



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](#)

이 학 박 사 학 위 논 문

다차원적 교수방식이 학습자의 욕구,
동기와 도덕성에 미치는 영향



2024년 2월

국 립 부 경 대 학 교 대 학 원

체 육 학 과

LU XINLING

이 학 박 사 학 위 논 문

다차원적 교수방식이 학습자의 욕구,
동기와 도덕성에 미치는 영향

지도교수 송 용 관

이 논문을 이학박사 학위논문으로 제출함.

2024년 2월

국립부경대학교 대학원

체육학과

LU XINLING

LU XINLING의 이학박사 학위논문을 인준함.

2024년 2월 16일



위 원 장 법학박사 김 대 희 (인)

위 원 철학박사 서 재 철 (인)

위 원 문학박사 김 현 태 (인)

위 원 문학박사 예 동 근 (인)

위 원 체육학박사 송 용 관 (인)

목 차

목 차	i
표 목차	iii
그림 목차	iv
Abstract	v

I. 서론

1

1. 연구의 필요성	1
2. 연구의 목적	8
3. 연구가설	10
4. 연구모형	11
5. 연구의 제한점	12

II. 이론적 배경

13

1. 교수자의 다차원적 교수방식	13
2. 기본 심리적 욕구 이론	32
3. 자기결정 동기	38
4. 도덕성 행동	44

III. 연구방법

50

1. 연구대상	50
2. 측정도구	52
3. 자료 수집 및 분석	57

4. 조사도구의 신뢰도와 타당도	58
IV. 연구 결과	69
1. 기술통계 분석	69
2. 상관분석	79
3. 경로분석	82
V. 논의	86
1. 다차원적 교수방식과 학습자의 심리적 욕구의 관계	86
2. 심리적 욕구와 자기결정 동기의 관계	90
3. 심리적 욕구와 도덕성의 관계	92
4. 자기결정 동기와 도덕성의 관계	94
VI. 결론 및 제언	96
1. 결론	96
2. 제언	97
참고문헌	98
국문 초록	121
부록	123

표 목차

표 1. 연구대상의 인구학적 특성 (N=1,100)	51
표 2. 측정 도구의 구성	52
표 3. 다차원적 교수방식 척도의 타당도 및 신뢰도 결과	60
표 4. 심리적 욕구 만족 척도의 타당도 및 신뢰도 결과	62
표 5. 심리적 욕구 좌절 척도의 타당도 및 신뢰도 결과	64
표 6. 자기결정 동기 척도의 타당도 및 신뢰도 결과	66
표 7. 도덕성 행동 척도의 타당도 및 신뢰도 결과	68
표 8. 다차원적 교수방식 척도의 기술통계 결과	70
표 9. 심리적 욕구 만족 척도의 기술통계 결과	72
표 10. 심리적 욕구 좌절 척도의 기술통계 결과	74
표 11. 자기결정 동기 척도의 기술통계 결과	76
표 12. 도덕성 행동 척도의 기술통계 결과	78
표 13. 다차원적 교수방식, 심리적 욕구, 동기와 도덕성 행동의 상관관계	81
표 14. 경로 모형에 대한 표준화된 경로계수	84
표 15. 경로분석 모형의 적합도	85

그림 목차

그림 1. 연구모형	11
그림 2. 자기결정 동기유형과 연속체	38
그림 3. 연구변인의 경로 모형 및 결과	82



Effects of Teacher Multiple Motivating Styles on The Students'
Moral Behavior, Motivation, and Need in Physical Education

LU XINLING

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' multiple motivating styles, psychological needs, self-determination motivation, and moral behavior. Therefore, this study used convenience sampling method to conduct an online survey of 1100 college students in Zhengzhou City, Henan Province. The collected data were analyzed using SPSS and AMOS statistical programs. In SPSS, reliability analysis, validity analysis, descriptive statistics and correlation analysis were performed. In SPSS, reliability analysis, exploratory factor analysis, descriptive statistics, and correlation analysis were conducted. In AMOS, path analysis was conducted to determine the effects of antecedent variables on outcome variables. The analysis results show that, first of all, teachers' multiple

motivating styles are an antecedent variable that affects learners' psychological needs satisfaction and need frustration. Positive teaching styles, i.e., autonomy support and structure, are considered motivational styles that predict satisfaction of learners' psychological needs. On the contrary, negative teaching styles, namely controlling style and laissez-faire/chaos, have an impact on learners' psychological needs frustration. Second, the satisfaction and frustration of learners' psychological needs are the antecedent variables of learning motivation. The satisfaction of learners' psychological needs effectively predicts autonomous motivation with high levels of self-determination. Conversely, learners' psychological need frustration predicted well the control motivation and amotivation with low self-determination. Third, learners' psychological needs satisfaction and need frustration are antecedent variables that affect morality. Learners' experiences of psychological need satisfaction have an impact on pro-social behavior. In contrast, learners' experiences of psychological need frustration predict antisocial behavior. Fourth, the relationship between learners' motivation and moral behavior was confirmed. Learners' autonomous motivation predicts pro-social behavior. on the other hand, Learners' amotivation was identified as predictive of moral behavior. The results suggests that physical education teachers can meet students' psychological needs and enhance students' autonomous motivation through multiple motivating teaching methods, thereby promoting students' pro-social behavior and reducing anti-social behavior. In addition, the study provides teachers with important information to promote positive interactions between teachers and students so that students have a

pleasant and happy experience in the classroom.

Key word: Multiple Motivating styles, Psychological Needs satisfaction, Psychological Needs frustration, Autonomous motivation, Control motivation, Amotivation, Pro-social behavior, Anti-social behavior



I. 서론

1. 연구의 필요성

교수자의 동기부여 방식 → 심리적 욕구 만족/좌절 → 동기부여 → 행동

자기결정이론에 따르면, 학생들의 부정적인 경험과 긍정적인 경험인 심리적 욕구의 만족(satisfaction—bright side of need and motivation)과 좌절(frustration—dark side of need and motivation)은 사회적 환경인 학습 분위기 및 동기부여 방식에 의해 좌우된다(Ryan & Deci, 2017). 위에 제시된 과정처럼, 학습 분위기 및 동기부여 방식에 따라 학습자의 욕구 경험과 동기 수준이 결정되고, 이러한 동기 수준은 행동을 결정하게 된다. 즉, 교수학습 상황에서 학습자가 얼마나 긍정적으로 수업을 경험하느냐 부정적으로 경험하느냐, 그리고 얼마나 통제적으로 활동에 참여하는 경험을 하느냐 자발적으로 참여하는 경험을 하느냐에 따라 달라질 수 있다. 이러한 학습 분위기 및 환경은 교수자의 교수방식이자 동기부여 방식으로 정의된다. 교수학습 상황에서 교수자의 교수방식 및 동기부여 방식의 중요성을 강조한 자기결정이론에서 자율성 지지와 통제 방식으로 교수자의 교수방식 및 동기부여 방식을 구분해 왔다(Reeve, 2009; Reeve & Cheon, 2021). Ryan과 Deci(2017)에 따르면 동기부여 방식을 자율성(autonomy)을 지지하는 자율성 지지(autonomy support)과 자율성을 억압하는 통제(control)로 구분하고 있다. 교수자의 자율성 지지는 학생 중심에서 의사소통하며, 과제와 활동에 대한 당위성을 제시함으로써 학습자 스스로 구조화된 수업 환경에서 선택과 의사결정을 내리고 스스로 학습활동에 참여하도록 돕는 내적동기 자원을 촉진하는 교수방식이다(Reeve & Cheon,

2016, 2021). 반면에 교수자의 통제 방식은 교사중심에서 의사소통하며, 교사 관점에서 정해진 과제와 활동을 제공하며, 활동을 제대로 수행하지 못하거나 저조할 때 스트레스와 압박을 가하며 조건적인 보상과 처벌을 제공하면서 활동에 참여시키는 외적동기 자원을 이용하는 교수방식이다(송용관, 천승현, 2012; Cheon, Reeve, Lee, & Lee, 2015; Cheon, Reeve, & Song, 2016, 2019; Cheon, Reeve, Lee, Ntoumanis, Gillet, Kim, & Song, 2019; Reeve & Cheon, 2021). 많은 연구를 통해서 교사의 자율성지지 방식은 학습자의 욕구, 동기, 행동에 긍정적으로 영향을 미쳤으며, 교사의 통제 방식은 학습자의 욕구, 동기, 행동에 부정적으로 영향을 미쳤다(Cheon et al., 2015, 2016, 2019; Reeve & Cheon, 2016, 2021). 학생의 자율성과 선택을 존중하는 교사의 자율성지지는 긍정적인 효과를 유도하지만, 학생의 자율성과 선택권을 박탈하는 교수자의 통제 방식은 부정적인 효과를 유발한다는 사실을 알 수 있다.

그런데도, 대부분의 체육 분야의 연구들(Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015; De Meyer, et al., 2014)은 자율성을 지지하고 좌절시키는 학습 환경(자율성지지 vs. 통제 방식)과 이에 따른 학생들의 동기와 학습결과 간의 관계에 중점을 두고 진행되어왔다. 이는 인간이 지닌 세 가지 기본 심리적 욕구 중 ‘자율성(선택과 의사결정)’ 욕구를 가장 중시해왔고, 개인의 자율성 욕구의 충족과 좌절이라는 관점에서 자율성 지지와 통제 방식을 우선시해왔다. 이로 인해, 유능성을 충족시키는 교수방식 및 동기부여 방식에 관한 접근은 상대적으로 미흡했다. 자율성과 함께 유능성도 인간의 중요한 성장 욕구로 서로 상호보완적인 역할을 한다는 점에서 중요하다(Jang, Reeve, & Deci, 2010). 실제로 체육수업의 경우, 학습자들의 경험하는 유능성은 지속적인 수업참여 수준, 개인의 동기, 목표, 정서와 행동에 큰 영향을 미친다. 따라서 교수자가 학습자의 유능성을 지지하는 학습 환경(동기 분위기)은 체육수업에서 매우 중요하다(이재원, 천승현, 김보람, 송용관, 2017).

최근에 제시된 자기결정이론에서는 자율성을 지지하는 자율성 지지와 통제 방식과 더불어 유능성을 지지하는 구조(structure)와 유능성을 좌절시키는 즉, 무기력감을 경험토록 하는 방임·무질서(chaos)를 사회적 요소이자 동기부여 방식으로 제시하고 있다(Cheon, Reeve, & Vanteekiste, 2020). 즉, 교수자의 자율성 지지는 학습자의 자율성을 지지하고, 통제 방식은 학습자의 자율성을 감소시키는 학습 환경이라면, 교수자의 구조는 학습자의 유능성을 지지하는 방식이며, 방임·무질서는 학습자의 유능성을 감소시키는 교수방식이자 동기분위기이다. 구체적으로 교사가 유능성을 지지하는 구조는 학습자에게 수업의 명확한 목표, 학생들에게 기대하는 요구사항, 기대 수준, 시범과 지도, 피드백 형태를 모두 체계화하여 학습자들의 유능성 향상을 통한 자신감 증대로 긍정적인 수업참여와 결과를 유발하는 교사의 동기부여 방식이다(이재원, 천승현, 김보람, 송용관, 2017; Belmont, Skinner, Wellborn, & Connell, 1992; Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998). 방임·무질서는 수업목표, 방향, 규칙, 시범과 지도, 요구사항과 기대 수준이 불명확하고 부재된 학습 환경으로 교수가 학습자를 방치 및 방임하는 동기부여 방식이다. 마치 옛날 체육수업에서 교사가 학생들에게 공이나 몇 개 던져주면서 학생들이 하고 싶은 것을 하도록 내버려 두는 ‘아나공 수업’ 형태가 방임·무질서의 예가 될 수 있다. 특히 아나공 수업에서는 교사의 지도나 감독이 없으므로 수업 및 학습 목표를 달성하기 어렵게 된다. 비록 자율성에 대한 현장의 중요성과 시사점이 큰 만큼 자기결정이론에서의 동기부여 방식에 관한 연구들도 이를 중점적으로 다루고 있는 사실도 간과할 수는 없지만, 이론에 근거한 다양한 접근의 학문적 기여·발전의 균형을 유지하고, 새로운 패러다임의 과학적 검증이 필요한 것도 사실이다. 즉, 학습 환경은 자율성 지지와 통제의 존재가 아닌 구조 및 방임·무질서와 같은 다양한/다차원적인 교수방식에 의해 설명이 되고(Cheon et al., 2020; Ntoumanis, Quested, Reeve, & Cheon, 2017; Reeve & Cheon, 2014), 네 가지

동기부여 방식이 예측하는 결과는 각각이 다양하고 다르기 때문이다(Cheon et al., 2020; Ryan & Deci, 2017).

이처럼, 교수자의 자율성 지지와 통제와 관련된 연구가 많이 수행되었고 관련 정보들이 축적되었음에도, 학습자의 유능성 욕구를 지지하거나 좌절시키는 구조와 방임·무질서에 관한 연구는 상대적으로 미흡하고 간헐적으로 진행되고 있다. 자율성지지, 통제, 구조와 방임·무질서 4가지의 동기부여 방식이 서로 독립적이지만, 상호작용하는 사회적 환경이기 때문에(이재원 등, 2017, Cheon et al., 2020), 다차원적 교수방식을 통해 학습자들의 인지, 심리, 정서, 행동을 파악하는 노력이 선행되어야 한다. 즉, 학습자의 자율성을 지지하는 교사가 유능성을 지지하는 구조 형태로 수업을 진행할 수 있으며, 학습자의 자율성을 좌절시키는 통제방식을 통해 동기 분위기를 조성하는 교사가 학습자의 유능성을 좌절시키는 방임·무질서를 통해 수업을 진행할 수 있다. 교사의 자율성 지지와 구조 그리고 교사의 통제와 방임·무질서는 독립적이지만, 서로 동시에 또는 상호작용을 통해 학생들에게 적용될 수 있다(이재원 등, 2017, Cheon et al., 2020). 그리고 이러한 교수자의 동시적인 상호작용은 학습자에게 미치는 영향력이 긍정적 또는 부정적으로 더 커질 수 있다는 예측 가능성을 높여 준다. 교사의 자율성 지지와 구조는 긍정적인 동기 분위기로 교사의 통제와 방임·무질서는 부정적인 동기 분위기로 정의할 수 있으므로, 교수자의 다차원적 동기부여 방식에 따라 학습자들의 욕구, 동기와 행동이 어떻게 영향을 받는지 확인하게 된다면, 체육교육 현장에 유용한 정보와 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이다.

앞서 기술한 것처럼, 교수학습 상황에서 학습자가 경험은 얼마나 긍정적으로 경험하느냐 부정적으로 경험하느냐, 그리고 얼마나 통제적으로 활동에 참여하는 경험을 하느냐 자발적으로 참여하는 경험을 하느냐에 욕구, 동기와 도덕성과 같은 행동 수준이 결정될 수 있다. 선행연구에 의하면 교사의 자율성

지지는 학습자의 도덕적 행동(친사회적 행동)을 잘 발달시킨다고 설명하고 있다. 자율성 지지가 학습자의 자율성, 유능성, 관계성 욕구 만족을 충족시켜 주기 때문에 세 가지 심리적 욕구 만족을 경험한 학습자는 타인에 대한 공감 능력이 높아지고, 갈등 유발을 낮추고, 갈등에 대해서 더 능동적이고 유연하게 대처할 수 있으며, 긍정적인 정서를 경험하게 한다(Cheon, et al., 2019; Delrue et al., 2017; Hodge & Lonsdale, 2011; Roth, Kanat-Maymon, & Bibi, 2010). 특히, 교사의 자율성 지지는 학습자와 긍정적인 관계 형성 및 유지에 이바지하기에 상호발전을 위한 공동체 환경을 형성하게 하여 도덕적 행동을 이끌게 한다(Froiland & Worrell, 2017; Solomon, Watson, Delucchi, Shaps, & Battistich, 1988). 학습자의 자율성을 지지하는 교사는 수업에서 학습자 관점에서 학생을 이해하고 바라보며, 학생의 생각과 정서를 수용하기 때문에, 교사와 학생 그리고 학생과 학생 사이의 좋은 관계가 형성되고 유지된다(Hendrickx, Mainhard, Oudman, Boor-Klip, & Brekelmans, 2017; Hughes & Kwok, 2006). 반면에 교수자의 통제 방식은 심리적 욕구 좌절을 경험하게 하고, 부적응적 동기 유발을 통해 반사회적 행동을 유발하게 한다(Gunnell, Crocker, Wilson, Mack, & Zumbo, 2013; Haens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015). 교사의 통제 방식에 노출될수록 학습자는 폭언, 비난, 밀치기, 폭행 등 타인에게 해를 끼치는 행위를 하게 되며, 갈등 조장과 적대감을 유발하고, 상대방에게 무례함을 보이고, 협박, 공격 등 파괴적인 행동으로 이어진다(Birch & Ladd, 1998; Bergin, 2018; Cheon et al., 2019; Kavussanu & Boardley, 2009).

교수자의 동기부여 방식이 학습자의 욕구, 동기를 통해 도덕적 행동에도 영향을 미칠 수 있다는 사실은 체육교육 현장에 시사하는 바가 크다. 체육수업은 학생과 학생과의 협력과 협동을 기반으로 연습과 게임에서 경쟁 중심의 수업으로 구성되어 있으므로, 경쟁 상황과 활동 유형(예, 개인 종목, 팀 종목 그

리고 접촉 스포츠 및 비접촉 스포츠)에 따라 경쟁이 심화할 수 있다. 즉, 교사의 자율성지지 방식 속에서 학습자들은 게임 중에 상대방이 넘어졌을 때, 상대방을 일으켜주고, 사과하고, 죄책감을 느끼고 같은 행동을 반복하지 않으려고 노력한다. 반면에 교사의 통제 방식 속에서 학습자들은 게임 중에 상대방이 넘어져도, 경기 중에서 발생하는 자연스러운 행동과 결과로 인식하고, 경기에서 이기기 위해서 더 많은 반칙과 부정행위를 하거나, 심판(교사) 판정을 존중하지 않고 항의하고 경기결과에 승복하지 못하는 행위를 하게 된다. 그리고 이러한 반사회적 행동은 감소하지 않고 악화된다. 교수자의 동기부여 방식이 학습자의 도덕적 행동에 미치는 영향력이 큼에도 불구하고, 그동안 자율성 지지와 통제라는 관점에서만 학습자의 도덕적 행동과의 관계를 규명해왔다. 자기결정이론에서 교수자의 동기부여 방식이 이차원이 아닌 다차원적 방식을 통해서 나타난다는 점에서 교수자의 유능성 지지 동기부여 방식에 따라 학습자의 도덕적 행동과의 관계를 파악하는 노력이 필요하다. 즉, 교수자의 교수방식이 다차원적 개념으로 정의되었고, 그 차이가 존재함에 불구하고, 교수자의 다차원적 동기부여 방식과 관련 변인과의 관련성, 그리고 선행변인의 영향력을 파악하는 연구가 매우 필요하다. 나아가 학습자의 친사회적 행동이 교수자의 자율성 지지와 구조 방식에 따라서 촉진되는지, 이에 반해 반사회적 행동이 교수자의 통제 방식과 방임·무질서에 의해서 유발되는지를 구체적으로 파악하는 것이 중요하다. 이는 학습자의 도덕적 행동이 서로 독립적으로 구성된 다차원적 동기부여 방식에 의해서 독립적이면서도 동시에 발생할 수 있다는 예측을 할 수 있게 해준다. 이는 결과적으로 체육교육 현장에 자율성 지지를 잘하는 교사가 구조를 더욱 잘 제시하는 교수자라는 것을 보여줄 수 있으며, 통제를 선호하는 교사가 방임·무질서를 통해 학습 환경을 구축할 수 있다는 새로운 정보를 제공할 수 있을 것이다.

결론적으로 교수자의 동기부여 방식은 기존의 자율성 지지와 통제와 더불어

다차원적 교수방식으로 접근해야 할 필요성을 엿볼 수 있다. 그런데도 교수자의 다차원적 동기부여 방식의 개념과 그에 따른 영향력을 파악한 연구는 매우 제한적이다. 더욱이 교수방식에 따라 학습자의 욕구, 동기와 도덕성을 동시에 고려하고 연구한 체육 현장 중심의 연구는 실제로 찾아보기 힘들다. 따라서 이 연구에서는 교수자의 다차원적 동기부여 방식이 학습자의 욕구, 동기와 도덕성에 미치는 영향력을 검증하였다.



2. 연구의 목적

교수자의 교수방식 유형은 학습자의 정서, 인지, 심리, 행동에 많은 영향을 미친다. 이에 본 연구는 교수자의 다차원적 교수방식이 학습자의 욕구, 동기와 도덕성에 미치는 영향을 파악하는 데 목적을 두었다. 첫째, 체육교육 현장에서 교수자가 활용하는 교수방식은 다차원적(예, 자율성지지, 통제, 구조, 방임/무질서)으로 구성 및 개념화되었음에도, 체육 현장에서 다차원적 교수방식에 관한 연구가 결핍 수준에 머물러 있어 이에 대한 논의가 필요한 실정이다. 또한, 다차원적 교수방식에 따라 학습자가 욕구, 동기와 도덕적 행동에 어떤 영향을 받는지 검증하는 데 있다. 이를 토대로 장기적인 관점에서 체육 교사의 교수 전문성 신장과 효율적인 체육수업을 진행하고, 학생들의 바람직한 행동 변화를 유발하기 위한 교수전략을 탐색하고 개발하는 데 유용한 정보를 제공하고자 한다. 둘째, 교수자의 자율성지지, 통제, 구조와 방임/무질서 교수방식에 따라서 학습자의 욕구, 동기와 도덕성 행동의 차이를 검증하는 것이다. 따라서 인과관계(causal relation)를 검증하는 과정으로 변인 간의 원인관계를 규명하는 데 연구의 목적을 두었다. 이 연구의 궁극적인 목표는 체육교육 상황에서 교수자의 다차원적 교수방식의 개념을 재검증하고 교수자와 학습자 간 긍정적인 상호작용을 통해서 즐겁고 행복한 수업을 경험하게 하는 데 중요한 정보를 제공하게 될 것이다.

본 연구를 통해 기대 효과는 다음과 같다.

첫째, 본 연구를 통한 결과는 체육 교사의 교수방식 역량을 강화하고 전문성을 발전시키는 실리적이고 실질적인 현장 중심의 교수방식을 전문적으로 개발할 수 있는 초석을 마련할 수 있다. 특히, 학생-교수 간의 관계에 기초한 유연하고 긍정적인 관계성 변화와 학습자의 자율성, 유능성, 관계성 욕구 만족과 학습경험 간의 역동적인 상호관계를 살펴보는 것은 체육수업의 효과성을 높이

고, 전인적인 인간으로 성장하고, 바람직한 사회인으로서 학교 체육 수업의 사회적-교육적 기여를 기대할 수 있다.

둘째, 지속 가능한 체육 교사의 교수역량 강화를 증진하는 이론적 틀을 제시할 수 있을 것이다. 장기적 관점에서 체육 교사의 역량 강화 프로그램을 구축하고, 체육 교사의 역량 강화 패턴과 현황을 확인함으로써, 지속적인 중재 프로그램개발과 교사 교수역량 강화 증진연구에 많은 정보를 제공할 것이다.



3. 연구가설

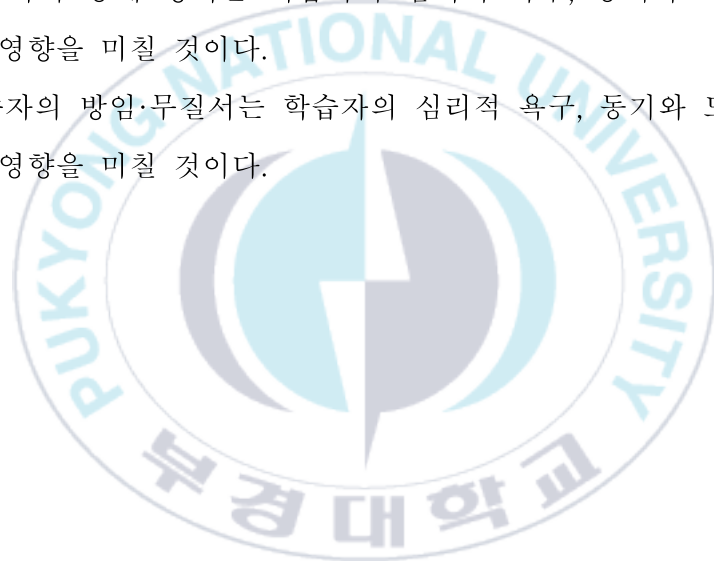
본 연구의 주요 가설은 다음과 같다.

첫째, 교수자의 자율성 지지는 학습자의 심리적 욕구, 동기와 도덕적 행동에 긍정적으로 영향을 미칠 것이다.

둘째, 교수자의 구조는 학습자의 심리적 욕구, 동기와 도덕적 행동에 긍정적으로 영향을 미칠 것이다.

셋째, 교수자의 통제 방식은 학습자의 심리적 욕구, 동기와 도덕적 행동에 부정적으로 영향을 미칠 것이다.

넷째, 교수자의 방임·무질서는 학습자의 심리적 욕구, 동기와 도덕적 행동에 부정적으로 영향을 미칠 것이다.



4. 연구모형

이 연구는 선행연구를 바탕으로 체육수업에서 인식하는 교수자의 다차원적 동기부여 방식이 대학생의 심리적 욕구, 자기결정 동기 및 도덕적 행동의 관계에서 인과관계를 분석하기 위해 <그림 1>과 같이 연구모형을 설정하였다.

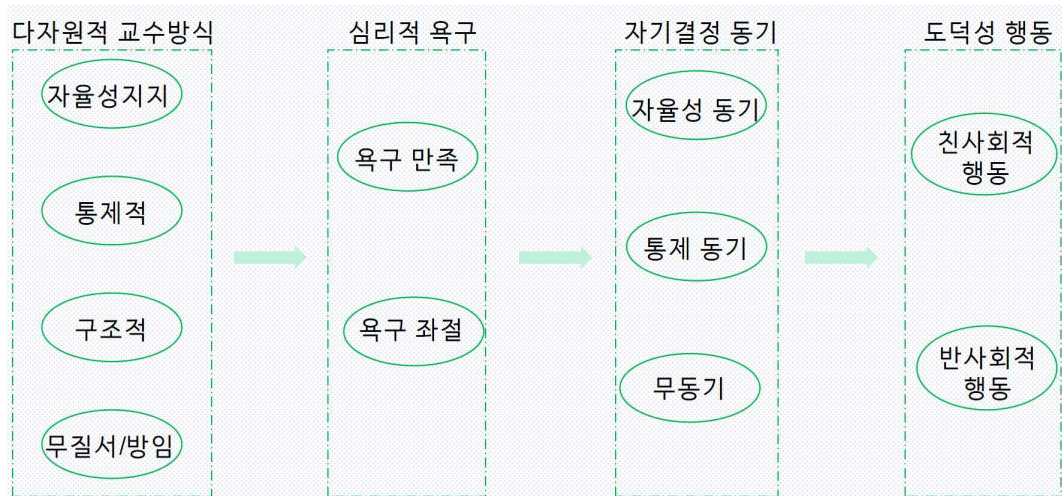


그림 1. 연구의 이론적 모형

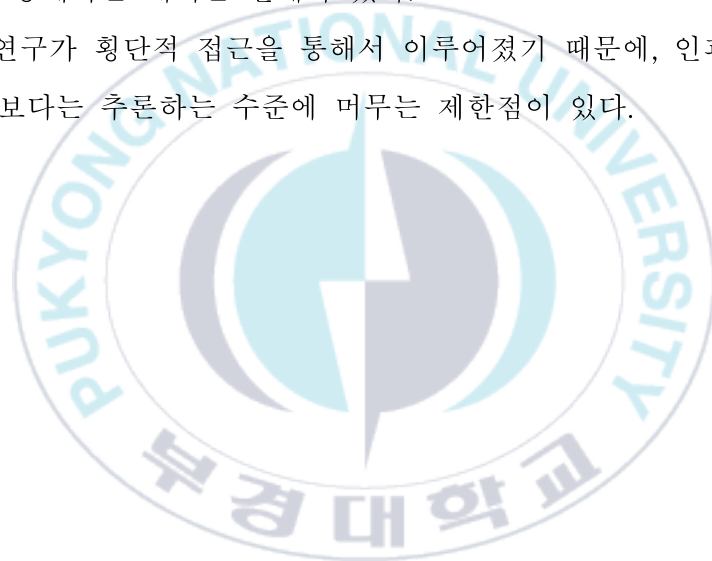
5. 연구의 제한점

본 연구의 수행하는 데 있어 다음과 같은 몇 가지 제한점이 있다.

첫째, 연구참여자 표집은 중국 정저우에 등록된 대학생들로 구성되었다. 연구결과의 일반화가 제한적일 수 있다.

둘째, 본 연구는 자기평가기입법(self-administration)을 통해 설문조사가 이루어졌기 때문에 연구참여자의 태도(무성의나 반응오류) 또는 감정 상태의 영향을 완전히 통제하는 데에는 한계가 있다.

셋째, 본 연구가 횡단적 접근을 통해서 이루어졌기 때문에, 인과관계를 명확히 확인하기보다는 추론하는 수준에 머무는 제한점이 있다.



Ⅱ. 이론적 배경

1. 교수자의 다차원적 교수방식

자기결정이론에서 학습자들의 동기를 부여하는 동기부여 방식이자 교수방식은 자율성 지지와 통제 방식으로 구분되어 왔다(Ryan & Deci, 2017). 최근 동기부여 방식의 다차원적 접근의 중요성이 제기되고, 자율성지지와 통제 방식과 더불어 유능성을 지지하는 구조(structure)와 유능성을 좌절시키는 즉, 무기력증을 경험토록 하는 방임·무질서(chaos)가 동기부여 방식에 포함되었다(Cheon et al., 2020). 교수자의 다차원적 교수방식에 대해 다음과 같이 논하였다.

가. 자율성지지 교수방식

(1) 자율성지지 교수방식의 개념

자율성 지지는 교수자가 학습자를 존중하고, 학습자의 표현과 행동의 자유를 허용하며, 개인의 내면 상태, 선호 및 욕구에 관심을 가지고 수용하고 중시하는 교수방식이자 동기부여 방식이다(Deci & Ryan, 1987). 교육상황에서 적용되는 교수자의 자율성 지지는 상호 수평적인 관계로 의사소통(즉, 자율성, 유능성 및 관계성에 대한 학생들의 심리적 욕구를 충족, 지지, 촉진)을 통해 긍정적인 동기 분위기 환경을 제공하는 것을 의미한다(Reeve, 2009, 2016). 자율성지지 동기 분위기는 학생 참여 및 주도권을 높여주고, 학생들이 선호하는 방식으로 가르치고, 부정적인 감정의 표현을 인정하고 받아들이는 교수방식이다(Reeve, 2009). 또한, 학생들이 목표를 추구할 수 있도록 지지하고 학생 동

기부여와 수업 활동 간의 일관된 관계를 구축하는 것이 포함된다(Reeve et al., 2004). 자율성을 지지하는 교사는 학습자에게 활동에 대한 선택과 당위성을 제공하고, 의미 있는 학습 목표를 강조하고 재미있는 활동을 보여주고, 학생의 관점에서 수업을 진행한다(Jang et al., 2010, Reeve et al., 2004, Skinner & Belmont, 1993).

자율성 지지는 교사가 학생들이 자신의 행동을 결정할 수 있도록 허용하는 심리적 자유를 중시한다(Assor, Kaplan, & Roth, 2002). 즉, 자율성 지지는 학생들이 개인적인 목표를 추구하도록 격려하고 수업 행위에 대한 학생들의 생각과 감정을 지지한다(Assor et al., 2002). 자율성을 지지하는 교사는 학생들에게 수업 활동에 대한 선택권을 제공하고(Katz & Assor, 2007), 선택의 폭이 제한적일 때에는 그 이유를 설명하고, 학습자의 관점에서 바라보고 공감하기 위해 노력한다.

학습자의 자율성을 지지하는 교사는 학생의 관점에서 수업을 진행하고, 바라보고 이해하기 때문에, 학생이 원하고, 좋아하는 것이 무엇인지 묻고, 학생의 의견과 제안을 토대로 교육과정에 통합시킨다. 자율성 지지를 할 때 교사는 학생들에게 자발적인 행동을 위한 꾸준한 기회를 제공하여 학생들이 자신의 관심사 및 개인 목표와 관련된 정보 및 학습활동을 하도록 격려한다. 실제로 자율성 지지는 학생의 관점에서 수업/교육활동을 시작하고, 교육과정에서 학생의 심리적 욕구를 촉진하고, 교사의 욕구에 대한 설명적 이유를 제공하고, 학생들의 부정적인 감정 표현을 인정하고 받아들이고, 설득과 이해를 구하는 언어적 피드백을 통해 의사소통하고, 개인이 숙달할 수 있는 충분한 시간과 안내심을 포함하는 교수방식이자 동기부여 방식이다(Reeve, 2016).

(2) 자율성지지 교수방식에 관한 선행연구

자율성 지지는 학생의 관심과 목표를 확인하여 육성 및 발달하는 것이 특징

이다(Reeve, 2009). 예를 들어, 교사가 수업을 시작할 때 학생들이 여러 가지 활동을 제시하고, 특정 활동을 선택할 수 있도록 허용하면 교사는 학생들의 자율성 욕구를 지지하는 것이다. 체육수업에 관한 선행연구에 따르면 자율성 지지는 학습자의 동기부여(Ward, Wilkinson, Graser, & Prusak, 2008), 즐거움(Mandigo, Holt, Anderson, & Sheppard, 2008)과 활력(Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis, & Lens, 2011)으로 이어진다.

교사가 자율성을 지지하는 방식으로 행동할 학습자는 내적 동기(예, 관심사, 선호, 심리적 욕구)와 인내심이 높아지고, 학생들에게 충분한 연습 및 활동시간을 부여하기 때문에 기술 습득을 촉진하고, 학생의 부정적인 감정 표현을 인정하고 수용한다(예, 예를 들어, 학생의 불평을 강요된 욕구와 구조에 대한 효과적인 반응으로 간주함). 이러한 동기부여 방식은 모두 긍정적인 동기부여를 촉진하며 학생들의 자율성, 심리적 욕구 충족 및 긍정적인 기능을 경험할 기회를 제공한다(Assor et al., 2002; Reeve, 2006; Reeve, Jang, et al., 2004).

자율성을 지지하는 교사는 언제나 학생의 관점에서 접근하고, 일방적인 지시와 명령을 피하고(Patall, Dent, Oyer, & Wynn, 2013), 학생의 흥미를 지지하고(Tsai et al., 2008), 학생이 자신의 방식(Jang et al., 2016, Reeve & Jang, 2006)으로 자신의 리듬(Assor, Kaplan, & Roth, 2002)에 맞춰 조절할 수 있도록 한다. 또한, 교사는 이해하는 어조를 학생들과 의사소통하고(Reeve, 2016), 설득하는 언어로 활동과 과제에 대한 당위성을 제공하고(Steingut et al., 2017), 부정적인 감정을 받아들이고(Deci et al., 1994; Jang et al., 2010), 학생에게 요구사항이 있을 때, 요청(부탁)하는 언어를 사용한다(Vansteenkiste et al., 2004). 이를 통해 학생들은 학습, 수업 참여, 개념 학습 및 웰빙에 대한 관심을 자극하는 자신의 욕구에 대한 만족을 경험할 수 있다(Cheon et al., 2016, Jang et al., 2016, Jang et al., 2016, Mouratidis et al., 2011). 중재연구(Cheon et al., 2012; Tessier et al., 2010)와 중단연구(Jang et al., 2012; Jang et al.,

2016)에서 알 수 있듯이 자율성 지지 방식은 학생들의 긍정적인 수업 기능(예: 참여, 개념 학습, 웰빙)을 높여준다. 자율성지지 방식은 학생들이 교육과정에서 심리적 욕구의 만족을 경험할 기회를 제공하기 때문에 이러한 이점을 실현할 수 있다(Deci et al., 2001; Cheon et al., 2012; Jang et al., 2012; Jang et al., 2016).

자율성 지지를 통해 수업을 진행하는 체육 교사는 학생들의 의견을 경청하고, 그들의 선호를 고려하고, 할당된 연습의 의미를 설명함으로써 학생들의 흥미를 유발하려고 노력한다(Reeve, 2009). 체육 교사의 동기부여 방식을 조사한 대부분의 연구는 자율성 지지를 제공하는 데 중점을 두었다(Vasconcellos et al., 2020; De Meyer et al., 2016; Cronin et al., 2019; Zhang et al., 2011; Cheon, Reeve, 2013; Cheon, Reeve, & Moon, 2012; Cheon, Reeve, & Ntoumanis, 2018; Cheon et al., 2014; Aelterman et al., 2014; Chatzisarantis, & Hagger, 2009). 이러한 연구는 학생들이 지각하는 교사의 자율성 지지가 기본 심리적 욕구의 더 큰 만족(Zhang et al., 2011; Cheon, Reeve, & Ntoumanis, 2018), 학생의 참여(De Meyer et al., 2016; Cheon, Reeve, & Moon, 2012), 친사회적 행동(Zhang et al., 2011) 및 기술 발달(Cronin et al., 2019; Cheon, & Reeve, 2013)과 관련성이 높았다.

이상을 종합해보면, 교사가 제공하는 자율성 지지는 학생의 동기와 긍정적인 기능을 유발하는 중요한 지표이다. 선행연구에 따르면(Reeve, & Shin, 2020) 교사가 자율적으로 변하면 학생들의 수업 참여도, 개념 학습, 기능 개발, 학업 성취도, 표현, 친사회적 행동, 긍정적인 자기 개념 및 정서적 활력이 증가하고(Cheon, Reeve, & Moon, 2012; Cheon, Reeve, & Ntoumanis, 2018; Cheon, Reeve, Lee, et al., 2019; Cheon, Reeve, & Song, 2016; Cheon, Reeve, & Song, 2019; Jang, Reeve, & Halusic, 2016) 학생들은 지루함, 수업 이탈, 반사회적 행동, 문제가 있는 동료 관계 및 정서적 피로가 감소한다(Cheon et

al., 2016; Cheon et al., 2018; Cheon, Reeve, Yu, & Jang, 2014). 결론적으로 교사의 자율성지지 교수방식은 수업에서 학생들의 행동에 매우 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있다.



나. 통제적 교수방식

(1) 통제적 교수방식의 개념

교사의 통제적 교수방식은 학생들이 대인 관계 속에서 강박/압박 어조를 통해 교사가 규정한 방식으로 생각하고, 느끼고, 행동하도록 유도하는 교수방식이다(Assor et al., 2005; Reeve, 2009; Reeve, 2016; Reeve, Deci, & Ryan, 2004). 교수자의 동기부여 방식을 통해 학생들에게 전달되는 교사의 통제 방식은 학생들의 자율성, 유능성 및 관계성에 대한 심리적 욕구를 좌절시킨다(Bartholomew et al., 2011).

통제 방식은 학생의 관심사와 흥미를 무시하고 압력을 가하여 학생에게 교사가 원하는 특정한 사고, 감정 및 행동방식을 강요하는 교사의 권위주의적 태도로 정의된다(Bartholomew, Ntoumanis, Thøgersen-Ntoumani, 2009; Reeve, 2009). 통제 방식을 교수방식으로 채택한 교사는 때로는 학생들을 통제하기 위해 고함을 지르거나 위협하거나 처벌하고, 때로는 학생들에게 죄책감이나 당혹감을 불러일으키고, 학생들이 기대에 부응하지 못할 때 주의력이나 흥미를 철회하고 실망을 느낀다(Soenens et al., 2012).

통제적 동기부여 방식에서 교사는 자신의 관점에서만 사고 생각하기 때문에 자기 생각과 감정에 맞게 학생에게 무엇을 생각하고 어떻게 행동해야 하는지 알려주고 학생이 교사의 규칙을 준수할 때까지 점차 압력을 가한다(Assor et al., 2005; Bartholomew et al., 2011; Reeve, 2009). 수업 과정에 학생들의 심리적 욕구를 억제하고, 설명 없이 지시만 하고, 학생들의 부정적인 감정 표현을 부정하고 억압하면서 압박하는 언어 사용을 통해 수업을 진행한다(예, "반드시 해야 합니다", "응당 해야 합니다"). 또한, 통제 방식을 사용하는 교사는 학생들에게 즉각적인 복종을 촉구하고, 종종 협박 전략(예, 고함), 조건적 관심(예,

수치심, 우발적 강화) 및 순종에 대한 외적 보상(예: "X를 하면 내가 너희에게 상을 주겠다."를 사용한다. 교사의 통제하에 얽힌 표정, 압박하는 말투, "반드시" 및 "그렇지 않으면" 등 언어와 처벌 위협 또는 보상을 포함하는 교수방식을 통해 학생의 내적 동기를 억압하고 학생의 모든 생각과 행동을 통제하려고 한다.

(2) 통제적 교수방식에 관한 선행연구

통제적 동기부여 방식의 출발점은 교사의 관점이 학생의 관점보다 교사 자신의 생각과 감정을 우선한다는 것이다. 교사는 종종 많은 건설적인 사고방식(예, 목표 또는 학습 전략), 감정(예, 상황적으로 적절한 정서) 또는 행동(예, 효과적인 행동 과정)을 학생들에게 권장하기 때문에 교수 과정에서 교사의 관점을 채택하는 것은 그 자체로 통제가 아니다. 그러나 학생의 관점을 간접과 압력으로 대체할 때만 통제적일 수 있다(Reeve, 2009).

학생들에게 동기를 부여하는 방법을 통제하는 세 가지 조건이 있다. 첫째, 교사의 생각과 감정 등 자신의 관점만을 중시한다. 둘째, 학생의 생각, 감정 또는 행동을 무시하고 간섭한다. 셋째, 학생들에게 특정한 방식으로 생각하고, 느끼고, 행동하도록 압력을 가한다. 교사 자신이 반드시 학생을 통제하는 것은 아니지만 때로는 학생의 동기와 참여를 자신의 관점에서만 고려하고, 학생들이 생각하고, 느끼고, 행동하는 방식을 방해하고, 학생들이 특정한 방식으로 생각하고, 느끼고, 행동하도록 강요한다(Reeve, 2009).

통제된 방식으로 행동할 때 교사는 외부 동기부여 자원(예, 보상, 처벌, 위협)에 의존하는 경향이 있다. 또한, 활동을 해야 하는 이유와 당위성을 제공하는 것을 소홀히 한다(예, 학생들에게 필요한 노력에 참여하도록 요청하는 이유를 설명하려는 노력이 거의 없음). 압박하는 언어를 사용하고("응당 해야 한다", "반드시 해야 한다", "어쩔 수 없이 해야 한다", 죄책감에 찬 비평)에 교

사에게 의존하게 하고, 학생들에게 답을 재촉하고(예, 학생들의 자연스러운 리듬을 방해하고, 교사의 시간에 따라 정답을 제시함), 학생들의 불만과 부정적인 감정 표현에 권위적으로 대응(예, "불평을 멈추고 일을 제대로 하라"와 같은 엄숙한 언어로 학생 비평에 대응)한다(Assor et al., 2002; Assor et al., 2005; Reeve, 2006; Reeve et al., 2004).

교사의 통제적 교수방식에 관한 선행연구에 따르면 교사의 통제적 교수방식은 학생들의 심리적 욕구 좌절(Haerens et al., 2015), 통제 동기(Koka & Hagger, 2010) 및 반사회적 행동(천승현 등, 2017; 주우영, 천승현, 송용관, 2022; Chen et al., 2016; Cheon, Reeve, & Ntoumanis, 2018)과 관련이 있다. 예를 들어, Haerens(2015)는 중학생을 대상으로 한 연구에서 욕구 만족과 욕구 좌절이 지각하는 체육 교사의 교수 행동과 학생의 동기 경험 사이에 매개 관계가 있는지를 연구하였다. 연구결과에 따르면, 교사의 통제 방식은 주로 학습자의 통제 동기 및 무동기와 관련이 있으며 심리적 욕구 좌절을 통해 달성된다. 천승현(2017)은 체육 교사의 상호소통방식과 학습자의 친사회적, 반사회적 행동 사이의 관계를 연구한 결과, 체육 교사의 자율성지지 동기부여 방식은 학생들의 친사회적 행동과 관련성이 높고 긍정적인 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 대조적으로, 체육 교사의 통제적 방식은 학생들의 반사회적 행동과 긍정적인 상관관계가 있었고 영향을 미쳤다. 주우영, 천승현, 송용관(2022)은 체육 교사의 동기부여 방식과 선수의 친사회적, 반사회적 행동 사이의 관계를 연구한 결과, 교사의 통제적 상호소통 방식은 그룹 내 동료에 대한 선수의 친사회적 행동에 부정적인 영향을 미쳤으며, 통제적 상호소통 방식은 선수 동료의 반사회적 행동과 그룹 내 상대방의 반사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다. Chen 등(2016)은 교수방식이 중국 운동선수의 친사회적 행동과 반사회적 행동에 미치는 영향을 연구했으며, 그 결과 자율성 지지 훈련 방식이 자율적 동기의 매개 역할을 통해 친사회적 행동에 간접적으로 긍정적인 영향을 미친

다는 것을 보여주었다. 통제적 교수방식은 통제 동기와 도덕적 이탈의 매개 효과를 통해 반사회적 행동에 간접적으로 긍정적인 영향을 미친다.

이상을 종합해보면, 체육수업에서 통제적 교수방식은 심리적 욕구 만족, 자율적 동기(Haerens et al., 2015) 및 친사회적 행동(Cheon, Reeve, & Ntoumanis, 2018)과 부정적인 상관관계가 있다. 대신, 그것은 욕구 좌절, 통제적 동기 및 반사회적 행동과 긍정적인 상관관계가 있다(De Meyer et al., 2014; Haerens et al., 2015; Cheon & Reeve, 2015; Chen et al., 2016).



다. 구조적 교수방식

(1) 구조적 교수방식의 개념

자기결정이론에서 "구조"라는 개념은 유능성 지지를 설명하는 데 사용되며, 이는 사회적 행위자가 원하는 목표와 결과를 달성하도록 돕기 위해 다른 사람들에게 명확한 기대와 메시지를 전달하는 방법을 말한다(Curran, Hill, & Niemiec, 2013; Grolnick & Ryan, 1989; Mageau & Vallerand, 2003; Skinner, Johnson, & Snyder, 2005; Tessier et al., 2010). 유능성 지지에는 개인이 어려운 상황에 대응하거나 의미 있는 성공을 경험할 수 있다고 느끼도록 안내하는 행동도 포함된다(Matotic, Ntoumanis, & Quested, 2016). 이는 교수자가 학습자에게 현실적인 목표를 설정하고, 건설적이고 포괄적인 피드백을 제공하고 (Ntoumanis & Mallett, 2014), 학습 및 기능 향상을 장려하도록 도와줌으로써 달성할 수 있다(Rocchi et al., 2017).

구조는 유능성에 대한 학생의 심리적 욕구를 인식하고 적극적으로 지지하는 교사의 대인 관계 상호소통이자 동기부여 방식이다(Aelterman et al., 2018; Ryan & Deci, 2017). 구조는 학생들이 다양한 결과를 성공적으로 달성할 수 있도록 하는 데 필요한 정보와 지침을 제공하는 것으로 정의된다(Grolnick & Pomerantz, 2009; Skinner & Belmont, 1993). 즉, 구조는 교사가 학생에게 얼마나 많은 정보를 제공하는지, 원하는 교육 성과를 효과적으로 달성할 수 있는 예상 행동과 방법을 얼마나 명확하게 표현하는 것을 의미한다(Skinner & Belmont, 1993).

구조에 관련된 연구에 의하면, 구조는 수업 절차 도입(Emmer, Evertson, & Anderson, 1980), 수업 질서 수립(Doyle, 1986), 활동 및 과제 수행 방법에 대한 지침 전달(Carter & Doyle, 2013), 성취 및 참여를 촉진하면서 나쁜 행동

최소화 등을 포함하고 있다(Brophy, 2006). 자기결정이론 관점에서 볼 때, 구조는 학생들의 내적 동기, 유능성 인식, 숙달 동기, 자기 효능감 및 긍정적인 귀인 방식으로 이어진다(Skinner et al., 2008).

구조화는 체육 교사가 학생들에게 제공하는 기대 정보의 양과 정보의 명확성(Jang et al., 2010, Skinner, Belmont, 1993)을 의미할 뿐만 아니라 '어떻게' 기대 결과를 효과적으로 달성하기 위한 지침을 의미한다(Skinner, & Belmont, 1993; Skinner et al., 1998). 교사가 구조화된 스타일을 채택할 때, 교사의 목적은 학생들의 유능성 개발을 촉진하는 것이다(Ryan, & Deci, 2017). 교사는 먼저 학생들이 무엇을 해야 하고 기능을 수행할 수 있는지에 대한 명확한 기대치를 전달한 다음 단계별 "유능성을 도달하는 방법" 지도, 지지대(scaffolding), 피드백을 제공하여 이로써 학생들이 기대치를 충족할 수 있도록 돕는다(Aelterman et al., 2019; Aelterman et al., 2014; Jang et al., 2010; Koka & Hein, 2005; Mageau & Vallerand, 2003; Sierens et al., 2009). 이러한 유능성 지지는 학생들의 유능성(즉, 효율성과 숙달감, 진보와 기술과 능력의 성장을 지각하는 것이다.)의 만족을 촉진하고 도전 추구, 집중, 끈기 및 덤러닝 전략을 자극한다(Mouratidis et al., 2018; Tessier et al., 2010; Vansteenkiste et al., 2012). 구조화된 교수방식은 명확한 지침과 기대치(Sierens et al., 2009), 긍정적인 정보 피드백 전달(Koka & Hein, 2005), 학생들과 보조를 맞추기 위해 원하는 결과를 달성하기 위한 단계별 지침 제공이 포함된다(Jang, Reeve, & Deci, 2010). 교사는 과제에 참여하기 전에 학생의 기대치를 명확히 하고 명확한 지침을 제공하고, 지속적인 과제 참여에 도움을 주고 과제를 성공적으로 완성한 후 긍정적인 피드백을 제공함으로써 구조를 제공할 수 있다(Vansteenkiste et al., 2012; Sierens et al., 2009; Skinner & Belmont, 1993).

위의 선행연구를 바탕으로, 본 연구에서 교사가 제공하는 수업구조는 수업

의 명확한 목표와 체계로 교사가 학생들에게 기대하는 요구사항, 기대치, 시범과 지도, 피드백을 통해 정보를 제공하는 것으로 학생들에게 자신감을 북돋고, 학생들과 소통하는 교수방식이다(Belmont, Skinner, Wellborn & Connell, 1992; Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998).

(2) 구조적 교수방식에 관한 선행연구

구조에는 학생 행동에 대한 명확한 기대가 있는 의사소통이 포함된다. 구조화된 교사는 학생들의 행동에 한계를 설정하고 항상 이를 따른다. 또한, 구조에는 학습자가 목표를 달성하는 방법을 더 잘 알 수 있도록 작업을 수행하는데 도움을 제공하는 것이 포함된다(Skinner & Belmont, 1993). 마지막으로, 구조를 제공하는 교사는 역량 관련 피드백을 제공하고 요구한 수업 활동을 완성할 수 있는 학생의 능력에 대한 신뢰를 보여준다(Reeve et al., 2004).

구조의 주요 특징은 바람직한 행동(예: 협력)과 바람직하지 않은 행동(예, 일하는 동안 다른 사람을 방해하지 않음)에 대한 명확한 기대와 지침을 전달하는 것이다. 두 번째 특징은 이러한 기대를 달성하기 위한 단계별 "방법" 지침을 제공하는 것이다(Jang et al., 2010; Vansteenkiste et al., 2012). 교수 실천과 관련하여(Jang et al., 2010) 교사는 일반적으로 위 구조의 구성 요소를 설정하기 위해 세 가지 유형의 교수 실천에 의존한다(Mouratidis et al., 2013). 첫째, 명확하고 상세하며 이해하기 쉬운 지침을 제공하여 학생들이 행동해야 하는 틀을 설명한다. 이러한 방식으로 교사는 학생들이 수업과 관련된 일상 활동을 성공적으로 조절할 수 있도록 도와준다. 둘째, 학생들에게 일상 업무를 안내하는 실행 계획을 제공한다. 그들은 학생들이 학습 목표를 달성할 수 있는 권한을 부여받았다고 느낄 수 있도록 적절한 교육 지원을 통해 학생들을 단계별로 지원한다. 셋째, 학생들이 자신의 실제 잠재력과 기능을 더욱 발전시키기 위해 취해야 할 단계를 인식하는 데 도움이 되는 역량 관련 피드백을 제

공한다. 결론적으로, 위의 모든 교수법은 잘 구조화된 학습 환경을 조성하여 학생들이 자신의 역량 충족시키는 기회를 얻게 한다(Skinner et al., 1998; Farkas & Grolnick, 2010).

구조를 제공할 때 교사는 교육과정 지향적인 태도를 보여 학습자의 새로운 기능에 대한 활동과 기대치를 일치시키기 위해 노력하는 동시에 학습자가 수업 학습활동을 주도할 수 있는 권한을 부여받을 수 있도록 전략을 제안하고 지원을 제공한다(Vansteenkiste & Soenens, 2015). 교사가 제공하는 구조가 학생의 역량 감각을 높이기 때문에 구조는 체육에서 특히 중요하다. 구조를 제공하는 교사는 명확한 규칙을 설정하고, 그 규칙에 대한 인과적 정당성을 제공하고, 명확한 방식으로 기대와 규칙을 전달하고(Aelterman et al., 2019; Grolnick & Pomerantz, 2009; Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998), 학생들의 기능에 따라 과제의 난이도를 조정하고(Belmont et al., 1988), 과제 완료 중 및 후에 긍정적인 피드백을 제공하고(Koka & Hein, 2005; Mouratidis et al., 2008; Jang et al., 2010), 학생들의 능력에 대한 신뢰를 보여준다(Reeve, 2006). 학생의 관점에서 교사가 명확한 규칙을 설정하고, 일관된 방식으로 학생들과 상호작용하고, 도움과 지원을 제공하고, 학생의 진행 상황을 관찰하고 그에 따라 수업을 조정하면 학생들은 더 많은 능력을 느끼게 된다. 학습 환경이 예측 가능해져서 더 효과적인 학습 전략과 더 긍정적인 정서적 경험을 촉진하기 때문에 더 많은 능력을 느낀다(Mouratidis et al., 2013).

연구에 따르면 교사 구조는 학생이 지각하든(Sierens et al., 2009) 외부 평가자가 관찰하든(Jang et al., 2010) 더 큰 역량과 지각 통제(Skinner et al., 1998), 더 많은 참여(Jang et al., 2010), 더 나은 자기 조절 학습(Sierens et al., 2009), 더 적은 우울 정서(Mouratidis et al., 2013), 더 적은 문제 행동(Vansteenkiste et al., 2012)을 포함하여 여러 가지 이점을 제공하며 이러한 효과는 주로 유능성 욕구의 만족으로 설명할 수 있다(Mouratidis et al., 2013).

구조는 자율성을 지지하는 방식(예, 정당성 제공) 또는 통제적인 방식(예, 교사의 지시를 따르지 않는 학생을 위협)으로 도입될 수 있다(Aelterman et al., 2019). 자기결정이론은 교사의 구조와 결과 사이의 긍정적인 관계가 구조가 생성되는 방식에 따라 달라질 수 있다고 제시하였다(Reeve et al., 2004). 구조가 학습자의 관점을 존중하는 맥락에서 전달될 때, 교사가 기대치를 전달하고 제한이 도입될 때 의미 있는 이유를 제공하기 위해 비 통제적인 언어에 의존할 때, 학생들은 더 큰 심리적 자유의 감각으로 구조를 따를 가능성이 더 크다. 그러나 구조는 예를 들어 외부 우발 상황(예, 처벌)은 기준을 충족하지 않음과 연결하고, 기대치를 전달할 때 압박하는 언어를 사용하고, 저항을 나타내는 부정적인 감정을 제압하는 등 통제된 방식으로 강요될 수도 있다. 이러한 구조가 교육적 효과로 이어지기 어려우며, 이 경우 학생들이 압력을 받고 이러한 기대를 인정할 수 없다(Sierens et al., 2009).

결론적으로, 구조를 제공할 때 교사는 명확한 기대치를 전달하고(Cheon, Reeve, & Song, 2019), 유능성 기능(competent functioning)이 어떻게 촉진하는지 명확히 하고(Grolnick & Pomerantz, 2009), 학생들에게 원하는 결과를 얻는 방법에 대한 단계별 지침을 제공하고(Vansteenkiste et al., 2012), 학습 진도 및 진행을 위한 지지대 및 도움을 제공하고(Jang et al., 2010), 필요에 따라 작업 난이도를 모니터링 및 조정하고(Belmont et al., 1992), 건설적인 피드백을 제공한다(Carpentier & Mageau, 2016; Mouratidis et al., 2008). 이를 통해 학생들은 더 큰 자신감과 유능성 욕구 만족(Mouratidis et al., 2008; De Meester et al., 2020)을 경험할 수 있으며, 도전, 수업 참여, 기술 발달, 성과 달성 및 깊고 복잡한 학습 전략의 사용에 활력을 불어넣을 수 있다(Aelterman et al., 2019, Carpentier and Mageau, 2013, Mouratidis et al., 2013, Vansteenkiste et al., 2012). 체육 분야의 연구에 따르면 유능성 지지는 더 큰 활력, 긍정적인 감정, 내재적 동기 및 더 나은 운동능력으로 이어진다

(Moreno et al., 2010).



라. 무질서·방임 교수방식

(1) 무질서·방임 교수방식의 개념

무질서(chaos)는 교사가 모순을 느끼거나 혼란스럽게 하고, 명확한 기대와 방향을 주지 못하고, 특정 결과를 요구하지만, 방법을 말하지 않는 구조의 반대되는 개념이다(Jang et al., 2010). 즉, 구조의 부족은 관대하고 자유방임적이며 심지어 혼란스러운 학습 환경으로 이어질 수 있다. 구조가 부족하면 학생들은 교사가 자신에게 무엇을 기대하는지 알기 어렵고 교사를 도움이 되지 않고 일관성이 없는(자기 모순적) 것으로 인식할 수 있다. 학생들은 혼란스러운 환경에서 자신이 무능하다고 느끼고 진행 방법을 모르기 때문에 과제에 참여(또는 유지)하고 긍정적인 정서를 보일 가능성이 적다(Reeve, 2006; Skinner et al., 1998).

자기결정이론에서 무질서의 역할은 크게 주목받지 못했다. 무질서한 경우 교사는 학습자의 발달 속도와 성장 잠재력에 맞게 교수법을 성공적으로 조정하지 못할 뿐만 아니라 학생들의 능력 개발을 적극적으로 방해한다(Skinner, Johnson, & Snyder, 2005). 무질서는 교사의 교육 목표와 대인 관계 상호작용의 자유방임적 어조를 의미한다. 교사는 학생들이 스스로 해야 할 일, 어떻게 해야 하는지, 능력을 개발하는 방법을 확신할 수 없도록 한다. 무질서 상태는 포기과 기다림의 두 가지 측면으로 구성된다. 포기형 교사는 학생을 버린다. 교사는 학생이 스스로 하도록 하여 학생들이 무엇을 해야 하는지, 어떻게 해야 하는지, 어떻게 능력을 발전시켜야 하는지 헛갈리게 한다. 무질서를 추구하는 교사는 주도권이 전적으로 학생의 손에 달린 자유 방임의 학습 분위기를 제공한다. 교사는 너무 많이 계획하지 않고 순리를 따르는 경향이 있다.

교사는 학생들이 스스로 해야 할 일, 무엇을 해야 하는지, 능력을 개발하는

방법을 확신할 수 없도록 한다. 무질서 상태는 포기과 기다림의 두 가지 측면으로 구성된다. 포기형 교사는 학생을 버린다. 교사는 학생이 스스로 하도록 하여 학생들이 무엇을 해야 하는지, 어떻게 해야 하는지, 어떻게 능력을 발전시켜야 하는지 헷갈리게 한다. 이러한 성향의 교사는 아무런 계획도 하지 않고 순리를 따르는 경향이 있다(Aelterman et al., 2019).

결론적으로, 본 연구에서 무질서(chaos) 즉, 혼란스러운 교수방식(chaotic teaching style)은 수업에서 학습자들이 언제, 어디서, 무엇을 어떻게 학습활동을 해야 하는지에 대한 수업목표와 방향, 수업규칙, 시범과 지도, 요구사항 및 기대치가 부재된 학습환경을 제공하는 방식을 의미한다(이재원, 천승현, 김보람, 송용관, 2017). 예를 들면, 체육수업시간에 공을 굴려주고 학생들이 무엇을 하든지 내버려 두는 식의 교수방식이라고 할 수 있다.

(2) 무질서·방임 교수방식에 관한 선행연구

무질서·방임 교수방식을 선호하는 교사는 학생들을 방임하고, 불분명한 기대를 하고 학생을 대한다(Aelterman et al., 2019). 무질서·방임 교사는 리더로서 해야 할 역할을 포기하고 자신이 해야 할 일이나 기대치가 무엇인지 모르는 학생들에게 주도권을 부여한다.

무질서·방임 교수법의 구체적인 특징에 대해서는 알려진 바가 거의 없지만 다른 세 가지 교수방식과 마찬가지로 무질서도 다양한 구성 요소로 구성될 수 있다. 가령, 교사가 무질서·방임 방식을 채택하면 혼란스러운 인상을 주어 학습자에게 불분명하거나 모순되는 요구사항과 기대치를 초래할 수 있다. 결과적으로 학생들은 학습 환경이 혼란스럽고 무력감을 느끼고 무엇을 해야 할지 모를 수 있다. 무질서는 또한 교사가 도입된 규범과 규칙을 준수하지 않아 자유 방임(laissez-faire)의 분위기를 조성하는 자유 방임의 형태(를 취할 수 있다Baumrind, 2012). 마지막으로, 교사는 자신이 필요한 도움을 제공할 수 없거

나 무력감을 느끼기 때문에 학생들이 자신을 스스로 관리하도록 내버려 둘 수 있다. 학생들이 교사의 버림을 받았다는 것을 알게 되면 특히 자신의 능력과 자신에 대해 회의적일 수 있다(Aelterman et al., 2019).

교사는 또한 혼란스러운 환경을 조성하여 학생들의 역량 욕구를 좌절시킬 수 있다(Reeve, 2009). 혼란스러운 환경에서 수업의 목표가 명확하지 않거나 학생들이 어떻게 달성해야 하는지 모르기 때문에 당면한 활동에 대한 역량 감각을 생성할 수 없다. 또한, 혼란스러운 환경에서 교사는 적절한 행동에 대한 규칙을 거의 제공하지 않아 자유 방임 분위기를 조성한다. 셋째, 교사가 비우호적이거나 심지어 일부 학생을 거부하거나 배제하는 정서적으로 차가운 환경에서 관계성 욕구가 좌절될 수 있다(Skinner & Belmont, 1993).

교사가 수업과 학생들에게 무관심하면, 학생들의 욕구, 목표 및 관심사에 거의 관심을 기울이지 않는다(Bhavsar et al., 2019; Cheon, Reeve, Lee, et al., 2019). 냉담한 교수 행동에는 학생들의 내적 동기자원을 무시하거나 주의를 기울이지 않는 것이 포함된다(예, "선생님이 내 의견에 반응하지 않았다"; "선생님들은 내가 어떻게 느끼는지에 관심이 없다"; Bhavsar et al., 2019). 교사는 종종 자신의 욕구, 관심사 및 우선 사항(예, 교육 자료, 수업규율 유지의 필요성)에 매우 주의를 기울이거나 교사가 자신의 목표, 관심사 및 우선 사항을 학생보다 우선시하기 때문에 냉담한 동기부여 접근 방식을 채택한다. 교사의 무관심은 교사가 학생의 욕구와 우선 사항을 인식하지 못하거나 반응하지 않아 종종 발생하기 때문에 좋은 교수방식이 될 수 없다. 동기부여의 한 형태로, 냉담한 교수 행동은 지도 과정에서 학생들에게 자신의 관심사를 무시 또는 "제쳐두라" 하도록 요청하는 반면, 교육은 단절되고 학생의 선호 및 개인적 관심사와 관련이 없는 방식으로 수행된다.

무질서·방임 교수방식을 채택한 교사는 혼란스럽고 모순적이며 예측할 수 없으므로 학생들이 자신에게 기대되는 것과 충족하고 달성하는 방법을 이해할

수 없다(Jang, Reeve, & Deci, 2010). 소수의 연구만이 체육교육에서 교사의 무질서·방임 교수방식을 연구하였으며(Van den Berghe et al., 2013; Escriva-Boulley et al., 2018), 부분적으로 합리적인 조치가 어려워 보이기 때문에 확정적이지 않은 결과를 제시하고 있다. 연구에 따르면 코치의 무관심, 무질서 또는 그들의 의견에 대한 무관심을 포함한 냉담한 대인 관계 행동을 경험한 후 운동선수는 심리적 욕구와 당면한 활동 사이의 이탈을 인식하게 될 수 있으며, 따라서, 운동선수들은(인지적/행동적으로) 현재 참여하고 있는 활동에서 이탈할 수 있다(Bhavsar et al., 2019).

욕구 지지는 학생 참여를 격려할 수 있으나 욕구 좌절 교수 행동은 학생들을 더 참여하지 않게 만들 수 있다. 욕구 좌절 교수방식은 통제력, 혼란스러운 스타일, 냉담한 상호작용을 발휘하는 것이 특징이며, 이는 각각 자율성, 유능성 및 관계성에 대한 학생들의 욕구를 좌절시킨다(Bartholomew et al., 2011; Van den Berghe et al., 2013). 교사는 목표, 기대 및 규칙을 불분명하게 만드는 혼란스러운 수업 분위기를 조성하여 학생들의 유능성 욕구를 좌절시킬 수 있다(Van den Berghe et al., 2013). 학생에 대한 불친절함 또는 거부 및 배척은 정서적으로 차가운 환경에서 전형적인 행동이며(Skinner & Belmont 1993), 이는 학생의 관계 욕구를 좌절시킬 수 있다. 비록 욕구 좌절이 있는 교수 행동은 욕구 지지 부족의 원인뿐만 아니라는 것을 인식하고 있지만, 지금까지는 동기부여 교수 실천의 이러한 "어두운 면"에 대한 관심이 적었다(Bartholomew et al., 2011; De Meyer et al., 2014).

2. 기본 심리적 욕구 이론

가. 심리적 욕구 만족과 심리적 욕구 좌절의 개념적 정의

자기결정이론에서는 사람들이 선천적인 심리적 욕구(자율성, 관계성, 유능성)가 있으며, 세 가지 심리적 욕구 지지를 받을 때 동기, 참여, 웰빙과 관련이 있다고 제안하고(Deci & Ryan, 1985, Ryan & Deci, 2000), 이를 바탕으로 기본 심리 욕구 이론을 수립하였다. 기본 심리적 욕구 이론은 교사가 자율성, 유능성 및 관계성에 대한 학생들의 기본적인 심리적 욕구를 지지하거나 좌절시킬 수 있다고 말한다(Deci & Ryan, 2000). 자율성 욕구는 활동에 참여할 때 의지와 정신적 자유 감각을 의미한다(예, 학생이 활동 참여를 선택하는 느낌을 경험할 때). 자율성 만족은 사람들이 자신이 행동의 원인이자 결과라고 느낄 필요가 있음을 의미한다. 자율성 좌절은 개인이 외부의 강압 때문에 통제된다는 느낌을 받는 것을 의미한다(Chen et al., 2015). 유능성 욕구에는 도전에 대응하는 효율적인 감각이 포함된다(예, 학생이 교사가 할당한 과제를 효과적으로 완료할 수 있다고 느낄 때). 유능성 만족은 사람들이 특정 환경에서 특정 상황에 직면했을 때 효과적이라고 믿는 것이다. 유능성 좌절은 타자로부터 패배감을 느끼고 자신의 능력을 의심하는 것을 의미한다(Chen et al., 2015). 관계성 욕구는 관련된 다른 사람에 대한 감사와 연결의 감각을 나타낸다(예, 학생이 체육수업에서 교사 또는 급우와 강한 유대감을 경험할 때). 관계성 만족은 사람들이 또래 집단에 속하고 긍정적인 관계를 맺어야 할 필요성을 말한다. 관계성 좌절은 대인 관계에서의 배제와 외로움을 경험하는 것을 의미한다(Chen et al., 2015).

체육수업에서 교사는 수업을 이탈한 학생들과 마주했을 때 여러 가지 방법

으로 대처할 수 있다(Van den Berghe et al., 2015). 일부 교사는 더 많은 관용과 욕구 지지하는 태도를 학생들을 가장 잘 격려하려는 경향이 있다(Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010). 심리적 욕구를 지지하는 환경에서 학생의 자율성을 지지한다는 것은 학생의 태도와 제안을 존중하고(Vasconcellos et al., 2019), 그들에게 의미 있는 선택을 제공하고, 자율성을 격려함으로써 내재적 동기자원을 키우는 것을 의미한다(Haerens et al., 2015). 또한, 자율성을 지지하는 교사는 인내심을 보이고 학생들이 스스로 학습하고 부정적인 감정 표현을 인정하고 받아들일 수 있는 시간을 허용한다(Reeve, 2009). 유능성 지지는 스포츠 학습 환경에서 명확한 구조를 제공하는 것을 말한다. 이것은 주로 체육 교사가 학생들에게 현실적인 기대치를 전달하고, 그들이 설정한 규칙을 정당화하고, 건설적인 피드백을 제공하고, 학생들의 능력과 진행 수준에 맞게 신체 활동을 조정함으로써 달성된다(Jang, Reeve, & Deci, 2010). 체육에서 교사의 유능성 지지는 학생들의 자율성 동기를 긍정적으로 예측한다(Sánchez-Oliva et al., 2014). 관계성 지지에는 체육 교사의 수업에서 학생과의 상호작용에 즐거움을 표현하고, 학생에 대한 애정을 표시하고, 협력 및 상호 의존을 촉진하기 위한 모든 교수전략이 포함된다(Vasconcellos et al., 2019). 심리적 욕구를 지지하는 체육 교사는 학생들에게 사려 깊고 따뜻한 방식으로 포괄적인 학습 환경을 조성할 수 있는 자원을 제공한다(Cox & Williams, 2008). 관계성 지지 체육 교사는 학생들이 수업을 더 좋아하고 교사와 학생의 능력에 대해 더 자신감을 느끼고 수업을 진행하게 된다(Sparks et al., 2017).

반면, 다른 체육 교사는 학생 참여를 강요하기 위해 학생들에게 더 많은 심리적 압력을 가하는 경향이 있다(Van den Berghe et al., 2015). 그러한 욕구 좌절 교사는 기대에 부응하지 못하는 학생들을 관리하기 위해 죄책감 유도와 비판에 의존할 가능성이 더 크다(De Meyer et al., 2016; Haerens et al.,

2015). 이러한 교사는 학생들이 미리 설정된 규칙을 따라야 하는 우연적인 보상과 까다로운 의사소통 방법을 통해 자율적인 좌절 스타일을 채택한다 (Bartholomew, Ntoumanis, & Thøgersen-Ntoumani, 2009). 학습자의 심리적 욕구를 좌절시키는 체육 교사는 비판적이고 규범적인 피드백을 사용하고 학생의 능력이나 개인차를 무시하거나(Sheldon & Filak, 2008) 수업에 명확한 구조가 없도록(Aelterman, Vansteenkiste, & Haerens, 2019) 함으로써 유능성 좌절 스타일을 지지한다. 끝으로, 심리적 욕구를 좌절시키는 체육 교사는 학생들과 냉담과 거리를 유지함으로써 관계성 방해 스타일을 보여준다(Skinner et al., 2003; Reeve, 2006).

심리적 욕구를 지지하는 교수 방식(즉, 자율성 지지 및 구조)이 밝은 면을 나타낸다면, 심리적 욕구를 좌절시키는 교수 방식(즉, 통제와 무질서·방임)은 학습자의 욕구를 파괴하는 어두운 면을 의미하는 동기부여 방식이다(Cronin et al., 2019; Jang, Kim, & Reeve, 2016; Trigueros et al., 2019). 욕구 좌절 교수전략, 특히 통제 방식은 체육 분야에서 주목을 받고 있다. 학생들의 기본적인 심리적 욕구에 대한 지지가 부족하다고 해서 교사가 그러한 욕구를 적극적으로 좌절하고 있다는 것을 의미하지는 않는다(Bartholomew et al., 2011; Vansteenkiste & Ryan, 2013). 따라서 교사 욕구 좌절에 대한 별도의 평가가 필요하다. 교사는 통제와 권위주의(즉, 압력)를 통해, 혼란스러운 환경을 조성하고, 학생들과 냉담하게 상호 작용함으로써 자율성, 유능성 및 관계성에 대한 학생들의 욕구를 좌절시킬 수 있다(Deci & Ryan, 2000; Soenens et al., 2012).

결론적으로, 자율성은 어떤 활동의 참여가 자신의 의지로 시작되고, 그 활동을 스스로 조정할 수 있는 개인적 인정을 의미하는 욕구로 대변된다(Deci & Ryan, 1985). 유능성은 환경과의 상호작용에서 자신의 능력을 효율적으로 발휘하고자 하는 욕구의 일종으로, 자기 능력과 기술을 단련하고 최적의 도전을 추구하면서 숙달을 목표로 하는 것을 의미한다(Deci & Ryan, 1985). 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.

나. 심리적 욕구에 관한 선행연구

체육교육의 선행연구에 따르면 욕구 지지 교수 행동이 좋은 수업 행동과 참여(즉, 통제보다는 자율적) 내적 동기와 긍정적인 관련이 있으며(Koka & Hagger, 2010) 체육의 흥미(Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010), 운동기술 발달(Kalaja et al., 2009), 높은 수준의 여가시간 신체 활동과 정적 상관이 높았다(Haerens et al., 2010; Lim & Wang, 2009). 반면, 교사의 욕구 좌절 행동이 통제 동기 및 열악한 학생 결과와 관련이 있다(Vansteenkiste & Ryan, 2013).

학생들의 심리적 욕구를 지지하고 좌절하는 주요 수업 조건은 교사의 자율성 지지와 통제적인 동기부여 방식이다(Deci et al., 1981; Reeve, 2009). 교사가 학생들을 위해 자율적이고 지지적이며 동기부여 스타일을 채택할 때 지지적이고 이해적인 대인 관계 어조를 통해 학습활동과 교육을 소개하며 학생들은 일반적으로 이러한 어조를 욕구 만족으로 인식한다(Reeve, 2016). 교사는 형성적 평가를 실시하고(학생의 관점을 이해하여) 학생의 자율성을 위해 기회를 창조하는 등 교학 행위를 통해 이 어조를 전달한다(Reeve, 2016). 그것은 욕구의 만족을 촉진하기 때문에 교사가 제공하는 자율적 지지는 종종 학생들의 적응성 수업 기능을 촉진한다(Assor et al., 2002; Cheon et al., 2012; Jang et al., 2016; Vansteenkiste et al., 2004, 2005). 교사가 통제적 동기부여 방식을 채택할 때, 교사는 학습활동과 강의 과정을 소개하기 위해 일방적인 대인

관계 소통방식을 선호하며, 이러한 의사소통은 일반적으로 학생들에게 욕구 좌절을 느끼게 한다(Reeve, 2009). 교사는 지시를 내리고, 강압적인 언어를 사용하고, 참여성 보상을 제공하고, 교사가 받아들일 수 있도록 학생들의 신념, 행동 및 감정을 끊임없이 변화시키려고 노력함으로써 의사소통이 부정적으로 이루어진다(Assor et al., 2005; Reeve, 2009). 욕구 만족을 좌절시키기 때문에 교사 통제는 종종 학생들의 열악한 수업 기능을 조장한다(Assor et al., 2005; Bartholomew et al., 2011; Jang et al., 2016).

개인의 이 세 가지 욕구가 만족하면 더 많은 친사회적 행동이 나타난다(Ryan & Connell 1989; Deci & Ryan 2000). 선행연구에 의하면, 친사회적 행동과 이러한 기본적인 심리적 욕구의 만족 사이의 연관성을 입증되었다. 예를 들어, Gagné(2003)는 관계성, 유능성 및 자율성이 친사회적 행동과 관련성이 높았다. Pavey 등(2011)에 의하면 이러한 기본적인 심리적 욕구 중 관계성 욕구의 만족은 다른 사람들과의 관계성이 증가시키기 때문에 친사회적 행동을 촉진한다. Weinstein과 Ryan(2010)은 자율성과 관계성 만족감 및 친사회적 행동 사이의 연관성을 규명하였다. 연구결과 자율성 동기는 친사회적 행동은 욕구 만족을 통해 충족된다는 사실을 보여주었다. 또한, Martela와 Ryan(2015)은 세 가지 기본적인 심리적 욕구가 친 사회적 행동과 복지 사이의 관계를 조절할 수 있다고 설명하였다.

결론적으로, 교사가 학생들의 기본적인 심리적 욕구를 지지하려고 할 때 학생들의 친사회적 행동, 동기의 질, 웰빙 및 행동 지속성에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다(Deci & Ryan 2000; Gagné, 2003; Ntoumanis, 2005; Martela & Ryan, 2015; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003, 2005). 특히, 심리적 욕구 지지 교수방식과 학생들의 자율성 동기는 서로 긍정적인 상관관계가 있었다(Ntoumanis, 2005, Taylor & Ntoumanis, 2007). 또한, 심리적 욕구 지지를 통한 자율성 동기는 긍정적인 행동(예, 행동 참여, 관심)과도 상관이

높았다(Aelterman et al., 2014, Cheon & Reeve, 2015, Cheon et al., 2016, Jang et al., 2010, Van den Berghe et al., 2016). 반대로, 기본적인 심리적 욕구에 대한 좌절은 부정적인 감정, 부적절한 대처 및 성과 저하로 이어지는 것으로 나타났다.



3. 자기결정 동기

가. 자기결정 동기의 개념

자기결정이론에서 자기결정동기는 주로 자율성 동기와 통제 동기를 구별하는데, 전자는 개인의 관심이나 과제에 대한 강조 때문에 조절되고 후자는 다른 사람의 스트레스 또는 과제 수행 의무에 의해 조절된다(Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2015). 둘 다 동기부여 된 특정 행동을 유발하지만, 행동은 다양한 정도의 자율성과 강압 수준을 반영한다. 따라서 자기결정동기는 완전한 의지와 선택으로 행동하는 것을 의미한다(Ryan & Deci, 2002).

자기결정이론에서 동기유형의 가장 중요한 차이점은 자율성 동기와 통제 동기인데, 동기가 연속체적인 특성을 보인다(그림 2). 자기결정이론에 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).

행 동	자기결정성 낮음					자기결정성 높음
						
동기	무동기 <u>Amotivation</u>	외재적 동기 Extrinsic motivation				내재적 동기 Intrinsic motivation
규제 유형		외적 규제 External Regulation	의무감 규제 <u>Introjected</u> 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

내적 및 외적 동기의 부족을 나타내는 무동기는 자기결정성과 목표 행동에 대한 의지가 완전히 부족함을 나타낸다(Deci & Ryan, 2000). 행동이 외적 보상 또는 처벌 때문에 동기부여 되고 외적 보상 또는 처벌의 조건에 의존하는 경우 해당 행동은 외적 규제된다. 즉, 외적 규제는 개인의 행동이 외부 요구사항을 만족하거나 추가적인 보상을 얻기 위해 외적 규칙을 완전히 따르는 동기 유형이다. 의무감 규제는 규정이나 가치를 받아들이거나 채택하는 것을 포함하는 내면화의 한 유형이지만, 그렇게 하는 것은 부분적이고 불완전한 변형 또는 동화일 뿐이다. 현상적으로, 의무감 규제는 요구되고 통제되는 힘으로 경험되며, 비록 내적인 힘이지만, 자아의 감각에 작용한다. 즉 사람이 무언가를 '마땅히 해야' 하거나 '반드시 해야' 하는 느낌, 그렇지 않으면 불안과 자기비하에 직면한다. 즉, 의무감 규제는 개인이 외부 규칙을 흡수하지만, 상대적으로 통제된 동기부여 유형인 자아의 일부로 완전히 받아들이지 않는다는 사실을 말한다. 이 경우 사람들은 불안이나 비난을 피하거나 자신을 강화하기 위해 활동에 참여한다. 확인 규제는 가치와 규정에 대한 의식적인 인식으로 정의된다. 따라서 특정 행동의 가치와 중요성을 진정으로 동일시하는 사람들은 그 행동을 개인적으로 중요한 것으로 본다고 말할 것이다. 즉, 확인 규제는 개인이 특정 규칙과 가치의 중요성을 인식하고 자신의 일부로 동화시키고 개인이 더 많은 자유와 의지를 경험한다. 통합 규제는 외부 가치의 중요성을 인식하고 그것을 자아의 일부로 동화시키는 것뿐만 아니라 이 가치를 자아의 다른 측면과 통합하는 것을 의미하며 자아는 조화의 상태에 있다. 즉, 통합 규제는 개인이 특정 가치를 식별하고 흡수할 뿐만 아니라 외부 가치를 자아의 다른 측면과 통합하는 것을 의미한다(Ryan, & Deci, 2017).

내적 동기는 스트레스나 보상과 같은 외적 우연성 때문이 아니라 행동에 포함된 즐거움이나 도전을 위해 행동하기 때문에 자기결정성의 프로토타입을 나타낸다. 대조적으로, 외적 동기는 상대적인 자기결정성 정도가 다른 다양한 행

동 규제를 포함한다. 자기결정의 정도가 증가하는 가운데 이러한 외적 규제(보상, 위협 또는 처벌과 같은 외부 압력 또는 동기부여로 인해 활동에 참여), 의무감 규제(죄책감이나 수치심과 같은 내부 압력 때문에 활동에 참여), 확인 규제(중요하고 유용하다고 판단되어 활동을 추구) 및 통합 규제(핵심 목표 및 가치와 일치하기 때문에 활동에 참여)이다. 마지막으로, 목표 행동에 대한 자기결정과 의지가 전혀 없음을 나타내는 내적 및 외적 동기 부족을 의미하는 무동기를 제안하였다(Deci & Ryan, 2000). 무동기는 능력 부족이며 특정 활동이 중요하지 않다는 인식 및/또는 사람이 자신의 행동과 원하는 결과 사이의 유연성을 인식하지 못하는 경우에 기인한다(Deci & Ryan, 2000; Vallerand, 1997). 결론적으로, 내적 규제, 통합 규제, 확인 규제는 스스로 결정되는 반면, 무동기, 외적 규제, 의무감 규제는 스스로 결정되지 않은 형태의 동기이다.

자기결정이론에서는 자율성 동기와 통제 동기를 한층 더 세분화하였다(Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2017). 자율성 동기는 학생들이 즐거움이나 관심에서 또는 개인적으로 소중히 여기기 때문에 활동에 참여할 때 발생하는 반면, 통제 동기는 학생들이 다른 사람이나 마음속의 압력(예: 죄책감 또는 수치심)을 느끼거나 보상이나 처벌을 위해 활동에 참여할 때 발생한다(Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). 자율성 동기는 통제 동기보다(심도) 학습과 웰빙에 더 도움이 되는 것으로 간주된다.

위의 선행연구에 의하면 자율적 동기는 충분한 의지와 선택이 필요하다(Deci, & Ryan, 2008). 자율성 동기는 개인이 자신의 의지에 따라 특정 행동을 하도록 동기를 부여하는 것을 말하며, 내적 규제, 통합 규제, 확인 규제를 포함한다. 반면에 통제 동기는 외부 세력의 특정 결과에 대한 압력과 욕구의 경험을 포함한다(Deci, & Ryan, 2008). 통제 동기는 개인이 외적 규제 및 의무감 규제를 포함하여 내부(수치심) 또는 외부 압력(코치의 요구사항 등)에서

특정 행동에 참여하도록 동기를 부여하는 것을 말한다.

나. 자기결정 동기에 관한 선행연구

자기결정이론에 따르면, 기본 욕구의 만족은 내적 동기를 향상하고 외적 동기의 내재화를 촉진한다. 그러나 내적 동기의 유지는 개인의 사회적 환경에 달려 있다. 문헌에서는 사회적 환경(예, 부모 또는 교사)에 의한 이러한 기본적인 욕구의 지원이 사회적 발전과 심리적 안녕에 이바지하고(Ryan & Deci, 2000a, b) 자기 조절과 사회적 가치의 내재화에 이바지한다고 강조하고 있다(Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000a, b).

학생의 욕구가 더 많이 만족할수록 동기의 질이 높아진다(Haerens et al., 2015). 구체적으로, 높은 내적 동기는 자율성 동기를 통해 반영되며(De Meyer et al., 2016), 자율성 동기는 수업에 더 많은 에너지를 쏟는 자발적인 이유, 또는 활동의 가치를 인정하기 때문에(확인 규제), 활동이 즐겁고 도전적인(내적 동기) 것을 발견하는 것으로 정의된다. 반대로, 낮은 수준의 동기는 사람들이 죄책감과 수치심을 피하거나 자부심(의무감 규제)과 같은 우발적인 자기 가치를 달성하기 위해 활동에 참여할 때, 또는 보상과 같은 외부 우발 상황을 얻거나 처벌을 피하고자(외적 규제) 반영된다. 마지막으로, 무동기는 자율성 또는 통제 동기의 부족을 통해 나타낸다.

자기결정이론에 따르면 교사는 자율성, 유능성 및 관계성에 대한 기본적인 심리적 욕구를 지지하거나 차단함으로써 학생들의 동기부여 유형에 영향을 미칠 수 있다. 특히, 학생들이 자신의 욕구가 지지를 받는다고 느낄 때 자율성이 높아진다. 이는 학습활동에 참여할 때 주인의식과 자기 인식을 특징으로 한다. 반대로, 학생들의 기본적인 심리적 욕구가 좌절되면 활동에 참여하는 동안 스트레스를 느끼는 더 통제적인 동기를 나타낸다.

자기결정 이론(Deci & Ryan, 2000, 2004)에 따르면 교사는 자율성, 유능성 및 관계성에 대한 기본적인 심리적 욕구를 지지하거나 좌절시킴으로써 학생들의 동기유형에 영향을 미칠 수 있다. 구체적으로 학생들이 자신의 욕구에 지지를 느낀다면 학습활동을 할 때 주인의식과 자기 인정을 갖는 것을 특징으로 하는 동기유형인 자율적인 동기부여를 받을 가능성이 크다. 반대로, 학생들의 기본적인 심리적 욕구가 좌절되면 활동에 참여하는 동안 스트레스를 느끼는 더 통제적인 동기를 나타낸다(Van den Berghe et al., 2013).

연구에 따르면 학생들의 동기의 질(자율성 동기, 통제 동기 및 무동기를 통해 반영됨)은 체육활동 참여도, 신체 활동, 끈기 및 도덕적 행동을 예측할 수 있다(Ntoumanis & Standage, 2009; Chatzisarantis & Hagger, 2009). 그리고 교육 분야에서 자율성은 더 높은 수준의 학습 전략(Grolnick & Ryan, 1987; Vansteenkiste et al., 2004), 효과적인 학습 전략의 사용(Michou et al., 2014), 수업 참여(Green et al., 2012) 및 학생 심리적 안녕(Black & Deci, 2000; Levesque et al., 2004)의 다양한 측면과 관련이 있다. Sánchez-Oliva 등(2014)은 의하면 자기결정동기가 강할수록 체육의 재미와 중요성을 더 많이 예측하여 학교 밖에서 신체 활동을 즐긴다. 또한, Gairns, Whipp & Jackson(2015)의 연구에 따르면 자율성 동기는 행동 참여와 긍정적인 상관관계가 있다. 마찬가지로 학생들의 자율성 동기와 적응성 결과(즉, 흥미, 의도, 여가시간 신체 활동) 사이에는 긍정적인 상관관계가 있다(Vasconcellos et al., 2019). 자율성 동기는 친사회적 행동을 긍정적으로 예측하고(Hepach et al., 2013; Warneken and Tomasello, 2008; Gagné, 2003), 통제 동기는 운동적 반사회적 행동을 긍정적으로 예측한다.

결론적으로, 학생 동기부여의 질은 체육 참여도, 신체 활동, 지속성, 친사회적 행동, 반사회적 행동, 효율적인 학습 전략 및 학생 정신 건강의 다양한 측면을 예측할 수 있다(Ntoumanis & Standage, 2009; Chatzisarantis &

Hagger, 2009; Vansteenkiste et al., 2004; Black & Deci, 2000; Levesque et al., 2004).



4. 도덕적 행동

가. 도덕적 행동의 개념

도덕성을 연구하는 많은 연구자와 Bandura(1991)는 사회인지이론을 바탕으로 스포츠에서 나타나는 도덕적 행동을 친사회적 행동과 반사회적 행동으로 구분하였다(Kavussanu, 2006). 친사회적 행동은 다른 사람을 돕거나 도움을 주는 행동 뒤에 따라오는 외적인 보상과 결과를 생각하지 않고 타인을 자발적으로 돕는 행동이며, 사회성을 포함하는 이타적 행동으로 정의되며(Eisenberg & Fabes, 1988), 스포츠 상황에서의 예로는 경기규칙을 준수하며 같은 팀 동료들에게는 힘과 용기를 북돋아 주고 다친 상대 선수를 진정 어린 마음으로 도울 수 있는 행동을 의미한다. 반사회적 행동은 자신의 이익을 목적으로 타인에게 피해를 주려고 하는 행동으로 정의할 수 있다(Kavussanu, Seal & Phillips, 2006; Sage et al., 2006). 스포츠에서 반사회적 행동의 예로는 부상을 위장하거나 상대방을 다치게 하여 이득을 취하는 것이 있다(Sage, Kavussanu, & Duda, 2006).

Tian 등(2018)은 연구에서 친사회적 행동이 공유, 도움, 협력, 자원봉사 및 기부와 같이 다른 사람을 돕거나 혜택을 주기 위해 고안된 행동(Eisenberg & Fabes, 1998)으로 정의된다고 설명하였다(Carlo, 2006). 반사회적 행동은 다른 사람이나 재산에 신체적 또는 정신적 피해를 주는 공격적이고 불법적인 행동(예, "따돌림", "규칙 위반" 및 "싸움")으로 정의된다(Tian et al., 2018).

Kavussanu와 Al-Yaaribi(2021)는 연구에서 친사회적 행동이 다른 사람을 돕거나 혜택을 주기 위해 고안된 자발적인 행동으로 정의되며(Eisenberg & Fabes, 1998) 체육의 사례로는 경기장 밖에서 선수를 돕고 팀원을 축하하는

것이 포함된다고 언급하였다. 반사회적 행동은 다른 사람을 해치거나 불이익을 주려는 행동을 말한다(예, 상대방을 다치게 하거나 자신이 다친 척하는 행동)(Kavussanu et al., 2006; Sage et al., 2006).

결론적으로, 본 연구에서의 친사회적 행동은 다른 사람들에게 이익이 되는 의도적인 행동이다. 친사회적 행동은 다른 사람들에게 이익을 주는 행위가 자발적일 때 발생하며, 다른 사람들의 지시에 대한 반응이나 보상이나 처벌을 기대하지 않는다(Cheon, Reeve & Ntoumanis, 2018; Grusec, Hastings & Almas, 2011). 친사회적 행동은 급우들이 서로 돕고, 공유하고, 격려하고, 위로하고, 지원하고, 협력하고, 존중할 때 발생한다. 반사회적 행동은 의도적으로 다른 사람에게 해를 끼치는 행위이다. 의도하지 않은 피해는 반사회적인 것으로 간주 되지 않기 때문에 다른 사람에게 해를 끼치는 것도 자발적이다(Coyne, Nelson, & Underwood, 2014). 급우들 사이의 반사회적 행동은 언어적(예, 언어적 학대), 신체적(예, 때리기, 상처), 관계(예, 협박, 무례함)의 형태로 발생한다.

나. 도덕적 행동에 관한 선행연구

Nucci와 Kim(2005)은 체육 코치가 반사회적 행동에 영향을 줄 수 있는 체육운동에서 중요한 인물이라고 주장하였다. 코치는 관계성 지지를 제공하고 중요한 역할모델 역할을 함으로써 자연스러운 멘토 역할을 할 수 있다고 제시하였다(Beam, Chen, & Greenberger, 2002). Duquin과 Schroeder-Braun(1996)에 의하면 “코치는 체육 환경에서 윤리적 분위기를 조성하고, 공감 관계를 시연/구축하며, 청소년을 친사회적 책임으로 인도함으로써 친사회적 행동을 육성하는 데 중요한 역할을 할 수 있다”. 그들은 그의 팀에 모범이 되는 역할을 하는 코치, 그들이 주입하는 규율, 코치가 전달하는 가치 개념을 의미

한다.

체육에 관한 연구에 따르면 상호 신뢰, 관심, 열린 의사소통, 개인차 수용(예, 능력 차이) 및 정서적 차이(예, 경쟁에서의 기쁨과 슬픔)는 관계성 지지를 기반으로 한 코치-선수 관계의 핵심 요소이다(Poczwardowski, Barott, & Henschen, 2002; Vanden Auweele & Rzewnicki, 2000; Wylleman, 2000). 코치-운동선수 관계는 청소년 운동선수의 적은 반사회적 행동과 많은 친 사회적 행동과 관련이 있다(Rutten et al., 2007; Rutten et al., 2008).

자율성 동기와 자율성 지지하는 분위기 또는 코칭 방식도 친사회적 행동에 긍정적으로 작용한다(Kavussanu & Al-Yaaribi, 2021). 자율성 지지 코칭 방식 대한 학습자와 선수의 인식은 자율성 동기를 긍정적으로 예측할 수 있다. 자율성 동기는 어린 선수들의 팀 동료에 대한 친사회적 행동(상대방은 아님)을 긍정적으로 예측할 수 있지만(Hodge & Lonsdale, 2011), 자율성 동기는 최고 운동선수가 팀 동료와 상대에 대한 친 사회적 행동과 밀접한 관련이 있다(Sheehy & Hodge, 2015). 다른 연구에서는 코치의 자율성 지지가 상관관계 및 유능성 욕구를 충족시킴으로써 팀원에 대한 친사회적 행동을 간접적으로 예측하였다(Hodge & Gucciardi, 2015). Cheon, Reeve와 Ntoumanis(2018)의 중재 연구에서는 체육 교사가 학생의 자율성을 보다 지지하고 학생에 대한 통제를 줄이는 교수방식의 변화가 체육수업에서 학생 행동에 어떻게 영향을 미치는지 규명하기 위해 자율성 지지 중재프로그램을 시행하였다. 중재프로그램에 참여한 교사들은 학생들에 대한 자율성 지지를 통해 수업을 진행했으며, 학생들은 욕구에 대한 만족도를 높이고 더 많은 친 사회적 행동에 유발하였다. 시간이 지남에 따라 친사회적 행동의 증가는 주로 욕구 충족 증가에 기인한다는 사실도 확인하였다. 통제 동기는 반사회적 행동과 관련이 있다(Hodge & Lonsdale, 2011). 통제적인 환경에서 코치는 통제적인 언어 사용 및 성과에 대한 외적 보상과 같은 강압적인 관행과 학습자에 대해 압력을 가한다. 그들

은 강압, 압력, 독재의 방식으로 행동하고 조작, 복종, 죄책감 유도, 통제 능력 피드백 및 조건부 주의와 같은 전략을 사용하여 운동선수에게 구체적이고 선입견적인 사고방식과 행동방식을 부과한다(Bartholomew et al., 2009). 대학 운동선수를 대상으로 한 연구에 의하면, 코치의 통제 행동은 도덕적 이탈에 긍정적인 예측했으며, 반면 도덕적 이탈은 상대방과 팀원의 반사회적 행동에 긍정적인 예측 효과를 나타냈다(Hodge & Gucciardi, 2015; Hodge & Lonsdale, 2011). 이 연구를 통해 사람들이 다른 사람들을 돕도록 동기를 부여하는 내적 동기가 다른 사람들을 돕는 경험과 결과에 영향을 미친다고 사실을 알게 되었다. 예를 들어, 자율성 동기와 자기 지향은 친사회적 활동에 대한 청소년 참여의 강력한 예측 요인임이 입증되었다(Tian, Zhang & Huebner, 2018). 또한, 기본적인 심리적 욕구의 만족은 둘 사이의 관계에서 매개 역할을 한다(Gagnei, 2003; Weinstein & Ryan, 2010). 선행연구에 따르면 관계성 욕구를 만족하는 것이 친사회적 동기와 행동을 유발하는 것으로 나타났다(Pavey et al., 2011). 더욱이, Gagnei(2003)는 유능성 욕구가 자율성 또는 관계성 욕구보다 친사회적 행동과 더 밀접한 관련이 있음을 발견하였다.

자율성 지지와 욕구 만족은 학생들의 친사회적 행동을 잘 설명할 수 있지만, 반사회적 행동을 예측하고 설명하는 데에는 부족하다(Cheon, Reeve, Ntoumanis, 2018). 즉, 반사회적 행동은 낮은 자율성 지지와 낮은 욕구 만족에서 비롯된 것이 아니라 높은 대인 관계 통제와 높은 욕구 좌절에서 비롯된다(Hein et al., 2015; Hodge & Gucciardi, 2015; Rutten et al., 2011). 자율성 지지 교수방식은 학생들의 동기와 기능의 "밝은" 측면을 활성화하고(자율성 지지→욕구 만족도 증가→친사회적 행동), 학생의 좌절과 부적응 기능을 감소시키는 데 일정 부분 보완 효과만 있고, 교사의 통제는 학생들의 동기와 기능의 "어둡게" 측면을 활성화하고(교사 통제→욕구 좌절 증가→반사회적 행동 증가), 욕구와 적응 기능에 상반되게 작용한다(Cheon et al., 2018).

심리적 욕구 만족은 일단 자율성 지지적 수업의 지지를 받으면 친사회적 행동을 강화할 수 있을 것으로 기대되는데, 이는 욕구의 만족을 경험한 학생들이 사회적 파트너와 더 효과적이고 더 긍정적인 상호작용을 보이고, 더 긍정적인 감정을 경험하고, 더 큰 공감과 더 성숙한 도덕적 추리를 경험하고, 충돌에 더 잘 대처하고, 능동적으로 대처하고, 친사회적 교실 규칙과 규정을 수용하고 내재화하는 경향이 있으며, 그들의 친사회적 행동에 더 많은 내적 및 공감(더 덜 의무감 규제 및 외적 규제) 원인을 보기 때문이다(Gagné, 2003; Knee et al., 2002; Pavey et al., 2011; Ryan & Connell, 1989). 기본적인 심리적 욕구는 운동에서 친사회적 행동 수준을 긍정적으로 예측하고, 자율성 동기는 기본적인 심리적 욕구와 운동적 친사회적 행동 사이의 관계에서 부분적인 매개 역할을 한다. 심리적 욕구의 좌절은 통제된 교육과 교사의 통제 방식으로 악화하면 반사회적 행동을 조장하는데, 이는 욕구의 좌절을 경험한 학생들이 사회적 파트너와 더 많은 충돌과 비효율적인 상호작용을 보이고, 더 많은 부정적인 감정을 경험하고, 더 많은 내적 스트레스와 취약성을 경험하고, 더 적은 공감과 역지사지, 갈등에 대처하는 능력이 떨어지고, 감정적으로 대응하며, 친사회적 수업규칙과 규정을 거부하고 거역하는 경향을 보인다(Gagné, 2003; Knee et al., 2002; Pavey et al., 2011; Ryan & Connell, 1989). 즉, 학생들의 자율성, 유능성 및 관계성에 대한 욕구가 주변 사람들과 활동에서 충족된다면 친사회적 활동에 참여할 수 있는 좋은 위치에 있다. 심리적 욕구의 만족은 개인 스스로 성장, 긍정적인 감정, 내적 동기 및 행복의 방향으로 발전하도록 유도한다(심리적 욕구의 좌절은 자기방어, 부정적인 감정, 무동기 및 불행의 방향으로 발전하도록 유도한다). 욕구의 만족은 또한 사람들의 선의(다른 사람들을 돕고 싶다는 느낌)와 실제 도움을 증가시킨다(Martela & Ryan, 2015).

결론적으로, 친사회적 및 반사회적 행동은 수용 능력(공감과 냉담), 애정(감

사와 적대감), 대인 관계(사회적 역량과 사회적 이점), 우정(동료 수용과 거부), 개인 기능(적응과 부적응) 및 학업(학교 성취와 학교 실패)에 깊은 영향을 미친다(Ladd et al., 2009, Wentzel, 2003, 2004). 동기(Hodge & Lonsdale, 2011; Hodge & Gucciardi, 2015)와 기본적인 심리적 욕구(Gagné, 2003; Knee et al., 2002; Pavey et al., 2011) 및 교수방식(Cheon, Reeve, & Ntoumanis, 2018; Hodge & Gucciardi, 2015; Kavussanu & Al-Yaaribi, 2021)을 통해 친 사회적 및 반사회적 행동을 예측할 수 있다.



Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

이 연구에서는 중국 정저우시에 속한 대학생들을 대상으로 진행되었다. 설문 조사는 사회적 거리두기 제약에 따라 온라인으로 진행되었으며, 온라인 설문 에 1,100명의 학생이 참여하였다. 연구참여자는 현재 학기에 체육과 관련된 이론 및 교양 그리고 실기 수업에 참여하고 있거나, 참여한 경험이 있는 학생들이었다.

연구참여자의 인구학적인 특성을 확인하기 위해 빈도분석을 수행하였다<표 1>. 연구참여자의 특성을 확인한 결과, 남학생은 439명(39.9%) 여학생은 661명(60.1%)이 연구에 참여하였다.

연구참여자 중 1학년 학생은 887명(80.6%)으로 가장 많았으며, 2학년 136명(12.4%), 3학년 71명(6.5%), 4학년 6명(0.5%) 순으로 확인되었다.

대학생들의 전공을 확인한 결과, 공학 전공자 235명(21.4%)으로 가장 많았으며, 이학 175명(15.9%), 문학 167명(15.2%), 교육학 152명(13.8%), 경영학 108명(9.8%), 농학 80명(7.3%), 예술체육학 56명(5.1%), 역사학 50명(4.5%), 의학 38명(3.5%), 경제학 22명(2%), 법학 9명(0.8%), 철학 8명(0.7%) 순으로 밝혀졌다.

전체 연구참여자에게 체육수업에 관한 선호도를 확인한 결과, 703명의 학생은 좋아한다(63.9%)라고 밝혔으며, 375명은 보통(34.1%)이라고 응답하였으며, 22명은 좋아하지 않는다(2%)라고 응답했다.

표 1. 연구대상의 인구학적 특성 (N=1,100)

구분		빈도(%)	계(%)
성별	남학생	439(39.9%)	1100(100%)
	여학생	661(60.1%)	
학년	1학년	887(80.6%)	1100(100%)
	2학년	136(12.4%)	
	3학년	71(6.5%)	
	4학년	6(0.5%)	
전공 분야	철학	8(0.7%)	1100(100%)
	경제학	22(0.2%)	
	법학	9(0.8%)	
	교육학	152(13.8%)	
	문학	167(15.2%)	
	역사학	50(4.5%)	
	이학	175(15.9%)	
	공학	235(21.4%)	
	농학	80(7.3%)	
	의학	38(3.5%)	
	경영학	108(9.8%)	
	예술체육학	56(5.1%)	
체육수업 선호도	좋아한다	703(63.9%)	1100(100%)
	보통이다	375(34.1%)	
	싫어한다	22(2.0%)	

2. 측정 도구

본 연구를 수행하기 위해 사용된 조사 도구는 다차원적 교수방식, 심리적 욕구 만족, 심리적 욕구 좌절, 동기, 도덕성 행동 등 다섯 가지 조사 도구이다. 각 조사 도구의 특성은 다음과 같다<표 2>.

표 2. 측정 도구의 구성

항목	구성내용(문항 수)	문항 수
인구학적 특성	성별(1) 학년(1) 나이(1) 체육수업 선호도(1) 교사의 성별(1)	7
	학교(1) 전공(1)	
다차원적 교수방식	자율성지지 교수방식(6)	18
	통제적 교수방식(4)	
	구조적 교수방식(4)	
	무질서·방임 교수방식(4)	
심리적 욕구 만족	자율성 (4)	14
	유능성(4)	
	관계성 (6)	
심리적 욕구 좌절	자율성 (4)	12
	유능성(4)	
	관계성 (4)	
자기결정 동기	자율성 동기 (8)	20
	통제 동기(8)	
	무동기(4)	
도덕성 행동	친사회적 행동 (8)	13
	반사회적 행동 (5)	

본 연구의 목적을 규명하기 위하여 설문지를 사용한 양적 접근법을 통하여 검증하였다. 이 연구에 사용한 설문지의 구성은 조사대상자의 인구학적 특성(성별, 학년, 나이, 체육수업 선호도, 교사의 성별, 학교, 전공)에 대한 7문항, 다차원적 교수방식의 측정을 위한 18문항, 심리적 욕구의 측정을 위한 26문항,

자기결정 동기의 측정을 위한 20문항, 도덕성 행동의 측정을 위한 13문항 그리고 7문항의 인구학적 특성 관련 문항까지 총 84문항으로 구성되었다. 구체적인 설문지 내용은 <표2>와 같다.

가. 다차원적 교수방식의 척도

다차원적 교수방식은 Cheon 등(2020)이 개발한 다차원적 동기부여 방식 척도를 사용했다. 이 척도는 4요인 18문항으로 구성되어 있다. 구체적으로 자율성지향 교수방식 6문항(예, 선생님은 나를 이해하고 있다.), 통제적 교수방식 4문항(예, 선생님은 내가 하고자 하는 모든 것을 통제하려고 한다.), 구조적 교수방식 4문항(예, 선생님은 내가 스스로 활동 및 과제를 수행할 수 있도록 피드백을 제공한다.), 무질서·방임 교수방식 4문항(예, 학습활동을 할 때, 나는 언제, 어디서, 무엇을 어떻게 해야 할지 모르겠다.) 등으로 이루어져 있다. 설문지 응답 반응은 7점으로 되어 있으며, 1점(전혀 아니다)에서부터 7점(매우 그렇다)까지 리커트 형태로 되어 있다.

중국 대학생들에게 다차원적 교수방식을 활용하기 위해, 중국 스포츠심리학 전공 교수, 한국 스포츠심리학 전공 교수, 한국, 중국어 전공 교수(이중 언어자), 연구자가 번역과정에 참여하여 여러 차례 검토를 통해 중국어로 구성된 설문지를 완성하였다.

나. 심리적 욕구 만족 척도

심리적 욕구 만족 척도는 Cheon과 Reeve(2013) 연구에서 활용된 심리적 욕구 만족 척도를 사용했다. 이 척도는 3요인 14문항으로 구성되어 있다. 구체적으로 학습자가 인식하고 있는 심리적 욕구는 자율성 욕구 만족 4문항(예, 나는 내가 원하는 활동들(연습, 시합)을 간섭받지 않고 내 의지대로 할 수 있

다.) 유능성 욕구 만족 4문항(예, 나의 능력 및 실력이 뛰어난 편이다.) 관계성 욕구 만족 6문항(예, 나는 동료들이 내 생각과 의견에 귀를 기울인다.) 등으로 이루어져있다. 설문지 응답 반응은 7점으로 되어 있으며, 1점(전혀 아니다)에서부터 7점(매우 그렇다)까지 리커트 형태로 되어 있다.

중국 대학생들에게 심리적 욕구 만족을 활용하기 위해, 중국 스포츠심리학 전공 교수, 한국 스포츠심리학 전공 교수, 한국, 중국어 전공 교수(이중 언어자), 연구자가 번역과정에 참여하여 여러 차례 검토를 통해 중국어로 구성된 설문지를 완성하였다.

다. 심리적 욕구 좌절 척도

심리적 욕구 좌절은 Bartholomew 등(2011)이 개발한 심리적 욕구 좌절 척도를 사용했다. 이 척도는 3요인 12문항으로 구성되어 있다. 구체적으로 학습자가 인식하고 있는 심리적 욕구 좌절은 자율성 욕구 좌절 4문항(예, 주어진 과제나 학습활동을 강제나 강요에 의해서 한다고 생각한다.) 유능성 욕구 좌절 4문항(예, 나를 무기력하게 만드는 상황들이 있다.) 관계성 욕구 좌절 4문항(예, 동료들은 나를 따돌리고 있다.) 등으로 이루어져있다. 설문지 응답 반응은 7점으로 되어 있으며, 1점(전혀 아니다)에서부터 7점(매우 그렇다)까지 리커트 형태로 되어 있다.

중국 대학생들에게 심리적 욕구 좌절을 활용하기 위해, 중국 스포츠심리학 전공 교수, 한국 스포츠심리학 전공 교수, 한국, 중국어 전공 교수(이중 언어자), 연구자가 번역과정에 참여하여 여러 차례 검토를 통해 중국어로 구성된 설문지를 완성하였다.

라. 자기결정 동기 척도

동기는 Vlachopoulos 등(2011)이 개발한 인과소재 척도를 사용했다. 이 척도는 5요인 20문항으로 구성되어 있다. 그리고 다시 상위 요인으로 3요인 20문항으로 구성 및 활용할 수 있다. 본 연구에서는 상위 요인으로 개념화하여 활용하였다. 구체적으로 학습자가 인식하고 있는 인과소재 척도는 통합규제 4문항(예, 내가 수업에 참여하는 이유는 운동이 재미있기 때문이다.), 확인규제 4문항(예, 내가 수업에 참여하는 이유는 잘하는 것이 개인적으로 중요하기 때문이다.), 의무감규제 4문항(예, 내가 수업에 참여하는 이유는 선생님이 나를 괜찮은 학생이라고 생각하기 원하기 때문이다.), 외적규제 4문항(예, 내가 수업에 참여하는 이유는 수업에 참여하지 않으면 선생님이 야단치기 때문이다), 무동기 4문항(예, 나는 수업에 참가하는 것이 시간낭비라고 생각한다.)으로 이루어져 있다. 상위 요인으로는 통합규제 4문항과 확인규제 4문항을 자율성 동기로 개념화하고, 의무감규제 4문항과 외적 규제 4문항은 통제 동기로 개념화한다. 그리고 무동기 4문항은 무동기 등으로 3요인으로 개념화한다. 이에 본 연구에서는 자율성 동기 8문항(예, 내가 수업에 참여하는 이유는 수업이 재미있기 때문이다.) 통제 동기 8문항(예, 내가 수업에 참여하는 이유는 수업에 참여하지 않으면 선생님이 야단치기 때문이다.) 무동기 4문항(예, 나는 왜 수업에 참여해야 하는지 모르겠다.) 등으로 구성하여 활용하였다. 설문지 응답 반응은 7점으로 되어 있으며, 1점(전혀 아니다)에서부터 7점(매우 그렇다)까지 리커트 형태로 되어 있다.

중국 대학생들에게 동기를 측정하기 위해, 중국 스포츠심리학 전공 교수, 한국 스포츠심리학 전공 교수, 한국, 중국어 전공 교수(이중 언어자), 연구자가 번역과정에 참여하여 여러 차례 검토를 통해 중국어로 구성된 설문지를 완성

하였다.

마. 도덕성 행동 척도

도덕적 행동은 Kavussanu와 Boardley(2009)이 개발한 친사회적 및 반사회적 행동 척도를 사용했다. 이 척도는 2요인 13문항으로 구성되어 있다. 구체적으로 학습자가 인식하고 있는 친사회적 행동 8문항(예, 동료들은 친구들을 격려한다.) 반사회적 행동 5문항(예, 동료들은 친구들을 비난한다.) 등으로 이루어져있다. 설문지 응답 반응은 7점으로 되어 있으며, 1점(전혀 아니다)에서부터 7점(매우 그렇다)까지 리커트 형태로 되어 있다.

중국 대학생들에게 도덕적 행동을 측정하기 위해, 중국 스포츠심리학 전공 교수, 한국 스포츠심리학 전공 교수, 한국, 중국어 전공 교수(이중 언어자), 연구자가 번역과정에 참여하여 여러 차례 검토를 통해 중국어로 구성된 설문지를 완성하였다.

3. 자료 수집 및 분석

자료 수집은 코로나19와 중국 현지 대학생들을 조사하는 관계로 온라인 설문조사로 진행되었다. 온라인 설문조사를 수행하기에 앞서 중국 현지의 대학 관계자들에게 연구목적을 설명하고, 연구 홍보 및 참여를 학생들이 알 수 있도록 부탁하였다. 그리고 온라인 설문조사 링크를 알려주고, 연구에 참여할 수 있도록 하였다. 온라인 설문조사 참여 전 연구 목적을 공지하고, 자발적으로 참여할 수 있으며, 설문조사 중 언제라도 그만둘 수 있다는 점도 공지한 뒤 온라인 설문에 참여할 수 있도록 하였다. 설문조사 기간은 한 달 동안 진행되었다.

온라인 설문조사로 수집된 자료는 자동으로 엑셀 파일 형태로 코딩화 되었으며, 이렇게 학생들에게서 수집된 자료는 SPSS와 AMOS 통계 프로그램을 사용하여 자료를 처리하고 분석하였다. SPSS 프로그램에서는 기술통계, 신뢰도 분석, 타당도 분석, 상관관계 분석을 시행하였다. AMOS 프로그램에서는 선행변인이 결과변인에 미치는 영향력을 확인하기 위한 경로 분석을 수행하였다.

4. 조사도구의 신뢰도와 타당도

조사도구의 신뢰도는 Cronbach 값을 기반으로 신뢰성을 평가하였으며, 타당도는 탐색적 요인분석을 통해 도출된 요인부하량과 요인구조를 통해 요인과 문항의 적합성과 타당도를 검증하였다. 요인추출은 최대우도 방법 선택하여 이루어졌으며, 수렴을 위한 최대 반복은 25로 설정하였다. 요인 회전은 직접 오블리민 방법을 통해 진행하였다. 요인구조가 적합하게 도출되지 않을 때는 반복적으로 요인분석을 진행하였으며, 요인부하량이 .3이하인 경우에도 문항을 삭제하면서 탐색적 요인분석을 수행하였다.

가. 교수자의 다차원적 교수방식 척도의 신뢰도와 타당도

학습자가 인식하는 다차원적 교수방식 척도의 타당도는 최대우도 방법과 사각회전 방식 중 하나인 오블리민 방식을 기반으로 한 탐색적 요인분석을 통해 검증하였다. 또한, 척도의 신뢰도는 Cronbach α 를 토대로 확인하였다<표 3>. <표 3>에 제시된 것처럼, 탐색적 요인분석 결과, 낮은 요인부하량을 보인 문항은 확인되지 않았으며, 이로 인해 삭제된 문항이나 요인은 없었다. <표 3>에서 알 수 있듯이, 4요인 18문항으로 구성된 다차원적 교수방식 척도의 타당도는 적절한 것으로 검증되었다.

일반적으로 요인부하량은 $\pm .4$ 이상일 때, 의미있는 요인으로 판단 및 평가한다. 구체적으로 통제 방식 4문항의 요인부하량은 .643~1.005로 나타났으며, 자율성 지지 방식 6문항의 요인부하량은 .593~.962로 나타났다. 그리고 방임/무질서 방식 4문항의 요인부하량은 .732~.972로 나타났으며, 구조 방식 4문항의 요인부하량은 .585~.932로 밝혀졌다.

또한, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)은 .917의 수치를 보였고, Bartlett의 구형

성 검증치는 $\chi^2=21073.745$, 자유도 153, 유의확률은 $p<.001$ 으로 확인되면서 적합성이 확보되었다.

다차원적 교수방식 척도의 신뢰도도 신뢰로운 것으로 확인되었다. <표 3>에 제시된 것처럼, 통제 방식 $\alpha=.948$, 자율성 지지 방식 $\alpha=.953$, 방임/무질서 $\alpha=.921$, 구조 방식 $\alpha=.910$ 으로 확인되었다. 결과적으로 본 연구에서 다차원적 교수 척도의 타당도와 신뢰도는 우수한 것으로 밝혀졌다.



표 3. 다차원적 교수방식 척도의 타당도 및 신뢰도 결과

요인 및 문항	요인				Cronbach α
	1	2	3	4	
통제방식3	1.005	-.061	-.044	.080	.948
통제방식4	.978	-.055	-.007	.083	
통제방식2	.730	.141	.165	-.123	
통제방식1	.643	.079	.202	-.115	
자율성지지2	.044	.962	-.039	-.050	.953
자율성지지3	.016	.956	-.050	-.028	
자율성지지1	-.039	.887	-.005	.014	
자율성지지4	-.004	.876	-.032	.000	
자율성지지6	.019	.609	-.005	.217	
자율성지지5	-.087	.593	.012	.282	
방임/무질서3	-.046	-.057	.972	.017	.921
방임/무질서4	.059	-.040	.874	.000	
방임/무질서2	.044	.020	.771	.001	
방임/무질서1	.051	-.030	.732	-.026	
구조방식2	.042	-.056	-.065	.932	.910
구조방식1	.065	.022	-.066	.873	
구조방식4	-.153	.247	.106	.611	
구조방식3	-.078	.273	.091	.585	
고유값	6.899	5.415	.832	.727	
공통분산	38.330	30.086	4.624	4.041	
누적분산	38.330	68.416	73.040	77.081	
KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)/Bartlett 구형성검정/자유도/유의확률				.917/21073.745/153/ $p < .001$	

나. 심리적 욕구 만족의 신뢰도와 타당도

학습자가 인식하는 심리적 욕구 만족 척도의 타당도는 최대우도 방법과 사각회전 방식 중 하나인 오블리민 방식을 기반으로 한 탐색적 요인분석을 통해 검증하였다. 또한, 척도의 신뢰도는 Cronbach α 를 토대로 확인하였다<표 4>. <표 4>에 제시된 것처럼, 탐색적 요인분석 결과, 낮은 요인부하량을 보인 문항은 확인되지 않았으며, 이로 인해 삭제된 문항이나 요인은 없었다. <표 4>에서 알 수 있듯이, 3요인 14문항으로 구성된 심리적 욕구 만족 척도의 타당도는 적절한 것으로 검증되었다.

일반적으로 요인부하량은 ± 0.4 이상일 때, 의미있는 요인으로 판단 및 평가한다. 구체적으로 관계성 욕구 만족 6문항의 요인부하량은 .852~.974로 나타났으며, 유능성 욕구 만족 4문항의 요인부하량은 .782~.994로 나타났고, 그리고 자율성 욕구 만족 4문항의 요인부하량은 .753~.869로 밝혀졌다.

또한, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)은 .935의 수치를 보였고, Bartlett의 구형성 검증치는 $\chi^2=20982.794$, 자유도 91, 유의확률은 $p<.001$ 로 확인되면서 적합성이 확보되었다.

심리적 욕구 만족 척도의 신뢰도도 신뢰로운 것으로 확인되었다. <표 4>에 제시된 것처럼, 관계성 욕구 만족 $\alpha=.982$, 유능성 욕구 만족 $\alpha=.959$, 자율성 욕구 만족 $\alpha=.912$ 로 확인되었다. 결과적으로 본 연구에서 심리적 욕구 만족 척도의 타당도와 신뢰도는 우수한 것으로 밝혀졌다.

표 4. 심리적 욕구 만족 척도의 타당도 및 신뢰도 결과

요인 및 문항	1	요인 2	3	Cronbach α
관계성3	.974	-.029	.020	.982
관계성6	.959	-.019	-.012	
관계성5	.955	-.014	-.001	
관계성2	.946	-.003	.027	
관계성1	.925	.022	.029	
관계성4	.852	.094	-.018	
유능성3	-.047	.994	-.037	.959
유능성4	.016	.959	-.034	
유능성1	-.022	.905	.041	
유능성2	.115	.782	.084	
자율성1	-.041	-.029	.869	.912
자율성3	-.089	.046	.856	
자율성4	.124	.038	.788	
자율성2	.185	-.009	.753	
고유값	8.590	2.040	1.138	
공통분산	61.358	14.570	8.127	
누적분산	61.358	75.928	84.056	
KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)/Bartlett 구형성검정/자유도/유의 확률			.935/20982.794/91/ $p < .001$	

다. 심리적 욕구 좌절의 신뢰도와 타당도

학습자가 인식하는 심리적 욕구 좌절 척도의 타당도는 최대우도 방법과 사각회전 방식 중 하나인 오블리민 방식을 기반으로 한 탐색적 요인분석을 통해 검증하였다. 또한, 척도의 신뢰도는 Cronbach α 를 토대로 확인하였다<표 5>. <표 5>에 제시된 것처럼, 탐색적 요인분석 결과, 낮은 요인부하량을 보인 2문항(유능성 욕구 좌절 1번, 자율성 욕구 좌절 4번)이 삭제되었다. <표 5>에서 알 수 있듯이, 최종적으로 3요인 10문항에 대한 심리적 욕구 좌절 척도의 타당도는 적절한 것으로 검증되었다.

일반적으로 요인부하량은 ± 0.4 이상일 때, 의미있는 요인으로 판단 및 평가한다. 구체적으로 관계성 욕구 좌절 4문항의 요인부하량은 .877~.982로 나타났으며, 자율성 욕구 좌절 3문항의 요인부하량은 .853~.972로 나타났고, 그리고 유능성 욕구 좌절 3문항의 요인부하량은 -.623~-.986로 밝혀졌다.

또한, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)은 .907의 수치를 보였고, Bartlett의 구형성 검증치는 $\chi^2=14327.591$, 자유도 55, 유의확률은 $p<.001$ 로 확인되면서 적합성이 확보되었다.

심리적 욕구 좌절 척도의 신뢰도도 신뢰로운 것으로 확인되었다. <표 5>에 제시된 것처럼, 관계성 욕구 좌절 $\alpha=.979$, 자율성 욕구 좌절 $\alpha=.930$, 유능성 욕구 좌절 $\alpha=.937$ 로 확인되었다. 결과적으로 본 연구에서 심리적 욕구 좌절 척도의 타당도와 신뢰도는 우수한 것으로 밝혀졌다.

표 5. 심리적 욕구 좌절 척도의 타당도 및 신뢰도 결과

요인 및 문항	요인			Cronbach α
	1	2	3	
관계성 좌절2	.982	.027	.047	.979
관계성 좌절1	.956	.052	.036	
관계성 좌절4	.948	-.034	-.054	
관계성 좌절3	.877	.014	-.087	
자율성 좌절2	.019	.972	.045	.930
자율성 좌절1	.031	.870	.024	
자율성 좌절3	-.040	.853	-.086	
유능성 좌절3	-.089	.041	-.986	.937
유능성 좌절2	.050	-.001	-.895	
유능성 좌절4	.301	.028	-.623	
고유값	6.697	1.096	.967	
공통분산	60.833	9.963	8.792	
누적분산	60.883	70.845	79.637	
KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)/Bartlett 구형성검정/자유도/유의확률			.907/14327.591/55/ $p < .001$	

라. 자기결정 동기 척도의 신뢰도와 타당도

학습자가 인식하는 동기 척도의 타당도는 최대우도 방법과 사각회전 방식 중 하나인 오블리민 방식을 기반으로 한 탐색적 요인분석을 통해 검증하였다. 또한, 척도의 신뢰도는 Cronbach α 를 토대로 확인하였다<표 6>. <표 6>에 제시된 것처럼, 탐색적 요인분석 결과, 낮은 요인부하량을 보인 1문항(무동기 4번)이 삭제되었다. <표 6>에서 알 수 있듯이, 최종적으로 3요인 19문항에 대한 동기 척도의 타당도는 적절한 것으로 검증되었다.

일반적으로 요인부하량은 $\pm .4$ 이상일 때, 의미있는 요인으로 판단 및 평가한다. 구체적으로 자율성 동기 8문항의 요인부하량은 .859~.990로 나타났으며, 통제 동기 8문항의 요인부하량은 .584~.830로 나타났고, 그리고 무동기 3문항의 요인부하량은 .895~.987로 밝혀졌다.

또한, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)은 .918의 수치를 보였고, Bartlett의 구형성 검증치는 $\chi^2=22423.202$, 자유도 171, 유의확률은 $p<.001$ 로 확인되면서 적합성이 확보되었다.

동기 척도의 신뢰도도 신뢰로운 것으로 확인되었다. <표 6>에 제시된 것처럼, 자율성 동기 $\alpha=.981$, 통제 동기 $\alpha=.887$, 무동기 $\alpha=.943$ 로 확인되었다. 결과적으로 본 연구에서 동기 척도의 타당도와 신뢰도는 우수한 것으로 밝혀졌다.

표 6. 자기결정 동기 척도의 타당도 및 신뢰도 결과

요인 및 문항	요인			Cronbach
	1	2	3	α
자율성 동기4	.990	-.042	.030	.981
자율성 동기3	.982	-.031	.032	
자율성 동기2	.982	-.037	.027	
자율성 동기5	.930	-.001	-.006	
자율성 동기1	.927	-.036	.012	
자율성 동기6	.886	.032	-.037	
자율성 동기7	.875	.073	-.029	
자율성 동기8	.859	.057	-.031	
통제 동기4	-.086	.830	-.022	.887
통제 동기2	-.094	.808	-.022	
통제 동기6	.016	.760	.027	
통제 동기5	.024	.745	-.111	
통제 동기3	.101	.669	.095	
통제 동기7	.114	.623	-.129	
통제 동기1	.161	.594	.055	
통제 동기8	-.161	.584	.129	
무동기1	.035	.302	.987	.943
무동기3	.022	-.011	.981	
무동기2	-.038	.049	.895	
고유값	7.593	2.974	2.526	
공통분산	39.965	15.651	13.296	
누적분산	39.965	55.616	68.912	
KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)/Bartlett			.918/22423.202/171/ $p<.001$	
구형성검정/자유도/유의확률				

마. 도덕성 행동 척도의 신뢰도와 타당도

학습자가 인식하는 도덕성 행동 척도의 타당도는 최대우도 방법과 사각회전 방식 중 하나인 오블리민 방식을 기반으로 한 탐색적 요인분석을 통해 검증하였다. 또한, 척도의 신뢰도는 Cronbach α 를 토대로 확인하였다<표 7>. <표 7>에 제시된 것처럼, 탐색적 요인분석 결과, 낮은 요인부하량을 보인 2문항(친사회적 행동 1번, 반사회적 행동 2번)이 삭제되었다. <표 7>에서 알 수 있듯이, 최종적으로 2요인 11문항에 대한 도덕성 행동 척도의 타당도는 적절한 것으로 검증되었다.

일반적으로 요인부하량은 ± 0.4 이상일 때, 의미있는 요인으로 판단 및 평가한다. 구체적으로 반사회적 행동 4문항의 요인부하량은 .960~.984로 나타났으며, 친사회적 행동 7문항의 요인부하량은 .884~.959로 밝혀졌다.

또한, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)은 .931의 수치를 보였고, Bartlett의 구형성 검증치는 $\chi^2=19531.521$, 자유도 55, 유의확률은 $p<.001$ 로 확인되면서 적합성이 확보되었다.

도덕성 행동 척도의 신뢰도도 신뢰로운 것으로 확인되었다. <표 7>에 제시된 것처럼, 친사회적 행동 $\alpha=.974$, 반사회적 행동 $\alpha=.987$ 로 확인되었다. 결과적으로 본 연구에서 도덕성 행동 척도의 타당도와 신뢰도는 우수한 것으로 밝혀졌다.

표 7. 도덕성 행동 척도의 타당도 및 신뢰도 결과

요인 및 문항	요인		Cronbach α
	1	2	
반사회적 행동5	.984	.009	.987
반사회적 행동3	.978	.004	
반사회적 행동4	.977	-.010	
반사회적 행동2	.960	-.006	
친사회적 행동4	.026	.959	.974
친사회적 행동3	.027	.958	
친사회적 행동7	.004	.911	
친사회적 행동5	-.048	.909	
친사회적 행동2	.024	.906	
친사회적 행동6	-.036	.894	
친사회적 행동8	-.006	.884	
고유값	5.473	4.232	
공통분산	49.756	38.475	
누적분산	49.756	88.231	
KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)/Bartlett		.931/19531.521/55/ $p < .001$	
구형성검정/자유도/유의확률			

IV. 연구 결과

1. 기술통계 계량

가. 다차원적 교수방식 척도의 기술통계 분석

본 연구에 사용된 조사도구의 기초통계량을 확인하기 위해 기술통계분석을 수행하였다. 먼저 다차원적 교수방식 척도의 기술통계량(평균, 표준 편차, 왜도, 첨도)을 확인한 결과는 다음과 같다<표 8>.

<표 8>에 알 수 있듯이, 자율성지지 방식 6문항의 평균은 5.76~6.13($SD=1.15\sim1.36$), 통제 방식 4문항의 평균은 2.20~2.75($SD=1.77\sim1.96$), 구조 방식 4문항의 평균은 5.75~5.95($SD=1.21\sim1.37$), 방임/무질서 방식 4문항의 평균은 2.52~2.94($SD=1.81\sim1.96$)의 특성으로 분포하는 것으로 밝혀졌다.

일반적으로 문항의 정규분포조건은 ± 4 로 평가하는데, 이 기준에 비취볼 때, 다차원적 교수방식 4요인 18문항의 문항분포 조건은 정상적이며, 문항 반응의 편파성에 문제가 없는 것으로 확인되었다.

표 8. 다차원적 교수방식 척도의 기술통계 결과

요인 및 문항	평균	표준 편차	왜도	첨도
1. 선생님은 나를 이해하고 있다.	6.01	1.22	-1.68	3.51
2. 선생님은 새로운 방식을 제시하기 이전에 내가 이 활동을 어떻게 바라보는지 이해하려고 노력한다.	5.80	1.32	-1.24	1.64
3. 선생님은 나의 의견이나 생각을 받아들이고 귀담아 들어준다.	5.91	1.30	-1.49	2.58
4. 선생님은 나에게 활동에 따른 선택과 기회를 제공한다.	5.88	1.32	-1.44	2.29
5. 선생님은 내가 잘할 수 있도록 격려하고 응원한다.	6.13	1.15	-1.83	4.48
6. 내가 활동을 어떻게 하고 싶은지 방법에 대해 물어본다.	5.76	1.36	-1.24	1.57
7. 선생님은 내가 하고자 하는 모든 것을 통제하려고 한다.	2.75	1.96	.89	-.44
8. 선생님은 나에게 강제적이며, 강요적인 어투(말로 말한다.	2.44	1.93	1.23	.25
9. 선생님은 나에게 강요하고 압박감과 스트레스를 준다.	2.31	1.81	1.35	.71
10. 선생님은 지나치게 엄격하고 통제적으로 나를 대한다.	2.20	1.77	1.52	1.21
11. 선생님은 내가 스스로 체육활동 및 과제를 수행할 수 있도록 피드백을 제공한다.	5.75	1.37	-1.40	2.10
12. 내가 어려움을 느낄 때, 선생님은 내가 문제를 해결할 수 있도록 다른 방법(피드백)과 전략들을 제시해준다.	5.89	1.35	-1.63	2.97
13. 선생님은 수업을 시작하기 전에 내가 오늘 할 내용을 이해하고 있는지 정확히 확인한다.	5.82	1.32	-1.30	1.84
14. 선생님은 과제(체육활동)를 제시하기 전에 내가 시작할 준비가 되어 있는지 확인한다.	5.95	1.21	-1.41	2.51
15. 학습활동을 할 때, 나는 언제, 어디서, 무엇을 어떻게 해야 할지 모르겠다.	2.94	1.96	.71	-.70
16. 선생님이 나를 대하는 방식은 매번 다르다(일관성이 없어 그때 그때 다르다).	2.93	1.90	.72	-.55
17. 선생님이 제시하는 수업목표, 수업규칙, 기대치, 피드백은 명확하지 않다.	2.62	1.87	1.03	-.08
18. 선생님이 제공하는 피드백이나 수업정보는 일관적이지 않으며, 불확실하다.	2.52	1.81	1.13	.25

나. 심리적 욕구 만족 척도의 기술통계 분석

본 연구에 사용된 조사도구의 기초통계량을 확인하기 위해 기술통계분석을 수행하였다. 심리적 욕구 만족 척도의 기술통계량(평균, 표준 편차, 왜도, 첨도)을 확인한 결과는 다음과 같다<표 9>. <표 9>에 알 수 있듯이, 자율성 욕구 만족 4문항의 평균은 5.08~5.61($SD=1.38\sim1.60$), 유능성 욕구 만족 4문항의 평균은 4.62~5.06($SD=1.60\sim1.73$), 관계성 욕구 만족 6문항의 평균은 5.68~5.89($SD=1.18\sim1.31$)의 특성으로 분포하는 것으로 밝혀졌다.

일반적으로 문항의 정규분포조건은 ± 4 로 평가하는데, 이 기준에 비취볼 때, 심리적 욕구 만족 3요인 14문항의 문항분포 조건은 정상적이며, 문항 반응의 편파성에 문제가 없는 것으로 확인되었다.

표 9. 심리적 욕구 만족 척도의 기술통계 결과

요인 및 문항	평균	표준 편차	왜도	첨도
1. 나는 내가 원하는 활동들을(연습, 시합) 간접받지 않고 내 의사대로 할 수 있다.	5.28	1.56	-.68	-.09
2. 내가 하고 싶은 운동기술 및 활동과 관련하여 나의 의견이나 의사를 밝힐 수 있다.	5.61	1.38	-.84	.29
3. 내가 어떤 행동을 할 것인지 결정하여 할 수 있다.	5.08	1.60	-.47	-.45
4. 나에게 다양한 기회와 선택이 주어진다.	5.51	1.44	-.78	.09
5. 나는 체육을 잘한다고 생각한다.	4.75	1.72	-.34	-.60
6. 나는 체육을 잘할 수 있다는 자신감이 높다.	5.06	1.60	-.51	-.31
7. 나의 운동능력 및 실력이 뛰어난 편이다.	4.62	1.73	-.27	-.60
8. 나는 나의 실력에 만족한다.	4.74	1.68	-.32	-.54
9. 내 친구들은 나의 생각과 의견에 귀를 기울인다고 생각한다.	5.77	1.23	-.82	.36
10. 내 친구들은 나를 이해하고 있다고 생각한다.	5.78	1.23	-.85	.40
11. 내 친구들은 나를 격려하고 응원해준다.	5.84	1.20	-.89	.51
12. 내 친구들은 나를 중요한 사람이라고 생각해준다.	5.68	1.31	-.78	.18
13. 나는 친구들과 함께할 때 편안하다.	5.86	1.20	-.92	.52
14. 내 친구들은 나를 인격체로 존중해준다.	5.89	1.18	-.95	.70

다. 심리적 욕구 좌절 척도의 기술통계 분석

본 연구에 사용된 조사도구의 기초통계량을 확인하기 위해 기술통계분석을 수행하였다. 심리적 욕구 좌절 척도의 기술통계량(평균, 표준 편차, 왜도, 첨도)을 확인한 결과는 다음과 같다<표 10>. <표 10>에 알 수 있듯이, 자율성 욕구 좌절 4문항의 평균은 2.96~4.78($SD=1.79\sim1.84$), 관계성 욕구 좌절 4문항의 평균은 2.13~2.19($SD=1.57\sim1.60$), 유능성 욕구 좌절 4문항의 평균은 2.17~2.96($SD=1.58\sim1.88$)의 특성으로 분포하는 것으로 밝혀졌다.

일반적으로 문항의 정규분포조건은 ± 4 로 평가하는데, 이 기준에 비취볼 때, 심리적 욕구 좌절 3요인 12문항의 문항분포 조건은 정상적이며, 문항 반응의 편파성에 문제가 없는 것으로 확인되었다.

표 10. 심리적 욕구 좌절 척도의 기술통계 결과

요인 및 문항	평균	표준 편차	왜도	첨도
1. 운동할 때, 어떤 선택이나 의사결정을 하는 것을 방해 받는다고 느낀다.	3.17	1.83	.46	-.70
2. 주어진 과제나 연습을 강제나 강요에 의해 한다고 느낀다.	2.96	1.79	.61	-.51
3. 주어진 연습활동을 해야만 된다는 압박감(스트레스)을 느낀다.	3.21	1.84	.38	-.83
4. 주어진 연습활동을 따라야만 한다고 느낀다.	4.78	1.82	-.62	-.43
5. 친구들이 나를 따돌리고 있다고 느낀다(생각된다).	2.18	1.60	1.40	1.22
6. 친구들이 나의 성공 및 성취를 시기 및 질투하고 있다고 느낀다(생각된다).	2.15	1.59	1.43	1.26
7. 친구들로부터 무시(거절)당하고 있다고 느낀다(생각한다).	2.19	1.60	1.33	.96
8. 친구들은 나를 싫어한다.	2.13	1.57	1.41	1.18
9. 내가 무능력하다고 느껴지는 말들(예: “마보니?”, “넌 그것도 못하니?” 등)을 들을 때가 있다.*	2.17	1.58	1.38	1.12
10. 나를 무기력(무능력)하게 만드는 상황들이 있다.	2.83	1.83	.58	-.81
11. 나 자신이 능력이 없다고 느껴지는 상황들이 생긴다.	2.96	1.88	.47	-.99
12. 잠재능력을 실현하기 위한 기회가 없기 때문에 나는 무능(력)하다고 느낀다.	2.58	1.70	.80	-.32

라. 자기결정 동기 척도의 기술통계 분석

본 연구에 사용된 조사도구의 기초통계량을 확인하기 위해 기술통계분석을 수행하였다. 동기 척도의 기술통계량(평균, 표준 편차, 왜도, 첨도)을 확인한 결과는 다음과 같다<표 11>.

<표 11>에 알 수 있듯이, 자율성 동기 8문항의 평균은 5.28~5.45($SD=1.45\sim1.56$), 통제 동기 8문항의 평균은 3.77~4.90($SD=1.73\sim1.90$), 무동기 4문항의 평균은 2.64~4.60($SD=1.71\sim1.81$)의 특성으로 분포하는 것으로 밝혀졌다.

일반적으로 문항의 정규분포조건은 ± 4 로 평가하는데, 이 기준에 비취볼 때, 동기 3요인 20문항의 문항분포 조건은 정상적이며, 문항 반응의 편파성에 문제가 없는 것으로 확인되었다.

표 11. 자기결정 동기 척도의 기술통계 결과

문항 및 내용	평균	표준 편차	왜도	첨도
1. 체육이 재미있기 때문에	5.28	1.56	-.66	-.08
2. 새로운 것을 배우는 것이 즐겁기 때문에	5.36	1.52	-.72	.05
3. 체육이 나의 호기심을 유발하기 때문에	5.32	1.56	-.69	-.06
4. 새로운 기술을 배우는 것이 흥미롭기 때문에	5.42	1.50	-.80	.25
5. 내가 운동기술을 배우길 원하기 때문에	5.39	1.51	-.74	.12
6. 체육을 잘하는 것이 개인적으로 중요하기 때문에	5.45	1.45	-.74	.17
7. 체육을 잘하고 싶기 때문에	5.38	1.52	-.73	.08
8. 내 삶의 다른 부분에서도 활용할 수 있는 기술을 배울 수 있기 때문에	5.37	1.49	-.69	.05
9. 선생님이 나를 팬클럽은 학생이라고 생각하길 원하길 때문에	4.51	1.82	-.33	-.67
10. 체육을 하지 않으면, 나 자신이 나쁘다고 생각 들기 때문에	4.18	1.88	-.20	-.83
11. 다른 친구들이 내가 운동을 잘하는 학생이라고 생각하길 원하기 때문에	3.87	1.89	.05	-.89
12. 체육수업에 참가하지 않았을 때, 그것으로 인해 성가신 일이 생길 수 있기 때문에	4.00	1.90	-.06	-.90
13. 체육에 참가하지 않으면 스스로 죄책감을 느끼기 때문에	4.62	1.74	-.41	-.43
14. 내가 체육수업에 참가하지 않으면 문제가 발생할 수 있기 때문에	4.06	1.80	-.09	-.72
15. 체육수업에 참가하지 않으면 선생님이 야단치기 때문에	4.90	1.73	-.60	-.25
16. 규칙/규정이기 때문에	3.77	1.79	.03	-.70
17. 나는 왜 체육수업에 참여해야 하는지 모르겠다.	4.60	1.81	-.48	-.53
18. 나는 왜 체육수업에 참여해야 하는지 이유를 모르겠다.	3.07	1.75	.44	-.63
19. 체육수업에 참가하는 것이 시간이 아깝다고 생각한다(시간낭비라고 생각한다).	3.00	1.73	.47	-.58
20. 체육수업에서 벗어나는 방법을 모르기 때문에 참가한다.	2.64	1.71	.78	-.29

마. 도덕성 행동 척도의 기술통계 분석

본 연구에 사용된 조사도구의 기초통계량을 확인하기 위해 기술통계분석을 수행하였다. 도덕성 척도의 기술통계량(평균, 표준 편차, 왜도, 첨도)을 확인한 결과는 다음과 같다<표 12>.

<표 12>에 알 수 있듯이, 친사회적 행동 8문항의 평균은 1.95~4.50($SD=.73\sim1.51$), 반사회적 행동 5문항의 평균은 1.56~4.45($SD=0.77\sim1.11$)의 특성으로 분포하는 것으로 밝혀졌다.

일반적으로 문항의 정규분포조건은 ± 4 로 평가하는데, 이 기준에 비취볼 때, 도덕성 행동 2요인 20문항의 문항분포 조건은 정상적이며, 문항 반응의 편파성에 문제가 없는 것으로 확인되었다.

표 12. 도덕성 행동 척도의 기술통계 결과

문항 및 내용	평균	표준 편차	왜도	첨도
1. 체육수업에서 우리 반 학생들은 친구처럼 친근하다.	1.95	1.51	1.52	1.35
2. 체육수업에서 우리 반 학생들은 서로 협력한다.	4.41	.79	-1.43	2.25
3. 체육수업에서 우리 반 학생들은 서로 응원하고 지지적인 말을 사용한다.	4.45	.74	-1.38	2.00
4. 체육수업에서 우리 반 학생들은 친절하다.	4.42	.78	-1.35	1.80
5. 체육수업에서 우리 반 학생들은 다친 친구를 도와준다.	4.49	.74	-1.55	2.69
6. 체육수업에서 우리 반 학생들은 내게 도움을 준다.	4.50	.73	-1.58	2.84
7. 체육수업에서 우리 반 학생들은 수업과 게임 규칙을 잘 따른다.	4.44	.76	-1.41	2.09
8. 체육수업에서 우리 반 학생들은 실수나 실책한 친구에게 잘할 수 있다고 격려하고 응원한다.	4.47	.75	-1.60	2.89
9. 체육수업에서 우리 반 학생들은 서로 신체적으로 싸운다.	4.45	.77	-1.55	2.58
10. 체육수업에서 우리 반 학생들은 서로 티격태격한다.	1.58	1.11	1.90	2.49
11. 체육수업에서 우리 반 학생들은 서로 다투며 투덜투덜 거린다.	1.57	1.09	1.94	2.71
12. 체육수업에서 우리 반 학생들은 말썽을 피우고 문제를 일으킨다.	1.57	1.10	1.91	2.52
13. 체육수업에서 우리 반 학생들은 고의로 반칙(파울)을 한다.	1.56	1.09	1.96	2.82

2. 상관분석

본 연구에서 활용된 변인과의 관련성을 확인하기 위해 상관분석을 수행하였다. 구체적으로 상관분석을 통해 다차원적 교수방식, 심리적 욕구 만족, 심리적 욕구 좌절, 동기와 도덕성 행동 변인과의 관련성을 파악하였다<표 13>. <표 13>에 알 수 있듯이, 구체적인 변인과의 관련성은 다음과 같다. 다차원적 교수방식 중 하나인 자율성지지는 심리적 욕구 만족과 정적 상관을 보였으며($r=.592, p<.01$), 자율성 동기와 정적 상관을 보였으며($r=.478, p<.01$) 통제 동기와도 정적 상관을 보였다($r=.145, p<.01$). 또한 친사회적 행동과도 정적 상관을 보였다($r=.555, p<.01$). 반대로 자율성지지는 심리적 욕구 좌절과 부적 상관을 보였으며($r=-.280, p<.01$), 무동기와도 부적 상관을 보였다($r=-.161, p<.01$). 또한 반사회적 행동과도 부적 상관을 보였다($r=-.086, p<.01$).

통제 방식은 심리적 욕구 좌절과 정적 상관을 보였으며($r=.512, p<.01$), 통제 동기와 정적 상관을 보였고($r=.239, p<.01$), 무동기와도 정적 상관을 보였다($r=.370, p<.01$). 또한 통제방식은 반사회적 행동과도 정적 상관을 보였다($r=.552, p<.01$). 반대로 통제방식은 자율성 동기와 부적 상관을 보였으며($r=-.074, p<.05$), 친사회적 행동과도 부적 상관을 보였다($r=-.127, p<.01$).

구조방식은 심리적 욕구 만족과 정적 상관을 보였으며($r=.591, p<.01$), 자율성 동기와 정적 상관을 보였고($r=.481, p<.01$), 통제동기와도 정적 상관을 보였다($r=.134, p<.01$). 또한 구조방식은 친사회적 행동과 정적 상관을 보였다($r=.558, p<.01$). 반대로 구조방식은 심리적 욕구 좌절과 부적 상관을 보였으며($r=-.301, p<.01$), 무동기($r=-.190, p<.01$)와 반사회적 행동($r=-.117, p<.01$)과도 부적 상관을 보였다.

방임/무질서는 심리적 욕구 좌절과 정적 상관을 보였으며($r=.596, p<.01$), 통제동기($r=.260, p<.01$)와 무동기($r=.420, p<.01$)와 정적 상관을 보였다. 또한 방

임/무질서는 반사회적 행동과도 정적 상관을 보였다($r=.575, p<.01$). 반대로 방임/무질서는 심리적 욕구 만족과 부적 상관을 보였으며($r=-.147, p<.01$), 자율성 동기($r=-.176, p<.01$)와 친사회적 행동($r=-.144, p<.01$)과 부적 상관을 보였다.

심리적 욕구 만족은 자율성 동기($r=.741, p<.01$)와 통제 동기($r=.227, p<.01$)와 정적 상관을 보였다. 그리고 심리적 욕구 만족은 친사회적 행동($r=.632, p<.01$)과도 정적 상관을 보였다. 반대로 심리적 욕구 만족은 무동기($r=-.210, p<.01$)와 반사회적 행동($r=-.080, p<.01$)과 부적 상관을 보였다.

심리적 욕구 좌절은 통제동기($r=.255, p<.01$)와 무동기($r=.598, p<.01$)와 정적 상관을 보였다. 또한 심리적 욕구 좌절은 반사회적 행동($r=.635, p<.01$)과도 정적 상관을 보였다. 반대로 심리적 욕구 좌절은 자율성 동기($r=-.276, p<.01$)와 친사회적 행동($r=-.225, p<.01$)과 부적 상관을 보였다.

자율성 동기는 친사회적 행동과 정적 상관을 보였으며($r=.495, p<.01$), 통제 동기는 친사회적 행동($r=.149, p<.01$)과 반사회적 행동($r=.267, p<.01$)과 모두 정적 상관을 보였다. 무동기는 친사회적 행동과 부적 상관을 보였으며($r=-.106, p<.01$), 반사회적 행동($r=.427, p<.01$)과 정적 상관을 보였다.

표 13. 다차원적 교수방식, 심리적 욕구 만족, 좌절, 동기와 도덕성 행동의 상관관계

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. 자율성 지지	1										
2. 통제 방식	-.173**	1									
3. 구조 방식	.757**	-.186**	1								
4. 방임/무질서	-.206**	.745**	-.227**	1							
5. 심리적 욕구 만족	.592**	-.049	.591**	-.147**	1						
6. 심리적 욕구 좌절	-.280**	.512**	-.301**	.596**	-.282**	1					
7. 자율 동기	.478**	-.074*	.481**	-.176**	.741**	-.276**	1				
8. 통제 동기	.145**	.239**	.134**	.260**	.227**	.255**	.269**	1			
9. 무동기	-.161**	.370**	-.190**	.420**	-.210**	.598**	-.289**	.312**	1		
10. 친사회적 행동	.555**	-.127**	.558**	-.144**	.632**	-.225**	.495**	.149**	-.106**	1	
11. 반사회적 행동	-.086**	.552**	-.117**	.575**	-.080**	.635**	.005	.267**	.427**	-.025	1
평균	5.92	2.43	5.85	2.75	5.39	2.78	5.37	4.24	3.33	4.14	2.15
표준편차	1.14	1.74	1.17	1.69	1.13	1.33	1.42	1.36	1.42	.58	.82

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

3. 경로분석

연구 목적에 따른 경로모형을 설정하고, 중국 대학생의 인식하고 있는 다차원적 교수방식, 심리적 욕구 만족, 심리적 욕구 좌절, 동기와 도덕적 행동과의 경로 모형에 따른 분석을 진행하였다<그림 3>.

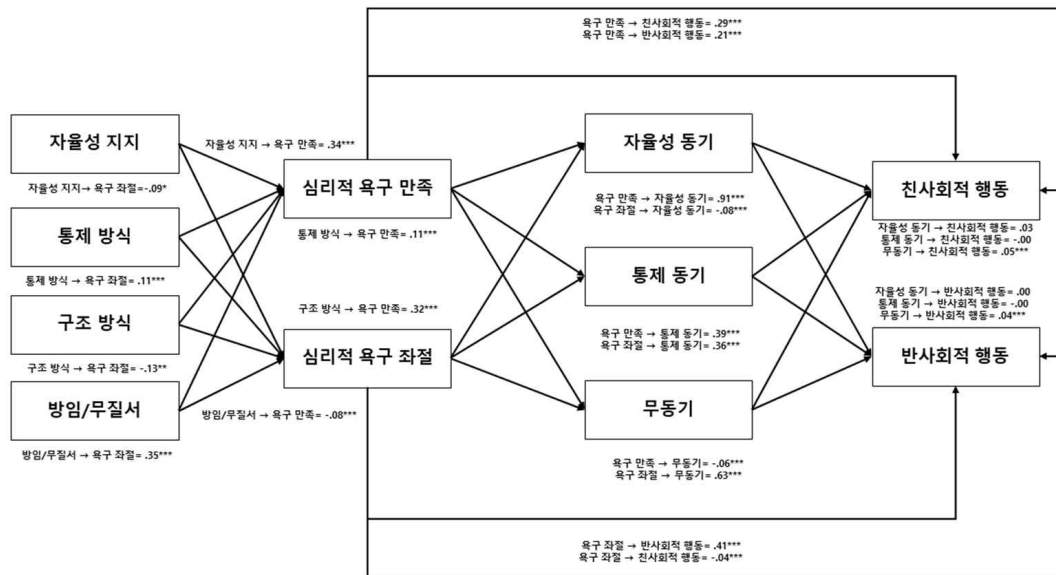


그림 3 연구변인의 경로 모형 및 결과

<표 14>에 제시된 것처럼, 첫째, 다차원적 교수방식은 대학생의 심리적 욕구 만족과 좌절에 영향을 미쳤다. 구체적으로 자율성지지는 욕구만족에 정적 영향을 미쳤으며($\beta=.337$, $p<.001$), 욕구 좌절에는 부적 영향을 미쳤다($\beta=-.087$, $p<.05$). 통제 방식은 욕구 만족에 정적 영향을 미쳤으며($\beta=.107$, $p<.001$), 욕구 좌절에도 정적 영향을 미쳤다($\beta=.111$, $p<.001$). 구조 방식은 심리적 욕구 만족에 정적 영향을 미쳤으며($\beta=.324$, $p<.001$), 심리적 욕구 좌절에는 부적 영향을 미쳤다($\beta=-.132$, $p<.01$). 방임/무질서는 심리적 욕구 만족에 부적 영향을 미쳤

지만($\beta=-.083$, $p<.001$), 심리적 욕구 좌절에는 정적 영향을 미쳤다($\beta=.350$, $p<.001$).

둘째, 심리적 욕구 만족과 욕구 좌절은 대학생의 동기에 영향을 미쳤다<표 14>. 구체적으로 심리적 욕구 만족은 자율성 동기에 정적 영향을 미쳤으며($\beta=.909$, $p<.001$), 통제 동기에도 정적 영향을 미쳤다($\beta=.392$, $p<.001$). 심리적 욕구 좌절은 통제 동기에 정적 영향을 미쳤으며($\beta=.355$, $p<.001$), 자율성 동기에는 부적 영향을 미쳤다($\beta=-.078$, $p<.001$). 한편, 심리적 욕구 만족은 무동기에는 유의한 영향을 미치지 않았지만, 심리적 욕구 좌절은 무동기에 정적 영향을 미쳤다($\beta=.626$, $p<.001$).

셋째, 심리적 욕구 만족과 욕구 좌절은 대학생의 도덕성 행동에 영향을 미쳤다<표 14>. 구체적으로 심리적 욕구 만족은 친사회적 행동에 정적 영향을 미쳤으며($\beta=.293$, $p<.001$), 반사회적 행동에도 정적 영향을 미쳤다($\beta=.205$, $p<.001$). 심리적 욕구 좌절은 친사회적 행동에 부적 영향을 미쳤지만($\beta=-.044$, $p<.001$), 반사회적 행동에는 정적 영향을 미쳤다($\beta=.410$, $p<.001$).

넷째, 동기는 대학생의 친사회적 행동에 영향을 미쳤다<표 14>. 구체적으로 자율성 동기는 반사회적 행동에는 영향을 미치지 않았지만, 친사회적 행동에 정적 영향을 미쳤다($\beta=.030$, $p<.05$). 통제 동기는 친사회적 행동과 반사회적 행동에 아무런 영향을 미치지 않았다. 무동기는 반사회적 행동($\beta=.053$, $p<.001$)과 친사회적 행동($\beta=.039$, $p<.001$)에 모두 정적 영향을 미쳤다.

표 14. 경로모형에 대한 표준화된 경로계수

선행 변인	경로	결과변인	Estimate	S.E.	C.R.	P	SRW
자율성지지	→	욕구 만족	.337	.035	9.614	***	.342
자율성지지	→	욕구 좌절	-.087	.042	-2.089	*	-.075
통제 방식	→	욕구 만족	.107	.023	4.744	***	.165
통제 방식	→	욕구 좌절	.111	.027	4.150	***	.146
구조 방식	→	욕구 만족	.324	.035	9.367	***	.334
구조 방식	→	욕구 좌절	-.132	.041	-3.207	**	-.116
방임/무질서	→	욕구 좌절	.350	.028	12.582	***	.446
방임/무질서	→	욕구 만족	-.083	.023	-3.537	***	-.124
욕구 만족	→	자율성 동기	.909	.026	35.170	***	.724
욕구 만족	→	통제 동기	.392	.034	11.582	***	.322
욕구 만족	→	무동기	-.057	.031	-1.840	.066	-.045
욕구 좌절	→	무동기	.626	.026	23.801	***	.586
욕구 좌절	→	통제 동기	.355	.029	12.348	***	.343
욕구 좌절	→	자율성 동기	-.078	.022	-3.558	***	-.073
욕구 만족	→	친사회적 행동	.293	.018	16.122	***	.572
욕구 만족	→	반사회적 행동	.205	.024	8.467	***	.275
욕구 좌절	→	친사회적 행동	-.044	.013	-3.299	***	-.101
욕구 좌절	→	반사회적 행동	.410	.018	23.156	***	.648
자율성 동기	→	친사회적 행동	.030	.014	2.121	*	.073
자율성 동기	→	반사회적 행동	.003	.019	.145	.885	.005
통제 동기	→	친사회적 행동	-.002	.011	-.184	.854	-.005
통제 동기	→	반사회적 행동	.003	.014	.224	.823	.005
무동기	→	반사회적 행동	.053	.016	3.351	***	.089
무동기	→	친사회적 행동	.039	.012	3.337	***	.097

경로모형에 대한 적합도를 확인한 결과<표 15>, 상대 적합도 지수(relative

fit index, incremental fit index)인 TLI를 제외한 CFI와 NFI 그리고 절대 적합도 지수(absolute fit index)인 IFI가 .9이상으로 적합도 기준을 충족하는 것으로 확인되었다. 그리고 RMSEA 값도 기준값을 충족하면서 연구모형의 타당도가 양호한 것으로 판단된다. 구체적으로 CFI=.921, TLI=.825, IFI=.921, NFI=.917, RMSEA=.099로 확인되었다.

표 15. 경로분석 모형의 적합도

적합도 지수	CMIN/DF	CFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA
결과값	21.229	.921	.825	.921	.917	.099
수용기준		.90이상	.90이상	.90이상	.90이상	.01이하

V. 논의

교수자의 교수방식은 학습자의 욕구, 동기와 행동과 밀접하게 관련되어 있다. 즉, 교수자의 교수방식에 따라 학습자의 욕구가 충족될 수도 있고, 좌절될 수도 있으며, 이는 동기 수준으로 이어져 행동에도 긍정적 및 부정적으로 영향을 미칠 수 있다. 본 연구에서는 자기결정이론을 토대로 다차원적 교수방식이 대학 학습자의 욕구, 동기와 도덕성에 미치는 영향력을 검증하였다. 이론적 및 실제적 관점에서 본 연구를 통해 확인된 결과가 지닌 의미에 대해 논의하였다.

1. 다차원적 교수방식과 학습자의 심리적 욕구의 관계

교수학습 상황에서 학습자가 긍정적 경험과 부정적 경험은 교수자가 제공하는 교수방식 및 동기부여 방식에 의해서 달라질 수 있다. 사회적 환경의 영향력을 중시하는 자기결정이론에서는 학습자의 심리, 인지, 정서, 행동은 교수자의 교수방식 및 동기부여 방식에 의해서 결정된다고 제시하고 있다(Reeve, 2009; Reeve & Cheon, 2021). 이에 본 연구에서는 교수자의 다차원적 교수방식이 학습자의 심리적 욕구에 어떤 역할을 하는지 규명하였다.

연구결과, 긍정적인 교수방식으로 정의되는 교수자의 자율성 지지는 학습자의 심리적 욕구 만족에 정적 영향을 미쳤다. 교사의 구조 방식도 학습자의 심리적 욕구 만족에 정적 영향을 미쳤다. 또한, 교사의 자율성 지지와 구조 방식은 학습자의 심리적 욕구 좌절에 부적 영향을 행사하는 것으로 밝혀졌다. 반면에 부정적인 교수방식으로 정의되는 교수자의 통제 방식은 학습자의 심리적

욕구 좌절에 정적 영향을 미쳤으며, 방임/무질서도 심리적 욕구 좌절에 정적 영향을 미쳤다. 무엇보다, 교수자의 통제적 방식은 학습자의 심리적 욕구 만족에 정적 영향을 미쳤다는 점이다. 이러한 결과는 문화적 차이에서 기인하는 것인지, 아니면, 어느 정도의 통제가 긍정적인 효과를 유발할 수 있는지에 대한 가능성을 열어줘야 할 것이다.

개인이 지닌 심리적 욕구는 사회적 환경에 영향을 받는다. 즉, 개인과 환경 간의 관계는 상호적이며 유기체적 관점을 지닌다(Reeve, 2018). 이는 개인이 지닌 세 가지 심리적 욕구는 환경에서 생존하고 성장한다는 것이다. 사회적 환경이 학습자의 행동 유도성의 기회를 제공하고, 구조화를 만들고, 요구를 제시하며, 피드백을 제공하면서 개인의 욕구가 충족되거나 좌절하는 관계를 제공한다(Deci & Ryan, 1986; Ryan & Deci, 2017). 따라서 세 가지 심리적 욕구는 개인의 학습, 성장, 발달에 필요한 동기를 부여하고, 학습, 성장, 발달은 세 가지 심리적 욕구를 지지하는 환경에 따라 충족될 수 있다. 만약 세 가지 심리적 욕구를 무시하거나 좌절하는 환경에 노출된다면, 개인의 학습, 성장과 발달은 방해받게 된다. 따라서 심리적 욕구를 지지하는 교수방식은 학습자에게 긍정적으로 영향을 미치고, 심리적 욕구를 좌절시키는 교수방식은 학습자에게 부정적으로 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 이는 학습자의 심리적 욕구를 지지하는 교수방식이 중요한 역할을 한다는 것을 예측할 수 있다.

교수자의 자율성 지지는 세 가지 심리적 욕구 만족, 학습 및 운동 참여, 개인 발달, 학습, 수행과 심리적 안녕에 긍정적으로 영향을 미친다. 개인의 자율성을 지지받게 되면, 긍정적인 반응이 나타나고, 심리적 욕구 만족을 통해 동기, 참여 수준 향상, 개인의 발달, 의미 있는 학습, 수행 향상과 심리적 안녕으로 이어진다(Reeve, 2009; Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2017). 구조는 교수학습상황에서 성취하고자 하는 목표와 결과를 달성하기 위해 학습자에게 정보의 양과 명료성을 구체적으로 제공하는 것을 의미한다. 학습의 분명한 목

표, 지침 제공과 활동수준과 수준에 따른 적절한 피드백 제공은 학습자의 유능성 욕구를 만족하게 할 수 있다(Hokoda & Fincham, 1995; Hollembeak & Amorose, 2005; Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme, & Guskin, 1995; Ntoumanis, 2005; Taylor & Ntoumanis, 2007). 즉, 구조는 교수자와 학습자가 기대하고 원하는 목표에 도달하기 위한 정보와 학습자가 목표 달성과 성취를 추구할 수 있는 환경을 구축하고 제공 및 지지하는 것이다(Connell & Wellborn, 1991; Skinner, 1995; Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998). 교수자의 자율성 지지와 구조 방식은 학생 중심에서 학습자의 생각, 감정, 학습, 성취, 성장을 중시하는 구조화된 수업 환경으로 학습자가 스스로 선택과 의사결정을 통해 학습활동에 참여할 수 있도록 돕는 내적동기 자원을 촉진하는 교수방식이다(Reeve & Cheon, 2016, 2021). 따라서 교수자의 자율성 지지와 구조 방식은 학습자의 심리적 욕구 충족에 긍정적으로 작용하였으며, 심리적 욕구 좌절에는 부적적으로 작용하였다. 이는 교수자의 자율성 지지와 구조 방식을 통한 수업은 학습자의 심리적 욕구 만족을 충족시켜 주고, 심리적 욕구 좌절을 막을 수 있다는 것을 보여준다. 즉, 학습자의 자율성을 지지하는 교수방식도 중요하지만, 동시에 학습자의 유능성을 지지하는 구조 방식도 교수 학습상황에서 큰 역할을 한다는 것을 알 수 있다.

반면에 통제는 교사의 생각과 감정을 중시하는 교수방식으로 학습자의 자율성을 침해하는 동기부여 방식이다. 또한, 방임/무질서도 학습자의 유능성을 좌절시키는 교수방식이자 동기부여 방식이다(이재원 등, 2017; Cheon et al., 2020). 교수자가 학습자의 수준과 관점을 고려하기보다는 교사 관점에서 과제와 학습활동을 제시하고, 그에 따른 조건적 보상과 처벌을 제공하거나 학생들로 홀로 내버려 두거나 내버려 두기 때문에 학습자의 심리적 욕구가 충족되기보다는 좌절로 이어진다. 무엇보다 수행력 향상이 교수자의 수준에 미치지 못하거나 학습자가 성과를 보이지 않고 저조할 때, 심한 압박과 스트레스를 주

기 때문에 학습자기 심리적 욕구 좌절이 심화할 수 있다. 즉, 교수자의 통제 방식은 학습자의 외적 동기자원을 촉진하는 교수방식이기 때문에 긍정적 결과 보다는 부정적인 결과를 초래할 수 있다(송용관, 천승현, 2012; Cheon et al., 2015, 2016, 2019; Reeve & Cheon, 2021). 방임/무질서 방식은 가장 안좋은 결과를 유발하는 교수방식이라는 사실을 보여주며, 교사들이 교수학습 상황에서 지양해야 할 교수방식이라는 것을 알 수 있다.

본 연구에서 주목해야 할 점은 다차원적 교수방식을 통해 학습자의 심리적 욕구의 선행변인의 영향력을 확인했다는 점이다. 즉, 자기결정이론에서는 자율성 욕구를 충족 및 좌절시키는 교수자의 자율성 지지와 통제 방식에 주로 관심을 두고 연구를 수행해왔다. 그렇지만, 본 연구에서는 자율성과 함께 유능성 욕구를 충족 및 좌절시키는 교수자의 구조 방식과 방임/무질서 방식을 모두 고려한 다차원적 교수방식의 영향력을 초점을 두고 연구를 진행했다는 점에서 그 의의가 있다. 특히, 교수자의 방임/무질서도 학습자의 심리적 욕구 좌절을 경험하게 한다는 점이다. 교수자가 학습자에게 아무런 관심을 주지 않고, 홀로 내버려 두게 된다면, 학습자의 심리적 욕구 좌절로 이어진다는 사실이다. 결국, 심리적 욕구를 지지하는 환경이나, 심리적 욕구를 좌절시키는 환경이냐가 학습자의 욕구 충족 및 좌절에 중요한 역할을 한다는 사실을 알 수 있다.

2. 심리적 욕구와 자기결정 동기의 관계

개인의 욕구는 삶, 성장, 행복을 위해 본질적이고 필수적인 것이다(Reeve, 2018). 학습자의 욕구가 만족할 때, 행복은 유지되고 증대된다. 만약 욕구가 무시되거나 좌절되면, 부정적인 결과들이 초래된다. 특히, 인간의 본성 내에 존재하는 세 가지 심리적 욕구(자율성, 관계성, 유능성)는 개인의 성장과 건강한 발달을 추구하는 욕구로 중요하다(Reeve, 2018). 즉, 세 가지 심리적 욕구는 생리적 욕구가 아닌 탐험과 도전 추구를 통해 개인의 발달을 촉진하는 성장 욕구이다. 특히, 욕구는 행동하게 하는 힘을 만들고(Murray, 1937) 개인의 성장에 있어서 필수적이기 때문에(Maslow, 1987), 동기화된 행동을 이해하는데 중요하다.

본 연구에서 학습자의 심리적 욕구 만족은 자율성 동기와 통제 동기에 정적 영향을 미쳤다. 반면에 학습자의 심리적 욕구 좌절은 무동기, 통제 동기에 정적 영향을 미쳤으며, 자율성 동기에는 부적 영향을 미쳤다. 이는 학습자의 심리적 욕구 만족이 스스로 자기 결정력에 의해서 학습에 참여하게 하는 자율성 동기를 촉진한다는 것을 보여준다. 반면에, 학습자의 심리적 욕구 좌절은 특정 보상을 받거나 처벌을 회피하기 위해 학습에 참여하게 하는 통제 동기를 촉진하고, 나아가 학습활동에 의미나 가치 부재를 의미하는 무동기로 이어질 수 있다는 것을 보여준다.

자기결정이론에서 심리적 욕구 만족은 사회적 적응, 개인 발달, 성장과 참살이에 기초가 되며, 반면에 심리적 욕구 좌절은 사회적 부적응, 방어적 성향과 심리적 고충의 위험을 증가시킨다고 본다(Ryan & Deci, 1995, 2000; Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013). 일반적으로 호기심, 관심과 즐거움을 추구하면서 학습에 참여할 때, 자기결정 수준이 높아지고 자율성 동기로 이어진다. 반면에 개인이 보상을 바라거나 처벌을 피하고자 활동에 참여하거

나 주요 타자를 포함한 다른 사람으로부터 압박, 스트레스를 느끼거나, 보상이나 처벌 때문에 학습에 참여하게 된다면, 자기결정 수준이 낮아지고 통제 동기와 무동기로 이어진다(Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2017, Vansteenkiste et al., 2006). 구체적으로, 심리적 욕구 만족은 동기와 삶의 질에 큰 영향을 미친다(전승오, 송용관, 2021; 천승현, 정주혁, 송용관, 2019; Adie, Duda & Ntoumanis, 2012; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Cheon, Reeve, Lee, Ntoumanis, Gillet, Kim & Song, 2019). 심리적 욕구 좌절은 신체적 소진(Adie et al., 2012), 통제 동기와 무동기(천승현 등, 2019; Cheon et al., 2019) 그리고 심리적 고충(Bartholomew et al., 2011)에 더 큰 영향을 미친다.

결국, 학습자의 심리적 욕구 만족은 자기결정 수준이 높은 자율성 동기 촉진을 위해 중요하다는 것을 보여준다. 반면, 학습자의 심리적 욕구 좌절은 자기결정 수준이 상대적으로 낮은 통제 동기와 학습활동에 관한 노력과 가치 부재 그리고 흥미와 능력 부재를 경험하게 하는 무동기로 이어질 수 있다는 점을 알 수 있다. 그리고 이러한 학습자의 심리적 욕구 만족과 욕구 좌절은 사회적 학습 환경인 교수자의 다차원적 교수방식에 따라서 영향을 받아 순차적으로 동기에도 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 본 연구에서 특이한 결과는 학습자의 심리적 욕구 만족이 통제 동기에 정적 영향을 미쳤다는 점이다. 이러한 결과가 단순히 일시적인 결과인지, 문화적 특성, 인구학적 특성에 기인하는지에 관한 연구가 이루어져야 할 것이다.

3. 심리적 욕구와 도덕성의 관계

개인의 심리적 욕구는 다양한 인지, 정서, 행동에 영향을 미친다. 심리적 욕구 만족 경험은 다른 이를 배려하고, 이해하는 이타적 행동과 같은 친사회적 행동을 유발한다(김예린, 송용관, 2023; Kavussanu & Boardley, 2009). 반면, 심리적 욕구 좌절 경험은 자신의 이익적 결과를 중시하고, 이를 위해 타인에게 위협과 상해를 가하는 비사회적인 형태의 반사회적 행동을 유발한다(김예린, 송용관, 2023; Kavussanu & Boardley, 2009).

본 연구에서는 학습자의 심리적 욕구 만족은 친사회적 행동에 정적 영향을 미쳤다. 반면 학습자의 심리적 욕구 좌절은 반사회적 행동에 정적 영향을 미쳤으며, 친사회적 행동에는 부적 영향을 미쳤다. 심리적 욕구 만족과 좌절과 도덕성과의 관계를 규명한 연구들에 따르면, 친사회적 행동은 심리적 욕구 만족으로 유발된다(김예린, 송용관, 2023; Reeve et al., 2020; Tian, Zhang, & Huebner, 2018). 반면, 반사회적 행동은 심리적 욕구 좌절에 기인한다(김예린, 송용관, 2023; 송용관, 김승재, 천승현, 2017; Reeve et al., 2020). 학습자의 자율성, 유능성과 관계성 욕구가 충족될 때, 상대방을 존중하고, 배려하는 이타적 및 도덕성 행동이 나타나며, 자율성, 유능성과 관계성 욕구가 좌절되면, 결핍된 욕구를 상대방에게 잘못된 방식으로 나타나는 반사회적 행동이 유발될 수 있다는 것을 보여준다. 즉, 자율성은 학습자의 선택과 의사결정을 통해 학습자 스스로 활동에 참여하게 함으로써 능동적이고 진취적인 행동을 유도한다. 유능성은 정보 피드백 제공을 통해 학습자들에게 최적의 즐거움과 도전 추구에 관한 흥미와 활동에서의 즐거움을 경험하게 한다. 관계성은 상호 간의 정서적 공감대와 사회적 결속을 형성하게 하여 자신의 존재를 인정받고 상대방의 가치를 존중하면서 공동의 목표 달성과 긍정적 경험을 유발한다. 실제로 자율성 욕구 만족은 학습자 스스로 타인을 돕고 이타적 행동으로 이어지게 하며, 관

계성 욕구 만족은 정서적 유대감을 형성하여, 상대방을 이해하고 배려하는 긍정적 사회적 관계를 형성하여 사회적 행동으로 이어지게 하며, 유능성 욕구 만족은 팀워크와 리더십 행동을 유도하여 친사회적 행동으로 이어지게 한다는 것이다(Gagne, 2003; Roth, 2008).

Cheon 등(2018)에 의하면, 자율성지지 방식을 통한 교사의 동기부여 방식은 학습자들의 심리적 욕구 만족을 충족시키는데, 이러한 학습자의 심리적 욕구 만족 경험은 친사회적 행동으로 이어졌다. 반면에 통제 방식을 통한 교사의 동기부여 방식은 학습자들의 심리적 욕구 좌절을 경험하게 하여 반사회적 행동으로 이어졌다. 무엇보다 학기가 지날수록 친사회적 행동은 심리적 욕구 만족에 의해 유발되고, 반사회적 행동은 심리적 욕구 좌절 때문에 야기되었다(Cheon, Reeve, & Marsh, 2023). 더욱이, 심리적 욕구 좌절은 반사회적 행동 중 하나인 학교폭력으로도 연결된다(Cheon, Reeve, Marsh, & Jang, 2023). 학교폭력은 심각한 사회적 문제로 대두된 지 오래되었다. 그리고 이러한 심각한 반사회적 행동은 교수자의 동기부여 방식에 의해서 심리적 욕구 좌절을 경험하게 되면서 더욱 심화된다(Cheon et al., 2023). 따라서 학습자들의 심리적 욕구 만족은 친사회적 행동에 있어서 중요하며, 심리적 욕구 좌절은 반사회적 행동을 유발하기 때문에 심리적 욕구를 충족시킬 수 있는 교수자의 동기부여 방식이 중요하다는 사실을 보여준다.

본 연구에서 특이한 결과는 학습자의 심리적 욕구 만족은 반사회적 행동에도 정적 영향을 미쳤다는 점이다. 이 결과 또한, 단순히 일시적인 결과인지, 문화적 특성이나 인구학적 특성에 기인하는지에 관한 연구가 이루어져야 할 것이다.

4. 자기결정 동기와 도덕성의 관계

자기결정이론에서 동기와 도덕성과의 관계는 구체적으로 파악되지 않고 있다. 일부 연구에 의하면, 자율성 동기는 친사회적 행동을 잘 예측하며 (Kavussanu & Al-Yaaribi, 2021; Sheehy & Hodge, 2015), 통제 동기는 반사회적 행동과 관련이 깊다(Hodge & Lonsdale, 2011). 그리고 학습자의 자율성 동기는 교사의 자율성지지 동기부여 방식에 의해서 충족되며, 학습자의 통제 동기는 교사의 통제 방식에 의해서 경험하게 되면서 친사회적 행동과 반사회적 행동에 영향을 미치게 된다(Hodge & Lonsdale, 2011; Kavussanu & Al-Yaaribi, 2021).

본 연구에서 학습자의 자율성 동기는 친사회적 행동을 예측하였지만, 반사회적 행동은 예측하지 못했다. 반면 학습자의 통제 동기는 친사회적 행동과 반사회적 행동에 유의한 영향을 미치지 않았다. 그렇지만, 학습자의 무동기는 반사회적 행동과 친사회적 행동에 모두 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학습자의 자율성 동기는 학습자의 자율성을 지지하는 교수자의 동기부여 방식에 의해서 충족되기 때문에 친사회적 행동으로 이어진다. 반면 학습자의 통제 동기와 무동기는 심리적 욕구를 좌절시키는 교수자의 통제 방식에 의해서 충족되기 때문에 반사회적 행동으로 이어진다. 통제 방식을 선호하는 교수자는 학습자의 생각과 행동을 통제하기 위해 강제적이고 통제적인 언어를 사용하면서 지시하고 명령하면서 학습자에게 압박을 가한다(Bartholomew et al., 2009). 이처럼 교수자의 통제 방식이 학습자의 심리적 욕구 좌절을 유발하기 때문에 반사회적 행동으로 이어진다(Gunnell et al., 2013; Haens et al., 2015). 교수자의 통제 방식 속에서 학습자는 상호 비난, 폭언으로 시작해서 부정적인 신체적 접촉과 폭행 등으로 이어지면서 타인에게 해를 끼치는 공격적이고 파괴적인 행동을 보이게 된다(Birch & Ladd, 1998; Cheon et al., 2019;

Kavussanu & Boardley, 2009).

본 연구에서 특이한 결과는 자율성 동기가 도덕성을 잘 예측하였지만, 통제 동기는 도덕성을 잘 예측하지 못했다. 특히, 무동기가 도덕성을 잘 예측했다는 점이다. 더욱이, 무동기는 친사회적 행동과 반사회적 행동을 모두 정적으로 예측하는 것으로 밝혀졌다. 학습자의 무동기가 반사회적 행동을 일으킬 수 있지만, 상황에 따라 친사회적 행동을 유발할 수 있다는 사실을 의미한다. 이러한 양면성 효과가 본 연구에서 밝혀진 일시적인 결과인지, 문화적 특성이나 인구학적 특성에 기인하는지에 관한 연구가 이루어져야 할 것이다.



VI. 결론 및 제언

본 연구에서 도출된 결과를 토대로 미래 연구를 위한 몇 가지 함의와 제언을 제시하였다.

1. 결론

첫째, 교수자의 다차원적 교수방식은 학습자의 심리적 욕구 만족과 욕구 좌절에 영향을 미치는 선행변인이라는 사실을 확인하였다. 긍정적인 교수방식인 교수자의 자율성 지지와 구조 방식은 학습자의 심리적 욕구 만족을 잘 예측하는 동기부여 방식으로 확인되었다. 반면에 부정적인 교수방식인 교수자의 통제 방식과 방임/무질서는 학습자의 심리적 욕구 좌절을 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다.

둘째, 학습자의 심리적 욕구 만족과 욕구 좌절은 동기에 영향을 미치는 선행변인이라는 사실을 확인하였다. 학습자의 심리적 욕구 만족은 자기결정수준이 높은 자율성 동기를 잘 예측하였다. 반면에, 학습자의 심리적 욕구 좌절은 자기결정수준이 낮은 통제 동기와 무동기를 잘 예측하는 것으로 확인되었다.

셋째, 학습자의 심리적 욕구 만족과 욕구 좌절은 도덕성에 영향을 미치는 선행변인이라는 사실을 확인하였다. 학습자의 심리적 욕구 만족 경험은 친사회적 행동에 영향을 미쳤다. 반면, 학습자의 심리적 욕구 좌절 경험은 반사회적 행동을 예측하는 것으로 밝혀졌다.

넷째, 학습자의 동기와 도덕성의 관계가 확인되었다. 학습자의 자율성 동기는 친사회적 행동을 예측하였다. 반면, 학습자의 무동기는 도덕성 행동을 예측하는 것으로 확인되었다.

2. 제언

본 연구에서 확인된 결과를 통해 향후 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 자율성지지, 구조, 통제, 망임/무질서로 개념화된 다차원적 교수방식에 관한 연구가 활발히 이루어져야 한다. 그리고 다차원적 교수방식에 관한 연구는 다양한 분야, 대상, 특성에 따라서 횡단적 및 종단적 관점에서 이루어져야 한다.

둘째, 학교 교육 현장이나 사회 현장에 있어서 도덕성 발달은 중요하다. 따라서 도덕성 발달에 영향을 미치는 선행변인에 관한 연구가 활발히 이루어져야 한다. 특히, 친사회적 행동을 더욱 촉진하고, 반사회적 행동을 경감시킬 수 있는 변인을 탐구하고, 중재프로그램의 효과성을 검증하는 연구가 이루어져야 한다.

셋째, 비교 문화적 관점에서 관련 연구가 이루어져야 한다. 특히, 사회주의 국가와 민주주의 국가 특성에 따라서 다차원적 교수방식, 심리적 욕구, 동기와 도덕성의 차이가 존재하는지, 그리고 이러한 차이가 국가 이념과 체계에 따라서 형성되고 발달하는지 나아가 변화될 수 있는지에 관한 연구가 이루어져야 한다.

참고문헌

- 김예린(2022). 생활체육 참여자의 욕구 만족과 좌절 경험이 스포츠 정서와 도덕적 행동에 미치는 영향. 부정대학교 석사학위논문.
- 김예린, 송용관(2023). 생활체육 참여자의 심리적 욕구, 스포츠 정서와 도덕적 행동의 관계. **한국스포츠심리학회지**, 34(1), 17-34.
- 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.
- 엄성호, 김병준(2003). 교사의 지도행동에 따른 학생의 체육 내적동기. **한국스포츠심리학회지**, 14(4), 17 - 35.
- 원서(2022). 체육 교수자의 상호소통방식이 심리적 욕구, 자기결정 동기 및 수업참여에 미치는 영향. 부정대학교 박사학위논문.
- 이재원, 천승현, 김보람, 송용관(2017). 체육교사 다차원적 동기부여방식 측정도구 타당화. **한국체육측정평가학회지**, 19(2), 45-57.
- 전승오, 송용관. (2021). 역량강화 및 역량저하 코칭방식이 심리적 욕구 만족, 욕구 좌절과 삶의 질에 미치는 영향. **한국사회체육학회지**, 86, 203-213.
- 주우영, 천승현, 송용관(2022). 중·고등학교 코치의 상호소통 방식과 선수들의 친사회적 및 반사회적 행동 간의 관계: 2x2 스포츠 친·반사회적 모형의 적용. **한국체육학회지**, 61(2), 151-164.
- 천승현(2012). 자기결정이론에 근거한 체육교사의 동기부여방식과 심리적 욕구 및 정서참여 간의 관계 검증. **한국체육측정평가학회지**, 14(2), 35-49.
- 천승현, 김승재, 송용관, 이철(2017). 체육교사의 상호소통 방식과 학습자의 친사회적 및 반사회적 행동과의 관계. **한국체육학회지**, 56(4), 175-190.
- 천승현, 이영선(2010). 자율성지지에 기반을 둔 통합 체육활동이 중학생의 기본 심리

- 적 욕구와 정서·행동적 참여에 미치는 효과. *특수아동교육연구*, 12(1), 201 - 221.
- 천승현, 정주혁, 송용관(2019). 체육수업 학습자의 욕구만족과 좌절경험이 여가시간 운동지속의도와 심리적/신체적 피로감에 미치는 영향. *한국체육교육학회지*, 24(2), 185-197.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well-and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 51-59.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2019). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 22-40.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(6), 595-609.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- 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., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1), 75-102.
- 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.
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power-assertive disciplinary practices. *Human Development*, 55(2), 35-51.
- Beam, M. R., Chen, C., & Greenberger, E. (2002). The nature of adolescents' relationships with their "very important" nonparental adults. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 305-325.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support (Vol. 102). *Tech. rep.*
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., Connell, J., & Pierson, L. (1992). Teacher as social context (TASC): Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support. Unpublished manuscript, Graduate School of Education and Human Development, Department of Psychology, *University of*

Rochester.

- Bhavsar, N., Ntoumanis, N., Quested, E., Gucciardi, D. F., Thøgersen-Ntoumani, C., Ryan, R. M., ... & Bartholomew, K. J. (2019). Conceptualizing and testing a new tripartite measure of coach interpersonal behaviors. *Psychology of Sport and Exercise*, 44, 107-120.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher - child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Brophy, J. (2006). Observational research on generic aspects of classroom teaching. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 755-780). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically based morality. In *Handbook of moral development* (pp. 569-598). Psychology Press.
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 423-435.
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2016). Predicting sport experience during training: The role of change-oriented feedback in athletes' motivation, self-confidence and needs satisfaction fluctuations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(1), 45-58.
- Carter, K., & Doyle, W. (2013). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In *Handbook of classroom management* (pp. 383-416). Routledge.
- Chatzisarantis, N. L., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity

- participation. *Psychology and Health*, 24(1), 29-48.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236.
- Chen, Z., Wang, D., Wang, K., Ronkainen, N. J., & Huang, T. (2016). Effects of coaching style on prosocial and antisocial behavior among Chinese athletes. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(11), 1889-1900.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508-518.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Marsh, H. W. (2023). Autonomy-supportive teaching enhances prosocial and reduces antisocial behavior via classroom climate and psychological needs: A multilevel randomized control intervention. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 45(1), 26-40.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74-88.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2016). A teacher-focused intervention to

decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(3), 217-235.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107-118.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004.

Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, J., & Lee, Y. (2015). Giving and receiving autonomy support in a high-stakes sport context: A field-based experiment during the 2012 London Paralympic Games. *Psychology of Sport and Exercise*, 19, 59-69.

Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R., & Song, Y. G. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): a classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 685-741.

Cheon, S. H., Reeve, J., Marsh, H. W., & Jang, H. R. (2023). Cluster randomized control trial to reduce peer victimization: An autonomy-supportive teaching intervention changes the classroom ethos to support defending bystanders. *American Psychologist*.

Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331-346.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65-99.

- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 222-239.
- Coyne, S. M., Nelson, D. A., & Underwood, M. (2014). *Aggression in children*.
- Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G., & Ellison, P. (2019). Students' perceptions of autonomy-supportive versus controlling teaching and basic need satisfaction versus frustration in relation to life skills development in PE. *Psychology of Sport & Exercise*, 44, 79-89.
- Curran, T., Hill, A. P., & Niemiec, C. P. (2013). A conditional process model of children's behavioral engagement and behavioral disaffection in sport based on self-determination theory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35(1), 30-43.
- De Meester, A., Van Duyse, F., Aelterman, N., De Muynck, G. J., & Haerens, L. (2020). An experimental, video-based investigation into the motivating impact of choice and positive feedback among students with different motor competence levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 361-378.
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., & Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching?. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72-82.
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., ... & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education?. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541-554.
- 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. (1986). The dynamics of self-determination in personality and development. *Self-related cognitions in anxiety and motivation*, 171-194.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- 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. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Springer Science & Business Media*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2004). Handbook of self-determination research. *University Rochester Press*.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children:

- Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.
- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-441). *New York: Macmillan*.
- Duquin, M. B., & Schroeder-Braun, K. (1996). Power, empathy, and moral conflict in sport. *Peace and Conflict*, 2(4), 351-367.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 701 - 778). *New York, NY: Wiley*.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, S., & Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, 34(5), 910-932.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.
- Escriva-Boulley, G., Tessier, D., Ntoumanis, N., & Sarrazin, P. (2018). Need-supportive professional development in elementary school physical education: Effects of a cluster-randomized control trial on teachers' motivating style and student physical activity. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(2), 218-238.
- Farkas, M. S., & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266-279.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*,

95(1), 148-162.

- 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.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Grusec, J. E., & Sherman, A. (2011). Prosocial behavior. Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence, 263-286. *Guilford Publications*.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R., 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.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139.

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.

Hepach, R., Vaish, A., & Tomasello, M. (2013). A new look at children's prosocial motivation. *Infancy*, 18(1), 67-90.

Hodge, K., & Gucciardi, D. F. (2015). Antisocial and prosocial behavior in sport: The role of motivational climate, basic psychological needs, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(3), 257-273.

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.

Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 375-385.

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. R., Reeve, J., Cheon, S. H., & Song, Y. G. (2020). Dual processes to explain longitudinal gains in physical education students' prosocial and

- antisocial behavior: Need satisfaction from autonomy support and need frustration from interpersonal control. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 9(3), 471-487.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188.
- 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), 588-600.
- Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701.
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J., & Ommundsen, Y. (2009). The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Education Review*, 15(3), 315-335.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442.
- Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences*, 24(06), 575-588.
- Kavussanu, M., & Al-Yaaribi, A. (2021). Prosocial and antisocial behaviour in sport. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(2), 179-202.
- Kavussanu, M., & Boardley, I. D. (2009). The prosocial and antisocial behavior in sport scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(1), 97-117.

- Kavussanu, M., Seal, A. R., & Phillips, D. R. (2006). Observed prosocial and antisocial behaviors in male soccer teams: Age differences across adolescence and the role of motivational variables. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18(4), 326-344.
- Knee, C. R., Patrick, H., Vietor, N. A., Nanayakkara, A., & Neighbors, C. (2002). Self-determination as growth motivation in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 609-619.
- Koka, A., & Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determination theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 74-86.
- Koka, A., & Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91-106.
- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Kochel, K. P. (2009). Peers and motivation. In *Handbook of motivation at school* (pp. 337-362). *Routledge*.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84.
- Lim, B. C., & Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach - athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science*, 21(11), 883-904.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., & Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14(3), 407-425.

- Martela, F., & Ryan, R. M. (2016). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well being. *Journal of Personality*, 84(6), 750-764.
- Maslow, A., & Lewis, K. J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Salenger Incorporated*, 14(17), 987-990.
- Matosic, D., Ntoumanis, N., & Quested, E. (2016). Antecedents of need supportive and controlling interpersonal styles from a self-determination theory perspective: A review and implications for sport psychology research. *Sport and Exercise Psychology Research*, 145-180.
- 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.
- Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2014). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 650-666.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., & Cervelló, E. (2010). Motivation and performance in physical education: An experimental test. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(1), 79-85.
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest - enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353-366.
- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2018). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational*

Psychology, 38(4), 435-450.

- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A., & Lens, W. (2013). Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 23, 179-186.
- Murray, H. A. (1937). Facts which support the concept of need or drive. *The Journal of Psychology*, 3(1), 27-42.
- Nolen-Hoeksema, S., Wolfson, A., Mumme, D., & Guskin, K. (1995). Helplessness in children of depressed and nondepressed mothers. *Developmental Psychology*, 31(3), 377.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Morality in sport: A self-determination theory perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(4), 365-380.
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202.
- Nucci, C., & Young-Shim, K. (2005). Improving socialization through sport: An analytic review of literature on aggression and sportsmanship. *Physical Educator*, 62(3), 123-129.
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M., & Wynn, S. R. (2013). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37, 14-32.

- Pavey, L., Greitemeyer, T., & Sparks, P. (2011). Highlighting relatedness promotes prosocial motives and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(7), 905-917.
- Poczwardowski, A., Barott, J. E., & Henschen, K. P. (2002). The athlete and coach: Their relationship and its meaning. Results of an interpretive study. *International Journal of Sport Psychology*, 33(1), 116-140.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- 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. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory, 129-152. *Singapore: Springer Singapore*.
- Reeve, J. (2018). Understanding motivation and emotion. *Harcourt Brace Jovanovich College Publishers*.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178-189.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic

- engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big Theories Revisited*, 4, 31-60.
- Reeve, J., Deci, E., Ryan, R., McInerney, D. M., & Etten, S. V. (2004). Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big Theories Revisited. *IPA*.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28, 147-169.
- Reynolds, W. M., Miller, G. E., & Weiner, I. B. (2003). Handbook of psychology, Vol. 7, *Wiley, Hoboken*, NJ, pp. 235-258
- Rocchi, M., Pelletier, L., & Desmarais, P. (2017). The validity of the Interpersonal Behaviors Questionnaire (IBQ) in sport. *Measurement in physical education and exercise science*, 21(1), 15-25.
- Rutten, E. A., Deković, M., Stams, G. J. J., Schuengel, C., Hoeksma, J. B., & Biesta, G. J. (2008). On-and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: A multilevel study. *Journal of Adolescence*, 31(3), 371-387.
- Rutten, E. A., Schuengel, C., Dirks, E., Stams, G. J. J., Biesta, G. J., & Hoeksma, J. B. (2011). Predictors of antisocial and prosocial behavior in an adolescent sports context. *Social Development*, 20(2), 294-315.
- Rutten, E. A., Stams, G. J. J., Biesta, G. J., Schuengel, C., Dirks, E., & Hoeksma, J. B. (2007). The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 255-264.
- 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), 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- 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. (2017). Self-determination theory: Autonomy and basic psychological needs in human motivation, social development, and wellness. New York: *Guilford Publications*.
- Sage, L., Kavussanu, M., & Duda, J. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal of Sports Sciences*, 24(05), 455-466.
- 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.
- Sheehy, T., & Hodge, K. (2015). Motivation and morality in Masters athletes: A self-determination theory perspective. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(3), 273-285.
- Sheldon, K. M., & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and

- relatedness support in a game learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, 47(2), 267-283.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Skinner, E. A. (1995). Perceived control, motivation, & coping (Vol. 8). *Sage Publications*.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216-269.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S., & Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the society for Research in Child Development*, i-231.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 175-235.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120.
- Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J., & Jackson, B. (2017). An intervention to improve teachers' interpersonally involving instructional practices in high

- school physical education: Implications for student relatedness support and in-class experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39(2), 120-133.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-111.
- 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.
- Steingut, R. R., Patall, E. A., & Trimble, S. S. (2017). The effect of rationale provision on motivation and performance outcomes: A meta-analysis. *Motivation Science*, 3(1), 19-50.
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A longitudinal analysis of associations between observed teaching and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 129-140.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
- Tian, L., Zhang, X., & Huebner, E. S. (2018). The effects of satisfaction of basic psychological needs at school on children's prosocial behavior and antisocial behavior: The mediating role of school satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9, 548-560.

- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2019). The dark side of the self-determination theory and its influence on the emotional and cognitive processes of students in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4444-4454.
- Tsai, Y. M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 460-472.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). *Academic Press*.
- Van den Berghe, L., Cardon, G., Tallir, I., Kirk, D., & Haerens, L. (2016). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behavior: The bidirectional relationship with student engagement and disengagement in the beginning of a lesson. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 21(6), 653-670.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter?. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 650-661.
- Vanden Auweele, Y., & Rzewnicki, R. (2000). Putting relationship issues in sport in perspective. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 573-577.
- 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), 263-306.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie. *Acco*.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal

- contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- 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), 246-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(2), 232-249.
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., ... & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469.
- 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.
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V., & Prusak, K. A. (2008). Effects of choice

- on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 385-398.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, 44(6), 1785-1788.
- 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), 222-244.
- Wentzel, K. R. (2004). Understanding classroom competence: The role of social-motivational and self-processes. *Advances in Child Development and Behavior*, 32, 213-241.
- 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.
- Wylleman, P. (2000). Interpersonal relationships in sport: Uncharted territory in sport psychology research. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 555-572.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., & Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 51-68.

국문 초록

다차원적 교수방식이 심리적 욕구, 동기와 도덕성에 미치는 영향

루 심 령

부경대학교, 일반대학원, 체육학과

지도교수 송 용 관

본 연구는 대학 교수자의 다차원적 교수방식이 학습자의 심리적 욕구, 동기, 도덕성 행동과 어떤 관계를 지니고 있는지를 검증하였다. 이를 위해 편의표본 추출법을 이용하여 중국 허난성 정저우시에 모집된 1,100명의 대학생을 대상으로 온라인 설문조사를 수행하였다. 수집된 자료는 SPSS와 AMOS 통계 프로그램을 이용하여 자료를 분석했다. SPSS 프로그램에서는 신뢰도 분석, 타당도 분석, 기술통계, 상관관계 분석을 시행하였다. AMOS 프로그램에서는 선행변인이 결과변인에 미치는 영향력을 확인하기 위한 경로 분석을 수행하였다. 분석 결과, 첫째, 교수자의 다차원적 교수방식은 학습자의 심리적 욕구 만족과 욕구 좌절에 영향을 미치는 선행변인이라는 사실을 확인하였다. 긍정적인 교수방식인 교수자의 자율성 지지와 구조 방식은 학습자의 심리적 욕구 만족을 잘 예측하는 동기부여 방식으로 확인되었다. 반면에 부정적인 교수방식인 교수자의 통제 방식과 방임/무질서는 학습자의 심리적 욕구 좌절을 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 둘째, 학습자의 심리적 욕구 만족과 욕구 좌절은 동기에 영향을 미치는 선행변인이라는 사실을 확인하였다. 학습자의 심리적 욕구 만

죽은 자기결정 수준이 높은 자율성 동기를 잘 예측하였다. 반면에, 학습자의 심리적 욕구 좌절은 자기결정 수준이 낮은 통제 동기와 무동기를 잘 예측하는 것으로 확인되었다. 셋째, 학습자의 심리적 욕구 만족과 욕구 좌절은 도덕성에 영향을 미치는 선행변인이라는 사실을 확인하였다. 학습자의 심리적 욕구 만족 경험은 친사회적 행동에 영향을 미쳤다. 반면, 학습자의 심리적 욕구 좌절 경험은 반사회적 행동을 예측하는 것으로 밝혀졌다. 넷째, 학습자의 동기와 도덕성의 관계가 확인되었다. 학습자의 자율성 동기는 도덕성 행동을 예측하였다. 반면, 학습자의 무동기는 친사회적 행동을 부적으로 예측하는 것으로 확인되었다. 이는 대학 교수자의 자율성지지와 구조 교수방식을 통해 학생의 심리적 욕구 만족이 충족되고, 학생의 자기결정 동기 유형에도 영향을 미쳐 학습자의 친사회적 행동을 촉진하고 반사회적 행동을 줄일 수 있다. 더욱이 교수자와 학습자 간 긍정적인 상호작용을 통해서 즐겁고 행복한 수업을 경험하게 하는 데 중요한 정보를 제공하고자 한다.

주요어: 다차원적 교수방식, 심리적 욕구 만족, 심리적 욕구 좌절, 자율성 동기, 통제 동기, 무동기, 친사회적 행동, 반사회적 행동

부록 1. 설문지

「다차원적 교수방식이 심리적 욕구, 자기결정 동기 및 도덕성에 관한 조사」

학생 여러분, 안녕하세요!

이 설문지는 학생 여러분의 ‘경험’과 ‘생각’을 연구하기 위해 제작되었습니다. 구체적으로 체육 전공 및 교양 수업에서 느끼는 교수자의 수업방식과 여러분의 욕구, 동기와 도덕성을 알아보기 위한 조사입니다. 수업에서 경험하는 여러분의 심리적 특성을 파악하여 향후 즐거운 체육 전공 및 교양 수업과 친구들과 좋은 우정 형성을 위한 기초 자료가 될 것입니다. 이 자료를 토대로 학생 여러분의 정서 안정 및 교수자에게 올바른 체육수업 운영 방식에 중요한 역할을 하게 될 것입니다.

여러분이 응답한 내용은 통계법 33조에 따라 오직 연구 목적으로만 분석되고, 여러분이 답한 내용에 대해서는 완벽하게 비밀이 보장되며, 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 답해주세요. 감사합니다.

본인은 이 연구의 목적에 대해 충분한 설명을 듣고 이해하였습니다.

이에 연구 참여에 동의합니다. 예 아니오

연구자 : LU xinling 지도교수 : 송용관 문의 연락처 :

※ 다음은 응답자의 기본적인 사항에 대한 질문입니다.
빠짐없이 응답해 주시기 바랍니다.

1. 성별은?	☐ ① 남자 ☐ ② 여자
2. 학년은?	☐ ① 1학년 ☐ ② 2학년 ☐ ③ 3학년 ☐ ④ 4학년
3. 나이는?	-----세
4. 전공은?	☐ 철학 ☐ 경제학 ☐ 법학 ☐ 교육학 ☐ 문학 ☐ 역사학 ☐ 이학 ☐ 공학 ☐ 농학 ☐ 의학 ☐ 경영학 ☐ 예술체육학 ☐ 군사과학
5. 체육수업 선호도는?	☐ ① 좋아한다 ☐ ② 보통한다 ☐ ③ 싫어한다
6. 체육선생님 성별은?	☐ ① 남자 ☐ ② 여자

※ 응답해 주셔서 감사합니다~ 😊

설문지 1

※ 다음을 읽고, 자신의 느낌을 가장 잘 나타내는 번호에 V표시 해 주세요.
 예를 들어, 자신의 생각과 완전히 다르다면 “① 전혀 그렇지 않다”,
 전적으로 일치하면 “⑦ 매우 그렇다”에 V로 표기해 주시면 됩니다.

■ 체육수업에서 우리 선생님은... : 자율성지지&통제&구조&무질서	전혀 아니다	←→					매우 그렇다
① 선생님은 나를 이해하고 있다.	1	2	3	4	5	6	7
② 선생님은 새로운 방식을 제시하기 이전에 내가 이 활동을 어떻게 바라보는지 이해하려고 노력한다.	1	2	3	4	5	6	7
③ 선생님은 나의 의견이나 생각을 받아들이고 귀담아 들어준다.	1	2	3	4	5	6	7
④ 선생님은 나에게 활동에 따른 선택과 기회를 제공한다.	1	2	3	4	5	6	7
⑤ 선생님은 내가 잘할 수 있도록 격려하고 응원한다.	1	2	3	4	5	6	7
전혀 아니다 ←→ 매우 그렇다							
⑥ 내가 활동을 어떻게 하고 싶은지 방법에 대해 물어본다.	1	2	3	4	5	6	7
⑦ 선생님은 내가 하고자 하는 모든 것을 통제하려고 한다.	1	2	3	4	5	6	7
⑧ 선생님은 나에게 강제적이며, 강요적인 어투(말)로 말한다.	1	2	3	4	5	6	7
⑨ 선생님은 나에게 강요하고 압박감과 스트레스를 준다.	1	2	3	4	5	6	7
⑩ 선생님은 지나치게 엄격하고 통제적으로 나를 대한다.	1	2	3	4	5	6	7
전혀 아니다 ←→ 매우 그렇다							
⑪ 선생님은 내가 스스로 체육활동 및 과제를 수행할 수 있도록 피드백을 제공한다.	1	2	3	4	5	6	7
⑫ 내가 어려움을 느낄 때, 선생님은 내가 문제를 해결할 수 있도록 다른 방법(피드백)과 전략들을 제시해준다.	1	2	3	4	5	6	7
⑬ 선생님은 수업을 시작하기 전에 내가 오늘 할 내용을 이해하고 있는지 정확히 확인한다.	1	2	3	4	5	6	7
⑭ 선생님은 과제(체육활동)를 제시하기 전에 내가 시작할 준비가 되어 있는지 확인한다.	1	2	3	4	5	6	7
전혀 아니다 ←→ 매우 그렇다							
⑮ 학습활동을 할 때, 나는 언제, 어디서, 무엇을 어떻게 해야 할지 모르겠다.	1	2	3	4	5	6	7
⑯ 선생님이 나를 대하는 방식은 매번 다르다(일관성이 없어 그때 그때 다르다).	1	2	3	4	5	6	7
⑰ 선생님이 제시하는 수업목표, 수업규칙, 기대치, 피드백은 명확하지 않다.	1	2	3	4	5	6	7
⑱ 선생님이 제공하는 피드백이나 수업정보는 일관적이지 않으며, 불확실하다.	1	2	3	4	5	6	7

설문지 2

※ 다음을 읽고, 자신의 느낌을 가장 잘 나타내는 번호에 V표시 해 주세요.
 예를 들어, 자신의 생각과 완전히 다르다면 “① 전혀 그렇지 않다”,
 전적으로 일치하면 “⑦ 매우 그렇다”에 V로 표기해 주시면 됩니다.

■ 체육수업시간에 나는 : 심리적욕구만족	전혀 아니다	↔	매우 그렇다				
① 나는 내가 원하는 활동들을(연습, 시합) 간섭받지 않고 내 의사대로 할 수 있다.	1	2	3	4	5	6	7
② 내가 하고 싶은 운동기술 및 활동과 관련하여 나의 의견이나 의사를 밝힐 수 있다.	1	2	3	4	5	6	7
③ 내가 어떤 행동을 할 것인지 결정하여 할 수 있다.	1	2	3	4	5	6	7
④ 나에게 다양한 기회와 선택이 주어진다.	1	2	3	4	5	6	7
⑤ 나는 체육을 잘한다고 생각한다.	1	2	3	4	5	6	7
전혀 아니다 ↔ 매우 그렇다							
⑥ 나는 체육을 잘할 수 있다는 자신감이 높다.	1	2	3	4	5	6	7
⑦ 나의 운동능력 및 실력이 뛰어난 편이다.	1	2	3	4	5	6	7
⑧ 나는 나의 실력에 만족한다.	1	2	3	4	5	6	7
⑨ 내 친구들은 나의 생각과 의견에 귀를 기울인다고 생각한다.	1	2	3	4	5	6	7
⑩ 내 친구들은 나를 이해하고 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5	6	7
전혀 아니다 ↔ 매우 그렇다							
⑪ 내 친구들은 나를 격려하고 응원해준다.	1	2	3	4	5	6	7
⑫ 내 친구들은 나를 중요한 사람이라고 생각해준다.	1	2	3	4	5	6	7
⑬ 나는 친구들과 함께할 때 편안하다.	1	2	3	4	5	6	7
⑭ 내 친구들은 나를 인격체로 존중해준다.	1	2	3	4	5	6	7

설문지 3

※ 다음을 읽고, 자신의 느낌을 가장 잘 나타내는 번호에 V표시 해 주세요.

예를 들어, 자신의 생각과 완전히 다르다면 “① 전혀 그렇지 않다”,
전적으로 일치하면 “⑦ 매우 그렇다”에 V로 표기해 주시면 됩니다.

■ 운동을 할 때, 나는 : 심리적 욕구 좌절	전혀 아니다 ←→ 매우 그렇다						
① 운동할 때, 어떤 선택이나 의사결정을 하는 것을 방해 받는다고 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
② 주어진 과제나 연습을 강제나 강요에 의해 한다고 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
③ 주어진 연습활동을 해야만 된다는 압박감(스트레스)을 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
④ 주어진 연습활동을 따라야만 한다고 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
⑤ 친구들이 나를 따돌리고 있다고 느낀다(생각된다).	1	2	3	4	5	6	7
⑥ 친구들이 나의 성공 및 성취를 시기 및 질투하고 있다고 느낀다(생각된다).	1	2	3	4	5	6	7
⑦ 친구들로부터 무시(거절)당하고 있다고 느낀다(생각한다).	1	2	3	4	5	6	7
⑧ 친구들은 나를 싫어한다.	1	2	3	4	5	6	7
⑨ 내가 무능력하다고 느껴지는 말들(예: “바보냐?”, “넌 그것도 못하냐?” 등)을 들을 때가 있다.*	1	2	3	4	5	6	7
⑩ 나를 무기력(무능력)하게 만드는 상황들이 있다.	1	2	3	4	5	6	7
⑪ 나 자신이 능력이 없다고 느껴지는 상황들이 생긴다.	1	2	3	4	5	6	7
⑫ 잠재능력을 실현하기 위한 기회가 없기 때문에 나는 무능(력)하다고 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7

설문지 4

※ 다음을 읽고, 자신의 느낌을 가장 잘 나타내는 번호에 V표시 해 주세요.

예를 들어, 자신의 생각과 완전히 다르다면 “① 전혀 그렇지 않다”,

전적으로 일치하면 “⑦ 매우 그렇다”에 V로 표기해 주시면 됩니다.

■ 내가 체육수업에 참여하는 이유는() 참가한다. : 자기결정동기	전혀 아니다	↔	매우 그렇다				
① 체육이 재미있기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
② 새로운 것을 배우는 것이 즐겁기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
③ 체육이 나의 호기심을 유발하기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
④ 새로운 기술을 배우는 것이 흥미롭기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
⑤ 내가 운동기술을 배우길 원하기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
전혀 아니다 ↔ 매우 그렇다							
⑥ 체육을 잘하는 것이 개인적으로 중요하기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
⑦ 체육을 잘하고 싶기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
⑧ 내 삶의 다른 부분에서도 활용할 수 있는 기술을 배울 수 있기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
⑨ 선생님이 나를 괜찮은 학생이라고 생각하길 원하길 때문에	1	2	3	4	5	6	7
⑩ 체육을 하지 않으면, 나 자신이 나쁘다고 생각 들기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
전혀 아니다 ↔ 매우 그렇다							
⑪ 다른 친구들이 내가 운동을 잘하는 학생이라고 생각하길 원하기 때문 에	1	2	3	4	5	6	7
⑫ 체육수업에 참가하지 않았을 때, 그것으로 인해 성가신 일이 생길 수 있기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
⑬ 체육에 참가하지 않으면 스스로 죄책감을 느끼기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
⑭ 내가 체육수업에 참가하지 않으면 문제가 발생할 수 있기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
⑮ 내가 체육수업에 참여하기로 되어 있기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
전혀 아니다 ↔ 매우 그렇다							
⑯ 체육수업에 참가하지 않으면 선생님이 야단치기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
⑰ 규칙/규정이기 때문에	1	2	3	4	5	6	7
⑱ 나는 왜 체육수업에 참여해야 하는지 모르겠다.	1	2	3	4	5	6	7
⑲ 나는 왜 체육수업에 참여해야 하는지 이유를 모르겠다.	1	2	3	4	5	6	7
⑳ 체육수업에 참가하는 것이 시간이 아깝다고 생각한다(시간낭비라고 생각한다)	1	2	3	4	5	6	7
㉑ 체육수업에서 벗어나는 방법을 모르기 때문에 참가한다.	1	2	3	4	5	6	7

설문지 5

※ 다음을 읽고, 각 문장에 자신에 생각과 전적으로 일치하면 “⑤ 매우 그렇다”에, 그렇지 않다고 생각하면 “① 전혀 아니다”에 V표시하면 됩니다.

■ 나는 수업에서 : 친사회적 및 반사회적 행동	전혀 아니다 ←→ 매우 그렇다				
① 체육수업에서 우리 반 학생들은 친구처럼 친근하다.	1	2	3	4	5
② 체육수업에서 우리 반 학생들은 서로 협력한다.	1	2	3	4	5
③ 체육수업에서 우리 반 학생들은 서로 응원하고 지지적인 말을 사용한다.	1	2	3	4	5
④ 체육수업에서 우리 반 학생들은 친절하다.	1	2	3	4	5
⑤ 체육수업에서 우리 반 학생들은 다친 친구를 도와준다.	1	2	3	4	5
⑥ 체육수업에서 우리 반 학생들은 내게 도움을 준다.	1	2	3	4	5
	전혀 아니다 ←→ 매우 그렇다				
⑦ 체육수업에서 우리 반 학생들은 수업과 게임규칙을 잘 따른다.	1	2	3	4	5
⑧ 체육수업에서 우리 반 학생들은 실수나 실책한 친구에게 잘할 수 있다고 격려하고 응원한다.	1	2	3	4	5
⑨ 체육수업에서 우리 반 학생들은 서로 신체적으로 싸운다.	1	2	3	4	5
⑩ 체육수업에서 우리 반 학생들은 서로 티격태격한다.	1	2	3	4	5
⑪ 체육수업에서 우리 반 학생들은 서로 다투며 투덜투덜 거린다.	1	2	3	4	5
⑫ 체육수업에서 우리 반 학생들은 말썽을 피우고 문제를 일으킨다.	1	2	3	4	5
⑬ 체육수업에서 우리 반 학생들은 고의로 반칙(파울)을 한다.	1	2	3	4	5