

중학생의 성취목표성향척도 개발*

정청희** · 김선진*** · 김원배**** · 홍준희****

I. 서 론

스포츠와 학교 체육 장면에서 운동선수나 학생이 성취하고자 하는 목표를 어떻게 세우고, 이를 어떤 과정을 통해 이루어나가는가를 이해하고 설명하려는 것은 스포츠심리학과 스포츠교육학자에게 많은 관심을 가져다 줄 것이며, 분명 이러한 노력은 인간의 성취 행동에 대한 학문과 이론의 발달을 도모할 뿐만 아니라 보다 효과적인 학습 수행 전략을 세울 수 있는 기틀을 제공한다는 점에서 매우 중요하다. 현재 성취 행동에 대한 연구는 성공에 대한 희망과 실패에 대한 두려움이라는 학습된 성취요구가 행동에 직접적인 영향을 끼치기에는 너무 많은 중재 변인이 존재하여 그 설명력이 미비하다는 점이 인정되어 성취동기와 행동에 있어서 동기적 대리인의 역할을 하는 성취목표에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다(변영신, 1994; 성창훈, 1995; 유진, 1997; Elliot와 Church, 1997). 목표(goal)에 대한 연구는 McDougall과 Tolman의 전통을 이어받아 이루어지는 것이며, 미래 그 자체가 현재의 행동과 인지과정에 영향을 줄 수는 없지만 미래에 대한 현재의 인지적 표상이 한 개인의 성취 행동을 이해하는 데 매우 중요한 요체가 될 수 있다는 사실이 설득력을 가지게 되면서 점차 그 연구의 폭과 깊이가 커지고 있다. 따라서 최근 목표에 대한 이론은 삶 과제(life tasks: Carver, 1990a), 개인 추구(personal strivings: Emmons, 1989b), 개인 계획(personal projects: Little, 1989), 현재 관심(current concerns: Klinger, 1977), 가능한 자기(possible selves: Markus와 Ruvolo, 1989), 표준(standards: Bandura, 1989b), 목표(goals: Ford, 1992; Locke와 Latham, 1990; Pervin, 1989)등의 형태로 표현되면서 동기와 성격이론의 중심적인 부분이 되고 있다(Carver & Scheier, 1982; Emmons, 1996; Pervin, 1989).

이러한 맥락에서 Dweck(1986, 1991), Dweck과 Leggett(1988), Dweck, Chiu, &

* 본 연구는 1999년도 서울대학교 사범대학 발전기금의 지원에 의해서 연구됨.

** 서울대학교 사범대학 체육교육과 교수

*** 서울대학교 사범대학 체육교육과 부교수

**** 서울대학교 사범대학 체육교육과 강사

Hong(1995)은 동기의 사회인지적 접근을 취하면서 개인이 추구하는 목표 차원에서 성격을 개념화했다. 즉, 사람들은 성취 상황에서 목표 추구의 개인차로 정의되는 목표성향(goal orientation)을 가지고 있다는 것이다. 그들은 학교 현장에서 저조한 학교 성적에 대한 학생들의 반응 차이 연구를 통해 두 유형의 목표성향을 구분했다. 즉 학습목표성향(learning goal orientation), 수행목표성향(performance goal orientation)이 그것이다. 학습목표성향을 가진 사람은 새로운 기술을 배우고 변화하는 상황에 적응해가면서 자신의 유능감을 발달시키는 반면, 수행목표성향을 가진 사람은 유능감에 대한 부정적인 판단을 피하고, 긍정적인 판단을 추구함으로써 자신의 유능감을 증명해 보이려 한다는 것이다. 같은 맥락에서 현재 스포츠와 운동 수행 장면에서 많이 언급되고 있는 Nicholls(1984), Duda와 Nicholls(1992)의 연구에서는 자신의 유능감을 발달시키고 자기참조적 준거차원에서 유능감을 판단하는 과제관여적 성향(task-involved orientation)과 다른 사람의 참조준거와 비교를 통해서 자신의 유능감을 증명해 보이려고 하는 자아관여적 성향(ego-involved orientation)을 개념화했다. Dweck과 Nicholls가 주장하는 각각의 목표 성향은 각각 지능의 통제가능성에 대한 믿음 차이와 능력과 노력에 대한 발달적 분화 차이에 기인한다. 즉, Dweck의 목표성향관점에서 보면 수행목표성향을 가진 사람은 능력을 고정된 것(entity)이며 통제 불가능한 것이라는 선형적 믿음을 가지는 것으로 보며, 학습목표성향을 가진 사람은 자신은 능력을 노력과 경험을 통해 향상시킬 수 있는 것(incremental)으로 믿는다는 것이다. 즉 능력과 지능에 대한 한 개인의 믿음이 목표행동을 이끄는 가장 기본적인 단위가 된다는 것이다. 그리고 Nicholls의 목표성향관점에서 보면 과제관여적 성향을 가진 사람은 능력과 노력을 같은 개념으로 보고 열심히 노력하는 것이 능력을 향상시키는 것으로 믿는 반면, 자아관여적 성향을 가진 사람은 분화된 능력과 노력개념을 가지고 있어 적은 노력으로 과제를 수행하려 하고 다른 사람과의 비교를 통해 자신의 능력을 향상시키려 한다. 이러한 개인의 인지적 믿음과 인지발달에 근거하여 상이한 목표성향이 설정되고 이에 따라 어떤 사건에 대해 서로 다른 정서적, 행동적, 인지적 반응을 유발한다. 이 외에도 Ames(1987)는 비슷한 맥락에서 목표성향을 숙달목표성향(mastery goal orientation)과 수행목표성향(performance goal orientation)으로 구분하여 사용하였다. 위에서 제시한 목표성향을 종합해보면 2개의 목표성향으로 구분해 볼 수 있다. 즉, 자신의 능력을 개발하고 향상시키려는 목표성향과 능력을 비교해서 증명해 보이려는 목표성향이다.

그러나 최근 수행목표성향을 두 개의 차원으로 분리하여 전체적으로 3요인구조를 가지고 목표성향을 설명하는 것이 더 타당하다는 제안이 나오고 있다(Vandewalle, 1997; Elliot와 Harackiewicz, 1996; Elliot, 1994, 1997). Elliot(1994)는 수행목표성향과 내적동기간의 혼동된 결과를 통해 수행목표성향의 분리를 주장하였다. 즉 과거의 연구 결과를 살펴보면 수행목표성향과 내적동기간에 긍정적인 관계를 가지고 있음을 제시하는 연구가 있는 반면

부정적인 관계를 가지고 있음을 제시하는 연구가 있는 등 서로 상반된 결과가 도출되고 있다는 것이다. 이는 Dweck(1986)과 Duda(1993)이 예언했듯이 수행목표성향을 갖더라도 개인의 유능감 수준에 따라 내적동기는 다르다는 것이다. 즉, 수행목표성향을 가지면서 유능감 지각이 높은 사람은 적응적인 행동 유형과 높은 내적동기를 가질 수 있지만, 유능감 지각이 낮은 사람에게는 도전적인 과제를 회피하고, 성취 상황에서 노력과 흥미를 기울이지 않으며 수행감소와 지속성 결여를 보인다는 것이다. 또한 Middleton과 Midgley(1997)는 자아지향적 목표성향과 과제지향적 목표성향 모두 단일한 접근(approach)형태의 목표성향을 주장하고 Nicholls가 제시한 작업회피(work avoidance)차원은 단지 노력감소(effort reduction)의 측면일 뿐이고 이는 능력 부족에 대한 증명이나 시범을 피하는 것과 개념적으로 구분해야 함을 강조하면서 세 개 차원의 성취목표성향의 가능성을 제시하였다.

이러한 맥락에서 Vandewalle(1997)는 Hayman과 Dweck(1992)이 수행목표성향을 자신의 능력에 대해 호의적인 판단을 얻으려고 하는 욕망과 비호의적인 판단을 피하려는 욕망으로 정의하였음을 밝히고 있으며 Nicholls(1984)도 자아관여를 성공을 통해 능력을 증명해 보이려는 욕망과 실패를 통해 낮은 능력을 보이지 않으려는 욕망으로 정의한 것을 통해 수행목표성향을 호의적인 판단을 얻으려는 증명(prove)차원과 비호의적인 판단을 피하려는 회피(avoid)차원으로 구분하고 있음을 제시하였다. 또한 그들은 Nicholls(1984)의 자아성향을 측정하는 문항에서 다섯 개 문항이 증명 차원에 속하고 두 개 문항이 회피 차원에 포함되기는 하였으나 두 차원에 대해 이론적이고 통계적인 분명한 구분을 하지 않았을 뿐만 아니라 단일차원에서 자아성향을 측정했음을 지적하고, 세 개 차원의 목표성향(학습 목표성향, 증명(수행)목표성향, 회피(수행)목표성향)을 제시하여 작업장면에서의 다양한 통계적 검증으로써 이를 지지하였다. 뿐만 아니라 Elliot와 Harackiewicz(1996), Elliot(1994, 1997), 그리고 Elliot과 Church(1997)는 대부분의 목표성향이론가들이 학습 및 수행목표성향 또는 자아 및 과제관여적 목표성향이라는 단일차원의 '접근(approach)'형태로 개념화하고 있음을 밝히고, 접근동기(approach motivation)에 대한 이러한 단일적인 관점은 성취상황에서 행동이 성공에 대한 희망과 실패에 대한 두려움이라는 동인(motive)에 의해 방향지워진다고 주장하는 고전적인 성취동기이론가들과(McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953; Murray, 1938; Lewin, Dembo, Festinger, & Sears, 1944) 대조를 이루고 있음을 지적하고, 현재의 수행/학습목표성향과 고전적인 접근/회피목표를 합병하는 통합적인 성취목표성향 개념을 제안했다. 즉, 수행목표를 접근과 회피요인으로 나누어 전체적으로 숙달목표(mastery goal)와 수행~접근목표(performance-approach goal), 그리고 수행~회피목표(performance-avoidance goal)의 세 개 차원으로 구분했다. 숙달목표는 유능감과 과제숙달의 발달에 초점을 두며, 수행~접근목표는 유능감의 호의적인 판단을 얻어내는데, 그리고 수행~회피목표는 유능감의 비호의적인 판단을 피하려는 데에 초점을 둔다. 또한 숙달

과 수행~접근 목표는 긍정적인 결과에 초점을 두는 반면 수행~회피목표는 잠재된 부정적인 결과에 근거해서 자기조절을 한다고 하였다. 그들은 대학수업장면에서 이러한 목표성향을 계량화할 수 있는 측정도구를 개발하였으며, 숙달목표가 성공에 접근하려는 동기적 기질과 높은 유능감 기대를 가지게 됨으로서 내적 동기를 증가시키는 결과를 가지게 되며 수행접근목표는 실패에 대한 두려움과 높은 유능감 기대가 결합하여 내적 동기의 측면보다는 수행력을 향상시키는데 관여하고, 수행회피목표는 실패의 두려움과 낮은 유능감 기대를 통해 내적동기와 수행 모두에 부정적인 영향을 주고 있음을 밝혀내고 있다.

그리고 Skaalvik(1997)은 중학생을 대상으로 자아성향이 자기향상적(self-enhancing) 자아성향과 자기파괴적(self-defeating) 자아성향으로 구분하고, 이를 측정하는 도구를 개발하였다. 그리고 자기파괴적 자아성향과 자기향상적 자아성향간의 상관관계가 매우 작아서 서로 독립된 변인임을 주장하고 있으며, 자아파괴적 자아성향은 불안과 높은 상관관계를 가지는 반면 성취행동과 자기 지각과는 부정적으로 관련됨을 밝히고 있다. 그리고 자기향상적 자아성향은 성취행동, 자기지각 및 내적동기와 긍정적으로 상관관계를 가지고 있음을 제시하고 있다.

최근, Midgley등(1998)도 초등학생과 중등학생을 대상으로 7개 서로 다른 표본집단과 다양한 통계절차를 통해 3개 차원의 성취목표성향(과제목표성향, 수행~접근 목표성향, 수행~회피 목표성향)을 측정하는 질문지를 각 차원에서 6개 문항으로 총 18개 문항을 개발하고 그 타당성을 검증하였다.

따라서 본 연구는 중학교 체육수업장면이라는 상황속에서 Dweck의 내재믿음이론(Implicit belief theory)에 근거하여 체육과 관련한 능력을 고정된 것으로 믿는 학생은 수행목표성향을 가질 것이며, 능력을 노력과 경험을 통해 향상될 수 있다고 믿는 학생은 학습목표성향을 가질 것이라는 가정과 함께 수행목표성향을 접근성향과 회피성향으로 구분하여, 전체적으로 학습목표성향, 수행~접근성향, 수행~회피성향의 세 개 차원의 성취목표성향을 계량화할 수 있는 질문지를 개발하고, 그 타당성을 검증하고자 하는 것이다.

이러한 노력은 학생들이 체육수업 장면에서 일관되게 나타나는 성취목표성향이 무엇인지를 폭넓게 이해할 수 있음으로써 보다 효과적인 교육방법을 제시하는 기틀을 제시할 뿐만 아니라 7차 교육과정이 표방하고 있는 학생 중심의 교육과정을 이끌 수 있는데 도움을 주어 체육교육을 위한 양질의 교육적 정보를 제공할 수 있을 것이다. 그리고 스포츠와 운동 수행 장면에서 아직 구체적으로 연구되고 있지 않은 수행 회피동기에 대한 경험과 이론적 기틀을 확보하는데 일조할 것으로 사료된다.

II. 연구방법

중학생의 성취목표성향을 계량화할 수 있는 측정도구를 개발하고 그 신뢰도와 타당도를 알아보기 위한 구체적인 연구방법을 제시하면 다음과 같다.

1. 참여자

체육수업장면에서 3개 차원의 성취목표성향척도를 개발하고 그 구조적 타당성을 검증하기 위한 본 연구의 참여자는 3개의 표본으로 나누어진다. 첫째 탐색적 요인분석을 위해 서울시내 소재 C 중학교 총 388명을 대상으로 하였으며 둘째, 확인적 요인분석을 위해서는 서울 시내 소재 N 중학교 총 352명을 대상으로 하였다. 셋째, 준거관련 타당도를 위한 공인타당도와 예측 타당도의 검증은 서울 시내 소재 N 중학교 총 281명을 대상으로 하였다. 그러나 자료를 코딩하는 과정에서 한 개의 질문에도 대답하지 않거나, 하나의 숫자만을 계속해서 기입한 경우에는 불성실한 자료에 포함시켜 통계분석에서 제외하였다. 본 연구의 불성실한 자료의 범주에 포함되어 무효 처리된 피험자수는 탐색적 요인분석에서 9명, 확인적 요인분석에서 6명, 공인타당도와 예측타당도 검증에서 3명이었다. 따라서 탐색적 요인분석을 위한 피험자는 총 379명, 확인적 요인분석을 위해서는 총 352명, 타당도 검증에서는 총 278명을 대상으로 하여 총 1,005명을 본 연구의 참여자로 선정하였다.

<표 1> 연구 대상

	1학년		2학년		3학년		총 계		
	남	여	남	여	남	여	남	여	합계
탐 색 요인분석	51	55	54	58	91	70	196 (51.7%)	183 (48.3%)	379
확 인 요인분석	73	75	64	53	39	44	176 (50.6%)	172 (49.4%)	348
준거관련 타 당 도	50	47	44	49	48	40	142 (50.9%)	136 (48.7%)	278
총 계	174	177	162	160	178	154	514	491	1,005

2. 신뢰도 및 타당도 검증

1) 신뢰도 검증

본 연구의 신뢰도 검증은 검사~재검사방법과 Cronbach α 값을 통한 문항의 내적일치

도 검사방법을 사용하였다. 검사~재검사는 무선으로 선정된 1개 반 35명을 대상으로 4주간의 시간 간격을 두고 두 검사점수간의 상관계수를 통하여 구하였다.

2) 타당도 검증

본 연구에서 개발한 척도의 타당도 검증은 내용타당도, 구인타당도, 준거관련타당도의 세 수준에서 이루어졌다.

(1) 내용타당도 검증은 성취목표성향에 관한 전문가 3인과 5년 경력 이상의 체육교사에 의해 판정하였다.

(2) 구인타당도 검증을 위해서는 탐색적·확인적 요인분석을 실시하였다. 요인분석을 위해 먼저 선행연구에 의한 기초 문항을 구성하였다. 기초 문항은 작업 분야에서 3개 차원의 목표성향척도를 개발한 Vandewalle(1997)의 연구, 초등학교와 중등학교 학생들을 대상으로 3개 차원의 학생들의 성취목표성향 척도를 개발한 Midgley 등(1998)의 연구, 일반대 학생들의 목표성향 척도를 개발한 Elliot와 Church(1997)의 연구, 그리고 Nicholls와 Duda(1992)의 TEOSQ질문지에 기초하여 숙달에 기초한 문항 13개, 수행~접근에 기초한 문항 12개, 수행~회피에 기초한 문항 15개, 총 40개의 문항을 탐색적 요인분석을 위해 구성하였다. Nicholls, Duda(1989)의 TEOSQ(Task & Ego orientation in Sport Questionnaire)는 성장훈(1995)이 번안하여 그 신뢰도와 타당도가 검증되어 현재 한국에서 많이 사용하고 있는 질문지 내용을 그대로 사용하였다. 기타 외국에서 개발된 질문지는 번역~역번역 작업을 거쳐 번역의 합치도를 영어교육전공자 1명, 석사이상의 스포츠심리학 전공자 4명을 대상으로 5점 척도(1점 : 매우 부적합에서 5점 : 매우 적합)를 사용하여 측정하였으며 각 문항에서 4점 이상(적합, 매우 적합)이 되는 것만 원문항에 포함시켰다. 이 과정에서 적합한 문항과 부적합한 문항을 체육교육과 국어교육을 전공하고 현재 중학교에서 교사로 5년 이상 경력을 가진 교육전문가를 대상으로 일반 학생들이 번역된 문항을 이해할 수 있는지를 검토하여 수정 및 보완하였다. 결과적으로 본 연구의 탐색적 요인분석을 위한 기초문항은 총 40문항으로 구성하였다.

(3) 준거관련타당도 검증을 위해서 공인타당도와 예측타당도 검증을 실시하였다.

① 공인타당도는 TEOSQ, 내적동기, 능력의 내재 믿음의 세 가지 수준에서 실시하였다. 첫째, TEOSQ는 Duda와 Nicholls(1992)가 개발하고 성장훈(1995)과 김병준(1997)이 이를 번안하여 사용하였으며, 현재 성취목표성향과 관련하여 많이 사용하고 있는 척도를 사용하였다. 내적동기는 Ryan(1982)이 개발하고 성장훈(1996)이 번안한 내적동기 질문지(IMI)를 사용하였다. 이는 흥미~즐거움·유능성·노력·긴장 등 4가지 하위척도를 가지고 총 18문항으로 구성되어 있다. 셋째, Dweck이 개발한 능력에 대한 내재믿음을 사용하여 검증하였다. Dweck와 Leggett(1988)에 따르면 능력의 내재이론에는 고정 내재와 향상 내재의 두 가지가 있다. 고정(entity)내재이론은 수행목표성향과 관련되며, 향상(imcremental)

내재이론은 학습목표성향과 관련되어 있다.

Dweck(1996)은 이 측정이 처음에는 지능의 개념에서 출발하였지만, 다양한 분야에 대한 각 개인의 믿음을 측정할 수 있음을 제안하였다. 본 연구에서는 Dweck, Hong, & Chiu(1993)가 지능의 내재이론을 측정하는데 사용한 3항목의 문항을 지능의 범주에서 체육(운동)능력차원으로 대체하여 사용하였으며(예 : 나는 어느 정도의 운동능력을 가지고 있고 이 운동능력은 잘 변화시킬 수 없다고 생각한다) 선행연구와 같이 6점 척도(전혀 아니다에서 매우 그렇다)를 사용하였고 이 점수가 높을수록 체육이나 운동능력이 노력이나 경험을 통해 향상시킬 수 없다고 믿는 성향이 강함을 나타낸다.

② 예측 타당도는 체육점수를 가지고 검증하였으며, 본 검사가 실시된 학기의 중간고사 성적을 사용하였다.

3. 실험절차

본 연구에서는 서울 시내에 소재하고 남·여 공학이면서 합반으로 수업이 진행되고 있는 학교를 대상으로 무선 표집을 통하여 대상 학교를 선정하였다. 그 후 선정된 해당 학교의 체육부장에게 전화를 걸어 본 연구의 의의를 설명하고 참가동의를 구하였다. 참가동의의 얻은 후 각 학년에 대한 층화무선표집(stratified random sampling)을 통하여 조사대상의 반을 선정한 다음, 전체 반의 담임선생님의 의견을 모아 조사일과 시간을 결정하였다. 그 결과 중간시험과 기말시험의 중간에 날짜를 잡아 시험에 대한 피험자의 심리적 영향을 최대한으로 줄이도록 하였으며, 체육시간이라는 선입관을 줄이기 위해 아침자율학습 시간을 이용하였다. 담임선생님의 감독 하에 피험자가 질문지를 작성하게 하였으며 본 연구가 시험성적과는 전혀 관련이 없음을 전달하고, 다른 사람과 이야기하지 않는 조용한 분위기에서 질문지에 응하도록 하였다. 전체 응답시간은 10분에서 20분 정도가 소요되었다.

4. 자료분석

1. 성취목표성향의 신뢰도분석, 탐색적 요인분석, 그리고 공인타당도와 예측타당도 검증을 위해 SPSS Window version 8.0을 사용하였다.

2. 구인타당도의 확인적 요인분석을 위해 Amos version 3.1을 사용하였다.

III. 연구결과

중학생의 성취목표성향 척도를 개발하기 위한 척도의 신뢰도와 타당도 분석 결과는 다음과 같다.

1. 타당도

본 연구에서는 구인 타당도, 내용타당도, 준거관련 타당도를 검증하였다.

1) 구인타당도 검증

(1) 탐색적 요인분석

과거 선행연구에 기초하여 선정한 40개의 문항으로 구성된 질문지를 서울 시내 소재 남녀 공학 C 중학교 379명을 대상으로 조사하였다. 조사된 질문지를 대상으로 신뢰도 분석을 실시한 결과 문항제거시 신뢰도가 전체 신뢰도 값보다 큰 문항은 제거하였다. 그 결과 총 4문항이 제거되었다. 그리고 문항의 변별도를 높이기 위해 각 문항간 다중 공선성을 보이는 문항을 제거하는 작업을 실시하였다. 각 문항간 상관분석을 실시하여 높은 상관계수를 나타낸 문항들에 대해서는 본 연구자와 국문학을 전공한 전문가와 상의하여 한 문항으로 합치거나 상관계수가 낮은 문항을 제거하였다. 그 결과 여섯 개의 문항을 제거하였다. 고유치 값과 스크리검사(scree test)를 병행해서 요인수를 결정하였으며, 그 결과 요인 세 개로 하여 분석하는 것이 타당하다는 결론을 얻었다. 요인 세 개로 하여 다시 요인분석을 하였으며 공유치값이 .40이하되는 것을 제거하였다. 그 결과 7개가 제거되었다. 요인 분석 모형은 본 연구의 목적이 여러 개의 측정변수의 수를 줄이는 데에 있기 때문에 이에 적합한 주성분 분석(principal component analysis)모형을 사용하였다. 그리고 요인회전방법에 있어서는 사회과학분야에서 현재 널리 쓰이고 있고 요인간에 서로 관련이 있다고 생각될 때 적합한 사각회전방법을 사용하였다. 본 연구에서는 여러 사각회전 방법 중 Direct Oblimin방법을 사용하였으며 델타값은 본 연구가 각 요인간 상관이 되면서 독립구조를 가정하고 있기 때문에 0으로 고정하였다(이순목, 1995). 사각회전에서는 형태계수와 구조계수 두 개가 제시되는 데 본 연구에서는 요인의 해석과 이름을 붙이는 데 더 적합한 구조계수를 사용하였다. 3개의 요인으로 설명하는 총 변량은 54%로 나타났으며 요인 1에는 수행~접근 목표성향을 나타내는 것으로 문항 20, 8, 2, 17, 5, 35의 6개 문항으로 구성되었으며, 요인 2는 수행~회피 목표성향으로 문항 15, 39, 24, 6, 18, 30의 6개 문항으로 구성되었으며 요인 3은 숙달 목표성향으로 문항 25, 31, 13, 22, 34의 5개 문항으로 구성되었다. 표 2는 탐색적 요인분석과정을 통해 남은 17개 문항의 요인적재치(Factor Loading)를

보여주고 있다.

<표 2> 목표성향항목의 구조계수 요인적재치

	요인적재치		
	I	II	III
● 요인 1 : 수행~접근목표성향			
1. 나는 체육시간에 나 혼자만이 할 수 있는 어떤 것을 다른 사람에게 보여줄 때 가장 잘 했다는 느낌이 든다	.787		
2. 나는 체육시간에 다른 학생보다 더 잘했을 때 가장 잘 했다는 느낌이 든다.	.740		
3. 나는 다른 학생보다 내가 운동이나 체육을 더 잘한다는 것을 친구나 선생님에게 보여주고 싶다.	.727		
4. 체육시간에 나만이 시범을 보여 내가 다른 사람보다 잘하는 모습을 선생님이나 동료들에게 보였을 때 가장 잘 했다는 느낌이 든다.	.710		
5. 나는 체육시간에 내가 다른 친구보다 운동을 더 잘한다는 모습을 보여줄 때 가장 기분이 좋다.	.708		
6. 나는 체육시간에 다른 친구나 선생님에게 무언가를 보여줄 수 있을 때 가장 잘 했다는 느낌이 든다.	.703		
● 요인 2 : 수행~회피목표성향			
7. 체육시간에 시범을 보여야 하는 경우에는 내가 그것을 잘 못해서 다른 친구로부터 창피를 당할 것 같아 걱정되고 난처하다.		.753	
8. 체육시간에 다른 친구들이 내가 운동을 못한다고 비웃을 것 같아 걱정된다.		.729	
9. 체육시간에 내 주된 관심은 내가 운동을 잘 못한다는 것을 다른 사람에게 보여주지 않는 것이다.		.726	
10. 나는 체육시간에 내가 잘못하는 모습을 다른 사람에게 보여주지 안 했을 때 가장 잘 했다는 느낌이 든다		.709	
11. 나는 체육시간에 내가 운동을 잘 못한다는 것을 다른 친구나 선생님에게 보여줄 가능성이 있다면 아무리 새로운 과제를 배울 수 있다 해도 그 상황을 피하고 싶다.		.688	
12. 나는 체육시간에 실수하여 다른 사람에게 망신당하거나 창피당하지 않는 것은 나에게 중요하다.		.642	
● 요인 3 : 숙달(학습)목표성향			
13. 나는 체육시간에 배운 것을 열심히 연습하고 익혀나가려 할 때 가장 잘 했다는 느낌이 든다.			.783
14. 나는 체육시간에 다른 사람에게 보여주는 것보다는 무언가를 배울 수 있다는 점이 나에게 더 중요하다.			.746
15. 나는 체육시간에 열심히 노력하여 내 운동능력을 향상시킬 수 있을 때 가장 잘 했다는 느낌이 든다.			.743
16. 나는 체육시간에 열심히 배워서 나에게 도움을 줄 수 있는 무언가를 찾으려 한다.			.735
17. 나는 체육시간에 다른 사람에게 실수하는 모습을 보여주더라도 새로운 것을 배울 수 있다면 그 과제를 수행하려 한다.			.700

(2) 확인적 요인분석

신뢰도 분석과 탐색적 요인분석과정을 통해 얻어진 3개 요인의 17개 문항의 구조가 타당하고 적합한 측정구조를 나타내는지 알아보기 위해 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis)을 실시하였다. 분석대상은 서울 시내 소재 남녀 공학 N 중학교에 재학중인 총 348명의 학생을 대상으로 하였다. 이는 요인구조를 확인하는데 충분한 표본 수를 나타낸다(Joreskog & Sorbom, 1993). 최대우도법(maximum likelihood method)을 사용하여 측정모델의 통계적 검증을 하였으며 몇 가지의 전반적 지수(overall fit index)를 산출하였다. 모델의 적합도 평가는 3개로 구분하여 이루어졌다. 첫째 17개의 문항이 하나의 일반적 목표성향의 결과라는 단일 요인 모델을 검증하였으며 둘째 17개의 문항이 숙달목표성향과 수행목표성향의 2요인 구조를 나타내는지 검증하였고 셋째, 숙달목표성향, 수행~접근 목표성향, 그리고 수행~회피 목표성향의 3개 요인 구조를 나타내는지 검증하였다.

〈표 3〉 측정모델에 대한 전반적 지수

	χ^2	df	p	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	NNFI	RMR	RMSEA
1 요인	1141.02	119	.00	9.58	.62	.51	.46	.37	.29	.16
2 요인	735.32	118	.00	6.23	.73	.65	.67	.62	.25	.12
3 요인	292.36	116	.00	2.52	.91	.88	.91	.90	.10	.06

표 3에서 제시된 바와 같이 카이제곱치에 대한 자유도의 비(χ^2/df)가 3요인에서 2.52로 나타나 1요인보다 2요인, 2요인보다 3요인의 구조가 더 적합한 것으로 나타났다. 이는 Marsh와 Hocevar(1985)가 제시한 2:1에서 5:1의 적합 판정 기준치 범위에 포함하는 것이다. 기초부합치(GFI), 조정부합치(AGFI), 비교부합치(CFI), 비표준부합치(NNFI), 원소간 평균차이(RMR), 근사치의 원소간 평균오차(RMSEA)의 모든 전반적 지수에서 1요인 보다 2요인, 2요인보다 3요인이 더 적합한 것으로 나타났다.

그리고 3요인이 모델에 적합한 부합치를 나타내고 있는지를 구체적으로 알아보면 3요인에서 기초부합치와 조정부합치는 각각 .91과 .88로 나타났으며, 기초부합치에 대해서는 Silvia(1988)가 제시한 적정 수치인 .90이상을 나타내고 있다. 비교부합치도 .91로 나타난 적정 부합지수인 .90이상을 보여 모델에 적합한 것으로 나타났다. 표본크기에 제일 영향을 받지 않는 좋은 부합도 지수 중 하나인 비표준부합치도 Bentler와 Bonett(1980)이 제시한 적정 적합지수인 .90을 초과하고 원소간 평균차이도 적합 판정 기준인 .10과 같은 수준을 나타내고 있으며 또한 근사치의 원소간 평균오차도 .06을 나타내고 있어 Browne과 Cudeck(1993)이 제시한 적정 부합지수인 .08이하를 나타내고 있어 적절한 적합도 지수를 나타내고 있다.

결론적으로 탐색적 요인분석 결과 나타난 3개 요인, 17개 문항간의 확인적 요인분석의 결과는 매우 적합한 것으로 나타났으며, 이러한 결과는 본 연구에서 개발한 성취목표성향의 측정모델이 심리측정도구로서 적절한 구조적 타당성을 보여주고 있는 것이다.

2) 내용타당도 검증

본 연구의 내용 타당도는 스포츠심리학 관련 박사학위를 소지하고 있으며 성취목표 성향과 관련하여 학위 논문 및 학술지에 기고한 경험이 있는 연구자 3명, 그리고 중학교에서 5년 이상의 체육수업의 경험을 가진 체육교사 3인을 대상으로 분석하였다. 그 결과 전문가 대부분이 본 연구에서 개발된 성취목표 성향 척도의 내용이 타당한 것으로 판정하였다.

3) 준거 타당도 검증

(1) 공인타당도

본 연구에서 공인타당도 검증을 위해 TEOSQ, 내적동기, 능력의 내재믿음을 사용하였으며, 그 결과는 표 4와 같다.

<표 4> 공인타당도 검증

		학습목표성향	수행~접근목표성향	수행~회피목표성향
TEOSQ	과제지향 목표성향	.76**	.33**	-.08
	자아지향 목표성향	.17**	.65**	.26**
내적동기		.45**	.24**	-.44**
능력의 내재믿음		-.28**	.04	.32**

** : .01에서 유의한 상관

표 4에서 보는 바와 같이 학습목표성향은 과제지향적 목표성향과는 .76, 자아지향적 목표성향과는 .17로 나타났다. 그리고 수행~접근 목표성향은 각각 .33, .65로 나타났으며, 수행~회피목표성향은 각각 -.08, .26으로 나타났다.

내적동기는 학습목표성향과는 .45, 수행~접근 목표성향과는 .24, 수행~회피 목표성향과는 -.44로 나타났다. 모두 유의수준 .01에서 통계적으로 유의하게 나타났다.

그리고 능력의 내재이론과 성취목표성향과는 학습목표성향, 수행~접근목표성향, 수행~회피목표성향 각각 -.28, .04, .32로 나타났으며 학습목표성향과 수행~회피목표성향과는 유의수준 .01에서 통계적으로 유의한 결과를 나타냈다.

(2) 예측타당도 검증

본 연구에서 개발된 척도의 예측 타당도 검증은 체육 점수로 하였으며 성취목표성향은 체육 점수를 예측할 수 있음을 가정하였다. 그 결과 체육점수와 학습목표성향과의 상관관계는 .30, 수행~접근 목표성향과는 .22, 수행~회피 목표성향과는 -.18로 나타났으며 모두 유의수준 .01에서 통계적으로 유의한 결과를 나타냈다.

<표 5> 능력의 내재믿음 및 체육점수와 성취목표성향과의 상관관계

	학습목표성향	수행~접근목표성향	수행~회피목표성향
체육점수	.30**	.22**	-.18**

** : .01에서 유의한 상관

그리고 표 6에서 보는 바와 같이 성취목표성향이 체육점수에 미치는 영향은 학습목표성향, 수행~접근 목표성향, 수행~회피목표성향 각각 표준회귀계수를 나타내는 BETA값이 .30, .22, -.18로써 이에 대한 유의도 검증 결과 1%수준에게 통계적으로 유의한 관계를 나타내고 있다.

<표 6> 성취목표성향이 체육점수에 미치는 영향

독립변수	종속변수	R ²	F값	유의도	BETA	T값	T유의도
학습목표성향	체육점수	.09	27.49	.000**	.30	5.24	.000**
수행~접근목표성향		.05	14.60	.000**	.22	3.82	.000**
수행~회피목표성향		.03	9.50	.002**	-.18	-3.08	.002**

** : .01에서 유의한 상관

2. 신뢰도 검증

본 연구에서 개발한 성취목표성향 척도의 신뢰도 분석은 문항간 내적일치도 검사와 검사~재검사 방법을 사용하였으며 그 결과는 다음과 같다.

1) 문항간 내적일치도

중학생의 성취목표성향을 계량화하기 위해 본 연구에서 개발한 총 17개 문항의 총 신뢰도 값은 .80(학습목표성향 : .80, 수행~접근성향 : .83, 수행~회피성향 : .80)으로 나타나

Robinson 등(1991)이 제시한 적절한 신뢰도 값의 범위를 보여주고 있다.

2) 검사~재검사

본 연구에서 개발한 척도의 안정성을 알아보기 위해 실시한 검사~재검사 신뢰도 분석은 4주의 시간 간격을 두고 실시하였으며, 그 결과 두 시점에서 얻어진 검사 점수간의 상관관이 .75로 나타나 매우 안정되고 신뢰할 수 있는 것으로 나타났다.

4. 성취목표성향간의 상관관계

표 7에서 보는바와 같이 성취목표성향간의 상관관계를 살펴보면 학습목표성향과 수행~근목표성향과는 상관계수가 .30으로 양의 상관관계를 가지며, 수행~회피목표성향과는 -.19로 음의 상관관계를 가지는 것으로 나타났다. 그리고 수행~접근목표성향과 수행~회피목표성향간에는 .18의 상관계수를 보여 약한 양의 상관관계를 가지고 있다. 모든 통계치는 유의수준 1%에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다.

<표 7> 성취목표성향간의 상관관계

	학습목표성향	수행~접근 목표성향	수행~회피 목표성향
학습목표성향		.30**	-.19**
수행~접근목표성향			.18**
수행~회피목표성향			

** : .01에서 유의한 상관

IV. 논의 및 결론

본 연구는 Dweck(1988)이 제시한 지능의 내재 믿음 이론에 기초하여 운동능력을 노력을 통해 향상시킬 수 없다는 믿음을 가진 학생들은 운동 수행 과정에서 그 과정보다는 결과에 학습의 초점을 두는 반면 노력을 통해 자신의 능력을 향상시킬 수 있다고 믿고 있는 학생들은 다른 사람의 비교와 결과보다는 과정을 통해 자신의 능력을 향상시키는데 초점을 둔다는 가정과 함께 Elliot(1994, 1997), Midgley 등(1997, 1998), Skaalvik(1997), VandeWalle(1997)의 선행 연구에 기초하여 수행목표성향이 접근지향과 회피지향에 따라 2개로 구분될 수 있음을 가정하고 기존에 제시된 과제지향적 목표성향과 자아지향적 목표성향의 이원구조를 가지는 성취목표성향에서 탈피하여 삼원구조의 성취목표성향을 중학생

의 체육교육장면에서 검증해보고 이를 계량화할 수 있는 측정도구를 개발하고자 하는 것이다.

그 결과, 본 연구에서 개발한 중학생의 성취목표성향척도가 충분한 신뢰도와 타당도를 가지고 있음을 증명하였다. 이를 구체적으로 논의해보면 다음과 같다.

본 연구에서 개발한 성취목표성향척도의 문항간 내적 일치도를 알아보는 Cronbach's α 의 신뢰도 분석 결과 .80의 값을 나타냈다. 이는 선행연구의 결과와 일치되는 결과를 보여주고 있다(Midgley 등, 1998; Roeser, Midgley, Urdan, 1996; Middleton과 Midgley, 1997). Midgley 등(1998)의 연구에서는 초등학생의 경우에는 .70, 중등학생의 경우에는 .80이상의 신뢰도 값을 보여주고 있다. Roeser 등(1996)의 연구에서는 학년이 올라감에 따라 척도의 신뢰도 값이 상승함을 보여주면서 초등학생은 .73, 중등학생은 .81의 내적일치도값을 나타냈다. 그리고 다양한 표본을 사용한 Middleton과 Midgley(1997)의 연구에서도 .84의 내적일치도 값을 보여주고 있다. 위의 선행연구에서는 왜 이러한 변화가 발생하는지에 대해서는 심도 있는 논의를 하고 있지 않으나 학년이 올라감에 따라 능력 및 노력 그리고 자신의 성취성향이 분명하게 드러나는 것으로 생각해볼 수 있다.

성취목표성향의 각 하위요인간의 상관관계를 살펴보면 기존의 선행연구와 유사한 결과를 나타내고 있다. 사실, 기존에 제시되고 있는 과제지향과 자아지향의 이원구조를 갖는 성취목표성향에서는 이 둘간에 혼동된 상관관계를 보여주고 있다. 즉 초등학교 저학년층 대상으로 한 Nicholls, Cobb, Wood, Yackel, Patashnick(1990)의 연구에서는 과제지향과 자아지향간의 상관이 -.28로 음의 상관을 보여준 반면 고등학생을 대상으로 한 Nicholls, Patashnick, Nolen(1985)의 연구에서는 .31로 양의 상관을 보여주고 있다. 그리고 자아지향적 목표성향을 수행~접근목표성향으로 볼 때 Middleton과 Midgley(1997)의 연구에서는 이 둘간에 .04의 상관, Elliot와 Church(1997)의 연구에서는 .31의 상관을 보여주고 있다. 본 연구에서는 학습목표성향과 수행~접근목표성향간에 .30의 상관을 보여주어 대부분의 선행연구와 일치함을 보여주고 있다. 이 두 개의 목표성향은 둘 다 접근형태를 가지는 것으로 높은 상관을 가질 수 있음을 예측할 수 있으며 Nicholls 등(1990)의 연구에서 나타난 음의 상관은 연구대상의 대부분이 능력지각이 낮은 자아지향적 성취목표를 가지는 것으로 해석할 수 있다. 물론 능력지각과 수행목표성향간의 차이를 본 연구에서는 살펴보지 않았으나 수행목표성향을 갖더라도 능력이 낮다고 지각한 사람은 수행~회피목표성향을 가질 것이며, 능력이 높다고 지각한 사람은 수행~접근목표성향을 가질 것이라고 예측해 볼 수 있다.

한편, 학습목표성향과 수행~회피목표성향간에는 -.19의 상관을 나타내 선행연구와는 일치되지 않는 결과를 보여주었다. 즉, Elliot와 Church(1997)의 연구에서는 이 둘간에 .11의 상관을 보여주었으며 Skaalvik(1997)과 Middleton과 Midgley(1997)의 연구에서는 이 둘간

에 상관관계가 없음을 나타내고 있다. 학습목표성향과 수행~회피목표성향간에 양의 상관을 나타낸 것은 수행~접근을 통해 적극적인 성취를 할 자신이 없기 때문에 그 과정에만 만족하려는 경향으로 해석해 볼 수 있으며 본 연구에서 나타난 음의 상관은 학습목표성향은 접근형태의 성취목표성향이며 수행~회피목표성향은 회피형태의 성취목표성향이므로 하나는 성공에 대한 희망과 기대가 큰 반면 다른 하나는 실패에 대한 공포와 두려움이 큰 것으로 서로 반대되는 경향을 가지고 있다는 것으로 해석해 볼 수 있으며 본 연구의 가정과 일치되고 있다. 그러나 이러한 상반된 결과와 해석에 대해서는 보다 세심하고 심도있는 연구가 앞으로 더 필요할 것이다. 그리고 수행~접근 목표성향과 수행~회피목표성향간에는 .18로 양의 상관을 보여주고 있다. 이러한 결과는 선행연구와 일치하는 결과를 나타낸다. 즉, Elliot와 Church(1997)의 연구에서는 이 둘간에 .38, Skaalvik(1997)의 연구에서는 .20, Middleton과 Midgley(1997)의 연구에서는 .56의 상관을 보여주고 있다. 이러한 결과는 다른 사람과의 비교와 수행결과만을 통해 자신의 성취요구를 취하려는 경향은 양면성을 가질 수 있음을 보여준다. 즉 수행목표성향은 다른 사람과의 비교와 수행 결과를 통한 접근형태의 성취목표성향을 가질 수 있는 가능성이 있는 반면 자신의 무능력함을 보여주지 않고 저조한 수행결과가 나타나는 것을 피하기 위해 회피형태의 성취목표성향을 가질 수도 있다는 것이다. 이러한 결과는 수행목표성향이 개인의 유능감 지각의 정도에 따라 그 적응적 행동유형이 서로 다르게 나타난다는 Dweck(1986)의 선행연구와 더불어 생각해보면 그 의미를 이해하는데 도움을 줄 것으로 사료된다. 즉 수행목표성향을 가지면서 과제를 수행하는데 요구되는 능력을 충분히 가진 것으로 지각한 사람은 수행~접근형태의 성취목표성향을 가질 것이나, 충분한 능력을 가지지 못한 것으로 지각한 사람은 수행~회피의 성취목표성향을 가질 것이다. 앞으로 이 두 개의 성취목표성향에 따른 다양한 태도와 행동과의 관계를 살펴보고 성취목표성향과 유능감지각간의 인과 관계 분석을 탐색하는 연구가 필요하다.

그리고 TEOSQ와의 비교를 통해 공인타당도를 검증한 연구결과에서도 Midgley등(1998)의 연구와 일치하는 결과를 나타냈다. 즉, Midgley등(1998)의 연구에서는 학습목표성향과 과제지향적 목표성향간에 .67로 나타났고, 수행~접근목표성향과 자아지향적 목표성향간에 .63으로 나타난 것과 마찬가지로 본 연구에서도 각각 .76과 .65로 나타났다. 이러한 결과는 본 연구에서 개발된 척도가 매우 높은 공인타당도를 가지고 있음을 증명하고 있는 것이다.

그리고 능력의 내재민음과 성취목표성향간의 관계를 살펴보면 Dweck(1986, 1988)과 Tedesco(1999)의 예측과 일치하는 결과를 나타냈다. 즉, 능력의 내재민음이 학습목표성향간에는 음의 상관, 수행~접근과 수행~회피목표성향간에는 양의 상관을 나타냄으로서 자신의 운동 능력을 노력을 통해 향상시킬 수 없다고 믿는 사람은 과제의 성공을 수행 결과나 다른 사람과의 비교를 통해 얻으려는 성향을 가지는 반면 능력을 향상시킬 수 있다고

믿는 사람은 수행 과정에 초점을 둔 목표성향을 가지는 것으로 나타났다. 따라서 학생들에게 학습 성취목표성향을 가지도록 하기 위해서는 그 과제를 수행하는 데 있어서 자신의 노력을 통해 그 능력을 향상시킬 수 있다는 믿음을 갖도록 해주는 것이 더 근본적이고 효과적인 방법이 된다는 것이다. Hong, Chiu, & Dweck(1999)은 이러한 내재믿음이 성취목표성향보다 행동에 더 직접적이고 효과적인 영향력을 가지고 있음을 제시하였고, 귀인적 평가보다 더 우선 시 될 수 있음을 주장하였다. 그는 어떤 과제의 실패에 대해서 능력부족으로 귀인을 했다 해도 그 능력이 노력을 통해 향상시킬 수 있다는 믿음을 가진 사람과 그렇지 못한 사람간에는 그 적응적 유형이 서로 다르게 나타날 수 있다고 하였다. 그러나 아직 이에 대한 많은 경험적 검증이 이루어지고는 있지 않은 것이 현실이므로 행동과 인지과정에서 대한 인과분석의 방향과 우선성에 대한 논의는 보다 심층적인 연구가 필요할 것으로 생각된다.

그리고 본 연구에서 개발한 성취목표성향과 내적동기간의 연구결과를 살펴보면 Skaalvik(1997)과 Elliot와 Church(1997)의 연구결과와 일치하고 있다. 즉 Elliot와 Church(1997)의 연구에서는 Elliot(1994), Elliot와 Harackiewicz(1996)의 수행목표성향과 내적동기간의 혼동된 결과에 대하여 수행목표성향을 접근과 회피형태로 구분하여 그 관계를 알아본 결과 수행~접근목표성향과 내적동기간에는 긍정적인 관계를 나타낸 반면 수행~회피목표성향과는 부정적인 관계를 나타냄을 발견하였다. Skaalvik(1997)의 연구에서도 자기향상적 자아성향이 내적동기와 .24의 상관계수를 나타냈으며 과제숙달성향과는 .35로 더 높은 관계를 나타냈다. 그러나 자기파괴적 자아성향과 내적동기간에는 -.15로 부정적인 상관관계를 나타냈다. 이러한 선행연구는 본 연구의 결과와 일치하는 것이며 삼원 구조의 성취목표성향이 다른 변인간의 관계를 더 심층적으로 이해하는데 더 많은 도움을 주는 것을 단적으로 보여주는 것이다.

한편 본 연구에서 개발한 성취목표성향의 예측 타당도를 검증하기 위해 종속변인으로 체육점수를 측정하였다. 그 결과 학습목표성향과 수행~접근 목표성향이 체육점수와 양의 상관관계를 가져 학습과정에 초점을 들수록 그리고 유능감지각이 높은 상태에서 다른 사람보다 잘 하려는 접근성향이 강할수록 높은 체육점수를 가질 가능성이 높음을 암시하고 있다. 그리고 이미 예측한 바와 같이 유능감지각이 낮고 자신의 무능력함을 다른 사람에게 보여주기 꺼려하는 수행~회피목표성향이 강할수록 낮은 체육점수를 받을 가능성이 높음을 말해주고 있다. 이러한 결과는 선행연구와도 일치하고 있다. 즉 Elliot와 Church(1997)의 연구에서도 학습목표성향은 높은 유능감기대와 내적동기의 향상을 가져오는 반면 수행~접근목표성향은 실패의 두려움을 가지나 높은 유능감기대를 가져 수행을 향상시킬 수 있다. 그리고 수행~회피목표성향은 실패에 대한 두려움과 낮은 유능감기대를 가지는 것으로 내적동기 및 수행 모두에 부정적 영향을 주는 것으로 드러났다.

현재까지 제시되고 있는 대부분의 성취목표성향 이론은 교육 장면에서 출발하였다(Dweck, 1986; Ames, 1987; Nicholls, 1984). 그리고 성취목표성향을 연구한 몇몇 학자들은 이 이론을 스포츠 장면보다는 교육 장면에서 더 잘 적용된다고 제안하고 있다. 나아가 삼원구조의 성취목표성향을 스포츠 장면에 적용한 사례는 거의 없는 실정이다. 이원구조와 삼원구조의 성취목표성향의 차이는 아마도 실패 회피에 대한 측면일 것이다. 선수들은 실패 회피의 측면보다는 성공에 대한 접근 측면이 더 강하게 작용할 수 있다. 그러나 스포츠에서의 행위가 분명 성취 행동이라고 보고, 성취행동을 이끄는 성취동기가 성공에 대한 희망과 실패에 대한 두려움이라는 두가지 차원을 동시에 가지고 있다는 과거 문헌을 인정하고 받아들인다면 실패에 대한 두려움이라는 동인을 가진 성취목표성향은 분명히 존재할 것이다. 만약 스포츠장면에서 실패회피 동기가 없다고 한다면 성취동기 자체에 대한 의문을 다시 제기 해야 마땅할 것이다. Elliot(1994, 1997, 1999)는 다양한 측면에서 실패회피 동기에 대해 연구하고 있으며 그 타당성을 증명하고 있다. 아마도 회피동기가 없는 성취목표성향의 연구는 일부분만을 보고 전체로 곡해하는 실수를 범하는 것과 같을 것이다.

성공과 실패가 교육 장면보다 더 분명하게 드러나는 스포츠 장면에서 성공이라는 수면 위의 빙산보다 실패라는 수면 밑의 빙산이 훨씬 더 클 것이다. 최근 김병준(1999)의 청소년 운동선수들의 재미 및 스트레스 요인에 대한 연구에서 재미라는 요인이 선수들로 하여금 성공으로의 접근을 이끈다고 한다면 스트레스 요인은 회피를 이끌 것이다. 그의 연구에서 제시된 스트레스요인을 구체적으로 살펴보면 요인 1, 3, 8이 각각 실패의 두려움, 처벌의 두려움, 부상 우려가 있다. 아무리 접근에 대한 동기가 강하고 목표를 분명하게 설정한다 해도 회피의 측면이 부각되면 그 효과는 상쇄될 것이며, 이에 따라 발생하는 다양한 동기적 변인들도 서로 다른 영향력을 발휘할 것이라는 것은 쉽게 이해할 수 있다. 따라서 접근 지향의 성취목표성향과 함께 회피지향의 성취목표성향을 동시에 고려해야 운동 선수들의 성취행동을 더 깊게 이해할 수 있을 것이다. 따라서, 본 연구는 이러한 미래의 연구 방향에 이론과 경험적 기틀을 제공할 수 있을 것으로 사료된다.

참 고 문 헌

- 김병준 (1999). 청소년 운동선수들의 재미 및 스트레스 요인. 한국스포츠심리학회지, 제 10권 제 2호.
- 변영신 (1994). 운동경쟁상황에서의 동기적 분위기가 성취목표지향과 지각된 유능감에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 성창훈 (1995). 성취목표성향과 목표설정 유형이 동기적 행동 및 운동수행에 미치는 영향.

서울대학교 대학원 박사학위 논문

- 유 진 (1997). 스포츠 성취목표지향성과 동기분위기가 내적동기, 자긍심, 운동수행력에 미치는 효과. 한국스포츠심리학회편, 15, 68~86.
- 이순목 (1995). 요인분석 I. 서울: 학지사.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409~414.
- Bandura, A. (1989b). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In L. A. Pervin(Eds.). *Goal concepts in personality and social psychology*(pp. 19~85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, M., & Dweck, C. (1985). The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-Related cognition, affect and behavior. Unpublished manuscript.
- Button, S., Mathieu, J., & Zajac, D. (1996). Goal orientation in organizational behavior research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 26~48.
- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation: A goal perspective analysis, In G. Roberts(Ed.), *Motivation in sport and exercise*(pp. 57~91). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1993). A goal perspective theory of meaning and motivation in sport. In the 8th World congress of sport psychology proceeding(pp. 65~81). Lisbon. Portugal.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290~299.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040~1048.
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. In R. A. Dienstbier(Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1990(Vol, 38, pp. 199~235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dweck, C. S., Hong, Y., & Chiu, C. (1993). Implicit theories: Individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 644~656.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions : A world from two perspectives. *Psychological*

- Inquiry, 6, 267~285.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256~273.
- Elliot, A. J. (1994). Approach and avoidance achievement goals: An intrinsic motivation analysis. Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin-Madison.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461~475.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A Hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72, 218~232.
- Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation : A personal goals analysis. *Journal of personality and social psychology*, 73, 171~185.
- Elliot, E. s., & Dweck, C. S. (1988). Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5~12.
- Emmons. R. A. (1989b). The personal striving approach to personality. In L. Pervin(Ed.). *Goal concepts in personality and social psychology*(pp.87~126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Emmons, R. A. (1996). Motives and life goals. In S. Briggs, R. Hogan, & W. Jones(Eds.). *Handbook of personality psychology*. Orlando. FL: Academic.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans*. Newbury Park, CA: Sage.
- Heyman, G. D., & Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231~247.
- Higgins, E. T. (1990). Personality, social psychology, and person-situation relations: Standards and knowledge activation as a common language. In L. A. Pervin(Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*(pp. 303~338). New York: Guilford
- Hong, Y, Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S. (1999). Implicit theories, attributions, and coping : A meaning system approach. *Journal of personality and soical psychology*, 77, 588~599.
- Klinger, E. (1977). *Meaning and void: Inner experience and the incentives in people's lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Leggett, E., & Dweck, C. (1986). Goal and inference rules: Sources of causal judgements. Unpublished manuscript.
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L., & Sears, P. S. (1944). Level of aspiration. In J. McHunt(Ed.). *Personality and the behavior disorders*(Vol, 1, pp. 333~378). New York: Ronald Press.
- Little, B. R. (1989). Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence. In D. M. Buss & N. Cantor(Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*(pp. 15~31). New York: Springer-Verlag.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Markus, H., & Ruvolo, A. (1989). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954~969.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton - Century - Crofts.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328~346.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & Patashnick, G. M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal of Research in Mathematics Education*, 21, 109~122.
- Nicholls, Patashnick, & Nolen (1985). Adolescents's theories of education. *Journal of educational psychology*. 77, 683~692.
- Pervin L. A. (1989). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. In G.C. Roberts(Ed) *Motivation in sport and exercise*(pp. 3~30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological climate and early adolescents self-appraisals and academic engagement.

Journal of Educational Psychology, 88, 408~422.

- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation : Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. Journal of educational psychology, 89, 71~81.
- Sorrentino, R. M., & Higgins, E. T. (1986). Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior. New York: Guilford Press.
- Tedesco, A. M. (1999). Implicit theories and self-regulatory processes : implications for organizational behavior. Unpublished doctoral dissertation. The city University of New York.
- VandeWalle, D. M., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback seeking process. Journal of Applied Psychology, 82, 390~400.
- VandeWalle, D. M. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. Educational and Psychological Measurement, Vol 57, 995~1015.

<Abstract>

The Development and Validation of Scales Assessing Middle School Students' Achievement Goal Orientation

Chung, Chung-Hee* · Kim, Sun-Jin** · Kim, Won-Bae*** · Hong, Jun-Hee***

Traditionally, although theorists have described achievement motivation in terms of approach and avoidance tendencies, goal orientation, research has focused primarily on two approach goals (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Ames, 1987) : the learning or task goal to develop and improve one's ability, and the performance or ego goal to demonstrate one's ability through the comparison with other people.

Recently, three-dimensional achievement goal theory including the goal to develop ability (learning goal orientation), the goal to demonstrate ability (performance-approach goal orientation) and the goal to avoid the demonstration of lack of ability (performance-avoid goal orientation) has emerged as a new direction in motivational research (Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Elliot, 1994; Elliot & Harackiewicz, 1996; Vandewalle, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Elliot & Church, 1997; Skaalvik, 1997; Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urda, Anderman & Roeser ; 1998).

Accordingly, a scale to assess the goal of avoiding the demonstration of lack of ability (performance-avoidance goal) was included with scales assessing approach goals in a survey given to students in the middle school. The results of studies conducted with three different samples of 1,005 middle school students were used to describe the validity and reliability of the scale. The content-related evidence of validity by means of 5 experts, the *construct-related evidence of validity* through exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis, and the *criterion-related evidence of validity* included into concurrent validity with TEOSQ, intrinsic motivation, and the implicit belief of intelligence and prediction validity with the score of physical

* Professor, Department of Physical Education, College of Education, Seoul National University

** Associate Professor, Department of Physical Education, College of Education, Seoul National University

*** Lecturer, Department of Physical Education, College of Education, Seoul National University

education all supported the conclusion that the instrument operationalized the theorized three-dimensional construct.