

# 고차원해석개입이 목표자기일치감 및 학업지연행동에 미치는 영향: 예비연구

최정아(崔禎娥)\*

## 논문 요약

본 연구는 자기통제이론에 기반하여 고안된 ‘고차원해석 개입’ 을 통해 목표의 본질적이고 중요한 가치에 집중하도록 촉진함으로써 자기통제력을 높일 수 있다는 해석수준이론가들의 제언을 받아들여, 학업지연자들에게 해석수준개입을 제공할 경우 ‘목표자기일치감’ 이 높아지고, 학업지연행동의 개선이 이루어질 것이라 가정하고 개입의 효과검증을 시도하였다. 연구대상은 서울 소재 대학과 대학상담센터, 취업계시관 등에서 공고를 통해 학업지연행동 개선 연구에 관심이 있는 신청자들로, 실험집단은 24명, 대기통제집단 24명이었다. 개입 효과를 평가하기 위하여 목표자기일치감과 학업지연행동 사전점수를 공변인으로 하여 사후점수로 공변량 분석을 실시하였다. 연구 결과 고차원해석 개입을 제공한 집단이 무처치 통제집단보다 목표자기일치감이 통계적으로 유의하게 향상되었으며, 학업지연행동의 개선에도 유의한 변화경향성이 나타났다. 이는 고차원해석개입이 학업지연자의 동기향상 및 실제 학업지연행동을 개선시키는 데에도 영향을 줄 가능성이 있음을 시사한다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 향후 연구 및 상담과 교육적 노력 방안에 대한 시사점과 제한점을 논의하였다.

주요어 : 학업지연행동, 동기, 목표자기일치감, 해석수준, 고차원해석개입, 상담

## I. 서론

지연행동(procrastination)이란 오늘 해야만 하거나, 오늘 충분히 할 수 있는 일이고 하지 않으면 안 좋은 결과가 초래될 것을 알고 있음에도 불구하고, 미루는 현상을 말한다. 이러한 현상은 특히 학업상황에서 빈번히 나타나는 것으로 알려져 있는데, 이렇듯 학업상황에서 나타나는 지연문제를 학업지연행동(academic procrastination)이라 부른다(김광숙 & 김정희, 2007; 윤숙경, 1997; Helmke & Schrader, 2000; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986). 학업지연행동은 개인내적으로는 비합리성, 후회, 절망, 자기비난 등 정신적 고통을, 외적으로는 저조한 학업수행 및 대인관계 문제를 초래하는 것으로 알려져 있어(Burka & Yuen, 1983), 이런 상황에 처한 사람들을 돕기 위한 적절한 조력이 제공될 필요가 있다(Knaus, 2004).

자기통제(self-control) 혹은 자기조절(self-regulation) 이론으로 학업지연문제를 설명하는 학자들은 학업지연문제란 일종의 자기조절실패의 문제라고 간주(Horebeek, Michielsen, Neyskens, & Depreeuw, 2004), 장기적인 노력의 결과 얻게 될 이득을 위해 현재의 어려움을 견디지 않거나 유혹을 억제하지 않음으로써 얻게 될 즉각적인 이득을 통제하지 못하는 데서 발생한다고 본다(Legault & Inzlicht, 2013). 그들은 이러한 상황에서 학업지연자들로 하여금 공부에 착수하게끔 만들어 주려면 공부를 하려는 동기에 초점을 두게 해야 한다고 역설하였다(Krause & Freund, 2014; Freund, Hennecke, & Mustafic, 2012). 동기에 초점을 두는 것은 목표를 달성해내는 것의 중요성에 대한 개인의 인식을 높여주므로 결과적으로 '괴로움을 감수하고서라도 기꺼이 공부를 하게끔 하는 행동으로 이어질 수 있다'는 것이다(Krause & Freund, 2014).

동기란 '행동을 시작시키고, 방향을 결정하며, 끈기와 강도를 결정하는 힘'으로(김아영, 2010), 동기의 정확한 본질에 대해서는 일치하지 않은 점들이 많고, 다양한 정의가 존재하지만, 현존하는 이론 중 가장 포괄적이며 경험적으로 가장 많은 지지를 얻은 동기이론인 자기결정성 이론(Deci & Ryan, 1985, 1991)에 의하면 목표에 대해 얼마나 자기결정적으로 변했는지의 정도를 말한다(Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). 자기결정성 이론가들에 의하면 동기는 자기결정성의 수준에 따라 무동기, 네 가지의 외재적 동기, 내재적 동기로 구분하였다(Ryan & Deci, 2000). 첫째, 무동기란 어떤 것에도 공부하려는 동기화가 되지 않는 상태를, 둘째, 외재적 동기란 동기의 근원이 개인 외부에서 오는 것으로 그 자체가 목적이기보다는 수단이 되는 동기를 말한다. 외재적 동기는 크게 외재적 조절, 내사된 조절, 확인된 조절, 통합된 조절로 구분되는데, 외재적 조절이란 보상의 획득 또는 처벌의 회피를 위해 행동화, 내사된 조절은 해야만 한다고 생각하기 때문에 혹은 하지 않을 경우 부정적 정서를 느끼기 때문에 행동화, 확인된 동기는 개인적으로 중요하기 때문에 행동화, 통합된 동기는 특정 목표가 자기감(self)에 중요한 영향을 미친다고 생각하기 때문에 행동화되는 동기를 말한다. 셋째, 내재적 동기란 동기의 근원이 개인 내부에서

으며, 자기목적적(autotelic) 즉, 그 자체와 즐거움을 위해 행동화되는 자기결정적인 동기를 말한다(Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). 이러한 관점을 계승하여 Sheldon과 Hauser-Marko(2001)는 자신의 초기목표에 대해 느끼는 진정성과 소유감의 정도로 동기가 자기결정적인 정도를 조작적으로 정의하고 이에 대해 목표자기일치감이라 정의하였다.

이렇듯 동기의 자기결정적인 정도 다른 말로 표현하자면 목표자기일치감은 학업지연행동에 영향을 주는 주요 선행요인으로 주목을 받아왔다. 가령, Senecal, Koestner와 Vallerand(1995)는 학업지연행동이 단순히 게으르거나 시간관리기술이 부족해서 나타나는 현상이 아니었으며, 학업지연행동에 영향을 주는 주요 변인으로 알려져 왔던 자존감, 우울, 불안, 실패공포 등의 변인들보다 성취동기가 학업지연문제를 더 많이 설명한다는 점을 발견하였다. 학업목표에 대해 내재적 혹은 확인된 동기가 높을수록 학업지연문제를 덜 보이는 것으로 나타난 것이다. 이와 유사하게 Balkis와 Duru(2015)가 수행한 연구에서도 외재적 혹은 내사된 동기보다 내재적 혹은 확인된 동기가 높은 학습자들이 학업지연행동을 덜 보이고, 목표지향적 행동은 더 보이는 것으로 보고되었다. 또한 Powers, Koestner, & Zuroff(2007)도 외재적 혹은 내사된 동기보다 내재적 혹은 확인된 동기가 더 높을수록 과제수행을 미루는 행동을 덜 보인다는 것을 경험적으로 입증하였다.

이러한 경험적 연구 결과는 학업지연행동의 개선에 동기 증진을 통해 목표자기일치감을 높여주는 개입이 유용할 가능성을 시사한다. 이렇듯 목표자기일치감을 높여주는 방법으로 고차원해석(high-level construals)방법이 있다. 고차원해석 개입은 사람들이 같은 목적에 대해서도 다양한 수준으로 표상화할 수 있다고 가정하는 해석수준이론에 기반한다(Fujita, Trope, Liberman, & Levin-Sagi, 2006). '고차원 해석'이란 해석을 고차원적으로 하는 것으로, 목표를 달성하려는 '이유'를 꼬리에 꼬리를 물고 단계적으로 생각하게 함으로써 목표에 부여하는 의미의 차원을 높여주는 방법이다(Fujita 등, 2006; Trope & Liberman, 2003). 즉, 고차원해석을 하게 되면, 특정 과업을 수행하거나 특정 목표를 추구하는 최상위 차원의 이유에 초점을 둬으로써 그 활동이 지니는 중요성에 집중하게 되며, 그 목표에 대해 초기에 지녔던 이유를 재확인하게 해 준다(Davis, Kelley, Kim, Tang, & Hicks, 2016). 따라서 해석수준이론가들은 사람들이 자신의 목표에 대해 고차원해석을 할 경우, 목표와 관련이 없는 것에 대해서는 배제하고, 관련이 있는 것만을 선택적으로 포함시킬 수 있게 되어, 결과적으로 목표가 지니는 가장 본질적이며, 중요한 속성에 주의를 집중하게 된다고 설명한다(Fujita 등, 2006). 이러한 방법은 개입 방향에 대한 명확한 지침이 있다는 측면에서 개입의 초점을 분명하게 해주며, 목표를 달성하려는 목적 이면의 목적을 보다 깊이 있는 단계로까지 생각할 수 있게끔 해 줌으로써 목표를 달성해내는 것의 중요성에 대한 개인의 인식을 높여줄 수 있다는 장점을 지닌다. 실제로 Davis 등(2016)은 학점을 잘 받고 싶어 하는 목표에 대해 고차원 해석 개입을 실시했을 때 목표자기일치감이 증가하였음을 확인하였다.

또한 이러한 변화 원리를 학업지연문제에 대입해 보면, 학업지연문제로 어려움을 경험하고

있는 사람들에게 고차원 해석 개입을 제공하면 즉각적인 이득보다는 장기적인 노력의 결과 얻게 될 이득 쪽에 더 비중을 둘 수 있는 방향으로 행동이 활성화될 수 있다는 추론이 가능하다. 이와 관련하여 비록 학업지연 상황에 적용한 결과는 아니지만, 고차원 해석 개입이 장기목표 달성을 위한 노력을 촉진시켜주는 데 효과적이었음이 경험적으로 입증되기도 하였다. 가령, Fujita 등(2006)은 대학생들을 대상으로 건강한 체력을 유지하는 것, 시험 도중 부정행위를 하지 않는 것, 길거리에 쓰레기를 버리지 않는 것 등을 주제로 고차원 해석 개입을 실시한 결과, 고차원 해석개입을 한 집단에서 목표관련 행동이 더 나타났음을 확인하였다. 또한 Sweeney와 Freitas(2014)는 고차원 해석 개입을 통해 연구 참여자들의 운동량이 증가하였음을 확인하였다. 하지만 지금까지의 연구들은 연구자가 임의로 지정해 준 목표를 대상으로 이루어져 왔다. 개입이 상담학적인 유용성을 지니기 위해서는 개입의 효과가 실제로 개인이 관심을 가지고 있는 목표에서도 검증될 수 있어야 할 것이다. 그리고 무엇보다 고차원 개입이라는 이름으로 개입의 효과를 입증한 경험적 연구는 아직까지 소수에 불과하다(Davis 등, 2016). 따라서 고차원 해석 개입의 효과성이 공고해지려면, 다양한 영역에서 다각도로 개입 효과성이 뒷받침될 필요가 있다. 이상의 필요에 의해 본 연구에서는 실제 학업지연문제로 고민하는 사람들에게도 고차원 해석 개입이 유용한 방법이 될 수 있을지 그 가능성을 확인해 보고자 하였다. 다시 말해서 고차원 해석을 하면, 목표자기일치감 즉, 목표에 대한 자신의 진정성 및 소유감이 높아지게 되고 이렇게 높아진 동기가 학업지연행동의 개선으로도 이어질 수 있는지에 대해 검증해 보고자 한다. 본 연구에서의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 고차원해석개입을 제공하면 무처리 집단에 비해 목표자기일치감이 증가하는가?

둘째, 고차원해석개입을 제공하면 무처리 집단에 비해 학업지연행동이 줄어드는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구에서는 서울 소재 대학과 대학상담센터, 취업게시판 등에서 공고를 통해 학업지연문제 개선에 관심이 있는 대학생 이상 성인을 대상으로 신청자를 모집하였다. 이들은 공부와 관련하여 미루는 문제를 개선하고자 자발적으로 연구 참여를 신청한 대학에 재학 중이거나 휴학, 졸업생인 20세 이상 청년층이다. 이미 대학생들 사이에 학업지연문제가 상당하다는 점은 여러 연구들(O'Brien, 2002; Ozer, Demir, & Ferrari, 2009)에서 언급되어 온 바 있고, 우리나라는 취업을 위해 휴학을 하거나 대학 졸업을 유예, 졸업을 하고 나서도 취업 준비를 위해 공부하는 청년층이

많으므로 대상자를 이와 같이 선정하였다. 모집된 51명 중 사후에 참가하지 않은 3명을 제외, 실험집단은 24명, 대기통제집단 24명으로 총 48명의 자료가 분석되었다. 성별은 남자 18명, 여자 30명이었고, 연령 평균은 24세( $SD=3.14$ )이다.

<표 1> 집단별 인구통계학적 특징

		고차원 해석 개입 집단(명)	통제집단(명)
성별	남	9	8
	여	15	16
전공	인문계열	14	13
	이공계열	11	11

## 2. 측정도구

### 1) 학업지연행동 상태 척도

고차원해석개입에 의해 학업지연행동 개선여부를 확인하고자 Schouwenburg(1995)가 개발하고, 박재우(1998)가 번안한 학업지연행동 상태척도(APSI: Academic Procrastination State Inventory) 중 학업지연행동을 측정하는 13문항을 사용하였다(부록1). 본 척도는 단기간 내에 변화 정도를 확인하는데 적합한 척도로 알려져 있다(Schouwenburg, Lay, Pychyl, & Ferrari, 2004). 5점 리커트 척도(1점=전혀 안 그랬다, 5점=항상 그랬다)로 평정되며, 총점이 높을수록 현재 지연행동을 많이 하는 것을 의미한다. 박재우(1998)의 연구에서 학업지연행동 상태척도의 내적합치도는 .82로 보고되었다. 본 연구에서 내적합치도는 .83이었다.

### 2) 목표자기일치감 척도

자기일치감(Self-concordance)이란 목표에 관해 가지고 있거나, 가지고 있지 못한 진정성과 개인적 소유감으로(Sheldon & Houser-Marko, 2001), 개인의 목표 지향적 행동이 자신의 흥미와 가치체계 내에서 기인한 정도 혹은 대인관계나 개인내적 압박에서 기인한 정도를 의미한다(Sheldon & Elliot, 1999). 본 연구에서는 Sheldon과 Elliot(1999), Davis 등(2016)이 사용한 자기일치감 척도(Self-concordance scale)를 번안하였고, 학업상황에 맞게 문항에서 '목표'를 '공부'로 바꾸어 사용하였다.

목표를 추구하는 네 가지 이유는 각각 외재적(external), 내사된(introjected), 확인된

(identified), 내재적(intrinsic) 이유로 구분된다. 예시 문항으로는 ‘내키진 않지만, 누가 나에게 시켜서’, ‘안하면 안될 것 같아서/걱정되고 불안해서/창피당할까봐/죄책감을 느끼게 될까봐 두려워서’, ‘내가 원해서, 나에게 중요하기 때문에’, ‘즐겁고 흥미로워서’로 총 4개 문항으로 구성되어 있다.

평정은 시각적 아날로그 척도(VAS: visual analog scale)방법\*을 사용하여 답변하게 하였으며 (0점 = 전혀 아니다, 100점 = 아주 많이 그렇다), 계산방법은 Grolnick과 Ryan(1989) 그리고, Sheldon과 Kasser(1995, 1998)의 자기일치지표(self-concordance index)를 계산하여 산출한 방법을 따랐다. 목표에 대한 자기일치지수는 내재적 이유에 2를 곱한 값과 확인된 이유에 대한 평정치의 합에서 외재적 이유에 2를 곱한 값과 내사된 이유의 평정치의 합을 뺀 값으로 계산한다. 자기일치성 척도는 하위척도별로 각 1문항씩이므로 내적합치도를 보고하지 않는다.

### 3) 연구절차

참가자들은 연구실에 개별 방문하여 연구자로부터 연구목적 및 진행절차에 대해 안내를 받고, 학업지연행동과 목표자기일치감에 대한 사전검사를 실시하였다. 고차원해석개입을 제공받는 집단과 대기통제집단으로 무선할당 후 고차원해석개입을 제공받는 집단은 개입 활동에 대해 간단한 안내 후 자신의 학업지연문제를 떠올리게 하고, 이에 고차원해석을 적용하도록 안내되었다. 고차원해석 개입을 위해 Freitas, Gollwitzer, & Trope (2004)와 Fujita 등(2006)의 프로토콜을 본 연구의 상황에 맞게 수정하였다. 또한, 자신이 공부하려는 이유를 네 번에 걸쳐서 깊이 생각해 보고 적어보도록 하는 부분의 경우, 답변의 방향이 개입의 취지인 고차원적인 방향으로 사유하도록 돕기 위하여 본 연구에서는 답변을 작성하는 란에 ‘~을 위해서’라는 문구를 추가하였다. 그리고 목표를 달성하려는 목적 이면의 목적을 보다 깊이 있는 단계로까지 숙고하도록 돕기 위해 연구자가 곁에서 촉진적 질문(프로토콜의 [ ]부분)을 실시하였다. 프로토콜의 모든 내용은 연구참여자가 직접 눈으로 읽고 진행할 수 있도록 글로 제시해 주되, 연구자가 곁에서 연구참여자의 이해의 속도에 맞추어 천천히 읽어주며 안내하였다. 다만, [ ] 괄호 안의 촉진적 질문까지 스크립트 상에 제시할 경우, 연구참여자가 읽고 사유하는 과정에서 시각적으로 불편과 혼란을 겪어 자칫 사유에 방해될 우려가 있어 보여, 지문 상에는 생략하고 연구자가 직접 읽어주는 방식으로 진행하였다. 전체적으로 개입은 연구자가 읽어주면서, 연구 참여자가 들으면서 읽고 숙고할 시간을 가진 후 자신의 답변을 작성해 나가는 방식으로 이루어졌다. 구체적인 프로토콜

\* VAS는 10cm의 수평선에 참가자들이 체크를 하고, 자료분석을 할 때 자로 그 길이를 재어 점수로 활용하는 방식으로, 통중 척도로 사용하기 위해 Keele(1948)이 고안하였지만, 이를 응용하여 불안, 사고 등 다양한 심리적 측면을 측정하기 위한 도구(오은혜와 조용래, 2014)로 사용되고 있다.

은 다음과 같다.

어떤 일을 할 때에는 항상 그 일을 하려는 나름의 이유가 존재합니다. 종종 우리는 우리가 보인 행동의 원인에 대해 생각해 볼 때가 있는데, 그러한 행동의 원인은 우리 각자의 삶의 목표와도 연관이 깊습니다. 예를 들어, 당신은 지금 본 연구에 참여하고 계십니다. 왜 하고 계신가요? 아마도 당신의 미루는 행동을 개선시키고 싶어서일 것입니다. 그렇다면 왜 미루는 행동을 개선하려고 하시나요? 아마 목표하신 어떤 공부를 완수하길 원해서일 것입니다. 그렇다면 그 공부를 왜 완수하려고 하시나요? 그것은 아마 좋은 학점을 받거나 입사 시험에 합격하여 원하는 직장에 취업하고 싶어서일 것입니다. 그렇게 좋은 직장에 들어가면 매우 뿌듯하고, 스스로가 당당해지고, 행복해질 것 같아서 일 것입니다.

한 연구에 따르면, 방금 하신 것과 같은 ‘생각하는 연습’ 즉, 내가 하는 행동이 궁극적으로 나의 삶의 목표와 어떤 연관성을 지니는지를 생각하는 활동이 사람들에게 자신의 삶을 더 만족스럽게 느끼게 해 준다고 합니다. 이에 본 연구에서도 이 방법을 사용하고자 합니다. 이 생각하는 연습은 당신이 하고 계신 행동을 왜 하고 계신지 그 이유에 당신의 관심을 기울이게 합니다. 자, 그럼 지금부터 이 생각 연습을 한 번 해 보겠습니다.

당신의 현재 관심사인 특정 공부를 떠올려 봅시다. 그 공부를 하려는 당신만의 이유나 목적이 무엇인지 잠시 생각해 보시고, 안내에 따라 가급적 구체적으로 적어봅시다. 적으실 때마다 충분히 생각할 시간을 두고 작성해 나가시면 됩니다.

당신은 왜 이 공부를 하고자 합니까?

(① )을 위해서.

그렇다면 ①을 하려는 이유는 무엇입니까? [안하면 어떻게 되길래? 무엇을 위해서?]

(② )를 위해서.

그렇다면 ②를 하려는 이유는 무엇입니까? [안하면 어떻게 되길래? 무엇을 위해서?]

(③ )을 위해서.

그렇다면 ③을 하려는 이유는 무엇입니까? [안하면 어떻게 되길래? 무엇을 위해서?]

(④ )를 위해서.

한편, 무처치 대기통제집단은 현재 대기 상태임을 알리고, 다음 번 방문 일정에 대해 안내받았다. 두 집단 모두 사전 검사는 첫 방문일에, 사후 검사는 첫 방문일을 기준으로 일주일 후인 두 번째 방문일에 실시하였다. 이는 사후검사가 한 주 동안 학업지연행동상에 일어난 변화 여부를 확인하는 것이기 때문이다. 시간은 실험집단의 경우 평균 40분, 무처치 대기통제 집단의 경우 30분 정도 소요되었다. 사후 검사를 모두 마친 후 참여자들에게 연구 진행과정에서 불편한 점, 궁금한 점 등은 없었는지 확인하였고, 디브리핑 후 마쳤다.

#### 4) 자료처리 및 분석

고차원해석개입 적용집단과 대기통제집단의 동질성을 검증하기 위해 사전점수에 대해 독립 표본 t검증을 실시하였다. 또한 고차원해석개입이 목표자기일치감 및 학업지연행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여 사전점수를 공변량으로 하는 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였다. 통계 프로그램은 SPSS 19.0을 사용하였다.

### Ⅲ. 연구결과

#### 1. 고차원해석개입집단과 통제집단의 사전동질성 비교

고차원해석개입 집단과 대기통제집단의 목표자기일치감, 학업지연행동의 사전동질성 여부를 검증하기 위해 독립표본 t검증을 실시하였다(<표 2>). 학업지연행동의 경우 두 집단 간에 유의한 차이가 발견되지 않았으나 목표자기일치감의 경우 .05수준에서 두 집단 간 유의한 차이가 발견되었다. 따라서 이후 분석은 사전점수를 공변량으로 하여 공분산 분석을 실시하였다.

<표 2> 집단간 사전동질성 검증 결과

	고차원해석 집단 (n=24) M(SD)	대기통제집단 (n=24) M(SD)	t
목표자기일치감	124.08(82.13)	65.21(95.11)	-2.27*
학업지연행동	40.75(8.57)	42.25(6.72)	.68

\*  $p < .05$

#### 2. 고차원해석개입의 효과

치료집단과 통제집단의 사전-사후 목표자기일치감, 학업지연행동에 대한 평균과 표준편차는 다음과 같다(<표 3>).



&lt;표 3&gt; 목표자기일치감과 학업지연행동의 집단간 사전-사후검사의 평균과 표준편차 (N=48)

측정변인	집단구분	사전검사		사후검사		수정된 평균	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
목표자기일치감	고차원해석개입집단	124.08	82.13	131.25	76.05	113.05	10.37
	통제집단	65.21	95.11	53.39	68.46	70.07	9.91
학업지연행동	고차원해석개입집단	40.75	8.57	37.3	9.51	37.74	1.23
	통제집단	42.25	6.72	41.4	8.39	41.00	1.20

고차원해석개입의 제공 유무가 목표자기일치감에 미치는 영향을 알아보기 위해 사전점수를 공변량으로 한 공분산 분석(ANCOVA)을 실시하였다(<표 4>). 그 결과 .01수준에서 집단 간 효과가 유의하게 나타났다. 고차원해석개입을 제공한 집단의 조정된 평균값은 113.05(SD=10.37)이었고, 대기통제집단은 70.07(SD=9.91)으로 고차원해석 개입을 제공한 집단의 목표자기일치감이 개입 후 더 높아진다는 것을 나타낸다. 반복측정에서 효과 크기를 나타내는 부분 에타제곱을 계산하였다. 부분에타제곱은 .02수준이면 작은 효과를, .13수준이면 보통의 효과를, .26수준 이상이면 효과가 크다고 보는데(Bakerman, 2005), 목표자기일치감에 대한 효과크기는 .166으로 보통 정도의 효과임을 알 수 있다( $\eta^2 = .166$ )

&lt;표 4&gt; 처치조건에 따른 목표자기일치감 정도에 대한 공변량분석 결과

변산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	$\eta^2$
공변인	132765.155	1	132765.155	59.16***	.579
집단	19193.276	1	19193.276	8.55**	.166
오차	96498.842	43	2244.159		
전체	676648.438	46			

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

한편, 고차원해석개입을 제공한 집단이 대기통제집단보다 학업지연행동이 유의하게 개선되었는지를 알아보기 위해 사전점수를 공변량으로 한 공분산 분석을 실시하였다(<표5>). 그 결과 대기통제집단보다 고차원 해석 개입을 제공한 집단에서 개입 후 .1수준에서 유의하게 학업지연행동의 개선이 나타나는 것으로 확인되었다. 고차원해석개입을 제공한 집단의 조정된 평균값은 37.74(SD=1.23)이었고, 대기통제집단은 41.00(SD=1.20)이었다. 반복측정에서 효과 크기를 나타내는 부분 에타제곱을 계산한 결과, 학업지연행동에 대한 효과크기는 중하 정도의 효과를 나타냈다( $\eta^2 = .075$ )

&lt;표 5&gt; 처치조건에 따른 학업지연행동정도에 대한 공변량분석 결과

변신원	제공합	자유도	평균제곱	F	$\eta^2$
공변인	2083.614	1	2083.614	60.114***	.577
집단	124.211	1	124.211	3.584†	.075
오차	1525.089	44	34.661		
전체	76784.000	47			

\*\* $p < .001$ , † $p < .1$

#### IV. 결론 및 논의

본 연구는 고차원해석개입이 학업목표에 대한 목표자기일치감 증진 및 학업지연행동의 개선에 긍정적인 효과를 주는지를 알아보고자 하였다. 고차원해석개입을 통해 변화된 효과는 다음과 같다.

첫째, 고차원해석개입을 제공받은 집단의 목표자기일치감 수준은 통제집단에 비해 개입 후 더 증가되었다. 이러한 결과는 학점을 잘 받고 싶어 하는 목표에 대해 고차원 해석 개입을 실시했을 때 목표자기일치감이 증가하였음을 확인한 Davis 등(2016)의 연구결과와 일치한다. 또한 학업지연문제에 고차원해석 개입을 적용한 연구들은 아니지만 다양한 분야에 고차원해석 개입과 유사한 개입을 실시한 경험연구 결과들과도 일치한다. 가령, Koestner, Lekes와 Powers(2002)는 다양한 목표를 가진 사람을 대상으로 각자가 지닌 목표에 대한 의미와 목적을 생각하게 한 결과, 목표자기일치감이 증가한 것으로 보고하였다. Burke와 Linley(2007)의 연구에서도 동기를 증진시켜주는 개입이 성취동기를 향상시키고, 수행하고자 하는 헌신도를 높였음을 보였다. 이 같은 연구결과는 개인이 목표를 추구하는 이유를 숙고하도록 하는 개입이 실제로 목표에 대한 자기일치감을 증가시킬 수 있음을 시사한다.

한편, 이러한 고차원해석개입은 수용전념치료(Acceptance and Commitment Therapy: ACT)에서 말하는 가치를 명료화하는 과정(Hayes, Strosahl, & Wilson, 2012)과도 유사하다. 가치를 명료화하는 과정은 공부를 왜 하는지에 대해 단계적으로 깊이 있는 생각을 유도하여 궁극적인 자신의 가치를 찾게 하는 것으로, 상담 장면에서 실무자들이 많이 사용하는 치료기법이다. 통상적으로 ACT에서는 목표와 가치가 다르다는 것을 '설명을 통해' 안내하지만(Chase 등, 2013), 본 연구에서 실시한 고차원해석 개입은 자신이 공부를 왜 하는지에 대한 이유를 '연쇄적으로' 생각하게 한다. 이를 통해 자신의 목표가 결국 평소 자신이 추구하던 가치로부터 동기화되었음을 발견하게 되고, 행동화하는 동기의 힘을 공고화 할 수 있다. 이렇듯 고차원해석 개입을 제공 받은 참가자들

은 해당 개입을 통해 공부를 하려고 했던 원래의 의도를 상기시키거나 보다 명료화하게 됨으로써 목표를 달성해내는 것의 중요성에 대한 개인의 인식을 높일 수 있었던 것으로 보인다.

둘째, 학업지연행동 수준의 변화는 고차원해석개입에 의해 유의한 변화가 나타나지는 않았다. 이는 학점을 잘 받고 싶어 하는 목표에 대해 고차원 해석 개입을 실시했을 때 목표관련 행동이 유의하게 증가하지는 않았다고 보고한 Davis 등(2016)의 연구결과와 일치하며, 한 주 간 운동 목표량에 대해 고차원 해석 개입을 실시한 결과 목표관련 행동이 유의하게 증가했음을 보고한 Sweeney와 Freitas(2014)의 연구결과와는 불일치하는 결과이다. 이렇듯 연구결과들이 상이한 이유에 대해 여러 가지 가능성을 생각해 볼 수 있다. 첫째, 개입 제공 횟수나 시간이 개인을 변화시키기에 충분하지 못했을 가능성을 생각해 볼 수 있다. 둘째, 목표의 난이도가 목표관련 행동에 영향을 주었을 가능성이 있다. Sweeney와 Freitas(2014) 연구의 경우, 일괄적으로 '일주일 동안 운동하기'라는 '한시적 목표'를 부여한 반면, 본 연구는 일주일에 국한하는 한시적인 목표를 부여한 것이 아니라 학업지연문제로 고민하고 있는 '연구참여자 각자의 학업목표'를 대상으로 했다. 따라서 본 연구는 Sweeney와 Freitas(2014)의 연구와는 목표의 '질적 측면' 가령, 목표를 수행하기 까지 들여야 할 시간과 에너지, 그리고 목표를 수행하는 과정에서 경험하게 될 어려움이나 부담감 등에서 차이가 있을 수도 있기 때문이다. 셋째, 행동상의 변화 지표로 선택한 측정도구가 부적절했을 가능성도 배제할 수 없다. 실제로 Davis 등(2016)은 자신의 연구에서 개입 후 행동상의 변화가 나타나지 못한 것에 대해 이같이 제한하였다. 그들의 연구에서 '공부 방법에 대한 조언들'을 제시하고 이 조언들을 읽은 개수로 학업관련 행동을 측정하였는데, 사람에게 따라서는 빠르게 많은 조언들을 훑는 유형도 있지만, 오랜 시간 숙고하는 유형이 있을 수 있어 제한된 시간에 조언을 읽은 개수를 목표관련 행동을 보인 정도로 간주한 것은 적절치 못하다고 논의하였다 (Davis 등, 2016). 그 밖에 다른 가능성으로 연구참여자들이 '이미 공부 방법에 대해서는 잘 알고 있기 때문에' 굳이 시간을 할애하여 공부 방법을 살펴봐야 할 필요가 없어서 조언을 보지 않았을 수 있다. 따라서 공부를 하고자 하는 동기가 부여된 상태를 나타내는 행동적 지표로 '공부 방법에 대한 조언들을 읽은 개수'가 아닌 '실제 목표가 진전된 정도'를 측정하는 도구를 선정하는 것이 더욱 적절했을 수 있는 것이다. 위와 같은 가능성은 학업지연문제가 개선된 정도를 측정하고자 하였으나 통계적으로 유의한 변화가 나타나지 않았던 본 연구의 경우에도 적용해 볼 수 있다. 본 연구에서 개입 후 학업지연문제가 통제집단에 비해 통계적으로 유의하지 않고, 유의한 경향성만 보인 것에 대해서 가령, 학업지연행동의 개선 정도를 개인의 주관적 인식에 근거한 자기보고식 측정도구를 사용하여서일 가능성, 비교적 단시간 동안 단회로 이루어진 개입으로 학업지연행동의 개선 정도를 측정하려면 이에 맞는 좀 더 민감한 다른 측정 도구를 사용하지 못해서일 가능성도 배제할 수 없는 것이다. 하지만 본 연구 결과가 비록 통계적으로 엄격한 기준이 아닌 .1수준에서 경향성을 보이는 것에 그쳤다고는 하나 단 1회의 개입만으로도 개입 후 학업지연

행동이 더 감소되는 경향성을 보인 점에 대해서는 여전히 주목할 필요가 있다. 향후 개입 효과에 대해 좀 더 면밀한 검토를 위해 변화를 보다 민감하게 측정할 수 있는 측정도구를 개발하거나, 개입의 분량을 단위화하여 개입을 제공할 때마다 개입효과를 반복 측정하여 변화의 추이 및 단위 개입과 누적 개입(dosage)의 효과를 검증하는 연구, 목표의 난이도를 분석에 고려하여 보다 엄밀한 분석 방법을 적용하는 효과성 연구들이 이루어질 필요가 있겠다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 학업지연문제를 경험하는 학습자들의 학업지연행동을 개선시키기 위한 방법으로 고차원해석개입의 적용 가능성을 제시하였다. 하지만 자기조절이론의 관점에서 고차원해석개입이 효과적일 가능성이 이론적으로는 설득력을 얻고 있는데 비해 개입의 효과성을 확인하기에 경험적 연구의 수가 여전히 부족하다. 따라서 향후 연구에서 더욱 다양한 표집과 조건 하에서 개입의 효과성이 일관되게 나타나는지를 확인할 필요가 있겠다. 둘째, 본 연구에서는 단회 실시임에도 불구하고 개입을 통해 학업목표에 대한 동기 즉, 목표에 대한 자기일치감이 증진되고, 이것이 학업지연행동의 개선으로 이어질 수 있을 가능성을 보여주었다. 셋째, 구체적인 개입 프로토콜을 발견하여 효과성을 검증함으로써 실제 교육 및 상담 장면에서 보다 구체적이고 명확한 개입의 지침을 확보하게 되었다. 학업지연자들로 하여금 공부에 착수하게끔 만들어 주려면 공부를 하려는 동기에 초점을 두게 함으로써 목표를 달성해 내는 것의 중요성에 대한 개인의 인식을 높여주는 것이 중요하다고 제안(Krause & Freund, 2014)하는 등 공부를 하려는 이유를 통해 공부에 대해 지니는 자신의 가치를 공고히 하는 개입을 제공해야 한다는 ‘개입의 필요성’에 대한 요구는 있어왔지만 이를 직접 학업지연행동에 ‘적용’한 연구는 거의 없었고, 있다고 하더라도 개입의 프로토콜이 구체적이지 못했다. 또한 이 개입만을 실시한 것이 아닌 여러 개입 성분들을 ‘패키지화’하여 적용함으로써 인해 고차원 해석 개입 고유의 효과성을 변별해내기 어려웠다(예: Sheldon, Kasser, Smith, & Share, 2002). 이에 본 연구는 구체적인 개입 프로토콜을 지닌 고차원해석이라는 개입성분만을 단독으로 적용함으로써 그 증상 감소의 가능성을 확인하였다는 데 의의가 있다.

본 연구의 제한점과 후속연구에 대한 제언을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 연구자와 개입 실시자가 동일인이었다. 이는 치료자에 의해 연구가 영향을 받을 가능성을 배제하기 어렵다는 제한점을 지닌다. 이 부분에 대해 개입 프로토콜을 준수하는 방식으로 보완하고자 하였지만, 향후 연구에서는 치료자를 달리한 반복연구의 실시를 통해 연구결과를 추적하여 고차원해석개입의 학업지연행동개선에의 적용가능성을 공고히 할 필요가 있겠다. 둘째, 적은 표집수는 또 다른 제한점이 될 수 있다. 추후 연구에서는 다양한 표집을 통해 연구결과의 일반화 가능성을 확인할 필요가 있겠다. 셋째, 개입으로 제공된 시간이 짧았다는 점이다. 이는 개입이 목표자기일치감을 높여주었지만 학업지연행동 개선에 대해 통계적으로 유의한 경향성을 보이는 데 그친 데 기여했을 수 있다. 추후 연구에서는 개입 성분의 분량과 빈도를 달리하여 개입이 연구참여자의 학업

지연행동 개선여부에 미치는 효과성을 확인할 필요가 있다. 아울러 본 연구에서는 단순히 사전-사후 평가에 그쳤지만 후속 연구에서는 개입의 과정별 평가를 통해 개입의 효과가 어떻게 변화하는지에 대한 보다 엄밀한 효과 검증을 시도할 필요가 있겠다.

## 참고문헌

- 김광숙, 김정희 (2007). 꾸물거림과 성격의 5요인, 자기효능감, 자기존중감 및 우울의 관계. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 19, 933-947.
- 박재우 (1998). 과제의 자아 위협도와 완벽주의가 과제 지연행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 고려대학교.
- 오은혜, 조용래 (2014). 인지적 탈융합 처치와 심리적 유연성이 대학생의 발표불안 반응 및 주의편향 감소에 미치는 효과. **한국심리학회지: 임상**, 14, 341-364.
- 윤숙경 (1997). 완벽성향과 자기개념에 따른 대학생의 지연특성의 차이. 석사학위논문, 연세대학교.
- Balkis, M., & Duru, E. (2015). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459.
- Burka, J., & Yuen, L. (1983). *Procrastination: why you do it, what to do about it*. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley.
- Burke, D., & Linley, P.A. (2007). Enhancing goal self-concordance through coaching. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 62-69.
- Davis, W., Kelley, E., Kim, N., Tang, J., & Hicks, J. (2016). Motivating the academic mind: High-level construal of academic goals enhances goal meaningfulness, motivation, and self-concordance. *Motivation and Emotion*, 40(2), 193-202.
- Freitas, A., Gollwitzer, P., & Trope, Y. (2004). The influence of abstract and concrete mindsets on anticipating and guiding others' self-regulatory efforts. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 739-752.
- Fujita, K., Trope, Y., Liberman, N., Levin-Sagi, M., & Devine, P. (2006). Construal Levels and Self-Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(3), 351-367.
- Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 249-268.
- Grolnick, W., Ryan, R., & Calfee, Robert C. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy second*

- edition: *The process and practice of mindful change*. New York: Guilford Press.
- Helmke, A., & Schrader, F.W. (2000). Procrastination im Studium: Erscheinungsformen und motivationale Bedingungen [Procrastination at college: Manifestations and motivational conditions]. In U. Schiefele & K.P. Wild (Eds.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zur Entwicklung, Foderung und Wirkung* (pp. 207-225). Munster, Germany: Waxmann.
- Keele, K. (1948). *The pain chart*, *Lancet*, 2, 6-8.
- Krause, K., & Freund, A.M. (2014). How to beat Procrastination: the role of Goal Focus. *European Psychologist*, 19(2), 132-144.
- Freund, A. M., Hennecke, M., & Mustafic, M. (2012). On means and ends: Process and outcome focus. In R. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of motivation* (pp. 280-300). NY: Oxford University Press.
- O'Brien, W. K. (2002). *Applying the trans-theoretical model to academic procrastination*. Unpublished doctoral dissertation. University of Houston.
- Ozer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish studenents: Possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*, 149, 241-257.
- Powers, T. C., Koestner, R., & Zuroff, D. (2007). Self-criticism, goal motivation, and goal progress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(7), 826-840.
- Reeve, J. (2008). *Understanding Motivation and Emotion* (5th ed.). John-Wiley & Sons, Ins.
- Rothblum, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral difeferences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Schouwenburg, (1995). Academic procratination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown(Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 71-96). New York: Plenum.
- Schouwenburg, H. C., Lay, C., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. (2015). **학업 미루기 행동 상담 : 이해와 개입** [*Counseling the procrastinator in academic settings*]. (김동일 역). 서울: 학지사. (원전은 2004년에 출판)
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all goals are personal: comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and*

*Social Psychology Bulletin*, 24(5), 546-557.

- Sheldon, K. M., & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal-attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 152-165.
- Sheldon, K., Kasser, T., Smith, K., & Share, T. (2002). Personal Goals and Psychological Growth: Testing an Intervention to Enhance Goal Attainment and Personality Integration. *Journal of Personality*, 70(1), 5-31.
- Sweeney, A.M., & Freitas, A.L. (2014). Relating action to abstract goals increases physical activity reported a week later. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 364-373.
- Yerger, D.S., Henderson, M.D., Paunesku, D., Walton, M., D'Mello, S., Spitzer, B. J., & Duckworth, A. L. (2014). Boring but Important: A Self-Transcendent Purpose for Learning Fosters Academic Self-Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 559-580.

\* 논문접수 2017년 8월 2일 / 1차 심사 2017년 9월 10일 / 2차 심사 2017년 12월 9일 / 게재승인 2017년 12월 9일

\* 최정아: 서울대학교 교육학과에서 학사, 석사, 박사학위를 취득하고, 동 대학에서 시간강사로 재직 중이다. 주요 관심분야는 학업 및 진로상담, 심리상담의 치료적 변화기제이다.

\* E-mail: pecja@hotmail.com



Abstract

## The Effects of Activating High-Level Construals on Goal-self concordance and Academic procrastination: A Preliminary Randomized Controlled Trial

Choi, Jung Ah\*

The purpose of this research is to investigate the effectiveness of activating high-level construals on academic motivation and procrastination. The participants of the study were 48 adults in Seoul, Korea whose average age was 24 years old. They were randomly divided into 2 groups, 24 in the activation of high-level construals group and 24 in the wait-list group. The waiting group was the control group. The study was performed by the Analysis of Covariance(ANCOVA) with the pre-treatment score as the Covariance to Control. The result showed that High-level construals led to increased level of goal-self concordance and decreased academic procrastination. These results indicate that activating high-level construals was effective to help academic procrastinators improve their motivation levels and behavior. Finally, implicaton and limitations of the present study are discussed.

Key words: Academic Procrastination, Motivation, Goal-Self Concordance, Construal Level, Counseling

## [부록1 ]

## 학업지연행동 상태 척도

※ 요즘 당신이 하고 계신 공부에 대해 아래와 같은 생각이나 행동을 얼마나 자주 했는지를 체크해 주십시오.

문항	절대로 안 그랬다	거의 안 그랬다	가끔 그랬다	대부분 그랬다	항상 그랬다
(1) 나는 공부하다가 공상에 빠져들었다.	①	②	③	④	⑤
(2) 나는 원래 하려고 계획한 과목을 공부했다.	①	②	③	④	⑤
(3) 나는 공부할 만한 기운이 없었다.	①	②	③	④	⑤
(4) 나는 때로 공부하려고 준비는 했지만 더 이상 진행하지 못했다.	①	②	③	④	⑤
(5) 나는 공부가 잘 안될 때 포기했다.	①	②	③	④	⑤
(6) 나는 더 즐거운 일을 하려고 공부를 중단했다.	①	②	③	④	⑤
(7) 나는 과제를 끝내지 않고(내가 계획했던 분량을 채우지 않고) 미루었다.	①	②	③	④	⑤
(8) 나는 공부로부터 관심이 분산된 채로 있었다.	①	②	③	④	⑤
(9) 나는 공부할 때 주의집중이 잘 안되었다.	①	②	③	④	⑤
(10) 나는 다른 일을 하려고 잠시 동안 공부를 중단했다.	①	②	③	④	⑤
(11) 나는 공부하기 위해 준비해야 할 것들을 잊어버렸다.	①	②	③	④	⑤
(12) 나는 공부할 때 딴 일들을 너무 많이 하느라 공부할 시간이 부족하였다.	①	②	③	④	⑤
(13) 나는 시간이 충분히 많이 남았다는 생각에 공부를 시작할 필요성을 그다지 느끼지 못했다.	①	②	③	④	⑤