



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

김 현 경 교수지도
박사학위 청구논문

무용 수업에서 지각된 동기분위기와
목표성향이 내적동기와 수행만족에
미치는 효과

2009

성신여자대학교 대학원

체육학과

한 미 경

무용 수업에서 지각된 동기분위기와
목표성향이 내적동기와 수행만족에
미치는 효과

김 현 경 교수지도

이 논문을 박사학위논문으로 제출함

2009년 4월

성신여자대학교 대학원

체육학과

한 미 경

인 준 서

한미경의 박사학위 논문을 인준함.

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 상황적, 특성적 동기로 알려져 있는 지각된 동기분위기와 목표성향이 무용전공 대학생들의 내적동기와 수행만족에 미치는 주효과와 상호작용 효과를 검증하기 위하여 실시되었다. 이를 위하여 수도권 대학의 무용학과 학생 773명(남학생 50명, 여학생 723명)이 참여하여 무용 상황으로 차용된 Seifritz, Duda와 Chi(1992)의 지각된 동기분위기 검사지(Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire; PMCSQ), Duda(1992)의 목표성향(Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire; TEOSQ), McAuley, Duncan과 Tammen(1989)의 내적동기(Intrinsic Motivation Inventory; IMI), 그리고 Riemer와 Chelladurai(1998)의 운동수행만족(Athletic Satisfaction Questionnaire; ASQ) 검사지에 응답하였다.

수집된 자료는 본 연구를 위해 사용된 검사지들의 신뢰도와 타당도 검증을 위한 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석, 학년과 전공에 따른 변수들의 평균 차이를 검증하기 위한 일원분산분석, 변수들 간의 상호 관계성 검증을 위한 상관분석, 그리고 내적동기와 수행만족에 대한 지각된 동기분위기와 목표성향의 주효과와 상호작용 효과 검증을 위한 일련의 단계적, 중재적 위계적 회귀분석이 실시되었다.

본 연구에서 설정된 3개의 가설을 검증한 결과, 지각된 동기분위기는 내적동기만을 예측하고, 목표성향은 내적동기와 수행만족을 예측하는 변수임이 나타났다. 아울러 수행분위기와 과제성향목표의 상호작용은 재미/노력에, 과제성향목표와 자기성향목표의 상호작용은 수행만족에 중재효과를 나타냈다. 따라서 본 연구에서 3개의 연구가설 검증을 통해 도출된 결과에 기초하

여 다음과 같은 결론을 얻을 수 있었다.

첫째, 무용과 대학생들이 수업 중에 지각한 수행분위기는 수행만족에 직접적으로 영향을 미치지 않지만, 내적동기 중 무용에 대한 재미/노력을, 숙련분위기는 유능감을, 그리고 숙련과 수행분위기 지각은 긴장 수준을 유의하게 예측하는 변인이었다. 이러한 결과는 체육과 스포츠 상황에서 동기분위기 지각이 내적동기에 직접적으로 영향을 미친다고 보고한 선행연구의 결과들과 대부분 일치되고 있지만(유진, 1997; Biddle, 2001; Chatzisarantis, Hagger, & Brickell, 2008; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003), 수행만족과는 관계가 있다고 보고한 연구결과들과는 일치하지 않는다(Barkoukis, Ntoumanis, Ntoumanis, & Nikitaras, 2007; Boixados, Cruz, Torregrosaa, & Valiente, 2004; Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2008).

둘째, 무용과 대학생들의 수업에 대한 과제 및 자기성향목표는 재미/노력 수준에 직접적으로 영향을 미치고, 과제성향목표는 긴장을 자기성향목표는 유능감과 수행만족 수준에 직접적으로 영향을 미치는 예측변인이었다. 이러한 결과는 전체적으로 2요인 구조의 목표성향이 체육과 스포츠 상황에서 내적동기와 수행만족에 영향을 미친다는 선행연구의 결과들과 부분적으로 일치하지만(Balaguer et al., 2002; Della & Papaioannou, 2005; Loughead & Carron, 2004; Papaioannou et al., 2008; Weigard, 2001), 본 연구에서 자기성향목표의 효과가 나타난 것은 조사대상의 대다수가 여학생이

라는 특성에 기인한 것으로 보인다. 즉, 여학생은 자신의 유능감에 기반하여 과제를 수행하려는 성향이 강하게 작용하기 때문이다.

셋째, 수행분위기와 과제성향목표의 상호작용과 과제성향목표와 자기성향목표의 상호작용은 각각 무용학과 대학생들의 재미/노력과 수행만족 수준을 중재하는 역할을 하였다. 이러한 결과는 목표성향과 동기분위기의 일치성 가설을 검증하기 위하여 동기분위기와 목표성향 간의 상호작용 효과를 검증한 선행연구의 결과들과 부분적으로 일치하고 있다(유진, 허정훈, 2001; Standage et al, 2003). 그러나 본 연구의 결과는 동기분위기와 목표성향 간의 불일치성도 무용과 대학생들의 재미/노력 수준을 중재하고, 또한 목표성향간의 일치성도 수행만족 수준을 중재하는 역할을 수행한다는 사실도 시사한다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구목적	8
3. 연구가설	8
4. 연구의 제한점	10
5. 용어정의	10
II. 이론적 배경	12
1. 동기분위기	12
2. 성취목표	16
3. 내적동기	26
4. 수행만족	33
III. 연구방법	38
1. 연구대상	38
2. 연구도구	39
3. 연구절차	44
4. 자료분석	45
IV. 결과	47
1. 기술통계	47

1) 연구대상의 특성에 따른 지각된 동기분위기의 차이	47
2) 연구대상의 특성에 따른 목표성향의 차이	49
3) 연구대상의 특성에 따른 내적동기의 차이	50
4) 연구대상의 특성에 따른 수행만족의 차이	52
2. 지각된 동기분위기, 목표성향, 내적동기 및 수행만족의 상관관계	53
3. 지각된 동기분위기가 내적동기와 수행만족에 미치는 영향	55
4. 목표성향이 내적동기와 수행만족에 미치는 영향	57
5. 지각된 동기분위기와 목표성향이 내적동기와 수행만족에 미치는 영향	58
V. 논의	68
1. 지각된 동기분위기가 내적동기와 수행만족에 미치는 영향	68
2. 목표성향이 내적동기와 수행만족에 미치는 영향	71
3. 지각된 동기분위기와 목표성향이 내적동기와 수행만족에 미치는 영향	74
VI. 결론 및 제언	79
1. 결론	79
2. 제언	82

참 고 문 헌

ABSTRACT

부록 : 설문지

표 목 차

표 1. 조사대상자의 인구사회학적 특성	38
표 2. 지각된 동기분위기의 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석 결과	40
표 3. 무용 목표성향의 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석 결과	41
표 4. 무용 내적동기의 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석 결과	43
표 5. 무용 수행만족의 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석 결과	44
표 6. 개인 특성에 따른 지각된 동기분위기의 평균 차이	48
표 7. 개인 특성에 따른 목표성향의 차이	50
표 8. 개인 특성에 따른 내적동기의 차이	51
표 9. 개인 특성에 따른 수행만족의 평균 차이	53
표 10. 동기분위기, 목표성향, 내적동기 및 수행만족간의 상관분석 결과	54
표 11. 지각된 동기분위기의 내적동기와 수행만족에 대한 단계적 회귀분석 결과	56
표 12. 목표성향의 내적동기와 수행만족에 대한 단계적 회귀분석 결과	57
표 13. 재미/노력에 대한 중재적 회귀분석 결과	61
표 14. 유능감에 대한 중재적 회귀분석 결과	63
표 15. 긴장에 대한 중재적 회귀분석 결과	64
표 16. 수행만족에 대한 중재적 회귀분석 결과	65

그림 목 차

- 그림 1. 재미/노력에 대한 수행분위기와 과제성향목표의 상호작용 효과 62
- 그림 2. 수행만족에 대한 과제성향목표와 자기성향목표의 상호작용 효과 66

I. 서론

1. 연구의 필요성

최근 국내외의 많은 연구자들은 체육과 스포츠를 포함한 성취 맥락에서 개인의 목표를 달성하고 예측하는데 중요한 요인들을 이해하기 위하여 성취 목표이론(achievement goal theory)을 활용하고 있다(Barkoukis, Ntoumani, Ntoumanis, & Nikitaras, 2007; Escarti & Gutierrez, 2001; Flores, Salguero, & Marquez, 2008; Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Rsigilis, 2008). 하지만 무용 상황에서 전공학생들의 성취를 예측하기 위해 목표이론을 적용한 연구는 국내외적으로 매우 미흡한 편이다(김현경, 한미경, 2008; 박중길, 한미경, 2008; 이숙재, 신종철, 2008; Nieminen, Varstala, & Manninen, 2001).

성취목표이론은 원래 교육적 상황에서 개념화된 동기이론이지만(Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1989), 스포츠와 체육분야에서 광범위하게 적용되고 있는 이론이다(Duda, 2007). 그 동안 사회인지적 성취목표이론의 다차원적 분화에도 불구하고, 많은 연구가 성취 맥락에서 개인의 유능감을 판단하고 성공을 정의하기 위한 유용한 틀로서 과제성향(task orientation)과 자기성향(ego orientation)의 두 가지 목표 관점을 주로 활용하고 있다. 과제성향목표는 과제 숙련과 개인적 향상과 관계가 있으며, 자기성향목표는 다른 사람과 비교하여 자신의 최상의 수행을 보여주는 것과 관련이 있다(Todorovich, 2008).

이러한 성취목표이론은 개인의 특성적 목표성향이 동기에 영향을 미친다

는 사실을 시사한다. 가령, 과제성향의 학생은 자기성향의 학생보다 스포츠와 신체활동에 더 많은 만족감과 관심을 갖는다(Weigard, 2001). 또한 체육수업에서 과제지향적인 학생은 자신의 능력을 부족하다고 느끼더라도 자기-기준적으로 참조하기 때문에 흥미나 내적동기를 갖고 지속적으로 노력하지만, 자가지향적 학생은 자신의 능력을 타인과 비교하여 평가하므로 수행과제에 대한 흥미나 내적동기가 감소하게 된다(Digelidis, Della, & Papaioannou, 2005; Parish & Treasure, 2003; Wang & Biddle, 2003; Xiang, Lee, & Shern, 2001).

성취 장면에서 개인의 목표성향은 지각된 동기분위기(perceived motivational climate)라는 학습환경의 구조와 요구에 영향을 받아 상이한 목표를 일으킨다(Ames & Archer, 1998). Ames와 Archer(1998)에 의하면, 동기분위기는 학습 상황에서 학생들의 동기에 영향을 미치는 교육적 환경이다. Ames(1992)에 의하면, 동기분위기는 학습 상황에서 일어난 심리적 환경으로서 행동의 목표 방향을 결정하는데, 이러한 동기분위기 지각은 숙련분위기(mastery climate)와 수행분위기(performance climate)로 구분된다. 숙련분위기는 기술을 숙련하고 향상시키는 분위기를, 수행분위기는 경쟁과 자가지향적인 분위기를 말한다(Ames, 1992).

예를 들면, 학습 상황을 숙련분위기로 지각하는 학생은 과제활동에 대해서 긍정적 태도와 만족, 높은 능력 지각과 내적동기, 도전적 과제 선택, 학습과정과 노력에 높은 가치 등을 부여하고(Morgan, 2000), 수행분위기로 지각한 학생은 지루함, 재미 부족, 활동에 대한 부정적 태도와 같은 부적응적인 인지-정서적 반응 등을 보인다(Ntoumanis & Biddle, 1998; Spray, 2002).

일례로 체육수업에서 숙련분위기는 학생들이 노력과 학습, 참여가 가치 있고 교사에 의해 강조된다고 느낄 때 지각되고, 이 구조는 과제성향과 연

계된다. 반면에 수행분위기는 타인과의 경쟁과 사회적 비교에 초점을 둘 때 지각되며 자기성향과 관계가 있다(Karabenick, 2004; Taylor & Ntoumanis, 2007). 목표성향과 동기분위기 지각간의 관계를 확인해온 연구들은 교사에 의해 조성된 높은 숙련분위기 지각이 학생들의 내적동기와 신체활동 참가의도에 긍정적인 영향을 미친다는 사실을 입증하였다(Chatzisarantis, Hagger, & Brickell, 2008; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003).

이러한 주장은 이미 스포츠심리학 분야에서도 여러 학자들에 의해 입증되고 있다(Duda & Whitehead, 1989; Ntoumanis, 2001). 학교 체육 장면에서도 교사변인은 학생들의 동기분위기 지각에 중요한 역할을 수행한다. 즉 교사에 의해 숙련분위기가 조성되는 경우에 학생들은 자기성향보다는 과제성향을 더 추구하는 것으로 알려져 있다(Treasure & Roberts, 1995). Ames(1992)는 수업 장면에서 두 가지의 성취 분위기가 존재하고 있음을 밝혀내면서 이를 숙련분위기와 수행분위기로 정의를 내린바 있다.

스포츠와 학교체육 장면에서 이러한 동기분위기 지각(혹은 지각된 동기분위기)과 성취목표 혹은 동기 변인과의 관계를 검증하려는 연구들이 이루어지고 있다(Brunel, 1999; Dunn, 2000; Pensgaard, Roberts, & Ursin, 1999). 예를 들면, Ntoumanis와 Biddle(1999)은 동기분위기에 관한 연구물을 메타분석하여 그 효과 크기를 분석한 결과, 숙련분위기 지각과 인지적, 정의적 변인들은 강한 관계성($r=.71$)이 있음을 확인하였다. Biddle(2001)은 개인의 목표성향은 개인이 지각한 동기분위기로 예측할 수 있다고 주장하였다.

국내에서도 동기 분위기와 동기관련 변인들과의 관계를 다룬 연구들이 학위논문(강필중, 2005; 변영신, 1994; 황창하, 2005)과 학술지(문윤제, 2005; 유진, 1997; 유진, 허정훈, 2001)를 통해 발표되고 있다. 예를 들면, 문윤제(2005)는 초등학교 운동선수를 대상으로 성취목표성향과 동기분위기 지각이

동기 수준에 미친 영향을 검증한 결과, 지식 추구 내적동기는 과제성향과 숙련분위기 지각에, 성취 추구 내적동기는 과제성향과 자아성향, 숙련 분위기 지각에 영향을 받는 것으로 나타남에 따라 목표성향과 동기 분위기 지각이 선수들의 동기 수준을 예측하는 변인임을 확인하였다.

대학 체육수업에 참여하는 학생들을 대상으로 목표성향과 동기분위기가 내적동기, 자긍심, 운동수행에 미치는 효과를 검증한 유진(1997)은 과제성향과 숙련 분위기가 스포츠에 대한 내적동기의 하위요인들과 긍정적인 관계가 있고, 과제지향성과 숙련 분위기는 자긍심과 운동수행에 각각 긍정적으로 연관되어 있다는 사실을 보고하였다. 중학생을 대상으로 체육목표성향과 동기분위기 지각이 내적동기와 운동수행에 미치는 관계를 분석한 유진과 허정훈(2001)의 연구에서는 남녀 모두 동기분위기 지각보다 목표지향성 변인의 영향이 강한 것으로 나타났다. 특히 남학생의 경우에 노력과 유능은 목표성향과 동기분위기의 상호작용이 유의한 영향을 나타낸 반면, 여학생의 경우는 상호작용효과가 나타나지 않았다.

한편, 스포츠심리학 분야에서 운동만족은 운동 상황에서 하나의 선행변인 혹은 결과변인으로서 운동만족을 포함시킨 여러 학자들에 의해 강조되었다. 예를 들면, Chelladurai(1978)의 다차원 리더십 모델은 만족을 수행에 따른 결과 변인으로 포함하고 있다. 하지만 만족에 관한 측정은 운동만족 (Summers, 1983), 코치/지도자에 의한 만족(Dwyer & Fischer, 1990; Horne & Carron, 1985; McMillin, 1990), 개인 및 팀수행에 대한 만족(Chelladurai, 1984), 팀에 대한 만족(Weiss & Friedrich, 1986), 개인결과에 대한 만족 (McMillin, 1990) 등으로 다양하다.

운동선수의 만족은 다른 이론적 틀에서도 포함되어 왔다. 예를 들면, Carron(1982)은 자신의 응집력 모델에 선행 및 결과변인으로, Feltz와

Chase, Hodge, Simensky, Shi(1996)은 코치의 효율성에 대한 예측된 결과로서 만족을 포함시켰다. 또한 목표성향(Horn, Duda, & Miller, 1993), 코치와 선수의 목표성향과 동기분위기(Tammen, 1996)의 연구에서는 운동만족이 종속변인으로 포함되었다.

2000년대 이후 영어권에서 발표된 대학운동선수의 만족에 관한 연구결과들을 종합해보면, 코칭 행동을 긍정적으로 지각한 선수일수록 팀응집력과 만족감이 높고(Eyes, Lougheas, & Hardy, 2007; Reinboth, Duda, & Ntoumanis, 2004; Unruh, Unruh, Moorman, & Seshadri, 2005), 숙련분위기 지각과 과제지향 목표를 추구할수록 실력 향상과 만족감이 크고(Balaguer, Duda, Atienza, & Mayo, 2002; Loughead & Carron, 2004), 의사소통이 원활하며(Sullivan & Gee, 2007), 팀관련 주변인(코치, 부모, 스태프)의 지지와 과제목표 지향적일수록 만족감이 크고 학업 성취도가 높다(Papaioannou, Ampatzoglou, Kalogiannis, & Sagovits, 2008).

체육수업 장면에서도 만족에 관한 연구가 보고되고 있다. 물론 체육수업에 대한 학생들의 만족 수준이 매우 중요함에도 불구하고 상대적으로 만족에 관한 연구는 많지가 않다. 최근까지 발표된 연구들 가운데 대부분의 연구는 만족을 즐거움 차원에서만 다루고 있다(Duda, 1989; Duda, Fox, Biddle, & Armstrong, 1992; Ebbeck, Gibbons, & Loken-Dahle, 1995). 가장 최근에 Cunningham(2007)은 9요인 43문항의 다차원적인 체육수업만족 검사지(Physical Class Satisfaction Questionnaire; PACSQ)를 개발하였지만, 아직까지 이 척도를 사용한 연구 결과가 보고되고 있지는 않다.

한편 최근에 스포츠와 신체활동 분야에서 상황적 동기와 성향적 동기와의 상호작용 효과를 검증하는 시도가 이루어지고 있다. 즉, 일부 연구들은 동기 분위기(상황적) 지각과 성취목표성향(특성적)의 상호작용 효과를 검증하고자

시도하고 있다. 가령, 유진과 허정훈(2001)은 Roberts(1992)의 동기의 역동적 모델을 근거로 목표성향과 동기분위기의 일치성 가설(Goals-Motivational climate matching hypothesis)을 확인하였다. 이 가설의 주요 특징은 개인이 자신의 특성에 적절한 상황을 지각할 때 적응적인 성취행동을 보인다는 것을 전제로 한다.

이 이론에 의하면, 활동의 목표를 학습과 향상으로 받아들이는 과제성향적 개인은 학습 상황을 숙련분위기로 지각할 때, 그는 수업상황에서 요구되는 활동에 더욱 만족감을 느끼고 성취를 위해 동기화된 행동을 나타낸다. 이 경우를 ‘과제성향-숙련분위기의 일치’라고 한다. 또한 동료와 비교하여 자신의 능력을 발휘하려는 활동목표를 가진 자기성향적 개인은 수행분위기가 조성된 상황에서 최적의 성취동기를 나타낸다. 이 경우를 ‘자기성향-수행분위기의 일치성’이라고 한다.

반면에 자신의 능력을 기준으로 학습과 향상에 목표를 두고 있는 개인이 타인과의 경쟁을 강조하는 분위기에서 주어진 활동에 흥미와 노력을 지속하기는 어렵다(과제성향-수행분위기의 불일치성). 이와 같이 목표성향과 동기분위기의 일치성은 개인의 적응적 성취행동과 긍정적인 관련이 있지만, 이들 간의 불일치성은 오히려 부적응적인 성취행동과 연관될 것으로 예측이 가능하다. 이 가설은 과제성향적인 대학생이 숙련적인 체육수업 분위기에서 높은 내적동기를 보이지만, 자기성향적 대학생들은 수행적 수업 분위기에서 활동에 대한 흥미와 노력을 발휘하지 않은 것으로 나타남에 따라 일부분 지 지되고 있다(유진, 1997).

지금까지의 동기분위기 지각과 목표성향과의 관계를 다룬 연구결과를 종합해볼 때, 지각된 숙련분위기와 수행분위기는 각각 과제성향과 자기성향에 유의한 영향을 미치고 이들 변인은 내적동기와 수행만족과도 상호 밀접한

관련성이 있음을 시사한다. 이러한 선행연구의 결과에 비추어 이들 네 가지의 변인들 간의 관계는 스포츠 상황에서와 같이 짜여진 루틴에 따른 반복적인 연습과 수행 향상이 강조되는 대학의 무용 장면에서도 유사한 형태로 나타날 것으로 예측된다.

무용수업 현장을 관찰해 보면, 학생들에게는 끊임없는 기량숙달이 요구되고 동료들 간의 경쟁이 강조되는 분위기를 쉽게 파악할 수 있다. 아울러 운동선수들과 마찬가지로 무용과 대학생은 일반 대학생과는 다르게 조기에 진로를 선택하여 자신의 목표(예: 무용가)를 위해 부단한 노력이 요구되고 있다. 앞서 스포츠나 체육 맥락에서 수행된 연구의 결과에 근거할 때 무용과 대학생들도 다양한 목표성향을 가지고 있으며, 수업 상황에서 다양한 분위기를 지각할 것으로 예측된다. 그럼에도 아직까지 무용 맥락에서 두 변인간의 관계를 검증한 연구가 보고된 바 없다는 점에서 이들 두 측정변수들이 무용과 대학생들의 내적 동기와 수행만족과는 어떠한 관계가 있는지를 알아보는 것은 매우 중요한 과제라 생각된다.

다만, 국내에서는 무용전공 대학생들의 지각된 학습환경과 내적동기와의 관계(박중길, 2008), 지각된 동기분위기와 목표성향간의 관계(김현경, 한미경, 2008), 국외에서는 무용수들의 동기분위기와 기본 욕구, 심리적 안녕감과 의 관계를 다룬 중단연구(Elanor & Joan, 2007)만이 보고되었다. 따라서 무용수업 맥락에서 목표성향-동기분위기 일치성 가설을 재검증하는 것은 앞으로 대학 무용과 학생들의 성취행동 패턴을 예측하는 데에 귀중한 기초 정보를 제공할 것으로 판단된다.

2. 연구목적

본 연구는 Roberts(1992)의 동기의 역동적 모델인 목표지향성(G)-동기분위기(M) 일치성 가설(G-M matching hypothesis)에 근거하여 성취목표이론의 특성적(Nicholls, 1989), 상황적(Ames, 1992), 상호작용적(유진, 1997; Treasure & Roberts, 1998) 효과를 대학의 무용수업 상황에 적용하여 그 관계성을 검증하기 위함이다. 직교적 관계인 동기분위기 지각과 목표성향이 상호 공존하는 무용수업 상황에서 교수자의 가장 큰 관심은 학생들로 하여금 수업에 대한 내적동기와 수행만족을 향상시키는 것이다.

직교적 관계란 한 가지의 목표성향만 있는 것이 아니라 동시에 여러 목표성향과 동기분위기를 지각한다는 것을 말한다. 따라서 본 연구는 대학교 무용전공수업에 대한 학생들의 목표성향과 동기분위기 지각이 어떻게 상호작용하여 무용수업에 대한 대학생들의 내적동기와 수행만족에 효과를 미치는가를 Aiken과 West(1991)가 제안한 중재적 다중회귀분석(moderated hierarchical multiple regression)을 적용하여 검증하는 데에 그 목적을 두었다. 본 연구의 결과는 앞으로 대학 무용 맥락에서 학생들의 성취동기를 이해하고 수행향상을 위한 중재전략을 마련하는데 필요한 기초 정보를 제공해 줄 것으로 기대된다.

3. 연구가설

앞서 언급한 바와 같이, 무용수업에서 동기분위기 지각과 목표성향이 대학생의 내적동기와 수행만족에 영향을 미치는지를 검증하기 위하여 다음과

같이 주효과와 상호작용효과로 구분하여 연구가설이 설정되었다.

가설 1. 무용수업에서 지각된 동기분위기는 무용과 대학생의 내적동기와 수행만족에 영향을 미칠 것이다.

1.1. 무용수업에서 지각된 동기분위기는 무용과 대학생의 내적동기에 영향을 미칠 것이다.

1.2. 무용수업에서 지각된 동기분위기는 무용과 대학생의 수행만족에 영향을 미칠 것이다.

가설 2. 무용수업에서 목표성향은 무용과 대학생의 내적동기와 수행만족에 영향을 미칠 것이다.

2.1. 무용수업에서 목표성향은 무용과 대학생의 내적동기에 영향을 미칠 것이다.

2.2. 무용수업에서 목표성향은 무용과 대학생의 수행만족에 영향을 미칠 것이다.

가설 3. 무용수업에서 지각된 동기분위기와 목표성향은 무용과 대학생의 무용에 대한 내적동기와 수행만족에 있어서 상호작용 효과를 보일 것이다.

3.1. 무용수업에서 지각된 동기분위기와 목표성향은 무용과 대학생의 무용에 대한 내적동기에 있어서 상호작용 효과를 보일 것이다.

3.2. 무용수업에서 지각된 동기분위기와 목표성향은 무용과 대학생의 무용 수행만족에 있어서 상호작용 효과를 보일 것이다.

4. 연구의 제한점

본 연구를 수행함에 있어서 다음과 같이 몇 가지의 제한점을 두었다.

첫째, 본 연구는 수도권에 소재하고 있는 4년제 대학 무용학과 학생들만을 대상으로 실시된다는 점에서 이 연구의 결과를 전체 모집단에게 일반화하기에는 한계가 있을 수 있다.

둘째, 본 연구에서는 무용수업 상황에서의 동기분위기와 목표성향이 대학생의 내적동기와 수행만족에 미치는 효과를 검증하는데 목적이 있으므로 방과 후 전공별 연습이나 개인레슨 등에 대해서는 통제할 수 없는 한계를 갖는다.

5. 용어정의

본 연구에서 사용되는 주요 용어는 지각된 동기분위기, 목표성향, 내적동기 및 수행만족 등이다. 주요 용어의 개념적 정의는 다음과 같다.

1) 지각된 동기분위기

지각된 동기분위기(Perceived Motivational Climate; PMC)란 숙련분위기(mastery climate)와 수행분위기(performance climate)로 구분되며, 학습자(예: 학생, 운동선수, 무용수)가 학습 상황에서 일어난 심리적 환경으로서 목표방향을 결정짓는다(Ames, 1992). 숙련분위기는 기술을 숙련하고 향상시키는 분위기를, 수행분위기는 경쟁과 자기지형적인 분위기를 말한다.

본 연구에서는 대학생들이 무용수업 상황에서 지각하는 동기분위기를 의미한다.

2) 목표성향

목표성향(Goal Orientation; GT)은 개인의 성취상황에서 성공에 대한 지각과 특정 활동에 대한 자신의 유능감을 판단하는 방법으로 과제성향(task-oriented)과 자기성향(ego-oriented)으로 구분된다(Nicholls, 1989). 과제성향 목표는 학생들이 도전할만한 과제를 선택하고 흥미를 가지고 노력을 지속하는 것을 말한다. 반면, 자기성향목표는 자신의 능력을 타인과 비교하여 과제를 수행하는 것을 말한다.

3) 내적동기

내적동기(Intrinsic Motivation; IM)는 학습과정에 흥미를 느껴 그 자체를 즐기는 것을 말한다(Ryan & Deci, 2000). 본 연구에서는 학생들이 무용수업 자체에 흥미와 재미를 느껴 열심히 수업활동에 참여하려는 개인의 동기를 의미한다.

4) 수행만족

수행만족(Performance Satisfaction; PS)은 ‘특정한 학습환경에 대한 복합적인 평가에서 발생하는 개인의 긍정적인 정서 상태’로 정의된다(Chelladurai & Riemer, 1997). 본 연구에서는 수업상황에서 대학생이 자신의 과제수행이나 학습활동에 대한 개인적인 만족을 의미한다.

II. 이론적 배경

1. 동기분위기

목표성향은 동기분위기(motivational climate)라는 학습환경의 구조와 요구에 영향을 받아 상이한 목표를 일으킨다(Ames & Archer, 1998). Ames(1992)에 의하면, 동기분위기는 상황적으로 일어난 심리적 환경으로서 행동의 목표 방향을 결정한다. 따라서 체육수업과 스포츠 장면에서 지각된 동기분위기의 개념적 특징과 주요 선행연구의 결과들에 대하여 검토하였다.

1) 동기분위기의 개념

교육적 상황에서 Ames와 Archer(1998)는 동기분위기를 학습의 목적과 본질에 대한 관점에 영향을 미치는 교육적 환경이라고 정의하고 있다. Ames(1984)는 학생들이 동기적 과정의 범주에서 서로 다르게 반응한다고 제시하였다. 즉 학생들은 자신의 수업 분위기가 숙련 지향적인지 아니면 수행지향적인지의 상대적 우위지각에 기초를 두고 반응한다는 것이다.

이후 Ames(1992)는 동기분위기(motivational climate)라는 용어를 사용하여 상황적 목표구조를 개념화하고, 과제와 자아가 수반된 성취상황을 각각 숙련과 수행분위기(경쟁분위기)로 설명하는데, 숙련과 향상을 조성하는 숙련분위기(과제지향적)와 승리와 경쟁을 조성하는 수행분위기(자기지향적)라고 제시하였다.

숙련분위기 지각은 과제에 대한 긍정적 태도와 만족, 높은 능력 지각과 내적동기, 도전적 과제 선택, 학습과정과 노력에 높은 가치 부여와 관련이 있고(Morgan & Carpenter, 2002), 수행분위기 지각은 지루함, 재미 부족, 활

동에 대한 부정적 태도와 같은 부적응적 인지-정서적 반응과 관계가 있다 (Ntoumanis, 2002; Spray, 2002). 가령, 스포츠 현장은 상황의 요구에 따라 숙련 또는 경쟁을 강조하는 동기분위기를 수반한다. 지도자나 부모들이 개인적 경쟁, 규준적 피드백, 공적인 평가를 강조한다면 경쟁분위기 (competitive climate)가 조성되고, 과제의 향상과 숙련을 강조한다면 숙련분위기 (mastery climate)가 조성된다.

성취목표 이론에 따르면, 동기분위기를 숙련적(또는 과제목표)으로 지각하는 개인들은 일반적으로 경쟁적(또는 자아목표)으로 지각하는 개인들보다 더욱 적응적 행동을 보인다고 예상한다(유진, 허정훈, 2001). 성취상황에서 과제와 자아목표는 개인의 성격뿐만 아니라 개인을 둘러싼 상황적 요인에 의해서도 결정된다. 성취상황에서 조성된 동기분위기가 개인의 성취목표 발달과 성취행동에 영향을 미친다는 것이다(Goudas, Biddle, & Fox, 1994; Papaioanniu, 1999; Walling, Duda, & Chi, 1993).

많은 학자들은 동기분위기를 숙련적으로 지각하는 개인들이 경쟁적으로 지각하는 개인들보다 더욱 적응적 행동을 보인다고 예상한다. 이와 관련한 일련의 연구들은 숙련분위기에 있는 청소년들이 경쟁분위기에 있는 청소년들보다 신체활동에 더욱 즐겁게 참여하고 부정적 정서(불안)가 낮고, 수행이 높게 증가하며 주어진 과제를 오래 지속한다는 사실을 증명하였다(유진, 박성준, 1995; Rudisill, 1990; Weitzer, 1989).

또한 Smith 등(2002)은 역시 지도자들이 숙련분위기를 조성할 때 청소년들은 지도자를 더 높이 평가하고 팀 구성원들 역시 서로를 더 좋아하며, 자긍심이 높다는 사실을 보고 하였다. 스포츠 상황에서 시행된 선행연구들은 숙련지향적 분위기가 수행지향적 분위기보다 더욱 적응적 성취행동과 연관되어 있다는 결과들을 규명하여 상황적 성취목표 이론을 증명하였다

(Treasure, 2001).

일본 연구자들은 실제 체육교육 현장에서 학생들의 수업 성취목표와 동기분위기 증진을 위한 TARGET 전략에 관심을 보이기 시작하였다(Biddle, 2001; Treasure, 2001). Epstein(1988)이 제안한 TARGET은 6개의 기본적인 구조로 구성되어 있다: 과제(Task), 권위(Authority), 인정(Recognition), 집단화(Grouping), 평가(Evaluation), 시간(timing). TARGET은 수업 시간에 어떻게 과제를 구조화시키는가, 학생에게 어떠한 역할을 주는가, 어떻게 인식시키는가, 어떻게 집단을 형성시키는가, 어떻게 평가절차를 구조화하는가, 어떻게 활동시간을 할당하는가에 초점을 맞추고 있다.

이러한 기본적 구조에 따라 교사는 숙련 및 수행분위기로 조성할 수 있는 수업지도 전략 프로그램을 구축할 수 있다. 예를 들면, 능력에 따른 수업, 과제의 학생 선택권, 노력에 대한 인정, 개인적 연습, 향상에 대한 평가, 능력에 따른 시간배분 등은 과제지향적 숙련분위기를 조성하는 전략이며, 능력에 대한 인정, 상대적 평가, 경쟁의 강조, 동일한 시간배분 등이 강조되는 수업은 자아지향적 수행분위기를 조성하는 전략으로 볼 수 있다.

2) 동기분위기와 관련변인 간의 관계

성취목표이론에서 동기분위기의 지각은 또 다른 중요한 구성개념이다. 성취목표이론은 개인의 동기분위기 지각이 특정한 환경(예: 교사의 수업지도 방식에 대한 학생의 지각, 과제 특성, 평가)에서 채택하는 목표에 영향을 미친다고 제안한다. 즉 숙련분위기는 노력과 과제숙달과 수행향상 등의 성공이 자기-참조적(self-referenced)으로 정의되는 분위기이다. 반면 수행분위기는 개인 간의 경쟁과 규준적 능력, 즉 교사가 규준-참조적(norm-referenced) 성공을 강조할 때 지각된다.

최근까지 체육 영역에서 수행된 연구는 교사에 의해 조성된 학생들의 동기분위기 지각에 초점을 맞추고 있다(Barkoukis, Ntmoumani, Ntoumanis, & Nikitaras, 2007; Digelidis et al., 2005; Papaioannou et al., 2008).

연구자들(Digelidis et al., 2005; Murcia, 2005; Parish & Treasure, 2003)은 지각된 숙련분위기가 내적 동기와 만족, 성공이 노력에 기인한다는 믿음과 긍정적으로 관계가 있고, 지각된 수행분위기는 낮은 지각된 능력 성공이 능력과 속임수와 같은 전략의 결과라는 부정적 태도와 믿음과 관련이 있다는 사실을 일관되게 보여주고 있다. 스포츠 장면에서도 숙련분위기를 지각하는 선수는 높은 내적동기(Biddle, 2001; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003)와 높은 수행만족(Boixados, Cruz, Torregrosa, & Valiente, 2004)과 같은 적응적 동기 결과와 관련이 있지만, 수행분위기를 지각하는 선수는 무동기(Petherick & Weigard, 2002)와 규준적 지각된 능력(Chain & Wang, 2008)과 밀접한 관계가 있다. 이러한 결과는 동기분위기 지각이 성취목표와 함께 고려해야 할 중요한 변인임을 시사한다.

한편 체육수업에서 숙련분위기는 학생들이 노력과 학습, 참여가 가치 있고 교사에 의해 강조된다고 느낄 때 존재하며 이 구조는 과제성향과 연계되지만, 수행분위기는 경쟁과 사회적 비교에 초점을 둘 때 지각되며 자기성향과 관계가 있다(Kavussanu & Roberts, 1996; Taylor & Ntoumanis, 2007). 목표성향과 동기분위기 지각간의 개념적 관계를 확인해온 연구들은 교사에 의한 높은 숙련분위기 지각이 학생들의 내적동기와 신체활동 의도에 긍정적인 영향을 준다는 사실을 입증하였다(Chatzisarantis et al., 2008; Hagger et al., 2003).

이와 같이 체육수업에서 지각된 동기 분위기는 학생의 성취목표, 유능감, 내적동기와 신체활동 의도에 영향을 미친다는 사실을 확인할 수 있었다. 국

내에서도 성공적인 체육수업의 예측과 이해를 위한 교사의 행동(김종환, 2007; 엄성호, 김병준, 2003), 내적동기(박중길, 김기형, 2008; 송용관, 변정현, 2008), 참여경험(이승배, 박윤혁, 강신복, 2007; 임현주, 2006; 전용진, 손천택, 2006), 교수전략(신종순, 곽은창, 주병하, 2007) 등의 다양한 연구가 있지만, 체육수업에 개인 특성적, 상황적 목표구조의 개념을 적용하여 검증한 연구는 매우 미흡하다(유진, 1997; 유진, 허정훈, 2001; 유진, 강필중, 2005).

따라서 본 연구에서는 기존의 선행연구의 결과들이 예측한 대로 무용연습시의 상황적 동기분위기 지각과 대학생들의 목표성향이 내적동기와 수행만족에 어떠한 영향을 미치는지를 알아봄으로써 앞으로 무용과 대학생들의 연습 환경과 목표성향을 이해하고 동기유발을 위한 중재전략을 마련하는데 기초자료로 활용하고자 하였다.

2. 성취목표

사회-인지적 관점에 기초한 성취동기 연구는 사회, 교육, 건강, 발달 및 스포츠심리학을 포함하여 다양한 영역에서 채택되고 있다. 가장 주된 관점은 목표관점이론(Nicholls, 1989)을 통한 성취목표이론, 능력 믿음(Dweck, 1999)의 자기이론, 그리고 Deci와 Ryan(1985)의 자기결정성이론을 포함하고 있다. 이러한 관점은 스포츠와 신체활동 영역에서 개인의 성취동기를 이해하는 데에 매우 효과적으로 이용되고 있다. 이에 Nicholls(1989)가 제안한 이분법적 성취목표 관점에서 주요 개념과 관련연구들에 대하여 검토하였다.

1) 성취목표의 개념

지금까지 널리 알려진 성취목표이론(Ames, 1992; Duda, 1993; Dweck, 1986; Nicholls, 1989; Roberts, 1993)은 사용하는 용어에서 약간의 차이가 있지만 성취상황에서 개인이 갖고 있는 목표성향에 따라 인지과정과 성취수준이 달라진다는데 의견을 같이 하고 있다. 성취목표이론은 최근에 성취동기를 연구하는 데에 가장 대중적인 이론적 접근 중의 하나이다. 1990년에서 2000년까지 영어권에서 발표된 논문($N=21,076$) 중 98편을 분석한 Biddle, Wang, Kavussanu와 Spray(2003)의 분석적 연구는 그 중요성을 잘 보여준다.

일반적인 목표의 개념 정의는 개인이 성취하고자 하는 것 즉, 목표(aim) 또는 목적(object)을 말한다(Nicholls, 1989). 대부분의 목표설정의 연구에서 목표라는 용어는 과제수행 시 개인이 달성할 수 있는 구체적인 기준(specific standard of proficiency)으로 특히 제한된 시간 내에 달성할 수 있는 준거로 사용되었다(Weinberg, 1992). 목표설정이론을 체계화한 Lock, Shaw, Sarri와 Latham(1981)은 심리학 문헌에서 가장 널리 받아들이고 있는 목표의 정의를 첫째, 목표란 장차 얻고자 해서 바라고 있는 상태(Etzioni, 1964; Vroom, 1960) 즉, 개인이나 조직이 장래의 어떤 시점에 도달하고자 하는 상태이며, 둘째는 과거나 현재의 의사결정과 행동개입의 결과로 얻어지는 것으로 현재나 미래의 행동에 가해지는 여러 가지 제약이다(Cyert & March, 1960)라고 정의하고 있다.

Steers와 Porter(1979)는 목표란 개인과 조직이 제한된 지식의 범위 안에서 장차의 포부를 결정짓는 역동적 과정이라고 정의하였다. Lock와 Latham(1990)은 목표는 두 개의 주요 속성, 즉 내용과 강도를 지니는데, 목표의 내용이란 추구하는 대상 또는 결과를 말하는 것으로 행복이나 자존심

과 같은 심리적 목표를 지닐 수도 있지만, 대개의 목표의 내용이란 외적인 세계의 것을 지칭하게 된다. 두 번째 차원의 목표 강도는 목표설정과정의 범위와 통합, 목표형성에 요구되는 노력, 개인의 중요성과 같은 요인들을 말한다.

이 점에서 목표의 주요기능은 동기에 영향을 미치는 행동의 방향성을 결정시켜주는 것인데, 목표가 수행에 정적으로 영향을 미치기 위해서는 수행에 참여한 개인들이 목표를 인식하고 있어야 함은 물론 자신들이 달성해야 할 목표를 수용해야 한다. 다시 말해서 사람들은 목표를 수용함으로써 목표달성에 필요한 행동들을 취하게 되는 것이다. 이러한 개념과는 다르게 성취 목표이론가들(Dweck, 1986; Elliott & Dweck, 1988; Maehr, 1984; Nicholls, 1984)은 목표를 개인이 성취하거나 달성하고자 하는 근원적인 동기에 기초를 둔 개인의 인지적 특성으로 보다 포괄적이고 총체적인 정의를 제시하고 있다.

동기유발 이론가들(Elliott & Dweck, 1988; Maehr & Nicholls, 1980; Maehr & Braskamp, 1986)은 목표를 도달 또는 성취하고자 하는 동기(motive)에 근거하여 참여에 대한 경향을 의미하는 성격특성으로 보고 있다. 이들은 특정상황에서의 개입에 대한 총괄적인 목적을 제안하면서 이러한 총괄적인 목표를 목표지향성(goal orientation)이라고 명명하고, 성공과 실패는 객관적인 사고가 아니라 주관적인 지각이라고 전제하였다.

따라서 성취행동을 이해하기 위한 첫 번째 성공과 실패가 성취효과에 대한 개인의 해석에 바탕을 심리적 상태라는 것을 이해하는 것이다. 성취추구의 결과가 자신에게 바람직한 귀인들(예; 높은 노력)로 반영된다면, 그 결과는 성공이 될 것이고 바람직하지 못한 자산의 특질로 반영된다면, 그 결과는 실패가 될 것이다.

한편 Burton(1992)은 총체적이고 포괄적인 경쟁적 목표설정 모형을 제시하였다. 이 모형은 목표수준과 수행사이에 긍정적 비례관계를 주장하는 Lock와 Latham(1990)의 목표설정 이론을 기초로 기계주의적 목표설정 이론과 목표를 개인이 성취하고자 하는 근원적 동기에 기초를 둔 인지적 특성으로 간주하는 성취목표성향이론의 목표개념을 통합한 것이다. 기본적으로 이 모형은 스포츠 목표설정의 새로운 이론을 발전시키려는 관점보다는 단순히 성취상황에서 목표와 수행관계에 대한 이해의 틀을 제공하기 위해서 제안된 성격특성, 동기, 정서, 행동, 수행 등 다양한 차원의 심리적 구성개념을 포괄적으로 다루고 있다.

하지만 지금까지 널리 알려진 성취목표성향이론(Ames, 1992; Duda, 1993; Dweck, 1986; Nicholls, 1989; Roberts, 1993)은 사용하는 용어에서 약간의 차이가 있지만 성취상황에서 개인이 갖고 있는 목표성향에 따라 인지과정과 성취수준이 달라진다는데 의견을 같이 하고 있다. 즉 개인이 어떤 성향의 목표를 가지고 있는가에 따라 그 사람의 생각과 행동이 크게 영향을 받는다는 것이다.

목표성향은 비교적 시간과 상황에 따라 안정된 일종의 인지적 특성 또는 스키마로 정의된다(Roberts, 2001). Nicholls(1989)의 이론 틀을 스포츠 상황에 적용한 Duda(1992, 1993)와 Roberts(1992)에 따르면, 스포츠와 같은 성취상황에서 자신의 유능함을 보여주려는 자연스런 욕구를 가지고 있는데, 개인이 유능함을 입증하고 주관적으로 성공을 정의하는 방식에 따라 과제목표성향(task goal orientation)과 자기목표성향(ego goal orientation)이 있다.

Nicholls(1989)에 의하면, 성취목표이론에는 과제(task)와 자기(ego)라는 2개의 중요한 목표 관점이 있다. 과제목표는 유능감 발달에 초점을 두지만, 자기목표는 유능감의 표현이나 무능함을 회피하려는 성향을 반영한다. 스포

츠와 신체활동에서 과제목표는 내적동기와 긍정적인 정서를 포함하여 다양한 동기지표와 긍정적으로 관련이 있다(Chain & Wang, 2008). 자기목표와 동기 지표와의 관계는 과제목표와 결합되더라도 자기목표가 긍정적인 과정과 결과와 연계될 수 있는지는 덜 분명하다(Biddle, et al., 2003; Wang & Biddle, 2001).

Elliot와 동료들(Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996)은 학습과 스포츠 장면에서 성취목표에 대한 설명은 전통적인 과제-자기목표 구분 외에도 접근(approach)-회피(avoidance) 구분에 주의를 요구한다고 주장하였다. 이들은 접근-회피 구분도 성취목표 분석에 상당한 이점이 있다는 점을 밝히고자 하였다(Elliot, 2005). 이에 Elliot와 동료들은 처음으로 자기목표(수행목표로 명칭) 구인을 접근-회피로 구분한 3분법적 성취목표를 제안하였다. 보다 최근에 연구자들(Ellot, 1999; Elliot & McGregor, 2002)은 과제-자기(숙련-수행)와 접근-회피 구분을 하나로 통합하는 2×2 성취목표를 제안하였다. 이 모델에서 유능감은 성취목표 구인의 핵심으로 간주되며, 어떻게 정의되고 결합되는가에 따라 두 가지 방식으로 구분된다.

유능감은 이를 평가하기 위해 사용된 기준과 관련하여 과제 자체/자신의 과거 수행(숙달)이나 타자의 수행(수행) 중 하나로 정의되고, 그 초점을 긍정적 가능성(접근) 또는 부정적 가능성(회피)에 두느냐에 따라 결합된다(Wang, Biddle, & Elliot, 2007). 두 가지 차원을 교차하면 개인은 학습과 스포츠 환경에서 채택하고 추구하는 유능감 기반 목표의 형태들을 포괄적으로 아우르는 4가지 성취목표를 가져온다. 이들 목표는 과제기반이나 개인내 유능감에 초점을 둔 숙달접근, 과제기반이나 개인내 무능함에 초점을 둔 숙달회피, 규준적 유능감에 초점을 둔 수행접근, 규준적 무능함에 초점을 맞춘

수행회피가 있다. 비록 2×2 성취목표 관점이 최근에 나온 것이지만, 학습 장면에서 수행된 많은 연구가 접근-회피목표의 타당성과 유용성을 지지하고 있다(Moller & Elliot, 2008).

체육과 스포츠 영역에서도 접근-회피 성취목표에 관한 방대한 연구가 수행되었지만(Cury, Elliot, Sarrazin, Da Fonseca, & Rufo, 2002; Ommundsen, 2006; Smith, Duda, Allen, & Fall, 2002), 2×2 성취목표를 적용한 연구는 아직까지 소수에 불과하다(Conroy, Elliot, & Hofer, 2003; Elliot & Conroy, 2005; Wang, Lim, Aplin, Chia, McNeil, & Tan, 2008). Elliot(2005)는 각 목표가 성취관련 과정과 결과의 다양한 패턴을 예측한다고 하였다. 숙달접근과 수행접근 목표는 내적동기와 수행만족 등의 긍정적 효과와 결과에 기여하지만, 숙달회피와 수행회피 목표는 비적응적 동기 패턴을 예측하고 일으킨다(McGregor & Elliot, 2002). 하지만 개인은 다양한 목표 관점을 추구할 수 있어 각 목표의 독립된 효과 검증은 후기 청소년기의 성취동기를 완전히 예측하기가 어렵다(Pastor, Barron, Miller, & Davis, 2007).

2) 성취목표와 관련변인 간의 관계

동기관련 연구는 스포츠심리학과 스포츠교육학에서도 많은 접근이 있지만 그 동안 교육심리 및 심리학 분야에서 활발히 이루어져 많은 변화와 발전이 있었다. 특히 목표지향이론이라는 성취목표이론은 인간의 성취 행동 중의 학습과제에서 학생들의 학습과 동기를 설명하기 위해 고안된 이론으로서 학생들의 성취활동 참여가 복잡한 목표들에 의해 동기화된다고 제안하고 있다(Ames 1992; Dweck & Elliot, 1988; Pintrich & Garcia, 1991). 즉 목표가 무엇이냐에 따라 각기 다른 정서, 인지, 행동적 반응이 변화(Dweck &

Leggett, 1988; Maehr, 1984)하기 때문에, 목표지향성은 학생들이 학습활동에 어떻게 접근하고 참여하는지를 결정하는 행동적 의지체제(Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988)로서 성취지향적인 행동의 인지적, 정의적 측면을 통합하여 인지과정을 동기화시키는 중요한 요소이다(Ames & Archer, 1988; Church, Elliot, & Gable, 2001; Elliot, 1999).

이러한 성취목표지향성은 목표와 관련된 동기 과정의 차이에 따라 학생들의 성취행동에서 차이를 보이며 학자들에 따라 학습목표와 수행목표(Dweck & Elliot, 1983), 숙달목표와 능력목표(Ames & Ames, 1984), 과제관여목표와 자아관여목표(Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985), 숙달목표와 수행목표(Ames & Archer, 1998)로 구분되었다. 이상의 명칭들은 용어상의 차이가 있지만 ‘숙달목표-학습목표-과제관여목표’와 ‘수행목표-자아관여목표’로 구분할 수 있다. 성취목표지향성은 전통적으로 Ames와 Archer(1988)에 의해 숙달목표 대 수행목표로 수렴된 것으로서 숙달목표는 긍정적인 속성이고 수행목표는 부정적인 속성이라고 파악하는 것이 그 동안 성취목표와 관련하여 많은 연구자들이 지녀왔던 표준 목표이론의 관점이다.

하지만 Elliot와 Harackiewicz(1996)은 기존의 2요인 구조의 성취목표유형에 대한 이론적 보완으로서 전통적인 접근/회피동기의 구분을 숙달/수행성취동기의 틀에 적용한 숙달목표, 수행접근, 수행회피목표의 삼원구조를 제시하였다. 최근에는 수행목표가 학업수행에 긍정적인 영향을 미친다는 새로운 경험적 결과들이 발표되면서 연구자들은 부정적인 속성으로만 파악한 수행목표의 특성과 역할에 주목하게 되었다. 이에 Elliot(1999)와 Pintrich(2000)은 성취목표 유형에 접근과 회피의 구분을 적용한 논리의 연장선에서 숙달목표에 접근과 회피의 구분을 적용한 2×2 성취목표 구조를 제안하였다.

2×2 성취목표는 숙달과 수행목표로 이분화한 것을 숙달접근, 숙달회피, 수

행접근, 수행회피로 분화되는 다중목표이론의 관점을 취한다(Barron & Harachiewicz, 2001; Elliot & McGregor, 2002; Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002). 물론 Pintrich(2000)는 숙달회피목표의 개념화가 쉽지 않다고 진술하였는데, 이는 숙달이 개념상 긍정적 행위인데 ‘긍정적인 것을 회피한다’는 것을 개념화하기가 쉽지 않다는 의미일 것이다.

어떻든 2×2 구조에서 숙달-수행 차원은 유능감을 정의하는 방식에 따라, 접근-회피 차원은 유능감에 접근하는 방식에 따라 구분된다. 즉 접근성향은 개인이 긍정적인 최종결과나 상태로 유도하는 데에 초점을 두고 이러한 확률을 증가시키려 노력을 하지만 회피성향은 개인이 부정적이고 바람직하지 못한 최종 상태를 회피하는데 초점을 두고 이러한 확률을 감소시키려고 노력하게 된다.

스포츠상황에서 과제와 자아목표성향이 모두 높을 때 사람들은 활동에서 성취동기와 만족감을 가장 잘 느낀다고 했다(Duda, 1988; Hofmann & Strickland, 1995). Walling과 Duda(1995)는 체육교육에서 자아성향이 높은 학생들은 낮은 학생들보다 성공의 원인이 능력이라는 믿음이 높고, 반대로 과제성향이 높은 학생들은 활동에 내적 흥미가 높고, 협동하며, 열심히 노력할 때 성공한다는 믿음이 높다고 밝혔다.

Papaionnou와 McDonald(1993)도 그리스 청소년을 대상으로 한 연구에서 목표성향이 체육의 목적과 긍정적인 관계가 있다고 보고했다. 구체적으로 과제성향은 자긍심의 증가, 체력증진, 훌륭한 시민 정신 발달, 그리고 보다 숙련적이고 협동적인 체육의 목적에 긍정적인 관련이 있었고, 자아성향은 개인의 자긍심과 사회적 상태(지위)를 증가시키는 신념과 관련이 있었다.

목표성향에서 차이는 연령, 성 및 문화와 같은 개인적, 사회적 요인과 관련이 있을 것이라고 주장했다. 예를 들면 미국의 앵글로계 운동선수(특히

남자)들은 스포츠에서 높은 자아 지향적인 목표성향을 가지고 있는 반면, 나비호계(인디언)선수들은 높은 과제 지향적인 목표를 가지고 있다고 보고 하였다(Duda, 1990).

그동안 스포츠심리학 연구 영역에서는 성취목표성향과 내적동기, 운동수행에 대해 많은 연구를 진행해 오고 있다(변영신, 1994; 유진, 1997; 유진, 허정훈, 2001; 정용민, 2001; 정청희, 문창운, 1998; Duda & Nicholls, 1989; Roberts & Balaguer, 1991). 또한 스포츠상황에서 이러한 개인의 성향들이 다양한 성취인지 또는 행동들, 자긍심, 과제선택, 노력, 수행, 귀인, 내적동기, 지속성 등과 각각 차이가 있게 관련되어 있음을 입증하여 성취목표 지향성 이론의 예상을 어느 정도 뒷받침해 주고 있다.

Treasure(2001)는 가정과 학교 또는 과거의 신체활동 경험 등의 다양한 사회화과정 속에서 성취목표 성향이 발달된다고 주장하고 있다. Papaioannou(2000)는 교사에 의해서 학생들의 과제성향을 28%정도 설명할 수 있고 그 외 부모, 코치, 동료들에 의해서 설명할 수 있다고 했다. 이는 교사의 노력에 의해서 변화될 수 있는 부분이 한정되어 있음을 나타낸다. 유진과 강필중(2005)은 체육수업 성취목표 증진을 위한 TARGET 프로그램 효과검증연구에서 숙련 및 수행 프로그램은 성취목표 성향에 유의한 영향을 미치지 않았다. 따라서 개인의 인지 특성적 목표성향의 변화는 더 오랜 기간의 중재프로그램이 요구된다고 하였다.

성취목표이론은 원래 교육적 상황에서 개념화되었지만(Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1989), 스포츠와 체육에 광범위한 적용이 이루어지고 있다(Duda & Hall, 2001). 그 동안 사회인지적 성취목표이론의 다차원적 분화에도 불구하고, 지금까지 많은 연구가 성취 맥락에서 개인의 유능감을 판단하고 성공을 정의하기 위한 유용한 틀로서 과제성향(task orientation)과

자기성향(ego orientation) 목표 관점을 주로 활용하고 있다. 과제성향은 과제 숙련과 개인적 향상과 관계가 있지만, 자기성향은 다른 사람과 비교하여 최상의 수행을 보여주는 것과 관련이 있다(Todorovich, 2008).

목표관점이론은 개인 특성적 목표성향이 동기에 영향을 미친다는 사실을 시사한다. 과제성향의 학생은 자기성향의 학생보다 스포츠와 체육 참여에 더 많은 만족감과 관심을 갖는다(Weigard, 2001). 체육수업에서 과제지향적인 학생은 자신의 능력을 부족하다고 느끼더라도 자기-기준적으로 참조하기 때문에 흥미나 내적동기를 갖고 지속적으로 노력하지만, 자기지향적 학생은 자신의 능력을 타인과 비교하여 평가하므로 수행과제에 대한 흥미나 내적동기가 감소하게 된다(Digelidis et al., 2005; Parish & Treasure, 2003; Wang & Biddle, 2003; Xiang et al., 2001).

마지막으로 최근 무용수업 상황에서 목표성향과 동기분위기 지각 간의 관계를 검증한 김현경과 한미경(2008)의 연구에서는 과제성향목표에 대해서는 숙련분위기와 수행분위기가 1-2학년 학생들에게 영향을 미치지만, 3학년 학생들에게는 이와는 정반대로 수행분위기와 숙련분위기 순으로 영향을 주었다. 그러나 4학년 학생들의 경우에 과제성향목표에 대해서는 숙련분위기가, 자기성향목표에 대해서는 수행분위기가 직접적으로 영향을 주는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 4학년에 들어서야 비로소 연습 시에 숙련분위기를 지각할 때 과제성향 목표를 추구하는 반면, 수행분위기를 지각할 때 자기성향목표를 추구한다는 사실을 보여주고 있다.

3. 내적동기

Deci와 Ryan(2000)의 자기결정성이론(self-determination theory)에 의하면, 성취 장면에서 인간의 동기는 크게 내적동기, 외적 동기, 그리고 무동기가 있다. 즉 자기결정성의 정도가 달라짐에 따라 각기 다른 유형의 외적 동기가 하나의 연속선상에 놓여져 있으며, 아무런 동기도 없는 무동기(amotivation)로 시작하여 극단적인 외적동기와 내적동기 사이에 외적 조절동기, 부과된 조절동기, 확인된 조절동기, 통합된 조절동기로 구분된다. 이들의 동기 유형분류 체계는 한국을 비롯한 여러 다른 문화권에서 경험적으로 지지되었다(김아영, 2002). 이에 자기결정성이론의 내적동기와 관련하여 그 개념적 특징과 선행연구에 대하여 검토하였다.

1) 내적동기의 개념

내적동기(intrinsic motivation)란 자발적으로 외부의 보상 및 제약 없이 무엇인가를 추구하고자 하고 즐거움과 재미를 위해서 하는 것을 말한다. Deci(1975)는 내적동기를 선천적으로 타고난 유기체의 욕구라고 했으며, 내적동기의 주요한 요소는 자기결정성(self-determination)과 유능성(competence)이라고 했다. 즉 스스로 선택하고 결정할 수 있는 과제에 도전하여 적절한 능력감을 느낄 수 있을 때 내적으로 동기화된다는 것이다.

내적동기는 내재적 동기 또는 본질적 동기라고 부르는데, 자신의 만족감과 성취감에 의해 우러나온 동기를 의미한다. 즉, 외부의 어떤 보상, 벌과 죄책감 회피, 임무수행, 타인으로부터의 인정, 사회적 성공과 같은 것들을 얻기 위한 과제가 아니라 특별한 행동을 하는데서 오는 기쁨이나 자신의 호기심을 만족시키는 것과 같은 내적으로 보상받는 결과를 위한 것이라 할 수

있다.

Deci(1975)가 처음 제안한 인지평가이론은 내적동기에 관하여 가장 널리 알려진 이론으로서 행동을 일으키거나 조절하는 외적보상이 동기와 관련된 과정에 미치는 효과를 기술한 것이다. 인지평가이론은 사람은 자기결정성과 유능감을 느끼려는 본능적 욕구를 지니고 있다는 전제를 배경으로 하고 있으며, 자기결정성과 유능성을 높여주는 활동이나 사건이 바로 개인의 내적동기를 증가시킨다는 것이다(정청희, 김병준, 1999). 즉 외적보상 없이 개인이 행동에 몰입할수록 그 행동에 대한 내적동기 수준은 더욱 높은 것이라고 볼 수 있다.

내적동기는 그 자체로서 보상이 되는 활동과 관련된 동기로 보상과 처벌 같은 외적 요인에 의해 형성된 외재적 동기와 구별되는 동기유형이다. 내적동기는 수행의 증가, 개념적이고 창의적인 사고의 향상, 회상률의 향상, 긍정적인 정서, 다음번에도 같은 과제에 기꺼이 참여하려는 의지, 그리고 심리적, 육체적 건강과 관련이 있다(Deci & Ryan, 1992). 그러나 내적동기는 외적 보상에 의해 저하된다는 연구 결과들이 제시되면서 외적 제약과 내적동기와의 관계는 교육자들에게 큰 관심사로 떠오르게 되었다.

Rummel과 Feinberg(1988), Wiersma(1992), 그리고 Tang과 Hall(1995)의 메타분석 결과들은 과제 유관적인(task-contingent) 외적 보상은 내적동기를 감소시키는 결과를 확인한 것으로 보고하였다. Cameron과 Pierce(1994)의 외적보상이 내적동기를 저해하지 않는다는 메타분석 결과 보고서는 약 2년간에 걸친 양 진영의 지상논쟁(찬성진영: Cameron & Pierce, 1996; Eisenberger & Cameron, 1996; 반대진영: Kohn, 1996; Lepper, Keavney, & Drake, 1996; Ryan & Deci, 1996)으로 이어졌다.

Deci, Koestner와 Ryan(1999)의 메타분석 결과는 내적동기이론 진영의 잠

정적인 승리를 인정해 주는 것 같았으나 아직 이 논쟁은 종결된 것으로 보이지 않는다. 이러한 두 진영의 해결되지 않는 논쟁은 몇 가지 관점에서 이해해 볼 수 있다. Ryan과 Deci(2000)가 제시하는 자기결정성이론에 입각해서 볼 경우, 내적동기와 외적동기는 상호대립적인 것이 아니라 하나의 연속선상에 놓이는 자율성 정도의 차이일 수 있고, Covington(2000)처럼 두 가지 동기는 상호 대립적이 아닌 양립가능성을 지닌 속성이라는 절충적인 입장에서 예측해 볼 수도 있다.

또한 기술적인 관점에서 보면 메타분석을 할 때 포함되었던 연구들에서 사용한 내재적 동기에 대한 조작적 정의의 자아, 보상의 유형, 보상의 제시 방법 혹은 제시 시기 등의 차이 때문일 수 있다. 최근에 Deci와 Ryan(1985)은 그들의 내재적 동기이론을 학습자의 자율성이라는 자기도식(self-schema) 개념을 구심점으로 하여 발전시키고 있다. 이들은 자신들의 이론을 자기결정성이론(Self-Determination Theory)이라고 명명하면서 개인이 얼마나 자신이 행위에 대한 조절이나 통제를 할 수 있다고 느끼는가, 즉 그 과제를 선택하고 수행할 때 얼마나 자율성이 보장된다고 지각하느냐에 따라 내재적 동기의 정도가 결정된다고 하였다.

또 다른 유형의 내적동기 이론은 Csikszentmihaly(1975, 1990)의 몰입상태 모델(Flow State Model)이 있다. 그는 내적으로 동기화되어 과제에 임하면 “몰입상태(flow state)”를 경험하며, 몰입경험이란 개인의 능력수준과 과제의 난이도 수준이 균형을 이룰 때 무아의 상태에서 그 과제수행 자체에만 몰두하는 경험을 의미한다. 그는 이러한 몰입상태를 경험할 때 개인은 자신의 능력을 최대로 발휘할 수 있으며, 이런 경우 외적 보상은 불필요하고 그 과제를 수행하는 자체가 커다란 보상이 된다는 것이다.

그밖에 학습에 관한 내적 동기이론은 White의 효율 동기(effectance

motivation)이론, Harter의 완숙동기(mastery motivation)이론, Rotter의 인과소재(locus of control)이론, de Charms의 개인적 인과성(personal causation) 모델 등이 제시되었다(Pintrich & Schunk, 2002). 이러한 이론의 핵심적인 개념들은 최근에 집중적으로 연구되는 새로운 이론들과 통합되는 경향을 보이고 있다.

2) 내적동기와 관련변인 간의 관계

스포츠를 포함한 다양한 신체활동이 청소년의 신체와 정신건강에 매우 중요한 역할을 하는 이유 중의 하나는 신체활동 자체가 건강을 증진함과 동시에 재미거리를 제공하기 때문이다(류호상, 이옥동, 정연택, 2004; Parker, Elliott, George, & Booth, 2003). 스포츠 재미란 스포츠에서 즐거움, 좋아함, 재미 등의 느낌에 대한 긍정적 정서 반응을 의미한다(Scanlan & Simons, 1992). 청소년의 신체활동에 재미를 강조하는 것은 신체활동에 참가하고자 하는 내적 동기에 중요한 역할을 하기 때문이다.

자기결정성이론에 기초하여 연구자들(Chatzisarantis, Hagger, Smith, & Sage, 2006; Hagger, Chatzisarantis, & Biddle, 2002)은 내적동기의 역할에 주목하고 있다. 내적 동기는 관계성, 유능성과 자율성에 대한 기본 욕구로부터 발현하고, 어떤 분리할 수 있는 결과가 아니라 오히려 그 타고난 만족을 위해 행동하는 것을 의미하는 자발적인 동기 형태이다(Ryan & Deci, 2000).

Deci와 Ryan(2008)에 의하면, 내적동기는 활동 자체가 흥미가 있고 동시에 만족감을 주기 때문에 어떤 활동을 한다는 것이다. 즉 개인은 내적으로 동기화될 때 그 활동 자체로부터 일어나는 긍정적인 경험 때문에 활동에 참여하게 된다. Barkoukis 등(2007)과 Papaioanno 등(2007)은 목표성향과 동기 분위기가 유능감을 매개로 하여 내적동기와 수행만족에 영향을 미친다는 사

실을 보고하였다.

지금까지 발표된 스포츠 참가동기에 관한 연구들은 재미나 즐거움이 스포츠 활동에 참가하거나 그만두는 가장 중요한 이유 중의 하나라는 결과를 일관성 있게 보고하고 있다(예: 정용각, 정용승, 1998; Motl, Dishman, Saunders, Dowda, Felton, & Fate, 2001). 특히 스포츠 활동에서 경험하는 재미는 청소년의 긍정적인 리더십 함양(Fox, Rejeske, & Gauvin, 2000)과 차후의 스포츠 활동 참가와 지속적인 참여의도를 높이는 내적동기의 역할을 수행한다(Scanlan, Carpenter, Lobel, & Simons, 1993).

스포츠 참가의 동기 요인으로서 재미를 밝힌 질적 및 양적 연구의 결과를 종합하면, 기술향상, 능력의 상호 비교, 게임의 흥미진진함 등의 내적 요인이 가장 중요한 재미 요인이며, 다음으로 팀 소속감, 친구와의 교체 등의 사회적 요인, 그리고 게임에서의 승리나 타인의 만족 등의 외적 요인으로 나타났다(예; 김병준, 성장훈, 1997; Scanlan et al., 1993). 이 결과는 스포츠 활동에서의 재미가 지속적 참가를 결정짓는 핵심적인 내적동기의 요인으로서 위상을 정립하는데 유용한 정보를 제공해줄 수 있음을 시사한다.

인지평가이론(Deci & Ryan, 1985)에 따르면, 개인은 유능감과 자기결정성을 추구하는 욕구를 가지며, 유능감과 자기결정성의 느낌에 의해 내적동기가 결정된다. 즉 유능감은 어떤 일을 잘 할 수 있는 능력을 갖고 있다는 스스로의 믿음인 반면, 자기결정성은 어떤 행동을 스스로 결정했다는 느낌이다. 스포츠 활동에서 일어나는 여러 사건은 유능감과 자기결정성에 영향을 주고, 이는 학생의 내적동기에 영향을 주게 된다. 이러한 사실은 여러 연구에서 일관되게 입증되고 있다(Vallerand & Reid, 1984; Whitehead & Corbin, 1991).

이렇듯 스포츠 활동은 청소년에게 재미나 즐거움과 같은 긍정적인 정서적

경험을 유발시키고, 이러한 정서적 경험은 궁극적으로 스포츠 참가에 대한 내적동기를 강화시키는 역할을 하게 된다. Harter(1978)는 내적동기를 높이는 중요 타자의 개념을 언급하면서 이들이 개인의 능력을 인지하는 유능감이나 자신감을 향상 또는 감소시키는데 영향을 준다고 밝혔다. 중요 타자들은 부모, 교사, 동료 등이 있으며, 대부분의 시간을 학교에서 보내는 학생들에게 큰 영향을 주는 중요 타자로는 교사를 들 수가 있다(Allen & Howe, 1998).

이러한 사실은 종목의 특성이나 수업상황 및 개인차에 따라 차이가 있지만, 체육교사의 교수행동과 수업계획이 학생의 내적동기 수준(류민정, 표내숙, 2006; Papaioannou, 2008)과 수업참가에 영향을 준다는 사실은 잘 알려져 있다(Prusak, 2004). Vallerand와 Roussau(2001)에 따르면, 행동의 선택에 있어서 자결성 수준이 높은 사람일수록 더욱더 긍정적 정서 상태를 경험하는 반면에, 자결성 수준이 낮은 사람일수록 부정적 정서 상태를 경험한다.

또한 Miller와 Bartholomew(2005)은 스포츠 참가자들의 운동에 대한 선택과 인식이 자결성에 정적 상관을 보이며 선호 운동유형을 선택한 사람은 비선호 운동유형을 선택한 사람보다 자결성 수준이 높게 형성된다고 하였다. 마찬가지로 운동선호 관련 몇몇 연구들은 개인이 선호하는 운동유형의 선택은 부정적인 정서의 감소와 긍정적 정서의 향상에 기여함으로써 심리적 안녕감을 증진시킨다는 공통된 결과를 보고하고 있다(Daley & Huffen, 2003).

체육수업과 스포츠에 참가하고자 하는 청소년의 동기가 자신감, 목표설정, 그리고 재미에 긍정적인 영향을 준다는 Biddle(1996)의 연구 결과와 일치하며, 신체활동에 참가하고자 하는 동기가 높을 때 운동지속, 자긍심, 만족감도 높아진다고 보고한 연구 결과와도 일치한다(Frederick, Morrison, & Manning, 1996). 아울러 류호상 등(2004)은 체육수업 재미에 있어서 남학생

들이 여학생보다 평균 10점 이상의 현저하게 높은 점수로 유의한 차이가 나타났다고 보고한바 있다.

또한 중학생을 대상으로 조사한 성장훈과 백성수(2000)는 체육에 대한 전반적인 가치 성향이 남학생보다 여학생에게 보다 낮게 나타났고, 오응수와 임성호(1999)는 스포츠센터에서 운동하는 중학생의 만족도가 신체활동에서는 낮지만 체육교사와 수업내용에서는 높게 나타났다고 보고한 바 있다. 류호상 등(2004)은 고등학생을 대상으로 조사한 결과 남학생이 여학생보다, 자연계가 인문계 학생보다, 국공립학교가 사립학교보다 체육수업의 내적동기가 큰 것으로 밝히고 있다.

중고등학생의 신체활동 참여유형별 내적동기의 차이를 검증한 이강헌과 조춘환(2004)은 구기종목 참가집단이 투기종목 참가집단보다 긴장요인이 더 높고, 학교급별로 내적동기 하위요인에는 차이가 없지만 중학생이 고등학생보다 유능감이 더 높은 것으로 확인되었다. 본 연구와는 직접적으로 관련이 없지만 운동을 통해 경험하는 긍정적인 정서는 운동지속시간, 참여빈도, 운동강도 등의 참여수준에 따라 다른 것으로 알려져 있다(김성운, 2006; 김영옥, 2007; Berger, Pargman, & Weinberg, 2002; Ekkekakis & Petruzello, 1999).

뿐만 아니라 남학생은 여학생보다 스포츠 활동에 참가하고자 하는 내적동기가 높고(Ashford, Biddle, & Goudas, 1993), 남학생은 여학생보다 체육수업과 방과후 스포츠 활동에도 보다 적극적으로 참가한다(Sallis, Zakarian, Hovell, & Hofstetter, 1996). 중학생을 대상으로 방과후 스포츠 참가 여부와 체육 내적동기 간의 관계를 검증한 Koka와 Hein(2003)의 연구에서는 방과후 스포츠에 참가한 남녀 학생들이 비참가 학생들보다 체육수업에 대한 내적동기가 더 높고, 특히 방과후 스포츠 참가 경험이 있는 여학생들이 그렇

지 않은 여학생들에 비해 내적동기가 더 높게 나타났다.

따라서 이상의 내용을 종합하면, 내적동기는 다양한 동기적, 상황적, 맥락적 변인들에 의해 영향을 받으며, 그 결과 긍정적인 인지, 정서적 반응을 이끌어낸다. 아직까지 무용 맥락에서 특성적, 상황적 동기변인들과 내적동기와의 관계를 검증한 연구가 없다는 점에서 앞으로 무용과 대학생들의 동기분위기와 목표성향 및 내적동기 간의 관계 검증은 학생들의 성취동기를 이해하는데 중요한 기초정보를 제공할 것으로 기대된다.

4. 수행만족

무용수업 맥락에서 대학생들의 수행만족(performance satisfaction)을 이해하기 위하여 스포츠와 신체활동과 관련된 주요 선행연구들을 통해 먼저 만족의 개념적 정의와 측정도구, 그리고 관련연구들에 대하여 검토하였다. 비록 무용과 스포츠는 상이한 영역이지만 실제 현장의 상황은 매우 유사한 측면을 가지고 있으므로 신체활동과 스포츠와 관련된 연구들은 무용전공 대학생들의 만족을 이해하는데 유용한 정보를 제공해줄 것으로 기대된다.

1) 만족의 개념

만족이라는 개념은 1960-70년대에 직무만족도 혹은 직업만족도 연구에서 시작되었다. 일반적으로 만족은 업무 환경에 대한 감정 혹은 정서적 반응으로 정의된다(Locke, 1969). 스포츠 분야에서는 이러한 직무만족도의 정의에 기초하여 운동만족을 ‘운동 환경에 대한 복합적인 평가에서 발생하는 긍정적인 정서 상태’로 정의되고 있다(Chelladurai & Riemer, 1997).

특히 Chelladurai와 Riemer(1997)는 여러 학자들에 의해 제시된 직무만족의 정의에 기초하여 운동선수의 만족을 “운동 경험과 관련된 구조, 과정과 결과에 대한 복잡한 평가로부터 일어나는 긍정적 정서 상태”(p. 138)라고 정의하면서, 운동선수의 만족에 관한 다차원적 속성과 유형을 분류하여 제시하였다. Chelladurai와 Riemer(1997)에 의하면, 만족의 다차원적 속성은 크게 운동선수 개인과 팀 전체의 시각에 따라 과정과 결과로 구분된다.

스포츠 분야에서 운동선수 만족에 관한 연구는 Riemer와 Chelladurai(1998)가 대학 운동선수의 만족을 측정하기 위해 15요인 56문항의 운동만족 척도(Athlete Satisfaction Questionnaire; ASQ)를 개발하기 전까지 체계적인 노력이 이루어지지 않았다. 즉 기존의 접근은 운동선수의 만족을 측정하기 위해서 단일 차원만을 적용하였던 것이다(Granito & Carlton, 1993; Riemer & Chelladurai, 1995; Schliesman, 1987). 더욱이 단일 차원들은 그 다차원적 속성을 고려하지 않은 채 일반적인 만족을 측정하고 있다.

그밖에 6요인(스포츠/게임, 연습, 코치, 동료, 대립, 수행) 84문항으로 구성된 Whittal과 Orlick(1978)의 스포츠만족 척도(Sport Satisfaction Inventory; SSI), 요인분석을 통해 6요인(감독, 컨디션, 동료, 연습량, 연습 형태, 학교 동일시)으로 구성된 Weiss와 Friedrich(1986)의 만족도(Scale of Satisfaction; SS), 2차원(개인적 결과만족 및 리더십 만족) 10요인으로 구성된 Chelladurai, Imamura, Yamaguchi, Oinuma와 Miyaichi(1988)의 운동만족 척도(Scale of Athlete Satisfaction; SAS), 43문항 9요인으로 구성된 Cunningham(2007)의 체육수업만족 척도(Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire, PACSQ) 등이 있다.

2) 만족과 관련변인 간의 관계

만족은 신체활동과 스포츠 맥락에서 중요한 변인이다. 이 분야의 연구는 만족을 경험하는 수준이 방과후 신체활동(Emmons & Diener, 1986)과 학교 체육수업 참여수준(Cunningham, 2007), 그리고 스포츠 활동에 대한 헌신(Riemer & Chelladurai, 1998) 등과 밀접한 관계가 있음을 보여주고 있다. 이에 신체활동과 스포츠 상황에서 만족과 관련된 주요 연구들을 국내외로 나누어 검토하였다.

먼저, 운동 상황에서 만족(satisfaction)에 관한 구성개념은 이 분야의 많은 연구자들과 현장의 지도자들에게 관심을 받아왔다. 가령 코치들에게 만족과 수행은 직관적으로 연계되어 있고, 자신의 운동에 만족한 선수는 최적의 수행을 하는 선수들에게 마치 하나의 선행조건인 것처럼 보인다. 대학 운동선수의 만족을 측정하기 위한 다차원 척도를 개발한 Riemer와 Chelladurai(1998)는 운동선수의 만족은 그 자체로 리더십과 응집력과 같은 다양한 심리적 요인들에서 비롯된 중요한 결과라고 주장하고 있다.

스포츠심리학 분야에서 운동만족은 운동 상황에서 하나의 선행 혹은 결과 변인으로서 운동만족을 포함시킨 여러 학자들에 의해 강조되어 왔다. 가령, Chelladurai(1978)의 다차원 리더십 모델은 만족을 수행에 따른 결과 변인으로 포함하고 있다. 하지만 만족에 관한 측정은 운동만족(Summers, 1983), 코치/지도자에 의한 만족(Dwyer & Fischer, 1990; Horne & Carron, 1985; McMillin, 1990), 개인 및 팀수행에 대한 만족(Chelladurai, 1984), 팀에 대한 만족(Weiss & Friedrich, 1986), 개인적 수행결과에 대한 만족(McMillin, 1990) 등으로 다양하다.

운동선수의 만족은 다른 이론적 틀에서도 포함되어왔다. 가령, Carron(1982)은 자신의 응집력 모델에 선행 및 결과변인으로 포함시켰고,

Feltz 등(1996)은 코치의 효율성에 대한 예측된 결과로서 만족을 포함시켰다. 또한 목표성향(Horn et al., 1993), 코치와 선수의 목표성향과 동기분위기(Tammen, 1996) 연구에서는 운동만족이 종속변인으로 포함되었다.

2000년대 이후 영어권에서 발표된 대학운동선수의 만족에 관한 연구결과들을 종합해보면, 코칭 행동을 긍정적으로 지각한 선수일수록 팀응집력과 만족감이 높고(Eyes et al., 2007; Reinboth et al., 2004; Unruh et al., 2005), 숙련분위기 지각과 과제지향 목표를 추구할수록 실력 향상과 만족감이 크고(Balaguer et al., 2002; Loughhead & Carron, 2004), 의사소통이 원활하며(Sullivan & Gee, 2007), 팀관련 주변인(코치, 부모, 스텝)의 지지와 과제목표 지향적일수록 만족감이 크고 학업 성취도가 높다(Papaioannou et al., 2008).

코치-선수와의 관계를 다룬 최근의 연구결과들은 공통적으로 운동 상황에서 발생하는 코칭행동이 선수들의 운동수행과 만족에 상당한 영향을 주는 것으로 보고하고 있다(김동건, 조민행, 전용배, 2002; 이계윤, 김인숙, 2008; Balaguer, Duda, & Crespo, 1999; Balaguer et al., 2002; Conroy & Coatsworth, 2007; Myers, Vargas-Tonsing, & Feltz, 2005; Reinboth et al., 2004; Sullivan & Gee, 2007; Unruh et al., 2005).

국내 스포츠심리학 분야에서 이루어진 운동선수의 만족과 관련된 연구는 매우 미흡한 실정이다. 최근까지 발표된 연구들은 크게 프로선수의 직업이나 직무만족(김상대, 조만태, 2002; 장진, 2005), 아마추어 운동선수들의 운동만족(김동건, 조민행, 전용배, 2002; 박성제, 2006; 이계윤, 김인숙, 2008; 조건상, 김해출, 2007), 그리고 운동선수의 생활만족 척도 개발(송춘현, 이계윤, 2000) 등이 있다.

따라서 이상의 연구들을 종합하면, 만족은 교사나 코치의 행동, 그리고 개

인의 목표성향이나 동기분위기에 의해 영향을 받고 결과적으로 긍정적 정서 반응과 수행만족에 영향을 미치는 중요한 변인이라고 할 수 있다. 이러한 관점에서 무용을 전공하는 대학생들도 교사에 의해 조성된 동기분위기 지각과 개인의 목표성향에 따라서 자신의 수행에 대하여 만족감을 느낄 것으로 예측된다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 수도권에 소재하고 있는 8개 대학의 무용학과 학생들을 대상으로 각 학과별로 100명씩 추출하는 층별 임의표집(stratified random sampling)을 통해 총 800명의 남녀 대학생들이 참여하였다. 그러나 누락되거나 불성실한 응답으로 판단되는 27명의 자료를 분석대상에서 제외시킴에 따라 실제 분석에서는 773명의 자료만이 활용되었다.

<표 1>에 제시한 것과 같이, 조사대상자의 인구사회학적 특성을 살펴보면 여학생이 전체의 93.5%, 남학생은 전체의 6.5%를 차지하였다. 학년별로는 1학년이 28.6%, 2학년 25.1%, 3학년 25.9%, 4학년 20.4%를 차지하였고, 전공별로는 현대무용 36.2%, 발레 32.1%, 한국무용 31.7% 순으로 나타났다. 이들의 평균 나이는 20.20세(± 1.54)이며, 평균 무용경력은 5.59년(± 3.20)이었다.

표 1. 조사대상자의 인구사회학적 특성

	구분	빈도수(명)	백분율(%)
성별	남학생	50	6.5
	여학생	723	93.5
학년	1학년	221	28.6
	2학년	194	25.1
	3학년	200	25.9
	4학년	158	20.4
전공	발레	248	32.1
	한국무용	245	31.7
	현대무용	280	36.2
	전체	773	100.0

2. 연구도구

무용수업 시에 지각된 동기분위기와 목표성향이 대학생들의 내적동기와 수행만족에 미치는 효과를 검증하기 위하여 연구대상자의 인구사회학적 특성을 묻는 5개의 기초 조사문항(성별, 학년, 전공, 나이, 무용경력)과 4종의 심리검사지를 활용하여 설문조사를 시행하였다. 설문조사를 시작하기 전, 본 연구에서 사용될 심리검사지는 3인의 전문가들(무용을 전공한 스포츠심리학 교수 1인, 스포츠심리전공의 박사급 연구원 2인)에 의해 일부 문항 수정과 내용 타당도(content validity) 검증을 거쳤다.

자료가 수집된 후에는 각 검사지의 잠재적 요인구조에 대한 신뢰도와 타당도를 알아보기 위해 기초 기술통계량(평균, 표준편차, 왜도, 첨도)을 검토한 후 탐색적 요인분석을 수행하였다. 요인회전은 주성분분석(principle component analysis)을 이용하였으며, 요인추출은 직교회전방식(orthogonal rotation)을 사용하였다. 각 검사지의 요인추출은 기초 기술통계량, 문항분석, 스크리 차트 검사, 및 아이겐 값을 고려하였으며, 요인을 추출한 후에는 문항간 내적일관성을 알아보기 위해 Cronbach's α 계수로 신뢰도를 추정하였다. 각 검사지의 구체적인 내용과 분석 결과는 아래와 같다.

1) 지각된 동기분위기

무용 수업 시에 대학생의 지각된 동기분위기 수준을 측정하기 위해 Seifriz와 Duda, Chi(1992)가 개발한 2요인(숙련분위기, 수행분위기) 21문항의 지각된 동기분위기 검사지(Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire; PMCSQ)에 대하여 유진(1997)이 체육수업용으로 변안한 것을 무용수업 상황에 맞도록 일부 내용을 수정하여 사용하였다. 각 문항은

“전혀 아니다”(1점)에서 “매우 그렇다”(5점)까지의 5점 Likert형으로 응답하였다.

표 2. 지각된 동기분위기의 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석 결과

요인		요인1	요인2	Cronbach's α
수행분위기	문항_7	<u>.84</u>	.01	$\alpha = .62$
	문항_5	<u>.77</u>	.09	
	문항_10	<u>.77</u>	.07	
	문항_12	<u>.66</u>	.09	
숙련분위기	문항_18	.04	<u>.78</u>	$\alpha = .71$
	문항_19	.09	<u>.76</u>	
	문항_17	.06	<u>.76</u>	
	문항_21	.01	<u>.69</u>	
	문항_16	.09	<u>.67</u>	
고유치		2.79	2.31	
변량(%)		31.06	25.75	
누적변량(%)		31.06	56.81	

Kaiser-Meyer-Olkin 측도=.770

Bartlett의 구형성 검증치=1905.599, df=36, p=.000

검사지의 신뢰도와 타당도 검증을 위하여 기술통계와 탐색적 요인분석을 실시하였다. 먼저 전체 21문항에 대한 기술통계량을 검토하였다. 그 결과 각 문항은 1-5까지의 반응범위를 보였으며, 왜도와 첨도에서는 ± 1 이상의 수치를 보인 문항은 보이지 않았다. 이어서 스크리 검사와 아이겐값 1.0 이상을 기준으로 탐색적 요인분석을 시행하였다.

그 결과 일련의 요인 가꾸기를 수차례 실시하는 과정에서 공통성이 .4이하의 수치를 보인 12문항이 삭제됨에 따라 2요인 9문항이 최종적으로 추출

되었다. 각 요인부하량은 .66-.84의 수준을 보였고, 이들 요인이 설명하는 총 분산은 56.81%이었다. 이어서 각 요인에 대한 문항 내적일관성을 검증한 결과 Cronbach's α 계수는 .62에서 .71의 수용 가능한 신뢰계수를 보였다. 2요인 9문항에 대한 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석 결과는 <표 2>와 같다.

2) 목표성향

무용수업에서 대학생의 목표성향 수준을 측정하기 위하여 Duda(1992)가 개발한 스포츠 목표성향 질문지(Task and Ego orientation in Sport Questionnaire; TEOSQ)를 김병준(2001)이 번안한 국문판에 대하여 무용수업 상황에 맞도록 일부 문항의 내용을 수정하여 사용하였다. 이 검사지는 2요인(과제성향, 자기성향) 13문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 “전혀 아니다”(1점)에서 “아주 많이 그렇다”(5점)의 5점 Likert형으로 반응한다.

이 검사지의 타당도와 신뢰도를 검증하기 위해 일련의 탐색적 요인분석을 시행하였다. 먼저 왜도와 첨도에서 ± 1 이상의 수치를 보인 3문항(11번, 12번, 13번)을 삭제시킨 후 요인분석의 결과, 고유치 1이상에서 2개 요인의 10문항이 추출되었다. 각 문항의 요인부하량은 .71에서 .84까지의 수준을 보였고, 2개 요인의 총 분산은 67.21%로 나타났다. 각 요인의 문항 내적일관성인 Cronbach's α 계수는 .77-.79의 범위를 보였다. <표 3>에는 목표성향 검사지에 대한 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석 결과가 제시되어 있다.

표 3. 무용 목표성향의 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석 결과

요인	요인1	요인2	Cronbach's α
과제성향			
문항_3	<u>.82</u>	.17	$\alpha = .77$
문항_4	<u>.81</u>	.26	
문항_6	<u>.80</u>	.21	
문항_9	<u>.80</u>	.20	

	문항_1	<u>.73</u>	.28	
자기성향	문항_5	.17	<u>.84</u>	
	문항_7	.15	<u>.84</u>	
	문항_8	.32	<u>.75</u>	$\alpha = .79$
	문항_10	.20	<u>.72</u>	
	문항_2	.29	<u>.71</u>	
고유치		5.13	1.58	
변량(%)		51.39	15.81	
누적변량(%)		51.39	67.21	

Kaiser-Meyer-Olkin 측도=.885

Bartlett의 구형성 검증치=4283.733 df=45, p=.000

3) 내적동기

무용수업에서 내적동기 수준을 측정하기 위하여 McAuley, Duncan과 Tammen(1989)이 개발한 내적동기 검사지(Intrinsic Motivation Inventory; IMI)에 대하여 엄성호와 김병준(2003)이 체육수업에 대한 학생들의 내적동기를 측정하기 위하여 개발한 것을 수정하여 사용하였다. 이 검사지는 3요인(재미/노력, 유능감, 긴장) 15문항으로 이루어져 있으며, 각 문항은 1점(적극 반대부터)에서 7점(적극 찬성)까지로 응답한다.

이 검사지의 신뢰도와 타당도를 검증하기 위하여 요인분석을 실시하였다. 주성분분석과 직교회전을 적용한 탐색적 요인분석의 결과, 커뮤넬리티가 .4 이하의 수치를 보인 1문항(15번)을 삭제함에 따라 최종 3요인 14문항이 추출되었다. 각 요인부하량은 .52에서 .89까지의 수준을 보였으며, 3요인에 대한 총 분산은 72.90%로 나타났다. 이어서 각 요인의 문항 내적일관성인 Cronbach's α 계수는 .68-.80의 범위를 보였다. 3요인 14문항에 대한 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석 결과는 <표 4>와 같다.

표 4. 무용 내적동기의 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석 결과

요인	요인1	요인2	요인3	Cronbach's α	
재미/노력	문항_8	<u>.87</u>	.05	-.02	$\alpha = .80$
	문항_7	<u>.86</u>	.09	-.10	
	문항_1	<u>.81</u>	.11	-.09	
	문항_3	<u>.80</u>	.25	.08	
	문항_12	<u>.77</u>	.23	.00	
	문항_6	<u>.75</u>	.18	.13	
	문항_4	<u>.73</u>	.00	.26	
유능감	문항_14	.11	<u>.89</u>	.08	$\alpha = .68$
	문항_13	.15	<u>.88</u>	.14	
	문항_9	.03	<u>.85</u>	.20	
	문항_2	.36	<u>.74</u>	.08	
긴장	문항_10	.09	.14	<u>.85</u>	$\alpha = .74$
	문항_11	.28	.24	<u>.84</u>	
	문항_5	.12	.08	<u>.52</u>	
고유치	5.91	2.71	1.47		
변량(%)	42.21	19.40	10.52		
누적변량(%)	42.21	61.62	72.90		

Kaiser-Meyer-Olkin 측도=.892

Bartlett의 구형성 검증치=6921.111 df=91, p=.000

4) 수행만족

무용수업에 대한 수행만족 수준을 측정하기 위하여 Riemer와 Chelladurai (1998)가 대학생용으로 개발한 운동선수 만족 검사지(Athlete Satisfaction Questionnaire; ASQ)에 대하여 박중길과 문익수, 유정인(2008)이 타당화시킨 것을 사용하였다. 15요인 56문항으로 구성된 원본 척도와는 다르게 한국판으로 제작된 이 검사지는 8요인(개인수행, 팀수행, 능력활용, 훈련과 지도, 팀기여, 팀단합과 헌신, 예산과 학업지원, 의료진) 40문항으로 구성되어 있

다. 각 문항은 1점(전혀 만족하지 않음)에서 7점(매우 만족함)까지로 반응한다.

표 5. 무용 수행만족의 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석 결과

요인 (문항요약)		요인1	Cronbach's α
수행만족	문항_2. 내 능력이 발휘되는 정도	<u>.87</u>	$\alpha = .83$
	문항_1. 수업 중 내 목표에 도달한 정도	<u>.83</u>	
	문항_4. 나의 테크닉 수준의 향상	<u>.82</u>	
	문항_3. 지난 해부터 지금까지 실력 향상	<u>.75</u>	
고유치	2.69		
변량(%)	67.45		
누적변량(%)	67.45		

Kaiser-Meyer-Olkin 측도=.695

Bartlett의 구형성 검증치=1530.272, df=6, p=.000

본 연구에서는 8요인 중의 1요인(개인만족) 4문항만을 사용하여 개인의 수행만족을 측정하였다. 주성분분석과 직교회전을 적용한 탐색적 요인분석의 결과, .75에서 .87까지의 요인부하량을 보였으며, 4문항에 대한 총 분산은 67.45%로 나타났다. 요인의 문항 내적일관성인 Cronbach's α 계수는 .83로 매우 안정적인 수치를 보였다. <표 5>에는 무용 수행만족의 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석의 결과가 제시되어 있다.

3. 연구절차

본 연구는 설정된 연구가설을 검증하기 위해 5단계의 연구절차를 적용하여 진행하였다. 구체적으로 1단계에서는 국내외 관련문헌 수집과 분석을 통해 필요한 검사지와 연구문제를 설정하고, 2단계에서는 기존의 검사지에 대

한 문항들을 일부 수정하고, 3단계에서는 완성된 검사지를 가지고 설문조사를 실시하며, 4단계에서는 분석결과의 종합정리 및 검토, 마지막으로 5단계에서는 학위논문 작성으로 이루어졌다.

자료를 수집하기 위하여 먼저 표준화된 검사지를 전문가의 도움 하에 수집하고, 대학의 무용수업 상황에 맞도록 일부 문항을 수정하고 검토를 하였다. 최종적으로 모든 검사지에 대한 내용타당도 평가를 거쳐 각 대학의 무용학과 교수 혹은 강사에게 연구의 취지와 목적을 설명한 후 적극적인 협조를 구하였다. 본 연구는 각 대학별로 전체 학년을 대상으로 자료가 수집되기 때문에 본 연구자가 조사일정에 맞추어 직접 해당 대학을 방문하거나 각 학과교과의 도움을 받아 자료를 수집하였다.

자료수집 과정에서 대학생들에게 본 연구의 목적과 질문의 이해, 응답요령을 설명한 후 자기평가 기입법(self-administration)으로 응답하도록 지시하고 질문지를 배부하였다. 이때 본 연구의 결과가 연구목적 이외에 사용되지 않는다는 사실을 명확히 알려주었다. 작성된 질문지는 모두 현장에서 곧바로 회수하였다. 검사지 작성에 약 25분 정도 소요되었다.

4. 자료분석

수집된 자료는 1차로 응답이 누락되거나 불성실한 것으로 판단된 자료들을 제외시킨 후에 SPSS 15.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 구체적인 자료분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 수집된 각 검사지의 타당도와 신뢰도를 검증하기 위해 기초 기술통

계량과 탐색적 요인분석, 내적일관성 신뢰도를 산출하였다.

둘째, 성별과 학년, 전공에 따른 각 측정변인(동기분위기, 목표성향, 내적 동기, 수행만족)간의 평균 차이를 검증하기 위해 일원 변량분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 사후검증은 Scheffe의 다중비교법을 실시하였다.

셋째, 측정변인간의 상호 관련성을 검증하기 위해 Pearson의 적률상관분석을 실시하였다.

넷째, 내적동기와 수행만족에 대한 동기분위기 지각과 목표성향의 주효과 및 상호작용 효과를 검증하기 위해 중재적 다중회귀분석(moderated hierarchical multiple regression)을 실시하였다. 이 분석에서 준거변인은 재미/노력, 유능감, 긴장이며, 예측변인은 과제성향, 자기성향, 과제성향×자기성향(목표성향간의 상호작용), 숙련분위기, 수행분위기, 숙련분위기×수행분위기(동기분위기간의 상호작용), 과제성향×숙련분위기(두 예측변인간의 일치성), 자기성향×수행분위기(두 예측변인간의 일치성), 과제성향×수행분위기(두 예측변인간의 불일치성), 자기성향×숙련분위기(두 예측변인간의 불일치성)이다. 특히, 모든 기준변인의 자료들은 상호작용적 기준변인간의 상관관계에서 필연적으로 발생하는 다중공선성(multicorinerary) 현상을 제거하기 위해 표준점수로 변화시키고, 준거변인들은 표준화 점수화(Z-Score)하여 상호작용 효과를 분석하였다.

다섯째, 위의 분석에서 상호작용효과의 통계적 유의성이 나타날 경우에 단순회귀선을 plotting하고, 사후검사는 t -검증을 통해 회귀선 기울기의 차이를 분석하였다. 모든 통계적 유의수준은 $p < .05$ 로 검증하였다.

IV. 결 과

1. 기술통계

무용과 대학생의 개인적 특성(전공, 학년)에 따른 지각된 동기분위기, 목표성향 및 내적동기 수준의 평균차이를 검증하기 위하여 일원분산분석(one-way ANOVA)이 실시되었다. 세 가지 변수의 평균과 표준편차, F 값, 사후검증 결과가 <표 6>, <표 7>, <표 8>, 그리고 <표 9>에 제시되어 있다.

1) 연구대상의 특성에 따른 지각된 동기분위기의 차이

<표 6>에는 학년과 전공에 따른 지각된 동기분위기의 평균과 표준편차, F 값, 사후검증 결과가 제시되어 있다. 일원분산분석을 실시하기 전에 분산의 동질성에 대한 기본 가정이 검토되었다. 그 결과, 학년의 경우에 숙련분위기는 기본 가정이 충족되지는 않았지만(Levene 통계량=14.057, $p<.001$), 수행분위기는 충족되었다(Levene 통계량=2.066, $p>.05$). 전공의 경우에 숙련분위기(Levene 통계량=2.813, $p>.05$)와 수행분위기도 기본 가정이 충족되었다(Levene 통계량=3.115, $p>.05$).

표 6. 연구대상의 특성에 따른 지각된 동기분위기의 평균 차이

구분	N	숙련분위기		수행분위기		
		M	SD	M	SD	
학년	1학년	221	3.21	.79	3.88	.53
	2학년	194	3.29	.60	3.65	.61
	3학년	200	3.45	.57	3.55	.55
	4학년	158	3.57	.58	3.71	.50
	<i>F</i>		11.540***		13.252***	
post-hoc		3,4>1		1>2,3,4		
전공	발레	248	3.43	.62	3.63	.58
	한국무용	245	3.31	.65	3.71	.58
	현대무용	280	3.36	.70	3.75	.51
	<i>F</i>		2.279		2.875	
	post hoc		n.s		n.s	

*** $p < .001$

다음으로 학년과 전공에 따른 지각된 동기분위기의 평균차이가 검증되었다. 먼저 학년별로 살펴보면, 지각된 수행분위기 점수가 숙련분위기 지각보다 전체적으로 높았다. 학년간의 평균차이가 유의하여 Scheffe 사후검증한 결과, 숙련분위기는 3-4학년이 1학년에 비해 높게 지각하고($F_{3,769}=11.540$, $p < .001$), 수행분위기는 1학년이 고학년 학생들보다 높게 지각한 것으로 나타났다($F_{3,769}=13.252$, $p < .001$).

전공별 지각된 동기분위기의 차이를 살펴보면, 숙련분위기는 발레 전공자가 높고, 수행분위기 지각은 현대무용 전공자가 높았다. 집단 간에 유의한 차이가 있는지를 알아보기 위하여 분산분석을 실시한 결과 숙련분위기($F_{2,770}=2.279$, $p > .05$)와 수행분위기($F_{2,770}=2.279$, $p > .05$)는 전공 집단간의 유의한 차

이가 나타나지 않았다.

요약하자면, 학년이 올라갈수록 무용수업 시의 동기분위기를 수행분위기 보다는 숙련분위기로 높게 지각하며, 전공별로는 유의한 차이가 없다고 할 수 있다. 이러한 결과는 무용수업 시에 고학년보다는 특히 1학년 학생들에게 세심한 배려가 필요함을 시사한다.

2) 연구대상의 특성에 따른 목표성향의 차이

<표 7>에 학년과 전공에 따른 목표성향 하위요인의 평균과 표준편차, F 값, 사후검증결과가 제시되어 있다. 먼저 Levene 통계량이 검토되었다. 학년의 경우에 과제성향목표(Levene 통계량=2.701, $p>.05$) 및 자기성향목표(Levene 통계량=3.328, $p>.05$)는 모두 분산의 동질성이 충족되었다. 그러나 전공의 경우에 과제성향목표(Levene 통계량=9.271, $p<.001$)와 자기성향목표(Levene 통계량=11.217, $p<.01$)는 분산의 동질성이 충족되지 않아 결과 해석에 주의가 요구된다.

학년별 목표성향의 평균 점수를 살펴보면, <표 7>에서와 같이 전체적으로 과제성향목표보다는 자기성향목표의 점수가 더 높았다. 특히 1학년이 다른 학년들과 비교하여 과제성향의 점수가 가장 높지만 통계적으로 유의한 차이가 발견되지 않았다($F_{3,769}=2.407$, $p>.05$). 또한 1학년이 다른 학년에 비해 자기성향목표 점수가 가장 높게 나타났으며, 2학년과 비교하여 통계적으로 유의한 차이를 보였다($F_{3,769}=4.202$, $p<.01$).

전공별 목표성향의 평균점수를 살펴보면, 과제성향목표는 전공 집단 간의 유의한 차이가 보이지 않았지만($F_{2,770}=.411$, $p>.05$), 자기성향목표의 경우에 한국무용과 현대무용 전공자의 평균 점수가 다른 전공자들에 비해 더 높았다($F_{2,770}=2.279$, $p>.05$). Scheffe 사후검증의 결과 한국무용과 현대무용 전공

자들이 발레 전공자들보다 유의한 차이를 보였다.

요약하자면, 무용 수업 상황에서 1학년 학생들은 2학년에 비해 과제성향 보다는 자기성향목표를 높게 보고하였으며, 이러한 자기성향목표는 한국무용과 현대무용 전공자들이 발레 전공자들에 비해 더 높게 나타났다. 이 결과는 무용수업 시 한국무용과 현대무용을 전공하는 1학년 학생들에 대한 교수나 강사의 주의 깊은 배려가 필요함을 시사한다.

표 7. 연구대상의 특성에 따른 목표성향의 평균차이

구분	N	과제성향		자기성향		
		M	SD	M	SD	
학년	1학년	221	3.39	.73	3.52	.85
	2학년	194	3.14	.94	3.23	.94
	3학년	200	3.29	.95	3.37	.89
	4학년	158	3.25	.85	3.48	.77
	F		2.407		4.202**	
post-hoc		n.s		1>2		
전공	발레	248	3.27	.88	3.26	.75
	한국무용	245	3.31	.91	3.49	.90
	현대무용	280	3.24	.93	3.45	.94
	F		.411		4.960**	
	post hoc		n.s		2,3>1	

** $p < .01$

3) 연구대상의 특성에 따른 내적동기의 차이

<표 8>에 학년과 전공에 따른 내적동기 하위요인의 평균과 표준편차, F 값, 사후검증결과가 제시되어 있다. 분산의 동질성을 검토한 결과, 학년의 경우에 재미/노력(Levene 통계량=.779, $p > .05$), 유능감(Levene 통계량=.640.

$p>.05$), 그리고 긴장(Levene 통계량=2.181. $p>.05$)은 모두 분산의 동질성이 가정되었다. 이와 마찬가지로 전공의 경우도 재미/노력(Levene 통계량=.959, $p>.05$), 유능감(Levene 통계량=.048. $p>.05$) 및 긴장(Levene 통계량=2.614. $p>.05$)은 모두 분산의 동질성이 충족되었다.

표 8. 연구대상의 특성에 따른 내적동기의 평균차이

구분	N	재미/노력		유능감		긴장		
		M	SD	M	SD	M	SD	
학년	1학년	221	5.29	.95	3.90	1.05	4.50	1.01
	2학년	194	5.03	.96	4.18	1.08	4.46	.91
	3학년	200	4.94	1.00	4.33	1.12	4.61	.96
	4학년	158	5.15	.92	4.61	1.03	4.74	1.05
	F		5.233**		13.988**		2.843*	
post-hoc		1>3		3,4>1,2		n.s		
전공	발레	248	5.08	.93	4.31	1.08	4.61	.91
	한국무용	245	5.26	.91	4.22	1.08	4.54	1.02
	현대무용	280	5.00	1.04	4.17	1.12	4.55	1.02
	F		4.739**		1.096		.418	
	post hoc		2>3		n.s		n.s	

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

<표 8>에 제시된 것처럼, 학년별 평균을 보면 1학년이 무용수업에 대한 재미 노력 수준이 가장 높았다($F_{3,769}=5.233$, $p<.001$). Scheffe 사후검증의 결과 1학년이 3학년 학생에 비해 재미/노력을 높게 보고한 것으로 확인되었다. 유능감도 학년간에 유의한 차이가 발견되었으며($F_{3,769}=13.988$, $p<.001$), 사후검증의 결과 3학년과 4학년이 1-2학년에 비해 높았다. 그러나 무용수업

시에 느끼는 긴장 수준은 학년 간에 유의한 차이가 나타났지만($F_{3,769}=2.843$, $p<.05$), 사후검증 결과 집단 간의 차이는 유의하지 않은 것으로 확인되었다.

전공의 경우에 재미/노력에서 유의한 차이가 나타났다($F_{2,770}=4.739$, $p<.01$). Scheffe 사후검증의 결과 한국무용 전공자가 현대무용 전공자들에 비해 무용수업에 대한 재미/노력 수준이 더 높은 것으로 나타났다. 그러나 유능감과 긴장 수준은 전공 집단 간에 유의한 차이가 없는 것으로 확인되었다(유능감, $F_{2,770}=1.096$, $p>.05$; 긴장, $F_{2,770}=.418$, $p>.05$).

요약하자면, 1학년 학생과 한국무용 전공자가 무용수업에 대한 재미/노력 수준이 더 높은 반면에 3-4학년은 저학년에 비해 유능감 수준이 더 높았다. 무용수업 시의 긴장 수준은 학년과 전공집단 간에 차이가 없었다. 이 결과는 앞서 결과와 마찬가지로 1학년 학생과 특히 외국무용 전공자들에 대한 교수나 강사의 배려가 요구됨을 시사한다.

4) 연구대상의 특성에 따른 수행만족의 차이

<표 9>에 학년과 전공에 따른 무용 수행만족 요인의 평균과 표준편차, F 값, 사후검증결과가 제시되어 있다. 분산의 동질성을 검토한 결과, 학년 (Levene 통계량=2.869, $p>.05$)과 전공(Levene 통계량=.804, $p>.05$)에서 모두 분산의 동질성이 가정되었다.

<표 9>에서 알 수 있듯이, 학년이 올라갈수록 무용수행에 대한 만족 수준이 높다. 분산분석의 결과 학년간에 유의한 차이가 있었다($F_{3,769}=6.804$, $p<.001$). Scheffe 사후검증의 결과 4학년 학생들이 1-2학년들보다 수행만족도가 유의하게 높은 것으로 확인되었다. 전공에서는 유의한 차이가 발견되지 않았다($F_{2,770}=1.052$, $p>.05$). 따라서 이 결과는 학년이 높은 학생일수록 무용수행에 대한 만족도가 클 수 있음을 시사한다.

표 9. 연구대상의 특성에 따른 수행만족의 평균 차이

	구분	N	수행만족	
			M	SD
학년	1학년	221	3.81	.88
	2학년	194	3.92	1.02
	3학년	200	4.07	1.12
	4학년	158	4.25	.96
	F		6.804***	
	post-hoc		4>1,2	
전공	발레	248	3.94	.96
	한국무용	245	4.07	1.04
	현대무용	280	3.97	1.02
	F		1.052	
	post hoc		n.s	

*** $p < .001$

2. 지각된 동기분위기, 목표성향, 내적동기 및 수행만족의 상관관계

중재효과를 검증하기 전에 본 연구에 포함된 모든 변수들 간의 상호 관련성 정도를 알아보기 위하여 이변량 상관분석이 실시되었다. <표 10>에 제시된 바와 같이, 숙련분위기 지각은 재미노력과 수행만족을 제외한 요인들과 정적 관계를 보였으며, 수행분위기 지각은 유능감을 제외한 나머지 요인들과 정적 상관을 나타내었다. 목표성향은 종속변수인 내적동기와 수행만족과는 모두 정적 관계가 있는 것으로 나타났다. 각 변수군 사이의 관계를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

표 10. 지각된 동기분위기, 목표성향, 내적동기 및 수행만족간의 상관분석 결과

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 숙련분위기	1							
2. 수행분위기	.06	1						
3. 과제성향목표	.19**	.41**	1					
4. 자기성향목표	.08*	.51**	.54**	1				
5. 재미/노력	.06	.48**	.43**	.59**	1			
6. 유능감	.13**	.07	.17**	.22**	.33**	1		
7. 긴장	.31**	.15**	.25**	.13**	.25**	.37**	1	
8. 수행만족	.05	.06	.15**	.24**	.29**	.58**	.17**	1

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

먼저, 숙련분위기 지각은 내적동기의 재미/노력 요인과 수행만족 요인을 제외하고 과제성향목표($r=.19$), 자기성향목표($r=.08$), 유능감($r=.13$), 긴장($.31$) 간의 낮거나 중간 정도의 정적 상관을 보였다. 수행분위기 지각은 내적동기의 유능감과 수행만족 요인을 제외하고 과제성향목표($r=.41$), 자기성향목표($r=.51$), 재미/노력($r=.48$)과는 높은 정적 관계를 보였지만, 상대적으로 긴장($r=.15$)과는 낮은 관계를 보였다.

목표성향의 경우에 과제성향은 재미/노력($r=.43$)과는 높은 정적 상관을 보였으며, 상대적으로 유능감($r=.17$), 긴장($r=.25$), 수행만족($r=.15$)과는 낮은 관계를 보였다. 자기성향은 과제성향과 마찬가지로 재미/노력($r=.59$)과는 높은 정적 상관을 보였으며, 유능감($r=.22$)과 수행만족($r=.24$), 긴장($r=.13$)과는 다소 낮은 상관을 나타냈다.

그 외에 종속변수들인 내적동기 요인들과 수행만족 간의 관계를 살펴보면, 유능감과 수행만족 간의 관계가 매우 높은 것으로 확인되었다($r=.58$). 다른 요인들 간의 관계도 .25에서 .37까지의 강한 정적 상관을 나타내었다.

따라서 이상의 상관분석 결과를 요약하면, 숙련분위기는 과제성향과 유능감 및 긴장과 긍정적으로 관련이 있고, 수행분위기는 자기성향목표와 재미/노력 및 긴장과도 정적인 상관이 있다. 특히 두 가지 목표성향은 지각된 동기분위기와 비교하여 내적동기와 수행만족에 더 높은 상관이 있는 것으로 나타났다.

3. 지각된 동기분위기가 내적동기와 수행만족에 미치는 영향

회귀분석은 일반적으로 독립변수와 종속변수의 선형적 관계를 검증한다. 두 독립변수들(지각된 동기분위기, 목표성향)의 상적을 새로운 상호작용항으로 만들어 회귀식에 투입함으로써 두 독립변수의 상호작용 효과를 밝히는 것은 종속변수(내적동기, 수행만족)에 대한 중재효과(moderated effect)를 검증하는 것이다(양병화, 2006). 독립변수들 간의 상호작용 효과가 있을 때 종속변수에 대한 중재효과가 있다고 해석한다. 따라서 본 연구에서 상호작용 효과를 검증하기 전에 설정된 2개의 가설을 우선적으로 검증하고(가설 1과 2), 뒤이어 상호작용 효과(가설 3)를 검증하는 일련의 단계적, 위계적 회귀분석이 실시되었다.

지각된 동기분위기와 목표성향이 각각 내적동기와 수행만족에 미치는 상대적 영향력(주효과)을 검증하기 위해 일련의 회귀분석이 실시되었다. 즉 가설 1(무용수업에서 지각된 동기분위기는 무용과 대학생들의 내적동기와 수행만족에 영향을 줄 것이다.)과 가설 2(무용수업에서 목표성향은 무용과 대학생의 내적동기와 수행만족에 영향을 줄 것이다.)를 검증하기 위해 각각의 분석이 실시되었다.

<표 11>에 무용과 대학생의 내적동기와 수행만족 요인을 준거변수로 삼고 지각된 동기분위기의 2요인을 예측변수로 투입하는 단계적 다중회귀분석의 결과가 제시되어 있다. 분석 결과 지각된 동기분위기는 수행만족 수준에 영향을 미치지 않지만 내적동기 하위요인에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 재미/노력은 수행분위기, 유능감은 숙련분위기, 그리고 긴장은 숙련분위기와 수행분위기 지각에 의해 유의하게 예측되었다.

표 11. 지각된 동기분위기의 내적동기와 수행만족에 대한 단계적 회귀분석 결과

준거변수	단계	예측변수	β	t	R^2	$R^2 \text{ Change}$	F
내적동기							
재미/노력	1	수행분위기	.48	15.074***	.23	-	227.222***
유능감	1	숙련분위기	.13	3.563***	.02	-	12.698***
긴장	1	숙련분위기	.31	9.407***	.12	.02***	50.968***
	2	수행분위기	.13	3.909***			

*** $p < .001$

구체적으로 살펴보면, 재미/노력은 수행분위기가 분산의 23%를 설명하였다($F_{1,771}=277.222, p < .001$). 유능감은 숙련분위기가 유의한 영향을 미치며 전체 분산의 2%로 매우 낮은 설명량을 보이고 있다($F_{1,771}=12.698, p < .001$). 반면에 긴장은 숙련분위기($\beta=.31, p < .001$)와 수행분위기($\beta=.13, p < .001$) 순으로 유의한 영향을 미치며 전체 분산에 대한 12%의 설명량을 보였다($F_{2,770}=50.968, p < .001$).

요약하자면, 무용수업에서 지각된 동기분위기는 무용과 대학생들의 재미/노력은 수행분위기가, 유능감에 대해서는 숙련분위기 지각이, 그리고 긴장에 대해서는 숙련과 수행분위기 지각이 영향을 미친다고 할 수 있다. 따라서 가설 1은 지각된 동기분위기가 내적동기만을 유의하게 예측하는 변수로 나

타남에 따라 부분적으로 지지되었다.

4. 목표성향이 내적동기와 수행만족에 미치는 효과

<표 12>에는 무용과 대학생의 내적동기와 수행만족 요인을 준거변수로 삼고 목표성향의 2요인을 예측변수로 투입하는 단계적 다중회귀분석의 결과가 제시되어 있다. 회귀분석을 실시한 결과 목표성향은 내적동기와 수행만족 수준에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 재미/노력은 자기성향과 과제성향목표가, 유능감은 자기성향목표가, 그리고 긴장은 과제성향목표에 의해 유의하게 예측되었다. 수행만족은 자기성향목표로 유의하게 예측되었다.

표 12. 목표성향의 내적동기와 수행만족에 대한 단계적 회귀분석 결과

준거변수	단계	예측변수	β	t	R^2	$R^2\ Change$	F
내적동기							
재미/노력	1	자기성향목표	.50	14.908***	.37	.02***	226.952***
	2	과제성향목표	.16	4.847***			
유능감	1	자기성향목표	.22	40.187***	.05	-	6.399***
긴장	1	과제성향목표	.25	7.173***	.06	-	51.546***
수행만족	1	자기성향목표	.24	48.747***	.06	-	6.982***

*** $p < .001$

이를 구체적으로 살펴보면, 내적동기의 경우에 재미/노력은 자기성향목표 ($\beta = .50, p < .001$)와 과제성향목표 ($\beta = .16, p < .001$)의 순으로 유의한 영향을 미치고 전체

분산의 37%를 설명하였다($\Delta R^2=.02$, $F_{2,770}=226.952$, $p<.001$). 유능감은 자기성향목표가 전체 분산의 5%로 매우 낮은 설명량을 보이고 있다($F_{1,771}=6.399$, $p<.001$). 반면에 긴장은 과제성향목표가 전체 분산의 6% 설명량을 보였다($F_{1,771}=51.546$, $p<.001$). 수행만족 역시 매우 미미하지만 자기성향목표가 6%의 설명량을 보여주고 있다($F_{1,771}=6.982$, $p<.001$).

요약하자면, 무용과 대학생의 자기성향목표는 유능감과 수행만족을, 과제성향목표는 긴장을, 그리고 두 가지 목표성향은 재미/노력 수준에 유의한 영향을 미친다고 할 수 있다. 따라서 이러한 결과는 무용수업에서 목표성향이 무용과 대학생의 내적동기와 수행만족에 영향을 줄 것이라는 가설 2를 지지하는 것으로 판단된다.

5. 지각된 동기분위기와 목표성향이 내적동기와 수행만족에 미치는 영향

앞서 지각된 동기분위기와 목표성향이 내적동기와 수행만족에 미치는 주효과가 검증되었다. 여기서는 본 연구의 주된 관심사인 가설 3의 상호작용효과를 검증하는 것이다. 이에 지각된 동기분위기와 목표성향의 중재효과를 검증한 국내외 선행연구의 결과들(유진, 허정훈, 2001; Elliot, 1999; Ommundsen, 2006; Pintrich, 2000)에 근거하여 지각된 동기분위기와 성취목표 하위요인간의 상호작용을 검증하기 위한 중재적 회귀분석이 실시되었다.

본 연구에서 두 독립변수들의 상호작용 효과를 검증하기 위한 중재적 회귀분석은 Aiken과 West(1991)이 제안한 절차에 따라 실시되었으며, 그 공식은 다음과 같다(구체적인 내용은 Aiken & West, 1991의 저서 “Multiple

Regression: Testing and interpreting interactions” 참조).

$$\hat{Y} = b_1X + b_2Z + b_3XZ + b_0$$

X, Z = 예측변수 (예: 동기분위기, 목표성향)

XZ = 예측변수의 상호작용항(예: 숙련분위기×과제성향)

\hat{Y} = 준거변수 (예: 내적동기 혹은 수행만족)

앞의 단계적 다중회귀분석을 통한 주효과 검증과는 다르게 중재적 회귀분석을 실시하기 전에, 독립변수(예측변수)로 투입될 지각된 동기분위기와 성취목표 하위요인들의 평균점수를 표준점수(Z-score)로 변환시켰다.

이와 같이 독립변인의 평균점수를 표준화 점수로 변환시키는 것은 독립변수 간의 상관관계에서 필연적으로 발생하는 다중공선성(multicollinearity) 현상을 제거하기 위한 것이다. 여기서 독립변수들은 표준점수로 변환되지만, 종속변수는 편차점수로 변환되지 않는다. 왜냐하면 종속변수가 편차점수로 변환되면, 이 점수는 원래의 평가 준거를 제거하게 되어 상호작용이 포함된 회귀방정식에서 회귀계수에 전혀 영향을 미치지 않기 때문이다(Aiken & West, 1991).

이와 같이 편차점수화된 독립변수들을 이용하여 6개의 상호작용항(숙련분위기×과제성향, 숙련분위기×자기성향, 숙련분위기×수행분위기, 수행분위기×과제성향, 수행분위기×자기성향, 과제성향×자기성향)이 만들어졌다. 이 변수들은 동기분위기와 성취목표의 주효과(1단계)를 통제변수(공변인)로 설정한 후 2단계로 회귀식에 투입되었다.

앞서 주효과 검증과 마찬가지로 상호작용 효과의 유의성 검증은 R²변화량에 대한 F값이 검토되었으며, 이 값이 유의한 경우에 β계수는 해당 t값을

이용하여 유의성이 검증되었다. 유의한 상호작용효과가 발견되면 독립변수의 수준을 나타내기 위해 Aiken과 West (1991)의 절차에 따라 회귀선 기울기를 plotting하였다.

본 연구에서는 독립변수들 간의 유의한 상호작용을 해석하기 위해 표준화 점수의 높고 낮음에 따라 $Z_L = -1$ (저)과 $Z_H = 1$ (고)의 값이 사용되었고, 그때 이 값들은 그래프로 표시되었다. 각 종속변수별로 중재적 회귀분석의 결과 회귀식에 6개의 상호작용이 투입되었지만 2개의 유의한 상호작용 효과가 내적동기 중의 재미/노력과 수행만족 요인에서 발견되었다. 각 종속변수별로 구체적인 결과를 살펴보면 다음과 같다.

1) 재미/노력

<표 13>에 제시된 바와 같이, 1단계로 투입된 독립변수들을 통제변수로 설정하고 2단계에서 6개의 상호작용이 회귀방정식에 투입되었다. 그 결과 6개의 상호작용 중에서 3개의 상호작용(수행분위기×과제성향목표, 수행분위기×자기성향목표, 과제성향목표×자기성향목표)이 회귀식에 진입되었다($F_{7,765} = 76.183, p < .001$).

<표 13>에서 보듯이 재미/노력에 대한 수행분위기×과제성향목표의 상호작용은 전체 분산의 1%를 추가하여 총 41%의 설명량을 보였으며($\beta = -.911, t = -2.820, p < .01$), R^2 의 변화량에 대한 F 값도 유의하였다($p < .05$).

표 13. 재미/노력에 대한 중재적 회귀분석 결과

단계	예측변수	1단계		2단계		R ²	R ² Change
		β	t	β	t		
1	숙련분위기	-.009	-.323	-.016	-.568	.40***	
	수행분위기	.212	6.410***	.292	2.123*		
	과제성향목표	.123	3.599***	.596	2.460*		
	자기성향목표	.419	11.766***	-.208	-.864		
2	수행분위기×과제성향목표			-.911	-2.820**	.41***	.01*
	수행분위기×자기성향목표			.624	1.881		
	과제성향목표×자기성향목표			.374	1.826		

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

<그림 1>은 무용과 대학생들이 지각하는 내적동기 요인 중 재미/노력에 대한 수행분위기와 과제성향목표의 상호작용 효과를 그래프로 나타낸 것이다. 그래프에 제시된 바와 같이 고수행분위기의 경우 과제성향 수준과 관련 없이 비교적 일정한 재미/노력을 나타냈으나, 저수행분위기의 경우 낮은 과제성향일 때 보다 높은 과제성향을 나타낼 때 재미/노력수준이 점진적으로 높아지는 것을 알 수 있다. 이러한 결과를 종합해 보면 저수행분위기 수준에 있을 경우 수행분위기의 높고 낮음 과 관계없이 높은 과제성향으로 변화시킨다면 무용 수업에 대한 재미와 노력을 긍정적으로 높일 수 있을 것으로 판단된다.

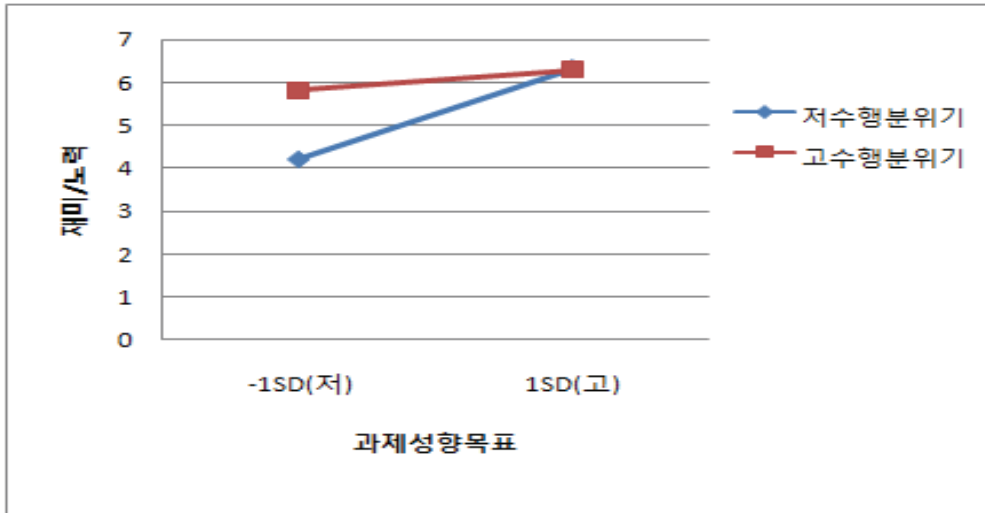


그림 1. 재미/노력에 대한 수행분위기와 과제성향목표의 상호작용 효과

2) 유능감

<표 14>에는 유능감에 대한 중재적 회귀분석의 결과가 제시되어 있다. 2 단계로 6개의 상호작용이 투입된 결과 재미/노력의 경우와 같이 3개의 상호작용만이 회귀식에 진입되었다(수행분위기×과제성향목표, 수행분위기×자기성향목표, 과제성향목표×자기성향목표).

<표 14>에 제시된 것처럼 이들 3개의 상호작용은 1%의 설명량을 더하여 전체 분산의 약 7%를 설명하고 있다($F_{7,765}=8.684, p<.001$). 그러나 R^2 의 변화량에 대한 F 값은 유의하지 않았다($p>.05$).

표 14. 유능감에 대한 중재적 회귀분석 결과

단계	예측변수	1단계		2단계		R ²	R ² Change
		β	t	β	t		
1	숙련분위기	.101	2.851**	.103	2.876**	.06***	
	수행분위기	-.074	-1.779	.069	.401		
	과제성향목표	.063	1.477	-.489	-1.612		
	자기성향목표	.218	4.887***	.491	1.628		
2	수행분위기×과제성향목표			.376	.929	.07***	.01
	수행분위기×자기성향목표			-.698	-1.678		
	과제성향목표×자기성향목표			.434	1.689		

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

3) 긴장

<표 15>에는 긴장에 대한 중재적 회귀분석 결과가 제시되어 있다. 2단계로 투입된 상호작용항 중에서 3개의 상호작용만이 회귀식에 진입되었다(수행분위기×과제성향목표, 수행분위기×자기성향목표, 과제성향목표×자기성향목표).

분석 결과 수행분위기×과제성향목표, 수행분위기×자기성향목표, 과제성향목표×자기성향목표 간의 상호작용 효과는 발견되지 않았다($F_{7,765} = 17.990$, $p < .001$). 즉 R²의 변화량에 대한 F값은 .00으로 유의하지 않았다($p > .05$).

표 15. 긴장에 대한 중재적 회귀분석 결과

단계	예측변수	1단계		2단계		R ²	R ² Change
		β	<i>t</i>	β	<i>t</i>		
1	숙련분위기	.278	8.168***	.280	8.092***	.14***	
	수행분위기	.072	1.802	.099	.597		
	과제성향목표	.180	4.383***	-.045	-.153		
	자기성향목표	-.024	-.564	.192	.660		
2	수행분위기×과제성향목표			.278	.713	.14***	.00
	수행분위기×자기성향목표			-.319	-.797		
	과제성향목표×자기성향목표			.019	.076		

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

4) 수행만족

<표 16>에 수행만족에 대한 중재적 회귀분석의 결과가 제시되어 있다. 표에 제시된 것처럼, 6개의 상호작용항 중에서 수행분위기×과제성향목표, 수행분위기×자기성향목표, 과제성향목표×자기성향목표 간의 상호작용항이 회귀식에 진입되었다.

이들 3개의 상호작용항은 2단계로 투입되면서 추가적으로 1%가 증가되었으며, 전체 분산의 41%의 설명량을 보이고 있다($F_{7,765}=9.720$, $p < .001$). R²의 변화량에 대한 *F*값을 검토한 결과 .01로 유의한 것으로 확인되었다($p < .01$).

특히 이들 변수 중에서 과제성향목표×자기성향목표 간의 상호작용은 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($\beta=.767$, $t=2.996$, $p < .01$).

표 16. 수행만족에 대한 중재적 회귀분석 결과

단계	예측변수	1단계		2단계		R ²	R ² Change
		β	t	β	t		
1	숙련분위기	.022	.621	.029	.810	.06	
	수행분위기	-.088	-2.121*	-.061	-.357		
	과제성향목표	.039	.918	-.671	-2.220*		
	자기성향목표	.266	5.964***	.141	.469		
2	수행분위기×과제성향목표			.317	.784	.07	.01**
	수행분위기×자기성향목표			-.376	-.908		
	과제성향목표×자기성향목표			.767	2.996**		

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

과제성향목표와 자기성향목표 간의 유의한 상호작용은 <그림 2>에 그래프로 제시되어 있다. 그래프에 제시된 바와 같이 저자기성향의 경우 과제성향 수준과 관계없이 일정한 수행만족 수준을 보여주고 있다. 그러나 고자기성향일 경우 저과제성향일 때 현저하게 낮은 수행만족을 나타내었으나, 과제성향이 높게 지각될수록 수행만족은 급격히 증가하는 것으로 나타났다. 따라서 이러한 결과를 종합해보면 고자기성향과 고과제성향을 나타낼수록 수행만족이 높아진다는 것으로 해석할 수 있으며, 결과적으로 저자기성향도 과제성향목표와 관계없이 일정한 수행만족 수준을 나타내고 있다.

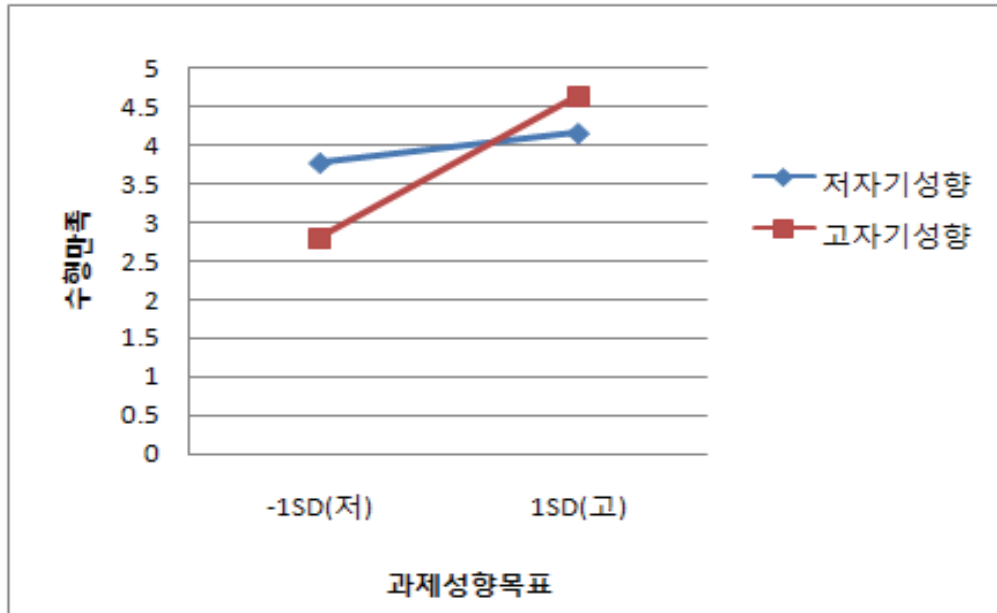


그림 2. 수행만족에 대한 과제성향목표와 자기성향목표의 상호작용 효과

요약하자면, 무용 수업에서 지각된 동기분위기와 목표성향이 무용과 대학생의 무용에 대한 내적동기와 수행만족에 있어서 상호작용 효과가 있을 것이라는 가설 3을 검증하기 위하여 편차점수로 변화된 독립변수들 간의 상호작용항을 2단계 회귀식에 투입한 결과, 6개의 상호작용 중에서 3개항(수행분위기×과제성향목표, 수행분위기×자기성향목표, 과제성향목표×자기성향목표)이 진입되어 재미/노력($R^2=.41$), 유능감($R^2=.07$), 긴장($R^2=.14$), 수행만족($R^2=.07$)에 영향을 주었다. 그러나 이들 상호작용 중에서 수행분위기×과제성향목표 및 과제성향목표×자기성향목표 간의 상호작용 효과가 각각 내적동기의 재미/노력과 수행만족 요인에서 유의하게 나타났다. 결과적으로 수행분위기×과제성향목표 간의 상호작용은 재미/노력에 대하여 중재효과가 있으며, 과제성향목표×자기성향목표 간의 상호작용은 수행만족에 대하여 중재효과가 있는 것으로 해석된다.

따라서 내적동기와 수행만족에 대한 독립변수들의 상호작용 효과를 종합해 볼 때, 본 연구의 결과들은 기존 선행연구의 결과들과 부분적으로 일치하기도 하지만 예측했던 결과와는 대조적인 결과들도 도출되었다. 이는 무용 맥락에서 지각된 동기분위기와 목표성향이 일반 스포츠나 체육 상황과는 다르게 적용되고 있음을 시사한다.

V. 논의

무용수업에서 대학생들의 내적동기와 수행만족에 대한 동기분위기 지각과 목표성향의 상호작용 효과를 검증하기에 앞서 동기분위기와 목표성향이 각각 내적동기와 수행만족에 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위하여 단계적 다중회귀분석이 실시되었다. 단계적 회귀분석은 독립변수인 동기분위기와 목표성향을 종속변수인 내적동기와 수행만족에 각각 투입되었다. 따라서 회귀분석을 통해 도출된 결과를 해석하고, 관련 선행연구의 결과와 비교하면서 그 시사점에 대하여 논의하였다.

1. 지각된 동기분위기가 내적동기와 수행만족에 미치는 영향

무용 수업에서 지각된 동기분위기가 무용과 대학생의 내적동기와 수행만족에 영향을 미칠 것이라는 가설 1을 검증하기 위하여 동기분위기를 예측변수로 삼고 내적동기와 수행만족을 준거변수로 삼아 회귀식에 투입하는 단계적 다중회귀분석이 실시되었다.

회귀분석의 결과 숙련분위기와 수행분위기 모두 대학생들의 무용 수행만족 수준에 직접적으로 정적인 영향을 미치지 않는 반면, 무용에 대한 재미와 노력 수준에 대해서는 자기성향목표가 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면에 유능감은 숙련분위기에 의해 유의하게 예측되었으며, 긴장은 숙련분위기와 수행분위기 지각 순으로 유의하게 정적인 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

본 연구의 결과는 기존의 체육과 스포츠 상황에서 이루어진 관련연구의 결과들과 비교할 때 부분적으로 일치되거나 지지되는 않음을 보여준다. 가령, 동기분위기 지각과 내적동기 또는 수행만족 간의 관계를 규명한 선행연구들은 숙련분위기를 높게 지각한 학생과 선수들이 수행분위기를 지각한 학생이나 선수들에 비하여 과제활동에 대한 재미와 노력, 가치부여, 만족 수준이 더 높은 것으로 보고하고 있다(Biddle, 2001; Digelidis et al., 2005; Morgan & Carpenter, 2002; Murcia, 2005; Papaioannou, 1999; Papaioannou et al., 2008; Parish & Treasure, 2003; Tayler & Ntoumanis, 2007).

반면에 동료들과의 경쟁과 사회적 비교 및 승리에 초점을 두고 지각되는 수행분위기는 학생과 선수들로 하여금 과제활동에 대하여 재미와 노력 수준을 반감시켜 지루함을 느끼게 하고 활동 자체에 대하여 부적응적인 태도와 정서를 가중시켜 무동기로 이끄는 부적응적인 역할을 한다(Chain & Wang, 2008; Ntoumanis, 2002; Petherick & Weigard, 2002; Spray, 2002).

이와 같이 선행연구들은 성취상황에서 동기분위기를 숙련분위기로 지각하는 개인들이 수행적 혹은 경쟁적 분위기로 지각하는 개인들보다 신체활동에 더욱 즐겁게 참여하고 노력을 기울이며 주어진 과제를 오래 지속하도록 이끈다는 사실을 일관되게 보여준다. 하지만 본 연구에서는 특히 수행분위기 지각이 대학생들의 무용에 대한 재미/노력 수준을 예측하는 변인이었지만, 두 가지 동기분위기는 수행만족에 전혀 긍정적인 영향을 미치지 않았다는 사실이다. 그렇다면 이러한 결과는 어디에서 기인하는 것인가?

여기에는 두 가지 해석이 가능할 수 있다. 첫째, 무용과 대학생들의 내적동기와 수행만족에 미치는 동기분위기의 영향력이 이들의 목표성향보다 상대적으로 약할 수 있다는 점이다. 바꾸어 말하면, 개개인의 무용 목표성향이 동기분위기 지각보다는 내적동기와 수행만족 수준에 더 크게 영향을 미쳤을

수 있다는 것이다. 가령, 성취목표이론에서는 동기분위기 지각이 특정한 환경에서 개개인이 채택하는 목표성향에 영향을 미친다고 제안하고 있다 (Barkoukis et al., 2007; Kavoussanu & Roberts, 1996).

Kavoussanu와 Roberts(1996)에 의하면, 숙련분위기는 학생들로 하여금 노력과 학습, 교사에 의해 강조될 때 지각되고 결과적으로 학생들을 과제성향 목표로 이끌어내지만, 수행분위기는 경쟁과 사회적 비교에 초점을 둘 때 지각되고 자기성향목표로 연결된다. 특히 교사가 높은 숙련분위기를 강조하는 경우에 학생들은 과제활동에 적극적으로 참여하려는 의도와 높은 내적동기 수준을 보인다(Hagger et al., 2003).

이러한 사실을 무용 상황으로 적용해보면, 두 번째 해석이 가능할 수 있다. 즉 제한된 무용수업 시간에 강사 혹은 교수가 학생들로 하여금 숙련분위기보다는 수행분위기를 더 강조할 수 있다는 것이다. 실제 대학 무용수업을 관찰해보면, 대다수의 학생들은 이미 오랜 동안 무용을 전공해왔기 때문에 기존의 테크닉을 숙련하기보다는 무용동작이나 테크닉을 잘 수행하는 쪽으로 관심을 기울이는 경향이 강하다는 사실을 알 수 있다. 이를 입증하는 단편적인 사실은 무용학과 대학생들이 내적동기보다는 외적동기나 무동기가 더 강한 것으로 보고한 박중길과 한미경(2008)의 연구결과를 통해 추론할 수 있다.

본 연구에서와 같이 아직까지 무용 분야에서는 동기분위기와 내적동기 및 수행만족 간의 관계를 규명한 연구가 전무한 실정이다. 이는 본 연구의 결과를 해석함에 있어서 어려움을 가중시키고 있지만, 최소한 이번 연구의 결과는 기존의 관련연구의 결과와는 대조적으로 수행분위기 지각이 무용전공 대학생들의 재미/노력 수준을 예측하는 변수임을 보여준다. 따라서 이와 같은 결과는 여학생이 절대 다수를 차지하고 있는 무용과 학생들만의 특성인

지 여부는 단정지을 수 없지만, 무용 상황에서 내적동기에 대한 수행분위기의 역할을 검증한 것은 앞으로 학생들의 성취동기를 이해하는데 기초 정보를 제공해 줄 것으로 기대된다.

2. 목표성향이 내적동기와 수행만족에 미치는 영향

무용 수업에서 목표성향이 무용과 대학생들의 내적동기와 수행만족에 영향을 미칠 것이라는 가설 2를 검증하기 위하여 목표성향을 예측변수로 내적동기와 수행만족을 준거변수로 삼아 단계적 다중회귀분석이 실시되었다. 그 결과 내적동기 중의 재미/노력은 자기성향과 과제성향목표 순으로 예측되었으며, 유능감은 자기성향목표가, 긴장은 과제성향목표에 의해 유의하게 예측되었다. 수행만족은 또한 자기성향목표에 의해 예측되었다.

구체적으로 내적동기의 재미와 노력에 대한 목표성향의 상대적 영향력을 살펴보면, 두 가지 목표들이 모두 무용에 대한 재미와 노력 수준에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 무용에 대한 재미와 노력 수준에 대하여 과제성향보다는 자기성향목표의 상대적 영향력이 크게 기여한 것으로 나타난 이번 연구의 결과는 기존의 연구결과와는 매우 상이한 결과이다.

일반적으로 체육수업과 스포츠 상황에서 과제성향목표는 내적동기와 긍정적인 정서를 포함하여 다양한 동기변인들과 정적인 관계가 있다(Chain & Wang, 2008). 그러나 Wang과 Biddle(2001)에 의하면, 자기성향목표와 긍정적인 동기변인과의 관계는 과제성향목표와 결합되더라도 자기성향목표가 긍정적인 과정과 결과와 연계될 수 있는지는 분명하지 않은 것으로 알려져 있다.

이러한 맥락에서 본 연구의 결과를 해석한다면, 무용 상황에서는 자기성향목표도 과제성향목표와 결합되어 대학생들의 재미와 노력 수준에 더 크게 영향을 미치는 예측변인이라고 할 수 있다. 여기서 한 가지 흥미로운 사실은 앞서 언급된 기존의 과제성향목표와 내적동기 간의 관계를 다룬 연구들이 전통적인 2분법 구조(과제성향 vs 자기성향) 하에서 관계를 검증한 결과라는 사실이다. 즉 2분법 구조 하에서 과제성향목표는 긍정적인 속성인 반면에, 자기성향목표는 부정적인 속성으로 인식되어왔다.

하지만 학습과 스포츠 장면에서 성취목표에 대한 설명은 전통적인 과제-자기목표 구분 외에도 접근(approach)-회피(avoidance) 구분에 주의를 요구한 Elliot와 동료들(Elliot, 1997; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996)은 접근-회피 구분도 성취목표 분석에 상당한 이점이 있음을 밝히면서 처음으로 자기목표(수행목표로 명칭) 구인을 접근-회피로 구분한 3분법적 성취목표를 제안하였다. 가장 최근에 Elliot와 동료들(Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001)은 과제-자기(숙련-수행)와 접근-회피 구분을 하나로 통합하는 2×2 성취목표를 제안하였다. 이 모델에서 유능감은 성취목표 구인의 핵심으로 간주된다.

특히 2×2 성취목표는 이들 목표는 과제기반이나 개인내 유능감에 초점을 둔 숙달접근, 과제기반이나 개인 내 무능함에 초점을 둔 숙달회피, 규준적 유능감에 초점을 둔 수행접근, 규준적 무능함에 초점을 맞춘 수행회피가 있다. Wang, Biddle와 Elliot(2007)에 의하면, 유능감은 이를 평가하기 위해 사용된 기준과 관련하여 과제 자체나 자신의 과거 수행(숙달)이나 타자의 수행(수행) 중 하나로 정의되고, 그 초점을 긍정적 가능성(접근) 또는 부정적 가능성(회피)에 두느냐에 따라 결합된다.

Moller와 Elliot(2008)은 2×2 성취목표 관점이 최근에 나온 것이지만, 학습

장면에서 수행된 많은 연구들이 전통적인 이분법적 구조의 목표성향과 비교하여 접근-회피목표의 타당성과 유용성을 지지하고 있다고 주장한다. 체육과 스포츠 영역에서도 2×2 성취목표를 적용한 연구는 아직까지 소수에 불과하지만(Conroy et al., 2003; Elliot & Conroy, 2005; Wang et al., 2008), 각 목표는 성취관련 과정과 결과의 다양한 패턴들을 예측하고 있다(Elliot, 2005).

가령, McGregor와 Elliot(2002)는 숙달접근과 수행접근 목표가 내적동기와 수행만족 등의 긍정적 효과와 결과에 기여하지만, 숙달회피와 수행회피 목표는 비적응적 동기 패턴을 예측하고 일으킨다는 결과를 보고한바 있다. 따라서 이러한 사실에 비추어 볼 때, 자신의 전공에서 요구되는 무용동작들을 이미 습득해온 무용과 학생들 관점에서 숙달접근목표를 추구하지 않더라도 평소 익숙한 동작들을 원만히 수행하는 것(수행목표)만으로도 재미와 만족을 느끼고 노력하도록 만들 수 있게 된다.

이와 같은 사실은 자기성향목표가 무용과 대학생들의 유능감 지각과 수행만족에 기여한 결과로 지지되고 있다. 일반적으로 과제지향적인 목표를 가진 개인은 자신의 유능감 수준과는 관계없이 도전할 만한 과제수준을 선택하고 흥미를 가지고 노력을 지속하는 반면에, 자기성향목표를 가진 개인은 활동에 대한 유능감 수준이 낮을 때 부적응적인 행동을 보이는 것으로 알려져 있다(Duda, 1993). 물론 높은 유능감을 지닌 자기성향적 목표를 가진 개인은 적응적인 행동패턴을 보이는 경향이 있다.

따라서 목표성향이 무용과 대학생의 내적동기와 수행만족에 미치는 직접적인 효과를 종합하면, 학교 체육시간에 평소 익숙하지 않은 새로운 기술을 배우는 학생이나 치열한 경쟁과 성패가 공존하는 스포츠 현장에서 도출된 연구결과와는 다르게 이미 오랜 동안 짜여진 루틴에 따라 거의 유사한 형태

로 무용을 연습해온 대학생들에게 있어서 자기성향적인 목표는 무용에 대한 내적동기와 수행만족에 직접적으로 영향을 미치는 예측변인이라 할 수 있다.

반면에 오히려 과제성향목표를 추구할 때 학생들이 긴장을 더 느끼는 것으로 보고한 사실은 무용상황과 스포츠 혹은 체육상황과는 다르다는 사실을 시사한다. 물론 이러한 결과는 성차에 의한 것인지는 단정짓기가 어렵지만, 자기성향목표의 긍정적인 측면이 확인됨에 따라 과제지향적인 목표를 지나치게 강조하는 것은 오히려 학생들로 하여금 부적응적인 행동패턴을 일으킬 수 있음도 시사한다.

3. 지각된 동기분위기와 목표성향이 내적동기 및 수행만족에 미치는 영향

무용수업에서 지각된 동기분위기와 목표성향이 내적동기와 수행만족에 있어서 상호작용 효과가 있을 것이라는 가설 3을 검증하기 위하여 Aiken과 West(1991)가 제안한 절차에 따라 중재적 회귀분석이 실시되었다. 동기분위기와 성취목표의 주효과를 통제변수로 설정한 후 2단계로 표준 점수화된 독립변수들을 활용하여 만들어진 6개의 상호작용항(숙련분위기×과제성향, 숙련분위기×자기성향, 숙련분위기×수행분위기, 수행분위기×과제성향, 수행분위기×자기성향, 과제성향×자기성향)회귀식에 투입되었다.

회귀분석 결과 수행분위기 지각과 과제성향목표의 상호작용이 내적동기의 재미/노력 수준을 중재하는 것으로 나타났으며, 과제성향목표와 자기성향목표의 상호작용이 무용수업에 대한 수행만족 수준을 중재하는 것으로 나타났

다. 이러한 결과는 본 연구와 직접적으로 관련있는 선행연구의 결과가 많지 않기 때문에 비교하기에는 어려움이 있지만 중학교 체육수업을 대상으로 목표성향과 동기분위기 지각이 내적동기와 운동수행에 미치는 상호작용 효과를 검증한 유진과 허정훈(2001)의 연구결과와 부분적으로 일치된 것으로 확인되었다.

가령, 유진과 허정훈(2001)은 남녀 학생을 구분하여 검증한 결과 여학생의 경우에 자기성향목표가 유능감과 흥미에 유의한 영향을 미치지만 상호작용 효과는 없는 것으로 나타났다. 반면에 남학생의 경우에 내적동기의 재미/노력과 유능감은 특성간(과제성향×자기성향목표), 흥미(자기성향목표×수행분위기) 및 운동수행(과제성향목표×숙련분위기)은 목표성향과 동기분위기의 상호작용이 유의한 영향을 미친 것으로 나타났다.

유진과 허정훈(2001)의 연구결과와 본 연구결과를 비교해보면, 한 가지 분명한 사실은 중학교 체육수업 상황과 대학 무용수업 상황의 특수성이 작용하여 상이한 결과를 나타내고 있다는 것이다. 그러나 한 가지 공통적인 사실은 학생들이 가지고 있는 특성적 동기인 목표성향이 수업상황에 대한 동기 분위기 지각을 압도하는 경향이 강하다는 점이다.

이와 같은 결과는 과제성향이나 자기성향목표가 숙련분위기나 수행분위기 지각보다 내적동기와 수행만족 수준을 더 유의하게 예측한다는 선행연구의 결과들(Swain & Harwood, 1996; Treasure & Roberts, 1997)과 일치한다. 그러나 여학생이 대다수를 차지하고 있는 본 연구에서 무용 수업 시에 낮은 과제성향목표를 가진 학생들이 수업 분위기를 수행분위기로 높게 지각할수록 수업에 대하여 더 많은 재미와 노력을 기울이는 것으로 나타난 점이다.

이 결과는 무용수업 시 동기분위기 지각이 학생들의 동기적 행동 패턴에 직접적인 영향을 미치고 과제성향 및 자기성향목표를 발달시키는 중재적 역

할이 더 큰 것으로 보여진다. 따라서 중등학교 체육수업과는 다르게 대학 무용 맥락에서는 무용교수나 강사가 수업 분위기를 수행분위기로 조성하되 과제활동을 강조하는 것이 무용수업에 대해서 더 많은 재미를 느끼고 노력을 하게 만드는 데에 긍정적인 영향을 미친다는 것이다.

또한 수행만족에 대한 중재적 회귀분석 결과는 과제성향과 자기성향목표가 상호작용하여 수행만족을 유의하게 예측하는 것으로 확인되었다. 즉 두 가지의 목표성향이 모두 높은 학생들이 낮은 학생들에 비해 자신의 수행에 대해 더 높게 만족하고 있다는 것이다. 이러한 결과는 스포츠 상황에서 과제성향과 자기성향목표가 모두 높을 때 사람들은 활동에서 성취동기와 만족감을 가장 잘 느끼는 것으로 나타난 일부 선행연구의 결과와 일치한다 (Duda, 1988; Hofmann & Strickland, 1995).

이와 관련하여 Walling과 Duda(1995)는 체육교육에서 자기성향목표가 높은 학생들은 낮은 학생들보다 성공의 원인이 능력이라는 믿음이 높고, 반대로 과제성향목표가 높은 학생들은 활동에 내적 흥미가 높고, 협동하며, 열심히 노력할 때 성공한다는 믿음이 높다고 밝혔다. 또한 Papaionnou와 McDonald(1993)에 의하면, 체육수업에서 과제성향목표는 자긍심의 증가, 체력증진, 훌륭한 시민 정신 발달, 그리고 보다 숙련적이고 협동적인 체육의 목적에 긍정적인 관련이 있었고, 자기성향목표는 개인의 자긍심과 사회적 상태를 증가시키는 신념과 관련이 있다.

특히 과제성향목표와 자기성향목표 사이의 유의한 상호작용 효과는 Nicholls (1989)가 말하는 직교적 개념(orthogonal concept)을 뒷받침하는데, 여기서 직교적 개념은 개개인마다 두 가지 목표성향이 모두 높거나 낮을 수도 있으며 또 어느 하나가 더 높거나 더 낮을 수 있다는 것을 말한다.

앞서 언급된 것처럼 전통적인 과제-자기 구분과 관련하여, 성취목표 관점

에 대한 대부분의 지지자들은 과제성향목표가 긍정적인 특성과 결과와 관련되어 있는 반면에, 자기성향목표는 특히 개인의 지각된 유능감 수준이 낮을 때 부정적인 특성과 결과와 연관이 있다고 가정한다(Dweck, 1986; Nicholls, 1989). 하지만 일부 연구자들은 이 견해를 의문시해왔고, 과제와 자기성향을 둘 다 채택하는 것은 이상적인 동기적 프로파일을 나타낼 수 있다고 제안하였다(Biddle, 2001; Farr, Hofmann, & Ringenbach, 1993; Fox, Goudas, Biddle, & Armstrong, 1994). 본 연구의 결과는 전자의 관점보다는 후자의 관점과 더 일치한다.

이와 같은 결과는 체육수업 맥락에서 2×2 성취목표의 상호작용적 효과를 검증하기 위하여 군집분석을 사용한 Wang 등(2007)의 연구에서는 4개의 성취목표 점수가 모두 높은 집단이 가장 긍정적인 패턴의 특성과 결과(예: 재미, 노력, 유능감 등)를 나타낸 반면에, 모든 성취목표 점수가 낮은 집단은 체육수업에 대한 기본욕구(자율성, 관계성, 유능성) 수준이 낮고 무동기는 높으며 재미도 덜 느끼는 것으로 보고하였다.

따라서 본 연구의 결과는 무용과 대학생들의 내적동기와 수행만족 수준을 높여주기 위해서는 긍정적인 수업분위기 조성과 함께 성취목표 개념을 잘 구체화시키는 것이 매우 중요함을 보여준다. 내적동기는 교수나 강사들의 보상이나 강요가 아닌 자발적인 참여와 즐거움과 재미 자체를 위해서 하는 것을 의미한다. 무용과 학생들이 스스로 수업에 적극 참여하고 과제활동에 도전하여 적절한 유능감을 느낄 때 내적으로 동기화된다는 것이다.

이처럼 내적으로 동기화된 개인은 더욱더 긍정적인 정서를 경험하고(Miller & Bartholomew, 2005; Vallerand & Roussau, 2001), 특히 과제성향 목표를 추구할수록 실력향상과 만족감이 크고 학업성취도가 높다(Balaguer et al., 2002; Papaioannou et al., 2008). 그러나 개인의 목표성향은 개인차

변인으로서 상황적 요인에 의해 영향을 받을 수 있기 때문에 앞으로 목표성
향과 동기분위기 간의 인과적 관계를 보다 심도 있게 규명하려는 노력이 요
구된다고 할 것이다.

VI. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 상황적, 특성적 동기로 알려져 있는 지각된 동기분위기와 목표성향이 무용전공 대학생들의 내적동기와 수행만족에 미치는 주효과와 상호작용 효과를 검증하기 위하여 실시되었다. 이를 위하여 수도권 대학의 무용학과 학생 773명(남학생 50명, 여학생 723명)이 참여하여 무용 상황으로 차용된 Seifritz, Duda와 Chi(1992)의 지각된 동기분위기 검사지(Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire; PMCSQ), Duda(1992)의 목표성향(Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire; TEOSQ), McAuley, Duncan과 Tammen(1989)의 내적동기(Intrinsic Motivation Inventory; IMI), 그리고 Riemer와 Chelladurai(1998)의 운동수행만족(Athletic Satisfaction Questionnaire; ASQ) 검사지에 응답하였다.

수집된 자료는 본 연구를 위해 사용된 검사지들의 신뢰도와 타당도 검증을 위한 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석, 학년과 전공에 따른 변수들의 평균 차이를 검증하기 위한 일원분산분석, 변수들 간의 상호 관계성 검증을 위한 상관분석, 그리고 내적동기와 수행만족에 대한 지각된 동기분위기와 목표성향의 주효과와 상호작용 효과 검증을 위한 일련의 단계적, 중재적 위계적 회귀분석이 실시되었다.

본 연구에서 설정된 3개의 가설을 검증한 결과, 지각된 동기분위기는 내적동기만을 예측하고, 목표성향은 내적동기와 수행만족을 예측하는 변수임이 나타났다. 아울러 수행분위기와 과제성향목표의 상호작용은 재미/노력에,

과제성향목표와 자기성향목표의 상호작용은 수행만족에 중재효과를 나타냈다. 따라서 본 연구에서 3개의 연구가설 검증을 통해 도출된 결과에 기초하여 다음과 같은 결론을 얻을 수 있었다.

첫째, 무용과 대학생들이 수업 중에 지각한 수행분위기는 수행만족에 직접적으로 영향을 미치지 않지만, 내적동기 중 무용에 대한 재미/노력을, 숙련분위기는 유능감을, 그리고 숙련과 수행분위기 지각은 긴장 수준을 유의하게 예측하는 변인이었다. 이러한 결과는 체육과 스포츠 상황에서 동기분위기 지각이 내적동기에 직접적으로 영향을 미친다고 보고한 선행연구의 결과들과 대부분 일치되고 있지만(유진, 1997; Biddle, 2001; Chatzisarantis, Hagger, & Brickell, 2008; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003), 수행만족과는 관계가 있다고 보고한 연구결과들과는 일치하지 않는다(Barkoukis, Ntoumanis, Ntoumanis, & Nikitaras, 2007; Boixados, Cruz, Torregrosaa, & Valiente, 2004; Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2008).

둘째, 무용과 대학생들의 수업에 대한 과제 및 자기성향목표는 재미/노력 수준에 직접적으로 영향을 미치고, 과제성향목표는 긴장을 자기성향목표는 유능감과 수행만족 수준에 직접적으로 영향을 미치는 예측변인이었다. 이러한 결과는 전체적으로 2요인 구조의 목표성향이 체육과 스포츠 상황에서 내적동기와 수행만족에 영향을 미친다는 선행연구의 결과들과 부분적으로 일치하지만(Balaguer

et al., 2002; Della & Papaioannou, 2005; Loughhead & Carron, 2004; Papaioannou et al., 2008; Weigard, 2001), 본 연구에서 자기성향목표의 효과가 나타난 것은 조사대상의 대다수가 여학생이라는 특성에 기인한 것으로 보인다. 즉, 여학생은 자신의 유능감에 기반하여 과제를 수행하려는 성향이 강하게 작용하기 때문이다.

셋째, 수행분위기와 과제성향목표의 상호작용과 과제성향목표와 자기성향목표의 상호작용은 각각 무용학과 대학생들의 재미/노력과 수행만족 수준을 중재하는 역할을 하였다. 이러한 결과는 목표성향과 동기분위기의 일치성 가설을 검증하기 위하여 동기분위기와 목표성향 간의 상호작용 효과를 검증한 선행연구의 결과들과 부분적으로 일치하고 있다(유진, 허정훈, 2001; Standage et al, 2003). 그러나 본 연구의 결과는 동기분위기와 목표성향 간의 불일치성도 무용과 대학생들의 재미/노력 수준을 중재하고, 또한 목표성향간의 일치성도 수행만족 수준을 중재하는 역할을 수행한다는 사실도 시사한다.

따라서 본 연구의 결과를 종합해 보면, 무용수업 중에 학생들이 지각하는 동기분위기는 개인의 목표성향과 상호작용하여 무용에 대한 내적동기와 수행만족 수준에 영향을 미치는 주요 변수라 할 수 있다. 일반 대학생들과는 달리 무용전공 대학생들은 일찍부터 자신의 진로를 결정하여 자신의 실력 향상과 목표를 위해 끊임없이 노력하지만 무용과 관련된 다양한 학습환경에 의해 내적동기보다는 외적동기나 무동기 성향이 강한 것으로 알려져 있다. 이런 맥락에서 학생들이 무용에 대한 자발적인 노력과 흥미를 가지고 적응

적인 성취행동을 기울일 수 있도록 보다 적극적인 중재전략이 개발되어야 하는 동시에 이들의 성취동기에 영향을 미치는 선행변인과 결과변인들을 앞으로 심도 있는 탐색이 지속적으로 이루어져야 할 것으로 생각된다.

2. 제언

사회-인지적 관점에 기초한 성취동기 연구는 사회, 교육, 건강, 발달 및 스포츠심리학을 포함하여 다양한 영역에서 채택되고 있다. 이러한 관점은 스포츠와 신체활동 영역에서 개인의 성취동기를 이해하는데 매우 효과적으로 이용되고 있다. 특히 사회-인지적 접근은 개인적으로나 사회적으로 가치가 있는 목표를 달성하는 데 인지적, 정의적, 가치관련 변인을 통합하는 역동적 관점을 포함한다. 하지만 무용 영역에서 그러한 관점을 체계적으로 적용한 연구가 극소수에 불과하여 전공자들의 동기적 패턴은 잘 알려져 있지 않다. 따라서 본 연구의 결과에 근거하여 다음과 같이 몇 가지의 후속 연구의 방향에 대하여 제안하고자 한다.

첫째, 무용 맥락에서 성향적 성취목표와 동기분위기 지각 및 지각된 유능감이 학생들의 동기 조절에 미치는 주효과와 상호작용 효과를 검증할 필요가 있다. 가령, 자기조절은 운동 영역(motor context)에서 개인적, 맥락적 특성과 실제 성취와 수행 사이에 중요한 중재변인으로 간주되고 있다 (Zimmerman & Kitsantas, 1996). 또한 성취목표 구조에서 중재적, 매개적 변인으로서 지각된 유능감 구인은 Deci와 Ryan(1985)의 자기결정성이론에서 핵심적인 역할을 수행한다. 자기결정성이론에서 기본 심리적 욕구 중 하나인 유능감은 자기결정적 동기 유형들(내적동기, 확인적 조절)을 긍정적으로

로 예측하고, 자기결정성이 낮은 동기 유형들(외적 조절과 무동기)을 부정적으로 예측하는 것으로 가정된다. 아울러 상황적 동기는 성향적 목표성향을 중재하는 것으로 알려져 있다. 일부 연구자들(Ommundsen, 2006; Standage et al., 2003; Theodosiou & Papaioannou, 2006)은 스포츠와 체육 상황에서 자기조절 유형을 예측하기 위하여 중재적 회귀분석(moderated regression analysis)을 통해 이들 변인간의 관계를 검증한바 있다.

둘째, Dweck과 동료들(Dweck & Elliot, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Heyman & Dweck, 1992)의 연구결과를 종합하면, 일반 학습 장면에서 증가된 믿음을 가진 학생은 학습/과제성향목표 추구하고 함께 긍정적인 사고와 정서, 효과적인 문제해결전략 사용과 같은 적응적 패턴을 보이지만, 실제 믿음은 수행/자기성향목표 추구, 부정적인 정서와 인지, 수행 감소 등의 비적응적인 동기 패턴을 보인다. 이 같은 결과는 내재된 믿음 체계가 성취 장면에서 개인의 목표성향, 자기조절, 노력 투입, 성취 및 즐거움 등과 같은 인지와 정서, 행동에 영향을 미친다는 사실을 시사한다. 따라서 직교적 관계인 목표성향과 동기분위기 지각이 상호작용하여 내적동기에 영향을 미치는 것처럼, 무용 내적동기에 대한 능력믿음과 목표성향의 중재효과 검증도 앞으로 시도해볼 필요가 있을 것이다(예: Whitehead, Andree, & Lee, 2004).

참고문헌

- 강필중(2005). 체육수업동기증진을 위한 프로그램의 적용과 행동분석. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김동건, 조민행, 전용배(2002). 고등학교 운동선수의 만족도에 관한 연구. 한국체육학회지, 41(5), 355-364.
- 김병준(2001). 목표성향으로 예측한 스포츠 재미와 스트레스. 한국스포츠심리학회지, 12(1), 125-140.
- 김병준, 성장훈(1997). 청소년 스포츠 참가자 심층이해(I): 스포츠 재미거리. 한국스포츠심리학회지, 8(2), 43-60.
- 김상대, 조만태(2002). 프로야구선수의 직업만족도연구. 한국사회체육학회지, 18, 701-711.
- 김성운(2006). 엘리트 여자대학교 축구선수의 경쟁 상태불안이 경기결과에 미치는 영향. 한국체육학회지, 45(3), 203-215.
- 김아영(2002). 자기결정성 이론에 따른 학습동기 유형 분류체계의 타당성. 교육심리연구, 16(4), 169-187.
- 김영옥(2007). 스포츠참가 중학생의 운동정서 프로파일 분석. 한국스포츠심리학회지, 18(4), 123-133.
- 김종환(2007). 체육교사의 교수행동유형과 학생의 체육수업만족도 및 체육교과태도와의 관계. 한국스포츠교육학회지, 14(3), 41-54.
- 김현경, 한미경(2008). 무용연습에서 동기분위기 지각과 목표성향의 관계. 한국스포츠심리학회지, 19(3), 61-73.
- 류민정, 표내숙(2006). 체육교사의 교수행동과 중학생의 내적동기 및 수업만족 간의 관계모형 검증. 한국체육학회지, 45(2), 241-249.

- 류호상, 이옥동, 정연택(2004). 청소년의 체육수업 재미와 정신건강 및 관련 변인의 관계. **한국스포츠심리학회지**, 15(3), 11-26.
- 문두환(2005). 성취목표지향에 따른 P300. **한국스포츠심리학회지**, 16(2), 19-31.
- 문윤제(2005). 초등학교 운동선수의 목표성향과 동기분위기 지각이 동기 수준에 미치는 영향. **한국스포츠심리학회지**, 16(2), 33-48.
- 박성제(2006). 한국 운동선수들의 스포츠우리성, 팀만족 및 운동수행간의 관계분석. **한국스포츠심리학회지**, 17(4), 1-11.
- 박중길(2008). 무용전공 대학생의 지각된 학습환경에 따른 무용수업 흥미. **한국체육학회지**, 47(3), 439-449.
- 박중길, 김기형(2008). 체육수업에서 내적동기와 학습양식 예측변인으로서 사고양식 프로파일 분석. **한국스포츠교육학회지**, 15(2), 25-44.
- 박중길, 문익수, 유정인(2008). 한국판 운동선수 만족 척도의 구조적 타당화. **한국스포츠심리학회지**, 19(3), 75-97.
- 박중길, 한미경(2008). 무용과 대학생의 목표성향과 학습동기 및 인지-행동적 조절전략의 관계성 검증. **한국스포츠심리학회지**, 19(3), 135-149.
- 변영신(1994). 운동경쟁상황에서 동기적 분위기가 성취목표지향 및 지각된 유능감에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 성창훈, 백성수(2000). 중학교 체육수업 재미의 촉진 요인과 저해 요인. **한국스포츠교육학회지**, 7(2), 99-116.
- 송용관, 변정현(2008). ARCS전략을 적용한 체육수업이 고등학생의 학습동기와 태도 및 운동수행에 미치는 효과. **한국스포츠교육학회지**, 15(1), 99-120.
- 송춘현, 이계윤(2000). 고등학교 운동선수의 선수생활 만족도 척도개발에 관

- 한 연구. 한국체육교육학회지, 5(1), 193-200.
- 신중순, 곽은창, 주병하(2007). 대안적 교수전략이 남녀학생의 운동기능, 인지학습과 학습경험에 미치는 영향. 한국스포츠교육학회지, 14(4), 81-98.
- 양병화(2006). 다변량 데이터 분석법의 이해. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 엄성호, 김병준(2003). 교사의 지도행동에 따른 학생의 체육 내적동기. 한국스포츠심리학회지, 14(4), 17-35.
- 오응수, 임성호(1999). 중고등학교 체육교과목에 대한 만족도 비교에 대한 연구. 한국스포츠행정경영학회지, 4(2), 247-260.
- 유진(1997). 스포츠 성취목표 지향성과 동기 분위기가 내적동기, 자긍심, 운동수행에 미치는 효과. 한국스포츠심리학회지, 8(1), 69-85.
- 유진, 강필중(2005). 체육수업 성취목표 증진을 위한 TARGET 프로그램의 효과검증. 한국스포츠심리학회지, 16(4), 109-127.
- 유진, 박성준(1995). 스포츠 성취목표 지향성 이론의 현장 실험적 검증. 한국체육학회지, 33(3), 3014-3028.
- 유진, 허정훈(2001). 체육 성취목표지향성과 동기분위기 지각이 내적동기와 운동수행에 미치는 영향. 한국스포츠심리학회지, 12(1), 109-123.
- 이강현, 조춘호(2004). 조고등학생의 신체활동 참여유형별 내적동기의 차이. 한국체육교육학회지, 9(1), 148-158.
- 이계윤, 김인숙(2008). 동서양 문화권 운동선수들이 지각한 리더십, 팀응집력, 운동만족도 비교. 한국스포츠심리학회지, 16(4), 179-197.
- 이숙재, 신종철(2008). 무용전공 고등학생의 목표성향, 자기효능감 및 학습동기 관계 검증. 한국체육학회지, 47(6), 621-632.
- 이승배, 박윤혁, 강신복(2007). 중학교 체육수업에서 성공과 실패 경험에 대

- 한 학생의 인식. *한국체육학회지*, **46**(1), 359-375.
- 임현주(2006). 운동기능이 높은 학생들과 낮은 학생들의 체육수업 참여 경험. *한국스포츠교육학회지*, **13**(2), 63-81.
- 장 진(2005). 프로 스포츠 선수들의 직무만족 및 직업 만족도에 관한 연구. *한국사회체육학회지*, **24**, 567-577.
- 전용진, 손천택(2006). 중학생이 체육수업에 체험하는 정서경험 탐색. *한국스포츠교육학회지*, **13**(2), 119-137.
- 정용각, 정용승(1998). 여가운동 참가자의 스포츠 참여동기와 각성추구의 관계. *한국체육학회지*, **37**(4), 275-287.
- 정용민(2001). 생활체육 참여동기, 스포츠몰입, 여가만족간의 인과관계. *한국체육학회지*, **40**(1), 749-760.
- 정청희, 김병준(1999). *스포츠심리학의 이해*. 서울: 금광.
- 정청희, 문창운(1998). 성취목표성향과 동기적 분위기가 내적동기와 운동수행력에 미치는 영향. *한국스포츠심리학회 '98하계 학술발표회 논문집*, 1-18.
- 조건상, 김해출(2007). 육상선수의 성취목표성향과 성숙도 및 운동수행만족의 관계. *한국사회체육학회지*, **31**, 1463-1473.
- 황창하(2005). 고등학교 농구선수들의 지각된 동기분위기에 따른 스포츠맨십, 도덕적 기능, 팀규준 지각과의 관계. *고려대학교 대학원 석사학위논문*.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: testing and interpreting intervention*. Newbury Park, CA: Sage.
- Allen, J. B., & Howe, B. L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction.

- Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 280–299
- Ames, C., & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535–556.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Ames, C., & Archer, J. (1998). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–270.
- Ashford, B., Biddle, S., & Goudas, M. (1993). Participation in community sports centers. *Journal of Sports Science*, 11 (3), 249–256.
- Balaguer, I., Duda, J. L., & Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medical Science and Sports*, 9, 381–388.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F.L., & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach rating among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 293–308.
- Barkoukis, V., Ntmoumani, C., Ntoumanis, N., & Nikitaras, N. (2007). Achievement goals in physical education: Examining the predictive ability of five different dimensions of motivational climate. *European Physical Education Review*, 13(3), 267–285.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and

- optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Berger, B. G., Pargman, D., & Weinberg, G. S. (2002). *Foundations of Exercise Psychology*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Biddle, S. J. H. (1996). Current trends in sport and exercise psychology research. *The Psychologists*, 10(2), 63-69.
- Biddle, S. J. H. (2001). Enhancing motivation in physical education. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances motivation in sport and exercise* (pp. 101-128). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Kavussanu, M., & Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1-20.
- Boixados, M., Cruz, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport psychology*, 16, 301- 317.
- Brunel, P. (1999). Predicting cognitions and strategies to cope with the situation: Influence of motivational climate and goal orientation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, S22.
- Burton, L. (1992). *Adapt and thrive*. Ontario: Canadian Climate Center.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1996). The debate about rewards and intrinsic motivation: protests and accusations do not alter the

- results. *Review of Educational Research*, 66(1), 39-51.
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretation and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-138.
- Chain, L. K. Z., & Wang, C. K. J. (2008). Motivational profiles of junior college athletes: A cluster analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 137-156.
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., & Brickell, T. (2008). Using the construct of perceived autonomy support to understand social influence within the theory of planned behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 27-44.
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Smith, B., & Sage, L. (2006). The influences of intrinsic motivation on execution of social behaviour within the theory of planned behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 36, 229- 237.
- Chelladurai, P. (1978). *A contingency model of leadership in athletics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo, Canada.
- Chelladurai, P. (1984). Discrepancy between preferences and perceptions of leadership behavior and satisfaction of athletes in varying sports. *Journal of Sport Psychology*, 6, 27-41.
- Chelladurai, P., & Riemer, H. A. (1997). A classification of facets of athlete satisfaction. *Journal of Sport Management*, 11, 133-159.
- Chelladurai, P., Imamura, H., Yamaguchi, Y., Oinuma, Y., & Miyauchi, T. (1988). Sport leadership in a cross-national setting: The case of Japanese and Canadian university athletes. *Journal of Sport &*

Exercise Psychology, 10, 374-389.

- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 671-684.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2×2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Cunningham, G. B. (2007). Development of the physical activity class satisfaction questionnaire (PACSQ). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 11(3), 161-176.
- Cury, F., Fonseca, D., Rufo, M., & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perceptions of motivational climate, and achievement goals. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1960). *A behavioral theory of organizational objective*. New York: Wiley.

- Daley, A. J., & Huffen, C. (2003). The effect of low and moderate intensity exercise on subjective experiences in a naturalistic health and fitness club setting. *Journal of Health Psychology, 8*(6), 685-691.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1992). *A motivational approach to self: Integration in personality*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviors*. New York: Plenum.
- 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.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49* (1), 14-23.
- Della, V., & Papaioannou, A. (2005). Students' exercise frequency, perceived athletic ability, perceived physical attractiveness, goal orientation and perceived motivational climate. *Italian Journal of Sport Sciences, 12*, 155- 160.
- Digelidis, N., Della, V., & Papaioannou, A. (2005). Students' exercise

frequency, perceived athletic ability, perceived physical attractiveness, goal orientations and perceived motivational climate. *Italian Journal of Sport Science*, 12, 155-159.

Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1989). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.

Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.

Duda, J. L. (1990). Motivational consideration in physical activity involvement. *Physical Therapy*, 70(12), 808-819.

Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.

Duda, J. L. (1988). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.

Duda, J. L. (1993). Motivation in sport setting: A goal perspective approach. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L. (2007). The motivational climate, need satisfaction, and well-being. *Paper presented at the 12th Annual Congress of the ECSS*, 11-14 July, Finland.

Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective

- approach. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas, & C.M. Janella (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 417-443). New York: Wiley.
- Duda, M., & Whitehead, J. (1989). Goal orientations, perceptions of the motivational climate, and perceived competence of children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *17*, 1-19.
- Dunn, J. C. (2000). Goal orientations, perceptions of the motivational climate, and perceived competence of children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *17*, 1-19.
- Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (pp. 643- 691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(1), 5-12.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologists*, *41*, 1040- 1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: The role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256-273.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologists*, *41*, 1040-1048.
- Dwyer, J. M., & Fischer, D. G. (1990). Wrestler's perceptions of coaches' leadership as predictors of satisfaction with leadership. *Perceptual and Motor Skills*, *71*, 511-517.
- Ebbeck, V., Gibbons, S. L., & Loken-Dahle, L. (1995). Reasons for adult participation in physical activity: An interaction approach. *International Journal of Sport Psychology*, *26*, 262-275.
- Eisenaenger, R., & Cameron, J. (1996). The detrimental effects of reward: Myth or reality? *American Psychologists*, *51*, 1153-1166.
- Ekkekakis, P., & Petruzzello, S. J. (1999). Acute aerobic exercise and affect current status, problems, and prospects regarding dose-response. *Sport Medicine*, *28*, 337-374.
- Eleanor, Q., & Joan, D. (2007). The motivational climate, need satisfaction, and well-being in dancers. *Presented at the 12th Annual Congress of the ECSS*, 11-14 July, Finland.
- Elliot, A. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologists*, *34*, 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach

- and avoidance achievement motivation. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., & Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport & Exercise Psychology Review*, 1(1), 17-25.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2002). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 501-519.
- Emmons, R. A., & Diener, E. (1986). Situation selection as a moderator of response consistency and stability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1013-1019.
- Epstein, J. (1988). Family structure and student motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Escarti, A., & Gutierrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Eyes, M. A., Loughhead, T. M., & Hardy, J. (2007). Athlete leadership dispersion and satisfaction in interactive sport teams. *Psychology*

of Sport and Exercise, 8, 281-296.

- Farr, J. L., Hofmann, D. A., & Ringenbach, K. L. (1993). Goal orientation and action control theory: Implications for industrial and organizational psychology. *International Journal of Organizational Psychology, 8*, 193- 232.
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Hodge, C. N., Simensky, S. G., & Shi, J. (1996). Preliminary test of the model of coaching efficacy: Sources and outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 18*, Supplement, S28.
- Flores, J., Salguero, A., & Marquez, S. (2007). Goal orientations and perceptions of the motivational climate in physical education classes among Colombian students. *Teaching and Teacher Education, 35*, 86-93.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 253-261.
- Fox, L. D., Rejeske, W. J., & Gauvin, L. (2000). Effects of leadership style and group dynamics in enjoy of physical activity. *American Journal of Health Promotion, 14(5)*, 277-283.
- Frederick, C. M., Morrison, C., & Manning, T. (1996). Motivation to participate, exercise affect, and outcome behaviors toward physical activity. *Perceptual Motor Skills, 82(2)*, 691-701.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical

- education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Granito, V. J., & Carlton, E. B. (1993). Relationship between locus of control and satisfaction with intercollegiate volleyball teams at different levels of competition. *Journal of Sport Behavior*, 16(4), 221-228.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., & Biddle, S. J. H. (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the theory of planned behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 7, 299-316.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795.
- Harakiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A., & Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illumination. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Human Development*, 21, 34-64.
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Hofmann, D. A., & Strickland, O. J. (1995). Task performance and

- satisfaction: Evidence for a task-by ego-orientation interaction. *Journal of Applied Social Psychology, 25(6)*, 495-511.
- Horn, H. L., Duda, J. L., & Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science, 5(2)*, 168-176.
- Horne, T., & Carron, A. V. (1985). Compatibility in coach-athlete relationships. *Journal of Sport Psychology, 7*, 137-149.
- Karabenick, S. (2004). perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology, 96(3)*, 569-581.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*, 264-281.
- Kohn, W. (1996). Density functional and density matrix. *Physical Review, 76*, 32-43.
- Lepper, M. R., Keavney, M., & Drake, M. (1996). Intrinsic motivation and extrinsic rewards. *Review of Educational Research, 66*, 5-32.
- Koka, A., & Hein, V. (2003). The impact of sports participation after school on intrinsic motivation and perceived environment in secondary school physical education. *Kinesiology, 35(1)*, 86-93.
- Lock, E., Shaw, K. N., Sarri, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin, 90*, 125-152.

- Lock, E., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A. (1969). Satisfiers and dissatisfiers among white collar and blue collar employees. *Journal of Applied Psychology, 58*, 67-76.
- Loughead, T. M., & Carron, A. V. (2004). The mediating role of cohesion in the leader behavior-satisfaction relationship. *Psychology of Sport and Exercise, 5*, 355-371.
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Press.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). *Culture and achievement motivation: A second look*. Orlando, FL: Academic Press.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 115-144). New York: Academic Press.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammem, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise & Sport, 60*, 48-58.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*, 381-395.
- McMillin, C. J. (1990). *The relationship of athlete self-perceptions and athlete perceptions of leader behaviors to athlete satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia.

- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*, 582-590.
- Miller, B. M., & Bartholomew, J. B. (2005). Post-exercise affect: The effect of mode preference. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 263-272.
- Miller, B. M., & Bartholomew, J. B. (2005). Post-exercise affect: The effect of mode preference. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 263-272.
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2008). The 2×2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In N. Columbus (Ed.), *Progress in educational research* (pp. 123-146). New York: Nova Science Publishers.
- Morgan, K. (2000). Athletics teaching challenges. *British Journal of Teaching Physical Education, 31(4)*, 10-12.
- Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review, 8(3)*, 207-229.
- Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G., & Fate, R. (2001). Measuring enjoyment of physical education in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine, 21(2)*,

110-117.

- Murcia, J. M. (2005). Goal orientations, motivational climate, discipline and physical self-perception related to the teacher's gender, satisfaction and sport activity of a sample of Spanish adolescent physical education students. *Journal of Applied Sports Science*, *17*(2), 57-68.
- Myers, N. D., Vargas-Tonsing, T. M., & Feltz, D. L. (2005). Coaching efficacy in intercollegiate coaches: Sources, coaching behavior, and team variables. *Psychology of Sport and Exercise*, *6*, 129-143.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, *77*, 683-692.
- Nieminen, P., Varstala, V., & Manninen, M. (2001). Goal orientation and perceived purposes of dance among Finish dance students: A pilot study. *Research in Dance Education*, *2*(2), 175-193.
- Ntmoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, *3*, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, *71*, 225-242.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research*

- Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 176-0187.
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: The role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 12(3), 289-315.
- Papaioanniu, A. G. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medical Sciences and Sports*, 9, 375-380.
- Papaioannou, A. G., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Sagovits, A. (2008). Social agents, achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 122-141.
- Papaioannou, A. G., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2008). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality, *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 38-66.
- Papaionnou, A. G., & McDonald, A. I. (1993). Goal perspectives and purpose of physical education. In S. J. H. Biddle (Ed.), *European perspective on exercise and sport psychology* (pp. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Parish, L. E., & Treasure, D. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 173-182.
- Parker, R. J., Elliott, E. J., George, A., & Booth, M. (2003). Developing a

- charter of physical activity and sport for children and youth. *Australian Public Health, 27(5)*, 517-519.
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 8-47.
- Pensgaard, A. M., Roberts, G. C., & Ursin, H. (1999). Motivational factors and coping strategies of Norwegian paralympic and olympic winter sport athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly, 16*, 238-250.
- Petherick, C. M., & Weigard, D. A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology, 33*, 218-237.
- Pintrich, P. R. (2000). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologists, 35*, 221-226.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich(Ed.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and application*. Englewood Cliff, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Prusak, K. A. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in*

Physical Education, 23, 19-29.

- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion, 28*(3), 297-313.
- Riemer, H. A., & Chelladurai, P. (1995). Leadership and satisfaction in athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 74*, 591-598.
- Riemer, H. A., & Chelladurai, P. (1998). Development of the Athlete Satisfaction Questionnaire (ASQ). *Journal of Sport & Exercise Psychology, 20*, 127-156.
- Roberts, G. C., & Balaguer, G. (1991). The development of a social cognitive scale of motivation. *Paper presented at the 7th world congress in sport psychology*. Singapore.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. (2001). Advances in motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rudisill, M. E. (1990). Factors influencing intrinsic motivation towards physical activity. *Health Behavior, 16*(5), 19-24.
- Rummel, A., & Feinberg, R.(1988). Cognitive evaluation theory: A meta-analytic review of the literature. *Social Behavior and Personality,*

16, 147-164.

- Ryan, E. L., & Deci, R. M. (1996). *All goals are not created equal*. New York: Guilford Press.
- Ryan, E. L., & Deci, R. M. (2000). *Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior*. New York: Plenum.
- Sallis, J. F., Zakarian, J. M., Hovell, M. F., & Hofstetter, C. R. (1996). Ethnic socioeconomic and sex differences in physical activity among adolescents. *Journal of Clinical Epidemiology*, 49(2), 125-134.
- Scanlan, T. K., & Simons, J. P. (1992). The construct of sport enjoyment. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Lobel, M., & Simons, J. P. (1993). Source of enjoyment for youth sport athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 275-285.
- Schliesman, E. S. (1987). Relationship between the congruence of preferred and actual leader behavior and subordinate satisfaction with leadership. *Journal of Sport Behavior*, 10(3), 157-166.
- Seifriz, J., Duda, J.L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Smith, M., Duda, J. L., Allen, J., & Fall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities

- and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 2, 154-189.
- Spray, C. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8(1), 5-20.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntmoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education; Using constructs from self-determination and achievement goal theory to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Steers, N., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 12, 1-13.
- Sullivan, P. J., & Gee, C. J. (2007). The relationship between athletic satisfaction and intrateam communication. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(2), 107-116.
- Summers, R. J. (1983). *A study of leadership in a sport setting*. Unpublished master's thesis, University of Waterloo, Canada.
- Swain, A. B. J., & Harwood, C. G. (1996). Antecedents of state goals in age- group swimmers: An interactionist perspective. *Journal of Sports Sciences*, 14(2), 111-124.
- Tammen, V. V. (1996). The affects of coach and football player goal orientations and perceived motivational climate on player satisfaction and commitment. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, Supplement, S83.
- Tang, S. H., & Hall, V. C. (1995). The overjustification effect: A meta-

- analysis. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 365-404.
- Taylor, I. M., & Ntmoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational psychology*, 99(4), 747-760.
- Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 361-379.
- Todorovich, J. R. (2008). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils: Goal orientations. *European Physical Education Review*, 8(2), 119-138.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education. *Quest*, 47, 475-489.
- Treasure, D.C. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 79-100). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Unruh, S., Unruh, N., Moorman, M., & Seasha, S. (2005). Collegiate student-athletes' satisfaction with athletic trainers. *Journal of Athletic Training*, 40(1), 52-55.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the casual effects pf perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Vallerand, R. J., & Roussau, F. L. (2001). *Intrinsic and extrinsic in sport*

and exercise. New York: Wiley.

- Vroom, V. H. (1960). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Walling, M. D., Duda, J. L., & Chi, L. (1993). The perceived motivation climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 15*, 172-183.
- Walling, M. D., & Duda, J. L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*, 140-156.
- Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 23*, 1-22.
- Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. H. (2003). Intrinsic motivation towards sports in Singaporean students: The role of sport ability beliefs. *Journal of Health Psychology, 8*, 515-523.
- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., & Elliot, A. J. (2007). The 2×2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 147-168.
- Wang, C. K., Lim, B. S. C., Alpin, N. G., Chia, Y. H. M., McNeil, M., & Tan, W. K. C. (2008). Students' attitude and perceived purpose of physical education in Singapore: Perspective from 2×2 achievement goal framework. *European Physical Education Review, 14(1)*, 51-70.

- Weigard, D. A. (2001). Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review, 7*(3), 305-328.
- Weiss, M. R., & Friedrich, W. D. (1986). The influence of leader behaviors, coach attributes, and institutional variables on performance and satisfaction of collegiate basketball teams. *Journal of Sport Psychology, 8*, 332-346.
- Weitzer, J. E. (1989). *Childhood socialization into physical activity*. Milwaukee, WI: University of Wisconsin Press.
- Whitehead, J. R., & Corbin, C. B. (1991). Youth fitness testing: The effects of percentile-based evaluation feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62*, 225-231.
- Whitehead, J., Andree, K. V., & Lee, M. J. (2004). Achievement perspectives and perceived ability: How far do interactions generalize in youth sport? *Psychology of Sport and Exercise, 5*, 291-317.
- Whittal, N. R., & Orlick, T. D. (1978). The sport satisfaction inventory. In G. C. Roberts & K. M. Newell (Eds.), *Psychology of motor and sport* (pp. 144-155). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wiersma, L. D. (1992). Conceptualization and development of the Sources of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 5*(3), 153-177.
- Xiang, P., Lee, A., & Shern, J. (2001). Conceptions of ability and

achievement goals in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 348-365.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motor skill: The role of goal setting and monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 69-84.

ABSTRACT

The Effects of Perceived Motivational Climates and Goal Orientations on Intrinsic Motivation and Performance Satisfaction in College Dance Classes

Han, Mi Kyung

Department of Physical Education

Graduate School

Sungshin Women's University

The purpose of this study was to examine the effect of the perceived motivation climates and goal orientation on the students' intrinsic motivation and performance satisfaction in college dance classes. Seven hundred seventy three dance major students (male 50, female 723) from the colleges in the metropolitan area volunteered as participants. All participants were asked to answer to four questionnaires which were transformed into dance context. They are Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire(PMCSQ), Task and Ego orientation in Sport Questionnaire(TEOSQ), Intrinsic Motivation Inventory(IMI), and Athlete Satisfaction Questionnaire(ASQ).

Data were analyzed by exploratory factor analysis and internal consistency for examining the reliability and validity of the scales used for the study, one-way ANOVA for group differences by grades and majors, correlation analysis for examining the inter-relationships between all sub-factors, and a series of hierarchical and mediated regression analysis for the main effect and interactive effect of the perceived motivational climates and goal orientations on intrinsic motivation and performance satisfaction.

The results of three hypotheses proposed in the study indicated that the perceived motivational climate was only a predictor of intrinsic motivation, whereas goal orientation predicted both intrinsic motivation and performance satisfaction. In addition, the interaction between task-oriented goal and ego-oriented goal mediated the level of performance satisfaction. In summary, the results of the analysis provided the following conclusions;

First, the performance climate perceived by students in dance classes didn't have direct influence on performance satisfaction, but influenced students' fun and effort to dance. The mastery climate was a predictable factor for competence. The perceptions of mastery and performance climate predicted the level of tension. The results were in line with the results found in the context of sport and physical education. That is, the perception of motivational climates influenced directly the intrinsic

motivation(Yoo, 1997; Biddle, 2001; Chatzisarantis et al., 2008; Hagger et al., 2008; Standage et al, 2003). but the present results did not correspond with the previous studies which found that the motivational climates are related to performance satisfaction(Barkoukis et al., 2007; Boixados et al., 2004; Papaioannou et al., 2007).

Second, dance students' task-oriented and ego-oriented goal in dance class influenced directly the level of fun and effort. Especially the task-oriented goal was a predictor of tension, but ego-oriented goal was a predictor of the level of competence and performance satisfaction. These results partially supported the previous studies reported that dichotomous goal structure had an influence on intrinsic motivation and performance satisfaction in physical education and sports setting(Balaguer et al., 2002; Della & Papaioannou, 2005; Loughead & Carron, 2004; Papaioannou et al., 2008; Weigard, 2001). But the main effects of ego-oriented goal found in the present study suggest that a majority of samples may be rooted in characteristics of females.

Third, the interactions between performance climate and task-oriented goal mediated students' level of fun, and interaction between task-oriented goal and ego-oriented goal mediated the level of performance satisfaction. These results partially supported the

previous studies that examined the interactive effects between motivational climates and goal orientations in terms of congruence(Yoo & Her, 2001; Standage et al., 2003). But the results of the present study suggested that dissonance between motivational climates and goal orientations mediates students' level of fun and effort. In addition, the congruence between goal orientations also mediates the level of performance satisfaction.

[부록] 설문지

안 내 문

안녕하십니까?

설문조사에 참여해주신 여러분께 감사를 드립니다.

이 설문조사는 무용수업 또는 방과후 연습과 관련된 여러분의 다양한 사회심리적 행동과 태도를 알아보기 위한 것입니다. 각 질문지는 학과 생활에서 여러분이 평소에 생각하거나 느끼고 있는 자신의 행동이나 태도를 정확히 파악하기 위한 여러 가지의 내용을 포함하고 있습니다. 이 설문조사에는 옳고 그른 정답이 없습니다. 여러분의 생각을 솔직하게 응답해 주시기 바랍니다. 여러분이 작성해준 설문조사의 내용은 무용전공 대학생들의 성취동기를 이해하고 효과적인 동기촉진 전략을 개발하기 위한 목적으로만 사용될 것임을 약속드립니다.

여러분의 건강과 행운을 기원하며, 다시 한 번 진심으로 감사드립니다.

2008. 11.

성신여자대학교 박사과정 한 미 경

※ 다음은 여러분의 개인적인 사항입니다. 해당되는 번호에 표시(√)하거나 직접 응답하여 주십시오.

1. 성별은? ① 남 _____ ② 여 _____
2. 나이는? 만 _____ 세
3. 학년은? ① 1학년 _____ ② 2학년 _____ ③ 3학년 _____ ④ 4학년 _____
4. 전공은? ① 발레 _____ ② 한국무용 _____ ③ 현대무용 _____
5. 처음 무용을 시작한 이래 현재까지의 무용경력은? 만 _____ 년
6. 방과후 전공연습에 얼마나 자주 참여합니까? (최근 3개월 이내)
 ① 거의 않함 _____ ② 주 1-2회 _____ ③ 주 2-3회 _____ ④ 주 3회이상 _____

1. 무용수업에서 동기분위기 지각에 관한 질문

다음의 문항들은 최근 전공실기수업에 대한 여러분들의 느낌이나 생각을 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 읽고 그 내용이 자신이 느끼는 정도와 가장 가깝다고 생각되는 곳에 √ 표하여 주십시오. 예를 들면, “전혀 아니다”고 생각되면 ①번에, “많이 그렇다”고 생각되면 ⑤번에 √ 표하여 주십시오.

	[질문] 무용수업 중에 _____	전혀 아니다	약간 아니다	보통 이다	조금 그렇다	많이 그렇다
1	나는 다른 학생들보다 무용을 잘할 때 기분이 좋다.	①	②	③	④	⑤
2	학생들이 동작(순서)을 틀리거나 잘못하면 꾸중을 듣는다.	①	②	③	④	⑤
3	선생님은 얼마나 잘하나보다는 최선을 다했느냐가 중요하다고 강조하신다.	①	②	③	④	⑤
4	학생들은 어려운 동작(테크닉)을 배우기 위해 서로 돕는다.	①	②	③	④	⑤
5	선생님은 무용을 잘하는 학생들에게만 관심을 보인다.	①	②	③	④	⑤
6	다른 학생들보다 무용을 잘하는 것은 중요하다.	①	②	③	④	⑤
7	선생님은 몇몇 학생들만 특별히 아낀다.	①	②	③	④	⑤
8	남들보다 무용을 잘해야만 좋은 성적을 받는다.	①	②	③	④	⑤
9	무용실력이 향상되었을 때 좋은 성적을 받는다.	①	②	③	④	⑤
10	전공수업시간에 무용을 잘하는 학생만이 주목을 받는다.	①	②	③	④	⑤
11	학생들은 동작(순서)을 실수할까봐 두려워한다.	①	②	③	④	⑤
12	무용시간에는 오직 몇몇 학생들만이 우수하다.	①	②	③	④	⑤
13	학생들은 열심히 노력하는 것이 중요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
14	선생님은 학생들의 실력을 향상시키는 방법에 많은 관심을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
15	학생들은 무용테크닉을 배우고 연습하는 것이 중요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
16	학생들은 새로운 동작(테크닉)을 배우려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
17	학생들은 잘못된 자세(동작)를 고치려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
18	선생님은 학생들이 새로운 동작(테크닉)을 배우기 위해 노력하기를 바란다.	①	②	③	④	⑤
19	학생들은 모두 실력이 향상되는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
20	학생들은 모두 무용시간에 정해진 규칙을 잘 지킨다.	①	②	③	④	⑤
21	선생님은 학생들의 실력이 향상되었을 때 칭찬을 하신다.	①	②	③	④	⑤

2. 무용 목표성향에 관한 질문

다음의 문항들은 최근 전공실기수업에 대한 여러분의 목표성향을 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 읽고 그 내용이 자신이 느끼는 정도와 가장 가깝다고 생각되는 곳에 √ 표하여 주십시오. 예를 들면, “전혀 아니다”고 생각되면 ①번에, “많이 그렇다”고 생각되면 ⑤번에 √ 표하여 주십시오.

		전혀 아니다	약간 아니다	보통 이다	조금 그렇다	많이 그렇다
1	나 혼자만이 어떤 동작을 할 수 있을 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
2	새로운 동작을 배우고 더 많이 연습할 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
3	내 동료보다 더 잘할 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
4	남들이 나만큼 못할 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
5	재미있는 무엇인가를 배울 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
6	다른 동료들은 실수를 하지만, 나는 그렇지 않을 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
7	열심히 노력해서 새로운 동작을 배울 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
8	정말로 열심히 연습할 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
9	나 혼자서 어떤 동작을 정확히 할 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
10	무엇인가를 배우고 더 많이 연습할 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
11	내가 제일 잘 할 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
12	수업 중 배운 동작을 제대로 했다고 여겨질 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
13	최선을 다할 때 가장 잘했다는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤

3. 무용 내적동기에 관한 질문

다음의 각 문장을 읽고 나서 자신이 얼마나 찬성 또는 반대를 하는지를 생각해 보십시오. 나의 생각과 전혀 다르다면 ①번의 “적극 반대”에, 나의 생각과 아주 같으면 ⑦번의 “적극 찬성”에 표시합니다.

	적극 반대	반대	반대에 가까움	보통	찬성에 가까움	찬성	적극 찬성
1 나는 무용시간을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2 나는 무용을 상당히 잘 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3 나는 무용시간에 노력을 많이 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4 무용을 잘 하는 것이 중요하다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5 무용시간에 긴장된다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6 무용시간에 매우 열심히 노력한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7 무용시간에 춤추는 것이 재미있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8 무용시간이 흥미 있다고 말하고 싶다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9 무용시간에 내 실력에 만족한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10 무용시간에 무언가 압박감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11 나는 무용시간에 불안하다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12 무용시간이 무척 좋다는 생각이 든다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
13 무용을 하고 나서 내 실력이 괜찮다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
14 내 무용 실력은 꽤 좋은 편이다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
15 나는 무용을 잘 하지 못한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

4. 무용 수행만족에 관한 질문

다음의 문항들은 여러분이 평소 자신의 전공무용 연습에 대하여 어느 정도 만족해하고 있는지를 알아보기 위한 것입니다. 예를 들면, “전혀 만족하지 않다”고 생각되면 ①번에, “매우 만족한다”고 생각되면 ⑦번에 √ 표하여 주십시오.

		전혀 만족하지 않다		적당히 만족한다			매우 만족한다	
1	무용수업 중 나의 목표에 도달한 정도	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2	나의 능력이 발휘되는 정도	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3	지난 해부터 지금까지 실력 향상	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4	나의 테크닉 수준의 향상	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦