

고등학생의 성취목표지향성과 학업지연 유형 간의 관계: 행동조절 및 학업참여*

박상현(朴相炫)**

함정민(咸廷旻)

손원숙(孫援淑)***

논문 요약

본 연구에서는 개인 중심적 접근에 기반 하여 성취목표지향성과 학업지연의 하위 유형을 도출하고, 이들 유형 간의 관계를 탐색하였다. 또한 각 유형별 특성을 파악하기 위하여 행동조절 및 학업참여의 차이를 비교하였다. 이를 위해 G도에 위치한 2개 고등학교의 1학년, 363명(남학생 186명, 여학생 177명)을 대상으로 군집분석을 실시하였다. 성취목표지향성과 학업지연 유형을 파악한 결과, 고등학생들의 성취목표지향성 유형은 '회피형(33.9%)', '회피적 경쟁형(24.0%)', '접근형(21.2%)', '무관심형(20.9%)'의 4가지 유형으로 분류되었고, 학업지연 유형은 '수동지연형(38.5%)', '능동지연형(37.5%)', '경미한 지연형(24.0%)'의 3가지 유형으로 분류되었다. 또한 χ^2 검증을 통하여 성취목표지향성과 학업지연 유형 간의 관계를 살펴본 결과, 성취목표지향성 유형 중 '회피형'과 '회피적 경쟁형'에서는 '수동지연형'이, '접근형'과 '무관심형'에서는 '능동지연형'이 높게 나타났다. 셋째, 도출된 유형별로 행동조절과 학업참여의 차이를 알아보기 위해 분산분석을 실시한 결과, 성취목표지향성 유형에서는 '접근형'이 다른 유형에 비해 행동조절과 학업참여 모두에서 높게 나타났고, 학업지연 유형에서는 '능동지연형'과 '경미한 지연형'이 '수동지연형'보다 행동조절과 학업참여 모두에서 높게 나타났다. 마지막으로 고등학생에게 있어서 각 유형별 학습에 적응적인 방안과 학업지연 유형에 대한 종단적 연구의 필요성을 제안하였다.

주요어 : 성취목표지향성, 학업지연, 행동조절, 학업참여, 군집분석, 개인 중심적 접근

* 본 논문은 제2저자의 석사학위논문(지도교수: 손원숙)을 위해 수집된 자료를 재분석하여 작성되었음

** 제1저자, 경북대학교 박사과정 수료

*** 교신저자, 경북대학교 교육학과 부교수, E-mail: wsohn@knu.ac.kr

I. 서론

어떤 일을 할 때나 해야 할 일이 있을 때 '조금 뒤에 해야지' 라는 생각을 누구나 한번쯤은 해봤을 것이다. 이러한 경험은 일상생활에서 뿐만 아니라 학업상황에서도 마찬가지로 경험하게 된다. 그러나 지연행동을 하는 사람들 중 일부는 학업수행이나 안녕감, 사회적 관계에서 좋지 못한 결과를 가져올 수 있다는 것을 알면서도 지연행동을 보이기도 한다(Pychyl & Flett, 2012). 이러한 지연행동은 일반적으로 크게 두 가지 유형의 지연으로 구분할 수 있다. 먼저, 비합리적이며, 부정적 결과를 유발할 수 있는 수동지연은 학업상황에서 과제를 미루었을 때 좋지 않은 결과가 기대됨에도 불구하고 미루는 행동(Steel, 2007)으로 볼 수 있다. 이러한 수동지연의 원인은 다양한 측면에서 파악되고 있다. 먼저 심리·동기적 측면에서는 자기조절의 실패(신명희, 박승호, 서은희, 2005; Steel, 2007; Wolters, 2003), 완벽주의(전선미, 박주희, 2014; Hicks & Yao, 2015), 낮은 자기효능감(Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink, & Nückles, 2014), 자기구실 만들기(Acka, 2012; Ferrari & Tice, 2000), 회피목표(계수영, 박기환, 엄소용, 2011; Seo, 2009)가 있으며, 정서적 측면에서 대표적 요인은 실패에 대한 두려움(Hagbin, McCaffrey, & Pychyl, 2012; Steel, 2007) 또는 부정적 평가에 대한 두려움(정미경, 이지연, 장진이, 2014; Saddler & Buley, 1999)이 있고, 과제특성 측면에서는 과제혐오(Ackerman & Gross, 2005; Blunt & Pychyl, 2000) 등이 있다.

또 다른 지연유형으로는 과제를 동시에 처리해야 하거나 더 잘하기 위해 의도적, 계획적으로 미루는 지연유형으로 이를 능동지연(김지연, 신희천, 2013; Choi & Moran, 2009; Chu & Choi, 2005)이라고 부르며, 연구에 따라서 성공적 지연(Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007), 목적적 지연(Corkin, Yu, & Lindt, 2011), 각성된 지연(Ferrari, Barnes, & Steel, 2009), 접근적 지연(박상현, 손원숙, 2015; Strunk, Cho, Steele, & Bridges, 2013) 등과 같이 명명하기도 한다. 능동지연에 대해 살펴보면, 전략적으로 과제를 미루는 형태로 최소의 시간에 최대의 학습을 하고, 깊은 몰입의 상태를 유지하며, 시간적 압력을 즐기고, 도전을 통해 동기를 증가시키는 형태로 볼 수 있다(Grunschel, Patrzek, & Fries, 2013). 또한 능동지연은 수동지연과 지연 수준은 비슷하지만 개인적 특성과 결과는 지연을 하지 않는 사람들과 유사한 특성을 나타내고 있으며(Chu & Choi, 2005), 회피적 목표와 부적으로, 자기효능감 및 학업성적과는 정적으로 관련되어 있다(Corkin et al., 2011). 이러한 지연 형태는 수동지연에 비해 시간을 더 목적적으로 사용하고 통제할 수 있으며, 지연을 통해 긍정적 결과를 유발할 수 있다는 능력에 대한 자신감이 있기에 스스로 선택하여 지연을 한다고 볼 수 있다(Choi & Moran, 2009; Chu & Choi, 2005; Schraw et al., 2007).

한편 최근 들어 학업지연과 관련된 연구에서는 개인 중심적 접근(person-centered approach)을 활용한 지연의 유형에 대한 관심이 증가되고 있다. 개인 중심적 접근은 평균적인(nomothetic)

변인의 특성 및 관계에 주목하는 전통적인 변인 중심적 접근(variable-centered approach)과는 달리 변인의 특성 및 관계에 있어서 이질성을 갖고 있는 하위집단의 특성을 파악할 수 있다는 장점이 있다(Meyer, Stanley, & Vandenberg, 2013). 이러한 장점을 살려 학업지연 연구에서 개인 중심적 접근을 수용한 중다 지연 관점(multiple procrastination perspective)은 최근 많은 연구를 토대로 경험적으로 검증되고 있다(고진경, 신을진, 2013; 서미옥, 2014; 서은희, 김은경, 2012; Ferrari et al., 2009; Grunschel et al., 2013; Rozental, Forsell, Svensson, Forsström, Andersson, & Carlbring, 2015). 학업지연 유형과 관련된 연구들을 종합해 보면, 대부분의 연구는 대학생을 대상으로 이루어졌으며, 각 연구별로 학업지연 유형의 수와 형태 측면에서는 다소 차이가 있었다. 도출된 유형들을 살펴보면, 수동 또는 능동지연 중 한쪽만 높은 경향을 보이는 유형이 공통적으로 도출되었다. 또한 수동과 능동지연이 모두 낮은 수준을 보이는 유형인 Rozental 외(2015)의 가벼운 지연형(mild procrastination)과 Grunschel 외(2013)의 눈에 띄지 않는 유형(inconspicuous type) 등이 도출되었으며, 수동지연과 능동지연 수준이 모두 높은 혼합형(서미옥, 2014)이 도출되기도 하였다. 학업지연 유형에 관한 선행연구들은 대체로 학업지연 유형에 따른 학습몰입, 자신감 등 지연행동이 유발할 수 있는 결과 변인의 차이를 분석하여 각 유형별 특성을 탐색(고진경, 신을진, 2013; 서미옥, 2014; 서은희, 김은경, 2012) 하였으나, 학업지연을 유발하는 선행요인을 함께 고려한 연구는 부족한 것으로 나타났다. 이에 본 연구에서는 학업 성취 압력이 가장 심하다고 볼 수 있는 고등학생을 대상으로 학업지연 유형에 대한 연구와 학업지연을 유발하는 선행요인에 대한 고려를 통해 기존 학업지연 유형과 관련된 연구 결과를 보완하고자 한다.

학업지연의 원인을 파악하기 위해서는 지연 행동을 유발하는 동기에 대한 고려가 중요하고(서은희, 박승호, 2007), 목표에 따라 반응행동이 달라질 수도 있기 때문에 학업지연에 영향을 미치는 심리·동기적 측면의 여러 요인 중, 개인이 학습을 수행하는 목적이나 이유에 관한 개념인 성취목표지향성(Elliot, 1997)과 학업지연의 관계를 알아볼 필요가 있다. 성취목표지향성은 숙달목표와 수행목표의 2요인(Deweck, 1986)에서 시작되어 숙달과 함께 수행목표에 접근과 회피의 개념을 적용한 3요인(Elliot & Church, 1997), 숙달과 수행 모두에 접근과 회피의 개념을 적용한 4요인 구조(Elliot & McGregor, 2001)로 분화되어 왔으며, 나아가 숙달목표를 외재, 내재로 구분하고, 수행접근, 수행회피, 회피지향의 5요인 구조(Tuominen-Soini, Salmela-Aro, K., & Niemivirta, 2008)로 분화되어 왔다. 또한 4요인 구조에서 원격과 근접의 지향거리 개념을 적용하여 8요인 구조(이종욱, 박병기, 2007)로까지 분화되었다. 그러나 이들 중 4요인 구조는 특히 요인 구성이 경험적으로 많은 검증(박병기, 이종욱, 2005; 이주화, 김아영, 2005; Elliot & McGregor, 2001)이 이루어졌으며, 유능감(competence)을 핵심으로 하여 숙달과 수행을 모두 접근과 회피의 관점에서 구분할 수 있기에 본 연구에서는 4요인의 성취목표지향성에 관점을 두고

자 한다. 성취목표지향성과 학업지연의 관계는 주로 변인 중심적 접근으로 연구가 진행되어 왔는데, 숙달목표 또는 숙달접근목표와 수동지연은 부적 관계를 나타내었으며, 숙달회피, 수행회피목표와는 정적관계를, 수행접근목표는 혼재된 결과를 나타내었다(계수영 외, 2011; Howell & Buro, 2009; Seo, 2009). 또한 중다 목표 관점(Barron & Harackiewicz, 2001)에 기반 하여 성취목표지향성의 하위유형에 주목한 다수의 선행연구(국중학, 2009; 손원숙, 2013; 신이나, 손원숙, 2012; 신현숙, 류정희, 안정은, 2010; 양명희, 오종철, 2006; Pastor, Barron, Miller, & Davis, 2007)가 있다. 이런 선행연구들은 학습자들 내에 다양한 성취목표지향성 하위유형이 존재할 수 있음을 뒷받침하고 있다. 성취목표지향성과 학업지연 관련 선행연구들을 종합해 볼 때, 지금까지 이 두 구인은 개별적으로 이질적인 특성을 갖는 하위집단을 파악해서 이들에 대한 고유한 특성을 파악하거나 변인 중심적 접근으로 연구가 진행되어 왔으며, 성취목표지향성 유형과 학업지연 유형 간의 관계를 파악한 연구는 드문 것을 알 수 있다. 두 유형 간의 관계를 파악하는 것은 기존 성취목표지향성과 학업지연의 변인 중심적 연구를 보완하는 역할을 할 수 있으며, 학업상황에서 성취목표지향성과 학업지연의 관계를 통합적으로 탐색할 수 있을 것이다. 즉, 성취목표지향성의 각 유형에 학업지연 유형이 어떠한 비율로 포함되어 있으며, 같은 성취목표지향성 유형임에도 불구하고 학업지연 유형이 다른 이유에 대해서도 생각해 볼 수 있는 기회를 제공해 줄 수 있다. 또한 추후 각 유형별 교육적 접근을 위한 기초를 마련하는 데 도움을 줄 것이다.

한편 본 연구에서는 고등학생의 성취목표지향성과 학업지연 유형을 도출한 뒤, 이 두 유형에 따른 행동조절과 학업참여 수준을 비교함으로써 하위유형별 특성을 탐색하고자 한다. 먼저, 행동조절은 인지 및 정서적 요인과 함께 자기조절학습을 구성하는 하나의 하위요인으로써, 자신의 행동을 조정하고 통제하는 것으로 볼 수 있다. 자기조절학습과 지연행동의 관계를 알아본 연구(신을진, 고진경, 2011; 유지원, 2012; 이지혜, 이수정, 박은혜, 이상민, 2014; Wolters, 2003)에서 자기조절의 하위요인들은 차이가 있었지만 학업지연과 자기조절은 부적인 관계를 나타내었다. 특히 신명희 외(2005)의 연구에서 학업지연은 시간과 학습 환경 관리 등의 행동조절 요인에 가장 큰 영향을 받는 것으로 나타났고, 학업지연이 실제적인 행동을 포함하는 개념이므로 학업지연과 행동조절에 대한 관심이 필요함을 알 수 있다. 또한 지연은 의도와 행동의 차이로 인해 발생한다는 Schouwenburg와 Groenewoud(2001)의 주장과 같이, 어떤 의도를 가졌는지를 파악하는 것이 중요하지만, 실행 가능한 의도를 가지고 행동을 조절하지 못하는 것으로도 볼 수 있으므로, 지연 유형에 따른 행동조절의 수준 차이를 파악할 필요가 있다. 이를 통해, 지연 유형의 특징을 명확히 하여 추후 상담 및 실제적 교육적 처치를 위한 중요한 역할을 할 수 있을 것이다. 또한 목표가 무엇이나에 따라 자기조절 수준도 달라질 수 있는데(양명희, 오종철, 2006), 성취목표지향성과 자기조절 하위 요인 중 행동조절과의 관련을 살펴본 국내 연구들을 종합해 보면(권성연, 2008; 김유진, 2011; 한순미, 2003), 접근목표 또는 숙달목표가 행동조절의 하위요인으로 볼

수 있는 시간관리, 도움구하기 등과 정적 영향을 미친 것으로 파악되었다. 이와 더불어 학습행동을 유발하는 학습동기와 학습에 빠져드는 몰입, 만족도 등의 가교역할을 하는 학업참여(추헌택, 손원숙, 2011; Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider, & Shernoff, 2003)에 대한 관심이 필요하다. 학생들이 원하는 결과를 얻기 위해 교육적으로 수행하는 노력의 질로 볼 수 있는 학업참여(Hu & Kuh, 2002)의 의미로 볼 때, 수동적으로 지연을 하느냐 또는 능동적으로 지연을 하느냐에 따라 학업참여의 수준이 다를 것이며, 접근동기를 가지고 학업에 참여하는지, 회피동기를 가지고 학업에 참여하는지에 따라 학업참여 수준이 달라질 것이기 때문이다. 또한 본 연구에서 측정하고자 하는 학업참여는 인지와 정서에 초점을 두고 학생들의 참여를 측정하는 것으로 행동조절의 차이에 대한 정보와 함께 학생들의 인지, 정서, 행동 측면에서 두 유형이 어떠한 차이를 가지는지를 통합적으로 파악하고자 한다.

이에 본 연구에서는 고등학생을 대상으로 성취목표지향성과 학업지연의 하위유형을 도출하고, 성취목표지향성 유형과 학업지연 유형 간의 관계를 파악한 후, 유형별 특성을 탐색하기 위하여 행동조절과 학업참여의 차이를 알아보하고자 한다. 이를 통해 기존 대학생 위주의 연구에서 벗어나 실제적으로 학업에 가장 많은 시간을 투자하고 있어 심리적으로 부정적 영향이 상대적으로 더 심각할 수 있는 고등학생의 학업지연 유형을 파악해 볼 수 있으며, 기존 학업지연과 성취목표지향성의 변인 중심적 연구들을 보완하여 각 유형의 심리적 특성을 종합적으로 이해하는 계기를 마련할 수 있을 것이다.

이에 본 연구의 목적을 달성하기 위하여 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 성취목표지향성 유형과 학업지연 유형은 어떠한가?

둘째, 성취목표지향성 유형과 학업지연 유형의 관계는 어떠한가?

셋째, 성취목표지향성과 학업지연 유형에 따른 행동조절과 학업참여의 차이는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에서는 G도 소재의 2개 고등학교에 재학 중인 1학년, 420명을 연구 대상으로 선정하여 성취목표지향성, 수동지연, 능동지연, 행동조절, 학업참여 검사를 실시하였으며, 회수된 설문지 중 문항에 불성실하게 응답하여 연구에 적합하지 않은 57부를 제외한 363부(남 51.2%, 여 48.8%)를 최종 분석 대상으로 하였다.

2. 측정도구

1) 성취목표지향성 척도

본 연구에서는 이주화와 김아영(2005)이 개발한 학업적 성취목표지향성 척도를 사용하였다. 이 척도는 숙달접근(5문항, 예: 나는 수업에서 가능한 한 많은 것을 배우고 싶다), 숙달회피(5문항, 예: 나는 수업 내용을 완벽하게 이해하지 못할까봐 두렵다), 수행접근(5문항, 예: 나의 목표는 다른 학생들보다 좋은 성적을 받는 것이다), 수행회피(5문항, 예: 나의 목표는 다른 학생들과 비교하여 나쁜 성적을 받지 않는 것이다)의 4요인, 20문항으로 구성되어 있다. 문항은 '전혀 아니다(1)'에서부터 '매우 그렇다(6)'까지 Likert식 6점 척도를 사용하였고, 원 척도의 신뢰도 계수 Cronbach α 는 숙달접근 .72, 숙달회피 .80, 수행접근 .81, 수행회피 .80으로 나타났으며, 본 연구에서는 숙달접근 .76, 숙달회피 .78, 수행접근 .80, 수행회피 .82로 나타났다.

2) 수동지연 척도

본 연구에서는 Aitken(1982)이 개발한 지연행동 척도(Aitken Procrastination Inventory)의 번안본(박재우, 1998)을 추상엽과 임성문(2008)이 고등학생 수준에 맞게 수정한 척도를 사용하였다. 원 척도 문항 중 학업지연과 직접적으로 관련이 없는 문항(예: 중요한 약속이 있다면 그 전날에 입고 싶은 옷이 준비되어 있는지를 확인한다) 및 요인분석 결과를 토대로 수동지연 이외의 요인에 부하되는 문항을 제외시켰다. 따라서 전체 19문항 중 수동지연 요인에 해당하는 5문항(나는 마지막 순간까지 일의 시작을 미룬다, 나는 일일 처리되어야 한다는 것을 안 경우에도 그것을 즉시 시작하고 싶지 않다, 일의 시작을 너무 미루어서 끝내야 할 시간 내에 일을 마치지 못하기도 한다 등)을 사용하였다. 각 문항의 응답척도는 Likert식 6점 척도를 사용하였고, 추상엽과 임성문(2008)의 신뢰도 계수 Cronbach α 는 .80이었고, 본 연구에서는 .77로 나타났다.

3) 능동지연 척도

본 연구에서는 Choi와 Moran(2009)이 개발한 능동적 지연행동 척도(Active Procrastination Scale)를 김희정(2010)이 번안하고 수정한 척도를 사용하였다. 이 척도는 시간 압박에 대한 선호(4문항, 예: 마감시간이 임박한 상황에서 일하는 게 괴롭다-역), 지연행동에 대한 의도적 결정(4문항, 예: 나는 시간을 더욱 잘 활용하기 위해서 고의적으로 어떤 일들을 미룬다), 마감시간을 충족하는 능력(4문항, 예: 나는 종종 막판에 일을 시작하고서는, 제시간에 일을 마무리하지 못하곤 한다-역), 결과 만족(4문항, 예: 마지막까지 미뤘던 일의 결과를 보면 만족스럽지 않다-역) 등

의 4요인, 16문항으로 구성되어 있다. 문항은 '전혀 그렇지 않다(1)'에서부터 '매우 그렇다(7)'까지 Likert식 7점 척도를 사용하였고, 원 척도의 신뢰도 계수 Cronbach α 는 .80, 김희정(2010)은 .77로 나타났으며, 본 연구에서는 .70으로 나타났다.

4) 행동조절 척도

본 연구에서는 박병기, 정기수, 김선미 및 이종욱(2005)이 개발한 복합적 자기조절학습 척도 중 행동조절과 관련된 문항을 사용하였다. 구체적으로 학업과 가장 관련된 공부시작(8문항, 예: 친구들과 노는 것을 그만 두고 공부를 시작하기는 힘들다-역), 공부지속(8문항, 예: 한번 공부를 시작하면 끝까지 집중하여 하던 공부를 마친다), 시험준비(8문항, 예: 시험 준비를 할 때는 잘 모르는 내용을 먼저 공부한다)의 3요인, 24문항을 사용하였다. 문항은 '전혀 아니다(1)'에서부터 '매우 그렇다(6)'까지 Likert식 6점 척도를 사용하였고, 원 척도에서 행동조절의 신뢰도 계수 Cronbach α 는 .74로 나타났으며, 본 연구에서는 .68로 나타났다.

5) 학업참여 척도

본 연구에서는 Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker(2002)가 개발한 학업참여 척도(Utrecht Work Engagement Scale-Student)를 추헌택과 손원숙(2011)이 타당화한 척도를 사용하였다. 이 척도는 인지와 정서에 초점을 두고 학업참여를 측정하는 도구로, 열정(6문항, 예: 나는 학생으로서 공부할 때 에너지가 넘친다), 헌신(4문항, 예: 나에게 공부는 힘들지만 도전할 만한 것이라고 생각된다), 몰두(5문항, 예: 나는 공부에 잘 몰입된다)의 3요인, 15문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert식 5점 응답척도를 사용하였고, 원 척도의 신뢰도 계수 Cronbach α 는 국가별 열정 .65~.79, 헌신 .77~.86, 몰두 .65~.73으로 나타났으며, 추원택과 손원숙(2011)은 전체 .87로 나타났고, 본 연구에서는 전체 .89로 나타났다.

3. 통계적 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 18.0을 사용하여 다음과 같은 순서로 분석하였다. 첫째, 고등학생의 성취목표지향성 유형과 학업지연 유형을 파악하기 위하여 Hair와 Black(2000)이 제안한 2단계 군집분석(a two-stage cluster analysis)을 실시하였는데, 첫 번째 단계에서는 계층적 방법(Ward)으로 분석하여 군집화일정표와 덴드로그램 등을 통해 군집의 수를 확인하였고, 이후 비계층적 방법(K-means)으로 적절한 군집의 수를 확인하였다. 즉, 두 가지 방법을 통합적으로 적

용하여 군집의 질, 유형 및 사례수의 동일성, 해석 가능성을 종합하여 최종 군집을 결정하였다. 또한 분석결과에서 나타난 각 군집 유형의 특성을 파악하기 위하여 다음의 기준을 적용하였다 (신이나, 손원숙, 2012). 즉, 군집변인을 z점수로 변환하여 매우 높음(VH: $.75 < z$), 높음(H: $.25 < z \leq .75$), 보통(A: $-.25 \leq z \leq .25$), 낮음(L: $-.75 \leq z < -.25$), 매우 낮음(VL: $z < -.75$)의 준거로 해석하였다. 둘째, 군집분석결과 도출된 성취목표지향성 유형과 학업지연 유형간의 관계를 알아보기 위해 χ^2 검증을 실시하였다. 마지막으로 성취목표지향성과 학업지연 유형에 따른 행동조절과 학업참여의 차이를 알아보기 위해 이원분산분석(two-way ANOVA)과 Scheff'e 사후검증을 실시하였다.

III. 연구 결과

1. 기술 통계 및 상관분석

본 연구의 주요 변인 간 기술통계치와 상관분석 결과는 <표 1>에 제시되어 있다. 각 척도 내 하위 변인들 간의 상관을 살펴보면, 숙달접근은 수행접근, 행동조절, 학업참여와 통계적으로 유의한 정적 상관($p < .01$)이 있는 것으로 나타났으며, 수동지연과는 유의한 부적 상관($p < .01$)이 나타났다.

<표 1> 주요 변인들의 기술통계치와 상관계수($n=363$)

변인명	1	2	3	4	5	6	7	8
1 숙달접근	1							
2 숙달회피	.03	1						
3 수행접근	.35**	.08	1					
4 수행회피	.12*	.25**	.47**	1				
5 수동지연	-.20**	.39**	-.09	.06	1			
6 능동지연	-.00	.28**	-.15**	-.18**	-.37**	1		
7 행동조절	.39**	-.02	.25**	-.02	-.48**	.26**	1	
8 학업참여	.46**	.00	.19**	-.03	-.30**	.21**	.58**	1
M	20.86	16.21	19.85	17.62	13.80	61.52	86.89	43.98
SD	3.77	4.31	4.77	4.92	3.26	9.60	12.08	9.38

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

또한 숙달회피는 수동, 능동지연과 유의한 정적 상관($p < .01$)이 나타났고, 수행접근은 행동조절, 학업참여와 유의한 정적 상관($p < .01$)이 나타났다. 반면 수행회피는 능동지연과 유의한 부적 상관($p < .01$)이 나타났으며, 수동지연은 능동지연, 행동조절, 학업참여와 유의한 부적 상관($p < .01$)이 나타

타났다. 마지막으로 능동지연은 행동조절, 학업참여와 유의한 정적 상관($p < .01$)이 나타났다.

2. 고등학생의 성취목표지향성 유형

2단계 군집분석을 통하여 도출된 최종 성취목표지향성 유형은 4가지로 파악되었으며, 그 결과는 <표 2>과 같다. 첫 번째 유형은 연구대상의 33.9%를 차지하여 4가지 유형 중 가장 많은 유형으로 접근목표는 낮고, 회피목표, 특히 숙달회피가 높은 결과를 나타내어 본 연구에서는 '회피형'으로 명명하였다. 두 번째 유형은 연구 대상의 24.0%를 차지하였으며, 숙달접근목표는 낮으나, 나머지 목표는 모두 높은 유형으로 본 연구에서는 '회피적 경쟁형'으로 명명하였다. 세 번째 유형은 연구대상의 21.2%를 차지하였으며, 접근목표는 높고, 회피목표가 낮은 유형으로 본 연구에서는 '접근형'으로 명명하였다. 마지막으로 연구대상의 20.9%를 차지하였으며, 모든 목표가 낮은 유형으로 본 연구에서는 '무관심형'으로 명명하였다. 각 성취목표지향성 유형별 특징은 [그림 1]과 같다.

<표 2> 성취목표지향성의 군집분석 결과

구분	유형1 회피형	유형2 회피적 경쟁형	유형3 접근형	유형4 무관심형
숙달접근	L (-.35)	H (.27)	VH (.95)	VL (-.66)
숙달회피	H (.41)	VH (.93)	VL (-.74)	VL (-.82)
수행접근	L (-.42)	VH (.83)	VH (.71)	VL (-.72)
수행회피	A (-.12)	VH (.90)	A (.08)	VL (-.87)
N (%)	123 (33.9)	87 (24.0)	77 (21.2)	76 (20.9)

<주> VH: 매우 높음, H: 높음, A: 보통, L: 낮음, VL: 매우 낮음; 괄호 안은 z 점수

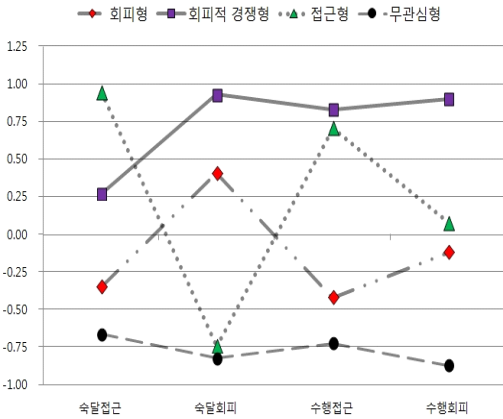
3. 고등학생의 학업지연 유형

2단계 군집분석을 통하여 도출된 최종 학업지연 유형은 3가지로 파악되었으며, 그 결과는 <표 3>과 같다. 첫 번째 유형은 연구대상의 38.5%를 차지하였으며, 수동지연은 매우 높고, 능동지연은 낮은 유형으로, 본 연구에서는 '수동지연형'으로 명명하였다. 두 번째 유형은 연구대상의 37.5%를 차지하였으며, 수동지연은 매우 낮고, 능동지연은 매우 높은 유형으로, 본 연구에서는 '능동지연형'으로 명명하였다. 마지막으로 연구대상의 24.0%를 차지하였으며, 수동지연과 능동지연이 모두 낮은 유형으로, 본 연구에서는 '경미한 지연형'으로 명명하였다. 각 지연 유형별 특징은 [그림 2]와 같다.

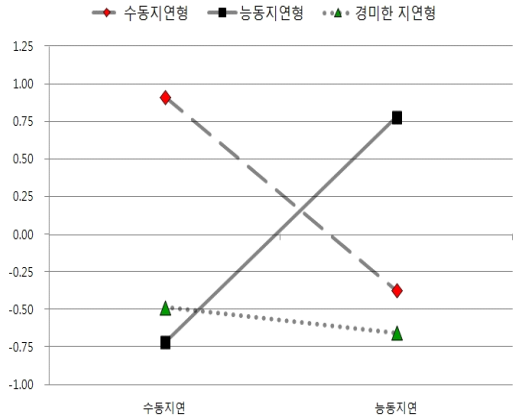
<표 3> 학업지연의 군집분석 결과

구분	유형1	유형2	유형3
	수동지연형	능동지연형	경미한 지연형
수동지연	VH (.92)	L (-.72)	L (-.48)
능동지연	L (-.37)	VH (.78)	L (-.65)
N (%)	140 (38.5)	136 (37.5)	87 (24.0)

<주> VH: 매우 높음, L: 낮음; 괄호 안은 z 점수



[그림 1] 고등학생의 성취목표지향성 유형



[그림 2] 고등학생의 학업지연 유형

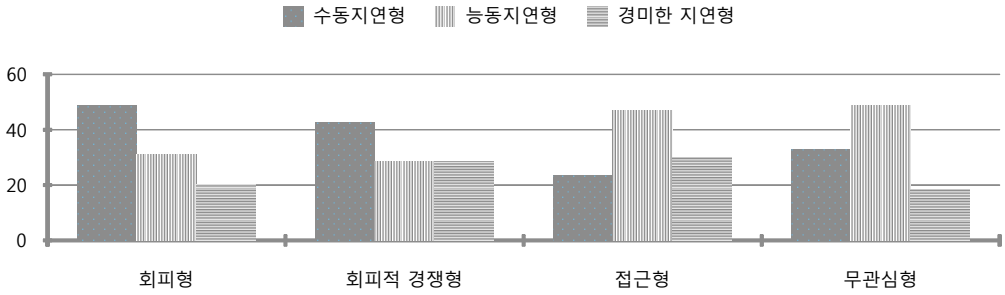
4. 성취목표지향성 유형과 학업지연 유형 간의 관계

군집분석을 통하여 도출해 낸 성취목표지향성 유형과 학업지연 유형 간의 관계를 알아보기 위해 실시한 교차분석 결과는 <표 4>와 같다. 또한 성취목표지향성 유형별 학업지연 유형의 비율은 [그림 3]과 같다.

<표 4> 성취목표지향성 유형과 학업지연 유형 간의 관계

구분	성취목표지향성				계	χ^2 (df)	
	회피형	회피적 경쟁형	접근형	무관심형			
수동지연형	n	60	37	18	25	140	
	(%)	(48.8)	(42.5)	(23.3)	(32.9)		(38.5)
학업지연	능동지연형	n	38	25	36	37	136
		(%)	(30.9)	(28.7)	(46.8)	(48.7)	
경미한 지연형	n	25	25	23	14	87	20.03** (6)
	(%)	(20.3)	(28.7)	(29.9)	(18.4)	(24.0)	
계	n	123	87	77	76	363	
	(%)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	

**p<.01



[그림 3] 성취목표지향성 유형별 학업지연 유형 분포(%)

그 결과, 성취목표지향성 유형에 따른 학업지연 유형의 분포 비율은 유의한 차이가 나타났다 ($\chi^2=20.33$, $df=6$, $p<.01$). 구체적으로 살펴보면, ‘회피형’의 성취목표지향성을 가진 학생들의 경우 ‘수동지연형’(48.8%)이 가장 많았고, ‘회피적 경쟁형’의 성취목표지향성을 가진 학생들 역시 ‘수동지연형’(42.5%)이 가장 많았다. 그리고 ‘접근형’의 성취목표지향성을 가진 학생들의 경우에는 ‘능동지연형’(46.8%)이 가장 많았고, ‘경미한 지연형’(29.9%)이 다음으로 많았다. ‘무관심형’의 성취목표지향성을 가진 학생들은 ‘능동지연형’(48.7%)과 ‘수동지연형’(32.9%)의 순으로 나타났고 ‘경미한 지연형’(18.4%)이 가장 적은 분포를 나타내었다.

5. 성취목표지향성 및 학업지연 유형에 따른 행동조절 및 학업참여 차이

성취목표지향성 및 학업지연 유형에 따른 행동조절 및 학업참여 차이를 알아보기 위해 이원 분산분석을 실시하였다. <표 5>에 제시된 것처럼, 행동조절 및 학업참여에 대한 성취목표지향성과 학업지연 유형 간 상호작용은 모두 통계적으로 유의하지 않았다($F=1.86$, 1.14 , $p>.05$). 단 행동조절 및 학업참여에 대한 성취목표지향성 및 학업지연의 주효과만이 통계적으로 유의하였다.

<표 5> 성취목표지향성 및 학업지연 유형에 따른 행동조절, 학업참여 차이 결과(이원분산분석)

독립변인	종속변인	M(SD)	제곱합	자유도	평균제곱	F
성취목표지향성	행동조절	.03(.96)	36.68	3	12.22	14.52**
	학업참여	.01(.97)	57.66	3	19.22	24.07**
학업지연	행동조절	.03(.96)	46.52	2	23.25	28.63**
	학업참여	.01(.97)	22.24	2	11.12	12.43**
성취목표지향성 * 학업지연	행동조절	.03(.96)	8.13	6	1.35	1.86
	학업참여	.01(.97)	5.16	6	.86	1.14

** $p<.01$

보다 구체적으로 각 유형별 행동조절 및 학업참여의 차이를 알아보기 위해 Scheff'e 사후분석을 실시하였다. 먼저, 성취목표지향성 유형에 따른 차이 결과는 <표 6> 및 [그림 4]와 같다. 행동조절과 학업참여 요인 모두에서 '접근형'이 다른 유형보다 통계적으로 유의하게 높았다. 학업참여에서는 '회피적 경쟁형'과 '회피형'은 '무관심형'보다 유의하게 높았으나, '회피적 경쟁형'과 '회피형' 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없었고, 행동조절에서는 이 세 가지 유형 간 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 따라서 성취목표지향성 유형 중 '접근형'이 가장 적응적인 성향을 나타냈고, '무관심형'이 전반적으로 가장 낮은 수준의 행동조절 및 학업참여를 나타내었다.

<표 6> 성취목표지향성 유형별 행동조절, 학업참여 차이

	성취목표지향성				사후 검증
	회피형	회피적 경쟁형	접근형	무관심형	
행동조절 (SD)	-.21 (.76)	.14 (.96)	.57 (1.02)	-.22 (.97)	3>2,1,4
학업참여 (SD)	-.05 (.89)	-.06 (.92)	.71 (.80)	-.48 (.93)	3>1,2>4

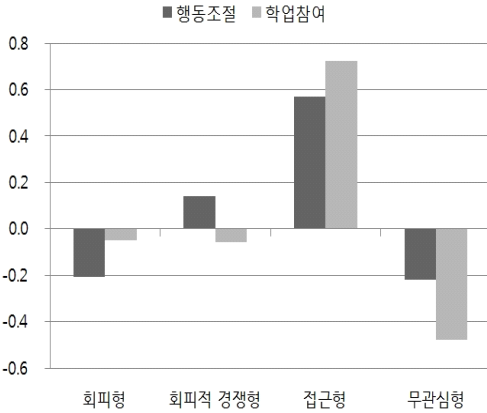
사후검증- 성취목표지향성 1: 회피형, 2: 회피적 경쟁형, 3: 접근형, 4: 무관심형
위 점수는 z 점수를 나타낸 숫자임

다음으로 <표 7> 및 [그림 5]에는 학업지연 유형별 행동조절 및 학업참여 차이에 대한 결과가 요약되어 있다. 행동조절 및 학업참여 모두에서 '능동지연형'과 '경미한 지연형'이 '수동지연형'보다 통계적으로 유의하게 높았고, '능동지연형'과 '경미한 지연형'은 행동조절과 학업참여에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

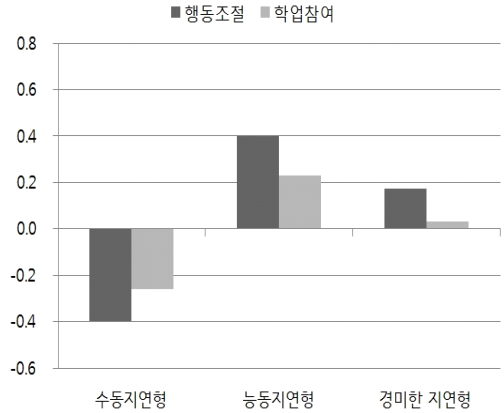
<표 7> 학업지연 유형별 행동조절, 학업참여 차이

	학업지연			사후 검증
	수동지연형	능동지연형	경미한 지연형	
행동조절 (SD)	-.40 (.81)	.40 (1.01)	.17 (.85)	2,3>1
학업참여 (SD)	-.36 (.91)	.29 (.96)	.03 (.96)	2,3>1

사후검증- 학업지연 1: 수동지연형, 2: 능동지연형, 3: 경미한 지연형
위 점수는 z 점수를 나타낸 숫자임



[그림 4] 성취목표지향성 유형별 행동조절, 학업참여



[그림 5] 학업지연 유형별 행동조절, 학업참여

IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 고등학생의 성취목표지향성과 학업지연의 유형을 도출하고, 성취목표지향성 유형과 학업지연 유형 간의 관계를 파악하는데 있다. 이와 더불어서 이 두 유형의 행동조절과 학업참여의 차이를 탐색하였다. 이에 따른 연구 결과 및 논의의 내용은 다음과 같다.

첫째, 성취목표지향성 유형은 ‘회피형’, ‘회피적 경쟁형’, ‘접근형’, ‘무관심형’ 등 4가지의 유형이 통계적으로 유의미하게 분류되었다. 도출된 유형 중, 가장 많은 분포를 보인 유형은 ‘회피형’(33.9%)으로, 이 유형은 행동조절, 학업참여에서 ‘접근형’보다 낮은 수준을 나타내었다. 이는 양명희와 오종철(2006)의 연구에서 중학생보다 고등학생이 숙달회피와 수행회피 목표가 높고, 회피목표는 자기조절과 부적인 상관을 보인다는 결과와 유사하다고 볼 수 있다. 또한 손원숙(2013)의 연구에서 회피적 성취목표지향성이 고등학교 1학년 학생의 다수(35.7%)를 차지하였으며, ‘회피형’은 자기결정성 동기 중 외적, 내사된 조절 등의 타율동기와 부적정서가 상대적으로 높게 나타난 결과를 지지한다. 따라서 이러한 회피적 성취목표지향성 유형은 학업상황에서 부적응적 목표유형으로 볼 수 있으므로, 먼저 학생 개개인의 흥미와 수준에 맞는 과제를 제시하여 학습에 참여할 수 있도록 해야 하며, 특히 준거지향 평가를 통해 성취 경험을 제공하여 고등학생들의 학습에 대한 회피적 성향을 개선할 필요가 있다. 두 번째로 많은 유형인 ‘회피적 경쟁형’(24.0%)은 학업참여에서 ‘무관심형’보다는 높은 특징을 보였다. 이 유형은 국중학(2009)의 고등학생 성취목표프로파일 연구에서 도출된 ‘경쟁-회피형’과 유사한 유형으로 수행접근목표가 적응과 학업수행에 정적인 역할을 하지만 자신의 능력개발이나 숙련에는 소극적인 태도를 보이는 유형으로 언급하고 있다. 이로 볼 때, ‘회피적 경쟁형’은 다른 학생들보다 더 잘하고 싶고, 못한

다는 평가를 받고 싶지 않아 참여수준은 ‘무관심형’보다 높지만, 실제적인 자기 발전을 위한 노력은 부족한 유형으로 볼 수 있다. 다음으로 많은 분포를 보인 유형은 ‘접근형’(21.2%)으로, 행동조절과 학업참여에서 모두 적응적 특징을 보였다. 이 유형은 학업 상황에서 가장 적극적인 유형으로 신현숙 외(2010)의 연구에서 ‘접근지향형’이 자기관리, 수업참여, 과제해결, 정보처리에서 높은 특성을 보인 것으로 볼 때, 본 연구의 ‘접근형’은 학습 또는 수업에 적극적으로 참여하며, 자신의 학습행동을 효과적으로 조절하는 것으로 볼 수 있다. 따라서 내적인 목표를 추구하는 숙달접근목표와 타인과의 비교를 통해 우수함을 입증하고 싶어 하는 목표인 수행접근목표의 동시적 추구는 학습에 대한 관심이 많은 우리나라 교육현실에서 가장 실제적인 적응 유형으로 볼 수 있다. 마지막으로 ‘무관심형’(20.9%)은 학업에 대해 목표가 없는 유형으로 행동조절과 학업참여에서 모두 부적응적 특징을 보인 유형으로 선행연구(손원숙, 2013; 신이나, 손원숙, 2012)에서도 지속적으로 도출되며, 학업상황에서 부정적 유형이라는 공통점이 확인되고 있다는 점을 감안할 때 ‘무관심형’이 학업에 관심을 가지고 접근할 수 있는 프로그램이 시급히 마련되어야 함을 알 수 있다.

둘째, 고등학생의 학업지연 유형은 ‘수동지연형’, ‘능동지연형’, ‘경미한 지연형’의 3가지 유형이 통계적으로 유의미하게 분류되었다. 이는 대학생의 학업지연 유형의 분류를 시도했던 선행연구(고진경, 신을진, 2013; 서미옥, 2014; 서은희, 김은경, 2012; Grunschel et al., 2013; Rozental et al., 2015)를 지지하는 것으로 학습자들 내에 다양한 학업지연 유형이 존재함을 알 수 있다. 도출된 유형을 자세히 살펴보면, 가장 많은 분포를 보인 유형은 ‘수동지연형’(38.5%)으로, 행동조절과 학업참여에서 가장 부적응적 특징을 보였다. 이러한 ‘수동지연형’은 선행연구에서 유형명만 조금씩 다를 뿐 공통적으로 도출되는 유형으로, 이 유형의 학생들은 몰입경험이 적으며(서은희, 김은경, 2012), 걱정 등의 부정적정서 수준이 높고(Grunschel et al., 2013), 자신감, 창조적 문제해결 수준 등이 낮은 것으로 나타났다(고진경, 신을진, 2013). 이에 학습에 자신감을 가질 수 있도록 성공의 기회를 제공하여 학업에 대해 정적정서를 높일 필요가 있다. 두 번째로 많은 분포를 보인 유형은 ‘능동지연형’(37.5%)으로, 행동조절과 학업참여에서 가장 적응적 특징을 보였다. 이 유형 또한 선행연구에서 ‘성공적 압력 추구형’(Grunschel et al., 2013), ‘잘 적응한 지연형’(Rozental et al., 2015) 등 유형명만 조금만 다를 뿐 공통적으로 도출되는 유형으로 볼 수 있다. 수동지연과는 상반된 개념인 시간압력을 선호하고, 의도적으로 미루며, 결과에 만족하며, 마감시간을 충족할 수 있는 능동지연의 유형이 실제 학습상황에서도 존재한다는 것을 알 수 있다. 그리고 능동지연은 수동지연에 비해 시간통제, 시간의 목적적 사용에서 더 높은 특성을 나타낸 선행연구(Chu & Choi, 2005; Choi & Moran, 2009)와 유사한 결과로, ‘능동지연형’의 학생들은 과제에 대한 계획, 점검, 시간 등을 효과적으로 조절할 수 있는 능력이 ‘수동지연형’에 비해 높고, 의욕적으로 학습에 참여하는 것을 알 수 있다. 또한 능동지연을 사용하는 유형은 지루한

과제에 의도적으로 압박을 받도록 하여 과제를 완성한다는 Steel(2007)의 주장으로 볼 때, '능동지연형'은 과제 수행을 조절할 줄 알고, 과제를 자신의 기준에 맞추어 효과적으로 해결할 수 있는 유형으로 볼 수 있다. 마지막으로 지연의 수준이 낮은 '경미한 지연형'(24.0%)은 행동조절과 학업참여에서 '수동지연형'보다 높은 특성을 나타내었고, 이러한 유형은 기존 국내 연구에서는 파악되지 않은 유형이었지만, 국외 연구에서 도출된 Grunschel 외(2013)의 '눈에 띄지 않는 유형'과 Rozental 외(2015)의 '가벼운 지연형'과 유사한 유형으로 볼 수 있다. Grunschel 외(2013)의 연구에서 자기관리 기술이 부족(수동지연 관련)하지 않으며, 시간압력과 과거 성공경험(능동지연 관련)을 선호하지 않고, 걱정과 두려움(수동지연 관련)이 적고, 공부에 대한 불만족의 수준이 낮은 유형을 '눈에 띄지 않는 유형'으로 명명하였다. 이 유형은 성실성에서는 다른 유형에 비해 높게 나타났고, 삶에 대한 만족 수준도 능동지연 관련 유형과 함께 높은 것으로 나타났다. 또한, Rozental 외(2015)는 순수 지연척도, 비합리적 지연척도 등 여러 지연 척도를 사용하여 지연 유형을 분류한 것으로 모든 지연 수준이 낮은 유형을 '가벼운 지연 유형'으로 명명하였는데, 능동지연 관련 유형과 함께 부정적 문제를 적게 경험한다고 주장하였다. 이러한 결과로 볼 때, '경미한 지연형'은 성실한 유형으로 볼 수 있으며, '수동지연형'보다 적응적인 유형임을 알 수 있다.

한편 기존 국내연구에서 '경미한 지연형'의 유형이 파악되지 않았던 이유는 수동지연 또는 수동지연과 능동지연 수준이 모두 낮은 유형을 비지연으로 명명하였기 때문이다(고진경, 신을진, 2013; 서은희, 김은경, 2012). 그러나 지연의 수준이 낮은 것과 지연을 하지 않는 비지연과는 이후 교육적 결과와 대처방법에 있어서는 차이를 가질 수 있기에 이러한 유형과 관련된 추가적인 연구가 제안된다.

셋째, 성취목표지향성 유형에 따른 학업지연 유형의 관계를 살펴보면, '회피형'에는 '수동지연형'이 가장 많이 포함되어 있었다. 이러한 결과는 숙달회피 또는 수행회피와 학업지연이 정적으로 관련이 있다는 선행연구(계수영 외, 2011; Seo, 2009)와 유사한 결과로 볼 수 있다. 즉, 접근동기에서 행동은 긍정적/바람직한 사건이나 가능성에 의해 유발되는 것이나, 회피동기에서 행동은 부정적/바람직하지 않은 사건이나 가능성에 의해 유발되는 행동으로(Elliot, 1999), 과제의 실패에 대한 두려움으로부터 자존감을 지키기 위한 자기 구실 만들기의 결과로 지연행동을 함을 알 수 있다. 이것은 과제를 완수하기 위해 많은 노력이 필요하고, 성공할 가능성이 불확실할 때 지연을 많이 한다는 Wolters(2003)의 주장과 같은 맥락으로 볼 수 있다. 이러한 유형은 학습에 부적응적 유형으로 학습에 대한 강압적인 요구가 아니라 자율적으로 수행할 수 있는 분위기 조성이 필요하고, 학생들의 흥미를 이끌어 낼 수 있는 방법적 측면에 대한 고려도 필요함을 알 수 있다. 다음으로 '회피적 경쟁형'에서도 '수동지연형'이 많이 포함되어 있었다. 이는 부정적 평가에 대한 두려움과 자기구실 만들기가 수동지연의 한 가지 원인일 수 있다는 선행연구(정미경 외, 2014; Saddler & Buley, 1999)로 볼 때, 다른 대상과 비교에 익숙한 수행목표를 추구하지만,

자신의 발전은 회피하는 유형인 '회피적 경쟁형'은 타인에 기준을 두어 자신을 평가하는 데 익숙하기에 부정적 평가에 민감할 수 있다. 이런 평가에 대한 두려움을 회피하기 위해 자기구실을 만들기를 전략을 사용하게 되므로 '회피적 경쟁형'에 '수동지연형'이 많이 포함된 것으로 볼 수 있다. '회피적 경쟁형'이 '무관심형'보다는 학업참여에서 적응적인 유형임을 감안할 때, '무관심형'-'수동지연형'보다는 적응적일 수 있으나, 이러한 유형의 학생들에게도 경쟁적인 학업환경에서 벗어나 자신의 흥미와 관심에 따라 자신의 기준에 맞춰 학습할 수 있는 환경을 제공하여 평가에 대한 두려움을 줄여줄 필요가 있다.

반면, '접근형'에서는 '능동지연형'이 많이 포함되어 있었다. 이는 숙달접근목표와 수행접근목표가 자기조절에 유의한 영향을 미치며(권성연, 2008), '능동지연형'은 '수동지연형'에 비해 자기조절학습전략 수준이 높다는 결과(신을진, 고진경, 2011)로 볼 때, 접근목표를 가진 학생들은 자기조절능력이 우수하여, 지연을 할 경우 시간을 효과적으로 사용 및 조절하는 능동지연의 유형을 보일 가능성이 높은 것을 알 수 있다. 이러한 유형의 학생들은 학습상황에서 접근적 경향을 가지고 있어 적극적으로 학습에 참여하고, 더 좋은 결과를 얻기 위해 시간을 스스로 조절할 수 있기에 학습에 적응적일 수 있다.

다음으로 성취목표지향성 유형 중 행동조절과 학업참여 수준이 가장 낮은 '무관심형'에서는 '능동지연형'의 비율이 높게 나타났다. 지금까지 대부분의 능동지연 관련 연구(Choi & Moran, 2009; Chu & Choi, 2005; Corkin et al., 2011)에서 능동지연이 수동지연에 비해 학업에서 긍정적인 역할을 수행하는 유형으로 보고 있다. 그러나 Cao(2012)는 능동지연이 많은 노력이 필요한 과제 또는 해야만 하는 과제가 있을 때 노력을 최소화하게 만드는 역할을 하여 이를 변명할 거리를 찾게 하는 자기구실 만들기 현상일 수도 있으며, 인지, 정서, 행동적 영역에서 수동지연과 같이 부적응적 유형일 수도 있다고 주장하였다. 이러한 주장으로 볼 때, 입시에 대한 부담과 학업량이 많은 우리나라 학업상황에서 학업에 관심이 없는 '무관심형'의 학생들은 노력을 최소화할 여건을 만들고 이에 대한 변명 거리를 찾아야 했는데, 자기를 지키기 위한 하나의 수단인 자기구실 만들기의 형태로 능동지연을 선택했을 가능성이 있다. 또한 '수동지연형'의 경우 성취목표지향성의 '회피형'이 대부분을 차지하고 있지만, '능동지연형'에는 성취목표지향성의 '무관심형' 뿐만 아니라 '접근형', '회피형' 등이 혼재되어 있는 경향에 주목할 필요가 있다. 이러한 혼재된 경향은 '능동지연형'의 학생들은 보다 다양한 목표성향을 가지고 있음을 알 수 있다. 또한 행동조절 등에서 '접근형'-'능동지연형'보다 '회피형'-'능동지연형', '무관심형'-'능동지연형'이 낮은 적응의 수준을 보였듯이 외부적으로는 '능동지연형'이라는 동일한 행동을 보이지만 내부적으로는 목표성향이 다르기에 적응 수준에도 차이가 난다고 볼 수 있다. 이에 능동지연의 학생들은 지연 유형 뿐 아니라, 목표성향도 함께 고려를 해야 하며 능동지연을 무조건 긍정적인 변인으로 고려하는 것보다는 어떠한 목표를 가지고 능동지연을 하는지 파악하여 능동지연이 효과적으로 작용할 수

있는 환경을 고려할 필요가 있음을 알 수 있다. 반면 ‘무관심형’에서 ‘수동지연형’의 비율도 높게 나타났는데, 이러한 유형은 행동조절 및 학업참여 측면에서 가장 부적응적 특성을 나타내었다. 성취목표지향성의 회피적 성향은 부정적 자기조절 패턴을 유발하고(양명희, 오종철, 2006), 자기조절 실패는 지연의 원인으로 볼 수 있다(신을진, 고진경, 2011; Chu & Choi, 2005; Wolters, 2003). 이에 경쟁적 풍토가 만연한 고등학교 교육현장에서 학업에 대한 실패의 경험이 증가하고, 이러한 실패 경험은 회피적 목표를 가지게 하며, 회피적 목표는 자기조절 실패를 유발하게 되고, 이러한 과정의 반복을 통해 학업에 무관심하게 되어 수동지연을 할 가능성을 높이게 된다. 지금까지 성취목표지향성의 유형에 따른 학업지연 유형을 살펴본 결과, 같은 성취목표지향성 유형임에도 불구하고 그 내부에는 지연과 관련된 다양한 하위유형이 존재함을 알 수 있고, 이에 따라 차별적인 교육적 접근이 필요함을 알 수 있다.

끝으로 본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 G도 2개 고등학교의 1학년 학생을 대상으로 조사하여 연구결과의 일반화에 제한이 있다. 따라서 후속 연구에서는 다양한 지역과 다른 학교 급의 학생을 대상으로 하여 연구결과를 일반화할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 학업지연을 설문지를 통해 측정하였는데, 자신이 설문지를 통해 보고한 지연과 실제 행동으로 나타나는 미루기(delay)가 어떠한 관련이 있는지 알아볼 필요가 있다(Krause & Freund, 2014). 이는 학생들의 지연에 대한 인식과 실제적 미루기 행동과의 관계를 알 수 있으며, 차이가 있다면 어떠한 원인에 의한 것인지를 파악하는 계기를 마련해 줄 것이다. 또한 본 연구에서는 모든 변인을 자기보고식으로 측정하였기에 이에 따른 문제와 관련된 추가적인 타당화가 요구된다. 셋째, 본 연구는 단일시기의 특성으로, 도출된 유형이 어떻게, 어떤 이유로 변해 가는지 알 수가 없다. 이에 따라 종단연구를 통해 지연 유형의 변화가능성과 안정성에 대한 탐색이 추가적으로 요구된다. 이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 국내 고등학생을 대상으로 학업지연 유형을 탐색하였다는 점과 새로운 학업지연 유형이 국내에도 존재할 수 있음을 파악하였고, 특히 학업지연의 선행요인으로 볼 수 있는 성취목표지향성과의 관계를 개인 중심적 접근으로 탐색하여 하위 유형을 파악하였다는 점이 본 연구의 의의로 볼 수 있다.

참고문헌

- 계수영, 박기환, 엄소용(2011). 대학생의 완벽주의와 성취목표지향성이 학업지연행동에 미치는 영향. **인지행동치료**, 11(2), 95-111.
- 고진경, 신을진(2013). 지연행동의 하위유형에 따른 문제해결양식의 차이. **스트레스研究**, 21(2), 85-93.
- 국중학(2009). 고등학생의 성취목표 지향 프로파일 분석. 박사학위논문, 전북대학교.
- 권성연(2008). 2 x 2 성취목표지향성과 자기조절학습의 관계. **교육공학연구**, 24(1), 213-240.
- 김유진(2011). 성취목표지향 프로파일에 따른 자기조절학습과 학업성취의 차이분석. **교육연구논총**, 32(1), 1-22.
- 김지연, 신희천(2013). 능동 지연행동 척도 타당화 연구. **상담학연구**, 14(3), 1503-1516.
- 김희정(2010). 능동-수동지연에 관련되는 심리적 특성 및 정서적 고통. 석사학위논문, 가톨릭대학교.
- 박병기, 이종욱(2005). 2x 2 성취목표지향성 척도의 개발 및 타당화. **교육심리연구**, 19(1), 327-352.
- 박병기, 정기수, 김선미, 이종욱(2005). 자기조절학습의 복합적 측정도구 개발과 타당화: 동기조절 척도의 통합을 중심으로. **교육심리연구**, 19(2), 455-476.
- 박상현, 손원숙(2015). 초등학생용 2x 2 학업지연 척도의 타당화. **교육심리연구**, 29(2), 261-283.
- 박재우(1998). 과제의 자아위협도와 완벽주의가 과제 지연행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 고려대학교.
- 서미옥(2014). 군집분석에 의한 대학생의 학업지연. **청소년상담연구**, 22(1), 375-392.
- 서은희, 김은경(2012). 대학생의 지연행동 유형에 따른 몰입경험의 차이. **교육심리연구**, 26(2), 377-390.
- 서은희, 박승호(2007). 의지통제와 학업적 지연행동의 관계. **교육심리연구**, 21(2), 423-436.
- 손원숙(2013). 고등학생 성취목표지향성 프로파일의 잠재전이분석. **교육평가연구**, 26(4), 755-774.
- 신명희, 박승호, 서은희(2005). 자기조절학습과 지연행동과의 관계. **교육학연구**, 43(4), 277-292.
- 신을진, 고진경(2011). 능동-수동지연행동과 자기조절학습전략과의 관계. **교육과학연구**, 42(2), 25-47.
- 신이나, 손원숙(2012). 영재와 일반 중학생의 성취목표지향성 프로파일 분석. **한국심리학회지: 학교**, 9(1), 65-83.

- 신현숙, 류정희, 안정은(2010). 성취목표지향성 프로파일에 따른 중학생의 학습기술과 학업성취도의 차이. **교육학연구**, 48(2), 45-66.
- 양명희, 오종철(2006). 2*2 성취목표지향성과 자기조절학습과의 관련성 검토. **교육심리연구**, 20(3), 745-764.
- 유지원(2012). 이러닝 수업에서 대학생의 학업지연행동에 대한 자기조절학습, 두려움, 학업적 자기효능감, 지각된 학업통제감 간의 관계. **교육정보미디어연구**, 18(3), 249-271.
- 이종욱, 박병기(2007). 성취목표지향성 개념의 재분화: 2×2×2 요인구조 모형의 구성. **교육심리연구**, 21(1), 105-127.
- 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.
- 전선미, 박주희(2014). 고등학생의 완벽주의가 학업 지연행동에 미치는 영향과 학업적 자기효능감의 조절효과. **청소년학연구**, 21(8), 589-612.
- 정미경, 이지연, 장진이(2014). 중학생의 초기 부적응 도식이 지연행동에 미치는 영향: 부정적 평가에 대한 두려움, 자기구실 만들기의 매개효과를 중심으로. **인간발달연구**, 21(1), 259-280.
- 추상엽, 임성문(2008). 실패공포와 학업적 지연행동 간의 관계. **한국청소년연구**, 19(4), 169-198.
- 추헌택, 손원숙(2011). 한국판 참여척도(UWES-S)의 타당화. **교육평가연구**, 24(4), 897-920.
- 한순미(2003). 중다목표관점에서의 성취목표와 자기조절 학습전략 사용간의 관계. **교육심리연구**, 17(3), 291-312.
- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13.
- Aitken, M. E. (1982). A Personality profile of the college student procrastinaoor. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Akça, F. (2012). An Investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning*, 1(2), p288-297.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722.
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: a multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153-167.

- Cao, L. (2012). Examining 'active' procrastination from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology, 32*(4), 515-545.
- 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*(2), 195-212.
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology, 145*(3), 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*(5), 602-606.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist, 41*(10), 1040.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Advances in motivation and achievement, 10*(7), 143-179.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology, 72*(1), 218.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology, 80*(3), 501.
- Ferrari, J. R., Barnes, K. L., & Steel, P. (2009). Life Regrets by Avoidant and Arousal Procrastinators: Why Put Off Today What You Will Regret Tomorrow?. *Journal of Individual Differences, 30*(3), 163-168.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality, 34*(1), 73-83.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences, 23*, 225-233.
- Haghbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30*(4), 249-263.
- Hair, J. F., & Black, W. C. (2000). Cluster analysis. In L. G. Grim & P. R. Yarnold (Eds.),

- Reading and understanding more multivariate statistics*, 147-205. Washington DC: Psychological Association.
- Hicks, R. E., & Yao, F. M. (2015). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology (JPsych)*, 2(1), 34-40.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151-154.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis) engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Krause, K., & Freund, A. M. (2014). Delay or procrastination—A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences*, 63, 75-80.
- Meyer, J. P., Stanley, L. J., & Vandenberg, R. J. (2013). A person-centered approach to the study of commitment. *Human Resource Management Review*, 23(2), 190-202.
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 8-47.
- 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(4), 203-212.
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsström, D., Andersson, G., & Carlbring, P. (2015). Differentiating Procrastinators from Each Other: A Cluster Analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 1-11.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84(2), 686-688.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. (2001). Study motivation under social temptation;

- effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30(2), 229-240.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(7), 911-919.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Strunk, K. K., Cho, Y., Steele, M. R., & Bridges, S. L. (2013). Development and validation of a 2× 2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35-44.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251-266.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.

* 논문접수 2016년 5월 2일 / 1차 심사 2016년 6월 10일 / 게재승인 2016년 6월 21일

* 박상현: 경북대학교 교육심리 및 상담심리 박사과정을 수료하였고, 포은초등학교 교사로 재직 중이다. 연구 관심분야로는 학업지연, 자이존증감, 학업정서, 성취목표지향성 등이다.

* E-mail: sangsang22@naver.com

* 함정민: 경북대학교 교육심리 및 교육평가 전공에서 석사학위를 취득하였다.

* E-mail: h_jungmin@naver.com

* 손원숙: University of Illinois at Urbana-Champaign에서 교육평가 관련 박사학위를 취득 후, 현재 경북대학교 교육학과 부교수로 재직 중이다. 연구 관심분야는 검사개발 및 분석, 차별기능문항 분석, 대규모 성취도 평가 등이다.

* E-mail: wsohn@knu.ac.kr

Abstract

Relationships of Achievement Goal Orientation with Academic Procrastination: A Person-centered Approach

Park, Sang Hyun*

Ham, Jeong Min

Sohn, Won Sook**

The main purpose of this study was to explore relationships of achievement goal orientation with achievement procrastination by person-centered approach. Also we compared differences in behavioral regulation and academic engagement across types of achievement goal orientation and academic procrastination. The subjects were 363 Korean students(10th graders) sampled from two high schools located G region. For the results, four types(avoidance-33.9%, avoidance-competition-24.0%, approach-21.2%, indifference-20.9%) of achievement goal orientation and three types(passive procrastination-38.5%, active procrastination-37.5%, light procrastination-24.0%) of academic procrastination were identified by two-stage cluster analyses. Second, associations between types of achievement goal orientation and procrastination were statistically significant. 'Avoidance' and 'avoidance-competition' type were more related to 'passive procrastination', while 'approach' and 'indifferent' types were more related to 'active procrastination'. Third, the students with 'approach' type which tended to prefer 'active procrastination' showed the most adaptive aspects in terms of behavioral regulation and academic engagement. Finally, practical and theoretical implications of academic procrastination and achievement goal orientation for our classroom settings were discussed.

Key words: Achievement goal orientation, Academic procrastination, Behavioral regulation, Academic engagement, Cluster analysis, Person-centered approach

* First author, Kyungpook National University

** Corresponding Author, Associate Professor, Kyungpook National University

