

남녀 중학생의 성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 학업적 및 심리적 적응*

신 현 숙[†]

윤 속 영

전남대학교 교육학과

이 연구의 목적은 남녀 중학생들이 나타내는 성취목표지향성 프로파일 유형을 탐색하고, 남녀 집단별로 성취목표지향성 프로파일 유형에 따라 학업적 및 심리적 적응의 수준에 차이가 있는지를 알아보는 데 있다. G광역시 중학교 1, 2, 3학년 학생 680명(남학생 349명, 여학생 331명)을 대상으로 성취목표 4요인(숙달 접근, 숙달 회피, 수행 접근, 수행 회피), 학업적 적응(학업적 효능감, 수업 참여, 학업 스트레스), 심리적 적응(자기존중감, 우울·불안)을 평가하는 자기보고형 질문지를 실시하였다. 첫째, 성취목표 4요인을 군집변인으로 하여 군집분석을 실시한 결과, 남녀 각 집단에서 성취목표지향성 프로파일 유형 5개가 분류되었다. 남학생들은 숙달회피지향형(29.5%), 성공지향형(20.6%), 수행회피지향형(20.6%), 숙달접근지향형(16.6%), 이탈형(12.6%)으로 구분되었고, 여학생들은 회피지향형(35.7%), 성공지향형(23.6%), 무관심형(21.2%), 숙달접근지향형(14.5%), 이탈형(5.1%)으로 구분되었다. 둘째, 성취목표지향성 프로파일 유형을 독립변인으로, 학업적 적응과 심리적 적응의 각 지표를 종속변인으로 한 분산분석 결과, 남녀 집단별로 성취목표지향성 프로파일 유형에 따라 학업적 및 심리적 적응 수준이 유의한 차이를 나타냈다. 이를 토대로 성취목표지향성 프로파일 유형의 차별성을 확인하였다. 이 연구의 결과는 중학생들이 보이는 성취목표지향성 프로파일 유형의 일부는 남학생과 여학생에게 공통적이고 일부는 성별에 따라 다르다는 점을 의미하며, 성취목표지향성 프로파일 유형별로 특징적인 학업적 및 심리적 적응 상태에 적합한 학교심리개입의 필요성을 시사한다. 마지막으로, 이 연구의 제한점과 후속연구의 주제에 대해 논의하였다.

주제어 : 성취목표지향성, 프로파일 유형, 군집분석, 사람-중심의 접근

* 이 연구의 일부 자료세트는 윤속영의 석사학위논문 자료를 포함함.

† 교신저자(Corresponding Author) : 신현숙, 전남대학교 사범대학 교육학과, 광주광역시 북구 용봉로 77

E-mail : shinphd@jnu.ac.kr

성취목표(achievement goals)는 학습자가 과제를 해결하거나 학습을 하는 이유 또는 이러한 행동을 통해 추구하는 목적을 의미한다(Elliot, 2006). 이러한 이유와 목적에 관한 신념들이 모여 성취목표지향성(achievement goal orientations)을 이룬다(이주화, 김아영, 2005; Ames, 1992; Pintrich, 2000b). 학생이 어떤 성취목표를 얼마나 지향하는가에 따라 학업성취 및 이와 관련된 정서적, 인지적, 행동적 양상이 다르다(박병기, 이종욱, 2005; 한순미, 2003; 현주, 차정은, 김태은, 2006; Elliot & McGregor, 2001), 사회정서적 기능과 주관적 안녕 상태도 다르다(김은진, 양명희, 2011; Roeser, Strobel, & Quihuis, 2002; Tuominen, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008, 2012). 따라서 성취목표는 학습자의 유능성과 성취동기에 관한 연구에서 핵심구인으로 간주되고 있다(Elliot & Murayama, 2008).

초기의 표준목표모형(the normative goal model)에서는 사람들을 숙달목표(mastery goals) 추구집단과 수행목표(performance goals) 추구집단 중 하나로 범주화하였다(Ames & Archer, 1988). 숙달목표는 자신의 능력과 지식을 향상시키고 과제를 숙달하려는 목표이고, 수행목표는 타인과의 비교를 통해 자신의 능력을 과시하려는 목표이다. 적응적인 속성과 부적응적인 속성을 모두 포함하는 수행목표는 수행접근목표(performance approach goals)와 수행회피목표(performance avoidance goals)로 구분되었고(Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996), 이후에 숙달목표도 접근목표와 회피목표로 구분되었다(Elliot & McGregor, 2001).

숙달회피목표(mastery avoidance goals)의 개념이 불분명하다는 주장도 있지만(Pintrich, 2000a), 박병기, 이종욱(2005)은 숙달회피목표와

수행회피목표에 포함된 회피적 정서와 걱정요소를 제외시킴으로써 두 목표의 개념적 구분을 명료화하였다. 이러한 과정에서 '지향내용' 차원(과제의 학습과 개인적 성장으로서 '숙달' vs. 능력의 가치와 자기가치 보호로서의 '수행')과 '지향태도' 차원(학습에 대한 적극적 태도로서의 '접근' vs. 소극적 태도로서의 '회피')을 기준으로 2×2 사분법적 구조가 제안되었다. 사분법적 구조 안에서 성취목표는 숙달접근목표(mastery approach goals), 숙달회피목표, 수행접근목표, 수행회피목표로 구성된다. 숙달접근목표는 과제를 학습함으로써 자신의 능력을 증진시키려는 적극적 경향성, 숙달회피목표는 과제를 학습함으로써 과제 수행에서 실수하거나 퇴보할 가능성을 피하려는 소극적 경향성, 수행접근목표는 다른 사람에 비해 높은 성적을 받고 타인의 인정을 얻으며 자신의 유능함을 과시하려는 적극적 경향성, 수행회피목표는 다른 사람과 비교해 자신의 무능함을 감추려는 소극적 경향성을 의미한다(박병기, 이종욱, 2005). 우리나라 중·고등학생 대상의 연구에서 학업적 성취목표지향성 4요인 모형의 적합도가 3요인모형보다 양호한 것으로 확인되었다(이주화, 김아영, 2005). 따라서 이 연구에서도 네 가지 성취목표의 개념적 분류를 따랐다.

성취목표 요인들이 세분화되면서, 사람들이 주어진 상황에서 한 가지 이상의 성취목표를 복합적으로 추구한다는 중다목표모형(the model of multiple goals)이 발표되었다(Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Baron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Pintrich, 2000b). 이 모형에서 성취목표는 단일차원상의 양극단에 위치하기보다는 개별적이고 독립된 개념으로 간주된다. 또한 사람-중심의 접근(a person-centered

approach)은 요인별 점수들이 조합된 형태 (configurations)를 확인할 수 있게 해준다 (Bergman, 2000). 이에 연구자들은 중다목표관점과 사람-중심의 접근을 채택하여 사람들이 여러 성취목표 요인들을 어떤 상이한 형태로 조합하는지를 밝히고자 하였다(예, 김영미, 이소영, 장유진, 2011; 신이나, 손원숙, 2012; 신현숙, 류정희, 안정은, 2010; 윤숙영, 2014; 한순미, 2003; Pintrich, 2000b).

비슷한 형태의 성취목표 조합을 확인하기 위해 연구자들이 적용한 방법은 다양하다. 성취목표 요인별 중앙값이나 평균값을 기준으로 고·저를 구분하여 조합하거나(예, 박병기, 이종욱, 2005; 윤미선, 2007; 한순미, 2003; Pintrich, 2000b), 군집분석을 하거나(예, 김영미 등, 2011; 신이나, 손원숙, 2012; 신현숙 등, 2010; 윤숙영, 2014; Meece & Holt, 1993), 잠재프로파일분석을 적용한다(예, Tuominen-Soini et al., 2012). 박병기, 이종욱(2005)은 고등학생들이 지향하는 숙달접근목표, 숙달회피목표, 수행접근목표, 수행회피목표 각각의 평균값을 기준으로 고·저를 구분하고 조합하여 16개 프로파일 유형을 분류하였다. 대략 21.2%가 하나의 성취목표만 단독 상승한 프로파일을 보였고, 6.3%는 네 가지 성취목표가 모두 낮은 프로파일에 배정되었으며, 나머지 72.5%가 두 개 또는 그 이상의 성취목표를 지향하는 것으로 나타났다. 또한 신현숙 등(2010)은 중학생들이 지향하는 성취목표 4요인에 군집분석을 실행하여 성취목표지향성 프로파일 유형 4개를 구분하였다. 중학교 1학년 271명 중 23.2%는 숙달회피목표만 단독 상승한 프로파일을 보였고 나머지 76.8%는 여러 목표가 동반 상승한 프로파일을 보였다. 이 연구에서도 중다목표관점과 사람-중심의 접근에 따라서 중학

생들의 성취목표지향성 프로파일을 탐색하였다.

남녀 집단별 성취목표지향성

초등학생 집단에서는 숙달목표와 수행목표 각각의 지향 수준이 성별에 따른 차이를 보이지 않았지만(Meece & Holt, 1993), 중·고등학생 집단에서는 유의한 성차가 발견되었다. 구체적으로, 여자 중학생들이 숙달목표를 지향하는 정도는 남자 중학생들보다 높고(Ablard & Lipschultz, 1998), 여자 고등학생들이 숙달접근목표를 지향하는 정도는 남자 고등학생들보다 높으며 숙달회피목표와 수행회피목표를 지향하는 정도는 남자 고등학생들보다 낮았다(나동진, 2010).

중학교 3년 동안에 숙달목표 지향 수준이 점차 감소하고 수행목표 지향 수준은 점차 증가하는 양상이 남녀 학생들에게 공통적으로 나타날지라도(Anderman & Midgley, 1997), 여학생들이 숙달목표를 지향하는 정도는 남학생들보다 높다(나동진, 2010; Ablard & Lipschultz, 1998). 수행목표를 지향할수록 긍정적 정서를 적게 경험하는 현상도 남녀 학생들에게 공통적이지만, 수행목표를 지향하는 여학생 집단에서 긍정적 정서 경험의 감소 폭이 현저하였다(Pintrich, 2000b). 그러므로 남녀 집단별로 성취목표지향성을 탐색할 필요가 있다.

선행연구에서는 성별을 구분하지 않은 채 프로파일 유형을 분류했는데, 프로파일 유형별 성비가 불균형적인 것으로 나타났다. 요인별 성취목표 수준의 성차가 유의하지 않은 초등학교 5, 6학년 집단에서도 숙달지향형에는 여학생(59%)이 남학생(41%)보다 많고, 과제회피형에는 남학생(61%)이 여학생(39%)보다 많았

다(Meece & Holt, 1993). 요인별 성취목표 수준의 성차가 유의한 중학생 집단에서는 숙달접근목표와 수행접근목표 둘 다를 높게 지향하는 복합목표형과 둘 다를 낮게 지향하는 저목표형에는 남학생(37.59%, 30.08%)이 여학생(29.63%, 28.15%)보다 많았지만, 숙달접근목표나 수행접근목표 중 어느 하나의 목표만 높게 지향하는 군집에는 여학생(20.74%, 21.46%)이 남학생(17.29%, 15.04%)보다 많았다(윤미선, 2007). 선행연구가 보여주듯이 여러 성취목표 요인들의 조합에 따라 구분된 프로파일 유형별 성비만 다른가? 아니면 성취목표지향성 프로파일 형태가 성별에 따라 다른가? 남녀 집단별로 성취목표지향성 프로파일 유형을 분석한 선행연구가 없으므로, 우선 이를 탐색할 필요가 있다.

만일 중학생들의 성취목표지향성 프로파일 형태가 남녀 집단별로 다르다면, 성취목표지향성 프로파일 유형별 적응적 속성과 부적응적 속성이 남녀 집단별로 어떠한지를 분석할 필요도 있다. 일부 연구(예, Pintrich, 2000b)를 제외하면, 대다수 선행연구들은 성별을 구분하지 않은 채 전체 집단에서 성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 적응 수준의 차이를 검증하였다. 따라서 이 연구에서는 남녀 집단별로 성취목표지향성 프로파일 유형을 구분하고, 각 성별 집단의 성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 적응 수준을 비교하였다.

성취목표지향성과 학업적 적응

2×2 사분법적 구조 안에서 요인별 성취목표와 학업적 적응 지표 간 관계가 유의한 것으로 밝혀졌다. 숙달접근목표는 학업적 효능감, 정교하고 심층적인 학습전략의 사용, 적극

적이고 도전적인 학습태도, 새로운 지식탐구에 대한 흥미와 관련되고(박병기, 이종욱, 2005; 한순미, 2003; 현주 등, 2006; Ames & Archer, 1988; Elliot & McGregor, 2001; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996), 중·고등학생의 수업참여를 유의하게 예측하였다(현주 등, 2006). 수행접근목표도 학업적 효능감, 학습과제에 대한 지속적 노력, 수업활동에 대한 인지적 참여, 중·고등학생의 학업적 적응과 유의한 정적 관계를 이루었다(현주 등, 2006; Elliot & McGregor, 1999; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996). 숙달회피목표는 적극적 학습행동이나 학업적 효능감과 부적 상관을 보였고(양명희, 오종철, 2006), 수행회피목표도 저조한 학업적 효능감, 소극적 학습태도, 과제수행에 대한 흥미의 부재와 관련되었다(현주 등, 2006; Elliot & Harackiewicz, 1996).

이에 연구자들은 성취목표 요인들의 상이한 조합에 따라 학업적 적응 수준이 유의하게 다른지를 검증하였다. 학업적 효능감(양명희, 오종철, 2006; Elliot & McGregor, 1999), 학습과제 몰입과 수업활동 참여(양수민, 이귀숙, 2012; 현주 등, 2006; McGregor & Elliot, 2002), 학습전략(김영미 등, 2011; 한순미, 2003), 학업소진(Tuominen-Soini et al., 2012), 학업성적(신현숙 등, 2010)에 있어 성취목표지향성 프로파일 유형 간 차이가 유의한 것으로 나타났다.

예를 들면, 숙달목표와 수행접근목표 둘 다를 추구하는 집단이 하나의 성취목표만 추구하는 집단보다 더 높은 동기상태에 도달하였고 자기조절 학습전략을 더 많이 사용하였으며 학업수행도 우수하였다(한순미, 2003; Barron & Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000b). 이들은 중학교 2, 3학년을 거치면서 학업적 효

능감, 과제의 가치와 유용성 인식, 주도적 학습참여의 측면에서 지속적으로 성장하였고 자기구실 만들기 전략(self-handicapping strategies)을 점차 덜 사용하였다(Pintrich, 2000b).

성취목표 3요인(숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표)의 지향 수준이 모두 높은 적극형과 숙달목표의 지향 수준만 높은 숙달형이 평균형이나 무기력형에 비해 높은 학업적 효능감을 유지하고 학업상황에서 스트레스와 소진을 적게 경험하였다(신이나, 손원숙, 2012). 반면, 핀란드 중·고등학생들 중에서는 숙달목표와 수행접근목표를 모두 높게 지향하는 성공지향형이 숙달지향형이나 회피지향형에 비해 학업상황에서 정서적 소진을 더 많이 호소하였고, 모든 성취목표 요인의 지향 수준이 가장 낮은 이탈형의 학업소진이 가장 낮아서(Tuominen-Soini et al., 2008), 국내 연구의 결과와 대조를 이루었다.

한편, 성취목표 4요인(숙달접근목표, 숙달회피목표, 수행접근목표, 수행회피목표)으로 구성된 성취목표지향성 프로파일 유형들 중에서 접근목표지향형에 속하는 중학생들의 학습기술과 국·영·수 교과목 학업성적이 여타의 유형에 비해 유의하게 높고(신현숙 등, 2010), 학업적 지연행동 수준이 가장 낮았다(오지은, 추상엽, 임성문, 2011). 그러므로 남녀 집단별로 성취목표지향성 프로파일 유형에 따라 학업적 적응 수준이 다른지는 검증을 요한다.

성취목표지향성과 심리적 적응

성취목표는 학업 뿐만 아니라 사회정서적 기능과 심리적 안녕에도 기여하는 정서 및 인지와 연관되어 있다(Kaplan & Maehr, 1999; Roeser et al., 2002). 수행목표를 지향하는 학생

은 숙달목표를 지향하는 학생에 비해 성취상황에서 스트레스성 사건의 발생을 더 많이 예측하고 불안과 우울을 더 많이 경험한다(Dykman, 1998). 또한 숙달목표를 지향하는 학생들은 수행목표를 지향하는 학생들보다 높은 자기존중감을 유지한다(Kaplan & Maehr, 1999; Roeser et al., 2002). 수행접근목표를 지향하는 학생들의 자기효능감과 학업성취도가 높기는 하지만 불안 수준 역시 높다(Harackiewicz et al., 1998; Wolters et al., 1996).

성취목표의 사분법적 구조에서, 숙달접근목표는 주관적 안녕감과 정적 상관을 이루고(박병기, 송정화, 2008), 학교생활만족도를 예측하였다(현주 등, 2006). 수행접근목표는 긍정적 자기개념, 긍정적 정서경험과 정적 관계를 이루었다(현주 등, 2006; Elliot & McGregor, 1999; Roeser et al., 1996). 숙달회피목표는 실패에 대한 두려움, 시험불안, 걱정과 연관되고(Elliot & McGregor, 2001), 귀찮음, 지루함, 불쾌함의 정서와도 관련된다(김은진, 양명희, 2011). 수행회피목표는 부정적 자기개념, 시험불안, 창피함, 절망감, 패배감의 정서경험과 관련되고(김은진, 양명희, 2011; 현주 등, 2006; Elliot & Harackiewicz, 1996), 주관적 안녕상태와 부적 상관을 이루었다(박병기, 송정화, 2008).

성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 심리적 적응 수준의 차이를 분석한 선행연구는 드물다. 예외적으로, Tuominen-Soini 등(2008)이 핀란드 중·고등학생들을 대상으로 5개 성취목표지향성 요인들을 조합하여 6개 프로파일 유형을 구분하였고, 자기존중감과 우울증상에 있어 프로파일 유형 간 유의한 차이를 확인하였다. 구체적으로, 회피지향형의 자기존중감이 가장 낮고, 숙달지향형의 우울 수준이 가장 낮았다. 우리나라 중학생 대상의 연구(오

지은 등, 2011)에서는 접근목표 지향형과 낮은 수준 목표 지향형의 시험불안 수준이 평균 수준 목표지향형이나 수행접근-회피목표 지향형보다 유의하게 낮았다.

선행연구에서는 요인별 성취목표 지향 수준이 성별에 따라 다름에도 불구하고 성별 구분 없이 성취목표 요인들의 상이한 조합을 구분하였다. 이 연구의 첫 번째 목적은 군집분석을 실시하여 남녀 집단별로 성취목표지향성 프로파일 유형을 탐색하는데 있다. 두 번째 연구목적은 남녀 집단별 성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 학업적 적응(학업적 효능감, 수업참여, 학업스트레스)과 심리적 적응(자기존중감, 우울·불안) 수준의 차이를 분석하는데 있다. 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 남녀 중학생의 성취목표지향성 프로파일 유형은 어떠한가?

연구문제 2. 남녀 중학생의 성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 학업적 및 심리적 적응 수준에는 차이가 있는가?

방 법

연구대상

G광역시 소재 중학교 재학생 802명이 연구에 참여하였다. 이 가운데 성실하지 않은 응

답(예, 지그재그 패턴의 응답, 하나의 숫자만 선택한 응답, 중복응답)을 제외하여 총 680명의 자료가 연구대상에 포함되었다. 표 1에서 볼 수 있듯이, 학년별 성비가 비슷하였다, $\chi^2(df=2, N=680) = 2.655, p = .265$.

측정도구

성취목표지향성 척도

성취목표지향성을 측정하기 위하여 이주화, 김아영(2005)의 중·고등학생용 학업적 성취목표지향성 척도를 실시하였다. 이 척도는 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피 하위척도별 5문항씩 총 20개 문항으로 구성되어 있다. 1(전혀 아니다) ~ 6(매우 많이 그렇다)까지 6점 리커트 척도에서 응답하므로 점수가 높을수록 각각의 성취목표 지향 수준이 높음을 의미한다. 하위척도별 문항내적일관성지수(Cronbach alpha)가 숙달접근 .72, 숙달회피 .80, 수행접근 .81, 수행회피 .80이었다(이주화, 김아영, 2005). 이 연구에서 남학생 집단의 Cronbach alpha는 차례대로 .77, .78, .82, .81, 전체 척도 .89이고, 여학생 집단에서는 차례대로 .80, .76, .84, .83, 전체 척도 .90이었다.

학업적 효능감 척도

학업적 효능감을 측정하기 위하여 김아영(2007)의 학업동기검사 중 학업적 효능감 척도

표 1. 성별 및 학년별 빈도

	중1	중2	중3	전체
남	135 (19.9%)	105 (15.4%)	109 (16.0%)	349 (51.3%)
여	123 (18.1%)	118 (17.4%)	90 (13.2%)	331 (48.7%)
전체	258 (37.9%)	223 (32.8%)	199 (29.3%)	680 (100.0%)

를 사용하였다. 이 척도는 자기조절효능감(학업과정에서 자기조절 기제를 잘 수행할 수 있다는 믿음), 자신감(자신의 학업능력에 대한 확신), 과제수준선호도(도전적인 과제의 선택)를 평가하는 문항 26개로 구성되어 있다. 각 문항에 대한 응답은 1(전혀 아니다) ~ 6(매우 많이 그렇다)까지의 6점 리커트 척도에서 표시한다. 김아영(2003)은 이 척도를 중학생 집단에 실시하여 3, 4주 간격 재검사신뢰도를 .78, Cronbach alpha를 .77~.90으로 보고하였다. 이 연구에서 Cronbach alpha는 남학생 .87, 여학생 .88이었다.

수업참여 척도

학생들이 수업시간 중 학습활동에 참여하는 정도를 평가하기 위하여 Reeve(2013)의 수업참여 척도를 사용하였다. 자신의 학습에 유익한 아이디어나 자신의 관심사를 제안하는 주도적 참여, 수업시간에 집중하는 행동적 참여, 수업시간에 배우는 것을 좋아하는 정서적 참여, 학습전략을 사용하는 인지적 참여를 묻는 19개 문항으로 구성되어 있다. 1(전혀 아니다) ~ 5(매우 그렇다)의 5점 척도에서 평정하므로 점수가 높을수록 수업참여 수준이 높음을 의미한다. Reeve(2013)가 보고한 Cronbach alpha는 .81~.90이고, 이 연구에서는 남학생 .93, 여학생 .94였다.

학업스트레스 척도

학업스트레스 수준을 측정하기 위하여 김수주(2001)의 학교스트레스 척도를 사용하였다. 이 척도는 중·고등학생들이 학교 안에서 학업, 친구, 교사, 학교생활과 관련하여 얼마나 스트레스를 겪고 있는지를 평가한다. 이 연구에서는 공부, 시험, 과제, 학업성적 등 학업과

관련된 스트레스를 묻는 8개 문항에 대한 응답자료를 분석하였다. 각 문항에 대해 1(전혀 그렇지 않다) ~ 4(매우 많이 그렇다)의 4점 척도에서 평가하므로 점수가 높을수록 학업스트레스 수준이 높음을 의미한다. 김수주(2001)의 연구에서 Cronbach alpha는 .72였고, 이 연구에서는 남학생과 여학생 각각 .82였다.

자기존중감 척도

자기존중감을 측정하기 위하여 이자영, 남숙경, 이미경, 이지희, 이상민(2009)의 자기존중감 척도를 사용하였다. 이 척도는 자신에 대한 평가적 태도를 묻는 10개 문항으로 구성되어 있다. 응답은 1(전혀 그렇지 않다) ~ 5(매우 그렇다)의 5점 리커트 척도에서 이루어지므로 점수가 높을수록 자기존중감이 높음을 의미한다. 이자영 등(2009)의 중학생 대상 연구에서 Cronbach alpha는 .80이고, 이 연구에서는 남학생 .86, 여학생 .89였다.

우울·불안 척도

우울·불안 수준을 측정하기 위하여 오경자, 홍강의, 이혜련(2003)의 K-YSR 청소년 자기행동평가척도를 사용하였다. 이 척도는 청소년이 현재 또는 지난 6개월 동안에 경험한 우울·불안을 스스로 보고하는 16개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항에 대한 응답은 0(전혀), 1(가끔), 2(자주)로 표시하므로 점수가 높을수록 우울·불안 수준이 높음을 의미한다. 오경자 등(2001)이 보고한 Cronbach alpha는 남자청소년 .84, 여자청소년 .85이고, 이 연구에서는 남학생 .88, 여학생 .90이었다.

연구절차

자료수집에 앞서, 교사들에게 연구의 목적과 질문지의 내용에 대해 설명하였고 연구참여에 대한 동의를 구하였다. 연구참여에 동의한 교사의 감독 아래 학급단위로 무기명 자기보고식 질문지를 실시하였다. 학생들은 비밀보장과 자발적 참여 및 질문지 작성방법에 관한 안내를 받은 다음에 자신의 속도대로 문항을 읽고 질문지를 작성하였다. 실시시간에 제한을 두지 않았으나 30분정도 소요되었다.

자료분석

수집한 자료를 IBM SPSS Statistics 21로 분석하였다. 모든 통계값의 유의도를 $p < .05$ 수준에서 검증하였다.

첫째, 각 성별 집단에서 측정변인들의 기술통계값과 상관계수를 산출하였다.

둘째, 전체 집단의 성취목표지향성 프로파일 유형을 구분하고, 유형별 성비를 살펴보았다. 또한 남녀 집단별로 성취목표지향성 프로파일 유형이 어떠한지를 탐색하기 위하여, 각 성별 집단에서 군집분석을 실시하였다. 연구변인들을 표준점수(Z 점수)로 변환하였고, 성취목표 4개(숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피)의 표준점수를 군집변인(clustering variables)으로 투입하였다.

군집분석은 2단계에 걸쳐 수행되었다. 1단계에서는 Ward 계층적 방법을 적용하였고, 2단계에서는 군집수를 지정하여 K-평균 비계층적 방법을 실시하였다. 적절한 군집수를 선택하기 위해 Ward 방법으로 산출된 군집화 일정표(the agglomeration schedule)의 계수 변화량을 살펴보았고, Ward 방법과 K-평균 방법을

통해 얻은 프로파일 형태의 유사성, 군집별 사례수의 유사성, 이론적 근거에 따른 각 군집의 의미와 해석가능성을 종합적으로 검토하였다. 군집변인의 표준점수가 $-.25 SD \sim +.25 SD$ 이면 평균, $+.25 SD \sim +.75 SD$ 이면 높음, $+.75 SD$ 이상이면 매우 높음, $-.25 SD \sim -.75 SD$ 이면 낮음, $-.75 SD$ 미만이면 매우 낮음으로 보고 각 군집의 특징을 해석하였다. 프로파일의 형태와 선행연구에서 사용된 군집명을 토대로 각 군집에 명칭을 부여하였다.

셋째, 남녀 집단별 성취목표지향성 프로파일 유형에 따라 학업적 적응(학업적 효능감, 수업참여, 학업스트레스)과 심리적 적응(자기존중감, 우울·불안) 각각의 수준이 어떠한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 분산분석을 수행하였다. 또한 Scheffé 사후비교를 통해 군집 간 차이를 검증하였다.

결 과

상관계수와 기술통계값

각 성별 집단에서 산출한 변인 간 상관계수와 각 변인의 평균 및 표준편차는 표 2와 같다.

남녀 집단별로 모든 성취목표 변인 간 정적 상관이 유의하였다. 학업적 적응 변인 중에서 학업적 효능감은 숙달접근목표와 유의한 정적 상관을, 숙달회피목표와는 유의한 부적 상관을 이루었다. 수업참여는 숙달접근목표, 수행접근목표와 각각 유의한 정적 상관을 이루었다. 반면, 학업스트레스는 숙달접근목표와 유의한 상관을 보이지 않았지만 숙달회피목표, 수행접근목표, 수행회피목표와는 유의한 정적

표 2. 남녀 집단별 변인 간 상관계수와 기술통계값 (N = 680)

변인		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
① 숙달접근목표		-	.33***	.50***	.26***	.55***	.69***	-.04	.32***	-.01
② 숙달회피목표		.35***	-	.47***	.58***	-.17**	.09	.38***	-.10	.25***
③ 수행접근목표		.45***	.43***	-	.73***	.18**	.36***	.37***	.07	.18**
④ 수행회피목표		.24***	.51***	.73***	-	-.09	.09	.42***	-.13*	.21***
⑤ 학업적효능감		.54***	-.15**	.09	-.19***	-	.76***	-.39***	.44***	-.21***
⑥ 수업참여		.71***	.21***	.30***	.13*	.65***	-	-.17**	.43***	-.10
⑦ 학업스트레스		.08	.50***	.35***	.47***	-.32***	.02	-	-.28***	.43***
⑧ 자기존중감		.35***	-.17**	.13*	-.05	.42***	.37***	-.19***	-	-.59***
⑨ 우울·불안		.09	.34***	.14**	.21***	-.17**	.03	.40***	-.48***	-
남	M	3.76	3.06	3.88	3.58	3.72	2.95	2.16	3.18	0.36
(n = 349)	SD	0.87	0.96	1.03	1.08	0.64	0.70	0.65	0.52	0.33
여	M	3.85	3.34	4.10	3.79	3.65	3.00	2.29	3.16	0.55
(n = 331)	SD	0.88	0.91	0.97	1.05	0.63	0.71	0.63	0.55	0.41
t(678)		-1.36	-3.86***	-2.96**	-2.58*	1.61	-0.85	-2.66**	0.60	-6.59***

주. 대각선 아래는 남학생 집단의 상관계수이고, 대각선 위는 여학생 집단의 상관계수임.

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

상관을 이루었다. 심리적 적응 변인 중에서 자기존중감은 숙달접근목표와 유의한 정적 상관을 이루었다. 우울·불안은 숙달회피목표, 수행접근목표, 수행회피목표와 유의한 정적 상관을 이루었지만 숙달접근목표와의 상관은 유의하지 않았다.

한편, 군집변인으로 사용된 네 가지 성취목표 각각의 지향 수준이 성별에 따라 다른지를 분석한 결과, 숙달접근목표에서는 성차가 유의하지 않았지만 숙달회피목표, 수행접근목표, 수행회피목표에서는 성차가 유의하였다. 숙달회피목표, 수행접근목표, 수행회피목표 각각의 지향 수준이 남학생 집단보다 여학생 집단에서 높았다.

전체 집단의 성취목표지향성 프로파일 유형별 성비

전체 집단에 대한 군집분석 결과, 군집화 일정표에 나타난 계수 변화량이 군집 7개에서 6개로 줄어들 때(101.67), 6개에서 5개로 줄어들 때(111.49), 5개에서 4개로 줄어들 때(114.26) 비슷하게 컸고, 3개에서 2개로 줄어들 때(427.05) 매우 컸다. 그러나 군집을 2개로 분류하면 군집 내 정보가 매우 이질적일 수 있으므로 판단에서 제외하였다. 그밖에 성취목표 3요인(숙달, 수행접근, 수행회피) 또는 4요인(숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피)을 구분한 이론적 근거(예, 박병기, 이종욱, 2005;

Ames & Archer, 1988; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001), 중·고등학생의 성취 목표지향성 프로파일 유형을 4~6개로 분류한 연구결과(예, 국중학, 2009; 신현숙 등, 2010; 오지은 등, 2011; Harackiewicz et al., 2002; Pintrich, 2000b; Tuominen-Soini et al., 2008)를 토대로 군집수를 3~6개로 추정하였다.

다음, Ward 방법과 K-평균 방법에 의해 산출된 프로파일 형태의 유사성과 각 군집에 배정된 사례수의 유사성을 고려하였다. 군집을 3, 4, 6개로 분류했을 때보다 5개로 분류했을 때, Ward 방법과 K-평균 방법에 의해 구분된 군집별 사례수와 프로파일 형태가 더욱 일치하였다. 또한 각 군집의 의미를 좀 더 용이하게 해석할 수 있는 5개 군집을 최적의 군집수로 결정하였다.

전체 집단의 성취목표지향성 프로파일과 군집별 성비는 그림 1과 같다. 군집별 성비에 대한 카이제곱 결과가 유의하였다, $\chi^2(df=4, N=680) = 13.714, p = .008$. 군집1과 군집2에

는 여학생이 남학생보다 많고, 군집3과 군집5에는 남학생이 여학생보다 많았다.

남학생 집단의 성취목표지향성 프로파일 유형

남학생 집단에서도 전체 집단에 적용했던 것과 동일한 절차를 따라 군집분석을 하였고, 동일한 근거로 5개 군집을 분류하는 것이 타당하다고 판단하였다. 표 3은 K-평균 방법에 의해 구분된 남학생 집단의 군집별 빈도, 성취목표 표준점수, 성취목표 표준점수의 군집간 비교 결과이다.

남학생 집단의 성취목표지향성 프로파일은 그림 2와 같다. 군집1의 숙달접근목표, 수행접근목표, 수행회피목표가 매우 높은 수준이고 숙달회피목표는 매우 높은 수준에 근접하였다. 이들은 능력의 개발, 능력과 지식 감소에 대한 대비, 타인의 인정과 능력의 과시, 저조한 수행으로 인한 자기가치 손상의 회피 등 모든 종류의 성취목표를 추구하므로 군집1을 성공

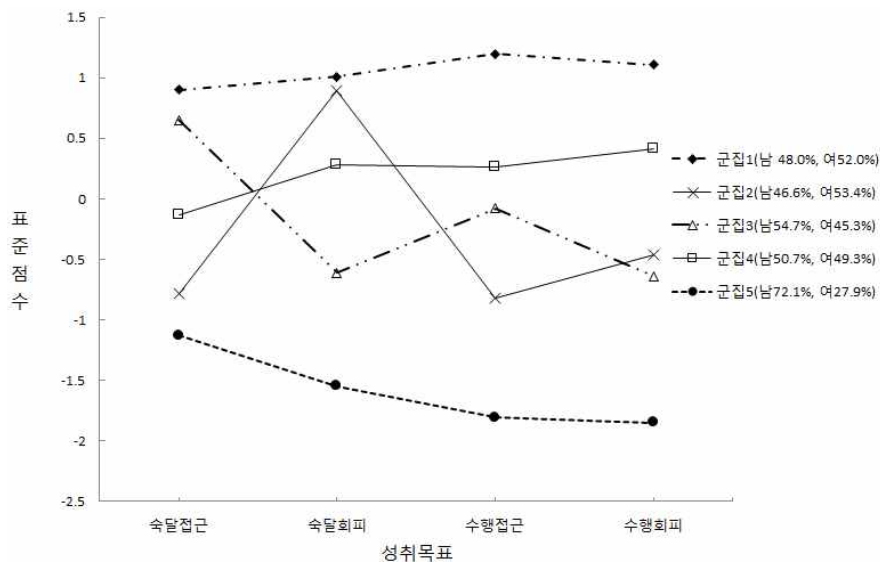


그림 1. 전체 집단의 성취목표지향성 프로파일

표 3. 남학생 집단의 군집별 성취목표 표준점수 평균과 군집 간 차이

	군집1 (n=72)	군집2 (n=103)	군집3 (n=58)	군집4 (n=72)	군집5 (n=44)	F (4, 344)	부분 η^2	Scheffé 사후비교
성취목표								
숙달접근	0.80	0.19	0.38	-0.71	-1.11	64.68***	.43	1 > 2, 3 > 4, 5
숙달회피	0.74	0.61	-0.44	-0.49	-1.25	87.61***	.51	1, 2 > 3, 4 > 5
수행접근	1.26	0.11	-0.46	-0.06	-1.62	200.57***	.70	1 > 2, 4 > 3 > 5
수행회피	1.13	0.16	-0.94	0.28	-1.45	205.01***	.70	1 > 2, 4 > 3 > 5

*** $p < .001$.

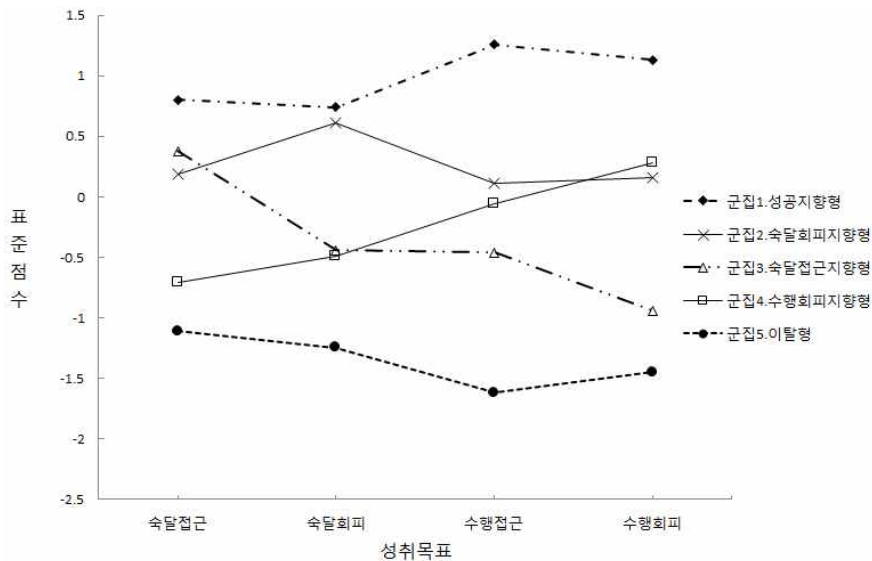


그림 2. 남학생 집단의 성취목표지향성 프로파일

지향형(success oriented)으로 명명하였다($n = 72$, 20.6%). 군집2의 숙달접근목표, 수행접근목표, 수행회피목표가 모두 평균 수준에 속하고 숙달회피목표만 높은 수준으로 상승하여 군집2를 숙달회피지향형(mastery avoidance oriented)으로 명명하였다($n = 103$, 29.5%). 군집3의 숙달접근목표는 높은 수준이지만 숙달회피목표와 수행접근목표가 낮고 수행회피목표는 매우 낮기 때문에 군집3을 숙달접근지향형(mastery

approach oriented)으로 명명하였다($n = 58$, 16.6%). 군집4의 숙달접근목표와 숙달회피목표가 낮고 수행접근목표는 평균 수준이지만 수행회피목표가 높은 수준이므로 군집4를 수행회피지향형(performance avoidance oriented)으로 명명하였다($n = 72$, 20.6%). 군집5는 모든 성취목표가 매우 낮으므로 이탈형(disengaged)으로 명명하였다($n = 44$, 12.6%).

남학생 집단의 성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 학업적 및 심리적 적응

우울·불안) 수준에 차이가 있는지를 검증한 결과는 표 4와 같다.

남학생 집단의 성취목표지향성 프로파일 유형에 따라 학업적 적응(학업적 효능감, 수업참여, 학업스트레스)과 심리적 적응(자기존중감,

첫째, 숙달접근지향형의 학업적 효능감이 숙달회피지향형, 수행회피지향형, 이탈형보다 높았다. 둘째, 성공지향형, 숙달회피지향형, 숙달접근지향형의 수업참여 수준이 수행회피지향형의 수업참여 수준이

표 4. 남학생 집단의 성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 학업적 및 심리적 적응 수준의 차이

종속변인	프로파일 유형	M	SD	F(4, 344)	부분 η^2	Scheffé
학업적 효능감	1. 성공지향형	3.80 _{ab}	0.75	8.28 ^{***}	.09	3 > 2, 4, 5
	2. 숙달회피지향형	3.70 _b	0.53			
	3. 숙달접근지향형	4.08 _a	0.53			
	4. 수행회피지향형	3.49 _b	0.56			
	5. 이탈형	3.58 _b	0.74			
수업참여	1. 성공지향형	3.28 _a	0.65	21.80 ^{***}	.20	1, 2, 3 > 4, 5
	2. 숙달회피지향형	3.06 _a	0.50			
	3. 숙달접근지향형	3.19 _a	0.67			
	4. 수행회피지향형	2.65 _b	0.61			
	5. 이탈형	2.36 _b	0.79			
학업스트레스	1. 성공지향형	2.54 _a	0.67	19.44 ^{***}	.18	1 > 4 > 5 1 > 3
	2. 숙달회피지향형	2.23 _{ab}	0.58			
	3. 숙달접근지향형	1.90 _{cd}	0.53			
	4. 수행회피지향형	2.22 _{bc}	0.57			
	5. 이탈형	1.63 _d	0.56			
자기존중감	1. 성공지향형	3.23 _{ab}	0.55	2.89 [*]	.03	3 > 4
	2. 숙달회피지향형	3.19 _{ab}	0.52			
	3. 숙달접근지향형	3.34 _a	0.46			
	4. 수행회피지향형	3.05 _b	0.49			
	5. 이탈형	3.12 _{ab}	0.57			
우울·불안	1. 성공지향형	0.51 _a	0.37	6.37 ^{***}	.07	1 > 3, 4, 5
	2. 숙달회피지향형	0.39 _{ab}	0.33			
	3. 숙달접근지향형	0.30 _b	0.32			
	4. 수행회피지향형	0.29 _b	0.27			
	5. 이탈형	0.28 _b	0.31			

주. 아래첨자가 다른 평균값들은 .05 수준에서 유의한 차이를 나타냄.

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

향형과 이탈형에 비해 높았다. 셋째, 성공지향형의 학업스트레스 수준이 가장 높아서 숙달 접근지향형, 수행회피지향형, 이탈형보다 높았고, 수행회피지향형의 학업스트레스 수준은 이탈형보다 높았다. 넷째, 숙달 접근지향형의 자기존중감이 수행회피지향형에 비해 유의하게 높았다. 성공지향형, 숙달회피지향형, 이탈형의 자기존중감은 유의한 차이없이 숙달 접근지향형과 수행회피지향형의 중간에 속하였다.

다섯째, 성공지향형의 우울·불안이 숙달 접근지향형, 수행회피지향형, 이탈형보다 유의하게 높았다. 이로써 남학생들의 학업적 및 심리적 적응 수준이 성취목표지향성 프로파일 유형에 따라 차별적임을 알 수 있다.

여학생 집단의 성취목표지향성 프로파일 유형
여학생 집단에서도 남학생 집단과 동일한

표 5. 여학생 집단의 군집별 성취목표 표준점수 평균과 군집 간 차이

	군집1 (n=78)	군집2 (n=118)	군집3 (n=48)	군집4 (n=70)	군집5 (n=17)	F (4, 326)	부분 η^2	Scheffé 사후비교
성취목표								
숙달접근	0.86	-0.24	0.75	-0.67	-1.61	83.45***	.51	1, 3 > 2, 4 > 5
숙달회피	0.94	0.21	-0.80	-0.44	-1.73	85.34***	.51	1 > 2 > 3, 4 > 5
수행접근	1.09	0.15	-0.09	-0.93	-1.94	162.59***	.67	1 > 2, 3 > 4 > 5
수행회피	0.96	0.37	-0.77	-0.64	-2.12	166.89***	.67	1 > 2 > 3, 4 > 5

*** $p < .001$.

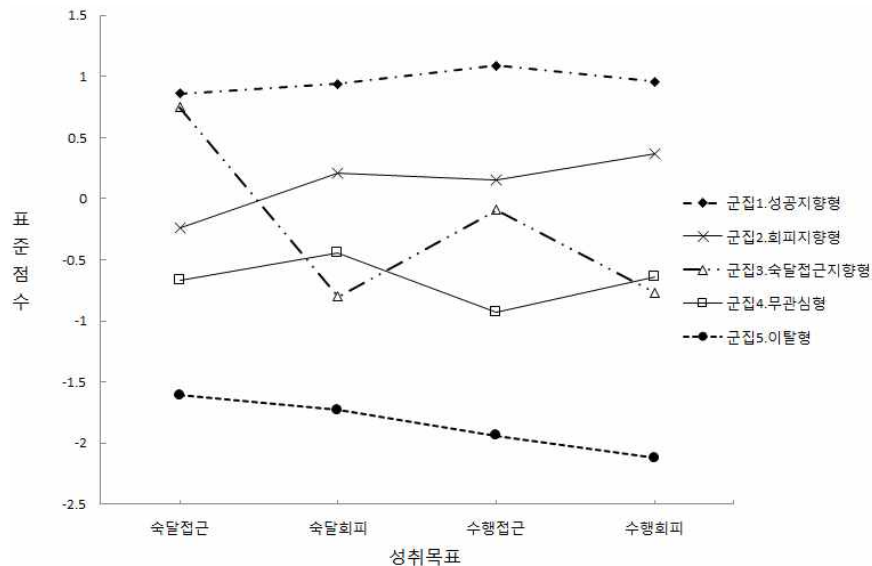


그림 3. 여학생 집단의 성취목표지향성 프로파일

절차로 군집분석을 실행하여 5개 군집을 최적의 군집수로 결정하였다. 표 5는 K-평균 방법에 의해 구분된 여학생 집단의 군집별 빈도, 성취목표 표준점수, 성취목표 표준점수의 군집 간 비교 결과이다. 여학생 집단의 성취목표지향성 프로파일은 그림 3과 같다. 군집1의 모든 성취목표가 매우 높아서 군집1을 성공지향형으로 명명하였

표 6. 여학생 집단의 성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 학업적 및 심리적 적응 수준의 차이

종속변인	프로파일 유형	M	SD	F(4, 326)	부분 η^2	Scheffé
학업적 효능감	1. 성공지향형	3.76 _a	0.67	15.46 ^{***}	.16	3 > 1, 2, 4, 5
	2. 회피지향형	3.48 _a	0.48			
	3. 숙달집근지향형	4.19 _b	0.66			
	4. 무관심형	3.47 _a	0.55			
	5. 이탈형	3.42 _a	0.72			
수업참여	1. 성공지향형	3.34 _a	0.75	22.27 ^{***}	.22	1, 3 > 2, 4 > 5
	2. 회피지향형	2.85 _b	0.55			
	3. 숙달집근지향형	3.46 _a	0.65			
	4. 무관심형	2.73 _b	0.55			
	5. 이탈형	2.28 _c	0.84			
학업스트레스	1. 성공지향형	2.60 _a	0.67	14.41 ^{***}	.15	1, 2 > 3, 5 1 > 4
	2. 회피지향형	2.40 _{ab}	0.55			
	3. 숙달집근지향형	1.95 _c	0.59			
	4. 무관심형	2.11 _{bc}	0.55			
	5. 이탈형	1.85 _c	0.54			
자기존중감	1. 성공지향형	3.19 _{ab}	0.58	6.85 ^{***}	.08	3 > 2, 4
	2. 회피지향형	3.07 _b	0.50			
	3. 숙달집근지향형	3.48 _a	0.49			
	4. 무관심형	3.02 _b	0.57			
	5. 이탈형	3.31 _{ab}	0.53			
우울·불안	1. 성공지향형	0.69 _a	0.41	5.56 ^{***}	.06	1 > 3, 5
	2. 회피지향형	0.58 _{ab}	0.41			
	3. 숙달집근지향형	0.39 _b	0.33			
	4. 무관심형	0.49 _{ab}	0.38			
	5. 이탈형	0.42 _b	0.44			

주. 아래첨자가 다른 평균값들은 .05 수준에서 유의한 차이를 나타냄.

*** $p < .001$.

다($n = 78, 23.6\%$). 군집2의 숙달접근목표는 낮은 수준에 근접하고 수행접근목표는 평균에 속하는 반면에 수행회피목표는 높고 숙달회피목표는 높은 수준에 근접하여, 군집2를 회피지향형(avoidance oriented)으로 명명하였다($n = 118, 35.7\%$). 군집3의 숙달접근목표는 매우 높지만 숙달회피목표와 수행회피목표는 매우 낮고 수행접근목표는 평균 수준이므로 군집3을 숙달접근지향형으로 명명하였다($n = 48, 14.5\%$). 군집4의 숙달접근목표, 숙달회피목표, 수행회피목표가 낮고 수행접근목표는 매우 낮지만 군집5에 비해서는 높기 때문에 군집4를 무관심형(indifferent)으로 명명하여($n = 70, 21.2\%$), 군집5와 구별하였다. 모든 성취목표가 매우 낮은 군집5를 이탈형으로 명명하였다($n = 17, 5.1\%$).

여학생 집단의 성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 학업적 및 심리적 적응

여학생 집단의 성취목표지향성 프로파일 유형에 따라 학업적 적응과 심리적 적응 수준에 차이가 있는지를 검증한 결과는 표 6과 같다.

첫째, 숙달접근지향형의 학업적 효능감이 성공지향형, 회피지향형, 무관심형, 이탈형보다 높았다. 둘째, 성공지향형과 숙달접근지향형의 수업참여 수준이 회피지향형과 무관심형보다 높았고, 회피지향형과 무관심형의 수업참여 수준은 이탈형보다 높았다. 셋째, 성공지향형의 학업스트레스 수준은 회피지향형만큼 높았고 숙달접근지향형, 무관심형, 이탈형에 비해서도 높았다. 넷째, 숙달접근지향형의 자기존중감이 회피지향형이나 무관심형보다 높았다. 성공지향형과 이탈형의 자기존중감은 유의한 차이없이 나머지 유형들 중간에 속하

였다. 다섯째, 성공지향형의 우울·불안 수준이 숙달접근지향형이나 이탈형보다 높았지만, 회피지향형과 무관심형 간 차이는 유의하지 않았다. 이러한 결과는 여학생들의 학업적 및 심리적 적응 수준이 일부 성취목표지향성 프로파일 유형에 따라 차별적임을 의미한다.

논 의

이 연구에서는 남녀 중학생의 성취목표지향성 프로파일 유형을 탐색하고, 남녀 집단별 성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 학업적 적응(학업적 효능감, 수업참여, 학업스트레스)과 심리적 적응(자기존중감, 우울·불안) 수준의 차이를 분석하였다. 중학교 1, 2, 3학년 680명의 성취목표 4요인(숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피) 자료에 군집분석을 실행한 결과, 성취목표지향성 프로파일 유형이 남녀 각 집단에서 5개씩 구분되었다. 남학생 집단에서는 숙달회피지향형(29.5%), 성공지향형(20.6%), 수행회피지향형(20.6%), 숙달접근지향형(16.6%), 이탈형(12.6%)이 분류되었다. 여학생 집단에서는 회피지향형(35.7%), 성공지향형(23.6%), 무관심형(21.2%), 숙달접근지향형(14.5%), 이탈형(5.1%)이 구분되었다.

성별-공통의 프로파일 유형은 성공지향형, 이탈형, 숙달접근지향형이다. 첫째, 성공지향형은 4개 성취목표가 모두 매우 높은 유형이다. 이 프로파일 유형은 국중학(2009)의 경쟁-회피형, Tuominen-Soini 등(2008, 2012)의 성공지향형과 마찬가지로 능력 개발과 학습 뿐만 아니라 상대적 비교를 통한 능력의 과시와 인정받기, 무능함 감추기를 모두 추구한다. 둘째, 성별을 불문하고 이탈형으로 분류된 학생들이

가장 적었다. 이러한 결과는 신이나, 손원숙(2012)의 중학생 대상 연구에서도 확인되었고, 이탈형의 특징이 Tuominen-Soini 등(2008, 2012)의 연구에서 분류된 비참여형과 비슷하였다. 셋째, 숙달접근지향형은 남녀 집단에 공통된 프로파일 유형이지만 요인별 표준점수의 수준은 성별에 따라 다소 달랐다. 남학생 집단의 숙달접근지향형에서 숙달접근목표는 높지만 숙달회피목표와 수행접근목표는 낮았고 수행회피목표는 매우 낮은 수준이었다. 여학생 집단의 숙달접근지향형에서 숙달접근목표는 매우 높은 수준이었고 수행접근목표는 평균 수준이지만 숙달회피목표와 수행회피목표는 매우 낮은 수준이었다. 같은 숙달접근지향형에 속할지라도 남학생들보다 여학생들이 숙달접근목표를 지향하는 수준이 현저하게 높는데, 고등학교 2학년 대상 연구(나동진, 2010)에서도 비슷한 결과가 보고되었다.

성별-특유의 프로파일 유형은 남학생 집단의 숙달회피지향형과 수행회피지향형, 여학생 집단의 회피지향형과 무관심형이었다. 나동진(2010)의 고등학생 대상 연구에서도 남학생들이 여학생들보다 숙달회피목표나 수행회피목표를 더 많이 지향하는 것으로 밝혀졌다. 특히, 이 연구를 통해서도 여러 성취목표들의 조합 안에서 남학생들이 특징적으로 추구하는 성취목표가 숙달회피목표 또는 수행회피목표를 확인할 수 있었다. 이와 달리, 여학생 집단의 회피지향형은 국중학(2009)의 퇴행·회피형 또는 신현숙 등(2010)의 회피목표지향형과 매우 비슷하였다. 또한 무관심형 여학생들의 모든 성취목표는 낮은~매우 낮은 수준에 해당하였다. 여학생 집단에서 가장 많은 수가 배정된 회피지향형, 무관심형, 모든 성취목표의 지향 수준이 극단적으로 낮은 이탈형을 합

하면 여학생 집단의 대략 2/3가 성취상황에서 매우 소극적이고 무기력하며 회피지향적임을 알 수 있다.

이 연구에서와 달리, 선행연구에서는 가장 많은 수의 중학생들이 평균형(신이나, 손원숙, 2012) 또는 평균 수준 목표지향형(오지은 등, 2011)으로 분류되었다. 신이나, 손원숙(2012)의 연구에서는 평균형의 숙달목표가 낮은 수준임에도 불구하고 수행접근목표와 수행회피목표가 평균 수준이라는 이유에서 평균형이라는 명칭이 붙여졌다. 그러므로 이러한 프로파일 형태에 평균형 명칭이 적절한지에 대한 의문이 제기되며, 평균형이 중학생 집단에 전형적인 성취목표지향성 프로파일인지에 대한 재검토가 필요하다.

다음, 남녀 집단별로 성취목표지향성 프로파일 유형 구분을 독립변인으로, 학업적 적응과 심리적 적응의 각 지표를 종속변인으로 한 분산분석 결과, 유형 간 차이가 대부분 유의하였지만 일부 유형 간 차이는 유의하지 않았다. 이러한 결과를 요약하고 선행연구와 비교·해석하면 다음과 같다.

남녀 각 집단에서 성공지향형과 숙달접근지향형의 수업참여 수준이 다른 유형들보다 높았다. 여러 성취목표를 지향하는 학생들의 교과수업 몰입도, 성취압력 인식 수준, 경쟁학습 선호도가 높듯이(양명희, 정윤선, 2012), 성공지향형이 숙달접근지향형만큼 수업활동에 적극적으로 참여하는 것으로 나타났다. 그러나 성공지향형 남녀 학생들의 학업스트레스와 우울·불안은 여타의 유형에 비해서도 가장 높았다. 국내 연구(노연서, 2011)에서도 숙달회피목표, 수행접근목표, 수행회피목표가 모두 높은 수준인 적극적 경쟁형의 학업스트레스 수준이 가장 높았다. 핀란드의 성공지향형 중학

생들도 학습목표에 도달하기 위해 숙달지향형 만큼 많은 노력을 기울이는 동시에 심각한 정서적 소진을 호소하였다(Tuominen-Soini et al., 2008, 2012). 이러한 결과는 적지 않은 남녀 중학생들이 수업에 적극 참여하면서도 내면적으로는 학업스트레스와 심리적 고통을 겪고 있음을 의미하며, 이들의 경쟁적이고 소진되어 있는 심리상태를 완화시키는 개입방안의 모색이 필요함을 시사한다.

이탈형으로 분류된 학생들이 여타 유형에 비해 가장 적었고, 특히 여학생 집단에서 이탈형은 5%에 불과하였다. 이들이 지향하는 성취목표의 수준은 모두 현저하게 낮고 학업적 효능감과 수업참여가 저조하며 학업스트레스와 우울·불안의 수준도 낮았다. 핀란드 중·고등학생 대상 연구에서도 이탈형의 학업스트레스, 정서적 소진, 우울증상이 숙달지향형에 비해 유의하게 낮았다(Tuominen-Soini et al., 2008). 학업과 학교로부터 이탈되어 가는 과정은 저조한 학업성취, 정신건강문제, 비행, 학교중도탈락으로 이어진다(Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Finn & Rock, 1997). 이러한 학생들이 이탈의 과정에서 벗어나도록 돕는 학교기반의 예방과 개입의 시행이 시급하다.

또한 수행회피지향형 남학생들과 무관심형 여학생들은 이탈형만큼 학업적 효능감, 자기존중감, 우울·불안을 적게 경험하는 것으로 나타났다. 수행회피지향형 남학생들의 수업참여 수준은 이탈형만큼 낮지만 학업스트레스 수준은 이탈형보다 높았다. 무관심형 여학생들의 수업참여 수준도 낮지만 이탈형보다는 유의하게 높고, 이탈형처럼 학업스트레스를 적게 경험한다고 보고하였다. 남학생 집단의 약 1/3을 차지하는 수행회피지향형과 이탈형, 그리고 여학생 집단의 약 1/4을 차지하는 무

관심형과 이탈형은 학업적 효능감도 낮고 수업활동에 적극적으로 참여하지 않으면서 학업에 대한 스트레스와 우울·불안조차 호소하지 않는다. 무기력하고 둔감한 상태에 있는 이들이 실현가능한 목표를 설정하고 작은 성공이라도 경험할 기회를 얻음으로써 학교생활에 적극적으로 참여하도록 도울 필요가 있다.

한편, 남학생 집단에서는 숙달접근지향형과 숙달회피지향형이 구분되었는데, 학업적 효능감은 숙달접근지향형에서 높았고, 학업스트레스는 숙달회피지향형에서 높았다. 숙달회피지향형 남학생들은 수행회피지향형이나 이탈형만큼 학업적 효능감에서 저조한 반면에 성공지향형만큼 수업에 적극적으로 참여하면서 학업스트레스를 호소하였다. 숙달회피목표가 긍정적 측면(예, 효율적 학습기술의 사용)과 부정적 측면(예, 과도한 불안) 둘 다를 예측하듯이(Zusho et al., 2004; Harackiewicz & Linnenbrink, 2005 재인용), 이 연구에서도 숙달회피지향형 남학생들은 긍정적 측면과 부정적 측면을 모두 가지고 있는 것으로 나타났다. 숙달회피목표의 개념적 명료성에 대한 이의가 제기된 바 있으나(Pintrich, 2000a), 숙달목표에서도 접근과 회피의 두 가지 지향태도를 구분하는 것이 중요할 것이다.

남녀 집단에서 가장 적응적인 군집은 숙달접근지향형이었다. 약 15~17%에 불과할지라도 이들은 다른 유형들보다 높은 학업적 효능감을 가지고 수업시간에 열심히 참여하며 학업스트레스와 우울·불안을 적게 경험하며 높은 자기존중감을 유지하였다. 숙달접근목표는 과제의 학습과 능력의 개발을 지향하는 적극적인 경향성이고(박병기, 이종욱, 2005), 숙달접근목표를 지향할수록 학업적 효능감, 자기존중감, 긍정적 정서 경험의 수준이 높다(김은진,

양명희, 2011; Kaplan & Maehr, 1999; Roeser et al., 2002).

이 연구의 결과가 가지는 의의와 시사점은 다음과 같다.

첫째, 2×2 사분법적 성취목표지향성 요인 구조에 근거하여 중학생들이 숙달접근목표, 숙달회피목표, 수행접근목표, 수행회피목표를 복합적으로 지향하는 양상을 남녀 집단별로 탐색하였는데 의의가 있다. 선행연구에서는 성취목표의 일부 요인만 군집변인으로 분석하거나(예, 신이나, 손원숙, 2012; 양수민, 이귀숙, 2012; 윤미선, 2007; 한순미, 2003), 남녀 구분 없이 성취목표지향성 프로파일 유형을 구분하고 유형별 성비를 비교하는데 그쳤다(예, 신이나, 손원숙, 2012; 윤미선, 2007; Meece & Holt, 1993). 이 연구를 통해 성별-공통의 성취목표지향성 프로파일 유형과 성별-특유의 유형을 구분할 수 있었다.

둘째, 이 연구에서는 성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 학업적 적응(학업적 효능감, 수업참여, 학업스트레스)과 심리적 적응(자기 존중감, 우울·불안) 수준의 차이를 분석하였다. 일부 선행연구(예, 박병기, 송정화, 2008; 오지은 등, 2011; Tuominen-Soini et al., 2008)를 제외하면, 성취목표지향성 연구는 주로 학업적 적응과의 관련성 분석에 치중하였다(예, 김영미 등, 2011; 신이나, 손원숙, 2012; 신현숙 등, 2010; 한순미, 2003; McGregor & Elliot, 2002; Pintrich, 2000b). 이 연구는 중학생들의 성취목표지향성 프로파일 유형별 특징을 폭넓게 살펴봄으로써 선행연구의 한계를 보완하였다는 의의를 가진다.

셋째, 이 연구의 결과를 토대로 교수학습 및 심리개입의 방안을 설계하고 실시할 때 좀 더 특별한 관심을 기울여야 할 학생들을 확인

하였다는데 의의가 있다. 성공지향형에 속하는 남녀 중학생들은 적극적으로 수업에 참여하지만 학업스트레스와 우울·불안을 호소하므로 학업스트레스와 우울·불안의 완화에 도움이 되는 개입을 필요로 한다. 이탈형에 속하는 남녀 중학생들은 수업에 열심히 참여하지 않으면서 학업적 효능감, 학업스트레스, 우울·불안의 수준이 모두 낮았다. 이들이 실제로 문제를 적게 경험하는지, 문제를 겪으면서도 문제에 대한 자기인식과 통찰이 부족하지, 문제의 호소 자체를 포기해 버렸는지를 변별하고 각각에 적절한 개입의 필요성을 제시했다는데 이 연구의 의의가 있다.

이러한 시사점에도 불구하고 이 연구는 제한점을 가지고 있다. 이를 토대로 후속연구를 제안하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구에서는 성취목표지향성 프로파일 유형의 구분이 타당한지를 검증하기 위하여 학업적 적응과 심리적 적응의 일부 변인만을 선정하였다. 그러나 성취목표지향성은 여타의 변인과도 관련된다. 회피목표를 지향하는 학생들은 학업적 지연행동을 하고(오지은 등, 2011), 수행회피목표를 추구하는 학생들의 성격은 신경증적인 반면에 숙달목표나 수행접근목표를 지향하는 학생들의 성격은 외향적이다(Elliot & Thrash, 2002). 또한 진로, 친구관계 등은 중학생들에게 중요한 발달과업과 적응 영역들이다. 이 변인들을 중심으로 성취목표지향성 프로파일 유형의 구분을 타당화해야 할 것이다.

둘째, 선행연구의 결과와 비교할 목적으로 이 연구에서는 다수의 선행연구가 사용했던 군집분석을 실행하여 성취목표지향성 프로파일 유형을 구분하였다. 군집분석은 최적의 군집수를 결정하는 객관적인 기준을 제시하지

않으므로 연구자의 주관적 판단에 의해 최적의 군집수와 군집명을 결정하게 된다. Vermunt와 Magidson(2002)이 제안했듯이, 모형-기반의 확률적 분석방법(예, 잠재프로파일분석, 잠재계층분석)은 전통적 군집분석의 대안으로 실시된다. 따라서 이 연구에서 구분한 남녀 중학생의 성취목표지향성 프로파일 유형의 적합성을 확인하려면 모형-기반의 확률적 분석방법을 실행할 필요가 있다. 성취목표지향성은 연속형 변수이므로 *Mplus* 통계 프로그램을 활용한 잠재프로파일분석을 실시하여 모형 적합도(Bayesian Information Criterion, BIC)와 통계적 유의도 검증결과(Vuong-Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test, VLMR)를 기준으로 최적의 군집수를 선택할 수 있을 것이다.

셋째, 이 연구의 자료는 전국 중학생 집단을 대표하지 못하였고 연구대상의 배경정보가 학년과 성별에 제한적이므로 연구결과의 일반화에 한계가 있다. 학생들의 성취목표지향성은 학교와 학급에 조성된 성취목표구조와 심리사회적 풍토에 좌우된다(김종렬, 이은주, 2012; Ames, 1992). 학생은 학급 안에 내재된 변인이고 학급은 학교 안에 내재된 변인이므로 학급과 학교 맥락에 관한 자료를 수집하고 다층모형분석을 실시함으로써 환경맥락에 따라 차별적인 성취목표지향성을 분석할 필요가 있다. 이러한 분석결과는 적응적인 성취목표지향성 형성에 기여하는 환경맥락 요인들을 제안하는데 유용할 것이다.

참고문헌

국중학 (2009). 고등학생의 성취목표지향 프로파일 분석. 전북대학교 대학원 박사학위

논문.

김수주 (2001). 중·고등학생의 학교스트레스가 문제행동에 미치는 영향에 관한 연구: 스트레스 대처방식의 완충효과를 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

김아영 (2003). 학업동기 검사 - 사용자 매뉴얼. 서울: 학지사.

김아영 (2007). 학업동기검사. 서울: 학지사.

김영미, 이소영, 장유진 (2011). 중학생들의 성취목표 프로파일 유형과 학습전략의 관계. 청소년학연구, 18, 191-218.

김은진, 양명희 (2011). 우리나라 학생들이 경험하는 학업상황의 정서 연구. 교육심리연구, 25, 501-521.

김종렬, 이은주 (2012). 초, 중학교급별 교실목표구조, 기본심리욕구, 수업참여간의 구조적 관계분석. 교육심리연구, 26, 817-835.

나동진 (2010). 영재와 일반학생의 성취목표지향의 비교. 교육학연구, 48(3), 25-44.

노연서 (2011). 고등학생의 성취목표지향성이 학업스트레스에 미치는 영향: 학업지연행동의 매개효과를 중심으로. 경북대학교 대학원 석사학위논문.

박병기, 송정화 (2008). 변화신념, 목표지향성, 자기조절학습, 학업성취 및 주관적 안녕의 인과구조 탐색: Dweck 모형의 확장. 교육심리연구, 22(2), 333-350.

박병기, 이종욱 (2005). 2 × 2 성취목표지향성 척도의 개발 및 타당화. 교육심리연구, 19, 327-352.

신이나, 손원숙 (2012). 영재와 일반 중학생의 성취목표지향성 프로파일 분석: 개인-중심적 접근의 활용. 한국심리학회지: 학교, 9(1), 65-83.

신현숙, 류정희, 안정은 (2010). 성취목표지향

- 성 프로파일에 따른 중학생의 학습기술과
학업성취도의 차이. *교육학연구*, 48, 45-
66.
- 양명희, 오종철 (2006). 2×2 성취목표지향성
과 자기조절학습의 관련성 검토. *교육심리
연구*, 20, 745-764.
- 양명희, 정운선 (2012). 우수동기 집단의 심리
적 특성 및 자기조절학습 변화 탐색: 성
취목표지향성을 기반으로. *청소년학연구*,
19(7), 191-214.
- 양수민, 이귀숙 (2012). 중학생의 성취목표지향
성 유형에 따른 유능감, 또래지지, 학습몰
입의 차이. *청소년학연구*, 19, 241-264.
- 오경자, 하은혜, 이혜련, 홍강의 (2001).
K-YSR 청소년 자기행동 평가척도. 서울:
중앙적성연구소.
- 오경자, 홍강의 이혜련 (2003). K-YSR 청소년
자기행동평가척도. 서울: 휴노컨설팅.
- 오지은, 추상엽, 임성문 (2011). 성취목표지향
성과 학업평가장면의 회피전략 간 관계:
중학생과 고등학생의 비교. *청소년학연구*,
18, 179-213.
- 윤미선 (2007). 2요인 중다목표관점에 의한 성
취목표지향성과 성별에 따른 중고생의 과
학교과 흥미. *교육방법연구*, 19(1), 1-19.
- 윤숙영 (2014). 사람-중심 접근을 활용한 성취목
표지향성 구인의 타당화. 전남대학교 대학
원 석사학위논문.
- 이자영, 남숙경, 이미경, 이지희, 이상민 (2009).
Rosenberg의 자아존중감 척도: 문항수준
타당도분석. *한국심리학회지: 상담 및 심리
치료*, 21, 173-189.
- 이주화, 김아영 (2005). 학업적 성취목표지향성
척도 개발. *교육심리연구*, 19, 311-325.
- 한순미 (2003). 중다목표관점에서의 성취목표
와 자기조절 학습전략 사용간의 관계. *교
육심리연구*, 17, 291-312.
- 현 주, 차정은, 김태은 (2006). 학교급별 성취
목표지향성이 자기효능감과 학교적응에
미치는 영향. *교육심리연구*, 20(2), 443-
465.
- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998).
Self-regulated learning in high-achieving
students: Relations to advanced reasoning,
achievement goals, and gender. *Journal of
Educational Psychology*, 90, 94-101.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures,
and student motivation. *Journal of Educational
Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals
in the classroom: Students' learning strategies
and motivation processes. *Journal of Educational
Psychology*, 80, 260-267.
- 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.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M.
J. (2008). Student engagement with school:
Critical conceptual and methodological issues
of the construct. *Psychology in the Schools*, 45,
369-386.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001).
Achievement goals and optimal motivation:
Testing multiple goal models. *Journal of
Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Bergman, L. R. (2000). The application of a
person-oriented approach: Types and clusters.
In L. R. Bergman, R. B. Cairns, L. Nilsson,

- & L. Nystedt (Eds.), *Developmental science and the holistic approach* (pp. 137-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dykman, B. M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 139-158.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion, 30*, 111-116.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement 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 hierarchical 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., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*, 613-628.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(5), 804-818.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*, 221-234.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). 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*(3), 638-645.
- Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist, 40*(2), 75-84.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 330-358.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*, 381-395.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*, 582-590.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in

- learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perception of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediation role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Roeser, R. W., Strobels, K. R., & Quihuis, G. (2002). Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: Variable- and person-centered approaches. *Anxiety, Stress and Coping*, 15, 345-368.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305.
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. In J. A. Hagenaars & A. L. McCutcheon (Eds.), *Applied latent class analysis* (pp. 89-106). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- 원고접수일 : 2015. 09. 15.
수정원고접수일 : 2015. 12. 14.
최종게재결정일 : 2015. 12. 17.

Middle School Students' Academic and Psychological Adjustment Among Achievement Goal Orientation Profiles

Hyeonsook Shin

Sukyeong Yun

Chonnam National University

This study examined whether middle school boys and girls display different achievement goal orientation profiles and whether the levels of academic and psychological adjustment differ by the profile type. Six-hundred eighty students in Gr. 7 to Gr. 9 completed self-report questionnaires assessing achievement goal orientations (i.e., mastery approach, mastery avoidance, performance approach, performance avoidance), academic adjustment (i.e., academic efficacy, engagement during learning activities, academic stress), and psychological adjustment (i.e., self-esteem, depressive-anxious symptoms). First, cluster analyses yielded five achievement goal orientation clusters in each gender: among boys, mastery avoidance oriented (29.5%), success oriented (20.6%), performance avoidance oriented (20.6%), mastery approach oriented (16.6%), and disengaged (12.6%); among girls, avoidance oriented (35.7%), success oriented (23.6%), indifferent (21.2%), mastery approach oriented (14.5%), and disengaged (5.1%). Second, analyses of variance indicated differences in the levels of academic and psychological adjustment among achievement goal orientation profile types in each gender. These findings signify that some of middle school students' achievement goal orientation profiles are common to both genders but others are gender-specific and that the levels of academic and psychological adjustment vary by the profile type. Practical implications for developing instructional and psychological interventions, limitations of this study, and suggestions for future research were discussed.

Key words : achievement goal orientation, profile type, cluster analysis, person-centered approach