

## 성취목표지향성, 학교소속감 및 학교생활만족도 간의 관계 분석

신종호(申宗昊)\*

연은모(延殷模)\*\*

이유경(李裕京)\*\*\*

정은경(鄭殷敬)\*\*\*\*

김명섭(金明燮)\*\*\*\*

### 논문 요약

본 연구의 목적은 학습자의 개별적인 성취목표지향성이 학교소속감을 통해 학교생활만족도에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴봄으로써 이들 간의 구조적 관련성을 탐색하는 것이다. 이를 위하여 경기도 소재 예술 고등학교 1~3학년 555명을 대상으로, 성취목표지향성, 학교소속감 및 학교생활만족도에 대한 설문을 실시하였다. 연구결과, 학교소속감은 학교생활만족도를 유의하게 예측하는 반면, 개별적인 성취목표지향성은 학교생활만족도와 유의한 관계를 나타내지 않았다. 특히, 그동안 학습자의 정서와 정적 상관관계가 있는 것으로 알려져 왔던 속달접근 목표지향성은 오히려 그 수준이 높을수록 학교생활만족도가 낮아지는 것으로 확인되었다. 그러나 학교소속감을 매개로 할 때 속달접근목표 지향성은 학교생활만족도를 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 본 연구결과는 학습자의 학교생활만족도가 특정한 학습목표 성향이 아닌 소속감과 같은 사회 환경적 변인에 의해 더 많은 영향을 받는다는 것을 경험적으로 확인했다는 측면에서 의의가 있다. 본 연구결과를 기반으로 학습자의 더욱 만족스러운 학교생활을 위해 학생들이 속한 집단 혹은 공동체에 대해 소속감을 느낄 수 있는 환경 조성이 필요함을 논의하였다.

주요어: 학교소속감, 성취목표지향성, 학교생활만족도

\* 제1저자, 서울대학교 부교수

\*\* 교신저자, 서울대학교 박사수료

\*\*\* 서울대학교 석사수료

\*\*\*\* 서울대학교 석사과정

## I. 연구의 필요성 및 목적

많은 시간을 학교에서 보내는 학생들은 학교생활을 어떻게 느끼는가에 따라 학교에 대한 적응력, 학업 성취, 학습에 대한 참여, 그리고 교우 및 교사와의 관계와 같은 전반적인 학교활동이 달라질 수 있다. 학교생활만족도는 학교라는 사회적 환경과 경험에 대해 느끼는 개인의 주관적인 평가로 정의된다(Dew & Hueber, 1994; Diener, & Fujita, 2005). 이는 학습자로 하여금 학습에 대한 끈기와 노력 수준을 촉진시키는 데 큰 역할을 한다는 점에서 학습상황에서 고려되어야 할 중요한 심리적 구인이다(Ainley, Corrigan, & Richardson, 2005; Pekrun et al., 2002). 학생들이 심리적인 안정감과 만족감을 느끼는 것은 학교에서 발생할 수 있는 학생들의 문제행동을 완화시켜줌으로써 학교생활에 잘 적응하도록 할 뿐만 아니라(김두환, 김지혜, 2011), 학업수행을 잘할 수 있도록 이끌어주는 원동력이 되기도 한다.

구체적으로 학교라는 환경에서 발생하는 긍정적인 정서는 학생들의 학교생활에 대한 만족도를 높일 수 있으며, 이는 동기적인 측면에서 내재적인 학습동기를 촉진시킨다(Pekrun, 1992). 또한 학교 수업활동에 더욱 적극적으로 참여하게 함으로써 다른 학생들과의 상호작용을 더욱 활발하게 해주며(Do & Schallert, 2004), 창의적인 문제해결능력(Isen & Daubman, 1984) 등의 학습전략을 향상시킴으로써 긍정적인 교육결과를 가져온다. 이러한 일련의 연구결과들은 학생들이 학업생활을 하는 동안 지각하는 학교생활만족도가 이들의 행동발달 및 학업동기에 영향을 주는 중요한 변인임을 밝혀주고 있다.

학교생활만족도는 학교 안에서의 다양한 활동 및 학습환경으로부터 영향을 받을 수 있다. 선행연구에 따르면 교우 및 교사와의 관계(김은주, 2007; Furrer & Skinner, 2003; Walsh, Harel-Fisch, & Fogel-Grinvald, 2010), 학교 규칙 및 분위기(Ryan & Patrick, 2001), 학업 관련 활동에 대한 수행 수준(곽미정, 문신용, 2011; 이현웅, 곽윤정, 2011) 등 학교에서 생활하면서 겪을 수 있는 사회적 관계와 분위기, 그리고 개인의 수행능력에 대한 인식이 학교생활에 대해 갖는 심리적 만족감에 중요한 역할을 하는 것으로 밝혀졌다.

또한 학교생활만족도는 학교에서 이루어지는 다양한 활동이나 학습환경과 같은 학습자를 둘러싼 외부적 환경 요인 외에도 학생 개인의 다양한 심리적 특성에 의해서도 영향을 받는다. 가령, 개인이 지닌 귀인양식(Weiner, 1986), 자기효능감(Kaplan & Maehr, 1999), 그리고 자기존중감(Harter, 1998) 등은 학습상황에 대한 개인의 정서와 학교생활에 대한 만족 수준에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다. 특히 성취목표지향성은 왜 학업과제를 해야 하는가에 대한 이유를 반영해주는 개인의 믿음으로, 학습활동 및 학습상황에 대한 정서에 중요한 영향을 줄 수 있다(Eccles & Wigfield, 2002; Linnenbrink & Pintrich, 2002). 이는 개인의 성취목표지향 특성에 따라 학습에 대한 내적 동기, 참여 태도가 달라질 수 있으며(Eccles, & Wigfield, 2002; Linnenbrink, 2003) 이

것이 결국 학교에 대한 만족에도 영향을 미치게 되기 때문이다(이안수, 2010).

구체적으로 학생 개인의 성취목표지향성이 학교생활만족도와 갖는 관계는 성취목표지향성이 학습상황에서 개인이 경험하게 되는 다양한 정서에 미치는 영향에 대한 선행연구의 결과와 밀접한 관련이 있다. 우선 높은 숙달목표지향성을 보이는 학습자는 학습상황에서 성공경험을 할 경우 자신감이 높아지는 반면, 실패를 경험하게 되면 스스로에 대해 죄책감을 느끼는 경향이 있다(Ames, 1992; Linnenbrink, 2006; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). 반면, 수행접근 목표지향성을 높게 보이는 학습자는 학습상황에서 높은 참여도를 보이면서도 동시에 높은 불안감을 보이는 경향이 있으며, 실패를 경험하게 되면 좌절감과 수치심의 감정을 느낀다고 보고되고 있다(Linnenbrink, 2006; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). 또한, 수행회피 목표지향성을 가진 학습자는 학습상황에 대해 높은 불안과 무기력, 그리고 수치심을 경험하는 경우가 많은 것으로 나타났다(Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). 이와 같이 개인의 성취목표지향성과 학습자의 정서 경험 간의 관련성에 대한 연구들, 더불어 학교생활을 하면서 느끼게 되는 다양한 정서들이 개인의 학교생활만족도와 밀접한 연관성이 있다고 보고한 선행연구들을 고려할 때 개인의 성취목표지향성은 학교생활만족도를 예측하는 중요한 개인 변인으로 생각할 수 있다. 실제로, Elliot과 Sheldon(1997)은 성취목표지향성과 심리적 안녕감 간의 관계를 조사한 결과, 수행회피 목표지향성이 높게 나타날수록 개인의 안녕감에 부정적인 영향을 미치고, 이러한 안녕감은 학업생활에 대한 불만족감과 직접적으로 연결되어 있는 것으로 확인되었다.

이처럼 개인이 지닌 각각의 성취목표지향성은 학습상황에서의 다양한 긍정적 혹은 부정적 정서와 관련을 맺으며, 이것은 이후 학교생활에 대한 만족, 혹은 불만족으로 이어진다. 여기서 특히 눈여겨보아야 할 점은 학생이 자신의 학습 자체보다는 타인의 수행과 비교하려는 성향이 강한 수행접근목표, 또는 수행회피목표를 지닌 학습자일수록 자신이 처해있는 학습상황에 대해 낮은 긍정적 정서를 보이거나 높은 부정적 정서를 보인다는 것이다(Elliot, Maier, & Pekrun 2006; Linnenbrink, 2006; Pekrun, 1992). 이는 수행지향적인 학습자는 자신의 학업능력을 끊임없이 타인과 비교하기 때문에 학교에서 이루어지는 평가에 더욱 민감하게 되고, 만약 이러한 평가에서 타인에 비해 만족할 만한 수준에 이르지 못하게 되면 심리적 박탈감을 느끼기 때문으로 설명할 수 있다. 이는 학교생활에 대한 부정적인 정서 및 태도를 가지는 데 영향을 미칠 수 있으며, 학교생활에 대한 낮은 만족감의 원인으로 작용하기도 한다(Elliot & Sheldon, 1997).

이는 남들보다 높은 성취를 강조하는 경쟁적인 분위기 속에서 공부해야 하는 우리나라 학생들에게서 더욱 잘 드러날 수 있다. 경쟁 상황으로 인하여 수행목표지향성을 가지고 공부를 지속하다보면 학교생활에 대해 부정적 정서를 가지게 될 가능성이 커지며 이에 따라 주관적 안녕감 및 학교생활만족도가 저하될 수 있다. 2006년에 발표된 국제학업성취도평가(PISA: Programme for International Student Assessment) 자료에 따르면 우리나라 학생들의 학습태도 및 흥미 등의 정

의적인 측면은 매우 낮으며, 우리나라 학생들의 부적응 행동 또한 최근 들어 크게 증가하고 있는 추세를 보이고 있다고 한다(소연희, 2007). 이는 우리나라 학생들이 오랜 시간 동안의 경쟁적인 학습환경을 통해 수행목표지향성의 경향이 높아질 수 있으며, 이것이 학교생활만족도에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 예측하게 하는 결과이다.

따라서 학습자가 학교생활에 더욱 잘 적응하고 학교생활에 대한 만족도를 높이기 위해서는 학습상황에서 느끼는 부정적인 정서를 감소시키고 긍정적인 정서를 갖도록 지원해주는 방안을 마련할 필요가 있다. 특히 성취목표성향과 같은 개인의 내적 특성이 부정적 정서를 통해 학교생활만족도를 저하시키는 경우 이러한 부정적인 영향을 완화시킬 수 있도록 환경적 여건을 변화시킬 필요가 있을 것이다. 이와 관련하여 본 연구에서는 개인이 가지고 있는 성취목표지향성이 학교생활만족도에 부정적 영향을 미치는 경우 이러한 부정적 효과를 완화시키거나 이를 긍정적으로 전환시켜줄 수 있는 변인으로서 학교소속감의 기능을 탐색하고자 하였다.

선행연구들은 학습상황에서 개인 내적 성향에 따라 나타날 수 있는 심리적 문제를 완충시켜줄 수 있는 사회심리적 변인으로 소속감을 들고 있다. 인간은 공동체의 일원으로서 고립된 존재로 이해될 수 없으며 누구나 자신이 가치를 두고 있는 곳에 일원으로 소속하고자 하는 욕구를 가지고 있다. 따라서 소속감은 학교 혹은 학급이라는 공동체 안에서 함께 공부하는 학습자들의 학습수행에 중요한 변인으로 작용할 수 있다(Bandura, 1988; Goodenow, 1992; Fiarcloth & Hamm, 2005; Maslow, 1962). 소속감 관련 연구에 따르면 소속에 대한 욕구가 충족되면 인간은 긍정적인 정서를 느끼지만 충족되지 못하면 불안을 경험하게 된다고 한다(Baumeister & Leary, 1995). 소속감이 개인의 정서에 미치는 이러한 영향은 학습상황에서 학습자가 느끼는 학교소속감의 정도가 정서 경험과 밀접한 관련성이 있음을 시사한다. 실제로 일부 연구들은 학교소속감을 학생들의 학교생활만족도를 높이기 위한 중요한 변인으로 다루고 있음을 볼 수 있다(김두환, 김지혜, 2011; Anderman, 1999; Fiarcloth & Hamm, 2011).

최근 사회심리학적 관점에서 학교의 효과성을 논의하고 있는 연구들은 학교가 지식 습득의 장에서 더 나아가 사회심리적 발달의 장으로 기능한다는 점에서 학교소속감에 대해 많은 관심을 보이고 있다. 학교소속감은 학생들이 학교 혹은 교실에서 맺어지는 관계 또는 사회 환경 속에서 다른 사람들에게 개인적으로 받아들여지고, 어떤 집단에 포함되어 집단의 구성원들로부터 지지를 받는다고 느끼는 것으로 정의할 수 있다(Goodenow, 1992; Goodenow, 1993a). 이러한 소속감은 스트레스 대처능력, 사회적 문제해결능력, 심리적 적응, 신체적 건강을 증진시키고, 우울이나 불안과 같은 심리적 고통을 경감시킨다는 점에서 학교에서 생활하는 학생들의 인지, 정서 및 행동적 발달 측면에서도 중요한 영향을 미칠 수 있다(Bernadette, Yari, & Esparza, 2005; Hagerty et al., 1996; Hagerty & Williams, 1999; Peterson & Seligman, 1984; Rice & Ashby, 1996).

구체적으로, 선행연구에 따르면 자신이 속한 환경에서 소속감을 높게 지각한 학생들은 학교생

활에 더 많은 관심과 즐거움을 느끼는 것으로 나타났다(Furrer & Skinner, 2003). 특히 소속감은 학생들의 학업동기에 직접적이면서도 강력한 영향을 미친다. 가령 자신이 의미를 두는 집단에 속해있다는 생각이 들지 않게 되면, 학습자는 그들로부터 인정받기 위해서 더 완벽한 수행을 하려고 하고, 이 때문에 작은 실패나 실수에도 타인으로부터 거부당하고 인정받지 못할 것으로 지각하게 된다. 이로 인한 과도한 스트레스는 학업성취에 부정적인 영향을 미친다는 사실이 여러 연구에서 보고되었다(Rice & Ashby, 1996; Rice & Mirzadeth, 2000; Thompson & Gaudream, 2008; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). 부정적 정서 및 태도에 대한 사회적 지지의 긍정적 효과에 관한 연구에 의하면, 중·고등학생의 경우 학교에서의 사회적 관계성이 높을수록 우울과 불안 수준이 낮았으며(Goodenow, 1993b), 학교에서의 부적응 행동도 적게 보이는 것으로 나타났다(김두환, 김지혜, 2011). 이는 학생들을 둘러싼 학습환경이 감정적으로 예민한 청소년기 학생들의 소속과 지지의 욕구에 적절하게 반응하는 것이 학생들의 전반적인 학업생활에 만족감을 가져다 줄 수 있기 때문이다(Faircloth & Hamm, 2011). 이와 같이 학습 공동체에 소속되어 있다는 느낌은 학생들이 학습활동 참여에 대해 즐거움, 열정, 행복, 관심, 그리고 확신을 느끼도록 하는 데 긍정적인 영향을 준다. 반면, 소속되어 있다는 느낌을 갖지 못하는 학생들에게는 불안과 지루함 등의 경험으로 인해 학습에 부정적인 영향을 줄 수 있다(Furrer & Skinner, 2003; Weiss & Smith, 2002).

선행연구를 통해 살펴보았을 때 학습자 개인이 갖고 있는 성취목표지향성 중 수행목표지향성이 갖는 부정적 영향은 소속감이 가져오는 긍정적인 효과를 통해 완화되거나 긍정적으로 전환될 수 있음을 예측해볼 수 있다. 예컨대 타인의 수행을 많이 의식하는 수행목표지향의 학생들이 학업수행 중 당황하거나 수치심을 느끼게 되는 부정적인 정서를 경험할 가능성이 많다 하더라도, 자신이 속한 학교 혹은 학급이라는 집단에 대해 높은 소속감을 갖고 있다면 그러한 부정적인 영향을 소속감을 통해 완화시킬 수 있다는 것이다(Goodenow, 1993b). 따라서 본 연구에서는 학습자의 개별적인 성취목표지향성이 학교소속감을 통해 학교생활에 대한 만족도에 직·간접적으로 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보고자 하였다. 이를 위해 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 학습자의 개별적인 성취목표지향성은 학교생활만족도에 어떠한 영향을 미치는가?
2. 학습자의 학교에 대한 소속감은 개별적인 성취목표지향성과 학교생활만족도 사이의 관계를 어떻게 매개하는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구 참여자

본 연구는 수도권에 소재한 한 예술 고등학교에 다니고 있는 1학년부터 3학년 재학생 558명 전체를 대상으로 이루어졌으며, 이 중 불성실 참여자 70명을 제외한 488명(여학생 354, 남학생 128, 미확인 6)의 자료가 분석에 사용되었다. 연구 참여자들은 성취목표지향성, 학교에 대한 소속감, 그리고 학교생활만족도와 관련된 문항에 응답하였다. 이 예술 고등학교는 문학, 연극영화, 미술, 음악, 무용, 사진이라는 예술과 관련된 특정 과목에 대해 특기를 가지고 있는 학생들을 일정한 시험을 통해 선발하고 있으며, 선발된 학생들에 대해서는 자신의 전공과목을 중심으로 학업생활을 하도록 하고 있다. 이들은 일반 고등학교 학생들과 동일하게 교과 관련 수업을 받지만 그 중요도는 다소 낮은 편이며, 대부분의 시간을 자신의 전공과 관련된 수업으로 보낸다.

자신의 의지가 반영된 선택은 선택한 집단에 대한 적응과 애착을 높여준다는 기존의 선행 연구(Ryan & Deci, 2000)를 바탕으로 본 연구에서는 소속감의 효과를 보다 명확하게 확인하기 위하여 학생들 스스로 자신의 흥미와 적성에 맞추어 선택하여 입학한 예술 고등학교 학생들을 대상으로 연구를 진행하였다.

### 2. 측정도구

#### 1) 성취목표지향성

개인의 성취목표지향성은 성취와 관련된 상황에서 특정 행동을 하는 이유와 어떠한 방법으로 특정 과제에 접근하고 참여하는지를 설명한다(Pintrich, 2003). 본 연구에서는 학생들이 자신의 전공과 관련되어 어떠한 성취목표지향성을 지니고 있는지 알아보기 위해 Elliot과 McGregor(2001)가 개발한 “The Achievement Goal Questionnaire”를 예술분야 전공과 관련된 내용으로 번안, 수정하여 사용하였다. 본 연구에서 측정한 성취목표지향성은 숙달접근목표(예, “나는 내 전공수업에서 가능한 한 많은 내용을 배우고 싶다.”), 숙달회피목표(예, “나는 내 전공수업에서 내가 배울 수 있는 만큼 다 배우지 못할까봐 걱정된다.”), 수행접근목표(예, “전공시간에 다른 사람들보다 잘하는 것은 나에게 중요하다.”), 수행회피목표(예, “전공수업에서 나의 목표는 다른 사람들보다 못하는 것을 피하는 것이다.”)로, 각각의 성취목표지향성에 대하여 3문항이 사용되었다. 각 성취목표지향성의 하위요인에 대한 신뢰도 계수(Cronbach’s  $\alpha$ )는 숙달접근목표의 신뢰도가  $\alpha = .79$ ,

숙달회피목표의 신뢰도가 .90, 수행접근목표의 신뢰도가 .88, 그리고 수행회피목표의 신뢰도가 .75로 확인되었다.

## 2) 학교소속감

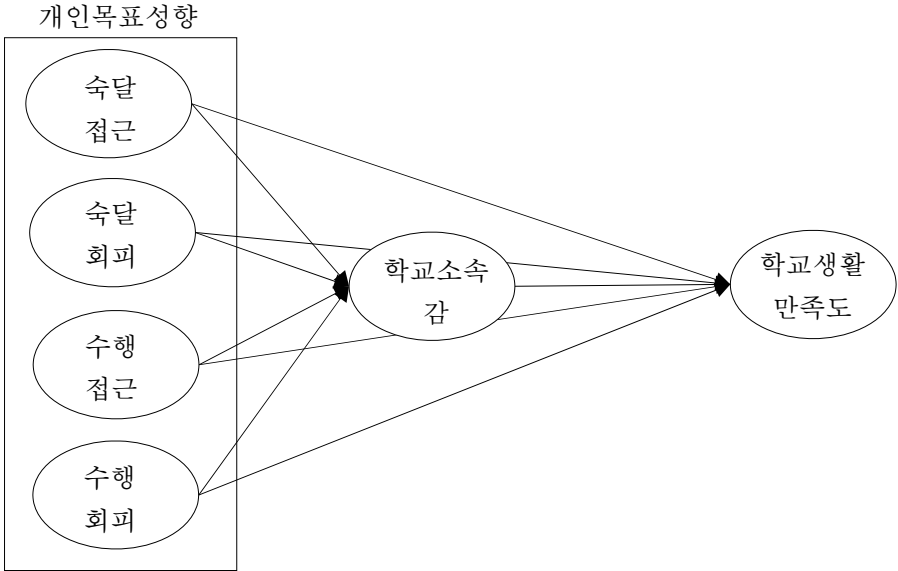
학업 상황에서의 소속감이란 학생들의 동기에 직접적이면서도 강력한 영향을 끼치는 변인 (Goodenow, 1992)으로, 본 연구에서는 연구 참여자들이 학교에 대해 가지고 있는 소속감을 측정하기 위해 Midgley 등(2000)이 개발한 “Patterns of Adaptive Learning Scales(PALS)”에서 적합한 문항을 선택하여 번안, 수정하여 사용하였다. 문항의 세부적인 구성을 살펴보면, 소속감의 공통된 하위요인이라고 알려진 학교애착(예, “우리 학교는 다른 학교에 비해 좋다.”), 결속감(예, “나는 대부분의 우리 학교친구들과 연결되어있다고 느끼지 못한다.” (역문항)), 친구지지(예, “나는 우리 학교 친구들에게 이해 받고 있다고 느낀다.”), 교사지지(예, “우리 학교 선생님들께서는 우리를 존중해줍니다.”)의 총 33문항으로 구성되었다(Goodenow, 1993a; 1993b; Lee & Robbins, 1995; Hagerty & Patusky, 1995). 각 구성 요인들의 신뢰도 계수는 학교애착이 .82, 결속감이 .93, 친구지지가 .88, 그리고 교사지지가 .94로 나타났다.

## 3) 학교생활만족도

개인의 전반적인 학교생활만족도에 대한 인지적이고 정의적 평가를 의미하는 학교생활만족도(Huebner, 1994)는 Diener 등(1985)이 개발한 “The Satisfaction with Life Scale” 문항들을 학교생활만족도를 측정하기에 적합하게 번안, 수정하여 사용하였다. 학생들은 “나의 학교생활은 아주 좋다,” “나는 나의 학교생활에 만족한다,” “대체로 나의 학교생활은 내가 이상적이라고 생각하는 생활과 비슷하다” 등으로 이루어진 5문항에 대하여 답하도록 하였다. 학교생활만족도의 신뢰도 계수는 .85로 확인되었다.

## 3. 분석방법

본 연구에서는 개인의 성취목표지향성이 학교에 대한 소속감을 매개로 학교생활만족도에 미치는 영향을 경험적으로 확인하고자 하였다. SPSS 15.0을 사용하여 평균과 표준편차에 대한 기술통계 분석을 실시하였으며, AMOS 7.0을 사용하여 잠재변인간 구조적 관계를 파악하고자 하였다. 이 연구를 수행하기 위한 연구모형은 다음과 같다.



[그림 1] 구조적 관계분석을 위한 연구모형

### III. 연구 결과

#### 1. 요인의 산정

본 연구의 잠재변인은 성취목표지향성, 학교소속감, 학교생활만족도이다. <표 1>에 각각의 잠재변인을 구성하는 측정변인들의 기술통계치가 나타나있다. 왜곡된 결과의 도출을 방지하기 위해서 구조방정식모형에서는 각 변인들의 정상분포 가정이 충족되어야 한다. 본 연구에서 사용된 변인들은 구조방정식모형에서의 Hong, Malik, & Lee(2003)가 제안한 정상분포 조건(편포도<2, 첨도<4)을 만족시키므로 구조방정식모형을 적용할 수 있음을 확인하였다.

<표 1> 주요 분석변수의 평균, 표준편차, 편포도와 첨도(N=485)

잠재변인	측정변인	평균	표준편차	편포도	첨도
성취목표지향성	숙달접근목표	4.58	.59	-1.70	2.89
	숙달회피목표	3.60	1.05	-.41	-.50
	수행접근목표	3.53	1.03	-.41	-.38
	수행회피목표	2.88	1.02	.06	-.53



	학교애착	3.70	.76	-.28	-.21
학교소속감	결속감	3.86	.83	-.42	-.53
	친구지지	3.56	.76	-.1	-.39
	교사지지	3.36	.91	-.08	-.01
학교생활만족도	2.91	.91	.00	-.30	

## 2. 주요 변인 간의 상관관계

본 연구에서 설정한 구조적 관계를 파악하기 위하여 사용된 모든 변인들 간의 상관관계는 <표2>에 제시되어 있다.

<표 2> 주요 분석 변인간 상관행렬 표

	1.1	1.2	1.3	1.4	2	2.1	2.2	2.3	2.4	3
1 성취목표지향성										
1.1 숙달접근목표	-									
1.2 숙달회피목표	.30**	-								
1.3 수행접근목표	.25**	.34**	-							
1.4 수행회피목표	.02	.37**	.17**	-						
2 소속감	.16**	-.03	-.06	-.14**	-					
2.1 학교애착	.20**	.14**	.07	.09*	.66**	-				
2.2 결속감	.09*	-.16**	-.13**	-.27**	.73**	.21**	-			
2.3 친구지지	.11*	-.05	-.05	-.15**	.84**	.36**	.76**	-		
2.4 교사지지	.08	-.01	-.06	-.06	.68**	.40**	.18**	.34**	-	
3 학교생활만족도	.08	.04	-.02	-.07	.58**	.50**	.27**	.47**	.46**	-

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

## 3. 연구모형 검증

본 연구에서 제시한 연구모형에 대한 분석결과는 <표 3>과 같다.  $\chi^2$  검증결과는 통계적으로 유의하게 나왔으나,  $\chi^2$  검증은 영가설의 내용이 너무 엄격하고 표본크기에 많은 영향을 받으므로 (MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996) 기술적인 적합도 지수에 의해 모형의 적합도를 판단하였다. 분석 결과, 절대적합지수인 RMSEA는 .057, 증분적합지수인 TLI와 CFI는 각각 .927과 .945로 권장수준인 .90을 넘으므로(Bentler, 1990; Browne & Cudeck, 1993), 연구모형의 적합도가 만족할 만한 수준임을 확인할 수 있었다.

&lt;표 3&gt; 모형적합도 지수

	$\chi^2$	df	CFI	TLI	RMSEA
연구 모형	446.786	173	.945	.927	.057

## 1) 연구 모형의 구조경로와 유효성 검증

연구모형에서 설정한 각 구조경로의 유효성을 검증하기 위해 구조경로 추정치(estimated)를 산출하였으며, 그 결과가 <표 4>에 제시되어 있다.

&lt;표 4&gt; 연구 모형의 구조경로 추정치

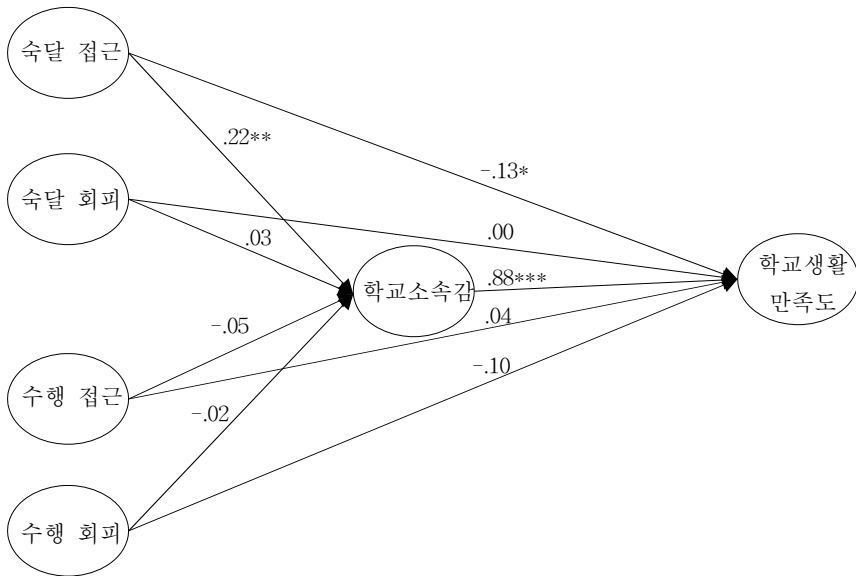
경로	비표준화 경로계수	표준화 경로계수	임계율
숙달접근목표 →	.254**	.219	2.985
숙달회피목표 →	.015	.026	.373
수행접근목표 →	-.028	-.052	-.673
수행회피목표 →	-.012	-.016	-.192
숙달접근목표 →	-.218*	-.128	-2.238
숙달회피목표 →	.000	.000	.000
수행접근목표 →	.032	.040	.682
수행회피목표 →	-.109	-.102	-1.625
학교소속감 →	1.287***	.878	9.715

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

연구모형의 경로계수를 살펴보면 우선, 개인의 숙달접근 목표지향성은 학교생활만족도를 유의하게 부적으로 예측하는 변인으로 나타난 반면( $\beta = -.128$ ), 숙달회피목표, 수행접근목표, 그리고 수행회피목표 지향성은 학교생활만족도와 유의한 관련성이 없는 것으로 나타났다. 이는 학생 개인이 숙달접근 목표지향성을 높게 갖고 있을 경우에만 학교생활만족도를 낮게 인식하고 있음을 보여주는 결과이다. 이는 개인의 숙달목표 지향성이 긍정적인 정서와 정적 관련성이 있다는 선행연구 결과(Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2007)와 불일치한 결과이다.

개인적 성취목표지향성이 학교생활만족도를 예측하는 데 학교소속감의 매개효과를 확인하기 위해 학교소속감과 관련된 경로계수를 확인하였다. 성취목표지향성 변인들 중 숙달접근목표만

이 학교소속감과 유의한 관계를 나타내었다. 이때 숙달접근목표는 학교소속감을 유의하게 정적으로 예측하였다( $\beta=.219$ ). 또한, 학교소속감은 학교생활만족도를 유의하게 정적으로 예측하는 변인임이 확인되었다( $\beta=.878$ ). 즉, 학교생활만족도를 부적으로 예측하던 숙달접근 목표지향성이 학교소속감 변인을 매개로 학교생활만족도를 정적으로 예측하는 것을 확인할 수 있었다. 이는 본 연구에 참여한 학생들의 경우 숙달목표를 지향할수록 학교생활만족도를 낮게 인식하지만, 자신이 속한 학교에 대해 높은 소속감을 가지게 되면 학교생활에 높은 만족도를 보인다는 것을 의미한다. 이러한 전체적인 직·간접 효과를 모두 고려할 때 숙달목표가 학교만족도에 긍정적인 영향을 미침을 확인할 수 있었다. 경로계수를 포함한 연구모형은 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 경로계수를 포함한 구조적 모형

### 3) 연구 모형의 효과 분해

측정변인들의 관계를 직접효과와 간접효과로 분해하여 살펴보면, 학교생활만족도에 학생 개인의 성취목표지향성, 학교소속감이 어떠한 영향을 미치는지에 대해 보다 심층적으로 이해할 수 있다. 직접효과는 한 변인이 다른 변인에 대해 직접적인 영향을 미치는 것을 말하며, 간접효과는 두 변인들 간의 효과가 다른 변인에 의해 매개되는 것을 말한다. 직접효과와 간접효과의 합을 한 변인이 다른 변인에 미치는 것을 총효과라 하며, 총효과를 간접효과와 직접효과로 분배하는 것을 효과분해라 한다(배병렬, 2006). 간접효과가 적절히 고려되지 않는다면, 두 잠재변인들 간

의 관계를 완전하게 파악할 수 없으므로 연구 모형에 포함된 여러 변인들의 관계를 심층적으로 파악하기 위해서는 총효과를 비롯하여 직접효과와 간접효과를 함께 살펴보아야 한다. <표 5>는 본 연구 모형에 대한 예언변인들의 총효과, 직접효과, 간접효과를 요약한 것이다.

<표 5> 연구 모형 경로계수 효과의 분해

경로	효과		
	총효과	직접효과	간접효과
숙달접근목표 →	.219**	.219**	-
숙달회피목표 →	.026	.026	-
수행접근목표 →	-.052	-.052	-
수행회피목표 →	-.016	-.016	-
숙달접근목표 →	.064*	-.128*	.192
숙달회피목표 →	.023	.000	.023
수행접근목표 →	-.006	.040	-.045
수행회피목표 →	-.116	-.102	-.014
학교소속감 →	.878***	.878***	-

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

<표 5>에 따르면, 첫째, 4개의 성취목표지향성 변인 중 숙달접근목표만이 학교소속감에 유의한 직접효과를 가지는 것으로 나타났으며( $\beta = .219$ ), 학교생활만족도에도 숙달접근목표만이 유의한 직·간접효과를 가지고 있는 것으로 나타났다. 학교생활만족도에 숙달접근목표가 가지는 총효과는  $-.128$ 의 직접효과와  $.192$ 의 간접효과로 구분될 수 있다. 마지막으로 학교소속감은 학교생활만족도에  $.878$ 의 유의한 직접효과를 가지고 있음이 확인되었다.

이때, 학교소속감을 매개로 한 경로들의 유의성을 확인하기 위해 Sobel 공식(Sobel, 1982)을 사용해 간접효과의 유의미성을 판단하였다. Sobel 검증에 따른 결과는 <표 6>에 제시된 바와 같으며, 각각의 개인 성취목표지향성 변인들이 학교소속감을 매개로 학교생활만족도에 미치는 경로 중 숙달접근목표에서 학교소속감을 통해 학교생활만족도에 미치는 영향만이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

&lt;표 6&gt; 간접효과의 유의성 검정

간접효과	z 통계량	p
숙달접근목표 → 학교소속감 → 학교생활만족도	2.40	.016
숙달회피목표 → 학교소속감 → 학교생활만족도	.65	.518
수행접근목표 → 학교소속감 → 학교생활만족도	-1.22	.224
수행회피목표 → 학교소속감 → 학교생활만족도	-.27	.790

#### IV. 논의 및 시사점

본 연구의 목적은 학생이 느끼는 학교소속감이 학교생활만족도에 미치는 영향을 확인하고, 학생의 성취목표지향성과 학교생활만족도 간의 관계에서 학교소속감이 어떠한 역할을 하는지를 살펴보는 것이었다. 이를 위해 본 연구에서는 수도권에 소재한 예술 고등학교 학생들을 대상으로 전공에 대한 성취목표지향성, 학교소속감, 학교생활만족도를 각각 측정하고 후 구조방정식 모형을 활용하여 각 변인 간의 구조적 관계를 확인하였다.

먼저, 학교소속감과 학교생활만족도의 관계를 살펴본 결과, 학교소속감은 학교생활만족도를 유의하게 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 이는 학교에 대한 소속감이 학습동기를 고양시키고, 학교 활동에 더 많은 관심과 열정을 보이게 된다는 선행연구 결과와 일치하는 것이다 (Osterman, 2000).

특히, 본 연구에 참여했던 학생들의 경우, 학교소속감의 하위요인 중 학교에 대한 애착과 결속감은 다른 하위 요소보다 유의하게 높게 나타났다. 이러한 현상이 나타난 이유는 참여 학생들이 속한 학교의 독특한 특성에서 찾을 수 있다. 본 연구에 참여했던 예술 고등학교는 일반 고등학교와는 달리 예술 분야를 전공하려는 학생들을 교육하기 위한 특수 목적을 가지고 설립된 학교이다. 이 학교 학생들은 자신의 관심 분야에 따라 지원을 한 후, 일정한 선발 과정을 거쳐서 학교에 입학하게 된 것이므로 자신이 소속된 학교에 대해서 높은 애착을 보일 수 있다. 또한, 자신의 미래직업과 직접적으로 관련된 전공을 학교에서 배우기 때문에 학교생활에 대해 더욱 열정적으로 참여할 가능성이 크다.

결속감의 경우에도 연구에 참여한 학생들이 학교 친구들과 예술에 대한 관심이라는 공통점을 가짐으로써 서로 간에 동질성을 더 높게 인식할 뿐만 아니라, 일반 고등학교와는 달리 같은 전공을 하는 학생들이 대부분 1년 이상, 길게는 3년 동안 동일한 반에서 생활을 하게 되므로 친구들과 간의 결속감이 높을 수 있다. 구체적으로 본 연구에 포함된 설문문항 중 학교에 대한 학교애착을 측정한 “내가 이 학교에 입학한 이유는 내가 원했기 때문이다.”라는 문항에 대한 반응이 높게

나타났고, 결속감을 측정한 “나는 우리 학교에서 어떤 친구, 어떤 집단에도 함께하고 있는 것 같지 않다.”라는 역문항에 대한 반응이 눈에 띄게 낮게 나타났다. 이를 통해 볼 때 이 학교 재학생들은 자신이 다니는 학교에 대해서, 그리고 그 학교에서 생활하는 학생들에 대해서 높은 수준의 애착과 결속감을 바탕으로 학교소속감을 느끼고 있다고 판단할 수 있다.

다음으로 학생 개인이 인식하는 목표지향성이 학교소속감, 그리고 학교생활만족도와 갖는 관련성을 살펴보면 다음과 같다. 본 연구의 주요 결과는 숙달접근목표의 경우 학교소속감이 학생 개인의 성취목표지향성과 학교생활만족도 사이의 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 그에 비해 숙달회피목표, 수행접근목표, 수행회피목표를 가진 학습자의 경우 성취목표지향성이 학교생활만족도에 미치는 영향, 학교소속감을 매개로 학교생활만족도에 미치는 영향 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이전까지 숙달접근목표가 학업과 관련하여 긍정적인 정서를 예측하는 것으로 보고된 선행연구들(Linnenbrink, 2006; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2007)과 달리, 본 연구에서 숙달접근목표성향은 학교생활만족도를 직접적으로는 부정적으로 예측하지만, 학교소속감이 이 둘 간의 관계를 매개할 경우 정적으로 예측하는 것으로 확인되었다. 이 같은 연구결과는 학교생활만족도에 있어 개인의 성취목표지향성보다는 학교에 대한 소속감이 중요한 역할을 담당하며, 때로는 개인의 성취목표지향성이 학교생활만족도와 부적 관계에 놓여 있더라도 사회적 관계 속에서의 소속감을 통해 긍정적인 만족감을 느낄 수 있음을 보여준다.

한편 숙달접근 목표지향성이 학교생활에 대해 긍정적인 정서를 보인다는 선행연구 결과와 일치하지 않는 본 연구결과는 우리나라 학습환경이 갖는 독특한 분위기 측면에서 해석해볼 수 있다. 타인과 상관없이 자신의 완전학습에 관심을 두고 공부하는 숙달목표지향 학생이라 하더라도 우리나라의 경쟁적인 학습문화가 개인의 성취목표지향성이 학교에 대해 갖는 긍정적인 정서 효과를 감소시킬 수 있다는 것이다. 학습환경의 특성상 항상 경쟁적인 분위기 속에 노출되어 학습해야 하는 우리나라 학생들은 자신의 학습 자체에 목적을 두지 못하고 자신의 성취를 불만족스럽게 느끼기 쉽다. 자신의 완전학습에 관심을 둘 수 있도록 여유를 주는 것이 아니라 남들보다 뛰어난 성공만을 지향하는 우리의 교육환경은 타인과의 경쟁을 부추겨 학업 자체에 대한 흥미와 자신의 배움에 집중할 수 없게 하고, 동시에 타인과의 경쟁에서도 우수한 성적을 보이는 것에만 관심을 가지도록 학습 분위기를 조장하고 있는 것이다.

또한, 학생 개인이 갖는 학습에 대한 성취목표지향성은 개인의 학습에 대한 성공과 실패의 경험이 반영되어 변화하는 변인이기 때문에 이러한 성공 혹은 실패 경험을 주변 환경과 어떻게 관련지어 인식하는가가 중요한 요인이 될 수 있다. 우리나라 학생들은 극심한 경쟁의 분위기 속에서 소수의 학생들만이 성공 경험을 통해 학교생활에 대해 만족한다는 선행연구(조용환, 1995)는 우리나라 학생들이 처해있는 경쟁적인 학습 분위기가 학교에 대해 갖는 학생들의 정서 상태

에 결정적인 영향을 미침을 보여준다. 또한 많은 한국학생들이 숙달접근 목표지향성과 수행접근 목표지향성을 동시에 보인다는 기존의 연구들(Bong, 2006; 2009)은 성취목표지향성과 학교생활만족도가 갖는 관련성이 선행 연구에서 보여주고 있는 관계만큼 유의하게 나타나지 않을 수 있다는 점을 예측케 한다.

본 연구를 통해 학교에 대한 애착, 결속감, 그리고 친구와 교사와의 관계를 포함하는 학교소속감이 학생 개인이 가지고 있는 성취목표지향성의 부적인 영향을 감소시키는 긍정적인 역할을 함을 경험적으로 확인할 수 있었다. 본 연구결과는 개인심리 요인이 학교생활만족도에 미치는 영향에 대한 단순 탐색을 넘어 이를 매개하는 사회심리적 환경 요인의 영향을 함께 살펴보았다는 측면에서 그 의의를 찾을 수 있다. 학교생활만족도는 학습에 대한 내재적 동기, 노력과 끈기, 그리고 문제해결능력 등과 같은 학생들의 인지적, 동기적 영역에 영향을 미치는 중요한 요인이다(김애희, 윤중희, 김리진, 2010; Pekrun, 1992; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). 따라서 학생들의 학교생활만족도에 영향을 미치는 학습자의 개인심리 요인과 학습자를 둘러싸고 있는 사회심리적 환경 요인을 함께 분석한 본 연구의 결과는 학습자의 학교생활만족도를 높일 수 있는 교육환경 조성에 필요한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

하지만 학교소속감에 영향을 미칠 수 있는 다른 개인심리 변인이나 학교환경 변인을 따로 통제하지 않았다는 점은 이 연구의 제한점으로 남는다. 추후 연구에서는 관련 변인들을 탐색하고, 이 변인들을 함께 고려한 상태에서 학교소속감이 학교생활만족도에 미치는 영향을 탐색할 필요가 있다. 또한, 예술 고등학교 학생으로 제한된 본 연구에서 더 나아가 학교소속감이 학생 개인의 성취목표지향성과 학교생활만족도 간의 관계에 미치는 효과를 일반화하기 위해서는 연구대상 범위를 좀 더 다양하게 확대할 필요가 있다. 이와 더불어, 소속감은 일시에 형성되는 것이 아니라 장기적인 과정을 거쳐 형성된다는 점을 고려할 때 종단적 접근을 통해 학교소속감이 어떠한 패턴으로 변화하는지, 그리고 이러한 변화에 영향을 주는 요인들이 무엇인지를 연구한다면 추후 교육현장에서 학교소속감을 높이는 데 실질적인 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

## 참고문헌

- 곽미정, 문신용(2011). 생태체계적 요인이 청소년 입과워먼트에 미치는 영향 연구 - 가정생활 만족도, 학교생활만족도, 여가생활만족도를 중심으로. **청소년학연구**, 18(3), 215-246.
- 김두환, 김지혜 (2011). 부모·친구·교사와의 사회적 관계와 고등학생의 학교생활만족도, **한국사회학**, 45(4), 128-168.
- 김애희, 윤종희, 김리진 (2010). 인문계열 남자 고등학생의 학교생활만족도에 영향을 미치는 생태체계 변인분석. **한국청소년연구**, 57, 177-201.
- 김은주(2007). 부모자녀관계와 자기결정성 요인들이 대학신입생들의 학교생활만족도에 미치는 영향. **교육심리연구**, 21(3), 539-555.2.
- 배병렬(2006). LISREL 구조방정식모델: 이해, 활용 및 프로그래밍. 서울: 도서출판 청람.
- 봉미미, 김혜연, 신지연, 이수현, 이화숙(2008). 한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 사회문화적 요인 탐색. **한국심리학회지: 사회문제**, 14(1). 319-348.
- 소연희 (2007). 학습자 동기 특성 변인들이 고등학생들의 주관적 안녕감에 미치는 영향: 성취목표지향성, 자기효능감, 자기결정성, 학습동기 및 학업성취를 중심으로. **교육심리연구**, 21(4), 1007-1028.
- 이안수 (2010). 중학생들의 성취목표지향성이 체육수업에 대한 내적동기, 수업태도 및 만족도에 미치는 영향. **중등교육연구**, 58(3) 289-311.
- 이현웅, 곽윤정 (2011). 초기 청소년의 학교생활 및 삶에 대한 만족도에 미치는 영향 변인 연구. **청소년학연구**, 18(7), 59-83.
- 조용환(1995). 학교 구성원의 삶과 문화: 교사와 학생, 그들은 행복한가? **교육학연구**, 33(4), 77-91.
- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15(5), 433-447.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*, 32(2), 89-103.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.



- Bandura, A.(1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda(Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp.37-61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497-529
- Bernadette, S., Yari, C., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(6), 619-628.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*, 238-246.
- Bong, M. (2006). A preliminary look at gender and cultural differences in achievement goals. *SNU Journal of Education Research*, *15*, 39-72.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of educational Psychology*, *101*, 879-896.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1994). Alternative ways of assessing model fit. in K.A. Bollen & J.S. Long(Eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA:Sage.
- Dew, T., & E. S. Hueber (1994). Adolescents' Perceived Quality of Life: An Explanatory Investigation." *Journal of School Psychology* *32*(2), 185-199.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75.
- Diener, E., & Fujita, F.(2005). Life Satisfaction set point: Stability and Change. *Journal of Personality and Social Psychology*, *88*(1), 158-164.
- Do, S. L., & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational Psychology*, *96*(4), 619-634.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-132.
- Elliot, A. J., Maier, M. A., & Pekrun, R. (2006). Acquirement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 583-597.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 501-519.
- Elliot, A.J., & Sheldon, K.M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals

- analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171–185.
- Faircloth, B. & Hamm, J. (2005) Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293–309.
- Faircloth, B., & Hamm, J. (2011) Dynamic Reality of Adolescent Peer Networks and Sense of Belonging. *The Merrill–Palmer Quarterly*, 57(1), 48–72.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychology*, 27(2), 177–196.
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the School*, 30, 79–90.
- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescents student: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.
- Hagerty, B. M., Williamsa, R. A., Coynea, J. C., & Earlya, M. R. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(4), 235–244.
- Hagerty, B. M., Patusky, K. (1995). Developing a measure of sense of belonging. *Nursing Research*, 44(1), 9–13.
- Hagerty, B. M., Williams, A. R. (1999). The effects of sense of belonging, social support, conflict, and loneliness on depression. *Nursing Research*, 48(4), 215–219.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & Nancy Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (5th edition). New York: Wiley.
- Hong, S., Malik, M. L., & Lee, M. K. (2003). Testing configural, metric, scalar, and latent mean invariance across genders in sociotropy and autonomy using non-western sample. *Educational and Psychology Measurement*, 63, 636–654.
- Huebner, E. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149–158.
- Isen, A. M. & Daubman, K. (1984). The Influence of Affect on Categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1206–1217.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.
- Lee, R. M. & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and

- assurancescales. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 232–241.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313–327.
- Linnenbrink, E. A. (2003). "The dilemma of performance–approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning." *Journal of Educational Psychology*, 97, 197–213.
- Linnenbrink–Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1–3.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307–314.
- MacCallum, R. C., Browne, M.W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130–149.
- Maslow, A. (1962). *Towards a Psychology of Being*. Princeton, NJ.: D. van Nostrand.
- Meece, J., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T., (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Osterman, K. F. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychologie: An International Review*, 41, 359–376.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (1984). Causal explanations as a risk factor for

- depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347 - 74.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds). *Handbook of Psychology: Educational Psychology, Vol. 7* (pp.103-122). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Rice, K. G., & Mirzadeth, S. A. (2000). Perfectionism, attachment and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 238-250.
- Ryan R. & Deci, E. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55, 68 - 78.
- Ryan, A. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology 1982* (pp.290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thompson, A. & Gaudreau, P. (2008). From optimism and pessimism to coping: The mediating role of academic motivation. *International Journal of Stress Management*, 15, 269-288.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2007). Achievement goal orientation and subject well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, 1-16.
- Walsh, S. D., Harel-Fisch, Y., & Fogel-Grinvald, H. (2010). Parents, Teachers and Peer Relations as Predictors of Risk Behaviors and Mental Well-being among Immigrant and Israeli Born Adolescents. *Social Science & Medicine*, 70, 976-984.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.
- Weiss, M., & Smith, A. (2002). Friendship qualifying youth sport: Relationship to age, gender and motivation variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 420-437.
- Wolters, C. A., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structure interview for assessing students of self-regulated learning strategies, *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

\* 논문접수 2011년 11월 7일 / 1차 심사 2011년 12월 2일 / 게재승인 2011년 12월 19일

\* 신중호: 서울대학교 교육학과를 졸업하고, 동 대학원 교육학과에서 석사학위를 취득하였으며, 미네소타대학에서 교육심리학 전공으로 철학박사 학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 교육학과 부교수로 재직 중이며, 주요저서로는 “연구로 본 교육심리학”, “교육심리학: 교육실제를 보는 창” 등이 있다.

\* E-mail : jshin21@snu.ac.kr

\* 연은모: 미 버지니아주립대학(University of Virginia)에서 국제관계학과를 졸업하고, 고려대학교 대학원에서 교육심리학 석사학위를 취득하였으며, 서울대학교 교육학과에서 교육심리학전공 박사과정을 수료하였다.

\* E-mail: rain4515@snu.ac.kr

\* 이유경: 연세대학교 교육학과를 졸업하고 서울대학교에서 교육심리학 전공으로 석사과정을 수료하였다.

\* E-mail: yk0179@snu.ac.kr

\* 정은경: 미 노스웨스턴(Northwestern University)대학에서 화학과를 졸업하고 현재 서울대학교 교육학과에서 교육심리전공 석사과정 재학 중이다.

\* E-mail: ekchung@u.northwestern.edu

\* 김명섭: 서울대학교 교육학과를 졸업하고 현재 동 대학원에서 교육심리전공 석사과정 재학 중이다.

\* E-mail: edukms7@gmail.com

Abstract

## The Relationship among Achievement Goal Orientation, Sense of Belonging, and School Life Satisfaction

Shin, Jongho\*

Yeon, Eun Mo\*\*

Lee, You-kyung\*\*\*

Chung, Eunkyung\*\*\*\*

Kim, Myungseop\*\*\*\*

The purpose of this study was to examine the effects of individual differences in motivational achievement goal orientations on satisfaction with school life and the mediating role of sense of belonging. This study used survey data from 555 1st through 3rd grade high school students enrolled at an arts high school in Gyeonggi-do. As a result, Sense of belonging showed significant relations to satisfaction with school life, whereas individual goal orientations did not show significant relationship to school life satisfaction except for mastery-approach goal orientation. Although known for its positive relationship to students' emotions, mastery-approach goal orientation showed negative relation to satisfaction with school life in this study. However, such negative relationship between mastery-approach goal orientation and satisfaction with school life became positive through mediation of the sense of belonging.

The findings of this study is meaningful in that it verified not only the mediating effect of sense of belonging between individual achievement goal orientations and satisfaction with school life, but also empirically confirmed that sociological variables such as sense of belonging had even stronger relation to satisfaction of school life than personal variables such as one's personal achievement goal orientation which had been known as a critical factor that could affects students' emotions in classroom. In order to increase student's school life satisfaction, the results from this study suggest there is a need to make school environment so that students could obtain sense of belonging.

Key words: achievement goal orientation, sense of belonging, school life satisfaction.

---

\* Associate Professor, Seoul National University

\*\* Corresponding Author, Graduate Student, Seoul National University

\*\*\* Graduate Student, Seoul National University

\*\*\*\* Graduate Student, Seoul National University