

언어적 및 행동적 자기구실 만들기와 몰입의 관계: 자기의심의 조절효과

이 은 주[†]

경북대학교

본 연구의 목적은 자기구실 만들기(self-handicapping)와 몰입경험의 관계가 언어적(claimed) 및 행동적(behavioral) 자기구실 만들기에 따라 차이가 있는지 알아보는 데 있었다. 특히 몰입경험에 대해 행동적 자기구실 만들기와 언어적 자기구실 만들기의 상호작용 효과가 있는지, 언어적 및 행동적 자기구실 만들기와 몰입의 관계는 자기의심에 의해 조절되는지 알아보았다. 대학생 240명을 대상으로 조사한 결과, 행동적 자기구실 만들기를 많이 사용할수록 몰입경험은 감소하는 반면, 언어적 자기구실 만들기를 많이 사용할수록 몰입경험은 오히려 증가하는 것으로 나타났다. 언어적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 긍정적 효과는 행동적 자기구실 만들기를 많이 사용할수록 증가하였으며, 행동적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 부정적 효과는 자기의심이 낮을수록 증가하였다. 연구결과와 교육적 함의와 후속연구에 대한 제언이 논의되었다.

주요어 : 자기구실 만들기 전략, 자기의심, 조절효과, 몰입

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 이은주, 경북대학교 사범대학 교육학과, 대구광역시 북구 대학로 80
E-mail : elee@ku.ac.kr

학교에서 학생들은 자신의 능력 및 지능에 대한 정보가 공개되는 상황에 끊임없이 직면하게 된다. 더욱이 과제에서의 수행은 성적, 직업 전망, 대학입학 등 개인의 수행의 질에 상응하는 결과로 나타난다. 수행 결과가 부정적일 때 학생들은 자신이 무능하다고 생각하고 수치심이나 좌절감을 경험하게 된다. 따라서 학생들은 평가로 인해 자아존중감이 위협받을 수 있는 위기 상황에서 자존감 및 자기 가치(self-worth)를 보호하고 긍정적인 정서를 유지하기 위한 시도를 하게 된다(Garcia & Pintrich, 1993).

예컨대 어떤 학생들은 학교에서 일부러 노력하지 않고 시험기간은 물론 시험 당일까지도 놀기만 하며 스스로에게 수행성공을 방해하는 장애물을 배치한다. 그래서 결과가 나쁜 이유에 대해서 자신의 능력 부족을 인정하기 보다는 노력하지 않았기 때문이라고 변명한다. 즉, 자신의 수행에 가상의 또는 실제의 어떤 장애를 만들어내어서 자신의 잠재적 실패에 대해 사전에 핑계거리를 준비하는 것이다(Covington, 1992). 이러한 시도는 결과의 원인을 모호하게 함으로써 자신의 자아존중감을 보호하려는 데 목적이 있다. 이와 같이 실패의 원인을 외재화하고 성공의 원인을 내재화하는데 도움이 되는 행동을 통해 수행의 부정적 함의를 회피하거나 평가절하할 수 있도록 하는 전략을 자기구실 만들기(self-handicapping)라고 한다(Urdan, Midgley, & Anderman, 1998).

자기구실 만들기는 언어적 자기구실 만들기(claimed self-handicapping)와 행동적 자기구실 만들기(behavioral self-handicapping)로 구분된다(Berglas & Jones, 1978; Hirt, Deppe, & Gordon, 1991). 언어적 자기구실 만들기는 시험불안을 겪었다고 주장하거나, 약물 부작용, 심리적 신

체적 증상의 호소와 같은 주장을 통해 자기구실 만들기를 하는 것을 의미한다. 반면 행동적 자기구실 만들기는 학습지연, 노력을 하지 않거나 준비하지 않기, 술이나 약물사용 등 개인의 수행에 적극적으로 부정적 영향을 미치는 행동을 포함하고 있다.

학습 및 성취에 대한 자기구실 만들기의 영향

자기구실 만들기 전략이 학습 및 성취에 어떤 영향을 미치는지에 대한 선행연구의 결과는 일관적이지 않다. 자기구실 만들기가 단기적 이익과 관련이 있음을 보여준 연구(Deppe & Harackiewicz, 1996; Martin, Marsh, & Debas, 2001)도 있고, 부정적 결과와 관련 있음을 보여준 연구도 있다(Elliot, Cury, Fryer, & Huguet, 2006; Prapavessis, Grove, Maddison, & Zillmann, 2003; Urdan, 2004).

자기구실 만들기 전략이 부정적 결과를 가져온다는 입장에서 보면, 학습과제나 시험이 학생들의 자아존중감이나 타인에게 보여지는 이미지에 위협이 되는 경우 학생들은 시험준비를 위한 노력을 하지 않거나 자신의 성공에 장애물을 형성하게 된다. 따라서 이러한 자기구실 만들기를 통해 수행결과가 저조할 때 그 원인을 모호하게 함으로써 원하는 효과를 얻을 수 있다. 그러나 이러한 행동은 동시에 개인의 성공가능성을 침해하게 된다.

실제로 자기구실 만들기를 많이 하는 학생일수록 학업수행이 저조하였으며(Martin, Marsh, & Debas, 2001; Urdan, 2004; Zuckerman, Kieffer, & Knee, 1998), 불안감과 부정적 정서가 높았다(Thompson & Richardson, 2001). 자기구실 만들기는 노력하지 않기, 학업적 과소성취(under-achievement), 학업적 지연행동, 높은 수

준의 불안감과 스트레스로 이어진다(Elliot et al., 2006; Prapavessis et al., 2003; Urdan, 2004). 또한 자기구실 만들기는 장기간에 걸쳐 적응에 부정적인 영향을 미쳤으며, 저조한 적응수준은 다시 높은 자기구실 만들기로 귀결되었다. 특히 Zuckerman 등(1998)의 연구에서 학생들의 자기구실 만들기 정도를 측정하고 2개월 후 이들의 학업준비와 수행, 적응, 부정적 및 긍정적 정서의 영향을 추적한 결과, 자기구실 만들기는 학업적 과소성취를 예측하였으며 이 효과는 부분적으로 부실한 학습 습관에 의해 매개되는 것으로 나타났다.

이와 대조적으로, 자기구실 만들기의 긍정적 효과를 보여준 연구들도 있다. 자기구실 만들기 전략은 실패에도 불구하고 자신의 능력에 대한 자기평가 및 자아존중감을 유지하도록 하며(Feick & Rhodewalt, 1997; McCrea, 2008), 내재적 동기를 증진하고 자존감을 보호하며 능력귀인이 감소하는 효과가 있다(Deppe & Harackiewicz, 1996; Ryska, 2003). 심지어 자기구실 만들기가 학습을 직접적으로 방해하는 경우에도 수행에 긍정적 영향을 미쳤음을 보고한 연구도 있다(Hirt et al., 1991). 이와 같이 이론적으로 뿐만 아니라 경험적으로도 자기구실 만들기에는 부정적 측면과 긍정적 측면이 모두 포함되어 있는 것으로 보인다.

몇몇 선행연구(Hirt et al., 1991; Leary & Shepperd, 1986)에서 자기구실 만들기는 개념적으로 언어적 및 행동적 전략으로 구분되어야 함을 강조하고 있지만, 실제로 자기구실 만들기의 유형에 따라 선행요인이나 결과변인과의 관계에 어떠한 차이가 있는지를 탐색한 연구는 많지 않았다. 대부분의 선행연구들은 언어적 자기구실 만들기만을 다루었거나(Martin & Brawley, 2002; Ntoumanis, Taylor, & Standage,

2010), 행동적 자기구실 만들기만을 다루었거나(Urdan, 2004; Thomas & Gadbois, 2007), 혹은 자기구실 만들기의 유형에 대한 고려를 하지 않은 경우가 대부분이었다(김지경, 2008; 박보람, 양난미, 2012).

언어적 자기구실 만들기는 앞으로 있을 것으로 예상되는 저조한 수행에 대비하여 수행 전에 핑계를 대는 것을 의미하며, 행동적 자기구실 만들기는 자신의 수행에 장애가 되는 장애물을 실제로 만들어내는 행동을 의미한다. 따라서 언어적 자기구실 만들기에 비해 행동적 자기구실 만들기의 대가가 훨씬 크고 위험하다(Ntoumanis et al., 2010). 이러한 논리에 기초해 볼 때 자기구실 만들기 전략의 사용이 긍정적인가 부정적인가는 어떠한 유형의 전략(언어적 및 행동적 자기구실 만들기)을 선택하는가에 따라 다를 것으로 예상해 볼 수 있다.

언어적 및 행동적 자기구실 만들기와 몰입의 관계

우리는 어떤 일을 하다가 거기에 푹 빠져서 시간 감각조차 잃어버리고, 주변 상황에 대해 전혀 의식하지 못할 정도로 그 일에 완전히 흡수되는 것을 경험할 때가 있다. 이러한 상태를 몰입(flow)이라고 한다. 여러 학자들이 직장 및 여가생활, 교육, 스포츠 등 다양한 영역에서 몰입을 연구하였는 바, 이들에 따르면 몰입이란 대단히 즐거운 심리적 상태로서, 어떤 일을 할 때 그 일에 완전히 빠져있는 느낌을 말한다(Csikszentmihalyi, 1990).

학생들이 학습상황에서 몰입을 경험한다면 수업시간은 대단히 즐거울 것이고 학생들은 학습에 적극적으로 참여할 것이다. 또한 몰입을 자주 경험하는 학생들은 높은 학업성취를

보이며, 학습상황에서 만족과 기쁨, 성취감을 얻는다 (Csikszentmihalyi, 1994). 이와 같이 몰입이란 학생들의 학업성취 수준을 높여줄 뿐만 아니라 학습과정에 대한 만족감과 성취감, 자긍심을 높여준다는 점에서 대단히 중요한 개념이다. 따라서 학생들이 언제 어떤 조건이 충족되었을 때 몰입을 많이 경험하는지를 밝혀내는 일은 중요하고 유의미한 연구과제라고 생각된다.

본 연구에서는 학생들의 자기구실 만들기 전략의 사용이 몰입을 경험하는 데 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 한다. 일부 선행연구에서 자기구실 만들기 전략이 몰입경험에 긍정적 효과가 있음을 보고한 바 있다(Bailis, 2001). 그러나 대부분의 경우 언어적 자기구실 만들기만을 측정하였기에 행동적 자기구실 만들기 전략이 몰입경험에 미치는 영향은 어떠한지 자기구실 만들기의 유형을 구분하여 살펴볼 필요성이 제기된다.

몰입경험의 가장 보편적인 특징으로 당면한 과제가 재미있을 때 학생들이 경험하는 과제 집중을 꼽을 수 있다. 과제에 깊이 몰입하게 되면 과제와 자신이 하나가 되는 느낌을 가지며 자신이 타인에게 어떻게 보여질 것인가에 대한 걱정이나 수행실패에 대한 불안과 같은 과제 이외의 잡념은 사라지게 된다 (Csikszentmihalyi, 1994). 이러한 몰입의 특징을 통해 자기구실 만들기가 몰입경험과 관련이 있음을 유추해 볼 수 있다. 왜냐하면 타인에게 어떻게 보여질 것인가에 대한 걱정과 자신감의 부족, 자기의심 등은 몰입경험 뿐만 아니라 자기구실 만들기에 영향을 미치는 주요 요인이기 때문이다(Jackson, 1995).

앞서 언급한 바와 같이, 자기구실 만들기는 자신의 수행이 타인에 의해 평가받게 될 때

수반되는 걱정, 초조함, 자기의심에서 비롯된 행동이며(Arkin & Baumgardner, 1985), 성공에 대한 기대수준이 낮고 능력에 대한 자신감이 부족한 경우 자기구실 만들기 전략의 사용이 증가한다 (Siegel, Scillitoe, & Parks-Yancy, 2005). 따라서 자기구실 만들기를 많이 하는 학생들일수록 자기의심이 높고, 몰입을 경험하기 어려울 것으로 예상된다. 특히 행동적 자기구실 만들기가 실제 노력을 기울이지 않거나 학습에 방해가 되는 문제상황을 스스로 만들어내는 전략이라는 점에서 학습과정에 긍정적 영향을 미치지 못할 것으로 보인다.

이와 반대로, 자기구실 만들기가 긍정적인 영향을 미칠 가능성도 있다. 예컨대 수행에 대한 자신감이 부족하고 자기의심이 높은 학생들의 경우 자기구실 만들기 전략의 사용을 통해 오히려 수행에 대한 불안이 감소하고 타인의 시선을 덜 의식하게 됨으로써 몰입경험이 증가할 가능성도 있을 것이다. 특히 언어적 자기구실 만들기는 잠재적 실패에 대비하여 자기보호를 위한 그럴듯한 핑계를 대지만 이러한 핑계가 사실이 아닌 경우가 많다는 점에서 언어적 자기구실 만들기는 오히려 학습 몰입에 도움이 될 가능성도 있을 것으로 예상된다. 이에 본 연구에서는 자기구실 만들기가 몰입과 어떠한 관계에 있는지 알아볼 것이며, 특히 이러한 관계가 언어적 및 행동적 자기구실 만들기에 따라 차이가 있는지 살펴보고자 한다.

자기구실 만들기, 자기의심, 및 몰입의 관계

자기구실 만들기를 많이 사용하는 학생일수록 능력과 노력의 차이에 민감하다(Covington, 1992). 능력이 타고난 특성이라고 믿을수록,

또한 더 많은 노력을 기울이는 것이 능력이 부족함을 의미한다고 생각할수록 자기구실 만들기를 할 가능성은 높아진다(김지경, 2008). 자기구실 만들기가 실패의 원인이 능력이 부족하기 때문이 아니도록 보이게 하기 위해서 사용하는 전략이라는 점에 기초해 볼 때(Urdan & Midgley, 2001), 자신의 능력에 대해 의심이 많은 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 자기구실 만들기를 할 가능성이 높을 것으로 예상된다. 이 경우 자기구실 만들기 전략을 사용하는 목적은 자기보호(self-protection)에 있다.

한편 학생들은 실패에 대한 두려움이나 자기의심이 높지 않은 경우에도 자기구실 만들기를 하는 경우가 있다. 예컨대 많은 노력을 기울이지 않았음에도 불구하고 얻은 성공, 또는 여러 장애물이 있었음에도 불구하고 얻은 성공을 통해 자신의 유능함을 과시할 수 있다고 믿는다면 스스로 장애물을 만들어내는 일을 기꺼이 하게 된다. 이 경우 자기구실 만들기 전략은 자기고양(self-enhancement)에 목적이 있다(Hepper, Gramzow, & Sedikides, 2010). 자신에 대한 확신이 부족하여 자기보호의 동기가 높다면 언어적 자기구실 뿐만 아니라 행동적 자기구실 만들기가 필요할 것이다. 그러나 자기의심이 낮다면 자기보호 보다는 자기고양에 목적이 있을 것이며, 이런 학생들의 경우 굳이 행동적 자기방해 전략까지 활용하여 자신의 성공가능성을 낮추고 싶지는 않을 것이다(Martin & Brawley, 2002).

이와 같이 개인에 따라 자기구실 만들기를 하는 이유와 동기가 다를 수 있으므로 자기구실 만들기가 몰입경험에 미치는 영향은 개인의 특성이나 동기에 따라 달라질 가능성이 제기된다. 따라서 자기구실 만들기과 몰입의 관계를 규명하기 위해서는 자기구실 만들기 전

략의 사용이 긍정적인 방식으로 혹은 부정적인 방식으로 표출되는지에 영향을 미칠 수 있는 조절변인의 역할을 고려해 볼 필요가 있다. 예컨대 Ryska(2003)는 자기구실 만들기과 동기 관련 준거변인들 간의 관계에서 내재적 동기의 조절효과를 검증하였다. 내재적 동기가 높은 학생들의 경우 자기구실 만들기를 많이 할수록 과제 즐거움이 증가하였지만, 내재적 동기가 낮은 학생들의 경우 이러한 관계는 나타나지 않았다. 이러한 결과는 자기구실 만들기가 학습과정이나 동기에 미치는 영향이 개인적 특성에 의해 조절됨을 시사한다. 더 나아가 언어적 및 행동적 전략에 따라 자기구실 만들기가 학습과정에 미치는 영향에 차이가 있다면, 이러한 과정에 작용하는 조절효과에도 언어적 및 행동적 자기구실 만들기에 따라 차이가 있는지 알아볼 필요가 있다.

앞서 기술한 바와 같이, 본 연구에서는 자기구실 만들기가 몰입경험에 미치는 영향이 언어적 및 행동적 자기구실 만들기 전략에 따라 다를 것으로 예상하였다. 또한 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 영향은 개인이 자기구실 만들기 전략을 선택하는 이유에 따라 다를 것이라고 예상하였다. 이에 본 연구에서는 몰입경험에 대한 언어적 및 행동적 자기구실 만들기의 상호작용 효과를 검증하고, 언어적 및 행동적 자기구실 만들기 전략과 몰입의 관계가 개인의 자기의심 수준에 따라 달라지는지 알아보려고 하였다. 이러한 연구를 통해 자기구실 만들기가 구체적으로 어떤 결과를 야기할지에 대한 이해가 가능해 질 것이다.

연구문제

본 연구에서 검증하고자 하는 연구문제는

구체적으로 다음과 같다.

1. 자기구실 만들기와 몰입의 관계는 언어적 및 행동적 자기구실 만들기에 따라 차이가 있는가?
2. 언어적 자기구실 만들기와 몰입의 관계는 행동적 자기구실 만들기의 수준에 따라 차이가 있는가?
3. 언어적 및 행동적 자기구실 만들기와 몰입의 관계는 자기의심의 수준에 따라 차이가 있는가?

방 법

연구대상

본 연구의 조사대상은 A대학교에서 심리학 관련 과목을 수강하는 1, 2, 3학년 학생들로, 총 251명이었다. 이 중 불성실하게 응답한 11부를 제외한 총 240부의 설문지를 분석에 사용하였다. 분석에 포함된 240명 중 남학생은 110명(45.8%), 여학생은 130명(54.2%)이었다. 조사대상의 평균나이는 21.5세였다. 참여자의 전공별 분포는 인문사회과학계열이 182명(75.8%), 자연 및 공과계열이 52명(21.7%), 기타 6명(2.5%)이었다. 학생들의 자발적인 참여를 원칙으로 강의시간에 질문지를 통해 조사하였다. 설문지 응답에 약 15분 정도 소요되었다.

측정도구

자기구실 만들기

학생들의 자기구실 만들기 성향을 알아보기 위해 Jones와 Rhodewalt(1982)의 자기구실 만들기 척도(self-Handicapping Scale)를 사용하였다.

모두 6점 척도의 25문항으로 측정된다. Rhodewalt(1990)에서 이 척도에 대한 요인분석을 통해 14개 문항이 2개의 요인으로 수렴되었다. 따라서 Rhodewalt(1990)의 제안에 따라 25문항 척도대신 14문항의 간략한 형태를 선택하였다.

전현수, 이용현, 권성호(2011) 연구에서 언어적 및 행동적 자기구실 만들기의 신뢰도는 각각 .77과 .73으로 나타났으며, 하정희(2012) 연구에서는 .73, .71로 나타났다. 본 연구에서 신뢰도는 언어적 자기구실 만들기와 행동적 자기구실 만들기가 각각 $\alpha=.74$ 과 $\alpha=.83$ 이었다. 자기구실 만들기 척도의 2개 하위 요인은 다음과 같다.

- 1) 언어적 자기구실 만들기: 평가받는 상황에서 자신의 수행에 방해가 되는 외적 요인이 있었음을 주장하는 경향을 의미한다. “뭔가 잘못했을 때 나는 제일 먼저 환경이 나빴기 때문이라고 생각한다.”, “내가 다른 사람들의 기대에 못 미쳤을 때 나는 그럴듯한 핑계거리를 찾아 스스로를 위로한다”, “긴장감을 떨기 위해 간혹 아프다는 핑계를 댄다”등 모두 9문항으로 이루어져 있다.
- 2) 행동적 자기구실 만들기: 성취 상황에서 노력을 기울이지 않거나 감소하는 경향을 측정한다. “나는 마지막 순간까지 일을 미루는 경향이 있다”, “내가 좀 더 노력한다면 훨씬 더 나은 결과를 얻을 것이다”, “어떤 상황에서도 나는 최선을 다하려고 노력한다(역코딩 문항)”등의 5문항으로 이루어졌다.

자기의심

자기의심(self-doubt)이란 성공적 과제수행에 필요한 능력 및 유능감에 대한 확신이 부족함을 의미한다. 측정에는 Oleson, Poehlmann, Yost,

Lynch와 Arkin(2000)이 개발한 주관적 과성취 척도(Subjective Over-achievement Scale; SOS) 중 자기의심 하위척도를 사용하였다. 문항의 예로 “중요한 과제를 하고 있을 때 나는 긍정적인 생각보다는 부정적인 생각에 많이 빠진다”, “가끔씩 나는 내 능력에 대해 확신이 없다”, “가끔은 내 능력이나 장점에 대해 확신이 있으면 좋겠다는 생각을 한다” 등이 있으며, 8문항으로 구성되어 있다. 문항분석과 표본의 요인분석에 대한 적합성을 검토하였으며 (KMO =.83, Bartlett의 구형성 검정, $\chi^2(28)=295.19$, $p<.001$), 주성분분석을 실시하였다. 그 결과 8문항의 누적 변량비는 74.12%였으며, 문항 내 적합치도는 .78로 나타났다.

몰입

학생들이 학습상황에서 경험하는 몰입의 정도를 측정하기 위해 Jackson과 Marsh (1996)가 개발한 몰입상태척도(Flow State Scale)를 이은주(2001)이 변안한 것을 사용하였다. 총 36문항의 5점 척도로 측정되었으며, “내 실력으로 충분히 할 수 있다고 믿는다”, “모든 과정이 자동적으로 일어나는 것처럼 느껴졌다”, “공부하는 동안 내가 얼마나 잘하고 있는지 알고 있

었다” 등의 문항이 포함되었다. 이은주(2001)의 연구에서 신뢰도는 .80이었으며, 본 연구에서 신뢰도는 Cronbach $\alpha=.81$ 로 나타났다.

연구결과

자기구실 만들기, 자기의심, 및 몰입의 관계

연구변인에 대한 기술통계량 및 상관분석 결과를 표 1에 제시하였다. 몰입경험에 대해 언어적 자기구실 만들기는 유의미한 정적상관을 나타낸 반면($r=.13$, $p<.05$), 행동적 자기구실 만들기는 유의미한 부적상관을 나타냈다($r=-.22$, $p<.001$). 자기의심이 높을수록 몰입경험이 낮을 뿐만 아니라($r=-.36$, $p<.001$), 언어적 자기구실 만들기($r=.37$, $p<.001$) 및 행동적 자기구실 만들기 ($r=.29$, $p<.001$)를 많이 사용하는 것으로 나타났다.

몰입에 대한 언어적 및 행동적 자기구실 만들기의 상호작용 효과

언어적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는

표 1. 각 변인들의 평균, 표준편차, Pearson 적률상관계수

	1	2	3	4
1. 언어적 자기구실	—			
2. 행동적 자기구실	.38***	—		
3. 자기의심	.37***	.29***	—	
4. 몰입	.13***	-.22***	-.36***	—
평균	2.25	2.78	2.61	2.65
표준편차	.42	.45	.40	.32

*** $p<.001$

표 2. 몰입에 대한 언어적 자기구실 만들기과 행동적 자기구실 만들기의 상호작용효과

	계수	표준오차	t	R ²	ΔR ²
1단계				.09***	
상수항	2.87	.13	21.65***		
언어적 자기구실 만들기	.17	.05	3.52***		
행동적 자기구실 만들기	-.21	.05	-4.76***		
2단계				.13***	.04**
언어적 × 행동적 자기구실 만들기	.28	.09	3.14**		

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

영향이 행동적 자기구실 만들기의 수준에 따라 상이한지 알아보기 위해 조절효과를 확인하였다. 조절효과가 존재하기 위해서는 행동적 자기구실 만들기의 수준에 따라 언어적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 효과, 즉 단순기울기가 상이하게 나타나야 한다. 표 2는 위계적 회귀분석(hierarchical regression analysis)에 의한 조절효과 분석결과이다.

먼저 언어적 자기구실 만들기과 행동적 자기구실 만들기를 투입한 후, 두 변수의 곱으로 이루어진 상호작용항을 추가로 투입하였을 때 유의미한 설명력의 증가가 있었는지 확인해 보았다. 표 2에 제시한 바와 같이, 언어적 자기구실 만들기를 많이 할수록 몰입경험에 긍정적 효과가 있지만($B = .17, p < .001$), 행동적 자기구실 만들기를 많이 할수록 몰입경험에

부정적 효과가 있는 것으로 나타났다($B = -.21, p < .001$). 언어적 및 행동적 자기구실 만들기의 상호작용항의 추가로 인해 R²의 변화량이 유의미하였다($\Delta R^2 = .04, p < .01$). 상호작용항 역시 통계적으로 유의미한 것으로 나타나($B = .28, p < .01$), 언어적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 영향은 행동적 자기구실 만들기의 수준에 따라 달라지는 것으로 나타났다.

조절효과가 이루어지는 구체적인 방향과 크기를 확인하기 위해 조절변인의 평균값과 ± 1 표준편차값에서 언어적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 효과인 단순기울기가 통계적으로 유의미한지 확인해 보았다. 그 결과, 표 3에서와 같이 언어적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 단순기울기는 행동적 자기구실 만들기가 높은 경우(+1SD) .27이었고 평균정도의 행동

표 3. 행동적 자기구실 만들기의 조건값에 따른 언어적 자기구실 만들기의 단순기울기 검증

조절변인:	조절변인의 평균값과 ± 1 SD에서의 효과계수					
	효과계수	표준오차	t	p	LLCI(b)	ULCI(b)
행동적 자기구실 만들기						
-1 SD	.02	.07	.35	.726	-.11	.15
평균	.15	.05	3.06	.002	.05	.24
+1 SD	.27	.06	4.72	.000	.16	.38

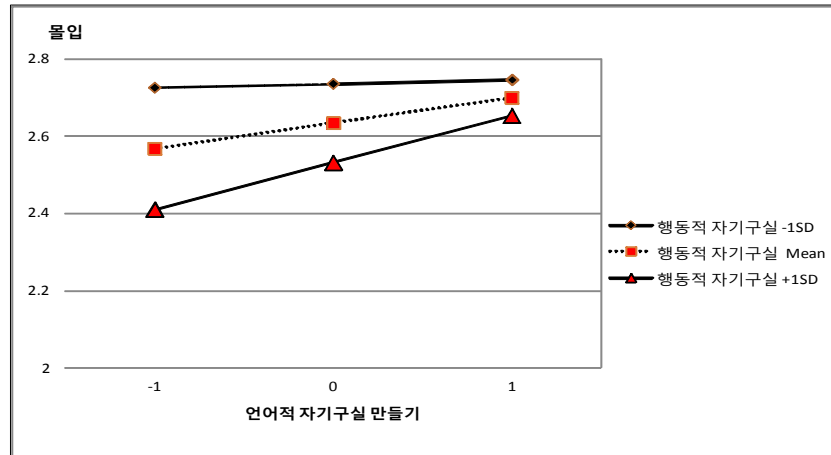


그림 1. 몰입에 대한 언어적 자기구실 만들기와 행동적 자기구실 만들기의 상호작용효과

적 자기구실 만들기 수준을 가진 경우 .15로 감소하였지만, 이들 단순기울기는 모두 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($p < .01$). 그런데 행동적 자기구실 만들기가 보다 낮은 경우(-1SD) .02로 가장 낮게 나타났으며, 통계적으로 유의미하지 않았다. 따라서 행동적 자기구실 만들기는 언어적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 영향을 조절하는 효과를 가지고 있다고 볼 수 있다.

그림 1에 언어적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 효과를 행동적 자기구실 만들기의 수준에 따라 단순기울기로 표시하였다. 행동적 자기구실 만들기가 낮은 경우 언어적 자기구실 만들기의 정도와 무관하게 몰입이 높은 것으로 나타났다. 반면 행동적 자기구실 만들기가 높은 경우 언어적 자기구실 만들기 전략을 사용할수록 몰입을 경험할 가능성은 유의미한 수준으로 증가하였다. 이는 행동적 자기구실 만들기 전략을 적게 사용하는 경우 언어적 자기구실 만들기의 수준에 상관없이 높은 수준의 몰입을 보고하였지만, 행동적 자기구실 만들기 전략을 많이 사용하는 경우 언어적 자기

구실 만들기를 사용할수록 몰입의 증가효과가 있음을 의미한다.

언어적 및 행동적 자기구실 만들기와 몰입의 관계에 대한 자기의심의 조절효과

언어적 및 행동적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 영향이 자기의심의 수준에 따라 상이한지를 알아보기 위해 조절효과를 확인하였다. 표 4는 위계적 회귀분석에 의한 조절효과 분석결과이다. 먼저 독립변인인 언어적 및 행동적 자기구실 만들기와 조절변인인 자기의심을 투입한 후, 각 변수 간 상호작용항을 추가로 투입하였을 때 유의미한 설명력의 증가가 있었는지 확인해 보았다. 표 4에 제시한 바와 같이, 언어적 자기구실 만들기를 많이 할수록 몰입경험에 긍정적 효과가 있는 것으로 나타났다($B = .28, p < .001$). 반면 행동적 자기구실 만들기를 많이 할수록 몰입경험에 부정적 효과가 있는 것으로 나타났다($B = -.17, p < .001$).

언어적 및 행동적 자기구실 만들기와 자기의심의 상호작용항의 투입으로 .03의 R^2 변화

표 4. 언어적 및 행동적 자기구실 만들기와 몰입의 관계에 대한 자기의심의 조절효과

	계수	표준오차	t	R ²	ΔR ²
1단계				.25***	
상수항	3.37	.15	23.10***		
언어적 자기구실 만들기	.28	.05	5.95***		
행동적 자기구실 만들기	-.17	.04	-3.86***		
자기의심	-.35	.05	-7.05***		
2단계				.28***	.03*
언어적 자기구실 만들기×자기의심	-.12	.11	-1.11		
행동적 자기구실 만들기×자기의심	.26	.11	2.43*		

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

량을 가져왔고, 이는 통계적으로 유의미하였다($p < .05$). 그런데 언어적 자기구실 만들기와 자기의심의 상호작용항은 통계적으로 유의미하지 않았다. 따라서 언어적 자기구실 만들기는 몰입경험의 증가에 긍정적 영향을 미치고 있었으며, 이러한 효과는 자기의심의 수준에 따라 차이가 없음을 알 수 있다. 반면 행동적 자기구실 만들기과 자기의심의 상호작용항은 통계적으로 유의미한 것으로 나타나 행동적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 영향은 자기의심의 수준에 따라 달라지는 것으로 나타났다($B = .26, p < .05$).

조절효과가 이루어지는 구체적인 방향과 크기를 확인하기 위해 조절변인의 평균값과 ± 1

표준편차값에서 행동적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 효과인 단순기울기가 통계적으로 유의미한지 확인해 보았다. 그 결과, 표 5에서와 같이 행동적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 단순기울기는 자기의심이 낮은 경우(-1SD) -.19이었고, 평균정도의 자기의심 수준을 가진 경우 -.09로 감소하였으며, 이들 단순기울기는 모두 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 한편 자기의심이 보다 높은 경우(+1SD) .01로 가장 낮게 나타났으며, 통계적으로 유의미하지 않았다. 이는 자기의심이 높으면 행동적 자기구실 만들기과 무관하게 몰입이 낮게 나타난 반면, 자기의심이 낮으면 행동적 자기구실 만들기를 적게 할수록 몰입이 증가

표 5. 자기의심의 조건값에 따른 행동적 자기구실 만들기의 단순기울기 검증

조절변인: 자기의심	조절변인의 평균값과 $\pm 1SD$ 에서의 효과계수					
	효과계수	표준오차	t	p	LLCI(b)	ULCI(b)
-1 SD	-.19	.065	-2.889	.004	-.31	-.06
평균	-.09	.044	-2.060	.041	-.18	-.01
+1 SD	.01	.059	.085	.933	-.12	.11

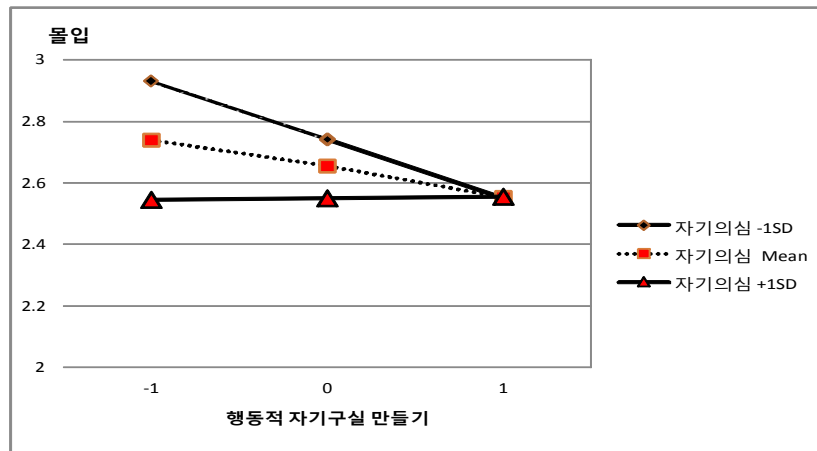


그림 2. 행동적 자기구실 만들기와 몰입의 관계에 대한 자기의심의 조절효과

되었음을 의미한다.

그림 2에 행동적 자기구실 만들기가 몰입에 미치는 효과를 자기의심의 수준에 따라 단순 기울기로 표시하였다. 자기의심이 높은 경우 행동적 자기구실 만들기의 사용이 몰입에 미치는 부정적 효과는 없었다. 반면 자기의심이 낮은 경우 행동적 자기구실 만들기 전략을 사용할수록 몰입을 경험할 가능성은 유의미한 수준으로 낮아졌다. 이는 행동적 자기구실 만들기 전략을 적게 사용하는 경우 자기의심이 낮은 학생들이 자기의심이 높은 학생들보다 높은 수준의 몰입을 보고하였지만, 행동적 자기구실 만들기 전략을 많이 사용하는 학생들의 몰입경험은 자기의심의 수준과 상관없이 낮음을 의미한다.

논 의

본 연구의 목적은 언어적 및 행동적 자기구실 만들기와 몰입경험의 관계를 알아보는 데 있었다. 특히 몰입경험에 대해 언어적 및 행

동적 자기구실 만들기의 상호작용 효과가 있는지, 그리고 자기의심이 언어적 및 행동적 자기구실 만들기와 몰입의 관계를 조절하는지 알아보았다. 예상한 바와 같이 언어적 자기구실 만들기와 몰입의 관계는 행동적 자기구실 만들기의 정도에 따라 차이가 있었으며, 행동적 자기구실 만들기와 몰입의 관계는 자기의심의 수준에 따라 달라지는 것으로 나타났다. 주요 연구결과를 종합하면 다음과 같다.

첫째, 자기구실 만들기의 영향을 검증한 선행연구들을 살펴보면, 자기구실 만들기를 많이 할수록 수행이 저조해진다는 연구(Coudeville et al., 2008; Elliot et al., 2006)가 있는 반면, 자기구실 만들기 전략의 사용으로 인해 수행을 잘 해야 한다는 압박감이 감소됨으로써 긍정적 결과로 이어질 수 있음을 보여준 연구도 있다(Bailis, 2001). 이러한 연구들은 대부분 자기구실 만들기가 언어적 전략인지 행동적 전략인지 구분하지 않은 경향이 있다. 본 연구 결과, 전반적으로 언어적 자기구실 만들기는 몰입경험에 긍정적 효과가 있는 반면, 행동적 자기구실 만들기는 몰입경험에 부

정적 효과가 있음을 확인하였다. 따라서 자기구실 만들기가 학습과정에 어떤 영향을 미치는지 규명하기 위해서는 언어적 및 행동적 자기구실 만들기의 차이에 주목할 필요가 있을 것으로 보인다.

그렇다면 왜 행동적 자기구실 만들기 전략이 몰입경험에 부정적 영향을 미치는데 반해 언어적 자기구실 만들기 전략은 긍정적 효과가 있는 것일까? 몰입상태가 나타내는 일반적 특징들을 통해 언어적 자기구실 만들기가 학생들의 몰입에 미치는 영향에 대한 기제를 이해하는 실마리를 찾을 수 있다. 몰입상태의 핵심적 특징으로 과제에 집중하며 수행 결과에 대해 걱정하지 않는 점을 꼽는다(Csikszentmihalyi, 1990). 학습상황에서 학생들의 몰입경험을 촉진하는 요인에는 적절한 과제 집중, 수행에 대한 긍정적 정서, 타인이 나를 어떻게 생각할지에 대한 무관심 등이 있다(Jackson, 1995).

언어적 자기구실 만들기를 통해 학습하는 동안 수행결과에 대한 걱정과 염려의 수준이 낮아질 수 있으며(Deppe & Harackiewicz, 1996), 이로 인해 몰입경험이 촉진될 수 있다. 유능감이 부족한 학생들의 경우 언어적 자기구실 만들기를 통해 수행에 대한 걱정이 감소하고 과제에 대한 흥미는 증가하게 되었다(Ryska, 2003). 따라서 실제로 언어적 자기구실 만들기가 학생들의 부정적인 긴장감과 실패에 대한 불안감이나 자기의심을 극복하도록 도와준다면, 이러한 자기구실 만들기 전략은 학생들이 몰입을 경험하는데 긍정적 효과가 있을 수도 있다. Deppe와 Harackiewicz (1996)가 주장한 바와 같이, 언어적 자기구실 만들기는 잠재적 실패에 대한 심리적 위협으로부터 개인을 보호할 뿐만 아니라 과제에 완전히 집중하고 즐

기는 데 필요한 심리적 도피처(breathing room)를 제공하는 기능을 하는 것으로 보인다.

한편 언어적 자기구실 만들기는 몰입에 대해 긍정적 효과가, 행동적 자기구실 만들기는 부정적 효과가 있음이 검증되었음에도 불구하고, 언어적 및 행동적 자기구실 만들기 전략 간에 높은 상관성이 있었음에 주목할 필요가 있다. 비록 언어적 자기구실 만들기 전략이 단기적으로는 학습과정에 효과적인 자기보호 전략일 수는 있지만, 궁극적으로는 행동적 자기구실 만들기 전략을 수반하게 된다면 결국 학습과정에 부정적 영향을 미칠 수 있을 가능성이 있기 때문이다. 본 연구의 결과는 언어적 자기구실 만들기 전략의 긍정적 효과를 시사하고 있지만, 언어적 자기구실 만들기가 효과적 적응전략을 의미하는 것으로 단정할 수는 없음을 간과하지 말아야 한다.

둘째, 몰입경험에 대한 언어적 및 행동적 자기구실 만들기의 유의미한 상호작용효과를 통해 언어적 자기구실 만들기 전략이 몰입에 미치는 영향은 행동적 자기구실 만들기가 어느 정도 수반되는가에 따라 차이가 있음을 확인하였다. 행동적 자기구실 만들기의 사용이 낮은 학생들은 언어적 자기구실 만들기의 수준에 상관없이 행동적 자기구실을 많이 사용하는 학생들보다 몰입을 많이 경험하고 있었다. 몰입경험에 대한 언어적 자기구실 만들기의 긍정적 효과는 행동적 자기구실 만들기가 높은 집단에서 현저히 높았다. 즉, 행동적 자기구실 만들기를 많이 하는 학생들의 경우 언어적으로도 자신의 수행에 방해가 되는 장애물이 있었음을 적극적으로 주장하는 것이 몰입의 증가에 도움이 되는 것으로 보인다.

몰입경험에 대한 언어적 자기구실 만들기과 행동적 자기구실 만들기의 상호작용 효과는

아마도 각 유형의 전략이 내포하고 있는 특징의 차이로 설명될 수 있을 것이다. 언어적 자기구실 만들기는 실제 성공적 수행의 가능성을 필연적으로 낮추는 것은 아니며 행동적 자기구실 만들기처럼 대가가 큰 것은 아니다 (Coudeville et al., 2008; Elliot et al., 2006). 언어적 자기구실 만들기 전략을 선택한 학생들은 만약에 실패할 경우에 대비해서 자아존중감을 보호할 수 있는 장치를 만드는데 관심이 있지만, 실제적이고 행동적인 자기구실 만들기를 함으로써 앞으로 다가올 수행의 결과에 적극적으로 부정적 영향을 끼치고 싶지는 않을 것이다 (Martin & Brawley, 2002). 따라서 앞에서 논의한 바와 같이 언어적 자기구실 만들기 전략은 몰입경험을 침해하지 않으며, 특히 행동적 자기구실 만들기가 낮은 학생들의 경우, 언어적 자기구실 만들기과 무관하게 높은 수준의 몰입경험이 가능한 것으로 해석된다.

한편 행동적 자기구실 만들기 전략을 사용하는 학생들은 성공적 수행에 방해가 되는 장애물을 행동적으로 만들어내는 위험까지도 기꺼이 감수하므로 학습과정에서 몰입과 같은 긍정적 경험을 할 것으로 기대하기 어렵다. 그럼에도 불구하고 언어적 자기구실 만들기 전략의 사용을 통해 수행에 대한 불안이 감소하거나 자기가치의 손상 가능성을 감소시킬 수 있다면 몰입경험에 오히려 긍정적 효과를 기대할 수 있음을 시사한다 (Coudeville et al., 2008; Smith et al., 2009).

셋째, 본 연구는 언어적 및 행동적 자기구실 만들기와 몰입의 관계가 자기의심에 따라 차이가 있는지 알아보았다. 전반적으로 언어적 자기구실 만들기는 몰입경험에 긍정적 효과가 있으며, 이러한 효과는 자기의심의 수준에 관계없이 일관되게 나타나고 있었다. 그런

데 행동적 자기구실 만들기는 몰입경험을 침해하는 효과가 있으며, 이러한 행동적 자기구실 만들기의 부정적 효과는 개인의 자기의심 수준에 따라 달라짐을 확인하였다. 즉 행동적 자기구실 만들기가 몰입경험에 미치는 부정적 효과는 학생의 자기의심 수준이 낮을 때에는 유의미하였지만, 자기의심이 높은 학생들의 경우 행동적 자기구실 만들기는 이들의 몰입 경험 정도의 유의미한 차이를 설명하지 못하였다.

자기의심이 높을수록 언어적 및 행동적 자기구실 만들기 전략을 사용할 가능성이 증가함에도 불구하고 (Urdan & Midgley, 2001), 자기의심이 높은 학생들은 행동적 자기구실 만들기의 정도와 상관없이 몰입경험이 매우 낮음을 의미한다. 자기의심이 높은 학생들은 이미 학습과정에 적극적으로 참여하고 몰입하는데 어려움을 겪고 있기에 행동적 자기구실 만들기를 사용함으로써 부정적 영향이 증폭될 여지가 없는 것으로 해석해 볼 수 있다.

반면 자기의심이 낮은 학생들에게 있어 행동적 자기구실 만들기 전략의 사용은 몰입경험의 감소와 같이 부정적 효과가 있음을 확인하였다. 자기의심이 낮은 학생들은 행동적 자기구실 만들기를 적게 사용할 때 자기의심이 높은 학생들에 비해 유의미하게 높은 수준의 몰입경험을 보고하고 있지만, 행동적 자기구실 만들기를 많이 사용하는 경우 자기의심이 높은 학생들과 비슷한 수준으로 몰입경험이 침해되는 것으로 나타났다.

자기구실 만들기 전략은 자신이 바라는 결과를 수행해 낼 수 있는 능력에 대한 불확실성을 그 핵심으로 한다 (Johns & Berglas, 1978; Rhodewalt, 1994). 그러나 자기의심이 낮음에도 불구하고 자기가치의 증진 및 유지를 위해 자

자기구실 만들기 전략을 선택하는 학생들이 있다(Depe & Harackiewicz, 1996). 언어적 자기구실 만들기의 긍정적 효과는 자기의심 수준과 무관하게 유의미한 반면, 행동적 자기구실 만들기의 부정적 효과는 자기의심이 낮은 경우에만 검증되었다는 본 연구의 결과에 기초해 볼 때, 자기구실 만들기로 인한 부정적 결과를 예방하기 위해서는 특히 자기의심이 낮은 학생들을 중심으로 이들이 행동적 자기구실 만들기 전략을 선택하는 원인을 규명하고 이들이 이러한 부적응적 전략을 선택하지 않도록 지도할 필요가 있을 것으로 보인다.

본 연구는 다음과 같은 점에서 의의가 있다. 첫째, 자기구실 만들기 전략이 언어적 및 행동적인 전략으로 구별됨에도 불구하고 자기구실 만들기의 두 유형에 따라 그 결과가 다른지에 대한 연구는 찾아보기 어려웠으며, 특히 두 유형의 자기구실 만들기를 하나의 모델에서 다룬 연구는 매우 드물었다(하정희, 2012; Ntoumanis et al., 2010). 본 연구는 언어적 및 행동적 자기구실 만들기가 몰입경험에 미치는 효과를 자기의심의 역할과 함께 살펴 보았다는 점에서 의의가 있다. 둘째, 본 연구는 행동적 자기구실 만들기과 몰입의 관계에서 자기의심의 조절효과가 있음을 확인하였다. 이러한 결과를 통해 행동적 자기구실 만들기의 부정적 효과를 완충할 수 있는 조건에 대한 이해를 넓힐 수 있다.

이러한 연구의 의의에도 불구하고 다음과 같은 연구의 제한점을 지적할 필요가 있다. 비록 본 연구가 몰입경험에 대한 언어적 자기구실 만들기의 긍정적 효과의 가능성을 시사하고 있지만 이러한 효과에 작용하는 기제는 여전히 명확하지 않다. 자기구실 만들기 전략은 개인에 따라 자기보호 전략일 수도 있고

자기고양 전략일 수도 있으며(Hepper et al., 2010), 이러한 차이가 자기구실 만들기 전략이 긍정적으로 또는 부정적으로 기능하게 되는지 여부에 영향을 미칠 가능성이 있다. 학습과정에서 언어적 자기구실 만들기 전략이 어떻게 몰입에 영향을 미치는지 규명하기 위해서 언어적 자기구실 만들기가 실제로 학생들의 평가결과에 대한 걱정과 염려에 영향을 미침으로써 실패에 대한 두려움이나 자기의심의 부정적 영향을 차단하는지에 대해 연구할 필요가 있다.

언어적 자기구실 만들기가 자기가치(self-worth)의 보호 및 증진을 원하는 학생들에게 단기적 이익을 제공함에도 불구하고, 장기적으로는 이러한 자기구실 만들기 전략을 반복적으로 사용함으로써 수행 및 그로 인한 정서를 침해하는 결과를 가져올 가능성이 있음(Zuckerman & Tsai, 2005)을 간과해서는 안 될 것이다. 습관적으로 노력을 기울이지 않으며, 외적 귀인의 사용을 통해 실패에 대한 개인의 책임을 최소화하려는 학생들은 적응과 성공을 얻기 어려울 것이기 때문이다. 따라서 종단적 접근을 통해 자기구실 만들기 전략의 장기적 효과에 대해 알아보는 후속연구가 이루어질 필요가 있다.

본 연구의 결과는 자기의심이 높은 학생들 및 학습과정에서 자기구실 만들기 전략을 빈번히 사용하고 있는 학생들에게 몇 가지 교육적 함의를 제공한다. 학습상황에서 경험하는 몰입에 대해 언어적 자기구실 만들기는 긍정적 효과, 행동적 자기구실 만들기는 부정적 효과가 있지만, 동시에 이러한 효과는 언어적 및 행동적 자기구실 만들기의 상호작용에 따라 달라졌다. 또한 언어적 자기구실 만들기의 긍정적 효과는 자기의심과 무관하게 일관적으

로 나타났으며, 행동적 자기구실 만들기의 부정적 영향은 학생들의 자기의심 수준에 따라 유의미한 차이가 있음을 확인하였다.

교육 실천적 맥락에서, 자기구실 만들기가 학업적 실패에 대해 능력귀인을 피하려는 의도에서 시도하는 전략이라는 점에서 실패에 허용적인 학습 환경을 조성하고 지능이 변화될 수 있다는 믿음을 주려는 노력이 필요하다(김지경, 2008; Siegel et al., 2005). 학생들로 하여금 자신의 능력이 평가받는 상황에 대한 두려움을 낮출 수 있다면 부적응적 자기구실 만들기 전략의 사용은 더 이상 필요하지 않게 될 것이기 때문이다.

참고문헌

김지경 (2008). 자기구실 만들기: 지능에 대한 신념 및 목표성향, 노력/결과 중심의 부모 양육태도의 영향. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 22(1), 99-114.

박보람, 양난미 (2012). 대학생의 사회적으로 부과된 완벽주의와 학업적 지연행동의 관계: 수행회피 성취목표와 자기구실 만들기 전략의 매개효과. *한국심리학회지: 일반*, 31(2), 541-561.

이은주 (2001). 몰입에 대한 학습동기와 인지 전략의 관계. *교육심리연구*, 15(3), 199-216.

전현수, 이용현, 권성호 (2011). 고등학교 운동 선수의 성취목표성향과 자아존중감이 자기구실 만들기에 미치는 영향. *한국체육학회지*, 50(3), 323-332.

하정희 (2012). 완벽주의와 자아존중감이 자기구실 만들기와 우울감에 미치는 영향. *상*

담학연구, 13(2), 705-724.

황옥철, 박중길 (2010). 체육 과제활동 중 지각된 유능감, 실패 걱정, 접근-회피 목표 및 자기핸디캡과의 관계. *한국체육학회지*, 49(5), 93-108.

Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985). self-handicapping. In J. H. Harvey & G. W. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp.169-202). Orlando, FL: Academic Press.

Bailis, D. S. (2001). Benefits of self-handicapping in sport: A field study of university athletes. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 33, 213-223.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (1994). Introduction. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. New York: Cambridge Univ. Press.

Coudevylle, G. R., Martin Ginis, K. A., & Famose, J.-P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, 36,

- 391-398.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press.
- Dandy, J., Brewer, N., & Tottman, R. (2001). self-consciousness and performance decrements within a sporting context. *Journal of Social Psychology, 141*(1), 150-152.
- Deppe, R. K., & Harackiewicz, J. M. (1996). self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 868-876.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality, 71*, 369-396.
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W., & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28*, 344-361.
- Feick, D., & Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Augmenting success and discounting failure. *Motivation and Emotion, 21*, 145-161.
- Garcia, T. & Pintrich, P. (1993). *self-schemas, motivational strategies and self-regulated learning*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, GA.
- Hepper, E. G., Gramzow, R. H., & Sedikides, C. (2010). Individual differences in self-enhancement and self-protection strategies: An integrative analysis. *Journal of Personality, 78*(2), 781-814.
- Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 981-991.
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Kimble, C. E. (2000). Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Does increasing self-threat still make it "just a man's game"? *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 1131-1141.
- Jackson, S. A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow state in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 7*, 138-166.
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*, 17-35.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self and handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*, 200-206.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *self-handicapping scale*. Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, Utah.
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported self-handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1265-1268.
- Martin, K. A., & Brawley, L. R. (2002). self-handicapping in physical achievement settings:

- The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and Identity*, 1, 337-351.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debas, R. L. (2001). self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102.
- McCrea, S. M. (2008). self-handicapping, excuse making, and counterfactual thinking: Consequences for self-esteem and future motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(2), 274-292.
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., & Milner, B. J. (2008). She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 292-311.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99-128.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Ntoumanis, N., Taylor, I. M., & Standage, M. (2010). Testing a model of antecedents and consequences of defensive pessimism and self-handicapping in school physical education. *Journal of Sports Sciences*, 28, 1515-1525.
- Oleson, K., Poehlmann, K., Yost, J., Lynch, M., & Arkin, R. (2000). Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality*, 68(3), 491-524.
- Prapavessis, H., Grove, J. R., Maddison, R., & Zillmann, N. (2003). self-handicapping tendencies, coping, and anxiety responses among athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 357-375.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42, 185-227.
- Rhodewalt, F. (1990). self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts. In R. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *self-handicapping: The paradox that isn't* (pp.69-106). New York: Plenum Press.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62(1), 67-85.
- Ryska, T. A. (2003). Enjoyment of evaluative physical activity among young participants: The role of self-handicapping and intrinsic motivation. *Child Study Journal*, 33(4), 213-234.
- Siegel, P. A., Scillitoe, J., & Parks-Yancy, R. (2005). Reducing the tendency to self-handicap: The effect of self-affirmation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 589-597.
- Smith, L., Hardy, T., & Arkin, R. (2009). When practice doesn't make perfect: Effort expenditure as an active behavioral self-

- handicapping strategy. *Journal of Research in Personality*, 43(1), 95-98.
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101-119.
- Thompson, T., & Richardson, A. (2001). self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 151-170.
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Urduan, T., Midgley, C., & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1619-1628.
- Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73, 411-442.

원고접수일 : 2013. 02. 01.

수정원고접수일 : 2013. 04. 16.

최종게재결정일 : 2013. 04. 20.

The Relationship of Claimed and Behavioral Self-handicapping to Flow experience: Moderation effect of Self-doubt

Eunju Lee

Kyungpook National University

Self-handicapping has showed an association with various motivational outcomes in both adaptive and maladaptive ways. This study proposed that claimed and behavioral self-handicapping were different in its association with flow experience and that these relationship were moderated by the level of self-doubt. Participants included 240 undergraduate students (54% female). Results showed that claimed self-handicapping was positively associated with flow experience whereas behavioral self-handicapping was negatively associated with flow experience. However, the positive effect of claimed self-handicapping on flow was not significant for those with the lower level of behavioral self-handicapping. The association between behavioral self-handicapping and flow was moderated by level of self-doubt. The negative effect of behavioral self-handicapping on flow experience was significant only for those with the lower level of self-doubt. Implications for future research and intervention were discussed.

Key words : self-handicapping, self-doubt, moderation effect, flow