

성취목표지향성의 종단적 변화와 안정성*

이 은 주[†]

경북대학교 교육학과

본 연구의 목적은 상태-특성이론을 바탕으로 성취목표지향성의 변화에 작용하는 상태와 특성의 문제를 규명하는데 있었다. 이를 위해 개인의 성취목표지향성이 내포하고 있는 특성적 요인과 상태적 요인을 구분하고, 성취목표의 유형 중 어느 목표가 종단적으로 보다 안정적이고, 또 어느 목표가 상대적으로 변화가능한지 알아보았다. 한국교육개발원의 한국교육종단조사 2~4차년도 데이터를 사용하여 잠재 특성-상태-상황(TSO)모델을 적용하여 분석한 결과, 성취목표지향성은 특성적 요인과 상황적 요인을 모두 포함하는 개념으로 이해하는 것이 타당한 것으로 나타났다. 잠재상태 성취목표지향성의 변량 중 특성적 요인과 상황적 요인을 구분한 결과, 모든 성취목표 유형에 걸쳐 상황적 요인이 차지하는 변량(60~70%)이 특성적 요인(30~40%)보다 컸다. 특히 특성적 요인이 차지하는 비중은 숙달접근 목표에서 가장 높았으며, 상황적 요인이 차지하는 비중은 숙달목표나 수행목표에 상관없이 회피목표에서 가장 높았다. 즉, 숙달접근목표가 상대적으로 가장 안정적인 목표이며 회피목표가 시간의 흐름에 따라 변화가능성이 가장 높음을 의미한다. 본 연구의 의의 및 후속연구에 대한 제언이 논의되었다.

주제어 : 성취목표지향성, 잠재 특성-상태-상황모델, 안정성, 종단적 변화

* 이 논문은 2012학년도 경북대학교 신입교수정착연구비에 의하여 연구되었음.

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

서론

성취상황에서 학습자가 과제를 수행하는 궁극적인 목적이나 이유를 성취목표지향성이라고 한다(Murphy & Alexander, 2000). 성취목표지향성은 학생들의 목표에 대한 통합적인 신념 형태를 중시하는 동기이론으로서(Schunk, Pintrich, & Meece, 2008), 동기의 수준보다 학생들이 과제에 참여하는 이유나 내용에 중점을 둔다. 개인이 지향하는 성취목표에 따라 학습자의 태도와 정서, 실패 후 반응, 성취수준이 달라지게 된다(Church, Elliot, & Gable, 2001). 숙달목표를 지향하는 학생은 새로운 기능과 지식을 학습하는데 초점을 두기 때문에 자신에게 주어진 과제를 해결하려 많은 노력을 하며 내재적 동기가 높고, 자신만의 학습목표를 달성하고자 시도하는 반면, 수행목표를 지향하는 학생은 다른 사람들과의 비교를 통해서 자신의 능력을 입증하는데 중점을 두어 과제 자체보다는 타인의 기대와 반응에 더 관심을 가진다.

성취목표는 숙달목표와 수행목표의 이원 구분에서 출발하였으나 이후 접근과 회피의 기제를 접목시켜 2×2 성취목표 구조로 세분화되었다. 2×2 성취목표구조에 따라 구분해보면, 숙달접근목표는 학습자 자신의 능력을 발전시키며 주어진 과제에 대해 보다 깊이 이해하는 것을 학습의 목표로 하는데 비해, 숙달회피목표는 학습능력이 감소하지 않도록 하거나 학업적 무능력이 드러나지 않도록 하는데 중점을 둔 목표이다(Elliot, McGregor, & Gable, 1999). 수행접근목표는 성취상황에서 다른 사람에게 자신의 뛰어난 능력을 드러내려 하거나 남들보다 잘하는데 관심이 있는데 비해, 수행회피목표는 남들보다 못하지 않으려고 하

거나 부족한 능력을 다른 사람에게 숨기려고 하는데 중점을 둔 목표이다(Elliot, 1999).

많은 연구자들이 성취목표지향성에 영향을 미치는 선행요인에 관심을 기울이고 있지만, 이러한 요인들이 실제로 개인의 성취목표지향성의 변화를 가져오는지, 변화의 정도가 유의미한지에 대해서는 명확하지 않다. 최근 들어 성취목표지향성의 안정성과 변화에 대한 관심이 증가하고 있지만(양명희, 정윤선, 2012; Fryer & Elliott, 2007; Muis & Edwards, 2009; Shim, Ryan, & Anderson, 2008), 성취목표지향성을 개념화하고 이해하는 방식에 따라 연구결과들은 매우 복잡한 양상을 보이고 있다.

먼저 성취목표지향성을 상황특수적으로 접근한 연구들에 의하면, 교사의 교수전략과 교실목표가 학생들 개인의 목표지향성에 영향을 미치며(Anderman, Maehr, & Midgley, 1999; Kaplan, Green, & Midgley, 2002), 주어진 과제가 어렵거나 실패에 대한 두려움으로 인해 학생들은 자신의 성취목표를 조정한다(Kumar & Jagacinski, 2011; Senko & Harackiewicz, 2005). 이와 반대로 성취목표지향성이 안정적인 구인임을 보여준 연구들도 있다(Fryer & Elliot, 2007; Putwain, Larkin, & Sander, 2013; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2011). 더욱이 비슷한 맥락에서 측정할수록 안정성이 높을 것으로 예상됨에도 불구하고, 오히려 다른 과제 간에 성취목표지향성이 더 높은 안정성을 보여주었다는 연구결과도 있다(Muis & Edwards, 2009).

그렇다면 성취목표지향성의 안정성에 대해 선행연구들이 매우 상반된 결과들을 보여주는 이유는 무엇일까? 성취목표지향성의 안정성과 변화에 대한 문제를 규명하기 위해 본 연구에서는 다음과 같은 선행연구의 제한점에 주목하였다.

첫째, 안정성과 변화를 규명하기 위해서는 안정성이 내포하고 있는 다양한 의미를 고려해야 할 것이다. 그동안 성취목표지향성의 안정성을 조사한 연구들은 서로 다른 의미에서 안정성에 접근하고 있다. 성취목표지향성의 안정성에 대한 분석방법은 주로 평균의 차이 및 상관의 차이에 한정된 경우가 많았다(Fryer & Elliot, 2007). 그런데 심리적 구인의 안정성 및 변화에는 순위의 일관성에 기초한 상대적 안정성(differential consistency), 평균의 변화에 기초한 수준의 안정성(mean-level stability), 집단수준의 안정성과 개인수준의 안정성, 반복측정의 기간설정에 따른 안정성(단기간의 변동 및 장기간에 걸친 종단적 발달) 등 여러 가지 유형이 존재하며, 어떤 의미의 안정성을 다루고 있는가에 따라 성취목표의 안정성에 대한 결과는 달라질 수 있다. 즉, 안정성에 대한 접근 방식에 따라 성취목표지향성은 안정적이기도 하고 변화하는 개념이기도 할 것이다. 따라서 안정성과 변화의 다양한 측면을 고려하지 않고 단순히 성취목표는 안정적인가 혹은 변화하는가에 대한 물음에 답하는 것은 타당하지 않다.

둘째, 최근의 연구에서는 비록 성취목표지향성이 안정적이기는 하지만 또한 변화할 수 있다는 점을 보여주고 있다(Fryer & Elliott, 2007; Muis & Edwards, 2009). 그렇다면 성취목표지향성이 변화하는가 아니면 안정적인가 중 하나를 골라야 하는 문제에서 벗어나서 변화하는 동시에 안정적인 것으로 볼 필요가 있지 않을까? 또한 그렇다면 성취목표지향성의 변량에서 시간의 흐름이나 상황의 변화에 따라 영향을 받는 상황적 요인과 변하지 않는 안정적인 성취목표에 기인한 특성적 요인으로 구분할 수는 없을까? 성취목표지향성의 변량 중

안정적 특성 요인에 기인한 정도와 상황의 영향을 받아서 변화하는 정도는 각각 어떠한지 알아보기 위해서는 종단적 안정성에 대한 새로운 분석방법을 적용할 필요가 있다.

성취목표지향성을 안정적인 동시에 변화하는 개념으로 접근하려는 시도는 안정적 특성(trait)과 변동적 상태(state)에 대한 고전적 패러다임과 일맥상통하는 것으로 보인다. 특성-상태 이론(Eysenck, 1983)에 의하면 사실상 모든 구인은 특성과 상태 요인으로 구분되며, 특성과 상태를 각각 양극으로 하는 연속선상에 있는 것(continuum of traitness)으로 다루어질 필요가 있다(Kenny & Zautra, 2001). 즉, 개인의 성취목표가 시간의 흐름이나 상황의 변화에 따라 비슷하다는 점에서 안정적 특성과 같지만, 동시에 시간이나 상황에 따라 변화한다는 점에서 변동적 상태와 같다는 것이다. 따라서 성취목표지향성이 변화하는지 혹은 안정적인지 어느 한쪽의 입장을 선택하려고 하는 기존의 연구경향에서 벗어나 변화하는 동시에 안정적인 특성을 내포한 개념으로 접근할 필요성이 제기된다.

성취목표지향성: 안정적 특성과 변동적 상태

선행연구에서 성취목표지향성을 개념화하고 이해하는 방식은 개인의 안정적 성향(enduring disposition)으로 보는 관점과 맥락특수적인 특성을 강조하는 관점으로 구분된다(Tuominen-Soini et al., 2011). 이러한 두 가지 관점에 따라 성취목표의 안정성 및 변화에 대한 가정은 달라진다. 성취목표지향성의 안정성과 변화에 관심을 기울이지 않은 연구일지라도 연구의 이론적 토대가 어떠한가에 따라 암묵적으로는 성취목표지향성의 안정성 및 변화에 대한 가

정을 하고 있는 셈이다.

초기 성취목표지향성 연구에서는 성취목표지향성이 다분히 안정적인 학습자 특성이란 인식이 지배적이었다(e.g., Anderman & Anderman, 1999). 특히 Silva와 Nicholls(1993)는 성취목표지향성이 다양한 영역에 걸쳐 적용되는 일반적 특성(traits)이라고 명시적으로 정의하기도 하였다. 이에 따라 연구자들은 상황이나 시간의 흐름에 따라 일관되게 유지되는 개인의 동기의 안정적 패턴을 찾는 데 주력하였다(Murphy & Alexander, 2000; Pintrich & Schunk, 1996). 그리고 개인적 성향의 차이에 의해서 달라질 수 있는 귀인, 정서적 반응, 지속성과 같은 개념도 모두 성취목표의 개념 안에 포함하였다(e.g., Ames & Archer, 1988).

반면 최근 성취목표이론에서는 보다 좁은 범위로 한정하여 성취목표를 정의하고 있다(Elliott & Murayama, 2008). 즉, 성취목표가 학습자의 일반적인 성향이라기보다는 상황에 따라 개인의 적응과정을 통해 변화하는 것으로 이해한다(Elliott, 1999). 환경과 상호작용하는 역동적인 존재로서 학습자를 바라보게 되면, 성취목표란 학습상황에서 부모나 교사, 혹은 친구들과로부터 영향을 받는 것으로 간주하게 된다. 이것은 성취목표가 과제나 영역과 무관하게 일반적으로 나타나는 개인의 특성이라는 관점에서 벗어나서 역동적이고 상태적(state-like)일 가능성을 고려하게 됨을 의미한다.

성취목표지향성의 종단적 변화와 안정성에 대한 경험적 연구들에 의하면 시간의 흐름에 따라 변화한다는 연구결과와 안정성을 보인다는 연구결과가 혼재하고 있다. 먼저 성취목표의 안정성을 보고한 연구들을 살펴보면, Conroy, Elliot, 및 Hofner(2003)는 잠재성장모델의 검증을 통해 성취목표지향성이 3주에 걸쳐 개

인내 변화가 없음을 보여주었다. 한 학년 동안 성취목표지향성을 4회 반복 측정한 Bong(2005)의 연구에 의하면, 시간의 흐름에 따라 학교나 교실구조에 대한 목표지각이 변화하였음에도 불구하고 개인의 성취목표는 안정적이었다. Tuominen-Soini 등(2011)은 중학생을 대상으로 성취목표지향성의 프로파일 분석을 실시한 결과, 시간의 흐름에도 불구하고 60% 정도의 학생들이 자신의 성취목표 프로파일을 안정적으로 유지하는 것으로 나타났다. 양명희와 정운선(2012)은 본 연구의 자료와 동일한 KELS 자료를 사용하여 잠재평균분석 및 대응일치분석을 실시한 결과 평균 및 순위에서 개인의 성취목표가 안정적으로 유지되고 있음을 보여주었다.

한편 성취목표지향성을 맥락특수적 관점에서 접근한 연구들에 의하면, 성취목표는 상황에 따라 변화한다. 예컨대, 숙달목표 지향적인 교실에 있는 학습자는 개인적으로 숙달목표를 지향할 가능성이 높고, 경쟁적인 분위기의 교실에 있는 학습자는 수행목표를 추구할 가능성이 더 높다는 결과는 개인의 성취목표지향성이 환경에 따라 변화함을 보여준다(소연희, 2010; Linnenbrink, 2005; Murayama & Elliot, 2009). 과제난이도나 흥미, 환경적 요인(평가방식, 경쟁이 강조되는 정도 등)의 변화에 따라 자신의 성취목표를 조정하게 된다는 연구결과들(Bong, 2005; Kumar & Jagacinski, 2011), 교사의 피드백을 통해 학생들의 유능감에 대한 지각이 달라지게 됨으로써 성취목표지향성이 변화한다고 보고한 연구들(Senko & Harackiewicz, 2005), 실패에 대한 두려움이 성취목표지향성의 변화를 유의미하게 예측하였다는 연구결과들(Fryer & Elliot, 2007)은 모두 성취목표지향성이 시간의 흐름에 따라 혹은 상황에 따라 변

화함을 보여주고 있다.

성취목표지향성의 유형에 따라 변화 및 안정성에 대한 결과들을 살펴보면, 더욱 복잡하고 모호한 양상을 나타낸다. 먼저 숙달목표의 경우, 같은 학년내에서 매우 높은 수준의 안정성을 보여주었다는 연구가 있는 반면(Bong, 2005; Smith, Sinclair, & Chapman, 2002), 같은 학년내에서 숙달목표가 점차 감소함을 보여준 결과도 있다(e.g., Fryer & Elliot, 2007; Meece & Miller, 1999, 2001). 학년 간 및 학교급의 전환기에 걸쳐 숙달목표가 점차 감소함을 보여준 연구들이 있는 반면(e.g., Anderman & Anderman, 1999; Braten & Olaussen, 2005; Shim et al., 2008), 학교급의 전환기에 걸쳐 안정적인임을 보여준 연구(Anderman & Midgley, 1997)와 증가를 보여준 연구(Anderman & Anderman, 1999)도 있어 숙달목표의 안정성 및 변화에 대한 상반된 연구결과들이 혼재하고 있음을 알 수 있다.

한편 수행목표의 안정성에 대한 결과들을 살펴보면, 수행회피목표는 감소한 경우도 있고(Kumar & Jagacinski, 2011; Shim et al., 2008), 안정성을 유지한 경우도 있다(Bong, 2005; Fryer & Elliot, 2007). 수행회피목표 역시 같은 학년내에서 감소하거나(Shim et al., 2008), 증가하는 것으로(Fryer & Elliot, 2007; Smith et al., 2002) 나타나고 있어 시간의 흐름에 따라 안정적인지 변화하는지 명확하지 않다.

지금까지 살펴본 바와 같이 성취목표지향성의 변화를 조사한 연구들을 종합해보면 같은 학년내에서 또는 다양한 학습과제에 따라 성취목표지향성은 변화하기도 하지만 안정적인기도 하였다. 이와 같이 성취목표지향성의 안정성 및 변화에 대한 연구결과들이 매우 복잡한 양상을 보이고 있는 이유는 부분적으로는 각 연구자들이 적용한 연구방법의 차이에서

찾아볼 수 있다. 즉, 반복측정의 시간간격, 측정기간내 학습환경의 변화여부, 안정성을 평균수준이나 개인수준으로 분석했는지, 또는 개인간이나 개인내의 변화를 분석했는지에 따라 안정성 및 변화에 대한 결론이 달라질 수 있기 때문이다.

성취목표지향성의 안정성을 보고한 연구들은 주로 두 시점 간 성취목표의 상관계수 및 자기회귀 계수를 통해 시간의 흐름에 따라 성취목표의 안정성이 유지되고 있음을 주장하였다(Fryer & Elliot, 2007; Muis & Edwards, 2009; Putwain, Larkin, & Sander, 2013). 그런데 이렇게 검증된 안정성은 두 시점 간 개인의 집단내 상대적 순위에 초점을 둔 상대적 안정성이다. 비록 성취목표지향성이 매우 높은 수준에서 상대적 순위의 안정성을 보일지라도 동일 집단내에서 평균수준의 변화가 가능하다는 점을 배제할 수는 없다.

한편 집단 수준의 평균의 차이를 통해 성취목표지향성의 변화를 탐색한 연구들도 있는데(e.g., Conroy et al., 2003), 집단 수준에서 평균의 차이를 검증하게 되면 개인에 따라 증가하는 경우와 감소하는 경우가 상쇄됨으로써 성취목표지향성이 시간의 흐름에 따라 어떻게 변화하는지 밝히기 어려운 제한점이 있다. Hertzog와 Nesselroade (2003)에 의하면, 평균수준에서 구인의 변화를 기술하는 것은 발달적 변화의 특징을 이해하는 데 적절하지 않다. 이와 같이 연구자들마다 안정성 및 변화를 검증하기 위해 다양한 분석방법을 활용하고 있지만, 각 방법에 따라 안정성 또는 변화의 의미가 다르다는 점을 명확히 할 필요가 있다. 이에 성취목표지향성이 시간의 흐름에 따라 개인내 변화가 있는지, 이러한 개인내 변화에 개인차가 있는지 알아보기 위해서는 새로운

방법론적 접근이 필요한 것으로 보인다.

성취목표지향성의 안정성: 상태-특성 이론의 적용

시간의 흐름에 따른 개인내 변화에 대한 이론적 접근으로 상태-특성 이론(state trait theory)을 들 수 있다(Eysenck, 1983). 여기서 특성(trait)은 개인의 안정적 성향으로서 시간의 흐름이나 상황에 따라 변하지 않는 것으로 간주되는 반면 상태(state)는 특정한 시점의 개인의 상태로서 상황에 따라 변화한다. 상태-특성 이론에서 출발한 대부분의 경험적 연구들은 연구변인을 안정적 특성과 변동적 상태의 두 가지 변수로 측정하여 활용하는 경향을 보인다. 대표적인 예로 상태불안과 특성불안을 들 수 있다(Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970). 이는 한 구인이 내포하고 있는 특성적 요인과 상태적 요인을 각각의 수준(level)으로 측정하였음을 의미한다. 그런데 한 구인의 측정치는 개인의 특성을 나타내는 동시에 상태를 나타내는 것으로 볼 수 있다(Hertzog & Nesselroade, 1987).

한 구인의 측정치가 특성과 상태 요인을 모두 갖고 있다면 특성이나 상태 중 어느 하나로 구분하는 것보다는 안정성의 정도에 개인차가 있는 것으로 개념화하는 것이 타당하다(Kenny & Zautra, 2001). 즉, 특정 시점에서 한 개인의 상태(state)는 시변적(time-varying) 상황의 영향을 받지만, 동시에 그 기저에는 시불변적(time-invariant) 요인인 특성(trait)이 내재되어 있는 것으로 보아야 한다(Olatunji & Cole, 2009). 이러한 관점을 성취목표에 적용해 보면, 상대적 성취목표는 개인의 최근 경험 및 환경적 특성(e.g., 과제난이도, 교사의 피드백, 경쟁

적 학습환경 등)에 따라 변하기 쉬우며 시간의 흐름에 따라 변동할 것이다. 반면, 특성적 성취목표는 한 개인의 목표 체계에 내재되어 있으므로 환경적 변화에 따라 흔들리지 않는 지속적이고 안정적인 목표지향성을 반영하는 것으로 이해할 수 있다.

개인차의 안정성 및 변화는 종단연구에서 매우 중요한 주제이다. 특히 한 구인(construct)의 안정성이 시간의 흐름에 따라 개인내 차이가 있다는 점에서 안정적 특성과 변동적 상태는 매우 중요한 이론적 및 경험적 틀이라고 판단된다. 그럼에도 불구하고 그동안 대부분의 선행연구들은 하나의 심리적 구인이 담고 있는 특성과 상태에 대한 구분 없이 특성적 속성의 개인간 차이에만 관심을 기울여왔다(이은주, 정익중, 2010; Matthews & Deary, 1998). 또한 특성과 상태를 구분한 경우에도, 두 개의 독립된 변수로 취급함으로써 하나의 구인 내에 특성과 상태가 공존하고 있는 것으로 접근하지 못한 제한점이 있다. 특히 성취목표지향성 분야에서는 특성과 상태에 대해 분석하고 논의한 연구를 찾아보기 어렵다.

연구에서는 특성과 상태를 구분하기 위해 특성 및 상태 요인에 대해 별도의 문항을 제작하여 측정하는 전통적인 방법에서 벗어나, 한 개인의 측정치의 변량 중 특성 및 상황 요인이 차지하는 변량을 구분하는 구조방정식 모델을 활용하고자 한다. 이와 같은 새로운 방법론적 접근을 통해 개인의 성취목표지향성이 어떻게 변화하는지 재조명할 수 있을 것으로 기대된다.

구체적으로 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1. 성취목표지향성을 특성과 상태로 구분하는 것이 경험적으로 타당한가?

2. 성취목표지향성의 각 유형 중 상대적으로 안정적인 성취목표와 상황에 따라 변화하는 성취목표는 각각 무엇인가?

방 법

연구대상

본 연구를 위해 한국교육개발원에서 실시한 한국교육종단연구(KELS: Korea Education Longitudinal Study) 자료를 이용하였다. KELS는 2005년도에 당시 중학교 1학년이었던 703,914명 중에서 150개 중학교, 6,908명을 대상으로 자료를 수집하였다. KELS는 학생들의 인지적, 비인지적 특성과 가정 배경, 학교 교육 등에 대한 다양한 자료를 매년 수집하여 2013년 현재 8차년도 자료까지 축적된 상태이다. 전체 조사대상자 중 남학생은 3,617명(52.4%), 여학생은 3,291(47.6%)이었으며, 이 가운데 3년간 지속적으로 성취목표지향성에 응답한 학생은 5,847명(84.6%)이었다.

측정도구

본 연구는 성취목표지향성의 안정성을 알아보기 위한 것이므로 성취목표지향성 자료만 사용하였다. KELS에서 성취목표지향성은 2~5차년도만 측정되었으나, 5차년도 문항이 2~4차년도와 차이가 있었다. 성취목표지향성의 종단적 안정성을 검증하기 위해서는 모든 측정시기에 걸쳐 측정도구가 동일해야 한다. 따라서 본 연구에서는 5차년도 자료는 분석에서 제외하고, 중학교 2학년(2차년도)에서 고등학교 1학년(4차년도)까지 성취목표지향성의 3년

에 걸친 안정성 및 변화를 검증하였다.

성취목표지향성의 측정을 위해 Elliot와 Church(1997)의 성취목표지향성문지(AGQ: Achievement Goal Questionnaire)를 사용하였다. 숙달접근목표는 '수업에서 가능한 한 많은 내용을 배우고 싶다', '수업내용을 완전히 이해하는 것이 중요하다' 등의 3문항, 숙달회피목표는 '내가 배울 수 있는 만큼 수업내용을 다 배우지 못할까봐 걱정이다', '내가 원하는 만큼 수업내용을 이해하지 못할까봐 걱정이다' 등의 3문항, 수행접근목표는 '다른 학생보다 학교 공부로 더 잘하기 원하다', '수업에서 다른 학생들보다 잘하는 것이 중요하다' 등의 3문항, 수행회피목표는 '수업에서 다른 학생보다 못하는 것은 피하려고 공부한다', '수업에서 다른 학생보다 못하는 것은 피하고 싶다' 등의 3문항으로, 총 12문항으로 구성되어 있다. 각 문항에 4점 척도로 응답하도록 하였으며, 점수가 높을수록 해당 성취목표가 높음을 의미한다. 각 성취목표의 유형별 신뢰도는 3회기에 걸쳐 .76에서 .89에 분포하였다.

연구모델의 검증

먼저 성취목표지향성이 시간에 따른 측정의 안정성을 확보하고 있는지 알아보기 위해 종단적인 확인적 요인분석(longitudinal confirmatory factor analysis)을 실시하였다. 측정의 안정성 검토는 성취목표지향성이 시간의 흐름에 따라 동일한 방식으로 측정되고 있는지에 대한 검증으로 형태동일성 및 측정동일성을 검증하였다. 종단연구에서 반복변수를 잠재변수로 설정하게 되면 해당변수의 개념이 시간의 경과에도 불구하고 동일한 구인을 측정하고 있다는 측정동일성(metric invariance)이 확보되어야

한다(Taris, 2002). 즉 측정동일성 검증이란 각 시점에서 잠재변수가 동일한 개념인지 검증하는 것으로, 동일문항의 요인계수가 시간에 따라 동일하게 추정되도록 고정한 모델과 고정하지 않은 모델을 비교 검증하는 것이다. 요인계수는 측정변수와 잠재변수 사이의 관계를 나타내므로 요인계수가 같다는 것은 측정변수들이 같은 잠재변수를 측정하고 있음을 의미한다.

다음으로 성취목표지향성의 안정적 특성 및 변동적 상태를 구분하는 것이 적절한지 알아보기 위해 잠재 특성-상태-상황 모델(TSO: Latent Trait-State-Occasion Model)을 적용하였다(Cole, Martin, & Steiger, 2005). 그림 1에 제시된 바와 같이 TSO 모델은 잠재상태 요인($S_1 \sim S_3$), 잠재상황요인($O_1 \sim O_3$), 그리고 잠재특성 요인(T)을 포함하게 된다. 성취목표지향성의 측정치는 특정시점의 상태적 성취목표지향성을 측정한 것이며, 이러한 상태적 개인차는 안정적 특성의 차이 및 상황의 차이, 그리고 개인과

상황의 상호작용에 기인한 것으로 가정하였다. 이것은 안정적 개인차(특성 효과) 뿐만 아니라 일시적 변동(상태 효과)에 의해서 변량이 발생한다는 것을 의미한다.

각 측정회기마다 잠재상태 변수($S_1 \sim S_3$)를 측정하기 위해 세 개의 측정변수($Y_{11} \sim Y_{33}$)가 적용되었다. 그림 1에서 잠재요인 1, 2, 3은 각각 측정 시점을 의미한다. T는 잠재 특성(latent trait) 요인으로서 측정시기에 걸쳐 안정적인 개인차를 반영하며, O_i 는 상황에 특수한 효과이며 변화하는 개인차를 의미한다. 그리고 ϵ_{it} 는 측정오차이다. 측정변수 Y_{it} 는 t 번째 측정시기에 i 번째 측정을 의미하며, Y_{it} 의 변량은 T, O_i 및 ϵ_{it} 의 세 요인에 의해 결정된다고 가정한다.

상태적 성취목표(S_i)의 변량은 두 개의 외생 잠재요인 즉, 안정적인 특성요인(T)과 측정시기에 따라 변화하는 상황적 요인(O_i)에 기인하게 된다. 따라서 상황적 요인(O_i)이 변하는 만큼 상태적 성취목표(S_i)의 변량도 변할 수 있

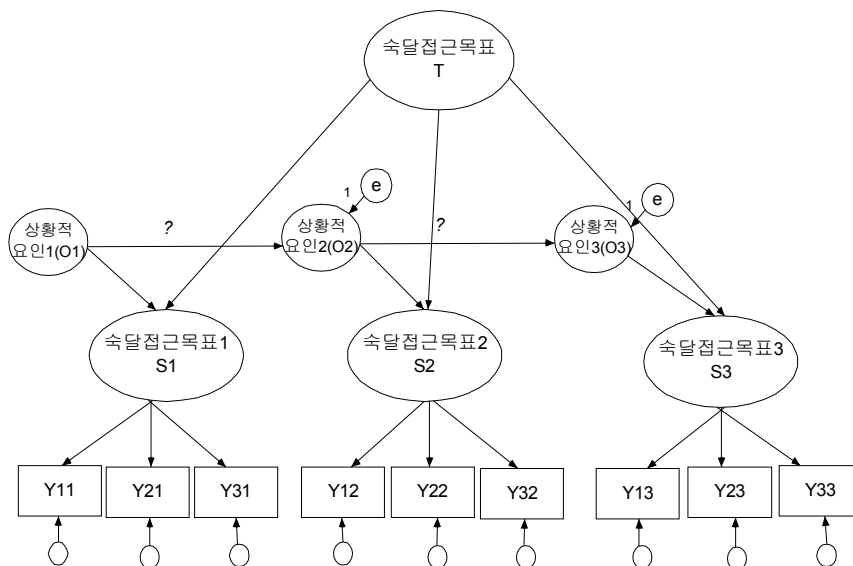


그림 1. 성취목표지향성의 잠재 특성-상태-상황 모델: 숙달접근목표의 예

다. 그러므로 측정회기 간 상태적 성취목표(S)의 변량의 차이는 측정오차 때문이 아니라 상황적 요인이 변화하였기 때문인 것으로 설명된다. 그리고 상황적 목표 (O) 요인 간에 자기회귀 계수를 설정하였다. 즉, t 시점의 상황적 특징은 $t-1$ 시점의 상황적 특징×자기회귀 계수 및 측정오차의 합에 의해 결정되는 것으로 가정하였다.

모델비교를 위해 설정된 경쟁 모델들은 위계적으로 내포된(nested) 관계이므로 χ^2 차이 검증(chi-square difference test)을 실시하였다. 동일화 제약을 가하여서 자유도의 증가에 비해 χ^2 의 증가가 유의미한 수준이 아니며, RMSEA와 TLI가 나빠지지 않으면 동일성이 성립된 것으로 해석하였다. 한편 χ^2 통계량은 표본크기에 매우 민감하여 표본크기가 큰 경우 쉽게 유의미한 결과가 나올 수 있다(Kline, 2005). 구조방정식 모델의 추정방법으로 본 연구에서는 별도의 결측치 처리과정 없이 완전정보 최대우도법(FIML)을 적용하였다. FIML은 한 변수의 결측치가 무선적으로 발생하였음을 가정하고 있지만, 한 변수의 결측 여부가 다른 변수의 값에 의해 결정되는 경우에도 미지수를 정확하게 추정할 수 있는 장점이 있다(Little & Rubin, 1989). 모델의 검증을 위해 AMOS 7.0 (Arbuckle, 2006)을 활용하였다.

결 과

측정변수들 간 상관관계

표 1에 각 측정 시기마다 모든 측정변수들의 상관관계를 제시하였다. 변수 간 상관은 측정시기 내에서 뿐만 아니라 측정시기 간에

도 유의미하였다(all $ps < .001$). 성취목표지향성은 근접 시점간일수록 높은 상관계수를 나타냈으며, 시간간격이 길어질수록 상관이 감소하는 것으로 나타났다. 그리고 이러한 경향에 성취목표지향성의 유형에 따른 차이는 없었다.

측정모델의 검증

시간에 따른 측정의 안정성(metric invariance)을 확보하고 있는지 알아보기 위해 종단적인 확인적 요인분석(longitudinal confirmatory factor analysis)을 실시하였다. 측정의 안정성 검토는 성취목표지향성이 시간의 흐름에 따라 동일한 방식으로 측정되고 있는지에 대한 검증으로 형태동일성, 측정동일성의 순으로 진행하였다.

먼저 형태동일성을 검증하기 위해 측정변수의 오차변량이 측정회기 간 상관되도록 허용하고, 잠재변인 간 상관관계를 모두 허용하고, 모수의 측정을 자유롭게 추정토록 한 기저모델(모델 1)을 설정하였다. 형태동일성 모델(모델 1)의 판별을 위해 TLI, CFI, RMSEA와 같은 적합도 지표들이 사용되었다. 표 2의 결과를 살펴보면 이 모델은 자료의 특성을 잘 반영하는 것으로 나타났다. 모든 성취목표에서 TLI>.980, CFI>.980, TLI>.950, RMSEA<.060으로 나타나, 형태동일성 모델(모델 1)의 적합도는 매우 우수하였다. 따라서 성취목표지향성은 3회기에 걸쳐 동일한 형태를 가지고 있다고 할 수 있다.

다음으로 각 시점에서 잠재변수가 동일한 개념인지 알아보는 측정동일성 검증을 실시하였다. 요인계수는 측정변수와 잠재변수 사이의 관계를 나타내므로 요인계수가 같다는 것은 측정변수들이 같은 잠재변수를 측정하고 있음을 의미한다. 따라서 각 성취목표에 대한

표 1. 측정변수들의 상관관계와 기술통계치

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. 숙달접근1	-											
2. 숙달접근2	.41	-										
3. 숙달접근3	.33	.42	-									
4. 숙달회피1	.45	.20	.16	-								
5. 숙달회피2	.24	.48	.25	.34	-							
6. 숙달회피3	.15	.20	.42	.27	.37	-						
7. 수행접근1	.49	.27	.22	.45	.22	.19	-					
8. 수행접근2	.30	.51	.30	.21	.45	.23	.42	-				
9. 수행접근3	.23	.30	.48	.16	.22	.41	.35	.42	-			
10. 수행회피1	.24	.13	.09	.43	.23	.18	.45	.25	.20	-		
11. 수행회피2	.15	.28	.15	.21	.47	.24	.26	.54	.25	.32	-	
12. 수행회피3	.12	.15	.24	.18	.25	.45	.23	.29	.48	.28	.35	-
평균	2.90	2.56	2.84	2.39	2.85	2.50	2.76	2.38	3.05	2.55	2.94	2.49
표준편차	.59	.68	.66	.66	.60	.68	.65	.67	.54	.66	.61	.64

Note. 모든 상관계수는 .001수준에서 유의미함. 변수이름에서 숫자 1~3은 측정회기를 의미함.

표 2. 측정모델의 검증

성취목표	모델	df	χ^2	$\Delta\chi^2(\Delta df)$	NFI	CFI	TLI	RMSEA
숙달접근	모델 1	18	234.684		.989	.990	.974	.042
	모델 2	22	238.574	3.890(4)	.989	.990	.979	.038
숙달회피	모델 1	18	92.499		.997	.998	.994	.024
	모델 2	22	97.187	4.688(4)	.997	.998	.995	.022
수행접근	모델 1	18	461.255		.980	.981	.953	.060
	모델 2	22	470.550	9.259(4)	.980	.981	.961	.054
수행회피	모델 1	18	194.532		.992	.993	.982	.038
	모델 2	22	225.734	31.202(4)	.991	.992	.983	.037
	모델 3	21	198.927	4.395(1)	.992	.993	.985	.037

Note. 모델 1=형태동일성 모델; 모델 2=측정동일성 모델; 모델 3=부분 측정동일성 모델

동일한 측정변수의 요인계수가 시간의 경과에 따라 동일하도록 제약을 가한 측정동일성 모델(모델 2)을 설정하고, 기저모델(모델 1)과 적합도를 비교하였다.

표 2에 제시한 바와 같이 동일한 측정변수에 대해 요인 적재치를 모든 측정시점에 걸쳐 동일하게 부여한 측정동일성 모델(모델 2)의 적합도 또한 우수하였다. 측정동일성 모델은 기저모델에 내재된 모델이므로 두 모델의 자유도의 차이를 이용한 값 차이($\Delta\chi^2$)를 통해 검증이 가능하다. 숙달접근, 숙달회피, 수행접근 목표에서 모두 기저모델과 측정동일성 모델의 값의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다(숙달접근목표 $\Delta\chi^2=3.890$, $df=4$, $p>.05$; 숙달회피목표 $\Delta\chi^2=4.688$, $\Delta df=4$, $p>.05$; 수행접근목표 $\Delta\chi^2=9.259$, $\Delta df=4$, $p>.05$). 그리고 NFI, CFI의 적합도지수가 나빠지지 않았고 TLI와 RMSEA값은 오히려 좋아졌으므로 측정동일성은 기각되지 않았다.

한편 수행회피의 경우 요인 적재치를 모든 측정시점에 걸쳐 동일하게 부여한 측정동일성 모델의 적합도 지수가 다소 감소한 것으로 나타났다; $\Delta\chi^2=31.202$, $\Delta df=4$, $p<.001$. 따라서 수정지수를 참고하여 측정변수 중 하나의 적재치를 자유롭게 추정하도록 허용한 결과, 기저모델과 측정동일성 모델의 χ^2 값의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다; $\Delta\chi^2=4.395$, $\Delta df=4$, $p>.05$. 또한 NFI, CFI의 적합도지수가 나빠지지 않았고 TLI와 RMSEA값은 오히려 좋아졌다. 따라서 수행회피목표의 경우 부분 측정동일성이 만족된 것으로 판단하였다(김주환, 김은주, 홍세희, 2006). 이러한 결과는 모든 유형의 성취목표에서 측정회기 간 측정도구들이 동일한 방식으로 작용하고 있음을 의미한다. 이후의 분석에서는 숙달접근, 수행회피, 수행

접근목표의 경우 완전 측정동일성 모델을, 수행회피목표의 경우 부분 측정동일성 모델을 적용하였다.

성취목표지향성의 상태적 요인과 특성적 요인

잠재 특성-상태-상황(TSO)모델을 적용하여 성취목표지향성을 상태적 및 특성적 요인으로 구분하는 것이 경험적으로 타당한지 알아보았다. 그림 1에 제시한 바와 같이 각 시점에서 측정된 성취목표(잠재상태 성취목표: S)는 잠재적 특성요인(T)과 상황적 요인(O)의 합으로 설명되는 것으로 설정하였다. 그리고 측정모델에서 검증된 바와 같이 잠재적 상태요인(S)에서 측정변수(Y_{it})에 이르는 계수는 모두 동일하도록 설정하였다($\lambda_{12} = \lambda_{22} = \lambda_{32}$).

이 모델은 모든 성취목표에서 자료의 특성을 잘 반영하는 것으로 나타났다. 숙달접근목표의 경우 $\chi^2(25)=316.621$, $p<.001$ 로 유의미하였지만, TLI=.975, CFI=.986, NFI=.985, RMSEA=.041로 높은 적합도를 보여주었다. 숙달회피목표와 수행회피목표에서도 숙달접근목표와 비슷한 수준의 모델적합도를 보여주었다(표 3 참조). 수행접근목표의 경우 χ^2 값이 다른 성취목표모델에 비해 다소 높게 나타났지만, 다른 적합도 지수에서는 비슷한 수준의 적합도를 나타냈다; $\chi^2(25)=503.066$, $p<.001$; TLI=.963, CFI=.980, NFI=.978, RMSEA=.053.

다음으로 본 연구에서 최종모델로 선정한 TSO모델과 자기회귀 안정성 모델(auto-regressive stability model)을 비교하였다. 자기회귀 안정성 모델은 잠재특성 요인을 제거하여 각 측정회기의 개인의 성취목표가 상황적 요인의 영향을 받도록 설정한 모델로서, 이 모델이 TSO 모델에 비해 자료의 특성에 더 적합하다면 특

표 3. TSO 모델의 적합도

		χ^2	df	$\Delta\chi^2(1)$	NFI	CFI	TLI	RMSEA
숙달접근	TSO	316.621	25	-	.985	.986	.975	.041
	SO	626.750	26	310.129***	.970	.950	.971	.058
숙달회피	TSO	107.967	25	-	.997	.997	.995	.022
	SO	306.961	26	198.994***	.990	.991	.984	.040
수행접근	TSO	503.066	25	-	.978	.980	.963	.053
	SO	806.285	26	303.219***	.966	.967	.942	.066
수행회피	TSO	210.159	24	-	.992	.993	.986	.034
	SO	403.783	25	193.624***	.984	.985	.973	.047

Note. TSO=잠재 특성-상태-상황 모델; SO=자기회귀 안정성 모델; *** $p < .001$

정시점의 성취목표지향성에 특성적 요인의 영향을 고려하는 것이 적합하지 않음을 의미한다. 연구결과, 잠재특성요인의 제거는 모든 유형의 성취목표에서 적합도가 현저히 낮아지는 결과를 가져왔다. 이는 TSO 모델에서 잠재특성요인을 포함하는 것이 자료에 더욱 적합함을 의미한다.

잠재상태 성취목표지향성 변량의 구분

성취목표지향성의 각 유형별로 특성 및 상황요인이 차지하는 변량이 어떠한지 알아보았다. 먼저 숙달접근목표의 경우, 특성적 요인의 표준화 요인 적재량은 .625로서, 숙달접근목표의 상태적 변량 중 39.06%를 설명하였다. 그리고 상황적 요인의 표준화 요인계수는 .781로 상태적 요인의 변량 중 60.70%를 설명하는 것으로 나타났다. 특성적 요인($\psi = .071$, C.R. = 19.164) 및 상황적 요인($\psi = .108$, C.R. = 31.270)의 분산이 모두 유의미하였다. 이것은 특성적 요인(T) 및 상황적 요인(O)이 개인 간에 유의미한 차이가 있음을 의미한다. 상황적 요인의 자기회귀 계수는 유의미한 수준이기는 하지

만 비교적 낮은 수준에 불과하였다($\beta = .140$, $p < .001$). 숙달회피목표의 경우, 상태적 요인의 변량 중 특성적 요인이 설명하는 변량은 29.48%이고 상황적 요인이 설명하는 변량은 70.56%였다. 상황적 요인의 자기회귀 계수는 유의미한 수준이기는 하지만 비교적 낮은 수준에 불과하였다($\beta = .134$, $p < .001$). 특성적 요인($\psi = .096$, C.R. = 16.145) 및 상황적 요인($\psi = .226$, C.R. = 39.503)의 분산이 모두 유의미하였다.

수행접근목표의 경우, 상태적 요인의 변량 중 특성적 요인이 설명하는 변량은 36.48%이고 상황적 요인이 설명하는 변량은 63.52%였다. 상황적 요인의 자기회귀 계수는 유의미한 수준이기는 하지만 비교적 낮은 수준에 불과하였다($\beta = .131$, $p < .001$). 특성적 요인($\psi = .075$, C.R. = 18.527) 및 상황적 요인($\psi = .129$, C.R. = 32.724)의 분산이 모두 유의미하였다. 마지막으로 수행회피목표의 경우, 상태적 요인의 변량 중 특성적 요인이 설명하는 변량은 30.03%이고 상황적 요인이 설명하는 변량은 69.89%였다. 상황적 요인의 자기회귀 계수는 유의미한 수준이기는 하지만 비교적 낮은 수준에 불

표 4. 잠재 상태-특성모델의 경로별 추정치

	숙달접근	숙달회피	수행접근	수행회피
특성요인 → 상태요인	.625 (39.06%)	.543 (29.48%)	.604 (36.48%)	.548 (30.03%)
상황요인 → 상태요인	.781 (60.70%)	.840 (70.56%)	.797 (63.52%)	.836 (69.89%)
표준화 자기회귀 계수 (S.E.)	.140*** (.028)	.134*** (.023)	.131*** (.026)	.090*** (.023)
특성요인의 변량 (S.E.)	.071*** (.004)	.096*** (.006)	.075*** (.004)	.101*** (.006)
상황요인의 변량 (S.E.)	.108*** (.003)	.226*** (.006)	.129*** (.004)	.232*** (.006)

Note. S.E.=Standard Error; *** $p < .001$

과하였다($\beta = .090, p < .001$). 특성적 요인($\psi = .101, C.R. = 17.032$) 및 상황적 요인($\psi = .232, C.R. = 39.021$)의 분산이 모두 유의미하였다.

종합해보면, 특성적 요인 및 상황적 요인이 각각 현 시점의 성취목표 수준(잠재 상태요인)에 미치는 영향은 숙달접근목표의 경우 40%와 60%였다. 숙달회피 및 수행회피목표의 경우 특성적 요인 및 상황적 요인이 차지하는 설명력은 각각 30%와 70%였다. 그리고 수행접근목표의 경우 각각 36%와 64%였다. 따라서 현재의 성취목표지향성에서 개인의 안정적 특성이 차지하는 비중은 숙달접근목표에서 가장 높았음을 알 수 있다. 상황적 요인이 개인의 성취목표에 미치는 영향은 회피목표(숙달이나 수행목표에 상관없이)에서 가장 높고, 숙달접근목표에서 가장 낮은 것으로 나타났다. 수행접근 목표의 경우 숙달접근목표에 비해 특성적 요인이 차지하는 비중은 낮았지만 회피목표(숙달회피 및 수행회피)보다는 높았다.

논 의

학습동기의 발달과정에서 개인차의 특성을 이해하는 것은 매우 중요하다. 그동안 성취목표지향성에 대한 지대한 관심과 연구에도 불구하고 안정성과 변화에 대한 연구는 상대적으로 많지 않았을 뿐만 아니라 연구결과도 일관적이지 않았다. 따라서 시간의 흐름이나 상황의 변화에 따라 개인의 성취목표지향성이 얼마나 변화하는지에 대한 명확한 답을 얻기 어려웠다. 이에 본 연구에서는 성취목표지향성의 종단적 변화를 살펴보고, 특히 상태-특성 이론을 활용하여 성취목표지향성의 변화에 작용하는 상태와 특성의 문제를 규명해보고자 하였다.

본 연구에서는 개인의 성취목표지향성이 내포하고 있는 특성적 요인과 상태적 요인을 구분해 보고, 성취목표지향성의 안정성 정도에 유의미한 개인차가 있는지, 네 가지 성취목표 중 어느 목표가 종단적으로 보다 안정적이고,

또 어느 목표가 상대적으로 변화가능한지에 대해서도 알아보았다. 한국교육중단연구(KELS) 자료를 활용하여 중학교 2학년에서 고등학교 1학년 간의 3년에 걸친 성취목표지향성의 안정성 및 변화를 살펴보았으며, 주요 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 한 개인의 심리적 구인은 시변적(time-varying) 상황의 영향을 받아 변동하기도 하지만, 동시에 그 기저에는 시불변적(time-invariant) 요인인 특성(trait)이 내재되어 있다(Olatunji & Cole, 2009). 이에 따라 본 연구에서는 성취목표지향성이 변화하는 동시에 안정적인 개념이라고 가정하여 잠재 특성-상태-상황(TSO) 모델을 설정하였다. 연구결과, TSO 모델이 성취목표지향성의 안정성을 이해하는데 적합한 것으로 나타난 바, 성취목표지향성은 특성적 요인과 상태적 요인을 모두 포함하는 개념으로 이해하는 것이 타당함을 의미한다.

초기 성취동기 연구자들은 성취목표지향성을 안정적인고 지속적인 개인의 특성으로 바라보았다(Pintrich & Schunk, 1996). 따라서 성취목표지향성이 역동적이고 상태적일 가능성에 대해서 고려하기보다는 과제나 영역과 무관하게 일반적으로 나타나는 개인의 특징이라고 간주하는 경향을 나타냈다. 그러나 성취목표를 개인의 특성으로 보는 관점에서 벗어나서 상황특수적인 관점으로 점차 변화하는 경향을 보이고 있다(Kaplan et al., 2002). 일반적이고 안정적인 성취목표는 개인의 특성을 나타내는 개념으로 보는 반면 상황이나 과제에 따라 변화하는 성취목표는 상태적인 개념으로 볼 수 있을 것이다(Albin, Benton, & Khramtsova, 1996). 본 연구는 성취목표지향성이 시간의 흐름에 따라 안정적인가 변화하는가의 문제에 답을 하기 보다는 변화하는 동시에 안정적인 개념

으로 보아야 함을 입증하였다는 점에서 의의가 있다.

성취목표지향성의 안정성과 변화에 대한 연구가 중요한 이유는 성취목표의 선행요인과 결과변인을 규명하는 문제뿐만 아니라 긍정적 성취목표의 제고를 위한 실천적 함의 측면에서도 시사하는 바가 달라지기 때문이다. 만약 학생들의 성취목표가 실제로 안정적인 특성이 라면, 실패에 대한 두려움을 낮추거나 성공과 실패에 대한 귀인훈련 등과 같은 교육적 노력을 통해 성취목표가 변화할 것으로 기대하기 어렵다. 이와 반대로, 성취목표가 변화가능한 상태적 구인이라면 성취목표에 영향을 미치는 선행요인에 개입함으로써 혹은 학생들의 성취목표에 대한 직접적 개입을 통해 성취목표의 긍정적 변화를 도모할 수 있을 것이다.

이와 같이 성취목표지향성의 안정성 및 변화의 문제가 중요함에도 불구하고 성취목표지향성이 시간의 흐름에 따라 어떻게 변화하는지 분석해보고 확인하는 노력은 부족하였다(Pajares & Cheong, 2003). 최근 들어 경험적 연구에서 성취목표지향성의 종단적 안정성을 조사하고 있지만, 일부 선행연구(e.g., 양명희, 정윤선 2012; Fryer & Elliot, 2007; Muis & Edwards, 2009)를 제외하고는 대부분 안정성에 대한 규명은 부차적인 연구결과로 다루어진 경우가 많았다. 본 연구는 이와 같이 성취목표지향성의 발달에 대한 연구의 필요성이 요청되는 상황에서 종단적 자료를 활용하여 개인의 성취목표지향성의 안정성과 변화를 확인해 보았다는 점에서 의의가 있다고 판단된다.

둘째, 본 연구에서는 성취목표지향성의 변량 중 특성적 요인과 상황적 요인이 차지하는 변량이 각각 어느 정도인지 검증하였다. 연구결과, 성취목표지향성은 변화하는 동시에 안

정적인 구인임이 입증되었다. 더 나아가 모든 성취목표 유형에 걸쳐 상황적 요인이 차지하는 변량(60~70%)이 특성적 요인(30~40%)보다 컸다. TSO 모델을 적용하여 일탈적 자아개념의 상태와 특성을 구분한 이은주와 정익중(2010)의 연구에 의하면, 특성적 요인이 차지하는 변량이 약 35%정도로 나타났다. Prenoveau 등(2011)은 우울증상(depression symptoms)에 대해 특성과 상태를 구분하였는데, 상황적 요인(48%)과 특성적 요인(46%)이 차지하는 변량이 거의 비슷한 수준으로 나타난 바 있다. 이와 대조적으로 Lee(in press)의 연구에서 일반적 자아개념의 경우 특성적 요인이 차지하는 변량이 63~88%에 이르렀다. 이러한 결과를 종합해 보면 한 구인에서 상황적 및 특성적 요인이 차지하고 있는 변량의 비율은 구인에 따라 다소 차이가 있음을 알 수 있다.

변화의 정도는 성취목표의 각 유형에 따라 차이가 있는가? 특정 시점에서 측정한 성취목표지향성에서 개인의 안정적 특성이 차지하는 비중은 숙달접근목표에서 가장 높았다(40%). 상황적 요인이 개인의 성취목표에 미치는 영향은 회피목표(숙달이나 수행목표에 상관없이)에서 가장 높았고(70%), 숙달접근목표에서 가장 낮은 것으로 나타났다(60%). 수행접근목표의 경우 숙달접근목표에 비해 특성적 요인이 차지하는 비중은 낮았지만 회피목표(숙달회피 및 수행회피)보다는 높았다. 종합하면, 숙달접근목표가 상대적으로 가장 안정적인 목표였으며, 회피목표(숙달회피와 수행회피)가 시간의 흐름에 따른 변화가능성이 가장 높음을 의미하는 것이다.

숙달접근목표가 가장 안정적인 이유는 아마도 이들이 상대적 비교를 통해 자신의 능력을 과시하기보다는 새로운 지식과 기술의 숙달을

통해 자신이 성장하는데 관심이 있기 때문일 것이다(Elliot et al., 1999). 따라서 외적 상황요인의 변화에 민감하게 반응하기 보다는 자신 내부의 목표에 집중하므로 개인의 안정적인 성향으로 볼 수 있음을 의미한다.

성취목표지향성이 얼마나 안정적이며 또 얼마나 변화하는지를 이해하는 것은 성취목표지향성의 원인과 결과, 그리고 관련 변인들을 이해하는 데 매우 중요한 단서가 될 것이다. 본 연구를 통해 네 가지 성취목표 중 가장 안정적인 목표는 숙달접근이었으며, 회피목표가 가장 변화가 큰 것으로 나타났다. 회피목표가 가장 많이 변화한다는 본 연구결과는 학생들의 학습동기에 개입할 필요가 있다고 느끼는 교사와 부모에게 희망적이다. 왜냐하면 학습과제에 대해 회피동기가 높은 학생들의 경우, 교육적 맥락이나 교실환경의 변화를 통해 학습과제에 접근하려는 태도로의 목표변화가 가능할 것이기 때문이다.

본 연구에서는 숙달접근목표가 가장 안정적인 반면 숙달회피 및 수행회피목표가 가장 변화에 민감하였다. 이와 대조적으로, Muis와 Edwards(2009)에 의하면 수행접근목표는 최고 수준의 안정성을 보인 반면, 수행회피와 숙달접근이 가장 낮은 수준의 안정성을 보여주었다. 그리고 숙달접근목표는 과제에 따라 가장 많이 변화하는 경향을 나타냈다. 이와 같이 상반된 결과가 나타난 이유는 아마도 Muis와 Edwards(2009)는 단기간의 개인내 불안정성을 조사한 반면, 본 연구는 장기간의 개인내 변화를 조사하였기 때문일 것으로 해석된다.

장기간의 개인내 변화(baseline instability)란 특정 방향을 향해 비교적 지속적으로 변화하는 것을 의미한다. 예컨대 연령의 증가에 따라 발달이나 학습의 결과로 인해 개인의 성향

이 점차 증가하거나 혹은 감소하는 것으로 나타난다. 상당히 긴 기간에 걸쳐 점진적으로 진행되는 변화로서, 초등학교에서 중학교, 고등학교에 걸쳐 숙달목표의 변화를 종단적으로 관찰한 경우가 이에 해당된다. 이와 대조적으로 단기간의 개인내 불안정성(barometric instability)이란 비교적 짧은 기간 동안 변동하는 것을 의미하며, 특정 방향으로 지속적으로 변화하기보다는 외부자극에 따라 불규칙적인 패턴으로 변화와 증가를 반복하는 것을 의미한다. 예를 들면 학기 초에 숙달목표를 가진 학생이 과제나 시험의 결과에 대한 반응으로 목표를 바꾸었다면 단기간의 개인내 불안정성을 의미하는 것이다(Nesselroade, 1991; Rosenberg, 1986).

성취목표지향성의 안정성을 다룬 연구들을 종합해보면 학년내 변화, 학년간 변화, 학교기간 차이, 시험 전후 및 피드백제공 전후를 기준으로 반복 측정된 연구 등 매우 다양한 차원에서 안정성을 조사하였다. 또한 각 연구자들마다 적용한 연구기간은 3주부터 몇 년에 이르기까지 다양하다. 이러한 연구자들은 모두 안정성을 언급하고 있지만 엄밀하게 보면 각기 다른 수준의 안정성을 다루고 있다고 할 수 있다. 그리고 어느 수준의 안정성을 다루고 있는가에 따라 한 구인의 안정성에 대한 연구자의 결론은 현저히 다를 수 있다. 따라서 안정성과 변화의 다양한 측면을 고려하지 않고 단순히 안정적인가 변화하는가에 대한 물음에 답하는 것은 타당하지 않을 것이다. 성취목표지향성이 안정적인가 변화하는가에 대해 논의할 때 연구자는 반드시 어떤 의미의 안정성에 근거하여 논의할 것인가를 명확히 할 필요가 있다.

본 연구는 다음과 같은 점에서 의의가 있다

고 판단된다. 먼저 본 연구는 성취목표지향성이 안정적인가 혹은 변화하는가에 대한 답을 찾기보다는 성취목표지향성이 안정적인 동시에 변화하는 개념이라는 관점에서 출발하였다. 이에 따라 성취목표지향성은 특성적 요인과 상태적 요인이 모두 포함된 개념으로 간주하였다. 특히 특성과 상태를 구분하기 위해 특성 및 상태 요인에 대해 별도의 척도를 가지고 측정하는 전통적인 방법에서 벗어나, 한 개인의 측정치의 변량 중 특성 및 상황 요인이 차지하는 변량을 구분하는 구조방정식 모델을 활용하였다. 상태-특성의 개념이 비교적 명료하고 중요함에도 불구하고 한 구인이 내포하고 있는 상태와 특성에 대한 구분은 비교적 최근에서야 체계적으로 연구되기 시작하였다(e.g., 이은주, 정익중, 2010; Lee, in press; Prenoveau et al., 2011). 특히 성취목표지향성에 대해 상태적 요인과 특성적 요인을 고려한 연구는 찾아보기 어렵다. 성취목표지향성의 상태적 요인과 특성적 요인의 구분을 통해 성취목표지향성의 변화, 특히 개인내 종단적 변화를 규명하려는 새로운 시도를 했다는 점에서 연구의 의의가 있다고 판단된다.

한편 이러한 연구의 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 제한점을 내포하고 있다. 심리적 구인의 안정성 및 변화에는 수준의 안정성, 순위의 안정성 등 몇 가지 유형이 존재하는데, 한 연구에서 여러 가지 안정성 유형을 동시에 고려한 경우는 많지 않다(Fryer & Elliot, 2007). 본 연구에서는 안정성의 의미가 접근방법에 따라 차이가 있음을 강조하였지만, 실제로 안정성의 다양한 차원을 모두 고려하고 그 결과를 비교하지는 않았다. 후속 연구에서는 성취목표지향성의 안정성 및 변화에 대해 여러 가지 상호보완적 방법을 적용하여

서로 다른 의미의 안정성을 종합적으로 검증해 볼 필요가 있다. 이러한 연구를 통해 학습 상황에서 학습동기의 긍정적 변화와 향상을 위한 개입전략을 모색하는데 기초자료를 제공할 수 있을 것이다.

마지막으로, 본 연구에서는 한 시점의 성취 목표지향성의 변량은 특성요인과 상황요인의 산술적 총합으로 가정하였으며, 이에 따라 특정 시점에서 개인이 나타내는 성취목표에 특성과 상황이 각각 얼마나 기여하는지 변량설명도를 분석하는데 그친 제한점이 있다. 성취 목표지향성의 역동적 변화에 대한 이해를 증진하기 위해서는 어떠한 특질을 가진 개인이 어떠한 상태를 만들고, 또 그것이 어떻게 특질에 다시 영향을 미치고, 그에 따라 다시 상태가 어떻게 바뀌는지 살펴보는 후속연구가 요청된다.

참고문헌

김주환, 김은주, 홍세희 (2006). 한국 남녀 중학생 집단에서 자기결정성이 학업성취도에 주는 영향. *교육심리연구*, 20(1), 243-264.

양명희, 정윤선 (2012). 성취목표지향성의 안정성 검토. *교육심리연구*, 26(1), 251-270.

이은주, 정익중 (2010). 청소년비행과 일탈적 자아개념의 상호적 인과관계: 잠재 상태-특성 자기회귀 모델을 통한 재검증. *한국심리학회지: 사회문제*, 16(4), 447-468.

소연희 (2010). 성취목표지향성, 지각된 학급목표구조, 목표몰입의지, 자기조절학습 및 수학학업성취의 구조적 분석. *아동교육*, 19(3), 41-56.

Albin, M. L., Benton, S. L., & Khramtsova, I. (1996). Individual differences in interest and narrative writing. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 305-324.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.

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

Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131-147.

Anderman, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.

Arbuckle, J. L. (2006). *AMOS 7.0 User's Guide*. Chicago, SPSS.

Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement level. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 656-672.

Braten, I., & Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 359-396.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L.

- (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43-54.
- Cole, D. A., Martin, N. C., Steiger, J. H. (2005). Empirical and conceptual problems with longitudinal trait-state models: Introducing a trait-state-occasion model. *Psychological Methods, 10*(1), 3-20.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Arvey, R., & Salas, E. (1993). Multivariate group comparisons of variable systems: MANOVA and structural equation modeling. *Psychological Bulletin, 114*, 174-184.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2×2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*, 456-476.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model to approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*, 613-628.
- Eysenck, H. J. (1983). Personality, conditioning, and antisocial behavior. In W. S. Lauffer & J. M. Day (Eds.), *Personality theory, moral development, and criminal behavior* (pp.51-81). Lexington, MA: Lexington Books.
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 99*, 700-714.
- Hertzog, C., & Nesselroade, J. R. (1987). Beyond autoregressive models: Some implications of the trait-state distinction for the structural modeling of developmental change. *Child Development, 58*, 93-109.
- Hertzog, C., & Nesselroade, J. R. (2003). Assessing psychological change in adulthood: An overview of methodological issues. *Psychology and Aging, 18*(4), 639-657.
- Kaplan, A., Green, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 191-211.
- Kenny, D. A., & Zautra, A. (2001). The trait-state models for longitudinal data. In L. M. Collins & A. G. Sayer (Eds.), *New methods for the analysis of change* (pp. 243-263). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kumar, S. & Jagacinski, C. M. (2011). Confronting task difficulty in ego involvement: Change in performance goals. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 664-682.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd. ed.). New

- York: Guilford Press.
- Lee, E. J. (in press). The relationship between unstable self-esteem and aggression: Differences in reactive and proactive aggression. *Journal of Early Adolescence*. DOI: 10.1177/ 0272431613 518973.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*, 197-213.
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (1989). The analysis of social science data with missing values. *Sociological Methods and Research, 18*, 292-326.
- Matthews, G., & Deary, I. J. (1998). *Personality traits*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading, 3*, 207-229.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 454-480.
- Muis, K. R., & Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 265-277.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 432-447.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 3-53.
- Olatunji, B. O., & Cole, D. A. (2009). The longitudinal structure of general and specific anxiety dimensions in children: Testing a latent trait-state-occasion model. *Psychological Assessment, 21*(3), 412-424.
- Pajares, F. & Y. F. Cheong. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research, 39*(4), 437-455.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Prenoveau, J. M., Craske, M. G., Zinbarg, R. E., Mineka, S., Rose, R. D., & Griffith, J. W. (2011). Are anxiety and depression just as stable as personality during late adolescence? Results from a three-year longitudinal latent variable study. *Journal of Abnormal Psychology, 120*(4), 832-843.
- Putwain, D. W., Larkin, D., & Sander, P. (2013). A reciprocal model of achievement goals and learning related emotions in the first year of undergraduate study. *Contemporary Educational Psychology, 38*, 361-374.

- Rosenberg, M. (1986). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leahy (Ed.), *The Development of the Self* (pp. 205-246). Orlando, FL: Academic Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 320-336.
- Shim, S. S., Ryan, A. M., & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 655-671.
- Silva, T., & Nicholls, J. G. (1993). College students as writing theorists: Goals and beliefs about the causes of success. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 281-293.
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 471-485.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Taris, T. (2002). *A primer in longitudinal data analysis*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-oriented approach. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 82-100.

1차원고접수 : 2013. 12. 30.
수정원고접수 : 2014. 03. 16.
최종게재결정 : 2014. 03. 21.

Longitudinal Change and Stability of Achievement Goal Orientation

Eunju Lee

Department of Education, Kyungpook National University

This study posits that achievement goal endorsement is likely to be stable to some degree, but it is also likely to exhibit change across time. A longitudinal state-trait approach was utilized in the present study to examine the stability of achievement goal orientation. With a sample of 5,847 eighth graders followed over 3 years, the present study used a latent trait-state-occasion(TSO) model(Cole, Martin, & Steiger, 2005) to isolate the trait and state components. Results showed that TSO model was the best representation for achievement goals, validating that the achievement goal measures included both state and trait components. Over three years, the percentages of variance explained by the *state* component (60~70%) were greater than that explained by the *trait* component(30~40%) across four goals; State components were higher than trait components across all types of achievement goals. The portion of the variance attributed to the occasion-specific variable was higher in both mastery-avoidance and performance-avoidance goals than mastery-approach goals. Regardless of mastery or performance goal, avoidance goals are more reactive to the situation, whereas mastery-approach goals are more similar to enduring disposition in their expression of stability. The implications of the present findings are discussed.

Key words : achievement goal orientation, latent trait-state-occasion model, stability, longitudinal change