

## 성취목표지향성, 성취정서, 및 수업참여 간의 구조적 관계: 교사의 자율성 지지에 따른 차이\*

김 정 근

이 은 주<sup>†</sup>

경북대학교 교육학과

본 연구는 초등학생들의 성취목표지향성이 성취정서를 매개하여 수업참여를 예측하는 관계 모형을 가정하고, 이러한 관계모형이 학생이 지각한 교사의 자율성 지지에 따라 다르게 나타나는지 확인하고자 하였다. 이를 위해 306명의 초등학생을 교사의 자율성지지에 대한 지각에 따라 상집단과 하집단으로 나누고 구조방정식모형을 이용한 다집단 비교 분석을 실시하였다. 연구결과, 교사 자율성지지 하집단에 비해 상집단에 속한 학생들의 숙달목표와 수행접근목표, 수업참여가 높았으며, 학습과정에서 높은 즐거움과 낮은 지루함을 경험하는 것으로 나타났다. 성취목표지향성, 성취정서, 및 수업참여의 구조적 관계에서 두 집단 간 유의미한 차이는 즐거움이 수업참여에 이르는 경로에서 나타났는데, 하집단에서만 즐거움이 수업참여를 정적으로 예측하였다. 하집단의 경우 숙달목표는 즐거움을 정적으로 지루함을 부적으로 예측하며, 이를 통해 수업참여를 정적으로 예측하였으며, 수행회피목표가 즐거움을 부적으로 예측하고, 이를 통해 수업참여를 부적으로 예측하는 것으로 나타났다. 반면 상집단의 경우, 이러한 매개효과가 모두 유의하지 않은 것으로 나타났다. 교사의 자율성지지가 낮다고 지각함에도 불구하고 긍정적 정서를 경험한다면 수업참여에 긍정적인 효과가 있으며, 교사의 자율성지지가 낮다고 지각할수록 긍정적 성취정서가 중요함을 시사한다.

주요어 : 성취목표지향성, 성취정서, 수업참여, 교사의 자율성지지, 다집단 분석

\* 본 연구는 김정근의 경북대학교 석사학위논문의 자료를 재분석하여 작성된 논문임.

<sup>†</sup> 교신저자(Corresponding Author) : 이은주, 경북대학교 교육학과, 대구광역시 북구 대학로 80

E-mail : elec@knu.ac.kr

성취목표지향성은 학습자가 어떠한 목표를 가지고 왜 학습하는가, 어떠한 결과를 기대하는가를 의미하며(Elliot, 1999), 인간의 성취행동 중에서 학습자의 학습과 수행을 설명하기 위해 중요한 변수로 여겨지고 있다(Hulleman, Schrage, Bodmann, & Harackiewicz, 2010). Ames와 Archer(1988)는 '왜 과제를 수행해야 하느냐'에 대한 이유로 두 가지 대조적인 성취목표인 숙달목표(mastery goal)와 수행목표(performance goal)를 제안하였다. 숙달목표는 학습자 자신의 능력을 발전시키는 것이나 주어진 과제에 대해 보다 깊이 이해하는 것을 목표로 하는 반면, 수행목표는 다른 사람과 비교하여 더 잘하는 것에 관심이 있으며 능력에 대한 타인의 인정과 같은 과제 외적인 것에 가치를 두고 있다(Ames & Archer, 1988; Elliot & Church, 1997).

성취목표지향성은 숙달목표와 수행목표로 분류하는 이원(二元) 이론에서 출발하였지만, 접근과 회피의 개념을 적용하여 삼원(三元) 목표구조, 2×2 목표구조로 확장되었다. 접근(approach)의 경우, 학습자는 숙달목표 또는 수행목표에서 긍정적인 결과를 얻기 위해서 노력하는 반면, 회피(avoidance)의 경우, 숙달목표 또는 수행목표에서 부정적인 결과가 발생하는 것을 회피하기 위해 노력하게 된다. 2×2 성취목표이론은 이와 같이 성취목표를 목표의 종류와 방향성을 기준으로 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피 등의 네 가지 성취목표로 구분하고 있지만, 이후 개념적 모호성 등의 이유로 숙달회피를 성취목표에서 제외한 3원 성취목표이론(숙달, 수행접근, 수행회피)이 연구에 많이 사용되고 있다(Brophy, 2010). 이에 본 연구에서는 삼원 성취목표이론에 따라 성취목표를 숙달목표, 수행접근

목표, 및 수행회피목표의 3요인으로 살펴볼 것이다. 여기서 수행접근목표(performance-approach goal)는 성취상황에서 다른 사람에게 자신의 뛰어난 능력을 드러내려 하거나 남들보다 잘하려고 하는 것을 목표로 하는 반면, 수행회피목표(performance-avoidance goal)는 남들보다 못하지 않으려고 하거나 부족한 능력을 다른 사람에게 숨기려 하는 데 목적이 있다(Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997).

성취목표지향성과 성취결과의 관계에 대한 연구들에 의하면, 수행회피목표가 학업성취에 부정적 영향을 미치는 반면(송주연, 2012; Hulleman et al., 2010), 수행접근목표와 숙달접근목표는 성취결과와 유의한 정적 상관이 있으며, 학업성취 향상에 기여하는 것으로 보고되고 있다(송주연, 2012; Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). 전통적으로 성취목표지향성에 대한 연구들은 대부분 학생의 학업성취도를 포함한 인지적인 측면에 주목하였지만(정준욱, 이은주, 2015; Church, Elliot, & Gable, 2001), 최근에는 학습상황에서 학생들이 경험하는 정서적 측면에 대한 관심이 증가하고 있다.

학습과정에서 학생들이 경험하는 정서를 성취정서(achievement emotion)라고 하며, 학습활동이나 결과와 직접 결합된 정서를 의미한다(Pekrun, 2006). 교수-학습 과정에서 학습자들은 여러 가지 정서를 경험하게 된다. 수업시간이나 과제를 할 때 내용이 새롭거나 흥미로워서 재미와 즐거움을 느낄 수 있고, 반대로 내용 이해가 어려워 짜증나거나 화가 날 수 있다. 이처럼 학습상황에서 경험하는 다양한 정서는 학습자의 사고와 행동에 영향을 미치게 되므로 학습장면에서 학습자의 정서를 고려하는 것은 더 나은 학습결과를 위

해 필수적이라고 할 수 있다.

그동안 정서연구는 한 가지 정서나 그 단일적 기능만을 주로 다룬다는 지적을 받았지만 성취정서에 대한 통제-가치이론(control-value theory)은 학습에서 정서경험의 선행변인과 결과변인을 이해하는 통합적인 틀을 제공하고 있다. 통제-가치이론(Pekrun, 2006)에 의하면, 학습자의 성취목표지향성은 성취상황에서 경험하는 성취정서에 중요한 영향을 미치는 선행변인이며, 어떠한 성취목표지향성을 갖느냐에 따라 성취정서는 달라진다(Pekrun, Elliot, & Maier, 2009). 숙달목표를 지향하는 경우 숙달을 통해 자신의 발전을 지향하므로 학습과정에서 흥미와 즐거움을 많이 경험하며, 어려운 과제에 직면할 때 이를 숙달의 기회로 삼아 지루함과 불안을 덜 경험한다(Daniels, Stupnisky, Pekrun, Haynes, & Perry, 2009; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). 수행접근목표의 경우 희망, 자부심, 흥미와 같은 긍정정서를 경험할 뿐만 아니라(Zusho, Pintrich, & Cortina, 2005) 타인과의 비교에 민감하므로 불안도 높아서 긍정정서와 부정정서를 모두 유발하는 성취목표라고 할 수 있다(Daniels et al., 2009). 수행회피목표를 가진 학습자는 실패에 대한 두려움으로 불안을 느끼며 학업수행 그 자체를 회피함으로써 지루함을 경험하게 된다(Putwain & Symers, 2012). 손수경과 도승이(2012)는 성취목표지향성을 3요인으로 분석한 결과 숙달목표는 즐거움과 정적인 관련이 있고, 분노와는 부적인 관련이 있었으며, 수행접근목표는 자부심과 정적인 관련이 있고, 수행회피목표는 불안감, 절망감, 수치심과 정적인 관련이 있는 것으로 나타났다. Jang과 Liu(2012)의 연구에서는 숙달접근목표는 즐거움과 정적인 관련이 있고, 숙달회피목표는 불

안감, 지루함과 정적인 관련이 있는 것으로 나타났다. 이처럼 성취정서와 성취목표지향성은 서로 밀접한 관계를 맺고 있고, 학생들은 자신이 지향하는 성취목표에 따라 서로 다른 정서를 경험한다는 점에서 성취목표지향성과 성취결과의 관계를 이해하기 위해서는 성취정서의 역할을 이해하는 것이 매우 중요하다(Pekrun et al., 2006, 2009).

한편 긍정적인 학습결과와 높은 학업성취를 얻기 위해서는 학습자의 적극적인 수업참여(academic engagement)가 무엇보다 중요하다. 수업참여란 학습자가 수업 관련 활동에 행동적, 정서적, 인지적인 측면에서 능동적, 자발적으로 개입하는 것을 의미하며, 성공적인 학습결과 및 학교적응, 심리적 안녕과의 관련성으로 인해 관심이 증가하고 있다(Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). 수업참여는 자기효능감이나 기본심리욕구 같은 학습자의 동기관련 특성의 영향을 받으며(Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis, & Lens, 2011; Skinner et al., 2008), 특히 학습자의 성취목표는 수업참여에 영향을 미치는 요인이다(Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009; Liem, Lau, & Nie, 2008). 숙달목표지향성의 학생들은 학습 그 자체에서의 즐거움과 과제 숙달을 추구하는 것이 목적이므로 인지적 및 정서적 참여가 적극적으로 이루어지는데 반해(Gonida et al., 2009), 수행회피목표지향성의 학생들은 부정적인 평가와 실패를 회피하고자 하는 것이 주요 목적이므로 노력을 철회하거나 표층적 학습전략을 사용한다(Liem et al., 2008). 학업에 대한 긍정적인 감정은 높은 수준의 수업참여를, 학업에 대한 부정적인 감정은 낮은 수준의 수업참여를 예측한다(Pekrun & Linnenbrink-Garcia,

2012). 즉, 수업참여에 선행하는 요인 중 동기와 정서는 수업참여를 결정하는 근접한 개인 요인이라고 볼 수 있는데(Zimmerman & Schunk, 2006), 학습자의 수업참여를 이끌어내기 위해서는 성취목표지향성과 성취정서가 중요한 요인임을 알 수 있다.

종합해 보면, 개인이 추구하는 성취목표에 따라 성취상황에서 경험하는 성취정서가 달라지며, 이러한 성취정서는 수업참여에 영향을 미치는 것으로 가정해 볼 수 있을 것이다. 그렇다면 이러한 성취목표와 성취정서, 및 수업참여의 관계는 모든 학생들에게 동일하게 나타날까? 학생들이 처한 교실환경, 예컨대 교실목표구조나 교사의 자율성지지 등과 같은 환경적 특성에 따라 성취목표와 성취정서, 및 수업참여의 관계가 달라질 가능성은 없을까?

차별적 민감성(differential susceptibility) 이론에 의하면 환경적 영향이 개인의 행동이나 발달에 미치는 영향은 모든 개인에게 동일하지 않다(Belsky, 1997). 마찬가지로 개인의 특성이 행동이나 발달에 미치는 영향은 환경적 특성에 따라 달라진다(Cicchetti & Rogosch, 1996). 따라서 개인이 추구하는 성취목표지향성이 성취정서 및 학습결과에 미치는 영향은 개인이 처한 환경적 특성에 따라 달라질 수 있을 것으로 예상할 수 있다. 여기서 환경적 요인으로는 부모의 지지, 교사의 지지, 또래 관계 등을 들 수 있다. 특히 교사의 자율성지지(autonomy support)는 독립적인 문제해결을 장려하고, 학습자의 관점을 인정해주고 선택권을 주며 학생의 행동에 반응적이며 지지적인 태도를 보이는 것을 의미한다(Grolnick, Deci, & Ryan, 1997). 학생들의 자율성을 지지하는 교사는 학생들의 선택감(sense of choice)

과 자기주도성을 격려하게 됨으로써 자율성 동기에 중요한 역할을 하며(Soenens & Vansteenkiste, 2005), 학습자를 더욱 내재적으로 동기화시키며 유능감을 높여준다(Skinner et al., 2008). 특히 초등학생들은 담임교사와 상호작용하며 보내는 시간이 많을 뿐만 아니라 초기 청소년기에 도달하면서 자율성에 대한 욕구가 급증한다(Cobb, 1998)는 점에서 교사가 학생들의 자율성을 지지하는가 아니면 통제적인가 따라 학생들의 학습동기와 성취정서, 수업참여에 적지 않은 영향을 끼치게 될 것이다.

학생들의 자율성을 지지해주는 교사는 학생들에게 특정 방식으로 문제를 해결하거나 행동하도록 압력을 행사하기 보다는 이들에게 필요한 정보를 제공하고 이를 토대로 자신만의 방식으로 문제를 해결할 수 있도록 격려해준다(Black & Deci, 2000). 교사가 자율성을 지지한다고 느낄 때 학생들은 과제의 가치를 높게 인식하며 과제에 대해 긍정적 정서를 경험하게 되며(Grolnick et al., 1997), 그에 따라 행동적 및 인지적 참여가 높아지게 된다(Jang, Reeve, & Deci, 2010; Reeve, 2009). 따라서 학생의 자율성을 지지해주는 교실환경은 학생들의 통제감을 증가시켜서 긍정적 성취정서의 경험을 촉진하고 학습자의 자율성에 대한 욕구를 충족시킴으로써 성취활동에 대한 가치를 높여줄 수 있다.

그런데 이러한 긍정적 영향은 개인의 역량과 자율성에 대한 요구가 일치할 때 일어나며, 그렇지 않은 환경에서는 통제감을 낮추어 부정적 결과를 초래할 수도 있다(Mouratidis et al., 2011; Skinner et al., 2008). 즉, 교사가 자율성을 지지하더라도 성취목표지향성과 같은 개인의 동기적 특성에 따라 다르게 작용할

수 있음을 시사한다. 예컨대 Benita, Roth와 Deci(2014)의 연구에 의하면 숙달목표를 가진 피험자들이 선택감과 흥미는 높고 압력과 긴장은 더 낮았는데, 이러한 경향은 자율성 억압 집단이나 중립 집단에 비해 자율성 지지 집단에서 더 뚜렷하였다. 즉 숙달목표가 긍정적인 학습행동을 예측하는 정도는 학생들이 자율성 지지적인 환경에서 자율성을 경험하는 정도에 의해 달라짐을 보여주는 것이다. 비슷한 맥락에서 Mouratidis 등(2011)도 학생들의 자율적 동기가 흥미와 즐거움에 미치는 효과는 이들의 교실환경이 자율성을 지지해줄 때 촉진, 강화되는 것으로 나타났다. 따라서 교사가 교실에서 수업을 하고 학생들과 상호작용하면서 나타내는 언어와 행동들이 학생의 자율성을 지지하는 것으로 지각되는 정도에 따라 학생들의 성취목표지향성, 성취정서 및 수업참여의 관계가 다를 것으로 예상해 볼 수 있다.

본 연구에서는 성취목표지향성을 추구하는 과정에서 정서의 역할에 주목하여 성취목표를 추구하는 과정에서 경험하는 성취정서가 이후의 수업참여에 어떠한 영향을 주는지 살펴보고자 한다. 그리고 교사의 자율성 지지 정도에 따라 성취목표지향성이 성취정서를 매개로 수업참여에 미치는 영향에 차이가 있는지 알아보려고 한다.

#### 연구모형

통제-가치이론(control-value theory)에 따르면, 학습자가 지향하는 성취목표지향성은 성취결과의 통제가능성에 대한 평가(통제평가)와 과제 가치에 대한 평가(가치평가)에 영향을 미치는 요인으로서, 성취정서의 경험을 유도한

다(Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2006). 따라서 성취목표지향성에 따라 성취정서가 달라짐을 예상할 수 있다. 즉, 숙달목표와 수행접근목표는 긍정 성취정서(즐거움)를 정적으로 예측하며, 부정 성취정서(불안과 지루함)를 부정적으로 예측할 것으로 예상된다. 반대로 수행회피목표는 긍정 성취정서를 부정적으로, 부정 성취정서를 정적으로 예측할 것으로 예상된다. 또한 성취정서 중에서 긍정 성취정서는 수업참여를 정적으로, 부정 성취정서는 수업참여를 부정적으로 예측할 것으로 예상된다. 한편, 수업참여에 선행하는 요인 중 동기는 수업참여를 결정하는 근접한 주요 개인적 요인이다(Zimmerman & Schunk, 2006). 숙달목표와 수행접근목표를 지향할수록 수업참여에 긍정적인 반면, 수행회피목표를 지향할수록 수업참여에 부정적일 것으로 예상된다.

이와 같은 선행연구를 바탕으로 성취목표지향성은 성취정서를 통해 수업참여에 영향을 줄 것이라고 예상된다. 따라서 성취목표지향성은 외생변인, 성취정서는 매개변인, 수업참여는 종속변인에 해당하는 것으로 설정할 수 있다. 또한 성취목표지향성은 수업참여에 대해 직접효과가 있을 것으로 예상되므로, 그림 1과 같이 부분매개모형을 연구모형으로 설정하였다. 또한 성취목표지향성이 성취정서를 통해서만 수업참여에 간접효과가 있을 것으로 예상되므로 그림 2와 같은 완전매개모형을 경쟁모형으로 설정하였다. 한편 이와 같은 성취목표가 성취정서를 매개로 수업참여에 미치는 효과는 교사의 자율성지지에 대한 지각에 따라 다를 것으로 예상된다. 즉, 교사가 자율성을 지지한다고 지각할수록 성취목표가 성취정서를 매개로 수업참여에 미치는 효과가 클 것으로 예상된다. 따라서 본

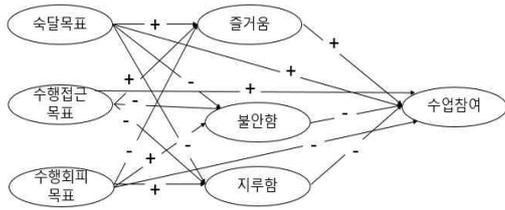


그림 1. 부분매개모형

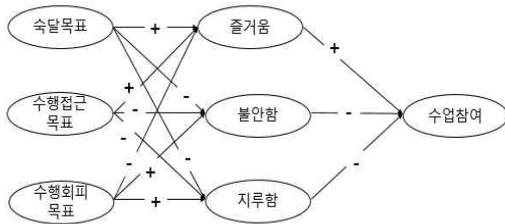


그림 2. 완전매개모형

연구모형에 대해 교사의 자율성 지지의 정도에 따른 다집단분석을 실시하여 교사의 자율성 지지의 조절효과를 검증하고자 한다.

## 방 법

### 연구대상

본 연구는 대도시의 A 지역에 소재하는 2개의 초등학교 5학년과 6학년에 재학 중인 345명을 대상으로 하였다. 자료의 수집은 2014년도 7월부터 8월까지 담임교사의 지도 하에 자기보고식 설문으로 이루어졌다. 불성실한 응답을 제외하고 총 306명의 자료가 최종분석에 사용되었다. 5학년이 96명(31.4%), 6학년이 201명(68.6%)이며, 이 중 남학생은 174명(56.9%), 여학생은 132명(43.1%)이었다.

### 측정도구

### 성취목표지향성

Elliot와 Church(1997)의 성취목표 척도를 변안하여 사용하였다. 이 척도는 숙달목표(예: “나는 수업을 통해 가능하면 많은 것을 공부하고 싶다”), 수행접근목표(예: “다른 학생들보다 공부를 더 잘하는 것은 내게 중요하다”), 수행회피목표(예: “나는 단지 학교에서 나쁜 성적을 피하기만 하면 된다”)의 3개 하위 영역으로 구성되어 있다. 각 영역별 6문항으로 총 18문항이며, 각 문항은 ‘전혀 아니다’(1)에서부터 ‘매우 그렇다’(5)까지 Likert식 5점 척도를 사용하였다. 원 척도는 대학생 대상으로 개발된 것이므로 초등학교생들에게 맞게 강좌, 강사나 수업조교, 학점 등의 용어를 학교, 선생님, 성적 등으로 수정하였다. Elliot와 Church(1997)의 연구에서 숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표의 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 각각 .89, .91, .77로 나타났으며, 본 연구에서는 각각 .79, .84, .73으로 나타났다. 측정모형의 간명성과 자료의 정규성을 고려하여 문항묶음화(item parceling)를 하였다. 요인부하량을 고려하여 성취목표별로 3개의 측정변인을 구성하였다.

### 성취정서

초등학생용 성취정서 척도(AEQ-ES; Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, & Murayama, 2012)를 변안하여 사용하였다. AEQ-ES는 수업, 학습 및 시험 상황에서 학생이 느끼는 즐거움 9문항, 불안함 12문항, 지루함 7문항으로 총 28문항이다. 각 문항은 ‘전혀 아니다’(1)에서부터 ‘매우 그렇다’(5)까지 Likert식 5점 척도를 사용하였다. 본 연구에서 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 즐거움 .73, 불안함 .86, 지루함 .79로 나타났다. 문항들의 요인부하량 크기를 고려한 문

항목음화를 실시하여 즐거움, 불안, 및 지루함 각각 3개의 측정변인을 구성하였다.

### 수업참여

수업활동에서의 참여정도를 알아보기 위해 Skinner 등(2009)이 개발한 수업참여 척도를 번안하여 사용하였다. 수업참여 10문항은 학습활동을 시작하고 참여하는 동안의 학생의 주의집중, 노력, 참여, 흥미 등을 평가한다. 문항의 예로 “나는 수업시간에 주의를 기울인다”, “나는 수업시간에 최선을 다한다”, “나는 수업시간에 하는 공부와 활동들에 집중한다” 등이 있다. 각 문항은 ‘전혀 아니다’(1)에서부터 ‘매우 그렇다’(5)까지 Likert식 5점 척도를 사용하였다. 문항들의 요인부하량 크기를 고려한 문항음화를 실시하여 2개의 측정변인을 구성하였다. 초등학생을 대상으로 한 이현주(2014)와 중학생 대상의 김남희와 김종백(2011)의 연구에서 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 각각 .93과 .89로 나타났으며, 본 연구에서는 .88로 나타났다.

### 교사의 자율성 지지

교사의 자율성 지지는 Williams, Grow, Freedman, Ryan과 Deci(1996)가 개발한 학습풍토설문지(LCQ: Learning Climate Questionnaire)를 Jang, Reeve, Ryan과 Kim(2009)이 한국어로 번안한 것을 사용하였다. 이 척도는 교사가 학생들의 생각이나 의견에 관심을 보이는 정도(예: “선생님은 내 생각이나 의견을 진지하게 들어 주신다”), 학생들 스스로 결정하도록 격려하며(예: “선생님은 어떤 일을 혼자 결정하시기보다 가능하면 내가 무엇을 할지 선택할 수 있도록 해주신다”), 학생들의 감정에 공감하려는 노력(예: “나는 선생님이 나를 이해해

주신다고 느낀다”) 등에 대한 문항으로 구성되어 있다. LCQ는 특정과목 학습상황을 가정하고 있으므로 본 연구에서는 담임교사에 대한 초등학생들의 지각을 평가하기 위해 평소 수업시간에 담임교사와의 관계에서 가진 느낌을 반영하도록 하였다. 총 8문항이며, 각 문항은 ‘전혀 아니다’(1)에서부터 ‘매우 그렇다’(5)까지 Likert식 5점 척도를 사용하였다. 허예빈과 김아영(2012)의 초등학교 5학년을 대상으로 한 연구에서 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 .91로 나타났으며, 본 연구에서의 신뢰도 계수도 이와 동일하였다.

### 자료 분석

본 연구에서 설정한 연구모형을 검증하기 위해 구조방정식 모형을 사용하였다. 먼저 1단계에서는 측정모형의 적합성을 검증하고, 2단계에서 구조모형 분석을 통해 잠재변인 간의 관계를 검증했다. 성취목표지향성과 수업참여 사이에서 성취정서의 매개효과를 살펴보기 위해서 Sobel(1982) 검증을 활용하여 매개효과의 통계적 유의성을 검증하였다. 성취목표지향성, 성취정서 및 수업참여 간의 구조적 관계가 교사의 자율성지지 정도에 따라 차이가 있는지 알아보기 위해 다집단 비교 분석을 실시하였다. 학생이 지각한 교사의 자율성 지지 정도에 따른 집단의 구분을 위해 평균점수를 기준으로 교사의 자율성지지가 높은 집단과 낮은 집단을 설정하였다. 다집단 분석을 실시하기 위해 형태동일성, 측정동일성, 절편동일성의 검증이 위계적으로 진행되었다. 두 집단 간 경로계수의 차이가 있는지를 살펴보기 위해 먼저 요인계수에 집단 간 동일성 제약을 가한 측정동일성 제약모형을

검증하고, 다음으로 집단 간 경로계수에 등가 제약을 가한 모형을 검증하여 각 경로에서 집단 간의 차이가 존재하는지를 검증하였다. 자료분석에는 SPSS 18.0 및 AMOS 18.0이 활용되었다.

## 결 과

### 교사 자율성지지 상·하 집단별 기술통계와 상관분석

본 연구에서 사용된 모든 변인들의 기술통계와 상관분석 결과는 표 1과 같다. 먼저 측정변인 분포의 정규성 검토를 위해 왜도와 첨도를 살펴보았다. 왜도와 첨도의 절대값 크기가 왜도는 3, 첨도는 8 또는 10을 초과하

면 극단적인 문제가 있는 것으로 본다(Kline, 2010). 본 연구에서 왜도의 절대값 범위는 .077에서 .602, 첨도의 절대값 범위는 .103에서 1.536으로 나타나 자료의 정규성이 확보된 것으로 판단하였다.

교사 자율성지지 상집단과 하집단별로 변수 간 상관관계를 살펴보았다. 성취목표와 성취정서의 상관관계를 살펴보면, 교사 자율성지지 상집단과 하집단 모두 숙달목표가 높을수록 즐거움이 높고( $r_s=.619, .555, p<.001$ ), 지루함이 낮았다( $r_s=-.425, -.398, p<.001$ ). 두 집단 모두 수행접근목표가 높을수록 즐거움뿐만 아니라( $r_s=.412, .434, p<.001$ ) 불안함도 높은 반면( $r_s=.168, .193, p<.05$ ), 지루함은 낮았다( $r_s=-.167, -.303, p<.05$ ). 교사 자율성지지 상집단의 경우 수행회피목표가 높을수록 불안함( $r=.661, p<.001$ )과 지루함( $r=.288, p<.001$ )이

표 1. 교사 자율성지지 상·하 집단별 연구변인 간 상관계수와 기술통계치

	숙달	수행접근	수행회피	즐거움	불안함	지루함	수업참여	교사자율성
숙달	—	.526**	-.092	.619***	-.234**	-.425***	.660***	.295***
수행접근	.683***	—	.500***	.412***	.168*	-.167*	.370***	.238**
수행회피	.149	.458***	—	-.158	.661***	.288***	-.141	.008
즐거움	.555***	.434***	-.035	—	-.289***	-.532***	.632***	.241**
불안함	.036	.193*	.366***	-.180*	—	.555***	-.348***	-.048
지루함	-.398***	-.303***	.038	-.571***	.354***	—	-.625***	-.251**
수업참여	.630***	.442***	.040	.656***	-.093	-.552***	—	.413***
교사자율성	.121	.184*	.137	.222**	.001	-.132	.231**	—
평균	3.655	3.341	2.897	3.169	2.504	2.583	3.505	3.689
표준편차	.690	.702	.778	.724	.728	.906	.765	.775
왜도	-.150	-.077	.284	.133	.155	.602	-.133	-.334
첨도	-.313	-.199	-.103	1.116	-.306	1.536	.541	.608

주. 대각선 위는 교사 자율성지지 상집단(n=148), 아래는 하집단(n=158)의 상관계수임.

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

높은 반면, 교사 자율성지지 하집단의 경우 수행회피목표가 높을수록 불안함이 유의미하게 높았으나( $r=.366, p<.001$ ), 지루함과는 유의미한 관계가 없었다.

성취정서와 수업참여의 관계를 살펴보면, 교사 자율성지지 상집단과 하집단 모두 즐거움이 높고( $r_s=.632, .656, p<.001$ ) 지루함이 낮을수록( $r_s=-.625, -.552, p<.001$ ) 수업참여가 높은 것으로 나타났다. 한편 불안함과 수업참여의 관계는 교사 자율성지지 상집단에서만 유의미한 것으로 나타났다( $r=-.348, p<.001$ ). 성취목표와 수업참여의 관계를 살펴보면, 교사 자율성지지 상집단과 하집단 모두 숙달목표( $r_s=.660, .630, p<.001$ ) 및 수행접근목표( $r_s=.370, .442, p<.001$ )가 높을수록 수업참여가 높은 반면, 수행회피목표는 수업참여와 유의미한 관계가 없는 것으로 나타났다.

다음으로 변수간 상관관계가 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위해 상관계수의 차이를 Fisher's Z점수로 변환하였다. 숙달목표와 불안함의 관계는 상집단( $r=-.234, p<.01$ )과 하집단( $r=.036, p>.05$ ) 간에 유의미한

차이가 있었다( $z=2.375, p<.05$ ). 수행회피목표와 불안의 관계에서 상집단( $r=.661, p<.001$ )과 하집단( $r=.366, p<.001$ ) 간에 유의미한 차이가 있었다( $z=3.556, p<.001$ ). 수행회피목표와 지루함의 관계에서 상집단( $r=.288, p<.001$ )과 하집단( $r=.038, p>.05$ ) 간에 유의미한 차이가 있었다( $z=2.236, p<.05$ ). 마지막으로 불안함과 수업참여의 관계에서 상집단( $r=-.348, p<.001$ )과 하집단( $r=-.093, p>.05$ ) 간에 유의미한 차이가 있었다( $z=2.336, p<.05$ ). 이상에서 살펴본 변수들 외에 다른 변수들 간의 상관관계에서는 집단 간 차이가 없는 것으로 나타났다.

학생들이 지각한 교사의 자율성 지지의 정도에 따라 성취목표, 성취정서, 및 수업참여의 수준이 다른지 알아보기 위해 독립표본 t-검증을 실시하였다. 표 2에 제시한 바와 같이, 교사 자율성지지 정도에 따라 숙달목표와 수행접근목표, 즐거움과 지루함, 수업참여에서 유의미한 차이가 있었다. 교사가 자율성을 지지해준다고 지각하는 정도가 높은 학생들이 그렇지 않은 학생들에 비해 숙달목표 및

표 2. 교사 자율성지지 상·하 집단별 성취목표, 성취정서, 및 수업참여의 차이

	교사 자율성지지 상집단		교사 자율성지지 하집단		t(304)
	Mean	SD	Mean	SD	
숙달목표	3.867	.653	3.456	.665	5.454***
수행접근목표	3.453	.733	3.236	.657	2.723**
수행회피목표	2.904	.871	2.889	.683	.169
즐거움	3.402	.734	2.949	.644	5.749***
불안함	2.453	.825	2.552	.622	-1.178
지루함	2.357	.923	2.795	.839	-4.343***
수업참여	3.793	.731	3.235	.695	6.847***

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

수행접근목표가 유의미하게 높았으며, 즐거움은 높고 지루함은 낮았으며, 수업참여를 많이 하는 것으로 나타났다. 수행회피목표 및 불안함에서 두 집단간 차이는 없었다.

측정모형의 검증

본 연구의 구조모형에 포함될 7개의 잠재변인으로 구성된 측정모형의 적합도를 검증한 결과,  $\chi^2 = 323.278$ ,  $df=132$ ,  $p<.001$ 로 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으나, 다른 적합도 지수는 CFI=.942, TLI=.916, RMSEA=.069로 모두 수용할 만한 수준을 보였다. 또한 측정변인들의 경로별 표준화 계수는 .631

에서 .953( $p<.001$ )의 범위를 보여, 모든 측정변인들은 해당 잠재변인을 적절하게 측정하고 있는 것으로 나타났다.

연구모형의 검증

본 연구에서 설정한 완전매개모형과 부분매개모형 간의 적합도 및 모형간 비교를 위해  $\chi^2$  차이 검증을 하였다. 부분매개모형의 적합도 지수는 TLI=.918, CFI=.943, RMSEA=.068로 나타났고, 완전매개모형의 적합도 지수는 TLI=.913, CFI=.939, RMSEA=.070으로 나타났다. 또한  $\chi^2$  차이 검증 결과 부분매개모형( $\chi^2=317.217$ ,  $df=131$ ,  $p<.001$ )이 완전매개

표 3. 교사의 자율성 지지 정도에 따른 모수 추정치 (요인 적재치에 동일성 제약을 가한 모형)

경로	전체		교사 자율성지지 상집단		교사 자율성지지 하집단		경로별 동일화제약 ( $\Delta df=1$ )
	비표준화	표준화	비표준화	표준화	비표준화	표준화	
숙달 → 즐거움	1.367	.688***	1.527	.689***	1.220	.641***	.644
숙달 → 불안함	-.303	-.139	-.573	-.208	.016	.008	1.887
숙달 → 지루함	-1.382	-.582***	-1.410	-.530***	-1.367	-.541***	.007
수행접근 → 즐거움	.327	.256*	.319	.278	.300	.244	.005
수행접근 → 불안함	-.075	-.054	-.078	-.054	-.035	-.028	.017
수행접근 → 지루함	-.002	-.001	.005	.004	.004	.002	.000
수행회피 → 즐거움	-.405	-.301**	-.290	-.250	-.493	-.344*	.645
수행회피 → 불안함	.908	.617***	1.004	.695***	.612	.418**	1.596
수행회피 → 지루함	.330	.205*	.340	.245	.244	.129	.085
즐거움 → 참여	.581	.389*	.091	.063	.848	.592**	4.203***
불안함 → 참여	.026	.019	.035	.030	.173	.124	.453
지루함 → 참여	-.352	-.282***	-.512	-.425***	-.286	-.264*	1.368
숙달 → 참여	1.326	.447***	1.764	.550***	1.026	.376*	1.135
수행접근 → 참여	-.394	-.206*	-.080	-.048	-.553	-.313*	1.959
수행회피 → 참여	.328	.163	.131	.078	.398	.194	.532

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

모형( $\chi^2=335.737$ ,  $df=134$ ,  $p<.001$ )에 비해 적합도 수준이 우수한 것으로 판단되었다;  $\Delta\chi^2=18.520$ ,  $\Delta df=3$ ,  $p<.001$ . 따라서 완전매개모형보다는 부분매개모형이 본 연구 자료에 더 적합한 것으로 판단되어 부분매개모형을 최종모형으로 선정하였다.

연구모형에서 검증된 성취목표지향성, 성취정서 및 수업참여 간의 경로계수는 표 3 및 그림 3에 제시되어 있다. 먼저 성취목표지향성과 성취정서 간의 구조적 관계를 살펴보면 숙달목표는 즐거움을 정적으로 예측하고

( $\beta=.688$ ,  $p<.001$ ), 지루함을 부적적으로 예측하는 것으로 나타났다( $\beta=-.582$ ,  $p<.001$ ). 하지만 숙달목표는 불안함에 대해 유의한 효과가 없었다. 수행접근목표는 즐거움을 정적으로 예측한 반면( $\beta=.256$ ,  $p<.01$ ), 불안함( $\beta=-.691$ ,  $p<.001$ )과 지루함( $\beta=-.560$ ,  $p<.001$ )에 대한 효과는 유의미하지 않았다. 수행회피목표는 즐거움을 부적적으로 예측한 반면( $\beta=-.301$ ,  $p<.01$ ), 불안함( $\beta=.617$ ,  $p<.001$ )과 지루함( $\beta=.205$ ,  $p<.05$ )을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 성취정서와 수업참여 간의 구조적

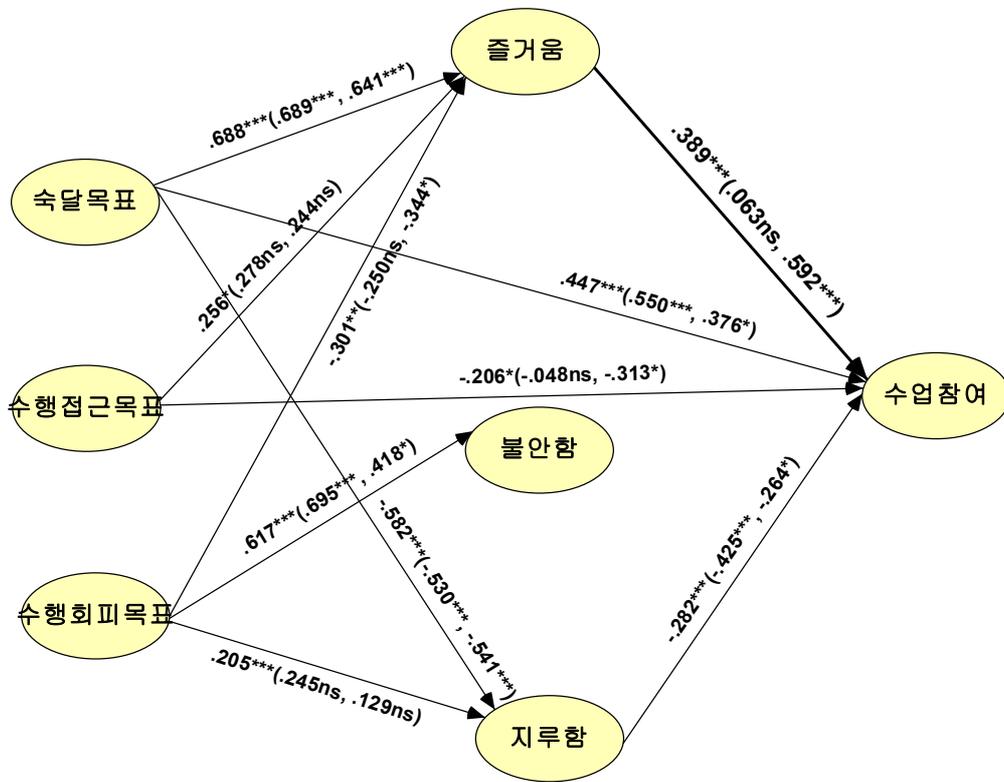


그림 3. 성취목표, 성취정서, 및 수업참여 간 관계: 집단별 경로계수의 차이

주. 경로계수의 추정치는 전체집단(상집단, 하집단)의 표준화 계수임. 전체집단에서 유의미한 경로만 제시하였으며, 집단 간 유의미한 차이가 있는 경로는 진하게 표시함.

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ , ns=not significant.

관계를 살펴보면, 즐거움은 수업참여를 정적으로( $\beta = .389, p < .05$ ), 지루함은 수업참여를 부적적으로 예측하였다( $\beta = -.282, p < .001$ ). 성취목표지향성과 수업참여 간의 구조적 관계를 살펴보면, 숙달목표는 수업참여를 정적으로( $\beta = .447, p < .001$ ), 수행접근목표는 수업참여를 부적적으로 예측하였으나( $\beta = -.206, p < .05$ ), 수행회피목표는 수업참여에 대해 유의한 효과가 없었다.

숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표 및 수업참여의 관계에서 성취정서의 매개효과를 살펴보기 위해 Sobel(1982) 검증을 실시한 결과, 표 4에 제시된 바와 같이, 숙달목표와 수업참여의 관계에서 즐거움( $z = 2.759, p < .01$ )과 지루함( $z = 2.980, p < .01$ )의 매개효과가 유의한 것으로 나타났다. 수행접근목표와 수업참여의 관계에서 즐거움의 매개효과는 통계적으로 유의하였다( $z = 1.821, p < .05$ ). 또 수행회피목표와 수업참여의 관계에서 즐거움( $z = -2.164,$

$p < .05$ )과 지루함( $z = -1.782, p < .05$ )의 매개효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 성취정서 중 지루함이 성취목표지향성과 수업참여의 관계를 매개하는 것을 알 수 있다.

#### 다집단 분석

성취목표지향성이 성취정서를 매개로 수업 참여에 미치는 효과가 학생들이 지각한 교사의 자율성지지 정도에 따라 차이가 있는지 알아보기 위해 그림 1에 제시된 연구모형을 바탕으로 다집단 분석을 실시하였다. 먼저, 형태동일성 가정을 확인하기 위하여 모든 모수의 추정을 자유롭게 추정하도록 한 기저모형(unconstrained model)의 모형적합도를 보면  $\chi^2$ 값은 .05 수준에서 유의미하였지만,  $\chi^2/df$ 가 1.814로 모형이 자료에 잘 부합되는 것으로 판단하였다(Kline, 2010). TLI, CFI, RMSEA 역

표 4. 매개효과 검증 결과

				전체	교사 자율성지지 상집단	교사 자율성지지 하집단
숙달목표	→	즐거움	→ 수업참여	2.759**	.327	2.556*
		불안함		-.270	-.235	.054
		지루함		2.980**	2.524*	2.041*
수행접근목표	→	즐거움	→ 수업참여	1.821*	.324	1.304
		불안함		-.234	-.201	-.147
		지루함		.011	-.023	-.015
수행회피목표	→	즐거움	→ 수업참여	-2.164*	-.322	-1.990*
		불안함		.273	.236	1.155
		지루함		-1.782*	-1.505	-.908

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

시 .902, .932, .053으로 수용 가능한 수준이므로 두 집단에 대하여 동일한 요인구조가 존재한다고 판단하였다.

다음으로, 학생들이 지각한 교사의 자율성 지지 정도에 따른 두 집단별로 연구모형의 요인적재치(factor loading)가 같은지 확인하기 위해 동일성 제약을 가하는 측정동일성 제약 모형(measurement weight model)을 설정하였다. MacCallum, Rosonowsik, 및 Reith(1994)의 제안에 따라 측정동일성 제약 모형의 적합도가 만족할만한 수준이면 집단 간에 교차타당성이 있는 것으로 판단할 수 있다. 표 5에 나타난 것처럼 두 집단의 요인부하량을 모두 동일하게 고정하고 측정된 경로모형의 적합도는 아무런 제약을 가하지 않은 모형에 비해 적합도가 나빠지지 않았다. 따라서 측정의 동일성이 확보됨에 따라 두 집단 간의 경로계수가 동일한 것으로 판단하였다(김주환 외, 2009).

다음으로 교사의 자율성지지 정도에 따른 두 집단 간 경로계수에 유의한 차이가 있는지 확인하기 위하여 구조계수 동일화제약을 가하였다. 모든 경로에 동일성제약을 가한 구조계수 동일성 모형(structural weight model)이

측정동일성 모형(measurement weight model)에 비해  $\chi^2$ 의 증가가 통계적으로 유의하지 않았다( $\Delta\chi^2=23.252$ ,  $\Delta df=15$ ,  $p>.05$ ). 이는 15개의 모든 경로에 동일성제약을 동시에 가했을 때 모델적합도가 나빠지지 않음을 의미하는 것이므로, 15개의 경로 각각에 대해 집단 간 유의미한 차이를 나타내는 경로가 있는지 검토하였다. 이를 위해 요인부하량 동일성 제약 모형을 기저모형으로 하고 각각의 경로별 제약을 가한 후 두 모형간의  $\chi^2$  값을 비교하였다.

표 3에 제시한 바와 같이 15개의 경로에 대해 각각 동일성 제약을 가한 모형과 측정 모형 간에  $\chi^2$  차이를 검증한 결과, 1개의 경로에서 자유도가 1증가함에 따라  $\chi^2$ 값이 유의수준 .05수준에서 3.84보다 크게 증가한 것으로 나타났다. 즉 즐거움에서 수업참여에 이르는 경로의 추정치에서 교사의 자율성지지 정도에 따른 집단 간에 유의미한 차이를 보였다. 학생이 지각한 교사의 자율성 지지가 높은 집단의 경우 즐거움은 수업참여에 영향을 미치지 않았다. 그러나 학생이 지각한 교사의 자율성 지지가 낮은 집단은 즐거움이 높을수록 수업참여가 유의미하게 높은 것으로

표 5. 동일성 검증에 대한 적합도 지수

모형	동일성수준	$\chi^2$	df	CFI	TLI	IFI	RMSEA (90% CI)	$\Delta\chi^2(\Delta df)$ (비교모형)
모형1	형태동일성 (기저모형)	475.223***	262	.932	.902	.935	.052(.044~.059)	—
모형2	측정동일성	493.217***	274	.930	.904	.933	.051(.044~.059)	17.993(12) (모형1 vs 모형2)
모형3	구조계수동일성	516.469***	289	.928	.905	.930	.051(.044~.058)	23.252(15) (모형2 vs 모형3)

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

로 나타났다( $\beta=.592, p<.01$ ).

집단별로 성취목표와 수업참여의 관계에서 성취정서의 매개효과를 검증한 결과는 표 4와 같다. 학생이 지각한 교사의 자율성 지지가 높은 집단( $z=2.524, p<.05$ )과 낮은 집단( $z=2.041, p<.05$ )에서 모두 숙달목표가 높을수록 낮은 지루함을 매개로 수업참여를 정적으로 예측하였다. 이러한 매개효과는 교사의 자율성 지지에 따라 차이가 없음을 의미한다. 한편 숙달목표 및 수행회피목표와 수업참여의 관계에서 즐거움의 매개효과가 지각된 교사의 자율성 지지에 따라 차이가 있었다. 학생이 지각한 교사의 자율성 지지가 낮은 집단의 경우 숙달목표는 즐거움을 정적으로 예측하며, 이를 통해 수업참여를 정적으로 예측하는 반면( $z=2.556, p<.05$ ), 수행회피목표는 즐거움을 부적으로 예측하며, 이를 통해 수업참여를 부적으로 예측하였다( $z=-1.990, p<.05$ ). 반면 학생이 지각한 교사의 자율성 지지가 높은 집단의 경우 성취목표와 수업참여의 관계에서 즐거움의 매개효과는 없는 것으로 나타났다.

## 논 의

본 연구에서는 초등학생들을 대상으로 성취목표지향성, 성취정서 및 수업참여의 구조적 관계를 검증하였다. 성취목표지향성과 수업참여의 관계에서 성취정서의 매개효과가 있는지 알아보고, 특히 학생이 지각한 교사의 자율성 지지 정도에 따라 성취목표지향성, 성취정서 및 수업참여의 구조적 관계에 차이가 있는지 검증하였다. 주요 연구결과를 종합하면 다음과 같다.

첫째, 학생들이 지향하는 성취목표지향성은 성취결과에 대한 통제가능성 및 과제의 가치에 대한 평가에 영향을 미치는 요인이며 성취정서의 경험을 유도한다는 성취정서의 통제-가치이론(Pekrun & Stephens, 2009)에 기반하여 성취목표지향성이 성취정서와 어떠한 관련이 있는지 알아보았다. 본 연구결과, 숙달목표를 추구할수록 즐거움이 높고 지루함은 낮았다. 수행회피목표를 추구할수록 즐거움은 낮고, 불안함과 지루함은 높았다. 이는 숙달접근목표를 지향하는 학생일수록 학습상황에서 흥미, 과제 집중, 과목 만족도 및 즐거움을 많이 경험하는 반면 지루함과 불안을 적게 경험하게 됨을 보여준 많은 선행연구들(김은진, 양명희, 2012; Daniels et al., 2009; Huang, 2011)과 일관된 것이다. 또한 수행회피목표를 지향하는 학생일수록 불안, 지루함과 같은 부정정서를 경험한다는 선행연구들(김은진, 양명희, 2012; 조한익, 김수연, 2008; Huang, 2011; Putwain & Symes, 2012)을 지지하는 것이다. 종합해보면, 숙달목표를 지향할수록 학생들은 학습과정에서 불안감이나 지루함은 적고 즐거움을 많이 경험하게 되는 반면, 수행회피목표를 지향할수록 실패에 대한 두려움으로 불안을 느끼며 학업수행 그 자체를 회피함으로써 지루함을 경험하게 되는 것으로 해석된다.

한편 수행접근목표와 성취정서의 관계의 경우, 비록 성취목표와 성취정서, 및 수업참여의 구조적 관계 모델에서 수행접근목표가 즐거움에 이르는 경로에서만 유의한 효과를 나타냈지만, 변수간 단순상관 관계를 살펴보면 수행접근목표는 즐거움 및 불안과 모두 유의미한 정적상관을 나타낸 점에 주목할 필요가 있다. 실제로 수행접근목표와 성취정서

의 관계를 다룬 많은 선행연구들 역시 다소 복잡하고 비일관적인 결과를 보여주고 있다. 수행접근목표는 불안, 초조함, 슬픔 및 우울 등의 부정정서를 자주 경험하게 만든다는 연구결과(조한익, 김수연, 2008)가 있는 반면 수행접근목표가 높을수록 오히려 부정정서를 적게 경험하게 된다는 연구결과도 있다(Sideridis, 2005). 수행접근목표는 성취욕구와 높은 학업성취를 통해 희망, 자부심, 흥미와 같은 긍정정서를 경험하게 하지만(Pekrun et al., 2009; Zusho et al., 2005), 실패에 대한 두려움으로 인해 불안이 증가하기도 한다(Daniels et al., 2009; Pekrun et al., 2009; Putwain & Symes, 2012). 종합해보면, 성취목표와 성취정서에 대한 Huang(2011)의 메타분석 결과가 보여준 바와 같이 수행접근목표는 긍정정서 및 부정정서와 동시에 정적인 상관을 나타내며, 긍정과 부정의 복합적 정서를 경험하게 되는 성취목표임을 알 수 있다.

성취정서와 수업참여의 관계를 살펴보면 즐거움은 수업참여에 정적으로 유의한 영향을 미쳤으며, 지루함은 수업참여에 부적으로 유의한 영향을 미쳤다. 본 결과는 학생들이 학습의 장면을 어떻게 해석하고 받아들이는가에 따라 다양한 정서를 경험하게 되고, 이러한 정서 경험이 결과적으로는 학습행동과 성취결과에 영향을 미친다는 Pekrun(2006)의 주장을 지지하는 결과로 볼 수 있다.

둘째, 성취목표지향성과 수업참여의 관계에서 성취정서의 매개효과를 살펴보면, 숙달목표가 수업참여에 직접효과가 있을 뿐만 아니라, 즐거움 및 지루함을 매개로 수업참여에 간접효과가 있는 것으로 나타났다. 숙달목표의 경우 즐거움은 정적으로 지루함은 부적으로 예측하며, 이를 통해 수업참여를 정적으로

예측하는 반면, 수행회피목표의 경우 즐거움은 부적으로 지루함은 정적으로 예측하며, 이를 통해 수업참여를 부적으로 예측하는 것으로 나타났다. 특히 수행회피목표의 경우 수업참여에 이르는 직접효과는 없고 즐거움이나 지루함과 같은 성취정서를 통한 매개효과만 있었다.

본 연구의 결과는 숙달접근목표는 즐거움과 직접적인 관계를 나타낼 뿐만 아니라 과제집중을 통해 간접적으로도 즐거움에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 Lee, Sheldon 및 Turban(2003)의 연구 결과와 일관된 것이다. Puente-Diaz(2011)의 연구에서도 2×2 성취목표 중에서 숙달접근목표만이 즐거움, 노력, 만족 및 학업성취를 직, 간접적으로 유의미하게 예측하는 것으로 나타난 바 있다. 또한 성취정서가 인지적 및 동기적 변인과 함께 간접적으로 학업성취에 영향을 미친다고 주장한 Pekrun과 Stephens(2009)의 연구를 지지하는 것이다. 종합하면 학습 상황에서 학습자가 경험하는 성취정서는 성취목표와 같은 동기의 영향을 받으며, 그로 인해 경험되는 성취정서를 통해 수업참여에 영향을 미치는 중요 변인이라고 할 수 있다.

셋째, 학생이 지각한 교사의 자율성 지지 정도에 따라 성취목표지향성, 성취정서, 및 수업참여에 유의미한 차이가 있었다. 교사가 자율성을 지지한다고 지각하는 정도가 높은 집단에서 숙달목표와 수행접근목표뿐만 아니라 수업참여가 높았다. 또한 교사가 자율성을 지지한다고 지각하는 정도가 높은 집단에서 즐거움은 높게, 지루함은 낮게 경험하는 것으로 나타나 교사의 자율성 지지가 긍정적 성취정서와는 정적으로, 부정적 성취정서와는 부적인 관계에 있음을 알 수 있다. 이러한 결

과는 교사가 통제적일 때보다는 학생들의 자율성을 지지해줄 때 학생들의 학습동기와 학습행동에 긍정적임을 보여준 많은 선행연구들의 결과와 일치하는 것이다(Jang et al., 2009; Mouratidis et al., 2011; Skinner et al., 2008). 교사가 학생의 자율성을 지지하는 환경을 제공할 때 학생들의 기본심리욕구가 만족되고 긍정적 정서를 경험하게 함으로써(Ntoumanis, 2005), 궁극적으로 학습자의 수업참여가 높아지는 것이라고 할 수 있다(Jang et al., 2010; Reeve, 2009).

자율성 지지적인 교사행동의 긍정적 영향은 수업참여뿐만 아니라 심리적 안녕감(Black & Deci, 2000), 내재적 동기(Guay, Boggiano, & Vallerand, 2001), 학업성취도(Soenens & Vansteenkiste, 2005), 더 나아가 사회적 유능감과 취업준비행동(Soenens & Vansteenkiste, 2005)에 이르기까지 다양한 영역에서 긍정적인 교육적 성과로 이어지고 있다. 이와 같은 결과는 교사의 자율성 지지적인 태도와 교수방법이 학생들의 내적 통제감, 자유의지, 선택감 등을 지지해 줌으로써 학생들의 자율적 동기를 증진하기 때문인 것으로 해석된다(Reeve, 2009). 교사의 자율성 지지적인 태도가 훈련을 통해 향상될 수 있다는 Reeve(2009)의 주장에 기초해 볼 때, 본 연구의 결과는 수업장면에서 학생들의 자율성을 높여줄 수 있는 교사의 언어적 및 행동적 교수전략에 대한 교원교육이 확대되어야 함을 강조하는 것이라고 할 수 있다. 물론 본 연구의 결과는 교사의 자율성 지지가 학생들의 성취목표 및 성취정서, 수업참여에 긍정적 영향을 미치고 있음을 시사하는 것이라고 할 수 있지만, 그럼에도 불구하고 교사의 자율성 지지가 학생들의 자기보고로 측정되었다는 점을 고려할 필

요가 있다. 왜냐하면 숙달목표가 높고 긍정적 성취정서를 많이 경험하며 적극적이고 능동적으로 수업에 참여하는 학생들일수록 교사의 행동에 대해 긍정적으로 지각하고 해석하는 경향이 작용한 때문일 가능성도 배제할 수 없기 때문이다.

넷째, 학생이 지각한 교사의 자율성 지지 정도에 따른 성취목표지향성과 성취정서의 관계를 살펴보면, 두 집단 모두 숙달목표가 높을수록 즐거움을 많이 경험하며, 그 정도에 집단 간 차이가 없었다. 그런데 즐거움이 수업참여에 미치는 효과의 경우, 학생이 지각한 교사의 자율성 지지가 낮은 하집단에서 즐거움이 수업참여를 정적으로 예측하는 반면, 상집단에서는 효과가 없는 것으로 나타났다. 이에 따라 하집단의 경우 숙달목표가 즐거움을 통해 수업참여에 이르는 간접효과가 유의미한 반면, 상집단에서는 즐거움의 매개효과는 유의하지 않았다. 이러한 결과는 교사의 자율성 지지가 낮은 경우 학생들의 숙달목표는 낮은 수준에 불과하며 학습과정에서 긍정적 정서를 경험할 가능성이 낮다는 점(Benita et al., 2014)에서, 학생들이 교사의 자율성 부여의 정도가 낮다고 지각할지라도 학습과정에서 즐거움을 경험한다면 수업참여의 증가로 이어질 수 있음을 시사한다. 즉, 교사의 자율성 지지가 낮다고 지각함에도 불구하고 긍정적 정서를 경험한다면 부정적인 환경의 영향을 완충하는 효과가 있으며, 교사의 자율성 지지가 낮다고 지각할수록 긍정적 성취정서가 중요함을 시사하는 것으로 해석된다.

수행회피목표의 경우 학생이 지각한 교사의 자율성 지지가 낮은 하집단에서 즐거움을 통해 수업참여에 이르는 매개효과가 유의미하였다. 교사의 자율성 지지가 낮다고 지각

하는 학생들의 경우, 수행회피목표가 높을수록 즐거움을 경험할 가능성이 낮으며, 이를 통해 수업참여를 부적으로 예측함을 알 수 있다. 교사가 학생들의 생각이나 의견에 귀 기울이며 학생들이 스스로 결정할 수 있도록 격려하기 보다는 교사가 결정하고 학생들이 따르도록 요구하거나, 학생들의 감정에 공감하려는 노력을 하지 않는다고 인식되는 것은 학생들의 학습과 동기에 부정적이며, 이러한 부정적 영향은 특히 수행회피목표를 가진 학생들에게 현저하게 나타남을 의미한다.

최근 들어 성취목표가 학습행동이나 성취 결과에 미치는 효과가 모든 학생에게 동일하지 않으며, 여러 가지 요인에 의해 조절될 가능성에 대한 연구자들의 관심이 증가하고 있다(Benita et al., 2014; Gillet, Lafrenière, Vallerand, Huart, & Fouquereau, 2014). 이러한 최근의 연구경향과 일관되게 본 연구 역시 성취목표가 수업참여에 미치는 효과가 모든 학생들에게 동일하지 않으며, 학생들이 교사가 자율성을 지지해준다고 지각하는 정도는 성취목표와 성취정서, 그리고 수업참여의 관계를 조절하는 여러 요인들 중 의미 있는 한 요인임을 보여주는 것이다.

본 연구는 다음과 같은 점에서 의의가 있다. 첫째, 성취목표지향성, 성취정서 및 수업참여 간의 구조적 관계를 알아봄으로써 학습동기와 관련한 인지적 및 정서적 특성이 학습동기와 수업참여에 이르는 과정을 총체적으로 이해하는데 기여하였다. 또한 성취목표지향성이 성취정서에 영향을 미치는 선행요인이며, 성취정서의 결과변인으로 수업참여를 고려하는 것이 타당함을 경험적으로 확인함으로써 성취정서의 통제-가치이론(Pekrun, 2006)에서 주장하는 성취정서의 선행변인인

통제 및 가치평가, 결과변인인 학습·성취변인과의 관계를 경험적으로 증명하였다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 학습동기에 영향을 미치는 중요한 심리사회적 요인들 중 하나인 교사의 자율성 지지가 실제로 성취목표지향성, 성취정서, 및 수업참여에 중요한 요인임을 확인하였다. 교사의 자율성 지지는 교육 현장에서 학습자에게 선택권을 부여하고, 의견을 공감하고 격려해 주고, 자신이 선택한 관점을 이해해 주는 행동 등을 포함한다. 지금까지 교사의 자율성 지지에 대한 연구는 주로 교사의 자율성 지지에 따른 관련 변인들과의 구조적 관계에 대한 선행연구들(e.g., 김종렬, 이은주, 2012; Patrick et al., 2007)이 대부분이었고 교사의 자율성 지지 정도에 따라 관련변인들 간 구조적 관계가 어떻게 달라지는지에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 본 연구에서는 교사의 자율성 지지 정도에 따라 성취목표지향성이 성취정서 및 수업참여에 미치는 영향이 다름을 확인하였다는 점에서 의의가 있다.

이러한 연구의 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 제한점이 있으므로 이를 보완한 후속 연구가 필요하다. 첫째, 본 연구는 학습자에게 영향을 미치는 중요한 환경적 요인으로서 교사의 자율성 지지의 효과를 살펴 보았다. 그러나 학습자에게 영향을 미치는 유의미한 타인으로는 교사 이외에 부모, 또래집단 등 다양하다는 점에서 성취목표지향성, 성취정서 및 수업참여의 관계가 부모의 자율성 지지 정도, 또는 또래관계에 따라 차이가 있는지 추가 검증할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 성취목표지향성이 성취정서에 미치는 영향만을 고려하였다. 후속연구에서는 성취정서 및 수업참여가 성취목표지향성에 영

향을 미칠 수 있는 점을 고려한 연구, 또는 성취목표지향성과 성취정서, 및 수업참여 간의 양방향적 관계를 고려한 연구가 이루어질 필요가 있다. 셋째, 본 연구는 대도시 지역의 두 개 초등학교에 재학중인 초등학생을 대상으로 하였다는 점에서 연구결과를 일반화하는데 제한점이 있다. 향후 보다 광범위한 자료조사를 통한 추후연구가 필요할 것으로 보인다. 또한 학년이 올라갈수록 학습동기의 양상이나 교육환경이 달라진다는 점에서 중학생이나 고등학생들을 대상으로 하여 본 연구에서 검증된 것과 동일한 결과가 나타나는지 검증할 필요가 있다.

### 참고문헌

- 김남희, 김종백 (2011). 기본심리욕구와 수업 참여를 매개로 한 학생-교사 애착관계와 학업성취도의 관계: 교사지지와 학생-교사 애착관계의 의미와 역할의 차이를 중심으로. *교육심리연구*, 25(4), 763-789.
- 김은진, 양명희 (2012). 우리나라 학생들이 경험하는 학업상황의 정서 연구. *교육심리연구*, 25(3), 501-521.
- 김종렬, 이은주 (2012). 초, 중학교급별 교실 목표구조, 기본심리욕구, 수업참여간의 구조적 관계 분석. *교육심리연구*, 26(3), 817-835.
- 김주환, 김민규, 홍세희 (2009). 구조방정식모형으로 논문쓰기. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김태은, 현 주 (2007). 학교급별 학업능력에 대한 학습효능감, 학습동기화, 성취목표지향성의 효과. *교육심리연구*, 21(1), 185-207.
- 손수경, 도승이 (2012). 중학생이 지각한 부모와 교사의 성취목표지향성과 자기조절학습전략과의 관계에서 성취정서의 매개효과 검증. *교육심리연구*, 26(2), 479-504.
- 송주연 (2012). 성취목표와 학업성취의 상관관계에 대한 메타분석. *교육심리연구*, 26(1), 225-250.
- 이현주 (2014). 교사의 창의성과 학생의 수업 참여의 관계에서 기본심리욕구의 매개효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정준욱, 이은주 (2015). 성취목표지향성과 성취결과의 상호 인과적 관계: 숙달집근목표와 수행집근목표를 중심으로. *교육심리연구*, 29(1), 65-84.
- 조한익, 김수연 (2008). 초등학생의 성취목표지향성, 정서 및 정서지능의 관계 연구. *교육심리연구*, 22(2), 443-460.
- 허예빈, 김아영 (2012). 학생이 지각한 교사의 자율성 지지와 자기주도 학습능력 간의 관계에서 기본심리욕구의 매개효과. *교육심리연구*, 26(4), 1075-1096.
- Ames C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Belsky, J. (1997). Theory testing, effect size evaluation, and differential susceptibility to rearing influence: The case of mothering and

- attachment. *Child Development*, 68(4), 598-600.
- Benita, M., Roth, G., & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258-267.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory. *Science Education*, 84, 740-756.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 597-600.
- Cobb, N. J. (1998). *Adolescence: Continuity, change, and diversity*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., & Perry, R. P. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 948-963.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Gillet, N., Lafrenière, M. K., Vallerand, R. J., Huart, I., & Fouquereau, E., (2014). The effects of autonomous and controlled regulation of performance-approach goals on well-being: A process model. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 154-174.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 53-60.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp.135-161). New York: Wiley.
- Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 643-650.
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359-388.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449.

- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588-600.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 644-661.
- Jang, L. Y., & Liu, W. C. (2012). 2×2 Achievement goals and achievement emotions: A cluster analysis of students' motivation. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 59-76.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*(3th Ed.). New York: The Guilford Press.
- Lee, F. K., Sheldon, K. M., & Turban, D. B. (2003). Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. *Journal of Applied Psychology, 88*, 256-265.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 486-512.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, P., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The achievement emotions questionnaire-elementary school. *Learning and Individual Differences, 22*, 190-201.
- MacCallum, R. C., Roznowski, M. & Reith, J. (1994). Alternative strategies for cross-validation of covariance structure models. *Multivariate Behavioral Research, 29*, 1-32.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 353-366.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 444-453.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315-341.
- 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*(3), 583-597.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with

- academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pekrun R., Linnenbrink-Garcia L. (2012). Academic emotions and student engagement. In Christenson S. L., Reschly A. L., Wylie C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.259-282). New York, NY: Springer.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development*, 52, 357-365.
- Puente-Diaz, R. (2011). The effect of achievement goals on enjoyment, effort, satisfaction and performance. *International Journal of Psychology*, 47, 102-110.
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2012). Achievement goals as mediators of the relationship between competence beliefs and test anxiety. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 207-224.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp.223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology* (pp.290-312). Washington DC: American Sociological Association.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. H. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.349-367). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

한국심리학회지: 학교

Zusho, A., Pintrich, P. R., & Cortina, K. S.  
(2005). Motives, goals, and adaptive patterns  
of performance in Asian American and Anglo  
American students. *Learning and Individual  
Differences, 15*, 141-158.

원 고 접 수 일 : 2015. 02. 13.

수정원고접수일 : 2015. 06. 17.

최종게재결정일 : 2015. 06. 20.

## Structural Relationship among Achievement Goals, Achievement Emotion, and Academic Engagement: Differences in Teachers' Autonomy Supports

Jeonggeun Kim

Eunju Lee

Kyungpook National University

The purpose of this study was to investigate structural relationships of achievement goal orientation, achievement emotions, and academic engagement, especially focusing on the moderating effect of teachers' autonomy support in these relationships. With 306 elementary school students as subjects, this study found that the students who perceived teachers as highly autonomy supportive showed the higher mastery goal, performance-approach goal, and academic engagement, as well as higher enjoyment and lower boredom compared to the students who perceived their teachers as rarely autonomy supportive. In the high teachers' autonomy support group, mastery goal predicted high academic engagement through the higher enjoyment. In the low teachers' autonomy support group, mastery goal predicted high academic engagement through the higher enjoyment as well as lowered boredom. This group also showed that performance-avoidance goal predicted low engagement through the lowered enjoyment. The significant group differences in structural relationship were found in the effect of enjoyment on academic engagement, which was significant only in the low teachers' autonomy support group. Nevertheless students who perceived their teachers as rarely autonomy supportive were less likely to experience enjoyment, high enjoyment could compensate the negative effect of low autonomy support of teachers. This study showed that the students' perception of their teachers' autonomy support could differentiate the effect of students' achievement goals on achievement emotion and academic engagement.

*Key words* : achievement goal, achievement emotion, academic engagement, teachers' autonomy support, multi-group analysis