



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

조 윤 정 교수 지도
석사학위 청구논문

교사의 성취목표와 목표추구에 대한
자율성의 영향력 탐색
: 수행접근목표를 중심으로

2021

성신여자대학교 대학원
교육학과
황 소 리

교사의 성취목표와 목표추구에 대한
자율성의 영향력 탐색
: 수행접근목표를 중심으로

조운정 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2020년 11월

성신여자대학교 대학원

교육학과

황 소 리

인 준 서

황소리의 석사학위 논문으로 인준함

2020년 11월

심사위원장 강 태 훈 (서명 또는 인)

심 사 위 원 양 명 희 (서명 또는 인)

심 사 위 원 조 윤 정 (서명 또는 인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 우리나라 교사들이 추구하는 수행접근목표와 수행접근목표에 대한 자율성이 교사의 내재동기, 교수몰입, 자율성지지 그리고 직무스트레스에 미치는 독립적 영향 및 상호작용을 통한 조절효과를 살펴보고자 하였다. 성취목표지향성 이론(achievement goal theory)에 바탕을 둔 수많은 경험적 연구들을 통해 개인이 추구하는 성취목표의 다양한 유형에 따라 인간의 동기, 정서 및 행동의 특성이 질적으로 달라진다는 것이 확인되었다. 그러나 성취목표 유형 중 하나인 수행목표(performance goal)가 성취결과나 그 외 다른 결과 변인에 미치는 영향력에 대한 연구결과가 비일관적으로 나타나면서 수행목표의 효과를 분명히 이해하기 위한 다양한 시도들이 이루어졌다. 그러한 시도 중 하나로 수행목표의 개념이 접근과 회피로 분화되었다. 그러나 수행회피목표는 일관되게 부정적 영향력을 보인 반면, 수행접근목표의 영향력에 대해서는 여전히 혼재된 연구결과가 나타났다. 이에 대해 많은 학자들은 수행접근목표 개념 명료화(Grant & Dweck, 2003; Hulleman Schragar, Bodmann, & Harackiewicz, 2010), 이에 따른 측정도구 개발 및 타당화(Hulleman 외, 2010), 조절 변인 탐색(Senko, Durik, & Harackiewicz, 2008; Senko & Miles, 2008) 등의 다양한 노력을 지속해왔다. 그 중 이를 설명하기 위하여 Elliot(2005)이 성취목표에서 성취목표의 내용과 목표를 추구하는 이유를 구분해야 한다는 goal complex 개념을 제시하였고, 이에 Vansteenkiste와 같은 학자들이 성취목표의 이유를 자기결정성 이론의 관점에서 설명하여 성취목표, 특히 수행접근목표의 효과를 분명히 밝혀내고자 하는 노력을 기울여왔다. 그러나 수행접근목표를 자율적 이유로 추구하는가,

통제적 이유로 추구하는가를 구분하고, 이에 따라 수행접근목표의 효과를 살펴보는 시도는 비교적 최근에 이루어졌고, 대부분의 연구들이 학습자의 수행접근목표에 초점을 두었다. 따라서 교사를 대상으로 자기결정성 이론의 관점에서 수행접근목표의 효과를 살펴본 국내외 연구는 찾아보기 어렵다. 따라서 본 연구에서는 교사들이 추구하는 수행접근목표는 교사의 동기, 행동 및 정서에 어떤 영향을 미치며, 수행접근목표의 내용 뿐 만 아니라 목표 추구에 대한 자율성이 이러한 결과 변인들을 예측하는데 추가적인 영향력을 행사하는지를 살펴보았다.

이를 위한 연구문제는 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 수행접근목표와 수행접근목표에 대한 자율성(자율동기, 통제동기) 지각이 교사의 내재동기, 교수몰입, 자율성지지 그리고 직무스트레스에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 수행접근목표가 결과 변인(교사의 내재동기, 교수몰입, 자율성지지, 직무스트레스)에 미치는 영향은 수행접근목표에 대한 자율성(자율동기, 통제동기) 지각에 따라 달라지는가?

이들 연구문제를 검증하기 위하여 국내에 소재한 초, 중, 고등학교에 재직 중인 교사 346명을 대상으로 설문지를 실시하였으며, 자기보고식 설문지는 수행접근목표, 수행접근목표 추구에 대한 자율성, 내재동기, 교수몰입, 자율성지지, 직무스트레스 척도를 포함하였다. 수집된 자료를 바탕으로 기술통계 및 t 검증, 일원분산분석, 그리고 위계적 회귀분석을 수행하였으며, SPSS 26.0 프로그램을 통해 분석하였다. 본 연구의 주요 연구결과를 간단히 정리하자면 다음과 같다.

첫째, 수행접근목표는 직무스트레스를 제외한 모든 결과 변인(교사의 내재동기, 교수몰입, 자율성지지)에 정적으로 유의미한 영향력을, 그리고 자율동기는 내재동기와 자율성 지지에 정적으로, 직무스트레스에 부적으로 유의미한 영향력을 나타냈다. 이는 수행접근목표를 통제했을 때에도 수행접근목표추구에 대한 자율성이 수행접근목표의 예측력을 넘어 독립적으로 결과 변인들을 설명하는데 기여함을 보여준다. 따라서 교사의 동기와 행동을 보다 정교하게 이해하기 위해서는 교사가 추구하는 목표의 내용 뿐만 아니라 해당 목표를 추구하는 이유가 자율적 동기에 기반을 두는지를 살펴볼 필요가 있음을 시사한다.

둘째, 수행접근목표추구에 대한 자율동기 수준에 따라 수행접근목표가 교수몰입과 자율성 지지에 미치는 영향력이 다르게 나타났다. 수행접근목표를 높은 수준의 자율동기로 추구할 경우에는 수행접근목표가 교수몰입과 자율성 지지에 정적으로 유의한 영향력을 행사하는 반면, 수행접근목표를 낮은 수준의 자율동기로 추구할 경우에는 수행접근목표가 교수몰입과 자율성 지지에 부적 영향력을 미치나 통계적으로는 유의미하지 않게 나타났다. 앞서 수행접근목표가 교사의 교수몰입과 자율성 지지에 미치는 정적 영향력을 살펴보았지만 이러한 정적 영향력은 수행접근목표를 자율동기로 추구할 경우에만 해당한다는 점에 주의할 필요가 있다. 달리 표현하면, 수행접근목표를 내재적 즐거움이나 만족감이 부재한 상태로 추구하거나, 수행접근목표에 대한 가치와 의미를 부여하지 않은 상태로 추구할 경우에는 수행접근목표가 교수몰입과 자율성 지지에 유의한 영향을 미치지 못한다는 것이다.

본 연구결과를 통해 우리나라의 학교 현장에서 교사가 다른 교사보다 뛰어나고자 하거나 교사로서 자신의 능력을 입증하고자 하는 목표를 추구할 때, 그러한 목표의 내용과 함께 목표를 추구하는 이유 또한 고려되어

야 하며, 목표를 추구하는 이유가 자율적일수록 교수몰입과 자율성 지지가 높아진다는 것을 보여준다.

본 연구는 성취목표의 세 유형 가운데 수행접근목표에 초점을 두고 이를 추구하는 이유가 목표 내용과 함께 결과 변인을 설명한다는 경험적 근거를 제공하였으며, 우리나라 교사의 수행접근목표의 효과를 이해하는데에도 적용될 수 있음을 보여주었다. 이를 통해 우리나라 교사가 추구하는 성취목표 뿐 만 아니라 그러한 성취목표 추구에 기반을 두는 자율성을 고려할 필요성을 제기한다. 이는 성취목표의 이론적 발달에 기여할 수 있는 근거일 뿐 아니라 교사의 성취목표 중 수행접근목표의 효과성을 설명하였다. 이러한 점은 더 나아가 추후 교사교육에 있어서 교직에 대한 교사의 동기를 높이고, 교직의 여러 적응적 특성을 높이기 위한 교육프로그램 개발에 기초정보를 제공할 수 있을 것으로 보인다.

주요어: 성취목표, 수행접근목표, 자기결정성, 목표의 내용과 이유, 자율 동기, 통제동기, 교사, 내재동기, 교수몰입, 자율성지지, 직무스트레스

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구목적 및 필요성	1
2. 연구문제	4
3. 용어의 정의	5
II. 이론적 배경	8
1. 교사의 성취목표	8
2. 성취목표이론의 발달: 수행목표 효과에 대한 논쟁	9
3. 수행접근목표의 효과 논쟁을 해결하기 위한 노력: 목표와 이유의 분리	14
4. 성취목표를 추구하는 다양한 이유: 자율성 지각	15
5. 교사의 성취목표가 미치는 영향력	22
가. 내재동기	22
나. 교수몰입	24
다. 자율성지각	25
라. 직무스트레스	27
III. 연구방법	29
1. 연구대상	29
2. 연구절차	30
3. 측정도구	30
4. 분석방법	34

IV. 연구결과	36
1. 주요 변인에 대한 기초 분석	36
가. 주요 변인에 대한 기술통계치	36
나. 주요 변인 간의 상관분석	37
다. 성별, 학교급, 교직경력에 따른 주요 변인의 평균 차이	39
2. 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율성의 영향력	41
가. 내재동기	41
나. 교수몰입	43
다. 자율성지지	46
라. 직무스트레스	49
V. 논의 및 결론	51
1. 수행접근목표의 영향	51
2. 수행접근목표 추구에 대한 자율성 수준의 영향	53
3. 수행접근목표와 수행접근목표에 대한 자율성의 상호작용 효과	56
4. 의의 및 제언	58
참고문헌	60
ABSTRACT	72
부록	77

표 목 차

<표 1> 연구대상의 인구학적 특성	29
<표 2> 수행접근목표에 대한 자율성의 모형적합도	32
<표 3> 주요 변인의 상관 및 기술통계치	38
<표 4> 성별, 학교급, 교직경력에 따른 평균 차이 분석	40
<표 5> 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율성이 내재동기에 미치는 영향력	41
<표 6> 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율성이 교수몰입에 미치는 영향력	44
<표 7> 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율성이 자율성지지에 미치는 영향력	46
<표 8> 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율성이 직무스트레스에 미치는 영향력	49

그 립 목 차

<그림 1> 자기결정성 이론의 동기 유형	17
<그림 2> 교수몰입에 미치는 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율동기 간의 상호작용 효과	45
<그림 3> 자율성지지에 미치는 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율동기 간의 상호작용 효과	47

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

교사는 교수·학습 장면을 이끌어가는 주체자이며 학생에게 매우 중요한 영향력을 미치는 환경적 요소이다. 학업동기와 관련하여 학생들의 동기에 초점을 맞춰왔던 과거와 달리 최근에는 교사에게 주목하여 교사의 능력과 특성 관련 변인들, 그리고 그 영향성을 탐색하는 연구가 이루어지고 있다. 그 중 Butler(2007)는 성취목표지향성 이론을 교사에게 적용하여, 교사가 수업이나 교직업무에 대해 가지는 교사의 성취목표를 제안하였다. 이후 다수의 연구결과들을 통해 교사의 성취목표의 영향력이 검증되어 그 중요성이 대두되었다. 교사의 성취목표는 학생에게는 학생의 수업참여, 학업성취에도 영향을 미치며, 교사 자신에게는 교사효능감, 교사 정서, 수업의 질 등에 영향을 미치는 것으로 나타난다(김미점, 조한익, 2017). 그러나 여전히 교사의 성취목표에 대한 경험적 연구는 매우 부족한 실정이며, 이에 대한 심도 깊은 탐색과 이해 또한 요구된다.

성취목표지향성은 성취목표 유형이 숙달과 수행목표로 이루어진 2요인 구조로 시작되었다. 그러나 많은 연구결과들을 종합했을 때 수행목표가 학업성적 및 긍정적인 성취결과로 대변되는 변인들에 정적인 영향을 미치는 결과도 있었지만(Elliot & Church, 1997; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997; Skaalvik, 1997), 반대로 부적인 관련성 혹은 어떤 관련도 없는 것으로 보고된 결과도 나타났다(Ames & Archer, 1988; Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004). 이를 설명하고자 하는 노력의 일환으로 Elliot과 Harackiewicz(1996)은 접근과 회피라는 개념을 도입하여 수행

목표를 재정의하고, 수행접근목표와 수행회피목표로 분리한 삼원구조모형을 제안하였다. 그러나 특히 학업성적에 있어서 수행회피목표가 성취결과에 일관적으로 부정적인 영향력을 미치는 반면 수행접근목표에 관해서는 또다시 비밀관적인 결과들이 보고되었다(Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). 이를 설명하기 위해 수행접근목표를 재정의하고 이와 함께 측정방법을 고찰하거나 중다목표 지향 가능성과 목표 난이도에 대해 논의하는 등의 여러 노력이 이루어졌다. 그런데도 여전히 수행접근목표가 학업성적에 미치는 영향력에 대한 연구결과는 온전히 일관되게 설명되지 않고 있다(Hulleman 외, 2010; Senko 외, 2011). 이에 따라 수행접근목표의 영향력의 비밀관성이 나타나는 이유를 설명하고자 하는 노력이 지속되었고, 그 노력의 일환으로 Elliot(2005)은 성취목표에서 목표의 내용과 이유를 분리해야 한다고 주장했다. 이에 따라 Vansteenkiste와 Elliot과 같은 학자들은 성취목표의 내용에 자기결정성 이론을 적용하여 수행접근목표의 영향력을 이해하고자 시도하였다. 따라서 이들 연구에서는 성취목표를 목표의 내용(what)과 이유(why)로 분리하고, 이유에 초점을 맞추어 자율적 혹은 통제적 이유에 따른 성취목표 추구의 이유를 통해 수행접근목표의 효과성을 설명한다.

Vansteenkiste와 그의 동료들(2010)은 자기결정성 이론의 관점에서 성취목표를 추구하는 이유가 무엇인가에 따라 수행접근목표의 영향력에 대한 비밀관적인 결과들을 설명할 수 있다고 주장한다. 즉, 수행접근목표를 추구할 때 높은 수준의 자기결정성을 가지고 그 목표를 추구하고 있는지 그렇지 않은지에 따라 성취결과가 달라질 것이라는 것이다. 이들의 주장에서처럼 수행접근목표를 추구하는 이유가 스스로 원해서 목표를 추가할 수도 있고(높은 자율성), 외적인 이유(낮은 자율성)로 추구할 수도 있다. 이러한 차이는 성취결과의 차이로 이어질 수 있을 것이다. Sheldon과 Elliot(1999)은 자기일치모델(Self-Concordance)를 통해 자율적인 이유로 선택한 목표는 목

표를 위한 더 많은 노력을 유발하고 목표 달성에 유의미한 영향을 미친다고 주장하였다. 이러한 주장은 이후 다수의 연구들을 통해 경험적으로 확인되었다. 더 나아가 개인의 성취목표 중 특히 수행접근목표는 그 목표를 추구하는 이유가 자율적인가 혹은 통제적인가에 따라 다른 효과를 보인다면 수행접근목표의 비일관성을 설명할 수 있을 것이다. 실제로 Vansteenkiste, Mouratidis와 Lens(2010)와 Gillet, Lafrenière, Vallerand, Huart, Fouquereau(2014) 등의 연구에서 이러한 관점으로 수행접근목표의 효과성을 탐색하였고, 그 결과 수행접근목표에 대한 자율동기는 바람직한 교육적 결과나 긍정 정서 등에 정적인 영향을, 통제동기는 부적인 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 이러한 선행연구들은 대부분 학생을 대상으로 이루어졌다. 그러나 교사를 대상으로 한 몇몇 연구에서도 수행접근목표의 효과성을 비일관적으로 보고하는 결과가 나타났다. 수업에 대한 교사들의 흥미(내재동기)에 있어서 교사의 수행접근목표가 긍정적인 영향을 미친다는 결과와 아무런 영향도 미치지 않는다는 결과가 혼재되어 나타났다(Butler & Shibaz, 2014; Paulick, Retelsdorf, & Möller, 2013; Retelsdorf, Butler, Streblov, & Schiefele, 2010). 뿐 만 아니라 교사의 수행접근목표는 보다 바람직한 숙달 지향적 교수 행동이 아닌 덜 바람직한 수행접근적 교수 행동에 유의한 영향을 미친다는 연구결과가 보고되었다(양명희, 2015; Shim, Cho, & Cassady, 2013). 교사를 대상으로 한 선행연구에서도 수행접근목표의 비일관적 효과가 나타나는 것에 비해 그 원인을 탐색하고자 하는 시도는 거의 이루어지지 않았다. 따라서 본 연구에서는 교사 개인이 추구하는 수행접근목표의 내용(what)과 이유(why)가 독립적으로 혹은 상호작용하여 성취 관련 변인에 영향을 미치는지를 살펴봄으로써 교사가 추구하는 수행접근목표의 영향력을 탐색하고자 한다.

이를 구체적으로 탐색하기 위하여 교사가 추구하는 수행접근목표가

동기, 행동, 정서 관련 결과 변인에 미치는 영향력을 탐색하기 위해 내재동기와 교수몰입(동기 변인), 수업 관련 자율성지지(행동 변인), 그리고 교직 수행 중 경험하는 직무스트레스(정서 변인)를 고려해볼 수 있다. 이들은 교사에게 있어서 중요한 성취 결과를 나타내는 변인들이며, 선행연구를 통해 성취목표와 밀접한 관련이 있다는 것이 확인되었다.

따라서 본 연구에서는 우리나라 교사가 추구하는 수행접근목표와 수행접근목표에 대한 자율성이 내재동기, 교수몰입, 자율성지지, 직무스트레스에 영향을 미치는지를 탐색하고, 수행접근목표와 이들 결과 변인들의 관계를 수행접근목표에 대한 자율성이 조절하는지를 위계적 회귀분석을 통해 분석해보고자 한다. 이를 통해 수행접근목표의 비일관적인 연구결과들의 원인을 탐색할 수 있으며, 수행접근목표의 내용과 더불어 이유가 추가적으로 미치는 영향력이 우리나라 교사들에게도 적용되는지를 밝혀낼 수 있을 것으로 기대된다.

2. 연구문제

첫째, 수행접근목표와 수행접근목표에 대한 자율성(자율동기, 통제동기) 지각이 교사의 내재동기, 교수몰입, 자율성지지 그리고 직무스트레스에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 수행접근목표와 결과 변인(교사의 내재동기, 교수몰입, 자율성지지, 직무스트레스)에 미치는 영향은 수행접근목표에 대한 자율성(자율동기, 통제동기) 지각에 따라 달라지는가?

3. 용어의 정의

가. 수행접근목표

수행접근목표는 자신의 능력을 드러내고 타인보다 뛰어난 성취를 얻고자 하는 목표로서, 능력 입증과 상대 비교로 나누어 볼 수 있다. 본 연구에서의 수행접근목표는 Elliot과 McGregor(2001)의 AGQ(Academic Goal Questionnaire)의 척도를 활용하여 얻은 점수로서, 타인과 비교했을 때 더 뛰어나고자 하는 목표를 의미한다.

나. 수행접근목표에 대한 자율동기 지각

수행접근목표에 대한 자율동기 지각은 수행접근목표를 추구하는데 있어서 가지는 자율성이 높은 것으로 정의된다. 즉, 수행접근목표를 추구하는 이유가 스스로 즐겁거나 흥미가 있기 때문에 혹은 스스로 가치 있기 때문일 때 가지는 동기를 말한다. 본 연구에서는 수행접근목표를 측정하는 설문 문항에 그 목표를 추구하는 이유를 묻는 문항 중 내재적 조절 동기와 확인된 조절 동기의 점수의 평균을 의미한다.

다. 수행접근목표에 대한 통제동기 지각

수행접근목표에 대한 통제동기 지각은 수행접근목표를 추구하는데 있어서 가지는 자율성이 낮은 것으로 정의된다. 다시 말해 수행접근목표를 추구하는 이유가 외부에서 오는 보상이나 강요, 처벌에 의한 것이거나 의무감 혹은 죄책감 때문일 때 가지는 동기를 말한다. 본 연구에서는 수행접근목표를 측정하는 설문 문항에 그 목표를 추구하는 이유를 묻는 문항 중 내사적 조절 동기와 외재적 조절 동기에 해당하는 점수의 평균을 의미한다.

라. 내재동기

내재동기는 교사가 교직을 수행하는데 있어서 교직 수행 자체가 수행의 주된 이유이자 목적이 되는 것을 의미한다(Borophy, 2004; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). 따라서 본 연구에서의 내재동기는 교사가 가르치는 것 혹은 수업하는 것, 학생들과 상호작용하는 것 등에 있어서 그것 자체를 좋아하거나 즐기는 정도로 정의된다.

마. 교수몰입

교수몰입은 교실 맥락에 있어서 교사가 수업과 이를 준비하고 실행하는 모든 행위에 깊게 빠져 시간의 흐름이나 공간, 더 나아가서는 자신에 대한 생각까지도 잊어버리게 되는 때로 정의된다. 본 연구에서는 해당 정의를 바탕으로 제작된 Engeser와 Rheinberg(2008)의 Flow Short Scale 척도를 교사에게 맞게 수정한 문항에서 얻은 점수를 의미한다.

바. 자율성 지지

자율성 지지란 교사가 학습에 있어서 학생에게 스스로 선택하고 방향을 설정할 수 있는 기회를 제공하고, 긍정적이며 정보적 피드백을 줄 뿐 아니라 학생들의 입장과 수준을 고려하는 교사의 태도로 정의된다(김아영, 2010). 본 연구에서는 학생에게 선택권 제공, 의견 존중, 과제 수행 방식 존중 등의 요소가 포함된 자율성지지 척도를 통해 얻은 점수를 의미한다.

사. 직무스트레스

직무스트레스란 교사가 교직을 수행하면서 느끼는 스트레스의 수준으로 정의되며, 부적 정서나 불만족과 유사한 측면이 있다. 본 연구에서

는 교사가 교직 업무로 인해 하루도 편히 쉬어본 적이 없든지 일에 대한 의욕이 줄어들다든지 근무시간이 길게만 느껴진다든지 등의 내용을 통해 측정되는 점수를 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사의 성취목표

성취목표 관련 연구들은 대부분 학생들을 대상으로 이루어져 왔다. 즉, 학습자의 성취목표지향성이 학업 성취 상황에서 어떠한 인지적, 정서적, 행동적 반응을 예측하는지를 설명해온 것이다. 그러나 성취목표지향성은 교사에게도 적용될 수 있다. 교사는 교육현장을 이끌어가는 주체자로서, 학생이 다니는 학교를 구성하는 조직의 일부이며, 학생에게 직접적인 영향을 미치는 사회환경적 변인이다. 이에 따라 최근 일부 학자들에 의해서 교사의 성취목표지향성에 대한 연구가 이루어지고 있다.

Butler(2007)는 성취목표이론의 각 유형별 목표를 교사에게 적용하여 교사의 수업목표(goals for teaching)를 측정하였다. 그 결과 숙달목표지향성을 가진 교사는 학생들의 성장 또는 숙달을 경험할 때 만족감을 느끼고 이를 위해 자신의 교수 기술과 방법을 개발하기 위하여 전문성 신장과 노력에 관심을 둔다는 것이 검증되었다. 또한 수행접근목표를 지향하는 교사는 자신의 수업능력이 동료교사 보다 뛰어나다고 인정을 받을 때 스스로를 유능한 교사로 지각하였다. 반면 수행회피목표를 지향하는 교사는 자신의 무능함을 드러내지 않는 것을 중요하게 생각하며, 다른 사람들로부터 부정적인 평가를 피하는 전략을 중요시한다(Butler, 2007).

이후 국내외에서 교사의 성취목표에 관한 연구가 이루어지기 시작했다. 교사효능감, 교사 정서, 수업의 질, 교실 행동 변인 등 교사 특성들과의 관계를 살펴보는 연구가 다수 이루어졌다(김미점 외, 2017; 김영한, 2011; 조한익, 2004; Ggenfurtner, & Hagenauer, 2013; Malmberg, 2008). 또한 교사

의 성취목표지향성을 설명하기 위한 시도로서 교사가 지각한 학교목표구조, 학교장의 리더십 등이 예측변인으로서 연구되었다(정경미 & 송재홍, 2017; Cho & Shim, 2013). 그러나 교사의 성취목표지향성은 학생의 것에 비해 더 많은 경험적 연구가 축적되어야 할 필요가 있으며, 단순히 다른 변인과의 관계를 살펴보는 것을 넘어서 교사의 성취목표의 구조와 구성 개념에 대해 심층적으로 탐색되어야 할 필요가 있다.

2. 성취목표이론의 발달: 수행목표 효과에 대한 논쟁

성취목표는 초기에 숙달목표와 수행목표 두 가지 유형으로 개념화되었다. 그러나 학자마다 학습목표와 수행목표(Elliot & Dweck, 1988), 숙달목표와 수행목표(Ames 외, 1988), 또는 과제관여목표와 자아관여목표(Nicholls, 1984) 등의 상이한 용어로 명명되었다. 그 중 숙달목표와 수행목표라는 표현이 일반적으로 사용되어 왔으며, 본 연구에서도 또한 이 용어를 사용하고자 한다.

학생에게 있어서 숙달목표지향성(mastery goal orientation)은 자신의 기준과 자기발전의 근거하여 학습하는 것, 새로운 기술의 습득, 능력의 향상과 개발, 도전적인 과제를 성취하고자 노력하는 것, 그리고 이해와 통찰력을 가지고 노력하는 것 등에 초점을 둔다(Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman, & Roeser, R., 1998; Nicholls, 1984; Pintrich, 2000). 숙달목표를 지향하는 이들은 새로운 기술과 지식을 학습하는데 초점을 두고 주어진 과제를 해결하기 위해 많은 노력을 하여 자신만의 목표를 달성하고자 한다. 이를 교사에게 적용해보자면, 숙달목표를 지향하는

교사는 자신의 교수 기술과 방법을 개발하는 전문적 성장과 노력에 관심을 두며, 새로운 교수 방법을 익히거나 이전에 비해 더 나은 수업을 하거나 혹은 학생들의 성장과 숙달을 경험할 때 스스로를 유능한 교사라고 지각한다(김미점 외, 2017; 양명희, 2015).

반면, 수행목표지향성(performance goal orientation)은 주어진 과제 자체보다는 과제를 통하여 본인의 능력을 증명하고 다른 사람들과 비교했을 때 자신이 어떻게 평가되는가에 초점을 둔다. 수행목표를 지향하는 이들은 다른 사람들을 이기기 원하는 등 다른 사람들과의 비교를 통해 자신의 수행 기준을 설정하고, 그것을 능가하고자 한다. 또한 자신이 속한 집단에서 최고가 되고자 노력하고, 자신의 능력이 부족하다거나 뒤처지는 상황을 피하고, 높은 수행 수준에 대해 인정받고자 한다(Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Midgley et al., 1998; Pintrich, 2000). 그래서 수행목표를 가진 교사는 자신의 우수한 교수 능력을 입증하고, 교장이나 동료 교사, 학생들로부터 호의적인 평가를 받는 것을 중요시한다(양명희, 2015). 대부분의 선행연구에 따르면, 숙달목표는 적응적, 수행목표는 부적응적 구인으로 여겨진다. 숙달목표는 높은 내재동기, 정교화된 학습전략 사용, 도전적 과제 수행 등의 적응적 학습 행동 및 결과와 높은 상관을 보이고, 수행목표는 높은 외재 동기, 표면적이고 단순한 학습전략 사용 등의 부적응적 학습 행동 및 결과와 높은 상관을 보이는 것으로 나타났다(Dweck & Leggett, 1988; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Nolen, 1988).

숙달목표와 수행목표의 이분화된 유형만 놓고 보았을 때 개인은 이들 중 어느 하나의 성향만 가진다고 여겨져 왔다(Dweck, 1986). 그러나 숙달목표의 경우 긍정적인 학습 행동과 결과와 관련이 있다는 연구결과는 일관되게 나타난 것에 비해 수행목표는 부정적인 것 뿐 만 아니라 긍정적인 학습 행동과 결과에도 영향을 미친다는 비일관적인 결과가 보고되었다

(Elliot & Moller, 2003; Meece 외, 1988; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). 이에 따라 숙달목표가 긍정적, 수행목표가 부정적인 것으로 나누는 성취목표의 이분법적 한계가 드러났고, 이를 극복하기 위한 노력이 이루어졌다. 개인은 정적 유인가를 획득한 목표대상에는 접근하려 하고, 부적 유인가를 획득한 목표대상에는 회피하려는 경향이 있다는 Lewin의 장이론(1936)과 개인은 성취 시 긍정적 감정을 추구하는 성공성취동기와 실패 시 부정적 감정을 회피하는 실패회피동기를 갖게 된다는 Atkinson(1957)의 주장에 더해 접근과 회피동기의 개념이 여러 학자들에 의해 제안되었다. 이를 바탕으로 Elliot과 Harackiewicz(1996)은 삼원구조모형을 제안하였다. 이 모델은 성취목표 중 수행목표를 접근(approach)과 회피(avoidance)의 차원으로 구분하여, 숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표를 포함한다. 이때 접근은 ‘성공에의 접근’, 회피는 ‘실패로부터의 회피’로 이해된다. 이에 따라 자신의 능력이 타인에게 증명되고 평가되는 것에 초점을 맞춘 수행목표라는 공통점을 가지면서, 수행접근목표는 타인과 비교하여 상대적인 유능함을 획득하는 것에 중점을 두고, 수행회피목표는 타인과 비교했을 때 자신의 무능함이 드러나는 것이 회피하는 것에 중점을 둔다는 차이점을 가진다. 수행접근목표의 경우 자신의 유능함을 과시하고자 과제 수행에 있어서 노력하여 높은 과제 수행 결과물을 얻고, 자아개념과 학습태도에 긍정적인 영향을 미친다는 연구결과가 많이 보고되었다(이주화, 김아영, 2005; Elliot 외, 1997; Elliot, 1999; Nicholls, 1984). 반면, 수행회피목표는 타인과 비교하여 자신의 부족한 능력을 감추고 드러내지 않으려 과제 수행에 깊이 관여하지 못하고 타인에게 도움을 구하지 않아 성취 수준이 낮은 경우가 많으며, 학습된 무기력으로 연결될 가능성이 높다(이주화 외, 2005; Elliot 외, 1997).

이후 수행목표와 같이 숙달목표도 접근과 회피 차원으로 구분되어야 함을 주장하는 학자들에 따라 성취목표지향성은 숙달접근, 숙달회피, 수행접

근, 수행회피로 이루어진 2X2 요인구조로 분화되었다. 숙달접근은 기존의 숙달목표를 의미하며, 숙달회피는 타인과 비교하지 않고 과제 자체를 이해하고 습득하지 못하는 것을 회피한다는 개념을 의미한다. 즉 숙달회피목표는 자기 자신의 발달과 과제 자체에 초점을 두지만 자신이 설정한 높은 기준 때문에 걱정하는 것으로, 현재 본인의 역량이 과거의 뛰어난 역량에 미치지 못하는 것을 원하지 않던 숙련된 운동선수가 과제를 완벽히 수행하지 못할 것을 염려하여 그 활동을 피하게 되는 행동을 하는 것을 예로 들 수 있다(Elliott, 1999). 그러나 숙달회피목표의 경우 학자들마다 그 개념에 대해 이해가 모호하다는 주장이 있으며(Pintrich, 2000), 교사의 경우 숙달회피목표를 지향하는 경우 또한 극히 드물 것으로 예상되므로 본 연구에서는 삼원 구조모형을 채택하였다.

이러한 구조의 분화와 발달에도 불구하고 여전히 수행접근목표는 학업성적과의 관계에서 그 결과가 일관적이지 않았다(Hulleman 외, 2010; Senko 외, 2011). 이를 설명하기 위해 다양한 접근의 시도가 이루어졌다. 첫 번째는 수행목표의 구성요소와 정의에 대한 연구였다. 일부 학자들은 수행목표를 자신의 능력을 입증해내는 것이라 정의한 반면(Grant & Dweck, 2003; Kaplan & Maehr, 2007), 다른 학자들은 타인보다 뛰어난 수행을 보이는 것으로 정의하였다(Elliott, 2005; Senko & Harackiewicz, 2002). 이러한 개념적 정의에 대한 관점의 차이는 측정도구에도 반영되었다. 능력을 입증하는 것에 초점을 맞춘 연구들은 적응적 학습양식 척도(Patterns of Adaptive Learning Scale, PALS)를 사용하였고, 타인과의 비교에 중점을 둔 연구들은 학습목표검사(Academic Goal Questionnaire, AGQ)를 사용하였다. Hulleman과 동료들(2001)은 정의와 측정도구의 차이에 따라 수행접근목표가 학업성적에 미치는 영향이 어떻게 달라지는지를 살펴보고자 98개의 연구들을 종합하였다. 그 결과 수행접근목표를 능력 입증으로 정의한 연구들은 학

업성적과 부적 상관을, 타인과의 비교에서 우위를 점하는 것으로 정의한 연구들은 정적 상관을 나타냈다.

한편, Senko와 그의 동료들(2008)은 수행접근목표와 학업성적의 관계를 설명하기 위해 목표 난이도를 도입하였다. 그들은 타인보다 더 높은 성취를 얻고자 하는 학생이라도 목표에 대한 도전적인 기준을 설정하면 더 많은 노력을 기울이게 되고, 결과적으로 좋은 학업성적을 얻을 수 있다고 하였다. 이러한 관점은 수행접근목표가 숙달접근목표에 비해 상대적으로 더욱 도전적인 목표로 여겨지고, 이에 따라 성취에 대해 더 큰 압력을 가하게 되어 더 뛰어난 성과를 얻을 수 있다는 연구결과를 뒷받침해주었다(Senko & Harackiewicz, 2005). 한편 Senko와 Miles(2008)는 학습자가 선택한 학습 내용에 따라 성취목표와 학업성적의 관계가 달라질 것이라고 가정하고, 성취목표와 학업성적의 관계를 살펴보았다. 그 결과에 따르면 수행접근목표를 지향하는 학생들은 타인보다 뛰어난 수행을 보이기 원하기 때문에 교실 수업에서 교사가 강조하는 내용이나 평가에 반영될 내용을 중요시한다. 그렇기 때문에 자신이 학습하고자 하는 내용을 교사가 교실에서 가르치고자 하는 내용과 일치시키는 경향이 높았으며, 이러한 일치성은 높은 학업성적으로 이어졌다. 이 외에도 수행접근목표의 정의와 측정방법의 차이, 중다목표 지향성, 학습전략의 조절효과 등을 통해 수행접근목표와 학업성적의 관계를 설명하고자 하는 시도가 이루어졌지만, 여전히 비일관적인 연구결과들이 나타나고 있다(송주연, 2012; Elliot 외, 1999; Hulleman 외, 2011; Senko 외 2011).

이러한 수행접근목표의 효과성에 대한 비일관적인 결과는 교사에 대한 연구에서도 보고되었다. 특히 교사의 흥미(내재동기), 교수행동, 그리고 직무만족도와 스트레스에 관해서 긍정적 혹은 어떤 영향도 미치지 않는 것으로 나타났다(Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2014; Cho & Shim, 2013;

Fasching, Dresel, Dickhäuser, & Nitsche, 2010; Gorozidis & Papaioannou, 2011; Kucsera, Roberts, Walls, Walker, & Svinicki, 2011; Nitsche, Dickhäuser, Fasching, & Dresel, 2011, 2013; Paulick et al., 2013; Papaioannou & Christodoulidis, 2007). 이에 대해서는 뒤에서 다시 구체적으로 살펴보고자 한다. 이러한 결과들은 교사의 수행접근목표의 효과성을 설명하기 위한 연구들이 필요함을 보여준다.

3. 수행접근목표의 효과 논쟁을 해결하기 위한 노력: 목표와 이유의 분리

성취목표지향성 이론에서 성취의 대상은 유능성(competence)이며, 유능성을 어떻게 생각하고 평가하느냐에 따라 성취목표의 유형이 구분된다. 앞서 살펴보았듯 숙달목표는 유능성을 얻는 방향이 자기 자신 내부 또는 과제로 향하고, 수행목표는 타인 또는 외부로 향한다. 앞서 언급하였듯 수행접근목표의 비일관적인 영향력에 대한 심도 있는 탐색이 이루어지면서 성취목표 모형에 대한 다양한 접근방식이 등장하였다. 그중 하나로서 Elliot(2005)는 유능성에 근거한 목표 설정들 간에는 분명한 차이가 있지만 다양한 성취 동기 현상을 설명하는 데는 한계가 있다고 주장하며 목표집합체(goal complex)라는 개념을 제안하였다. 목표집합체란 광범위한 동기(motives)와 구체적인 목표(objectives) 간의 심리적 상호작용을 수반하며, 학습 상황에 대한 학생의 인지정서적 해석과 참여 전략의 선택에 있어서 가이드를 제공하는 것이다. 이는 곧 이유와 목표를 하나의 조합으로 보는 것에 대한 제안으로, 목표와 이유에 대한 통합적인 접근을 제시했다고 할 수 있다. Elliot과 Murayama(2008)는 많은 성취목표에 관한 연구에서 성취목표를 측정하는데

있어서 목표(aim)와 이유(reason)가 혼재되어 있었다고 지적하며 목표와 이유를 분리해야 한다고 주장하였다. 즉, 성취목표지향성을 성취 상황에서 개인의 노력의 방향으로 개념을 정리한 것이다. 이들의 제안에 따르면 성취목표는 목표만으로 정의되며, 성취목표를 추구하는 이유는 다른 방법을 통해 설명해야 함을 의미한다. 본 연구에서의 이들의 주장에 따라 성취목표지향성에서 내용인 성취목표와 이를 추구하는 이유를 구분하여 교사의 동기를 살펴보고자 한다.

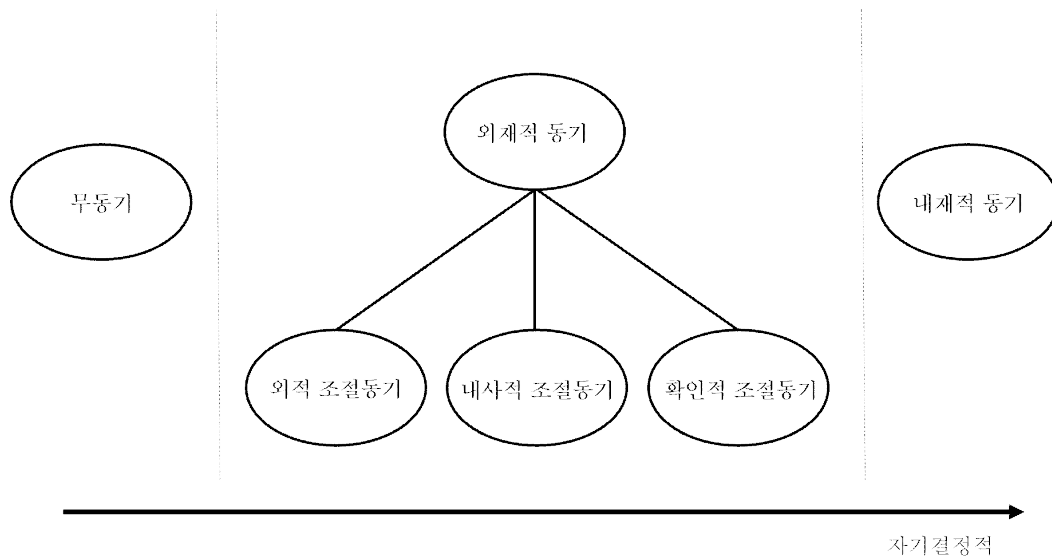
4. 성취목표를 추구하는 다양한 이유: 자율성 지각

Elliot(2005)의 제안에서 더 나아가 Vansteenkiste와 그의 동료들은 성취목표를 추구하는 이유에 초점을 맞추고 자기결정성 이론의 관점에서 이를 설명하고자 하였다. 자기결정성 이론(self-determination theory)은 Ryan과 Deci를 중심으로 한 연구팀에 의해 제안된 이론으로, 인간의 동기를 설명하는데 가장 포괄적이며 실증적인 지지를 받는 동기 이론 중 하나이다(김아영, 2010). Deci와 Ryan(1985)는 개인의 행동이 자율성 혹은 자기결정적 기능을 나타내는 정도에 따라 조절되며, 행동의 원인이 자기결정적일수록 내재동기가 발생한다고 주장한다. 이러한 자기결정성 이론은 다섯 가지의 미니어론으로 구성된 매크로 이론(macro theory)으로, 인지평가이론(Cognitive Evaluation Theory), 유기적 통합이론(Organismic Integration Theory), 인과지향성이론(Causality Orientation Theory), 기본심리욕구이론(Basic Psychological Needs Theory), 목표내용이론(Goal contents Theory), 관계지향이론(Relationship Orientation Theory)의 6개의 미니어론으로 구성되어 있다. 그 중 본 연구와 직접적인 관련이 있는 유기적 통합이론을 먼저

살펴보고자 한다.

초기 내재동기이론에서는 동기의 유형을 내재동기와 외재동기의 두 가지 유형으로 구분하였다. 그러나 내적 흥미가 있는 상태에서 외적 보상이 주어지면 동기가 증가하거나 인지평가이론에서 외적 사건이나 제약이 자율성과 유능성을 통해 내재동기에 긍정적인 영향을 미치는 경우를 보자면 내재동기와 외재동기의 두 가지 유형만으로는 동기를 충분히 설명할 수 없다는 것을 알 수 있다. 이러한 한계점을 극복하기 위하여 유기적 통합 이론에서는 동기를 다양한 유형으로 이해하고자 하였다.

유기적 통합이론에서는 외적인 이유로 행동을 해야 하는 상황에 대하여 개인이 전혀 동기가 없는 무동기에서부터 수동적인 복종, 적극적인 개입까지 다양하다고 보았다. 이는 내재화(Internalization)과 통합(Integration)으로 설명되었다(Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000). 내재화는 개인이 외부에서 주어진 가치와 행동에 대한 조절을 수용하는 것이며, 이러한 내재화가 충분히 이루어져 가치와 조절을 자신의 일부로 받아들이는 것이 통합의 개념이다(Ryan & Deci, 2000). Ryan과 Connell(1989)은 이러한 개념들을 바탕으로 내재적으로 동기화되지 않은 경우에도 개인이 과제 수행을 위해 시도하고 노력하며 만족감을 경험할 수 있다고 지적하며, 여러 외재동기가 존재할 수 있음을 주장하였다. 개인의 내재화와 통합이 얼마나 이루어지는가에 따라 각기 다른 유형의 외재 동기들은 연속선상에 놓여, 무동기부터 시작하여 내재동기에 이르는 다섯 가지 자기조절 유형이 제시되었다. 아래 <그림1>은 자기결정성 이론의 동기 유형을 시각적으로 표현한 것이다 (Ryan & Deci, 2000).



[그림 1] 자기결정성 이론의 동기 유형

무동기(amotivation) 상태의 개인은 자기결정성이 전혀 없는 상태로, 전혀 행동하지 않거나 행동하더라도 행동하려는 의도나 의지가 결핍되어 있다. ‘공부를 왜 하는지 모르겠다.’가 대표적인 무동기 상태의 예시이다. 무동기 다음에 있는 외적 조절 동기(external regulation)는 외재 동기 중 가장 자기결정성이 부족한 상태로, 상이나 벌 등의 외적 제약 때문에 행동하는 것이 해당한다. 인과소재를 찾기 어려운 무동기에 비해 상이나 벌이라는 외적 제약이 외부에 있는 인과소재가 된다. 다음으로 내사된 조절 동기(introjected regulation)는 부과된 조절 동기라고도 하며, 외재 조절 동기보다는 더 높은 수준의 자기결정성을 가지는 외재동기이다. 이는 행동에 대한 원인을 막 내재화시키기 시작하는 단계로 행동을 했을 때 얻을 수 있는 자부심, 타인으로부터의 인정, 또는 하지 못했을 때 느낄 수 있는 죄책감 등을 피하고자 동기화된다. 예를 들어, ‘동료에게 인정 받기를 원하기 때문에 이 일을 한다’는 것이 해당한다. 다음으로 확인된 조절 동기(identified

regulation)는 개인이 외부에서 주어진 가치와 행동의 중요성에 대해 이해하고 수용한 상태이다. 어떠한 과제를 수행하는 개인이 있다고 한다면, 그 과제를 수행하는 것 자체가 즐겁거나 기쁘지는 않지만 그 과제 수행이 유용하거나 중요하기 때문에 과제를 수행하는 것이다. 내사된 조절 동기와 확인된 조절 동기 모두 행동의 이유가 개인의 내부에 존재하지만 확인된 조절 동기에서는 개인이 행동의 가치와 중요성을 따르는 행동이라는 점에서 보다 더 내재화되었다고 할 수 있다. 다음으로 외재 동기의 마지막 동기인 통합된 조절 동기(integrated regulation)는 외재 동기 중 가장 높은 수준의 내재화가 이루어진 것으로, 내재동기와 유사하다. 통합된 조절 동기 상태의 개인은 자신에게 완전히 동화되어 선택한 조절에 따라 행위를 하지만, 여전히 행위 자체의 고유한 특징 때문에 행동을 하는 것은 아니라는 점에서 내재동기와 차이점을 가진다. ‘사회에서 필요한 사람이 되고 싶어서 공부한다’가 대표적인 예시라고 할 수 있다. 마지막으로 내재동기는 무동기의 극단에 있는 것으로, 순전히 과제 자체에 대한 관심과 만족감 때문에 행동하는 조절 동기이다. 가장 자율적이고 자기결정성이 높다.

개인의 내재화 수준에 따른 조절 동기의 연속선은 다양한 문화권에서 경험적 연구결과들의 축적을 통해 검증되었다. 그러나 모든 문화권에서 동일하게 나타난 것은 아니었다. 국내의 경우 여러 학자들이 학생들을 대상으로 학업 동기를 측정하여 검증을 시도하였다. 조현철(2000)은 Vallerand와 그의 동료들(1992)의 학업 동기척도(Academic Motivation Scale; AMS)를 번안하여 자기결정성 동기를 측정한 결과, 무동기, 외적 동기, 내적 동기의 3 요인으로 구분하였다. 이때 외재 동기는 외적 조절, 내사된 조절, 확인된 조절, 내재 동기는 지식 동기, 성취동기, 지식추구동기로 구성되었다. 또한 김아영과 오순애(2001)는 Hayamizu(1997)의 SMS(Stepping Motivation Scale)을 바탕으로 중·고등학생의 과학 학업 동기를 측정하는 도구를 개발

하였다. 이후 김아영(2002)은 이에 Ryan과 Connell(1989)가 개발한 SRQ-A를 더하여 한국판 학업적 자기조절 설문지(K-SRQ-A)를 개발하여 타당화하였다. 2010년 개정된 한국판 학업적 자기조절 설문지의 경우, 무동기, 외재 동기, 내사된 동기, 확인적 동기, 내재동기의 5 요인으로 구성되었다. 본 연구에서는 지금까지 축적된 경험적 연구결과들을 토대로 하여 통합된 조절 동기를 제외하여 외재 조절 동기, 내사된 조절 동기, 확인된 조절 동기, 내재 조절 동기의 4 요인을 가지고 자기결정성 동기를 측정하고자 한다. 또한 Deci & Ryan(2002)은 자기결정성 이론에서 자기결정성을 특성(trait)과 상태(state)의 성향을 모두 가지는 변인이라고 제안하였다. 본 연구에서는 교사가 교직에 대해서 가지는 목표에 대한 자기결정성을 탐색하는 것으로, 자기결정성의 상태적 특성에 초점을 맞추어 살펴보고자 한다.

자기결정성 이론에서는 개인이 추구하는 대상(what)을 목표의 내용으로 가정하고, 그 목표 내용을 추구하는 이유(why)를 자율성 수준에 따라 설명한다. 즉, 내재동기에서부터 여러 종류의 외재동기, 더 나아가 행동하는 것을 선택하지 않는 무동기까지 이러한 동기 유형들은 선택과 행동의 이유가 되며, 목표의 내용 즉, 추구하는 대상이 생애목표로 설명한다. 그러나 전 생애를 아우르는 것이 아니라 학습 상황, 교직 수행 상황 등 특정 상황 내에서 개인이 자기결정성 수준에 따라 성취목표를 추구할 수 있다. 다시 말해, 목표의 내용이 특정 성취 상황에서의 성취목표가 되고, 그 목표를 추구하는 이유가 자기결정성 수준에 따라 달라질 수 있다는 것을 의미한다. 이러한 관점으로 두 동기의 의미를 통해 목표의 내용과 이유를 분리하는 것은 인간의 동기를 보다 심층적으로 이해하는데 반드시 필요한 것으로 보인다.

수행접근의 효과성에 대한 논의 중 하나로 Hulleman과 동료들(2010)은 추가적인 변인의 탐색이 필요하다고 제안하였다. 그 이후 일부 학자들은 수행접근목표를 선택한 이유에 주목하기 시작하였으며, 앞서 언급한

두 동기이론을 접목하고자 하는 시도가 이루어졌다(Gillet 외, 2014; Vansteenkiste 외, 2010a; Vansteenkiste 외, 2010b). 그 이전에도 Sheldon과 Elliot(1999)는 자기일치모델(Self-Concordance Model)을 통해 개인이 자율적인 이유로 선택한 목표, 즉 자기 일치된 목표를 추구할 때 그 목표를 위해 더 많은 노력을 기울이고, 이에 따라 목표를 달성할 가능성도 높아질 것이라고 제안하였다. 이후 여러 연구에서도 개인이 자율적으로 선택한 목표와 통제적으로 선택한 목표는 서로 다른 결과를 보여준다는 것이 나타났다(Greguras & Diefendorff, 2010; Judge, Bono, Erez & Locke, 2005). 또한 Urdan과 Mestas(2006)은 학생들이 규준수행목표(normative-performance goals)를 추구하는 것이 자기 과시(self-presentation) 혹은 개인적인 자부심(sense of pride)과 경쟁의 즐거움을 위해서라는 것을 발견하였다. 이에 따라 숙달목표와 수행목표가 모두 자율적 혹은 통제적인 동기에 기반을 둘 수 있음을 주장하였으며, 이에 따라 자율적 숙달목표, 자율적 수행목표, 통제적 숙달목표, 그리고 통제적 수행목표를 제안하였다.

이후 성취목표와 자기결정성을 통합하여 여러 성취동기 현상을 설명하고자 하는 시도가 이루어졌다. Vansteenkiste와 Smeets와 그의 동료들(2010)은 성취목표를 선택한 이유를 자기결정성 이론으로 접근하고자 하였다. 그들은 앞서 제시한 Sheldon과 그의 동료들에 의해서 발전된 틀을 따라서 학습자들의 수행목표에 초점을 맞추었다. 먼저 그들의 성취목표를 측정 한 뒤 그 목표를 채택한 이유에 대해서 답하게 하였다. 이 접근은 연구참여자들의 성취목표 추구의 강도(strength)과 이유(reason)를 구분할 수 있게 하였다. 이 연구의 결과, 수행접근목표에 대한 자율적인 조절이 숙달접근목표의 효과를 통제된 상황에서도 전반적인 학업태도와 학습 과정에서의 참여와 몰입 수준, 계획, 시간관리 등 교육적으로 긍정적인 효과를 가진다고 보고하였다. Gillet과 그의 동료들(2014)의 연구에서도 또한 유사한 측정 절차

를 사용하여 수행접근목표를 지향하는 개인들에게서 자율적인 이유는 목표 추구, 기본심리욕구 충족, 긍정 정서에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

수행접근목표에 대한 이유는, 지금까지 살펴보았던 학습결과와 노력 비용 등의 부분 뿐 만 아니라 행동과 정서적 문제에도 중요한 설명력을 제공한다는 것이 밝혀졌다. Vansteenkiste와 Smeets 외(2010)는 연구에서 수행접근 목표에 대해 통제적인 조절을 보이는 이들이 부정행위를 더 많이 자기보고하는 경향이 있음을 보고하였다. 또한 Vansteenkiste와 Mouratidis, 그리고 Lens(2010)의 연구에서도 축구선수들의 수행접근목표의 통제적인 조절이 축구 게임 내에서 반사회적 행동, 공격적인 플레이와 관련이 있음이 보고되었다. 한편, 정서적 문제의 경우 Benita와 Roth, Deci(2014)는 대학생들과 고등학생들을 대상으로 성취목표와 그 이유에 대해 분석한 결과 흥미와 불안, 학업 만족도가 유의미한 관련성을 보였음을 보고하였다. Michou와 Vansteenkiste, Mouratidis, & Lens(2014)도 고등학생들을 대상으로 수행접근목표 뿐 만 아니라 숙달접근목표의 자율적 그리고 통제적 이유가 학습전략과 어떤 관련이 있는지를 보고자 하였다. 이때 수행접근목표가 그 이유를 통제했을 때 학습 결과와 최소한의 관련성을 보인 반면 숙달접근목표는 학습결과를 예측하였다. 이들은 이 결과를 바탕으로 숙달목표에 대해서도 내용(what)과 이유(why)가 모두 중요하다는 것을 시사하였다. 또한 Gaudreau(2012)에 의해서도 수행접근목표는 자율적으로 조절될 때 학업적 수행과 정적으로 관련 있는 반면, 통제적으로 조절될 때는 학업적 불안과는 정적으로 관련, 학업적 만족도와는 부적적으로 관련이 있음이 주장되었다. 이 연구들은 모두 목표에 대한 자율적 또는 통제적 이유가 성취목표가 학업과 같은 성취 상황에서 학업성취, 바람직한 학습과정, 정서 등에 미치는 영향력을 조절한다는 것을 보여준다. 그러나 국내에서는 관련 연구가 거의 없다.

거의 유일하게 정준욱, 이은주(2017)가 이러한 관점에서 연구를 진행했다. 이들은 회귀혼합분석을 적용하여 성취목표지향성과 자기결정성 동기의 조합에 따라 네 가지 잠재계층을 도출하였다. 그러나 성취목표지향성과 자기결정성 동기를 각각 따로 측정된 데이터를 사용하여, 성취목표를 지향하는 이 유로서의 자기결정성 동기를 탐색한 것과는 다른 접근을 취하고 있다.

이러한 선행연구들을 바탕으로 본 연구에서는 개인이 추구하는 수행 접근목표를 목표의 내용이며, 그리고 수행접근목표를 추구하는 것에 대한 자기결정성 정도를 목표의 이유라는 관점을 택하고자 한다. 이에 따라 우리나라 교사들을 대상으로 하여 이들이 추구하는 수행접근목표가 자기결정성 수준에 따라 구분될 수 있는지, 구분된 유형들이 각기 다른 영향력을 가지는지를 탐색해보고자 한다.

5. 교사의 성취목표가 미치는 영향력

본 연구에서는 교사의 수행접근목표의 영향력을 살펴보기 위하여 교직 관련 결과 변인으로 내재동기와 교수몰입, 학생에 대한 자율성지지, 그리고 직무스트레스를 살펴보고자 하였다. 이때 내재동기는 교사의 동기적 측면, 자율성지지는 행동적 측면, 마지막으로 직무스트레스는 정서적 측면을 설명하는 것이다. 이들 변인은 모두 교사의 교직 수행과 관련하여 매우 중요한 성취결과에 해당한다.

가. 내재동기

내재동기는 얻고자 하는 것 자체가 과제에 내재하여 있으며, 과제가

수행의 주된 이유이자 목적이 되는 것을 의미한다(Borophy, 2004; Deci, Vallerand, 외, 1991). 즉, 앞서 자기결정성 이론에서 살펴본 것과 같이 과제 자체에 대한 관심과 만족감으로 인해 유발되는 동기를 의미한다. 학생에게 있어서 내재동기는 높은 수준의 학업성취도와 자기조절학습능력 등의 적응적 결과를 이끄는 주요한 요인이다(Benware & Deci, 1984; Deci & Ryan, 1985). 이러한 맥락은 교사에게도 적용될 수 있다. 교사 또한 교사로서 교직 수행이라는 과제에 대해 각기 다른 수준의 내재동기를 가질 것이다. 이러한 교사의 내재동기는 교사의 성취 결과 뿐 만 아니라 만족감 등 중요한 요인에 유의미한 영향을 미칠 것이므로 내재동기의 중요성이 시사된다.

내재동기를 성취목표의 관점에서 살펴보자면, 학생의 경우 학생이 추구하는 숙달목표는 도전의 가치를 높이고, 과제 몰입을 더 많이 경험하게 하며, 내재동기를 향상시킨다(Butler, 1987; Dweck, 1985). 반면 선행연구 중에서는 수행목표가 내재동기에 손상 효과를 가진다는 연구들이 보고되었다(Butler, 1987; Harackiewicz, Abrahams, & Wageman, 1987; Harackiewicz, Manderlink, & Sansone, 1984). 이러한 비일관적인 결과는 유능성을 통해 설명이 시도되었다. Dweck(1986)은 수행목표를 추구하는 학습자들이 가지는 유능성 수준에 따라 내재동기가 증진 및 감소가 결정된다고 보고하였다. 그러나 Rawsthorne와 Elliot(1999)은 유능성이 아닌 유능성 확인 피드백을 어떻게 제공받는가에 따라 달라진다고 주장하였다. 이러한 선행연구에서 살펴볼 수 있듯이 내재동기라는 결과 변인에서도 수행목표의 영향력이 비일관적으로 나타난다. 이러한 문제점을 해결하기 위한 목적으로 Elliot & Harackiewicz(1996)이 수행목표를 접근과 회피로 나누어 설명하였다. 그럼에도 불구하고 이후 연구들에 의해 수행접근에 대한 효과는 여전히 혼재된 상태로 남겨졌다.

Rotelsdolf와 Günther(2010)의 연구에 따르면 교사의 수행접근목표가

교수에 대한 흥미(내재동기)에 유의한 영향을 미치지 않는다는 결과가 보고된 반면 Paulick 외(2013)의 연구에서는 관련이 있는 것으로 나타났다. 그러나 이러한 비일관적인 연구결과가 보고됨에도 불구하고 교사의 성취목표를 탐색한 연구는 부족한 실정이며, 교사의 수행접근목표가 내재동기에 미치는 영향을 살펴보아야 할 필요가 있다. 숙달목표에 비해 수행접근목표는 내재동기에 밀접한 관련이 없을 것으로 보이지만, 교사가 다른 교사보다 뛰어나다고 인정 받거나 교직에 있어서 자신의 능력을 입증하고자 하는 목표를 추구한다고 가정했을 때, 이러한 목표를 추구하는 이유가 스스로 원해서 추구하는 것이라면 내재동기에 유의미한 영향을 미칠 수 있을 것이다. 따라서 본 연구에서는 수행접근목표를 추구하는 것에 대한 자율성을 적용하여 이들이 내재동기에 미치는 영향력을 탐색하고자 한다. 뿐만 아니라 학생이 아닌 교사에게도 이러한 논의가 적용되는지를 살펴보고자 한다.

나. 교수몰입

Csikszentmihalyi(1975, 1990)에 따르면, 몰입이란 행위에 깊게 빠져 시간의 흐름이나 공간 더 나아가서는 자신에 대한 생각까지도 잊어버리게 되는 때를 가리키는 심리적 상태이다. 이를 교사에게 적용한 교수몰입은 수업시간에 가르치는 활동을 포함하여 그것을 준비하고 실행하는 모든 활동에 깊게 몰입한 상태를 의미한다(변영계, 1999; 송주연, 황해익, 2014). 몰입은 내재동기와 매우 밀접한 관련이 있는 변인으로, 교사에게 교수몰입의 경험 이 많을수록 교직 수행을 적응적으로 수행하고 있다고 이해할 수 있다. 일반적으로 몰입은 성취목표와 매우 밀접한 관련성을 가진다. 숙달목표와 수행접근목표는 지속적인 노력으로 학업성취도를 향상시키며 학습몰입에 정적

인 영향력을 보이는 경향이 있다(김아영, 탁하안, 이채희, 2010). 한편, 이은주(2001)는 대학생이 학습상황에서 경험하는 몰입의 수준과 자기결정성 동기유형의 관계를 조사하였다. 그 결과 자기결정성 정도가 높은 동기일수록 몰입과 높은 정적 관계를 나타낸 반면 자기결정성 정도가 낮을수록 몰입을 적게 경험하는 것으로 보고되었다. 이러한 선행연구의 결과를 교사에게 적용하자면 교사가 추구하는 성취목표와 자율성 수준에 따라 교수몰입의 수준이 달라진다는 것을 짐작할 수 있다. 그러나 학생이 아닌 교사의 성취목표와 자율성을 교수몰입과 함께 살펴본 연구는 많지 않은 실정이다. 만일 다른 교사보다 비교해서 더 인정을 받고자 하는 목표를 추구하는 교사에게 있어서 그 목표를 추구하는 이유가 스스로 원했기 때문이라면 교사가 수업 상황에서 겪는 교수몰입의 수준이 높아질 수 있을 것이다. 따라서 수행접근목표의 효과성을 교수몰입에 대해 검증하고자 한다.

다. 자율성지지

교사의 자율성지지(autonomy supports)란 학생에게 스스로 선택하고 방향을 설정할 수 있는 기회를 제공하고, 긍정적이며 정보적 피드백을 주며, 학습들의 입장과 수준을 고려하는 것을 의미한다(김아영, 2010). 자율성지지 정도가 높은 교사는 학생 개인의 자율 동기 자원을 촉진하고, 학생들의 욕구, 흥미, 또는 선호도 등을 파악하여 그에 맞게 지원하고, 이상적인 도전과제를 제공하며, 학습의 의미를 설명해줄 뿐 만 아니라 흥미롭고 관련성이 높은 학습과제들을 제공한다(김아영, 2010). 이에 따라 자율성을 지지하는 교사는 학생들의 학습에 대한 높은 참여와 높은 학업성취에 영향을 미치며(Jang, Kim, & Reeve, 2012; Jang, Reeve, & Deci, 2010), 학생들의 몰

입과 긍정적 정서 경험, 자기주도학습 등에도 긍정적인 영향을 미친다(허예빈, 김아영, 2012).

이렇듯 교사의 자율성 지지는 교수학습 상황에서 매우 중요한 요소로 여겨진다(Niemiec & Ryan, 2009). 그러나 교사의 수행접근목표가 학생들에게 하는 인지자극과 자율성(Cognitive stimulation and Autonomy)에 유의한 영향을 미치지 않는다는 연구결과가 보고된 반면(Retelsdorf 외, 2010), 교수행동에 덜 적응적인 영향을 미친다는 상반된 연구결과도 보고되었다(Retelsdorf 외, 2011). 그러나 대부분의 경우 교사의 자율성 지지의 효과성을 검증하고자 하는 연구가 많이 이루어질 뿐 교사가 추구하는 성취목표에 따라 그 효과성이 어떻게 달라지는지를 설명하는 연구는 매우 부족한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 수행접근목표가 교사의 자율성 지지에 미치는 영향력을 탐색하고, 자기결정성 이론을 적용하여 앞서 살펴본 수행접근목표의 효과성을 살펴보고자 한다. 선행연구 중 거의 유일하게 Reeve(2009)가 교사의 자율성 지지가 학생에게 긍정적인 결과를 가져다준다는 주장과 함께 왜 교사들이 자율성 지지가 아닌 통제적 스타일을 채택하는지를 통해 자율성 지지의 원인을 설명하였다. 그중 하나는 교사 개인이 자기결정성 수준이 높아 자율동기를 추구할 경우 교사가 자율성 지지를 더 많이 한다는 것이다. 이는 자율성 수준이 교사의 자율성 지지를 이끄는 예측요인임을 짐작하게 하지만 교사가 추구하는 성취목표의 경우 자율성 지지와의 관련성을 살펴보고 있지 않다. 만일 한 교사가 동료 교사들 보다 더 뛰어나다는 것을 인정 받고자 하는 목표를 추구하는 경우 그 교사가 스스로 원해서 이러한 목표를 추구하는 것이라면 수업 관련 자율성 지지의 행동이 더 많이 나타날 수 있다. 따라서 본 연구에서는 교사가 가지는 수행접근목표가 자율성 지지에 영향을 미치는지를 탐색하고, 수행접근목표를 추구하는데 있어서 자율성 수준이 어떠한 영향력의 차이를 보이는지 탐색해보고자 한다.

라. 직무스트레스

교사의 직무스트레스는 교사가 교직을 수행하는 과정에서 겪는 긴장, 욕구좌절, 불안, 분노 등과 같은 부정적인 정서를 의미한다(Kyriacou, 1987). 교사에게 있어서 직무스트레스는 교사의 교직 생활에 매우 중요한 요인으로 손꼽힌다. 교사의 이직률이 높아짐에 따라 교사의 심리적 변인에 대한 연구가 많이 이루어진 가운데 교사의 소진과 함께 직무스트레스는 교직 생활을 방해하는 매우 위험요인으로 여겨지고 있다. 실제 교사의 소진과 관련된 심리적 변인들을 살펴본 메타연구에 따르면 교사의 소진은 직무스트레스와 매우 밀접한 관련이 있으며, 이들 변인은 직무 만족과 조직 몰입도를 떨어뜨리고 이직 의도를 높이는 것으로 나타났다(이영만, 2016). 그러나 교사의 성취목표를 탐색한 연구들 가운데 직무스트레스에 교사의 수행접근목표가 정적으로 혹은 어떠한 영향도 미치지 않는다는 결과가 혼재되어 나타났다(Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2014; Fasching et al., 2010; Nitsche et al., 2011; Papaioannou & Christodoulidis, 2007). 뿐만 아니라 직무스트레스와 반대되는 개념인 직무만족도와도 관련이 없다고 보고된 연구결과도 보고되었다(Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2014; Fasching et al., 2010; Nitsche et al., 2011; Papaioannou & Christodoulidis, 2007). 이러한 선행연구들은 교사의 수행접근목표가 직무스트레스에 미치는 영향력이 일관되지 않는다는 것을 보여준다. 따라서 지금까지 살펴본 선행연구 결과들을 종합하였을 때, 교사의 교직 생활을 살펴보기 위해서는 교사의 정서적 측면 중의 하나로서 직무스트레스를 살펴볼 필요성이 제기된다.

한편, Vansteenkiste 외(2014)는 배구 선수들을 대상으로 성취목표 추구하고 그에 대한 자율적, 통제적 이유를 탐색하였을 때 상황적인 성취목표 추구에 대한 자율적인 이유가 게임에 있어서 구체적인 친사회적 행동과 즐

거음, 그리고 수행 만족에 정적인 관련성이 나타난다고 보고하였다. 이들 연구에서 수행 만족이란 선수가 목표를 추구했을 때 얻는 결과로서, 정서와 관련된 측면을 대변한다. 이들 연구에서 볼 수 있듯 수행접근목표의 내용과 이유의 영향력을 살펴보고자 한다면 교사의 목표 추구의 결과로서 정서적인 측면을 살펴볼 필요가 있음은 분명하다. 만일 수행접근목표를 추구하는 교사가 스스로 원해서 그 목표를 추구하는 것이라면 오히려 직무스트레스는 낮아질 수도 있다. 이를 검증하기 위해 본 연구에서는 교사의 정서 중 직무스트레스를 중점으로 하여 교사의 성취목표지향성에 대한 자율성 수준이 직무스트레스의 어떠한 영향력을 미치는지 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 국내 소재 16개 초·중·고등학교에 재직 중인 교사를 연구 대상으로 하였다. 전국 각지에 협조 가능한 학교를 중심으로 편의 표집을 실시하였다. 5개 초등학교, 5개 중학교, 6개 고등학교에 재직 중인 교사들을 대상으로 본 연구의 목적과 방법을 충분히 설명하여 이해를 도왔으며, 연구 참여에 동의한 교사들을 대상으로 설문지를 수행하였다. 각 학교에 25 ~ 35개씩 총 400여 명에게 제공된 설문지 중 최종적으로 수거된 지필 설문지는 250부였으며, 거리 상의 문제로 인해 온라인으로 응답한 설문은 110부였다. 수거된 자료 중 불성실하게 응답한 자료를 제외하고 최종적으로 346부의 자료를 연구에 활용하였다. 연구대상의 인구학적 특성은 <표 1>와 같다.

<표 1> 연구대상의 인구학적 특성

	구분	빈도 (명)	퍼센트 (%)
성별	남자	109	31.5
	여자	237	68.5
연령	20대	59	17.1
	30대	104	30.1
	40대	105	30.3
	50대 이상	77	22.3
교직경력	10년 미만	131	37.9
	10년 이상 20년 미만	95	27.5
	20년 이상 30년 미만	64	18.5
	30년 이상	42	12.1
학교급	초등학교	117	33.8
	중학교	83	24.0
	고등학교	140	40.5

2. 연구절차

본 연구는 국내 소재한 5개 초등학교, 5개 중학교, 6개 고등학교에 재직 중인 교사들을 대상으로 설문조사를 시행했다. 자료수집은 본 연구자가 해당 학교의 교장 혹은 교감, 교사의 허락을 받은 후 교사들에게 온·오프라인 설문지를 배포하고 연구 목적에 대해 서면으로 설명한 후 실시되었다. 설문에 걸리는 시간은 약 15분에서 20분이었으며, 응답한 지필 설문지는 각 학교의 교장 혹은 교감, 교사가 일괄 수거하여 전달받았다. 수집된 설문자료에서 기재 누락 혹은 무작위 기재 등의 불성실한 응답을 제외하여 최종 분석대상을 선별한 후 자료 분석을 수행하였다. 온라인과 오프라인의 두 가지 방식으로 자료 수집이 수행되었으므로 이에 대한 차이 분석을 먼저 실시한 결과 두 자료 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았으므로 두 자료를 통합하여 자료 분석을 실시하였다.

3. 측정도구

가. 성취목표지향성

교사의 성취목표지향성을 측정하기 위하여 Cho와 Shim(2013)이 미국 교사들을 대상으로 타당화한 설문지인 Achievement Goal Orientation for Teaching(AGOT) 척도 문항을 번안하여 사용하였다. AGOT 척도는 숙달접근, 수행접근, 수행회피로 구성되어 있다. 성취목표의 내용과 이유를 구분하기 위해 기존 문항에서 이유에 해당하는 내용을 제외하고 목표 자체에만 초점을 맞추어 수정하였다. 숙달접근목표는 ‘교수법을 지속적으로 배우고 싶다.’ 등의 문항을 ‘교수법을 지속적으로 배우는 것이 나의 목표 중 하나이

다'와 같은 문장으로 수정하여 사용하였으며, 총 3문항으로 이루어져 있다. 수행접근목표는 '다른 교사보다 수업을 잘 한다고 칭찬받고 싶다.' 등의 문항을 '다른 교사보다 수업을 잘하는 것이 나의 목표 중 하나이다'와 같은 문항으로 수정하였고, 총 4문항으로 이루어져 있으며, 수행회피목표는 '교장선생님이나 학부모 앞에서 시범 수업을 할 때 부족한 수업기술을 보여주고 싶지 않다.' 등의 문항을 '교장선생님이나 학부모 앞에서 시범 수업을 할 때 부족한 수업기술을 보이지 않는 것이 나의 목표 중 하나이다'라는 문항으로 수정하여, 총 3문항을 사용하였다. 각 문항에 대한 측정방식은 1='전혀 그렇지 않다'에서 5='매우 그렇다'까지의 5점 Likert 척도로 구성되었다. 각 하위요인 별 신뢰도 계수는 숙달접근은 .737, 수행접근은 .837, 그리고 수행회피는 .760로 나타났으며, 전체 성취목표에 대한 신뢰도 계수는 .858로 나타나 모두 양호한 수준으로 확인되었다. 본 연구에서는 세 가지 성취목표 유형 중 수행접근목표 변인만을 분석에 투입하였다.

나. 수행접근목표에 대한 자율성 지각

수행접근목표 각 문항 다음에 수행접근목표를 추구하는 다양한 이유를 묻는 문항을 추가하여 수행접근목표에 대한 자율성 지각을 측정하였다. 수행접근목표의 내용적인 측면과 분리되어 수행접근목표를 추구하는 이유만을 측정하고자 하였다. 수행접근목표를 추구하는 자율성은 내재적 조절 동기, 확인된 조절 동기, 내사된 조절 동기, 외재적 조절 동기의 네 가지 하위요인으로 구성되었다. 각 하위요인의 이론적 정의와 Vansteenkiste와 동료들(2010)이 제작한 척도에 기반하여 연구자가 문항을 개발하였고, 교육심리 전문가로부터 내용 타당도에 대한 검토를 받아 문항을 수정하였다. 예시 문항은 '왜냐하면 나에게 흥미로운 일이기 때문이다'(내재적 조절 동기), '왜냐하면 나에게 중요하기 때문이다'(확인된 조절 동기), '왜냐하면 내가 해야 할

의무이기 때문이다’(내사된 조절 동기), ‘왜냐하면 교사 평가나 승진 등에 유리하기 때문이다’(외재적 조절 동기) 등이 포함된다. 문항에 대한 측정방식은 5점 Likert 척도(1=‘전혀 그렇지 않다’, 5=‘매우 그렇다’)로 구성되었다.

확인적 요인분석을 통해 측정모형의 적합도를 검토하였다. 측정오차간의 상관을 추정하여 모형 수정의 과정을 거친 결과 <표 2>와 같은 적합도를 얻었다. χ^2 이 통계적으로 유의미하게 나타났으나 표본 수에 민감한 지수이므로 다른 적합도 지수를 함께 고려해야 할 필요가 있다. 일반적으로 RMSEA의 경우 .08보다 작을 때, CFI와 TLI는 각각 .90보다 클 때 적합한 것으로, 그리고 SRMR은 .10 이하일 때 양호한 것으로 여겨진다(홍세희, 2000; Hu & Bentler, 1999). 본 모형의 경우, RMSEA는 .090보다 작은 것으로 나타났고, SRMR은 .070, 그리고 CFI는 .90으로 나타나 양호한 적합도를 가진 것으로 확인되었다. 다만 TLI는 .90보다는 작은 수치였지만 거의 .90에 가까워 수용 가능한 수준으로 나타났다. 따라서 본 연구에서 활용한 자율성 모형은 자율동기와 통제동기를 적절하게 측정하고 있는 것으로 나타났다.

각 하위요인 별 신뢰도 계수는 내재적 조절 동기 .832, 확인된 조절 동기는 .821, 내사된 조절 동기 .806, 그리고 외재적 조절 동기는 .844로 모두 높은 것으로 나타났다. 자료 분석 시에는 내재적 조절 동기와 확인된 조절 동기의 평균을 구해 자율동기를, 내사된 조절 동기와 외재적 조절 동기의 평균을 통제동기 점수로 산출하였다. 본 연구에서 산출된 자율동기의 신뢰도 계수는 .916, 통제동기는 .841로 높게 나타났다.

<표 2> 수행접근목표에 대한 자율성의 모형 적합도

	χ^2 (df)	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
모형1	309.751*** (90)	.086	.920	.893	.070

*** $p < .001$

라. 내재동기

교직 수행에 대한 즐거움과 흥미를 반영하는 교사들의 내재동기를 측정하였다. 연구자가 내재동기의 이론적 정의에 기초하여 문항을 개발한 후 교육심리 전문가 1인에게 검토를 받아 수정과정을 거쳤다. ‘나는 가르치는 것을 좋아한다’, ‘나는 수업하는 것이 재미있다’, 나는 학생들과 상호작용하는 것을 즐긴다’의 3개 문항으로 이루어져 있다. 5점 Likert 척도(1=‘전혀 그렇지 않다’, 5=‘매우 그렇다’)를 사용하였다. 본 연구에서 산출된 신뢰도 계수는 .861로 높게 나타났다.

마. 교수몰입

교사들이 가지는 교수몰입의 정도를 측정하기 위하여 Engeser와 Rheinberg(2008)에 의해 개발된 Flow Short Scale 척도를 교사의 수업상황에 맞게 수정 보완한 후 교육심리 전문가 1인에게 내용타당도에 대한 검토를 받았다. 총 7문항으로 구성되어 있으며 ‘수업이 막힘없이, 물 흐르듯 전개되었다’, ‘나는 수업 중 시간이 흐르는 것을 알아차리지 못했다’와 같은 문항으로 이루어졌다. 문항 측정방식은 5점 Likert 척도(1=‘전혀 그렇지 않다’, 5=‘매우 그렇다’)로 구성되었다. 본 연구에서 산출된 신뢰도 계수는 .851로 적합한 신뢰도를 나타냈다.

바. 자율성지지

교사의 자율성지지 정도를 측정하기 위하여 Grolnick, Ryan, Deci(1991)에 의해 개발된 부모의 자율성지지 척도인 Perceptions Of Parents Scales(POPS)의 문항과 Williams와 Deci(1996)의 Learning climate Questionnaire(LCQ) 중 자율성지지 개념에 해당하는 문항들을 교사의 자율성 지지적인 수업 행동에 맞게 수정 보완하였다. 이후 교육심리 전문가 1인

에게 내용타당도에 대한 검토를 받아 수정 후 최종 5개 문항을 포함하였다. ‘나는 학생들에게 선택할 기회를 제공한다’, ‘나는 공부와 관련하여 학생들의 의견을 존중하는 편이다’, ‘나는 과제를 내줄 때 학생들이 선호하는 과제 수행 방식을 고려한다’ 등의 총 5문항으로 구성하였다. 문항 측정방식은 5점 Likert 척도(1=‘전혀 그렇지 않다’, 5=‘매우 그렇다’)로 구성되었다. 본 연구에서 산출된 신뢰도 계수는 .807로 양호한 것으로 나타났다.

사. 직무스트레스

교사의 직무스트레스 정도를 측정하기 위하여 강문실, 송병식(2008)이 정서 노동자를 위해 개발한 직무스트레스 척도를 사용하였다. 해당 척도는 ‘나는 하루도 편히 쉬어본 적이 없다’, ‘나는 일에 대한 의욕이 줄어드는 것을 느낀다’, ‘나는 근무시간이 길게 느껴진다’와 같은 문항으로 구성되어 있으며, 총 4개 문항으로 이루어져 있다. 문항 측정방식은 5점 Likert(1=‘전혀 그렇지 않다’, 5=‘매우 그렇다’)로 구성되었다. 본 연구에서 산출된 해당 척도의 신뢰도 계수는 .741로 양호한 수준의 신뢰도를 가지고 있는 것으로 나타났다.

4. 분석방법

SPSS 26.0 통계 프로그램을 활용하여, 본 연구에서 수집된 자료를 다음과 같은 방법으로 분석하였다.

첫째, 연구대상자들의 인구통계학적 특성을 알아보기 위해 빈도분석을 실시하여 성별, 학교급, 교직경력에 따른 빈도와 구성비율을 산출하였다.

둘째, 측정도구의 신뢰도를 알아보기 위해 각 척도별로 다문항 척도

의 내적 합치도 계수인 Cronbach's α 를 산출하였다.

셋째, 주요 변인들의 일반적인 경향성을 파악하기 위해 기술통계치(평균과 표준편차)를 산출하였다.

넷째, 교직경력과 수행접근목표, 수행접근목표에 대한 자율성, 교직관련 결과 변인들(내재동기, 교수몰입, 자율성지지, 직무스트레스) 간의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson 상관관계분석을 실시하였다.

다섯째, 성별과 학교급, 교직경력에 따른 수행접근목표와 수행접근목표에 대한 자율성 및 결과변인들의 평균 차이를 알아보기 위해 t 검증과 ANOVA를 각각 실시하였다.

여섯째, 수행접근목표와 수행접근목표에 대한 자율성의 주효과 및 상호작용 효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 첫 단계에서는 예비분석에서 교수몰입의 경우에만 통제변인인 교직경력의 영향력이 나타나서 교수몰입 분석에서만 통제 변인을 투입하였다. 2단계에서 수행접근목표, 3단계에 수행접근목표에 대한 자율성(자율동기와 통제동기), 그리고 마지막 4단계에 수행접근목표와 자율동기, 수행접근목표와 통제동기 간의 상호작용항을 순서대로 투입하였다. 이를 통해 종속 변인에 미치는 독립 변인들의 영향력을 단계별로 확인하였다. 조절효과 검증을 위한 상호작용항 투입 시 다중회귀분석 특성상 발생할 수 있는 다중공선성 해석 가능성을 높이기 위해 각 변수들을 평균중심화 실시 후 분석하였다(Hayes, 2013).

IV. 연구결과

1. 주요 변인에 대한 기초 분석

가. 주요 변인에 대한 기술통계치

본 연구에서 살펴본 수행접근목표와 수행접근목표에 대한 자율동기 및 통제동기 그리고 종속변인들(내재동기, 교수몰입, 자율성지지, 직무스트레스)의 일반적인 특성을 알아보기 위해 평균, 표준편차 등의 기술통계 분석을 실시하였다. 그 결과는 <표 3> 과 같다.

수행접근목표의 평균은 3.248($SD=.878$)로 연구대상자들 가운데 수행 접근목표를 추구하는 정도가 ‘보통’ 이상인 참여자가 다수 존재함을 나타냈다. 수행접근목표에 대한 자율동기는 3.949($SD=.702$), 통제동기는 2.969($SD=.718$)로 나타났다. 종속 변인들을 살펴보자면, 교사가 내재동기는 4.153($SD=.632$), 교수몰입은 3.602($SD=.530$), 자율성지지는 4.073($SD=.518$), 그리고 직무스트레스 2.714($SD=.795$)로 나타나 직무스트레스를 제외한 교사의 적응적 변인들은 모두 높은 것으로 나타났다. 교사의 적응적 변인들의 수준이 보통 이상으로 나타났다. 교사의 적응적 변인들은 내재동기, 자율성 지지, 교수몰입 순으로 높은 것으로 나타났으며, 교사들의 직무스트레스는 중간 점수(3점) 수준보다 낮은 것으로 확인되었다.

위계적 회귀분석을 실시하기 위해서 관측 변인들의 정규성이 충족되어야 하므로 왜도와 첨도를 확인하였다. 학자마다 왜도와 첨도 값의 해석 기준이 다르지만 일반적으로 왜도는 절댓값 3 이하, 첨도는 절댓값 10 이하 일 경우에 정규성이 충족된다고 해석한다. <표 3>을 통해 알 수 있듯 왜도

는 $-.766 \sim .413$ 로 절댓값이 모두 3 이하였고, 첨도는 $-.884 \sim 1.517$ 로 절댓값이 모두 10 이하로 나타나 정규성을 충족하였다.

나. 주요 변인 간의 상관분석

위계적 회귀분석을 실시할 시 다중공선성 문제가 발생하지 않도록 주의해야 한다. 상관분석의 결과, 상관계수의 값이 .90 이상이 되면 변인들 사이에 다중공선성의 문제가 있다고 판단한다(박성현, 2007). 본 연구에서는 다중공선성 문제 발생 여부를 미리 확인할 뿐 아니라 변인들 간의 상관관계를 살펴보기 위해 상관분석을 실시하였다. 그 결과는 <표 3>과 같다.

수행접근목표는 수행접근목표에 대한 자율동기($r=.547; p<.01$), 통제동기($r=.419; p<.01$) 변인들과 각각 유의미한 정적 상관을 나타냈다. 또한 수행접근목표와 종속 변인들(내재동기, 교수몰입, 자율성지지, 직무스트레스)과의 상관은 직무스트레스를 제외하고는 모두 유의미한 상관관계($.143<r<.301; p<.01$)를 나타냈다. 수행접근목표에 대한 자율동기 또한 직무스트레스를 제외한 모든 결과 변인과 각각 $.297<r<.343(p<.01)$, $.268<r<.381(p<.01)$ 의 유의미한 상관관계를 나타냈다. 다만 수행접근에 대한 통제동기만이 직무스트레스($r=.169; p<.01$)와 유의미한 상관을 나타냈으며, 다른 종속 변인들($.111<r<.185; p<.05$)과도 유의미한 상관을 보였다. 대부분의 변인들이 다른 변인과 유의미한 정적 상관을 갖는데 반해 직무스트레스의 경우 통제동기 외에 내재동기에는 $-.232(p<.01)$ 의 유의미한 부적 상관을 나타냈다.

<표 3> 주요 변인의 상관 및 기술통계치 (N=346)

		1	2	3	4	5	6	7	8
통제변인	1. 교직경력	1							
성취목표	2. 수행접근	-.028	1						
자기	3. 수행접근목표에 대한 자율동기	-.035	.547**	1					
결정성	4. 수행접근목표에 대한 통제동기	.061	.419**	.456**	1				
종속변인	5. 내재동기	-.026	.301**	.381**	.169**	1			
	6. 교수몰입	.139*	.215**	.268**	.185**	.466**	1		
	7. 자율성지지	-.045	.143**	.340**	.111*	.564**	.414**	1	
	8. 직무스트레스	.088	.071	-.050	.169**	-.232**	.039	-.094	1
	평균	14.277	3.248	3.949	2.969	4.154	3.602	4.073	2.714
	표준편차	10.401	.878	.703	.718	.632	.530	.518	.795
	왜도	.413	-.364	-.766	-.246	-.541	.357	-.018	.243
	첨도	-.884	.257	1.517	.143	.400	.301	-.432	.244

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

다. 성별, 학교급, 교직경력에 따른 주요 변인의 평균 차이

우리나라 교사의 수행접근목표와 수행접근목표 추구에 대한 자율동기와 통제동기 및 결과변인(내재동기, 교수몰입, 자율성지지, 직무스트레스)의 기술통계 수준을 탐색하기 위하여 성별과 학교급, 그리고 교직경력에 따른 평균 차이 분석을 실시하였다. 이때 자율성은 자율동기와 통제동기로 나누어 분석하였다. 그 결과는 <표 4>와 같으며, 성별과 학교급, 교직경력에 따른 수행접근목표와 수행접근목표 추구에 대한 자율동기와 통제동기의 평균 차이가 통계적으로 유의미하지 않게 나타났다. 이는 수행접근목표와 수행접근목표 추구에 대한 자율동기, 통제동기가 성별과 학교급에 따라 달라지지 않고, 교직경력이 높아진다고 해서 이들 변인의 수준이 높아지거나 혹은 낮아지지 않음을 보여준다.

한편 결과변인에 대한 평균 차이 분석 결과 성별에 따른 차이는 모든 결과변인에서 나타나지 않았다. 그러나 학교급에 따라 내재동기($F=2.914$, $p<.05$)와 교수몰입($F=3.474$, $p<.05$)에서 유의한 차이가 나타났다. Scheffe 사후분석 결과 내재동기에는 학교급별 유의미한 차이가 나타나지 않은 반면 교수몰입에는 초등학교와 중학교 교사 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$). 마지막으로 교직경력에 따라 교수몰입($F=3.337$, $p<.05$)과 직무스트레스($F=4.569$, $p<.01$)의 평균 차이가 유의미한 것으로 나타났다. Scheffe 사후분석 결과 교수몰입($p<.05$)과 직무스트레스($p<.01$) 모두 10년 미만 경력의 교사와 10년 이상 20년 미만 경력의 교사 간의 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 4> 성별, 학교급, 교직경력에 따른 평균 차이 분석 (N=346)

	성별		<i>t</i>	학교급				<i>F</i>	교직경력				<i>F</i>
	<i>M(SD)</i>			<i>M(SD)</i>					<i>M(SD)</i>				
	남	여		초	중	고	기타		1	2	3	4	
수행접근목표	3.267 (.990)	3.239 (.825)	.272	3.189 (.875)	3.300 (.774)	3.300 (.944)	2.580 (.465)	1.556	3.299 (.855)	3.239 (.972)	3.249 (.869)	3.219 (.748)	.090
수행접근목표에 대한 자율동기	3.957 (.780)	3.946 (.667)	.127	4.059 (.635)	3.964 (.659)	3.859 (.780)	3.683 (.266)	1.892	3.967 (.664)	3.981 (.619)	4.038 (.739)	3.792 (.837)	1.091
수행접근목표에 대한 통제동기	2.926 (.774)	2.987 (.693)	-.701	3.042 (.726)	2.878 (.700)	2.950 (.724)	3.370 (.556)	1.366	2.941 (.715)	2.891 (.730)	3.045 (.733)	3.043 (.649)	.751
내재동기	4.159 (.598)	4.15 (.648)	.108	4.071 (.706)	4.309 (.528)	4.144 (.618)	3.833 (.350)	2.914*	4.195 (.636)	4.079 (.712)	4.146 (.554)	4.154 (.533)	.616
교수몰입	3.636 (.549)	3.586 (.521)	.811	3.516 (.564)	3.731 (.486)	3.610 (.502)	3.286 (.740)	3.474*	3.487 (.512)	3.695 (.586)	3.634 (.486)	3.663 (.458)	3.337*
자율성지지	4.066 (.550)	4.077 (.503)	-.177	4.090 (.582)	4.159 (.479)	4.014 (.486)	3.933 (.242)	1.552	4.070 (.503)	4.128 (.584)	4.014 (.433)	3.990 (.486)	.986
직무스트레스	2.642 (.809)	2.747 (.788)	-1.133	2.749 (.781)	2.524 (.836)	2.797 (.772)	2.708 (.749)	2.181	2.558 (.785)	2.943 (.299)	2.703 (.778)	2.707 (.652)	4.569**

* $p < .05$, ** $p < .01$ ○ 교직경력: 1=10년 미만, 2=10년 이상~20년 미만, 3=20년 이상~30년 미만, 4=30년 이상

2. 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율성 지각의 영향력

가. 내재동기

수행접근목표와 목표추구에 대한 자율성이 내재동기에 미치는 영향력을 확인한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율성이 내재동기에 미치는 영향력

종속변인: 내재동기		1단계	2단계	3단계
독립변수표준화 계수 (β)	수행접근	.342***	.219**	.195**
	자율동기		.277***	.308***
	통제동기		-.056	-.068
	수행접근 X 자율동기			.088
	수행접근 X 통제동기			.093
단계별 통계 변화량	ΔR^2	.117	.051	.023
	R^2	.117	.168	.192
	ΔF	40.951***	9.457***	4.398*

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

모든 변수를 투입한 결과 내재동기를 19.2% 설명하는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보자면, 1단계에서 수행접근목표를 투입하였을 때 정적으로 유의미한 영향력이 나타났으며($\beta = .342$, $p < .001$), 11.7%의 설명을 갖는 것으로 나타났다($F = 40.951$, $p < .001$). 2단계에서 수행접근에 대한 자율동

기와 통제동기를 투입한 결과 자율동기는 유의한 영향을 미친 반면($\beta=.277$, $p<.001$), 통제동기는 유의한 영향을 미치지 않았다($\beta=-.056$, $p>.05$). 설명량은 5.1% 만큼 증가하였으며($F=9.457$, $p<.001$), 수행접근목표의 경우 2단계에 비해 영향력이 줄어들었지만 여전히 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 마지막으로 3단계에서는 조절효과를 탐색하기 위하여 수행접근목표와 자율동기, 수행접근목표와 통제동기 간의 상호작용항을 각각 투입하였다. 설명량은 2.3%만큼 증가하였지만($F=4.398$, $p<.05$), 상호작용항의 영향력은 유의하지 않았다. 다만 수행접근목표와 수행접근목표에 대한 자율동기의 영향력은 이전 단계와 비슷하게 유지되었다.

결과적으로 수행접근목표와 목표추구에 대한 유능성 및 자율동기가 각각 독립적으로 내재동기를 유의미하게 예측하였고, 자율동기의 조절효과는 없는 것으로 나타났다.

나. 교수몰입

교수몰입에 수행접근목표와 수행접근목표에 대한 유능성과 자율성 지각이 미치는 영향력을 분석한 결과는 <표 6>와 같다. 모든 변수를 투입한 결과 내재동기를 15.1% 설명하는 것으로 나타났다. 예비 분석 결과 다른 결과변인들과는 달리 교직경력이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타나 1단계에서 교직경력을 통제변인으로 투입하였다. 그 결과 1.5%의 설명력을 나타냈다($F=4.622, p<.05$). 교직경력($\beta=.124, p<.05$)은 정적으로 유의미한 영향력을 미쳤다. 2단계에서 수행접근목표를 투입한 결과 설명량이 7.5% 증가하였다($F=24.281, p<.001$). 수행접근목표는 정적으로 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타났다($\beta=.274, p<.001$). 다음으로 3단계에서는 수행접근목표에 대한 자율동기와 통제동기 지각을 추가 투입하였다. 설명량은 2.6% 증가하였으며($F=4.273, p<.05$), 자율동기($\beta=.187, p>.01$)는 정적으로 유의미한 영향을 미치는 반면 통제동기는($\beta=.009, p>.05$) 유의미한 영향력을 나타내지 않았다. 다만 수행접근목표의 영향력이 이전 단계보다 줄어들었다($\beta=.171, p<.05$)과, 유능성 지각($\beta=.262, p<.001$)만 유의한 영향력을 유지하였다. 마지막으로 4단계에서는 조절효과 탐색을 위해 수행접근목표와 자율동기, 수행접근목표와 통제동기 간의 상호작용항을 투입하였다. 설명량은 3.5% 증가하였고($F=6.013, p<.01$), 수행접근목표와 자율동기의 상호작용항만이 정적으로 유의한 영향을 미쳤다($\beta=.180, p<.01$). 그에 반해 통제동기와의 상호작용항은 유의미한 영향력을 나타내지 않았다($\beta=.029, p>.05$). 수행접근목표와 자율동기가 교수몰입에 미치는 상호작용 양상을 그래프로 제시하면 [그림 2]와 같다. 자율동기의 수준에 따라 수행접근목표와 교수몰입의 관계의 방향이 다르게 나타남으로써 수행접근목표가 교수몰입에 영향을 미치는 과정에서 자율동기가 조절효과를 가지고 있음을 보여준다. 자율동기가 높을 때에

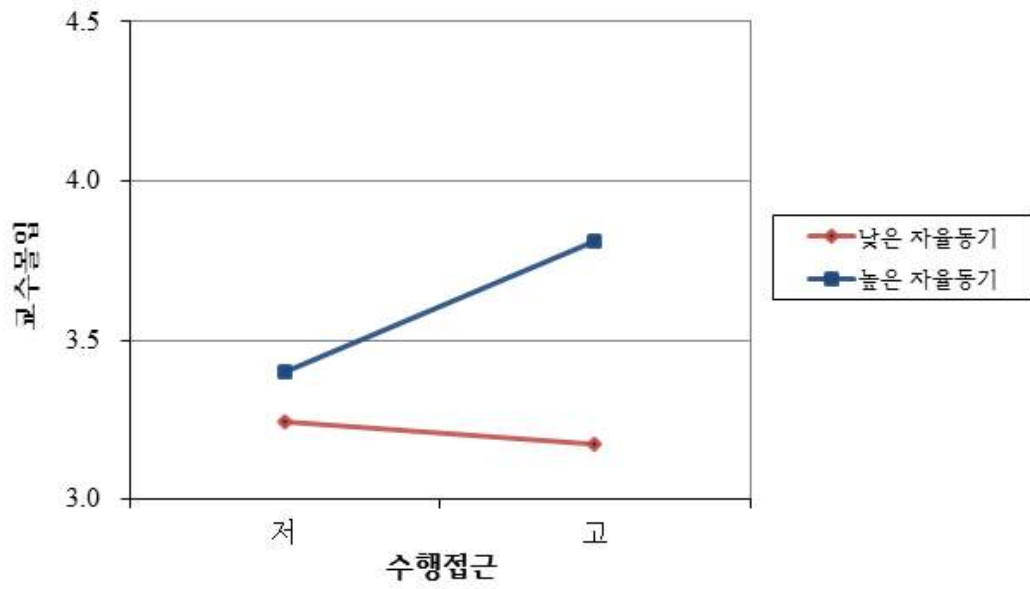
는 수행접근목표와 교수몰입의 관계가 정적 상관을 나타낸 반면, 자율동기가 낮을 때는 수행접근목표와 교수몰입의 관계가 부적 상관을 나타냈다.

<표 6> 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율성이 교수몰입에 미치는 영향력

종속변인: 교수몰입		1단계	2단계	3단계	4단계
	교직경력	.124*	.132*	.133*	.127*
	수행접근		.274***	.171*	.121
독립변수	자율동기			.187**	.246***
	통제동기			.009	.000
표준화 계수 (β)	수행접근				.180**
	X 자율동기				.029
	X 통제동기				
단계별	ΔR^2	.015	.075	.026	.035
통계	R^2	.015	.090	.116	.151
변화량	ΔF	4.622*	24.281***	4.273*	6.013**

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

자율동기(조절 변인) 수준별로 수행접근목표가 교수몰입에 미치는 영향력의 통계적 유의성을 검증하기 위하여 단순회귀 기울기 검증을 실시하였다. 그 결과, 수행접근목표에 대한 자율동기 수준이 높을 때에는 기울기가 유의한 것으로 확인되었으나($B = .216, p < .001$). 수행접근목표에 대한 자율동기가 낮을 때는 기울기가 유의하지 않은 것으로 나타났다($B = .086, p > .05$). 즉, 수행접근목표가 교수몰입에 미치는 긍정적 영향력은 자율동기 수준이 높은 경우에만 나타나고, 자율동기 수준이 낮은 경우에는 수행접근목표가 교수몰입에 영향력을 행사하지 못함을 나타낸다.



[그림 2] 교수몰입에 미치는 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율동기 간의 상호작용 효과

다. 자율성지지

자율성 지지에 미치는 수행접근목표, 유능성 및 자율성 지각의 영향력을 살펴보기 위하여 앞서 기술한 분석과 같은 방식으로 실시하였다<표 7>.

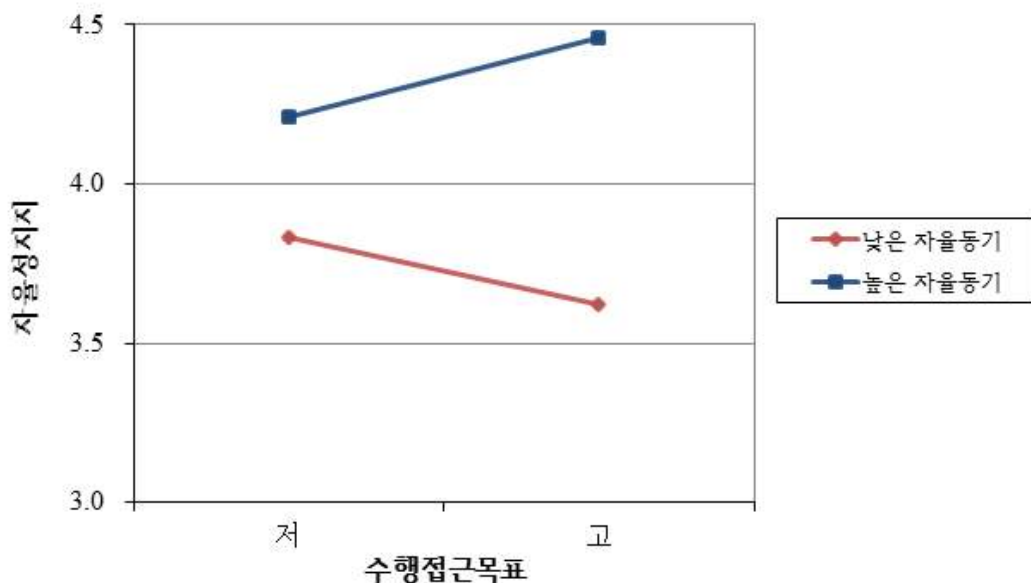
<표 7> 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율성이 자율성지지에 미치는 영향력

종속변인: 자율성지지		1단계	2단계	3단계
독립변수 표준화 계수 (β)	수행접근	.213***	.060	.013
	자율동기		.350***	.409***
	통제동기		-.075	-.089
	수행접근 X 자율동기			.167**
	수행접근 X 통제동기			.067
	ΔR ²	.045	.082	.040
단계별 통계 변화량	R ²	.045	.127	.167
	ΔF	14.685***	14.267***	7.364**

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

모든 변수를 투입한 결과 내재동기를 약 14.7% 설명하는 것으로 나타났다. 1단계에서 수행접근목표를 추가 투입한 결과 수행접근목표는 정적으로 유의미한 영향을 미쳤다($\beta = .213$, $p < .001$). 이때 설명량은 4.5%으로 나타났다($F = 14.685$, $p < .001$). 2단계에서는 수행접근목표에 대한 자율동기와 통제동기가 투입되었으며, 그 결과 설명량이 8.2% 증가하였다($F = 14.267$, $p < .001$). 이때 자율동기는 정적으로 유의한 영향력을 미쳤지만($\beta = .350$,

$p < .001$), 통제동기는 그렇지 않았다($\beta = -.075, p > .05$). 이전 단계와 달리 수행 접근목표의 영향력은 유의미하지 않은 것으로 나타났다($\beta = .060, p > .05$). 마지막으로 수행접근과 자율동기, 그리고 통제동기의 상호작용항을 각각 투입한 결과 4.0%의 설명량이 증가하였으며($F = 7.364, p < .01$), 수행접근과 자율동기의 상호작용항은 정적으로 유의미한 영향력($\beta = .167, p < .01$)이 나타난 반면 통제동기와의 상호작용항은 영향력이 나타나지 않았다($\beta = -.067, p > .05$). 조절효과를 나타낸 그래프는 [그림 3]과 같다. 수행접근목표가 자율성 지지에 미치는 영향력이 자율동기의 수준에 따라 달라진다는 것을 의미한다.



[그림 3] 자율성지지에 미치는 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율동기 간의 상호작용 효과

자율동기(조절 변인) 수준별로 수행접근목표가 교수몰입에 미치는 영향력의 통계적 유의성을 검증하기 위하여 단순회귀 기울기 검증을 실시하

였다. 그 결과, 수행접근목표에 대한 자율동기 수준이 높을 때에는 기울기가 유의한 것으로 확인되었으나($B=.123, p<.01$). 수행접근목표에 대한 자율동기가 낮을 때는 기울기가 유의하지 않은 것으로 나타났다($B=.008, p>.05$). 즉, 수행접근목표가 교수몰입에 미치는 긍정적 영향력은 자율동기 수준이 높은 경우에만 나타나고, 자율동기 수준이 낮은 경우에는 수행접근목표가 교수몰입에 영향력을 행사하지 못함을 나타낸다. 결과를 종합해 보았을 때, 수행접근목표 추구에 대한 자율성 지각은 수행접근목표와 자율성지지 간의 관계를 조절하는 심리적 요인으로 나타났다.

라. 직무스트레스

수행접근목표와 수행접근목표에 대한 유능성과 자율동기, 통제동기 지각이 직무스트레스에 미치는 영향력을 살펴본 결과는 <표 8>와 같다.

<표 8> 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율성지각이 직무스트레스에 미치는 영향력

종속변인: 직무스트레스		1단계	2단계	3단계
독립변수 표준화 계수 (β)	수행접근	.060	-.002	.021
	자율동기		-.168*	-.195**
	통제동기		.242***	.238***
	X 자율동기 수행접근			-.075
	X 통제동기			.103
단계별 통계 변화량	ΔR ²	.000	.051	.008
	R ²	.000	.052	.060
	ΔF	.098	8.337***	1.337

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

모든 변수를 투입한 결과 내재동기를 6.0% 설명하는 것으로 나타났다. 1단계에서 수행접근을 투입한 결과 유의미한 영향력은 나타나지 않았다. 2단계에서는 수행접근에 대한 자율동기와 통제동기를 투입하여, 5.1%의 설명력이 증가하였다($F=8.337$, $p < .001$). 이때 자율동기는 부적으로 유의한 영향력($\beta = -.168$, $p < .05$)을, 그리고 통제동기는 정적으로 유의한 영향력($\beta = .242$, $p < .001$)을 미치는 것으로 나타났다. 마지막 3단계에서는 조절효과를 탐색하기 위해 상호작용항을 투입하였지만 상호작용항의 유의미한 영향력은 나타나지 않았으며, 설명량 또한 유의미한 증가를 보이지 않았다.

결과를 종합해보자면 직무스트레스에는 수행접근과 수행접근에 대한 유능성 지각은 유의미한 영향력을 미치지 않지만 수행접근에 대한 자율동기와 통제동기는 각각 정적, 부적으로 영향력을 행사하고 있음을 알 수 있다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 우리나라 교사들이 추구하는 수행접근목표의 강도(strength)와 수행접근목표 추구에 대한 자율성(자율동기, 통제동기)이 교사의 동기, 행동, 정서 변인(내재동기, 교수몰입, 자율성지지, 그리고 직무스트레스)에 미치는 독립적 영향력을 탐색하였다. 더불어 수행접근목표 추구에 대한 자율성이 수행접근목표와 결과 변인 간의 관계를 조절하는지 확인하였다. 연구문제를 중심으로 연구결과를 요약 및 논의하고, 연구에 대한 결론을 도출하였다. 또한 본 연구의 결과와 한계를 바탕으로 의의와 제언점을 제시하였다.

1. 수행접근목표의 영향

성취목표를 다룬 대부분의 선행연구들은 성취목표 자체의 영향력을 살펴보았으나, 성취목표 추구에 기반하는 자율성 수준이 성취목표 자체와 함께 결과변인에 미치는 영향력을 살펴본 연구는 매우 드물다. 몇몇 학자들이 학생을 대상으로 수행접근목표의 영향력을 명확히 하고자 하는 연구를 수행하였으나, 교사들의 수행접근목표와 이에 기반하는 심리적 지각이 독립적으로 혹은 두 가지 변수가 상호작용하여 결과변인에 미치는 영향력을 살펴본 연구는 찾아보기 어렵다.

우리나라 교사들이 추구하는 수행접근목표는 내재동기, 교수몰입, 자율성 지지에 정적으로 유의한 영향력을 미치는 반면 직무스트레스에는 유의한 영향력을 행사하지 않은 것으로 나타났다. 이는 동료 교사보다 수업을 더 잘하여 우수한 교사로 인정받고자 하는 교사들(수행접근목표 추구)이 그

렇지 않은 교사들보다 가르치는 활동에 대한 내적 즐거움(높은 내재동기), 수업 중 완전히 몰입하는 경험, 학생들의 자율성을 존중하고 지지하는 행동을 더 많이 나타내는 경향이 있음을 보여준다. 반면 교사가 동료 교사보다 더 뛰어나고자 하는 목표를 가졌다고 해서 직무스트레스가 높아지거나 낮아지는 등 부정적 정서를 나타내지는 않음을 의미한다.

수행접근목표의 영향력에 대한 기존 연구들은 불일치한 결과들을 보고하였으므로, 본 연구에서 대부분의 결과변인에 긍정적 영향력을 나타낸 교사의 수행접근목표가 교사의 특성에서 비롯된 것인지, 우리나라 교육 문화적 특성에서 비롯된 것인지에 대한 탐색이 필요하다. 학생을 대상으로 한 국내·외 연구에서 수행접근목표가 내재동기에 정적 영향력을 미친다고 보고한 연구들(김아영 외, 2010; Elliot & Harackiewicz, 1996)이 있는 반면, 다른 연구들은 그렇지 않은 연구결과를 보이기도 하였다(Butler & Shibaz, 2014; Paulick et al., 2013; Rotelsdorf 외, 2010).

교사를 대상으로 한 Retelsdorf 그의 동료들(2010)의 연구에서는 교사의 수행접근목표와 수업에 대한 교사들의 흥미(내재동기) 간의 관계가 통계적으로 유의하지 않게 나타났다. 또한 학생들의 자율성 지지라는 보다 바람직한 교사 행동에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타난 본 연구의 결과는 교사의 수행접근목표는 보다 바람직한 숙달지향적 교수 행동에는 영향을 미치지 않고, 덜 바람직한 수행지향적 교수 행동에 영향을 미치는 것으로 나타난 선행연구 결과(양명희, 2015; Shim, Cho, & Cassady, 2013)와는 상반된다. 이처럼 학생과 교사를 대상으로 한 일부 연구에서 수행접근목표가 교사의 동기와 행동에 미치는 영향이 비일관적으로 나타나고 있어 수행접근목표의 주효과에 대해서는 명확한 결론을 내리기 어렵다고 볼 수 있다. 이에 따라 수행접근목표의 효과를 결과 변인의 종류, 맥락적 특성, 조절 변인, 통제 변인의 유무와 함께 복합적으로 살펴볼 필요가 있다. 수행목표추구에 대한

자율성의 상호작용효과를 살펴본 결과 본 연구에서는 수행접근목표가 수행 접근목표를 추구하는 자율성 정도와 상호작용하여 교수몰입과 자율성 지지에 미치는 영향력이 달라지는 것으로 나타났다. 이에 대해서는 이후 상호작용 효과에 대한 논의에 다루기로 한다.

2. 수행접근목표 추구에 대한 자율성 수준의 영향

교사의 내재동기와 교수몰입, 자율성지지, 그리고 직무스트레스에 수행접근목표에 대한 자율성 지각이 어떠한 영향력을 미치는지를 분석한 결과 높은 수준의 자율동기로 수행접근목표를 추구하는 것이 교수몰입을 제외한 내재동기와 자율성지지, 그리고 직무스트레스에 모두 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 수행접근목표에 대한 자율성 지각은 내재동기와 자율성 지지에는 정적으로, 직무스트레스에는 부적으로 유의미한 영향을 미쳤다. 이는 교사가 다른 교사보다 더 뛰어나고자 하는 목표를 추구하는 이유가 스스로 그러한 목표를 추구하는 것이 즐겁고 만족스럽기 때문이거나, 혹은 그것을 가치있다고 여기기 때문일 때, 교사는 더욱 교직 업무와 수업에 즐겁게 임하며, 교수-학습 과정에서 학생들이 스스로 학습 방식을 선택할 수 있도록 자율성을 제공하고 직무에 대한 스트레스를 덜 받는다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 학생들의 수행접근목표 추구에 대한 자율동기가 학업태도와 참여, 몰입 수준, 학습전략이나 수행 수준, 불안과 만족도와 같은 정서 등에 유의미한 영향을 미친다는 선행연구 결과와 일치한다(Benita, 2014; Gaudreau, 2012; Gillet 외, 2014; Vansteenkiste, Mouratidis 외, 2010; Vansteenkiste, Smeets 외, 2010). 뿐 만 아니라 수행접근목표의 내용과 이유를 함께 분석에 투입하였을 때, 수행접근목표의 영향력은 낮아지는 경향

을 보였다. 이는 성취목표의 내용(what)과 목표추구의 이유(why)가 경험적으로 분리될 때, 목표 자체 보다 목표추구에 대한 이유가 더 강하게 독립적인 영향력을 미친다는 Elliot(2005)의 제안과 Vansteenkiste, Smeets 외 (2010)의 연구결과와 일치한다. 기존 연구들은 수행접근목표에 대한 자율성의 영향력을 탐색하면서도 내재동기에 관한 탐색을 시도한 것이 거의 없었으며, 이를 교사에 적용하지 않았다. 그러나 본 연구결과를 통해 교사의 내재동기에 대하여 수행접근목표에 대한 자율동기의 영향력이 확인되었다. 따라서 교사의 내재동기와 같은 교사의 적응적 특성의 수준을 높이기 위해서는 교사가 추구하는 성취목표의 유형, 즉 내용 뿐 아니라 그 목표를 추구하고자 하는 이유 또한 고려해야만 한다. 이에 반해 교수몰입과 자율성 지지의 경우 상호작용효과 분석에서 유의미한 영향이 있음이 나타났다. 이에 따라 교수몰입과 자율성 지지는 상호작용 효과 분석에서 다시 논의해야 할 필요가 있다.

한편 통제동기는 직무스트레스를 제외한 모든 결과 변인에 유의미한 영향력을 미치지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 축구선수들과 학생들을 대상으로 한 연구에서 수행접근목표의 통제적인 조절이 축구 게임 또는 학업 수행에 유의미한 영향을 미친다는 선행연구의 결과와는 다른 결과를 보여준다(Gaudreau, 2012; Vansteenkiste, Mouratidis 외, 2010; Vansteenkiste, Smeets 외, 2010). 본 연구의 결과는 운동선수나 학생들과 달리 교사의 경우에는 목표추구에 대한 통제동기의 영향력이 유의하지 않음을 보여준다. 다시 말해, 교사가 다른 교사와 비교했을 때 우위를 점하고자 하는 목표를 추구할 때, 그러한 목표를 추구하는 이유가 승진이나 보수와 같은 외적 보상에 따르거나 그 목표를 추구하지 않으면 죄책감이 들기 때문인 것은 교사의 성취결과에 유의한 영향을 주지 않는다. 이는 교사에게 있어서 자율동기와 통제동기를 하나의 연속선상에 반대되는 개념으로 이해하

기 보다는 각각의 다른 차원에서 차별적인 영향력을 행사하는 변인으로 보아야 함을 보여준다. 이는 수행접근목표의 효과가 각기 다른 이유로 그 목표를 추구하는 이들에게 다르기 때문에 자율적 이유와 통제적 이유가 적응적인 성취결과에 다르게 관련이 있다는 Vansteenkiste, Smeets 외(2010)의 주장과 일치한다.

직무스트레스의 경우에는 목표추구에 대한 통제동기의 영향력이 나타났다. 이러한 결과는 학생들의 수행접근목표 추구에 대한 통제적인 이유가 학업적 만족도나 불안과 같은 정서 변인에 영향을 미친다는 선행연구의 결과와 일치한다(Gaudreau, 2012; Vansteenkiste, Mouratidis 외, 2010; Vansteenkiste, Smeets 외, 2010). 본 연구의 결과는 통제적인 이유로 다른 교사와의 비교에서 우위를 점하고자 하는 목표를 추구한다면 오히려 교직 업무나 수업에 대해 더 많은 스트레스를 받는 것을 의미한다. 따라서 교사가 다른 교사보다 더 뛰어나고자 하는 이유가 그러한 목표를 가지는 것이 목표 추구 자체에 대한 즐거움이나 가치 때문이라고 인식한다면 교직 업무나 수업에 대한 스트레스는 줄어들 것이고, 그러한 목표를 가지는 것이 오히려 스스로 통제할 수 없는 승진이나 외적 보상 또는 의무감이나 죄책감에 의한 것이라면 스트레스는 더욱 높아질 것이다. 최근 교사들이 소진 경험을 많이 하며 심지어 교직을 벗어나고자 하는 시도가 증가하고 있는 가운데 교사의 스트레스 관리는 매우 필수적인 요소가 되었다. 이러한 최근 상황을 고려했을 때, 수행접근목표를 추구하는 교사가 갖는 성취목표의 내용과 더불어 그 목표를 추구하는 이유가 자율적인가 혹은 통제적인가를 인지하고, 보다 자율적인 이유로 수행접근목표를 추구할 수 있도록 돕는다면 교사가 보다 적응적인 교직 생활을 꾸려나갈 수 있도록 도울 것으로 보인다.

3. 수행접근목표와 수행접근목표에 대한 자율성의 상호작용 효과

수행접근목표가 결과 변인에 영향을 미칠 때 수행접근목표를 추구하는 이유(자율동기 vs. 통제동기)에 따라 그 영향력이 달라지는지를 살펴본 결과, 교수몰입과 수행접근목표, 자율성지지와 수행접근목표 간의 관계에서 자율동기의 유의미한 조절효과가 나타났다. 특히 자율동기의 수준이 높을 때는 수행접근목표가 교수몰입에 정적으로 유의한 영향력을, 자율동기 수준이 낮을 때는 수행접근목표의 영향력이 부적이지만 통계적으로 유의하지 않게 나타났다. 자율동기의 수준에 따라 수행접근목표 효과의 방향에 차이가 확인되었다. 자율성지지 결과변인에 대해서는 수행접근목표와 (목표추구에 대한) 자율동기 간의 상호작용 효과가 유의미하게 나타났고, 상호작용 양상이 교수몰입 변인과 유사하게 나타났다. 그러나, 자율동기의 높고 낮은 수준별 수행접근목표의 영향력이 통계적으로 유의미하지는 않게 나타나 교수몰입에 미치는 상호작용 효과만큼 강력한 양상으로 관찰되지는 않았다.

운동선수나 학생을 대상으로 한 대부분의 선행연구의 결과에 따르면 수행목표에 대한 자율성의 조절효과는 확인되지 않았다(Benita 외, 2014; Gaudreau, 2012; Gillet 외, 2014; Vansteenkiste, Mouratidis 외, 2010; Vansteenkiste, Smeets 외, 2010). 그러나 본 연구에서는 교수몰입과 자율성 지지에 있어서 조절 효과가 확인되었으며, 이는 교사가 다른 교사보다 뛰어나고자 하는 목표를 추구할 때, 그 목표를 추구하는 이유가 즐거워서 혹은 가치 있기 때문일수록 수업 상황에서 몰입의 경험을 더 많이 하게 되고, 학생들에게 학습에 관한 선택권을 더 많이 제공한다는 것을 의미한다. 본 연구의 결과에서는 수행접근목표를 낮은 자율성으로 추구할 때는 긍정적 영향력이 관찰되지 않았으므로 이러한 결과는 수행접근목표를 자율적으로 추구할 때만 해당된다는 것을 주의하여야 한다. 따라서 수행접근목표 추구에 대

한 자율동기가 수행접근목표의 긍정 효과가 언제 나타나는지를 이해하는데 기여를 한다는 것을 보여준다. 지금까지 많은 경험적 연구결과들은 성취결과에 대한 수행접근목표의 비일관적 영향력을 보고해왔다. 그러나 본 연구 결과는 우리나라 교사에게 있어서, 수업 상황에서 교사가 얼마나 몰입의 경험을 하는지, 학생들에게 얼마나 많은 자율성을 지지하고 제공하는지는 수행접근목표를 추구하는 이유가 얼마나 자율적인가에 따라 수행접근목표의 영향력이 달라질 수 있다는 경험적 근거를 제공한다.

이에 반해 통제동기의 주효과와 조절효과에 대한 유의미한 영향력은 일관적으로 나타나지 않았다. 이는 교사가 수행접근목표를 추구하는데 있어서 자기결정성이 낮은, 즉 외적 보상이나 의무감 혹은 죄책감으로 인해 목표를 추구하는 것은 성취 결과에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 것을 의미한다.

그럼에도 불구하고 동기 변인 중 하나인 교수몰입과 행동 변인 중 하나인 자율성 지지에서 수행접근목표 추구에 대한 자율동기의 효과성이 통계적으로 검증되었다. 이를 통해 수행접근목표를 추구하는 이유가 가지는 영향력의 탐색은 교사의 동기를 이해하고 성취목표의 영향력을 이해하는데 충분한 근거를 제공한다는 것을 알 수 있다. 따라서 교사의 동기에 관한 연구에서는 개인이 가진 성취목표의 유형(내용) 뿐 만 아니라 그러한 목표를 추구하는데 있어서 어느 정도의 자율동기를 가지고 있는지를 함께 확인하여 교사의 동기를 종합적으로 이해해야 한다. 더 나아가 이는 교사의 동기를 높여 적응적인 특성을 개발하고자 하는 교사교육 프로그램을 마련하는데 충분한 기초이해를 제공할 것이다.

4. 의의 및 제언

본 연구가 가지는 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 우리나라의 교사들이 추구하는 성취목표의 유형과 수준, 그리고 수행접근목표를 추구하는 이유로서 자율동기와 통제동기가 어떤 수준으로 나타나는지 그 양상을 살펴보았다. 우리나라에서 특히 교사를 대상으로 성취목표의 유형과 수준에 더불어 성취목표를 추구하는 이유를 탐색한 연구는 거의 없었다. 그러나 본 연구는 우리나라 교사들의 성취목표 내용과 이유로 나누어 심도 있게 탐색했다는 점에 의의가 있다.

둘째, 수행접근목표와 수행접근목표에 대한 자율성이 미치는 영향력을 교사의 내재동기와 교수몰입, 자율성지지, 직무스트레스의 변인을 대상으로 탐색하였다. 이들 결과 변인은 교사가 가질 수 있는 동기와 행동, 정서를 각각 포함하는 변인들로, 이들 변인을 대상으로 수행접근목표에 대해 자율성의 영향력을 검증하였다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 본 연구에서는 수행접근목표와 교수몰입, 그리고 수행접근목표와 자율성 지지의 관계에서 수행접근목표를 추구하는 것에 대한 자율성 수준이 유의미한 조절효과를 가진다는 것을 통계적으로 검증하였다. 많은 선행연구의 결과에서 수행접근목표에 대한 자율성 지각이 수행접근목표와 성취결과 변인 간의 관계를 조절한다고 보고된 연구결과가 거의 없었다. 그러나 본 연구결과를 통해 교사의 교수몰입과 자율성지지 행동에 있어서 수행접근목표에 대한 자율성 지각의 조절효과가 확인되었고, 이에 따라 지속적으로 제기되었던 수행접근목표의 비일관적인 영향력을 충분히 설명할 수 있게 되었다. 더 나아가 성취목표를 목표의 내용과 이유로 분리해야 한다는 Vansteenkiste 외(2014)의 주장에 경험적 결과를 더해준다는 의의를 가진다.

이러한 의의에도 불구하고 본 연구는 몇 가지의 한계점을 가진다. 본 연구가 가지는 한계점과 이를 바탕으로 정리한 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 피험자를 대상으로 단일 시간 내에 자기보고식 설문 조사를 통해 이루어졌다. 자기보고식 설문은 개인의 주관적인 인식과 시각에 따라 스스로를 평정하는 방식을 사용한다. 따라서 결과가 피험자의 주관적인 판단에 의해 이루어졌으므로 통제된 환경 속에서 객관적으로 각 특성을 측정하는 후속연구가 필요할 것이다. 또한 단일 시간에 이루어진 조사는 각 변인들 간의 인과관계를 명확히 주장하기 어렵다. 더 명확한 연구결과를 위해 시간의 흐름에 따른 영향력을 살펴보아야 할 필요가 있다.

둘째, 수행접근목표에 대한 자율성 척도는 이론과 측정방법 및 척도 제작에 대한 타당화를 위한 점검 작업이 필요할 것이다. 본 연구에서 활용된 측정도구는 Vansteenkiste 외(2010)의 연구에서 측정된 것과 같이 수행접근목표와 함께 수행접근목표를 추구하는 이유로서 네 가지의 자율성 동기에 대한 질문을 실시한 후 연구자가 선행연구를 바탕으로 하여 연구의 목적과 필요성에 맞게 설정한 것으로 CFA를 통해 타당성이 확보되었다. 그러나 연구대상에 따른 타당화가 이루어져 경험적 근거를 축적되어야 할 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강문실, 송병식(2008). 정서노동자의 직무스트레스 결정요인, 결과요인 그리고 조절요인에 관한 연구. **한국경영학회 통합학술발표논문집**, 1-28.
- 김미점, 조한익(2017). 초등학교 교사의 성취목표지향성, 교사정서, 수업참여 및 수업의 질의 구조적 관계. **교육심리연구**, 31(1), 163-193.
- 김아영(2002). 학업동기 척도 표준화 연구. **교육평가연구**, 15, 157-184.
- 김아영(2010). **학업동기: 이론, 연구와 적용**. 서울: 학지사.
- 김아영, 오순애(2001). 자기결정성 정도에 따른 동기유형의 분류. **교육심리연구**, 15(4), 97-119.
- 김아영, 탁하얀, 이채희(2010). 성인용 학습몰입 척도 개발 및 타당화. **교육심리연구**, 24(1), 39-59.
- 김영한(2011). 특수학급 교사의 성취목표지향성과 교수효능감의 관련성 분석. **특수교육재활과학연구**, 50(1), 15-34.
- 박성현(2007). **회귀분석(제3판)**. 서울: 민영사.
- 변영계(1999). **교수·학습 이론의 이해**. 서울: 학지사, 231-233.
- 송주연(2012). 성취목표와 학업성취의 상관관계에 대한 메타분석. **교육심리연구**, 26(1), 225-250.
- 송주연, 황해익(2014). 유아교사 교수몰입척도 개발 및 타당화. **열린유아교육연구**, 19(5), 265-290.
- 양명희. (2015). 우리나라 교사들의 수업에 대한 성취목표 탐색. **교육문제연구**, 28, 1-21.
- 이영만(2016). 교사의 심리적 소진 관련 변인에 대한 메타분석. **교사교육연구**, 55(4), 441-459.
- 이은주(2001). 몰입에 대한 학습동기와 인지전략의 관계. **교육심리연구**,

- 15(3), 199-216.
- 이주화, 김아영(2005). 학업적 성취목표지향성 척도 개발. *교육심리연구*, 19(1), 311-325.
- 정경미, 송재홍(2017). 교사가 지각한 학교장의 변혁적 리더십, 교사의 숙달 목표성향 및 반성의 관계: 교사효능감의 매개효과. *교육심리연구*, 31(3), 369-387.
- 정준욱, 이은주(2017). 학업성취에 대한 자기결정성 동기와 성취목표지향성의 이질적 효과. *교육심리연구*, 31(1), 195-213.
- 조한익(2004). HLM 을 이용한 교사효능감과 학생의 성취목표지향성간의 관계 연구. *교육심리연구*, 18(2), 1-16.
- 조현철(2000). 자기결정적 학습동기의 학습결과 및 학습활동에 대한 관련. *교육학연구*, 38(1), 95-121.
- 허예빈, 김아영(2012). 학생이 지각한 교사의 자율성 지지와 자기주도 학습 능력 간의 관계에서 기본심리욕구의 매개효과. *교육심리연구*, 26(4), 1075-1096.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student Perceptions in the Classroom*, 1, 327-348.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Benita, M., Roth, G., & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258 - 267.

- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Brophy, J. E. (Ed.). (2004). *Using video in teacher education (Vol. 10)*. Amsterdam: Elsevier.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help-seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453 - 467
- Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and education. *NAMTA journal*, 22(2), 2-35.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience (Vol. 1990)*. New York: Harper & Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in*

- Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-determination Research*, 3-33.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 10-40.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. *Handbook of competence and motivation*, 16, 52-72.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- 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(3), 461.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501.

- Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation?. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 339-356.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613.
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32(3), 158-172.
- Fasching, M. S., Dresel, M., Dickhäuser, O., & Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal for Educational Research Online*, 2,9 - 33.
- Gaudreau, P. (2012). Goal self-concordance moderates the relationship between achievement goals and indicators of academic adjustment. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 827-832.
- Gegenfurtner, A., & Hagenauer, G. (2013). Achievement goals and achievement goal orientations in education. *International Journal of Educational Research*, 61(1), 1-4.
- Gillet, N., Lafrenière, M. A. K., Vallerand, R. J., Huart, I., & Fouquereau, E. (2014). The effects of autonomous and controlled regulation of performance approach goals on well being: A process model. *British Journal of Social Psychology*, 53(1), 154-174.
- Goroizidis, G., & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17, 231 - 253.

- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2010). Why does proactive personality predict employee life satisfaction and work behaviors? A field investigation of the mediating role of the self-concordance model. *Personnel Psychology*, 63(3), 539-560.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508.
- Harackiewicz, J. M., Abrahams, S., & Wageman, R. (1987). Performance evaluation and intrinsic motivation: The effects of evaluative focus, rewards, and achievement orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1015.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284.
- Harackiewicz, J. M., Manderlink, G., & Sansone, C. (1984). Rewarding pinball wizardry: Effects of evaluation and cue value on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(2), 287.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation:

- Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39(2), 98-108.
- Hayes, A. F. (2013). *Truths and Myths about Mean Centering. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach* (pp. 282-288). New York: The Guilford Press.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin*, 136(3), 422.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: the role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 257.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, 19(2), 141-184.
- Kucsera, J. V., Roberts, R., Walls, S., Walker, J., & Svinicki, M. (2011). Goal orientation towards teaching (GOTT) scale. *Teachers and Teaching*,

17, 597 - 610.

- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Lewin, K. (1936). A dynamic theory of personality: Selected papers. The *Journal of Nervous and Mental Disease*, 84(5), 612-613.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 399-427.
- Malmberg, K. J. (2008). Recognition memory: A review of the critical findings and an integrated theory for relating them. *Cognitive Psychology*, 57(4), 335-384.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514.
- Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2014). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 650-666.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability,

- subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21, 574 - 586.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M., & Dresel, M. (2013). Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and Individual Differences*, 23, 272 - 278.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and instruction*, 5(4), 269-287.
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27, 349 - 361.
- Paulick, I., Retelsdorf, J., & Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60 - 70.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344.

- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30-46.
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1111-1119.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Senko, C., Durik, A. M., & Harackiewicz, J. M. (2008). *Historical perspectives and new directions in achievement goal theory: Understanding the effects of mastery and performance-approach goals*. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (p. 100 - 113). The Guilford Press.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2002). Performance goals: The moderating roles of context and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(6), 603-610.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Achievement goals, task

- performance, and interest: Why perceived goal difficulty matters. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(12), 1739-1753.
- Senko, C., & Miles, K. M. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 561-583.
- 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.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482.
- Shim, S. S., Cho, Y., & Cassady, J. (2013). Goal structures: The role of teachers' achievement goals and theories of intelligence. *The Journal of Experimental Education*, 81(1), 84-104.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71.
- Urdu, T., & Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 354.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci,

- E. L. (2010a). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34(4), 333-353.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2010b). Detaching reasons from aims: Fair play and well-being in soccer as a function of pursuing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(2), 217-242.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., Van Riet, T., & Lens, W. (2014). Examining correlates of game-to-game variation in volleyball players' achievement goal pursuit and underlying autonomous and controlling reasons. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(2), 131-145.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767 - 779.

Abstract

The Influence of the Teachers' Achievement Goals and Underlying Autonomous and Controlled Reasons : Focusing on Performance-approach goals

Sori Hwang
Department of Education
Graduate School of
Sungshin Womens' University

The purpose of this study was to examine the effects of the performance approach goals pursued by Korean teachers and the perception of autonomy toward the performance-approach goals on the teacher's intrinsic motivation, teaching flow, autonomy support and job stress. Through numerous empirical studies based on the achievement goal theory, it was confirmed that the characteristics of human motivation, emotion, and behavior qualitatively depending on the different types of achievement goals pursued by individuals. However, research results on the effect of performance goals, one of the types of achievement goals, on achievement outcome variables were inconsistent, and various attempts were made to clearly understand the effects of performance goals.

As one of those attempts, the concept of performance goal was divided into approach and avoidance. However, while the performance-avoidance goal consistently showed negative influence, there were still mixed studies of the impact of performance-approach goal. Regard to this results, many scholars have clarified the concept of performance-approach goal(Grant & Dweck, 2003; Hulleman Schragar, Bodmann, & Harackiewicz, 2010), thus developing and validating measurement tools(Hulleman et al., 2010), and exploring moderation variables(Senko, Durik, & Harackiewicz, 2008; Senko & Miles, 2008). To illustrate this as one of those efforts, researchers such as Vansteenkiste have made efforts to clarify the effectiveness of achievement goals, especially performance-approach goals, by explaining the reasons for achievement goals in terms of self-determination theory, in addition to Elliot(2005)'s suggestion of a Goal complex concept that distinguishes between the content of achievement goals and the reasons for pursuing them. However, the attempts have been made relatively recently to distinguish whether performance-approach goals are pursued for autonomous or controlled reasons, and thus examine the effectiveness of performance-approach goals through this perspective, with most studies targeting learners. Therefore, it is difficult to find domestic and international studies that examined the effectiveness of teacher's performance-approach goals in terms of self-determination theory. Therefore, it was investigated how the performance-approach goals pursued by teachers have an effect on the teacher's motivation, emotion, and behavior, and whether the perception of autonomy in pursuing the

performance–approach goal exerts additional influence on these outcome variables.

For this purpose, the research questions were set up as follows.

First, how does the performance–approach goal and the perception of autonomy (autonomous motivation, controlled motivation) in pursuing the performance–approach goal affect the teacher’s intrinsic motivation, instructional commitment, autonomy support, and job stress?

Second, does the effect of the performance–approach goal on the outcome variables (teacher’s intrinsic motivation, teaching commitment, autonomy support, job stress) depend on the perception of and autonomy (autonomous motivation, controlled motivation) for the performance–approach goal?

To verify these research questions, a questionnaire was conducted on 346 teachers working currently in elementary, middle, and high schools located in Korea, and the self–reported questionnaire includes the performance–approach goal, the perception of autonomy in pursuit of the performance–approach goal, intrinsic motivation, teaching flow, autonomy support, and job stress scales. Based on the collected data, descriptive statistics and t–test, one–way variance analysis(ANOVA), and hierarchical regression analysis were performed, and analyzed with the SPSS 26.0 program. The main findings of this study are summarized as follows.

First, the performance–approach goal has a statically significant influence on all outcome variables (teacher’s intrinsic motivation,

instructional commitment, autonomy support) except for job stress. In addition, autonomous motivation had a positive influence on intrinsic motivation and support for autonomy, and negative influence on job stress. This shows that even when the performance–approach goal is controlled, the autonomy in pursuing the performance–approach goal contributes to independently explain the outcome variables beyond the predictive power of the performance approach goal. Therefore, in order to better understand the teacher’s motivation and behavior, it is implied that it is necessary to examine not only the content of the goal that the teacher pursues but also whether the reason for pursuing the goal is based on autonomous motivation.

Second, the impact of performance–approach goal on teaching flow and autonomy support was different depending on the level of autonomous motivation on the pursuit of performance–approach goal. When the performance–approach goal is pursued with a high level of autonomous motivation, the performance–approach goal has a statically significant influence on teaching flow and autonomy support, whereas when the performance–approach goal is pursued with a low level of autonomy, the performance–approach goal has a negative impact on teaching flow and autonomy support, but are not statistically significant. Previously, the positive influence of the performance–approach goal on the teaching flow and autonomy support was examined, but It is important to note that this static influence only applies if the performance–approach goal is pursued autonomously. In other words, if the performance–approach goal is pursued without intrinsic enjoyment or satisfaction, or without attaching value and

meaning to the performance–approach goal, the performance–approach goal has no significant impact on teaching flow and autonomy support.

The results of this study show that when a Korean teacher pursues a goal that they want to be superior to other teachers, the type of goal (content) and the reason for pursuing the goal should also be considered, and that the more autonomous the reason for pursuing the goal, the higher the teaching flow and autonomy support. This study provided empirical evidence that the psychological perception(autonomy), which focuses on one of the three types of achievement goals, explains the outcomes of teachers along with the goal content, and also shows that it can be applied to understanding the effects of the performance–approach goal of teachers in Korea. Through this, it raises the need to consider not only the achievement goals pursued by Korean teachers, but also the psychological characteristics, autonomy in pursuing achievement goals, based on the pursuit of such achievement goals. This is expected to provide basic information for the development of educational programs to increase the teacher’s motivation for the teaching profession in future teacher education, and to enhance various adaptive characteristics of the teaching profession.

Keywords: achievement goal, performance–approach goal, self-determination, the contents(what) and reasons(why) of achievement goal, autonomous motivation, controlled motivation, teacher, intrinsic motivation, teaching flow, autonomy support, job stress

부 록

교사의 교직생활과 목표에 대한 설문 조사

안녕하십니까?

바쁘신 중에 설문에 참여해주셔서 감사합니다. 본 조사는 교사의 교직생활과 목표에 대해 심층적으로 탐색하는데 목적이 있습니다. 응답 내용은 통계법 33조에 따라 연구목적으로만 활용되며 비밀이 보장됩니다. 모든 문항이 5점 척도의 객관식 문항으로 이루어져 있으니, 자신의 생각을 솔직하고 정확하게 응답하여 주시기 바랍니다. 설문 작성 중 문의사항은 아래 이메일로 연락주시기 바랍니다.

연구책임자: 성신여대 교육학과 황소리
문 의: sroneway@gmail.com

● 아래 칸에 체크하시고, 서명하여 주십시오.

본 연구에 대한 설명과 동의서를 확인하였으며, 연구 참여 및 아래 설문문항에 대한 답변 정보 제공에 동의합니다. 동의

● 기본 문항

본인이 해당하는 정보에 표 하여 주시기 바랍니다.

1. 성별 남 여
2. 나이 만 _____ 세
3. 귀하의 교직 경력은? _____ 년 _____ 개월
4. 귀하가 재직 중인 학교급은?
 초등학교 중학교 고등학교 기타 _____
5. 귀하가 재직 중인 학교의 설립유형은?
 국 공립 사립
6. (고등학교 재직 중이시라면) 학교 유형은?
 일반고 특목고 특성화고 자사고
 영재학교 특수학교 기타 _____
7. (중학교 재직 중이시라면) 학교 유형은?
 일반중 국제중 예술중 체육중
 특수학교 기타 _____
8. (초등학교 재직 중이시라면) 학교 유형은?
 일반초 특수학교 기타 _____
9. 귀하가 재직 중인 학교의 소재지는?
 서울 경기/인천 강원 경남/부산/울산
 경북/대구 전북/전남/광주 충남/대전/충북 제주

I. 선생님의 생각과 가장 가까운 곳에 표시(√)해 주시기 바랍니다.		전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	교수법을 지속적으로 배우는 것이 나의 목표 중 하나이다.	1	2	3	4	5
1-1	이 목표를 달성하는데 얼마나 자신이 있습니까?	1	2	3	4	5
※ 1번 문항을 목표로 생각하는 이유는? 1번 문항에서 보통이다(3), 그렇다(4), 매우그렇다(5)로 표시한 경우에만 응답해 주세요.						
1-2	왜냐하면 나에게 흥미로운 일이기 때문이다.	1	2	3	4	5
1-3	왜냐하면 나에게 중요하기 때문이다.	1	2	3	4	5
1-4	왜냐하면 내가 해야 할 의무이기 때문이다.	1	2	3	4	5
1-5	왜냐하면 교장선생님이나 학교에서 요구하는 것을 꼭 따를 필요가 없기 때문이다.	1	2	3	4	5
※ 1번 문항을 목표로 생각하지 않는 이유는? 1번 문항에서 전혀 아니다(1), 아니다(2)로 표시한 경우에만 응답해 주세요.						
1-6	왜냐하면 나에게 흥미롭지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
1-7	왜냐하면 나에게 중요하지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
1-8	왜냐하면 내가 하지 않아도 될 일이기 때문이다.	1	2	3	4	5
1-9	왜냐하면 교장선생님이나 학교에서 요구하는 것을 따라야 하기 때문이다.	1	2	3	4	5
2	내가 근무하는 학교에서 가장 우수한 교사로 인정받는 것이 나의 목표 중 하나이다.	1	2	3	4	5
2-1	이 목표를 달성하는데 얼마나 자신이 있습니까?	1	2	3	4	5
※ 2번 문항을 목표로 생각하는 이유는? 2번 문항에서 보통이다(3), 그렇다(4), 매우그렇다(5)로 표시한 경우에만 응답해 주세요.						
2-2	왜냐하면 교사 평가나 승진 등에 유리하기 때문이다.	1	2	3	4	5
2-3	왜냐하면 나에게 가치있는 일이기 때문이다.	1	2	3	4	5
2-4	그렇지 않으면 나의 자존감이 떨어지기 때문이다.	1	2	3	4	5
2-5	왜냐하면 나에게 즐거움을 주기 때문이다.	1	2	3	4	5
※ 2번 문항을 목표로 생각하지 않는 이유는? 2번 문항에서 전혀 아니다(1), 아니다(2)로 표시한 경우에만 응답해 주세요.						
2-6	왜냐하면 교사 평가나 승진에 유리한 부분이 아니기 때문이다.	1	2	3	4	5
2-7	왜냐하면 나에게 가치있는 일 아니기 때문이다.	1	2	3	4	5
2-8	그렇게 한다고 해서 나의 자존감이 높아지지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
2-9	왜냐하면 나에게 즐거움을 주지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
3	다른 교사보다 수업을 잘 한다고 칭찬받는 것이 나의 목표 중 하나이다.	1	2	3	4	5
3-1	이 목표를 달성하는데 얼마나 자신이 있습니까?	1	2	3	4	5
※ 3번 문항을 목표로 생각하는 이유는? (3번 문항에서 보통이다(3), 그렇다(4), 매우그렇다(5)로 표시한 경우에만 응답)						
3-2	그렇지 않으면 나의 자존감이 떨어지기 때문이다.	1	2	3	4	5
3-3	왜냐하면 나에게 가치있는 일이기 때문이다.	1	2	3	4	5
3-4	왜냐하면 나에게 만족감을 주기 때문이다.	1	2	3	4	5
3-5	왜냐하면 교장선생님이나 학교의 기대에 부응해야 하기 때문이다.	1	2	3	4	5
※ 3번 문항을 목표로 생각하지 않는 이유는? (3번 문항에서 전혀 아니다(1), 아니다(2)로 표시한 경우에만 응답)						
3-6	그렇게 한다고 해서 나의 자존감이 높아지지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
3-7	왜냐하면 나에게 가치있는 일 아니기 때문이다.	1	2	3	4	5
3-8	왜냐하면 나에게 만족감을 주지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
3-9	왜냐하면 교장선생님이나 학교의 기대에 부응해야 할 필요가 없기 때문이다.	1	2	3	4	5
4	동료교사에게 무능리한 교사로 보이지 않는 것이 나의 목표 중 하나이다.	1	2	3	4	5
4-1	이 목표를 달성하는데 얼마나 자신이 있습니까?	1	2	3	4	5
※ 4번 문항을 목표로 생각하는 이유는? (4번 문항에서 보통이다(3), 그렇다(4), 매우그렇다(5)로 표시한 경우에만 응답)						
4-2	왜냐하면 나에게 중요하기 때문이다.	1	2	3	4	5
4-3	왜냐하면 나에게 만족감을 주기 때문이다.	1	2	3	4	5
4-4	왜냐하면 교장선생님이나 학교의 기대에 부응해야 하기 때문이다.	1	2	3	4	5
4-5	무능리한 교사로 보이면 불편한 마음이 들기 때문이다.	1	2	3	4	5
※ 4번 문항을 목표로 생각하지 않는 이유는? (4번 문항에서 전혀 아니다(1), 아니다(2)로 표시한 경우에만 응답)						
4-6	왜냐하면 나에게 중요하지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
4-7	왜냐하면 나에게 만족감을 주지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
4-8	왜냐하면 교장선생님이나 학교의 기대에 부응해야 할 필요가 없기 때문이다.	1	2	3	4	5
4-9	무능리한 교사로 보인다고 해서 내 마음이 불편해지지는 않기 때문이다.	1	2	3	4	5

I. 선생님의 생각과 가장 가까운 곳에 표시(√)해 주시기 바랍니다.		전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
5	학생들이 내가 동료 교사보다 우수한 교사라고 생각해주는 것이 나의 목표 중 하나이다.	1	2	3	4	5
5-1	이 목표를 달성하는데 얼마나 자신이 있습니까?	1	2	3	4	5
※ 5번 문항을 목표로 생각하는 이유는? (5번 문항에서 보통이다(3), 그렇다(4), 매우그렇다(5)로 표시한 경우에만 응답)						
5-2	왜냐하면 교장선생님이나 학교에서 요구하는 것을 따라야 하기 때문이다.	1	2	3	4	5
5-3	그렇지 않으면 내 마음이 불편하기 때문이다.	1	2	3	4	5
5-4	왜냐하면 나에게 중요하기 때문이다.	1	2	3	4	5
5-5	왜냐하면 나에게 즐거움을 주기 때문이다.	1	2	3	4	5
※ 5번 문항을 목표로 생각하지 않는 이유는? (5번 문항에서 전혀 아니다(1), 아니다(2)로 표시한 경우에만 응답)						
5-6	왜냐하면 교장선생님이나 학교에서 요구하는 것을 꼭 따를 필요가 없기 때문이다.	1	2	3	4	5
5-7	그렇게 한다고 해서 내 마음이 편해지는 것은 아니기 때문이다.	1	2	3	4	5
5-8	왜냐하면 나에게 중요하지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
5-9	왜냐하면 나에게 즐거움을 주지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
6	교장선생님이나 학부모 앞에서 시범 수업을 할 때 부족한 수업 기술을 보이지 않는 것이 나의 목표 중 하나이다.	1	2	3	4	5
6-1	이 목표를 달성하는데 얼마나 자신이 있습니까?	1	2	3	4	5
※ 6번 문항을 목표로 생각하는 이유는? (6번 문항에서 보통이다(3), 그렇다(4), 매우그렇다(5)로 표시한 경우에만 응답)						
6-2	부족한 수업 기술을 보이면 수치심이 들기 때문이다.	1	2	3	4	5
6-3	왜냐하면 나에게 중요하기 때문이다.	1	2	3	4	5
6-4	왜냐하면 나에게 만족감을 주기 때문이다.	1	2	3	4	5
6-5	왜냐하면 학교나 다른 이들의 기대에 부응해야 하기 때문이다.	1	2	3	4	5
※ 6번 문항을 목표로 생각하지 않는 이유는? (6번 문항에서 전혀 아니다(1), 아니다(2)로 표시한 경우에만 응답)						
6-6	부족한 수업 기술을 보인다고 해서 수치심이 드는 건 아니기 때문이다.	1	2	3	4	5
6-7	왜냐하면 나에게 중요하지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
6-8	왜냐하면 나에게 만족감을 주지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
6-9	왜냐하면 학교나 다른 이들의 기대에 부응해야 할 필요가 없기 때문이다.	1	2	3	4	5
7	수업 능력이 동료 교사보다 뒤떨어지지 않는 것이 나의 목표 중 하나이다.	1	2	3	4	5
7-1	이 목표를 달성하는데 얼마나 자신이 있습니까?	1	2	3	4	5
※ 7번 문항을 목표로 생각하는 이유는? (7번 문항에서 보통이다(3), 그렇다(4), 매우그렇다(5)로 표시한 경우에만 응답)						
7-2	왜냐하면 나에게 중요하기 때문이다.	1	2	3	4	5
7-3	왜냐하면 나에게 만족감을 주기 때문이다.	1	2	3	4	5
7-4	동료 교사보다 뒤떨어지면 내 마음이 불편하기 때문이다.	1	2	3	4	5
7-5	왜냐하면 교사 평가나 승진 등에 유리하기 때문이다.	1	2	3	4	5
※ 7번 문항을 목표로 생각하지 않는 이유는? (7번 문항에서 전혀 아니다(1), 아니다(2)로 표시한 경우에만 응답)						
7-6	왜냐하면 나에게 중요하지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
7-7	왜냐하면 나에게 만족감을 주지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
7-8	동료 교사보다 뒤떨어지지 않는다고 해서 내 마음이 편해지는 것은 아니기 때문이다.	1	2	3	4	5
7-9	왜냐하면 교사 평가나 승진 등에 유리한 부분은 아니기 때문이다.	1	2	3	4	5
8	효과적인 수업 방법을 개발하는 것이 나의 목표 중 하나이다.	1	2	3	4	5
8-1	이 목표를 달성하는데 얼마나 자신이 있습니까?	1	2	3	4	5
※ 8번 문항을 목표로 생각하는 이유는? (8번 문항에서 보통이다(3), 그렇다(4), 매우그렇다(5)로 표시한 경우에만 응답)						
8-2	왜냐하면 즐겁기 때문이다.	1	2	3	4	5
8-3	그렇지 않으면 죄책감이 들기 때문이다.	1	2	3	4	5
8-4	왜냐하면 나에게 가치있는 일이기 때문이다.	1	2	3	4	5
8-5	왜냐하면 교장선생님이나 학교의 기대에 부응해야 하기 때문이다.	1	2	3	4	5
※ 8번 문항을 목표로 생각하지 않는 이유는? (8번 문항에서 전혀 아니다(1), 아니다(2)로 표시한 경우에만 응답)						
8-6	왜냐하면 즐겁지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
8-7	왜냐하면 내가 하지 않아도 될 일이기 때문이다.	1	2	3	4	5
8-8	왜냐하면 나에게 가치있는 일이 아니기 때문이다.	1	2	3	4	5
8-9	왜냐하면 교장선생님이나 학교의 기대에 부응해야 할 필요가 없기 때문이다.	1	2	3	4	5

9	동료교사와 비교할 때 내가 더 잘 가르치는 것이 나의 목표 중 하나이다.	1	2	3	4	5
9-1	이 목표를 달성하는데 얼마나 자신이 있습니까?	1	2	3	4	5
※ 9번 문항을 목표로 생각하는 이유는? (9번 문항에서 보통이다(3), 그렇다(4), 매우그렇다(5)로 표시한 경우에만 응답)						
9-2	왜냐하면 교사 평가나 승진 등에 유리하기 때문이다.	1	2	3	4	5
9-3	왜냐하면 나에게 중요하기 때문이다.	1	2	3	4	5
9-4	왜냐하면 나에게 만족감을 주기 때문이다.	1	2	3	4	5
9-5	왜냐하면 의무감이 들기 때문이다.	1	2	3	4	5
※ 9번 문항을 목표로 생각하지 않는 이유는? (9번 문항에서 전혀 아니다(1), 아니다(2)로 표시한 경우에만 응답)						
9-6	왜냐하면 교사 평가나 승진 등에 유리한 부분이 아니기 때문이다.	1	2	3	4	5
9-7	왜냐하면 나에게 중요하지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
9-8	왜냐하면 나에게 만족감을 주지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
9-9	왜냐하면 내가 하지 않아도 될 일이기 때문이다.	1	2	3	4	5

10	수업 능력을 개발하는 것이 나의 목표 중 하나이다.	1	2	3	4	5
10-1	이 목표를 달성하는데 얼마나 자신이 있습니까?	1	2	3	4	5
※ 10번 문항을 목표로 생각하는 이유는? (10번 문항에서 보통이다(3), 그렇다(4), 매우그렇다(5)로 표시한 경우에만 응답)						
10-2	왜냐하면 나에게 만족감을 주기 때문이다.	1	2	3	4	5
10-3	왜냐하면 나에게 중요하기 때문이다.	1	2	3	4	5
10-4	그렇지 않으면 나의 자존감이 떨어지기 때문이다.	1	2	3	4	5
10-5	왜냐하면 교사 평가나 승진 등에 유리하기 때문이다.	1	2	3	4	5
※ 10번 문항을 목표로 생각하지 않는 이유는? (10번 문항에서 전혀 아니다(1), 아니다(2)로 표시한 경우에만 응답)						
10-6	왜냐하면 나에게 만족감을 주지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
10-7	왜냐하면 나에게 중요하지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
10-8	그렇게 한다고 해서 나의 자존감을 높여지지 않기 때문이다.	1	2	3	4	5
10-9	왜냐하면 교사 평가나 승진 등에 유리한 부분이 아니기 때문이다.	1	2	3	4	5

II. 선생님의 생각과 가장 가까운 곳에 표시(√)해 주시기 바랍니다.		전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 수업을 잘 한다고 스스로 평가한다.	1	2	3	4	5
2	나는 교직 업무를 잘하고 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
3	나는 교사로서의 역할을 잘 수행하고 있는 것 같다.	1	2	3	4	5
4	나는 학생들을 잘 가르치고 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
5	교사로 일하는 것이 만족스럽다.	1	2	3	4	5
6	학교에 가는 것이 매일 기대된다.	1	2	3	4	5
7	아침에 일어나면 학교에 가고 싶은 마음이 든다.	1	2	3	4	5
8	교사로서 일하면서 보람을 느낀다.	1	2	3	4	5
9	나는 학생들에게 선택할 기회를 제공한다.	1	2	3	4	5
10	나는 공부와 관련하여 학생들의 의견을 존중하는 편이다.	1	2	3	4	5
11	나는 과제를 내줄 때 학생들이 선호하는 과제수행방식을 고려한다.	1	2	3	4	5
12	나는 학생들의 관점을 이해하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
13	나는 학생들에게 공부나 과제를 왜 해야 하는지를 설명해준다.	1	2	3	4	5

III. 선생님에게 해당되는 내용에 표시(√)해 주시기 바랍니다.		전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 가르치는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
2	나는 수업하는 것이 재미있다.	1	2	3	4	5
3	나는 학생들과 상호작용하는 것을 즐긴다.	1	2	3	4	5
4	나는 하루도 편히 쉬어본 적이 없다.	1	2	3	4	5
5	나는 일에 대한 의욕이 줄어드는 것을 느낀다.	1	2	3	4	5
6	나는 근무시간이 길게 느껴진다.	1	2	3	4	5
7	나는 개인적인 시간이 너무나 부족하다고 생각한다.	1	2	3	4	5

IV. 수업할 때 다음과 같은 경험을 얼마나 자주하는지 표시(√)해주시기 바랍니다.		전혀 아니다	거의 없다.	때때로 그렇다	자주 그렇다	항상 그렇다
1	수업이 막힘 없이, 물 흐르듯 전개되었다.	1	2	3	4	5
2	나는 수업 중 시간이 흐르는 것을 알아차리지 못했다.	1	2	3	4	5
3	나는 수업할 때 아무 어려움 없이 집중하였다.	1	2	3	4	5
4	나는 수업할 때 완벽히 몰입했다.	1	2	3	4	5
5	나는 수업할 때 각 단계마다 무엇을 해야 할지 잘 알고 있었다.	1	2	3	4	5
6	나는 수업할 때 모든 것을 완벽하게 통제하고 있다고 생각하였다.	1	2	3	4	5
7	나는 수업할 때 수업에만 온전히 집중하였다.	1	2	3	4	5

모든 문항이 끝났습니다. 감사합니다.