한 목표에 따라 목표 지향성이 다르게 나타났다. 그림 3에서와 같이 수행목표 조건에서는 70%(20명중 14명)가 수행목표에 해당되는 과제를 선택 했고, 학습목표 조건에서도 70%(20명중 14명)가 학습목표에 해당되는 과제를 선택하였다. 이러한 차이를 통계적으로 검증하기 위하여 카이 제곱을 실시한 결과 유의미함이 밝혀졌다($X^2 = 6.40, df=1, p < .05$).

귀인: 목표 조건에 따른 아동의 실패에 대한

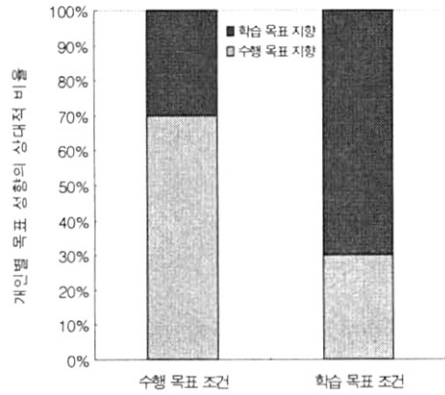


그림 3. 목표 조건에 따른 아동의 목표 지향성의 상대적 비율

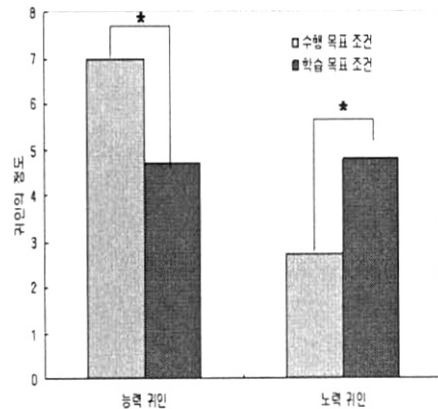


그림 4. 목표 조건에 따른 아동의 능력, 노력의 귀인 정도, * : $p < .05$

귀인 성향을 알아보기 위해 목표 조건과 아동의 성별을 피험자간 변인으로 하고, 노력귀인 정도와 능력귀인 정도를 종속 변인으로 하여 MANOVA를 실시한 결과, 목표 조건에 따른 차이가 모두 유의미하였다. 그림 4에서와 같이, 능력귀인은 학습목표 조건($M = 4.7, SD = 1.58$) 보다 수행목표 조건($M = 7, SD = 1.45$)에서 더 높았으며 ($F(1, 38) = 11.95, p < .01$), 노력귀인은 수행목표

조건($M = 2.7, SD = .47$) 보다 학습목표 조건 ($M = 4.8, SD = .47$)에서 더 높았다($F(1, 38) = 10.38, p < .01$).

또한 연구 1에서와 마찬가지로 각 항목에 할당된 스티커 개수에 근거하여 개인의 귀인 성향을 목표 조건별로 살펴 본 결과, 목표 조건에 따라 다른 유형이 나타났다. 그림 5에서와 같이 수행목표 조건에서는 노력귀인 성향을 보이는 아동이 20명 중에 16명, 학습목표 조건에서 능력귀인 성향을 보이는 아동은 20명 중 13명이었다. 이 또한 통계적으로 유의미하였다($X^2 = 20.52, df = 2, p < .01$).

과제 흥미도와 자신감: 목표 조건에 따라 실패 후 아동의 과제에 대한 즐거움과 자신감 수준을 조사하기 위하여 목표 조건을 피험자간 변인으로 하고, 과제에 대한 즐거움과 자신감을

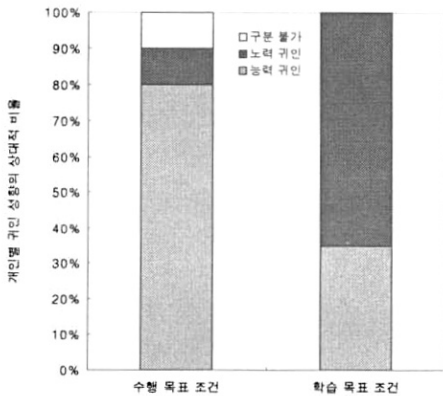


그림 5. 목표 조건에 따른 개인별 귀인성향의 상대적 비율

표 3. 목표 조건에 따른 아동의 흥미도와 자신감

	수행목표 조건	학습목표 조건	t
자신감	5.1 (.74)	5.6 (.50)	5.67**
흥미도	1.6 (.75)	3.4 (.75)	2.65*

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

종속변인으로 하여 각각 ANOVA를 실시한 결과, 과제에 대한 즐거움($F(1, 38) = 5.01, p < .05$), 과제에 대한 자신감($F(1, 38) = 32.55, p < .01$), 모두 목표 조건에 따라 유의미한 차이가 나타남을 밝혔다. 표 3에 제시되었듯이, 실패 후 아동의 과제에 대한 즐거움은 학습목표 조건에서 훨씬 높았으며, 과제에 대한 자신감도 학습목표 조건에서 훨씬 높게 나타났다.

과제 지속성: 과제 지속성 또한 목표 조건에 따라 달랐다. 수행목표 조건(40%)에서 보다 학습목표 조건(70%)에서 더 높은 경향성을 보였다($X^2 = 2.93, df = 1, p < .1$).

연구 2의 결과는 외적으로 설정된 목표에 아동의 목표 지향성이 영향을 받으며 실패 후 인지 정서적 태도가 다르게 나타남을 보여주었다. 게다가 외적 목표 설정은 실패에 대한 귀인과 과제 흥미도 뿐 아니라 과제에 대한 자신감, 그리고 과제 지속성에도 뚜렷한 영향을 준다는 것을 밝혔다. 이러한 결과는 연구 1에서와 같이 아동이 스스로 선택한 목표에 의한 반응보다 더욱 큰 차이를 드러낸 것이다. 이는 아동의 성취 행동이 외적 입력에 더욱 민감하게 반응하며 외적 설정을 통해 적응적인 방향으로 발전 가능함을 제안하는 것이다.

종합 논의

본 연구는 아동의 목표 지향성과 이에 따른 성취 행동을 알아보고 외적으로 설정된 목표가 아동의 목표 지향성과 성취 행동에 직접적 영향을 미치는가를 조사함으로써 아동기 성취동기

훈련 가능성에 대한 구체적 방략을 탐색하고자 한 것이다. 이를 위하여 본 연구는 인위적으로 아동의 실패 경험을 조작하였고 아동 스스로 선택한 목표(연구 1)와 외적으로 설정된 목표(연구 2)에 따라 실패 후 아동의 반응을 귀인, 과제에 대한 흥미, 과제에 대한 자신감, 과제 지속성을 통해 알아보았다. 그 결과, 초등학교 5학년 아동들도 스스로 자신의 목표를 선택할 수 있었고 그 선택에 따라 성취 행동에 분명한 차이를 보여주어 목표 지향성이 성취동기와 관련된 주요 변인임을 반복 검증하였다. 또한 아동의 목표 지향성과 성취 행동이 외적 목표 설정에 강력한 영향을 받음을 검증하여 적응적 목표 지향성을 통한 성취동기 훈련의 가능성을 제안하였다.

연구 1에서 아동들은 스스로 선택한 목표에 따라 실패에 대한 해석과 행동을 달리 나타냈으며, 특히 실패에 대한 귀인(통제 가능성: 노력 vs. 능력)에서 차이를 나타냈다. 학습목표를 지향한 아동은 주로 통제가 가능한 노력에 수행목표를 지향한 아동은 주로 통제가 가능하지 않은 능력에 실패를 귀인 하였다. 성취동기에서 귀인의 역할의 중요성을 고려했을 때(Weiner, 1986, 2000), 연구 1의 결과는 목표 지향성이 아동의 성취동기를 반영하고 그 개인차를 결정하는데 핵심적 변인임을 거듭 확인하여 주는 것이다. 또한 초등학교 5학년 아동에서 체계적으로 드러난 목표 지향성과 귀인 성향에 대한 관련성은 10세 미만의 아동들도 어느 정도 안정되고 내면화된 심리적 특징으로서의 성취동기를 지니고 있음을 제안한다.

그럼에도 불구하고 연구 1의 결과는 실패를 직면한 후 아동 태도의 모든 측면이 목표 지향성과 유의미한 상관을 맺는 것은 아님을 보여주었다. 가령, 귀인유형이나 과제에 대한 흥미는

목표 지향성과 높은 관련성을 맺고 있었지만, 과제에 대한 자신감이나 과제 지속성은 아동의 목표 지향성과 유의미한 관련성을 드러내지 못했다. 이와 같은 결과는 아동들의 목표 지향성이 아직 완전히 안정화되어 변화 불가능한 심리적 상태라기보다 외적 개입이나 환경의 변화에 반응하여 적응적으로 개선되어질 수 있는 유연한 상태임을 제안하는 것이기도 하다. 실제로 이와 같은 가능성을 직접 검증하기 위하여 연구 2가 실시되었다.

따라서 연구 2는 연구 1과는 달리 아동에게 스스로 목표를 선택하도록 하지 않고 외적으로 실험자가 과제 상황에 대한 목표를 지정하고 이를 아동이 잊지 않고 계속 유지하도록 조작하였다. 그 결과 아동들의 성취 행동은 지정된 목표 조건에 따라 달리 나타났다. 외적으로 지정된 목표에 따라 아동의 목표 지향성이 달리 나타났으며 이는 Elliot와 Dweck(1988)의 연구 결과와도 일치하는 것이다. 게다가 본 연구에서는 외적 목표 설정에 따라 실패 후의 귀인, 과제에 대한 흥미, 과제에 대한 자신감, 그리고 과제 지속성에 서까지 유의미한 차이가 나타남을 보여 주어, 외적 목표 설정이 아동의 동기 유발에 밀접한 관련이 있음을 보여주었다. 학습목표 조건의 아동들은 수행목표 조건의 아동들보다 유의미하게 학습목표 과제를 선택하는 비율이 높았으며, 실패를 능력 부족 보다는 노력 부족에 더 많이 귀인 했으며, 실패 후에도 과제에 대한 자신감, 흥미, 지속성 수준이 훨씬 높았다.

본 연구에서 흥미로운 발견 중 하나는 아동의 성취 행동이 스스로 목표를 선택하도록 한 연구 1에서보다 외적으로 목표를 지정해 준 연구 2에서 더욱 두드러진 차이를 드러냈다는 것이다. 즉, 과제에 대한 자신감이나 과제 지속성이 스스로

목표를 선택했을 때는 목표에 따라 유의미한 차이가 나타나지 않았지만 실험자가 설정한 두 조건에서는 분명한 차이가 나타났다. 이러한 결과는 아동의 과제와 관련된 자신감이나 과제 지속성과 같은 성취동기적 특성이 스스로 정한 목표보다 성인에 의해 외적으로 설정된 목표에 의해 더 큰 영향을 받는다는 것을 드러내는 것이다. 또한 이는 아동의 목표 지향성이 아직 완성되지 않은 심리적 상태이며 목표 설정이란 개입을 통해 성취동기의 개선이 가능함을 제안하는 결과이기도 하다.

이와 같은 결과는 효과적인 귀인 양식의 학습을 통해 동기 유발의 훈련 효과를 검증한 초기의 선행 연구와도 일맥상통하는 것이다 (Andrews & Debus, 1978; Dweck, 1975; Fowler & Peterson, 1981; Schunk, 1991). 게다가 본 연구의 결과 즉, 귀인 양식이 목표 설정에 따라 달라진다는 결과는 귀인의 재훈련보다 적응적 목표 지향성의 발달을 위한 개입이 더욱 선행되어야 한다는 것을 제안한다. 즉, 목표 설정의 개입을 통해 효과적 귀인 양식뿐 아니라 과제에 대한 흥미, 과제에 대한 자신감, 과제 지속성과 같은 정서적 행동적 측면에 대한 적응적 개선이 가능함을 제안하였다.

마지막으로 본 연구에서 주목할 만한 결과는 한국 아동들의 목표 성향이다. 한국 아동 중에는 학습목표 지향성보다는 수행목표 지향성이 강한 아동이 더 많았다는 것이다. 본 연구의 결과를 서양의 연구 결과와 직접적인 통계 비교를 하지는 못했지만, 이는 분명 서양의 아동과는 구별되는 것이다. 가령 Smiley와 Dweck (1994)의 연구에 참여한 아동들 중 58%는 학습목표 성향을 나타낸 반면 본 연구에 참여한 아동 중 39% 만이 학습목표를 선택하였다. 이러한 결과는 국내의

초등학교 5학년 아동들이 경험해온 경쟁적이고 평가 지향적인 교육 환경을 반영하는 것이기도 하였다. 어려서부터 형식적 교육, 경쟁적 체제, 비교의 압력에 노출되어 있어(이희란, 한덕웅, 2005; 한덕웅, 장은영, 2003), 아동들이 학습의 즐거움 보다는 수행의 결과나 이를 비교 평가하는 것을 중요시 여기는 태도를 학습해 왔음을 의미한다. 실제로 최근 한 국제 조사 연구에서 우리나라 청소년들은 다른 나라의 학생들에 비해 매우 낮은 동기 정서적 특성을 나타냈다. 가령, 한국 학생들의 교과목 흥미도와 자신감 수준이 국제 학생 평가 프로그램(PISA: Programme for International Student Assessment) 참여국의 평균에도 미치지 못했으며 남학생의 수학 관련 자기 효능감은 전체 참여 국 중 최하위를 기록하였다(한국 교육 과정 평가원, 2001). 이는 한국 아동의 학업 능력 못지않게 학습 동기와 자신감과 같은 정서적 측면의 개선이 시급함을 의미한다. 또한 이러한 문화적 차이는 목표 지향성이 타고난 개인차로 변화하지 않는 특질이라기보다는 교육 환경과 맥락 그리고 훈련과 양육의 결과로 변화 가능한 심리적 상태임을 다시 한 번 제안하는 결과이기도 하다.

요컨대 본 연구는 목표 지향성이 아동의 성취 동기 수준의 개인차를 드러내는 핵심적 요소임을 반복 검증하였으며, 이를 통한 개선의 필요성 및 그 가능성을 제안하였다. 또한 본 연구의 결과는 교육 환경의 개선 못지않게 교실과 가정에서 아동의 과제 수행 시 성인의 적절한 지시나 대화가 아동의 목표 지향성을 조율할 수 있다는 가능성을 열어 놓았다. 가령 “네가 얼마나 잘하냐 해 볼래?”와 같이 평가를 의식하게 하는 지시 보다는 “이 문제 어떻게 풀어야 할지 한번 생각해 보자?”와 같이 구체적 전략을 학습하여 자기

향상의 목표를 유도하는 지시가 적응적인 목표 지향성을 발달시키는데 더욱 효과적일 수 있음을 제안한다.

그럼에도 불구하고 본 연구는 개념적·방법론적으로 보완되어야 할 몇 가지 문제들을 남겼다. 첫째, 본 연구에서는 수행목표와 학습목표를 개인을 특징짓는 범주로 여겨 아동들에게 둘 중 하나를 선택하게 하였지만, 사실 많은 연구자들은 이 둘이 서로 독립적인 차원을 가지는 변인으로 간주한다(이종욱, 박병기, 2007; Ames & Archer, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer, Patashnick, 1989; Noeln, 1988; Potter, McCormick, & Busching, 1994). 어떤 아동은 수행목표와 학습목표 모두를 높게 지향할 수도 있고 어떤 아동은 모두를 낮게 지향할 수도 있다는 것이다. 그러나 이와 같은 개인의 태도는 설문지 연구를 통해서만이 드러낼 수 있는 것이므로 본 연구에서와 같이 아동이 직접 과제를 선택하여 목표 지향성을 범주화할 경우 측정하기 어렵다. 따라서 후속 연구에서는 아동의 과제 선택과 함께 설문지를 실시하여 보다 정확한 아동의 목표 지향성을 알아볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서 목표 조건을 조작한 후 아동의 목표 지향성의 차이를 검증하였지만 목표 조작의 전과 후 아동의 목표 지향성의 변화를 직접 검증하지는 못했다. 이는 거듭된 목표 선택과 목표에 대한 지시가 실험 중 아동을 혼동되게 하거나 실험자의 요구를 강요(가령, 자신의 선택이 틀렸음을 의미하는 것)하는 것으로 오해하도록 유도할 가능성을 염려하였기 때문이다. 따라서 후속 연구에서는 이와 같은 실험자 편향에 오염되지 않으면서도 목표의 사전 사후 변화를 측정하여 개입 가능성에 대한 보다 직접적 검증이 실시되어야 할 것이다.

아동들은 학습과 사회적 상황에서 수많은 실패와 좌절을 경험하고 이를 극복함으로써 목표를 달성하고 성숙에 이르게 된다. 이와 같은 성취의 핵심적 요인으로 본 연구는 목표 지향성의 중요성을 다시금 확인하였으며, 이를 통해 발달적 지원에 필요한 정보를 제공하였다. 또한 본 연구는 독특한 한국 사회의 교육 문화적 특성과 아동의 성취 발달간의 관련성에 대한 한 조각 퍼즐을 맞추었다. 향후 발달적 관점에서 아동 성취동기에 대한 보다 폭넓고 자세한 연구들이 지속적으로 이루어진다면, 성취동기에 관한 보다 깊이 있는 이해 뿐 아니라 이를 개선하기 위한 효과적 훈련 프로그램에 필요한 구체적 지식과 정보들이 제공되리라 기대되어 진다.

참 고 문 헌

- 가인영(2003). 목표 지향성과 학업적 자기효능감 및 학업성취와의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김영록(2003) 교과별 목표 지향성과 자기효능감, 학업성취도의 관계. 전남대학교 석사학위 논문.
- 남지연(2006). 자기 효능감, 목표 지향성, 자기조절학습전략 및 학업 성취도와의 관계, 전남대학교 교육대학원 석사 논문.
- 이종욱, 박병기(2007). 성취목표 지향성 개념의 재분화: 2x2x2 요인구조 모형의 재구성. 교육심리연구, 21(1), 105-127.
- 이희란, 한덕웅(2005). 실패의 경험 후 상향비교의 목표설정이 자기평가에 미치는 영향. 한국 심리학회지: 사회 및 성격, 19(3), 55-81.
- 한국 교육과정 평가원(2001). PISA 2000 평가 경

- 과 분석 연구(총론0: 국내 학생의 읽기, 수학, 과학적 소양 성취도 및 배경 변인의 영향 분석(연구 보고 RRE 2001-9-1). 서울: 저자.
- 한덕웅, 장은영(2003). 사회비교 동기와 강요된 사회 비교가 주관안녕과 건강지각에 미치는 영향. *한국 심리학회지: 건강*, 8(3), 619-644.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., Ames, R., & Felker, D. W. (1997). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1-8.
- 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, C. A., & Jennings, D. L. (1980). When experiences of failure promote expectations of success: The impact of attribution failure to ineffective strategies. *Journal of Personality* 48 (3), 393 - 407.
- Andrews, C. R., & Debus, R. L. (1978). Persistence and the causal perception of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70, 154-166.
- Bandalos, D. L., Finney, S.J., & Geske, J. A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 604-616.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal model. *Journal of Personality and social Psychology*, 80(5), 706-722.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272-281.
- Butler, B. (1987). Task - involving and ego - involving properties of evaluation: Effect of different feedback conditions on Motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482.
- Butler, B. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934-943.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26-48.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Education*

- al Psychology*, 84, 290-299.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dweck, C., (1975) The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dweck, C., & Elliott, E. (1981). A model of achievement motivation, a theory of its origins, and a framework for motivational development. Unpublished manuscript, Harvard University.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Eds.) & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. IV: Social and personality development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliott, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Social and Personality Psychology*, 54, 5-12.
- Elliott, E. S., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliott, A., & McGregor, H.A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology*, 80, 501-519
- Elliott, A., & McGregor, H.A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Erdley, C.A., Cain, K.M., Loomis, C.C., Dumas-Hines, F., & Dweck, C.S. (1997). Relations among children's social goals, implicit personality theories, and responses to social failure. *Developmental Psychology*, 33, 263-272
- Fowler, J. W., & Peterson, P. L. (1981). Increasing reading persistence and altering attribution style of learned helpless children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 251-260.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliott, A. J.(1997). Determinants and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284 - 1295.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*, 562-575.
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology, 79*, 107-114.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom environment and early adolescent's affect in school: The role of coping strategies. *Learning and Individual Differences, 11*, 187-212.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 330-358.
- Marachi R., Friedel, J., & Midgley, C. (2001, April). "I sometimes annoy my teacher during math." *Relations between student perceptions of the teacher and disruptive behavior in the classroom*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in Seattle, WA.
- Meece, J. L., & Blumenfeld, P. C. (1988). Students' goal and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(40), 514-523.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A Pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*, 582-590.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- Miller, A, Ferguson, E, Byrne, I (2000) Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviours. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 85-96.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Psychology and Social Psychology, 75*(1), 33-52.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Nicholls, J. G., Cheung, P.C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and individual differences, 1*, 63-84.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivation and studying in high school science. *Cognition and Instruction, 5*, 269-287.
- Philips, J. M., & Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for

- achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology*, *82*, 792-802.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 544-555.
- Potter, E. F., McCormick, C. B., & Busching, B.A. (1994, April). *Motivation in the writing classroom: Contributions of goal theory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans LA.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1977). *Advanced progressive matrices*. London: H. K. Lewis & Co.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Psychologist*, *25*, 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Goal setting and self evaluation: A social cognitive perspective on self-regulation. *Advances in Motivation and Achievement*, *7*, 85-113.
- Smiley, P.A., & Dweck, C. (1994). Individual Difference in Achievement Goals among Young Children. *Child Development*, *65*, 1723-1743.
- Utman C. H. (1997) Performance effects of motivation state: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, *1*, 170-182.
- Van de Walle, D., Brown, S. P., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, *84*, 249-259.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Lspring-Verlag.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, *12*, 1-14.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S.(2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational psychology*, *25*, 68-81.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 82-91.
- Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, *31*, 845-862

1차 원고 접수: 2007. 4. 15

수정 원고 접수: 2007. 5. 11

최종게재결정: 2007. 5. 12

The Effect of Children's Goal Orientation on Their Achievement Behavior in Failure

Yoon-Kyung Jeong

Department of Psychology, Catholic University of Korea

The present study is designed to investigate Korean children's goal orientation (performance vs. learning) and its effect on their reaction to failure and to examine whether externally manipulated goal has any effect on children's goal orientation. For these ends, two studies were designed. Study1 investigated thirty six 5th graders' goal orientation and its effect on their attribution, task enjoyment, and task persistence after facing failure. Study2 experimentally manipulated different goals and examined children's responses to failure depending on goal situation. The results of this study revealed that Korean 5th graders are more oriented to performance goal than to learning goal and that children's attribution, task enjoyment and task persistence after facing failure differed depending on their goal orientation. Most importantly, experimentally manipulated goal has a significant effect on their goal orientation and their response to failure, suggesting a possibility for training children's achievement motivation through intervening their goal orientation.

Keyword: goal orientation, achievement motivation, attribution, failure