

## 구성원의 목표성향이 행동 및 성과에 미치는 영향: 목표성향 하위영역의 독립적 메커니즘 탐색\*

신수영

서울대학교 노사관계연구소 객원연구원  
(swim1@snu.ac.kr)

박원우(교신저자)

서울대학교 경영대학 교수  
(wwpark@snu.ac.kr)

.....

목표성향은 목표의 내용을 중시하던 기존의 동기부여 이론에서 벗어나 스스로 상황을 해석하고 행동으로 옮기기 위한 방향을 제시한다. 따라서 자율성과 창의성이 강조되는 현대의 경영환경에서는 스스로 학습하고 새로운 것에 도전하게 하는 원천으로서 목표성향에 대한 관심이 집중되고 있다. 특히 최근에는 목표성향이라는 개념을 세분화하여 각 하위요소별 독립성을 강조하는 연구들이 부각되고 있다(Button, Mathieu & Zajac, 1996; Elliot & McGregor, 2001). 이러한 하위요소의 독립성은 목표성향이 어떻게 성과로 이어지는가를 설명하는데 있어서도 새로운 접근을 요구한다. 본 논문에서는 개인의 목표성향이 성과로 이어지는 과정을 각 하위요소별(학습성향, 성과증명성향)로 다르게 접근하여 각각의 과업행동을 제시하고 성과와의 관계를 증명하고자 한다. 연구가설을 검증하기 위하여 9개 조직 상사-부하 총 155쌍의 자료를 구조방정식으로 분석하였다. 본 연구의 결론 및 시사점은 다음과 같다. 첫째, 구성원의 학습성향은 자기주도행동을 통해 직무성공과로 연계된다. 본 연구에서는 선행연구에서 이미 입증된 학습성향의 자기규제기능을 실제 작업현장에서 발견되는 과업행동으로 재 증명하였다. 또한 구성원의 성과증명성향은 자기표현행동으로 발견되며 이렇게 발견된 자기표현행동은 직무성공과로 이어지지 못한다는 점을 발견하였다. 본 연구에서는 자기규제기능 하나로 목표성향의 메커니즘을 설명하던 기존의 방식에서 벗어나 성과증명성향만의 독립적인 경로인 자기표현기능을 제시하였다. 그러나 궁극적으로 자기표현기능을 직무성공과에 연계시키기 위한 정적(+) 경로를 제시하지 못한 점은 본 연구의 한계점으로 남는다. 따라서 향후 연구에서는 성과증명성향과 자기표현행동이 어떻게 직무성공과에 도움이 될 수 있는지 설명할 수 있는 연구가 시도될 필요가 있다.

주제어: 목표성향, 자기주도적행동, 자기표현행동, 직무성공

.....

### 1. 서론

전혀 시도해보지 않은 어려운 일에 부딪혔을 때 나타나는 사람들의 반응은 각기 다르다. 난관을 도전으로 받아들이고 이를 극복하기 위해 새로운 지식과 스킬을 배우는 사람들이 있는가하면, 자신의 무능함을 들키지 않기 위해 전전긍긍하는 사람들도 있다. 무엇이 이러한 차이를 가져오는가? 이에 대해

Dweck(1986)은 개인들마다 가지고 있는 목표성향(goal orientation)이 다르기 때문이라고 설명하였다. 목표성향은 도전적 과제나 난관 등의 성취상황에 직면했을 때 나타나는 개인적인 목표 선호도로서, 학습성향(learning orientation)을 가진 사람은 새롭고 도전적인 과업을 통해 스스로 성장할 수 있는 기회로 보는 반면 성과성향(performance orientation)을 가진 사람은 자신의 무능함을 들킬 수 있는 위협으로 인식하여 본인이 잘할 수 있는 업

무만을 선호한다는 개념이다.(Dweck & Elliott, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 1986; Heyman & Dweck, 1992).

목표성향이 직무 수행에 어떻게 영향을 미치는지에 대해서 보여주는 것은 근로자의 동기부여를 연구하는데 유용한 수단을 제공한다. 특히 현대의 경영 환경에서는 자율성과 창의성이 강조되기 때문에 누군가의 통제가 아닌 스스로 학습하고 새로운 것에 도전하게 하는 원천이 무엇인가에 관심이 집중되고 있다. 이에 따라 인사조직 분야의 많은 이론과 연구들은 조직구성원들의 자율경영을 가능하게 하는 중요한 예측변인으로 목표성향을 주목하였다(Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Hertenstein, 2001; Potosky & Ramakrishna, 2002; 이도화 & 김미숙, 2007; 김태홍 & 한태영, 2009).

목표성향연구가 조직행동연구에 공헌한 점은 현대 조직이 처해있는 복잡하고 불확실한 환경에서 기존의 동기부여이론이 설명해주지 못하던 자기경영과 관련된 해법을 제공했다는 점이다. 즉, 자발적인 학습과 도전을 통해 끊임없이 발전하도록 하는 토대를 마련한 것이다. 뿐만 아니라, 개인의 객관적 능력과는 별개로 주관적으로 목표를 해석하는 성향의 차이에 따라 성과가 달라진다는 것은 결국 어떤 마음가짐으로 업무에 임하느냐가 얼마나 중요한지를 역설하고 있다. 특히 최근 기업에서 요구하는 창의적인 인재를 관리하기 위해서는 새로운 일에 대한 도전과 끊임없는 학습이 필요한 만큼, 목표성향은 조직학습과 자기경영을 위한 실마리를 제공하였다.

그러나 기존의 목표성향 연구에서는 주로 학습성향의 자기규제기능에 초점을 맞추어 성과에 이르는 과정을 설명할 뿐, 성과성향과 성과를 연계시킬 수 있는 별도의 메커니즘을 제시하지 못했다. 즉, 대다수의 선행연구에서는 성과성향의 독립적인 메커니즘

을 제시하는 대신 학습성향에서 작동되는 자기규제 기능이 성과성향에서는 작동되지 않기 때문에 성과를 내기 어려운 것으로 결론을 내렸다. 다시 말하면, 학습성향과 성과성향의 메커니즘을 자기규제기능 하나로 보고 그 기능이 작동하느냐(학습성향) 그렇지 않느냐(성과성향)로 판단하여 궁극적으로는 학습성향의 우월성을 강조하였다.

본 연구에서는 Button et al.(1996)이 밝혀낸 학습성향과 성과성향의 독립성을 근거로 각 성향별 결과에 도달하는 메커니즘이 무엇인지를 독립적으로 살펴보는 데 초점을 맞추고자 한다. 특히, 본 논문에서는 성과성향을 성과증명성향과 실패회피성향으로 세분화하여 실패회피성향이 통제된 상태에서의 성과증명성향의 메커니즘을 탐색하고자 한다. 즉, 기존의 연구에서 학습성향과 성과성향을 양분하여 경쟁적인 개념으로 접근하였다면, 본 논문에서는 주로 부정적인 효과를 미치는 것으로 알려진 실패회피성향을 통제한 상태에서 학습성향과 성과증명성향의 효과를 독립적으로 접근하려는 것이다. 이처럼 세분화된 목표성향의 하위영역별로 각각의 메커니즘을 탐색하는 것은 직무성과를 설명하는데 있어서 보다 구체적인 시사점을 도출할 수 있을 것으로 기대된다. 기존의 연구와 달리 학습성향의 메커니즘과 성과증명성향의 메커니즘을 비교하여 탐색함으로써 목표성향의 관리가능성에 대해 다각도로 논의해볼 수 있기 때문이다.

이러한 탐색과정 중 본 논문에서 강조하고자 하는 것은 구체적인 과업행동을 통한 증명이다. 최근의 목표성향 연구에서 탐색하고 있는 메커니즘은 인지적 과정에 대한 연구 즉, 피드백추구, 자기효능감, 목표수준 등의 매개요인이었다(Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007). 그러나 인지과정을 강조한 기존의 연구에서는 목표성향이 결과를 도출하는 과

정에서 조직관리와의 연계성이 약한 편이다. 본 논문에서는 자기주도행동과 자기표현행동이라는 구체적인 행동변수를 통해 정신적인 특성이 구체적인 작업장에서의 행동으로 어떻게 발현되는지, 그리고 이러한 행동은 조직의 궁극적 성과와 어떤 관계가 있는지를 살펴봄으로써 이론적·실무적 시사점을 제시하는 것을 목적으로 한다.

## II. 이론적 배경 및 연구가설

### 2.1 목표성향의 개념

Dweck(1986)에 따르면 목표성향은 성취상황에 대한 반응을 해석하는 틀이라고 정의내릴 수 있다. 예를 들어, 성과지향적인 목표성향을 가진 사람은 도전적인 과업이나 목표에 직면했을 때 이를 자신의 무능함을 들킬 수도 있는 위협으로 인식하여 이러한 과업을 맡기를 꺼려하는 반면, 학습지향적인 목표성향을 가진 사람은 새롭고 도전적인 과업에 직면하면 자신의 스킬이나 능력을 고정된 것이 아닌 개발될 수 있는 것으로 보기 때문에 이를 순조롭게 받아들이는 경향이 있다는 것이다.

이처럼 목표성향은 크게 학습성향과 성과성향이라는 구성요소로 구분된다. 목표성향을 하나의 차원(dimension)으로 보면, 학습성향과 성과성향은 양극성(bipolar)을 띠게 된다. 따라서 한쪽 성향이 높은 사람은 다른 쪽 성향은 자동적으로 낮은 것으로 간주된다. 즉, 학습성향과 성과성향을 동시에 높게 갖거나 낮게 갖는 것은 불가능한 것이다(Dweck, 1986). 그러나 점차 시간이 지나면서 학습성향과 성과성향을 독립적인 것으로 인식하게 되었다(Button

et al., 1996; Eison, Pollio, & Milton, 1986).

특히 Button et al.(1996)은 학습성향과 성과성향이 분명하게 구분되는 개념인지를 알아보기 위하여 4개의 실증연구를 실시한 결과, 목표성향은 하나의 차원일 때 보다 두 개의 차원일 때 더 확실한 모형적합도(model fit)를 나타내었다. 따라서 그들은 두 차원이 완전히 상호 배타적인 것이 아니라, 두 가지 관점을 동시에 높게 또는 낮게 가질 수도 있다고 주장하였다. 예를 들어, 학습성향과 성과성향이 모두 높은 사람은 다른 사람과 비교하여 고 성과(high performance)에 대한 관심을 더 가질 가능성이 높고 자신의 역량을 높이고자 하는 욕구가 큰 것으로 볼 수 있다. 대부분의 목표성향에 대한 연구는 기본적으로 학습성향과 성과성향의 이분된 차원에 기초하였으나, 성과지향 관점을 더 세분화하여 호의적인 판단을 얻으려는 욕구와 부정적인 판단을 회피하려는 욕구로 나누기도 한다(Heyman & Dweck, 1992). 이를 토대로 VandeWalle(1997)은 세 가지 요인 즉, 학습성향, 성과증명성향(performance prove goal orientation), 실패회피성향(failure avoid goal orientation)으로 목표성향의 개념을 정립하였다. VandeWalle(2001)은 성과성향 중에서도 특히 실패회피성향이 조직의 성과에 어떻게 영향을 미치게 되는지에 대해 비중있게 다룸으로써 성과성향을 세분화할 필요성을 역설하였다.

목표성향에 대한 연구가 조직에 적용되기 시작한 것은 1990년대에 이르러서이다. 팀제가 확산되고 수평적인 관리가 중요해지면서 상사에 의해 설정되는 목표보다 자기경영에 초점을 맞추어 스스로 통제하고 학습할 수 있는 연구가 새로운 동기부여 수단으로 인식된 것이다. Farr, Hoffman, 그리고 Ringenbach(1993)는 목표성향을 조직의 이슈들 즉, 과업에 대한 흥미, 목표설정, 훈련, 제안활동 등

과 연계시켜서 설명함으로써 조직의 인사제도를 운영하는데 유용한 지침을 제공하였다. 이후 경영학 분야에서 연구된 목표성향 연구는 개인의 특성과 성과라는 단순한 인과관계보다는 조직의 환경과의 상호작용을 통해 효과성을 설명하거나(Elliot & Harackiewicz, 1993; Seijts et al., 2004; Chen & Mathieu, 2008; Hirst, Knippenberg, & Zhou, 2009), 목표성향의 자기규제기능에 따라 스스로 목표수준을 높이고 새로운 것을 학습하는 자율경영의 원리를 설명하는 연구(Creed, King, Hood, & McKenzie, 2009; 이도화와 김미숙, 2008; Radosevich, Vaidyanathan, Yeo, & Radosevich, 2004; VandeWalle et al., 1999; Miller, Behrens, Greene, & Newman, 1993)가 다수를 차지하였다.

보다 구체적으로 실증연구를 살펴보면, 목표성향이 학습전략에 미치는 영향에 대해서는 학습성향이 높은 사람이 성과성향이 높은 사람보다 효과적인 학습전략을 취하는 것으로 나타났다(Ames & Archer, 1988; Dweck & Elliott, 1983). 또한 학습성향은 피드백을 얼마나 적극적으로 수용하여 업무를 개선하느냐와 밀접한 관련이 있는 것으로 밝혀졌다(VandeWalle & Cummings, 1997). 즉, 성과성향이 높은 사람은 학습성향이 높은 사람에 비해 피드백을 구하려는 정도가 떨어지고, 이는 곧 일을 더 잘할 수 있는 개선의 여지를 감소시킬 위험이 있는 것으로 해석된다. 학업성과 관련하여 Button et al.(1996)은 학습성향은 시험성적에 긍정적인 영향을 미치는 반면, 성과성향은 성적과 관련이 없다는 것을 밝혀냈다. Phillips와 Gully(1997)의 연구 및 Ford et al.(1998)의 연구에서는 성과성향이 자기효능감에 영향을 미쳐서 결국 학점에 부정적인 영향을 미친다는 결과가 제시되었다.

이처럼 학습성향에 대한 연구는 대부분 일관성 있게 긍정적인 결과를 제시한 반면, 성과성향은 결과와 관련이 없거나 부정적인 결과를 초래하는 것으로 나타났다. 따라서 최근 연구에서는 성과성향과 조직성과의 관계를 보다 정확하게 탐색하기 위해 성과성향을 세분화하려는 노력들이 시도되고 있다(VandeWalle, Cron, Slocum, 2001; Elliot & McGregor, 2001; Baranik, Barron, & Finney, 2007). 그러나 성과성향을 성과증명성향과 실패회피성향으로 세분화한 연구에서는 주로 실패회피성향의 부정적 영향에 초점이 맞추어졌고(Porath & Bateman, 2006), 성과증명성향의 효과에 대한 입증은 부족한 편이다. 즉, 성과성향이 성과에 부정적인 영향을 미치는 것이 주로 실패회피성향 때문이라면 이러한 실패회피성향이 통제될 경우 성과증명성향 그 자체는 문제가 없는 것인가에 대한 연구는 거의 없다. Payne 등(2005)의 메타분석에서도 실패회피성향의 부정적 효과는 입증된 반면, 성과증명성향은 과업 및 직무 성과에 약한 긍정적 관계이거나 관계가 없는 것으로 나타나서 이에 대한 추가적인 설명이 필요한 것으로 사료된다. 이와 관련하여 Hofmann(1993)의 연구를 살펴보면, 성과성향의 '인지적 방해'부분을 통제하고 나면 성과성향의 부정적 효과는 사라진다고 주장하였다. 본 논문에서도 이와 같은 논리로 성과성향중에서 실패회피성향을 통제하고 나면 부정적 효과는 사라질 것으로 예측하였다. 그러나 문제는 실패회피성향을 통제하고 나서도 여전히 학습성향에 비해서는 긍정적 효과가 덜 할 것이라는 것이다.

조직의 구성원이라면 누구나 성과를 입증해야하는 의무가 있다. 따라서 성과증명성향은 그 자체로 나쁘다고 말할 수는 없다. 그러나 성과증명성향이 발현되는데 있어서 어떤 이유로 학습성향에 비해 직무 성과와 연계되기 힘든 것인가를 탐색해 볼 필요가

있다. 본 연구에서는 목표성향의 하위요소들이 점차 세분화되고 있음에도 매커니즘은 여전히 하나로 설명되고 있는 것을 개선하기 위하여 성과증명성향의 개념에 가장 합당한 독립적인 매커니즘 탐색을 목표로 한다. 즉, 목표성향의 효과를 증명하는 데 있어서 학습성향과 성과성향의 독립적인 매커니즘을 탐색하되 성과성향중에서는 실패회피성향을 통제한 성과증명성향에 초점을 맞추어 궁극적인 직무성과에 영향을 미치는 과정을 탐색하고자 한다.

## 2.2 목표성향, 과업행동, 직무성과

### 2.2.1 목표성향과 과업행동의 관계

목표성향이 행동으로 이어지는 과정을 규명하기 위해서는 선행연구를 통해 제안된 목표성향의 자기규제기능에 주목할 필요가 있다. 목표성향에 대한 초기 연구에서 Dweck(1986)은 목표성향에 따라서 나타나는 행동양식을 적응행동(adaptive behavior)과 부적응행동(maladaptive behavior)으로 구분하였다. 즉, 학습성향을 가진 사람은 능력은 개발될 수 있다는 점증론적 관점(incremental theory)을 가지고 있기 때문에 어려운 일을 통해 배우겠다는 태도를 보인다. 따라서 타인의 통제에 의해서가 아닌 스스로의 능력개발을 위해 끊임없이 도전하고 노력을 강화하고, 더 나은 결과를 위해서 무엇이 잘못되었는지 피드백을 구하며, 현재에 만족하지 않고 스스로 목표를 높인다. 반면, 성과성향을 가진 사람은 능력은 타고나는 것이라는 존재론적 관점(entity theory)을 따르기 때문에 어려운 과업은 가능한 피하고 자신 있는 일을 통해 다른 사람에게 본인의 능력을 입증하는 것에 몰두하게 된다. 따라서 스스로 목표를 높이거나, 다른 사람의 피드백을 구하려 하

지 않으며, 어려운 문제에 부딪히면 무기력에 빠지기 쉽다.

이처럼 선행연구에서 강조한 자기규제기능은 학습성향이 유발하게 될 과업행동에 대해 어느정도 예측 가능하게 해준다. 학습성향을 가진 사람은 새로운 환경이 요구하는 적절한 지식 및 기술을 습득하려는 동기가 크다. 또한 학습성향이라는 개념 자체가 '전혀 시도해보지 않은 과제에 당면했을 때 이를 통해 배울 수 있다고 생각하는 인지적 틀'이기 때문에 단순히 새로운 환경에 수동적으로 적응하는 행동보다 불확실한 환경에 보다 적극적으로 대처해 나가는 행동으로 발현될 것으로 예상된다. 학습성향의 주효과를 검증한 선행연구에서도 학습성향은 특히 혁신적 직무성과나 창의성과 관련성이 깊은 것으로 밝혀졌다(Lepine, 2005; Hirst, Knippenberg, & Zhou, 2009). 또한 학습성향과 과업행동에 대해 실증한 연구들을 살펴보면 적응행동(Dweck, 1986), 자기규제행동(Kozlowski & Bell, 2006), 과업에 대한 노력과 도전(Steele-Johnson, Heintz, & Miller, 2008) 등에서 긍정적인 관계를 발견하였다.

선행연구들을 종합해보면, 학습성향의 가장 큰 특징은 자기규제기능이며 누군가 시키지 않아도 스스로 개선해나가는 행동을 유발한다는 점이 중요하다. 본 연구에서는 Griffin, Neal, 그리고 Parker(2007)가 제시한 과업행동 중에서 학습성향과 가장 관련이 있는 행동으로 자기주도행동에 주목하였다. 그동안 전통적인 성과는 직무에서 요구하는 구체적인 요건들을 능숙하게 해내는 숙련성에 근거하여 평가되어 왔다. 그러나 기존의 목표성향 연구를 살펴보면, 학습성향의 효과는 루틴하고 반복적인 업무에 대해서는 잘 설명되지 않는 것으로 나타났다(Lepine, 2005). 더욱이 최근의 불확실한 경영환경에서는 변화에 적극 대처할 수 있는 능력이 중요시 되고 있어

서 과업행동 중에서도 가장 적극적으로 변화에 대처할 수 있는 자기주도행동이 부각되고 있다. 자기주도행동은 핵심과업을 더 잘 할 수 있는 아이디어를 제시한다든지, 핵심과업을 수행하는 방법에 스스로 변화를 주는 행동 등을 말한다.

본 논문에서는 자기주도행동을 유발하는 개인특성으로서 학습성향에 주목하였는데, 이는 앞서 설명한 학습성향의 이론적 근거가 되는 점증론과도 밀접한 관련이 있다(Dweck, 1986). 즉, 능력이 개발가능하다고 믿는 점증론적 관점을 가진 사람은 학습성향을 가지는 경향이 있어서 새로운 환경이 요구하는 적절한 지식 및 기술을 습득하려는 동기가 크기 때문에 지속적인 도전을 하게 된다는 것이다. 즉, 학습성향이 높은 사람이 전혀 해보지 않은 도전적인 과제를 부여받게 되면 이를 통해 본인의 능력이 개발될 수 있다고 믿기 때문에 주도적으로 해결책을 모색하는 자기주도행동이 나올 가능성이 크다. 반면 성과증명성향이 높은 경우에는 능력을 타고난 것으로 간주하기 때문에 본인의 능력에 대한 확신이 없는 이상 새로운 시도를 적극적으로 하는 자기주도행동으로 이어지기 힘들 것이다. 따라서 학습성향과 자기주도행동에 대해서 다음과 같이 가설을 설정하였다.

H 1.1: 부하의 학습성향은 자기주도행동과 정(+)의 관계를 가질 것이다.

성과증명성향과 자기주도행동과의 관계에 대해서는 가설 설정은 따로 하지 않았다. 다만, 성과증명성향과 자기주도행동의 관계는 학습성향과 자기주도행동의 관계에 비해서 관련성이 크게 떨어질 것으로 예상된다. 대신, 성과증명성향과 밀접한 관련이 있을 것으로 예상되는 과업행동에 대해서는 다음과

같은 준거(reference)의 기준을 바탕으로 예측하였다. 즉, 성과증명성향의 경우에는 타인으로부터 호의적인 평가를 이끌어내기 위해 자신이 잘하는 부분만을 보여주고자(demonstrate)하는 타인준거(other-referent) 성향이라고 할 수 있다(Elliot & McGregor, 2001). 이러한 성향을 가장 잘 나타낼 수 있는 과업행동은 자기표현(self-presentation) 행동이다. 자기표현행동은 타인에게 인지되는 이미지를 자신의 목적에 맞게 통제하고 보다 더 나아보이기 위해 노력하는 것을 의미한다(Leary, 1995). 사회생활을 위해서 이미지를 관리하는 것은 어느 정도 필요한 것으로 인식되지만 타인을 지나치게 의식할 때 생기는 불필요한 에너지 소모와 과다경쟁, 그리고 성공이 보장된 일만을 하려는 태도가 나타날 수 있다는 점에서 우려되는 행동이다(Leary & Kowalski, 1990; Schneider, 1981; Schlenker, 1980). 성과증명성향을 가진 사람은 타인의 평가가 자신의 행동을 결정하는 준거가 된다. 즉, 학습성향과 성과증명성향을 구분하는 중요한 기준 중의 하나가 자기 자신을 준거대상(self-referent)으로 삼느냐, 타인을 준거대상(other-referent)으로 삼느냐이다(Elliot & McGregor, 2001). 본 연구에서는 성과증명성향의 타인 준거 개념을 가장 잘 나타낼 수 있는 행동으로서 자기표현(self-presentation) 행동에 주목하였다.

VandeWalle et al.(2001)은 성과증명성향이 높으면 다른 사람에게 호의적인 평가를 받는 것이 중요하기 때문에 자신의 일에 대해 부정적인 피드백을 받고 나면 더 이상의 이미지 손상을 막기 위해 노력하는 전략(self-presentation strategy)을 취한다고 설명하였다. 실제로 학습성향을 가진 사람은 피드백의 결과와 상관없이 계속적으로 목표수준을 높여가는 반면, 성과증명성향을 가진 사람은 피드백

후 목표수준이 높아지지 않았다(VandeWalle et al., 2001). Button et al.(1996)의 연구에서도 성과증명성향이 높을수록 타인으로부터 호의적 평가를 받고자 하는 열망이 높다는 것을 밝혀냈다. 이처럼 성과증명성향의 주효과를 검증한 선행연구의 결과는 대부분 자기가 잘 할 수 있는 것을 선택하여 타인으로부터 호의적인 평가를 받으려 한다는 것을 밝혀내고 있다(Button et al., 1996; VandeWalle & Cummings, 1997; VandeWalle et al., 2001).

자기표현행동에 대한 선행연구들(Jones, 1964)을 살펴보면 타인이라는 범위를 “대상 (target)”이라고 한정지어서 제시하고 있다. 즉, 자신을 어필하고자 하는 특정 대상이 정해져 있고 이들에 대한 자기표현전략이 펼쳐지는 것이다. 그 대상은 주로 하위 지위에 있는 사람들이 아닌 상위 지위에 속한 사람들이다.

본 논문에서는 조직구성원들이 주로 잘 보이고 싶어 하는 대상이 상사에 초점이 맞춰져 있다는 점에 주목하여 자기표현행동 중에서도 상사에 대한 부분에 초점을 맞추어 접근하였다. 따라서 본 연구에서는 자기표현행동을 불특정 다수에 대한 행동이 아닌 상사에 대한 행동으로 국한하였다. 이와 관련하여 Kumar과 Beyerlein (1991)의 연구에서는 자기표현행동을 상사-부하 관계에서 나타나는 아부행동(ingratiatory behaviors)중의 하나로 보고 “자기표현”이라는 부분이 과업을 수행함에 있어서 상사에게 어필하기 위해서는 어떤 식으로 발휘되는지를 구체적인 항목으로 제시하기도 하였다.

이와 같은 논의를 바탕으로 자기표현행동은 목표성향 하위영역 중에서도 특히 성과증명성향과의 관계가 있을 것으로 가정하였다. 학습성향의 경우에는 준거의 기준이 타인이 아닌 자기자신이므로 상사에 대한 자기표현행동과는 특별히 관련이 없을 것으로

예상하여 가설은 성과증명성향과 자기표현행동만 설정하였다. 학습성향과 자기표현행동의 관련성은 성과증명성향과 자기표현행동에 비해 현저히 떨어질 것으로 예측된다.

H 1.2: 부하의 성과증명성향은 자기표현행동과 정(+)의 관계를 가질 것이다.

### 2.2.2 과업행동과 직무성과의 관계

목표성향은 각 하위영역별로 행동으로 표출되어 결국 직무성과에 영향을 미치게 될 것이다. 그동안 목표성향의 결과요인으로 다뤄졌던 변수는 주로 개인의 유효성(effectiveness)과 관련된 변수가 주를 이루었다. 특히 교육 심리분야에서 발전한 주제이니 만큼 초기에는 학습전략, 피드백, 학업성취도 등의 학습성과에 대한 연구가 많았고, 차츰 직무성과나 과업성과 등의 궁극적인 결과로 확장되었다.

본 연구에서 증명하고자 하는 직무성과는 전반적인 업무성과에 해당된다. 전반적 업무성과와 과업행동과의 관계를 증명한 선행연구들을 살펴보면, 대부분의 연구에서 관련이 있는 것으로 나타났다(Motowidlo & Van Scotter, 1994; Borman, White, & Dorsey, 1995; Werner, 1994). 이와 관련하여 Tett와 Burnett(2003)은 성격특성기반모형을 제시하면서 과업행동과 직무성과는 구분되어야한다고 주장하였다. 즉, 직무성과는 직무를 수행함에 있어서 가치있는 과업행동이며 모든 과업행동이 직무성과와 관계있는 것이 아니라는 것이다. 과업행동과 직무성과의 관계는 직무성과가 갖는 맥락적 속성으로 이해되어야 한다. 이러한 논리로 볼 때 본 논문에서 입증하고자 하는 과업행동과 직무성과의 관계는 최근의 경영환경맥락에서 살펴보아야 한다.

본 연구에서는 Motowidlo와 Scotter(1994)의 연구결과에 기반하여 과업행동과 궁극적인 성과의 관계를 환경맥락하에서 탐색하고자 한다. 몇몇 선행 연구에서는 부하의 자기주도행동과 자기표현행동을 그 자체로서 성과의 범위에 포함시키기도 했지만 (Griffin et al., 2007; Campbell et al., 1993; Pulakos et al., 2000), 본 논문에서는 결과변수를 세분화함으로써 환경변화에 따른 보다 구체적인 시사점이 도출될 수 있도록 하였다.

자기주도행동은 복잡하고 급변하는 경영환경하에서 특히 부각되고 있는 과업행동이다. 최근의 선행 연구를 살펴보면 변화에 적극적인 자기주도행동이 전통적으로 강조되어온 숙련행동보다 더 강조되고 있음을 알 수 있다(Griffin et al., 2007). 따라서 다음과 같은 가설을 설정 할 수 있다.

H 2.1: 부하의 자기주도행동은 전반적 직무성과와 정(+)<sup>1</sup>의 관계를 가질 것이다.

반면, 부하의 자기표현행동은 결과가 다소 혼재되어 나타난다. 자기표현행동을 이미지 관리로 간주한다면 성과에 긍정적일 것으로 예상할 수도 있다. 그러나 VandeWalle et al.(2001)의 연구에서처럼 자신의 이미지 손상을 막기 위한 방어 메커니즘으로 작용하면 궁극적으로는 성과에 부정적인 영향을 미친다고 할 수 있다. 현대의 경영환경은 도전과 혁신이 강조되고 있는 상황이다. 자기표현행동은 도전적인 환경에서 실질적인 성과를 높이는 행동이라기보다는 실제성과 상관없이 자신이 유능한 것처럼 보이려는 행동이기 때문에 이러한 행동이 환경에 소극적인 형태로 표출되면 직무성과에 부정적 영향을 미칠 가능성이 크다. 따라서 본 논문에서는 과업행동과 직무성과의 관계를 다음과 같이 설정하였다.

H 2.2: 부하의 자기표현행동은 전반적 직무성과와 부(-)<sup>2</sup>의 관계를 가질 것이다.

### III. 연구방법

#### 3.1 표본의 구성 및 분석방법

가설검증을 위한 자료수집은 연구 결과의 일반화를 위해서 다양한 조직을 대상으로 하였으며, 직접 방문과 우편을 통한 수집을 병행하였다. 설문대상으로 선정된 조직은 국내 대기업, 중소기업, 정부출연 연구소 등 9개 조직이며, 상사 88명 구성원 214명에게 각각 배포하였다. 배포된 설문지 중 상사 68명 부하 163명이 회수되었으며, 이 중에서 불성실 응답을 제외하고 최종 분석에 사용된 설문지는 상사 65명 구성원 155명의 총 155쌍의 설문지이다.

상사와 부하의 쌍이라는 연구의 특성상 상사-부하 쌍 관계가 일치하도록 식별하는 것이 매우 중요해서 설문조사 전에 이를 다시한번 안내하고 주지시켰다. 상사-부하 쌍을 일치시키기 위한 구체적인 방법은 다음과 같다. 먼저 설문지 각 봉투에 집단별로 동일한 무작위 식별번호를 부여하여 집단을 구분하였다. 부하 설문지는 집단별 식별번호에 부하 개인을 구분할 수 있도록 일련번호를 순서대로 하나씩 부여하였다. 상사 설문지의 부하 평가 영역에는 일련번호로 구분된 각각의 부하 평가영역이 있어서 상사는 본인이 배포한 부하의 번호와 평가영역의 번호를 일치시켜서 평가하도록 하였다. 즉, 1이라고 부여된 부하 설문지를 A라는 부하에게 주었다면, 상사는 A라는 부하를 떠올리며 자신의 부하평가 설문지 중 '부하 1'에 기재하도록 하는 방법이다. 또한 설문조사에 대

한 신뢰와 안정감을 위해 연구자가 직접 회수하는 것을 원칙으로 했고, 설문결과에 대한 익명성을 보장하기 위하여 설문지에 개인의 신분이 노출될 수 있는 문항을 배제하였다.

### 3.2 변수의 측정

#### 3.2.1 목표성향

선행연구를 통해 다양한 목표성향 측정도구가 개발되어 있지만 대부분의 목표성향 연구에서는 타당도나 신뢰도면에서 엄격한 검증을 거친 Button et al.(1996)의 문항이나 VandeWalle(1997)의 문항이 사용되고 있다. 특히 VandeWalle(1997)이 개발한 측정도구는 목표성향을 기질적 특성으로 접근하였고, 성과성향을 성과증명과 실패회피로 세분화하여 검증하였다. 본 연구에서 검증하고자 하는 목표성향의 효과 또한 개인의 기질적(dispositional) 특성을 기반으로 하고 있고 성과성향보다는 성과증명성향으로 세분화해서 접근하고자 하기 때문에 가장 적합한 측정도구라고 판단된다. 따라서 목표성향의 측정은 VandeWalle(1997)의 총 13개 문항 중에서 학습성향 5문항(예: 나는 높은 수준의 능력과 재능을 요구하는 일을 선호한다), 성과증명성향 4문항(예: 나는 다른 사람들이 내가 얼마나 잘하는지 알아주는 것을 좋아한다)을 사용하였고, 실패회피성향 4문항(예: 나는 나의 능력이 모자란다는 사실이 드러나는 업무를 하는 것을 두려워한다)은 통제변수로 포함시켰다.

#### 3.2.2 과업행동

구성원의 과업행동은 작업장에서 얼마나 자신의

과업과 관련한 행동(성과)을 잘 해내느냐와 관련된 것으로 상사가 평가하도록 하였다. 본 연구에서는 과업행동 중 목표성향과의 관련성을 고려하여 자기주도(proactive) 행동, 자기표현(self-presentation) 행동을 선정하였다. 자기주도행동은 Griffin et al.(2007)의 연구에서 제시한 3문항을 사용하였고(예: 이 사람은 자신의 핵심과업을 수행함에 있어서 더 나은 방법을 찾아 주도적으로 추진한다, 이 사람은 자신의 핵심과업을 더 잘할 수 있는 아이디어를 제시한다, 이 사람은 자신의 핵심과업을 수행하는 방법에 스스로 변화를 준다), 자기표현행동은 Kumar와 Beyerlein(1991)이 제시한 아부행동(ingratiatory behavior)의 하위영역 중 자기표현에 해당되는 4문항을 사용하였다(예: 이 사람은 자신이 좋은 평판을 받고 있다는 것을 상사에게 알리기 위해 노력한다, 이 사람은 자신의 성공을 상사에게 확실하게 알리려고 노력한다, 이 사람은 자신의 강점을 상사에게 알리기 위해 기회를 엿본다, 이 사람은 자신의 능력을 상사에게 확실하게 어필하기 위해 자신의 자질을 보여주려고 애쓴다).

#### 3.2.3 전반적 성과

구성원의 전반적 성과는 특정 영역에서의 평가가 아니라 부하가 이룩한 성과를 전반적으로 고려했을 때 상사가 내리는 평가이다. 측정은 Gong, Huang, 그리고 Farh(2009)가 제시한 4문항을 사용하였다. 문항의 예를 들면, “이 사람은 우리 부서의 전반적 성과에 매우 큰 기여를 한 사람이다, 이 사람은 우리 부서에서 가장 훌륭한 구성원 중의 한 사람이다, 이 사람은 자신에게 할당된 직무를 제 시간에 잘 완수해낸다, 이 사람은 상사의 기대에 부합하는 성과를 낸다.”등이다.

### 3.2.4 통제변수

구성원의 인구통계학적 변수들(나이, 성별, 학력)과 목표성향의 하위영역 중 독립변수에 포함되지 못한 실패회피성향(VandeWalle, 1997)을 통제하였다.

## IV. 실증분석 결과

〈표 1〉은 가설검증에 앞서서 본 연구에서 사용되는 변수들의 평균, 표준편차 및 변수들 간의 상관관계를 분석한 것이다. 본 연구에서 사용되는 변수들의 상관관계를 분석한 결과, 가설에서 예측한 학습성향과 자기주도행동( $r = .35, p < .01$ ), 성과증명성향과 자기표현행동 ( $r = .27, p < .01$ ) 등의 상관관계가 모두 유의한 것으로 나타났다. 아울러 학습성향( $r = .26, p < .01$ )과 성과증명성향( $r = .23, p < .01$ ) 모두 직무성과와 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

연구가설에 따른 인과관계 증명을 위해 본 연구에서는 구조방정식 모형을 사용하였다. 구조방정식 모형은 전체적인 모형 적합도를 검증할 수 있고 변수들 간의 인과관계를 추론할 수 있어 많이 사용되는

방법이다(Hershberger, 1994). 그러나 구조방정식 모형으로 분석할 경우 변수 간 회귀계수뿐만 아니라 측정문항마다 경로계수( $\lambda$ )와 측정오차항( $\delta$ )까지 추정해야 하므로 추정해야 하는 모수의 수가 대폭적으로 늘어난다. 본 연구는 상사와 부하가 상호평가해야 하는 문항으로 이뤄져 있어서 대규모의 표본을 확보하기 어려웠고, 그로 말미암아 최종적으로 155쌍의 자료만 분석에 활용하였다. 이처럼 추정해야 할 모수에 비해서 표본 크기가 충분히 크지 않을 때 적용할 수 있는 대안이 Kenny(1979)가 제안한 단일지표방식(single indicator approach)이다. 따라서 본 논문에서는 단일지표방식을 통한 경로분석방법을 사용하였다.

### 4.1 대안모형 비교를 통한 모형 최적화

가설검증에 앞서 모형적합도를 검증한 결과를 살펴보면 다음 〈표 2〉와 같다.  $\chi^2$ 검정 결과는 모형이 모집단에 얼마나 적합한지를 가늠하기 위해 규범적으로 활용되는 적합지표이고, 유의하지 않을 경우 추정모형의 적합성이 높은 것으로 판단한다. 그러나  $\chi^2$ 검정은 표본의 크기에 매우 민감하기 때문에 적합도를 판단하는데 있어서 문제를 유발할 수 있으며, 이러한 이유 때문에 GFI, CFI, IFI, TLI, RMSEA

〈표 1〉 기술통계 및 상관관계

	Mean	SD	1	2	3	4	5
1. 학습성향	4.87	1.02	(.91) <sup>a</sup>				
2. 성과증명성향	4.56	1.19	.54**	(.90)			
3. 자기주도행동	4.82	1.10	.35**	.22**	(.93)		
4. 자기표현행동	4.01	1.03	.14	.27**	.19**	(.94)	
5. 직무성과	5.14	1.04	.26**	.23**	.74**	.18**	(.94)

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , 상사 N=65, 부하 N=155

<sup>a</sup> 괄호안의 숫자들은 변수들의 신뢰계수임.

〈표 2〉 연구모형과 대안모형의 적합도 지수 비교

모형	$\chi^2$	df	GFI	CFI	IFI	TLI	RMR	RMSEA
<b>연구모형</b>	<b>29.70</b>	<b>21</b>	<b>.961</b>	<b>.962</b>	<b>.935</b>	<b>.935</b>	<b>.070</b>	<b>.052</b>
대안모형 1 (연구모형에 목표성향의 직접효과 포함)	27.09	15	.964	.947	.952	.873	.068	.072
대안모형 2 (대안모형 1에 성향-행동 cross 포함)	26.44	13	.965	.941	.947	.837	.067	.082

등의 부가적인 적합지수들을 포함하여 해석한다. RMR은 0.05이하, RMSEA는 0.08 이하, 나머지 적합지수들은 0.9이상일 때 적합도가 높은 모형으로 간주한다(배병렬, 2001). 〈표 2〉에 제시된 바와 같이 전반적인 연구모형의 적합도는 RMR이 기준을 약간 상회하는 것을 제외하고는 자료를 설명하기에 적합한 것으로 판단되었으며, 대안모형과의 비교를 통해 연구모형이 최적의 모형인지 재확인하였다.

대안모형 1은 직무성과에 대한 목표성향의 직접효과와 과업행동을 통한 간접효과를 모두 반영한 것으로 카이스퀘어 검증에서 연구모형과 차이가 없었으며, 전반적인 모형적합도는 연구모형과 비슷하였다. 대안모형 2는 대안모형 1에 성향-행동의 교차부분을 추가한 것으로 연구모형 및 대안모형 1과 비교했을 때 카이스퀘어 검증에서 유의한 차이가 없었고 전반적인 모형적합도도 RMSEA가 기준보다 약간 높은 것을 제외하면 양호하였다. 즉, 연구모형 및 대안모형들은 모두 전반적인 적합도가 대체로 양호하며 모형들 간 유의한 차이는 없었다.

본 연구의 원래의 목적은 목표성향이 과업행동으로 발현되는지와 과업행동이 직무성과와 관련이 있는지를 검증하는 것이었기 때문에 연구모형으로 충분히 설명할 수 있을 것으로 판단했으나, 직간접효과를 모두 포함한 대안모형 1의 경우 과업행동의 매

개효과까지 추가로 검증할 수 있는 장점이 있어서 결국 최종모형은 대안모형 1로 채택하였다. 또한 대안모형 2처럼 성향과 행동이 서로 교차될 경우 각 성향별 상대적 힘의 크기를 비교해 볼 수 있어서 가설검증과 별개로 대안모형 2를 이용하여 교차된 경로계수도 함께 제시하였다(〈표 3〉 참조).

#### 4.2 부하의 목표성향, 행동, 성과의 관계

본 연구의 가설인 부하의 목표성향, 과업행동, 직무성과의 관계를 검증하기 위해서 〈표 3〉과 같이 모형의 표준화 경로계수( $\beta$ )를 산출하였다. 분석결과, 부하의 학습성향은 자기주도행동에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다( $\beta = .34, p < .01$ ). 성과증명성향 또한 자기표현행동에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타나서( $\beta = .23, p < .01$ ) 가설 1.1과 가설 1.2는 모두 지지되었다. 뿐만 아니라 목표성향의 각 하위요소들과 과업행동을 교차시킬 경우(학습성향 → 자기표현행동, 성과증명성향 → 자기주도행동) 통계적으로 유의하지 않아서 목표성향의 하위영역별로 영향을 미치는 과업행동에는 차이가 있는 것으로 밝혀졌다.

부하의 과업행동과 직무성과의 관계를 살펴보면, 자기주도행동은 가설에서 예측한 대로 직무성과에

〈표 3〉 변인 간 영향관계에 대한 효과분석 결과

가설	경로	표준화경로계수(β)
가설1.1	학습성향 → 자기주도행동	.34**
가설1.2	성과증명성향 → 자기표현행동	.23**
가설2.1	자기주도행동 → 직무성과	.74**
가설2.2	자기표현행동 → 직무성과	.02
추가분석 (cross)	학습성향 → 자기표현행동	-.04
	성과증명성향 → 자기주도행동	.07

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

강한 정적 영향을 미치는 반면(β = .74, p < .01), 자기표현행동은 직무성과에 어떠한 영향을 미치지 못하는 것으로 밝혀졌다.

#### 4.3 목표성향과 직무성과의 관계에서 행동의 매개효과

가설에서는 예측하지 않았지만 행동의 역할을 보다 명확히 하기 위해서 매개효과 분석을 실시하였다. 매개효과 분석은 효과분해를 통해 총효과, 직접효과, 간접효과를 산출하여 판단하였다. Baron과 Kenny(1986)가 제안한 매개효과 검증요건은 우선 독립변수의 직접효과가 유의해야 하고, 독립변수와 매개변수 및 매개변수와 종속변수의 관계가 유의해야 하며, 마지막으로 매개변수를 투입했을 때 독립변수의 직접효과가 사라져야 한다. 그러나 첫 번째 요

건인 독립변수의 직접효과가 유의해야 한다는 조건은 지나치게 엄격한 방법이라는 주장과 함께 Kenny, Kashy, 그리고 Bolger(1998)의 수정된 매개효과 검증방법에 따라 첫 번째 단계를 필수적으로 검증하지 않는 연구들이 받아들여지고 있다(Collins, Graham, & Flaherty, 1998; MacKinnon, Krull, & Lockwood, 2000; Schneider, Ehrhart, Mayer, Saltz, & Niles-Jolly, 2005). 따라서 본 논문에서의 매개효과에 대한 판단은 독립변수가 종속변수에 대하여 간접효과가 유의미하게 나올 경우 효과가 있는 것으로 판단하였다. 이때 직접효과는 유의하지 않고 간접효과만 유의하게 나오면 완전매개를 의미하고 직접효과와 간접효과가 동시에 유의하면 부분매개를 의미한다.

〈표 4〉는 과업행동이 목표성향과 직무성과의 관계

〈표 4〉 목표성향과 직무성과의 관계에서 행동의 매개효과 결과

경로유형	경로	직접효과	간접효과	총효과
학습성향	독립-매개	학습성향 → 자기주도행동	.34**	.34**
	매개-종속	자기주도행동 → 직무성과	.74**	.74**
	독립-종속	학습성향 → 직무성과	-.07	.25**
성과증명성향	독립-매개	성과증명성향 → 자기표현행동	.23*	.23*
	매개-종속	자기표현행동 → 직무성과	.02	.02
	독립-종속	성과증명성향 → 직무성과	.10	.11

\* p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01

에서 매개효과를 가지는 검증한 결과이다. 검증결과, 학습성향과 직무성과에 대한 자기주도행동의 간접효과는 0.25(0.34×0.74)로 통계적으로 유의미하였다. 또한 학습성향은 직무성과에 직접적인 영향을 미치지 않는 것으로 나타나 자기주도행동은 완전매개효과를 가진다는 것을 알 수 있었다. 이는 학습성향이 자기주도행동으로 발현되지 않으면 직무성과에 영향을 미치지 못한다는 것으로 학습성향 자체로서의 효과보다는 행동의 중요성을 강조하는 결과이다. 반면, 성과증명성향과 직무성과에 대한 자기표현행동의 간접효과는 0.01(0.23×0.02)로 통계적으로 유의미하지 않았다. 즉, 성과증명성향은 직접적으로나 간접적으로도 직무성과와는 관계가 없는 것으로 확인되었다.

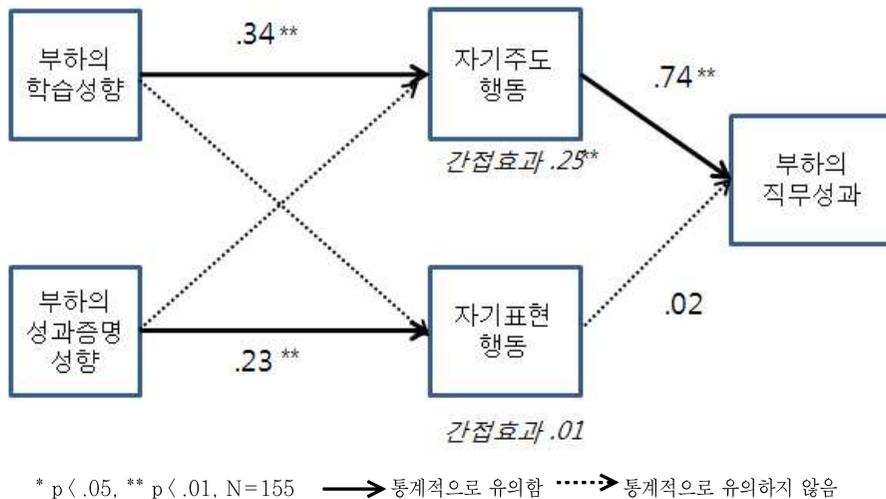
부하의 목표성향, 행동, 성과의 관계를 종합해보면 <그림 1>과 같다. 부하의 학습성향은 자기주도행동에 긍정적인 영향을 미치고, 성과증명성향은 자기표현행동에 긍정적인 영향을 미친다. 반면, 학습성향과 자기표현행동은 관계가 없으며 마찬가지로 성

과증명성향도 자기주도행동과는 관계가 없다. 이러한 결과는 각 목표성향의 하위요소별로 발현되는 과업행동이 다르다는 것을 보여주고 있으며 기존의 연구에서 강조된 자기규제기능뿐만 아니라 자기표현기능의 독립적인 경로도 제시하고 있다. 특히 본 논문에서는 학습성향과 직무성과 간에 자기주도행동의 간접효과가 증명되어서 과업행동의 중요성이 부각되었다.

## V. 논의 및 시사점

### 5.1 연구결과 논의

목표성향과 과업행동의 관계를 분석한 결과, 부하의 자기주도행동은 학습성향과 관계가 있고 자기표현행동은 성과증명성향과 관계가 있는 것으로 밝혀졌다. 뿐만 아니라 이들 목표성향은 상호 교차되는



<그림 1> 목표성향, 행동, 성과의 관계

과업행동(성과증명성향 ↔ 자기주도행동 및 학습성향 ↔ 자기표현행동)과는 관계가 없는 것으로 나타났다. 본 논문에서는 목표성향 하위영역별로 서로 다른 메커니즘을 설정하고 각각의 경로에 대해 비교하여 분석함으로써 기존의 목표성향연구의 자기규제기능에서 국한되어 설명하던 목표성향의 효과성을 확장하려고 노력하였다. 본 연구결과를 토대로 선행연구 및 이론을 접목하여 논의해보면 다음과 같다.

학습성향과 자기주도행동의 정적 관계는 그동안 많은 선행연구들(Creed, King, Hood, & McKenzie, 2009; 이도화와 김미숙, 2008; Radosevich, Vaidyanathan, Yeo, & Radosevich, 2004; VandeWalle et al., 1999; Miller, Behrens, Greene, & Newman, 1993)을 통해 밝혀진 자기규제기능과 맥을 같이한다. 선행연구와 차이가 있다면 목표선택이나 피드백 추구 및 자기효능감 등의 인지적 과정에 초점을 맞추기 보다는 자기주도행동이라는 구체적인 과업행동으로 학습성향의 메커니즘을 설명하였다는 것이다. 선행연구 중 과업행동에 초점을 맞춘 논문은 Brett과 VandeWalle(1999)의 논문이 있는데 그들이 제시한 행동은 실제 일을 하는데 나타나는 행동이라기보다는 프레젠테이션 발표라는 특정 과제에 국한되어 나타나는 행동이었다. 본 논문에서 증명한 목표성향과 자기주도행동의 관계는 선행연구에서 이미 증명한 자기규제기능을 실제적인 작업현장에서 나타나는 과업행동으로 재 증명했다는 데 의의가 있다.

또한 본 논문에서 증명한 성과증명성향과 자기표현행동의 관계는 그동안 선행연구에서 부족했던 성과증명성향의 효과에 대해 보다 구체적인 설명을 제공한다. 성과증명성향을 가진 사람은 자신의 능력에 대한 확신이 없으면 도전적인 과업은 하지 않으려 하고 다른 사람의 피드백을 구하려 하지 않기 때문에

무기력에 빠지기 쉽다(Brett & VandeWalle, 1999). 본 연구에서는 성과증명성향의 주요 특징을 기존의 Dweck(1986)이 제시한 '능력에 대한 관점'뿐만 아니라 Elliot 과 McGregor(2001)가 주장한 '타인과의 비교여부'를 통해 보충해서 설명한다. 성과증명성향이 높은 사람은 자기 자신이 아닌 타인을 준거로 하기 때문에 다른 사람의 호의적인 평가를 이끌어내는데 집중한다. 이처럼 타인을 의식하고 자신이 잘하는 것만을 보여주려 하는 성과증명성향을 가장 잘 대변할 수 있는 행동이 바로 자기표현행동이다. 그동안 선행연구에서는 성과증명성향과 조직유효성의 관계를 설명하는데 있어서 독립된 메커니즘을 제시하지 못했다. 본 연구를 통해 증명된 성과증명성향과 자기표현행동과의 관계는 성과증명성향만의 독립된 메커니즘을 설명하는데 필요한 기초 자료가 될 것으로 기대한다.

가설2와 매개효과 분석을 통해 살펴본 목표성향, 과업행동, 직무성과의 관계는 목표성향의 메커니즘을 더욱 상세히 설명해준다. 구성원의 자기주도행동은 전반적 직무성과와 정적 관계가 있으나 자기표현행동은 관계가 없었다. 본 연구에서는 자기주도행동과 직무성과의 관계를 증명하고 아울러 학습성향과 직무성과의 관계를 자기주도행동이 매개한다는 사실을 증명함으로써 학습성향의 직접적 효과보다 자기주도행동을 통한 간접효과가 중요함을 확인하였다.

뿐만 아니라, 본 연구를 통해 성과증명성향이 유발하는 자기표현행동이 직무성과로 이어지지 못한다는 사실이 밝혀지면서 앞서 기술한 성과증명성향의 메커니즘을 추가적으로 설명하였다. 기존의 연구에서는 자기규제기능 하나를 가지고 학습성향과 성과성향 모두에게 적용하여 설명하였지만(Ames & Archer, 1988; Phillips & Gully, 1997; VandeWalle & Cummings, 1997), 본 연구에서

는 성과증명성향이 왜 직무성과로 이어지지 못하는가에 대해 성과증명성향 자체의 독립된 메커니즘으로 설명하였다. 즉, 성과증명성향이 무엇을 못하는가(자기규제)가 기존의 연구에서 제시한 것이라면, 본 연구에서는 무엇을 하는가(자기표현)에 대한 답을 일정 부분 제공하고 있다.

## 5.2 연구의 시사점

본 연구는 구성원의 목표성향과 성과의 관계를 밝히는 데 있어서 몇 가지 이론적 기여를 할 수 있을 것이다.

첫째, 교육심리학분야에서 출발한 목표성향연구를 조직관리에 적용하여 설명하였다. 선행연구에서는 목표성향의 결과변수를 주로 학습전략 및 학업성취도 등의 학습과 관련된 결과를 사용하였으나(Dweck & Elliott, 1983; Ames & Archer, 1988; Phillips & Gully, 1997; Ford et al., 1998), 본 연구에서는 과업행동 및 직무성과와의 관계를 증명함으로써 목표성향이 조직관리에 미치는 설명력을 높이는 데 기여하고자 하였다.

둘째, 최근 이슈가 되고 있는 자율경영에 초점을 맞추어 학습성향이 직무성과에 영향을 미치는 메커니즘을 과업행동으로 설명하였다. 즉, 아무리 학습성향이 있어도 자신의 과업에서 발휘되지 못한다면 직무성과로 이어지는 힘들기 때문에 구성원이 과업을 수행함에 있어서 어떻게 하면 이러한 성향이 잘 발휘될 수 있도록 동기부여 하는지가 중요하다. 본 연구에서는 목표성향이 행동으로 나오는 과정을 과업과 직접적인 관련이 있는 행동으로 설명함으로써 작업장에서의 행동의 중요성을 체계적으로 접근하는데 일조하였다.

셋째, 본 연구에서는 성과증명성향의 독립적인 메

커니즘을 제시하였다. VandeWalle(2001)의 연구에 따르면 성과증명성향이 강한 사람은 본인이 다른 사람보다 더 우수하다는 것을 증명하는 것을 목표로 하지만 최종 성과수준을 살펴보면 성과증명성향과 성과는 관계가 없었다. 본 연구에서는 다른 사람보다 성공한 것처럼 보이고 싶어 하는 성과증명성향을 가진 사람이 왜 성과를 내지 못하는가를 자기표현행동으로 설명하였다. 즉, 성과증명성향이 강한 사람은 자신의 일을 개선하거나 아이디어를 개진하기 보다는 상사에게 자신의 능력을 적극적으로 알리려는 자기표현행동(아부행동)을 할 가능성이 높고 이러한 자기표현행동을 하는 사람은 상사에게 좋은 평가를 받는 것으로 이어지지 못한다는 것이다. 그동안 목표성향의 메커니즘은 대부분 학습성향의 자기규제기능으로 설명되어 왔으나 본 연구에서는 성과성향의 메커니즘을 설명할 수 있는 자기표현기능을 함께 제시하였다.

본 연구는 조직관리를 위한 실무적 차원에서도 몇 가지 시사점을 제시할 수 있을 것이다. 우선, 성과성향에 대한 보다 세분화된 분석을 통해 제시될 수 있는 다양한 관리가능성이다. 조직의 구성원이라면 누구나 성과를 증명해야 하는 입장에 서게 된다. 특히 인사과를 받게 되는 시점이거나 회사가 갑자기 비상경영 체제로 돌입하게 되면 얼마나 자신이 유능하고 일을 잘하는가를 적극적으로 알려야 한다. 기존의 연구에서는 이러한 현실적인 조직구성원의 입장에서 동떨어진 학습성향 위주의 연구결과를 제시한 것이 한계라고 할 수 있다. 본 연구에서는 목표성향의 메커니즘에 자기표현기능을 함께 제시함으로써 학습성향이 높은 사람은 긴급 상황에서 자신을 상사에게 적극적으로 어필하지 못할 가능성도 보여주고 있다.

또한, 사람의 성향만으로는 궁극적인 성과를 설명

하기에 부족하다는 것을 매개효과 검증을 통해 제시함으로써 조직관리에서의 과업행동의 중요성을 강조하였다. 이러한 과업행동의 중요성은 인사선발 및 평가에서도 중요한 시사점을 준다. 기업에서 일반적으로 이뤄지는 평가항목은 주로 인성평가나 업적평가로 구성되는데 여기에 구체적인 과업행동에 대한 평가항목이 강조되어야 한다는 것이다. 물론 인사평가 방법 중 행위기준평가법(behaviorally anchored rating scales)이나 중요사건기술법(critical incidents techniques) 등의 행위기준 평가방법들이 사용되고 있기는 하지만, 특히 창의성이나 혁신이 필요한 직무의 경우 일반적인 행위기준이 아닌 '얼마나 스스로 도전적인 방식으로 접근하였는지, 기존의 업무처리 방식 외에 새롭게 개선한 부분은 얼마나 있었는지' 등의 자기주도행동과 관련한 항목을 적극 개발하고 이에 따라 관리하려는 노력이 필요할 것으로 사료된다.

## VI. 연구의 한계 및 향후 연구방향

본 논문의 한계 및 향후 연구과제는 다음과 같다. 첫째, 성과증명성향의 독립적인 메커니즘을 제시했다고는 하나, 어떻게 하면 직무성으로 이어지게 하는가를 설명하지는 못했다. 즉, 성과증명성향이 유발되는 과업행동을 자기표현행동으로 설정하면서 직무성공에 관계가 없다는 것만 증명하고 직무성공에 도움이 될 수 있는 경로는 제시하지 못했다. 따라서 향후 연구에서는 성과증명성향이 어떻게 하면 직무성공에 도움이 될 수 있는지 설명할 수 있는 연구가 필요하다. 예를 들어, Griffin 등(2007)이 제시한 과업행동 중에서 숙련행동(proficiency)을 살펴보면 직무성공과의 긍정적 관계를 유추해볼 수 있을

것으로 기대된다. 숙련행동이란 직무에서 요구하는 구체적인 요건들을 능숙하게 해내는 것을 의미한다. 따라서 성과증명성향이 높은 사람은 현재의 자신의 능력을 증명하고자 하는 동기가 크기 때문에 자신의 과업을 철저히 완수하려는 숙련행동으로 이어질 가능성이 있다고 예상하는 것이다. 다만, 성과증명성향과 숙련행동의 관계는 본인이 맡고 있는 직무특성에 따라서 달라질 수 있다는 관점으로 접근하는 것이 보다 명확한 관계가 도출될 수 있을 것이다. 직무특성이론에 의하면, 직무충실화(기능다양성, 과업정체성, 중요성, 피드백, 자율성)로 인한 조직유효성 증대는 개인의 성장욕구에 따라 다르게 나타난다고 주장한다(Hackman & Oldham, 1976). 학습성향이 높은 사람은 성장욕구가 높은 사람이라고 볼 수 있고 이렇게 성장욕구가 강한 사람에게는 일상적이고 반복적인 업무보다는 다양한 스킬과 지식이 필요한 일을 맡김으로써(직무충실) 조직유효성을 높일 수 있는 반면 성과증명성향이 강한 경우에는 일상적인 직무에서의 숙련성을 바탕으로 본인의 성과를 안정적으로 증명해 낼 수 있도록 해주는 것이 오히려 더 효과적일 수 있다. Lepine(2005)의 연구에서도 성과증명성향은 평소에도 변함없이 해오던 예측가능하고 일상적인 과업일 때 성과로 이어졌다. 또한 본 연구에서는 성과증명성향의 메커니즘에 초점을 맞추었기 때문에 실패회피성향의 경우 통제변수로만 사용되었다. 이미 선행연구를 통해 실패회피성향의 부정적 효과가 증명되었다고는 하나, 실패회피성향의 부정적인 효과를 감소시킬 수 있는 상황변수를 유추해보는 것도 의미 있을 것이다.

둘째, 목표성향의 개념에 대한 조직차원에서의 해석이다. 본 논문에서는 학습성향과 성과증명성향을 독립변수로 선별하여 분석하였다. 그 과정에서 목표성향연구에서 가장 많이 사용되고 있는 VandeWalle

(1997)이 제시한 3가지 하위요소(학습성향, 성과증명성향, 실패회피성향)를 사용하였으나, 최근 Elliot & McGregor(2001)이 주장하고 있는 4차원에 대한 고려도 해볼 필요가 있다고 사료된다. VandeWalle (1997)의 3차원 모형의 경우 성과성향은 접근과 회피로 세분화된데 반해 학습성향은 하나로 묶여있다. 그러나 조직관리차원에서 보면 학습성향의 세분화는 직급의 차이 혹은 근속의 차이에 따라 더욱 구체적인 시사점을 도출할 수 있다. 그러나 아직까지는 4차원 개념을 제대로 측정할 수 있는 설문이 부족하여 이에 대한 연구가 더욱 활성화될 필요가 있다.

셋째, 본 논문에서는 학습성향의 성취측면만을 강조하고 숙련측면에 대한 접근이 부족하였다. 암묵적 이론을 기반으로 한 Dweck(1986)은 학습성향이 있는 경우, 능력은 계속 발전할 수 있는 것이라고 믿기 때문에 도전을 즐기고, 문제해결 중심적이고, 인내력을 가지고 추진하며, 노력을 강화한다는 점을 강조하였다. 즉, 어려운 일에 부딪혔을 때에 굴복하지 않고 도전하고 해낸다는 성취의 개념이 강하게 내재되어 있다. 이에 반해, 참조의 준거를 기반으로 한 Elliot과 McGregor(2001)는 학습성향의 가장 큰 특징으로 타인과 비교하지 않고 스스로 배우고 수련한다는 숙련의 개념을 강조함으로써 성취와 또 다른 측면을 부각시켰다. 본 논문에서는 학습성향의 적응적 행동양식으로 자기주도행동을 강조한 반면, 새로운 환경의 요구에 따른 지속적인 학습에 대한 설명이 부족하였다. 향후 연구에서는 지속적인 조직 학습을 유발하는 개인적 속성으로서의 학습성향 또한 연구할 필요가 있다.

마지막으로 검토해 볼 것은 학습성향과 성과증명성향의 상호작용효과이다. 본 연구에서는 학습성향과 성과증명성향을 독립적인 관계로 가정하고 접근하였다. 이처럼 목표성향 하위요소의 독립성을 가정

하게 되면 학습성향과 성과증명성향이 동시에 높거나 동시에 낮은 경우도 함께 생각해 볼 수 있다. 실제로 Button et al.(1996)의 연구에서는 학습성향과 성과성향이 동시에 높을 때 가장 높은 직무성과를 가져온다고 주장하였다. 이후 후속 연구에서도 성과성향의 긍정적인 면을 강조할 경우, 두 하위요소의 상호작용효과를 긍정적일 것으로 예측하였다(Elliot & McGregor, 1999). 본 연구에서는 목표성향 하위요소의 독립성을 메커니즘에 국한하여 탐색하였다. 향후연구에서는 하위요소끼리의 상호작용효과도 함께 다룸으로써 기존의 학습성향과 성과성향의 대립적 시각에서 탈피하여 통합적 시각으로 확장시킬 필요가 있다고 사료된다.

## 참고문헌

- 김태홍과 한태영 (2009), "적응성과 및 지속적 학습활동에 대한 학습목표성향, 실책관리풍토 및 변화지향적 팀 리더십의 영향," *인사조직연구*, 17(3), 117-159.
- 배병렬(2001), *구조방정식모델 이해와 활용*, 서울, 대경.
- 이도화와 김미숙 (2007), "조직구성원의 목표성향이 창의적 과업성과에 미치는 영향," *인사조직연구*, 16(2), 63-94.
- Ames, C. and J. Archer (1988), "Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes," *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Baranik, L., K. E. Barron, and S. J. Finney (2007), "Measuring goal orientation in a work domain: Construct validity evidence for the 2x2 framework," *Educational Psychological Measurement*, 67, 697-718.

- Baron, R. M. and D. A. Kenny (1986), "The Moderator-Mediator variable distinction in Social Psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations," *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Borman, W. C, S. J. Motowidlo, and L. M. Hanser (1983), "A model of individual performance effectiveness: Thoughts about expanding the criterion space," In N. K. Eaton & J. R. Campbell (Chairs), *Integrated criterion measurement for large-scale computerized selection and classification*. Symposium conducted at the 91st Annual Convention of the American Psychological Association, Anaheim, CA.
- Borman, W. C., L. A. White, D. W. Dorsey (1995), "Effects of rate task performance and interpersonal factors on supervisor and peer performance ratings," *Journal of Applied Psychology*, 80, 168 - 177.
- Brett, J. F. and D. VandeWalle (1999), "Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program," *Journal of Applied Psychology*, 84, 863-873.
- Button, S. B., J. E. Mathieu and D. M. Zajac (1996), "Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation," *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 26-48.
- Campbell, J. P., R. A. McCloy, S. H. Oppler, and C. E. Sager (1993), "A theory of performance," In N. Schmitt, W. C. Borman, and associates (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 35 - 69), San Francisco: Jossey-Bass.
- Chen, G. and J. E. Mathieu (2008), "Goal orientation dispositions and performance trajectories: The roles of supplementary and complementary situational inducements," *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 106, 21-38.
- Collins, L. M., J. W., Graham, and B. P. Flaherty (1998), "An alternative framework for defining mediation," *Multivariate Behavioral Research*, 33, 295-312
- Creed, P. A., V. King, M. Hood and R. McKenzie (2009), "Goal orientation, self-regulation strategies, and job-seeking intensity in unemployed adults," *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 806-813.
- Dweck, C. S. (1986), "Motivational processes affecting learning," *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., and E. S. Elliott (1983), "Achievement motivation," In E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development*(4th ed., pp. 643-691), New York: Wiley.
- Dweck, C. S. and E. L. Leggett (1988), "A social-cognitive approach to motivation and personality," *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliott, E. S. and C. S. Dweck (1988), "Goals: An approach to motivation and achievement," *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J. and J. M. Harackiewicz (1993), "Achievement goals and intrinsic motivation," *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.
- Elliott, A. J. and H. A. McGregor (2001), "A 2x2 Achievement goal framework," *Journal of Personality and Social Psychology*, 80,

- 501-519.
- Farr, J. L., D. A. Hofmann, and K. L. Ringenbach (1993), "Goal orientation and action control theory: Implications for industrial and organizational psychology," In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 193 - 232). New York: Wiley.
- Ford, J. K., E. M. Smith, D. A. Weissbein, S. M. Gully and E. Salas (1998), "Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer," *Journal of Applied Psychology*, 83, 218-233.
- Gong, Y., J. C. Huang and J. L. Farh (2009), "Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self-efficacy," *Academy of Management Journal*, 52, 765-778.
- Griffin, M. A. Neal, A., and Parker (2007), "A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependence contexts," *Academy of Management Journal*, 50(2), 327-347.
- Hackman J. R and G. R. Oldham (1976), "Motivation through the design of work: Test of a theory," *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hershberger, S. L. (1994), "The specification of equivalent models before the collection of data," In A. von Eye and C. C. Clogg (Eds.), *Latent Variables Analysis*(pp. 68-105), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hertenstein, E. J. (2001), "Goal orientation and practice condition as predictors of training results," *Human Resource Development Quarterly*, 12, 403-419.
- Heyman, G. D. and C. S. Dweck (1992), "Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation," *Motivation & Emotion*, 16, 231-247.
- Hirst, G., D. V. Knippenberg, and J. Zhou (2009), "A cross-level perspective on employee creativity: Goal orientation, team learning behavior, and individual creativity," *Academy of Management Journal*, 52, 280-293.
- Hofmann, D. A. (1993), "The influence of goal orientation on task performance: A substantively meaningful suppressor variable," *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1827 - 1846.
- Kenny, D. A.(1979), *Correlation and causality*, New York: Wiley.
- Kenny, D. A., Kashy, D., & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. In D. Gilbert, S. Fiske, and G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., pp. 233-265). New York: McGraw-Hill.
- Kohli, A. K., T. A. Shervani and G. N. Challagalla (1998), "Learning and Performance Orientation of Salespeople: The Role of Supervisors," *Journal of Marketing Research*, 35(2), 263-274.
- Kozlowski, S. W. J. and B. S. Bell (2006), "Disentangling achievement orientation and goal setting: Effects on self-regulatory processes," *Journal of Applied Psychology*, 91 (4), 900-916.
- Kumar, K. and M. Beyerlein, (1991), "Construction and validation of an instrument measuring ingratiation behaviours in organizational

- settings." *Journal of Applied Psychology*, 76, 619-627.
- Leary, M. R. (1995), *Self-presentation: Impression management and interpersonal behavior*. Social psychology series. Madison, WI: Brown & Benchmark Publishers.
- Leary, M. R. and R. M. Kowalski (1990), "Impression management: A literature review and two-component model," *Psychological Bulletin*, 107, 34 - 47.
- Lepin, J. A. (2005), "Adaptation of teams in response to unforeseen change: Effects of goal difficulty and team composition in terms of cognitive ability and goal orientation," *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1153-1167.
- Likert, R. (1967), *The human organization: Its management and value*, New York: MacGraw-Hill.
- MacKinnon, D. P., J. L., Krull, and C. M. Lockwood (2000), "Equivalence of the mediation, confounding and suppression effects." *Prevention Science*, 1, 173-181.
- Miller, R. B., J. T. Behrens, B. A. Greene and D. Newman (1993), "Goals perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence," *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 2-14.
- Motowidlo, S. J., and J. R. Van Scotter (1994), "Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance." *Journal of Applied Psychology*, 79, 475-480.
- Payne, S. C. and S. S. Youngcourt and J. M. Beaubien (2007). "A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net," *Journal of Applied Psychology*, 92, 128-150.
- Phillips, J. M. and S. M. Gully (1997), "Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process," *Journal of Applied Psychology*, 82, 792-802.
- Porath, C. L. and T. S. Bateman (2006), "Self-regulation: from goal orientation to job performance," *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 185-192.
- Potosky, D. and H. V. Ramakrishna (2002), "The moderating role of updating climate perceptions in the relationship between goal orientation, self-efficacy, and job performance," *Human Performance*, 15, 275-297.
- Pulakos, E. D., S. Arad, M. A. Donovan and K. E. Plamondon, (2000), "Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance." *Journal of Applied Psychology*, 85, 612 - 624.
- Radosevich, D. J., V. T. Vaidyanathan, S. Y. Yeo and D. M. Radosevich (2004), "Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test," *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 207-229.
- Schlenker, B. R. (1980), *Impression management: The self-concept, social identity, and interpersonal relation*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Schneider, D. J. (1981), "Tactical self-presentations: Toward a broader conception," In J. T. Tedeschi (Ed.), *Impression management theory and social psychological research* (pp. 23 - 40), New York: Academic Press.
- Schneider, B., M. G. Ehrhart, D. M. Mayer, J. L. Saltz, and K. Niles-Jolly (2005), "Understanding organization customer links in service settings." *Academy of Management Journal*, 48, 1017-1032.

- Seijts, G. H., G. P. Latham, K. Tasa and B. W. Latham (2004), "Goal setting and goal orientation: An integration of two divergent yet related literatures," *Academy of Management Journal*, 47, 227 - 239.
- Steele-Johnson, D. P., P. Heintz, and C. E. Miller (2008), "Examining situationally induced state goal orientation effects on task perceptions, performance, and satisfaction: A two-dimensional conceptualization," *Journal of Applied Social Psychology*, 38(2), 334-365.
- Tett, R. P. & D. Burnett (2003), "A personality trait-based interactionist model of job performance," *Journal of Applied Psychology*, 88, 500-517.
- VandeWalle, D. (1997), "Development and validation of a work domain goal orientation instrument." *Educational and Psychological Measurement*, 57, 995-1015.
- VandeWalle, D. and L. L. Cummings (1997), "A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process," *Journal of Applied Psychology*, 84, 249-259.
- VandeWalle, D., W. L. Cron, and W. Slocum (2001), "The role of goal orientation following performance feedback," *Journal of Applied Psychology*, 86, 629-640.
- VandeWalle, D., S. P. Brown, W. L. Cron, and J. W. Jr. Slocum (1999), "The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test," *Journal of Applied Psychology*, 84(2), 249-259.
- Werner, J. M. (1994), "Dimensions that make a difference: Examining the impact of in-role and extra-role behaviors on supervisory ratings," *Journal of Applied Psychology*, 79, 98-107.

# The Effect of Goal Orientation on Task Behavior and Job Performance: Investigating the Mechanism of Goal Orientation's Sub-dimension

Soo-Young Shin\* · Won-Woo Park\*\*

## Abstract

Along with rapid changes in managerial environments, goal orientation has emerged as a theme in organizational research because of its self-regulating function. This study investigates how goal orientation influences task behavior and job performance, with a focus on the mechanisms of the sub-dimensions of goal orientation. While previous studies have emphasized the positive effect of learning orientation on academic and job performance, this paper examines the independent mechanisms of performance orientation based on VandeWalle's 1997 study. Dividing performance orientation into performance-proving orientation and avoiding-failure orientation allows for a more detailed explanation of the mechanisms of goal orientation.

This study examines how learning orientation and performance-proving orientation influence job performance. Particular emphasis is placed analyzing different types of task behavior, such as proactive behavior and self-presentation behavior. We expect that understanding these task behaviors will shed light on the relationship between mental characteristics and workplace outcomes. We investigate the following hypothesis:

- H 1.1: Employees' learning orientation will be positively related to their proactive behavior.
- H 1.2: Employees' performance-proving orientation will be positively related to their self-presentation behavior.
- H 2.1: Employees' proactive behavior will be positively related to their job performance.
- H 2.2: Employees' self-presentation behavior will be negatively related to their job performance.

---

\* Researcher, Institute of Industrial Relations, Seoul National University

\*\* Professor, College of Business Administration, Seoul National University

Data were collected using questionnaires distributed to employees and their coworkers within nine different organizations located in South Korea. A total of 155 supervisor-subordinate dyads were used for the statistical analysis. To examine the main effect, structural equation analysis(AMOS 18) was used.

As predicted, results confirmed that member's goal orientation positively influenced task behavior supporting hypothesis 1.1 and 1.2. Although not hypothesized, the cross relationship between learning orientation and self-presentation behavior, performance-proving orientation and proactive behavior was not significant. Furthermore, member's proactive behavior positively influenced job performance, however, member's self-presentation behavior was not associated with job performance.

The results of this study have important theoretical and practical implications. First, the main effects of learning orientation were significant only through proactive behavior. That is, not only learning orientation but also presenting proactive behavior is important in job performance. In addition, performance-proving orientation can affect job performance itself, but induced self-present behavior has no relationship with job performance. These findings show that the mediating role of task behavior is relevant to understanding the goal orientation mechanism. The present study shows each mechanism of goal orientation independently. However, this study did not identify methods for enhancing performance-prove orientation on job performance. Future research needs to investigate the positive mechanism of performance-prove orientation, in addition to the learning orientation as considered in the present and previous studies.

Key words: goal orientation, proactive behavior, self-presentation behavior, job performance