



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](#)

2016년 2월
박사학위 논문

태권도 지도자의 촉진적 코칭언어
측정도구 개발 및 관련 변인 연구

조선대학교 대학원

체육학과

정 문 자

태권도 지도자의 촉진적 코칭언어
측정도구 개발 및 관련 변인 연구

A study on the development of Facilitative Coaching
Language Scale for Taekwondo master and related
variables

2016년 2월 25일

조선대학교 대학원

체육학과

정 문 자

태권도 지도자의 촉진적 코칭언어
측정도구 개발 및 관련 변인 연구

A study on the development of Facilitative Coaching
Language Scale for Taekwondo master and related
variables

지도교수 윤 오 남

이 논문을 체육학박사학위 신청 논문으로 제출함






2015년 10월

조선대학교 대학원

체육학과

정 문 자

정문자의 박사학위논문을 인준함

위원장	전남대학교 교수	이 계 윤	
위원	조선대학교 교수	김 천 주	
위원	조선대학교 교수	이 계 행	
위원	조선대학교 교수	정 재 환	
위원	조선대학교 교수	윤 오 남	

2015년 12월

조선대학교 대학원

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구목적	4
3. 연구문제	4
4. 용어의 정의	5
II. 이론적 배경	6
1. 촉진적 코칭언어	6
2. 촉진적 코칭언어의 측정	18
3. 관련 변인간의 관계	24
III. 연구방법	31
1. <연구 1>태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 개발	31
2. <연구 2>태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 관련 변인 연구	39
IV. 연구 결과	43
1. <연구 1>태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 개발	43
2. <연구 2>태권도 지도자의 촉진적 코칭언어와 관련 변인 연구	76
V. 논의	86
1. <연구 1>태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 개발	86
2. <연구2> 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어와 관련 변인 연구	90
VI. 결론 및 제언	94
1. 결론	94
2. 제언	95

〈표 목차〉

〈표 1〉. 스포츠 지도자의 언어적 코칭행동 유형 분류	15
〈표 2〉. 코칭 측정도구 분류	20
〈표 3〉. 촉진적 코칭언어 구성개념 탐색을 위한 연구대상	31
〈표 4〉. 촉진적 코칭언어 측정도구의 타당도와 신뢰도 검증 연구대상	32
〈표 5〉. LSS 스포츠리더십 척도의 신뢰도	34
〈표 6〉. 태권도지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 개발 연구절차 ·	35
〈표 7〉. 촉진적 코칭언어 관련변인 연구대상의 인구학적변인 분포 ·	40
〈표 8〉. 촉진적 코칭언어 관련 변인 연구를 위한 설문지의 구성지표	41
〈표 9〉. 촉진적 코칭언어 관련변인 연구를 위한 연구절차	42
〈표 10〉. 지도에 어려움을 느끼는 상황과 대처지도행동 내용분석 결과	44
〈표 11〉. 태권도지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 개발 1차 문항	50
〈표 12〉. 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 척도 하위범주별 최종문항	54
〈표 13〉. 촉진적 코칭언어 탐색적 요인분석 결과	58
〈표 14〉. 촉진적 코칭언어 척도의 모형검증(N=518)	66
〈표 15〉. 촉진적 코칭언어 척도의 잠재변인 계수	68
〈표 16〉. 촉진적 코칭언어 하위변인간 상관	71
〈표 17〉. 촉진적 코칭언어와 코칭행동 척도의 준거타당도	73
〈표 18〉. 촉진적 코칭언어 척도의 최종 기술 통계량 및 문항구성, 신뢰도	74
〈표 19〉. 성별에 따른 촉진적 코칭언어의 차이	76
〈표 20〉. 연령에 따른 촉진적 코칭언어의 차이	77

<표 21>. 수련경력에 따른 축진적 코칭언어의 차이 78
<표 22>. 지도경력에 따른 축진적 코칭언어의 차이 80
<표 23>. 공인 단수에 따른 축진적 코칭언어의 차이 81
<표 24>. 학력에 따른 축진적 코칭언어의 차이 83
<표 25>. 지도자 직급에 따른 축진적 코칭언어의 차이 84
<표 26>. 축진적 코칭언어가 역할 만족에 미치는 영향 85

그림목차

(그림 1). 촉진적 코칭언어 척도의 검증 모형 68

ABSTRACT

A study on the development of Facilitative Coaching Language Scale for Taekwondo master and related variables

Jeong, Mun-Cha

Advisor : Prof. Yoon, Oh-Nam Ph.D.

Department of Physical Education

This study is to develop and verify facilitative Coaching language scale for Taekwondo master and to confirm the usefulness of the scale by demonstrating relations to related variables.

To achieve these purposes, construct components of facilitative coaching language were collected through an open questionnaire. The collected data were analyzed using exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, correlation analysis for verifying the scale. To investigate the relations among facilitative coaching language, demographic characteristics, and role satisfaction, t-test, ANOVA, multiple regression analysis were conducted. The results of the study were as follows.

First, the construct components of Facilitative Coaching Language Scale for Taekwondo master were 6 factors: recognizing emotion, loading responsibility, nourishing self-respect, encouraging, setting rules, and self-control. There was significant correlation among the sub-scales of Facilitative Coaching Language Scale for Taekwondo master. Also there was significant correlation between Facilitative Coaching Language Scale for Taekwondo master and Coaching Behavior Scale, a reference scale. These results confirmed construct and criterion validation of Facilitative

Coaching Language Scale for Taekwondo master.

Second, there was no significant gender difference in the level of facilitative coaching language. The use of nourishing self-respect, encouraging, and setting rules would increase as the age of Taekwondo master increased. The use of facilitative coaching language would increase as the training experience, the teaching career, and the certified degree of Taekwondo master increased. Also the level of facilitative coaching language was the highest in the group of Taekwondo masters who had a post-graduate degree. Director used facilitative coaching language more than instructor.

Third, the more Taekwondo master used facilitative coaching language such as nourishing self-respect or recognizing emotion, the higher was the level of role satisfaction as a master.

Keyword : Taekwondo master, Coaching language,
Facilitative coaching language

I. 서론

1. 연구의 필요성

교사의 질은 프로그램의 질을 결정하는데 중요한 요인이라는 점은 많은 연구에서 지적되어져 왔다(배소연,1993; Katz, 1982;). 태권도 지도에 있어서 지도자가 차지하는 비중은 타 어느 종목보다도 교육적으로 많은 비중을 차지하고 있으며, 지도자의 지도유형, 지도방식, 지도방법은 수련자에게 효과 면에서 직접적으로 크게 작용하여 수련자의 태도나 성격에 미치는 영향은 물론이고 사회풍토나 분위기와도 깊은 관계가 있다(이지훈, 2008).

교사의 교수행위는 여러 가지 의사소통의 수단과 방법에 의해서 이루어진다. 그 가운데서 언어는 항상 지배적 수단이다. 코치 즉 태권도 지도자의 코칭행위 역시 교육적 행위의 하나로서 언어를 중심으로 선수들과 상호작용하고, 정보의 전달, 지시, 피드백의 제시 등 코칭의 핵심적인 과정이 언어를 매개로 하여 이루어진다(조임형, 2001). 또한 태권도 코칭행동의 성격분석에서는 칭찬, 수용, 격려 등의 분명한 긍정적인 행위 외에 중립적인 지시나 피드백 등을 포함하여 긍정적 코칭행동의 비율이 61%, 부정적 코칭행동이 39%로 보고하고, 태권도 코치들의 코칭수단이 언어적 방법에 의한 것이 지배적(77.1%)이라고 하였다.

일반적으로 코칭(Coaching)은 훈련 상황에서 훈련에 대한 계획수립과 기술지도에서부터 시합상황에서 효과적인 게임전략과 전술을 선수에게 제공하여 선수의 수행능력을 최대한 발휘시키도록 하는 것이다. 광의의 의미에서 코칭이란 ‘전문적이며 직업적인 코치와 선수 또는 일반인들이 자신의 삶의 모든 면을 더욱 성공적으로 증진시키고자 하는 일련의 관계’를 나타낸다. 협의의 의미에서 코칭은 코치가 잠재력이 있는 선수를 선발하여 체계적인 훈련계획을 통해 기술과 전술을 지도하고, 원활한 팀 유지와 운영을 위해 선수들을 효과적으로 관리하며, 시합에서 좋은 경기결과를 낼도록 하는 행위의 총체이다(정지혜, 2004).

Terry(1993)는 코칭을 전문적 기술, 전략적 기술, 관리기술, 대인관계 기술 등 4가지 범주로 분류하였고, 최상진(1996)은 코칭 기능을 두 가지로 분류하였다. 하

나는 운동기술과 수행에 관여하는 지식과 기법이며, 다른 하나는 지식과 기법을 습득하고 발현에 관여하는 동기, 태도, 가치관, 성격, 사기, 인간관계, 협동 등을 최적의 상태로 유지·조장·관리하는 일로 구분하였다. 전자는 운동의 하드웨어인 반면 후자는 소프트웨어라고 볼 수 있다. 이 두요인은 인과적 관계보다는 동등 위치-상호작용 관계라고 정의하고 있다.

앞선 연구들을 정리하면 태권도장에서의 코칭은 태권도 지도자가 수련생들을 대상으로 자신의 삶의 모든 면을 더욱 성공적으로 증진시키도록 최적의 상태로 유지·조장·관리하는 동등위치-상호작용의 관계인 것이다.

태권도 지도자 관련 연구 동향 분석(윤오남·정문자·김보정, 2009)에 따르면 태권도 지도자와 관련된 연구는 1967년 최초의 학술지 연구논문이 발표된 이후 2009년 전반기에 까지 약 1,762편에 이르며 학위논문 또한 2,120편에 이른다 보고하였다. 이는 태권도에 관한 연구가 더욱 활발하게 진행되고 있다는 것을 예측할 수 있다(전익기·이재돈·곽정현, 2004). 그러나 태권도 관련 연구주제가 태권도 지도자와 관련된 척도개발이나 변인을 중심으로 이루어져 있기 보다는 태권도 선수에 초점이 맞춰진 연구가 대다수를 차지하고 있음을 보고하며(윤오남·정문자·김보정, 2009), 특정연구방법이나 특정주제에 국한되어 연구가 이루어지고 있다고 지적하였다.

실제로 태권도 지도자와 관련된 연구들은 불과 2004년을 기점으로 하여 꾸준한 증가추세를 보이고 있는 실정이나, 연구의 유형은 아직까지도 관계연구가 가장 높은 빈도를 보이는 등 특정 연구 영역에 편중되어 있다는 것을 알 수 있다(윤오남·정문자·김보정, 2009).

한국형 태권도 지도자의 귀인 측정도구를 개발한 연구(이지훈, 2008)에 의해 2007년까지의 국립중앙도서관이나 한국체육학회의 기관 자료에는 태권도 지도자에 관한 대부분의 연구들은 국외에서 개발된 이론이나 측정도구를 그대로 적용하여 관계성과 집단차이를 규명하는 것에 맞춰졌다고 전하였다.

국내 연구 중 태권도 지도자에게 적용되어진 국외의 측정도구 또한 주로 리더십 변인을 활용하여 활발하게 적용되어졌다는 특징을 가지고 있다. 그 동안 이루어진 언어적·비언어적 코칭행동을 파악하기 위한 연구(방열·김종욱, 2001; Becker & Wrisberg, 2008), 코칭행동에 대한 선수 인식을 주제로 한 연구(강건욱, 2009), 서구의 코칭행동 평가지를 우리나라에 맞게 변환하여 사용한 연구(성장훈, 2000; 조재

기, 1992)들을 비롯하여 촉진적인 코칭언어와 관련한 다양한 선행연구들이 이루어졌다. 하지만 이들의 연구는 주로 문화가 다른 서구의 코칭행동 평가지를 수정 및 보완하여 사용하는데 머물렀다는 한계점을 지니고 있다. 특히 본 연구주제에 해당하는 스포츠 종목인 태권도 코칭과 관련한 선행연구들도 이러한 한계점과 문제점을 드러내고 있는데, 실제 교육현장에서 가장 대중적이고 일반적으로 접할 수 있는 스포츠 종목인 태권도의 경우, 지도자들이 차지하는 비중은 타 어느 종목보다도 교육적으로 많은 비중을 차지하고 있으며(김윤성, 2009), 아동·청소년들의 성장·발달에 지대한 영향을 미친다는데(김상순, 1999)있어서, 현재 태권도 지도자들의 언어적 코칭행동은 매우 중요한 변인임에 틀림없다.

따라서 태권도 지도자의 코칭행동 분석하고 분석된 코칭행동을 지도자들이 어떻게 인식하고 있는지에 대한 내용을 포함하여, 스스로 자신의 코칭행동에 대한 언어적 오류를 인식할 수 있는 내용과, 효율적인 코칭행동 유형이 포함된 이론적 개념의 확립과 측정도구 개발의 필요성이 적극적으로 제안되는 바이다.

한편, 앞서 언급한 바와 같이 스포츠 지도자의 평가모형이나 코칭 척도들(Bass, 1985; Chelladurai, 1978 ; Manz & Sims, 1989)은 대부분 외국의 도구나 차원을 반영하였으므로 우리나라의 현실과 특성을 고려하지 못하고 있다는 한계점을 지니고 있다(김정아, 1999; 박영애, 1995; 윤지영, 2008). 그리고 국내 연구 중 태권도 지도자에게 주요하게 적용되어진 국외의 측정도구 또한 주로 리더십 변인을 활용하여 활발하게 적용되어졌다는 특징을 가지고 있다. 하지만 이러한 리더십 척도는 외국에서 스포츠 경기상황과 선수를 대상으로 개발된 척도를 국내 연구자가 변안한 것으로 척도의 구성이나 문항이 태권도 지도자에게 적용하기에는 문화적 한계를 지니고 있다(이홍규, 2014). 또한 태권도 종목의 경우 한국을 대표할 만한 스포츠로서 체육 분야의 태권도 지도자만이 갖고 있는 독특한 코칭 유형을 리더십척도에 반영하기에는 다소 무리가 있다고 보아진다.

따라서 본 연구에서는 태권도 지도자의 특성이나 요인이 반영된 촉진적인 코칭언어 측정도구를 개발하여 주 수련층인 아동·청소년 수련생들에게 보다 교육적인 수련환경을 제공하는 기초자료를 제공하고자 한다.

태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구의 개발은 태권도 지도자의 지도방법의 개선을 위한 방향제시의 역할을 기대할 수 있을 것이며, 교육적 수단으로

서의 태권도지도가 효율적이고 체계적으로 발전해 나가는 중요한 기반이 될 것이다.

2. 연구목적

본 연구의 목적은 태권도 지도자를 대상으로 축진적 코칭언어의 구성요인을 확인하고, 측정도구를 개발하여, 인구학적 변인에 따른 축진적 코칭언어 사용의 차이와 역할만족에 미치는 영향력을 살펴보는 데 있다.

3. 연구문제

지도자의 축진적 코칭언어 측정도구 개발 및 관련 변인 연구의 연구문제는 <연구 1>과 <연구 2>로 구분하고자 한다. <연구 1>은 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 측정도구 개발이며, <연구 2>는 관련변인 연구로 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 측정도구 개발 및 관련 변인 연구를 위한 연구문제는 다음과 같다.

- 1) <연구 1> 태권도 지도자의 축진적 코칭언어의 타당도와 신뢰도는 어떠한가?
 - (1-1) 태권도 지도자의 축진적 코칭언어는 어떻게 구성되는가?
 - (1-2) 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 척도의 타당도는 어떠한가?
 - (1-3) 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 척도의 신뢰도는 어떠한가?

- 2) <연구 2>태권도지도자의 축진적 코칭언어는 관련변인과 어떤 관계가 있는가?
 - (2-1) 태권도 지도자의 인구학적 변수에 따라 축진적 코칭언어는 차이가 있는가?
 - (2-2) 태권도지도자의 축진적 코칭언어의 하위변인이 역할만족감에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

4. 용어의 정의

1) 코칭

지도자가 지도하는 대상의 상황적 또는 심리적 특성에 맞게 지도함으로써 스스로가 문제를 해결하고 상황에 대해 효율적으로 반응하며, 바람직한 행동변화를 일으키도록 도움을 주는 작용 및 행동적 과정을 의미한다.

2) 코칭언어

코칭의 과정에서 구두로 나타나는 코칭의 언어적 표현을 의미한다.

3) 촉진적 코칭언어

촉진적 코칭언어란 태권도지도자가 수련생과의 관계에서 행하는 언어적 코칭 행동으로 감정을 알아주거나, 격려 및 자존감을 키워주는 긍정적인 표현과 수련생에게 행동규칙을 세워주거나 책임감을 돌려주는 대화방식 그리고 지도자가 수련생의 행동을 촉진하기 위해 자기통제적 언어를 사용하는 것 등이 포함된다.

II. 이론적 배경

1. 촉진적 코칭언어

코칭에 대한 정의와 유형 및 이론적 접근에 관한 내용이 다양한 만큼, 코칭에 요구되는 기법과 전략도 학자마다 다양하게 제시되고 있다(김민선, 2015). 특히 코칭과 관련된 분야는 운동이나 스포츠 분야에 자주 거론되면서 이와 관련한 기법들이 스포츠 운동 분야 학자들에 의해 소개되었다.

본 연구에서는 촉진적인 코칭언어의 측정도구를 개발하는 과정에서 언어를 활용한 다양한 코칭기법에 대해 자세히 소개하고자 한다. 언어를 활용한 코칭기법인 코칭언어와 관련된 자료를 분석하는 과정에서 본 연구자는 촉진적 코칭언어와 관련한 주요 주제어(Keywords) 몇 가지를 발견하게 되었는데, 의사소통, 언어적 피드백, 언어적 상호작용, 언어적 코칭행동으로 구분하여 설명하고자 한다. 즉, 이는 대표적으로 언어를 나눈다고(Communicare : ‘나누다’의 어원) 표현할 수 있는 의사소통과, 스포츠 지도 영역에서 종종 언급되어지는 개념인 피드백, 지도자와 수련생 사이의 언어적·비언어적인 교류과정이라 일컫는 언어적 상호작용, 그리고 마지막으로 일반적인 코칭행동에 있어 언어적 메시지와 언어적 방법을 활용한 언어적 코칭행동으로 구분하여 살펴보았으며 자세한 내용은 아래와 같다.

1) 의사소통

코칭에 관한 대표적 학자인 Martens(1997)는 코칭은 의사소통이라고 강조하였다. 이처럼 의사소통은 집단 결속력, 능률 그리고 팀 수행에 직접적인 영향을 미친다고 강조하였고(Zaccaro, Blair, Peterson & Zaznis, 1995) 해외의 경우 의사소통과 관련된 연구들이 일찍부터 이루어지기 시작하였다.

코칭이란 지도자의 의무로써 선수의 경기력 향상을 위해 효과적으로 훈련·지도·관리하는 총체적인 인간 대 인간의 지도 기술이며(박정근, 2001), 사회적으로도 인

정반은 올바른 선수로 성장시키는데 목적이 있다(최의창, 2002). 이러한 코칭행동을 의사소통으로 보는 관점(Martens, 1997; Spink, 1991)에서 스포츠에서 의사소통을 주제로 한 선행연구에는 코칭행동 향상(Bloom, Schinke & Salmela, 1997), 성공적인 코칭(Martens, 1990, 1997, 2004), 지도자-선수 의사소통(Culver & Trudel, 2000), 효과적인 의사소통(Yukelson, 1997), 의사소통 기본요인(Rosenfeld & Wilder, 1990), 성별에 따른 의사소통(Sullivan, 2004)등 다양하게 이루어지고 있다(이홍규, 2014).

스포츠 지도자의 의사소통은 선수로서의 삶 뿐 아니라 더불어서 함께 살아가야 하는 사회생활의 영역까지 영향을 미치는 절대적인 요인으로 간주된다(조임형, 2001). 이처럼 의사소통은 집단 결속력, 능률, 그리고 팀 수행에 직접적인 영향(Zaccaro et al., 1995)을 미치기 때문에 의사소통의 부족은 팀에 많은 대인관계 문제를 초래한다(yukelson, 1993). 의사소통의 부족으로 인한 장애는 주로 믿음과 신뢰의 문제에서 유발(Covey, 1997)되는 경우가 많은데 지도자의 효과적인 의사소통 능력은 선수들과의 믿음, 신뢰와 존경을 바탕으로 한 관계를 형성한다(Yukelson, 1984).

사람은 자신의 인생에서 약 75%를 타인과 의사소통하는데 할애하고 있다(Tubbs & Moss, 2003). Comunicio(공유), Comunicare(나누다)의 어원을 두고 있는 의사소통은 구성원들 간의 역동적이고 동시적인 상호교환을 말할 뿐만 아니라 구성원들이 끊임없이 언어적·비언어적 메시지로 자신의 의사를 전달 및 수용하는 상호복합적인 작용이다(Sereno & Bodaken, 1975). 이와 관련하여 언어적 메시지(Verbal Message)에 대해 좀 더 자세히 살펴보면 인간이 사용하는 의사소통 방법 중 가장 일반적인 것(구현정·전영옥, 2005)으로 자신의 생각 또는 느낌을 이성적·감성적으로 표현하는 수단(이상훈, 2011)이며, 또한 정보전달, 감정표현, 그리고 설득 및 지시의 사회적 기능이다(강태완·김태용·이상철·허경호, 2001). Applbaum(1974)은 의사소통의 과정을 입체적으로 보여주는 집단의사소통 모형을 제안하였다. 이는 의사소통의 전달, 수용, 그리고 다양한 감각과 맥락을 통한 메시지의 해석을 포함한 과정이며(Harris & Harris, 1984), 메시지는 언어적·비언어적 메시지로 구분되어 진다. 이러한 언어적, 비언어적 메시지에 관한 완전한 이해 없이는 총체적 의사소통에 이룰 수가 없다(강청일, 2000). Grice와 Skinner(2001)은 언어적 메시지를 바람직하게 사

용하는데 네 가지 원을 제안하였다. 첫째, 언어의 정확성으로 애매모호하게 메시지를 전달할 경우 의도되지 않은 메시지를 보내는 오류를 범할 개연성이 있다. 둘째, 명확한 메시지는 해석과 추론의 과정에서 나타날 수 있는 오류를 감소시킬 수 있다. 셋째, 열정적인 언어를 사용하여 구성원들을 자극할 수 있어야 한다. 마지막으로 적절성으로 적재적소에 알맞은 언어를 사용해야 한다. 하지만 언어적 메시지만으로는 의사소통을 설명하기에는 제한적이기 때문에 언어적 메시지를 상호보완하는 역할(조규락, 2011)을 하는 비언어적 메시지도 염두에 두어야 한다. 이러한 언어의 기능을 구현정·전영옥(2005)은 첫째, 정보 전달로서 자신의 생각과 느낌을 이야기하고 특정 사건에 대한 서로의 의견을 전달하고 수용하는 기능 둘째, 감정표현의 기능 셋째, 자신의 내·외적인 감정을 표현함으로써 인간관계를 유지하는 기능, 마지막으로 사회생활을 조금 더 풍요롭게 하기 위한 사회적 기능으로 구분하였다.

정리하자면, 지도자의 교수행위는 여러 가지 다양한 의사소통의 수단과 방법에 의해서 이루어진다. 그 가운데서 언어적인 의사소통은 항상 지배적 수단이며, 코치의 코칭행위 역시 교육적 행위의 하나로서 언어를 중심으로 선수들과 상호작용하는 중요한 수단인 것을 알 수 있다(조임형, 2002). 코칭의 핵심적인 과정은 의사소통을 매개로 하여 정보의 전달이나 지시, 선수와 지도자 간의 상호작용, 피드백의 제시 등이 이루어지는데(조임형, 2002), 이러한 언어의 코칭에 있어서의 핵심적 역할은 매우 중요한 변인으로 주목되어 지고 있는 실정이다.

2) 언어적 피드백

체육학습에서 일어나는 행동수정과 관련하여 자주 언급되는 개념 중의 하나가 피드백이다. 스포츠 교육학 영역에서 피드백은 스포츠 지도의 효율성을 측정하는 중요한 척도로 활용될 뿐만 아니라 학생들에게 운동수행에 관한 정보를 제공하는 수단으로 사용되고 있다(이강영, 2002). 일반적으로 피드백은 운동 수행의 질을 향상시키려는 의도에서 제공되는 정보 또는 일련의 정보를 말한다(손천택, 2005).

효과적이고 촉진적인 언어적 교수방법 중 칭찬이나 보상과 같은 긍정적인 피드백은 효율적인 교수행동으로 매우 중요한데, 긍정적 피드백은 올바른 운동수행에 피

피드백을 제공하여 학생의 운동수행을 강화하고, 교사-학생 간 긍정적 상호작용을 도와 건전한 학습 분위기를 조성한다(조임형, 2001). 교사가 1회의 교정적인 피드백에 대하여 4회의 긍정적인 피드백을 주게 되면 학습 분위기는 매우 긍정적이 되며 교정적인 피드백은 교사-학생간의 관계에 부정적인 영향을 미치지 않게 되어 학생의 학습을 촉진한다고 한다(Siedentop, 1983).

언어적 피드백의 한 유형인 질문은 교사의 언어적 교수 방법 중 가장 중요한 것 중 하나이다. 이와 관련하여 Baird(1972)는 질문을 인지적 활동에 따라 회고적 질문(recall question), 집중적 질문(convergent question), 분산적 질문(divergent question), 가치적 질문(value question)등 4가지 범주로 분류하였다. 이 중에서 회고적 질문은 예, 아니오의 형태로 대답할 수 있는 대부분의 질문이 이 범주에 속하며, 집중적 질문은 이전에 경험했던 제재의 분석 및 통합에 필요한 질문으로 옳다 그르다의 대답을 요구한다. 분산적 질문은 이전에 경험하지 않은 제재의 해결에 필요한 질문이다. 대답은 창조적이며 반드시 경험적으로 입증되지 않은 것이어도 된다. 마지막으로 가치적 질문은 취사 선택, 태도, 의견 등을 표현하는데 필요한 질문으로 대답이 옳거나 그르다는 형태도 판단될 수 있다.

언어적인 피드백과 관련된 선행연구를 살펴보면, Sherman과 Hassan(1984)은 코치행동평가척도인 CBAS를 이용한 연구에서 코치들이 강의(33.3%), 감독(18%), 피드백 요구(offering feedback : 30%)와 같은 스포츠에 적절한 행동(85%)에 소비했다고 주장하였다. 대부분의 피드백은 긍정적(12%), 교정적(12%)으로 나타났으며, 스포츠와 관련되지 않은 행동은 15%로 나타났다. 전 관찰을 통하여 코치들은 침묵의 4배에 달하는 언어적 행동을 보이는 의사소통을 나타냈고, 코치와 선수들의 상호작용은 처벌보다는 긍정적이 6배나 높았다. 경험이 적은 코치들이 감독(supervisor)행동이 많은 반면에 경험이 많은 코치들은 지도에 많은 시간을 할애하고 있었다. 경험이 적은 코치들은 경험이 많은 코치보다 실수를 무시하였다(조임형, 2001). Quarterman(1977)은 유치원에서부터 중학교에 이르는 체육교사 24명의 교수행동을 검토한 결과 체육교사들이 학생들에게 제공하는 모든 피드백 가운데 85%가 부정적 또는 교정적인 피드백이었다. 뿐만 아니라 학생과의 행동적 상호작용 95%가 부정적이거나 교정적 이었다고 한다.

3) 언어적 상호작용

언어적 상호작용이란 수업 중에 일어나는 교사와 학생 혹은 지도자와 수련생 사이의 언어로 이루어진 상호작용(Verval Interaction)으로, 지도자의 개시 질문(Initiate), 수련생의 응답(Response), 지도자의 평가(Evaluation) 및 피드백(Feedback)의 순서로 진행되는 패턴을 말한다(Edward와 Mercer, 1987). 이처럼 교사와 학생 혹은 지도자와 수련생 사이의 언어적·비언어적인 모든 교류과정을 상호작용 혹은 상호작용 분석 접근이라고 일컬으며, 이들 간의 의사소통을 포함하는 사회적 과정을 의미한다(조임형, 2001).

언어적 상호작용을 분석한 대표적 학자는 Cheffers(1974)와 그가 개발한 척도인 CAFIAS(Ch-effers' Adaptation Flanders' Interaction Analysis System : 상호작용 분석 체계)를 들 수 있다. Cheffers(1974)는 FLAS를 변용하여 체육 수업 환경에 적용할 수 있는 CAFIAS를 대표적으로 활용하였는데, 코칭 환경에서 코치와 선수의 행동, 코치-선수간의 상호작용에 관한 정보를 얻고자 하였다. FLAS와 CAFIAS는 다음과 같은 가정을 기초로 하여 개발되었다. 즉, 교사가 수업 분위기에 미치는 영향력에는 지시적(direct), 비지시적(indirect)인 영향 2가지 형태가 있다고 한다. 지시적 영향은 교사 자신의 의견이나 생각을 진술하여 학생의 행동을 유도하며, 학생의 행위를 비판하는 행동, 또한 교사의 권위를 정당화시키려고 하며 이를 이용하려는 행동을 말한다. 비지시적 영향은 학생들의 생각이나 의견을 수렴하여 이를 적용시키고, 학생들의 참여를 칭찬하거나 고무함, 그리고 학생들의 감정을 정화시키고 수용하는 행동을 말한다. 지시적(direct), 비지시적(indirect)인 영향과 관련한 연구를 좀 더 살펴보면, Nagaard(1971)는 초등학교에서 대학에 이르기까지 교사 40명을 대상으로 연구하여 교사 행동 중 지시적 영향이 지배적이었으며, 비지시적 영향은 10%이하라고 하였으며 이런 경향은 여자보다 남자의 경우가 더 뚜렷하다고 하였다. 그리고 교수 연구의 또 다른 측면인 수업 형태 분석법에 있어서, Flanders(1970)는 교사의 언어적 행동을 학생의 느낌을 수용하고, 칭찬 혹은 권장하며, 학생의 생각을 이용하는 행동, 강의를 하고 질문을 하며 지시하고 비난하고 또는 교사의 권위를 내세우는 행동 등으로 구분한다. 이를 다시 비지시적, 거시적인

행동으로 분류하며, 수용·칭찬·학생의 생각을 이용하고, 질문하는 행동은 비지시적 영향(indirect influence), 강의·비난·지시·권위 등은 지시적 영향(direct influence)으로 분류하였다. 학생 행동은 단순 반응적인 말, 질문이나 넓은 답변 그리고 침묵이나 혼동으로 분류하였다. 이에 Cheffers(1974)는 교사 행동, 학생 행동, 침묵, 소란으로 구분하고 교사 행동은 칭찬, 수용, 질문, 강의, 지시, 비난으로 분류하여 다시 지시적 영향과 비지시적 영향으로 구분하였다. 많은 이론가들에 의하면 효율적인 교수행동은 수업 중 여러 가지 교수행동 요소를 통해 나타난다고 하였다(Faucette & Patterson, 1990).

한편, 언어적 상호작용에 관한 대표적 측정도구인 CAFIAS(Ch-effers' Adaptation Flanders' Interaction Analysis System : 상호작용 분석 체계)를 활용한 관련 연구를 제시하면 다음과 같다. CAFIAS를 사용하여 나타난 상호작용 연구(Mancini et al., 1976)에서 초등학교 학생들에 있어서 SDMA집단(shared decision-making approach)이 TDMA집단(teacher decision-making approach)보다 태도에 긍정적이며 교사와 더 빈번한 상호작용이 일어난다고 해도, 창의적 발언(student initiated behavior : verbal), 교수 매개(teaching agency)가 다양해진다고 진술하였다. Sciera와 그의 연구팀들은(1983)초등학교 아동들에 있어서 의사결정태도, 창의력, 운동기능 및 자아개념에 미치는 효과 연구에서 CAFIAS에 의한 상호작용 유형이 TDMA 집단(teacher decision-making approach)이 강의(언어)-지시(언어)-학생의 단순반응이 지배적이며, SDMA 집단(shared decision-making approach)은 강의(언어)-질문(언어)-학생의 분석적 반응(비언어)-학생의 자진적·창의적 발언-학생의 창의적 행동(비언어)-교사의 칭찬(언어)-교사의 수용(언어)이 지배적이었다고 보고하고 있다. 그리고 Pieron(1981)은 어느 상황에서는 비지시적 영향(indirect influence)이 효과적이고, 또 다른 상황에서는 지시적 영향(direct influence)이 효과적이라고 지적하면서 이에 대한 연구가 FLAS 또는 CAFIAS에 의해 행해지고 있다고 보고하였다. Nygaard(1975)도 역시 FLAS를 이용한 연구에서, 체육수업의 상호작용 분석연구에서 여교사가 남교사보다 비지시비가 낮음에도 불구하고 학생 발언을 더 조장하고 있다고 보고하고 있으며 여교사의 빈번한 상호작용 유형으로서 강의-혼동-지시-혼동-강의를 진술하고 있으며, 남교사의 지배적인 유형으로서 강의-질문-학생의 단순 반응-권장-강의로 나타난다고 보고하였다.

국내에서도 CAFIAS(Ch-effers' Adaptation Flanders' Interaction Analysis System : 상호작용 분석 체계)를 활용한 대표적 학자인 조임형(2001)은 체육 수업 시간에서 큰 비중을 차지하는 교수행동은 학생을 가르치는 일 즉, 교수(instructing)라고 강조하면서 교수는 시범, 설명, 집단적 피드백, 종결 지시 등의 행동으로 구분하였다. Pieron(1982)은 교사가 체육수업시간에 약 3분의 1을 수업 운영에 3분의 1을 교수하는데 소비한다고 하였다. 체육 수업에 있어서, 또 다른 교사의 행동으로 학생들의 활동을 관찰(monitring)하고 감독(supervising)하는 일이 있다. 또한 조임형(2001)은 교사는 관찰하고 감독하면서 학생들과 상호작용한다고 주장하였다. 학생들과 상호작용이라 함은 학생 행동에 대하여 반응하는 것을 의미하는데, 일반적으로 학생 행동에 대한 반응이 직접적으로 제공되지 않는 교사의 행동을 지시(directing) 또는 주의(prompt)라고 하고, 학생 행동에 반응하는 교사의 행동을 피드백이라 한다. 피드백은 일반적인(general) 것과 구체적(specific information) 정보를 갖는 것으로 구분하고, 이를 다시 긍정적(positive), 교정적(corrective), 부정적(negative) 피드백으로 세분한다. 연구결과에 따르면 구체적으로 기술된 피드백이 학생의 학습에 가장 큰 도움을 준다고 한다(강신복·최의창, 1991).

그 외에도 언어적인 상호작용과 관련한 연구를 살펴보면, Good & Brophy(1978)는 서로 다른 학생의 성취에 교사의 상호작용 빈도에 유의한 차이가 없었으며 이러한 상호작용의 질에 있어서 중요한 변수가 있음을 확인하였다. 높은 성취가 기대되는 학생은 교사와 보다 많은 접촉을 하며 교사로부터 칭찬과 격려를 받으며, 교사는 낮은 성취가 기대되는 학생의 실패에 대하여 매우 조심스럽게 관찰하여야 하며, 교사의 일상적인 피드백이나 칭찬과 같은 상호작용적인 행동을 내포하고 있으나 교사의 비상호적인 행동은 비열정적인 행동으로 간주된다고 하였다(Pieron, M. & Cheffers, J., 1988).

Sciera(1983)는 시즌 전, 승리 후, 패배 후에 있는 각각 선수와의 상호작용에서 코치의 행동에 차이가 있는지를 살펴보기 위해 6개의 미국 대학경기연맹(NCAA)의 3지역 포지션별 미식축구 코치들의 상호작용 유형을 조사하였다. 이때 시즌 전 선수들의 행동은 역학적인 기술들에 대해 예견되는 비언어적인 반응으로 특징지어지는데, 그것은 기초적인 기술 습득에 강조를 준다는 것을 반영한다. 승리한 후, 코치들은 패배한 후보다 훨씬 더 많은 정보 제공 행동을 보여주며, 선수들도 많은 분석

적 행동들을 보여주는데 이것도 응용기능을 반영한다. 그와 비교해서 패배한 후에 코치들도 많은 지시를 하고 자신들의 행위를 많이 비판하고, 선수들에게는 칭찬과 수용을 해주며 상대적으로 정보는 작게 제공하며, 연습 때에 선수들에게 시합과 비슷한 양의 예견되는 분석적 행동을 제공한다. 패배 후에는 코치들이 선수들에게 많은 칭찬과 수용을 하지만 그 행동 사용도 시즌 중에 사용하는 것과 거의 비슷한 것으로 나타났다고 한다.

McLrsh(1981)는 104개의 수업장면을 여러 가지 관점에서 검토한 대규모의 연구 결과를 보고했는데, 그 중의 하나가 교사와 학생간의 상호 작용적인 상호작용에 관한 것이었다. 그는 이들 수업장면에 교사와 학생간의 긍정적인 상호작용이 존재한다는 느낌을 거의 받을 수 없었다고 주장하였다(강신복·손천택, 1995 재인용). 이처럼 지도자와 수련자와의 상호관계는 지도자의 행동유형에 따라서 피교육자의 행동이 다르게 나타난다는 것을 의미한다(조임형, 2001).

4) 언어적 코칭 행동

일반적으로 코칭행동에 있어 언어적 메시지를 활용한 방법으로 불리우는 언어적 코칭행동(Verval Coaching Behavior)은 자신의 생각 또는 느낌을 이성적·감성적으로 표현하는 수단(이상훈, 2011)으로 흔히 지도자가 구두로 하는 메시지로 정의 내려지고 있다(이흥규, 2014). 언어를 활용한 코칭언어를 설명하기 위해서는 비언어적 코칭행동을 비교하여 설명해볼 수 있는데, 비언어적 코칭행동(Nonverbal coaching Behavior)은 Birdwhistell(1952)이 제안한 신체언어와 관련된 전달행위인 지도자의 눈 맞춤, 자세, 제스처, 얼굴표정, 그리고 신체적 접촉으로 정의 내려지고 있다(이흥규, 2014).

이미 국외에서는 보다 나은 소통을 위한 학문적 방법으로 의사소통의 구성요인인 언어적·비언어적 코칭행동(Gloria, Constantin, Marinela, Gabriel & Mihaela, 2012)이 훈련과 시합에서 어느 정도의 비율을 다루고 있는지를 확인한 연구(Gloria et al., 2012)들이 이루어졌으며, 이에 반해 국내의 경우 코칭의 행동적 혹은 언어적 일부 특성만을 제한적으로(성창훈, 2005) 살펴본 연구들만이 이루어진 실정이며, 비언어적 코칭행동은 간과되어왔다(Mathieu et al., 2010; Sullivan, 2004).

지도자의 코칭행동은 선수에게 직접적인 영향을 미치는데, 특히 선수의 심리적 측면의 발달과 성장에 중요한 요인(최마리·김병준, 2008)으로 지도자에 대한 신뢰를 형성(이주일, 2001)할 뿐만 아니라 선수의 동기(성창훈, 1999), 만족(고용주·김영미, 2003), 사기(김창호, 1999), 그리고 응집력(정지혜, 2004)처럼 집단 구성원의 만족도와 팀의 성공에도 영향을 미친다(Chelladurai & Carron, 1978). 그 중에서도 스포츠 상황에서의 의사소통인 언어적 코칭행동은 지도자가 선수에게 언어적·비언어적 행동을 할 때 나타나는 태도로서, 구두로 나타나는 언어적 코칭행동과 제스처, 얼굴표정, 자세, 신체접촉 등의 형태로 나타나는 비언어적 코칭행동은 좋은 경기를 위해 필수적(Martens, 1990)이기 때문에 지도자의 감성적인 측면에 예민하게 반응하는 우리나라 운동선수에게 특히 중요하며(신지숙·김병준·유진, 2001). 언어적·비언어적 코칭행동에 대한 이해는 스포츠 지도자에게 있어 꼭 필요한 변인 중 하나이다(강정일, 2000).

이러한 코칭행동은 긍정적·부정적 행동에 따른 영향뿐만 아니라 선수가 어떻게 인식하고(Chelladurai & Saleh, 1978), 상호간의 신뢰에 따라 평가가 달라진다(강종구, 2010). 긍정적으로 인식된 코칭행동은 선수 스스로 자신을 가치 있게 평가하거나, 지도자에 대한 신뢰감을 높이는데 기여한다(Martens, 1990). 반면, 부정적으로 인식된 코칭행동은 선수에게 실패에 대한 공포를 조성하여 자신감을 저하시킬 뿐 아니라 지도자에 대한 신뢰감을 감소시킨다(Martens, 1990).

언어적 코칭행동을 주제로 한 선행연구로 박해용(2001)은 격려와 칭찬을 긍정적 메시지로 욕설, 고함, 무시, 질책, 명령을 부정적인 메시지로 분류하였고, IJHF(2007)은 칭찬과 격려를 긍정적으로, 고함, 끊임없는 비판을 부정적으로 분류하였다. 강건욱(2009, 2010)은 긍정적인 언어적 메시지를 격려, 존중, 공감, 믿음, 조언, 배려, 카리스마, 질문 등으로 범주하였으며, 부정적인 언어적 메시지로 불신, 험담, 폭언, 기분파, 강요, 화, 배려심 부족, 무시 등으로 분류하였다(이흥규 2014). 이처럼 코칭 지도자의 언어적 행동 유형을 분류한 내용은 아래의 표와 같다.

<표 1>. 스포츠 지도자의 언어적 코칭행동 유형 분류

학자(연도)	언어적 행동	
	긍정적	부정적
박해용(2001)	격려, 칭찬	욕설, 고함, 무시, 질책, 명령
장건욱(2009)	격려, 존중, 공감, 믿음, 조언, 배려, 카리스마, 질문	불신, 험담, 폭언, 기분파, 강요, 화, 배려심 부족, 무시
장건욱(2010)	목표제시, 분석, 감사, 조언, 책임감	비난, 협박, 폭언, 차별, 아쉬움, 교만함, 책임회피
IIHF(2007)	칭찬, 격려	고함, 끊임없는 비판
조임형(2002)	격려, 칭찬, 수용, 배려, 만족	비판, 질책, 꾸중, 반대, 불만

출처 : 선행연구를 바탕으로 본 연구자가 재정리함.

위에서 살펴본 바와 같이, 태권도 코치의 언어의 성격 분석에서 가장 먼저 주목되는 현상은 코치들의 긍정적 언어 표현의 절대적 빈도가 아주 적다는 점이다(조임형, 2001). 일부 연구(Siedentop, 1983; Phillips & Carlisle, 1983)들에서 보고된 것처럼 교사나 코치의 긍정적 피드백의 제공이나 긍정적 상호작용이 수업이나 코칭의 효율을 높이는 가장 중요한 척도로 알려져 있다(조임형, 2001)

그 동안 이루어진 언어적·비언어적 코칭행동을 파악하기 위한 연구들은 다음과 같다.

Rotsko(1979)는 4번의 연습 시즌기간에 10명의 농구코치들을 녹화했는데, 수집된 CAFIAS 자료에 대한 Kruskal-Wallis의 일원변량분석 결과는 그룹 간에 유의한 행동 차이가 있음을 나타냈다. 이 결과 효율적인 그룹 코치들은 언어적, 비언어적 칭찬과 수용을 상당히 많이 보여주는 반면에 효율성이 낮은 코치들은 비난을 많이 사용한다는 것을 나타내고 있다. Agnew(1977)는 중학교 여자 체육 교사와 여자 코치 20명의 행동 유형을 연구하고 교수 유형과 코칭 유형을 비교하였는데, 교수/코

칭 환경은 2일에 하루씩 교대로 녹화하였다. 교수와 코칭은 각각 30분씩 비디오로 녹화한 후 CAFIAS를 이용해서 다변량분석(MANOVA)한 결과 교수와 코칭행동 사이에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 단변량분석(univariate analysis of variance)의 결과에서는 교사의 언어, 교사의 칭찬과 수용인 언어와 비언어, 교사 선도에 의한 학생의 분석적·자발적 행동(비언어)들이 코칭 환경에서 유의하게 높은 것으로 나타났다. 또한 판별함수분석(discriminant function analysis)결과에서는 학생 선도에 의한 학생의 자발적 행동인 비언어들이 코칭환경에서 유의하게 높은 것으로 나타났다. 그리고 Avery(1978)는 연습기간 중에 30명의 동계 스포츠 코치들의 훈련 지도를 2회 녹화하여 CAFIAS를 이용해서 부호화하였다. 8개의 CAFIAS변인들에 대한 다변량분석 결과는 두 그룹 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 단변량 분석은 CAFIAS 변인들이 독립적으로 유의한 것으로 나타났는데, 그 변인들은 코치의 언어적인 칭찬과 수용행동, 코치 선도에 의한 선수의 언어적인 자발적 행동 등이었다. 또한 Barr(1978)은 CAFIAS을 기입 기술로 20명의 중학교 스포츠 팀코치들에게 사용하였는데, 단변량분석결과 6개의 변인들로 코치들의 언어적인 칭찬과 수용 행동, 코치들의 언어적인 질문, 코치선도에 의한 선수들의 비언어적인 자발적 행동, 코치들의 비언어적인 질문사용, 코치선도에 의한 선수들의 언어적 행동, 코치들의 비언어적 칭찬과 수용행동들이다. 이 CAFIAS로 교육과 피드백을 제공받은 처치 집단은 칭찬, 수용, 질문, 그리고 선수들의 자발적 행동이 증가하였다고 한다.

국내에서도 시합상황에서 나타나는 축구지도자의 코칭행동 유형을 추출한 연구(이흥규, 2014)에서는 축구지도자의 언어적·비언어적 코칭행동을 확인하기 위해 담화 분석하여 코칭행동의 유형을 추출하였다. 그 결과 축구지도자의 코칭행동 유형을 칭찬, 질책, 설명, 명령으로 추출하였으며, 지도자의 언어적 코칭행동의 비율은 질책, 칭찬, 설명, 명령 순으로 높게 나타났고, 지도자의 비언어적 코칭행동의 비율은 명령, 질책, 설명, 칭찬 순으로 높은 빈도가 나타났다. 조임형(2002)은 CAFIAS 관찰체계를 이용하여 태권도 코치의 코칭행동의 내용과 특성을 규명하였는데 초등학교 코치들은 중고등학교 코치들에 비해서 적극적 코칭행동을 많이 하고 있으며, 언어적 코칭행위가 비언어적 코칭행위보다 높게 나타났다고 보고하였다. 그는(조임형, 2002) 녹음기로 녹음된 코치의 코칭 중에 사용된 언어적 지도내용을 모두 녹취

하여 그 내용을 양적 분석(Quantitative Analysis)과 질적 분석(Qualitative Analysis)을 하였는데, 코칭 언어 내용분석은 코칭 언어의 유형(긍정/중립/부정), 코칭 언어의 내용(기술/전술/정신, 태도/진행), 코칭언어의 세부 내용 분석으로 결과를 도출하였다. 연구결과 코칭수단으로서 언어적 코칭행위가 비언어적 코칭행위에 비하여 지배적인 것으로 나타났으며 비언어적 코칭행동으로서 나타난 것은 시범, 체벌 등이 대부분이었으며 칭찬이나 격려의 수단으로 활용될 수 있는 긍정적 신체 접촉이나 도구나 자료를 활용한 코칭은 나타나지 않았다. 그리고 태권도 코치들의 코칭행동 중 사용하는 언어는 긍정적 언어표현이 아주 적었으며 중립적 언어의 빈도가 가장 높았고 부정적인 언어표현의 빈도도 매우 높은 것으로 나타났다. 지도자들이 사용하는 중립적 언어는 선행설명형, 단순피드백형, 복합피드백형, 지시·촉구형, 이유·원인 설명형의 유형이 있는 것으로 나타났다. 마지막으로 부정형 코칭 언어는 부정적 단순 지시형, 단순 부정형, 금지적 피드백형, 부정적 이유·원인 설명형으로 분류되었다.

한편, 그동안 이루어진 언어적·비언어적 코칭행동을 파악하기 위한 연구(방열·김종욱, 2001; Becker & Wrisberg, 2008), 코칭행동에 대한 선수 인식을 주제로 한 연구(강건욱, 2009), 서구의 코칭행동 평가지를 우리나라에 맞게 변환하여 사용한 연구(성창훈, 2000; 조재기, 1992)들을 비롯하여 촉진적인 코칭언어와 관련한 다양한 선행연구들이 이루어졌다. 하지만 이들의 연구는 주로 문화가 다른 서구의 코칭행동 평가지를 수정 및 보완하여 사용하는데 머물렀다는 한계점을 지니고 있다. 특히 본 연구주제에 해당하는 스포츠 종목인 태권도 코칭과 관련한 선행연구들도 이러한 한계점과 문제점을 드러내고 있는데, 실제 교육현장에서 가장 대중적이고 일반적으로 쉽게 접할 수 있는 태권도라는 스포츠 종목의 경우 우리 일상생활에서 주요하게 자리 잡고 있는 스포츠 분야이다. 이들 태권도 지도자들이 차지하는 비중은 타어느 종목보다도 교육적으로 많은 비중을 차지하고 있으며(김윤성, 2009), 아동·청소년들을 대상으로 하여 발달에 지대한 영향을 미친다는데(김상순, 1999)있어서, 현 시점에서 태권도 지도자들의 언어적 코칭행동은 매우 중요한 변인임에 틀림없다.

따라서 태권도 지도자의 코칭행동 분석 및 분석된 코칭행동을 지도자들이 어떻게 인식하고 있는지에 대한 내용을 포함하여 스포츠 지도자 스스로 자신의 코칭행동에 대한 오류를 인식할 수 있는 내용과 보다 효율적인 코칭행동 유형이 포함된 태권도

지도자의 촉진적 코칭언어와 관련된 이론적 개념의 확립과 측정도구 개발의 필요성이 적극적으로 제안되는 바이다.

2. 촉진적 코칭언어의 측정

현재까지 이루어진 촉진적 코칭언어의 측정은 지도자의 코칭행동에서 출발하여 발달해왔다. 미국에서는 스포츠에 참가하는 청소년의 숫자가 급격히 증가함에 따라 교육자와 부모들이 코칭 행동에 많은 관심을 갖기 시작하였는데(김효정, 2015), 이를 시초로 하여 다양한 코칭과 관련된 측정도구나 평가체계 개발되기 시작하였다.

태권도 지도자 관련 연구 동향 분석(윤오남·정문자·김보정, 2009)에 따르면 태권도 지도자와 관련된 연구는 1967년 최초의 학술지 연구논문이 발표된 이후 2009년 전반기까지 약 1,762편에 이르며 학위논문 또한 2,120편에 이른다고 보고하고 있으며, 이는 태권도에 관한 연구가 활발하게 진행되고 있다는 것을 예측할 수 있다(전익기·이재돈·곽정현, 2004). 그러나 태권도 관련 연구주제가 태권도 지도자와 관련된 척도개발이나 변인을 중심으로 이루어졌다기 보다는 태권도 선수에 대한 초점이 맞춰진 연구가 대다수를 차지하고 있음을 보고하며(윤오남·정문자·김보정, 2009), 특정연구방법이나 특정주제에 국한되어 연구가 이루어지고 있다고 보고하였다.

실제로 태권도 지도자와 관련된 연구들은 불과 2004년을 기점으로 하여 꾸준한 증가추세를 보이고 있는 실정이나, 연구의 유형은 아직까지도 관계연구가 가장 높은 빈도를 보이는 등 특정 연구 영역에 편중되어 있다는 것을 알 수 있다(윤오남·정문자·김보정, 2009 재인용).

그럼에도 불구하고 최근 들어 부족하게나마 소개되어지고 있는 태권도 지도자를 변인으로 한 측정도구 개발 연구를 살펴보면 다음과 같다.

한국형 태권도 지도자의 귀인 측정도구를 개발한 연구(이지훈, 2008)에서 2007년까지의 국립중앙도서관이나 한국체육학회의 기관 자료를 분석하고 이때까지의 태권도 지도자에 관한 대부분의 연구들은 국외에서 개발된 이론이나 측정도구를 그대로 적용하여 관계성과 집단차이를 규명하는 것에 맞춰졌다고 전하였다. 즉, 한국형 문화에 입각한 타당성과 신뢰성 있는 태권도 지도자 측정도구를 활용한 연구는 거의

부족한 실정이며, 주로 CDS, CDSII, ASQ, SASS 등을 사용하였다고 한다. 좀 더 구체적으로 살펴보면 CDS(The Causal Dimension Scale)는 Russell(1982)가 개발하였으며, 이후 McAuley(1989)에 의해 CDSII(The Causal Dimension Scale II)가 확장되어 개발되어졌다. 이어서 국내에서 많이 활용되어졌던 측정도구로는 Carron(1988)의 ASQ(Attributional style Questionnaire)와 Hanrahan 등(1989)의 SASS(The Sport Attributional Style Scale)를 들 수 있다.

특히 이지훈(2008)은 한국 태권도 지도자의 귀인은 크게 성공귀인과 실패귀인 개념으로 구성되며 성공귀인은 지도능력·내적요인·유대관계와 배려, 지도프로그램, 노력, 지도자의 여건과 환경, 무도정신, 인성교육, 기타요인으로, 실패귀인은 지도능력 부족·잘못된 지도방식·내적요인 부족·노력부족·지도프로그램 부족·태권도계의 변화·유대관계와 배려부족·열악한 지도자 여건과 환경·신체적 결함으로 구분하였다.

이후 국내에서 이루어진 김원배·윤영길(2003)의 한국형 스포츠 귀인 측정도구 개발을 시작으로 박윤희(2006)의 중학교 체육수업의 신체활동 성취귀인과 함께 이지훈(2008)의 한국형 태권도 지도자의 귀인 측정도구 개발 등이 주를 이루게 되었다고 하였다.

그리고 김윤성(2009)은 태권도 지도자의 자기리더십 척도를 개발하는 과정에서 Devellis(1991)의 8단계 척도개발 패러다임을 반영하였는데, 태권도 지도자의 리더십 이론을 체계화하여 태권도 지도자의 평가모형을 구축하여 자기리더십을 측정하기 위한 척도를 개발하고 타당화 하였다.

또한 배성민(2002)은 유소년 태권도 지도자의 리더십 평가척도를 개발하는 과정에서 일본 유도의 예를 들면서 태권도와 같은 전통스포츠를 하는 선수들은 현대스포츠를 하는 선수들에 비해 권위적인 지도자 스타일을 더 선호할 것이며, 이에 부합한 태권도 지도자의 리더십 구성요인 평가도구를 마련하였다고 강조하였다.

정예수(2010)는 태권도의 경우 무도적인 특성과 교육적인 특성을 내포하고 있는데, 어떤 삶의 기술(life skill)을 발달시키는지를 탐색하고자 타당한 측정도구를 개발하였다. 이는 태권도 수련자들이 내면화하고 있는 라이프 스킬의 개념적 구조를 탐색한 연구로서 사회적 기술, 심리적 기술, 정서적 기술, 신체적 기술, 무도적 기술이라는 5개의 하위요인으로 이루어진 20문항으로 개발되었다.

그 밖에도 최영준(2011)은 생활체육 태권도장 지도자가 보여주는 독특한 코칭유형

을 파악하여 코칭 유형 척도를 개발하였는데, 구성요인으로는 융통지향형, 엄격지향형, 재미지향형, 온화지향형의 4요인으로 구성되었으며 총 12문항으로 이루어졌다고 밝혔다. 좀더 자세히 살펴보면, 융통지향형은 생활체육 현장에서 나타날 수 있는 독특한 유형이며, 엄격지향형은 Chelladurai(1978)의 훈련 및 지시행동의 유형과 유사한 개념이라고 하였다. 재미지향형은 태권도장 지도자의 특징적인 유형으로 수련생들이 즐겁게 수련하여 욕구를 충족시킨다고 하였다. 온화지향형은 Chelladurai(1978)의 사회적 지지행동, 민주적 행동 유형과 Bass(1985)의 개별적 배려, VICTORY리더십(출처:삼성경제연구소)의 배려와 유사한 개념이다.

<표 8>은 현재까지 태권도 지도자들을 대상으로 사용되어져 온 코칭을 측정하기 위한 도구를 정리한 것이다. 전통적 연구방법과 특성적 이론에 의한 도구들은 주로 과거에 많이 사용하였고, 최근에 코칭행동 측정도구들은 주로 행동적 접근이론을 기반으로 하고 있음을 알 수 있다. 그리고 코칭행동을 측정하기 위해 태권도 지도자들은 상황적 접근이론에 해당하는 리더십, 척도,를 주로 사용하였다. 대부분의 척도가 개발된 연도는 1960~80년대에 개발된 것으로 2000년대 이후 최근 우리나라에서 활발하게 개발해 오고 있다.

그러나 태권도지도자들의 코칭에 대한 척도가 행동귀인이나 기술행동적 측면, 그리고 리더십에 초점화된 측정도구가 주를 이루어 언어에 중심을 둔 효과적인 코칭행동에 대한 측정도구는 개발되지 않았다.

아래에서는 현재까지 시도된 바 없는 촉진적 코칭언어에 대한 이론과 선행연구를 선택하고 탐색하여 본 연구의 목적을 이루기 위한 근거를 제시하고자 한다.

<표 2>. 코칭 측정도구 분류

구분	주요학자(연도)	측정도구 명	주요 내용
전통적 연구 방법	Locke(1979) Mancini(1985)	체계적 관찰도구	교수 상황을 기술, 분석, 비판, 평가 가능
	Drucker(1969)	F A P (F e e d b a c k A n a l y s i s P r o f i l e : 피 드백 분석 프로파일)	유능한 코칭행동의 유형을 제공
	Cooper(1987)	사건기록법	발생빈도에 관한 자료 제공
	Batchelder &	BTES (begining	학습시간 체계의 관찰

	Cheffers(1978)	teacher evaluation study : 초임교사 평가 연구)	도구
	Metzler(1979)	ALT-PE (Academic Learning Time - Physical Education : 체육의 실제 학습 시간)	체육 수업의 상황에 맞게 수정한 체육의 실제 학습시간
	Flanders(1966; 1970)	FIAS (Flanders' Interaction analysis System : 상호작용 분석 체계)	교사-학생의 언어적 상호작용에 관한 연구에 활발하게 사용
	Cheffers(1974)	CAFIAS (Ch-effers' Adaptation Flanders' Interaction Analysis System : 체육 상호작용분석 관찰도구)	FIAS를 변용하여 체육 수업 환경에 적용
	Stewart(1980) Tannehill & Burton(1989)	CBORS (Coaching Behaviors Observational Recording System : 코칭행동 관찰기록체계)	체육교사 교수행동분석 체계를 개정
특성적 접근 이론	Sage(1972)	권모술수 (Machiavellian) 척도	코치의 성격특성을 측정함
행동적 접근 이론	Danielson, Zelhart와 Drake(1975)	CBDQ 코칭행동 기술 질문지 (Coaching Behavior Description Questionnaire)	코칭행동 : 경쟁적 훈련, 사회적 행동, 조직적 의사소통, 대인관계적 팀 운영, 일반적 감정, 인식, 구조 주도, 팀
	Smith(1980)	C B A S (C o a c h Behavior Assessment System : 코칭행동 평가체계)	12가지의 코칭행동으로 분류, 리더십 연구에 유용하게 사용
	Halpin(1966)	LBDQ(코칭 행동 기술 질문지 Leader Behavior Description Questionnaire : LBDQ)	코칭 유형을 4상한으로 분석 배려(consideration), 구조주도행동(initiating structure), 생산성 강조 (p r o d u c t i o n emphasis), 감수성 (sensitivity)등으로 분

			류
상황적 접근 이론	Chelladurai와 Saleh(1980)	LSS(Leadership Scale of Sports : 스포츠 리더십 척도)	코칭행동을 규명하기 위한 도구로 많이 활용 행동유형은 훈련과 지시행동(traning and instruction behavior), 민주적 행동 (democratic behavior), 전제적 행동(autocratic behavior), 사회적 지지행동(social support behavior), 긍정적 피드백 행동(positive feedback behavior)
	Chelladurai(1978)	MML(Multidimensional Model of Leadership : 다차원 스포츠 리더십 모형)	상황적 행동이론을 뒷받침
	Fiedler(1967)	LPC척도(The Least Preferred Co-Worker Scale : 공동 작업 최소 선호 척도)	최소 선호도를 측정함으로써 성원의 기본적인 동기 유발 목표를 검사하는 질문지
	Quinn(1988)	COVALSS(Competing Values Leadership Scale for Sport : 경쟁 가치 리더십 모형)	스포츠 현장에 그대로 적용하기에는 무리
최근 국내 연구	이지훈(2008)	한국형 태권도 지도자 귀인 측정도구(특성적	성공귀인은 지도능력·내적요인·유대관계와 배려, 지도프로그램, 노력, 지도자의 여건과 환경, 무도정신, 인성교육, 기타요인
	김윤성(2009)	태권도 지도자의 자기 리더십 척도 개발	자기목표설정, 자기연습, 자기통제, 외적보상, 내적보상, 자기기

			대, 기회사고, 문제해결
배성민(2003)	유소년 태권도 지도자의 리더십 평가척도		환경조성, 자기관리, 충, 예, 기술, 최선
정예수(2010)	삶의 기술 측정도구		사회적 기술, 심리적 기술, 정서적 기술, 신체적 기술, 무도적 기술
최영준·최관용·김귀중(2011)	생활체육 태권도장 지도자 코칭유형(행동적		융통지향형, 엄격지향형, 재미지향형, 온화지향형

3. 관련 변인간의 관계

일반적으로 태권도는 청소년의 전인적 발달을 도모할 수 있는 대표적인 운동으로 국내 뿐 아니라 전 세계적으로 널리 보급되어 있는 추세이다(정예수, 2010). 태권도 지도자와 관련하여 많은 연구들이 수행되어지고 있는데, 본 연구와 관련하여 살펴볼 수 있는 주요 변인에 관한 연구들을 소개하면 다음과 같다.

1) 인구학적 변인과 촉진적 언어코칭

스포츠 지도자 코칭에 관한 대표적인 학자인 Chelladurai(1978)는 코칭과 관련한 연구들은 주로 성별, 동기, 연령, 경험, 경력수준, 목표, 과제유형, 그리고 문화 등으로 연구대상의 분류특성에 따라 다양한 관점에서 연구되어진다고 강조하였다.

이와 관련하여 촉진적인 언어코칭에 관한 변인간의 선행연구를 살펴보면, Lombardo와 Cheffers(1983)는 체육관에서 교사 행동과 상호작용에 있어서의 변인성(variability)에 대하여 고찰하였다. 그는 이 연구에서 교사들이 학생들을 마치 로봇처럼 다루고 질문한다고 보고하면서, 단지 학생들로부터 예견할 수 있고 비언어적인 반응을 얻기 위한 학습 환경을 구성하고, 교사들의 연정(empathy)은 존재하지 않으며 수업 시 교사들은 학생보다는 내용을 더 강조하였다고 보고하면서 언어적 반응의 부족에 대하여 강조하였다.

성별에 관한 대표적인 연구로는 Chelladurai와 Saleh(1978)의 연구에서 남자 선수가 여자 선수에 비해 코치의 권위적 행동과 사회적 지지행동을 선호하였으며, 대학교 교내외에서 시행되는 하키 경기에 참가하는 선수들을 대상으로 한 Erle(1981)는 남자 선수가 여자 선수에 비해 코치의 권위적 행동, 훈련과 지시행동, 사회적지지 행동을 선호한 반면 여자 선수는 의사결정에 참여할 수 있는 민주적 행동을 더 선호하는 것으로 나타났다고 제시하고 있다(채관석, 1997). 두 연구결과는 연구대상자를 고려해 볼 때 우리 스포츠의 능력과 경력수준에 따른 참가형태 중 일반인이 매니아를 지향하면서 참가하는

생활 체육 선수와 같다고 볼 수 있다(정진오, 2005). 그리고 또 다른 연구인 Cheffers & Mancini(1978)는 비디오 बैं크에 기록된 83개 수업을 관찰하여, 교사의 주행위는 강의이며, 지시적이었다고 하였다. 아주 적은 수의 교사만이 학생을 칭찬하고, 학생들의 느낌과 생각을 수용하였으며 이런 수업에서는 학생들이 교사에게 질문도 하였다고 보고하였으며, Rankin(1975)은 30명의 교생을 대상으로 조사하여 남학생보다 여학생이 비언어적인 행동(gesture)을 더 많이 사용한다고 하였다.

지도자의 경력이나 학력에 따른 촉진적 언어코칭에 관한 선행연구를 살펴보면, 대표적으로 태권도 수련시설의 생활체육 태권도 지도자를 대상으로 한 연구(이강영, 2002)에서, 경력이 많은 지도자일수록 정보제공을 중심으로 한 기술적 피드백을 제공하며 초임 지도자일수록 운동반응과 무관한 사회적 행동 피드백을 제공하는 것으로 나타났다. 그러나 대졸 이상의 학력을 가진 지도자는 사회적 행동 피드백을 제공하였고, 고졸 수준의 학력을 가진 지도자는 기술적 피드백을 주로 제공하는 것으로 나타났다. 특히 그는(이강영, 2002) 연구결과에서 고학력 지도자가 사회적 행동 피드백을 사용하는 이유에 대해 교육 이수과정에서 다양한 운동종목을 경험하고 지도방법의 다변화를 꾀한 결과라고 분석하였다.

연령에 따른 촉진적 언어코칭에 관한 선행연구를 살펴보면, 대표적으로 노인전담생활체육 여성지도자의 인구학적 변인에 따른 리더십 역량을 살펴본 연구(김우경·고유선, 2007)에서 지도자의 연령은 리더십 역량 중 커뮤니케이션 능력에 영향을 미쳤으나 학력이나 월수입 그리고 결혼유무에는 유의한 차이가 나타나지 않았다고 하였다. 그리고 태권도 지도자의 인구학적 특성별 교육신념의 차이를 살펴본 연구(김현호, 2013)에서 태권도 지도자의 연령이 낮을수록 수련생에게 촉진자 역할을 하는 상호작용주의 적 신념과, 능동적이고 지시적인 지식전달자로서의 지도자의 역할이 강조된 것으로 나타났다. 또한 태권도 지도자의 사회적 성공요인에 따른 역량을 살펴본 연구(김석산, 2011)에서 연령에 따른 사회적 성공요인의 차이에서는 연령이 30대인 경우가 가장 높은 유대관계와 배려를 보이는 것으로 나타났다.

그 밖에도 선수 집단의 유형이나 특성과 관련한 연구들도 있는데, Serpa와

Antunes(1989), Serpa 등(1991)은 각각 월드컵 핸드볼 팀과 포르투갈 국내 1부 리그 여자 배구 선수를 대상으로 연구하여 민주적 행동 보다 훈련과 지시 행동, 긍정적 보상 행동을 더 크게 지각하고 있는 것으로 나타났다고 경험적인 연구결과를 제시하고 있다(채관석, 1997). 이는 우리 선수의 참가형태 중국 대표선수를 지향하는 엘리트 스포츠 선수를 대상으로 한 연구(기한준, 2005; 김종욱 등, 2003; 백광, 2001; 최형석 등, 2002)와 같은 의미로 코칭행동 인식을 해석 또는 비교할 수 있다. 왜냐하면 일반인 매니아와 엘리트 스포츠 선수와 같은 스포츠 종목에 참가한다고 할지라도 일반인인 매니아를 국가대표를 지향하는 엘리트 스포츠 선수와 같은 경력과 능력수준을 갖고 있다고 평가할 수 없기 때문이다(정진오, 2005).

국내에서 이루어진 축진적 언어코칭과 관련된 연구를 살펴보면, 박정근(2001)은 우수 코치들로 불리워지는 지도자들의 경우에는 선수들을 대할 때 공평과 사랑을 아끼지 않았다고 하였다. 주전에게는 교만하지 않고 더 잘할 수 있도록 도와주고 있었으며, 후보에게는 주전 자리를 차지할 수 있다는 자신감을 주어 언제든지 노력하면 기회가 주어진다는 것을 각인시켜 주고 있었다고 하였다. 언제나 공과 사를 구분 지었고, 그러므로 선수들은 더 많은 노력을 시도하게 되고 포기하지 않았다. 또한, 선수에 대한 사랑은 코치와 선수들 간의 상호관계를 친숙하게 만드는 근원이 되는 것이기 때문에 아낌없이 주고 있다고 하였다. 모든 행위는 선수에 대한 사랑과 애정으로 시작되었을 때 가장 의미 있고, 지속될 수 있다는 것이다. 그리고 배성만(2010)은 우수한 지도자들의 경우 철학적인 측면에서 성실과 노력, 선수에 대한 사랑, 공과 사를 구분하는 공평성, 신뢰성 등으로 선수들을 양성하며, 지도자는 자신의 종목에 애정을 가지고 자신을 사랑하는 것처럼 선수들을 사랑하였을 때 존경과 선수들이 능력을 극대화 시킬 수 있다고 주장하였다. 그 외에도 코칭지식 형성에 대한 질적 분석을 한 연구(배성만, 2010)에서는 우수한 지도자들의 코칭행동을 살펴보면 훈련을 할 때 선수들에게 정확하고, 명확하게 기술에 대한 설명을 해주고 있었고, 기술에 대한 반복적인 수행을 함으로서 기술을 습득하고 있었으며, 긍정적인 피드백으로 자세를 수정해 나가는 지도 범주에 많이 시간을 소요하고 있다는 것을 알 수 있다고 하였다. 이를 위해 지도자는

시합에서 이루어질 수 있는 상황을 재연함으로서 그에 대비해야 하며, 멘탈 트레이닝을 겸하여 심리력을 강화시키고, 연습은 시합처럼 진지하게 임할 수 있도록 주도하고, 시합은 연습처럼 경직되지 않고 자신감 있게 임할 수 있도록 훈련을 계획하여 평상시에 많은 경기 상황을 연습하는데 심려를 기울여야 한다고 강조하였다(배성만, 2010). 더불어 시합상황에서는 선수 자신이 주도할 수 있도록 간단명료하게 언어적인 피드백을 주어야 한다고 보고하였다(배성만, 2010).

이처럼 위 선행연구에서 강조한 바와 같이 지도자의 효과적인 언어코칭 내용은 선수의 능력을 극대화하고 잠재력을 개발시킬 수 있다는 점에서 매우 바람직한 촉진적 언어코칭의 수단이라고 볼 수 있다.

2) 촉진적 코칭언어와 역할만족간의 관계

스포츠 지도자와 관련된 선행연구의 주요한 변인으로는 리더십, 직업의식, 직무만족, 직업몰입, 만족도, 지도유형, 지도행동, 스트레스에 관한 내용들이 주를 이루는 것으로 나타났다(김재엽·김창호, 2009). 이 중에서도 지도자의 직무만족이나 역할만족과 같은 변인은 새롭게 떠오르는 관련 변인으로서 지도자의 코칭행동이나 다양한 코칭기법과도 함께 살펴볼 필요가 있다.

지도자의 역할이나 직무만족과 관련된 연구가 확대되고 있는 것은 스포츠에서 지도자의 비중이 크다는 것을 의미하며, 지도자의 보다 전문화된 자질이 요구되어지고, 지도자의 역할이 보다 전문화되어 지고 있다는 것을 의미한다(유승원, 2002).

지도자의 역할에 관해 좀 더 살펴보면, 역할은 원래 라틴어의 rotula(조그만 바퀴)에서 나온 말로 16, 17세기에 연극의 배역을 의미하는 개념으로 사용되기 시작하였고(Tomas & Biddle, 1996), Webster 사전에 의하면 역할은 ‘특정한 사회에서 개인의 신분에 따라 결정되어져서 사회가 기대하는 행위의 패턴’으로 정의되고 있다. 역할이란 인간의 삶에 직결된 하나의 중요한 추상개념으로서 사회구조에서 특정 지위인 신분이나 직위에 대하여 사회나 조직의 구성원이 기대하는 일련의 규범 또는 행위라고 정의할 수 있다(김수지,

1983). 역할과 관련하여 사회체계에서 지도자의 지위를 여러 각도에서 조명해 볼 수 있는데, 지도자는 팀의 코치이자 팀의 성격과 유지에 책임을 지는 중요한 일원이다. 또한 한 조직의 일원이자 그 조직과의 관계에서 의무도 이행하여야 하는 특정 직업범주의 구성원으로서 동료의 기대도 충족시켜야 하는 다방면의 역할을 해야만 하는 특성을 지녔다(홍용표 2008). 이처럼 지도자 주변의 사회적 세력이 지도자에게 의무와 기대를 부과하여 그의 행동 범위를 제한하기도 하는데, 지도자는 결국 의무와 기대 때문에 특정 행동을 하게 되면 특정한 가치와 규범이 있는 지도자 하위문화를 습득한 후 사회화를 통해 내면화 한다는 것을 알 수 있다. 이 과정에서 알 수 있는 것은 지도자의 역할은 운동이나 기술만 열심히 가르치는 것이 아닌 선수의 소질·성격·심리 속에서 겪게 되는 기대심리·책임감 등으로 코치로서의 가치를 내면화시키며 동시에 끊임없이 연구하는 직업적 특성을 갖고 있다는 것이다(김창호, 1999).

지도자가 효과적인 역할을 수행하는데 있어서 타당한 기준으로는 역할 수행에 대한 확신이나(Sarbin & Allen, 1968) 효율적인 역할 수행에 관한 역할 만족 등을 들 수 있다(홍이수, 2011). 전체적으로 역할만족은 일차적으로 역할 자체의 성격과 수행되는 상황 및 맥락에 의해서 결정되며, 역할과 조건의 재설계를 통해서 만족 및 생산성 향상을 기할 수 있는 것이다. 즉, 각자 주어진 역할을 효율적으로 수행하기 위해서는 우선 대상자의 기대를 파악하고 그 기대에 부응하여야 하며, 요구되는 기대에 따라 수행자가 역할을 어떻게 인식하느냐에 따라 역할만족도가 높아진다는 것을 알 수 있다(홍이수, 2011).

그렇다면, 이와 같은 지도자의 역할만족도를 높이고 강화시키기 위한 역할 수행의 관련변인으로는 효과적이고 타당한 역할행동을 하는데 필요한 역할기술(role skill)이 언급되는데, 태권도 지도자의 역할만족과 관련된 대표적 연구(홍이수, 2011)에서는 감정이입이나 지각과 같은 인지적 기술을 포함하여 몸짓이나 표정, 목소리 같은 운동적 기술을 효과적인 역할수행을 위한 관련변수로 언급하였다. 즉, 역할의 주요 속성은 사회체계를 구성하고 유지하는 기본요소로서, 사회체계 안에서 개인이 차지하고 있는 신분과 지위에 따라 기대되어지는 태도나 행동의 패턴인 동시에 개인이 사회적 상호작용을 통해서 적합한 것으로 인식하여 획득하는 태도인데, 이 과정에서 타인과의 관계나

상호작용은 중요한 관련변인이라고 볼 수 있다는 것이다(홍이수, 2011). 그리고 강성례·박정호(2002)도 역시 역할과 관련된 주요 내용으로 역할의 속성은 지속적인 의사소통과 학습을 통해서 획득되고 변화된다는 속성을 지녔다고 강조하였으며, 역할은 구성원들 혹은 타인과의 상호작용을 통해 이루어지고 구성된다고 보고하였다(홍이수, 2011).

스포츠 사회에서 인간관계는 다른 사회 조직보다 중요한 의의를 갖게 되는데 그 이유는 선수의 연습, 훈련과정 대부분 인간관계를 통해서 이루어지고 있기 때문이다(김명철, 2007). 특히 지도자의 행동은 팀 분위기를 결정하고 선수들의 인간관계에 영향을 미칠 뿐 아니라 만족도와 선수들의 동기를 높여 최종적으로 경기력을 최대화 시키는 중요한 요인이 된다(임상진, 2007). 이를 통해 알 수 있는 것은 결과적으로 지도자와 선수들 간의 인간관계에 의한 요인은 지도자의 직무나 역할만족에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 추론해 볼 수 있다. 그리고 이러한 인간관계를 형성하는 중요한 수단 중에는 의사소통이나 언어적인 상호작용과 같은 요인을 언급할 수 있는데, 이와 관련하여 역할이나 직무만족과 지도자의 언어적 상호작용인 코칭언어에 관한 선행연구를 근거로 하여 좀 더 자세히 살펴보고자 한다.

김은영(2011)은 원활한 의사소통은 구성원 상호간의 간격을 해소하고, 그들의 활동을 조정 내지 통합시켜 준다고 하였으며, 박예린(2007)도 원활한 의사소통은 조직에 응용될 때 조직 내의 기능이 통합되어 체제가 유지되고 발전할 수 있는 기틀 마련, 조직 목표 달성, 구성원 동기가 부여와 같은 직무만족을 불러 온다고 강조하였다.

직무만족에 관한 대표적 국외 학자인 Gilmer(1966)은 직무만족을 결정하는 요인에 관한 연구에서 9가지의 구성요인 중 의사소통(communication)을 중요한 요인으로 언급하였는데, Fournet 등(1966)도 직무만족에 관한 요인에서 의사소통을 강조하였다.

의사소통과 직무만족은 계속적으로 많은 연구자들이 다루는 주제로 직무만족에 영향을 미치는 중요한 요인인 의사소통 능력과의 관계성에 대해서도 많은 연구가 이루어지고 있는 추세이다(송기현·안귀여루, 2013). 국내에서도 김도연(2010)과 이동규(2012)는 의사소통 능력 정도가 높을수록 직무만족도는

유의하게 높았다고 하였으며, 김사녀(2012)는 유아교사들의 의사소통 능력이 높을수록 직무만족도가 높다는 결과를 확인하였다. 또한 연제익(2005)도 의사소통 능력과 직무만족도가 비례한 상관관계를 보였다고 보고하였다. 그리고 조장현(2014)은 생활체육지도자의 직무만족에 관한 연구에서 동료작업자와의 관계가 매우 중요하며, 조직구성원과의 의사결정과정은 감독자나 모든 작업 상황에 대해 매우 높은 직무만족을 가져온다고 강조하였다. 다시 말하면, 집단에서 개인 간 의사소통의 질이 떨어지면 집단의 응집성이 줄어들면서 결국 직무만족의 하락 요인으로 작용하기 때문에 직무에 대한 만족을 살펴보기 위해서는 의사소통에 관한 내용이 매우 중요하게 작용한다는 것이다. 최관용(2012)은 학교운동부 지도자의 코칭에 관한 연구에서 직무만족의 관계를 살펴본바, 지도자가 선수와의 원활한 상호작용이 이루어지고 긍정적인 관계가 이루어진다면 문제가 발생하지 않겠지만 그렇지 않은 경우 지도자는 어려움에 봉착하게 된다고 하였다. 그는 연구결과 학교운동부 지도자의 코칭에 대한 직무만족과 관련하여 상담과 조언 등과 같은 사회·심리적 요인이 직무만족에 긍정적인 영향을 미친다고 강조하였다. 즉, 지도자가 현장에서 선수를 지도할 때 구성원과의 원활한 상호작용으로 인한 협동이 이루어진다면 직무를 수행하면서 겪을 수 있는 무력감과 같은 부정적인 반응을 이겨낼 수 있으며 이는 직무만족으로 이어질 수 있다는 것을 언급하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 의사소통 능력이 높은 구성원이 그렇지 않은 구성원보다 구성원들 간에 보다 긍정적이고 밀접한 관계를 유지할 수 있으며 그 안에서 더 많은 정보를 교류하며 자신의 능력을 발휘할 더 많은 기회를 갖게 된다. 그럼으로써 그 구성원은 의사소통에 있어 더욱 만족감을 느끼게 되고 업무의 효율성을 증진시키며 직무에 대한 안정감과 만족감을 높일 수 있다는 것이다(송기현·안귀여루, 2013). 따라서 스포츠를 포함한 대다수 조직의 입장에서도 조직이 추구하는 목적 달성의 과업을 이루기 위해서는 높은 의사소통 능력을 가진 조직 구성원은 필수적이며 다양한 경로를 적극적으로 활용하여 지도자와 수련생을 포함한 조직구성원 간의 의사소통 능력 향상을 위한 많은 노력을 해야 할 것을 강조하고자 한다.

III. 연구방법

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 연구1과 연구2로 나누어 설명하고자 한다. 연구1은 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 구성개념과 측정도구 개발이며, 연구2는 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 측정도구와 관련변인 즉, 인구학적 변인간의 관계성을 규명하고자 한다.

1. <연구 1>태권도 지도자의 축진적 코칭언어 측정도구 개발

연구 1은 태권도 지도자의 축진적 코칭언어의 구성개념을 탐색하여 측정도구를 개발하는데 목적이 있다. 이를 위한 구체적인 연구대상, 조사도구, 측정도구 개발절차, 자료분석 방법은 다음과 같다.

1) 연구대상

연구 1-1의 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 측정도구에 대한 내용을 수집하고 이를 개념화하기 위하여 총 109명의 국내 태권도 지도자를 연구 대상으로 하였다. 설문은 대한태권도 협회 사범직무교육연수 참가자와 전국 태권도지도자를 대상으로 편의표집방법(Convenience sampling)을 실시하였다. 이에 대한 구체적 정보는 <표 3> 과 같다.

<표 3>. 축진적 코칭언어 구성개념 탐색을 위한 연구대상

구분	연구대상	방법 및 내용
개념화 단계	태권도지도자: 5명	면접
	태권도지도자 및 체육교육학 박사: 6명	전문가회의
	관장 : 42명	반구조화된
	지도사범: 50명	개방형 설문
개념검토	전문가협의회: 6명	귀납적 내용분석
		각 요인에 대한

단계	및 범주화 문항 내용타당도 확인	문항 적합도 및 내용타당도 확인
계	109명	

연구 1-2와 연구 1-3의 태권도지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구의 내적 구조와 외적 관계를 검토하기 위하여 대한태권도협회 등록도장 지도자 1038명을 대상으로 편의표집방법(Convenience sampling)을 실시하였다. 보다 깊이 있는 응답 자료를 얻기 위해 연구대상의 자격은 현재 수련생을 지도하고 있는 지도 사범이상으로 한정하였으며, 이에 대한 구체적 정보는 <표 4>와 같다.

<표 4>. 촉진적 코칭언어 측정도구의 타당도와 신뢰도 검증 연구대상

구분	연구대상	방법 및 내용	
내적구조 검토단계	태권도지도자: 519명	개념구조 탐색	코칭언어 요인탐색
	태권도지도자: 519명	개념구조탐색 확인	코칭언어 요인확인
	개념탐색 자료 활용	신뢰도 분석	측정변수의 내적 합치도 확인
외적관계 검토단계	개념확인 자료 활용	동일개념의 상관 다른 개념과의 상 관	집중타당도 준거타당도
계	1038명		

2) 조사도구

(1) 면접

개방형 질문지를 제작하기 위하여 태권도 코칭언어에 관심을 보이는 주 제보자 5명을 대상으로 직접 면접을 실시하였다. 면접내용은 ‘태권도장에서

주로 어떤 상황에서 어려움을 느끼십니까? 어려움을 느꼈을 때 주로 사용하는 언어는 무엇입니까?’를 라는 개방형 질문을 사용였고, 응답의 내용은 녹취록으로 작성하여 귀납적 내용분석을 실시하였으며, 전문가 회의는 6명 중 4명이 동의하면 개방형 설문지를 제작하는데 사용하였다.

(2) 개방형 설문

태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 특성의 원자료 수집을 위해서 개방형 설문을 제작하였다. 이것은 태권도지도자가 수련생을 지도하는 과정에서 어려움을 느끼는 것으로 구성하였으며, 경력 20년 이상의 태권도지도자 2명, 스포츠 교육학박사 1명, 대한태권도 협회 지도자교육 지도법 강사 2명, 상담심리학자 1명의 조언을 참고하여 제작하였다. 이에 대한 구체적인 문항은 ‘수련생 지도 및 관리에 어려움을 느끼는 상황은 언제입니까? (또는 지도에 어려움을 느끼는 갈등상황은 주로 어떤 때입니까?) 위의 상황들에서 주로 사용하는 대처지도행동은 무엇입니까? 가능한 한 상세하게 적어주십시오.’로 구성하였다.

(3) 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 개발 문항

태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 개발을 위하여 실시된 개방형 설문에서 예비자료를 수집한 후 귀납적 분석을 실시하여 나온 결과, 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어는 감정 알아주기, 책임감 돌려주기, 자존감 키워주기, 격려하기, 규칙세우기, 자기통제하기의 영역으로 범주화되었다. 6개 영역으로 범주화된 자료를 개방형설문자료와 연구자의 경험적 지식 그리고 전문가 집단의 심의를 거쳐 감정 알아주기 10문항, 책임감 돌려주기 8문항, 자존감 키워주기 12문항, 격려하기 10문항, 규칙 세우기 9문항, 자기통제하기 9문항으로 총 58문항이 구성되었다.

(4) 코칭 행동 척도

본 연구의 준거타당도를 확인하고자 Chelladurai 와 Saleh(1980)가 스포츠 지도자의 지도행동을 선수가 어떻게 인식하는가를 측정하기 위해 개발한

LSS(Leadership Scale for Sports : LSS 스포츠리더십 척도)를 사용하였다. LSS는 훈련/지시 행동, 민주적 행동, 전제적 행동, 사회적지지 행동, 긍정적 보상행동의 5개의 하위영역으로 구성되어 있으며 문항구성 및 신뢰도는 다음 <표 5>와 같다.

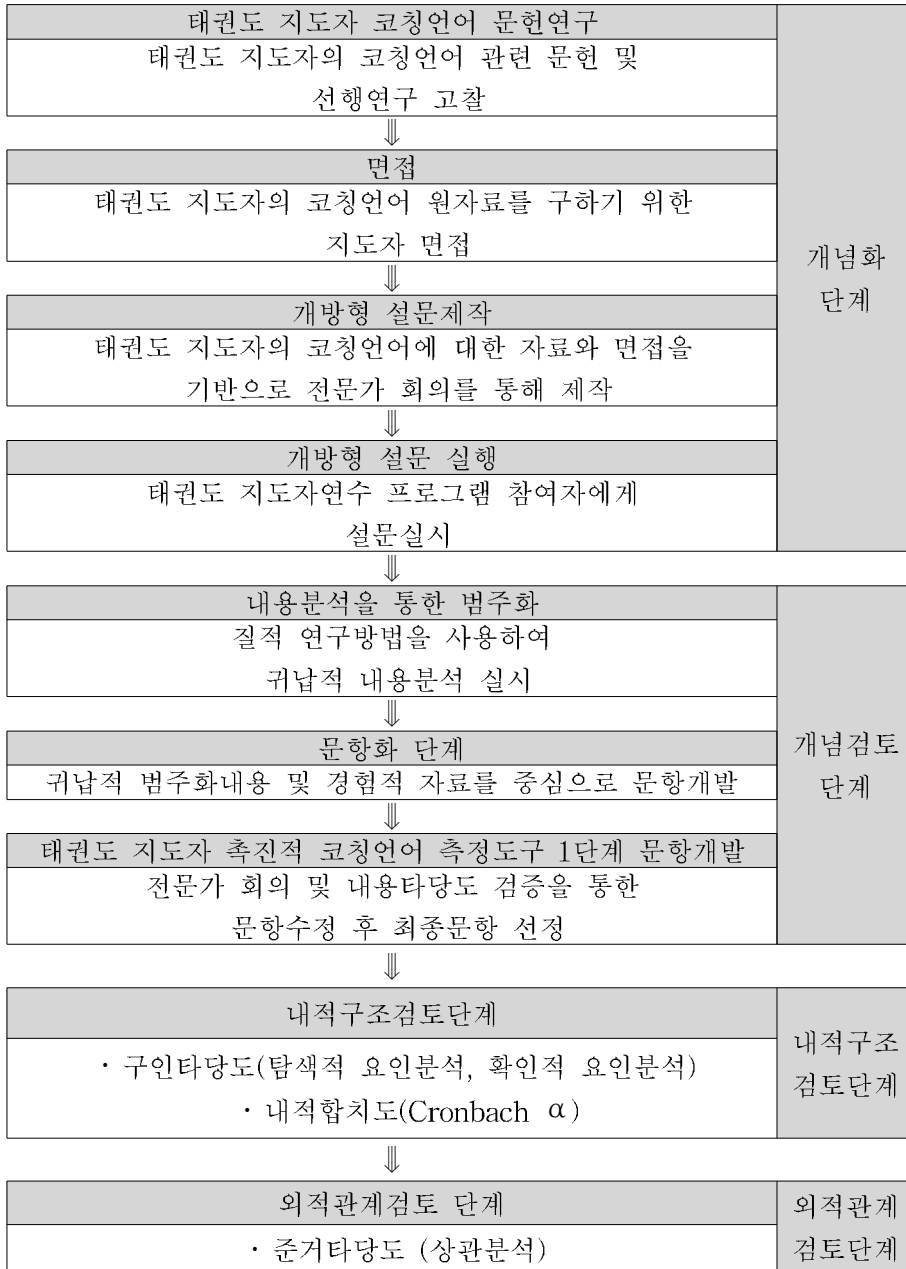
<표 5>. LSS 스포츠리더십 척도의 신뢰도

변 인	문항번호	Cronbach α
훈련과 지시행동	1,6,11,16,21	.705
민주적 행동	2,7,12,17,22	.702
전제적 행동	3,8,13,18,23	.695
사회적지지 행동	4,9,14,19,24	.670
긍정적보상 행동	5,10,15,20,25	.763
계		.820

3) 연구절차

이 연구는 측정도구를 개발한 임태희(2007), 이지훈(2008)의 연구절차에 따라 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구를 개발하였다. 통합적 타당도 프로그램은 개념화 단계, 개념검토단계, 내적구조검토단계, 외적관계검토 단계로 구성되는데 연구1의 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 구성개념탐색과 측정도구의 개발을 위한 구체적인 연구절차는 <표 6>과 같다.

<표 6>. 태권도지도자의 축진적 코칭언어 측정도구 개발 연구절차



(1) 개념화 단계

개념검토 단계는 태권도 지도자의 축진적 코칭언어를 개념화하여 그에

맞는 설문 문항을 개발하는 것이다. 이 단계에서는 선행연구와 관련문헌을 고찰하고 개방형 설문을 통해 태권도 지도자의 축진적 코칭언어의 범주를 설정하기 위해 귀납적 내용분석을 실시하였다.

문헌분석은 코칭행동과 코칭언어와 관련된 국내외 문헌과 학회지, 학위논문, 학술지 논문등을 고찰하고, 태권도 지도자 면담을 통하여 개방형 설문을 제작하여 진행하였다.

개방형 설문은 태권도 지도자교육이 가장 활발하게 이루어지고 있는 대한태권도협회 지도자 연수프로그램에 참여한 현직 관장과 지도사범을 중심으로 연구자가 직접 연수 담당자와 연수 참가자에게 연구목적을 설명하고, 성실한 응답을 위하여 설문응답에 참여의지를 보이는 연수 참가자에게 설문지 배포하여 수거하였다.

(2) 개념검토 단계

이 단계는 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 범주의 내적 구조타당도를 확인하는 단계로 개방형 설문에서 응답된 내용을 가지고 연구자가 직접 개념화 단계의 전문가들과 함께 귀납적 내용분석을 실시하여 태권도 지도자의 축진적 코칭언어를 범주화하였다. 범주화된 태권도 지도자의 축진적 코칭언어에 대하여 설문내용과 선행연구, 경험적 자료를 바탕으로 연구자가 문항을 개발하였고, 개발된 문항은 다시 전문가 내용타당도 검증을 거쳐 문항을 수정하고 최종문항을 선정하였다.

(3) 내적구조 검토단계

이 단계는 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 범주의 내적 구조타당도를 확인하는 단계로 개념검토단계에서 만들어진 설문문항을 측정도구 개발에 사용하였으며, 이렇게 만들어진 설문은 부호화 작업을 거친 후 기술통계와 탐색적 요인분석을 실시하여 태권도 지도자의 축진적 코칭언어를 탐색하는데 이용하였다. 이때 탐색된 개념이 얼마나 안정적인가의 여부는 확인적 요인분석들 통해 검토하고, 확인된 개념의 신뢰도 분석을 통해 일관성을 확인하였다.

(4) 외적 관계 검토 단계

이 단계는 개념의 외적 타당도를 확인하는 단계이다. 이미 내적 타당도가 검증된 태권도지도자의 축진적 코칭언어 측정을 활용하여 ‘동일 개념을 측정하는 척도가 어느 정도 일치하는가’와 관련된 집중타당도와 ‘다른 개념을 측정하는 척도가 그것들을 어느 정도 다른 것으로 측정하고 있는가’와 관련된 준거타당도를 확인하였다. 이러한 단계를 거쳐 최종적으로 태권도지도자의 축진적 코칭언어 측정도구 개발을 확정지었다.

4) 자료 분석

태권도 지도자의 축진적 코칭언어 구성개념을 탐색하고 측정도구를 개발하기 위한 자료 분석 방법은 다음과 같다.

(1) 질적 자료 분석

질적 자료 분석은 심층구조 탐색을 위하여 일반적으로 사용되고 있는 연구방법이다. 이 방법은 원자료의 이해 방법과 해석방법에 따라 그 의미가 달라질 수 있기 때문에 개방형 설문에 응답된 내용의 표준화 작업을 경력 20년 이상의 태권도지도자 2명, 스포츠 교육학박사 1명, 대한태권도 협회 지도자교육 지도법 강사 2명, 상담심리학자 1명으로 전문가 집단을 구성하고, 귀납적 내용분석을 하기 위하여 6명의 전문가중 4명이 동의하면 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 요인 범주를 개념화 하였다.

(2) 양적 자료 분석

본 연구의 자료는 SPSS 18.0 프로그램과 amos 18버전을 사용하여 다음과 같은 방법으로 통계처리하였다. 먼저 축진적 코칭언어 측정 문항들에 내재되어 있는 요인구조를 알아내기 위한 것으로 공통요인분석을 실시하였으며, 추출은 주축분해법으로 하였고 회전은 직각회전방식을 이용하였으며

추출된 요인구조를 확인하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 그리고 개발된 하위요인과 전체의 상관, 하위 요인간 상관관계를 분석하였고. 신뢰도를 알아보기 위해 내적합치도 계수인 Cronbach α 를 구하였다. 또한, 준거타당도 검증을 위해 LSS(Leadership Scale for Sports : LSS 스포츠리더십 척도) 척도와의 상관분석을 실시하였다.

2. <연구 2>태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 관련 변인 연구

본 연구의 연구문제 2-1과 2-2는 이 연구에서 개발된 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구를 사용하여 인구학적 변인에 따른 차이를 검증하고 역할만족에 미치는 영향력을 규명하는데 목적이 있다. 이를 위한 구체적인 연구대상, 조사도구, 연구 설계 및 절차와 자료 분석 방법은 다음과 같다.

1) 연구대상

본 연구의 연구대상으로는 태권도장에서 현직 지도자로 활동하고 있는 전국의 사범 및 관장으로 편의 표집방법을 사용하여 519명을 선정하였다. 설문은 대한태권도 협회 지도자 연수 참여자와 전국 각 지역의 대한태권도협회 소속 도장의 관장과 사범을 대상으로 실시하였다. 연구대상의 자격은 각 도장소속 현직 지도자이다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음 <표 7>과 같다.

<표 7>. 촉진적 코칭언어 관련변인 연구대상의 인구학적변인 분포

변인	구분	빈도(%)
성	남	401(77.4)
	여	117(22.6)
연령	25세 이하	157(30.3)
	26~30세 이하	80(15.4)
	31~35세 이하	64(12.4)
	36~40세 이하	99(19.1)
	41세 이상	116(22.4)
태권도 수련경력	10년 이하	65(12.5)
	11~15년 이하	150(29.0)
	16~20년 이하	96(18.5)
	20~25년 이하	88(17.0)
	26년 이상	116(22.4)
태권도 지도경력	1년 이하	106(20.5)
	2~5년 이하	119(23.0)
	6~10년 이하	80(15.4)
	11~15년 이하	102(19.7)
	16년 이상	109(21.0)
태권도 공인단수	공인 4단 이하	190(36.7)
	공인 5단	161(31.1)
	공인 6단	97(18.7)
	공인 7단 이상	68(13.1)
학력	고등학교 졸업	148(28.6)
	대학 졸업	96(18.5)
	대학교 졸업	191(36.9)
	대학원 졸업이상	82(15.8)
태권도 지도자 직급	사범	254(49)
	관장	249(48.1)
	매니저	12(2.3)

2) 조사도구

본 연구는 태권도 지도자의 인구학적 변인에 따른 축진적 코칭언어의 차이를 검증하기 위한 것이다. 이 연구를 수행하기 위해서 앞의 연구에서 개발된 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 측정도구와 인구학적 변인을 포함한 설문지와 Steers(1984)가 검증한 설문문항을 이용식(1997)이 재구성한 역할만족 질문지를 사용하였다. 역할만족의 하위요인은 환경만족, 업무만족, 수행만족으로 구성되었으며 설문지의 구성지표는 <표 8>과 같다.

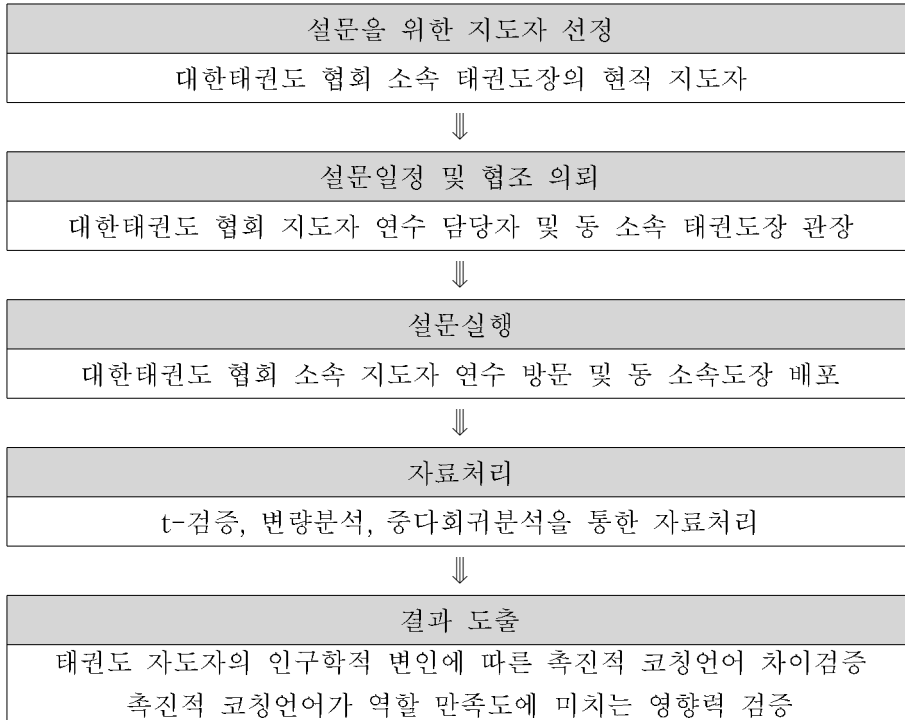
<표 8>. 축진적 코칭언어 관련 변인 연구를 위한 설문지의 구성지표

구성지표	구성내용	문항수	문항번호	Cronbach α
인구학적 특성	성별, 연령, 수련경력, 지도경력, 공인단수, 학력, 직급	7	인구학적 특성 1-7	
역할만족	환경만족, 업무만족, 수행만족	16	역할만족 1-16	.829
계		23		

3) 연구절차

태권도 지도자의 인구학적 변인에 따른 촉진적 코칭언어 사용의 차이를 검증하기 위한 연구절차는 다음 <표 9>와 같다.

<표 9>. 촉진적 코칭언어 관련변인 연구를 위한 연구절차



4) 자료분석

본 연구에서는 SPSS 18버전을 사용하였고, 인구학적 변인에 따른 촉진적 코칭언어의 차이를 보고자 t검증과 변량분석을, 촉진적 코칭언어가 지도자의 역할만족에 미치는 영향력을 살펴보기 위해 중다회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. <연구 1>태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 개발

태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 구성개념을 탐색하고 측정도구를 개발 하 개발을 위한 개방형 설문에서 341개 상황의 원자료가 수집되었고, 귀납적 내용분석 결과 중복되거나 유사한 내용의 원자료를 간추려 87개의 사례로 축소되었으며, 문항제작 및 내용타당도 검증 결과는 다음과 같다.

1) <1-1>태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 구성 개념탐색 결과

(1) 촉진적 코칭언어의 귀납적 내용분석

태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 개발을 위한 태권도 지도시 어려움을 느끼는 상황과 대처지도행동을 묻는 개방형 설문에서 총 341개의 어려움을 느끼는 상황과 대처지도 행동에 대한 원자료가 수집되었다. 이 원자료들 가운데 의미가 중복되거나 유사한 내용들을 간추려 87개의 사례로 축소하였다. 다음으로 87개의 사례를 세부요인으로 분류한 후 조사자 삼각검증법을 통하여 태권도 지도자의 코칭언어 범주를 개념화하였다. 그 결과 코칭언어 범주는 감정 알아주기, 책임감 돌려주기, 자존감 키워주기, 격려하기, 규칙 세우기, 자기 통제하기로 분류되어 졌다. 자세한 내용은 <표 10>과 같다.

<표 10>. 지도에 어려움을 느끼는 상황과 대처지도행동 내용분석 결과

원자료(341)		코칭 언어 유형
지도에 어려움을 느끼는 상황(빈도)	상황에 따른 대처지도행동	
1. 자주 힘들어하는 모습을 보이며, 열심히 하지 않을 때(9) 2. 수련생이 (갑자기) 울 때(8) 3. 처음에 작은 거짓말부터 시작해 뻔히 알고 있는 사실도 계속 거짓말을 하는 수련생(6) 4. 놀이를 하다가 마음대로 되지 않으면 화를 낼 때(5) 5. 화장실에 가는 것을 참아 바지에 실례하는 경우(3) 6. 수련생끼리 거친 말과 행동으로 다툰 때(3) 7. 부끄러워 할 때(3) 8. 수련 중 다른 아이를 대놓고 싫어하는 내색을 할 때(3) 9. 처음 입관생이 환경에 적응기간 내에 울면서 엄마만 찾는 경우(2) 10. 수련 중 조금만 힘이 들어도 표정이 변하면서 열심히 하지 않을 때(3) 11. 겨루기를 안 하겠다고 할 때(3) 12. 늦게 와서 거짓말 하는 경우(2) 13. 어려운 품새를 못하겠다고	<ul style="list-style-type: none"> - 따로 불러 상담 후 운동을 제외시켜 주거나 설득한다. - 교범을 시켜 따로 놀아주게 한다. - 재미있는 놀이로 바뀌어서 수련한다. - 옆에 앉아 있게 한다. - 문제행동을 지적하고 왜 잘못되었는지 가르친다. - 개별상담으로 행동이 바뀌어나가도록 한다. - 짝을 바꿔준다. - 차분히 여러 번 설명하고, 그래도 안 되면 체력훈련을 시킨다. - 운동을 멈추고 인성교육에 들어간다. - 한두 대 정도의 가벼운 체벌과 대화를 한다. - 부끄러워하지 않아도 된다고 가르친다. 	감정 알아 주기 (15)

<p>할 때(2)</p> <p>14. 눈물이 많고 말을 또박또박 못할 때(2)</p> <p>15. 지도시 목소리가 조금만 커져도 울 때(2)</p>		
<p>1. 운동 시간에 장난을 치는 행위를 할 때 (12)</p> <p>2. 도복과 띠를 챙겨오지 않을 때(7)</p> <p>3. 도장에 지각할 때(5)</p> <p>4. 자신의 물건을 잘 챙기지 못할 때(4)</p> <p>5. 규칙과 규율을 지키려고 하지 않을 때(4)</p> <p>6. 너무 위험한 행동을 할 때(4)</p> <p>7. 휴게실에서 큰소리로 얘기하거나 소리 지를 때, 뛰어 놀지 말아야 할 곳에서 뛰어놀 때(3)</p> <p>8. 수업 중에 친구들에게 놀림 등 거친 사용이 자주 일어날 때(3)</p> <p>9. 운동 장비를 챙겨오지 않았을 때 (3)</p> <p>10. 지각을 자주하여 약속을 하고, 체벌받기를 약속하고도 지각했을 때(2)</p>	<p>- 연령대별로 적절한 강도의 열차려를 부여한다.</p> <p>- 도복을 입지 않으면 수련에 참여시키지 않는다.</p> <p>- 다음에는 입고 오라고 얘기하고 수련시킨다.</p> <p>- 전체 무릎앉아하거나 손 머리로 정신집중을 시켜준다.</p> <p>- 지각한 만큼 벌을 준다.</p> <p>- 칭찬먼저하고 잘못을 지적한다.</p> <p>- 교범이 물건 챙기는 것을 돕도록 한다.</p> <p>- 체벌의 강도를 높여준다.</p> <p>- 운동 장비 없이 그냥 혼자서 수련 시킨다.</p>	<p>책임 감 돌려 주기 (10)</p>
<p>1. 아이들과 어울리지 못하고 눈물이 많고 말을 또박또박 하지 못하는 아이(6)</p> <p>2. 부끄러워 할 때(5)</p> <p>3. 길에서 만난 수련생이 사범님</p>	<p>- 불러서 인사하라고 교육시킨다.</p> <p>- 교범에게 따로 지도 시킨다.</p> <p>- 아직 해답을 찾지 못하고 있다.</p>	<p>자존 감 키워 주기 (13)</p>

<p>이 건넌 인사에도 그냥 지나쳤을 때(4)</p> <p>4. 대답소리나 기합소리가 작을 때(4)</p> <p>5. 고자질을 자주 할 때(4)</p> <p>6. 수련 중 최선을 다하지 않고 자신감이 없는 아이(4)</p> <p>7. 도장 적응기간 종료 후 지적에 따른 심리적 위축(3)</p> <p>8. 성격이 소심하고 대답을 안하는 경우(3)</p> <p>9. 자기보다 약한 아이들만 괴롭힐 때(3)</p> <p>10. 다른 수련생과 함께 어울려하려하지 않으려고 할 때(3)</p> <p>11. 자신을 괴롭히는 아이에게 대항하지 못하는 아이(3)</p> <p>12. 앞에 나가서 동작을 해야 하는데 못하겠다고 하는 아이(3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 어떻게 해야 할지 모르겠다. - 모두 친하게 지내야하고 친해질 수 있다고 설득시킨다. - 다른 곳으로 데리고 가서 관심을 보여준다. - 팔굽혀펴기, 버피테스트 등의 별을 준다. - 지도자에게 더 친근감을 느낄 수 있도록 한말 더 다가간다. - 아이들이 원하는 대로 해준다. - 더 자신 있게 해보라고 설득한다. - 지도자와 1:1로 연습한다. - 말 한마디도 안할 경우 흥미가지는 곳에 대해 질문을 많이 해서 대답을 끌어낸다. 	
<p>1. 수련 시 기합소리가 작을 때,(7)</p> <p>2. 동작에 대한 자세한 설명을 했음에도 계속 실수할 때(7)</p> <p>3. 동작이나 행동이 느릴 때(6)</p> <p>4. 수련분위기가 안 좋을 때(4)</p> <p>5. 운동을 하기 싫어서 아프다고 할 때(5)</p> <p>6. 운동의지가 부족, 인내심 부족(4)</p> <p>7. 수련시간 전 혼자 있으려 할 때(3)</p> <p>8. 운동에 흥미가 없을 때(3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 어른에 대한 공경을 표현해야 한다고 교육한다. - 구호를 만들어서 파이팅하게 한다. - 최선을 다하는 아이부터 휴식 또는 물 한 컵을 상으로 준다. - 아이의 성향을 파악하고 부모와 자녀관계 환경을 살펴본다. - 직접적인 경고나 주의를 주기 전에 열심히 하는 수련생을 칭찬하며 관심을 갖도록 유도한다. - 할 수 있다고 자신감을 가져다주고 함께 어울릴 수 있게 	<p>격려하기 (15)</p>

<ol style="list-style-type: none"> 9. 체력적 한계가 다를 때(3) 10. 하기 싫은 수련내용을 거부할 때(3) 11. 해보려는 의지가 보이지 않을 때 동기부여에 어려움(3) 12. 길에서 만난 수련생이 사범님이 건넨 인사에도 그냥 지나쳤을 때(2) 13. 도장에서는 인사를 잘 하는데 길에서 만났을 때는 인사를 잘 못할 때(2) 14. 수련생의 의욕 부족으로 인한 전체적인 분위기다운(2) 15. 차량 운행 중 수련생이 보여서 인사를 하려는데 차를 보고 숨어 버릴 때(2) 	<p>도와준다.</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. 지도자의 교육에 대해서 귀를 기울이지 않을 때(8) 2. 도장에서 지켜야할 규칙을 지키지 않을 때(8) 3. 아이들과 자주 다투는 아이(5) 4. 도장에 올 때 도복 입는 것을 불평했을 때(5) 5. 하기 싫은 수련내용이 있으면 화장실을 가거나 다른 행동을 할 때(4) 6. - 지시한대로 따르지 않아 수련생이 다쳤을 때(4) 7. 도장에서 아이들이 위험한 행동을 할 때(4) 8. 수련시간 외 쉬는 시간, 지도 	<ul style="list-style-type: none"> - 도복을 입지 않으면 맨 뒷줄에서 혼자 수련하도록 한다. - 연령대별로 벌칙을 정해 벌을 준다. - 경고 후 벌을 준다. - 차를 세우고, 내려서 걸어가고 한다. - 옆에 앉혀서 안전해지면 수련에 참여 시킨다. - CCTV를 돌려보고, 잘잘못을 가려 벌을 준다. - 도장 수련용품을 가지고 다녔을 때는 모두다 못 만지도록 한다. - 부모와 상담을 통해 행동을 고치도록 한다. 	<p>규칙 세우 기 (21)</p>

<p>자가 자리를 비웠을 때만 거친 언행을 할 때(3)</p> <p>9. 공 같은 기구를 혼자서 독차지 하려고 싸울 때(3)</p> <p>10. 지도자의 주의지도를 무시하고 말대담으로 일관할 때(3)</p> <p>11. 휴게실 규칙 지키기 및 물건 정리가 잘 안될 때(3)</p> <p>12. 아이들이 장난을 너무 심하게 칠 때(3)</p> <p>13. 수련시간보다 일찍 와서 기다리던 수련생이 말도 없이 다른 곳에 나가버렸을 때(2)</p> <p>14. 수련 전 자리에 모여야 하는데, 돌아다니며, 방해하는 행위를 할 때(2)</p> <p>15. 차량 운행 시 차 안에서 과하다 할 정도로 소리 지르고 떠드는 아이들(2)</p> <p>16. 수련장 내에서 휴대폰만 쳐다보고 있을 때(2)</p> <p>17. 자기친구들끼리 괴롭힐 때 (사범님 없을 때), 자기들끼리 공차다 다치고 장난치다 다치는 때(2)</p> <p>18. 하기 싫은 수련내용을 거부할 때(2)</p> <p>19. - 수련시간에 마음에 들지 않는다고 앉아 있을 때(2)</p> <p>20. 품새 수련 중, 발차기나 주먹지르기를 할 때 옆에 수련생을 가격 할 때(2)</p>	<p>- '인내'에 관한 인성교육으로 어른이 다 말할 때까지 참고 인내해야 함을 알려준다.</p> <p>- 1,2차 경고 후 운동 방해로 열외 시킨다.</p> <p>- 아이들이 원하는 대로 해준다.</p> <p>- 다투는 되는 상황을 처음부터 들어보고 다투게 된 시점을 지적해준다.</p> <p>- 서로 놀리거나 다툰 경우 자기 잘못을 느낄 수 있게 비유를 해서 얘기를 해주고 사과를 하게 한다.</p> <p>- 벌칙의 개수를 늘리거나 다시 시작하게 한다.</p> <p>- 혼을 내거나 달래서 따라하도록 한다.</p>
--	---

<p>21. 질서를 지키지 않을 때(2)</p>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. 장난을 심하게 치다가 서로 싸우는 경우, (9) 2. 지도 시 목소리가 조금만 커져도 울 때(6) 3. 휴게실에 있는 장난감과 블록을 가지고 싸울 때(5) 4. 성격상 아이들의 도가 지나친 장난에 머라고는 못할 때(5) 5. 주의가 산만하여 위험한 행동을 할 때(5) 6. 사범님 수업 설명 중 듣지 않고 옆 사람과 떠들고 장난치는 아이들(5) 7. 지도자가 아이에게 심하게 화를 내어 아이들이 무서워 할 때(4) 8. 사범님 말씀에 계속 끼어들어 자기 말을 할 때(4) 9. 운동에 집중하지 못하고 돌아다니거나 옆 사람과 떠들 때 (3) 10. 장난을 치다가 서로 언쟁을 벌이며 다들 때(3) 11. 장난치며 수련에 적극적으로 참여하지 않을 때(3) 12. 사범님이 동작 설명할 때 수련생이 나서서 자기가 설명할 때(3) 13. 수련시간에 계속 불필요한 말을 해서 분위기를 나쁘게 할 때(2) 	<ul style="list-style-type: none"> - 단호하게 불러일으켜 세워 경고를 준다. - 손목에 고무줄을 끼워 자신의 문제행동을 알게 한다. - 큰소리로 집중하라고 하거나 잡담을 할 시 벌칙이나 규칙을 정해 놓는다. - 상대방의 기분을 생각하게 만들어 잘못을 느끼게 하고 서로 화해하게 만든다. - 벌칙을 정해놓고 벌을 준다. - 계속 집중 못 할 때는 집중단속하고 그래도 안 되면 무릎 꿇고 눈감기 시킨다. - 혼을 내거나 아이들을 달랜다. - 즐거운 이야기나 즐거운 게임을 등을 유도한다. - 상황에 따라 이이들 스스로 잘못된 것들을 느끼게 하고, 그렇지 못할 경우 체력단련을 시키고 문제점을 설명해 준다. - 다그치려하지 않고 감싸주고 혼자 따로 불러서 얘기하지 않고 전체적인 인성교육을 통해 무엇을 잘못했는지 알게 해준다. - 한번 큰소리로 주위 시선을 집중시킨다. 	<p>자기 통제하기 (13)</p>

(2) 촉진적 코칭언어 측정도구 문항개발

태권도 지도자의 촉진적 코칭언어의 범주에 해당하는 원자료를 바탕으로 각 범주를 표현하는 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 개발을 위하여 다음과 같은 문항을 제작하였다. 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어의 하위범주별 문항 수는 8~14문항으로 제작하였으며, 이렇게 만들어진 문항들은 감정 알아주기 11문항, 책임감 돌려주기 11문항, 자존감 키워주기 14문항, 격려하기 11문항, 규칙세우기 11문항, 자기 통제하기 13문항으로 총 71문항으로 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 문항을 제작하였다. 제작된 문항의 자세한 내용은 <표 11>과 같다.

<표 11>. 태권도지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 개발 1차 문항

NO	하위변인별 문항
감정 알아주기	
1	나는 수련생들이 흥분해 있을 때, 내 말투를 가다듬는 편이다.
2	나는 수련생들의 감정을 자세히 알기위해 노력하는 편이다.
3	나는 수련생들의 숨은 감정도 읽으려고 노력한다.
4	나는 수련생들 간의 다툼이 있으면 서로의 감정을 잘 전달해준다.
5	나는 수련생들이 화가 났을 때 대화를 통해 풀어가는 과정을 함께 한다.
6	나는 화가 난 수련생의 감정을 읽고 다스리는 과정을 함께 하려고 노력한다.
7	나는 수련생이 자신의 감정을 잘 못 알아차릴 때 감정적으로 반영하여 알아차리도록 해준다.
8	나는 수련생이 화가 났을 때 감정이 가라앉을 때까지 기다려준다.
9	나는 수련생이 말하는 것이 합당하지 않더라도 끝까지 들어준다.
10	나는 다툼 수련생들이 서로의 감정을 이해할 수 있도록 코치한다.
11	나는 적응을 힘들어하는 수련생들과 대화를 통해 혼란한 감정을 정리하는 시간을 가진 적이 있다.

책임감 돌려주기

1	나는 수련규칙을 만들 때 수련생의 의견을 반영한다.
2	나는 수련생의 행동에 대한 책임을 자신에게 합리적으로 돌려준다.
3	나는 수련생의 행동을 지시하지 않고 스스로 결정하게 한다.
4	나는 수련생에게 행동에 대한 결과를 말해준다.
5	나는 수련생이 잘못했을 때 무엇이 잘못되었는지 구체적으로 설명하고 결과에 대해 스스로 책임지도록 한다.
6	나는 수련생이 적절한 행동을 선택하도록 각각의 행동의 결과를 잘 설명해준다.
7	나는 수련생이 행동을 스스로 선택할 수 있도록 기다려 준다.
8	나는 수련생이 아쉬운 선택을 할 때 선택을 유도하기 위해 개입하지 않는다.
9	나는 수련생이 이미 결정한 것을 다시 번복하더라도 수용해준다.
10	나는 수련생이 잘못된 선택으로 손해를 볼까봐 노심초사하지 않는다.
11	나는 내가 바라는 결정을 하도록 만들기 위해 수련생을 설득하지 않는다.

자존감 키워주기

1	나는 수련생의 강(장)점을 잘 찾아낸다.
2	나는 수련생에게 강(장)점에 대하여 적극적으로 말해준다.
3	나는 수련생에게 격려와 칭찬을 자주한다.
4	나는 수련생들이 어려워하는 기술을 설명할 때, 이해하기 쉽게 차분하게 말한다.
5	나는 수련생의 도전, 성취, 학습의 내적동기를 높이는 방식으로 수련내용을 지도한다.
6	나는 수련생들과의 대화를 위해 자존감을 높이는 방법을 배우거나 연구한다.

7	나는 수련할 때 수련생들이 좌절하거나 상처받지 않도록 적합한 역할을 준다.
8	나는 수련생에게 말할 때 되도록 긍정적으로 한다.
9	나는 수련생들에게 자주 신뢰하는 마음을 표현한다.
10	나는 수련생들 개개인의 가치를 인정해 주는 말을 한다.
11	나는 수련생들에게 비난거리 보다는 칭찬거리를 찾으려고 애쓴다.
12	나는 수련생들 편에서 이야기 한다.
13	나는 내가 잘못했거나 실수 했을 때 수련생들에게 사과한다.
14	나는 수련생들로부터 도움을 받았을 때 고마움을 말로 표현한다.

격려하기

1	나는 수련생의 최근 변화된 행동을 관찰하고 발견해서 말해준다
2	나는 경쟁상황에서 잘하는 수련생보다 열심히 하는 수련생을 더 많이 칭찬한다.
3	나는 수련생이 대회에 출전할 때 등수보다 참가나 도전에 더 큰 의미를 둔다.
4	나는 수련분위기가 가라앉았을 때 힘을 내도록 분위기를 바꿀 수 있다.
5	나는 수련생간의 협력적인 분위기를 잘 유도한다.
6	나는 수련생 개개인의 기술수준을 알고 달라진 점을 빨리 찾아서 말해 줄 수 있다.
7	나는 수련생에게 연습이전과 이후의 변화를 찾아내서 알려준다.
8	나는 수련생에게 결과보다는 과정의 중요함을 강조한다.
9	나는 수련생의 변화를 발견했을 때, 머리카락을 쓰다듬어 주며 표현한다.
10	나는 수련생들이 배우는 과정에서 좋은 태도를 보일 때 미소를 지으며 정서적으로 표현한다.

11	나는 수련생이 대회에 출전하여 만족스럽지 못한 성적을 내었을 때, 수련생의 감정을 격려한다.
----	---

규칙세우기

1	나는 수련생들에게 도장의 행동범위와 규정을 명확히 설명한다.
2	나는 도장에 수련생의 행동규칙을 세워둔다.
3	나는 수련생들을 위한 규칙을 세우고 나서 사전에 면밀히 검토한다.
4	나는 수련생이 도장 규칙을 어겼을 때 일관성 있게 강화나 처벌을 한다.
5	나는 수련생에게 강화와 처벌에 대한 분명한 이유를 제시한다.
6	나는 규칙을 적용할 때, 지도자로서 곤란한 상황을 모면하기 위해 일관성을 저버리지 않는다.
7	나는 규칙을 적용할 때 수련생의 자존심을 지켜준다.
8	나는 수련생의 위험한 행동에 대하여 짧고 단호하게 제지한다.
9	나는 수련생의 태도에 대한 믿음을 일관성 있게 보여준다.
10	나는 규칙을 지키지 못하는 수련생들에게 반복적으로 설명해준다
11	나는 수련생의 잘못된 행동에 대하여 단호하게 반응한다.

자기통제하기

1	나는 수련생들이 자기 생각을 말할 때 마음을 열고 듣는 편이다.
2	나는 수련생의 행동에 대한 나의 감정을 잘 표현한다.
3	나는 수련생들의 행동으로 인해 내가 어떤 마음이 들었(드)는 지를 자세히 말하는 편이다.
4	나는 수련생들에게 화가 나도 감정이 상하지 않게 잘 말 할 수 있다.
5	나는 수련생에게 충동적으로 말하지 않는다.
6	나는 수련생에게 미안한 말일지라도 부드럽게 잘 말하는 편이다.
7	나는 화가 났을 때 수련생을 공격하는 말로 내 마음을 전하곤 한다. (역채집)

8	나는 수련생에게 직접 말하기 곤란한 것은 다른 사람을 통해 전하곤 한다.(역채점)
9	나는 수련생의 행동이 못마땅할 때 혼내는 말이 먼저 나간다.(역채점)
10	나는 수련생에게 거절할 때 내 입장을 잘 설명하는 편이다.
11	나는 수련생에게 안 좋은 소리를 해야 할 때 그냥 참는다.
12	나는 수련생이 마음에 안들 때 다른 방식으로 돌려준다.
13	나는 수련생들의 행동이 못마땅할 때, 부드럽고 차분하게 내 입장을 잘 설명한다.

(3) 촉진적 코칭언어 측정도구 문항의 내용타당도 검증 및 문항수정

태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구의 개발을 위하여 문항선별작업을 위해 스포츠교육학 교수 1인, 스포츠심리학교수 1인, 태권도지도자 강사 1인, 아동심리치료전문가 1인, 태권도 지도자 1인, 상담심리학 교수 1인으로 문항의 하위범주에 속하는 문항의 적절성 여부와 문항의 의미이해 여부를 가리기 위한 문항선별위원회를 구성하였다.

문항 선별 위원회는 각 문항별로 내용타당도 평가를 위해 매우 타당하다(5점), 타당하다(4점), 보통이다(3점), 타당하지 않다(2점), 전혀 타당하지 않다(1점) 의 5점 Likert 척도로 구성하여 각 문항별 30점을 기준으로 평점 15점 이하를 삭제하고 16점 이상의 문항을 수정·보완하여 58문항을 확정하였다. 그 최종 문항은 <표 12>의 내용과 같다.

<표 12>. 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 척도 하위범주별 최종문항

NO	하위범인별 문항
감정 알아보기	
1	나는 수련생들이 감정을 표현하고자 할 때 편하게 표현할 수 있도록 내 말투를 조절한다.
2	나는 수련생들의 일상적 감정을 알기위해 노력하는 편이다.
3	나는 수련생들의 숨은 감정도 읽으려고 노력한다.

4	나는 수련생들 간의 다툼이 있으면 서로의 감정을 잘 알도록 설명해 준다.
5	나는 화가 난 수련생이 자신의 감정을 인식하고 스스로 감정을 다스릴 수 있도록 함께 노력한다.
6	나는 수련생이 자신의 감정을 잘 알아차리지 못 할 때 수련생의 감정을 반영하여 알아차리도록 해준다.
7	나는 수련생이 화가 났을 때 감정이 가라앉을 때까지 기다려준다.
8	나는 수련생이 말하는 것이 합당하지 않더라도 끝까지 들어준다.
9	나는 다툼 수련생들이 서로의 감정을 이해할 수 있도록 코치한다.
10	나는 적응을 힘들어하는 수련생들과 대화를 통해 혼란한 감정을 정리하는 시간을 가진 적이 있다.

책임감 돌려주기

1	나는 수련규칙을 만들 때 수련생의 의견을 반영한다.
2	나는 수련생이 자신이 선택한 행동에 대한 결과를 직접 경험하게 한다.
3	나는 수련생에게 행동을 지시하지 않고 스스로 결정하게 한다.
4	나는 수련생에게 행동에 대한 결과로 일어날 수 있는 일을 말로 설명해준다.
5	나는 수련생이 행동을 스스로 선택할 수 있도록 기다려 준다.
6	나는 수련생이 아쉬운 선택을 할 때 올바른 선택을 유도하기 위해 개입하지 않는다.
7	나는 수련생이 이미 결정한 것을 다시 번복하더라도 수용해준다.
8	나는 수련생이 내가 바라는 결정을 하도록 만들기 위해 수련생을 설득하지 않는다.

자존감 키워주기

1	나는 규칙을 적용할 때 수련생의 자존심을 지켜준다.
2	나는 수련생에게 강(장)점에 대하여 적극적으로 말해준다.

3	나는 수련생에게 격려와 칭찬을 자주한다.
4	나는 수련생들이 어려워하는 기술을 설명할 때, 이해하기 쉽게 차분하게 말한다.
5	나는 수련생의 도전, 성취, 학습의 내적동기를 높이는 방식으로 수련내용을 지도한다.
6	나는 수련생들의 자존감을 높이는 대화를 하기위해 배우거나 연구한다.
7	나는 수련생들이 좌절이나 상처를 이겨낼 수 있도록 적합한 역할을 주어 수련시킨다.
8	나는 수련생들에게 자주 신뢰하는 마음을 표현한다.
9	나는 수련생들 개개인의 가치를 인정해 주는 말을 한다.
10	나는 수련생들에게 비난거리 보다는 칭찬거리를 찾으려고 애쓴다.
11	나는 수련생에게 잘못했거나 실수 했을 때 직접 사과한다.
12	나는 수련생들로부터 도움을 받았을 때 고마움을 말로 표현한다.

격려하기

1	나는 수련생의 최근 변화된 행동을 관찰하고 발견해서 말해준다
2	나는 경쟁상황에서 잘하는 수련생보다 열심히 하는 수련생을 더 많이 칭찬한다.
3	나는 수련생이 대회에 출전할 때 등수보다 참가나 도전에 더 큰 의미를 두도록 지도한다.
4	나는 수련분위기가 가라앉았을 때 힘을 내도록 분위기를 바꿀 수 있다.
5	나는 수련생들이 협력적인 분위기를 만들도록 유도한다.
6	나는 수련생들이 경쟁활동시 서로 상대방을 지지하고 격려하도록 지도한다.
7	나는 수련생들이 경쟁과정에서 서로 응원할 수 있도록 지도한다.

8	나는 수련생 개개인의 기술수준을 관찰하고 달라진 점을 빨리 찾아서 말해줄 수 있다.
9	나는 수련생에게 결과보다는 과정의 중요함을 강조한다.
10	나는 수련생이 대회에 출전하여 만족스럽지 못한 성적을 내었을 때, 수련생의 감정을 위로해준다.

규칙세우기

1	나는 수련생들에게 도장의 행동범위와 규정을 명확히 설명한다.
2	나는 도장에 수련생의 행동규칙을 세워둔다.
3	나는 수련생들이 규칙을 익힐 때까지 연습하는 시간을 둔다.
4	나는 수련생이 도장 규칙을 어겼을 때 일관성 있게 처벌한다.
5	나는 수련생이 규칙을 잘 지켰을 때 일관성 있게 강화해준다.
6	나는 수련생에게 강화와 처벌에 대한 분명한 이유를 설명한다.
7	나는 수련생의 잘못된 행동에 대하여 짧고 단호하게 제지한다.
8	나는 수련생이 규칙을 지킬 것이라는 믿음을 갖고 일관성 있게 대한다.
9	나는 규칙을 지키지 못하는 수련생들에게 반복적으로 설명해준다

자기통제하기

1	나는 수련생들이 자기 생각을 말할 때 마음을 열고 듣는 편이다.
2	나는 수련생의 행동에 대한 나의 감정을 잘 표현한다.
3	나는 수련생들의 행동으로 인해 내가 어떤 마음이 들었(드)는 지를 말로 표현하는 편이다.
4	나는 수련생들에게 화가 나도 감정이 상하지 않게 잘 말 할 수 있다.
5	나는 수련생에게 충동적으로 말하지 않는다.
6	나는 화가 났을 때 수련생을 공격하는 말로 내 마음을 전하곤 한다. (역채점)

7	나는 수련생에게 직접 말하기 곤란한 것일지라도 피하지 않고 직접 이야기 한다.
8	나는 수련생에게 거절할 때 내 입장을 잘 설명하는 편이다.
9	나는 수련생들의 행동이 못마땅할 때, 부드럽고 차분하게 내 입장을 잘 설명한다.

2) <1-2>축진적 코칭언어 측정도구 개발을 위한 타당도 검증

(1) 구인타당도

구인 타당도를 검증하기 위해 탐색적 요인분석을 실시하고, 그 결과를 바탕으로 최종 문항을 확정 후, 하위 변인간 상관을 살펴본 결과는 다음과 같다.

가) 탐색적 요인분석

<표 13>. 축진적 코칭언어 탐색적 요인분석 결과

문항	문항 내용 요약	요인						공통 변량
		감정 알아 주기	책임감 돌려 주기	자존감 키워 주기	격려 하기	규칙 세우 기	자기 통제 하기	
감정2	나는 수련생들의 일상적 감정을 알기위해 노력하는 편이다.	.547	.197	.249	.169	.153	.162	.562
감정4	나는 수련생들 간의 다툼이 있으면 서로의 감정을 잘 알도록 설명해 준다.	.532	-.011	.048	.287	.279	.222	.535
감정3	나는 수련생들의 숨은 감정도 읽으려고 노력한다.	.513	.245	.333	.208	.092	.214	.578
감정9	나는 다른 수련생들이 서로의 감정을 이해할 수 있도록 코치한다.	.511	.142	.057	.295	.190	.300	.547
감	나는 화가 난 수련생이	.500	.263	.159	.183	.282	.293	.603

정5	자신의 감정을 인식하고 스스로 감정을 다스릴 수 있도록 함께 노력한다.							
감정6	나는 수련생이 자신의 감정을 잘 알아차리지 못할 때 수련생의 감정을 반영하여 알아차리도록 해준다.	.491	.252	.167	.077	.261	.142	.488
표현3	나는 수련생들의 행동으로 인해 내가 어떤 마음이 들었(드)는 지를 말로 표현하는 편이다.	.485	.170	.211	.215	.199	.020	.497
책임감4	나는 수련생에게 행동에 대한 결과로 일어날 수 있는 일을 말로 설명해준다.	.414	.309	.218	.286	.266	.066	.534
표현2	나는 수련생의 행동에 대한 나의 감정을 잘 표현한다.	.412	.076	.213	.239	.137	.041	.417
표현1	나는 수련생들이 자기 생각을 말할 때 마음을 열고 듣는 편이다.	.395	.188	.171	.317	.207	.382	.529
표현8	나는 수련생에게 거절할 때 내 입장을 잘 설명하는 편이다.	.375	.112	.217	.141	.264	.140	.438
표현7	나는 수련생에게 직접 말하기 곤란한 것일지라도 피하지 않고 직접 이야기 한다.	.365	.103	.070	.140	.170	-.106	.322
감정8	나는 수련생이 말하는 것이 합당하지 않더라도 끝까지 들어준다.	.354	.329	.036	.143	.066	.345	.461
감정10	나는 적응을 힘들어하는 수련생들과 대화를 통해 혼란한 감정을 정리하는 시간을 가진 적이 있다.	.258	.114	.093	.087	.128	.051	.191
책임6	나는 수련생이 아쉬운 선택을 할 때 올바른 선택을 유도하기 위해 개	.106	.639	.170	.171	.104	.077	.492

	입하지 않는다.							
책 임3	나는 수련생에게 행동을 지시하지 않고 스스로 결정하게 한다.	.170	.638	.115	.048	.074	.096	.484
책 임5	나는 수련생이 행동을 스스로 선택할 수 있도 록 기다려준다.	.147	.604	.168	.210	.098	.178	.523
책 임8	나는 수련생이 내가 바 라는 결정을 하도록 만 들기 위해 수련생을 설 득하지 않는다.	.056	.592	.056	.056	.123	.048	.408
책 임1	나는 수련규칙을 만들 때 수련생의 의견을 반 영한다.	.047	.533	.146	.019	.127	.045	.375
책 임2	나는 수련생이 자신이 선 택한 행동에 대한 결과를 직접 경험하게 한다.	.278	.512	.114	.184	.233	-.010	.480
책 임7	나는 수련생이 이미 결 정한 것을 다시 반복하 더라고 수용해준다.	.217	.463	.194	.078	.060	.115	.376
감 정 7	나는 수련생이 화가 났 을 때 감정이 가라앉을 때까지 기다려준다.	.320	.402	-.039	.170	.142	.314	.477
자 존 감5	나는 수련생의 도전, 성 취, 학습의 내적동기를 높이는 방식으로 수련 내용을 지도한다.	.177	.207	.596	.071	.267	.069	.541
자 존 감9	나는 수련생들 개개인의 가치를 인정해 주는 말 을 한다.	.190	.134	.595	.272	.183	.276	.620
자 존 감8	나는 수련생들에게 자주 신뢰하는 마음을 표현한다.	.224	.106	.574	.181	.285	.319	.636
자 존 감6	나는 수련생들의 자존감 을 높이는 대화를 하기 위해 배우거나 연구한다.	.188	.263	.542	.014	.216	.075	.491
자 존 감7	나는 수련생들이 좌절이 나 상처를 이겨낼 수 있 도록 적합한 역할을 주 어 수련시킨다.	.247	.293	.499	.053	.250	.047	.514

자 존 감2	나는 수련생에게 강(장)점에 대하여 적극적으로 말해준다.	.142	.116	.486	.272	.160	.231	.471
자 존 감4	나는 수련생들이 어려워하는 기술을 설명할 때, 이해하기 쉽게 차분하게 말한다.	.152	.130	.430	.151	.187	.295	.439
자 존 감3	나는 수련생에게 격려와 칭찬을 자주한다.	.035	.018	.407	.268	.199	.396	.499
격 려8	나는 수련생 개개인의 기술수준을 관찰하고 달라진 점을 빨리 찾아서 말해줄 수 있다.	.376	.259	.386	.336	.144	.017	.531
자 존 감12	나는 수련생들로부터 도움을 받았을 때 고마움을 말로 표현한다.	.157	-.032	.079	.611	.124	.360	.578
격 려3	나는 수련생이 대회에 출전할 때 등수보다 참가나 도전에 더 큰 의미를 두도록 지도한다.	.126	.191	.048	.555	.108	.087	.431
격 려10	나는 수련생이 대회에 출전하여 만족스럽지 못한 성적을 내었을 때, 수련생의 감정을 위로해준다.	.219	.029	.132	.535	.128	.137	.415
격 려9	나는 수련생에게 결과보다는 과정의 중요함을 강조한다.	.263	.145	.154	.506	.184	.045	.446
격 려2	나는 경쟁상황에서 잘하는 수련생보다 열심히 하는 수련생을 더 많이 칭찬한다.	.208	.127	.063	.494	.180	.116	.382
격 려7	나는 수련생들이 경쟁과정에서 서로 응원할 수 있도록 지도한다.	.274	.234	.291	.443	.224	.023	.614
자 존	나는 수련생에게 잘못했거나 실수했을 때 직접	.140	.028	.071	.435	.152	.372	.481

감 11	사과한다.							
격 려6	나는 수련생들이 경쟁할 동시 서로 상대방을 지 지하고 격려하도록 지도 한다.	.237	.245	.301	.428	.267	.056	.603
격 려4	나는 수련분위기가 가라 앉았을 때 힘을 내도록 분위기를 바꿀 수 있다.	.195	.146	.321	.422	.351	.053	.555
격 려5	나는 수련생들이 협력적 인 분위기를 만들도록 유도한다.	.213	.271	.373	.414	.341	.058	.653
격 려1	나는 수련생의 최근 변 화된 행동을 관찰하고 발견해서 말해준다.	.387	.160	.323	.395	.193	.085	.553
규 칙 1	나는 수련생들에게 도장 의 행동범위와 규정을 명확히 설명한다.	.245	.124	.152	.186	.635	.142	.572
규 칙 2	나는 도장에 수련생의 행동규칙을 세워둔다.	.251	.124	.107	.191	.625	-.004	.545
규 칙 3	나는 수련생들이 규칙을 익힐 때까지 연습하는 기간을 둔다.	.126	.141	.166	.115	.564	.133	.454
규 칙 6	나는 수련생에게 강화와 처벌에 대한 분명한 이 유를 설명한다.	.234	-.007	.162	.207	.520	.182	.458
규 칙 8	나는 수련생이 규칙을 지킬 것이라는 믿음을 갖고 일관성 있게 대한 다.	.121	.171	.353	.075	.467	.193	.485
규 칙 4	나는 수련생이 도장 규 칙을 어겼을 때 일관성 있게 처벌한다.	.205	.160	.086	.172	.456	.132	.390
규 칙 9	나는 규칙을 지키지 못 하는 수련생들에게 반복 적으로 설명해준다.	.151	.150	.308	.139	.449	.243	.463
규 칙	나는 수련생이 규칙을 잘 지켰을 때 일관성 있	.131	.170	.208	.149	.416	.078	.379

5	게 강화해준다.							
규 칙 7	나는 수련생의 잘못된 행동에 대하여 짧고 단호하게 제지한다.	.108	.100	.165	.097	.310	.060	.260
자 기 통 제5	나는 수련생에게 충동적으로 말하지 않는다.	.137	.358	.165	.094	.202	.504	.543
통 제4	나는 수련생들에게 화가 나도 감정이 상하지 않게 잘 말할 수 있다.	.214	.391	.210	-.001	.155	.503	.549
자 존 감 10	나는 수련생들에게 비난 거리 보다는 칭찬거리를 찾으려고 애쓴다.	.134	.232	.372	.330	.097	.463	.554
표 현6	나는 화가 났을 때 수련생을 공격하는 말로 내 마음을 전하곤 한다.(역채점)	.014	.027	-.097	-.081	-.064	-.447	.312
감 정 통 제1	나는 수련생들이 감정을 표현하고자 할 때 편하게 표현할 수 있도록 내 말투를 조절한다.	.373	.285	.115	.240	.066	.443	.528
자 존 감1	나는 규칙을 적용할 때 수련생의 자존심을 지켜준다.	.072	.225	.331	.107	.299	.435	.478
표 현 통 제9	나는 수련생들의 행동이 못마땅할 때, 부드럽고 차분하게 내 입장을 잘 설명한다.	.300	.374	.251	.106	.095	.418	.514
eigenvalue		18.293	2.643	2.178	2.093	1.619	1.476	
변량		31.539	4.556	3.755	3.609	2.791	2.544	
누적변량			36.096	39.851	43.460	46.252	48.796	

경험적으로 추출된 자료를 바탕으로 전문가 내용타당도 과정을 거친 최종 58문항에 대해 구인타당도 검증을 위해 탐색적 요인분석을 실시하였다. 탐색적 요인분석을 실시한 후 각 요인에 해당하는 요인 명을 기술하였는데 이는 선행 자료를 바탕으로 각각의 범주에 해당하는 공통된 의미를 찾고 전문가의 의견 및 선행연구를 참조하였다.

본 연구에서는 탐색적 요인분석을 위해 태권도 지도자들의 촉진적 코칭언어를 측정하는 문항들 간의 상관을 초래하는 공통요인을 찾는 것이 목적이며, 특수변량과 오차변량의 정도에 대한 사전지식이 충분하지 않아 공통요인분석을 실시하였다. 이에 다중상관계수(SQUARED Multiple Correlation)를 공통분의 추정치로 사용하는 주축분해를 실시하였다. 또한 선행연구와 전문가 의견을 바탕으로 한 내용분석 자료를 근거로 요인의 수를 5-7로 지정하여 요인분석을 실시하고 그 중 통계적 기준과 이론적 근거, 해석 가능성이 가장 적합한 요인수를 결정하였다.

그 결과, 요인수 6개가 가장 적절한 것으로 판단되어 요인수를 6으로 지정하였고 사전 도해(preplot)를 살펴보았다. 기초 구조를 결정한 후 최종 구조를 결정하기 위해 본 연구에서는 직각 회전을 실시하였다. 이 방법은 요인의 구조가 직각으로 가정될 때 사용되나 요인분산의 구분이나 해석이 용이하여 이 방법을 최종적으로 사용하였다¹⁾.

태권도 지도자의 촉진적 코칭언어의 각 하위요인을 잘 설명하는 문항을 선정하기 위해 요인 부하량 .30이상을 초과하면서 다른 요인과 이중적으로 부하량이 겹치지 않는(요인 부하량 차이가 .10이상인 문항) 문항을 추출하는 것을 원칙으로 하였다. 그리고 문항을 추출하는 과정에서 문항의 내용을 논리적으로 판단하여 각 하위요인내에서 의미가 일치하지 않는 문항은 삭제하였고, 경험적 자료에 의해 예상된 하위변인에 속했던 문항의 다른 하위변인에 묶인 경우 의미해석을 철저히 한 후 삭제또는 이동하는 것으로

1) 이순목(2000)은 직각회전이나 사각회전의 방식의 선택에 대해 현실적 자료에서는 직각회전에 가까운 사각도 많기 때문에 직각구조인지 사각구조인지를 이분법적으로만 접근할 문제가 아니며, 최종 구조의 해석, 현실의 반영, 그리고 요인분산의 구분 등을 고려하여 회전의 장단점을 살펴 선택할수 있다고 한 근거를 활용하였다.

결정하였다. 1이상의 고유치를 보이는 요인을 기준으로 전체변량의 48.796%를 설명하는 6개의 요인을 추출하였고, 총 58개의 문항중 13개의 문항이 조건을 충족하지 못하여 삭제되고 최종 45개의 문항이 선정되었다.

먼저 요인분석 결과를 살펴보기 전에 요인분석방법 적용의 타당성을 입증하기 위해 KMO측도치와 Bartlett의 구형성 검정치를 살펴보았다. 그 결과 경험적 절차와 전문가에 의해 선별된 문항의 KMO 측도값은 .953로 나타나 요인분석을 위한 문항으로 적합한 것으로 분석되었다. 뿐만 아니라 요인분석의 적합성을 나타내는 Bartlett의 구형성 검정치는 14212.503이었고 이 값의 유의수준이 .000이므로 요인 분석이 가능한 공통요인이 존재한다고 볼 수 있었다.

각 요인에 대해 구체적으로 살펴보면, 요인 1은 고유치가 18.293이고 전체변량의 31.539%를 설명하는 요인으로 7개의 문항을 추출하였다. 이들 문항은 지도자가 수련생들이 자신의 감정을 알아차리도록 설명하거나 들어주고 다양한 방법으로 노력하는 내용들이 포함되었다. 그러나 감정을 표현하거나 자신의 주장을 피력하는 표현과 관련된 내용은 이전의 중심문항들과 의미가 다르고 공통된 내용이 불충분하여 삭제하였다. 그래서 요인1은 ‘감정 알아주기’로 하위요인명을 결정하였다. 요인2는 전체변량의 4.556%(고유치: 2.643)를 차지하는 요인으로 7개의 문항을 추출하였다. 이들 문항은 지도자가 언어적 코칭을 함에 있어 수련생이 스스로 선택하도록 하고, 그들의 선택을 존중하며, 자신의 결정에 대해 책임을 지도록 하는 내용들이 포함된다. 통계적으로 의미 있게 묶인 감정 7의 문항은 책임감과 관련된 내용으로 보기 어려워 삭제하기로 결정하였다. 따라서 요인 2는 ‘책임감 돌려주기’로 요인명을 결정하였다. 요인3은 전체변량의 3.755%를 설명(고유치: 2.178)하는 요인으로 총 8개의 문항으로 구성되어 있다. 이들 문항은 지도자가 코칭언어를 함에 있어 수련생들의 자존감을 지켜주거나 키워주는 내용들이 포함된다. 그러나 격려 8번의 경우, 자존감보다는 수련생의 변화에 대한 지도자의 언어적 반응에 해당하는 문항으로 판단되어 본 요인에서는 삭제하기로 하였다. 최종적으로 요인 3은 ‘자존감 키워주기’로 명명하였다. 4번째 요인(고유치 2.093, 설명변량 3.609%)은 9개의 문항으로 구성되었고,

지도자가 수련생들을 여러 상황에서 격려하고 지지하거나 수련생들이 서로를 격려하며 시합하거나 응원하는 문항들이 포함된다. 그러나 자존감 11과 자존감 12번 문항의 경우, 통계적으로 요인 4에 높은 부하량을 보였으나 내용을 살펴보면 지도자가 수련생에게 언어적으로 고마움을 전하거나 미안하다고 사과하는 내용들로 자존감을 키워주는 내용들로 구성되어 삭제하기로 하였다. 따라서 요인 4는 ‘격려하기’로 명명하였다.

다섯 번째 요인(고유치 1.619, 설명변량 2.791%)은 9개의 문항으로 구성된 것으로 지도자는 수련생에게 규칙에 대해 설명하고 규칙을 익히는 과정에서 어떻게 언어적으로 코칭하는지에 대한 내용들이다. 따라서 요인5를 ‘규칙세우기’로 명명하였다. 마지막으로 요인 6(고유치 1.476, 설명변량 2.544%)은 5문항으로 구성되었고 지도자가 수련생들과의 대화에서 부드럽게 말하거나 말투를 차분하게 하거나 감정을 조절하려는 등의 통제적 특성을 보인다. 그러나 자존감 1번과 10번의 경우 통제적인 언어적 특성보다는 자존감과 관련된 의미를 지니고 있어 삭제하였다. 따라서 요인 6을 자기통제하기로 명명하였다.

나) 확인적 요인분석결과

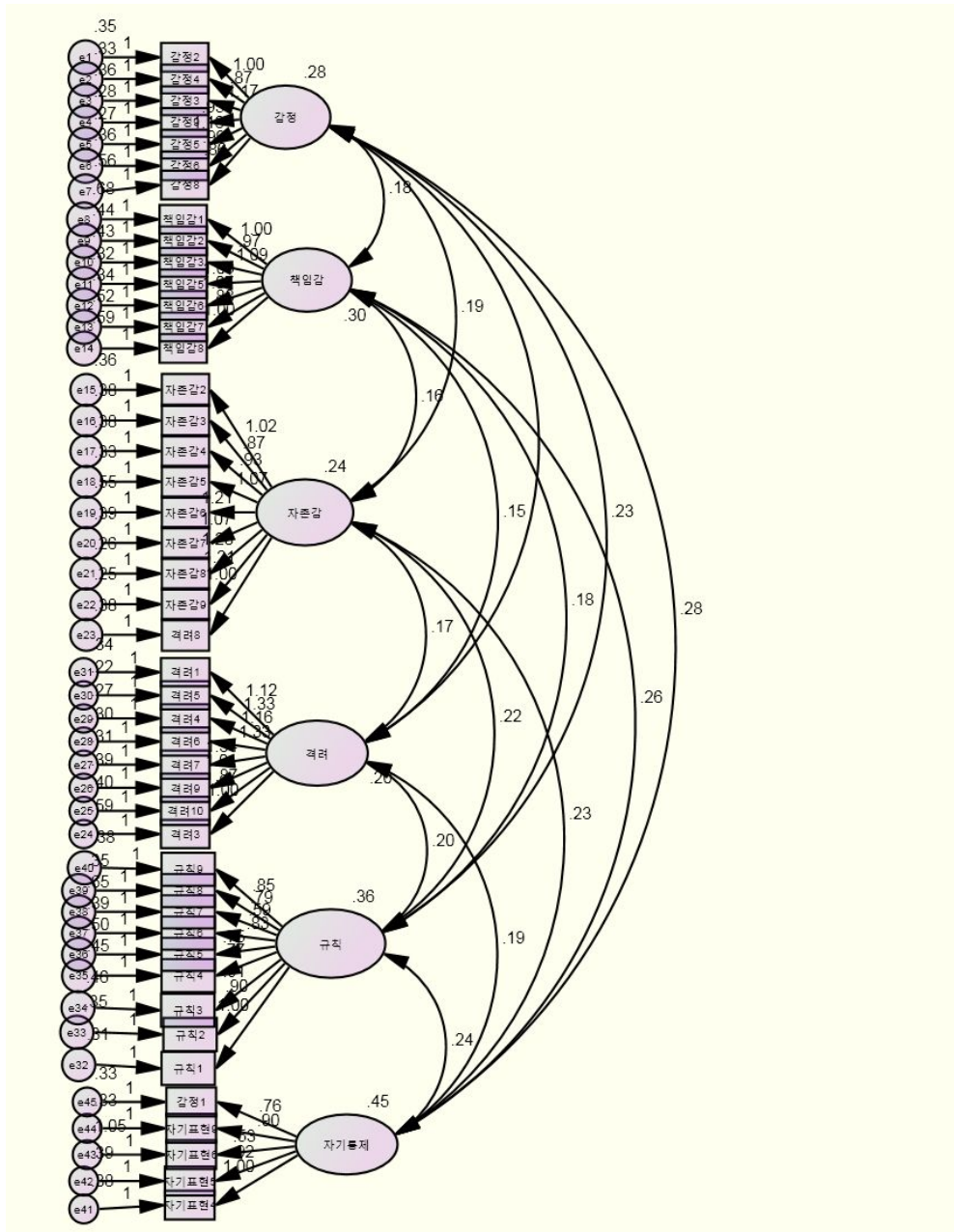
촉진적 코칭언어 척도의 차원을 확인적 요인 분석한 결과는 <표 14>와 같다. 앞서 실시했던 탐색적 요인분석 결과에서 촉진적 코칭언어 척도는 총 6요인(감정 알아주기, 책임감 돌려주기, 자존감 키워주기, 격려하기, 규칙세우기, 자기통제하기)이 적합한 것으로 나타났다. 확인적 요인분석 결과 모형 적합도는 아래의 <표 14>와 같다.

연구모형분석 결과 $\chi^2=2214.709$ $df=930$, $p<.000$ 으로써 χ^2 값은 요인 구조의 적합도를 지지하지 않는 것으로 나타났다. 그러나 권장되는 적합도 지수인 $Q=2.38$ 로 3이하인 값을 보이며 적합도 기준을 충족하였다. $TLI=.863$, $CFI=.871$ 은 .90이상의 기준에 다소 미치지 못하고 있으나 근접한 양상을 보이고 $RMSEA$ 가 .052로 좋은 적합도 지수를 보이고 있어 6요인이 적합한 모형임을 확인할 수 있었다. TLI 와 CFI 는 상대적

<표 14>. 촉진적 코칭언어 척도의 모형검증(N=518)

적합도 지수	χ^2	DF	χ^2 / DF	TLI	CFI	RMSEA (LO90-HI90)
	2214.709	930	2.38	.863	.871	.052 (.049-.054)

적합도 지수로써 추정방법에 따라 지수가 민감하게 변하며 추정 값의 정확도를 알 수 없는 단점이 있다. 반면 RMSEA는 이러한 상대적 적합도의 단점을 보완하는 지수로써 신뢰구간의 설정이 가능하다는 장점을 가지고 있다. 따라서 모형의 적합도를 확인 할때 RMSEA 지수의 사용을 권장하고 있다(홍세희 2000). 본 연구에서 RMSEA 지수의 90% 신뢰구간이 .049-.054로 나타나 다른 유사한 표본을 이용해 동일한 모형을 반복하여 평가하더라도 RMSEA는 .049-.054사이일 것이라는 예측을 가능하게 한다. 따라서 본 연구에서는 RMSEA지수가 좋은 적합도 지수를 나타내고 있기 때문에 적합도는 수용할 만하다.



(그림 2). 촉진적 코칭언어 척도의 검증 모형

<표 15>. 촉진적 코칭언어 척도의 잠재변인 계수

			B	β	S.E.	C.R.	SMC
감정2	<---	감정	1.000	.667			.445
감정4	<---	감정	.873	.626	.069	12.710	.392
감정3	<---	감정	1.166	.717	.081	14.313	.514
감정9	<---	감정	.954	.689	.069	13.837	.475
감정5	<---	감정	1.158	.765	.077	15.119	.586
감정6	<---	감정	.987	.658	.074	13.286	.433
감정8	<---	감정	.860	.520	.080	10.747	.271
책임감8	<---	책임감	1.000	.579			.335
책임감7	<---	책임감	.879	.554	.087	10.079	.307
책임감6	<---	책임감	1.072	.709	.090	11.930	.502
책임감5	<---	책임감	1.093	.725	.090	12.098	.526
책임감3	<---	책임감	1.093	.672	.095	11.529	.451
책임감2	<---	책임감	.969	.623	.088	10.957	.388
책임감1	<---	책임감	1.004	.554	.100	10.075	.307
격려8	<---	자존감	1.000	.621			.386
자존감9	<---	자존감	1.212	.763	.086	14.091	.582
자존감8	<---	자존감	1.232	.765	.087	14.119	.585
자존감7	<---	자존감	1.068	.641	.086	12.356	.411
자존감6	<---	자존감	1.215	.624	.100	12.097	.390
자존감5	<---	자존감	1.069	.672	.083	12.819	.452
자존감4	<---	자존감	.934	.594	.080	11.618	.353
자존감3	<---	자존감	.867	.570	.077	11.231	.325
자존감2	<---	자존감	1.018	.641	.082	12.347	.410
자기표현4	<---	자기통제	1.000	.737			.543
자기표현5	<---	자기통제	.921	.702	.062	14.792	.492
자기표현6	<---	자기통제	.533	.329	.077	6.941	.108
자기표현9	<---	자기통제	.903	.723	.059	15.220	.523

감정1	<---	자기통제	.759	.662	.054	13.969	.438
규칙1	<---	규칙	1.000	.732			.536
규칙2	<---	규칙	.896	.675	.062	14.556	.455
규칙3	<---	규칙	.910	.628	.067	13.523	.394
규칙4	<---	규칙	.769	.568	.063	12.222	.323
규칙5	<---	규칙	.753	.539	.065	11.601	.291
규칙6	<---	규칙	.828	.623	.062	13.414	.388
규칙7	<---	규칙	.592	.403	.068	8.647	.163
규칙8	<---	규칙	.788	.627	.058	13.502	.393
규칙9	<---	규칙	.851	.641	.062	13.808	.410
격려3	<---	격려	1.000	.500			.250
격려10	<---	격려	.871	.520	.097	8.999	.270
격려9	<---	격려	1.007	.581	.104	9.635	.410
격려7	<---	격려	1.345	.729	.124	10.877	.531
격려6	<---	격려	1.333	.734	.122	10.911	.538
격려4	<---	격려	1.161	.705	.108	10.705	.497
격려5	<---	격려	1.328	.780	.118	11.217	.609
격려1	<---	격려	1.116	.644	.109	10.211	.414

다음으로 촉진적 코칭언어의 잠재변인 계수를 살펴보면 <표 15>와 같다. 표에서 제시된바와 같이 관측 변수의 모든 CR 값이 2.58보다 크므로 추정치는 모두 유의수준 .01%에서 유의한 것을 확인할 수 있었다. SMC는 .20이상이면 모두 유의한 것으로 판단할 수 있는데 본 연구에서는 자기표현 6이 .108, 규칙 7이 .163으로 .20이하로 나타나 유의하지 않은 것을 확인할 수 있었다. 표준화 회귀계수도 (β)도 대부분 .50을 상회하며 높은 계수를 보여주어 2개의 문항을 제외한 모든 관측변수는 잠재변인을 적절히 측정한다고 볼 수 있다. 따라서 아래에서는 2개의 문항을 제외한 후 최종 43개의 문항에 대한 타당도와 신뢰도를 제시할 것이다.

다) 하위변인간 상관

<표 16>. 촉진적 코칭언어 하위변인간 상관

	감정 알아주기	책임감 돌려주기	자존감 키워주기	격려하기	규칙 세우기
책임감 돌려주기	.534***				
자존감 키워주기	.634***	.520***			
격려하기	.676***	.497***	.733***		
규칙 세우기	.611***	.453***	.657***	.643***	
자기 통제하기	.616***	.497***	.578***	.508***	.475***

본 연구에서는 개발된 촉진적 코칭언어의 구성타당도를 추가로 알아보기 위해 하위변인간 상관을 살펴보았다. 그 결과 감정 알아주기는 책임감 돌려주기($r=.534$, $p<.001$), 자존감 키워주기($r=.634$, $p<.001$), 격려하기($r=.676$, $p<.001$), 규칙세우기($r=.611$, $p<.001$), 자기통제하기($r=.616$, $p<.001$)의 모든 하위변인들과 통계적으로 유의한 정적상관을 보였다. 그리고 책임감 돌려주기는 자존감 키워주기($r=.520$, $p<.001$), 격려하기($r=.497$, $p<.001$), 규칙세우기($r=.453$, $p<.001$), 자기통제하기($r=.497$, $p<.001$)과도 통계적으로 유의한 정적 상관을 나타내었다. 또한 자존감 키워주기도 격려하기 ($r=.733$, $p<.001$)와 규칙세우기($r=.657$, $p<.001$)와의 관계에서 높은 정적 상관을 보였고, 자기통제하기($r=.578$, $p<.001$)과도 통계적으로 유의한 정적 상관을 나타내었다. 격려하기는 규칙세우기($r=.643$, $p<.001$), 자기통제하기($r=.508$, $p<.001$)와 통계적으로 유의한 정적 상관을 보였다. 마지막으로 규칙세우기는 자기통제하기($r=.475$, $p<.001$)와 유의한 상관을 보였다. 따라서 코칭언어 하위변인은 모두 통계적으로 유의한 상호상관을 보이며 구인타당도가 있음이 입증되었다.

(2) 준거타당도

본 연구에서 개발된 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 척도의 외적 타당성을 확보하기 위해 준거타당도를 검증하였다. 이를 위해 Chelladurai(1978)가 개발하고 홍용표(2008)가 국내에 타당화하여 사용한 LSS(Leader Ship Scale for Sport) 척도와 의 상관관계를 분석하였다. 준거타당도 검증을 위해 위와 같은 척도를 사용한 이유는 LSS(Leader Ship Scale for Sport) 척도의 경우는 지금까지 국내 태권도 지도자들의 코칭행동을 측정하기 위해 많이 연구에서 사용하고 있는 신뢰롭고 타당한 측정도구로 판단되었기 때문이다.

구체적으로 상관관계를 살펴보면 촉진적 코칭언어 척도의 하위변인 중 감정 알아주기는 훈련과 지시행동($r=.600, p<.001$)이 가장 높은 상관을 보였고, 민주적 행동($r=.418, p<.001$), 사회적 지지행동($r=.589, p<.001$), 그리고 긍정적 보상행동($r=.504, p<.001$), 코칭행동 총점($r=.594, p<.001$)과도 비교적 높은 정적상관을 보였다. 그러나 촉진적 코칭언어 중 감정 알아주기와 다른 의미를 지닌 코칭행동 하위변인인 전제적 행동과는 $r=-.149(p<.001)$ 로 낮은 부적 상관을 보였다.

책임감 돌려주기의 경우는 민주적 행동($r=.605, p<.001$)이 가장 높은 상관을 보였고, 훈련과 지시행동($r=.442, p<.001$), 사회적 지지행동($r=.405, p<.001$), 코칭행동 총점($r=.537, p<.001$)도 비교적 높은 정적상관을 보였다. 그러나 책임감 돌려주기와 다소 다른 내용으로 문항이 구성된 긍정적 보상행동($r=.215, p<.001$)과는 낮은 상관을 보였고 전제적 행동과는 통계적으로 유의한 상관을 나타내지 않았다.

다음으로 촉진적 코칭언어 척도의 하위변인 중 자존감 키워주기는 훈련과 지시행동($r=.657, p<.001$)로 가장 높은 상관을 보였고, 코칭행동 총점($r=.643, p<.001$)과 사회적 지지행동($r=.618, p<.001$)도 비교적 높은 상관을 보였다. 그리고 민주적 행동($r=.447, p<.001$)과 긍정적 보상행동($r=.503, p<.001$)도 통계적으로 유의한 정적상관을 보였다. 그러나 자존감 키워주기와 전제적 행동과는 $r=-.11(p<.05)$ 는 낮은 부적상관을 보였다.

그리고 격려하기의 경우, 훈련과 지시행동($r=.613, p<.001$)과 가장 높은 상관을 보였고, 사회적 지지행동($r=.602, p<.001$), 긍정적 보상행동($r=.589, p<.001$), 코칭행동 총점($r=.573, p<.001$)과도 비교적 높은 정적상관을 보였다. 그러나 민주적 행동($r=.317, p<.001$)과는 상대적으로 낮은 정적 상관을, 전제적 행동과는 ($r=-.200$,

p<.001)는 낮은 부적 상관을 보였다.

규칙 세우기는, 훈련과 지시행동($r=.592, p<.001$), 사회적 지지행동($r=.592, p<.001$)와 높은 정적 상관을 보였고 코칭행동 총점($r=.556, p<.001$)과 긍정적 보상행동($r=.512, p<.001$)와도 비교적 높은 정적상관을 보였다. 그러나 민주적 행동($r=.338, p<.001$)과는 상대적으로 낮은 정적 상관을, 전제적 행동과는 ($r=-.178, p<.001$)는 낮은 부적 상관을 보였다.

마지막으로 자기통제하기의 경우, 훈련과 지시행동($r=.405, p<.001$), 사회적 지지행동($r=.401, p<.001$)과 상대적으로 높은 상관관계를 나타내었고, 코칭행동 총점($r=.537, p<.001$), 긍정적 보상행동($r=.330, p<.001$), 그리고 민주적 행동($r=.327, p<.001$)이 다음으로 높은 계수를 보여주었다. 그러나 전제적 행동과는 ($r=-.178, p<.001$) 낮은 부적 상관을 보였다.

종합하면 촉진적 코칭언어 하위변인은 준거변인인 코칭행동의 유사한 의미를 지닌 하위변인들과 높은 상관관계를 보였고 의미적으로 다른 하위변인들과는 상대적으로 낮은 상관계수를 보여 준거타당도가 있음을 입증할 수 있었다.

<표 17>. 촉진적 코칭언어와 코칭행동 척도의 준거타당도

	감정 알아주기	책임감 돌려주기	자존감 키워주기	격려하기	규칙 세우기	자기 통제하기
훈련과 지시행동	.600***	.442***	.657***	.613***	.592***	.405***
민주적 행동	.418***	.605***	.447***	.317***	.338***	.327***
전제적 행동	-.149***	.025	-.11*	-.200***	-.178**	-.178**
사회적 지지행동	.589***	.405***	.618***	.602***	.592***	.401***
긍정적 보상행동	.504***	.215***	.503***	.589***	.512***	.330***

2) <연구1-3>태권도 지도자의 축진적 코칭언어 측정도구의 신뢰도

(1)기술 통계치 및 문항구성과 신뢰도

본 연구에서는 축진적 코칭언어 척도를 개발하여 문항을 추출하고 구인 타당도 및 준거타당도와 내적 일관성 신뢰도를 분석하여 최종 문항을 선정 하였다.

최종 선정된 문항에 대한 기초통계량과 문항 수, 그리고 내적 일관성 신뢰도는 <표 18>과 같다.

<표 18>. 축진적 코칭언어 척도의 최종 기술 통계량 및 문항구성, 신뢰도

하위요인	평균	표준편차	문항수	내적일관성 신뢰도
감정 알아주기	27.18	4.04	7	.862
책임감 돌려주기	23.59	4.29	7	.823
자존감 키워주기	35.34	5.04	8	.860
격려 하기	45.00	4.83	9	.862
규칙 세우기	31.90	4.45	8	.839
자기 통제하기	14.72	2.67	4	.846
총점	224.00	20.92	43	.950

본 연구에서 개발된 태권도 수련생에 대한 지도자들의 축진적 코칭언어 하위변인에 대한 최종 신뢰도는 감정 알아주기가 .862, 책임감 돌려주기는 .823, 자존감 키워주기가 .860, 격려하기가 .862, 규칙 세우기가 .839, 그리고 자기 통제하기가 .846이었고 전체 43문항에 대한 신뢰도는 .950으로 나타나

모두 양호한 신뢰도 수준을 보여주었다. 따라서 본 연구에서 개발된 척도는 신뢰로운 것임을 확인할 수 있었다.

2. <연구 2>태권도 지도자의 축진적 코칭언어와 관련 변인 연구

1) <연구2-1>인구학적 변인에 대한 차이 검증 결과

(1) 성별에 따른 축진적 코칭언어의 차이

위의 <표 19>는 지도자의 성별에 따른 축진적 코칭언어의 차이를 검증한 것이다. 축진적 코칭언어 모든 하위변인과 총점은 지도자가 남자나 여자냐에 따라 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

<표 19>. 성별에 따른 축진적 코칭언어의 차이

변인	남자	여자	t
	(n=401)	(n=117)	
	M(SD)	M(SD)	
감정 알아주기	27.10(3.97)	27.47(4.30)	-0.871
책임감 돌려주기	23.76(4.25)	23.03(4.43)	1.611
자존감 키워주기	35.47(5.11)	34.89(4.82)	1.103
격려하기	37.06(4.71)	36.78(5.25)	-0.834
규칙세우기	31.86(4.56)	32.06(4.10)	-0.479
자기통제하기	14.68(2.68)	14.87(3.12)	-0.664
축진적 코칭언어	169.94(20.63)	169.11(20.80)	.380

(2) 연령에 따른 촉진적 코칭언어의 차이

연령에 따른 촉진적 코칭언어 하위변인 및 총점의 차이를 검증한 결과는 <표 20>과 같다. 그 결과 자존감 키워주기(F=2.895, P<.05)와 격려하기(F=4.739, P<.01), 그리고 규칙세우기(F=2.408, P<.05)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

<표 20>. 연령에 따른 촉진적 코칭언어의 차이

변인	25세	26~30	31~35	36~40	41세	F
	이하 (n=157)	세 이하 (n=80)	세 이하 (n=64)	세 이하 (n=99)	이상 (n=116)	
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
감정 알아 주기	26.53 (4.12)	27.78 (3.90)	27.23 (3.95)	27.45 (4.20)	27.17 (4.04)	1.596
책임감 둘러 주기	23.84 (4.20)	23.21 (3.88)	23.25 (4.26)	22.98 (4.35)	24.20 (4.65)	1.470
자존감 키워 주기	34.44 (4.88) A	35.50 (5.14) B	35.61 (4.99) B	35.06 (4.94) B	36.47 (5.16) C	2.895* A<B<C
격려 하기	35.70 (5.07) A	36.75 (4.91) B	37.81 (5.10) C	37.65 (4.12) C	37.81 (4.54) C	4.739** A<B<C
규칙 세우기	31.27 (4.03) A	32.29 (4.35) AB	31.03 (5.11) A	32.20 (3.88) AB	32.60 (4.96) B	2.408*
자기 통제 하기	14.72 (2.66)	14.79 (2.47)	14.87 (2.50)	14.84 (2.89)	14.73 (2.67)	.415
촉진적 코칭언 어총점	166.56 (20.38)	170.31 (20.06)	169.81 (20.86)	173.37 (21.98)	169.65 (20.63)	1.885

연령에 따라 자존감 키워주기는 25세 이하 집단의 평균이 가장 낮았고, 다음으로 26~30세이하, 31~35세 이하, 26~40세 이하 집단이 동질집단으로 구분되며 상대적으로 높은 점수를 보였고 41세 이상의 집단에서 가장 높은 점수를 보였다.

그리고 격려하기의 경우, 25세 이하 집단의 평균이 가장 낮았고, 26~30세 이하 집단이 상대적으로 높은 평균을 보였다. 그리고 31~35세 이하, 26~40세 이하 및 41세 이상의 집단이 동질집단으로 구분되며 상대적으로 가장 높은 평균을 나타내었다.

마지막으로 규칙세우기는 25세 이하집단과 31세에서 35세 이하 집단이 동질집단으로 가장 낮은 평균을 보였고, 다음으로 26세 이하 집단과 26-40세 집단이 높았으며, 41세 이상 집단이 가장 높은 점수를 보였다.

(3) 수련경력에 따른 촉진적 코칭언어의 차이

수련 경력에 따른 촉진적 코칭언어 하위변인 및 총점의 차이를 검증한 결과는 <표 21>과 같다. 그 결과 자존감 키워주기($F=3.503, P<.01$)와 격려하기($F=5.946, P<.001$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

자존감 키워주기의 경우, 10년 이하의 수련경력 집단이 가장 낮았고, 다음으로 11년-15년 집단과 16년-20년 집단이 동질집단으로 높았으며, 20년-25년 집단과 26년 이상 집단이 동질 집단으로 가장 높은 점수를 보였다.

격려하기는 10년 이하의 수련경력 집단이 가장 낮은 점수를 보여주었고, 다음으로 11년-15년 집단이 높았고, 16년-20년 집단이 그 뒤를 따랐다. 20년-25년 집단과 26년 이상 집단이 동질 집단으로 격려하기 코칭언어 점수가 가장 높았다.

<표 21>. 수련경력에 따른 촉진적 코칭언어의 차이

변인	10년 이하	11~15년 이하	16~20년 이하	20~25년 이하	26년 이상	F
	(n=65)	(n=150)	(n=96)	(n=88)	(n=116)	
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
감정 알아주기	26.92 (4.25)	26.71 (4.06)	27.20 (3.36)	28.08 (4.02)	27.19 (4.39)	1.660
책임감 돌려주기	24.12 (3.81)	23.94 (4.37)	23.20 (4.11)	22.88 (4.47)	23.68 (4.48)	1.328
자존감	33.96	35.09	34.67	36.23	36.28	3.503**

키워주기	(5.49) A	(4.74) AB	(4.64) AB	(5.34) B	(5.08) B	A<AB<B
격려하기	35.43 (5.06) A	36.23 (5.13) AB	36.70 (4.54) B	38.40 (4.60) C	37.96 (4.29) C	5.946*** A<AB<B<C
규칙 세우기	30.98 (4.24)	31.85 (4.25)	31.25 (4.12)	32.58 (4.72)	32.44 (4.74)	2.169
자기 통제하기	14.84 (2.17)	14.86 (2.70)	14.62 (2.54)	14.43 (3.10)	14.73 (2.67)	.258
촉진적 코칭언어	166.26 (21.17)	168.68 (20.36)	167.63 (18.68)	172.59 (21.88)	169.06 (20.65)	1.608

(4) 지도경력에 따른 촉진적 코칭언어의 차이

지도 경력에 따른 촉진적 코칭언어 하위변인 및 총점의 차이를 검증한 결과는 <표 22>와 같다. 그 결과 감정 알아주기($F=4.181, P<.05$), 자존감 키워주기($F=2.7445, P<.05$)와 격려하기($F=8.886, P<.001$), 그리고 규칙세우기 ($F=3.289, P<.05$), 촉진적 코칭언어 총점($F=3.254, P<.05$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

지도경력에 따라 감정 알아주기는 1년 이하 집단이 낮은 점수를 보이는 반면, 2-5년 이상의 모든 지도 경력 집단이 동질집단으로 상대적으로 높은 점수를 보였다.

자존감 키워주기는 1년 이하 집단의 평균이 가장 낮았고, 2년~5년 이하 집단이 다음으로 높은 점수를 보였으며, 6년-10년 이하, 11년-15년 이하의 지도 경력을 가진 집단이 상대적으로 높게 나타났고 16년 이상의 지도 경력을 가진 집단이 가장 높은 점수를 보였다.

그리고 격려하기의 경우, 1년 이하 집단의 평균이 가장 낮았고, 다음으로 2년~5년 이하 집단이 높은 점수를 보였으며, 6년-10년 이하, 11년-15년 이하, 16년 이상의 지도 경력을 가진 집단이 동질집단으로서 가장 높은 점수를 보였다.

규칙세우기는 1년 이하 집단이 낮은 점수를 보이는 반면, 2-5년 이상, 6

년-10년 이하, 11년-15년 이하의 지도 경력을 가진 집단이 동질적 특성을 보이며 상대적으로 높게 나타났고 16년 이상의 지도 경력을 가진 집단이 가장 높은 점수를 보였다.

마지막으로 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 총점은, 1년 이하 집단의 평균이 가장 낮았고, 다음으로 2년~5년 이하 집단이 높은 점수를 보였으며, 6년-10년 이하, 11년-15년이하, 16년 이상의 지도 경력을 가진 집단이 동질적으로 가장 높은 점수를 보였다.

<표 22>. 지도경력에 따른 축진적 코칭언어의 차이

변인	1년 이하	2~5년 이하	6~10년 이하	11~15년 이하	16년 이상	F
	(n=106)	(n=119)	(n=80)	(n=102)	(n=109)	
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
감정 알아주기	25.81 (4.19) A	27.31 (3.75) B	27.95 (4.08) B	27.42 (3.79) B	27.52 (4.17) B	4.181* A<B
책임감 들려주기	23.46 (3.98)	23.94 (4.37)	23.20 (4.11)	22.88 (4.47)	23.68 (4.48)	.052
자존감 키워주기	34.25 (4.75) A	34.85 (5.17) AB	35.75 (5.52) B	35.65 (4.49) B	36.28 (5.16) BC	2.744* A<AB<B<BC
격려하기	34.91 (5.14) A	36.39 (4.92) B	37.96 (4.98) BC	38.00 (4.06) BC	37.94 (4.29) BC	8.886*** A<B<BC
규칙 세우기	30.66 (4.06) A	32.01 (4.14) B	31.8 1(4.59) B	32.06 (4.74) B	32.80 (4.54) BC	3.289* A<B<BC
자기 통제하기	14.66 (2.59)	14.78 (2.57)	14.80 (2.94)	14.47 (2.87)	14.73 (2.67)	.443
축진적 코칭언어	163.75 (19.89) A	168.90 (20.30) B	172.05 (22.08) C	171.658 (19.02) C	172.60 (21.16) C	3.254* A<B<C

(5) 공인단수에 따른 촉진적 코칭언어의 차이

공인 단수에 따른 촉진적 코칭언어 하위변인 및 총점의 차이를 검증한 결과는 <표 23>과 같다. 그 결과 감정 알아주기(F=4.354, P<.05), 자존감 키워주기(F=4.295, P<.01)와 격려하기(F=7.996, P<.001), 규칙세우기(F=5.016, P<.01), 그리고 촉진적 코칭언어 총점(F=4.730, P<.01)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

공인단수에 따라 감정 알아주기는 공인 4단 이하와 공인 6단이 동질집단으로 낮은 점수를 보이는 공인 5단과 7단 이상의 집단은 동질집단으로 상대적으로 높은 점수를 보였다.

자존감 키워주기는 공인 4단 이하가 가장 낮은 점수를 보였고, 다음으로 공인 5단, 6단, 7단의 순으로 높은 점수를 보였다.

격려하기는 공인 4단 이하가 가장 낮고, 공인5단과 6단이 동질집단으로 상대적으로 높았으며 공인 7단 이상이 가장 높은 점수를 보였다

규칙 세우기의 경우, 공인 4단 이하와 공인 6단이 동질집단으로 가장 낮은 점수를 보였고, 다음으로 공인 5단, 그리고 7단 이상이 가장 높은 점수를 보였다.

마지막으로 촉진적 코칭언어 총점은 공인 4단 이하와 공인 6단이 동질집단으로 가장 낮은 점수를 보였고, 다음으로 공인 5단, 그리고 7단 이상이 가장 높은 점수를 보였다.

<표 23>. 공인 단수에 따른 촉진적 코칭언어의 차이

변인	공인 4단 이하 (n=190)	공인 5단 (n=161)	공인 6단 (n=97)	공인 7단 이상 (n=68)	F
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
감정 알아주기	26.65 (4.02) A	27.93 (3.87) B	26.52 (4.09) A	27.76 (4.15) B	4.354* A<B<C
책임감 둘러주기	23.58 (4.41)	23.86 (4.01)	22.74 (4.35)	24.13 (4.52)	1.841
자존감 키워주기	34.57 (4.99)	35.66 (5.11)	35.07 (4.93)	37.00 (4.86)	4.295** A<AB<B<C

	A	B	AB	C	C
격려하기	35.66 (5.14)	37.66 (4.64)	37.52 (4.39)	38.22 (4.23)	7.996*** A<B<C
규칙 세우기	31.27 (4.15)	32.42 (4.36)	31.20 (4.72)	33.25 (4.62)	5.016** A<AB<B
자기 통제하기	14.71 (2.72)	15.08 (2.51)	14.05 (2.79)	14.72 (2.58)	2.363
촉진적 코칭언어	166.45 (20.97)	172.61 (19.74)	167.09 (20.63)	175.25 (19.94)	4.730** A<B<C

(6) 학력에 따른 촉진적 코칭언어의 차이

학력에 따른 촉진적 코칭언어 하위변인 및 총점의 차이를 검증한 결과는 <표 25>와 같다. 그 결과 감정 알아주기($F=3.660, P<.05$), 책임감 돌려주기($F=2.917, P<.05$), 자존감 키워주기($F=11.205, P<.001$)와 격려하기($F=4.640, P<.01$), 규칙세우기 ($F=3.806, P<.01$), 그리고 자기통제하기($F=2.533, P<.05$), 촉진적 코칭언어 총점($F=5.937, P<.001$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

감정 알아주기는 고등학교를 졸업한 지도자가 가장 낮은 점수를 보였고 다음으로 전문대학졸업과 대학졸업지도자 집단이 동질집단으로 상대적으로 높은 점수를 보였으며 대학원졸업 이상의 지도자 집단이 가장 높은 점수를 보였다.

책임감 돌려주기는 고등학교 졸업, 전문대학 졸업, 그리고 4년제를 졸업한 지도자 집단이 동질집단으로 구분되어 대학원 졸업집단에 비해 낮은 점수를 보였다.

그리고 자존감 키워주기의 경우, 고등학교를 졸업한 지도자와 전문대학을 졸업한 지도자 집단이 동질집단으로 구분되어 가장 낮은 점수를 보였고, 다음으로 4년제 졸업집단이 상대적으로 높았으며, 대학원졸업 이상의 지도자 집단이 가장 높은 점수를 보였다.

<표 24>. 학력에 따른 촉진적 코칭언어의 차이

변인	고등학교	전문대학	대학교	대학원	F
	졸업 (n=148)	졸업 (n=196)	졸업 (n=191)	졸업이상 (n=82)	
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
감정 알아주기	26.64 (3.71) A	27.09 (3.59) AB	27.10 (4.51) AB	28.45 (3.80) B	3.660* A<AB<B
책임감 돌려주기	23.93 (4.08) A	23.16 (4.02) A	23.12 (4.44) A	24.60 (4.54) B	2.917* A<B<C
자존감 키워주기	34.42 (4.75) A	34.71 (5.07) A	35.17 (5.18) AB	38.13 (4.32) B	11.205*** A<AB<B
격려하기	36.05 (4.70) A	37.17 (4.86) B	36.98 (5.06) B	38.49 (4.14) C	4.640** A<B<C
규칙세우기	31.17 (4.25) A	31.84 (4.62) A	31.90 (4.53) A	33.22 (4.16) B	3.806** A<B<C
자기 통제하기	14.85 (2.74) A	14.31 (2.67) A	14.53 (2.62) A	15.46 (2.52) AB	2.533* A<B<C
촉진적 코칭언어	167.05 (20.24) A	168.28 (20.01) A	168.80 (21.33) A	178.35 (18.60) B	5.937*** A<B<C

격려하기는 고등학교를 졸업한 지도자 집단이 가장 낮은 점수를 보였고, 전문대학과 4년제 대학을 졸업한 지도자 집단이 동질집단으로 구분되어 상대적으로 높았고, 대학원졸업 이상의 지도자 집단이 가장 높은 점수를 보였다.

규칙세우기와 자기통제, 그리고 촉진적 코칭언어 총점은 유사한 특성을 보였는데, 고등학교 졸업, 전문대학 졸업, 그리고 4년제를 졸업한 지도자 집단이 동질집단으로 구분되어 대학원 졸업집단에 비해 낮은 점수를 보였다.

(7) 지도자 직급에 따른 촉진적 코칭언어의 차이

위의 <표 25>는 지도자의 직급에 따른 촉진적 코칭언어의 차이를 검증한 것이다. 촉진적 코칭언어 모든 하위변인과 총점은 지도자의 직급이 사범이나 관장이냐에 따라 자존감 키워주기($t=-2.307, P<.05$),와 격려하기($t=-4.120, P<.001$) 코칭언어에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 즉, 사범에 비해 관장이 수련생의 자존감을 키워주고 격려하는 언어적 코칭을 더 많이 사용함을 알 수 있었다.

<표 25>. 지도자 직급에 따른 촉진적 코칭언어의 차이

변인	사범	관장	t
	(n=254) M(SD)	(n=249) M(SD)	
감정 알아주기	26.93(4.03)	27.37(4.02)	-1.249
책임감 돌려주기	23.61(4.13)	23.46(4.45)	.398
자존감 키워주기	34.79(5.00)	35.83(5.07)	-2.307*
격려하기	36.11(5.03)	37.86(4.49)	-4.120***
규칙세우기	31.56(4.12)	32.12(4.73)	-1.40
자기통제하기	14.76(2.60)	14.68(2.69)	.326
촉진적 코칭언어	167.76(20.37)	171.74(20.69)	-1.94

2) <연구2-2> 축진적 코칭언어가 역할만족에 미치는 영향

축진적 코칭언어가 지도자의 역할만족에 미치는 영향을 알아보기 위해 축진적 코칭언어 하위변인을 독립변인으로 하고 역할만족을 종속변인으로 하여 중다회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 축진적 코칭언어와 역할만족간의 회귀식($F=44.543, P<.001$)은 통계적으로 유의하였다. 축진적 코칭언어 하위변인 중 역할만족에 대해 가장 영향력이 높은 것은 자존감 키워주기($\beta=.394, P<.001$)이고 다음으로 감정 알아주기($\beta=.151, P<.05$)였다. 즉, 지도자가 자존감을 키워주는 코칭언어를 많이 하고 수련생의 감정을 알아주는 코칭언어를 많이 할수록 지도자로서의 역할만족감은 높아짐을 알 수 있었다. 축진적 코칭언어 독립변인이 역할만족을 설명하는 정도는 33.6%로 나타났다.

<표 26>. 축진적 코칭언어가 역할 만족에 미치는 영향

	B	표준오차	β	t
감정 알아주기	.296	.112	.151*	2.64*
책임감 돌려주기	.111	.086	.056	1.288
자존감 키워주기	.628	.094	.394***	6.669***
격려하기	.105	.097	.064	1.083
규칙세우기	.002	.092	.001	.025
자기통제하기	-.041	.156	.001	-.263
R^2				.336
F				44.543***

V. 논의

본 연구의 목적은 연구 1에서 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구의 구성요인을 확인하고, 측정도구를 개발하는데 있었고, 연구 2에서는 인구학적 변인에 따른 촉진적 코칭언어 사용의 차이와 역할 만족에 미치는 영향력을 살펴보는 데 있었다. 이와 같은 연구목적에 따른 주요 결과를 선행연구와 비교 논의하면 다음과 같다.

1. <연구 1>태권도 지도자의 촉진적 코칭언어 측정도구 개발

본 연구에서는 태권도 지도자의 전문화된 코칭언어 능력을 측정하기 위한 도구를 개발하고자 태권도 지도과정에서 사용하는 코칭언어의 내적구조를 개념화하고자 하였다. 그 결과 첫째, 태권도 지도자의 코칭언어는 수련생의 감정을 알아주고, 격려하거나 자존감을 키워주는 긍정적, 정서적 표현과 책임감을 돌려주거나 규칙세우기 등의 중립적이고 효과적인 태도개선을 위한 내용, 그리고 부정적이고 비효율적인 언어표현을 조절하고 수련생의 행동결과를 촉진하도록 하기 위한 지도자의 자기 통제적 기제등이 포함되었다.

이러한 결과는 이상훈(2011)이 언어적 코칭행동(Verval Coaching Behavior)은 자신의 생각 또는 느낌을 이성적·감성적으로 표현하는 수단이라고 정의한 것과 전반적인 의미가 유사하다. 현재까지 이루어진 언어코칭에 대한 연구가 양적으로 많지 않다는 점을 감안하여 선행연구와 비교 논의하는데 다소의 한계가 있었다. 언어코칭에 대한 대부분의 연구내용이 비언어적 코칭 언어를 활용한 코칭언어에 집중되어 있다는 점을 고려하여 향후 연구에서는 비언어적 코칭행동과 언어적 코칭행동을 포괄적으로 표현하는 코칭행동에 대한 연구가 진행될 필요가 있다. Birdwhistell(1952)는 비언어적 코칭행동(Nonverbal coaching Behavior)을 신체언어와 관련된 지도자의 눈 맞춤, 자세, 제스처, 얼굴표정, 그리고 신체적 접촉으로 정의하고 있는데 이는 언어적

수단으로서의 촉진적 코칭언어와 별개의 것으로 보기보다 또 다른 하나의 방식으로 볼수 있으므로 직,간접적인 의사소통이 통합된 개념으로 발전되기를 바란다.

둘째, 태권도 지도자의 촉진적 코칭언어의 내적 구조는 감정 알아보기, 책임감 돌려주기, 자존감 키워주기, 격려하기, 규칙 세우기, 자기 통제하기의 6개의 구인으로 구성됨을 경험적으로 확인되었다. 이러한 내적 구조는 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석, 하위변인들 간의 상관 등을 통해 경험적 자료와의 적합성을 최종 확인하였다.

이는 긍정적인 언어적 메시지를 격려, 존중, 공감, 믿음, 조언, 배려, 카리스마, 질문 등으로 범주하고, 부정적인 언어적 메시지로 불신, 험담, 폭언, 기분파, 강요, 화, 배려심 부족, 무시 등으로 분류한 연구(강건욱, 2009, 2010)중 긍정적 내용과 요인구조가 유사한 맥락을 보인다. 또한 스포츠 지도자의 언어적 코칭 행동을 긍정적 코칭행동을 격려와 칭찬으로 분류하고 부정적 코칭언어를 욕설, 고함, 무시, 질책, 명령으로 분류한 박해용(2001)의 것보다 큰 구조적 차이는 있지만 긍정적 측면의 일부 하위개념이 유사한 맥락을 보인다. 그리고 조임형(2002)의 태권도 코칭언어 분석에서 제시한 코치가 훈련 지도 과정에서 사용하는 언어의 감정적 성격 분류에서 긍정적 코칭언어로 분류된 격려, 칭찬, 수용, 배려, 만족과 내용이 상통한다.

구체적으로 강건욱(2009, 2010)은 스포츠 지도자의 언어적 코칭행동의 분류에서 격려, 존중, 공감, 믿음, 조언, 배려, 카리스마, 질문을 긍정적인 언어적 코칭행동으로 분류하였는데 이는 촉진적 코칭언어의 하위요인인 감정 알아보기, 격려하기, 자존감 키워주기, 격려하기, 규칙세우기의 요인등과 대부분 일치하고 있었고, 조임형(2002)와 박해용(2001)의 긍정적 코칭언어로 분류된 격려, 칭찬은 본 연구의 하위요인 중 격려하기의 요인과 일치하고 조임형(2002)의 수용과 배려는 본 연구의 감정 알아보기와 맥락을 같이하여 선행연구의 하위구조와 부분적으로 일치하는 것으로 알 수 있다.

셋째, 각 하위변인별로 살펴보면, ‘감정 알아보기’는 지도자가 수련생들이 자신의 감정을 알아차리도록 설명하거나 들어주고 다양한 방법으로 노력하는 내용들이 포함되는 7개의 문항이 추출되었다. 이는 강건욱(2009,2010)의

긍정적인 언어적 코칭행동의 공감, 배려의 부분과 일치되는 결과이며 무시, 강요, 배려심부족 등의 부정적인 내용과 상반되는 개념이다. 또한 조임형(2002)의 긍정적 언어행동의 수용과 배려의 개념과 일치하며 꾸중의 개념과 상반된다. 감정코칭의 영역과 맥을 같이하는 요인으로 태권도 지도의 효율성을 높이기 위해서는 감정 알아주기를 통하여 수련생들의 감정을 읽어주고, 정서적인 안정감을 유도해야 할 것으로 추측해 볼 수 있겠다.

‘책임감 돌려주기’는 수련생이 스스로 행동을 선택하도록 하고, 그들의 선택을 존중하며, 자신의 결정에 대해 책임을 지도록 하는 내용들이 포함되는 7개의 문항이 추출되었다. 이는 강건욱(2010)의 긍정적인 언어적 코칭행동의 목표제시와 책임감의 내용과 일치하고, 부정적 코칭행동의 책임회피, 협박의 개념과 반대 개념으로 나타났다.

‘자존감 키워주기’는 지도자가 코칭언어를 사용함에 있어 수련생들의 자존감을 지켜주거나 키워주는 내용들이 8개의 문항들이 포함된다. 이는 강건욱(2009)의 존중과 믿음, 조임형(2002)의 수용과 배려의 긍정적인 코칭언어행동과 일치하는 요인으로 볼 수 있다. 그러나 박해용(2001)의 연구에서 부정적 언어 코칭행동으로 분류된 무시와 질책과는 상반되는 개념이다.

‘격려하기’는 9개의 문항으로 구성되었고, 지도자가 수련생들을 여러 상황에서 격려하고 지지하거나 수련생들이 서로를 격려하며 시합하거나 응원하는 문항들이 포함되었다. 이는 박해용(2001), 강건욱(2009, 2010), IJHF(2007), 조임형(2002)등 많은 선행연구들에서 스포츠 지도자의 긍정적인 언어적 행동에 포함된 칭찬과 격려의 하위요인과 일치하고 있었다. 교사나 코치의 긍정적 피드백의 제공이나 긍정적 상호작용이 수업이나 코칭의 효율을 높이는 가장 중요한 척도로 알려져 있는데 격려하기는 촉진적 코칭언어의 6요인 중 선행연구와 가장 많은 일치도를 보이는 요인이며 효율적인 코칭을 위한 가장 중요한 요인을 해석된다.

‘규칙 세우기’는 8개의 문항으로 구성되어 있으며, 지도자는 수련생들에게 규칙에 대하여 설명하고 규칙을 익히는 과정에서 어떻게 언어적으로 코칭하는가에 대한 내용들이 포함되어 있다. 이는 스포츠지도자의 언어적 코칭행동에서 부정적인 코칭행동으로 분류된 강건욱(2009)의 기분파, 책임회피와 상반

되는 개념으로 수련생 또는 선수에게 행동범위와 행동규칙을 분명하게 하고 코칭언어 사용 및 수련생과의 의사소통에 일관성을 보여주는 부분을 의미한다.

‘자기 통제하기’는 4개 문항으로 구성되었고, 지도자가 수련생들과의 대화에서 부드럽게 말하거나 말투를 차분하게 하거나 감정을 조절하려는 등의 통제적 특성을 보이는 것을 설명한다. 이는 지도자의 코칭행동에서 부정적 언어의 대부분을 통제하는 특성으로 언어적 코칭행동에서 부정적으로 분류되는 박해용(2001)의 욕설, 고함, 질책, 강건욱(2009, 2010)의 험담, 폭언, 강요, 화, 협박, 비난 IIHF(2007)의 고함이나 끊임없는 비판, 조임형(2002)의 질책, 꾸중, 비판과는 상반되는 개념이다. 지도자와 선수 혹은 수련생은 언어적 의사소통에서 자신의 감정을 조절하고, 통제하여 지도의 효율성을 높이고, 훈련의 효과를 발휘하게 하는 중요요인으로 풀이된다.

넷째, 촉진적 코칭언어의 준거타당도를 확인하기 위해 훈련과 지시행동, 민주적 행동, 전제적 행동, 사회적 지지행동, 긍정적 피드백행동의 5개 하위요인을 가진 스포츠 리더십 척도(Leadership Scale for Sport : LSS)와 상관을 보았는데 훈련과 지시행동, 민주적 행동, 사회적 지지행동, 긍정적 피드백행동의 4개 변인과 상관이 있는 것으로 확인되었다. 리더십 척도 중 전제적 행동은 본 연구에서 개발한 촉진적 코칭언어의 의미와 관련성이 낮아 스포츠 리더십 척도와는 낮은 상관을 보였다. 즉, 수련생의 자율성을 인정하고 효과적인 행동을 위한 촉진적 언어표현의 의미를 지난 본 연구의 하위변인들과는 의미가 다르다는 점을 감안하면 상대적으로 낮은 상관의 결과는 수용할 만하다. 그러나 그 외의 변인들은 모두 유의한 상관을 보여 본 척도의 준거타당도가 입증되었다.

2. <연구2> 태권도 지도자의 축진적 코칭언어와 관련 변인 연구

본 연구 2에서는 연구1에서 개발된 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 측정도구를 사용하여 인구학적 변인에 따른 코칭언어 사용의 차이를 검증하고, 축진적 코칭언어가 태권도 지도자의 역할만족에 미치는 영향력을 검증하고자 하였다. 그 결과, 태권도 지도자의 축진적 코칭언어가 성별에 따라 차이가 있는지 살펴본 결과, 남녀 성별에 따라 유의 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 이지훈(2008)의 연구에서 나타난 한국 태권도 지도자의 성공귀인과 실패귀인의 남·녀 모두 차이가 없었다는 연구 결과와 일치한다. 반면에 Chelladurai와 Saleh(1978)의 연구에서 남자 선수가 여자 선수에 비해 코치의 권위적 행동과 사회적 지지행동을 선호하였다는 결과와 남자 선수가 여자 선수에 비해 코치의 권위적 행동, 훈련과 지시행동, 사회적지지 행동을 선호한 반면 여자 선수는 의사결정에 참여할 수 있는 민주적 행동을 더 선호하는 것으로 나타났다고 제시한 연구(Erle,1981)와는 상반된 결과를 보인다. 이는 여성 태권도 지도자의 경우도 남성 지도자와 같은 수련과정을 거치게 되는 투기종목의 특성상 여성도 남성적 성향이 높고, 지도의 효율성을 높이기 위한 직업적 정체성의 결과라고 추측할 수 있다.

둘째, 태권도 지도자의 연령이 증가할수록 자존감 키워주기, 격려하기, 규칙세우기의 축진적 코칭언어가 증가하는 것으로 나타났다. 그러나 규칙세우기는 31세~35세에서 일시적으로 감소하였다가 이후 다시 증가 하는 것으로 나타났다. 이는 다른 연령에 비해 상대적으로 연구대상자의 숫자가 적고, 이 연령은 30대 초반의 연령이 결혼 적령기로 일과 과정에서의 혼란 등을 이유로 일시적으로 직업적 특성과 괴리감으로 떨어질 수 있는 가능성이 있는 것으로 추측해 볼 수 있다.

셋째, 수련경력에 따른 축진적 코칭언어의 차이를 살펴보았을 때 수련경력에 따라 다소의 차이는 있으나 수련경력이 증가할수록 코칭언어 사용이 증가하는 경향성을 보였다. 특히 자존감 키워주기와 격려하기에서는 수련경력이 많아질수록 명확한 사용 증가 추세를 보였다. 이는 이지훈(2008)의 연구에서 태권도 지도자는 태권도인으로서의 성공원인을 수련경력 11년~15

년 이하는 노력, 16~20년차는 인성교육, 21~25년차는 지도자의 여건과 환경, 26년 이상의 수련경력자는 무도정신으로 꼽았으며, 수련경력이 많을수록 안정적이라는 연구결과와 같은 맥락이라고 볼 수 있다. 태권도 지도자는 수련경력이 증가할수록 교육적 가치와 지도 효율성, 혹은 자기 수련의 가치를 중요시하여, 수련생의 심신단련 및 행동변화를 위한 수련과정을 중시한다는 것을 말해준다.

넷째, 지도경력에 따른 촉진적 코칭언어의 차이를 살펴보았을 때 지도경력이 높을수록 촉진적 코칭언어의 사용이 증가하는 경향성을 보였다. 감정 알아주기, 자존감 키워주기, 격려하기, 규칙세우기의 4개요인에서 증가하는 추세를 보였다. 특히 16년 이상의 지도경력을 가진 집단이 동질적으로 가장 높은 점수를 보였다. 그러나 1년 이하의 지도경력을 가진 초보집단은 4개요인 모두에서 확연하게 떨어지는 경향을 보였다. 이는 1년 이하의 초보 지도자집단에게 촉진적 코칭언어에 대한 집중적인 교육이 필요함을 시사하고 있다.

다섯째, 공인단수에 따른 촉진적 코칭언어는 일반적으로 공인 단이 높아질수록 촉진적 코칭언어 사용이 높아지는 경향성을 보였다. 그러나 공인 6단의 경우 또다시 일시적으로 낮아지는 경향성을 보이다가 7단 이후 다시 증가하는 추세를 보였다. 이는 연령별 코칭언어 사용을 검증했을 때 31~35세의 연령에서 일시적으로 낮아지는 것과 유사한 맥락을 보였는데 이는 차후 후속연구를 통해 원인을 밝혀볼 필요가 있을 것으로 사료된다. 그러나 전반적으로 공인단수가 높을수록 촉진적 코칭언어를 많이 사용한다는 결과는 우수한 지도자들에게서 나타날 수 있는 코칭언어의 패턴(유형)에 대한 연구들과 유사한 내용이다. 공인단수가 높다는 것은 지도자 스스로의 수련경력과 일치할 확률이 높고 스스로를 단련하여 우수한 지도자가 되기 위한 노력을 많이 하였을 것이라는 점에서 비교가능하리라 본다. 이에 대한 대표적 연구로 De Marco & McCullick(1997)의 연구에서 우수 코치는 시합상황에서 타임아웃 시간에 상황에 맞는 적절한 정보를 간단명료하게 주고 선수 자신들에게 기량을 마음껏 펼칠 수 있도록 책임을 부여해, 실수가 많았을 때만 그에 대한 언급을 한다는 것과 상통한다. 또한 우수한 지도자의 효과적인 코칭으

로 열정을 가지고 선수들에게 용기를 북돋아 주며, 선수들의 높은 수준을 신뢰하고, 정신을 집중하도록 하는 기술과 계획들과 상통한다. 이는 국내연구 중 박정근(2002)이 우수 코치들이 선수들을 대할 때 공평과 사랑을 아끼지 않았다고 한 결과와 맥락을 같이 한다. 그리고 배성만(2010)은 우수한 지도자들의 경우 철학적인 측면에서 성실과 노력, 선수에 대한 사랑, 공과 사를 구분하는 공평성, 신뢰성 등으로 선수들을 양성하며, 지도자는 자신의 종목에 애정을 가지고 자신을 사랑하는 것처럼 선수들을 사랑하였을 때 존경과 선수들이 능력을 극대화 시킬 수 있다고 주장하였다. 그들은 선수들에게 정확하고, 명확하게 기술에 대한 설명을 해주고 있었고, 기술에 대한 반복적인 수행을 함으로서 기술을 습득하고 있었으며 긍정적인 피드백으로 자세를 수정해 나가는 지도 범주에 많이 시간을 소요하고 있다는 점에서 본 연구의 결과와 일치한다고 볼 수 있다.

여섯째, 학력에 따른 촉진적 코칭언어의 하위변인 및 총점의 차이를 검증한 결과 고등학교 졸업, 전문대학 졸업, 그리고 4년제 대학교를 졸업한 지도자 집단이 동질집단으로 구분되어 대학원 졸업집단에 비해 낮은 점수를 보였으며, 대학원 졸업 이상의 지도자 집단이 가장 높은 점수를 보였다. 이는 대학원 졸업자의 경우, 대학원의 교육 커리큘럼 안에 보다 더 질적으로 수련생을 교육할 수 있는 고급 교육기회가 주어지고 동질집단 간의 교류로부터 동기와 자극을 얻어 자신의 행동 개선하고 촉진적 코칭언어를 실천하였을 가능성이 높다. 이는 모든 지도자가 대학원의 고급 교육과정을 이수할 수 없으므로 대학의 교육 커리큘럼 안에 의사소통방법이나 감성적인 대화법등 수련자의 행동변화를 촉진적 행동변화와 코칭언어 사용을 촉진하는 교육 커리큘럼이 추가되어 할 것으로 보인다.

일곱째, 직급에 따른 촉진적 코칭언어 사용의 차이를 보았을 때 관장이 사범에 비해 자존감 키워주기와 격려하기의 하위변인에서 높은 것으로 나타났다. 이는 관장은 주인의식이 높고 경영자와 고용인의 입장차이, 연령대의 차이를 포함한 결과라고 볼 수 있겠으며, 정서적인 에너지가 필요하고 보다 더 면밀하게 수련생들을 대하고자 하는 기본적인 마인드나 태도가 다를 수 있을 것이라고 추측된다.

여덟째, 촉진적 코칭언어가 지도자의 역할만족에 미치는 영향을 알아보기 위해 촉진적 코칭언어 하위변인을 독립변인으로 하고 역할만족을 종속변인으로 하여 중다회귀분석을 실시한 결과 지도자가 자존감을 키워주는 코칭언어를 많이 사용하고 수련생의 감정을 알아주는 코칭언어를 많이 사용할수록 지도자로서의 역할만족감은 높아짐을 알 수 있었다. 이는 태권도 지도자의 역할만족과 관련된 대표적 연구(홍이수, 2011)에서 감정이입이나 지각과 같은 인지적 기술을 포함하여 몸짓이나 표정, 목소리 같은 운동적 기술을 효과적인 역할수행을 위한 관련변수로 언급하였다는 점과 상통한다. 그리고 강성례·박정호(2002)도 역시 역할과 관련된 주요 내용으로 역할의 속성은 지속적인 의사소통과 학습을 통해서 획득되고 변화된다는 속성을 지녔다고 강조하였으며, 역할은 구성원들 혹은 타인과의 상호작용을 통해 이루어지고 구성된다고 보고한 연구들과 일치하는 결과로 볼 수 있다.

또한 촉진적 코칭언어를 의사소통의 일면으로 보았을 때 김도연(2010)과 이동규(2012)는 의사소통 능력 정도가 높을수록 직무 만족도가 높았다고 보고한 결과와 김사녀(2012)의 교사들의 의사소통 능력이 높을수록 직무만족도가 높다는 결과, 그리고 연제익(2005)의 의사소통 능력과 직무만족도가 관련성이 높다고 한 결과와 일치한다.

이를 통해 알 수 있듯이 지도자와 선수들 간의 상호작용은 지도자의 직무나 역할만족에 긍정적인 영향을 미칠 것이다. 수련생들과의 의사소통적 상호작용 능력이 높은 지도자는 그렇지 않은 지도자에 비해 직무나 역할에 있어 자신의 능력을 더 잘 발휘하게 되고 만족감이 뒤따를 것이다. 다시말해 의사소통적 상호작용에서 긍정적 성과를 발휘하게 되면 인간은 업무의 효율성을 증진시키고 직무에 대한 안정감과 만족감을 높일 수 있는 것이다(송기현·안귀여루, 2013). 따라서 태권도 지도자들이 목적 달성의 과업을 이루기 위해서는 촉진적 코칭언어과 같은 높은 의사소통 능력을 키우는 것이 필요하고 다양한 경로를 적극적으로 활용하여 향상시켜 나갈 필요가 있다.

VI. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 태권도 지도자의 축진적인 코칭언어 측정도구를 개발하여 타당화하고 관련 변인과의 관련성을 입증하여 개발된 측정도구의 유용성을 확인하고자 하였다. 이를 위해 개방형 설문을 통해 축진적 코칭언어의 구성요인을 탐색하고 최종 구성된 문항으로 본 조사를 실시하여 탐색적 요인분석, 확인적 요인분석 및 상관분석을 통해 타당화하였다. 인구학적 변인과 역할만족도와의 관련성을 밝히기 위해 t-검증, 변량분석, 중다회귀분석을 실시한 결과 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 태권도 지도자의 축진적 코칭언어는 감정 알아보기, 책임감 돌려주기, 자존감키워주기, 격려하기, 규칙세우기, 자기통제하기의 6개의 하위개념으로 내적구인이 구성됨을 확인하였고, 축진적 코칭언어 측정도구는 하위 변인간 상관과, 준거 척도인 코칭행동 척도와 상관이 유의하여 내적, 외적 타당도가 입증되었다.

둘째, 태권도 지도자의 축진적 코칭언어 측정도구와 인구학적 변인간의 관계성에서는 성별차이는 유의하지 않았고, 연령별로는 연령이 증가할수록 자존감 키워주기, 격려하기, 규칙세우기 등을 더 많이 사용하였다. 수련경력에 따른 차이는 경력이 증가할수록 축진적 코칭언어를 더 많이 사용하였고, 지도경력과 공인단수도 높을수록 학력에서도 대학원 졸업자가, 마지막으로 사범에 비해 관장들이 축진적 코칭언어를 더 많이 사용하였다.

셋째, 태권도 지도자는 자존감 키워주기나 감정 알아주기의 축진적 코칭언어를 많이 사용할수록 지도자로서의 역할 만족감이 높아졌다.

2. 제언

본 연구에서 나타난 한계와 후행연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 준거타당도를 확인하기 위한 척도로 코칭행동(Leadership Scale for Sports : LSS 스포츠리더십 척도)척도를 사용하였다. 언어적 코칭행동을 잘 설명하는 척도를 발견하지 못하였다는 점에서 아쉬운 점이 있었다. 향후 연구에서는 국내외 연구와 척도를 더 면밀히 탐색하여 준거 척도를 찾아 재확인 해 볼 필요가 있겠다.

둘째, 본 촉진적 코칭언어 측정도구는 지도자를 대상으로 개발 되었다. 차후 지도자의 의사소통을 어떻게 지각하는지 측정할 수 있는 수련생을 대상으로 측정하는 도구가 필요하고 학부모나 제삼자와 같이 객관적 측정이 가능한 도구의 개발을 제언한다.

마지막으로 본 연구에서 개발된 측정도구를 바탕으로 촉진적 코칭언어를 집중적으로 교육할 수 있는 지도자 교육 프로그램이 개발되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강건욱(2009). 하키지도자의 리더행동에 관한 선수들의 주관적 관점. **한국스포츠심리학회지**, 20(1), 65-86.
- 강건욱(2010) 하키지도자들의 경기 후 코칭 행동에 대한 선수들의 선호도 분석. **코칭 능력 개발지**. 12(1), 81-97.
- 강성례·박정호(2002).간호전문직에서의 역할의 개념분석, **간호행정학회지** 8(3), 431-439
- 강신복·손천택(2003). 체육교사 양성프로그램의 현상학적 분석. **한국체육학회지**, 42(4), 315-329
- 강신복·최의창(1991). 체육 학문화 운동과 체육교과의 성격: 학문성 강조 체육교과교육모형의 탐색. **서울대학교 체육연구소 논집** 12(2). 1-11
- 강종구(2010). 학원 축구 지도자의 변혁적 리더십, 신뢰성 및 팀 성과의 관계. **한국체육학회지**, 49(1), 37-46.
- 강청일(2000). Nonverbal Communication : Interrelationship With Verbal Communication(비언어적 의사소통: 언어적 의사소통과의 상관관계). **교육문화연구**, 6, 63-83.
- 강태완, 김태용, 이상철, 허경호(2001) 토론의 방법. 서울 : 커뮤니케이션 북스.
- 고용주·김영미(2003) 탁구선수들이 지각한 지도자 행동유형과 선수 만족의 관계. **한국체육학회지**, 42(4), 171-181.
- 구현정,전영옥(2005) 의사소통의 기법. 서울 : 박이정.
- 기한준(2005) 한국·캐나다 양국운동선수의 가치성향과 리더십 행동지각 및 스포츠태도에 관한 비교 문화적 연구. **한국체육학회지**, 44(3), 199-214.
- 김도연(2010). 간호사의 의사소통능력과 의사소통유형이 직무만족도에 미치는 영향. 제주대학교 교육대학원석사학위논문
- 김명철(2007). 체조 코치들의 직무스트레스 요인이 코칭 자신감에 미치는

- 영향. **한국스포츠리서치**, 18(5), 939-950.
- 김민선(2015). 태권도 사범의 임파워먼트 및 직무만족이 이직의도에 미치는 영향. 전북대학교 석사학위논문.
- 김수지(1983). **역할이론**, 대한간호22(3).
- 김사녀(2012). 유아교사의 의사소통능력과 교수효능감 및 직무만족도와 의 관계. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문
- 김상순(1999). 태권도지도자의 교육신념과 실제에 관한 연구. 석사학위 논문 이화여자대학교대학원
- 김석산 (2011). 태권도 지도자의 사회적 성공요인에 따른 실제적 역량과 도장경영성과의 관계연구. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 김우경·고유선 (2007). 노인전담생활체육 여성 지도자의 인구학적 변인, 연령, 경력에 따른 리더십 역량. **코칭능력개발지**, 9(4), 403-414.
- 김원배·윤영길(2003). 한국형 스포츠 귀인 측정도구 개발. **한국스포츠심리학회지** 14(1). 27-49
- 김윤성(2009). 태권도 지도자의 자기리더십 척도개발. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 김은영(2011). 의료조직 내 의사소통과 직무만족과의 영향관계에 관한 연구 : 수술실 간호사를 중심으로. 가톨릭대학교 행정대학원 석사학위논문
- 김재엽·김창호(2009). 태권도 지도자의 직업의식에 따른 직무만족 차이와 영향. **대한무도학회지** 11(3). 319-330
- 김정아(1999). 1990년대 한국 창작춤의 경향에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문
- 김종욱, 이정수, 장갑석, 정종환, 이세행 등, 2003. 스포츠유형별 코칭행동 인식과 선수만족 및 경기력의 관계. **한국체육학회지** 42(5). 231-238
- 김창호(1999). 리더십행동과 사기와의 관계연구 **한국체육학회지**, 38(3), 799-808.
- 김현호 (2013). 태권도 지도자의 교육철학이 교육신념에 미치는 영향. 요인대학교 대학원 석사학위논문.
- 김효정(2015). 다문화가정 아동의 일반지능과 비언어성 지능수행관계. 울산대

- 학교 대학원 석사학위논문
- 박영애(1995). 부모의 양육행동 및 형제관계와 아동의 자존감과의 관계. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 박예린(2007). 간호관리자의 축진적 의사소통과 간호사의 조직몰입, 직무만족 및 임파워먼트. 카톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 박윤혁(2006). 중학교 체육수업의 신체활동 성취귀인 척도개발. **한국체육학회지-인문사회과학** 45(6) 337-353
- 박정근(2001). 우수코치들의 리더십에 관한 질적 연구. **한국스포츠심리학회지**, 12(1), 79-107.
- 박해용(2001) 한국스포츠심판의 스트레스 척도개발 및 타당화 검증. 중앙대학교 박사학위논문.
- 방열, 김종욱(2001) 농구지도자의 지도행동에 대한 체계적 관찰 분석. **한국스포츠교육학회지**, 8(1), 85-97
- 배성만(2010). 한국 골프지도자의 코칭지식 형성에 대한 질적 분석. 건국대학교 대학원. 미간행 박사학위논문.
- 배성민(2002). 유소년 태권도지도자의 리더십 평가척도 개발. 고려대학교 대학원 박사학위논문
- 배소연,(1994). 4년제 대학 유아교육과의 교육실습현황에 관한 연구. **유아 교육연구** 14(1).173-198
- 백 광(2001). 운동선수들의 문화적 선호 가치성향과 리더십 지각 및 코치만족, 운동 태도간의관계. 경기대학교대학원 박사학위논문.
- 성창훈(2005). **코칭 효율성의 이해**. 한국스포츠심리학회(편), **스포츠심리학 핸드북(519-546)**. 서울: 무지개사.
- 성창훈(1999). 청소년운동선수의 지각된 코칭행동과 스포츠경험지각 및 내적동기요소간의 관계. **한국체육학회지**, 38(3), 244-259.
- 성창훈(2000) 청소년 운동선수의 리더십 자각(I): 코칭행동의 지각과 선호성. **한국스포츠심리학회지**, 11(1), 55-74.
- 손천택(2005). 엘리트 체육의 발전과 초등 체육의 역할. **한국정책학회지**, 1, 85-104.
- 송기현·안귀여루(2013). 직장인의 의사소통 능력과 의사소통 만족도가 직무만

- 족에 미치는 영향. **한국심리치료학회지**. 5(2). 117-129
 신지숙,김병준,유진(2001) 선수들이 지각한 스포츠 지도자의 배려성과 승부욕.
한국스포츠심리학회지, 12(2), 109-125.
- 연제익(2005). 조직내 구성원의 커뮤니케이션 능력과 커뮤니케이션 만족, 직
 무만족 및 조직 일체감과의 관계. 경희대학교 언론정보대학원 석사학
 위논문.
- 유승원(2002). 골프지도자의 자격유형에 따른 역할지각 및 직무만족과의 관
 계. 용인대학교 대학원 석사학위논문
- 윤오남,정문자,김보정(2009). 태권도지도자 관련 연구 동향 분석, **대한무도학회
 지**. 11(3), 19-34
- 윤지영(2008). 부모 리더십의 척도개발 및 타당화. 숙명여자대학교 대학원 박사
 학위논문.
- 이강영 (2002). 생활체육 태권도 지도자의 언어적 피드백 유형 분석. 인천대학교
 대학원 석사학위논문.
- 이동규(2012). 상사의 의사소통 스타일이 직무만족과 조직몰입에 미치는 영
 향 : 상사 신뢰의 매개효과를 중심으로, 충북대학교 석사학위논문
- 이상훈(2011). 연설자의 언어적 및 비언어적 요소가 연설자에 대한 호감도, 신
 뢰도 및 전문성으로서의 리더십에 미치는 영향 : TV연설과 대중
 연설의 비교. 경희대학교 석사학위논문.
- 이용식(1997). 체육행정 조직구성원의 직무스트레스가 조직유효성에 미
 치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위논문
- 이지훈(2008). 한국 태권도 지도자의 귀인 측정도구 개발. 고려대학교 대학원
 박사학위논문.
- 이흥규(2014). 호텔레스토랑 서비스품질이 호텔관계마케팅 및 호텔경영성과에
 미치는 영향: 부산지역 독립경영호텔과 체인경영호텔 차이분석을 중심
 으로. 영산대학교 대학원 박사학위논문
- 임태희(2007). 태권도 수련의 심리적 변화모형 개발 및 효과검증. 서울대학교대
 학원 박사학위논문.
- 전익기,이재돈,곽정현(2004) 태권도학의 연구 동향 및 과제. **한국스포츠리서치**,
 16(6) 1676-1684

- 정예수(2010). 태권도 라이프 스킬의 개념화 및 척도 개발. 고려대학교 대학원 박사학위논문
- 정지혜(2004). 대학농구팀 수행성적에 따른 코치의 지도행동 유형과 집단응집력의 관계. **한국스포츠심리학회지**, 15(1), 65-78.
- 정진오(2005). 댄스스포츠 선수의 개인-집단주의 가치성향과 코칭행동 인식이 운동지속 포기에 미치는 영향. 동덕여자대학교 대학원 박사학위논문
- 조규락(2011) 교사의 비언어적 의사소통이 행동이 학생의 수업참여도와 학업성취도 도움에 미치는 영향. **교육정보미디어연구**, 17(3), 261-282
- 조임형(2001). 태권도 코칭행동의 분석 연구. 명지대학교 박사학위논문.
- 조임형(2002). 태권도 코칭행동의 관찰 분석. **대한무도학회지**, 4(1), 119-140.
- 조장현(2014). 생활체육지도자의 직무특성 요인 및 직무만족과 조직몰입의 관계연구. 서남대학교 박사학위논문
- 조재기(1992). 코치의 지도성 행동유형에 관한 연구. 박사 학위 논문. 한양대학교 대학원.
- 채관석(1997). 코칭행동에 대한 선호, 인식의 일치 정도와 성원 만족 및 응집성의 관계. 미간행 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 최관용(2012). 학교운동부 지도자의 코칭에 대한 멘토링 경험과 코칭 자신감 및 직무만족의 관계. **한국스포츠학회지** 10(2). 169-180
- 최마리, 김병준(2008) 배드민턴 선수와 지도자 행동일치로 예측한 내적동기 및 자기 효능감, **한국스포츠심리학회지**, 19(2), 169-184
- 최영준(2011) 태권도 지도자의 코칭 유형과 수련생의 학습유형 척도 개발 및 타당성 검증. 한국체육대학교 대학원 박사학위논문,
- 최의창(2002) 학교 내 체육수업 개선의 실질적 장애요인에 대한 중학교 체육교사의 인식과 대처전략. **한국스포츠교육학회지**, 9(2), 64-87
- 최형석, 윤만수, 강진홍(2002). 집단스포츠 지도자의 리더십 유형과 성취동기, 성원만족의 관계. **한속스포츠사회학회지**. 15(1) 177-188
- 홍용표(2008). 태권도 지도자의 코칭행동이 선수의 경쟁 상태불안에 미치는 영향. 용인대학교 석사학위논문
- 홍이수(2011). 여성 태권도 지도자 성역할정체감에 따른 성차별의식, 역할만족 및 직업의식의 관계. 경기대학교 일반대학원 박사학위논문

- Agnew, M. M. (1977). Comparisons of female teaching and coaching behaviors in secondary schools. Unpublished master's thesis, Ithaca College, Ithaca, NY.
- Antunes, M. Telles, (1989). Sobre a História do Ensino da Geologia em Portugal. *Comunicações dos Serviços Geológicos de Portugal*, 75: 127-160
- Applbaum, M, I, & Elliot M, C. (1974). Some problems in the nonothogonal analysis of variance. *Psychological Bulletin*. 81(6), 335.
- Avery, D. E. (1978). A comparison of internation pattern of effective and less effective coaches. Unpublished master's thesis, Itahca Vollege, Itacha, N. Y.
- Baird, M. C. & Zelonka, R. A. (1972). Benzene complexes of ruthenium. *Canadian Journal of Chemistry* 50(18), 3063-3072.
- Barr, P. L. (1978). The effects of instruction and supervision of interaction analysis of coaching behaviors. Unpublished master's theism Ithaca College, Ithaca, N. Y.
- Bass, B. M. (1985). Leadership& Performance Beyond. Expectation, New York,
- Becker. A. J., & Wrisberg C. A.(2008). Effective Coaching in Action : Observations of Legendary Collegiate Basketball Coach Pat Summitt. *The Sport psychologist*. 22(2), 197-211.
- Bloom, Schinke & Salmela, (1997). The development of communication skills in elite basketball coaches. *Coaching and Sport Science*, 2(3),3-10.
- Carron(1988). *Group Dynamics in sport*. Spodym Publishers.
- Chelladurai, P. & Carron, A. V. (1978). Leadership. Ottawa: Sociology of Sport Monograph Series, Canadian Association
- Cheffers, J. & Mancini, V. (1978) Teacher-student interaction. In W. Anderson and G. Barrette(Eds.). What's going.
- Cheffers, J. (1974) interaction Analysis : An application to non-verbal

- activity, Minneapolis : Association for Productive Teaching
- Cheffers, J. (1983). Observing teaching systematically. *Quest, summer Monography, 28.*
- Chelladurai, P. & Carron, A, V.(1978). Leadership. Canadian Association for Health Physical Education and Recreation, Sport Monograph series. Ottawa, Ontario: Canadian Association for Health
- Chelladurai, P.& Saleh, (1978). Preferred leadership in sport: *canadian journal of Sport Psychology, 12*, pp. 106-110
- Chelladurai, P. & Saleh, S, D. (1980). Dimensions of Leader Behavior in sports: development of Leadership Scale. *Journal of Sport-3 Psychology, 2*, 34-35. Chelladurai
- Covey, S. R. (1997). Principle-centered leadership. New York, NY: Franklin Covey Company.
- Culver, D., & Trudel, P. (2000). Cultivating coaches communities of practice : Developing the potential for learning through interactions. the sports coach as educator : *Re-conceptualizing sports coaching, 97-112.*
- De Marco, G, M. Jr, & Mccullick, B. A. (1997). Developing expertise in coaching. *The Journal of Physical Education, recreation & Dance, 68(3)*, 37-41.
- Devellis, R. F. (1991). Scale development Theory and applications, Sage Publications, Mewbury Park, CA. 120.
- Erle, F. J. (1981). Leadership in competitive and recreational sport. Unpublished Master's Thesis, University of western Ontario.
- Edward, D., & Mercer, N.(1987). Common knowledge: *The development of understanding in the classroom. London: Methane, 193*
- Faucette, N., & Patterson, P.(1990). Comparing teaching behaviors and student activity level in classes taught by p. e. specialist versus nonspecialists. *Journal of Teaching In Physical Education.*
- Flanders. N, A. (1970). Analyzing Teaching Behavior. Mass,

- Addition-Wesley.
- Flanders. N, A. (1970). A Theory of Leadership Effectiveness, Mc Graw-Hill.
- Fournet, G. P. Distefano, M. K. & Margaret, W. P. (1966). Job Satisfaction : *Issues and problems, personnel psychology, 19*, 165-183.
- Good, T. & Brophy, J.(1978). Looking in classroom, NY: Harper & Row Publishers.
- Gould, D., Guinan D., Greenleaf, C., & Chung, Y.(2002). A Survey of U.S. Olymp Coaches: Variables Perceived to Have Influenced Athlete Performances and Coach Effectiveness. *The Sport Psychologist, 16*: 229-250
- Grice, L. G & Skinner, F. J. (2001). Mastering public speaking. Needham Heights, MA : Pearson Education.
- Hanrahan, L. P., Olson, L. J., & Sonzogni, W. C. (1989). Sport fish consumption and body burden levels of chlorinated hydrocarbons: a study of Wisconsin anglers. *Archives of Environmental Health: An International Journal, 44*(2), 82-88.
- Harris, D. V., & Harris, B. L., (1984). Sport psychology : Mental skills for physical people. Champaign, IL : Leisure Press.
- IIHF(2007). Communication Principles. *International Ice Hockey Federation, 1-15*.
- Jennings, Arthur H.(1950). World's greatest observed point rainfalls. *Monthly Weather Review 78*(1) 4-5.
- Katz, L.G & Raths, J.(1982). The best of intentions for the education, of teachers. *Action on Teacher Education. 4*. 4-16.
- Mancini et al., (1976). Decision-making in Elementary Children: Effects on Attitudes and Interaction, *Research Quarterly. Vol. 47, No.1*.
- Manz, C. C. & Sims, Jr. H. P. (1989). super leadership : Leading others to lead themselves. N. Y. : Mc Graw-Hill.
- Martens, R. (1990). Successful Coaching, Leisure Press: Champaign, IL,

19-34.

- Martens. R. (1997). *Successful Coaching*. IL: Human Kinetics.
- Martens. R. (2004). *Successful Coaching(3rd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mathieu S. P. M., & Sidonio, S., & Bert De, C.(2010). The Effect of Video Feedback on Coacher's Behavior and the Coach-Athlete Relationship. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4, 323-340.
- McAuley, E. Duncan, T., Tammen V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting : a consignatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- Nagaard(1971) An analysis of verbal interaction in physical education classes, Unpublished doctoral dissertaion, University Oregon.
- Nygaard(1975). Interacting analysis in physical education classes, *Research Quarterly*, 46, 351-357.
- Pieron, M. (1982). *Process of Teaching Physical education*. Journal of Sport Behavior.
- Pieron, M. & Cheffers, J.(1988) Research in sport pedagogy, Verglas Karl Hormann D-7060 Schorndorf.
- Rankin, K. (1975). Verbal and nonverbal interaction analysis of student teachers with students in elementary physical education, Unpublished doctoral dissertation, university Kansas.
- Rosenfeld, L. & Wilder, L. (1990). Communicaion fundamentals: Active lisening. *Sport Psychology Training Bulletin*, 1(5), 1-8.
- Rotsko, A. (1979). A comparison of coaching behaviors of successful and less successful coaches. Unpublished doctoral dessertation. Ohio State University, Columbus, OH.
- Sarbin, Theodore R., and Vernon L. Allen. (1968). Role theory. (1968): 488-559.
- Sciera, J. R. (1983). Interaction behavior patterns of college coaches during

- the various phases of the football season, Unpublished master's thesis, Ithaca College, Ithaca, NY.
- Sereno, K. K., & Bodaken, E. M. (1975) *Trans-per understanding Human communication*. Boston : Houghton Mifflin.
- Serpa, S., Pataco. V., & santos. F. (1991). Leadership pattern in handball international competition. *International Journal of Sport Psychology*, 22, 78-89.
- Sherman, M. Hassan, J.(1984). Behavioral studies of youth sport coaches, In piron, M. & and Fraham, G. *Sport pedagogy : The 1984 OLYMPIC Scientific Congress Proceedings*, Volume 6, Human Kinetics Pub. Inc, Champaign, Illinois.
- Siedentop, D.(1983). *Developing Teaching skill in physical education (2ndEd.)*. Palo Alto, Calif; Mayfield publishing Co.
- Spink, K. (1991). The psychology of coaching. *New Studies in Athletics*, 6(4), 37-41.
- Steers, R. M.,(1984) "Inteoduction to Organizational Behavior, 2nd ed. Illinois, Scott, Forresman and Company, 430-435
- Sullivan, P. (2004). Communication differences between male and female team sport athletes. *Communication reports*, 17(2), 121-128.
- Terry, P. C.(1993). The psychology of the coach-athlete relationship. A Self-Help Guide. Sport Psychology. Bull, S. J, The Growood Press Ltd.
- Tomas, K. W. & Biddle, (1996). Cognitive Elements of Empowerment : An Interpretive Model of Intrinsic Task Motivation, *Academy of Management Review*, 15(4).
- Tubbs & Moss, (2003). *Nonverbal communication. Principles and Contexts*, Boston, McGraw-Hill.
- Yukelson, D. (1984) Group motivation in sport teams. In J, Silva & R. Weinberg (Eds.), *Psychology foundaions in sport*(pp. 229-240). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Yukelson, D. (1993) *Applied Sport Psychology: Communication effectively*, 149-165.
- Yukelson, D. (1997) Principles of effective team building interventions in sport: A direct service approach at Penn State University. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9, 73-96.
- Zaccaro, S. J., Blair, v., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995) Collective efficacy. In J. Maddox(Ed). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp, 305-328). New York : Plenum Press.
- Zaccaro, Blair, Peterson & Zaznis, (1995) Collective efficacy. In J. Maddox (Ed.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 305-328). New York: Plenum Press.

--	--	--	--

♣ 태권도 지도자용

지도에 어려움을 느끼는 상황범주 조사

안녕하십니까?

태권도장은 다양한 신체기술 향상과 더불어 신체와 정신의 고른 발달을 교육과정으로 하고 있습니다.

그러나 많은 수련생들을 집단으로 지도하는 태권도장의 특성상, 수련생들의 개인적인 행동특성이나 관계적특성, 태권도장의 여러 가지 생활환경상, 수련생지도와 경영에 어려움을 느끼는 많은 상황들을 경험하실 거라 예측됩니다.

신체와 정신의 고른 발달을 위한 교육과정을 운영함에 있어, 예측되는 여러 가지 어려움에도 불구하고, 도장 지도자가 수련생 교육과 관리를 위하여 필요한 지도지침서는 아직 전무한 상태입니다.

이에 본 조사는 도장 현장에서 수련생교육과 관리에 어려움을 느끼는 상황범주들이 어떤 것들이 있는지 알아보고 지도지침서 편찬의 참고자료로 활용하고자 합니다.

여기에서 얻어진 자료는 우리 지도자들이 수련생을 교육하고 관리하는데 있어 어려움을 느끼는 상황들에서 효과적인 해결방안을 제시하는데 도움이 될 것입니다. 설문지의 응답 내용에는 맞고 틀린 것이 없으니 아래의 내용에 2~3개의 예시를 솔직하게 기입해주시요. 조사결과는 연구목적으로만 사용 할 것을 약속드립니다. 감사합니다.

○ 조선대학교 일반대학원 박사과정 정문자
○ 이메일: woodang12@hanmail.net

◆ 통계를 위한 기본적인 인적사항에 대한 질문입니다.

1. 성 별: __1) 남자 __ 2) 여자
2. 결혼여부: __1) 기혼 __1) 미혼
3. 연 령 대: __1) 20대 __2) 30대 __3) 40대 이상
4. 직위구분: __1) 판장 __2) 사범 __3) 기타_____
5. 지도경력: __1) 3년이내 __2) 4년-10년 __3) 11년 이상
6. 지 역: __1) 서울 __2) 인천 __3) 경기 __4) 강원도
 __5) 충청도 __5) 경상도 __6) 전라도 __7) 제주도

◆ 수련생 지도 및 관리에 어려움을 느끼는 상황은 언제입니까? (또는 지도에 어려움을 느끼는 갈등 상황은 주로 어떤 때입니까? 가능한 한 상세하게 적어주십시오.

★ 수련생의 문제 행동이나 성격적 특성에서 어려움을 느끼는 상황 :

수련시간 외

[예시] 1. 수련장 내-다른 친구들과 놀지 않고 자주 혼자 있을 때
수련장외- 친구들에게 욕 등 거친 언어를 사용할 때

수련시간 중

[예시] 1. 사범님 말씀 중에 말을 자르고 계속 끼어들 때

◆ 위의 문제 상황들에서 주로 사용하는 대처지도행동은 무엇입니까?

★ 수련생, 학부모, 지도자간의 관계적 특성에서 어려움을 느끼는 상황 :

수련시간 외

[예시] 1.(수련생-수련생, 수련생-지도자, 학부모-지도자)(도장에서 아이들끼리 ~일로 다뤘을 때)

수련시간 중

[예시] 1.수련 중 짝을 정해서 수련을 하고 있는데 짝을 바꿔달라고 할 때(짝이 싫다고 할 때)

◆위의 문제상황들에서 주로 사용하는 대처지도행동은 무엇입니까?

* 전체적인 수련생 통제나 관리의 문제에서 지도에서 어려움을 느끼는 상황 :

수련시간 외

[예시] 1. 다른 친구의 물건을 만졌을 때, 도난사고가 났을 때

수련시간 중

- [예시] 1. 수련 중에 가만히 서있지 못하고 계속 움직일 때
 2. 전체수련 시 기합소리가 작을 때(수련분위기가 다운되어 있을 때)

◆위의 문제상황들에서 주로 사용하는 대처지도행동은 무엇입니까?

★ 수련시간 운영 및 지도, 혹은 기타 예외적인 문제에서 어려움을 느끼는 상황 :

기타 도장 운영 및 지도의 문제

- [예시] 1.학부모가 도장의 승급심사에 참여하지 않아 승급에 탈락한 수련생에 대하여 항의할 때

◆위의 문제상황들에서 주로 사용하는 대처지도행동은 무엇입니까?

◆ 만약 당신이 수련생 지도에 어려움을 느꼈을 때, 전문적인 개입이나 교육을 받는다면 어떤 내용의 개입이나 교육적인 도움을 받고 싶으십니까?

문제해결 및 지도자 역량 개발

- [예시]. ~한 내용의 교육프로그램, ~한 분야의 전문가,

<촉진적 태권도 코칭언어 측정도구 1차문항>

하위변인별 문항	
감정알아주기	
1	나는 수련생들이 흥분해 있을 때, 내 말투를 가다듬는 편이다.
2	나는 수련생들의 감정을 자세히 알기위해 노력하는 편이다.
3	나는 수련생들의 숨은 감정도 읽으려고 노력한다.
4	나는 수련생들 간의 다툼이 있으면 서로의 감정을 잘 전달해준다.
5	나는 수련생들이 화가 났을 때 대화를 통해 풀어나가는 과정을 함께 한다.
6	나는 화가 난 수련생의 감정을 읽고 다스리는 과정을 함께 하려고 노력한다.
7	나는 수련생이 자신의 감정을 잘 못 알아차릴 때 감정적으로 반영하여 알아차리도록 해준다.
8	나는 수련생이 화가 났을 때 감정이 가라앉을때까지 기다려준다
9	나는 수련생이 말하는 것이 합당하지 않더라도 끝까지 들어준다
10	나는 다툼 수련생들이 서로의 감정을 이해할수 있도록 코치한다.
11	나는 적응을 힘들어하는 수련생들과 대화를 통해 혼란한 감정을 정리하는 시간을 가진 적이 있다.
책임감 돌려주기	
1	나는 수련규칙을 만들 때 수련생의 의견을 반영한다.
2	나는 수련생의 행동에 대한 책임을 자신에게 합리적으로 돌려준다.
3	나는 수련생의 행동을 지시하지 않고 스스로 결정하게 한다.
4	나는 수련생에게 행동에 대한 결과를 말해준다.
5	나는 수련생이 잘못했을 때 무엇이 잘못되었는지 구체적으로 설명하고 결과에 대해 스스로 책임지도록 한다.

6	나는 수련생이 적절한 행동을 선택하도록 각각의 행동의 결과를 잘 설명해준다.
7	나는 수련생이 행동을 스스로 선택할 수 있도록 기다려 준다.
8	나는 수련생이 아쉬운 선택을 할 때 선택을 유도하기 위해 개입하지 않는다.
9	나는 수련생이 이미 결정한 것을 다시 반복하더라도 수용해준다.
10	나는 수련생이 잘못된 선택으로 손해를 볼까봐 노심초사하지 않는다.
11	나는 내가 바라는 결정을 하도록 만들기 위해 수련생을 설득하지 않는다.

자존감 키워주기

1	나는 수련생의 강(장)점을 잘 찾아낸다.
2	나는 수련생에게 강(장)점에 대하여 적극적으로 말해준다.
3	나는 수련생에게 격려와 칭찬을 자주한다.
4	나는 수련생들이 어려워하는 기술을 설명할 때, 이해하기 쉽게 차분하게 말한다.
5	나는 수련생의 도전, 성취, 학습의 내적동기를 높이는 방식으로 수련 내용을 지도한다.
6	나는 수련생들과의 대화를 위해 자존감을 높이는 방법을 배우거나 연구한다.
7	나는 수련할 때 수련생들이 좌절하거나 상처받지 않도록 적합한 역할을 준다.
8	나는 수련생에게 말할 때 되도록 긍정적으로 한다.
9	나는 수련생들에게 자주 신뢰하는 마음을 표현한다.
10	나는 수련생들 개개인의 가치를 인정해 주는 말을 한다.
11	나는 수련생들에게 비난거리 보다는 칭찬거리를 찾으려고 애쓴다.
12	나는 수련생들 편에서 이야기 한다.
13	나는 내가 잘못했거나 실수 했을 때 수련생들에게 사과한다.

14	나는 수련생들로부터 도움을 받았을 때 고마움을 말로 표현한다.
격려하기	
1	나는 수련생의 최근 변화된 행동을 관찰하고 발견해서 말해준다
2	나는 경쟁상황에서 잘하는 수련생보다 열심히 하는 수련생을 더 많이 칭찬한다.
3	나는 수련생이 대회에 출전할 때 등수보다 참가나 도전에 더 큰 의미를 둔다.
4	나는 수련분위기가 가라앉았을 때 힘을 내도록 분위기를 바꿀 수 있다.
5	나는 수련생간의 협력적인 분위기를 잘 유도한다.
6	나는 수련생 개개인의 기술수준을 알고 달라진 점을 빨리 찾아서 말해줄 수 있다.
7	나는 수련생에게 연습이전과 이후의 변화를 찾아내서 알려준다.
8	나는 수련생에게 결과보다는 과정의 중요함을 강조한다.
9	나는 수련생의 변화를 발견했을 때, 머리카 등을 쓰다듬어 주며 표현한다.
10	나는 수련생들이 배우는 과정에서 좋은 태도를 보일 때 미소를 지으며 정서적으로 표현한다.
11	나는 수련생이 대회에 출전하여 만족스럽지 못한 성적을 내었을 때, 수련생의 감정을 격려한다.
규칙세우기	
1	나는 수련생들에게 도장의 행동범위와 규정을 명확히 설명한다.
2	나는 도장에 수련생의 행동규칙을 세워둔다.
3	나는 수련생들을 위한 규칙을 세우고 나서 사전에 면밀히 검토한다.
4	나는 수련생이 도장 규칙을 어겼을 때 일관성 있게 강화나 처벌을 한다.
5	나는 수련생에게 강화와 처벌에 대한 분명한 이유를 제시한다.

6	나는 규칙을 적용할 때, 지도자로서 곤란한 상황을 모면하기 위해 일관성을 저버리지 않는다.
7	나는 규칙을 적용할 때 수련생의 자존심을 지켜준다.
8	나는 수련생의 위험한 행동에 대하여 짧고 단호하게 제지한다.
9	나는 수련생의 태도에 대한 믿음을 일관성 있게 보여준다.
10	나는 규칙을 지키지 못하는 수련생들에게 반복적으로 설명해준다
11	나는 수련생의 잘못된 행동에 대하여 단호하게 반응한다.

자기통제하기

1	나는 수련생들이 자기 생각을 말할 때 마음을 열고 듣는 편이다.
2	나는 수련생의 행동에 대한 나의 감정을 잘 표현한다.
3	나는 수련생들의 행동으로 인해 내가 어떤 마음이 들었(드)는 지를 자세히 말하는 편이다.
4	나는 수련생들에게 화가 나도 감정이 상하지 않게 잘 말 할 수 있다.
5	나는 수련생에게 충동적으로 말하지 않는다.
6	나는 수련생에게 미안한 말일지라도 부드럽게 잘 말하는 편이다.
7	나는 화가 났을 때 수련생을 공격하는 말로 내 마음을 전하곤 한다. (역채점)
8	나는 수련생에게 직접 말하기 곤란한 것은 다른 사람을 통해 전하곤 한다.(역채점)
9	나는 수련생의 행동이 못마땅할 때 혼내는 말이 먼저 나간다.(역채점)
10	나는 수련생에게 거절할 때 내 입장을 잘 설명하는 편이다.
11	나는 수련생에게 안 좋은 소리를 해야 할 때 그냥 참는다.
12	나는 수련생이 마음에 안들 때 다른 방식으로 돌려준다.
13	나는 수련생들의 행동이 못마땅할 때, 부드럽고 차분하게 내 입장을 잘 설명한다.

<촉진적 태권도코칭언어 측정문항 내용타당도검증 >

다음은 태권도 지도자를 위한 촉진적 태권도 코칭언어 측정도구 개발을 위한 문항들입니다. 다음 문항들을 읽으신 후 하위변인을 측정하는데 적절성 여부와 문항의미이해 여부를 체크해 주십시오.

부적절한 평가를 받은 문항이 있을 경우 적절한 낱말이나 문장으로, 이해가 어려운 문장의 경우 이해하기 쉬운 문장으로 수정해 주시고, 각 하위 변인별로 측정에 적절한 문항이 있으시다면 추가해 주셔도 좋겠습니다. 바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 도움 주셔서 감사합니다.

- 조선대학교 박사과정 정문자 드림 -

NO	하위변인별 문항	평가(수정)결과				
		전혀 타당하지 않다	타당하지 않다	보통이다	타당하다	매우 타당하다
	규칙세우기					
1	나는 수련생들에게 도장의 행동범위와 규정을 명확히 설명한다.					
2	나는 도장에 수련생의 행동규칙을 세워둔다.					
3	나는 수련생들을 위한 규칙을 세우고 나서 사전에 면밀히 검토한다.					
4	나는 수련생이 도장 규칙을 어겼을 때 일관성 있게 강화나 처벌을 한다.					
5	나는 수련생에게 강화와 처벌에 대한 분명한 이유를 제시한다.					
6	나는 규칙을 적용할 때, 지도자로서 곤란한 상황을 모면하기 위해 일관성을 저버리지 않는다.					
7	나는 규칙을 적용할 때 수련생의 자존심을 지켜준다.					

8	나는 수련생의 위험한 행동에 대하여 짧고 단호하게 제지한다.					
9	나는 수련생의 태도에 대한 믿음을 일관성 있게 보여준다.					
10	나는 규칙을 지키지 못하는 수련생들에게 반복적으로 설명해준다					
11	나는 수련생의 잘못된 행동에 대하여 단호하게 반응한다.					
자존감 키워주기		전혀 타당하지 않다	타당하지 않다	보통이다	타당하다	매우 타당하다
1	나는 수련생의 강(장)점을 잘 찾아낸다.					
2	나는 수련생에게 강(장)점에 대하여 적극적으로 말해준다.					
3	나는 수련생에게 격려와 칭찬을 자주한다.					
4	나는 수련생들이 어려워하는 기술을 설명할 때, 이해하기 쉽게 차분하게 말한다.					
5	나는 수련생의 도전, 성취, 학습의 내적동기를 높이는 방식으로 수련 내용을 지도한다.					
6	나는 수련생들과의 대화를 위해 자존감을 높이는 방법을 배우거나 연구한다.					
7	나는 수련할 때 수련생들이 좌절하거나 상처받지 않도록 적합한 역할을 준다.					

8	나는 수련생에게 말할 때 되도록 긍정적으로 한다.					
9	나는 수련생들에게 자주 신뢰하는 마음을 표현한다.					
10	나는 수련생들 개개인의 가치를 인정해 주는 말을 한다.					
11	나는 수련생들에게 비난거리 보다 칭찬거리를 찾으려고 애쓴다.					
12	나는 수련생들 편에서 이야기 한다.					
13	나는 내가 잘못했거나 실수 했을 때 수련생들에게 사과한다.					
14	나는 수련생들로부터 도움을 받았을 때 고마움을 말로 표현한다.					
격려 하기		전혀 타당하지 않다	타당하지 않다	보통이다	타당하다	매우 타당하다
1	나는 수련생의 최근 변화된 행동을 관찰하고 발견해서 말해준다					
2	나는 경쟁상황에서 잘하는 수련생보다 열심히 하는 수련생을 더 많이 칭찬한다.					
3	나는 수련생이 대회에 출전할 때 등수보다 참가나 도전에 더 큰 의미를 둔다.					
4	나는 수련분위기가 가라앉았을 때 힘을 내도록 분위기를 바꿀 수 있다.					
5	나는 수련생간의 협력적인 분위기를 잘 유도한다.					

6	나는 수련생 개개인의 기술수준을 알고 달라진 점을 빨리 찾아서 말해줄 수 있다.					
7	나는 수련생에게 연습이전과 이후의 변화를 찾아내서 알려준다.					
8	나는 수련생에게 결과보다는 과정의 중요함을 강조한다.					
9	나는 수련생의 변화를 발견했을 때, 머리카락을 쓰다듬어 주며 표현한다.					
10	나는 수련생들이 배우는 과정에서 좋은 태도를 보일 때 미소를 지으며 정서적으로 표현한다.					
11	나는 수련생이 대회에 출전하여 만족스럽지 못한 성적을 내었을 때, 수련생의 감정을 격려한다.					
책임감 돌려주기		전혀 타당하지 않다	타당하지 않다	보통이다	타당하다	매우 타당하다
1	나는 수련규칙을 만들 때 수련생의 의견을 반영한다.					
2	나는 수련생의 행동에 대한 책임을 자신에게 합리적으로 돌려준다.					
3	나는 수련생의 행동을 지시하지 않고 스스로 결정하게 한다.					
4	나는 수련생에게 행동에 대한 결과를 말해준다.					

5	나는 수련생이 잘못했을 때 무엇이 잘못되었는지 구체적으로 설명하고 결과에 대해 스스로 책임지도록 한다.					
6	나는 수련생이 적절한 행동을 선택 하도록 각각의 행동의 결과를 잘 설명해준다.					
7	나는 수련생이 행동을 스스로 선택 할 수 있도록 기다려 준다.					
8	나는 수련생이 아쉬운 선택을 할 때 선택을 유도하기 위해 개입하지 않는다.					
9	나는 수련생이 이미 결정한 것을 다시 번복하더라도 수용해준다.					
10	나는 수련생이 잘못된 선택으로 손해를 볼까봐 노심초사하지 않는다.					
11	나는 내가 바라는 결정을 하도록 만들기 위해 수련생을 설득하지 않는다.					
자기주장적 대화		전혀 타당하지 않다	타당하지 않다	보통이다	타당하다	매우 타당하다
1	나는 수련생들이 자기 생각을 말할 때 마음을 열고 듣는 편이다.					
2	나는 수련생의 행동에 대한 나의 감정을 잘 표현한다.					
3	나는 수련생들의 행동으로 인해 내가 어떤 마음이 들었(드)는 지를 자세히 말하는 편이다.					

4	나는 수련생들에게 화가 나도 감정이 상하지 않게 잘 말 할 수 있다.					
5	나는 수련생에게 충동적으로 말하지 않는다.					
6	나는 수련생에게 미안한 말일지라도 부드럽게 잘 말하는 편이다.					
7	나는 화가 났을 때 수련생을 공격하는 말로 내 마음을 전하곤 한다.(역채점)					
8	나는 수련생에게 직접 말하기 곤란한 것은 다른 사람을 통해 전하곤 한다.(역채점)					
9	나는 수련생의 행동이 못마땅할 때 혼내는 말이 먼저 나간다.(역채점)					
10	나는 수련생에게 거절할 때 내 입장을 잘 설명하는 편이다.					
11	나는 수련생에게 안 좋은 소리를 해야 할 때 그냥 참는다.					
12	나는 수련생이 마음에 안들 때 다른 방식으로 돌려준다.					
13	나는 수련생들의 행동이 못마땅할 때, 부드럽고 차분하게 내 입장을 잘 설명한다.					
감정 알아주기		전혀 타당하지 않다	타당하지 않다	보통이다	타당하다	매우 타당하다
1	나는 수련생들이 흥분해 있을 때, 내 말투를 가다듬는 편이다.					
2	나는 수련생들의 감정을 자세히 알기 위해 노력하는 편이다.					

3	나는 수련생들의 숨은 감정도 읽으려고 노력한다.				
4	나는 수련생들 간의 다툼이 있으면 서로의 감정을 잘 전달해준다.				
5	나는 수련생들이 화가 났을 때 대화를 통해 풀어가는 과정을 함께 한다.				
6	나는 화가 난 수련생의 감정을 읽고 다스리는 과정을 함께 하려고 노력한다.				
7	나는 수련생이 자신의 감정을 잘 못 알아차릴 때 감정적으로 반영하여 알아차리도록 해준다.				
8	나는 수련생이 화가 났을 때 감정이 가라앉을 때까지 기다려준다				
9	나는 수련생이 말하는 것이 합당하지 않더라도 끝까지 들어준다.				
10	나는 다툼 수련생들이 서로의 감정을 이해할 수 있도록 코치한다.				
11	나는 적응을 힘들어하는 수련생들과 대화를 통해 혼란한 감정을 정리하는 시간을 가진 적이 있다.				

-끝-

--	--	--	--

♣ 태권도 지도자용

촉진적 태권도 코칭언어 질문지

안녕하십니까?

귀한 시간을 내어 본 연구에 협조해 주신 것에 감사드립니다.

본 설문은 태권도 지도자가 수련생을 지도하는 과정에서 사용되는 코칭언어에 대한 기초자료를 수집하여 태권도지도의 효율성을 높이기 위한 연구를 목적으로 제작되었습니다.

귀하께서 응답하신 내용은 개인정보를 포함한 모든 내용이 철저히 비밀이 보장되며, 응답하신 자료들은 연구목적 이외에는 결코 사용되지 않을 것임을 약속드립니다.

본 설문지의 응답내용에는 맞고 틀린 것이 없습니다. 응답하실 때는 최근 3개월간의 경험에 떠올리시고 귀하께서 경험하신 것에 대하여 솔직하게 체크해주시면 큰 도움이 되겠습니다. 감사합니다.

- 조선대학교 박사과정 정문자
- 이메일: woodang12@hanmail.net
- 연락처: 010.3618,3308

◆ 본 연구의 결과를 받아보기를 원하시는 지도자님께서서는 연락처를 남겨 주십시오.

이메일: _____

기타연락처: _____

<촉진적 태권도 코칭언어 질문문항 >

다음은 태권도 지도자를 위한 촉진적 태권도 코칭언어 측정도구 개발을 위한 문항들입니다. 최근 3개월간의 경험을 떠올리시고 아래의 해당하는 부분에 체크해주세요.

NO	하위변인별 문항	매우 그렇다	대체 로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	나는 수련생들에게 도장의 행동범위와 규정을 명확히 설명한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 수련생의 행동규칙을 세워둔다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생들을 위한 규칙을 세우고 나서 사전에 충분히 연습시킨다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 수련생이 도장 규칙을 어겼을 때 일관성 있게 강화나 처벌을 한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 수련생에게 강화와 처벌에 대한 분명한 이유를 제시한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 규칙을 적용할 때 지도자로서 곤란한 상황을 모면하기 위해 일관성을 저버리지 않는다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 규칙적용에 수련생의 자존심을 지켜준다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 수련생의 위험한 행동에 대하여 짧고 단호하게 제지한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 수련생에 대한 믿음을 일관성 있게 보여준다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 규칙을 지키지 못하는 수련생들에게 반복적으로 설명해 준다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 수련생의 잘못된 행동에 대하여 단호하게 반응한다.	①	②	③	④	⑤
1	나는 수련생의 강(장)점을 잘 찾아낸다.	①	②	③	④	⑤

2	나는 수련생에게 강(장)점에 대하여 적극적으로 말한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생에게 격려와 칭찬을 자주한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 수련생들이 어려워하는 기술을 설명할 때 이해하기 쉽게 차분하게 말한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 수련생의 도정, 성취, 학습의 내적동기를 높이는 방식으로 수련 내용을 지도한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 수련생들과의 대화를 위해 자존감을 높이는 방법을 배우거나 연구한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 수련할 때 수련생들이 좌절하거나 상처받지 않도록 적합한 역할을 준다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 수련생에게 말할 때 되도록 긍정적으로 말한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 수련생들에게 자주 신뢰하는 마음을 표현한다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 수련생들 개개인의 가치를 인정해 주는 말을 한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 수련생들에게 비난거리 보다는 칭찬거리를 찾으려고 애쓴다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 수련생들 편에서 이야기 한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 수련생들로부터 도움을 받았을 때 고마움을 말로 표현한다.	①	②	③	④	⑤
1	나는 수련생의 최근 변화도니 행동을 관찰하고 발견해서 말해준다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 경쟁상황에서 잘하는 수련생보다 열심히 하는 수련생을 더 많이 칭찬한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생이 대회에 출전할 때 등수보다 참가나 도전에 더 큰 의미를 둔다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 수련분위기가 가라앉았을 때 분위기를 빠르게 바꿀 수 있다.	①	②	③	④	⑤

5	나는 수련생간의 협력적인 분위기를 잘 만들 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 수련생 개개인의 기술수준을 알고 달라진 점을 빨리 찾아서 말해줄 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 수련생에게 연습이전과 이후의 변화를 찾아내서 알려준다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 수련생에게 결과보다는 과정의 중요함을 강조한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 수련생의 변화를 발견했을 때, 머리나 등을 쓰다듬어 주며 표현한다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 수련생들이 배우는 과정에서 좋은 태도를 보일 때 미소를 지으며 정서적으로 표현한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 수련생이 대회에 출전하여 만족스럽지 못한 성적을 내었을 때도 진심으로 격려한다.	①	②	③	④	⑤
1	나는 수련규칙을 만들 때 수련생의 의견을 반영한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 수련생의 행동에 대한 책임을 자신에게 합리적으로 돌려준다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생의 행동을 지시하지 않고 스스로 결정하게 한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 수련생에게 행동에 대한 결과를 자주 말해준다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 수련생이 잘못했을 때 무엇이 잘못되었는지 구체적으로 설명하고 결과에 대해 스스로 책임지도록 한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 수련생이 적절한 행동을 선택하도록 행동의 결과를 잘 설명해준다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 수련생이 행동을 스스로 선택할 수 있도록 기다려 준다.	①	②	③	④	⑤

8	나는 수련생이 아쉬운 선택을 할 때 선택을 유도하기 위해 개입하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 수련생이 이미 결정한 것을 다시 번복 하더라도 인정해준다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 수련생이 잘못된 선택으로 손해를 볼까 봐 노심초사하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 내가 바라는 결정을 하도록 만들기 위해 수련생을 설득하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
1	나는 수련생들이 자기 생각을 말할 때 마음을 열고 듣는 편이다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 수련생의 행동에 대한 나의 감정을 잘 표현한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생들의 행동으로 인해 내가 어떤 마음이 들었(드)는 지를 자세히 말하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 수련생들에게 화가 나도 감정이 상하지 않게 잘 말 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 수련생에게 충동적으로 말하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 수련생에게 미안한 말일지라도 부드럽게 잘 말하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 화가 났을 때 수련생에게 공격하는 말로 내 마음을 전하곤 한다.(역채점)	①	②	③	④	⑤
8	나는 수련생에게 직접 말하기 곤란한 것은 다른 사람을 통해 전하곤 한다.(역채점)	①	②	③	④	⑤
9	나는 수련생의 행동이 못마땅할 때 혼내는 말이 먼저 나간다.(역채점)	①	②	③	④	⑤
10	나는 수련생에게 거절할 때 내 입장을 잘 설명하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 수련생에게 안 좋은 소리를 해야 할 때 그냥 참는다.(역채점)	①	②	③	④	⑤

12	나는 수련생이 마음에 안들 때 다른 방식으로 돌려준다.(역채점)	①	②	③	④	⑤
13	나는 수련생들의 행동이 못마땅할 때, 부드럽고 차분하게 내 입장을 잘 설명한다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 수련생에게 곤란한 말을 해야 할 때 자리를 피해보리곤 한다.(역채점)	①	②	③	④	⑤
15	나는 수련생에게 말하기 어려운 사안을 거짓말로 돌려댄 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
1	나는 수련생들이 흥분해 있을 때, 내 말투를 가다듬는 편이다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 수련생들의 감정을 자세히 알기 위해 노력하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생들의 숨은 감정도 읽으려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 수련생들 간의 다툼이 있으면 서로의 감정을 잘 전달해준다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 수련생들이 화가 났을 때 대화를 통해 풀어가는 과정을 함께한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 화가 난 수련생의 감정을 읽고 다스리는 과정을 함께 하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 수련생이 자신의 감정을 잘 못 알아차릴 때 감정적으로 반영하여 알아차리도록 해준다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 수련생이 화가 났을 때 감정이 가라앉을 때까지 기다려준다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 수련생이 말하는 것이 합당하지 않더라도 끝까지 들어준다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 다툼 수련생들이 서로의 감정을 이해할 수 있도록 코치한다.	①	②	③	④	⑤

11	나는 적응을 힘들어하는 수련생들과 대화를 통해 혼란한 감정을 정리하는 시간을 가진 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
----	--	---	---	---	---	---

※ 다음은 지도자가 지각하는 코칭행동에 관한 설문입니다.

NO	문항내용	매우 그렇 다	대체 로그 렇다	보통 이다	별로 그렇 지 않다	전혀 그렇 지않 다
1	나는 수련시 수련생이 자신의 능력을 잘 발휘할 수 있도록 지도한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 중요한 문제들을 결정할 때 수련생들의 동의를 구한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생들과 상회하지 않고 계획을 세운다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 수련생들과 신뢰회복에 관심을 갖는다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 수련을 잘 했을 때 다른 사람들 앞에서 칭찬해 준다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 수련생들에게 기술을 개인적으로 지도한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 연습방법에 대하여 수련생들이 건의할 수 있도록 한다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 자신의 행동에 대하여 설명하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 수련생들 사이의 갈등을 해결 할 수 있도록 도와준다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 특별히 잘 했을 때 수련생들에게 잘했다고 말해준다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 해야 할 일을 미리 계획한다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 수련시 자신들의 방식대로 해 보도록 요구한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 어떤 점에 대해서도 양보하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 수련생들의 신뢰를 받기 위해 분위기를 만든다.	①	②	③	④	⑤

15	나는 수련생들이 동작을 잘 했을 때 상을 받도록 해 준다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 각 수련생들의 강점과 약점을 지적해 준다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 수련생들이 자신의 진도에 맞추어 스스로 훈련하게 한다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 수련생들과 거리를 둔다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 수련생들과 개인적으로 친한 관계를 유지하려 한다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 수련을 잘 할 때 칭찬을 한다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 매 상황마다 해야 할 것에 대해 각 수련생에게 세세하게 지시를 한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 수련 내용에 대해서 수련생이 결정하도록 한다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 수련생들이 질문하지 못하도록 한다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 수련생들의 복지를 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 수련생들이 잘 한일에 대해서 제때에 인정해준다.	①	②	③	④	⑤

※ 다음은 귀하의 업무에 대한 만족도에 관한 질문입니다.

NO	역할만족	매우 그렇 다	대체 로그 렇다	보통 이다	별로 그렇 지 않다	전혀 그렇 지않 다
1	나는 하고 있는 업무에 대하여 만족한다.	①	②	③	④	⑤
2	내가 원한다면 태권도 지도자에서 새로운 직 업으로 이동할 가능성이 많다.	①	②	③	④	⑤
3	내가 하고 있는 일이 나에게 적합하다.	①	②	③	④	⑤
4	내가 하고 있는 일에 대하여 흥미를 느낀다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 내가 수행하고 있는 업무의 계획과 목표 를 명확히 안다.	①	②	③	④	⑤
6	나의 근무조건(근무시간, 업무량)은 좋은 편 이다.	①	②	③	④	⑤
7	내가 맡고 있는 일을 통하여 나의 능력을 개 발할 수 있는 기회가 주어진다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 나의 역할 상 창의력을 발휘할 수 있는 기회가 많다.	①	②	③	④	⑤
9	현재 나의 역할은 나의 능력을 발휘하는데 적 절하다.	①	②	③	④	⑤
10	나의 역할은 복잡하고 창의성을 요구한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 나의 역할을 열성적으로 수행한다.	①	②	③	④	⑤
12	나의 직장은 역할 수행방법에 있어서 나에게 최대한 배려하고 있다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 일을 할 때 늘 정신적, 육체적으로 많은 긴장을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 나의 일 때문에 상당한 스트레스를 받는 다.	①	②	③	④	⑤
15	나의 직무는 따분하지 않고 대체로 재미가 있 다.	①	②	③	④	⑤
16	나의 역할에 대한 보람과 긍지를 느낀다.	①	②	③	④	⑤

인구학적 특성 질문지

※다음은 통계를 위한 기본적인 인적사항에 대한 질문입니다.

1. 당신의 성별은?
 - ① 남자 ② 여자

2. 당신의 연령은?
 - ① 25세 이하 ② 26~30세 이하 ③ 31~35세 이하 ④ 36~40세 이하
 - ⑤ 41세 이상

3. 당신의 태권도 수련경력은?
 - ① 10년 이하 ② 11년~15년 이하 ③ 16년~20년 이하 ④ 20년~25년 이하
 - ⑤ 26년 이상

4. 당신의 태권도 지도 경력은?
 - ① 1년 이하 ② 2년~5년 이하 ③ 6년~10년 이하 ④ 11년~15년 이하
 - ⑤ 16년 이상

5. 당신의 태권도 공인 단수는?
 - ① 공인 4단 이하 ② 공인 5단 ③ 공인 6단 ④ 공인 7단 이상

6. 당신의 학력은?
 - ① 고등학교 졸업 ② 대학 졸업 ③ 대학교 졸업 ④ 대학원 졸업이상

7. 당신의 태권도 지도자 직급은?
 - ① 사범 ② 관장 ③ 매니저

<촉진적 태권도 코칭언어 측정도구 >

NO	하위변인별 문항	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
감정 알아주기						
1	나는 수련생들의 일상적 감정을 알기위해 노력하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 수련생들 간의 다툼이 있으면 서로의 감정을 잘 알도록 설명해준다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생들의 숨은 감정도 읽으려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 다른 수련생들이 서로의 감정을 이해할 수 있도록 코치한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 화가 난 수련생이 자신의 감정을 인식하고 스스로 감정을 다스릴 수 있도록 함께 노력한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 수련생이 자신의 감정을 잘 알아차리지 못할 때 수련생의 감정을 반영하여 알아차리도록 해준다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 수련생이 말하는 것이 함당하지 않더라고 끝까지 들어준다.	①	②	③	④	⑤
책임감 돌려주기						
1	나는 수련생이 아쉬운 선택을 할 때 올바른 선택을 유도하기 위해 개입하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 수련생에게 행동을 지시하지 않고 스스로 결정하게 한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생이 행동을 스스로 선택할 수 있도록 기다려준다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 수련생이 내가 바라는 결정을 하도록 만들기 위해 수련생을 설득하지 않는다.	①	②	③	④	⑤

5	나는 수련규칙을 만들 때 수련생의 의견을 반영한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 수련생이 자신이 선택한 행동에 대한 결과를 직접 경험하게 한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 수련생이 이미 결정한 것을 다시 번복하더라도 수용해준다.	①	②	③	④	⑤

자존감 키워주기

1	나는 수련생의 도전, 성취, 학습의 내적동기를 높이는 방식으로 수련 내용을 지도한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 수련생들 개개인의 가치를 인정해 주는 말을 한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생들에게 자주 신뢰하는 마음을 표현한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 수련생들의 자존감을 높이는 대화를 하기 위해 배우거나 연구한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 수련생들이 좌절이나 상처를 이겨낼 수 있도록 적합한 역할을 주어 수련시킨다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 수련생에게 강(장)점에 대하여 적극적으로 말해준다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 수련생들이 어려워하는 기술을 설명할 때, 이해하기 쉽게 차분하게 말한다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 수련생에게 격려와 칭찬을 자주한다.	①	②	③	④	⑤

격려하기

1	나는 수련생이 대회에 출전할 때 등수보다 참가나 도전에 더 큰 의미를 두도록 지도한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 수련생이 대회에 출전하여 만족스럽지 못한 성적을 내었을 때, 수련생의 감정을 위로해준다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생에게 결과보다는 과정의 중요함을 강조한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 경쟁상황에서 잘하는 수련생보다 열심히 하는 수련생을 더 많이 칭찬한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 수련생들이 경쟁과정에서 서로 응원할 수 있도록 지도한다.	①	②	③	④	⑤

6	나는 수련생들이 경쟁활동시 서로 상대방을 지지하고 격려하도록 지도한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 수련분위기가 가라앉았을 때 힘을 내도록 분위기를 바꿀 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 수련생들이 협력적인 분위기를 만들도록 유도한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 수련생의 최근 변화된 행동을 관찰하고 발견해서 말해준다.	①	②	③	④	⑤

규칙 세우기

1	나는 수련생들에게 도장의 행동범위와 규정을 명확히 설명한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 도장에 수련생의 행동규칙을 세워준다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생들이 규칙을 익힐 때까지 연습하는 시간을 둔다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 수련생에게 강화와 처벌에 대한 분명한 이유를 설명한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 수련생이 규칙을 지킬 것이라는 믿음을 갖고 일관성 있게 대한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 수련생이 도장 규칙을 어겼을 때 일관성 있게 처벌한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 규칙을 지키지 못하는 수련생들에게 반복적으로 설명해준다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 수련생이 규칙을 잘 지켰을 때 일관성 있게 강화해준다.	①	②	③	④	⑤

자기 통제하기

1	나는 수련생에게 충동적으로 말하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 수련생들에게 화가 나도 감정이 상하지 않게 잘 말할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 수련생들이 감정을 표현하고자 할 때 편하게 표현할 수 있도록 내 말투를 조절한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 수련생들의 행동이 못마땅할 때, 부드럽고 차분하게 내 입장을 잘 설명한다.	①	②	③	④	⑤