

사회적 목표의 잠재프로파일과 성취정서, 학업노력, 학업성취도의 구조적 관계*

한승수** · 이은주***

초 목

본 연구는 다중목표관점에서 사회적 목표의 잠재프로파일 유형이 어떠한지 살펴보고, 사회적 목표의 잠재프로파일과 성취정서, 학업노력, 학업성취도 간의 구조적 관계를 살펴보는 데 목적이 있었다. 중학생 502명을 대상으로 잠재프로파일 분석을 실시한 결과, '낮은 사회적 목표-낮은 지위형', '낮은 사회적 목표-높은 지위형', '평균 사회적 목표형', '높은 사회적 목표형'의 4가지로 구분되었다. 다음으로 사회적 목표 잠재프로파일을 다항범주변인으로 변환하여 성취정서, 학업노력, 학업성취도의 구조적 관계 모형을 검증한 결과, '낮은 사회적 목표-높은 지위형'은 '낮은 사회적 목표-낮은 지위형'에 비해 즐거움과 불안을 부적으로 유의하게 예측하였다. '평균 사회적 목표형'과 '높은 사회적 목표형'은 '낮은 사회적 목표-낮은 지위형'에 비해 즐거움과 불안을 정적으로 유의하게 예측하였다. '낮은 사회적 목표-높은 지위형', '평균 사회적 목표형', '높은 사회적 목표형'은 '낮은 사회적 목표-낮은 지위형'에 비해 지루함에서 유의한 차이가 없었다. 즐거움은 학업노력을 정적으로 유의하게 예측한 반면 불안과 지루함은 학업노력에 유의한 효과가 없었다. 학업노력은 학업 성취를 정적으로 유의하게 예측하였다. 마지막으로, 모든 사회적 목표 집단 유형이 학업노력과 학업성취도에 미치는 직접 효과는 유의하지 않았다. 그러나 '평균 사회적 목표형' 및 '높은 사회적 목표형'은 '낮은 사회적 목표-낮은 지위형'에 비해 즐거움과 학업노력을 매개로 학업성취도에 유의한 정적 효과를 나타냈다. 이와 같은 결과를 바탕으로 추후 연구에 대한 제언이 논의되었다.

주제어: 사회적 목표, 성취정서, 학업노력, 학업성취도, 잠재프로파일 분석

* 이 논문은 제1저자의 석사학위논문 중 일부를 수정, 보완한 논문임.

** 경북대학교 교육학과 박사과정, 제1저자

*** 경북대학교 교육학과 교수, 교신저자, elee@knu.ac.kr

I. 서론

무엇이 교실에서 학생들에게 동기를 부여하는가? 이 질문에 대답하기 위해 많은 연구자들은 학생들이 추구하는 목표에 관심을 기울여 왔다. 학생들은 과제의 숙달이나 유능감의 증진과 같이 학업적 이유와 목표를 가지고 학습활동에 참여하기도 하지만, 동시에 부모님과 선생님께 인정을 받기 위해서, 친구들 무리에 소속되기 위해서, 또는 타인에게 도움을 주기 위해서와 같은 사회적 이유와 목표를 가지고 학업에 임하기도 한다(Dowson & McInerney, 2004; Urdan & Maehr, 1995). 또한 학생들이 학업상황에서 학업에 참여하는 이유로 학업적 목표보다 오히려 사회적 목표를 더 중요하게 생각하는 경우도 적지 않다(Lee & Bong, 2016).

사회적-학업적 접근의 사회적 목표, 즉 학업적 상황에서 학생들이 공부를 하는 사회적인 이유는 또래관계의 질, 수업참여, 기본심리욕구의 만족을 유의하게 예측한다(황영훈, 이은주, 2017). 나아가 자기조절, 자기 손상화 전략, 도움추구와 같은 인지적, 행동적 요인과 관련이 있을 뿐만 아니라(Cheng & Lam, 2013; King, Ganotice & Watkins, 2014) 자아존중감, 삶의 만족도와 같은 심리적 요인과의 관련이 있다(King, 2017). 이처럼 여러 선행연구들을 통해 학업적 맥락에서의 사회적 목표의 중요성이 제기됨에도 불구하고 사회적-학업적 접근의 사회적 목표에 대한 연구는 부족한 실정이다. 따라서 학생들이 공부를 하는 사회적인 이유에 대해 살펴보고, 사회적 목표가 학업 관련 변인과 어떠한 관계가 있는지 살펴볼 필요가 있다.

한편, 선행연구를 통해 사회적 목표와 학업성취의 관련성이 검증된 바 있지만(Patrick, Hicks & Ryan, 1997; Wentzel, 1989, 1991) 이 연구들은 목표와 성취의 단편적 관계만을 제시하고 있어 두 변인 사이의 인과적 메커니즘은 명확하지 않다. 개인이 추구하는 성취목표는 목표의 난이도와 중요성, 가치에 대한 학습자의 인지적 평가에 영향을 미쳐 다양한 성취정서를 유발한다(Pekrun & Stephens, 2009; Tyson, Linnenbrink-Garcia & Hill, 2009). 이렇게 유발된 성취정서는 인지적, 동기적, 행동적 과정에 영향을 끼침으로써 학습 행동과 성취를 예측할 수 있다(김정근, 이은주, 2015; Pekrun, Elliot & Maier, 2009; Pekrun, Goetz & Titz, 2002). 즉, 목표와 학업성취의 관계는 정서와 행동을 통해 설명과 예측이 가능하다.

이에 본 연구에서는 사회적 목표와 학업성취의 관계를 확인하기 위해 선행연구를

통해 검증된 성취목표와 정서, 행동, 성취의 관계에 사회적 목표를 적용하여 살펴보고자 한다. 구체적으로 사회적 목표는 학업적 성취목표와 높은 상관을 보이며(황영훈, 이은주, 2017; King et al., 2014), 사회적 목표의 모든 하위목표는 긍정적 성취정서와 유의한 정적 상관관계를 나타낸 바 있다(King, 2017). 또한 사회적 목표는 학업적 성취목표를 통제한 이후에도 학업노력과 수업참여 등 학업적 행동을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다(King, McInerney & Watkins, 2013). 이를 종합해보면 사회적 목표와 성취정서, 학업노력, 학업성취도 간에 구조적 관계가 있을 것으로 예상할 수 있다.

여기서 더 나아가, 본 연구에서는 다중목표관점(multiple goal perspective)에서 사회적 목표의 역할을 살펴보고자 한다. 다중목표관점에 의하면 개인은 동시에 여러 가지의 목표를 추구할 수 있으며, 이러한 목표들은 상호배타적이기보다는 상호보완적이다(Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011; Wentzel, 2000). 다중목표관점은 학업적 성취목표에서 출발하였지만 사회적 성취목표(염혜선, 2018; Lee, 2018)와 내용 중심 접근의 사회적 목표(Gonçalves, Niemivirta & Lemos, 2017)에도 적용된다. 그렇다면 학업적 상황에서 학생들이 성취하고자 하는 사회적 이유에 관한 사회적-학업적 접근의 사회적 목표에도 다중목표관점이 적용될 수 있을 것이다. 실제로 사회적 목표의 하위목표들 간에 상관이 매우 높음(황영훈, 이은주, 2017; King et al., 2014)을 고려할 때 학생들은 여러 가지 사회적 목표를 동시에 추구하고 있을 것으로 예상된다. 따라서 사회적-학업적 접근의 사회적 목표에 다중목표관점을 적용함으로써 사회적 목표와 다른 변인간의 관계를 살펴보는데 그쳤던 선행연구를 확장할 수 있을 것이며 이를 통해 청소년들이 학업에 대해 어떠한 사회적 목표를 추구하고 있는지에 따라 학습 행동 및 학업성취에 어떠한 차이가 있는지 이해하는데 도움이 될 것으로 기대된다.

종합하면 본 연구에서는 잠재프로파일 분석을 통해 중학생들의 사회적 목표의 잠재프로파일을 분류하고자 한다. 그리고 사회적 목표의 잠재프로파일과 성취정서, 학업노력 및 학업성취도의 구조적 관계를 살펴보고, 이러한 관계에서 성취정서와 학업노력의 매개효과를 살펴보고자 한다. 이를 위해 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 중학생의 사회적 목표 잠재프로파일은 어떻게 분류되는가?
- 연구문제 2. 중학생의 사회적 목표 잠재프로파일과 성취정서, 학업노력, 학업성취도의 구조적 관계는 어떠한가?
- 연구문제 3. 중학생의 사회적 목표 잠재프로파일과 학업성취도의 관계에서 성취정서와 학업노력의 이중매개효과는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 사회적 목표

학생들의 동기에 대한 보다 심층적인 이해를 위해 학업적 목표와 더불어 사회적 목표를 논의해야 할 필요성이 점차 강조되고 있다(Boekaerts & Cascallar, 2006; Dowson & McInerney, 2003; Lee & Bong, 2016). 그동안 성취목표 연구들은 대부분 학업적 영역의 목표에 치중하고 있다는 제한점이 있으며 이에 따라 학교 환경과 사회 문화적 맥락을 고려한 동기이론의 필요성이 제기되고 있다(봉미미, 김혜연, 신지현, 이수현, 이화숙, 2008; Wentzel, 2000).

사회적 목표는 학자마다 다양하게 정의되고 있지만, 사회적 목표에 대한 이론적 접근 방법에 따라 크게 사회적 성취목표 접근, 내용중심 접근, 사회적-학업적 접근의 세 가지로 나누어 설명할 수 있다(Gonçalves et al., 2017). 먼저 사회적 성취목표 접근이란 학업적 성취목표 개념 구조에 사회적 목표를 적용한 접근 방법이다(염혜선, 이은주, 2018; Ryan & Shim, 2008). 이는 사회적 관계에 대한 유능감의 방향성에 초점을 맞추어 사회적 영역에서의 성취목표를 분석하는 것이다. 구체적으로, 사회적 유능감을 향상시키고 사회적 관계를 통해 즐거움과 성장을 경험하는 데에 초점을 두는 사회적 숙달목표(social development goal), 타인과의 비교를 통해 사회적 유능감을 증명하고자 노력하는 사회적 수행접근목표(social demonstration-approach goal), 사회적 유능감이 낮다는 것을 들리고 싶지 않기 때문에 부정적인 사회적 관계를 불러일으키는 행동을 회피하는 사회적 수행회피목표(social demonstration-avoid goal)로 구분된다(Ryan & Shim, 2008). 이러한 사회적 성취목표는 학생들의 도움추구회피(Ryan, Hicks & Midgely, 1997), 친사회적 및 공격적 행동(Lee, 2018; Ryan & Shim, 2008), 또래관계의 질 및 사회불안(Lee, 2018)과 관련이 있는 것으로 나타났다.

다음으로 내용중심 접근의 사회적 목표란 학생들이 학업적 맥락에서 달성하려고 노력하는 사회적 결과를 중심으로 하는 접근방법이다. 대표적으로 Wentzel(2000)은 “내용중심(goal-content)” 또는 “사회적 결과(social outcomes)” 접근에 기반하여 사회적 목표를 친사회성 목표(prosocial goal)와 책임감 목표(social-responsibility goal)로 구

분하였다. 친사회성 목표는 학업적 어려움을 겪는 친구를 돕고자 노력하는 친사회적 학습지향 목표(prosocial learning-oriented)와 사회적인 어려움을 겪는 친구를 돕고자 노력하는 친사회적 친교목표(prosocial friendship-oriented)로 구분된다.

마지막으로 사회적-학업적 접근의 사회적 목표는 학생들이 학업 상황에서 성취하고자 하는 사회적인 이유를 의미한다(Dowson & McInerney, 2003). 다시 말해, 학생들이 학업적으로 성공하기 위해 혹은 실패하지 않기 위해 노력하는 사회적인 이유를 뜻하며, 학교에서 또래 및 교사에 대한 태도와 학업적 목표와의 관계성을 통해 사회적 목표를 설명하는 방식이다(Urdan & Maehr, 1995). 즉, 내용중심 접근의 사회적 목표가 학생들이 교실에서 사회적으로 성취하고자 하는 것(What)을 의미하는 반면, 사회적-학업적 접근의 사회적 목표는 학업적 성취를 이루기 위해 노력하는 과정에 작용하는 사회적 이유(Why)를 의미한다.

Dowson과 McInerney(2003, 2004)는 사회적 목표의 구조와 관련성에 대한 양적, 질적 연구 결과를 바탕으로 사회적-학업적 접근의 사회적 목표의 5요인 구조를 확인하였다. 먼저 사회적 참여목표(social affiliation goal)는 집단 소속감을 강화하거나 대인 관계를 구성하고 유지하기 위해, 사회적 승인목표(social approval goal)는 또래, 교사, 부모에게 인정받기 위해서 학업적으로 성취하고자 하는 목표이다. 사회적 관심 목표(social concern goal)는 타인의 학업적 혹은 인격적 발전을 돕고자 학업적으로 성취하려는 목표이고, 사회적 책임목표(social responsibility goal)는 사회적 역할의 의무를 이행하거나 사회적 및 도덕적 규범을 따르기 위해 혹은 타인에 대한 책임감 때문에 학업적으로 성취하고자 하는 목표이다. 마지막으로 사회적 지위목표(social status goal)는 학교에서 사회적 지위를 유지하거나 이후의 삶에서 더 나은 사회적 지위를 달성하기 위해 학업적으로 성취하고자 하는 목표이다. 사회적-학업적 접근의 사회적 목표는 주로 서양의 개인주의 문화권에서 연구가 이루어져 왔으나 최근 집단주의 문화인 동양 학생들에게도 적용이 가능하며 학업적 적응과도 관련이 있는 것으로 증명되고 있다. 구체적으로 King과 Watkins(2011)는 필리핀 학생을 대상으로 GOALS-S의 사회적 목표 척도를 타당화 하였으며, King 외(2013)는 홍콩의 중학생을 대상으로 사회적 참여목표 및 관심목표와 학습전략, 학업노력, 참여동기의 관계를 살펴봄으로써 사회적 목표가 학업적 적응과 관련이 있음을 확인하였다. 한국 중학생을 대상으로 사회적 목표와 학업적 성취목표, 또래관계의 질, 수업참여의 관계를 살펴본 황영훈과 이은

주(2017)의 연구에서 사회적 책임목표를 추구할수록 수업참여가 높은 것으로 나타났다.

한편, 학습동기의 목표이론 중 다중목표관점은 학업적 성취목표 연구에서 수행 접근목표가 학업 상황에서 성취관련 행동에 대해 긍정적인 영향을 미칠 수 있으며, 숙달접근목표와 수행접근목표를 모두 추구하는 것이 바람직하다는 제안에서 시작되었다(Barron & Harackiewicz, 2001). 다중목표관점은 학업적 성취목표뿐만 아니라 사회적 성취목표에도 적용된다(Shim & Finch, 2014). 또한 사회적 목표의 다중목표관점이 학생들의 학습동기와 수행을 예측하는 효과적인 접근 방법임을 밝혀낸 연구(Dowson & McInerney, 2003)에 따라 최근에는 다중목표관점에서 개인중심적인 접근을 통해 사회적 목표 잠재프로파일의 집단을 도출하고 집단별 차이를 분석하는 연구들이 진행되고 있다.

한국의 고등학생을 대상으로 사회적 성취목표의 잠재프로파일을 분석한 Lee(2018)의 연구에서는 사회적 숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표 세 가지 목표가 모두 높은 집단, 모두 낮은 집단, 사회적 숙달목표와 수행접근목표가 높은 접근지향 집단, 수행접근과 수행회피목표가 높은 수준을 보인 수행지향 집단의 네 유형으로 구분되었다. 그리고 네 집단 중에서 사회적 성취목표를 모두 높게 추구하는 집단이 가장 적응적인 결과를 보이는 것으로 나타났다.

중학생을 대상으로 4요인 사회적 성취목표의 프로파일을 분석한 염혜선(2018)의 연구에서는 사회적 성취목표가 모두 가장 낮은 집단, 사회적 숙달목표는 높고 사회적 수행목표는 낮은 집단, 사회적 지위중심 수행접근목표만 낮은 형태를 보이는 집단, 사회적 지위중심 수행접근목표만 높은 형태를 보이는 집단, 모든 사회적 성취목표가 평균보다 높은 특징을 보이는 집단의 총 5개 유형이 도출되었다. 그 중 사회적 숙달목표가 높고 사회적 수행목표는 낮은 집단이 5개의 집단 중 가장 긍정적인 사회적 적응을 보이는 것으로 나타났다.

한편 사회적 목표와 학업적 목표를 함께 고려하여 프로파일을 살펴본 연구도 있다. 예컨대 초등학생을 대상으로 학업적 및 사회적 성취목표에 따른 잠재집단을 구분한 염혜선과 이은주(2016)의 연구에서는 학업적 및 사회적 성취목표에 따라 학업적 및 사회적 성취목표 모든 유형이 높게 나타난 집단, 학업적 및 사회적 성취목표의 모든 유형이 전체 평균과 비슷한 집단, 학업적 및 사회적 성취목표가 모두 평균보다 낮고 특히 숙달목표가 높은 집단의 세 가지 유형이 도출되었다. 그리고 모든 목표가 평균

보다 높게 나타난 집단이 가장 높은 수준의 학업적 및 사회적 적응을 보이는 것으로 나타났다.

이와 달리 중학생을 대상으로 한 안혜진(2012)의 연구에서는 학업적 및 사회적 성취목표가 모두 높은 집단, 학업적 성취목표는 모두 높으며 사회적 성취목표는 숙달목표만 높은 집단, 학업적 성취목표와 사회적 수행접근목표만 높은 집단, 학업적 성취목표는 높으나 사회적 성취목표는 낮은 집단의 네 가지 유형이 도출되었다. 학업적 성취목표가 높고 사회적 숙달목표가 높은 집단이 모든 과목의 학업성취에서 가장 높은 결과를 보였고, 학업적 성취목표와 사회적 수행접근목표가 높지만 사회적 숙달목표가 낮은 집단이 모든 과목에서 학업성취가 가장 낮은 것으로 나타났다.

한편 Gonçalves 외(2017)는 내용중심 접근의 사회적 목표와 학업적 성취목표를 함께 고려하여 프로파일을 도출하였다. 연구결과, 학업적 성취목표 및 사회적 목표는 6개의 집단으로 분류되었다. 집단의 특징을 살펴보면, 전체적으로 평균값을 보이는 집단, 모든 목표를 낮게 추구하는 집단, 숙달목표와 사회적 목표는 낮지만 수행목표는 높은 집단, 이와 반대로 숙달목표와 사회적 목표는 높지만 수행목표는 낮은 집단, 모든 목표가 높은 집단, 숙달목표와 사회적 목표는 낮지만 수행목표는 높은 집단과 특징은 같으나 전체적인 평균값이 높은 집단으로 나타났다. 모든 목표가 높게 나타난 집단이 학교 맥락에서 학생들의 동기와 행동에 가장 적응적인 결과를 보였다.

이상에서 살펴본 선행연구를 종합해보면, 학업적 성취목표 뿐만 아니라 사회적 목표에도 다중목표관점이 적용됨을 알 수 있다. 그런데 이러한 연구들은 대부분 성취목표관점에서의 사회적 목표에 대한 연구들이며 사회적-학업적 접근의 사회적 목표에서의 다중목표 관점을 검증한 연구는 찾아보기 어렵다. 이에 본 연구에서는 학업적 상황에서 공부를 하는 사회적 이유를 의미하는 사회적 목표(Dowson & McInerney, 2003)에 다중목표관점을 적용하여 잠재프로파일을 도출하고자 한다. 사회적 목표의 하위 목표 간 상관이 정적으로 높게 나타난 선행연구 결과(황영훈, 이은주, 2017; King et al., 2014)를 토대로 사회적 목표의 프로파일에는 사회적 목표 5개가 모두 높은 집단, 평균 집단, 낮은 집단의 세 집단이 포함될 것으로 예상된다. 또한 사회적 목표 5개가 모두 높은 집단이 학업 상황에서 가장 적응적인 결과를 나타낼 것으로 추론할 수 있다.

2. 사회적 목표와 성취정서, 학업노력, 학업성취도의 관계

Wentzel(1989, 1991)은 학생들이 교실에서 추구하는 사회적 목표가 학업성취와 관련이 있음을 검증하였다. 구체적으로, 학생으로서의 의무와 책임을 다하고자 하는 사회적 책임목표가 학업성취와 정적인 관계가 있는 반면, 친구들 무리에 소속되고자 하는 사회적 참여목표는 학업성취와 부적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 이와 유사하게 Patrick 외(1997)의 연구에서도 사회적 책임목표는 학업성취와 정적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 그러나 이 연구들은 변인간의 단편적 관계만을 제시하고 있어 사회적 목표와 성취의 관계에 대한 인과적 메커니즘을 파악하기에는 제한적이다. 또한 Hodge, Allen과 Smellie(2008)는 군집분석을 실시하여 사회적 참여목표와 지위목표의 수준은 높고 학업적 성취목표의 수준은 평균적인 집단이 내적동기, 전념, 능력에서 가장 높은 수준을 나타냄을 밝혔다. 이처럼 다양한 사회적 목표들을 종합적으로 고려할 때 사회적 목표와 학업성취의 관계는 다른 양상을 나타낼 것으로 예상된다.

한편, 개인이 학업상황에서 목표와 사건에 대해 통제-가치를 어떻게 평가하느냐에 따라 다른 성취정서를 경험하게 된다(Pekrun & Stephens, 2009; Tyson et al., 2009). 성취정서란 일반적인 정서와는 달리 구체적인 학업상황이나 성취활동, 성취결과와 직접적으로 관련된 정서를 의미한다. 이렇게 유발된 성취정서는 학습 행동에 영향을 미치고, 결과적으로 학업성취에 차이를 보일 수 있다(Pekrun et al., 2009).

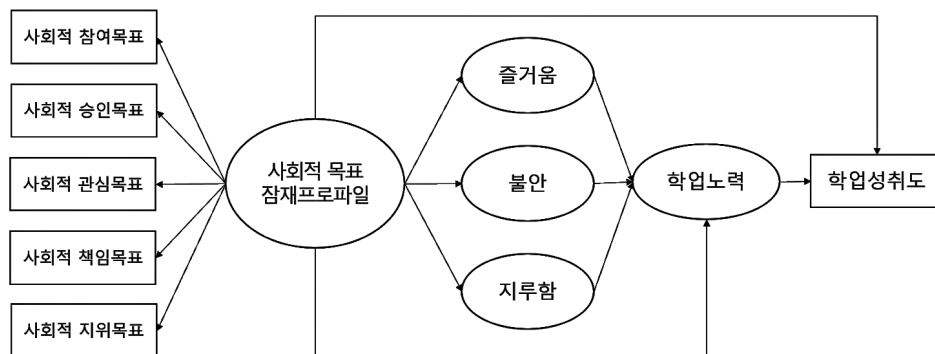
이에 본 연구에서는 성취목표와 성취정서, 행동, 성취의 구조에 사회적-학업적 접근의 사회적 목표를 적용하고자 한다. 사회적 목표와 성취정서, 학업노력, 학업성취도의 구조적 관계를 탐색한 연구는 부족하지만, 사회적 목표와 각 변인간의 관계에 대한 연구결과를 토대로 이러한 구조적 관계를 가정할 수 있을 것이다.

먼저 사회적 목표와 정서의 관계를 살펴보면, 타인을 돕고자 하는 친사회적인 행동과 경험은 긍정정서와 밀접한 관련이 있으며(Aknin et al., 2013; Martin & Huebner, 2007), 슬픔, 불안과 같은 부정정서는 친사회적 행동의 감소와 관련이 있다(Grusec, Davidov & Lundell, 2002). 이러한 연구결과들은 타인에게 도움을 주고자하는 사회적 관심목표와 정서가 유의미한 관련이 있음을 시사한다. 또한 사회적 책임목표를 추구할수록 학업에 대한 자부심, 만족, 관심 등의 긍정정서를 경험할 가능성이 높았다(Dowson & McInerney, 2003). 그리고 사회적 승인목표를 추구할수록 부정정서를 많

이 경험하는 반면, 사회적 관심목표와 지위목표를 추구할수록 부정정서를 적게 경험하는 것으로 나타났다(King, 2017). 본 연구에서는 사회적 목표와 성취정서의 관계를 설정함에 있어 7가지 성취정서(즐거움, 자부심, 불안, 화, 지루함, 수치심, 절망감)를 긍정정서와 부정정서로 구분하기 보다는 유인가, 활성화, 대상 관점을 모두 포함하고 있는 개별정서인 즐거움, 불안, 지루함을 선정하였다(Pekrun et al., 2007).

다음으로 사회적 목표와 학업노력의 관계에 대해 살펴보면, Miller 외(1996)의 연구에서 교사에게 인정받는 것과 관련된 사회적 승인목표가 학업노력과 관련된 자기조절을 정적으로 예측했다. 또한 사회적 관심목표와 참여목표는 학업노력을 정적으로 예측하였으며, 이러한 효과는 학업적 성취목표를 통제한 이후에도 여전히 유의한 것으로 나타났다(King et al., 2013).

이러한 연구결과를 종합해보면, 사회적 목표는 학업성취도와 관련이 있으며, 이러한 관계에서 성취정서와 학업노력이 매개역할을 할 것으로 예상된다. 이에 따라 본 연구에서는 사회적 목표 잠재프로파일이 학업 성취도에 직접 효과가 있을 뿐만 아니라 성취정서인 즐거움, 불안, 지루함과 학업노력을 매개로 학업성취도에 영향을 미친다고 가정하고, 그림 1과 같이 연구모형으로 설정하였다. 특히 본 연구에서는 다중목표의 관점에서 사회적 목표 프로파일의 효과를 검증하고자 한다. 이를 위해 사회적 목표의 프로파일을 다항범주변인으로 변환하여 구조적 관계 모형을 검증하고자 한다.



주. 사회적 목표 프로파일은 다항범주변인으로 변환하여 투입함.

그림 1. 연구변인 간 구조적 관계에 대한 연구모형

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 사회적 목표와 성취정서와 학업노력, 학업성취의 관계를 살펴보기 위해 D시 소재 중학교 2개, K시 소재 중학교 1개의 1~3학년 학생을 연구대상으로 하였다. 설문조사에 응답한 학생은 총 502명으로 남학생 184명(36.7%), 여학생 318명(63.3%)이다. 설문조사는 학생들에게 설문조사의 목적과 내용, 익명성과 비밀보장에 대해 설명한 후 참여를 희망하는 학생들에 한해 담임교사의 지도 아래 각 교실에서 실시되었으며 검사에 소요된 시간은 약 20분이었다.

2. 측정도구

1) 사회적 목표

사회적 목표를 측정하기 위하여 Dowson과 McInerney(2004)가 개발한 The Goal Orientation and Learning Strategies Survey(GOALS-S) 중 사회적 목표(Social goals) 척도를 우리나라 실정에 맞게 번안 및 수정하여 사용하였다. 연구자가 1차적으로 번안한 문항을 교육심리 전공교수 및 박사과정 4인과 회람하여 문항이 적절하게 번역이 되었는가, 문항 내용이 사회적 목표 이론에 부합하며 우리나라 학생들의 학업 상황에 알맞은 내용인가에 대한 토의를 거쳐 문항을 완성하였다. 사회적 참여목표(예: 내가 공부를 잘하고 싶은 이유는 같이 어울리는 무리 친구들과 더 친해지기 위해서이다), 승인목표(예: 내가 공부를 잘하고 싶은 이유는 선생님께 인정받고 싶기 때문이다), 관심목표(예: 내가 공부를 잘하고 싶은 이유는 친구들이 모르는 것을 물어볼 때 도와주고 싶기 때문이다), 책임목표(예: 내가 공부를 잘하고 싶은 이유는 공부를 못해서 문제를 일으키고 싶지 않기 때문이다), 지위목표(예: 내가 공부를 잘하고 싶은 이유는 미래에 성공하기 위해서이다)는 각각 3문항으로 총 15문항으로 구성되어 있다. 문항은 1점(전혀 아니다)에서 6점(매우 그렇다)의 6점 Likert 형식으로 측정하였다. 본 연

구의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 사회적 참여목표 .92, 승인목표 .89, 관심목표 .93, 책임목표 .80, 지위목표 .92로 나타났다.

2) 성취정서

성취정서를 측정하기 위해 Pekrun 외(2005)가 청소년을 대상으로 개발한 AEQ-M (Academic Emotion Questionnaire-Mathematics)을 우리나라 실정에 맞게 번안한 김종렬과 이은주(2014)의 척도를 수학 과목이 아닌 일반적인 학습 상황에 맞게 수정하여 사용하였다. 본 연구에서는 7가지 성취정서 중 즐거움, 불안, 지루함만을 측정하였다. 그 이유는 즐거움, 불안, 지루함은 유인가, 활성화, 대상 관점을 모두 포함하며 (Pekrun et al., 2007) 학업상황에서 학습자들이 자주 경험하는 기본적 정서이기 때문이다. 이 척도는 즐거움 10문항(예: 나는 수업시간이 즐겁다), 불안 15문항(예: 나는 수업시간만 생각하면 불안해진다), 지루함 6문항(예: 나는 수업시간이 지루하다) 총 31문항으로 구성되어 있으며 1점(전혀 아니다)에서 5점(매우 그렇다)의 5점 Likert 형식으로 측정하였다. 본 연구의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 즐거움 .87, 불안 .90, 지루함 .88로 나타났다.

3) 학업노력

행동적인 학업노력을 측정하기 위하여 한국교육개발원의 한국교육종단연구2013 2차년도 학생설문지의 자기조절학습전략 중 행동조절전략에 속하는 '노력과 끈기' 3문항을 사용하였다(예: 내용이 어렵더라도 포기하지 않고 계속해서 공부한다). 이는 OECD Students' Approaches to Learning(SAL)에서 Effort and Perseverance 문항을 수정 및 번안한 것이다. 4점 Likert 척도로 측정되었으며 본 연구에서 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .83로 나타났다.

4) 지각된 학업성취도

학생들이 지각한 학업성취도를 측정하기 위하여 '이전 학기 본인의 성적은 어느 수준에 속합니까?' 라는 질문에 상위권, 중위권, 하위권으로 구분하고 이를 다시 상중하

로 구분하여 9점 척도로 측정하였다. 점수가 높을수록 지각된 학업성취가 높다는 것을 의미한다.

3. 분석방법

본 연구에서는 자료 분석을 위해 SPSS 18.0과 AMOS 21.0 및 MPLUS 6.12 프로그램을 사용하였다. 분석방법으로는 첫째, 각 변수들 간의 관계를 알아보기 위해 기술통계분석 및 Pearson의 적률상관관계 분석을 실시하였다. 둘째, 사회적 목표 잠재프로파일 유형을 확인하기 위해 잠재프로파일 분석을 실시하였다. 최적의 프로파일 수를 결정하기 위해 정보-기반 적합도 지수인 AIC, BIC, adjusted BIC를 고려하였다. 셋째, 사회적 목표 잠재집단유형과 성취정서, 학업노력, 학업성취도 간의 구조적 관계를 파악하기 위해 구조방정식모형을 검증하였다. 이를 위해 사회적 목표의 잠재프로파일 분석을 통해 얻은 소속계층 범주 값을 다항범주변인으로 변환하여 구조방정식 모형에 독립변수로 투입하였다. 구조방정식에서 독립변수가 다항범주변인인 경우, 집단 수가 k 인 다항범주변인은 $k-1$ 개의 더미변수로 코딩하여 준거집단 대비 개별 집단의 직접효과와 매개효과의 크기를 산출 할 수 있다(Hayes & Preacher, 2014). 넷째, 본 연구에서 모형의 적합도를 판단하기 위해서 TLI(Turker-Lewis Index), CFI(Comparative Fit Index)와 RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)값을 사용하였다. 다섯째, 매개효과 검증에서 독립변인이 다항범주변인일 경우 매개효과인 경로계수를 곱한 값은 정규성의 가정을 충족시키기 어려우며 제 2유형의 오류를 범하기 쉽다(Hayes & Preacher, 2014). 따라서 본 연구에서는 매개효과 검증을 위해 정규성 가정에서 자유로운 부트스트래핑(bootstrapping) 기법을 활용하였다. 표본 재추출의 횟수가 많을수록 안정적인 신뢰구간을 얻을 수 있으며, 본 연구에서는 5000회를 실시하였다.

VI. 연구결과

1. 기술통계 및 상관분석

주요변인 간의 기술 통계치를 산출하고 상관관계를 분석한 결과는 표 1에 제시하였다.

첫째, 본 연구에서 사용한 변인들을 검증한 결과, 왜도는 절댓값이 최소 .06에서 최대 1.25로 나타났으며, 첨도는 절댓값이 최소 .05에서 최대 .94로 나타났다. 본 연구에서 사용한 모든 측정변인들은 왜도의 절댓값이 2보다 작으며 첨도의 절댓값은 7보다 작기 때문에 정규성을 충족하는 것으로 나타났다(West, Finch & Curran, 1995). 사회적 목표의 하위목표는 지위목표($M=4.81$, $SD=1.14$), 책임목표($M=3.36$, $SD=1.30$), 관심목표($M=3.24$, $SD=1.37$), 승인목표($M=2.69$, $SD=1.25$), 참여목표($M=2.43$, $SD=1.21$)로 지위목표가 가장 높았으며, 참여목표가 가장 낮은 수준을 나타냈다.

둘째, 주요 연구변인들 간의 상관관계를 살펴보면 다음과 같다. 먼저 사회적 목표들 간의 상관관계는 모두 정적으로 유의한 것으로 나타났다($r=.24\sim.66$, $p<.01$). 특히 사회적 참여목표, 승인목표, 관심목표, 책임목표 간 상관이 높았으며($r=.52\sim.66$, $p<.01$), 그에 비해 지위목표는 나머지 네 목표와 비교적 낮은 상관을 나타냈다($r=.24\sim.43$, $p<.01$). 사회적 목표는 즐거움($r=.26\sim.42$, $p<.01$) 및 불안($r=.16\sim.42$, $p<.01$)과 모두 정적 상관을 나타냈다. 지루함과 관계에서 관심목표($r=.12$, $p<.01$)와 지위목표($r=-.11$, $p<.01$)만이 유의한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 사회적 목표와 학업노력의 상관관계에서 관심목표($r=.24$, $p<.01$), 책임목표($r=.09$, $p<.05$), 지위목표($r=.27$, $p<.01$)가 학업노력과 유의한 정적 상관이 있는 것으로 분석되었다. 사회적 목표와 학업성취도 간의 관계를 살펴보면, 승인목표($r=.11$, $p<.05$), 관심목표($r=.21$, $p<.01$), 지위목표($r=.20$, $p<.01$)가 정적으로 유의한 상관관계를 나타냈다. 다음으로 성취정서와 학업노력의 상관관계를 살펴보면 즐거움은 학업노력과 유의한 정적 상관을 보였으며($r=.45$, $p<.01$), 지루함은 학업노력과 유의한 부적 상관관계를 보였다($r=-.39$, $p<.01$). 성취정서와 학업성취도 간의 상관관계에서 즐거움은 학업성취도와 정적인 상관($r=.29$, $p<.01$)을, 지루함은 부적 상관($r=-.24$, $p<.01$)을 보였다. 그리고 학업노력은 학업성취도와 유의한 정적 상관을 나타냈다($r=.36$, $p<.01$).

표 1

주요변인 간 상관계수 및 기술통계치

(n = 502)

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 참여목표	1									
2. 승인목표	.66**	1								
3. 관심목표	.59**	.58**	1							
4. 책임목표	.56**	.57**	.52**	1						
5. 지위목표	.24**	.27**	.32**	.43**	1					
6. 즐거움	.33**	.32**	.42**	.26**	.28**	1				
7. 불안	.28**	.34**	.27**	.42**	.16**	.12**	1			
8. 지루함	-.03	-.04	-.12**	.04	-.11*	-.53**	.34**	1		
9. 학업노력	.07	.06	.24**	.09*	.27**	.45**	-.04	-.39**	1	
10. 학업성취도	.04	.11*	.21**	.07	.20**	.29**	-.02	-.24**	.36**	1
M	2.43	2.69	3.24	3.36	4.81	2.78	2.53	2.70	2.76	5.20
SD	1.21	1.25	1.37	1.30	1.14	.65	.70	.82	.68	1.96
왜도	.59	.30	-.09	-.14	-1.25	-.25	-.14	.21	-.11	-.06
첨도	-.43	-.84	-.94	-.82	1.74	.48	-.13	.05	-.36	-.43

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

2. 사회적 목표의 잠재프로파일 분석

사회적 목표의 잠재프로파일 유형을 분석하기 위하여 2집단 모형부터 순차적으로 증가시켜 분석을 실시하였다. 각 모형의 적합도 지수 및 계층별 비율은 표 2에 제시하였다. 잠재프로파일 분석결과, 계층 수가 증가할수록 AIC, BIC, adjBIC의 값은 점차 감소하는 양상을 나타냈다. 5계층 모형의 경우 AIC, BIC, adjBIC의 값이 가장 낮았으나 LMRT는 유의하지 않았다($p = .52$). 이는 5계층 모형보다 4계층 모형이 자료에 더 부합함을 의미한다. 뿐만 아니라 4계층 모형에서 Entropy의 값이 .812로 비교적 높은 것으로 나타났으며 가장 작은 집단의 크기가 6.9%로 지나치게 작은 집단은 나타나지 않았다. 따라서 AIC, BIC, adjBIC의 값과 Entropy 지수, 계층별 비율을 종합적으로 고려할 때 중학생의 사회적 목표 유형은 4개의 잠재프로파일 모형이 최적의 모형인

것으로 판단하였다.

잠재프로파일 분석을 통해 확인된 4개 계층의 사회적 목표의 수준이 어떠한지 알아보기 위해 일원변량분석(One-way ANOVA)과 *Scheffé* 사후검증을 실시한 결과는 표 3에 제시하였다. 잠재계층 1의 경우 연구대상의 6.9%(34명)를 차지하며 사회적 참여목표(=1.33), 승인목표(=1.51), 관심목표(=1.67), 책임목표(=1.64), 지위목표(=1.89) 모두 가장 낮은 값을 보였다. 잠재계층 2의 경우 연구대상의 32.8%(170명)를 차지하며 사회적 참여목표(=1.42), 승인목표(=1.64), 관심목표(=2.23), 책임목표(=2.43)는 낮은 수준을 보였고 지위목표(=4.86)만 상대적으로 높은 값을 나타냈다. 이들 잠재계층은 사회적 지위목표의 수준에 따라 구별되는 특징을 보이므로 잠재계층 1은 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’으로, 잠재계층 2는 ‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’으로 명명하였다. 잠재계층 3의 경우 연구대상의 40.7%(200명)를 차지하며 가장 사례수가 많았다. 5개의 사회적 목표의 값이 사회적 참여목표(=2.56), 승인목표(=3.03), 관심목표(=3.71), 책임목표(=3.88), 지위목표(=5.03)로 나타났으며 전체 사회적 목표의 평균값과 유사하여 ‘평균 사회적 목표형’으로 명명하였다. 잠재계층 4의 경우 연구대상의 19.6%(98명)를 차지하며 사회적 참여목표(=4.25), 승인목표(=4.19), 관심목표(=4.55), 책임목표(=4.53), 지위목표(=5.30) 모두 가장 높은 값을 가지는 것으로 나타나 ‘높은 사회적 목표형’으로 명명하였다.

표 2

잠재프로파일의 적합도 지수

계층수	AIC	BIC	adjBIC	Entropy	LMRT (p-value)	계층별 비율(%)				
						1	2	3	4	5
2	6417.35	6484.85	6434.06	.830	712.77(.00)	48.0	52.0			
3	6242.28	6335.09	6265.26	.785	44.06(.01)	32.5	43.5	24.0		
4	6123.85	6241.97	6153.09	.812	127.03(.00)	6.9	32.8	40.7	19.6	
5	6084.92	6228.35	6120.43	.792	49.60(.52)	6.7	25.2	28.0	30.3	9.8

잠재계층별로 각 사회적 목표의 수준에 어떠한 차이가 있는지 살펴본 결과, 사회적 참여목표와 승인목표에서 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’ 집단과 ‘낮은 사회적 목표-

높은 지위형’ 집단은 유의미한 차이가 없었다. 그러나 ‘평균 사회적 목표형’ 집단은 이들에 비해 평균값이 유의하게 높은 것으로 나타났으며 ‘높은 사회적 목표형’ 집단은 ‘평균 사회적 목표형’ 집단보다 평균값이 유의하게 높은 것으로 나타났다.

사회적 관심목표와 책임목표에서 ‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’ 집단은 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’ 집단에 비해 평균값이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 또한 ‘평균 사회적 목표형’ 집단은 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’ 집단에 비해, ‘높은 사회적 목표형’ 집단은 ‘평균 사회적 목표형’ 집단에 비해 평균값이 유의하게 높았다. 사회적 지위목표에서는 ‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’ 집단과 ‘평균 사회적 목표형’ 집단은 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한 이들 집단은 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’ 집단에 비해 평균값이 유의하게 높았다. ‘높은 사회적 목표형’ 집단은 ‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’ 집단과 ‘평균 사회적 목표형’ 집단보다 유의하게 높은 것으로 나타났다.

표 3

잠재프로파일별 사회적 목표의 평균(표준편차)

사회적 목표	1. 낮은 사회적 목표- 낮은 지위형 (n=34, 6.9%)	2. 낮은 사회적 목표- 높은 지위형 (n=170, 32.8%)	3. 평균 사회적 목표형 (n=200, 40.7%)	4. 높은 사회적 목표형 (n=98, 19.6%)	F(3,498)
참여목표	1.33 ^a (.46)	1.42 ^a (.51)	2.56 ^b (.72)	4.25 ^c (.69)	504.750***
승인목표	1.51 ^a (.77)	1.64 ^a (.73)	3.03 ^b (.88)	4.19 ^c (.72)	268.500***
관심목표	1.67 ^a (.90)	2.23 ^b (1.11)	3.71 ^c (.95)	4.55 ^d (.73)	181.419***
책임목표	1.64 ^a (.56)	2.43 ^b (1.04)	3.88 ^c (.92)	4.53 ^d (.73)	221.055***
지위목표	1.89 ^a (.79)	4.86 ^b (.87)	5.03 ^b (.86)	5.30 ^c (.65)	173.160***

주. 집단 별 평균 위첨자가 다른 경우 집단 간 유의한 차이가 있음을 의미함.

*** $p < .001$

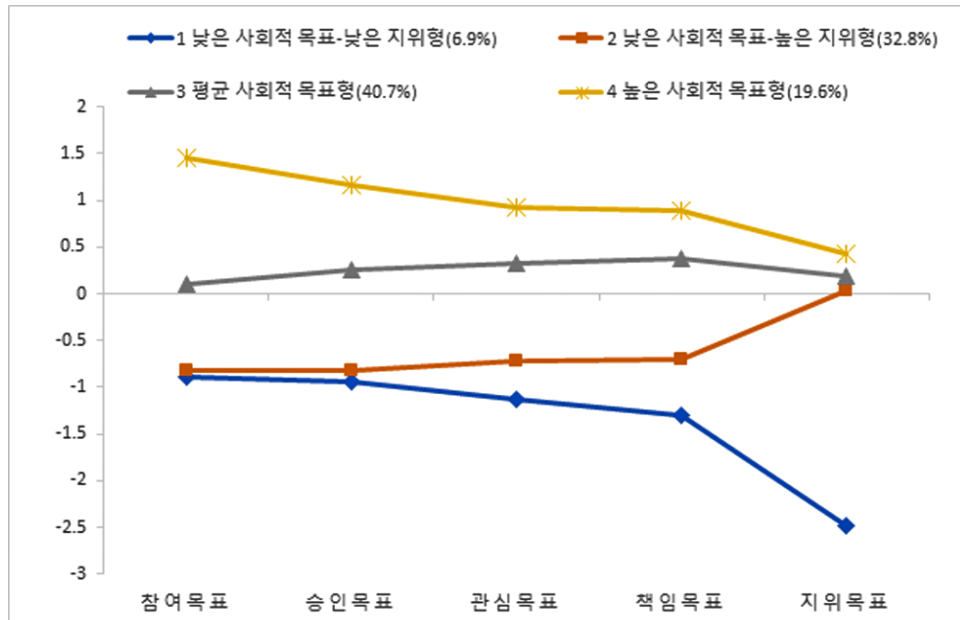


그림 2. 사회적 목표의 잠재계층 그래프(Z값)

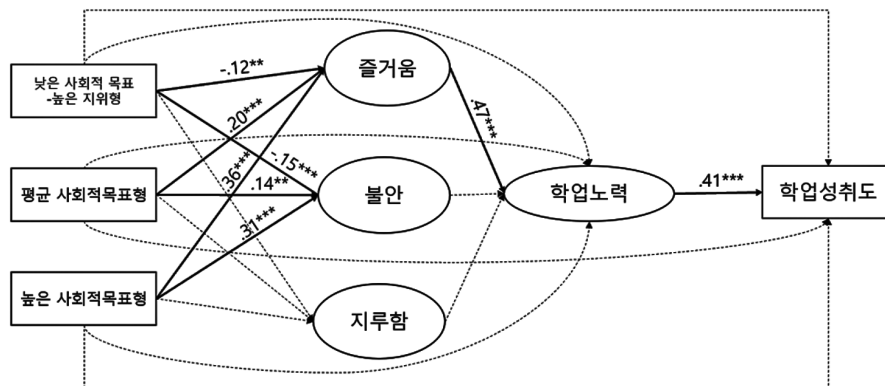
3. 구조적 관계

본 연구에서 설정한 연구모형을 검증하기에 앞서 연구모형에 포함된 잠재변수로 구성된 측정모형을 검증한 결과, $\chi^2=68.940(df=21)$, NFI=.971 TLI=.964, CFI=.979, RMSEA=.068로 양호하였다. 또한 각 측정변수의 요인부하량은 .71에서 .97로 모두 통계적으로 유의미한 것으로 나타나($p<.001$) 측정변수가 각 요인을 잘 설명하고 있음을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서 설정한 측정모형이 구조모형을 분석하기에 적합한 것으로 판단하였다.

다음으로 사회적 목표 프로파일 집단을 다항범주변수로 변환하여 연구모형에 투입하였다. 다항범주변수로 변환할 때, 모든 사회적 목표를 낮게 추구하는 집단과 비교했을 때 다른 집단이 어떠한 특징을 지니는지 살펴보고자 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’을 준거집단으로 선정하였다. 또한 즐거움, 불안, 지루함 간의 상관을 고려하여 측정오차 간 관계를 설정하였다. 연구모형의 적합도를 살펴본 결과, 연구모형이 자료

에 부합하는 것으로 나타났다; $\chi^2=145.055(df=44)$, CFI=.961, TLI=.931, RMSEA=.068.

연구변인 간 구조적 관계를 살펴본 결과는 다음과 같다. 그림 3에 제시된 바와 같이, ‘낮은 사회적 목표-높은 지위형($\beta=-.12$, $p<.05$, $\beta=-.15$, $p<.001$)’, ‘평균 사회적 목표형($\beta=.20$, $p<.001$, $\beta=.14$, $p<.01$)’, ‘높은 사회적 목표형($\beta=.36$, $p<.001$, $\beta=.31$, $p<.001$)’에서 즐거움과 불안으로 향하는 경로는 모두 유의한 것으로 나타났다. 이는 준거집단에 비해 ‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’ 집단이 즐거움과 불안을 적게 경험하는 반면, 준거집단에 비해 ‘평균 사회적 목표형’ 및 ‘높은 사회적 목표형’ 집단이 즐거움과 불안을 더 많이 경험함을 의미한다. 모든 사회적 목표 집단 유형에서 지루함으로 가는 경로와 학업노력, 학업성취도로 향하는 직접 경로는 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 즐거움은 학업노력을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다($\beta=.47$, $p<.001$). 하지만 불안과 지루함은 학업노력에 대해 유의한 효과가 없었다. 학업노력은 학업성취도를 정적으로 예측하였다($\beta=.41$, $p<.001$).



주. 준거집단은 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’임. 유의한 경로만 실선으로 나타냄.

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

그림 3. 연구모형의 경로계수

4. 매개효과 검증

매개효과를 분석하기 위해 표본 재추출을 이용한 부트스트랩 분석을 실시하였다. 준거집단에 비해 ‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’이 즐거움 및 학업노력을 매개로 학업성취도에 미치는 효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 ‘평균 사회적 목표형’ 및 ‘높은 사회적 목표형’이 즐거움 및 학업노력을 매개로 학업성취도에 미치는 매개효과는 각각 .03, .06으로 나타났으며 95% 신뢰구간에서 0을 포함하지 않았으므로 매개효과가 유의한 것으로 나타났다. 즉, 준거집단과 비교하여 ‘평균 사회적 목표형’ 및 ‘높은 사회적 목표형’은 높은 수준의 즐거움과 학업노력을 매개하여 학업성취도에 유의미한 정적효과가 있음을 의미한다.

표 4

매개효과 검증 결과

경로	비표준화 매개효과	표준 오차	표준화된 매개효과	BC 95% CI
낮은 사회적 목표-높은 지위형→즐거움→학업노력→학업성취도	-.07	.01	-.02	(-.04~.01)
평균 사회적 목표형→즐거움→학업노력→학업성취도	.10	.02	.03*	(.01~.07)
높은 사회적 목표형→즐거움→학업노력→학업성취도	.23	.03	.06*	(.01~.12)

주. 준거집단은 ‘낮은 사회적 목표형-낮은 지위형’임.

* $p < .05$

V. 논의 및 결론

본 연구는 다중목표관점에서 잠재프로파일 분석을 통해 사회적-학업적 접근의 사회적 목표의 잠재집단을 유형화하였다. 또한 이들 유형이 성취정서와 학업노력을 통해 학업성취도에 미치는 효과를 분석하였다. 본 연구의 주요 결과와 그에 따른 논의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 사회적 목표에 대해 잠재프로파일 분석을 실시한 결과, 5개의 사회적 목표가

모두 평균보다 낮은 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’, 사회적 지위목표만 다른 목표에 비해 상대적으로 높은 ‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’, 가장 사례 수가 많으며 5개의 사회적 목표가 모두 평균 수준인 ‘평균 사회적 목표형’, 5개의 사회적 목표가 모두 높은 ‘높은 사회적 목표형’의 4개 유형이 확인되었다. 여기서 주목할만한 점은 ‘낮은 사회적 목표형’이 사회적 지위목표의 수준에 따라 2개의 집단으로 구분된다는 것이다. 즉, 모든 사회적 목표가 낮은 수준을 나타낸 학생들은 전체의 7%에 불과했으며, 비록 사회적 참여, 승인, 관심, 책임목표가 모두 낮은 수준을 나타냈음에도 불구하고 사회적 지위목표는 비교적 평균 수준을 나타낸 학생들은 33%에 달했다. Lee와 Bong(2016)의 연구에 따르면 우리나라 학생들이 가장 많이 추구하는 목표는 미래에 좋은 직업과 지위를 얻기 위해 공부하는 사회적 지위목표로 나타났다. 본 연구결과 역시 높은 교육열과 학력, 성취를 강조하는 한국의 교육풍토에 따라 다른 사회적 목표는 낮더라도 사회적 지위목표만을 높게 추구하는 학생들이 많다는 점을 보여준다.

둘째, ‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’이 즐거움에 미치는 영향은 부적인 것으로 나타났다. 이는 ‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’이 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’에 비해 성취 활동 및 상황에서 즐거움을 덜 느낀다는 것을 의미한다. 일반적으로 사회적 지위목표는 학업적 적응을 긍정적으로 예측하는 것으로 알려져 있다(황영훈, 이은주, 2017; King et al., 2014). 그럼에도 불구하고 본 연구에서 ‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’이 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’에 비해 성취 활동 및 상황에서 즐거움을 더 낮게 지각하는 것은 사회적 지위목표가 지니는 의미와 관련이 있는 것으로 해석된다. 사회적 지위목표는 좋은 직업, 경제적인 성공 등과 관련된 목표이며 생애목표 중에서 성취지향 목표와 유사하다. 성취지향 목표는 외재적 목표로서 성취 활동 및 상황에서 학생들에게 부정적인 영향을 미친다(신종호, 진성조, 2013). 즉, 사회적 지위목표 자체는 학업적 적응에 긍정적 영향을 미칠 수 있으나 다른 사회적 목표에 비해 지위목표만을 높게 추구할 경우 학업이 경제적 성공과 미래에 획득할 직업과 부를 위한 수단으로 전락하여 성취활동과 상황에서 즐거움을 덜 경험하는 것으로 해석된다. 따라서 사회적 지위의 추구에 매몰되기 보다는 균형적인 사회적 목표를 추구하는 것이 바람직할 것이다.

‘평균 사회적 목표형’과 ‘높은 사회적 목표형’은 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’에 비해 성취 활동 및 상황에서 즐거움을 높게 지각하는 것으로 나타났다. 이는 사회적

목표와 유사한 특징을 지닌 성취지향 목표와 삶지향 목표에 관한 신중호, 서은진과 이유경(2011)의 연구에서 모든 목표를 높게 지각한 집단이 나머지 집단과 비교했을 때 안녕감과 성취동기가 가장 높은 것으로 나타난 결과를 지지하는 것이다. 또한 사회적 목표와 개념적으로 유사한 수행접근목표와 긍정정서의 관계에서도 근거를 찾을 수 있다. 구체적으로 수행접근목표를 지향하는 학생들은 성취 욕구가 높기 때문에 흥미, 희망, 자부심과 같은 긍정정서를 경험할 가능성이 높다(Pekrun & Stephens, 2009). 덧붙여 5가지의 사회적 목표가 모두 긍정정서와 정적인 관계를 나타낸 King(2017)의 연구와도 맥락을 같이 한다. 따라서 사회적 목표가 모두 높은 학생들이 일반적으로 성취 활동 및 상황에서 즐거움을 더 많이 경험하는 것으로 해석된다.

‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’은 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’과 비교하여 성취 활동 및 상황에서 불안을 덜 지각하는 것으로 나타났다. 반면 ‘평균 사회적 목표형’과 ‘높은 사회적 목표형’은 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’에 비해 성취 활동 및 상황에서 불안을 더 높게 지각하는 것으로 나타났다. 이는 사회적 목표가 타인의 인정, 소속감, 미래의 성공 등과 관련된 목표이므로, 학습에 대한 내재적 동기나 숙달목표보다는 외재적 동기나 수행목표와 개념적으로 유사하다는 점과 관련이 있을 것으로 보인다. 외재적 동기가 높고 수행목표를 지향하는 학습자일수록 학업성취에 대한 압박과 두려움으로 인해 불안과 우울 같은 부정정서를 경험하게 된다(Daniels et al., 2009; Pekrun et al., 2002). 따라서 외재적 동기나 수행목표와 유사한 사회적 목표 역시 성취환경 및 활동에서 불안과 관련이 있는 것으로 해석된다.

‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’, ‘평균 사회적 목표형’, ‘높은 사회적 목표형’은 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’에 비해 성취 활동 및 상황에서 경험하는 지루함에 차이가 없는 것으로 나타났다. 지루함은 복합적인 정서적 경험이며, 과제가치, 지각된 통제, 과제 난이도, 교사의 교수 방식 등의 다양한 요인에 의해 유발되는 정서이다(Pekrun et al., 2009). 특히 지루함은 학생들의 기질적 요인 보다는 교수 방법적 특성 및 학습 내용과 더 높은 관련이 있었다는 점(Daschmann, Goetz & Stupnisky, 2014)에서 미루어보아 학습자가 지루함을 경험하는 것은 이들이 추구하는 사회적 목표와 유의한 관계가 없는 것으로 해석된다.

셋째, 즐거움은 학업노력을 정적으로 예측한 반면, 불안과 지루함은 학업노력에 유의한 효과가 없는 것으로 나타났다. 이는 불안과 지루함이 학업노력에 부적인 영향을

미칠 것으로 예상한 것과는 다른 결과이다. 일반적으로 긍정정서는 학업에 긍정적인 영향을 미치고, 부정정서는 부정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있으나(조한익, 2013; Pekrun et al., 2002) 부정정서가 학업적 결과와 관련이 없다는 연구결과도 있다(김은진, 양명희, 2013). 본 연구에서 불안, 지루함과 같은 부정정서가 학업노력에 대해 유의한 예측 효과가 나타나지 않은 것은 개별 정서의 특성에 따라 학습 관련 변인에 대해 다른 기능을 할 수 있기 때문으로 보인다. 특히 불안은 학업성취와 곡선적인 관계를 나타내는 것으로 알려져 있다(박병기, 임신일, 김어진, 2008). 이는 불안의 수준이 어느 지점에 도달하기 전까지는 학습이 촉진되지만, 그 수준을 넘어서게 된다면 학습을 저해할 가능성이 있다는 의미이다. 따라서 긍정정서가 학업노력을 비롯한 학습 행동을 촉진하지만 부정정서가 반드시 학업노력을 저해하는 것은 아닐 수 있다.

학업노력은 학업성취도를 유의하게 예측하는 것으로 나타났다. 이는 학업노력이 학업성취를 예측한다는 선행연구를 지지하는 결과이다(Trautwein et al., 2009). 즉 학업에 노력을 많이 기울일수록 학업성취 향상에 도움이 된다는 의미이다. 이러한 결과를 종합해 볼 때, 중학생들이 학업에 노력을 기울일 수 있도록 긍정정서를 경험하는 교수방안을 제시하고 적절한 목표 설정을 안내하여 학업성취도를 높일 수 있다.

넷째, 모든 사회적 목표 집단 유형이 학업노력과 학업성취도에 미치는 직접효과는 통계적으로 유의하지 않았지만, ‘낮은 사회적 목표-높은 지위형’에 비해 ‘평균 사회적 목표형’과 ‘높은 사회적 목표형’에 속한 학생일수록 즐거움과 학업노력을 매개하여 학업성취도에 유의한 정적 효과가 있는 것으로 나타났다. 이는 사회적 목표의 수준만으로 학업노력과 학업성취를 설명하기보다는 사회적 목표를 추구함으로써 지각하는 성취정서에 따라 학업노력과 학업성취도에 차이가 나타날 수 있다는 것을 의미한다. 결과적으로 ‘평균 사회적 목표형’과 ‘높은 사회적 목표형’이 ‘낮은 사회적 목표-낮은 지위형’과 비교하여 학습상황에서 더 많은 즐거움을 경험하고, 더 많은 노력을 기울임으로써 학업성취도가 높아지는 효과가 있음을 뜻한다. 이는 학습자가 사회적 목표를 균형적으로 강하게 추구할수록 성취활동 및 상황에서 즐거움을 경험할 때 학업노력이 증진되고 학업성취가 향상될 수 있음을 시사한다. 또한 사회적 목표가 성취정서, 학업노력, 및 학업성취도를 예측함에 있어 다중목표의 관점이 적용될 수 있음을 보여주는 결과이다.

본 연구결과가 갖는 시사점과 추후 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 선행연구들은 사회적 목표의 하위 목표가 각각 학업적 정서와 행동, 학업성취도와 어떠한 관계가 있는지 살펴보는데 그쳤으나 본 연구는 다중목표의 관점에서 사회적 목표 잠재프로파일의 유형을 확인함으로써 사회적 목표에 대한 이해의 폭을 넓혔다는 점에서 연구의 의의가 있다. 둘째, 다중목표의 관점에서 사회적 목표와 성취정서, 학업노력, 학업성취도의 관계를 살펴봄으로써 학업에 가장 적응적인 결과를 나타내는 사회적 목표의 프로파일을 확인하였다는 점이다. 본 연구에서 모든 유형의 사회적 목표가 높은 수준을 유지할 때 성취정서와 학업노력, 및 학업성취가 가장 높았다는 점에서 교사와 부모는 학생들이 사회적 목표를 균형적으로 높게 추구하도록 지도할 필요가 있음을 시사한다. 일반적으로 학생들의 전반적인 학습 동기는 학년이 올라갈수록 저하되는 것으로 알려져 있다(임성애, 이은주, 2014). 또한 학생들의 학습참여는 중학교 진학 후에 현저하게 낮아지며, 일부 학생들은 수업포기와 학업중단을 나타내기도 한다(Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009). 따라서 중학교 시기 청소년의 학습동기의 유지 및 증진은 매우 중요한 교육적 과제가 아닐 수 없다. 이를 위해 교사와 학부모는 학생들에게 공부를 해야하는 사회적 이유와 목표를 제시하는 것이 도움이 될 것이다. 이때 사회적 목표를 안내하는 방법으로 한 가지 목표만을 강조하는 것이 아니라 다양한 사회적 목표를 제시하고 청소년들이 목표의 중요성을 납득할 수 있는 근거를 설명해주는 것이 중요하다.

이러한 연구의 의의에도 불구하고 본 연구에는 다음과 같은 제한점이 있다. 첫째, 본 연구에서는 학생들이 학업에 참여하는 이유에서의 사회적 목표만을 고려하였다. 그러나 사회적 목표와 학업적 목표는 융합하거나 상충하면서, 또는 상호보완하면서 학업동기와 성취에 영향을 미친다는 점(Dowson & McInerney, 2003)을 고려할 때, 학생들의 동기를 더 잘 이해하기 위해서는 사회적 목표와 학업적 목표를 함께 고려할 필요가 있다. 따라서 추후 연구에서는 두 가지 목표를 함께 고려한 프로파일과 학업적 적응의 관계를 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 사회적 목표에 영향을 미치는 환경적 요인을 고려하지 못했다. 그러므로 후속 연구에서는 사회적 목표에 영향을 미칠 수 있는 학급풍토나 교실목표구조 등의 교실환경 요인을 추가하여 사회적 목표와의 관계를 살펴볼 필요가 있다.

참고문헌

- 김은진, 양명희 (2013). 학업상황에서 정서조절이 학업성취도에 미치는 영향: 정서 및 학습전략을 매개로 하는 관계구조 검증. **한국심리학회지: 학교**, 10(1), 201-218.
- 김정근, 이은주 (2015). 성취목표지향성, 성취정서, 및 수업참여 간의 구조적 관계: 교사의 자율성 지지에 따른 차이. **한국심리학회지: 학교**, 12(2), 135-157.
- 김종렬, 이은주 (2014). 한국판 성취정서-수학 척도 (K-AEQ-M)의 타당화: 중학생을 대상으로. **인간발달연구**, 21, 115-139. doi:10.16983/kjsp.2015.12.2.135
- 박병기, 임신일, 김어진 (2008). 시험불안의 재개념화에 의한 척도개발 및 요인구조 탐색. **교육심리연구**, 22(1), 87-109.
- 봉미미, 김혜연, 신지연, 이수연, 이화숙 (2008). 한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 사회문화적 요인 탐색. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제**, 14(1), 319-348.
- 신종호, 서은진, 이유경 (2011). 생애목표검사 개발 및 타당화. **교육심리연구**, 25(2), 255-276.
- 신종호, 진성조 (2013). 생애목표유형이 학업적 자기개념, 학업노력, 시험불안에 미치는 영향. **교육심리연구**, 27(1), 161-180.
- 안혜진 (2012). **성취목표에 대한 재개념화 모형 검증**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 염혜선 (2018). 중학생의 4요인 사회적 성취목표 잠재프로파일분류 및 사회적 적응 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 18(24), 179-198. doi:10.22251/jlcci.2018.18.24.179
- 염혜선, 이은주 (2016). 학업적, 사회적 성취목표지향성의 잠재프로파일에 따른 학업적, 사회적 적응의 차이. **교육심리연구**, 30(1), 255-276. doi:10.17286/KJEP.2016.30.1.10
- 염혜선, 이은주 (2018). 중학생의 또래관계 변화신념, 사회적 성취목표, 갈등해결전략, 또래관계 질 및 공격성의 관계. **교육심리연구**, 32(2), 295-319. doi:10.17286/KJEP.2018.32.2.05
- 임성애, 이은주 (2014). 자율적 동기와 타율적 동기의 종단적 공동발달. **교육심리연구**, 28(2), 311-331.
- 조한익 (2013). 정서가 학업성취도에 미치는 영향: 정서조절과 학습전략의 매개효과 검증. **아동교육**, 22(1), 313-324.

- 항영훈, 이은주 (2017). 중학생의 사회적 목표, 성취목표지향성, 기본심리욕구, 또래관계의 질 및 수업참여의 구조적 관계. **한국심리학회지: 학교**, 14(1), 1-21. doi: 10.16983/kjsp.2017.14.1.1
- Aknin, L. B., Barrington-Leigh, C. P., Dunn, E. W., Helliwell, J. F., Burns, J., Biswas-Diener, R., ... & Norton, M. I. (2013). Prosocial spending and well-being: Cross-cultural evidence for a psychological universal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 635-652. doi:10.3386/w16415
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706. doi:10.1037/0022-3514.80.5.706
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210. doi:10.1007/s10648-006-9013-4
- Cheng, R. W. Y., & Lam, S. F. (2013). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 136-148. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.01.001
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 948-963. doi:10.1037/a0016096
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored?. *Teaching and Teacher Education*, 39, 22-30. doi:10.1016/j.tate.2013.11.009
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 91-113. doi:10.1016/s0361-476x(02)00010-3

- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2004). The development and validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 290-310. doi:10.1177/0013164403251335
- Gonçalves, T., Niemivirta, M., & Lemos, M. S. (2017). Identification of students' multiple achievement and social goal profiles and analysis of their stability and adaptability. *Learning and Individual Differences*, 54, 149-159. doi:10.1016/j.lindif.2017.01.019
- Grusec, J. E., Davidov, M., & Lundell, L. (2002). Prosocial and helping behavior. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 457-474). Malden: Blackwell Publishing.
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2014). Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 67(3), 451-470. doi:10.1111/bmsp.12028
- Hodge, K., Allen, J. B., & Smellie, L. (2008). Motivation in Masters sport: Achievement and social goals. *Psychology of sport and Exercise*, 9(2), 157-176. doi:10.1016/j.psychsport.2007.03.002
- King, R. B. (2017). Social goals and well-being. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 107-125. doi:10.1080/00220973.2015.1111853
- King, R. B., Ganotice, F. A., & Watkins, D. A. (2014). A cross-cultural analysis of achievement and social goals among Chinese and Filipino students. *Social Psychology of Education*, 17(3), 439-455. doi:10.1007/s11218-014-9251-0
- King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2013). Examining the role of social goals in school: A study in two collectivist cultures. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1505-1523. doi:10.1007/s10212-013-0179-0
- King, R. B., & Watkins, D. A. (2011). Cross-cultural validation of the five-factor structure of social goals: A Filipino investigation. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(2), 181-193. doi:10.1177/0734282911412542
- Lee, E. J. (2018). Social achievement goals and social adjustment in adolescence: A multiple-goal perspective. *Japanese Psychological Research*, 60(3), 121-133. doi:10.1111/jpr.12189

- Lee, M., & Bong, M. (2016). In their own words: Reasons underlying the achievement striving of students in schools. *Journal of Educational Psychology, 108*(2), 274-294. doi:10.1037/edu0000048
- Martin, K. M., & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools, 44*(2), 199-208. doi:10.1002/pits.20216
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*(4), 388-422. doi:10.1006/ceps.1996.0028
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *The Journal of Early Adolescence, 17*(2), 109-128. doi:10.1177/0272431697017002001
- 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. doi:10.1037/a0013383
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions. *Emotion in Education, 13-36*. doi:10.1016/b978-012372545-5/50003-4
- Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2005). *Academic emotions questionnaire—Mathematics (AEQ-M)—User's manual*. Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91-106. doi:10.1207/s15326985ep3702_4
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the comparison-value theory. *Human Development, 52*(6), 357-365. doi:10.1159/000242349

- Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *The Journal of Early Adolescence*, 17(2), 152-171. doi:10.1177/0272431697017002003
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672-687. doi:10.1037/0022-0663.100.3.672
- 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. doi:10.1080/00461520.2011.538646
- Shim, S. S., & Finch, W. H. (2014). Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 98-105. doi:10.1037/e624412013-001
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Roberts, B. W., Schnyder, I., & Niggli, A. (2009). Different forces, same consequence: Conscientiousness and competence beliefs are independent predictors of academic effort and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 1115-1128. doi:10.1037/a0017048
- Tyson, D. F., Linnenbrink-Garcia, L., & Hill, N. E. (2009). Regulating debilitating emotions in the context of performance: Achievement goal orientations, achievement-elicited emotions, and socialization contexts. *Human Development*, 52(6), 329-356. doi:10.1159/000242348
- Urdu, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243. doi:10.3102/00346543065003213
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131-142. doi:10.1037/0022-0663.81.2.131
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic

achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066-1078.
doi:10.2307/1131152

Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 105-115. doi:10.1006/ceps.1999.1021

West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Sage Publications, Inc.

Abstract

The structural relationship among latent profiles of social goals, achievement emotions, academic effort, and academic achievement

Han, Seungsoo* · Lee, Eunju*

The purpose of this study was to identify the latent profiles of social goals from a multiple goal perspective, and to explore the structural relationship among latent profiles of social goals, achievement emotions, academic effort and academic achievement. The participants of this study comprised 502 middle school students (36.7% boys, 63.3% girls) and the average age was 14.9. The major findings were as follows. First, the latent profile analysis of social goals identified four profile groups: *'low social goal-low status profile'*, *'low social goal-high status profile'*, *'average social goal profile'*, and *'high social goal profile'*. Second, the low social goal-high status profile was found to have a direct and negative effect on enjoyment and anxiety as compared to the low social goal-low status profile(reference group). On the other hand, the average social goal profile and the high social goal profile were found to have a direct and positive effect on enjoyment and anxiety as compared to the low social goal-low status profile. The low social goal-high status profile, average social goal profile, and high social goal profile had no significant differences in boredom levels compared to the low social goal-low status profile. Third, enjoyment had a direct and positive effect on levels of academic effort, whereas anxiety and boredom had no significant direct effect on levels of academic effort. The levels of academic effort had a direct and positive effect on academic achievement. Fourth, enjoyment and academic effort had significant dual mediating effects on the relationship between average social goal profile and academic achievement, and between high social goal profile and academic achievement. The implications for future research and intervention were also discussed.

Key Words: social goal, achievement emotion, academic effort, academic achievement, latent profile analysis

투고일: 2019. 12. 9, 심사일: 2020. 1. 31, 심사완료일: 2020. 2. 13

* Kyungpook National University