

특성화고등학교 학생의 성취목표지향성과 학업적 자기효능감의 관계*

양진식**, 송낙현***, 이창훈****

<국문초록>

이 연구에서는 특성화고등학교 학생들의 성취목표지향성이 학업적 자기효능감에 미치는 영향과 성취목표지향성의 유형에 따른 학업적 자기효능감의 차이를 살펴 보았다. 이를 통하여 학업적 자기효능감을 효율적으로 높일 수 있고, 부정적 요소를 개선할 수 있는 연구 및 학습 생활지도 방안 도출, 교수학습방법 선정에 도움을 주는 것에 그 목적이 있었다. 이러한 목적을 달성하기 위해 전국 5개 권역 18개교 공업계열 특성화고등학교 학생 745명을 대상으로 성취목표지향성 측정 도구(26문항), 학업적 자기효능감 측정 도구(28문항)를 사용하여 설문 조사를 실시하였다. 이 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 과제난이도 선호와 자기조절효능감은 숙달접근 목표지향성과 정(+)의 방향으로 높은 상관관계, 자신감과 숙달회피 목표지향성은 음(-)의 방향으로 높은 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 둘째, 특성화고등학교 학생들의 성취목표지향성 유형은 '수행 회피형(34.8%)', '숙달접근 지향형(20.8%)', '접근형(17%)', '회피적 경쟁형(14.9%)', '숙달 회피형(12.5%)'의 5가지 유형으로 분류되었다. 과제난이도 선호에서 '접근형' 집단의 평균점수가 가장 높은 것으로 나타났고, '숙달 회피형' 집단의 평균점수가 가장 낮게 나타났다. '접근형' 집단의 평균점수는 자신감에서도 다른 집단에 비하여 높게 나왔으나 '숙달접근 지향형' 집단의 평균점수가 가장 높게 나타났다.

이 연구의 결과를 통해 학업적 자기효능감은 성취목표지향성에 따라 일정한 방향성을 가진 채로 영향을 미치고, 학생이 가진 목표지향성에 따라 학업적 문제를 다르게 접근하는 것이 필요하다는 것을 알 수 있었다. 따라서 특성화고등학교 학생의 성취목표지향성의 학업적 자기효능감에 대한 설명력과 성취목표지향성 유형 분석을 바탕으로 학생 유형에 따른 교육 방법을 제공할 필요가 있다.

주제어 : 특성화고등학교, 성취목표지향성, 학업적 자기효능감

* 이 논문은 양진식(2018)의 충남대학교 석사학위 논문인 '특성화고등학교 학생의 성취목표지향성과 학업적 자기효능감의 관계'의 일부를 재구성한 것임.

** 충남대학교

*** 교신저자: 송낙현(songnak@hanmail.net), 교육부, 010-5224-0608

**** 교신저자: 이창훈(harmony@cnu.ac.kr), 충남대학교, 042-821-8579

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

특성화고등학교의 경우 상급학교인 대학교 진학이 목표인 일반고등학교와 달리 교육목표는 전문 직업인 양성이자다. 특성화고등학교 학생들의 취업과 진로에 대한 중요성이 높아짐으로써 학교생활적응은 학생들의 청소년기 진로에 대해 중요한 부분이 될 수 있다(박순선, 2015). 학업적 자기효능감과 학교생활적응 간의 관계에 대한 선행연구들은 학업적 자기효능감과 학습동기가 높을수록 학교생활적응에 긍정적 영향력이 있음을 밝히고 있다.

학업적 자기효능감은 개인이 학업적 과제수행을 위해 스스로 인지적, 정서적, 행동적으로 적절한 통제와 조절을 할 수 있다는 신념이다(김아영 외, 2012). 학업적 자기효능감이 높을수록 그렇지 않은 학생들보다 학업 상황에서 도전적인 과제를 선택하고 학업성취도를 높이기 위해 많은 노력을 기울인다. 선행연구를 통하여 학업적 자기효능감은 학업 성취, 학업동기에 영향을 준다는 것을 알 수 있었으며, 학업성취를 높이기 위해 학업적 자기효능감을 향상 시켜야 한다고 할 수 있다. 그러므로 학업적 자기효능감을 향상시키는 것은 특성화고등학교 학생의 학업 성취를 높이고 진로선택과 취업, 학교생활 적응에 있어서 긍정적 영향을 줄 수 있다는 것을 알 수 있다.

성취목표지향성에 따른 분류는 학업적 자기효능감을 향상시키기 위한 하나의 방법이 될 수 있다. 성취목표지향성은 개인이 추구하는 목표유형에 따라 나타나는 성취동기의 유형으로(Weiner, 1985), 학습자 자신이 학습활동에 참여하고 수행하는 이유인 목표와 이에 따른 유형을 말한다(최옥순, 2015). 성취목표지향성에 대한 선행연구에 따르면 성취목표지향성은 학업성취수준에 영향을 주며, 목표유형별로 학업성취수준이 다를 수 있었다. 김희정(2007)은 같은 성취 상황이라도 목표가 무엇이나에 따라 사람들은 각기 다른 행동반응을 보이며, 목표가 변화함에 따라 행동도 변화하게 되고 따라서 성취목표지향성은 인지적 참여에 영향을 주며, 결과적으로 수행의 차이를 가져오는 중요한 매개변인이자 결정요인이라 할 수 있다고 하였다. 이를 통해 유형에 따른 학업성취수준을 분석하고 특징을 알아냄으로써 학습자에 따른 효과적인 교수·학습방법을 선택함에 있어서 필요한 정보를 제공할 수 있고 학습자에 맞는 동기부여 방법을 선택할 수 있다. 즉, 학생들의 목표유형 파악은 성취목표유형이 다른 학생들의 자기효능감을 효율적으로 높일 수 있고, 부정적 요소를 개선할 수 있는 정보를 제공해 준다고 할 수 있다.

그러므로 학습자들을 대상으로 성취목표지향성 유형에 따른 차이를 알아내고 이들의 특성과 학업적 자기효능감과의 관계를 분석하는 일은 중요한 의의를 지니며 어떠한 관계가 있는지 살펴볼 필요가 있다.

개인의 기준으로 학생들은 성취목표지향성의 4가지 하위요인에 대하여 각각 다른 수준을 가지고 있으며, 개인마다 패턴을 가진다. 선행연구를 통하여 성취목표지향성의 세분화

와 관련하여 주어진 학습환경 안에서 학습자 개개인이 한 가지 이상의 성취목적을 추구하는 것이 가능하다는 관점의 중다목표 지향성이란 관점이 등장하였고, Harackiewicz와 Linnenbrick(2005)의 연구에서 이에 대한 개념을 정의했다는 것을 알 수 있었다(오지은, 2010). 때문에 특성화고등학교 학생들의 성취목표지향성을 조사함에 있어서 4가지 하위요소 수준을 측정하는 것으로만 특성화고등학교 학생들의 성취목표지향성 현황을 알아보기에 부족한 점이 존재한다. 개인에 따라 4가지 목표지향성을 각각 어떤 수준으로 가지고 있는지 분석하여 군집화 함으로서 특성화고등학교 학생들의 성취목표지향성 현황을 구체화하여 나타낼 수 있다. 그러므로 성취목표지향성을 개인에 따라 수준을 분석하고 군집화 하는 것은 특성화고등학교 학생들의 목표 유형을 파악함에 있어 구체적인 정보를 제공하여 유형에 따른 학업성취수준을 정확하게 분석하고 특징을 알아 낼 수 있게 한다.

이 연구에서는 특성화고등학교 학생의 성취목표지향성과 학업적 자기효능감의 관계를 살펴보고자 하였다. 숙달접근, 숙달회피, 수행접근 및 수행회피 성향을 주로 보이는 학생들이 학업적 자기효능감에서 어떤 차이가 있는지를 알아봄으로써 이후 특성화고등학교 학생을 위한 학습 및 생활지도 방안 도출, 교수-학습방법을 선정하는데 필요한 정보를 제공하는 데 그 목적이 있다.

2. 연구 문제

이 연구에서 연구의 목적을 달성하기 위하여 설정한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 특성화고등학교 학생의 성취목표지향성과 학업적 자기효능감의 관계는 어떠한가? 둘째, 특성화고등학교 학생의 성취목표지향성 유형에 따른 학업적 자기효능감 수준은 어떠한가?

3. 연구의 범위와 한계

이 연구의 제한점과 결과를 활용하는데 주의가 필요한 사항은 다음과 같다.

첫째, 이 연구에서는 표본을 구성함에 있어 공업계 특성화고등학교 학생들을 모집단으로 하였기에 연구 결과를 특성화고등학교 학생 전체로 일반화하는 데 주의가 필요하다.

둘째, 이 연구에서는 조사기간 동안 3학년 학생들은 현장실습, 취업 등으로 인하여 충분한 표본을 확보하기 어렵다고 판단하여 연구대상을 1, 2 학년으로 한정하였다.

셋째, 이 연구에서는 박병기와 이종욱(2005)이 개발하고 타당화한 2×2 성취목표지향성 척도를 사용하였기에 하위요인이 다른 도구로 측정한 결과와 비교에 앞서 주의가 필요하다.

II. 이론적 배경

1. 성취목표지향성

가. 성취목표지향성의 개념

성취목표 이론은 특히 성취동기를 이해하기 위하여 목표지향성이론으로부터 발전해온 이론으로, 학생들의 학습동기를 이해하는 틀이 된다. 성취목표지향성이란 성취목표지향성은 개인이 성취를 추구하고, 경험하고, 해석하는 틀을 창조하는 것으로 학습자가 어떤 목표를 가지고 학습에 임하는가, 왜 학습하려고 하며 그 결과로 어떠한 성과를 기대하는가를 의미한다(Elliot, 1999). 성취목표지향성에 대하여 정의한 다양한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 성취목표지향성을 숙달과 수행으로 구분하여 연구한 Ames와 Carole(1992)는 성취목표지향성을 성취 상황에 접근하고, 관계하고, 반응 하는 서로 다른 방식을 유도하는 통합적인 신념의 패턴이라 정의하였다. 또한 Elliot(1999)은 성취목표지향성은 개인이 성취를 추구하고, 경험하고, 해석하는 틀을 창조하는 것이라 하였다. 즉, 학습 상황이나 학습자가 어떤 (what) 학습활동에, 왜(why) 방식으로 접근하여 참여할 것인가에 영향을 주는 개인적인 의도로 설명될 수 있다(Pintrich, 2000).

나. 성취목표지향성의 발달

성취목표지향성은 초기에 두 가지 목표유형으로 구분되었고, 연구자에 따라 개념과 명칭을 다르게 구분해 삼분법, 사분법으로 점차 세분화되는 방향으로 발달하였다(박미연, 2011). 1980년대에 등장한 성취목표지향성은 숙달목표와 수행목표라는 두 가지 목표유형으로 구분되어 왔으나, 수행목표가 항상 부정적 결과만 나타나지 않는다는 연구결과들에 의하여 1990년대 후반부터 삼원구조로 분화되었다(신소희, 2012). 연구자들은 성공의 성취를 추구하느냐 아니면, 실패에 대한 회피를 추구하느냐에 따라 수행목표를 접근과 회피로 나눴으므로 본래의 목표이론을 수정하였다(Elliot & Church, 1997, Elliot & Harackiewicz, 1996; 송영명, 2008에서 재인용). 이와 같이 세 가지 유형으로 분화할 때 숙달목표지향성은 기존의 개념적인 틀을 그대로 유지하여 과제 자체에 관심을 두고 과제의 이행, 숙달을 통하여 자신의 능력을 개발하는데 초점을 둔다.

수행목표지향성이 접근과 회피성향에 따라 두 가지로 분할된 이후 숙달목표지향성의 분할에 대한 연구도 이루어졌다. Elliot(1999)과 Pintrich(2000)는 숙달목표에도 접근과 회피의 구분을 적용하여 2×2 성취목표 구조를 제안하였다. 이후에 Elliot과 McGregor(2001)는 2×2 목표구조를 적용한 성취목표지향성 질문지를 개발하여 검증하였고, 국내연구로는 김아영과 이주화(2005)와 박병기와 이종욱(2005)의 연구가 있으며, 척도를 개발하여 구인타당도 검증을 위하여 확인적 요인분석을 실시하였다.

다. 성취목표지향성의 구성

2×2 목표구조를 적용한 성취목표지향성은 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피 네 가지 유형의 하위 요인으로 이루어져 있다. 2×2성취목표 구조에 따르면 성취목표지향성은 학생들이 학업을 하는 데 있어 그 목표를 무엇으로 하느냐에 따라 각 하위 요인들은 유능성을 정의하는 방식을 숙달-수행과 접근-회피성향으로 세분화한 기준에 의해 사요인 구조로 구분된다(최옥순, 2014). 이 연구에서는 박병기와 이종욱(2005)이 구분하고 개념화한 네 가지 요인 즉, 숙달접근 목표지향성, 숙달회피 목표지향성, 수행접근 목표지향성, 수행회피 목표지향성을 하위요소로 설정하였다.

숙달접근 목표지향성은 새로운 지식과 기능의 습득을 지향하고, 학습자체를 중시하며, 자신의 능력을 향상시키려고 힘쓰는 목표지향성이다(Ames & Archer, 1988; Meece et al., 1988; Skaalvik, 1997; 송영명, 2009에서 재인용). 즉 목적의 초점을 외적 보상보다는 학습과정 수행 그 자체에 가치를 부여하고 노력과 배움을 목적으로 한다. 숙달목표와 관련된 선행연구에서 높은 숙달접근 지향적인 학생들은 낮은 학생들보다 더 효과적인 학습전략을 사용했으며, 도전적인 과제를 선호하고, 수업을 더 좋아하며, 자기효능감이 높은 것으로 나타났다(김아영, 조영미, 2001). 숙달회피 목표지향성은 학습과제의 이해 또는 이를 통한 내적 성장을 소극적으로 지향하는 경향성이다(박병기, 이종욱, 2005). 즉 숙달회피 목표지향성은 과제학습, 과제이해, 지식탐구, 지혜획득, 내적 성장 등을 수동적, 소극적, 정태적, 방어적, 도피적, 또는 보수적으로 지향하는 경향성이라고 할 수 있다(이종욱, 2007). 또한 숙달회피 목표지향성은 새로운 기술을 실패하거나 자신이 보유하는 있는 기술 또는 능력이 감소하거나 무능력하게 되는 것과 같은 부정적인 가능성을 회피하는데 중점을 두는 목표성향이라 할 수 있다(Finney, Pieper, & Barron, 2004; 송영명, 2008에서 재인용). 수행접근 목표지향성은 다른 학생들보다 높은 점수를 받는 것을 성공이라고 생각하며 상대적으로 우수한 능력을 입증하려는 목표성향이다(Elliot & McGregor, 2001). 수행접근 목표지향성은 능력과시, 경쟁승리, 자아보호, 체면유지, 타인인정 등을 능동적, 적극적, 동태적, 공격적, 도전적, 모험적, 개혁적 등을 지향하는 특성을 가진다(이종욱, 2007). 수행회피 목표지향성은 자신의 수행에 있어서 부정적인 결과가 일어날 가능성에 몰두하고, 실패공포와 다른 사람들이 자신의 수행에 대해 부정적인 평가를 하는 것을 두려워하여 수행 자체를 회피하려는 목표성향을 말하는 것이다(Elliot, 1999; Pintrich, 2000). 2×2 성취목표지향성의 개념적 틀은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 2×2 성취목표 개념틀

구분		지향내용	
		숙달 (mastery, 절대적/개인적)	수행 (performance, 규범적)
지향 태도	접근 (approaching success, 적극적)	숙달-접근목표	
		정의	높은 성적과 점수의 획득 또는 이를 통한 타인인정과 자기 과시를 적극적으로 지향 하는 경향성
		과제수행 이유	남보다 높은 성취, 뛰어난, 우월함
		수행판단 기준	최고 등급, 최고 순위
	회피 (avoiding failure, 소극적/ 방어적)	숙달-회피목표	
		정의	성적과 점수의 획득 또는 이를 통한 인정과 과시를 소극적으로 지향하는 경향성
		과제수행 이유	열등감 회피, 남보다 낮은 순위 회피
		수행판단 기준	최하 등급이나 낮은 순위 벗어남

출처: 박병기, 이종욱(2005), 2×2 성취목표지향성 척도의 개발 및 타당화, 한국교육심리학회, p.10에서 재구성

2. 학업적 자기효능감

가. 학업적 자기효능감의 개념

학업적 자기효능감은 개인이 학업적 과제수행을 위해 스스로 인지적, 정서적, 행동적으로 적절한 통제와 조절을 할 수 있다는 신념이다(김아영 외, 2012). 즉, 원하는 결과에 대한 개인의 능력인지로 볼 수 있다.

학업적 자기효능감의 정의는 여러 선행연구를 통하여 알아볼 수 있다. Bandura(1986)는 학업적 자기효능감(academic self-efficacy)은 학업적 과제를 수행하기 위해 필요한 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단이라 정의하였고, Schunk(1990)는 기대 수준에서 제시된 학업적 과제를 수행하기 위한 지각된 능력이라고 언급하였다(최옥순, 2014에서 재인용). 김아영 등(2012)의 연구에서는 개인이 학업적 과제수행을 위해 스스로 인지적, 정서적, 행동적으로 적절한 통제와 조절을 할 수 있다는 신념이라 정의하였다. 교과목에 대한 기대와 신념이라고 볼 수 있는 학업적 자기효능감은 학업적 상황에서 다른 동기나 인지적 요인들과 영향을 주고받으며 학업 수행과 그 성취수준 정도에 영향을 미친다는 연구가 보고되었다(주희진, 2011). 학업적 자기효능감이 높은 학습자는 도전적인 과제를 선택하고 주어진 과제를 성공적으로 수행하기 위해 더 많은 노력을 기울이며 어려움이 있어도 끈기 있게 과제를 지속한다. 또한 불안을 느끼는 정도가 낮고, 보다 효과적인 학습전

략을 사용하며, 자기관찰, 자기평가, 자기반응과 같은 자기조절 능력이 뛰어나다(김아영, 박인영, 2001).

나. 학업적 자기효능감의 발달

학업적 자기효능감 이론은 Bandura(1977)의 자기효능감의 개념으로부터 발전하였고 학업적 자기효능감은 개념적 구성을 과제-특수적으로 보느냐, 상황-특수적으로 보느냐, 영역-특수적으로 보느냐에 따라 연구 방법과 측정을 다르게 했다(김남희, 2000). 먼저 자기효능감 연구 초기에는 학업적 상황에서의 자기효능감을 과제-특수적 개념으로 설정하고 측정하였다. ‘과제-특수적 자기효능감’은 읽기·사칙연산처럼 특정 과제의 수행에 대한 효능감을 측정하였으며, 과제에 대한 수행 수준은 잘 예측할 수 있지만, 다른 상황 및 과제로 일반화하기 어렵고 과제와 상황이 변하면 척도도 달라져야 하기 때문에 척도에 대한 신뢰도를 확보하기가 어려운 단점이 있다(박인영, 1998). ‘영역-특수적 자기효능감’은 언어 영역, 수리 영역처럼 특정 과제를 영역별로 묶어 효능감을 측정하는 것으로 과제-특수적인 개념보다 넓은 의미의 개념이지만 유용성의 측면에 있어서 비경제적이고 비효율적이므로 여전히 학업 상황에서 일반화하기에는 어려움이 있다.

Pajares(1996)는 이제까지 학업적 자기효능감이 특정 과제를 수행하는 맥락속에서 나타났으나 학업적 자기효능감이 특정 과제가 아닌 활동이나 영역을 통한 어떤 일반성이 있을 것이라고 추측하였고(김아영, 박인영, 2001), 김아영과 박인영(2001)이 특정 과제와 상황에서의 수행에 대한 과제-특수적인 학업적 자기효능감 척도는 학업 상황에서 학습자의 수행 수준에 대한 예측을 할 수 없다고 보고 일반성 차원을 고려하고 맥락적 차원에서 이해해야 함을 강조 관점에서 학업적 자기효능감 척도를 개발하였다.

다. 학업적 자기효능감의 구성요소

학업적 자기효능감의 구성요인은 과제난이도 선호, 자기조절효능감, 자신감 세 가지이다. 이 세 가지 하위요인을 살펴보면 다음과 같다.

과제난이도 선호는 과제 수행 과정에서 목표를 선택하고 설정할 때 선호 하는 난이도 수준을 의미하며, 과제난이도 선호는 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하는 과정을 통해 표출된다(조윤희, 2009). 즉, 학업적 자기효능감은 개인이 학습 과제 및 과제를 해결하기 위한 행동을 선택할 때 영향을 미치며, 자기효능감이 높은 학생은 도전적이고 구체적인 목표를 자신의 판단에 따라 설정함으로써 자신의 학습과정 및 결과에 대한 방향을 결정한다(이석영, 2009). 자기조절효능감이란 개인이 자기관찰, 자기판단, 자기반응과 같은 자기 조절적 기제를 잘 수행할 수 있는가에 대한 효능기대라고 볼 수 있다(Bandura, 1986; 김아영, 박인영, 2011에서 재인용). 즉 자기조절효능감이란 개인이 행동을 할 때 자기조절을 얼마나 잘 할 수 있는가를 의미하는 것으로 학업적 수행 상황에서 목표를 달성하기 위하여 필요한 자기조절전략과 기술이 얼마나 효과적이라고 생각하고 있는

가에 대한 확인정도를 의미한다(조윤희, 2009). 자신감이란 일반적으로 자신의 가치와 능력에 대한 개인의 확신, 신념의 정도를 의미하며, 학업적 자기효능감의 구성요소로서의 자신감이란 학습자가 자신의 학습능력에 대해 보이는 확신이나 신념의 정도라는 의미로서 축소된 의미를 적용한다(박은예, 2015).

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구는 전국에 있는 공업계열 특성화고등학교 학생 1, 2학년(82,580명, 2017년 5월 기준)을 모집단으로 하며, 적정 표본 수는 382명이다(Krejcie & Morgan, 1970). 지역별 학교 수를 기준으로 비례유층표집 방법을 실시하되, 회수율 및 불성실 응답을 고려하여 비례지수를 2배수로 하였다. 표본으로 선정된 학교에 대해 각 학년별로 한 개의 학급(1개 학교 당 총 2개 학급)을 각 학교의 교사가 임의 표집하여 설문조사를 실시하였다. 배포한 900부 중 879부가 회수되었으며 응답이 불성실한 134부를 제외한 745부가 자료 분석에 사용되었다.

2. 측정 도구

가. 성취목표지향성 측정 도구

이 연구에서는 박병기와 이종욱(2005)이 개발하고 타당화한 2x2 성취목표지향성 척도를 사용하였다. 이 척도는 숙달접근 목표지향성(9문항), 수행접근 목표 지향성(7문항), 수행회피 목표 지향성(5문항), 숙달회피 목표지향성(5문항) 총 4개의 하위요소, 26개 문항으로 구성되어 있다. 성취목표지향성 척도는 '매우 그렇지 않다' 1점, '그렇지 않다' 2점, '보통이다' 3점, '그렇다' 4점, '매우 그렇다' 5점으로 이루어진 Likert 5점 척도를 사용하였으며 점수가 높을수록 학업적 자기효능감이 높은 것으로 판단하였다(조혜미, 2014).

<표 2> 성취목표지향성 측정 도구의 문항구성

하위요소	문항번호	문항수	Cronbach α
숙달접근	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	9	.911
수행접근	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	7	.916
수행회피	17, 18, 19, 20, 21	5	.862
숙달회피	22, 23, 24, 25, 26	5	.798
합계	-	26	.896

나. 학업적 자기효능감 측정 도구

이 연구에서는 학습자들의 학업적 자기효능감을 측정하기 위해 김아영, 박인영(2001)이 표준화하여 제작한 자기효능감 척도를 유미영과 홍혜영(2010)이 변환하여 개발한 것을 이용하였다. 이 척도는 총 28개의 문항이며, 세 개의 하위요인(과제난이도 선호, 자기조절효능감, 자신감)으로 구성되어 있다. 학업적 자기효능감 척도는 ‘매우 그렇지 않다’ 1점, ‘그렇지 않다’ 2점, ‘보통이다’ 3점, ‘그렇다’ 4점, ‘매우 그렇다’ 5점으로 이루어진 Likert 5점 척도를 사용하였으며, 점수가 높을수록 학업적 자기효능감이 높은 것으로 판단하였다(김남희, 2000).

<표 3> 학업적 자기효능감 측정 도구의 문항구성

하위요소	문항번호	문항수	Cronbach α
과제난이도 선호	1, (4), (7), 10, 13, (16), (19), 22, 25, 27	10	.760
자기조절효능감	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 28	10	.862
자신감	(3), (6), (9), (12), (15), (18), (21), (24)	8	.854
전체	-	28	.842

※ ()는 역채점 문항

IV. 연구결과 및 분석

1. 특성화고등학교 학생의 성취목표지향성이 학업적 자기효능감에 미치는 영향

가. 성취목표지향성과 학업적 자기효능감의 상관관계

특성화고등학교 학생의 성취목표지향성과 학업적 자기효능감의 상관관계를 분석한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 성취목표지향성과 학업적 자기효능감의 상관관계

변인	독립변수	숙달 접근	수행 접근	수행 회피	숙달 회피	과제난이도 선호	자기조절 효능감	자신감
성취목표지향성	숙달 접근	1						
	수행 접근	.492**	1					
	수행 회피	-.009	.263**	1				
	숙달 회피	-.312**	-.076*	.493**	1			
학업적 자기효능감	과제난이도 선호	.504**	.289**	-.069	-.380**	1		
	자기조절 효능감	.644**	.447**	-.016	-.256**	.536**	1	
	자신감	.040	-.147**	-.659**	-.500**	.033	.026	1

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

과제난이도 선호는 숙달 접근 목표지향성($r = .504$)과 정(+)의 방향으로 높은 상관관계, 숙달 회피 목표지향성($r = -.380$)과 음(-)의 방향으로 낮은 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 자기조절 효능감은 숙달 접근 목표지향성($r = .644$)과 정(+)의 방향으로 높은 상관관계, 수행 접근 목표지향성($r = .447$)과 정(+)의 방향으로 중간 상관관계, 숙달 회피 목표지향성($r = -.256$)과 음(-)의 방향으로 낮은 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 자신감은 수행 회피 목표지향성($r = -.659$), 숙달 회피 목표지향성($r = -.500$)과 음(-)의 방향으로 높은 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

나. 성취목표지향성에 대한 학업적 자기효능감의 설명력

특성화고등학교 학생의 성취목표지향성과 학업적 자기효능감에 미치는 영향을 알아보기 위하여 다중 회귀분석을 실시한 결과는 <표 5>와 같다. 숙달 접근 목표지향성이 학업적 자기효능감에 미치는 영향의 t 값은 16.808($p = .000$)로 통계적 유의수준에서 영향을 미치는

것으로 나타났다. 즉 접근 목표지향성이 높을수록 학업적 자기효능감이 높아진다는 것을 알 수 있다. 회귀모형은 F값이 $p=.000$ 에서 186.728의 수치를 보이고 있으면 회귀식에 대한 $R^2=.335$ 로 33.5%의 설명력을 보이고 있다. Durbin-Watson는 1.856로 잔차들 간에 상관관계가 없어 회귀모형이 적합한 것으로 나타나고 있다.

수행회피 목표지향성, 숙달접근 목표지향성이 학업적 자기효능감에 미치는 영향의 t값은 $-3.718(p=.000)$, $-14.152(p=.000)$ 로 통계적 유의수준에서 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 회피 목표지향성이 높을수록 학업적 자기효능감이 낮아진다는 것을 알 수 있다. 회귀모형은 F값이 $p=.000$ 에서 175.801의 수치를 보이고 있으면 회귀식에 대한 $R^2=.322$ 로 32.2%의 설명력을 보이고 있다. Durbin-Watson는 1.876로 잔차들 간에 상관관계가 없어 회귀모형이 적합한 것으로 나타나고 있다.

<표 5> 성취목표지향성과 학업적 자기효능감의 다중 회귀분석 결과

종속변수	독립변수	표준오차	β	t값	p	공차 한계
학업적 자기효능감	상수	.064		30.258	.000	
	숙달접근	.020	.578	16.808	.000***	.758
	수행접근	.017	.001	.033	.974	.758
	R=.579, R ² =.335, 수정된 R ² =.333, F=186.728, p=.000, Durbin-Watson=1.856					
	상수	.055		74.791	.000	
	수행회피	.017	-.129	-3.718	.000***	.757
	숙달회피	.020	-.492	-14.152	.000***	.757
	R=.567, R ² =.322, 수정된 R ² =.320, F=175.801, p=.000, Durbin-Watson=1.876					

*** $p<.001$

2. 특성화고등학교 학생의 성취목표지향성 유형

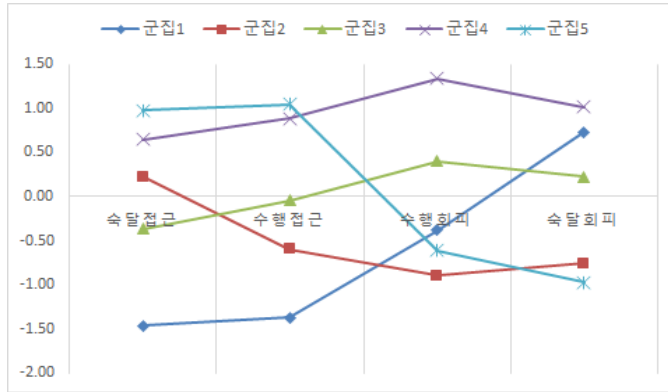
가. 특성화고등학교 학생의 성취목표지향성 군집분석

이 연구에서는 특성화고등학교 학생의 성취목표지향성 유형을 파악하기 위하여 Hair와 Black(2000)이 제안한 2단계 군집분석을 실시하였다. 1단계에서 계층적 방법인 Ward의 방법을 이용하여 산출된 군집화일정표와 덴드로그램 검토를 통하여 군집의 수를 확인하였고, 2단계에서는 비계층적 방법인 K-평균 군집방법을 사용하였다. 두 가지 방법을 통합적으로 사용하여 군집의 질, 군집 형태의 유사성, 군집별 해석 가능성을 종합적으로 검토하여 군집의 수를 5개로 결정하였다. 분석을 통하여 결정된 유형의 특성을 해석하기 위하여 군집변인을 표준점수로 변환하였다. 군집변인의 표준 점수(standard score)가 $-.25 \leq z \leq +.25$ 이면 보통(A), $+.25 < z \leq +.75$ 이면 높음(H), $+.75 < z$ 이면 매우 높음(VH), $-.75 \leq z < -.25$ 이면 낮음(L), $z < -.75$ 이면 매우 낮음(VL)으로 해석하였다(신현숙, 윤숙영, 2016). 군집분석을 통해 도출된 최종 특성화고등학교 학생의 성취목표지향성 유형은 <표 6>과 같다.

<표 6> 성취목표지향성 군집분석 결과

구분	군집1	군집2	군집3	군집4	군집5	F	p	사후검증
	숙달 회피형	숙달 접근 지향형	수행 회피형	회피적 경쟁형	접근형			
숙달 접근	VL (-1.46)	A (0.22)	L (-0.36)	H (0.64)	VH (0.98)	224.773	.000***	5>4>2>3>1 (Dunnett T3 검증)
수행 접근	VL (-1.37)	L (-0.60)	A (-0.05)	VH (0.89)	VH (1.05)	294.602	.000***	4, 5>3>2>1 (Dunnett T3 검증)
수행 회피	L (-0.38)	VL (-0.90)	H (0.40)	VH (1.34)	L (-0.61)	247.268	.000***	4>3>1, 5>2 (Dunnett T3 검증)
숙달 회피	H (0.74)	L (-0.75)	A (0.23)	VH (1.01)	VL (-0.97)	198.362	.000***	1, 4>3>2, 5 (Dunnett T3 검증)
N(%)	93 (12.5)	155 (20.8)	259 (34.8)	111 (14.9)	127 (17.0)	-	-	-

*** $p < .001$



[그림 1] 특성화고등학교 학생의 성취목표지향성 유형

나. 성취목표지향성 군집의 명명

특성화고등학교 학생의 성취목표지향성 유형을 살펴보면 군집 1은 12.5%(n=93)의 크기를 가지며 모든 유형 중 가장 크기가 작다. 숙달 접근 목표지향성과 수행 접근 목표지향성이 매우 낮은 수준이며 숙달 회피 목표지향성은 높은 수준으로 나타나 '숙달 회피형'으로 명명하였다. 군집 2는 20.8%(n=155)의 크기로 나타났다. 숙달 접근 목표지향성이 보통 수준, 수행 접근 목표지향성, 숙달 회피 목표지향성이 낮은 수준, 수행 회피 목표지향성이 매우 낮은 수준으로 나타나 '숙달 접근 지향형'으로 명명하였다. 군집 3은 34.8%(n=259)의 크기를 가지며 유형 중 가장 크기가 크다. 수행 회피 목표지향성이 높은 수준, 수행 접근 목표지향성, 숙달 회피 목표지향성이 보통 수준, 숙달 접근 목표지향성은 낮은 수준으로 나타나 '회피형'으로 명명하였다. 군집 4는 14.9%(n=111)의 크기를 가지는 것으로 나타났다. 수행 접근 목표지향성, 수행 회피 목표지향성, 숙달 회피 목표지향성이 매우 높은 수준, 숙달 접근 목표지향성이 높은 수준으로 나타나 '회피적 경쟁형'으로 명명하였다. 군집 5는 17%(n=127)의 크기를

가지는 것으로 나타났다. 숙달접근 목표지향성, 수행접근 목표지향성이 매우 높은 수준, 수행회피 목표지향성이 낮은 수준, 숙달회피 목표지향성이 매우 낮은 수준으로 나타나 '숙달형'으로 명명하였다.

다. 성취목표지향성 유형에 따른 학업적 자기효능감 수준의 차이

성취목표지향성 유형에 따른 학업적 자기효능감 수준의 차이가 발생하는가를 알아보기 위해 F-검정을 실시한 결과 <표 7>과 같다. 과제난이도 선호, 자기조절효능감, 자신감에서 유의확률은 모두 .000으로 성취목표지향성 유형에 따른 차이가 있는 것으로 나타났다. 세부적으로 살펴보면 과제난이도 선호에서 '접근형' 집단의 평균점수가 가장 높은 것으로 나타났고, '숙달 회피형' 집단의 평균점수가 가장 낮게 나타났다. '접근형' 집단의 평균점수는 자신감에서도 다른 집단에 비하여 높게 나왔으나 '무관심형' 집단의 평균점수가 가장 높게 나타났다. 사후검증 결과에 따르면 모든 학업적 자기효능감의 하위요소에서 모든 집단 간의 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 7> 성취목표지향성 유형에 따른 학업적 자기효능감 수준의 차이

하위요소	군집명	N	평균	표준편차	F	p	사후검증
과제난이도 선호	숙달 회피형 (군집1)	93	2.24	0.574	48.512***	.000	5>2, 4>3>1 (Dunnett T3 검증)
	숙달접근지향형 (군집2)	155	2.92	0.486			
	수행 회피형 (군집3)	259	2.71	0.413			
	회피적 경쟁형 (군집4)	111	2.87	0.478			
	접근형 (군집5)	127	3.09	0.518			
자기조절 효능감	숙달 회피형 (군집1)	93	2.54	0.636	2.080***	.000	4, 5>2>3>1 (Dunnett T3 검증)
	숙달접근지향형 (군집2)	155	3.26	0.540			
	수행 회피형 (군집3)	259	3.02	0.382			
	회피적 경쟁형 (군집4)	111	3.49	0.546			
	접근형 (군집5)	127	3.68	0.523			
자신감	숙달 회피형 (군집1)	93	3.50	0.716	2.577***	.000	2, 5>1>3>4 (Dunnett T3 검증)
	숙달접근지향형 (군집2)	155	3.91	0.570			
	수행 회피형 (군집3)	259	3.20	0.520			
	회피적 경쟁형 (군집4)	111	2.72	0.800			
	접근형 (군집5)	127	3.86	0.638			

*** p<.001

V. 결론 및 제언

1. 결론

이 연구에서 제시한 연구 문제와 도출된 분석 결과를 바탕으로 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 특성화고등학교 학생의 성취목표지향성 수준은 숙달접근 목표지향성의 평균 점수가 가장 높게 나타났다. 또한 2학년이 1학년보다 더 높은 수행회피 목표지향성을 가지고 있고, 적성·흥미가 일치하여 특성화고등학교에 입학한 학생, 학과 만족도가 높은 학생이 다른 집단에 비해 접근형 목표지향성이 높고 회피형 목표지향성이 낮게 나타났다. 이는 학년이 높아질수록 과제수행에 있어서 뒤처지는 것을 두려워하고, 적성·흥미 일치에 의한 입학, 학과에 대한 높은 만족이 과제수행 및 참여에 긍정적 영향을 줄 수 있다고 볼 수 있다.

둘째, 특성화고등학교 학생의 학업적 자기효능감 수준은 3가지 하위요소 중 자신감의 평균점수가 가장 높게 나타났다. 또한 적성·흥미가 일치하여 특성화고등학교에 입학한 학생, 학과 만족도가 높은 학생이 다른 학생들 비해 학업적 자기효능감의 모든 하위요소의 평균 점수가 높게 나타났다. 이는 적성·흥미 일치에 의한 입학, 학과에 대한 높은 만족이 학업 수행과 그 성취수준 정도에 긍정적인 영향을 줄 수 있다고 해석될 수 있고, 학업적 자기효능감이 흥미에 영향을 미친다는 선행 연구와 일치하는 결과이다.

셋째, 특성화고등학교 학생의 접근 성취목표지향성이 학업적 자기효능감에 33.5%, 회피 성취목표지향성이 학업적 자기효능감에 32.2%의 설명력을 보였다. 즉 접근 성취목표지향성이 높을수록 학업적 자기효능감이 높아지고 회피 성취목표지향성 높을수록 학업적 자기효능감이 낮아진다는 것을 알 수 있다. 이는 학업적 자기효능감은 성취목표지향성에 따라 일정한 방향성을 가지고 영향을 미치고, 접근 목표지향성을 가진 학생과 회피 목표지향성을 가진 학생에 대한 학업적 문제를 다르게 접근하는 것이 필요하다는 것으로 해석된다. 또한 성취목표지향성에 따라 분류하여 학업성취수준을 분석하고 특징을 알아냄으로써 학습자에 따른 효과적인 교수·학습 방법을 선정하는 것이 특성화고등학교 학생의 학업성취수준에 긍정적 영향을 줄 수 있을 것이라 기대할 수 있다.

넷째, 특성화고등학교의 성취목표지향성 유형을 분석한 결과 ‘수행회피가 높고 숙달접근이 낮은 집단’이 34.8%로 가장 높은 분포를 차지하고, ‘숙달회피가 높고 숙달접근과 수행접근이 낮은 집단’이 12.8%로 가장 적은 분포를 나타냈다. 이는 오지은(2010)이 중·고등학생을 대상으로 분석한 결과와 차이가 있다. 중학생은 ‘숙달접근이 높고 숙달회피 및 수행회피가 낮은 집단’, 고등학생은 ‘숙달회피가 높고 수행접근이 낮은 집단’이 가장 분포가 높았다. 또한 신현숙(2015)이 중학생을 대상으로 분석한 결과에서 ‘숙달회피가 높고 숙달접근과 수행접근이 낮은 집단’이 가장 분포가 낮았다. 이는 특성화고등학교 학생들이 숙달회피보다 수행회피가 높고, 다른 연구보다 수행접근이 높은 학생이 많다는 것을 의미하며, 다른 사람과

상대적인 평가인 외부적인 성취를 지향하는 학생의 분포가 많다는 것을 보여준다. 성취목표지향성 유형에 따른 학업적 자기효능감 수준의 차이를 분석한 결과 ‘접근형’ 집단의 평균점수가 가장 높고, ‘숙달 회피형’ 집단의 평균점수가 가장 낮게 나타났다. 이는 성취목표지향성 유형에 따라 학업상황에서 취약점을 확인할 수 있는 정보를 제공하는 것으로 해석된다.

2. 제언

이 연구 결과와 결론을 토대로 다음과 같은 내용을 제언하고자 한다.

첫째, 특성화고등학교 학생의 성취목표지향성의 학업적 자기효능감에 대한 설명력과 성취목표지향성 유형 분석을 바탕으로 학생 유형에 따른 교육을 제공할 필요가 있다. 구체적으로 살펴보면 접근 목표지향성을 가진 학생은 학업 상황에 대하여 도전적이고 적극적이기에 학생의 수준보다 약간 높은 수준의 과제를 제시하고, 과제 목표가 성공적으로 수행될 수 있도록 과제에 대한 자기관찰, 자기판단, 자기반응을 유도 것이 바람직하다. 높은 목표를 수행하고, 과제에 대한 목표설정, 인지, 만족 과정에서 자기조절에 대한 확신을 함으로써 학습에 대한 긍정적인 정서반응을 유도하여 긍정적 결과를 기대할 수 있을 것이다. 회피 목표지향성을 가진 학생은 소극적, 방어적, 도피적이기에 학생의 수준보다 약간 낮은 수준의 과제를 반복적으로 제시하고, 학습의 목적을 과제 목표 성취로 하는 것이 바람직하다고 할 수 있다. 낮은 수준의 과제 목표를 반복적으로 하여 달성하여, 자기조절효능감을 높이고 학습 과제 해결에 대한 자신감 높아짐을 기대할 수 있을 것이다.

둘째, 학습 상황에 영향을 미치는 요인은 다양하다. 성취목표지향성과 여러 요인의 관계 분석을 통하여 성취목표지향성 유형에 따른 특징을 구체적으로 정의할 수 있을 것이다. 이를 통하여 전문화되고 체계화된 교육을 실시할 수 있을 것이고, 특성화고등학교 학생의 학업 과제 수행에서 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이라 기대할 수 있다.

셋째, 특성화고등학교 학생의 전공에 따라 학업적 자기효능감을 측정할 수 있는 도구가 개발될 필요가 있다. 전공에 따라 다른 도구로 측정을 함으로써 학업 상황을 구체적으로 정의하여 연구를 진행할 수 있고, 전공에 따른 특징을 분석하는데 활용될 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 김남희(2000). **교사효능감과 학생의 학업적 자기효능감 및 성공적인 학교 생활과의 관계**. 석사학위논문, 이화여자대학교
- 김아영, 박인영(2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. **교육학연구**, 39(1), 95-123.
- 김아영, 이주화(2005). 학업적 성취목표지향성 척도 개발. **교육심리연구**, 19(1), 311-325.
- 김아영, 조영미(2001). 학업 성취도에 대한 지능과 동기변인들의 상대적 예측력. **교육심리연구**, 15(4), 121-138.
- 김아영 외(2012). 학업능력 집단별 학업스트레스와 학업적 자기조절효능감 간의 관계: 학업 동기유형의 매개효과. **교육심리연구**, 26(2), 543-562.
- 김희정(2007). **성취목표지향성과 완벽주의성향 및 자기불일치 간의 관계**. 석사학위논문, 경희대학교.
- 박미연(2011). **부모지지, 성취목표지향성, 학업적 자기효능감이 고등학생의 진로포부에 미치는 영향**. 석사학위논문, 가톨릭대학교.
- 박병기, 이종욱(2005). 2×2성취목표지향성과 성격 및 학업성취간의 관계연구. **교육심리연구**, 19(1), 327-352.
- 박순선(2015). **특성화고등학교 학생의 학교생활적응이 진로성숙도와 진로결정수준에 미치는 영향**. 석사학위논문, 숭실대학교.
- 박은예(2015). **중학생의 학업적 자기효능감, 대인관계능력이 학교적응에 미치는 영향**. 박사학위논문, 가톨릭관동대학교.
- 박인영(1998). **학업적 자기효능감의 구인 및 측정에 관한 연구**. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 송영명(2009). **학생과 교사 수준 변인이 성취목표지향성에 미치는 영향**. 박사학위논문, 경북대학교.
- 신소희(2012). **성취목표지향성 척도 비교 연구**. 석사학위논문, 경희대학교.
- 신현숙, 윤숙영(2015). 남녀 중학생의 성취목표지향성 프로파일 유형에 따른 학업적 및 심리적 적응. **한국심리학회지**, 12(3), 271-293.
- 오지은(2010). **중·고등학생의 성취목표 지향성이 자기구실 만들기, 시험불안 및 학업적 지연 행동에 미치는 영향**. 석사학위논문, 충북대학교
- 이석영(2009). **학업적 자기효능감, 자기결정성동기, 학업성취간의 관계 연구**. 석사학위논문, 숙명여자대학교.
- 이종욱(2007). **성취목표지향성 개념의 재분화**. 박사학위논문, 전북대학교.
- 조윤희(2009). **고등학생의 주의 집중력이 학업 성취도에 미치는 영향**. 석사학위논문, 아주대학교.
- 조혜미(2014). **초등학생의 기본심리욕구와 성취목표지향성, 학교행복감, 학업성취도의 관계**. 석사학위논문, 서울여자대학교.
- 주희진(2011). 초등학생의 자기결정성 동기, 자기주도적 학습능력, 학업적 자기효능감, 학업 성취의 인과관계. **학습자중심교과교육연구**, 11(2), 237-259.
- 최옥순(2014). **고등학생의 성취목표지향성, 부모지지, 교사-학생관계가 학업적 자기효능감에 미치는 영향**. 석사학위논문, 동아대학교.

- Ames, C., Archer, J.(1988). Achievement goal in classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409-414.
- Ames, Carole.(1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A.(1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Elliot, A., & McGregor, H.(1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A., & McGregor, H.(2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. E.(2004). Examining the psychometric context. *Educational psycholoty*, 64, 365-382.
- Hair, J. F., & Black, W. C. (2000). Cluster analysis. In L. G. Grim & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics*, 147-205. Washington DC: Psychological Association.
- Harackiewicz, J. M.,Linnenbrick, E. A.(2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact if Paul R. Pintrich, *Educational Psychologist*, 40(2), 75-84.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., Hoyle, R. H.(1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Pintrich, P. R.(2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Skaalvik, E. M.(1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relation with task and avoidance orientation, achievement, self-perception, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Weiner, Bernard.(1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573.

<Abstract>

Relationships of Achievement Goal Orientation with Academic Self-efficacy of Specialized High School Students

Jin-Sik Yang*, Nak-Hyun Song**, Chang-Hoon Lee***

In this study, we look at the effect that the achievement goal of specialized high school students has on academic self-efficacy and the difference in academic self-efficacy depending on achievement goal orientation. The purpose of this research is to help students to efficiently increase their academic self-efficacy, develop research and study life guidance measures to improve negative factors, and select professors and learning methods. To achieve the purpose, survey was conducted with achievement goal orientation measurement tools(26 questions) and academic self-efficacy measurement tools(28 questions) for 745 students of 18 specialized technical high school students in 5 districts. The results of this study are as follows.

First, preference to task difficulty and self-controlling efficacy have highly positive correlations with mastery goal orientation and confidence and mastery avoidance goal orientation have highly negative correlations each other.

Second, achievement goal orientation form of specialized high school students were divided into 5 forms; 'execution avoidance(34.8%)', 'mastery orientation(20.8%)', 'approach(17%)', 'avoidance competition(14.9%)', and 'mastery avoidance(12.5%)'. In preference to task difficulty, 'approach' group showed the highest average point and 'mastery avoidance' showed the lowest average point. The average point of 'approach' group was higher than other groups in confidence, but 'mastery orientation' group showed the highest average point.

Through the results of this study, academic self-efficacy makes an effect by a certain direction in accordance with achievement goal orientation and it's necessary to access academic problems differently according to student's goal directivity. Therefore, it's necessary to provide educational method by student type based on explanation about academic self-efficacy of achievement goal orientation of specialized high school students and analysis on achievement goal orientation form.

Key words : specialized high school, achievement goal orientation, academic self-efficacy

* Chungnam National University

** Correspondence: Ministry of Educaton, songnak@hanmail.net

*** Correspondence: Chungnam National University, harmony@cnu.ac.kr