creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

교육학 석사 학위논문

초등학생의 성취목표지향성과 도움요청 행동이 학업성취에 미치는 영향

2021년 1월

서울대학교 대학원

교육학과 교육심리 전공

정 정 하

초등학생의 성취목표지향성과 도움요청 행동이 학업성취에 미치는 영향

지도교수 신 종 호

이 논문을 석사 학위논문으로 제출함
2021년 2월

서울대학교 대학원
교육학과 교육심리 전공
정 정 하

정정하의 석사 학위논문을 인준함
2021년 2월

위 원 장 _____ 이 선 영 _____ (인)

부위원장 _____ 조 영 환 _____ (인)

위 원 _____ 신 종 호 _____ (인)

국문초록

본 연구는 초등학생을 대상으로 성취목표지향성 중 숙달목표지향성과 수행접근목표지향성이 또래에게 도움을 요청하는 도움요청행동 유형에 의해 차별적으로 매개되어 학업성취에 영향을 미치는지를 확인하는 것을 목적으로 한다. 초등학교 학생 5학년과 6학년 남녀학생 600명을 대상으로 Amos 21.0을 활용하여 분석한 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 초등학생의 숙달목표지향성은 또래를 대상으로 한 도구적 도움요청행동과 실행적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 정적인 영향이 있었다. 둘째, 초등학생의 수행접근목표지향성은 도구적 도움요청과 실행적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 부적인 영향이 있었다. 즉, 숙달목표를 지향하는 초등학생 학습자의 경우 또래에게 학업성취에 도움이 되는 도구적 도움요청 행동을 더 잘 요청한 반면 학업성취와 부적인 영향이 있는 실행적 도움요청 행동을 덜 요청하는 것으로 나타났다. 반면 수행접근목표를 지향하는 학습자는 학업성취와 정적인 영향을 보이는 도구적 도움요청을 적게 요청하고 학업성취와 부적인 영향을 보이는 실행적 도움요청을 더 많이 요청하는 것으로 나타났다. 셋째, 숙달목표지향성과 수행접근목표지향성의 직접효과 및 총 효과를 확인한 결과, 숙달목표지향성은 학업성취에 직접적으로 정적 영향이 있었으며 총 효과 역시 학업성취에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 반면 수행접근목표의 경우 학업성취와 정적인 직접효과가 있었으나 부적인 매개효과가 이를 억제하여 총 효과는 유의하지 않았다. 즉 수행접근목표지향성은 또래를 대상으로 한 도움요청 행동을 매개로는 학업성취에 영향을 미치지 않는 것을 확인할 수 있었다. 마지막으로는 본 연구의 교육적 의의와 한계점에 대해 논하였다.

주요어 : 숙달목표지향성, 수행접근목표지향성, 도구적 도움요청행동, 실행적 도움요청행동, 학업성취

학 번 : 2019-25633

목 차

제 1 장 서론 ····· 1

제 1 절 연구의 필요성 ····· 1
제 2 절 연구문제 및 가설 ····· 9
제 3 절 주요 용어 정의 ····· 11

제 2 장 본론 ····· 13

제 1 절 이론적 배경 ····· 13
1. 학업적 성취목표지향성 ····· 13
2. 도움요청 행동 ····· 20
3. 학업성취 ····· 34

제 2 절 연구문제 ····· 42
1. 연구모형 ····· 42
2. 연구 문제 및 연구가설 ····· 44

제 3 절 연구방법 ····· 46
1. 연구대상 ····· 46
2. 측정도구 ····· 47
3. 분석방법 ····· 50

제 4 절 연구결과 ····· 51
1. 기초통계 및 상관분석 ····· 51
2. 모형적합도 ····· 54
3. 모형을 통한 가설검증 ····· 55

제 3 장 결론 ····· 63

제 1 절 연구 결과 요약 및 논의 ····· 63
제 2 절 연구의 제한점 및 후속연구 ····· 67

참고문헌 ····· 68

부록 ····· 79

Abstract ····· 83

표 목 차

[표 1-1] ····· 15
[표 2-1] ····· 26
[표 3-1] ····· 22
[표 4-1] ····· 23
[표 5-1] ····· 25
[표 6-1] ····· 33
[표 7-1] ····· 37
[표 8-1] ····· 46
[표 9-1] ····· 48
[표 10-1] ····· 49
[표 11-1] ····· 52
[표 12-1] ····· 53
[표 13-1] ····· 54
[표 14-1] ····· 55
[표 15-1] ····· 56
[표 16-1] ····· 59
[표 17-1] ····· 61
[표 18-1] ····· 62

그 림 목 차

[그림 1-1] ····· 42
[그림 2-1] ····· 43
[그림 3-1] ····· 54
[그림 4-1] ····· 55
[그림 5-1] ····· 58

제 1 장 서론

제 1 절 연구의 필요성

학업성취에 영향을 주는 변인을 밝혀 학업성취를 높이려는 연구들이 계속되어 왔다(Stipek, 1993). 학업성취에 영향을 미치는 요인들 중에서 목표는 인간의 인지 정서 행동에 영향을 가져온다는 점(Dweck & Leggett, 1988), 목표는 인간 행동에 변화를 가져올 수 있다는 점(Maehr, 1984)에서 목표는 학습 수행의 차이를 가져오는 매개 변인이자 결정요인으로 알려져 왔다(송인섭, 박성윤, 2000).

송인섭과 박성윤(2000)에 따르면 목표지향성이 동기 연구에서 관심을 받은 이유는 목표지향성에 따라 학습태도 및 수행에 영향을 주기 때문이며, 이와 유사한 맥락으로 Ames와 Archer(1988)도 목표지향성은 학습전략이나 학습, 태도에 유의한 영향을 미친다고 말한다. 즉, 목표 지향성은 학업성취와 태도, 학습 전략의 활용을 예언하는 구인이다. 이에 학생들이 성취 상황에서 왜 성취하는지와 관련된 목표 지향성이 학업성취에 미치는 영향의 구체적 세부경로를 기존 선행연구에 비추어 확인해보고자 한다.

학생들이 모르는 것에 당면하였을 때 적절한 시기에 적절한 도움을 제공받아 문제를 해결하는 것은 성취에 영향을 미치는 요인이다. 하지만, 실제 교육 현장에서 학생들은 모르는 것에 직면하였을 때 이를 적극적으로 해결하려는 모습을 보이지 않는다. 초등학교 5학년정도면 언제 도움이 필요한지 구별하는 능력이 생기지만(Newman, Schwager, 1995), 초

등학교 고학년 시기는 신체적 정신적 변화가 가속화되는 아동에서 청소년으로 전환되는 시기로 또래 관계 및 타인에게 관심을 갖고 타인의 평판에 관심을 기울인다. 이에 도움요청을 자신의 유능성의 부족 및 능력의 부족으로 인식하는 학생들이 많아지고 있는 실정이다. 도움요청 행동은 타인의 적재적소의 도움을 통해서 학업성취에 영향을 주는 자기조절 학습 전략임에도 많은 초기 청소년들은 도움요청을 회피하는 모습을 보인다(Ryan, Shim. 2011). 하지만 학생들이 요청하는 도움이 모두 학업성취에 긍정적인 영향을 미치는 것은 아니다. 도움요청을 세분화하면 도움을 통해 문제 해결의 주체가 누구이냐에 따라 도움을 통해 학생들이 스스로 문제해결의 주체가 되는 도구적 도움요청과 도움을 주는 사람이 문제를 해결해주는 도움인 실행적 도움요청으로 나뉜다. 이에 학생들이 도움을 요청하지 않는 기존의 문제의식에서 나아가 학생들의 학업성취를 위해 올바른 도움요청이 무엇인지, 그 도움이 학업성취에 미치는 영향이 무엇인지를 확인하는 연구 또한 필요하다. 특히, 초기 학교 급의 학업성취는 상위 학교 급에서도 비교적 일관된 결과를 보인다는 기존의 선행연구(최희철 황매향, 2010; 최희철 황매향, 2011)에 따라, 초기 청소년의 학업성취에 차이를 가져오는 매개변인을 찾고 이를 위한 교육적 프로그램을 모색하는 것이 중요하다. 이에 초기청소년의 도움요청 행동에 차이를 가져오는 개인적 변인과 도움요청 행동을 통해 발생하는 행동적 결과(성취)의 차이를 탐색하고자 한다.

성취목표이론은 학업과 관련되어 있는 학습자의 동기를 설명하는 이론 중 하나로 성취 상황에서 학습자가 왜 성취하고자 하는지에 관한 최종적인 목표와 이유를 밝히는 이론이다(Ames,1992; Fryer & Elliot, 2008). Ames(1992)에 따르면 성취목표 지향성은 학생이 성취 활동과 행동에서

성취하고자 하는 궁극적이고 최종적인 목적 및 이유를 의미한다. 성취목표지향성은 학업 성취(Elliot, 2005), 정서(김은진, 양명희. 2011), 자기조절 학습전략(신현숙, 류정희, 안정은, 2010), 실패를 경험한 이후의 행동과 정서에 차이를 가져오며(Dweck, 1986) 초기에는 숙달목표와 수행목표의 2요인으로 분화 하던 것에서 수행 목표에 대한 재개념화를 통해 최근 3*2모형(봉미미, 정윤경, 이선경, 이지수, 2016)로 나뉘는 등 활발하게 연구가 진행되고 있다.

성취목표 지향성과 학업성취와 관련된 연구는 초기의 2요인의 성취목표 이론에서는 숙달목표는 적응적이며 수행목표는 비적응적인 동기적 구인으로 간주되었으나(Dweck & Leggett, 1988) 수행목표가 학업성취를 정적으로 예측하는 비일관된 연구들(Wolters, Yu, & Pintich, 1996)이 보고됨에 따라 수행목표에 대한 재개념화가 이루어졌다.

성취목표 지향성과 학업성취 간의 관계는 많은 연구의 주제가 되었으며 그 결과도 다양하다. Senko와 그의 동료들(2011)은 숙달목표는 학업의 동기 및 학업과 관련된 긍정적인 정서에 대해서는 잘 예측 하는 반면 학업성취와 같은 학업의 결과를 예측함에 있어 예측력이 떨어지며 오히려 수행접근 목표가 학업성취를 더 잘 예측한다고 말했다. 반면 Midgley와 동료들(2001)은 수행접근 목표는 상황과 조건에 따라서 학업성취에 미치는 영향력의 크기가 변화하며 경쟁적인 특정 상황 및 대학생 등의 경우에는 학업성취와 정적인 관계가 있다고 말하였고, 다른 연구에서도 수행접근 목표는 숙달목표처럼 학업성취에 정적인 영향을 준다고(조현철, 2011; Linnenbrink, 2005) 보고되었다. 송주연(2012)은 국내의 메타분석 연구를 통해 수행목표에 비해 숙달목표가 학업성취와 더 큰 정적인 상관이 있다고 말한다. 이처럼 성취목표 지향성과 학업성취의 관계를 분

석하는 연구가 다양하며 수행목표가 학업성취에 미치는 영향력에 대해 혼재되어 있는 결과가 나타나고 있다. 이상의 연구 결과를 종합하면 성취목표의 숙달목표의 경우 학업성취와 정적인 관련이 있으며 수행목표의 경우에는 학업성취의 결과가 비일관적이고 혼재되어 있다.

또한 성취목표 지향성이 학습에 미치는 영향에 대한 변인들 간의 매개효과를 밝히는 연구들도 진행되고 있으며 그 중 하나가 학습 전략이다(신다정,박진현, 강상진, 봉미미, 2019; 송인섭, 박성윤, 2000; 조한익, 2012). 이에 본 연구에서는 기존의 연구를 종합하여 성취목표 지향성과 학습 성취와의 관계를 선행연구에 기반하여 결과를 명확하게 하는 한편 목표지향성이 자기조절 학습전략 중 하나인 도움요청 행동을 매개로 학습성취에 영향을 미치는 것에 대한 연구를 진행하고자한다.

자기 조절 학습 전략은 학업적 성취 및 목표 달성을 위한 사전 대처적인 과정으로 개인이 자신의 생각, 감정 행동과 행동을 통제 조절하는 것을 의미한다(Zimmerman, 2000). 학생들은 목표를 선택하고 전략을 사용하고 선택하고, 행동을 통제하고, 학습한 결과를 반추하며 자기조절적으로 성장해나간다(Zimmerman, 2008). 시간을 조절하거나 목표를 선택하는 것 인내를 가지고 과업을 완수하는 것, 행동을 점검하는 것은 성공을 위한 밑거름이 되기도 하여(Ziimmerman, 1998) 교육자들은 학습의 전 영역에서의 자기조절을 강조한다. 학생들의 학년이 증가되며 교사의 역할은 점점 감소하고 학생 스스로 독립적으로 위와 같은 역할을 할 수 있도록 과제 및 숙제 등을 통해 자기조절능력의 발달을 지원하는 역할을 한다(Zimmerman, 2002). 도움요청 역시 자기조절 학습 전략 중 행동조절의 세부 전략 중 하나로 Zimmerman과 Martinez-Pons의 1986년 연구에 따르면 높은 성취를 보이는 학습자일수록 친구나 선생님께 더 잘 도

움을 요청한다. 도움구하기는 문제가 해결되지 않거나 어려움에 봉착했을 때 이를 해결할 수 있는 효율적이고 즉각적인 수단이다.

도움요청 행동이란, 학습자가 스스로 해결하지 못하는 문제에 당면했을 때 이를 해결할 수 있는 효과적인 자기조절 학습 전략이다(Jarabenick & Newman, 2009). 도움요청에 대한 초기 연구는(Hartup, 1963; Maccoby, Masters, 1970; Winterbottom, 1958) 도움요청을 타인에게 의존하려는 경향이나 스스로 문제를 해결할 수 없는 무능력으로 보고 부정적인 관점을 취하였다. 하지만, 이후 학자들인 Ames(1983), Nelson-LeGall(1981), Newman(1988)은 도움요청 행동을 유능감, 자율성을 통해 발전되는 학습에 있어 적응적이고 종합적인 자기조절 과정으로 보았다. 즉, 도움요청은 학생 스스로 해결할 수 없는 문제를 다른 사람의 도움을 받으며 해결해나가는 과정으로 학생 스스로 언제 도움이 필요한지 어떤 도움을 청할지를 판단한다는 점에서 인지적이고, 다른 사람에게 도움을 요청한다는 점에서 사회적이며, 문제의 난이도를 판단하고 풀이과정과 이해도를 스스로 평가하고 점검한다는 점에서 메타인지적인, 종합적인 자기조절 학습전략이다(Newman, 2000).

도움 요청과 관련된 연구는 크게 자기조절 학습의 전략적 차원의 접근과 사회적 상호작용 및 사회 심리적 관점으로 각각 연구의 흐름이 나뉘어져 진행되었다. 이 두 관점 중 본 연구는 도움요청 행동이 학업 성취에 미치는 영향을 밝힌다는 점에 근거를 두어 학습 전략으로서의 도움요청 행동의 흐름의 관점에서 연구를 진행하고자 한다.

도움요청 행동은 크게 도구적 도움 행동, 실행적 도움 행동, 도움 요청 회피 행동으로 나뉜다. 하지만 많은 청소년들은 그들이 도움이 필요할 때 도움을 청하지 않으며, 특히 사회적 영향력이 커져 도움 요청을 자신

의 유능감에 대한 위협이라고 느끼는 초기청소년의 경우에는 도움을 회피하려는 행동이 빈번히 목격된다(Good et al., 1987; Newman, 1990;Newman and Goldin,1990; Ryanetal.,1998; Ryan and Pintrich,1997). 도움요청은 우선 도움이 필요하다는 것을 인식함으로 시작된다. 즉 학생이 알고 있는 지식과 새로운 지식 간의 불일치가 생김으로 나타나는 당황함이 도움요청 단계의 시작이다Ryan, Pintrich, Midgley, 2001).

앞서 언급한 바와 같이 모든 도움 요청이 적응적인 것은 아니다. 도움요청 행동의 유형은 크게 3가지로 나뉘는데 크게 1)도구적/적응적 도움요청과 2)실행적 도움 요청 3)도움 회피로 나뉜다. 이 중 가장 적응적이고 학업 성취에 도움이 되는 것은 첫 번째 유형인 도구적/적응적 도움요청으로 문제를 해결함에 있어서 더 깊은 사고와 개인의 발전을 촉진하는 질문으로 설명을 요청하는 것, 문제를 명료하게 하는 것, 예시를 물어보는 것과 같은 도움을 요청하는 것이다(Ryan, Shim, 2012).

실행적 도움 요청은 도움제공자에게 문제를 풀라고 직접적으로 요구를 하거나 혹은 도움 행동을 구체화된 예시나 설명 방법을 요청하기 보다는 즉각적인 답을 요청하는 방법으로 요청하는 것으로 비적응적이며 성취에 영향을 크게 미치지 않는다(Ryan, Shim, 2012). 도구적 도움요청과 실행적 도움 요청은 문제 해결은 도움을 요청한 사람이 처한 문제를 해결하는 주체가 누구인지, 도움 요청자의 문제 해결력이 도움을 받은 후에 향상되었는지에 차이가 있다. 즉, 도구적 도움요청은 예제나 설명 방법을 제공받으므로 문제 해결 이후 도움 요청자의 학습 능력이나 학습 수행 과정 및 방법에 향상이 발생하지만 실행적 도움요청의 경우에는 도움 제공자가 문제를 대신 해결하는 것에 초점을 두므로 도움요청자의 문제해

결력 향상에는 기여하지 못한다. 이에 도구적 도움요청만이 적응적이 발전적인 도움요청 전략이라고 할 수 있다.

도움 회피는 어려움에 직면했을 때 혹은 학습에 있어 애매모호한 상황에 직면하였을 때에도 질문하지 않는 것으로 자신의 능력이 없음을 보일까 두려워하는 회피적인 성향과 정적인 상관이 있으며 이는 자기가치 이론과도 연관이 된다. 또한 도움 회피적 모습은 초기 청소년들에게 많이 나타난다(Ryan, Shim 2012). 즉, 도움 요청 회피란, 학생들이 스스로 도움이 필요함을 인식함에도 불구하고 도움을 요청하지 않는 결정을 내리는 것을 의미한다. 특히 실제 성취가 낮은 학생들에게서 도움 행동을 회피하려는 경향이 많이 발견되며 이는 학생들의 발전을 저해한다.

도움요청 행동은 학생의 성취목표 지향성에 따라 다르게 나타난다. 성취목표 지향과 도움요청 행동 간의 관련성을 살펴보면, 숙달 목표 지향성과 도구적 도움요청 행동은 정적인 상관이 있다(Bulter, Newman, 1987; Ryan, Pintrich, 1997). 숙달목표 지향의 학습자는 수행목표 지향 학습자에 비해 도구적인 도움 요청을 더 많이 하였고 수행목표를 지향하는 학습자들이 실행적 도움 요청을 하는 것으로 나타났다(나동진, 조준수, 1999). 또한 수행 회피적인 목표를 지향하는 학습자는 그들의 회피적 성향으로 인해 도움 요청을 능력의 부족 및 무능력으로 인식하는 경우가 많았다(Federici et al., 2015; Ryan et al., 2005).

본 연구의 목적은 학생의 성취목표 지향성이 학업성취에 미치는 영향이 학생의 도움요청 행동에 의해 매개되는 지를 살펴보는 것이다. 즉, 학생 개인이 갖는 학업적 성취목표 지향성이 학업 성취에 영향을 미치는 이유가 학생의 학업적 성취목표 지향성에 따라 학생이 스스로 해결할 수 없는 어려움을 극복하는 행동의 차이인 도움요청을 통해 달라지는지에

대한 한 경로를 살펴보고자 하는 것이다. 특히 성취목표지향성 중 학업성취에 영향을 미치는 목표지향성인 숙달목표지향성과 수행접근 목표지향성 중 어떤 목표지향성이 학업성취에 더 큰 영향이 있는지를 알아보기 위한 연구로 모르는 것을 직면 했을 때 도움을 요청하는 행동을 매개로 학업성취에 영향을 미친다는 것을 입증하기 위한 연구이다.

기존의 선행연구에 따르면 숙달목표와 수행접근 목표지향성은 학업성취에 정적인 영향을 미치는지, 성취에 영향을 미친다면 크기와 효과는 어떠한지가 논쟁적이다(Senko, Hulleman & Harakiewicz, 2011; 정욱준, 이은주, 2015; 송주연, 2012). 이에 본 연구에서는 학생의 목표지향성 학업성취에 부적인 영향을 미친다고 일관되게 보고되고 있는 수행회피목표지향성을 제외하고, 숙달목표와 수행접근 목표가 학업성취에 미치는 영향이 도움요청 행동에 의해 매개된다는 세부 경로를 밝히는 데 목적이 있다.

또한 도움요청의 대상은 교사 및 또래 학생이 될 수 있는데 학생에게 도움을 요청하는 경우 그들의 언어로 설명하므로 더 이해가 높고(Webb, 1991) 학습을 함과 동시에 서로 상호 교류를 하므로 교사에게 도움을 요청하는 것보다 또래에게 도움을 요청할 때 더 많은 정보를 얻을 수 있다(Ryan,Pintrich, Midgley, 2001)는 점에서 도움요청의 대상을 또래 친구로 설정하였다.

한국의 청소년들은 중학교 고등학교의 상위 학교급에 진학함에 따라 더 많은 경쟁 상황에 놓이고 대학입시를 위해 경쟁한다. 이런 과정에서 필연적으로 한국의 청소년들은 타인과 비교하여 더 우월한 능력을 입증 받으려고 하는 수행접근 목표지향성을 띄는 학습자가 많다. 수행접근 목표지향성이 학업성취에 미치는 영향과 관련된 선행연구의 결과는 크기 방

향이 비일관된 모습을 보였다(송주연, 2012).. 또한 학생들이 초등학교 고학년 및 중학교 고등학교의 상위학교 급으로 진학함에 따라 수행접근 목표적 상황에 놓이게 될 가능성이 많으며(최희철, 황매향, 2011) 이에 수행접근목표 지향성이 학업성취에 미치는 세부 영향을 확인하고, 초기 학령기부터 수행접근 목표지향성을 가진 학습자가 긍정적인 학업성취에 영향을 미칠 수 있는 프로그램을 구상하는 것이 중요하다. 이를 위해 우선적으로 학업성취에 미치는 학생 개인의 목표지향성을 확인할 필요가 있으며 그에 대한 영향을 도움요청이라는 자기조절학습전략을 통해 확인해보고자 한다.

제 2 절 연구 문제 및 가설

본 연구에서는 성취목표 지향성에 따라 자기조절 학습 행동이 달라지며 자기조절 학습 전략 행동의 차이가 학습 성취에 영향을 미치는지에 탐구해보고자 한다. 그 중 학업성취에 대해 일관된 영향이 보고되지 않고 논쟁적인 숙달목표지향성과 수행접근목표지향성을 중심(Sekno, Hulleman, Harackiewicz, 2011)으로 연구를 진행하고자 한다. 즉, 성취목표 지향성 중 숙달목표 지향성은 학업성취와 정적인 관련이 있으며 이는 자기조절 학습 전략 중 하나인 도움요청 행동 중 도구적 도움요청 행동을 매개하기 때문이다. 또한 수행 접근 목표는 도움요청을 자신의 무능의 표현이나 유능성에 대한 위협이라고 인식하기 때문에 실행적 도움요청과 정적인 관련을 보이며 위를 매개로하여 학업성취에 부적인 영향을 줄 것이라고 가정하였다. 이를 토대로 설정한 연구문제 및 가설은 다음과 같다.

연구문제 1: 초등학교 고학년 학생들의 숙달목표 및 수행접근목표가 도움요청 행동에 미치는 영향은 어떠한가?

1-1. 숙달목표지향성은 도구적 도움요청행동에 정적인 영향을 미칠 것이다.

1-2. 숙달목표지향성은 실행적 도움요청행동에 부적인 영향을 미칠 것이다.

1-3. 수행접근목표지향성은 도구적 도움요청행동에 부적인 영향을 미칠 것이다.

1-4. 수행접근목표지향성은 실행적 도움요청행동에 정적인 영향을 미칠 것이다.

연구문제 2 : 도움요청행동이 학업성취에 미치는 영향은 어떠한가?

2-1. 도구적 도움요청행동은 학업성취에 정적인 영향을 미칠 것이다.

2-2 실행적 도움요청행동은 학업성취에 부적인 영향을 미칠 것이다.

연구문제 3: 숙달목표 및 수행접근목표와 학업성취의 관계가 도움요청 행동에 의해 매개되는가?

3-1. 숙달목표지향성은 도구적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 정적인 영향을 미칠 것이다.

3-2. 숙달목표지향성은 실행적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 정적인 영향을 미칠 것이다.

3-3. 수행접근목표지향성은 도구적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 부적인 영향을 미칠 것이다.

3-4. 수행접근목표지향성은 실행적 도움요청행동을 매개로 학업성취에

부적인 영향을 미칠 것이다.

연구문제 4: 숙달목표와 수행접근목표가 학업성취에 미치는 영향은 어떠한가?

4-1. 숙달목표와 수행접근목표는 학업성취에 직접적인 정적 효과를 미칠 것이다.

4-2. 숙달목표가 학업성취에 미치는 총 효과크기가 수행접근목표가 학업성취에 미치는 총 효과크기보다 클 것이다.

제 3 절 주요 용어 정의

1. 성취목표 지향성

목표 지향성이란 성취상황에서 성취에 접근 관여 반응하려는 개인의 다양한 방향성 및 지향성을 의미한다(Pintrich, 2003). 즉, 왜 성취하고 어떻게 성취과정에 접근하는지와 관련된 이론이다. 성취목표 지향성은 학습상황 및 성취상황에서 왜 학습자가 궁극적으로 성취하고자 하는 이유와 목적을 뜻한다(Ames, 1992; Murphy & Alexander, 2000). 학습자의 성취목표지향성은 태도, 정서, 궁극적으로는 성취에도 영향을 미친다(Barron & Harackiewicz, 2001). 성취목표지향성은 요인에 따라 구분되지만 크게 자신의 발전 및 과제의 숙달을 위한 숙달목표지향성과 타인과 비교하여 본인의 성취·능력을 입증하고 평가하며 타인의 평가가 성취의 판단 근거가되는 수행접근 성취목표지향성, 타 학습자에 비해 능력이 떨어지는 것을 회피하거나 입증하지 못하는 것을 피하려는 수행회피 성취

목표지향성으로 나뉜다(Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Schunk, Meece, Pintrich, 2012).

2. 도움요청 행동

도움요청 행동은 학생들이 혼자 해결하기 어려운 문제를 직면했을 때 타인에게 도움을 요청하여 문제를 해결하는 것으로 힌트를 제공 받아 문제를 해결하는 주체가 누구이냐에 따라서 도구적 도움요청과 실행적 도움요청으로 나뉘며 도움요청을 회피하는 행동이 있다. 도구적 도움요청이란 타인에게 도움을 요청할 때 힌트 예제 설명등을 요구하는 도움을 요청하는 것으로 문제 해결의 주체가 학생이 된다. 반면 실행적 도움요청의 경우에는 타인에게 문제를 해결해달라고 요청하거나 답을 제시해달라는 도움을 요청하는 행동으로 학생이 문제 해결의 주체가 되지 못한다는 점에서 비적응적인 도움요청행동이다. 마지막으로 도움요청 회피는 도움요청 행동을 자신의 무능 및 능력의 부족으로 인식될까봐 두려워 모르는 것에 대한 도움을 요청하는 것을 회피하는 행동을 말한다.

3. 학업성취

학업성취는 청소년의 인지발달을 측정하는 방법으로 청소년의 발달 수준 및 미래의 복지수준을 예측하는 지표(Duncan, BrooksGuun, 1997; 김광혁,2006; 김선숙, 고미선, 2007)로 국가 교육과정에 근거하여 개념을 이해하거나 달성한 정도를 의미한다(김양분, 김난옥, 2014). 학업성취는 교육에서 선발 과정의 기초자료로 사용되고 있으며 직업 선택 및 지위

획득의 수단으로 사용되기도 하여 학생 교사 학부모 모두가 관심을 갖고 있다.

제 2 장 본론

제 1 절 연구의 필요성

1. 학업적 성취목표 지향성

가. 성취목표 지향성의 개념

성취목표 이론은 학교에서의 성취 상황에서 학생들의 학습과 수행, 성취를 설명하고자 발달한 이론이라는 점에서 인간 행동을 폭넓게 설명하는 목표-내용의 접근 방법과 차이가 있다. Pintrich의 2003년 연구에 의하면 목표 지향성이란 성취상황에서 성취에 접근 관여 반응하려는 개인의 다양한 방향성 및 지향성을 의미한다. 즉, 왜 성취하고자 하는지 어떻게 성취 과정에 접근하는지에 초점을 두는 이론으로 성취 상황에서의 과제를 대하는 의도나 목표에 관심을 둔다는 점에서 다양한 목표들을 중시하는 목표-내용 접근의 폭넓은 접근과는 차이점이 있다. 목표지향성 이론에서 목표 지향성을 통칭하는 용어는 학습-수행목표, 과제-자아 관여 목표, 숙달-수행목표 등의 쌍으로 학자마다 강조점 및 구인에 따라 차이가 있지만, 이들 목표들이 측정하고자 하는 구인들 간에는 상당한 중첩이 존재한다. 이에 많은 책과 교육심리 교과서에서는 목표 지향성을 나타내는 용어를 '숙달목표지향성'과 '수행목표지향성'으로 구분하여 사용

하고 있다(Schunk, Meece, Pintrich, 2012).

목표지향성 이론에서 기본이 되는 큰 틀의 구분은 '숙달목표지향(mastery goal orientation)'과 수행목표지향(performance goal orientation)이다. 숙달목표지향이란, 자기 자신의 발전과 과제 자체에 대한 숙달을 위해 학습하는 것으로 기술의 습득이나 역량의 개발을 위해 과제 자체를 숙달하기 위해 성취하고자 하는 것을 의미한다(Ames, 1992; Dweck & Legeet, 1988; Schunk, Meece, Pintrich, 2012). 반면 수행목표지향은 숙달목표지향성과는 달리 성취상황에서 타인과 비교한 본인의 성취를 증명하고 타인의 평가에 초점을 두는 것을 말한다. 즉, 수행목표는 성취상황에서 타 학습자에 비해 높은 점수를 받는 것 혹은 받지 못하는 것 초점을 두거나 자신의 능력을 입증하는 것에 관심을 두어 평가의 기준이 타인과의 비교가 된다(Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988;Schunk, Meece, Pintrich, 2012). 이에 숙달목표와 수행목표가 성취정서에 미치는 영향에 대한 연구가 꾸준히 연구되어 왔으나, 숙달목표의 경우 수행 및 성취와 정적인 상관을 보였지만 수행목표의 경우에는 비일관된 결과가 나타났다. 특히 수행목표의 경우 학업성취에서 수행목표의 결과가 정적인 효과가 있는 등의 비일관된 결과가 나타났다(Wolters, Yu & Pintrich, 1996). 이에 Elliott와 Harackiewicz는 1996년 연구에서 기존에 숙달목표지향성과 수행목표지향성의 2개념 구조를 확장하여 수행목표지향성을 수행접근목표와 수행회피목표의 3요인으로 구분하였다. 즉, 타인과 비교하여 그들의 능력을 입증하고 우위를 점하고자 하여 타인과의 비교를 통해 성취에 긍정적으로 동기화 되는 지향성을 수행접근 목표지향성이라 명명하였다. 반면 타인과 비교하여 자신이 능력이 없어 보이지 않기 위해서 혹은 실패하지 않기 위해 회피하는 모습으로 동기화 되

는 것을 일컬어 수행회피목표지향성이라고 하였다. 이후 접근-회피의 분류 틀은 숙달 목표로 혹돼 되었고 이에 숙달-수행, 접근-회피의 2×2 개념의 성취목표 지향성의 이론적 틀이 마련되었다. 이에 분류 틀에 따라 숙달접근목표지향성, 숙달회피목표지향성, 수행접근목표지향성, 수행회피목표지향성으로 목표를 4가지로 분류하였다.

[표 1-1]. 4요인 성취목표지향성

	접근	회피
숙달	숙달접근목표지향성	숙달회피목표지향성
수행	수행접근목표지향성	수행회피목표지향성

그러나 성취목표 모형을 세분화함에도 특히 수행접근 목표에 대해서는 흥미와 결과 등에 대해 비일관된 결과가 나타났고(Brophy, 2005) 이의 문제를 해결하기 위해 수행목표를 재개념화 하여 5요인의 성취목표로 나누었다(봉미미, 정윤경, 이선영, 이지수, 2016). 특히 수행목표를 능력 중심과 규준 중심으로 나누면 실패 상황에서의 대처가 달라졌다. 즉, 기존의 접근-회피, 숙달-수행의 4요인 구조를 유지하며 규준과 수행의 목표 체계를 추가함으로써, 숙달목표 지향성, 규준중심 수행접근 목표, 능력중심 수행접근 목표, 규준중심 수행회피 목표, 능력중심 수행 회피 목표의 5요인의 성취목표 체계로 확장하였다. 성취목표 지향성의 연구 동향을 고려하여 성취목표 지향성의 요인 별 구분과 개념 및 특징을 정리하면 다음의 표와 같다.

[표 2-1]. 요인 별 성취목표지향성의 개념 및 특징

구분	요인	개념 및 특징
2요인 성취목표 지향성	숙달목표지향	과제 중심, 능력의 발달을 목표 능력과 지능을 학습을 통해 향상
	수행목표지향	능력의 입증, 우월성을 타인에게 입증, 사회 비교
(Dweck, 1986; Vicholls, 1984; Ames, 1992)		
3요인 성취목표 지향성	숙달목표지향	과제의 숙달 및 이해에 초점 본인 능력의 향상
	수행접근목표지향	상대 비교를 통한 자신의 능력 입증, 사회 비교적 우위
	수행회피목표지향	상대적 비교를 통한 무능 회피
(Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996		
4요인 성취목표 지향성	숙달접근목표지향	과제에의 숙달, 자신 실력의 향상, 과제 목표
	숙달회피목표지향	과제 숙달하지 못하거나 잘못 이해하는 것을 회피, 완벽주의
	수행접근목표지향	타인과의 비교에서 좋은 성적 획득, 상대적 능력 목표, 상대 평가
	수행회피목표지향	타인과 비교하여 좋지 못한 성적을 획득하는 것을 회피
(Elliot & McGregor, 2001)		
5요인 성취목표 지향성	숙달목표지향	개인 능력의 숙달 및 향상

	규준중심 수행접근목표지향	타인과 비교하여 비교 우위 획득 타인과의 '경쟁' 및 '사회 비교'
	능력중심 수행접근목표지향	타인의 관점에서 자신의 능력의 판단. 자신의 능력에 대한 타인의 평가와 인정
	규준중심 수행회피목표지향	타인과의 사회적 비교에서 뒤떨어질 가능성 회피, 열등한 성취 회피
	능력중심 수행회피목표지향	자신의 능력 부족 및 무능을 타인에게 들키지 않기 위해 체면 및 자존심, 사회적 인정

(Elliot & McGregor, 2001; Grant & Dweck, 2003; 봉미미, 정윤경, 이선경, 이지수, 2016)

위와 같이 성취목표 지향성을 학자 별로 여러 요인으로 구분하고 있지만 그 형태와 틀은 숙달 목표, 수행접근 목표, 수행 회피의 3요소를 구분하고, 수행접근과 수행 회피의 요소를 세분화 한 것임을 알 수 있다.

나. 3요인 성취목표 지향성

1) 숙달목표지향성

숙달목표 지향성은 과제의 숙달과 개인 능력의 향상에 초점을 두는 목

표 지향성이다. 숙달목표 지향성의 경우에는 동기 인지, 학업성취의 전 영역에 걸쳐 유의미한 정적 효과를 내는 것으로 일관되게 보고되고 있다(Wolters, 2004;). 또한 학습 전략의 사용의 경우에도 숙달목표 지향성의 경우 적응적인 학습전략인 상위 인지 전략, 및 행동 전략과 같은 적응적인 자기조절 학습전략을 사용하는 것으로 알려져 왔다(Pintrich, DeGroot, 1990). 또한 숙달목표 지향성의 경우 시연과 같은 비효율적인 학습전략을 덜 사용하는 것으로 나타났으며 학업성취와는 정적인 관련을 보였다. 학습자의 성취목표 지향성은 실제적인 행동적 결과의 차이를 가져오며 이런 행동적 결과는 학업성취도이다. 학습자의 숙달적인 목표 지향성이 학없어취결과에 정적인 영향을 미친다는 연구들이 많이 보고되고 있다(Dweck & Leggett, 1988).

숙달목표 지향성이 갖는 행동적결과는 실제적인 학업성취에만 영향을 미치는 것이 아니라 자기조절 학습전략인 도움요청 행동과 같은 결과에도 차이점을 가져온다. 도움요청 행동은 혼자 해결하기 어려운 과제를 직면 했을 때 타인의 도움을 받아 문제를 해결하는 자기조절학습전략이다. 도움요청 행동은 타인에게 도움을 받는 다는 점에서 자신의 유능감 및 능력 부족으로 인식될 위험성이 있지만 자신보다 능력이 있는 또래나 교사에게 해결의 실마리를 제공받을 수 있다는 점에서 효율적인 자기조절 학습전략이다. 도움요청과 관련하여 숙달목표 지향성의 경우에는 도움요청의 장점을 효과적으로 인식하여 숙달목표를 지향하는 학습자의 경우에는 도구적인 도움요청을 더 많이 요청하였다(Roussel, Elliot, Feltman, 2010; Karabenick, 2004; Linnenbrink, 2005; Newman, 1994). 숙달목표를 지향하는 학생들은 다른 목표지향성을 가진 학생들에 비해서 도전적인 과제 및 어려운 과제를 해결하려고 하는 의지가 높았으며

(Dewck, 1999) 도움요청을 이를 해결하는 효과적인 학습전략으로 인식하였다(Newman,1998).

2) 수행접근 목표 지향성

수행접근 목표 지향성은 타인에게 자신의 능력이 우수함을 입증하는 것과 관련된 목표 지향성이다. 이에 수행접근 목표의 경우에는 수행 회피 목표지향성과는 다른 특징이 있음이 보고되고 있으며 학습자의 학습 성취에 수행회피 목표지향성보다 더 적응적인 결과를 가져오고 있다고 말한다. 수행접근 목표 지향성의 경우에는 학습 전략 사용과 관련하여 비일관된 결과가 나타나고 있다.

수행접근목표는 타인에 비해 우수한 능력을 입증하는 것을 지향함으로 학습 전략 및 자기조절 학습과 관련하여 심층적인 처리를 요구하는 정교화와 같은 전략에 부정적인 영향을 미친다(Covington, 1992). 즉, 타인보다 우수한 능력을 획득하는 것을 중시하는 수행접근 목표 지향의 학생들은 적은 노력과 시간을 통해 성공을 성취하는 것을 능력의 입증이라고 생각하기 때문에 자신의 실제적인 학습의 성장보다는 타인의 기대나 평가에 쉽게 좌지우지 되는 경향이 있다.

3) 수행회피 목표 지향성

수행목표는 타인과의 사회적 비교가 전제가되는 목표지향성이다. 이에 수행목표를 가진 학생들은 숙달목표를 지향하는 학생들에 비해서 혼자서 해결할 수 없는 문제 및 어려운 과제를 직면하였을 때 타인의 평가와 시

선에 더욱 민감하게 반응하는 경향이 있다. 따라서 도움이 필요한 상황에서도 도움 요청하는 것을 회피하는 경향이 많다. 특히 Urdan는 2004년 그의 연구에서 수행회피목표가 성공적인 성취에 장애물이 됨을 밝혔으며 수행회피 목표를 지향하는 학생은 자기손상화 전략을 더욱 많이 사용한다는 것을 밝혔다.

이에 이상 살펴본 세분화된 성취목표 지향성 중에서 숙달목표 지향성, 수행접근목표지향성, 수행회피목표지향성의 3요인으로 나뉜 성취목표지향성을 중심으로 접근하고자 하며 본 연구에서는 성취목표지향성 중 수행접근 목표는 성취와 부적인 결과가 비교적 일관되게 나타나고 있다는 점과 분석하고자 하는 모형의 간명화를 위해(Senko et al, 2011) 숙달목표지향성과 수행접근목표지향성의 2구인을 중심으로 연구를 진행하고자 한다.

2. 도움요청 행동

가. 자기조절 학습 전략으로서의 도움요청

도움요청은 학생이 스스로 해결하지 못하는 문제를 당면하게 되었을 때 선생님 혹은 또래 친구들에게 문제 해결을 위한 도움을 요청하여 어려움을 해결할 수 있는 효율적이고 적응적인 학습전략이다(Jarabenick & Newman,2009). 도움 요청은 자기조절 학습전략 중 행동적 전략 하는 것으로 도움 요청 행동은 학업 성취 및 타인과의 사회적 참여와 모두 관련이 있으며 학습전략인 동시에 사회적 상호작용의 형태이다

(Nelson-Le-Gaa, 1981;Newman,2006).

자기조절 전략은 학업적 성취 및 목표 달성을 위한 자신의 생각(인지전략), 감정(정서전략), 행동과 행동을 통제 및 조절하는 것을 의미한다(Zimmerman, 2000). 자기조절 학습을 통해 학생들은 목표를 선택하고, 정서 및 행동을 통제하고, 학습한 결과를 평가하며 자기 주도적으로 성장해나간다(Zimmerman, 2008). 시간을 조절하거나 목표를 선택하는 것 인내를 가지고 과업을 완수하는 것, 행동을 점검하는 것은 성공을 위한 밑거름이 되기도 하여(Ziimmerman, 1998) 교육자들은 학습의 전 영역에서의 자기조절을 강조한다.

자기조절학습전략은 자기통제와 관련이 있으며 학자들마다 자기조절학습 모형과 관련된 다양한 모형이 있다(한순미, 2003). 자기조절을 설명하는 이론에는 통제이론(Carver& Scheier, 1998), 과제 목표이론(Locke&Latham,1990), 사회인지이론(Bandura,1997), 그리고 다양한 자원의 할당과 관련된 Kanfer과 Ackerman의 1989년 모델 등이 있다(Klein, Austin & Cooper, 2102). 특히 Pintrich(2000)에 의하면 자기조절은 크게 인지조절 동기조절 행동조절로 나뉘고 학습자는 능동적인 참여자로 자신이 추구하는 목표가 존재하며 그 목표를 달성하기 위해 상위인지 전략을 통해 인지 동기 행동을 점검 통제 조절 한다. 또한 자기조절은 현재의 상태와 자신이 원하는 상태와의 간극을 좁히기 위해 끊임없이 자기를 통제하는 것이라고 말한다. 이를 종합하면 자기조절 학습의 구성요소는 인지조절 동기조절 행동조절로 분류된다. 다양한 학습전략을 사용하여 학습을 효과적으로 하며 이는 자기조절을 잘 하는 학습자의 한 특징이다(Zimmerman, 1994).

자기조절에서 행동 조절은 동기적 요소와 더불어 실제 학습자의 행

동하는 것과 관련된 연구이이다. 행동조절요인으로는 Pintrich(1989) 시간 관리, 환경 관리, 도움 요청이 있으며 표3과 같이 양명희(2002)는 행동통제, 시간관리, 도움 요청을 행동조절 요인으로 제시하고 있다. 도움요청 역시 자기조절의 행동조절과 관련된 것으로 Zimmerman과 Martinez-Pons의 1986년 연구에 따르면 높은 성취를 보이는 학습자일수록 친구나 선생님께 더 잘 도움을 요청한다. 도움구하기는 문제가 해결되지 않거나 어려움에 봉착했을 때 이를 해결할 수 있는 효율적이고 즉각적인 수단이다. 도움 요청은 타인 조절과 자기조절을 이어주는 역할을 하며 학습자가 도움제공자와 상호작용을 하는 기회를 제공하고, 학업 성취에도 영향을 미치는 전략이라는 점에서 자기조절 학습 전략들 중에서도 중요하다.

[표 3-1]. 자기조절 학습전략 중 행동조절

행동통제		세부 내용
행동 조절	학업시간 관리	제한된 시간을 효과적이고 효율적으로 쓰기 위해 전략을 사용하는 것
	도움구하기 (도움 요청)	스스로 풀 수 없는 문제나 해결할 수 없는 어려움에 봉착하였을 때 타인의 도움을 통해 문제를 해결 수 있는 효율적인 수단

(양명희, 2002)

도움요청은 자기조절 학습 전략의 관점뿐만 아니라 사회적 상호작용을 중시하는 사회적 관점에서의 Vygotskian의 틀로 설명된다. 다음[표4-1]은 도움요청을 하는 단계를 정리한 것이다.

[표 4-1]. 도움요청 행동 단계

단계	단계 별 내용
1단계	혼자 해결할 수 없는 문제가 있는 지 판단
2단계	도움이 필요한지를 판단
3단계	도움을 구할 것인지를 판단
4단계	어떤 도움을 청할 것인지를 판단
5단계	누구에게 도움을 요청할지 결정
6단계	도움 요청
7단계	도움 제공받음
8단계	도움 내용 처리

(Nelson LeGall, 1981)

도움 요청의 단계는 학습자가 학습과 행동의 어려움을 어떻게 다루는지에 대에 따라 달라진다. 이 모델은 (1) 문제가 있는지를 판단하고 (2) 도움이 필요한지를 판단하고 (3) 도움을 구할 것인지를 판단하고(4) 어떤 도움을 청할지를 판단하며 (5) 누구에게 도움을 청할지 결정하고 (6) 도움을 요청하고 (7) 도움을 얻고 (8) 도움을 받은 것을 처리하는 순서로 되어 있다. 학습자는 과제가 어렵다는 것을 인지하고 그들 스스로 문제를 해결할 수 없다는 것을 깨달으며 도움 요청을 결정한다. 이 때 문제의 난이도를 평가하고 풀이과정 및 이해도를 점검하고 자신 스스로를 평가한다는 점에서 학습자의 메타인지가 작동한다(Nelson LeGall, 1981; Newman, 1998). 다음 단계는 어려움에 봉착되어 있을 때 도움을 요청할 것을 결정하는 단계로 Puustinen(1998)는 효과적인 자기조절 학습자는 자신 스스로에게 먼저 풀이방법을 물어보고 그 후 타인에게 도움

을 요청할 것을 결정한다. 이 시기는 도움 요청에서의 결정적인 순간으로 도움을 요청할 것인지 도움을 요청하지 않을 것인지가 결정되는 순간이다. 그 후 도움요청을 할 것이 결정되면 도움을 요청할 사람을 찾는다. 교실 맥락에서는 도움 요청자는 교사와 또래가 되며 이때의 선택은 학습자가 판단하는 도움제공자의 능력과 감수성등에 따라 달라있다. 다음 단계는 도움 요청을 올바르게 하는 것으로 학생의 담화 기술과 지식이 필요하며 그 요청이 과제의 요구와 부합해야 한다. 학생들이 도움을 받을 경우 그 도움이 얼마나 유용한지를 판단하고 어려움을 호소하며 도움을 통해 문제를 해결할 수 없는 경우 또 다른 도움제공자를 찾게 된다. 마지막 단계로 학습자는 새로운 정보와 현재의 정보를 결합하여 도움 받은 것을 평가하게 된다.

나. 도움요청 행동 유형

도움요청은 우선 도움이 필요하다는 것을 인식함으로 시작된다((Nelson LeGall, 1981). 즉 학생이 알고 있는 지식과 새로운 지식 간의 불일치가 생김으로 나타나는 당황함이 도움요청 단계의 시작이다(Ryan, Pintrich, Midgley, 2001). 모든 도움 요청이 적응적인 것은 아니며 도움요청 행동의 유형은 1)도구적/적응적 도움 요청과 2)실행적 도움 요청 3)도움 회피로 크게 구분된다(Arbreton, 1993). 아래의 [표 5-1]은 도움요청 행동 유형에 대한 정의 및 특징을 정리한 표이다.

앞서 정리한 표 5의 내용을 토대로 세부적인 내용을 설명하면 아래와 같다.

[표 5-1]. 도움요청 행동의 유형

도움요청 행동	정의 및 특징
도구적 도움요청	· 예시 제시 및 설명 등 학습자가 문제를 해결하기 위한 단서 요구 · 도움은 수행 향상을 위한 도구로 도움을 통한 문제해결 기술 및 정보 획득 · 예제 설명 추가 문제를 요구하는 경우가 많음. (Arbreton, 1993)
실행적 도움요청	· 스스로 과제를 완수하기 보다는 빠르게 과제나 문제를 해결하기 위해 도움을 요청하며, 도움요청을 통한 문제 해결의 주체가 학습자가 아닌 도움제공자로 타인이 문제를 해결해주는 의도를 담은 도움요청 행동(조준수, 2000; Nelson-LeGall &Glor0Scheib, 1985) ·도움이 필요하지 않은 상황에도 도움을 요청.
도움요청 회피	·도움요청을 자신의 유능감에 대한 도전으로 인식하여 도움요청을 회피하고 모르는 것을 회피하는 경우(Ryan& Pintrich, 1997).

1) 도구적 도움요청행동

도구적/적응적 도움 요청 행동은 가장 적응적이고 학업 성취에 도움이 되는 것으로 문제를 해결함에 있어서 더 깊은 사고와 개인의 발전을 촉진하는 질문으로 설명을 요청하는 것, 문제를 명료하게 하는 것, 예시를 물어보는 것과 같은 도움을 요청하는 것이다(Ryan, Shim, 2012). 즉, 도구적 도움요청은 예제나 설명 방법을 제공받으므로 문제 해결 이후 도움요청자의 학습 능력이나 학습 수행 과정 및 방법에 향상이 발생하지만 실행적 도움요청의 경우에는 도움 제공자가 문제를 대신 해결하는 것에 초점을 두므로 도움요청자의 문제해결력 향상에는 기여하지 못한다. 이에 도구적 도움요청만이 적응적이 발전적인 도움요청 전략이라고 할 수 있다.

2) 실행적 도움요청 행동

실행적 도움 요청은 또래에게 문제를 풀라고 요구를 하거나 혹은 구체화된 예시나 설명 방법을 요청하기 보다는 즉각적인 답을 요청하는 방법으로 비적응적이며 성취에 영향을 크게 미치지 않는다(Ryan, Shim, 2012). 즉, 도구적 도움요청과 실행적 도움 요청은 문제 해결은 도움을 요청한 사람이 처한 문제를 해결하는 주체가 누구인지, 도움 요청자의 문제 해결력이 도움을 받은 후에 향상되었는지에 차이가 있다.

3) 도움요청 회피 행동

도움 회피는 어려움에 직면했을 때 혹은 학습에 있어 애매모호한 상황에 직면하였을 때에도 질문하지 않는 것으로(Myers & Paris, 1987; Nelson Le-Gall, 1981) 자신의 능력이 없음을 보일까 두려워하는 회피적인 성향과 정적인 상관이 있으며 이는 자기가치 이론과도 연관이 된다. 또한 도움 회피적 모습은 초기 청소년들에게 많이 나타나는 현상으로 학업적 어려움에 직면했을 때 학생들은 도움을 회피한다(Ryan, Shim 2012; Newman, 1990; Goldin,1990). 즉, 도움 요청 회피란, 학생들이 스스로 도움이 필요함을 인식함에도 불구하고 도움을 요청하지 않는 결정을 내리는 것을 의미한다. 특히 실제 성취가 낮은 학생들에게서 도움 행동을 회피하려는 경향이 많이 발견되며 이런 태도는 학생들의 발전을 저해한다(Ryan, Pinctich, Midgley, 2001). Butler(1998)에 따르면 학생들이 교실에서 학업적 문제 상황에서 도움을 요청하지 않는 이유는 크게 3가지로 구분할 수 있다. (1) 맥락적인 이유로 도움을 요청할 상황 및 사람이 부재하다고 생각하는 이유, (2) 도움 제공자의 능력 및 도움 의지에 대한 의문, 도움 지연 등의 이유로 도움 요청이 비효과적이라고 인식하는 경우 (3) 도움 행동 자체가 자율성의 욕구와 유능감에 대한 위협이라고 느껴지는 이유이다.

도움요청에 영향을 주는 것으로는 크게 개인적 변인과 사회적 변인으로 나누며 개인적 변인에는 인지적 유능성과, 사회적 유능성, 감정적 자원, 맥락적 변인에는 상황적 자원으로 나눌 수 있다. 인지적인 유능성은 언제 질문을 해야 하는지와 관련이 되되 사회적 유능감은 어떤 사람에게 어떻게 도움을 요청해야 할 지와 관련된다. 정서적인 감정 자원은 불충

분한 것과 비완성의 것을 극복하고 질문을 할 수 있다는 믿음과 관련되며 마지막의 맥락적 감정 자원은 함께 협업할 수 있는 능력과 교사-학생 간의 참여적 관계 교사와 부모의 기대를 포함하는 것이다. 적응적인 도움요청을 촉진하려면 이런 유능성과 자원에 대한 이해가 있어야 한다(Karabenick and Newman, 2009; 박지윤, 박용한, 2019).

다. 도움요청 행동에 관련 변인에 대한 연구

1) 개인적 변인

도움요청에 대한 학생 개인의 변인은 크게 유능성의 관점과 자율성의 욕구의 두 측면으로 이루어져 있다(Ryan, Pintrich, Midgley, 2001). 유능성에대한 관점은 지각된 유능성과 목표지향성과 관련이 되어있다. 즉, 도움요청은 다른 사람의 부정적인 판단과 관련되며 도움요청 행동을 학생 자신의 능력 부족으로 인식되어 도움요청 행동을 유능성에 대한 위협으로 인식하는 것이다. 특히 유능성이 낮은 학습자는 유능성이 높은 학습자에 비해 도움요청을 자신의 능력 부족으로 생각하는 경향성이 높다. 특히 학업적 성취목표 지향성과 도움요청 간에는 관련성이 높다. 학업적 성취목표 지향성이란 앞 절에서 언급했듯 개인이 과제에 접근하고 반응하는 방식으로 학업적 숙달목표, 학업적 수행접근 목표 학업적 수행 회피목표로 이루어져 있다. 학업적 숙달목표는 학업적 도움요청 회피 행동과는 부적인 관계를 보였고, 학업적 수행 회피 목표의 경우에는 도움요청 회피 행동과 정적인 관계를 보였다(Ryan, Pintrich, Midgley, 2001).

도움요청에서 유능성에 대한 관심은 자신의 유능성을 학습자가 어떻게

지각하는지와 관련이 되어 있다. 즉, 학습자의 지각된 유능성은 성취 수준과 자아존중감에 따라 학업적 도움 행동 요청 상황에 다르게 작용된다. 학생들 스스로 지각하는 유능성이 낮을 경우 낮은 자존감으로 인해 도움 요청 행동을 능력의 부족으로 인식하며 다른 사람들에게 도움 요청 행동이 능력의 부족으로 비춰질까봐 걱정한다(Newman,1990;Newman, Goldin,1990; Ryanetal.,1997). 반면 지각된 유능감이 높은 학생은 도움 요청 행동을 유능감의 부족으로 비추어질 것을 걱정하지 않게 된다. 이러한 현상은 실제 성취에 따라 달라지는데 유능감이 낮은 학생이 실제 성취도 낮은 경우 도움요청 행동을 더욱 기피하는 모습을 보인다(Ryan, Pintrich, 1997).

성취목표 지향과 도움요청 행동 간의 관련성을 살펴보면, 숙달 목표가 도움요청 행동과 정적인 상관이 있다(Bulter, Newman, 1987; Ryan, Pintrich, 1997). 숙달목표 지향의 학습자는 수행목표 지향 학습자에 비해 도구적인 도움 요청을 더 많이 하였고 수행목표를 지향하는 학습자들이 실행적 도움 요청을 하는 것으로 나타났다(나동진, 조준수, 1999). 또한 수행 회피적인 목표를 지행하는 학습자는 그들의 회피적 성향으로 인해 도움 요청을 능력의 부족 및 무능력으로 인식하는 경우가 많았다(Federici et al., 2015; Ryan et al., 2005).

2) 맥락적 변인

도움요청 행동에 영향을 미치는 개인적 변인에는 학생의 성취목표 지향성이 있으며 도움요청 행동에 영향을 미치는 맥락적인 변인으로는 학생이 속한 교실의 규칙과 기준, 각 교실에서의 교실목표 구조, 학생이 생

활하고 있는 학급의 풍토를 들을 수 있다.

Vygotsky(1978)에 따르면, 비계는 타인의 조절에서 자기조절로 넘어가는 발판을 제공해주며 이를 통해 학습자는 더 높은 단계로 발전할 수 있게 된다. 도움요청을 통해 학생들은 혼자 해결할 수 없는 문제를 해결할 수 있게 된다는 점에서 도움은 비계의 일종이다. 교사 및 동료는 근접발달 영역에서 학습자들이 스스로 해결하지 못하는 것을 뛰어넘을 수 있도록 하는 역할을 한다. 최적의 비계를 보이기 위해 교사에게 필요한 것은 유연성(Flexibility), 민감성(Sensitivity) 반응성(Responsivenss)이다(Salonen, Vauras & Efklides, 2005). 유연성은 학생 개인의 특성과 요구에 맞게 변형 시킬 수 있는 능력이며 민감성은 학습자의 인지 동기 정서 무드를 민감하게 따라갈 수 있는 것이며 반응성은 체계적이고 일관적이고 즉각적으로 학습자의 인지적 동기적 정서적 사회적 반응에 대응하는 것을 말한다(Berliner,2001; Salonen, Vauras, &Volet, 2003).

교실에서의 규칙과 규범은 학생들이 도움을 요청할 수 있는 구조적인 틀을 제공한다. 학교 교실에서의 규칙과 규범은 과제를 완수하고, 교실에 참여하고, 학생들과 상호작용하는 것에 영향을 주며 이는 결국 도움 요청 행동에 영향을 미친다(Karabenick, Sharma, 1994) 학생들은 도움을 요청하고 싶어도 교실에 제시된 규칙과 규범 때문에 도움 요청을 하지 않을 수 있다. 예를들어 교사가 수업시간에 자리이동을 금지했다거나, 수업시간에 다른 학생과 잡담금지라는 규칙을 부과하는 경우 학생들은 도움 요청을 교실 규칙과 반하는 것으로 해석하고 도움을 요청하지 않게 된다. 따라서 도움 요청을 회피하는 것은 교실의 규칙과 규범의 맥락에서 고려되어야 할 필요가 있다(Ryan, Pintrich, 2001) 교실의 규칙과 기준의 경우에는 학생이 과제를 완수하거나 다른 학생들과 교류하는 과정

에 있어서 학급의 규칙이 도움요청 행동에 영향을 준다는 것이다. 예를 들어 과제를 하는 과정에서 잡담을 금지한다는 학급 규칙이 있는 학급의 학생들은 그 규칙이 없는 학급 보다 도움을 요청하지 않는 경향이 있다 (Karanenick, Sharma, 1994).

교실목표 구조 또한 도움요청 행동에 영향을 미칠 수 있는 맥락적 변인이다. 학생이 인식하고 있는 과제의 유형이나 학생이 그 교실에서 어떻게 평가가되고 있는지, 혹은 교사의 과제 제시 방법 및 교사의 격려 유형에 따라서 숙달적 교실 목표와 수행적 교실 목표로 나뉘게 된다. 교실의 목표 구조가 숙달적일수록 도구적 도움요청 행동이 증가하고 도움요청 회피가 감소하였다(Ryan et al, 1998).

학생들은 교실에 소속되어 있고 그 소속된 집단에 제공된 성격 특징에 영향을 받는다(Ames, 1992). 지각된 교실 목표 구조는 수업시간에 교사가 제시하는 학습 과제의 성격이나 말과 태도 및 행동, 교수법, 학생이 어떻게 평가 받고 있는지에 대한 인식, 학생과 교사와의 관계 등을 통해 학생이 주관적으로 인지하는 해당 교실 문화를 의미한다(진훈, 봉미미, 김성일, 2010).

교실목표는 교사가 지향하는 성취목표가 반영되며 크게 숙달목표 구조와 수행목표 구조로 나뉜다. 숙달목표 구조의 교실에는 새로운 지식의 습득이 중요 목표로 자리잡아 있으며 학습 과정에서의 노력이, 개인의 성과 발전이 평가의 기준이 되는 구조다. 반면 수행목표 구조의 교실은 과제의 정확한 완수, 다른 학습자들과 비교하여 얼마나 잘하는지, 얼마나 정확하게 문제를 해결하는지를 강조하여 비교와 경쟁이 주된 문화로 자리잡히게 된다(Ryan, Pintrich, 2001).

학생에게 지각된 교실의목표 구조는 학생 개인의 성취목표 지향에도

영향을 준다. 숙달목표를 지향하는 교실에서는 새로운 지식을 배우고 개인적 성장에 초점을 두어 과제의 숙달을 지향하는 숙달 목표를 지향하게 되며, 교실목표 구조를 수행적으로 인식한 학습자의 경우 타인과의 비교에서 능력을 증명(혹은 능력이 없지 않다는 것을 증명)하려하기 때문에 타인과 비교한 자신의 상대적 능력을 추구하는 수행 목표 지향을 추구하게 된다(Ryan, Pinticih, 2000).

학급풍토의 경우도 학생들의 도움요청 행동에 영향을 주는 변인이다. 학급 풍토가 보다 지지적이고 친구 및 교사와의 관계가 긍정적일수록 그렇지 않은 교실에 속한 학생들보다 도움요청 회피 행동이 감소하였다(Karanenick, Sharma, 1994). 학급풍토는 교사-학생 학생-학생간의 전반적인 관계를 의미하는 것으로 지지적이고 긍정적인 학급 분위기가 학생과 교사, 학생과 학생 간의 의사소통을 증진시킨다. 긍정적인 학급 풍토를 조성하기 위해서는 교사가 수업을 진행함에 있어 혹은 과제를 제시함에 있어 학생들에게 전달되는 교사의 성취목표 지향, 수업 진행 방식, 과제 제시 형태, 교사의 학생에 대한 관심과 심리적 안녕감에 대한 관심 및 교사가 학생을 어떻게 평가하는지에 대한 학생의 지각이 영향을 미친다.

이상 도움요청 행동과 관련된 학생의 개인적 맥락적 변인을 알아본 바, 도움요청 행동과 관련된 최근의 연구 동향은 개인적 변인과 맥락적 변인에 대한 국내외 연구들은 도움요청 행동을 요약하여 정리하면 아래의 표6과 같다. 도움요청 행동과 관련하여 학생의 성취목표 지향성과 도움요청 행동, 도움요청 회피행동과 같은 변인과 관련짓는 연구들이 활발히 진행중이다. 다만, [표 6-1]에서 볼 수 있듯이 학생 개인의 성취목표 지향성 중 한 가지 씩만을 도움요청 행동에 미치는 영향만을 살펴보거

나, 혹은 도움요청 행동 중 도움 요청 회피 행동 중 한 가지에 국한시켜서 살펴보았다. 이에 본 연구에서는 학업성취에 관해 논쟁적이었던 숙달목표지향성, 수행접근 목표 지향성의 2 가지 목표지향성과 기존 연구에서 도움요청 회피에 치중했던 것과 달리 도움요청 유형을 세분화 시켜, 학습과 정적·부적 영향을 미치는 도구적 도움요청, 실행적 도움요청 행동이 학업성취에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

[표 6-1]. 도움요청 행동과 관련된 연구 동향

	저자	연구 동향 요약
국내연구	조준수(2000)	교실 상황 지각과 성취목표 지향
	조홍식, 정병근(2008)	체육수업에서 교사-학생 간 관계와 도움요청행동
	Qi.B & 안도희 (2016)	학생이 지각한 교실목표 구조와 학교 참여의 관계에서 도움 요청의 매개효과
	박용한 한수연, 강은혜(2017)	초등학교 고학년이 지각한 교사 행동 및 학급풍토가 성취목표 지향과 도움찾기의 구조적 관계
국외연구	Harris et al., (2009)	숙달 수행 접근의 성취목표지향과 도움요청의 관계
	Roussel, Elloit, Feltman(2010)	학업적 성취목표와 사회적 목표가 학업상황에 미치는 영향
	Sakiz (2011)	숙달 수행 접근의 성취목표 지향과 학업적 자기효능감 학업적 도움요청과의 관계

Kiefer, Shim (2015)	학업적 도움 행동에서의 사회적 목표의 영향
Nasa, Sharma, (2018)	학업적 효능감과 성취지향 목표 지향 및 도움요청과의 관계

3. 학업 성취

성취결과는 학업적 자아개념, 내적 동기, 학습 전략, 자기조절 등을 포괄하는 학습을 통해 얻는 결과를 의미(Elliot & Church, 1997; Murayama & Elloit, 2009; Senko et al., 2011)하기도 하지만, 많은 선행연구들에서 학업성취의 의미하는 것은 학생들이 학교에서 얻는 평가의 결과인 성적을 학업성취로 정의한다(York, Gibson & Rankin, 2015). 학업성취는 청소년의 인지발달 수준과 미래를 예견하는 지표 중 하나(Duncan, Brooks-Guun, 1997;김광혁,2006;김선숙, 고미선, 2007)이다. 또한 학업성취도는 학교 교육과정을 달성한 정도, 국가 교육과정에 근거한 개념을 이해하여 달성한 정도를 의미한다(김양분, 김난옥, 2014).

학업성취는 학습의 결과이기도 하며, 아동 청소년이 직면하고 있는 중요한 발달상의 과제라고 볼 수 있다. 학업성취도는 교육 선발 과정의 기초적인 자료의 역할(김신일, 2006)을 하고 이에 나아가 직업을 획득하거나 사회적 경제적인 지위를 획득하는 수단으로 작용(김신일, 2006; 오욱한, 2004)한다는 점에서 학생뿐만 아니라 교사, 학부모의 교육 주체에게도 중요한 관심사로 대두되었다. 특히 학업성취에 영향을 미치는 요인을

밝히고 학업성취를 높이는 변인들에 대한 탐구가 지속적으로 이루어지고 있다. 학업성취에 대한 관심은 중고등학교에 국한된 것이 아닌 초등학교 학생들에게도 높으며 초등학교 고학년 시기부터는 필요한 도움을 구분할 수 있으며 학업성취와 관련된 행동적 특성을 살펴볼 필요성이 있다.

학업성취는 최희철, 황매향의 2010년 중고등 학생을 대상으로 한 연구와 2011년 초등학생을 대상으로 한 종단 연구 자료를 바탕으로 볼 때 학업의 결과인 성취도는 초등학생 및 중고등학교 학생의 경우에도 시간이 지남에 따라 비교적 안정적으로 나타났다. 구체적으로 교과 영역을 비교하여 살펴보았을 때, 읽기 영역의 경우에는 성취도에 대한 안정성에 혼재된 결과가 나타났다. 구체적으로 상위 집단과 하위 집단이 비교적 안정적로 유지되는 유형, 성취도가 점진적으로 향상되다 감소하는 혼재된 모습을 보이는 유형 등이 있었다(D'Angiulli, Siegel & Maggi, 2004). 또한 초등학교 4학년과 6학년 사이의 국어와 수학 학업성취의 발달 과정을 살펴본 정익중 등(2011)은 학생의 발달궤적 유형을 상위 유지형, 하위 유지형, 상승형, 악화형, 혼합형의 5유형으로 구분하였고, 상위 유지형, 하위 유지형을 합하여 40%의 학생이 학업성취가 비교적 안정적으로 유지되는 것을 보였다.

학업성취에 영향을 미치는 요인은 다양하며 크게 개인적 변인으로 지능, 자기효능감, 성취목표 지향성과 같은 요인들이 있고, 가족적 요인으로 부모의 사회경제적 지위, 부모의지지, 애착, 등이 있으며 학교 요인으로는 교사-학생의 관계 또래관계, 학교 참여 등으로 나누어 볼 수 있다(김선숙, 고미선, 2007; 최인재, 오수연, 2010). 이처럼 학업성취는 개인적, 가족적, 학교적 요인들이 복합적으로 영향을 미치고 있는 결과라고 볼 수 있다. 학습자의 행동을 예측하는 환경적 요인은 이처럼 다양하지

만 학습자의 학습동기는 학습자의 행동 및 학습 결과를 예측하는 중요한 변인이다(이숙정, 신경희, 2013). 학습동기가 높은 학습자일수록 효율적인 자기조절학습전략을 사용하며, 학업성취도가 높고, 수업에 적극적으로 참여한다. 이에 학생의 지적 능력 뿐만 아니라 학업성취에 영향을 미칠 수 있는 학생의 동기적 구인을 살펴보는 것이 중요하다(송인섭, 박성윤, 2000). 이 중에서도 개인적 변인인 성취목표지향성은 과제를 대하는 개인의 태도 및 공부를 하는 목적과 관련된 것으로 학업성취에 영향을 미치는 변인으로 밝혀졌다.

가. 성취목표지향성과 학업성취

숙달목표지향, 수행접근 목표지향, 수행회피 목표지향성의 목표지향성과 학업성취의 관계는, 숙달목표지향성은 학습과제 및 학습 활동을 숙달하여 체화하는 것을 목표로 하는 목표지향성으로 숙달목표지향성을 보이는 학생의 경우에는 효율적인 자기조절 학습 전략을 많이 사용하고 이를 통해 학업 성취도가 높았다. 최병연의 2001년의 연구의 숙달목표지향성과 학업성취와의 유의미한 상관을 이루지 않았다고 보고한 연구를 제외하고는 비교적 일관되게 보고되고 있다(Elliot, McGregor & Gable, 1999; 송인섭, 박성윤,2000).

기존의 연구는 숙달목표는 학업 흥미와 긍정 정서와 정적인 관련이 있으며 이로 인해 학업 성취가 높다고 보고하고 있다(Wolters, Yu & Pintrich, 1996; Harackiewicz et al, 2002). 또한 성취목표지향성을 독립변수로 설정하여 학업성취도를 예측한 연구 결과를 살펴보면 숙달목표지향성과 수행접근목표지향성의 경우에는 학업성취와 정적인 영향이 있

는 것으로 나타났다(이숙정, 신경숙, 2013). 수행회피목표지향성의 경우에는 심층적인 자기조절학습전략을 사용하는 경향이 제일 작았으며 학습성취와도 부적인 영향이 있었다(Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001). 숙달목표와 달리 수행목표의 경우에는 학업성취와의 관계는 다양한 양상을 보인다. 수행접근 목표는 학업성취와 정적인 상관을 이룬다는 연구가 많이 보고되는 반면 수행회피 목표는 학업성취도와 부적인 관계가 있거나 유의미한 상관이 없었다(신현숙, 류정희, 안정은, 2010).

학업성취와 성취목표지향성 간의 상관관계를 메타분석한 송주연은(2012) 수행회피목표는 학업성취와는 부적인 상관을, 숙달목표와 수행접근 목표의 경우에는 정적인 상관관계가 있음을 보였다. 숙달목표와 수행접근 목표 모두 학업성취와 정적인 상관이 있지만 그 효과 크기를 비교해 볼 때 숙달목표가 수행접근 목표보다 더 큰 것으로 나타났으며 이는 국내 연구뿐 아니라 국외 연구에도 동일한 결과가 나타났다. 수행접근 목표는 승인, 상대적 비교, 상대적 평가로 구성되며 수행접근 목표와 학업성취의 관계는 메타분석 결과 성취목표의 정의, 구성요소, 측정 도구에 따라서 그 결과가 달라지는 모습이 보였다. 아래 [표 7-1]은 숙달목표와 수행접근목표 수행회피목표의 구성요소와 척도에 따른 측정 요소를 정리한 표이다(송주연, 2012).

[표 7-1]. 수행목표의 구성요소 중 학업성취에 영향을 미치는 요인

수행목표 구분	구성요소
숙달접근목표	과제이해, 내적 발전, 최대한의 성취, 호기심, 흥미, 도전 과정, 노력, 내적 성장
수행접근목표	승인, 상대적 비교, 상대적 평가, 성과
수행회피목표	승인, 상대적 비교, 상대적 평가, 실패에 대한 두려움

(송주연, 2012)

한국교육개발원의 한국교육종단연구 2~4차년도 데이터를 토대로 분석한 정욱준과 이은주의 2016년 연구에 따르면, 성취결과와 학생의 성취목표지향성은 시간이 자나도 안정적이었음을 알 수 있었다. 종단연구 결과에 따르면 숙달접근목표와 성취결과 간의 상호 인과적인 관계가 검증된 반면 수행접근목표의 경우에는 성취결과에서 수행접근목표에 이르는 경로만이 유의하였다.(정준욱 이은주, 2015)

위의 선행 연구를 통해 연구의 흐름을 정리해 볼 때 숙달목표와 수행접근목표는 학업성취에 있어서 학업성취 향상에 기여하는 적응적인 역할을 하며 수행회피목표지향성의 경우에는 성취와 부적인 영향을 준다는 점이 비교적 일관적으로 나타나고 있다(Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011; 정욱준, 이은주, 2015, 송주연, 2012). 반면 숙달목표와 수행접근목표의 경우에는 다양한 관점이 존재한다. Borphy(2005)의 연구에 따르면 수행접근목표의 성취에 관한 긍정적인 효과는 수행접근목

표 그자체 때문에 발생하는 것이 아니라 수행접근목표를 추구하는 학습자의 경우 숙달목표지향성 또한 높게 지향하는 모습을 보였으며 수행접근목표지향성의 긍정적 성취결과는 결국 숙달목표지향성 때문에 기인한다고 말했다. 반면, Senko와 그의 동료들은(2011) 숙달접근목표의 경우 학업관련 긍정 정서, 동기를 정적으로 예측하지만 성취의 경우에는 예측력이 떨어지며 다중목표적 관점에서 숙달목표와 수행접근목표를 동시에 추구하는 학습자가 학습성취에 더 적응적이라고 보았다.

이렇게 수행회피목표지향성은 학업성취에 부적인 영향을 미친다는 연구들이 일관적으로 보고되고 있지만 숙달목표와 수행접근목표가 성취에 영향을 미친다는 연구들은 비일관적이고 결과가 혼재되어 있음을 알 수 있다. 이에 본 연구에서는 3요인 성취목표지향성 중 학업성취에 일관된 결과를 보인 수행회피목표지향성을 제외하고 숙달목표지향성과 수행접근목표지향성을 중심으로 학업성취에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

나. 도움요청행동과 학업성취

자기조절 학습 전략은 학업성취에 정적인 효과를 나타내는 연구가 많이 보고되고 있다(최병연, 유경훈, 2010; 양명희, 2002). 양명희 2002년의 연구를 살펴보면 자기조절학습 능력이 높은 학생들의 성적이 높았으며 지능이외에도 자기조절 학습 전략을 사용하는 학습자의 학업성취가 높았다. 또한 인문계고등학교 2학년을 대상으로 한 검사에서 행동 통제, 학업시간 관리, 도움구하기의 행동 조절에서 가장 높은 상대적 영향력을 보였으며, 도움구하기 행동은 인지조절 정서조절 행동조절 등의 다른 자

기조절 학습 전략을 포함한 12개의 변인 중에서도 중간 이상의 상대적 영향력을 보였다.

또 다른 연구로 도움요청행동이 학업성취도에 미치는 영향을 살펴보면 이숙정, 신경숙의 2013년 치위생 대학생을 통해 자기조절 학습전략의 사용이 학업성취도에 미치는 영향을 분석한 연구에서 도움구하기는 학습시간 및 환경관리, 노력규제등과 더불어 학업성취에 유의미한 정적 효과를 나타냈다.

이상의 결과를 종합하면 성취목표지향성 중 숙달목표와 수행접근목표 지향성이 학업성취에 미치는 정적인 영향에 관해 그 효과가 적응적인지 비적응적인지, 수행접근목표지향성의 학업성취에 미치는 영향이 정말 적응적인지에 관한 연구결과가 혼재되어 있다. 즉, 선행연구를 분석한 결과 많은 국내의 연구들이 성취목표지향성 특히 학업성취에 긍정적인 영향을 미친다는 숙달목표와 수행접근목표의 관계를 밝히는 것에 관심이 있었으나 성취목표지향성과 학업성취 간의 인과성은 여전히 논쟁이 되고 있다. 특히, 수행접근목표가 학업성취에 미치는 영향의 경우에는 관점에 따라 쟁점이 되며 앞으로의 연구가 진행되어야 한다(송주연, 2012; 정욱준, 이은주, 2015; Elliot & Murayama, 2008; Hulleman et al., 2010; Senko et al., 2011).

기존의 성취목표지향성이 학업성취에 미치는 영향에 관한 연구들이 학습전략에 초점을 맞추고 있으며 학습전략 외에도 자기조절학습전략 사용이 학업성취에 영향을 미친다는 선행연구들이 많다. 하지만 자기조절학습전략의 세부적인 항목을 들여다보면 기존의 연구들은 인지전략 정서조절전략 등에 초점을 맞추어져 있다. 목표지향성은 안정적인 기제로 빠른 시간에 변화하기 어렵지만 행동의 경우에는 교육적인 프로그램이나 학습

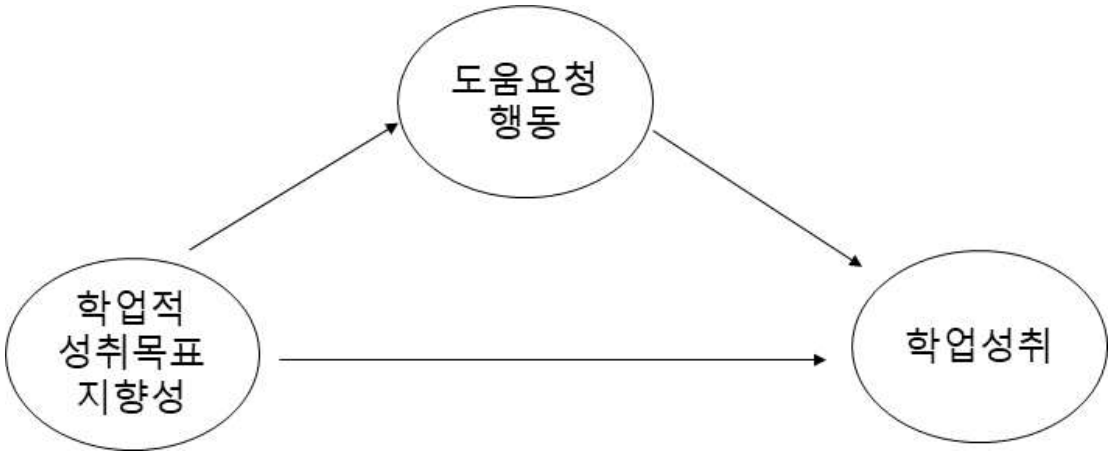
을 통해 변화가 용이하다는 점에서 행동조절 전략이 학업성취에 영향을 미친다는 연구가 필요하다. 이에 서로 다른 목표지향성을 가진 학생들이 어떤 도움요청 행동 전략을 사용하는 지 확인하여 이에 대한 교육적 프로그램을 개발하는 근거 자료로 활용될 수 있을 것이라고 판단된다.

행동 조절 중 도움요청 행동과 관련된 기존의 도움요청과 관련된 연구는 도움요청 회피행동과 학업성취와의 부적인 관련성을 주로 파악하였다. 즉, 학생들이 도움을 요청하지 않는다는 것에 초점을 맞추어져 있다. 하지만 학생들이 요청하는 도움이 꼭 학업적으로 적응적인 도움이라고 단정지을 수 없으며, 도움요청 행동을 세분화하여 도움요청 중 적응적인 도움요청인 도구적 도움요청과 비적응적인 실행적 도움요청을 나누어 이 행동들이 학업성취에 미치는 영향을 알아볼 필요가 있다. 또한 기존의 도움요청 행동과 관련된 연구들은 도움요청을 하는 대상을 교사들로 한정짓거나 도움요청의 대상을 분명하게 하지 않았다는 한계가 있다. 최근 협동학습 협력학습이 강조되어 학생 상호간의 교류 및 상호작용이 증가되고 있다는 점, 교사에게 배우는 것 보다 또래 친구에게 더 쉽게 도움을 요청하고 더 자주 배울 수 있다는 점을 근거로 도움요청의 대상을 '학생'을 중심으로 연구해야할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 숙달목표와 수행접근 목표가 학업성취에 미치는 정적인 영향을 각 목표지향성에 따라서 도움을 요청하는 행동 차이에서 밝히고 숙달목표와 수행접근 목표 중 학업성취에 더 큰 영향을 미치는 것이 어떤 목표지향성인지를 알아보는 연구를 진행하려고 한다. 이에 선행연구를 바탕으로 본 연구에서 설정한 모형과 연구문제 및 가설은 다음과 같다.

제 2 절 연구문제

1. 연구모형

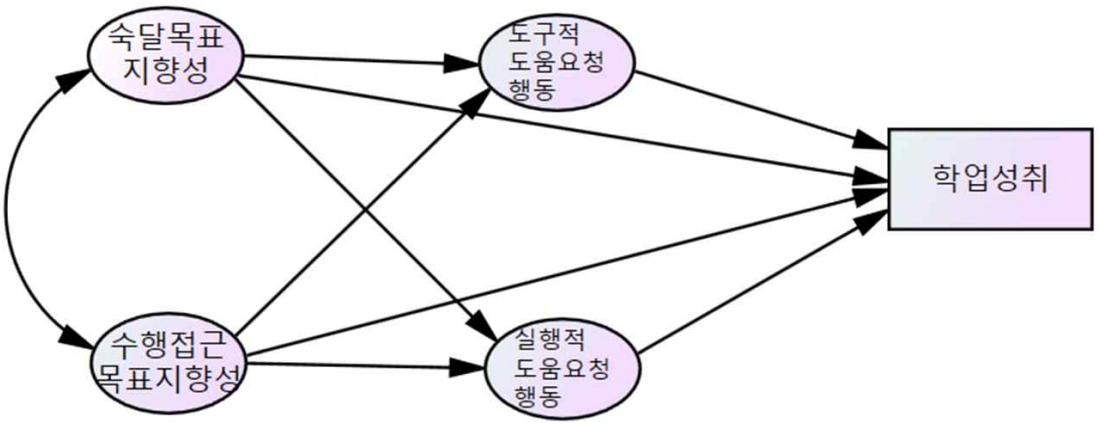
가. 성취목표 지향성, 도움요청 행동, 학업성취 간의 구조방정식 모형의 구성



[그림 1-1] 학업적 성취목표지향성, 도움요청 행동, 학업성취 간의 구조적 관계 모형

학업적 성취목표 지향성에 따라서 학업 성취에 차이가 나타난다는 연구가 많이 진행되어 왔고, 성취목표 지향성에 따라서 도움요청 행동이 달라진다는 연구가 꾸준히 진행되어 왔다. 목표 지향성이 학업성취에 미치는 영향과 관련된 연구가 많이 진행되어 왔지만 그동안의 연구는 목표 지향성 그 자체가 학업 성취에 미치는 영향을 연구하였고, 목표 지향성에 따라 학생들이 사용하는 자기조절 학습전략에 따라 학업성취가 달라진다고 본 연구는 드문 실정이다. 이에 본 연구에서는 학업적 성취목표 지향성(숙달목표 지향성, 수행접근)이 학업성취에 미치는 영향이 자기조절학습 전략 중 행동조절 전략인 도움요청 행동에 따라서 달라지는 지를 확인하고자 한다. 본 연구의 목적을 모형화 하면 그림1과 같고 위 모형

을 구체적으로 요소 별로 확인하면 그림2와 같다.



[그림 2-1] 설정한 연구모형

즉, 숙달목표 지향성은 도구적 도움요청 행동에 정적인 관련이 있으며 실행적 도움요청 행동과는 부적인 영향이 있을 것이다. 또한 사회 비교를 통한 자신의 능력의 입증을 중시하는 수행접근 목표지향성의 경우에는 자신의 지위 및 능력 및 타인의 평판을 중시여기므로 실행적 도움요청 행동과 정적인 관련이 있고, 도구적 도움요청 행동과는 부적인 영향이 있을 것이라고 판단된다.

이 연구 모형은 기존의 성취목표 지향성에 따라 학업성취가 달라진다는 기존의 선행연구와 일맥상통하면서 왜 그런 차이가 발생하는지를 목표지향성 그 자체로 설명하는 것이 아닌 목표지향성에 따른 자기조절 학습전략의 차이 중 문제 해결에 효과적이면서도 타인의 시선과 평가에 영향을 받을 수 있는 전략인 도움요청 행동과 관련지어 살펴보고자 한다. 즉, 개인의 목표 지향성이 학업성취에 미치는 영향이 도움요청행동에 의해 매개되는지를 살펴보는 것이 이 연구의 목적이라고 할 수 있다. 특히 본 연구에서는 '수행접근목표지향성'이 학업성취에 미치는 경로를 '실행적

도움요청'과 '도구적 도움요청'의 관계로 세분화하여 살펴보고 수행접근목표지향성이 학업성취에 미치는 정적인 효과를 살펴보고자하는데 의의가 있다.

2. 연구 문제 및 연구 가설

이상의 이론적 배경과 연구 모형에서 살펴본 바를 토대로 연구 문제 및 연구 가설을 설정하면 다음과 같다.

연구문제 1: 초등학교 고학년 학생들의 숙달목표 및 수행접근목표가 도움요청 행동에 미치는 영향은 어떠한가?

1-1. 숙달목표지향성은 도구적 도움요청행동에 정적인 영향을 미칠 것이다.

1-2. 숙달목표지향성은 실행적 도움요청행동에 부적인 영향을 미칠 것이다.

1-3. 수행접근목표지향성은 도구적 도움요청행동에 부적인 영향을 미칠 것이다.

1-4. 수행접근목표지향성은 실행적 도움요청행동에 정적인 영향을 미칠 것이다.

연구문제 2: 도움요청행동이 학업성취에 미치는 영향은 어떠한가?

2-1. 도구적 도움요청행동은 학업성취에 정적인 영향을 미칠 것이다.

2-2 실행적 도움요청행동은 학업성취에 부적인 영향을 미칠 것이다.

연구문제 3: 숙달목표 및 수행접근목표와 학업성취의 관계가 도움요청 행동에 의해 매개되는가?

3-1. 숙달목표지향성은 도구적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 정적인 영향을 미칠 것이다.

3-2. 숙달목표지향성은 실행적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 정적인 영향을 미칠 것이다.

3-3. 수행접근목표지향성은 도구적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 부적인 영향을 미칠 것이다.

3-4. 수행접근목표지향성은 실행적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 부적인 영향을 미칠 것이다.

연구문제 4: 숙달목표와 수행접근목표가 학업성취에 미치는 영향은 어떠한가?

4-1. 숙달목표와 수행접근목표는 학업성취에 직접적인 정적 효과를 미칠 것이다.

4-2. 숙달목표가 학업성취에 미치는 총 효과크기가 수행접근목표가 학업성취에 미치는 총 효과크기보다 클 것이다.

제 3 절 연구방법

1. 연구 대상

본 연구는 서울 소재의 공립초등학교에 재학중인초등학생 5학년과 6학년의 약 600명의 설문조사 참여자를 대상으로 하여 설문조사를 실시하였다. 총 연구 참여자는 657명 이었으며 이 중 검사에 불성실하게 응답한 학생과 설문을 완수하지 못한 학생의 경우에는 분석에서 제외하여 600명의 학생을 대상으로 하여 분석을 진행하였다.

[표 8-1] 연구 참여자의 성별 및 학년 분포

	남자	여자
5학년	126(22%)	152(25%)
6학년	164(27%)	158(26%)

연구 참여자들은 첫 페이지에 연구에 대해 학생들의 수준에서 알기 쉬운 언어로 적힌 간략한 설문 소개 글을 읽은 뒤, 숙달목표, 수행접근목표의 성취목표 지향성 검사를 각 5문항씩 총 10문항으로 약 5분 정도 실시하였고 학업적 어려움을 겪을 때의 도움요청 행동에 대한 설문(도구적 도움요청 5문항, 실행적 도움요청5문항)을 제공 받았다.

본 연구에서 초등학교 고학년을 연구 대상으로 설정한 이유는 다음과 같다. 초등학교 고학년의 경우는 저학년과 중학년과는 달리 학업성취에 대한 중요성이 강조되는 시기이며 초기 학령기의 성취목표 지향성에 대한 목표 지향성이 후에 대학생활 적응 및 성적에 영향을 미친다는 종단

연구 결과(이현지, 봉초운, 홍세희, 2017)가 있으며 이를 통해 초기 학령기의 성취목표 지향성을 잘 파악하여 이에 대한 교육적 지원을 논의할 수 있을 것으로 생각된다. 또한 성취목표지향성과 성취의 관계는 학년에 따라 차이가 있으며 특히 숙달목표지향성의 경우에는 초등학생의 숙달목표지향성은 중·고등학교 및 대학생에 비해 성취결과에 유의미한 영향을 (정욱준, 이은주, 2015; Bong, 2009; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001; Pekrun, Elliot, & Maier, 2009) 주며 중·고등학교 학생들의 수행접근목표가 초등학생의 수행접근목표에 비해 성취결과에 더 큰 영향(Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997; 정욱준 이은주, 2015)을 미친다고 알려져 있다.

초등학교 고학년의 경우에는 자기조절 학습 전략을 활용할 수 있는 나이(정미경, 2011)이다. 또한 초등학교 고학년의 경우에는 사춘기로 자신스스로 해결할 수 없는 과제를 효과적으로 해결할 수 있는 자기조절 전략 중 하나인 도움요청 행동을 자신의 무능으로 인식하여 유능감에 대한 위협으로 인식하는 경우가 많아 저학년과 중학년과 달리 도움요청 행동이 줄어들고(이희주, 2007; Ryan, 2001)효율적인 도움요청을 하지 못한다는 점을 감안할 때 초등학교 고학년을 연구대상으로 선정하였다.

2. 측정 도구

가. 학업적 성취목표지향성

학업적 성취목표 지향성을 측정하기 위해서 고려대학교 두뇌동기 연구서에서 봉미미 등(2012)이 개발하여 타당화한 SMILES 척도 중 성취목

표지향(숙달목표, 수행접근목표) 척도 사용하였다. 본 검사는 숙달목표지향성 5문항, 수행접근목표지향성 5문항 수행회피목표지향성 5문항의 총 10문항으로 구성되어 있으며 각 문항의 예는 다음과 같다.

[표 9-1] 성취목표지향성 검사 문항 예시

목표지향성	문항의 예
숙달목표지향성	1. 내가 공부를 하는 목적은 내 실력을 향상시키기 위해서이다. 2. 공부를 하는 것에 있어 내 목표는 모르던 내용을 알게 되는 것이다.
수행접근목표 지향성	1. 내가 공부를 하는 목적은 내 실력을 증명하기 위해서이다. 2. 공부에서 내 목표는 다른 학생들보다 높은 점수를 받는 것이다.

나. 도움요청 행동

Ryan과 Pintrich(1997), Newman(2000), Middleton과 Midgley(1997)의 척도를 바탕으로 Pajares와 동료들(2016)이 개발하고 타당화한 척도를 한국어로 번안하여 교육심리 석사 과정생 중 외국 대학 졸업자 및 영어 능통자 2인에게 번역 및 역 번역을 실시한 척도를 사용하였다. 위 척도는 각 요소를 측정하는 10문항으로 구성되어 있으며 구체적으로는 교사에게 도움요청을 하는 것 5문항과 같은 반 친구에게 도움을 요청하는 것 5문항으로 나누어져 있다. 본 연구에서는 위의 문항들

중에서 또래 학생에게 도움을 요청하는 도구적·실행적 도움요청 문항 5개씩을 발췌 및 번역하여 사용하였다.

[표 10-1] 도움요청 행동 측정 문항의 예시

목표지향성	문항의 예
도구적 도움요청 행동	1. 수업에서 친구에게 도움을 물을 때는, 답을 알려주기 보다는 힌트나 단서를 제공받는 것을 선호한다. 2. 내가 수업 과제 해결을 위해 친구에게 도움을 요청할 때 나는 친구가 전체의 답을 바로 알려주는 것을 원치 않는다.
실행적 도움요청 행동	1. 수업에서 과제에 대해 친구에게 도움을 물을 때는, 나는 내 스스로 과제를 완성 하도록 돕는 것 보다 친구가 나를 위해 완성해 주기를 원한다. 2. 내가 할 일에 대해 친구에게 도움을 구하면, 나는 내 스스로 어떻게 끝내야하는 지에 대한 설명보다는 즉각적인 답을 알려주면 좋겠다.

다. 학업성취

김선숙, 고미선(2009)의 학업성취에 관한 연구에 따르면, 청소년을 대상으로 학업성취를 종속변수로 사용하는 연구의 흐름은 크게 두 가지로 표준화된 자료 및 성적이 있는 경우 실제 성취자료를 이용하기도 하고, 표준화된 점수가 없는 경우 이전 학기의 성적을 스스로 보고하는 자기보고식 학업성취를 사용한다. 또한 청소년들의 학업성취를 측정하는 방법

은 크게 실제 점수를 활용한 석차점수, 퍼센트(윤미선, 김성일, 2004)를 이용하거나 학생들이 스스로 이전학기의 학업성취를 자각하여 자기보고식으로 측정하는 방법을 사용(김광혁, 2006; 한승수, 이은주, 2020; 염혜선, 이은주, 2015; 이숙정,2011)한다. 또한 청소년의 자기보고식 학업성취와 실제 성취도 간의 상관이 높았다(이숙정, 2006; 추상엽,임성문, 2007). 초등학생의 경우 국가 수준에서 공인된 표준화 점수가 없고 학교마다 표준화되지 않다는 점을 근거로하여 한승수, 이은주(2020) 및 염혜선, 이은주(2015) 이숙정(2011), 송재홍, 안연선, 정은실(2014)이 사용한 학업성취 측정 방법인 지각된 학업성취를 활용하여 측정하고자 한다. 학생들이 지각한 학업성취도를 측정하기 위해 '이전 학기에 본인의 성적은 어느 수준에 속합니까?'라는 질문에 상위권, 중위권, 하위권으로 구분하고 이를 다시 상 중 하로 구분하여 9점 척도(상상, 상중, 상하, 중상, 중중, 중하, 하상, 하중, 하하)로 측정 하였다. 선행연구를 통해 학업성취와 자기보고식 학업성취의 상관계수가 .77정도로 높았다(이숙정, 2011)

3. 분석 방법

연구 결과를 분석하기 위해 학생 개인의 성취목표지향성이 도움요청 행동을 매개로 학업성취에 영향을 주는 모형을 구조회귀모형으로 설정하고 이를 Amos 21.0 을 통해 검증하고자 한다. 본 연구의 분석을 위해 우선, IBM SPSS 21.0 프로그램을 활용하여 변인들의 기술통계치(정규성, 결측치, 이상치, 평균 등)를 확인하였다. 둘째, 본 연구에서 설정한 구조모형 적합도를 확인하기 위해 Amos 21.0을 이용하여 포함될 잠재변인들(숙달목표지향성, 수행접근목표지향성, 도구적 도움요청 행동, 실행

적 도움요청 행동, 학업성취)과 측정변인들을 토대로 확인적 요인분석(CFA)을 실시하였다. 셋째 설정한 모형의 가설을 검증하기 위한 구조계수의 효과를 탐색하기 위해 Amos 21.0 프로그램을 활용하여 분석하였다(Kline,2015; 신건권, 2018). 넷째, 설정한 모형에서 성취목표지향성과 학업성취 직·간접효과의 관련성과 계수들의 유의성, 총 효과크기를 비교하였다.

제 4 절 연구결과

1. 기초 통계 및 상관분석

연구모형 검정에 앞서 측정변인들의 기술통계치를 확인하였다. Spss 21.0을 통해 측정문항의 신뢰도를 분석한 결과는 아래의 표와 같다. 분석에 사용된 측정변수들의 내적일관성은 Cronhach's Alpha 계수를 활용하여 검증하였고 계수의 크기가 0.6이상이면 수용할 수 있다고 알려져 있다(Hu,& Bentler, 1999). 이에 독립변수인 성취목표지향성 문항5개의 신뢰도를 분석한 결과 숙달목표의 신뢰도는 0.861이고 수행접근목표의 신뢰도는 0.858이었다. 매개변수인 도움요청행동의 신뢰도를 Spss 21.0을 통해 분석한 결과 도구적 도움요청은 0.825 실행적 도움요청은 0.852의 신뢰도를 보였다. 이를 통해 본 연구모형에서 측정된 측정문항의 신뢰도가 모두 0.6이상이므로 내적일관성을 확보했다고 보았다.

[표 11-1] 측정문항의 신뢰도

성취목표지향성	숙달목표	.861
	수행접근목표	.858
도움요청행동	도구적 도움요청	.825
	실행적 도움요청	.852

모형검증을 위해 연구에서 활용될 잠재변인들과 측정변인들의 기술통계치인 상관계수 평균 표준편차 왜도 첨도에 대한 결과는 표12와 같다.

구체적으로 숙달목표는 측정구인들 간에는 정적인 상관이(r=0.5~0.61) 있었으며 숙달목표와 도구적 도움요청행동은 정적인 상관(r=0.36~0.39)이 실행적 도움요청행동과는 부적인 상관(r=-0.1~.39)고 학업성취와는 정적인 관련이 있었다. 수행접근목표의 경우 문항 간 정적상관이(r=0.4~0.6)있었고 실행적 도움요청행동과 정적상관(r=0.1~0.181), 도구적 도움요청행동과는 문항에 다라 정적상관과 부적상관 모두 보였으며 종속변수인 학업성취와는 정적인 관계가 있었다. 도구적 도움요청행동은 실행적 도움요청행동과 부적인 관계(r=-0.18~-0.48), 학업성취와는 정적인 관계(r=0034~0.41)를 보였다. 실행적 도움요청행동의 경우에는 학업성취와 부적인 관계(r=-.27~-.40)를 보였다.

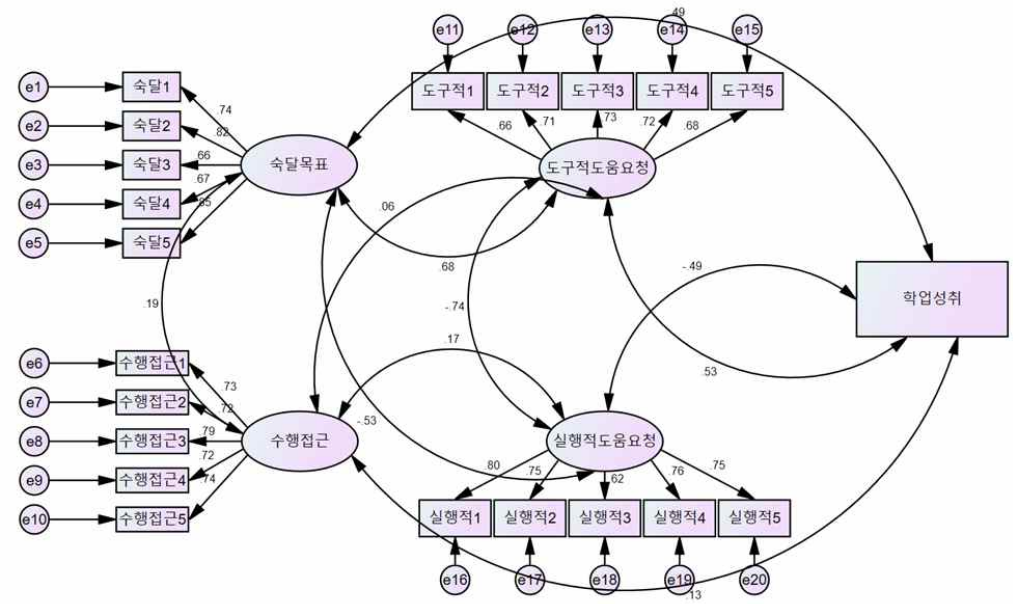
각 측정변수의 평균과 표준편차 왜도 및 첨도는 표와 같으며 모든 측정변수들의 왜도가 절대값 3을 넘지 않았고 첨도 또한 절대값 10을 넘지 않으므로 단변량 정규성을 확보했다고 할 수 있다. 또한 변수들 간의 상관이 0.9 이상인 변수들이 없었으므로 다중공선성의 문제가 발생하지 않았다.

[표 12-1] 측정 변인들의 기술통계

변인		1-1	1-2	1-3	1-4	1-5	2-1	2-2	2-3	2-4	2-5	3-1	3-2	3-3	3-4	3-5	4-1	4-2	4-3	4-4	4-5	5
숙달 목표	숙달1	1																				
	숙달2	,606**	1																			
	숙달3	,528**	,503**	1																		
	숙달4	,483**	,559**	,403**	1																	
	숙달5	,607**	,727**	,545**	,590**	1																
수행 접근 목표	접근1	,210**	,178**	,176**	,249**	,210**	1															
	접근2	,145**	,056	,087*	,130**	,103*	,483**	1														
	접근3	,108**	,033	,050	,070	,055	,596**	,527**	1													
	접근4	,172**	,079	,113**	,088*	,128**	,445**	,680**	,556**	1												
	접근5	,140**	,098*	,098*	,087*	,099*	,612**	,479**	,621**	,468**	1											
도구적 도움 요청	도구적1	,390**	,336**	,355**	,326**	,366**	,127**	,066	,043	,128**	,063	1										
	도구적2	,360**	,390**	,373**	,288**	,407**	,083*	,006	-,012	,069	,017	,429**	1									
	도구적3	,392**	,356**	,358**	,291**	,405**	,070	-,004	-,041	,053	-,030	,508**	,500**	1								
	도구적4	,392**	,381**	,401**	,296**	,389**	,097*	-,005	-,066	,034	,015	,495**	,528**	,525**	1							
	도구적5	,366**	,392**	,376**	,325**	,440**	,064	,037	,013	,065	,036	,410**	,533**	,506**	,447**	1						
실행적 도움 요청	실행적1	-,392**	-,357**	-,382**	-,272**	-,365**	-,002	,124**	,132**	,056	,084*	-,397**	-,488**	-,426**	-,469**	-,443**	1					
	실행적2	-,326**	-,290**	-,308**	-,260**	-,320**	,117**	,100*	,181**	,046	,069	-,368**	-,376**	-,426**	-,390**	-,337**	,566**	1				
	실행적3	-,238**	-,226**	-,240**	-,188**	-,217**	,054	,110**	,162**	,091*	,069	-,298**	-,282**	-,321**	-,311**	-,186**	,442**	,529**	1			
	실행적4	-,289**	-,255**	-,287**	-,188**	-,248**	,074	,126**	,163**	,062	,100*	-,368**	-,352**	-,418**	-,369**	-,322**	,588**	,612**	,563**	1		
	실행적5	-,335**	-,376**	-,342**	-,306**	-,370**	,010	,092*	,117**	,059	,033	-,400**	-,396**	-,405**	-,433**	-,457**	,658**	,525**	,413**	,530**	1	
학업성취		,394**	,374**	,378**	,344**	,392**	,128**	,098*	,028	,120**	,137**	,347**	,347**	,353**	,407**	,388**	-,399**	-,358**	-,286**	-,357**	-,384**	1
평균		4.07	4.06	4.08	3.78	4.06	3.44	3.53	2.86	3.55	3.44	5.39	5.60	5.50	5.39	5.61	2.46	2.27	2.91	2.37	2.57	6.91
표준편차		.904	.953	.913	1.02	.932	1.12	1.12	1.11	1.12	1.14	1.61	1.36	1.12	1.17	1.39	1.47	1.13	1.72	1.47	1.54	1.66
왜도		-,853	-,822	-,808	-,492	-,792	-,361	-,418	,060	-,466	-,373	-,842	-,871	-,836	-,797	-,867	1,008	1,215	,649	1,019	,945	-,786
첨도		,480	,165	,234	-,476	,104	-,511	-,535	-,685	-,443	-,559	-,178	,246	,140	-,033	-,018	,471	,882	-,509	,435	,193	,141

2. 모형의 적합도 확인

구조회귀모형에서 구조모형 검증을 하기 위한 선행조건으로 해당 측정변인들이 잠재구인을 적절하게 측정함을 확인하고 모형의 적합도를 살펴보기 위해 잠재변인들을 그림 3과 같이 상관관계로 설정한 뒤 최대우도법을 적용하여 확인적 요인분석(CFA)을 실시하였다. 그 결과를 제시하면 다음과 같다.



[그림 3-1] CFA 모형

[표 13-1] 측정모형의 모형적합도 지수

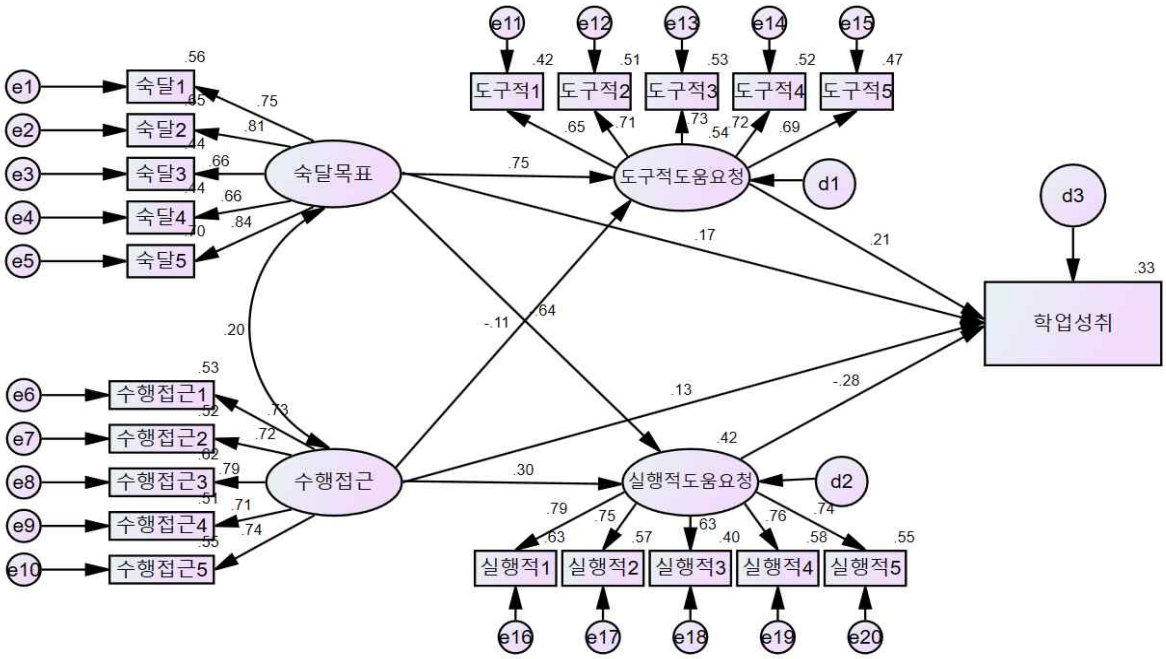
	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA (90% 신뢰구간)
측정 모형	497.945	180	.946	.937	.054 (.049 ~ .060)

그 결과 χ^2= 497.945, df=080(p<0.001), TLI=.946 CFI=.946, RMSEA=0.54 (90% 신뢰구간{CI}=.049~.060)로 모두 양호한 모형적합도를 보였다. 이를 통해 측정모형은 자료를 설명하는 것에 있어서 적합함을 알 수 있다. 잠재변인에 관한 측정

변인의 표준화된 계수의 요인부하량은 숙달목표지향성은 .671～.853, 수행접근목표지향성은 .715～.790, 도구적 도움요청행동은 .657～.726, 실행적 도움요청행동은 .621～.800으로 요인부하량의 표준화 값이 .05보다 작은 값이 없었으며 모두 p<.001 수준에서 통계적으로 유의하였다.

3. 모형을 통한 가설 검증

가. 주효과 검증



[그림 4-1] 설정한 구조회귀 모형

[표 14-1] 구조모형의 모형적합도 지수

	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA (90% 신뢰구간)
측정모형	629.268	181	.924	.911	.064 (.059 ～ .070)

다음으로 설정한 모형을 통해 가설이 검증되는지를 확인하기 위해 구조모형을 검증하였다. 연구모형을 검증한 결과 χ^2= 629.268 df=181(p<.001), TLI=.911, CFI=.924 RMSEA=.064(90% 신뢰구간{CI}=.059~.070)로 나타나 적합도가 양호했다. 설정한 연구모형은 아래의 그림과 같으며 구조모형의 경로계수는 표에 제시하였고 매개효과는 부트스트랩을 2000회 실시하였다. 모든 경로가 통계적으로 유의하였으며 유의한 경로의 요인 부하량의 값을 표준화계수로 나타내면 다음과 같다.

[표 15-1] 구조모형의 경로계수 (N = 600)

경로	B	β	S.E	C.R
숙달목표 → 도구적 도움요청행동	1.007***	.752***	.076	13.300
숙달목표 → 실행적 도움요청행동	-.942***	-.641***	.072	-13.054
수행접근목표 → 도구적 도움요청행동	-.140**	-.113**	.049	-2.864
수행접근목표 → 실행적 도움요청행동	.412***	.304***	.059	6.967
도구적 도움요청행동 → 학업성취	.332**	.211**	.103	3.222
실행적 도움요청행동 → 학업성취	-.398***	-.278***	.078	-5.103

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

'숙달목표→도구적 도움요청행동'의 계수는 .752(p<.001)이었다. 숙달목표가 1표준편차 증가하면 도구적도움요청은 .752표준편차 증가함을 알 수 있다. '숙달목표→실행적 도움요청행동'의 계수는 -.641(p<.001)이었다. 이를 통해 학생의 목표가 숙달지향성일수록 도구적 도움요청행동은 증가하고 실행적 도움요청행동은 감소함을 알 수 있다. 이를 통해 연구문제 1의 숙달목표가 도구적 도움요청행동에 정적인 영향을 미친다는 가설인 1-1, 숙달목표가 실행적도움요청에 부적인 영향을 미친다는 가설 1-2

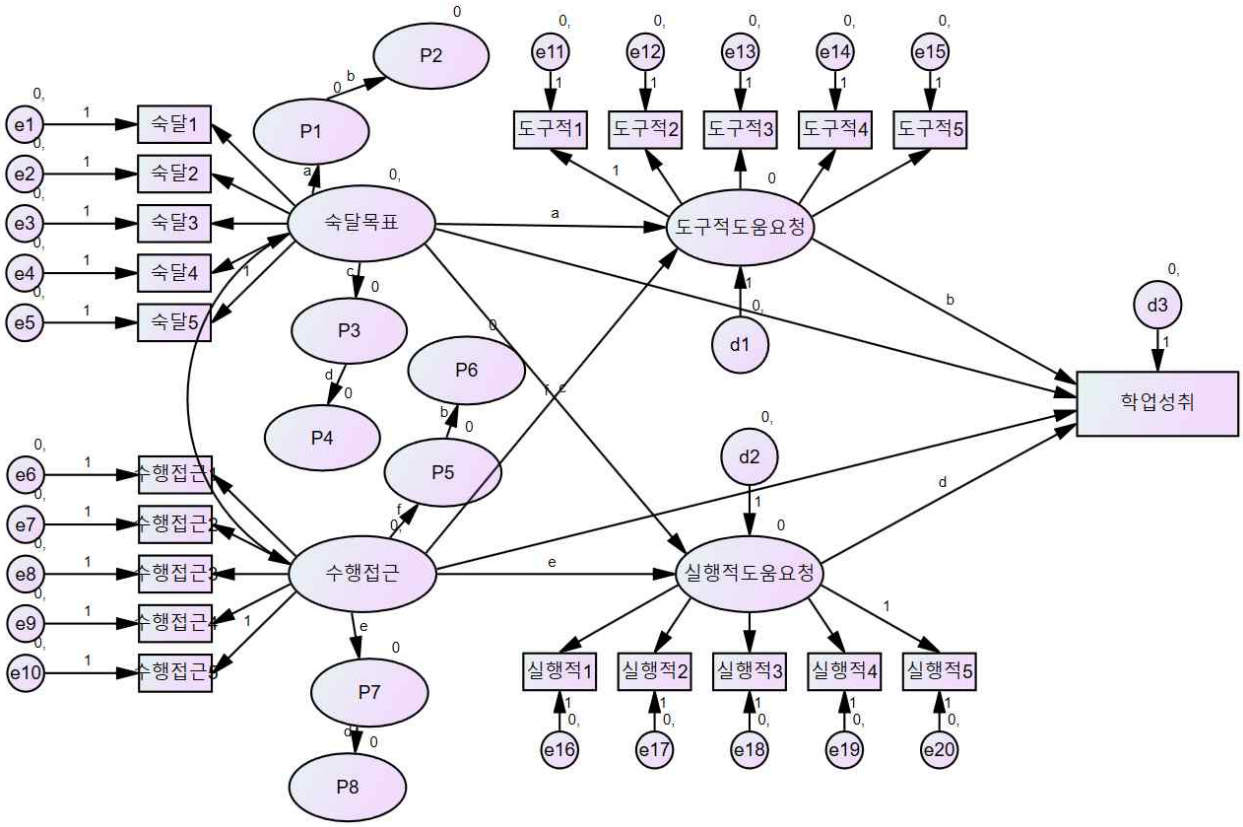
는 모두 채택되었다.

‘수행접근목표→도구적 도움요청행동’의 계수는 -.113(p<.01)이고 ‘수행접근목표→실행적도움요청행동’의 계수는 .304(p<.001)이었다. 이를 통해 수행접근목표지향성이 1표준편차 증가하면, 다른 잠재 변수들이 통제되었을 때 도구적 도움요청행동은 -.113표준편차, 실행적 도움요청행동은 .304 표준편차 증가하는 것을 알 수 있다. 즉 학생이 수행접근목표를 지향할수록 도구적 도움요청은 적게 요청하고 실행적 도움요청은 더 많이 요청하는 것을 알 수 있다. 이를 통해 연구문제 1의 수행접근 목표가 도구적 도움요청행동에 부적인 영향을 미친다는 가설인 1-3, 수행접근 목표가 실행적 도움요청에 정적인 영향을 미친다는 가설인 1-4 모두 채택되었다.

이와 더불어 연구문제 2의 도움요청행동이 학업성취에 미치는 영향을 알아보았다. ‘도구적 도움요청행동→학업성취’에 미치는 영향은 .211(p<.01)이었고 ‘실행적 도움요청행동 → 학업성취’에 미치는 영향은 -.278(p<.001)이었다. 즉, 도구적 도움요청이 1표준편차 증가하면 학업성취는 .211 표준편차 증가하였으며 실행적 도움요청이 1표준편차 증가하면 학업성취는 -.278 표준편차 감소하였다. 이를 통해 도구적 도움요청은 학업성취에 정적인 영향을 실행적 도움요청은 부적인 영향을 미쳤다. 이를 통해 가설 2-1 2-2가지지 되었음을 알 수 있다.

나. 매개효과 검증

연구문제 3에서 설정한 도움요청행동의 매개효과를 검증하기 위해 매개효과 분석을 실시하였다. Amos 21.0를 활용하여 매개효과를 분석할 경우 매개변수가 2개 이상인 경우 각 경로의 매개효과가 구분되어 제시되지 않고 총 간접효과만 제시된다. 이에 2개 이상의 매개변수가 존재할 때 세부경로 매개효과를 분석하기 위해 팬텀변수(phantom variable)를 활용한다(배병렬, 2011).



[그림 5-1] 팬텀변수를 설정한 모형

매개변수의 개별적 경로의 효과를 검증하기 위해 그림5와 같이 8개의 팬텀변수를 설정하였다. 숙달목표가 도움요청행동을 매개로 학업성취에 미치는 매개효과는 P2, 숙달목표가 실행적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 미치는 매개효과는 P4, 수행접근목표지향성이 도구적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 미치는 매개효과는 P6, 수행접근목표지향성이 실행적 도움요청을 매개로 학업성취에 미치는 매개효과는 P8을 통해 검증하였다. 팬텀변수를 활용하여 매개효과를 분석한 결과는 아래의 표와 같다.

[표 16-1] 도움요청행동의 매개효과 세부 경로 (N = 600)

경로	Bootstrap Estimate			95% C.I.	
	B	β	S.E.	Lower	Upper
숙달목표 → 도구적 도움요청 → 학업성취	0.334**	0.159**	0.117	.116	.584
숙달목표 → 실행적 도움요청 → 학업성취	0.375**	0.178**	0.85	.216	.559
수행접근목표 → 도구적 도움요청 → 학업성취	-0.046*	-0.024*	0.025	-.111	-.008
수행접근목표 → 실행적 도움요청 → 학업성취	-0.164**	-0.085**	0.046	-.267	-.085
숙달목표의 간접효과 총합	0.709***	0.34***	.122	.505	.997
수행접근목표의 간접효과 총합	-0.21**	-0.11**	.056	-.334	-.112

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

팬텀변수를 활용하여 각 세부경로 별 매개효과를 분석한 결과 숙달목표 및 수행접근목표와 학업성취의 관계가 도움요청 행동에 의해 매개되는 것으로 나타났다. 구체적으로 표준화 계수를 살펴보면, '숙달목표 → 도구적 도움요청행동 → 학업성취'의 경로는 0.159(p=.003)이고 숙달목표가 1표준편차 증가하면 도구적도움요청을 통해 학업성취는 0.159증가됨을 알 수 있고, 숙달목표지향성이 높은 학생은 학업성취에 정적인 영향을 미치는 도구적 도움요청을 더 많이 요청하고 도구적 도움을 통해 학업성취가 증가하는데 영향을 미쳤다. 이 결과를 통해 가설3-1은 채택됨을 알 수 있다. 또한 '숙달목표 → 실행적 도움요청 → 학업성취'의 구조계수는 0.178(p=.001)으로 나타났다. 이 결과는 숙달목표지향성을 지닌 학생들은 실행적 도움요청을 요청하지 않고 학업성취에 부적인 영향을 미치는 실행적 도움요청행동을 하지 않음으로 얻어지는 효과로 인해 결국 숙달목표지향성을 갖는 학습자의 학업성취가 증가하였다고 볼 수 있다. 이 결과를 통해 연구문제2의 가설 3-2는 채택되었다.

수행접근목표를 살펴보면, '수행접근목표 → 도구적 도움요청행동 → 학업성취'의 경로를 살펴보면, 수행접근목표지향성을 갖는 학생은 도구적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 -0.024(p=0.13)의 부적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉, 수행접근목표지향성을 갖는 학생들은 문제풀이의 주체가 학생 자신이 되는 도구적 도움요청을 하지 않고 그 결과 도구적 도움요청이 학업성취에 미치는 긍정적인 효과에 영향을 받을 수 없게 된다. 이를 통해 가설 3-3은 채택되었다.

수행접근목표의 또 다른 경로인 '수행접근목표 → 실행적 도움요청행동 →학업성취'의 경로를 살펴보면 수행접근 목표지향성을 갖는 학생일수록 즉각적인 답이나 도움제공자에게 과제의 완수를 원하는 도움을 요청하는 실행적인 도움을 요청하는 것에 정적인 영향을 미치며 결국 학업에 부적인 영향을 미치는 실행적인 도움을 통해 결국 학업성취에 부적인 영향을 미친다. 이를 통해 수행접근 목표지향성이 1표준편차 증가하면 실행적 도움요청행동을 매개로하여 0.085(p=0.001) 표준편차 만큼 학업성취에 부적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이는 연구문제 3의 3-4의 가설을 지지하는 결과라고 할 수 있다.

이에 숙달목표와 수행접근목표가 각각의 도움요청행동을 매개로 학업성취에 미치는 간접효과의 총합을 비교하면 다음과 같다. 우선, 숙달목표지향성을 띈 학습자는 도움요청행동을 매개로 0.34(p<.001) 학습성취에 정적인 영향을 주었다. 반면 수행접근목표 지향성의 경우에는 도구적 도움요청과 실행적 도움요청을 매개로 간접효과의 총합이 -0.11(p=.001)이었다. 즉, 수행접근목표 지향성이 1표준편차 증가하면 도움요청행동을 매개로 학업성취에 0.11만큼 부적인 효과를 준다.

다. 총 효과 검증

연구문제 4의 가설 4-1과 4-2를 검증하기 위해 직접효과와 총 효과를 검증하였고 분석한 결과는 아래의 표와 같다.

[표 17-1] 구조모형의 직접효과 및 총 효과 (N = 600)

경로	B	β	S.E	C.R
숙달목표 → 학업성취의 직접효과	.363*	.172*	.163	2.224
수행접근목표 → 학업성취의 직접효과	.259**	.133**	.085	3.047
숙달목표 → 학업성취의 총 효과	1.072**	.509**	.112	
수행접근목표 → 학업성취의 총 효과	0.48	.025	.086	

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

숙달목표와 수행접근목표가 학업성취에 미치는 영향을 알아보기 위해 총 효과와 직접효과를 검증하였다. 우선, 숙달목표와 수행접근목표가 학업성취에 미치는 직접효과를 분석한 결과, 숙달목표의 경우 학업성취에 .172(p=0.20) 표준편차의 정적인 영향을 미쳤으며 신뢰구간 95%에서 통계적으로 유의하였다. 수행접근목표 또한 학업성취에 .133(p=.004) 표준편차 정적인 영향을 미쳤으며 이는 신뢰구간 99%에서 통계적으로 유의하였다. 숙달목표와 수행접근목표는 각각 모두 학업성취에 직접적으로 정적인 효과를 미치는 것으로 나타났으며 이를 통해 가설 4-1은 채택되었다.

숙달목표와 수행접근목표가 학업성취에 미치는 총 효과를 살펴본 결과 '숙달목표 지향성 → 학업성취'의 총 효과는 .509(p=.001)로 초등학교 고학년 학생들의 숙달목표가 1표준편차 증가하면 학업성취는 .509표준편차가 증가됨을 알 수 있었다. 반면 수행접근목표의 경우에는 학업성취의 총 효과가 유의하지 않았다. 표의 구조모형의 경로계수의 효과를 분해한 표를 살펴보면, 특히 수행접근목표 지향성의 학업성취에 대한 직접효과가 유의하였고 수행접근목표 지향성이 도움요청행동을 매개로 학업성

취에 미치는 간접효과가 모두 유의하였음에도 불구하고 수행접근목표가 학업성취에 미치는 총 효과가 유의하지 않다는 점은 두 효과가 상쇄되어 수행접근목표지향성이 학업성취에 영향을 미치지 않게 되었다는 것을 의미한다. 이는 숙달목표가 학업성취에 미치는 총 효과가 수행접근목표지향성이 학업성취에 미치는 영향보다 클 것이라는 가설 4-2를 지지하는 결과이다. 특히 선행연구와의 관련성을 살펴보며 수행접근목표지향성이 학업에 미치는 영향이 긍정적인 이유는 수행접근목표지향성을 갖는 학생들 중 대부분이 숙달목표 또한 높이 추구하는 다중목표를 추구하기 때문이며 수행접근목표지향성의 성취에 대한 긍정적 결과가 숙달목표 지향성 때문이라고 주장한 바와 맥을 같이한다. 이 연구결과는 자신의 능력의 입증과 평가의 기준을 타인에게 두는 수행접근목표는 올바른 자기조절학습전략(도구적 도움요청행동)을 사용하는데 방해가 되고 비적응적인 학습전략(실행적 도움요청행동)을 더 많이 사용하게 되어 학습 성취에 통계적으로 유의한 영향을 주지 않게 된다는 결론을 내릴 수 있게 된다.

[표 18-1] 구조모형의 경로계수 효과분해 (N = 600)

경로	직접효과		간접효과		총 효과	
	B	β	B	β	B	β
숙달목표 → 학업성취	.363*	.172*	0.709***	0.34***	1.072**	.509**
숙달목표→ 도구적 도움요청행동	1.007***	.752***	-	-	1.007***	.752***
숙달목표→ 실행적 도움요청행동	-.942***	-.641***	-	-	-.942***	-.641***
수행접근목표 → 학업성취	.259**	.133**	-0.21**	-0.11**	0.48**	.025**
수행접근목표 → 도구적 도움요청행동	-.140**	-.113**	-	-	-.140**	-.113**
수행접근목표 → 실행적 도움요청행동	.412***	.304***	-	-	.412***	.304***
도구적 도움요청행동 → 학업성취	.332**	.211**	-	-	.332**	.211**
실행적 도움요청행동 → 학업성취	-.398***	-.278***	-	-	-.398***	-.278***

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

제 3 장 결론

제 1 절 연구 결과 요약 및 논의

본 연구에서는 숙달목표지향성과 수행접근목표지향성이 학업성취에 정적인 영향이 있지만 그 효과의 크기에는 쟁점이 되고 있으며 목표지향성과 같은 동기적 구인이 도움요청행동이라는 행동에 차이를 가져오고 그 행동이 다시 학업적 성취에 영향을 미치는지에 대한 답을 찾기 위해 알아보았다. 특히 본 연구는 수행접근목표지향성이 학업성취에 미치는 영향을 도움요청행동 중 도구적 도움요청 행동과 실행적 도움요청 행동으로 세분화하여 매개경로를 살펴보았다. 이를 검증하기위해 구조회귀모형을 통해 초등학생의 학업성취목표 지향성, 도움요청행동, 학업성취 간의 구조적 관계를 밝히고자 하였다. 특히 학업적 성취목표지향성 중 숙달목표지향성과 수행접근목표지향성이 학업성취에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구결과를 바탕으로 숙달목표 지향성과 수행접근목표지향성이 도움요청행동을 매개로하여 학업성취에 영향을 살펴보았다.

Amos 21.0을 통해 검증된 결과를 살펴보면 첫째, 숙달목표지향성은 도구적 도움요청행동(β=.752)과는 정적인 영향을 실행적 도움요청행동(β=-.641)과는 부적인 영향이 있었다. 이와 달리 수행접근목표지향성은 도구적 도움요청행동(β=-.113)과는 부적인 영향을 실행적 도움요청행동(β=.304)과는 정적인 영향이 있었다. 또한 도구적 도움요청행동은 학업성취와 정적인 영향(β=.211)이, 실행적 도움요청행동은 학업성취와 부적인 영향(β=-.278)이 나타났다. 이는 기존의 선행연구에서 학업적 성취목표지향성 중 숙달목표지향성이 도구적 도움요청행동과는 정적인 영향을, 실행적 도움요청과는 부적인 영향을 미친다는 것과 일맥상통한다. 이는 숙달목표의 과제를 숙달하고 체화하려는 목표지향성이 문제풀이 및 과제를 스스로 해결하려는 행동에 영

향을 미치며 반면 성취의 목적이 실력의 입증 및 능력의 인정을 목표로 하는 수행접근목표지향성의 경우에는 빠르게 답을 도출하거나 답 풀이의 과정보다는 그 문제를 해결하고 답을 얻을 수 있는 도움인 실행적 도움요청 행동에 정적인 효과가 있다고 해석될 수 있다. 즉, 연구문제1의 분석을 통해 숙달접근목표는 도구적 도움요청과는 정적인 실행적 도움요청과는 부적인 영향이 있었음을 알 수 있었다. 또한 연구문제2에서 도구적 도움요청행동과 실행적 도움요청행동이 학업성취에 미치는 영향을 살펴본 결과 도구적 도움요청행동은 학업성취와 정적인 영향이, 실행적 도움요청은 학업성취와 부적인 영향이 있었다.

다음으로 연구문제3를 통해 각 성취목표지향성이 서로 다른 도움요청에 매개되는지를 살펴보았다. 즉, 숙달목표지향성 및 수행접근 목표지향성이 학업성취에 미치는 영향이 도구적 도움요청행동, 실행적 도움요청행동에 따라 매개되는지, 또 그 효과는 어떠한지를 알아보았다. 그 결과 가설 3-1~3-4는 모두 채택되었고 각 목표지향성에 따라 도움요청행동의 세부 항목에 미치는 방향과 효과크기가 다르며 그로 인해 성취에 차이가 발생하였다. 우선, 숙달목표지향성의 경우에는 도구적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 정적인 영향(β=0.159)이 있었으며 실행적 도움요청행동을 매개로 학업성취에 정적인영향(β=0.178)이 있었다. 즉, 숙달목표지향성을 지닌 학습자는 학업성취에 정적인 영향을 미치는 도구적인 도움요청을 더 잘 요청한 반면 학업성취에 부적인 영향을 미치는 실행적인 도움을 요청하는 경향이 더 작아 결국 학업성취에 정적인 영향을 미쳤다. 반면, 수행접근목표지향성의 경우에는 도구적 도움요청을 매개로 학업성취에 부적인 영향(β=-.024)을 미쳤고 실행적 도움요청을 매개로도 학업성취에 부적인 영향(β=-.085)을 미쳤다. 이는 수행접근 목표지향성이 높은 학습자는 학업성취에 정적인 영향을 미치는 도구적 도움요청 행동을 보이지 않고 이에 더 낮은 성취로 이어졌으며 학업성취와 부적인 영향을 미치는 실행적 도움요청 행동을 더 많이 요청하여 학업성취에 부적인 영향을 가져오게 되었다. 각 경로에 따른 매개효

과를 합한 결과 숙달목표와 수행접근목표의 간접효과는 차이가 있었다. 숙달목표의 경우에는 도움요청을 매개로 성취에 정적인 영향이 있는 반면 수행접근목표는 도움요청 행동을 매개로 성취에 부적인 영향을 미쳤다.

마지막으로 성취목표지향성이 학업성취에 미치는 직접효과와 총효과를 분석하여 숙달목표와 수행접근목표가 학업성취에 어떠한 영향을 미치는지를 최종적으로 확인해보았다. 숙달목표와 수행접근 목표가 학업성취에 미치는 직접효과를 분석한 결과 두 목표지향성 모두 성취와는 정적인 영향이 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 구조계수를 살펴보면 '숙달목표지향성→학업성취'의 표준화 계수의 값이 .172였으며 신뢰구간 95%에서 유의하였다. '수행접근목표지향성→학업성취'의 직접효과의 표준화 계수를 보면 신뢰구간 99%에서 .133으로 정적인 효과가 있었다. 즉, 숙달목표와 수행접근목표는 학업성취에 정적인 영향을 주었으며 그 효과는 통계적으로 유의하였다.

하지만 총 효과를 살펴보았을 때는 숙달목표와 수행접근목표가 학업성취에 미치는 영향에는 차이가 있었다. 숙달목표가 학업성취에 미치는 총 효과는 .509으로 유의수준 99%에서 통계적으로 유의하였다. 반면, 수행접근목표가 학업성취에 미치는 총 효과는 유의하지 않았다. 이는 수행접근목표지향성이 학업성취에 미치는 정적인 직접효과가 도구적 도움요청·실행적 도움요청 행동을 매개로 하는 간접효과의 부적인 간접효과와 상쇄되어 최종적으로는 학업성취에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 앞선 선행연구 Borphy(2005)의 연구인 숙달목표적 관점에서 수행접근 목표지향성이 높은 학생들은 대체로 높은 숙달목표지향성을 갖고 수행목표가 성취에 미치는 정적인 영향은 숙달목표 때문에 발생한다는 선행연구의 주장을 뒷받침 한다고 볼 수 있다. 구조방정식 모형의 경우 여러 개의 독립변수를 동시에 투입할 수 있고, 분석 결과의 값은 다른 독립변수의 영향을 통제시킬 수 있다. 이에 본 연구 모형에서의 실행적 도움요청행동이 학업성취에 미치는 요인이 유의하지 않은 것은 분석 과정

에서 숙달목표의 영향을 통제했을 때의 수행접근 목표지향성을 살펴본 것이라고 할 수 있다. 수행접근 목표보다는 숙달목표가 학업성취에 더 큰 영향을 미치며 도움요청행동은 성취목표지향성의 동기적 구인에 따라 학생의 실제 행동이 달라져 학업 성취에 차이가 발생한다.

이상에서 살펴본 연구의 결과는 성취목표지향성 중 숙달목표와 수행접근목표가 학업성취에 미치는 영향을 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 특히 수행접근목표는 기존의 선행연구에서 학업성취에서 정적인 영향이 있다고 보았지만 본 연구에서는 숙달목표의 영향을 통제한 결과 수행접근목표가 학업성취에 미치는 총 효과는 없다는 연구 결과를 얻었다. 이 연구는 숙달목표와 수행접근목표 지향성이 학업성취에 미치는 세부적 경로를 밝혔다는 점에서 의의가 있다.

또한 기존 학업성취에 영향을 미치는 선행연구는 인지적 정서적 측면에서 이루어졌지만 본 연구는 도움요청이라는 행동조절 전략을 중심으로 연구를 진행되었다는 점에서 의의가 있다. 본 연구를 통해 성취목표지향성은 각기의 도움요청행동과 부적, 정적으로 영향이 있으며 도움요청 행동은 성취에 각기 다른 영향력을 미쳤다. 이 연구에서 주목할 만한 점이 수행접근목표지향성을 지닌 학생은 학업성취에 정적인 영향을 미치는 도구적인 도움요청 행동보다는 학업성취와 부적인 영향을 미치는 실행적인 도움요청을 많이 한다는 점이다. 이에 도구적 도움요청을 통해 문제를 스스로 풀 수 있는 경험이나 과제를 주도적으로 할 수 없고 오히려 실행적인 도움요청을 통해 그 문제를 현재 단순히 해결하거나 다른 사람들보다 빨리 완수를 하는 것에 초점을 두어 과제의 숙달보다는 당장의 눈앞의 과제의 완수와 해결에 초점을 두어 학업성취가 증가하지 않는 문제점을 가져온다.

초등학교 고학년 시기는 학생들에게 성취의 중요성이 커지며 최희철 황매향의 2010의 연구 및 최희철 황매향의 2011년 종단연구에 따르면 성취도는 초등학교 중·고등학교에 걸쳐 비교적 안정적으로 나타났다는 점을 살펴볼 때 초기의 성취도는 상

위학급에 큰 영향을 미친다고 할 수 있다. 이에 초등학교 고학년 시기부터 학생들의 성취 차이를 가져오는 매개변수를 탐색하는 것이 중요하다. 이 연구는 초등학교 고학년 학생들을 대상으로 모르는 것을 직면 했을 때 친구들에게 어떤 도움을 요청하는지가 학업성취에 영향을 미친다는 것을 밝힌 연구로 문제풀이의 주체가 자신이 되고 문제를 해결할 만큼만의 도움과 힌트를 얻는 도움이 학업성취에 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 이 연구 결과를 활용하여 수행접근 목표지향성을 갖는 학생들이 적응적인 도움을 요청할 수 있는 교육적인 프로그램 및 교수학습 방법을 고안해야 한다는 필요성을 말하는 근거 자료로 사용될 수 있다. 즉 성취는 초중고에 걸쳐 비교적 안정적인 모습을 보이는데 성취의 영향력이 커지는 초기인 초등학교 고학년부터 학생들이 모르는 것을 당면 했을 때 올바른 도움을 구할 수 있는 방법을 교육해야 한다.

제 2 절 연구의 제한점 및 후속 연구

본 연구가 갖는 제한점 및 후속 연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 초등학교 학생의 경우 중학교 및 고등학교 학생들과는 달리 국가 수준에서 표준화된 성취도가 존재하지 않는다. 이러한 이유로 학업성취도를 '자기보고식'으로 측정하였다. 학생들이 설문 문항에 솔직하게 응답하였고, 선행연구에서 이전학기 성취도와 실제 성취와의 상관이 높다하더라도 자기인식력이 낮은 초등학교 5학년과 6학년의 경우 실제의 성취도와 차이가 있을 수 있으므로 후속 연구에서는 학생들의 실제 성취도를 활용하여 분석해 볼 필요가 있다. 또한 교과 영역의 성취도를 세분화하여 도움요청 행동에 영향을 가장 많이 받는 과목이 무엇인지를 파악하는 것도 의미가 있을 것이라고 생각한다.

둘째, 본 연구 결과는 서울 공립학교 학생들을 대상으로 도출된 결론으로 일반화

에 주의를 기우릴 필요가 있다. 결과를 일반화하기 위해 다양한 지역 및 다양한 환경을 고려하여 전국적인 표본을 모집하면 이 논문을 통해 도출된 결론을 일반화시킬 수 있을 것이라고 생각한다.

셋째, 본 연구는 성취목표지향성이라는 개인적 특성에 따라 학생 개인의 행동이 달라지고 그 행동의 차이가 성취에 영향을 미친다는 것을 밝힌 연구로 추후 행동 교육을 위한 프로그램 개발이 필요하다. 이 연구 결과를 '특정 목표지향성을 갖는 학생이 성취가 높다.'라고 결과를 해석하기 보다는 각 목표지향성에 따라 행동이 달라지고 그 행동이 성취에 영향을 미치므로 수행접근목표지향성을 갖는 학습자에게 도구적인 도움요청행동을 할 수 있는 교육적인 지원과 프로그램 교수학습 방안을 고려할 필요성이 있다고 해석해야 할 것이다. 이에 후속연구에서는 수행접근 목표지향성을 갖는 학생의 적응적인 도움요청을 지원하고 실행적 도움요청을 감소시킬 수 있는 교육적 방안에 대한 탐색 및 연구가 이루어져야 할 것이다.

넷째, 본 연구는 교육적 맥락 및 상황이 반영되어 있지 않다. 탈맥락적 상황에서 일반적 원리를 도출하려는 연구로 이에 더 나아가 구체적인 상황 속에서 연구를 진행할 필요가 있다. 예를들어 혼자서 공부를 하는 상황, 경쟁적인 상황, 협력적인 상황에서의 학업적 성취목표지향성과 도움요청행동의 관계가 달라지는지도 확인할 필요가 있다. 또한 대면 상황이 아닌 온라인 상황에서 익명으로 도움을 요청하는 경우에도 또 다른 패턴이 나타날 것이라고 기대되므로 구체적인 교육적 상황과 맥락을 고려한 연구를 후속 연구를 통해 진행해야 한다.

다섯째, 도움을 요청하는 행동 또한 중요하지만 도움을 제공하는 행동도 협동 협력학습에서 중요한 행동이다. 이에 후속 연구를 통해 도움을 요청하는 행동뿐만 아니라 도움을 제공하는 행동도 유형을 세분화하여 연구를 진행할 필요가 있다.

참 고 문 헌

김양분, & 김난옥. (2015). 학업성취에 영향을 미치는 학생 및 학교변인 탐색. *교육학연구*, *53*, 31-60.

김유진. (2011). 성취목표지향 프로파일에 따른 자기조절학습과 학업성취의 차이분석. *교육연구논총*, *32*(1), 1-22.

김은진, & 양명희. (2011). 우리나라 학생들이 경험하는 학업상황의 정서 연구. *교육심리연구*, *25*(3), 501-521.

김하형, & 김수영. (2020). 비일관적 매개효과 모형의 해석 방향 탐색. *한국심리학회지: 일반*, *39(1)*, 91-115.

나동진, & 조준수. (1999). 교실맥락 지각과 성취목표지향성이 학습관련 도움요청 행동에 미치는 영향. *교육심리연구*, *13*(4), 177-199.

박지윤, & 박용한. (2019). 초등학교 고학년의 성격 5 요인 및 사회적 지지와 온· 오프라인 도움요청, 학업성취도 간의 관계. *교육방법연구*, *31*, 527-553.

배병렬. (2011). Amos 19 구조방정식 모델링 원리와 실제. *서울: 청람*.

봉미미, 정윤경, 이선경, & 이지수. (2016). 수행목표 재개념화에 의한 5 요인 성취목표 척도 개발. *교육심리연구*, *30*(1), 61-84.

송인섭, & 박성윤. (2000). 목표지향성, 자기조절학습, 학업성취와의 관계 연구. *교육*

심리연구, *14*(2), 29-64.

송주연. (2012). 성취목표와 학업성취의 상관관계에 대한 메타분석. *교육심리연구*, *26*(1), 225-250.

신건권. (2018). SmartPLS 3.0 구조방정식모델링=. *Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLSSEM) with SmartPLS 3.0, SPSS, G* Power*.

신다정, 박진현, 강상진, & 봉미미. (2019). 중학교 수학에서 성취목표, 자기효능감, 교실목표구조에 의한 비적응적 학습전략 사용과 성취도 설명 및 상호작용 검증. *교육방법연구*, *31*, 67-95.

신현숙, 류정희, & 안정은. (2010). 성취목표지향성 프로파일에 따른 중학생의 학습기술과 학업성취도의 차이. *교육학연구*, *48*, 45-66.

신현숙, 류정희, & 안정은. (2010). 성취목표지향성 프로파일에 따른 중학생의 학습기술과 학업성취도의 차이. *교육학연구*, *48*, 45-66.

양명희, & 오종철. (2006). 2* 2 성취목표지향성과 자기조절학습과의 관련성 검토. *교육심리연구*, *20*(3), 745-764.

양명희. (2002). 자기조절학습 구성변인과 학업 성취와의 관계 연구. *아시아교육연구*.

이정민, & 고은지. (2017). 학업정서, 성취목표지향성, 자기조절학습, 학업성취 관계

에 대한 메타분석. *학습자중심교과교육연구*, *17*, 111-128.

이현지, 봉초운, & 홍세희. (2017). 청소년 초기 성취목표가 도움요청행동 발달과 대학 학업참여 및 성취에 미치는 장기적 효과. *한국청소년연구*, *28*(4), 137-165.

이희주. (2007). 자기효능감 및 교실맥락, 도움회피 태도가 초등학생의 도움요청 행동에 미치는 영향. *아동학회지*, *28*(5), 209-220.

정미경. (2011). 초등학생의 자기조절학습 발달경향 분석. *영재와 영재교육*, *10*(2), 79-99.

정준욱, & 이은주. (2015). 성취목표지향성과 성취결과의 상호 인과적 관계: 숙달접근목표와 수행접근목표를 중심으로. *교육심리연구*, *29*(1), 65-84.

조한익. (2012). 학교생활적응과 학업성취도에 영향을 미치는 성취목표지향성, 희망 및 학습전략의 구조적 관계. *한국심리학회지: 학교*, *9*(3), 465-483.

조현철. (2011). 내외적 학습동기, 자기결정성, 목표지향, 자기지각, 지능관 및 자기조절학습전략 요인들의 학습태도, 학습행동 및 학업성취에 대한 효과. *교육심리연구*, *25*(1), 33-60.

지성호, 강영순(2014)/ 사회과학분야의 구조방정식모형에서 매개효과 검정 방법에 대한 논의. *Journal of Korean Data Analysis Society, 16(6),* 3121-3131.

최인재, & 오수연. (2010). 청소년의 학업성취에 영향을 미치는 관련 변인들의 구조적 관계: 부모지원, 자아존중감 및 학교적응을 중심으로. *미래청소년학회지*,

7, 95-113.

최희철, & 황매향. (2010). 학교상담: 학업성취와 삶의 만족 사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증: 중학교 2 학년에서 고등학교 3 학년까지. *상담학연구*, *11*(3), 1255-1270.

최희철, & 황매향. (2011). 초등학생의 학업성취와 삶의 만족의 종단적 관계. *한국초등교육*, *22*(2), 75-90.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, *84*(3), 261.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, *80*(3), 260.

Arbreton, A. (1998). Student goal orientation and help-seeking strategy use.

Bae, B. R. (2017). Structural equation modeling with Amos 24. *Seoul: Chenngram Books*, 76-309.

Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist, 40,* 167-176.

Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of educational Psychology*,

87(2), 261.

Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research*, *295*(2), 295-336.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, *41*(10), 1040.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, *95*(2), 256.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, *95*(2), 256.

Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. *Handbook of motivation science*, *18*, 235-250.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.

Federici, R. A., Skaalvik, E. M., & Tangen, T. N. (2015). Students' Perceptions of the Goal Structure in Mathematics Classrooms: Relations with Goal Orientations, Mathematics Anxiety, and Help-Seeking Behavior. *International Education Studies*, *8*(3), 146-158.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55.

Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (2009). Seeking help: Generalizable self-regulatory process and social-cultural barometer.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

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.

Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education*, *1*(4), 115-144.

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.

Nosaki, H. (2003). Academic help-seeking: achievement goal orientations and

perceptions of competence. *Japanese Journal of Educational Psychology*.

Ozkal, N. (2013). The Relationship Between Achievement Goal Orientations and Self Regulated Learning Strategies of Secondary School Students in Social Studies Courses. *International Journal of Academic Research*, *5*(3).

Pajares, Frank, Cheong, Yuk Fai, & Oberman, Paul. (2016). Psychometric Analysis of Computer Science Help-Seeking Scales. *Educational and Psychological Measurement, 64*(3), 496-513.

Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *On temporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.

Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology,* 92(3), 544-555.

Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). " Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of educational psychology*, *89*(2), 329.

Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2012). Changes in help seeking from peers during

early adolescence: Associations with changes in achievement and perceptions of teachers. *Journal of educational psychology*, *104*(4), 1122.

Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. O. (2005). Differential Profiles of Students Identified by Their Teacher as Having Avoidant, Appropriate, or Dependent Help-Seeking Tendencies in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 275.

Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?. *Educational Psychology Review*, *13*(2), 93-114.

Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.

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.

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.

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,* 26-47.

Stipek, D. J. (1993). Motivation to learn: From theory to practice.

Tompson, R., Barclay, D. W., & Higgins, C. A. (1995). The partial least squares approach to causal modeling: Personal computer adoption and uses as an illustration. *Technology Studies: Special Issue on Research Methodology*, *2*(2), 284-324.

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.

Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences*, *8*(3), 211-238.

Zhou, G., Zhang, L., & Fu, G. (2001). A study on the relationship between Self-Regulated Learning strategy and academic achievement. *Psychological Science (China)*, 24, 612-613.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, *33*(2-3), 73-86.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, *45*(1), 166-183.

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, *23*(4), 614-628.

부록

[설문지]

안녕하세요?
본 설문조사를 위해 귀하의
귀한 시간을 투자해 주셔서 감사합니다.

저는 서울대학교 대학원 교육학과
(세부전공: 교육심리)에 재학 중인 정정하입니다.
본 조사는 '초등학생의 성취목표 지향성과 도움요청행동,
학업성취의 관계'에 관한 설문지입니다.

이 설문에는 정답이 없고,
평소 학습을 하면서 내가 사용하는 방법과 가장 유사하거나
자주 생각하는 생각을 중심으로
솔직하게 응답해주시면 감사하겠습니다.

설문은 무기명으로 작성되고,
응답해주신 설문 내용은 철저히 비밀이 보장되며
오직 연구의 목적으로만 사용될 것을 약속드립니다.

설문에 참여해 주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

2020년 11월,
서울대학교 교육학과 석사과정 정정하 드림

기본적인 인적 사항
다음 문항은 연구를 위해 필요한 최소한의 기초 정보에 관한 것입니다.
귀하에 해당 문항에 표시를 해 주십시오.

1. 당신이 속한 학교 이름은 무엇입니까?	(　　)초등학교	
2. 당신은 몇 학년입니까?	(　　)학년	
3. 당신의 성별은 무엇입니까?	①남자	② 여자

1. 성취목표 지향성

본 설문은 여러분이 공부를 할 때 무엇을 얻기 위해 공부를 하는지를 묻는 15문항으로 이루어져 있습니다. 문항을 꼼꼼하게 읽고 여러분과 가장 비슷하다고 느껴지는 성향에 맞게 솔직하게 응해주시길 바랍니다.

	문 항	전혀 그렇지 않다		보통 이다		매우 그렇다
1	내가 공부를 하는 목적은 내 실력을 향상시키기 위해서이다.	1	2	3	4	5
2	공부를 하는 것에 있어 내 목표는 모르던 내용을 알게 되는 것이다.	1	2	3	4	5
3	공부를 하는 것에 있어 내 목표는 배운 것을 최대한 완벽하게 이해하는 것이다.	1	2	3	4	5
4	내가 공부를 하는 이유는 최대한 많이 배우기 위해서이다.	1	2	3	4	5
5	내가 공부를 하는 이유는 새로운 내용을 습득하기 위해서이다.	1	2	3	4	5
6	공부에서 내 목표는 다른 학생들보다 높은 점수를 받는 것이다.	1	2	3	4	5
7	내가 공부를 하는 이유는 다른 학생들보다 우수하다는 것을 보이기 위해서이다.	1	2	3	4	5
8	공부를 하는 것에 있어 내 목표는 다른 학생들보다 잘하는 것이다.	1	2	3	4	5
9	내가 공부를 하는 목적은 내 능력을 인정받기 위해서이다.	1	2	3	4	5
10	공부를 하는 것에 있어서 내 목표는 다른 학생들보다 낮은 점수를 받지 않는 것이다.	1	2	3	4	5

2. 도움요청 행동

여러분이 스스로 해결하기 어려운 내용에 마주쳤을 때 취하는 행동과 가장 비슷하다고 느껴지는 행동이 무엇인지 생각하면서 설문에 응해봅시다. 이 설문의 내용과 결과는 연구자 선생님만 알고 연구자 선생님도 이 자료가 누구의 자료인지 알지 못하므로 여러분은 솔직하게 자신의 행동과 가장 유사하다고 생각되는 것에 표시해주시길 바랍니다.

	문 항	전혀 그렇지 않다		보통이다				매우 그렇다
1	내가 수업 과제 해결을 위해 친구에게 도움을 요청할 때 나는 친구가 전체의 답을 바로 알려주는 것을 원치 않는다.	1	2	3	4	5	6	7
2	수업에서 활동을 이해하기 위해 친구에게 도움을 요청할 때 친구가 나에게 단순히 답만 알려주는 것보다는 내가 이해할 수 있는 일반적인 생각을 알려주는 방식으로 도와주는 것을 선호한다.	1	2	3	4	5	6	7
3	수업에서 친구에게 도움을 물을 때는, 친구가 과제를 다 해서 주는 것 보다는 내가 스스로 과제를 할 수 있도록 도와주기를 원한다.	1	2	3	4	5	6	7
4	수업에서 친구에게 도움을 물을 때는, 답을 알려주기 보다는 힌트나 단서를 제공받는 것을 선호한다.	1	2	3	4	5	6	7
5	내가 이해하지 못하는 것에 대해 도움을 구할 때에는 나는 답만 알려달라고 물어보기 보다는 나에게 설명해 달라고 물어 본다.	1	2	3	4	5	6	7
6	내가 이해하지 못한 것을 친구한테 물어볼 때에는 나는 친구가 모르는 것을 설명하기 보다는 빨리 답을 말해주면 좋겠다.	1	2	3	4	5	6	7
7	내 과제에 대해 친구에게 도움을 구할 때면 내가 스스로하는 방법을 설명해주는 것보다 친구가 직접 내 과제를 해주는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5	6	7
8	내가 이해하지 못한 것에 대해 친구에게 도움을 요청하면, 나를 위해 그것을 친구가 해줬으면 좋겠다.	1	2	3	4	5	6	7
9	수업에서 과제에 대해 친구에게 도움을 물을 때는, 나는 내 스스로 과제를 완성 하도록 돕는 것 보다 친구가 나를 위해 완성해 주기를 원한다.	1	2	3	4	5	6	7
10	내가 할 일에 대해 친구에게 도움을 구하면, 나는 내 스스로 어떻게 끝내야하는 지에 대한 설명보다는 즉각적인 답을 알려주면 좋겠다.	1	2	3	4	5	6	7

3. 학업성취

여러분의 학업성취가 어느 정도 된다고 느끼는지 표시해 주세요. 위 자료는 연구용으로만 사용되며 연구자 선생님도 누구의 성적인지 알 수 없고, 연구자료는 다른 사람에게 알려지지 않으므로 솔직하게 지난학기 성적에 기초하여 여러분의 실제 성적을 표시해주시길 바랍니다.

이전 학기에 본인의 평균적인 성적은 어느 수준에 속합니까?

(해당 칸에 ∨나O 표시하세요.)

	하위권			중위권			상위권		
	하 (상하)	중 (상중)	상 (상상)	하 (상하)	중 (상중)	상 (상상)	하 (상하)	중 (상중)	상 (상상)
내실력									

Abstract

The Effect of Elementary School Students' Achievement Goal Orientation and Academic Help seeking on Academic Achievement.

JungHa Jung

Education, Educational Psychology

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to determine whether mastery goal orientation and performance approach goal orientation among elementary school students are differentially mediated by the type of help-requesting behavior that asks peers for help and affects academic performance. The results of the analysis of 600 male and female students in the fifth and sixth grades of elementary school using Amos 21.0 are as follows. First, elementary school students' mastery goal orientation had a positive impact on their academic performance through adaptive help seeking and executive help seeking help for their peers. Second, elementary school students' performance approach goal orientation had a negative impact on

their academic performance by mediating between adaptive help seeking and executive help seeking. In other words, elementary school students who aim for mastery goals asked their peers for adaptive help that help them achieve academic performance, while asking less for executive help seeking behaviors that have a negative impact on academic performance. On the other hand, learners with performance approach objectives were found to request fewer adaptive help with a static impact on academic achievement and more exeutive help requests with a negative impact on academic achievement. Third, the direct and total effects of mastery goal orientation and performance approach goal orientation were identified. The mastery goal orientation had a direct static impact on academic performance, and the total effect also had a static impact on academic performance. On the other hand, for the performance approach goal, there was a positive direct effect on academic achievement, but the negative mediated effect inhibited it, so the total effect was not significant. In other words, the goal-oriented performance approach was found not to affect academic performance through the mediating effects of help seeking behavior for peers. Finally, we discuss the educational significance and limitations of this study.

keywords : Mastery Goal-Orienation, Performance Approach Goal-Orientation, Adaptive Help Seeking, Executive Help Seeking, Academic Achievement

Student Number **: 2019-25633**