

조직 장면에서 성취목표 지향성의 규범성과 다중성

김 기 연

박 영 석[†]

가톨릭대학교

숙달목표 지향성이 적응적이고 수행목표 지향성은 부적응적이라는 성취목표 지향성의 규범성 입장과 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성은 각각 적응적일 수 있다는 성취목표 지향성의 다중성 입장이 적용되는 한계를 밝히기 위해 본 연구는 계획되었다. 적응적 변인이나 표면처리와 관련된 변인은 다중성을 지지하고, 부적응적인 변인이나 심층처리와 관련된 변인은 규범성을 지지할 것이라는 연구모형을 설정하였다. 본 연구에는 360명의 직장인이 참여하였다. 경쟁행동, 학습전략, 동기체계, 사회정체화, 정서노동의 변인이 이 두 입장을 비교하기 위해 채택되었고, 가산적 목표 패턴과 상호작용 목표 패턴을 중심으로 성취목표 지향성의 다중성과 규범성의 적용 여부를 검토하였다. 그 결과 연구모형이 전반적으로 지지되어, 성취목표 지향성의 다중성과 규범성이 지지되는 조건을 규명할 수 있었다. 논의에서는 이 연구의 의의와 제한점을 다루었다.

주요어 : 성취목표 지향성, 규범적 목표이론, 다중적 목표이론

[†] 교신저자 : 박영석, 가톨릭대학교 심리학과, yspark@catholic.ac.kr, 02-2164-4277

인간의 성취하고자 하는 의지와 욕구는 매우 기본적인 것이며, 이러한 인간의 동기를 이해하는 것은 인간의 학습 및 수행을 설명하는 데 매우 중요한 개념이다. McClelland(1951)는 이러한 인간의 도전적인 목표를 달성하거나 어려운 일을 성취하고 싶어하는 욕구를 성취동기라고 정의하였다.

McClelland(1951)가 성취동기를 정의한 이후로, 인간의 성취동기를 이해하기 위해서 많은 연구들이 진행되었고, 지난 25년간 성취동기를 이해하기 위해서 가장 활발하게 연구된 개념이 바로 성취목표 지향성(achievement goal orientations)이다. 성취목표 지향성은 개인이 추구하는 목표 유형으로, '동기가 강하거나 부족하다'는 동기의 강도 측면에서 인간의 동기를 설명하고자 하는 일반적인 동기이론들과 달리, '개인들이 성취행동을 하는 이유와 목적이 무엇인지, 성취 상황에서 개인들이 초점을 두는 목표가 무엇인지'의 관점에서 성취동기 및 행동들을 설명하고자 하였다(Ames, 1992; Dweck & Elliot, 1983; Nicholls, 1984).

성취목표 지향성이 학교와 조직 장면에서 요구되는 학습과정 및 성과들과 깊은 관련이 있다는 것은 여러 연구들을 통해서 지속적으로 지지되어왔고, 이에 대한 별다른 이견은 없다(박영석, 김기연, 2007; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 2000; Hoover, P. B., Steele-Johnson, Vearegard, & Schimidt, 1999; VandeWalle, 2001).

그러나 성취목표 지향성의 개념 및 구조적 틀에 대해서는 서로 다른 의견들이 제기되고 있다. Midgley와 Kaplan(2001)은 성취목표 지향성을 둘로 나누어, 숙달목표(mastery goal)는 적응적이고 긍정적인 기능을 갖으며, 수행목표(performance goal)는 부적응적이고 부정적인 기

능을 갖는다고 규범적 목표이론(normative goal theory)을 주장하였다. 반면 Barron과 Harackiewicz (2001)는 숙달목표와 수행목표가 모두가 적응적이고 긍정적인 결과와 부적응적이고 부정적인 결과와 동시에 관련되어 있다는 다중적 목표이론(multiple goal theory)을 주장하였다.

이 두 가지 이론의 주장이 서로 대립되고 있음에도 불구하고, 규범적 목표이론을 지지하는 연구들(정윤경, 2007; Bandalos, Finney & Geske, 2003; Marachi, Friede, & Midgley, 2001)과 다중적 목표이론을 지지하는 연구들(박영석, 김기연, 2007; Pekun, Elliot, & Maier, 2007; Nien, & Duda, 2008)이 계속 나타나고 있다.

따라서 규범적 목표 이론과 다중적 목표이론의 한계조건(boundary condition)을 규명하려는 연구가 필요한 시점이다. 본 연구에서는 성취목표 지향성의 두가지 목표이론이 지지되는 변인들이 체계적으로 다를 것이라고 제안하며, 이를 통해 규범적 목표이론과 다중적 목표이론이 적용되는 한계조건을 명확히 하고자 한다.

성취목표 지향성

성취목표 지향성은 성취상황에서 개인이 발휘하는 행동의 목적과 이유로 정의되어진다(Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 2005). 즉, 개인이 어떠한 목표를 추구하느냐에 따라서 반응하고 행동하는 방식이 달라진다는 것이다(Dweck & Elliot, 1983).

성취목표 지향성은 숙달목표와 수행목표로 구분되어진다. 숙달목표는 주어진 과제와 업무의 숙련을 통해 자신이 발전하는 것을 목표로 하고, 수행목표는 타인과의 비교를 통해 상대적 위치를 높이려는 것을 목표로 하여 이

에 따르는 행동들을 유발시킨다(Dwceck, 1986; Ames, 1992). 이러한 두 가지 다른 유형의 성취목표는 성취행동과 그 성과에 다른 영향을 미친다.

Nicholls(1984)와 같은 성취목표 지향성의 초기 연구자들은 규범적 목표이론의 관점으로 성취동기를 설명하고자 하였다. 즉, 성취와 관련된 감정, 인지, 행동 면에서, 성취행동의 내재적인 동기상태에 초점을 두는 숙달목표는 적응적이고 긍정적인 결과와 관련이 있는 반면, 평가적인 상태에 초점을 두는 수행목표는 부적응적이고 부정적인 결과와 관련이 있다고 제안하였다.

이러한 주장이 제기된 이후, Elliot과 McGregor(2001)는 다중적 목표이론의 관점으로 성취동기를 설명하고자 하였다. 숙달목표와 수행목표 모두가 적응적이고 긍정적인 결과물과 관련이 있을 뿐 만 아니라 동시에 부적응적이고 부정적인 결과물도 관련이 있다는 것이다. 그래서 성취목표 지향성을 숙달목표와 수행목표로 구분하는 정의(definition)차원 외에 전통적인 성취동기 이론가들에게 다루어졌던 동기의 강도(strength)를 반영한 접근-회피 차원으로 다시 구분하여 숙달접근 목표(mastery approach goal), 숙달회피 목표(mastery avoidance goal), 수행접근 목표(performance approach goal), 수행회피 목표(performance avoidance goal)로 구분되는 성취목표 지향성의 2x2 구조적 틀(frame)을 제안하였던 것이다. 즉, 숙달접근 목표는 과제 및 업무 수행에 필요한 자신의 역량을 개발하고자 하는 동기이며, 숙달회피 목표는 과제 및 업무에 대한 궁극적인 숙련보다는 현재 가지고 있는 역량을 잃지 않고 상태를 유지하려는 동기이고, 수행접근 목표는 타인보다 더 좋은 결과 및 평가를 얻고자 하는 동기이며, 수행회

피 목표는 타인보다 낮은 결과 및 평가를 받지 않으려는 동기이다.

다중적 목표이론

Barron과 Harackiewicz(2001)는 성취목표 지향성의 다중적 목표이론을 제안하였다. 다중적 목표이론이란 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성이 모두 긍정적인 결과와 관련이 될 수 있다고 제안한다. 그들은 다중적 목표이론을 지지하는 네 가지 자료의 패턴을 다음과 같이 제안하였다.

첫째, 가산적 목표패턴(additive goal pattern)은 숙달목표 및 수행목표 지향성이 한 가지 성과 지표에 대해서 각각 독립적 효과를 가지면서 긍정적인 기여를 하는 것이다. 따라서 한 가지 성과지표를 설명함에 있어서 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성을 모두 고려하여 설명하는 것이 적합하다는 것이다. 가산적 목표 패턴은 학교 내의 학습 및 성적에 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성이 각각 긍정적인 효과가 있다는 경험적 연구들을 통해서 지지된다(Archer, 1994; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Wolter, Yu, & Pintrich, 1996).

둘째, 상호작용 목표패턴(interactive goal pattern)은 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성이 한 가지 성과지표에 대해서 주효과 외에 상호작용 효과를 갖는다는 것이다. 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성이 모두 높은 사람이 가장 적응적이라고 제안하며, 따라서 성과지표를 설명함에 있어서 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성을 모두 고려하는 것이 적합하다는 것이다. 상호작용 목표패턴은 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성이 모두 높을 때 가장 높은 성적을 나타낸다는 경험적 연구들

을 통해 지지되고 있다(Wentzel, 1993; Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouche, 1995).

셋째, 특유한 목표패턴(specialized goal pattern)은 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성이 서로 다른 성과준거에서 효과를 갖는다는 것이다. 즉 어떠한 성과지표를 선택하느냐에 따라서 숙달목표 지향성이 보다 잘 설명할 수도 있고 반대로 수행목표 지향성이 보다 잘 설명할 수도 있다는 것이다. 따라서 성과지표를 설명함에 있어서 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성을 모두 고려하는 것이 적합하다고 제안하였다. Harackiewicz, Barron, Cater, Lehto와 Elliot(1997, 2000)의 연구와 Elliot과 Church(1997)의 연구에서 숙달목표 지향성은 수업과정의 만족 및 흥미와 깊은 관련이 있었고, 수행목표 지향성은 시험성적과 깊은 관련이 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 특유한 목표패턴을 지지한다.

넷째, 선택적 목표패턴(selective goal pattern)은 상황에 따라 혹은 때에 따라 특정 목표지향성의 효과가 달라진다는 것이다. 특정 상황에 더 적응적인 목표지향성이 존재하며, 개인들이 이러한 목표 지향성을 상황에 맞게 선택함으로써 더 적응적일 수 있다는 것이다. 여기에서도 마찬가지로 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성을 모두 고려하는 것이 적합하다고 제안하였다. Harackiewicz 등(1997)의 연구에서 평가 기준이 정해져 있는 수업에서는 수행목표 지향성이 더 적응적이었지만, 특정한 평가기준이 없는 토론식 수업에서는 숙달목표 지향성이 더 적응적이라는 결과를 보여주었다. 이러한 연구결과들은 선택적 목표패턴을 지지한다.

규범적 목표이론

Midgley와 Kaplan(2001)은 성취목표 지향성의 규범적 목표이론을 제안하였다. 규범적 목표이론의 주장은 숙달목표 지향성은 적응적이고 긍정적인 결과와 관련되고 수행목표 지향성은 부적응적이고 부정적인 결과와 관련되어 있다는 것이다.

그들은 Barron과 Harackiewicz (2001)가 제안했던 다중적 목표이론의 네 가지 패턴을 다음과 같이 비판하였다.

첫째, 가산적 목표패턴에 대해서, 수행목표 지향성이 비록 적응적인 효과가 있을지라도 그 효과가 숙달목표 지향성보다 약하고 비일관적이라는 것이다. 수행목표 지향성의 경우 성적 등과 같은 긍정적인 변인들과도 상관이 있지만 자기불구화(self-handicapping)과 같은 부정적인 학습방법과도 깊은 관련이 있었다(Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996; Midgley, & Urdan, 1995). 또한 도움을 구하는 일을 회피하거나 부정행위와 같은 부정적인 결과들과 상관관계가 있었다(Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998; Kaplan, Menda-Ben-Yakov, & Segal, 1999, 2000; Green, & Midgley, 1998). 이러한 연구결과들은 규범적 목표이론을 지지한다.

둘째, 비록 두 목표지향성의 상호작용이 유의미할지라도 그 상호작용 패턴을 면밀히 살펴봐야 한다고 상호작용 목표패턴에 대해서도 지적하였다. 상호작용 패턴을 살펴보면, 수행목표 지향성이 긍정적인 효과를 가질 때는 숙달목표 지향성 또한 높을 때 뿐이며, 숙달목표 지향성은 낮고 수행목표 지향성만 높은 경우에는 부적응적인 결과와 관련된다는 경험적 연구들이 존재한다는 것이다(Bouffard,

Boisvert, Vezeau, & Larouche, 1995; Elliot, & Church, 1997; Pintrich, 2000).

셋째, 특유한 목표 패턴에 대해서는 다음과 같은 제한점을 제시하였다. 수행목표 지향성이 보다 잘 설명하는 성과준거들은 대부분 표면처리(surface process)와 관련이 있는 반면, 숙달목표 지향성과 관련있는 성과준거들은 대부분 깊은 처리(deep process)와 관련되어 있다는 것이다. 따라서 수행목표 지향성이 성과준거들과 관련이 있을지라도 깊은 처리와 관련이 있는 숙달목표 지향성이 성과를 도출하는데 더 적합하다고 제안하였다. 대부분의 연구에서 수행목표 지향성은 학습전략 중 표면전략(surface strategy)과 상관이 있었을 뿐 깊은 전략(deep strategy)과는 유의한 상관이 나타나지 않았고(Wolters, Yu, & Pintrich, 1996; Elliot et al, 1999), 수행접근 지향성이 성과와 유의한 상관이 있었지만(Bouffard et al, 1995; Church, Elliot, & Gable, 2000), 예고 없이 치러지는 쪽지시험

성적과는 숙달목표 지향성만이 유의한 상관이 존재하였다(Elliot, & McGregor, 1999). 이러한 연구결과들은 수행목표 지향성이 표면처리와 관련되어 있다는 규범적 목표이론의 제안을 지지한다.

넷째, 선택적 목표패턴에 대해서 다음과 같이 비판하였다. 수행목표 지향성은 자신의 능력을 높게 평가하는 상황에서만 적응적이지만, 숙달목표 지향성은 자신의 능력을 어떻게 지각하느냐에 상관없이 적응적인 효과를 가진다(Elliot, & Deweck, 1988). 또한 수행목표 지향성이 적응적이라고 지지된 변인에 대해서도 종단 연구결과는 숙달목표 지향성이 더 적응적이라는 사실이 지지되었다(Bandlos, Finley, & Geske, 2003; Phillips, & Gully, 1997). 이러한 연구결과들은 숙달목표 지향성이 수행목표 지향성보다 더 광범위한 범위에 긍정적인 영향을 주고, 장기적인 관점에서도 숙달목표 지향성이 더 긍정적이라는 점을 의미하는 것으로,

표 1. 성취목표 지향성의 다중성과 규범성의 내용 요약

		설 명
가산적 목표패턴	다중성	두 목표 지향성이 각각 독립적인 긍정적 기여를 한다.
	규범성	숙달목표 지향성의 긍정적인 효과가 수행목표 지향성의 긍정적인 효과보다 강하며, 수행목표 지향성의 긍정적 효과는 비일관적이다.
상호작용 목표패턴	다중성	두 목표 지향성이 모두 높을 때 가장 적응적이다.
	규범성	수행목표 지향성의 적응적인 효과는 숙달접근 지향성이 높을 때만 존재하며, 숙달목표 지향성이 낮고 수행목표 지향성이 높은 경우 부적응적이다.
특유한 목표패턴	다중성	두 목표 지향성이 더 잘 설명하는 성과지표가 구분된다.
	규범성	숙달목표지향성이 잘 설명하는 성과지표는 깊은 처리와 관련있지만 수행목표가 잘 설명하는 성과지표는 표면 처리와 관련되어 있다.
선택적 목표패턴	다중성	두 목표 지향성이 적응적인 효과를 나타내는 상황이 다르다.
	규범성	숙달목표지향성이 보다 광범위한 영역에서 적응적인 효과를 지니며 종단연구에서는 수행목표 지향성의 선택적 목표 패턴은 나타나지 않았다.

규범적 목표이론을 지지하는 결과이다.

이러한 다중적 목표이론의 네 가지 자료패턴과 이를 비판하는 규범적 목표이론의 비판점을 요약하여 표 1에 제시하였다.

성취목표 지향성에 대한 최근 연구

성취목표 지향성의 최근 연구를 살펴보면 네 가지 자료 패턴 중 특유한 목표패턴과 선택적 목표패턴은 그것이 적용되는 한계범위가 분명하다.

최근 연구들을 살펴보면 특유한 목표패턴의 연구결과들은 다중적 목표이론을 지지하는 것을 볼 수 있다. 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성이 설명하는 성과지표나 학습전략이 서로 다르다는 연구결과들이 나타나고 있기 때문이다(Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Senko, & Harackiewicz, 2005; Zusho, Pintrich, & Schnabel, 2003).

그러나 선택적 목표패턴의 연구결과들은 규범적 목표이론을 지지하는 것을 알 수 있다. 박영석과 김기연(2007)의 연구에서 수행목표 지향성은 오직 긍정적인 피드백의 수용과 유의한 상관이 있었지만 숙달목표 지향성의 경우 긍정적인 피드백 뿐 만 아니라 부정적인 피드백의 수용과 각각 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 수행목표 지향성의 경우 오직 성과와 관련된 피드백의 수용과 유의한 상관이 있었지만, 숙달목표 지향성의 경우는 성과 외의 다양한 영역의 피드백 수용과 유의한 상관을 보여주었다. 중단연구에서도 숙달목표 지향성만이 지속적인 긍정적 효과가 있었다(Bandlos, Finley, & Geske, 2003; Phillips, & Gully, 1997). 이러한 연구결과들은 숙달목표 지향성이 보다 광범위한 영역에서 적응적이라는 규

범적 목표이론을 지지하는 결과이다.

그러나 가산적 목표패턴과 상호작용 목표패턴의 경우는 아직 그 적용범위가 명료하지 않다. 가산적 목표패턴에 대한 연구결과들을 살펴보면 수행목표 지향성이 적응적일 수 있다는 연구결과들(이차연, 박영석, 2006; Archer, 1994; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Wolter, Yu, & Pintrich, 1996)과 수행목표 지향성이 부적응적이라는 연구결과(정윤경, 2007; Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1988; Elliot, & Harackiewicz, 1996; Middleton, & Midgley, 1997) 들이 모두 존재하기 때문이다.

또한 상호작용 목표패턴에 대해서도 그 적용범위가 명료하지 못하다. Bouffard 등(1995)의 연구에서는 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성 모두 높을 때 가장 적응적인 패턴을 보여 주었지만, Meece와 Holt(1993)이나 Pintrich와 Garcia(1991)의 연구에서는 숙달목표 지향성이 높고 수행목표 지향성이 낮을 때 가장 적응적인 패턴을 보여주었기 때문이다.

따라서 가산적 목표패턴과 상호작용 목표패턴에서 성취목표지향성의 다중성과 규범성 중 어떤 것이 더 적합한지 규명할 필요가 있다.

성취목표 지향성에 관한 연구에서 일관성있게 지지되고 있는 사실 중 하나는, Elliot과 McGregor(2001)의 2 × 2 성취목표 지향성에서의 숙달접근 지향성이 적응적이고 긍정적인 결과와 관련되어 있고, 수행회피 지향성이 부적응적이고 부정적인 결과와 관련되어 있다는 것이다.

그러나 규범적 목표이론과 다중적 목표이론가들이 다른 관점으로 설명하는 부분은 바로 수행접근 지향성이 적응적인지, 부적응적인지의 여부이다. 앞에서 기술한 바와 같이, 다중적 목표이론가들이 수행접근 지향성이 여러

표 2. 성취목표지향성의 규범성과 다중성 모델(+, -는 상관계수 및 β 계수의 유의성 방향, 0은 유의하지 않음을 의미함)

성취목표지향성	적응적 변인	부적응적 변인	표면처리	심층처리
숙달접근	+	-, 0	+	+
수행접근	+	+	+	-, 0
적용이론	다중적 목표이론	규범적 목표이론	다중적 목표이론	규범적 목표이론

긍정적인 결과물과 연관되어 있다는 사실을 근거로 수행접근 지향성의 적응적인 부분을 강조하는 반면, 규범적 목표이론가들은 수행 접근 지향성이 부정적인 결과물과도 관련되어 있다는 것을 근거로 수행접근 지향성의 부적응적인 부분을 강조하고 있는 상황이다(표 1 참고).

본 연구에서는 서로 대립되는 주장을 펼치는 규범적 목표이론과 다중적 목표이론이 적용될 수 있는 한계를 표 2와 같이 제안하고 이를 검증하고자 한다.

위의 모델을 검증하기 위해 성취목표 지향성과 관련하여 연구되어온 변인 중 조직장면에서 중요한 결과물들과 관련되어 있는 변인들을 적응적/부적응적 변인과 표면/심층 처리 변인으로 나누어 검토할 것이다. 후자의 변인은 정보나 정서의 처리 수준을 나타내는 것이고, 전자의 변인은 긍정적 혹은 부정적 결과와 관련되는 변인인지를 구분하는 것이다. 그 변인들에 대한 설명은 다음과 같다.

공정 경쟁행동

성취목표 지향성은 학교 내의 경쟁행동과 관련되어 있다는 연구가 존재한다(Anderman et al., 1998). 조직 장면에서는 성과를 내기 위해

공정하게 경쟁을 하는 것은 매우 중요하며, 성취행동이 경쟁행동과 직접적으로 관련되어 있기 때문에 공정경쟁 행동은 성취목표 지향성을 변별하기에 적절할 수 있다.

박영석과 김기연(2008)는 공정 경쟁행동이 원칙주의, 공정경쟁, 불공정경쟁, 경쟁회피의 네 가지 하위요소로 구분되는 것을 관찰하였다. 본 연구에서는 네 가지 하위요소 중 공정경쟁과 불공정경쟁만을 측정하였다. 공정경쟁은 성과를 내기 위해 정당한 방법을 사용하는 것을 의미하며, 불공정경쟁은 성과를 낼 수 있다면 다소의 불법적인 방법도 동원하는 행동을 의미한다. 본 연구에서는 공정경쟁을 적응적인 변인으로 불공정경쟁으로 부적응적인 변인으로 구분하였다.

학습전략

Weinstein과 Mayer(1986)은 학습전략을 학습자가 정보를 처리하는 과정 및 방법에 영향을 주는 학습자의 행동이라고 정의하였다. 즉, 학습전략은 새로운 정보를 창출하고 학습하는 모든 내용에 적용되는 것으로, 업무상황에서도 새로운 정보를 창출하고 그 정보를 처리하는 학습과정에 영향을 미치게 된다. 이러한 학습전략은 개인이 지향하는 성취목표 지향성

과 관련성이 있다(성미송, 박영석, 2005; Elliot, McGregor, & Gable, 1999).

학습전략은 세 가지 하위 요인으로 구성되는데 비조직화는 학습자가 학습과정을 세우거나 유지하는 것에 대해 어려움을 겪는 수준이다(Entwistle, 1988). 심층 전략은 새로운 정보가 제공되면 자신의 사전지식과 경험을 바탕으로 새롭게 통합하려는 영역이며(Weinstein & Mayer, 1986), 표면 전략은 정보가 제공되면 정보를 반복해서 대뇌여서 기억하고 암기하려는 영역이다(Aimmerman & Pons, 1986).

Elliot 등(1999)은 학습전략 중 심층전략과 표면전략은 학습에 도움이 되는 적응적 전략으로 구분하였고, 비조직화는 학습에 방해되는 부적응적인 전략으로 구분하였다. 반면 표면전략은 표면처리 변인으로 분류될 수 있으며, 심층전략은 심층처리 변인으로 분류될 수 있다.

따라서 학습전략은 적응적 변인과 부적응적 변인으로 분류될 수 있을 뿐 만 아니라(예: 표면전략-비조직화), 표면처리 변인과 심층처리 변인으로 구분될 수도 있다(예: 표면전략-심층전략).

동기체계

동기적 기질에 대한 연구에서 전통적으로 다루어졌던 주요한 주제는 동기의 접근적 기질(approach temperament)과 회피적 기질(avoidance temperament)이다.

Gray(1982, 1990)에 따르면 접근동기를 통제하는 기제는 ‘행동 활성화 체계(behavioral activation system; BAS)’이다. BAS는 유인물을 향해 나아가게 하는 동기체계로, BAS가 높으면 자신이 원하는 단서를 적극적으로 추구하

고 행복, 희망, 고양감과 같은 긍정적인 정서를 많이 경험하게 된다. 따라서 BAS가 높을수록 목표 지향적인 노력을 더 많이 기울인다고 주장한다(Depue, & Iacona, 1989).

반면, 회피동기를 통제하는 기제는 ‘행동억제 체계(behavioral inhibition system; BIS)’이다. BIS는 진행 중인 행동을 멈추도록 해서 처벌 신호 및 새로운 자극에 민감하고, 부정적이거나 고통스러운 결과를 초래하는 행동을 억제시킨다. 이러한 BIS는 공포, 불안, 좌절, 슬픔과 같은 부정적인 정서를 경험하게 하는 경향성과 밀접하게 관련되어있다(Gray, 1982, 1987, 1990).

따라서 본 연구에서는 BAS를 적응적인 변인으로 BIS를 부적응적인 변인으로 구분하였다.

사회정체화

사회정체화(social identification)라는 개념은 Tajfel(1978)이 ‘자신이 어떤 사회적 집단의 일원이라는 지식과 그러한 멤버십(membership)에 부여되는 가치와 정서적 의미로부터 발생하는 개인의 자기개념의 일부’라고 정의내리면서 소개되었다.

Haslam(2004)은 조직 장면에서의 여러 가지 이슈(issue)들을 사회정체성(social identity)과 사회정체화의 개념으로 설명하면서 사회정체화가 조직 장면에서 동기(motivation), 몰입(commitment), 리더십(leadership), 수행(performance)과 관련되어 있는 중요한 개념이라는 점을 주장하였다. 즉, 사회정체화에 따라 개인과 집단의 동기, 수행 수준이 높아지게 되고 그것은 곧 성취목표가 달라지게됨을 의미한다.

Park(2008)은 사회정체화를 개인의 독특성을

반영하는 개인정체화(personal identification)와 조직에 동일시하려는 정도를 반영하는 사회 정체화(social identification) 그리고 조직에 동일시하려는 것을 거부하는 비사회정체성(asocial identification)로 나눌 수 있다고 제안하였다.

본 연구에서는 그 중 사회정체화를 적응적인 변인으로 비사회정체화를 부적응적인 변인으로 분류하였다.

정서노동

정서노동(emotional labor)이라는 개념은 Hochschild(1983)가 처음으로 도입한 개념이다. 정서노동을 ‘공적으로 관찰 가능한 얼굴 표정과 신체 표현을 만들기 위한 감정의 관리’라고 정의 내렸다.

종업원들이 정서노동을 수행하는 방법으로는 표면행위(surface acting)와 심층행위(deep acting)가 있다. 표면행위는 종업원들 스스로가 실제로는 느끼지 않았지만 조직이 원하는 정서를 표현하는 것을 말한다. 심층행위는 정서노동자가 조직이 원하는 정서를 실제로 느끼려고 하거나 경험하려고 노력하는 것을 의미한다.

표면행위는 정서 조절에 대한 내재적 동기와는 상관없이 긍정적인 평가를 얻기 위해서

연기하듯 얼굴표정만을 바꾸는 것을 의미하는 반면, 심층행위는 정서 조절에 대한 내재적 동기가 유발되어 경험하고자 하는 정서를 실제로 경험하려는 노력이 수반된다.

따라서 본 연구에서 표면행위는 표면처리 변인으로 심층행위를 심층처리 변인으로 구분하였다. 표 3은 본 연구에서 사용한 적응적/부적응적 변인과 표면처리/심층처리 변인을 정리한 것이다.

방 법

연구 참여자

국내 언론사, 전자회사, 그리고 서울시의 한구청 등 서울 시내에 위치한 8개 회사 및 공공기관의 담당자에게 조사 협조를 얻어 직원을 대상으로 설문을 실시하였다. 설문지는 총 400부를 배포하여 366부를 수거하였고, 무응답이 많거나 불성실하게 응답한 설문 6부를 제거한 뒤 360부를 분석에 사용하였다.

결측치를 제외한 조사대상의 인구통계학적 특성을 살펴보면 남성이 180명, 여성이 180명이었으며 이들의 평균 연령은 34.23세 ($SD=8.76$)였으며, 현재 직장 기준 평균 근무

표 3. 본 연구에서 사용된 적응적/부적응적 변인 및 표면처리/심층처리 변인

	적응적 변인	부적응적 변인	표면처리 변인	심층처리 변인
경쟁행동	공정경쟁	불공정경쟁		
학습전략	표면전략	비조직화	표면전략	심층전략
동기체계	BAS	BIS		
정체화	사회정체	반사회정체		
정서노동			표면 정서조절	심층 정서조절

기간은 7.44년($SD=7.89$)이었다. 업종은 지원 업종이 110명으로 가장 많았다.

측정 도구

성취목표 지향성

성취목표 지향성은 Elliot과 McGregor (2001)가 개발한 도구를 성미송과 박영석(2005)이 번안한 것으로 측정하였다. 원래 이 척도는 4가지 하위요인 즉, 숙달접근 지향성, 숙달회피 지향성, 수행접근 지향성 그리고 수행회피 지향성으로 구성되어있지만, 본 연구에서는 그 중 숙달접근 지향성(예: '나는 업무를 통해 가능하다면 무엇이든지 배우려고 한다', '나는 내 업무에 정통한 사람이 되고 싶다' 등; $\alpha=.73$) 수행접근 지향성(예: '내 동료보다 뛰어나야겠다는 생각에서 열심히 일한다', '나의 목표는 다른 구성원들보다 더 많은 성과를 내는 것이다'; $\alpha=.79$)을 사용하였다.

공정 경쟁행동

박영석과 김기연(2008)은 국내 모기업의 임원들을 대상으로 조직 장면 내에서 일어나는 공정경쟁 사례로부터 공정경쟁과 관련된 행동 목록을 추출하였다. 이 목록을 요인분석하여 원칙주의, 공정경쟁, 불공정경쟁, 경쟁회피의 네 가지의 하위 요인으로 구성되는 공정경쟁 척도를 개발하였다

본 연구에서는 공정경쟁 요인의 하위요소인 공정경쟁 및 불공정경쟁의 문항을 사용하였다. 각각의 문항에 대해 Likert식 7점 척도 상에서 응답하도록 하였다.

내적 일치도 계수(Cronbach's α)는 공정경쟁행동(예: '성과를 낼 수 있는 일이라면 본연의 업무가 아니라도 추진한다'; '새로운 가치창출

을 위해 경쟁력을 강화한다' 등)는 .62, 불공정 경쟁행동(예: '문제가 발생하면 인맥이나 친분을 통해 해결한다', '경쟁에서 승리하기 위해 필요하다면 정도에서 벗어나기도 한다' 등)은 .63으로 나타났다.

학습전략

Elliot, McGregor 및 Gable(1999)의 학습전략평가(assess students' study strategies)척도는 총 21문항으로 이루어져 있으며, 하위요인은 비조직화(disorganization) 5문항, 심층처리 수준(deep processing) 5문항, 표면처리 수준(surface processing) 5문항, 저항수준(persistence) 4문항, 노력(effort) 2문항으로 이루어져 있다.

본 연구에서는 5개의 하위 요인 중 학습전략과 직접적으로 관련이 있는 비조직화를 측정하는 5문항, 심층처리 수준을 측정하는 5문항, 표면처리 수준을 측정하는 3문항을 국내 기업의 조직구성원들에게 맞게 수정 및 번안하여 사용하였다. 각 문항에 대해 Likert식 7점 척도 상에서 응답하도록 하였다. 내적 일치도 계수(Cronbach's α)는 비조직화(예: '나는 맡은 업무를 수행하는데 필요한 적절한 방법을 잘 알지 못한다', '나는 업무를 수행하기 위해 요구되는 자기개발 계획을 세우기가 어렵다' 등)는 .80, 심층처리(예: '나는 업무매뉴얼을 토대로 업무에 대한 나의 아이디어를 발전시키고자 노력한다', '나는 업무와 관련된 지식이나 방법을 접할 때, 더 좋은 방법이 없는지를 검토한다' 등)는 .72, 표면처리(예: '나는 업무와 관련된 지식을 접하면 가능한 한 그것을 많이 외우고 있으려고 노력한다', '나는 업무관련 지식을 접할 때, 자료전체를 이해하기 보다는 핵심적인 부분만을 파악하려고 한다' 등)는 .61로 나타났다.

동기체계

본 연구에서는 Carver와 White(1994)가 개발한 BAS 및 BIS척도(behavioral activation system and behavioral inhibition system scale)를 성미송과 박영석(2005)이 번안한 척도를 사용하였다. 이 척도는 행동활성화체계 13문항, 행동억제체계 7문항으로 구성되어 있다.

각 문항에 대해 직장 생활에서 개인이 업무를 처리할 때 경험했던 내용을 제시한 뒤, 각각의 문항에 대해 Likert 7점 척도 상에서 응답하도록 하였다.

내적 일치도 계수(Cronbach's α)는 BAS(예: '원하는 성과를 얻었을 때 흥분되고 활력이 넘친다', '업무가 성공적으로 진행되고 있을 때 그 상태를 지속시키려 한다' 등)는 .85, BIS(예: '내게 좋지 않은 일이 일어날 것 같은 생각이 들면 늘 긴장하게 된다', '실수를 저지를까봐 걱정된다' 등)는 .71로 나타났다.

사회정체화

본 연구에서는 Park(2008)의 사회정체화 척도를 사용하였다. 이 척도는 개인의 독특성을 반영하는 개인정체화(personal identification)와 조직에 동일시하려는 정도를 측정하는 사회정체화(social identification) 그리고 조직에 동일시하려는 것을 거부하는 비사회정체화(asocial identification)로 구성되어 있고, 본 연구에서는 사회정체화 5문항과 비사회정체화 3문항을 사용하였다. 각 문항에 대해 Likert 7점 척도 상에서 응답하도록 하였다.

내적 일치도 계수(Cronbach's α)는 사회정체화(예: '이 조직은 나 자신의 본보기가 된다', '나는 거의 이 조직 사람처럼 행동한다' 등)는 .80, 비사회정체화(예: '나는 이 조직의 구성원과 함께 있으면 마음이 편치 않다', '나는 이

조직의 구성원과 맞지 않는다' 등)는 .74로 나타났다.

정서노동

본 연구에서 사용한 척도는 Dienfendorff, Croylea 및 Gosserandb(2005)의 연구에서 정서노동을 측정하기 위해 사용된 척도를 유혁주와 박영석(2007)이 번안한 척도를 사용하였다. 이 척도는 실제 정서의 표현(expression of naturally felt emotions)은 3문항, 표면행위(surface acting)는 7문항, 그리고 심층행위를 4문항, 총 14문항으로 측정하고 있으나 실제 정서표현은 제외하고 표면행위 7문항과 심층행위 4문항을 사용하였다. 각 문항에 대해 Likert 7점 척도 상에서 응답하도록 하였다.

내적 일치도 계수(Cronbach's α)는 표면행위(예: '나는 직장에서 다른 사람들을 잘 대하기 위해서 연기하듯이 행동한다', '나는 일할 때 다른 사람에게 보여야 하는 긍정적인 감정을 가지고 있는 척한다' 등)는 .83, 심층행위(예: '나는 직장에서 다른 사람에게 보여야 하는 긍정적 감정을 느끼기 위해 열심히 노력한다', '나는 직장에서 다른 사람에게 나타내야 하는 긍정적 감정을 실제로 경험하려고 애쓴다' 등)는 .81로 나타났다.

절차

자료의 조사는 설문을 통해 이루어졌고, 국내 대기업과 중소기업, 공공기관의 직장인들에게 설문에 응답하게 한 후 3일 뒤에 회수하였다. SPSS for window 15.0 프로그램을 사용하여 통계분석을 실시하였다.

결과 및 논의

가산적 목표패턴의 검증

적응적 및 부적응적 변인

상관분석 결과(표 4), 적응적 변인의 경우, 숙달접근 지향성과 유의한 정적 상관이 있고(공정경쟁 $r = .470, p < .001$; 표면학습 $r = .477, p < .01$; BAS $r = .454, p < .001$; 사회정체 $r = .265, p < .001$), 수행접근 지향성과의 유의한 정적 상관이 있다(공정경쟁 $r = .438, p < .001$; 표면학습 $r = .422, p < .001$; BAS $r = .470, p < .001$; 사회정체 $r = .275, p < .001$). 적응적 변인이 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성 모두와 유의한 정적인 상관이 있다는 결과는 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성 모두가 적응적 기능을 가진다는 다중적 목표이론을 지지하는 결과이다.

그러나 부적응적인 변인은 숙달접근 지향성의 상관계수는(불공정경쟁 $r = .064, n.s.$; 비조직화 $r = -.133, p < .05$; BIS $r = .074, n.s.$; 비사회정체 $r = -.114, p < .05$) 서로 유의한 상관이 없거나 부적의 상관을 나타냈다. 반면 수행접근 지향성과는 서로 유의한 상관이 없거나 정적인 상관을 나타냈다(비공정경쟁 $r = .179, p < .01$; 비조직화 $r = .023, n.s.$; BIS $r = .231, p < .001$; 비사회정체 $r = -.050, n.s.$).

부적응적 변인이 숙달접근 지향성과는 부적

인 상관이 있지만 수행접근 지향성과는 정적인 상관이 있다는 결과는 숙달접근 지향성만이 적응적인 효과를 가지고 있다는 규범적 목표이론을 지지하는 결과이다.

숙달접근 지향성과 수행접근 지향성이 특정한 변인에 대해서 각각 독립적인 효과가 있는지를 살펴보기 위하여 각각 적응적인 변인과 부적응적인 변인에 대해서 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성을 예언변인으로 단계적(stepwise) 회귀 분석을 실시하였다(표 5).

분석결과, 숙달접근과 수행접근이 모두 적응적 변인들의 변량을 유의하게 설명하였다. 이는 적응적 변인에 대한 성취목표 지향성의 변량은 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성에 의해 각각 유의미하게 설명 될 것이라는 다중적 목표이론을 지지하는 결과이다.

반면에 부적응적인 변인들에 대해서는 비조직화를 제외한 모든 변인에서 숙달접근 지향성 혹은 수행접근 지향성 하나의 목표 지향성만이 유의한 설명력을 가지고 있었다. 더 나아가 수행접근과 달리 숙달접근의 β 계수는 부적적으로 유의하였다. 이는 부적응적인 변인에 대한 성취목표 지향성의 변량은 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성 중 하나에 의해 유의미하게 설명될 뿐 만 아니라, 수행 목표는 부적응적 변인과 정적관계를, 숙달목표는 부적응적 변인과 부적관계를 가지는 것으로 규범

표 4. 숙달/수행접근과 적응적/부적응적 변인과의 상관계수

	적응적인 변인				부적응적변인			
	공정경쟁	표면학습	BAS	사회정체	불공정경쟁	비조직화	BIS	비사회정체
숙달접근	.470***	.477***	.454***	.265***	.064	-.133*	.074	-.114*
수행접근	.438***	.422***	.470***	.275***	.179**	.023	.231***	-.050

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, $n = 343$

표 5. 적응적/부적응적 변인에 대한 숙달/수행접근의 단계적 (stepwise)회귀 분석 결과

구분	종속변인	예언변인	β	R^2	ΔR^2	ΔF
적응적인 변인	공정경쟁	숙달접근	.33***	.22		94.95***
		수행접근	.27***	.27	.05	25.34***
	표면학습	숙달접근	.35***	.23		101.11***
		수행접근	.24***	.27	.04	20.88***
	BAS	수행접근	.32***	.22		97.01***
		숙달접근	.29***	.28	.06	28.99***
	사회정체	수행접근	.19**	.08		27.94***
		숙달접근	.17**	.10	.02	8.16**
부적응적인 변인	불공정경쟁	수행접근	.18**	.03		11.28**
	비조직화	숙달접근	-.19**	.02		6.08*
		수행접근	.12*	.03	.01	3.89*
	BIS	수행접근	.23***	.05		19.64***
	비사회정체	숙달접근	-.11*	.01		4.54*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, $n = 343$

적 목표이론을 지지하는 결과이다.

이 결과는 성취목표지향성의 다중성과 규범성의 적용한계 중 하나를 보여주는 것이다. 적응적인 변인에는 다중성이 부적응적인 변인에는 규범성이 잘 적용된다.

심층처리 및 표면처리 변인

상관분석 결과(표 6), 표면처리 변인과의 관계를 살펴보면, 표면전략은 숙달접근 지향성($r = .477, p < .001$) 및 수행접근 지향성($r = .422, p < .001$)과 정적인 상관이 있다. 그러나 표면정서조절은 숙달접근 지향성($r = .005, n.s.$) 및 수행접근 지향성($r = .105, n.s.$)과 유의한 상관이 없다. 다중적 목표이론은 표면전략과의 관계에서는 지지되었지만 표면정서조절과의 관계에서는 지지되지 않았다.

숙달접근 지향성은 심층처리 변인과 유의한 정적 상관이 있고(심층전략 $r = .566, p < .001$; 심층정서조절 $r = .272, p < .001$), 수행접근 지향성도 심층처리 변인과 유의한 정적 상관이 있다(심층전략 $r = .346, p < .001$; 심층정서조절 $r = .196, p < .001$).

심층처리 변인에 대한 숙달접근 지향성과

표 6. 숙달/수행접근과 표면/심층 처리 변인과의 상관계수

	표면처리		심층처리	
	표면 학습	표면 정서조절	심층 학습	심층 정서조절
숙달접근	.477***	.005	.566***	.272***
수행접근	.422***	.105	.346***	.196***

*** $p < .001, n = 345$

표 7. 표면/심층 처리 변인에 대한 숙달/수행접근의 단계적(stepwise) 회귀분석 결과

구분	종속변인	예언변인	β	R^2	ΔR^2	ΔF
표면 처리	표면전략	숙달접근	.35***	.23		101.11***
		수행접근	.24***	.27	.04	20.88***
심층 처리	심층전략	숙달접근	.57***	.32		162.48***
	심층정서조절	숙달접근	.28***	.08		28.58***

*** $p < .001$, $n = 345$ 주. 표면처리변인 중 표면정서조절에 대해서는 유의한 성취목표 지향성이 존재하지 않았다.

수행접근 지향성의 상관계수가 유의한 차이가 나는지를 살펴보기 위하여 심층처리 변인과 성취목표 지향성의 각각의 상관계수에 대해 차이검증을 실시하였다. 상관계수의 차이 검증은 Hotelling(1940)이 제안한 상관계수 차이의 t검증을 사용하였다. t분포의 경우 사례수가 많을 경우, z 분포와 동일하여 지기 때문에 z score의 유의도 수준을 반영하여 검증하였다(Guilford, & Fruchter, 1978). 분석 결과, 심층전략에 대해서는 숙달접근 지향성의 상관계수($r = .566$)가 수행접근 지향성의 상관계수($r = .346$) 보다 높은 것으로 나타났다($t = 5.05$, $p < .001$). 그러나 심층정서조절에 대한 숙달접근 지향성의 상관계수($r = .272$)와 수행접근 지향성의 상관계수($r = .196$)는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다($t = 1.49$, $n.s.$).

학습전략은 표 2에서 제안한대로 표면전략에 대해서는 두 목표지향성이 모두 긍정적인 기여를 한다는 다중적 목표이론을 지지하고, 심층전략에 대해서는 숙달목표 지향성이 더 긍정적인 기여를 한다는 규범적 목표이론을 지지하는 결과가 나타났다. 그러나 정서노동의 정서조절수준에서는 이 이론을 지지하지 않았다.

숙달접근 지향성과 수행접근 지향성이 각

변인에 대해서 독립적인 효과가 있는지를 살펴보기 위하여 각각 표면처리 변인과 심층처리 변인에 대해서 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성을 예언변인으로 단계적 회귀 분석을 실시하였다(표 7).

분석결과, 표면전략의 설명변량은 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성에 의해 각각 유의하게 설명되었다. 이 결과는 다중적 목표이론을 지지하는 결과이다.

반면에 심층처리와 관련이 있는 변인에 대해서는 숙달접근 지향성만 유의하게 설명하였다. 이 결과는 규범적 목표이론을 지지하는 결과이다.

위의 결과를 요약하면, 정서조절과 학습에서 표면처리 변인은 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성에 의해 각각 설명되어 다중성을 지지하지만, 심층처리 변인은 숙달접근 지향성에 의해서만 유의하게 설명되어 규범성을 지지하는 것이다. 이것은 표면처리와 심층처리가 성취목표 지향성의 다중성과 규범성의 적용 한계 중 하나임을 의미한다.

상호작용 목표패턴의 검증

숙달접근 지향성과 수행접근 지향성의 상호

작용 효과가 있는 지 살펴보기 위하여 위계적(hierarchical) 회귀분석을 실시하였다.

적응적 변인 중에서는 공정경쟁($\beta=.64, p<.05$)과 표면전략($\beta=.96, p<.01$)에서 숙달접근 지향성과 수행접근 상호작용이 유의미하게 나타났다, BAS($\beta=.33, n.s.$)와 사회정체화($\beta=-.42, n.s.$)에서는 유의미한 상호작용이 없었다.

부적응적 변인 중에서는 비조직화에서 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성의 상호작용이 유의미하게 나타났고($\beta=-.98, p<.01$), 불공정경쟁($\beta=-.29, n.s.$), BIS($\beta=-.02, n.s.$)와 비사회정체화($\beta=-.04, n.s.$)에서는 유의미한 상호작용이 없었다.

표면처리 변인 중에서는 표면전략에서 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성의 상호작용이 유의미하였고($\beta=.96, p<.01$), 표면 정서조절과는 유의미한 상호작용 패턴이 지지되지 않았다.($\beta=-.52, n.s.$)

심층처리 변인 중에서는 심층학습($\beta=1.08, p<.001$)에서 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성의 상호작용이 유의미하게 나타났고, 심층 정서조절과는 유의미한 상호작용이 없었다($\beta=-.10, n.s.$).

다중적 목표 이론가들이든 규범적 목표이론가들이든 한 가지 성과지표에 대해서 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성의 상호작용이 있을 수 있다고 제안한다. 따라서 이와 같이 상호작용이 유의미하게 지지됐다고 해서 다중적 목표이론이나 규범적 목표이론이 적용된다고 단정할 수 없다. 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성이 모두 높은 집단이 적응적인지 여부와 숙달목표 지향성 하나만 높은 집단과 수행목표 지향성 하나만 높은 집단이 어떠한 효과를 보이는 지의 여부를 보고 판단해야 한다, 즉, 숙달목표 지향성과 수행목표 지향성이

모두 높을 때 적응적이고, 수행목표 지향성만 높은 집단 또한 적응적이라면 다중적 목표 이론을 지지하는 상호작용 패턴이다. 하지만 두 조건 중 하나라도 충족시키지 못한다면 규범적 목표이론을 지지하는 상호작용 패턴이라고 정의할 수 있다.

이러한 주제를 살펴보기 위해서는 상호작용의 양상을 면밀히 살펴볼 필요가 있다. 이를 위해 상호작용이 유의미한 것으로 나타난 변인들에서 숙달접근과 수행접근을 고집단, 저집단으로 나눈 후 그것의 평균을 그래프로 도해하였다(그림 1, 그림 2, 그림 3).

그림 1은 적응적 변인 중 하나인 공정경쟁에 대한 상호작용 양상이다. 상호작용 양상을 살펴보면 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성이 둘 다 높은 집단이 가장 적응적이며, 숙달접근 지향성 하나만 높거나 수행접근 지향성 하나만 높은 집단은 차이가 나지 않는 것을 알 수 있다.

t 검증을 통해서 확인해본 분석 결과 또한 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성이 모두 높은 집단이 숙달접근 지향성 하나만 높은 집단과 유의미한 차이가 있었으며($t=4.20, df=$

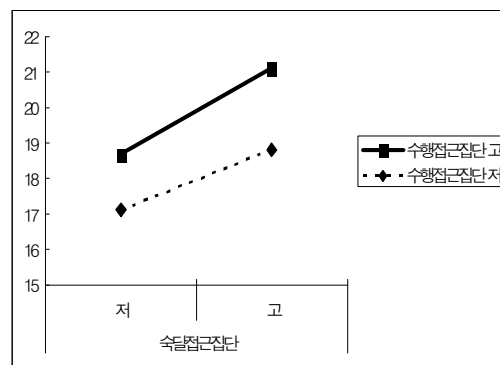


그림 1. 공정경쟁행동에 대한 숙달접근과 수행접근의 상호작용 양상

170, $p < .001$), 수행접근 지향성 하나만 높은 집단과도 유의미한 차이가 나타났다($t=5.18$, $df=184$, $p < .001$). 하지만 숙달접근 지향성 하나만 높은 집단과 수행접근 지향성 하나만 높은 집단끼리는 유의미한 차이가 나타나지 않았다($t=0.24$, $df=108$, $n.s.$).

이러한 상호작용 양상은 앞에서 설명한 두 가지의 조건을 모두 충족시키므로 다중적 목표이론을 지지하는 결과이다.

그림 2는 적응적인 동시에 표면처리 변인인 표면전략에 대한 상호작용 양상이다. 상호작용 양상을 살펴보면 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성이 둘다 높은 집단이 가장 적응적이며, 숙달접근 지향성 하나만 높거나 수행접근 지향성 하나만 높은 집단은 차이가 나지 않는 것을 알 수 있다.

t 검증을 통해서 확인해본 분석 결과 또한 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성이 모두 높은 집단이 숙달목표 지향성 하나만 높은 집단과 유의미한 차이가 있었으며($t=5.02$, $df=77.96$, $p < .001$), 수행목표 지향성 하나만 높은 집단과도 유의미한 차이가 나타났다($t=6.87$, $df=186$, $p < .001$). 하지만 숙달목표 지향성 하나

만 높은 집단과 수행목표 지향성 하나만 높은 집단끼리는 유의미한 차이가 나타나지 않았다($t=0.35$, $df=89.16$, $n.s.$).

이러한 상호작용 양상은 앞에서 설명한 두 가지의 조건을 모두 충족시키므로 다중적 목표이론을 지지하는 결과이다.

그림 3은 부적응적 변인 중 상호작용이 유의미하게 나타난 비조직화에 대한 상호작용 양상이다. 비조직화의 경우 부정적인 변인이기 때문에 낮은 점수를 보일수록 적응적인 패턴을 의미한다. 상호작용 양상을 살펴보면 숙달접근 지향성이 높고 수행접근 지향성이 낮은 집단이 가장 적응적인 것을 알 수 있다. 한가지 목표 지향성만 높은 집단의 차이를 살펴보기 위해서 t 검증을 통해서 확인해본 분석 결과 또한 숙달목표 지향성 하나만 높은 집단이 수행목표 지향성 하나만 높은 집단과 유의미한 차이가 나타났다($t=-3.49$, $df=111$, $p < .01$).

이러한 상호작용 양상은 앞에서 설명한 조건 중 두 가지 모두를 충족시키지 못하므로 규범적 목표이론을 지지하는 결과이다.

그림 4는 심층처리 변인 중 상호작용이 유

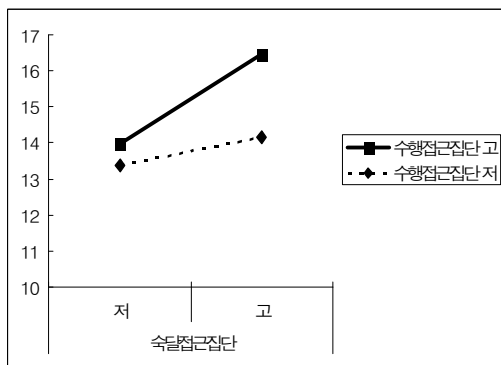


그림 2. 표면학습에 대한 숙달접근과 수행 접근의 상호작용 양상

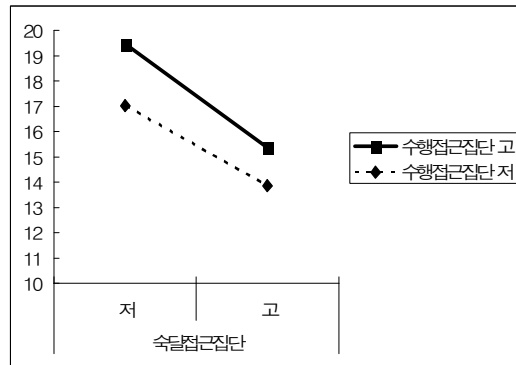


그림 3 비조직화에 대한 숙달접근과 수행접근의 상호작용 양상

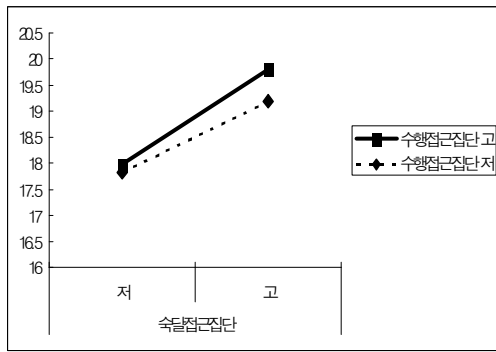


그림 4. 심층행위에 대한 숙달접근과 수행접근의 상호작용 양상

의미하게 나타난 심층학습에 대한 성취목표 지향성의 상호작용 양상이다. 상호작용 양상을 살펴보면 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성이 모두 높은 집단이 가장 적응적이지만, 숙달접근 지향성 하나만 높은 집단이 수행접근 지향성 하나만 높은 집단에 비해 심층학습 점수가 낮은 것을 보여준다.

t 검증을 통해서 확인해본 분석 결과 또한 숙달목표 지향성만 높은 집단이 수행목표 지향성만 높은 집단과 유의미한 차이가 나타났다($t=-3.49, df=111, p<.01$).

이러한 결과는 앞에서 설명한 두 가지 조건 중 두 번째 조건을 충족시키지 못하므로 규범적 목표이론을 지지하는 결과이다.

종합논의

본 연구는 다중적 목표이론과 규범적 목표이론이 적용될 수 있는 한계를 규명하기 위해 수행되었다. 적응적 변인과 표면처리 변인에서는 다중적 목표이론이, 부적응적 변인과 심층처리 변인에서는 규범적 목표이론의 주장이

더 잘 적용될 것이라는 모델을 세우고 검증을 시도하였다.

본 연구에서 나타난 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 적응적인 변인은 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성 모두와 정적인 상관을 보이지만, 부적응적인 변인은 숙달목표 지향성과는 부적의 상관을 보이고 수행접근 지향성과는 정적인 상관을 보인다. 이 결과는 최근의 연구와 일관성이 있다(예: Elliot, & Moller, 2003; Stoeber, Stoll, Pescheck, & Otto, 2008).

둘째, 표면처리 변인은 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성과 각각 유의한 정적 상관을 보였다. 심층처리 변인 또한 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성과 각각 정적 상관을 보였다. 그러나 상관계수의 차이검증을 시도하면, 심층학습에 대한 숙달접근 지향성의 상관계수가 수행접근 지향성의 상관계수보다 유의하게 더 큰 것으로 나타났다.

셋째, 적응적인 변인과 표면처리 변인은 한 가지 성과 지표에 대해서 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성이 각각 유의한 설명 변량을 가지고 있었지만, 부적응적인 변인과 심층처리 변인에 대해서는 하나의 목표지향성만이 유의하게 변량을 설명하였다.

넷째, 각각의 성과지표에 대해서 숙달접근 지향성과 수행접근 지향성의 상호작용 효과를 위계적 회귀분석을 통해 살펴본 결과 공정경쟁행동, 표면학습, 비조직화, 심층학습에서 유의한 상호작용이 나타났다. 적응적인 변인 및 표면처리 변인은 숙달접근 지향성과 수행목표 지향성이 모두 높을 때 가장 적응적이었지만, 부적응적인 변인과 심층처리 변인은 숙달목표 지향성만 높을 때가 가장 적응적이거나, 숙달목표 지향성만 높은 집단이 수행목표 지향성

만 높은 집단보다 더 적응적이었다. 위의 결과를 종합하여 살펴보면, 적응적인 변인들과 표면처리 변인들은 다중적 목표이론 관점에서 설명을 하는 것이 보다 더 적합하고 부적응적인 변인들과 심층처리 변인들은 규범적 목표이론 관점에서 설명을 하는 것이 더 적합하다는 것을 알 수 있다.

본 연구의 학술적 의의는 서로 다른 주장을 하는 다중적 목표 이론과 규범적 목표 이론의 적용 조건을 명확히 한 것이다.

특히 적응적 변인이나 부적응적 변인만을 다루거나, 심층처리나 표면처리 변인만을 다룰 때에는 확인할 수 없는 두 이론의 차이들 이들 변인들을 동시에 고려하면 그 차이가 확연히 드러난다. 이것은 적응적 행동과 부적응적 행동이 일어나는 원인이나 기제가 서로 다르며, 심층처리와 표면처리가 일어나는 기제도 서로 다를 수 있다는 것을 시사한다. 향후 연구에서는 이러한 기제의 탐색이 필요할 것이다.

그러나 이러한 연구의 의의에도 불구하고 한계점이 있다. 이 연구의 가장 큰 제한점은 본 연구에서 사용한 Elliot과 McGregor (2001)의 2×2 성취목표 지향성 척도가 수행목표에 적응적인 기능이 있다고 제안하는 다중적 목표 이론의 관점에서 제작된 척도라는 점이다. 성취목표 지향성을 이분법적으로 고려하였을 때에는 적응적인 숙달목표 지향성과 부적응적인 수행목표 지향성만이 개념화되어 있었고(예. Ames, & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988), Elliot과 McGregor(2001)의 성취목표 지향성을 세분화 하려는 시도는 이미 다중적 목표 경향성을 의미하는 것이기 때문이다.

그러나 성취목표 지향성 중에서 수행목표 지향성이 접근과 회피로 구분되는 것이 하나

의 수행목표 지향성으로 보는 것보다 더 적합하다는 연구들이 계속적으로 지지되고(성미송과 박영석, 2005; Attenweiler, & Moore, 2006; Day, Radosevich, & Chasteen, 2003; Elliot, 1999; Elliot, & McGregor, 2001; Pintrich, 2000), 기존의 이분법적인 성취목표 지향성 또한 접근-회피 개념을 전혀 다루지 못하고 있다는 문제점이 함께 공존하기 때문에(Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot, 1999; Middleton & Midgley, 1997) 2×2 성취목표 지향성 척도를 사용하였다.

숙달회피 지향성에 대한 제언

성취목표 지향성의 구조적 통찰을 제공하기 위한 많은 연구들이 존재하지만(Wolters, 2004; Barron, & Harackiewicz, 2003; Linnenbrink, 2005; Harackiewicz, et al, 2002; Elliot, & Moller, 2003) 아직 성취목표 지향성의 구조적 틀에 대한 명확한 답을 주고 있지는 못하다. 다중적 목표 이론과 규범적 목표이론의 논쟁 외에도 성취목표 지향성의 구조적 문제에 통찰이 필요한 영역은 바로 숙달회피 지향성에 대한 개념 및 구조적 문제이다. 수행목표 지향성이 접근-회피 차원으로 구분된다는 경험적 연구들이 지지되고 있지만(Attenweiler, & Moore, 2006; Day, Radosevich, & Chasteen, 2003; Elliot, 1999), 숙달회피 지향성의 속성을 다른 종속변인들과의 관계를 통해서 명확히 하는 경험적 연구는 Elliot과 McGregor(2001)의 연구를 제외하곤 거의 존재하지 않는다.

숙달회피 지향성의 개념은 기존의 적응적인 목표지향성이라고 알려진 숙달목표 지향성에도 부적응적인 기능이 있을 수 있다는 제안에 따라 이론적으로 개념화되었다. Elliot과 McGregor(2001)는 숙달회피 지향성을 ‘자신

이 현재 지니고 있는 능력이나 기술 및 지식을 잃지 않고, 그 상태를 유지하려는 동기'라고 정의하였고, 숙달목표 지향성에도 부적응적인 기능이 있다는 다중적 목표 이론을 지지하는 구조적 틀을 제안하였다. 하지만 과연 숙달목표 지향성에 부적응적인 기능이 있는지에 대해서는 아직 명확히 밝혀지지 않았다 (Attenweiler, & Moore, 2006).

숙달회피 지향성의 개념을 사용하는 대부분의 연구자들은 Elliot과 McGregor(2001)가 개발한 척도를 변환하여 사용한다. 하지만 Elliot과 McGregor(2001)가 사용한 숙달회피 척도를 살펴보면, '나는 ...이 걱정된다', '나는 ... 이 두렵다.'와 같은 부정적인 문항들로 이루어져 있다. 따라서 숙달목표 지향성 중에서 부정적인 기능과 관련되어 있는 것처럼 보이는 숙달회피 지향성은 실제로 부정적인 기능을 가지고 있어서가 아니라 질문 자체를 부정적으로 했기 때문에 생기는 결과라는 비판이 제기되고 있다 (Bonny, 2006).

앞으로 성취목표 지향성의 구조를 보다 명확히 하기 위해서는 수행접근 지향성이 적응적인 상황과 변인 혹은 부적응적인 상황과 변인과의 연구가 반복적으로 진행되는 동시에 아직 개념화되지 못한 숙달회피 지향성에 대한 연구가 진행되어야 할 것이다.

성취목표 지향성의 연구는 주로 학교장면에서 실시되었다(Ames, 1992; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Harackiewicz, Barron, Cater, Lehto, & Elliot, 2000; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). 그러나 최근 기업 및 조직 장면에서도 성취목표 지향성에 대한 연구가 진행되기 시작하였고, 조직 장면에서의 중요한 변인들과 성취목표지향성이 체계적인 관련이 있음이 밝혀지고 있다(박영석, 김기연, 2007; 이차연, 박

영석, 2006; Hoover, P. B., Steele-Johnson, Veauégard, & Schmidt, 1999; Van de Walle, 2001). 본 연구는 학교장면에 비해 상대적으로 부족한 조직의 실무장면에서 성취목표 지향성의 효과를 이해하는데 기여하는 면이 있다.

그림 1, 2, 3, 4에 제시된 바와 같이 숙달접근 목표지향성이 강하면서 동시에 수행접근 목표 지향성이 강하면, 어느 하나의 목표지향성만 강한 경우보다 더 적응적이고 생산적이다. 이 두 가지 목표지향성이 동시에 높으면 공정경쟁 행동을 많이 하고, 표면 학습과 심층 학습을 더 많이 하는 반면, 비조직화된 학습을 적게 한다.

이 두 가지 목표지향성이 동시에 높다는 것은 남들 보다 더 많은 성과를 내려고 노력할 뿐 만 아니라, 자신의 역량을 더 개발하려는 노력도 함께 한다는 것이다. 이러한 노력은 동기적 수준이 높아지는 효과만이 아니라 조직의 이슈를 더 다양한 시각에서 바라보게 함으로써 문제를 창의적으로 접근하게 만든다. 목표지향성이 경험에 의해 개발 가능한 것인지를 검토하고, 가능한 것이라면 그것을 위한 훈련프로그램이 요구된다.

참고문헌

- 박영석, 김기연 (2007). 업무수행 피드백의 수용에서 성취 목표 지향성의 효과. 한국심리학회지: 산업 및 조직, 20(4), 511-528.
- 박영석, 김기연 (2008). 공정경쟁행동의 구조와 타당도. 2009 한국 산업 및 조직 심리학회 추계 학술 발표 논문집. 116-117.
- 성미송, 박영석 (2005). 조직 장면에서 2x2 성취 목표 모형의 타당화 연구. 한국심리학

- 회지: 산업 및 조직, 18(1), 97-117.
- 이차연, 박영석 (2006). 성취 목표 지향성이 업무 수행 피드백에 미치는 효과. 한국심리학회지: 산업 및 조직, 19(1), 25-38.
- 정윤경 (2007). 목표 지향성이 실패 후 아동의 성취행동에 미치는 영향. 한국심리학회지: 발달, 20(2), 185-203.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Robert(Ed.), *Motivation in sports and exercise*, Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom; Student's learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E. M., Griesinger, Y., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84-93.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university student. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-443.
- Attenweiler, W. J., & Moore, D. (2006). Goal orientations: two, three or more factors? *Educational and Psychological Measurement*, 66, 342-352.
- 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, 604-616.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Applied Psychology*, 71, 203-210.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: exploring the role of goals in advanced college courses. *International of Educational Research*, 39, 357-374.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319-333.
- Day, E. A., Radosevich, D. J., & Chasteen, C. S. (2003). Construct- and criterion- related validity of four commonly used goal orientation instruments. *Contemporary Educational Psychology* 28, 434-464.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gossard, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies, *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Depue, R. A. & Iacona, W. G. (1989). Neurobehavioral aspects of affective disorders. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Dweck, C. S., & Elliot E. (1983). Achievement motivation. In E. Heatherington(Ed.), *Handbook of child psychology*(Vol. 4, 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.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck(Eds.), *Handbook of competence and motivation*(pp. 52-72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S.(1988). Goals: An approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor.. H. A. (1999). Test anxiety and the gierachical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- 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., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39, 339-356.
- Entwistle, N. (1988). Motivation factors in students' approaches to learning. In R. Schmeck (Eds.). *Learning strategies and learning styles: Perspectives on individual differences* (pp. 21-51). New York: Plenum Press.
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An inquiry into the functions of the septohippocampal system*. New York: Oxford University Press.
- Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress (2nd ed.)*. New York: Cambridge University Press.
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4, 269-288.
- Guilford. J. P., & Furchter. B. (1978). *Fundamental statistics in psychology and education(6th)*. McGraw-Hill.
- Harackiewicz, J. M., Baron, K. E., Cater, S. M., Letho, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Baron, K. E., Cater, S. M., Letho, A. T., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance over time.

- Journal of Educational Psychology*, 92, 315-330.
- Harackiewicz, J. M., Barron K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (1988). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- 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, 638-645.
- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.
- Harackiewicz, J. M., & Sansone, C. (1991). Goals and intrinsic motivation : You can get there from here. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp.21-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Haslam, S. A. (2004). Psychology in organizations: The social identity approach. In S. A. Haslam(2nd ed.), Oxford: The Alden Press.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley California Press.
- Hoover, P. B., Steele-Johanson, D., Bearegard, R. S., & Schmidt, A. M. (1999). *Learning and performance goal orientation interrelations with Dynamic task complexity*. Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Atlanta, GA.
- Hotelling, H. (1940). The selection of variates for use in prediction, with some comments on the general problem of nuisance parameters. *Annals of Mathematical Statistics*, 11, 271-283.
- Kaplan, A., Menda-Ben-Yakov, I., & Segal, A. (1999, April). *Achievement goals and willingness to collaborate with peers: Are performance- approach goals adaptive? Are task goals enough?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- 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.
- Marachi R., Friedel, J., & Midgley, C. (2001). "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., & Hoyle. R. H. (1988). Student's goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 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 unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. (1996). If I don't do well tomorrow, there's a reason: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping behavior. *Journal of*

- Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 82, 539-545.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nien, C. L., & Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 352-372.
- Park, Y. S. (2008). The motivation effect of personal and social identity. 72th Annual Conference of Japan, Psychological Association : Sapporo: Japan.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- 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, 544-555.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom, *Advances in motivation and achievement : Goals and self-regulatory processes*, 6, 117-160. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ryan, A. M., Green, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students; academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 1-8.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goal: The role of competence feedback, *Journal of educational Psychology*, 97, 320-336.
- Stoeber, J., Stoll, O., Pescheck, E., & Otto, K. (2008). Perfectionism and achievement goals in athletes: Relations with approach and avoidance orientations in mastery and performance goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 102-121.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel(Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). London: Academic Press.
- Van de Walle, D. (2001). Goal orientation: why

- wanting to look successful doesn't always lead to success. *Organizational Dynamics*, Vol. 30, No.2.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock(Eds.). *Handbook of research on teaching*. Macmillan.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.
- Wolters, C. A.,(2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies, *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zusho, A., Pintrich, P., & Schnabel, K. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25, 1081-1094.

1차 원고접수 : 2009. 10. 10

2차 원고접수 : 2009. 11. 23

최종게재결정 : 2009. 11. 24

Normative versus Multiple Achievement Goal Orientations in Organizational Setting

Ki Yeon Kim

Young Seok Park

The Catholic University of Korea

A number of theorists argued for a normative goal perspective focusing on the adaptive consequences of mastery goals orientations and the maladaptive consequences of performance goals orientations. Others endorsed a multiple goal perspective in which both mastery and performance goals orientations can be beneficial. The purpose of the present investigation was to review why this debate has emerged and to verify a boundary condition of the two perspectives. We set up hypothesis that adaptive variables or variables related to surface process will be explained by multiple goals perspective, whereas maladaptive variables or variables related to deep process will be explained by normative goal perspective. Three hundreds and sixty employees provided ratings of achievement goal orientations, competitive behavior, learning strategy, motivational system, social identification, emotional labor. The hypotheses were accepted from the results of additive goal and interactive goal pattern. We discussed the academic and practical contributions of this research.

Key words : achievement goal orientations, normative goal perspective, multiple goal perspective