

석사학위논문

청소년의 학업적 자기효능감과
학업지연행동의 관계

지도교수 박태수



제주대학교 교육대학원

상담심리전공

강은주

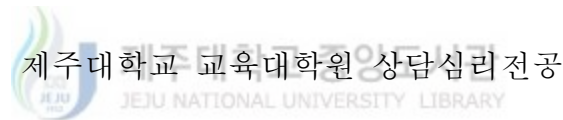
2006년 8월

청소년의 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 관계

지도교수 박 태 수

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2006년 4월 일



제출자 강 은 주

강은주의 교육학 석사학위 논문을 인준함

2006년 6월 일

심사위원장 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

<국문 초록>

청소년의 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 관계

강 은 주

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

지도교수 박 태 수

본 연구¹⁾는 중학교와 고등학교에 다니는 청소년을 대상으로 학업적 자기효능감과 학업지연행동에 대해 성별, 학교급별, 계열별로 차이가 있는가, 학업적 자기효능감과 학업지연행동은 서로 어떤 관계가 있는지를 알아보았다.

이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 청소년의 학업적 자기효능감은 성별, 학교급별, 계열별로 차이가 있는가?

연구문제 2. 청소년의 학업지연행동은 성별, 학교급별, 계열별로 차이를 보이는가?

연구문제 3. 청소년의 학업적 자기효능감과 학업지연행동 간에는 배경변인에 따라 차이가 있는가?

연구문제 4. 청소년의 학업적 자기효능감과 학업지연행동은 서로 관계는 있는가?

본 연구는 제주시내에 위치한 중학교 학생 240명과 고등학교 학생 280명을 대상으로 하였다. 그 중 513명의 설문지를 회수하였고 부실답변한 32명의 사례를 뺀 전체 481명을 분석하였다.

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 10.0 for Windows 프로그램을 사용하여 분석하였다. 학업적 자기효능감과 학업지연행동을 성별, 학교급별, 계열별 차이를 검증하였으며, 학업적 자기효능감의 높고 낮음에 따라 지연행동의 차이를 알아보기 위해 학업적 자기효능감과 그 하위요인인 과제난이도 선호, 자기조절 효능감, 자신감의 평균을 중심으로 -1표준편차(SD)이하의 낮은 집단, +1표준편차(SD)는 높은 집단으로 구분하였고, 이 두 집단간의 지연행동의 평균치의 차이를 검증하였다. 학업적 자기효능감과 지연행동과의 관계를 알아보기 위해 상관계수를 산출하였다.

1) 본 논문은 2006년 8월 제주대학교 교육대학원위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임.

청소년의 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 관계에 대한 본 연구의 결과를 토대로 결론을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학업적 자기효능감은 성별로는 유의미한 차이가 없다. 반면 중학생이 고등학생보다 높으며, 인문계열이 실업계열보다 학업적 자기효능감이 높은 것으로 나타났다.

둘째, 학업지연행동 중에서 지연빈도는 학업적 자기효능감이 높은 중학생과 인문계열의 학생들이 적게 나타났다.

셋째, 학업적 자기효능감 및 그 하위요인의 높은 집단은 지연빈도가 적고, 지연문제에 대해서 더 민감하게 반응하는 것을 보여주고 있다. 따라서 학업적 자기효능감이 높으면 지연빈도가 낮고, 지연문제에 대해 더 민감하다.

넷째, 학업적 자기효능감이 높을수록 학업지연행동은 적게 나타났다.



목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	3
II. 이론적 배경	5
1. 학업적 자기효능감의 개념 및 구인	5
2. 학업지연행동의 개념	13
3. 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 관계	17
III. 연구방법	19
1. 연구대상	19
2. 연구도구	19
3. 자료처리 방법	21
IV. 연구결과 및 해석	23
1. 배경변인에 따른 학업적 자기효능감	23
2. 배경변인에 따른 학업지연행동	28
3. 학업적 자기효능감의 정도에 따른 학업지연행동의 차이	31
4. 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 관계	45
V. 요약, 결론 및 제언	47
1. 요약	47
2. 결론	52
3. 제언	54
참고문헌	55
Abstract	61
부 록	64

표 목 차

<표 II-1>	Burks와 Yuen의 지연행동경험 단계	15
<표 III-1>	성별, 학교급별, 계열별에 대한 빈도와 백분율	19
<표 III-2>	학업적 자기효능감 척도의 하위 요인별 문항과 신뢰도 계수	20
<표 III-3>	학업지연행동척도의 문항과 신뢰도 계수	21
<표 IV-1-1>	성별 학업적 자기효능감 차이	24
<표 IV-1-2>	학교급별 학업적 자기효능감 차이	25
<표 IV-1-3>	계열별 학업적 자기효능감 차이	27
<표 IV-2-1>	성별 학업지연행동 차이	28
<표 IV-2-2>	학교급별 학업지연행동 차이	29
<표 IV-2-3>	계열별 학업지연행동 차이	30
<표 IV-3-1>	성별 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 차이	32
<표 IV-3-2>	성별 과제난이도선호와 학업지연행동의 차이	33
<표 IV-3-3>	성별 자기조절효능감과 학업지연행동의 차이	34
<표 IV-3-4>	성별 자신감과 학업지연행동의 차이	35
<표 IV-3-5>	학교급별 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 차이	37
<표 IV-3-6>	학교급별 과제난이도선호와 학업지연행동의 차이	38
<표 IV-3-7>	학교급별 자기조절효능감과 학업지연행동의 차이	39
<표 IV-3-8>	학교급별 자신감과 학업지연행동의 차이	40
<표 IV-3-9>	계열별 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 차이	41
<표 IV-3-10>	계열별 과제난이도선호와 학업지연행동의 차이	42
<표 IV-3-11>	계열별 자기조절효능감과 학업지연행동의 차이	43
<표 IV-3-12>	계열별 자신감과 학업지연행동의 차이	44
<표 IV-4>	학업적 자기효능감과 학업지연행동의 상관관계	45

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대사회는 빠른 속도의 변화와 다양성을 요구하는 사회이며 개인에게 폭넓은 지식과 기술, 전문성을 동시에 요구 한다. 개인은 이러한 사회에 뒤처지지 않기 위해 새로운 지식과 기술을 습득해야 한다. 이러한 사회에 잘 적응하는 사람이 있는 반면, 그렇지 못한 경우도 많다. 이것은 주어진 과제를 잘 수행 할 수 있는 자기효능감에 의해 결정된다.

자기효능감은 자신에 대해 느끼는 유능감이다. 자기효능감은 청소년들에게 특히 필요한 개념이다. 청소년들은 성인기를 준비하는 시기이며, 신체적, 정신적, 인지적 변화와 가치관과 행동에서도 급격한 변화를 수용해야 한다. 즉 제2의 탄생을 위한 격동기를 치러야 하는 시기이다. 또한 학업수행의 성공이 진학 및 진로를 결정하는 한국사회에서는 청소년들에게 스스로 잘 할 수 있다는 자기효능감이 중요하다.

자기효능감은 학업성취와 시험불안 및 학교생활적응, 진로결정에도 강하게 영향을 미친다. 중학생을 대상으로 목표지향성과 학업적 자기효능감 및 학업성취도를 연구한 가인영(2002)은 수행회피 목표지향성이 높을 수록 학업적 자기효능감이 낮은 결과를 얻었으며, 고등학생을 대상으로 한 박현주(2005)의 연구와 청소년을 대상으로 한 조영미(2003)의 연구에서도 학업적 자기효능감과 자기효능감은 시험불안과 유의한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 그리고 고등학생을 대상으로 한 박미진(1999)의 연구에서는 자기효능감이 높으면 진로결정수준이 높다는 연구결과와 학교생활적응에 있어 자기효능감이 밀접한 관계

가 있는 것으로 나타났다(지수경, 2001).

자기효능감은 지연행동의 원인에도 많은 영향을 미친다. Bandura (1986)는 자기효능감을 특정과제를 수행하기 위해 요구되는 행위를 조작하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단이라고 하였다. 그리고 적절한 수준의 능력과 동기를 가지고 있는 경우 자기효능감은 개인이 과제를 시작하고 지속시키는데 영향을 미칠 것이라고 주장했다. 약한 효능감 기대는 행동회피를 가져올 수 있는 반면, 강한 효능감 기대는 행동을 시작하고 지속하는 것을 촉진시킬 수 있다는 것이다(Haycock, McCarthy & Skay, 1998 재인용). 효능감 부족이 과제를 미루는 행동(Burka & Yuen, 1983), 또는 과제를 수행하거나 결정을 내리는 것을 연기하거나 미루는 특성 또는 행동경향인 지연행동(Milgram & Tenne, 2000)의 원인이 된다는 것이다.

자기효능감과 지연행동의 관계에 대한 경험적 연구들을 살펴보면, Tuckman(1991)은 대학생 집단에서 효능감 신념과 지연행동 사이에 유의미한 부적 상관성이 있음을 밝혔고, Tuckman과 Sexton(1992)은 자기효능감이 외적 조건과 자기-조절 수행사이를 매개하며, 효능감의 부족은 지연행동으로 이어질 수 있다고 하였다. Ferrari 등(1992)도 효능감 신념과 학업지연행동 사이에 유의미한 부적 상관을 밝혔다(Haycock et al., 1998에서 재인용). Haycock 등(1998)의 연구에서는 자기효능감 수준과 강도를 불안과 함께 측정했는데, 자기효능감 강도의 합이 회귀분석에서 변량의 25%를 설명하여 지연행동을 예측하는 데 중요한 변인임을 밝혔다. 우리나라의 연구에서도 자기효능감과 지연행동 사이에 유의미한 상관성이 나타났다(최지연, 2001; 류지연, 2002; 김현정, 2004 재인용).

자기효능감이 결핍의 결과로 나타나는 지연행동은 지연행동을 하는 사람에게 부정적인 영향을 미친다. 지연행동을 하는 자는 저조한 학업수행으로 인해 공부를 해 나가는 자신의 능력에 대해 매우 부정적인

개념을 가지고 있는 것으로 나타났다(Flett et al., 1995). 즉 자기효능감의 부족으로 인해 학업에 필요한 행위(시험공부, 과제하기)를 끝까지 성실히 수행을 하지 못하여 학업에 지장을 초래하는 지연행동을 수반한다.

자기효능감과 지연행동의 연구는 지연행동의 원인변인을 알아보기 위한 연구들이 대부분이었으며, 연구의 대상 또한 대학생을 대상으로 한 연구가 주를 이루었다. 자기효능감에 따라 지연행동에 차이가 있다면 청소년시기의 지연행동은 어떤 양상을 보이는지 발달적 측면에서 필요하다.

따라서 본 연구의 목적은 중·고등학생을 대상으로 그들의 학업적 자기효능감과 학업지연행동은 정도와 차이를 알아보고, 학업적 자기효능감과 학업지연행동은 어떠한 관계가 있는지를 밝히는데 있다.

2. 연구문제



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

본 연구에서는 중·고등학생인 청소년을 대상으로 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 관계와 학업적 자기효능감의 높고 낮음에 따라 배경변인별(성별, 학교급별, 계열별)로 어떻게 나타나는지 살펴보기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 청소년의 학업적 자기효능감은 성별, 학교급별, 계열별로 차이가 있는가?

연구문제 2. 청소년의 학업지연행동은 성별, 학교급별, 계열별로 차이를 보이는가?

연구문제 3. 청소년의 학업적 자기효능감과 학업지연행동 간에는 배경변인에 따라 차이가 있는가?

연구문제 4. 청소년의 학업적 자기효능감과 학업지연행동은 서로 관계는 있는가?

연구문제를 해결하기 위해 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설1 학업적 자기효능감(과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감)은 성별, 학교급별, 계열별에 유의미한 차이가 있을 것이다.

1-1 학업적 자기효능감은 성별에 유의미한 차이가 있을 것이다.

1-2 학업적 자기효능감은 학교급별 유의미한 차이가 있을 것이다.

1-3 학업적 자기효능감은 계열간에 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설2 학업지연행동(지연빈도, 지연문제)은 배경변인(성별, 학교급별, 계열별)간에 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-1 학업지연행동은 성별에 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-2 학업지연행동은 학교급별 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-3 학업지연행동은 계열간에 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설3 학업적 자기효능감(과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감)이 낮은 집단과 높은 집단간에는 성별, 학교급별, 계열별에 따라 학업지연행동(지연빈도, 지연문제)에 유의미한 차이가 있을 것이다.

3-1 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간에는 성별에 따라 학업지연행동에 유의미한 차이가 있을 것이다.

3-2 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간에는 학교급별에 따라 학업지연행동에 유의미한 차이가 있을 것이다.

3-3 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간에는 계열별에 따라 학업지연행동에 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설4 학업적 자기효능감(과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감)과 학업지연행동(지연빈도, 지연문제) 간에는 유의미한 상관관계가 있을 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

본 논문의 이론적 배경에서는 학업적 자기효능감의 근원인 자기효능감에 대해 살펴보고 학업적 자기효능감의 개념 및 구인, 학업지연행동 및 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 관계에 대해 살펴보고자 한다.

1. 학업적 자기효능감의 개념과 구인

1) 자기 효능감의 정의

인간의 행동에 변화를 가져올 수 있는 요인이 무엇인가에 대해 가장 많이 거론되는 이론 중 하나가 자기효능감이론이다. Bandura의 사회학습이론에 근거를 둔 자기효능감이론은 인지주의에 근거한 내재적 동기이론으로 학습행동이 학습자의 내재적 사고과정에 의해 촉발된다고 본다(김아영, 1998).

Bandura(1977)는 자기효능감의 개념을 개인이 어떤 결과를 위해 요구되는 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 신념이라 하였다. 또한 자기효능감은 과제 수행에 필요한 동기, 인지적 원천, 행동의 방향을 이끌 수 있는 개인의 능력에 대한 판단이며, 성공에 필요한 신체적, 지적, 감정적 원천을 움직이게 하는 개인의 능력에 대한 믿음이다(차정은, 1997 재인용). Schunk(1984, 1982)도 자기효능감이란 어떤 구체적인 상황이지만 애매하고 결과를 예상할 수 없는 긴장된 상황에서 요구되는 행동을 얼마나 잘 조직하고 수행할 수 있는가에 대한 자신의 판단으로 행동의 선택, 노력의 정도, 행동의 지속성에 영향을

미친다고 하였다. 결국 자기효능감은 자기능력에 대한 보다 구체적인 인지, 신념, 판단이라고 볼 수 있다.

자기효능감의 개념은 효능기대(personal efficacy expectation)와 결과기대(outcome expectation)의 차이를 설명함으로써 더욱 분명해진다. 효능기대는 어떤 결과를 얻기 위해 자신이 필요한 행동을 조직 실천할 수 있다는 신념이며, 결과기대는 어떤 행동이 어떤 결과를 유발할 것이라는 판단이다(Bandura, 1977). Bandura는 일반적으로 행동을 결정하는데 효능기대가 결과기대보다 더 중요하다는 것을 발견했다(Sharf, 1996 재인용). 일을 끝까지 할 수 있다는 효능기대는 행동의 시작뿐 아니라 원하는 결과를 얻기 위한 지속에도 영향을 준다. 결국 결과기대는 그 행동의 결과가 어떤 것인지를 인식하는 것일 뿐 효능기대 없이는 행동화되기 어렵다(박미진, 1999). 따라서 효능기대는 행동의 변화를 매개하는 중요한 기제이며, 효능기대가 결과기대보다 과제 성취의 향상을 더 잘 설명할 수 있음을 보여준다. 즉 개인으로 하여금 특정 행동이 바람직한 결과를 가져올 것으로 믿게 하여도, 스스로 그와 같은 행동을 수행할 수 없다고 믿으면, 행동의 변화는 일어나지 않는 것이다..

Bandura(1977)에 의하면 자기효능감은 수준, 강도, 일반화의 3가지 차원이 있으며 이 세 가지 차원은 실제의 행동성취에 중요한 영향을 미치며, 자기효능감은 이 세 가지 차원에 있어 각기 그 정도가 다르다고 하였다.

첫 번째가 수준(Level)의 차원이다. 이것은 과제 및 수행에 대해 과제 수행자의 판단과 관련된 차원으로 과제난이도에 대해 가지는 판단에 따라 개인의 효능감이 달라진다고 하였다. 즉 과제난이도가 어렵게 판단되면 자기효능감의 수준이 낮아져 성취기대가 낮고, 과제가 쉽다고 판단되면 자기효능감의 수준이 높아져 성취기대가 높아진다는 것이다.

두 번째 차원은 강도의 차원이다. 이것은 난이도가 어려운 상황에서 과제의 성취를 위한 자기효능감이 얼마나 오랫동안 지속되는가와 관련

차원으로서 일반적으로 자기효능감이 약하면 어려운 상황에서 회피하거나 쉽게 없어지지만 자기효능감이 강하면 쉽게 없어지지 않고 대처 행동을 찾게 된다.

세 번째 차원은 자기효능감의 일반화 차원이다. 이것은 자기효능감이 어느 정도 범위의 상황이나 대상에까지 적용될 수 있는가와 관련된 차원이다. 개인의 과거경험에 따라서 상황이나 대상에 대해 일반화되는 자기효능감은 그 범위가 넓게 형성되기도 하고 좁게 제한되기도 한다.

한편, Bandura(1986)는 개인의 자기효능감은 반복된 과제관련 경험을 통하여 점진적으로 발달한다고 주장하였다. 그의 주장에 의하면 자기효능감은 4가지 중요 정보원인 성취경험, 대리경험, 언어적 설득, 정서적 각성에 의해 주로 형성된다.

첫째 성취경험은 가장 영향력 있는 정보원이다. 반복되는 성공은 자기효능감에 대한 평가를 높이고 다음의 유사상황에서 효과적으로 처리할 수 있다는 신념을 강하게 하는 반면, 특히 반복된 실패경험은 자기효능감에 대한 평가뿐 아니라 그와 관련된 신념을 약화, 저하시킨다. 따라서 이러한 성취경험과 자기효능감은 상호영향의 순환관계라 할 수 있다.

두 번째 대리경험은 성취경험보다 영향력은 약하지만 타인의 성공적 수행을 관찰함으로써 생기는 대리적 경험이다. 모델의 유사성, 모델의 과제수행 정도, 모델의 속성에 대한 선입견 등이 영향을 미치게 된다.

세 번째 언어적 설득은 언어적 칭찬이나 격려와 같은 설득에 의해 생기는 것으로 설득하는 사람의 지위, 신용, 전문적 지식 등에 따라 다르게 나타날 수 있다. 언어적 설득의 방법에는 제안이나 권고 같이 직접적 지시에 의해 설득되는 자기지시방법, 잘못된 상황을 설명하고 이후 행동에 대해 스스로 결정하게 하는 해석적 처치방법 등이 있다. 언어적 설득은 실제경험이 아니어서, 현실의 곤란에 직면하기 쉽고 시간

이 지나면 소멸되기 쉬운 면이 있으며 영향력이 약하여 수행 행동 달성을 유도하기 위한 일시적 보조 수단 역할을 하게 되지만 이용하기가 쉽고 그것을 실행에 옮김으로써 자기 것으로 확인되면 확고한 자신감으로 발전될 수 있다는 장점이 있다.

네 번째 정서적 각성은 개인의 생리적 상태를 의미하는 것으로 불안이나 공포적인 상황에선 정서적, 생리적으로 흥분하게 되고 심리적으로 위축하게 되어 자기효능감에도 영향을 미치는 것이다. 즉 개인이 특정 과업에 접했을 때 긍정적으로 각성되는지 또는 부정적으로 각성되는지 여부는 개인의 성과달성 판단에 영향을 미치게 된다. 이러한 각성은 일반적인 신체 상태 및 성격, 심리적 각성, 개인의 즉각적 감정의 세 가지 요인에 의해 유발된다. 이러한 네 가지 정보원으로부터 얻어진 정보는 자동적으로 효능감에 영향을 주는 것이 아니라 정보들은 개인에 의해 인지적으로 평가받는다(박미진, 1999; 조영미, 2003에서 재인용).

Bandura(1993)에 의하면 다양한 정보원으로부터 형성된 자기효능감은 인지적, 동기적, 정서적, 선택적 과정을 통해 개인의 사고, 동기, 정서 및 행동 결정에 영향을 미친다. 인지적 과정은 개인의 특정 행동이 특정 결과를 초래하였을 때 그 관계에 대한 재해석을 통해 행동의 통제소재를 자극으로부터 자신에게로 옮기고, 사건의 인과관계를 파악함으로써 행동의 결과를 예측하는 것이다. 또한 개인이 목표설정, 미래의 결과에 대한 표상, 자기평가적 반응과 같은 인지적 과정을 통해 스스로에게 동기를 부여한다. 개인이 현재 자신이 처한 상태와 이상적인 기준을 비교할 때 느끼게 되는 불만족과 목표 성취 시 예상되는 만족감이 행동의 유인으로 작용하게 되는 것이다. 즉 능력에 대한 인식, 사회적 비교, 피이드백 지각된 통제성, 분석적 판단 등은 인지적 과정을 통해 자기효능감에 영향을 미치게 된다. 그리고 자기효능감은 개인이 어떤 목표를 설정하고, 어느 정도의 노력을 기울이고, 어려움에 직면하였을 때 얼마나 끈기를 보이며, 실패 후에는 얼마나 유연하게 대처할 것인가

와 같은 동기적 과정에 영향을 미친다. 자기효능감이 높은 사람일수록 보다 도전적인 과제를 선택하고, 더 많은 노력을 기울이며, 어려움이 있을 때 더 끈기 있게 과제를 지속한다. 이와 같은 동기적 과정은 귀인 경향, 결과기대, 인지된 목표와 같은 인지적 동기자의 영향을 받는다. 실패의 원인을 능력부족보다는 노력부족이나 잘못된 전략사용으로 귀인하면 동기가 저하되지 않는다. 특정행동이 특정결과를 유도할 것이라는 결과기대는 동기에 영향을 미치는 동시에 자기효능감의 영향을 받는다. 따라서 자기효능감이 높은 사람은 긍정적 결과기대를 하게 되고, 이를 실현하기 위해 동기화된다. 또한 자기효능감은 위협적인 과정에서 개인이 어느 정도의 스트레스를 받고 얼마나 우울해지는가와 같은 정서적 과정에 영향을 미친다. 그리고 이와 같은 정서적 반응은 사고의 본질과 과정을 왜곡시킴으로써 행동에 영향을 미칠 수 있다. 마지막으로 사람들은 환경을 선택하고 조성함으로써 자신의 삶을 변화시킬 수 있다. 이러한 자기효능감에 대한 판단은 개인이 자신의 행동과 환경을 선택하는데 영향을 미친다. 자기효능감이 높은 사람은 자신이 대처할 수 없다고 생각되는 행동이나 상황은 피하고, 도전적이면서 자신이 통제 할 수 있는 행동과 상황을 선택한다. 또한 자기효능감이 높은 사람은 자신에게 유리한 환경을 조성하고, 환경의 변화에 유연하게 대처할 수 있다. 이와 같이 자기효능감은 선택적 과정을 통해 개인의 동기, 정서, 행동의 결정에 영향을 미치며, 개인은 끊임없는 선택적 과정을 통해 삶의 방향을 결정한다. 이 네 가지 과정은 서로 독립적인 것이라기보다는 서로 중복되기도 하고 서로 간에 영향을 미친다.

요약하면, 자기효능감은 개인이 어려운 상황에서 어떤 일을 해나갈 때 구체적으로 필요한 행동을 조직하고 실행해나가는 자신의 능력에 대한 신념이다. 자기효능감은 성공경험, 대리경험, 언어적 설득, 정서적 각성에 의해 형성되고, 수준, 강도, 일반화의 차원에서 결정되며, 인지적 과정 동기적, 정서적 과정 선택적 과정을 통해 영향을 받는다.

2) 학업적 자기효능감의 개념 및 구인

Bandura(1986)에 의하면 학업적 자기효능감은 학습자가 학업적 과제의 수행을 위해 필요한 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단이라고 정의하였다. 학업적 효능감이 높은 학습자는 도전적인 과제를 선택하고 주어진 과제를 성공적으로 수행하기 위해 더 많은 노력을 기울이며 어려움이 있어도 끈기 있게 과제를 지속한다. 또한 학업적 효능감이 높을수록 불안을 느끼는 정도가 낮고, 보다 효과적인 학습전략을 사용하며(Pintrich & De Groot, 1990), 자기관찰, 자기평가, 자기반응과 같은 자기조절 능력이 뛰어나다(Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). 이와 같이 학업적 상황에서 학습자의 학업적 자기효능감은 다른 동기적 변인 및 인지적 변인과 상호 간에 영향을 미치며, 학업적 수행에 직접적·간접적인 영향을 미친다. Bandura(1986)는 학업적 자기효능감이 학습능력 과 수행을 매개한다고 보았으며, Bouffard-Bouchard(1989)는 대학생을 대상으로 한 연구에서 자기효능감에 대한 지각은 개인의 수행수준을 이해하기 위해 유용한 변인이며, 특히 지속적인 자기감시가 필요한 학업적 과제의 수행을 이해하는데 유의미한 변인으로 보았다. 즉 지각된 자기효능감은 과제를 지속하고, 자신의 반응을 관찰하여 잘못된 부분을 정정하고 평가하는 능력, 즉 자기조절효능감과 관련된다는 것이다. Pintrich와 De Groot(1990)는 학업적 자기효능감의 증진이 효율적인 인지적 전략의 사용을 증가시켜 높은 수행수준에 도달하게 한다는 것을 발견하였다. 이와 같이 학업적 상황에서의 자기효능감은 전략사용 및 자기조절과 같은 인지적 변수 및 내적 동기와 같은 동기적 변수와 관련을 맺으면서, 학습자의 수행에 직접적이거나 간접적인 영향을 미친다(박인영, 1999 재인용).

Bandura(1986, 1993)에 의하면 학업적 자기효능감은 과제난이도 선호, 자기조절효능감, 자신감의 세 가지 구인으로 구성된다.

먼저 과제난이도 선호에 대해 살펴보면 다음과 같다. 자기효능감은 개인이 학습과제를 해결하기 위한 행동을 선택 할 때 영향을 미친다. 자기효능감이 높은 학습자는 도전적이고 구체적인 목표를 자신의 판단에 따라 설정함으로써 자신의 학습과정 및 결과에 대한 방향을 결정한다.(Bandura, 1998; Latham & Locke, 1991; Schunk, 1990; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). 반면, 자기효능감이 낮은 학습자는 자신의 능력을 상회하는 과제를 위협적인 것으로 받아들이고 회피하며, 그들이 조절할 수 있다고 생각하는 상황과 과제만을 선택한다(Bandura, 1977). 누구나 쉽게 해결할 수 있는 과제의 수행은 학습자 자신의 능력에 대한 정보를 제공하지 못하기 때문에, 쉬운 과제를 많이 해결한다고 해서 자기효능감이 증진되지는 않는다(Schunk, 1990). 과제난이도 선호는 자신의 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하는 과정을 통해 표출된다.

두 번째로 살펴볼 구인은 자기조절 효능감으로서 자기조절 효능감은 개인이 자기관찰, 자기 판단, 자기반응과 같은 자기 조절적 기제를 잘 수행할 수 있는가에 대한 효능기대라고 정의 된다. 자기관찰은 자신의 행동의 여러 측면에 대한 의도적 주의집중으로, 자신이 하는 일에 대한 정보를 제공하고, 목표를 설정하고, 과제의 진전정도를 평가하는 자기 조절 기능을 하며, 행동의 변화를 유도한다. 자기판단이란 자신의 목표와 현재의 수행을 비교하는 것으로 판단에 적용되는 기준, 목표의 특성, 목표달성의 중요성, 수행에 대한 귀인에 따라 수행의 긍정성, 또는 부정성 여부가 결정된다. 자기반응이란 목표과정의 만족 여부에 따라 행동을 조정하고, 보다 긍정적인 방향으로의 변화를 위해 스스로에게 동기를 부여하는 것으로 설명된다(Bandura, 1986; Schunk, 1990; Zimmerman, 1989).

Zimmerman과 Martinez-Pons(1986)는 학업성취에 대한 지각된 자기조절효능감을 측정하기 위한 Bandura의 다차원적 척도의 개념을 수용하여, 고등학교 학생들과의 면접을 통해 학업성취에 대한 지각된 자기조절효능감의 측정에 관한 연구를 하였다. 그들의 척도는 다양한 자기조절학습전략의 사용과 관련된 학생들의 지각된 능력을 측정하는 것으로, 그 내용은 자기평가, 학습활동의 조직, 목표설정 및 계획, 정보탐색, 기록 및 자기감시, 환경의 조직, 시연과 기억, 사회적 지지 추구, 기록에 대한 재검토 등과 같은 전략적 범주를 포함하고 있다. Owen과 Froman(1988)은 또한 대학생들을 대상으로 한 학업적 자기효능감 척도를 제작하는 과정에서 그 구성요소를 사회적 상황, 인지적 조작, 기계적 기술로 분류함으로써 자기조절 효능감의 개념을 적용하였다. 이와 같은 자기조절효능감은 앞서 언급된 자기관찰, 자기판단과 같은 인지적 과정과 자기반응과 같은 동기적 과정을 통해 나타난다.

마지막으로 자신감 구인에 대해 살펴보면, 일반적으로 자신감은 자신의 가치와 능력에 대한 개인의 확신 또는 신념의 정도라고 할 수 있다. 그러나 학업적 자기효능감의 구성요인으로서의 자신감은 학습자가 자신의 학습능력에 대해 보이는 확신 또는 신념의 정도라는 축소된 의미를 적용할 수 있다(Sherer et al., 1982). Bandura(1986)는 자신감을 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 판단이라는 상황-특수적인 개념으로 정의하였지만, 이를 전반적인 학업적 상황에 적용시켜 보면 자신의 학문적 수행 능력에 대한 학습자의 확신 또는 신념으로 정의 할 수 있다. 자신감은 자신의 능력에 대한 인지적 판단 과정을 통해 성립되고 정서 반응으로 표출된다(Bandura, 1986; Bandura, 1993).

2. 학업지연행동의 개념

지연행동의 정의를 살펴보면, Burka & Yuen(1983)은 지연행동을 과제를 미루는 행동이라 정의 했고, Milgram & Tenne(2000)은 과제를 수행하거나 결정을 내리는 것을 연기하거나 미루는 특성 또는 행동 경향이라 정의내렸고, Eills와 Knaus(1977)는 지연행동을 예정된 시간까지 과제나 활동을 시작하거나 혹은 완성하는데 실패하는 것으로 정의 했다. 그리고 Burka & Yuen(1983)은 지연행동을 가장 간단하게 과제를 미루는 행동이라고 정의했고, Lay(1986)는 지연행동을 완성해야 할 과제를 미루는 비합리적인 경향이라고 정의 내렸다. 또한 Solomon과 Ruthblum(1984)은 주관적인 불편함을 겪으면서까지 불필요하게 과제를 미루는 것으로 정의하였다. 즉 지연행동은 해야 할 과제를 타당한 이유나 목적 없이 시작하기를 미루거나 완성하지 못하는 행동 특성, 경향성으로 심리적으로 불안이나 스트레스를 경험하는 것이라 할 수 있다.

이러한 지연행동은 다음의 몇 가지 형태로 나타난다(Milgram & Tenue, 2000). 우선, 정해진 기한을 넘겨 보고서를 제출하거나 마지막 순간까지 시험 준비를 미루는 것과 같은 학업지연행동(academic procrastination)이 있다. 다음으로 제 시간에 결정을 내리지 못하는 결정 지연(decisional procrastination)과 중요한 삶의 결정을 미루는 신경증적인 지연(neurotic procrastination), 결정지연과 행동지연을 동시에 나타내는 강박적인 지연(compulsive procrastination)이 있다. 마지막으로 일상적인 일들을 계획하고, 정해진 계획에 따라 진행하는데 어려움이 있는 일상생활에서의 지연행동(life routine procrastination)이 있다.

학업지연행동에 대해 정의해 보면, 거의 항상 또는 항상 학업과 관련된 과제들을 미루고, 거의 항상 또는 항상 이러한 지연행동과 관련해서 문제가 되는 수준의 불안을 경험하는 자기 보고경향성을 의미한다

(Rothblum, Beswick, & Mann, 1984, 재인용:Rothblum 등, 1986). 학업적 지연행동은 학업과 관련된 과제하기, 시험공부하기를 시작하거나 혹은 완성하는데 많은 시간을 허비하는 행동을 의미하며, 심리적으로 높은 수준의 불안을 함께 수반한다.

위에서 살펴본 학업지연행동을 포함한 지연행동은 일정한 주기를 가진다. Burka와 Yuen(1983)에 의하면, 삶에 있어서 지연행동의 경험은 마치 롤러코스터에 비유될 수 있는데, 지연행동을 하는 사람들은 그들이 과제를 진행하려 하거나 지연함에 따라서 그들의 기분이 고조되었다가 저하되었다를 반복한다. 지연행동자들은 과제를 시작하려 하고 또 완성을 하기 위해 과제를 수행할 때 지연행동의 주기라 부르는 공통적인 일련의 사고와 느낌, 행동을 경험하게 된다. 물론 개인차는 있지만 주기적으로 아래의 <표Ⅱ-1>와 같은 반복경험을 하게 된다(이은정, 2002 재인용).

이러한 지연행동의 주기는 이 행동을 영원히 하지 않겠다는 공감적인 약속으로 끝난다. 그러나 그들의 성실성과 결심에도 불구하고 대부분의 지연행동자들은 이러한 주기를 자주 반복하게 된다(Burka & Yuen, 1983).

<표Ⅱ-1 > Burka와 Yuen의 지연행동경험 단계

단계	사고와 느낌
1단계	“이번에는 일찍 시작할거야”
	-과제가 주어지면 현명하고 계획적으로 수행할 수 있다고 생각 -시간경과 후 걱정으로 변함
2단계	“나는 곧 시작할 거야”
	-곧 과제를 시작할 거라는 환상이 깨지며 불안이 생기고 시작에 대한 압박감 강해짐 -마감일을 가까워지지 않아 약간의 희망은 있음
3단계	“내가 시작하지 않으면 어떻게 될까?”
	-시작하지 않을 경우를 가정하고 결과들에 대해 상상함
	“나는 더 일찍 시작해야 했어”
	-잃어버린 시간에 대해 죄책감과 자신의 행동에 후회하며, 좀더 일찍 시작했어도 일을 막을 수 있었다고 깨달음
	“나는 이것을 제외하고도 너무 많은 것을 하고 있어”
	-주어진 과제이외의 일을 하며, 나는 무언가 해냈어라고 자기 합리화를 하지만 여전히 과제는 하지 않음
	“나는 어떤 것도 즐길 수가 없어”
- 즐겁고 즉각적인 보상이 따르는 활동을 하지만 과제 때문에 즐거움은 사라지고 죄책감, 걱정, 혐오감이 생김 “나는 아무도 알지 않기를 원해” -아무것도 하지 않은 것에 대한 수치심으로 모든 상황에 대해 감출방법을 구상함, 즉 바쁜 것처럼 보이기, 시작하지 않았으면서도 진척된척하기, 지연을 정당화할 거짓말을 만들기 -감추기가 계속되면서 속이고 있다고 느끼며 시간이 지남에 따라 속이고 있다는 느낌은 강렬해져서 내적, 외적 압력을 증가시킴	
4단계	“아직은 시간이 있어”
	- 낙관적 이려고 노력하며 과제가 연기되는 것을 기다림
5단계	“나에게 뭔가 문제가 있어”
	-과제완성에 대한 걱정은 두려움으로 바뀌고, 자신에게 뭔가 부족하다는 생각을 함
6단계	마지막 선택-할 것인가 말 것인가
	-과제를 할 것인지 포기 할 것인지 둘 중 하나를 선택함
7단계	“나는 다시는 미루지 않을 거야”
	-과제를 완성하든 포기하든 다음번 과제를 일찍 시작할 것과 더 짜임새 있는 계획에 맞춰 과제수행할 것과 자신의 불안을 통제할 것을 확신함

반복적인 일련의 과정을 되풀이하는 지연행동은 개인의 적응에 있어서 부정적인 영향을 미친다. 이에 대한 지연행동에 관한 연구들을 살펴보면, 지연행동이 스트레스와 상호작용하여 우울을 유의미하게 예측해 준다는 결과가 있었으며, 지연행동을 보이는 대학생들은 저조한 학업 수행으로 인해 공부를 해나가는 자신의 능력에 대해 매우 부정적인 개념을 가지고 있는 것으로 나타났다 (Flett, Blankstein & Martin, 1995).

지연행동을 보이는 사람들에 대한 임상적 관찰결과에 따르면, 지연행동에 대한 원인들로는 평가불안, 의사결정에서의 어려움, 통제에 대한 저항, 성공결과에 대한 불안, 과제에 대해 지각된 혐오, 완벽한 능력에 지나친 완벽주의 등이 있는 것으로 나타났다(Solomon & Rothblum: 1984). Solomon & Rothblum(1984)는 학업지연행동의 원인을 요인 분석한 결과, 실패에 대한 두려움과 과제에 대한 혐오감이 대부분의 변량을 설명한다는 결과를 얻었다.

이처럼 지연행동을 하는 사람들에게 부정적인 영향을 미치는 지연행동과 관련된 선행연구를 살펴보면, 대학생을 대상으로 지연행동의 원인을 알아보려는 시도들이 대부분이다. 그 내용으로는 완벽주의(윤숙경, 1997; 박재우, 1998), 자기 효능감, 스트레스 대처방식(최지연, 2001), 실패 공포(김환, 1999) 등의 개인 내적 변인과 과제의 자아위협도(박재우, 1998), 부모의 양육방식(김연실, 2000) 등의 환경적 · 외부적 요인이 지연행동에 미치는 영향을 밝힌 것이다. 김현정(2003)의 연구는 완벽주의 충동성, 자기효능감, 실패공포 네 변인이 지연행동에 대한 상대적인 영향력의 크기를 비교 분석한 연구에서도 대학생을 대상으로 하였다.

본 연구에서는 개인에게 부정적인 영향을 미치는 지연행동을 학업지연행동으로 그 범위를 좁혀 살펴보고자 한다. 즉 학습자가 주관적인 불편함을 겪으면서까지 불필요하게 과제를 미루는 것으로 해야 할 과제를 타당한 이유나 목적 없이 시작하기를 미루거나 완성하지 못하는 행동 특성 또는 경향성이라고 정의하고자 한다.

3. 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 관계

사회학습 이론에서 개인의 지각과 행위간의 관계를 중재하는 동기요인으로 자기참조적 사고를 제시하고 있는데, Bandura(1986)는 이를 자기효능감이라고 보았다. 자기효능감의 개념을 Bandura는 특정과제를 수행하기 위해 요구되는 행위를 조작하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단이라 하였다.

자기효능감은 다른 요인보다 지연행동을 예측하는데 있어 영향이 큰 성격변인 중 하나이다(Van Eerde, 2003). Bandura는 적절한 수준의 능력과 동기를 가지고 있는 경우 자기효능감은 개인이 과제를 시작하고 지속시키는데 영향을 미칠 것이라고 주장했다. 그의 주장에 따르면, 약한 효능감 기대는 행동의 회피를 가져올 수 있는 반면, 강한 효능감 기대는 행동을 시작하고 지속하는 것을 촉진시킬 수 있다는 것이다(Haycock, McCarthy, & Skay, 1998). 즉 자기효능감과 지연행동은 높은 상관관계가 있다.

지연행동은 약한 자기 가치감을 보호하기 위해 사용하는 책략이라 할 수 있다(Berry, 1975; Burka & Yuen, 1983; Haycock et al., 1998에서 재인용). 자신의 가치감을 수행을 잘 하는 것에 두는 사람들에게는 지연행동을 함으로써 그들의 능력을 완전히 시험하는 것을 피할 수 있고, 그로 인해 자신의 능력이 실제 수행보다 높다는 신념을 유지하게 한다(Haycock et al., 1998). Ferrari(1991)는 자신이 연구할 과제를 선택하게 하는 실험에서, 지연행동자들은 자신의 능력을 가늠해볼 수 있을 만큼 충분히 어려운 과제를 선택하는 경우가 비지연행동자에 비해 현저하게 적었다고 밝혔다. 즉 지연행동이 자신의 무능력에 직면하는 것을 회피하게 해주는 책략이라는 것이다. 과제의 실패를 자신의 능력 부족으로 받아들일 필요없이 시간이 부족했다거나, 능력은 있지만 계

으름을 피워서 그렇다는 식의 합리화를 할 수 있도록 한다는 점에서 지연행동을 선택한다는 것이다(박재우, 1998).

지연행동과 자기효능감의 관계에 대한 경험적 연구들을 살펴보면, Tuckaman(1991)은 대학생 집단에서 효능감 신념과 지연행동 사이에 유의미한 부적 상관이 있음을 밝혔고, Tuckman과 Sexton(1992)은 자기효능감이 외적 조건과 자기-조절 수행사이를 매개하며, 효능감의 부족은 지연행동으로 이어질 수 있다고 하였다. Ferrari 등(1992)도 효능감 신념과 학업지연행동 사이에 유의미한 부적 상관을 밝혔다(Haycock et al., 1998에서 재인용). Haycock 등(1998)의 연구에서는 자기효능감 수준과 강도를 불안과 함께 측정했는데, 자기효능감 강도의 합이 회귀분석에서 변량의 25%를 설명하여 지연행동을 예측하는 데 중요한 변인임을 밝혔다. 우리나라의 연구에서도 자기효능감과 지연행동 사이에 유의미한 상관이 나타났다(최지연, 2001; 류지연, 2002 재인용).

중·고등학생인 청소년들의 주된 관심거리는 공부와 이와 관련된 진로 문제이다. 한국사회의 학벌위주의 사회풍토 속에서는 안정된 미래를 위해서는 진학을 위해 성공적인 학업 성취가 중요하다. 이러한 이유로 청소년들을 대상으로 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 관계에 대한 연구가 중요하다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 제주시내에 위치한 중학교 학생 240명과 고등학교 학생 280명을 대상으로 하였다. 그 중 513명의 설문지를 회수하였고 부실답변한 32명의 사례를 뺀 전체 481명의 설문지를 분석하였다.

성별, 학교별, 계열별에 대한 빈도 및 백분율을 분석한 결과는 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 성별, 학교급별, 계열별에 대한 빈도 및 백분율

		빈도	백분율
성별	남학생	234	48.6
	여학생	247	51.4
학교급별	중학교	217	45.1
	고등학교	264	54.9
계열별 (중학교제외)	고교인문계열	135	28.1
	고교실업계열	129	26.8
계		481	100.0

2. 연구도구

본 연구에서 측정도구는 학업적 자기효능감 척도와 학업지연행동 척도를 사용하였다.

1) 학업적 자기 효능감 척도

학업적 자기 효능감의 측정도구는 박인영(1999)이 문헌고찰과 일반적 자기효능감 척도의 구인을 토대로 만든 학업적 자기효능감 질문지를 사용하였다. 학업적 자기 효능감은 과제난이도 선호, 자기조절 효능감, 자신감의 세가지 하위요인들로 구성되며, 총 28문항으로 Likert식의 6점 척도로 되어 있다. <표 III-2>에서와 같이 학업적 자기효능감척도의 Cronbach α .82이다.

<표 III-2> 학업적 자기효능감척도의 하위 요인별 문항과 신뢰도 계수

구분	하위요인	문항번호	신뢰도 (Cronbach α)
학업적 자기효능감	과제난이도 선호	1,2*,6,8,9,10*,13,15,21*,24*	.61
	자기조절 효능감	3,4,5,7,16,17,18,20,26,27	.87
	자신감	11*,12*,14*,19*,22*,23*,25*,28*	.71
전체			.82

*표시는 역채점 문항임

2) 지연행동 척도

지연행동을 평가하기 위해 Solomon과 Rothblum(1984)이 개발한 학생용 지연행동평가 척도(Procrastination Assessment Scale-Student, PASS)를 윤숙경(1996)이 번안하고 김연실(2000)이 사용한 것을 사용하였다. PASS는 두 부분으로 이루어져 있는데, 첫 번째 부분은 지연행동이 6개 학업 영역(보고서 쓰기, 시험공부, 교재읽기, 학교행정, 출석(지각), 전반적 학교생활)에서 어느 정도로 나타나며(지연빈도), 지연행동

에 대해 스스로 문제로 느끼는 정도(지연문제)를 평가한다. 본 연구에서는 우리나라 청소년의 상황에 맞지 않은 학교행정부분을 빼고 5개 영역을 사용하였다. 두 번째 부분은 ‘보고서 제출미루기’ 상황을 상상하면서 지연행동을 하는 이유를 5점 척도로 표시하도록 되어 있다. 지연행동의 원인이 될 수 있는 13가지 요인에 대해 각각 두 문항씩, 전체 26개의 문항으로 이루어져 있다.

본 연구에서는 자기 효능감이 높은 집단과 낮은 집단에서의 지연행동의 차이를 연구하기 위해 첫 번째 부분인 지연 빈도와 지연문제만을 사용하였고 두 번째 부분은 사용하지 않았다. <표 III-3>에서와 같이 학업지연행동 척도의 Cronbach α 신뢰도는 .65이다.

<표 III-3> 학업지연행동 척도의 문항과 신뢰도 계수

구분		문항번호	신뢰도(Cronbach α)
학업지연행동	지연빈도	1.3.5.7.9	.67
	지연문제	2.4.6.8.10	.67
전체			.65

3. 자료처리 방법

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 10.0 for Windows 프로그램을 사용하여 분석하였다. 분석기법으로는 연구대상자의 일반적 특성을 알아보기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다. 또한 학업적 자기효능감과 지연행동 간의 문제를 살펴보기 위해 $p < .001$, $p < .01$, $p < .05$ 의 수준에서 t 검증을 실시하였다.

학업적 자기효능감의 높고 낮음에 따라 지연행동의 차이를 알아보기 위해 학업적 자기효능감과 그 하위요인인 과제난이도 선호, 자기조절

효능감, 자신감의 평균을 중심으로 -1표준편차(SD)이하는 낮은 집단, +1표준편차(SD)는 높은 집단으로 구분하였고, 이 두 집단간의 학업지연행동의 평균치의 차이를 검증하였다. 학업적 자기효능감과 지연행동과의 관계를 알아보기 위해 상관계수를 산출하였다.

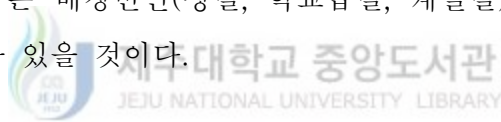


IV. 연구결과 및 해석

학업적 자기효능감과 학업지연행동과의 관계를 알아보기 위하여 조사 자료를 분석한 결과와 해석은 다음과 같다.

1. 배경변인에 따른 학업적 자기효능감

가설 1: 학업적 자기효능감(과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감은 배경변인(성별, 학교급별, 계열별) 간 유의미한 차이가 있을 것이다.



1) 성별 학업적 자기효능감 차이

가설 1-1: 학업적 자기효능감은 성별에 따라 유의미한 차이가 있을 것이다.

학업적 자기효능감의 성별 유의미한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 평균과 표준편차치를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-1-1>과 같다.

<표Ⅳ-1-1 > 성별 학업적 자기효능감 차이

구분	성별						t
	남학생			여학생			
	N	M	SD	N	M	SD	
학업적 자기효능감	234	3.72	0.59	247	3.65	0.55	1.35
과제난이도 선호	234	3.50	0.72	247	3.31	0.65	3.02**
자기조절효능감	234	3.43	0.95	247	3.46	0.84	2.75
자신감	234	4.35	0.83	247	4.31	0.78	0.50

** p<.01

성별의 학업적 자기효능감의 차이를 살펴본 결과 <표Ⅳ-1-1>에서와 같이 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 유의미한 차이가 나타날 것이라고 한 가설은 받아들여지지 않았다.

성별 과제난이도선호의 차이를 살펴본 결과는 <표Ⅳ-1-1>에서와 같이 남학생(M=3.50)이 여학생(M=3.31)보다 과제난이도 선호가 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=3.02, p<.01).

성별 자기조절효능감의 차이를 알아본 결과 남학생과 여학생간의 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

성별에 따른 자신감의 차이가 있는지를 알아본 결과 남학생과 여학생간의 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

종합해 보면, 성별 학업적 자기효능감은 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 고등학생을 대상으로 한 박미진(1999)의 연구와, 윤순희(2005)의 연구와 같은 결과이며, 대학생을 대상으로 한 홍혜영(1995)의 연구와는 반대의 결과이다. 그러나 과제난이도선호요인에서만 남학생이 유의미하게 높게 나타났는데, 이것은 조영미(2003)의 중학생을 대

상으로 한 연구와 일치한다. 이는 성별의 역할에 차이가 없어졌음을 의미하며, 대상에 따라 자기효능감을 지각하는 인식이 다를 수 있다.

2) 학교급별 학업적 자기효능감 차이

가설 1-2 : 학업적 자기효능감은 학교급별 유의미한 차이가 있을 것이다.

학업적 자기효능감이 학교급별로 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 평균과 표준편차치를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-1-2>과 같다.

<표IV-1-2> 학교급별 학업적 자기효능감 차이

구분	학교급별						t
	중학생			고등학생			
	N	M	SD	N	M	SD	
학업적 자기효능감	217	3.76	0.54	264	3.62	0.58	2.80**
과제난이도 선호	217	3.48	0.89	264	3.41	0.91	2.24
자기조절효능감	217	3.49	0.89	264	3.41	0.91	1.04
자신감	217	4.45	0.79	264	4.23	0.80	3.06**

** p<.01

<표IV-1-2>에서 중학생(M=3.76)이 고등학생(M=3.62)보다 학업적 자기효능감이 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=2.80, p<.01). 이는 상대적으로 실패경험이 많은 고등학생보다 실패경험이 적

은 중학생의 학업적 자기효능감이 높다는 것을 나타내는 것으로 학업적 자기효능감이 성공경험에 의해 자기효능감이 높아지고 실패경험에 의해 낮아지는 것으로 판단된다.

학교급별로 과제난이도선호 차이가 있는지 살펴본 결과 중학생과 고등학생간의 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

학교급별로 자기조절효능감의 차이가 있는지 살펴본 결과 중학생과 고등학생간의 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

학교급별 자신감 차이를 살펴본 결과 <표IV-1-2>과 같이 중학생(M=4.45)이 고등학생(M=4.23)보다 유의미하게 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($t=3.06, P<.01$).

종합해보면, 학교급별의 학업적 자기효능감과 자신감에서 중학생이 고등학생보다 유의미하게 높게 나타났다. 이는 상급학교로 진학할 수록 실패경험 및 시험불안 등으로 학업적 자기효능감과 자신감이 낮게 된다는 것을 나타내며, 중학생이 고등학생보다 학업적 자기효능감과 자신감이 높다는 것을 보여주고 있다.

3) 계열별 학업적 자기효능감 차이

가설 1-3: 학업적 자기효능감은 계열별에 유의미한 차이가 있을 것이다.

학업적 자기효능감의 계열별 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 평균과 표준편차치를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-1-3>과 같다.

<표Ⅳ-1-3> 계열별 학업적 자기효능감

구분	계열별						t
	인문계열			실업계열			
	N	M	SD	N	M	SD	
학업적 자기효능감	135	3.80	0.53	129	3.42	0.57	5.54***
과제난이도선호	135	3.58	0.62	129	3.09	0.72	5.89***
자기조절효능감	135	3.68	0.80	129	3.12	0.92	5.19***
자신감	135	4.24	0.76	129	4.22	0.85	0.20

*** p<.001

계열별 학업적 자기효능감의 차이를 살펴본 결과 <표Ⅳ-1-3>에서와 같이 인문계열(M=3.80)이 실업계열(M=3.42)보다 자기효능감이 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=5.54, p<.001).

계열간 과제난이도선호의 차이를 살펴본 결과 <표Ⅳ-1-3>에서와 같이 인문계열(M=3.58)이 실업계열(M=3.09)보다 과제난이도 선호가 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=5.89, p<.001).

계열간의 자기조절효능감의 차이를 살펴본 결과는 <표Ⅳ-1-3>에서와 같이 인문계열(M=3.68)이 실업계열(M=3.12)보다 자기조절 효능감이 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=5.19, p<.001).

계열간 자신감의 차이를 살펴본 결과 <표Ⅳ-1-3>에서와 같이 인문계열과 실업계열간의 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

종합해보면, 계열별 학업적 자기효능감을 살펴본 결과 인문계열이 학업적 자기효능감과 그 하위요인인 과제난이도 선호요인과 자기조절 효능감요인에서 유의미하게 실업계열보다 높게 나타났다. 이는 고등학생을 대상으로 한 박미진(1999)의 연구결과와 같으며, 고등학교 진학시

학업이 우수한 학생이 인문계 고등학교로 진학하는 우리나라의 현실에 비춰보면, 인문계열의 학생이 학업적 자기효능감이 높다는 것을 보여주고 있다.

2. 배경변인에 따른 학업지연행동 차이

가설 2: 학업지연행동(지연빈도, 지연문제)은 배경변인(성별, 학교급별, 계열별)간 유의미한 차이가 있을 것이다.

1) 성별 학업지연행동 차이

가설 2-1: 학업지연행동은 성별에 유의미한 차이가 있을 것이다.



학업지연행동의 성별 유의미한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 평균과 표준편차치를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-2-1>과 같다.

<표IV-2-1> 성별 학업지연행동

구분	성별						t
	남학생			여학생			
	N	M	SD	N	M	SD	
지연빈도	234	2.63	0.68	247	2.74	0.55	1.79
지연문제	234	3.07	0.73	247	3.03	0.66	0.66

성별 학업지연행동의 차이를 살펴본 결과 <표IV-2-1>에서와 같이

남학생과 여학생간의 지연빈도와 지연문제에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

2) 학교급별 학업지연행동 차이

가설 2-2: 학업지연행동은 학교급별로 유의미한 차이가 있을 것이다.

학업지연행동이 학교급별로 유의미한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 평균과 표준편차치를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-2-2>과 같다.

<표IV-2-2> 학교급별 학업지연행동

구분	학교급별						t
	중학생			고등학생			
	N	M	SD	N	M	SD	
지연빈도	217	2.46	0.56	264	2.87	0.60	7.56***
지연문제	217	3.04	0.68	264	3.05	0.70	0.17

*** p<.001

학교급별 학업지연행동을 살펴본 결과 <표IV-2-2>에서와 같이 중학생(M=2.46)이 고등학생(M=2.87)보다 지연빈도가 낮으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=7.56, P<.001). 학교급별 지연문제에서는 중학생과 고등학생간의 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

3) 계열별 학업지연행동 차이

가설 2-3: 학업지연행동은 계열별에 유의미한 차이가 있을 것이다.

학업지연행동의 계열별 유의미한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 평균과 표준편차치를 산출하여 분석한 결과는 <표IV-2-3>과 같다.

<표IV-2-3> 계열별 학업지연행동

구분	계열						t
	인문계열			실업계열			
	N	M	SD	N	M	SD	
지연빈도	135	2.75	0.57	129	3.00	0.61	3.35**
지연문제	135	3.05	0.73	129	3.06	0.67	0.18

** p<.01

계열별 학업지연행동의 차이를 살펴본 결과 <표IV-2-3>에서와 같이 지연빈도는 인문계열(M=2.75)이 실업계열(M=3.00)보다 낮으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=3.35, P<.01). 계열간 지연문제에서는 인문계열과 실업계열간 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

종합해보면 배경변인별간 학업지연행동의 차이를 살펴본 결과 학교급별로는 중학생이 고등학생에 비해 학업지연의 빈도가 상대적으로 적다. 계열별로는 인문계열이 실업계열에 비해 학업지연빈도가 상대적으로 낮게 나타났다. 그러나 남학생과 여학생간의 지연빈도에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 학업적 자기효능감의 결과와 같은

맥락을 보여 주고 있다. 즉 자기효능감이 높은 중학생과 인문계열의 학생이 지연빈도에 있어서 낮게 나타나 학업적 자기효능감이 높은 학생이 지연빈도가 낮다는 것을 보여주고 있다.

지연문제에 남학생과 여학생, 중학교와 고등학교, 인문계열과 실업계열의 차이가 없는 것은 학업지연행동에 대한 개념의 확립이 이루어져 있지 않아 지연빈도에 대해서는 과제 미루기 시험공부 미루기 등 지각이 쉽게 알 수 있으나 지연빈도로 인한 문제를 어느 정도 느끼는가에 대해서 깊이 인식하지 못한 결과를 보인다. 대학생을 대상으로 한 윤숙경(1996)의 연구에서도 지연빈도가 높은 집단이 낮은 집단에 비해 유의미하게 학점이 높게 나타났으나 지연문제를 많이 느끼는 대학생들은 적게 느끼는 대학생과 비교할 때 유의미하게 더 높은 학점을 보이지 않았다.

3. 학업적 자기효능감의 정도에 따른 학업지연행동의 차이

가설 3: 학업적 자기효능감(과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감)이 낮은 집단과 높은 집단 간에는 배경 변인(성별, 학교급별, 계열별)에 따라 학업지연행동에 유의미한 차이가 있을 것이다.

학업적 자기효능감의 높고 낮음에 따라 학업지연행동의 차이를 알아보기 위해 학업적 자기효능감과 그 하위요인인 과제난이도 선호, 자기조절 효능감, 자신감의 평균을 중심으로 -1표준편차(SD)이하의 낮은 집단, +1표준편차(SD)는 높은 집단으로 구분하였고, 이 두 집단간의 학업지연행동의 평균치의 차이를 검증하였다

1) 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동의 성별에 따른 차이

가설 3-1: 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간에는 성별에 따라 학업지연행동에 유의미한 차이가 있을 것이다.

(1) 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동이 성별에 따른 차이

학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동이 성별에 따라 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표IV-3-1>과 같다.

<표IV-3-1> 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 성별에 따른 차이

성별	학업지연 행동	학업적 자기효능감						t
		낮은집단			높은집단			
		N	M	SD	N	M	SD	
남학생	지연빈도	32	2.95	0.76	38	2.28	0.84	3.41**
	지연문제	32	2.91	0.67	38	3.14	1.00	1.09
여학생	지연빈도	41	2.98	0.50	36	2.48	0.55	4.11***
	지연문제	41	3.10	0.55	36	3.00	0.84	0.64

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

학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동의 차이를 성별에 따라 살펴본 결과 <표IV-3-1>에서와 같이 남학생인 경우

학업적 자기효능감이 낮은 집단(M=2.95)이 높은 집단(M=2.28)보다 지연빈도가 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($t=3.41, P<.01$). 여학생의 경우도 학업적 자기효능감이 낮은 집단(M=3.10)이 높은 집단(M=3.00)보다 지연빈도가 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($t=4.11, P<.001$). 그러나 지연문제에서는 남학생과 여학생 모두 학업적 자기효능이 낮은 집단과 높은 집단간 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

(2) 과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연 행동의 성별에 따른 차이

과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동이 성별에 따라 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표IV-3-2>과 같다.

<표IV-3-2> 과제난이도 선호와 학업지연행동의 성별에 따른 차이

성별	학업지연 행동	과제난이도선호						t
		낮은집단			높은집단			
		N	M	SD	N	M	SD	
남학생	지연빈도	34	2.88	0.76	42	2.50	0.86	1.99
	지연문제	34	2.78	0.55	42	3.24	0.89	2.63*
여학생	지연빈도	53	2.88	0.56	25	2.58	0.62	2.28*
	지연문제	53	3.01	0.54	25	3.04	0.89	0.18

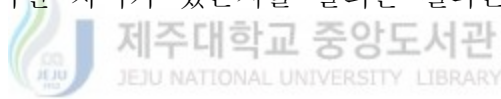
* $P<.05$

과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동의 차이를 성별에 따라 살펴본 결과 <표IV-3-2>에서와 같이 남학생인 경우 과제난이도선호가 낮은 집단(M=2.78)이 높은 집단(M=3.24)보다 지연문

제가 낮으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($t=2.63, P<.05$). 여학생인 경우 과제난이도선호가 낮은 집단($M=2.88$)이 높은 집단($M=2.58$)보다 지연빈도가 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($t=2.28, P<.05$). 남학생의 경우 지연빈도에서 과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 여학생인 경우 과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간 지연문제에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

(3) 자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연 행동의 성별에 따른 차이

자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동이 성별에 따라 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표IV-3-3>과 같다.



<표IV-3-3> 자기조절효능감과 학업지연행동의 성별에 따른 차이

성별	학업지연 행동	자기조절효능감						t
		낮은집단			높은집단			
		N	M	SD	N	M	SD	
남학생	지연빈도	39	3.07	0.80	37	2.16	0.77	5.05***
	지연문제	39	2.98	0.81	37	3.16	1.01	0.82
여학생	지연빈도	26	3.18	0.52	37	2.49	0.55	4.96***
	지연문제	26	3.13	0.64	37	3.12	0.86	0.01

*** $P<.001$

자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동을 성별에 따라 살펴본 결과 <표IV-3-3>에서와 같이 남학생인 경우 자기조절효

능감이 낮은 집단(M=3.07)이 높은 집단(M=2.16)보다 지연빈도가 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=5.05, P<.001). 여학생인 경우 자기조절효능감이 낮은 집단(M=3.18)이 높은 집단(M=2.49)보다 지연빈도가 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=4.96, P<.001). 남학생과 여학생 모두 지연문제에서는 자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

(4) 자신감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 성별에 따른 차이

자신감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동이 성별에 따라 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표IV-3-4>과 같다.

<표IV-3-4> 성별에 따른 자신감 하위요인과 학업지연행동의 차이

성별	학업지연 행동	자신감						t
		낮은집단			높은집단			
		N	M	SD	N	M	SD	
남학생	지연빈도	45	2.63	0.60	45	2.66	0.92	0.18
	지연문제	45	3.02	0.60	45	3.04	0.98	0.15
여학생	지연빈도	47	2.80	0.38	39	2.78	0.66	0.24
	지연문제	47	3.03	0.62	39	2.96	0.73	0.52

자신감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이를 성별에 따라 살펴본 결과 <표IV-3-4>에서와 같이 남학생과 여학생모두 자신감이 낮은 집단과 높은 집단간 지연빈도와 지연문제에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

학업적 자기효능감과 그의 하위요인인 과제난이도선호와 자기조절효능감과 자신감이 낮은 집단과 높은 집단간 성별에 따라 유의미한 차이

를 살펴본 결과를 종합해보면, 남학생의 경우 학업적 자기효능감이 낮은 집단이 높은 집단보다 지연빈도가 유의미하게 높았으며 과제난이도 선호가 낮은 집단이 높은 집단보다 지연문제에 있어 유의미하게 낮게 나타났으며 자기조절효능감이 낮은 집단이 높은 집단보다 지연빈도가 유의미하게 높게 나타났다. 여학생의 경우 학업적 자기효능감이 낮은 집단이 높은 집단보다 지연빈도에서 유의미하게 높게 나타났고 과제난이도선호가 낮은 집단이 높은 집단보다 지연빈도에서 유의미하게 높게 나타났으며 자기조절효능감이 낮은 집단이 높은 집단보다 지연빈도에서 유의미하게 높게 나타났다. 자신감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이는 유의미하게 나타나지 않았다. 이는

2) 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동의 학교급별에 따른 차이

가설 3-2: 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간에는 학교급별에 따라 학업지연행동에 유의미한 차이가 있을 것이다.

(1) 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 학교급별에 따른 차이

학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동이 학교급별에 따라 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표IV-3-5>과 같다.

<표IV-3-5> 학교급별에 따른 학업적 자기효능감과 학업지연행동 차이

학교 급별	학업지연 행동	학업적 자기효능감						t
		낮은집단			높은집단			
		N	M	SD	N	M	SD	
중학생	지연빈도	26	2.80	0.50	41	2.16	0.60	4.47***
	지연문제	26	3.20	0.58	41	2.91	0.89	1.41
고등학생	지연빈도	47	3.05	0.67	33	2.65	0.75	2.48*
	지연문제	47	2.92	0.61	33	3.26	0.94	1.96

* P< .05, ***P<.001

학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이를 학교급별에 따라 살펴본 결과 <표IV-3-5>에서와 같이 중학생의 경우 학업적 자기효능감이 낮은 집단(M=2.80)이 높은 집단(M=2.16)보다 지연빈도에서 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=4.47, P<.01). 고등학생의 경우도 학업적 자기효능감이 낮은 집단(M=3.05)이 높은 집단(M=2.65)보다 지연빈도에서 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=2.48, P<.05). 그러나 중학생과 고등학생 모두 지연문제에서는 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

(2) 과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 학교급별에 따른 차이

과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동이 학교급별에 따라 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표IV-3-6>과 같다.

<표IV-3-6> 학교급별에 따른 과제난이도 선호 하위요인과 학업지연행동 차이

학교 급별	학업지연 행동	과제난이도선호						t
		낮은집단			높은집단			
		N	M	SD	N	M	SD	
중학생	지연빈도	31	2.67	0.56	35	2.31	0.69	2.26*
	지연문제	31	2.97	0.47	35	3.06	0.87	0.48
고등학생	지연빈도	56	3.00	0.61	32	2.78	0.80	1.48
	지연문제	56	2.89	0.59	32	3.28	0.90	2.45*

* P < .05

과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이를 학교급별에 따라 살펴본 결과 <표IV-3-6>에서와 같이 중학생의 경우 과제난이도선호가 낮은 집단(M=2.67)이 높은 집단(M=2.31)보다 지연빈도에서 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=2.26, P<.05). 고등학생의 경우 과제난이도선호가 낮은 집단(M=3.00)이 높은 집단(M=2.45)보다 지연문제에서 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=2.45, P<.05). 중학생의 경우 지연문제에서는 과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간 유의미한 차이가 나타나지 않았고, 고등학생의 경우 지연빈도에서 과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

(3) 자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 학교급별에 따른 차이

자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동이 학교급별에 따라 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표IV-3-7>과 같다.

<표Ⅳ-3-7> 학교급별에 따른 자기조절 효능감 하위요인과 학업지연행동 차이

학교급별	학업지연 행동	자기조절효능감						t
		낮은집단			높은집단			
		N	M	SD	N	M	SD	
중학생	지연빈도	26	2.94	0.64	35	2.14	0.63	4.82***
	지연문제	26	3.13	0.65	35	2.94	0.97	0.83
고등학생	지연빈도	39	3.23	0.71	39	2.48	0.70	4.62***
	지연문제	39	2.98	0.80	39	3.32	0.86	1.75

***P<.001

자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이를 학교급별에 따라 살펴본 결과는 <표Ⅳ-3-7>에서와 같이 중학생의 경우 자기조절효능감이 낮은 집단(M=2.94)이 높은 집단(M=2.14)이 지연빈도에서 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=4.82, P<.001). 그리고 고등학생의 경우 자기조절효능감이 낮은 집단(M=3.23)이 높은 집단(M=2.48)보다 지연빈도에서 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=4.62, P<.001). 그러나 중학생의 경우 자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 지연문제에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았으며 고등학생의 경우도 자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 지연문제에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

(4) 자신감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 학교급별에 따른 차이

자신감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동이 학교급별에 따라 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표Ⅳ-3-8>과 같다.

<표IV-3-8> 학교급별에 따른 자신감 하위요인과 학업지연행동 차이

학교급별	학업지연 행동	자신감						t
		낮은집단			높은집단			
		N	M	SD	N	M	SD	
중학생	지연빈도	29	2.40	0.48	43	2.43	0.72	0.19
	지연문제	29	3.17	0.65	43	2.94	0.79	1.33
고등학생	지연빈도	63	2.86	0.45	41	3.00	0.80	1.15
	지연문제	63	2.96	0.57	41	3.07	0.95	0.77

자신감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이를 학교급별에 따라 살펴본 결과는 <표IV-3-8>에서와 같이 중학생과 고등학생 모두 자신감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이가 통계적으로 유의미하게 나타나지 않았다.

학업적 자기효능감 및 그 하위요인의 낮은 집단과 높은 집단간 학교급별에 따른 학업지연행동의 차이를 살펴본 결과를 종합해보면, 중학생의 경우 학업적 자기효능감이 낮으면 지연빈도가 높게 나타났고, 과제난이도선호가 낮으면 지연빈도 또한 낮았으며, 자기조절효능감이 낮아도 지연빈도가 낮게 나타났다. 고등학생의 경우도 학업적 자기효능감 및 과제난이도선호요인과 자기조절효능감이 낮으면 지연빈도가 낮게 나타났다.

2) 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동의 계열별에 따른 차이

가설 3-3: 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간에는

계열별에 따라 학업지연행동에 유의미한 차이가 있을 것이다.

(1) 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 계열별에 따른 차이

학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동이 계열별에 따라 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표IV-3-9>과 같다.

<표 IV-3-9> 계열에 따른 학업적 자기효능감과 학업지연행동 차이

계열별	학업지연 행동	학업적 자기효능감						t
		낮은집단			높은집단			
		N	M	SD	N	M	SD	
인문계열	지연빈도	12	2.78	0.97	28	2.56	0.58	0.88
	지연문제	12	2.65	0.73	28	3.12	0.90	1.58
실업계열	지연빈도	35	3.14	0.52	5	3.16	1.37	0.03
	지연문제	35	3.01	0.55	5	4.08	0.79	3.80***

***P<.001

학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이를 계열별에 따라 살펴본 결과 <표 IV-3-9>에서와 같이 실업계열의 경우 학업적 자기효능감이 낮은 집단(M=3.01)이 높은 집단(M=4.08)보다 지연문제에서 높으며 통계적으로 유의미하게 나타났다(t=3.80, P<.001). 그러나 지연빈도에서는 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 차이가 유의미하게 나타나지 않았다. 실업계열의 경우도 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이가 유의미하게 나타나지 않았다.

(2) 과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연 행동의 계열별에 따른 차이

과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동이 계열별에 따라 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표IV-3-10>과 같다.

<표 IV-3-10> 계열에 따른 과제난이도 하위요인과 학업지연행동 차이

계열별	학업지연 행동	과제난이도선호						t
		낮은집단			높은집단			
		N	M	SD	N	M	SD	
인문계열	지연빈도	11	2.92	0.85	25	2.68	0.67	0.93
	지연문제	11	2.81	0.79	25	3.12	0.89	0.96
실업계열	지연빈도	45	3.02	0.55	7	3.14	1.13	0.44
	지연문제	45	2.91	0.55	7	3.88	0.73	4.16***

***P<.001

과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이를 계열별에 따라 살펴본 결과 <표 IV-3-10>에서와 같이 실업계열의 경우 과제난이도선호가 낮은 집단(M=2.91)이 높은 집단(M=3.88)보다 지연문제에서 낮으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=4.16, P<.0001). 그러나 지연빈도에서는 과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그리고 인문계열의 경우 과제난이도선호가 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이가 유의미하게 나타나지 않았다.

(3) 자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연 행동의 계열별에 따른 차이

자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동이 계열별에 따라 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표IV-3-11>과 같다.

<표 IV-3-11> 계열에 따른 자기조절효능감 하위요인과 학업지연행동 차이

계열별	학업지연 행동	자기조절효능감						t
		낮은집단			높은집단			
		N	M	SD	N	M	SD	
인문계열	지연빈도	7	2.71	1.18	29	2.42	0.52	1.03
	지연문제	7	2.54	0.94	29	3.14	0.86	1.62
실업계열	지연빈도	32	3.35	0.53	10	2.68	1.10	2.62*
	지연문제	32	3.08	0.75	10	3.84	0.64	2.82**

*P<.05, **P<.01

자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이를 계열별에 따라 살펴본 결과 <표 IV-3-11>에서와 같이 실업계열의 경우 자기조절효능감이 낮은 집단(M=3.35)이 높은 집단(M=2.68)보다 지연빈도가 높으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=2.62, P<.05). 지연문제에서는 자기조절효능감이 낮은 집단(M=3.08)이 높은 집단(M=3.84)보다 낮으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=2.82, P<.01). 그러나 인문계열의 경우 자기조절효능감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이가 유의미하게 나타나지 않았다.

(4) 자신감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 계열별에 따른 차이

자신감이 낮은 집단과 높은 집단간의 학업지연행동이 계열별에 따라 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과는 <표 IV-3-12>과 같다.

<표 IV-3-12> 계열에 따른 자신감 하위요인과 학업지연행동 차이

계열별	학업지연 행동	자신감						t
		낮은집단			높은집단			
		N	M	SD	N	M	SD	
인문계열	지연빈도	27	2.77	0.42	19	2.64	0.77	0.72
	지연문제	27	2.96	0.60	19	3.25	1.07	1.16
실업계열	지연빈도	36	2.93	0.47	22	3.32	0.70	2.51*
	지연문제	36	2.96	0.56	22	2.92	0.83	0.18

*P<.05

자신감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이를 계열별에 따라 살펴본 결과 <표 IV-3-12>에서와 같이 실업계열의 경우 지연빈도에서 자신감이 낮은 집단(M=2.93)이 높은 집단(M=3.32)보다 낮으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=2.51, P<.05). 그러나 지연문제에서는 자신감이 낮은 집단과 높은 집단간 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그리고 인문계열의 경우 자신감이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이는 유의미하게 나타나지 않았다.

학업적 자기효능감 및 그 하위요인이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이를 계열별에 따라 살펴본 결과를 종합해보면, 인문계열의 경우 학업적 자기효능감 및 그 하위요인이 낮은 집단과 높은 집단간 유의미한 차이가 나타나지 않았으며, 실업계열의 경우 학업적 자기효능감과 과제난이도선호가 낮은 집단이 높은 집단보다 지연문제가 낮게 나타났으며 자기조절효능감이 낮은 집단이 높은 집단보다 지연빈도도 낮고 지연문제도 낮게 나타났다. 자신감요인이 낮은 집단이 높은 집

단보다 지연빈도에서 낮게 나타났다.

4. 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 관계

가설 4 학업적 자기효능감(과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감)과 학업지연행동(빈도,문제)간에는 유의미한 상관관계가 있을 것이다.

학업적 자기효능감과 학업지연행동과의 관계를 알아보기 위하여 살펴본 결과는 <표 IV-4 >와 같다.

<표 IV-4 > 학업적 자기효능감과 지연행동의 관계

		학업적 자기효능감	과제난이도 선호	자기조절 효능감	자신감
지연빈도	person	-.290**	-.176**	-.381**	.002
	상관계수	.000	.000	.000	.970
	유의도 사례	481	481	481	481
지연문제	person	.068	.074	.062	.004
	상관계수	.136	.103	.177	.933
	유의도 사례	481	481	481	481

p<.01, *p<.001

학업적 자기효능감과 지연행동은 지연빈도에서 부적 상관을 보이고 있으며($r=.290, p<.01$), 과제난이도선호($r=.176, p<.01$)와 자기조절 효능감($r=.381, p<.01$)도 지연빈도에서 부적 상관이 나타났다. 이는 최지연(2000)의 연구와 류지연(2002)의 연구, 김현정(2003)의 연구 결과와 일

치하는 결과이다. 즉 자기효능감이 낮을수록 지연행동이 많아짐을 알 수 있다. 지연문제에서는 유의미한 관계가 나타나지 않았다.

이상으로 종합하면, 대체적으로 배경변인에 따라 자기효능감이 높으면 지연빈도가 낮게 타났다. 하지만, 지연문제에 대해서는 자기효능감이 높고 낮음에 따라 유의미한 차이를 볼 수 없었고, 두 변인 간에 상관도 나타나지 않았다.



VI. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

본 연구는 중학생 및 고등학생을 대상으로 학업적 자기효능감과 학업지연행동에 대해 성별, 학교급별, 계열별로 어떤 차이가 있는지, 어떤 관계가 있는지를 알아보기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 청소년의 학업적 자기효능감은 성별, 학교급별, 계열별로 차이가 있는가?

연구문제 2. 청소년의 학업지연행동은 성별, 학교급별, 계열별로 차이를 보이는가?

연구문제 3. 청소년의 학업적 자기효능감과 학업지연행동 간에는 배경변인에 따라 차이가 있는가?

연구문제 4. 청소년의 학업적 자기효능감과 학업지연행동은 서로 관계는 있는가?

그리고 연구문제를 규명하기 위해 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

가설1 학업적 자기효능감(과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감)은 성별, 학교급별, 계열별로 유의미한 차이가 있을 것이다.

1-1 학업적 자기효능감은 성별로 유의미한 차이가 있을 것이다.

1-2 학업적 자기효능감은 학교급별로 유의미한 차이가 있을 것이다.

1-3 학업적 자기효능감은 계열별로 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설2 학업지연행동(지연빈도, 지연문제)은 배경변인(성별, 학교급별, 계열별)간 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-1 학업지연행동은 성별로 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-2 학업지연행동은 학교급별로 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-3 학업지연행동은 계열간 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설3 학업적 자기효능감(과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감)이 낮은 집단과 높은 집단간에는 성별, 학교급별, 계열별에 따라 학업지연행동(지연빈도, 지연문제)에 유의미한 차이가 있을 것이다.

3-1 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간에는 성별에 따라 학업지연행동에 유의미한 차이가 있을 것이다.

3-2 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간에는 학교급별에 따라 학업지연행동에 유의미한 차이가 있을 것이다.

3-3 학업적 자기효능감이 낮은 집단과 높은 집단간에는 , 계열별에 따라 학업지연행동에 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설4 학업적 자기효능감(과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감)과 학업지연행동(지연빈도,지연문제)간에는 유의미한 상관관계가 있을 것이다.

위의 가설을 검증하기 위하여 박인영(1999)이 문헌고찰과 일반적 자기효능감 척도의 구인을 토대로 만든 학업적 자기효능감 질문지와 지

연행동을 평가하기 위해 Solomon과 Rothblum(1984)이 개발한 학생용 지연행동평가 척도(Procrastination Assessment Scale-Student, PASS)를 윤숙경(1996)이 번안하고 김연실(2000)이 사용한 질문지를 조사도구로 이용하였다.

본 연구는 제주시내에 위치한 중학교 학생 240명과 고등학교 학생 280명을 대상으로 하였다. 그 중 513명의 설문지를 회수하였고 부실답변한 32명의 사례를 뺀 전체 481명을 분석하였다.

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 10.0 for Windows 프로그램을 사용하여 분석하였다. 학업적 자기효능감과 학업지연행동을 성별, 학교급별, 계열별 차이를 검증하였으며, 학업적 자기효능감의 높고 낮음에 따라 지연행동의 차이를 알아보기 위해 학업적 자기효능감과 그 하위요인인 과제난이도 선호, 자기조절 효능감, 자신감의 평균을 중심으로 -1표준편차(SD)이하의 낮은 집단, +1표준편차(SD)는 높은 집단으로 구분하였고, 이 두 집단간의 지연행동의 평균치의 차이를 검증하였다. 학업적 자기효능감과 지연행동과의 관계를 알아보기 위해 상관계수를 산출하였다.

이상과 같은 과정을 통해 얻어진 연구 결과는 다음과 같다.

학업적 자기효능감과 하위요인인 과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감을 성별, 학교급별, 계열별의 차이를 살펴본 결과 첫째, 성별 차이를 살펴보면, 과제난이도선호에서만 남학생(M=3.50)이 여학생(M=3.31)보다 $p<.01$ 수준에서 높게 나타났고, 둘째, 학교급별로는 중학교(M=3.76)이 고등학교(M=3.62)보다, $p<.01$ 수준에서 중학생의 학업적 자기효능감이 높게 나타났다. 자신감은 중학생(M=4.45)이 고등학생(M=4.23)보다 $p<.001$ 수준에서 높게 나타났다. 셋째, 계열별로는 인문계열(M=3.80)이 실업계열(M=3.42)보다 $p<.001$ 수준에서 학업적 자기효능감이 높게 나타났다. 인문계열(M=3.58)이 실업계열(M=3.09)보다 $p<.001$ 수준에서 과제난이도 선호가 높게 나타났다. 자기조절 효능감

은 인문계열(M=3.68)이 실업계열(M=3.12)보다 $p<.001$ 수준에서 자기조절 효능감이 높게 나타났다.

학업지연행동을 성별, 학교급별, 계열별 차이를 살펴본 결과 중학생(M=2.46)이 고등학생(M=2.87) 보다 지연빈도가 낮으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($t=7.56, P<.001$). 인문계열의 고등학생(M=2.75)이 실업계열의 고등학생(M=3.00)보다 지연행동을 하는 빈도가 낮으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. ($t=3.35, P<.01$). 성별로는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

학업적 자기효능감(과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감)이 낮은 집단과 높은 집단 간에는 배경 변인(성별, 학교급별, 계열별)에 따라 학업지연행동을 살펴본 결과 첫째, 성별에 따라 살펴보면, 남학생의 경우, 학업적 자기효능감이 낮은 집단(M=2.95)이 높은 집단(M=2.28)보다 지연빈도가 유의미하게 높게 나타났다($t=3.41, P<.01$). 과제난이도 선호가 낮은 집단(M=2.78)이 높은 집단(M=3.24)보다 지연문제에 있어 유의미하게 낮으며($t=2.63, P<.05$), 자기조절 효능감이 낮은 집단(M=3.07)이 높은 집단(M=2.16)보다 유의미하게 지연빈도가 높게 나타났다($t=5.05, p<.001$). 여학생의 경우 학업적 자기효능감이 낮은 집단(M=2.98)이 높은 집단(M=2.48)보다 지연빈도가 유의미하게 높게 나타났다($t=4.11, p<.001$). 과제난이도 선호가 낮은 집단(M=2.88)이 높은 집단(M=2.58)보다 지연빈도가 유의미하게 높으며($t=2.28, p<.05$), 자기조절 효능감이 낮은 집단(M=3.18)이 높은 집단(M=2.49)보다 지연행동의 빈도가 유의미하게 높게 나타났다($t=4.96, p<.001$). 자신감이 높은 집단, 낮은 집단의 지연행동의 차이에서는 성별로는 지연빈도가 유의미한 차이를 보이지 않았다.

둘째, 학교급별에 따라 살펴보면, 중학생의 경우 학업적 자기효능감이 낮은 집단(M=2.80)이 높은 집단(M=2.16)보다 지연빈도가 유의미하게 높게 나타났고($t=4.47, P<.001$), 과제난이도 선호가 낮은 집단

(M=2.67)이 높은 집단(M=2.31)보다 지연빈도가 유의미하게 높게 나타났으며($t=2.26, P<.05$), 자기조절 효능감이 낮은 집단(M=2.94)이 높은 집단(M=2.14)보다 유의미하게 지연빈도가 높게 나타났다($t=4.82, p<.001$). 고등학생 경우 학업적 자기효능감이 낮은 집단(M=3.05)이 높은 집단(M=2.65)보다 지연빈도가 유의미하게 높게 나타났고($t=2.48, p<.05$), 과제난이도 선호가 낮은 집단(M=2.89)이 높은 집단(M=3.28)보다 지연문제가 유의미하게 낮게 나타났고($t=2.45, p<.05$), 자기조절 효능감이 낮은 집단(M=3.23)이 높은 집단(M=2.48)보다 지연행동의 빈도가 유의미하게 높게 나타났다($t=4.62, p<.001$).

셋째, 계열별에 따라 살펴보면, 인문계열에서 학업적 자기효능감 및 그 하위요인의 낮은 집단과 높은 집단간의 지연행동에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 실업계열의 학업적 자기효능감이 낮은 집단(M=3.01)이 높은 집단(M=4.08)보다 지연문제에 있어 유의미하게 낮으며($t=3.08, p<.001$), 과제난이도 선호 하위요인이 낮은 집단(M=2.91)이 높은 집단(M=3.88)보다 지연문제에 있어 유의미하게 낮게 나타났다($t=4.16, P<.001$). 자기조절 효능감이 낮은 집단(M=3.35)이 높은 집단(M=2.68)보다 지연빈도에 있어 유의미하게 높게 나타났고($t=2.62, p<.05$), 자기조절 효능감이 낮은 집단(M=3.08)이 높은 집단(M=3.84)보다 지연문제에 있어 유의미하게 낮게 나타났다($t=2.82, p<.01$).

학업적 자기효능감과 학업지연행동이 어떤 관계인지 상관 분석을 살펴본 결과 학업적 자기효능감과 지연빈도간에는 부적 상관을 보이고 있으며($r=.290, p<.01$), 과제난이도 선호($r=.176, p<.01$)와 지연빈도간에는 자기조절 효능감($r=.381, p<.01$)과 지연빈도간 부적 상관이 나타났다.

2. 결론

청소년의 학업적 자기효능감과 학업지연행동과의 관계에 대한 본 연구의 결과를 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 학업적 자기효능감은 성별로는 유의미한 차이가 없으며 중학생이 고등학생보다 높으며, 인문계열이 실업계열보다 학업적 자기효능감이 높다. 본 연구에서 학업적 자기효능감은 성별 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이것은 성역할이 과거에 비해 평등해 졌고 따라서 학업적 자기효능감이 성별에 따라 차이를 보이지 않았다. 이는 선행연구와 같은 연구결과이다. 학교급별에는 중학생의 학업적 자기효능감이 높게 나타났고, 하위영역별로는 자신감이 중학생이 고등학생보다 높게 나타났다. 자기효능감은 성공경험이 많으면 높아지고, 실패경험과 어려운 과제를 많이 겪어 되면 낮아진다는 사실에서 보면, 중학생의 학업적 자기효능감이 고등학생보다 높다는 것을 보여주고 있는 것이다. 계열별에 따라 차이를 살펴보면, 인문계열이 실업계열보다 학업적 자기효능감이 높게 나타났다. 이는 우리나라의 학업성취에 따라 인문계열에 진학하는 상황을 단적으로 나타내 주는 것이라 판단된다.

둘째, 학업지연행동은 학업적 자기효능감이 높은 중학생과 인문계열이 지연빈도가 낮다. 본 연구에서 학업지연행동의 성별 차이는 나타나지 않았다. 자기효능감이 지연행동의 원인 변인이라는 사실에서 학업적 자기효능감에 있어서도 성별 유의미한 차이가 나타나지 않은 점에 비추어볼 때 학업지연행동 또한 성별 차이가 나타나지 않은 것으로 판단된다. 학교급별 차이를 살펴보면, 중학생이 고등학생보다 지연빈도가 유의미하게 낮게 나타났는데, 이는 학업적 자기효능감의 학교급별 차이에서 원인을 찾을 수가 있다. 즉 학업적 자기효능감이 높은 중학생의 지연빈도는 학업적 자기효능감이 낮은 고등학생의 지연빈도보다 낮다

는 것을 보여주고 있는 것이다. 계열급별간의 차이를 살펴보면, 인문계열이 실업계열보다 지연빈도가 나타났는데, 이것 역시 인문계열이 학업적 자기효능감이 높기 때문에 지연빈도가 낮게 나타났다는 것을 보여주고 있다.

셋째, 학업적 자기효능감 및 그 하위요인의 높은 집단이 낮은 지연빈도를 보이고 있고, 지연문제에 대해서 더 민감하게 반응하는 것을 보여주고 있다. 따라서 학업적 자기효능감이 높으면 지연빈도가 낮고, 지연문제에 대해 더 민감하다. 학업적 자기효능감 및 그 하위요인이 낮은 집단과 높은 집단간 학업지연행동의 차이를 성별, 학교급별, 계열별에 따라 살펴본 결과 먼저 성별에 따른 학업지연행동을 살펴보면 남학생과 여학생 모두 학업적 자기효능감이 높은 집단과 과제난이도선호가 높은 집단, 그리고 자기조절효능감이 높은 집단이 지연빈도가 낮게 나타났다. 학교급별에 따라 살펴보면, 중학생의 경우 학업적 자기효능감이 높은 집단과 과제난이도선호가 높은 집단, 그리고 자기조절효능감이 높은 집단이 지연빈도가 낮게 나타났다. 고등학생의 경우를 보면, 학업적 자기효능감이 높은 집단과 자기조절효능감이 높은 집단이 지연빈도가 낮고, 과제난이도선호가 높은 집단은 지연문제가 높게 나타났다. 계열별에 따라 살펴보면, 실업계열의 경우만 학업적 자기효능감과 과제난이도선호가 높은 집단이 지연문제에서 높고, 자기조절효능감이 높은 집단은 지연빈도는 낮고, 지연문제는 높게 나타났다.

넷째, 학업적 자기효능감이 높을수록 학업지연행동은 낮게 나타난다. 학업적 자기효능감과 학업지연행동과의 관계를 상관 분석한 결과 학업적 자기효능감과 과제난이도선호 및 자기조절효능감은 지연빈도와의 관계에서 부적 상관관계를 보였다.

3. 제언

본 연구에서 얻어진 결론을 토대로 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 사용한 학업지연행동 척도는 미국의 대학생을 대상으로 만든 척도를 연구자가 한국의 청소년의 상황에 맞게 설문 문항을 수정하여 사용하였다. 따라서 한국 청소년의 지연행동을 정확히 평가했다고는 보기 어렵다. 때문에 실정에 맞는 척도 개발의 필요성이 있다.

둘째, 본 연구는 중·고교에 다니는 청소년을 대상으로 학업적 자기효능감, 학업지연행동의 차이연구와 관계연구를 하였다. 두 변인만을 가지고 청소년의 지연행동을 연구하였다. 그래서 더 많은 변인과 다양한 통계방법을 사용한 연구의 필요성이 있다.

셋째, 지연행동에는 여러 유형이 있다. 정해진 기한을 넘겨 보고서를 제출하거나 시험준비를 미루는 것과 같은 본 연구에서 다뤘던 학업지연행동, 제시간에 결정을 내리지 못하는 결정 지연, 중요한 삶의 결정을 미루는 신경증적 지연, 결정지연과 행동지연을 동시에 나타내는 강박적인 지연, 일상생활에서의 지연행동이 있다(Millgram, 1998). 따라서 청소년을 대상으로 다양한 지연행동 연구의 필요성이 있다.

넷째, 지연행동 감소 프로그램 개발을 위한 연구가 활발히 이루어져 지연행동을 하는 청소년들에게 도움을 줄 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 가인영(2002). 목표지향성과 학업적 자기효능감 및 학업 성취도와 의 관계, 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원
- 김아영(1998). 동기이론의 교육현장과 적용연구와 과제: 자기효능감이 론을 중심으로 교육심리연구, 12(1), 105-128
- 김연실(2000). 부모권위에 따른 완벽주의와 지연행동에 관한 연구, 석사학위논문, 연세대학교 대학원
- 김현정(2004). 완벽주의, 충동성, 자기효능감, 및 실패공포가 지연행 동에 미치는 영향, 석사학위논문, 고려대학교 대학원
- 김 환(1999). 학업적 꾸물거림에서 실패 공포가 과제 제출 행동 지연 에 미치는 영향, 석사학위논문, 서울대학교 대학원
- 류지연(2002). 자기효능감 및 완벽주의 성향과 지연행동과의 관계, 석사학위논문 서강대학교 교육대학원
- 박미진(1996). 고등학생의 자기효능감과 내외통제성 및 진로결정수준 과의 관계, 석사학위논문, 홍익대학교 대학원
- 박순환(1986). 시험불안, 성공-실패 경험 및 자가지향적 주의가 과제 수행에 미치는 효과, 석사학위논문, 서울대학교 대학원
- 박인영(1999). 학업적 자기효능감의 구인 및 측정에 관한 연구, 석사 학위논문, 이화여자대학교 대학원
- 박재우(1998). 과제의 자아 위협도와 완벽주의가 과제 지연행동에 미 치는 영향, 석사학위논문, 고려대학교 대학원
- 박현주(2005). 고등학생의 완벽주의, 학업적 자기효능감 및 시험불안 의 관계모형 검증, 석사학위논문, 전남대학교 교육대학 원 교육학과
- 윤숙경(1996). 완벽성향과 자기개념에 따른 대학생의 지연 특성의 차

- 이, 석사학위논문, 연세대학교 대학원
- 조영미(2003). **청소년의 완벽주의성향 및 자기효능감이 시험불안에 미치는 영향**, 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원
- 지수경(2001). **청소년의 애착과 자기효능감 및 학교생활적응과의 관계**, 석사학위논문 서강대학교 교육대학원
- 차정은(1996). **일반적 자기효능감 척도개발을 위한 일 연구**, 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원
- 최지연(2000). **자기효능감과 스트레스 대처방식이 지연행동에 미치는 영향**, 석사학위논문, 연세대학교 대학원
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- _____ (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- _____ (1988). Human agency in social cognitive theory Paper presented at the 24th International Congress of Psychology, Sydney, Australia.
- _____ (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Berry, R. G. (1975). Fear of failure in the student experience. *The Personnel and Guidance Journal*, 54, 190-203.
- Bouffard-Bouchard, T. (1989). Influence of self-efficacy judgments: in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it and what to do about it*. Reading, PA:

Addison-Wesley.

- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Ferrari, J. R. (1991). Procrastination and project creation: Choosing easy, nondiagnostic items to avoid self-relevant information. *Journal of Social Behavior & Personality*, 6, 619-628.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T., & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 495-502.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. McCown (Ed.) *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Flett, G., Blankstien, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & McCown Eds), *Procrastination and avoidance: Theory, reseach, and treatment* (pp. 137-167). New York: Plenum Press.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L., (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and development*, 76,

317-324.

- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 212-247.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474-495.
- Millgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality, 14*, 141-156.
- Owen, S. A., & Froman, R. D. (1988). Development of College Academic Self-Efficacy Scale. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA.
- Rothblum, E. D., Beswick, G., & Mann, L. (1984). *Psychological off student procrastination*. Unpublished manuscript, Flinders University of South Australia, Adelaide, Australia.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 387-394.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. v. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement.

- Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- _____ (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology* 76(6), 1159-1169.
- _____ (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Sharf, R. S.(1996). *Applying career development theory to counseling*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Sherer, M., & Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Regers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Solomon L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Tuckman, B. W.(1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (1992). Self-believers are self-motivated, self-doubters not. *Personality and Individual Differences*, 13, 425-428.
- Vna Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination, *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*,

81, 329-339.

- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting, *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Ponz, 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-Ponz, M. (1990). Students difference in self-regulated learning Relating grad sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.



<Abstract>

The Relationship between Academic Self-efficacy and Academic Delayed Behaviors of Teenagers

Kang Eun-ju

Consultative Psychology Major, Graduate School of Education,
Jeju University

Guiding Professor Park Tae-soo

This study²⁾ is intended to identify the difference between academic self-efficacy and academic delayed behaviors of teenagers in middle and high school, depending on sex, school grade and class and the difference in academic delayed behaviors between a group with low self-efficacy and its sub factors and another group with high one. It also aims to find the relationship between academic self-efficacy and academic delayed behaviors. To this end, the following questions were raised.

1. How are teenagers academic self-efficacy?
2. What do teenagers' academic delayed behaviors look like?
3. What are the difference between academic self-efficacy and academic delayed behaviors depending on background variable?
4. What is the relationship between academic self-efficacy and academic delayed behaviors of teenagers.

To find answers to the above questions, questionnaire of academic self-efficacy developed by Park In-young using literature and general self-efficacy scale was drawn up. To evaluate delayed behavior,

2) Submitted to the Committee of Graduate School of Education, Jeju University as a thesis for Master's degree in August, 2006.

questionnaire was devised, which had been originally developed by Slomon and Rothblum as Procrastination Assessment Scale-Student, or PASS, translated by Yoon Sook-kyung and used by Kim Youn-sil(2000). A total of 240 sheets of questionnaires were distributed to middle schools and 280 to high schools in the city of Jeju. 513 out of the distributed 520 were recovered, 481 of which except for 32 poorly answered were analyzed.

The collected data was analyzed using SPSS 10.0 for Windows. the difference between academic self-efficacy and academic delayed behaviors depending on background variable was tested. In order to find the difference in academic delayed behaviors depending on depending on the degree of academic self-efficacy, two groups were formed. The average of academic self-efficacy and its sub-factors including preference of task difficulty, self-control efficacy and confidence was calculated. One is a low group below the -1 standard deviation of the average and the other is a high group over the +1 standard deviation. The difference in the average between the two groups and a coefficient was derived to determine the relationship between academic self-efficacy and delayed behaviors.

Based on what has been found about the relationship between academic self-efficacy and academic delayed behaviors of teenagers in this study, conclusions can be made as follows

First, there is no significant difference in self-efficacy between both sexes but significant. Self-efficacy was found higher for middle school students and for literal classes compared to provocational classes.

Second, in the case of academic delayed behaviors, middle school students and literal classes showed higher frequency.

Third, groups with high academic self-efficacy and its sub-factors show low frequency of delay and more sensitive to delay issues. Therefore, the more the academic self-efficacy the lower delay

frequency and more sensitive to delay issues.

Fourth, the more academic self-efficacy is, the higher the academic delayed behavior.



부 록 목 차

<부록 1> 학업지연 행동척도 66

<부록 2> 학업적 자기효능감척도 68



설 문 지

청소년의 학업적 자기효능감과 학업지연행동의 관계

안녕하십니까?

이 설문지는 여러분들의 지연행동과 자기효능감이 어떤 관련이 있는지 알아보고자 작성된 것입니다.

지시사항을 잘 읽어보고 질문을 이해한 후 질문에 대해 솔직하게 자신이 생각하는 대로 답변해 주시기 바랍니다.

여러분의 소중한 답변들은 본 연구에 큰 도움이 될 것입니다.

아울러 본 설문에 답하신 내용 일체는 익명으로 처리되며 본 연구 이외의 목적으로는 사용하지 않을 것을 약속드립니다.

귀한 시간을 내어 본 설문에 응해주신 것에 진심으로 감사드립니다.

2006. 3월

제주대학교 교육대학원 교육학과
상담심리 전공 강은주 올림

*다음은 여러분의 일반적인 사항에 대한 질문입니다.

해당되는 번호에 빠짐없이 표시해 주시기 바랍니다.

1. 성별 ① 남() ② 여()
2. 학교 계열 ① 인문계열() ② 실업계열()

<부록 1>

학업지연행동 척도

I 다음 각 문항을 읽고 평소의 자신과 얼마나 비슷한지 표시해 주십시오. 자신이 하기를 원하는 행동이 아니라 실제 자신의 생활과 비슷한 것에 표시하시기 바랍니다. 정답이 있거나 좋고 나쁜 답이 있는 것이 아니니 편안한 마음으로 표시하세요.

1. 평소에 숙제하는 일을 어느 정도 미룹니까?

- 절대 미루지 거의 미루지 가끔 미룬다. 대개 미룬다. 언제나 미룬다.
않는다. 않는다.
- ① ② ③ ④ ⑤

2. 숙제하는 일을 미루는 것이 자신에게 어느 정도 문제로 느껴집니까?

- 전혀 문제가 거의 문제가 때로 문제가 거의 언제나 항상
아니다. 되지 않는다. 된다. 문제가 된다. 문제이다.
- ① ② ③ ④ ⑤

3. 시험 공부를 해야 할 때, 시작하기는 어느 정도 미룹니까?

- 절대 미루지 거의 미루지 가끔 미룬다. 대개 미룬다. 언제나 미룬다.
않는다. 않는다.
- ① ② ③ ④ ⑤

4. 시험공부를 미루는 것이 자신에게 어느 정도 문제로 느껴집니까?

- 전혀 문제가 거의 문제가 때로 문제가 거의 언제나 항상
아니다. 되지 않는다. 된다. 문제가 된다. 문제이다.
- ① ② ③ ④ ⑤

5. 예습을 위해 교과서를 매주 읽어 가야할 때, 그 일을 어느 정도 미룹니까?

- 절대 미루지 거의 미루지 가끔 미룬다. 대개 미룬다. 언제나
않는다. 않는다. 미룬다.
① ② ③ ④ ⑤

6. 교과서 읽기를 미루는 것이 자신에게 어느 정도 문제로 느껴집니까?

- 전혀 문제가 거의 문제가 때로 문제가 거의 언제나 항상
아니다. 되지 않는다. 된다. 문제가 된다. 문제이다.
① ② ③ ④ ⑤

7. 수업에 늦게 오는 일이 얼마나 자주 있습니까?

- 절대 미루지 거의 미루지 가끔 미룬다. 대개 미룬다. 언제나
않는다. 않는다. 미룬다.
① ② ③ ④ ⑤

8. 수업에 늦게 오는 것이 어느 정도 문제로 느껴집니까?

- 전혀 문제가 거의 문제가 때로 문제가 거의 언제나 항상
아니다. 되지 않는다. 된다. 문제가 된다. 문제이다.
① ② ③ ④ ⑤

(9. 10.) 전반적인 학교 활동 : 주변활동, 청소활동, 특별(CA)활동, 등

9. 학교 활동을 어느 정도 미룹니까?

- 절대 미루지 거의 미루지 가끔 미룬다. 대개 미룬다. 언제나
않는다. 않는다. 미룬다.
① ② ③ ④ ⑤

10. 학교 활동을 미루는 것이 자신에게 어느 정도 문제로 느껴집니까?

- 전혀 문제가 거의 문제가 때로 문제가 거의 언제나 항상
아니다. 되지 않는다. 된다. 문제가 된다. 문제이다.
① ② ③ ④ ⑤

<부록 2>

학업적 자기효능감 척도

번호	문항	전혀 아니다	아 니 다	약 간 아 니 다	약 간 그 렇 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	나는 쉬운 문제를 여러 개 푸는 것보다 어려운 문제 하나를 푸는 것을 더 좋아한다.	1	2	3	4	5	6
2	가능하다면 어려운 과목은 피해가고 싶다.	1	2	3	4	5	6
3	나는 보통 공부를 시작하기 전에 계획을 세우고, 거기에 맞추어 공부한다.	1	2	3	4	5	6
4	나는 어떻게 공부하는 것이 효과적인 방법인지 잘 안다.	1	2	3	4	5	6
5	나는 복잡하고 어려운 내용을 기억하기 쉽게 바꿀 수 있다.	1	2	3	4	5	6
6	나는 복잡하고 어려운 문제에 도전하는 것이 재미있다.	1	2	3	4	5	6
7	내가 싫어하는 수업시간에도 주의 집중을 잘 할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
8	시간이 많이 들더라도 깊이 생각하게 만드는 과목이 더 재미있다.	1	2	3	4	5	6
9	쉬운 문제보다는 조금 틀리더라도 어려운 문제를 푸는 것이 더 좋다.	1	2	3	4	5	6
10	나는 깊이 생각해야 하는 문제보다는 쉽게 풀 수 있는 문제를 더 좋아한다.	1	2	3	4	5	6
11	선생님과 친구들 앞에서 발표하는 것은 내게 너무 큰 스트레스를 준다.	1	2	3	4	5	6
12	수업시간에 발표를 할 때, 실수를 할 것같이 불안하다.	1	2	3	4	5	6
13	비록 실패하더라도 다른 친구들이 풀지 못한 문제에 도전하는 것이 즐겁다.	1	2	3	4	5	6
14	선생님이 모두에게 질문을 할 때, 답을 알아도 대답하지 못한다.	1	2	3	4	5	6

15	나는 쉬운 과목보다는 어려운 과목을 좋아한다.	1	2	3	4	5	6
16	나는 정해진 시간안에 주어진 과제를 잘 마칠 수 있다.	1	2	3	4	5	6
17	나는 수업시간에 배운 내용 중 내가 무엇을 알고, 무엇을 모르는지를 정확히 판단할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
18	나는 수업시간 중에 중요한 내용을 잘 기록할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
19	시험을 치루기 전에는 시험을 망칠 것 같은 생각이 든다.	1	2	3	4	5	6
20	나는 수업시간 중에 중요한 내용을 잘 기록할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
21	학교 공부는 무조건 쉬울 수록 좋다.	1	2	3	4	5	6
22	나는 시험때만 되면 우울해진다.	1	2	3	4	5	6
23	수업시간 중에 선생님이 문제를 풀라고 시킬까봐 불안하다.	1	2	3	4	5	6
24	만약 여러 과목중 몇 과목만을 선택할 수 있다면, 쉬운 과목만을 선택할 것이다.	1	2	3	4	5	6
25	시험이 다가오면 불안해서 잠을 이룰 수가 없다.	1	2	3	4	5	6
26	나는 수업시간에 배운 내용 중 중요한 것이 무엇인지를 잘 파악할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
27	나는 수업시간에 새로 배운 것들을 이미 알고 있는 것과 쉽게 연결시킬 수 있다.	1	2	3	4	5	6
28	토론을 할 때, 혹시 창피를 당할까봐 내 의견을 제대로 발표하지 못한다.	1	2	3	4	5	6