



The Effects of Social Achievement Goals on Social Withdrawal in Middle School Students: The Mediating Effect of Self-Efficacy

Ye Rim Kim¹, Ju Hee Park²

M. A., Department of Child & Family Studies, Yonsei University, Seoul, Korea¹

Professor, Department of Child & Family Studies, Yonsei University, Seoul, Korea²

중학생의 사회적 성취목표지향성이 사회적 위축에 미치는 영향과 자기효능감의 매개효과

김예림¹, 박주희²

연세대학교 아동·가족학과 석사¹, 연세대학교 아동·가족학과 교수²

Objectives: The purpose of this study was to examine the mediating effect of self-efficacy in the relationship between social achievement goals (mastery goal, performance-approach goal, and performance-avoid goal) and social withdrawal among middle school students.

Methods: The participants in this study were 325 middle school students, ranging from first to third grade from seven middle schools. The data were analyzed using descriptive statistics and Pearson's correlation coefficients were calculated. Structural Equation Modeling (SEM) was also used to investigate the mediating model.

Results: The results of this study were as follows. First, the level of the social mastery goal and social performance-approach goal decreased students' social withdrawal, and the level of the social performance-avoid goal increased it. Second, the level of the social mastery goal increased self-efficacy, whereas the level of social performance-avoid goal decreased it. The level of self-efficacy had a significantly negative influence on middle school students' social withdrawal. Further, the level of self-efficacy partially mediated the relationship between the social mastery goal and social withdrawal, and between the social performance-avoid goal and social withdrawal.

Conclusion: In conclusion, the higher the level of social mastery goal, the higher the level of self-efficacy, and the lower the level of social performance-avoid goal, the higher the level of self-efficacy, and, consequently, the lower the level of social withdrawal. These outcomes suggest that it would be helpful to change the type of social achievement goals and that improving the level of self-efficacy of middle school students would contribute to reducing their social withdrawal.

Keywords: social withdrawal, middle school students, social achievement goal, self-efficacy

Introduction

초기 청소년기는 발달적 전환과 학교급의 변화가 동시에 일어나는 시기로서 환경에 적응하는 것과 더불어 새로운 사회적

관계를 형성하는 것이 주요한 과제다. 청소년들이 사회적 관계에서 경험하는 대표적 부적응 행동 중 하나인 사회적 위축은 사회적 상황에서 타인과의 상호작용에 참여하지 않고 홀로 행동하며 자발적으로 자신을 고립시키는 행동을 의미한다

Corresponding Author: Ju Hee Park, Professor, Department of Child & Family Studies, Yonsei University, 50, Yonsei-ro, Seodaemun-gu, Seoul, Korea

E-mail: juheepark@yonsei.ac.kr

©The Korean Association of Child Studies

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

(Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). 사회적 위축은 청소년들의 삶의 전반에 부정적인 영향을 미치는 것으로 보고되어 왔음에도 불구하고 기질적 또는 성격적 특성의 일부로 여겨지며 우울이나 불안 등 다른 내재화 문제에 비해 부적응 행동으로서는 덜 주목받아 왔다.

그러나 최근 종단적 발달궤적을 분석한 연구들은 사회적 위축이 아동기 후기부터 청소년기에 이르는 동안 증가하는 경향을 보이며(Coplan, Ooi, & Baldwin, 2019; B.-J. Lee, Min, & Kim, 2014; Min & Son, 2017), 특히 또래관계가 사회정서적 발달에서 중요한 역할을 하는 초기 청소년기에 사회적으로 위축된 청소년들은 사회적 관계 형성과 유지에 어려움을 겪는 것은 물론, 불안과 우울 등 사회적 위축과 관련된 내재화 문제에 상대적으로 더 취약한 것으로 나타났다(Barstead et al., 2017). 또한, 사회적 위축은 심리사회적 영역에 국한되지 않고 학교 적응과 학업 성취 등 청소년들의 삶 전반에 부정적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(Chen & Santo, 2016; Rubin et al., 2009; Yun & Lee, 2015). 그러므로 초기 청소년들이 전환기를 성공적으로 보낼 수 있도록 돕기 위해서는 경험적 연구를 통해 초기 청소년들의 사회적 위축에 영향을 미치는 요인을 규명하여 개입에 필요한 기초자료로 활용할 정보를 마련하는 것이 필요하다.

사회적 위축은 앞서 제시된 바와 같이 여러 사회적 상황에서 일관적으로 홀로 행동하며 또래집단으로부터 스스로를 고립시키는 행동을 의미하는데(Rubin & Coplan, 2004), 그동안 유사한 몇몇 개념들과 혼용되어 왔으나 발생에 기여하는 요인에 따라 다른 개념들과 구분할 필요가 있다. 우선, 사회적 위축은 내적인 동기에 의한 자발적인 행동이라는 점에서 타인의 거부나 배척 등 외재적이고 비자발적인 이유로 상호작용이 결여된 상태를 의미하는 사회적 고립과는 구분되는 개념이다(Burgess, Rubin, Cheah, & Nelson, 2005). 또한, 주로 낮은 상황이나 대상 뿐 아니라 친숙한 상황과 친밀한 관계 등 여러 사회적 맥락에서 일관적으로 발생한다는 점에서 생물학적 요인에 기반을 둔 행동의 억제 및 기질적인 수줍음과는 차이가 있다(Gazelle & Rubin, 2010; W. Kim, Lee, Kim, & Nam, 2016; Rubin et al., 2009).

이처럼 자발적 행동이라는 개념에 근거하여 연구자들은 사회적 위축을 야기하는 동기적 차원의 원인에 관심을 기울여왔다. 대표적으로 Asendorpf (1990)는 접근-회피 모델을 제시하여 사회적 참여에 대한 접근과 회피의 두 가지 기질적 동기 차원에 따라 접근 동기가 낮거나 회피 동기가 높을 때 사회적 위축이 발생한다고 설명한 바 있다. 이 모델에 기초한 연구들(Bowker & Raja, 2011; Chen & Santo, 2016; Kopala-Sibley &

Klein, 2017; Yun & Lee, 2015)은 사회적 참여에 대한 동기 수준의 차이와 사회적 위축의 관계에 대해서는 일관성 있는 결과를 보여주고 있으나 그러한 동기수준의 차이가 어떠한 과정을 통해 사회적 위축으로 이어지는가에 대해서는 충분히 설명하고 있지 않다. 그러나 동기는 목표지향적 행동을 수행하고 유지시키는 복잡한 심리적 과정의 일부이기 때문에 그 과정을 이해하는 것은 개인의 행동을 설명하는 데 있어서 필수적이라 할 수 있다(Schunk & Dibenedetto, 2020). 따라서 사회적 위축의 동기에 대한 충분한 이해를 위해서는 동기의 차이가 행동으로 이어지는 과정에 대한 이해가 함께 이루어 질 필요가 있다.

이와 관련하여 최근 동기적 관점에서 사회적 행동을 설명하는 변인으로서 사회적 성취목표지향성이 연구자들의 주목을 받고 있는데, 사회적 목표의 동기적 차이를 설명함으로써 사회적 동기와 목표에 대한 이해를 확장하는 데에 기여하기 때문이다(Dawes, 2017; Horst, Finney, & Barron, 2007; Mouratidis & Sideridis, 2009; Ryan & Shim, 2008). 사회적 성취목표지향성이란 청소년들이 사회적 상호작용을 하는 이유와 의도로 또래와의 상호작용에서 중점을 두고 성취하려는 것을 의미한다(Ryan & Shim, 2006; Yeom, & Lee, 2018). 사회적 목표로서 무엇을 추구하는가에 초점을 둔 기존의 내용적 접근의 경우 동일한 목표를 가지더라도 동기의 차이가 있음을 간과했던 것과는 달리 사회적 성취목표지향성은 사회적 목표를 왜 추구하는가에 초점을 두고 사회적 참여에 대한 궁극적인 이유를 다룬다(Ryan & Shim, 2008; Shim, Cho, & Wang, 2013). 이는 성취목표 이론에 근거한 것으로서 추구하는 사회적 목표가 동일하더라도 이를 추구하는 동기에 따라 구분할 수 있다는 것이다.

구체적으로 살펴보면 사회적 성취목표지향성은 사회적 목표의 성취에 대한 정의와 유인가(valence)에 따라 사회적 숙달 목표, 사회적 수행접근목표, 사회적 수행회피목표라는 세 가지 목표로 구분할 수 있다(Ryan & Shim, 2006). 첫째, 사회적 숙달목표는 관계 속에서 자신의 사회적 능력을 발달시키는 것 자체를 성취로 여기며 관계를 발전시키고 사회적 기술의 향상을 추구하는 것을 의미한다. 둘째, 사회적 수행접근목표는 타인에게 자신의 사회적 능력을 증명하거나 인정받는 것을 성취로 여기고 타인에게 좋은 평가를 받거나 긍정적 인상을 주기 위해 노력하는 것을 의미한다. 셋째, 사회적 수행회피목표는 수행접근목표와 같이 자신이 타인에게 사회적 능력을 증명하거나 인정받는 것을 성취로 여기나 타인으로부터 부정적 평가나 피드백을 받지 않는 데에 초점을 두는 것을 의미한다.

이와 같은 사회적 성취목표지향성의 차이는 사회적 상황에서 개인의 행동양식과 사회적 참여에 대한 동기에 영향을 미

치며(Shin & Ryan, 2012; Yeom & Lee, 2015), 특히 도전적인 상황을 마주하거나 실패를 경험했을 때의 대처방식에 차이를 보이게 되는데 이는 실패의 원인에 대한 귀인과 문제해결 전략 선택에서 차이를 보이기 때문이다(Dawes, 2017; S.-R. Lee, 2012). 예를 들어, 사회적 숙달목표는 적극적인 사회적 참여와 갈등 상황에서 대화를 통한 숙달적 갈등해결 전략의 사용과 관련 있는 반면, 사회적 수행회피목표는 사회적 상황에서 홀로 있는 행동(Dawes, 2017; Ryan & Shim, 2008), 사회적 상호작용에 대한 회피적 행동 경향성(Yang & Lee, 2014)과 정적인 관련이 있음을 보고하는 등 사회적 성취목표지향성과 사회적 위축 간의 관계를 뒷받침하고 있다. 전환기를 겪는 중학생들의 경우 사회적 관계를 형성하고 유지하는 것에 대한 중요성과 사회적 관계에서 어려움을 겪을 가능성이 높아진다는 점에서 사회적 성취목표지향성과 사회적 위축의 관계에 대한 탐색을 통해 중학생의 사회적 위축을 이해하는 데에 도움을 줄 수 있을 것으로 보인다.

한편, 자기효능감을 사회적 성취목표지향성과 사회적 위축의 관계를 설명함에 있어서 자기효능감이 이 관계를 매개하는 것으로 가정해 볼 수 있는데, 이는 자기효능감이 동기적 과정 내에서 개인의 성취와 행동을 설명하는 핵심적인 요인으로 작용하기 때문이다(Bandura, 1993). 자기효능감(self-efficacy)이란 특정한 상황에서 목표 성취에 필요한 행동을 조직하고 실행할 수 있는 자신의 능력에 대한 신념을 의미한다(Bandura, 1997). 즉, 자신이 주어진 상황에 잘 대처하고 어떤 일을 성공적으로 잘 해낼 수 있다는 개인적인 믿음을 뜻한다. 사회인지이론에 따르면 자기효능감은 동기적 과정 내에서 개인의 성취와 행동을 설명하는 핵심 요인으로 작용하며(Bandura, 1993, 1997), 성취와 관련된 요인들이 수행에 영향을 미치는 과정에서 매개 역할을 할 수 있을 것으로 제안되어 왔다(Hyun, Cha, & Kim, 2006).

이는 우선 사회적 성취목표지향성에 따라 자기효능감의 수준에 차이를 보일 수 있다는 선행연구 결과들에 의해서 뒷받침될 수 있다. 자기효능감의 발달에 있어 가장 중요한 요인은 성취경험으로 알려져 있는데, 성취목표지향성은 자신의 수행에 대한 주관적인 판단을 내리며 수행으로 인한 성취경험에 가치를 부여하는 데 영향을 미치고(Kwon, 2007), 이로 인해 자기효능감의 발달에 영향을 미칠 것으로 예측해 볼 수 있다. 예를 들어, 숙달목표의 경우 사회적 능력 발달에 초점을 두어 실패를 경험하더라도 능력과 기술을 발전시키는 기회로 여기는 반면, 수행회피목표의 경우 부정적 결과를 피하는 것에 집중하기 때문에 긍정적인 결과를 얻더라도 성취경험에 상대적으로 적은 가치를 부여할 수 있다. 이처럼 성취목표지향성의 차

이는 성취경험에 대한 인식의 차이로 이어져 결과적으로 자기효능감 수준에 영향을 미칠 수 있다. 선행연구에 따르면 숙달목표는 높은 수준의 자기효능감과 관련을 보이며 수행회피목표는 낮은 수준의 자기효능감과 관련 있는 것으로 나타나(Noh, Song, Hwang, & Bong, 2011; Shim & Ryan, 2005) 이러한 가능성을 지지하고 있다.

이와 같이 사회적 성취목표지향성은 자기효능감 수준에 영향을 미치고, 그 결과 중학생의 사회적 위축에 영향을 미칠 가능성이 있다. 자기효능감의 수준이 높은 경우 자신이 타인과의 상호작용이나 상황에 적절히 대처할 수 있다고 믿기 때문에 상호작용에 지속적으로 참여하게 되며, 반대로 자기효능감의 수준이 낮으면 자신이 대처할 수 없다고 믿기 때문에 사회적 장면 자체를 회피하거나 상호작용으로부터 철회하는 사회적 위축을 보일 가능성이 높아질 것으로 예상해 볼 수 있다. 자기효능감과 사회적 위축의 관계를 검증한 선행연구에서도 자기효능감이 사회적 참여와 위축 수준과 관련 있는 것으로 보고하고 있다(Alden & Wallace, 1991; Connolly, 1989). 이처럼 자기효능감이 실제 능력보다 행동을 더 잘 예측할 수 있다는 Bandura (1993)의 주장과 같이 개인이 실제로는 수행할 능력이 있더라도 자신이 할 수 없다고 믿는 경우 수행으로 이어지지 않게 된다. 따라서, 자기효능감은 개인이 목표한 행동을 수행하기 전에 자신의 능력에 대한 판단을 통해 목표성취를 위한 실제 행동의 수행 여부를 최종적으로 결정하는 데에 영향을 미친다. 특히, 사회적 영역은 다른 영역보다 성공적인 수행에 대한 객관적이고 절대적인 기준이 제시되기 어렵다는 특성상 자신에 대한 주관적인 평가와 신념이 더 중요하게 작용할 수 있기 때문에 사회적 위축에 대한 자기효능감의 영향을 검증하는 것은 중학생의 사회적 위축을 예측하고 중재를 위한 개입에 필요한 유의미한 정보를 제공할 수 있을 것으로 보인다.

종합해보면, 목표 성취를 위한 행동을 수행할 때 자기효능감의 역할을 강조한 Bandura (1997)의 사회인지이론과 성취목표지향성과 자기효능감의 관계, 자기효능감과 사회적 위축의 관계를 검증한 선행연구 결과들(Choi & Kim, 2015; Connolly, 1989; Shim & Ryan, 2005)에 근거하여 사회적 성취목표지향성이 자기효능감을 매개로 사회적 위축에 영향을 미치는 경로를 가정할 수 있다. 이러한 세 변인 간의 관련성과 경로에 대한 연구의 필요성에도 불구하고 선행연구들은 사회적 성취목표지향성, 자기효능감, 사회적 위축의 단편적인 관계만을 탐색하였으며(Alden & Wallace, 1991; Shin & Ryan, 2012; Yang & Lee, 2014) 아직 중학생의 사회적 성취목표지향성이 사회적 위축에 미치는 영향에 대한 경로가 연구되지 않은 실정이다. 그러

므로 사회적 참여에 대한 낮은 접근동기와 높은 회피동기가 사회적 위축 행동으로 이어지기까지의 과정에 대한 이해를 높이기 위한 시도로써 사회적 성취목표지향성이 사회적 위축에 영향을 미치는 과정에 대해 설명해 줄 수 있는 매개변인에 대한 연구가 필요한 것으로 보인다.

따라서 본 연구에서는 중학생을 대상으로 사회적 성취목표지향성이 사회적 위축에 영향을 미치는지 알아보고, 중학생의 사회적 성취목표지향성이 사회적 위축에 미치는 영향을 자기효능감이 매개하는지 검증하고자 한다. 이때, 중학교 시기에 학년이 증가함에 따라 사회적 위축이 증가한다는 국내 연구결과(B.-J. Lee et al., 2014; Min & Son, 2017)와 낮은 대상이나 상황에 대하여 나타나는 생물학적 기반의 경계반응을 의미하는 행동억제 기질(Gazelle & Rubin, 2010; Koo, 2015; Pérez-Edgar et al., 2010)이 사회적 위축과 밀접한 관련이 있다는 선행연구들에 기초하여 학년과 행동억제 기질을 통제변인으로 포함하여 분석하고자 한다. 본 연구결과는 중학생의 사회적 위축에 영향을 미치는 요인과 동기적 과정에 대한 이해를 증진시키고, 사회적 위축을 경험하는 청소년들에게 적절한 개입을 제공하기 위한 토대를 마련할 수 있을 것이다.

이상의 연구 목적을 위해 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1

중학생의 사회적 성취목표지향성(숙달목표, 수행접근목표, 수

행회피목표)과 자기효능감이 사회적 위축에 영향을 미치는가?

연구문제 2

중학생의 자기효능감은 사회적 성취목표지향성(숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표)이 사회적 위축에 미치는 영향을 매개하는가?

Methods

연구대상

본 연구는 서울, 경기, 대전, 강원 지역 소재의 7개 중학교에 재학 중인 1-3학년 학생 325명을 대상으로 하였으며, 연구대상의 선정은 편의표집 방식으로 이루어졌다. 성별 구성은 남학생 119명(36.6%), 여학생 206명(63.4%)으로 여학생의 비율이 다소 높았으며, 학년별 분포는 1학년 65명(20.0%), 2학년 211명(64.9%), 3학년 49명(15.1%)으로 2학년이 과반수 이상을 차지하였다.

연구도구

사회적 위축

중학생의 사회적 위축 수준을 측정하기 위해 W. Kim 등(2016)

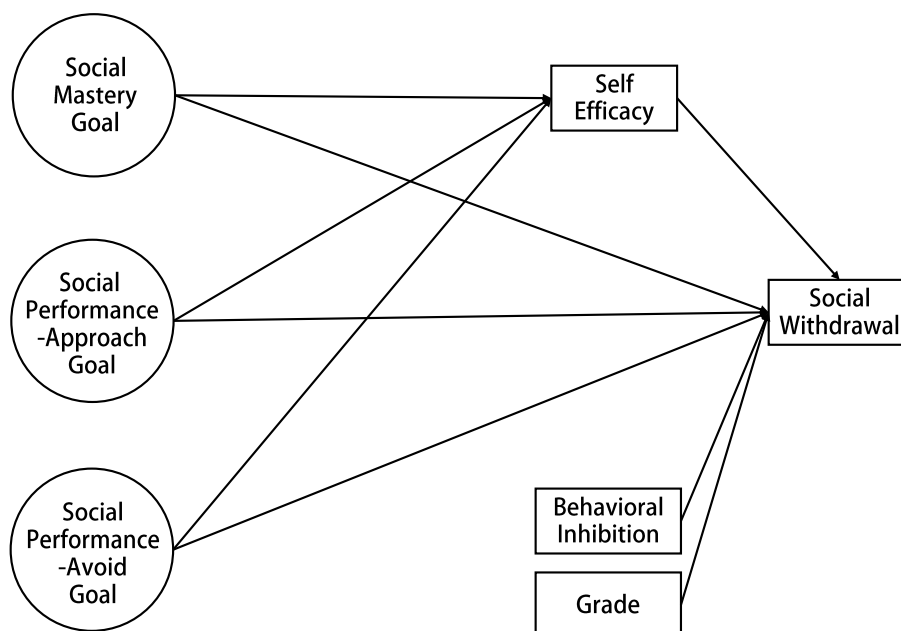


Figure 1. Study model.

이 Bowker와 Raja (2011)의 Child Social Preference Scale-Revised와 Nelson (2013)의 Emerging Adult Social Preference Scale의 문항을 국내 청소년에 맞게 번안 후 중학생을 대상으로 타당화한 한국판 청소년용 사회적 선호 척도를 사용하였다. 원칙도는 사회적 접근 및 회피 동기에 따라 구분한 사회적 위축의 3가지 하위유형(수줍음, 비사교성, 회피)을 측정하는 문항들과 함께 별도로 사회적 고립을 측정하는 문항들로 구성되어 있다. 본 연구에서는 이 중 사회적 고립에 해당하는 1, 8, 11, 12번 문항을 제외하고 사회적 위축을 측정하는 15개 문항을 사용하였다. 각 문항은 *전혀 그렇지 않다*(1점)부터 *매우 그렇다*(5점)까지 5점 척도로 평정하도록 되어있으며 문항의 예로는 “다른 아이들과 함께 시간을 보내는 것보다 혼자 시간을 보내는 것이 더 좋다.”, “다른 아이들과 같이 놀고 싶지만, 잘 놀 수 있을지 가끔 걱정된다.” 등이 있다. 15개 문항 중 2, 6, 14, 18번 문항은 역채점하여 총점을 산출하게 되어있으며, 가능한 총점은 15점에서 75점이고 점수가 높을수록 사회적 상황에서 홀로 행동하는 것으로 평가된다. 본 연구에서 산출된 내적합치도 계수 Cronbach's α 는 .88이었으며 각각 수줍음이 .85, 비사교성이 .82, 회피가 .86으로 나타났다.

사회적 성취목표지향성

중학생의 사회적 성취목표지향성을 측정하기 위해 An과 Song (2012)이 Ryan과 Hopkins (2003)의 사회적 성취목표지향성 척도와 Ryan과 Shim (2006)의 사회적 성취목표 척도를 번안하여 중학생을 대상으로 타당화한 사회적 성취목표 척도를 사용하였다. 본 척도는 세 가지 사회적 성취목표지향성, 즉 숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표를 구분하여 측정하도록 되어있으며 각각 9개 문항, 4개 문항, 6개 문항으로 구성되어 있다. 사회적 숙달목표는 자신의 사회적 능력을 발달시키는 데 초점을 두는 것을 의미하고, 사회적 수행접근 목표는 타인으로부터 인정과 긍정적 피드백을 받는 데에 집중하는 것을 의미하며, 사회적 수행회피목표는 자신의 부족한 사회적 능력이 드러나지 않게 하는 데에 중점을 두는 것을 뜻한다. 사회적 숙달목표에 해당하는 문항의 예시로는 “나는 다른 사람들과 어떻게 친해지는지 알았을 때 기쁘다.” 등이 있으며 사회적 수행접근목표에 대해 묻는 문항의 예시로 “친구가 많은 것처럼 보여지는 것은 나에게 매우 중요하다.” 등이 있다. 또한 “나는 사람들과 놀 때, 바보처럼 보이지 않으려고 노력한다.” 등이 사회적 수행회피목표에 대한 문항의 예시이다. 각 문항은 *전혀 아니다*(1점)부터 *매우 그렇다*(6점)까지 6점 척도로 평정하도록

되어 있다. 가능한 총점은 사회적 숙달목표가 9점~54점, 사회적 수행접근목표가 4점~24점, 사회적 수행회피목표가 6점~36점이다. 본 연구에서 산출한 내적합치도 계수 Cronbach's α 는 각각 숙달목표가 .90, 수행접근목표가 .91, 수행회피목표가 .86으로 나타났다.

자기효능감

중학생의 자기효능감을 측정하기 위해 Sherer 등(1982)의 자기효능감 척도를 Hong (1995)이 번안하고 H. Kim (2001)이 수정한 척도를 사용하였다. 원 척도는 일반적인 자기효능감 기대를 측정하기 위해 개발된 것으로서 23개 문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 *전혀 그렇지 않다*(1점)부터 *매우 그렇다*(5점)까지 5점 척도로 평정하도록 되어있다. 13개 문항(2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 22번)문항은 역채점 한다. 가능한 총점은 23점에서 115점으로 점수가 높을수록 자신이 목표를 성취하기 위한 행동을 조직하고 실행할 수 있다는 믿음의 수준이 높음을 나타낸다. 문항의 예로는 일반적 자기효능감을 측정하는 “나는 어떤 일을 계획한 대로 수행할 수 있다.”와 사회적 자기효능감을 측정하는 “지금의 내 친구들을 사귀게 된 것은 내가 사교성이 좋기 때문이다.” 등이 있다. 본 연구에서 산출한 내적합치도 계수 Cronbach's α 는 .88이었으며 일반적 자기효능감은 .88, 사회적 자기효능감은 .69로 나타났다.

통제변인

본 연구에서 통제변인으로 분석에 포함시킨 변인은 학년과 행동억제 기질이었으며 학년의 경우 연속변수로 추가하였다. 행동억제 기질을 측정하기 위해 Oh와 Yang (2003)이 번안 및 수정한 Reznick 등(1992)의 자기보고식 회고적 행동억제 척도를 사용하였다. 이 척도는 행동억제 기질을 평가하기 위한 총 30개 문항으로 구성되어 있으며 각 문항은 *전혀 그렇지 않다*(1점)부터 *매우 그렇다*(5점)까지 5점 척도로 평정하도록 되어 있다. 문항의 예시로는 “어린 시절 부모님이 처음 만난 잘 모르는 사람에게 나를 맡기고 외출 할 때면 긴장했다.”, “학교에 처음 가거나 학년이 바뀌어 처음 등교하는 날에는 보통 겁을 먹었다.” 등이 있다. 가능한 총점 범위는 30점에서 150점으로 점수가 높을수록 친숙하지 않은 상황이나 사람 또는 대상을 피하거나 상호작용을 줄이는 등 행동억제 기질이 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 산출한 내적합치도 계수 Cronbach's α 는 .74이었다.

연구절차

본 조사는 2020년 10월~11월에 서울, 경기, 대전, 강원 지역 7개 중학교에 재학 중인 중학생을 대상으로 질문지 배부와 온라인 질문지를 배포하는 방식으로 조사가 이루어졌다. 본 조사 실시 전에 앞서 연구자가 각 학급의 교사에게 연구목적과 절차에 대해 소개하고 예상 소요시간과 응답 시 유의사항에 대해 설명하는 절차를 거쳤다. 이후 참여에 동의한 중학생을 대상으로 지필식 질문지를 배부하거나 질문지와 동일하게 작성된 온라인 질문지 접속 링크를 공유하여, 자기보고식으로 직접 응답한 질문지를 회수하거나 자동제출 되도록 하는 온라인 조사 방식으로 자료 수집을 진행하였다. 지필식 질문지는 130부를 배부하고 123부를 회수하여 회수율은 94.6%였으며, 온라인으로 제출된 204부를 포함하여 총 327부를 수집하였다. 질문지 중 두 개 이상의 척도에서 동일한 번호로 일괄적으로 응답한 자료를 불성실한 답변이라고 판단하여, 이에 해당하는 2부를 제외하고 325부를 최종 분석에 사용하였다. 응답 중 발생한 결측치는 Expectation Maximization (EM) 대체법으로 처리하였다.

자료분석

수집된 자료를 바탕으로 SPSS 25.0 (IBM Co., Armonk, NY) 프로그램과 AMOS 26.0 (IBM Co., Armonk, NY) 프로그램을 사용하여 다음과 같은 절차에 따라 분석하였다. 첫째, 연구 변인의 일반적인 경향을 알아보기 위해 각 변인 별로 기술통계치를 산출하였고, 측정 변인들 간의 관련성을 확인하기 위하여 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다. 둘째, 연구모형을 검증하기 위하여 AMOS 26.0 프로그램을 사용하여 최대우도법 추정을 적용한 구조방정식 모형을 사용하였다. 마지막으로 중학생의 사회적 성취목표지향성이 사회적 위축에 미치는 영향에서 자기효능감의 매개효과가 통계적으로 유의한지 확인하기 위하여 부트스트랩을 실시하였다.

Results

연구변인의 일반적 경향

본 연구에서 측정한 중학생의 사회적 위축, 사회적 성취목표지향성, 자기효능감의 평균 및 표준편차, 왜도와 첨도에 대한 기술통계치와 Pearson 적률상관계수를 산출하여 Table 1에 제시하였다.

사회적 위축의 총점 평균은 31.59점이었으며 사회적 성취목표지향성의 경우 사회적 숙달목표가 44.95점, 사회적 수행접근목표가 12.38점, 사회적 수행회피목표가 17.38점이었다. 다음으로 자기효능감 총점 평균은 77.13점으로 나타났다. 한편, 각 변인의 왜도와 첨도는 절대값 1이하로 나타나 정규성 가정을 만족시켜 구조방정식을 실시하는 데 문제가 없음이 확인되었으며, 독립변인들의 공차한계는 .56~.89, VIF는 1.13~1.78로 각 변인들 간의 다중공선성 문제가 심각하지 않는 것으로 판단하였다.

기초분석으로 실시한 상관관계수 분석 결과, 사회적 숙달목표지향성($r = -.32, p < .01$)과는 부적 상관을 보이며 사회적 수행회피목표지향성($r = .33, p < .01$)과는 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다. 사회적 수행접근목표지향성의 경우 사회적 위축과 유의한 상관을 보이지 않았다. 자기효능감($r = -.50, p < .01$)은 사회적 위축과 부적 상관관계를 갖는 것으로 나타났다. 사회적 성취목표지향성과 자기효능감의 상관을 살펴보면 사회적 숙달목표지향성($r = .18, p < .01$)과는 정적인 상관을 보였고, 사회적 수행회피목표지향성($r = -.32, p < .01$)과는 부적 상관을 보였다. 사회적 수행접근목표지향성과 자기효능감의 상관관계수는 유의하지 않았다.

연구모형 검증

연구모형 검증에 앞서 측정모형인 사회적 성취목표지향성을 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시한 결과 Table 2에 제시한 바와 같이 측정모형이 타당한 것으로 나타나 본 분석을 실시하였다.

중학생의 사회적 성취목표지향성이 사회적 위축에 미치는 영향과 자기효능감의 매개효과 검증을 위한 연구모형의 적합성에 대한 결과를 Table 3에 제시하였다.

우선, 카이제곱검증 결과 $\chi^2(216) = 480.01 (p < .00)$ 로 모형과 자료의 차이가 유의한 것으로 나타났으나 카이제곱검증은 표본 크기가 클수록 모형이 쉽게 기각될 수 있다는 점을 고려하여(Hong, 2000), χ^2/df 및 다른 적합도 지수를 함께 살펴볼 필요가 있다. χ^2/df 확인한 결과 2.22로 나타났으며 TLI, CFI가 .90을 넘는 수준이었고 RMSEA가 .06으로 나타나 모형의 적합도가 양호한 편인 것으로 확인되었다.

사회적 목표지향성이 사회적 위축에 미치는 영향

다음으로 사회적 성취목표지향성과 사회적 위축, 자기효능감

Table 1
Descriptive Statistics and Correlations Among Research Variables

	1	2-1	2-2	2-3	3
1. Social withdrawal	—				
2. Social achievement goal					
2-1. Social mastery goal	-.32**	—			
2-2. Social performance-approach goal	-.04	.38**	—		
2-3. Social performance-avoid goal	.33**	.17**	.57**	—	
3. Self-efficacy	-.50**	.17**	-.06	-.32**	—
<i>M</i>	31.59	44.95	12.38	17.38	77.13
<i>SD</i>	9.50	6.29	4.61	6.94	12.88
Skewness	.56	-.85	.21	.23	.09
Kurtosis	.26	.31	-.48	-.48	.64

Note. *N* = 325.
***p* < .01.

Table 2
Summary of Observed Model Fit

Variable	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	χ^2/df	TLI	CFI	RMSEA
Index	372.16	147	.000	2.53	.92	.93	.07

****p* < .001.

Table 3
Summary of Research Model Fit

Variable	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	χ^2/df	TLI	CFI	RMSEA
Index	480.01	216	.000	2.22	.91	.92	.06

****p* < .001.

간의 관계를 살펴보기 위해 경로계수를 산출한 결과를 Table 4와 Figure 1에 제시하였다.

우선, 통제변인으로 투입된 학년과 행동억제 기질을 살펴보면, 학년은 사회적 위축에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 행동억제 기질($\beta = .22, p < .001$)은 사회적 위축에 유의한 영향을 미쳐 행동억제 기질이 높을수록 사회적 위축 수준이 높은 것으로 나타났다.

이어서 연구모형에서 직접효과의 경로계수를 살펴보면 먼저, 사회적 숙달목표지향성($\beta = -.33, p < .001$)과 사회적 수행 접근목표지향성($\beta = -.25, p < .01$)은 사회적 위축에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 사회적 수행회피목표지향성은 사회적 위축에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .45, p < .001$).

다음으로, 사회적 성취목표지향성의 하위요인이 자기효능감에 미치는 영향을 살펴보면 사회적 숙달목표지향성은 자

기효능감에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났고($\beta = .19, p < .01$), 사회적 수행회피목표지향성은 자기효능감에 부적인 영향을 주는 것으로 나타났다($\beta = -.48, p < .001$). 한편, 사회적 수행 접근목표지향성의 경우 자기효능감에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다(Figure 2).

매개변인으로서 자기효능감의 효과

이와 같이, 사회적 숙달목표지향성과 사회적 수행회피목표지향성은 자기효능감에 각각 정적, 부적인 영향을 미치고 자기효능감은 다시 사회적 위축에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = -.32, p < .001$). 종합해보면, 사회적 성취목표지향성의 세 하위차원이 자기효능감에 미치는 영향은 서로 달랐으며, 사회적 숙달목표지향성과 사회적 수행회피목표지향성은 자기효능감을 매개로 사회적 위축에 각각 부적, 정적 영향

Table 4
Parameter Estimates of Model

Paths	β	SE	CR	p value
Social mastery goal → Social withdrawal	-.330	.041	-6.240	$p < .001$
Social performance-approach goal → Social withdrawal	-.247	.070	-3.301	$p < .01$
Social performance-avoid goal → Social withdrawal	.446	.053	5.725	$p < .001$
Social mastery goal → Self-efficacy	.189	.042	3.118	$p < .01$
Social performance-approach goal → Self-efficacy	.160	.070	1.898	ns
Social performance-avoid goal → Self-efficacy	-.478	.051	-5.658	$p < .001$
Self-efficacy → Social withdrawal	-.323	.055	-5.893	$p < .001$
Grade → Social withdrawal	.103	.045	2.439	ns
Behavioral inhibition → Social withdrawal	.215	.062	3.492	$p < .001$

Note. $N = 325$.

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

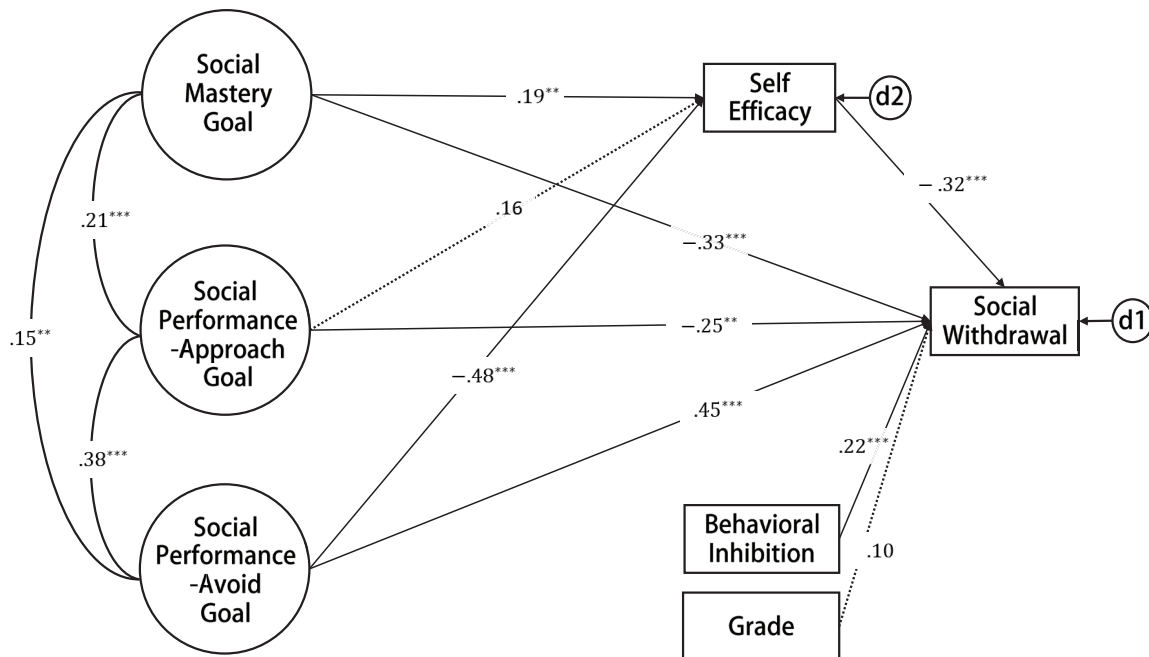


Figure 2. The effects of social achievement goal and self-efficacy on social withdrawal.

** $p < .001$. *** $p < .001$.

Table 5
Bootstrapping Estimates and 95% Confidence Intervals (CI) for the Indirect Effect

Path of variables	β	SE	95% CI	
			LLCI	ULCI
Social mastery goal → Self-efficacy → Social withdrawal	-.042	.018	-.084	-.013
Social performance-avoid goal → Self-efficacy → Social withdrawal	.094	.024	.054	.150

을 미침을 확인할 수 있다.

마지막으로 사회적 성취목표지향성과 사회적 위축의 관계에서 자기효능감의 매개효과에 대한 통계적 유의성을 부트스트랩(bootstrap) 방법으로 검증한 결과를 Table 5에 제시하였다.

분석결과에 따르면, 사회적 숙달목표지향성이 사회적 위축에 미치는 간접효과의 영향력($\beta = -.04, p < .05$)과, 사회적 수행회피목표지향성이 사회적 위축에 미치는 간접효과의 영향력($\beta = .09, p < .05$)이 유의한 것으로 나타났다. 따라서, 사회적 숙달목표지향성이 사회적 위축에 미치는 부정 영향과 사회적 수행회피목표지향성이 사회적 위축에 미치는 정적 영향을 자기효능감이 매개함을 보여주었다.

Discussion

본 연구에서는 초기 청소년에 해당하는 중학생의 사회적 성취목표지향성과 자기효능감이 사회적 위축에 미치는 영향을 알아보고 사회적 성취목표지향성과 사회적 위축의 관계에서 자기효능감의 매개효과를 검증하였다. 본 연구를 통해 얻은 주요 결과들을 중심으로 논의하면 다음과 같다.

우선, 연구문제 1과 관련하여 사회적 성취목표지향성의 하위요인은 사회적 위축에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면 사회적 숙달목표지향성과 수행접근목표지향성은 사회적 위축에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면에 사회적 수행회피목표지향성의 경우 사회적 위축과 정적인 상관을 보여 사회적 수행회피목표를 지향할수록 사회적 위축 수준이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 숙달목표와 수행접근목표를 지향하는 청소년의 경우 자신이 원하는 사회적 결과를 얻기 위해 상호작용에 참여하지만 수행회피목표를 지향하는 청소년들은 부정적인 평가를 피하는 것에 중점을 두어 자신에게 관심이 집중되는 상황에 대해 불안해하며 또래관계를 맺을 기회를 회피하고 고립감을 느낄 수 있다는 선행연구의 결과(Yang & Lee, 2014)와 맥락을 같이 한다.

또한, 이러한 결과는 추가적으로 사회적 성취목표의 하위요인에 따라 또래와의 갈등상황에서 서로 다른 대처전략을 사용하는 것과 관련하여 해석해 볼 수 있다. 사회적 성취목표와 대처전략의 관계를 탐색한 선행연구에 따르면(S.-R. Lee, 2012; Shin & Ryan, 2012; Yeom & Lee, 2018), 사회적 숙달목표를 추구하는 학생들은 또래들과 대화를 통해 문제를 해결하려는 숙달적 갈등해결 대처전략이나 절충전략을 사용하는 반면, 사회적 수행접근목표를 지향하는 학생들은 문제를 무시하고 대수

롭지 않게 여기려는 냉담한 전략을 사용하고 사회적 수행회피목표는 문제에 대해 대화를 거부하거나 숨기려는 회피적 갈등해결 대처전략이나 한쪽의 의견을 일방적으로 따르는 전략을 사용한다. 그러므로 또래와의 갈등 상황에서 숙달목표를 지향하는 경우 상대방과 대화를 통해 갈등을 해결하고 적극적으로 문제를 해결하려 할 것으로 예상해 볼 수 있지만 수행목표를 지향하는 경우 갈등에 대해 적극적으로 해결하기 보다는 문제와 관련된 대화나 상호작용을 회피하는 전략을 사용하여 사회적 위축 행동을 보일 가능성이 높다. 이러한 대처전략은 갈등의 근본적인 해결을 어렵게 하고 갈등상황에서 반복적인 회피는 관계의 질에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 그러므로, 중학생의 사회적 위축 수준을 감소시키고 긍정적인 관계를 형성하도록 돕기 위해서는 중학생이 사회적 상황에서 숙달목표를 지향할 수 있도록 돕는 개입 방법을 사용하는 것이 효과적일 수 있다. 따라서 사회적 성취목표지향성의 변화를 이끌어 낼 수 있는 방안을 아래와 같이 제시하고자 한다.

첫째, 개인적 차원에서는 사회적 위축 문제를 경험하는 중학생을 대상으로 상담 장면에서 인지적 개입을 통해 중학생이 어떤 사회적 성취목표를 지향하는지 탐색하고 수정해주는 것이 도움이 될 수 있다. 사회적 수행회피목표를 지향하는 중학생들에게 타인의 부정적 평가에 대한 두려움을 감소시키고 사회적 참여에 대한 동기 수준을 높여줌으로써 사회적 능력의 발달에 초점을 두고 사회적 관계를 맺는 것 자체를 목표로 하는 사회적 숙달목표를 지향할 수 있도록 돕는 것이 사회적 위축 수준의 감소에 기여할 수 있을 것으로 기대된다. 사회적 수행접근목표를 지향하는 경우 자신의 사회적 능력에 대한 판단 기준이 외부에 있고 이를 통제할 수 없기 때문에 사회적 참여는 높지만 평가에 대한 두려움과 사회적 우려 또한 높은 양가적 관계를 형성할 수 있다(Ryan & Shim; 2008; Yeom & Lee, 2015). 따라서 높은 사회적 접근 동기를 유지하면서 일관적이고 개인 내적인 기준을 성취에 대한 판단 근거로 삼고 적응적인 대처전략을 사용할 수 있도록 도움으로써 안정적 또래관계를 형성하도록 개입할 수 있을 것이다.

둘째, 환경적 차원에서 교실목표구조와 또래 분위기(peer climate)를 통해 사회적 성취목표지향성의 변화를 촉진하는 방안을 고려해 볼 수 있다. 교실은 중학생의 사회적 상호작용이 이루어지는 가장 대표적인 환경으로 교실 환경 변화를 통한 개입은 중학생의 사회적 행동 변화에 효과적일 수 있다. Horst 등(2007)에 따르면 성취목표지향성은 환경에 따라 다를 수 있으며, 사회적 영역에서도 수행회피목표를 지향하는 교실에서는 학생들의 수행목표는 유지되고 숙달목표는 감소하는 등 지

각된 교실목표구조가 사회적 성취목표지향성을 통해 학업적 결과와 사회적 결과에 영향을 미친다는 것이 보고된 바 있다 (Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Shim et al., 2013). 또한, Makara와 Madjar (2015)의 연구결과 또래들 간에 구성되어 있는 분위기 역시 사회적 성취목표지향성에 영향을 미치는 환경적 요인으로 또래 분위기를 지지적으로 지각하는 경우 사회적 수행목표지향성이 감소하는 것으로 나타나 또래 분위기에 대한 지각이 사회적 성취목표지향성에 영향을 미침을 시사하였다. 따라서, 교사가 학급에서 비교와 평가를 강조하는 수행목표구조보다는 능력을 발달시키고 노력하는 데 초점을 두는 숙달목표구조를 강조함으로써 중학생들이 적응적인 결과와 관련 있는 숙달목표를 지향할 수 있도록 도울 수 있을 것으로 예상된다. 더불어, 서로 격려하고 정서적 지지를 제공할 수 있도록 동아리, 협동 활동 등 친밀감 형성 기회를 제공하고 사회정서 교육 프로그램과 학교폭력 예방 교육을 활용한 또래 괴롭힘 방지 등을 통해 지지적인 또래 분위기를 형성하기 위해 노력할 필요성이 있음을 시사한다.

다음으로, 자기효능감이 사회적 위축에 미치는 영향을 살펴 본 결과, 자기효능감은 중학생의 사회적 위축에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 높은 수준의 자기효능감은 사회적 위축 수준을 낮추는 요인으로 작용하고, 반대로 자기효능감이 낮을수록 사회적 위축을 경험할 가능성이 높음을 의미한다. 다시 말해, 중학생이 자신이 목표를 이루기 위해 필요한 행동을 계획하고 수행하는 능력이 있다고 믿지 못할수록 사회적 상황에서 상호작용에 참여하지 않고 홀로 있으려는 경향을 많이 보일 수 있다는 것을 의미한다. 이는 자신의 가치나 능력에 대한 신념이 높을수록 초기 청소년의 위축이 감소한다는 국내 연구결과(Choi & Kim, 2015)와도 맥락을 같이 하며, 중학생들의 사회적 위축을 예방하고 중재하기 위한 개입 방안으로 자기효능감 수준을 높이는 방안을 고려하는 것이 필요함을 시사하고 있다. 이와 관련된 방안에 대한 논의는 이후 매개모형 검증과 관련된 논의에 제시되어 있다.

연구문제 2와 관련된 논의에 앞서 본 연구에서는 사회적 성취목표지향성이 자기효능감을 통해 사회적 위축에 미치는 영향을 확인하였으나 성취목표지향성과 자기효능감은 밀접한 관련이 있는 개념으로서 상호적 영향을 주고받는 요인으로도 알려져 있다(Elliot & Church, 1997; Noh et al., 2011). 일부 연구에서는 자기효능감이 성취목표지향성에 영향을 미칠 수 있음을 보고하기도 하였는데(Suh, 2010), 자기효능감이 높을 경우 자신의 수행에 대한 기대가 높기 때문에 접근목표를 지향할 가능성이 높으며 반대로 자기효능감이 낮을 경우 자신의

수행에 대한 낮은 기대로 인해 회피목표를 지향할 가능성이 높다고 주장하였다. 그러나, 본 연구에서는 성취목표지향성이라는 동기적 요인이 사회적 위축 행동으로 이어지는 과정에서 효능감 신념이 행동의 수행에 영향을 주는 요인으로 작용하는가에 초점을 두고자 하였기 때문에 자기효능감이 성취목표지향성에 미치는 영향을 직접 확인하지 않았다. 본 연구를 위해 수집된 자료에서 추가분석을 통해 자기효능감이 사회적 성취목표지향성을 매개로 사회적 위축에 미치는 영향을 검증한 결과 또한 유의하지 않은 것으로 나타났다.

따라서, 본 연구에서는 사회적 성취목표지향성이 중학생의 사회적 위축에 미치는 영향에서 자기효능감이 매개효과를 가지는지 검증하였다. 그 결과, 사회적 성취목표지향성의 하위요인인 사회적 숙달목표지향성과 사회적 수행회피목표지향성이 자기효능감을 통해 사회적 위축에 미치는 영향이 유의한 것으로 나타나, 자기효능감의 매개효과를 보여주었다. 이는 앞서 언급하였던 사회적 성취목표지향성의 하위요인과 자기효능감이 사회적 위축에 미치는 직접적인 영향 외에도 사회적 성취목표지향성의 두 하위요인이 자기효능감에 영향을 미치고, 그 결과로 사회적 위축에 영향을 미칠 수 있음을 의미한다.

사회적 성취목표지향성의 하위요인과 자기효능감의 관계를 구체적으로 살펴보면, 먼저 사회적 숙달목표지향성은 자기효능감에 정적인 영향을 미쳤다. 이와 같은 연구결과는 사회적 성취목표지향성과 자기효능감의 관계를 검증한 선행연구(Shin & Ryan, 2012)와 일치하는 결과이다. 사회적 숙달목표지향성이 높은 중학생은 사회적 상황에서 자신의 사회적 능력을 발달시키고 친밀감을 높이는데 초점을 두어 사회적 관계를 통해 자신의 사회적 능력에 대한 성취감을 경험할 수 있다. 또한, 실패를 경험하더라도 인내하고 자신의 사회적 능력을 발전시킬 기회로 여겨 다시 도전하려는 경향이 있기 때문에 자신의 실제 사회적 능력과 자기효능감의 향상으로 이어질 수 있다. 이러한 과정의 반복을 통해 결과적으로 높은 수준의 자기효능감을 형성할 것으로 예상해볼 수 있다.

반면, 사회적 수행회피목표지향성은 자기효능감에 부적인 영향을 미쳤는데, 이와 같은 연구결과는 수행회피목표와 자기효능감 간에 유의한 상관이 없다는 선행연구(Shin & Ryan, 2012)와는 차이가 있으나, 부적인 상관이 있다는 국내 연구(An & Song, 2012; Han & Cho, 2019; Suh, 2010)를 지지하는 결과이다. 이는 사회적 수행회피목표를 지향하는 것이 사회적 상황에서 타인에게 부정적 평가를 받지 않는 데에 초점을 두기 때문에 사회적 참여에 대한 동기가 낮고 부정적 평가를 받게 되었을 때 자신의 부족한 능력에 대해 확인받는 것으로 인

식할 수 있기 때문에 낮은 수준의 자기효능감을 형성하게 되는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 낮은 사회적 참여 동기로 인해 타인과의 사회적 상호작용을 회피하여 성취를 경험할 기회가 상대적으로 적을 뿐 아니라 타인의 성공적인 경험에 대한 대리경험과 모델링의 기회 또한 제한 될 수 있다.

반면, 사회적 수행접근목표지향성이 사회적 위축에 미치는 영향에 대한 자기효능감의 간접효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 사회적 수행접근목표를 지향하는 것이 양가적인 관계로 이어질 수 있다는 선행연구 결과(Ryan & Shim; 2008; Yeom & Lee, 2015)에 기초하여 해석해 볼 수 있다. 수행접근목표를 지향하는 경우 성취에 대한 평가가 자신의 능력이나 기술의 발전 여부가 아닌 타인의 인정과 인기라는 외부적 요인에 기준을 두고 있어 이를 자신이 통제할 수 없다. 그러므로 사회적 수행접근목표를 지향하는 것 자체가 자신의 능력에 대한 신념에 일관적인 영향을 미치지 보다는 타인의 반응이나 환경적 요인에 따라 다르게 영향을 미칠 것으로 이해해 볼 수 있다. 따라서, 자신의 능력에 대한 개인의 신념과 유의한 관계가 없는 것으로 해석해 볼 수 있다.

이와 같이 성취목표지향성의 차이에 따라 다른 수준의 자기효능감을 형성 할 수 있고 성취목표지향성의 변화를 통해 자기효능감의 수준을 높이고 사회적 위축 수준을 낮추는 개입 방안도 중요하지만 자기효능감 자체를 향상시키기 위한 중재 방안이 역시 필요할 것으로 보인다. 이는, 수행회피목표를 지향하더라도 목표수정에 대한 개입과 더불어 자기효능감 수준을 높여준다면 어려운 상황에서도 자신이 적절히 대처하고 상황을 통제할 수 있음을 믿고 사회적 상호작용에 참여하여 사회적 위축 수준을 낮출 수 있는 또다른 중재 방안이 될 수 있기 때문이다. 따라서, 중학생의 자기효능감 증진에 초점을 두어 이를 위한 구체적인 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 사회적 상호작용에 대한 성공경험을 할 수 있도록 돕는 것이 필요하다. 자기효능감의 발달에 영향을 미치는 가장 주요한 요인이 성공경험인 것으로 알려져 있는데(Bandura, 1993), 반복적인 성공 경험은 자기효능감을 향상시키고 반대로 반복적인 실패 경험은 낮은 자기효능감을 형성하게 한다. 그러므로 자신이 성취할 수 있는 수준 또는 약간의 노력을 통해 성취할 수 있는 수준의 목표를 설정하고 필요한 행동을 계획하여 수행함으로써 이를 성취하는 경험을 반복적으로 경험할 수 있도록 돕는 것이 자신이 목표를 성취하기 위해 적절한 행동을 계획하고 수행할 수 있다는 믿음을 높이는 것이 필요하다.

둘째, 모델링 또한 자기효능감의 발달에 있어 효과적인 방

법으로 알려져 있다. 자기효능감은 타인의 수행에 대해 관찰하는 대리경험을 통해서도 형성된다. 선행연구에 따르면, 자녀의 목표지향성은 부모의 목표지향성과 양육행동에 영향을 받는 것으로 알려져 있다(M.-H. Park & Jeong, 2012). 따라서, 사회적 위축을 경험하는 청소년들에게 가정에서 부모가 숙달 목표를 지향하고 이를 기반으로 한 적극적인 성취지향 행동과 실패에 대한 태도 등을 보여줌으로써 자녀에게 목표지향성에 대한 모델링 기회를 제공한다면 자녀의 목표지향성의 변화와 자기효능감 수준을 높이는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

셋째, 언어적 설득을 통해 전달되는 성공을 위한 노력에 대한 피드백은 자신의 역량에 대한 인식과 자기효능감 기술의 향상을 통해 어려운 일을 할 때에도 잘 수행해나갈 수 있도록 도울 수 있다(Schunk, 1989). 특히, 수행의 결과에 대한 칭찬 보다는 목표성취를 위한 노력과 과정에 초점을 두어 언어적 설득을 제공하는 것이 자기효능감을 촉진하는 것으로 알려져 있다. 그러므로 가정과 학교에서 부모나 교사가 과정과 노력에 초점을 둔 칭찬이나 격려 등의 언어적 설득을 제공함으로써 중학생의 자기효능감 수준을 높이는 데 도움이 될 수 있다.

마지막으로, 중학생의 사회적 지지는 자기효능감에 밀접한 관계가 있다는 점(S.-S. Kim & Youn, 2012)을 고려할 때, 사회적 위축을 보이는 중학생이 스스로 성취할 수 있는 목표를 설정하고 목표 성취를 위해 노력하는 과정에서 사회적 지지를 통해 자기효능감을 향상할 수 있는 상담과 교육 프로그램이 요구된다. 따라서 또래상담 프로그램을 제공하거나 모델링과 집단응집력을 활용할 수 있는 집단상담의 실시를 통해 자기효능감을 향상시키는 것이 도움이 될 수 있다. 예를 들어, 스스로 목표를 선택하고 목표에 도달하기 위해 서로 사회적 지지를 제공하는 해결중심접근을 사용한 집단상담이 사회적 위축을 보이는 아동의 자기효능감 향상에 효과적이었음이 보고된 바 있다(Kvarme et al., 2010).

끝으로, 본 연구에 대한 제한점을 밝히면서 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 관계 내에서 발생하는 사회적 위축의 특성 상 관계적 요인에 의해 영향을 받을 수 있으므로 청소년의 사회적 위축을 연구함에 있어 부모, 또래 등 사회적 환경을 고려해야 할 필요가 있으나 본 연구에서는 또래 요인을 포함한 관계적 요인의 영향을 충분히 고려하지 못했다는 한계가 있다. 실제로, 추후 연구에서는 중학생의 사회적 위축에 영향을 미치는 것으로 알려진 부모의 양육태도와 또래 관계의 질, 사회적 지지 등 사회적 환경의 영향을 고려할 필요가 있을 것이다. 둘째, 사회적 성취목표지향성과 같은 이론적 기반을 둔 학업적 성취목표지향성 연구들에서는 성취목표지

향성을 개인이 동시에 여러 목표를 추구할 수 있다는 다중목표관점으로 이해할 필요성이 제기된 바 있으며(Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998), 숙달목표지향성과 수행접근목표지향성의 조합이 적응적인 결과와 관련 있음을 보고하였다(Dull, Schleifer, & McMillan, 2015). 최근 사회적 상호작용 상황에서 동시에 다양한 이유와 목표를 추구할 수 있음이 시사되고 있다(Lee, 2018; Yeom & Lee, 2018). 따라서 추후 연구에서는 단일한 목표의 영향 뿐 아니라 성취목표지향성의 조합이 미치는 영향 및 단일목표가 미치는 영향과의 차이에 대해 확인하는 작업이 필요할 것이다.

이와 같은 제한점에도 불구하고, 본 연구가 가지는 의의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 사회적 성취목표지향성과 자기효능감이 중학생의 사회적 위축에 영향을 미치는 요인임을 검증하였다. 이는 기존의 사회적 위축의 동기적 차이를 이해하는 것에서 더 나아가 동기의 차이가 목표를 통해 사회적 위축에 영향을 미치는 동기적 과정에 대한 이해를 확장하였다. 또한, 이러한 결과는 사회적 위축을 보이는 중학생의 사회적 위축 수준을 낮추는 데 사회적 기술 발달에 초점을 두는 사회적 숙달목표를 지향하도록 돕는 것이 효과적일 수 있다는 것을 시사하였다는 점에서 의의가 있다. 둘째, 본 연구에서는 초기 청소년기의 중학생들의 자기효능감이 사회적 성취목표지향성과 사회적 위축의 관계를 부분매개함을 검증하였다. 위와 같은 결과는 중학생의 사회적 위축을 예방하고 중재하기 위해 사회적 상호작용 상황에서 회피적인 태도를 보이는 중학생들에게 사회적 성취목표에 대한 성공경험과 모델링 기회 제공 등을 통해 자기효능감을 향상시킬 수 있는 중재 방안이 도출될 수 있음을 시사한다는 점에서 실천적 의의가 있다.

Notes

This article is part of the first author's master's thesis submitted in 2021, and was presented as a poster at the 2021 Annual Spring Conference of the Korean Association of Child Studies.

Conflict of Interest

No potential conflict of interest relevant to this article was reported.

References

In English

- Alden, L. E., & Wallace, S. T. (1991). Social standards and social withdrawal. *Cognitive Therapy and Research, 15*(1), 85-100. doi:10.1007/BF01172944
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development, 33*, 250-259. doi:10.1159/000276522
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Barstead, M. G., Smith, K. A., Laursen, B., Booth-LaForce, C., King, S., & Rubin, K. H. (2017). Shyness, preference for solitude, and adolescent internalizing: The roles of maternal, paternal, and best-friend support. *Journal of Research on Adolescence, 28*(2), 488-504. doi:10.1111/jora.12350
- Bowker, J. C., & Raja, R. (2011). Social withdrawal subtypes during early adolescence in India. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*, 201-212. doi:10.1007/s10802-010-9461-7
- Burgess, K. B., Rubin, K. H., Cheah, C. S., & Nelson, L. J. (2005). Behavioral inhibition, social withdrawal, and parenting. In W. R. Crozier & L. E. Alden (Eds.) *The essential handbook of social anxiety for clinicians* (pp. 99-120). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Chen, B.-B., & Santo, J. B. (2016). The relationships between shyness and unsociability and peer difficulties: The moderating role of insecure attachment. *International Journal of Behavioral Development, 40*(4), 346-358. doi:10.1177/0165025415587726
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 21*(3), 258-269. doi:10.1037/h0079809
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., & Baldwin, D. (2019). Does it matter when we want to be alone? Exploring developmental timing effects in the implications of unsociability. *New Ideas in Psychology, 53*, 47-57. doi:10.1016/j.newideapsych.2018.01.001
- Dawes, M. (2017). Early adolescents' social goals and school adjustment. *Social Psychology of Education, 20*(2), 299-328. doi:10.1007/s11218-017-9380-3
- Dull, R. B., Schleifer, L. L., & McMillan, J. J. (2015). Achievement goal theory: The relationship of accounting students' goal orientations with self-efficacy, anxiety, and achievement. *Accounting Education, 24*(2), 152-174. doi:10.1080/09639284.2015.1036892

- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218
- Gazelle, H., & Rubin, K. H. (2010). Social anxiety in childhood: Bridging developmental and clinical perspectives. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2010*(127), 1-16. doi:10.1002/cd.259
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist, 33*(1), 1-21. doi:10.1207/s15326985ep3301_1
- Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 32*(4), 667-698. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.10.011
- Kopala-Sibley, D. C., & Klein, D. N. (2017). Distinguishing types of social withdrawal in children: Internalizing and externalizing outcomes of conflicted shyness versus social disinterest across childhood. *Journal of Research in Personality, 67*, 27-35. doi:10.1016/j.jrp.2016.01.003
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Sørsum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S., & Natvig, G. K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies, 47*(2010), 1389-1396. doi:10.1016/j.ijnurstu.2010.05.001
- Lee, E. J. (2018). Social achievement goals and social adjustment in adolescence: A multiple-goal perspective. *Japanese Psychological Research, 60*(3), 121-133. doi:10.1111/jpr.12189
- Makara, K. A., & Madjar, N. (2015). The role of goal structures and peer climate in trajectories of social achievement goals during high school. *Developmental Psychology, 51*(4), 473-488. doi:10.1037/a0038801
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Mouratidis, A. A., & Sideridis, G. D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education, 77*(3), 285-308. doi:10.3200/JEXE.77.3.285-308
- Pérez-Edgar, K., Bar-Haim, Y., McDermott, J. M., Chronis-Tuscano, A., Pine, D. S., & Fox, N. A. (2010). Attention biases to threat and behavioral inhibition in early childhood shape adolescent social withdrawal. *Emotion, 10*(3), 349-357. doi:10.1037/a0018486
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(4), 506-534. doi:10.1353/mpq.2004.0036
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology, 60*, 141-171. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163642
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(9), 1246-1263. doi:10.1177/0146167206289345
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 672-687. doi:10.1037/0022-0663.100.3.672
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*, 173-208. doi:10.1007/BF01320134
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 1-10. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.101832
- Shim, S., & Ryan, A. (2005). Change in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *The Journal of Experimental Education, 73*(4), 333-349. doi:10.3200/JEXE.73.4.333-349
- Shim, S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction, 23*, 69-77. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.05.008
- Shin, H., & Ryan, A. M. (2012). How do young adolescents cope with social problems? An examination of social goals, coping with friends, and social adjustment. *Journal of Early Adolescence, 32*(6), 851-875. doi:10.1177/0272431611429944

In Korean

- An, H. J., & Song, I.-S. (2012). Validation of social achievement goal scale. *Korean Journal of Educational Psychology, 26*(4), 853-875.
- Choi, T.-S., & Kim, J.-K. (2015). Effect of maternal psychological control and early adolescent self-efficacy on adolescent externalized and internalized behaviors. *Korean Journal of Youth Studies, 22*(8), 363-384.
- Han, Y.-H., & Cho, H.-I. (2019). Mediating effect of self-efficacy on the relationship between social achievement goal orientation and social competence of preschool children. *Journal of Education & Culture, 25*(3), 569-590. doi:10.24159/joec.2019.25.3.569
- Hong, S. (2000). The criteria for selecting appropriate fit indices in structural equation modeling and their rationales. *Korean*

- Journal of Clinical Psychology*, 19(1), 161-177.
- Hyun, J., Cha, J.-E., & Kim, T.-E. (2006). Predictions of achievement goal orientation on self-efficacy and school adjustment by a school grade. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 20(2), 443-465.
- Kim, H. (2001). *The relationship between self-efficacy and career maturity of middle school students* (Master's thesis). Retrieved from <http://www.riss.kr/link?id=T8001391>
- Kim, S.-S., & Youn, Y. S. (2012). Effects of social support on self-efficacy and quality of life of Korean middle school children. *Journal of Enneagram Studies*, 9(1), 155-174.
- Kim, W., Lee, D., Kim, M., & Nam, Y. (2016). Korean adaptation of social preference scale for adolescents. *The Korean Journal of School Psychology*, 13(2), 327-348. doi:10.16983/kjsp.2016.13.2.327
- Koo, B. (2015). *The effect of behavior inhibition temperament, perceived maternal overprotection and peer attachment on children's social withdrawal* (Master's thesis). Retrieved from <http://www.riss.kr/link?id=T13708155>
- Kwon, S. Y. (2007). College students' goal orientation and self-efficacy. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 7(2), 49-71.
- Lee, B.-J., Min, W.-H., & Kim, J.-E. (2014). A study for developmental trajectories of social withdrawal in adolescence: An exploratory approach based on developmental-contextualism perspective. *Korean Journal of Youth Studies*, 21(8), 317-346.
- Lee, S.-R. (2012). *The relationships between child's social goal orientation and friendship quality: The mediating effect of conflict resolution strategies* (Master's thesis). Retrieved from <http://www.riss.kr/link?id=T12851392>
- Min, W.-H., & Son, S.-O. (2017). Trajectories of social withdrawal on negative peer relations: Moderating effects of parental monitoring. *Journal of Future Oriented Youth Society*, 14(1), 75-99.
- Noh, A., Song, J., Hwang, A., & Bong, M. (2011). Longitudinal investigation on causal predominance between self-efficacy and achievement goal. *The Korean Journal of Educational Methodology Studies*, 23(1), 213-233. doi:10.17927/tkjems.2011.23.1.213
- Oh, K. J., & Yang, Y. R. (2003). Psychological mechanism associated with the development and maintenance of social anxiety in adolescents I: The effects of behavioral inhibition, parental attitude and traumatic experience. *The Korean Journal of Clinical Psychology*, 22(3), 577-596.
- Park, M.-H., & Jeong, Y. (2012). Children's goal orientation according to the goal orientation and parenting behavior of their parents. *The Korean Journal of Human Development*, 19(1), 123-141.
- Suh, M.-O. (2010). The causal relationships among goal orientation, Big Five, self-efficacy, and intrinsic-extrinsic motivation. *Korean Journal of Educational Research*, 48(2), 21-44.
- Yang, H., & Lee, E. (2014). The relations between social achievement goals and peer relationship quality of adolescents: Mediating effects of prosociality and aggression. *Secondary Education Research*, 62(1), 235-260. doi:10.25152/ser.2014.62.1.235
- Yeom, H., & Lee, E. (2015). The structural relationships among academic and social competence, academic and social achievement goals, academic achievement and friendship quality of adolescents. *Korean Journal of Educational Psychology*, 29(2), 185-207. doi:10.17286/KJEP.2015.29.2.02
- Yeom, H., & Lee, E. (2018). The relationship of social achievement goals with implicit theories of peer relationships, conflict resolution strategies, relationship quality, and aggression. *Korean Journal of Educational Psychology*, 32(2), 295-319. doi:10.17286/KJEP.2018.32.2.05
- Yun, M., & Lee, D. (2015). Social withdrawal subtypes and socio-emotional functioning of Korean adolescents. *Korean Journal of Youth Studies*, 22(9), 301-326.

ORCID

Ye Rim Kim <https://orcid.org/0000-0002-1082-0972>
 Ju Hee Park <https://orcid.org/0000-0003-3031-0272>

Received June 29, 2021
 Revision received July 22, 2021
 Accepted August 3, 2021