



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

이 정 윤 교수 지도
석사학위 청구논문

대학생의 성취목표지향성이
학업지연행동에 미치는 영향
: 자기조절학습의 매개효과

2018

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

이 다 연

대학생의 성취목표지향성이
학업지연행동에 미치는 영향
: 자기조절학습의 매개효과

이 정 윤 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2018년 5월

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

이 다 연

인 준 서

이다연의 석사학위 논문으로 인준함

2018년 5월

심사위원장_____ (인)

심 사 위 원_____ (인)

심 사 위 원_____ (인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구의 목적은 대학생의 성취목표지향성과 학업지연행동 간의 관계에서 자기조절학습의 매개효과를 검증하는데 있다. 이를 위해 대학생 344명(남 108명, 여 236명)을 대상으로 학업적 성취목표지향성 척도, 대학생용 자기조절학습 척도, 학업적 착수-완수지연 척도를 실시하였다. 본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 주요 변인 간 상관분석 결과, 성취목표지향성 중 숙달접근목표지향성과 숙달회피목표지향성은 자기조절학습과 유의한 정적 상관을 보였으며, 숙달접근목표지향성과 학업지연행동은 유의한 부적 상관을 보였고, 숙달회피목표지향성은 학업지연행동과 유의한 정적 상관을 보였다. 둘째, 숙달접근목표지향성이 학업지연행동에 미치는 부적의 영향에 대한 자기조절학습의 매개효과를 살펴보기 위해 회귀분석을 실시한 결과, 숙달접근목표지향성과 학업지연행동 간의 관계를 자기조절학습이 완전매개 하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 높은 숙달접근목표지향성 자체만으로는 학업지연행동을 감소시키기는 어렵고, 반드시 자기조절학습을 거쳐야만 학업지연행동이 줄어들 수 있음을 뜻한다. 또한 숙달회피목표지향성과 학업지연행동 간의 관계를 자기조절학습이 부분매개 하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 숙달회피목표지향성을 지닐수록 학업지연행동을 더 하게 될 뿐만 아니라, 숙달회피목표가 학생들로 하여금 자기조절학습을 하지 않게 함으로써 이들의 학업지연행동이 오히려 증가하는 것으로 설명할 수 있다. 이를 통해 본 연구는 대학생의 학업지연행동 예방에 도움이 되는 성취목표지향성을 지니는 방법과 자기조절학습을 향상시킬 수 있는 방안에 대한 기초 자료를 제공하였다.

주요어 : 학업지연행동, 성취목표지향성, 자기조절학습, 매개 효과

목 차

논문개요

I. 서론

- 1. 연구의 필요성 및 목적 1

II. 이론적 배경

- 1. 학업지연행동 8
- 2. 성취목표지향성
 - 1) 성취목표지향성의 개념 11
 - 2) 성취목표지향성과 학업지연행동 14
- 3. 자기조절학습
 - 1) 자기조절학습의 개념 17
 - 2) 성취목표지향성과 자기조절학습 20
 - 3) 자기조절학습과 학업지연행동 25

III. 연구문제 및 가설

- 1. 연구문제 및 가설 29
- 2. 연구모형 30

IV. 연구방법

- 1. 연구대상 31
- 2. 측정도구
 - 1) 성취목표지향성 척도 31
 - 2) 자기조절학습 척도 32

| | |
|---|----|
| 3) 학업지연행동 척도 | 33 |
| 3. 분석방법 | 33 |
| V. 연구결과 | |
| 1. 주요 변인들의 기술 통계 및 상관 분석 | |
| 1) 연구 대상자의 인구통계학적 특성 | 35 |
| 2) 성취목표지향성, 자기조절학습, 학업지연행동 상관관계 | 36 |
| 2. 매개효과 검증 | |
| 1) 숙달접근목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과 검증 | 39 |
| 2) 숙달회피목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과 검증 | 41 |
| VI. 논의 | 44 |

참고문헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

| | |
|--|----|
| 표 1. 인구통계학적 특성 | 36 |
| 표 2. 성취목표지향성과 자기조절학습, 학업지연행동의 상관계수 및 각 측정 변인의 기술통계 | 38 |
| 표 3. 숙달접근목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 회귀분석에 의한 자기조절학습의 매개효과 검증 | 40 |
| 표 4. 숙달접근목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과 유의성 검증 | 41 |
| 표 5. 숙달회피목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 회귀분석에 의한 자기조절학습의 매개효과 검증 | 42 |
| 표 6. 숙달회피목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과 유의성 검증 | 43 |

그림 목 차

| | |
|---|----|
| 그림 1. 연구 모형 | 30 |
| 그림 2. 숙달접근목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과 | 40 |
| 그림 3. 숙달회피목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과 | 42 |

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

사람들은 자신이 해야 할 일을 미루지 않고 제때 수행하기도 하지만, 해야 할 일을 제때 하지 않고 일을 미루는 경우가 종종 있다. 이렇게 해야 할 일을 제때 하지 않고 나중에 미루는 것을 ‘지연행동(procrastination)’이라고 하는데, 이러한 행동은 주변에서 흔히 관찰할 수 있는 보편적인 현상이다(Pyckyl & Flett, 2012; Wolters, 2003).

특히, 지연행동이 보편적으로 나타나는 연령은 20대이다. 고진경과 신을진(2013)은 18세에서 77세에 이르는 성인의 지연행동을 조사한 결과, 20대의 지연행동점수가 가장 높다고 하였으며, 연령대가 높아짐에 따라 지연행동점수가 감소한다고 밝혔다. 이러한 연구들은 지연행동이 연령 특수성을 반영하는 행동일 가능성을 시사하며, 따라서 지연행동의 발생 빈도가 높게 나타나는 20대를 대상으로 지연행동을 연구할 필요성이 제기되고 있다.

또한 20대 중에서 대학생을 대상으로 연구할 필요성이 있다. 왜냐하면 지연행동은 다양한 상황에서 발생 하지만, 일상생활에서의 지연보다 학업에서의 지연이 보다 심리적 불편감을 초래할 가능성이 있기 때문이다. 실제 대학생을 대상으로 조사한 결과에 따르면 대학생의 70% 이상이 학업 과제를 자주 미루는 경향을 보이며(Hammer, 2002), 70~95%가 학업지연행동을 경험하고 있다고 보고하였다(Steel, 2007). 구체적으로, 대학생의 약 40% 정도는 논문작성이나 기말 시험을 준비하는 과정에서 지연행동을 보인다고 하였으며(홍승일, 현명호; 2005), 교재읽기 영역에서 66.3%, 시험공부 영역에서 51.0%, 보고서 쓰기 영역에서 46.4%의 학생들이 해당영역의 과제를 ‘거의

언제나 미룬다'와 '언제나 미룬다'로 응답하였고, 자신들의 지연행동에 대해 '언제나' 혹은 '거의 언제나' 문제를 느끼고 있다고 보고했다(윤숙경, 1996). 또한 전국 대학 신입생의 대학생활 기대와 정신건강 실태조사(금명자, 남향자, 2009)에 따르면 대학생활에서 예상되는 어려움으로 학업문제(26.52%), 진로문제(26.47%)에 응답한 경우가 가장 많았고, 대학생활에서 시간투자를 많이 할 영역으로 전공공부가 40.62%인 것으로 나타나, 학업문제가 대학생들에게 있어서 중요한 비중을 차지할 뿐 아니라 대학생활 적응에 미치는 영향이 매우 큼을 알 수 있다. 특히, 우리나라 학생들의 경우 고등학교 때까지는 대학입시만을 목표로 수동적이고 의존적인 방식으로 생활하는 경향이 높기 때문에, 능동적이고 자율적인 학습습관의 부족으로 대학입학 후에 학업지연행동을 보일 가능성이 높아질 수 있다(이수민, 양난미, 2011).

이러한 학업지연행동은 개인이 적응하는데 있어 부정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 학업지연행동은 성공적인 학업성취를 방해하고(서은희, 2007), 학업에 대한 부정적 태도와 불안, 우울, 수치심 등과 같은 부정적인 감정을 수반한다(신명희, 박승호, 서은희, 2005; Lay & Schouwenburg, 1993; Tice & Baumeister, 1997). 지연행동을 많이 보이는 사람들은 내적으로는 비합리성, 후회, 자기비난, 낮은 자존감에 시달릴 수 있고, 외적으로는 학업성적이 저조하거나 대인관계에서 문제를 보일 수 있다. 또한 학업지연행동을 보이는 학생들이 저조한 학업성적으로 인해 과목철회를 보이기도 했고, 자신의 능력에 대한 부정적인 자기개념을 갖고 있는 것으로 나타났으며, 학기가 끝나가면서는 건강상의 문제가 나타나기도 했다(Tice & Baumeister, 1997).

이렇듯 개인에게 부정적인 영향을 미치는 학업지연행동을 고찰하기 위해 그동안의 연구자들은 학업지연행동의 선행요인을 밝히는 것에 관심을 가지고 이론적·실증적 연구를 지속하여 왔다(Steel, 2010). 초창기의 연구자들은

(Ferari, Johnson, & McCown, 1995; Schouwenburg, 1992) 학업지연행동은 학습자의 기질과 같은 개인의 내적인 요인으로 인하여 발생하는 행동 양상이라고 주장하였다. 즉, 학업지연행동의 원인을 개인의 성격적인 특질 혹은 고정적 성향으로 보는 관점으로, 개인이 과제를 지연하는 행동은 과제의 특성이나 과제가 주어진 학습 환경, 혹은 시간과 관계없이 고정적이며 일관적으로 나타날 수 있다고 주장하였다. 그러나 학습자의 지연행동을 이해하기 위해 학습자의 인지적 수준, 동기적 측면 그리고 학습 환경과의 상호작용을 배제하고 개인의 고정적인 성향으로만 지연행동을 예측하는 것은 학업지연을 설명하는데 있어 한계를 지닌다는 주장들이 대두되고 있다(Corkin et al., 2014). 이는 학업지연을 상황 특수적이며 개인의 인지, 정서, 동기간의 상호작용 결과로 보는 역동적 관점이다. 이러한 관점에서는 학습 과정에서 학습자를 둘러싼 환경적 요인과 학습자의 동기적 특성을 파악하는 것이 무엇보다 중요하다(봉미미 등, 2008). 따라서 학습자의 기질적 요인만을 학업지연 행동의 선행요인으로 설명하려고 한다면 학습 과정에서의 중요한 역할을 수행하는 환경적, 동기적 요인들의 설명력을 간과함으로써 편향적인 결과가 도출될 수 있다.

그러므로 본 연구에서는 성취목표지향성이 학업지연행동에 미치는 영향에 대해 살펴보고자 하였다. 성취목표지향성이 안정적인 심리적 특성인지, 아니면 상황, 환경에 민감하게 반응하는 상황 특수적 요소인지에 대해서는 입장 차이가 존재하고 있지만, 인간의 성취행동 중에서 특히 학생의 학습과 수행을 설명하기 위해 성취목표지향성은 중요한 연구 변인으로 여겨져 왔다(Pintrich & Schunk, 2002). 성취목표지향성이란 개인이 과제에 대해 지니는 특정한 성취 목표이며, 성취상황에서 갖는 개인의 지향성을 의미한다(Pintrich, 2000). 즉, 성취목표는 과제 참여의 이유나 목적이 되며, 무엇 때문에 개인이 과제 참여에 동기화되었는지 알 수 있게 해준다(Ames, 1992). 성취목표지향성의 하

위요인으로는 숙달접근목표지향성, 숙달회피목표지향성, 수행접근목표지향성, 수행회피목표지향성이 있으며, 이는 숙달 대 수행 × 접근 대 회피의 조합으로 이루어진 것이다. 숙달접근목표지향성을 가진 사람은 자신의 내적인 능력을 개발하고 숙달시키기 위해 과제를 하고, 숙달회피목표지향성을 가진 사람은 과제 숙달에 실패하거나 자신의 능력이 저하되지 않게 하기 위해 과제를 하는 사람이다. 또한 수행접근목표지향성을 가진 사람은 자신의 능력이 다른 사람보다 우수함을 드러내기 위해 과제를 하는 사람이고, 수행회피목표지향성을 가진 사람은 자신의 능력이 다른 사람보다 부족하다는 것이 드러나지 않게 하기 위해 과제를 하는 사람이다.

이러한 성취목표지향성이 학업지연행동에 어떠한 영향을 미치는지를 선행 연구들은 통해 살펴보면, 성취목표지향성 가운데 숙달목표는 학업지연행동과 부적상관을 보이고, 수행회피목표는 학업지연행동과 정적상관을 보인다고 일관되게 나타나는 반면, 수행접근목표와 학업지연행동의 관계는 연구들마다 차이가 있었다. 즉 일부 연구에서는 수행접근목표가 학업지연행동과 부적상관이 있었으나, 어떤 연구에서는 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다(Howell & Watson, 2007; McGregor & Elliot, 2002; Wolters, 2004). 계수영 등(2011)은 숙달목표와 수행접근목표는 학업지연행동에 부적인 영향을 미쳤으나, 수행회피는 학업지연행동에 정적인 영향을 준다고 하였다. 양민정(2017)은 숙달목표가 학업지연행동에 부적인 영향을 미치고, 수행회피는 학업지연행동에 정적인 영향을 미친다고 밝힌 바 있다. 한편 김남진과 최응용(2017)의 연구에 따르면 수행접근목표지향성만 학업지연행동을 유의하게 예측한다고 하였다. 이는 수행접근목표지향성이 높을수록 학업지연행동을 적게 한다는 계수영 등(2011)의 결과와 일치한다. 종합하면 대부분의 연구에서 접근목표는 학업지연행동에 부적인 영향을 미치고, 회피목표는 학업지연행동에 정적인 영향을 미치는 것으로 보이나, 양민정(2017)의 연구에서 수행접

근목표는 학업지연행동에 유의한 영향을 미치지 않았고, 김남진과 최응용(2017)의 연구에서는 수행접근목표만 학업지연행동을 유의하게 예측하였다. 따라서 이러한 선행연구들로 미뤄 볼 때 목표지향성이 학업지연행동에 영향을 미치지 않음, 세부적인 목표유형에 따라서는 일관성 있는 결과가 도출되고 있지 않음 등으로 이에 대한 추가적인 연구가 필요할 것으로 사료된다.

한편, 성취목표지향성이 학업지연행동에 직접적인 영향을 미치기도 하지만, 제 3의 변인을 통해 학업지연행동에 간접적으로 영향을 끼칠 가능성도 생각해 볼 필요가 있다. 이에 학업지연행동에 영향을 미치는 또 다른 요인으로 자기조절학습을 생각해 볼 수 있다. 자기조절학습은 학습자가 자신의 학습을 위한 목표를 설정하고 자신의 동기, 인지, 행동을 모니터, 자기조절, 통제해나가는 적극적인 학습 과정을 의미한다(Wolters, Pintrich & Karabenick, 2003). 자기조절학습과 학업지연에 대한 선행연구들을 살펴보면, 자기조절 상태가 낮거나 자기조절이 실패할 경우 학업지연행동이 나타난다고 설명한다(Gröpel & Steel, 2008; Rozental & Calbring, 2014; Senécal, Koestner, & Vallerrand, 1995, Wolters, 2003). 그리하여 학업지연행동을 학습자의 자기조절학습의 사용 정도와 관련하여 설명하기도 하였다(신명희, 박승호, 서은희, 2005; Wolters, 2003). 그러나 학업지연행동이 학습자의 자기조절학습의 사용과 같은 단일한 요인으로 인해 나타나는 행동 양상이라는 주장을 받아들이기에는 이를 뒷받침하는 근거가 부족하다(Klingsieck, 2013). 그러므로 본 연구에서는 학습자의 학업지연행동이 상황 특수적이며 역동적인 행동 양상이라는 개념 하에, 학업지연행동과 관련이 있는 학습자의 성취목표지향성과 자기조절학습 요인을 함께 살펴보고자 하였다.

목표설정과 자기조절학습의 관계를 연구한 선행연구들은, 자기조절이 학습목표를 설정하고 이를 달성하고자 스스로 노력할 때 발생한다는 점에서

목표설정이 자기조절의 전제조건이라고 가정한다(Zimmerman, Schunk 1994; Wolters et al., 1996; Zimmerman, 1989; Schunk, 1994). 또한 자기조절을 위한 성취목표이론은 학습자의 지연행동과 관련한 동기적 변인으로 고려된 바 있다(Howell & Watson, 2007). 따라서 이러한 선행연구들로 미뤄볼 때 자기조절학습을 성취목표지향성과 학업지연행동 간의 매개변인으로 고려해야 할 필요가 있다. 즉, 성취목표지향성이 학업지연행동을 예측하는데 있어 자기조절학습은 매개효과를 보일 것으로 예측된다. 권성연(2008)은 숙달접근목표와 수행접근목표가 자기조절학습에 정적인 영향을 준다고 하였다. 반면, 숙달회피목표는 자기조절학습을 부정적으로 예측했으며, 수행회피목표는 자기조절학습을 유의하게 설명하지 못하는 것으로 나타났다. 또한 문병상(2011)은 자기조절학습에 대한 직접효과가 가장 큰 변인은 수행접근목표이고, 그 다음으로는 숙달접근목표라고 하였으며, 정정애(2010)는 숙달목표와 수행접근 그리고 수행회피 순으로 자기조절학습에 의미 있는 영향을 미친다고 제시하였다. 따라서 이러한 연구들로 미뤄볼 때 성취목표지향성은 학습자의 자기조절학습에 유의한 영향을 미침을 알 수 있다. 자기조절학습과 학업지연행동에 관한 연구들을 살펴보면, 남경득, 손은정(2013)의 연구에서 자기조절학습은 학업지연행동에 부정적인 영향을 준다고 하였으며, 유지원(2012)의 연구에서도 자기조절학습이 학업지연행동에 부정적인 영향을 끼치는 것으로 밝혀졌다. 또한 신명희, 박승호, 서은희(2005)의 연구에서는 자기조절학습의 하위요인들이 학업지연행동에 미치는 영향력의 크기를 비교한 바 있다.

이와 같은 선행연구들은 성취목표지향성과 자기조절학습, 성취목표지향성과 학업지연행동, 자기조절학습과 학업지연행동의 관계에 대한 중요한 시사점을 제공해주고 있으나, 성취목표지향성과 학업지연행동, 그리고 자기조절학습 간의 구조적인 관계를 종합적으로 살펴본 연구는 아직 드문 실정이다.

이에 본 연구에서는 4가지 성취목표지향성(숙달접근목표지향성, 숙달회피목표지향성, 수행접근목표지향성, 수행회피목표지향성)과 학업지연행동의 관계를 확인해보고, 자기조절학습이 성취목표지향성과 학업지연행동의 관계를 매개하는지를 검증해보고자 하였다. 앞서 선행연구들에서 성취목표지향성과 학업지연행동의 관계에 대해 일관되지 않은 결과들을 보고하는 점으로 미뤄볼 때 이들 사이를 매개하는 요인을 가정해 볼 수 있으므로, 성취목표지향성의 영향을 받는 것으로 알려져 있으며 또한 학업지연행동에 영향을 미치는 것으로 밝혀진 자기조절학습을 매개변인으로 가정하였다. 만약 성취목표지향성이 학업지연행동에 영향을 미치는 과정에서 자기조절학습의 매개효과가 검증된다면, 성취목표지향성이 학업지연행동에 직접 영향을 미치기 보다는 성취목표지향성이 자기조절학습을 거쳐 학업지연행동에 영향을 미치는 것을 의미한다. 이처럼 성취목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과가 검증된다면, 학업지연행동의 발달경로를 알 수 있게 해주고 나아가 학업지연행동에 개입하고자 할 때에도 성취목표지향성이나 자기조절학습에 개입함으로써 성취목표지향성이 학업지연행동에 주는 영향을 줄일 수 있을 것으로 생각된다.

II. 이론적 배경

1. 학업지연 행동

학업지연행동(academic procrastination)은 주관적인 불편감을 경험할 때까지 과제를 불필요하게 미루는 행위로 정의되며, 과제의 착수와 완성을 불필요하게 미루는 것을 의미한다. 즉, 학업지연행동은 회피적인 태도로 해야 할 일이나 주어진 과제를 미루는 행위를 뜻하며, 주어진 과제의 마감 시간 직전까지도 과제의 시작이나 완성을 미루거나, 과제의 기한을 넘김으로써 과제 수행을 회피하는 것을 의미한다(허효선, 임선영, 권석만, 2015).

학업지연행동을 정의하고 본 연구에서 다루고자 하는 학업지연행동이 무엇인지 분명히 하기 위해서는 두 종류의 지연행동에 대해 살펴보아야 한다. 그중 첫 번째는 수동지연이고, 두 번째는 능동지연이다. 학업지연행동은 자기조절의 실패이며 학습자의 낮은 성취를 야기하고, 반복적인 학업지연으로 학습자의 동기는 저하되는 것으로 알려져 왔다(Klingsieck et al., 2013). 그러나 학업지연의 다양한 측면을 주장하는 연구자들은 과제를 지연하는 것도 합리적인 결정이 될 수 있다고 강조한다(Simpson & Pychyl, 2009). 예를 들어, 주어진 과제들 간의 우선순위를 설정하거나 성공적인 과제 수행을 위해 과제 수행 전에 과제와 관련한 정보를 최대한으로 모으는 일에 시간을 할애하는 행동들이 합리적인 결정 과정에 포함 될 수 있다고 하였다. 또한 지연행동을 함으로써 과제 수행을 위한 최소한의 시간 동안 최대한의 노력을 할 경우 능률면에서 효율을 경험하기 때문이라고 하였다(Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007).

이처럼 지연행동에 있어서 의도적, 전략적인 면을 극대화하며 지연행동의 긍정적인 측면을 밝히는 연구들 또한 진행되고 있다. 이러한 새로운 형태의

지연은 기존의 지연의 부정적인 측면을 강조하는 수동지연과 구분되는 개념으로서 능동지연이라고 칭한다. 능동지연의 관점에서는 모든 종류의 학업지연이 반드시 부정적인 것은 아니며, 전략적인 지연을 할 경우 학업 결과에도 긍정적으로 작용한다고 주장 한다(Corkin, Yu, & Lindt, 2011; Chu & Choi, 2005; Choi & Moran, 2009). 실제 능동지연가에 대한 연구 결과 이들은 자기효능감, 시간 조절, 그리고 목적적인 시간 사용 등에 있어서 비지연가와 비슷한 수준을 유지한다고 하였다(Chu & Choi, 2005). 능동지연가는 구조화된 시간 활용과는 부적인 관계를 나타내었는데, 이는 개인의 시간 활용에 있어서 고정된 틀을 따르기 보다는 개인의 주관적 통제력이 관여함을 의미한다고 할 수 있다.

능동지연은 전략적, 의도적으로 행동을 미루는 것으로 받아들여지고 있으나 학자에 따라 조금씩 다르게 개념화되고 있다(Choi & Moran, 2009; Corkin, Yu, & Lindt, 2011). 그러나 이와는 달리 Pychyl(2009)은 미루는 것(delay)과 지연(procrastination)은 개념적 정의에서부터 차이가 있다고 하였다. 미루는 것의 결과는 좋을 수도 나쁠 수도 있으나, 지연행동의 결과는 부정적인 일방향을 가진다고 주장하였다. 이처럼 수동, 능동지연과 같이 지연행동을 세분화하는 것은 중요하지만 아직까지 이에 대한 경험적인 연구는 많이 부족한 실정이다. 능동지연은 다른 형태의 지연이 아닌 자기조절의 확장된 형태일 뿐이며, 지연행동의 범주에 포함 될 수 없다는 등의 논쟁 또한 계속 되고 있다. 한 예로 능동지연을 측정하는 Choi와 Moran(2009)의 문항에는 성취에 대한 능력을 평가하는 내용들이 포함되어 있으며, 이러한 측정 자체가 지연의 본 개념과는 다소 거리가 있다는 논쟁이 있다. 이는 학습 행동을 미루는 행동 모두가 지연으로 정의될 수 없다는 이전의 주장과도 일치 한다(Pychyl, 2009). 무엇보다 능동지연을 새로운 형태의 지연으로 받아들이기 위해서는 개념의 조작적 정의와 측정 방법에 대한 이론적 배경을 우선 구축하는 것이 필요할 것으로

보인다. 목적적인 행동을 비합리적인 이유로 미루는 자기조절의 실패로서의 지연행동과 달리, 능동지연은 학습자 스스로 과제를 시작할 시점과 시간을 조절하여 성공적으로 과제를 수행하고 부정적 정서를 수반하지 않으며 학업 성취와 동기를 저하하지 않는 일종의 자기조절적인 전략으로 간주되기 때문이다. 쉽게 말해, 수동지연은 학업을 미루고 싶지 않음에도 미루는 행동을 하게 되는 것이고, 능동지연은 자신의 뜻대로 일부러 혹은 전략적으로 학업을 지연하는 것이다. 본 연구에서는 문제행동에 해당하는 학업지연행동, 즉 수동지연에 관심을 두었으며, 학업지연행동을 측정하기 위한 문항들도 수동지연행동을 뜻하는 것으로 여겨진다. 예를 들면, “‘이제 보고서를 시작해야 하는데’라는 생각을 하면서도 그렇게 하지 못하는 경우가 많다.’, ‘과제를 늦게 시작하는 습관을 고치려고 해도 잘 안 된다.’, ‘매번 과제 시작을 미루지 않겠다고 다짐하지만, 늘 과제 시작을 미루게 된다.’, ‘아무리 금방 끝낼 수 있는 간단한 과제라도 일찍 시작한다. 하지만 이상하게 완성이 늦어지곤 한다.’ 등과 같은 문항이 있다.

또한 학업지연행동은 크게 두 가지로 나누어질 수 있다. 그 중 하나는 착수지연이고, 나머지 하나는 완수지연이다. 착수지연은 일이나 과제 등의 시작을 지연시키는 것이고, 완수지연은 일이나 과제 등의 완료를 지연시키는 것이다. ‘일의 시작을 미루는 것은 나의 큰 고민거리이다.’, ‘나는 중요한 일을 시작하는 것을 미룬다.’ 등의 문항은 착수지연이며, ‘과제를 아무리 일찍 시작해도 빨리 마무리 지을 때가 없다.’, ‘보고서를 미리 준비하기 시작하더라도 자료를 모으는 데 열중하다가 마감시간이 얼마 안 남았을 때 서둘러 완성시키기 바쁘다.’ 등이 완수지연이다. 본 연구에서는 착수지연과 완수지연이 모두 수동지연이기 때문에 둘을 함께 살펴보고자 하였다.

2. 성취목표지향성

1) 성취목표지향성의 개념

성취목표지향성(achievement goal-orientation)은 개인이 과제에 대해 갖는 특정한 성취목표이며, 성취하려는 상황에서 지니는 개인의 지향성을 의미한다(Pintrich, 2000). 성취목표는 과제 참여의 이유나 목적이 되며, 무엇 때문에 과제 참여에 동기화되었는지 알 수 있다(Ames, 1992). 또한, 성취목표지향성이란 학습자가 서로 다른 방식으로 성취 상황에 접근하고 관여하며 반응하는 통합적 신념의 패턴이라고 볼 수 있다(Ames, 1992). 다시 말해, 성취목표란 과제-관여적(task-engagement)인 목적으로 정의되며, 성취목표지향성은 개인이 성취를 추구하고, 경험하고, 해석하는 틀을 창조하는 것으로 여긴다(Elliot, 1999).

학자들은 1980년대부터 1990년대 중반 이후까지 성취목표지향성의 목표유형을 두 가지로 구분해왔는데, 그것은 숙달목표(mastery goal)와 수행목표(performance goal)로 나뉜다. 숙달목표는 자신의 유능함을 개발하거나 발전시키고 과제를 숙달하는 것에 초점을 두는 반면, 수행목표는 타인과 견주었을 때 상대적으로 자신의 능력이 우수함을 입증하는데 중점을 둔다(Elliot & McGregor, 2001).

그러나 Elliot과 Harackiewicz(1996)은 이러한 이분법적 성취목표지향성에 고전적인 성취동기인 McClelland과 Atkinson 등(1953)이 제안한 성공에 대한 접근, 실패에 대한 회피를 목표에 적용하여 숙달, 수행접근, 수행회피라는 목표의 삼원구조를 발전시켰다(양명희, 오종철, 2006에서 재인용). 이 구조에서 수행접근목표는 자신의 능력에 대해 타인으로부터 긍정적인 평가를 얻는 것에 중점을 두는 반면, 수행회피목표는 자신의 능력에 대해 타인으로

부터 부정적인 평가를 회피하는 것에 초점을 둔다.

보다 최근에는 수행목표에서 뿐만 아니라 숙달목표에서도 접근과 회피의 구분을 적용해야 한다는 주장이 제기되었다(Elliot, 1999; Pintrich, 2000). 이렇게 제안된 2×2 요인구조는 Elliot과 McGregor (2001)의 연구에서 경험적 검증을 시도하였다. 이 연구에서 2×2 구조의 각 하위요인들은 자신의 유능성을 확인하는 방식(수행/숙달)과 성취상황이나 과제를 대하는 성향(접근/회피)이라는 두 가지 기준에 의해 구분된다.

우리나라에서도 4요인구조를 측정하기 위한 도구를 개발하거나 이러한 요인구조가 실증적으로 타당한 것인지를 검증하는 연구들이 이루어졌다. 박병기, 이종욱(2005)은 성취목표지향성을 지향내용(숙달-수행)과 지향태도(접근-회피)의 차원으로 구분하였으며, 이를 고등학생들을 대상으로 연구하여 4요인 구조가 타당하다는 것을 확인하였다. 이외의 연구들(이주화, 김아영, 2005; Finney, Pieper, Barron, 2004)에서도 척도 개발을 통해 2×2 성취목표지향성 구조가 타당성을 가지며 신뢰도를 확보하고 있음을 보여주고 있다.

성취목표지향성의 4가지 요인을 구체적으로 살펴보면, 먼저 숙달접근목표지향성은 자신의 유능성을 확인하는 방식 즉, 과제에 참여하는 이유가 개인 내적이며 절대적이어서 자신의 유능함을 개발하거나 발전시키며, 과제를 숙달하는 것에 중점을 두는 유형이다. 다시 말해, 어떤 외적 보상보다도 학습과정 그 자체에 가치를 부여하며 과제의 숙달을 통해서 새로운 지식과 기술을 획득하려고 하는 목표지향성을 뜻한다(Elliot & McGregor, 2001). 따라서 숙달접근목표의 경우 과제 자체에 흥미를 느끼고, 어려움에 부딪혀서도 노력을 지속하며, 학습에 대한 내재적 동기를 유지시키고 학습을 내면화 하는데 목적을 둔다. 숙달접근목표를 가진 사람들은 효과적으로 학습하는 경향이 있으며 과제에 대한 집중도가 높고(양민정, 2017; 양명희, 오종철, 2006), 자기효능감이 높은 것으로 나타났다(조승우, 김아영, 1998).

숙달회피목표지향성은 자신이 보유하고 있는 기술이나 능력이 감소하거나 무능해질 수 있는 부정적인 가능성을 회피하는데 중점을 두는 유형이다 (Finney, Pieper, & Barron, 2004). 예를 들어 숙달회피목표를 가진 사람들은 수업과제를 습득하지 못하거나 잘못 이해하는 것을 피하기 위해, 회사에서 일을 처리하는데 있어서 실수하지 않기 위해, 게임에서 패배를 경험하지 않기 위해, 이미 배운 것을 잊어버리지 않기 위해, 개인의 신체적 또는 지적 능력을 잃지 않기 위해 노력한다(Elliot & McGregor, 2001). 이들은 완벽주의자이거나 자신의 전문영역이나 인생에서 후반부에 위치하고 있는 사람일 가능성이 높다. 즉, 숙달회피목표와 숙달접근목표는 과제를 하는 이유가 타인 때문인 것이 아니라 개인 내적인 발전과 숙달을 위해서라는 공통점이 있지만, 숙달회피목표는 실패를 경험하지 않기 위해 노력한다는 점에서 차이가 있다.

다음으로 수행접근목표지향성은 다른 사람과의 비교를 통해 자신의 능력을 증명하는 것에 중점을 두는 목표성향으로, 다른 사람보다 잘하거나 적은 노력으로 성공함으로써 자신의 우수한 능력을 입증하려는 유형이다. 개념적으로는 학업성취에 대한 욕구를 가지고 더 잘하기 위해 긍정적 가능성에 주안점을 두고 동기화된다는 점에서 숙달접근목표와 비슷하지만, 성취의 기준이 외부에 있다는 점에서 차이가 있다. 숙달회피목표와의 차이는 숙달회피목표는 실수나 실패를 하지 않기 위해 내재적 발전에 노력을 기울이지만, 수행접근목표는 타인과 견주었을 때 자신이 더 성공하기 위해 노력한다. 즉, 과제에 참여하는 이유가 개인 내적(숙달)인 것과 타인(수행)이라는 점에서 다르며, 수행에 대한 판단도 숙달 회피는 실패에 초점을 맞추지만 수행접근은 성공에 중점을 둔다는 점에서 구별된다.

마지막으로 수행회피목표지향성은 다른 사람과 비교해서 상대적인 무능력이 드러나는 것을 회피하는 것에 중점을 두는 목표성향으로, 실패에 대한

두려움에 의해 활성화 되며, 실패하는 것을 방지하기 위한 회피행동이 나타난다. 수행접근목표는 자신의 능력을 다른 사람들에게 증명하고자 하는데 관심을 두는 반면, 수행회피목표는 자신의 무능력을 감추고자 하는 경우에 추구하는 부정적인 동기에 해당한다. 수행회피목표를 지향하는 학습자는 낮은 자신감과 부정적인 자아개념, 학습된 무기력을 보이는 경향이 있다. 수행회피목표는 과제 수행에 투자되는 시간과 과제 자체에 대한 즐거움으로 측정된 내재적 동기를 감소시킨다(Elliot & Harackiewicz, 1996).

2) 성취목표지향성과 학업지연행동

성취목표지향성은 최근 들어 학업지연행동과 함께 연구되기 시작했는데, 성취목표지향성 중 숙달목표는 학업지연행동과 부적상관을 보이고, 수행회피목표는 학업지연행동과 정적상관을 보인다고 일관되게 나타나는 반면, 수행접근목표는 학업지연행동과 부적상관 또는 유의한 상관이 없는 등 혼합된 결과를 나타냈다(Howell & Watson, 2007; McGregor & Elliot, 2002; Wolters, 2004). 하지만 수행접근목표는 타인과의 상대적인 능력획득에 중점을 두어 자신의 우수한 능력을 입증하려는 목표성향이므로 학업지연행동과의 관련성을 예상해볼 수 있다.

성취목표지향성이 학업지연행동에 미치는 영향을 살펴보면, 대학생을 대상으로 한 계수영 등(2011)의 연구에서 학업지연행동은 숙달목표, 수행접근목표와는 부적상관을 보였고, 수행회피목표와는 정적상관을 보였다. 또한 성취목표지향성과 학업지연행동 간의 경로모형을 검증한 결과, 최종적으로 선택된 모형의 경로계수는 모든 경로에서 유의한 것으로 나타났다. 숙달목표와 수행접근목표가 학업지연행동으로 가는 경로는 부적으로 유의하였으며, 수행회피목표가 학업지연행동으로 가는 경로는 정적으로 유의하였다.

학업지연행동은 자기구실 만들기(self-handicapping)의 한 전략으로 이해되는데, 이에 의하면 사람들은 노력을 하지 않거나 제대로 수행하지 못한 것에 대한 변명거리를 미리 만들어서 자기 가치감을 보호한다(Garcia, Lissi, Mautula, & Harris, 1996). 이처럼 학업지연행동은 무능에 대한 걱정을 반영하므로, 수행회피목표와 정적으로 관련되는 것으로 볼 수 있다. 반면, 숙달목표와 수행접근목표는 긍정적인 가능성에 초점을 두며 노력하는 것을 촉진시키므로, 학업지연행동과 부적적으로 관련된 것이라 생각된다. 수행접근목표는 타인과의 비교를 통해 자신의 우수한 능력을 입증하는 목표성향이므로, 이 목표를 지닌 학생들에게 가장 중요한 것은 남보다 우수한 능력을 통해 사회적으로 인정을 받는 것이다. 따라서 자신의 우수한 능력을 내보이기 위해 학업성취에 대한 욕구를 가지기 때문에 학업지연행동과 부적상관을 보이는 것으로 생각해볼 수 있다.

마찬가지로 대학생을 대상으로 연구한 양민정(2017)은 학업지연행동에 평가염려 완벽주의와 성취목표지향성이 어떠한 방식으로 영향을 미치는지를 알아보려고 상관분석과 회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 성취목표지향성의 하위요인별로 지연행동에 미치는 영향력이 상이함을 확인하였다. 구체적으로 살펴보면, 숙달목표의 경우 지연행동에 부적인 영향을 미쳤으며, 수행회피목표는 지연행동에 정적인 영향을 미쳤고, 수행접근은 지연행동에 유의한 영향력이 없는 것으로 나타났다.

반면에 김남진과 최용용(2017)의 연구에서는 수행접근목표지향성만 학업지연행동에 부적인 영향을 주는 것으로 나타났는데, 이는 수행접근목표지향성이 높을수록 학업지연행동을 적게 한다는 계수영 등(2011)의 결과와 일치한다. 수행접근목표지향성은 학업과제 수행 시 타인보다 나은 수행을 보이는 것을 목표로 하며 타인보다 상대적으로 뛰어나 보이기를 원하는 신념이다. 우리나라는 서구와 달리 관계를 중시하는 문화로 타인의 인정과 신뢰를

받는 것을 중요하게 생각한다(박영신, 김의철, 정감순, 2004). 따라서 문화적인 영향으로 수행접근목표지향성이 높은 사람들이 많을 것으로 생각되며, 타인에게 뛰어난 실력을 보여줄 수 있도록 동기화를 하면서 수행접근목표지향성을 높일 때 학업지연행동을 덜 하게 되는 것으로 보인다.

김현진과 전종희(2014)는 원격대학 성인학습자들의 성취목표지향성이 학업지연행동을 유의하게 예측하는지를 확인하고자 하였다. 성취목표지향성이 학업지연행동 중 출석지연행동을 예측하는지를 확인한 결과, 수행접근목표가 출석지연행동에 부적 영향을 미치면서 가장 많은 영향력을 보이는 것으로 나타났다. 즉 수행접근목표를 가진 학생들은 출석지연행동을 하지 않는 경향이 있었다. 또한 성취목표지향성이 학업지연행동 중 토론지연행동을 유의하게 예측하는지를 살펴본 결과, 수행회피목표가 토론지연행동에 정적인 영향을, 수행접근목표는 부적인 영향을 미친다고 하였다. 이러한 결과를 통해 수행회피목표는 학생들의 토론지연행동을 촉진할 수 있고, 수행접근목표는 학생들의 토론지연행동을 낮추는 경향이 있음을 알 수 있다. 또한 토론지연행동에 대한 영향력의 크기는 수행회피목표, 수행접근목표의 순으로 나타났다는데, 이는 수행회피목표가 학생들의 토론지연행동에 가장 많은 영향을 미치는 요인임을 시사한다.

선행연구들을 종합해보면, 숙달접근목표지향성과 수행접근목표지향성은 학업지연행동에 부적인 영향을 미치는 것으로 보이고, 숙달회피목표지향성과 수행회피목표지향성은 학업지연행동에 정적인 영향을 미치는 것으로 보인다. 그러나 수행접근목표지향성과 학업지연행동은 유의한 상관성이 나타나지 않았다고 보고하는 연구들도 있기 때문에 이에 대해 추가적으로 연구하고자 한다(박상현, 함정민, 손원숙; 2016, 양민정; 2017).

3. 자기조절학습

1) 자기조절학습의 개념

자기조절학습(self-regulated learning)이란 학습자가 동기적, 상위 인지적, 행동적으로 자신의 학습 과정에 적극 참여하는 것이라고 정의된다. 여기서 동기적으로 학습에 적극 참여한다는 것은, 자기조절 학습자가 자기효능감이 높고 자발적이며 과제에 본질적인 흥미를 가지고 접근한다는 것을 의미한다. 또한 상위 인지적으로 학습에 적극 참여한다는 것은 학습자가 학습과정 중에 학습을 계획하고, 목적을 설정하며, 자기 점검과 자기 평가를 하는 것을 의미하고, 이러한 과정에서 자신의 학습을 자각하고, 자신의 학습에 대해 통찰력과 확신을 갖게 된다. 그리고 행동적으로 학습에 적극 참여한다는 것은 자기조절 학습자가 자신의 학습을 성공적으로 이끌기 위해 가장 적합한 환경을 선택하고 구조화하며 창조하는 것을 의미하며, 이를 위해 자신의 학습에 도움을 주는 정보와 조언을 구하고, 학습하기에 가장 적합한 장소를 찾고, 학습과정 중에 자기조절과 자기강화를 하는 것을 뜻한다(Zimmerman, 1986).

교육 현장에서의 경험을 토대로 도출된 가설적 구인인 자기조절학습은 Bandura의 경험적 연구결과를 기초로 ‘학습자가 어떻게 자신의 학습을 조절해나가는가’에 대한 집중적인 논의를 거듭하면서 시작되었다(Paris, Byrnes & Paris, 2001). 그 이후 행동주의적 관점, 현상학적 관점, 사회인지적 관점, 의지적 관점, 그리고 구성주의적 관점 등 다양한 이론적 관점에서 연구되어 왔고(Zimmerman & Schunk, 1989), 현재까지도 학자들마다 다양한 의견을 제시하고 있다.

Bandura(1982)는 자기조절을 구성하는 요소로 극복전략, 문제해결과 의사

결정 기술, 목표설정, 계획, 자기평가, 자기조절, 자기강화에 대한 능력을 제시하였고, Corno와 Mandinach(1983) 등은 학습자가 특정 과제에 관련된 과정을 조작하고 점검하여 개선시키려는 스스로의 노력을 자기조절학습이라고 정의하였다.

Pintrich(1989)는 자기조절학습을 동기, 인지, 자원관리로 구분하고, 이 중 동기적 요소를 강조하였다. 동기적 요소로는 내적 지향, 과제의 중요성 신념, 성공에 대한 기대를 포함한다고 하였다. 인지적 요소로는 암기, 정교화, 조직화를 포함하고, 자원관리 요소로는 시간관리, 주변 환경관리, 과제 수행에 필요한 노력 분배, 도움 요청 등을 포함한다. Pintrich와 DeGroot(1990)는 자기조절학습을 인지전략과 자원관리로 구분하였다. 인지전략은 학습자가 학습 내용을 기억하고 이해하기 위해 쓰는 전략이다. 또한 상위 인지전략은 학습 과정을 계획, 점검하는 것이며, 자원관리는 과제에 대한 노력을 관리하고 통제하는 것이다.

이 밖에도 Paris와 Paris(2001)는 자기조절학습을 정보를 습득하고 자기를 개선하기 위한 개인의 점검, 계획, 행동 통제로 간주하였다. 또한 박승호(2004)는 초인지 외에 초동기와 의지 통제를 자기조절학습의 중요 구성 요인으로 제시하였다. 여기서 초인지란 학습자가 자신의 학습을 계획, 점검, 조절하는 것을 의미하고, 초동기는 동기적 과정에 대한 학습자들의 인식을 의미하며, 나아가 동기를 조절하기 위해 필요한 구인이다. 또한 의지 통제란 학습 중에 학습을 방해하는 많은 내적·외적 요인을 통제하면서 본래의 의도를 지속적으로 유지시켜 학습 목적을 달성하게 하는 것을 말한다.

이러한 자기조절학습의 개념 정의의 다양성만큼이나 자기조절학습의 구성 요인 또한 학자들마다 다양하게 제시하고 있다. 먼저, Zimmerman과 Martinez-Pons(1986, 1988)는 자기조절학습의 결정 요소로서 개인적, 행동적, 환경적 요소를 제시하고, 인지와 동기의 통합적인 역할을 강조하였다.

자기조절학습 전략을 자기 평가, 조직과 변형, 목표 설정과 계획, 정보 탐색, 지속적인 기록과 점검, 환경의 구조화, 자기 강화, 시연과 기억, 친구·교사·성인으로부터 사회적 도움 구하기, 시험지·노트·교과서 자료 검토로 나누어 제시했다.

Pintrich와 DeGroot(1990)는 자기조절학습에 대학생들을 대상으로 동기적 요인과 자기조절학습과의 관련성을 집중적으로 탐구하였다. 그 결과, 자기조절학습의 구성요인으로 인지전략, 상위인지전략, 노력관리와 통제로 선정하였으나, 가장 중요한 것은 자기조절학습을 하도록 동기화시키는 것이라고 하였다. 따라서 동기와 자기조절학습전략으로 구분하여, 동기 요인 속에 자기효능감, 내재적 가치, 시험불안을 포함시키고, 자기조절학습전략 속에는 인지전략 사용과 자기조절을 포함시켰다.

Linder와 Harris(1992)는 자기조절학습에서 인지와 동기 변인의 통합을 강조하였으며, 그 구성요인으로 상위인지, 학습전략, 동기, 상황적 민감성, 환경 이용과 통제의 5개 차원을 제시하였다. 상위인지는 인지조절, 인지에 대한 지식, 반성적 자각을 말하고, 학습전략이란 성공적인 학습을 촉진시키기 위한 계획하기, 학습목표 달성을 위한 기술을 세분화하기를 의미한다. 또한 동기란 노력에 대한 결과를 인지하기와 학습 욕구를 의미하고, 상황적 민감성이란 과제가 요구하는 것이 무엇인지 아는 능력, 그것을 조정하는 능력, 과제와 평가 사이의 관계를 판단하는 능력을 말하며, 환경 이용과 통제란 도움 구하기, 계획하기, 학습 환경 만들기를 의미한다. 그러나 최근 자기조절학습의 요인 구조의 탐색과 확인 과정을 통해 집행적 처리 과정, 인지적 처리 과정, 동기, 환경 이용과 통제의 4개 차원으로 수정하였다.

이 밖에도 Baumert, Fend, O'Neil과 Peschar(1998) 등은 자기주도학습에는 개인적 특성을 가진 측면과 교수·학습적 맥락에서 개발되고 발달될 수 있는 측면이 모두 포함되는 것으로 보았으며, 학습 전략, 동기 유발, 목표

지향성, 자아개념, 행동통제 전략, 사회적 능력, 그리고 학습에 대한 잠재력의 7개 차원이 자기주도학습을 구성하고 있다고 제시하였다.

이처럼 많은 연구자들이 자기조절학습의 개념을 다양한 관점에서 정의하였고, 이와 관련된 구성요인들을 다양하게 제시하고 있다. 이러한 다양한 구성요인들을 공통적인 특성을 중심으로 요약해 보면, 다음과 같이 세 가지 하위 요인으로 분류할 수 있다. 첫째, 학습자 자신의 능력에 대해 지니는 기대, 학습에 참여하는 이유와 목적, 불안에 대한 대처와 같은 동기조절 요인이며, 둘째, 학습자가 자료를 기억하고 이해하는데 사용하는 실제적인 인지, 초인지 전략에 해당하는 인지조절 요인이며, 셋째, 학습자가 자신의 학습을 성공적으로 이끌기 위해 가장 적합한 학습 환경을 선택하고 구조화하는 것을 의미하는 행동조절 요인이다.

2) 성취목표지향성과 자기조절학습

자기조절학습에는 다양한 모델이 존재하지만 Wolters, Pintich와 Karabenick(2003)은 대부분의 자기조절학습 모델에서 공유하고 있는 가정 가운데 하나가 목표에 대한 것이라고 주장한다. 즉, 자기조절학습에서 개인은 학습을 위해 추구해야 하는 목표를 수립하고, 이러한 목표에 대한 진척 정도를 모니터링하며, 그들의 인지, 동기, 행동을 목표 달성에 적합하도록 적응하고 규제한다는 가정을 공통적으로 가지고 있다. 따라서 자기조절학습에 영향을 줄 수 있는 다양한 변인이 있을 수 있지만, 목표는 자기조절학습의 출발점이자 학습과정을 모니터링하고 결과에 대한 평가를 하는 기준이 되므로 자기조절학습 과정에서 중요한 역할을 하게 된다. 목표에 관한 이론 가운데 성취목표이론은 학습자가 학습 과제에 참여하는 이유에 대한 학습자의 지각에 가장 직접적으로 초점을 맞추고 있는 이론이다(Urdan & Maehr,

1995).

성취목표지향성과 자기조절학습의 관계를 규명한 연구들은 비교적 다양하게 이루어져 왔다. 먼저, 숙달접근목표와 자기조절학습간의 연구를 살펴보면, Ames(1992)와 Pintrich, DeGroot(1990)는 학습자가 숙달접근목표를 지향할 때 자기조절학습전략을 더 많이 사용하며, 또한 정교화나 조직화전략 같은 보다 심층적인 전략을 더 많이 활용하고, 초인지 전략도 많이 사용한다고 밝히고 있다.

수행접근목표와 자기조절학습간의 연구를 살펴보면 수행목표지향성에 대한 초기의 연구(Ames, 1992; Pintrich & DeGroot, 1990)에서는 수행목표와 인지, 동기, 행동 조절의 결과가 부적 관계를 형성하고 있으나, 최근 수행목표가 수행접근목표와 수행회피목표로 나누어지면서 수행목표의 차별적 기능을 서서히 밝혀내고 있다. 특히, Wolters(1998)는 수행접근목표가 심층적 인지전략 및 자기조절학습전략 사용과 정적 관계가 있음을 보여주고 있으며, Harackiewicz 등(1988)은 수행접근목표가 과제몰두에 정적인 영향을 미친다고 밝히고 있다.

또한 숙달접근목표와 수행접근목표, 자기조절학습 간의 관계를 밝히는 연구도 이루어지고 있다. Elliot와 Church(1997)는 숙달접근목표와 수행접근목표가 정적 상관이 있음을 밝혔으며, 양명희와 오종철(2006)은 숙달접근목표, 수행접근목표 그리고 자기조절학습 간에 정적 상관이 있음을 밝혔다. 특히, 이 연구에서는 수행접근목표가 자기조절학습에서 중요한 역할을 하고 있음을 밝히고 있다.

송인섭, 박성윤(2000)은 목표지향성과 자기조절학습, 학업성취와의 관계를 분석하였는데, 그 결과 숙달목표지향성이 수행목표지향성보다 자기조절학습과 더 밀접하게 관련되고 더 많은 설명력을 가지는 것으로 나타났으며, 숙달목표는 내재가치, 자기효능감, 메타인지, 자원관리전략, 인지전략에 직접적

인 영향을 미치며, 이들을 매개로 학업성취에 중요한 영향을 미친다고 하였다. 또한 이윤희(2003)는 목표지향성이 자기조절학습의 인지, 메타인지전략에 미치는 영향력을 분석하였는데, 숙달목표지향성만이 자기조절학습의 인지, 메타인지전략에 영향을 미친다고 하였다.

한순미(2003)의 연구에서는 개인의 성취목표지향성이 한 가지만으로 구분되지 않는다는 가정 하에 중다목표관점에서 성취목표와 자기조절학습전략 사용간의 관계를 분석하였다. 즉, 한 개인이 2가지 이상의 목표지향성을 동시에 갖을 수 있음을 의미한다. 예를 들어, 숙달접근목표지향성과 수행접근목표지향성을 둘 다 가진 사람이 있을 수 있다. 또한 한순미(2003)의 연구에서 자기조절학습전략을 인지조절, 동기조절, 행동조절로 구분하여 각 전략에 대한 성취목표 변인들의 영향력을 확인한 결과, 인지조절 전략 가운데 표층적 전략의 경우 숙달목표, 수행접근, 수행회피목표가 모두 비슷한 정도로 영향을 미쳤으나, 심층적 전략이나 메타인지전략의 경우는 숙달목표지향성과 수행접근목표지향성만이 유의한 영향을 주었고, 이 가운데서도 숙달목표가 더 많은 영향을 주고 있음이 밝혀졌다. 동기조절전략에서는 숙달목표지향성이 다른 목표지향성에 비해 가장 의미 있게 정적으로 기여하였다. 행동조절 측면에서는 수행접근목표가 시간관리 전략을 유의하게 예측하는 변인으로 작용했고, 숙달목표는 도움구하기를 정적으로 예측하는데 기여하였다.

한상훈(2007)의 연구에서도 성인학습자의 학습동기와 자기주도학습의 관계를 파악하기 위해 숙달과 수행목표지향성 그리고 자기효능감을 예측변인으로 회귀분석을 실시한 결과, 숙달목표지향이 자기주도학습에 가장 유의한 영향을 주었고 다음으로 자기효능감, 수행목표 순으로 나타났다. 또한 이 세 개의 동기 관련 요인은 자기주도학습의 45.1%를 설명하는 것으로 나타났다.

Pintrich(2000)는 4요인 구조의 개념적 측면에서 보았을 때 숙달회피목표가 숙달접근목표에 비해 자기조절학습에 덜 유용할 것이라고 보았다. 즉, 숙

달회피목표를 가진 사람은 실수하지 않아야 한다는 데에 초점을 맞추기 때문에 덜 적응적인 모니터링 과정을 가지며, 깊이 있는 인지전략 보다는 단순 암기 같은 전략에 보다 의존할 것이며, 도전적이거나 새로운 과업에 참여하지 않을 것이라고 예측하였다.

양명희와 오종철(2006)은 2×2 목표지향성과 자기조절학습의 관계를 실증적으로 밝히고 있는데, 숙달접근과 수행접근은 인지전략, 메타인지, 노력조절, 시간관리, 도움구하기, 자기효능감, 성취가치의 모든 측면과 유의한 정적 관계를 가졌지만, 숙달회피와 수행회피는 이들 변수들과 부적인 관계를 가지는 것으로 나타났다. 숙달접근목표지향성은 수행접근목표지향성에 비해 자기조절학습과 약 2배 정도 높은 상관관계를 가지고 있었으며, 숙달회피목표지향성은 수행회피목표지향성에 비해 조금 더 큰 부적 상관을 나타냈다. 또한, 숙달접근은 자기조절학습 가운데 인지전략이나 메타인지전략 사용과의 상관이 가장 컸고, 수행접근목표는 성취가치와 관련된 변인과의 상관이 크게 나타났다. 한편 숙달회피와 수행회피목표지향성은 노력조절이나 도움구하기와 가장 큰 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 접근적 목표지향성이 자기조절학습에 긍정적이며, 목표지향성마다 자기조절학습의 특정 측면과 보다 관련될 수 있음을 나타내는 것이라고 할 수 있다. 한편, 자기조절학습에 대한 4개의 성취목표지향성의 설명력을 확인하기 위하여 회귀분석을 실시한 결과, 학습전략 활용과 자기조절에 가장 많은 기여를 하는 것은 숙달접근이었고, 다음으로 숙달회피, 수행접근, 수행회피 순으로 나타났으며, 숙달접근과 수행접근은 정적으로, 숙달회피와 수행회피는 자기조절에 부적인 기여를 하는 것으로 나타났다. 자기조절학습의 동기적 측면에 대한 영향력도 숙달접근이 가장 컸고, 4개의 목표지향성이 가지는 설명력은 학습전략 활용이나 자기조절에 비해 10% 가량 떨어지는 것으로 나타났다.

대학생을 대상으로 한 권성연(2008)의 연구에서 숙달접근목표는 도움구하기를 제외한 모든 자기조절학습 변인에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났으며, 수행접근은 자기효능감, 시간관리, 노력조절, 도움구하기를 정적으로 예측했다. 반면, 숙달회피목표는 자기효능감, 시간관리, 노력조절을 부적으로 예측했으며, 수행회피목표는 자기조절학습 변인에 대한 유의한 설명 변인으로 기여하지 못했다. 전반적으로 목표지향성은 자기조절학습 변인 가운데 동기 변인에 가장 큰 설명력을 가졌으며, 다음으로 인지, 행동 순으로 나타났다. 정정애(2010)도 숙달목표와 수행접근 그리고 수행회피 순으로 자기조절학습에 유의미한 영향력이 있다고 하였으며, 문병상(2011)은 자기조절학습에 대한 직접효과가 가장 큰 변인은 수행접근목표이며, 그 다음으로 숙달접근목표라고 하였다. 박상현, 함정민, 손원숙(2016)은 군집분석을 통해 성취목표지향성을 회피형, 회피적 경쟁형, 접근형, 무관심형으로 명명하였다. 성취목표지향성 중 회피형은 접근목표는 낮고 회피목표, 특히 숙달회피가 높은 유형이며, 회피적 경쟁형은 숙달접근목표는 낮으나 나머지 목표는 모두 높은 유형이고, 접근형은 접근목표는 높고 회피목표가 낮은 유형이며, 무관심형은 모든 목표가 낮은 유형이다. 성취목표지향성 유형에 따른 행동조절 차이를 알아보기 위해 분산분석을 실시한 결과, 행동조절에 대한 성취목표지향성의 주효과는 통계적으로 유의하였다. 따라서 자기조절학습의 하위요인 중 하나인 행동조절에 성취목표지향성의 주효과가 유의하였다. 또한 사후분석을 실시한 결과, 접근형이 다른 유형보다 행동조절에 정적으로 유의하게 높았다. 즉, 접근형이 행동조절을 가장 많이 하는 것으로 나타났다.

이러한 선행연구들을 종합하면, 숙달접근목표지향성과 수행접근목표지향성은 자기조절학습에 정적인 영향을 미치는 것으로 보이고, 숙달회피목표지향성과 수행회피목표지향성은 자기조절학습에 부적인 영향을 미치는 것으로 보인다. 그러나 수행회피목표지향성은 자기조절학습과 작은 상관을 가지거

나 유의한 상관을 보이지 않음을 보고한 연구들이 있어서 이를 추가적으로 연구할 필요가 있을 것이다(권성연, 2008; 양명희, 오종철, 2006; 이윤희, 2003).

3) 자기조절학습과 학업지연행동

자기조절학습이 학업지연행동에 미치는 영향을 살펴보면, 메타인지전략이 학습자의 지연행동과 밀접한 관련이 있다고 밝혀져 왔다(신명희, 박승호, 서은희, 2005; Wolters, 2003). 즉 사람들이 어떤 일을 완수하기 위해 목표를 설정하고, 목표를 달성하기 위해 계획을 세우고, 그 계획에 따라 자신의 상태를 점검하고 조절하는 이유는 제한된 시간 안에 효율적으로 일을 처리하기 위해서다. 제한된 시간 안에 목표를 완수하기 위해서는 메타인지전략이 필요하고, 이것이 실패하게 되면 지연행동이 일어나게 된다. 또한 제한된 시간 내에 목표를 완수할 수 있다는 판단이 서지 않으면 해야 할 일을 회피하고 미루게 된다. 이와 같이 지연행동은 메타인지전략의 부재에 의해 파생된 행동으로 추측해 볼 수 있다(남경득, 손은정, 2013).

만성적으로 지연행동을 하는 학생들은 그렇지 않은 학생에 비해 성공하고 싶은 과제를 준비하는데 시간을 덜 투자하고, 과제를 완성하는데 소요되는 전체 시간을 과소평가하며, 필요한 정보를 찾는데 시간을 덜 투자한다(Lay, 1992). 이와 같이 만성적으로 지연행동을 하는 학생들은 자기조절 학습자들과 상반되는 특성을 보이는데, 자기조절학습자들은 사고와 학습 과정에 관해 잘 알고 있고, 다양한 인지전략에 관한 지식과 기술을 가지고 있으며, 자신의 학습 행동을 조정하고 통제하는 전략을 가지고 있는 반면, 지연행동을 자주 하는 학생들은 이러한 초인지 전략이 부족하다(Wolters, 2003). 또한 효과적인 자기조절 학습자들은 과제 수행 속도와 정확성 간의 적절한 균형

점을 찾는데 반해, 지연행동을 자주 하는 학생들은 수행 속도와 정확성 간의 균형점을 잘 찾지 못한다(Ferrari, 1993). 따라서 지연행동은 자기조절학습의 부족 또는 실패의 한 현상으로 설명된다.

자기조절학습의 인지적 전략과 지연행동의 관계를 연구한 Wolters(2003)는 지연행동을 자주 하는 학생이 인지 전략($r=-.21$)과 초인지 전략($r=-.33$)을 덜 사용한다고 하였다. 그의 연구 결과에 따르면, 암기, 정교화, 조직화와 같은 인지전략은 지연행동에 대한 유의하지 않은 예언변인이었으나, 초인지 전략은 유의한 예언변인이었다. 따라서 학업지연행동을 빈번히 보이는 학습자는 자신의 학습을 조정하고 통제하는 초인지 전략이 부족하였다.

자기조절학습의 동기적 요인과 지연행동의 관계를 연구한 Senecal 등(1995)에 따르면, 내적 동기를 지닌 학생들이 지연행동을 덜 하는 반면, 외적 동기를 지닌 학생들이나 동기가 없는 학생들은 지연행동을 많이 하는 것으로 나타났다. 이 연구에서 흥미로운 점은 내적 동기화만이 낮은 수준의 학업적 지연행동과 유의한 관련이 있다는 것인데, 즉 학습자가 과제의 중요성을 안다 하더라도 과목 자체에 흥미가 없다면 이들은 지연행동을 한다는 것이다. 다시 말해, 학업지연행동을 자주 보이는 학습자는 외적 동기를 지니고 과제에 대한 흥미가 없는 것으로 나타났다.

한편, Wolters(2003)는 자기조절학습의 동기적 요인 가운데 자기효능감과 지연행동의 관계를 연구하였는데, 이에 따르면 자기효능감과 과제를 노력 없이 쉽게 하려는 경향(일-회피 지향)이 지연행동과 가장 분명한 관련이 있는 것으로 나타났다. Lay(1992)도 자기효능감 수준이 높으면 지연행동을 덜 한다고 보고하였다.

한편, Milgram 등(1992)은 개인이 과제를 수행할 수 있다는 믿음은 지연행동에 대한 정서적 근심과 관련이 있음을 보고하였다. Saddler와 Buley(1999)는 과제에 관한 자기효능감과 지연행동 수준과의 관계를 발견하

는데 실패하였으며, 권정혜와 박재우(1998)는 실패에 대한 두려움(수행 불안, 완벽주의성향, 자기신뢰 부족)이 학생들이 지연행동을 하는 주요한 원인이라는 것을 밝혀냈다. 이와 비슷하게 학업적 지연행동에 관한 연구는 지연행동을 하는 학생들이 다른 학생들보다 불안과 절망 점수가 더 높고, 자존감 점수가 더 낮다는 사실을 일관되게 밝혀냈다(Schouwenburg, 1992).

Lay와 Schouwenburg(1993)는 자기조절학습의 행동적 전략 중 시간 관리와 지연행동의 관계를 연구하였는데, 두 요인이 유의한 부적 상관관계를 가지고 있음을 밝혔다. 그의 연구에서 지연행동은 시간관리 기술과 $-.38$, 목표 설정과 $-.45$, 지각된 시간 통제력과 $-.64$ 의 상관관계를 보였다. Lay(1992)도 기말고사에서 대학생들의 시간 관리와 지연행동 간의 부적 상관관계를 발견하였다. Milgram 등(1992)은 자원관리전략 수준이 낮은 학생들이 더 많은 지연행동을 한다고 하였다. 남경득과 손은정(2013)의 연구에서는 메타인지전략과 학업적 자기효능감이 지연행동에 부적인 영향을 주었으며, 유지원(2012)도 자기조절학습이 학업지연행동에 부적인 영향을 미친다고 하였다.

신명희, 박승호, 서은희(2005)는 학업지연행동을 예측하는 자기조절학습의 세부 요소를 검증한 결과, 인지전략 중 시연, 동기전략 중 통제신념과 시험불안, 자원전략 중 시간 및 학습환경 조절, 노력조절이 학업지연행동을 유의하게 예측하는 것으로 나타났으며, 이 중에서도 시간 및 학습환경 조절 요인이 학업지연행동에 미치는 영향력이 가장 큰 것으로 나타났다. 이는 지연행동이 특정 시점에서의 수행실패를 의미하므로 인지적, 동기적, 행동적 측면의 자기조절학습 중 행동적 전략과 가장 큰 관련이 있음을 시사한다. 따라서 자기조절학습은 학업지연행동에 영향을 미치는 선행요인으로, 학업지연행동이 개인의 기질과 같은 안정적 특성이기보다는 상황에 의해 조절될 수 있는 특성임을 시사한다.

박상현, 함정민, 손원숙(2016)은 군집분석을 통해 학업지연 유형을 수동지연형, 능동지연형, 경미한 지연형으로 명명하였다. 수동지연형은 수동지연은 매우 높고 능동지연은 낮은 유형이고, 능동지연형은 수동지연은 매우 낮고 능동지연은 매우 높은 유형이며, 경미한 지연형은 수동지연과 능동지연이 모두 낮은 유형이다. 학업지연 유형에 따른 행동조절 차이를 알아보기 위해 분산분석을 실시한 결과, 행동조절에 대한 학업지연의 주효과는 통계적으로 유의하였다. 따라서 자기조절학습의 하위요인 중 하나인 행동조절에 학업지연의 주효과가 유의하였다. 또한 사후분석을 실시한 결과, 학업지연 유형에서는 능동지연형과 경미한 지연형이 수동지연형 보다 행동조절에서 통계적으로 유의하게 높았다. 즉, 수동지연형 보다 능동지연형과 경미한 지연형이 행동조절을 많이 하는 것으로 나타났다.

이러한 선행연구들을 종합한 결과, 자기조절학습은 학업지연행동에 부적인 영향을 미치는 것으로 보인다. 자기조절학습의 하위요인인 동기, 인지, 행동 조절이 학업지연행동에 미치는 영향은 조금씩 차이가 있으나 결과적으로 자기조절학습이 학업지연행동에 부적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

Ⅲ. 연구 문제 및 가설

1. 연구문제 및 가설

연구문제 1. 성취목표지향성, 자기조절학습, 학업지연행동의 관계는 어떠한가?

- 가설 1-1. 숙달접근과 수행접근은 자기조절학습과 정적상관을 보일 것이다.
- 가설 1-2. 숙달회피와 수행회피는 자기조절학습과 부적상관을 보일 것이다.
- 가설 1-3. 숙달접근과 수행접근은 학업지연행동과 부적상관을 보일 것이다.
- 가설 1-4. 숙달회피와 수행회피는 학업지연행동과 정적상관을 보일 것이다.
- 가설 1-5. 자기조절학습은 학업지연행동과 부적상관을 보일 것이다.

연구문제 2. 자기조절학습은 성취목표지향성과 학업지연행동의 관계를 매개하는가?

- 가설 2-1. 자기조절학습은 숙달접근목표지향성과 학업지연행동의 관계를 매개할 것이다.
- 가설 2-2. 자기조절학습은 숙달회피목표지향성과 학업지연행동의 관계를 매개할 것이다.
- 가설 2-3. 자기조절학습은 수행접근목표지향성과 학업지연행동의 관계를 매개할 것이다.
- 가설 2-4. 자기조절학습은 수행회피목표지향성과 학업지연행동의 관계를 매개할 것이다.

2. 연구모형

연구모형은 이론적 배경과 선행 연구들의 결과를 토대로 하여 가능한 관계를 모두 고려하여 경로를 구성하였다(그림 1). 첫째, 성취목표지향성(숙달 접근목표지향성, 숙달회피목표지향성, 수행 접근목표지향성, 수행회피목표지향성)이 자기조절학습에 영향을 미칠 것으로 가정하였다. 둘째, 자기조절학습이 성취목표지향성과 학업지연행동 간의 관계를 매개할 것으로 가정하였다. 마지막으로, 성취목표지향성이 학업지연행동에 대한 직접경로를 포함하는 방식으로 영향을 미칠 것으로 가정하였다.

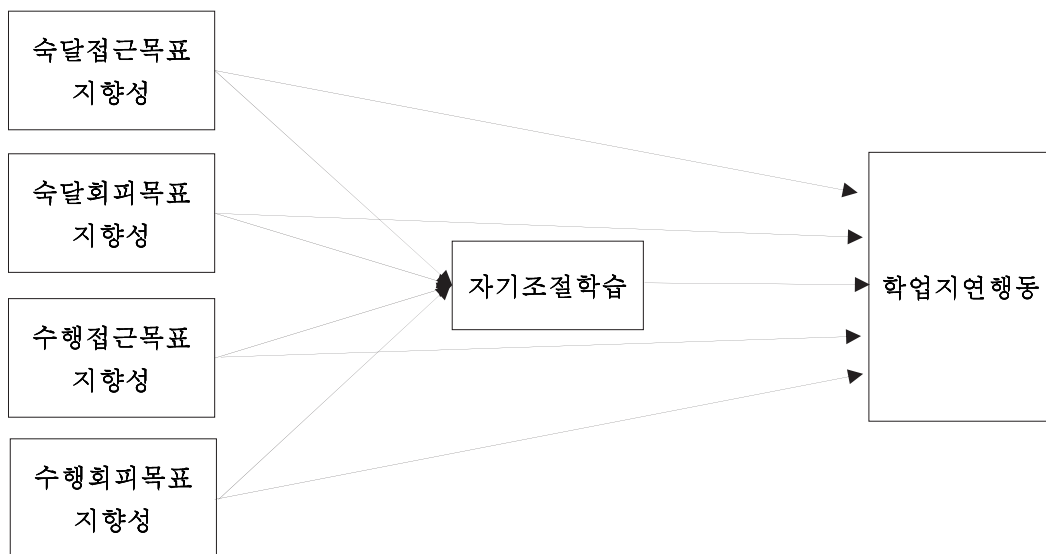


그림 1. 연구모형

IV. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 만 18세에서 만 29세 사이의 대학생을 대상으로 실행되었으며, 연구대상의 표집은 서울과 전주에 있는 대학교에 재학 중인 대학생 370명에게 설문지를 배포하였다. 총 370개의 설문지 중 수거가 되지 않은 설문지 19부와 문항의 일부를 작성하지 않는 등 불성실하게 응답한 7부를 제외하고 총 344부만을 통계분석에 사용하였다.

본 연구는 성신여자대학교 생명윤리위원회(Institutional Review Board; IRB)의 심의를 거쳤으며(IRB 승인번호: SSWUIRB 2017-046), 연구 윤리에 따라 모든 연구 참가자에게 연구에 대한 설명과 안내를 제공하였다. 연구의 참여는 자발적으로 이루어지며, 연구에 참여하지 않는다고 하더라도 어떠한 불이익도 없을 뿐 아니라 설문 도중 언제라도 참가 동의를 철회하고 설문을 중단할 수 있음을 알렸다. 이에 연구에 자발적으로 참가하고자 하는 연구 대상자들은 연구 참가 동의서를 자필로 작성하였고, 연구 참가자들에게 소정의 답례품을 제공하였다.

2. 측정도구

1) 학업적 성취목표지향성 척도

본 연구에서는 성취목표지향성을 측정하기 위해 이주화, 김아영(2005)이

개발하고 타당화한 학업적 성취목표지향성 척도를 사용하였다. 이 척도는 숙달접근(5문항, 예: 내가 공부하는 이유는 수업내용을 완벽하게 이해하고 싶기 때문이다), 숙달회피(5문항, 예: 내가 공부하는 이유는 수업시간에 배운 내용을 이해하지 못할까봐 두렵기 때문이다), 수행접근(5문항, 예: 나의 목표는 다른 학생들보다 좋은 성적을 받는 것이다), 수행회피(5문항, 예: 내가 공부하는 이유는 다른 학생들 보다 나쁜 성적을 받지 않기 위해서 이다)의 4 요인, 총 20문항으로 구성되어 있다. 문항은 '전혀 아니다(1)'에서 '매우 그렇다(6)'까지 Likert식 6점 척도이다. 각 하위 영역에서 점수가 높을수록 해당 목표유형을 지향한다는 것을 의미한다. 이주화, 김아영(2005)의 연구에서 척도의 신뢰도 계수 Cronbach α 는 숙달접근이 .72, 숙달회피가 .80, 수행접근이 .81, 수행회피가 .80으로 나타났고, 본 연구에서의 내적합치도 계수는 숙달접근이 .86, 숙달회피가 .84, 수행접근이 .75, 수행회피가 .89이었다.

2) 대학생용 자기조절학습 척도

본 연구에서는 자기조절학습을 측정하기 위해 정미경(2005)이 개발하고 타당화한 대학생용 자기조절학습 척도를 사용하였다. 하위요인은 크게 동기 조절, 인지 조절, 행동 조절로 구성되어 있으며, 동기 조절에는 자기효능감, 내재적 가치, 시험 불안, 외현적 목표 지향이 있고, 인지 조절에는 인지전략, 시연과 기억, 점검, 계획이 있으며, 행동 조절에는 노력조절, 시간과 공부 조절, 조력 추구 전략, 공부환경조절이 있다. 이 중 동기 조절에 속해 있는 외현적 목표 지향은 수행목표지향성과 유사하기 때문에 본 연구에서는 해당 문항(5문항)을 사용하지 않았다. 따라서 총 83문항(동기 조절 27문항, 인지 조절 31문항, 행동 조절 25문항)으로 이루어졌으며, 문항은 '매우 그렇지 않다(1)'에서 '매우 그렇다(5)'까지 Likert식 5점 척도이다. 점수가 높을수록 자

기조절학습을 많이 한다는 것을 의미한다. 정미경(2005)의 연구에서 하위 구성 요인별 내적합치도 계수는 .93~.96으로 나타나 높은 신뢰도를 보여 주었고, 본 연구에서 전체 척도의 내적합치도 계수는 .95이었다.

3) 학업적 착수-완수지연 척도

본 연구에서는 학업지연행동을 측정하기 위해 허효선, 임선영, 권석만(2015)이 개발하고 타당화한 학업적 착수-완수지연 척도를 사용하였다. 총 18문항 중 착수지연과 관련된 문항은 11개, 완수지연과 관련된 문항은 7문항이다. 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(0)’에서 ‘매우 그렇다(4)’까지 Likert식 5점 척도이다. 점수가 높을수록 학업 장면에서 착수나 완수를 지연시킨다는 것을 의미한다. 허효선, 임선영, 권석만(2015)의 연구에서 전체 척도의 내적합치도 계수는 .92였으며, 학업적 착수지연과 관련된 문항은 .94, 그리고 학업적 완수지연과 관련된 문항은 .83으로 나타나 높은 수준의 내적합치도 계수를 보여 주었다. 검사-재검사 신뢰도는 .77로 나타나 비교적 신뢰할 만한 도구인 것으로 나타났다. 본 연구에서 전체 척도의 내적합치도 계수는 .93이었다.

3. 분석방법

본 연구의 자료 분석은 SPSS 20.0과 SPSS PROCESS Macro를 사용하였으며, 구체적인 자료의 분석 방법은 다음과 같은 절차로 실시하였다.

첫째, 연구 참여자의 인구통계학적 특성을 알아보기 위해 빈도분석을 실시하였다. 그런 다음 측정도구의 신뢰도를 검증하기 위하여 내적 신뢰도 계

수(Cronbach's alpha)를 구하였다. 이후, 주요 변인들의 평균 및 표준편차를 산출하여 기술적 경향성을 확인하고, 측정 변인들 간의 상관을 알아보기 위해 Pearson 상관계수를 구하였다.

둘째, 성취목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과를 검증하기 위해 Baron과 Kenny(1986)의 3단계 절차에 따라 매개효과검증을 실시하였다. 본 연구모형에서 간접효과의 유의성 검증을 위해 Hayes(2012)가 개발한 SPSS Macro program인 Process를 사용하여 경로모형을 검증하였다. 구체적으로, 매개회귀모형에서 독립변수와 종속변수의 관계에 매개변수의 매개효과가 있음을 확인하기 위해 모델 4를 사용하였다. 본 연구는 독립변수(X)가 여러 개 있는 모델이기 때문에 모델을 분석하기 위해 먼저, X_1 을 독립변수로 X_2 와 X_3 , X_4 를 통제변수(covariate)하여 회귀분석을 하였다. 다음, X_2 를 독립변수로 X_1 과 X_3 , X_4 를 통제변수로 하여 회귀분석을 하고, X_3 을 독립변수로 X_1 과 X_2 , X_4 를 통제변수로 하여 회귀분석을 하였다. 마지막으로, X_4 를 독립변수로 X_1 과 X_2 , X_3 을 통제변수로 하여 회귀분석을 하였다.

셋째, 매개효과의 유의성을 검증하기 위해 Bootstrap 방법을 사용하였다. Bootstrap을 사용하는 이유는 간접효과가 정상분포를 따른다고 가정할 수 없기 때문에(성태제, 2014) 정상분포 가정의 제한을 받지 않는 Bootstrap 방법이 적절한 것으로 판단된다.

V. 연구결과

1. 주요 변인들의 기술 통계 및 상관 분석

1) 연구 대상자의 인구통계학적 특성

연구 대상자의 인구통계학적 특성을 표 1에 제시하였다. 연구 참가자 중 남자는 108명(31.4%), 여자는 236명(68.6%)이었다. 연구에 참여한 참가자의 연령은 평균 20.87세(SD=1.99)로, 18세 20명(5.8%), 19세 88명(25.6%), 20세 63명(18.3%), 21세 55명(16.0%), 22세 48명(14.0%), 23세 32명(9.3%), 24세 21명(6.1%), 25세 12명(3.5%), 26세 1명(0.3%), 27세 2명(0.6%), 28세 1명(0.3%), 29세 1명(0.3%)으로 19세(25.6%)가 가장 많았다. 학년별로는 1학년 122명(35.5%), 2학년 70명(20.3%), 3학년 93명(27.0%), 4학년 이상 59명(17.2%)으로 1학년(35.5%)이 가장 많았다.

표 1. 인구통계학적 특성

(N=344)

| 특성 | 구분 | 사례 수(명) | 백분율(%) |
|----|--------|---------|--------|
| 성별 | 남자 | 108 | 31.4 |
| | 여자 | 236 | 68.6 |
| 나이 | 18세 | 20 | 5.8 |
| | 19세 | 88 | 25.6 |
| | 20세 | 63 | 18.3 |
| | 21세 | 55 | 16.0 |
| | 22세 | 48 | 14.0 |
| | 23세 | 32 | 9.3 |
| | 24세 | 21 | 6.1 |
| | 25세 | 12 | 3.5 |
| | 26세 | 1 | 0.3 |
| | 27세 | 2 | 0.6 |
| | 28세 | 1 | 0.3 |
| 학년 | 29세 | 1 | 0.3 |
| | 1학년 | 122 | 35.5 |
| | 2학년 | 70 | 20.3 |
| | 3학년 | 93 | 27.0 |
| | 4학년 이상 | 59 | 17.2 |

2) 성취목표지향성과 자기조절학습, 학업적지연행동의 상관관계

주요 변인들 간의 관계를 알기 위해 Pearson 상관 분석을 실시하고, 그 결과를 표 2에 제시하였다. 숙달접근목표지향성과 숙달회피목표지향성, 자기조절, 학업지연행동은 통계적으로 유의한 상관관계가 있음이 밝혀졌다. 학업지연행동과 가장 상관이 높은 변인은 자기조절학습($r=-.33, p<.001$)이며, 수행회피목표지향성과는 정적으로 관련이 있었고($r=.18, p<.01$), 숙달접근목표지향성과는 부적적으로 관련이 있었으며($r=-.19, p<.01$), 숙달회피목표지향성과는 정적인 관련이 있었다($r=.28, p<.001$). 즉, 자기조절학습을

할수록 또는 숙달접근목표지향성이 높을수록 학업지연행동이 낮았으며, 수행회피목표지향성이나 숙달회피목표지향성이 높을수록 학업지연행동은 높았다. 특히, 자기조절학습의 하위 구성 요인인 자기효능감($r=-.30, p<.001$), 내재적 가치($r=-.20, p<.01$), 시험 불안($r=-.33, p<.001$), 계획($r=-.14, p<.01$), 노력조절($r=-.30, p<.001$), 시간과 공부조절($r=-.31, p<.001$), 조력추구($r=-.19, p<.01$), 공부환경조절($r=-.22, p<.001$)은 학업지연행동과 상관이 나타나 자기조절학습을 할수록 더 낮은 학업지연행동을 보였다. 한편, 수행접근목표지향성은 학업지연행동과 유의한 관련이 없었고($r=.08, p>.05$), 수행회피목표지향성과 자기조절학습 간에도 유의한 상관이 없었다($r=-.04, p>.05$). 수행회피목표지향성과 자기조절학습이 관련 없다는 선행연구(권성연, 2008; 정정애, 2010; 이윤희, 2003)가 존재하고, 본 연구에서도 유의한 상관이 없었기 때문에 예측변인→매개변인→준거변인이 성립할 수 없다. 또한 수행접근목표지향성과 학업지연행동이 관련 없다는 선행연구(박상현, 함정민, 손원숙, 2016; 양민정, 2017)가 존재하고, 본 연구에서도 유의한 상관이 없었기 때문에 자기조절학습이 완전매개 또는 부분매개를 하는지 확인할 수 없다. 즉, 매개변인 선정 시 고려해야 할 사항은 다른 변인들과의 상관이다(서영석, 2010). 예측변인과 준거변인, 예측변인과 매개변인, 매개변인과 준거변인 간의 개별적인 관련성이 지지되면 매개모형을 설정할 수 있다(조영일, 김지현, 한우리, 조유정, 2015). 따라서 이후 매개 분석에 있어서는 숙달접근목표지향성과 숙달회피목표지향성만을 사용하였다.

표 2. 성취목표지향성과 자기조절학습, 학업지연행동의 상관계수 및 각 측정 변인의 기술통계

| | 1 | 1a | 1b | 1c | 1d | 2 | 2a | 2b | 2c | 2d | 2e | 2f | 2g | 2h | 2i | 2j | 2k | 3 | 3a | 3b | |
|---------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|------|--|
| 1. 성취목표지향성 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1a. 수행절근목표지향성 | .93*** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1b. 수행회피목표지향성 | .74*** | .73*** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1c. 숙달절근목표지향성 | .54*** | .45*** | -.02 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1d. 숙달회피목표지향성 | .77*** | .61*** | .40*** | .28*** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. 자기조절학습 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2a. 자기효능감 | .14* | .19** | -.10 | .43*** | .11* | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2b. 내재적 가치 | .35*** | .32*** | -.07 | .67*** | .20** | .71*** | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| 2c. 시험 불안 | -.45*** | -.43*** | -.46*** | .06 | -.47*** | .12* | .15** | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| 2d. 인지전략 | .30*** | .29*** | -.04 | .53*** | .17** | .73*** | .47*** | .52*** | 1 | | | | | | | | | | | | |
| 2e. 시연과 기억 | .32*** | .33*** | .17** | .25*** | .22*** | .63*** | .29*** | .34*** | -.12* | .39*** | 1 | | | | | | | | | | |
| 2f. 점검 | .26*** | .22*** | .06 | .35*** | .16** | .65*** | .33*** | .37*** | -.07 | .51*** | .52*** | 1 | | | | | | | | | |
| 2g. 계획 | .24*** | .22*** | -.03 | .42*** | .16** | .60*** | .31*** | .35*** | -.08 | .47*** | .28*** | .48*** | 1 | | | | | | | | |
| 2h. 노력조절 | .27*** | .31*** | .15** | .26*** | .11* | .69*** | .46*** | .39*** | -.05 | .30*** | .56*** | .43*** | .30*** | 1 | | | | | | | |
| 2i. 시간과 공부조절 | .25*** | .24*** | .07 | .34*** | .12* | .70*** | .40*** | .39*** | .06 | .33*** | .42*** | .31*** | .47*** | .53*** | 1 | | | | | | |
| 2j. 노력추구 | .29*** | .28*** | .02 | .48*** | .13* | .72*** | .47*** | .49*** | -.05 | .48*** | .41*** | .40*** | .41*** | .45*** | .50*** | 1 | | | | | |
| 2k. 공부환경조절 | .19** | .20** | .05 | .29*** | .06 | .58*** | .23*** | .34*** | -.05 | .31*** | .44*** | .41*** | .34*** | .42*** | .47*** | .44*** | 1 | | | | |
| 3. 학업지연행동 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3a. 착수지연 | .13* | .08 | .18** | -.19** | .28*** | -.33*** | -.30*** | -.20** | -.33*** | -.09 | -.10 | -.07 | -.14** | -.30*** | -.31*** | -.19** | -.22*** | 1 | | | |
| 3b. 완수지연 | .01 | -.02 | .08 | -.22*** | .15** | -.36*** | -.29*** | -.22*** | -.20** | -.08 | -.16** | -.09 | -.21*** | -.36*** | -.39*** | -.22*** | -.24*** | -.91*** | 1 | | |
| 3c. 완수지연 | .28*** | .21** | .25*** | -.06 | .39*** | -.16** | -.19** | -.10 | -.41*** | -.06 | .03 | -.00 | .04 | -.07 | -.06 | -.07 | -.11 | .74*** | .39*** | 1 | |
| 평균 | 3.61 | 3.67 | 3.26 | 4.13 | 3.40 | 3.40 | 3.38 | 3.54 | 3.38 | 3.51 | 3.64 | 3.76 | 3.07 | 3.54 | 2.89 | 3.16 | 3.41 | 1.90 | 2.21 | 1.41 | |
| 표준편차 | .71 | .77 | 1.14 | .93 | 1.00 | .45 | .61 | .68 | 1.12 | .64 | .70 | .62 | .81 | .73 | .81 | .73 | .86 | .84 | 1.01 | .98 | |

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

2. 매개효과 검증

1) 숙달접근목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과 검증

숙달접근목표지향성이 학업지연행동에 미치는 영향에서 자기조절학습의 매개효과는 PROCESS Macro에서 제공하는 모델 4를 활용하여 분석하였다. 분석 결과는 표 3과 그림 2에 제시하였다. 학업지연행동을 결과변인으로 하고 숙달접근목표지향성과 자기조절학습을 예측변인으로 추가한 회귀 모형은 $\alpha=.001$ 수준에서 유의하였다($F(5,338)=18.95, p<.001$). 자기조절학습 수준의 1단위 증가는 .59 단위의 학업지연행동의 감소를 가져왔고 ($B=-.59, t(338)=-5.04, p<.001$), 자기조절학습의 영향을 통제한 후에도 숙달접근목표지향성 수준의 1단위 증가는 .08 단위의 학업지연행동 수준의 감소를 가져왔으나 ($B=-.08, t(338)=-1.18$), $\alpha=.05$ 수준에서 유의하지 않았다($p=.24$).

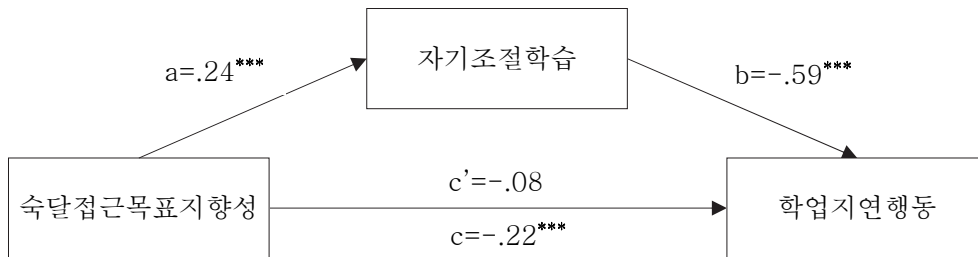
결과적으로, 숙달접근목표지향성이 자기조절학습에 미치는 영향이 통계적으로 유의하였고 ($B=.24, t(4,339)=8.78, p<.001$), 자기조절학습이 학업지연행동에 미치는 영향 또한 통계적으로 유의하였다 ($B=-.59, t(5,338)=-5.04, p<.001$). 이때, 매개변수의 간접효과를 통제하면 숙달접근목표지향성이 학업지연행동에 미치는 효과가 통계적으로 유의하지 않았다 ($B=-.08, t(5,338)=-1.18, p>.05$). 따라서 숙달접근목표지향성이 학업지연행동에 미치는 영향에서 자기조절학습이 완전매개역할을 함을 알 수 있다. 숙달접근목표지향성이 자기조절학습을 거쳐 학업지연행동에 영향을 미치는 완전매개모형은 학업지연행동 변화량의 22%를 설명하였다 ($F(5,338)=18.95, p<.001$).

표 3. 숙달접근목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 회귀분석에 의한 자기조절학습의 매개효과 검증

(N=344)

| 총효과와 간접효과 | B | SE | t |
|--|---------|-----|-------|
| 숙달접근목표지향성이 학업지연행동에 미치는 총효과 | -.22*** | .06 | -3.58 |
| 숙달접근목표지향성이 자기조절학습에 미치는 효과 | .24*** | .03 | 8.78 |
| 자기조절학습이 학업지연행동에 미치는 효과 (숙달접근목표지향성 통제) | -.59*** | .12 | -5.04 |
| 숙달접근목표지향성이 학업지연행동에 미치는 효과 (자기조절학습 통제) | -.08 | .07 | -1.18 |

*** $p < .001$



주. 직접경로 위(c')는 직접효과계수, 아래(c)는 총효과계수임.

그림 2. 숙달접근목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과

자기조절학습의 매개효과가 통계적으로 유의한지 검증하기 위해 부트스트랩 기법으로 분석한 결과를 표 4에 제시하였다. 신뢰구간이 0을 포함하지 않으므로, 매개효과가 유의한 것으로 나타났다(95% CI: -.21~-.07). 따라서 자기조절학습이 숙달접근목표지향성과 학업지연행동을 통계적으로 유의하게 완전매개 하는 것을 확인하였다.

표 4. 숙달회피목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과
유의성 검증

| 변수 | 간접효과 | Boot SE | LLCI | ULCI |
|--------|------|---------|------|------|
| 자기조절학습 | -.14 | .04 | -.21 | -.07 |

(N=344)

2) 숙달회피목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과 검증

숙달회피목표지향성이 학업지연행동에 미치는 영향에서 자기조절학습의 매개효과는 표 5와 그림 3에 제시하였다. 학업지연행동을 결과변인으로 하고 숙달회피목표지향성과 자기조절학습을 예측변인으로 추가한 회귀모형은 $\alpha=.001$ 수준에서 유의하였다($F(5,338)=18.95, p<.001$). 자기조절학습 수준의 1단위 증가는 .59 단위의 학업지연행동의 감소를 가져왔고($B=-.59, t(388)=-5.04, p<.001$), 자기조절학습의 영향을 통제한 후에도 숙달회피목표지향성 수준의 1단위 증가는 .28 단위의 학업지연행동 수준의 증가를 가져왔다($B=.28, t(388)=5.34, p<.001$).

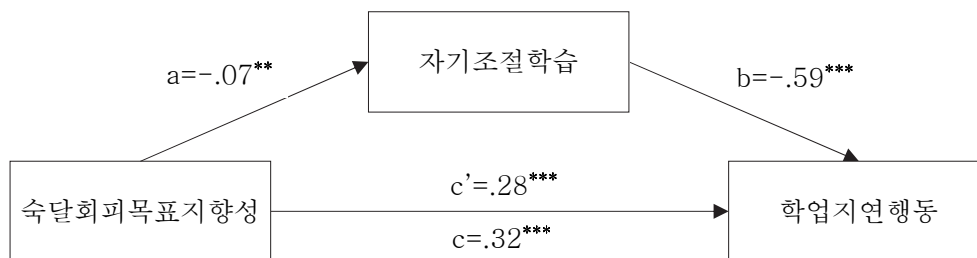
결과적으로, 숙달회피목표지향성이 자기조절학습에 미치는 영향이 통계적으로 유의하였고($B=-.07, t(4,339)=-2.86, p<.01$), 자기조절학습이 학업지연행동에 미치는 영향 또한 통계적으로 유의하였다($B=-.59, t(5,338)=-5.04, p<.001$). 이때, 매개변수의 간접효과를 통제하여도 숙달회피목표지향성이 학업지연행동에 미치는 효과가 통계적으로 유의하였다($B=.28, t(5,338)=5.34, p<.001$). 따라서 숙달회피목표지향성이 학업지연행동에 미치는 영향에서 자기조절학습이 부분매개역할을 함을 알 수 있다. 숙달회피목표지향성이 자기조절학습을 거쳐 학업지연행동에 영향을 미치는 부분매개모형은 학업지연행동 변화량의 22%를 설명하였다($F(5,338)=18.95, p<0.001$).

표 5. 숙달회피목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 회귀분석에 의한 자기조절학습의 매개효과 검증

(N=344)

| 총효과와 간접효과 | B | SE | t |
|--|---------|-----|-------|
| 숙달회피목표지향성이 학업지연행동에 미치는 총효과 | .32*** | .05 | 5.98 |
| 숙달회피목표지향성이 자기조절학습에 미치는 효과 | -.07** | .02 | -2.86 |
| 자기조절학습이 학업지연행동에 미치는 효과 (숙달회피목표지향성 통제) | -.59*** | .12 | -5.04 |
| 숙달회피목표지향성이 학업지연행동에 미치는 효과 (자기조절학습 통제) | .28*** | .05 | 5.34 |

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



주. 직접경로 위(c')는 직접효과계수, 아래(c)는 총효과계수임.

그림 3. 숙달회피목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과

자기조절학습의 매개효과가 통계적으로 유의한지 검증하기 위해 부트스트랩 기법으로 분석한 결과를 표 6에 제시하였다. 신뢰구간이 0을 포함하지 않으므로, 매개효과가 유의한 것으로 나타났다(95% CI: .01~.09). 따라서 자기조절학습이 숙달회피목표지향성과 학업지연행동을 통계적으로 유의하게 부분매개 하는 것을 확인하였다.

표 6. 숙달회피목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과
 유의성 검증 (N=344)

| 변수 | 간접효과 | Boot SE | LLCI | ULCI |
|--------|------|---------|------|------|
| 자기조절학습 | .04 | .02 | .01 | .09 |

VI. 논 의

본 연구에서는 성취목표지향성을 구성하고 있는 각각의 목표지향성들이 어떠한 방향과 정도로 대학생의 학업지연행동에 영향을 미치는지 살펴보고자 하였다. 또한, 성취목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습이 매개 역할을 하는지 확인하고자 하였다. 본 연구의 결과를 요약하고 이를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 수행회피목표지향성과 숙달접근목표지향성, 숙달회피목표지향성은 학업지연행동과 각각 정적, 부적, 정적 상관을 보였다. 이는 가설 1-3을 부분적으로 지지하는 결과이며, 가설 1-4와 가설 1-5를 지지하는 결과이다. 구체적으로 살펴보면 수행회피목표지향성과 숙달회피목표지향성은 학업지연행동과 정적인 상관이 있고, 이 같은 결과는 김남진, 최웅용(2017), Scher와 Osterman(2002), Wolters(2003)의 연구결과와 일치한다. 다른 사람과 비교해서 상대적인 무능력이 드러나는 것을 회피하는 것에 중점을 두는 목표성향인 수행회피목표와 자신 스스로가 학업을 성공적으로 수행해내지 못할 것을 걱정하는 숙달회피목표는 실패에 대한 두려움에 의해 활성화되며, 실패하는 것을 방지하기 위한 회피행동이 나타난다. 이러한 회피행동은 구체적으로 학업지연행동으로 이해할 수 있다. 다음으로 숙달접근목표지향성의 경우 학업지연행동과 부적의 상관이 있고 이는 Howel과 Watson(2007), McGregor와 Elliot(2002), Wolters(2003)의 연구와 맥을 같이한다. 숙달접근목표는 새로운 지식을 습득하고 과제를 숙달하거나 완성하는 능력을 향상시키는 것에 초점을 두는 목표성향으로, 성취동기에 의해 활성화된다. 이러한 숙달접근목표의 특성이 있는 사람들은 학업지연행동을 상대적으로 덜 하는 것과 연결되어 있다.

한편 수행접근목표지향성과 학업지연행동은 유의한 상관이 나타나지 않았

다. 수행접근목표는 다른 사람보다 더 잘하기, 다른 사람으로부터 긍정적 평가 받기 등과 같은 외적인 목표이다. 이러한 외적 동기는 내적 동기처럼 학업에 긍정적인 효과를 제공한다(Barron & Harackiewicz, 2000; Harackiewicz et al., 2002; Lin, McKeachie & Kim, 2003; Valle et al., 2003; Wentzel, 2000). 즉 학업성취에 대한 욕구를 가지고 더 잘하기 위해 동기화된다는 점에서 숙달접근목표와 비슷하지만, 성취의 기준이 외부에 있다는 점에서 차이가 있다. 따라서 수행접근목표는 긍정적인 측면이 있음에도 불구하고 타인에 의해 잘 하고자 동기화되는 것은 내면의 흥미추구를 위한 자발적인 동기를 지닌 학생보다 과제를 행하고자 하는 동기가 낮을 것으로 보이며(양민정, 2017), 이러한 수행접근목표의 특성으로 인해 학업지연행동과의 상관을 유의하게 설명하지 못하는 것으로 사료된다. 수행접근목표지향성과 학업지연행동 간의 유의하지 못한 상관은 박상현, 함정민, 손원숙(2016), 양민정(2017)의 연구와 일치하는 결과이다. 반면, 가설 1-3을 부분적으로 지지하지 않는 결과이며, 김남진, 최용용(2017), 계수영, 박기환, 엄소용(2011)의 연구와는 일치하지 않았다. 김남진, 최용용(2017)의 연구대상은 경북 소재 대학교 3곳의 대학생들이었고, 계수영, 박기환, 엄소용(2011)의 연구는 경기도 소재 대학교의 학부생을 대상으로 강의시간에 실시되었으며, 1학년이 4.1%, 2학년이 31.6%, 3학년이 39.8%, 4학년이 24.5%로 3, 4학년이 더 많았다. 하지만 본 연구는 수도권과 전라북도 소재의 대학교 7곳 이상에서 설문을 실시하였으며, 1학년 35.5%, 2학년 20.3%, 3학년 27.0%, 4학년 17.2%로 1, 2학년이 더 많았다. 따라서 연구 지역과 연구대상의 학년 분포 차이로 인해 결과가 달라진 것으로 보인다.

또한 숙달접근목표지향성과 수행접근목표지향성은 자기조절학습과 유의한 정적 상관을 가지고 있었다. 이는 가설 1-1을 지지하는 결과이다. 더불어 숙달접근목표지향성이 수행접근목표지향성에 비해 자기조절학습과의 상관 크

기가 더 컸다. 즉, 접근 성향은 자기조절학습에 긍정적이며, 숙달과 수행에 따라 자기조절학습에 기여하는 정도와 역할이 다르다는 것을 알 수 있다. 반면, 숙달회피목표지향성과 자기조절학습은 낮은 상관을 가지고 있고, 수행회피목표지향성은 자기조절학습과 유의한 상관을 보이지 않았다. 이는 가설 1-2를 지지하지 않는 결과이다. 하지만 회피적 성향이 자기조절학습에 긍정적으로 기여하지 못함을 입증하는 선행연구들(권성연, 2008; 양명희, 오종철, 2006; 이윤희, 2003)과 맥락을 같이한다. 또한 수행회피목표지향성과 자기조절학습은 유의한 상관이 없음을 보고한 선행연구들(권성연, 2008; 정정애, 2010; 이윤희, 2003)과 일치하는 결과이다. 성취목표지향성은 자기조절학습의 변인 가운데 학습전략 보다는 동기적 측면과 관련이 높다고 한다(한순미, 2003). 본 연구에서도 수행회피목표지향성은 자기조절학습과 유의한 상관은 아니었지만 자기조절학습 하위요인 가운데 동기조절과 부적 형태를 보였다. 그러나 인지조절, 행동조절과는 유의한 상관은 아니지만 정적 형태를 보였다. 즉, 수행회피목표를 지닌 학생이 다른 사람보다 나쁜 성적을 받을까 봐 인지전략을 쓰거나 공부환경을 조성할 수는 있으나, 반대로 실패에 대한 두려움이나 자기구실전략의 사용으로 인해 자기조절학습을 하지 않을 가능성을 추론할 수 있다. 이러한 수행회피목표지향성의 특성으로 인해 자기조절학습과의 유의한 상관이 나타나지 않은 것으로 사료된다.

그러나 양명희, 오종철(2006)과 한순미(2003)의 연구결과와는 일치하지 않았다. 특히 한순미(2003)의 연구에서는 수행회피목표지향성이 동기조절 변인 중에서는 자기효능감과 유의한 상관이 있었는데, 본 연구에서 수행회피목표지향성과 자기효능감은 유의한 상관이 없었다. 하지만 한순미(2003)의 연구에서 수행회피목표지향성은 동기조절 변인 중 과제가치, 내재적 동기와는 유의한 상관이 없었다는 것과 본 연구에서도 수행회피목표지향성은 내재적 가치와 유의한 상관이 없었다는 점은 일치하였다. 또한 한순미(2003)의 연구

에서 수행회피지향성은 행동조절 변인 중 시간 관리와는 유의한 상관이 있었으나, 도움구하기와 행동통제와는 유의한 상관이 없었다. 이와 일치하게 본 연구에서도 수행회피목표지향성은 시간공부조절, 조력추구, 공부환경조절과는 유의한 상관이 없었다. 이와 같이 일치하지 않는 결과가 나온 이유는 연구대상의 차이로 인해 발생한 것으로 보인다. 양명희, 오종철(2006)의 연구대상은 전라도 지역의 중학교 2,503명과 고등학생 2,136명으로 총 중고등학생 4,639명이었다. 또한 한순미(2003)의 연구대상은 서울 소재의 S여대에서 교직과목 및 교양과목을 수강하는 1~4학년 533명이었다. 따라서 본 연구는 남녀 대학생 344명을 대상으로 하였으므로 중고등학생이나 여대생만을 대상으로 한 연구와는 차이가 있을 수 있다.

따라서 본 연구는 숙달접근목표지향성과 숙달회피목표지향성이 각각 자기조절학습과 학업지연행동에 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 그러나 수행회피목표지향성은 학업지연행동과 유의한 정적상관이 있었지만 자기조절학습과는 유의한 상관이 없었고, 수행접근목표지향성은 자기조절학습과 유의한 정적상관이 있었지만 학업지연행동과는 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다.

둘째, 성취목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 유의한 상관이 나타난 숙달접근목표지향성과 학업지연행동을 대상으로 자기조절학습의 매개효과를 확인한 결과, 가설 2-1을 지지하였다. 숙달접근목표지향성이 자기조절학습을 거쳐 학업지연행동을 설명하는 경로는 통계적으로 유의하였으며, 숙달접근목표지향성이 학업지연행동에 직접적으로 미치는 영향은 유의하지 않은 것으로 밝혀졌다. 즉, 자기조절학습은 숙달접근목표지향성과 학업지연행동의 사이에서 완전매개역할을 하였다. 이러한 결과는 숙달접근목표지향성을 지니는 것이 직접적으로 학업지연행동에 부정적인 영향을 미치는 것이라기보다는, 숙달접근목표가 학생들로 하여금 자기조절학습을 하게 하고, 증가된

자기조절학습능력으로 인해 학업지연행동이 줄어드는 것으로 설명할 수 있다. 따라서 숙달접근목표지향성이 높은 대학생의 경우 학업지연행동을 덜하게 되는데 있어 자기조절학습은 매우 강력한 변인이라고 볼 수 있다. 이는 높은 숙달접근목표지향성 자체만으로는 학업지연행동을 감소시키기는 어렵고, 반드시 자기조절학습을 거쳐야만 학업지연행동이 줄어들 수 있음을 뜻한다. 즉, 숙달접근목표지향성이 낮을 경우에는 대학생들에게 학업지연행동과 관련된 상담을 할 때 우선적으로 완전매개변수로 드러난 자기조절학습 수준을 향상시키는 일에 초점을 두는 것이 도움이 될 수 있다.

자기조절학습 수준을 높여주는 방법은 자기조절학습의 하위요인인 동기, 인지, 행동 조절 수준을 증진시키는 것이다. 먼저 동기조절을 높이는 방법은 자기효능감과 내재적 가치를 높이고 시험불안을 다루는 것이다. 구체적으로, 자기효능감을 향상시키기 위해서 성취경험과 대리 성취경험을 하는 것이 중요하다(Bandura, 1977; 1986). 어떠한 과제를 성공한 경험은 학생 스스로가 잘 할 수 있다는 신념을 지니게 한다. 이러한 직접적인 성공경험을 많이 하기 위해 학습자의 능력 수준보다 약간 낮은 수준의 과제부터 성공 경험을 한 후 서서히 과제의 난이도를 높이거나, 좋아하는 과목 혹은 선호하는 과제부터 성취 경험을 한 후 점진적으로 어려워하는 또는 싫어하는 과제로 확장하는 방법이 있다. 더불어 대리 성취경험을 하기 위해서는 협동학습의 기회를 많이 제공하는 것이 중요하다. 혼자서는 어려웠던 과제를 다른 학습자와의 토의 또는 공동 작업을 통해 직접적인 성취경험을 할 수 있을 뿐만 아니라 다른 학습자의 성취경험을 관찰하거나 모델학습을 하는 것으로 자기효능감이 증진될 수 있다. 또한 내재적 가치(과제가치)를 높이기 위해서 성취가치, 내재가치, 유용가치를 향상시켜야한다. 성취가치는 과제 수행의 중요성을 판단하는 가치이고, 내재가치는 흥미와 동일한 개념이며(Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; 우연경, 2012; 이선영, 김성일, 봉

미미, 2016), 유용가치는 과제가 개인의 목표에 얼마나 유용하고 부합하는가에 대한 신념이다. 이러한 내재적 가치를 높이기 위해 강의시간에 오늘 배울 내용이 왜 중요하며 앞으로 학습자의 다양한 측면에 얼마나 유용할지를 설명하는 5분미만의 영상을 시청하는 것만으로 학생들의 흥미를 증진시킬 뿐만 아니라 나아가 전반적인 내재적 가치가 향상될 수 있다(Phurito et al., 2011; Hulleman & Harackiewicz, 2009; 우연경, 김성일, 봉미미, 2014). 마지막으로 시험불안을 다루기 위해서 정서적 대처 훈련이 필요하다. 사람이 긴장하게 되면 불안을 느끼고 손에 땀이 나고 심장 박동이 빨라지게 되는 것은 당연하다. 그러나 이와 같은 증상을 경험할 때 자신의 능력이 부족하고 실패가 두려워서 생기는 것으로 지각하면 자기효능감은 떨어지게 된다. 따라서 긴장이나 불안에 대처하는 기술과 실패에 대한 원인을 능력부족 보다는 노력부족으로 귀인 하도록 하는 연습이 필요하다(김아영, 2004).

다음으로 자기조절학습 중 인지조절 수준을 향상시키기 위해서는 인지전략, 시연과 기억, 점검, 계획 수준을 높여야한다. 우선 인지전략은 학습자가 정보를 이해하고 효율적인 학습을 하기 위해 학습내용을 정교화, 조직화하는 전략을 의미한다. 인지전략에는 새로운 내용을 배울 때 이미 알고 있는 것이나 예전에 배웠던 것과 관련지어 공부하고, 실생활과 연결시키거나 구체적인 예를 떠올려보는 것, 그림이나 표로 관계를 정립하는 것 등의 방법이 있다. 다음으로 시연과 기억은 학습내용을 여러 가지 기억술을 동원하여 효과적으로 암기하는 것을 의미한다. 단순히 학습내용을 반복해서 읽고 말하는 것을 시작으로 나아가 내용의 의미나 관련성을 생각하면서 조직화하는 것이 기억에 도움이 된다. 점검은 학습자가 자신의 주의집중을 추적하면서 이해 정도를 확인하는 전략이며, 교사나 학습자 스스로가 수업내용에 대한 이해여부를 주기적으로 점검할 필요가 있다. 학습자에게 수업 중에 자신이 이해한 말로 표현(paraphrasing)할 기회를 제공하는 것은 이해점검

(comprehension monitoring)을 유도하는 활동이다. 이러한 자기통제감을 촉진시키는 활동은 학습자가 학습 환경에 대한 주도권을 경험할 수 있다는 점에서 그 의미가 크다(박승호, 서은희, 2008). 계획은 목표를 설정하고, 읽기 전에 훑어보고, 질문을 만들며, 문제를 분석하는 것을 의미한다. 따라서 글을 쓰거나 책을 읽기 전에 글을 쓰는 목적이나 왜 읽는지를 생각한 후, 훑어보고 나서 질문거리를 만들고, 학습을 하면서 질문에 대한 답을 한다. 그런 다음 예상 문제를 추론하는 것이다.

마지막으로 행동조절에는 학습자가 과제를 수행하기 위해 스스로 노력을 분배하고 관리하는 노력조절, 자신의 학습 시간과 공부 방법을 효과적으로 조절하는 시간과 공부조절, 교수, 선배, 친구들에게 도움을 얻고자 노력하고 이에 대해 긍정적인 태도를 취하는 조력추구 전략, 최적의 학습 환경을 조성하기 위해 물리적 공부 환경을 선택하고 구조화하며 창조하는 공부환경조절이 있다. 구체적으로, 노력조절과 시간과 공부조절은 정기적으로 시간관리 능력과 지연행동 정도를 측정하는 형식적 평가를 실시하는 것으로 시작될 수 있다. 상담자는 이를 기초 자료로 활용하여 학습자가 현 실태를 객관적으로 파악할 수 있도록 해주며, 적절한 개입 전략을 세울 수 있도록 돕는다. 또한 자신의 시간관리, 지연습관, 과제를 피하는 원인과 과제를 피함으로써 얻게 되는 이익, 자신이 이미 사용하고 있는 학습전략들을 질문하고 이에 대한 대답을 스스로 찾도록 한다. 조력추구 전략은 수업 분위기를 숙달접근 목표를 지닐 수 있도록 조성하거나 협동학습 기회를 제공하는 것으로 향상시킬 수 있다. 다음으로 공부환경조절을 위해서 학업적 성공을 방해하는 장애물들을 인지하는 것만으로도 지연행동을 줄이고, 시간 관리능력을 향상시키며, 자기조절을 발달시킬 수 있다(Kachgal et al., 2001). 또한 환경을 정돈하고 공부하는데 방해가 되는 물건을 눈에 보이지 않게 제거하는 것이 중요하다(정미경, 2005).

한편, 숙달회피목표지향성과 학업지연행동의 관계에서 자기조절학습의 매개효과를 확인한 결과, 가설 2-2를 지지하였다. 숙달회피목표지향성이 자기조절학습을 거쳐 학업지연행동을 설명하는 경로는 통계적으로 유의하였으며, 그 효과는 숙달회피목표지향성이 학업지연행동에 직접적으로 영향을 미치는 효과보다 큰 것으로 밝혀졌다. 즉, 자기조절학습은 숙달회피목표지향성과 학업지연행동의 사이에서 부분매개역할을 하였다. 이러한 결과는 숙달회피목표지향성을 지닐수록 학업지연행동을 더 하게 될 뿐만 아니라, 숙달회피목표가 학생들로 하여금 자기조절학습을 하지 않게 함으로써 이들의 학업지연행동이 오히려 증가하는 것으로 설명할 수 있다. 따라서 숙달회피목표지향성은 학업지연행동에 직접적 효과뿐만 아니라 자기조절학습을 매개로 한 간접효과 모두 유의하였으므로, 숙달회피목표지향성으로 인해 학업지연행동 문제로 어려움을 겪고 있는 대학생들에게 개입할 때에는 자기조절학습을 할 수 있도록 돕는 것과 동시에 숙달회피목표지향성에 대한 개입 역시 필요할 것이다.

자기조절학습을 할 수 있도록 하는 방법은 앞서 제시하였으니 구체적으로 숙달회피목표지향성에 개입하는 방안을 살펴보겠다. 성취목표지향성은 비교적 개인의 특질에 의해 좌우될 수도 있지만 맥락적인 영향도 많이 받는다고 가정하고 있어서 그 변화 가능성은 충분히 있다고 할 수 있다(박승호, 2003). 숙달회피목표지향성을 형성하지 않도록 하기 위해서 중요한 역할을 하는 것은 수업의 분위기나 환경을 어떻게 조성하는가이다. 즉, 여기서 환경을 조성한다는 것은 타인이 환경을 조성해준다는 것과 스스로가 환경을 조성할 수 있게 한다는 것을 내포한다. 양명희, 오종철(2006)은 질문을 하는 것, 실수를 하는 것이 자연적인 학습의 과정 가운데 하나임을 강조하고 실수를 하더라도 오히려 더 시도를 할 수 있는 수업 분위기를 조성할 것을 제안하고 있다. 숙달회피목표는 실패에 대한 두려움을 가지는 성향이 있기 때

문에 교수법에 있어서 학생들의 실패와 실수, 부족함에 대한 엄격한 평가보다는 결과에 상관없이 시도에 대해 그 가치를 높게 평가하고 허용적인 수업 환경을 조성해야 할 것이다. 교사 자체가 숙달회피목표를 취하지 않는 것이 학생들도 숙달회피목표를 갖지 않도록 하는데 영향을 준다는 결과도 제시되고 있어(Gordon, Dembo & Hocevar, 2007) 바람직한 성취목표지향성으로 유도하기 위한 교사 교육도 필요할 것으로 보인다.

종합하면, 숙달접근목표지향성과 숙달회피목표지향성은 학업지연행동과의 관계에서 자기조절학습의 매개효과 형태에 차이가 있음을 드러냈다. 즉, 숙달접근목표지향성이 높은 대학생은 숙달접근목표지향성 자체보다는 높은 자기조절학습의 수준으로 학업지연행동을 덜 하게 된다. 반면, 숙달회피목표지향성은 학업지연행동에 직접적인 영향을 주었으며, 자기조절학습을 매개로 한 간접적으로도 영향을 주었다. 따라서 학업지연행동에 있어 숙달접근목표지향성보다는 숙달회피목표지향성이 더 관련이 있는 것으로 드러났다. 이러한 차이는 숙달접근목표지향성과 숙달회피목표지향성의 공통점과 차이점을 살펴보면 추론할 수 있다. 둘의 공통점은 능력에 대한 정의가 같다는 것이다. 이는 두 목표지향성 모두 자신의 능력은 남과 비교했을 때 나오는 것이 아닌 절대적이고 개인내적으로 얼마나 자신이 숙달하였는가에 의해 능력의 수준을 정의 내린다. 하지만 둘의 차이점은 자신의 수행에 대한 판단이 긍정적인가 아니면 부정적인가에 의해 나뉜다. 즉, 숙달접근은 자신의 수행이 성공적일 것임을 예견하고, 숙달회피는 자신의 수행이 부정적일 것임을 예견한다. 숙달목표지향적인 학생들은 새로운 지식과 기능의 습득을 지향하고, 과제를 이해하려고 ‘노력’하는 특성이 있지만(Ames, 1992), 자신의 성공에 대한 “낙관”으로 인해 쉽게 절대적, 개인내적 숙달에 만족할 가능성이 있으며, 숙달접근은 노력하는 것을 촉진시키기는 하지만 자신의 현재 위치를 객관적으로 바라보고 점검하는 자기조절학습이 없이는 학업지연행동을 유의하

게 감소시키지 못하는 것으로 보인다. 낙관의 정도가 지나치면 자신의 능력을 과대평가하고 과제수행에 소요되는 시간을 과소 추정할 수 있다(Sigall, Kruglanski, & Fyock, 2000; Specter & Ferrari, 2000; 이지혜, 이수정, 박은혜, 이상민, 2014). 따라서 숙달접근목표지향성을 지녀 자기조절학습에 노력을 많이 기울인 사람만이 학업지연행동을 별로 하지 않을 수 있다. 하지만 숙달회피목표지향성은 실패에 대한 두려움과 비조직적인 학습전략과 관련이 있다(Elliot & McGregor, 2001). 따라서 자신의 수행에 대해 부정적으로 판단하기 때문에 학업을 더 열심히 하게 되는 것 보다 학업을 오히려 지연시키는 행동으로 나타날 수 있음을 유추할 수 있다.

본 연구의 의의는 학업지연행동에 영향을 미치는 변인들 간의 관계를 매개분석을 통해 통합적으로 검증함으로써, 대학생들의 학업지연행동 예방에 도움이 되는 성취목표지향성을 지니는 것의 중요성과 매개변인인 자기조절학습에 개입하는 것이 필요함을 밝혔다. 점에서 상담 현장의 상담자들과 학교현장의 교사들에게 실용적인 시사점을 제공하였다. 또한 연구 참여자의 성취목표지향성과 자기조절학습 변인을 주로 학업성취와 살펴본 기존의 연구들과 달리, 매개효과 검증에 있어서 4요인의 성취목표지향성과 자기조절학습을 경로모형에 모두 포함시켜 분석함으로써 매개변인인 자기조절학습이 학업지연행동에 미치는 간접 효과가 있음을 경험적으로 검증했다는 점에서 의의가 있다. 특히 4요인에서 배제되었던 숙달회피목표지향성과 학업지연행동과의 관계성을 밝혔다.

하지만 본 연구는 몇 가지 제한점이 있으므로 본 연구의 한계점을 밝히고 후속연구에 대한 제언을 하고자 한다. 첫째, 예언변인과 매개변인, 결과변인을 모두 자기보고식 질문지로 측정한 연구이기 때문에 연구 참가자의 자신에 대한 주관적인 판단이 개입되어 객관적이고 실제적인 개인들의 특성과 태도가 잘 반영되지 않았을 가능성이 있으며, 사회적으로 바람직해보이는

방향으로 긍정 왜곡되었을 수 있다. 특히 타인과의 학업수행 수준 차이를 중요시 생각하는 수행접근목표지향성과 수행회피목표지향성을 가진 연구 참여자는 설문에서 타인에게 부정적으로 평가되기 쉬운 응답을 하기 어려울 수 있다. 따라서 주관적인 자기보고식이 아닌 부모나 교사와 같은 평가자가 대상자의 성취목표지향성 유형을 객관적으로 관찰하여 평가할 수 있는 방안이 보완될 필요가 있을 것으로 보인다.

둘째, 성취목표지향성과 학업지연행동의 관계를 매개하는 변인으로 본 연구에서는 단일요인만을 고려하였다. 후속 연구에서는 학업지연행동에 영향을 미칠 것으로 예상되는 다른 여러 심리적, 맥락적 변인들을 포괄하여 연구를 진행한다면, 학업지연행동으로 어려움을 겪고 있는 대학생을 상담하는데 있어서 보다 다양한 방향성을 제시할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 계수영, 박기환, 엄소용 (2011). 대학생의 완벽주의와 성취목표지향성이 학업 지연행동에 미치는 영향. *인지행동치료*, 11(2), 95-111.
- 고진경, 신을진 (2013). 지연행동의 하위유형에 따른 문제해결양식의 차이. *스트레스연구*, 21(2).
- 권성연 (2008). 2×2 성취목표지향성과 자기조절학습의 관계. *교육공학연구*, 24(1), 213-240.
- 권정혜, 박재우 (1998). 과제의 자아 위협도와 완벽주의가 과제 지연행동에 미치는 영향. *한국심리학회 학술대회 자료집*, 1998(1), 105-119.
- 금명자, 남향자 (2009). 전국 대학 신입생의 대학생활 기대와 정신건강 실태. 2009년 하계연차대회. 14-58.
- 김남진, 최응용 (2017). 완벽주의, 불안 및 성취목표지향성이 대학생의 학업 지연행동에 미치는 영향. *청소년시설환경*, 15(1), 157-164.
- 김아영 (2004). 자기효능감과 학습동기. *교육방법학회*, 16(1), 1-39.
- 김현진, 전중희 (2014). 원격대학 성인학습자의 학업지연행동과 학업성취도에 대한 자아효능감과 성취목표지향성의 관계 분석. *평생학습사회*, 10(2), 209-228.
- 남경득, 손은정 (2013). 자기조절학습이 학업 성취도에 미치는 영향 : 지연행동의 매개효과 검증. *청소년시설환경학회*, 11(4), 41-50.
- 문병상 (2011). 미래목표, 성취목표지향성과 자기조절학습의 인과적 관계 분석. *아시아교육연구*, 12(1), 45-67.
- 박병기, 이종욱 (2005). 2×2 성취목표지향성 척도의 개발 및 타당화. *교육심리연구*, 19(1), 327-352.
- 박상현, 함정민, 손원숙 (2016). 고등학생의 성취목표지향성과 학업지연 유형

- 간의 관계. *아시아교육연구*, 17(2), 127-149.
- 박승호 (2003). 자기조절학습의 발달을 위한 동기적 요인의 역할. *교육심리연구*, 17(1), 55-70.
- 박승호 (2004). 자기조절학습과 동기: 초동기와 의지통제의 교육적 함의. *교육방법학회*, 16(1), 95-114.
- 박승호, 서은희. (2008). 청소년의 자기조절학습. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 14(1), 135-152.
- 박영신, 김의철, 정갑순 (2004). 한국 청소년의 부모자녀 관계와 성취에 대한 종단연구: 자기 효능감과 성취동기를 중심으로. *한국심리학회지 사회문제*, 10(3), 37-59.
- 봉미미, 김혜연, 신지연, 이수현, 이화숙 (2008). 한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 사회문화적 요인 탐색. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 14(1), 319-348.
- 서영석 (2010). 상담심리 연구에서 매개효과와 조절효과 검증. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 22(4), 1147-1168.
- 서은희 (2007). 지연행동가들의 불안수준에 따른 자기조절학습의 차이. *교육심리연구*, 21, 613-626.
- 성태제 (2014). SPSS/AMOS를 이용한 알기 쉬운 통계분석. *학지사*.
- 송인섭, 박성윤 (2000). 목표지향성, 자기조절학습, 학업성취와의 관계 연구. *교육심리연구*, 14(2), 29-62.
- 신명희, 박승호, 서은희 (2005). 자기조절학습과 지연행동과의 관계. *교육학연구*, 43(4), 277-292.
- 양명희, 오종철 (2006). 2×2 성취목표지향성과 자기조절학습과의 관련성 검토. *교육심리연구*, 20(3), 745-764.
- 양민정 (2017). 평가염려 완벽주의와 성취목표지향성이 대학생의 학업적 지

- 연행동에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 17(2), 393-407.
- 우연경 (2012). 흥미 연구의 현재와 향후 연구 방향. *교육심리연구*, 26(4), 1179-1199.
- 우연경, 김성일, 봉미미 (2014). 과제 유용가치의 시간적 근접성과 자기효능감의 상호작용이 흥미에 미치는 영향. *교육심리연구*, 28(1), 1-21.
- 유지원 (2012). 이러닝 수업에서 대학생의 학업지연행동에 대한 자기조절학습, 두려움, 학업적 자기효능감, 지각된 학업통제감 간의 관계. *교육정보미디어연구*, 18(3), 249-271.
- 윤숙경 (1996). 완벽성향과 자기개념에 따른 대학생의 지연특성의 차이. 연세대학교 석사학위논문.
- 이선영, 김성일, 봉미미 (2016). 학업지연 행동의 기질적, 환경적, 동기적 선행요인 검증. *교육심리연구*, 30(3), 635-669.
- 이수민, 양난미 (2011). 완벽주의가 학업지연행동에 미치는 영향-스트레스, 학업적 자기 효능감의 매개효과를 중심으로. *한국심리학회지: 상담및 심리치료*, 23(3), 717-738.
- 이윤희 (2003). 온라인 탐구기반학습에서 학습자의 목표지향성, 자기조절학습전략, 학업성취도의 관계규명. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이주화, 김아영 (2005). 학업적 성취목표지향성 척도 개발. *교육심리연구*, 19(1), 311-325.
- 이지혜, 이수정, 박은혜, 이상민 (2014). 대학생의 지연동기와 학업지연행동 간의 관계. *한국심리학회지: 학교*, 11(3), 479-497.
- 정미경 (2005). 대학생용 자기조절학습 검사도구 개발. *교육평가연구*, 18(3), 155-181.
- 정정애 (2010). 부모양육태도, 학업적 자기효능감, 성취목표지향성이 자기조절학습에 미치는 영향. *상담학연구*, 11(3), 1191-1202.

- 조승우, 김아영 (1998). 초등학교 아동의 목표지향성과 자기조절학습전략 사용 및 자기효능감과의 관계. *교육과학연구*, 27, 71-88.
- 조영일, 김지현, 한우리, 조유정 (2015). 임상 연구에서 조절효과 및 매개효과의 비교 및 통합. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 34(4), 1113-1131.
- 한상훈 (2007). 성인학습자의 학습동기와 자기주도학습의 관계. *학습자중심 교과교육연구*. 7(2), 355-374.
- 한순미 (2003). 중다목표관점에서의 성취목표와 자기조절 학습전략 사용간의 관계. *교육심리연구*, 17(3), 291-312.
- 허효선, 임선영, 권석만 (2015). 완벽주의와 충동성이 학업적 착수지연 및 완수지연에 미치는 영향. *한국심리학회지: 임상*, 34(1), 147-171.
- 홍승일, 현명호 (2005). 지연경향성과 심리적 불편감의 관계에서 자기효능감, 대처방식, 과제의 자아위협도의 효과. *한국심리학회: 일반*, 24(1), 259-277.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ*: Prentice-Hall.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and

- optimal motivation: A multiple goals approach. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp.229-254). San Diego, CA: Academic Press.
- Baumert, J., Fend, H., O'Neil, H. F., Peschar, J. L. (1998). *Prepared for life-long learning. Frame of reference for the measurement of self-regulated learning as a cross-curricular competency(CCC) in the PISA Project, Paris: OECD.*
- Choi, J. N., & Moran, S. V.(2009). Why not procrastinate? development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology, 149*, 195-211.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N.(2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active”procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology, 145*, 245-264.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F.(2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences, 21*, 602-606.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., Wolters, C. A., & Wiesner, M.(2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences, 32*, 294-303.
- Corno, L. & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in class-room learning and motivation. *Educational Psychologist, 18*, 88-100.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. J., Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social*

psychology, 72, 218-232.

- Elliot, A. J., McGregor, H. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80, 501-519.
- 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, 461-475.
- Ferrari, J. R. (1993). Christmas and procrastination: Explaining lack of diligence at a "real-world" task deadline. *Personality and Individual Differences*, 14, 25-33.
- Ferari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum.
- Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context, *Educational Psychological Measurement*, 62(2), 365-382.
- Garcia, T., Lisi, M., Matula, J., & Haris, C. (1996). Predictors of self-handicapping: An examination of personal and contextual factors. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Gordon, S. C., Dembob, M. H., Hocevarb, D., (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education* 23, 36 - 46.
- Gröpel, P., & Steel, P. (2008). A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. *Personality and*

- Individual Differences*, 45, 406-411.
- Hammer, C. A. (2002). Differential incidence of procrastination between blue- and white-collar workers. *Current Psychology*, 34, 73-83.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1988). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot A. E., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling. [Manuscript submitted for publication]
- Howell, A. j., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies, *Personality and Individual Difference*, 43, 167-178.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326, 1410-1412.
- Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D. W, Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/ intervention: strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14-24.
- Klingsieck, K. B.(2013). Procrastination: when good things don't come to

- those who wait. *European Psychologist*, 18, 24-34.
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S.(2013). Why students procrastinate: a qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54, 397-412.
- Lay, C. H.(1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 483- 494.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C.(1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior & Personality*, 8, 647-662.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J. & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.
- Lindner, R. W. & Harris, B. R. (1992). The development and evaluation of a self-regulated learning inventory and its implications for instructor-independent instruction. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 348010).
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). Century psychology series. The achievement motive. *East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts*.
- McGregor, H. A. & Elliot, A. J. (2002) Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381-395.
- Milgram, N., Dangour, W., & Raviv, A.(1992). Situational and personal determinants of academic procrastination. *The Journal of General Psychology*, 119. 123-133.

- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk(Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*(pp. 253-287). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning, *Educational Psychologist*, *36*(2), 89-101.
- Phurito, K., Husman, J., Hilpert, J. C., Ganesh, T. & Stump, G. (2011). *Increasing instrumentality without decreasing instructional time: An intervention for engineering students*. Proceedings of the Frontiers in Education Conference, Rapid City, SD.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. L. Maehr(Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments. 6*, 117-160. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 92-104.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-40.
- Pintrich, P., Schunk, D., (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*(2nd. Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pychyl, T. A. (2009). Active procrastination: Thoughts on an oxymoron. My favorit eoxymoron - Active procrastination [Web log post].

Retrieved from: <http://www.psychologytoday.com/blog/dont-delay/200907/activeprocrastinationthoughts-oxymorons.php>.

- Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and Self-Regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 203-212.
- Rozenal, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84(2), 686-688.
- Scher, J. & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39(4).
- Schouwenburg, H. C.(1992). Procrastinators and fear of failure:An exploration of reasons for procrastination. *European journal of Personality*, 6. 225-236.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L.(2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12-25.
- Schunk, D. H.(1994). Self-efficacy and academic motivation. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman(Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. NJ: Erlbaum.
- Senécal, C., & Koestner, R., & Vallerrand, R. J. (1995). Self-regulated learning and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*,

135, 607-617.

- Sigall, H., Kruglanski, A., & Fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 283-296.
- Simpson, W., & Pychyl, T.(2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47, 906-911.
- Specter, M. H. & Ferrari, J. R. (2000). Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present, or future? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 197-202.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Steel, P.(2010). Arousal, avoidant and decisional procrastination: do they exist? *Personality and Individual Differences*, 48, 926-934.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F.(1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Urdu, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals, *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Valle, A., Gonzalez C. R., Nunez, J. C., Gonzalez, P., Rodriguez, S., & Pineiro, I. (2003). Multiple goals, motivation, and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.

- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 105-115.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*, 224-235.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179-187.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using Goal structures and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 236-250.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R. & Karabenick, S. (2003). Assessing Academic Self-Regulated Learning. Paper Presented in the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures and Prospective Validity. *Child Trends*, National Institutes of Health.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211-238.
- Zimmerman (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 16*, 307-313.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic

- achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M.(1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M.(1988). Construct validation of a strategy model student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice*. NY: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (1994). *Self-regulated learning academic achievement: Theory, research, and practice*. NY: Springer-Verlag.

ABSTRACT

The Effects of Achievement Goal-Orientation on Academic Procrastination : The Mediating Effects of Self-Regulated Learning

Lee, Da-yeon

Department of Psychology

Graduate School of

Sungshin University

The purpose of this study was to investigate the mediating effects of self-regulated Learning in the relation between achievement goal-orientation and academic procrastination among university students. The participants were 344 university students. For that purpose, each participant surveyed with a questionnaire consisting of Self Questionnaire, Academic Achievement Goal-Orientation, Self-Regulated Learning Test for University Students, Academic Initiation- and Completion-Procrastination. The results of the study was as follow: first, mastery-approach goals had positive correlations with self-regulated learning and negative correlations with academic procrastination. Also, mastery-avoidance goals had negative correlation with self-regulated learning and positive correlations with academic procrastination. Second, self-regulated learning was fully

mediated between mastery-approach goals and academic procrastination and was partially mediated between mastery-avoidance goals and academic procrastination. This study provides background ideas in order to develop counseling programs in the future. Finally, based on the overall findings, the implications and limitations of this study were discussed.

Key words: Academic Procrastination, Achievement Goal-Orientation, Self-Regulated Learning, Mediating Effect

설 문 지

안녕하세요?

먼저 본 연구를 위해 소중한 시간을 내어주심에 진심으로 감사드립니다.

여러분께 나누어드린 설문지는 20대에 해당하는 성인 남녀를 대상으로 대학
생의 학업지연행동을 알아보기 위한 문항으로, 약 20분의 시간이 소요됩니다.

설문결과는 대학생의 학업 목표성향과 학업지연행동의 관계를 탐색하고 이해
하여, 대학생의 학업지연에 대한 교육이나 상담에 올바른 개입이 이루어질 수
있도록 기초자료로서 활용될 것입니다. 설문에서 얻어진 결과는 컴퓨터로 처리
되어 오직 연구 목적을 위해서만 사용되며, 응답해주신 내용은 모두 익명으로
처리되고 철저히 비밀이 보장됨을 약속드립니다.

본 설문에는 맞거나 틀린 답이 없습니다. 주어진 문항을 읽고 자신의 경험과
생각을 가장 잘 설명한 것에 응답해주시면 됩니다. 여러분에게는 본 설문에 참
여하고 싶지 않거나, 응답하기 불편한 문항이 있을 경우 응답하지 않을 권리가
있습니다. 하지만, 귀하가 응답하신 문항은 연구에 큰 도움이 되고, 여러분의
솔직한 응답은 연구결과에 큰 영향을 미치게 됩니다. 따라서 가급적 한 문장도
빠짐없이 솔직하게 응답해주시기를 부탁드립니다.

바쁘신 와중에 시간을 내어 본 설문조사에 도움을 주셔서 다시 한 번 감사드
리며, 연구 참여에 대한 감사의 뜻으로 소정의 답례품을 준비하였습니다. 설문
조사에 참여하기를 동의하시는 분들은 아래에 서명하시고 시작하시면 됩니다.

연구에 관련하여 궁금한 점이 있으시거나 추가적인 정보를 원할 경우, 아래
연구담당자 메일로 연락해주시면 성실히 답변해드릴 것입니다. 감사합니다.

성신여자대학교 일반대학원
심리학과 상담심리전공
연 구 자: 이다연
지도교수: 이정운
(interrobang5@naver.com)

연구참여 동의서

본인은 위의 내용을 전달받고 숙지하였으며,
설문에 응답한 내용들을 연구자가 사용하는 것에 동의합니다.

년 월 일

_____ (서명)

I. 아래의 문항을 읽고 평소 자신과 가장 가까운 곳에 ○표로 응답해 주시기 바랍니다.

| 번호 | 문항 | 전혀 그렇지 않다 | 약간 그렇지 않다 | 보통이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|----|---|-----------|-----------|------|--------|--------|
| 1 | 나는 습관적으로 과제를 늦게 시작한다. 그러다가 마감기한이 가까워졌을 때 서둘러 과제를 끝내느라 고생한다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | “이제 보고서를 시작해야 하는데”라는 생각을 하면서도 그렇게 하지 못하는 경우가 많다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 과제를 늦게 시작하는 습관을 고치려고 해도 잘 안 된다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | 보고서 제출일이 가까워져야 비로소 자료를 찾기 시작한다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 나는 중요한 일을 시작하는 것을 미룬다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | 매번 과제 시작을 미루지 않겠다고 다짐하지만, 늘 과제 시작을 미루게 된다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | 보고서 과제가 주어지면 “나중에 시작해야지”라고 생각한다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 8 | 나는 중요치 않은 일을 하느라 시간을 허비해서 결국 과제를 늦게 시작한다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | 보고서를 시작하기까지 많은 시간이 걸린다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | 일의 시작을 미루는 것은 나의 큰 고민거리이다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | 빨리 끝낼 수 있는 과제라도 늦게 시작해서 제출이 늦어진다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | 아무리 금방 끝낼 수 있는 간단한 과제라도 일찍 시작한다. 하지만 이상하게 완성이 늦어지곤 한다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | 일을 일찍 시작해서 꾸준히 진행하지만, 그럼에도 불구하고 좀처럼 일을 제 시간에 끝내지 못한다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | 보고서를 일찍 쓰기 시작했는데도 마감 전 날에 밤을 새운다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | 일을 일찍 시작하더라도, 도중에 더 이상 어떻게 진행시켜야 할지 결정하지 못해 마무리가 늦어진다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | 보고서를 미리 준비하기 시작하더라도 자료를 모으는 데 열중하다가 마감시간이 얼마 안 남았을 때 서둘러 완성시키기 바쁘다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | 과제를 아무리 일찍 시작해도 빨리 마무리 지을 때가 없다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | 과제를 아무리 일찍 시작해도 시간이 부족해서 “교수님께서 제출일을 늦춰 주셨으면” 하고 바란다. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Ⅱ. 다음에 제시된 문항을 읽고 자신에게 가장 적합하다고 생각되는 번호에 ○ 표로 응답해 주시기 바랍니다.

| 번호 | 문항 | 전혀 아니 다 | 상당 히 아니 다 | 약간 아니 다 | 약간 그렇 다 | 상당 히 그렇 다 | 매우 그렇 다 |
|----|--|---------------|--------------------|---------------|---------------|--------------------|---------------|
| 1 | 나의 목표는 다른 학생들보다 좋은 성적을 받는 것이다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2 | 나는 다른 학생 보다 좋은 점수를 받는 상상을 하면 의욕이 생긴다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3 | 다른 학생들과 비교했을 때 내가 공부를 더 잘 한다면 매우 뿌듯할 것이다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4 | 나에게는 다른 학생들 보다 공부를 잘하는 것이 중요하다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 | 수업시간에 내가 다른 학생들에 비해 더 잘한다는 것은 나에게 중요하다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6 | 나의 목표는 다른 학생들과 비교하여 나쁜 성적을 받지 않는 것이다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 나는 다른 학생들 보다 나쁜 성적을 받게 될까봐 걱정한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8 | 내가 공부하는 이유는 다른 학생들 보다 나쁜 성적을 받지 않기 위해서 이다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9 | 내가 공부하는 이유는 단지 다른 학생들 보다 나쁜 성적을 받는 것이 싫기 때문이다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10 | 내가 수업을 열심히 듣는 이유는 다른 학생들에 뒤떨어지지 않기 위해서이다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|
| 11 | 나는 새로운 것을 배울 수 있는 도전적인 과제를 좋아한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12 | 내가 공부하는 이유는 수업내용을 완벽하게 이해하고 싶기 때문이다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13 | 나는 수업에서 가능한 한 많은 것을 배우고 싶다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14 | 수업을 통해 나의 능력을 향상시키는 것은 중요하다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15 | 나는 수업에서 나의 능력을 향상시킬 수 있는 기회를 찾는다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16 | 나는 교수님이 주신 과제의 내용을 이해하지 못할까봐 여러 번 확인한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17 | 나는 주어진 시간 내에 완벽하게 과제를 끝마치지 못할까봐 두렵다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18 | 나는 수업 내용을 완벽하게 이해하지 못할까봐 두렵다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19 | 나는 수업에서 반드시 알아야 하는 것을 배우지 못할까봐 걱정한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20 | 내가 공부하는 이유는 수업시간에 배운 내용을 이해하지 못할까봐 두렵기 때문이다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Ⅲ. 다음에 제시된 문항을 읽고 자신에게 가장 적합하다고 생각되는 번호에 ○ 표로 응답해 주시기 바랍니다.

| 번호 | 문항 | 매우 그렇 지 않다 | 약간 그렇 지 않다 | 보 통 이 다 | 약간 그렇 다 | 매우 그렇 다 |
|----|---|---------------------|---------------------|------------------|---------------|---------------|
| 1 | 나는 우리 과 다른 학생들에 비해 공부를 잘 한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | 나는 학교에서 배운 내용을 이해한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | 나는 노력한 만큼 좋은 학점을 받는다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | 나는 우리 과의 다른 학생들에 비해 우수한 학생이다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | 나는 앞으로도 좋은 학점을 받을 수 있다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 나는 우리 과의 다른 학생들에 비해 공부 방법이 우수하다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | 나는 강의 내용을 공부할 수 있는 능력이 있다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | 나는 앞으로도 공부를 잘 할 것이다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | 나는 교수님께서 시키시는 일을 잘 해낸다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | 나는 교수님으로부터 인정을 받는다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | 나는 어려운 과제라도 노력하면 할 수 있다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | 공부는 내 인생의 중요한 목표이다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | 나는 많은 노력이 들더라도 무엇인가를 배울 수 있는 학습 내용을 좋아한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | 나는 공부하는 내용이 내게 중요하기 때문에 공부한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 번호 | 문항 | 매우 그렇 지 않다 | 약간 그렇 지 않다 | 보 통 이 다 | 약간 그렇 다 | 매우 그렇 다 |
|----|---|---------------------|---------------------|------------------|---------------|---------------|
| 15 | 나는 공부하는 내용이 흥미 있기 때문에 공부한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | 나는 학교에서 배운 내용을 이해하는 것이 중요하다고 생각한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | 나는 대학 생활이 내가 성장하는데 중요한 역할을 할 것이라고 생각한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | 나는 대학에서 배우는 내용이 살아가는데 유용할 것이라고 생각한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | 나는 학교공부를 중요하게 생각한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | 나는 교수님의 말씀을 중요시한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | 나는 교수님의 말씀이 어려워도 알려고 노력한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | 나는 시험지를 보면 알 던 것도 생각이 안 난다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | 나는 시험 볼 때 허둥댄다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | 나는 시험 볼 때 긴장해서 답을 못 쓸 때가 있다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | 나는 시험 볼 때 잘 못 볼까봐 걱정한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | 나는 시험지를 받으면 몸이 굳어진다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | 나는 공부를 열심히 해도 시험 때면 걱정된다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | 나는 책에서 읽은 내용을 공부할 때 활용하려고 노력한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | 나는 암기할 내용을 잘 아는 것과 연결해서 외운다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 번호 | 문항 | 매우 그렇 지 않다 | 약간 그렇 지 않다 | 보 통 이 다 | 약간 그렇 다 | 매우 그렇 다 |
|----|---|---------------------|---------------------|------------------|---------------|---------------|
| 30 | 나는 새로운 내용을 공부할 때 이미 배운 내용과 관련시켜 공부한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | 나는 공부할 때, 내가 지금까지 아는 것들과 새로운 것이 어떤 관련성이 있는지 찾아본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | 나는 새로운 내용을 배울 때는 그것과 관련된 상황을 머릿속으로 상상해보면서 이해한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | 나는 강의 내용을 실생활과 관련지어 공부한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | 나는 새로운 개념을 배울 때는 이해하기 쉽도록 구체적인 예를 떠올려 본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | 나는 어떤 주제에 대해 공부할 때 나름대로 내 생각을 정리해본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | 나는 복잡한 내용을 공부할 때 그림이나 표로 작성해 본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | 나는 독서 내용과 강의 내용을 연결시켜 봄으로써 강의내용을 이해하려고 노력한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | 나는 공부할 때 개념들을 모아서 나름대로 관계를 정립해 본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | 나는 공부할 때 비슷한 내용을 관련시키거나 비교한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | 나는 어려운 내용은 내가 잘 아는 것과 관련시킨다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | 나는 교수님께서 강조하시는 곳에 밑줄을 친다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | 나는 공부할 때 교재, 노트, 참고자료의 내용을 맞추어 본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | 나는 공부할 때 교재, 노트를 읽고 또 읽는다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 번호 | 문항 | 매우 그렇지 않다 | 약간 그렇지 않다 | 보통이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|----|--|-----------|-----------|------|--------|--------|
| 44 | 나는 강의 중에 배운 내용들을 암기하려고 여러 번 외운다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 | 나는 시험 공부할 때 노트에 필기한 내용을 다시 정리한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46 | 나는 공부할 때 새로운 것이 나오면 모두 외운다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | 나는 어떤 내용을 외우기 위해 자주 사용하는 나만의 방법이 있다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | 나는 글의 첫머리에 무엇을 써야 할 지 생각해 본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49 | 나는 공부하기 전에 어떻게 공부 할지 미리 생각해 본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | 나는 책을 읽는 도중에 혼돈이 생기면 앞으로 돌아가서 내용을 정리해 본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | 나는 책을 읽을 때 어떤 문장의 뜻을 모르면 앞·뒤 문장을 통해 그 문장의 뜻을 생각한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | 나는 글을 쓸 때, 잠시 멈추고 내가 쓴 글을 검토한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53 | 나는 누가 시키지 않아도 내가 쓴 글을 읽어 보고 다시 고친다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54 | 나는 독서할 때 초점을 분명히 하기 위해 나 자신에게 미리 질문해 본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55 | 나는 글쓰기 전에 미리 계획을 세운다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56 | 나는 글쓰기 전에 글 쓰는 목적에 대해 미리 생각해 본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57 | 나는 책 읽기 전에 그것에 관해 알고 있는 것이 무엇인지 나 자신에게 질문해 본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58 | 나는 책 읽기 전에 왜 읽어야 하는 지 생각한 후 읽는다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 번호 | 문항 | 매우 그렇 지 않다 | 약간 그렇 지 않다 | 보 통 이 다 | 약간 그렇 다 | 매우 그렇 다 |
|----|-------------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|---------------|---------------|
| 59 | 나는 공부할 내용이 재미없어도 끝까지 공부한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60 | 나는 학습 과제가 주어지면 정해진 시간 내에 완성한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61 | 나는 좋은 학점을 받기 위해 싫어하는 과목도 열심히 공부한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62 | 나는 규칙적으로 강의에 출석한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63 | 나는 공부할 때, 최대한 열심히 한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64 | 나는 공부할 내용이 재미없고 지루해도 끝까지 공부한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65 | 나는 과제물을 정해진 시간까지 다 끝내 놓는다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66 | 나는 공부할 때, 배운 내용을 익히기 위해 최선을 다 한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67 | 나는 공부 시간을 잘 활용한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68 | 나는 효과적으로 공부하기 위해 시간 계획을 세워 공부한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69 | 나는 매일 일정한 시간을 정해 놓고 공부한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70 | 나는 공부를 잘 하기 위해 규칙적으로 생활한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71 | 나는 공부하는 시간과 쉬는 시간을 분명히 구분한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72 | 나는 교수님이나 부모님께서 시키기 전에 스스로 알아서 공부한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73 | 나는 고정적인 공부 장소가 있다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 번호 | 문항 | 매우 그렇지 않다 | 약간 그렇지 않다 | 보통이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|----|---|-----------|-----------|------|--------|--------|
| 74 | 나는 여러 가지 보충자료들을 수집해서 공부한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75 | 나는 강의 중에 모르는 내용이 있으면 교수님께 질문한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76 | 나는 공부하다가 모르는 내용이 있으면 다른 사람에게 물어본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77 | 나는 모르는 내용이 있으면 관련 자료나 인터넷을 찾아본다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78 | 나는 학교생활과 관련해서 어려운 문제는 교수님께 도움을 받는다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79 | 나는 학습 자료가 필요하면 교수님께 도움을 구한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80 | 나는 공부를 잘 할 수 있도록 환경을 정돈한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81 | 나는 필요한 책을 공부하기에 편리하도록 정돈한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82 | 나는 공부하는데 방해가 되는 물건을 제거한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 83 | 나는 집중이 잘 안될 때 쉬운 과목이나 내가 좋아하는 과목으로 바꾸어서 공부한다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

IV. 다음은 일반적인 배경에 관한 질문입니다. 이 정보는 연구목적으로만 사용됩니다. 아래의 문항을 읽고 해당하는 곳에 빠짐없이 응답하여 주시기 바랍니다.

1. 성별 : ① 남자 ② 여자
2. 나이 : 만 _____ 세
3. 학년 : ① 1학년 ② 2학년 ③ 3학년 ④ 4학년 이상