

자기결정성이론에 기반한 음악 학습 동기*

A Study on Music Learning Motivation from a Self-Determination Theory Perspective

배수영**

Su-Young Bae

초록 본 연구는 자기결정성이론(SDT)에 기반하여 음악 학습 동기를 고찰하는 데 그 목적이 있다. 이를 위하여 먼저 SDT의 기본 원리를 파악하고, 다음으로 음악 학습에서의 내재적·외재적 동기에 관한 연구를 종합하여 분석하고, 마지막으로 학생들의 내재적 동기 증진에 영향을 미치는 교사, 부모, 교육 환경에서의 심리적 욕구 지원(psychological needs support)을 살펴보았다. 연구 결과, SDT는 내재적·외재적 동기가 음악 학습에 미치는 영향과 음악 학습 동기를 강화하거나 약화시키는 방법을 개념화하여 음악 학습 동기의 복잡성을 이해하는 데 효과적이었다. 특히 교사, 부모, 교육 환경은 음악에 대한 학생의 자율적 참여를 향상 또는 저하하는 심리적 욕구 지원의 주요 요인임을 파악할 수 있었다. 본 연구에서는 이러한 결과에 대해 논의하고 후속 연구와 교육 현장에서 고려해야 할 사항들에 대해 제안하였다.

주제어: 자기결정성이론, 음악 학습, 학습 동기, 음악 학습 동기, 음악 연주

Abstract In this study, based on the self-determination theory (SDT), the motivation for music learning was investigated. To this end, first, the basic principles of SDT are identified. Then, the research on intrinsic and extrinsic motivation in music learning is synthesized and analyzed. And finally, psychological needs support from teachers, parents, and in educational setting was examined. As a result of the study, SDT was effective in understanding the complexity of music learning motivation by conceptualizing methods that can strengthen or weaken both intrinsic and extrinsic motivation in music learning. In particular, it was found that teachers, parents, and the learning environment were major factors in supporting psychological needs that enhance or weaken students' autonomous participation in music. In this study, these results were discussed, and issues to be considered in follow-up studies and educational fields were suggested.

Key words: self-determination theory, music learning, learning motivation, music learning motivation, music performance

* This work was supported by the Dong-A University research fund.

** Corresponding author, E-mail: sb2388@dau.ac.kr

Assistant Professor, Dong-A University, 37 Nakdong-daero, 550 beon-gil, Saha-gu, Busan, Korea

I. 서론

자기결정성이론(Self-Determination Theory: SDT)이란 Deci & Ryan(1985)이 개인들이 어떤 활동에 참여할 때 그 동기가 내재적인가 외재적인가에 따라 발생하는 결과가 전혀 다르게 나타나는 것을 바탕으로 수립한 이론을 일컫는다. 이 이론은 개인의 동기가 스스로 완전히 내재적으로 발생(예: 흥미, 호기심)되었을 때 가장 높으며, 내재적인 이유 없이 순전히 외재적인 통제(예: 강요, 강제)에 의해서 행동하게 되었을 때 가장 낮다는 명제를 기반으로 한다. SDT는 외부에서 동기를 형성하고 통제하려는 행동주의적 접근 방식과 달리 학습과 성장에 대한 개인의 고유한 동기 부여 성향과 이를 지원하는 방법에 중점을 둔다.

음악은 본질적으로 흥미롭고 즐거운 활동으로 음악 학습은 대부분 내재적 동기에 의해서 시작하게 된다. 그러나 음악 학습, 특히 음악 실기를 배우는 것과 전문 음악가가 되는 것 모두 힘들고 어려운 과정을 거쳐야 하고, 심지어 여러 유형의 즐겁지 않은 활동이 수반되어 내재적 동기를 약화시킬 수 있다. 이런 점에서 음악 학습에 대한 동기에는 일종의 모순이 있다고 볼 수 있다. 음악은 한편으로 엄청난 기쁨의 원천이나 다른 한편으로 음악적 기술을 배우고 개발하는 데 고된 훈련이 필요하기 때문이다. 규칙적인 연습 일정을 유지하기 위해서는 상당한 동기 부여가 필요하고, 노력과 헌신, 때로는 희생이 필요한 경우도 있다. 교사는 까다로울 수 있고, 평가는 스트레스가 될 수 있으며, 경쟁은 다른 사람보다 돋보이기 위한 기술 습득에만 중점을 두게 할 수 있다 (Evans & Ryan, 2022). 이러한 과정에서 경험하게 되는 수행 불안은 많은 사람들이 음악 학습을 중도에 포기하게 만든다.

SDT는 음악 학습의 근간이 되는 내재적·외재적 동기 그리고 교육적 맥락에서 그 역학을 이해하기 위한 이론적 틀을 제공한다. 본 연구에서는 음악 학습을 지속할 수 있는 동기와 이를 지원하는 방법은 무엇인가를 파악하고 음악 학습 동기에 관한 심층적인 이해를 위해 이제까지 수행된 음악 학습 동기에 관한 연구를 SDT에 기반하여 집중적으로 분석하고 종합하여 음악 학습에 대한 동기적 특성을 파악하는 데 그 목적이 있다. 이를 위하여 먼저, SDT의 기본 원리를 살펴보고, 다음으로 음악 학습에서의 내재적·외재적 동기에 관한 연구를 종합하여 분석하고, 마지막으로 학생들의 내재적 동기 증진에 영향을 미치는 교사, 부모, 학교 환경에서의 심리적 욕구 지원(psychological needs support)을 살펴보았다.

II. 자기결정성이론

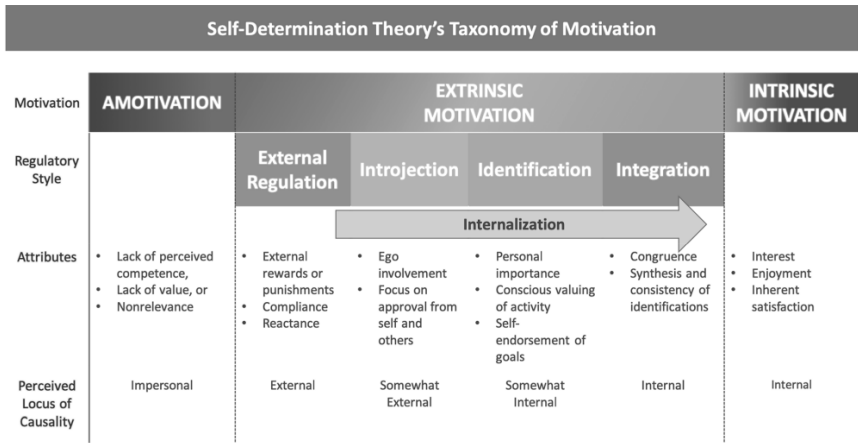
1. 개요

SDT는 ‘개인은 어떤 행위에 대해 스스로 결정했을 때 내재적 동기가 발생하며 주인의식을 가지고 주도적으로 수행할 수 있다’라는 것으로 인간의 동기와 성격에 관한 연구를 위한 광범위한 이론적 틀을 제시한다. SDT는 내재적 동기와 다양한 외재적 동기의 원천을 정의하고, 인지적·사회적 발달 및 개인차에서 내재적·외재적 동기 유형의 각각의 역할에 대한 설명을 가능케 하는 형식 이론으로 동기에 관한 연구를 수행하기 위한 메타 이론을 명확히 제시한다. SDT는 인간은 본질적으로 심리적 성장과 통합을 추구하며, 따라서 학습과 숙달 및 타인과의 연결을 지향하는 경향이 있다고 가정한다. 그러나 SDT는 이러한 능동적인 인간의 경향은 자동으로 나타나는 것이 아니라 세 가지 기본적인 심리적 욕구(psychological needs)인 자율성, 능숙함, 관계성에 대한 지원이 필요하다고 보고 있으며(Ryan & Deci, 2000), 사회적·문화적 요인이 개인의 안녕과 행위의 질적인 측면 외에도 개인의 의지와 주도성을 촉진하거나 약화시키는 방법에 초점을 둔다.

2. SDT 동기 유형 분류

SDT에서는 행동의 원인을 모두 내재적 혹은 외재적 원인으로 양분하기는 어렵고 자기결정성이라는 연속선상에서 자신의 행동을 스스로 조절하려는 의지 정도에 따라 외재적인 것과 내재적인 것 사이 어딘가에 위치시킬 수 있다고 주장한다. [Figure 1]은 SDT에서 제시하는 다양한 자기조절 유형에 따른 동기 유형을 분류한 것이다.

SDT에서는 자기조절을 하지 않는 유형인 무동기(amotivation)로부터 4가지 외재적 동기 유형인 외적 조절(external regulation), 내사된 조절(introjection), 확인된 조절(identification), 통합된 조절(integration)과 완전한 내재적 조절에 따른 유형인 내재적 동기(intrinsic motivation)까지 동기의 내면화 수준에 따라 동기 유형을 분류한다(Ryan & Deci, 2000). 또한 외적 조절과 내사된 조절은 통제적 동기로 분류하고, 확인된 조절, 통합된 조절, 내재적 동기는 자율적 동기로 분류한다(Ryan & Deci, 2020).



[Figure 1] SDT's Taxonomy of Motivation (Ryan & Deci, 2020)

무동기는 자기결정성이 전혀 없는 것으로 어떠한 행동을 하고자 하는 의지가 결핍된 상태에서 음악은 왜 배워야 하는지 모르겠으며 음악을 배우기 싫다는 반응이 그것이다. 외적 조절은 외부에서 부과된 보상과 처벌에 의해 주도되는 행동과 관련이 있으며 일반적으로 통제되고 자율적이지 않은 것으로 경험되는 동기의 한 형태이다. 외적 조절은 자기결정성이 가장 낮은 동기로, 보상을 받거나 처벌을 피하고자, 또는 마감시간과 같은 전형적인 외적 제약에 의하여 행동하는 경우이다. 예를 들어, 숙제를 안 하면 선생님께 벌점을 받기 때문에 한다는 경우가 그것이다. 내사된 조절은 자신 스스로에게나 다른 사람으로부터 인정받기 위해 혹은 인정받지 못할 것을 피하려는 욕구에 의해 유발되는 동기이다. 외적 조절이 타인에 의한 보상이나 압력과 연관된다면, 내사된 조절은 스스로 자신에게 부과한 것이다. 따라서 조절의 힘은 개인 내부에 있다. 그러나 행위 자체를 통해 얻는 기쁨이 아닌 책임감이나 죄책감 때문에 수행하는 것으로 부모나 교사, 또는 친구에게 인정받거나 실망시키지 않기 위해 공부하는 경우를 들 수 있다.

확인된 조절은 개인이 행위의 목표를 완전히 자신의 것으로 내면화하지는 않았어도 그 가치를 확인하고 수용한 상태를 말한다. 스스로 그 행위가 가치 있다고 판단하여 수행하며 본질적인 목표가 중요하다고 인식하는 한 기꺼이 참여한다. 그러나 그 행위 자체에 대한 기쁨이나 만족보다는 어떤 목표를 성취하기 위해 행동하는 것이기에 완전히 내면화된 것은 아니다. 예를 들면, 원하는 대학을 가기 위해 공부하는 것이다. 통합된 조절은 외재적 동기 중 가장 자율성이 높은 유형으로 어떠한 행위의 가치를 인식하고 개인의 자아와 동일시할 뿐만 아니라 다른 핵심 관심사 및 가치와 통합

하고자 하는 상태이다. 예를 들면, 더 나은 음악가가 되기 위해 연습하고 이 목표가 자아감에 내재된 목표와 완전히 일치하는 경우이다. 통합된 조절은 매우 의욕적이라는 점에서 내재적 동기와 그 특성을 공유한다. 하지만, 통합된 조절은 여전히 행위 자체의 기쁨이나 만족 때문에 수행하는 것은 아닌 상태이다. 이와 달리 내재적 동기는 순전히 내적인 조절의 결과로 나타나는 동기 유형으로 행위 자체에 대한 기쁨과 만족감 때문에 행동하는 경우를 말한다. 음악을 연주하고 연습하는 것이 재미있기 때문에 하는 경우이며, 이 유형은 자기결정성과 자율성이 가장 높은 상태이다.

III. 내재적 · 외재적 음악 학습 동기

1. 내재적 음악 학습 동기

내재적 동기는 내부적으로 규제되고 자율적으로 파생되기 때문에 자기결정성 동기의 이상적인 형태이며, 외부에서 요구하는 학습 및 교육과 달리 평생 동안 학습이 유지되는 원인이 될 가능성이 높다(Ryan & Deci, 2017). 이론적으로 내재적 동기는 개인의 긍정적인 잠재력의 표현으로 자리 잡고 있으며 참여, 끈기, 성과 달성 및 창의성을 포함한 많은 유익한 결과와 관련이 있다(Deci & Ryan, 2008).

음악 학습에서도 내재적 동기는 고등학교나 대학교에서 음악을 계속해서 공부하려는 의지에 큰 영향을 미치며(Comeau, Huta, Lu, & Swirp, 2019; Freer & Evans, 2018, 2019; Kingsford-Smith & Evans, 2019; Lacaille, Koestner, & Gaudreau, 2007), 음악 연주자로서의 직업을 선택하거나 계속 유지하고자 하는 의지에도 영향을 미치는 주요 요인이다(Bonneville-Roussy et al., 2017; Miksza, Evans, & McPherson, 2021; Parkes & Jones, 2011, 2012). 예를 들어, 미국과 호주의 음악대학 또는 대학원에 재학 중인 학생들을 대상으로 학생들의 동기 유형과 음악을 직업으로 선택하고자 하는 의지와의 관계를 분석한 Miksza, Evans, & McPherson(2021)의 연구에 따르면, 동기의 자율성이 높을수록 음악을 직업으로 선택하고자 하는 의지도 높은 것으로 드러났다.

내재적 동기는 연주의 질과도 높은 상관관계가 있는 것으로 나타났다. Lacaille, Koestner, & Gaudreau(2007)는 대학에 재학 중인 음악, 무용, 연기를 전공하는 대학생들을 대상으로 예술 공연 동기와 공연의 질과의 관계를 연구하였다. 연구 결과, 전통적인 학습 동기 이론에서 효과적이라고 간주하는 성취 목표(achievement goals)와 수행 목표(mastery goals)의 효과는 음악 분야에서는 나타나지 않았고, 내재적 목표만이 긍

정적인 연주 결과와 연관이 있는 것으로 나타났다. Bonneville-Roussy et al.(2017)이 음악대학생들을 대상으로 한 연구에서도 내재적 동기는 스트레스 대처전략과 반응을 예측하고 이를 매개로 한 연주 결과에도 상당히 긍정적인 영향을 미치는 것으로 드러났다.

연습의 양과 질 또한 동기의 유형에 따라 차이가 있다. 호주와 뉴질랜드 음악전공 대학생들의 연습 동기를 분석한 Evans & Bonneville-Roussy(2016)의 연구에 따르면, 내재적 동기가 높을수록 학생들은 연습을 더 자주 하고, 더 질 높은 수준의 연습을 하며, 도전적인 과제에 대한 선호가 더 높은 것으로 나타났다. Renwick(2008)가 677명의 음악시험을 앞둔 만 8~19세의 학생들을 대상으로 한 연구에서도 내재적 동기는 노력 관리, 모니터링, 전략 사용과 같은 연습 행동 변화를 가장 잘 예측하는 것으로 드러났다.

내재적 동기는 사람들이 학교 밖 사회 음악 활동에 참여하는 정도에도 관계가 있다. 커뮤니티 앙상블에 속한 아마추어 음악가는 일반적으로 높은 내재적 동기를 지니고 있으며(Dale, 2018), 음악 활동에 참여하지 않는 사람과 아마추어 음악가, 그리고 전문 연주자의 동기 유형을 비교한 결과, 음악 활동 참여 수준에 따라 내재적 동기 부여 수준이 증가하는 것으로 나타났다(Appelgren et al., 2019). 이는 음악 활동에 진지하게 참여하는 것은 많은 내재적 동기가 요구됨을 시사한다.

2. 외재적 음악 학습 동기

1) 외적 조절

음악 학습에 있어서 외적 조절을 조장하는 것은 대체로 부모가 자녀에게 음악을 배우게 하는 동기를 부여하기 위하여 사용하는 외부 보상과 제재이다(Evans & Ryan, 2022). 외적 조절, 특히 외적 보상으로 인한 동기는 주로 단기적인 영향을 미치고 내재적 동기를 약화시키는 경향이 있는 것으로 보고된다. Deci, Koestner, & Ryan(2001)이 127개의 연구를 대상으로 한 메타분석에 의하면, 교육 환경에서 외적 보상은 자율적 선택 행동과 흥미를 감소시키는 것으로 나타났다. 음악 분야에서도 비슷한 결과가 보고되는데, Faulkner, Davidson, & McPherson(2010)의 연구에 따르면, 연습에 대한 금전적 보상을 받은 모든 어린이는 악기를 배우기 시작한 지 12개월 이내에 학습을 중단한 것으로 파악되었다. 이는 연습을 시키기 위해 외적 보상을 사용하는 것이 실제로 음악을 그만두게 하는 위험을 증가시킬 수 있다는 것을 의미한다. 마찬가지로 Comeau, Huta, Lu, & Swirp(2019)의 연구에서도 연습과 성취에 대한 외적 보상을 제공하는 부모의 전략이 자녀의 외적 조절 동기와 높은 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

외적 조절이 문제가 되는 것은 어떠한 행위를 하도록 하는 데 성공적이지 않기 때문이 아니다. 실제, 외적 조절은 개인이 어떠한 행동을 하게 만드는 데 특히 효과적일 수 있다. 하지만, 외적 조절은 행위의 질을 저하시킬 수 있다. 이는 외부의 통제적 요구와 관련하여 순응 또는 반항을 이끌어내는 경향이 있어 상대적으로 낮은 질적 수준의 행위를 초래하기 때문이다(Evans & Ryan, 2022). 음악 학습에서도 이러한 현상은 발견된다(Comeau, Huta, Lu, & Swirp, 2019). 따라서 음악 학습 동기를 부여하기 위한 외적 보상과 제재와 같은 외적 조절 전략을 사용하는 데 있어 주의를 필요로 한다.

2) 내사된 조절

내사된 조절은 음악전공 학생이나 음악가들에게서 공통적이고 두드러진 형태의 동기 부여이다. 외적 조절이 타인의 압력을 포함한다면 내사된 조절은 자신의 압력으로 볼 수 있으며 자아에 연관된다. 음악전공 학생이나 음악가가 자부심, 칭찬, 승배에 의해 동기화된 경우이며, 이러한 상황이 잘 유지되고 있을 때는 음악 학습 또는 음악 연주에 대한 동기 또한 유지될 수 있다. 그러나 상황이 나빠지면 자아의 연약함이 드러나게 되고 음악가는 방어적이거나 공격적으로 되며 음악을 그만두는 것으로 반응하기 쉽다. 이처럼 내사된 조절은 상황적 조건에 의존하기 때문에 불안정하다(Evans & Ryan, 2022).

Macintyre & Potter(2014)는 피아노와 기타 전공 음악가들을 대상으로 동기 유형을 분석하였다. 연구 결과, 내사된 조절은 배우고자 하는 열망에 어느 정도 상관이 있는 것으로 드러났으나, 음악적 자부심에는 부정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 반면, Yoo(2020)가 425명의 고등학교 실내악 학생을 대상으로 한 연구에서는 내사된 조절이 동기 부여 결과를 예측하지 않는 것으로 나타났다.

3) 확인된 조절

확인된 조절부터는 질적으로 높은 동기 영역에 속한다. 확인된 조절은 개인이 활동을 가치 있게 여기고 이를 행하기 위하여 개인적으로 투자하기 때문에 동기화되는 것이다. 확인된 조절은 그것을 하는 데 분명한 이유가 있고 그 가치를 인식하고 있는 것이다. 확인된 조절의 장점 중 하나는 음악전공 학생이나 음악가가 장애물에 직면할 때 더 많은 노력과 집중을 들이고 이를 극복하기 위해 더 유연한 전략을 세운다는 것이다(Evans & Ryan, 2022). 그러나 확인된 조절은 필요하기는 하지만 완전히 내재적으로 동기화되기에는 충분하지 않다. Evans & McPherson(2017)은 고등학교에 재학

중인 음악전공 학생 중 탁월한 연주 실력을 지닌 학생들을 대상으로 그들이 자신의 정체성을 어떻게 설명하고 그들의 미래 삶에서 음악이 어떤 역할을 할 것인가에 대한 그들의 인식을 조사하였다. 연구에 참여한 학생 중 확인된 조절 동기를 가진 학생의 경우, 음악의 가치를 인정하고 대학에서 음악을 전공하고 싶어 하기는 하지만 더 수익성이 높은 직업을 가져야만 한다는 느낌, 가족과 가까운 곳에 머물라는 부모의 압력과 같은 외부 요인과 음악 학습 동기를 통합하는 것은 불가능했다. 그 결과 대학 과정의 선택이 늦어지고 미래 계획에 대한 불안이 뒤따랐다. 이렇듯 확인된 동기는 높은 수준의 동기 유형이기는 하지만, 지속적인 외부 압력에 직면하게 되면 동기를 유지하기에 충분하지 않을 수 있음을 보여준다.

4) 통합된 조절

통합된 조절은 외재적 동기 중 가장 자율성이 높은 유형이다. 동기가 자아와 통합 되었을 때, 음악에 대한 정체성이 일정하게 되고 개인의 다른 정체성과 가치와 통합 된다. 통합된 조절에서는 활동이 자발적으로 수행되며 다른 가치 및 자아의식과 양립 할 수 있으므로 자율성 정도에서 내재적 동기와 유사하다. Evans & McPherson(2017)의 연구에 따르면, 통합된 조절 동기를 가진 학생은 미래 직업을 위해 음악이 아닌 다른 전공을 선택하더라도 음악 학습을 계속 유지하기 위한 다른 대안을 찾는 등 음악 동기에 대한 자율성이 아주 높은 것으로 나타났다. Sichivista(2001)는 대학 합창단원 학생들의 음악 참여 유지에 대한 의지에 영향을 미치는 요인을 분석하였다. 음악에 대한 가치 인식과 자아와의 통합은 학생들이 미래에도 형식적 혹은 비형식적인 음악 활동에 참여하고자 하는 의지를 가장 잘 예견하는 요인이었다.

3. 상대적 자율성과 다중 동기

이상에서는 통제된 동기에서 자율적 동기에 이르는 연속선상에 속하는 여러 동기 유형을 살펴보았다. 그러나 일반적으로 음악에 대한 동기는 단일 유형의 동기로 설명 될 수 없다. 사람들은 동시에 다른 유형의 동기를 유지하는 경향이 있으며 상황에 따라 어느 한 유형의 동기가 다소 두드러질 수 있다(Evans & Ryan, 2022). 그럼에도 불구하고 어떤 행위에 대한 사람들의 전반적인 동기를 설명하는 것은 필요하다. 이러한 사람들의 전반적인 동기를 설명하는 방식에는 두 가지 방법이 있다. 하나는 상대적 자율성(relative autonomy) 접근 방식이고 다른 하나는 다중 동기(multiple motives) 접근 방식이다. 상대적 자율성 접근 방식에 따르면 사람들은 다양한 유형의 동기를

지닐 수 있지만 실제로 중요한 것은 전반적인 동기가 상대적으로 내재적인가 외재적 인가에 있다는 것이다. 즉, 전반적인 동기가 통제된 동기에서 자율적 동기에 이르는 연속선상의 어느 위치에 있는가가 중요하다는 것이다. 반면, 다중 동기 접근 방식은 사람들이 지니는 다양한 동기 유형들을 단일 유형으로 축소하는 대신 다양한 구성의 유형으로 유지하여, 사람들이 여러 유형의 동기를 동시에 가질 수 있음을 보여준다. 예를 들어, 어떤 오케스트라 단원에게는 공연의 설렘, 음악가라는 자아감, 동료와 함께 연습하는 즐거움에 의해 자율적 동기가 부여되지만, 동시에 평가적이고 강압적인 지휘자에 의해 외적인 통제를 느끼며 연습에 대한 통제적 동기가 부여될 수도 있다 (Evans & Ryan, 2022). 이와 반대로 어떤 음악가는 통제적 동기 없이 강한 자율적 동기 만을 가질 수도 있다.

SDT에서는 상대적 자율성 접근 방식으로 동기를 설명한다. 즉, 동기의 총량보다 동기의 질이 최적의 결과를 예측하는 데 더 중요하다고 본다. 보다 자율적 유형의 동기는 더 질 높은 결과에 기여하는 반면, 통제된 유형의 동기는 그렇지 않으며 심지어 부정적인 결과를 초래할 수 있다고 간주한다. 이에 따라 상대적 자율성을 측정하기 위한 다양한 방식과 도구가 개발되었다. 음악 분야에서도 Comeau, Huta, Lu, & Swirp (2019)가 개발한 음악 학습 동기(Motivation for Music Learning: MLM) 척도가 있다. MLM 척도는 5가지 동기 유형의 하위 척도로 구성되어 있으며, 상대적 자율성에 대한 다른 분야의 연구와 마찬가지로 일관된 예측 타당성을 보여준다. 피아노와 바이올린을 배우는 만 6~17세의 아동과 청소년을 대상으로 한 척도 검증 과정에서 외적 압력 경험은 무동기와 통제적 동기와 양의 상관관계가 있었고 자율적 동기와 음의 상관관계가 있었다. 이에 반해 연습시간 외 악기 연주를 자유롭게 선택하는 경우는 내재적 동기와 가장 상관성이 높았고 무동기와 가장 낮아 반대의 패턴을 보였다. 또한, 음악 학습을 장기간 유지하는 것은 자율적 동기와는 긍정적으로 무동기와는 부정적으로 연관 되는 것으로 나타났다.

IV. 음악 학습 동기를 위한 심리적 욕구 지원

SDT에서는 자율성(autonomy), 능숙함(competence), 관계성(relatedness)을 기본적인 세 가지 심리적 욕구로 간주하고, 이러한 자율성, 능숙함, 관계성을 지원하는 조건은 향상된 수행, 지속성, 창의성을 포함하여 개인의 행동에 가장 자발적이고 높은 질적 형태의 동기를 부여하고 참여를 촉진한다고 본다.

자율성은 자신의 행동에 대한 주도권과 주인의식과 관련이 있다. SDT는 자율성을 동기의 핵심적인 측면으로 보며 그 정도에 따라 성과가 향상되거나 저하될 수 있다고 본다. SDT에 의하면 자율성의 경험은 개인의 성장과 안녕에 필수적이다. Deci & Ryan (1985)은 자율성이란 어떠한 행동을 시작하고 조절하는 데 선택을 경험하고자 하는 욕구이며, 개인의 행동은 외부 환경에서 발생하는 사건에 의해 결정되는 것이 아니라 개인의 선택 욕구를 반영하는 것이라고 하였다. 따라서 지각된 선택권 또한 자율성을 느끼게 하는 주요 요인이다. 선택의 기회가 많고 자유로운 의사결정을 할 수 있는 상황에서는 선택권이 확대되고 개인은 자율성을 지각하게 된다. 그러나 모든 선택이 자율성을 보장하는 것은 아니다. 타인이 제공하는 선택에 대해서는 개인이 자율성을 지각하기 어렵다. 개인은 자신의 행동에 대한 선택을 스스로 할 수 있는 경우에만 자율성을 지각하게 된다. 학습 상황에서도 자율성 확보는 학습을 내재적으로 동기화하는 데 필수적이다. 원하는 공부를 스스로 선택하여 원하는 방식으로 하고 싶을 때 하는 것, 즉 자신의 사고와 의지를 스스로 조절하여 결정하는 자기결정적인 상황에서 내재적 동기는 최고 수준에 달하며 학업성취 수준 또한 높아진다.

능숙함은 자신이 성공하고 성장할 수 있다는 느낌, 즉 숙달된 느낌과 관련이 있다. 능숙함에 대한 욕구는 최적의 도전적 과제, 긍정적인 피드백, 그리고 성장할 수 있는 기회 등이 제공되는 잘 구조화된 환경에서 가장 잘 충족된다(Ryan & Deci, 2020). 능숙함과 성취의 경험은 동기를 부여하는 반면, 과도한 어려움과 무능의 경험은 무력감을 유발하며 동기를 약화한다. 특히, 음악 학습과 같은 자발적인 활동에서 사람들은 자신의 능숙함에 대한 욕구가 충족되지 않거나 좌절되면 포기하기 쉽다.

관계성은 소속감과 연결감에 관한 것으로 타인으로부터 어떠한 결과(예를 들자면 우정과 같은)를 얻기 위한 동기가 아니다(Baumeister & Leary, 1995). 따라서 관계성은 사회 구성원의 존중과 배려로 인해 촉진된다. 음악 학습은 교사, 부모, 다른 가족 구성원, 다양한 또래 그룹 등 많은 사회적 관계의 맥락에서 발생하는 경향이 있다. 따라서 음악교육에서 관련성의 필요성은 특히 두드러진다(Evans, 2015).

SDT는 이 세 가지 심리적 욕구 중 하나라도 방해받는 것은 동기 부여와 정신 건강에 해로운 것으로 간주하며, 사회적 환경 내에서 이러한 세 가지 심리적 욕구에 대한 지원 또는 방해받는 정도가 해당 환경에 속한 개인의 안녕과 성취에 강한 영향을 미침을 제안한다. 교육에서도 교사나 부모, 또는 학습 환경에서의 기본적인 심리적 욕구 지원은 학생의 자율적 동기를 촉진하는 반면, 이러한 지원이 이루어지지 않거나 방해될 때 학생의 자율적 동기는 약화된다고(Ryan & Deci, 2000).

1. 교사의 심리적 욕구 지원

SDT에서 교사의 심리적 욕구 지원에 관한 연구는 대부분 자율성 지원에 초점을 두고 있다. 음악 수업(Anguiano, 2006)뿐만 아니라, 다른 교과 수업(Reeve, 2009; Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013)에서 수행된 여러 연구는 평균적으로 교사의 자율성 지원이 긍정적인 학습 결과와 관련이 있음을 시사한다. 또한, 자율성 지원은 자율성과 관련성 욕구를 모두 촉진하는 것으로 보고된다. 학생의 자율성을 지원하는 교사는 먼저 학생의 관점을 이해하고, 인정하며, 가능한 학생의 관점에 반응하려고 한다. 또한 학생들의 관심을 끌 수 있는 과제와 의미 있는 선택을 하도록 함으로써 학생들에게 과제를 주도할 수 있는 기회를 제공하려고 노력한다. 대조적으로, 통제적인 교사는 학생의 관점에 반응하지 않고 특정한 방식으로 생각하고, 느끼거나, 행동하도록 학생에게 압력을 가하는 경향이 있다. 이러한 교사의 통제적인 행동은 학생들의 심리적 욕구를 방해하고 그 결과 학생들의 자율성을 저하하고 실패에 대한 두려움을 증가시키며 도전에 대한 회피 성향을 높이는 것으로 보고된다(Ryan & Deci, 2020).

Kupers, Van Dijk, Van Geert, & McPherson(2015)은 음악 레슨에서 교사와 학생 간의 이러한 상호작용을 조사하였다. 연구 결과, 통제적인 교사는 학생들의 저항에 부정적으로 반응하는 반면, 덜 통제적인 교사는 학생들의 저항을 자율성 지원으로 대응할 수 있는 기회로 간주하는 것을 발견했다. 또한, 학생들은 자율성을 지지하는 교수법과 통제적 교수법에 다르게 반응하며, 자율성을 더 지지하는 교사는 학생들의 수업 참여를 더 높였다. 하지만, 학생에게 통제된 동기가 있는 경우 자율성 지원을 제공하려는 교사의 시도는 종종 저항에 부딪혔다. 이는 다수의 SDT 연구에서 보고된 바와 같이, 학생이 학습에 대한 자율성이 부족할 때는 교사가 학생을 통제하도록 하게 하나, 이는 불행히도 학생의 학습 참여를 높이지는 않는다는 결과(Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002)와 유사하다.

Miksza, Evans, & McPherson(2021)은 미국과 호주의 음악대학 또는 대학원에 재학 중인 학생들을 대상으로 교사의 통제 수준과 학생들의 자율적 동기, 경쟁심, 완벽성, 그리고 음악 직업 선택 의지와와의 관계를 연구하였다. 연구 결과, 대부분의 학생들은 교사의 통제 수준이 중간보다 낮은 정도로 인식하였다. 그럼에도 불구하고, 교사의 통제 수준은 음악전공 학생들의 자율적 동기에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

자율성을 지지할 수 있는 또 다른 요소는 선택의 제공이다. SDT는 학생들이 자율적 선택을 경험할 때 활동에 대한 더 많은 주도권과 더 큰 자율성을 느끼므로 내재적 동기가 강화된다고 제안한다(Bao & Lam, 2008; Reeve, Nix, & Hamm, 2003). 또한 선택은 호기심을 촉진할 수 있으며, 특히 초기 자율성이 낮은 사람들에게 보다 효과적일 수

있다(Schutte & Malouff, 2019). Patall, Cooper, & Robinson(2008)의 41개 연구에 대한 메타 분석 결과에서도 아동과 성인 모두에서 선택은 내재적 동기에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 교사가 학생의 관심을 고려하여 선택의 기회를 제공했을 때 학생의 자율성 욕구를 가장 크게 충족하는 것으로 나타났다(Patall, Dent, Oyer, & Wynn, 2013). 그러나 모든 유형의 선택이 자율성 경험과 관련된 것은 아니다. 교사가 선택의 기회를 제공하더라도 학생의 관심과 개인적인 목표가 그와 연관이 없는 경우에는 학생이 자율성을 경험하기 어려우며(Assor, Kaplan, & Roth, 2002), 교사의 미묘한 압력이 내포된 선택(통제적 선택)의 상황에서도 학생은 자율성을 느끼기 어렵다(Moller, Deci, & Ryan, 2006). 그러나 선택권이 없더라도 어떠한 행동을 추구하는 것에 대한 가치를 기꺼이 받아들이거나 관심을 가진다면 자율성을 여전히 느낄 수 있다(Ryan & Deci, 2020).

교사의 음악 지도에 대한 전문성 또한 학생의 자율성 지원에 영향을 미치는 것으로 보고된다. 특히 교사의 교수 능력에 대한 인식이 동기부여 방식과 실천에 관련이 있음이 주목된다. Figueiredo(2019)는 브라질의 음악 교사 중 정식 음악 교사 자격이 있는 사람이 음악 자격(음악전공 학위와 같은)만 있는 사람보다 통제력이 낮다는 것을 발견했다. 이 연구에서는 음악교육학을 비롯한 음악 교사 교육이 교사가 통제적 교수법이 효과적이지 않을 수 있다는 것을 이해하는 데 도움이 되었으리라고 추측했다.

2. 부모의 심리적 욕구 지원

일반적으로 악기 연주와 같은 음악 학습이 어린 시절에 시작된다는 점에서 부모의 심리적 욕구 지원은 음악 학습에 대한 동기에 큰 영향을 미친다고 볼 수 있다. 부모는 레슨비 지원부터 악기 구입, 연주회 관람, 연습 독려, 유능한 교사 모색에 이르기까지 자녀의 음악 학습에 다양한 방식으로 참여한다(Creech, 2010; McPherson, 2009). Davidson, Howe, Moore, & Sloboda(1996)는 가족의 역할이 음악적 능력 발달에 어떠한 영향을 미치는가를 파악하기 위해 257명의 부모와 자녀를 대상으로 연구하였다. 연구 결과, 연주 능력이 가장 뛰어난 학생들은 음악 학습 초반에 부모가 레슨과 연습에 관여하는 정도가 가장 높았던 것으로 나타났다. 또한, 이러한 성공적인 학생들은 그들의 부모 역시 음악 활동에 참여하는 경우가 많았다. 부모의 음악 활동 참여는 악기 연주보다 음악감상이 일반적이었으며, 자녀의 음악 학습 기간이 늘어날수록 증가하는 것으로 나타났다. 반면, 음악 학습을 중단한 학생들은 평균적으로 부모가 음악에 관심이 적고 자녀의 음악 학습 기간이 늘어나도 그들이 음악에 참여하는 정도에 변화가 없었다. 또한, 성공적인 학생들은 형제의 영향을 긍정적으로 인식한 반면, 그렇지

못한 학생들은 형제의 영향을 크게 인식하지 못하는 것으로 나타났다.

Liu et al.(2015)은 부모가 자녀의 학습을 지원하는 내재적 동기(예: 나는 내 아이의 음악에 관한 관심을 키우고 싶다)와 외재적 동기(예: 내 아이가 상을 받거나 유명해지기를 바란다)와 자녀의 음악 학습 성취도 사이의 상호작용을 연구했다. 연구 결과, 부모의 내재적 동기는 자녀의 학습 성취와 긍정적인 상관관계가 있었다. 반면, 부모의 외재적 동기는 자녀의 학습 성취와는 상관관계가 없었다. 하지만, 부모의 외재적 동기가 내재적 동기와 함께 작용할 때는 자녀의 학습 성취에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

3. 학습 환경에서의 심리적 욕구 지원

학교 음악교육은 대부분의 나라에서 학년이 올라가는 어느 시점에 이르러서는 학생들이 음악 과목을 선택해야만 계속해서 유지될 수 있다. 이에 음악교육 연구자들은 학생들이 음악 학습을 지속하고자 하는 동기에 관심을 가져왔다. Freer & Evans (2019)는 고등학생을 대상으로 음악 학습을 지속하고자 하는 의지에 관여하는 요인을 연구하였다. 그 결과, 음악 학습을 지속하고자 하는 의지는 학생들의 심리적 욕구 충족과 밀접한 관련이 있으며, 학급 내에서 학생들이 인지하는 심리적 욕구 지원 또한 학생들이 음악 학습을 지속하고자 하는 의지와 관련이 있는 것으로 나타났다. Kingsford-Smith & Evans(2019)가 수행한 종단적 연구에서도 이러한 사실을 지지하며 음악 학습에 대한 학생들의 내재적 동기가 음악 학습을 계속하려는 의지의 중요한 예측 변수임을 시사했다. 또한, 음악 학습에 대한 내재적 동기는 학습 주제가 유용하거나 중요하다는 것보다 심리적 욕구 충족 경험과 더 밀접한 관련이 있었다. 이와 유사하게, 고등학교 오케스트라 프로그램에서 심리적 욕구 충족은 학생들이 오케스트라를 지속하고자 하는 의지를 강하게 예측했다(Evans & Liu, 2019).

Evans, Mcpherson, & Davidson(2013)은 고등학교 학생들을 대상으로 심리적 욕구 충족과 음악 레슨이나 악기 연주를 지속하거나 그만두는 것과의 관계를 연구하였다. 연구 결과, 학생들이 음악 레슨이나 악기 연주를 그만두고자 한 결정은 자신들이 느끼는 자율성, 능숙함, 관계성이 낮아졌기 때문이며, 이는 심리적 욕구 충족이 음악 학습을 지속하고자 하는데 주요한 요인임을 시사한다.

Freer & Evans(2018)는 학년이 올라감에 따라 음악 학습에 참여하는 학생이 점차적으로 감소하고, 고등학교에 이르러서는 학생 대부분이 음악교육을 높이 평가하지 않으며 학업 과정의 유용한 부분으로 여기지 않을 뿐만 아니라, 음악이 선택 과목이 되었을 때 음악을 선택하는 학생들의 비율이 낮음을 음악교육에서의 문제점으로 지적하였

다. 이에 그들은 고등학교 학생들을 대상으로 음악이 선택과목이 되었을 때 음악을 선택하는 요인을 분석하여 음악 학습에 대한 학생들의 동기를 파악하고자 하였다. 연구 결과, 학생들은 심리적 욕구가 충족되었을 때 음악에 대해 더 높은 가치를 두고, 음악에 더 높은 가치를 두는 학생들이 음악을 선택하는 것으로 나타났다. 학생들의 기본적인 심리적 욕구 충족은 교사의 심리적 욕구 지원에 의해 예측되었다. 또한, 학교 밖에서 악기를 배운 경험이 있는 학생들이 더 높은 심리적 욕구 충족을 얻었고 음악을 선택할 가능성이 더 컸다. 그러나 학교 밖 악기 학습 경험보다 교실에서의 심리적 욕구 충족과 음악에 대한 가치 인식이 음악을 선택하고자 하는 의지를 훨씬 더 잘 예측했다. 이러한 결과는 성별, 학교 유형, 학년 및 사회 경제적 지위에 따른 차이가 없었다.

Kingsford-Smith & Evans(2019)도 학생들이 고등학교에서 음악을 계속 공부하려는 의지와 고등학교 음악 수업에서의 성취에 영향을 미치는 동기요인을 분석하였다. 연구 대상은 호주의 한 고등학교 180명의 남학생이었다. 연구 결과, 학생들의 심리적 욕구 충족은 음악에 대한 가치 인식과 음악을 선택하고자 하는 의지를 예측하였다. 하지만, 음악에 대한 가치 인식은 Freer & Evans(2018)의 연구에서와 달리 음악을 선택하고자 하는 의지를 예측하지 않았다. 같은 연구에서 Kingsford-Smith & Evans(2019)는 시간 경과에 따른 음악 수업 선택 의지의 변화를 살펴보기 위해 종단적 연구를 수행하였다. 심리적 욕구 충족은 시간이 지나도 학생들의 음악 수업 선택 의지를 예측하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교실 환경에서 심리적 욕구 충족이 선택 과목에 대한 학생들의 관점을 변화시키는 데 영향을 미치는 결정적 요인임을 시사한다.

Evans & Bonneville-Roussy(2016)는 호주와 뉴질랜드에 있는 9개 대학의 음악전공 학생 392명을 대상으로 대학교 학습 환경에서의 심리적 욕구 충족과 자율적 동기 부여가 학습 행동에 미치는 영향을 조사하였다. 연구 결과, 심리적 욕구 충족과 자율적 동기 부여는 더 빈번한 연습, 더 빈번한 양질의 연습, 도전적인 과제에 대한 더 높은 선호도와 연관이 있는 것으로 나타났다.

Freer(2018)는 어린 나이에 형성된 음악에 대한 가치가 향후 음악 참여에 어떠한 영향을 미치는지를 파악하고자 초등학교 음악교육과 고등학교 음악교육의 관계를 연구하였다. 연구에 따르면, 초등학교에서의 음악 수업이 만족스럽지 않았다고 보고한 학생들은 고등학교 초기의 음악 수업이 만족스러웠음에도 음악을 계속 학습하고자 하는 의지가 낮은 것으로 나타났다. 이는 초등학교 음악교육 경험이 음악적 정체성, 목표 및 가치의 개발을 통해 고등학교 음악 수업에 대한 동기와 참여에 연관이 있다는 것을 시사한다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 자기결정성이론 관점에서 음악 학습 동기를 고찰하는 데 그 목적이 있었다. 이를 위하여 먼저, 자기결정성이론의 기본 원리를 살펴보고, 다음으로 음악 학습에서의 내재적·외재적 동기에 관한 연구를 종합하여 분석하고, 마지막으로 학생들의 내재적 동기 증진에 영향을 미치는 교사, 부모, 학습 환경에서의 심리적 욕구 지원을 살펴보았다.

연구 결과, SDT는 내재적·외재적 동기가 음악 학습에 미치는 영향과 음악 학습 동기를 강화하거나 약화시킬 수 있는 방법을 개념화하여 음악 학습 동기의 복잡성을 이해하는 데 효과적이었다. 내재적 동기는 음악 학습을 지속해서 유지하는 주요 원인일 뿐만 아니라 음악을 직업으로 선택하고자 하는 의지에도 관련이 있었다. 또한, 내재적 동기는 연습의 양과 질, 그리고 연주의 질과도 양의 상관관계가 있었으며, 학교 밖 사회 음악 활동에 참여하는 정도에도 연관이 있었다. 반면, 외적 조절과 내사된 조절과 같이 통제된 조절은 단기적으로는 효과가 있지만, 장기적으로 보았을 때는 음악 학습에 효과적이지 않았다. 특히, 외적 보상으로 인한 동기는 내재적 동기를 약화시키는 경향이 있고 음악을 그만두게 하는 위험을 증가시킬 수 있었다.

음악 학습에서의 내재적 동기를 유지하거나 향상시키기 위해서는 기본적인 세 가지 심리적 욕구인 자율성, 능숙함, 관계성이 충족되어야 하며, 이러한 심리적 욕구는 교사, 부모나 가족, 교육 환경에 의해서 충족되거나 좌절될 수 있다. 교사의 심리적 욕구 지원은 자율성 지원이 주를 이루며, 이는 학생의 자율성과 관계성 욕구 모두를 촉진한다. 학생의 자율성을 지원하는 교사는 학생의 관점을 이해하고 인정하며 학생의 관심을 끌 수 있는 과제와 의미 있는 선택을 하도록 함으로써 학생이 과제를 주도할 수 있도록 이끈다. 이러한 교사의 자율성 지원은 학생의 음악 학습에 대한 자율적 동기를 향상시키고 음악 학습 성취도를 높이며 음악 학습을 지속하고자 하는 의지에 긍정적인 영향을 미친다. 하지만, 교사의 자율성 지원도 학생이 통제적 동기를 지니고 있는 경우 학생의 저항을 초래하여 효과적이지 않을 수 있다. 이는 학생의 심리적 욕구 지원을 위해서는 먼저 학생의 학습 동기를 파악할 필요성이 있음을 시사한다.

음악 학습은 일반적으로 어린 나이에 시작한다는 점에서 부모나 가족의 심리적 욕구 지원은 음악 학습 동기에 매우 중요하다. 음악 학습 초반에 부모가 레슨과 연습에 관여하는 정도가 높을수록 이후 자녀의 음악 학습 성취도가 높았으며, 자녀의 음악 학습에 대한 부모의 내재적 동기는 외재적 동기보다 자녀의 음악 학습 성취도에 긍정적인 영향을 미쳤다. 하지만, 부모의 외재적 동기가 반드시 부정적인 영향을 미친

것은 아니며 외재적 동기와 내재적 동기를 동시에 지녔을 때 자녀의 음악 학습 성취도가 가장 높았다.

학교와 같은 교육 환경에서의 심리적 욕구 지원은 학생들이 음악 학습을 계속해서 유지하고자 하는 의지와 가장 연관이 높다. 학생들은 자신들이 느끼는 자율성, 능숙함, 관계성이 낮아지면 음악 학습을 중단하는 경향이 있는 것으로 나타났으며, 이러한 심리적 욕구 지원이 이루어지지 않으면 음악이 선택과목이 되었을 때 음악을 선택하지 않는 것으로 나타났다.

종합해보면, 음악 학습에서 동기는 다른 분야와 마찬가지로 그것이 통제적인가 자율적인가에 따라 그 결과가 다르며, 이러한 동기는 상황에 따라 시간에 따라 변할 수 있다. 따라서 교사와 부모는 학생이 지닌 음악 학습에 대한 동기에 주목하고 매 순간 학습 상황에서 이를 점점함으로써 학생이 음악에 대한 가치를 인식하고 자아와 통합하여 음악 학습을 지속해서 유지해 나갈 수 있도록 이끌어야 한다. 특히, 음악 학습에 대한 동기는 자율성, 능숙함, 관계성의 세 가지 심리적 욕구가 충족될 때 가장 내재화될 수 있으므로 교사, 부모, 또는 학교 교육 환경에서 이러한 심리적 욕구가 잘 충족될 수 있도록 지원해야 한다.

References

- Anguiano, K. R. (2006). *Motivational predictors of continuing motivation and achievement for early adolescent instrumental music students*. Doctoral dissertation, The University of Iowa.
- Appelgren, A., Osika, W., Theorell, T., Madison, G., & Bojner Horwitz, E. (2019). Tuning in on motivation: Differences between non-musicians, amateurs, and professional musicians. *Psychology of Music*, 47(6), 864-873.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors in predicting student's engagement in school work. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Bae, S. Y. (2018). Strategies used by college applied piano majors during the practice and learning of piano music. *Korean Journal of Music Education*, 47(3), 73-96.
- Bao, X., & Lam, S. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in chinese children's motivation. *Child Development*, 79(2), 269-283.

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28-42.
- Comeau, G., Huta, V., Lu, Y., & Swirp, M. (2019). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43(5), 705-718.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13-32.
- Dale, D. (2018). *Community bands of Kentucky: Participation, engagement and the fulfillment of basic psychological needs*. Doctoral dissertation, Boston University.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399-412.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- _____ (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Evnas, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83.
- Evans, P., & Bonneville-Roussy, A. (2016). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095-1110.
- Evans, P., & McPherson, G. E. (2017). Processes of musical identity consolidation during adolescence. In D. J. Hargreaves, R. M. R. MacDonald, & D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 213-232). Oxford: Oxford University Press.
- Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600-619.
- Evans, P., & Ryan, R. M. (2022). Intrinsic and extrinsic motivations for music performance.

- In G. E. McPherson (Ed.), *The oxford handbook of music performance* (Vol. 1, pp. 575-603). Oxford: Oxford University Press.
- Faulkner, R., Davidson, J. W., & McPherson, G. E. (2010). The value of data mining in music education research and some findings from its application to a study of instrumental learning during childhood. *International Journal of Music Education*, 28(3), 212-230.
- Figueiredo, E. A. de F. (2019). Associations between training, employment, and motivational styles of Brazilian instrumental music teachers. *International Journal of Music Education*, 37(2), 198-209.
- Freer, E. G. (2018). *Intentions to study music as a subject in high school: A self-determination theory perspective*. Doctoral dissertation, University of New South Wales.
- Freer, E. G., & Evans, P. (2018). Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school. *Psychology of Music*, 46(6), 881-895.
- _____ (2019). Choosing to study music in high school: Teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions. *Psychology of Music*, 47(6), 781-799.
- Hong, H. Y. (2018). A study of motivation of major selection, major satisfaction, and career maturity according to major of music college student. *Korean Journal of Music Education*, 47(2), 265-290.
- Jang, G. J. (2011). Relationship between self-efficacy and motivation for elementary students participated in extra-curriculum music activity. *Korean Journal of Music Education*, 40(2), 53-82.
- Kingsford-Smith, A., & Evans, P. (2019). A longitudinal study of psychological needs satisfaction, value, achievement, and elective music intentions. *Psychology of Music*, 49(3), 382-389.
- Kupers, E., van Dijk, M., van Geert, P., & McPherson, G. E. (2015). A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher-student interactions in music lessons. *Psychology of Music*, 43(3), 333-358.
- Lacaille, N., Koestner, R., & Gaudreau, P. (2007). On the value of intrinsic rather than traditional achievement goals for performing artists: A short-term prospective study. *International Journal of Music Education*, 25(3), 245-257.
- Liu, L., Harris Bond, M., Guan, Y., Cai, Z., Sun, J., Yu, Q., Fu, R., & Wang, Z. (2015). Parents' music training motivation and children's music learning achievement:

- An investigation in the Chinese context. *Psychology of Music*, 43(5), 661-674.
- Macintyre, P. D., & Potter, G. K. (2014). Music motivation and the effect of writing music: A comparison of pianists and guitarists. *Psychology of Music*, 42(3), 403-419.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110.
- Miksza, P., Evans, P., & McPherson, G. E. (2021). Motivation to pursue a career in music: The role of social constraints in university music programs. *Psychology of Music*, 49(1), 50-68.
- Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(8), 1024-1036.
- Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., Sugiura, A., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Matsumoto, K. (2015). How self-determined choice facilitates performance: A key role of the ventromedial prefrontal cortex. *Cerebral Cortex*, 25(5), 1241-1251.
- Parkes, K. A., & Jones, B. D. (2011). Students' motivations for considering a career in music performance. *Update: Applications of Research in Music Education*, 29(2), 20-28.
- _____ (2012). Motivational constructs influencing undergraduate students' choices to become classroom music teachers or performers. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 101-123.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300.
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M., & Wynn, S. R. (2013). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37(1), 14-32.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002) Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*,

95(2), 375-392.

Renwick, J. M. (2008). *Because I love playing my instrument: Young musicians' internalized motivation and self-regulated practising behavior*. Doctoral dissertation, University of New South Wales.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory*. New York: Guilford Press.

_____ (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 58-78.

_____ (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). Increasing curiosity through autonomy of choice. *Motivation and Emotion*, 43, 563-570.

Sichivitsa, V. O. (2001). *College choir members' motivation to persist in music: Application of the Tinto model*. Doctoral dissertation, Auburn University.

Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87.

Yoo, H. S. (2021). A motivational sequence model of high school ensemble students' intentions to continue participating in music. *Journal of Research in Music Education*, 69(2), 167-187.