

청소년 초기 성취목표가 도움요청행동 발달과 대학 학업참여 및 성취에 미치는 장기적 효과*

이현지** · 봉초운*** · 홍세희****

초 록

본 연구의 목적은 청소년기 도움요청행동 변화 양상을 탐색하고, 청소년 초기 성취목표가 도움요청행동 발달과 대학에서의 학업참여와 성취에 대해 가지는 예측력을 확인하고 그 관계에 있어서 도움요청행동 발달이 가지는 매개효과를 알아보는 것이다. 한국교육종단연구(Korean Education Longitudinal Study: KELS) 중1 패널에서 2차년도(중2)부터 5차년도(고2), 7차년도(대1)까지의 설문에 응답한 3,686 명을 대상으로 성장모형을 활용하여 도움요청행동 변화 양상을 확인하였다. 또한 중학교 2학년 때 가지는 청소년 초기의 성취목표가 이후 도움요청행동 발달 및 대학에서의 학업참여와 성취에 미치는 영향을 알아보고, 이에 있어 도움요청행동 발달의 매개 효과를 검증하였다. 분석 결과, 도움요청행동은 전반적으로 감소하는 양상을 보였으며, 청소년 초기 숙달접근목표와 수행접근목표가 도움요청행동의 초기치를 정적으로 예측하였고, 숙달접근목표는 도움요청행동의 변화율을 부적으로 예측하였다. 또한 숙달접근목표는 대학 수준에서의 학업성취도를, 숙달회피목표는 대학 수준에서의 학업참여도를 각각 직접적으로 예측하였으며, 도움요청행동 초기치가 대학 학업참여와 성취 모두에 미치는 숙달접근목표와 수행접근목표 각각의 긍정적인 영향을 매개하고 있는 것을 확인하였다. 본 연구는 청소년기의 도움요청행동 변화 양상을 알아보고, 청소년 초기 성취목표가 도움요청행동 발달의 선행요인으로서 가지는 효과와, 도움요청행동을 통해 장기적으로 대학에서의 학습에 미치는 효과를 실증적으로 검증한 것에서 의의가 있다.

주제어: 도움요청행동(help-seeking behavior), 성취목표(achievement goal), 대학학업 참여, 대학학업성취, 잠재성장모형(latent growth model)

* 이 연구는 한국교육개발원에서 생산하는 한국교육종단연구(Korean Education Longitudinal Study) 2005의 2~5차(2006년~2009년), 7차년도(2011년) 자료를 활용하였음.

** 고려대학교 교육학과 교육심리학 전공 박사과정, 두뇌동기연구소(LMRI)

*** 고려대학교 교육학과 교육측정 및 통계 전공 석사과정, 교육측정및통계연구실(KEMS)

**** 고려대학교 교육학과 교수, 교신저자, seheehong@korea.ac.kr

I. 서론

학생은 학업 상황에서 수많은 도전과 어려움에 직면한다. 도움요청행동(help-seeking behavior)은 학생이 학업 상황에서 혼자 헤쳐 나가기 힘든 도전이나 어려움을 겪을 때 그 상황을 타개하기 위해 주도적으로 타인에게 도움을 요청하는 학업 행동을 일컫는다(Newman, 2000). 도움요청행동은 자기조절학습(self-regulated learning) 및 대처 전략(coping strategy)의 관점에서 이해되며, 비단 아이들뿐만 아니라 청소년과 어른에게서도 효과적으로 사용되는 적응적인 학업 행동이다(Marchand & Skinner, 2007). 이러한 행동은 학업 상황에서 과제 지속성과 참여를 촉진하고 긍정적인 학업 태도를 형성하여 학업 성취도를 높이며(조홍식, 2011; Newman, 2002; Ryan & Shin, 2011), 복합적인 전문성과 대처 능력이 필요한 업무 현장에서도 중요한 행동으로 알려져 있다(이희주, 2008).

하지만 도움요청행동의 이러한 장점에도 불구하고 많은 학생들은 어려움을 겪을 때 도움을 회피하는 모습을 보이며, 학년이 올라감에 따라 이러한 경향은 더욱 심화되고 있다(Newman, 2000; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). 그 주요 원인으로 지목되는 동기 변인 중 하나가 학생이 학업 상황에서 “왜” 공부하는가와 관련하여 가지는 의도인 성취목표(achievement goal)이다(Ryan et al., 2001). 도움요청행동은 과제 해결과 학습의 계기가 되는 한편 불가피하게 자신의 부족함을 타인에게 노출해야만 한다는 특성으로 인해 성취목표의 영향을 받을 수 있으며(Ryan & Pintrich, 1997), 실제로 성취목표와 도움요청행동의 관계를 탐색한 많은 선행연구에서 서로 다른 성취목표는 도움요청행동을 각각 다르게 예측하는 모습을 보였다(Boya, 안도희, 2016; Karabenick, 2004; Ryan & Shim, 2012; Tanaka, Murakami, Okuno & Yamauchi, 2002). 성취목표는 또한 장·단기적으로 학업참여와 성취도 예측하는 변인으로도 알려져 있다(송주연, 2012; Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002; Wolters, 2004).

성취목표는 상황에 따라 변하기도 하지만 어느 정도 안정적으로 유지되는 개인적 특성이다(양명희, 정윤선, 2012; 이은주, 2014). 특히 중학교와 고등학교는 초등학교와 달리 각 과목을 전담하는 교사가 전체 학생들을 대상으로 지도하기에, 학업 상황에서 각 학생들의 도움요청행동이 더욱 요구되는 한편, 학생들 간의 비교가 가시적으로 일어나고 경쟁이 심화되면서 상대적 유능함이 강조되는 수행목표구조를 가지고 있다는

점에서 공통점을 가진다. 초기 청소년기의 학생들은 중학교라는 새로운 학습 환경 속에서 성취목표를 형성해나가게 되며, 이렇게 형성된 성취목표는 적어도 고등학교까지는 어느 정도 유지되는 것으로 보인다(Chouinard & Roy, 2008).

기존 연구를 토대로 살펴보았을 때, 한국 학생들의 도움요청행동 또한 학년이 올라감에 따라 줄어든 것이며, 학생들이 가지는 성취목표가 그 당시의 도움요청행동 뿐만 아니라 그 발달에도 영향을 미칠 수 있을 것이라 짐작된다. 더불어 성취목표와 도움요청행동이 모두 학업 참여와 성취를 예측하였던 선행 연구의 결과로 미루어 봤을 때, 청소년 초기에 학생들이 가지는 성취목표는 중·고등학교를 지나는 동안 어느 정도 유지되어 직접적으로, 혹은 중·고등학교를 지나는 동안 변화하는 도움요청행동을 통해 간접적으로 대학에서의 학업참여와 성취를 예측할 수 있을 것이라 예상된다. 하지만 한국 학생들의 도움요청행동 변화 양상과 이에 미치는 초기 청소년기 성취목표의 영향, 또 초기 청소년기의 성취목표가 대학 수준의 변인에 미치는 영향과 그에 있어 도움요청행동의 발달이 가지는 매개효과와 관련된 연구는 거의 이루어지지 않았다.

따라서 본 연구는 우선 청소년기에 나타나는 한국 학생들의 도움요청행동 변화 양상을 확인하고자 하였다. 아울러 기존 연구를 토대로 청소년 초기의 성취목표가 도움요청행동 발달을 어떻게 예측하며, 장기적으로 대학에서의 학업 참여와 성취를 직접적으로 예측할 수 있는지에 대해 각각의 예측력을 검증해보고자 하였다. 또한, 청소년기의 도움요청행동 발달이 대학에서의 학업 참여와 성취를 예측하는지, 또 이 발달이 청소년 초기의 성취목표가 대학에서의 학습에 있어 가지는 장기적 영향을 매개하는지도 함께 알아보려고 하였다.

II. 이론적 배경

1. 도움요청행동

도움요청행동은 학생들이 자신들의 학업적 수행을 점검하여 스스로 해결하기 힘든 어려움에 직면했음을 깨달았을 때, 어려움을 해결하기 위하여 학습 내용에 대해 더 잘 아는 주변 사람에게 주도적으로 도움을 요청하는 행위를 일컫는다(Newman, 2002).

도움요청행동과 관련하여 연구자들은 적응적인 도움요청과 비적응적인 도움요청을 구분하고 있다(Karabenick, 2004; Newman, 2000). 적응적 도움요청이란 도움이 필요한 상황에서 어려움을 극복하기 위해 필요한 만큼의 도움을 요청하는 것으로서, 과제를 이해하기 위한 질문 등이 이에 속한다. 반면 비적응적인 도움요청이란 노력을 최소화하여 과제를 끝내기 위해 어려움에 부딪히기도 전에 답을 구하는 것으로서, 답만 구하기 위한 질문 등이 이에 속한다. 이러한 유형의 도움요청은 노력의 가치를 떨어뜨리고, 과제에 대한 인지적 관여를 막아 오히려 배움의 기회를 놓치게 만든다. 본 연구는 청소년의 바람직한 도움요청행동의 변화양상을 알아보고자 하므로, 비적응적 도움요청과 구분되는 적응적 도움요청에 초점을 두어 연구를 진행하였다.

도움요청행동은 학생들의 자기조절학습 능력과 어려움에 대한 대처 능력을 반영하며, 인지적·사회적 기술과 정서적·동기적 자원을 필요로 하고, 학습과 발달을 촉진시킬 수 있는 환경을 스스로 마련하게 한다는 점에서 학생들이 가져야 할 중요한 문제해결능력으로 볼 수 있다(Marchand & Skinner, 2007; Newman, 2000). 도움요청행동은 학생들이 좌절하여 더 이상 시도하지 않는 것을 방지하고, 성공을 경험하게 하여 과제 지속성과 재참여를 촉진한다(Newman, 2002; Skinner & Pitzer, 2012). 또한, 학업적 탄력성을 높이고, 학습에 대한 태도를 긍정적으로 바꾸어, 학업 성취에도 영향을 준다(조홍식, 2011; Ryan & Shin, 2011). 도움요청행동은 대학에서의 학업참여와 성취에 있어서도 적응적 가치를 가진다. 대학 입학 시기 학생들의 학업적 도움요청행동 의향은 대학생의 학업참여를 포함한 학업적응도 효과적으로 예측하였으며(Holt, 2014), 대학생들을 대상으로 한 도움요청행동 연구에서도 도움요청행동은 대학 학업성취를 일관되게 예측하였다(Karabenick, 2004).

학업적 상황에서의 도움요청행동은 학습 내용의 완전한 이해, 능력 향상, 유능함 증명, 무능함 숨기기 등 학습하는 목적이나 의도에 따라 달리 나타난다(Karabenick, 2004). 또한, 도움요청행동이 도움이 필요하다는 자각에서 출발하기 때문에, 자신의 능력과 수행을 조망하는 초인지(meta-cognition)가 높아질수록 과제 및 현재 자신의 지식수준에 대해 좀 더 정확하게 파악할 수 있으며, 이에 따라 도움요청행동을 적절한 상황에서 더 잘 할 수 있게 된다(Newman, 2000; Ryan et al., 2001). 학업적 자기효능감(academic self-efficacy)도 도움요청행동과 관련이 높다(Ryan et al., 2001; Ryan & Shin, 2011). 학업적 자기효능감이 높은 학생은 높은 자존감을 가지고 있을

뿐만 아니라 도움을 요청하더라도 주위에서 부족한 능력으로 귀인할 가능성이 낮기 때문에 도움요청에 대한 거부감이 덜한 반면, 학업적 자기효능감이 낮은 학생은 낮은 자존감으로 인해 도움요청이 자신의 무능력을 드러내는 것으로 느낄 수 있기 때문에 도움요청에 대한 거부감이 극심할 수 있다(Ryan et al., 2001). 성별도 도움요청행동과 관련되어 있는 것으로 보이며, 일반적으로 남학생에 비해 여학생이 도움요청행동을 더 많이 하는 것으로 알려져 있다(Ryan & Shim, 2012).

2. 초기 청소년기 성취목표와 도움요청행동 발달

적응적 가치를 지닌 청소년의 도움요청행동은 초등학교 5학년에서 6학년으로 올라가면서 갑자기 줄어드는 모습을 보이며(Marchand & Skinner, 2007), 일반적으로 학년이 올라가면서 점점 줄어드는 양상을 보이는 것으로 보고되고 있다(Newman, 2000; Ryan et al., 2001). 청소년에게서 도움요청행동이 줄어드는 원인으로는 능력에 대한 우려(competence concerns) 증가가 주요하게 지목되는데, 이는 청소년기 자율성에 대한 욕구 증가와 함께 자의의식과 사회적 경쟁 상황에 대한 민감성이 높아짐에 따라 발생된다(Ryan et al., 2001). 성취목표는 바로 이 능력에 대한 우려로 인해 도움요청행동 및 그 발달에 영향을 미칠 수 있는 주요한 동기 변인으로 거론된다(Ryan & Shim, 2012).

성취목표는 학생들이 학업 상황에서 학습하는 목적이나 의도로 정의되며, 학습 상황에 대한 접근방식과 관련이 있다(Dweck, 1986). 성취목표는 크게 '과제의 숙달 및 학습'에 초점을 맞춘 숙달목표(mastery goal)와 '능력의 증명 및 타인의 평가'에 중점을 두는 수행목표(performance goal)로 구분되며, 숙달목표와 수행목표는 그 방향성에 따라 각각 바람직한 결과를 얻기 위해 노력하는 접근목표와 바람직하지 않은 결과를 피하기 위해 노력하는 회피목표로 세분될 수 있다(Elliot & McGregor, 2001). 따라서 숙달접근목표(mastery-approach goal)는 과제의 숙달이나 능력 개발을 위해, 숙달회피목표(mastery-avoidance goal)는 과제에 대한 불완전한 이해나 능력의 감소를 막기 위해, 수행접근목표(performance-approach goal)는 타인과 비교된 상대적인 유능함을 증명하기 위해, 수행회피목표(performance-avoidance goal)는 상대적 무능력을 보이지 않기 위해 학습하는 성취목표로 각각 정의된다.

많은 선행연구에 따르면 숙달접근목표를 가진 학생들과 숙달접근목표 구조나 맥락 속에 있는 학생들은 학업 상황에서 어려움에 당면했을 때 해당 어려움을 해결하기 위해 기꺼이 주변 사람들에게 도움을 청하고 자문을 구한다(Boya, 안도희, 2016; Karabenick, 2004; Ryan et al., 2001). 반면에, 수행목표 중 특히 수행회피목표를 가진 학생들과 수행목표 구조나 맥락 속에 있는 학생들은 같은 어려움에 부딪혔을 때 본인의 상대적인 무능력함이 드러날 것을 염려하여 도움을 회피하거나, 어려움에 부딪히기 전에 노력을 최소화하기 위한 비적응적 도움요청을 하는 것으로 나타났다(Bong, 2008, 2009; Karabenick, 2004; Ryan et al., 2001). 이와 달리 수행접근목표는 도움요청행동을 부정적으로 예측하거나(Sakiz, 2011), 예측하지 않거나(Ryan & Pintrich, 1997), 정적으로 예측하고(권성연, 2008), 도움요청회피도 정적으로 예측하거나(Bong, 2008), 유의미한 예측력을 보이지 않는 등(Bong, 2009) 이와 관련된 상반된 결과가 혼재한다. 또한, 가장 연구가 적게 이루어진 숙달회피목표 또한 수행접근목표와 비슷하게 도움요청행동을 예측하지 않거나(권성연, 2008; Karabenick, 2004), 도움요청회피를 정적으로 예측하거나(Karabenick, 2004), 예측하지 않는 등(Bong, 2009) 하나로 좁혀지지 않는 결과를 보이고 있어, 이와 관련하여 더 많은 연구의 필요성을 제기하고 있다. 관련 선행연구들은 성취목표가 도움요청행동에 구별되는 영향을 미치고 있음을 말해주며, 학업에 대한 모종의 태도로서 중등교육을 받기 시작하는 초기 청소년기에 새로운 학업 상황 속에서 형성되는 성취목표는 이후 학생의 도움요청행동의 발달 또한 비슷하게 예측할 수 있을 것임을 시사한다(Newman, 2000; Ryan & Shim, 2012).

3. 초기 청소년기 성취목표와 대학에서의 학습

성취목표는 도움요청행동 뿐만 아니라, 학업참여와 학업성취에도 각기 다른 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(송주연, 2012; Bong, 2009; Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Murayama, 2008; Wolters, 2004). 숙달접근목표는 성취목표를 구성하는 4요인 중 가장 일관되게 적응적인 양상을 나타낸다. 숙달접근목표를 가진 학습자는 필요할 때 적극적으로 도움을 요청하며, 도움회피행동을 적게 보이고, 학습 과정에서 인지적으로 더 깊게 관여하며, 더 강한 노력과 끈기를 보인다(Bong, 2009; Karabenick, 2004;

Wolters, 2004). 학업 과정에 미치는 숙달접근목표의 이러한 긍정적 영향은 숙달접근목표가 성취에 미치는 강하고 안정적인 효과를 뒷받침한다(송주연, 2012; Hulleman, Schrage, Bodmann & Harackiewicz, 2010). 수행접근목표의 효과와 관련해서는 다소 일관성이 결여된 결과들이 보인다. 때에 따라 수행접근목표는 숙달접근목표보다 성취에 더 큰 영향을 미치거나, 도움요청행동 및 인지전략의 사용과 학업참여행동을 예측하기도 하는 등 상황에 따라 학업 참여와 성취를 높이기도 하지만 시험불안 등도 함께 예측하는 것으로 보고되고 있다(권성연, 2008; Bong, 2009; Elliot & Murayama, 2008; Tanaka et al., 2002).

한편, 수행회피목표는 일관되게 학업참여행동과, 전략의 사용, 성취 등에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타난다. 수행회피목표는 학습자로 하여금 도움을 회피하고, 학업 선택을 하지 않거나 학업 행동을 지연하게 만들며, 끈기를 낮추고, 성취에도 부정적인 영향을 미친다(송주연, 2012; Elliot & McGregor, 2001; Wolters, 2004). 숙달회피목표의 경우 아직 이와 관련하여 많은 연구가 이루어지지 않았지만, 학업참여 행동에 있어 부적인 영향을 주거나(양명희, 오종철, 2006), 유의미한 영향을 주지 않는다(권성연, 2008)는 보고가 있었으며, 성취에도 유의미한 영향을 미치지 않거나(Bong, 2009; Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Murayama, 2008), 부적인 효과를 가지는 등(Hulleman et al., 2010) 그 결과가 혼재하였다.

성취목표는 환경적 조건에 따라 변할 수 있는 구인이지만 어느 정도 안정적으로 유지되는 개인적 특성이기도 하다(양명희, 정윤선, 2012; 이은주, 2014). 청소년 초기 학생들은 성적에 대한 압박이 적은 초등 교육에서 벗어나 학습 내용이 갑자기 어려워지고, 성취 수준이 표면으로 드러나며, 더 많은 학업행동이 요구되는 등 전혀 새로운 중등 교육의 학습 환경에 놓이게 된다. 이러한 변화는 가치관을 형성하기 시작하는 초기 청소년기 학생들이 장차 자신들이 마주할 학업 상황에서 왜 공부할 것인지에 대한 목표를 가지는데 큰 영향을 미칠 수 있다. 숙달접근목표가 학년이 올라감에 따라 조금씩 떨어지는 양상을 보이기는 하지만, 청소년 초기에 형성된 성취목표는 중학교와 구조 상 비슷한 특성을 공유하는 고등학교까지 비교적 안정적으로 유지되는 경향을 보인다(Chouinard & Roy, 2008). 때문에 청소년 초기에 형성된 성취목표는 이후 학생의 학업행동인 도움요청행동의 발달뿐 아니라 먼 미래인 대학에서의 학업참여와 성취까지도 예측할 수 있을 것으로 예상되며, 도움요청행동 발달이 그 사이에서 매개

역할을 할 것이라 예상된다.

따라서 본 연구에서는 첫째, 우리나라 청소년 학생들의 도움요청행동이 기존 연구 결과에서 예측되는 대로 시간이 지남에 따라 실제로 줄어들고 있는지 알아보고, 둘째, 청소년 초기의 성취목표가 도움요청행동 발달에 미치는 영향을 확인하고자 하였다. 또 셋째, 대학에서의 학업참여와 성취가 청소년 초기의 성취목표와 도움요청행동 발달로 각각 예측이 되는지 알아본 뒤, 마지막으로 도움요청행동 발달이 청소년 초기의 성취목표가 대학에서의 학업참여와 성취에 미치는 영향을 매개하는지 검증하고자 하였다. 이 과정에서 초기 청소년기 성취목표와 도움요청행동 발달, 대학 학업참여와 성취 간의 관계를 좀 더 명확히 알기 위해 도움요청행동 발달에 영향을 미칠 수 있을 것으로 간주되는 초인지, 학업적 자기효능감, 성별의 효과는 모형에서 전반적으로 통제된 뒤 관계를 알아보았다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 분석 대상

본 연구는 한국교육개발원에서 수집하고 있는 ‘한국교육종단연구(Korean Education Longitudinal Study, 이하 KELS) 2005’에서 수집한 중1 패널 자료를 사용하였다. 도움요청행동 및 성취목표를 측정하고 있는 2차년도(2006년)에서 5차년도(2009년)까지의 데이터를 사용하였으며, 고등학교 3학년 시점인 6차년도(2010년) 자료에는 본 연구에서 분석하고자 하는 변수들이 포함되지 않아 분석에서 제외하였다. 대학에서의 학습과 관련한 변수들은 7차년도(2011년) 자료를 사용하였다. 최종적으로 본 연구에서 분석한 대상은 2차년도부터 5차년도까지 설문에 응답하였으며, 7차년도에 대학에 재학 중인 3,686명으로, 여학생은 1912명(51.9%), 남학생은 1774명(48.1%)이었다.

2. 측정 도구

1) 도움요청행동

도움요청행동은 KELS 2005 2차년도(중2)부터 5차년도(고2)까지 매년 측정된 도움 및 자원활용(교사, 친구) 척도를 사용하였으며, 도움요청행동 자체에 초점을 두고 사용 가능한 모든 문항을 사용하였다(표 1). 본 척도는 Pintrich와 De Groot(1990)의 학습동기화 검사(Motivated Strategies for Learning Questionnaire; MSLQ) 중 도움 부분이 변안된 것으로 총 5개 문항으로 구성되어 있으며, 교사 2문항과 친구 3문항으로 이루어져 있다. 모든 문항은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(4점)'까지의 4점 척도로 측정되었으며, 문항점수가 높을수록 도움요청을 더 하는 것을 의미한다. 5개 문항을 평균한 도움 및 자원활용의 신뢰도 Cronbach α 는 2차년도에서 5차년도까지 .74에서 .79로 나타났다.

2) 성취목표

초기 청소년기의 성취목표를 반영하기 위하여 KELS 2005에서 성취목표가 처음 측정되는 2차년도(중2)의 학습목표지향성 척도를 사용하였다(표 1). 본 척도는 Elliot과 McGregor(2001)의 2×2 성취목표 검사도구가 변안된 것으로 각 목표 당 3개 문항씩 구성되어 있으며, 도움요청행동과 같은 4점 척도로 측정되었다. 점수가 높을수록 해당 목표지향성이 높은 것을 의미하며, Cronbach α 는 숙달접근목표 .79 숙달회피목표 .86 수행접근목표 .80 수행회피목표 .83로 모두 양호하였다.

3) 대학에서의 학습

대학에서의 학습을 알아보기 위한 변수로 대학에서의 학업참여도와 학업성취도를 사용하였다(표 1). 대학에서의 학업참여도는 7차년도(대1) 설문지 중 학생 개인의 학습과정에 관한 문항('귀하는 지난 1학기 동안 학습과 관련하여 다음의 활동을 얼마나 하였습니까?') 중 학업 참여와 관련이 없는 일부 문항(예: 실수도 배우는 과정이라고 받아들임)을 제외한 6문항을 사용하였으며, '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '항상 한다(5

점)까지의 5점 척도로 측정된 값을 사용하였다. 문항점수가 높을수록 학업 참여 수준이 높은 것을 의미하며, 신뢰도는 Cronbach α 값이 .72로 양호하였다. 학업성취도는 응답자가 재학 중인 대학마다 기준 학점(예: 4.5점, 4.3점)이 다른 점을 고려하여, 지난 1학기 평균 기준에 대한 자신의 평점 비율을 계산하여 사용하였다.

4) 통제변수

본 연구에서 통제하고자 하는 변수는 초인지, 학업적 자기효능감, 그리고 성별이다. 초인지를 반영하기 위하여 2차년도(중2)의 초인지 척도를 사용하였다. 총 5개 문항으로 1(전혀 그렇지 않다)에서 4(매우 그렇다)로 이루어진 4점 척도로 측정되었으며, 신뢰도는 Cronbach α 는 .82로 양호하였다. 학업적 자기효능감은 같은 차년도의 일반적 자기효능감 척도를 사용하였다. 총 4개 문항으로 초인지와 같은 방식으로 측정되었다. 신뢰도는 Cronbach α 는 .80으로 양호하였다. 성별 또한 같은 차년도에 보고된 성별을 사용하였으며, 여학생을 0, 남학생을 1로 코딩하였다.

표 1

주요 변수들의 문항 내용

구분	문항 내용
도움 요청 행동	교사 잘 이해되지 않는 내용은 선생님께 질문한다 선생님으로부터 공부에 필요한 자료나 도움을 구한다
	친구 수업시간에 이해하지 못한 내용은 다른 학생에게 질문한다 필요하다면 도움을 요청할 수 있는 친구들을 찾으려고 한다 내가 잘 모르는 내용이 있으면 이는 사람에게 물어본다
성취 목표	숙달 나는 수업에서 가능한 한 많은 내용을 배우고 싶다
	접근 나에게는 수업의 내용을 가능한 한 완전히 이해하는 것이 중요하다
	목표 나는 수업에서 다루어질 내용을 완벽하게 소화하고 싶다
성취 목표	숙달 나는 수업에서 내가 배울 수 있는 만큼 다 배우지 못할까 봐 걱정한다
	회피 나는 때때로 내가 원하는 만큼 충분히 수업 내용을 이해하지 못할까 봐 두렵다
	목표 나는 종종 수업에서 배울 수 있는 모든 것을 다 배우지 못할까 봐 두렵다

구분	문항 내용
수행 접근 목표	나는 다른 학생들보다 학교 공부를 더 잘하고 싶다
	수업에서 나의 목표는 다른 학생들보다 좋은 성적을 얻는 것이다
	나에게는 수업에서 다른 학생들보다 잘 하는 것이 중요하다
수행 회피 목표	나는 종종 수업에서 내가 다른 학생들보다 못할 수 있다는 두려움 때문에 공부한다
	나는 수업에서 다른 학생들보다 못하는 것을 피하려고 공부한다
	나는 수업에서 다른 사람보다 못하는 것만큼은 피하고 싶다
대학 에서의 학습	수업시간에 질문한다
	공부하는 과정에서 어려운 것에 도전한다
	자발적으로 글쓰기를 연습한다
	학술논문이나 자료를 찾아본다
	개인적으로 흥미있는 것에 대해 스스로 공부한다
내가 한 일이나 과제에 대해 피드백을 받으려고 노력한다	
학업 성취도	지난 1학기 평균 기준에 대한 자신의 평점 비율

3. 분석 방법

앞서 제시한 네 가지 연구 문제를 분석하기 위해 본 연구에서는 우선적으로 잠재성장모형(Latent Growth Model; LGM)을 이용하여 도움요청행동의 변화 양상을 파악하였다. 잠재성장모형은 반복 측정된 자료로부터 잠재적인 성장 요인을 추정함으로써 해당 변인의 변화를 설명할 수 있으며, 개개인의 변화 함수 및 변화에서의 개인차를 설명할 수 있는 모형이다(Duncan & Duncan, 2004). 또한 변화에 영향을 미치는 변수를 파악할 수 있으며, 집단 차원의 변화를 연구할 수 있다는 점에서 변화 분석에 적합한 분석 방법이라 할 수 있다(Duncan, Duncan & Strycker, 2006).

잠재성장모형은 일반적으로 두 단계를 통해 분석한다. 첫 번째 단계에서는 공변수(covariate)가 포함되지 않은 무조건 잠재성장모형(unconditional LGM)을 통해 반복 측정된 변수의 평균과 분산을 구하여 변화궤적, 즉 평균변화곡선의 초기값 및 기울기를 추정하게 된다. 이 때 잠재성장모형의 초기값과 기울기에 대한 분산은 각각 변화에서의 초기치 및 변화율의 개인차를 설명한다(Duncan et al., 2006). 두 번째 단계에

서는 도움요청행동의 초기값 및 기울기를 예측하는 영향 요인을 분석하기 위하여 조건 잠재성장모형(conditional LGM)을 분석한다.

잠재성장모형의 적합도를 평가하기 위한 적합도 지수로는 표본 크기의 영향에 민감한 χ^2 값을 보완하기 위하여(홍세희, 2000), 절대 적합도 지수 RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)와 상대 적합도 지수 TLI(Tucker-Lewis Index), CFI(Comparative Fit Index)를 함께 사용하였다. 일반적으로 RMSEA는 .05 이하일 때, TLI와 CFI는 .90 이상일 때 좋은 적합도라 판단하며(Browne & Cudeck, 1993), RMSEA는 .06 이하일 때, TLI와 CFI는 .95 이상의 기준을 적용할 수도 있다(Hu & Bentler, 1999).

모형을 추정하기 위한 방법으로는 종단연구에서 불가피하게 발생하는 결측치를 처리하기 위해 완전 정보 최대우도법(Full Information Maximization Likelihood: FIML)을 사용하였다. FIML은 집단 수준에서 계산되는 ML과 달리 개별 사례에 대한 우도함수를 계산하기 때문에 결측치가 있는 자료라도 분석에 포함할 수 있다는 장점이 있다(Arbuckle, 1996).

마지막으로, 매개효과 분석을 위하여 붓스트래핑(bootstrapping)을 실시하였다. 붓스트래핑은 표집분포가 정규분포를 따르지 않을 때 사용하는 방법으로, 매개효과 검증에 적합한 방법이다(Shrout & Bolger, 2002). 이론적으로 붓스트래핑은 무한번 표집을 통해 얻은 경험적 표집 분포(empirical sampling distribution)로부터 95% 신뢰구간을 구해 검증을 실시한다. 그러나 표집을 무한번 실시하는 것은 불가능하기 때문에 일정 횟수만큼 붓스트래핑을 실시하며, 이론과 달리 실제 분석에서 붓스트래핑의 횟수가 제한되는 것으로 인해 발생하는 차이를 교정하기 위해 BC(bias-corrected) 95% 신뢰구간을 사용한다(Efron & Tibshirani, 1994). BC 95% 신뢰구간 내에 0을 포함하지 않는 경우 유의수준 .05에서 유의하다고 할 수 있다. 분석에 사용한 프로그램은 SPSS 21.0과 Mplus 7.0이며, 각각 기술통계 및 상관분석, 잠재성장모형 및 매개효과 분석에 사용하였다.

4. 연구 모형

본 연구에서 분석하고자 하는 연구의 개념도는 그림 1과 같다. 원으로 표현된 각 변수는 잠재변수를 의미하며, 도움요청행동의 구체적인 변화 모형은 무조건 잠재성장 모형을 분석한 뒤에 결정된다. 시각적 간명성을 위하여 각 잠재변수의 측정변수와 오차항, 그리고 통제변수는 그림에서 제외하였다.

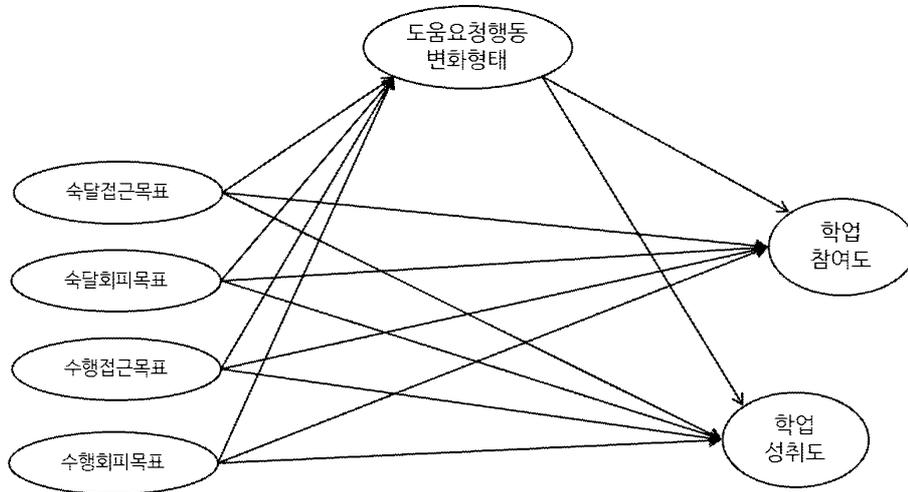


그림 1. 연구의 개념도

IV. 연구결과

1. 기술통계 및 상관분석

본 연구에서 사용한 측정변수들의 기술통계 및 상관분석 결과는 표 2에 제시하였다. 분석 결과, 4차에 걸친 도움요청행동은 각각 2.87, 2.84, 2.86, 2.81로 학년이 올라가면서 전반적으로 조금씩 줄어드는 경향성을 보였다. 초기 청소년기의 성취목표는 전반적으로 접근목표($2.63 \leq M \leq 3.17$)가 회피목표($2.35 \leq M \leq 2.64$)보다 더 높았다. 주요 변수들의 상관분석 결과 4차에 걸친 도움요청행동은 서로 관련이 있었으며($.31 \leq r \leq .45$), 성취목표, 대학에서의 학업참여도 및 학업성취도와의 관계도 유의하였다. 도움요청행동은 초기 청소년기의 성취목표 중 특히 숙달접근목표와 관련이 높았다($.03 \leq r \leq .36$). 대학에서의 학업참여도는 전반적으로 숙달목표와 상관이 있었으며($-.01 \leq r \leq .13$), 학업성취도는 학업참여도와 함께, 숙달목표 중에서도 특히 숙달접근목표와 관계가 있었다($.05 \leq r \leq .13$).

2. 도움요청행동의 변화 형태 분석

청소년들의 도움요청행동 변화 형태를 분석하기 위하여 무조건 잠재성장모형에서 무성장모형, 일차함수모형, 이차함수모형을 비교한 결과는 표 3과 같다. 분석 결과를 살펴보면 무성장모형과 이차함수모형은 RMSEA값이 .05이상으로 적합하지 않았으며(Browne & Cudeck, 1993), 일차함수모형만이 TLI와 CFI가 모두 .95 이상으로 Hu & Bentler(1999)의 기준을 충족하는 것으로 나타났다. CFI의 경우 이차함수모형이 일차함수모형에 비해 높게 나타났으나, CFI는 TLI나 RMSEA에 비해 간명성을 충분히 고려하지 못하므로 모형 비교에서는 권장되지 않으며(홍세희, 2000), 모형 간 CFI값의 차이가 .01 이하인 경우 차이가 없다고 본다(Cheung & Rensvold, 2002). 따라서 일차함수모형이 청소년들의 도움요청행동 변화를 가장 잘 설명하는 모형으로 채택되었다.

표 3
 도움요청행동의 무조건 잠재성장모형별 적합도

모형	χ^2 (df)	RMSEA	TLI	CFI
무성장모형	155.452 (8) ***	.076	.953	.937
일차함수모형	42.129 (5) ***	.048	.981	.984
이차함수모형	22.337 (1) ***	.082	.945	.991

*** $p < .001$

분석 결과에 따라 최종적으로 선택된 일차함수모형의 초기치, 일차변화율의 평균과 분산, 그리고 초기치와 일차변화율의 공분산은 표 4에 제시하였다. 먼저 평균을 살펴 보면 일차함수모형의 초기치와 변화율의 평균이 모두 유의하였으며, 변화율의 평균은 -.02였다. 이는 청소년의 도움요청행동이 시간의 변화에 따라 점차 감소함을 나타낸다. 분산 역시 초기치와 일차변화율 모두 유의하였는데, 이는 초기치와 일차변화율의 변화 형태에 개인차가 있다는 것을 의미한다. 따라서 도움요청행동의 변화 형태에 존재하는 개인차를 설명할 수 있는 변수를 투입하여 그 원인을 분석해 볼 수 있다. 도움요청행동의 초기치와 일차변화율의 공분산은 -.015로, 청소년들의 도움요청행동의 초기치가 높을수록 일차변화율의 감소폭이 더 커지는 것으로 나타났다.

표 4
 일차함수모형 초기치, 일차변화율의 평균과 분산

모수		추정치	표준오차
초기치	평균	2.876 ***	.008
	분산	.112 ***	.006
일차변화율	평균	-.020 ***	.003
	분산	.009 ***	.001
초기치와 일차변화율의 공분산		-.015 ***	.002

*** $p < .001$

3. 연구모형 분석결과

다음으로, 도움요청행동 변화 형태를 설명하기 위한 성취목표, 그리고 대학에서의 학업참여도와 학업성취도 변인을 투입한 모형을 분석하였다. 연구모형의 적합도는 표 5와 같으며, Browne & Cudeck(1993)의 기준을 충족하였다.

표 5
연구모형의 적합도

χ^2 (<i>df</i>)	RMSEA	TLI	CFI
2707.440 (447) ***	.037	.928	.939

*** $p < .001$

연구모형의 모수추정치는 표 6과 같으며, 유의한 경로들의 표준화된 계수 추정치는 그림 2에 제시하였다. 그림 2에는 시각적 간명성을 위하여 그림 1과 마찬가지로 측정 변수와 오차항, 통제변수를 제외한 주요변수만을 제시하였다.

분석 결과 숙달접근목표와 수행접근목표가 도움요청행동의 초기치에 미치는 영향이 각각 .230과 .082로 정적으로 유의하였고, 숙달접근목표가 도움요청행동 변화율에 미치는 영향이 -.058로 부적으로 유의하였다. 즉, 숙달접근목표와 수행접근목표는 둘 다 중 2 때의 도움요청 행동을 예측하지만, 숙달접근목표가 높았을 때 중 2 학생들은 도움요청행동을 가장 많이 하며, 학년이 올라가면서 처음에 비해 도움요청행동이 더 줄어드는 것으로 파악할 수 있다.

대학에서의 학업참여와 관련하여, 도움요청행동의 초기치와 변화율, 그리고 숙달회피목표는 이를 각각 .279, 1.653, .062로 모두 정적으로 예측하였다. 즉, 중 2 때 도움요청행동을 더 많이 하고, 학년이 올라갈수록 도움요청행동이 덜 줄어들수록, 또 중 2 때 숙달회피목표를 지향한 학생일수록 대학에서 학업참여가 더 높은 것으로 볼 수 있다. 도움요청행동의 초기치와 숙달접근목표는 대학에서의 학업성취도 또한 각각 .063과 .034로 정적으로 예측하였다. 이는 중 2 때 도움요청행동을 더 많이 하고, 숙달접근목표를 지향한 학생일수록 대학에서의 성취도 더 높아진다는 것을 의미한다.

표 6

연구모형의 모수 추정치

경로	비표준화계수	(표준오차)	표준화계수
숙달접근목표 → 도움요청행동 초기치	.230***	(.035)	.302
숙달회피목표 → 도움요청행동 초기치	-.003	(.021)	-.006
수행접근목표 → 도움요청행동 초기치	.082**	(.027)	.121
수행회피목표 → 도움요청행동 초기치	-.032	(.020)	-.055
성별 → 도움요청행동 초기치	-.096***	(.014)	-.146
초인지 → 도움요청행동 초기치	.329***	(.035)	.427
자기효능감 → 도움요청행동 초기치	.035	(.021)	.062
숙달접근목표 → 도움요청행동 변화율	-.058***	(.013)	-.287
숙달회피목표 → 도움요청행동 변화율	-.012	(.008)	-.080
수행접근목표 → 도움요청행동 변화율	-.014	(.011)	-.080
수행회피목표 → 도움요청행동 변화율	-.004	(.009)	-.026
성별 → 도움요청행동 변화율	.009	(.006)	.052
초인지 → 도움요청행동 변화율	-.054***	(.014)	-.268
자기효능감 → 도움요청행동 변화율	-.007	(.009)	-.046
도움요청행동 초기치 → 학업참여도	.279***	(.069)	.227
도움요청행동 변화율 → 학업참여도	1.653***	(.395)	.354
숙달접근목표 → 학업참여도	.095	(.051)	.101
숙달회피목표 → 학업참여도	.062*	(.024)	.089
수행접근목표 → 학업참여도	-.054	(.034)	-.064
수행회피목표 → 학업참여도	-.018	(.025)	-.025
성별 → 학업참여도	-.005	(.019)	-.006
초인지 → 학업참여도	.178**	(.053)	.188
자기효능감 → 학업참여도	.048*	(.024)	.070
도움요청행동 초기치 → 학업성취도	.063**	(.019)	.146
도움요청행동 변화율 → 학업성취도	.064	(.087)	.039
숙달접근목표 → 학업성취도	.034*	(.014)	.102
숙달회피목표 → 학업성취도	-.004	(.006)	-.015
수행접근목표 → 학업성취도	-.007	(.009)	-.024
수행회피목표 → 학업성취도	-.003	(.006)	-.013
성별 → 학업성취도	-.044***	(.005)	-.154
초인지 → 학업성취도	-.018	(.013)	-.055
자기효능감 → 학업성취도	-.001	(.006)	-.003

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

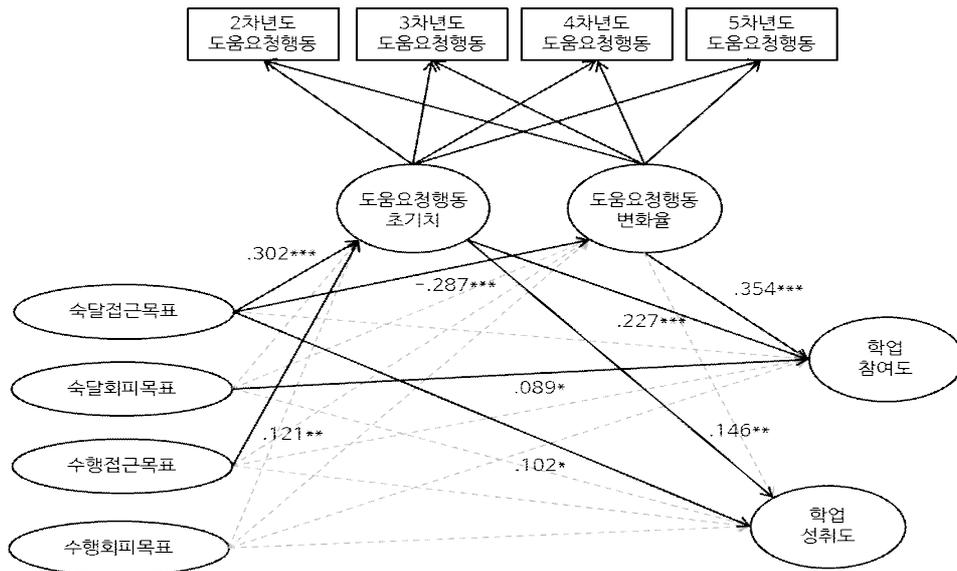


그림 2. 연구모형 분석 결과

4. 매개효과 분석결과

다음으로 청소년 초기 성취목표와 대학에서의 학업참여도, 학업성취 간의 관계에서 도움요청행동의 매개효과를 분석하였다. 매개효과 분석에는 붓스트래핑을 이용하였으며, 매개 경로의 비표준화 계수와 분석 결과에 따른 BC 95% 신뢰구간을 표 7에 제시하였다. 분석 결과 5개의 매개 경로에서 95% 신뢰구간 내에 0을 포함하고 있지 않아 유의한 것을 확인하였다.

우선, 성취목표와 학업참여도의 관계에서 숙달접근목표와 수행접근목표가 학업참여도에 미치는 영향을 각각 .064, .023로 도움요청행동 초기치가 매개하고 있었다. 앞서 숙달접근목표와 수행접근목표가 학업참여도에 직접적인 영향을 미치지 않았다는 점을 고려할 때, 도움요청행동은 숙달접근목표 및 수행접근목표가 학업참여도에 이르는 경로를 완전매개하고 있다는 것을 알 수 있다. 즉, 숙달접근목표와 수행접근목표가 높은 학생들이 처음부터 도움요청행동을 많이 하며, 이것이 대학에서의 학업참여를 높이는 것에도 영향을 주는 것으로 보인다.

숙달접근목표와 관련하여 도움요청행동의 변화율의 매개효과는 초기치와 달리 음수인 -.095였는데, 이는 변화율 자체는 학업성취도에 정적인 영향을 미치는 한편 숙달접근목표가 도움요청행동의 변화율을 부적으로 예측하기 때문에 매개효과가 부적으로 나타난 것이라 할 수 있다. 따라서 이는 성취목표가 높을수록 도움요청을 통해 학업참여도를 감소시킨다고 해석될 수 없다.

표 7
도움요청행동의 매개효과

경로	비표준화 계수 (표준오차)	BC	
		95% 하한	신뢰구간 상한
숙달접근목표 → 도움요청행동 초기치 → 학업참여도	.064** (.020)	.032	.111
숙달접근목표 → 도움요청행동 변화율 → 학업참여도	-.095** (.032)	-.170	-.045
숙달회피목표 → 도움요청행동 초기치 → 학업참여도	-.001 (.006)	-.013	.012
숙달회피목표 → 도움요청행동 변화율 → 학업참여도	-.020 (.016)	-.056	.006
수행접근목표 → 도움요청행동 초기치 → 학업참여도	.023* (.010)	.008	.046
수행접근목표 → 도움요청행동 변화율 → 학업참여도	-.024 (.020)	-.069	.010
수행회피목표 → 도움요청행동 초기치 → 학업참여도	-.009 (.006)	-.024	.001
수행회피목표 → 도움요청행동 변화율 → 학업참여도	-.006 (.015)	-.038	.023
숙달접근목표 → 도움요청행동 초기치 → 학업성취도	.015** (.005)	.006	.026
숙달접근목표 → 도움요청행동 변화율 → 학업성취도	-.004 (.005)	-.016	.006
숙달회피목표 → 도움요청행동 초기치 → 학업성취도	.000 (.001)	-.003	.003
숙달회피목표 → 도움요청행동 변화율 → 학업성취도	-.001 (.001)	-.005	.001
수행접근목표 → 도움요청행동 초기치 → 학업성취도	.005* (.002)	.002	.011
수행접근목표 → 도움요청행동 변화율 → 학업성취도	-.001 (.002)	-.006	.001
수행회피목표 → 도움요청행동 초기치 → 학업성취도	-.002 (.001)	-.006	.000
수행회피목표 → 도움요청행동 변화율 → 학업성취도	.000 (.001)	-.004	.001

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

마지막으로 성취목표와 학업성취도의 관계에서 도움요청행동의 초기치는 숙달접근목표와 수행접근목표가 학업성취도에 미치는 영향을 각각 .015, .005만큼 매개하는

것으로 나타났다. 앞서 표 6의 결과와 비교해보면 숙달접근목표는 대학 학업성취도를 직접적으로 예측할 뿐만 아니라, 도움요청행동을 통해서도 간접적으로 예측하고 있다 할 수 있다. 수행접근목표는 학업성취도를 직접적으로 예측하지는 않았으나, 도움요청행동을 통해 간접적으로 대학에서의 학업성취를 예측하는 것을 확인할 수 있다.

V. 논 의

본 연구에서는 잠재성장모형 분석을 통해 중학교 2학년부턴 고등학교 2학년까지 학생들의 도움요청행동의 종단적 변화를 탐색해보고, 이 변화에 미치는 초기 청소년기 성취목표의 영향을 초인지, 학업적 자기효능감, 성별의 영향을 통제한 뒤에 살펴보았다. 또한, 초기 청소년기 성취목표가 대학에서의 학업을 어떻게 예측하며, 도움요청행동 발달이 그 효과를 매개할 수 있는지도 함께 검증해보았다. 연구 결과, 한국 청소년들의 도움요청행동은 학년이 올라갈수록 선형적으로 감소하는 패턴을 보이고 있었으며, 청소년 초기 성취목표는 도움요청행동 초기치와 변화율, 대학에서의 학업참여와 학업성취를 각각 상이하게 예측하고 있었다. 또한, 도움요청행동은 초기 청소년기의 일부 성취목표가 대학에서의 학습에 미치는 영향을 매개하고 있었다. 본 연구의 결과를 구체적으로 논의하면 다음과 같다.

첫째로, 도움요청행동의 종단적 변화 모형에서 전반적인 우리나라 청소년 학생들의 도움요청행동은 초기에 가장 높은 정도를 보이다가, 학년이 올라감에 따라 감소하는 패턴을 보임을 확인할 수 있었다. 특히, 초기치와 변화율의 분산과 공분산이 모두 유의하여, 도움요청행동 발달에는 개인차가 있으며, 중학교 2학년 때 도움요청행동을 많이 한 학생들이 그렇지 않았던 학생들에 비해 학년이 올라감에 따라 도움요청행동이 더 줄어들게 됨을 알 수 있었다. 이는 도움요청행동에 있어서의 개인차가 점차 줄어들어 하향평준화 되는 추세와도 상응하는 결과로 보인다. 이와 같은 학생의 도움요청행동 변화는 전반적으로 학년이 높아짐에 따라 자기조절학습전략이 감소하는 패턴을 보인다는 국내 선행연구 결과와 일치하고 있으며(문병상, 2012), 그 중 도움요청행동이 감소하고, 도움회피가 증가한다는 국외 연구의 결과가 국내 청소년에게서도 그대로 나타나는 것으로 보인다(Ryan & Shim, 2012; Ryan et al., 2001).

둘째로, 다른 변수들의 영향력을 통제했을 때 성취목표 중 숙달접근목표와 수행접근목표는 둘 다 도움요청행동 초기치를 정적으로 예측하고 있었고, 특히 숙달접근목표가 수행접근목표보다 도움요청행동을 더 강하게 예측하는 것으로 나타났다. 이 결과는 숙달목표가 도움요청행동을 정적으로 예측한다는 대다수의 연구 결과뿐만 아니라(Boya, 안도희, 2016; Karabenick, 2004; Ryan & Shim, 2012), 수행목표 또한 도움요청행동을 정적으로 예측하기도 한다는 몇몇 결과와 일치한다(권성연, 2008; Tanaka et al., 2002). 그러나 수행목표가 도움요청행동을 예측하지 못하거나(Bnog, 2009; Ryan & Pintrich, 1997), 부적으로 예측한다는 연구(Sakiz, 2011)도 존재하므로 더 많은 후속 연구가 요구된다. 한편, 숙달회피목표와 수행회피목표는 도움요청행동 초기치를 예측하지 않았다. 이는 숙달회피목표가 도움요청행동에 대해 특별한 예측력을 가지지 않는다는 결과와 부분적으로 일치하지만(권성연, 2008; Karabenick, 2004), 수행회피목표가 도움요청행동을 부적으로 예측하거나, 도움요청회피를 정적으로 예측한다고 밝힌 많은 선행연구와는 다른 결과이다(Boya, 안도희, 2016; Bong, 2008, 2009; Karabenick, 2004; Ryan & Shim, 2012). 접근목표들에 비해 회피목표들과 자기효능감의 상관이 다소 낮고(Bong, 2009), 낮은 자기효능감이 도움요청행동 초기치를 떨어뜨릴 수 있음을 고려하였을 때, 이 결과는 자기효능감을 통제하였기 때문에 나타난 순수한 성취목표의 효과일 가능성이 높다.

도움요청행동 변화율에 영향을 미치는 유일한 성취목표는 숙달접근목표로, 부적으로 나타났다. 즉, 중 2때 숙달접근목표를 가졌던 학생이 초반에는 더 도움요청행동을 많이 하지만 해가 가면서 도움요청행동이 더 많이 감소한다는 것이다. 이는 예상치 못한 결과로, 그 이유는 세 가지 정도로 해석된다. 먼저, 숙달접근목표가 노력을 통해 능력을 키울 수 있다는 성장신념에서 비롯되며, 학업 참여와 성취에 영향을 주어 실제로 학업능력을 더 높인다는 특성을 고려했을 때(송주연, 2012; Elliot & Murayama, 2008), 학년이 올라가면서 혼자 생각하고 알아볼 수 있는 범위가 넓어지면서 자연스럽게 도움요청행동의 필요성이 줄었거나, 점차 도움을 적게 받으며 자신의 실력을 높이고자 하는 것에서 비롯되었을 수 있다. 두 번째로, 교사-학생 관계가 상대적으로 긴밀하지 않고 경쟁이 심화된 중등학교에서 수학하는 과정에서 모든 학생들의 도움요청행동이 하향 평준화되고, 중2 때 숙달접근목표를 가져 가장 도움요청행동을 많이 보였던 학생들에게 그 영향이 가장 크게 드러났을 수 있다. 마지막으로, 단순히 통계적으

로 응답의 제한이 있는 척도(예, 5점 척도)를 사용한 종단연구에서 초기치가 더 높을 때 감소하는 변화율이 더 큰 것은 바닥 효과(floor effect)로 인해 쉽게 발생하는 현상이며(Bray, Adams, Getz & McQueen, 2003), 숙달접근목표의 초기치에 대한 예측력이 다른 성취목표들에 비해 매우 높았던 것을 미루어 보아 이 현상이 숙달접근목표의 결과에도 적용된다고 볼 수 있다. 따라서 숙달접근목표가 초기치 및 변화율에 미치는 영향을 종합적으로 해석하여, 숙달접근목표를 가진 학생은 처음부터 도움요청행동을 많이 보였으며, 해가 갈수록 조금씩 줄어드는 패턴을 보이더라도 여전히 도움요청을 많이 하고 있는 것으로 보는 것이 타당하다.

끝으로, 대학에서의 학업참여는 성취목표 중 숙달회피목표만 직접적으로 예측하였고, 도움요청행동의 초기치와 변화율도 각각 이를 정적으로 예측하였으며, 대학에서의 학업성취는 숙달접근 목표와 도움요청행동의 초기치로 예측되었다. 또한, 도움요청행동 초기치는 특히 숙달접근목표와 수행접근목표가 대학에서의 학업참여와 성취에 미치는 영향을 매개하는 것으로 나타났다. 이 결과는 성취목표가 가까운 학업참여와 성취뿐만 아니라 대학에서의 학업참여와 성취에도 직·간접적인 영향을 미칠 수 있음과 함께 도움요청행동의 발달이 대학 수준에서의 학업참여와 성취에 영향을 줄 수 있음을 시사한다. 숙달회피목표가 대학 학업참여를 직접적으로 예측하는 것은 흥미로운 결과이다. 기존 연구에 따르면 과제에 대한 불완전한 이해나 능력의 감소를 막고자 하는 숙달회피목표의 특성상 완벽주의거나 기존에 성취가 높은 학생일 가능성이 높은 것으로 알려져 있다(Elliot & Murayama, 2008). 따라서 비록 숙달회피목표가 높은 학생들이 도움요청행동을 통하지는 않더라도, 이러한 특성이 대학에서의 학업참여를 직접적으로 예측하는 것에 기여했을 것으로 짐작해 볼 수 있다. 또한 숙달접근목표는 대학 학업참여와 성취에 장기적으로 도움요청행동 발달을 통한 간접적인 효과는 물론 대학 학업성취에 있어서는 직접적인 효과마저 가지는 것으로 드러났다. 이는 학업행동 및 결과에서 다른 유형의 성취목표와 확연히 구별되는 숙달접근목표의 적응성을 보여주는 결과라 할 수 있다.

도움요청행동은 사람들 사이의 협업과 소통이 중시되고, 평생학습의 개념이 대두되는 현대 사회에서 특히 주목되어야 할 학업 행동이다. 본 연구는 스스로 보고한 도움요청행동 그 자체를 다룰 수밖에 없었으며, 구체적으로 어떠한 도움을 요청하였는지에 대한 세부적인 정보는 알기 힘들다는 자기보고식 설문과 이차 자료 사용의 한계점

을 동시에 가진다. 또, 모형의 간명성을 위하여 성취목표와 통제변인으로 사용된 초인지, 학업적 자기효능감의 발달이나, 기존의 성취와 같은 다른 통제변인들은 함께 고려하여 분석하지 못했다는 한계를 가진다. 하지만 국내에서 따로 잘 연구되지 않던 도움요청행동의 발달과 관련하여, 한국 청소년들의 도움요청행동이 해가 감에 따라 어떻게 달라지는지 밝히고, 이에 영향을 미치는 청소년 초기 성취목표의 예측력을 확인함과 동시에 도움요청행동이 대학 수준에서의 학업에 미치는 영향을 같이 고려하여 도움요청행동 발달의 중요성을 부각한 점에서 본 연구는 의의가 있다. 또한 몇몇 연구를 제외하고는(예: Karabenick, 2004) 기존 도움요청행동 연구들이 숙달회피목표를 따로 구별하지 않았던 것에 비해 본 연구에서는 숙달회피목표도 함께 고려하여 학업 행동 및 결과에 미치는 영향을 살펴보았다는 점에서 차별성을 가지며, 숙달회피목표가 학업 행동에 미치는 영향에 있어 숙달접근목표와 구별될 수 있음을 보이고 있다. 마지막으로 본 연구는 특정 수업(Elliot & Murayama, 2008)이나 특정 학교급 내에서 벗어나(Harackiewicz et al., 2002) 초기 청소년기에 형성된 성취목표가 5년 뒤 대학 수준의 학습 변인까지 장기적으로 예측할 수 있다는 것을 밝힘으로써, 초기 청소년기에 학생들로 하여금 좀 더 적응적인 성취목표를 지니게 하는 환경 조성이 교육적으로 큰 중요성을 가질 수 있음을 시사한다.

참고문헌

- 권성연 (2008). 2x2 성취목표지향성과 자기조절학습의 관계. *교육공학연구*, 24(1), 213-240.
- 문병상 (2012). 청소년들의 미래목표 인식, 자기조절학습전략, 학업성취도간의 종단적 관계 분석. *교육심리연구*, 26(4), 983-1000.
- 송주연 (2012). 성취목표와 학업성취의 상관관계에 대한 메타분석. *교육심리연구*, 26(1), 225-250.
- 양명희, 오종철 (2006). 2x2 성취목표지향성과 자기조절학습과의 관련성 검토. *교육심리연구*, 20(3), 745-764.
- 양명희, 정윤선 (2012). 성취목표지향성의 안정성 검토. *교육심리연구*, 26(1), 251-270.
- 이은주 (2014). 성취목표지향성의 종단적 변화와 안정성. *한국심리학회지: 일반*, 33(2), 353-376.
- 이희주 (2008). 교사의 목표 지향과 자기효능감, 도움요청 행동과의 관계. *이동교육*, 17(1), 215-224.
- 조홍식 (2011). 체육교사의 자율성 지지와 학생들의 기본적 심리욕구 및 도움요청 행동과의 관계. *한국스포츠교육학회지*, 18(1), 17-32.
- 홍세희 (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. *한국심리학회지: 임상*, 19(1), 161-177.
- Boya, Q., 안도희 (2016). 한·중 고등학생들이 지각한 교실 목적구조와 학교 참여 간의 관계에서 도움 요청 행동의 매개효과. *한국교육학연구*, 22(3), 301-327.
- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques* (pp. 243-277). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education*, 7(2), 191-217.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 879-896.

- Bray, J. H., Adams, G. J., Getz, J. G., & McQueen, A. (2003). Individuation, peers, and adolescent alcohol use: A latent growth analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(3), 553-564.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9*(2), 233-255.
- Chouinard, R., & Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 31-50.
- Duncan, T. E., & Duncan, S. C. (2004). An introduction to latent growth curve modeling. *Behavior Therapy, 35*(2), 333-363.
- Duncan, T. E., Duncan, S. C., & Strycker, L. A. (2006). *An introduction to latent variable growth curve modeling: Concepts, issues, and applications* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048.
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1994). *An introduction to the bootstrap*. CRC press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 613-628.
- 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.
- Holt, L. J. (2014). Attitudes about help-seeking mediate the relation between parent attachment and academic adjustment in first-year college students.

- Journal of College Student Development*, 55(4), 418-423.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hulleman, C. S., Schragger, 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.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569-581.
- Marchand, G., & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99, 65-82.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20(3), 350-404.
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory Into Practice*, 41(2), 132-138.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?. *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2012). Changes in help seeking from peers during early adolescence: Associations with changes in achievement and perceptions of teachers. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1122-1134.

- Ryan, A. M., & Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction, 21*(2), 247-256.
- Sakiz, G. (2011). Mastery and performance approach goal orientations in relation to academic self-efficacy beliefs and academic help seeking behaviors of college students in Turkey. *Educational Research, 2*(1), 771-778.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*(4), 422-445.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Tanaka, A., Murakami, Y., Okuno, T., & Yamauchi, H. (2002). Achievement goals, attitudes toward help seeking, and help-seeking behavior in the classroom. *Learning and Individual Differences, 13*(1), 23-35.
- 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*(2), 236-250.

Abstract

The long-term effects of early adolescents' achievement goals on help-seeking behavior development and college academic engagement and achievement

Lee, Hyun Ji* · Bong, Chowoon** · Hong, Sehee***

This study aimed to explore the growth patterns of adolescent help-seeking behavior. This was done in order to investigate the effects of early adolescent's achievement goals on the development of help-seeking behavior, and academic engagement and achievement in college, and to test the moderating effects of help-seeking behavior. The subjects consisted of 3,686 students who responded to a 6-year long follow-up survey from the 2nd year to 5th year, and 7th year of the panel of the Korean Education Longitudinal Study(KELS). Our results indicated that help-seeking behavior generally decreased each year and only mastery- and performance-approach goals predicted the development of help-seeking behavior, which in turn predicted college academic engagement and achievement. The predictive role of each achievement goal in academic outcomes and the adaptive functioning of help-seeking behavior were discussed.

Key Words: help-seeking behavior, achievement goal, college academic engagement, college academic achievement, latent growth model

투고일: 2017. 7. 25, 심사일: 2017. 11. 8, 심사완료일: 2017. 11. 15

* Educational psychology major, Brain and Motivational Research Institute (BMRI), Korea University

** Educational measurement and statistics major, Korea University

*** Professor, Educational measurement and statistics major, Korea University, Corresponding Author, seehong@korea.ac.kr