



저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#) 

2014년 2월

교육학 석사학위청구논문

무용전공 대학생의 인지적 정서조절과
수업만족의 관계

조선대학교 교육대학원

무용교육 전공

정 유 진

무용전공 대학생의 인지적 정서조절과
수업만족의 관계

The Relationship between Cognitive Emotion Regulation and Class
Satisfaction among University Dance Students

2013년 2월

조선대학교 교육대학원

무용교육 전공

정 유 진

무용전공 대학생의 인지적 정서조절과
수업만족의 관계

지도교수 임지형

이 논문을 교육학석사(무용교육)학위
청구논문으로 제출함.

2013년 12월

조선대학교 교육대학원

무용교육 전공

정 유 진

정유진의
교육학 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 김미숙 (인)

위 원 조선대학교 교수 박준희 (인)

위 원 조선대학교 교수 임지형 (인)

2013년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

Abstract

| | |
|-------------------------|----|
| 제1장 서론 | 1 |
| 제1절 연구의 필요성 | 1 |
| 제2절 연구의 목적 | 4 |
| 제3절 연구가설 | 4 |
| 제4절 연구의 제한점 | 5 |
| 제5절 용어의 정의 | 6 |
| | |
| 제2장 이론적 배경 | 8 |
| 제1절 인지적 정서조절 | 8 |
| 제2절 수업만족 | 11 |
| | |
| 제3장 연구방법 | 14 |
| 제1절 연구대상 | 14 |
| 제2절 측정도구 | 15 |
| 제3절 연구절차 | 17 |
| 제4절 자료분석 | 17 |
| | |
| 제4장 연구결과 | 19 |
| 제1절 기술통계 | 19 |
| 제2절 다변량분석 | 20 |

| | |
|------------------------------|-----------|
| 제3절 상관분석 | 26 |
| 제5장 논의 | 30 |
| 제1절 집단 간 차이 | 30 |
| 제2절 인지적 정서조절과 수업만족의 관계 | 33 |
| 제6장 결론 및 제언 | 35 |
| 제1절 결론 | 35 |
| 제2절 제언 | 36 |
| 국문요약 | 38 |
| 참고문헌 | 40 |
| 부록 | 46 |

<표 목 차>

| | |
|---------------------------------------|----|
| 표 1. 연구대상의 인구사회학적 특성 | 14 |
| 표 2. 측정변인의 기술통계량과 신뢰도 | 19 |
| 표 3. 인지적 정서조절전략 하위요인의 평균과 표준편차 | 21 |
| 표 4. 인지적 정서조절전략의 2원 다변량 분석의 결과 | 22 |
| 표 5. 인지적 정서조절전략과 수업만족 요인간의 상관계수 | 28 |

<그림 목 차>

| | |
|--|----|
| 그림 1. 무용경력과 연습시간에 따른 긍정적 재평가 조절전략의 2원 상호작용 효과 | 23 |
| 그림 2. 무용경력과 연습시간에 따른 카타스트로피 조절전략의 2원 상호작용 효과 | 24 |
| 그림 3. 무용경력과 연습시간에 따른 긍정적 타자비난 조절전략의 2원 상호작용 효과 | 25 |

ABSTRACT

The Relationship between Cognitive Emotion Regulation and Class Satisfactions among University Dance Students

Jung, You-Jin

Advisor : Prof. Lim Ji-Hyung

Major in Dance Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study was to examine the differences of cognitive emotion regulation strategies among university dance students, and to analyze the relationships between students' cognitive emotion regulations and class satisfactions. Participants were 430 dance students (18 males, 412 females). Data were analyzed by two-way MANOVA and correlation analysis. The results of two-way MANOVA and correlation were as follows as:

First, students with low dance career less than 7 years reported higher positive reappraisal strategy to find positive aspects or its meaning to stressful events when they participated in dance classes for two hours after school.

Second, students with high dance career over 8 years reported higher catastrophizing to stressful events when they participated in dance classes over three hours after school.

Third, students with high dance career over 8 years reported higher

other-blame strategy to stressful events when they participated in dance classes over three hours after school.

Forth, a functional regulation strategies (rumination, positive refocusing, putting into perspective, refocus on planning, and positive reappraisal) among students' cognitive emotion regulations were positively related with the factors of class satisfactions, but dysfunctional regulation strategies (self-blame, other-blame, catastrophizing) were negatively related with the factors of class satisfactions.

In conclusion, these findings suggest that students' dancing careers and amount of practice after school can influence the levels of numerous cognitive emotion regulations. Especially, students' functional regulation strategies are the levels of their class satisfactions. Therefore, the results imply that learning knowledges and skills for utilizing effectively a functional emotion regulation be needed to dance students in order to get a higher sense of satisfaction in regular class and practices.

Key words: dance class, emotion, cognitive emotion regulation, class satisfaction, motivation

제1장 서론

제1절 연구의 필요성

개인에게 중요한 사건이 일어날 때 유발되는 정서는 생각을 이끌어내고 행동에 대한 동기를 부여하며, 개인의 생각과 의도에 관한 정보를 전달하며, 대인간 의사소통을 촉진시켜 자신의 사회적 환경을 이해하고 관리하는 데에 기여한다(Ekman, 2003; Forgas, 2006). 그러나 자신과 다른 사람의 정서를 적절히 인식하고 이해하며 조절하는 전략은 개인마다 다르다(Salovey & Mayer, 1990).

그 동안 많은 연구자들이 정서관련 개념들(예; 정서지능, 정서조절, 정서경험 등)과 관련 변인들 간의 관계를 연구해오고 있지만(Garnegski, Kraaij, & Spinhoven, 2001; Salovey & Mayer, 1990), 무용을 전공하는 학생들의 정서 조절전략에 관한 연구는 국내외적으로 매우 미흡한 실정이다. 무용 전공자들의 정서 조절전략이 중요한 것은 실기수업과 연습 환경이 학생들의 불안(김승철, 박준희, 2000; 황규자, 유지영, 2010; Thompson & Jaque, 2013)과 많은 스트레스를 불러일으키기 때문에(김선수, 나안숙, 신희홍, 2010; Noh, Morris, & Anderson, 2009), 이러한 부정적 경험을 적절히 조절하는 것이 필요하다.

정서 조절전략이란 어떤 정서를 감소시키고 유지시키며 증가시키는 데에 활용되는 모든 전략을 의미한다(Gross, 2001). 개인의 정서 조절전략은 성격과 정서적, 인지적, 사회적 발달뿐 아니라 심리적 안녕감과 성공적인 방어기능을 결정짓는 중요한 요소로서 알려져 있다(Cicchetti, Ackerman, & Izard, 1995; Jerman, Linden, d'Acromont, & Zermatten, 2006). 인지적 정서 조절전략이란 인지적 대처로도 바꿔 사용되며, 위협적이거나 긴장이 많은 사건을 경험하는 중이나 후에 행동적 대처전략 차원을 배제하고 순수하게 정서적으로

로 작성된 정보를 다루는 인지를 통한 정서조절을 의미한다(Garnefski, & Kraaij, 2006).

지금까지 대부분의 정서조절 연구들은 행동전략과 인지전략을 구분하지 않고 진행되어 연구 결과가 일관되지 않으며, 정서 조절전략 연구의 대부분이 행동적 측면의 전략들에 초점을 맞춘 것이 대부분이라는 한계가 보고되고 있다(안현의, 이나빈, 주혜선, 2013). 또한 개인이 성장함에 따라 외적이고 행동적인 정서조절보다 내적이고 인지적인 측면으로 옮겨가기 때문에 성인의 정서 조절전략을 탐색하기 위해서는 행동적 접근보다 인지적 접근에 초점을 맞춰야 한다는 연구결과에 따라, 인지적 측면의 정서 조절전략에 초점을 둔 연구의 필요성이 더욱 제기되었다(Garnefski, Kraaija, & Spinhoven, 2001).

그 결과 Garnefski 등(2001)이 9개의 인지적 정서 조절전략(자기 비난, 수용, 생각에 대한 집중, 긍정적인 재집중, 계획에 대한 재집중, 긍정적인 재평가, 가볍게 넘기기, 카타스트로피, 타자 비난)을 측정할 수 있는 질문지(Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, CERQ)를 개발하였다. 이 질문지는 국내에서도 일반 대학생(안현의 등, 2013)과 무용을 전공하는 고등학생과 대학생(최성이, 박중길, 2010)을 대상으로 타당도와 신뢰도가 검증되었다.

안현의 등(2013)의 연구에 의하면, 수용, 균형있게 바라보기, 긍정적인 재집중 등의 적응적 정서조절전략은 낮은 우울 정도와 관련 있지만 역기능적 정서 조절전략(자기비난, 타자비난, 카타스트로피)은 높은 우울 정도와 유의한 상관이 있음을 확인하였다. 최성이와 박중길(2010)은 무용전공 대학생들이 고등학생에 비해 타자 비난과 긍정적 재집중 수준이 더 높고 긍정적 재평가 수준은 더 낮은 것으로 보고하였다. 하지만 후속연구가 더 이상 시도되지 않아 무용전공 학생들의 경력과 연습 수준(연습량, 연습횟수 등)에 따른 인지적 정서조절전략 수준의 차이는 전혀 알려져 있지 않다.

한편, 학업 상황에서 학생들의 수업에 대한 만족도는 학업성취, 실력향상, 내적동기, 과제수행을 위한 노력과 지속행동에 많은 영향을 주는 것으로 알려져 있다(Cunningham, 2007). 물론 학생들의 만족수준을 결정짓는 요소는 학습환경, 목표성향, 교수행동, 동료나 교수자와의 관계, 수업내용 등 매우 다양하다. 기존의 연구는 수업시간에 긍정적인 정서를 경험한 무용전공 학생들일수록 수업 후 만족도가 높고(최효진, 2009), 무용수업과 연습 과정에서 긍정적인 분위기를 높게 지각한 대학생일수록 만족 수준이 더 높다고 보고하고 있다(박중길, 남진희, 2009; 유진, 백민경, 2009).

뿐만 아니라 일부 연구는 무용전공 학생들의 개인적 특성에 따른 수행만족의 차이를 보고하고 있다. 예를 들어, 무용학과 대학생을 대상으로 조사한 이화석, 위성식 및 박정희(2010)는 3학년 학생과 한국무용 전공자가 만족 수준이 가장 높고, 김혜련과 박진희(2012)는 무용전공에 따라 대학생들의 신체적, 환경적, 심리적 만족 수준에 차이가 있다고 보고하였다. 이해준과 최효진(2011)도 고등학생이 대학생보다 무용만족도가 더 높다는 결과를 제시하였다. 이렇듯, 연구대상에 따라 차이가 있거나 없는 것으로 나타나는 것은 기본적으로 학생들마다 학습환경에 대한 지각이 모두 다르기 때문이다.

특히, 서차영과 장보경(2013)의 연구는 인지적 정서조절전략과 수행만족 간의 관계를 이해하는데 중요한 시사점을 제공해주고 있다. 즉, 이들의 연구에서는 무용전공 대학생들의 나이와 경력에 따라 인지평가, 긍정적 부정적 정서반응, 그리고 수행만족 수준에 차이가 없지만, 무용시간에 경험하는 다양한 스트레스성 사건들을 도전할 만한 것으로 평가하는 대학생이 높은 만족감을 경험하며, 수업 중 긍정적 정서경험은 수행만족을 촉진시키는 반면, 부정적 정서경험은 만족 수준을 감소시키는 것으로 나타났다.

그 동안 무용을 전공하는 대학생들이 정규 수업과 방과 후 연습 과정에서 다양한 스트레스성 사건들을 경험한다는 것은 익히 잘 알려진 사실이다. 학

생들이 효과적인 정서 조절전략을 활용하는 경우, 그러한 스트레스를 적절히 극복해냄으로써 수업에 대한 만족도가 증진될 것으로 생각된다. 따라서 지금까지 무용을 전공하는 대학생들의 인지적 정서 조절전략에 대한 정보는 매우 빈약하다는 점에서, 우선적으로 무용과 직접적으로 관련된 대학생들의 경력과 방과 후 연습량에 초점을 두고 이들이 인지적 정서 조절전략 수준을 탐색하는 동시에 수업만족과의 관계를 알아볼 필요가 있다.

제2절 연구의 목적

인지적 정서 조절전략은 개인의 성격과 정서적, 인지적, 사회적 발달에 영향을 미칠 뿐만 아니라 심리적인 안녕감과 성공적인 방어기능을 결정짓는데 있어서 중요한 요소로 알려져 있다. 또한 수업 후 자신의 활동에 대하여 높은 만족감을 느끼는 학생들이 낮은 학생들에 비해 훨씬 더 높은 학업성취, 실력향상, 내적동기, 노력/지속행동을 보이는 것으로 알려져 있다.

따라서 이 연구의 목적은 무용 특성에 비추어 일반 학생들과는 달리 조기에 자신의 진로를 결정하고 오랫동안 무용을 해온 대학생들의 무용경력과 방과 후 연습시간(연습량)에 따라 이들의 인지적 정서조절전략 수준에 차이가 있는지를 검증하고, 인지적 정서조절전략과 수업만족 간의 상호 관계성을 검증하는 데에 두었다.

제3절 연구가설

이 연구에서 설정된 목적을 효과적으로 달성하기 위해 다음과 같이 두 가

지의 연구가설이 제시되었다.

첫째, 무용전공 대학생들의 무용경력과 방과 후 연습시간(연습량)에 따라 이들의 인지적 정서 조절전략 수준에 차이가 있을 것이다.

둘째, 무용전공 대학생들의 인지적 정서 조절전략과 수업만족 하위요인 간에 관계가 있을 것이다.

제4절 연구의 제한점

이 연구에서는 무용전공 대학생들의 인지적 정서 조절전략 수준의 차이와 수업만족 간의 관계를 알아보기 위해 다음과 같이 연구범위와 한계가 제시되었다.

첫째, 무용전공 대학생들의 인지적 정서 조절전략에 영향을 미칠 수 있는 요소들은 매우 다양하지만, 이 연구에서는 개인차 변인들 가운데 무용 경력과 방과 후 연습시간(연습량)만이 고려되었다.

둘째, 무용경력의 경우에 현재까지 이를 명확히 구분할 수 있는 기준이 없기 때문에, 이 연구에서는 전체 자료의 중앙값을 기준으로 무용경력 수준이 구분되었다.

셋째, 대학생들의 방과 후 연습시간(연습량)은 특별히 작품연습을 제외하고 일반적으로 2시간 정도로 이루어지기 때문에, 이 연구에서는 2시간 미만과 3시간 이상으로 집단이 구분되었다.

넷째, 인지적 정서조절전략이 학생들의 인지, 동기, 행동에 영향을 주는 것으로 알려져 있지만 정서 조절전략이 수업만족에 영향을 준다는 명

확한 근거가 없기 때문에, 이 연구에서는 인지적 정서 조절전략과 수업만족 하위요인 간의 관계성만이 분석되었다.

제5절 용어의 정의

이 연구에서 사용되는 주요 용어는 인지적 정서조절(a cognitive emotion regulation)과 수업만족(class satisfaction)이며, 각 용어의 의미는 아래와 같다.

1) 인지적 정서조절전략

정서조절은 특정 정서를 감소시키고 유지시키며 증진시키기 위해 활용되는 모든 전략을 의미한다(Gross, 2001). 인지적 정서조절이란 위협적이거나 긴장감을 불러일으키는 사건들을 경험하는 중이나 후에 행동적 대처전략을 배제하고 정서적으로 평가된 정보를 인지적 방식으로 다루는 조절전략을 의미한다(Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2001). 이 연구에서 인지적 정서조절전략이란 무용전공 대학생들이 실기 시간에 경험하는 다양한 부정적 사건이나 상황들로 일어난 정서적 반응들을 인지적으로 조절하기 위해 동원하는 전략들을 말한다.

2) 수업만족

만족이란 환경에 대하여 개인이 느끼는 감정이나 정서적 반응이다. 물론 개인이 느끼는 만족은 영역에 따라 다양한 요소로 구성될 수 있지만, 일반적으로 신체를 주로 사용하는 체육과 스포츠 맥락에서 만족은 신체활동 경험과 관련된 구조, 과정과 결과에 대한 복잡한 평가로부터 발현되는 긍정적인 정

서 상태를 의미한다(Chelladurai & Riemer, 1997). 이 연구에서 수업만족이란 무용전공 대학생들이 실기수업 후 경험하는 주관적인 만족감을 의미한다.

제2장 이론적 배경

제1절 인지적 정서조절

1. 인지적 정서조절의 개념

우리의 정서는 긍정적인 정서와 부정적인 정서로 나뉠 수 있다. 삶을 살아가면서 우리는 이러한 정서를 피할 수 없으므로 신체적·정신적 건강을 위하여 조절해나갈 수 있어야 한다.

정서조절이란 어떠한 정서를 감소시키고 유지시키며 증가시키는 데에 활용되는 모든 전략을 말한다(Gross, 2001). Thompson(1994)은 정서조절이란 목적을 성취하기 위한 정서반응, 특히 강력하고 일시적인 특징이 있는 정서반응을 검색하고, 평가하고, 수정하기 위한 내외적 과정이라고 하였다. 그러나 사실상 정서 조절의 개념은 매우 광범위하고 의식적, 무의식적인 인지적 과정뿐만 아니라 생리적, 사회적, 행동적 조절과정을 포함한다(Thompson & Calkins, 1996).

Totterdell(1999)에 의하면, 정서조절 전략은 인지와 행동이 결합되는 방식에 따라 좌우되고 개인마다 이들 전략을 활용하는 데에 차이가 있으며, 이 개인차는 특정한 정서적, 인지적, 사회적 결과를 가져온다고 하였다. 선행연구에 따르면 효과적인 정서조절을 위하여 자신의 정서에 대한 명확한 인식이 전제되어야 하는데, 자신의 정서를 명확히 인식하는 개인은 그렇지 못한 이들에 비해 심리적으로 건강하고 긍정적인 관점을 갖고 있으며 삶의 만족도가 높다고 나타나있다(Mayer & Stevens, 1994). 정서에 대한 인지적 처리의 역할은 정서를 의미 있게 할 뿐만 아니라 조절하도록 돕는다고 하면서, 무의식

적이거나 의식적인 인지과정을 통하여 조절될 수 있다(Greenberg, 2002).

Garnefski(2001)의 정의에 따라 ‘인지적 정서조절전략’은 부적응적 조절전략인 자기 비난, 타인 비난, 반추, 파국화와 적응적 조절전략인 수용, 계획 다시 생각하기, 긍정적 초점변경, 긍정적 재평가, 조망확대 9가지 하위요원으로 나뉘어 진다.

Greenberg(2002)의 선행 연구를 살펴 본 결과 정서에 대한 인지적 처리는 정서를 의미 있게 할 뿐 아니라 효과적인 정서조절이 되도록 돕는다고 하였다. 자신의 정서를 명확히 인식하는 과정은 신체적, 정신적 건강에 직접적인 영향을 미친다. 효과적인 정서조절의 사용으로 건강하고 만족스러운 삶을 누릴 수 있게 된다.

2. 인지적 정서조절과 관련변인

무용수업 상황에서 경험하는 스트레스 요인과 대처전략(박중길, 2004, 2005; 박중길, 이선애, 2004; 박중길, 이정철, 온채은, 2005; 박중길, 장윤정, 2005), 내적흥미(박중길, 이숙재, 성아름, 2009)와 즐거움(이숙재, 최효진, 박중길, 2009; 최효진, 2009)에 관한 연구는 학생들이 수업지도방식, 학습내용, 사회적 관계 등을 어떻게 지각하느냐에 따라 긍정적이거나 부정적인 정서를 경험한다고 말하고 있다.

정서를 성공적으로 조절하는 능력은 수많은 중요한 심리적, 사회적, 그리고 신체적 건강과 관계가 있으며(Abelson, Liverszon, Young, & Khan, 2005; Gross, 2007), 이러한 정서 조절전략은 개인의 성격과 정서적, 인지적, 사회적 발달에 영향을 미친다(Jerman, Linden, d’Acremont, & Zermatten, 2006).

Greenberg(2002)는 정서에 대한 인지적 처리의 역할은 정서를 의미있게 할

뿐만 아니라 조절하도록 돕는다고 하면서, 무의식적이거나 의식적인 인지 과정을 통한 조절로서는 인지적 정서조절 전략을 들 수 있는데, 이는 인지적 대처와 동일한 개념으로 정서를 조절하기 위한 인지적 과정을 의미한다 (Garnefskiet al., 2001). 선행연구에 따르면, 인지적 정서조절인 가지비난, 반추, 파국화 등이 불안과의 관계에서 강한 정적 상관을 나타내는 것으로 밝혀졌다(Garnefski, 2007). 또한 인지적 정서조절전략 중 적응적인 인지적 정서조절전략은 사회불안과 부적상관을 나타내었지만, 부적응적인 인지적 정서조절전략과는 강한 정적 상관을 보이는 것으로 나타내면서, 인지적 정서조절전략이 사회불안과의 상관관계가 매우 높다는 것으로 나타났다(성나래, 2009; Flett, Hewitt, 2002). 아울러 Ryff(1989)는 긍정적인 정서조절 전략이 6가지 심리적 안녕감 영역, 즉 환경에 대한 높은 통제감, 개인적 성장, 자아수용, 명확한 삶의 목적, 자율성, 긍정적 대인관계에서 깊은 관련을 보인다고 하였다. 김진희(2012)의 연구에 따르면 적응적인 인지적 정서조절전략을 많이 사용할수록, 분노를 파괴적으로 표출하거나 억제하는 것이 아니라 적절하게 조절하여 표현할 수 있게 된다고 하였다. 그러므로 무조건적으로 억제하기 보다는 적절한 방식으로 표현하는 방법을 학습시켜야 하겠다.

여러 정서 연구자들은 정서조절 전략이 개인의 정서 경험을 지각하고 처리하는 방식에 영향을 주어 정서경험의 내용과 정서가를 변화시키고 스트레스와 그에 대한 심리-신체적 반응방식을 매개하는 중요한 역할을 하기 때문에 개인이 정서조절을 위해 사용하는 전략 유형이 정서조절의 성공여부를 결정한다고 설명하고 있다(Lazarus, 1993; Gross, 2002).

제2절 수업만족

1. 수업만족의 개념

Locke(1969)에 의하면, 만족이란 환경에 대하여 개인이 느끼는 감정이나 정서적 반응이다. 물론 개인이 느끼는 만족은 영역에 따라 다양한 요소로 구성될 수 있지만, 일반적으로 신체를 주로 사용하는 체육과 스포츠 맥락에서 만족은 신체활동 경험과 관련된 구조, 과정과 결과에 대한 복잡한 평가로부터 발현되는 긍정적인 정서 상태를 의미한다(Chelladurai and Riemer, 1997).

선행연구에서는 무용수업의 재미는 무용에 대한 만족감과 관심을 불러일으키고 더 나아가 적극적인 무용 참가를 유도하는 것으로 나타났으며, 과도기에 접한 청소년들에게 긍정적인 정서 체험과 심리적 안정을 주는데 일조하는 것으로 나타났다. 또한 무용에 대한 재미와 만족은 무용에 대한 가치와 태도를 변화시켜 무용관련 소비행동에 영향을 미치는 것으로 나타났다(조진영, 2010).

윤현정(2004)는 교사가 같은 내용을 갖고 수업시간에 가르치더라도, 어떠한 수업전략을 선택하여 학생들과 상호작용을 하느냐에 따라 수업의 결과는 크게 달라진다고 하였으며, 교수-학습활동에서 학습자는 어떠한 교사를 만나고, 어떠한 교수방법을 접하느냐에 따라 학습만족도는 달라질 수 있다고 하였다(이만령, 2006). 이와 같이 수업의 만족을 향상시키는데 중요한 요소임을 알 수 있으며, 학생들과의 상호작용이 만족감에 미치는 영향이 크다는 것을 알 수 있다.

2. 수업만족과 관련변인

학생들의 학업수행을 촉진시키기 위한 하나의 방법으로서 수업만족 수준의 중요성을 강조해왔다(Driver, 2002; Everhart, 2000; Fulford and Zhang, 1993). 일반적으로 수업에 대한 만족도가 높은 학생들이 그렇지 않은 학생들에 비해 학업성취도, 실력향상, 내적동기, 과제 지속행동 수준이 더 높기 때문이다(Cunningham, 2007; Renninger and Snyder, 1983).

학생들의 만족수준을 결정짓는 요소는 학습환경, 목표성향, 교수행동, 동료나 교수자와의 관계, 수업내용 등 매우 다양할 것으로 가정된다(Locke, 1969). 예를들어 체육수업에서는 숙달경험, 인지발달, 교사의 지도방식, 규준적 성공, 상호작용, 재미/즐거움, 건강/체력 향상, 활력, 이완 등이 학생들의 수업만족을 결정짓는 중요한 요소로 알려져 있다(Cunningham, 2007).

무용전공 학생들의 만족과 관련된 선행연구를 살펴보자면 최효진(2009)은 무용과 대학생이 새로운 학습경험, 긍정적인 학습환경, 노력과 경쟁, 실력향상, 긍정적 교수행동, 긍정적 정서경험, 생리적 이점 등을 즐거움을 촉진시키는 요소라고 보고하였고, 이숙재(2009)의 연구에서는 과제활동과 학습, 사회적 상호작용, 신체적 유능성, 외적 보상, 능력활용, 정서적 유능성 등이 무용수업의 과정과 결과로서 경험하는 즐거움의 요인으로 나타났다. 박중길과 남진희(2009)는 성취목표 수준이 높은 대학생일수록 긍정적인 수업분위기와 만족 수준이 더 높다고 보고하였다.

교사가 학생을 지도하는 교수유형은 무용 교육 과정에서 가장 큰 결정요인이다. 김연진(2008)은 무용교육은 교육적 차원에 있어 학생의 인성발달에 중요한 요소가 되며, 훌륭한 무용교육은 교사의 효과적인 교수법을 통해 수업을 진행했을 때 가능하다고 하였다. 이와 같이 효율적 교수행동이 학생들의 수업에 대한 참여나, 태도, 만족감에 크게 영향을 미치는 요인임을 알 수 있

다(이해준, 최효진, 2011).

교수행동 유형이 수업만족에 미치는 영향력을 알아본 결과, 교수 행동 유형 중에서 훈련과 지시는 무용수업 환경만족을 예측하는 요인이며, 권위적인 교수행동은 교수행동에 대한 만족을 부정적으로 예측하는 요소로 나타났다(유진, 백민경, 2009).

무용을 통한 긍정적 감정은 무용에 대한 만족감을 높이고, 무용 참여를 유도 할 것이라는 예측 하에 무용수업의 재미를 높이기 위한 다양한 연구들이 이루어지고 있으며(이해준, 최효진, 2011), 리더의 다차원적 행동들(규정된 행동, 실제행동, 좋아하는 행동)이 서로 상호작용하여 학생들의 수행과 만족감을 결정한다고 제시하고 있다(Chlladurai and Saleh, 1978).

제3장 연구방법

제1절 연구대상

연구대상은 광주광역시와 수도권 소재의 5개 대학 무용학과 학생들이었다. 설문조사는 학과별로 100명씩 총 500명을 대상으로 실시되었지만, 462명이 설문조사에 참여하였다. 수집된 자료를 검토하는 과정에서 32명의 설문지가 이중응답이나 누락 등 불성실한 것으로 판단되어 제외되었다. 따라서 430명의 자료가 분석에 활용되었다.

<표 1>에 430명의 주요 인구사회학적 특성이 제시되어 있다. 표에서 보듯이, 남학생이 전체 연구대상의 4.2%를 차지하였으며, 여학생은 95.8%를 차지하였다. 전공별로는 발레가 28.8%, 한국무용은 32.6%, 그리고 현대무용이 38.6%를 차지하였다. 이들의 평균 무용경력은 7.33년이며, 평균 연령은 20.02세로 나타났다. 평균 연습시간은 151.72분(약 2시간 32분)이었다.

표 1. 연구대상의 인구사회학적 특성

| | 구분 | 사례수 | 백분위(%) |
|----|------|-----|--------|
| 성별 | 남학생 | 18 | 4.2 |
| | 여학생 | 412 | 95.8 |
| 전공 | 발레 | 124 | 28.6 |
| | 한국무용 | 140 | 32.6 |
| | 현대무용 | 166 | 38.6 |
| 학년 | 1학년 | 120 | 27.9 |
| | 2학년 | 150 | 34.9 |
| | 3학년 | 84 | 19.5 |
| | 4학년 | 76 | 17.7 |

제2절 측정도구

1. 인지적 정서조절 질문지

실기시간에 무용전공 대학생들의 인지적 정서조절 전략을 측정하기 위해서 최성이와 박중길(2010)이 신뢰도와 타당도를 검증한 Garnefski 등(2001)의 인지정서조절 검사지(CERG)'가 사용되었다. 국문판 질문지는 원본 질문지(9요인 36문항)와는 다르게 타자 비난, 긍정적 재평가, 생각 집중, 계획 재집중, 카타스트로피, 자기 비난, 긍정적 재집중 정서조절 전략을 측정하는 7요인 26 문항으로 구성되어 있다.

각 문항은 5점 Likert형으로 반응한다(1점=전혀 그렇지 않다, 5점=항상 그렇다). 각 하위요인의 점수는 해당 문항의 점수를 합산하여 얻어지며, 하위요인 점수가 높을수록 특정 인지 전략이 더 많이 사용되는 것으로 해석한다.

이 연구에서 사용되는 인지적 정서조절 질문지는 기존의 연구자들(안현의, 이나빈, 주혜선, 2013; 최성이, 박중길, 2010)이 무용 전공자와 일반 대학생들을 대상으로 측정모형의 신뢰도와 타당도를 검증하였기 때문에, Cronbach's α 로 추정하는 내적 일관성이 분석되었다.

이 연구에서 추출된 신뢰도 계수(α)는 .694에서 .721까지로 비교적 안정적인 계수를 나타냈다. 일반 대학생을 대상으로 이루어진 안현의 등(2013)의 연구에서는 .632에서 .892까지의 신뢰도 계수가 나타났으며(표 2. 참조), 예술고등학교와 대학 무용과 학생들을 대상으로 실시된 최성이와 박중길(2010)의 연구에서는 .624에서 .716까지의 신뢰도가 보고되었다.

2. 무용수업 만족 질문지

실기수업 후 무용전공 대학생들이 경험하는 주관적 만족도를 측정하기 위해 박중길(2010)이 번안한 Cunningham(2007)의 신체활동 수업 만족 질문지(the Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire, PACSQ)에 대하여 이해준과 최효진(2011)이 무용전공 고등학생과 대학생을 대상으로 질문지의 타당도와 신뢰도를 평가한 국문판 무용수업 만족 질문지가 사용되었다.

국문판 질문지는 학생들의 숙달경험, 인지발달, 수업지도 방식, 규준적 성공, 상호작용, 재미/즐거움, 건강/체력 향상, 활력, 이완 등을 측정하는 9요인 43문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 “전혀 만족하지 않는다(1점)”에서 “매우 만족한다(8점)”까지의 8점 Likert 척도로 반응한다. 각 요인별로 평균점수가 높을수록 해당 요인에 대한 대학생들의 수업만족 수준이 높은 것으로 해석한다.

앞서 인지적 정서조절전략 질문지와 마찬가지로 이 연구에서 사용된 무용수업 만족 질문지도 이해준과 최효진(2011)에 의해서 예술고등학교와 대학 무용학과 학생들을 대상으로 신뢰도와 타당도가 검증되었기 때문에 내적 일관성 분석만이 실시되었다.

이해준과 최효진(2011)의 연구에서 각 요인별 내적일관성 계수는 재미/건강/활력/이완 요인이 .838, 숙달경험과 인지발달 요인이 .876, 지도방식 요인이 .842, 상호작용 요인이 .829, 그리고 규준적 성공 요인이 .687로 비교적 양호한 계수를 나타내었다. 본 연구에서는 .881에서 .902까지의 높은 신뢰도를 보였다(표 2. 참조).

제3절 연구절차

앞서 기술된 바와 같이, 이 연구에서 사용되는 인지적 정서조절전략 질문지와 무용수업 만족 질문지는 무용을 전공하는 고등학생과 대학생을 대상으로 신뢰도와 타당도가 검증된바 있다. 따라서 국문판 질문지 문항이 수정 없이 그대로 사용되었다.

설문조사를 실시하기 위해서 광주광역시에 소재한 1개 대학과 수도권에 소재하는 4개 대학의 무용학과가 선정되었다. 연구자가 직접 각 학과를 방문하여 설문조사를 실시하는 것이 어렵기 때문에 학과 조교나 시간강사에게 설문조사의 취지와 목적을 설명하고 협조를 요청하였다.

다음으로 학과 조교나 시간강사가 조사일정에 맞추어 학생들에게 설문조사의 목적과 설문지 작성요령에 대하여 자세히 설명한 후 자기평가 기입법 (self-administration method)으로 솔직하게 응답해줄 것으로 요청하였다.

설문지 작성은 대략적으로 10분에서 15분 정도가 소요되었으며, 작성된 설문지는 모두 현장에서 곧바로 회수되어 연구목적에 따라 전산처리가 이루어졌다.

제4절 자료분석

수집된 자료는 신뢰롭지 못한 것으로 판단되는 설문지를 제외시켜 SPSS 15.0 통계 프로그램을 이용하여 분석되었다.

첫째, 기술통계를 실시하여 각 문항의 평균과 표준편차, 왜도, 첨도가 검토되었다.

둘째, 각 측정변인의 신뢰도를 알아보기 위해 내적 일관성 분석이 실시되었다.

셋째, 대학생들의 무용경력과 연습시간에 따른 인지적 정서조절과 무용수업 만족 수준의 차이를 알아보기 위해 2(무용경력)×2(연습시간) 다변량분석이 실시되었다. 무용경력 집단은 자료의 중앙값(median=7)을 기준으로 7년 이하의 학생들을 낮은 집단($n=246$)으로, 8년 이상의 학생들을 높은 집단($n=184$)으로 구분하였다. 또한 연습시간은 일반적인 연습시간을 기준으로 2시간 이하 집단($n=282$)과 3시간 이상 집단($n=148$)으로 구분하였다.

넷째, 대학생들의 인지적 정서조절전략과 수업만족 간의 상호 관계성을 알아보기 위해 이변량 상관분석이 실시되었다. 모든 통계적 유의수준은 $\alpha=.05$ 수준으로 설정되어 검증되었다.

제4장 연구결과

제1절 기술통계

<표 2>에 16개 측정변인에 대한 기술통계량과 Cronbach's α 계수가 제시되어 있다. 표에서 보듯이, 5점 척도에서 각 문항은 1에서 5까지의 범위로 재학생들이 각 문항에 대하여 매우 민감하게 반응함을 알 수 있다.

또한 왜도(≤ 2)와 첨도(≤ 7)에서는 각 문항이 그 기준치를 초과하지 않아 자료가 다변량 정규성 가정을 충족한 것으로 평가되었다. 이 결과는 2원 다변량 분석을 실시하는데 반영되었다.

표 2. 측정변인의 기술통계량과 신뢰도

| 변인 | 반응범위 | 평균 | 표준편차 | 왜도 | 첨도 | α |
|---------|-------|------|------|------|------|----------|
| 자기비난 | 1 - 5 | 3.07 | .68 | -.31 | .57 | .694 |
| 생각집중 | 1 - 5 | 3.44 | .64 | .14 | .17 | .702 |
| 긍정적 재집중 | 1 - 5 | 3.01 | .77 | -.11 | .45 | .714 |
| 계획 재집중 | 1 - 5 | 3.45 | .72 | .19 | -.01 | .695 |
| 긍정적 재평가 | 1 - 5 | 3.41 | .78 | .12 | -.25 | .705 |
| 카타스트로피 | 1 - 5 | 2.77 | .72 | -.06 | -.03 | .713 |
| 타자비난 | 1 - 5 | 2.66 | .72 | -.14 | .48 | .721 |
| 숙달경험 | 1 - 5 | 3.74 | .72 | .01 | -.43 | .886 |
| 인지발달 | 1 - 5 | 3.57 | .69 | .10 | .25 | .889 |
| 지도방식 | 1 - 5 | 3.59 | .70 | -.17 | .80 | .894 |
| 규준적 성공 | 1 - 5 | 3.47 | .83 | .23 | -.03 | .902 |
| 상호작용 | 1 - 5 | 3.52 | .70 | .10 | -.00 | .897 |
| 재미/즐거움 | 1 - 5 | 3.69 | .71 | .01 | .12 | .882 |
| 건강/체력 | 1 - 5 | 3.61 | .75 | -.15 | .14 | .885 |
| 활력 | 1 - 5 | 3.74 | .69 | .08 | -.32 | .881 |
| 이완 | 1 - 5 | 3.55 | .72 | .30 | -.10 | .893 |

제2절 다변량분석

무용전공 대학생들의 경력과 연습시간에 따른 인지적 정서조절 수준의 차이를 알아보기 위해서 2원 다변량 분석이 이루어졌다. 이를 위해서 각 측정변인의 기술통계량과 다변량 분석의 결과가 <표 3>과 <표 4>에 각각 제시되었다.

<표 3>에 무용전공 대학생들의 경력과 연습시간에 따른 인지적 정서조절 전략 하위요인의 평균과 표준편차가 제시되어 있다.

먼저, 무용경력 수준에 따른 인지적 정서조절전략 하위요인의 평균점수를 살펴보면, 무용경력이 7년 이하의 무용과 대학생들은 8년 이상의 대학생들에 비해 자기비난, 생각에 집중, 긍정적 재집중, 계획에 재집중 및 긍정적 재평가 전략에서 더 높은 점수를 보고하였으며, 8년 이상의 대학생들은 7년 이하의 대학생들과 비교하여 카타스트로피와 타자비난에서 더 높은 점수를 보고하였다.

다음으로, 무용경력 수준에 따른 무용수업 만족 하위요인의 평균점수를 살펴보면, 무용경력이 7년 이하의 무용과 대학생들은 8년 이상의 대학생들에 비해 생각에 집중, 카타스트로피 및 타자비난에서 더 높은 점수를 보고한 반면, 8년 이상의 대학생들은 7년 이하의 대학생들과 비교하여 자기비난, 긍정적 재집중, 계획에 재집중 및 긍정적 재평가 전략에서 더 높은 점수를 보고하였다.

표 3. 인지적 정서조절전략 하위요인의 평균과 표준편차

| 변인 | 무용경력 | | 연습시간 | |
|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 7년이하 | 8년이상 | 2시간이하 | 3시간이상 |
| 자기비난 | 3.11(.72) | 3.01(.62) | 3.03(.68) | 3.14(.69) |
| 생각집중 | 3.48(.66) | 3.39(.61) | 3.46(.64) | 3.39(.64) |
| 긍정적 재집중 | 3.10(.83) | 2.89(.66) | 3.00(.74) | 3.03(.84) |
| 계획 재집중 | 3.49(.74) | 3.40(.69) | 3.39(.70) | 3.56(.74) |
| 긍정적 재평가 | 3.41(.83) | 3.40(.71) | 3.37(.77) | 3.47(.79) |
| 카타스트로피 | 2.69(.74) | 2.87(.69) | 2.79(.70) | 2.72(.76) |
| 타자비난 | 2.60(.74) | 2.74(.68) | 2.70(.72) | 2.59(.72) |

주: () 안의 숫자는 표준편차임.

앞서 제시된 인지적 정서조절전략 하위요인 수준이 대학생들의 무용경력과 연습시간에 따라 유의한 차이가 있는지를 검증하기 위해서 2원 다변량 분석이 실시되었다. 분석 결과는 <표 4>에 제시되었다.

다변량 분석을 실시하기 전, 자료의 변량-공변량 행렬의 동질성 가정이 충족되는지를 알아보기 위해서 Box's M값이 검토되었다. 그 결과 Box's M=260.36, $F=2.99$, $p=.001$ 로 유의한 것으로 나타나 동질성 가정이 충족되지 않는 것으로 평가되었다. 따라서 현재의 유의수준을 .05에서 .01로 보다 엄격히 설정하여 무용경력과 연습시간에 따른 인지적 정서조절전략 하위요인의 수준에 차이가 있는지를 검증하였다.

<표 4>에서 알 수 있듯이, 2원 다변량 분석을 실시한 결과는 무용경력에 따른 주효과(Wilks' Lambda=.917, $F(7.420)=5.43$, $p=.001$, $\eta^2=.08$)와 연습시간에 따른 주효과(Wilks' Lambda=.947, $F(7.420)=3.37$, $p=.002$, $\eta^2=.05$), 그리고 무용경력과 연습시간에 따른 상호작용 효과(Wilks' Lambda=.949, $F(7.420)=3.24$, $p=.002$, $\eta^2=.08$)가 모두 통계적으로 유의하였다.

표 4. 인지적 정서조절전략의 2원 다변량 분석의 결과

| 구분 | 변인 | $F_{(1,426)}$ | P | η^2 | 관측 검증력 |
|---------|---------|---------------|------|----------|--------|
| 경력 | 자기비난 | 3.35 | .068 | .008 | .447 |
| | 생각집중 | 2.75 | .098 | .006 | .381 |
| | 긍정적 재집중 | 9.07 | .003 | .021 | .852 |
| | 계획 재집중 | 4.26 | .040 | .010 | .540 |
| | 긍정적 재평가 | 1.65 | .199 | .004 | .250 |
| | 카타스트로피 | 12.67 | .000 | .029 | .944 |
| | 타자비난 | 9.64 | .002 | .022 | .873 |
| 연습시간 | 자기비난 | 3.21 | .074 | .007 | .432 |
| | 생각집중 | .89 | .344 | .002 | .157 |
| | 긍정적 재집중 | .55 | .456 | .001 | .116 |
| | 계획 재집중 | 5.90 | .016 | .014 | .679 |
| | 긍정적 재평가 | 1.33 | .249 | .003 | .210 |
| | 카타스트로피 | 1.30 | .255 | .003 | .206 |
| | 타자비난 | 2.52 | .113 | .006 | .354 |
| 경력×연습시간 | 자기비난 | .05 | .820 | .000 | .056 |
| | 생각집중 | 1.55 | .213 | .004 | .238 |
| | 긍정적 재집중 | .63 | .425 | .001 | .125 |
| | 계획 재집중 | 2.95 | .086 | .007 | .403 |
| | 긍정적 재평가 | 10.65 | .001 | .024 | .903 |
| | 카타스트로피 | 9.76 | .002 | .022 | .877 |
| | 타자비난 | 13.00 | .000 | .030 | .949 |

이 연구에서 주요 관심사인 무용경력과 연습시간에 따른 상호작용 효과를 살펴보기 위해 단일변량 F 값을 보면, 7개의 인지적 정서조절전략 중에서 긍정적 재평가($F=10.96$, $p=.001$, $\eta^2=.024$), 카타스트로피($F=9.76$, $p=.002$, $\eta^2=.022$), 그리고 타자비난($F=13.00$, $p=.001$, $\eta^2=.030$)에서 통계적으로 유의한 상호작용 효과가 나타났다.

따라서, 상호작용 효과가 유의한 이들 세 개의 인지적 조절전략의 양상을 살펴보기 위해 각각 그림으로 제시하고 이를 해석하였다.

<그림 1>은 대학생들의 무용경력에 따른 연습시간에 따른 긍정적 재평가 조절 전략의 2원 상호작용 효과를 제시한 것이다. 무용경력이 7년 이하의 대학생들이 2시간 이내로 무용을 연습할 때 자신이 느끼는 정서에 대해 가장 긍정적으로 재평가하는 조절전략을 활용한다고 보고하였다.

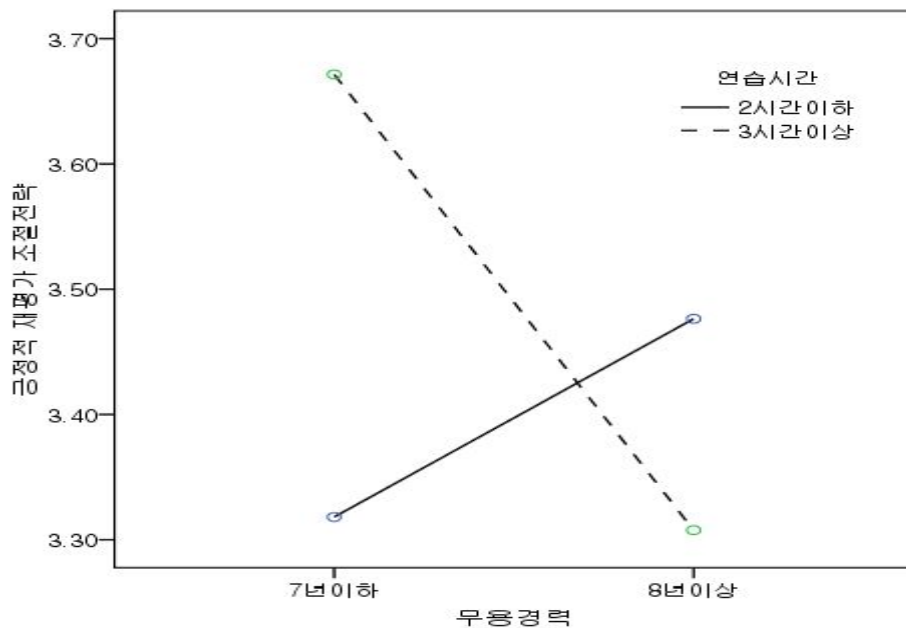


그림 1. 무용경력에 따른 연습시간에 따른 긍정적 재평가 조절전략의 2원 상호작용 효과

<그림 2>는 대학생들의 무용경력에 따른 연습시간에 따른 카타스트로피 조절 전략의 2원 상호작용 효과를 제시한 것이다. 그림에서 보듯이, 무용경력이 8년 이상인 대학생들이 다른 대학생들과 비교하여 3시간 이상 연습할 때 자신이 다른 동료들보다 훨씬 더 나쁜 경험을 했다는 생각을 하거나 자신의 연습경

힘을 최악으로 여기도록 생각한다고 보고하였다.

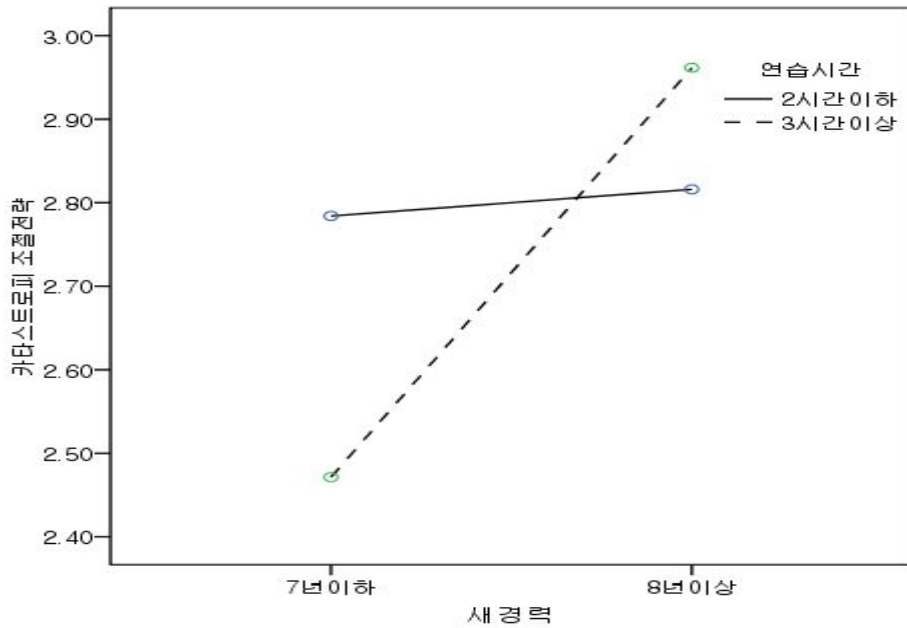


그림 2. 무용경력과 연습시간에 따른 카타스트로피 조절전략의 2원 상호작용 효과

<그림 3>은 대학생들의 무용경력과 연습시간에 따른 타자 비난 조절전략의 2원 상호작용 효과를 제시한 것이다. 그림에서 알 수 있듯이, 8년 이상 오랫동안 무용을 해온 대학생들이 다른 학생들과 비교하여 3시간 이상 연습할 때 연습 과정에서 자신에게 벌어짐 일의 원인이 다른 사람들에게 있다고 생각하거나 남들이 잘못된 점을 생각하도록 만드는 전략을 활용한다고 보고하였다.

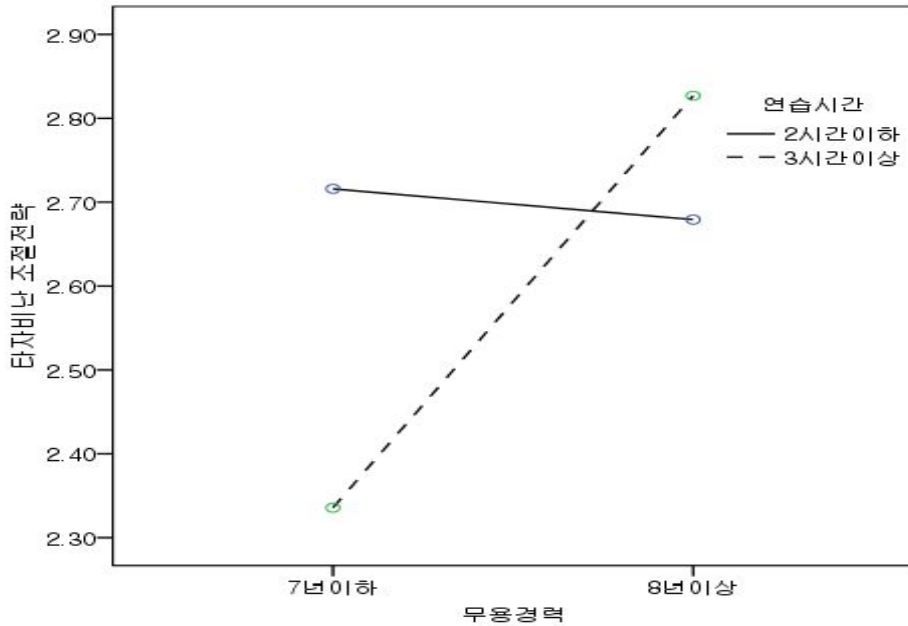


그림 3. 무용경력과 연습시간에 따른 타자비난 조절전략의 2원 상호작용 효과

다음으로, 무용경력에 따른 주효과와 연습시간에 따른 주효과가 나타났기 때문에 인지적 정서조절전략 하위요인에 대한 두 경력집단 간의 차이가 존재하는지를 알아보기 위해서 단변인 F 값이 확인되었다.

앞서 <표 3>과 <표 4>에 제시된 바와 같이, 대학생들의 무용경력 수준에 따른 7개 조절전략의 차이를 확인한 결과는 7년 이하의 경력을 가진 대학생들이 8년 이상의 대학생들보다 더 높은 긍정적 재집중($M=3.10$)과 계획 집중($M=3.49$) 조절전략을 활용하는 것으로 나타났다. 반면에, 8년 이상의 경력을 가진 대학생들이 7년 이하의 대학생들보다 더 높은 카타스트로피($M=2.87$)와 타자비난($M=2.74$) 조절전략을 활용하였다.

그러나 자기비난과 생각집중, 그리고 긍정적 재평가 조절전략은 무용경력 집단 사이에 유의한 차이가 없는 것으로 보고되었다.

다음은 대학생들의 연습시간 수준에 따른 7개 조절전략의 차이가 확인되었다. 그 결과 계획 재집중 조절전략에서 두 집단 간의 유의한 차이가 발견되었다($F=5.90$, $p=.016$, $\eta^2=.014$). 즉, 평소 방과 후 연습 시에 3시간 이상 연습을 하는 대학생들이 2시간 이내로 연습하는 대학생들보다 앞으로 부정적 사건들을 어떻게 조절하고 다음에 어떤 단계를 밟아갈지 구체적으로 생각하는 전략을 더 높게 활용하는 것으로 나타났다.

그러나 나머지 6개 인지적 정서조절전략 수준에서는 두 집단 간의 유의한 차이는 없는 것으로 확인되었다.

제3절 상관분석

마지막으로, 무용전공 대학생들의 인지적 정서조절전략과 수업만족 하위요인 간의 관계를 알아보기 위해서 이변량 상관분석이 실시되었다. 그 결과는 <표 5>에 제시되어 있다.

먼저, 각 하위요인 내 상관계수를 간략히 살펴보면, 인지적 정서조절전략 하위요인 간의 상관은 -.23에서 .67까지의 계수를 보였으며, 특히 계획 재집중과 긍정적 재평가($r=.62$, $p<.01$), 카타스트로피와 타자비난($r=.62$, $p<.01$) 간의 상관계수가 가장 높은 것으로 나타났다.

무용수업 만족 하위요인 간의 상관계수는 -.14에서 .70까지의 값을 나타냈으며, 숙달경험과 인지발달 간의 상관계수($r=.70$, $p<.01$), 건강/체력과 활력간의 상관계수($r=.70$, $p<.01$)가 가장 높은 것으로 나타났다.

마지막으로, 인지적 정서조절전략과 무용수업 만족 하위요인 간의 상관을 살펴보면, 인지적 정서조절전략의 자기비난은 수업만족요인의 숙달경험, 인지발달, 지도방식, 재미/즐거움, 활력 사이에 .11에서 .26까지의 정적 관계를 나

타냈다.

생각집중 조절전략은 9개의 수업만족 요인들과 .16에서 .41까지의 정적 상관을 보였으며, 특히, 활력과 가장 높은 관계를 나타냈다($r=.41, p<.01$). 긍정적 재집중 조절전략은 수업만족의 인지발달과 상호작용 요인 사이에 각각 .10과 .12의 낮은 정적 상관을 보였으며, 계획 재집중 조절전략은 9개의 수업만족 요인들과 .12에서 .38까지로 모두 정적으로 관련이 있었다. 긍정적 재평가 조절전략도 9개의 수업만족 하위요인들과 .18에서 .45까지로 모두 정적으로 관련이 있으며, 활력과 가장 강한 정적 관계를 나타냈다($r= .45, p<.01$).

반면에, 역기능적 정서조절전략인 카타스트로피는 수업만족 하위요인 중에서 숙달경험, 인지발달, 건강/체력, 활력 간에 -.21에서 -.13까지로 모두 부정적으로 관련이 있었다. 타자비난 조절전략은 숙달경험, 인지발달, 재미/즐거움, 건강/체력, 활력 간에 -.20에서 -.11까지로 모두 부정적으로 관련이 있는 것으로 나타났다.

따라서 무용전공 대학생들의 인지적 정서조절전략과 무용수업 만족 하위요인들 간의 상관계수를 종합하면, 전반적으로 기능적인 조절전략들(생각집중, 긍정적 재집중, 계획 재집중, 긍정적 재평가)은 수업만족 요인들과 긍정적으로 관련이 있지만, 역기능적인 정서조절전략들(자기비난, 카타스트로피, 타자비난)은 무용수업 만족 하위요인들과 부정적으로 관련이 있음을 알 수 있다.

표 5. 인지적 정서조절전략과 수업만족 요인간의 상관계수

| 변인 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|------------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|-------|
| 1. 자기비난 | 1 | | | | | | | |
| 2. 생각집중 | .44** | 1 | | | | | | |
| 3. 긍정적 재집중 | -.06 | .10* | 1 | | | | | |
| 4. 계획 재집중 | .25** | .67** | .12* | 1 | | | | |
| 5. 긍정적 재평가 | .25** | .52** | .03 | .62** | 1 | | | |
| 6. 카타스트로피 | .15** | .05 | .16** | -.04 | -.15** | 1 | | |
| 7. 타자비난 | .04 | .04 | .11* | -.11* | -.23** | .62** | 1 | |
| 8. 숙달경험 | .13** | .27** | .05 | .31** | .34** | -.18** | -.13** | 1 |
| 9. 인지발달 | .11* | .29** | .10* | .29** | .36** | -.21** | -.20** | .70** |
| 10. 지도방식 | .26** | .29** | .03 | .27** | .40** | -.05 | -.09 | .53** |
| 11. 규준적 성공 | .09 | .16** | -.06 | .12* | .18** | .01 | .02 | .49** |
| 12. 상호작용 | .01 | .24** | .12* | .31** | .29** | -.02 | .04 | .44** |
| 13. 재미/즐거움 | .16** | .31** | .08 | .35** | .41** | -.07 | -.12* | .50** |
| 14. 건강/체력 | .06 | .31** | .05 | .33** | .33** | -.13** | -.11* | .53** |
| 15. 활력 | .13** | .41** | .06 | .38** | .45** | -.14** | -.14** | .58** |
| 16. 이완 | .06 | .22** | .04 | .27** | .32** | -.08 | -.08 | .48** |

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

| 변인 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----|
| 1. 자기비난 | | | | | | | | |
| 2. 생각집중 | | | | | | | | |
| 3. 긍정적 재집중 | | | | | | | | |
| 4. 계획 재집중 | | | | | | | | |
| 5. 긍정적 재평가 | | | | | | | | |
| 6. 카타스트로피 | | | | | | | | |
| 7. 타자비난 | | | | | | | | |
| 8. 숙달경험 | | | | | | | | |
| 9. 인지발달 | 1 | | | | | | | |
| 10. 지도방식 | .53** | 1 | | | | | | |
| 11. 규준적 성공 | .48** | .48** | 1 | | | | | |
| 12. 상호작용 | .36** | .36** | .27** | 1 | | | | |
| 13. 재미/즐거움 | .56** | .56** | .44** | .62** | 1 | | | |
| 14. 건강/체력 | .46** | .46** | .43** | .48** | .66** | 1 | | |
| 15. 활력 | .46** | .46** | .44** | .51** | .70** | .69** | 1 | |
| 16. 이완 | .44** | .32** | .39** | .40** | .54** | .58** | .69** | 1 |

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

제5장 논의

제1절 집단 간 차이

무용전공 대학생들의 무용경력과 방과 후 연습시간(연습량)에 따라 이들의 인지적 정서 조절전략 수준에 차이가 있는지를 검증하기 위해 2원 다변량 분석이 실시되었다. 분석 결과 대학생들의 무용경력 수준과 연습량에 따라 7개 인지적 정서 조절전략 수준에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 무용 경력과 연습량에 따른 상호작용 효과가 인지적 정서 조절전략 중 긍정적 재평가와 카타스트로피 그리고 타자비난에서 나타났다.

먼저 주효과를 살펴보면, 자기비난과 생각 집중, 긍정적 재평가 조절전략에서는 무용경력이 7년 이하의 학생들과 8년 이상의 학생들 사이에 차이가 존재하지 않는 것으로 나타났다. 하지만 긍정적 재집중과 계획 재집중 조절전략 수준은 무용경력 7년 이하의 학생들이 8년 이상의 학생들보다 더 높은 것으로 나타났다.

이 결과는 본 연구와 직접적으로 관련된 선행연구가 없어 비교할 수는 없지만, 7년 미만의 대학생들이 무용 상황에서 스트레스성 사건들을 경험할 때마다 앞으로 부정적 사건들을 어떻게 조절하고 다음에 어떤 단계를 밟아갈지 구체적으로 생각하는 동시에 스트레스를 일으키는 실제 사건들을 생각하는 대신에 즐겁고 유쾌한 생각을 하도록 도와 그 사건들과 아무런 상관없는 즐거운 일을 생각하거나 기분 좋은 것을 생각하는 전략을 활용한다는 것을 시사한다.

반면에 8년 이상 오랫동안 무용을 해온 대학생들은 무용 상황에서 스트레스성 사건들을 경험할 때마다 자신에게 벌어진 사건의 원인이 함께 춤추는 다른 동료들에게 있다고 생각하거나 남들이 잘못된 점만을 생각하는 경향이

강하며, 또한 자신이 다른 동료들보다 훨씬 더 나쁜 경험을 했다는 생각을 하거나 자신의 경험을 최악으로 간주하는 경향이 강하다는 것을 보여주었다.

이어서, 대학생들의 무용연습량의 주효과를 살펴보면, 7개의 인지적 정서 조절전략 가운데 계획 재집중 전략에서만 유의한 차이가 나타났다. 즉, 평소 3시간 이상 연습에 참여하는 대학생들이 주어진 시간만큼 연습만을 하는 대학생들보다 스트레스성 사건들을 경험할 때마다 앞으로 부정적 사건들을 어떻게 조절하고 다음에 어떤 단계를 밟아갈지 구체적으로 생각하는 전략을 훨씬 더 활용한다는 것을 알 수 있다. 이 결과는 남들보다 더 많은 연습을 하면서 경험하는 부정적 사건들(예: 특정 동작이 잘되지 않거나 실수를 많이 하는 등)을 효과적으로 해결하기 위해 문제해결 중심적 사고를 선호한다는 것을 시사한다.

마지막으로 본 연구의 주요 관심사인 무용경력과 연습량에 따른 상호작용 효과를 보면, 7년 이하의 경력을 가진 대학생들이 3시간 이상 연습할 때 다른 학생들보다 훨씬 더 긍정적 재평가 전략을 활용한다는 것을 알 수 있다. 즉, 상대적으로 경력이 많지 않은 대학생들은 장시간 연습에 참여하면서 자신이 겪은 상황으로부터 긍정적 측면이나 의미를 찾아내는 생각을 하도록 돕고, 그 일로 인해 자신이 더 강한 사람이 될 수 있을 것이라 생각하도록 촉진하는 전략을 선택한다는 것을 시사한다.

대조적으로 8년 이상 오랫동안 무용을 해온 대학생들이 3시간 이상 연습에 참여할수록 자신에게 벌어진 일의 원인이 다른 사람에게 있다고 생각하거나 남들이 잘못된 점을 생각하고, 경험의 공포스러운 면을 강조하면서 자신이 다른 사람들보다 훨씬 나쁜 경험을 했다는 생각을 하게하거나 자신의 경험을 최악으로 여기는 성향이 강하다는 것을 시사한다.

따라서 무용경력과 방과 후 연습량에 따른 인지적 정서 조절전략의 효과를 종합하면, 무용을 오랫동안 해온 대학생이 장시간 연습할수록 적응적인 정서

조절전략보다는 역기능적 조절전략을 훨씬 더 선호하지만, 상대적으로 무용
경력이 많지 않은 대학생이 장시간 연습할수록 적응적인 정서 조절전략을 택
한다는 사실을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 학생들로 하여금 스스로 스
트레스를 유발하는 문제행동, 환경조건을 직접적으로 변화시키려는 노력을
하도록 적극 권장하는 것이 필요함을 보여준다.

Thompson(1991)은 인지적 정서조절 전략에 따라 상이한 정서를 경험한다
고 제안한바 있다. 기존 연구는 적응적인 정서 조절전략을 습관적으로 활용
하는 사람이 부정적 정서보다는 더 많은 긍정적 정서를 경험하지만, 역기능
적인 조절전략을 주로 사용하는 사람은 긍정적 정서에 비해 더 많은 부정적
정서를 경험한다는 사실을 보여주고 있다(Gross & John, 2003; Uphill, Lane,
& Jones, 2012).

더욱이, 정서지능과 심리적 안녕감과의 관계에서 정서조절전략의 매개효과
를 검증한 Schutte 등(2009)은 정서를 지각하고 활용하는 능력이 높은 사람
일수록 정서를 유발하는 상황을 적응적으로 재평가하며, 이러한 인지적 정서
조절전략이 긍정적 정서와 심리적 안녕감을 촉진시키는 역할을 한다고 보고
한바 있다. Bardeen, Stevens, Murdock과 Lovejoy(2013)은 개인의 정서조절
전략과 정서경험이 성별과 연령에 따라 차이가 있다고 보고하였다.

요약하자면, 무용을 전공하는 대학생들의 학업수행과 성취도를 향상시키기
위해서 경력과 연습량에 관계없이스트레스 반응을 유발하는 상황들에 대하여
긍정적 재조명, 해결중심적 사고, 긍정적 재평가 및 균형있게 바라보기 등 적
응적으로 자신의 정서를 조절하는 전략이 필요하지만(Garnefski et al., 2001),
대학생 스스로가 자신의 수행과 관련된 정서 상태를 확인하고, 정서조절전략
의 효율성을 확인하며, 특히 부정적인 정서를 일으키는 원인을 찾기 위한 노
력이 필요하다고 할 수 있다(Lane, Beedie, Jones, Uphill, & Devonport,
2011).

제2절 인지적 정서조절과 수업만족의 관계

무용전공 대학생들의 인지적 정서 조절전략과 수업만족 하위요인 간에 관계가 있는지를 알아보기 위해 상관분석이 실시되었다. 그 결과 인지적 정서 조절전략 가운데 긍정적 재집중, 계획 재집중 및 긍정적 재평가 등의 적응적 정서 조절전략은 숙달경험, 인지발달, 교사의 지도방식, 규준적 성공, 교사와의 상호작용, 재미/즐거움, 건강/체력, 활력 및 이완 측면에서 모두 긍정적인 관계를 나타냈다.

이러한 결과는 적응적인 정서 조절전략들이 대학생들의 불쾌하거나 부정적인 사건들에 대한 경험을 완화시켜주기 때문이다. 이번 연구와는 직접적으로 관련이 없지만, Garnefski 등(2004)은 자기 비난, 반추, 카타스트로피(과국화)와 같은 부정적인 인지적 전략들을 더 많이 사용하는 사람들이 더 높은 우울 점수를 보이는 반면, 긍정적 초점변경과 같이 긍정적인 인지적 전략을 더 많이 사용하는 사람은 더 낮은 우울점수를 보이는 것으로 보고하였다.

Nolen-Hoeksema(1991)는 우울이 심한 사람은 우울한 사건에 대해 의미를 두고 계속적으로 사고하는 전략을 주로 사용하는 반면, 우울의 지속을 경감시키는 주의전환은 거의 사용하지 않는다는 연구결과를 밝혔다. 그러나 최근 Garnefski와 Kraaij(2007)는 적절한 전략과 부적절한 전략 간의 차이가 상황에 따라 달라질 수 있다는 연구결과를 밝혔다. 즉, 연구마다 적응에 적절하다고 할 수 있는 전략은 차이가 생길 수 있다는 것이다.

김소희(2004)의 연구에서는 적응의 정도에 따라 인지적 정서조절 전략을 ‘적응적 전략’과 ‘부적응적 전략’으로 분류하였다. 이러한 명칭은 특정한 전략이 일관되게 적응적이거나 부적응적이라고 생각하게 할 소지가 있다. Garnefski와 Kraaij(2007)의 제안처럼 상황에 따라 적응적인 인지적 정서조절 전략이 달라질 수 있다는 점과 비교적 일관적으로 적응에 기여하는 인지적

정서 조절전략이 있다는 점을 함께 염두에 둘 필요가 있다(윤정임, 정남운, 2009).

서론에서 언급한 것처럼, 인지적 정서조절전략과 수업만족 간의 관계는 가의 알려져 있지 않지만, 무용전공 대학생들의 만족도에 영향을 미칠 수 있는 요소는 매우 다양하고 중요하다. 일반적으로 학생들이 학습경험에 만족한다면 자기 자신을 긍정적으로 지각하며 가치를 느낀다(Crocker & Wolfe, 2001).

연구자들은 학생들의 만족과 내적동기를 증진하기 위해 효과적인 교수행동과 긍정적인 학습환경을 강조하고 있다(Hassandra, Goudas, & Chroni, 2003). 특히, 교수행동과 학습환경에 대한 지각은 학생의 내적동기와 학습경험과 관련된 만족에 영향을 주기 때문이다(Ansari & Oskrochi, 2006).

제6장 결론 및 제언

제1절 결론

이 연구에서는 무용을 전공하는 남녀 대학생들을 대상으로 무용경력과 방과 후 연습량에 따른 인지적 정서조절전략의 수준에 차이가 있는지를 알아보는 동시에, 이들 인지적 정서조절전략의 하위요인과 수업만족 하위요인 간의 상호 관계성을 검증하였다.

무용전공 대학생 430명으로부터 수집된 자료에 대하여 2원 다변량 분석과 상관분석을 실시한 결과, 대학생들의 무용경력과 방과 후 연습량에 따른 인지적 정서 조절전략 수준에 유의미한 차이가 존재하고, 적응적 정서 조절전략과 수업만족 간에 긍정적인 관계가 있음을 알 수 있었다.

이 연구에서 도출된 주요결과를 통해 다음과 같은 결론이 얻어졌다.

첫째, 무용경력이 7년 이하인 대학생들이 2시간 미만의 연습에 참여할수록 연습 상황에서 겪는 사건에 대해 긍정적 측면이나 의미를 찾아내려는 재평가전략을 활용하는 경향이 높다.

둘째, 무용경력이 8년 이상인 대학생들이 3시간 이상 과도한 연습을 할수록 연습 상황에서 동료들보다 더 나쁜 경험을 한다는 역기능적 조절전략을 활용하는 경향이 강하다.

셋째, 무용경력이 8년 이상인 대학생들이 3시간 이상 과도한 연습을 할수록 연습 상황에서 자신에게 일어난 일의 원인이 다른 사람에게 있다고 비난하는 역기능적 조절전략을 활용하는 경향이 강하다.

넷째, 인지적 정서조절전략 중 기능적 조절전략들(생각 집중, 긍정적 재집중, 계획 재집중, 긍정적 재평가)은 수업만족 요인과 정적 관계를, 역

기능적 조절전략들(자기비난, 카타스트로피, 타자비난)은 수업만족 요인들과 관련이 없거나 부적 관계가 있다.

결론적으로, 무용전공 대학생들의 경력과 평상 시 방과 후 연습시간은 이들의 다양한 인지적 정서조절전략 수준에 영향을 준다고 할 수 있으며, 특히 기능적 조절전략들은 대학생들의 수업만족 수준과 정적으로 관련되어 있다고 할 수 있다. 이 점에서 이 연구결과는 무용전공 대학생들이 수업과 연습에 대해 높은 만족감을 느낄 수 있도록 기능적 정서조절전략들을 효과적으로 활용할 수 있는 지식과 기술을 습득하는 것이 필요하다는 것을 시사한다.

제2절 제언

이번 연구의 가장 큰 의미는 대학생들이 무용경력과 방과후 연습량에 따라 상이한 인지적 정서조절전략을 활용한다는 사실을 확인했다는 점이다. 기존 연구는 인지적 재평가 전략을 습관적으로 활용하는 사람이 부정적 정서보다는 더 많은 긍정적 정서를 경험하지만, 표현 억제 전략을 주로 사용하는 사람은 긍정적 정서에 비해 더 많은 부정적 정서를 경험한다는 사실을 보여주고 있다(Gross & John, 2003; Uphill, Lane, & Jones, 2012).

앞으로 무용을 전공하는 학생들의 정서조절전략과 정서경험과 학업성취와 수행, 또는 심리적 안녕감 간의 관계를 규명한다면, 정서조절전략의 기능을 이해하고 활용하는데 크게 기여할 것으로 생각된다. 또한 기존의 연구는 무용수업과 연습 과정에서도 학생들의 인지능력인 정서지능이 정서조절전략에 영향을 줌으로서 결과적으로 상이한 정서경험을 이끌어낼 수 있음을 보고하고 있다(김화숙, 2010; Pietrarroia, 2011).

무용을 전공하는 학생들이 과중한 연습으로 인해 많은 스트레스를 받는다는 사실은 익히 잘 알려져 있다. 이 점에서 무용전공 학생들의 정서지능과 정서조절전략은 긍정적인 정서경험과 정신건강에도 크게 기여할 수 있으므로, 앞으로도 지속적인 연구가 필요할 것으로 생각된다.

국문 요약

이 연구의 목적은 무용전공 대학생들의 경력과 연습시간에 따른 인지적 정서조절전략 수준에 차이가 있는지를 검증하고 이들 전략과 무용수업 만족 요인 간의 관계성을 검증하는 것이다. 연구대상은 무용전공 대학생 430명(남자=18명, 여자=412명)이 설문조사에 참여하였으며, 자료는 2원 다변량 분석과 상관분석을 이용하여 분석되었다.

이원 다변량 분석과 상관분석을 실시한 결과 다음의 결론이 도출되었다.

첫째, 무용경력이 7년 이하인 대학생들이 2시간 미만의 연습에 참여할수록 연습 상황에서 겪는 사건에 대해 긍정적 측면이나 의미를 찾아내려는 재평가전략을 활용하는 경향이 높다.

둘째, 무용경력이 8년 이상인 대학생들이 3시간 이상 과도한 연습을 할수록 연습 상황에서 동료들보다 더 나쁜 경험을 한다는 역기능적 조절전략을 활용하는 경향이 강하다.

셋째, 무용경력이 8년 이상인 대학생들이 3시간 이상 과도한 연습을 할수록 연습 상황에서 자신에게 일어난 일의 원인이 다른 사람에게 있다고 비난하는 역기능적 조절전략을 활용하는 경향이 강하다.

넷째, 인지적 정서조절전략 중 기능적 조절전략들(생각 집중, 긍정적 재집중, 계획 재집중, 긍정적 재평가)은 수업만족 요인과 정적 관계를, 역기능적 조절전략들(자기비난, 카타스트로피, 타자비난)은 수업만족 요인들과 관련이 없거나 부적 관계가 있다.

결론적으로, 무용전공 대학생들의 경력과 평상 시 방과 후 연습시간은 이

들의 다양한 인지적 정서조절전략 수준에 영향을 준다고 할 수 있으며, 특히 기능적 조절전략들은 대학생들의 수업만족 수준과 정적으로 관련되어 있다고 할 수 있다. 이 점에서 이 연구결과는 무용전공 대학생들이 수업과 연습에 대해 높은 만족감을 느낄 수 있도록 기능적 정서조절전략들을 효과적으로 활용할 수 있는 지식과 기술을 습득하는 것이 필요하다는 것을 시사한다.

주요어: 무용수업, 정서, 인지적 정서조절전략, 수업만족, 동기

참고문헌

- 김선수, 나안숙, 신희홍(2010). 무용전공자들의 탈진과 심리·사회적 변인과의 관계. 한국사회체육학회지, 42, 1185-1195.
- 김소희 (2004). 스트레스 사건, 인지적 정서조절전략과 심리적 안녕감 간의 관계. 가톨릭 대학교 석사학위 논문.
- 김승철, 박준희(2000). 무용학습이 불안에 미치는 영향. 한국체육학회지, 39(1), 275-281.
- 김혜련, 박진희(2012). 무용교수행동유형에 따른 예술고등학교 무용전공자의 학습만족도. 무용학회논문집, 70(1), 85-99.
- 박중길(2004). 고등학교 무용수의 스트레스 요인과 대처방안. 한국체육학회지, 43(2), 375-394.
- 박중길(2005). 공연예술전공 대학생의 스트레스와 사회적 지지자원. 한국스포츠심리학회지, 16(3), 153-172.
- 박중길(2010). 체육수업 만족 검사지(PECSQ)의 교차 타당도 검증. 한국스포츠심리학회지, 21(2), 131-149.
- 박중길, 남진희(2009). 2×2 성취목표 프로파일에 따른 무용 동기분위기 지각과 내적동기 및 수해만족: 군집분석. 한국체육학회지, 48(2), 379-391.
- 박중길, 이선애(2004). 무용전공 여대생의 스트레스 요인과 대처방안. 한국체육학회지, 42(1), 487-497.
- 박중길, 이숙재, 성아름(2009). 동기변인으로서 무용흥미 구성요인: 개인적-상황적 흥미. 한국체육학회지, 48(5), 311-325.
- 박중길, 장윤정(2005). 공연예술전공 대학생의 스트레스 대처전략. 한국스포츠심리학회지, 16(4), 61-78.
- 박중길, 이정철, 윤채은(2005). 공연예술전공 대학생의 스트레스 대처전략. 한

- 국스포츠심리학회지, 16(4), 61-78.
- 성나래(2009). 수치심이 사회불안에 미치는 영향: 인지적 정서조절 전략의 매개효과를 중심으로. 석사학위논문, 가톨릭대학교.
- 안현의, 이나빈, 주혜선(2013). 한국판 인지적 정서조절전략 척도(K-CERQ)의 타당화. 상담학연구, 14(3), 1773-1794.
- 유진, 백민경(2009). 교수행동 유형이 대학 무용전공자의 무용몰입과 수업만족에 미치는 영향. 한국체육학회지, 48(5), 337-346.
- 윤현정(2004). 무용교사의 교수방법이 무용전공 학생의 학습참여에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문. 공주대학교 교육대학원. 공주
- 이만령(2006). 체육교사의 성격유형과 교수행동이 학습자의 학습만족도에 미치는 영향. 한국체육과학회지, 15(2), 143-152.
- 이숙재, 최효진, 박중길(2009). 무용수업의 과정과 결과로서 즐거움 자원의 탐색. 한국체육학회지, 48(4), 409-424.
- 이해준, 최효진(2011). 무용수업 만족 질문지의 개념구조 검증. 한국무용기록학회지, 23, 67-85.
- 이화석, 위성식, 박정희(2010). 무용관련전공 대학생들의 전공인식과 만족도. **한국사회체육학회지**, 41(2), 1145-1157.
- 조진영(2010). 중·고등학생의 학교 무용수업이 신체적 자기효능감과 무용활동만족 및 무용추구행동에 미치는 영향. 미간행 박사학위논문. 단국대학교 대학원.
- 최성이, 박중길(2010). 무용 인지적 정서조절 검사지의 교차 타당도 검증. 한국체육학회지, 49(4), 201-214.
- 최효진(2009). 대학생의 무용 즐거움 자원과 저해자원 탐색. 한국체육학회지, 48(6), 453-462.
- 황규자, 유지영(2010). 무용전공자의 주의집중 유형과 공연불안요인의 관계.

한국무용과학회지, 21, 1-14.

- Abelson, J. L., Liberzon, I., Young, E. A., & Khan, S.(2005). Cognitive modulation of the endocrine stress response to a pharmacological challenge in normal and panic disorder subjects. *Archives of General Psychiatry, 62*, 668-675.
- Ansari, W. E., & Oskrochi, R. (2006). What matters most? Predictors of student satisfaction. *Public Health, 120*, 462-473.
- Bardeen, J. R., Stevens, E. N., Murdock, K. W., & Lovejoy, M. C. (2013). A preliminary investigation of sex differences in associations between emotion regulation difficulties and higher-order cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 55*, 70-75.
- Chelladurai, P., & Riemer, H. A. (1997). A classification of facets of athlete satisfaction. *Journal of Sport Management, 11*, 133-159.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1978). Preferred leadership in sport. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 3*, 85-97.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotion and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 7*, 1-10.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review, 108*, 593-623.
- Cunningham, G. B. (2007). Development of the Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire (PACSQ). *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 11*(3), 161-176.
- Driver, M. (2002). Exploring student perceptions of group interaction and class Satisfaction in the web-enhanced classroom. *Internet and*

Higher Education, 5, 35-45.

- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York: Times Books.
- Everhart, L.(2000). Integrating internet resources into the higher education classroom. *Syllabus*, 4, 48-50.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Forgas, J. P. (2006). *Affect in social thinking and behavior*. New York: Psychological Press.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire: Development of a short 18-item version. *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1054.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation & emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiderdorp: DATEC.
- Greenberg, L. S. (2002). Integraing an emotion-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12(2), 154-189.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion

- regulation process: Implications for affect, relationships and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 348–362.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, *4*, 211–223.
- Jermann, F., Linden, M. V., d'Acremont, M., & Zermatten, A. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire: Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *European Journal of Psychological Assessment*, *22*(2), 126–131.
- Lane, A. M., Beedie, C., Jones, M., Uphill, M., & Devonport, T. (2011). The BASES expert statement on emotion regulation. *The Sport and Exercise Scientist*, *29*, 14–15.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review Psychology*, *44*, 1–21
- Locke, E. A. (1969). Satisfiers and dissatisfiers among white collar and blue collar employees. *Journal of Applied Psychology*, *58*, 67–76
- Mayer, J. D. & Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective meta-experience of mood. *Journal of Research on Personality*, *28*, 351–373.
- Noh, Y. E., Morris, T., & Anderson, M. B. (2009). Occupational stress and coping strategies of professional ballet dancers in Korea. *Medical Problems of Performing Artists*, *24*(3), 124–134.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, *100*, 569–582.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- Schutte, N. S., Manes, R.R., & Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology, 28*, 21- 31.
- Thompson, P., & Jaque, S. V. (2013). Anxiety and the influences of flow, trauma, and fantasy experiences on dancers. *Imagination Cognition and Personality, 32*(2), 165-178.
- Thompson, R, A. (1994). Emotional regulation: a theme in search for definition. *Monographs of the society for Research in Child Development, 59*, 25-52.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review, 3*, 269-307.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology, 8*, 163-182.
- Uphill, M. A., Lane, A. A., & Jones, M. V. (2012). Emotion regulation questionnaire for use with athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 761-770.

부록: 설문지

#

안 내 문

안녕하십니까?

설문조사에 참여해주신 여러분께 감사를 드립니다.

이 설문조사는 무용을 전공하는 대학생의 정서조절전략과 수업만족을 알아보기 위한 것입니다. 각 질문지는 무용수업과 관련하여 여러분이 평소에 생각하거나 느끼고 있는 자신의 행동이나 태도를 정확히 파악하기 위한 여러 가지의 내용을 포함하고 있습니다. 이 설문조사에는 옳고 그른 정답이 없습니다. 여러분의 생각을 솔직하게 응답하는 것이 무엇보다 중요합니다. 여러분이 작성해준 설문조사의 내용은 여러분의 무용에 대한 태도와 성취동기를 이해하고 효과적인 교수-학습전략을 개발하기 위한 목적으로만 사용될 것임을 약속드립니다.

여러분의 건강과 행운을 기원하며, 다시 한 번 진심으로 감사드립니다.

2013. 6.

조선대학교 교육대학원

무용교육전공 정 유 진

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

1. 나 이 : 만 _____ 세
2. 성 별 : ① 남 _____ ② 여 _____
3. 전 공 : ① 발레 _____ ② 한국무용 _____ ③ 현대무용 _____
4. 연습시간 : 평균 _____ 시간 _____ 분
5. 처음 무용을 시작한 이후 현재까지의 무용경력 : 만 _____ 년

A. 인지적 정서조절 질문지

| [질 문] 실기시간에 내가 스트레스를 받을 때는? | 전혀 아니다 | 거의 안 그렇다 | 가끔 그렇다 | 자주 그렇다 | 항상 그렇다 |
|--|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|
| 1 나는 그 문제에 대해 비난받을 만한 사람이라고 느낀다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 나는 그 문제에 대해 책임이 있다고 느낀다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 나는 그 문제를 일으킨 실수에 대해 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 나는 그 문제의 원인이 나 자신에 있다고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 내가 경험한 것에 대해 어떻게 느끼는지를 가끔 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 내가 경험한 것에 대해 무엇을 생각하고 느끼는지 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7 내가 경험한 것에 대해 왜 그렇게 느끼는지를 이해하려고 노력한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8 나는 그 상황이 불러일으킨 나의 기분을 깊이 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9 내가 경험한 것보다 더 멋진 일에 대해 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10 나는 그 일과는 전혀 관련이 없는 즐거운 일을 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11 나는 일어난 일 대신에 근사한 것에 대해 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12 나는 스트레스를 받을 때 이전의 즐거운 경험에 대해 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13 내가 스트레스를 받을 때 가장 잘 할 수 있는 것에 대해 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14 나는 그 상황에 가장 잘 대처할 수 있는 방법에 대해 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15 나는 그 상황을 바꾸는 방법에 대해 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16 내가 가장 잘 할 수 있는 일에 대해 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 17 나는 그 상황으로부터 무언가 배울 수 있다고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 18 나는 그 문제로 인해 더 강한 사람이 될 수 있다고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 19 나는 그 상황이 긍정적인 측면도 있다고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 20 나는 그 문제에 대한 긍정적인 측면을 찾는다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| [질 문] 실기시간에 내가 스트레스를 받을 때는? | | 전혀 아니다 | 거의 안 그렇다 | 가끔 그렇다 | 자주 그렇다 | 항상 그렇다 |
|-----------------------------|---|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|
| 21 | 내가 경험한 문제가 다른 친구들이 경험한 것보다 더 나쁘다고 가끔 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 22 | 내가 경험한 일이 얼마나 고통스러운지 계속 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 23 | 내가 경험한 일은 다른 친구에게 일어날 수 있는 것보다 가장 나쁘다고 가끔 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 24 | 나는 그 상황이 얼마나 끔찍했는지 계속 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 25 | 나보다는 다른 친구들이 그 일에 대해 비난받아야 한다고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 26 | 나는 다른 사람들에게 그 문제의 책임이 있다고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 27 | 나는 다른 사람들이 그 문제를 일으킨 실수에 대해 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 28 | 나는 그 원인이 다른 사람에게 있다고 느낀다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

B. 무용수업 만족 질문지

| [질 문] 무용시간에 나는 _____에 대해 만족한다. | | 전혀 만족 않는다 | | | 보통이다 | | | 매우 만족한다 | |
|--------------------------------|------------------------------|-----------------|---|---|------|---|---|------------|---|
| | | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 1 | 새로운 동작을 배우는 기회 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 2 | 내가 다른 전공의 동작을 향상시킨 정도 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 3 | 내가 뛰어난 기량을 발휘하기 위해 배운 학습량 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 4 | 나의 기량 향상 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 5 | 새로운 동작을 연습하는 기회 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 6 | 기량 향상과 관련하여 배운 내용 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 7 | 다양한 동작에 대하여 배운 학습량 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 8 | 무용(창작)의 기준기에 대해서 배운 것 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 9 | 내가 무용의 기본원리에 관하여 얻은 지식 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 10 | 내가 무용의 기본원리를 배운 정도 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 11 | 전체적인 수업지도의 질 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 12 | 교수(선생님)의 과제 제시에 대한 정확성 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 13 | 수업 중 교수(선생님)의 열정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 14 | 수업 중 교수(선생님)가 학생들에게 보여준 이해심 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 15 | 수업내용을 효과적으로 전달하는 교수(선생님)의 능력 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 16 | 다른 친구들과 비교할 때 나의 무용수행 능력 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 17 | 다른 친구들과 비교할 때 나의 기량의 우수성 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 18 | 다른 친구들과 비교할 때 나의 무용기량 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 19 | 다른 친구들과 비교할 때 나의 무용능력 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 20 | 나와 비슷한 관심을 가진 친구들과 만난 기회 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |

| [질 문] 무용시간에 나는 _____에 대해 만족한다. | | 전혀 만족 않는다 | | | 보통이다 | | | 매우 만족한다 | |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------|---|---|------|---|---|------------|---|
| 21 | 내가 다른 친구들과 가졌던 상호작용(관계) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 22 | 무용시간에 다른 전공의 친구를 사귄 수 있는 기회 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 23 | 무용시간에 친구들과의 의사소통 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 24 | 무용시간에 친구들과 우정을 나눌 수 있는 기회 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 25 | 무용시간에 긍정적인 관계형성 분위기 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 26 | 무용시간의 전반적인 즐거움 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 27 | 무용시간에 경험한 재미 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 28 | 무용시간의 유익한 경험 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 29 | 무용시간에 경험한 긍정적 정서 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 30 | 무용수업으로 향상된 나의 신체적 건강 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 31 | 무용수업을 통해 내가 경험한 신체적 발달 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 32 | 무용수업이 나의 건강에 미친 전반적인 영향 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 33 | 무용수업을 통해 내가 더 건강해졌다는 느낌 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 34 | 무용수업에 대한 흥미 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 35 | 내가 경험한 무용수업의 의욕 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 36 | 내가 무용수업 중에 느끼는 상쾌함 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 37 | 내가 무용수업 중에 느끼는 생동감 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 38 | 무용수업 중 발휘되는 나의 신체적 능력 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 39 | 무용수업 중에 느끼는 나의 정서적 안정감 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 40 | 내가 무용수업 중에 긴장을 풀 수 있는 방법 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 41 | 내가 쉽게 긴장을 풀도록 도와주는 방법 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 42 | 무용수업이 나의 스트레스를 해소하도록 도와준 방법 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 43 | 무용수업이 나의 긴장을 풀게 하는 방법 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |