

고등학생의 읽기 성취목표지향성 경향 및 영향 연구

— 설문 반응 및 읽기 성취를 중심으로

이용준 매홀고등학교 교사

* 이 논문은 제293회 한국어교육학회 전국학술발표대회(2022.03.26.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다. 학술대회 때 토론을 맡아주신 토론자 선생님, 그리고 본 논문의 보완과 개선을 위해 조언해주신 익명의 심사위원 세 분께도 감사드린다.

- I. 서론
- II. 이론적 배경과 선행 연구
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 논의 및 결론

I. 서론

대부분의 학습은 읽기 행위를 통해 이루어진다는 점에서 인간의 전 생애에서, 특히 학생들에게 읽기의 중요성은 매우 크다고 할 수 있다. 그런데 최근 문화체육관광부가 발표한 2021 국민 독서실태 조사(2021)의 결과를 보면, 비록 매체에 따라 증감 여부에 약간의 차이는 있으나 청소년들의 종합적인 독서율과 독서량 등이 전반적으로 감소하는 추세에 있음을 알 수 있다. 그리고 이러한 독서율, 독서량, 독서 빈도 등은 읽기 동기나 목표가 선행되었을 때 고양될 수 있기 때문에 결국 학습의 효과나 질 등의 개선과 고양을 위해서는 학습 동기나 읽기 동기, 읽기 목표 등을 어떻게 내면화시킬 수 있을 것인가가 중요한 문제로 남는다(이순영, 2006; 이용준, 2021). 이에 따라, 어떻게 학생들을 가장 잘 동기화시킬 수 있을지, 왜 어떤 학생들은 여러 과제에 잘 도전하고 몰입하는 반면 다른 학생들은 쉽게 산만해지거나 포기하게 되는지 등을 이해할 필요가 있는데 이를 설명할 수 있는 접근이나 관점 중 하나가 바로 성취목표이론이다(Senko, 2016).

성취목표이론(achievement goal theory)은 학습자가 어떠한 목표나 이

유로 학습에 참여하고 결과에 대해 어떠한 기대를 하는지에 대해 다루는데, 이러한 성취목표지향성(achievement goal orientation)은 여러 동기 과정을 통해 인지적 참여나 몰입, 그리고 그에 따른 학습 결과의 차이에 영향을 준다는 점에서 지난 수십 년간 많은 연구자들의 관심을 받아왔다(정종진, 2003; Urdan & Kaplan, 2020). 그 결과, 성취목표의 유형이나 학생 집단, 과제 특성 등에 따라 많은 연구가 이루어져 왔고, 이들 대부분의 연구는 학생들의 성취목표지향성이 학생들의 학습 동기나 성취와 의미 있는 상관관계를 가지고 있거나 이를 유의미하게 설명하고 있다는 점을 보여주고 있다(Senko, et al., 2011).

그러나, 여러 교육 관련 분야나 학계에서 성취목표 이론을 바탕으로 학습자의 심리나 동기, 그리고 그 영향을 살펴보는 연구가 많이 수행되어 오고 있는 것과 비교하여 국어교육학계에서는 이에 대한 연구나 논의를 찾아보기가 어렵다. 특히, 교과별로 적합한 목표지향성이 다르고(염시창·김영록, 2002), 일반적인 학업 전반에 대한 성취목표는 특정과목의 학업성취와 낮은 관계를 보일 수 있다는 점에서(송주연, 2012), 국어교과 혹은 읽기 특정적 과목에 대한 목표지향성과 그 성취와의 관계를 살펴보는 연구가 필요하다. 이러한 문제 인식 속에 본 연구는 고등학생을 대상으로 하여 읽기 과제에 대한 그들의 성취목표지향성을 조사하고 이를 독서 과목 성취와 관련지어 분석하고자 하였다. 이를 통해 향후 성취목표지향성에 바탕을 둔 국어 교육 및 연구를 위한 기초적 토대를 다지고 관련된 시사점을 제시하는 데에 그 목적을 둔다. 구체적으로 본 연구는 다음과 같은 연구 문제를 상정하고 수행되었다.

1. 읽기 과제에 대한 학생들의 전반적인 성취목표지향성 경향은 어떠한가?
2. 읽기 과제에 대한 학생들의 어떠한 성취목표지향성이 읽기 성취에 영향을 미치는가?
3. 읽기 과제에 대한 숙달 및 수행목표지향성의 상하 집단에 따라 읽기 성취는 달라지는가?

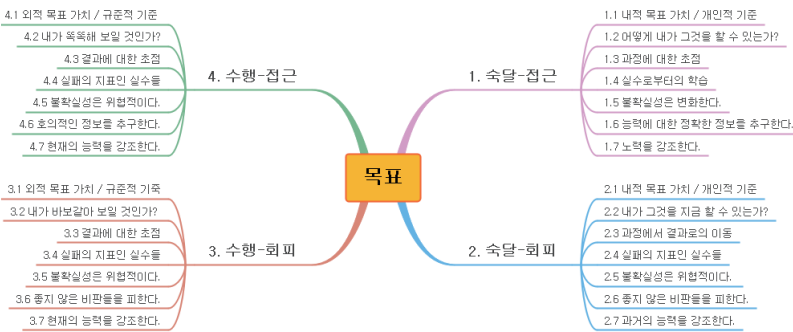
II. 이론적 배경과 선행 연구

1. 성취목표이론

초기 성취목표이론(achievement goal theory)은 1970년대와 1980년대 초 기대-가치 이론, 귀인 이론, 사회 학습 이론과 같은 성취 동기에 관한 사회인지적 이론들의 새로운 유형으로 발생했다(Urdan & Kaplan, 2020). 학자들에 따라 성취목표를 정의하는 관점이나 방식이 다르고 또 이에 따라 성취목표를 어떻게 정의해야 하는가에 대한 논란도 존재하지만, 초기 성취목표 연구자인 Ames(1992)는 성취목표를 성취 행동의 목적이라고 정의하면서, 행동 의도를 만드는 신념, 귀인, 정서들의 통합된 경향이라고 보았다.

전통적으로 성취목표지향성은 숙달목표(mastery goals)와 수행목표(performance goals)라는 두 가지 지향성으로 정의되었다(Ames, 1992 등). 이에 따르면 숙달목표는 능숙도(competence)의 증가를 의미하고 학습, 이해, 과제 숙달에 관심을 두는 반면, 수행목표는 능력을 보여주는 것 혹은 똑똑하고 할 수 있다는 것을 드러내면서 못한다는 것을 드러내지 않으려는 것과 관련된다. 이후 여러 연구자들은 성취목표 이론을 확장하여 접근(approach)과 회피(avoidance)의 관점을 수행목표에 적용하여 숙달목표 지향, 수행-접근 지향, 수행-회피 지향이라는 삼원적 모형을 제안하였다(Middleton & Midgley, 1997 등). 다른 사람들을 능가하려고 하고 능숙함을 드러내려고 노력하는 수행-접근 목표에 비해, 수행-회피 목표는 다른 사람들에게 뒤처지거나 무능력해보이는 것을 피하려는 것을 말한다. 이후에 Elliot(1999)과 Pintrich(2000)는 숙달목표에도 이러한 구분을 적용하여 숙달-접근 지향과 숙달-회피 지향을 포함하는 사원적 모형을 제안하였다. 여기서 숙달-접근 지향은 학습 및 개선하려 노력하는 것을 말하고 숙달-회피 지향은 학습에 실패하는 것이나 기능이 저하되는 것을 피하려는 것을 말한다.

이러한 숙달 혹은 수행목표 사이의 대표적인 차이는 능력에 대해 어떠한 관점을 가지고 있는지, 그리고 성공과 실패를 어떻게 정의하는지에 있다. 숙달목표를 추구하는 학생들은 능력을 노력에 의해 변화 가능한 것으로 보고 도전을 즐기는 경향이 있는 반면, 수행목표를 추구하는 학생들은 능력을 고정적인 것으로 보고 높은 능력을 가지고 있다고 스스로 믿을 때는 숙달목표를 추구하는 학생들처럼 도전을 즐기지만 자신감이 없을 때는 도전을 피하는 경향이 있다(Dweck, 1986).



〈그림 1〉 성취 목표들에 대한 2×2 모델(Maehr & Zusho, 2009: 88)

성취목표를 다룬 여러 연구들에 따르면, 숙달목표에 대한 결과들은 대체적으로 일관성 있고 긍정적인 측면들과 관련되는 반면, 수행목표에 대한 결과들은 비일관적이고 긍·부정적 효과들이 혼재된 모습을 보인다(Senko, et al., 2011). 구체적으로, 숙달목표를 추구하는 학생들은 대개 수업이나 과제에 가치와 흥미를 느끼고 어려운 과제에 직면했을 때 끈기있게 도전하는 모습을 보이며, 전략들을 효과적으로 사용하는 모습을 보인다. 이와는 달리, 수행목표를 추구하는 학생들은 숙달목표를 추구하는 학생들에 비해 잘못이나 실수를 무능력의 증거로 여기거나 불안해하고 남의 시선을 의식하는 경향을 보인다. 다만, 숙달목표를 추구한다고 하여 그렇지 않은 학생들보다 꼭 더 나은 학업 성취를 보여주는 것은 아니라는 연구 결과들도 있다(Hulle-

man, et al., 2010).

또한, 여러 성취목표 연구자들은 소위 다중 목표 관점(multiple goals perspective)을 견지하기도 한다. 이 관점은 숙달목표나 수행목표는 서로 상대적으로 독립적이면서 각각 고유의 방식으로 유용하다는 점, 학생들은 여러 목표지향들을 동시에 효과적으로 추구할 수 있다는 점 등을 가정한다 (Senko, 2016). 즉, 단순히 숙달목표와 수행목표를 좋은 것과 나쁜 것이라는 이중적 관점에서 보거나 이들 중 하나만을 촉진시키려 하기보다는 학생들이 각각의 목표로부터 이점을 얻도록 이끌어야 한다는 것이다.

2. 관련 선행 연구

성취목표이론의 역사만큼이나 그간 수많은 연구들이 진행되어 왔다. 이원적, 삼원적, 사원적 성취목표지향성의 유형을 입증하는 연구, 성취목표지향성과 동기, 학습전략, 학업성취 등과의 관련성을 조사 및 분석하는 연구, 성취목표지향성에 영향을 주는 교실구조나 환경에 대한 연구, 성취목표지향성의 고양 및 촉진을 위한 중재의 효과에 대한 연구 등 다양한 측면에서 성취목표 이론을 검토 및 분석, 활용하는 연구가 수행되었다(정종진, 2003; Chazan, et al., 2022; Urdan & Kaplan, 2020). 이들 연구들을 두루 검토하기 보다는 본 연구의 목적에 맞게 목표지향성과 학업 수행이나 성취에 관한 연구들에 초점을 두고 몇몇 연구들을 살펴보고자 한다.

이론적 배경에 관하여 앞 절에서도 언급한 바와 같이, 국외의 많은 연구들은 숙달목표지향성이 학업성취에 있어 보다 적합한 목표유형이거나 혹은 이러한 목표지향성이 학업 수행 혹은 성취를 보다 잘 설명한다고 밝혀 왔다. 다만, 대개의 예상과는 달리 수행목표지향성 또한 학업성취와 정적인 관계가 있음을 입증한 연구들도 있다. 예를 들어 Elliot & Church(1997)는 수행-회피 지향성은 학업 성적과 부정적인 영향 관계에 있지만 수행-접근 지향성은 학업 성적을 고양시킨다는 점을 입증하였다. 다중목표관점과 관련하

여, Baron & Harackiewicz(2001)는 어느 하나의 목표지향성만이 모든 학생에게 최적일 수 없고, 여러 목표를 지향하는 것이 학업 수행에 보다 효과적일 수 있다는 가능성을 보고하였다. 읽기나 쓰기에 보다 특징적인 연구로서, Kaplan, et al.(2009)은 성취목표지향 환경에 따라서 쓰기 전략 사용이나 성취 수준에 차이가 날 수 있음을 보여주었다.

국내에서도 성취목표 이론에 바탕을 둔 여러 연구가 수행되었다. 예를 들어, 지각된 부모와 교사의 자율성 지지, 성취목표지향성, 기본심리욕구, 학업성취도 간의 구조적 관계를 알아본 이상우(2010)의 연구에 따르면, 숙달 목표지향성은 학생들의 기본심리욕구만족에 정적인 영향을 미쳐 학업성취도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 반면, 수행목표지향성은 학생들의 기본심리욕구만족에 부적인 영향을 미치고 학업성취도와도 유의미한 상관을 보이지 않는 것으로 나타났다. 정준욱·이은주(2015)는 성취목표지향성과 성취결과의 상호 인과적 관계가 존재함을 검증하였고, 수행접근목표가 성취결과에 미치는 영향은 유의하지 않음을 규명하였다. 읽기 혹은 쓰기에 보다 중점을 둔 연구로서, 이소영·신태섭(2012)은 쓰기성취목표지향성과 쓰기효능감, 쓰기능력 간의 상관관계를 분석하였는데, 연구 결과 이들 사이에는 서로 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 그리고 숙달접근, 수행접근 목표가 쓰기능력을 예측하는 데 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

이러한 선행 연구들을 보면, 성취목표지향성에 관한 대부분의 연구가 일반적 수업이나 학습 상황에 기반을 두고 이루어져 왔고, 읽기 목표지향성이나 성취에 중점을 둔 연구는 찾기 어렵다는 점을 알 수 있다. 이에 읽기 과제의 특징적인 성취목표지향성의 경향과 그러한 경향과 읽기 성취와의 관계를 살펴보았다는 점에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 경기도의 중소도시 지역에 소재한 인문계 A 고등학교 2학년 학생들을 대상으로 하였다. 대부분의 학생들이 통학하고 있는 주거의 수준이나 형태로 보았을 때 학생 가정의 전반적인 사회경제적 지위가 크게 낮을 것으로 보이지는 않았다. 또한, 학생들의 고입 입학성적이나 대입 현황을 고려하였을 때 학교의 학업 수준은 상위권이 아니지만 포괄적으로 중위권 수준에 위치하고 있는 것으로 판단되었다.

설문 조사에 앞서 참여 학생들에게 연구의 목적과 방법 등에 대해 설명하였고, 궁금한 점에 대해서는 질문을 받고 추가적인 설명을 하였다. 2학년 전체 10개 학급에서 남학생 99명, 여학생 109명, 총 208명이 본 연구에 참여하였는데, 연구에 참여하기를 원하지 않는 학생, 설문 조사에 불성실하게 응답한 학생, 독서 과목 지필평가에 한 번이라도 응시하지 않은 학생들을 제외하였기 때문에 본래의 총 2학년 학생보다는 조금 적은 학생들의 자료가 수집되었다.

2. 측정 도구

1) 성취목표지향성

국내에서 성취목표지향성을 측정할 수 있는 도구, 특히 읽기나 쓰기에 특화된 도구를 찾아보기 어렵다는 점을 고려하여 Kaplan, et al.(2009)이 사용한 설문 문항을 차용하였다. 이 문항들은 숙달-접근 목표 5문항, 숙달-회피 목표 3문항, 수행-접근 목표 5문항, 수행-회피 문항 4문항 등 총 17문항으로 구성되었다.¹⁾ 다만, Kaplan, et al.(2009)의 설문 문항은 원래 쓰기성취

목표지향성을 측정하고자 하였기 때문에, 각 설문 문항에서 ‘쓰기(writing)’ 단어만을 ‘읽기(reading)’로 수정하여 사용하였다. 원래의 문항들이 “나는 쓰기 과제로부터 배우지 못하는 것이 있을까봐 걱정된다.” 혹은 “쓰기 과제로부터 내가 할 수 있는 만큼 많이 배우는 것이 나에게 중요하다.” 등이었기 때문에 ‘쓰기’ 단어를 ‘읽기’ 단어로만 바꾸는 것이 가능하였다. 각 문항은 1(전혀 그렇지 않다)에서 6(매우 그렇다)에 이르는 6점 Likert 척도에서 평정하였다.

본 도구를 학생들에게 사용하기에 앞서 장봉기(2014)가 제시한 외국 겸 사도구의 번역 및 타당화 과정을 고려 및 적용하였다. 구체적으로, 본 연구자와 국어교육학 석사 학위가 있는 교사가 함께 Kaplan 외의 설문 문항들을 국문으로 번역하였다. 이후 중등학교 영어 교사 두 명에게 역번역을 요청하고 초기 국문 번역본의 적합성을 검토하였다. 이를 통해 오해의 소지가 있을 수 있는 일부 표현을 수정하였다. 이후 A 고등학교 2학년 학생 중 두 명을 선별하여 국문으로 번역된 설문 문항을 읽고 이해하는 데에 어려움이 없는지 물어보는 인터뷰 과정을 거쳤다. 이 과정에서 이 학생들이 특별히 어려움을 보고하지는 않았다.

통계적 검증을 위해 우선 신뢰도를 평가한 결과 본 연구에서의 신뢰도 계수(Cronbach's alpha)는 숙달접근목표 .84, 숙달회피목표 .86, 수행접근목표 .91, 수행회피목표 .81이었다. 이에 더하여 요인구조의 적합성을 확인하기 위해 4개의 목표지향성에 대해 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis, CFA)을 실시해본 결과, comparative fit index(CFI)=.91, root-mean-square error of approximation(RMSEA)=.08, standardized root mean square residual(SRMR)=.06의 수치를 확인할 수 있었다. 이 수치들은 본 설문 문항들이 수용 가능한 기준 내에 있는 도구임을 보여준다(홍세희, 2000; Hu & Bentler, 1999). 이러한 통계적 검증 결과들을 토대로 Kaplan,

1) 연구에 사용된 17개 문항들은 부록에 수록하였다.

et al.(2009)의 문항들을 본 연구에서 번역하여 활용하는 것에 문제가 없다고 판단하였다.

2) 읽기 성취

연구 참여 학생들의 읽기 성취도를 평가하기 위해 학생들의 독서 과목 지필평가 점수를 활용하였다. 독서 과목 지필평가는 지문에 대한 이해나 추론 능력 정도를 평가한다는 점에서 국어 교과 내의 다른 과목들보다 학생들의 읽기 성취를 잘 대변할 것이라 판단하였다. 또한, 본 지필평가의 경우 읽기 성취 기준에 따라 만들어진 교과서 내용에 기반을 두고 있고, 선다형 문항들로만 구성되어 있으며, 학년 내, 학년 간 국어 교사 검토 과정을 거쳤기 때문에 평가 내용의 공정성과 타당성, 신뢰성 등을 어느 정도 이상 확보할 수 있으리라 판단하였다. 그럼에도 불구하고, 특정 교과서 내용을 바탕으로 평가 문항을 구성하고 소수의 교사들에 의해 그 평가 문항들이 검토 및 수정되었다는 점에서, 본 독서 과목 지필평가 점수 활용에는 근본적인 한계가 존재한다.

학생들의 보다 안정적인 읽기 성취도를 살펴보기 위해 설문 조사를 실시한 학기의 1차와 2차 지필평가 점수를 평균 내어 이를 분석에 활용하였다. 이들 지필평가의 점수 가능 범위는 0에서 100점이었다.

3. 자료 분석 방법 및 예비적 분석

본 연구에서의 통계 분석을 위해 오픈소스 통계분석 소프트웨어인 R 4.1.2와 R studio를 활용하였다. 또 R 관련 패키지로서 psych, lavaan, car 등을 사용하였다. 연구 문제 1을 위해서 기술통계 및 상관관계를 분석하였다. 이를 통해 설문 문항 반응에서 드러난 목표지향성별 학생들의 전반적인 경향성과 목표지향성별 간의 관련성을 파악하고자 하였다.

연구 문제 2를 위해서 다중회귀분석을 실시하였고, 이를 통해서 읽기

과제 수행에 대한 4가지 목표지향성들이 읽기 성취를 어느 정도 예측하는지, 그리고 구체적으로 어떠한 목표지향성들이 유의미하게 읽기 성취를 예측하는지 살펴보고자 하였다. 각 목표지향성별로 설문 문항의 개수가 다르다는 점을 고려하여 목표지향성별 문항 반응 점수의 총합이 아닌 평균 점수를 활용하였다. 이러한 회귀모형으로부터 올바른 추론을 하기 위해 이 회귀모형이 통계적 가정을 충족하고 있는지 먼저 살펴볼 필요가 있었다. 데이터에 극단적인 이상치가 없는 것을 확인하였고, 잔차의 분포를 살펴본 결과 전반적으로 단봉형(unimodal)에 가깝고 대칭적이며 정상분포에 가깝다는 것을 확인할 수 있었다. 또한 등분산성 가정을 충족하는 것으로 나타났고, 다중공선성(multicollinearity)을 검정한 결과 모든 변수들의 분산 팽창 요인(variation inflation factor, VIF)의 제공근 값이 2보다 작아 다중공선성 문제가 없음을 알 수 있었다. 이러한 예비 분석 결과를 토대로 본 연구에서 가정한 회귀모형에 대한 다중회귀 분석을 실시 및 분석하는 데에 문제가 없다고 판단하였다.

끝으로 연구 문제 3을 위해서 숙달접근지향성과 수행접근지향성을 각각 상하집단으로 나누어 2×2 이원분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 숙달 및 수행 목표를 동시에 고려했을 때 학생들의 읽기 성취와 어떻게 관련되는지 살펴보고자 한 것으로, 이를 위해 숙달목표 중 숙달접근지향성, 수행목표 중 수행접근지향성을 대표적으로 분석하였다. 다중회귀분석을 할 때와 마찬가지로 각 목표지향성별로 설문 문항의 개수가 다르다는 점을 고려하여 목표지향성별 문항 반응 점수의 총합이 아닌 평균 점수를 활용하였다. 이러한 분산분석을 위해서는 정규성 가정과 등분산성 가정을 충족해야 하는바, 이를 확인하는 과정을 거쳤다. 전반적으로 수집된 자료가 단봉형(unimodal)에 가깝고 대칭적이며 정상분포에 가깝다는 것을 확인하여 정규성 가정에 크게 위배되지 않는다고 판단하였고, Levene's Test 결과 또한 등분산성 가정을 충족하는 것으로 나타났다($p=.629$). 이에 분산분석을 실시 및 해석하는 데에 큰 문제가 없다고 판단하였다.

IV. 연구 결과

1. 읽기 성취목표지향성의 경향

학생들의 목표지향성의 경향을 살펴보기 위해 기술통계 분석을 실시하였다. 그리고 전체 학생뿐 아니라 성별에 따른 경향성 차이도 살펴보고자 하였다(〈표 1〉).

〈표 1〉 목표지향성별 설문 반응 점수

목표지향성	집단	평균(M)	표준편차(SD)
숙달-접근	전체	4.44	1.06
	남자	4.31	1.09
	여자	4.57	1.01
숙달-회피	전체	3.12	1.24
	남자	3.00	1.32
	여자	3.23	1.15
수행-접근	전체	2.56	1.26
	남자	2.45	1.23
	여자	2.71	1.19
수행-회피	전체	2.86	1.28
	남자	2.69	1.30
	여자	3.01	1.24

표에서 알 수 있듯이, 읽기 과제 수행에 대한 학생들의 목표지향성 경향은 숙달-접근, 숙달-회피, 수행-회피, 수행-접근 순으로 낮아지고 있다. 전반적으로 학생들이 수행목표보다는 숙달목표를 보다 지향하고 있는 것을

알 수 있다. 이는 남녀 학생에 관계없이 동일한 경향을 나타낸다. 각 설문 문항이 6점 척도로 이루어졌다는 것을 감안하면, 숙달-접근지향을 제외한 나머지 지향성들의 평균 점수가 3점대 초반 이하라는 것은 이 지향성들에 대해 학생들이 전반적으로 부정적인 반응을 보였음을 알 수 있다. 또한 목표지향성 유형에 관계없이 모두 남학생들보다 여학생들의 평균 점수가 높다는 것을 볼 때, 여학생들의 목표지향성 정도가 남학생들보다 강함을 볼 수 있다.

목표지향성들 간의 상관관계를 보기 위해 상관분석을 실시한 결과(〈표 2〉), 숙달-접근 목표지향성과 수행-접근 목표지향성 사이의 관계를 제외하고는 모든 목표지향성들이 서로 유의미한 관계를 맺고 있음을 알 수 있다. 숙달-접근 목표지향성은 수행목표지향성들과 확실히 약한 관계를 맺고 있는데, 같은 접근지향임에도 숙달-접근 목표지향성과 수행-접근 목표지향성 사이에 유의하지 않은, 그리고 제일 약한 상관관계를 보이고 있는 것을 눈여겨 볼 수 있다. 또한 수행-접근 목표지향성과 수행-회피 목표지향성 사이에 강한 상관관계라 나타났다는 점도 주목할 만하다.

〈표 2〉 목표지향성 간 상관관계(N=208)

목표지향성	1	2	3	4
1. 숙달-접근	1			
2. 숙달-회피	.35***	1		
3. 수행-접근	.13	.39***	1	
4. 수행-회피	.18*	.47***	.78***	1

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

2. 읽기 성취에 대한 읽기 성취목표지향성의 영향

4개의 읽기성취목표지향성이 읽기 성취에 영향을 미치는 정도를 결정하는 다중회귀분석을 실시한 결과, 이 회귀모형은 통계적으로 유의하고

($F=18.24, p<.001$), 대략 27%의 설명력을 가지고 있는 것으로 나타났다 ($R^2=.273, \text{adj} R^2=.258$). <표 3>에서도 알 수 있듯이, 수행-회피 지향성을 제외한 숙달-접근 지향성($\beta=.334, p<.001$), 숙달-회피 지향성($\beta=-.219, p=.003$), 수행-접근 지향성($\beta=.443, p<.001$) 모두 읽기 성취에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

〈표 3〉 읽기 성취에 대한 읽기 성취목표지향성의 영향

종속변수	독립변수	B	S.E	β	t	p
읽기 성취도	(상수)	3.701	7.816		.474	.636
	숙달-접근 지향성	1.765	.344	.334	5.138***	<.001
	숙달-회피 지향성	-1.435	.484	-.219	-2.964**	.003
	수행-접근 지향성	1.827	.411	.443	4.450***	<.001
	수행-회피 지향성	.071	.574	.013	.123	.902

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

표준화계수(β)의 크기를 보았을 때 수행-접근 지향성이 다른 지향성들에 비해 읽기 성취에 상대적으로 큰 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타난 반면, 숙달-회피 지향성은 읽기 성취에 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이것은 숙달-접근 지향성과 수행-접근 지향성이 높을수록 읽기 성취가 높아지는 반면 숙달-회피 지향성이 높을수록 읽기 성취가 낮아짐을 의미한다. 읽기 성취에 대한 긍정적 혹은 부정적 효과 여부에는 차이가 있지만 본 회귀모형의 결과는 전반적으로 읽기 성취목표지향성이 학생들의 읽기 성취에 미치는 영향이 작지 않음을 보여준다.

3. 읽기 성취목표지향성 집단별 수준에 따른 읽기 성취

읽기 성취에 대한 숙달목표와 수행목표 간의 상호작용 효과 여부를 살펴보기 위해 숙달-접근 목표지향성과 수행-접근 목표지향성을 바탕으로 이원분산분석을 실시하였다. 숙달-접근 목표지향성과 수행-접근 목표지향성의 평균을 기준으로 평균 이상인 학생을 상 집단, 평균 미만인 학생을 하 집단으로 분류하였다. 이에 따라 집단별로 분류된 학생들의 수와 읽기 점수는 <표 4>와 같다.

<표 4> 집단별 학생 수

집단	수행-접근 상 집단			수행-접근 하 집단		
	인원	점수 평균	표준 편차	인원	점수 평균	표준 편차
숙달-접근 상 집단	62	64.70	20.55	46	54.14	20.76
숙달-접근 하 집단	52	50.36	21.89	48	44.53	19.24

분석 결과(<표 5>), 숙달목표에 따른 주효과($F(1, 204)=17.260, p<.001$), 수행목표에 따른 주효과($F(1, 204)=8.092, p<.01$)가 유의하였다. 즉, 숙달목표 하 집단보다는 숙달목표 상 집단의 읽기 성취가 유의하게 높게 나타났고, 마찬가지로 수행목표 하 집단보다는 수행목표 상 집단의 읽기 성취가 유의하게 높게 나타났다. 다만, 이들 목표지향성들 사이의 상호작용 효과는 유의하지 않았다.

〈표 5〉 숙달목표와 수행목표에 따른 읽기 성취에 대한 분산분석

종속 변인	독립변인	제곱합	자유도	평균 제곱	F(p)
읽기 성취	절편	586139	1	586139	1374.1049(0.000***)
	숙달접근	7362	1	7362	17.2601(0.000***)
	수행접근	3452	1	3452	8.0916(0.0049**)
	숙달*수행	287	1	287	0.6735(0.4128)
	오차	87018	204	427	
	전체	684258	208		

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

주효과가 모두 유의하여 먼저 Fisher LSD 사후검정을 실시하였다. 이에 따르면, 숙달 상-수행 상 집단은 다른 모든 집단에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 읽기 점수를 보였다. 숙달 상-수행 하 집단은 숙달 하-수행 하 집단에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 읽기 점수를 보인 것으로 나타났다. 숙달 상-수행 하 집단이 숙달 하-수행 상 집단에 비해, 그리고 숙달 하-수행 상 집단도 숙달 하-수행 하 집단에 비해 표면적인 읽기 점수는 높게 나타났으나 통계적으로 유의미한 수준은 아닌 것으로 나타났다.

그러나 Fisher LSD 방법은 신뢰도가 떨어지는 사후 검정 방식이라는 지적을 받아오고 있음을 고려하여, 상대적으로 보다 엄격하고 보수적인 방법인 Bonferroni 방식을 통한 사후 검정도 실시하였다. 그 결과(〈표 6〉), Fisher LSD 사후검정과 마찬가지로 숙달 상-수행 상 집단은 다른 모든 집단에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 읽기 점수를 보이는 것을 확인할 수 있었다. 다만, 숙달 상-수행 하 집단은 숙달 하-수행 하 집단에 비해 .05 수준에서 통계적으로 유의미하게 높은 읽기 점수를 보이지는 않는 것으로 나타났는데, 그 p 값이 .06 정도로 제한적인(marginal) 수준에서는 유의미한 것으로 나타났다.

〈표 6〉 집단별 읽기 성취에 대한 Bonfferoni 사후검정 결과(p-value)

목표지향성별 집단	숙달 상-수행 상	숙달 상-수행 하	숙달 하-수행 상
숙달 상-수행 하	.035*		
숙달 하-수행 상	.002**	.990	
숙달 하-수행 하	.000***	.061	.958

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

V. 논의 및 결론

본 연구는 읽기 과제에 대한 목표지향성 경향과 읽기 성취와의 관계를 살펴본 연구로서, 향후 성취목표지향성에 바탕을 둔 독서 교육 및 연구를 위한 기초적 토대를 다지고 관련된 시사점을 제시하는 데에 그 목적을 두었다는 점에서 그 의의가 있다. 이 장에서는 본 연구의 한계와 연구 결과에 따른 논의와 시사점, 제언에 대해 구체적으로 살펴보고자 한다.

1. 한계

많은 연구가 그러하듯이 본 연구의 한계점은 연구 결과를 우리나라 고등학생들의 읽기 목표지향성 경향이라고 일반화하기에는 한계가 존재한다는 점이다. 무엇보다도 동일한 평가에 의한 읽기 성취 점수 자료를 수집하려 하다 보니 한 학교 한 학년 학생들만을 대상하였고, 이에 따라 연구 참여 학생의 수가 200여 명으로 많지 않았다. 또한, 성취목표지향성은 전반적인 교실 및 학교 문화에 따라서도 달라질 수 있다는 점에서도(Ames, 1992; Elliot & Harackiewicz, 1996), 특정한 하나의 학교에서 얻어진 자료들만으로 우리나라 고등학생의 읽기 목표지향성을 선불리 예단하기는 어렵다.

그리고 본 연구에서는 구체적인 특정 읽기 과제나 그러한 과제가 주어진 배경 맥락 등을 고려한 것이 아닌, 일반적인 읽기 과제 수행에 대한 학생들 자신의 전반적인 목표지향성을 설문 도구를 통해 물어보았는데, 설문 문항이나 방식 등에 따라서도 차이가 유발될 수 있다는 점을 간과할 수 없다.

2. 논의 및 시사점

본 절에서는 4장에서 보고한 연구 결과를 바탕으로 몇 가지 주목할 만한 점들을 논의하고 시사점들을 제시하고자 한다.

첫째, 학생들의 전반적인 성취목표지향성과 관련하여, 여타의 다른 동기 관련 연구들에서도 보고되는 바와 같이 성취목표지향성에 있어서도 남학생들에 비해 여학생들의 지향 정도가 높은 것으로 나타났다. 이는 학생들의 읽기 성취목표지향성을 유발 및 증진하려는 활동이나 중재 프로그램들을 구안 및 실시할 때에도 성별 요인을 고려해야 함을 시사한다.

둘째, 각 성취목표지향성별 경향과 관련하여, 우선 예상 외로 수행목표지향성이 낮은 점에 주목할 만하다. 우리나라의 초등학생, 중학생을 대상으로 성취목표지향성 연구한 Bong(2009)에 따르면 초등학생의 경우 숙달·접근목표가 가장 높고 보다 상위학교 학생인 중학생의 경우에 수행-접근 목표가 가장 높다고 한 점에 비추어, 고등학생의 경우도 수행-접근 목표가 상대적으로 더 높을 것이라 예측하였지만 본 연구에서는 그렇지 않았다. 뒤에서도 언급하겠지만, 경쟁을 근간으로 하는 입시 위주 학교 문화 속에서 실제 수행 목표지향성이 높음에도 학생들이 숙달 목표가 중요하다는 당위적 반응을 드러내려 하다보니 이러한 결과가 나온 것일 수도 있고, 그러한 것이 아니라면 이는 교과나 과목 특성, 교실이나 학교 등 환경 요인 등이 작용했기 때문일 수 있다.

또한, 숙달-회피 목표지향성이 숙달-접근 목표지향성에 비해 확연히 낮은 수준을 보이고 있는 점도 주목할 수 있다. 이는 숙달회피 접근은 비최

적(nonoptimal) 선행요건으로부터 발생하고 부정적인 결과를 유발할 수 있으며, 숙달접근과 숙달회피는 명확하게 구분되는 것이 가능하지 않을 수 있기에 숙달회피는 숙달접근보다 부정적일 수 있다는 선행 연구와 상통한다(Elliot & McGregor, 2001).

셋째, 성취목표지향성 간의 관계와 관련하여, 다른 목표지향성들 간에는 정도의 차이는 있을지언정 모두 통계적으로 유의미한 관계를 갖고 있었지만 숙달-접근 목표지향성과 수행-접근 목표지향성 사이에서는 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 이는 학생들에게 접근/회피 지향성 구분보다는 숙달/수행 지향성 구분이 보다 더 뚜렷하게 인식되면서 이들 두 목표지향성이 학생들에게 확연히 다른 지향성으로 인식되었기 때문일 수 있다. 나아가 이러한 결과는, 학생들의 숙달 목표지향성과 수행 목표지향성 각각을 촉진시킬 수 있는 교수적 실천이 필요함을 의미할 수 있다. 그리고 다른 목표지향성들 간의 관계에 비해서 수행-접근과 수행-회피 목표지향성 간의 상관관계가 매우 강한 것으로 나타났는데, 이는 상대 평가와 경쟁에 의한 서열이나 선발을 중시하는 우리나라의 교육적 상황 때문일 수 있다(Bong, et al., 2013).

넷째, 각 목표지향성이 읽기 성취를 어떻게 예측하는지와 관련하여, 회귀분석 결과를 보면 수행-접근 목표지향성도 읽기 성취를 유의미하게 예측하는 것으로 나타났다. 이는 수행-접근 목표지향성이 학습 성취와 긍정적으로 유의미한 관련을 맺고 있다는 선행 연구들과도 일치한다(Linnenbrink-Garcia, et al., 2008). 물론, 수행목표의 강조는 학생들의 사회적 혹은 도덕적 발달에 좋지 않을 수 있기 때문에(Senko, et al., 2011), 단지 수행-접근도 학업 성취에 효과가 있다고 하여 이를 위한 과제나 환경 조성에 치중해서는 안 될 것이다. 또 다른 목표지향성인 수행-회피 목표지향성이 유의미하지 않은 이유는 위에서 논의한 수행-접근 목표지향성과 수행-회피 지향성의 높은 상관관계 때문일 수 있다. 즉, 일반적으로는 수행-회피 지향성이 과제 집중, 학습 동기, 학습 전략, 성취 등에 부정적인 영향을 미치는 반면

수행-접근 지향성은 긍정적인 영향을 미치는 경우가 많다는 연구 결과들이 있는데(Elliot & Harackiewicz, 1996 등), 우리나라 학생들의 특수성으로 이들 목표지향성들 사이에 높은 상관관계가 형성되어 있다보니 이들 특성이 혼재되어 나타났기 때문일 수 있다.

다섯째, 숙달 및 수행목표별 상하집단에 따라 어떠한 읽기 성취를 보이는가와 관련하여, 분산분석 결과는 전반적으로 숙달목표를 지향하는 것이 학생들의 성취에 보다 중요함을 드러낸다고 볼 수 있다. 숙달목표와 수행목표 둘 다 상 집단에 속한 학생들의 읽기 성취가 다른 모든 집단에 비해 유의미하게 가장 높았다는 점, 그리고 비록 통계적으로 유의미하지는 않지만 숙달목표 하-수행목표 상 집단에 비해 숙달목표 상-수행목표 하 집단의 읽기 평균 점수가 높았다는 점이 이를 뒷받침한다. 다만, 숙달목표 상-수행목표 상 집단의 읽기 평균 점수가 가장 높았다는 점에서, 숙달과 수행목표를 학생들이 동시에 추구하도록 과제, 수업 환경 등을 조성하는 것이 중요할 수 있다(Senko, 2016; Senko, et al., 2011).

3. 제언

본 절에서는 본 연구 결과를 바탕으로 향후 논의 및 연구될 필요가 있는 부분들에 대해 정리하고자 한다.

먼저, 본 연구는 읽기 목표지향성과 읽기 성취와의 관련성을 직접적으로 살펴보았지만 읽기 성취목표지향성은 학업 성취에 필요한 다른 요인이나 과정에도 영향을 미친다는 점에서 볼 때, 이러한 읽기 성취목표지향성이 다른 동기 요인이나 전략 사용을 매개로 하여 문식성 성취에 어떻게 영향을 미치는 지에 대한 연구도 필요하다(Elliot & McGregor, 2001; Kaplan, et al., 2009 등).

둘째, 바로 위 첫 번째 제언과도 관련되는 것으로, 본 연구에서는 읽기 성취목표지향성이 읽기 성취에 영향을 미치는 선행요인으로서 기능할 것이

라고 가정하고 연구를 수행하였지만 개인의 성취목표지향성이 성취결과에 따라서 달라질 수 있다는 점에서(정준욱·이은주, 2015), 읽기 성취목표지향성이 영향을 주거나 혹은 영향을 받는 방향성을 달리하여 다양한 연구를 수행할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에 참여한 학생들은 숙달-접근 목표지향성을 가장 추구하는 것으로 나타났다. 그런데, 학생들의 이러한 반응이 자신의 실제 지향을 나타낸 것인지 아니면 그렇게 반응해야 될 것 같다는 학습된 결과 혹은 당위적 차원에서 기인한 것인지 면밀하게 밝힐 필요가 있다. 특히 학생들의 설문 도구 반응과 실제로 인터뷰한 결과가 다른 경우도 있다는 점에서 교사의 관찰 등을 포함한 질적, 귀납적, 개방형 방법으로 학생들을 연구하고 그 결과를 논의할 필요가 있다(Urdan & Kaplan, 2020).

넷째, 본 연구에서는 4가지 성취목표지향성을 바탕으로 학생들을 분석하였지만 이렇게 관찰된 개별적인 4가지 범주와는 다른 범주들이 도출될 가능성도 있다. 이러한 점에서 성취목표지향성에 대한 학생들의 반응들을 바탕으로 잠재 프로파일 분석 등을 수행하는 것도 유의미할 수 있다.

다섯째, 읽기 수행에 대해 전반적으로 학생들의 숙달 목표를 고양시키는 것이 필요할 수 있는데 이를 위해 읽기 특징적인 중재 프로그램이나 활동을 개발하거나 기존 프로그램의 적용 가능성을 검토 및 확인할 필요가 있다. 예를 들어, Ames(1992)가 제안한 TARGET 모형은 과제 설계, 주도권 분배, 학생 인식, 집단 방식, 평가 실천, 시간 배분이라는 요인들을 포함하고 있는데 Lüftenegger, et al.(2014)은 이 TARGET 모형이 학생들의 숙달목표 형성에 긍정적인 영향을 미쳤다는 점을 보고하기도 하였다.

끝으로, 바로 위에서 중재 프로그램이나 활동의 개발 및 보완의 필요성에 대해 이야기하였는데, 사실 숙달목표의 형성 및 고양을 위한 중재는 정책, 실천, 절차 등을 변화를 통해 이루어지는 경우가 많아서 일반적으로 학생 개인보다는 교실 혹은 학교의 조직 문화에 중점을 두어야 할 필요가 있다. 그런데 이렇게 조직이나 환경, 문화 등을 변화시키고자 하는 것은 어려

은 일일뿐더러, 학교에서는 성취가 중요한 결과로서 기능하기 때문에 숙달 목표만을 추구하는 것이 도움이 되지는 않을 수 있다는 점도 고려해야 한다 (Urdan & Kaplan, 2020). 이러한 점에서도 교실과 학교에서의 성취 중재 설계에 관한 이론과 연구들이 보다 축적될 필요가 있다는 당위성을 찾을 수 있다(Elliot & Hulleman, 2017).

* 본 논문은 2022.04.28 투고되었으며, 2022.05.14 심사가 시작되어 2022.06.11 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 문화체육관광부(2021), 「2021년 국민 독서실태 조사(제113018호)」, 세종: 문화체육관광부.
- 송주연(2012), 「성취목표와 학업성취의 상관관계에 대한 메타분석」, 『교육심리연구』 26(1), 225-250.
- 엄시창·김영록(2002), 「교과별 목표지향성과 자기효능감, 학업성취도의 관계 - 학습전략의 조절효과를 중심으로」, 『교육연구』 25, 87-112.
- 이상우(2010), 「부모와 교사의 자율성 지지, 성취목표지향성, 기본심리욕구, 학업성취도간의 구조적 관계 분석」, 『교육학논총』 31(1), 45-68.
- 이소영·신태섭(2012), 「중학생의 쓰기성취목표지향성, 쓰기효능감 및 쓰기능력 관계 분석」, 『교육심리연구』 26(2), 461-478.
- 이순영(2006), 「독서 동기와 몰입 독서의 영향에 관한 비판적 고찰」, 『국어교육학연구』 26, 403-425.
- 이용준(2021), 「읽기 동기 고양 방안의 검토와 과제」, 『청람어문교육』 79, 285-321.
- 장봉기(2014), 「외국 검사도구의 번역 및 타당화 과정에 대한 비판적 검토 - 국어과 정의적 영역의 검사도구를 중심으로」, 『독서연구』 49(1), 558-584.
- 정종진(2003), 「성취목표지향성에 관한 연구결과와 그 교육적 시사」, 『초등교육연구논총』 19(2), 281-299.
- 정준욱·이은주(2015), 「성취목표지향성과 성취결과의 상호 인과적 관계 - 숙달접근목표와 수행접근목표를 중심으로」, 『교육심리연구』 29(1), 65-84.
- 홍세희(2000), 「구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거」, 『한국심리학회지』 19(1), 161-177.
- Ames, C. (1992), "Classrooms: Goals, structures and student motivation", *Journal of Educational Psychology* 84, 261-271.
- Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2001), "Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models", *Journal of personality and social psychology* 80(5), 706-722.
- Bong, M. (2009), "Age-related differences in achievement goal differentiation", *Journal of educational psychology* 101(4), 879-896.
- Bong, M., Woo, Y., & Shin, J. (2013), "Do students distinguish between different types of performance goals?", *The Journal of Experimental Education* 81(4), 464-489.
- Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. M. (2022), "Achievement goal theory review: An application to school psychology", *Canadian Journal of School Psychology* 37(1), 40-56.
- Dweck, C. S. (1986), "Motivational processes affect learning" *American Psychologist* 41, 1040-1048.

- Elliot, A. J. (1999), "Approach and avoidance motivation and achievement goals", *Educational Psychologist* 34, 169-189.
- 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.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996), "Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis", *Journal of personality and social psychology* 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J. & Hulleman, C. S. (2017), "Achievement goals", In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, New York, NY: The Guilford Press.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001), "A 2×2 achievement goal framework", *Journal of personality and social psychology* 80(3), 501-519.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999), "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives", *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal* 6(1), 1-55.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010), "A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?", *Psychological Bulletin* 136, 422-449.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009), "Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective", *Journal of Educational Psychology* 101(1), 51-69.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008), "When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors", *Revue internationale de psychologie sociale* 21(1), 19-70.
- Lüftenegger, M., Van de Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014), "Promotion of students' mastery goal orientations: Does TARGET work?", *Educational Psychology* 34(4), 451-469.
- Maehr, M. L. & Zusho, A. (2009), "Achievement goal theory: The past, present, and future", In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*, London: Routledge.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997), "Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory", *Journal of educational psychology* 89(4), 710.
- Pintrich, P. R. (2000), "Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in

- learning and achievement", *Journal of Educational Psychology* 92, 544-555.
- Senko, C. (2016), "Achievement goal theory: A story of early promises, eventual dis-
cords, and future possibilities". In K. R. Wentzel, & D. Miele (Eds.), *Handbook of
motivation at school*: Vol. 2, London: Routledge.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011), "Achievement goal theory at
the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions", *Edu-
cational psychologist* 46(1), 26-47.
- Urdan, T. & Kaplan, A. (2020), "The origins, evolution, and future directions of achieve-
ment goal theory", *Contemporary Educational Psychology* 61, 101862.

고등학생의 읽기 성취목표지향성 경향 및 영향 연구

— 설문 반응 및 읽기 성취를 중심으로

이용준

그간 성취목표지향성에 대한 많은 연구가 수행되어 오고 있지만, 국어 교과 혹은 읽기 특정적 과목에 대한 목표지향성과 그 성취와의 관계를 살펴보는 연구를 찾아보기는 어렵다. 이에 본 연구는 고등학생을 대상으로 읽기 과제에 대한 성취목표지향성을 조사하고 이를 독서 과목 성취와 관련지어 분석하고자 하였다.

연구 결과, 전반적으로 학생들이 수행목표보다는 숙달목표를 보다 지향하고 있고, 목표지향성 유형에 관계 없이 모두 남학생들보다 여학생들의 평균 점수가 높다는 점이 드러났다. 회귀분석의 결과는 읽기에 대한 숙달-접근 지향성과 수행-접근 지향성이 읽기 성취에 유의미하게 영향을 미친다는 점을 보여주었다. 이원분산분석 결과는 숙달 및 수행 목표 모두에 대해 높은 지향성을 보이는 학생 집단의 읽기 성취가 가장 높음을 보여주었다.

이러한 결과를 바탕으로 주목할 만한 시사점들, 그리고 향후 국어교육을 위한 제언들을 논의 및 제시하였다.

핵심어 읽기 성취목표지향성, 숙달목표, 수행목표, 읽기 성취

A Study on Tendencies and Effects of High School Students' Reading Achievement Goal-orientation

— Centering on Survey Responses and Reading Achievement

Lee Yongjun

Although many studies on goal-orientations have been conducted, it is difficult to find studies on reading-specific goal-orientations. In line with the lack of studies in the field of Korean language education, this study aimed to investigate goal orientations on reading and their relationship with reading achievement.

Overall, students pursued mastery goals more than performance goals, and students' goal orientations were stronger in female than in male regardless of orientation types. The result of regression analysis showed that mastery-approach and performance-approach orientations significantly influenced reading achievement. Also, the result of two-way ANOVA analysis demonstrated that the student group who seeks both mastery and performance goal orientations shows the highest reading achievement.

Based on these results, notable implications and suggestions for Korean language education were discussed.

KEYWORDS Reading Achievement Goal-orientation, Mastery Goal, Performance Goal, Reading Achievement

[부록]

연구에 활용된 성취목표지향성 문항

1. 읽기 과제로부터 가능한 많이 배우는 것은 나에게 중요하다.
2. 읽기 과제를 할 때, 교실에 있는 다른 학생들과 비교하여 똑똑해 보이는 것이 내게 중요하다.
3. 읽기 과제를 할 때, 내 목표 중 하나는 교실에 있는 다른 사람들과 비교해 똑똑해 보이는 것이다.
4. 내가 읽기 과제를 할 때 어리석어 보이지 않는 것이 중요하다.
5. 읽기 과제할 때, 나의 읽기 기량과 지식을 향상시키는 것은 중요하다.
6. 나는 읽기 과제로부터 배우는 모든 것을 배우지 못할 것을 걱정한다.
7. 읽기 과제를 할 때 내가 교실의 다른 사람들보다 덜 알고 있다고 선생님 이 생각하지 않는 것이 중요하다.
8. 독서에서 내 목표 중 하나는 이 과제가 나에게 쉽다는 것을 다른 사람들에게 보여주는 것이다.
9. 읽기 과제를 할 때 내 목표 중 하나는 내가 할 수 있는 만큼 많이 배우는 것이다.
10. 글을 읽을 때, 교실의 다른 학생들이 내가 읽기를 잘한다고 생각하는 것은 내게 중요하다.
11. 읽기 과제에서 내 목표 중 하나는 내가 똑똑하지 않다고 다른 사람들이 생각하는 것을 막는 것이다.
12. 나는 읽기 과제로부터 내가 할 수 있는 것들을 모두 배우지 못할 수도 있다는 것이 염려된다.
13. 읽기 과제로부터 무엇을 배울 수 있을지를 이해하는 것은 나에게 중요하다.

14. 읽기 과제를 할 때 내 목표 중 하나는 내가 이 과제를 잘 한다는 것을 다른 사람들에게 보여주는 것이다.
15. 나는 읽기 과제로부터 내가 할 수 있을 만큼 깊게 배우지 못할 수도 있다는 것이 걱정된다.
16. 읽기 과제를 할 때 내 목표 중 하나는 내가 우리가 배우고 있는 것에 대한 깊은 이해를 발달시키는 것이다.
17. 읽기 과제에서 내 목표 중 하나는 내가 그 과제를 하는 것에 어려움이 있는 것처럼 보이는 것을 피하는 것이다.