

중학생의 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향:  
자율적 동기와 부모의 학업성취압력의 조절효과서승희<sup>1</sup> · 박주희<sup>2</sup><sup>1</sup>연세대학교 아동·가족학과 학생 · <sup>2</sup>연세대학교 아동·가족학과 교수

## The Effect of Internal Control on Academic Procrastination among Middle School Students: The Moderating Roles of Autonomous Motivation and Parental Pressure on Academic Performance

Seung Hee Seo<sup>1</sup> · Ju Hee Park<sup>2</sup><sup>1</sup>Department of Child & Family Studies, Yonsei University, Master's Student · <sup>2</sup>Department of Child & Family Studies, Yonsei University, Professor

## Abstract

The purpose of this study was to investigate whether internal control, autonomous motivation of middle school students, and perceived parental pressure on academic performance affect academic procrastination, while verifying the moderating roles of autonomous motivation and parental pressure on academic performance. The participants were a total of 371 middle school students. Academic procrastination, internal control, autonomous motivation, and parental pressure on academic performance were measured using the Procrastination Inventory (Aitken, 1982) revised by Jeon and Park (2014), the Internal-External Control Scale (Ko, 2014), the Academic Self-Regulation Questionnaire (Ryan & Connell, 1989) revised by Kim (2002), and the Scale of Kang (2003), respectively. The collected data was analyzed using SPSS 26.0 and a Process Macro Model 2 (multiple additional modulation effect). The results of the study are summarized as follows. First, middle school students' internal control, autonomous motivation, and perceived parental pressure on academic performance directly affected the students's academic procrastination. Second, the moderating role of parental pressure on academic performance was significant. On the other hand, the moderating role of autonomous motivation was not significant. In conclusion, the results of this study suggest that in order to reduce and prevent academic procrastination it is important to improve internal control by helping middle school students become confident enough to believe that they have the ability to change their behavior and achieve their aims. At the same time, parents need to be interested in the process rather than only the academic performance of their children and support their autonomy.

## Keywords

academic procrastination, internal control, autonomous motivation, parental pressure on academic performance, middle school students

Received: June 5, 2023

Revised: July 28, 2023

Accepted: August 3, 2023

This article is a part of Seung Hee Seo's master's thesis (submitted in 2023).

## Corresponding Author:

Ju Hee Park

Department of Child and Family Studies, Yonsei University, 50 Yonsei-ro, Seodaemun-gu, Seoul 03722, Korea

Tel: +82-2-2123-3147

Fax: +82-2-363-8661

E-mail: juheepark@yonsei.ac.kr

## 서론

자신이 이루고자 하는 목표를 달성하기 어렵다고 생각하는 학생은 자신감을 상실하고 종종 학업 상황에서 벗어나려고 할 수 있다. 만일 학업장면에서 벗어나 과제 수행을 계속해서 미루는 행동이 만성화될 경우, 학생들은 높은 수준의 스트레스를 경험하게 될 수 있다. 그 결과로 삶의 질이 감소할 수 있을 뿐만 아니라 학업성취도 역시 낮아질 수 있다(Steel et al., 2001; Tice & Baumeister,

1997). 이와 같이 학업장면에서 과제 수행을 미루는 행동을 학업 지연행동이라고 한다. 이는 자의로 과제의 시작이나 완수를 불필요하게 미루는 것을 의미한다(Ellis & Knaus, 1979; Seo, 2006; Steel, 2007). 학생들의 주된 발달 과업은 학업성취이다. 때문에 학업지연행동은 일상적인 과업을 미루는 것보다 학생들에게 더 많은 스트레스를 야기하는 것으로 알려져 있다(Milgram & Tenne, 2000). 이처럼 학생들에게 다양한 문제를 일으킬 수 있는 학업지연행동의 원인을 규명하고, 이를 기초로 학업지연행동을 관리하고 사전에 예방하는 것은 매우 중요한 과제라고 할 수 있다.

특히 중학생의 경우 초등학교에서 중학교로의 학교급 전환이라는 스트레스 환경에 놓이게 된다. 구체적으로 학업난이도가 상승할 뿐 아니라 지필평가가 처음 시행된다. 이에 학생들은 시험에 대한 부담감을 크게 느끼고 학업에 대한 흥미를 느끼지 못하게 됨으로써 학업지연행동을 보일 가능성이 높다. 서울교육정책연구소에 따르면 중학생은 고등학생보다 평가에 대한 부담감과 학업난이도가 높아지는 것에 대한 불안을 더 크게 느끼는 것으로 나타났다(Jeong et al., 2021). 이와 같이 중학생은 시험에 대한 부담감을 느끼게 되어 학업상황에서 도피하는 행동 양상을 보일 수 있다. 문제는 이러한 학업지연행동이 부적 강화되어 반복해서 빈번하게 나타날 수 있다는 점이다. 하지만 지금까지 학업지연행동에 대한 국내외 연구는 주로 대학생을 대상으로 이루어져 왔다(Lee & Kim, 2022; Wieland et al., 2022). 이는 고등 교육과정에 진입한 대학생들이 이전과 다르게 심도 깊은 내용을 공부하며 어려움을 느끼게 되고, 실패에 대한 두려움, 과제 혐오감을 경험하게 되어 학업지연행동을 빈번하게 보이기 때문이다(Ferrari et al., 1995; Rothblum et al., 1986). 초등학교에서 학교급이 전환되는 중학생은 대학생 시기가 경험하는 학업난이도 상승뿐 아니라 지필평가, 교과교사제 시행과 같은 환경의 변화까지 겪으며 마주한 상황에 적응이 더디고 부담감을 크게 느낄 수 있다. 즉 중학생 시기는 학교에서의 여러 환경의 변화로 인해 학업지연행동이 나타날 가능성이 높는데, 한 번 형성된 지연행동은 만성화된 개인의 특성으로 고착될 수 있다(Lay & Schouwenburg, 1993). 이에 중학생이 적절한 학습 습관을 형성할 수 있도록 중학생을 대상으로 한 학업지연행동 연구를 진행할 필요가 있다.

지금까지 선행연구에 따르면 학생들은 학업상황에서 목표를 달성하는 데 필요한 자신의 능력이 부족하다는 신념하에서 비합리적인 두려움을 느껴 이를 회피하고자 학업지연행동을 보일 수 있다고 보고되었다(Ellis & Knaus, 1979; Jeon & Park, 2014; Lee & Oh, 2009; Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). 이러한 해석은 내부통제성이 학업지연행동의 원인이 될 수 있다

는 것을 보여 준다. 내부통제성이란 전반적인 상황에서 자신이 스스로의 내적 상태와 행동을 결정하고 원하는 결과를 이루어 낼 수 있다는 믿음이다(Glasser, 2004; Rotter, 1966). 여기서 내적 상태는 정서, 가치관, 신념 등 개인이 접촉하는 환경의 어떤 측면에 대한 감정, 인식, 동기 등과 같은 정의적·인지적 영역을 의미한다. 자신의 행동으로 원하는 성과를 얻을 수 있다고 믿는 사람은 결과에 대한 책임감이 강하여 목표 달성을 위해 적극적으로 노력하게 된다. 반면 자신의 역량으로 원하는 목표를 달성하기 어렵다고 인식할 경우, 불확실한 결과를 예상하여 실패에 대한 두려움을 느끼고 해당 과제나 상황을 회피할 가능성이 높다(Shin et al., 2005; Skinner et al., 1990). 따라서 학업지연행동은 원하는 성과를 달성하기 어려울 것이라는 인식, 즉 실패를 예측하는 것으로 발생하는 부정적 정서를 회피하기 위해 발생할 수 있다.

이와 마찬가지로 Milgram과 Tenne (2000)의 평가-불안-회피이론(appraisal-anxiety-avoidance theory)에 따르면 개인이 과제나 상황에 적절하게 대처할 수 있는지를 스스로 평가할 때 자신의 역량이 부족하다고 인지하면 불안을 경험하고, 불안을 유발하는 과제 수행을 회피하는 행동을 보일 수 있다. 이러한 지연행동은 일시적으로 불안을 감소시킨다. 이런 경험이 반복되면 지연행동은 부적 강화되며 유사한 상황에서 재발할 가능성이 더욱 높아진다. 중학생의 경우 자신의 역량을 평가하는 상황은 주로 학업장면이다. 한국교육개발원의 조사 결과, 중학생이 응답한 자기 정체성의 핵심은 '공부하는 사람'이었다(Jeong et al., 2019). 이로 미루어 볼 때 중학생의 내부통제성 수준이 낮다는 것은 학업장면에서 원하는 성과를 내기 어렵다는 인식을 가지고 있는 것과 관련 있음을 의미한다. 즉 내부통제성 수준이 낮은 중학생은 학업장면에서 겪는 스트레스 상황을 대처하는 것이 어렵다고 평가할 수 있으며 이는 불안을 일으킬 수 있다. 실제로 내부통제성은 불안에 부적 영향을 미치는 것으로 일관되게 입증되고 있다(Choi & Lim, 2018; Kim & Park, 2012; Kwon, 2002; Lee, 2007). 불안을 느끼게 되면, 학생은 해당 스트레스 상황에 대해 적극적으로 해결하려고 하거나 주위에 도움을 요청하는 태도를 취하지 못하고(Han & Lee, 2007), 일시적으로 불안을 감소시킬 수 있는 다른 행동을 취할 수 있다. 이것이 반복되어 학업지연행동이 오랜 기간 지속될 수 있는 것이다.

그러나 내부통제성 수준이 낮더라도 만일 과제 자체에 흥미가 있어서, 자신의 욕구를 충족시키기 위해 공부를 해야겠다고 느끼는 경우 학업지연행동은 완화될 가능성이 있다. 반면 학업상황에서 자신이 원하는 성과를 이룰 수 있다고 생각하더라도 공부해야 하는 자신만의 이유가 명확하게 정립되어 있지 않다면 학업지연

행동이 나타날 수 있다. 과제 자체에 대해 흥미를 가짐으로써, 또는 욕구를 충족시키기 위해 공부하도록 이끄는 마음, 의욕과 같은 내적인 원동력을 자율적 동기라 한다(Choi & Kim, 2019; Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991). 자율적 동기는 내면의 흥미에 따라서 자발적으로 행동하게 하는 내적 조절 동기와 욕구를 충족하기 위해 자신의 가치관과 일치하는 행동을 하도록 하는 확인된 조절 동기가 함께 작용하는 상태이다(Deci & Ryan, 1985). Steel과 König (2006)에 의하면, 원하는 목표를 이룰 수 있다는 기대가 낮아도 자율적 동기가 높으면 인간은 목표 달성의 가치 자신에게 어느 정도일지 생각한다. 그뿐 아니라 과제를 수행하는 과정 자체에서 내적 보상을 얻을 수 있다고 예측하게 된다. 그러한 내적 보상을 즉각적으로 얻게 될 것이라 예상하여 과제 수행을 선택할 가능성이 높아지게 되므로 자율적 동기 수준에 따라 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 부적 영향은 달라질 수 있다. 이에 따라 내부통제성 수준이 낮아도 자율적 동기 수준이 높으면 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 부적 영향이 완화될 수 있을 것으로 추측할 수 있다.

한편 의미 있는 타인의 영향을 많이 받는 우리나라 중학생의 특성상 의미 있는 타인의 기준을 내면화하게 될 가능성이 높다(Kim & Kim, 2009). 해당 기준이 높을 경우 달성하기 어렵다고 인식하여 학업지연행동을 완화시키는 내부통제성의 효과는 감소할 수 있다. 민감한 청소년기에 진입하는 중학생은 부모의 양육 태도에 따라 삶의 방향과 질이 달라질 수 있기 때문에 중학생에게 부모의 역할은 매우 중요하다(Lee, 2010). 특히 청소년기 자녀를 둔 부모는 자녀가 부모로부터의 독립이라는 중요한 과업을 성취할 수 있도록 자율성을 존중해줄 수 있어야 한다(Barber, 1996). 그러나 부모가 자녀에게 높은 수준의 학업목표를 요구하며 학업과 관련된 행동을 통제하는, 일종의 통제적이고 권위주의적인 양육태도를 보인다면, 그것은 자녀의 자율적인 태도와 내적 동기를 저해하게 됨으로써, 자녀는 수동적이고 회피적인 학업 태도를 가지게 될 수 있다(Barber, 1996; Bong et al., 2014; Deci & Ryan, 2002; Joo & Park, 2021). 부모가 자녀에게 학업성취와 이를 위한 활동을 기대하며, 자녀의 능력을 평가하거나 행동을 제한하는 것 혹은 성취에 따라 보상이나 제재를 가하는 수준을 부모의 학업성취압력이라 한다(Hong, 2001; Park, 1996). 만일 부모가 자녀의 학업성취를 위해 지나치게 통제하는 것이 반복된다면, 자녀는 부모의 비현실적인 기준을 내면화하게 될 수 있다(Bandura, 1999; Soenens et al., 2008). 이때 내부통제성 수준이 낮은 자녀는 해당 기준을 달성하기 위한 자신의 역량이 부족하다고 판단할 수 있다. 결국 부모의 기준을 실현하지 못했을 때 부

모가 자신을 부정적으로 바라보며 하게 될 말이나 행동을 예상하게 되어 더욱 높은 불안을 느끼게 될 수 있을 것이다. 그 결과 학업지연행동이 더욱 빈번해질 수 있다. 내부통제성 수준이 높은 경우에도 부모의 학업성취압력이 높으면 자신의 역량으로 부모를 온전히 만족시키는 것에 대해 확신하지 못하게 될 수 있다. 또한 점차 자신과 주위에서 일어나는 일들이 자신에 의해서 달라질 수 있다고 생각하기 어려워질 수 있으므로(Choi & Lim, 2018) 학업지연행동 수준은 높게 나타날 수 있는 것이다. 반대로 부모의 학업성취압력 수준이 낮을수록 내부통제성이 학업지연행동을 감소시키는 효과가 더욱 커질 수 있을 것으로 추측하여 볼 수 있다.

자율적 동기와 부모의 학업성취압력은 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향을 조절할 뿐 아니라 학업지연행동에 직접적인 영향을 미칠 수 있다. Deci와 Ryan (1985, 2000)에 따르면, 개인은 자율성·유능성·관계성 욕구의 충족을 통해 자기결정성이 증진될 수 있다. 자기결정성은 스스로 목표를 설정하고 성취하며 필요에 따라서 목표나 계획을 수정하거나 발전시킬 수 있는 능력이다. 자율적 동기를 가진 중학생은 이러한 자기결정성의 수준이 높아 과제 수행 과정으로부터 내적 보상을 얻을 수 있다고 여기기 때문에 학업지연행동을 보일 가능성이 낮다(Lee & Noh, 2015). 즉 자율적 동기 수준이 높을수록 자신의 욕구와 필요성으로 인해 주도적이고 계획적인 학습 행동은 증가할 가능성이 높다(Deci et al., 1994). 그 과정에서 학생은 만족감을 느끼면서 점차 자기조절학습 능력이 발달하게 되기 때문에 학업지연행동이 나타날 가능성은 감소하는 것이다. 자율적 동기와 학업지연행동 간의 관계를 살펴본 선행연구에서는 자율적 동기가 학업지연행동에 부적 영향을 미친다는 것이 일관적으로 보고되고 있다(Brownlow & Reasinger, 2000; Kim et al., 2009; Lee, 2005; Lee & Noh, 2015; Lee & Oh, 2009).

반면 부모의 학업성취압력이 높으면 부모의 관여 여부를 기준으로 학업활동을 하게 될 가능성이 높다(Deci & Ryan, 2002). 부모가 어떤 학업활동을 요구하면 자녀는 자신의 의사를 솔직하게 표현하지 못하고 부모의 요구에 동의할 수 있다. 그러나 자녀는 자율성을 보장받고자 하는 욕구를 충족하기 위해 점차 수동공격적으로 미루기 행동을 하게 될 수 있다. 다시 말해 모든 인간은 자율성을 존중받고자 하는 존재인데(Deci & Ryan, 2002) 부모의 학업성취압력이 높으면 자녀의 자율성은 감소하고, 자녀는 부모의 요구에 저항하는 지연행동을 함으로써 스스로 자신의 행동을 조절하려고 할 수 있다. 반대로 부모의 학업성취압력 수준이 낮으면 부모의 관여 여부가 아닌 스스로의 기준에 따라 학업활동을 하게 되어 학업지연행동과 반대되는 행동 양상인 자기주도적 학

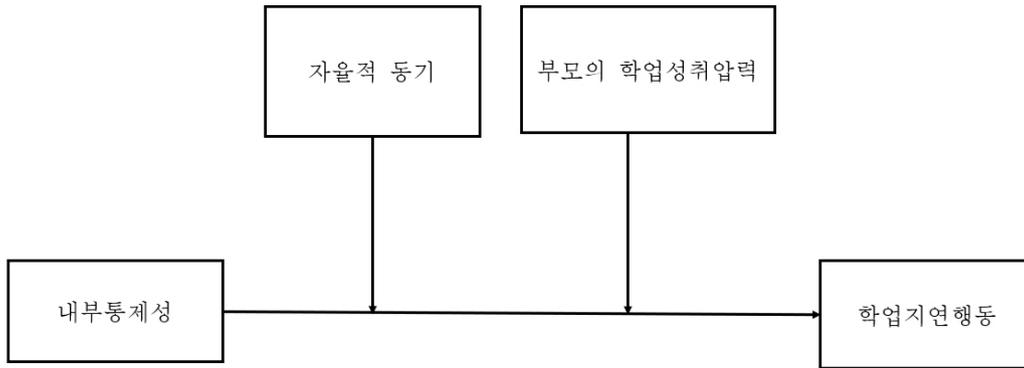


Figure 1. Research model.

습 행동을 보이게 된다(Deci et al., 1994; Vansteenkiste et al., 2006; Won & Yu, 2018). 선행연구들(An & Han, 2019; Ferrari & Olivette, 1994; Joo & Park, 2021)에서도 부모의 학업성취압력은 학업지연행동에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

종합해 보면 자신의 내적 상태와 행동을 스스로 변화시키지 못하고 자신이 바라는 성과를 도출해 내지 못할 것이라고 믿는 중학생은 학업장면에서 불확실한 결과를 예상하여 실패에 대한 두려움이 높아지고, 이를 감소시키는 학업지연행동이 부적 강화되어 미루는 습관이 자리 잡게 될 것이라 추측할 수 있다. 또한 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향은 학생의 자율적 동기에 의해 달라질 수 있다. 더불어 부모의 학업성취압력에 의해서도 달라질 수 있는데 이는 전술한 바와 같이 중학생 시기가 여전히 부모의 높은 영향력 아래 있다는 특성 때문이다.

따라서 본 연구에서는 중학생의 학업지연행동에 대한 내부통제성의 직접효과와 내부통제성과 학업지연행동 간의 관계에서 자율적 동기와 부모의 학업성취압력의 조절효과를 검증하고자 한다. 지금까지 선행연구에서 학업지연행동 수준은 학년이 높아질수록 증가하고(Choi & Kim, 2008; Rosario et al., 2009), 이전 학업성취도가 낮을수록 증가하며(Steel, 2007), 과제 마감기한과 가까워질수록 감소한다고(Schouwenburg & Groenewoud, 2001; Steel & König, 2006) 일관되게 보고되고 있다. 이에 본 연구에서는 학년, 이전 학업성취도와 재학 중인 학기의 지필평가 시행여부를 통제변인으로 포함하였다. 본 연구 결과는 중학생의 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향의 인과 구조에 대한 이해를 증진하고, 중학생의 학업행동의 어려움을 완화하기 위한 구체적인 개입방법을 마련하는 데에 기여할 것으로 기대된다.

연구 문제 1. 중학생의 내부통제성, 자율적 동기, 부모의 학업성취압력은 학업지연행동에 영향을 미치는가?

연구 문제 2. 자율적 동기와 부모의 학업성취압력은 중학생의 내부통제성과 학업지연행동 간의 관계를 조절하는가?

## 연구 방법

### 1. 연구 대상

연구의 대상은 서울, 경기, 세종, 부산에 위치한 중학교에 재학 중인 1~3학년 학생 371명으로, 남학생 154명과 여학생 217명이었다. 연구 대상의 일반적인 특징은 Table 1에 제시된 바와 같다. 연구 대상의 성과 학년에 따른 비율은 여자 중학생이 58.5%로 남자 중학생보다 다소 많았고, 학년은 1학년이 18.1%, 2학년이 39.1%를 차지하였으며 3학년이 42.9%로 3학년 학생이 가장 많았다. 다음으로 학업성취의 경우 본인이 중위권이라고 응답한 비율이 37.5%로 다수를 차지하였으며 재학 중인 학기의 지필평가 시

Table 1. General Characteristics of Research Subjects (N = 371)

		사례 수(명)	비율(%)	
성별	남학생	154	41.5	
	여학생	217	58.5	
학년	중학교	1학년	67	18.1
		2학년	145	39.1
		3학년	159	42.9
학업성취도	하	11	3.0	
	중하	48	12.9	
	중	139	37.5	
	중상	129	34.8	
	상	44	11.9	
재학 중인 학기 지필평가 시행여부	시행한다	324	87.3	
	시행하지 않는다	47	12.7	
전체		371	100.0	

행여부는 시행한다고 보고한 비율이 87.3%로 우세하였다.

## 2. 연구 도구

### 1) 학업지연행동 척도

중학생의 학업지연행동을 측정하기 위해 Jeon과 Park (2014)이 청소년에 맞게 수정한 지연행동 척도(Aitken Procrastination Inventory; Aitken, 1982)를 사용하였다. 해당 척도는 Aitken (1982)이 대학생을 대상으로 만성적인 지연행동자와 비지연행동자를 구분하기 위해 개발한 것으로 Jeon과 Park (2014)이 청소년용으로 재구성하였다. 전체 15개 문항으로 구성되며 개별 문항은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)까지 5점 리커트 척도를 활용하여 평정하게 된다. 7개 문항(3, 5, 9, 10, 12, 13, 14번)은 역채점 하도록 되어 있고 문항의 예로는 '나는 종종 공부를 시작하기까지 많은 시간이 걸린다', '나는 해야 할 숙제나 시험공부를 즉시 시작한다' 등이 있다. 가능한 점수 범위는 15점에서 75점으로 점수가 높을수록 학업장면에서 과제를 시작하거나 완성하는 것을 미루는 행동을 하고 있을 가능성이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 산출한 전체 15개 문항에 대한 Cronbach's  $\alpha$ 는 .88이다.

### 2) 내부통제성 척도

중학생의 내부통제성 측정을 위해 Ko (2018)의 청소년용 내·외부통제성 척도에서 내부통제성 측정 문항을 사용하였다. 이 척도는 청소년을 대상으로 상황이나 보상에 대하여 자신이 통제권을 가지고 있다는 신념 수준을 측정하기 위해 개발되었다. 내부통제성이란 어떤 상황이 자신의 행동이나 내적 특성에 의해 발생하고 자기 자신을 보다 효율적으로 변화시킬 수 있다는 믿음이며, 외부통제성은 개인이 얻는 강화물이 우연, 운명 또는 타인 등과 같이 자신이 통제하기 어려운 것에 의해 발생하고 타인을 변화시키려는 신념을 의미한다(Ko, 2018; Park & Kim, 2004). 내부통제성 질문지는 총 10개 문항으로 이루어져 있으며 개별 문항은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)까지 5점 리커트 척도를 활용하여 평정하게 된다. 문항의 예로 '현재 나의 노력의 정도가 미래를 결정한다', '나는 내 능력에 대해 알고 있으며 끊임없이 노력하는 편이다', '내가 공부를 하는 것은 더 나은 미래를 위한 나의 선택이다' 등이 있다. 가능한 점수 범위는 10점에서 50점이며, 점수가 높을수록 내적 상태와 행동을 결정하고 원하는 성과를 이루어내는 역량이 자신에게 있다고 믿는 것을 의미한다. 본 연구에서 산출한 전체 10개 문항에 대한 Cronbach's  $\alpha$ 는 .75로 나타났다.

### 3) 자율적 동기 척도

중학생의 자율적 동기 측정을 위해 Kim (2002)이 한국판으로 수정하고 번안한 학업적 자기조절 설문지(Academic Self-Regulation Questionnaire; Ryan & Connell, 1989)를 사용하였다. 이 척도는 학업상황에서 각각 다른 동기를 측정하기 위하여 개발되었다. 동기의 유형은 외적 조절 동기, 부과된 조절 동기, 확인된 조절 동기, 내적 조절 동기가 있으며, Deci와 Ryan (1985), Deci 등(1991)이 자율적 동기에 내적 조절 동기와 확인된 조절 동기를 포함시킨 것에 따라 자율적 동기 점수로 이러한 2개의 동기 점수를 합산하여 사용하였다. 동기별로 6개의 문항씩 총 12개 문항으로 구성되며 개별 문항은 '전혀 아니다'(1점)에서부터 '매우 그렇다'(5점)까지 5점 리커트 척도를 활용하여 평정한다. 확인된 조절 동기 문항의 예시로는 '공부를 하면 실생활에 유용하게 쓰일 수 있으므로 공부한다', '공부하면서 모르는 것들을 알아가기 위해서 공부한다' 등이 있고, 내적 조절 동기 문항의 예시로는 '어려운 도전들로부터 기쁨을 얻기 때문에 공부한다', '지식을 키우는 것이 재미있어서 공부한다' 등이 있다. 가능한 점수 범위는 12점에서 60점이며 점수가 높을수록 공부하는 이유가 학업활동이 흥미롭고 자신에게 필요하기 때문이라고 생각한다는 것을 의미한다. 본 연구에서 산출한 전체 12개 문항에 대한 Cronbach's  $\alpha$ 는 .90이다.

### 4) 부모의 학업성취압력 척도

중학생이 지각한 부모의 학업성취압력 측정을 위해 Kang (2003)의 부모의 학업성취압력 척도를 이용하였다. 이 척도는 자녀가 지각하는 부모의 학업성취압력을 알아보기 위해 고안되었다. 전체 15개 문항으로 이루어져 있으며 개별 문항은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서부터 '매우 그렇다'(5점)까지 5점 리커트 척도를 활용하여 평정하게 되어 있다. 문항의 예로 '부모님은 내가 학교 성적이 조금만 떨어져도 꾸중을 하신다', '부모님은 나의 공부에 대해서 잔소리가 많으신 편이다' 등이 있다. 가능한 점수 범위는 15점에서 75점이며 점수가 높을수록 자녀가 지각하는 부모의 학업성취압력 수준이 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 산출한 전체 15개 문항에 대한 내적합치도 계수 Cronbach's  $\alpha$ 는 .95로 나타났다.

### 5) 통제변인

학업지연행동에 대한 통제변인으로 학년, 이전 학업성취도와 재학 중인 학기의 지필평가 시행여부를 모형에 포함시켰다. 각 변인은 다음과 같이 측정하였다. 먼저, 학년은 불연속변수, 학업성

Table 2. Descriptive Statistics of Study Variables (*N*=371)

연구 변인	가능한 총점 범위	총점평균 및 표준편차 <i>M</i> ( <i>SD</i> )	척도	문항평균 및 표준편차 <i>M</i> ( <i>SD</i> )	왜도	첨도
학업지연행동	15~75	40.53 (10.24)	5점 척도	2.70 (.68)	-.16	-.37
내부통제성	10~50	38.39 (4.74)	5점 척도	3.84 (.47)	-.24	-.28
자율적 동기	12~60	41.47 (8.40)	5점 척도	3.46 (.70)	-.49	.04
부모의 학업성취압력	15~75	45.82 (14.00)	5점 척도	3.05 (.93)	-.18	-.92

취도는 연속변수로 추가하였다. 학업성취도를 측정하기 위해 학생 스스로 생각하는 성취 수준을 하(1점)–중하–중–중상–상(5점)으로 구분한 5점 척도를 사용하였으며 점수가 높을수록 지각하는 이전 학업성취도가 높다는 것을 의미한다. 다음으로, 재학 중인 학기의 지필평가 시행여부는 ‘시행하지 않는다’를 0, ‘시행한다’를 1로 입력하여 명목형 변수로 처리하였다.

### 3. 연구 절차

자료 수집을 위해 2023년 3월 중 5일간 중학생을 모집하였으며, 온라인 설문조사를 실시하였다. 본 조사에서 회수된 온라인 설문지는 총 400부였으며, 이 중 불성실한 응답 또는 아웃라이어(outlier)에 해당할 경우 제외하였다. 불성실한 응답의 경우 응답 소요시간과 응답 내용을 고려하여 기준을 정하였다. 먼저 응답 소요시간은 평균 17분, 표준편차 7분20초이었는데 -2표준편차인 3분 미만인 전체 문항을 모두 읽고 응답하기에 어려운 시간이라고 보았다. 다음으로 응답 내용의 경우 연속적인 2척도 이상의 한 줄 응답을 불성실하다고 보았다. 이에 해당하는 23부를 제외하였고, 아웃라이어로 설정한 ±3표준편차에 해당하는 6부를 제외하여 총 29부가 제외되었으며 최종적으로 371부가 분석에 사용되었다.

### 4. 자료 분석

수집된 자료를 기초로 SPSS 26.0 프로그램과 PROCESS macro 프로그램을 사용하여 다음과 같이 분석하였다. 첫째, 연구 대상의 사회인구학적 특징과 측정 변인들의 일반적 경향을 확인하기 위하여 기술통계치를 산출하였다. 둘째, 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향과 내부통제성과 학업지연행동 간의 관계에서 자율적 동기와 부모의 학업성취압력의 다중가산조절 효과(multiple additive moderation effect)를 검증하기 위하여 PROCESS macro 프로그램(Model 2)을 이용한 다중회귀분석을 실시하였다(Hayes, 2013). 다중가산조절모형은 독립변인과 종속변인이 각각 하나, 조절변인은 두 개인 모형이다.

## 연구 결과

### 1. 연구 변인들의 일반적 경향

본 연구를 통해 측정한 중학생의 학업지연행동, 내부통제성, 자율적 동기와 중학생이 지각하는 부모의 학업성취압력의 가능한 점수 범위와 평균 및 표준편차는 Table 2에 제시된 바와 같다.

먼저 연구 대상의 학업지연행동 총점 평균은 40.53점으로, 이를 5점 척도의 문항 평균값으로 환산한 값은 2.70점이었다. 이는 척도의 중간값인 ‘보통이다(3점)’보다 다소 낮은 점수에 해당하는 값이다. 다음으로 내부통제성의 총점 평균은 38.39점이었다. 이를 5점 척도의 문항 평균값으로 환산한 값은 3.84점으로, ‘그렇다(4점)’에 가까운 점수이다. 이어서 자율적 동기의 총점 평균은 41.47점이었으며 이를 5점 척도의 문항 평균값으로 환산한 점수는 3.46점이었다. 이는 중간값보다 다소 높은 점수이다. 마지막으로 부모의 학업성취압력의 총점 평균은 45.82점이고 이를 5점 척도의 문항 평균값으로 환산한 점수는 3.05점으로 척도의 중간값과 비슷한 수준이다. 더불어 본 연구에서 측정 변인들이 정상분포의 가정을 충족하였는지 검토하기 위해 왜도와 첨도를 산출한 결과, Kline (2010)이 제시한 정규성 가정의 기준인 왜도와 첨도의 절대값이 각각 3.0과 10.0보다 작게 나타나 정규분포성 가정에 문제가 없음을 확인하였다.

### 2. 중학생의 내부통제성, 자율적 동기와 중학생이 지각하는 부모의 학업성취압력이 학업지연행동에 미치는 영향과 자율적 동기, 부모의 학업성취압력의 조절효과

연구 모형의 검증에 앞서 본 연구에서 사용된 연구 변인들의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출하였으며, 아래의 Table 3에 결과를 제시하였다. 분석 결과, 중학생의 학업지연행동은 내부통제성과 자율적 동기와 유의한 부적 상관을 가지며, 부모의 학업성취압력과 유의하게 정적 상관을 가지는 것으로 나타났다.

중학생의 내부통제성, 자율적 동기, 중학생이 지각하는 부모

**Table 3.** Correlation Coefficients Between Variables ( $N=371$ )

변인	1	2	3	4	5	6	7
1. 학업지연행동	-						
2. 내부통제성	-.45**	-					
3. 자율적 동기	-.44**	.47**	-				
4. 부모의 학업성취압력	.18**	-.01	.24**	-			
통제변인					-		
5. 학년 <sup>a</sup>	-.02	.11*	-.06	-.14**			
6. 학업성취도 <sup>b</sup>	-.41**	.27**	.30**	-.04	.01	-	
7. 재학 중인 학기 지필평가 시행여부 <sup>c</sup>	.06	.10	.09	.16**	.23**	-.04	-

<sup>a</sup>더미변수: 1학년 = 1, 2학년 = 2, 3학년 = 3 <sup>b</sup>하 = 1, 중하 = 2, 중 = 3, 중상 = 4, 상 = 5 <sup>c</sup>더미변수: 시행하지 않는다 = 0, 시행한다 = 1  
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

**Table 4.** Multiple Regression Analysis for Verification of the Influence of Middle School Students' Internal Control on Academic Procrastination and the Moderating Roles of Autonomous Motivation and Perceived Parental Pressure on Academic Performance ( $N=371$ )

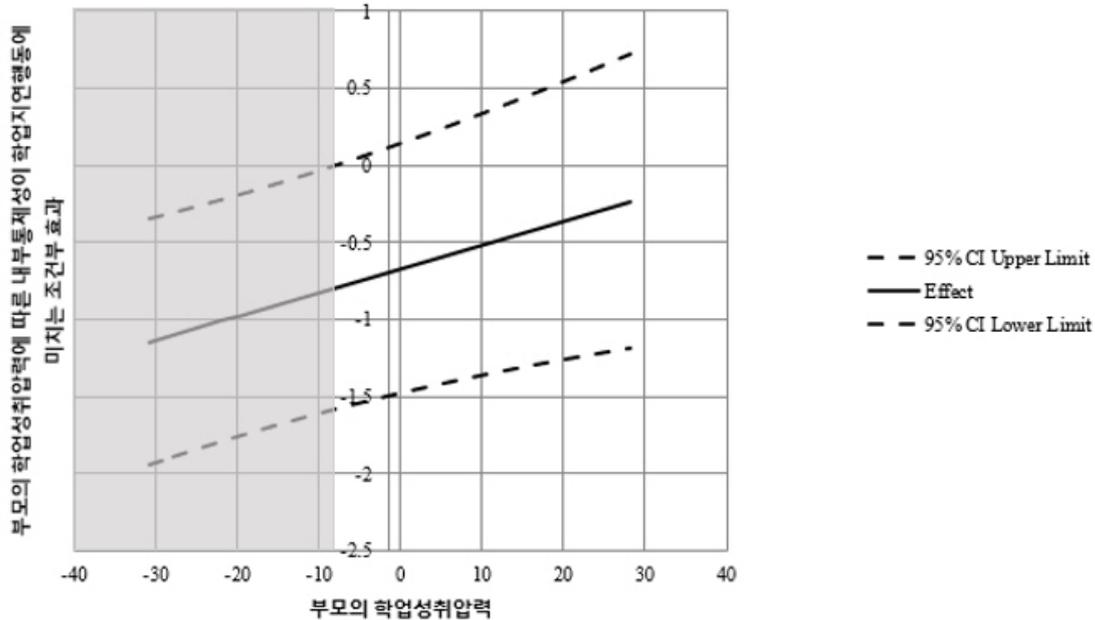
변인	B	SE	t
학년	-.13	.60	-.21
학업성취도	-2.45	.47	-5.26***
재학 중인 학기 지필평가 시행여부	2.04	1.32	1.54
내부통제성(A)	-.47	.10	-4.54***
자율적 동기(B)	-.41	.06	-6.76***
부모의 학업성취압력(C)	.16	.03	5.08***
A × B	.00	.01	.48
A × C	.02	.01	2.55*
종속변인: 학업지연행동			
R		.63	
R <sup>2</sup>		.40	
F		30.56***	

\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$ .

의 학업성취압력, 그리고 학업지연행동의 관계를 알아보기 위하여 PROCESS macro 프로그램을 사용하여 다중회귀분석을 실시하였으며 분석 결과는 Table 4에 제시하였다. 분석을 위해 통제변인인 학년, 학업성취도, 재학 중인 학기의 지필평가 시행여부, 독립변인인 내부통제성, 조절변인인 자율적 동기와 부모의 학업성취압력을 투입하였다. 통제변인인 학업성취도(coeff. = -2.45,  $p < .001$ )는 학업지연행동을 유의하게 예측하는 것으로 나타났지만, 학년과 재학 중인 학기의 지필평가 시행여부는 학업지연행동에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 중학생의 학업성취도가 낮을수록 학업지연행동은 더욱 빈번히 나타날 가능성이 있다는 것을 뜻한다. 또한 독립변인인 내부통제성(coeff. = -.47,  $p < .001$ )과 조절변인인 자율적 동기(coeff. = -.41,

$p < .001$ )와 부모의 학업성취압력(coeff. = .16,  $p < .001$ )이 학업지연행동에 미치는 영향은 모두 유의하였다. 즉 중학생의 내부통제성과 자율적 동기 수준이 낮을수록, 그리고 중학생이 지각하는 부모의 학업성취압력 수준이 높을수록 학업지연행동 수준이 높아지는 경향을 보였다. 마지막으로 부모의 학업성취압력(coeff. = .02,  $p < .05$ )은 중학생의 내부통제성과 학업지연행동 간의 관계를 조절하는 것으로 나타났으나 자율적 동기의 조절효과는 유의하지 않았다. 이와 같은 결과는 중학생의 내부통제성 수준이 높을수록 학업지연행동의 수준이 낮아지는데 이러한 관계는 부모의 학업성취압력 수준에 따라 달라진다는 것을 의미한다. 한편 R<sup>2</sup>값은 .40으로서 모형의 총 설명력은 40%로 나타났다.

중학생의 내부통제성과 학업지연행동의 관계에 부모의 학업성



Notes. y축은 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향력을 의미하며, x축은 부모의 학업성취압력의 평균중심화 된 값을 나타낸다. 점선은 95% 유의성 영역을 나타내며, 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향에 대한 부모의 학업성취압력 수준의 조절효과가 유의한 영역을 회색으로 표시하였다.

**Figure 2.** Confidence band of J-N technique of the moderating role of parental pressure on academic performance between internal control and academic procrastination.

취압력의 어느 영역에서 조절효과가 나타나는지 구체적으로 확인하기 위해 J-N기법에 의한 신뢰밴드를 통하여 조건부효과의 유의한 영역을 살펴보았다. 그 결과 평균중심화한 부모의 학업성취압력의 점수가  $-7.78$ (상위 65.23%, 하위 34.77%) 이하인 지점부터 내부통제성과 학업지연행동의 관계에 대해 유의미한 영향을 미쳤다. 이는 부모의 학업성취압력의 수준이 높은 영역보다 낮은 영역에서 중학생의 내부통제성이 높을수록 학업지연행동이 나타날 가능성이 더욱 낮아진다는 것을 나타낸다. 이러한 결과는 Figure 2에 제시되었다.

구체적으로 Figure 2에서 종축은 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향력을 뜻하며, 횡축의 경우에는 조절변인인 부모의 학업성취압력의 평균중심화 된 값을 나타내고 있다. 그래프의 점선들은 95% 구간 내에서 유의한 영역을 나타내는 것으로, 해당 영역 내에 위치한 직선은 부모의 학업성취압력 수준의 변화에 따라 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향력이 어떻게 달라지는지 나타내는 회귀선이다. 그래프의 회색영역의 경우에는 부모의 학업성취압력 수준에 의해 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향력이 달라지는 유의한 영역이다. 즉 상단부의 점선과 종축이 0일 때 유의하다는 것을 확인할 수 있다. 이 때 종축의 값이 0

이라는 것은 부모의 학업성취압력 수준에 따라서 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향력의 변화가 없다는 것을 나타내므로 점선의 종축이 0일 때 부모의 학업성취압력( $x = -7.78$ )이하부터 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향을 유의하게 조절할 수 있음을 보여 준다.

이상의 결과를 정리하면 부모의 학업성취압력 수준이 낮을수록 내부통제성이 학업지연행동 수준을 낮추는 효과가 강화된다는 것을 의미한다. 또한 이러한 부적 영향은 부모가 학업성취압력을 많이 가할수록 유의하지 않았는데, 구체적으로 부모의 학업성취압력 수준이 높을수록 내부통제성 수준이 높은 것과 상관없이 학업지연행동을 많이 보이는 것으로 나타났다.

## 논의

본 연구는 중학생의 내부통제성, 자율적 동기와 중학생이 지각하는 부모의 학업성취압력이 학업지연행동에 영향을 미치는지 알아보고 내부통제성과 학업지연행동 간의 관계에서 자율적 동기, 부모의 학업성취압력의 조절효과를 검증하였다. 본 연구에서 얻

게 된 주요 결과들을 중점적으로 논의하면 다음과 같다.

먼저 중학생의 내부통제성, 자율적 동기와 부모의 학업성취압력이 학업지연행동에 미치는 영향을 분석한 결과 내부통제성, 자율적 동기와 부모의 학업성취압력은 학업지연행동에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 구체적으로 내부통제성과 자율적 동기 수준이 낮을수록, 부모의 학업성취압력 수준이 높을수록 학업지연행동을 많이 보이는 경향이 있었다. 먼저 내부통제성이 학업지연행동에 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타난 결과는 스스로 내적 상태와 행동을 변화시키고 원하는 성과를 이룰 수 있는 역량이 자신에게 있다고 지각하는 수준이 낮을수록 의도한 학업활동을 미루게 될 가능성이 높아진다는 것을 의미한다. 두 변인의 관계는 Milgram과 Tenne (2000)의 평가-불안-회피 이론에 기초하여 설명해 볼 수 있었다. 주로 학업장면에서 자신의 역량을 평가하는 중학생들은 내부통제성 수준이 낮으면 자신의 역량으로 원하는 학업성취를 달성하기 어려울 것이라고 스스로 평가한다는 것이다. 이는 학생들로 하여금 실패에 대한 두려움을 느끼게 하여 과제 수행을 회피하게 만들 수 있다고 보았다. 이러한 이론적 토대에 근거해 추측한 바와 같이 이루고 싶은 목표를 통제하기 어렵다고 믿는 중학생이라면 학업상황에서 불확실한 결과를 예상함으로써 실패에 대한 두려움을 느끼게 되어 과제 수행을 회피하는 행동을 보일 가능성이 높았다. 이러한 회피 행동으로 실패에 대한 두려움이 감소되는 경험을 한다면 회피 행동은 반복될 수 있음을 보여준다.

위 결과는 중학생의 학업지연행동을 감소시키고 예방하기 위해서는 학생이 스스로 자신의 행동을 변화시킬 능력이 있고 자신이 원하는 성과를 얻을 수 있다는 자신감을 가지도록 도움으로써 내부통제성을 향상시키는 것이 중요함을 시사한다. 따라서 내부통제성을 향상시키기 위해 자신이 보유하고 있는 역량은 무엇이고 그 수준은 어느 정도인지와 그렇게 생각하는 이유를 작성하며 현재 가지고 있는 생각을 구체화시킴으로써 자신의 역량에 대해 왜곡된 사고가 있는지 살펴볼 수 있다. 또한 다양한 상황에서 설정한 목표를 이루었던 경험을 떠올리며 해당 경험에서 어떻게 계획을 세우고 행동하였는지 분석하여 이미 자신에게 있는 역량을 확인할 수 있다. 만일 성공 경험이 없고 자신의 능력이 무엇인지 모르겠다고 생각한다면 이루어낼 수 있다고 판단하는 목표를 설정하고 달성하는 경험을 의도적으로 쌓으며 성공의 원인이 자신의 능력과 노력에 있다는 것을 지각해볼 수 있다.

또한 자신이 어떠한 성과를 얻고 싶은지 파악하고 목표를 달성해가는 과정을 통해서 자신과 환경을 통제할 수 있다는 인식이 높아질 수 있다. 구체적으로 자신이 실현하고자 하는 목표가

무엇인지 파악한 후 자신이 현재 어떤 행동을 취하고 있는지 탐색하고, 현재 상황에서의 행동과 목표가 어떤 관계인지 스스로 평가해 보도록 하며 마지막으로 자신의 욕구를 충족시키기 위한 계획을 수립하는 것이다(Wubbolding, 2013). 이때 효율적인 계획을 세우기 위해 계획은 단순해야 하며 도달할 수 있는 것이어야 한다. 그리고 그것은 측정할 수 있는 것이어야 하고 즉각적으로 실행 가능해야 하며 스스로에 의해 통제되어야 한다(Wubbolding, 2013). 이러한 과정에서 자신의 행동 변화로 원하는 결과를 이루어낼 수 있겠다는 믿음을 가지게 되고 개인이 느끼는 실패에 대한 두려움도 함께 감소될 것이라 기대해 볼 수 있다.

다음으로 자율적 동기 또한 학업지연행동에 부적 영향을 주는 것으로 나타났다. 이는 중학생이 자신의 흥미와 욕구, 필요성에 의해 공부하는 것이라고 학업활동에 대한 가치를 부여할수록 학업지연행동을 보일 가능성이 낮아진다는 것을 의미한다. 이는 자율적 동기가 학업지연행동에 부적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타난 선행연구(Lee & Noh, 2015)를 지지하는 결과이다. 즉 자기결정성 수준이 높은 자율적 동기를 가지고 있는 중학생의 경우 과제 수행 과정에서 내적 보상을 얻게 되어 학업활동이 반복될 가능성이 높아진다고 해석할 수 있다(Deci & Ryan, 1985; 2000). 그러므로 중학생이 부모와 교사의 처벌이나 보상과 같은 외적 요인이 아닌, 흥미, 개인적인 필요성 등의 내적 요인으로 인해 공부할 수 있도록 학교에서는 교사가 학생의 생각과 감정을 존중하며 선택의 기회를 제공하고 자신감을 부여하는 것이 중요하다. 이러한 교사의 자율적 동기유발은 높은 수준의 학습 참여를 이끌어 낼 수 있을 것이다(Ha & Lee, 2019). 또한 과목 내 주제별 도입마다 학생들의 흥미를 유발할 수 있도록 수업 내용을 적절히 구성하는 것이 중요할 수 있다. 상담 장면에서는 진로 프로그램을 실시하여 자신의 진로 분야를 탐색하고 해당 분야에 적합한 진로 계획을 구체적으로 설정하도록 도움으로써 궁극적으로 어떤 필요성에 의해 공부하는 것인지 인식시킬 필요가 있다. 이는 학습 동기를 높일 수 있을 것으로 사료된다(Kang & Lee, 2009).

마지막으로 부모의 학업성취압력이 학업지연행동에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 부모가 자신의 학업성취에 과도한 관심과 기대를 가지고 성취를 위해 자신의 행동을 제한한다고 지각하지 않을수록 학업지연행동이 나타날 가능성은 낮아진다는 것을 의미한다. 이는 부모의 학업성취압력이 학업지연행동에 정적 영향을 미친다는 선행연구(An & Han, 2019; Joo & Park, 2021)와 맥을 같이 하는 결과이다. 또한 부모의 학업성취압력 수준이 낮으면 부모의 관여 여부가 아닌 스스로의 기준에 따라 학업활동을 하게 되어 학업지연행동과 반대되는 행동 양상인

자기주도적 학습 행동을 보이게 된다는 설명과 일치한다. 반대로 부모의 기대나 바람을 무시하는 것이 매우 어려운 집단주의 문화에서 부모의 지나친 성취 요구는 학생의 자기결정성을 감소시키고 학업지연행동 수준을 증가시킨다고 볼 수 있는 것이다(Bong et al., 2014).

따라서 부모가 자녀의 학업성취를 위해 과도하게 자녀의 학업 활동에 관여하지 않고 자율성을 지지하는 것이 학업지연행동을 예방하고 그 수준을 낮추는 데에 도움이 될 수 있다(Lee & Shin, 2021). 자율성 지지란 자녀의 관점에 공감하고 가능하면 자녀에게 선택지와 대안을 제공하며 자녀의 가치나 흥미를 탐색하고 실천할 수 있도록 도와주는 부모의 특성을 의미한다(Ryan et al., 1995). 여기서 말하는 자율성 지지란 규칙 없이 자녀를 방치한다는 것과는 전혀 다른 내용으로 이해되어야 한다(Kim, 2019). 부모가 선택과 대안을 제시하며 자녀의 자율성을 지지하면 자녀는 안정감을 느낄 수 있다(Vansteenkiste et al., 2012). 따라서 부모는 먼저 학업성과보다는 과정에 관심을 가져야 한다. 과제 수행 과정에서는 자녀가 자율성을 확립하도록 자녀의 기준으로 계획을 세울 수 있게 안내하는 것이 필요하다. 또한 자녀가 고민하는 것이 있다면 선택지를 제공하고 자녀가 최종적으로 선택한 계획과 목표를 지지하며 스스로 수립한 계획대로 진행하고 있는지 살피고 피드백을 제시하는 것이 요구된다. 이러한 부모의 태도는 자녀가 점차 자율성을 정립할 수 있게 도움으로써 자녀의 학업지연행동을 예방하고 감소시킬 것이라 사료된다.

더불어 부모는 자녀의 강점에 초점을 두어 자녀와 상호작용해야 한다. 자녀에게는 문제를 해결하려는 의지와 능력이 있으며 스스로 해결책을 찾아 나갈 수 있는 존재라는 사실을 부모 스스로 계속해서 상기하는 것이 요구된다. 이러한 부모의 태도는 자녀가 자율성을 존중받겠다고 느끼게 하며, 자신의 능력을 탐색하는 데 도움이 될 것이다. 가정뿐만 아니라 지역사회에서는 부모의 통제적 양육태도라고 할 수 있는 학업성취압력을 감소시키기 위해 청소년 자녀를 둔 부모를 대상으로 부모교육 프로그램을 실시하는 것이 효과적일 수 있다. 한 예로 미국에서 개발된 효과적인 양육을 위한 체계적 훈련(Systematic Training for Effective Parenting) 프로그램은 권위적인 양육방식의 결과로 나타나는 자녀와의 문제를 다루기 위한 기술 훈련이 주요 개입 내용이다. 이를 통해 부모는 자녀 행동에 대한 이해와 공감적 듣기, 격려, 자녀의 책임감 향상을 위한 양육방법을 배울 수 있다. 이러한 부모교육은 부모가 자녀에게 수용적인 환경을 제공할 수 있도록 하고, 자녀가 부모에게서 받는 성취에 대한 압박감에서 벗어나게 하는데 효과적일 수 있을 것이다.

이어서 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향에 대한 자율적 동기, 부모의 학업성취압력의 조절효과를 검증해 본 결과 부모의 학업성취압력의 조절효과는 유의했던 반면 자율적 동기의 조절효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 먼저 부모의 학업성취압력이 내부통제성과 학업지연행동 사이의 관계를 조절하는지 검증한 결과 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 영향은 부모의 학업성취압력 수준에 따라 다른 것으로 나타났다. 중학생의 내부통제성 수준이 높을수록 학업지연행동을 할 가능성이 낮아질 수 있는데, 이때 부모가 자신에게 학업성취와 이를 위한 활동에 대해 기대하고 자신의 능력을 평가하며 행동의 제한을 가한다고 지각하지 않는 경우 학업지연행동을 할 가능성이 더욱 낮아졌다. 반대로 부모가 학업성취압력을 많이 가한다고 지각할수록 내부통제성 수준에 관계없이 학업지연행동 수준은 높게 나타났다. 이는 부모로부터 심리적인 압박감을 경험한 자녀들이 부모의 규율을 자신의 것으로 내재화시키게 되었을 때 부모가 정한 기준들을 완벽하게 달성할 수 있을지에 대한 확신이 부족할 수 있고(Soenens et al., 2008) 자신의 능력에 대해 의심할 수 있기 때문이라고 해석해 볼 수 있다. 이로 인해 자녀는 앞으로 다가올 상황에 대한 예측이 어려워 무기력해지면서 막연한 불안을 경험할 가능성이 높다. 따라서 내부통제성 수준이 높은 경우라도 빈번한 학업지연행동이 나타났다고 할 수 있다. 반대로 부모가 자신의 자율성을 존중해준다고 지각하는 동시에 내부통제성 수준이 높으면 스스로 설정한 목표를 달성할 수 있다는 생각에 더욱 확신을 가질 수 있고 자신이 학업활동에 중요한 역할을 한다고 인식하게 되면서 내부통제성을 발달시키게 되어(Choi & Lim, 2018) 학업지연행동을 보일 가능성은 더 낮아지는 것이라고 해석하여 볼 수 있다.

이상과 같이 부모의 학업성취압력이 낮을수록 중학생의 학업지연행동을 감소시키는 내부통제성의 효과는 더욱 크게 나타났던 반면 부모의 학업성취압력이 높을수록 내부통제성의 수준과 관계없이 학업지연행동은 빈번하게 나타났다. 이처럼 자신이 스스로의 행동을 변화시킬 수 있고 원하는 성과를 이룰 수 있다는 믿음 수준이 낮은 경우뿐만 아니라 높은 경우에도 부모가 자녀에게 과도한 교육적 관심과 성취에 대한 기대를 표현하고 성취를 위해 행동을 제한한다면 학업지연행동은 악화될 수 있다. 이러한 점을 고려하면 내부통제성이 변화하기 어려운 개인의 신념체계, 특질이므로 내부통제성 수준이 낮더라도 대안이 될 수 있는 방안으로 부모의 학업성취압력 수준을 감소시킨다면 학업지연행동을 완화시키는 데에 도움이 될 수 있을 것이다. 또한 내부통제성 수준이 높은 동시에 부모의 학업성취압력 수준이 낮으면 학업지연행동은 더욱 완화될 것이므로 중학생의 내부통제성 수준을 높이는 노력

과 더불어 부모는 자녀의 자율성을 존중해주며 학업성취에 대한 과도한 기대를 표현하지 않고 성취를 위해 자녀의 행동을 제한하지 않도록 주의를 기울여야 할 것이다.

한편 자율적 동기의 조절효과가 유의하지 않은 것은 자율적 동기에 따라 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 부적 영향이 달라지지 않는다는 것을 의미한다. 스스로 원하는 목표를 달성하기 어렵다고 생각하여도 자신의 필요에 의해 또는 과제 자체에 흥미를 느껴 공부하는 중학생은 학업활동을 함으로써 즉각적으로 내적 보상을 얻을 수 있을 것이라 예상하고 자발적으로 과제를 선택하여 수행하게 될 것이라 가정하였다. 그러나 이와 다른 연구 결과는 스스로 행동을 변화시키기 어렵고 원하는 성과를 얻지 못할 것이라고 생각할 때 느껴지는 불안이 자율적 동기로 인해 완화되기 어렵다는 것을 나타낸다. 욕구가 좌절되면 긴장감이나 불안감을 경험하게 되고 사람들의 모든 행동은 이러한 불안을 감소시키는 방향으로 진행된다(Hull, 1951). 이에 내부통제성 수준이 낮은 경우 내적 보상을 얻을 수 있다고 예상하더라도 우선적으로 불안에 대응하기 위해 직면한 상황을 회피하게 될 수 있는 것이다.

이상의 시사점을 고려하여 상담 현장에서 인지행동과 해결중심적 접근을 활용한다면 학업장면에서 어려움을 겪고 있는 중학생들에게 도움을 줄 수 있을 것이라 사료된다. 구체적으로 인지행동적 접근(cognitive-behaviorism; Alford & Beck, 1997)을 통해 자신의 노력에 의해 목표를 달성할 수 있다는 신념을 형성하도록 도와 내부통제성을 향상시키는 방안을 고려해 볼 수 있을 것이다. 또한 내부통제성 수준이 낮은 경우 학업지연행동을 완화하기 위해 해결중심적 관점(solution focused model; De Shazer et al., 1986)으로 학생이 이미 보유하고 있는 자신의 능력을 찾아내어 자신감을 가질 수 있도록 지원하고, 부모를 대상으로 중재를 실시하여 부모의 학업성취압력을 감소시키는 방안을 생각해 볼 수 있다. 부모에게 자녀의 강점을 떠올려볼 수 있는 질문을 제시하고 문제의 해결을 위해 자녀 스스로 할 수 있는 것은 무엇이 있는지 고민해보는 시간을 가질 수 있도록 돕는 것이다. 이렇게 함으로써 부모가 자녀의 학업성취에 지나치게 집중했던 태도에서 벗어나 자녀가 스스로 해낼 수 있는 부분에 주의를 기울이게 되고 자녀의 자율성을 지지하게 될 것이라 예상할 수 있다.

마지막으로 본 연구에 대한 제한점을 밝히고 후속연구를 위한 제언을 하자면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 자기보고식 질문지를 통해 학업지연행동을 측정하였는데, 보다 객관적인 방법으로 학업지연행동이 측정될 필요가 있다는 점이다. 객관성을 높이는 방법에는 일상에서 자기관찰을 행하거나 독립적 관찰자에 의한 평정, 혹은 연구자가 과

제를 제시하고 과제 수행의 시작과 완수 시간을 기록하는 방법이 있다. 그러나 자기관찰과 독립적 관찰자에 의한 평정의 경우 한 명당 측정 소요시간이 길다. 특히 자기관찰의 방식은 대상자가 기록을 놓칠 수 있다는 한계가 있다. 또한 과제 수행의 시작과 완수 시간을 기록하는 방식은 어떤 과제를 통하여 평균적인 학업지연행동을 확인할 수 있는지에 대한 문제가 발생한다. 이러한 한계로 인해 본 연구에서는 자기보고식의 측정도구를 사용하였다. 추후 학업지연행동의 연구에서는 관찰과 실제 과제 수행 시간을 기록하는 방식의 한계점을 보완하여 활용한다면 측정의 정확성을 제고할 수 있을 것이라 사료된다.

둘째, 본 연구에서는 과제 종류와 시점별로 학업지연행동이 다르게 나타나는지에 대한 정보를 수집하지 않았다. 학업지연행동은 어떤 과제를 수행하는지에 따라 달라질 수 있고, 재학 중인 학기가 얼마나 경과했는지에 따라 달라질 수 있다(Moon & Illingworth, 2005). 본 연구에서는 현실적인 시간과 비용을 고려하여 학생들에게 자신의 평균적인 학업지연행동을 회고하여 응답하게 하였으며, 여러 시점과 과제에 따른 학업지연행동은 측정하지 않았다. 그러므로 추후 연구에서 학기 시점과 과제에 따라 학업지연행동의 유의미한 차이가 있는지 밝힌다면, 학업지연행동에 개입하는 경우에 변화하는 상황적 요소들도 함께 고려되어야 하는지 확인할 수 있을 것이다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 내부통제성과 학업지연행동 간의 관계를 증명하였다. 지금까지는 평가-불안-회피 이론(Milgram & Tenne, 2000)을 통해 내부통제성과 학업지연행동이 유의한 관계가 있다고 유추해볼 뿐 경험적으로 검증한 연구는 찾아보기 어려운 실정이었다. 특히 초등학교에서 중학교로 학교급이 전환되면서 지필평가가 시행되고 학업난이도가 상승하는데, 이런 상황에 놓인 중학생은 시험에 대한 부담감을 느낌과 동시에 학업에 대한 흥미는 느끼기 어려워 학업지연행동을 보일 가능성이 높다. 그럼에도 중학생을 대상으로 진행된 학업지연행동 연구는 드물고 그 중 내부통제성과 학업지연행동 간의 관계를 증명한 연구는 찾아보기 어려웠다. 따라서 본 연구에서 이를 경험적으로 검증함으로써, 중학생의 학업지연행동을 감소시키고 예방하기 위해 스스로 자신의 행동을 변화시킬 능력이 있고 자신이 원하는 성과를 얻을 수 있다는 자신감을 가지도록 도와 내부통제성을 향상시키는 것이 중요하다는 것을 밝혔다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 부모의 학업성취압력 수준을 낮추는 것은 중학생의 학업지연행동을 직접적으로 감소시키는 동시에 내부통제성이 학업지연행동에 미치는 부적 영향을 달라지게 할 수 있다는 것이 검증되

었다. 중학생의 내부통제성 수준이 높을수록 학업지연행동을 보일 가능성이 낮아지는데, 이러한 두 변인 간의 관계가 부모의 학업성취압력에 따라 달라지는 것으로 나타났다. 이에 학업지연행동을 완화하기 위해서 내부통제성 수준을 높이는 동시에 부모가 자녀의 학업성과보다는 과정에 관심을 가지고 자율성을 지지해주는 것이 필요하다는 사실을 확인할 수 있었다.

본 연구의 결과를 통해, 중학생의 학업지연행동을 예방하고 감소시키기 위해서는 중학생이 자신의 내적 상태와 행동을 변화시키고 원하는 성과를 얻을 수 있다고 지각하도록 돕고 부모의 학업성취압력 수준을 낮추는 것이 필요하다는 것을 확인하였다. 특히 부모의 학업성취압력을 감소시키는 것은 직접적으로 학업지연행동을 감소시킬 뿐 아니라 내부통제성과 학업지연행동 간의 관계를 조절할 수 있으므로 주요한 개입 방안이라 할 수 있다. 본 연구는 중학생의 내부통제성과 학업지연행동 간의 구체적인 인과 구조를 밝히고, 중학생이 지각하는 자신의 역량에 대한 신념과 학업상황에서의 부모의 양육태도에 개입이 필요하다는 근거를 마련하였다는 데에 의의가 있으며 중학생의 학업지연행동의 감소와 예방을 위한 개입에 중요한 기초 자료로 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

## Declaration of Conflicting Interests

The authors declare no conflict of interest with respect to the authorship or publication of this article.

## References

- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh, USA.
- Alford, B. A., Beck, A. T., & Jones Jr, J. V. (1997). The integrative power of cognitive therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 11*(4). <http://doi.org/10.1891/0889-8391.11.4.309>
- An, H. Y., & Han, Y. J. (2019). The moderating effects of ego-resilience on the relationships between academic achievement pressure and academic procrastination. *The Journal of Play Therapy, 23*(3), 29-42. <http://doi.org/10.32821/JPT.23.3.3>
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*(6), 3296-3319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2*(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. I. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 711-729. <https://doi.org/10.1037/a0035836>
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 15-34.
- Choi, E. K., & Lim, J. H. (2018). The effects of parental psychological control on adolescent social anxiety: The mediating effect of the locus of control. *Studies on Korean Youth, 29*(3), 101-127. <https://doi.org/10.14816/sky.2018.29.3.101>
- Choi, S. J., & Kim, M. S. (2019). Influence of parental autonomy support on children's self-Regulated learning strategies via competence for learning and autonomous motivation: Focusing on moderation effect of academic achievement level. *Korean Journal of Youth Studies, 26*(8), 315-341. <https://doi.org/10.21509/KJYS.2019.08.26.8.315>
- Choi, Y. J., & Kim, S. H. (2008). Child and youth counseling: Development of academic procrastination scale for senior elementary school students. *Korea Journal of Counseling, 9*(1), 199-219.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*(1), 119-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- De Shazer, S., Berg, I. K., Lipchik, E. V. E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W., & Weiner Davis, M. (1986). Brief therapy: Focused solution development. *Family Process, 25*(2), 207-221.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: Or, how to*

- think and act rationally in spite of life's inevitable hassles.* Signet.
- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality, 28*(1), 87-100. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1008>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment.* Springer Science & Business Media.
- Glasser, W. (2004). *Warning: Psychiatric treatment can damage your mental health* (J. H. Park, Trans.). Korea Psychological Counseling Institute. (Original work published 2003).
- Ha, S. H., & Lee, K. S. (2019). The moderating role of basic psychological needs satisfaction on the relationship between autonomy supporting-controlling motivation and student engagement. *Journal of Educational Technology, 35*(3), 873-904. <https://doi.org/10.17232/KSET.35.3.873>
- Han, J. H., & Lee, J. S. (2007). Relationships among children's locus of control, stress coping behaviors, and depression in institutionalized and non-institutionalized children. *Korean Journal of Child Studies, 28*(6), 155-168.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach.* The Guilford Press.
- Hong, E. J. (2001). *Effects of mother achievement pressure and the use of academies and study papers on stress in infants* (Unpublished master's thesis). Ewha Womans University, Seoul, Korea.
- Hull, C. L. (1951). *Essentials of behavior.* Yale University Press.
- Jeon, S. M., & Park, J. H. (2014). The effects of high school students' perfectionism on their academic procrastination: The moderating role of academic self-efficacy. *Korean Journal of Youth Studies, 21*(8), 589-612.
- Jeong, M. K., Kim, K. A., Seon, H. Y., Lim, J. H., Jo, E. J., Choi, H. N., et al. (2019). *Analysis of the growth process of middle school students: focusing on schools, families, and communities* (Report No. RR2019-01). Korea Educational Development Institute.
- Jeong, S., No, E. K., Woo, Y. K., Song, J. Y., & Kim, H. J. (2021). *Exploring longitudinal changes in school-level transition students' adaptation to school* (Report No. SES 2021-84). Seoul Institute of Education Policy.
- Joo, H. N., & Park, J. H. (2021). The effect of parental academic achievement pressure perceived by middle school students on academic procrastination: The mediating role of evaluative concerns perfectionism. *Korean Journal of Child Studies, 42*(5), 537-551.
- Kang, Y. C. (2003). *Relationship between parents' academic achievement pressure and children's academic self and parents' attitudes toward academic achievement pressure* (Unpublished master's thesis). Changwon University, Changwon, Korea.
- Kang, J. R., & Lee, Y. J. (2009). The effects of a career awareness and exploration program on elementary school children's motivation to learning and self-esteem. *The Journal of Career Education Research, 22*(1), 113-125.
- Kim, M. S., Choi, Y. H., Seok, B. O., Baek, K. Y., & Lee, D. G. (2009). The clusters of multidimensional perfectionism and self-determination, and their differences in academic procrastination. *The Korean Journal of Social and Personality Psychology, 23*(3), 39-56. <http://dx.doi.org/10.21193/kjspp.2009.23.3.003>
- Kim, M. S. (2019). Effects of parental structure provision on middle school students' academic engagement via mediation of children's self regulation efficacy and autonomous motivation: Focusing on the moderating effect of parental autonomy support. *Korean Journal of Educational Psychology, 33*(1), 27-50. <http://dx.doi.org/10.17286/KJEP.2019.33.1.02>
- Kim, A. Y. (2002). Development of standardized student motivation scales. *Education Evaluation Study, 15*, 157-184.
- Kim, J. B., & Kim, J. Y. (2009). A longitudinal analysis of relationships among parental expectation, involvement, and children's psychological stress mediated by learning outcomes and academic self-concept. *Korean Journal of Educational Psychology, 23*(2), 389-412.
- Kim, Y. J., & Park, B. J. (2012). The effects of self-acceptance, social support and internal locus of control on speech anxiety in elementary school students. *Journal of Families and Better Life, 30*(1), 41-53.
- Kline, R. B. (2010). Promise and pitfalls of structural equation modeling in gifted research. In B. Thompson & R. F. Subotnik (Eds.), *Methodologies for conducting research on giftedness* (pp. 147-169). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12079-007>
- Ko, M. S. (2018). Development and validation of the internal-external control scale for adolescents based on Glasser's choice theory. *The Journal of Welfare and Counseling Education, 7*(1), 223-249.
- Kwon, S. S. (2002). *Relationship between self-concept, control material, and anxiety* (Unpublished master's thesis). Catholic University, Seoul, Korea.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management. *Journal of Social Behavior and Personality, 8*(4), 647-662.
- Lee, B. M., & Shin, N. N. (2021). Mother's and teacher's autonomy support in relation to children's academic procrastination: Self-efficacy for self-regulated learning as a mediator. *Human Ecology Research, 59*(4), 477-488. <https://doi.org/10.6115/fer.2021.034>
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal*

- of *Genetic Psychology*, 166(1), 5-15. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15>
- Lee, M. R., & Oh, K. J. (2009). The influence of perfectionism and academic motivation on academic procrastination. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 28(2), 363-377. <http://doi.org/10.15842/kjcp.2009.28.2.003>
- Lee, S. H., & Kim, Y. S. (2022). The mediating effect of academic helplessness in the relationship between socially prescribed perfectionism and academic procrastination. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2022.22.3.1>
- Lee, S. O. (2007). *Relationship between perceived parental parenting attitude, internal and external control, and interpersonal anxiety* (Unpublished master's thesis). Sogang University, Seoul, Korea.
- Lee, J. M., & Noh, J. Y. (2015). Structural relationships among self-determination motivation, metacognition, and academic procrastination of high school students. *Korean Journal of Youth Studies*, 22(5), 345-366.
- Lee, S. (2010). *Study on longitudinal analysis of adolescent's life satisfaction and its related variables* (Unpublished doctoral dissertation). Kangwon National University, Kangwon, Korea.
- Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14(2), 141-156. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(200003/04\)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(200003/04)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-V)
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 297-309. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.04.009>
- Park, S. J. (1996). *Relationship between perceived parental achievement pressure and children's learning alienation and coping behavior* (Unpublished master's thesis). Korea National University of Education, Cheongju, Korea.
- Park, J. H., & Kim, S. U. (2004). Internal-External control scale development study. *A Good Relationship*, 2(1), 62-79.
- Rosario, M., Schrimshaw, E. W., & Hunter, J. (2009). Disclosure of sexual orientation and subsequent substance use and abuse among lesbian, gay, and bisexual youths: Critical role of disclosure reactions. *Psychology of Addictive Behaviors*, 23(1), 175-184. <https://doi.org/10.1037/a0014284>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (pp. 618-655). John Wiley & Sons.
- Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. (2001). Study motivation under social temptation: Effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30(2), 229-240.
- Seo, E. H. (2006). The mediating effect of psychological factors in the relation between other-oriented perfectionism and academic procrastination. *The Educational Research for Tomorrow*, 19(2), 24-41.
- Shin, M. H., Park, S. H., & Seo, E. H. (2005). The relation between self-regulated learning and Procrastination. *Korean Journal of Educational Research*, 43(4), 277-292.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Soenens, B., Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2008). Maladaptive perfectionism as an intervening variable between psychological control and adolescent depressive symptoms: A three-wave longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 465-474. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.465>
- Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889-913. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.22527462>
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 95-106. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1)
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., et al. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-

- regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4)
- Wieland, L. M., Hoppe, J. D., Wolgast, A., & Ebner-Priemer, U. W. (2022). Task ambiguity and academic procrastination: An experience sampling approach. *Learning and Instruction*, 81, 101595. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101595>
- Won, S., & Yu, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61, 205-215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- Wubbolding, R. E. (2013). *The application of real-life therapy II* (J. H. Park, E. J. Kim, Trans). Korea Psychological Counseling Institute. (Original work published 2011).