

# 영재학생과 일반학생의 성취목표지향성과 학업소진이 학교행복감에 미치는 영향

송영명 · 정성수<sup>†</sup>

(경북대학교 · <sup>†</sup> 대구교육대학교)

## The Effects of Achievement Goal Orientation of Gifted and General Students on their Academic Burnout and School Happiness

Young-Myung SONG · Sung-Soo JUNG<sup>†</sup>

(Kyungpook National University · <sup>†</sup> Daegu National University of Education)

### Abstract

The main purpose of this study is to see the differences of the achievement goal orientation, academic burnout, and school happiness between gifted and general students, and also to explore the effects on school happiness of their achievement goal orientation and academic burnout.

To resolve the above research questions, this study used questionnaire method to 256 1st grade middle school students and 84 gifted students enrolled in Daegu metropolitan city. All data were analyzed by SPSS WIN 19.0 program. The results of this study are as follows.

First, mastery goal, performance–approach goal and performance–avoidance goal of the gifted students were higher than the general students'. Second, all sub–variables of academic burnout except hostility and total score of academic burnout of the gifted students were lower than the general students. On the other hand, all sub–variables of school happiness except relationship with friends and emotional stability and total score school happiness of the gifted students were higher than the general students. Third, this study revealed that the achievement goal and academic burnout explain considerable amount of students' school happiness. In other words, the disfavor and skeptical attitude of general students for the study hinder school happiness. Lastly, this study suggest that some program or consulting need to be administerd to change the affective attitude of students into positively. And also variety of counselling program or some instructions dealing with stress for gifted students since the exhaustion of gifted students affects considerably their school happiness.

*Key words : Achievement goal orientation, Gifted student, Academic burnout, School happiness*

### I. 서론

2000년대 접어들면서 긍정심리학에 대한 관심

과 함께 웰빙, 안녕, 삶의 질에 대한 관심과 연구가 증가하고 있는 추세이며, 일반인들도 역시 웰빙에 대한 관심이 증가하면서 행복한 삶을 사는

<sup>†</sup> Corresponding author : 053-620-1411, ssjung@dnu.ac.kr

것에 많은 관심을 가지고 행복해 지기 위해 노력하고 있다. 하지만 '2011년 한국 어린이·청소년 행복지수 국제 비교' 결과 주관적 행복지수는 비교지표가 있는 23개 OECD 국가 중 3년 연속 최하위에 머물렀으며, '한 중 청소년의 행복감에 관한 연구'(안도희, 2012)에서도 우리나라 청소년은 중국 청소년에 비해 행복지수가 높은 학생이 비율이 적었으며, 행복지수가 낮은 학생의 비율은 월등히 높은 것으로 나타났다.

우리나라 청소년의 경우 학벌 및 학력에 대한 부모와 사회의 높은 열망과 압력으로 인해 공부에 대한 중압감이 상당하며, 시험 및 과도한 학습량 등으로 인해 높은 불안과 스트레스를 경험하게 된다. '2012 청소년 통계 자료'에서 나타난 청소년이 고민하는 문제는 공부(38.6%), 직업(22.9%) 등으로 나타나고 있었으며, 2010년 통계청 자료에서 역시 15~19세 청소년의 정서적 문제의 원인으로 '학업성적 및 진학문제'가 53.4%로 나타나고 있다.

우리나라의 대다수 학생들의 경우는 다른 학생보다 우수한 성적을 받는 것을 성공적인 성취로 여기며, 학업 성취과정에서 자신의 유능성을 다른 사람으로부터 인정받는 것을 목표로 하고 있다(조준한, 2010). 과도한 성취욕구는 스트레스와 부적응적인 문제를 유발하기도 하지만, 개인적 기준이 높아질수록 성취동기가 높아지며, 우울 수준이 낮아지고 자기존중감이 증가한다(Accordino 외, 2000). 즉 학생들이 학업을 수행하는데 있어 성취동기가 긍정적인 역할을 하며(유평, 2011), 또 성취욕구가 높은 사람들은 일반적으로 희망, 기대의 충족 등과 같은 접근 지향적 정서들을 가지며, 성취욕구가 낮은 사람들은 일반적으로 불안, 방어 및 실패에 대한 두려움 등과 같은 회피 지향적 정서를 갖게 된다.

성취욕구를 바탕으로 한 성취목표지향성은 성취동기이론에 근거하고 있는데, 이러한 성취목표지향성은 행복 또는 주관적 안녕감과 유의한 관계가 있는 것으로 드러났다(Ryan, Sheldon,

Kasser, & Deci, 1996). 특히 자기향상 및 성장 관련 목표는 웰빙의 다양한 변수들과 정적 상관이 있으며, 자신의 능력을 입증하는 회피경향 접근은 다른 유형의 적응문제와 관련이 있었다(Heta Tuominen-Soini et al., 2008).

소진이란 비현실적이고 과도한 업무 요구로 인해 피로감, 좌절감, 냉소적인 태도 등을 나타내는 신체적·정서적·정신적 고갈 상태이다.

학생들은 오랜 학령기 동안 계속되는 학습에서 지루함과 불안, 실패 등을 경험하게 되며 이러한 경험의 반복은 육체적·정신적 스트레스와 소진(burnout)이라는 결과를 낳기도 한다.

Freudenberger는 소진 행동의 징후를 피로와 의기소침, 무감동, 자신감과 자존심의 비하, 성취의 하락, 서두름과 조급, 학업에서의 즐거움 증발, 열심히 일을 하나 성과가 없음, 가까운 친구나 가족과의 접촉 기회가 줄어드는 현상 등으로 보았다(홍승표, 2010, 재인용). 소진에 대한 초기 연구는 직업분야에서 많이 이루어졌지만, 최근 들어 학교를 포함한 여러 사회적인 분야에서 소진에 관한 연구들이 실시되고 있다(홍승표, 2010). 학교현장에서 연구가 증가하고 있는 학업소진은 직장인들이 경험하는 소진과 마찬가지로 장기적인 학업 스트레스와 성취압력과 같은 학업에 대한 부담으로 인해 발생하는 심리적 증상이다.

스트레스와 목표 등은 인간의 삶의 질, 행복 등을 결정하는 중요한 요소이며, 학생들에게는 학습활동을 할 때 경험하게 되는 성취목표, 소진 등의 변인이 그들의 스트레스 및 부적응, 웰빙 및 행복 등과 관계가 있을 것이다.

최근 학업성적이 뛰어난 학생들에게서 발생한 여러 가지 사회적 문제들로 인해 영재학생의 스트레스 및 정서적인 특성 등에 대한 연구가 증가하고 있으며, 또 영재학생과 일반학생의 다양한 특성에 대한 비교연구를 통해 학습자에 대한 이해를 증진시키고, 학생들의 학습활동과 발달에 다양한 도움을 주고 있다.

외국어 고등학교학생들을 대상으로 한 송인섭

외(2009)의 연구에서는 숙달목표와 수행접근 목표가 학교생활적응에 긍정적인 영향력을 가지는 것으로 확인되었으며, 예술고등학교 학생들을 대상으로 한 신중호 외(2011)의 연구에서는 숙달접근목표가 학교소속감을 매개로 하여 학교생활만족도를 정적으로 예측하고 있었다.

영재학생과 일반학생의 행복감과 적응 등에 대한 연구를 살펴보면, 한기순과 김영미(2008)의 연구에서는 영재학생이 일반학생에 비하여 행복지수, 안녕감 등 행복에 관련된 특성들이 높았으며, 홍승표(2010)의 연구에서는 영재학생이 일반학생에 비하여 학업소진은 낮게, 주관적 안녕감은 높게 지각하고 있었다. 또 김혜숙(2007) 및 한기숙·황은하(2010)의 연구에서도 영재학생이 일반학생보다 학교환경에 잘 적응하고 있는 것으로 나타났다.

따라서 본 연구에서는 영재학생과 일반학생의 성취목표지향성, 학업소진, 학교행복감의 차이를 살펴보고, 집단별로 학생들이 추구하는 성취목표와 학업으로 인한 스트레스 상황에서 발생하는 만성적 부적응 상태인 학업소진(academic burnout)이 그들의 학교행복에 미치는 영향력을 탐색하고자 한다.

성취목표지향성은 성취상황에서 개인이 추구하는 목적과 이유로써 성취를 추구하고, 경험하고 해석하는 틀을 만드는 역할을 한다(Elliot, 1999)는 점을 고려할 때 학업 및 학교생활 전반의 만족과 관련이 있으리라 예상되며, 또 만성화된 학업 스트레스가 학업소진으로 이동한다(신효정 외, 2011)는 점을 고려할 때 학업소진과 행복의 관계 역시 확인해 볼 필요성이 있을 것이다. 특히 최근 연구에서 조기교육과 선행학습의 사회적 조류, 특수목적 고등학교와 자율형 사립고등학교에 대한 사회적 선호도가 증가하면서 학업 스트레스가 증가하는 것으로 나타난 중학생(이서원·장용언, 2011)들을 대상으로, 그리고 중학생들을 인지능력 및 학문적 성취에서 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀진 영재학생들과 일반학생들로 나누어

집단 간 차이를 살펴보고, 그들의 성취목표지향성, 학업소진, 그리고 학교행복감의 관계를 탐색하고자 한다.

영재학생과 일반학생들의 성취목표와 학업소진이 학교행복감에 어떠한 영향을 주는지 살펴보는 것은 학생들의 바람직한 발달과 학교생활에 도움을 줄 것으로 기대한다.

이러한 연구목적을 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 영재학생과 일반학생의 성취목표지향성, 학업소진 및 학교행복감은 차이가 있는가?

둘째, 영재학생들과 일반학생들의 성취목표지향성은 학교행복감에 영향을 미치는가?

셋째, 영재학생들과 일반학생들의 학업소진은 학교행복감에 영향을 미치는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 성취목표지향성

성취목표이론은 한 개인이 과제를 수행하는 이유와 의도에 대하여 어떻게 생각하는가에 초점을 맞춘 이론으로(Ames, 1992; Elliot, McGregor, & Gabel, 1999; McGregor & Elliot, 2002), 성취목표는 개인이 추구하는 목표유형에 따라 발휘하는 성취동기의 유형이자, 성취상황에서 발현되는 성취동기는 개인이 추구하는 목표의 유형에 의해 해석할 수 있으며(Ames, 1992; Dweck & Elliot, 1983; Nicholls, 1984), 행동으로 이끄는 신념, 귀인, 감정 등이 통합된 양상이다(Weiner, 1986).

목표지향성은 목적, 유능성, 능력, 성공, 실패, 노력, 오류기준 등에 관한 신념과 복합적으로 연결되어 있어(Dweck & Leggett, 1988; Pintrich, 2000a), 성취를 위한 목적이나 이유를 포괄할 뿐만 아니라 개인들의 행동과 목적에 도달한 것에 대한 성공과 실패를 판단하는 일종의 기준이 되기도 한다(Pintrich, 2000a; Pintrich, 2000b).

초기 연구자들은 성취목표지향성을 이분화하여

제시하였는데, 이분화된 목표유형은 숙달목표와 수행목표로 대표된다(Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Linnenbrink & Pintrich, 2000).

숙달목표지향성은 성취의 의미를 학습활동에 있어서 배우는 것 그 자체에 가치를 두고 이를 목표로 삼는 것을 의미하며, 수행목표는 학습활동을 통한 배움보다는 특정한 과제에 얼마나 타인보다 유능한가를 보여주는 것에 관심을 가지므로(문태형, 2005; Meece et al., 1988), 외부에서 정한 기준 수준을 능가한 것에서 자신을 능력이 입증되는 것으로 판단된다.

숙달목표를 가진 학생들은 수행목표를 가진 학생들에 비해서 효과적인 학습 전략과 심층적 처리전략을 사용하고, 도전적인 과제를 선호하며 과제선택과 실패에도 긍정적인 태도를 유지하며 과제에 대한 노력과 지속력이 높은 경향을 나타내며(Ames & Archer, 1988; Elliot, McGregor, & Gable, 1999), 실패나 부정적인 수행에서는 보다 많은 노력이나 다른 전략이 필요하다는 귀중한 피드백을 얻음으로써 성공적인 결과를 효과적인 전략과 노력에 귀인한다고 보고한다(Ames, 1992). 반면 수행목표를 가진 학습자는 적은 노력으로 성공하는 것을 중시하고, 열심히 노력해도 성공하지 못할 것 같은 상황을 피하며, 피상적인 학습전략을 사용하고, 학업수행의 실패를 자신의 능력부족으로 귀인하는 경향이 있다(Dweck & Leggett, 1988; Pintrich & Schunk, 1996).

Elliot와 그의 동료들은 이원적 분류 방식의 제한점을 수행목표의 재개념화를 통해 설명하였고, 이분화 되었던 성취목표는 세분화되어 숙달목표, 수행접근 목표, 수행회피 목표의 삼원화된 구조로 제시되었다.

수행접근목표는 상대적인 유능함을 드러내는 것에 초점을 두는 성취목표지향성으로 이 목표를 지향하는 개인은 과제 수행시 자신의 능력을 타인에게 나타내기 위한 성취지향적인 경향을 나타낸다. 반면, 수행회피목표는 상대적인 무능함을 피하는 것에 초점을 두는 성취목표지향성으로 이

목표를 지향하는 개인은 실패를 회피하기 위한 것이 과제 수행의 주 동기로서 작용한다고 제시한다(Elliot & Church, 1997, 송영명, 2009, 재인용).

최근 접근-회피의 분화가 숙달목표지향성에도 적용되면서 Elliot(1999)와 Pintrich(2000a)는 숙달목표에도 접근과 회피의 구분을 적용하여 2×2구조의 4요인 성취목표지향구조를 제안하였으며, 국내 박병기와 이종욱(2005) 등의 연구를 통해서도 그 구조가 밝혀졌다.

그러나 학업상황에서 성취목표지향성을 파악하고 특정 상황에서의 성취와의 관련성을 입증하기 위해서는 3요인 구조가 적합하다는 주장(VandeWalle, Cron & Slocum, 2001)과 숙달회피목표가 몇몇 개인에게서만 이루어지며(Pintrich, 2000a; Pintrich, 2000b) 이에 대한 명확한 개념적 정의가 불분명하다는(한순미, 2003) 연구결과들이 등장하고 있다(신이나, 2011, 재인용). 따라서 본 연구에서는 그 대상이 학업상황 중인 중학교 1학년으로, 숙달회피목표에 개념을 명확히 받아들이기 어렵다고 판단되어 3요인 구조를 반영하였다.

## 2. 학업소진

소진(burnout)은 1970년대 초 Freudenberger에 의해 소개된 개념으로, 본래 직업 및 직무와 관련되어 소개되고 연구되어 오다가 점차 그 사용범위가 확대되었다. 소진이란 비현실적이고 과도한 업무 요구로 인해 피로감, 좌절감, 냉소적인 태도 등을 나타내는 신체적·정서적·정신적 고갈 상태를 의미하며(이자영 외, 2008; Skovholt, 2001; 신이나, 2011, 재인용), 느낌·태도·동기 및 기대감과 관련된 내적인 심리적 경험을 의미하나, 이러한 소진의 정도가 심해지면 불평, 질병, 우울, 무단결근, 약이나 알콜에 대한 의존 등의 증상이 나타난다(Maslach & Pines, 1997). Maslach와 Jackson(1981)은 소진에 대한 증상 및 징후를 다음 세 가지로 설명하고 있다. 첫째 정

서적 고갈은 업무에 대한 정신적 과부하를 느껴 에너지 저하, 좌절, 긴장감을 느끼는 상태를 말하며, 둘째 비인간화는 사람들에게 부정적이며, 냉담하며, 관계로부터 정서적으로 무감각해지는 상태이다. 셋째 개인적 성취감 저하는 자존감이 결여되어 업무의 성취에 대하여 낮은 효능감을 보이며 무능력이 증가하는 등 자신의 업무 및 성취에 대하여 낮은 평가를 하는 것이라 할 수 있다.

초기 소진연구는 인적 서비스 계통의 전문직에 종사하는 사람들을 대상으로 많이 수행되었으며(최윤미·양남미·이지연, 2002), 이후 다양한 업무에 종사하는 사람들에게 확장되어 연구되어 왔으며, 최근에는 학업적 맥락으로 확산되면서 학생을 대상으로 한 ‘소진’연구가 증가하고 있다.

학생을 대상으로 한 소진연구는 경우 ‘학업’을 ‘일’로 간주하고 있으며, 학생들이 오랜 시간 동안 과도하게 많은 학업을 수행해야 할 때 직장인과 같은 소진을 경험하게 되며, 이는 학업소진으로 불려진다(조한익·이현아, 2010). 학업소진은 장기적인 학업 스트레스와 성취압력과 같은 학업에 대한 부담으로 인해 발생하는 심리적 증상으로 정서적인 고갈 및 탈진, 학업에 대한 낮은 흥미, 그리고 낮은 성취 등이 그 특징이라 할 수 있다(Schaufel et al., 2002).

우리나라 학생들의 경우 학업 및 성취에 대한 압력과 스트레스가 매우 높으며, 이로 인해 심리·정서적 문제를 경험하고 또 극단적인 문제행동이 드러나는 경우를 종종 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 비교적 학업성취가 높다고 판단되는 영재학생과 일반학생들의 학업소진 양상을 비교·탐색하고, 학업소진의 여러 하위 변인이 학교행복감에 미치는 영향력에 대해 알아보하고자 한다.

### 3. 학교행복

행복은 인간의 아주 오랜 된 관심사이이며, 또 최근 웰빙에 대한 관심이 증가로 ‘행복’, ‘안녕’, ‘삶의 만족 및 질’ 등에 대한 강연, 저서, 연구 등

이 활발하게 이루어지고 있다.

행복은 정서적인 측면과 인지적인 측면으로 나누어 설명할 수 있는데, 사람들은 삶의 여러 측면의 중요성에 대해서 자기 주관적으로 판단하며 이것은 삶의 매 상황 속에서 자신의 정서적인 즐거움과 불쾌를 판단하는 데 준거로 활용된다. 즉, 주관적인 행복의 결과는 정서적인 즐거움으로 나타나지만 그것은 그 사건이 얼마나 중요하며 자신에게 만족감을 제공하는 지에 대한 인지적인 판단을 근거로 한다(Andrews & Withey, 1976). 세상에 대한 일과 지식에 대한 판단과 그에 대한 정서적인 경험이 사람들마다 다를 수밖에 없다는 사실을 받아들인다면 이와 같은 입장에서 볼 때 행복은 “주관적”일 수밖에 없다.

행복의 형성은 상향이론과 하향이론으로 설명될 수 있는데, 상향이론에서의 행복은 일상생활에서 긍정적 경험의 정도에 따라 결정되는데, 사람들은 외적인 환경을 개괄·판단함으로써 자신의 행복을 평정하게 된다. 하향이론의 경우 일상생활에서 경험하는 상황을 긍정적으로 평가하는 사람이 더 행복하다고 느끼게 되는 즉, 개인의 성격 특성 또는 경험을 해석하는 태도 등으로 행복을 평정하게 된다(Compton, 2005).

우리나라 학생들의 경우 대부분의 생활을 학교에서 하며, 또 많은 시간을 학업을 위해서 보내고 있다. 따라서 이들의 ‘삶의 질’, ‘안녕감’, ‘행복’ 등은 학교나 학업성취와 밀접하게 관련이 되어 있음에 틀림이 없을 것이다. 이에 본 연구에서는 성취를 위한 목적이나 이유를 포괄할 뿐만 아니라 개인들의 행동과 목적에 도달한 것에 대한 성공과 실패를 판단하는 일종의 기준이 되는 성취목표와 학업소진이 학생들의 학교행복감에 미치는 영향력에 대해 영재학생과 일반학생을 비교하여 탐색하고자한다.

## III. 연구 방법

## 1. 연구 대상

본 연구는 D광역시에 소재한 A영재교육원과 3개 중학교에 재학 중인 중학교 1학년 학생을 대상으로 2011년 10월에 성취목표지향성, 학업소진, 학교행복감에 대한 설문을 실시하였다. A영재교육원 학생(영재학생) 100명, 3개 중학교 학생(일반학생) 270명을 대상으로 설문을 실시하였으나, 성실하지 않은 설문지 및 결측값 등을 제외한 영재학생 84명과 일반학생 256명을 최종적으로 분석에 사용하였으며, 응답자의 일반적인 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 응답자의 일반적 특성

구분		집 단		계
		영재	일반	
남	학생수	64	129	193
	백분율	33.16	66.84	100.00
여	학생수	20	127	147
	백분율	13.61	86.39	100.00
계	학생수	84	256	340
	백분율	24.71	75.29	100.00

## 2. 연구 도구

### 가. 성취목표지향성

본 연구에서 성취목표지향성을 측정하기 위해서 Midgley와 동료들(2000)이 개발한 Patterns of Adaptive Learning Scales(PALS)에 있는 성취목표지향성 척도(Personal Achievement Goal Orientations)를 조준환(2010)이 번안한 것을 사용하였다. 성취목표지향성 척도는 총 14문항으로 측정되었으며, 숙달목표지향성 5문항, 수행접근목표지향성 5문항, 수행회피목표지향성 4문항의 Likert식 6점 척도 구성되어 있다.

문항의 내용을 구체적으로 살펴보면 '나는 여러 새로운 개념들을 배우는 것을 중요하게 생각한다(숙달목표)', '나는 목표 중 하나는 내가 학교 과제를 잘 해내는 모습을 다른 사람들에게 보여주는 것이다(수행접근목표)', '수업에서 선생님이

내가 다른 학생들보다 아는 것이 적다고 생각하지 않는 것은 나에게 중요하다(수행회피목표)' 등으로 구성되어 있다.

본 연구에서 측정된 문항의 신뢰도는 숙달목표지향성 .803, 수행접근목표지향성 .866, 수행접근목표지향성 .826으로 나타났다.

### 나. 학업소진

학업소진은 Schaufeli 등(2002)이 개발한 학업소진척도(Maslach Burnout Inventory-Student Survey; MBS-SS)를 이영복(2009)이 우리나라 중·고등학생들에게 맞게 수정한 것으로 사용하였다. 학업소진은 탈진, 냉담 및 무능, 반감과 불안의 5가지 요인의 하위요인으로 구성되어 있으며, 총 25문항의 Likert식 5점 척도 구성되어 있다. 문항의 내용을 구체적으로 살펴보면 '나는 공부 때문에 심적으로 너무 고갈된 느낌이다(탈진)', '나는 공부를 해봤자 별 볼 일 없다(냉담)', '나는 공부한 만큼 성적이 오르지 않아 절망감을 느낀다(무능력)', '나는 공부 없는 세상에서 살고 싶다(반감)', '나는 공부 때문에 걱정이 너무 많다(불안)' 등으로 구성되어 있다.

본 연구에서 측정된 학업소진 척도의 문항 신뢰도는 .952이며, 하위요인별 문항신뢰도는 무능력 .917, 반감 .941, 불안 .777, 탈진 .890 및 냉담 .890이었다.

### 다. 학교행복감

김종백과 김태은(2008)이 개발하고 타당화한 학교행복감 척도는 친구관계, 교사관계, 자기효능감, 환경만족, 학습활동의 즐거움, 심리적 안정으로 구성되어 있으며, 총 24문항 Likert식 6점 척도로 측정하였다.

문항의 구체적인 내용은 '학교에는 내가 좋아하는 친구가 있어서 기쁘다(친구관계)', '학교에는 나를 잘 알고 따뜻하게 대해주시는 선생님이 있어서 좋다(교사관계)', '학교에서 내게 주어지는 과제나 일을 정해진 시간에 잘 마치는 내가 만족스럽다(자기-효능감)', '학교는 내가 하고 싶은 공

부를 할 수 있는 여건이 갖추어져 있어서 좋다(환경만족), '학교 공부를 통해서 내가 아는 것이 많아지는 것 같이 기분 좋다(학습활동 즐거움)', '학교에 있으면 신경 쓸 일이 많아 쉽게 피곤함을 느낀다(심리적 안정)' 등으로 구성되어 있다.

본 연구에서 측정된 학교행복감 척도의 문항 신뢰도는 .91이며, 하위요인별 문항신뢰도는 친구관계 .789, 교사관계 .901, 자기-효능감 .791, 환경만족 .760, 학습활동의 즐거움 .829, 심리적 안정 .702였다.

### 3. 자료처리 방법

본 연구는 영재학생과 일반학생의 성취목표지향성, 학업소진, 학교행복감의 집단 간 차이를 분석하기 위하여 독립표본 t 검정을 실시하였으며, 영재 및 일반학생의 성취목표지향성 및 학업소진이 학교행복감에 미치는 영향력을 분석하기 위해 단계적 중다회귀분석을 실시하였다. 통계처리는 SPSS 19.0 프로그램을 사용하였다.

## IV. 연구 결과

### 1. 영재학생과 일반학생의 성취목표지향성, 학업소진, 학교행복감의 차이

영재학생과 일반학생들의 성취목표지향성, 학업소진, 학교행복감의 차이는 <표 2>와 같다.

성취목표지향성의 경우 집단에 따라 유의한 차이가 나타났으며, 숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표 모두 영재학생이 일반학생보다 높게 지각하고 있었다.

학업소진의 경우 학업소진 전체점수는 유의한 차이가 있었으며, 일반학생이 영재학생보다 학업소진을 높게 지각하고 있었다. 학업소진 하위변인 중 불안을 제외한 무능력, 반감, 탈진, 냉담도 집단에 따라 유의한 차이가 있었으며, 무능력, 반감, 탈진, 냉담 모두 일반학생이 영재학생보다 높게 지각하고 있는 것으로 나타났다.

학교행복감의 경우 역시 전체점수에서 유의한 차이가 있었으며, 하위변인 중 친구관계와 심리적 안정을 제외한 모든 변인에서 집단에 따라 유의한 차이가 나타났다. 교사관계, 자기효능감, 환경만족, 학습활동즐거움 모두에서 영재학생이 일반학생보다 학교행복감이 높게 나타났다.

<표 2> 영재학생과 일반학생들의 성취목표지향성, 학업소진, 학교행복감의 차이

변수		집단	M	SD	t
성취목표지향	숙달목표	영재	24.691	3.610	6.486***
		일반	21.535	4.567	
	수행접근목표	영재	17.679	5.556	2.667**
		일반	15.816	5.551	
	수행회피목표	영재	15.107	4.240	4.418***
		일반	12.703	4.356	
학업소진	무능력	영재	9.060	4.120	6.237***
		일반	12.469	4.978	
	반감	영재	12.119	5.060	6.516***
		일반	16.441	5.344	
	불안	영재	11.393	4.486	1.304
		일반	12.086	4.139	
	탈진	영재	10.036	4.811	3.166**
		일반	11.996	4.961	
	냉담	영재	9.298	4.434	4.196***
		일반	11.906	5.099	
	전체	영재	51.905	19.724	5.259**
		일반	64.898	19.624	
학교행복감	친구관계	영재	20.441	3.174	1.863
		일반	19.594	3.748	
	교사관계	영재	18.000	4.565	7.078**
		일반	13.715	5.507	
	자기-효능감	영재	17.655	3.873	5.936**
		일반	14.656	4.063	
	환경만족	영재	16.905	4.032	4.905**
		일반	14.277	4.332	
	학습활동즐거움	영재	19.155	3.254	6.825**
		일반	16.090	4.398	
	심리적 안정	영재	16.250	4.205	1.353
		일반	15.504	4.442	
	전체	영재	108.405	16.613	6.278***
		일반	93.836	19.017	

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

### 2. 성취목표지향성이 학교행복감에 미치는 영향

영재학생과 일반학생의 성취목표지향성이 학교

행복감에 미치는 영향은 <표 3>, <표4>와 같다.

<표 3> 영재학생의 성취목표지향성이 학교행복감에 미치는 영향

종속변수	예측변수	B	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	수정된 R <sup>2</sup>	F
친구관계	숙달목표	.211	.240	3.243*	.058	.046	5.029*
교사관계	숙달목표						
자기효능감	숙달목표	.404	.377	3.681***	.142	.131	13.547***
환경만족	숙달목표	.269	.240	2.243*	.058	.046	5.032*
학습활동즐거움	숙달목표	.286	.317	3.025**	.100	.089	9.153**
심리적 안정	숙달목표						
학교행복감 전체	숙달목표	1.462	.318	3.034**	.101	.090	9.204**

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

<표 3>과 같이 영재학생들의 학교행복감 변인들을 설명해 주는 성취목표지향성 변인은 숙달목표로 학교행복감 하위변인들에 영향을 주는 설명력은 친구관계 5.8%, 자기효능감 14.2%, 환경만족 5.8%, 학습활동의 즐거움 10.0%로 나타났으며,

학교행복감 전체는 10.1%를 설명하고 있고 있었다. 하지만 성취목표지향성 변인이 학교행복감 하위변인인 교사관계와 심리적 안정에는 유의한 설명력을 갖지 않았다.

일반학생들의 경우 <표 4>와 같이 친구관계에 영향을 주는 변인은 숙달목표 변인으로 설명력은 4.1%였으며, 교사관계의 경우 숙달목표가 7.2%의 설명력을 가지며, 수행접근목표가 2.2%의 설명력을 가져 전체 9.4%의 설명력을 가진다. 자기효능감의 경우 변인들의 전체 설명력은 31.7%로 숙달목표가 25.4%, 수행접근목표가 6.4%를 설명하는 것으로 나타났다. 환경만족은 변인들의 전체 설명력은 7.3%로 수행접근목표가 5.4%, 숙달목표가 1.9%를 설명하고 있었다. 또 학습활동의 즐거움에 영향을 주는 변인 역시 숙달목표와 수행접근목표로 각각 30.5%, 1.2%로 전체 31.6%의 설명력을 가지고 있었다. 심리적 안정의 경우 변인들의 설명력은 5.7%로 숙달목표가 3.3%, 수행회피목표가 2.4%(-)의 음의 방향으로 설명력을 가졌다. 일반학생들의 학교행복감 전체의 경우 변인들의 설명력은 21.6%였으며, 숙달목표가 20.0%, 수행접근목표가 1.6%의 설명력을 갖는 것으로 나타났다.

<표 4> 일반학생의 성취목표지향성이 학교행복감에 미치는 영향

종속변수	예측변수	B	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	수정된 R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> 변화량	F
친구관계	숙달목표	.165	.202	3.279**	.041	.037		10.752**
교사관계	숙달목표	.227	.188	2.776**	.094	.087	.072	13.087***
	수행접근목표	.168	.169	2.491*			.022	
자기효능감	숙달목표	.329	.370	6.281***	.317	.312	.254	58.764***
	수행접근목표	.209	.286	4.854***			.064	
환경만족	수행접근목표	.124	.159	2.326*	.073	.066	.054	9.942***
	숙달목표	.147	.155	2.268*			.019	
학습활동즐거움	숙달목표	.477	.495	8.410***	.316	.311	.305	58.568***
	수행접근목표	.096	.122	2.068*			.012	
심리적 안정	숙달목표	.230	.237	3.659***	.057	.050	.033	7.663*
	수행회피목표	-.167	-.164	-2.529*			.024	
학교행복감 전체	숙달목표	1.583	.380	6.032***	.216	.210	.200	34.922***
	수행접근목표	.492	.143	2.277*			.016	

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



3. 학업소진이 학교행복감에 미치는 영향      에 미치는 영향은 <표 5>, <표 6>과 같다.

영재학생과 일반학생의 학업소진이 학교행복감

<표 5> 영재학생의 학업소진이 학교행복감에 미치는 영향

종속변수	예측변수	B	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	수정된 R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> 변화량	F
친구관계	탈진	-.336	-.510	-3.655***	.142	.120	.075	6.681**
	반감	.219	.349	2.503*			.066	
교사관계	탈진	-.475	-.500	-3.658***	.142	.121	.070	6.726**
	불안	.364	.357	2.612*			.072	
자기효능감	무능력	-.535	-.569	-6.262***	.324	.315		39.218***
환경만족	탈진	-.353	-.422	-4.210***	.178	.168		17.725***
학습활동 즐거움	냉담	-.267	-.363	-2.154*	.281	.254	.190	10.404***
	불안	.259	.357	2.922*			.055	
	무능력	-.273	-.345	-2.006*			.036	
심리적 안정	반감	-.322	-.388	-3.513***	.407	.392	.346	27.807***
	무능력	-.324	-.318	-2.877**			.061	
학교행복감 전체	무능력	-1.754	-.435	-3.360**	.415	.393	.312	18.936***
	탈진	-1.570	-.455	-3.340**			.042	
	불안	1.266	.342	2.909**			.062	

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

<표 6> 일반학생의 학업소진이 학교행복감에 미치는 영향

종속변수	예측변수	B	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	수정된 R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> 변화량	F
친구관계	불안	-.171	-.189	-3.065**	.036	.032		9.396***
	냉담	-.335	-.310	-3.808***			.090	
교사관계	불안	.245	.184	2.701**	.167	.154	.032	12.604***
	반감	-.264	-.256	-3.213**			.027	
	무능력	.205	.185	2.370*			.019	
자기효능감	냉담	-.230	-.289	-3.963***	.225	.218	.193	36.647***
	반감	-.177	-.233	-3.192**			.031	
환경만족	냉담	-.279	-.328	-4.037***	.166	.156	.097	16.741***
	무능력	.260	.299	4.075***			.038	
	반감	-.196	-.242	-3.087**			.032	
학습활동 즐거움	냉담	-.370	-.429	-6.162***	.309	.301	.269	37.527***
	반감	-.190	-.231	-3.240**			.019	
	불안	.174	.163	2.802**			.022	
심리적 안정	탈진	-.532	-.594	-10.476***	.474	.469	.461	113.801***
	반감	-.118	-.142	-2.501*			.013	
학교행복감 전체	냉담	-1.409	-.378	-5.489***	.308	.302	.277	56.216***
	반감	-.815	-.229	-3.329**			.030	

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

영재학생의 학교행복감 중 친구관계변인은 학업소진의 하위변인 중 탈진과 반감이 14.2%를 설명하며, 탈진 7.5%(-), 반감 6.6%의 설명력을 가지며, 탈진은 음의 방향으로 영향을 미쳤다.

교사관계는 영향을 주는 변인은 탈진과 불안으로 설명력은 14.2%였으며, 각각 7.0%(-), 7.2%의 설명력을 가졌으며, 탈진은 음의 방향으로 영향을 미쳤다. 자기효능감은 무능력만이 유의한 영향을 미쳤으며, 그 설명력은 32.4%(-)였다. 환경만족은 탈진만이 유의한 영향을 미쳤으며, 그 설명력은 17.8%(-)였다. 학습활동의 즐거움에 영향을 주는 변인들의 설명력은 28.1%였으며, 각각 냉담 19.0%(-), 불안 5.5%, 무능력 3.6%(-)의 설명력을 가졌다. 심리적 안정에 영향을 주는 변인의 설명력은 40.7%로 각각 반감 34.6%(-), 무능력 6.1%(-)의 설명력을 가졌다. 학교행복감 전체에 영향을 주는 변인은 무능력 31.2%(-), 탈진 4.2%(-), 불안 6.2%로 전체 설명력은 41.5%였으며, 무능력과 탈진은 음의 방향을 영향을 미쳤다.

<표 6>에 나타난 일반학생의 학업소진이 학교행복감에 미치는 영향을 살펴보면, 친구관계는 불안만이 3.6%의 유의한 설명력을 가지고 있다. 교사관계는 냉담, 불안, 반감, 무능력이 16.7% 정도를 설명하며, 각각 9.0%(-), 3.2%, 2.7%(-), 무능력 1.9%의 설명력을 가진다. 자기효능감은 냉담 19.3%(-)과 반감 3.1%(-)의 설명력을 가지며, 전체 22.5%의 설명력을 가진다. 환경만족의 경우 냉담, 무능력, 반감이 16.6% 정도를 설명하며, 각각 9.7%(-), 3.8%, 3.2%(-)의 설명력을 가졌다. 학습활동의 즐거움에 영향을 주는 변인은 전체 30.9% 정도를 설명하며, 냉담 26.9%(-), 반감 1.9%(-), 불안 2.2%의 설명력을 가졌다. 심리적 안정은 탈진과 반감이 47.7% 정도를 설명하며, 각각 46.1%(-), 1.3%(-)의 설명력을 가지고 있다. 학교행복감 전체에 영향을 주는 학업소진의 하위변인은 냉담과 반감으로 각각 27.7%(-), 3.0%(-)의 설명력을 가지고 있으며, 전체 30.8% 정도를 설명하고 있다.

## V. 논의 및 결론

영재학생과 일반학생의 성취목표지향성, 학업소진 및 학교행복감의 차이 및 관계를 탐색하고자 했던 연구문제에 대한 논의 및 결론은 다음과 같다.

첫째, 성취목표지향성의 경우 영재학생과 일반학생 집단에 따라 유의한 차이가 나타났으며, 숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표 모두 영재학생이 일반학생보다 높게 나타났다. 영재학생의 경우 주어진 학습을 향상시키고 과제를 숙달하려고 노력하며, 타인에 비하여 자신의 우수한 능력을 입증하려는 목표지향성을 갖고 있었음을 알 수 있다. 또 한편 본 연구결과에서는 이러한 접근적인 측면과 함께 다른 사람과의 상대적인 무능력 회피에 중점을 두는 수행회피목표 역시 영재학생이 일반학생에 비하여 높게 나타나고 있었다. 이러한 결과는 나동진(2010)에서 나타나 영재학생이 일반학생보다 숙달목표와 수행접근목표에서는 높은 경향을 보이고, 수행회피목표에서는 낮은 경향을 나타내는 연구결과와는 차이를 보이고 있다. 이러한 결과의 차이는 본 연구에서 선정된 영재학생들의 경우 영재교육원에 재학 중인 학생들로 초등학교부터 몇 년 동안 영재교육에 노출된 학생들이 대부분으로 이미 상당한 학생들이 영재학생 또는 학업성취가 우수한 학생들을 자신의 경쟁의 대상으로 생각하고 있으며, 따라서 접근적인 목표뿐만 아니라 회피적인 수행회피목표도 높게 지각한 것으로 추측할 수 있다. 하지만 이러한 결과는 다양한 학년 및 학교급별 영재학생들에 대한 후속 연구를 통하여 확인할 필요가 있다.

학업소진 및 학교행복감에 대한 집단 간 차이 검증 결과 학업소진의 경우 하위변인 중 반감을 제외한 모든 하위변인과 학업소진 전체 점수에서 영재학생이 일반학생보다 낮은 경향을 나타냈으며, 학교행복감의 경우 친구관계와 심리적 안정 변인을 제외한 하위변인과 학교행복감 전체 변인에서 영재학생이 높은 지각을 하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 영재학생이 일

반학생이 비하여 학교소진의 경험이 낮게 나타나고 있다고 보고한 홍승표(2010)의 연구결과와 부분적으로 일치하며, 또 영재학생과 일반학생의 학교행복감 지수를 비교한 한기순과 김영미(2008)의 연구, 그리고 영재학생과 일반학생의 학교적응을 비교한 한기순과 황은하(2010)의 연구 등과 유사한 결과로 볼 수 있다. 이러한 연구 결과들을 볼 때 영재학생의 경우 높은 학업에 대한 열망 등으로 인해 스트레스를 경험하기도 하지만 일반학생들과 비교할 때 스트레스에 잘 대처하고, 수업에도 잘 적응함으로써 비교적 높은 안녕감과 행복감을 가지고 학교생활을 하고 있는 것으로 볼 수 있다.

둘째, 성취목표지향성이 학교행복감에 미치는 영향력을 알아보기 위하여 단계적 회귀분석한 결과를 살펴보면, 영재학생의 경우 학교행복감 중 교사관계와 심리적 안정을 제외한 나머지 하위변인인 친구관계, 자기효능감, 환경만족, 학습활동의 즐거움, 학교행복감 전체에 모두 숙달목표가 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 숙달목표는 학습자체를 중시하며, 자신의 능력을 향상시키려고 힘쓰는 목표지향성으로, 자기향상 및 성장 관련 목표는 웰빙의 다양한 변수들과 정적 상관성이 있으며(Heta Tuominen-Soini et al., 2008), 또 Witkow와 Fuligni(2007)의 연구에 의하며 숙달접근목표는 내적 가치, 일상적인 학교 성공, 훌륭한 학생이라고 느끼는 정도, 학교에 대한 긍정적 감정과 정적 상관을 보인다고 한다. 따라서 본 연구의 결과 역시 이러한 선행연구의 결과를 상당히 지지하는 것으로 볼 수 있다.

일반학생의 경우 친구관계는 영재학생과 마찬가지로 숙달목표가 유의한 영향을 미치고 있었다. 이러한 결과는 영재학생과 일반학생의 경우 모두 학습자체를 중시하는 숙달목표를 지닌 경우가 타인과 비교를 통하여 설정하는 수행목표보다는 원만한 또래관계를 형성하고 학교행복에 영향을 미친다고 해석할 수 있다.

일반학생의 경우 교사관계, 자기효능감, 환경

만족, 학습활동의 즐거움, 그리고 학교행복감 전체에서 숙달목표와 수행접근목표가 유의한 영향을 미치고 있었다. 영재학생과 마찬가지로 숙달목표가 유의한 영향력을 주고 있으며, 또 수행접근목표 역시 유의한 영향을 미치고 있었다. 이는 일반학생의 경우 자신의 학습이나 과제의 숙달을 중요하게 여기는 동시에 타인과의 비교에서 상대적인 능력획득과 자신의 우수한 능력이 보여주는 것이 학교적응 및 학교에서의 행복감에 영향을 준다는 것을 보여 주며, 또 일반학생 역시 학교적응이나 학교행복감에는 회피지향적인 목표보다는 접근지향적인 목표가 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

한편 일반학생의 경우 학교행복감 하위 변인 중 심리적 안정 변인은 숙달목표와 수행회피목표가 영향을 미치고 있다. 수행회피목표는 다른 사람과의 상대적인 무능력 회피에 중점을 두는 회피지향성을 일종으로, 일반적으로 학교에 대한 긍정적 감정 등에는 유의한 상관을 나타내지 않고 있다. 본 연구결과 일반학생의 수행회피목표는 심리적 안정에 부정적으로 영향을 미치고 있으므로, 수행회피목표를 낮게 지각할수록 심리적 안정이 높은 경향이 있다고 볼 수 있다. 즉, 일반학생의 경우 다른 학생과의 비교에서 자신의 수행에 대해 부정적인 평가를 두려워하지 않을수록 심리적으로 안정됨을 느낀다고 볼 수 있다.

셋째, 학업소진이 학교행복감에 미치는 영향력을 알아보기 위하여 단계적 회귀분석한 결과를 살펴보면, 영재학생의 경우 학업소진 중 탈진과 반감이 학교행복감 하위요인인 친구관계에 영향을 미치고 있었다. 탈진의 경우 부적으로 영향을 주고 있어, 공부로 인해 지침을 더 많이 느낄수록 친구관계에 있어 행복감을 낮게 지각한다는 것을 알 수 있다. 반감의 경우 '공부에 대해 싫어한 감정'으로 공부가 싫다고 느낄수록 친구관계에서 행복감을 찾는 경향이 높아졌다. 교사관계는 탈진을 낮게 지각하고, 불안을 높게 지각할수록 높은 경향을 보였다. 불안의 경우 '학

습을 하지 않을 때 나타나는 불안한 현상'으로 영재학생의 자신에게 높은 기준을 부여하고, 동시에 자신이 질적으로 우수해야 한다는 인식과 칭찬이 주는 정적 강화 등에 익숙함으로 인해(윤여홍, 2000), 불안함이 성취동기를 일으키고 그 결과 성취결과에 영향을 주며, 이러한 결과로 불안이 교사관계에 영향을 준다고 해석할 수 있다. 하지만 선행연구 등이 부족하므로 불안과 교사관계의 매개변인 등에 대한 후속 연구를 통하여 그 관계를 면밀히 탐색할 필요가 제기된다.

영재학생의 경우 학교행복감 하위 변인 중 자기효능감의 경우 무능력이 부적 영향을 미치고 있었다. 자기효능감이란 자신의 능력과 성취에 대한 긍정적인 믿음으로 공부에 대한 자신감과 능력이 없는 것으로 판단하는 무능력을 높게 지각할수록 자기효능감이 낮아지는 것은 이미 많은 연구들을 통해 나타난 결과들과 일치한다.

영재학생의 환경만족은 탈진이 부적 영향을 미치고 있다. 삶의 영역에서 자신이 주거하는 환경이 행복에 영향을 주며(Andrews & Withey, 1976), 적합한 환경을 관리하고 선택하는 행위가 행복에 중요하다고 한다(Ryff, 1989). 그러나 우리나라 청소년들의 경우 학업성취에 대한 압력과 스트레스를 많이 경험하며, 학업우수학생이나 영재학생의 경우 역시 마찬가지이므로 학업 및 공부로 인해 지친 탈진의 경험이 학업을 수행하는 주된 장소인 학교의 물리적 환경만족에 대한 지각을 떨어뜨린다고 볼 수 있다.

영재학생의 학습활동의 즐거움은 냉담, 불안, 무능력이 영향을 미치고 있었다. 냉담은 공부에 대한 회의적인 태도로써 공부에 대한 흥미의 감소, 의심 등을 나타내는 것이므로 냉담이 높을수록 학습에 대한 즐거움 낮아졌으며, 무능력 역시 자신의 능력에 대한 부정적인 태도가 학습에 대한 즐거움을 떨어뜨리는 당연한 결과로 해석할 수 있다. 불안의 경우는 교사관계와 마찬가지로 불안이 높을수록 학습의 즐거움을 높게 지각하였는데, 영재학생의 적당한 불안이 학습동기를

높이는 것이라 볼 수 있다.

영재학생의 심리적 안정은 반감과 무능력이 부적 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 소진은 정서적 고갈, 비인간화, 성취감 결여를 주된 증상으로 수반하는 심리적 증후군의 개념으로(Maslach & Jackson, 1981) 공부에 대한 회의(반감)와 자신감 결여(무능력)는 영재학생들이 적당한 긍정적 감정적 지속시키는 것을 어렵게 하여 행복감을 느끼는데 있어 부정적 역할을 하게 된다.

영재학생의 학교행복감 전체점수에는 무능력, 탈진, 불안이 유의한 설명력을 가지고 있었다. 영재학생의 경우 공부에 대한 무능력과 탈진을 낮게 지각할 때 학교행복감이 높은 경향을 보이며, 불안의 경우 다소 높게 지각할수록 학교행복감이 높았다. 본 연구결과를 통해서 영재학생의 경우 숙달목표가 높음과 동시에 수행목표가 높음을 알 수 있었다. 이러한 결과로 볼 때 영재학생들은 자신의 능력에 대한 높고 긍정적인 지각이 학교행복에 긍정적인 영향을 미침을 짐작할 수 있으며, 영재학생들의 경우 학업성취에 대한 높은 열망과 성취압력, 그리고 많은 공부시간으로 인해 탈진을 쉽게 경험할 수 있으며, 이러한 탈진이 학교행복감 지각에 중요한 요인으로 작용함을 알 수 있다. 하지만 영재학생들에게 있어 불안은 교사관계, 학습활동의 즐거움 등의 하위 변인에서와 마찬가지로 학교행복감을 높이는 요인으로 작용하였다. 이는 영재학생의 경우 공부에 대한 적당한 걱정과 불안이 학업동기를 높이고, 높아진 학업동기가 학업성취를 높임으로써 학업성취를 강조하는 학교풍토에서 행복감을 느끼는 것으로 볼 수 있다.

일반학생의 학업소진과 학교행복감을 관계를 살펴보면, 교사관계는 학업소진 중 냉담, 불안, 반감, 무능력이 유의하게 설명하고 있었으며, 냉담과 반감은 부적으로, 불안과 무능력은 정적인 영향을 미치고 있었다. 공부를 싫어하며 공부에 대해 회의적인 태도는 학교생활 전반에 부적응 행동으로 나타나게 되며, 이러한 부적응 행동들

은 교사관계를 부정적으로 지각하게 할 수 있다. 불안의 경우 영재학생과 마찬가지로 교사와의 관계에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 일반학생의 경우도 적당한 불안이 학업동기 및 학업성취에 영향을 미침으로 교사관계에도 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 하지만 무능력이 교사관계에 정적인 영향을 미치는 결과는 후속 연구에서 다른 변인과의 관계 등을 통하여 탐색해보아야 할 것이다. 또 일반학생의 경우 친구 관계의 경우는 공부에 대한 걱정과 불안이 적을 수록 긍정적인 것으로 나타나 교사관계와는 다른 양상을 보임을 알 수 있다.

일반학생의 심리적 안정감에 영향을 주는 변인은 무능력과 같은 자신의 능력이 지각보다는 탈진이나 반감과 같은 학업에 대한 정서적 고갈 상태와 공부가 싫어하는 태도적인 측면이 심리적 안정에 부정적인 영향을 주고 학교행복감을 낮게 지각하게 하였다.

일반학생의 경우 자기효능감, 환경만족, 학습활동의 즐거움, 학교행복감 전체에 냉담, 반감이 공통적으로 부정적인 영향을 미치고 있었다. 영재학생들은 과도한 학업 등으로 인해 고갈상태를 경험하는 탈진이 학교행복감 하위변인에 중요한 변인이 되고 있는 것과는 달리 일반학생의 경우 공부에 대한 싫어하는 감정이나 회의적인 태도가 학교행복감의 지각이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

본 연구는 학업성취, 학교적응 등에 차이를 보이는 영재학생과 일반학생의 성취목표, 학업소진, 학교행복감의 관계를 탐색함으로써 성취목표향성과 함께 학업소진이 학교행복감에 상당한 설명력을 가진다는 것을 확인할 수 있었으며, 영재학생과 일반학생의 학교행복감에 영향을 미치는 서로 다른 하위변인들의 영향력도 확인할 수 있었다. 특히 영재학생과 일반학생의 학업소진이 학교행복감에 대한 하위요인들을 설명력에 대한 연구결과에서 일반학생의 경우 공부에 대한 부정적인 감정이나 회의적인 태도가 그들의 학교

행복감을 저해시킨다는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 학생들의 공부 및 학업에 대한 정의적인 태도를 긍정적으로 변화시킬 수 있는 컨설팅이나 프로그램의 필요성이 제기되어진다. 또 영재학생의 경우 공부로 지친 탈진이 학교행복감에 상당한 영향을 미치고 있으므로, 이들에게도 탈진과 소진을 해소할 수 있게 하는 다양한 상담 프로그램이나 스트레스 대처 방법이 교육적으로 제공되어야 할 것이다. 또 후속연구에서 성취목표지향성과 학업소진이 학교행복감에 미치는 영향에 대한 다른 여러 변인과의 매개 및 조절효과와의 검증을 통하여 인과관계를 면밀히 살펴본다면 학생들의 삶의 질 및 학교행복을 증진시킬 수 있는 환경 조성에 도움이 되리라 기대한다.

## 참고 문헌

- 김종백·김태은(2008). 학교행복 검사도구 개발 및 타당화, *교육심리연구* 22(1), 259~279.
- 나동진(2010). 영재와 일반학생의 성취목표지향성의 비교, *교육학연구* 48(3), 25~44.
- 문태형(2005). 유아교사의 성취목표 성향과 교사 효능감간의 관계 연구, *아동학회지* 26(4), 21~33.
- 박병기·이종욱(2005). 2×2 성취목표지향성 척도의 개발 및 타당화, *교육심리연구* 19(1), 327~352.
- 송영명(2009). 학생과 교사수준변인이 성취목표지향성에 미치는 영향, *경북대학교 석사학위 논문*.
- 송인섭 외(2009). 외국어고등학교 학생들의 성취목표지향성에 따른 귀인경향과 학교생활적응과의 관계, *영재와 영재교육* 8(2), 105~124.
- 신이나(2011). 영재와 일반중학생의 성취목표지향성 프로파일 분석: 자기효능감 및 학업소진, *경북대학교 석사학위 논문*.
- 신중호 외(2011). 성취목표지향성, 학교소속감 및 학교생활만족도 간의 관계 분석, *아시아교육연구* 12(4), 271~292.
- 신효정 외(2011). 중학생의 정신건강과 학업소진의 단기종단연구, *한국심리학회지: 학교*, 8(2), 133~152.
- 유평(2011). 희망과 자기조절학습이 초등학생의 학교생활에 미치는 영향: 성취목표를 매개변인

- 으로, 한양대학교 석사학위 논문.
- 윤여홍(2000). 영재의 심리적 특성과 정서발달을 위한 상담, *한국심리학회지* 19(1), 5~10.
- 윤현상·김삼곤(2001). 협동학습이 학습자의 자기 조절학습능력, 학업성취도, 자아존중감 및 협동심에 미치는 영향, *수산해양교육연구* 13(2), 194~211.
- 이서원·장용언(2011). 학업스트레스가 청소년의 자살생각에 미치는 영향: 가족응집성의 조절효과, *청소년학연구* 18(11), 111~136.
- 이영복(2009). 청소년의 학업 소진 척도 개발 및 타당화 연구, *고려대학교 석사학위 논문*.
- 이자영(2010). 과도한 학업요구와 학업소진의 관계에서 성취목표의 매개효과, *상담학연구*, 11(4), 1551~1565.
- 이희영·안삼태·최태진(2003). 영재아 부모들의 고민 유형 분석, *수산해양교육연구* 15(2), 193~205.
- 조준환(2010). 청소년의 지적 능력에 대한 신념과 학교의 목표 및 사회적 지지가 성취목표지향성에 미치는 영향, *연세대학교 석사학위 논문*.
- 조한익·이현아(2010). 완벽주의와 학업소진 및 학업열의와의 관계에 있어서 성취목표의 매개효과, *청소년학연구* 17(12), 131~154.
- 최윤미·양난미·이지연(2002). 상담자 소진 내용의 질적 분석, *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 14(3), 581~598.
- 한기순·김영미(2008). 영재들은 행복한가? 영재, 잠재영재, 일반학생의 행복관련 정서적 특성 비교, *영재교육연구* 18(3), 519~542.
- 한기순·황은하(2010). 영재학생과 일반학생의 완벽주의와 학교적응간의 관계: 자기효능감의 매개효과, *열린교육연구* 18(3), 27~45.
- 한순미(2003). 중다목표관점에서의 성취목표와 자기조절 학습전략 사용간의 관계, *교육심리연구* 17(3), 291~312.
- 홍승표(2010). 영재·잠재영재·일반학생의 학교 소진경험 및 주관적 안녕에 관한 연구, *영재와 영재교육* 9(1), 75~96.
- 황희숙·김말숙(2010). 수학 영재교육에 대한 일반 영재학생과 사이버 영재학생의 인식 분석, *수산해양교육연구* 22(3), 316~329.
- 황희숙·조환옥(2011). 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술, 사회적 능력 및 자기조절능력 분석, *수산해양교육연구* 23(3), 388~399.
- Accordino D. B. Accordino, M. P. & R. B. (2000). An investigation of perfectionism. mental health, achievement motivation adolescents, *Psychology in the School*, 7(6), 535~545.
- Ames C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student' learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260~267.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Robert(Ed.), *Motivation in sports and exercise*, Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Andrews, F. M. & Withy, S. B. (1976). *Social indicator of well-being: America's Perception of Life Quality*, New York: Plenum.
- Compton, W. C. (2005). *An introduction to positive psychology*, Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning, *American Psychologist*, 41, 1040~1048.
- Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation, In P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp.643~691), NY: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. I. (1988). A social-cognitive approach to motivation and Personality, *Psychological Review*, 95, 256~273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychologist*, 34, 169~189.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. (1999). Achievement goals, strategies, and exam performance: A mediational analysis, *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549~563.
- Heta Tuominen-Soini, Katariina Salmela-Aro B, Markku Niemivirta (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis, *Learning and Instruction*, 18, 251~266.
- Maslach & Jackson (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99~113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*, Jossey-Bass.
- McGregor, H. A. & Elliot, A. J. (2002). Achievement goal as predictors of achievement-relevant

processes prior to task engagement, *Journal of Educational Psychology*, 94, 381~395.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities, *Journal of Educational Psychology*, 80, 514~523.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological Review*, 91, 328~346.

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

Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner(Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp.451~502), San Diego, CA: Academic Press.

Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation, In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior* (pp.7~26). New York: Guilford.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069~1081.

Schaufeli, W. B., Martez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B.(2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464~481

VandleWalle, D., Cron, W. L., & Slocom, J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback, *Journal of Applied psychology*, 86(4), 629~640.

Witkow, M. R., & Fuligni, A. J. (2007). Achievement goals and daily experiences among adolescents with Asian, Latino, and European American backgrounds, *Journal of Educational Psychology*, 99, 584~596.

---

- 논문접수일 : 2012년 12월 13일
- 심사완료일 : 1차 - 2012년 12월 23일  
2차 - 2013년 01월 18일
- 게재확정일 : 2013년 01월 22일

<부록> 성취목표지향성, 학업소진, 학교행복감의 상관관계

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	
속달 목표	수행접근 목표	수행회피 목표	무능력 소진	반감 소진	불안 소진	탈진 소진	냉담 소진	학업소진 총합	친구관계 행복감	교사관계 행복감	자기 효능감 행복감	환경만족 행복감	학습활동중 거음 행복감	심리적인 정행복감	학교행복 감총합	
①	1															
②	.482**	1														
③	.374**	.754**	1													
④	-.320**	-.082	-.109*	1												
⑤	-.311**	-.100	-.091	.601**	1											
⑥	-.057	.155**	.103	.523**	.461**	1										
⑦	.185**	.028	.040	.595**	.626**	.601**	1									
⑧	-.372**	-.118*	-.060	.650**	.672**	.425**	.697**	1								
⑨	-.313**	-.038	-.035	.825**	.836**	.714**	.859**	.850**	1							
⑩	.228**	.139*	.127*	-.138*	-.106	-.161**	-.191**	-.186**	-.189**	1						
⑪	.308**	.267**	.207**	-.167**	-.351**	.022	-.238**	-.331**	-.273**	.323**	1					
⑫	.525**	.412**	.344**	-.380**	-.491**	-.164**	-.375**	-.497**	-.476**	.380**	.555**	1				
⑬	.291**	.257**	.241**	-.161**	-.364**	-.122*	-.264**	-.364**	-.319**	.430**	.601**	.642**	1			
⑭	.559**	.346**	.295**	-.398**	-.459**	-.104	-.351**	-.535**	-.463**	.411**	.605**	.740**	.604**	1		
⑮	.194**	.020	-.002	-.474**	-.510**	-.442**	-.650**	-.530**	-.638**	.222**	.155**	.331**	.242**	.321**	1	
⑯	.479**	.332**	.277**	-.388**	-.526**	-.210**	-.470**	-.558**	-.536**	.601**	.774**	.832**	.808**	.843**	.509**	1