



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](#)

2014년 2월
석사학위논문

고등학생들의 무용 수준에 따른
정서조절전략의 차이와
정서반응과의 관계

조선대학교 대학원

무용학과

김 은 정

고등학생들의 무용 수준에 따른
정서조절전략의 차이와
정서반응과의 관계

Differences of High School Students' Emotional
Regulation Strategy according to Dance Level and Its
Relation to Emotion Response

2014년 2월 25일

조선대학교 대학원

무용학과

김 은 정

고등학생들의 무용 수준에 따른
정서조절전략의 차이와
정서반응과의 관계

지도교수 김 미 숙

이 논문을 무용학석사학위신청 논문으로 제출함



2013년 10월



조선대학교 대학원

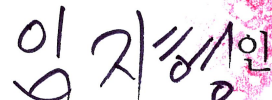

무용학과

김 은 정

김은정의 석사학위 논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수  

위 원 조선대학교 교수  

위 원 조선대학교 교수  

2013년 11월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT

I. 서 론	1
A. 연구 필요성	1
B. 연구 목적	5
C. 연구 문제	6
D. 연구 제한점	7
E. 용어의 정의	8
II. 이론적 배경	9
A. 정서조절전략	9
B. 정서반응	13
C. 정서조절과 정서의 관계	19
III. 연구방법	21
A. 연구대상	21
B. 연구도구	22
C. 연구절차	25
D. 자료분석	26
IV. 결 과	27
A. 기술통계	27
B. 다변량분석	28

C. 상관분석	32
V. 논의	34
A. 무용수준에 따른 차이	34
B. 정서조절전략과 정서반응의 관계	36
VI. 결론 및 제언	38
A. 결론	38
B. 제언	39
참고문헌	41
부 록	49

표 목 차

표 1. 연구대상의 인구사회학적 특성	21
표 2. 정서조절전략 질문지의 탐색적 요인분석 결과	23
표 3. 긍정적 부정적 정서 질문지의 탐색적 요인분석 결과	24
표 4. 정서조절전략과 정서반응 요인의 평균과 표준편차	27
표 5. 전공과 경력에 따른 정서조절전략과 정서반응 요인의 다변량분석 결과	29
표 6. 정서조절전략과 정서반응 요인간의 상관계수	33

그림 목 차

- 그림 1. 긍정적 정서경험에 대한 전공유형과 무용경력의 상호작용 양상 31
- 그림 2. 부정적 정서경험에 대한 전공유형과 무용경력의 상호작용 양상 32

ABSTRACT

Differences of High School Students' Emotional Regulation Strategy according to Dance Level and Its Relation to Emotion Response

Kim, Eun-Jeong

Department of Dance

Graduate School Chosun University

This study investigated the differences of dance students' emotion regulation strategies and emotional responses according to dance genre and dance careers in a dance class setting, and examined the relationships between emotion regulation strategies and emotional responses. The participants were 342 high school dance students.

Data were analyzed through two-way MANOVA and correlations. The results of the study were as follows:

1. The levels of cognitive reappraisals and expressive suppression were no differences between ballet, Korean dance, and modern dance students.
2. The levels of cognitive reappraisals and expressive suppression were no differences between low and high career groups.
3. Students' positive and negative emotional responses were no differences between ballet, Korean dance, and modern dance students.

4. Students' positive and negative emotional responses were no differences between low and high career groups.
5. Ballet and modern dance students participating in dance over seven years experienced higher positive emotions than their counterparts, and students studying Korean dance more over seven years experiences higher negative emotions than others.
6. Students cognitive reappraisals are positively related to positive emotional responses, but expressive suppressions are negatively associated with negative emotional responses.

In conclusion, there were no differences between high school dance students' majors and careers in emotional regulation strategies and emotional responses in the dance classes. But it will be possible that ballet and modern dance students can experience higher positive emotion than Korean dance students. Also, the results of the study suggest that students' cognitive reappraisals strategies can enhance a positive emotion, whereas expressive suppression strategies will contribute to reducing a negative emotion.

Key words: dance education, emotional regulation, emotion, motivation, learning environments

I. 서 론

A. 연구 필요성

학습 상황은 정서가 필수적으로 수반되기 때문에 학습목표에 방해가 되거나 도움이 되는 정서를 스스로 조절하고 변화시키려는 노력은 학업성취와 학교적응에 매우 중요하다. 이러한 정서조절은 학생들의 적응적 기능을 촉진시키는 역할을 하지만, 문제행동, 정신병리, 심리적 부적응 등에 영향을 미치는 주요 요소이다. 따라서 이 연구는 무용을 전공하는 학생들의 정서조절전략과 정서반응에 초점을 두고 이루어졌다.

정서조절(emotion regulation)이란 개인이 불쾌한 정서를 감소시키기 위해서 동원하는 다양한 노력을 의미한다(이지영, 권석만, 2006). 기존의 연구는 모든 정서조절전략이 적응과 정신건강에 도움을 주는 것은 아니라고 주장하지만(이아름, 이민규, 2013), Garnefski(2001)는 일반적으로 정서조절전략을 긍정적 재조명, 해결중심적 사고, 긍정적 재평가, 균형있게 바라보기를 적응적인 정서조절 전략으로 분류하였으며, 자기비난, 반추, 과국화, 타인비난을 부적응적인 정서조절 전략으로 구분하였다.

하지만, Gross(1998)는 정서조절을 개인이 의식적, 무의식적으로 자신의 정서를 조절하는 과정으로서 정의하였다. Gross(1998)는 개인의 정서조절과정 모델을 통해 정서조절전략이 정서발생 과정에서 긍정적, 부정적 정서의 강도를 증가 또는 감소시키는데 사용될 수 있다고 제안하였다.

Gross(1998)에 의하면, 정서조절전략은 크게 인지적 재평가(reappraisal)와 표현 억제(suppression)로 분류된다. 일반적으로 인지적 재평가(reappraisal)는 가장 적응적 전략으로서 정서적 영향을 바꾸는 방식과 같이 정서유발 상황을

해석하는 이며, 표현 억제(suppression)는 가장 부적응적 전략으로서 정서 표현적 행동을 포함한 반응에 초점을 둔이다(Gross, 1998; Gruber, Gross, Harvey, 2012).

Gross와 John(2003)은 재평가를 하는 사람일수록 부정적 정서보다는 더 많은 긍정적 정서를 경험하지만, 억제하는 개인은 긍정적 정서에 비해 더 많은 부정적 정서를 경험한다고 보고하였다. 이러한 결과에도 불구하고, 무용을 전공하는 학생이나 무용수들을 대상으로 어떤 정서조절전략이 활용되고 있는지는 국내 외적으로 전혀 알려진 바가 없는 실정이다(박중길, 유진, 2013).

한편, 정서조절전략과 정서반응은 매우 밀접한 관련이 있지만, 학자들에 따라 정서반응이 정서조절전략에 영향을 주거나, 아니면 정서조절전략이 정서반응에 영향을 주는 것으로 보고되고 있다. 가령, 정서가 정서조절에 영향을 미친다는 관점에 의하면, 학생들이 정서를 경험할 때 그 정서를 효과적으로 조절하기 위한 전략이 달라지며, 학생들이 자신의 정서를 조절하는 것은 인지적 수행을 높이고 학습전략을 조절하는 것과 관련이 있다(Howse et al., 2003).

반면에, Gross(1998)의 정서조절과정 모델을 적용한 일부 연구는 정서조절 전략이 정신건강을 촉진시키고(Fry, Kim, Gno-Overway, Guivernau, Newton, & Magyar, 2012), 경쟁 전 심리생리적 상태를 최적화하여 수행능력을 향상시킨다고 보고하고 있다(Robazza et al., 2004). Uphill, Lane과 Jones(2012)는 재평가가 유쾌한 정서와 정적 관계가 있지만, 억제는 불쾌한 정서와 관련이 없다고 보고하였다. 국내에서도 재평가 전략은 긍정적 정서를 촉진시키고 부정적 정서는 감소시키며, 억제 전략은 긍정적 부정적 정서를 모두 촉진시키는 역할을 한다고 보고되었다(박중길, 유진, 2013).

이와 같이, 연구에 따라 정서조절전략과 정서반응과의 관계는 다르지만, 학습 상황에서 학생들이 느끼는 정서는 개인이 특정한 상황을 자신의 현재 목표와 부합된 것으로 지각할 때 일어나는 개인적 표현들이며 개인과 환경 간의 복잡

한 상호작용으로부터 발생한다. 일반적으로 학생들은 학업 상황에 따라 상이한 정서를 경험하는데(Schutz & DeCuir, 2002), 학습 상황에서 경험되는 학생들의 정서를 학업 정서로 정의하면서 '성취정서에 대한 통제-가치 이론'을 제안한 Goetz, Frenzel, Pekrun과 Hall(2006)은 학생이 학습환경 요인을 어떻게 통제하고 가치를 부여하느냐에 따라 정서를 경험한다고 주장하였다.

학업 상황에서 이러한 정서경험은 학생들의 동기와 학습, 인지, 과제수행, 정체성 발달, 건강(Schutz & Pekrun, 2007)뿐만 아니라 자기조절과 정서조절, 목표성향에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(Artino & Jones, 2012). 물론, 무용 연구자들도 연습이나 공연 환경이 무용전공 학생들의 불안(김미경, 이강현, 2002; 김승철, 박준희, 2000; 김종기, 2010; 김혜정, 함현정, 2003; 배귀영, 2001; 서지혜, 임혜자, 2000; 손재현, 이혜정, 2007; 황규자, 유지영, 2010; Carr & Wyon, 2003; Thompson & Jaque, 2013 Walker, 2008; Walker & Nordin-Baes, 2010)과 즐거움(최효진, 2009, 2010)과 같은 정서와 과제수행(박준희, 2010)에 영향을 준다고 보고하였다.

이렇듯, 국내외의 무용과 관련된 대다수의 연구는 불안이나 즐거움 등과 같이 특정한 정서만을 다루었을 뿐 학생들의 전공유형과 무용경력에 따른 정서조절전략과 긍정적 부정적 정서 수준의 차이와 이들 두 변인 간의 관계도 알려져 있지 않다.

무용과 관련된 정서연구를 보면, 무용수들을 대상으로 스트레스 평가와 불안 간의 관계를 분석한 Quested, Bosch, Burns, Cumming, Ntoumanis와 Duda(2011)는 스트레스에 대한 도전평가가 수행에 대한 만족을 촉진시키며, 위협평가는 불안 증상을 촉진시킨다는 결과를 제시하였다. 서차영과 장보경(2013)은 무용전공 대학생의 도전평가가 수행만족을 예측하는 변수이지만 수행만족에 가장 강한 영향을 주는 예측변수는 긍정적 정서반응임을 보고함으로써 도전평가가 긍정적 정서반응을 촉진시키고 위협평가는 부정적 정서를 유발한다는 기존의 결

과를 뒷받침하였다(Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008; Skinner & Brewer, 2004).

특히, 무용전공 학생들의 부정적인 정서반응은 탈진(김선수, 나안숙, 신희홍, 2010), 중도탈락(강은영, 2011), 학과적응(조진희, 2007), 상해(서차영, 1983; Air, 2009; Jacobs, Hincapie, & Cassidy, 2012), 섭식장애(Hincapie, & Cassidy, 2010), 정신건강(Quested & Duda, 2010; Lench, Levine, & Rose, 2010), 과제수행(Vast, Young, & Thomas, 2011) 등에 부정적인 영향을 준다고 알려져 있다.

따라서 이 연구에서 무용전공 학생들의 정서조절전략과 정서반응의 차이와 관계가 규명된다면, 대학 진학을 앞둔 고등학생들의 수행향상을 결정짓는 인지적 정서적 요인들을 이해하고 효과적인 교수-학습전략을 모색하는데 기여할 것으로 생각된다.

B. 연구 목적

정서조절은 개인이 의식적, 무의식적으로 자신의 정서를 조절하는 과정이며, 학생들의 학습경험과 개인차에 따라 차이가 있지만(Gross, 1998), 현재까지 무용을 전공하는 고등학생들의 정서조절전략 및 긍정적 정서반응 수준뿐 아니라 정서조절전략과 정서 간의 관계도 구체적으로 알려진 바가 없다.

따라서 이 연구의 목적은 무용을 전공하는 고등학생들의 수준(무용전공, 무용경력)에 따라 정서조절전략과 긍정적 부정적 정서의 하위요인에 차이가 있는지를 분석하고, 이들의 정서조절전략(재평가, 억제)과 정서반응(긍정적 정서, 부정적 정서) 간의 관계를 알아보는 것이다.

C. 연구 문제

이 연구는 두 가지의 목적을 가지고 이루어졌다. 즉, 무용전공 고등학생들의 전공유형(발레, 한국무용, 현대무용)과 무용경력(3년이하, 4-6년, 7년 이상)에 따른 정서조절전략과 정서반응 수준의 차이 검증과 정서조절전략과 긍정적 정서반응 간의 상호 관련성을 검증하는 것이다.

이 연구에서 설정된 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 무용전공 고등학생들의 정서조절전략과 정서반응 수준이 전공유형과 무용경력에 따라 유의한 차이가 있는가?

둘째, 무용전공 고등학생들의 정서조절전략과 정서반응 하위요인 사이에 관련이 있는가?

D. 연구 제한점

본 연구는 비실험적 연구설계(non-experimental research design)를 적용하는 횡단적 연구로서 연구의 목적을 효과적으로 달성하기 위해 연구내용과 범위에 대하여 다음과 같이 제한을 두었다.

첫째, 무용전공 고등학생들의 정서반응은 전공실기 수업 이외에도 학교생활과 전공연습 과정에서도 지각될 수 있다. 그러나 다양한 맥락에서 경험하는 정서반응은 설문조사 과정에서 학생들에게 그릇된 반응을 불러일으킬 수 있기 때문에, 이 연구에서 정서반응은 전공과 관련된 실기수업 상황으로 제한되었다.

둘째, 무용전공 고등학생들이 실기 시간에 경험하는 긍정적 부정적 정서반응과 정서조절전략 간의 관계를 검증하는데 있어서 개인의 성격과 믿음, 무용실 환경(예; 무용실 분위기와 시설 등), 교수관련 변인(예; 성별, 교육경력 등), 교수행동, 학습목표와 내용, 학생들의 컨디션이나 건강상태 등은 연구자에 의해 통제될 수 없기 때문에, 이러한 환경적, 인지적 요소들은 이 연구에서 고려되지 않았다.

E. 용어의 정의

이 연구에서 사용되는 주요 개념은 정서조절전략과 정서반응이며, 각 개념의 의미는 다음과 같다.

- (1) 정서조절전략 : 정서조절이란 개인이 의식적으로나 무의식적으로 자신의 기분을 조절하는 과정을 뜻한다(Gross, 1998). 정서조절전략은 학자들에 의해 다양한 구성개념으로 이루어져 있지만, 이 연구에서는 Gross(1998)가 개발한 정서조절전략 질문지를 사용하기 때문에, 정서조절전략은 크게 재평가 전략과 억제 전략으로 제한하였다.
- (2) 정서반응 : 학업 상황에서 학생들이 경험하는 성취 정서를 의미하며, 성취 정서는 성취결과 또는 성취활동과 직접적으로 연관되는 정서로서 정의된다(Pekrun et al., 2011). 따라서 학생들이 학습 상황에서 경험하는 정서는 일시적으로 느끼는 기분을 의미하며, 크게 긍정적 정서(유쾌한 정서)와 부정적 정서(불쾌한 정서)로 구분된다.

II. 이론적 배경

A. 정서조절전략

1. 정서조절전략의 개념

정서조절이란 개인이 의식적으로나 무의식적으로 자신의 기분을 조절하는 과정을 뜻한다(Gross, 1998). Gross(1998)는 정서조절과정 모델을 통해 정서조절전략이 정서발생 과정에서 긍정적, 부정적 정서의 강도를 증가 또는 감소시키는데 사용될 수 있다고 제안하였다. 일반적으로, 가장 적응적 전략은 정서적 영향을 바꾸는 방식과 같이 정서유발 상황을 해석하는 인지적 재평가(reappraisal)이며, 가장 부적응적인 전략은 정서 표현적 행동을 포함한 반응에 초점을 둔 표현억제(suppression)이다(Gross, 1998).

정서조절은 1989년 Kopp와 Dodge가 정서조절에 관한 논문을 발표하면서부터 연구가 활발하게 진행되어 왔다. Dodge(1989)는 정서조절을 한 반응영역에서의 활성화에 의해서 다른 반응영역에서도 활성화되므로 이를 완화시키는 것이 필요하다고 보았고, Kopp(1989)도 부정적 정서들은 조절해야 한다고 보았다.

이후 정서조절은 어떤 목표를 성취하기 위해서는 학생들의 정서 반응을 관찰하고 평가하고 수정하는 데 관련이 있는 내적이고 외적인 과정이라는 관점과, 정서를 조절하고 평가하고 변화시키기 위해서 사용하는 평가 시스템이라는 관점으로 발전하였다(조한익, 2013).

정서조절과 정서의 관계를 볼 때, 정서가 정서조절에 영향을 미친다는 관점이 더 보편적이다. 비록 정서조절의 하위요인이 인지적, 행동적인 요소들에 정서에 영향을 미친다는 연구들에 의하면, 정서조절 전략에 의해서 정서가 달라지는 것으로 보고 있지만(Thompson, 1991), 정서가 정서조절에 영향을 미친다는 관점

에 의하면, 개인이 정서를 경험할 때 그 정서를 효과적으로 조절하기 위한 전략들이 달라진다고 보고있다(조한익, 김수연, 2008).

뿐만 아니라, 개인이 경험하는 정서는 정서와 관련된 규칙이나 신념이 조직화되어 구성된 것이며, 정서조절은 이러한 정서를 기본으로 하여 이루어진다는 점도 이들의 관계를 이해하는데 설득력을 더해준다(Salovey, 2009). 정서는 누구에게나 공통된 것이지만 개인내(예; 자신의 정서 관리), 내인간(타자의 정서 관리) 특성에 대한 정서 정보를 처리하고 이용하는 정도에 따라 매우 다르다(Petrides & Furnham, 2003).

매 순간마다 정서는 주의집중(Vuilleumier, 2005), 기억(Phelps, 2006), 의사결정(Bechara, Damasio, Damasio, & Lee, 1999), 생리적 반응(Cacioppo, Gernston, Larsen, Poelimann, & Itto, 2000), 사회적 상호작용(Keltner & Kring, 1998)에 영향을 미친다. 비록 정서가 개인내, 개인간 과정을 폭넓게 거치지만 저절로 바뀌는 수가 있다. 정서를 성공적으로 조절하는 능력은 수많은 중요한 심리적, 사회적, 그리고 신체적 건강과 관계가 있으며(Abelson, Liberzon, Young, & Khan, 2005; Gross, 2007), 정서 조절의 어려움은 우울과 불안 장애의 기초를 이루는 핵심 기제로서 가정되고 있다(Campbell-Sills & Barlow, 2007).

앞서 언급된 것처럼, 정서조절이란 어떤 정서를 감소시키고 유지시키며 증가시키는 데에 활용되는 모든 전략을 말한다(Gross, 2001). 이러한 정서 조절전략은 개인의 성격과 정서적, 인지적, 사회적 발달에 영향을 미친다(Jerman, Linden, d'Acremont, & Zermatten, 2006). 정서조절은 개인의 안녕감과 성공적인 방어기능을 결정짓는데 있어서 중요한 요소로 가정된다(Cicchetti, Ackerman, & Izard, 1995).

Thompson(1994)은 일반적인 정서조절의 개념이 자신의 목표를 달성하기 위해 정서적 반응을 조정하고 평가하며 변화시키는 데에 책임이 있는 모든 내외적 과정으로서 이해될 수 있다고 주장한바 있다. 사실상 정서 조절의 개념은 매우 광범위하며 의식적, 무의식적인 인지적 과정뿐만 아니라 생리적, 사회적, 행동적

조절 과정을 포함한다(Thompson & Calkins, 1996).

예를 들어, 어떤 조절전략은 인지적 수준(예: 생각하기)에서 이행되고, 다른 조절전략은 행동적(예: 고함지르기), 생리적(예: 심호흡), 또는 사회적(예: 친구의 지지) 수준에서 이행된다. 이러한 전략은 무용과 학생들의 스트레스 대처전략을 분석한 기존의 연구에서도 부분적으로 확인되고 있다(박중길, 이선애, 2004; 박중길 등, 2005; 박중길, 장윤정, 2005). Parkinson과 Totterdell (1999)에 의하면, 정서조절 전략은 인지와 행동이 결합되는 방식에 따라 좌우되고 개인마다 이들 전략을 활용하는 데에 차이가 있으며, 이 개인차는 특정한 정서적, 인지적, 사회적 결과를 가져온다.

특히 Gross와 John(2003)은 재각성과 같은 정서-생성 과정에서 초기에 영향을 발휘하는 정서조절 전략이 나중에 작용하는 전략보다 더 긍정적인 정서, 더 나은 대인간 기능, 더 큰 안녕감과 관계가 있음을 보여주고 있다. 일부 학자들은 정서조절 과정에 대해 좋은가 나쁜가, 또는 적응적인가 비적응적인가로 가치 판단을 내리고자 시도하지는 않지만(Gross, 1998), 다른 이론가들은 특정한 정서 기술과 활동이 적응적인 정서조절에 중요하다는 사실을 제안하였다(Borkovec, Alcaine, & Behar, 2004).

가령, Mayer와 Salovey(1993)은 정서를 정확히 지각하고 각성하고 표현하며 이해하는 능력으로서 정서 지능(emotional intelligence)의 개념을 소개하였는데, 몇몇 연구는 이 능력이 다양한 전략을 활용하여 유발된 부정적인 기분으로부터 회복(Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995)과 부정적인 정서에 대한 향상된 조절(Feldman-Barrett, Gross, Conner-Christensen, & Benvenuto, 2001)과 관련이 있다는 사실을 보여준바 있다.

Monat와 Lazarus(1991)는 정서조절의 한 측면으로서 '대처(coping)'의 개념을 "자신의 능력으로는 할 수 없어 각성되거나 지각된 요구(해롭거나 위협적인, 또는 도전적인 조건)를 극복하려는 개인의 노력"이라고 정의하였다. Garnefski, Kraaij와 Spinhoven(2001)은 모든 대처 노력을 포괄적 의미의 정서조절로 보고, 대처의 주된 기능을 '문제에 초점을 둔 대처'와 정서에 초점을

둔 대처'로 구분하고 있다.

전자는 스트레스 요인에 반응하여 행동하려는 시도인 반면, 후자는 스트레스 요인과 관련된 정서를 관리하려는 시도를 뜻한다. 일반적으로 스트레스 요인에 반응하여 직접 행동을 하는 것이 보다 효과적인 대처전략으로 고려되지만, Lazarus (1993)는 스트레스를 해소하기 위해 할 수 있는 것이 없는 상황에서 정서에 초점을 둔 대처 노력이 보다 나은 전략이라고 제안한바 있다.

Carver, Scheier와 Weintraub(1989)에 의하면, 대부분의 스트레스 요인은 이들 두 가지 대처전략을 이끌어낼 수 있지만 문제에 초점을 둔 대처는 개인이 건설적인 방법으로 해결될 수 있다고 느낄 때 우세한 경향이 있는 반면, 정서에 초점을 둔 대처는 유발된 스트레스 요인에 대해 자신의 능력으로는 아무 것도 할 수 없다고 느낄 때 더 효과적이다.

2. 정서조절전략의 영향

Gross와 John(2003)은 재평가를 하는 사람일수록 부정적 정서보다는 더 많은 긍정적 정서를 경험하지만, 억제하는 개인은 긍정적 정서에 비해 더 많은 부정적 정서를 경험한다고 보고하였다. 특히, Gross(1999)는 정서조절이 스트레스와 대처 연구에서 매우 중요하고 뚜렷한 영역이며 스트레스에 대한 인지평가가 정서조절에 영향을 준다고 제안했지만, 무용전공 학생들의 인지평가와 정서간의 관계에서 정서조절의 역할은 알려진 바가 없다.

그러나 스포츠 상황에서 이루어진 정서조절 연구들을 살펴보면, 정서조절 전략이 선수들의 정신건강을 촉진시키고(Fry, Kim, Gno-Overway, Guivernau, Newton, & Magyar, 2012), 경쟁 전 심리생리적 상태를 최적화하여 수행능력을 향상시킨다고 알려져 있다(Robazza et al., 2004). Uphill, Lane과 Jones(2012)는 재평가가 유쾌한 정서와 정적 관계가 있지만, 억제는 불쾌한 정서와 관련이 없다고 보고하여 Gross와 John(2003)의 연구와 상반된 결과를 보여주었다.

최근 국내에서 고등학교 선수들을 대상으로 정서조절과 정서 및 수행만족의 관계를 검증한 박중길과 유진(2013)의 연구에 의하면, 경쟁 상황에 대한 도전평가는 인지적 재평가 전략과 유쾌한 정서를 통해서 뿐만 아니라 직접 수행만족에 긍정적인 영향을 주며, 또한 표현적 억제 전략과 유쾌한 정서를 경유해서 뿐만 아니라 직접 수행만족에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다.

일반 학습 상황에서 수행된 연구를 보면, 학생들의 정서조절 전략은 학습전략에 영향을 미침으로서 학업성취도를 향상시키는 것으로 일관되게 알려져 있다 (didaudgml, 2009; Pekrun, 2002). 이 결과는 정서조절전략에 따라서 학생들의 학습전략이 달라질 수 있음을 시사한다.

아울러, 학생들의 정서조절전략은 부적응적인 정서경험을 발현하는 동시에 문제 행동을 유발하거나 감소시키는데 기여하는 것으로 보고되고 있다(김신아, 송하나, 2012). 특히, 아동을 대상으로 이루어진 권연희(2012)에 의하면, 유아의 정서조절전략 중 긍정적 조절전략, 감정발산·교사지원전략 및 회피·무반응 전략은 유아의 위축행동에 유의한 관계를 보였으며, 유아-교사 간 친밀관계 및 갈등관계 모두 유아의 위축행동과 관련되었다. 또한 유아의 위축행동에 대한 정서조절 전략과 유아-교사 관계의 상호작용효과를 살펴본 결과, 유아의 정서조절전략 중 감정발산·교사지원전략이 위축행동에 미치는 영향은 유아-교사관계의 수준에 따라 다르게 나타났다.

B. 정서반응

1. 정서의 개념

최근에 무용 맥락에서 수행된 일련의 연구는 초등학생부터 대학생에 이르기까지 수업과 연습 과정에서 다양한 정서를 경험하고 있다는 사실을 보여주고 있다.

예를 들어, 무용수업 상황에서 경험하는 스트레스 요인과 대처전략(박중길, 2004, 2005; 박중길, 이선애, 2004; 박중길, 이정철, 온채은, 2005; 박중길, 장윤정, 2005), 내적 흥미(박중길, 이숙재, 성아름, 2009)와 즐거움(이숙재, 최효진, 박중길, 2009; 최효진, 2009)에 관한 연구는 학생들이 수업지도방식, 학습내용, 사회적 관계 등을 어떻게 지각하느냐에 따라 긍정적이거나 부정적인 정서를 경험한다는 사실을 시사한다.

학생들의 정서에 관한 연구는 인지주의의 연구경향으로 인해 오랫동안 등한시되었지만, 2000년대부터 상태 정서뿐 아니라 정서와 인지와 동기의 이론적 통합을 시도하면서 학업 상황에서 정서연구의 필요성과 중요성을 알리고 있다(Linnenbrink, 2006). 정서연구에서 정서와 관련된 용어와 하위요인의 정의도 중요하다.

예를 들어, 우울 등과 같은 특질적인 정서를 제외하고 기분(mood)과 정서(emotion)를 모두 포함한 용어를 정서(affect)나 정서 상태(affective state)라고 한다(Linnenbrink & Pintrich, 2002). 기분은 수시간 또는 수일간 지속되며 덜 강한 느낌이며, 정서는 기분보다 강도가 세고 지속시간이 짧다(도승이, 2008). 이러한 상태적 정서는 특질적 정서와는 달리 정서 반응이 상황에 따라 다르고 시간에 따라 덜 안정적이다.

최근 활발히 이루어지고 있는 ‘상태로서의 정서’ 관련 연구를 고찰한 도승이(2008)에 의하면, 우리나라에서는 feeling을 ‘감정’으로 emotion과 affect를 모두 ‘정서’라는 용어로 사용하며, 정서(emotion /affect)는 개인이 내외적 자극에 직면하여 인지적, 생리적, 행동적으로 반응하는 발생적 또는 획득된 동기 성향을 의미한다. 현재 교육심리학 분야에서는 성취정서 통제-가치 이론(Pekrun, 2000)과 정서와 성취목표 간의 개념적 모델(Linnenbrink & Pintrich, 2002)을 통해 정서가 다른 선행요인과 결과와 어떻게 통합되는지를 설명하기 위해 노력하고 있다.

특히, Pekrun 등(2002)은 학업성취 및 학습과정에서 학생들이 경험하는 다양한 개별 정서를 연구하는 것이 필요하다고 주장하면서 학업 정서(academic

emotions)의 개념을 도입하였다. 학업 정서란 학업 상황에서 학생들이 경험하는 성취 정서를 의미하며, 성취 정서는 성취결과 또는 성취활동과 직접적으로 연관되는 정서로서 정의된다(Pekrun et al., 2011).

성취정서 통제-가치 이론(Pekrun, 2000, 2006)은 기존의 정서 기대-가치이론(Pekrun 2006), 귀인이론(Weiner, 1985), 스트레스관련 교류모델(Lazarus & Folkman, 1984), 정서의 수행효과 모델(Pekrun et al., 2002; Zeidner, 1998)에 기초하여 학업 상황과 다른 영역에서 경험되는 결과 및 활동관련 정서를 분석하는데 통합적인 접근을 제공하고 있다.

이 이론에 의하면, 학생들의 정서경험은 학습 영역에 따라 다르며, 이들이 지각하는 학습환경 요인들에 대하여 어떻게 통제-가치를 평가하느냐에 따라 서로 다른 성취정서를 경험한다(Goetz, Frenzel, Pekrun, & Hall, 2006). 통제평가란 성취와 관련된 행동과 결과에 대하여 지각한 주관적인 통제가능성(예; 자기 효능감)을 의미하며, 가치평가는 학생이 성취와 관련된 활동과 결과를 얼마나 중요하게 평가(예; 가치 지각)하는 것을 말한다(Pekrun, 2006).

가령, 체육시간에 학생들의 즐거움은 과제활동이 통제 가능하고 가치 있는 것이라고 평가될 때 촉진되지만, 실수에 대한 염려나 기량 부족 등으로 인해 잘할 수 없거나 가치 없다고 판단할 경우 불안은 크게 증가할 수 있다. 더욱이, Pekrun 등(2002)은 학생들의 정서경험을 잘 이해하기 위해 긍정적-부정적 정서와 같이 기존의 양가적 구분에서 벗어나 양가성(정적/부적)과 활성화 정도에 따라 9개의 개별 정서(즐거움, 희망, 자부심, 안도감, 화, 불안, 수치심, 절망감, 지루함)를 제시하였다.

통제-가치의 이론적 틀에 기초하여, Pekrun 등(2002, 2011)은 대학생들의 성취정서를 평가하기 위해 다차원적 자기보고식 척도인 성취 정서 질문지(Achievement Emotions Questionnaire, AEQ)를 개발하였다. AEQ는 정적 활성화 정서(즐거움, 희망, 자부심), 정적 비활성화 정서(안도감), 부적 활성화 정서(화, 불안, 수치심), 부적 비활성화 정서(지루함)를 측정하는 232문항으로 구성되어 있으며, 안도감은 시험 상황에만 측정하도록 구성되었다.

AEQ는 또 교육에서 대표적인 세 가지 성취상황(수업, 학습, 시험)과 각 상황별 세 가지 시간적 영역(이전, 중간, 이후)으로 나누어 정서를 측정하도록 구성되어 있다. AEQ는 독일어판과 영어판 외에도 한국어판(도승이, 손수경, 변준희, 임지윤, 2011)으로 번안되어 타당도가 검증되었고, 이를 학습과 교육 상황에 활용한 연구결과도 활발히 발표되고 있다(Pekrun, Elliot, & Maier, 2006).

국내 교육심리학 영역에서도 성취정서에 대한 통제-가치 이론을 적용한 연구는 매우 미흡하지만 학생들의 정서경험과 이 이론에 대한 관심이 증가하고 있으며(김은진, 양명희, 2011; 도승이, 2008; 송인섭, 최지혜, 2011), 스포츠심리학 분야에서도 유진(2012)이 통제-가치 이론을 소개하였고, 일부 연구는 초중등학교 체육수업에 적용하여 정서경험과 선행요인과의 관계를 규명하고 있다(박중길, 2011; 박중길, 유진, 2012; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Auweele, 2009),

다른 연구는 학생들이 체육시간에 다양한 개별 정서를 경험한다는 사실을 제시하였다(김동환, 이주욱, 이병준, 2008). 이들 연구가 세 가지의 성취상황과 각 시점을 반영한 타당화된 질문지를 사용하지 않았지만, 그 결과는 다양한 정서경험이 존재한다는 것을 보여준다.

2. 정서반응의 영향

정서란 누구에게나 공통된 것이지만 개인내(예; 자신의 정서 관리), 내인간(타자의 정서 관리) 특성에 대한 정서 정보를 처리하고 이용하는 정도에 따라 매우 다르다(Petrides & Furnham, 2003). 매 순간마다 정서는 주의 집중(Vuilleumier, 2005), 기억(Phelps, 2006), 의사결정(Bechara, Damasio, Damasio, & Lee, 1999), 생리적 반응(Cacioppo, Gernston, Larsen, Poelmann, & Itto, 2000), 사회적 상호작용(Keltner & Kring, 1998)에 영향을 미친다.

무용수업을 비롯하여 모든 학습 상황에서 학생들은 사회적 비교와 경쟁, 도전,

위협, 협동, 평가 등 수많은 자극 외에도 개인적 요인과 수업상황에 의해 서로 다른 정서를 경험한다(Meyer & Turner, 2006). 이러한 정서경험은 학생들의 동기와 학습, 인지, 수행, 정체성 발달, 건강(Schutz & Pekrun, 2007)뿐만 아니라 자기조절과 정서조절, 목표성향에 영향을 미친다(Artino & Jones, 2012). 무용 상황에서도 다양한 정서경험과 정서관련 결과의 관계를 규명하기 위해서는 무엇보다 먼저 정서경험을 유발시키는 선행요인들을 이해할 필요가 있다.

최근까지 무용 상황에서 정서와 관련된 연구는 국내외적으로 많지 않지만, 일부 연구들은 정서에 영향을 미치는 선행변인과 결과변인들 간의 관계를 규명하고 있다.

예를 들면, 신체활동 참가자와 운동선수들의 조화열정은 긍정적인 정서경험과 정적으로 관련이 있으며, 강박열정은 부정적 정서경험과 관련이 있다(박중길, 김경원, 2013; 정꽃님, 유진, 2012; Philippe, Vallerand, Houliort, Lavigne, & Donahue, 2010; Vallerand et al., 2006; Verner-Filion, Lafrenière, & Vallerand, 2012).

무용을 전공하는 학생과 무용수들의 조화열정은 긍정적 정서경험과 관련이 있으며, 강박열정은 부정적 정서경험을 유발하는 것으로 보고되었다(유진, 정꽃님, 2008; 유진, 김화경, 정꽃님, 2009). 국내 연구동향에 비해 외국의 연구사례는 거의 찾아볼 수 없지만, 강박열정이 무용을 전공하는 학생과 무용수들의 신체적 정서적 소진(Quested & Duda, 2011)과 부상(Rip, Fortin, & Vallerand, 2006)과 관련이 있는 것으로 알려져 있다.

최근 최효진과 이해준(2013)에 의하면, 강박열정은 무용전공 대학생들의 긍정적 부정적 정서경험을 정적으로 예측하였으며, 강박열정은 또 자기 효능감을 통해서 긍정적 정서경험에 간접적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉, 강박적으로 무용수업에 참여하는 학생들도 긍정적 부정적 정서를 모두 경험하지만, 수업시간에 요구된 동작이나 과제들에 대하여 잘해낼 수 있다고 강하게 믿는 학생들은 긍정적인 결과를 기대하기 때문에 부정적 정서보다는 훨씬 더 높은 긍정적 정서를 경험할 수 있다는 것이다.

정서 이론가들이 학습 상황에서 경험되는 정서를 결정짓는 핵심 요소를 자기 효능감으로 간주하는 것도 바로 이러한 이유 때문이다(Mouratidis et al., 2009). 특히, 정서 이론가들(Goetz et al., 2006, 2008)은 학습 상황에서 주어진 과제를 성공할 수 있다고 믿는 학생일수록 자신의 행동을 적절히 통제하고 긍정적인 결과를 기대하기 때문에 불안과 지루함 등과 같은 부정적 정서를 덜 경험한다고 제시하였다.

무용에서 자기 효능감과 정서의 관계를 규명한 연구는 없지만, Fredricks 등(2010)은 강박적인 열정을 지닌 학생들도 자기 효능감 수준이 높을수록 긍정적 정서를 경험한다고 하였다. 마찬가지로 Vallerand 등(2007)도 강박열정이 긍정적 정서에 비해 더 높은 부정적 정서를 유발하지만 자기 자신의 능력을 어떻게 지각하는가에 따라 긍정적 또는 부정적 정서가 경험될 수 있다는 것을 제시하였다. 이 같은 자기 효능감의 매개역할은 주어진 과제가 난이도가 높더라도 자기 효능감이 높으면 적극적으로 과제에 참여한다는 연구결과에서도 뒷받침되고 있다(박중길, 2012).

무용전공 대학생들의 완벽주의 성향도 정서반응에 영향을 미치는 주요 변수로 알려져 있다. 무용전공자들의 완벽주의와 탈진과의 관계는 일부 알려져 있다. 완벽주의란 자신의 행동에 대해 과도하게 높은 기준을 세우고 그 결과를 지나치게 비판적으로 평가하려는 다차원적 개념의 성격 특성이며(Flett & Hewitt, 2002), 적응적과 부적응적 속성을 갖고 있다(Stoeber & Otto, 2006).

Stoeber, Stoll, Precheck과 Otto(2008)의 다차원 모델에 의하면, 연습과 수행에서 완벽 추구는 적응적이며 불완벽에 대한 부정적 반응은 부적응적 완벽주의이다. 이 모델을 무용에 적용하여 탈진과의 관계를 밝힌 연구는 아직 없지만, 몇몇 연구는 무용관련 완벽주의 성향이 정서(이혜경, 2011), 섭식장애(Anshel, 2004; Penniment & Egan, 2011), 탈진경험(김선수, 나안숙, 신희홍, 2010; Ackard, Henderson, & Wonderlich, 2004; Quested & Duda, 2011)과 관련이 있는 것으로 보고하였다.

스포츠에서도 조화열정은 기술숙달에 대한 열망과 긍정적인 정서와 결과를 이

끌어내지만, 강박열정은 자신과 타인의 높은 수행기준에 미치지 못할 때 부정적인 정서나 탈진경험을 이끌어내는 것으로 알려졌다(Appleton et al., 2009; Curran et al., 2011; Vallerand, Mageau, Elliot, Dumais, Demers, & Rousseau, 2008).

C. 정서조절과 정서반응의 관계

무용 분양에서 이루어진 연구와는 달리, 정서조절과 정서반응과의 관계는 잘 알려져 있다. 일반적으로 이들 두 변인 간의 관계는 크게 두 가지 관점에서 접근되고 있다. 즉, 정서반응이 정서조절에 영향을 미친다는 관점과, 정서조절이 정서반응에 영향을 미친다는 관점이다. 학자들마다 관점의 차이가 있으므로, 여기서는 두 가지 관점에 대하여 기술되었다.

먼저, 정서조절이 정서반응에 영향을 미친다는 관점을 적용한 주요 연구를 살펴보면, Fletcher와 Fletcher(2005)는 어떤 정서이든 선수들이 이를 이로운 것인가 해로운 것인가로 해석하느냐에 따라 수행에 영향을 주고, Lane과 Beedie, Devonport, Stanley(2011)는 불안과 화가 수행에 도움이 된다고 믿는 선수일수록 수행 전 높은 화를 보고하며, 불쾌한 정서를 증가시키기 위한 전략을 사용한다고 보고하였다.

일부 연구는 정서조절전략에 주목하고 정서와 수행간의 관계를 탐색하려는 시도를 하고 있다(Lane, Wilson, Whyte, & Shave, 2011; Lane, Beedie, Jones, Uphill, & Devonport, 2012; Robazza, Pellizzari, & Hanin, 2004). 가령, Uphill, Lane과 Jones(2012)는 재평가가 유쾌한 정서와 정적 관계가 있지만, 억제불쾌한 정서와 관련이 없다고 보고한바 있다.

박중길과 유진(2013)의 연구에서도 선수가 정서를 조절하는 것이 수행을 촉진시킬 것이라고 믿는다면 더욱 정서를 조절하기 위해 노력하고(Lane et al.,

2011), 재평가와 억제 조절전략이 유쾌한 정서와 관련이 있다는 연구결과를 일부 지지해준다(Uphill et al., 2012).

비록 정서조절에 대한 접근도 매우 다양하지만(Tamir, 2009), 스트레스와 대처 연구에서 정서조절은 스트레스를 일으키는 사건이 도전이나 위협으로 평가될 때, 그 상황이 평가되는 방식을 조절하는 '정서-발생 과정'에서 일어난다(Gross, 1999). 간혹 정서를 재평가하는 것보다 정서 표현적 행동을 억제하는 것이 자신과의 공감적 소통을 활성화시킨다고 알려져 있다(Gross, 1998).

다음으로, 정서가 정서조절전략에 영향을 미친다는 관점을 적용한 연구를 살펴보면, 보통 정서가 경험될 때 개인은 그 정서를 효과적으로 조절하기 위한 전략들을 채택한다는 것이다. 특히, 학업 상황에서 학생들이 자신의 정서를 조절하는 것은 인지적인 수행을 높이고 학습을 조절하는 것과 관련이 있다(Thompson, 1991).

정명화(2005)에 의하면, 긍정적 정서는 유쾌하거나 유익하다고 판단될 때 발생하는 정서로 학습상황에서 학생들의 학습을 높이는 것으로 나타났으며, 조한익(2013)은 정적 정서는 학습전략에 미치는 직접적인 효과는 없지만 정서조절을 매개로 하여 학습전략에 미치는 정적인 영향이 있으며, 부적 정서도 학습전략에 미치는 직접 효과도 없지만 정서조절을 매개로 하여 학습전략에 미치는 부적인 영향이 있었다.

특히, 조한익(2013)의 연구결과는 학생들의 정적 정서는 정서조절, 학습전략 및 학업성취도를 높여주는 역할을 하고 있지만, 부적 정서는 정서조절, 학습전략 및 학업성취도를 낮춘다는 사실을 시사한다.

III. 연구방법

A. 연구대상

이 연구는 수도권과 호남권 소재의 3개 예술고등학교에서 무용을 전공하는 남녀 학생들을 편의 표집하여 실시되었다. 전체 354명의 남녀 고등학생들이 설문 조사에 참여하였으나 이 중에서 이중응답, 결측치, 그리고 불성실한 응답자로 판단된 12명의 설문지가 제외되었다.

따라서 이들 12명의 설문지를 제외하고 342명의 설문지가 자료를 분석하는데 이용되었다. 이 중에서 남학생은 23명으로 전체의 6.7%를 차지하고, 여학생은 319명으로 전체의 93.3%를 차지하였다.

<표 1>에 제시된 바와 같이, 무용전공별로는 발레 전공자가 125명으로 세 전공 중에서 가장 많았으며, 다음으로 현대무용 120명, 그리고 한국무용 전공자가 97명 순으로 나타났다. 이들의 나이는 15세부터 18세까지의 범위를 보였으며, 평균 나이는 16.48세이었다. 무용경력은 1년에서 12년까지 분포하였으며, 평균 경력은 5.22년이었다.

표 1. 연구대상의 인구사회학적 특성

	구 분	사 례 수	백분위(%)
성별	남학생	23	6.7
	여학생	319	93.3
전공	발레	125	36.5
	한국무용	97	28.4
	현대무용	120	35.1
나이	15세	33	9.6
	16세	157	45.9
	17세	107	31.3
	18세	45	13.2

B. 연구도구

1. 국문판 정서조절전략 질문지

무용전공 고등학생들의 정서조절전략을 측정하기 위해 Gross와 John(2003)이 개발한 정서조절 질문지(Emotion Regulation Questionnaire; ERQ)에 대하여 박중길과 유진(2013)이 고등학교 남녀 운동선수를 대상으로 요인구조와 신뢰도를 검증한 질문지가 사용되었다.

이 질문지는 정서에 대한 재평가 전략(1. 내가 처한 상황에 대한 나의 생각을 바꾸어 기분을 조절한다.; 2. 나는 불쾌한 기분을 덜 느끼고 싶을 때 그 상황에 대한 나의 생각을 바꾼다.; 3. 나는 유쾌한 기분을 많이 느끼고 싶을 때 그 상황에 대한 나의 생각을 바꾼다.; 4. 나는 유쾌한 기분을 많이 느끼고 싶을 때 내가 생각하는 주제를 바꾼다.; 5. 나는 불쾌한 기분을 덜 느끼고 싶을 때 내가 생각하고 있는 주제를 바꾼다.; 6. 나는 스트레스를 받을 때 마음을 가라앉히는데 도움이 되는 방법을 생각한다.)와 억제 전략(7. 나의 기분이 드러나지 않도록 잘 조절한다.; 8. 나는 부정적인 기분을 느낄 때 그 기분을 절대 표현하지 않는다.; 9. 나의 기분을 다른 사람들에게 말하지 않는다.; 10. 나는 좋은 기분을 느낄 때 그것을 표현하지 않도록 주의한다.)을 측정한다.

국문판 정서조절 질문지는 Gross와 John(2003)의 원본 질문지와 동일하게 2요인 10문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 “1=전혀 그렇지 않다”에서 “7=완전히 그렇다”까지의 7점 Likert형으로 응답하며, 각 요인별 평균점수가 높을수록 각 정서조절 수준이 높은 것으로 해석한다. Uphill 등(2012)은 내적 일관성 계수를 각각 .78과 .48로 보고하였다.

이 연구에서도 국문판 정서조절 질문지가 무용전공 고등학생들의 정서조절전략을 측정하는 데 타당하고 신뢰로운지를 알아보기 위해 주성분분석(사각회전)과 Conbach's α 로 추정하는 내적 일관성 분석이 실시되었다. 그 결과는 <표 2>에 제시되어 있다.

<표 2>에서 보듯이, 주성분분석을 실시한 결과, 10문항의 누적 분산비는

71.58%로 나타났으며, 각 문항의 요인 적재치는 .617에서 .877까지로 나타났다. 각 요인별 신뢰도 계수(α)는 재평가 전략=.754, 억제 전략=.712로 비교적 안정된 계수를 나타내었다.

표 2. 정서조절전략 질문지의 탐색적 요인분석 결과

요인		1	2
1. 재평가	er1	.714	.136
	er2	.773	.020
	er3	.794	.231
	er4	.767	.262
	er5	.761	.115
	er6	.617	.061
2. 억제	er7	.361	.745
	er8	.127	.876
	er9	.017	.877
	er10	.234	.875
고유치		4.267	1.837
분산비(%)		42.665	28.922
누적 분산비(%)		42.665	71.588

2. 국문판 긍정적 부정적 정서 질문지

무용전공 고등학생들의 정서반응은 Watson과 Clark(1994)가 개발한 긍정적 부정적 정서 질문지(PANAS-X)에 대하여 정용각(2000)이 개발한 국문판 긍정적 부정적 정서 질문지를 이용하여 측정되었다.

이 질문지는 긍정적 정서(활기찬, 흥분된 등)와 부정적 정서(불안한, 화가 난 등)를 측정하며, 20문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 Likert형(1점=전혀 아니다, 5점=매우 그렇다)으로 응답하며, 평균점수가 높을수록 각 정서 수준이 높은 것으로 해석한다.

<표 3>에 제시된 것처럼, 국내에서 국문판 긍정적 부정적 정서 질문지가 무용전공 학생과 운동선수들을 대상으로 많이 활용되고 있지만, 이 연구에 참여한 고등학생들의 정서반응을 측정하는 데 얼마나 타당하고 신뢰로운지를 알아보기 위해 주성분분석(사각회전)과 내적 일관성 분석이 실시되었다.

<표 3>에서 보듯이, 전체 20문항의 요인 적재치는 모두 .40 이상의 값을 보이고 있으며, 긍정적 정서의 요인 적재치는 .448에서 .848까지의 범위를 나타낸 반면, 부정적 정서의 요인 적재치는 .483에서 .798까지의 값을 나타내었다. 각 요인별 신뢰도 계수는 긍정적 정서가 .705이며, 부정적 정서는 .711로 대체적으로 안정된 계수를 보이고 있다.

표 3. 긍정적 부정적 정서 질문지의 탐색적 요인분석 결과

요 인		1	2
1. 긍정적 정서	e1	.831	.146
	e2	.662	.228
	e5	.535	.088
	e7	.688	.119
	e8	.848	.179
	e10	.674	.055
	e12	.448	.073
	e13	.660	.119
	e16	.718	.130
	e19	.669	.062
2. 부정적 정서	e3	.206	.689
	e4	.192	.742
	e6	.284	.457
	e9	.072	.788
	e11	.149	.709
	e14	.260	.678
	e15	.131	.761
	e17	.321	.483
	e18	.235	.798
	e20	.011	.501
고유치		8.692	2.562
분산비(%)		45.720	12.811
누적 분산비(%)		45.720	58.531

3. 인구사회학적 변인

<부록>에 제시된 것처럼, 이 연구에 참여한 고등학생들의 인구사회학적 특성을 알아보기 위해 고등학생들의 성별(남학생, 여학생), 학년(1학년, 2학년, 3학년), 무용전공(발레, 한국무용, 현대무용), 나이, 그리고 무용경력이 조사되었다. 고등학생들의 무용 수준에 따라 정서조절전략 수준에 차이가 있는지를 알아보기 위해 이 변수 중에서 전공유형과 무용경력 변인이 사용되었다.

무용경력의 경우에 일반적으로 적용하고 있는 3년을 기준으로 삼아 3년 이하, 3-6년, 7년 이상으로 구분하였다.

C. 연구절차

이 연구는 무용전공 고등학생의 전공유형과 무용경력에 따른 정서조절전략의 차이를 알아보고, 정서조절전략과 정서반응 간의 관계를 알아보기 위해 다음의 절차에 따라 이루어졌다.

첫째, 연구목적과 연구문제를 설정하기 위해 인터넷을 통해 국내외 주요 문헌 연구와 관련자료, 그리고 필요한 질문지가 수집되었다.

둘째, 설문조사를 실시하기 전에 심리검사지 전문가 1인의 도움을 받아 기존의 질문지에 대하여 내용 타당도를 평가하였으며, 그 결과 일반적으로 사용되는 질문지라는 평가에 따라 문항 수업 없이 그대로 설문조사에 활용되었다.

셋째, 설문조사를 실시하기 위해 광주광역시 및 수도권에 소재하는 예술고등학교 무용과 부장교사 혹은 전공강사에게 이 연구의 취지와 목적을 설명한 후 조사일정에 맞추어 설문조사가 실시되었다. 설문조사는 학교 특성상

연구자가 직접 방문하여 조사하는 것이 어렵기 때문에 부장교사나 실기 교사가 학생들에게 연구의 목적과 설문지 작성요령에 대하여 설명이 이루어졌다. 설문지 작성은 약 10분에서 15분 정도 소요되었으며, 작성된 설문지는 현장에서 곧바로 회수되었다.

D. 자료분석

이 연구에서 설정된 두 가지의 연구문제를 검증하기 위하여 고등학생들이 작성한 설문지를 회수한 후 응답 내용이 불성실하거나 신뢰성이 없다고 판단되는 자료는 제외시키고 분석 가능한 자료를 SPSS 15.0과 AMOS 7.0 프로그램을 활용하여 분석하였다.

구체적인 분석내용은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 사용되는 모든 질문지에 대한 신뢰도와 타당도를 확인하기 위하여 기술통계와 탐색적 요인분석을 실시한 후, 각 하위요인의 신뢰도를 평가하기 위해 문항 내적일관성 분석이 실시되었다.

둘째, 고등학생들의 무용전공 유형과 무용경력에 따라 정서조절전략의 하위요인 수준에 차이가 존재하는지를 알아보기 위해 이원 다변량분석이 실시되었다. (연구문제 1)

셋째, 고등학생들의 정서조절전략의 하위요인과 긍정적 부정적 정서 요인과의 상호 관계성을 알아보기 위해 단순 상관분석이 실시되었다.

넷째, 모든 통계적 유의수준은 $\alpha=.05$ 로 설정하여 검증되었다.

IV. 결 과

A. 기술통계

이원 다변량분석을 실시하기 전, 정서조절전략과 긍정적 부정적 정서 요인의 기술통계량이 분석되었다. <표 4>에는 무용전공별 및 무용경력별 정서조절전략과 정서 하위요인의 평균(M)과 표준편차(SD)가 제시되어 있다.

표 4. 정서조절전략과 정서반응 요인의 평균과 표준편차

변 인	정서조절전략		정서반응		
	재평가	억제	긍정적 정서	부정적 정서	
무용전공	발레	4.14(.91)	3.54(1.16)	3.44(.56)	2.84(.70)
	한국무용	4.12(.91)	3.54(1.15)	3.33(.54)	2.97(.81)
	현대무용	4.03(1.02)	3.77(1.18)	3.47(.54)	2.87(.87)
	전체	4.10(.95)	3.62(1.17)	3.42(.55)	2.89(.79)
무용경력	3년 이하	4.04(1.00)	3.60(1.13)	3.38(.59)	2.84(.78)
	4-6년	3.94(.91)	3.56(1.17)	3.31(.42)	3.09(.76)
	7년 이상	4.39(.86)	3.75(1.21)	3.63(.57)	2.69(.81)
	전체	4.10(.95)	3.62(1.17)	3.42(.55)	2.89(.79)

주: () 안의 숫자는 표준편차임.

<표 4>에서 보듯이, 무용전공별 정서조절전략의 평균점수를 보면, 발레 전공자가 다른 전공자들에 비해 정서를 재평가하는 전략이 가장 높고($M=4.14$), 현대무용 전공자들이 가장 낮은 평균점수를 보였다($M=4.03$). 억제 전략은 현대무용 전공자의 평균점수가 세 전공 집단 중에서 가장 높으며($M=3.77$), 발레와 한국무용 전공자들의 평균점수는 동일한 것으로 나타났다. 전반적으로 이 연구에 참여한 고

등학생들은 억제 조절전략에 비해 재평가 조절전략에서 더 높은 점수를 나타내었다.

무용경력 집단별 정서조절전략을 살펴보면, 무용경력 7년 이상인 고등학생들이 다른 집단들에 비해 가장 높은 재평가 조절전략을 보였으며($M=4.39$), 억제 조절전략도 7년 이상의 무용경력을 가진 고등학생들이 가장 높은 것으로 나타났다($M=3.75$). 전반적인 조절전략은 무용전공 집단에서와 같이 억제 전략에 비해 재평가 조절전략의 평균점수가 더 높은 것으로 확인되었다.

정서반응의 경우에, 현대무용 전공자들이 다른 전공자들에 비해 긍정적 정서($M=3.47$)와 부정적 정서($M=2.87$)에서 가장 높은 평균점수를 보인 반면, 한국 무용 전공자는 긍정적 정서에서 가장 낮은 점수를 보이며, 발레 전공자는 부정적 정서에서 가장 낮은 점수를 나타내었다. 전반적으로 무용전공 학생들은 부정적 정서($M=2.89$)에 비해 긍정적 정서($M=3.42$)에서 더 높은 평균점수를 보였다.

또한 무용경력별로 살펴보면, 3년 이하의 경력을 가진 학생들이 고경력 학생들보다 더 높은 긍정적 정서반응을 보였으며($M=3.38$), 4년에서 6년의 경력을 가진 고등학생들이 가장 높은 부정적 정서반응을 보이는 것으로 나타났다($M=3.09$). 무용경력에 따른 정서반응은 전반적으로 부정적 정서반응($M=2.89$)보다 긍정적 정서반응($M=3.42$)에서 더 높은 평균점수를 보이는 것으로 확인되었다.

B. 다변량분석

다음으로 고등학생들의 전공유형과 무용경력에 따른 정서조절전략과 정서반응의 차이를 검증하기 위해 이원 다변량분석이 실시되었다(연구문제 1). 이 연구에서는 각 집단별 사례수가 다르기 때문에 전공유형과 무용경력에 따른 상호작용 효과를 검증하기 위해 다변량 분석 절차에서 불균형 설계에 적합한 Type III 모델이 설정되었다.

<표 5>에 무용전공 고등학생들의 전공유형과 무용경력별 평균(M)과 표준편차(SD), 단일변량 F 비 및 효과크기(η^2)가 제시되었다. 이원 다변량분석의 결과 변량-공변량 행렬의 동질성을 평가하는 Box's M값이 $p>.001$ 로 통계적으로 유의하게 나타났다.

이 결과는 다변량분석을 위한 자료의 정규분포 가정이 충족되지 않다는 것을 의미한다. 따라서 현행 유의수준을 $\alpha=.01$ 로 보다 엄격하게 설정하여 해석하였다(Box's $M=262.12$, $F=3.09$, $p=.001$).

표 5. 전공과 경력에 따른 정서조절전략과 정서반응 요인의 다변량분석의 결과

변 인		3년(n=242)		4-6년(n=276)		7년(n=222)		전 공		경 력		전공×경력	
		M	SD	M	SD	M	SD	F	η^2	F	η^2	F	η^2
재평가 전략	발레	4.02	.81	3.93	.97	4.46	.85	.38	.00	3.16 *	.02	2.29	.03
	한국무용	4.08	.85	4.23	.97	3.94	.97						
	현대무용	4.01	1.20	3.61	.57	4.46	.82						
억제 전략	발레	3.36	.94	3.56	1.00	3.65	1.41	1.89	.01	.19	.00	.90	.01
	한국무용	3.60	1.34	3.57	.98	3.27	.78						
	현대무용	3.72	1.03	3.55	1.60	4.06	.92						
긍정적 정서	발레	3.26	.57	3.33	.47	3.68	.56	2.76	.01	3.62 *	.02	2.56 *	.03
	한국무용	3.41	.60	3.28	.41	3.19	.61						
	현대무용	3.42	.60	3.32	.35	3.72	.50						
부정적 정서	발레	2.83	.64	3.20	.58	2.46	.67	2.64	.01	2.96	.02	4.18 *	.05
	한국무용	2.79	.81	3.04	.74	3.44	.84						
	현대무용	2.90	.83	2.98	.98	2.73	.81						

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

이원 다변량분석을 실시한 결과, 무용전공 고등학생들의 전공유형의 주효과(Wilks' lambda=.950, $F(8,660)=2.14$, $p=.030$, $\eta^2=.02$)와 무용경력에 따른 주효과(Wilks' lambda=.957, $F(8,660)=1.83$, $p=.067$, $\eta^2=.02$)가 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

그러나 종속변수들인 재평가와 억제 전략, 그리고 긍정적 부정적 정서 요인의 선형조합에 대해 고등학생들의 전공유형과 무용경력에 따른 상호작용 효과는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(Wilks' lambda=.908, $F(16,1008)=2.01$, $p=.01$, $\eta^2=.02$).

따라서 무용전공 고등학생들의 전공유형과 무용경력에 따라 정서조절전략과 정서반응 하위요의 수준에는 집단 간 차이가 없지만, 고등학생들의 전공유형과 무용경력에 따른 상호작용 효과가 통계적으로 유의함에 따라 상호작용 양상을 먼저 살펴보았다.

<표 5>에서 보듯이, 유의한 상호작용 효과는 4개의 종속변수들 중에서 긍정적 정서($F=2.56$, $p=.038$)와 부정적 정서($F=4.18$, $p=.003$)에서만 나타났다.

<그림 1>에서 보듯이, 전반적으로 7년 이상 발레와 현대무용을 전공한 학생들이 무용시간에 긍정적 정서를 더 많이 경험한다고 보고하였다.

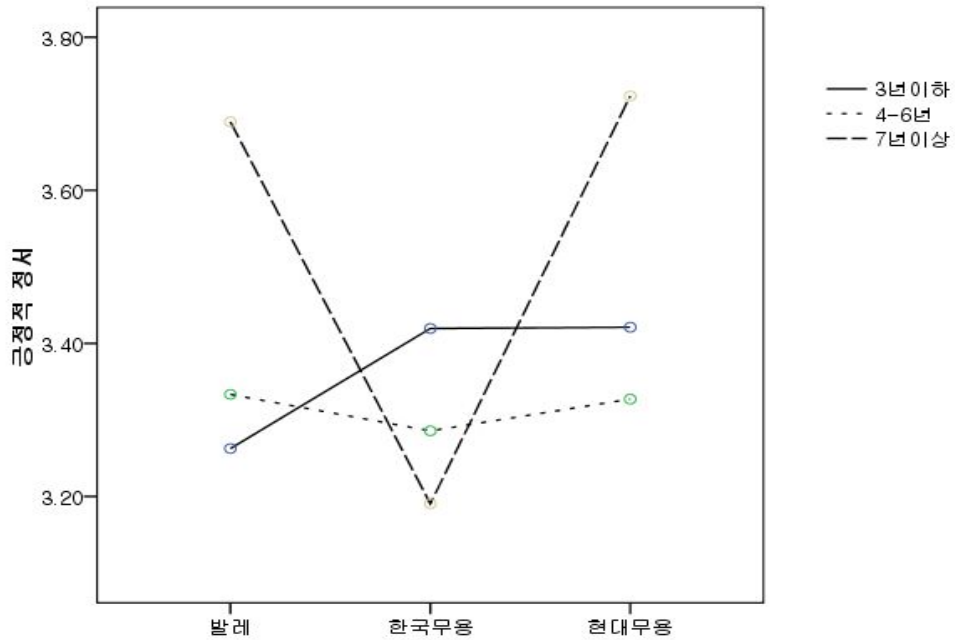


그림 1. 긍정적 정서경험에 대한 전공유형과 무용경력의 상호작용 양상

<그림 2>에는 무용시간에 부정적 정서경험에 대한 고등학생들의 전공유형과 무용경력의 상호작용 양상이 그림으로 제시되어 있다. 그림에서 알 수 있듯이, 7년 이상 오랜 동안 한국무역을 전공한 고등학생들이 다른 집단들에 비해 실기시간에 더 높은 부정적 정서를 경험한다고 보고하였다.

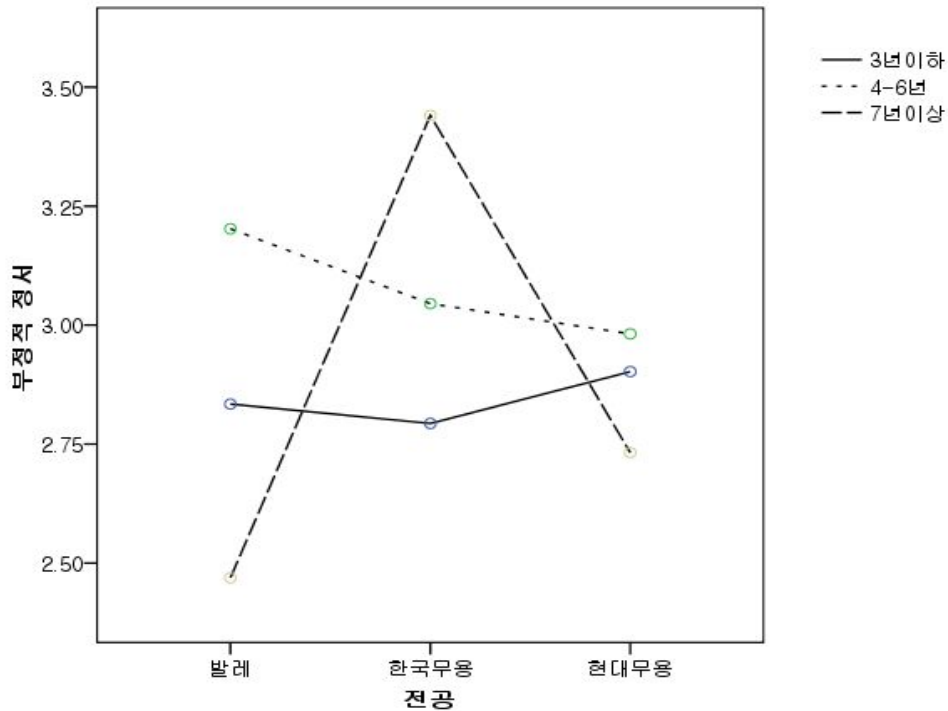


그림 2. 부정적 정서경험에 대한 전공유형과 무용경력의 상호작용 양상

C. 상관분석

마지막으로, 무용전공 고등학생들이 정서조절전략과 정서반응 간의 상호 관계성을 알아보기 위해 이변량 상관분석이 실시되었다. 그 결과는 <표 6>에 제시되어 있다.

<표 3>에 제시한 바와 같이, 무용전공 고등학생들의 정서 재평가 조절전략은 긍정적 정서반응과 정적으로 관련이 있지만($r=.49, p=.01$), 부정적 정서와는 부적적으로 관련이 있는 것으로 나타났다($r=-.16, p=.01$).

마찬가지로 정서 억제 조절전략도 재평가 전략에 비해 다소 낮은 관계를 보이

고 있지만, 긍정적 정서와는 정적으로 관련이 있으며($r=.29, p=.01$), 부정적 정서와는 부적적으로 관련이 있는 것으로 확인되었다($r=-.19, p=.01$).

이 결과는 정서조절전략과 긍정적 부정적 정서반응 사이에 정적 또는 부적 관계가 있다는 것을 시사한다.

표 6. 정서조절전략과 정서반응 요인간의 상관계수

변인	1	2	3	4
1. 재평가	1			
2. 억제	.34 *	1		
3. 긍정적 정서	.49 *	.29 *	1	
4. 부정적 정서	-.16 *	-.19 *	-.23 *	1

* $p<.01$

V. 논의

A. 무용수준에 따른 차이

첫 번째 연구문제로서 무용전공 고등학생들의 정서조절전략과 정서반응 수준이 전공유형과 무용경력에 따라 유의한 차이가 있는지를 알아보기 위해 3(발레, 한국무용, 현대무용)×3(3년이하, 4-6년, 7년이상) 이원 다변량분석이 실시되었다. 분석 결과 정서에 대한 인지적 재평가 전략과 표현적 억제 조절전략, 긍정적 부정적 정서반응 수준은 고등학생들의 세 가지 전공유형과 세 개의 무용경력 집단 사이에 유의한 차이가 없지만, 무용시간에 경험하는 긍정적 부정적 정서반응 수준은 고등학생들의 전공유형과 무용경력 수준에 따른 유의한 상호작용 효과가 있는 것으로 확인되었다.

이 연구에서 이원 다변량분석을 실시한 주된 목적은 전공유형과 무용경력에 따른 종속변수의 상호작용 효과를 검증하는 데 있기 때문에, 그 결과는 통계적으로 유의하게 나타난 정서반응에 초점을 두고 논의가 이루어졌다.

상호작용 효과를 구체적으로 살펴보면, 무용시간에 고등학생들이 경험하는 긍정적 정서반응 수준은 특히 7년 이상 현대무용을 전공한 고등학생들이 발레와 한국무용 전공 학생들보다 훨씬 더 높게 경험한다는 사실을 알 수 있었다. 물론 7년 이상 발레를 학습하고 있는 고등학생들도 수업시간에 한국무용 전공자들보다 더 높은 긍정적 정서를 경험하는 것으로 나타났다. 7년 이상의 경력을 가진 한국무용 전공자들이 다른 전공자들에 비해 훨씬 더 높은 부정적 정서반응을 보인 것도 바로 이러한 이유에 기인한 것으로 추정된다.

이 연구결과는 국내외적으로 관련연구가 없어 직접적으로 비교할 수도 없고 이러한 결과는 왜 도출되었는지를 직접적으로 추정할 만한 어떤 근거도 없지만, 한 가지 흥미 있는 사실은 무용경력이 오래될수록 한국무용 전공자들이 긍정적

정서를 덜 경험한다는 것이다. 즉, 현대무용과 발레전공 학생들은 경력이 오래될수록 수업시간에 즐거움과 재미를 더 경험하는 반면, 한국무용 전공자들은 시간이 경과할수록 무용시간에 긍정적 정서경험이 감소된다는 사실이다.

이 결과는 후속연구를 통해 다시 검증해야겠지만, 수업 상황에서 학생들의 정서반응은 다양한 요소들에 의해 발생되기 때문에 이 결과를 해석하는데 주의가 요구된다. 다만, 최근 무용과 대학생을 대상으로 수행된 서차영과 장보경(2013)의 연구에서는 현대무용을 전공하는 학생들이 다른 전공자들에 비해 실기수업 환경을 훨씬 더 도전할 만한 것으로 평가하는 경향이 강하며, 그로 인해 훨씬 더 긍정적인 정서를 경험하는 것으로 보고되었다.

기존의 연구도 자신의 환경이나 상황을 도전적으로 평가하는 사람일수록 유쾌한 기분을 경험하는 것으로 일관되게 보고하고 있다(박중길, 유진, 2013; 유진, 2013; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2000; Skinner & Brewer, 2004). 이 연구와 관련성은 부족하지만, 박준희(2010)도 무용교사의 피드백보다는 도전적인 학습환경이 학생들의 즐거움과 노력을 촉진시킨다고 보고한 바 있다.

무용학과 대학생을 대상으로 조사한 이화석 등(2010)은 3학년 학생과 한국무용 전공자가 만족 수준이 가장 높고, 박진희(2010)는 무용전공에 따라 대학생들의 신체적, 환경적, 심리적 만족 수준에 차이가 있다고 보고하였다. 이해준과 최효진(2011)도 고등학생이 대학생보다 무용만족도가 더 높다는 결과를 제시하였다. 이와 같이, 연구대상에 따라 차이가 있거나 없는 것으로 나타나는 것은 기본적으로 학생들마다 학습환경에 대한 지각이 모두 다르며, 무용을 지도하는 교수/강사들의 교수행동에 대한 지각도 다양하기 때문이다(Cunningham, 2007; Goetz et al., 2006).

일반적으로 학습환경이 학생들의 다양한 정서경험을 일으킨다는 사실을 보여 주지만, 수업 후 ‘다음 차시의 수업예고’가 수업 전 ‘학생들의 기대감’에 영향을 미치듯이 학생들의 지각된 학습환경과 정서경험은 Pekrun 등(2002)의 주장처럼 양방향적이며 상호 호혜적 관계이다. 이는 무용시간에 학생들의 정서경험

이 다양한 방식으로 자신의 학습환경을 만들어내고 영향을 미칠 수도 있다는 것을 의미한다.

Pekrun(2000)은 수업의 질(교수행동, 동료의 태도), 가치부여, 성취에 대한 피드백과 결과, 기대와 목표 구조가 학생들의 통제 및 가치 각성을 형성하는데 영향을 준다고 하였다. 따라서 무용교사는 긍정적 부정적 학습환경의 측면들을 적절히 조화시켜 유쾌한 정서를 촉진시키는 것이 필요하다. 동시에 학생들이 자신의 정서를 적절히 인식하고 억제할 수 있도록 교사 역시 정서조절전략에 대한 학습과 이해가 요구된다고 할 수 있다.

B. 정서조절전략과 정서반응과의 관계

다음으로 두 번째 연구문제로서 무용전공 고등학생들의 정서조절전략과 정서반응 하위요인 사이에 관련이 있는지를 알아보기 위해 단순 상관분석이 실시되었다.

그 결과 고등학생들의 인지적 재평가 조절전략은 무용시간에 학생들의 긍정적 정서와 정적으로 강한 관련성을 보인 반면에, 부정적 정서와는 다소 낮은 부적 관련성을 보였다. 또한 표현적 억제 조절전략도 긍정적 정서와는 정적 관련성을 보이고 부정적 정서와는 부적 관계성을 보였다.

물론 이 결과는 독립변수로서 정서조절전략이 정서반응에 미치는 영향력을 검증한 것이 아니지만, 두 변수간의 상관관계수에 비추어 볼 때 재평가 조절전략과 표현적 억제전략이 긍정적 정서를 촉진시키는 반면, 부정적 정서를 감소시키는 역할을 할 수 있음을 시사한다.

따라서 비록 학자들마다 정서조절전략과 정서반응 간의 관계를 다르게 주장하고 있지만, Gross(1998)의 관점에 비추어 본다면 이들 두 가지 정서조절전략이 학생들의 긍정적 부정적 정서반응에 영향을 미칠 수 있음을 보여준다. 비록 무용

수업 상황은 아니지만, 기존의 일부 연구결과는 정서를 조절하는 것이 수행을 촉진시킬 것이라고 믿는다면 더욱 정서를 조절하기 위해 노력하고(Lane et al., 2011), 재평가와 억제 조절전략이 유쾌한 정서와 관련이 있다는 연구결과를 일부 지지해준다(Uphill et al., 2012).

비록 정서조절에 대한 접근도 매우 다양하지만(Tamir, 2009), 스트레스와 대처 연구에서 정서조절은 스트레스를 일으키는 사건이 도전이나 위협으로 평가될 때, 그 상황이 평가되는 방식을 조절하는 '정서-발생 과정'에서 일어난다(Gross, 1999). 간혹 정서를 재평가하는 것보다 정서 표현적 행동을 억제하는 것이 자신과의 공감적 소통을 활성화시킨다고 알려져 있다(Gross, 1998).

뿐만 아니라 기존의 연구는 정서 표현적 행동에 대한 억제는 긍정적 정서경험보다는 부정적 정서를 더 경험한다고 보고하고 있다(Gross & John, 2003). 그러나 Uphill 등(2012)은 정서반응에 대한 개인의 재평가 전략은 긍정적 정서와 관련이 있지만 억제는 부정적 정서와 관련이 없는 것으로 보고한바 있다. Gross (1998)에 의하면, 즐거움과 같이 긍정적 정서를 표현하는 행동을 억제하면 즐거움 경험을 감소시키는 반면, 부정적인 정서 표현을 억제하면 긍정적 정서를 감소시키지 않는다.

따라서 이 연구를 통해 정서반응에 대한 정서조절전략의 효과를 규명하지 못했지만, 무용 맥락에서도 학생들의 인지적 정서조절전략과 정서반응 간에 상호 관련이 있다는 사실을 처음으로 규명한 점은 앞으로의 연구활동에 기초 정보를 제공해 줄 것으로 기대된다.

VI. 결론 및 제언

A. 결 론

이 연구는 무용을 전공하는 남녀 고등학생 342명을 대상으로 실기수업 상황에서 이들의 정서조절전략과 정서반응이 전공유형과 무용경력에 따라 수준 차이가 있는지를 분석하고, 정서조절전략과 정서반응 간의 상호 관련성을 알아보는 데 목적을 두고 실시되었다.

이 연구목적에 따라 이원 다변량분석과 상관분석을 실시하여 다음과 같은 결론이 도출되었다.

첫째, 정서조절전략의 하위요인인 재평가와 억제 조절전략 수준은 발레, 한국무용 및 현대무용 집단 사이에 차이가 없다.

둘째, 정서조절전략의 하위요인인 재평가와 억제 조절전략 수준은 세 경력 집단 사이에 차이가 없다.

셋째, 정서반응 하위요인인 긍정적 부정적 정서반응 수준은 발레, 한국무용 및 현대무용 집단 사이에 차이가 없다.

넷째, 정서반응 하위요인인 긍정적 부정적 정서반응 수준은 세 경력 집단 사이에 차이가 없다.

다섯째, 발레와 현대무용을 7년 이상 학습한 고등학생들이 다른 학생들보다 수업시간에 더 높은 긍정적 정서를 경험하며, 한국무용을 7년 이상 학습한 고등학생들이 다른 학생들보다 수업시간에 더 높은 부정적 정서를 경험한다.

여섯째, 재평가 조절전략은 긍정적 정서반응 정적 관련이 있지만, 억제 조절전략은 부정적 정서반응과 부적 관련이 있다.

결론적으로, 전공유형과 무용경력에 따라 고등학생들의 정서조절전략과 긍정적 부정적 정서반응 간에 차이는 없지만, 무용경력이 7년 이상인 발레와 현대무용 전공자들이 한국무용 전공자들에 비해 더 높은 긍정적 정서를 경험할 가능성이 크다고 할 수 있다. 또한 재평가 조절전략은 긍정적 정서를 촉진시키며, 억제 조절전략은 부정적 정서반응을 완화시키는데 기여할 수 있을 것이다.

B. 제 언

이러한 결과에도 불구하고, 이 연구는 정서조절전략이 정서경험을 비롯하여 다양한 결과들(예; 학업성취, 노력/지속행동, 과제관여도, 안녕감 등)에 어떤 영향을 미치는지를 탐색하지 못한 한계를 안고 있다. 따라서 후속연구에서는 학생들의 개인차 변인들(나이, 성별, 전공유형, 경력 등)을 보다는 정서조절전략이나 정서경험들이 실제로 정서적, 심리적 혹은 행동적 결과에 미치는 영향력을 규명하는 것이 필요하다.

예를 들면, 아직까지 무용전공 학생들의 정서조절전략에 대한 연구는 매우 미흡하고 실제로 어떤 조절전략을 더 선호하는지는 구체적으로 알려져 있지 않기 때문에, 추후 질적 연구를 통해 학생들의 정서조절전략을 탐색하고, 다른 학생들에게 적용하여 인지평가와 정서, 대처전략 간의 관계도 규명할 필요가 있다.

또한 정서란 개인에게 중요한 사건이 일어날 때 유발된다. 정서는 생각을 유도하고 행동에 대한 동기를 부여하며(Frijda, 1988), 개인의 생각과 의도에 관한 정보를 전달하며(Ekman, 2003), 의사소통을 촉진시켜 자신이 소속한 사회적 환경을 이해하고 관리하는 데에 도움을 준다(Forgas, 2006). 정서는 적절히 활용되면 많은 문제에 대해 적응적으로 반응하게 하고 안녕감과 건강을 촉진시킨다(Pandey & Choubey, 2010).

하지만 자신과 다른 사람들의 정서를 지각하고 이해하며 조절하는 능력은 개

인마다 다르며, 이 개인차는 정서지능으로 설명되고 있다(Salovey & Mayer, 1990). 일부 연구자는 정서와 정서조절을 두 개의 뚜렷한 현상으로 보고 (Garnegski, Kraaij, & Spinhoven, 2001), 높은 정서지능을 가진 사람이 효과적인 정서조절 전략을 활용한다고 보고하였다(Smieja, Kobylinska, & Mrozowicz, 2011). 따라서 후속연구에서는 무용 전공자들의 정서지능과 정서조절 전략 및 정서반응 간의 인과적 관계에 초점을 두고 연구하는 것도 요구된다.

끝으로, 정서경험은 그 빈도와 강도, 방향에 따라 개인마다 상이한 영향을 주는 것으로 알려져 있다. 가령, Lane과 Beedie, Devonport, Stanley(2011)는 불안과 화가 수행에 도움이 된다고 믿는 선수일수록 수행 전 높은 화를 보고하며, 불쾌한 정서를 증가시키기 위한 전략을 사용한다고 보고하였다. 이를 무용 상황에 적용한다면, 학생들마다 경험하는 정서에 따라 다른 전략을 사용할 수 있다는 것이다.

이러한 결과들이 무용에서 검증된다면, 무용전공 학생들의 정서경험과 정서조절전략을 이해하고 학생들에게 효과적으로 무용을 지도하는데 도움이 될 것으로 기대된다.

참 고 문 헌

- 장은영(2010). 방과후 학교 무용교육에 참가하는 초등학생의 신체적 자기개념과 자기표현 및 정서지능의 관계. 무용학회논문집, 62, 1-19.
- 김승재, 박중길(2011). 체육교사의 피드백과 학습환경 지각이 중학생의 수업관련 만족에 미치는 영향. 한국체육학회지, 50(6), 211-222.
- 김영미(2005). 댄스프로그램이 아동의 운동능력과 감성지능 발달에 미치는 영향. 한국사회체육학회지, 24, 363-372.
- 김영미, 한혜원(2009). 무용전공 대학생의 무용몰입 경험이 자기효능감과 무용활동만족에 미치는 영향. 한국무용과학회지, 19, 1-17.
- 김은진, 양명희(2013). 학업상황에서 정서조절이 학업성취도에 미치는 영향: 정서 및 학습전략을 매개로 하는 관계구조 검증. 한국심리학회지: 학교, 10(1), 201-218.
- 김혜련, 박진희(2012). 무용교수행동유형에 따른 예술고등학교 무용전공자의 학습만족도. 무용학회논문집, 70(1), 85-99.
- 김화숙(2010). 무용과 정서지능 관계 탐색. 한국무용교육학회지, 21(2), 1-22.
- 류가연(2013). 무용수의 정서지능이 직무만족 및 조직몰입에 미치는 영향. 한국무용기록학회지, 28, 41-63.
- 박금란(2008). 무용지도자의 리더십 유형이 지도효율성 및 무용만족에 미치는 영향. 무용학회논문집, 55, 91-105.
- 박준희(2010). 무용수업에서 학습환경과 교사의 피드백 지각이 내적동기에 미치는 영향. 한국체육학회지, 49(4), 361-372.
- 박중길(2004) 고등학교 무용수의 스트레스 요인과 대처방안. 한국체육학회지, 43(2), 375-394.
- 박중길, 유진(2013). 운동선수들의 인지평가와 수행만족: 정서조절과 정서의

- 매개효과. 한국스포츠심리학회지, 24(1), 59-79.
- 박중길, 이선애(2003). 무용전공여대생의 스트레스 요인과 대처방안. **한국체육학회지**, 42(1), 487-487.
- 박중길, 최영준(2013). 청소년 운동선수의 경쟁 평가, 정서 반응 및 수행만족의 관계: 지각된 통제와 정서조절의 조절효과. **2013 한국스포츠심리학회 동계 학술대회 자료집**, 63-68.
- 박진희(2010). 무용전공 유형별 내적동기와 무용활동만족의 관계. **한국체육과학회지**, 19(4), 1003- 1015.
- 배은주, 유병인, 이경훈(2000). 무용 전공자와 비전공자의 감성지능 비교연구. 움직임의 철학: 한국체육철학회지, 8(2), 83-103.
- 서차영, 장보경(2013). 무용수업 시 인지평가와 정서반응이 수행만족에 미치는 영향. 한국체육학회지, 52(5), -.
- 손각중(2004). 무용공연 경력이 공연 전 정서변화에 미치는 영향. 무용학회논문집, 38, 87 -100.
- 오보선, 유진(2010). 무용 정서지능 척도의 위계성과 동일성 검증. **한국스포츠심리학회지**, 21(3), 233-244.
- 오보선, 유진(2011). 무용 정서지능이 웰빙과 무용연습에 미치는 영향. 한국체육학회지, 50(4), 347-355.
- 유진(2012). 정서의 인지-동기-관계적 이론: 스포츠 연구와 정서조절. **한국스포츠심리학회지**, 23 (4), 1-19.
- 유진, 백민경(2009). 교수행동유형이 대학무용전공자의 무용몰입과 수업만족에 미치는 영향. **한국체육학회지**, 48(5), 337-346.
- 유정숙(2009). 무용전공자의 내적동기와 무용지도리더십, 성원만족이 무용지속수행에 미치는 영향. **한국체육학회지**, 48(4), 473-483.
- 이건미(2010). 초등학생의 방과후 무용활동이 정서 및 사회성 발달에 미치는 영향. 무용학회논문집, 62, 119-134.
- 이숙재, 최효진, 박중길(2009). 무용수업의 과정과 결과로서 즐거움 자원의 탐색.

한국체육학회지, 48(4), 409-424.

이해준, 최효진(2011). 무용수업 만족 질문지의 개념구조 검증. 한국무용기록학회지, 23, 119-136.

이화석, 위성식, 박정희(2010). 무용관련전공 대학생들의 전공인식과 만족도. 한국사회체육학회지, 41(2), 1145-1157.

정선혜, 백민경(2012). 무용지도자의 리더십행동과 무용만족의 관계: 무용열정의 매개효과 검증. 한국무용연구, 30(3), 133-151.

정용각(2000). 여가운동 참가자 성격의 Big-5 요인과 정서의 관계 분석. 한국체육학회지, 39(4), 265- 275.

정용각(2000). 여가운동 참가자 성격의 Big-5 요인과 정서의 관계 분석. 한국체육학회지, 39(4), 265-275.

정희자(2000). 무용과 정서지능의 하위요인별 분석 연구. 한국무용교육학회지, 11(1), 125-138.

조진희(2007). 무용연습 환경과 스트레스, 무용성취 및 학과적응의 관계. 한국무용과학회지, 15, 1- 10.

최리나, 김선정(2012). 무용전공 대학생들의 정서와 내적동기가 신체적 자기개념에 미치는 영향. 무용학회논문집, 70(2), 223- 245.

최성이, 박중길(2010). 무용 인지적 정서조절 검사지의 교차 타당도 검증. 한국체육학회지, 49(4), 201-214.

최효진(2009). 대학생의 무용 즐거움 자원과 저해자원 탐색. 한국체육학회지, 48(6), 453-462.

최효진, 이숙재(2010). 초등학생의 무용 즐거움 검사지 개발과 타당화. 한국체육학회지, 49(2), 369- 384.

허진영, 권형수(2009). 무용전공 대학생의 감성지능과 자아실현과의 관계 이해. 무용학회논문집, 58, 315-335.

홍정아, 민현주(2013). 예술고등학교 무용전공학생의 자아실현이 무용정서 및 무용능력성취에 미치는 영향. 무용학회논문집, 71(2), 267-282.

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*, 217–237.
- Bardeen, J. R., Stevens, E. N., Murdock, K. W., & Lovejoy, M. C. (2013). A preliminary investigation of sex differences in associations between emotion regulation difficulties and higher-order cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 55*, 70–75.
- Betty, A. (2013). A dance/movement therapy approach to supporting emotion regulation in maltreated children. *American Journal of Dance Therapy, 35*(1), 39–59.
- Côté, S., DeCelles, K. A., McCarthy, J. M., Van Kleef, G. A., & Hideg, I. (2011). The Jekyll and Hyde of emotional intelligence: Emotion-regulation knowledge facilitates both prosocial and interpersonally deviant behavior. *Psychological Science, 22*(8), 1073–1080.
- Cumming, J., & Duda, J. L. (2012). Profiles of perfectionism, body related concerns, and indicators of psychological health in vocational dance students: An investigation of the 2×2 model of perfectionism. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 729–78.
- Domes, G., Schulze, L., Böttger, M., Grossmann, A., Hausenstein, K., Wirtz, P. H., Heinrichs, M., & Herpertz, S. C. (2010). The neural correlates of sex differences in emotional reactivity and emotion regulation. *Human Brain Mapping, 31*, 758–769.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*, 1311–1327.

- Gervasio, A. H. (2012). Toward a psychology of responses to dance performance. *Research in Dance Education, 13*(3), 257–278.
- Grosbras, M. H., Tan, H., & Pollick, F. (2012). Dance and emotion in posterior parietal cortex: A low-frequency rTMS study. *Brain Stimulation, 5*(2), 130–136.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271–299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281–291.
- Howse, R., Calkins, S., & Shelton, T. (2003). Regulatory contributors to children's achievement. *Early Education and Development, 4*, 101–119.
- John, O.P., & Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality, 72*(6), 1201–1334.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences, 44*, 712–722.
- Kring, A. M., & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(3), 686–703.
- Lageriof, I. (2009). Children's understanding of emotion in dance. *European Journal of Developmental Psychology, 6*(4), 409–431.
- Lane, A. M., Devonport, T. J., Soos, I., Karsai, I., Leibinger, E., & Hamar, P. (2010). Emotional intelligence and emotions associated with optimal and dysfunctional athletic performance. *Journal of*

Sports Sciences and Medicine, 9, 388–392.

- Loytonen, T. (2008). Emotions in the everyday life of a dance school: Articulating unspoken values. *Dance Research Journal*, 40(1), 17–30.
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events; An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44, 1445–1453.
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Association between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, 44, 1356–1368.
- Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2010). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51, 704–708.
- Pandey, R., & Choubey, A. K. (2010). Emotion and health: An overview. *SIS Journal of Psychology and Mental Health*, 17, 135–152.
- Papousek, I., Freudenthaler, H. H., & Schuler, G. (2008). The interplay of perceiving and regulating emotions in becoming infected with positive and negative moods. *Personality and Individual Differences*, 45, 463–467.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.
- Pietraroia, R. C. (2011). The effects of dance education on the

- emotional intelligence of underserved students. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=akron1321294319.
- Quested, E., & Duda, J.L. (2011). Antecedents of burnout among elite dancers: A longitudinal test of basic needs theory. *Psychology of Sport and Exercise, 12*, 159–167.
- Robinson, M. D., Moeller, S. K., Buchholz, M. M., Boyd, R. L., & Troop-Gordon, W. (2012). The regulatory benefits of high levels of affect perception accuracy: A process analysis of reactions to stressors in daily life. *Emotion, 12*(4), 785–795.
- Sarikallio, S., Luck, G., Thompson, M., & Toiviainen, P. (2013). Dance moves reflect current affective state illustrative of approach–avoidance motivation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 7*(3), 296–305.
- Schutte, N. S., Manes, R. R., & Malouff, J. M. (2009). Antecedent–focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology, 28*, 21–31.
- Sevdalis, N., Petrides, K. V., & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decision–related emotions. *Personality and Individual Differences, 42*, 1347–1358.
- Sevdalis, V., & Keller, P. E. (2011). Captured by motion: Dance, action understanding, and social cognition. *Brain & Cognition, 77*, 231–236.
- Smieja, M., Kobylinska, D., & Mrozowicz, M. (2011). Emotional intelligence and emotion regulation strategies. *Studia Psychologiczne, 49*, 55–64.
- Uphill, M. A., Lane, A. A., & Jones, M. V. (2012). Emotion regulation questionnaire for use with athletes. *Psychology of Sport and*

Exercise, 13, 761–770.

Wagstaff, C. R. D., Hanton, S., & Fletcher, D. (2012b). Developing emotion abilities and regulation strategies in a sport organization: An action research intervention. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 476–487.

Wagstaff, C. R. D., Fletcher, D., & Hanton, S. (2012a). Exploring emotion abilities and regulation strategies in sport organizations. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 1*(4), 268–282.

Watson, D., & Clark, L. A. (1994). *The PANAS-X manual for the positive and negative affect schedule—expanded term*. The University of Iowa, Iowa City, Iowa.

<부록> 설문조사

안녕하십니까?

이 설문조사는 예술고 무용전공 학생들의 동기와 정서에 영향을 주는 사회심리적 요소들을 알아보기 위한 것입니다. 각 질문지는 여러분의 무용수업과 연습 상황에서 자주 느끼는 내용들을 포함하고 있습니다. 본 설문조사에는 옳고 그른 정답이 없습니다. 여러분의 생각을 솔직하게 응답해 주시는 것이 무엇보다 중요합니다. 여러분이 응답한 내용은 조사의 목적 외에는 결코 사용하지 않을 것임을 약속드리며, 여러분의 협조에 감사의 말씀을 드립니다.

2013년 7 월 10일

조선대학교 대학원 무용학과
석사과정 김 은 정

※ 다음은 여러분의 무용과 관련된 개인적인 사항입니다. 해당되는 번호에 표시 (✓)하거나 직접 응답하여 주십시오.

1. 성 별 : ① 남 ____ ② 여 ____
2. 전 공 : ① 발레 ____ ② 한국무용 ____ ③ 현대무용 ____
3. 나 이 : (직접 기입하여 주세요. 만 _____ 세)
4. 무용경력 : (직접 기입하여 주세요. 만 _____ 년)

□ 최근 1개월간 여러분이 실기수업 시간에 경험하는 기분들을 어떻게 조절하였는지를 알아보기 위한 것입니다. 각 질문을 잘 읽고, 여러분의 생각을 가장 잘 나타낸다고 생각되는 번호에 ✓표를 하십시오.

[질문] 나에게 스트레스를 주는 상황에 대해서	전혀 그렇지 않다		어느 정도 일치한다.				완전히 그렇다.	
1. 내가 처한 상황에 대한 나의 생각을 바꾸어 기분을 조절한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	
2. 불쾌한 기분을 덜 느끼고 싶을 때 그 상황에 대한 생각을 바꾼다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	
3. 유쾌한 기분을 많이 느끼고 싶을 때 그 상황에 대한 생각을 바꾼다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	
4. 유쾌한 기분을 많이 느끼고 싶을 때 내가 생각하는 주제를 바꾼다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	
5. 불쾌한 기분을 덜 느끼고 싶을 때 내가 생각하고 있는 주제를 바꾼다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	
6. 스트레스를 받을 때 마음을 진정시키는데 도움 되는 방법을 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	
7. 나의 기분을 표현하지 않도록 잘 조절한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	
8. 나는 부정적인 기분을 느낄 때 그 기분을 절대 표현하지 않는다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	
9. 나의 기분을 다른 사람들에게 말하지 않는다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	
10. 내가 긍정적인 기분을 느낄 때 그것을 표현하지 않도록 주의한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	

□ 최근 1개월간 여러분이 실기수업 시간에 경험한 긍정적 정서와 부정적 정서를 알아보기 위한 것입니다. 아래의 형용사형 정서를 잘 읽고, 여러분의 생각을 가장 잘 나타낸다고 생각되는 번호에 ✓표를 하십시오.

[질문] 무용시간에, 나는 _____기 분을 경험하곤 한다.	전혀 아니다	아니다	그저 그렇다	그렇다	매우 그렇다
1. 활기찬	①	②	③	④	⑤
2. 흥분된	①	②	③	④	⑤
3. 불안한	①	②	③	④	⑤
4. 심란한	①	②	③	④	⑤
5. 상쾌한	①	②	③	④	⑤
6. 소극적인	①	②	③	④	⑤
7. 기분 좋은	①	②	③	④	⑤
8. 짜릿한	①	②	③	④	⑤
9. 화가난	①	②	③	④	⑤
10. 시원한	①	②	③	④	⑤
11. 신경질 나는	①	②	③	④	⑤
12. 열정적인	①	②	③	④	⑤
13. 신나는	①	②	③	④	⑤
14. 답답한	①	②	③	④	⑤
15. 우울한	①	②	③	④	⑤
16. 명랑한	①	②	③	④	⑤
17. 지루한	①	②	③	④	⑤
18. 짜증난	①	②	③	④	⑤
19. 행복한	①	②	③	④	⑤
20. 싫증난	①	②	③	④	⑤