



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
박사학위 청구논문

자율동기와 통제동기에 따른
수행접근목표의 차별적 영향력 탐색

2024

성신여자대학교 대학원
교육학과
강 스텔라

자율동기와 통제동기에 따른
수행 접근목표의 차별적 영향력 탐색

조윤정 교수 지도

이 논문을 박사학위논문으로 제출함

2023년 10월

성신여자대학교 대학원


교육학과


강 스텔라


인 준 서


강 스텔라의 박사학위 논문으로 인준함

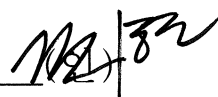
2023년 10월

심사위원장 강 태훈 

심사위원 양명희 

심사위원 조윤정 

심사위원 김희진 

심사위원 김지연 

성신여자대학교 대학원

논문개요

성취목표지향 관련 경험적 연구들은 개인이 추구하는 성취목표의 다양한 유형에 따라 학생의 동기, 정서 및 행동의 특성이 질적으로 달라진다는 것이 확인되었다. 하지만 수행접근목표는 학업 관련 결과 변인에 미치는 영향력이 일관되지 않게 나타났다. 본 연구에서는 우리나라 중학생을 대상으로 수행접근목표를 추구하는 이유를 자기결정성 이론에 기초하여 살펴보고 이러한 이유(자율동기, 통제동기)가 학생의 수업흥미, 학업적 자기효능감, 적응적 학습전략, 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호에 미치는 독립적 영향 및 조절효과를 살펴보았다.

이를 위해 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 우리나라 중학생의 수행접근목표가 학습관련 변인(학업적 자기효능감, 수업흥미, 적응적 학습전략, 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호도)에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 우리나라 중학생이 수행접근목표를 추구하는 이유(자율동기와 통제동기)가 학습관련 변인(학업적 자기효능감, 수업흥미, 적응적 학습전략, 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호도)에 미치는 영향은 어떠한가?

셋째, 수행접근목표와 학습관련 변인(학업적 자기효능감, 수업흥미, 적응적 학습전략, 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호) 간의 관계는 수행접근목표를 추구하는 이유(자율동기와 통제동기)에 의해 조절되는가?

이 연구를 검증하기 위하여 국내에 소재한 국내 J 및 K도에 소재한 6개

중학교의 남, 여학생 총 491명을 대상으로 설문을 실시하여 자료를 수집하였다. 자기보고식 설문지는 수행접근목표, 수행접근목표 추구에 대한 자율성, 학업적 자기효능감, 수업흥미, 적응적 학습전략, 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호 척도를 포함하였다. 수집된 자료의 분석을 위해 SPSS 26.0 프로그램을 사용하였고, 기술통계 및 상관관계 분석 그리고 위계적 회귀 분석을 실시하였다. 수행접근목표와 자율동기 및 통제동기가 학습관련 변인에 미치는 주 효과 및 상호작용 효과 검증은 위계적 다중회귀분석을 실시하였다. 첫 번째 단계에서는 수행접근목표 변인을, 두 번째 단계에서 수행접근목표를 추구하는 이유인 자율동기와 통제동기를 추가하였다. 그리고 세 번째 단계에서는 수행접근목표와 자율동기, 수행접근목표와 통제동기간 상호작용 변인을 추가하였다. 조절 효과를 확인하기 위해 상호작용 항을 추가함으로써 발생할 수 있는 다중공선성 문제를 완화하기 위해 각 변수에 대한 표준화 점수를 사용하였다.

본 연구의 주요 연구결과는 다음과 같다

첫째, 수행접근목표는 수업흥미, 학업적 자기효능감, 적응적 학습전략에 정적으로 유의한 영향력을, 그리고 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호에 부적적으로 유의한 영향력을 나타냈다. 둘째, 수행접근목표를 추구하는 이유(why)를 자기결정성이론에 기반하여 자율동기와 통제동기로 측정하고, 이들이 학업 관련 변인에 미치는 영향을 분석하였다. 자율동기가 높을수록 수업 활동에 대한 즐거움과 관심이 높고(수업흥미), 어려운 공부를 잘 해낼 수 있다는 자신감이 높고(학업적 자기효능감), 심도 있는 이해를 위해 효과적인 학습전략(적응적 학습전략)을 더 많이 사용하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 통제동기가 높을수록 학업적 자기효능감이 낮고, 적응적 학습전략을 덜 사용하는 경향을 나타냈다. 반면, 자율동기가 높을수록, 통제

동기가 낮을수록, 학생들은 단순 암기나 반복을 통해 쉽고 얇게 공부하는 방법을 찾고(부적응적 학습전략), 숙제를 하거나 시험을 볼 때 타인의 것을 베끼거나 훑쳐보는 등 비도덕적 행동(부정행위)을 하거나, 쉬운 성공을 위해 어렵지 않은 과제를 선택하는 경향이 강해짐을 의미한다. 이는 수행접근목표를 통제했을 때도 수행접근목표를 추구하는 이유(자율동기와 통제동기)가 학업 관련 변인들을 독립적으로 예측하는데 기여함을 보여준다. 따라서 학생의 학습 동기와 행동을 더욱 정교하게 이해하기 위해서는 학생이 추구하는 성취목표와 함께 해당 목표를 추구하는 이유가 자율동기에 기반하는지를 살펴보는 것이 중요함을 시사한다.

둘째, 자율동기와 통제동기(수행접근목표를 추구하는 이유)에 따라 수행접근목표가 학업 관련 변인에 미치는 영향력이 달라지는지를 확인한 결과, 부적응적 학습전략, 부정행위와 쉬운 과제난이도선호를 포함하는 부정적 학업 변인들을 예측할 때 유의미한 조절 효과가 나타났다. 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 미치는 부적 영향은 자율동기가 높을 때만 나타났다. 즉, 자율동기(흥미, 즐거움, 가치 인식)가 높을 때, 수행접근목표를 추구하더라도 부적응적 학습전략을 덜 사용함을 의미한다. 높은 자율동기에 기반하여 수행접근목표를 추구하는 학생들이 부적응적 학습전략을 가장 낮은 수준으로 사용하는 것으로 나타났다. 또한 통제동기 수준에 따라 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 미치는 영향이 다르게 나타났는데, 이 경우에는 통제동기가 낮을 때만 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 외적 보상이나 압력이 약할 때 수행접근목표를 추구하더라도 부적응적 학습전략을 사용하는 경향이 낮음을 보여준다. 종합해 보면, 자율동기가 낮거나, 통제동기가 높을 때는 수행접근목표와 부적응적 학습전략 간에 유의미한 관련성이 없으나, 자율동기가 높거나, 통제동기가 낮을 때에는 수행접근목표가 부적응적 학습전략 사용을 유의미하게 줄이는 효

과가 있음을 보여준다.

셋째, 부정행위 변인에 대한 수행접근목표와 자율동기간의 상호작용 효과가 유의하게 나타났다. 자율동기가 낮을 때에는 수행접근목표가 부정행위에 유의미한 영향을 미치지 않지만, 자율동기가 높을 때에는 수행접근목표와 부정행위가 부적 관련성이 있는 것으로 나타났다. 자신의 가치와 흥미에 기반하여 수행접근목표를 추구할 때에는 부정행위가 가장 낮게 나타났다. 이러한 결과는 자율동기가 높을 때, 수행접근목표를 추구하더라도 부정행위에 참여하는 경향이 낮아짐을 보여준다.

마지막으로, 쉬운 과제난이도선호 변인에 대해서는 수행접근목표와 통제동기간의 상호작용 효과가 유의하게 나타났다. 통제 동기가 높을 때는 수행접근목표와 쉬운 과제난이도 선호가 정적 관련성을 나타냈다. 수행접근목표를 추구하는 학생들은 타인보다 좋은 성과를 달성하는 것이 중요하므로 실패를 두려워하여 쉬운 과제를 선택하는 경향이 있으나, 이러한 경향성은 통제동기가 높은 학생들에게만 나타남을 보여준다. 반면, 통제동기가 낮은 경우에는 수행접근목표를 추구하더라도 쉬운 과제난이도를 선호하는 경향이 유의미하게 감소하는 경향을 나타냈다. 수행접근목표와 쉬운 과제난이도 선호 간의 상반된 관련성은 수행접근목표를 추구하는 이유(통제동기)에 의해 설명될 수 있음을 보여준다.

본 연구의 결과는 우리나라 중학생들이 수행접근목표를 추구하는 이유, 즉 자율동기와 통제동기에 따라서 수행접근목표가 부정적인 학업 변인(부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도선호)에 미치는 영향력이 달라질 수 있다는 경험적 근거를 제공한다. 특히 수행접근목표를 추구할 때 자율동기가 수행접근목표의 부정적 영향을 완화하는 역할을 수행하며, 수행접근목표를 어떤 이유나 동기로 추구하는가에 대한 이해가 더 중요함을 시사한다. 이러한 결과는 타인과의 경쟁과 비교를 추구하는 목표가 학업에 긍정적 영향과 부정적

영향을 미칠 수 있지만, 높은 자율동기와 낮은 통제동기를 통해 부정적 영향을 줄일 수 있음을 보여준다.

주요어: 수행접근목표, 자기 결정성이론, 자율동기, 통제동기, 수업 흥미, 학업적 자기효능감, 적응적 학습전략, 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 연구 문제	4
3. 용어의 정의	4
가. 수행접근목표	4
나. 자율동기 기반 수행접근목표의 자율동기	5
다. 수행접근목표의 통제동기	5
라. 학업적 자기효능감	5
마. 수업흥미	6
바. 적응적 학습전략	6
사. 부적응적 학습전략	6
아. 부정행위	6
자. 쉬운 과제난이도 선호	7
II. 이론적 배경	8
1. 성취목표이론의 발달	8
2. 목표복합체(Goal Complex): 목표와 이유 분리	12
3. 자기결정성이론과 성취목표 추구의 이유(자율동기, 통제동기)	12
4. 수행접근목표의 효과	17
가. 수업 흥미	17
나. 수행목표와 학업적 자기효능감	18
다. 적응적 학습전략	20
라. 부적응적 학습전략	21
마. 부정행위	22
바. 쉬운 과제난이도 선호	23

III. 연구방법	24
1. 연구대상	24
2. 측정 도구	25
가. 성취목표	25
나. 수행접근목표의 자율동기와 통제동기	25
다. 수업 흥미	26
라. 학업적 자기효능감	27
마. 적응적 학습전략	27
바. 부적응적 학습전략	28
사. 부정행위	29
아. 쉬운 과제난이도 선호	29
3. 분석 방법	30
IV. 연구 결과	32
1. 주요 변인에 대한 기술통계	32
가. 주요 변인 간의 상관분석	33
2. 수행접근목표와 목표추구에 대한 자율동기의 영향력	35
가. 수업 흥미	35
나. 학업적 자기효능감	37
다. 적응적 학습전략	39
라. 부적응적 학습전략	41
마. 부정행위	46
바. 쉬운 과제난이도 선호	50
V. 논의 및 결론	53
1. 수행접근목표의 효과	53
2. 수행접근목표 추구의 이유: 자율동기, 통제동기의 영향	54
3. 자율동기와 통제동기의 조절 효과	56
4. 연구의 제한점과 후속 연구제언	59
참고문헌	61
ABSTRACT	72

부록.....77

표 목 차

<표 1> 연구대상의 인구학적 특성.....	24
<표 2> 주요 변인의 상관분석 및 기술통계.....	34
<표 3> 수행접근목표 추구에 대한 자율동기, 통제동기가 수업흥미에 미치는 영향력.....	36
<표 4> 수행접근목표 추구에 대한 자율동기, 통제동기가 학업적 자기효능감에 미치는 영향력.....	38
<표 5> 수행접근목표 추구에 대한 자율동기, 통제동기가 적응 학습전략에 미치는 영향력.....	40
<표 6> 수행접근목표 추구에 대한 자율동기, 통제동기가 부적응적 학습전략에 미치는 영향력.....	43
<표 7> 수행접근목표 추구에 대한 자율동기, 통제동기가 부정행위에 미치는 영향력.....	48
<표 8> 수행접근목표 추구에 대한 자율동기, 통제동기가 쉬운 과제난이도 선호도에 미치는 영향력.....	51

그 립 목 차

[그림 1] 자기결정성이론의 동기 유형 분류.....	15
[그림 2] 부적응적 학습전략에 미치는 수행접근목표와 목표 추구에 대한 통제동기간의 상호작용 효과.....	44
[그림 3] 부적응적 학습전략에 미치는 수행접근목표와 목표 추구에 대한 통제동기간의 상호작용 효과.....	45
[그림 4] 부정행위에 미치는 수행접근목표와 목표 추구에 대한 자율 동기간의 상호작용 효과.....	49
[그림 5] 쉬운 과제난이도 선호에 미치는 수행접근목표와 목표 추구에 대한 자율동기 간의 상호작용 효과.....	52

I. 서 론

1. 연구의 목적 및 필요성

학생들에게 동기를 부여하는 효과적인 방법을 선택하는 것은 쉽지 않다. 어떤 학생들은 자신의 능력 향상을 위해 도전적인 학습에 즐거움을 느끼며 높은 참여와 흥미를 보이지만, 또 다른 학생들은 경쟁과 비교에 주목하면서, 더 좋은 성적을 얻는 학습 방법을 찾으며 실패를 두려워하여 도전을 회피하기도 한다. 이 두 유형의 학생들은 동기의 양적 측면에서는 높은 에너지를 지니고 있지만, 동기의 질적 측면에서는 서로 다른 목표를 추구하며, 결과적으로 학습 방향과 방법이 상당히 달라짐을 보여준다. 이처럼 동기의 양적 측면뿐 만 아니라 질적 측면도 고려하는 것이 학습자의 학습 과정과 결과를 이해하는 데 매우 중요하다.

성취목표이론은 동기의 질적 측면이 학습 방향과 학생들의 학습 참여 방식에 중요한 영향을 미친다고 본다(Ames, 1992; Dweck, 1986; Maehr, 1984; Nicholls, 1984). 과제수행에 대한 성취목표는 학습과정을 종합적으로 이해하는 데 매우 유용한 틀을 제공해 왔으며, 현재 동기 연구에서 주목받는 이론 중 하나이다. 이 이론은 학생들이 왜 학습하는지, 그들에게 '성공'과 '유능감'이란 어떤 의미인지에 대한 다양한 관점을 중심으로 성취목표를 학습 활동에 참여하는 이유와 목표로 정의하였다.

초기 이론에서는 성취목표를 숙달목표와 수행목표로 분류하였다(Ames, 1992; Dweck, 1986). 숙달목표는 자신의 능력을 향상하거나 과제를 숙달하는데 초점을 두는 반면, 수행목표는 타인과 비교하여 자신의 능력을 과시하거나 인정받는 데 초점을 둔다(Kaplan, & Maehr, 2007). 그리고 숙달 목표

는 학습에 긍정적 영향을 미치는 반면, 수행목표는 부적응적 학습 과정과 결과에 영향을 미친다고 가정한다(Dweck, 1986; Nicholls, 1984). 이에 대한 연구결과는 숙달목표가 학습 흥미와 참여 및 성취도 등 학업 관련 변인에 유의한 정적 영향을 미치는 반면, 수행목표는 이들 결과 변인을 부적으로 예측하거나 혹은 유의미한 영향을 나타내지 않아 혼재된 연구 결과가 보고되었다(Ames, & Archer, 1988; Duke, & Akey, 2004; Greene, Miller, Crowson 외, 2004).

수행목표에 대한 일관성 없는 결과(Brophy, 2005; Elliot, Moller, 2003; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Harackiewicz 외, 2002; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001)는 수행목표에는 접근 성향과 회피 성향이 혼재되어 있는 것과 관련이 있다는 주장이 제기되었다. 이러한 이유로 Elliot과 Harackiewicz(1996)는 접근과 회피의 개념을 도입하여 수행목표를 수행접근목표와 수행회피목표로 구분하였고, 이를 삼원목표구조로 확장시켰다.

그러나 수행접근의 일관적인 결과를 확인하기 위한 노력에도 불구하고 수행회피목표는 학업 성취에 부정적 영향력을 미친다는 연구결과가 일관되게 보고되었지만, 수행접근목표는 여전히 학습 과정과 결과에 긍정적 영향과 함께 부정적인 영향력을 나타냈다(Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). 이러한 상반된 연구 결과로 인해 수행접근목표에 대한 심층적인 연구의 필요성이 강조되었다(Brophy, 2005; Harackiewicz, 2002; Midgley 외, 2001). 이를 위해 수행접근목표의 개념과 측정 방법을 재검토하는 등 다양한 노력이 진행되고 있는 상황이다(Hulleman, Senko 외, 2011).

다양한 연구자들의 노력의 한 부분으로 수행접근목표의 상반된 효과를 설명하기 위해, Elliot(2005)은 기존의 성취목표 개념에서 목적(purpose)과 이유(reason)를 분리할 필요성을 제안하였다. 성취목표이론에서 '성취목표'는 학생이 과제를 수행하는 궁극적인 '목적'이나 '이유'로 정의되어 왔다(Ames,

1992). 이처럼 성취목표는 ‘목적’과 ‘이유’라는 두 가지 측면을 모두 포함하고 있다는 개념으로, 이를 목표복합체(goal complex)로 명명하였다(Elliot & Thrash, 2001; Urdan & Mestas, 2006). 여기서 ‘목표복합체’란 하나가 아닌 두 가지 이상의 개념이 조합된 것을 의미하며, ‘목적’과 ‘이유’를 명확히 구분하지 않고, 두 개념을 성취목표 내에서 함께 복합적으로 포함하였음을 나타낸다(Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). 따라서 동일한 목적이라도 이를 추구하는 이유에 따라 결과 변인에 미치는 영향이 다를 수 있기 때문에 목적과 이유를 구분하는 것이 중요하다고 주장하였다.

Vansteenkiste와 Smeets(2010b) 역시 수행접근목표의 효과를 면밀하게 분석하기 위해 성취목표의 목표(‘무엇’을 성취하고자 하는가)와 이유(‘왜’ 성취하고자 하는가)로 분리하였다. 이들은 자기결정성이론의 맥락에서 ‘목표’를 추구하는 ‘이유’를 살펴봄으로써 성취목표이론과 자기결정성이론을 통합할 수 있는 개념적 기반을 제시하였다.

자기결정성이론자인 Vansteenkiste와 동료들은 학생의 동기와 행동 및 정서를 보다 정교하게 이해하기 위해 학생이 추구하는 성취목표와 함께 해당 목표를 추구하는 이유가 자율적 동기에 기반을 두는지를 살펴보았다.

학생을 대상으로 한 성취목표 관련 연구들은 지속적으로 증가하고 있지만, 성취목표이론과 자기결정성이론을 통합하여 기존 연구 결과를 재조명하는 시도는 최근에 수행되고 있다(Michou, Vansteenkiste, Mouratidis, & Lens, 2014). 따라서 본 연구에서는 학생들이 추구하는 수행접근목표와 그 목표를 추구하는 이유(why)가 성취 관련 변인에 미치는 독립적 영향력 및 상호작용 효과를 확인하는 데 목적을 두었다.

더불어 우리나라 학생들이 수행접근목표를 어떤 이유나 동기(자율동기, 통제동기)로 추구하느냐에 따라 수행접근목표가 학습과 관련된 변인들(학업적 자기효능감, 수업흥미, 적응적 학습전략, 부정행위, 부적응적 학습전략, 쉬운

과제난이도 선호)에 미치는 영향이 달라지는지를 살펴보고, 이를 통해 수행 접근목표의 비일관적인 효과가 수행접근목표를 추구하는 다양한 이유(예를 들어, 자율동기 vs. 통제동기)가 조절 효과에 의해 설명될 수 있는지를 확인하고자 한다.

2. 연구문제

첫째, 우리나라 중학생의 수행접근목표가 학습관련 변인(학업적 자기효능감, 수업흥미, 적응적 학습전략, 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호)에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 우리나라 중학생이 수행접근목표를 추구하는 이유(자율동기와 통제동기)가 학습관련 변인(학업적 자기효능감, 수업흥미, 적응적 학습전략, 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호)에 미치는 영향은 어떠한가?

셋째, 수행접근목표와 학습관련 변인(학업적 자기효능감, 수업흥미, 적응적 학습전략, 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호) 간의 관계는 수행접근목표를 추구하는 이유(자율동기와 통제동기)에 의해 조절되는가?

3. 용어 정의

가. 수행접근목표

수행접근목표는 다른 사람보다 뛰어난 성취를 획득하고 타인으로부터 자신의 능력에 대한 좋은 평가나 인정을 받고자 하는 목표를 의미한다.

나. 수행접근목표의 자율동기

수행접근목표를 높은 자율동기로 추구함을 의미한다. 이러한 목표를 추구하는 이유는 자신의 능력을 타인보다 우수함을 증명하고 그에 대한 인정을 받는 것을 중요하게 생각하며, 이러한 과정을 즐기기 때문이다. 즉, 내재동기(흥미, 즐거움, 만족도)나 확인된 동기(가치 확인, 중요성 등)에 근거하여 수행접근목표를 추구함을 의미한다. 자기결정성이론에 따르면, 내재동기와 확인된 동기는 외적 가치를 내재화하여 자발적으로 선택된 행동을 유발하므로, 이는 높은 자율동기를 나타낸다. 본 연구에서는 자율동기를 내재동기와 확인된 동기의 평균 점수로 측정하였다.

다. 수행접근목표의 통제동기

수행접근목표는 높은 통제동기로 추구하는 것을 의미한다. 이는 외부 보상 및 처벌과 같은 외적 요인이나 의무감 혹은 죄책감과 같은 내적 압력이 수행접근목표를 추구하는 주요 동기로 작용함을 나타낸다(Vansteenkiste, Soenens, Lens 외, 2010b). 본 연구에서는 수행접근목표를 추구하는 이유를 측정하는 질문 문항 중 외재동기와 부과된 동기의 평균 점수로 통제동기 수준을 측정하였다.

라. 학업적 자기효능감

학업적 자기효능감은 과제수행에 필요한 행동을 조직하고 실행하는 데

필요한 능력에 대한 학습자의 주관적 신념(Bandura, 1989)을 의미한다.

마. 수업 흥미

수업 흥미는 수업에서 경험하는 즐거움과 흥미를 의미한다(Hidi, 2000).

바. 적응적 학습전략

학습 목표를 달성하기 위해 효과적이고 심층적인 학습전략을 사용하는 것을 의미한다. 주어진 주제나 내용을 심도 있게 이해하고 숙달하기 위해 사용하는 학습 방법으로 자기조절학습의 구성요소 중 인지조절 전략에서 제시하는 정교화, 조직화 전략을 예로 들 수 있다.

사. 부적응 학습전략

부적응적 학습전략은 개념의 본질을 파악하고 의미 있는 학습을 하기보다는 단순히 정보를 기억하거나 표면적으로 학습하는 방법을 나타낸다. 예를 들어, 단순 암기나 반복, 시연 등이 이에 해당한다.

아. 부정행위

부정행위는 학업 상황에서 좋은 성적을 받기 위해 부당한 도움을 주거나 받는 비도덕적 행동을 의미한다(오영희, 1999). 예를 들어 타인의 과제를 베끼거나 훑쳐보는 것, 손바닥이나 책상에 답을 쓰거나 쪽지를 사용하는 행동, 표절과 무단 도용 등이 포함된다(심우엽, 2000).

자. 쉬운 과제난이도 선호

쉬운 과제난이도 선호는 학습자가 과제를 수행할 때 어려운 과제보다는 덜 도전적이고 적은 노력으로 쉽게 성공할 수 있는 과제를 선호하고 선택하는 경향을 의미한다.

II. 이론적 배경

1. 성취목표이론의 발달

성취목표는 학습자가 성취상황에서 과제에 참여하는 목적 혹은 학습하는 이유로 정의된다(Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). 초기 성취목표이론은 숙달목표와 수행목표로 구분되는 이원 목표구조(Dweck, 1986; Dweck, Leggett, 1988; Nicholls, 1984)로 시작되었다. Nicholls(1984)는 과제관여형 목표와 자아관여형 목표로 분류하는 등 학자마다 성취목표를 다른 용어를 사용하여 분류해 왔지만, 개념 간 혼동을 줄이기 위해 숙달목표와 수행목표로 용어를 통일하여 사용하고 있다(Ames, Archer, 1988; Dweck, 1986; Nicholls, 1984).

숙달목표는 학습자가 자신의 능력을 향상하고 과제에 대한 이해와 효과적인 학습전략, 도전적 과제 선호, 높은 지속력을 유지하며 자신만의 성취기준 달성에 초점을 두고 주어진 과제 해결을 위해 노력한다. 반면 수행목표는 다른 사람과의 비교를 통해 자신의 수행 기준을 설정하고, 자신이 속한 집단에서 높은 수행 수준에 대해 인정받는데 초점을 둔다(Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Midgley et al., 1998; Pintrich, 2000).

선행연구에 따르면 숙달목표는 높은 내재동기, 심층적 학습전략 사용, 도전적 과제수행 등과 같은 적응적 학습 행동과 높은 상관관계를 보이는 반면 수행목표는 높은 외재동기, 단순한 표층적 학습전략 사용 등과 같은 부적응적 학습 행동과 높은 상관관계를 보이는 것으로 나타났다(Dweck, Leggett, 1988; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Nolen, 1988). 이처럼 숙달목표와 수행목표의 이분화된 유형을 살펴본 초기 성취목표이론에서 숙달목표는 학습 전반에 긍정적 영향을 미치는 반면 수행목표는 부정적 영향을 미치는 목

표로 간주되었다.

그러나 연구결과가 누적되면서 수행목표가 학업과정과 결과에 부정적인 영향만 미치는 것이 아니라 오히려 인지적 참여, 적응적 학습전략, 자기조절과 관련하여 학업 관련 변인에 긍정적 영향(Meece, Blumenfeld & Holye, 1988)을 미칠 수 있다는 연구 결과가 다수 나오면서 수행접근목표의 비일관적인 결과들이 보고되었다(김아영, 조영미, 2001; Elliot & Church, 1997; Kaplan; 1999).

따라서 숙달목표는 긍정적인 영향을 미치고 수행목표는 부정적인 영향을 미치는 이분법적 구분은 한계가 있다는 주장에 따라 Elliot와 Harackiewicz (1996)는 이러한 한계를 극복하기 위해 수행목표를 접근(approach)과 회피(avoidance)의 차원으로 나누는 삼원구조모델(숙달목표, 수행접근, 수행회피)을 제안하였다.

삼원구조모델이 제안된 가장 큰 이유는 수행목표가 학업 상황에서 단순히 부적응적 결과만을 초래하는 것이 아니라는 연구 결과들이 보고되었기 때문이다(Harackiewicz, 1998; Urdan, 1997). 수행접근목표는 타인과의 비교를 통해 상대적으로 유능함을 인정받으려는 경향이 있고, 수행회피목표는 타인과의 비교 시 자신의 무능함이 드러나는 것을 회피하려는 경향이 있다. 즉 수행접근목표와 수행회피목표는 타인으로부터의 평가에 민감하다는 공통점이 있지만, 유능함 획득(접근 경향)과 무능함 회피(회피 성향)의 차이가 있다. 따라서 수행접근과 수행회피로 구분함으로써 보다 향상된 예언적 유용성(predictive utility)을 기대하였다. 이후 수행목표뿐만 아니라 숙달목표에도 접근과 회피의 구분을 적용한 2X2 요인구조가 제안되었다(Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000). 수행회피목표는 무질서한 학습 습관, 불안, 도움 회피와 관련이 있는 것으로 나타났고(Elliot & Church, 1997; Elliot 외, 1999; Midgley & Urdan, 2001; Wolters, 2004), 일부 연구에서 낮은 학업성

적과 낮은 흥미와의 연관을 보고 하였다(Elliot & Church, 1997; Midgley, Urdan, 2001; Wolters, 2004). 또한 숙달접근목표는 타인과 비교가 아닌 자신이 설정한 기준이나 과제 숙달을 위한 절대적 기준에 기초하여 능력을 향상하고 성장하는데 초점을 두는 반면, 숙달회피목표는 완벽하게 과제를 이해하고 습득하지 못하는 상황을 회피하거나 일정 수준에 도달한 과제 숙련도나 능력, 기술이 낮아지는 것을 회피하는 경향을 의미한다. 예를 들어, 숙련된 운동선수가 목표 수행이 완벽하지 못할 것을 염려하여 실수를 회피하는 행동이 이에 해당한다(Elliot, 1999). 그러나 숙달회피목표의 정의에 대해 학자들 사이에 의견 차이가 있고(Pintrich, 2000) 이에 대한 연구가 제한적이라는 주장이 있다. 따라서 본 연구에서는 삼원구조모형을 채택하였다.

성취목표는 접근과 회피로 분화될 수 있다는 이론적 근거를 바탕으로 수행목표를 구분한 이후에도 수행접근목표에 대한 경험적 연구에서는 일관성 없는 결과들이 도출되었다(Hulleman 외, 2010; Senko 외, 2011). 일부 연구자들은 수행접근목표의 긍정적 효과가 학습자의 연령, 성취 수준, 또는 문화에 따라 다를 수 있다고 주장하기도 한다(Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001; Pajares 외, 2000; Urdan, 2004). 또한 Linnenbrink(2005)의 연구에서는 수행접근목표가 학업성취와 시험 불안에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 결과가 보고되었다. 이에 따라 수행접근목표의 효과를 입증하기 위해 다양한 노력이 시도되었다.

먼저 수행접근목표의 개념 정의와 측정 방법에 대한 재검토가 요구되었다(Elliot & Thrash, 2001). 어떤 측정 도구를 사용하느냐에 따라 수행접근목표의 개념이 다르게 정의되고, 그 결과 수행접근목표의 효과가 달라지기 때문이다(Donnellan, 2008; Grant, Dweck, 2003). 일부 학자들은 수행접근목표를 자신의 능력을 타인에게 과시하고 '인정'받는 것으로 정의한 반면(Grant, Dweck, 2003; Kaplan, Maehr, 2007), 일부 학자들은 사회적 '비교'에 초점

을 두고 타인보다 우수한 수행을 보이는 것으로 정의하였다(Elliot, 2005; Senko, Harackiewicz, 2002).

실제로 측정 도구의 선택에 따라 수행접근목표의 효과에 대한 결과가 일관적이지 않음을 보여주는 연구들이 있다. Lau와 Nie(2008)의 연구에서는 싱가포르 초등학생들의 경우, 수행접근목표가 학업 참여와 정적인 관계를 보였으나 수학 성취도와 노력 기피, 회피적 대처와 같은 다른 결과 변인들과의 관계가 유의하지 않게 나타났다. 이는 측정 도구에 따라 수행접근목표가 학업성적에 미치는 영향이 달라지는지 살펴본 Hulleman과 동료들(2010)의 연구와 동일한 결과를 보여준다. 능력을 과시하고 인정받는 것에 중점을 둔 연구들은 적응적 학습척도(Patterns of Adaptive Learning Scale, PALS; Midgley 외, 2000)를 사용하였으며, 타인과의 비교에 초점을 둔 연구들은 학업 목표검사(Academic Goal Questionnaire, AGQ; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001)를 사용하였다.

측정 도구에 따라 연구 결과가 다르게 나타난 이유는 수행접근목표에 대한 조작적 정의가 다르게 반영되었기 때문이다. 수행목표의 효과에 대한 일관된 결과를 예상하였지만 실제 연구 결과들은 여전히 수행접근목표와 학업 성취 간의 관계에 대해 서로 다른 결과를 보고하였다(Senko 외, 2011). 수행접근목표의 추구가 적응적인지에 대한 결과는 명확하지 않으며, 인지적 및 정서적 변인 간의 관계에 대한 비일관적 연구결과가 보고되었다(Midgley & urdan, 2001). 즉, 수행목표의 접근과 회피 개념을 통한 구분은 어느 정도 연구 결과의 불일치를 설명할 수 있었지만 수행접근목표의 효과에 대한 연구결과는 여전히 혼재된 양상을 보이고 있다(Elliot & Moller, 2003; Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011).

이는 수행접근목표의 연구 결과의 불일치를 규명하려는 연구자들의 노력으로 볼 수 있으며, 향후 명확한 연구 설계를 통해 연구 결과들 간의 모순

을 해소하고 수행접근목표가 학습에 미치는 영향을 보다 명확히 밝히기 위한 후속 연구들이 필요함을 시사한다.

2. 목표복합체(Goal Complex): 목표와 이유 분리

Elliot과 그 동료들은 성취목표의 개념이 단일 차원이 아닌, 복합적인 요소를 포함한다고 주장하였다(Elliot, 2005; Elliot & Thrash, 2001). 그들은 성취목표가 ‘목표’와 그 목표를 달성하려는 ‘이유’를 명확하게 분리하지 않고, 이 두 가지 요소가 복합적으로 섞여 있는 ‘목표 복합체(goal complex)’라고 설명하였다(Elliot & Thrash, 2001).

Elliot의 목표복합체(Goal complex) 개념은 수행접근목표의 효과에 대한 불일치한 결과를 이해하는데 매우 중요한 역할을 한다. Elliot(1999)은 학생들이 성취목표를 추구할 때, 이를 달성하고자 하는 이유가 다양할 수 있으며, 이러한 다양성으로 인해 ‘목표’와 ‘이유’가 각각 독립적인 영향을 미칠 수 있다고 주장하였다. 이에 따라 ‘목표’와 ‘이유’를 분리하여 성취목표를 측정할 필요성을 강조했다. 기존의 개념 정의와 측정 방식에서는 목표와 이유가 별도로 구분되지 않았기 때문에, 수행접근목표의 효과에 대한 연구 결과가 일관성이 부족하다는 우려가 제기되었다. 성취목표 개념에서 목표(what)와 이유(why)를 분리하여 수행접근목표의 영향을 더 정확하게 파악하기 위해 더 심층적인 연구가 요구된다.

3. 자기결정성 이론과 성취목표 추구의 이유 (자율동기와 통제동기)

성취목표이론과 자기결정성이론은 인간 행동의 동기를 설명한다는 점에서

공통점이 있지만, 행동을 설명하는 방식과 핵심 개념에서 차이가 있다. 성취 목표이론은 성취 장면에서 과제에 참여하는 이유를 ‘목표’ 개념으로 설명하며, 자기결정성이론은 개인이 특정 행동을 하는 이유를 ‘자율성’ 개념으로 설명한다(Ryan & Deci 2000). 이 이론은 외부 압력이나 강요가 아닌 내적 동기와 가치에 주목하며, 개인이 자신의 가치관과 흥미를 기반으로 행동을 결정하고 실행할 때 만족감과 심리적 안정을 경험한다는 점을 강조한다. 이처럼 자기결정성이론에서는 행동을 선택하고 실행하는 주체의 자율성에 초점을 둔다.

자기결정성 이론은 여섯 가지 미니 이론(인지평가, 유기적 통합, 인과지향성, 기본심리욕구, 목표내용, 관계지향 이론)으로 구성된 매크로 이론으로, 그 중 유기적 통합 이론이 본 연구와 관련이 있다. 초기 동기이론에서는 인간의 동기를 내재동기와 외재동기로 이분법적으로 분류하였으나, 자기결정성이론에서는 이를 ‘자율성’ 정도에 따라 재해석하였다.

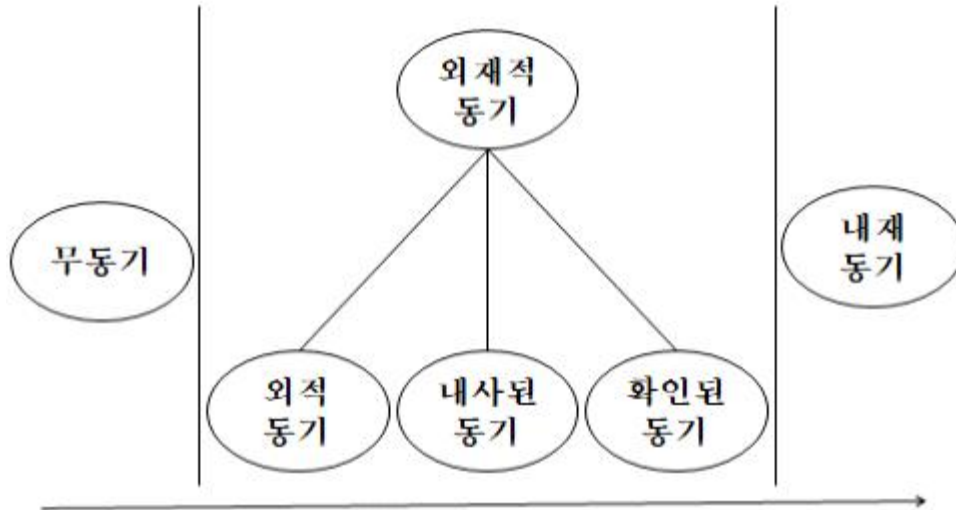
자기결정성이론은 외재동기를 세분화하는 과정에서 유기적 통합 이론을 활용하며, 개인의 가치와 외부 목표 또는 동기를 조화시키는 ‘내면화(internalization)’ 과정을 강조한다. 내면화는 목표를 자발적으로 수용하고 선택함으로써 자율성과 자기결정성을 높이는 동기를 형성하는 과정을 의미한다. 또한, 자기결정성이론에서는 외재동기라 하더라도 어느 정도의 자율성은 가질 수 있다고 가정하며(Ryan & Connell, 1989; Vallerand, 1997), 이를 바탕으로 자율성 수준에 따라 동기를 외재동기의 세분화된 유형으로 나눌 수 있다. 외재동기에는 외적동기, 내사된 동기, 확인된 동기, 통합된 동기를 포함된다.

자기결정성 연속선상에서 자율동기는 내재동기와 확인된 동기를 포함한다. 확인된 동기는 외재동기 중에서 자기결정성 수준이 상대적으로 높은 ‘자율동기’로 분류된다. 내재동기는 도전적이거나 즐거운 경험을 추구하기 위한 동기로, 가장 높은 자율성을 나타낸다. 반면, 확인된 동기는 공부 자체가 가

치 있는 일이라고 여겨지지만, 그 자체로 재미나 즐거움을 동반하지 않아 완전히 내면화되지 않은 외재동기로 분류되지만, 상대적으로 자율성 수준이 높아 자율동기 유형으로 분류된다. 또한 자기결정성 연속선상에서 통제동기는 내사동기와 외재동기를 포함한다. 내사동기는 내적 압력(의무감, 죄책감)을 피하기 위해 동기화되는 부과된 동기를 의미하며, 외재적 동기보다 더 높은 수준의 자율성을 나타낸다. 마지막으로 외재적 동기는 보상을 받거나 처벌을 피하기 위한 동기이며 가장 낮은 자율성을 나타낸다.

자기결정성이론에 기반 한 국내 연구는 척도 개발 및 타당화에서부터 출발하였는데, 학자마다 자기결정성 동기 유형을 다르게 구분하였다. 예를 들어, 이은주(2001)는 학업 동기척도를 번안하여 사용하였지만, 자기결정성 동기를 무동기, 외적 조절, 내사조절, 동일시 조절, 내재적 조절로 구분하고 이들이 다양한 학업관련 변인들과 어떠한 관계에 있는지를 살펴보기 위해 메타분석을 실시하였다. 이후 김아영(2002)은 Ryan과 Connell(1989)의 SRQ-A(Self-Regulation Question-Academic)와 Hayamizu(1997)의 SMS(Stepping Motivation Scale)를 바탕으로 일반적인 학업 상황에서 측정할 수 있는 ‘한국판 학업적 자기조절 설문지’인 K-SRQ-A를 타당화하였다. K-SRQ-A(김아영, 2010)는 무동기를 추가 하여 5 요인(무동기, 외재 동기, 내사된 동기, 확인적 동기, 내재 동기)으로 구분하였다. 한편 박병기, 이종욱과 홍승표(2005)는 SRQ-A를 활용해 2~6 요인 모형들의 적합도를 확인한 결과, 3 요인(무동기, 외재-내사, 동일시-통합-내재)과 2 요인 (무동기-외재-내사, 동일시-통합-내재) 모형의 적합도가 양호한 반면, 6 요인은 적합도가 가장 낮을 뿐만 아니라 각 요인들의 미세한 차이로 인해 실질적 효용성이 떨어지는 것으로 확인되었다.

본 연구에서는 지금까지 축적된 경험적 연구결과들을 종합하여 통합된 동기를 제외하고 외재동기, 내사된 동기, 확인된 동기, 내재동기의 4 요인을 활용하여 자율동기와 통제동기를 측정하였다.



[그림 1] 자기결정성이론의 동기 유형 분류

자기결정성이론에서는 학업성적과의 관계에 대한 연구가 꾸준히 진행되었다 (Csikszentmihalyi 외, 1993; Fortier 외, 1995; Guay & Vallerand, 1996; Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000). 대부분의 연구에서 자기결정성이 높은 동기일수록 높은 학업성적을 보이며, 자기결정성이 낮은 동기일수록 학업성적도 낮게 나타났다. 국내 연구에서도 비슷한 연구 동향을 보였다(고형진, 김영주, 2011; 김성수, 윤미선, 2012; 이신규, 2010; 이지혜, 2010). 자율성이 높은 내재 동기가 학업성적과 가장 높은 관련성을 보이고, 무동기가 가장 낮은 관련성을 보였다(김성수, 윤미선, 2012).

성취목표이론과 자기결정성이론을 통합하는 것은 한 개인이 특정 목표를 설정하고 추구하는 이유를 다양한 수준의 자율동기로 이해하는데 적합한 이론적

들을 제공한다. 이 두 이론을 접목함으로써 학생의 동기에 대한 폭넓은 이해가 가능해진다. 자기결정성이론은 외재동기 유형에 해당하더라도 내면화와 자율성 수준이 상대적으로 높을 때 긍정적 결과를 가져올 수 있다고 본다. 또한, 성취목표 뒤에는 다양한 이유가 존재(Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011)한다는 점에서, 수행접근목표가 통제적인 이유로 선택되기도 하지만, 자율적인 이유로 선택되기도 한다고 볼 수 있다. 즉, 수행접근목표를 추구하는 이유는 높은 자율동기에 기반할 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다.

일부 학자들은 수행접근목표를 선택한 이유에 주목하기 시작하였으며, 두 동기이론을 접목하여 수행접근목표의 효과를 재평가하는 연구가 진행되었다(Gillet 외, 2014; Vansteenkiste 외, 2010a; Vansteenkiste 외, 2010b). Vansteenkiste와 그의 동료들(2014)은 목표복합체 개념에 근거하여 수행접근목표의 목표와 이유를 구분하고, 성취목표 추구의 이유를 자기결정성 이론의 자율성 관점에서 설명하였다(Vansteenkiste, 외, 2010b). Gillet 등(2014)의 연구에서도 수행접근목표를 자율동기로 지향하는 경우, 기본심리욕구가 충족되고 긍정 정서가 높아지는 결과가 나타났고, 반면 통제동기로 수행접근목표를 지향하는 경우, 기본심리욕구 충족과 긍정적인 정서가 낮아지는 결과를 보였다. 선행연구들을 종합하면, 수행접근목표는 목표를 추구한 이유에 따라 그 효과가 다르게 나타날 수 있으며, 자기결정성이론에 따르면 개인이 특정 성취 목표 (what)를 추구하는 이유(why)를 다양한 자율 동기 수준으로 설명할 수 있다.

따라서 본 연구는 수행접근목표에 관련된 일관되지 않은 결과를 명확히 설명하기 위해 자기결정성이론의 자율동기와 통제동기 개념을 통합하여 수행접근목표를 지향하는 이유와 그 효과를 탐색하는데 목적을 둔다. 개인이 어떤 목표를 추구하는지 뿐만 아니라 왜 그 목표를 추구하는지를 살펴봄으로써 수행접근목표의 효과를 더욱 정밀하게 이해할 수 있을 것으로 기대한다.

4. 수행접근목표의 효과

본 연구에서는 학생이 지향하는 수행접근목표가 학업 관련 변인들에 미치는 영향력을 살펴보고자 한다. 이를 위해, 학업 관련 결과 변인으로 수업흥미, 학업적 자기효능감, 적응적 학습전략, 도움, 부정행위, 부적응적 학습전략, 쉬운과제 난이도 선호를 포함하였다. 이들 변인들은 성취목표와 관련된 기존 연구에서 결과 변인으로 자주 사용되었고, 학습과정 및 결과와 밀접한 관련성을 지니기 때문에 선택하였다.

가. 수업흥미

흥미는 성취목표의 영향을 살펴보는 연구들에서 가장 흔하게 사용되는 결과 변인 중 하나이다. 수업흥미는 연구자에 따라 상이하게 정의되기도 하지만, 일반적으로 학습자가 수업 내용, 활동, 또는 주제에 대해 긍정적인 정서를 경험하는 것으로 정의된다. Krapp(1999)의 연구에서는 수업흥미가 정서적 요소와 인지적 요소를 모두 포함한다고 설명하였다. 이는 학습자가 학습을 즐기며 흥미를 느끼는 동시에 학습 내용과 관련된 지식과 가치를 습득하려는 인지적 측면을 의미한다. 따라서 수업흥미는 학습자가 수업에서 배우는 내용과 활동을 긍정적으로 인식하고 관심을 느끼며 더 나은 이해와 학습을 위해 노력하는 것을 나타낸다.

최근의 연구에서는 학습흥미와 자기결정성 동기 유형을 연구한 결과 학생의 자율동기 수준에 따라 흥미가 변화된다는 것을 보고하였다(신유빈 등, 2022). 또한, 소연희와 김성일(2006)의 연구에서는 학습자가 지각한 과제 활동 특성과 학습 환경의 자율성 지지 정도가 흥미에 영향을 미침을 밝히고 있다(Ertmer, Newby & MacDougall, 1996). 교사가 자율성을 지지하는 환경을 조

성하면 학생들이 수업에 흥미를 가지고 보다 적극적으로 참여한다는 결과가 확인되었다(박인우, 2011; 박중길, 2010). 아울러 교사가 학생의 자율성을 지지하고 학생의 수월성과 자부심, 상호 신뢰를 장려하는 수업환경에서 학생들은 수업에 적극적으로 참여하며 반면, 교사의 통제적인 방식보다는 자율성을 지지하는 방식이 학생들의 수업 참여에 더 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다(Assor 외, 2005).

이러한 결과들을 종합하면 자율성 수준이 학생의 수업흥미를 이끄는 예측요인임을 암시하지만, 자율동기나 통제동기에 기반하여 추구하는 성취목표가 학생들의 수업흥미와 어떤 관련성을 갖는지를 살펴본 연구는 드물다. 따라서 본 연구에서는 자율동기 수준에 따라 수행접근목표가 수업흥미에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

나. 학업적 자기효능감

학업적 자기효능감(Academic self-efficacy)은 학습자가 학업과 관련된 과제에 대한 새로운 지식 습득과 실행을 매개로 작용하는 것이다(Bandura, 2012). Bandura는 학업 상황에서의 자기효능감을 ‘학업적 자기효능감’이라 명명하였다. 학업적 과제의 수행 장면에서 학습자가 필요한 행위와 실행을 조직하고 문제해결을 위한 능력에 대한 판단을 의미한다(김아영, 박인영, 2001). 또한 학업적 자기효능감은 학습자의 동기와 성취에 영향을 주고, 도전적인 과제를 선택하고 완수하는 과정에서 어려움이 있어도 포기하지 않으며 주어진 과제를 완성할 수 있도록 한다(Pajares, 1996). 이러한 학업적 자기효능감은 학업적 수행에 효과적인 학습 전략 및 자기조절능력에 유의미하며, 특정 상황에서 목표에 대한 새로운 지식과 기술을 습득하고 수행할 수 있게 한다(Schunk 외, 2012).

고등학생을 대상으로 한 최옥순(2015)의 연구 결과에 따르면, 수행접근목표는 학업적 자기효능감에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 또한 Schunk(1996)는 4학년 학생들을 대상으로 한 연구에서 학업적 자기효능감이 숙달목표와는 정적 상관을, 수행목표와는 부적 상관을 나타낸다고 보고하였다.

숙달목표가 학업적 자기효능감과 정적인 관계가 있다는 결과가 다른 많은 연구(김아영, 조영미, 2001; Anderman, Young, 1994; Midgley, Urdan, 1995; Roeser 외, 1996)에서도 일관되게 나타났다. 이와는 대조적으로 수행목표와 학업적 자기효능감 간의 관계에 대해서는 Anderman과 Young(1994)은 부적 상관을, Midgley와 Urdan(1995)은 정적 상관을, Middleton과 Midgley(1997)는 상관이 없다고 보고하는 등 불일치한 결과들이 보고되어 왔다. 또한, 초등학생과 중학생을 대상으로 한 연구에서는 숙달목표가 두 학교 수준에서 모두 학업적 자기효능감과 정적 관련성을 나타냈으나, 수행목표의 경우 초등학생과는 유의미한 관련성이 없고, 중학생과는 정적 관련성이 있는 것으로 나타났다(Midgley, Anderman, & Hieks, 1995). 이러한 결과는 중학생이 초등학생에 비해 보다 더 수행목표에 중점을 두고 있는 학습 환경에서 기인한 것이라고 할 수 있다. 이처럼 수행접근목표가 학업적 자기효능감에 미치는 영향에 대한 연구 결과가 불일치하게 나타나고 있지만, 이에 대한 연구는 여전히 미비한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 학생이 수행접근목표를 추구하는데 있어 자율성 수준이 학업적 자기효능감에 어떠한 영향력의 차이를 보이는지 검증하고자 한다.

다. 적응적 학습전략

학습목표를 달성하기 위해 효과적이고 심층적인 학습전략을 사용하는 것

을 의미한다. 주어진 주제나 내용을 심도 있게 이해하고 숙달하기 위해 사용하는 학습방법으로 자기조절학습의 구성요소 중 인지조절 전략에서 제시하는 정교화, 조직화 전략을 예로 들 수 있다.

자기조절학습자는 자신의 학업성취를 향상하기 위해 적절한 전략을 체계적으로 활용한다. 자기조절학습전략은 인지적 요인, 행동적 요인, 동기적 요인의 세 가지 차원으로 구성되는데, 본 연구에서는 인지적 요인에 해당하는 적응적 학습전략에 초점을 둔다. 많은 연구결과가 수행접근목표가 학업성취에 부정적인 영향을 미친다고 보고했지만, 수행접근목표를 가진 학습자들은 적응적인 학습전략을 사용한다는 결과도 있다 (Bong, 2001). 이전의 Kaplan과 Midgley(1997)의 연구에서는 수행접근목표가 적응적 학습전략과 상관이 없었으며, 부적응적 학습전략과 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이후 지금까지 이루어진 성취목표 연구에 따르면 학습자가 숙달목표를 추구할 수록 수업 흥미, 자기조절과 적응적 학습전략 사용 등 바람직한 학습 양상이 나타나며 성취도가 높아지는 경향을 보인다(황혜연 외, 2016; Bong, 2008; Dweck & Leggett, 1988; Wolters, 2004). 그러나 수행접근목표의 경우 상반된 연구결과가 혼재하는데(송주연, 2012; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001) 수행접근목표를 추구할 수록 흥미 감소, 불안감 상승, 도움 요청 회피 등 바람직하지 않은 학습 양상이 증가한다는 결과가 있는 반면(Bong, 2008; Linnenbrink, 2005; Van Yperen, Hamstra, & vander Klauw, 2011), 과제 수행 수준과 성취도가 향상된다는 긍정적인 결과도 보고되고 있다(Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001). 이처럼 대부분의 연구가 수행목표의 부정적 영향을 확인한 것에 비해 몇몇 연구에서는 수행목표가 학습동기에 긍정적인 영향을 미친다고 하였으며(Meece, Mlumenfeld & Hoyke, 1988), 인지적 참여, 적응적 학습전략, 자기조절 및 학업수행과도 긍정적인 관련이 있다고 보고하였다(김아영·조영

미, 2001, 재인용; Elliot & Church, 1997; Kaplan & Midgley, 1997).

결과적으로 적응적 학습전략과 수행목표와의 관련성이 높으나 연구 결과는 일관되지 않는 것으로 보인다. 따라서 본 연구에서는 학생의 수행접근목표와 적응적 학습전략 간의 관계를 자율동기와 통제동기가 조절하는지를 분석해 보고자 한다.

라. 부적응적 학습전략

부적응적 학습전략은 개념의 본질을 파악하고 의미있는 학습을 하기보다는 단순히 정보를 기억하거나 표면적으로 학습하는 방법을 나타낸다. 예를 들어, 단순 암기나 반복, 시연 등이 이에 해당한다.

수행목표를 지향하는 학습자는 덜 도전적인 과제를 선호하며, 부적응적 학습전략을 사용하며, 어려움에 직면했을 때 포기할 가능성이 높다(Ames, 1992; Dweck, Leggett, 1988; Midgley, 1993). 한순미(2003)는 수행접근목표는 심층적 전략보다 시연과 같은 표층적 전략과 관계가 있다고 보고하였다. Kaplan과 Midgley(1997)의 연구에서도 수행접근목표는 부적응 학습전략과 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 반면 수행접근목표를 추구하는 학습자들은 표층적인 전략뿐만 아니라, 심층적, 초인지 전략에도 긍정적 영향을 미친다는 결과도 보고되었고(Meece, Blumenfeld, & Holye, 1988, 황지희, 2007 재인용), 수행목표가 부적응적 학습전략과 유의한 관계가 없다는 연구 결과도 확인되었다(Ames, Archer; 1988). 결과를 종합해 보면, 수행접근목표와 부적응적 학습전략 간의 관련성에 대한 연구결과가 일관성이 부족함을 알 수 있다.

본 연구에서는 자율동기에 기반하여 수행접근목표를 추구할수록 부적응적 학습전략을 덜 사용하게 되는지를 분석함으로써 자율동기가 수행접근목표와

부적응적 학습전략 간의 관계를 조절하는지를 살펴보고자 한다.

마. 부정행위

부정행위는 과제를 완수하는 과정에서 비합법적인 도움을 받는 것으로 정의할 수 있다(Sendag 외, 2012). 학업 부정행위의 범주는 문화와 학교급에 따라 조금씩 차이가 있지만, 일반적으로 시험과 과제물 수행과 관련된 비도덕적 행위가 이에 해당한다. 수행접근목표를 지향하는 학생들은 자신의 능력을 과시하고, 좋은 인상을 주려고 노력하며, 남들보다 똑똑하거나 우수해 보이기 위해 노력하며, 때로는 부정행위를 통해서라도 자신의 능력 있는 이미지를 유지하려는 경향이 있다.

선행연구에 의하면 수행접근목표와 부정행위 간의 관련성에 대해 혼재된 결과가 존재한다. Tas와 Tekkaya(2010)는 높은 수행접근목표가 중학생들의 부정행위 증가와 관련이 있다고 보고했다. 반면 Niiya(2008)의 연구에서 수행접근목표는 부정행위를 예측하지 못하는 것으로 나타났다. Bong(2008)의 연구에서는 부정행위와 수행접근목표가 정적 상관관계가 나타난 반면, Vansteenkiste와 동료들의(2010)의 연구에서는 수행접근목표와 부정행위 간에 부적 관련성이 확인되었다. 이친우(2022)의 메타분석 연구에서는 수행접근목표와 부정행위 간 부적 관련성이 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이는 다른 연구결과와 일치하지 않은 결과이다(Elliot, 1999, 2005; Urdan, 1997; Urdan & Mestas, 2006).

따라서 본 연구에서는 수행접근목표와 부정행위 간의 관련성에 대한 상반되는 연구결과가 자율동기나 통제동기에 의해 조절되는지를 탐색하려고 한다.

바. 쉬운 과제난이도 선호

과제난이도 선호는 학습자가 과제를 수행할 때 어려운 과제보다는 덜 도전적이고 적은 노력으로 쉽게 성공할 수 있는 과제를 선호하고 선택하는 경향을 의미한다. 쉬운 과제난이도 선호가 높은 학습자는 도전적이므로 목표가 구체적이거나, 낮은 학습자는 회피 경향이 높다. 그러므로 과제난이도 선호에 따라 학습과정 전반에 영향이 미칠 수 있다. Bandura(1999)는 학업적 자기효능감과 쉬운 과제난이도 선호가 자신의 학습에 대한 도전과 지속 가능성에 영향을 미친다고 주장했다.

학업적 자기효능감에 대한 연구는 많이 진행되었으나, 그중에서도 하위요인인 쉬운 과제난이도 선호도와 수행접근목표 간의 관련성을 살펴본 연구는 드물다. 김애옥과 박성옥(2013)의 연구에서는 수행접근목표를 가진 남학생에게 쉬운 과제난이도 선호가 학업적 자기효능감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으나, 여학생에게는 유의미한 영향을 나타내지 않았다.

따라서 본 연구에서는 수행접근목표의 일관되지 않은 결과를 해석하기 위해 높은 자율동기로 수행접근목표를 수행할 때 학생들이 쉬운 과제난이도를 덜 선호하는지를 경험적으로 분석하고자 한다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 국내 J 및 K도에 소재한 6개 중학교의 학생들을 연구대상으로 하였다. 학교 관리자로부터 연구 참여 동의를 얻은 후, 해당 학교 학생들에게 연구의 목적과 의도를 설명하였다. 총 491명의 학생들이 연구 참여에 동의하였고, 설문조사에 응답하였다. 참여한 학생들 중 1학년은 58.5%, 2학년은 15.1%, 3학년은 26.4%로 분포하였으며, 성별 비율은 남학생이 29.4%, 여학생이 70.6%로 구성되었다. 설문 소요 시간은 약 20분에서 25분이었다. 수집된 응답 자료 중에서 기재 누락 또는 무작위 기재와 같음 불성실 응답 설문을 제외한 후 최종적으로 489명의 응답 자료를 분석하였다. 연구대상의 인구학적 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 인구학적 특성

	구분	인원(명)	비율(%)
성별	남학생	144	29.4
	여학생	345	70.6
학년	1학년	286	58.5
	2학년	74	15.1
	3학년	129	26.4
	전체	489	100

2. 측정 도구

가. 성취목표

학생들이 추구하는 성취목표를 측정하기 위해 Elliot와 McGregor(2001)의 Achievement Goal Questionnaire(AGQ)를 수정하여 활용하였다. AGQ적도는 숙달목표와 수행접근목표, 수행회피 목표로 구성되어 있다. 본 연구에서는 수행접근목표를 분석에 투입하였으므로 수행접근목표 척도에 해당하는 문항을 사용하였다.

수행접근목표는 3개 문항(예: '나의 목표는 다른 학생들보다 좋은 성적을 받는 것이다.', '나는 다른 학생들보다 공부를 더 잘하는 것이다.', '나의 목표는 다른 학생들보다 공부를 더 잘하는 것이다.')이 사용되었다. 각 문항의 측정방식은 1='전혀 그렇지 않다'에서 5='매우 그렇다'까지 5점 리커트식 척도를 활용하였다. 각 하위 요인별 신뢰도 계수는 수행접근목표는 .885로 나타나 모두 양호한 수준으로 확인되었다.

나. 수행접근목표를 추구하는 이유: 자율동기와 통제동기

수행접근목표를 추구하는 이유를 자율동기와 통제동기로 분류하여 측정하였다. 높은 자율동기는 타인보다 우수한 능력을 과시하고 인정받는 것(수행접근목표)이 자신에게 중요하고, 그러한 목표를 추구하는 과정을 즐겁기 때문에 수행접근목표를 추구하는 것을 의미한다. 높은 통제 동기는 외적 보상이나 강요로 수행접근목표를 추구하거나 내적 압력 때문에 그러한 목표를 추구한다는 것을 의미한다.

자율동기와 통제동기를 측정하기 위해 Vansteenkiste와 동료들(2010)의 연

구에서 사용된 척도에 기반하여 연구자가 문항을 개발하고, 교육심리 전문가로부터 내용타당도를 검토받은 후 문항 수정 작업을 거쳐 최종 문항을 확정하였다. 수행접근목표를 측정하는 개별 문항별로 그 목표를 추구하는 이유(자율동기와 통제동기)를 묻는 문항들을 제시하였다. 예를 들어, 수행접근 목표 측정 문항인 ‘나의 목표는 다른 학생들보다 좋은 성적을 받는 것이다’에 응답한 후, 해당 목표를 추구하는 이유를 다음과 같이 제시하였다: ‘다른 학생들보다 좋은 성적을 받으려는 이유는 나에게 즐거움을 주기 때문이다’(내재동기), ‘다른 학생들보다 좋은 성적을 받으려는 이유는 나에게 중요하기 때문이다’(확인된 동기), ‘다른 학생들보다 좋은 성적을 받으려는 이유는 후회하지 않기 위해서다’(내사된 동기), ‘다른 학생들보다 좋은 성적을 받으려는 이유는 선생님의 야단을 맞지 않기 위해서다’(외적동기) 등 4문항이 포함된다. 문항에 대한 측정방식은 5점 Likert 척도(1=‘전혀 그렇지 않다’, 5=‘매우 그렇다’)로 이루어졌고, 자율동기 점수는 내재 동기와 확인된 동기의 평균으로 산출되었으며, 통제동기 점수는 부과된 동기와 외적 동기의 평균으로 산출되었다. 각 하위요인 별 신뢰도 계수는 자율동기는 .897, 통제동기는 .824로 모두 높게 나타났다.

다. 수업흥미

수업흥미는 수업에서 경험하는 즐거움과 흥미를 의미한다(Hidi, 2006). 학생들이 가지는 수업흥미의 정도를 측정하기 위하여 Wellborn(1991)이 개발한 척도를 학생의 수업상황에 맞게 수정, 번안하였고, 교육심리 전문가가 내용타당도를 검토하였다. 총 8문항으로 구성되어 있으며, 문항 내용은 ‘나는 학교생활을 잘하려고 노력한다.’ ‘나는 수업 시간에 최대한 열심히 노력한다.’, ‘나는 공부할 때 집중한다.’, ‘나는 수업을 집중해서 듣는다.’, ‘나는 수업 시간에

하는 활동들이 재미있다.', '나는 수업이 재밌다.', '나는 수업 시간에 새로운 것을 배우는 것을 즐긴다.', '나는 수업시간에 배우는 내용을 좋아한다.'와 같은 문항으로 이루어졌다. 문항 측정방식은 5점 Likert 척도(1='전혀 그렇지 않다', 5='매우 그렇다')를 사용하였다. 본 연구의 산출된 신뢰도 계수는 .895로 높은 신뢰도를 나타냈다.

라. 학업적 자기효능감

학업적 자기효능감은 과제수행에 필요한 행동을 조직하고 실행하는 데 필요한 능력에 대한 학습자의 주관적 신념(Bandura, 1989)을 의미한다. 이를 측정하기 위해 The Patterns of Adaptive Learning Strategies(Midgley, Maehr, & Urdan, 1993)에서 학업적 자기효능감 척도에 해당하는 5개 문항을 추출하여 중학생 수준에 맞게 수정, 번안하여 사용하였다. '나는 노력하면 어려운 숙제도 잘할 수 있다.', '나는 포기하지 않는다면 공부를 잘할 수 있다.', '나는 어려운 내용도 이해할 자신이 있다.', '나는 어려운 문제라도 해결할 자신이 있다.'와 같은 문항을 포함하는 3개 문항으로 구성되었다. 5점 Likert 척도(1='전혀 그렇지 않다', 5='매우 그렇다')를 사용하였다. 본 연구의 산출된 신뢰도 계수는 .866으로 높게 나타났다.

마. 적응적 학습전략

적응적 학습전략은 학습목표를 달성하기 위해 효과적이고 심층적인 학습 전략을 사용하는 것을 의미한다. 주어진 주제나 내용을 심도 있게 이해하고 숙달하기 위해 사용하는 학습방법으로 자기조절학습의 구성요소 중 인지조절 전략에서 제시하는 정교화, 조직화 전략을 예로 들 수 있다. 적응적 학습

전략 사용을 측정하기 위해 The Patterns of Adaptive Learning Strategies (Midgley, Maehr, & Urdan, 1993)에서 적응적 학습전략 척도에 해당하는 문항들을 번안하여 사용하였다. 이후 교육심리 전문가가 내용타당도를 검토한 후, 최종 5개 문항으로 구성하였다. 문항은 ‘나는 공부할 때 일상생활과 연결 지어 생각해 본다’, ‘나는 문제가 잘 풀리지 않으면 다른 방법을 찾으려고 노력한다’, ‘나는 공부를 시작하기 전에 어떻게 공부할지 계획을 세워 본다.’, ‘나는 공부할 때 내가 확실히 이해했는지를 확인하기 위해 스스로에게 질문한다.’, ‘나는 새로 공부한 내용을 이전에 공부한 내용과 연결 지어 본다.’등을 포함한다. 문항 측정방식은 5점 Likert 척도(1=‘전혀 그렇지 않다’, 5=‘매우 그렇다’)를 사용하였다. 본 연구의 산출된 신뢰도 계수는 .817로 양호한 것으로 나타났다.

바. 부적응적 학습전략

부적응적 학습전략은 개념의 본질을 파악하고 의미 있는 학습을 하기보다는 단순히 정보를 기억하거나 표면적으로 학습하는 방법을 나타낸다. 예를 들어 단순 암기나 반복, 시연 등이 이에 해당한다. 학생들의 부적응적 학습전략사용을 측정하기 위해 The Patterns of Adaptive Learning Strategies(Midgley, Maehr, & Urdan, 1993)에서 부적응적 학습전략 척도에 해당하는 문항들을 번안하여 사용하였다. 해당 척도는 ‘나는 선생님이 시킬 때만 왜 틀렸는지 확인해 본다’, ‘나는 이해되지 않는 내용은 포기하고 다른 내용을 공부한다.’, ‘나는 공부 내용이 어려울 때 쉬운 부분만 공부한다’, ‘나는 공부할 때 어려운 부분을 건너뛴다.’를 포함하는 총 4문항으로 구성하였다. 문항 측정방식은 5점 Likert 척도(1=‘전혀 그렇지 않다’, 5=‘매우 그렇다’)를 사용하였다. 본 연구의 산출된 신뢰도 계수는 .785로 양호한 것으로 나타났다.

다.

사. 부정행위

부정행위는 학업 상황에서 좋은 성적을 받기 위해 부당한 도움을 주거나 받는 비도덕적 행동을 의미한다(오영희, 1999). 예를 들어, 타인의 과제를 베끼거나, 훑쳐보는 것, 손바닥이나 책상에 답을 쓰거나 쪽지를 사용하는 행동, 표절과 무단 도용 등이 포함된다(심우영, 2000).

학생들의 부정행위 정도를 측정하기 위하여 The Patterns of Adaptive Learning Scales(Midgley, Maehr, & Urdan, 1993)에서 부정행위 척도에 해당하는 문항들을 번안하여 사용하였다. 해당 척도는 ‘나는 시험 볼 때 가끔 다른 학생들의 답을 베낀다.’, ‘나는 가끔 친구의 숙제를 베낀다.’, ‘나는 가끔 친구의 숙제를 베낀다.’와 같은 문항으로 구성되며, 총 3개 문항으로 이루어져 있다. 문항 측정방식은 5점 Likert(1=‘전혀 그렇지 않다’, 5=‘매우 그렇다’)를 사용하였다. 본 연구의 산출된 해당 척도의 신뢰도 계수는 .843으로 적합한 수준의 신뢰도를 가지고 있다.

아. 쉬운 과제난이도 선호

쉬운 과제난이도 선호는 학습자가 과제를 수행할 때 어려운 과제보다는 덜 도전적이고 적은 노력으로 쉽게 성공할 수 있는 과제를 선호하고 선택하는 경향을 의미한다. The Patterns of Adaptive Learning Strategies(Midgley, Maehr, & Urdan, 1993)에서 쉬운 과제난이도 선호 척도 문항을 번안하여 사용하였다. 해당 척도는 ‘나는 만약 여러 과제 중 몇 과제만을 선택할 수 있다면 쉬운 과제만을 선택할 것이다.’, ‘나는 학교 공부는 무조건 쉬울수

록 좋다.', '나는 어려운 과제보다 쉬운 과제를 좋아한다.', '나는 어려운 문제 보다는 조금 틀리더라도 쉬운 문제를 푸는 것이 더 좋다.'와 같은 문항을 포함하여 총 4개 문항으로 이루어졌다. 문항 측정방식은 5점 Likert(1='전혀 그렇지 않다', 5='매우 그렇다')를 사용하였다. 본 연구의 산출된 해당 척도의 신뢰도 계수는 .734로 양호한 수준의 신뢰도를 나타냈다.

3. 분석 방법

본 연구에서는 수집된 자료를 SPSS 26.0 프로그램을 활용하여 다음과 같은 방법으로 분석하였다.

첫째, 측정도구의 신뢰도 확인을 위해 각 척도별 내적 합치도 계수인 Cronbach's α 를 산출하였다.

둘째, 주요 변인들의 일반적 경향성을 파악하기 위해 기술통계치인 평균과 표준편차를 산출하였다.

셋째, 수행접근목표의 자율동기, 통제동기, 학업 관련 결과 변인들(수업 흥미, 학업적 자기효능감, 적응적 학습전략, 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 난이도 선호) 간의 상관관계를 파악하기 위해 Pearson 상관관계분석을 실시하였다.

넷째, 수행접근목표와 자율동기 및 통제동기가 학습 관련 변인에 미치는 주 효과 및 상호작용 효과를 검증하기 위해 위계적 다중회귀분석을 실시하였다. 위계적 회귀분석을 선택한 이유는 각 독립변인이 단계별 회귀모형에 투입됨에 따른 추가적 설명력을 살펴보고, 해당 변인의 독립적인 설명력을 파악하기 위함이다. 첫 번째 단계에서는 수행접근목표 변인을 투입하였고, 두 번째 단계에서 수행접근목표를 추구하는 이유인 자율동기와 통제동기를

추가하였다. 세 번째 단계에서는 수행접근목표와 자율동기, 수행접근목표와 통제동기간 상호작용 변인을 추가하였다. 조절 효과를 확인하기 위해 상호작용 항을 추가함으로써 발생할 수 있는 다중공선성 문제를 완화하기 위해 각 변수에 대한 표준화 점수를 사용하였다(Hayes, 2013).

IV. 연구 결과

1. 주요 변인들의 기술통계

본 연구에서 살펴본 주요 변인들 수행접근목표, 자율동기 및 통제동기, 그리고 종속 변인들(수업흥미, 학업적 자기효능감, 적응적 학습전략, 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호)의 기술통계 분석을 실시하였다. 그 결과는 <표 2>과 같다.

수행접근목표의 평균은 3.764($SD = .986$)이고, 수행접근목표를 추구하는 이유인 자율동기의 평균은 3.58($SD = .921$)로 나타났다. 종속 변인들을 살펴보면, 수업흥미의 평균은 3.256($SD = .937$), 학업적 자기효능감은 3.74($SD = .797$), 적응적 학습전략은 3.323($SD = .862$), 그리고 부적응적 학습전략은 2.636($SD = .863$), 부정행위는 1.823($SD = .916$), 쉬운 과제난이도 선호는 3.096($SD = 1.064$)으로 나타나 긍정 변인들의 평균은 대체로 '보통' 이상으로 나타났다. 쉬운 과제난이도 선호를 제외한 학생의 부적응적 변인들은 대체로 낮은 평균을 나타냈다.

위계적 회귀분석은 관측 변인들의 정규성 충족이 되어야 하므로 왜도와 첨도를 확인하였다. 연구자마다 왜도와 첨도 값의 해석 기준이 다르다. 일반적으로 왜도는 절댓값 3 이하, 첨도는 절댓값 10 이하의 경우, 정규성이 충족된다고 해석한다. <표 2>를 살펴보면, 왜도는 .517 ~ 1.109로 절댓값이 모두 3 이하였고, 첨도는 -.834 ~ 1.6로 절댓값이 모두 10 이하로 정규성을 충족하였다.

가. 주요 변인 간의 상관분석

위계적 회귀분석을 수행하는 경우, 다중공선성 문제 발생에 주의해야 한다. 상관분석의 결과, 상관계수의 값이 .90 이상일 경우, 변인 간의 다중공선성 문제 발생을 판단할 수 있다(박성현, 2007). 이에 본 연구는 다중공선성 문제 발생 여부 확인뿐만 아니라 변인 간의 상관관계 확인을 위해 상관분석을 수행하였다. 그 결과는 <표 2>와 같다.

성취목표와 자율동기와 통제동기간의 상관을 살펴보면, 자율동기는 수행접근목표($r=.432$; $p<.001$)에 정적 상관을 나타냈다. 통제동기도 수행접근목표($r=.547$; $p<.001$)에 정적상관을 나타냈다. 또한 수행접근목표와 종속 변인들(수업흥미, 학업적 자기효능감, 적응적 학습전략)과의 상관은 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호를 제외하고는 모두 유의미한 정적 상관관계($.476<r<.505$; $p<.001$)를 나타냈다.

<표 2> 주요 변인의 상관분석 및 기술통계 (N=489)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9.
성취 목표	1. 수행목표	1								
	자기		2. 자율동기	.432**	1					
결정성	3. 통제동기	.547**	.507**	1						
	4. 수업흥미	.328**	.476**	.179**	1					
	5. 학업적 자기효능감	.210**	.489**	.216**	.548**	1				
	6. 적응적 학습전략	.296**	.505**	.222**	.549**	.581**	1			
	7. 부적응적 학습전략	.037	-.142**	.112*	-.070	-.269**	-.092*	1		
	8. 부정행위	-.001	-.152**	.104*	-.030	-.145**	-.027	.457**	1	
	9. 쉬운 과제난이도	-.048	-.192**	.153*	-.349**	-.176**	-.250**	.343**	.222**	1
	신호									
	평균	3.132	3.582	3.022	3.256	3.743	3.323	2.636	1.823	3.0967
	표준편차	.720	.921	.896	.937	.79747	.863	.863	.916	1.06489
왜도	-.127	-.497	.059	.048	-.229	-.115	.2	1.109	.06	
첨도	.16	.018	-.208	-.32	-.165	-.154	-.154	.834	-.618	

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

2. 수행접근목표와 자율동기, 통제동기의 영향

가. 수업흥미

위계적 다중회귀분석을 통해 수업흥미에 미치는 수행접근목표와 자율동기의 영향력을 살펴본 결과는 <표 3>과 같다. 수업흥미를 예측하는 회귀모형은 통계적으로 유의미하게 나타났으며($F=30.400, p<.001$), 수업흥미 전체 변량의 24%를 설명하는 것으로 나타났다. 독립변수들 간의 VIF값이 3 이하로 나타났으며 이는 다중공선성이 수용 가능한 범위 내에 있음을 보여주었다.

첫 번째 단계에서 수행접근목표가 수업흥미에 유의한 정적 영향을 미쳤으며($\beta=.368, p<.001$), 수행접근목표의 자율동기와 통제동기를 투입한 두 번째 단계에서 자율동기는 수업흥미에 정적으로 유의한 영향을 나타낸 반면($\beta=.503, p<.001$), 통제동기는 수업흥미에 유의한 영향을 나타내지 않았다. 수행접근목표의 경우, 1단계에서는 영향력이 유의했으나, 2단계에서는 유의하지 않은 결과가 나타났다. 마지막으로 세 번째 단계에서 상호작용 효과를 살펴보기 위해, 수행접근목표와 자율동기, 수행접근목표와 통제동기간 상호작용 항을 추가적으로 투입하였다. 그러나, 이 두 상호작용은 모두 유의미하지 않게 나타났다.

<표 3> 수행목표를 추구하는 이유(자율동기와 통제동기)가 수업흥미에 미치는 영향력

단 계	종속변수: 수업흥미	비표준화 계수		표준화 계수	$t(p)$	VIF	F	R^2
		B	표준 오차	β				
1	수행접근	.337	.043	.368	8.730***	1.000	76.208***	.136
	수행접근	.020	.066	.020	.305	2.655		
2	자율동기	.496	.064	.503	7.762***	2.647	48.547***	.231
	통제동기	-.086	.048	-.085	-1.801	1.407		
3	수행접근	.034	.067	.033	.501	2.736		
	자율동기	.509	.067	.516	7.640***	2.894		
	통제동기	-.088	.053	-.088	-1.675	1.738	30.400***	.240
	수행접근 x 자율동기	.046	.044	.059	1.052	1.969		
	수행접근 x 통제동기	.042	.050	.047	0.846	1.968		

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

나. 학업적 자기효능감

수행접근목표와 이에 대한 자율동기가 학업적 자기효능감에 미치는 영향력을 확인한 결과는 <표 4>와 같다. 학업적 자기효능감을 예측하는 회귀모형은 통계적으로 유의미하게 나타났으며($F=34.143$, $p<.001$), 학업적 자기효능감 전체 변량의 26.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 다중공선성을 확인한 결과, 독립변수들 간의 VIF값이 3 이하로 수용 가능한 범위 내로 확인되었다. 구체적으로 살펴보면, 첫 번째 단계에 투입한 수행접근목표는 학업적 자기효능감에 정적으로 유의미한 영향력을 나타냈고($\beta=.458$, $p<.001$), 자율동기와 통제동기를 투입한 두 번째 단계에서 자율동기는 학업적 자기효능감에 정적으로 유의한 영향을 미치는 반면($\beta=.353$, $p<.001$), 통제동기는 자기효능감에 유의한 영향을 나타내지 않았다. 마지막으로, 세 번째 단계에서 조절효과를 살펴보기 위해 수행접근목표와 자율동기, 수행접근목표와 통제동기간의 상호작용 항을 추가하여 분석하였다. 두 상호작용 모두 유의미하지 않게 나타났다.

<표 4> 수행목표를 추구하는 이유(자율동기와 통제동기)가 학업적 자기효능감에 미치는 영향력

단 계	종속변수: 수업흥미	비표준화계수		표준화계수	$t(p)$	VIF	F	R^2
		B	표준오차	β				
1	수행접근	.467	.041	.458	11.357***	1.000	128.979***	.210
	수행접근	.226	.065	.222	3.477***	2.655		
2	자율동기	.348	.063	.353	5.544***	2.647	55.894***	.257
	통제동기	-.077	.047	-.076	-1.646	1.407		
3	수행접근	.244	.066	.239	3.689***	2.736		
	자율동기	.337	.066	.343	5.147***	2.894		
	통제동기	-.056	.052	-.056	-1.090	1.738	34.143***	.262
	수행접근 x 자율동기	.064	-.043	.081	1.476	1.969		
	수행접근 x 통제동기	-.020	.049	-.022	-.403	1.968		

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

다. 적응적 학습전략

수행접근목표와 자율동기가 적응적 학습전략에 미치는 영향을 확인한 결과는 <표 5>와 같다. 적응적 학습전략을 예측하는 회귀모형은 통계적으로 유의미하게 나타났으며($F=34.936$, $p<.001$), 적응적 학습전략의 전체 변량의 26.6%를 설명하는 것으로 나타났다. 다중공선성을 확인한 결과, 독립변수들 간의 VIF값이 3 이하로 수용 가능한 범위 내로 확인되었다. 구체적으로 살펴보면, 첫 번째 단계에서 수행접근목표가 적응적 학습목표에 정적으로 유의미한 영향을 미쳤고($\beta=.406$, $p<.001$), 자율동기와 통제동기를 추가한 두 번째 단계에서는 자율동기는 적응적 학습전략에 유의한 정적 영향을 나타낸 반면($\beta=.488$, $p<.001$), 통제동기는 유의한 영향을 나타내지 않았다. 수행접근목표의 경우 1단계에서는 영향력이 유의했으나, 2단계에서는 유의하지 않은 결과가 나타났다. 마지막 세 번째 단계에서 조절효과를 살펴보기 위해, 수행접근목표와 자율동기, 수행접근목표와 통제동기 간의 상호작용 항을 추가로 투입하였다. 이 두 상호작용은 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 5> 수행목표를 추구하는 이유(자율동기와 통제동기)가 적응적 학습전략에 미치는 영향력

단 계	종속변수: 수업흥미	비표준화계수		표준화계수	$t(p)$	VIF	F	R^2
		B	표준오차	β				
1	수행접근	.414	.042	.406	9.807***	1.000	96.184***	.165
	수행접근	.056	.065	.055	.858	2.655		
2	자율동기	.479	.063	.488	7.651***	2.647	55.358***	.255
	통제동기	-.056	.047	-.056	-1.197	1.407		
3	수행접근	.061	.066	.060	.930	2.736		
	자율동기	.509	.065	.518	7.809***	2.894		
	통제동기	-.078	.052	-.078	-1.523	1.738	34.936***	.266
	수행접근 x 자율동기	.014	.043	.018	.331	1.969		
	수행접근 x 통제동기	.085	.049	.095	1.734	1.968		

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

라. 부적응적 학습전략

수행접근목표와 자율동기가 부적응적 학습전략에 미치는 영향을 확인한 결과는 <표 6>과 같다. 부적응적 학습전략을 예측하는 회귀모형은 통계적으로 유의미하였으며($F=8.831, p<.001$), 부적응적 학습전략의 전체 변량의 8.4%를 설명하는 것으로 나타났다. 다중공선성을 확인한 결과, 독립변수들 간의 VIF값이 3 이하로 수용 가능한 범위 내로 확인되었다. 첫 번째 단계에서 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 유의한 부적 영향을 미쳤고($\beta=-.132, p<.01$), 두 번째 단계에서 자율동기는 부적응적 학습전략에 부적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타난 반면($\beta=-.172, p<.01$), 통제동기는 유의한 정적 영향을 나타냈다($\beta=.268, p<.001$). 마지막으로, 세 번째 단계에서는 조절효과를 분석하기 위해 수행접근목표와 자율동기, 수행접근목표와 통제동기 간의 상호작용을 투입하였다. 그 결과, 수행접근목표와 자율동기 간의 상호작용이 통계적으로 유의미하게 나타났고($\beta=-.130, p<.05$), 수행접근목표와 통제동기 간의 상호작용 역시 유의미하게 나타났다($\beta=.146, p<.05$).

수행접근목표와 자율동기가 부적응적 학습전략에 미치는 상호작용 효과를 그래프로 제시하면 [그림 2]과 같다. 자율동기를 높은 수준(자율동기 평균값 + 1SD)과 낮은 수준(자율동기 평균값 - 1SD)으로 구분한 후, 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 미치는 영향이 자율동기의 높고 낮음에 따라 달라지는지를 살펴보기 위해 단순기울기 검증(simple slope test)을 실시하였다. 그 결과, 수행접근목표의 자율동기가 높을 때는 부적 방향의 단순기울기가 통계적으로 유의한 것으로 확인된 반면($\beta=-.216, p<.05$), 수행접근목표의 자율동기가 낮을 때는 단순기울기가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 미치는 부적 영향은 자율동기가 높은 경우에만 나타나고, 자율동기가 낮은 경우에는 수행접근목표가 부적응적 학습전략

에 유의미한 영향을 미치지 못함을 나타낸다.

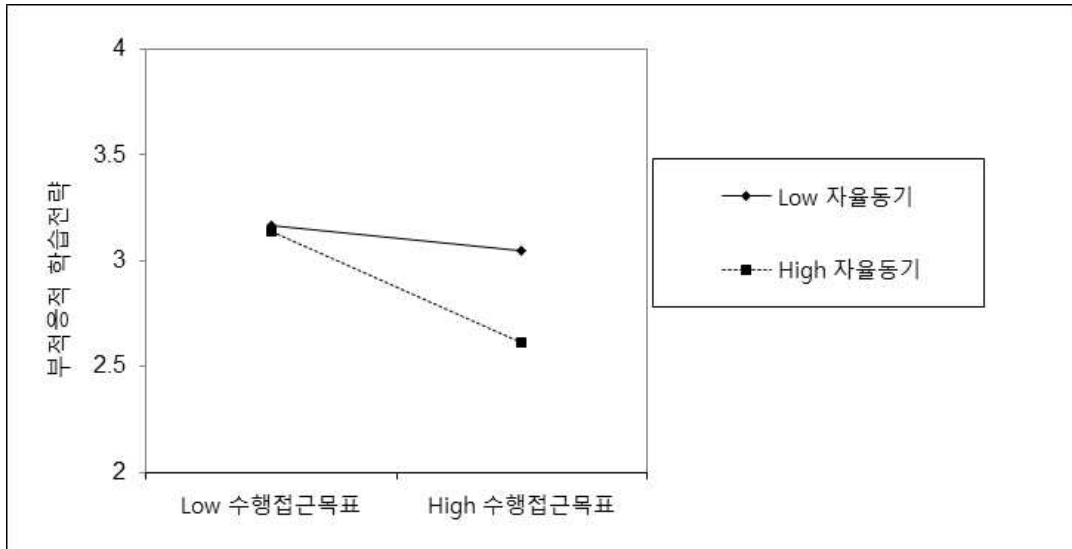
수행접근목표와 통제동기가 부적응적 학습전략에 미치는 상호작용 효과를 그래프로 제시하면 [그림 3]과 같다. 통제동기를 높은 수준(통제동기 평균 + 1SD)과 낮은 수준(통제동기 평균 - 1SD)으로 구분한 후, 통제동기 수준별로 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 미치는 영향이 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 단순기울기 검증을 실시하였다. 그 결과, 수행접근목표의 통제동기가 낮을 때는 단순기울기가 통계적으로 유의한 것으로 확인된 반면 ($\beta = -.306, p < .001$), 통제동기가 높을 때는 단순기울기가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 미치는 부적 영향은 통제동기가 낮은 경우에만 나타나고, 통제동기가 높은 경우, 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 유의미한 영향력을 행사하지 못함을 나타낸다.

종합해 보면, 높은 자율동기로 수행접근목표를 추구할 때와 낮은 통제동기로 수행접근목표를 추구할 때 학생들이 부적응적 학습전략을 가장 적게 사용하는 경향을 나타냈다.

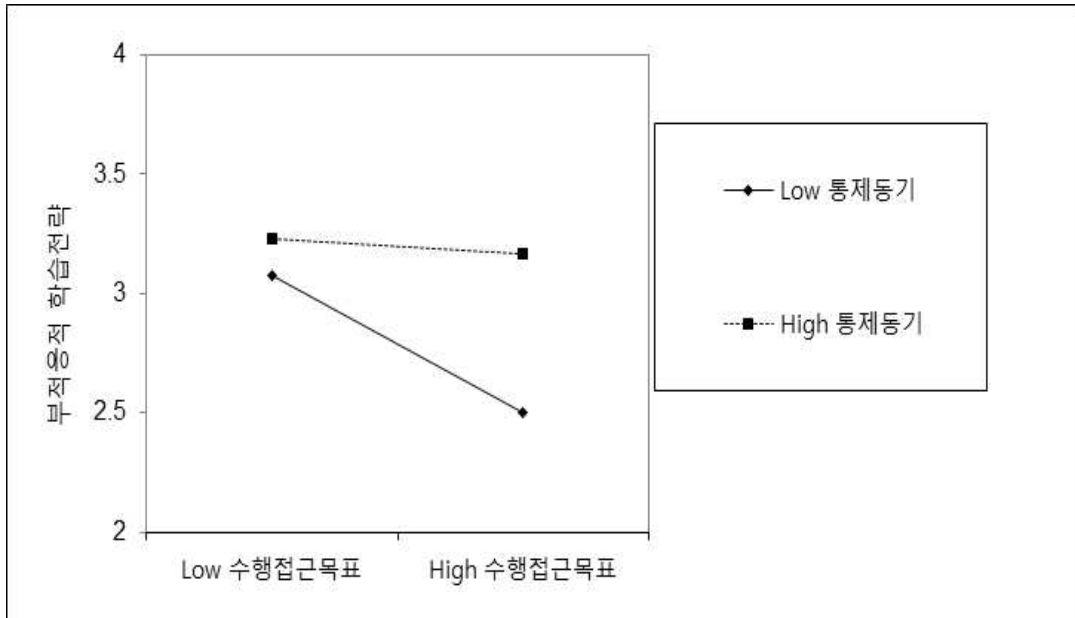
<표 6> 수행목표를 추구하는 이유(자율동기와 통제동기)가 부적응적 학습전략에 미치는 영향력

단 계	종속변수: 수업흥미	비 표준화계수			$t(p)$	VIF	F	R^2
		B	표준오차	β				
1	수행접근	-.132	.045	-.132	-2.931**	1.000	8.588**	.017
	수행접근	-.134	.072	-.134	-1.847	2.655		
2	자율동기	-.167	.069***	-.172	-2.422**	2.647	12.539***	.072
	통제동기	.264	.051	.268	5.157***	1.407		
3	수행접근	-.160	.072	-.159	-2.07**	2.736		
	자율동기	-.116	.072	-.120	-1.612	2.894		
	통제동기	.203	.057	.205	3.575***	1.738	8.831***	.084
	수행접근 x 자율동기	-.101	.048	-.130	-2.118*	1.969		
	수행접근 x 통제동기	.128	.054	.146	2.389*	1.968		

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



[그림 2] 수행접근목표와 자율동기간의 상호작용이 부적응적 학습전략에 미치는 영향



[그림 3] 수행접근목표와 통제동기간의 상호작용이 부적응적 학습전략에 미치는 영향

마. 부정 행위

수행접근목표와 자율동기가 부정행위에 미치는 영향을 확인한 결과는 <표 7>과 같다. 부정행위를 예측하는 회귀모형은 통계적으로 유의미하게 나타났다($F=9.662, p<.001$), 부정행위 전체 변량의 9.1%를 설명하는 것으로 나타났다. 다중공선성을 확인한 결과, 독립변수들 간의 VIF값이 3 이하로 수용 가능한 범위 내로 확인되었다. 구체적으로 살펴보면, 첫 번째 단계에서는 수행접근목표가 부정행위에 유의하게 부적 영향을 나타냈다($\beta=-.137, p<.01$). 두 번째 단계에서는 자율동기가 부정행위에 유의한 부적 영향을 나타냈고($\beta=-.188, p<.01$), 통제동기는 부정행위에 유의한 정적 영향을 나타냈다($\beta=.264, p<.001$).

마지막으로, 세 번째 단계에서는 조절효과를 분석하기 위해, 수행접근목표와 자율동기, 수행접근목표와 통제동기간의 상호작용을 추가하였다. 수행접근목표와 자율동기간의 상호작용이 유의미하게 나타난 반면($\beta=-.183, p<.01$), 수행접근목표와 통제동기간의 상호작용은 유의미하지 않게 나타났다.

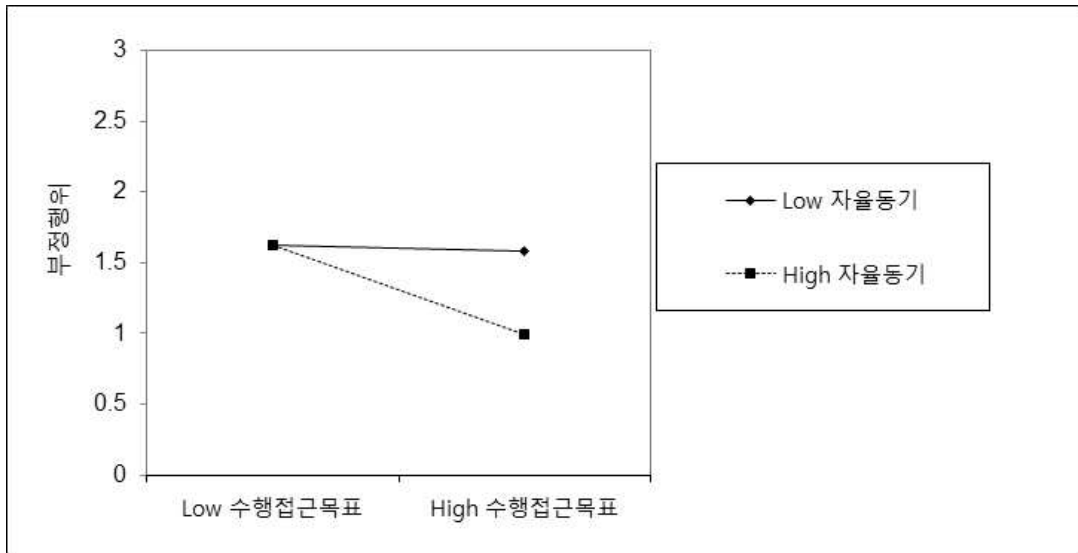
수행접근목표와 자율동기가 부정행위에 미치는 상호작용 효과를 그래프로 제시하면 [그림 4]와 같다. 자율동기의 수준(높은 자율동기 = 자율동기 평균 + 1SD, 낮은 자율동기 = 자율동기 평균 - 1SD)에 따라 수행접근목표가 부정행위에 미치는 영향이 통계적으로 유의한 지를 살펴보기 위해 단순기울기 검증(simple slope test)을 실시하였다. 그 결과, 수행접근목표의 자율동기가 높을 때는 단순기울기가 통계적으로 유의한 것으로 확인된 반면($\beta=-.205, p<.01$), 자율동기가 낮을 때는 단순기울기가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 자율동기가 높을 때에만 수행접근목표가 부정행위에 미치는 부적 영향이 통계적으로 유의미함을 나타내고, 자율동기가 낮은 경우에는 수행접근

목표가 부정 행위에 유의미한 영향력을 행사하지 못함을 나타낸다.

<표 7> 수행접근목표를 추구하는 이유(자율동기와 통제동기)가 부정행위에 미치는 영향력

단 계	종속변수: 수업흥미	비표준화계수		표준화	$t(p)$	VIF	F	R^2
		B	표준오차	β				
1	수행접근	-.142	.046	-.137	-3.053**	1.000	9.319**	.019
	수행접근	-.130	.074	-.125	-1.758	2.655		
2	자율동기	-.187	.071	-.188	-2.640**	2.647	12.818***	.074
	통제동기	.269	.053	.264	5.094***	1.407		
3	수행접근	-.168	.074	-.163	-2.266*	2.736		
	자율동기	-.148	.074	-.149	-2.014*	2.894		
	통제동기	.210	.058	.206	3.598***	1.738	9.662***	.091
	수행접근 x 자율동기	-.146	.049	-.183	-3.000**	1.969		
	수행접근 x 통제동기	.088	.055	.097	1.594	1.968		

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



[그림 4] 수행접근목표와 자율동기간의 상호작용이 부정행위에 미치는 영향

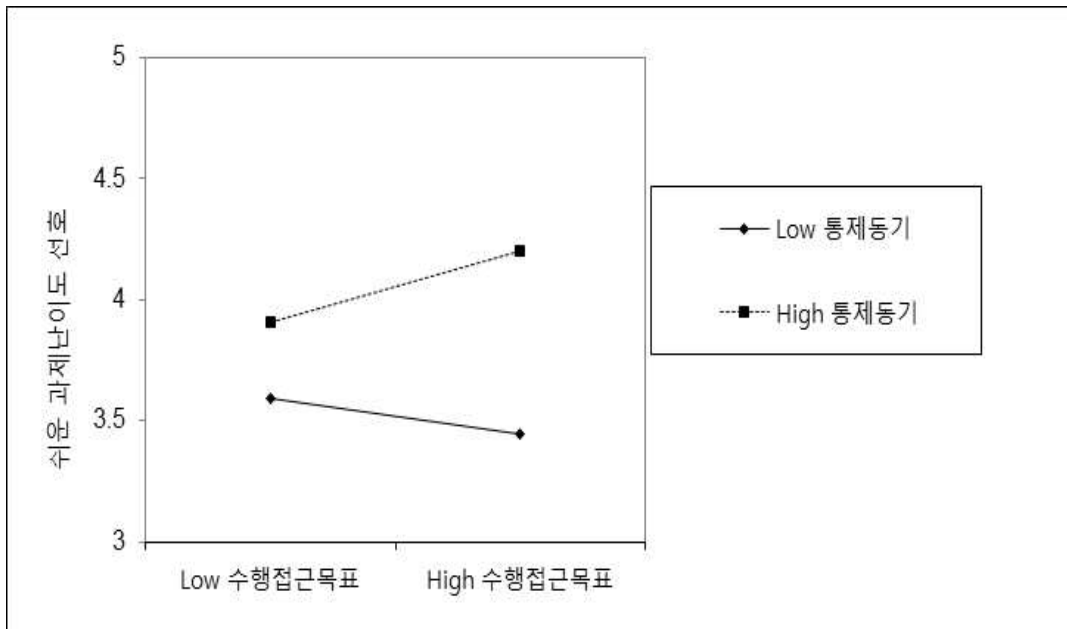
바. 쉬운 과제난이도 선호

수행접근목표와 자율동기가 쉬운 과제난이도 선호에 미치는 영향을 분석한 결과는 <표 8>과 같다. 쉬운 과제난이도 선호를 예측하는 회귀모형은 통계적으로 유의미하게 나타났으며($F=14.212$, $p<.001$), 쉬운 과제난이도 선호의 전체 변량의 12.8%를 설명하였다. 다중공선성을 확인한 결과, 독립변수들 간의 VIF값이 3 이하로 수용 가능한 범위 내로 확인되었다. 구체적으로 살펴보면, 첫 번째 단계에서는 수행접근목표가 쉬운 과제난이도 선호도에 유의미한 영향을 나타냈다($\beta=-.090$, $p<.05$). 두 번째 단계에서는 수행접근목표의 자율동기와 통제동기를 추가한 결과, 자율동기($\beta=-.397$, $p<.001$)는 쉬운 과제난이도 선호도에 유의하게 부적 영향을 미치는 것으로 나타난 반면, 통제동기($\beta=.326$, $p<.001$)는 유의한 정적 영향력을 나타냈다. 마지막으로 세 번째 단계에서는 수행접근목표와 자율동기, 수행접근목표와 통제동기 간의 상호작용 항을 투입하였다. 그 결과, 수행접근목표와 통제동기 간의 상호작용이 유의미하게 나타난 반면($\beta=.126$, $p<.05$), 수행접근목표와 자율동기 간의 상호작용은 유의미하지 않게 나타났다. 수행접근목표와 통제동기 간의 상호작용 양상을 심층적으로 이해하기 위해, 통제동기를 수준별(높은 통제동기=통제동기 평균 + 1SD, 낮은 통제동기=통제동기 평균 - 1SD)로 구분한 후, 단순기울기 검증을 통해 통제동기 수준별로 수행접근목표가 쉬운 과제난이도 선호에 미치는 영향이 통계적으로 유의한 지를 살펴보았다. 그 결과, 통제동기가 높을 때는 수행접근목표가 쉬운 과제난이도 선호에 유의한 정적 영향을 미치는 반면($\beta=.152$, $p<.05$), 통제동기가 낮을 때는 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta=-.184$, $p<.001$). 즉, 통제동기 수준에 따라, 수행접근목표가 쉬운 과제난이도 선호에 미치는 영향력의 방향이 상반됨을 보여준다.

<표 8> 수행접근목표를 추구하는 이유(자율동기와 통제동기)가 쉬운 과제
난이도 선호에 미치는 영향력

단 계	종속변수: 수업흥미	비표준화계수		표준화계수 β	$t(p)$	VIF	F	R^2
		B	표준오차					
1	수행접근	-.089	.045	-.090	-1.989*	1.000	3.957***	.008
	수행접근	.052	.069	.053	.761	2.655		
2	자율동기	-.377	.066	-.397	-5.718***	2.647	22.092***	.120
	통제동기	.317	.049	.326	6.452***	1.407		
	수행접근	.036	.069	.037	.522	2.736		
	자율동기	-.355	.069	-.352	-4.867***	2.894		
3	통제동기	.269	.054	.277	4.947***	1.738	14.212***	.128
	수행접근 x 자율동기	-.064	.064	-.084	-1.413	1.969		
	수행접근 x 통제동기	.109	.052	.126	2.109*	1.968		

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



[그림 5] 수행접근목표와 통제동기간의 상호작용이 쉬운 과제난이도 선호에 미치는 영향

V. 논의 및 결론

본 연구는 우리나라 중학생들이 추구하는 수행접근목표가 학업 관련 변인(수업흥미, 학업적 자기효능감, 적응적 학습전략, 부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도 선호)에 미치는 영향이 수행접근목표를 어떤 이유나 동기(자율동기, 통제동기)로 추구하는가에 따라 조절되는지를 탐색하였다. 주요 연구 결과에 대한 요약 및 논의는 다음과 같다. 또한 본 연구의 제한점과 추후 연구에 대한 제언을 제시하였다.

1. 수행접근목표의 효과

우리나라 중학생들이 추구하는 수행접근목표가 학업 관련 결과 변인에 미치는 주 효과를 살펴보았다. 수행접근목표의 영향력에 대한 기존 연구에서 비일관된 결과를 보고하였기 때문에, 본 연구에서는 결과 변인의 다양성을 확보하기 위해 긍정적 측면과 부정적 측면을 모두 반영하는 변인들을 선정하였다.

먼저, 수행접근목표가 긍정적 결과 변인에 미치는 영향을 살펴본 선행연구들은 일관된 결과를 나타내지 않았다. 국내·외 선행연구에서 수행접근목표가 학습에 정적 영향력을 미친다고 보고한 연구들(Lau & Nie, 2008)이 있지만, 그렇지 않은 연구 결과도 보고하였다(Linnenbrink, 2005; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). 그러나, 본 연구에서는 모든 긍정적 결과 변인(수업흥미, 학업적 자기효능감, 적응적 학습전략)에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다른 학생들보다 더 뛰어나고 인정받고자 하는 학생들, 즉, 수행접근목표를 지향하는 학생들이 그렇지 않은 학생들보다 수업 활동들을 즐기고, 어려운 문제라도 해결할 자신 있다고 믿으며, 이해를 돕는 효과적인

학습 방법을 찾으려고 노력하는 경향이 더 강함을 보여준다.

반면, 수행접근목표가 부적응적 학습전략과 부정행위, 쉬운과제 선호난이도에는 부적으로 유의한 영향이 나타났다. 수행접근목표를 추구하는 학습자들은 과정보다는 결과를 중시하는 경향이 있으므로 학습과정에서 깊이 있는 이해를 도모하기보다는 단순 암기나 반복과 같은 부적응적 학습전략을 사용하고, 타인과의 경쟁에서 이기기 위해서 시험을 보거나 과제를 수행할 경우 때로는 비도덕적 행동을 하거나, 능력을 과시하기 위해서는 실패 없이 성공하는 것이 중요하므로 쉬운 과제를 선호할 경향이 있을 것이라는 예측과는 상반되는 결과이다.

본 연구에서는 수행접근목표의 효과와 관련된 비일관된 선행 연구 결과에 기반하여 수행접근목표의 효과를 조절하는 변인을 탐색하는데 목적이 있으므로 유의미한 상호작용 효과가 있는 경우 수행접근목표가 학업관련 변인에 미치는 주 효과에 대한 해석을 상호작용 효과를 고려하여 주의 깊게 살펴볼 필요가 있다.

2. 수행접근목표 추구의 이유: 자율동기 및 통제동기의 영향

수행접근목표를 추구하는 이유(why)를 자기결정성이론에 기반하여 자율동기와 통제동기로 측정하고, 이들이 학업 관련 변인에 미치는 영향을 분석하였다. 그 결과, 높은 자율동기는 긍정적 학업 변인들과 높은 정적 관련성을 나타내는 반면, 높은 통제동기는 부적 관련성을 나타냈다. 즉, 자율동기가 높을수록 수업 활동에 대한 즐거움과 관심이 높고(수업흥미), 어려운 공부를 잘 해낼 수 있다는 자신감이 높고(학업적 자기효능감), 심도 있는 이해를 위해 효과적인 학습전략(적응적 학습전략)을 더 많이 사용하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 통제동기가 높을수록 학업적 자기효능감이 낮고, 적응적 학습전략을 덜 사용하는 경향을 나타냈다.

반대로, 높은 자율동기는 부정적 학업 변인들과 부적 관련성을 나타내는 반면, 높은 통제동기는 정적 관련성을 나타냈다. 다시 말해, 자율동기가 높을수록, 통제동기가 낮을수록, 학생들은 단순 암기나 반복을 통해 쉽고 얇게 공부하는 방법을 찾고(부적응적 학습전략), 숙제를 하거나 시험을 볼 때 타인의 것을 베끼거나 훑쳐보는 등 비도덕적 행동(부정행위)을 하거나, 쉬운 성공을 위해 어렵지 않은 과제를 선택하는 경향이 강해짐을 의미한다. 이러한 결과는 학생들의 수행접근목표를 자율동기로 추구할 때, 학업태도와 수업 참여, 적응적 학습전략 등에 유의한 영향을 미친다는 선행연구 결과와 일치한다(Benita, 2014; Gaudreau, 2012; Gillet 외 2014; Michou, Vansteenkiste, Mouratidis, & Lens, 2014; Vansteenkiste, Mouratidis 외, 2010; Vansteenkiste, Smeets 외, 2010). Vansteenkiste 외(2010)의 연구 결과, 수행접근목표를 자율적으로 선택한 경우에는 적응적 학습전략을 많이 사용하는 경향이 있고, 통제적인 이유로 선택한 경우에는 적응적 학습전략을 덜 사용하는 경향이 나타났다.

자율동기와 통제동기는 학업 관련 결과 변인에 각각 독립적으로 고유한 영향력을 행사하였다. 그러나 결과변인과의 관련이 상반되는 패턴을 보였다. 이는 자율동기와 통제동기가 성취 결과에 차별적 영향을 미친다는 Vansteenkiste, Smeets 외 (2010)의 주장과 일치한다. 본 연구 결과, 통제동기는 자율동기와 대조적으로, 긍정적 학업 변인을 감소시키고, 부정적 학업 변인을 증가시켰다. 즉, 다른 학생과 비교하여 우위를 유지하려는 목표를 추구할 때, 그 이유가 승진이나 외적 보상을 동반하거나, 그 목표를 이루지 않으면 죄책감을 느끼게 되는 것은 학생의 성취 결과에 부정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다. 이러한 결과는 수행접근목표의 통제적인 조절이 축구 게임 또는 학업 수행에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타난 선행연구 결과와 다른 결과를 보여준다(Gaudreau, 2012; Vansteenkiste, Mouratidis 외, 2010; Vans

teenkiste, Smeets 외, 2010). 수행접근목표의 통제동기가 불안과 같은 정서 변인에 부적 영향을 미치는 선행연구 결과가 보고되기도 하였다(Gaudreau, 2012; Vansteenkiste, Mouratidis 외, 2010; Vansteenkiste, Smeets 외, 2010).

성취목표와 목표 추구의 이유가 결과 변인에 미치는 독립적 영향력을 비교한 결과, 목표를 추구하는 이유가 결과 변인에 미치는 독립적 영향력이 더 강하게 나타났다. 결과 변인과의 단순 상관관계를 보인 1단계에서는 수행접근목표의 영향력이 유의미하게 나타났으나, 2단계에 수행접근목표를 추구하는 이유(자율동기, 통제동기)를 투입한 후에는 수행접근목표의 주 효과가 유의미하지 않게 나타났다.

요약하자면, 스스로 원해서 즐기면서 수행접근목표를 추구하는 경우에는 수행접근목표의 긍정적 영향력이 발휘되지만, 같은 목표라도 부모나 선생님이 시켜서 하거나 의무감으로 임하게 된다면 학업에 대한 자신감은 줄고, 부적응적 학습전략과 부정행위, 쉬운 과제를 선호할 가능성이 더욱 높아지는 등 수행접근목표의 부정적 효과가 발현되게 된다.

3. 자율동기와 통제동기의 조절 효과

자율동기와 통제동기(수행접근목표를 추구하는 이유)에 따라 수행접근목표가 학업 관련 변인에 미치는 영향력이 달라지는지를 확인한 결과, 부적응적 학습전략, 부정행위와 쉬운 과제난이도선호를 포함하는 부정적 학업 변인들을 예측할 때 유의미한 조절 효과가 나타났다. 유의미한 상호작용 효과의 의미와 양상을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 자율동기 수준에 따라 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 미치는 영향이 다르게 나타났다. 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 미치는 부적

영향은 자율동기가 높을 때만 나타났다. 즉, 자율동기(흥미, 즐거움, 가치 인식)가 높을 때, 수행접근목표를 추구하더라도 부적응적 학습전략을 덜 사용할 함을 의미한다. 높은 자율동기에 기반하여 수행접근목표를 추구하는 학생들이 부적응적 학습전략을 가장 낮은 수준으로 사용하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 능력 과시를 추구하는 학생들이 보일 수 있는 학습의 부정적 측면이 자율동기에 의해 조절됨을 보여준다. 또한 통제동기 수준에 따라 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 미치는 영향이 다르게 나타났는데, 이 경우에는 통제동기가 낮을 때만 수행접근목표가 부적응적 학습전략에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 외적 보상이나 압력이 약할 때 수행접근목표를 추구하더라도 부적응적 학습전략을 사용하는 경향이 낮음을 보여준다. 종합해 보면, 자율동기가 낮거나, 통제동기가 높을 때는 수행접근목표와 부적응적 학습전략 간에 유의미한 관련성이 없으나, 자율동기가 높거나, 통제동기가 낮을 때에는 수행접근목표가 부적응적 학습전략 사용을 유의미하게 줄이는 효과가 있음을 보여준다. 이를 통해 수행접근목표의 영향력은 그 목표를 왜 추구하는가, 즉, 수행목표를 자율적으로 추구하는가, 통제적으로 추구하는가에 따라 결정됨을 시사한다.

둘째, 부정행위 변인에 대한 수행접근목표와 자율동기간의 상호작용 효과가 유의하게 나타났다. 즉, 자율동기 수준에 따라 수행접근목표가 부정행위에 미치는 영향이 조절됨을 의미한다. 자율동기가 낮을 때에는 수행접근목표가 부정행위에 유의미한 영향을 미치지 않지만, 자율동기가 높을 때에는 수행접근목표와 부정행위가 부적 관련성이 있는 것으로 나타났다. 자신의 가치와 흥미에 기반하여 수행접근목표를 추구할 때에는 부정행위가 가장 낮게 나타났다. 이러한 결과는 자율동기가 높을 때, 수행접근목표를 추구하더라도 부정행위에 참여하는 경향이 낮아짐을 보여준다. 자율적 동기에 기반한 수행접근목표는 부정행위를 유의미하게 줄여준다는 점에서 왜 수행접근

목표를 추구하는지를 파악하는 것은 학생의 동기를 이해하고 성취목표의 영향력을 이해하는데 충분한 근거를 제공함을 알 수 있다.

셋째, 쉬운 과제난이도선호 변인에 대해서는 수행접근목표와 통제동기간의 상호작용 효과가 유의하게 나타났다. 통제 동기가 높을 때는 수행접근목표와 쉬운 과제난이도 선호가 정적 관련성을 나타냈다. 수행접근목표를 추구하는 학생들은 타인보다 좋은 성과를 달성하는 것이 중요하므로 실패를 두려워하여 쉬운 과제를 선택하는 경향이 있으나, 이러한 경향성은 통제동기가 높은 학생들에게만 나타남을 보여준다. 반면, 통제동기가 낮은 경우에는 수행접근목표를 추구하더라도 쉬운 과제난이도를 선호하는 경향이 유의미하게 감소하는 경향을 나타냈다. 수행접근목표와 쉬운 과제난이도 선호 간의 상반된 관련성은 수행접근목표를 추구하는 이유(통제동기)에 의해 설명될 수 있음을 보여준다.

지금까지 많은 경험적 연구 결과에서 수행접근목표의 비일관적인 영향력을 보고해 왔다. 수행접근목표의 효과를 이해하기 위해 자율동기의 조절효과를 살펴본 Vansteenkiste와 동료들의(2010)의 연구에서는 수행접근목표는 결과 변인에 유의미한 영향력을 나타냈지만, 자율동기의 조절효과는 유의미하게 나타나지 않았다. 반면, 교사를 대상으로 한 황소리(2021)의 연구에서는 자율동기가 수행접근목표가 교수 몰입과 내재동기에 미치는 영향력을 조절하는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과는 다른 연구와 차별적으로 학생들이 수행접근목표를 추구하는 이유, 즉 자율동기와 통제동기에 따라서 수행접근목표가 부정적인 학업 변인(부적응적 학습전략, 부정행위, 쉬운 과제난이도선호)에 미치는 영향력이 달라질 수 있다는 경험적 근거를 제공한다. 특히 수행접근목표를 추구할 때 자율동기가 수행접근목표의 부정적 영향을 완화하는 역할을 수행하며, 수행접근목표를 어떤 이유나 동기로 추구하는가에 대한 이해가 더 중요함을 시사한다. 이러한 결과는 타인과의 경쟁과 비교를 추구하는 목표가 학업

에 긍정적 영향과 부정적 영향을 미칠 수 있지만, 높은 자율동기와 낮은 통제 동기를 통해 부정적 영향을 줄일 수 있음을 보여준다.

4. 연구의 제한점과 후속 연구제언

이러한 연구의 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 제한점이 있다. 첫째, 본 연구에서는 기존 문헌에서 성취목표와 관련성이 높다고 확인된 학업적 결과 변인을 선정하였으나, 학습의 긍정적 측면과 부정적 측면을 모두 포괄하지 못한 제한점이 있다. 특히 본 연구의 주요 결과 중 하나가 자율동기의 조절 효과가 모든 결과 변인에 대해 나타난 것이 아니라, 부정적 결과 변인에 한정되었다는 점에 주목할 필요가 있다. 따라서, 이러한 패턴이 다른 학업 관련 변인들에도 일반화될 수 있는지를 확인하기 위해 긍정적 및 부정적 학습 측면을 반영하는 결과 변인의 범위를 확대할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 횡단적 자료를 분석하였기 때문에 독립변인과 종속변인 간의 인과관계를 주장하는데 한계가 있다. 따라서, 추후 연구에서는 독립변인과 종속변인의 측정 시점을 다르게 설정하여 변인들 간의 인과관계를 보다 자세히 살펴보는 것이 필요하다. 또한, 본 연구에서 다룬 결과 변인들은 주로 성취목표의 단기적 효과를 나타내는 변인들이므로 추후 연구에서는 장기적 효과를 나타내는 결과 변인들을 추가로 고려하는 것이 중요하다.

셋째, 본 연구에서는 중학생을 연구대상으로 하였기 때문에 다른 학교급이나 연령대의 학생들에게 일반화하는데 제한점이 있다. 따라서 이 연구 결과를 다양한 학교급 및 연령대의 학생들에게 확장하여 검증하는 후속 연구가 필요하다.

넷째, 본 연구는 수행접근목표를 중점으로 살펴보았지만, 숙달목표와 수행 회피목표를 추구하는 이유와 그 고유한 효과를 살펴보는 추가적인 연구가

필요하다.

다섯째, 본 연구에서는 자기결정동기에 따른 성취목표지향성의 일관되지 않은 학업적 변인에 대해 조절변인을 확인하였으나, 학업에 대한 결과를 알 수 있는 학업성취도는 결과 변인으로 포함하지 못하였다. 따라서 추후 연구에서는 학업성취도에 영향을 미치는 수행접근목표의 영향력과 자기결정동기의 조절효과를 살펴볼 필요가 있다.

이러한 결과를 바탕으로 향후에는 성취목표를 변화시키기 위한 구체적인 수업 전략의 설계와 실행, 그리고 그 결과에 대한 실증적인 연구가 이루어져야 할 것이다. 더 나아가 학업에 대한 학생의 동기를 증진시키고, 동기 관련 교육프로그램을 개발하기 위한 기초정보를 제공함으로써 학업의 다양한 적응적 특성을 향상할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 고형진, 김영주 (2011). 중국인 한국어 학습자의 자기결정성 동기 유형과 학업 성취도와의 상관관계 연구. **한국어 교육**, 22(1), 1-26.
- 김성수, 윤미선 (2012). 자기결정성이론의 연구 동향 및 학업성취와의 관계에 대한 메타분석. **교육학연구**, 50(4), 77-106.
- 김아영 (2002). 자기 결정성이론에 따른 학습동기 유형 분류체계의 타당성. **교육심리연구**, 16(4), 169-187.
- 김아영 (2010). 자기결정성이론과 현장 적용 연구. **교육심리연구**, 24(3), 583-609.
- 김아영, 박인영 (2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. **교육심리연구**, 39(1), 95-123.
- 김아영, 조영미 (2001). 학업성취도에 대한 지능과 동기변인들의 상대적 예측력. **교육심리연구**, 15(4), 121-138.
- 김애옥, 박성옥 (2013). 청소년이 지각한 자기결정성동기와 성취목표지향성이 학업적 자기효능감에 미치는 영향. **自然科學** 24. 187-219.
- 박병기, 이종욱, & 홍승표. (2005). 자기결정성이론이 제안한 학습동기 분류형태의 재구성. **교육심리연구**, 19(3), 699-717.
- 박인우 (2011). 학습자의 기본적 심리 욕구와 교사의 자율성지지 및 교수전략이 학습자의 수업 참여에 미치는 영향 분석. **교육방법연구**, 23(1), 235-250.
- 박중길 (2010). 지각된 무용교사의 자율성 지지, 학습성향, 내적조절 및 수업참여 의도간의 구조적 관계. **한국체육학회지**, 49(4), 373-385.
- 소연희, & 김성일. (2006). 자기효능감과 개별/소집단 학습이 과제흥미와 성공·실패 귀인에 미치는 효과. **교육심리연구**, 20(1), 179-196.
- 송주연 (2012). 성취목표와 학업성취의 상관관계에 대한 메타분석. **교육심리**

- 연구, 26(1), 225-250.
- 심우엽. (2000). 학업부정행위의 실태 및 원인 분석과 대처 방안. *초등교육연구*, 14(1), 85-106.
- 신유빈, 이도윤, 권두순, 박동철 (2022). 대학 내 블랜디드 러닝 이용자의 자기결정성 요인이 학습흥미와 즐거움을 통해 만족도에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 22(15), 295-312.
- 이은주 (2001). 몰입에 대한 학습동기와 인지전략의 관계. *교육심리연구*, 15(3), 199-216.
- 오영희 (1999). 한국대학생들의 학업부정행위에 대한 연구. *人間發達研究*, 6(2), 64-85.
- 이신규 (2010). 초등학생의 학업성취도에 영향을 미치는 개인적·환경적 변인. 부경대학교 교육대학원 석사논문.
- 이지혜 (2010). 교사의 심리적 소진과 주관적 안녕감과의 관계 : 조직몰입의 매개효과. *한국교원교육연구*, 27(3), 143-164.
- 이천우 (2022). 성취목표지향과 부정행위의 관계에 대한 메타분석. 전북대학교 일반대학원, 석사학위논문.
- 주희진. (2011). 초등학생의 자기결정성 동기, 자기주도적 학습능력, 학업적 자기효능감, 학업성취의 인과관계. *학습자중심교과교육연구*, 11(2), 237-259.
- 조한익, & 이나영. (2010). 청소년의 학업성취와 자아탄력성과의 관계: 자기결정성 동기의 매개효과를 중심으로. *청소년학연구*, 17(6), 1-20.
- 한순미 (2003). 중다목표관점에서의 성취목표와 자기조절 학습전략 사용간의 관계. *교육심리연구*, 17(3), 291-312.
- 황소리 (2021). 교사의 성취목표와 목표 추구에 대한 자율성의 영향력 탐색 : 수행접근목표를 중심으로. 성신여자대학교 일반대학원, 교육학과 석사논문.

- 문.
- 황지희 (2007). 대학생의 성취목표지향성과 학습전략 및 학업성취의 관계. 연세대학교 대학원. 교육학과 석사논문.
- 황혜연, 이선영, 권순구, & 봉미미. (2016). 남자 고등학생이 지각한 부모의 정서적 지원, 성취압력과 수학 학습동기, 학습전략 사용, 학업성취의 관계: 수학 자기효능감의 조절효과. *교육문제연구*, 29(3), 1-31.
- 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.
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 811 - 831.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729 - 735.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy; The exercise of control*. NY: Freeman and company.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- 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.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 23 - 34.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education, 76*(2), 191 - 217.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist, 40*(3), 167-176.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: A longitudinal study of their development*. New York: Cambridge University.
- Donnellan, M. B. (2008). A psychometric evaluation of two achievement goal inventories. *Educational and Psychological Measurement, 68*(4), 643 - 658. <https://doi.org/10.1177/0013164407310125>
- 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 - 273.
- 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*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and*

- d motivation (pp. 52 - 72). Guilford Publications.
- Elliot, A. J., Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 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., & Pekrun, R. (2011). A 3× 2 achievement goal model. *Journal of educational psychology*, 103(3), 632.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational psychology review*, 13, 139-156.
- Ertmer, P. A., Newby, T. J., & MacDougall, M. (1996). Students' responses and approaches to case-based instruction: The role of reflective self-regulation. *American Educational Research Journal*, 33(3), 719-752.
- Gillet, N., Lafreniere, 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.
- 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 achi

- event: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrasch, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- 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.
- Hidi, S. (2000). *An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation*. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309 - 339). Academic 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.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, 19(2), 141-184.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education* 14(

1), 23-40.

Lau, S., Nie, Y., (2008). Interplay between Personal Goals and Classroom Goal Structures in Predicting Student Outcomes: A Multilevel Analysis of Person-Context Interactions. *Journal of Educational Psychology, 100*, 15-29.

Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 197 - 213.

Maehr, M. L. (1984). Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment. *Research on Motivation in Education, 1*, 115-144.

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), 514-523.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of educational psychology, 89*(4), 710-718.

Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence, 15*(1), 90 - 113.

Midgley, C, Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.

Midgley, C, Maehr, M. L., & Urdan, T. (1993). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.

- 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.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence, 15* (4), 389 - 411.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 61-75.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and instruction, 5*(4), 269-287.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543- 578.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 92-104.
- Roeser, R.W., Midgley, C. and Urdan, T.C. (1996) Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*, 408.
- 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 - 761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68 - 78.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.
- Şendağ, S., Duran, M., & Fraser, M. R. (2012). Surveying the extent of involvement in online academic dishonesty (e-dishonesty) related practices among university students and the rationale students provide: One university's experience. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 849-860.
- 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., 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.
- Tang, S., & Zuo, J. (1997). Profile of college examination cheaters. *College Student Journal*, 31(3), 340-346.
- Urdu, T., & Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 354.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A.

- (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist, 49*(3), 153 - 174.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2010a). 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., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). *The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions*. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead : theoretical perspectives on motivation and achievement*, 16A, 105 - 166.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010b). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion, 34*(4), 333-353.
- Van Yperen, N. W., Hamstra, M. R. W., & van der Klauw, M. (2011). To win, or not to lose, at any cost: The impact of achievement goals on cheating. *British Journal of Management, 22*(Suppl 1), S5 - S15.
- Wellborn, J. G. (1992). *Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain*. University of Rochester.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition,

and achievement. *Journal of educational psychology*, 96(2), 236-250.

Abstract

Investigating the Moderating Role of Autonomous and Controlled Motivation on the Effects of Performance Approach Goal

Stella Kang

Department of Education

Graduate School of

Sungshin Womens' University

This study aimed to investigate the independent effects and moderating effects through interaction on the autonomy of South Korean students in pursuing performance approach goals, with a focus on their impact on students' learning interest, academic self-efficacy, adaptive learning strategies, maladaptive learning strategies, cheating behavior, and preferences for easy task difficulty. Utilizing the Achievement Goal Orientation Theory, numerous empirical studies have confirmed qualitative variations in students' motivation, emotions, and behaviors based on the diverse types of achievement goals individuals pursue. Due to conflicting research findings regarding the impact of performance

goals on achievement outcomes and other outcome variables, this study sought to examine the effects of performance approach goals from the perspective of Self-Determination Theory, aiming for a clearer understanding of their consistent effects.

To address this, the study posed the following research questions:

What is the influence of performance approach goals pursued by South Korean middle school students on learning-related variables (academic self-efficacy, learning interest, adaptive learning strategies, maladaptive learning strategies, cheating behavior, and preferences for easy task difficulty)?

How do the reasons for pursuing performance approach goals (autonomous motivation and controlled motivation) by South Korean middle school students impact learning-related variables (academic self-efficacy, learning interest, adaptive learning strategies, maladaptive learning strategies, cheating behavior, and preferences for easy task difficulty)?

Is the relationship between performance approach goals and learning-related variables (academic self-efficacy, learning interest, adaptive learning strategies, maladaptive learning strategies, cheating behavior, and preferences for easy task difficulty) moderated by the reasons for pursuing performance approach goals (autonomous motivation and controlled motivation)?

To validate this research, a survey was conducted among 491 middle

school students (male and female) from six middle schools in South Korea, including J and K cities. The self-report questionnaire included scales for performance approach goals, autonomy in pursuing performance approach goals, academic self-efficacy, learning interest, adaptive learning strategies, maladaptive learning strategies, cheating behavior, and preferences for easy task difficulty. Data analysis was performed using SPSS 26.0, including descriptive statistics, correlation analysis, and hierarchical regression analysis. Pearson correlation analysis was used for examining correlations between measurement tools, and hierarchical multiple regression analysis was employed to verify main effects and interaction effects of performance approach goals, autonomous motivation, and controlled motivation on learning-related variables. Standardized scores for each variable were used to mitigate potential multicollinearity issues arising from adding interaction terms to assess moderation effects.

The key findings of this study are as follows:

Performance approach goals showed statically significant positive effects on class interest, academic self-efficacy, and adaptive learning strategies, and negative effects on maladaptive learning strategies, cheating behavior, and preferences for easy task difficulty. Autonomous motivation had positive effects on learning interest, academic self-efficacy, and adaptive learning strategies, and negative effects on maladaptive learning strategies, cheating behavior, and preferences for

easy task difficulty. These results indicate that autonomy in pursuing performance approach goals contributes independently to explaining outcome variables even when controlling for performance approach goals. Therefore, to better understand students' motivation and behavior, it is crucial to consider both the content and the autonomy of goal pursuit.

The impact of performance approach goals on the levels of autonomous motivation varied for different learning-related variables such as learning interest, academic self-efficacy, adaptive learning strategies, maladaptive learning strategies, cheating behavior, and preferences for easy task difficulty. Positive variables such as learning interest, academic self-efficacy, and adaptive learning strategies exhibited a pattern where no moderation effects were observed. This suggests that performance approach goals consistently have positive effects on positive dependent variables regardless of the reasons for pursuing them.

Maladaptive learning strategies, cheating behavior, and preferences for easy task difficulty demonstrated patterns of moderation effects when the regulatory effects of performance approach goals were negative. The influence of performance approach goals on negative outcome variables varied under different conditions. The negative effects decreased when autonomous motivation was high, and the regulatory effects on negative dependent variables were evident only under specific conditions. This conclusion explains that the impact of performance approach goals is diverse under different conditions, and negative effects are attenuated when pursued with autonomous motivation. It is important to note that these results apply specifically when pursuing performance approach

goals with autonomous motivation.

The significance of this study lies in its focus on performance approach goals among three types of achievement goals. By providing empirical evidence explaining the content and outcome variables of goals pursued, the study contributes to the theoretical development of Achievement Goal Orientation Theory. The findings suggest that when students pursue achievement goals, consideration should be given not only to the content of the goals but also to the reasons behind their pursuit, emphasizing the importance of autonomy. This implication has the potential to enhance students' motivation for future academic endeavors and provide foundational information for developing educational programs to elevate various adaptive characteristics of academic performance.

Keywords: achievement goals, performance approach goals, self-determination, autonomous motivation, controlled motivation, learning interest, academic self-efficacy, adaptive learning strategies, maladaptive learning strategies, cheating behavior, preferences for easy task difficulty.

부 록

자율동기와 통제동기에 따른 수행접근목표의 차별적 영향력 탐색

I. 학생의 생각과 가장 가까운 곳에 표시(√)해 주시기 바랍니다.	전혀 아니 다	아니 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다	
1	나의 목표는 다른 학생들보다 좋은 성적을 받는 것이다.					
※ 4번 문항을 목표로 생각하는 이유는? 즉, 다른 학생들 보다 좋은 성적을 받으려는 이유는? 왜냐하면 ...						
1-1	나에게 즐거움을 주기 때문에	1	2	3	4	5
1-2	나에게 중요하기 때문에	1	2	3	4	5
1-3	창피하지 않기 위해	1	2	3	4	5
1-4	선생님의 야단을 맞지 않기 위해	1	2	3	4	5
2	나는 다른 학생들보다 공부를 더 잘하는 것이다.					
※ 5번 문항을 목표로 생각하는 이유는? 즉, 다른 학생들보다 더 잘하려는 이유는? 왜냐하면 ...						
2-1	나에게 만족감을 주기 때문에	1	2	3	4	5
2-2	나에게 의미있기 때문에	1	2	3	4	5
2-3	후회하지 않기 위해서	1	2	3	4	5
2-4	왜냐하면 선생님이나 부모님이 원하시기 때문에	1	2	3	4	5
3	나의 목표는 다른 학생들보다 공부를 더 잘하는 것이다.					
※ 6번 문항을 목표로 생각하는 이유는? (6번 문항에서 보통이다(3), 그렇다(4), 매우그렇다(5)로 표시한 경우에만 응답)						
3-1	좋아 하기 때문에	1	2	3	4	5
3-2	나에게 도움이 되기 때문에	1	2	3	4	5
3-3	나를 좋은 학생으로 평가해 주기 때문에	1	2	3	4	5
3-4	부모님이 시키니까	1	2	3	4	5

II. 학생의 생각과 가장 가까운 곳에 표시(√)해 주시기 바랍니다.		전혀 아 니 다	거의 없 다.	때 때 로 그 렇 다	자 주 그 렇 다	항 상 그 렇 다
1	나는 학교생활을 잘하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
2	나는 수업 시간에 최대한 열심히 노력한다.	1	2	3	4	5
3	나는 공부할 때 집중한다.	1	2	3	4	5
4	나는 수업을 집중해서 듣는다.	1	2	3	4	5
5	나는 수업 시간에 하는 활동들이 재미있다.	1	2	3	4	5
6	나는 수업이 재밌다.	1	2	3	4	5
7	나는 수업 시간에 새로운 것을 배우는 것을 즐긴다.	1	2	3	4	5
8	나는 수업시간에 배우는 내용을 좋아한다.	1	2	3	4	5

III. 학생의 생각과 가장 가까운 곳에 표시(√)해 주시기 바랍니다.		전 혀 아 니 다	아 니 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	나는 수업 시간에 배운 내용을 잘 이해 할 수 있다.	1	2	3	4	5
2	나는 노력하면 어려운 숙제도 잘 할 수 있다.	1	2	3	4	5
3	나는 포기 하지 않는다면 공부를 잘 할 수 있다.	1	2	3	4	5
4	나는 어려운 내용도 이해할 자신이 있다.	1	2	3	4	5
5	나는 어려운 문제라도 해결할 자신이 있다.	1	2	3	4	5

IV. 학생의 생각과 가장 가까운 곳에 표시(√)해 주시기 바랍니다.		전 혀 아 니 다	아 니 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	나는 공부할 때 일상생활과 연결지어 생각해 본다.	1	2	3	4	5
2	나는 문제가 잘 풀리지 않으면 다른 방법을 찾으려고 노력한다.	1	2	3	4	5
3	나는 공부를 시작하기 전에 어떻게 공부할지 계획을 세워 본다.	1	2	3	4	5
4	나는 공부할 때 내가 확실히 이해했는지를 확인하기 위해 스스로에게 질문한다.	1	2	3	4	5
5	나는 새로 공부한 내용을 이전에 공부한 내용과 연결 지어 본다.	1	2	3	4	5

v. 학생의 생각과 가장 가까운 곳에 표시(√)해 주시기 바랍니다.		전혀 아니 다	거의 없 다.	때 때 로 그 렇 다	자 주 그 렇 다	항 상 그 렇 다
1	나는 선생님이 시킬 때만 나는 왜 틀렸는지를 확인해 본다.	1	2	3	4	5
2	나는 이해되지 않는 내용은 포기하고 다른 내용을 공부한다.	1	2	3	4	5
3	나는 공부 내용이 어려울 때 쉬운 부분만 공부한다.	1	2	3	4	5
4	나는 공부할 때 어려운 부분을 건너뛴다.	1	2	3	4	5

vi. 학생의 생각과 가장 가까운 곳에 표시(√)해 주시기 바랍니다.		전혀 아니 다	아 니 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	나는 시험 볼 때 가끔 다른 학생들의 답을 베낀다.	1	2	3	4	5
2	나는 숙제할 때 가끔 다른 학생들의 답을 베낀다.	1	2	3	4	5
3	나는 가끔 친구의 숙제를 베낀다.	1	2	3	4	5

vii. 학생에게 해당되는 내용에 표시(√)해 주시기 바랍니다.		전혀 아니 다	아 니 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	나는 만약 여러 과제 중 몇 가지만을 선택할 수 있다면 쉬운 과목만을 선택할 것이다.	1	2	3	4	5
2	나는 학교 공부는 무조건 쉬울수록 좋다.	1	2	3	4	5
3	나는 어려운 과제보다 어려운 쉬운 과제를 좋아한다.	1	2	3	4	5
4	나는 어려운 문제보다는 조금 틀리더라도 쉬운 문제를 푸는 것이 더 좋다.	1	2	3	4	5

모든 문항이 끝났습니다. 감사합니다.