

청소년의 지적 능력에 대한 신념과 학교의 목표 및 사회적 지지가 성취목표지향성에 미치는 영향*

조 준 한¹⁾

박 경 자²⁾

연세대학교 아동·가족학과

본 연구는 청소년의 지적 능력에 대한 신념과 학교의 목표 및 사회적 지지가 청소년의 성취목표지향성에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 자료는 중학교 2학년 청소년 493명을 대상으로 질문지를 통해 수집하였고, 수집된 자료는 측정변인들의 기술적 통계치와 Pearson의 적률상관계수를 산출하고 위계적 회귀분석을 실시하였다. 청소년의 숙달목표지향성은 청소년이 지적 능력에 대해 노력을 통해 향상될 수 있다는 신념을 가질수록 높게 나타났으며, 학교에서 성취결과보다 과제 이해를 중시하고 부모와 교사로부터 지지를 많이 받을수록 청소년이 숙달목표를 가지는 것으로 나타났다. 또한 청소년의 수행목표지향성은 청소년이 지적 능력에 대해 고정된 것이라는 신념을 가질수록 높게 나타났으며, 학교에서 유능한 학생에게만 관심을 가진다고 지각하고 부모와 교사로부터 지지를 받을수록 청소년은 수행목표를 가지는 것으로 나타났다. 즉, 청소년이 서로 다른 성취목표를 가지는 것에는 청소년의 지적 능력에 대한 신념과 함께 학교의 목표 및 사회적 지지가 영향을 미치며, 학교가 학습과정에서 과제를 이해하는 것을 강조하고 부모와 교사로부터 지지를 받는 환경에서 청소년은 다른 사람보다 유능하게 보이는데 목표를 두기보다 과제를 이해하고 능력을 개발하고자 하는 목표를 가진다.

주요어 : 성취목표지향성, 지적 능력에 대한 암묵적 이론, 학교의 목표, 사회적 지지

* 본 논문은 2010년도 연세대학교 석사학위 논문의 일부임.

1) 교신저자 : 연세대학교 대학원 아동·가족학 석사 (E-mail : hanchojun@naver.com)

2) 연세대학교 아동·가족학과 교수

I. 서론

국가 수준에서 학업성취도 평가가 시행되고 있는 우리나라의 교육 현장에서 많은 청소년들은 다른 학생보다 우수한 성적을 받는 것을 성공적인 성취로 여기며, 다른 사람으로부터 유능성을 인정받고자 한다. Meece, Anderman과 Anderman(2006)은 청소년이 다른 사람과 비교하여 자신이 유능하다는 것을 드러내기보다 노력을 통해 능력을 향상시키고자 하는 목표를 가질 때 성취과정에서 더 긍정적으로 행동한다고 보고하였다. 이처럼 청소년이 어떠한 성취목표를 가지는가에 따라 성취행동이 다르게 나타날 수 있다는 점을 고려해볼 때, 청소년이 서로 다른 성취목표를 가지는데 영향을 미치는 요인들에 대한 연구가 필요하다.

성취목표지향성은 성취과제에 대해 학습자가 어떻게 접근하는지를 의미하는데, 학습자가 무엇을 성취하는가보다는 성취행동이 나타나는 의도와 방식에 초점을 맞추고 있다(Kaplan & Maehr, 2007). 학습자가 성취에 있어 어떠한 목표를 갖는지는 연구자들에 따라 개념과 명칭이 다소 다르게 정의되었으나, Ames와 Archer(1988)는 이를 성취목표지향성으로 명명하고 숙달목표(mastery goal)와 수행목표(performance goal)로 구분하였다. 숙달목표지향성은 학습자가 배우는 과정에서 과제를 이해하고 능력을 개발하는 것을 지향하는 것을 의미한다. 따라서 숙달목표를 가진 청소년은 지속적인 노력을 통해 능력을 향상시키고자 하며, 자신의 능력이 얼마나 향상되었는가와 같은 자기 참조적인 기준에 기초한 성취에 도달하고자 한다. 반면, 수행목표는 다른 사람과

비교하여 자신의 상대적인 유능함을 드러내고자 하는 것을 뜻하며, 따라서 수행목표를 가진 청소년은 사회적 비교를 통해 자신의 수행을 평가하고 다른 사람들로부터 자신의 유능함을 인정받는 것에 가치를 둔다(Ames, 1992; Meece et al., 2006).

청소년은 어떠한 유형의 성취목표지향성을 가지는가에 따라 학습 과정에서 서로 다른 태도를 보이게 되는데, 숙달목표지향적인 청소년은 도전적인 과제를 선택하고(Turner, Thorpe, & Meyer, 1998), 심층적인 학습전략을 사용하며(염시창, 김영록, 2002; Bereby-Meyer & Kaplan, 2005), 과제에 대한 노력과 지속성이 높게 나타났다(Ames & Archer, 1988; Barron & Harackiewicz, 2001). 또한 숙달목표지향성은 수행목표지향성에 비해 자기조절학습(김아영, 조승우, 1998; 박병기, 송정화, 2008), 학업적 자기효능감(윤미선, 2008; 최병연, 2001; Kaplan & Maehr, 1999), 학습에 대한 흥미와 정적인 관계가 있었다(Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2008). 이처럼 수행목표지향성에 비해 숙달목표지향성이 청소년의 긍정적인 학습 행동과 관련이 있다는 것이 선행연구들에 의해 보고되었으나, 청소년이 어떤 요인들에 영향을 받아 서로 다른 성취목표를 갖는지에 대한 연구는 부족한 실정이다.

Kaplan과 Maehr(2007)는 청소년이 성취와 관련된 자기 도식과 환경에 대한 도식을 어떻게 가지고 있는가에 따라 성취목표를 다르게 가진다고 하였으며, 성취목표지향성과 관련된 중요한 요인으로 청소년의 지적 능력에 대한 신념과 청소년이 지각하는 학교의 목표 및 사회적 지지를 제안하였다. 이는 청소년의 성취

목표지향성을 이해하기 위해서는 개인 내적 요인과 환경적 요인을 모두 고려해야 함을 시사한다.

성취목표지향성과 관련된 대표적인 개인 내적 변인으로 Bandura와 Dweck(1985)이 제안한 지능에 대한 암묵적 이론(implicit theory)이 있다. 지능에 대한 암묵적 이론은 지적 능력에 대해 개인이 갖는 신념을 실체적 개념(entity theory)과 증가적 개념(incremental theory)으로 구분한다. 지적 능력에 대한 실체적 개념은 지적 능력을 변화하지 않고 고정된 것으로 간주하는 반면, 증가적 개념은 지적 능력이 변화 가능하다고 인식하며 노력을 통해 지적 능력이 향상될 수 있다고 믿는다.

선행연구들은 지적 능력에 대해 증가적 개념을 갖는 것은 숙달목표와 관계가 있고, 실체적 개념은 수행목표를 가지는 것과 관계가 있다고 보고하였다(박병기, 송정화, 2008; 서효정, 2001; Cury, Elliot, Fonseca, & Moller, 2006). 이에 반해 Stipek과 Gralinski(1996)의 연구에서는 지적 능력에 대한 실체적 개념과 증가적 개념 모두 수행목표지향성을 갖는 것과 정적인 상관이 있는 것으로 나타났다. 또한 측정 방법에 따라 지적 능력에 대한 신념과 성취목표지향성 간의 관계에서 일관되지 않은 결과가 보고되기도 하였다(이은철, 2008; Dupeyrat & Marine, 2001; Leonadari & Gialamas, 2002).

청소년의 성취목표지향성은 성취가 이루어지는 맥락과 관계가 있으므로(Ames, 1992), 청소년이 자신이 속한 학교 환경을 어떻게 지각하고 있는가에 따라 서로 다른 성취목표를 가질 수 있다. Roeser, Midgley와 Urdan(1996)은 학교에서 학업과 관련하여 강조하는 목표를 학

생들이 어떻게 지각하는가를 학교의 목표로 정의하였다. 학교의 목표는 학교나 교실에서 수업하는 방식이나 정책을 통해 나타나며(Machr & Midgley, 1991), 학생들은 자신이 속한 학교와 교실에서의 서로 다른 경험을 통해 학교의 목표를 서로 다른 유형으로 인식한다(Ames, 1992). 학교의 목표는 학교가 모든 학생이 배울 수 있다는 관점으로 학생들의 과제 이해와 능력 발달을 중시하는 과정 목표와 성적을 중시하고 상대적 비교를 통해 유능한 학생들에게 관심을 더 많이 가지는 결과 목표로 구분된다.

선행연구들에서 학교가 과정 목표를 갖는다고 학생들이 지각하는 것은 효과적인 학습전략(Kaplan & Machr, 1999), 도전적인 과제에 대한 선호(Ames & Archer, 1988), 학교에 대한 긍정적인 정서(Kaplan & Midgley, 1999)와 관련이 있는 것으로 나타났다. 이는 청소년이 지각하는 학교의 목표가 학업과 관련된 태도와 행동에 영향을 준다는 것을 의미한다.

학교의 목표와 청소년의 성취목표지향성 간의 관계를 살펴본 연구들에서 학교가 과정 목표를 강조한다고 지각할 때 청소년이 숙달목표를 갖고, 학교에서 결과 목표를 중시한다고 지각할 때 청소년은 수행목표를 가지는 경향이 나타났다(문은식, 2002; Bong, 2008; Roeser et al., 1996; Wolters & Daugherty, 2007; Yamauchi & Miki, 2003). 그러나 국내에서 청소년이 학교가 중시하는 목표를 어떻게 느끼는지에 대한 연구는 소수에 불과하고 우리나라의 학교 환경은 다른 나라와 차이가 있을 것으로 예상되므로, 우리나라 청소년이 지각하는 학교의 목표가 성취목표지향성에 미치는

영향에 대해 알아볼 필요가 있다.

청소년은 다른 사람과의 상호작용을 통해 자신이 중시하는 가치와 신념의 체계를 구성하므로, 청소년의 성취동기에 영향을 줄 수 있는 또 다른 요인으로 사회적 지지가 있다(Wentzel, 1999). 사회적 지지는 개인이 맺고 있는 사회적 관계 속에서 의미 있는 타인들로부터 관심, 정보, 도움 등을 얻을 수 있는 긍정적인 자원으로 볼 수 있으며, 청소년이 맺는 사회적 관계 속에서 학업 성취와 관련 있는 중요한 인물로는 부모, 교사, 친구가 있다(Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006).

국외 연구에서는 청소년의 학업 성취 과정에 대한 지도와 평가를 하는 역할을 하는 부모의 지지(Wentzel, 1998)와 교사의 지지(Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Roeser et al., 1996; Wentzel, 1998)는 청소년이 과제를 이해하고 능력을 개발하고자 하는 숙달목표를 가지는 것과 정적인 관계가 있었다. 그러나 우리나라의 청소년을 대상으로 한 연구에서는 부모의 지지(이은철, 2008; Bong, 2008)와 교사의 지지(문은식, 2002; 이주화, 2005)가 숙달목표지향성과 수행목표지향성 모두와 정적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 이와 같이 외국과 국내의 서로 다른 연구결과에 대해서는 우리나라의 고유한 문화적 특성이 반영된 것일 가능성이 있으므로 이를 살펴볼 필요가 있다. 또한 친구의 지지와 성취목표지향성 간의 관계에 대한 연구는 많이 이루어지지 않았으나, Patrick 등(2007)은 친구의 지지가 학습 과제에 대한 참여 수준을 높이고 과제를 이해하는 것을 중시하는 숙달목표지향성에 영향을 준다고 보고하였다. 반면, 중학생의 사회적 관계와 동

기의 관계를 살펴본 연구에서는 친구의 지지와 성취목표지향성 간에 유의한 상관이 나타나지 않았다(Wentzel, 1998). 그러나 친구와의 비교와 경쟁이 강조되는 우리나라 청소년들에게 친구의 지지는 성취목표지향성과 관련이 있을 것으로 예측해볼 수 있다.

위에서 살펴본 바와 같이 청소년의 지적 능력에 대한 신념과 학교의 목표 및 사회적 지지는 성취목표지향성과 관련된 중요한 개인적·환경적 요인으로 연구되어 왔다. 본 연구에서는 청소년이 숙달목표 또는 수행목표를 가지는데 지적 능력에 대한 신념과 지각된 학교의 목표 및 사회적 지지가 상대적으로 어떠한 영향을 미치는가를 알아보고자 한다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 청소년의 지적 능력에 대한 신념, 학교의 목표 및 사회적 지지가 숙달목표지향성에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 2. 청소년의 지적 능력에 대한 신념, 학교의 목표 및 사회적 지지가 수행목표지향성에 미치는 영향은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울 지역에 위치한 세 곳의 중학교에 재학하고 있는 2학년 학생 493명으로 남학생 270명과 여학생 223명이었다. 이 시기의 청소년을 연구대상으로 선정한 것은 12세 이상의 청소년이 본 연구에서 측정하

고자 하는 수행, 노력 및 능력의 차이를 구분할 수 있다는 Nicholls와 Miller(1983)의 연구 결과에 근거하였다.

2. 측정도구

성취목표지향성

성취목표지향성을 측정하기 위해서 Midgley 등(2000)이 개발한 Patterns of Adaptive Learning Scales(PALS)에 있는 개정된 성취목표지향성 척도(Personal Achievement Goal Orientations)를 본 연구자가 번안하여 사용하였다. 성취목표지향성 척도는 숙달목표지향성, 수행접근 목표지향성, 수행회피 목표지향성의 3개의 하위 요인으로 구성되어 있다. 그러나 청소년을 대상으로 한 연구에서 이주화와 김아영(2003)은 수행접근 목표지향성과 수행회피 목표지향성 간의 상관이 높아 하위 요인 구성에 대한 검증이 필요하다고 제안하였다. 본 연구에서는 성취목표지향성 척도의 요인 구성을 파악하기 위해 주성분 분석(Principal Component Analysis)으로 요인분석을 실시하였고, 베리맥스(Varimax) 방식으로 사각 회전하였다. 그 결과, 요인의 고유치와 문항성격에 근거하여 두 개의 요인이 추출되어 수행목표지향성과 숙달목표지향성으로 명명하였다. 수행목표지향성은 다른 사람과 비교하여 상대적 유능성을 드러내는 것을 중시하는 내용의 9문항으로 구성되었다. 숙달목표지향성은 과제를 이해하고 능력을 개발하고자 하는 내용의 5문항으로 구성되었다. 연구대상 청소년들은 각 문항에 대해 ‘거의 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(4점)’까지의 Likert식 4점 척도로 응답하였으며, 각 하위

요인 별로 점수가 합산되었다. 본 연구에서 측정된 성취목표지향성척도의 Cronbach α 는 수행목표지향성이 .87, 숙달목표지향성이 .70으로 나타났다.

지적 능력에 대한 신념

지적 능력에 대한 신념을 측정하기 위해 Dweck(1986)이 제안한 지능에 대한 암묵적 이론을 바탕으로 Stipek과 Gralinski(1996)가 개발한 실체적 신념과 노력 척도(Entity-Related Beliefs and Effort Scale)를 연구자가 번안하여 사용하였다. 지적 능력에 대한 신념의 하위 요인은 청소년이 자신의 지적 능력에 대해 변하지 않는 고정된 것으로 생각하는 실체적 개념에 대한 8문항과 지적 능력이 노력을 통해 변화하고 향상될 수 있다고 생각하는 증가적 개념 4문항으로 이루어져 있다. 각 문항은 ‘거의 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(4점)’까지의 Likert식 4점 척도로 측정되었고, Cronbach α 는 실체적 개념이 .78, 증가적 개념이 .78로 나타났다.

학교의 목표

청소년이 자신이 속한 학교가 어떤 목표를 가졌다고 지각하는가를 측정하기 위하여 Roeser 등(1996)이 중학생을 대상으로 사용한 학교 목표 차원(School Goal Dimension) 척도를 연구자가 번안하여 사용하였다. 학교의 목표의 하위 요인은 학교가 과제를 이해하고 노력을 통해 능력을 발달시키는 과정을 중시한다고 청소년이 지각하는 과정 목표 6문항과 학교에서 성적을 중시하고 상대적으로 유능한 학생에게만 관심을 가진다고 지각하는 결과

목표 5문항으로 구성되어 있다. 청소년은 학교와 교사에 대해 서술된 각 문항을 읽고 자신이 지각하는 학교 환경에 가장 일치되는 정도를 Likert식 4점 척도로 응답하였고, 각 하위 요인 별로 점수가 높을수록 학교가 과정 목표 또는 결과 목표를 가졌다고 지각하는 정도가 높음을 의미한다. 본 연구에서 나타난 학교의 목표의 Cronbach α 는 과정 목표가 .75, 결과 목표가 .77이었다.

사회적 지지

사회적 지지를 측정하기 위해 Noltan(1994)이 개발한 학생용 사회적 지지 척도(Student Social Support Scale) 중 부모, 교사, 친구 지지의 세 개 요인을 연구자가 변안하여 사용하였다. 원 척도는 이 세 요인 외에 급우의 지지도 포함되어 있으나 우리나라 학교에서 적용하기 어려운 문항들(예: 우리 반 학생은 나를 자기 팀으로 선택한다.)을 포함하고 있어 이를 제외하였다. 또한, 이 척도는 문항 수가 많아 응답자에게 부담을 줄 수 있으므로 본 연구에서는 응답자의 부담을 덜어주기 위하여 중학생을 대상으로 척도의 타당성을 검증한 연구(Malecki & Elliot, 1999)를 참고하여 각 하위 요인마다 요인부하량이 높은 5개 문항씩을 선택하였다. 사회적 지지는 청소년이 부모, 교사, 친구로부터 받는 관심, 조언, 도움을 지각하는 수준을 묻는 문항으로 구성되었다. 각 문항은 Likert식 4점 척도로 측정되었고, 하위 요인 별로 점수가 높을수록 부모, 교사, 친구로부터 지지를 많이 받는 것을 의미한다. 하위 요인 별 Cronbach α 는 부모의 지지가 .87, 교사의 지지가 .84, 친구의 지지가 .81로 나타났다.

3. 연구절차

본 조사에 앞서 청소년의 성취목표지향성, 지적 능력에 대한 신념과 청소년이 지각하는 학교의 목표 및 사회적 지지 질문지의 이해도와 소요시간을 알아보기 위해 2009년 7월에 서울시 영등포구에 위치한 중학교 2학년 한 학급에서 남학생 17명, 여학생 17명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사 결과, 응답시간은 15~20분이 소요되었고, 예비조사 대상자들로부터 구체적인 의미에 대한 질문이 있었던 일부 문항들을 수정하였다. 또한 학교의 목표와 교사의 지지 질문지에서 교사와 관련되는 문항들의 경우, 중학교에서는 과목에 따라 여러 교사들과의 관계가 형성되므로 응답에 혼란이 생기는 문제점이 나타났다. 이를 해결하기 위해 본 조사에서는 청소년이 담임 교사 또는 자신에게 가장 의미 있는 교사에 대해 응답하는 것이 신뢰도가 높다는 선행연구(Midgley et al., 2000)에 근거하여 청소년이 이에 따라 응답할 수 있도록 안내하였다.

본 조사는 2009년 7월 서울시에 위치한 세 곳의 중학교에서 각 학교마다 5개 학급을 임의로 선정하여 총 15개 학급의 청소년 498명에게 질문지를 통한 조사를 실시하였다. 연구자는 해당 학급에 들어가 질문지를 배부하고, 청소년의 응답이 끝난 질문지는 바로 회수하였다. 청소년에게 배부한 질문지 498부가 전량 회수되었고, 이중 응답이 불충분한 질문지 5부를 제외한 총 493명의 자료가 최종분석에 사용되었다.

4. 자료분석

수집된 자료는 SPSS WIN 17.0 프로그램을 이용하여 주요 변인들의 일반적 경향을 알아보고자 각 측정 변인 별로 평균과 표준편차 및 문항평균편차를 산출하였다. 또한 측정 변인들 간의 관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출하였고, 청소년의 지적 능력에 대한 신념, 학교의 목표 및 사회적 지지가 성취목표지향성에 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위하여 위계적 회귀분석을 실시하였다.

III. 결과 및 해석

1. 측정 변인의 일반적 경향

본 연구에서 측정한 청소년의 성취목표지향성과 지적 능력에 대한 신념, 청소년이 지각하는 학교의 목표 및 사회적 지지의 평균과

표준편차는 표 1과 같다. 성취목표지향성의 하위 요인 별 문항 평균 점수를 살펴보면 본 연구 대상의 청소년들이 과제를 이해하고 능력을 개발하고자 하는 숙달목표를 높게 가지는 편인 반면, 다른 사람과 비교하여 상대적인 유능성을 드러내고자 하는 수행목표는 중간보다 낮은 것으로 나타났다. 지적 능력에 대한 신념은 변화 불가능한 고정된 것이라고 믿는 실체적 개념은 중간보다 낮았고, 노력을 통해 지적 능력을 향상시킬 수 있다고 믿는 증가적 개념이 중간보다 높게 나타났다. 또한, 청소년들은 학교가 성적보다는 학생들에게 배우는 과정을 강조하는 과정 목표를 가졌다고 지각하는 수준이 높았고, 학교가 상대적으로 유능한 학생에게만 관심을 가진다고 느끼는 결과 목표는 낮게 지각하는 것으로 나타났다. 마지막으로, 사회적 지지에서 부모, 교사, 친구의 지지 모두 중간보다 높은 점수로 나타났다. 이는 본 연구대상의 청소년들이 부모, 교사, 친구로부터 전반적으로 중간보다 높은 수

표 1. 측정변인의 점수 범위와 평균 및 표준편차

(N = 493)

		점수범위	평균 (표준편차)	문항평균 (표준편차)
성취목표 지향성	숙달목표지향성	7~20	14.77(2.55)	2.95(.51)
	수행목표지향성	9~36	20.29(5.09)	2.25(.57)
지적 능력에 대한 신념	실체적 개념	8~32	16.28(4.21)	2.03(.53)
	증가적 개념	4~16	12.95(2.42)	3.24(.60)
학교 목표	과정 목표	6~24	16.41(3.08)	2.73(.51)
	결과 목표	5~20	11.93(3.03)	2.39(.61)
사회적 지지	부모 지지	5~20	14.54(3.39)	2.91(.68)
	교사 지지	5~20	13.88(3.08)	2.78(.62)
	친구 지지	5~20	15.00(2.93)	3.00(.59)

준의 지지를 받는다고 지각하고 있음을 보여 준다.

2. 청소년의 지적 능력에 대한 신념, 학교의 목표 및 사회적 지지가 성취목표지향성에 미치는 상대적 영향

측정 변인들 간의 관계

청소년의 지적 능력에 대한 신념, 학교의 목표 및 사회적 지지와 성취목표지향성 간의 관계는 표 2에 제시하였다. 우선 성취목표지향성의 하위 요인 중 숙달목표지향성은 지적 능력에 대한 증가적 개념($r = .32, p < .001$), 학교의 과정 목표($r = .36, p < .001$), 교사의 지지($r = .37, p < .001$)와 부모의 지지($r = .26, p < .001$), 친구의 지지($r = .09, p < .05$)와 유의한 정적 상관을 가졌으며, 지적 능력에 대한 실체적 개념과 유의한 부적 상관을 보였다($r = -.13, p < .01$). 즉, 청소년이 지적 능력이 고정된 것이 아니고 노력을 통해 향상될 수 있다고 믿을수록 과제를 이해하고 자신의 능력을 개발하고자 하는 숙달목표지향성이

높았다. 그리고 청소년이 학교가 배우는 과정과 과제 이해를 중시하는 과정 목표를 중시한다고 지각하고, 교사, 부모, 친구로부터 지지를 많이 받는다고 느낄수록 숙달목표지향성이 높은 것으로 나타났다.

성취목표지향성의 하위 요인 중 수행목표지향성과 지적 능력에 대한 실체적 개념($r = .25, p < .001$), 학교의 과정 목표($r = .12, p < .01$)와 결과 목표($r = .14, p < .01$), 부모의 지지($r = .14, p < .01$)와 교사의 지지($r = .13, p < .01$)가 유의한 정적 상관이 있었다. 즉, 청소년이 지적 능력에 대해 고정된 것으로 생각할수록 다른 사람과 비교하여 상대적으로 유능해 보이려고 하는 수행목표지향성이 높게 나타났다. 그리고 청소년이 학교에서 배우는 과정을 중시한다고 느끼는 것과 성취 결과를 중시하고 유능한 학생에게 관심을 가진다고 지각하는 것 모두 수행목표지향성과 정적인 관계가 있었다. 또한 부모와 교사로부터 지지를 많이 받는다고 지각할수록 청소년은 다른 사람과 비교하여 자신의 유능함을 인정받고자 하는 수행목표를 높게 가지는 것으로 나타났다.

표 2. 청소년의 지적 능력에 대한 신념, 학교의 목표, 사회적 지지와 성취목표지향성 간의 관계 ($N = 493$)

		숙달목표지향성	수행목표지향성
지적 능력에 대한 신념	실체적 개념	-.13**	.25***
	증가적 개념	.32***	.08
학교 목표	과정 목표	.36***	.12**
	결과 목표	-.07	.14**
사회적 지지	부모 지지	.26***	.14**
	교사 지지	.37***	.13**
	친구 지지	.09*	.06

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

청소년의 성취목표지향성에 대한 지적 능력에 대한 신념, 학교의 목표 및 사회적 지지의 설명력

위계적 회귀분석을 실시하기 전 독립변인들 간의 다중공선성 가능성을 알아보기 위해 독립변인들 간의 상관계수를 산출하였고, 지적 능력에 대한 신념의 실제적 개념과 증가적 개념($r = -.51, p < .001$), 학교의 목표에서 과정 목표와 결과 목표($r = -.41, p < .001$), 학교의 과정 목표와 교사의 지지($r = .52, p < .001$)가 비교적 높은 상관을 가지는 것으로 나타났다. 그러나 독립변인의 공차와 상승변량(VIF) 값이 1에 접근하므로 다중공선성의 문제가 없는 것으로 판단하였다(우수명, 2006). 또한 회귀가정

의 위반 여부를 파악하기 위해 Durbin-Watson 계수를 산출한 결과, 숙달목표지향성의 경우는 1.90, 수행목표지향성의 경우는 2.01로서 2에 근접하고 있으므로 잔차 간의 자기 상관이 없어 회귀모형에 적합한 것으로 판단하였다. 청소년의 성취목표지향성에 대한 위계적 회귀 분석 결과는 표 3에 제시하였다.

청소년의 숙달목표지향성에 미치는 지적 능력에 대한 신념, 학교의 목표 및 사회적 지지의 상대적 영향력을 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과 지적 능력에 대한 신념과 학교의 목표 및 사회적 지지가 추가됨에 따라 설명력은 유의하게 증가하였고, 이 변인들은 숙달목표지향성에 대해 23%의

표 3. 성취목표지향성에 대한 지적 능력에 대한 신념, 학교의 목표 및 사회적 지지의 위계적 회귀분석

(N = 493)

		숙달목표지향성			수행목표지향성		
		1단계	2단계	3단계	1단계	2단계	3단계
		β	β	β	β	β	β
지적 능력에 대한 신념	실체적 개념	.05	.01	.02	.38***	.34***	.35***
	증가적 개념	.34***	.22***	.18***	.27***	.22***	.19**
학교 목표	과정 목표		.32***	.23***		.14*	.08
	결과 목표		.09	.13**		.14*	.17***
사회적 지지	부모 지지			.15**			.10*
	교사 지지			.19***			.14**
	친구 지지			-.05			-.04
R^2		.10	.18	.23	.11	.14	.16
ΔR^2			.08	.05		.03	.02
F		27.57***	26.16***	20.71***	31.45***	19.08***	13.44***
ΔF		27.57***	22.35***	11.24***	31.45***	6.06**	5.25**

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

설명력을 가졌다. 위계적 회귀분석의 마지막 단계에서 유의한 변인은 지적 능력에 대한 증가적 개념($\beta = .18, p < .001$), 학교의 과정 목표($\beta = .23, p < .001$)와 결과 목표($\beta = .13, p < .01$), 그리고 부모의 지지($\beta = .15, p < .01$)와 교사의 지지($\beta = .19, p < .001$)로 나타났다. 즉, 청소년이 과제를 이해하고 능력을 개발하고자 하는 숙달목표를 가지는 것에는 학교에서 학생들이 성적보다 배우는 과정과 과제 이해를 강조하는 과정 목표를 강조하는 것의 영향이 가장 크게 나타났다. 그리고 청소년이 교사와 부모로부터 지지를 많이 받고, 노력을 통해 지적 능력을 향상시킬 수 있다고 믿는 것과 학교에서 성취결과를 강조하는 결과 목표가 청소년이 숙달목표를 가지는 것에 영향을 미쳤다.

다음으로 청소년의 수행목표지향성에 미치는 지적 능력에 대한 신념, 학교의 목표 및 사회적 지지의 상대적 영향력을 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시한 결과, 각 변인이 추가됨에 따라 설명력은 유의하게 증가하였고, 이 변인들은 수행목표지향성에 대해 16%의 설명력을 가졌다. 위계적 회귀분석의 마지막 단계에서 유의한 변인은 지적 능력에 대한 실체적 개념($\beta = .35, p < .001$)과 증가적 개념($\beta = .19, p < .01$), 학교의 결과 목표($\beta = .17, p < .01$), 그리고 부모의 지지($\beta = .10, p < .05$)와 교사의 지지($\beta = .14, p < .01$)였다. 즉, 청소년이 다른 사람과 비교하여 상대적으로 유능해 보이게 하려는 수행목표를 가지는 것에는 지적 능력은 변화 불가능한 고정된 것이라고 생각하는 실체적 개념이 상대적으로 가장 큰 영향을 미쳤으며, 노력을 통

해 지적 능력을 향상시킬 수 있다고 생각하는 증가적 개념 또한 영향을 미쳤다. 그리고 청소년이 학교에서 성적을 중시하고 유능한 학생에게만 관심을 가진다고 지각하는 학교의 결과 목표와 교사와 부모로부터 받는 지지도 청소년의 수행목표지향성에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 청소년의 성취목표지향성에 미치는 개인 내적 변인과 환경적 변인에 관심을 가지고 중학교 2학년 청소년을 대상으로 지적 능력에 대한 신념과 학교의 목표 및 사회적 지지가 성취목표지향성에 미치는 영향을 알아보려 하였다. 본 연구를 통해 얻은 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

먼저, 청소년이 성취하는데 있어 과제를 이해하고 능력을 개발하는 것을 중시하는 숙달목표를 갖기 위해서는 지적 능력에 대한 증가적 개념과 학교의 과정 목표와 결과 목표, 부모와 교사의 지지가 중요한 것으로 나타났다. 청소년이 지적 능력에 대해 노력을 통해 향상시킬 수 있다고 믿는 증가적 개념을 가지는 것이 숙달목표지향성에 영향을 미친 본 연구의 결과는 선행연구들의 결과와 일치한다(서효정, 2001; 이은철, 2008; 임선아, 2001; Bandura & Dweck, 1985; Cury et al., 2006; Dupeyrat & Marine, 2005; Dweck, 2000; Dweck & Leggett, 1988; Stipek & Gralinski, 1996). 이는 노력을 통해 능력이 향상될 수 있다고 믿는 학습자는 과제를 이해하고 능력을 개발하고자

하는 숙달목표를 가짐으로써 지속적으로 자신의 능력을 향상시키고자 하는 경향이 있음을 보여주는 것이다.

또한, 학교가 학생들이 과제를 이해하고 배우는 과정에서 노력하는 것을 강조하는 것이 숙달목표지향성에 가장 높은 상대적 영향력을 나타낸 결과는 학교의 과정 목표가 청소년이 숙달목표를 가지는 것과 정적인 상관이 있다는 선행연구들의 결과와 같은 맥락으로 볼 수 있다(문은식, 2002; 이주화, 2005; Bong, 2008; Kaplan & Maehr, 1999; Murayama & Elliot, 2009; Roeser et al., 1996; Wolters, 2004). 청소년은 학습하는 과정에서 성공적인 성취를 정의하는 학교의 규범을 따르게 되고 학교에서 중시하는 가치를 내면화하게 된다(Roeser et al., 1996). 따라서 학교가 학생들이 배우는 과정에서 노력하는 것을 중시한다고 지각할 때, 청소년은 숙달목표를 가지는 것으로 해석할 수 있다.

한편, 본 연구에서 학교의 결과 목표와 숙달목표지향성 간의 상관은 유의하지 않았으나($r = -.07, n.s.$), 회귀분석에서는 결과 목표가 숙달목표지향성에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 청소년이 지각하는 학교의 목표를 다른 동기적 변인들과 함께 자기보고식 질문지로 측정하는 방법은 변인들 간의 공유되는 부분으로 인해 회귀계수의 상승을 유발할 수 있으며(Miller & Murdock, 2007), 본 연구에서 학교의 결과 목표는 학교 환경과 관련하여 공유하는 내용을 포함하는 학교의 과정 목표와 교사의 지지와 상호작용하여 숙달목표지향성에 영향을 미친 것으로 추론해 볼 수 있다.

다음으로 교사와 부모의 지지가 숙달목표지

향성에 영향을 미치는 결과는 교사와 부모의 지지가 높을수록 청소년이 숙달목표를 가진다는 선행연구들과 일치한다(문은식, 2002; 이주화, 2005; Bong, 2008; Goodenow, 1993; Patrick et al., 2007; Roeser et al., 1996; Wentzel, 1998). 이는 청소년의 학업 성취 과정에서 교사와 부모가 청소년이 배우는 과정 자체에 관심을 가지고 조언과 지지를 해주는 것이 필요하다는 점을 보여준다.

본 연구에서 숙달목표지향성에 영향을 미치는 요인들 중 Roeser 등(1996)이 제안한 학교의 심리적 환경에 속하는 학교의 과정 목표와 교사의 지지가 숙달목표지향성에 가장 큰 영향을 미친다는 결과는 청소년이 숙달목표를 가지도록 하기 위해서 학교가 성취결과보다 과제를 이해하고 노력하는 것을 강조하는 목표를 제공하고 교사가 학생들의 학습 과정에 관심을 가지고 조언과 지지를 해주는 환경이 조성되어야 한다는 점을 시사한다.

이에 비해 청소년이 다른 사람과 비교하여 상대적으로 유능해 보이려고 하는 수행목표를 가지는 것은 지적 능력에 대한 실체적 개념과 증가적 개념, 학교의 결과 목표와 교사와 부모의 지지가 영향을 미치는 것으로 나타났다. 우선 청소년이 지적 능력을 고정된 것으로 파악할 때, 다른 사람으로부터 자신의 능력에 대해 좋은 평가를 받으려는 목표를 가지는 결과는 선행연구들과 일치하는 것이다(박병기, 송정화, 2008; 서효정, 2001; 이은철, 2008; 임선아, 2001; Bandura & Dweck, 1985; Cury et al., 2006; Dweck, 2000; Dweck & Leggett, 1988; Stipek & Gralinski, 1996). 즉, 지적 능력에 대해 실체적 개념을 가지는 청소년은 다른 사람들

과의 비교를 통한 성취의 결과가 곧 자신의 능력을 증명하는 것이라 생각하고 지적 능력이 고정적이며 통제하기 어려운 개인적 속성이라고 믿기 때문에 고정된 자신의 능력 범위 내에서 긍정적인 평가를 받고 부정적인 평가를 피하려는 수행목표를 가지고자 하는 것으로 추론할 수 있다.

반면 지적 능력이 노력을 통해 향상될 수 있다는 증가적 개념이 수행목표지향성에 영향을 미친다는 본 연구의 결과는 증가적 개념과 수행목표지향성 간의 부적 상관을 보고한 연구들과는 일치하지 않는다(서효정, 2001; 임선아, 2001; Bandura & Dweck, 1985; Cury et al., 2006; Dweck & Leggett, 1988). 그러나 성취목표지향성에 접근과 회피의 개념을 적용한 척도를 사용한 선행연구들(이은철, 2008; Leondari & Gialamas, 2002)에서는 증가적 개념이 다른 사람과 비교하여 상대적 유능성을 드러내고자 하는 수행접근목표에 영향을 미치는 것으로 나타난 것을 볼 때, 이러한 결과는 본 연구에서 수행목표지향성이 학업 성취에 대한 욕구나 노력을 통해 자신의 유능성을 드러내고자 하는 수행접근목표의 내용을 포함하기 때문인 것으로 해석할 수 있다.

학교가 성적을 중시하고 유능한 학생에게만 관심을 가지는 결과 목표를 가진다고 지각하는 것이 수행목표지향성에 영향을 미친다는 본 연구의 결과는 선행연구들과 일치한다(문은식, 2002; Anderman & Midgley, 1997; Bong, 2008; Kaplan & Maehr, 1999; Roeser et al., 1996; Wolters, 2004; Wolters & Daugherty, 2007; Yamauchi & Miki, 2003). 이는 대학입시에 대한 부담이 큰 우리나라의 청소년들이 성적을 중

시하는 학교 환경 속에서 다른 학생보다 좋은 성적을 받는 것을 목표하는 현상에서 확인해 볼 수 있다.

부모와 교사의 지지가 청소년이 수행목표를 가지는 것에 영향을 미친다는 본 연구의 결과는 외국에서 이루어진 연구들과는 일치하지 않는데(Roeser et al., 1996; Patrick et al., 2007; Wentzel, 1998), 이는 우리나라의 문화적 특성을 통해 해석할 수 있다. 아시아 문화권의 청소년들은 부모나 교사의 평가와 승인에 의존적이고 이를 통해 학업 성취의 성공 여부를 판단하는 경향이 있으며(Oishi & Diener, 2001), 우리나라의 청소년들도 학업 성취 과정에서 자신의 성취결과를 평가하는 부모와 교사로부터 영향을 많이 받는 것으로 나타났다(소연희, 2008). 또한 Bong(2008)은 우리나라의 청소년들이 부모로부터 지지를 받을 때 고마움과 함께 학업 성취에 대한 책임감 또는 압력을 느끼는 경향이 있다고 하였다. 그러므로 교사와 부모가 자신을 지지한다고 느낄 때, 청소년은 이에 보답하기 위해 교사와 부모로부터 좋은 평가를 받을 수 있도록 다른 사람보다 유능해보이고자 하는 수행목표를 가질 수 있게 된다.

한편, 친구의 지지는 청소년의 숙달목표지향성과 수행목표지향성에 모두 유의한 영향을 미치지 않았는데, 이는 중학생을 대상으로 한 Wentzel(1998)의 연구결과와 일치한다. 이러한 결과는 청소년의 성취과정에서 주로 개인적인 과제 수행을 통해 이루어지고, 성적과 같은 성취결과는 친구보다 부모나 교사의 평가에 더 많이 의존하기 때문인 것으로 추론해볼 수 있다.

본 연구에서는 청소년의 수행목표지향성에

개인 내적 요인인 지적 능력에 대한 신념이 상대적으로 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 위계적 회귀분석 과정에서 학교의 목표와 사회적 지지가 투입되며 증가되는 설명력을 고려해볼 때 환경적 요인인 학교의 목표 및 사회적 지지는 수행목표지향성보다 숙달목표지향성을 더 잘 설명해주는 것으로 나타났다. 이는 청소년이 숙달목표를 가지도록 하기 위해서는 학교의 목표 및 사회적 지지와 같은 환경적 요인을 고려해야 함을 보여준다.

결론적으로 청소년이 어떤 성취목표를 가지는가는 지적 능력에 대한 신념과 함께 학교의 목표와 사회적 지지가 영향을 미친다. 학교가 학습과정에서 과제를 이해하는 것을 중시하고 부모와 교사로부터 지지를 받는 환경에서 청소년은 다른 사람과 비교하여 상대적으로 유능해 보이는 것에 목표를 두기보다 과제를 이해하고 능력을 개발하고자 하는 목표를 갖는다. 이는 청소년이 바람직한 성취목표를 가지도록 하는데 학교와 가정의 역할이 중요함을 시사한다.

본 연구에 대한 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 본 연구에서 청소년이 지각하는 학교의 목표는 자기보고식 질문지를 통해 측정되었는데, 추후 연구에서는 관찰 또는 교사의 평정을 통해 객관적인 차원에서 학교의 목표를 확인해볼 수 있을 것이다. 또한, 본 연구에서는 성취목표지향성을 숙달목표와 수행목표의 두 개의 요인으로 나누어서 분석하였으나, 성취목표지향성에 접근과 회피의 개념을 적용한 척도를 사용하여 그 타당성을 검증하고 성취목표지향성의 세분화된 하위 요인과 여러 변인 간의 관계를 살펴볼 필요가

있다. 이를 통해 여러 연구자들이 제안한 다양한 성취목표지향성 척도에 대한 정보가 제공될 수 있을 것이다. 추후 연구에서는 청소년의 성취목표지향성에 영향을 미칠 수 있는 내적 동기나 자기효능감, 또는 우리나라 청소년에게 의미가 클 것으로 예상되는 성취압력과 같은 변인을 포함시켜 연구해보는 것이 필요할 것이다.

참고문헌

- 김아영, 조승우 (1998). 초등학교 아동의 목표지향성과 자기조절학습 전략 사용 및 자기효능감과의 관계. *교육과학연구*, 27, 71-88.
- 문은식 (2002). 고등학생이 지각한 학교의 심리적 환경과 목표지향성의 관계: 목표차원과 관계차원을 중심으로. *교육심리연구*, 16(4), 5-21.
- 박병기, 송정화 (2008). 변화신념, 목표지향성, 자기조절학습, 학업성취 및 주관적 안녕의 인과구조 탐색: Dweck 모형의 확장. *교육심리연구*, 22(2), 333-350.
- 서효정 (2001). 중·고등학생의 학습능력에 대한 자아개념, 목표지향성과 학업성취와의 관계. *서울여자대학교 대학원 석사학위 청구논문*.
- 소연희 (2008). 학교 급별에 따른 지각된 사회적 지지, 학업적 자기효능감 및 성취 동기 및 학업성취도와의 관계. *아동교육*, 17(2), 49-64.
- 염시창, 김영록 (2007). 교과 별 목표지향성과 자기효능감, 학업성취도의 관계: 학습전략

- 의 조절효과를 중심으로. *교육연구*, 25, 87-112.
- 우수명 (2006). 마우스로 잡는 SPSS 12.0. 서울: 인간과 복지.
- 윤미선 (2008). 학교 학습에서의 개인차에 대한 이해. *교육방법연구*, 20(1), 23-47.
- 이은철 (2008). 개인 변인과 가정 및 환경 변인이 목적 지향 유형에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이주화 (2005). 학업적 성취목표지향성 척도 개발 및 구인 타당도 검증. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이주화, 김아영 (2005). 학업적 성취목표지향성 척도 개발. *교육심리연구*, 19(1), 311-325.
- 임선아 (2001). 개인의 지능개념, 귀인성향, 목표지향성 및 행동유형 간의 관계 모형 검증. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 최병연 (2001). 목표지향성이 성취 관련 신념과 노력에 미치는 영향. *한국교육*, 28(1), 165-180.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Bandura, M., & Dweck, C. S. (1985). *The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related cognition, affect, and behavior*. Unpublished manuscript, Harvard University.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722.
- Bereby-Meyer, Y., & Kaplan, A. (2005). Motivational influences on transfer of problem-solving strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 1-22.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Cury, F., Elliot, A. J., Fonseca, D. D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666-679.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2001). Implicit theories of intelligence, achievement goals, and learning strategy use. *Psychologische Beitrage*, 43(1), 34-52.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Harackiewicz, J., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goal and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(3), 330-358.
- 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. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 187-212.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Leondari, A., & Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: Impact on students' achievement behavior. *Psychology in the Schools*, 39(3), 279-291.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 399-427.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (1999). Adolescents' rating of perceived social support and its importance: Validation of the student social support scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473-482.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487-503.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales(PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Miller, A. D., & Murdock, T. B. (2007). Modeling latent true scores to determine the utility of aggregate student perceptions as classroom indicators in HLM: The case of classroom

- goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 83-104.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures of achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432-447.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54(4), 951-959.
- Nolten, P. W. (1994). *Conceptualization and measurement of social support: The development of the student social support scale*. Unpublished doctoral dissertation: University of Wisconsin-Madison.
- Oishi, S., & Diener, E. (2001). Goals, culture, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(12), 1674-1682.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & 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(3), 408-422.
- Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397-407.
- Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 758-771.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.
- 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.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structure and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Yamauchi, H., & Miki, K. (2003). Longitudinal analysis of the relations between perceived learning environment, achievement goal orientations, and learning strategies: Intrinsic-extrinsic regulation as mediator. *Psychologia*, 46(1), 1-18.
- 1 차원고접수 : 2010. 07. 07.
수정원고접수 : 2010. 08. 13.
최종게재결정 : 2010. 08. 24.

Do implicit theories of intelligence, school goal structure, and social support influence adolescents' achievement goal orientation?

Cho, Junhan

Park, Kyung Ja

Dep. of Child and Family Studies, Yonsei University

The purpose of this study was to examine the ways in which implicit theories of intelligence, school goal structure, and social support influence achievement goal orientation in adolescents. The participants in this study were 493 second graders (270 boys and 223 girls) from three middle schools in Seoul. Data were collected by means of self-reported questionnaires and analyzed with descriptive statistics, Pearson's correlations, and hierarchical regression analysis. Adolescents were said to have a mastery goal orientation when they believed that their intelligence could be improved through the exertion of efforts. In addition, the more that adolescents perceived that their schools valued the process of understanding academic tasks, and as they received greater support from both parents and teachers, they tended to develop a mastery goal orientation. Adolescents were also said to have a performance goal orientation when they believed that their intelligence was fixed instead of malleable. In addition, as adolescents perceived that their schools valued students' grades and cared more for academically competent students, and as they received greater support from both parents and teachers, they were more likely to either possess or acquire a performance goal orientation. In conclusion, implicit theories of intelligence, school goal structure, and social support are variables which influence the development or acquisition of achievement goal orientation in adolescents. When adolescents perceive their environment as one in which their schools emphasize the understanding of learning tasks and they receive greater support from both parents and teachers, they tend to possess a mastery rather than performance goal orientation.

Key words : achievement goal orientation, implicit theories of intelligence, school goal structure, social support