



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](#)

체 육 학 박 사 학 위 논 문

체육 교수자의 상호소통방식이 심리적
욕구, 자기결정 동기 및 수업참여에
미치는 영향



2022년 2월

부 경 대 학 교 대 학 원

체 육 학 과

YUAN RUI

체 육 학 박 사 학 위 논 문

체육 교수자의 상호소통방식이 심리적
욕구, 자기결정 동기 및 수업참여에
미치는 영향

지도교수 송 용 관

이 논문을 체육학박사 학위논문으로 제출함.

2022년 2 월

부 경 대 학 교 대 학 원

체 육 학 과

YUAN RUI

YUAN RUI의 체육학박사 학위논문을 인준함.

2022년 2월 25 일

위 원 장 체육학박사 천 승 현



위 원 철학박사 김 언 호



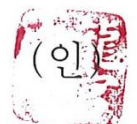
위 원 체육학박사 정 성 우



위 원 체육학박사 최 상 협



위 원 체육학박사 송 용 관



목 차

목 차	i
표 목 차	iii
그림목차	v
Abstract	vi

I. 서론

1

1. 연구의 필요성	1
2. 연구의 목적	4
3. 연구가설	4
4. 연구모형	5
5. 연구의 제한점	6

II. 이론적 배경

7

1. 교사의 상호소통방식	7
2. 자기결정 동기	14
3. 기본 심리적 욕구 이론	21

III. 연구방법

26

1. 연구대상	26
2. 측정도구	28
3. 자료 수집 및 분석	32
4. 조사도구의 신뢰도와 타당도	33

IV. 연구결과	46
1. 기술 통계 분석	46
2. 상관분석	53
3. 회귀분석	56
V. 논의	67
1. 체육 교사의 상호소통방식과 심리적 욕구 간의 관계	68
2. 심리적 욕구와 자기결정 동기 간의 관계	71
3. 자기결정 동기와 학습 참여의 관계	74
VI. 결론 및 제언	77
1. 결론	77
2. 제언	79
참고문헌	81
국문 초록	94
부록	96

표 목 차

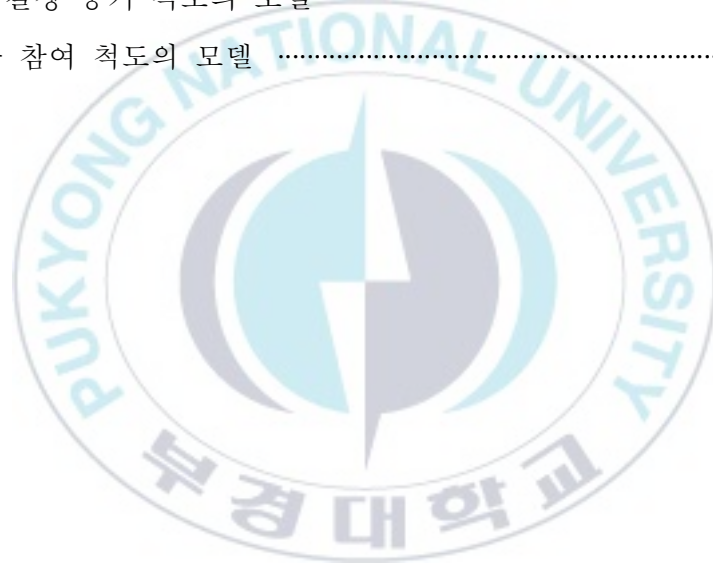
표 1. 연구대상의 인구학적 특성 (N=734)	27
표 2. 측정 도구의 구성	28
표 3. 교사의 상호소통방식 척도의 확인적 요인분석에 따른 요인부하량, 잠재 변인 신뢰도와 평균분산추출지수	34
표 4. 교사의 상호소통방식 방식 척도 모델의 적합도	35
표 5. 심리적 욕구 만족 척도의 확인적 요인분석에 따른 요인부하량, 잠재변인 신뢰도와 평균분산추출지수	36
표 6. 심리적 욕구 만족 척도 모델의 적합도	37
표 7. 심리적 욕구 좌절 척도의 확인적 요인분석에 따른 요인부하량, 잠재변인 신뢰도와 평균분산추출지수	39
표 8. 심리적 욕구 좌절 척도 모델의 적합도	39
표 9. 자기결정 동기 척도의 확인적 요인분석에 따른 요인부하량, 잠재변인 신 뢰도와 평균분산추출지수	41
표 10. 자기결정 동기 척도 모델의 적합도	42
표 11. 학습 참여 척도의 확인적 요인분석에 따른 요인부하량, 잠재변인 신뢰 도와 평균분산추출지수	44
표 12. 학습 참여 척도 모델의 적합도	45
표 13. 상호소통방식 척도의 기술 통계 및 신뢰도 결과	46
표 14. 심리적 욕구 만족 척도의 기술 통계 및 신뢰도 결과	47
표 15. 심리적 욕구 좌절 척도의 기술 통계 및 신뢰도 결과	48
표 16. 자기결정 동기 척도의 기술 통계 및 신뢰도 결과	50
표 17. 학습 참여 척도의 기술 통계 및 신뢰도 결과	52

표 18. 상호소통방식, 심리적 욕구 만족, 좌절, 자기결정 동기, 학습참여 변인 간의 상관관계	54
표 19. 교사의 상호소통방식이 심리적 욕구 만족과 좌절에 미치는 영향	57
표 20. 교사의 상호소통방식이 자기결정 동기에 미치는 영향	58
표 21. 교사의 상호소통방식이 학습참여에 미치는 영향	60
표 22. 심리적 욕구가 자기결정 동기에 미치는 영향	62
표 23. 심리적 욕구가 학습 참여에 미치는 영향	64
표 24. 자기결정 동기가 학습 참여에 미치는 영향	66



그림 목차

그림 1. 연구모형	5
그림 2. 자기 결정 동기유형과 연속체	17
그림 3. 교사의 상호소통방식 척도의 확인적 모델	33
그림 4. 심리적 욕구 척도의 확인적 모델	36
그림 5. 심리적 욕구 좌절 척도의 모델	38
그림 6. 자기결정 동기 척도의 모델	40
그림 7. 학습 참여 척도의 모델	43



The Effect of Physical Education Teachers' Interpersonal on
Psychological Needs, Self-Determination Motivation, and
Engagement in Physical Education Classes

YUAN RUI

*Department of Physical Education, The Graduate School
Pukyong National University
Directed by Professor Yong-Gwan, Song PhD.*

Abstract

The present study examined the relationship between teachers' autonomy support and control interpersonal, psychological needs, self-determination motivation, and engagement. For this purpose, an online survey was conducted using a convenient sampling method for 1,090 college students in the Chines in physical education setting. Of the 1,090 collected questionnaires, 734 samples were used as the final valid sample for analysis, excluding 356 samples judged to be inappropriate for use in the study due to insincere responses. Data analysis was mainly conducted through confirmatory factor analysis, descriptive statistical analysis, correlation analysis, and regression analysis using SPSS and AMOS

statistical programs. The results show that first, it was found that the autonomy support of the physical education teacher interpersonal had a positive effect on psychological needs satisfaction, and the control interpersonal had a positive effect on psychological needs frustration. Second, psychological needs satisfaction was found to have a significant positive effect on all self-determination motivation (autonomy motivation, control motivation, and amotivation). was found to have a positive effect. Third, autonomy motivation was found to have a significant positive effect on all physical education engagements (behavioral engagement, emotional engagement, cognitive engagement, and agentic engagement), and control motivation was found to have a significant positive effect on all physical education engagements (behavioral engagement, emotional engagement, cognitive engagement, agentic engagement) was found to have a positive effect on both on the other hand, amotivation was found to have a positive effect only on emotional engagement, cognitive engagement, and agentic engagement. Therefore, in the physical education class, teachers interpersonal can improve students' enthusiasm for class participation through interest, consideration, care, support, and effective communication to satisfy students' psychological needs and self-determination motivation, which is important for physical education teachers. On the other hand, the use of the teacher's control interpersonal in a prudent manner has great significance in improving the efficiency of education.

Key word : Autonomy Support, Control Behavior, Psychological Needs, Self-determination Motivation, Learning Engagement

I. 서론

1. 연구의 필요성

신체활동(physical activity, PA)이란 골격근이 수축하면서 휴식할 때보다 더 많은 에너지를 소비하게 되는 신체의 움직임으로 정의된다. 많은 연구에 따르면 신체활동에 참여는 체력, 삶의 질 및 신체 건강을 향상하는 데 도움을 줄 수 있으며, 규칙적인 신체활동과 인간의 정신적, 신체적 건강에 긍정적인 영향을 미친다(Bauman et al., 2003). 신체활동 부족이나 좌식 생활은 신체건강에 부정적인 영향을 미치는 주요 요인이 되었으며, 사망의 10대 원인 중 하나이다. 25개 이상의 만성질환은 만성심장질환, 뇌졸중, 고혈압, 유방암, 비만 및 특정 정신건강 장애와 같이 규칙적인 신체활동의 부족과 관련되어 있다(Ploughman et al., 2012). 대학생은 국가 미래사회의 초석으로, 이들의 신체건강과 양호한 행동습관의 배양은 장래의 일과 삶에 있어 중대한 영향을 미치게 된다.

체육은 청소년들에게 운동 욕구를 충족시키는 다양한 신체활동을 제공하고 지·덕·체 활동을 겸비한 교육의 중요한 실천 영역으로, 궁극적으로 삶의 질을 높이는 중요한 교과에 해당한다(김덕진, 양명환, 2009). 오늘날 체육의 중요성과 필요성이 증가함에 따라 체육의 역할은 지속적으로 확대되고 있으며, 체육 교사의 역할은 더욱 중시되고 있다. 학교체육의 목적은 학생들에게 다양한 신체활동에 참여할 기회를 제공하여 운동을 즐기고 적극적으로 참여하도록 함으로써 청소년기의 불완전한 심신을 조화롭게 발전시켜 사회 전체의 인재를 양성하는 것이다(김계주, 김덕진, 2011). 따라서, 학교에서 대부분의 시간을 보내

는 학생들에게 교사는 큰 영향을 미친다. 그러므로 학교체육은 학생들의 규칙적인 신체활동 참여를 촉진하고 평생의 체육 토대를 마련하는 것이 중요한 부분이다. 또한, 체육은 체력과 건강을 유지하고 증진시킬뿐만 아니라 학생들의 개인적인(박중길, 정주혁, 2010) 발달을 돕고 다양한 긍정의 경험을 얻을 수 있도록 한다(정연규 등, 2012).

최근 체육교육 연구에서는 학생의 심리적 특성과 그 영향에 미치는 선행변인에 대한 관심이 높아지고 있다. 즉, 학생들의 학습에 대한 흥미를 높이기 위해 다양한 동기부여 방법과 전략이 중시되고 있다. 특히, 자기결정이론(Self-Determination Theory)은 개인의 동기와 행동을 관찰하고 탐구하는 데 유용한 이론적 틀로써, 주로 개인의 필요, 동기, 심리적, 행동적 수행에 있어 교사의 사회적 영향력이 중요하다는 것을 전제로 한다(Jang et al., 2010; Reeve, 2002; 송용관 등, 2017; 송용관 등, 2018; 천승현, 송용관, 2020). 자기결정이론에서 학습자의 동기부여와 학습 참여를 촉진하는 교수전략이자 상호소통방식을 자율성지지와 통제 방식으로 구분하고 있다. 교사의 자율성지지 상호소통방식은 학습자의 심리적 욕구를 충족시키는 교수전략으로 제시되고 있으며, 이에 반해 통제적 상호소통방식은 학습자의 심리적 욕구를 좌절시키는 교수전략으로 제안되고 있다(Reeve, 2009).

사회적 환경에서 학생들의 동기는 개인의 심리적 욕구에 의해서 영향을 받으며, 수업 상황에서 이러한 심리적 욕구는 교사의 상호소통방식에 의해서 충족되거나 좌절을 경험하게 된다. 체육교사에 의해서 심리적 욕구가 충족되면 긍정적인 정서 및 행동적 결과를 기대할 수 있으며, 심리적 욕구가 좌절된 경우에는 학습자가 고통과 부정적인 정서 및 행동적 결과를 경험하게 된다(Cheon et al., 2012; Haerens et al., 2015). 체육수업 상황에서 청소년을 대상으로 한 기존연구 내용에 따르면, 학습자의 심리적 욕구 만족은 적극적인 수업참여와 긍정적인 관계가 있다(Curran & Standage, 2017). 즉, 체육수업에서

심리적 욕구가 충족되는 학생은 방과 후 신체활동에 더 자주 참여하였다 (McDavid et al., 2014). 연구들이 시사하는 바는 학습자의 심리적 욕구가 만족할 때 삶에 대한 만족도가 높아지고 내적동기도 향상된다는 것이다. 또한, 체육 참여에 영향을 미치고 방과 후 신체활동에 긍정적인 영향을 미치기 때문에 자기결정성에 기반한 심리적 욕구를 이해하는 것은 매우 중요한 요소임을 의미한다(Ryan & Deci, 2002). 이는 심리적 욕구 충족이 내적 동기 수준을 높여주고, 내적 동기 수준이 높은 학생들이 운동에 대한 지속적인 흥미와 적극적인 수업참여로 이어질 수 있다는 것을 보여준다. 자기결정이론에서는 학습자의 심리적 욕구 만족이 주요타자인 교수자의 상호소통방식에 의해서 영향을 받기 때문에 교수자의 상호소통방식과 심리적 욕구와 동기에 관한 연구가 필요한 것이다.

학습자들이 내적 동기화가 되어 적극적으로 수업에 참여하게 된다는 것은 수업의 질뿐만 아니라 효과성 측면에서도 그 의미가 크다. 무엇보다 졸업 후 성인기에 지속적인 신체활동 참여를 통해 신체적 및 정신적 건강을 유지하고, 행복 수준과 삶의 질 향상에도 기여하게 된다. 학습자의 수업참여 수준을 결정하는 것이 동기이며, 동기 수준에 영향을 미치는 것이 심리적 욕구이다. 그리고 이러한 심리적 욕구의 충족은 교수자의 상호소통방식에 의해서 결정되기 때문에, 교수자의 상호소통방식이 학습자의 욕구, 동기와 수업참여에 미치는 영향력을 검증하는 연구는 이론적으로나 실제적으로 중요한 연구적 함의를 지닌다고 볼 수 있다.

학습자 중심에서 수업을 계획하고 운영하는 자율성지향 상호소통방식과 교수자 중심에서 수업을 진행하는 통제적 상호소통방식은 서로 다르게 학습자의 욕구, 동기와 수업참여에 영향을 미치게 될 것이다. 따라서 본 연구에서는 체육 교수자의 상호소통방식이 학습자의 심리적 욕구 만족과 좌절 그리고 동기와 수업참여 형태에 어떻게 영향을 미치는지를 규명하였다.

2. 연구의 목적

본 연구는 교수자의 자율성지지와 통제적 상호소통방식이 심리적 욕구 및 자기결정 동기와 수업참여에 어떤 영향을 미치는지를 검증하였다. 구체적으로 중국 대학생을 대상으로 체육강좌에서 교수자의 자율성지지와 통제적 상호소통방식이 심리적 욕구(심리적 욕구 만족, 심리적 욕구 좌절)와 자기결정 동기(자율성 동기, 통제 동기, 무동기)와 체육수업 참여(행동참여, 정서참여, 인지 참여, 주체적 참여)에 미치는 영향을 구체적으로 검증하였다. 이 연구를 통해 대학에서 더욱 효과적인 방식의 체육강좌를 운영하고 유지하는 방법을 모색하기 위한 기초자료를 제시하고자 한다.

3. 연구가설

이 연구의 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설 1. 체육 교수자의 상호소통방식은 학습자들의 심리적 욕구에 영향을 미칠 것이다.

1-1 자율성지지는 학습자들의 심리적 욕구 만족에 영향을 미칠 것이다.

1-2 자율성지지는 학습자들의 심리적 욕구 좌절에 영향을 미칠 것이다.

1-3 통제 방식은 학습자들의 심리적 욕구 만족에 영향을 미칠 것이다.

1-4 통제 방식은 학습자들의 심리적 욕구 좌절에 영향을 미칠 것이다.

가설 2. 심리적 욕구는 학습자의 자기결정 동기에 영향을 미칠 것이다.

2-1 심리적 욕구 만족은 자율성 동기에 영향을 미칠 것이다.

2-2 심리적 욕구 만족은 통제 동기에 영향을 미칠 것이다.

2-3 심리적 욕구 만족은 무동기에 영향을 미칠 것이다.

2-4 심리적 욕구 좌절은 자율성 동기에 영향을 미칠 것이다.

2-5 심리적 욕구 좌절은 통제 동기에 영향을 미칠 것이다.

2-6 심리적 욕구 좌절은 무동기에 영향을 미칠 것이다.

가설 3. 학습자의 자기결정 동기는 수업참여 영향을 미칠 것이다.

3-1 대학생의 자율성 동기는 수업참여에 영향을 미칠 것이다.

3-2 대학생의 통제 동기는 수업참여에 영향을 미칠 것이다.

3-3 대학생의 무동기는 수업참여에 영향을 미칠 것이다.

4. 연구모형

<그림 1>은 자율성지지, 통제 방식, 심리적 욕구, 자기결정 동기 및 수업참

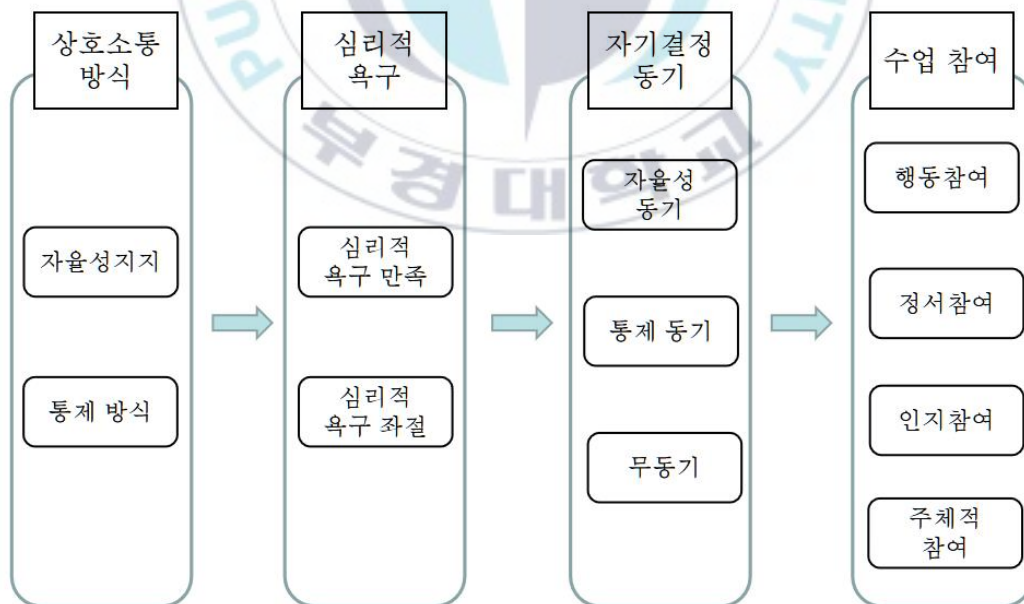


그림 1. 연구모형

여의 관계를 제시한 연구모형이다.

5. 연구의 제한점

본 연구의 수행함에 있어 다음과 같은 몇 가지 제한점이 있다.

첫째, 본 연구는 한국에서 공부하는 중국 대학생을 대상으로 연구를 진행하였다. 따라서 연구대상의 지역적 특성, 환경 등 외부요인이 제한되어 있어 객관적이라고 볼 수는 없기 때문에 연구결과의 일반화에는 한계가 있다.

둘째, 본 연구는 자기평가기입법(self-administration) 도구를 이용하여 수행되었기 때문에 연구 참여자의 태도(무성의나 반응오류) 또는 감정 상태의 영향을 완전히 통제하는 데에는 한계가 있다.

II. 이론적 배경

1. 교수자의 상호소통방식

가. 교수자의 자율성 지지(Teachers' Autonomy Support)

학교생활에 있어 교수자는 학생의 학업과 생활에 큰 영향을 미친다. 교사의 언어와 행동, 교사와 학생 간의 상호작용이 학생의 학습 동기, 행동, 태도, 성적, 학업성취에도 영향을 미친다는 것은 많은 연구결과를 통해 알 수 있다. 즉, 학생들은 교수자의 자율성을 지지하는 환경에서 개인의 자율성, 유능성 및 관계성에 대한 심리적 욕구를 충족시키며, 심리적 욕구 충족은 내적 동기와 흥미를 자극하고 자율적인 자기 규제를 촉진할 수 있다(Ryan & Deci, 2000b). 학생들이 자신의 희망, 관심, 생각 및 의지에 따라 행동할 수 없다는 것은 학생들의 학교생활을 통한 성장과 발전에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 나타낸다(김은덕, 박찬상, 2017). 따라서 체육 교육과정에서 교사의 역할은 매우 중요하다.

체육교육의 질을 향상시키기 위해서는 학습자가 체육수업과 활동에 적극적으로 참여하고 건강하고 행복한 삶을 영위할 수 있도록 상호소통방식과 교수 전략이 중요하다. 즉, 교수자의 자율성 지지를 중심으로 학습자의 입장에서 학교생활을 공감하고 이해할 수 있도록 격려하면서 학습자가 스스로 체육활동을 즐길 수 있도록 해주는 것이 필요하다.

(1) 자율성 지지의 개념

교수자의 자율성 지지(teachers' autonomy support)란, 학습자의 관심, 흥미, 호기심, 자율성, 유능성 및 기타 내적 자원의 향상을 통해 학생들의 자율적인 행동에 도움이 되는 교사의 사회적 행동의 일종으로 정의된다(박수현 등, 2017). 자율성 지지는 사회적 환경에서 매우 중요한 역할을 하는 심리적, 사회적 요인이다. 자율성 지지는 자신의 선택과 활동에 대한 주요타자(교사, 코치, 부모, 동료)의 지지와 격려를 의미한다(Hardre & Reeve, 2003). 자율성은 개인의 행동 원천이 자신에게 있다는 것을 의미하며, 자신은 행동의 주인이자 조절능력을 갖추고 있음을 의미한다(Ryan & Deci, 2000b). 또한, 교사의 자율성 지지는 학습환경에서의 학습자의 자율적인 선택과 적극적인 행동에 있어 교사의 지원을 느끼는 방식이라고 정의되기도 한다(Deci et al., 1996). 이처럼 학습자의 자율성을 지지하는 교사는 학생의 선택권과 자기주도성을 장려하여 학습자의 내적 동기를 더욱 강화하고 유능감을 향상시켜 자율성 동기부여에도 중요한 역할을 한다.

본 연구에서는 교사의 자율성 지지를 단일 변인으로 하여, 교사는 교수학습 과정에서 학생의 의견과 감정을 이해하는 것뿐만 아니라 학생의 생각을 존중하고 학생의 자율적 선택 행동을 격려하고 지지하는 것이라고 정의하였다.

(2) 교사의 자율성 지지에 관한 선행연구

자율성 지지는 자기결정이론의 하위 이론으로 개념화된 것이다. 자기결정이론에서 자율성지지는 사회적 배경과 개인의 차이가 개인의 내적 동기와 내적 압력의 수행에 영향을 미친다고 믿는다. 가장 중요한 사회적 배경요인으로는 개인 환경에서 자율성 지지 분위기를 꼽을 수 있다. 또한, 자율성 지지는 구성원의 인식에 대한 관리자의 이해, 의미 있는 정보 제공, 선택 기회 제공, 자기주도적 동기부여와 관련이 있다.

교사의 자율성 지지는 학습자의 관점에서 학교생활을 공감하고 이해하여 학교 환경 속에서 자신이 직접 선택을 하도록 유도하는 것을 말한다. Reeve(2009)는 자율성지지 방식을 교사의 상호소통방식으로 설명하고 있다. 교사의 상호소통방식은 학생의 심리적 압박을 억제하여 학생의 행동을 통제하기보다는 개인적 관심, 흥미, 자율성, 유능성과 같은 내부자원을 끌어내 자발적인 행동을 유도한다. 무엇보다 학습자의 수업참여와 선택에 있어 학생의 의견을 존중하고 수용하는 방식을 채택하고 있으며, 그 역할은 교육적 가치 및 자신의 가치에 상응하는 자발적인 행동을 돕는 것이라고 하였다.

Deci & Ryan(2000b)도 자율성 지지 방식을 학생의 입장에서 상황을 바라보고, 의견을 수용하며 학생들에게 선택권을 주는 교수자의 교수전략이자 중요한 상호소통방식이라고 설명했다. 그리고 교수자는 학생의 관점과 사고방식을 적극적으로 수용하고 억압과 통제를 최소화한다. 자율성지지 방식을 통해 교육하는 교수자는 학생들의 자율성을 제한하지 않고, 학생들이 자신의 학업과제를 선택할 수 있도록 한다. 학생이 스스로 조치를 한 후 교사에게 피드백을 제공하고 학생들이 과제를 성공적으로 완수할 때 교사가 제공하는 긍정적인 피드백은 학생들이 자율성과 성실성에 대한 욕구에 심리적으로 만족하게 하여 내재적 동기를 증가시킨다. 학생들이 선택권을 느낄 때 내재적 동기가 강화되고 책임감이 커진다(Deci & Ryan, 1987). 자율성과 긍정적인 교사-학생 관계를 지원하는 수업 환경은 교실의 맥락에서 외적인 보상보다는 내적 동기와 목표(예: 학습자의 관심, 흥미 및 개인 목표)를 제시함으로써 학습자의 수업참여를 적극적으로 이끌 수 있다. 따라서 교수자의 자율성지지는 학습자의 적극적인 참여를 유도하면서 학생의 자기주도성을 향상시킬 수 있는 상호소통방식이다. 이를 통해 교수자의 자율성 지지는 학습자가 수업참여 수준을 결정하는 중요한 요소임을 알 수 있다(Reeve, 2009; Zimmer-Gembeck et al., 2006).

교수자의 자율성지지 상호소통방식은 심리적 욕구에 긍정적인 영향을 미치

며, 학습자가 교수자의 자율성 지지를 인지할 때 심리적 욕구 만족이 충족된다(Standage et al., 2005). 학습자에게 선택권을 부여하고, 학습자들의 감정을 소중히 여길 때, 학습자의 내적 동기와 신체활동에 대한 욕구에 긍정적인 영향을 미친다(Hagger et al., 2002). 실제로 체육수업 상황에서 체육교사가 자율성을 지지 교육법을 채택하고 학생의 자율성을 보장할 때, 학생의 심리적 욕구가 충족되었다(김기형, 박중길, 2009). 이러한 과정은 학생들의 정서에 긍정적인 영향을 끼친다. 즉 교사의 자율성지지 방식은 학생들의 교내 생활 여러 가지 면에 있어 긍정적인 변화를 가져올 수 있다.

이상의 선행연구들을 살펴보면, 수업에서 교수자의 자율성지지 상호소통방식은 다양한 사회적, 교육적인 요인과 직·간접적으로 관련되어 있음을 알 수 있다. 또한, 교수자의 자율성 지지는 학생들의 학습동기와 수업참여 욕구에 긍정적인 영향을 미치며, 효과적이고 효율적인 체육수업의 형성함에 있어 더욱 도움이 된다. 따라서 교사의 자율성 지지는 교수학습과정에서 매우 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다.

나. 교수자의 통제 방식

(1) 통제 방식의 개념

통제적 상호소통방식은 강압적이고 독재적이며 권위를 강요하는 형태로 학생들을 지도하는 교수자의 교수 방식이다. 자율성 지지 방식과 통제 방식(controlling behavior)은 상반되는 개념으로, 교수자가 학습자의 자율성을 지지할수록 학습자의 통제 동기는 낮아진다. 반면에, 교수자가 학습자를 통제할수록 학습자의 자율성 동기는 낮아진다(송용관, 천승현, 2012). 통제적이라는 의미는 사전적으로 특정 규율이나 목적에 따라 행동을 제한하거나 제약하는 것을 말한다. 교수자의 통제적 상호소통방식은 교사가 원하는 방향으로 일방

적으로 지도할 수 있도록 학생들을 압박하는 방식이다. 자율성 지지 방식을 사용하는 교수자에 비해 통제 방식을 사용하는 교수자는 자신의 관점에만 의거하여 학생의 활동을 제약하고 위협과 협박을 수반하며, 외부의 보상과 처벌을 활용하면서 학습자를 통제하려고 한다(송용관, 천승현, 2012).

교수자(교사, 코치)는 주로 통제적 행동이 환경을 제어하고 결과에 영향을 미쳐 원하는 결과를 얻을 수 있다고 생각하기 때문에 통제적 행동을 사용한다(김성문 등 2012). 따라서 통제적 상호소통방식은 교수자가 원하고 이끌고 싶은 방향으로 학생에게 압력을 가하고 행동하도록 하는 권위적인 방식을 의미한다(Bartholomew et al., 2009). 이렇게 교수의 과도한 요구와 학생에 대한 권위적이고 통제적인 행위는 학생들에게 부정적인 영향을 미칠 수 있다(Bartholomew et al., 2010). Bartholomew 등(2010)은 통제적 상호소통방식의 영향력이 크게 때문에 구체적인 통제적 상호소통방식 4가지를 제시하였다. 교수자가 사용하는 통제적 상호소통방식 중 하나는 보상 활용을 통한 통제(controlling use of reward)이다. 보상 활용을 통한 통제는 교수자가 특정 상황에서 학습자 개인의 행동을 촉진하거나 통제하기 위해 보상을 활용하는 것이다. 보상 활용을 통한 통제 전략은 외적 동기자원(outer motivational resource)으로 분류되며 이러한 보상은 교수자가 원하는 방향이나 목표를 달성하기 위해 학습자의 관심이나 호기심을 유발하기 위한 단서로 활용된다. 두 번째 통제적 상호소통방식 전략은 과도한 개인 통제(excessive personal control)이다. 과도한 개인 통제는 특정 상황에서 개인의 행동을 지나치게 통제하는 것을 의미한다. 가령, 수업 시간 외에도 지나친 개인 간섭을 통해 학생을 통제하는 것으로, 개별적인 관심을 넘어서서 일상생활 전반에 걸쳐 학생들을 통제하고 강요한다. 교수자의 통제성(권위적인 교사 행동, 복종을 요구하는 명령, 지시 등)은 학생의 정서와 동기에 부정적인 영향을 미친다(Hollembeak & Amorose, 2005). 세 번째 통제적 상호소통방식 전략은 위협/협박

(intimidation)이다. 위협/협박은 교수자가 학생들을 통제하기 위해 언어적 및 비언어적 수단을 사용하면서 위협을 가하고, 이러한 위협은 학습자의 행동을 통제하는 강력한 상호소통방식 전략이 된다. 마지막, 통제적 상호소통방식 전략은 부정적인 조건적 관계(negative conditional reward)이다. 예를 들면, 학습자가 교수자가 원하는 방향이나 방식으로 행동할 경우에만 칭찬하고, 관심을 갖는 것을 의미한다(Assor et al., 2004). 즉, 학습자가 교수자의 지시에 복종할 때만 교수자의 사랑(보살핌 등)과 관심(격려와 응원)을 받게 되고, 그렇지 않을 경우에는 교사로부터 어떠한 관심도 받지 못하게 되는 것이 부정적인 조건적 관계를 뜻한다.

(2) 통제 방식에 관한 선행연구

실제로 교수자가 통제적 상호소통방식으로 학생을 지도할 때 일방적인 의사소통만이 이루어진다. 즉, 오로지 교수자가 정보 및 내용 전달이 이루어지고, 학습자는 교수자에게 자신의 생각이나 감정을 표현하는 것이 어려워진다. 교수자에게 강압적이고 위협적인 태도를 학습자들이 경험하게 될 때, 학생들은 교사의 존중을 받지 못한다고 생각하여 좌절감을 느끼게 되어 무동기 상태에 빠지게 된다(Cheon & Reeve, 2015). 교사는 내적 동기의 결여를 해결하기 위한 대안적인 전략으로 외적 동기를 활용하게 된다. 외적 동기에는 보상, 마감기한 제시, 목표 부과 등이 있지만, 이러한 외적 동기는 학생들의 활동 자체에 대한 호기심을 감소시켜 학생들이 본질적인 즐거움을 느끼지 못하게 한다(송용관 등, 2016). 또한, 학생이 과제를 수행하면서 교사가 계도하고 지시할 때에만 관심을 보이는 행동(조건 관계)도 학생들의 심리적 욕구를 감소시킨다(Assor et al., 2004). 교수자의 통제적 상호소통방식은 학생들로 하여금 특정 행동에 대해 강요, 압박을 느끼게 하여 자율성 욕구 좌절을 경험하게 한다(Deci & Ryan, 1987). 그러나 수많은 교육 현장에서는 교수자들은 대체로 학

습자를 통제하려는 통제 방식을 보다 선호하며, 이로 인해 학생들의 부정적인 학습 태도와 반사회적인 행동이 나타나기도 한다(Hein et al., 2015).

통제적 상호소통방식으로 수업을 하는 교수자는 학생의 생각이나 감정을 무시한 채 일방적으로 수업을 진행하고, 학업 활동에서 학생들을 통제하는 수단으로써 과정보다 결과로만 평가하여 학습자의 자율성은 최소화된다. 이러한 교수자의 통제적 상호소통방식은 학생들의 심리적 욕구를 좌절시키고 학습의 욕과 참여도를 감소시키며, 심지어 학교 폭력의 원인으로도 작용한다(Bartholomew et al., 2010). 즉, 교수자가 자율성 지지를 통한 상호소통방식을 활용할 때 학습자가 친사회적 행동을 보이지만, 통제적 상호소통방식을 경험한 학생들은 부정적인 행동을 보이게 된다(Hodge & Lonsdale, 2011).

한 가지 중요한 사실은 교수자의 통제적 상호소통방식이 항상 부정적인 결과만을 초래하는 것은 아니지만, 통제 방식을 장기간 융통성 없이 사용할 경우 학생들은 학교에 적응하는 데 어려움을 느끼게 된다. 일부 학생들은 심리적 욕구 좌절로 인한 부정적인 정서를 표현하는 수단으로 다른 학생들에게 발산하는 데, 이러한 표현이 심화될수록 학교 폭력의 가해자나 피해자가 되기도 한다. 이상의 선행연구를 살펴보면, 교수자의 통제적인 방식을 강요받을 경우 학생들은 무동기 상태에 빠지기 쉽고, 심리적 욕구의 좌절을 느끼게 되며, 반사회적 행동과 불안, 그리고 부정적인 심리 상태를 보이기 쉽다. 따라서 통제적인 상호소통방식으로 접근하지 않는 것이 학생들의 학습 동기와 수업참여의지에 긍정적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 보다 효과적이면서도 효율적인 체육수업에 이끌 수 있다.

2. 자기결정 동기

가. 자기 결정 이론의 개념

동기(motivation)는 인간의 적응을 설명하는 중요한 요소이며, 인간이 어떠한 행동을 시작하게 하고 방향을 결정하며 이를 지속시키는 심리적 요인으로 정의된다(Ryan & Deci, 2000b). 동기는 여러 각도에서 살펴볼 수 있는데, 동기의 근원은 내적 관점과 외적 관점으로 나눌 수 있다. 널리 알려진 분류 방법은 행동을 유발하는 요인의 위치에 따라 동기를 분류하는 것으로, 크게 외적 동기와 내적 동기로 구분된다(Lepper et al., 1973). 내적 동기는 외적 보상 없이 자신을 위해 행동하는 것으로 정의되는 반면, 외적 동기는 학습자가 어떤 보상을 받고자 하는 욕구와 자신의 목표를 달성하기 위한 활동에 대한 욕구로 정의된다(Carroll, 1963).

자기결정이론(Self-Determination Theory, SDT)은 심리학 분야에서 가장 널리 사용되는 동기 이론이다(Deci & Ryan, 1985). 자기결정이론은 사회적 환경이 개인의 행동에 영향을 미치는 것을 설명해준다. 자기결정이론은 인간이 본질적으로 성장, 통합, 심리적 불일치 해소 등의 유기적 경향을 보이고 있다고 가정하고, 인격 발달 및 동기 부여에 기초하여 행동의 변화를 촉진시킨다는 이론이다(Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000b). 또한, 자기결정이론은 인간의 동기를 추론하고 설명하기 위한 자기(self) 개념에 기초한다(Ryan & Deci, 2002). 자기결정이론에서는 인간을 관심, 호기심, 보살핌 등으로 동기부여가 되는 유기적인 사회적 존재로 보고 있으며, 외부의 보상 없이도 내재적 동기를 통해 열정, 창조성, 노력을 유지하면서 외부 환경과 상호작용하는 유기적인 사회적 존재로 인식되고 있다. 자기결정이란 선택의 경험, 즉 스스로 선택할

능력과 스스로 결정할 능력을 말한다(Deci & Ryan, 1985). 또한, 자기결정이론은 자율적 의도와 통제적 의도를 구별하는 데 사용되는 이론이기도 하며, 자기 조절과 성격 발달을 구별하는 데 있어 내재적 동기의 중요성을 강조한다.

나. 자기결정이론의 유형

자기결정이론은 인지 평가 이론, 유기체 통합 이론, 인과 성향 이론, 기본적인 심리 욕구 이론, 목표 내용 이론, 관계 동기 이론이라는 6가지의 하위이론으로 구성되어 있다. 이 6가지의 하위이론은 각각 개인행동의 자기 동기화와 자기결정의 다른 측면에 초점을 맞추면서 자기결정이론의 논리를 설명한다(Ryan & Deci, 2017).

그 가운데 인지 평가 이론(Cognitive Evaluation Theory)은 내적 동기의 가변성(variability)에 영향을 미치는 사회적 환경의 영향력을 구체적으로 제시한 이론이다. 즉, 인지 평가 이론은 내적 동기가 특정한 사회적, 환경적 조건에 의해 더욱 촉진된다고 가정하고, 내적 동기를 강화하거나 저해하는 환경적 요인에 초점을 맞춘 이론이다(Deci, 1975; Ryan & Deci, 2000b). 인지 평가 이론에 따르면, 인간에게는 자율성, 유능성, 관계성이라는 심리적 욕구를 가지고 있으며, 이러한 욕구가 충족될 경우 내적 동기가 유발 혹은 증진된다고 한다(Deci, 1975). 반면, 주요타자의 자율성 지지, 유능성지지, 그리고 관계성 지지가 실현되지 않을 경우 자율성, 유능성, 관계성이라는 심리적 욕구가 충족되지 못하므로 동기가 내적 동기에서 외적 동기로 변화하고 장기적으로 외적 동기가 무동기로 이어지기도 한다(Ryan & Deci, 2017). 그러나 외부 요인에 의해 발생하는 모든 행동을 외재적 동기로 간주하는 기존 동기 이론과 달리 인지 평가 이론은 자기결정성 동기 수준에 근거하여 외재적 동기를 세분화하여 제

시하였는데, 이는 유기체 통합 이론의 기초가 되었다(Ryan & Connell, 1989).

유기적 통합 이론(Organismic Integration Theory)에서 개인의 내재적 동기와 외재적 동기는 외부의 환경적 요인과 사건에 의해 결정되고 동기의 수준은 내적 또는 외적 환경 조건에 의해 결정되는데, 이러한 자기결정성 동기 모델은 개인의 행동에 영향을 미친다고 간주된다(Deci & Ryan, 1985). 유기체 통합 이론은 외적 보상이나 처벌로 인해 특정 행동이 요구될 때 내적 동기, 외적 동기, 무동기 유형을 개인의 동기로 간주하고 이를 자기결정성 동기 유형으로 분류한다. 외적 동기에 의해 시작된 행동도 점차 자신에게 내면화되어 자기 결정 행동으로 변화할 수 있다고 한다(Deci & Ryan, 2000). 즉, 행동이 처음에는 외부적 사건에 의해 유발되었더라도 점차 개인에게 내면화되어 자율성 행동으로 변화될 수 있다는 것이다. 내적 동기는 활동 자체의 재미, 즐거움, 호기심으로 발생하는 행동으로 정의할 수 있고, 외적 동기는 물질적 보상, 사회적 인정 및 혜택과 같이 흥미롭지 않은 행동에서 무언가를 얻기 위해 활동에 참여하는 것을 말한다(Ryan & Deci, 2002). 반면, 무동기는 아무런 의도 없이 행동하거나 의도가 결핍된 상태에서 행동하지 않는 것으로, 목표 행동을 유발하기 어려운 상태이다(이혜주, 2006). 무동기 상태에서는 행동을 통제할 수 없으며, 운동을 통해 긍정적인 것을 얻을 수 없다. 무동기의 경우, 체육수업이나 신체활동에 대한 동기가 부족한 상태로, 수업 시간에 흥미와 집중력 저하, 지루함, 노력 부족으로 이어질 수 있다(Hardre & Reeve, 2003).

<그림 2>에 제시된 것처럼, 자기 결정의 수준에 따라 동기유형은 높은 자기결정 수준에서부터 완전히 외적으로 낮은 수준의 자기결정수준까지 나타난다. 내적 동기가 높을수록 자기결정성이 높고, 무동기화될수록 자기결정성이 낮다는 것을 알 수 있다(Deci & Ryan, 1985). 자기결정성 정도에 따른 동기의 유형은 행동 조절 원인을 포함한 자율성 정도에 따라 무동기(amotivation) → 외적 규제(extrinsic regulation) → 의무감 규제(introjected regulation) → 확

행동	자기결정성 낮음					자기결정성 높음
						
동기	무동기 Amotivation	외재적 동기 Extrinsic motivation				내재적 동기 Intrinsic motivation
규제 유형	Non-Regulation	외적 규제 External Regulation	의무감 규제 Introjected Regulation	확인 규제 Identified Regulation	통합 규제 Integrated Regulation	내적 규제 Intrinsic Regulation
		통제 동기 (Controlled motivation)		자율적 동기 (Autonomous motivation)		

그림 2. 자기 결정 동기유형과 연속체

인 규제(identified regulation) → 통합 규제(integrated regulation) → 내적 규제(intrinsic regulation)의 순서로 구분된다(Ryan & Deci, 2000a). 이 중 외적 동기는 내면화 정도에 따라 존재하는데, 즉 개인이 인식하는 상대적인 자율성 정도는 외적 규제, 의무감 규제, 확인 규제, 통합 규제 등의 다양한 유형으로 세분된다(Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2004). 실제로 사람들은 완전한 내재적 동기로 행동하는 경우가 거의 없고 교사가 항상 흥미롭고 재미있는 과제를 제시하는 것도 불가능하기 때문에 다양한 유형의 외적 동기를 이해하는 것이 교육 분야에 많은 영향을 미친다(Ryan & Deci, 2000a).

(1) 자율성 동기(autonomous motivation)와 통제 동기(controlled motivation)

Deci & Ryan(2000)은 동기를 내적 동기와 외적 동기로 구분하는 이분법적인 접근을 통해서 인간의 동기를 이해하는 데 제약이 많다고 설명하였다. 자기결정이론의 관련 개념에 따르면, 인간의 동기를 외적, 내적 동기로 구분하기 보다는 실질적으로 행동을 조절하는 요인이 내면과 통합되는 정도, 즉 자기결정성 수준에 따라 구분하는 것이 동기가 개인의 적응에 미치는 영향을 이해하는 데 더 중요하다고 할 수 있다. 따라서 이 이론은 자기결정성에 기초한 동

기에서 착안하여 이를 자율성 동기와 통제 동기의 개념으로 해석한다.

자기결정이론에서 동기유형의 가장 중요한 차이점은 자율성 동기와 통제 동기인데, 대신 자기결정이론에서 동기가 연속체에 있어야 한다고 주장하였다. SDT에 따르면, 자율성 동기와 통제 동기는 연속체의 광범위한 차원을 정의하고 개인의 동기는 외적 규제, 의무감 규제, 확인 규제, 통합 규제, 내재적 동기를 포함하는 연속체를 따라 특징지어진다(Deci & Ryan, 2008b, 2008a).

우선, 자율성 동기는 개인이 가치관, 관심, 욕구 등과 같은 내적 요인에 따라 행동하는 상태를 말한다. 구체적으로 그 행동의 목적이 개인의 가치관과 일치하기 때문에 행동의 확인된(identified) 규제 방식이나 내면의 관심과 욕구에 따라 자발적으로 행동하는 내적(intrinsic) 규제 방식이 작용하는 상태가 바로 자율성 동기이다. 따라서 자율성 동기에 따라 행동하는 것은 주로 흥미, 즐거움과 같은 긍정적인 정서를 경험하고 성취감, 유능감과 같은 내적 보상을 얻기 위함이다(Vallerand, 1997). 또한, 자율성 동기를 가진 사람들은 전반적인 삶의 만족도와 주관적 행복감이 높고(Deci & Ryan, 2008a), 친사회적 행동에 더 많이 참여하는 경향을 보인다(Weinstein & Ryan, 2010).

반면, 통제 동기는 개인의 의지나 자율적인 선택보다는 외적 요인에 의해 행동이 규제되는 상태를 의미한다. 즉, 외부로부터의 보상이나 처벌 등과 같은 외적(external) 규제 메커니즘에 따라 행동하거나 외부의 기대 혹은 압박에 의해 유발되는 의무감, 불안감 등과 같은 의무감(introjected) 규제 메커니즘에 따라 행동하는 상태가 바로 통제 동기에 해당한다. 따라서 주로 외적 요인으로 인해 원치 않는 활동에 참여해야 할 경우 통제 동기를 갖게 되고 집행 과정에서 높은 수준의 스트레스, 압박감 등을 받게 된다(이민희, 정태연, 2007). 또한, 통제 동기에 따라 행동하면 외부의 기준에 따라 자신을 평가하게 되어 평가 불안과 부적응적 완벽주의 등과 같은 내면화 문제를 겪을 위험이 커지며, 압박을 가하는 외부 대상에 대한 반감을 표출하기 위해 좋지 않은 행동을

하게 되어 외현화 문제가 발생할 가능성이 높아진다(Stoeber et al., 2009). 이 외에도 외부의 보상만을 중시하기 때문에 좋은 평가를 받기 위해 부정행위를 하거나 거짓말을 할 가능성이 더 높다(MIH & Mih, 2016).

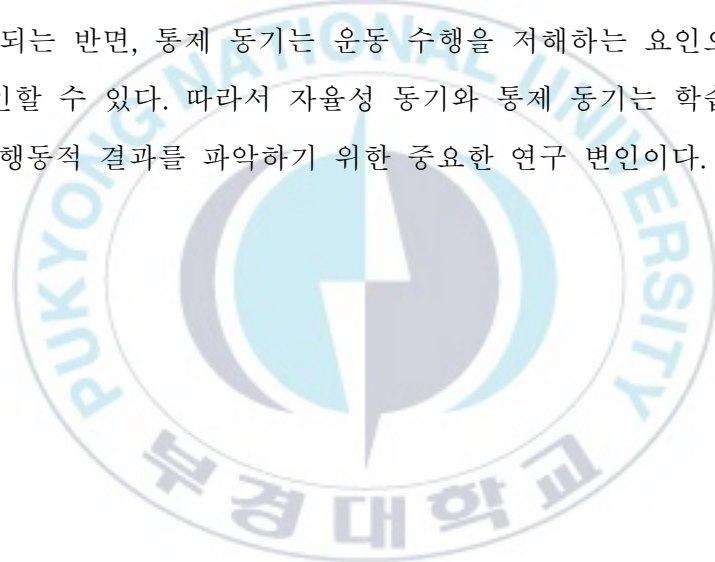
이상의 내용을 종합하면, 자율성 동기는 자기결정성이 높은 확인 규제, 통합 규제 및 내적 규제 방식에 따라 행동하는 상태, 통제 동기는 상대적으로 자기결정성이 낮은 외적 규제와 의무감 규제 방식에 의해 행동이 규제되는 상태로 정의할 수 있다(Deci & Ryan, 2000). 자율성 동기와 통제 동기는 모두 행동을 자극하고 안내한다는 점에서 무동기와 대조된다. 따라서 자율성 동기와 통제 동기의 구분은 앞서 언급한 바와 같이 자기결정의 차이를 반영할 뿐만 아니라 동기가 개인의 심리적 · 사회적 적응에 미치는 영향을 잘 말해준다. 따라서 본 연구에서는 자율성 동기, 통제 동기, 무동기에 따라 대학생의 수업참여 수준을 살펴보고 다른 변인과의 연관성도 확인해 볼 것이다.

다. 자기결정 동기 이론에 관한 선행연구

Hodge & Lonsdale(2011)은 환경적 요인으로 지도자의 자율성 지지 및 통제적 상호소통방식과 자기결정 동기(자율성 동기 및 통제 동기)와의 관련성을 연구했다. 그 결과 자율성 지지 상호소통방식은 선수들의 친사회적 행동과 관련성이 높았으며, 친사회적 행동은 자율성 동기를 통해 매개된다는 것이 증명되었다. 이에 반해 통제 동기는 선수의 반사회적 행위와 관련성이 높았으며, 이러한 반사회적 행동은 상대방 선수를 위협하는 잘못된 행동으로 나타났다. Jowett 등(2013)은 동기유형과 선수들의 소진과의 관련성을 연구했다. 그 결과 자율성 동기와 통제 동기가 완벽주의-소진의 관계에서 매개역할을 한다는 것을 제시하였다. 또한, Sylvester 등(2014)은 세 가지 기본적인 심리적 욕구, 즉 자율성, 유능성, 관계성이 충족여부에 따라 자율성 동기와 통제 동기 수준이

결정된다는 것을 제시하였다. 이 연구에서 유능성과 관계성 욕구 만족은 자율성 동기와 관련성이 높았으며, 자율성 욕구 만족은 통제 동기를 낮추는 것으로 밝혀졌다. Wilson & Rodgers(2004)도 자율성지지 상호소통방식은 자율성 동기에 긍정적인 영향을 미쳐, 미래의 운동 의도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 제시하였다.

이상의 선행연구에서 자기 결정 동기 이론과 운동 행동, 운동 성과와의 상관관계를 분석한 연구들에 따르면, 자율성 동기는 운동 학습, 운동 성과와 운동 지속 등에 긍정적인 영향을 미치고 자율성 동기가 높을수록 긍정적인 수업 성과가 도출되는 반면, 통제 동기는 운동 수행을 저해하는 요인으로 작용한다는 것을 확인할 수 있다. 따라서 자율성 동기와 통제 동기는 학습자의 동기와 인지, 정서, 행동적 결과를 파악하기 위한 중요한 연구 변인이다.



3. 기본 심리적 욕구 이론 (Basic Psychological Needs Theory)

가. 심리적 욕구 만족(satisfaction)과 심리적 욕구 좌절(frustration or thwarting)의 개념적 정의

자기결정이론에서는 사람들의 안녕감을 추구하기 위해서는 심리적 욕구가 충족되어야 한다고 제시한다. 심리적 욕구는 자율성(need for autonomy), 유능성(need for competence), 관계성(need for relatedness)의 세 종류로 나뉜다(Ryan & Deci, 2000b). Deci & Vanteenkiste(2004)는 인간의 잠재력을 최대한으로 발휘하고 발전시키기 위해서는 이 세 가지 심리적 욕구가 충족되어야 하며, 욕구가 충족되지 않을 경우 심리적 기능 상실, 자기 성장 정체, 심리적 건강 문제, 불행 등과 같은 문제에 직면할 수 있다고 하였다.

자율성은 어떤 활동의 참여가 자신의 의지로 시작되고, 그 활동을 스스로 조정할 수 있는 개인적 인정을 의미하는 욕구로 대변된다(Deci & Ryan, 1985). 즉, 스포츠, 신체활동과 학습활동에서 개인에게 자율성이 부여되고 존중되면 개인은 활동을 즐기게 되고 모든 선택과 결정 과정을 자신의 의지와 권리를 통해 이루어진다. 즉, 자율성을 다른 사람에게 의존하기보다는 독립적인 선택과 행동이 전적으로 개인에게 있는 것을 의미한다. Deci & Ryan(2000)은 자율성이 높은 사람은 다른 사람에게 의존하지 않고 스스로 모든 결정을 내리고 행동을 실행하기 때문에 중요하다고 제시하였다. 또한, 자율성과 함께 유능성의 중요성도 설명하였다. 유능성은 자율성을 전제로 하기 때문에 자율성 욕구는 심리적 욕구의 가장 기본적인 요소라고 할 수 있다(Deci & Ryan, 1987).

유능성은 환경과의 상호작용에서 자신의 능력을 효율적으로 발휘하고자 하는 욕구의 일종으로, 자신의 능력과 기술을 단련하고 최적의 도전을 추구하면서 숙달을 목표로 하는 것을 의미한다(Deci & Ryan, 1985). 유능성은 자기효능감과 유사하게 주어진 환경에서 원하는 목표를 효과적이면서도 성공적으로 달성하려는 욕구이다. 예를 들면, 체육수업이나 스포츠 상황에서 사람들은 자신이 습득한 기술을 연습하고 새로운 기술을 배우기를 원하는데, 이 과정에서 개인의 만족과 행복을 느끼는 과정이 바로 유능성이다. 유능성이 높을수록 목표 달성에 대한 자신감이 높아지며, 불리한 상황에서도 목표 달성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다(Ryan & Deci, 2000b). Deci & Ryan(2000b)은 유능성 욕구를 개인이 역량을 입증할 기회가 있다고 느끼고 욕구가 충족되며 자신이 유능한 사람이라는 것을 느끼려는 심리적 욕구라고 하였다.

관계성은 타인과 긍정적인 관계를 형성하고, 서로 관심을 주고받으며 소속감을 느끼는 것을 말한다(Deci & Ryan, 2000). 관계성은 다른 사람들과 긴밀한 정서적 유대와 애착을 형성하려는 욕구이고, 일반적으로 정서적 연결 또는 상호 참여의 욕구를 나타내는 일종의 따뜻한 관계를 의미한다. 관계성 욕구는 다른 사람과 조화를 이루고 안정적인 교제 관계를 유지하려는 심리적 인식과 관련이 있다. 관계성은 다른 사람들과 통합되고 수용되려는 경향의 다양한 측면을 반영한다(Ryan, 1995). 관계성은 신뢰의 바탕 위에서 사람들과 지속적인 관계를 맺고 그 관계에 대해 심리적 안정감과 친밀감을 느끼는 것이다. 이렇게 자율성, 유능성, 관계성 욕구는 모든 사람이 가지고 있는 기본적인 심리적 욕구이며, 개인의 인지, 심리와 정서 발달에 있어서 중요한 요소이다.

오랜 기간 많은 연구에서 심리적 욕구 좌절은 만족 여부를 통해서 측정하고 평가해 왔다. 심리적 욕구 만족 측정 점수의 높고 낮음을 통해 심리적 욕구 만족과 좌절을 개념적으로 구분해 왔다. 그러나 이러한 접근은 심리적 좌절을 구체화하는 데 많은 문제를 야기했다. 최근에는 심리적 욕구가 욕구 만족과

욕구 좌절로 구분되었으며, 심리적 욕구 만족과 심리적 욕구 좌절은 각각 긍정적인 행동과 부정적인 행동을 서로 잘 예측한다(송용관 등, 2017; Bartholomew et al., 2011; Cheon & Reeve, 2015).

심리적 욕구 좌절은 사회적 배경 혹은 다른 주요 요인에 의해 기본적인 심리적 욕구의 좌절을 경험하게 되는 것을 의미한다(Vansteenkiste & Ryan, 2013). 자율성 좌절은 개인이 외부의 강압에 의해 통제된다는 느낌을 받는 것을 의미하고, 유능성 좌절은 타자로부터 패배감을 느끼고 자신의 능력을 의심하는 것을 의미한다. 그리고 관계성 좌절은 대인관계에서의 배제와 외로움을 경험하는 것을 의미한다(Chen et al., 2015). 따라서 자율성, 유능성, 관계성의 욕구 만족은 심리적 변수(인간의 행복 및 행동결과와 같은)에 긍정적인 영향을 미치며, 심리적 욕구 좌절은 부정적인 감정, 인지 및 행동결과로 이어진다(Ryan & Deci, 2002). 신체활동에 참여하면서 심리적 요구가 충족되면 활동에 대한 관심, 재미 및 즐거움을 갖게 되는 반면, 활동에 참여하면서 심리적 욕구가 충족되지 않고 좌절을 경험하게 된다면, 흥미를 잃거나 활동에 참여하는 것을 싫어하게 된다(Bartholomew et al., 2010). 즉, 심리적 욕구가 만족되면 내적 동기가 강화되고 심리와 행동이 건강한 방향으로 변화한다(Sheldon et al., 2003). 이렇게 욕구 만족은 긍정적인 학습 환경에서 발생하고 욕구 좌절은 부정적인 학습 환경에서 발생하므로 긍정적인 상호소통방식이 부족한 학습 환경에서 학생들은 부정적인 경험으로 욕구 좌절이나 불만족을 경험하게 될 가능성이 더 높다 (송용관 등, 2017). 학생들의 욕구 좌절 경험은 강제·협박·스트레스에 의해 원치 않는 학습활동으로 이뤄진다. 즉, 심리적 욕구의 좌절 경험은 교사가 행동을 통제함으로써 발생하는 되는데, 통제적 상호소통방식이 심리적 욕구 좌절을 야기할 수 있다(Bartholomew et al., 2011).

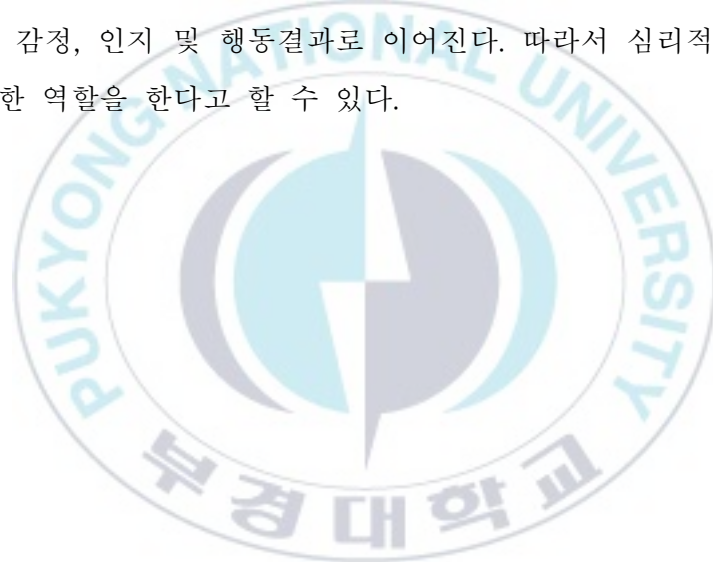
나. 욕구 만족과 욕구 좌절을 접목한 선행연구

지금까지 체육분야 연구에서는 심리적 욕구 만족을 측정할 때 긍정적인 행동과 정서적 동기 등 변인 간의 관계가 주로 연구되었다. 연구가 진행될수록 심리적 욕구 좌절 경험을 통해 부정적인 정서, 행동, 인지 변인을 연구하는 연구도 늘어나고 있다. 욕구 만족에 대한 선행연구의 결과는 체육수업에 참여하는 학생의 심리적 욕구 만족(긍정적인 변인)이 긍정적인 결과를 더 잘 예측하지만, 부정적인 결과를 예측하는 능력은 상대적으로 낮은 것으로 나타났다(송용관 등, 2017; Bartholomew et al., 2011). 체육교육 및 스포츠 상황에서 심리적 욕구 만족은 지도자, 교사, 동료 등 주요 요인에 의해 영향을 받는 요인으로 주목되어 널리 연구되어 왔다. 심리적 욕구 만족은 인간의 긍정적인 정서, 행동, 인지적 변인뿐만 아니라 인간의 밝은 면(brighter side)을 설명하는 개념이다. 심리적 욕구 좌절은 인간의 어두운 면(darker side)을 주목한다. 욕구 좌절은 부정적인 변수를 더 잘 예측하고 설명할 수 있다. 여타 연구에서는 심리적 욕구 좌절이 정서적, 신체적 좌절 및 우울증과 섭식 장애를 더 잘 예측할 수 있다고 보고하였다(Bartholomew et al., 2011).

자율성, 유능성, 관계성을 포함하는 심리적 욕구 만족은 긍정적인 감정과 높은 상관관계가 있지만, 부정적인 감정과는 상관관계를 보이지 않는다(Gagne, 2003). 또한, 심리적 욕구 만족은 육체적, 정신적 피로와 같은 부정적인 요인과 관련이 없는 것으로 나타났다(Quested & Duda, 2010). 한편, 심리적 욕구 좌절은 자율성, 유능성, 관계성의 좌절로 정의된다(송용관 등, 2017). 이는 주로 다른 사람의 압력과 통제로 인해 체육수업이나 스포츠 상황에서 좌절감을 느끼는 것을 의미한다(Bartholomew et al., 2011). 김기형과 박중길(2009)은 체육 상황에서 학생의 주관적인 판단이 학생의 자율성을 뒷받침할 때 심리적 욕

구가 충족되고 동기가 실현되며 긍정적인 심리적 경험을 얻을 수 있다고 하였다. 심리적 욕구가 다양한 동기, 정서, 행동 변인에 영향을 미치기 때문에 관련 변인에 관한 연구가 확대되고 있는 상황이다(송용관, 천승현, 황승현, 2017; Anthony et al., 2018; Gucciardi, 2017; Madigan & Nicholls, 2017).

이상의 선행연구를 살펴보면, 심리적 욕구는 심리적 욕구 만족과 심리적 욕구 좌절의 개념으로 구분되며, 이는 각각 긍정적인 행동과 부정적인 행동과 관련이 있다. 그리고 자율성, 유능성, 관계성의 욕구 만족은 인간의 행복 및 행동 결과와 같은 심리적 변수에 긍정적인 영향을 미치며, 심리적 욕구 좌절은 부정적인 감정, 인지 및 행동결과로 이어진다. 따라서 심리적 욕구는 인간 발달에 중요한 역할을 한다고 할 수 있다.



Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 목적을 달성하기 위해, 중국의 체육학과 대학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 연구자는 2021년 7월부터 2021년 8월까지 약 한 달 동안 비확률적 표집 방법 중 편의표본추출법(convenience sampling methods)을 이용하여 베이징체육대학, 상하이체육대학, 정저우대학, 허난 사범대학 등 체육학과 대학생 1,090명을 모집하고 이들을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

코로나 19 상황으로 인해 본 설문은 중국 온라인 설문조사 시스템(<https://www.wjx.cn>)을 이용하여 WeChat을 통해 학생들에게 본 연구의 목적을 설명한 이후, 설문지 링크를 전송하는 방식으로 진행되었다. 온라인 설문조사는 전통적인 설문조사에 비해 시간과 비용이 적게 들고 면접관의 실수를 줄일 수 있다는 장점이 있다(이윤석 등, 2008). 중국 대학생들은 온라인 설문 링크를 클릭하여 언제 어디서나 쉽게 설문에 응할 수 있었다. 수집된 데이터는 연구목적 이외의 다른 용도로는 사용되지 않으며, 충분한 비밀보장을 설명한 후 연구참여에 관심을 표명한 피험자에게 설문지를 배부하고, 자기평가기입법(self-administration)으로 질문내용에 응답하도록 하였다. 모집한 설문지 1,090부 중 불성실한 응답으로 연구에 사용하기 부적절하다고 판단된 356부를 제외한 총 734부의 설문결과를 분석을 위한 최종 유효표본으로 사용하였다.

본 연구는 2021년 7월 부경대학교 기관생명윤리위원회에 심의를 의뢰하여 2019년 8월 12일 심의를 통과하고, IRB 승인(과제번호 :1041386-202108-HR-42-02)을 받은 후 연구를 진행하였다.

표 1. 연구대상의 인구학적 특성 (N=734)

구분		빈도(%)	계(%)
성별	남학생	434(59.1%)	734(100%)
	여학생	300(40.9%)	
학년	1학년	316(43.1%)	734(100%)
	2학년	270(36.8%)	
	3학년	105(14.3%)	
	무응답	43(5.9%)	
체육수업 선호도	좋아한다	549(74.8%)	734(100%)
	보통이다	180(24.5%)	
	싫어한다	5(0.7%)	
체육 교사의 성별	남자 선생님	519(70.7%)	734(100%)
	여자 선생님	215(29.3%)	

본 연구에 참여한 참여자들의 인구학적 특성에 대한 결과는 <표 1>과 같다.

빈도 분석을 통해 연구 참여자의 인구학적 특성을 파악한 결과, 남학생 434명(59.1%), 여학생 300(40.9%)으로 확인되었다. 연구 참여자의 학년은 1학년 316명(43.1%), 2학년 270명(36.8%), 3학년 105명(14.3%)이었으며, 무응답자는 43명(5.9%)이었다. 체육수업 선호도를 묻는 문항에서는 549명(74.8%)이 좋아한다고 응답했으며, 180명(24.5%)은 보통이다, 그리고 5명(0.7%)은 싫어한다고 응답했다. 체육 교사는 남자 선생님은 519명(70.7%), 여자 선생님은 215명(29.3%)으로 확인되었다.

2. 측정 도구

본 연구의 가설을 설명하기 위해 정량적 접근법을 통해 설문지를 검증하였다. 설문조사 도구 및 문항내용은 국내·외 선행연구에서 신뢰성과 타당성이 검증된 도구를 사용하였고, 본 연구의 목적에 맞게 수정 및 재구성하였다. 또한, 중국 대학생들을 대상으로 한 설문의 진행을 위해 중국 정저우대학교 스포츠심리학과 교수 3명이 내용타당도 검증하여 척도 내용을 중국어로 번역하여 설문에 사용했다.

표 2. 측정 도구의 구성

항목	구성내용(문항 수)	문항수
인구학적 특성	성별(1) 학년(1) 체육수업	6
	선호도(1)	
	교사의 성별(1) 학교(1) 전공(1)	
상호소통방식	자율성지지(6)	10
	통제 방식(4)	
심리적 욕구 만족	자율성 (5)	13
	유능성(4)	
	관계성 (4)	
심리적 욕구 좌절	자율성 (4)	12
	유능성(4)	
	관계성 (4)	
자기결정 동기	자율성 동기 (8)	20
	통제 동기(8)	
	무동기(4)	
체육 수업 참여	행동참여 (5)	19
	정서참여 (5)	
	인지참여 (4)	
	주체적 참여 (5)	

설문은 <표2>와 같이 체육교수자의 자율성 지지와 통제방식의 측정을 위한

10문항, 심리적 욕구의 측정을 위한 25문항, 자기 결정 동기의 측정을 위한 20문항, 체육수업 참여의 측정을 위한 19문항 그리고 6문항의 인구학적 특성 관련 문항까지 총 80문항으로 구성되었다. 설문 항목의 측정은 ‘전혀 그렇지 않다’는 의미의 1점에서 ‘매우 그렇다’는 의미의 7점까지로 구성된 Likert 7점 척도를 사용하였다.

가. 교수자의 상호소통방식 척도(자율성지지와 통제 방식 척도)

자율성 지지(teachers' autonomy support) 척도는 교사의 교수 방식을 측정하기 위해 William 등(1996)이 개발한 15문항의 학습환경 질문지 내용을 축소한 6개의 문항이 적용됐다. 해당 척도는 천승현, 김승재(2015), Cheon & Reeve(2015), 그리고 박수현, 천승현, 김보람(2017)의 연구를 통해 신뢰도와 타당도가 확인되었다. 자율성 지지에 대한 응답은 1점(전혀 그렇지 않다)~7점(매우 그렇다) 리커트 형태로 응답하도록 구성되어 있다.

통제방식 척도로는 Jang, Reeve, Ryan 등(2009)이 개발하고 송용관, 천승현(2012)이 타당도시킨 통제적 코칭 행동 척도(Controlling Coach Behaviors Scale: CCBS)의 4문항을 사용하였다. 해당 척도는 정구인(2014), 남광우, 김종식(2016)의 연구에서 신뢰도와 타당도가 확인되었다. 통제방식 척도에 대한 응답은 1점(전혀 그렇지 않다)~7점(매우 그렇다) 리커트 형태로 응답하도록 구성되어 있다.

나. 심리적 욕구 만족 척도

심리적 욕구 만족 척도를 측정하기 위해 Wilson, Rogers, Rodgers & Wild(2006)에 의해 개발된 심리적 욕구 만족 척도(Psychological Need Satisfaction Exercise Scale) 설문지를 바탕으로 세 가지 요인(자율성, 유능성,

관계성)을 구분하고 측정하였다. 자율성 욕구 만족을 구체적으로 측정하기 위해 천승현, 이영선(2010) 연구에서 사용한 5문항을 사용하였다. 유능성 욕구 만족은 엄성호와 김병준(2003)이 McAuley, Duncan & Tammen(1989)의 내적 동기 질문지(Intrinsic Motivation Inventory; IMI)를 번안한 4문항을 추출하여 사용하였고, 관계성 욕구 만족은 Furrer과 Skinner(2003)의 연구에서 사용된 4문항을 사용하였다. 심리적 욕구 만족 척도에 대한 응답은 1(전혀 그렇지 않다)~7점(매우 그렇다) 리커트 형태로 응답하도록 구성되어 있다.

다. 심리적 욕구 좌절 척도

심리적 욕구 좌절의 측정을 위해 Bartholomew et al.(2011)이 개발한 심리적 욕구 좌절 척도(psychological need thwarting scale)를 사용했다. 이 척도는 자율성 욕구 좌절(4문항), 유능성 욕구 좌절(4문항), 관계성 욕구 좌절(4문항) 등의 3가지 요인, 총 12문항으로 구성되어 있다. 해당 척도는 송용관, 김승재, 천승현의 연구를 통해 한국형으로 타당도 검증되었다. 심리적 욕구 좌절 척도에 대한 응답은 1(전혀 그렇지 않다)~7점(매우 그렇다) 리커트 형태로 응답하도록 구성되어 있다.

라. 자기결정 동기 척도

자기결정동기 척도의 측정을 위해 Vlachopoulos, Katartzi, Kontou, Moustak&Gouda(2011)가 개발한 지각된 인과소재 척도(perceived locus of causality scale)를 알맞게 번안 및 수정하여 사용하였다. 해당 척도는 송용관, 천승현(2014)의 연구를 통해 한국형으로 타당화 검증이 되었고, 김보람과 천승현(2018)의 연구를 통해 신뢰도와 타당성이 검증되었다. 이 척도는 통합규제(4문항), 확인규제(4문항), 의무감 규제 (4문항), 외적규제(4문항), 무동기(4문항)

등의 5가지 요인, 총 20문항으로 구성되어 있다. 선행연구를 통해 통합규제(내적동기) 및 확인 규제는 자율성 동기를, 의무감 규제 및 외적규제는 통제동기를 구성한다는 것을 알 수 있었으므로, 본 연구에서는 자기결정 동기 척도를 자율성 동기, 통제 동기와 무동기로 구분하여 분석하였다. 자기결정 동기 척도에 대한 응답은 1점(전혀 그렇지 않다)~7점(매우 그렇다) 리커트 형태로 응답하도록 구성하였다.

마. 학습참여 척도

학습참여 척도를 측정하기 위해 Reeve(2013)가 개발한 학습 참여(Classroom Engagement) 척도 설문지를 수정 및 보완하여 사용하였다. 해당 척도는 행동참여(5문항), 정서참여(5문항), 인지참여(4문항), 주체적 참여(5문항) 등의 4가지 요인, 총 19문항으로 구성되어 있다. 이 척도는 송용관, 천승현과 김보람(2017)의 연구를 통해 한국형으로 타당화 검증된 바 있다. 학습참여 척도에 대한 응답은 1점(전혀 그렇지 않다)~7점(매우 그렇다) 리커트 형태로 응답하도록 구성하였다.

3. 자료 수집 및 분석

체육교수자의 자율성지지, 통제방식이 심리적 욕구, 자기결정 동기 및 체육수업 참여에 미치는 영향에 대한 연구자료 처리는 수집한 설문지 중, 응답내용이 부실하다고 판단되는 자료를 제외하고, 최종 분석자료에 사용하였다. 데이터 처리 방법은 SPSS 통계 프로그램과 AMOS 통계 프로그램을 이용하여 수집된 자료를 분석하였으며, 구체적인 방법은 다음과 같다.

첫째, 빈도분석(frequency analysis)을 수행하고 연구대상의 인구학적 특성의 빈도수와 백분율을 산출하여 잠재적 배경변수 분포의 특성을 파악하고 기술통계(descriptive statistics analysis)를 실시하였다.

둘째, 체육교수자의 자율성 지지, 통제 방식, 심리적 욕구, 자기결정 동기 및 체육수업 참여 척도에 대한 신뢰도와 타당도를 분석하기 위해 확인적 요인분석(Confirmatory factor analysis: CFA)을 검증하였다.

셋째, 체육교수자의 자율성 지지, 통제방식, 심리적 욕구, 자기결정 동기 및 체육수업 참여의 상관관계를 살펴보기 위하여 상관분석(Correlation Analysis)을 실시하였다.

넷째, 체육교수자의 자율성 지지, 통제 방식이 심리적 욕구, 자기 결정 동기 및 체육수업 참여에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 회귀분석을 실시하였다.

4. 조사도구의 신뢰도와 타당도

본 연구에서는 Cronbach 값을 기준으로 사용된 설문조사 도구의 신뢰도를 검증하였다. 본 연구에서는 신뢰도를 평가하기 위한 0.5 이상의 Cronbach 값을 기준으로 정하고, 신뢰도를 평가하였다. 본 연구에 사용된 조사도구의 타당도는 확인적 요인분석을 통해 검증하였다. 따라서, 체육수업에 대한 교사의 자율성지지 척도, 통제 방식 척도, 심리적 욕구만족과 심리적 욕구좌절 척도, 자기결정동기 척도 및 학습참여 척도의 구성타당도를 분석하기 위해 확인적 요인분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

가. 상호소통방식 척도의 신뢰도와 타당도

상호소통방식 척도의 타당도를 확인하기 위해 확인적 요인분석을 수행하였다. <그림 3>. <표 3>에 제시된 것처럼, 2요인 10문항으로 구성된 상호소통방식 척도의 타당도를 확인한 결과, 표준화 값이 낮은 통제 방식 1번 문항이 삭제되었고, 2요인 9문항에 대한 요인 적재치는 의미 있는 것으로 나타났다.

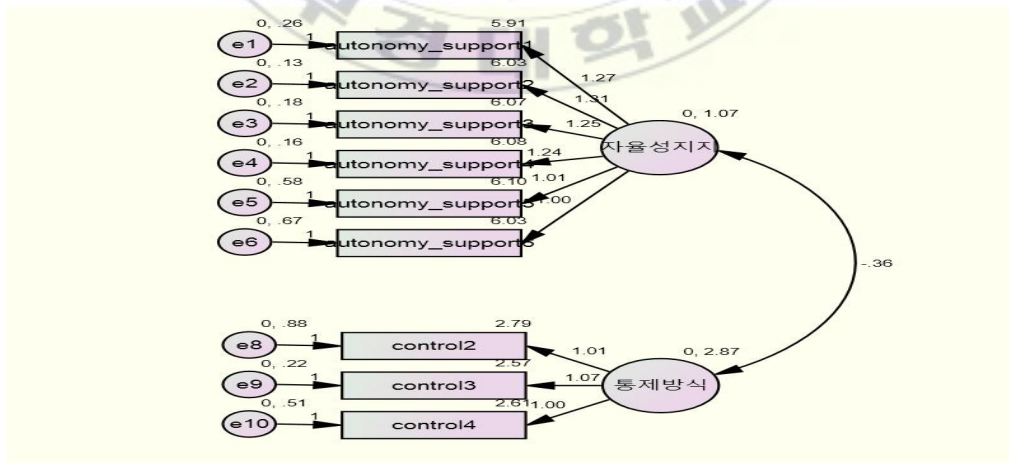


그림 3. 교사의 상호소통방식 척도의 확인적 모델

표준화 값은 모두 .6이상이었다. 절대적인 기준은 아니지만, 일반적으로 표준화 값은 .5이상일 때 중요한 문항으로 간주하는데(노경섭, 2017), 상호소통방식 척도의 9문항이 모두 .6이상으로 나타나면서 모든 문항이 의미있는 것으로 해석할 수 있다.

주어진 공식에 따라 평균분산추출(Average Variance Extracted; AVE)과 개념신뢰도(C.R.) 값을 확인한 결과, 자율성지지 방식의 평균분산 추출 값은 .712(AVE), 개념신뢰도 값은 .937(C.R.)으로 나타났으며, 통제 방식의 평균분산 추출 값은 .614(AVE), 개념신뢰도 값은 .816(C.R.)로 산출되었다<표 3>. 분산추출지수는 .5이상일 때 분산의 크기가 의미 있는 것으로 평가하며, 개념신뢰도는 .7이상이면 관측변수의 내적 일치도가 높은 것으로 판단한다(Fornell

표 3. 교사의 상호소통방식 척도의 확인적 요인분석에 따른 요인부하량, 잠재변인 신뢰도와 평균분산추출지수

요인 및 문항	Estimate	S.E.	AVE	C.R
autonomy_support6	.783	.672	0.712	0.937
autonomy_support5	.809	.577		
autonomy_support4	.956	.155		
autonomy_support3	.951	.177		
autonomy_support2	.966	.132		
autonomy_support1	.932	.261		
control4	.922	.508	0.614	0.826
control3	.968	.218		
control2	.876	.882		

& Lacker, 1981; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998).

2요인 9문항에 대한 상호소통방식 척도의 적합도를 확인한 결과<표 4>, TLI 지수(.863), NFI 지수(.898)와 RMSEA 지수(.113)가 기준치에 부합하지

표 4. 교사의 상호소통방식 척도 모델의 적합도

적합도 지수	χ^2	DF	CFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA
연구 모델 값	34.173	26	.901	.863	.901	.898	.113
수용기준			.90 이상	.90 이상	.90 이상	.90 이상	.1 이하

않는 것으로 나타났다. 그러나, CFI 지수(.901)와 IFI 지수(.901) 적합도 기준에 부합하는 것으로 나타났다.

라. 심리적 욕구 만족의 신뢰도와 타당도

심리적 욕구 만족 척도의 타당도를 확인하기 위해 확인적 요인분석을 수행하였다<그림 4>. <표 5>에 제시된 것처럼, 3요인 13문항으로 구성된 심리적 욕구 만족 척도의 타당도를 확인한 결과, 표준화 값이 낮은 관계성 2번 문항이 삭제되었고, 3요인 12문항에 대한 요인 적재치는 의미 있는 것으로 나타났다.

표준화 값은 모두 .6이상이었다. 절대적인 기준은 아니지만, 일반적으로 표준화 값은 .5이상일 때 중요한 문항으로 간주하는데(노경섭, 2017), 심리적 만족 12문항이 모두 .6이상으로 나타나면서 모든 문항이 의미있는 것으로 해석할 수 있다.

주어진 공식에 따라 평균분산추출(Average Variance Extracted; AVE)과 개념신뢰도(C.R.) 값을 확인한 결과, 자율성의 평균분산 추출 값은 .608(AVE), 개념신뢰도 값은 .855(C.R.)으로 나타났으며, 유능성의 평균분산 추출 값은 .548(AVE), 개념신뢰도 값은 .823(C.R.)로 산출되었으며, 관계성의 평균분산 추출 값은 .451(AVE), 개념신뢰도 값은 .700(C.R.)로 산출되었다<표 5>. 분산추출지수는 .5이상일 때 분산의 크기가 의미 있는 것으로 평가하며, 개념신뢰

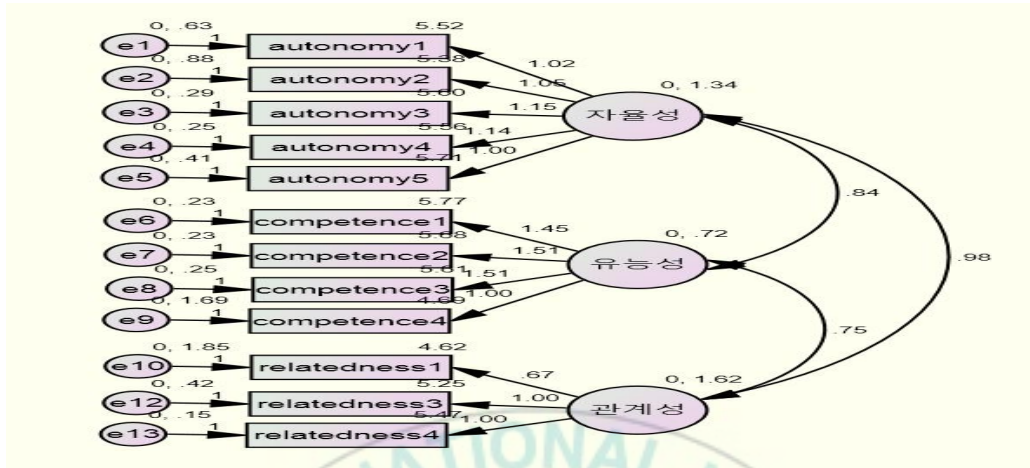


그림 4. 심리적 욕구 척도의 확인적 모델

표 5. 심리적 욕구 만족 척도의 확인적 요인분석에 따른 요인부하량, 잠재변인 신뢰도와 평균분산추출지수

요인 및 문항	Estimate	S.E.	AVE	C.R
autonomy5	.875	.411		
autonomy4	.935	.250		
autonomy3	.928	.287	0.608	0.885
autonomy2	.791	.884		
autonomy1	.831	.629		
competence4	.546	1.692		
competence3	.931	.253	0.548	0.823
competence2	.937	.228		
competence1	.932	.229		
relatedness4	.957	.149		
relatedness3	.890	.421	0.451	0.700
relatedness1	.532	1.855		

도는 .7이상이면 관측변수의 내적 일치도가 높은 것으로 판단한다(Fornell & Lacker, 1981; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998). 관계성의 평균분산

표 6. 심리적 욕구 만족 척도 모델의 적합도

적합도 지수	χ^2	DF	CFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA
연구 모델 값	18.106	51	.905	.877	.905	.900	.153
수용기준			.90 이상	.90 이상	.90 이상	.90 이상	.1 이하

추출 값은 기준보다 상대적으로 낮은 결과를 보였다.

2요인 9문항에 대한 심리적 욕구 만족 척도의 적합도를 확인한 결과<표 6>, TLI 지수(.877)와 RMSEA 지수(.153)가 기준치에 부합하지 않는 것으로 나타났다. 그러나, CFI 지수(.905), IFI 지수(.905)와 NFI 지수(.900) 적합도 기준에 부합하는 것으로 나타났다.

다. 심리적 욕구 좌절의 신뢰도와 타당도

심리적 욕구 좌절 척도의 타당도를 확인하기 위해 확인적 요인분석을 수행하였다<그림 5>. <표 7>에 제시된 것처럼, 3요인 12문항으로 구성된 심리적 욕구 좌절 척도의 타당도를 확인한 결과, 표준화 값이 낮은 자율성 좌절 4번 문항이 삭제되었고, 3요인 11문항에 대한 요인 적재치는 의미 있는 것으로 나타났다.

표준화 값은 모두 .6이상이었다. 절대적인 기준은 아니지만, 일반적으로 표준화 값은 .5이상일 때 중요한 문항으로 간주하는데(노경섭, 2017), 심리적 욕구 좌절 12문항이 모두 .6이상으로 나타나면서 모든 문항이 의미있는 것으로 해석할 수 있다.

주어진 공식에 따라 평균분산추출(Average Variance Extracted; AVE)과 개념신뢰도(C.R.) 값을 확인한 결과, 자율성 좌절의 평균분산 추출 값은 .550(AVE), 개념신뢰도 값은 .785(C.R.)으로 나타났으며, 관계성 좌절의 평균

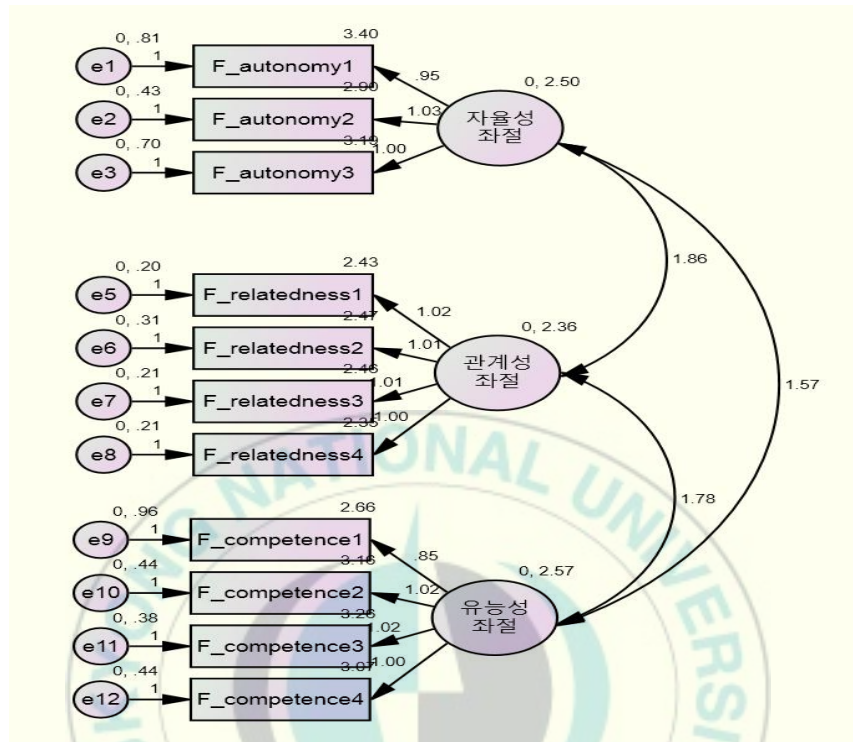


그림 5. 심리적 욕구 좌절 척도의 모델

분산 추출 값은 .799(AVE), 개념신뢰도 값은 .914(C.R.)로 산출되었으며, 유능성 좌절의 평균분산 추출 값은 .594(AVE), 개념신뢰도 값은 .854(C.R.)로 산출되었다<표 7>. 분산추출지수는 .5이상일 때 분산의 크기가 의미 있는 것으로 평가하며, 개념신뢰도는 .7이상이면 관측변수의 내적 일치도가 높은 것으로 판단한다(Fornell & Lacker, 1981; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998).

2요인 9문항에 대한 심리적 욕구 좌절 척도의 적합도를 확인한 결과<표 8>, RMSEA 지수(.116)가 기준치에 부합하지 않는 것으로 나타났다. 그러나, CFI 지수(.961), TLI 지수(.948), IFI 지수(.961)와 NFI 지수(.958)는 적합도 기준에 부합하는 것으로 나타났다.

표 7. 심리적 욕구 좌절 척도의 확인적 요인분석에 따른 요인부하량, 잠재변인 신뢰도와 평균분산추출지수

요인 및 문항	Estimate	S.E.	AVE	C.R
F_autonomy3	.884	.701	0.550	0.785
F_autonomy2	.927	.433		
F_autonomy1	.857	.813		
F_relatedness4	.959	.207	0.799	0.941
F_relatedness3	.960	.206		
F_relatedness2	.942	.306		
F_relatedness1	.961	.200		
F_competence4	.924	.438	0.594	0.854
F_competence3	.936	.379		
F_competence2	.926	.441		
F_competence1	.811	.962		

표 8 심리적 욕구 좌절 척도 모델의 적합도

적합도 지수	χ^2	DF	CFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA
연구 모델 값	10.793	41	.961	.948	.961	.958	.116
수용기준			.90 이상	.90 이상	.90 이상	.90 이상	.1 이하

라. 자기결정 동기 척도의 신뢰도와 타당도

자기결정 동기 척도의 타당도를 확인하기 위해 확인적 요인분석을 수행하였다<그림 6>. <표 9>에 제시된 것처럼, 5요인 20문항으로 구성된 자기결정동기 척도의 타당도를 확인한 결과, 모든 요인과 문항에 대한 요인 적재치는 의미 있는 것으로 나타났다.

표준화 값은 모두 .6이상이었다. 절대적인 기준은 아니지만, 일반적으로 표

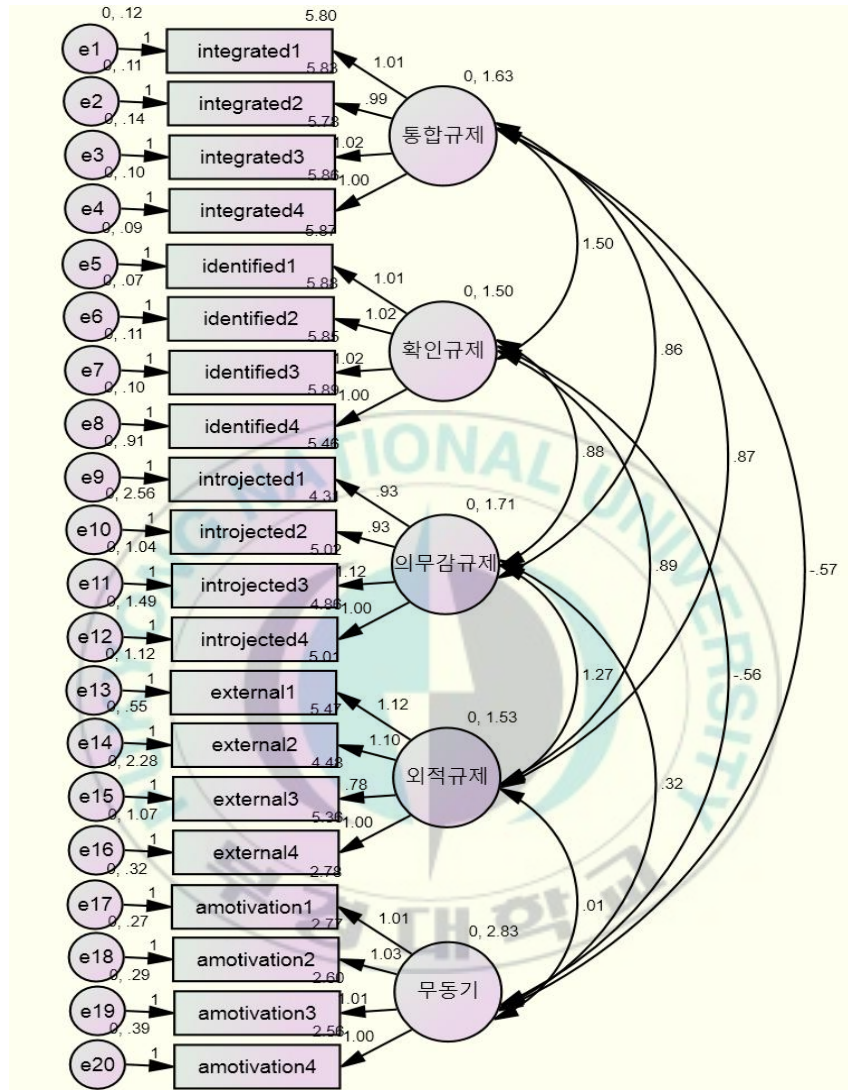


그림 6. 자기결정 동기 척도의 모델

준화 값은 .5이상일 때 중요한 문항으로 간주하는데(노경섭, 2017), 자기결정동기 문항이 모두 .6이상으로 나타나면서 모든 문항이 의미있는 것으로 해석할 수 있다.

주어진 공식에 따라 평균분산추출(Average Variance Extracted; AVE)과 개

표 9. 자기결정 동기 척도의 확인적 요인분석에 따른 요인부하량, 잠재변인 신뢰도와 평균분산추출지수

요인 및 문항	Estimate	S.E.	AVE	C.R
integrated4	.970	.101	0.889	0.970
integrated3	.961	.138		
integrated2	.968	.108		
integrated1	.966	.119		
identified4	.967	.103	0.911	0.976
identified3	.968	.106		
identified2	.979	.069		
identified1	.972	.090		
introjected4	.731	1.490	0.354	0.684
introjected3	.820	1.037		
introjected2	.604	.563		
introjected1	.786	.909		
external4	.767	1.073	0.313	0.639
external3	.540	2.276		
external2	.880	.547		
external1	.795	1.125		
amotivation4	.938	.387	0.740	0.919
amotivation3	.953	.293		
amotivation2	.958	.268		
amotivation1	.949	.321		

념신뢰도(C.R.) 값을 확인한 결과, 통합규제의 평균분산 추출 값은 .889(AVE), 개념신뢰도 값은 .970(C.R.)으로 나타났으며, 확인규제의 평균분산 추출 값은 .911(AVE), 개념신뢰도 값은 .976(C.R.)으로 나타났으며, 의무감규제의 평균분산 추출 값은 .354(AVE), 개념신뢰도 값은 .684(C.R.)으로 나타났으며, 외적규제의 평균분산 추출 값은 .313(AVE), 개념신뢰도 값은 .639(C.R.)으로 나타났

표 10. 자기결정 동기 척도 모델의 적합도

적합도 지수	χ^2	DF	CFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA
연구 모델 값	7.408	160	.949	.940	.950	.942	.094
수용기준			.90 이상	.90 이상	.90 이상	.90 이상	.1 이하

으며, 무동기의 평균분산 추출 값은 .740(AVE), 개념신뢰도 값은 .919(C.R.)로 산출되었다<표 9>. 분산추출지수는 .5이상일 때 분산의 크기가 의미 있는 것으로 평가하며, 개념신뢰도는 .7이상이면 관측변수의 내적 일치도가 높은 것으로 판단한다(Fornell & Lacker, 1981; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998). 개념신뢰도 값과 달리 의무감규제와 외적규제의 평균분산 추출 값은 기준보다 상대적으로 낮은 결과를 보였다.

2요인 9문항에 대한 자기결정동기 척도의 적합도를 확인한 결과<표 10>, CFI 지수(.949), TLI 지수(.940), IFI 지수(.950), NFI 지수(.942)와 RMSEA 지수(.094)가 모두 기준치에 부합하는 것으로 나타났다.

마. 학습 참여 척도의 신뢰도와 타당도

학습 참여 척도의 타당도를 확인하기 위해 확인적 요인분석을 수행하였다<그림 7>. <표 11>에 제시된 것처럼, 4요인 19문항으로 구성된 학습 참여 척도의 타당도를 확인한 결과, 표준화 값이 낮은 정서 참여 5번 문항이 삭제되었고, 4요인 18문항에 대한 요인 적재치는 의미 있는 것으로 나타났다.

표준화 값은 모두 .6이상이었다. 절대적인 기준은 아니지만, 일반적으로 표준화 값은 .5이상일 때 중요한 문항으로 간주하는데(노경섭, 2017), 학습 참여 척도의 18문항은 .6이상으로 나타나면서 모든 문항이 의미있는 것으로 해석할 수 있다.

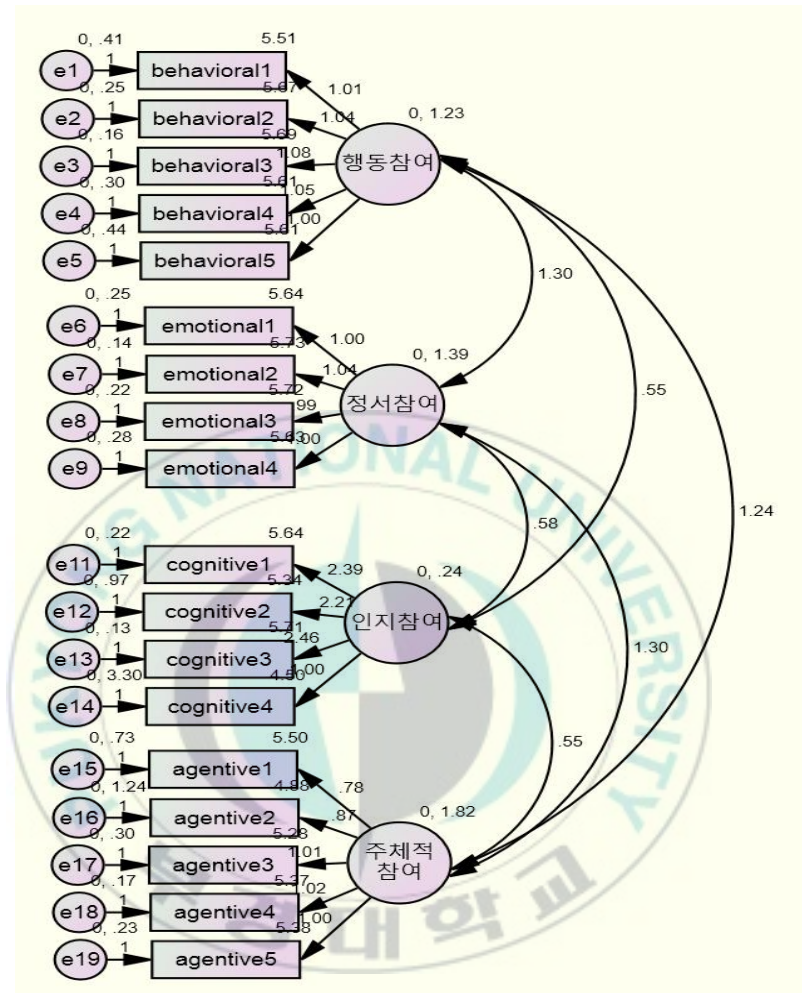


그림 7. 학습 참여 척도의 모델

주어진 공식에 따라 평균분산추출(Average Variance Extracted; AVE)과 개념신뢰도(C.R.) 값을 확인한 결과, 행동 참여의 평균분산 추출 값은 .722(AVE), 개념신뢰도 값은 .928(C.R.)으로 나타났으며, 정서 참여의 평균분산 추출 값은 .794(AVE), 개념신뢰도 값은 .939(C.R.)으로 나타났으며, 인지 참여의 평균분산 추출 값은 .342(AVE), 개념신뢰도 값은 .644(C.R.)으로 나타났으며, 주체적 참여의 평균분산 추출 값은 .586(AVE), 개념신뢰도 값은

표 11. 학습 참여 척도의 확인적 요인분석에 따른 요인부하량, 잠재변인 신뢰도와 평균분산추출지수

요인 및 문항	Estimate	S.E.	AVE	C.R
behavioral5	.859	.437	0.722	0.928
behavioral4	.905	.296		
behavioral3	.947	.163		
behavioral2	.917	.252		
behavioral1	.867	.412		
emotional4	.912	.283	0.794	0.939
emotional3	.929	.217		
emotional2	.956	.142		
emotional1	.920	.254		
cognitive4	.261	3.301	0.342	0.644
cognitive3	.958	.130		
cognitive2	.740	.967		
cognitive1	.930	.216		
agentive5	.941	.234	0.586	0.875
agentive4	.958	.169		
agentive3	.927	.301		
agentive2	.725	1.236		
agentive1	.776	.733		

.875(C.R.)로 산출되었다<표 11>. 분산추출지수는 .5이상일 때 분산의 크기가 의미 있는 것으로 평가하며, 개념신뢰도는 .7이상이면 관측변수의 내적 일치도가 높은 것으로 판단한다(Fornell & Lacker, 1981; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998). 개념신뢰도 값과 달리 인지 참여의 평균분산 추출 값은 기준보다 상대적으로 낮은 결과를 보였다.

4요인 19문항에 대한 학습 참여 척도의 적합도를 확인한 결과<표 12>,

표 12 학습 참여 척도 모델의 적합도

적합도 지수	χ^2	DF	CFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA
연구 모델 값	12.177	129	.924	.910	.924	.918	.123
수용기준			.90 이상	.90 이상	.90 이상	.90 이상	.1 이하

RMSEA 지수(.123)가 기준치에 부합하지 않는 것으로 나타났다. 그러나, CFI 지수(.924), TLI 지수(.910), NFI 지수(.928)와 IFI 지수(.924)는 적합도 기준에 부합하는 것으로 나타났다.



IV. 연구결과

1. 기술 통계 분석

가. 상호소통방식 척도의 기술 통계 분석

상호소통방식 척도의 기술통계 및 신뢰도를 분석한 결과<표 13>, 자율성지 지 6문항의 평균은 5.91~6.10으로 나타났으며, 표준편차도 1.29~1.41로 확인되었다. 통제 방식 4문항의 평균은 2.57~5.46까지 나타났으며, 표준편차는 1.69~1.95까지 분포하였다. 왜도와 첨도도 ± 5 이내 속하는 것으로 밝혀졌다.

표 13. 상호소통방식 척도의 기술 통계 및 신뢰도 결과

요인 및 문항	평균	표준 편차	왜도	첨도	신뢰도 Cronbach's α
1. 나의 의견이나 생각을 받아들이고 귀 담아 들어준다.	5.91	1.41	-1.70	3.04	.975
2. 나의 질문에 응하며, 언제든지 질문할 수 있도록 격려해준다.	6.03	1.39	-1.89	3.66	
3. 나에게 활동에 따른 선택과 기회를 제 공한다.	6.07	1.36	-2.01	4.28	
4. 내가 잘할 수 있도록 용기 및 자신감 을 주며 격려해준다.	6.08	1.34	-1.96	4.09	
5. 나를 존중하고 이해하려고 한다.	6.10	1.29	-1.95	4.30	
6. 활동에서 새로운 방식을 제시하기 이 전에 내가 이 활동을 어떻게 바라보는지 이해하려고 노력한다.	6.03	1.32	-1.82	3.68	
7. 단호하며 엄격하다.	5.46	1.69	-1.10	.48	.944
8. 내가 하는 모든 것들을 통제하려고 한 다.	2.79	1.95	.85	-.47	
9. 강요나 강제적인 언어를 사용한다.	2.57	1.87	1.07	.01	
10. 나에게 많은 압박·압력을 가한다.	2.61	1.83	.98	-.09	

신뢰도 분석을 통해 요인에 대한 신뢰성을 확인한 결과<표 13>, 자율성 지지는 .975, 통제방식은 .944로 모두 높은 신뢰도 수준을 보였다.

나. 심리적 욕구 만족 척도의 기술 통계 분석

심리적 욕구 만족 척도의 기술통계 및 신뢰도를 분석한 결과<표 14>, 자율성 5문항의 평균은 5.38~5.71으로 나타났으며, 표준편차도 1.32~1.53로 확인되었다. 유능성 4문항의 평균은 4.69~5.77까지 나타났으며, 표준편차는 1.31~1.55까지 분포하였다. 관계성의 평균은 3.68~5.47로 나타났으며, 표준편차는 1.33~1.84까지 분포하였다. 왜도와 첨도도 ± 2 내에 속하는 것으로 밝혀졌다.

표 14. 심리적 욕구 만족 척도의 기술 통계 및 신뢰도 결과

요인 및 문항	평균	표준 편차	왜도	첨도	신뢰도 Cronbach's α
1. 내가 연습하고 싶은 활동을 할 수 있다.	5.52	1.42	-.90	.55	.939
2. 나는 내가 원하기 때문에 수업에 참여한다.	5.38	1.53	-.82	.23	
3. 나는 연습 활동을 자유롭게 할 수 있다는 것을 느낀다.	5.60	1.43	-.98	.64	
4. 내가 선호하는 활동을 대해 선택과 기회가 제공된다.	5.56	1.41	-.87	.42	
5. 내가 하고 싶은 운동기술 및 활동과 관련하여 나의 의견이나 의사를 밝힐 수 있다.	5.71	1.32	-1.01	.96	
6. 나는 체육 수업에 대한 자신감이 높다.	5.77	1.31	-1.01	.76	.953
7. 나는 실력이 좋다고 생각한다.	5.68	1.36	-.93	.53	
8. 나는 나의 운동 실력과 수행력에 대해 만족감을 느낀다.	5.61	1.37	-.80	.21	
9. 나는 운동을 상당히 잘한다고 생각한다.	4.69	1.55	-.22	-.25	
10. 나는 친구들과 함께 있을 때 내가 중요한 사람이고 느낀다.	4.62	1.60	-.27	-.26	.919
11. 나는 친구들과 함께 있을 때 무시당한다고 느낀다.	3.68	1.84	.21	-.81	
12. 나는 교사와 친구들에게 관심을 받고 있다고 느낀다.	5.25	1.42	-.56	.08	
13. 나는 인격체로 존중 받고 있다는 것을 느낀다.	5.47	1.33	-.68	.39	

신뢰도 분석을 통해 요인에 대한 신뢰성을 확인한 결과<표 14>, 자율성 .939, 유능성 .953, 관계성 .919로 모두 높은 신뢰도 수준을 보였다.

다. 심리적 욕구 좌절 척도의 기술 통계 분석

심리적 욕구 좌절 척도의 기술통계 및 신뢰도를 분석한 결과<표 15>, 자율성 좌절 4문항의 평균은 2.90~4.43으로 나타났으며, 표준편차도 1.75~1.78로 확

표 15. 심리적 욕구 좌절 척도의 기술 통계 및 신뢰도 결과

요인 및 문항	평균	표준 편차	왜도	첨도	신뢰도 Cronbach's α
1. 내가 배우는데 있어 선택이나 의사결정을 방해 받는다고 느낀다.	3.40	1.75	.16	-.79	.920
2. 주어진 과제나 활동들을 강제나 강요에 의해 한다고 느낀다.	2.90	1.75	.63	-.52	
3. 주어진 학습활동을 해야만 된다는 압박감(스트레스)을 느낀다.	3.19	1.78	.33	-.88	
4. 주어진 학습활동을 따라야만 한다고 느낀다.	4.43	1.76	-.40	-.50	
5. 반 학생들은 나를 따돌리고 있다고 느낀다(생각된다).	2.43	1.62	1.02	.21	.977
6. 반 학생들은 나의 성공 성취를 시기 및 질투하고 있다고 느낀다(생각된다).	2.47	1.65	.98	.09	
7. 반 학생들로부터 무시(거절)당하고 있다고 느낀다(생각한다).	2.46	1.62	.99	.15	
8. 반 학생들은 나를 싫어한다.	2.35	1.60	1.14	.52	
9. 내가 무능력하다는 말들(예: "바보니?", "넌 그것도 못하니?" 등)을 들을 때가 있다.	2.66	1.67	.78	-.27	.951
10. 나를 무기력(무능력)하게 만드는 상황들이 있다.	3.16	1.76	.27	-.94	
11. 나 자신이 능력이 없다고 느껴지는 상황들이 생긴다.	3.26	1.75	.20	-.93	
12. 잠재능력을 실현하기 위한 기회가 없기 때문에 나는 무능(력)하다고 느낀다.	3.07	1.73	.37	-.79	

인되었다. 관계성 좌절 4문항의 평균은 2.35~2.47까지 나타났으며, 표준편차는 0.98~1.14까지 분포하였다. 유능성 좌절 4문항의 평균은 2.66~3.26로 나타났으며, 표준편차는 1.67~1.76까지 분포하였다. 왜도와 첨도도 ± 2 내에 속하는 것으로 밝혀졌다.

신뢰도 분석을 통해 요인에 대한 신뢰성을 확인한 결과<표 15>, 자율성 좌절 .920, 관계성 좌절 .977, 유능성 좌절 .951로 모두 높은 신뢰도 수준을 보였다.

라. 자기결정 동기 척도의 기술 통계 분석

자기결정 동기 척도의 기술통계 및 신뢰도를 분석한 결과<표 16>, 통합규제 4문항의 평균은 5.78~5.86으로 나타났으며, 표준편차도 1.30~1.34로 확인되었다. 확인규제 4문항의 평균은 5.85~5.89까지 나타났으며, 표준편차는 1.26~1.29까지 분포하였다. 의무감규제 4문항의 평균은 4.31~5.46로 나타났으며, 표준편차는 1.54~2.01까지 분포하였다. 외적규제 4문항의 평균은 4.48~5.47로 나타났으며, 표준편차는 1.55~1.79까지 나타났다. 왜도와 첨도도 ± 2 내에 속하는 것으로 밝혀졌다. 무동기 4문항의 평균은 2.56~2.78까지 나타났으며, 표준편차는 1.78~1.80까지 나타났다.

신뢰도 분석을 통해 요인에 대한 신뢰성을 확인한 결과<표 16>, 통합규제 .983, 확인규제 .985, 의무감규제 .821, 외적규제 .846, 무동기 .973로 모두 높은 신뢰도 수준을 보였다.

표 16. 자기결정 동기 척도의 기술 통계 및 신뢰도 결과

요인 및 문항	평균	표준 편차	왜도	첨도	신뢰도 Cronbach's α
1. 체육이 재미있기 때문에	5.80	1.33	-1.07	.87	.983
2. 새로운 것을 배우는 게 즐겁기 때문에	5.83	1.30	-1.08	.92	
3. 체육이 흥미롭기 때문에	5.78	1.34	-1.09	.93	
4. 새로운 것을 배울 때 느끼는 즐거움 때문에	5.86	1.31	-1.17	1.14	
5. 나는 운동기술을 배우길 원하기 때문에	5.87	1.27	-1.15	1.24	.985
6. 체육을 잘하는 것이 개인적으로 중요하기 때문에	5.88	1.27	-1.15	1.16	
7. 운동을 잘하고 싶기 때문에	5.85	1.29	-1.11	1.01	
8. 내 삶의 다른 부분에서도 활용할 수 있는 기술들을 배울 수 있기 때문에	5.89	1.26	-1.14	1.14	
9. 체육선생님이 나를 괜찮은 학생이라고 생각하길 원하기 때문에	5.46	1.54	-.98	.60	.821
10. 체육수업을 참여하지 않으면, 스스로에(나 자신에) 대해 나쁘다고 생각하기 때문에 체육 수업에 참가한다.	4.31	2.01	-.24	-1.08	
11. 다른 학생들이 내가 운동을 잘하는 학생이라고 생각하길 원하기 때문에	5.02	1.78	-.67	-.35	
12. 체육 수업에 참가하지 않았을 때, 그것으로 인해 성가신 일이 생길 수 있기 때문에	4.86	1.78	-.61	-.43	
13. 내가 체육 수업에 참가하지 않으면 문제가 발생할 수 있기 때문에	5.01	1.75	-.79	-.05	.846
14. 나는 체육 수업에 참여하기로 되어있기 때문에	5.47	1.55	-1.08	.78	
15. 체육 수업에 참가하지 않으면 선생님이 야단치기 때문에	4.48	1.79	-.38	-.62	
16. 해야만 하는 규칙/규정이기 때문에	5.36	1.61	-.97	.44	
17. 나는 왜 체육 수업에 참여하는지 모르겠다.	2.78	1.79	.81	-.33	.973
18. 나는 왜 우리가 체육 수업에 참여해야 하는지 이유를 모르겠다.	2.77	1.80	.83	-.30	
19. 나는 체육 수업에 참가하는 것이 시간이 아깝다고 느낀다(시간낭비라고 생각한다).	2.60	1.78	.97	-.07	
20. 나는 체육수업을 벗어나는 방법을 모르기 때문에 체육 수업에 참가한다.	2.56	1.79	.99	-.08	

마. 학습 참여 척도의 기술 통계 분석

학습 참여 척도의 기술통계 및 신뢰도를 분석한 결과<표 17>, 행동 참여 5문항의 평균은 5.51~5.69으로 나타났으며, 표준편차도 1.26~1.29로 확인되었다. 정서 참여 5문항의 평균은 3.75~5.73까지 나타났으며, 표준편차는 1.26~1.91까지 분포하였다. 인지 참여 4문항의 평균은 4.50~5.71로 나타났으며, 표준편차는 1.25~1.88까지 분포하였다. 주체적 참여 5문항의 평균은 4.88~5.50으로 나타났으며, 표준편차는 1.35~1.61까지 나타났다. 왜도와 첨도도 ± 2 내에 속하는 것으로 밝혀졌다.

신뢰도 분석을 통해 요인에 대한 신뢰성을 확인한 결과<표 17>, 행동 참여 .955, 정서 참여 .961, 인지 참여 .940, 주체적 참여 .960로 모두 높은 신뢰도 수준을 보였다.

표 17. 학습 참여 척도의 기술 통계 및 신뢰도 결과

요인 및 문항	평균	표준 편차	왜도	첨도	신뢰도 Cronbach's α
1. 나는 체육수업에서 정말 열심히 한다.	5.51	1.29	-.64	.28	.955
2. 체육수업을 할 때면 나는 기분이 좋다.	5.67	1.26	-.78	.37	
3. 체육활동을 할 때, 이미 알고/배운 것들을 현재 배우고 있는 것들과 연관시켜 수행한다.	5.69	1.26	-.73	.15	
4. 중요한 내용 (활동 과제) 을 이해하고자 나의 예시들을 구상하고 떠올려본다.	5.61	1.28	-.65	.04	
5. 나는 체육수업에서 정말 어렵고 힘든 과제에 직면했을 때에도 꾸준히 열심히 한다.	5.61	1.29	-.76	.41	
6. 체육 수업은 재미있고, 나는 수업을 즐긴다.	5.64	1.28	-.77	.32	.961
7. 나는 수업에 집중·열중한다.	5.73	1.28	-.86	.31	
8. 배운 내용과 생각들을 잘 정리하여 이해하려고 한다.	5.72	1.26	-.77	.16	
9. 체육 수업은 정말 흥미롭다.	5.63	1.29	-.73	.13	
10. 내가 체육수업을 위해 연습할 때, 나는 어떻게 연습해야 할지 혹은 어디서부터 시작해야 할지 모른다.	3.75	1.91	.19	-1.00	
11. 나는 지난 체육수업시간에 배운 내용들을 떠올리며 잘하고자 활용방법이나 전략들을 모색한다.	5.64	1.26	-.68	.08	.940
12. 이 체육 수업은 나의 호기심을 지속적으로 불러일으킨다.	5.34	1.46	-.64	-.01	
13. 나는 체육수업에서 노력을 많이 한다.	5.71	1.25	-.77	.23	
14. 체육수업을 하는 동안 나는 종종 기분이 나쁘고, 하고자 하는 의욕이 생기지 않는다.	4.50	1.88	-.28	-.89	
15. 체육수업 중 궁금하거나 호기심이 생기면 이를 해소하고자 질문한다.	5.50	1.35	-.67	.11	
16. 나는 선생님께 내가 좋아하는 활동과 싫어하는 것들을 정확하게 이야기 한다.	4.88	1.61	-.35	-.45	.960
17. 나는 선생님께 내가 관심 있고 흥미로워하는 활동들을 알려준다.	5.28	1.46	-.49	-.34	
18. 나는 선생님께 내가 선호하는 활동과 의견들을 표현한다.	5.37	1.43	-.63	-.01	
19. 나는 보다 나은 수업을 위해서 선생님께 건의사항이나 나의 의견 등을 제안한다.	5.38	1.43	-.59	-.17	

2. 상관분석

체육 교수자의 상호소통방식, 심리적 욕구 만족, 좌절, 자기결정 동기와 학습 참여 변인 간의 관련성을 파악하기 위해 상관분석을 진행하였다. <표 18>에 제시된 것처럼, 자율성지지는 심리적 욕구 만족(자율성, 유능성, 관계성)과 모두 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$). 반면에 심리적 욕구 좌절(자율성 좌절, 관계성 좌절, 유능성 좌절)과는 모두 유의한 부적 상관을 보였다($p < .01$). 또한, 자율성지지는 자율성 동기와 통제 동기와는 유의한 정적 상관을 보였지만($p < .01$), 무동기와는 유의한 부적 상관을 보였다($p < .01$). 그리고 자율성지지는 학습 참여(행동 참여, 정서 참여, 인지 참여, 주체적 참여)와 모두 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$). 통제 방식은 자율성과 유능성과 유의한 부적 상관을 보였으며($p < .01$), 심리적 욕구 좌절(자율성 좌절, 관계성 좌절, 유능성 좌절)과는 모두 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$). 또한 통제 방식은 자율성 동기와는 유의한 부적 상관을 보였지만($p < .01$), 통제 동기와 무동기와는 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$). 그리고 통제 방식은 행동 참여에서만 유의한 부적 상관을 보였다($p < .01$).

자율성은 심리적 욕구 좌절과 모두 유의한 부적 상관을 보였으며($p < .01$), 자율성 동기와 통제 동기와는 유의한 정적 상관을 보였고($p < .01$), 무동기와는 유의한 부적 상관을 보였다($p < .01$). 그리고 자율성은 학습 참여와 모두 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$). 유능성도 심리적 욕구 좌절과 모두 유의한 부적 상관을 보였으며($p < .01$), 자율성 동기와 통제 동기와는 유의한 정적 상관을 보였었다($p < .01$). 유능성은 학습 참여와 모두 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$). 관계성은 자율성 욕구 좌절과 유의한 부적 상관을 보였으며($p < .01$), 자율성 동기, 통제 동기, 무동기와는 모두 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$). 그리고 관

표 18. 상호소통방식, 심리적 욕구 만족, 좌절, 자기결정 동기, 학습참여
변인 간의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. 자율성	1														
지지		1													
2. 통제			1												
방식				1											
3. 자율성					1										
4. 유능성						1									
5. 관계성							1								
6. 자율성								1							
좌절									1						
7. 관계성										1					
좌절											1				
8. 유능성												1			
좌절													1		
9. 자율성														1	
동기															1
10. 통제															
동기															
11. 무동															
기															
12. 행동															
참여															
13. 정서															
참여															
14. 인지															
참여															
15. 주체															
적 참여															
M	6.03	3.35	5.55	5.43	4.75	3.48	2.42	3.03	5.84	4.99	2.67	5.61	5.29	5.29	5.28
SD	1.25	1.44	1.28	1.22	1.15	1.45	1.57	1.60	1.25	1.28	1.72	1.17	1.04	1.14	1.30

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

계성은 학습 참여와 모두 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$).

자율성 좌절은 자율성 동기와는 유의한 부적 상관을 보였고($p < .01$), 통제 동기와 무동기와는 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$). 그리고 자율성 좌절은 행동 참여와 유의한 부적 상관을 보였다. 관계성 좌절은 자율성 동기와는 유의한 부적 상관을 보였고($p < .01$), 무동기와 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$). 그리고 관계성 좌절은 학습 목표와 모두 유의한 부적 상관을 보였다($p < .01$). 유능성 좌절은 자율성 동기와 유의한 부적 상관을 보였고($p < .01$), 통제 동기와 무동기와는 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$). 유능성 좌절도 학습 참여 모두와 유의한 부적 상관을 보였다($p < .01$).

자율성 동기는 학습 참여 모두와 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$). 통제 동기는 학습 참여 모두와 유의한 정적 상관을 보였다($p < .01$). 무동기는 학습 참여 모두와 유의한 부적 상관을 보였다($p < .01$).

3. 회귀분석

가. 상호소통방식이 심리적 욕구에 미치는 영향

체육 교수자의 상호소통방식이 학습자의 심리적 욕구에 어떤 영향력을 행사하는지를 확인하기 위해 회귀분석을 수행하였다. <표 19>에 제시된 것처럼, 상호소통 방식을 독립변인으로 설정하고, 상호소통 방식이 심리적 욕구 만족에 미치는 영향력을 확인하였다. <표 19>에서 알 수 있듯이, 심리적 욕구 만족에 대한 상호소통 방식의 설명력은 27.1%로 나타났다. 특히, 자율성지지는 심리적 욕구 만족에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.445$, $t=16.451$, $p<.01$), 통제 방식은 부적 영향력을 행사했지만($\beta=-.030$, $t=-.040$), 통계적 유의성은 확인되지 못했다.

또한, 심리적 욕구 좌절에 대한 상호소통 방식의 설명력은 21%로 나타났다. 특히, 통제 방식은 심리적 욕구 좌절에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.377$, $t=12.216$, $p<.01$), 자율성지지는 통계적으로 유의한 부적 영향력을 행사하는 것으로 나타났다($\beta=-.231$, $t=-6.470$, $p<.05$), 통계적 유의성은 확인되지 못했다.

표 19. 상호소통방식이 심리적 욕구 만족과 좌절에 미치는 영향

선행변인	결과 변인	β	SE	Beta	t	R2	F-value
상수	심리적 욕구 만족	2.686	.186		14.404***	.271	137.001***
자율성 지지		.445	.027	.519	16.451***		
통제 방식		-.030	.023	-.040	-1.269		
Durbin-Watson=2.061							
상수	심리적 욕구 좌절	3.110	.247		12.613***	.210	98.353***
자율성 지지		-.231	.036	-.213	-6.470***		
통제 방식		.377	.031	.401	12.216***		
Durbin-Watson=1.898							

나. 상호소통방식이 자기결정동기에 미치는 영향

체육 교사의 상호소통 방식이 학습자의 자기결정 동기에 어떤 영향력을 행사하는지를 확인하기 위해 회귀분석을 수행하였다. <표 20>에 제시된 것처럼, 상호소통 방식을 독립변인으로 설정하고, 상호소통 방식이 자율성 동기에 미치는 영향력을 확인하였다. <표 20>에서 알 수 있듯이, 자율성 동기에 대한 상호소통 방식의 설명력은 27%로 나타났다. 특히, 자율성지지는 자율성 동기에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났다($\beta=.505$, $t=15.958$, $p<.01$), 반면에, 통제 방식은 부적 영향력을 행사하는 것으로 밝혀졌다($\beta=-.101$, $t=-3.702$, $p<.01$).

또한, 통제 동기에 대한 상호소통 방식의 설명력은 8.5%로 낮은 나타났다. 자율성지지는 통제 동기에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을

표 20. 상호소통방식이 자기결정 동기에 미치는 영향

선행변인	결과 변인	β	SE	Beta	t	R2	F-value
상수	자율성 동기	3.134	.219		14.343***	.270	136.347**
자율성 지지		.505	.032	.504	15.958***		
통제 방식		-.101	.027	-.117	-3.702***		
Durbin-Watson=2.047							
상수	통제 동기	2.938	.250		11.764***	.085	35.260**
자율성 지지		.284	.036	.277	7.836***		
통제 방식		.103	.031	.116	3.285**		
Durbin-Watson=1.945							
상수	무동기	2.877	.327		8.809***	.140	60.869**
자율성 지지		-.249	.047	-.180	-5.266***		
통제 방식		.389	.041	.326	9.511***		
Durbin-Watson=2.014							

행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.284$, $t=7.836$, $p<.05$), 통제 방식도 통제 동기 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났다($\beta=.103$, $t=3.285$, $p<.05$).

무동기에 대한 상호소통 방식의 설명력은 14%로 나타났다. 자율성지지는 무동기에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 부적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=-.249$, $t=-5.266$, $p<.05$), 통제 방식은 무동기 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났다($\beta=.389$, $t=9.511$, $p<.05$).

다. 상호소통방식이 학습 참여에 미치는 영향

체육 교사의 상호소통 방식이 학습자의 학습 참여에 어떤 영향력을 행사하는지를 확인하기 위해 회귀분석을 수행하였다. <표 21>에 제시된 것처럼, 상호소통 방식을 독립변인으로 설정하고, 상호소통 방식이 학습 참여에 미치는 영향력을 확인하였다. <표 21>에서 알 수 있듯이, 행동 참여에 대한 상호소통 방식의 설명력은 25.2%로 나타났다. 특히, 자율성지지는 행동 참여에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta = .467$, $t = 15.545$, $p < .01$), 반면에, 통제 방식은 부적 영향력을 행사하는 것으로 밝혀졌다($\beta = -.058$, $t = -2.221$, $p < .05$).

또한, 정서 참여에 대한 상호소통 방식의 설명력은 20.7%로 나타났다. 자율성지지는 정서 참여에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta = .383$, $t = 13.873$, $p < .01$), 통제 방식은 통계적으로 유의한 영향력을 행사하는 않는 것으로 나타났다($\beta = -.006$, $t = -.241$).

인지 참여에 대한 상호소통 방식의 설명력은 16%로 나타났다. 자율성지지는 인지 참여에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta = .369$, $t = 11.882$, $p < .01$), 그러나 통제 방식은 인지 참여에 통계적으로 유의한 영향력을 행사하지는 않았다($\beta = .008$, $t = .281$).

표 21. 상호소통방식이 학습참여에 미치는 영향

선행변인	결과 변인	β	SE	Beta	t	R2	F-value
상수	행동 참여	2.995	.207		14.461***	.252	124.609* **
자율성 지지		.467	.030	.497	15.545***		
통제 방식		-.058	.026	-.071	-2.221*		
Durbin-Watson=2.040							
상수	정서 참여	3.004	.191		15.768***	.207	96.489** *
자율성 지지		.383	.028	.457	13.873***		
통제 방식		-.006	.024	-.008	-.241		
Durbin-Watson=1.967							
상수	인지 참여	3.043	.214		14.195***	.160	70.604** *
자율성 지지		.369	.031	.403	11.882***		
통제 방식		.008	.027	.010	.281		
Durbin-Watson=2.002							
상수	주체적 참여	2.605	.242		10.769***	.174	78.418** *
자율성 지지		.439	.035	.420	12.522***		
통제 방식		.008	.030	.008	.251		
Durbin-Watson=1.981							

끝으로, 주체적 참여에 대한 상호소통 방식의 설명력은 17.4%로 나타났다. 자율성지지는 주체적 참여에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.439$, $t=12.522$, $p<.01$), 그러나 통제 방식은 주체적 참여에 통계적으로 유의한 영향력을 행사하지는 않았다($\beta=.008$, $t=.251$).

라. 심리적 욕구가 자기결정 동기에 미치는 영향

학습자의 심리적 욕구가 자기결정 동기에 어떤 영향력을 행사하는지를 확인하기 위해 회귀분석을 수행하였다. <표 22>에 제시된 것처럼, 심리적 욕구 만족과 좌절을 독립변인으로 설정하고, 심리적 욕구 만족이 자기결정 동기에 미치는 영향력을 확인하였다. <표 22>에서 알 수 있듯이, 자율성 동기에 대한 심리적 욕구의 설명력은 52%로 나타났다. 특히, 심리적 욕구 만족이 자율성 동기에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.778$, $t=25.632$, $p<.01$), 반면에, 심리적 욕구 좌절은 부적 영향력을 행사하는 것으로 밝혀졌다($\beta=-.182$, $t=-7.621$, $p<.01$).

또한, 통제 동기에 대한 심리적 욕구의 설명력은 22.3%로 나타났다. 심리적 욕구 만족이 통제 동기에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.543$, $t=14.053$, $p<.01$), 심리적 욕구 좌절도 통계적으로 유의한 영향력을 행사한 것으로 나타났다($\beta=.187$, $t=6.019$, $p<.01$).

무동기에 대한 심리적 욕구의 설명력은 38.9%로 나타났다. 심리적 욕구 좌절이 무동기에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.803$, $t=21.626$, $p<.01$), 심리적 욕구 만족도 무동기에 통계적으로 유의한 영향력을 행사했다($\beta=.108$, $t=2.291$, $p<.05$).

표 22. 심리적 욕구가 학습 참여에 미치는 영향

선행변인	결과 변인	β	SE	Beta	t	R ²	F-value
상수		1.965	.177		11.083***		
심리적 욕구 만족	행동 참여	.753	.029	.686	26.260***	.511	384.244* **
심리적 욕구 좌절		-.106	.023	-.123	-4.693***		
Durbin-Watson=2.000							
상수		1.710	.164		10.414***		
심리적 욕구 만족	정서 참여	.677	.027	.691	25.498***	.474	331.930* **
심리적 욕구 좌절		.006	.021	.008	.304		
Durbin-Watson=1.965							
상수		1.645	.189		8.690***		
심리적 욕구 만족	인지 참여	.692	.031	.646	22.611***	.416	261.758* **
심리적 욕구 좌절		.001	.024	.002	.058		
Durbin-Watson=2.034							
상수		1.285	.213		6.033***		
심리적 욕구 만족	주체적 참여	.788	.034	.646	22.869***	.429	276.811* **
심리적 욕구 좌절		-.052	.027	-.054	-1.912		
Durbin-Watson=2.018							

마. 심리적 욕구가 학습 참여에 미치는 영향

학습자의 심리적 욕구가 학습 참여에 어떤 영향력을 행사하는지를 확인하기 위해 회귀분석을 수행하였다. <표 23>에 제시된 것처럼, 심리적 욕구 만족과 좌절을 독립변인으로 설정하고, 심리적 욕구 만족이 학습 참여에 미치는 영향력을 확인하였다. <표 23>에서 알 수 있듯이, 행동 참여에 대한 심리적 욕구의 설명력은 51.1%로 나타났다. 특히, 심리적 욕구 만족이 행동 참여에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.753$, $t=26.260$, $p<.01$), 반면에, 심리적 욕구 좌절은 부적 영향력을 행사하는 것으로 밝혀졌다($\beta=-.106$, $t=-4.693$, $p<.01$).

정서 참여에 대한 심리적 욕구의 설명력은 47.4%로 나타났다. 특히, 심리적 욕구 만족이 정서 참여에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.677$, $t=25.498$, $p<.01$), 반면에, 심리적 욕구 좌절은 정적 영향력을 행사했지만 통계적 유의성은 확인되지 않았다($\beta=.006$, $t=.304$).

인지 참여에 대한 심리적 욕구의 설명력은 41.6%로 나타났다. 특히, 심리적 욕구 만족이 인지 참여에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.692$, $t=22.611$, $p<.01$), 반면에, 심리적 욕구 좌절은 정적 영향력을 행사했지만 통계적 유의성은 확인되지 않았다($\beta=.001$, $t=.058$).

또한, 주체적 참여에 대한 심리적 욕구의 설명력은 42.9%로 나타났다. 심리적 욕구 만족이 주체적 참여에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.788$, $t=22.869$, $p<.01$), 반면에 심리적 욕구 좌절은 통계적 유의성은 확인되지 않았다($\beta=-.052$, $t=-1.912$).

표 23. 심리적 욕구가 학습 참여에 미치는 영향

선행변인	결과 변인	β	SE	Beta	t	R ²	F-value
상수		1.965	.177		11.083***		
심리적 욕구 만족	행동 참여	.753	.029	.686	26.260***	.511	384.244* **
심리적 욕구 좌절		-.106	.023	-.123	-4.693***		
Durbin-Watson=2.000							
상수		1.710	.164		10.414***		
심리적 욕구 만족	정서 참여	.677	.027	.691	25.498***	.474	331.930* **
심리적 욕구 좌절		.006	.021	.008	.304		
Durbin-Watson=1.965							
상수		1.645	.189		8.690***		
심리적 욕구 만족	인지 참여	.692	.031	.646	22.611***	.416	261.758* **
심리적 욕구 좌절		.001	.024	.002	.058		
Durbin-Watson=2.034							
상수		1.285	.213		6.033***		
심리적 욕구 만족	주체적 참여	.788	.034	.646	22.869***	.429	276.811* **
심리적 욕구 좌절		-.052	.027	-.054	-1.912		
Durbin-Watson=2.018							

바. 자기결정 동기가 학습 참여에 미치는 영향

학습자의 자기결정 동기가 학습 참여에 어떤 영향력을 행사하는지를 확인하기 위해 회귀분석을 수행하였다. <표 23>에 제시된 것처럼, 자기결정 동기를 독립변인으로 설정하고, 자기결정 동기가 학습 참여에 미치는 영향력을 확인하였다. <표 23>에서 알 수 있듯이, 행동 참여에 대한 자기결정 동기의 설명력은 67.7%로 나타났다. 특히, 자율성 동기가 행동 참여에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.699$, $t=28.387$, $p<.01$), 통제 동기도 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 밝혀졌다($\beta=.122$, $t=5.178$, $p<.01$). 그러나 무동기는 부적 영향력을 행사했지만, 통계적 유의성은 확인되지 않았다($\beta=-.010$, $t=-.640$).

정서 참여에 대한 자기결정 동기의 설명력은 66.3%로 나타났다. 특히, 자율성 동기가 정서 참여에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.634$, $t=28.213$, $p<.01$), 통제 동기도 통계적으로 유의한 정적 영향력을 미쳤다($\beta=.113$, $t=5.287$, $p<.01$). 또한, 무동기도 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사했다($\beta=.091$, $t=6.385$, $p<.01$).

인지 참여에 대한 자기결정 동기의 설명력은 53.8%로 나타났다. 특히, 자율성 동기가 인지 참여에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.566$, $t=19.695$, $p<.01$), 통제 동기도 통계적으로 유의한 정적 영향력을 미쳤다($\beta=.189$, $t=6.882$, $p<.01$). 또한, 무동기도 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사했다($\beta=.064$, $t=3.509$, $p<.01$).

끝으로 주체적 참여에 대한 자기결정 동기의 설명력은 47.2%로 나타났다. 특히, 자율성 동기가 주체적 참여에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사하는 것으로 나타났으며($\beta=.674$, $t=19.271$, $p<.01$), 무동기도 통

표 24. 자기결정 동기가 학습 참여에 미치는 영향

선행변인	결과 변인	β	SE	Beta	t	R2	F-value
상수	행동 참여	.952	.139		6.825***	.677	512.637* **
자율성 동기		.699	.025	.746	28.387***		
통제 동기		.122	.023	.133	5.178***		
무동기		-.010	.016	-.015	-.640		
Durbin-Watson=2.058							
상수	정서 참여	.784	.127		6.163***	.663	481.798* **
자율성 동기		.634	.022	.757	28.213***		
통제 동기		.113	.021	.138	5.287***		
무동기		.091	.014	.151	6.385***		
Durbin-Watson=1.965							
상수	인지 참여	.874	.163		5.369***	.538	285.743
자율성 동기		.566	.029	.619	19.695***		
통제 동기		.189	.027	.211	6.882***		
무동기		.064	.018	.097	3.509***		
Durbin-Watson=1.984							
상수	주체적 참여	.578	.198		2.917**	.472	219.603
자율성 동기		.674	.035	.647	19.271***		
통제 동기		.107	.033	.105	3.196*		
무동기		.086	.022	.114	3.858***		
Durbin-Watson=1.989							

계적으로 유의한 정적 영향력을 미쳤다($\beta=.086$, $t=3.858$, $p<.01$). 또한, 통제 동기도 통계적으로 유의한 정적 영향력을 행사했다($\beta=.107$, $t=3.196$, $p<.05$).

V. 논의

본 연구에서는 중국 대학 체육강좌에 참가하는 734명의 대학생을 대상으로 체육 교수자의 자율성 지지 및 통제적 상호소통방식이 심리적 욕구, 자기결정 동기, 수업참여에 어떠한 영향을 미치는지를 확인하였다.

본 연구를 통해 몇 가지 의미있는 결론을 얻을 수 있었다. 첫째, 체육 교수자의 자율성지지 상호소통방식은 학습자의 심리적 욕구 만족에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 통제적 상호소통방식은 심리적 욕구 좌절에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 둘째, 심리적 욕구 만족은 자기결정동기(자율성 동기, 통제동기, 무동기) 모두에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 심리적 욕구 좌절은 자율성 동기에 부적 영향을 미치고, 통제동기, 무동기에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 자율성 동기는 수업참여(행동참여, 정서참여, 인지참여, 주체적 참여) 모두에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 통제동기도 수업참여(행동참여, 정서참여, 인지참여, 주체적 참여) 모두에 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편, 무동기는 정서참여, 인지참여, 주체적 참여에만 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

1. 체육 교수자의 상호소통방식과 심리적 욕구 간의 관계

교수자들이 수업에서 활용하는 상호소통방식은 큰 차이가 존재할 수 있다. 일부 교수자는 학생들의 열정을 고취시키고, 학습 과정의 연관성을 설명하거나 학습 내용 주제를 체험할 수 있도록 하는 데 관심을 기울인다. 이에 반해, 다른 교수자는 수업 규율 문제에 우선적인 관심을 갖고, 학습자가 원하는 목표에 달성하지 못했을 때 죄책감을 유도하고 비판을 통해 학생의 행동을 교정하는 방식을 택한다. 전자는 주로 자율성 지지 상호소통방식으로 설명되며, 후자는 통제적 상호소통방식을 의미한다(Haerens et al., 2015). 따라서 본 연구에서는 대학에서 체육강좌를 담당하고 있는 교수자의 상호소통방식을 자율성 지지 방식과 통제방식으로 구분하였다. 자율성지지 상호소통방식은 학습자의 욕구, 동기와 행동에 긍정적인 영향을 미치는 심리적 및 사회적 환경이다. 교수자의 자율성지지 상호소통방식은 학습환경에서의 학습자의 자율적인 선택과 능동적인 행동에 있어 교수자의 지원을 느끼는 방식이라고 정의되기도 한다(Deci et al., 1996). 자율성 지지 상호소통방식을 사용하는 교수자에 비해 통제적 상호소통방식을 사용하는 교수자는 학습자 중심이 아닌 교수자 자신의 관점에만 학습자의 활동을 통제 및 제약하고, 교수자가 원하는 목표를 달성하기 위해 학습자에게 위협과 협박이 수반된 외적 보상과 처벌을 이용한다(송용관, 천승현, 2012).

본 연구를 통해, 자율성지지 상호소통방식은 심리적 욕구 만족에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 통제적 상호소통방식은 심리적 욕구 좌절에 정적 영향을 미치고, 심리적 욕구 만족에는 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이에 따라, 체육 교수자의 상호소통방식은 학생들의 심리적 욕구에 영향을 미치는 주요 선행변인으로 이러한 심리적 욕구의 충족 또는 좌절은

학생들의 동기와 학습참여에 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 따라서 자기 결정론에서 주장하는 바와 같이, 상황적 요인으로서 체육교사의 상호소통방식은 학생들의 심리적 욕구에 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있었다. 이는 교수자의 자율성지지 상호소통방식은 학습자의 심리적 욕구 충족에 중요한 역할을 하며, 심리적 만족감은 학습자의 학습참여에 긍정적으로 작용할 수 있다는 것을 의미한다. 이에 반해, 통제적 상호소통방식은 심리적 욕구 좌절에 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타나면서 교수자의 통제적 상호소통방식은 학생들의 동기와 학습참여를 더욱 좌절시킬 수 있다는 것을 예측할 수 있었다.

결과적으로 본 연구에서 교수자의 자율성지지 상호소통방식이 학습자의 심리적 욕구 만족에 정적으로 영향을 미친 사실은 스포츠와 체육교육 상황에서 진행된 선행연구의 결과와도 일치된다(Fin et al., 2017; Liu & Chung, 2016; Moreno-Murcia & Sánchez-Latorre, 2015; Taylor & Lonsdale, 2010). 또한, 통제적 상호소통방식이 심리적 욕구 좌절에 정적인 영향을 미쳤다는 결과는 심리적 욕구 만족에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 연구결과와도 일치하였다(De Meyer et al., 2014; Jang et al., 2016; Sanchez-Oliva et al., 2014). 본 연구에서는 교수자로부터 자율성지지를 높게 인식한 학생들의 높은 심리적 욕구 만족과 낮은 수준의 자율성 좌절, 유능성 좌절과 관계성 좌절을 경험하는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 일부 선행연구와 일치하는 내용이다. 다만 본 연구에서는 기존연구와 달리, 교수자의 상호소통방식이 심리적 욕구 만족과 심리적 욕구 좌절에 미치는 영향력을 상호적으로 검증하였다. 이를 통해 동기의 좌절 측면(즉, 심리적 욕구 좌절-동기)을 파악할 수 있었으며, 교수자의 자율성지지 상호소통방식에 비해 통제적 상호소통방식이 학습자의 심리적 욕구 좌절에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 이는 상호소통방식고 심리적 욕구 만족 및 좌절의 관련성을 조사한 연구결과와도 일치되는 결과이다(De Meyer et al., 2014; Haerens et al., 2015; Jang et al., 2016).

전반적으로 이러한 결과는 체육 교수자는 학생들에게 활동에 대한 참여 선택권과 결정권을 부여하여 학습자의 자발적이고 능동적인 참여를 유도해야 심리적 욕구를 충족시킬 수 있으며, 심리적 욕구 충족을 위하여 전략을 수립하며, 학생은 자기결정 이유(예: 즐거움, 개인적 중요성 및 도전 추구)에 의하여 체육수업에 참여했을 가능성이 있다는 것을 의미한다. 반대로 체육 교수자의 통제적 상호소통방식을 학습자들이 높게 인식할수록 학생들은 자율성 좌절(예; 압박감), 유능성 좌절(예, 무능력), 관계성 좌절(예; 거부감)을 경험하게 한다.

따라서 교수자의 상호소통방식 학생들의 심리적 욕구에 영향을 미쳐 학생들의 동기와 수업참여에 중요하게 작용한다고 볼 수 있다. 교수자의 상호소통방식은 심리적 욕구와 동기유형에 영향을 미치는 중요한 선행변수라는 사실이 확인된 만큼, 다각적인 관점에서 이와 관련한 후속연구가 이루어져야 할 것이다.

2. 심리적 욕구와 자기결정 동기 간의 관계

심리적 욕구 만족은 긍정적인 정서를 경험하게 하여 행복과 높은 수준의 심리적 웰빙을 유발한다(Reis et al., 2000). 개인의 심리적 욕구는 동기와 밀접하게 관련되어 있고, 심리적 욕구는 인간의 내면화로 대표되는 내적동기에 중요한 역할을 하기 때문에 심리적 욕구 만족과 좌절에 따른 동기유형 간의 관계 이해가 필요하다.

본 연구에서는 교수자의 상호소통방식을 선행변인으로 하여 심리적 욕구(심리적 욕구 만족, 심리적 욕구 좌절)와 자기결정 동기(자율성 동기, 통제 동기, 무동기)의 관계를 확인하였다. 자기결정성 정도에 따른 동기의 유형은 행동조절 원인을 포함한 자율성 정도에 따라 무동기, 외적규제, 의무감규제, 확인규제, 통합규제, 내적규제의 순서로 구분된다(Ryan & Deci, 2000). 또한, 통합규제(내적규제)와 확인규제는 자율성 동기로 범주화시킬 수 있고, 의무감규제와 외적규제는 통제동기로 범주화시킬 수 있다. 동기의 상태에 따라 자기결정성의 정도가 다르게 나타나는데, 이러한 자기결정 정도는 인간이 느끼고, 생각하고, 행동하는 방식에 실질적인 영향을 미친다(Gottfried, 1985; Ryan & Connell, 1989; Vallerand et al., 1992). 따라서 본 연구에서는 자기결정 동기의 유형을 자율성 동기, 통제 동기 그리고 무동기로 구분하였다.

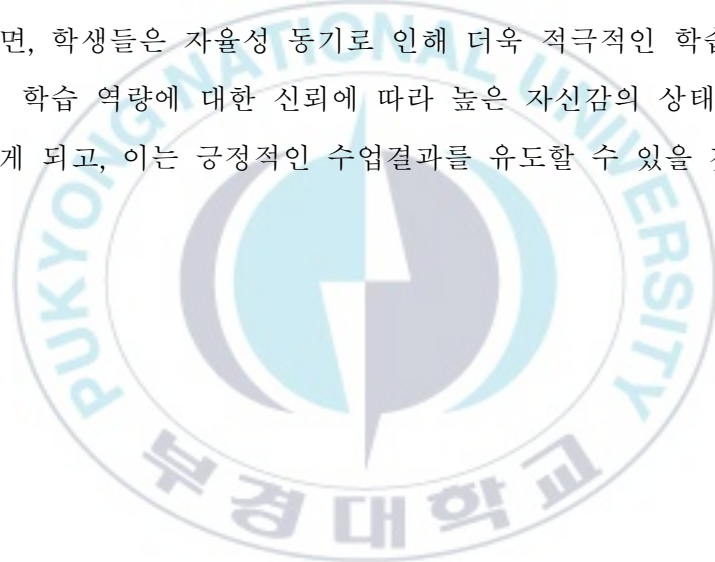
자율성 동기, 통제 동기, 무동기는 심리적 욕구 만족과 좌절에 영향을 받는다(Ryan & Deci, 2002). 본 연구를 통해 심리적 욕구 만족은 자기결정 동기(자율성 동기, 통제 동기, 무동기)에 정적으로 모두 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 심리적 욕구 좌절은 자율성 동기에 부정적 영향을 미치고, 통제 동기, 무동기에는 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 자율성 동기는 개인이 가치관, 관심, 욕구 등과 같은 내적요인에 따라 행동하는 상태를 말한

다. 통제 동기는 개인의 의지나 자율적인 선택보다는 외적요인에 의해 행동이 규제되는 상태를 의미한다(Ryan & Deci, 2000). 즉, 외부로부터의 보상이나 처벌 등과 같은 외적규제 메커니즘에 따라 행동하거나 외부의 기대 혹은 압박에 의해 유발되는 의무감, 불안감 등과 같은 의무감 규제 메커니즘에 따라 행동하는 상태가 바로 통제 동기에 해당한다. 반면, 무동기는 아무런 의도 없이 행동하거나, 의도가 결핍된 상태에서 행동하지 않는 것으로, 목표 행동을 유발하기 어려운 상태를 말한다(이혜주, 2006; Deci & Ryan, 2008). 따라서 자율성 동기를 가진 사람들은 활동에 즐거움, 재미, 몰입감을 경험한다. 통제 동기를 가진 사람들은 활동 중 스트레스를 경험할 수 있다. 무동기를 가진 사람들은 활동에서 즐거움과 재미를 느끼지 못할 수 있다. Leo 등(2020)도 교수자의 상호작용방식 → 심리적 욕구 → 동기 → 신체활동 행동에서의 관계에 있어, 심리적 욕구와 동기의 매개역할을 강조하였다. 이는 심리적 욕구가 자기결정 동기의 중요한 선행변인임을 의미하며, 이는 심리적 욕구 만족과 좌절에 따라 자기결정 동기의 유형에 큰 영향을 미친다는 것을 의미한다.

본 연구의 결과에서 알 수 있듯이, 심리적 욕구 만족과 자율성 동기의 긍정적인 영향은 선행연구의 내용과 일치하는 결과이다(Amoura et al., 2015; Haerens et al., 2015). 또한, 심리적 욕구 좌절과 통제 동기, 무동기 사이의 긍정적인 상관관계도 선행연구와 일치한다(Haerens et al., 2015). 그렇지만, 본 연구에서 주목할 만한 결과는 심리적 욕구 만족과 심리적 욕구 좌절 모두 통제 동기에 있어 정적 영향을 미쳤다는 사실이다. 즉, 심리적 욕구가 좌절된 학생뿐만 아니라 심리적 욕구의 만족을 경험한 학생 모두 통제동기가 심리적 욕구 만족과 좌절에 모두 영향을 미쳤다는 사실이다. 이러한 결과는 자기결정이론에서 제시되는 내용에 부합하지 않지만(Ryan & Deci, 2017), 일부 체육수업 상황에서 심리적 욕구와 통제 동기 사이에 긍정적인 상관관계를 제시한 연구결과와 유사하다(Behzadnia et al., 2018; Haerens et al., 2015; Sanchez-Oliva

et al., 2014). 최근, Vasconcellos (2020)의 연구에서도 본 연구와 유사한 결과가 확인되었다. 이는 심리적 욕구 만족과 통제 동기 사이에는 불확실한 연관성이 있음을 보여준다. 또한, 본 연구의 참여대상은 중국인으로서, 이러한 차이가 문화적 특성에 의한 것인지는 다문화적 관점에서 분석해야만 명확한 논의가 가능할 것이다. 이러한 관점의 도출은 새로운 연구결과로서, 후속연구의 확장성과 필요성을 제시하고 있다.

따라서 상호소통방식에 영향을 받은 심리적 욕구는 학생들의 동기유형에 영향을 미쳐, 학생들의 동기에 중요하게 작용한다고 볼 수 있다. 구체적으로 욕구가 충족되면, 학생들은 자율성 동기로 인해 더욱 적극적인 학습태도를 갖게 되고, 자신의 학습 역량에 대한 신뢰에 따라 높은 자신감의 상태에서 학습 및 수업에 임하게 되고, 이는 긍정적인 수업결과를 유도할 수 있을 것이다.



3. 자기결정 동기와 학습 참여의 관계

동기(motivation)는 인간의 적응 행동을 설명하는 중요한 요소이며, 개인의 정서적, 심리적 및 행동적 참여에 큰 영향을 미치는 심리적 특성이다. 수업참여는 학생들이 수업에서 학습 및 학업 관련 활동에 신체적, 정신적 에너지를 투입하는 상태를 말하며, 학생이 학습 활동에 적극적으로 참여하는 정도를 의미한다(Reeve, 2013). 많은 연구에서는 동기와 학습참여(engagement)를 밀접하게 연관시키고 있는데, 최근에서야 동기와 학습 참여에 대한 심도있는 연구가 진행되고 있다. 그리고 동기와 학습참여와의 관련성이 제시되고 있다(송용관 등 2017; Lee & Reeve, 2012; Reeve & Tseng, 2011).

본 연구에서는 체육수업에 대학생의 동기(자율성 동기, 통제 동기, 무동기)와 학습참여(행동참여, 정서참여, 인지참여 및 주체적 참여) 사이의 영향을 파악하기 위해, 자기결정이론을 기반으로 자기결정 동기와 학습참여의 관계를 규명하고자 하였다. 분석결과, 자율성 동기와 통제 동기는 체육수업 참여(행동참여, 정서참여, 인지참여, 주체적 참여)에 모두 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 무동기는 정서참여, 인지참여, 주체적 참여에만 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

수업참여란, 학습자가 행동, 정서 및 인지측면에서 수업 관련 활동에 적극적으로 참여하는 것을 의미하며 성공적인 학습결과, 학교적응 및 정건강과 직·간접적으로 관련을 갖는다(김정근, 이은주, 2015). 학생들의 수업참여는 수업에 대한 지속적인 관심, 노력, 집중과 열정, 흥미와 즐거움 및 기타 정서적 상태를 반영하고 학생들의 교육활동과 환경 사이의 역동적인 상호작용을 일으킨다(김미점, 조한익, 2017). 또한, 긍정적인 학습결과와 높은 학업성취를 얻기 위해서는 무엇보다 학습자의 적극적인 수업참여가 중요하다. 이러한 관점에서 본 연구에서 학생들의 학습참여는 자기결정동기에 영향을 받았으며, 이는 교

수자가 제공하는 상호소통방식에 의해서 순차적으로 영향을 받았다는 것을 보여준다.

Reeve와 Tseng(2011)은 행동참여는 참여자가 수행하는 작업에 집중하고, 과제를 해결하기 위해 지속적으로 노력하고, 적극적으로 참여하는 활동으로 정의한다. 행동참여에는 관찰, 경청, 질문, 토론, 활동연습과 같은 행동이 포함된다. 정서참여는 학습자가 활동에 지속적인 관심을 보이며 적극적으로 참여하는 행위를 의미한다. 정서참여에는 수업에서 경험하는 기쁨, 호기심, 성공 및 기타 행복한 정서적 경험이 포함된다. 인지참여는 활동참여 및 과제수행에 학습전략을 사용하고, 과제 및 문제의 해결 및 활동으로의 참여를 위한 다양한 인지전략의 사용을 의미한다. 인지참여에는 모방, 이해, 기억, 사고 및 창조와 같은 활동이 포함된다. 마지막으로 주체적참여는 활동에 참여하면서 질문을 하고 활동 중 발생하는 호기심과 흥미를 바탕으로 자유롭게 의견을 표현하는 것을 의미한다(Reeve, 2013). 따라서 본 연구를 통해 자율성 동기와 통제 동기 모두 행동참여, 인지참여, 정서참여, 주체적참여에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났지만, 자율성 동기는 통제동기보다 학습참여의 각 요인에 더 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 무동기는 인지적 참여, 감정적 참여, 주관적 참여에만 정적인 영향을 미쳤다. 즉, 자율성 동기는 참여자의 전략 사용, 집중, 노력 및 문제해결 참여도에 더 큰 영향을 미치고 참여자들은 활동에 흥미를 느끼고 높은 관심도를 유지하며 자신의 의견을 자유롭게 표현하며 활동에 참여한다는 것을 보여준다. 통제동기를 가지고 있는 참여자들의 경우, 적극적인 참여 또는 제안 없이 단순한 호기심과 흥미를 바탕으로 활동에 참여하게 된다는 사실을 보여준다. 이에 반해 참여자가 무동기를 지닐 때에는 활동에 참여하는 것이 무관심한 상태로서, 이러한 결과는 자율성 동기를 지닐 때 활동 참여도가 높고, 통제 동기를 지닐 때에는 상대적으로 낮은 참여도를 보일 수 있고, 학습자들이 무동기를 지닐 때는 낮은 참여도를 보일 수 있음을

시사하고 있다. 따라서, 자기결정 동기는 학생들의 학습참여에 영향을 미쳐 학생들의 수업참여에 있어 중요히 작용한다고 볼 수 있다.

이러한 결과는 동기유형은 참여자들이 학습 참여하는 다양한 변인에 유의한 영향을 미친다는 선행연구와의 제언과도 일치한다(송용관 등, 2017; 유진, 2015; Reynders, 2019; Martin, 2008). 본 연구에서는 긍정적인 변인만을 예측하였으나, 이와 관련하여 보다 명확하게 각 수업참여 요인의 차이점 및 역할을 인식하기 위해서는 관련 연구가 계속 진행될 필요성이 있다.



VI. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 대학 체육 교수자의 자율성지지와 통제적 상호소통방식이 심리적 욕구, 자기결정 동기와 수업참여에 미치는 영향력을 파악하였다. 이러한 연구 목적의 달성을 위해, 중국에 소재하는 대학교 체육학부에 재학중인 734명의 대학생을 대상으로 연구를 진행하였다. 본 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 체육교수자의 자율성지지 상호소통방식은 심리적 욕구 만족에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 통제적 상호소통방식은 심리적 욕구 좌절에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

둘째, 심리적 욕구 만족은 자기결정 동기(자율성 동기, 통제동기, 무동기) 모두에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 심리적 욕구 좌절은 자율성 동기에 부정적 영향을 미치고, 통제동기, 무동기에는 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

셋째, 자율성동기는 수업참여(행동참여, 정서참여, 인지참여, 주체적 참여) 모두에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 통제동기는 체육수업 참여(행동참여, 정서참여, 인지참여, 주체적 참여) 모두에 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편, 무동기는 정서참여, 인지참여, 주체적 참여에만 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

체육수업에서 교수자는 학생들의 심리적 욕구와 자기결정 동기의 충족을 위해 관심, 배려, 보살핌, 지지 및 효과적인 의사소통을 통해 학생들의 수업참여에 대한 열정을 향상시킬 수 있으며, 이는 체육교수자에게 있어 중요한 시사점

을 제공하였다. 반면에, 신중한 방식으로 교수자가 통제적 상호소통방식을 사용하는 것은 교육의 효율성을 높이는 데에 도움이 될 수도 있다.



2. 제언

본 연구는 체육 교수자의 자율성지지와 통제적 상호소통방식이 심리적 욕구, 자기결정 동기와 수업참여에 미치는 영향을 밝히고자 하였다. 본 연구의 한계점을 바탕으로 후속 연구과정과 추후 연구 방향에서 고려되어야 할 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 체육 교수자의 지도방식이 체육학과 대학생들의 수업참여에 미치는 영향에 관한 것이다. 후속연구에서는 실험연구를 통해 자율성지지 및 통제적 상호소통방식의 효과성에 관한 비교가 이루어질 필요가 있다. 또한, 자율성지지와 통제적 상호소통방식에서 남성과 여성간의 차이를 검증할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 교수자의 상호소통방식이 학생의 심리적 욕구, 자기결정 동기, 학습 참여에 미치는 영향을 검증하기 위해 횡단적 접근방법을 사용하였다. 따라서, 후속연구에서는 관련 변수와의 관계를 확인하고, 이를 밝히기 위해 자기결정이론에 대한 종단적 연구를 진행할 필요성이 있다.

셋째, 본 연구는 사회적 환경에 있어서 교수자의 상호소통방식을 중심으로 연구를 진행하였다. 교수자 외에도 학생들은 동료와의 상호소통방식에 따라서 심리적 욕구, 자기결정동기 수업참여가 달라질 수 있을 것이다. 따라서 후속연구에서는 동료의 상호소통방식과 수업참여의 관계로 범위를 확장하여 연구를 진행할 필요성이 있다.

넷째, 본 연구는 비확률 표집(nonprobability sampling) 설문조사의 양적 연구방법을 통해 진행되었다. 추후 연구에서는 다면적 결과를 도출하기 위해 인터뷰, 문화적 서술방법, 참여관찰, 주관적 지각유형 등 다양한

질적 연구방법을 활용하는 것이 필요하다고 판단된다.



참고문헌

- 김계주, 김덕진(2011). 고등학생이 지각한 체육 교수행동, 기본적 심리욕구만족 및 운동지속의도간의 구조적 관계. **한국체육교육학회지**, 16(3), 77 - 92.
- 김기형, 박중길(2009). 대학 운동선수의 지각된 자율성 지지와 기본욕구 및 동기적 성향간의 구조모형 검증. **한국스포츠심리학회지**, 20(3), 33 - 48.
- 김덕진, 양명환(2009). 체육교사의 교수행동이 고등학생의 내재적 동기와 수업태도에 미치는 영향. **한국체육교육학회 학술발표대회**, 109 - 124.
- 김명수(2017). 2015 개정 체육과 교육과정의 특징과 현장 적용을 위한 과제. **한국초등체육학회지**, 23, 1 - 14.
- 김미점, 조한익(2017). 초등학교 교사의 성취목표지향성, 교사정서, 수업참여 및 수업의 질의 구조적 관계. **교육심리연구**, 31(1), 163 - 193.
- 김보람, 천승현(2018). 계획행동이론 (TPB) 으로 본 대학생들의 교양체육에 대한 인식과의도, 그리고 여가시간 운동행동 간의 관계. **한국체육학회지 제**, 57(1).
- 김보람, 천승현, 박수현(2016). 대학스키캠프에서의 학생들의 학습목표가 여가참여도와 여가능력에 미치는 효과. **한국여가레크리에이션학회지**, 40(4), 112 - 133.
- 김성문, 황승현, 손원일(2012). 한국판 통제적 코칭행동척도 (K-CCBS) 개발의 구조적 타당도 검증. **한국사회체육학회지**, 48(1), 11 - 23.
- 김은덕, 박찬상(2017). 융복합시대 어머니의 양육 스트레스가 유아의 문제행동에 미치는 영향: 아버지의 양육 참여의 조절효과. **융합정보논문지**, 7(6), 123 - 133.
- 김정근, 이은주(2015). 성취목표지향성, 성취정서, 및 수업참여 간의 구조적 관계: 교사의 자율성 지지에 따른 차이. **한국심리학회지: 학교**, 12(2), 135 - 157.
- 남광우, 김종식(2016). 대학 지도자의 자율성지지행동 및 통제된 코칭행동과 선수의 열정 및 운동행동의 관계. **한국사회체육학회지**, 66, 373 - 386.
- 노경섭(2014). 제대로 알고 쓰는 논문 통계분석: SPSS & AMOS 21. 서울: 한빛아카데미.

- 박수현, 천승현, 김보람(2017). 체육교사의 자율성지지와 동료 간의 관계성지지가 여고생의심리적 욕구만족과 학습참여에 미치는 영향. **한국체육학회지** 제, 56(1).
- 박중길, 정주혁(2010). 체육교사의 자율성 지지, 공동체 의식, 협력학습 및 내적동기와 의 관계. **한국스포츠심리학회지**, 21(1), 49 - 67.
- 송용관, 김승재, 천승현(2017). 체육수업에서 심리적 욕구좌절 척도의 타당화 검증. **한국체육교육학회지**, 21(4), 149 - 163.
- 송용관, 천승현(2012). 통제적 코칭행동 척도 개발 및 타당화 검증. **한국스포츠심리학회지**, 23(1), 111 - 123.
- 송용관, 천승현(2014). 체육수업 동기유형에 대한 지각된 인과소재 척도의 타당화 검증. **한국스포츠교육학회지**, 21(2), 81 - 101.
- 송용관, 천승현, 김보람(2017). 체육수업 참여척도 타당화 검증: 현장적용 및 활용방안. **한국체육학회지**, 56(4), 133 - 145.
- 송용관, 천승현, 김승재(2018). 지도자의 상호소통방식이 선수들의 심리적 욕구, 정신력, 집단효능감과 도덕적 행동에 미치는 영향. **한국체육과학회지**, 27(2), 407 - 424.
- 송용관, 천승현, 장윤정, 김보람(2016). 통제적 코칭행동이 운동선수들의 심리적 욕구, 소진과 도덕적 행동에 미치는 영향. **한국체육교육학회지**, 21(1), 69 - 88.
- 송용관, 천승현, 황승현(2017). 스포츠 상황에서의 코칭방식이 선수들의 심리적 욕구만족, 정신력, 그리고 소진에 미치는 영향. **한국체육학회지**, 56(1), 247 - 261.
- 양명환, 김덕진, 김정수(2008). 대학생의 스포츠 동아리와 교양체육 활동이 심리적 욕구 만족, 동기 및 심리적 웰빙 변인에 미치는 영향. **한국스포츠심리학회지**, 19(4), 87 - 104.
- 엄성호, 김병준(2003). 교사의 지도행동에 따른 학생의 체육 내적동기. **한국스포츠심리학회지**, 14(4), 17 - 35.
- 이민희, 정태연(2007). 청소년용 학습동기척도의 개발 및 타당화. **한국청소년연구**, 18(3), 295 - 321.
- 이윤석, 이지영, 이경택(2008). 온라인 조사의 응답오차에 대한 연구: 설문 응답 시간과 응답 성실성의 관계. **조사연구**, 9(2), 51 - 83.

- 이재원, 천승현, 김보람, 송용관(2017). 체육교사 다차원적 동기부여방식 측정도구 타당화. **한국체육측정평가학회지**, 19(2), 45 - 57.
- 이혜주(2006). 예비유아교사의 인지전략과 자기결정성 동기와의 관계. **아동학회지**, 27(2), 55 - 69.
- 정구인(2014). 청소년 운동선수가 지각하는 코칭행동과 운동지속의 관계에서 성취목표의 매개효과. **운동학 학술지**, 16(4), 1 - 11.
- 정연규, 조영갑, 정용각(2012). 병상동호인의 운동에 대한 중요성 인지와 참여행동 결과 관계에서 기본적 심리욕구 만족의 매개효과. **한국스포츠심리학회지**, 23(4), 227 - 239.
- 조흥식(2011). 체육교사의 자율성 지지와 학생들의 기본적 심리욕구 및 도움요청 행동과의 관계. **한국스포츠교육학회지**, 18(1), 17 - 32.
- 조흥식(2019). 체육수업에서 교사의 자율성 지지와 동료의 관계성 지지가 학생들의 그릿 (Grit) 과 학업열의에 미치는 영향. **한국체육과학회지**, 28(1), 927 - 943.
- 천경민(2009). 청소년의 스포츠목표성향이 운동행동규제에 미치는 영향. **교과교육학연구**, 13(3), 553 - 567.
- 천승현, 김보람, 송용관(2018). 체육교사의 관계성지지 교수행동 척도의 타당성 검증. **한국체육측정평가학회지**, 20(3), 77 - 93.
- 천승현, 김승재(2015). 체육수업 내 학생들의 학습무동기 예방을 위한 교수전략의 효과검증. **한국스포츠심리학회지**, 26(1), 39 - 60.
- 천승현, 송용관(2020). 체육교사의 심리적 통제방식과 학생들의 따돌림 행동 간의 관계: 관계성 만족, 불만족과 좌절 욕구의 매개효과. **한국체육교육학회지**, 25(1), 1 - 14.
- 천승현, 이영선(2010). 자율성지지에 기반을 둔 통합 체육활동이 중학생의 기본 심리적 욕구와 정서· 행동적 참여에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 12(1), 201 - 221.
- Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., Caruana, S., Cohen, J., & Finez, L. (2015). Autonomy-supportive and controlling styles of teaching. *Swiss Journal of Psychology*.

- Anthony, D. R., Gordon, S., Gucciardi, D. F., & Dawson, B. (2018). Adapting a behavioral coaching framework for mental toughness development. *Journal of Sport Psychology in Action*, 9(1), 32 - 50.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self Determination Theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47 - 88.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459 - 1473.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215 - 233.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(2), 193 - 216.
- Bauman, A., Armstrong, T., Davies, J., Owen, N., Brown, W., Bellew, B., & Vita, P. (2003). Trends in physical activity participation and the impact of integrated campaigns among Australian adults, 1997 - 99. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 27(1), 76 - 79.
- Behzadnia, B., Adachi, P. J. C., Deci, E. L., & Mohammadzadeh, H. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 10 - 19.

- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., & Mouratidis, A. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216 - 236.
- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., & Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers & Education*, 59(3), 1054 - 1064.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99 - 111.
- Curran, T., & Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262 - 276.
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L., & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York and London. *Plenum Press*, 10, 971 - 978.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109 - 134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: *Integration in personality*.

- 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., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165 - 183.
- Fin, G., Baretta, E., Moreno-Murcia, J. A., & Nodari Júnior, R. J. (2017). Autonomy support, motivation, satisfaction and physical activity level in physical education class. *Universitas Psychologica*, 16(4), 88 - 99.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Sage Publications Sage CA: Los Angeles, CA*.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148.
- Gagne, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372 - 390.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631.
- Gucciardi, D. F. (2017). Mental toughness: progress and prospects. *Current Opinion in Psychology*, 16, 17 - 23.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R. E., Wilson, P. M., Mack, D. E., & Zumbo, B. D.

- (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of basic psychological needs theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 599 - 607.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26 - 36.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., & Biddle, S. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (Vol. 491). Prentice Hall Madrid.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347.
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103 - 114.
- Hodge, K., & Lonsdale, C. (2011). Prosocial and antisocial behavior in sport: The role of coaching style, autonomous vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(4), 527 - 547.
- Hollembeak, J., & Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(1), 20 - 36.

- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27 - 38.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644.
- Jowett, G. E., Hill, A. P., Hall, H. K., & Curran, T. (2013). Perfectionism and junior athlete burnout: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(1), 48.
- Lee, W., & Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: Being in synch with students. *Educational Psychology*, 32(6), 727 - 747.
- Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Oliva, D. (2020). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1 - 18.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129.
- Liu, J. D., & Chung, P.-K. (2016). Students' Perceived Autonomy Support and Psychological Needs Satisfaction in Physical Education and Exercise Intrinsic Motivation. *Journal of Sport Behavior*, 39(4).
- Liu, J. D., & Chung, P. (2015). Development and initial validation of the Chinese

- version of psychological needs thwarting scale in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 402 - 423.
- Madigan, D. J., & Nicholls, A. R. (2017). Mental toughness and burnout in junior athletes: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 32, 138 - 142.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239 - 269.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48 - 58.
- McDavid, L., Cox, A. E., & McDonough, M. H. (2014). Need fulfillment and motivation in physical education predict trajectories of change in leisure-time physical activity in early adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(5), 471 - 480.
- MIH, C., & Mih, V. (2016). FEAR OF FAILURE, DISAFFECTION AND PROCRASTINATION AS MEDIATORS BETWEEN CONTROLLED MOTIVATION AND ACADEMIC CHEATING. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 20(2).
- Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Latorre, F. (2015). The effects of autonomy support in physical education classes [Efectos del soporte de autonomía en clases de educación física]. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*. Doi: 10.5232/Ricyde, 12(43), 79 - 89.
- Ploughman, M., Austin, M. W., Murdoch, M., Kearney, A., Fisk, J. D., Godwin, M., & Stefanelli, M. (2012). Factors influencing healthy aging with multiple sclerosis: a qualitative study. *Disability and Rehabilitation*, 34(1), 26 - 33.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants

- of well-and ill-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 39 - 60.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. *Handbook of Self-Determination Research*, 2, 183 - 204.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159 - 175.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257 - 267.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419 - 435.
- Reynders, B., Vansteenkiste, M., Van Puyenbroeck, S., Aelterman, N., De Backer, M., Delrue, J., De Muynck, G.-J., Fransen, K., Haerens, L., & Broek, G. Vande. (2019). Coaching the coach: Intervention effects on need-supportive coaching behavior and athlete motivation and engagement. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 288 - 300.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397 - 427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic

- definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54 - 67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-Determination Research*, 2, 3 - 33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Autonomy Is No Illusion: Self-Determination Theory and the Empirical Study of Authenticity, *Awareness, and Will*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Guilford Publications*.
- Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F.-E., & García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232 - 249.
- Sheldon, K. M., Joiner Jr, T. E., Pettit, J. W., & Williams, G. (2003). Reconciling Humanistic Ideals and Scientific Clinical Practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(3), 302.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411 - 433.
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423 - 428.
- Sylvester, B. D., Standage, M., Ark, T. K., Sweet, S. N., Crocker, P. R. E., Zumbo,

- B. D., & Beauchamp, M. R. (2014). Is variety a spice of (an active) life?: perceived variety, exercise behavior, and the mediating role of autonomous motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(5), 516 - 527.
- Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 655 - 673.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271 - 360.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003 - 1017.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246.
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., & Ryan, R. M. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444.
- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., Kontou, M. G., Moustaka, F. C., & Goudas, M. (2011). The revised perceived locus of causality in physical education scale: Psychometric evaluation among youth. *Psychology of Sport and Exercise*,

12(6), 583 - 592.

- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767.
- Wilson, P. M., & Rodgers, W. M. (2004). The relationship between perceived autonomy support, exercise regulations and behavioral intentions in women. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(3), 229 - 242.
- Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M., & Wild, T. C. (2006). The psychological need satisfaction in exercise scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 231 - 251.
- Yoo, J. (2015). Perceived autonomy support and behavioral engagement in physical education: A conditional process model of positive emotion and autonomous motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 120(3), 731 - 746.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911 - 933.

국문 초록

체육 교수자의 상호소통방식이 심리적 욕구, 자기결정 동기 및 수업참여에 미치는 영향

원 서

부경대학교, 일반대학원, 체육학과
지도교수 송 용 관

본 연구는 대학 교수자의 상호소통방식이 학습자의 심리적 욕구, 자기결정 동기와 수업참여가 어떠한 관계를 지니고 있는지를 검증하였다. 이를 위해 편의표본추출법을 이용하여 중국 체육학과 대학생 1,090명을 대상으로 온라인 설문을 실시하였다. 모집한 설문지 1,090부 중 불성실한 응답으로 연구에 사용하기 부적절하다고 판단된 356부를 제외한 총 734부의 설문결과를 분석을 위한 최종 유효표본으로 사용하였다. 자료분석은 주로 SPSS와 AMOS 통계 프로그램을 이용하여 확인적 요인분석, 기술통계 분석, 상관분석, 회귀분석을 통해 진행하였다. 분석 결과, 첫째, 체육 교수자의 자율성지지 상호소통방식은 심리적 욕구 만족에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 통제적 상호소통방식은 심리적 욕구 좌절에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 둘째, 심리적 욕구 만족은 자기결정동기(자율성 동기, 통제동기, 무동기) 모두에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 심리적 욕구 좌절은 자율성 동기에 부정적 영향을 미치고, 통제동기, 무동기에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

다. 셋째, 자율성 동기는 수업참여(행동참여, 정서참여, 인지참여, 주체적 참여) 모두에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 통제동기는 체육수업 참여(행동참여, 정서참여, 인지참여, 주체적 참여) 모두에 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편, 무동기는 정서참여, 인지참여, 주체적 참여에만 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 체육수업에서 교수자는 학생들의 심리적 욕구와 자기결정 동기의 충족을 위해 관심, 배려, 보살핌, 지지 및 효과적인 의사소통을 통해 학생들의 수업참여에 대한 열정을 향상시킬 수 있으며, 이는 체육 현장에 중요한 시사점을 제공하였다. 반면에, 신중한 방식으로 교사가 통제방식을 사용하는 것도 부분적으로 교육의 효율성을 높이는 데 의미가 있다는 것을 제시한다.

주요어 : 자율성지지, 통제 방식, 심리적 욕구, 자기결정 동기, 학습 참여

부록 1. 설문지

「체육 교수자의 상호소통방식이 심리적 욕구, 자기결정 동기 및 수업참여에 관한 조사」

안녕하십니까?

설문에 응해주셔서 깊이 감사드립니다. 본 설문지는 “체육교수자의 자율성지지, 통제방식이 심리적 욕구, 자기결정 동기 및 체육수업 참여에 관한 연구”를 위한 설문입니다. 본 조사는 익명으로 처리되므로 누가 어떤 내용의 응답을 하였는지 알 수 없으며 분석결과도 통계법 제8조 및 제9조에 따라 보호될 뿐만 아니라 학문적 목적 이외에는 절대로 사용하지 않으며 개인정보에 대한 사항은 수집하지 않는 것과 함께 절대 비밀이 보장됩니다.

본 설문지에 대한 응답에는 옳고 그름이 없으니 솔직하게 답변에 응하여 주시는 것이 무엇보다 중요합니다. 주어진 응답 요령을 주의 깊게 잘 읽으신 후 빠짐없이 답변에 응해 주시면 소중한 자료가 될 것입니다. 기재 방법은 자신의 경우에 일치한다고 생각하는 항목 번호에 √ 표시하시면 됩니다. 본 설문에 귀중한 시간을 내어주셔서 다시 한 번 진심으로 감사드립니다.

연구원: 부경대학교 체육학과 박사과정 원서
지도교수: 부경대학교 해양스포츠학과 송용관 교수
e-mail : yuanrui123@naver.com

I. 조사대상의 개인적 정보

1. 귀하의 성별은? ① 남자 ② 여자
2. 귀하의 학년은? ① 1학년 ② 2학년 ③ 3학년 ④ 4학년
3. 나는 수업을 ①좋아한다 ②보통이다 ③싫어한다
4. 교수(강사)의 성별은 ① 남자 ② 여자
5. 내가 다니는 학교는 : (예, 부경대, 동의대, 동아대 등)
6. 나의 전공은 (예, 경영, 경제, 물리, 화학, 체육 등)

II. 다음은 교수의 자율성 지지를 알아보기 위한 질문입니다. 해당하는 번호에 체크(✓) 해주시기 바랍니다.

번호	질문 항목 체육수업에서 우리 반 체육 선생님은	전혀 아니다 → 매우 그렇다						
		1	2	3	4	5	6	7
1	나의 의견이나 생각을 받아들이고 귀담아 들어준다.	1	2	3	4	5	6	7
2	나의 질문에 응하며, 언제든지 질문할 수 있도록 격려해준다.	1	2	3	4	5	6	7
3	나에게 활동에 따른 선택과 기회를 제공한다.	1	2	3	4	5	6	7
4	내가 잘할 수 있도록 용기 및 자신감을 주며 격려해준다.	1	2	3	4	5	6	7
5	나를 존중하고 이해하려고 한다.	1	2	3	4	5	6	7
6	활동에서 새로운 방식을 제시하기 이전에 내가 이 활동을 어떻게 바라보는지 이해하려고 노력한다.	1	2	3	4	5	6	7
7	단호하며 엄격하다.	1	2	3	4	5	6	7
8	내가 하는 모든 것들을 통제하려고 한다.	1	2	3	4	5	6	7
9	강요나 강제적인 언어를 사용한다.	1	2	3	4	5	6	7
10	나에게 많은 압박·압력을 가한다.	1	2	3	4	5	6	7

Ⅲ. 다음은 귀하의 심리적 욕구 만족을 알아보기 위한 질문입니다. 해당하는 번호에 체크(✓) 해주시기 바랍니다.

번호	질문 항목	전혀 아니다 ⇨ 매우 그렇다						
		1	2	3	4	5	6	7
1	내가 연습하고 싶은 활동을 할 수 있다.	1	2	3	4	5	6	7
2	나는 내가 원하기 때문에 수업에 참여한다.	1	2	3	4	5	6	7
3	나는 연습 활동을 자유롭게 할 수 있다는 것을 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
4	내가 선호하는 활동을 대해 선택과 기회가 제공된다.	1	2	3	4	5	6	7
5	내가 하고 싶은 운동기술 및 활동과 관련하여 나의 의견이나 의사를 밝힐 수 있다.	1	2	3	4	5	6	7
6	나는 체육 수업에 대한 자신감이 높다.	1	2	3	4	5	6	7
7	나는 실력이 좋다고 생각한다.	1	2	3	4	5	6	7
8	나는 나의 운동 실력과 수행력에 대해 만족감을 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
9	나는 운동을 상당히 잘한다고 생각한다.	1	2	3	4	5	6	7
10	나는 친구들과 함께 있을 때 내가 중요한 사람이고 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
11	나는 친구들과 함께 있을 때 무시당한다고 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
12	나는 교사와 친구들에게 관심을 받고 있다고 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
13	나는 인격체로 존중 받고 있다는 것을 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7

IV. 다음은 귀하의 심리적 욕구 좌절을 알아보기 위한 질문입니다. 해당되는 번호에 체크(✓) 해주시기 바랍니다.

번 호	질문 항목 체육수업에서 나는...	전혀 아니다 ⇨ 매우 그렇다						
		1	2	3	4	5	6	7
1	내가 배우는데 있어 선택이나 의사결정을 방해 받는다고 느낀다.							
2	주어진 과제나 활동들을 강제나 강요에 의해 한다고 느낀다.							
3	주어진 학습활동을 해야만 된다는 압박감(스트레스)을 느낀다.							
4	주어진 학습활동을 따라야만 한다고 느낀다.							
5	반 학생들은 나를 따돌리고 있다고 느낀다(생각된다).							
6	반 학생들은 나의 성공 성취를 시기 및 질투하고 있다고 느낀다(생각된다).							
7	반 학생들로부터 무시(거절)당하고 있다고 느낀다(생각한다).							
8	반 학생들은 나를 싫어한다.							
9	내가 무능력하다는 말들(예: "바보니?", "넌 그것도 못하니?" 등)을 들을 때가 있다.							
10	나를 무기력(무능력)하게 만드는 상황들이 있다.							
11	나 자신이 능력이 없다고 느껴지는 상황들이 생긴다.							
12	잠재능력을 실현하기 위한 기회가 없기 때문에 나는 무능력(력)하다고 느낀다.							

V. 다음은 귀하의 자기결정 동기를 알아보기 위한 질문입니다. 해당하는 번호에 체크 (✓) 해주시기 바랍니다.

번호	질문 항목 내가 체육수업에 참여하는 이유는... 참가한다.	전혀 아니다 → 매우 그렇다						
		1	2	3	4	5	6	7
1	체육이 재미있기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
2	새로운 것을 배우는 게 즐겁기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
3	체육이 흥미롭기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
4	새로운 것을 배울 때 느끼는 즐거움 때문에	1	2	3	4	5	6	7
5	나는 운동기술을 배우길 원하기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
6	체육을 잘하는 것이 개인적으로 중요하기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
7	운동을 잘하고 싶기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
8	내 삶의 다른 부분에서도 활용할 수 있는 기술들을 배울 수 있기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
9	체육선생님이 나를 괜찮은 학생이라고 생각하길 원하기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
10	체육수업을 참여하지 않으면, 스스로에(나 자신에) 대해 나쁘다고 생각하기 때문에 체육 수업에 참가한다.	1	2	3	4	5	6	7
11	다른 학생들이 내가 운동을 잘하는 학생이라고 생각하길 원하기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
12	체육 수업에 참가하지 않았을 때, 그것으로 인해 성가신 일이 생길 수 있기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
13	내가 체육 수업에 참가하지 않으면 문제가 발생할 수 있기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
14	나는 체육 수업에 참여하기로 되어있기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
15	체육 수업에 참가하지 않으면 선생님이 야단치기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
16	해야만 하는 규칙/규정이기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
17	나는 왜 체육 수업에 참여하는지 모르겠다.	1	2	3	4	5	6	7
18	나는 왜 우리가 체육 수업에 참여해야 하는지 이유를 모르겠다.	1	2	3	4	5	6	7
19	나는 체육 수업에 참가하는 것이 시간이 아깝다고 느낀다(시간낭비라고 생각한다).	1	2	3	4	5	6	7
20	나는 체육수업을 벗어나는 방법을 모르기 때문에 체육 수업에 참가한다.	1	2	3	4	5	6	7

VI.다음은 귀하의 체육수업 참여를 알아보기 위한 질문입니다. 해당하는 번호에 체크 (✓) 해주시기 바랍니다.

번호	질문 항목	전혀 아니다	1	2	3	4	5	6	7	매우 그렇다
1	나는 체육수업에서 정말 열심히 한다.	1	2	3	4	5	6	7		
2	체육수업을 할 때면 나는 기분이 좋다.	1	2	3	4	5	6	7		
3	체육활동을 할 때, 이미 알고/배운 것들을 현재 배우고 있는 것들과 연관시켜 수행한다.	1	2	3	4	5	6	7		
4	중요한 내용 (활동 과제) 을 이해하고자 나만의 예시들을 구상하고 떠올려본다.	1	2	3	4	5	6	7		
5	나는 체육수업에서 정말 어렵고 힘든 과제에 직면했을 때에도 꾸준히 열심히 한다.	1	2	3	4	5	6	7		
6	체육 수업은 재미있고, 나는 수업을 즐긴다.	1	2	3	4	5	6	7		
7	나는 수업에 집중·열중한다.	1	2	3	4	5	6	7		
8	배운 내용과 생각들을 잘 정리하여 이해하려고 한다.	1	2	3	4	5	6	7		
9	체육 수업은 정말 흥미롭다.	1	2	3	4	5	6	7		
10	내가 체육수업을 위해 연습할 때, 나는 어떻게 연습해야 할지 혹은 어디서부터 시작해야 할지 모른다.	1	2	3	4	5	6	7		
11	나는 지난 체육수업시간에 배운 내용들을 떠올리며 잘하고자 활용방법이나 전략들을 모색한다.	1	2	3	4	5	6	7		
12	이 체육 수업은 나의 호기심을 지속적으로 불러일으킨다.	1	2	3	4	5	6	7		
13	나는 체육수업에서 노력을 많이 한다.	1	2	3	4	5	6	7		
14	체육수업을 하는 동안 나는 종종 기분이 나쁘고, 하고자 하는 의욕이 생기지 않는다.	1	2	3	4	5	6	7		
15	체육수업 중 궁금하거나 호기심이 생기면 이를 해소하고자 질문한다.	1	2	3	4	5	6	7		
16	나는 선생님께 내가 좋아하는 활동과 싫어하는 것들을 정확하게 이야기 한다.	1	2	3	4	5	6	7		
17	나는 선생님께 내가 관심 있고 흥미로워하는 활동들을 알려준다.	1	2	3	4	5	6	7		
18	나는 선생님께 내가 선호하는 활동과 의견들을 표현한다.	1	2	3	4	5	6	7		
19	나는 보다 나은 수업을 위해서 선생님께 건의사항이나 나의 의견 등을 제안한다.	1	2	3	4	5	6	7		