

완벽주의와 학업열의 및 학업소진과의 관계: 동기와 목표과정의 매개효과 검증*

이 현 아[†]

서울시힐링센터 쉽표

조 한 익

한양대학교

본 연구에서는 이론적인 근거와 선행 연구들을 토대로 완벽주의의 두 차원(적응적 완벽주의, 부적응적 완벽주의), 학업열의, 학업소진 그리고 관련 매개변인들(자율동기, 통제동기, 기능적 목표과정, 역기능적 목표과정) 간의 복합적인 인과적 관계를 설정하고, 모형의 적합도 및 매개효과를 검증하였다. 이를 위해 서울, 경기 소재 인문계 고등학교에 재학중인 439명(남자 317명, 여자 122명)으로부터 자료를 수집하였다. 연구결과 첫째, 구조방정식 모형을 통한 자료 분석 결과, 측정모형과 구조모형이 자료에 적합한 것으로 나타났다. 둘째, 완벽주의와 학업열의 및 학업소진과의 관계에서 동기(자율, 통제)와 목표과정(기능적, 역기능적)이 중요한 매개요인임을 확인하였다. 특히, 부적응적 완벽주의가 학업소진을 예측하지만 통제동기를 통해서 학업열의에 이를 수 있음을 확인하였다. 이 결과는 부적응적 완벽주의가 자기와 일치된 목표를 추구한다기 보다 오히려 부모 또는 다른 사람의 바람이나 죄송함, 외적인 보상 등을 위해서 목표를 추구함으로써 학업열의에 이를 수 있음을 의미한다. 또한 적응적 및 부적응적 완벽주의 모두 학업목표과정을 통해서 학업열의와 학업소진에 이를 수 있음을 확인하였다. 이러한 연구결과를 바탕으로 상담실제 및 후속연구에 대한 시사점을 논하였다.

주요어 : 완벽주의(적응적, 부적응적), 학업열의, 학업소진, 동기(자율, 통제), 목표과정(기능적, 역기능적)

* 본 연구는 이현아(2011)의 한양대학교 박사학위 논문 ‘완벽주의가 학업열의와 학업소진에 미치는 영향: 동기과 목표과정의 매개효과 및 대처유연성의 조절효과 검증’ 중에서 일부를 정리한 것임.

† 교신저자 : 이현아, 서울시힐링센터 쉽표, 서울특별시 중구 덕수궁길 15 서소문청사 1동 1층
Tel : 02-2133-1173, E-mail : 70hihyunah@naver.com

삶의 주요 일과가 학업과 관련된 우리나라 청소년들에게는 공부가 인생의 전부이며 삶은 기쁨과 가치를 느끼게 하기보다는 벗어나고픈 ‘집’으로 느껴질 수 있다(문경숙, 2006). 이것은 자신이 설정한 학업관련 목표들(학업성취, 학업성적 향상, 좋은 대학 입학 등)을 달성하려는 이유 즉 동기(motive)를 상실하게 할 수 있다. 학생들이 공부를 하는 이유인 동기가 상실되면 학업으로 인해 더욱 지치고 심리적인 부담감과 무능력감을 느껴 심지어 공부가 싫어지게 하는 학업소진(academic burnout)을 가져오게 된다. 우리나라의 고등학생은 대학입시를 준비하는 과정에서 심리적인 부담과 많은 스트레스를 겪고 있기 때문에 학업소진에 이르기 쉽다(조한익, 이현아, 2009). 한편, 과도한 학업적 요구가 많은 환경에도 불구하고 학업에 강하게 동기화되고 몰입하는 학생도 있다. 과도하고 힘든 학업 스트레스나 학업적 요구에도 노력을 쏟으려는 의지와 난관에 부딪혔을 때조차 학업을 지속해 나가려는 의지를 갖고 도전하고 집중해서 오히려 자신의 학업에 강하게 동기화되고 몰입하여 학업열의를 경험하는 학생도 있다. 즉, 학업열의(academic engagement)는 학업소진과 달리 공부할 때, 학업으로부터 영감, 열정, 가치, 의미를 느껴 학업에 충분히 집중하게 됨으로써 학업에 능동적으로 열중하게 하는 높은 수준의 에너지와 정신적 탄력성으로 간주된다(Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker, 2002). 많은 교육자들과 연구자들은 학업의 동기유발 과정에서 학업열의가 핵심 역할을 한다고 보았으며(Bakker & Demerouti, 2008) 학생들의 저조한 학업성취, 심각한 품행문제, 높은 학교중퇴율에 대한 해결의 열쇠로 보기도 한다(Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004). 따라서 학업열의에 대한 연구

는 학생들을 동기화시키고 학업에 열중할 수 있도록 도와줄 수 있는 강화요인과 방안들을 제공해 줄 수 있는 반면, 학업소진에 대한 연구는 심리적 증상(예, 우울, 불안)과 행동(예, 자살, 자퇴 등)을 심각하게 하는 학업 스트레스 예방과 감소 방안을 제공해 줄 수 있다.

학업소진을 유발할 수 있는 요인 중에 개인의 성격특성은 스트레스를 유발하는 변인으로 작용하기도 하지만 스트레스를 증폭 혹은 감소시키는데 중요한 역할을 할 수 있다. 특히, 개인의 부정적인 기질은 학업소진을 야기할 수 있으며 과도하고, 강한 내적인 자기 조절적 체계를 지닌 완벽주의는 스트레스에 대한 부정적 결과를 가중시키는 대표적인 개인차 변인으로서 간주되어 왔다(Jacobs & Dodd, 2003; Luthan, 1985). 또한 정서적 고갈(emotional exhaustion)이 주요 증상인 소진은 완벽주의에서 더 자주 일어나는 경향이 있다(Appleton, Hall & Hill, 2009; Zhang, Gan, & Chan, 2007). 특히 완벽주의 성향을 가진 학생의 경우 완벽주의 성향 자체가 과도하게 높은 목표 설정이나 성공적인 학업수행을 위한 지속적인 수행을 강화하는 학업적인 요구로 작용할 수 있어 학업소진의 원인이 될 수 있다. 그러나 최근 들어 완벽주의를 다차원적인 개념으로 확장하고 정교화시키면서 완벽주의의 부적응적인 면과 학업적인 소진 증상 간에 관련됨을 밝히고 완벽주의의 적응적인 면은 스스로 세운 높은 기준을 반드시 부정적인 결과들로 이끌지 않음을 밝히고 있다(남궁혜정, 이영호, 2005; Shih, 2011). 또한 적응적 완벽주의는 소진과 유의미한 관련이 없으나 학업열의를 유의미하게 예언했다(Shih, 2011; Zhang et al., 2007). 부적응적 완벽주의는 학업소진을 유의미하게 예언한 반면, 학업열의와는 관련성이 없다고 보

고하였다(Shih, 2011; Zhang et al., 2007). 그러나 사실, 완벽주의는 개인적인 '성향'이므로 한 사람 안에 적응적 특성과 부적응적인 특성을 내포하고 있으며 사람들은 완벽주의에 대해 양가적인 태도를 가지고 있다(김윤희, 서수균, 2008; Slaney, Ashby, & Trippi, 1995). 또한 부적응적 완벽주의도 특히 과업이나 학업에 대한 성취욕구가 높고 외부의 기대와 타인의 인정 같은 외적인 요인에 의해 행동이 동기화되는 특성이 있는 점(김윤희, 서수균, 2008)을 고려해 볼 때, 부적응적 완벽주의가 학업열의에 영향을 미칠 가능성이 있으므로 재검토해 볼 필요가 있다. 또한 완벽주의를 두 차원으로 구분하여 살펴보진 않았으나 완벽주의의 성향이 학업소진과 학업열의에 모두 영향을 미친다는 연구결과(조한익, 이현아, 2010)는 완벽주의와 학업소진 및 학업열의와의 관계에서 어떠한 다른 심리적 과정변인이 개입됨으로써 결과가 달라질 수 있음을 고려해 볼 수 있다. 완벽주의 성향과 같이 통제할 수 없는 성향은 학업성취나 학업관련 결과 또는 상태에 부정적인 영향을 미칠 수 있으므로 타인에 의해 영향을 받을 수 있는 통제 가능한 개입변인을 연구함으로써 학생들이 학업장면에서 성공할 수 있도록 도울 수 있다(Battistich & Hom, 1997). 이런 이유에서 부적응적 완벽주의임에도 불구하고 어떤 심리적 과정 변인에 의해서 긍정적으로 작용하는지 알아보는 것은 의미가 있다. 따라서 학생들이 학업에 관여하거나 관여하지 않는 이유를 이해하도록 도와주는 동기(motives)와 학생 개인이 설정한 학업관련 목표들을 실행해 나가는 과정이 기능적 또는 역기능적으로 수행되느냐에 따라 수행성과와 개인의 웰빙(well-being)에 중요한 관련이 되는 목표과정(goal processes)에 대한 검토는 의미가 있

을 것으로 보인다. 이에 본 연구에서는 완벽주의 고등학생의 학업소진을 예방하고 학업열의를 높일 수 있는 인지적 자원을 찾고자 하였다.

먼저, 완벽주의와 학업소진 및 학업열의와 관련된 인지적 요인으로 자기결정적 동기를 설정하였다. 자기 스스로 선택한 것을 추구하느냐와 그렇지 못하고 자기와 통합되지 않은 목표를 추구하느냐에 따라 학업수행, 학업적 자기개념성, 학업열의 등에 영향을 준다는 연구결과들(Goldberg & Cornell, 1998; Walker, Greene, & Mansell, 2006)은 자기결정성 동기 유형이 성취와 학업관련 행동을 예언하는데 사용될 수 있는 구성개념임을 나타낸다. 동기는 자기와 연결된 개인적인 목표를 추구하는 이유로 정의될 수 있다(Deci & Ryan, 2000; Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004). 그러나 자기가 결정한 개인적인 목표라 하더라도, 반드시 내재적인 가치와 개인적인 관심들을 나타낸다고 볼 수 없다(Ryan & Connell, 1989). 자신의 내재적인 관심과 가치를 반영한 목표를 설정하는 대신에, 타인의 기대나 사회적인 압력과 같은 외재적인(external) 이유로 목표를 채택하기도 하고 불안감과 죄책감을 피하려는 내사된(introjected) 이유로 목표를 채택하기도 한다(Sheldon & Elliot, 1999). 외적인 동기와 내사된 동기와 같이 자신이 스스로 선택하지 못하고 자기와 통합되지 않은 목표를 추구하는 경우(통제동기)는 자신의 심리적인 욕구를 만족시키지 못하기 때문에 웰빙(well-being)의 결여로 나타나기 쉽다(Deci & Ryan, 2000; Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004). 반면에 자기와 통합되고 자율적인 이유로 선택된 개인적 목표는 목표-지향 노력을 증가시킴으로써 웰빙(well-being)과 적응을 증가시킨다(Judge, Bono,

Erez, & Locke, 2005; Skorikov, 2006). 한편, Vasalampi, Salmela-ARO와 Nurmi(2009)의 연구에서는 청소년들이 성취목표를 내재적(internal) 이유인 자율동기를 위해 추구했을 때 높은 수준의 목표 진전을 반영해 학업열의를 예측했다. 반면에 통제동기(외적 동기와 내사 동기)로 추구했을 때는 목표에 대한 노력이 현격히 감소함으로써 낮은 목표에 대한 진전을 나타내 학업소진을 예측했다. 또한 완벽주의와 자기 결정적 동기간의 관계 연구에서는 적응적 완벽주의가 자기와 일치된 학업동기를 촉진시키는 반면에 부적응적 완벽주의는 심리적 부적응으로 이끄는 외재적 학업동기를 강화시켰다(Hewitt & Flett, 1991; Miquelon, Vallerand, Grouzet, & Gardinal, 2005). 이러한 연구 결과들을 고려해 볼 때, 적응적 완벽주의와 부적응적 완벽주의가 자율동기 또는 통제동기 중 어떠한 동기를 갖느냐에 따라 학업관련 정신 상태에 중요한 영향을 미칠 수 있을 것으로 예상된다. 두 번째로, 목표를 추구하는 과정을 인지적 요인으로 설정하였다. 이것은 목표를 추구하는 동안 개인이 생각하고 느끼는 것을 의미하며 개인의 건강과 웰빙 및 기능의 핵심 요인으로 연구되어져 왔다(Pomaki & Maes, 2002; Pomaki, Maes, & Doest, 2004). 목표과정은 인간의 웰빙 추구 행동을 조직화하고 동기화시키는 측면에서 동기보다 좀 더 행동의 의도적이고 능동적인 측면을 강조한다는 점에서 특정한 목표를 향해 행동하게 하는 내면적 원동력인 동기와 다르다. Pomaki, Doest와 Maes(2006)는 개인이 중요하다고 생각하는 목표를 추구하는 과정에서 생각하고 느끼는 방식이 개인의 웰빙이나 수행성과에 매우 중요한 관련이 있다고 하였다. 실제로 근로자를 대상으로 한 연구에서 기능적인 목표과정(즉,

목표효능감, 목표지지신념, 목표관련 긍정적 정서)이 직업적 웰빙(직무 만족, 개인적 성취, 직무열의 등)과 관련이 있는 반면에, 역기능적인 목표과정(즉, 목표갈등과 목표관련 부정적 정서)은 심리적 디스트레스(소진, 우울, 불안, 신체적 고통)와 더욱 관련이 있었다(Pomaki et al., 2004). 이러한 결과는 직무목표과정이 근로자의 웰빙(만족, 열의)을 이해하는 상호보완적인 역할을 한다고 볼 수 있다. 한편, 이러한 과정은 학생에게도 유사하게 일어날 수 있다. 학생들이 자신의 학업성취관련 목표를 추구해 나가는 과정에서 목표와 자신의 가치가 갈등하면서 갖게 되는 부정적인 감정은 목표 수행 과정에서 역기능적으로 작용하여 결국 심리적 디스트레스의 하나인 학업소진을 야기할 수 있다. 이와 달리, 자기가 설정한 목표를 추구하는데 필요한 기술이나 방법을 알고 있어서 충분히 해 낼 수 있다는 자신감과 믿음 그리고 목표달성을 어려워할 때 주변사람들의 도움이나 지지를 받을 수 있다는 신념을 갖는 것은 학업생활의 의욕을 상실케 하는 효과를 최소화하고 목표를 향해 공부하는 것에 대한 긍정적인 감정을 증폭시킬 수 있다. 그러므로 학생들이 자신의 학업목표를 추구하는 동안 가졌던 인지과 정서 즉, 학업목표과정을 이해하는 것은 학업과 관련된 웰빙인 학업열의와 학업관련 심리적 디스트레스인 학업소진을 이해하는 데에 도움을 줄 수 있을 것이다. 목표과정과 완벽주의의 관련성 측면에서도 완벽주의의 적응적인 면들은 부적응적인 면들과는 다르게 바라는 미래와 만족스런 현실을 계속적인 목표 갈망과 목표달성으로 이끌 수 있다는 연구결과(Campbell & Dipaula, 2002; Oettingen & Schnetter, 2001)는 완벽주의 성향이 목표를 추구해 나가는 과정에 영향을 미침을

알 수 있다. 따라서 완벽주의와 학업소진과 학업열의 관계에서 목표과정의 기능적 및 역기능적 여부가 중요한 영향을 미칠 수 있을 것으로 예상된다.

이상의 논의를 바탕으로, 본 연구에서는 인문계 고등학생을 대상으로 완벽주의 두 차원(적응적 완벽주의, 부적응적 완벽주의)과 학업열의 및 학업소진과의 관계를 매개하는 것으로 드러났거나 매개할 것으로 추정되는 인지적 변인(동기와 목표과정)을 모두 설정하여 그들 간의 복잡한 상호작용을 보여주는 통합적 연구모형의 적합도 및 동기와 목표과정 변인의 상대적 영향력을 탐색적으로 검증하고자 하였다. 또한 적응적 완벽주의와 부적응적 완벽주의가 학업열의 및 학업소진과 어떠한 관련성이 있는가를 구체적으로 살펴보고 이들 간의 관계에 영향을 미치는 심리적 과정 변인을 밝히고자 한다. 이는 상담이나 심리치료 장면에서 고치기 힘든 완벽주의 성향에 주의 기울이기 보다는 변화 가능한 매개변인을 파악함으로써 부적응적 완벽주의 성향을 적응적인 상태로 이끌거나 보완할 수 있는 방법과 적응적 완벽주의와 부적응적 완벽주의의 학업소진에 대한 예방 및 학업열의 강화 개입을 위한 자원을 밝히고자 하는데 그 의의가 있다. 이것을 통해서 학교 현장에서 학업소진 및 학업열의를 경험할 수 있는 학생에 대한 이해를 높일 수 있을 것으로 생각된다. 더 나아가 학업소진을 경험하기 쉬운 학생을 미리 파악하고 발견하여 이들의 학업소진을 예방하고 학업열의를 높일 수 있는 개입전략을 세우는데 도움이 될 수 있을 것이다.

지금까지 살펴본 완벽주의와 학업열의 및 학업소진 관련 선행 연구들을 종합하면, 완벽주의 두 차원(적응적 완벽주의, 부적응적 완벽

주의)는 동기와 목표과정에 영향을 미치고, 이러한 변인들은 다시 학업열의와 학업소진에 영향을 미친다고 가정할 수 있다. 한편, 본 연구에서는 과정변인들의 인과적 관계를 다음과 같이 설정하였다. 우선, Miquelon, Vallerand, Grouze와 Gardinal(2005) 그리고 양명희, 정윤선(2010)의 논의를 바탕으로, 완벽주의가 동기에 영향을 미치는 것으로 모형을 설정하였다. 적응적 완벽주의는 낮은 수준의 심리적 부적응과 연관되는 자기-결정적 학업 동기를 촉진시킨 반면에 부적응적 완벽주의는 높은 수준의 심리적인 부적응으로 이끄는 외재적 학업동기를 강화시킨다는 연구(Miquelon et al., 2005)와 완벽주의가 학습동기를 통해서 학습전략에 영향을 미치며 완벽주의 성향은 청소년의 학업 성취 행동에 원인과 결과로 작용하면서 학습동기에도 영향을 주고 있음을 시사하는 연구(양명희, 정윤선, 2010; Mills & Blankstein, 2000)는 완벽주의가 동기에 영향을 미친다는 모형설정을 뒷받침한다. 둘째, Campbell과 Dipaula(2002) 그리고 Oettingen 등(2001)의 주장을 바탕으로, 완벽주의가 목표과정에 영향을 미치는 것으로 모형을 설정하였다. 셋째, Sheldon 등(2004), Sheldon과 Elliot(1999) 그리고 Vasalampi 등(2009)의 논의를 바탕으로, 동기가 학업열의와 학업소진에 영향을 미치는 것으로 모형을 설정하였다. 학업열의에 선행하는 요인들 가운데 동기는 학업열의를 결정하는 개인적 요인이다(Sheldon et al., 2004). 또한 청소년들이 자신의 성취목표를 자율적으로 선택한 내재적 동기를 가지고 추구했을 때는 목표 지향적 노력을 증가시켜 높은 수준의 학업열의를 예측한 반면에 외적인 압력 또는 상황에 의해서 통제받아 선택한 통제동기(외재 동기, 내사동기)를 가지고 추구했을 때는 자신

의 심리적인 욕구를 만족시키지 않기 때문에 낮은 수준의 노력을 보이고 학업소진과 관련이 있다 (Vasalampi et al., 2009). 그러나 자기결정이론에서는 외재적 동기와 내재적 동기의 관계가 단순히 대립적이고 경계가 구분되는 것이 아니라 자율성(autonomy)에 따라 연속선상에 위치하기 때문에 외재적 동기의 개입이 있어도 자기결정성을 가질 수 있다고 주장한다. 따라서 외재적 동기를 가진다고 해서 반드시 학업성취에 취약하거나 열의를 경험하지 못하는 것은 아니다. Walker와 Greene 등(2006)은 대학생들을 대상으로 동기와 인지적 열의(cognitive engagement)의 예언자로 동기를 연구한 결과에서 내재적 동기와 확인동기가 의미 있는 학업열의를 예언했지만 외재적 동기 또한 낮은 인지적 열의를 예언했다고 하였다. 또한 부모에 대한 죄송함과 부모로부터의 성취압력이 청소년의 성취동기를 향상시킨다는 연구(박영신, 김의철, 정갑순, 2004; 박영신, 김의철, 탁수연, 2005)와 자녀에 대한 부모의 기대와 청소년의 학업성적 사이에 정적 관계가 나타난다는 연구(박영신 외, 2004)는 반드시 통제동기가 학업소진과 연관된다고 볼 수 없다. 그러나 통제동기와 학업열의 간 관계를 구체적으로 탐색한 실증적인 연구가 부족하기 때문에, 본 연구에서는 관계의 방향이 정적인지 또는 부적인지에 대해서 구체적인 가설을 설정하지 않았다. 넷째, Pomaki 등(2004)과 Pomaki 등(2006)의 주장을 바탕으로, 학업 목표 과정이 학업열의와 학업소진에 영향을 미치는 것으로 모형을 설정하였다. 다섯째, 기존의 연구결과를 토대로(황진석, 2010; Pomaki et al., 2004; Vasalampi et al., 2009) 동기가 목표과정에 선행하여 순차적으로 학업열의와 학업소진에 영향을 미치는 것으로 모형을 설정하였다.

동기는 특정한 목표를 향해 행동하게 하는 내면적인 원동력으로서 목표를 추구하는 이유가 되며 목표과정은 인간의 웰빙 추구 행동을 조직화하고 동기화시키는 측면에서 좀 더 행동의 의도적이고 능동적인 측면을 강조하는 개념이다. 따라서 동기가 목표과정을 선행해서 순차적으로 직접적인 영향을 미칠 수 있음을 가정하고 모형을 설정하였다. 여섯째, Shih (2011), Tashman, Tenenbaum과 Eklund(2010) 그리고 Zhang 등(2007)의 논의를 바탕으로, 적응적 완벽주의는 학업열의에 직접적인 영향을 미치지만 학업소진에는 영향을 미치지 않는 것으로 모형을 설정하였다. 반면에, 부적응적 완벽주의는 학업소진에 직접적인 영향을 미치며 학업열의에도 영향을 미치는 것으로 모형을 설정하였다. 이는 부적응적 완벽주의가 완벽주의의 부적응적인 측면이긴 하지만 완벽주의로서 특히 과업 또는 학업에서 잘하고자 하는 마음과 성취욕구가 높을 수 있고 외부의 기대와 타인의 인정같은 외적인 요인에 의해 행동이 동기화되는 특성이 있기 때문이다(김윤희, 서수균, 2008). 그러나 부적응적 완벽주의와 학업열의 간 관계를 탐색한 실증적인 연구가 부재하기 때문에 관계의 방향이 정적인지 또는 부적인지에 대해서는 구체적인 가설을 정하지 않았다. 일곱째, 연구모형에 독립변인인 적응적 완벽주의와 부적응적 완벽주의는 같이 설정하고 종속변인인 학업열의와 학업소진은 각각 구분하여 2개의 연구모형을 설정하였다. 완벽주의는 ‘성향’이므로 한 사람 안에 동시에 공존할 수 있고 개인차가 있을 수 있다. 반면에 학업열의와 학업소진은 성격적 특성이 아니라 ‘상태’이므로 한 사람 안에 동시에 공존할 수 없다. 또한 소진과 열의 2개의 분명한 구인(constructs)은 개별적으로 평정되어

적어야 하는 각각 독립적인 차원이다(Schaufeli & Bakker, 2003; Schaufeli & Bakker, 2010). 학업소진이 높다고 해서 학업열의가 낮은 것이 아니고 학업열의가 높다고 해서 학업소진이 낮다고 할 수 없다(Demerouti, Mostert, & Bakker, 2010; Schaufeli & Bakker, 2003). 이러한 이유로 학업열의와 학업소진을 각각 구분하여 연구모형을 설정하였다. 따라서 본 연구에서는 이론적 근거와 선행연구 결과를 바탕으로 해서, 적응적 및 부적응적 완벽주의와 학업열의 및 학업소진 간의 관계에서 매개변인으로 설정된 변인들 간의 관계가 가능한 경로를 모두 설정하고 이러한 연구모형을 자료에 적합한지를 탐색적으로 분석해 보고자 한다. 이로써 고등학생의 학업열의 및 학업소진에 영향을 미치는 선행변인들의 효과를 구체적으로 밝히고, 변인들 간의 구조적 관계와 매개변인의 효과 검증을 하고자 한다.

본 연구에서 설정한 연구모형은 그림 1과 2와 같으며, 연구가설은 다음과 같다. 첫째, 적응적 완벽주의가 학업열의에 미치는 영향은 자율동기, 통제동기, 기능적 목표과정 그리고 자율동기가 기능적 목표과정에 선행하는 경로에 의해 매개될 것이다. 둘째, 부적응적 완벽주의가 학업열의에 미치는 영향은 통제동기, 역기능적 목표과정 그리고 통제동기가 역기능적 목표과정에 선행하는 경로에 의해 매개될 것이다. 셋째, 적응적 완벽주의가 학업소진에 미치는 영향을 자율동기, 통제동기, 기능적 목표과정 그리고 자율동기가 기능적 목표과정에 선행하는 경로에 의해 매개될 것이다. 넷째, 부적응적 완벽주의가 학업소진에 미치는 영향을 통제동기, 역기능적 목표과정 그리고 통제동기가 역기능적 목표과정에 선행하는 경로에 의해 매개될 것이다.

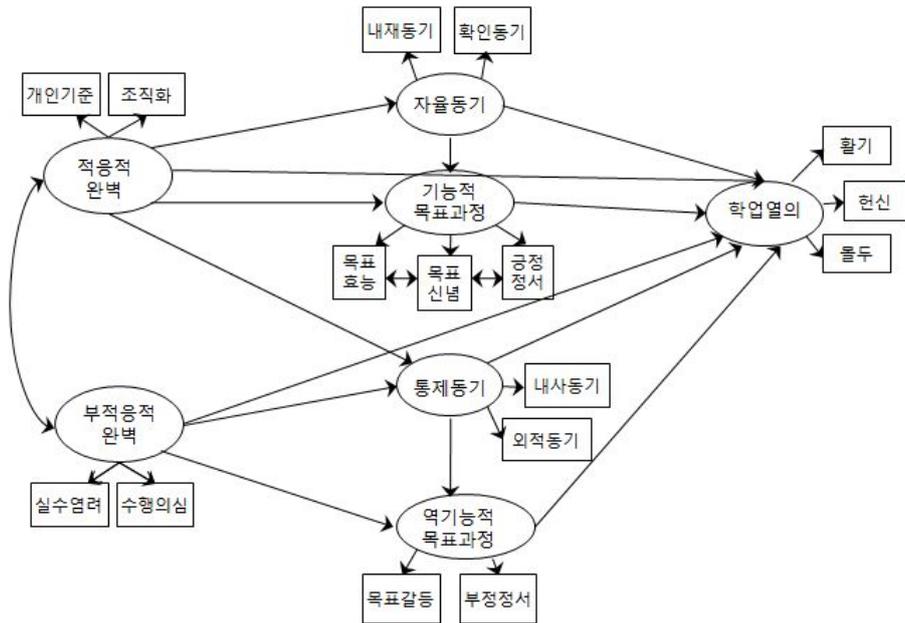


그림 1. 연구모형(완벽주의와 학업열의 간 관계)

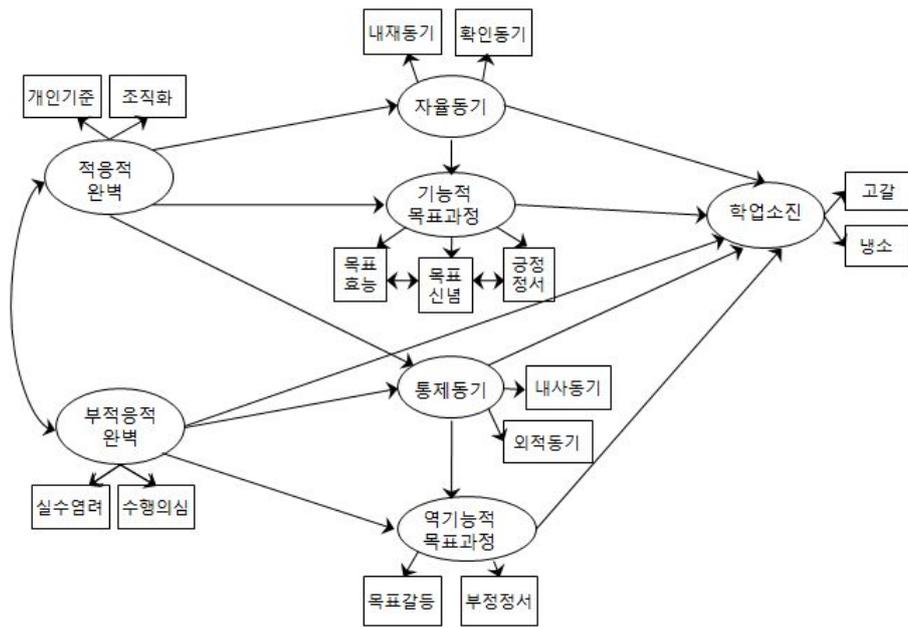


그림 2. 연구모형(완벽주의와 학업소진 간 관계)

방 법

연구대상

본 연구는 서울과 경기도에 소재한 남자 인문계 고등학교 1개교와 남녀공학 인문계 고등학교 2개교에 재학 중인 고등학교 1학년과 2학년 학생들을 대상으로 실시하였다. 남·녀 462명을 대상으로 설문조사를 실시하였고, 그 중 성실히 응답하지 않은 23명의 자료를 제외한 439명의 자료가 분석에 사용되었다. 응답자의 성별분포는 남자가 317명(72%), 여자가 122명(28%)이었다.

측정도구

다차원적 완벽주의

본 연구에서는 적응적 완벽주의를 자신에

대해 높은 기준과 목표를 가지는 경향성과 질서와 정리정돈을 좋아해서 자신에 대한 엄격한 기준을 설정하고 이것을 잘 정돈하고 조직화시켜서 기준과 목표에 도달해 나가려는 경향성으로 정의하였다. 반면에 부적응적 완벽주의는 자신의 수행에 대해 지나치게 비판적인 경향성과 실수에 대한 부정적인 반응에 민감하며, 실수를 실패와 동등하게 해석하는 경향성과 과업에 대해 만족함을 느끼지 못하고 뭔가 부족한 것 같고 좀 더 채워야 할 것 같은 생각에 조바심을 내는 것과 관련된 수행에 대한 의심으로 정의하였다. 적응적 완벽주의와 부적응적 완벽주의를 측정하기 위해 Frost, Marten, Lahart와 Rosenblate(1990)가 개발하고 정승진(1999)이 번안한 다차원적 완벽주의 척도(Frost-Multidimensional Perfectionism Scale: F-MPS)를 사용하였다. 완벽주의 6가지 하위차원 가운데 적응적 완벽주의의 주된 특징인 개인적

기준(4문항)과 조직화 차원(7문항) 그리고 부적응적 완벽주의의 주된 특징을 측정하는 실수에 대한 염려(10문항)와 수행의심 차원(4문항)을 사용하였다(김윤희, 서수균, 2008; Park, 2005). 이 척도는 5점 리커트식 척도로 평정되며, 점수가 높을수록 완벽주의 성향이 강하다는 것을 의미한다. Frost 등(1990)의 F-MPS 하위차원별 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .77~.93으로 보고되었고, 정승진(1999)의 연구에서는 .66~.87로 보고되었다. 본 연구의 전체 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .90이고, 적응적 완벽주의 각 요인별 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 각각 .72와 .83이며 부적응적 완벽주의 각 요인별 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 각각 .86과 .70으로 나타났다.

동기

본 연구에서는 동기(motives)를 Deci와 Ryan (2000)이 제안한 목표를 추구하는 이유로 정의하고 목표 추구 이유와 동기를 병행해서 사용하였다. 또한 자기-일치 모델(Sheldon & Elliot, 1998)에서 사용하고 있는 동기의 분류를 채택하고 개인은 네 가지 이유(내재적 동기, 확인된 동기, 내사된 동기, 외적 동기) 가운데 하나 혹은 그 이상으로 목표를 추구한다고 보았다. 본 연구에서는 Sheldon과 Elliot(1998)이 내재적 동기와 확인된 동기를 묶어서 자율 동기로, 내사된 동기와 외적 동기를 묶어서 통제 동기로 분류한 방식을 따랐다. 자율동기(autonomous motive)는 자기와 일치된 목표 즉, 어떤 일을 자신의 의지로 스스로 선택했다고 느끼며 추구하는 것이며 내재적 동기와 확인된 동기가 이에 포함된다. 통제 동기(controlled motive)는 자기와 통합되지 않은 목표 즉, 어떤 일을 하도록 강요받는다고 느끼거나 불안감과

죄책감을 피하기 위하여 목표를 추구하는 것이다. 자율동기와 통제동기를 측정하기 위해 행동에 대한 인과적인 소재 개념(Ryan & Connell, 1989)에 기초하여 Sheldon과 Elliot(1999)이 개발한 질문지 내용을 이명자(2008)가 번안한 것을 사용하였다. 이 척도는 자율동기 척도 6문항, 통제동기 6문항으로 총 12문항이며 7점 리커트식 척도로 점수가 높을수록 자율동기와 통제동기가 더 강한 것으로 간주한다. 이명자(2008)의 연구에서는 대학생들을 대상으로 개인이 생성한 5가지 목표에 대하여 추구하는 이유의 정도를 평정하였으나 본 연구에서는 시간적·공간적 제한을 가지고 있는 인문계 고등학생을 대상으로 실시한 관계로 개인이 생성할 수 있는 목표의 수를 3가지로 한정하였다. 학생들의 목표생성에 도움을 주기 위해 예비연구를 통해 도출된 목표들 가운데 빈도가 높은 목표의 '예'(각 영역별로 한 등급 이상 향상하기, 원하는 대학 합격, 외국어 등 자격증 취득, 친한 친구 만들기 등)를 제시하고, 이를 참고하여 자신이 추구하는 목표가 있다면 1년 이내에 성취 가능한 3가지를 열거하도록 요청하였다. 1년 이내를 선택한 이유는, 대부분의 학생들이 대학입시를 준비하고 있는 인문계 고등학생이므로 개인이 목표를 수립하고 목표를 달성할 수 있을 정도의 적당한 시간으로 간주될 수 있으며, 목표의 연쇄체계에 따라 1년 이내의 중위수준의 목표는 상위수준의 목표보다 더욱 구체적이지만 하위수준의 목표보다는 더 광범위해서 개인이 제한된 시간 내에 성취가능한 프로젝트라고 볼 수 있기 때문이다(Maes & Gebhardt, 2000). 이명자(2008)의 연구에서 자율 동기와 통제 동기의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 각각 .79와 .84로 나타났고, 본 연구에서는 각각 .77과 .78로 나타났다.

학업목표과정

학업목표과정은 Pomaki 등(2004)이 개발한 WGP(midlevel Work Goal Processes)를 사용하였다. 이 척도는 근로자를 대상으로 직무목표과정을 측정하기 위해 개발되고 사용되어 왔으나 본 연구를 위하여 연구자가 변안하고 연구자를 포함하여 상담심리 전공 박사과정 수료자 및 상담심리 전문가 3인이 감수하여 청소년에게 적절한 용어와 문장으로 다듬어 사용하였다. 학생들은 근로자들이 아니고 서로 처한 환경 또한 다르나 심리적 관점에서 학업은 그들의 “일”로써 간주될 수 있고 일정한 수업에 참석해야 하고 과제와 같은 구조화된 활동을 수행하며 과도하게 많은 학업량을 수행해야 하는 과정이 근로자와 유사하므로 동일한 척도로 측정하는 데에 큰 문제가 없을 것으로 판단하였다. 학업목표과정은 5개의 하위요인 즉 목표갈등(4문항), 목표효능감(3문항), 목표지시신념(2문항), 목표관련 부정적 감정들(2문항)과 목표관련 긍정적 감정들(4문항) 총 15문항이다. 이러한 5개의 하위요인은 기능적 특성을 고려하여 다시 기능적(functional) 목표과정(목표효능감, 목표지시신념, 목표관련 긍정적 감정)과 역기능적인(dysfunctional) 목표과정(목표갈등, 목표관련 부정적 감정)으로 구분하였다. 기능적 목표과정은 목표에 도달하기 위한 자신의 능력이나 기술에 대한 믿음이 있어서 잘 해낼 수 있다는 효능감과 목표에 도달하기 위한 지지자원(친구, 가족, 교사 등)에 대한 믿음(신념) 그리고 이로 인한 긍정적인 감정이 목표수행 과정에 기능적으로 발휘되는 것이다. 반면, 역기능적 목표과정은 개인의 가치와 목표 간에 갈등을 겪고 이로 인한 부정적인 감정이 목표수행 과정에 역기능적으로 발휘되는 것이다. 이 척도는 5점 리커트식

척도로 평정되며, 점수가 높을수록 기능적 학업목표과정과 역기능적 학업목표과정을 수행하는 경향이 높다는 것을 의미한다. 원척도의 하위차원별 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .79 ~ .85이었고, 고등학생 대상의 본 연구에서는 신뢰도 계수(Cronbach's α)가 기능적 학업목표과정 .77과 역기능적 학업목표과정 .69로 나타났다.

학업소진

학업소진은 장기간에 걸친 만성적 학업스트레스와 학업에 대한 부담으로 인해 야기되는 심리적 증상으로서 정서적 자원의 고갈, 학업에 대한 냉소적이고 분리된 태도와 무능감 등을 주된 증상으로 하는 심리적 증상으로 정의하였다. 학업소진을 측정하기 위해 Schaufeli와 그의 동료들(2002)이 개발한 학업소진 척도(Maslach Burnout Inventory-Student Survey: MBI-SS)를 이영복(2009)이 변안 및 타당화 한 것을 사용하였다. 이 척도는 정서적 고갈 5문항, 냉담 4문항, 효능감 6문항 총 15문항으로 구성되었으며 7점 리커트식이다. 그러나 많은 선행연구에서 소진의 핵심차원으로 정서적 고갈과 냉담을 설정하고 있으며, 효능감은 소진보다 열의(engagement)의 하위요인으로 보는 것이 더 타당하다는 Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma와 Bakker(2002)의 실증연구에 따라 본 연구에서는 효능감을 제외하고 정서적 고갈과 냉담, 2차원을 학업소진으로 규정하고 측정하였다. 이영복(2009)의 연구에서 정서적 고갈과 냉담의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 각각 .90과 .86으로 나타났고, 본 연구에서는 각각 .85와 .84로 나타났다.

학업열의

학업열의는 공부할 때 피곤함없이 계속 학업을 하고 싶어하는 충만한 느낌과 공부를 함으로써 학업에 대한 가치와 의미를 느껴 학업에 충분히 집중하게 됨으로써 학업에 능동적이며 유의미하게 참여하는 상태로 정의하였다. 학업열의를 측정하기 위해 Schaufeli와 Bakker (2003)가 개발한 학업열의 척도(The Utrecht Work Engagement Scale, Student Version: UWES-S)를 본 연구자가 번안하고 교육학 전공 박사과정 수료자 2인의 감수를 거쳐서 사용하였다. UWES-S는 3개의 하위척도 항목들 총 17문항으로 구성되어 있으며 각 문항은 7점 리커트식으로 평정되며, 점수가 높을수록 학업열의 정도가 강하다는 것을 의미한다. 이 척도의 하위요인은 활기 6문항(예, 공부를 할 때, 나는 넘치는 의욕을 느낀다), 헌신 5문항(예, 나는 내 공부에서 충만한 의미와 목적을 발견한다), 몰두 6문항(예, 공부를 할 때, 나는 시간가는 줄을 모른다)으로 구성되어 있다. 학업열의 척도의 전체 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .95였으며 활기 .85, 헌신 .88, 몰두 .83으로 나타났다.

자료분석

본 연구에서는 PASW statistics 18.0 통계 프로그램을 사용하여 전반적인 기초통계분석과 상관분석을 실시하고, AMOS 18.0을 활용하여 구조모형의 적합도와 매개효과의 유의성을 검증하였다. 먼저 변인들 간의 관계를 알아보기 위하여 기초통계 분석을 통하여 평균과 표준편차 및 상관계수를 구하였다. 둘째, 본 연구에서 설정한 모형을 적합도 지수 가운데 χ^2 , GFI(Goodness of Fit Index), CFI(Comparative Fit

Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)를 사용하여 비교하였다. 일반적으로 적합도 지수들이 .90 이상이면 합당한 모형이며 RMSEA는 .05 미만이면 좋은 모형, .08보다 작으면 합당한 모형, .10보다 크면 나쁜 모형으로 간주된다(배병렬, 2009; Kline, 2005). 마지막으로 연구모형에서 유의미한 경로의 효과를 분해하고 관련 변인들의 매개효과를 확인하기 위해 Sobel 검증을 실시하였다.

결 과

모형분석을 위한 기술통계

본 연구에서 사용한 측정변인의 평균과 표준편차, 왜도 및 첨도, 그리고 변인 간 상관계수를 표 1에 제시하였다. 표 1에 나타난 각 변인의 왜도와 첨도의 절대값이 각각 2와 7을 넘지 않아 다변량 정규분포 가정을 충족하는 것으로 결론짓고(배병렬, 2009; Kline, 2005), 최대우도법을 사용하여 자료를 분석하였다. 상관분석 결과를 살펴보면 적응적 완벽주의는 부적응적 완벽주의, 자율동기, 통제동기, 기능적 목표과정과 학업열의에 유의미한 정적 상관을 나타냈으나 역기능적 목표과정과 학업소진과는 상관이 없었다. 반면에 부적응적 완벽주의는 통제동기와 역기능적 목표과정, 학업소진과 학업열의에 유의미한 정적인 상관을 나타낸 반면에 자율동기, 기능적 목표과정과는 상관이 없었다.

표 1. 측정변인 간 상관, 평균값, 표준편차, 왜도, 첨도

변인	1	1-1	1-2	2	2-1	2-2	3	3-1	3-2	4	4-1	4-2	5	5-1	5-2	6	6-1	6-2	7	7-1	7-2	7-3	8	8-1	8-2		
적응	1																										
원격	1-1	.80	1																								
	1-2	.95	.54	1																							
부적응	2	.48	.38	.38	1																						
원격	2-1	.40	.05	.36	.96	1																					
	2-2	.34	-.15	.30	.73	.53	1																				
지속	3	.32	.34	.25	-.00	-.05	.08	1																			
증기	3-1	.32	.34	.25	-.01	-.05	.07	.92	1																		
	3-2	.20	.22	.16	.00	-.02	.06	.77	.46	1																	
통제	4	.17	.12	.17	.44	.46	.23	.08	.01	.08	1																
증기	4-1	.17	.06	.15	.32	.36	.12	-.02	.06	.05	.86	1															
	4-2	.15	.15	.15	.43	.43	.28	.09	.11	.08	.86	.48	1														
5	.41	.42	.33	.02	-.00	.08	.54	.55	.36	.00	.01	-.01	1														
기능적	5-1	.31	.37	.21	.00	-.00	.02	.36	.23	.01	.04	-.02	.79	1													
과정	5-2	.14	.09	.14	-.19	-.21	-.08	.27	.26	.18	-.07	-.04	-.08	.54	3.2	1											
5-3	.41	.41	.34	.14	.11	.15	.51	.50	.34	.05	.01	.01	.85	.50	.14	1											
6	.07	.05	.06	.29	.28	.20	-.12	-.12	-.07	.32	.29	.27	.24	-.16	-.05	-.27	1										
역기능	6-1	-.05	-.05	-.01	.15	.10	-.22	.21	-.16	.24	.23	.19	-.28	-.21	-.02	-.32	.90	1									
과정	6-2	.18	.19	.14	.28	.37	.27	.12	.09	-.12	.31	.26	.26	-.05	.00	-.04	-.13	.69	.30	1							
7	.55	.50	.48	.17	.16	.15	.31	.32	.20	.11	.08	.11	.52	.38	.22	.49	-.13	-.16	-.04	1							
7-1	.50	.45	.44	.11	.10	.09	.30	.30	.19	.10	.07	.10	.49	.35	.24	.45	-.12	-.12	-.07	.96	1						
7-2	.55	.48	.46	.15	.14	.15	.33	.34	.21	.07	.05	.08	.54	.40	.21	.52	-.18	-.21	-.05	.96	.88	1					
7-3	.54	.48	.46	.23	.23	.15	.28	.28	.16	.14	.11	.14	.46	.33	.19	.44	-.09	-.12	-.00	.95	.86	.96	1				
8	-.07	-.05	-.06	.32	.32	.22	-.13	-.13	-.07	.23	.18	.22	-.28	-.21	-.13	-.25	.42	.34	.35	-.39	-.38	-.43	-.32	1			
8-1	.05	.05	.01	.39	.38	.26	-.10	-.10	-.05	.26	.20	.24	-.23	-.16	-.12	-.21	.38	.26	.40	-.28	-.29	-.28	-.22	.90	1		
8-2	-.16	-.15	-.13	.17	.17	.13	-.13	-.13	-.08	.14	.11	.14	-.27	-.21	-.11	-.24	.36	.35	.22	-.43	-.39	-.48	-.36	.87	.56	1	
M	.55	12.8	22.2	42	29	15	31.9	21	10.7	22	11	11	31.2	10.7	6.73	13.8	17.1	10.2	7.0	27.4	19.5	17.7	20.1	39	22	16.7	
SD	6.4	2.72	4.5	8.6	6.89	2.66	6.12	4.4	2.7	7.8	4.47	4.5	5.1	1.97	1.72	3.13	4.1	3.1	1.9	18.7	6.8	6.1	6.6	11	6.5	5.8	
왜도	-.17	.24	-.26	.02	.06	-.13	-.46	.45	-.77	-.05	-.04	.01	-.23	-.11	-.39	-.30	.25	.34	-.38	.01	.09	-.07	.04	-.11	-.22	-.04	
첨도	.34	.22	.20	.28	.06	.19	.34	.29	.52	-.30	-.24	-.67	.70	.62	.16	.27	.18	.07	-.27	.07	.01	-.09	.11	.01	-.15	-.44	

주: n=489. 상관계수 |r|≥.10, p<.05; |r|≥.13, p<.01.

1 적응 원격의 하위요인 1-1; 개인기능, 1-2; 인지화/2 부적응 원격의 2-1; 심수에 대한 열려, 2-2; 수정에 대한 의심/3 자율성 3-1; 내재 동기, 3-2; 확인 동기/4 통제 동기 4-1; 내재 동기, 4-2; 외재 동기/5 기능적 목표과정 5-1; 목표 효능감, 5-2; 목표지적성, 5-3; 목표관련 긍정적/6 역기능적 목표과정 6-1; 목표과정 6-2; 목표관련 부정적/7 작업 열의 7-1; 활기, 7-2; 헌신, 7-3; 몰두/8 작업소진 8-1; 정서적 고갈, 8-2; 냉소

완벽주의와 학업열의 간의 관계에서 동기, 목표과정의 매개효과

측정모형 검증

구조모형 검증에 앞서, 측정변인들이 해당 잠재변인을 적절히 구인하는지 확인하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 그 결과, 측정모형은 자료에 적합한 것으로 나타났다. $\chi^2(88, N= 439) = 312.94, p < .001$; $GFI=.92$; $CFI= .93$; $RMSEA= .076(90\% \text{ 신뢰구간} = .067-.086)$. 잠재변인 간 상관의 $-.47 \sim .77$ 사이에 분포하는 것으로 나타나, 다중공선성의 문제가 없는 것으로 판단하였다. 측정변인들에 대한 해당 잠재변인의 표준화요인부하량을 살펴보면, 적응적 완벽주의는 $.69-.77$, 부적응적 완벽주의는 $.58-.89$, 자율동기는 $.56-.83$, 통제동기는 $.63-.74$, 기능적 목표과정은 $.32-.78$, 역기능적 목표과정은 $.53-.58$, 학업열의는 $.92-.95$ 로 모두 $p < .001$ 수준에서 유의미한 것으로 나타나 16개의 측정변인으로 7개의 잠재변인을 구인하는 것이 타당한 것으로 확인되었다.

구조모형 검증

구조모형 검증 결과는 다음과 같다. $\chi^2(88, N= 439)=334.08, p < .001$; $GFI= .91$; $CFI= .92$; $RMSEA= .080(90\% \text{ 신뢰구간} = .071-.089)$. 대체로 χ^2 값이 크고 확률값이 작으면($p < .10$) 모형이 적합하지 않다고 평가한다. 그러나 χ^2 은 동일한 모형에 동일한 행렬자료라 하더라도 표본크기에 따라 χ^2 이 변할 수 있는 것이 χ^2 검증의 문제라고도 할 수 있다. 따라서 χ^2 값이 유의적으로 나타났다 하더라도(예: $p \leq .05$), 실제로 모형이 자료를 잘 적합 시키는 좋은 모형일 가능성이 있으므로 χ^2 값에만 전적으로 의존하기보다는 다른 여러 가지 적합지수를

함께 고려하여 최종적인 결론을 내려야 한다(배병렬, 2009). 본 연구의 구조모형은 표본크기나 다변량정규성의 위반에 별로 영향을 받지 않으며, 모형의 적합도를 잘 설명해 주는 적합지수인 GFI가 .90이상이므로 구조모형의 적합도를 판단하는 데 무리가 없다고 판단된다. 따라서 본 연구모형은 자료에 적합한 것으로 볼 수 있다. 한편, 본 연구의 적합도 지수는 변인 간의 상관을 바탕으로 기능적 목표과정의 하위변인 사이의 측정오차 간 상관을 추가하여 얻은 결과이다. 이것은 잠재변인의 측정내용으로 볼 때, 목표를 잘 이루어낼 수 있는 효능감과 목표에 도달하기 위한 지지자원(친구, 가족, 교사 등)에 대한 신념(믿음) 그리고 이로 인한 긍정적인 감정이 목표수행 과정에 기능적으로 발휘될 수 있으며 내용적으로도 중복되는 내용이 많아 측정변인들의 측정오차를 연결하는 것이 논리적으로 무리가 없다고 판단된다.

매개효과 검증

매개효과 검증을 위해 Sobel¹⁾ 검증을 실시한 결과, 총 7개의 간접경로들이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(표 2). 우선, 적응적 완벽주의를 독립변인으로 포함하는 간접경로 2개가 유의미 하였다(적응적 완벽 → 기능적

1) 단일 매개효과(ab) sobel 검증식

$$Z = \frac{ab}{\sqrt{b^2s_a^2 + a^2s_b^2}}$$

이중 매개효과(abc) sobel 검증식

$$Z = \frac{abc}{\sqrt{a^2b^2s_c^2 + a^2c^2s_b^2 + b^2c^2s_a^2}}$$

(a, b, c는 비표준화 계수, s_a, s_b, s_c 는 a, b, c의 표준오차)

표 2. 매개효과 검증

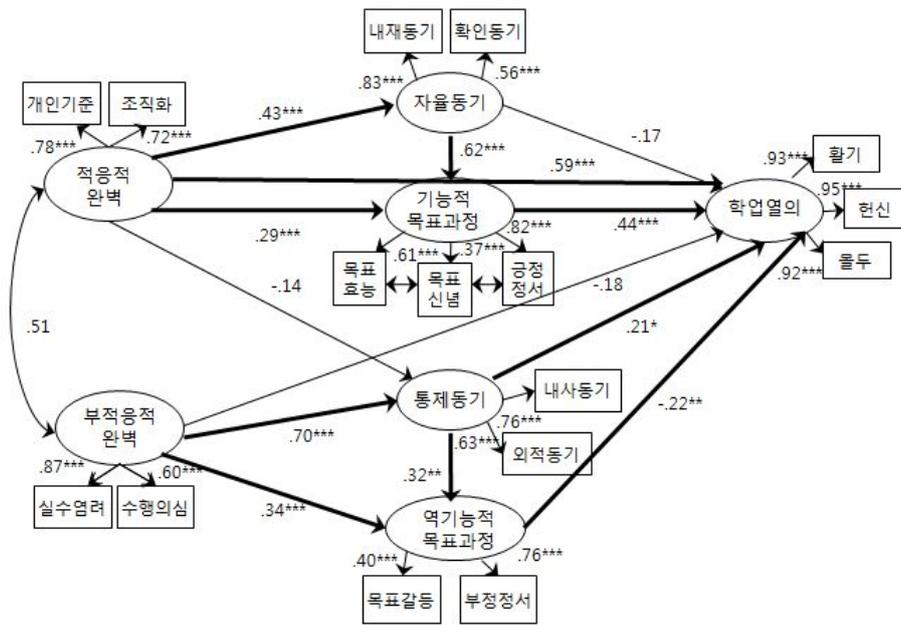
경로	직접 효과	간접 효과	총 효과	Z
적응적 완벽주의 → 기능적 목표과정 → 학업열의	.610	.128	.738	2.77**
적응적 완벽주의 → 자율동기 → 기능적 목표과정 → 학업열의	.618	.120	.738	2.58**
자율동기 → 기능적 목표과정 → 학업열의	-.167	.27	.103	3.19***
부적응적 완벽주의 → 통제동기 → 학업열의	-.302	.15	-.152	2.27*
부적응적 완벽주의 → 역기능적 목표과정 → 학업열의	-.077	-.075	-.152	-2.02*
부적응적 완벽주의 → 통제동기 → 역기능적 목표과정 → 학업열의	-.102	-.050	-.152	-4.59***
통제동기 → 역기능적 목표과정 → 학업열의	.217	-.07	.147	-2.28*

주. Sobel 검증에서 유의미하게 나타난 간접효과만 제시하였음. 효과계수는 표준화 계수임.

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

목표과정 → 학업열의, 적응적 완벽 → 자율동기 → 기능적 목표과정 → 학업열의). 학업열의에 대한 적응적 완벽주의의 직접효과가 유의미한 것을 고려했을 때, 적응적 완벽주의와 학업열의 간 관계는 기능적 목표과정, 기능적 목표과정을 선행하는 자율동기가 부분매개하는 것으로 해석할 수 있다(그림 3). 이는 본 연구의 첫 번째의 연구가설을 부분적으로 지지하는 것이다. 한편, 부적응적 완벽주의를 독립변인으로 포함하는 간접경로 3개 모두가 유의미한 것으로 나타났다(부적응적 완벽 → 통제동기 → 학업열의, 부적응적 완벽 → 역기능적 목표과정 → 학업열의, 부적응적 완벽 → 통제동기 → 역기능적 목표과정 → 학업열의). 부적응적 완벽주의가 학업열의에 미치는 직접효과가 유의미하지 않다는 점을 고려했을 때, 부적응적 완벽주의와 학업열의 간 관계는 통제동기, 역기능적 목표과정, 역기능적 목표과정을 선행하는 통제동기가 완전매개하는 것으로 해석할 수 있다. 또한 부적응적 완벽주의와 학업열의 간 관계에서 통제동기가 역기

능적 목표과정에 선행하여 학업열의에 순차적으로 영향을 미치는 이중 매개효과가 유의미하였다. 이로써 두 번째 연구가설이 지지되었다. 또한 자율동기와 통제동기를 독립변인으로 포함하는 간접경로 모두 유의미 하였다(자율동기 → 기능적 목표과정 → 학업열의, 통제동기 → 역기능적 목표과정 → 학업열의). 이것은 자율동기가 학업열의에 미치는 직접효과가 유의미하지 않은 반면 통제동기는 학업열의에 미치는 직접효과가 유의미한 것을 고려해 볼 때, 자율동기와 학업열의 간 관계는 기능적 목표과정을 통해 완전매개되고 통제동기와 학업열의 간 관계는 역기능적 목표과정을 통해 부분매개되는 것으로 해석할 수 있다. 한편, 통제동기의 간접효과를 검증하는데 있어서 부적응적 완벽주의가 학업열의에 미치는 직접효과($\beta = -.18, p > .05$)와 간접효과에 대한 경로계수($\beta = .70, p < .001$ / $\beta = .21, p < .05$)의 방향이 다르고 측정모형에서의 부적응적 완벽주의와 학업열의 간에 상관($r = .17, p < .01$)이 있었음에도 불구하고 매개모형 검증 시 부적



* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. 제시된 모수치는 표준화 계수임.

그림 3. 연구모형 검증결과

응적 완벽주의와 학업열의 간에 유의미한 관련성을 보이지 않았다 ($\beta = -.18, p > .05$). 또한 부적응적 완벽주의가 학업열의에 미치는 직접 효과와 통제동기의 매개효과가 정반대의 부호를 지녀 부적응적 완벽주의가 학업열의에 영향을 미치는 데에 있어서 통제동기의 억제효과(suppression effect)를 의심해 보았다. 그러나 통제동기의 억제효과 검증 결과, 통제동기의 억제효과는 통계적으로 유의미하지 않았다.

완벽주의와 학업소진 간의 관계에서 동기, 목표과정의 매개효과

측정모형 검증

구조모형 검증에 앞서, 측정변인들이 해당 잠재변인을 적절히 구인하는지 확인하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 그 결과, 측정

모형은 자료에 적합한 것으로 나타났다. $\chi^2(74, N = 439) = 249.20, p < .001$; GFI = .93; CFI = .90; RMSEA = .074(90% 신뢰구간 = .064-.084). 잠재변인 간 상관이 $-.47 \sim .77$ 사이에 분포하는 것으로 나타나, 다중공선성의 문제가 없는 것으로 판단하였다. 측정변인들에 대한 해당 잠재변인의 표준화요인부하량을 살펴보면, 적응적 완벽주의는 .66-.79, 부적응적 완벽주의는 .59-.89, 자율동기는 .56-.83, 통제동기는 .63-.75, 기능적 목표과정은 .30-.79, 역기능적 목표과정은 .52-.59, 학업소진은 .64-.88로 모두 $p < .001$ 수준에서 유의미한 것으로 나타나, 15개의 측정변인으로 7개의 잠재변인을 구인하는 것이 타당한 것으로 확인되었다.

구조모형 검증

앞 절에서 기술한 것처럼 구조모형의 검증

과정을 거친 결과, $\chi^2(74, N= 439)=270.44, p < .001$; GFI=.93; CFI= .89; RMSEA= .078(90% 신뢰구간 = .068-.088)로 연구모형이 자료에 적합한 것으로 보였다. 본 연구의 적합도 지수는 변인 간의 상관을 바탕으로 기능적 목표과정의 하위변인 사이의 측정오차 간 상관을 추가하여 얻은 결과이다. 이것은 앞 절에서도 언급한 것과 같이 잠재변인의 측정내용으로 볼 때, 목표를 잘 이루어낼 수 있는 효능감과 목표에 도달하기 위한 지지자원(친구, 가족, 교사 등)에 대한 신념(믿음) 그리고 이로 인한 긍정적인 감정이 목표수행 과정에 기능적으로 발휘될 수 있으며 내용적으로도 중복되는 내용이 많아 측정변인들의 측정오차를 연결하는 것이 논리적으로 무리가 없다고 판단된다.

매개효과 검증

매개효과 검증을 위해 Sobel 검증을 실시한 결과, 총 6개의 간접경로들이 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(표 3). 우선, 적응적 완벽주의를 독립변인으로 하는 2개의 간접경로가 유의미한 것으로 나타났다(적응적 완벽

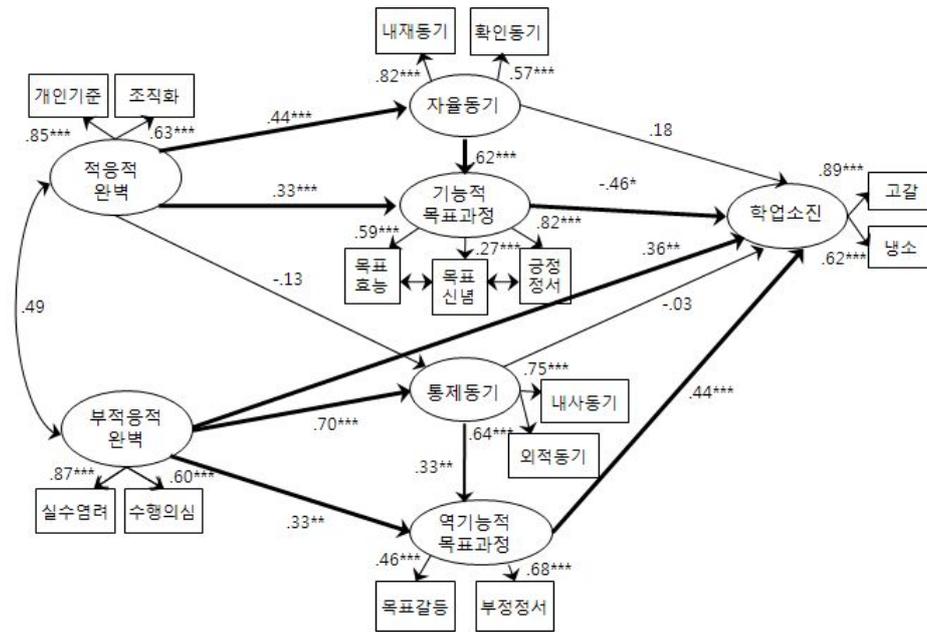
→ 기능적 목표과정 → 학업소진, 적응적 완벽 → 자율동기 → 기능적 목표과정 → 학업소진). 적응적 완벽주의와 학업소진과의 관계에서 자율동기와 통제동기로의 경로가 유의미하지 않았으나 기능적 목표과정을 통한 경로와 자율동기가 기능적 목표과정에 선행하는 경로가 유의미하였다(그림 4). 이는 본 연구의 세 번째 연구가설을 부분적으로 지지하는 것이다. 한편, 부적응적 완벽주의를 독립변인으로 포함하는 간접경로 2개가 유의미한 것으로 나타났다(부적응적 완벽 → 역기능적 목표과정 → 학업소진, 부적응적 완벽 → 통제동기 → 역기능적 목표과정 → 학업소진). 부적응적 완벽주의가 학업소진에 미치는 직접효과가 유의미한 점을 고려했을 때, 부적응적 완벽주의와 학업소진 간 관계는 역기능적 목표과정, 역기능적 목표과정을 선행하는 통제동기를 통해 부분매개되는 것으로 해석할 수 있다. 또한 부적응적 완벽주의와 학업소진 간 관계에서 통제동기가 역기능적 목표과정에 선행하여 학업소진에 순차적으로 영향을 미치는 이중 매개효과가 유의미한 것으로 나타났다. 이로

표 3. 매개효과 검증

경로	직접 효과	간접 효과	총 효과	Z
적응적 완벽주의 → 기능적 목표과정 → 학업소진	-.041	-.149	-.190	-2.14*
적응적 완벽주의 → 자율동기 → 기능적 목표과정 → 학업소진	-.065	-.125	-.190	-2.14*
자율동기 → 기능적 목표과정 → 학업소진	.183	-.285	-.102	-2.26*
부적응적 완벽주의 → 역기능적 목표과정 → 학업소진	.721	.142	.579	2.47*
부적응적 완벽주의 → 통제동기 → 역기능적 목표과정 → 학업소진	.679	.10	.579	2.29*
통제동기 → 역기능적 목표과정 → 학업소진	-.032	.144	.112	2.37*

주. Sobel 검증에서 유의미하게 나타난 간접효과만 제시하였음. 효과계수는 표준화 계수임.

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



* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. 제시된 모수치는 표준화 계수임.

그림 4. 연구모형 검증결과

써 네 번째 연구가설이 부분적으로 지지되었다. 또한 자율동기와 통제동기를 독립변인으로 포함하는 간접경로 모두 유의미한 것으로 나타났다(자율동기 → 기능적 목표과정 → 학업소진, 통제동기 → 역기능적 목표과정 → 학업소진). 이것은 자율동기와 통제동기가 학업소진에 미치는 직접효과가 모두 유의미하지 않은 것을 고려해 볼 때, 자율동기와 학업소진 간 관계는 기능적 목표과정을 통해 그리고 통제동기와 학업소진 간 관계는 역기능적 목표과정을 통해 모두 완전매개 되는 것으로 해석할 수 있다.

종합논의

본 연구에서는 이론적인 근거와 선행 연구

들을 토대로 완벽주의의 두 차원(적응적 완벽주의, 부적응적 완벽주의), 학업열의, 학업소진 그리고 관련 매개변인들(자율동기, 통제동기, 기능적 목표과정, 역기능적 목표과정) 간의 복합적인 인과적 관계를 보여주는 연구모형을 설정하고, 그 모형이 적합한 지를 살펴보았다. 그리고 경험적 자료를 통해 모형의 적합도와 설정한 매개변인들의 매개효과의 유의성을 검증하고자 하였다. 주요 연구결과를 토대로 논의하면 다음과 같다.

완벽주의의 두 차원(적응적 완벽주의, 부적응적 완벽주의)과 학업관련 긍정적 정신상태인 학업열의 간의 관계에서 동기적 변인(자율동기, 통제동기)과 인지정서적 변인(기능적 목표과정, 역기능적 목표과정)이 매개하는지를 살펴보았다. 연구 결과, 연구모형이 자료에 적합한 것으로 나타났다. 즉, 완벽주의의 두 차원

(적응적 완벽주의, 부적응적 완벽주의)이 병렬적으로 동기와 목표과정에 각각 영향을 미치고, 동기와 목표과정은 다시 학업열의에 영향을 미쳤다. 그리고 완벽주의의 두 차원은 동기에, 동기는 목표과정에 순차적으로 영향을 미치고, 목표과정은 다시 학업열의에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편, 연구모형에서 설정된 경로 중에서 동기(자율동기, 통제동기)와 목표과정 변인(기능적 목표과정, 역기능적 목표과정)의 이중매개효과가 유의미하였다. 또한 동기(자율동기, 통제동기)가 학업열의에 영향을 미치는 과정에서도 목표과정(기능적 목표과정, 역기능적 목표과정) 변인의 매개효과가 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 완벽주의와 동기 변인 및 인지정서 변인 간 그리고 동기 변인 및 인지정서 변인과 학업열의 간의 인과적 관련성을 경험적으로 뒷받침한다고 볼 수 있다. 연구결과를 구체적으로 살펴보면, 첫째, 적응적 완벽주의와 학업열의 간의 관계에서 기능적 목표과정의 매개효과는 유의미하였으나 자율동기와 통제동기의 매개효과는 통계적으로 유의미하지 않았다. 이러한 결과는 학업열의에 선행하는 요인들 가운데 동기가 학업열의를 결정하는 개인적 요인이라고 보았으며 청소년들이 자율동기를 추구했을 때 목표지향적 노력을 증가시켜 높은 수준의 학업열의를 예측한 선행연구(Vasalampi et al., 2009) 그리고 자율적 동기로 목표를 추구하는 경우 학업을 통해 큰 즐거움과 충만감 즉 학업열의를 체험할 것이라고 본 Sheldon과 Elliot(1999)의 자기 일치성 이론과 다른 결과이다. 한편, 적응적 완벽주의는 자율동기가 기능적 목표과정에 선행하여 학업열의에 순차적으로 정적 영향을 미치는 이중매개 효과가 나타났다. 이것은 적응적 완벽주의가 기

능적 목표과정의 하위변인인 효능감과 긍정정서를 촉진시킬 수 있으며 기능적인 목표과정이 직업적 웰빙(직무 만족, 개인적 성취, 직무열의 등)과 연관된다고 본 기존의 연구결과(구본용, 유제민, 2007; 이미화, 2001; Pomaki et al., 2004)와 부합한다. 또한 적응적 완벽주의가 자기 일치된 목표를 추구하는 자율동기를 촉진시키며 자율동기는 개인이 목표를 추구하는 과정에서 목표의 효능감과 목표도달에 대한 믿음을 촉진시켜 목표추구 행동을 지속시키게 하는 기능적 과정에 영향을 미침으로써 훨씬 더 학업열의를 경험하게 할 수 있다는 기존의 연구결과(황진석, 2010; Pomaki et al., 2004; Vasalampi et al., 2009)와 일치한다. 이러한 결과로 볼 때, 적응적 완벽주의와 학업열의 간의 관계에서 동기가 영향을 미치기 보다는 학업성취와 관련된 목표를 추구하는 심리적 과정인 기능적 목표과정이 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 둘째, 부적응적 완벽주의는 통제동기를 매개하여 학업열의에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이것은 부적응적 완벽주의가 학업열의에 미치는 직접효과가 유의미하지 않다는 점을 고려했을 때, 부적응적 완벽주의와 학업열의 간 관계는 통제동기를 통해 완전매개 되는 것으로 해석할 수 있다. 이것은 청소년들이 자신의 성취목표를 자율동기를 가지고 추구했을 때 목표 지향적 노력을 증가시켜 높은 수준의 학업열의를 예측한 반면에 자기와 통합되지 않고 외적인 압력 또는 상황에 의해서 선택된 통제동기를 가지고 추구했을 때는 자신의 심리적인 욕구를 만족시키지 않기 때문에 낮은 수준의 노력을 보이고 학업소진과 관련 된다는 결과(Vasalampi et al., 2009)와 상치되는 것이다. 그러나 부모에 대한 죄송함과 부모로부터의 성취압력이 청소년의

성취동기를 향상시킨다는 연구(박영신 외, 2004; 박영신 외, 2005)와 자녀에 대한 부모의 기대와 청소년의 학업성적 사이에 정적 관계가 나타난다는 연구(박영신 외, 2004)와 유사한 결과이다. 이로써 외부의 기대와 타인의 인정같은 외적인 요인에 의해 행동이 동기화되는 부적응적 완벽주의가 중요한 타인에 대한 죄송함과 성취압력으로 목표를 추구하는 통제동기를 향상시켜 학업열의로 이끈다고 볼 수 있다. 그러나 이것은 부적응적 완벽주의가 주로 낮은 학업수행이나 우울, 불안, 부정적인 정서 등과 같은 심리적인 부적응과 높은 관련성을 밝힌 기존 연구들(Dunkley, Blankstein, Halsall, Williams, & Winkworth, 2000; Mills & Blankstein, 2000)과는 다른 결과이다. 그러므로 부적응적 완벽주의가 통제동기를 통해서 학업열의에 이를 수 있지만 심리적인 웰빙(psychological well-being)에는 어떠한 영향을 미칠 수 있는지의 여부를 함께 고려해 볼 필요가 있겠다. 셋째, 부적응적 완벽주의는 역기능적 목표과정을 매개하여 학업열의에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이것은 부적응적 완벽주의가 학업열의에 미치는 직접효과가 유의미하지 않다는 점을 고려했을 때, 부적응적 완벽주의는 역기능적 목표과정을 통해 완전매개되는 것으로 해석할 수 있다. 이는 높은 수준의 심리적 부적응으로 이끄는 비효과적인 자기조절적 체계를 가진 부적응적 완벽주의가 과업중인 행동과 기술에 대한 주의를 감소시켜 역기능적으로 목표과정을 추구하도록 영향을 미친다는 연구결과(Rheume et al., 2000)와 역기능적 목표과정이 심리적 디스트레스(소진, 우울, 신체적 증상)에 영향을 미치고 열의와는 부적인 상관을 보였음을 보고하는 연구결과(Pomaki et al., 2004)와 일치한다.

넷째, 부적응적 완벽주의는 통제동기와 역기능적 목표과정을 매개하여 학업열의에 부적인 영향을 미치는 이중매개효과가 나타났다. 이것은 두 번째 연구결과와 관련지어 볼 때, 부적응적 완벽주의가 통제동기를 통해 학업열의에 정적인 영향을 미칠 수 있으나 통제동기와 역기능적 목표과정을 거칠 경우 학업열의가 낮아질 수 있음을 나타낸다.

완벽주의 두 차원(적응적 완벽주의, 부적응적 완벽주의)과 학업관련 부정적 정신상태인 학업소진 간의 관계에서 동기적 변인(자율동기, 통제동기)과 인지정서적 변인(기능적 목표과정, 역기능적 목표과정)이 매개하는 지를 살펴보았다. 그 결과, 연구모형이 자료에 적합한 것으로 나타났으며 완벽주의와 학업열의 간의 관계모형에서와 유사한 결과를 보였다. 연구결과를 구체적으로 살펴보면, 첫째, 적응적 완벽주의와 학업소진 간의 관계에서 기능적 목표과정의 매개효과는 유의미하였으나 자율동기와 통제동기의 매개효과는 통계적으로 유의미하지 않았다. 이러한 결과는 청소년들이 자신의 성취목표를 외적인 압력 또는 상황에 의해서 통제받는 이유로 선택된 통제동기를 가지고 추구했을 때는 자신의 심리적인 욕구를 만족시키지 않기 때문에 낮은 수준의 노력을 보였고 학업소진과 관련된 반면에 내재적 동기를 가지고 추구했을 때는 학업열의를 예측한다고 본 선행연구(Vasalampi et al., 2009)와 다른 결과이다. 둘째, 적응적 완벽주의는 자율동기가 기능적 목표과정에 선행하여 학업소진에 순차적으로 부적인 영향을 미치는 이중매개효과를 나타냈다. 이것은 적응적 완벽주의가 자기-결정적 학업동기인 자율동기를 촉진시키며(Mills & Blankstein, 2000; Miquelon et al., 2005) 이것이 목표에 대한 효능감과 목표도달

에 대한 믿음을 통해서 목표추구행동을 지속 시키게 하는 기능적 목표과정에 영향을 미침으로써 심리적 디스트레스를 감소시키고, 심리적 웰빙(직무만족, 직무열의)을 증가시킨다는 기존의 연구결과와 일치한다(Pomaki et al., 2004; Sheldon & Elliot, 1999; Vasalampi et al., 2009). 이러한 결과로 볼 때, 적응적 완벽주의와 학업소진 간의 관계에서 동기가 영향을 미치지 보다는 학업성취와 관련된 목표를 추구하는 심리적 과정인 기능적 목표과정이 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 셋째, 부적응적 완벽주의는 통제동기가 역기능적 목표과정에 선행하여 학업소진에 정적인 영향을 미치는 이중매개효과가 나타났다. 이것은 부적응적 완벽주의일수록 통제동기를 많이 가질 수 있으며(Mills & Blankstein, 2000; Miquelon et al., 2005) 이는 역기능적 목표과정을 더욱 거치게 하여 학업소진이 더욱 높아질 수 있음을 의미한다. 부적응적 완벽주의는 자신과 통합되지 않은 목표를 추구하는 통제동기를 촉진시킬 수 있다. 또한 통제동기는 개인이 목표과정을 추구하는 데에 있어서 목표에 대한 개인의 가치와 갈등을 겪게 하고 목표와 관련된 부정적인 감정을 느끼게 함으로써 목표추구행동을 감소시키는 역기능적 과정에 영향을 미쳐 더욱 심리적 디스트레스(소진, 우울, 신체적 증상)를 경험할 수 있다는 연구결과(Pomaki et al., 2004; Vasalampi et al., 2009)와 일치한다. 넷째, 부적응적 완벽주의는 역기능적 목표과정을 매개하여 학업소진에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이것은 부적응적 완벽주의의 비효과적인 자기조절적 체계(왜곡된 비논리적 사고, 자기 파괴적인 요구 등)가 과업 중에 행동과 기술에 대한 주의(attention)를 감소시켜 역기능적인 목표과정을 추구하도록 한

다는 연구결과(Rheume et al., 2000)와 역기능적 목표과정이 심리적 디스트레스(소진, 우울, 신체적 증상)에 영향을 미친다는 연구결과(Pomaki et al., 2004)와 유사한 결과이다. 위와 같은 결과들은 완벽주의와 동기 변인 및 인지정서 변인 간 그리고 동기 변인 및 인지정서 변인과 학업소진 간의 인과적 관련성을 경험적으로 뒷받침 한다고 볼 수 있다.

이상의 결과를 통해서, 본 연구는 교육 및 상담실제에 다음과 같은 시사점들을 제공한다. 우선, 부적응적 완벽주의가 통제동기를 통해서 학업열의에 이를 수 있음을 확인하였다는 데 의의가 있다. 부적응적 완벽주의가 학업소진을 예측한다는 기존 연구들(Tashman et al., 2010; Zhang et al., 2007)은 있지만 학업열의와의 관련성을 알아본 실증적인 연구는 거의 없었다. 이러한 점을 고려해 볼 때, 부적응적 완벽주의와 학업열의 간에 관계성과 함께 부적응적 완벽주의를 학업열의로 이끌 수 있는 매개요인을 확인하였다는 점에 의의가 있다. 즉, 외부의 기대와 타인의 인정같은 외적인 요인에 의해 행동이 동기화되는 부적응적 완벽주의는 자기가 원하는 목표를 추구한다기보다 오히려 중요한 타인의 바람(기대)이나 죄송함 또는 외적인 보상을 위해서 목표를 추구하는 통제동기를 향상시켜 학업열의에 이를 수 있다고 볼 수 있다. 이는 우리나라 청소년의 학습동기가 부모-자녀 관계에 의해 많은 영향을 받고 상호의존적 자아이해와 효(孝)의 전통윤리, 가족주의 등으로 인해 우리나라 청소년들이 보다 강한 부모의 영향권 아래 있기 때문으로도 볼 수 있다(봉미미, 김혜연, 신지연, 이수현, 이화숙, 2008). 그러나 장기적으로 볼 때, 통제동기에 의해서 향상된 학업열의가 궁극적으로 지향하는 개인의 행복과 어떠한 관계가

있을 지는 더 고려해 볼 문제라고 생각한다. 따라서 좀 더 근본적인 해결책으로 볼 수 있는 것은 부적응적 완벽주의의 경우, 현실적이고 달성가능한 분명한 목표와 기준을 세울 수 있도록 도와줄 필요가 있겠다. 즉, 자신의 높은 기준과 실제 수행 간에 차이를 줄여 나감으로써 현실적인 목표에 대한 긍정적인 자기평가를 할 수 있어야 한다. 이것을 위해 그들이 노력하는 과정에서 얻는 기쁨의 가치를 중요시하고, 완벽하지 않더라도 그 상황을 수용할 수 있도록, 그리고 타인의 인정에 대한 욕구보다는 자신을 향상시키고자 하는 욕구에 의해 행동이 동기화될 수 있도록 도와줘야 한다. 그럼으로써 학업에 대한 가치와 의미를 느껴 학업에 충분히 집중하게 되고 학업에 능동적으로 유의미하게 참여하는 진정한 의미의 학업열의로 이끌어 줄 수 있어야 한다. 둘째, 완벽주의가 학업열의 및 학업소진을 예언하는데 동기와 목표를 추구하는 심리적 과정이 모두 중요한 요인임을 확인하였다는 데에 의의가 있다. 이것은 적응적 완벽주의와 부적응적 완벽주의 모두 학업열의 및 학업소진에 이르는 데에 학업목표를 추구하는 이유인 동기도 중요하지만 무엇보다도 학업성취와 관련된 목표를 추구하는 심리적 과정이 학업열의 및 학업소진에 대한 예측을 높여 주는 중요한 요인임을 시사해 주는 결과이다. 이러한 결과는 완벽주의 성향의 학생들이 과제나 학업에 관련해서 갖게 된 목표를 추구하는 이유와 목표를 수행해 나가는 과정에서 갖는 생각과 정서 상태가 학업에 대한 정신 상태를 결정짓는데 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다. 이것은 학교장면에서 교사들의 역할과 도움이 매우 중요함을 시사하기도 한다. 교사들은 등급과 시험점수를 강조하기 보다는 학생들이 학업목표

를 수행해 나가는 과정에서 자연스럽게 증가할 어려움을 효과적으로 극복하고 최선을 다해서 수행해 나갈 수 있도록 적극 도와줘야 한다. 이것은 학생들이 학업목표 과정을 기능적으로 수행해 나가는 데에도 중요하겠지만 학교교육의 바람직한 장기적 결과로서도 매우 중요한 일이다. 셋째, 완벽주의 성향을 적응적 완벽주의와 부적응적 완벽주의의 이차원적 구조로 구분하여 학업소진 및 학업열의 간의 관계를 살펴봄으로써 완벽주의 성향에 대해 보다 정교한 접근을 시도한 점에 의의가 있다. 또한 완벽주의 성향과 학업관련 정신 상태와의 관계에서 부정적인 매개요소 뿐만 아니라 긍정적인 매개요소들을 함께 고려함으로써 이들 간에 영향을 미치는 변인을 확인했다는 점에도 의의가 있다. 본 연구 결과에서는 적응적 완벽주의가 학업열의에 가장 큰 직접적인 영향력을 가지고 있었다. 반면, 부적응적 완벽주의의 경우는 학업소진에 이르거나 학업열의에 이르는 과정을 설명함에 있어서 다른 심리적 변인을 함께 고려할 필요성과 상담적 개입에 있어서 이들이 의미있게 다루어 져야 할 필요성을 제기할 수 있다. 완벽성은 현대사회에서 많이 추구하고 있는 성향이기에 때문에 더욱 증가될 수 있으며 이러한 현상은 소진을 가져올 수 있다. 따라서 본 연구는 현대사회에 있어서 완벽주의들의 소진을 예방하거나 감소시키고 열의를 증가시키는데 매우 의미 있는 연구일 수 있다.

본 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 학업소진을 경험하고 있는 완벽주의 학생들을 대상으로 실시할 수 있는 학업 상담적 개입 프로그램이 개발될 필요가 있다. 본 연구에서는 구조방정식 모형을 통하여 변인들 간의 인과관계 모형을 설정하

고 타당성을 입증하였으나 모형설정으로만 그쳤다. 그러므로 향후 완벽주의와 학업열의 및 학업소진의 이론적 모형을 토대로, 학업소진을 경험하고 있는 완벽주의 학생들을 도와줄 수 있는 학업 상담적 개입 프로그램을 개발하는 것이 이들의 학업소진 예방과 실질적 도움을 제공하는 데에 필요할 것으로 생각된다. 특히 부적응적 완벽주의와 학업소진 간의 관계에서 매개변인들의 매개효과가 입증된 만큼, 역기능적 목표과정 뿐만 아니라 통제동기에서 역기능적 목표과정으로의 순차적인 경로 또한 고려한 부적응적 완벽주의 청소년들을 위한 프로그램이 필요하다. 둘째, 부적응적 완벽주의와 학업열의 간의 관계에서 통제동기의 매개역할뿐만 아니라 심리적 웰빙에 미치는 영향도 함께 살펴볼 필요가 있다. 본 연구결과에서는 부적응적 완벽주의도 통제동기를 통해 학업열의에 이를 수 있음을 밝혔다. 그러나 이것은 부적응적 완벽주의가 주로 낮은 학업수행이나 우울, 불안, 부정적인 정서 등과 같은 심리적인 부적응과 높은 관련성을 밝힌 기존 연구들(Dunkley et al., 2000; Mills & Blankstein, 2000)과는 다른 결과이다. 따라서 추후 연구에서는 부적응적 완벽주의가 통제동기를 통해서 학업열의에 이르는 경로뿐만 아니라 심리적 웰빙(psychological well-being)에는 어떠한 영향을 미치는지의 여부를 함께 고려해 봄으로써 부적응적 완벽주의가 통제동기를 통해 학업열의에는 이를 수 있지만 심리적 부적응을 겪을 수 있는 지에 대한 가능성을 확인해 볼 필요가 있다. 셋째, 본 연구에서는 선행 연구를 근거로 완벽주의가 동기에 영향을 미치고 동기는 학업열의와 학업소진에 영향을 미친다는 가설을 설정하였으나 부적응적 완벽주의와 학업열의 간에 통제동기의 매개효과와

동기가 목표과정을 선행한 이중매개 효과를 나타낼 뿐 다른 경로에서 동기의 단일 매개효과가 나타나지 않았다. 이것은 기존 연구결과와 다른 것이므로 이러한 결과가 대상에 따른 것인지 또는 개입 변인에 따른 것인지 명확하지 않은 점에 대해서 추후 연구에서 재확인해 볼 필요가 있다. 넷째, 본 연구에서 학업목표과정을 측정 한 WGP(midlevel Work Goal Processes)는 근로자를 대상으로 직무목표과정을 측정하기 위해 개발된 것이므로 우리나라 청소년들의 학업목표과정으로 일반화하여 연구결과를 해석하는 데에 한계가 있다. 후속 연구에서는 엄격한 타당화 과정을 거친 학생용 학업목표과정 척도를 사용하여 본 연구의 결과를 재확인해 볼 필요가 있다. 다섯째, 본 연구에서는 서울과 경기도 소재 인문계 고등학교 3개교에 재학 중인 고등학생들을 대상으로 자료를 수집했기 때문에, 연구결과를 우리나라의 모든 고등학생들에게 일반화하기 어려운 한계가 있다. 또한 남학생 표집수가 여학생 표집수보다 많아 성별에 따른 완벽주의의 다른 양상이 연구결과에 영향을 미쳤을 수 있으므로 성별을 고려한 균등한 표집으로 본 연구결과가 재현되는지 검증할 필요가 있다.

참고문헌

- 구본용, 유제민 (2007). 중·고등학생의 다차원 완벽주의, 자기효능감, 스트레스가 학교적응에 미치는 영향. *청소년상담연구*, 15(1), 67-76.
- 김윤희, 서수균 (2008). 완벽주의에 대한 고찰: 평가와 치료. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 20(3), 581-613.

- 남궁혜정, 이영호 (2005). 이차원 완벽주의 척도의 개발 및 타당화. *한국심리학회지: 임상*, 24(4), 917-936.
- 문경숙 (2006). 학업스트레스가 청소년의 자살 충동에 미치는 영향: 부모와 친구에 대한 애착의 매개효과. *아동학회지*, 27(5), 143-157.
- 박영신, 김의철, 정갑순 (2004). 한국 청소년의 부모 자녀 관계와 성취에 대한 종단연구: 자기효능감과 성취동기를 중심으로. *한국심리학회지: 사회문제*, 10(3), 37-59.
- 박영신, 김의철, 탁수연 (2005). 청소년과 부모의 실패와 미래 성취의식을 통해 본 한국인의 성취관련 토착심리. *한국심리학회지: 사회문제*, 11(2), 73-108.
- 배병렬 (2009). Amos 17.0 구조방정식모델링 (제 2판) -원리와 실제. 도서출판 청람.
- 봉미미, 김혜연, 신지연, 이수현, 이화숙 (2008). 한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 사회문화적 요인 탐색. *한국심리학회지: 사회문제*, 14(1), 319-348.
- 양명희, 정윤선 (2010). 완벽주의와 낙관주의가 학습동기와 학습전략에 미치는 영향. *교육학연구*, 48(3), 45-72.
- 이명자 (2008). 대학생의 자원과 심리적 안녕감의 관계: 자율·통제 동기 및 내재·외재 목표의 매개효과. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미화 (2001). 완벽주의 성향의 순기능과 역기능. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영복 (2009). 청소년의 학업소진 척도 개발 및 타당화 연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이자영 (2010). 나이에 따른 학업소진 차이검증. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 조한익, 이현아 (2009). 완벽주의와 학업소진의 관계에 있어서 내외통제성의 매개효과. *청소년학연구*, 16(11), 1-23.
- 조한익, 이현아 (2010). 완벽주의와 학업소진 및 학업열의와의 관계에 있어서 성취목표의 매개효과. *청소년학연구*, 17(12), 131-153.
- 정승진 (1999). 완벽성 감소를 위한 인지행동 집단상담 프로그램 개발. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 황진석 (2010). 초등학생의 자기설정목표동기, 자기설정목표, 목표전념, 학업성취 및 주관적 안녕의 관계. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- Appleton, P. R., Hall, H. K., & Hill, A. P. (2009). Relations between multidimensional perfectionism and burnout in junior-elite male athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 457-465.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223.
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87, 1997-2001.
- Campbell, J. D., & Dipaula, A. (2002). Perfectionistic self-beliefs: Their relation to personality and goal pursuit. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research and treatment* (pp.181-198). Washington, DC: American Psychological Association.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs

- and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 209-222.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 437-453.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). Student engagement in schools: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimension of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Goldberg, M. D., & Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second and third grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 179-205.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. I. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psycho-pathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44, 291-303.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluation and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90, 257-268.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Luthan, F. (1985). *Organizational behaviour (4th Ed.)*. New York, NY: McGraw Hill Book Company.
- Maes, S., & Gebhardt, W. A. (2000). Self-regulation and health behaviour: The health behaviour goal model. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multi-dimensional analysis of university students. *Personality and Individual Difference*, 29, 1191-1204.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E., & Gardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 913-924.
- Oettingen, G., Pak, H., & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal setting: turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 736-753.
- Park, H. J. (2005). *Mediators of perfectionism and distress in Korea unpublished doctoral dissertation*. University of Missouri-Columbia.
- Pomaki, G., Doest, L. T., & Maes, S. (2006).

- Goals and depressive symptoms: Cross-lagged effects of cognitive versus emotional goal appraisals. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 499-513.
- Pomaki, G., & Maes, S. (2002). Predicting quality of work life: From work conditions to self-regulation. In E. Gullone & R. A. Cummins (Eds.), *The universality of subjective well-being indicators* (pp.151-173). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
- Pomaki, G., Maes, S., & Doest, L. T. (2004). Work conditions and employees' self-set goals: goal processes enhance prediction of psychological distress and well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 685-694.
- Rheame, J., Freeston, M. H., Ladouceur, R., Bouchard, C., Gallant, L., & Talbot, F. (2000). Functional and dysfunctional perfectionists: Are they different on compulsive-like behavior? *Behavior Research and Therapy*, 38, 119-128.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 749-761.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *UWES-utrecht work engagement scale: Test manual*. Utrecht, The Netherlands: Department of Psychology, Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. Work engagement. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp.10-24). New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M. I., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of Engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are "personal": Comparing autonomous and controlling goals in effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 546-557.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.
- Shih, S. S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and taiwanese eighth-grade students' academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 104, 131-142.
- Skorikov, V. (2006). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 8-24.
- Slaney, R. B., Ashby, J. S., & Trippi, J. (1995). Perfectionism: Its measurement and career relevance. *Journal of Career Assessment*, 3, 279-297.
- Tashman, L., Tenenbaum, G., & Eklund, R. (2010). The effect of perceived stress on the relationship between perfectionism and burnout

- in coaches. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23, 195-212.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14, 1-10.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Chan, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540.

원 고 접 수 일 : 2013. 03. 13
수정원고접수일 : 2013. 05. 13
게 재 결 정 일 : 2013. 05. 27

The Relation among Perfectionism, Academic Engagement and Academic Burnout: The Mediating Effects of Motives and Goal Processes

Hyun-Ah Lee

Seoul Healing Center

Han-Ik Jo

Hanyang University

The present study evaluated the model in which the complex interplay of perfectionism(adaptive, maladaptive), academic engagement, academic burnout and mediators(autonomous motives, controlled motives, functional goal process, dysfunctional goal process) was hypothesized. In order to examine those hypotheses, structural equation modeling(SEM) was employed and fitted to data from 439 academic high school students. The hypothesized model fit the data well. Findings in the study showed that the effects of perfectionism on the academic engagement and the academic burnout were mediated by motives (autonomous, controlled) and goal processes(functional, dysfunctional). Particularly, even if the maladaptive perfectionism predicted the academic burnout, it also influenced the academic engagement through the controlled motives. This study also exhibited that the perfectionism(adaptive, maladaptive) influenced the academic engagement and the academic burnout through the academic goal processes. Implications of the current findings and suggestions for future study are included in the discussion.

Key words : perfectionism(adaptive, maladaptive), academic engagement, academic burnout, motives(autonomous, controlled), goal processes(functional, dysfunctional)