

아츠 프로펠을 적용한 초등음악 창작프로그램이 자기효능감에 미치는 영향

정 지 혜*

본 연구의 목적은 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램이 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 하는 데 있다. 연구 대상은 김포시에 소재한 Y초등학교 6학년 1개 반 35명으로 하였다. 연구결과 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램이 학생의 자기효능감을 향상시키는데 부분적으로 효과적이며, 특히 자기효능감이 낮은 학생에게 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다. 또한 감상활동과 창작활동에 대한 흥미와 자신감 향상에 도움이 되며 자기조절적 기제 수행능력을 발달시켜 자기 주도적 학습에 도움을 주는 것으로 나타났다.

※ 주제어 : 자기효능감, 아츠 프로펠, 창작, 초등학교

차 례

I. 서 론

II. 이론적 배경

1. 자기효능감과 아츠 프로펠의 이론적 특징
2. 음악교육에서의 아츠 프로펠과 자기효능감

III. 연구 방법

1. 연구 대상 및 기간
2. 연구 설계
3. 검사 도구

IV. 연구 결과 및 분석

1. 자기효능감 사전-사후검사 결과
2. 질적 분석 결과

V. 결 론

* 김포유현초등학교, 경인교대 대학원

I. 서론

구성주의는 1990년대 들어서면서 행동주의와 인지주의를 비롯한 객관적 패러다임에 근거한 이론들이 지닌 한계와 문제점을 극복하며 교수·학습 영역에서 많은 관심을 받고 있다(조영남, 2003). 구성주의의 관점에 따라서 교육의 중심은 가르침(teaching)이 아니라 배움(learning)에 있다는 생각 즉, 교육이 교사중심이 아니라 학습자 중심이어야 한다는 개념으로 바뀌고 있다(승윤희, 2002).

이러한 흐름에 따라 제7차 음악과 교육과정(1997)과 2007 음악과 교육과정(2007)에서는 학생중심의 음악활동, 창의적인 표현능력 배양을 총괄목표의 내용으로 하고 있다. 창작활동은 자신의 음악적 아이디어를 창출함으로써 자기를 구현하고, 형성된 음악적 요소 개념과 생성 원리를 적용함으로써 음악적 개념의 확대를 꾀하며, 창작능력을 향상하는 기회를 제공한다. 점에서 가장 적극적인 음악체험이라고도 할 수 있다(석문주, 2006). 창작활동은 학생의 의도와 아이디어를 바탕으로 이루어지기 때문에 음악을 만들고자 하는 마음과 자신감은 창작활동에서 매우 중요한 요소이다. 따라서 교사는 학생들이 스스로 활동을 선택하고 노력을 기울이며 어려움이 있어도 끈기를 갖고 활동할 수 있도록 지도해야 한다. 이 과정에서 중요한 역할을 하는 수업요인이 바로 동기(motivation)이다.

학업관련 동기이론들 중에서 지난 20여 년간 가장 많은 관심을 집중시킨 이론은 자기조절(self-regulatory)과 자기효능감이론(self-efficacy)이다. 반두라는 자기조절을 얼마나 잘 할 수 있을 것인가에 대한 개인의 기대가 자기효능감을 결정하는데 중요한 하위요인라고 보았다(Bandura, 1977, 1986). 이러한 자기조절과정은 개인이 목표지향적인 행동을 할 때 인지전략들을 사용하고 초인지적으로 자신을 통제하며, 행위를 진행시켜 나가는 과정을 의미하는 것이다(김아영, 2004).

창작활동 중 작곡은 학생이 만들고자 하는 악곡을 미리 계획하여 만들어 보는 활동으로, 이론적인 음악 원리에 의해 음악적 내용을 조직적으로

전개하고 기보체계를 사용하여 소리를 악보 위에 상징적으로 표현하는 것을 말한다. 작곡활동에서 학생들은 그룹 혹은 개별적으로 아이디어를 내고 기초안을 만들고 편집하고 교정하여 작품을 만들어내는 과정에서 다양한 인지전략과 초인지적 사고를 사용하게 된다(석문주 외, 2006). 이러한 측면에서 창작활동은 학생의 자기효능감 향상과 관련되어 있다고 볼 수 있다. 그러나 실제 교육현장에서는 다양하고 의미 있는 음악적 경험보다는 가창 및 기악활동을 통한 제재곡 익히기 위주로 수업이 진행되고 있어 학생들은 음악시간에 단순모방과 반복연습을 주로 경험하게 된다. 학생의 예술적 발달에 적합한 실질적 교육과정 및 평가의 문제를 해결하기 위하여 개발된 아츠 프로펠(Arts-PROPEL)은 학생이 자신의 활동에 대하여 사고하고 자신의 학습 속도와 방법을 반성하게 한다는 점에서 음악교육현장에 시사하는 바가 크다.

본 연구에서는 초등학교 6학년 학생들을 대상으로 아츠 프로펠의 학습 방법을 적용한 창작프로그램이 자기효능감에 미치는 영향을 알아보는 데 목적이 있다.

II. 이론적 배경

1. 자기효능감과 아츠 프로펠의 이론적 특징

1) 자기효능감의 개념

반두라(1977)는 자기효능감(self-efficacy)을 ‘학습자가 수행을 위해 요구되는 행위를 조직하고 실행해나가는 자신의 능력에 대한 판단’이라고 정의하였다. 자기효능감은 자신의 능력에 대한 단일한 기대나 신념이 아니라 다양한 요인으로 구성되어 있기 때문에 학자마다 자기효능감의 하위요인을 다르게 제시하고 있다. 김아영(1997)은 자기효능감의 하위요인으로

자기조절효능감, 자신감, 과제난이도 선호의 세 가지를 제시하였고, 차정은(1997)은 위의 세 가지 요소 외에 귀인을 추가하여 제시하였다.

첫째, 자기효능감은 구체적인 상황에서의 자신감(self-confidence)이라고 볼 수 있으며 자기가치(self-worth)에 대한 평가결과 얻어지는 자존감(self-esteem)과는 구별된다(Bandura, 1986). 일반적으로 자신감이란 자신의 가치와 능력에 대한 개인의 확신 또는 신념의 정도라고 할 수 있으며, 자신의 능력에 대한 인지적 판단과정을 통해 성립되고 정서적 반응으로 표출된다(Bandura, 1986). 둘째, 반두라(1986; 1997)는 자기조절효능감(self-regulatory efficacy)이 자기효능감을 구성하는 하나의 요인이라고 본다. 자기조절과정은 자기관찰, 자기평가, 자기반응의 하위 기능적 요소들을 포함한다고 하였다. 이 요소들은 개인이 목표지향적인 행동을 할 때, 인지적 전략들을 사용하고 초인지적으로 통제하며, 행위를 진행시켜 나가는 과정을 의미하는 것이다. 셋째, 과제의 선택에 영향을 미치는 과제난이도 선호이다. 자기효능감이 높은 사람일수록 도전적이고 어려운 목표를 선호한다(Schunk, 1991). 넷째, 성공과 실패의 요인을 추론하는 귀인이다. 자기효능감은 어떤 결과에 대해 어떤 방식으로 귀인 할 것인가에 영향을 미치며, 특정 결과에 대하여 귀인을 하는 방식은 자기효능감의 증진이나 유지에 영향을 미친다. 본 연구에서는 자기효능감의 하위요인을 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호의 세 가지로 제시한 김아영(1997)의 견해를 수용하여 연구하였다.

2) 아트 프로펠의 학습방법

음악과의 아트 프로펠에 참여한 교사와 연구가들은 학생들이 직접 음악을 연주하거나 작곡 또는 감상한 것에 대한 표현활동을 하거나, 자신이나 다른 사람의 노래나 연주를 변별적으로 감상하며, 음악 작업에 대하여 비판적으로 생각하고 언어적 또는 비언어적 방식으로 반성할 때, 완성도가 높은 음악교육이 발생한다는 것을 발견하게 되었다. 이로써 음악교육에서 발생할 수 있는 가장 효과적인 학습은 생산, 지각, 반성이 통합될 때 일어

난다는 사실에 합의하였다.

생산(production)은 여러 가지 형태를 띤다. 그것은 악기 연주나 가창처럼 행위로 나타날 수도 있고, 창작곡이나 그림 악보처럼 완성품으로 나타날 수도 있다. 또 음악을 감상하면서 소감을 적은 공책도 생산에 포함될 수 있다. 작품은 다음에 설명될 지각 및 반성과 불가분의 관계를 이룬다.

지각(perception)이란 감각적 분별력을 말하는 것으로서 잘 보고, 잘 듣고, 잘 분별하는 능력이다. 지각은 예술교육에서 매우 중요한 역할을 한다. 왜냐하면 어떤 예술 형태든 그 감상에 있어 고도로 세련된 감각 및 분별력을 요구하기 때문이다.

반성(reflection)이란 자신의 작품 및 지각 활동에서 한 걸음 뒤로 물러나 “내가 무엇을 하고 있지? 왜 하고 있지? 내가 무엇을 배우고 있지? 내가 무엇을 이루고자 하지? 나는 성공적으로 하고 있나? 어떻게 바람직하게 고칠 수 있지?”하고 스스로 물어보는 것을 말한다. 여기에는 자신 및 집단의 연주에 대한 평가, 앞으로의 평가전략 등이 포함된다.

이 세 요소는 서로 분리되어 작용하는 것이 아니고 통합되어 음악학습의 여러 부분을 둘러싸고 있으며, 음악교육에서 가장 효과적인 학습은 생산, 지각, 반성이 통합될 때 일어난다.

2. 음악교육에서의 자기효능감과 아츠 프로펠

1) 음악교육에서의 자기효능감

자기효능감의 형성은 성취경험, 대리경험, 언어적 설득, 정서적 흥분의 4가지 주요한 원천(source)을 갖는다(Bandura, 1993).

첫째, 성취경험(performance accomplishments)은 자신의 개인적 경험에 기초하고 있기 때문에 가장 신뢰롭고 영향력 있는 원천이다. 자기효능감을 높이기 위해서는 계속적인 성취를 경험하도록 하는 것이 필요하다.

다른 사람 앞에서 악기 연주하는 것을 예로 들어 보자. 평소에 단소를 잘 불던 학생도 심리적인 이유나 신체적인 이유로 선생님 앞에서 단소 부

는 것을 계속 실패하게 되면 자신감을 잃고 연주를 잘 할 수 없다고 생각한다. 이처럼 실제 연주 상황에서 본인의 연주 능력이 발휘되지 않을 때 실패 경험을 하게 되고 이것이 반복 되면 실제 연주 능력이 높더라도 자기효능감은 낮아지게 된다.

둘째, 타인관찰을 통한 대리경험(vicarious experiences)이 자기효능감의 원천이 된다. 특히 창작활동은 학생들이 쉽게 접하지 않은 활동이므로 수업 중 또래의 창작활동에 의하여 격려될 수 있다. 가사창작, 가락창작, 신체표현 등 다양한 창작활동은 저학년에게는 활동 자체의 어려움에서 오는 부담 그리고 고학년에게는 아이디어를 내고 자기를 표현해야 하는 것에 대한 부담을 줄 수 있다. 이 때 또래의 창작활동 결과물은 저학년에게는 효과적인 모델링 대상이 되며 고학년에게는 아이디어의 원천 또는 자극제가 될 수 있다.

셋째, 개인은 타인의 언어적 제안이나 권고, 격려 등의 언어적 설득(verbal persuasion)을 통해 자기효능감을 얻기도 한다. 음악 수업에서 교사의 언어적 설득은 노력이나 태도에 의한 칭찬뿐 아니라 기능에 대한 정확한 판단을 요구한다. 만약 교사의 피드백이 실제 수행과 일치하지 않을 경우 설득자뿐만 아니라 자신에 대해서도 불신감을 가질 수 있다.

넷째, 정서적 각성(emotional arousal)도 자기효능감의 원천이 된다. 가창이나 기악과 같이 다른 사람 앞에서 연주해야 하는 활동의 경우 학생의 실제 능력은 심리적 상태에 의하여 방해받기도 한다. 평가나 대회와 같은 긴장되는 상황이나 청중들이 소란스러운 상황에서는 연주 능력이 제대로 발휘되지 못하는 경우를 흔히 볼 수 있다(추미애 외, 2006).

2) 아츠 프로펠과 자기효능감의 관계

최근 자기효능감과 관련한 연구들의 동향은 자기효능감 증진을 위한 프로그램을 개발하여 교육장면에 도입을 시도하는 것이다. 앞에서 논의한 바와 같이 반두라(1977; 1986)는 자기효능감을 증진시키는 방법을 제시하였는데 이것을 아츠 프로펠 교육방법과 관련지어보면 다음과 같다.

첫째, 자기 주도적 목표의 설정이다. 아츠 프로펠에서 개인 및 집단이 노력해야 하는 목표로서 과제를 선택할 때 이것은 현실 세계에서 성인들이 부딪치는 문제들과 유사하다. 이것은 문제해결 과정이 복잡하고, 현재까지 학습한 모든 지식을 총동원할 것을 요구하며, 오랜 시간을 요하고 많은 시행착오를 필요로 한다. 예를 들어 음악수업의 과제는 학생들이 스스로 중주단을 결성하여 적절한 악곡을 선정하고, 그 악곡에 대하여 연구하고, 연주하는 것이 될 수 있다.

개인이 스스로 목표를 설정하고 그것을 달성하였을 때 만족감을 경험하게 되며, 만족 속에 자기 유인을 창출하고, 그 결과 노력을 지속할 수 있다. 다시 말해 내재적으로 동기화되며 이러한 과정을 통하여 자기효능감이 증진될 수 있다는 것이다. 이와 관련한 김영상과 정미영(1999)의 연구를 살펴보면, 이 연구자들은 중학생을 대상으로 4주간 수업목표 설정 유형을 협동설정(교사가 수업목표를 설정할 때 학생이 참여하여 결정), 교사의 일방제시, 제시하지 않은 집단으로 나누어서 수업목표 설정에의 참여 혼련이 수학성취도와 수학 자기효능감 증진에 효과가 있는지를 탐색하였다. 연구결과는 수업목표에 대한 협동설정이 설정경험이 없는 경우보다 성취도도 향상시키고 수학 자기효능감도 증진시킨 것으로 나타났다.

둘째, 교사와 학생의 상호작용이다. 전통적인 연주 수업에서 교사는 수업을 직접 지도하는 전문가이다. 효과적인 리허설을 진행하기 위해 구성된 전통적인 교수 방법에서 가장 효과적인 방법은 학생들이 교사의 지시를 잘 따르는 것이었다. 이와 달리 아츠 프로펠 수업에서는 학생들이 자신의 작업에 대한 보다 많은 권한을 가지게 되었으며 학생이 주체적으로 자신의 작업에 대해 교사, 동료, 부모와 토론할 때, 학생들에게 상당한 학습이 발생한다. 이러한 활동은 교사의 위치를 지시자에서 조언자나 코치와 같은 역할로 변화시켰으며 이런 역할의 교사는 학생들이 작업에서 부딪힐 수 있는 문제들의 예를 제공하고 설명할 수 있는 지식의 원천이 된다.

반두라(1993)는 교사의 언어적 설득을 통하여 자기효능감이 증진될 수 있다고 하였다. 교사의 언어적 설득은 특히 학교현장에서 교사들이 할 수 있는 가장 직접적이고 용이한 방법이다. 이러한 방안을 실제로 적용한 연

구의 예로는 성크와 콕스(Schunk & Cox, 1986)의 연구가 있다. 이들은 학습부진아들이 빼기 학습을 할 때 사적 언어(private speech) 형태인 말로 표현하기(verbalization) 학습전략을 사용하고, 교사가 노력 피드백(노력을 많이 했다는 학생에게 주는 교사의 코멘트)을 제공할 때 학습자의 작문과 자기효능감이 향상되는 결과를 얻었다.

셋째, 역동적 평가이다. 아츠 프로펠에서 평가는 중요한 위치를 차지하고 있다. 학습자의 완료된 학습결과를 평가하는 정적평가(static assessment)에 반해 학습결과보다는 학습과정에 초점을 맞추고 평가자와 학습자간의 상호작용을 중요시하는 평가를 역동적 평가라고 한다(백순근, 1999; 한순미, 1997; Minick, 1987).

역동적 평가는 다음과 같은 측면에서 학습자의 자기효능감을 증진시킬 수 있다(김정환, 이병희, 2007). 역동적 평가는 성취경험을 제공한다. 역동적 평가과정 속에서 교사나 뛰어난 동료와의 상호작용을 통해 학습자에게 제공되는 일련의 단서나 중재학습경험은 역동적 평가의 상호주관성과 의도성, 상호성의 측면에서 학습자가 어렵고 도전적인 과제를 회피하거나 포기하지 않고 성취하게 하는 성취경험을 얻도록 조력할 수 있다. 반두라(1977; 1986)에 의하면 이 성취경험은 학습자의 자기효능감에 가장 큰 영향을 미치는 요소이다. 역동적 평가 장면에서 일어나는 의미의 중재, 자신감의 중재, 행동 규제는 학습자가 문제해결에 직면하여 가지고 있는 스트레스 등의 생리적 각성 상태를 긍정적으로 극복할 수 있는 기회를 제공한다. 역동적 평가 장면에서 사전검사 후에 제공되는 훈련이나 교수학습 활동이 교사나 동료의 성공적인 성취경험을 통하여 제시될 경우 학습자는 교사나 동료의 성취경험을 대리경험 함으로써 학습자의 자신감이 증대되고 자기조절을 통하여 자기효능감의 향상을 가져올 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상 및 기간

본 연구는 경기도 김포시 소재 Y초등학교 6학년 1개 학급 35명(남 17명, 여 18명)을 대상으로 실시하였다. 연구기간은 2008년 9월에서 12월까지 14차시에 걸쳐 아츠프로펠을 적용한 창작 프로그램을 적용하였고, 자기효능감 사전검사와 사후검사를 실시하였다.

2. 연구 설계

1) 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램 설계

(1) 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램의 설계 방향

아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램은 자기효능감의 증진 기법(Bandura, 1977)과 아츠 프로펠 도메인 프로젝트의 성격(Davison, Winner & Scripp, 1992)을 고려하여 다음과 같이 개발하였다.

첫째, 학생 스스로 과제를 선택하여 활동할 수 있도록 하였다. 아츠 프로펠의 음악 수업에서는 학생들이 주체가 되어 활동에 적극적으로 참여할 때 가장 큰 효과를 볼 수 있다. 또한 학생들은 실제 성취경험을 통해 자기효능감을 증진시킬 수 있는데 이를 위하여 교사의 일방적인 과제 제시보다 학생 스스로 능력에 맞는 과제를 선택하면 성취경험을 확실하게 하여 서서히 과제 수준을 높이면서 자기효능감의 점진적인 증진을 유도할 수 있다(김영삼, 정미영, 1999).

본 연구의 창작프로그램 <가락 표현하기>와 <음악적 요소 표현하기>에서는 감상곡을 듣고 표현하는 방법을 학생 스스로 결정하도록 하였다. 학생들은 그림악보, 이야기 또는 신체표현과 같은 다양한 방법 중에서 자기가 가장 잘 할 수 있는 분야를 택하여 활동에 참여하였다.

둘째, 협동학습의 기회를 제공하여 또래의 성취를 관찰할 수 있도록 하였다. 아츠 프로펠의 음악 수업은 활동 과정에 대하여 학생 자신뿐 아니라 동료 모두에게 평가의 기회를 제공하며 완성된 작품에 대하여 대화할 수 있는 기회를 제공한다. 이러한 활동을 통하여 학생은 자신과 비슷한 타인의 성취를 관찰하는 모델 학습의 기회를 갖게 된다. 또 혼자서는 해결할 수 없는 과제를 다른 사람과의 공동 작업을 통해 성취하도록 기회를 제공함으로써 직접적인 성취경험과 더불어 공동 수행자의 성취경험을 관찰하여 자기효능감을 높일 수 있다.

본 프로그램은 모둠활동을 중심으로 이루어지지만 경우에 따라 개인활동과 모둠활동을 선택하여 할 수 있도록 하였다. 개인활동도 상호평가를 통하여 서로의 작품을 평가하고 아이디어를 공유하며, 이를 바탕으로 자기 작품을 수정하는 상호작용의 기회를 제공하였다. 모둠 안에서 이루어지는 이러한 상호작용은 학생들에게 새로운 생각에 대한 자극제로서의 역할을 하였다. 또한 활동일지 작성 시 모둠에서 가장 인상적인 친구를 찾아보는 활동을 통하여 상호평가가 이루어지도록 하였다.

셋째, 활동과정을 중시하여 스스로 사고하고 반성하며 능동적으로 음악을 만들어 가도록 하였다. 아츠 프로펠의 음악 수업은 활동 과정에서 반성과 수정을 통합함으로써 활동결과 뿐 아니라 과정도 중요하게 다룬다. 또 과정 중간에 규칙적으로 작품 및 지각활동에 대한 평가가 이루어지며 이것은 앞으로 더 바람직한 활동을 위한 전략 구성을 포함하고 있다. 이렇게 어려운 과제에 대한 긴장과 불안 또는 실패를 긍정적으로 대처할 수 있는 기회를 제공하는 것은 실패에 대한 원인을 능력부족보다는 노력부족으로 귀인 하도록 중용하여 자기효능감 증진에 도움이 된다(김아영, 1997).

본 프로그램 각 단계의 결과물은 한번 이상의 중간 평가를 거치며 수정 및 보완이 이루어지도록 하였다. 결과물에 대한 평가뿐 아니라 활동에 참여하는 태도에 대한 반성도 함께 이루어지므로 반성 이후 활동에 대한 참여도 및 태도가 향상되는 효과를 가져왔고 이는 곧 결과물의 완성도로 이어졌다.

넷째, 평가는 수업 과정 중에 이루어지도록 하며 학생 자신과 동료, 교사에게 평가의 기회를 제공하도록 하였다. 아츠 프로펠의 음악 수업에서 작업에 대한 반응은 즉각적이며 학생들은 동료, 교사에게 자신의 작업을 설명하는 위치에 놓이게 되고 이것 자체로 매우 교육적인 활동이라고 할 수 있다. 또한 자기효능감 증진 방안으로써 교사의 언어적 설득은 학교 현장에서 사용할 수 있는 가장 직접적이고 용이한 방법이 될 수 있다. 교사가 학생의 활동 결과뿐 아니라 과정에 대하여 노력 피드백을 제공하는 것은 학습동기 측면에서 학생들의 진보에 대한 자각을 유지시키고 학습을 계속하기 위한 자기효능감을 증가시킨다.

본 프로그램의 각 단계에서는 한 번 이상의 자기 평가와 동료 평가 또는 교사 평가가 이루어졌다. 이러한 평가는 지필 또는 인터뷰를 통하여 이루어지므로 일방적인 피드백이 아닌 동료들 간의 또는 학생과 교사간의 상호작용이 되도록 하였다.

(2) 학습 내용 선정 및 목표 설정

아츠 프로펠은 교과과정보다 학생들이 아츠 프로펠 음악 수업의 형식에서 배우고 평가될 수 있도록 교과과정의 목적들을 재정비하는데 더욱 초점을 맞추어야 한다(Davison, Winner, & Scripp, 1992). 따라서 제7차 음악과 교육과정의 창작 내용 중 일부를 선정하고 재구성하여 적용하였다. 본 연구의 창작프로그램 목표는 최종적으로 변주곡을 창작하고 발표하는 것이다. 이를 위하여 첫 번째, 두 번째 프로그램에서는 다양한 감상활동을 통해 음악적 요소를 이해하고, 충분한 이해를 바탕으로 세 번째 프로그램에서 변주곡을 창작할 때 음악적 요소를 효과적으로 적용하고 활용하도록 하였다. 이에 따라 각 프로그램의 학습 목표는 <표 III-1>과 같이 계획하였으며, 각 단계의 학습 목표는 쉬운 것에서 어려운 것으로, 구체적인 것에서 포괄적인 것으로 발전해 가도록 하였다(표 III-1 참조).

<표 III-1> 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램의 학습목표

프로그램 제목	학습 목표
가락 표현하기	▶ 음악의 요소를 이해하고 <러시아 춤>의 가락을 다양한 방법으로 표현할 수 있다.
음악적 요소 표현하기	▶ <싱크페이트드 클락>을 감상하고 음악적 요소를 찾아 다양한 방법으로 표현할 수 있다.
변주곡 창작하기	▶ <놀람교향곡>을 감상하고 변주곡을 이해하며 간단한 변주곡을 창작하여 발표할 수 있다.

(3) 학습 과정

각 프로그램마다 아츠 프로펠의 생산, 지각, 반성의 요소가 통합적으로 이루어지도록 하였다. 생산(production)은 여러 가지 방법으로 표현되는데 <가락 표현하기>와 <음악적 요소 표현하기>에서는 감상곡을 듣고 그림 악보, 신체표현, 이야기 등 다양한 방법 중 선택하여 표현해 보도록 하였다. <변주곡 창작하기>에서는 <놀람 교향곡>에 어울리는 가사 붙이기와 제 2변주 이상의 변주곡을 창작하는 과정을 통해 가락, 신체표현 및 가사 창작 등 다양한 방면의 창작이 이루어지도록 하였다. 또한 각 프로그램의 활동 결과물은 중간발표와 최종발표가 이루어지고 모둠 안에서 발표하거나 또는 학급 전체 앞에서 발표하도록 하였다.

지각(perception)은 ‘감상곡을 감상하는 활동’과 ‘동료의 작품을 감상하는 활동’이 주로 이루어졌다. 이러한 감상은 듣고 표현하기와 듣고 평가하기를 통해 생산, 반성과 통합적으로 이루어졌다.

반성(reflection)은 자기평가와 상호평가로 이루어졌다. 자기평가는 활동의 중간점검과 활동 후 활동일지 쓰기를 실시하였으며, 상호평가는 인터뷰 형식의 중간발표 평가와 지필 형식의 최종발표 평가를 실시하였다(표 III-2참조).

<표 III-2> 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램의 흐름

프로그램	차시	생산	지각	반성
가락 표현하기	1		<러시아 춤> 감상하며 음악적 요소 이해하기	
	2	<러시아 춤>의 가락을 다양한 방법으로 표현하기		자기평가하기
	3	자기평가를 바탕으로 수정하여 완성하기		
		발표하기	다른 모듈 발표 감상하기	상호평가하기 활동일지쓰기
음악적 요소 표현하기	1		<싱코페이트드 클락> 감상하여 악곡의 음악적 요소 분석하기	
	2	<싱코페이트드 클락>의 음악적 요소를 다양한 방법으로 표현하기		자기평가하기
	3	자기평가를 바탕으로 수정하여 완성하기		
		발표하기	다른 모듈 발표 감상하기	상호평가하기 활동일지쓰기
변주곡 창작하기	1	<놀람교향곡>의 주제가락 연주하기, 어울리는 가사 붙이기	<놀람교향곡>을 감상하고 변주곡의 형식 이해하기	
				활동일지쓰기
	2-3	8마디의 주제가락 창작하기		자기평가하기
		자기평가를 바탕으로 수정하여 완성하기	중간발표 감상하기	중간발표 평가하기
				활동일지쓰기
	4-5	제1변주와 제2변주 창작하기		
				자기평가하기
		자기평가를 바탕으로 수정하여 완성하기	중간발표 감상하기	중간발표 평가하기
	6			활동일지쓰기
		발표 준비하기	중간발표 감상하기	자기평가
	7-8			상호평가
		발표하기	다른 모듈 발표 감상하기	활동일지쓰기

3. 검사 도구

본 연구에서 사용된 자기효능감 검사지는 김아영·차정은(1996)의 것을 한혜진(2002)이 초등학생에게 알맞은 표현으로 변안한 것을 사용하였다. 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호의 세 가지 하위요인을 포함하는 24개의 문항으로 이루어져 있으며 신뢰도는 .80이다.

<표 III-2> 일반적 자기효능감 척도의 문항 구성

하위요인	문항번호	내용	신뢰도
자신감	1*, 3*, 4, 5*, 10*, 11*, 13*, 16*, 19	곤란한 상황을 맞이했을 때의 심리상태 검사	.78
자기조절 효능감	2, 7, 8, 12, 14, 17, 20, 21, 23, 24	일의 순서적인 처리능력과 정보 활용 능력에 대한 검사	.83
과제난이도 선호	6*, 9*, 15, 18, 22	쉬운 일과 어려운 일을 선택해야 하는 상황에서의 태도 검사	.70
전 체			.80

* 부정형 문항

IV. 연구 결과 및 분석

이 연구를 검증하기 위하여 자기효능감 검사지 실시를 통한 통계분석을 하였고, 검사지 통계 분석의 한계를 보완하기 위해 아동의 활동지와 소감문, 연구자의 관찰 기록을 통한 질적분석을 실시하였다.

1. 자기효능감 사전-사후 검사 결과

연구대상 전체 학생의 자기효능감 사전-사후검사 점수를 비교하고, 이를 다시 성별과 자기효능감 사전검사 점수의 상·하위 그룹에 따라 분석하였다.

1) 전체학생 사전-사후검사 분석

자기효능감의 하위요인별 사전-사후검사 평균차이를 대응표본 t검증한 결과는 <표 IV-1>와 같다.

<표 IV-1> 자기효능감 사전-사후검사 하위요인 효과검증(전체)

측정요인	검사	평균	표준편차	사례수	t	p	
하 위 요 인	자신감	사후	31.17	6.87	35	0.8588	0.1982
		사전	30.26	6.60	35		
	자기조절	사후	35.54	5.37	35	3.4408***	0.0008
	효능감	사전	33.26	5.43	35		
	과제난이도	사후	17.49	3.32	35	3.4808***	0.0007
	선호	사전	15.20	4.12	35		

*** $p < 0.001$

<표 IV-1>와 같이 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램 적용 후 자기효능감 하위요인 중 자신감 사전-사후검사 평균은 통계적으로 유의하지 않았으며, 자기조절효능감은 통계적으로 $p < 0.001$ 수준에서 의미가 있었다($t=3.44$). 과제난이도 선호는 통계적으로 $p < 0.001$ 수준에서 유의하였다($t=3.48$).

2) 성별에 따른 분석

<표 IV-2> 자기효능감 사전-사후검사 하위요인 효과검증(남자)

측정요인	검사	평균	표준편차	사례수	t	p	
하 위 요 인	자신감	사후	32.71	6.23	17	0.6869	0.2510
		사전	31.41	6.39	17		
	자기조절 효능감	사후	36.18	4.03	17	2.7659**	0.0069
		사전	34.18	4.90	17		
	과제난이도 선호	사후	18.47	3.52	17	3.4808***	0.0007
		사전	15.47	4.32	17		

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

남학생들의 자기효능감의 하위요인 중 자신감 사전-사후검사는 통계적으로 의미가 없었으며, 자기조절효능감은 $p < 0.05$ 수준에서($t=1.84$), 과제난이도 선호는 $p < 0.01$ 수준에서 유의하였다($t=2.77$)(표 IV-2 참조).

<표 IV-3> 자기효능감 사전-사후검사 하위요인 효과검증(여자)

측정요인	검사	평균	표준편차	사례수	t	p
하 위 요 인	자신감 사후	29.72	7.30	18	0.4996	0.3119
	사전	29.17	6.79	18		
	자기조절 효능감 사후	34.94	6.44	18	3.1575**	0.0029
	사전	32.39	5.89	18		
	과제난이도 선호 사후	16.56	2.91	18	2.1227*	0.0244
	사전	14.94	4.04	18		

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

여학생들의 자기효능감 하위요인 중 자신감 사전-사후검사는 통계적으로 의미가 없었으며, 자기조절효능감은 $p < 0.01$ 수준에서($t=3.16$), 과제난이도 선호는 $p < 0.05$ 수준에서 유의하였다($t=2.12$)(표 IV-3 참조).

3) 자기효능감 사전검사 상·하위 그룹별 분석

<표 IV-4> 자기효능감 사전-사후검사 하위요인 효과검증(상위)

측정요인	검사	평균	표준편차	사례수	t	p
하 위 요 인	자신감 사후	33.83	5.64	18	-0.9006	0.1902
	사전	34.94	3.61	18		
	자기조절 효능감 사후	37.50	3.79	18	1.0363	0.1573
	사전	36.39	4.26	18		
	과제난이도 선호 사후	18.72	3.12	18	1.6104	0.0629
	사전	17.11	4.30	18		

자기효능감 사전검사 상위그룹(79점 이상) 학생들의 자기조절효능감, 자신감, 과제난이도 선호 사전-사후검사는 통계적으로 의미있는 차이가 없

었다(표 IV-4 참조).

<표 IV-5> 자기효능감 하위요인 효과검증(하위)

측정요인	검사	평균	표준편차	사례수	t	p	
하 위 요 인	자신감	사후	28.35	7.08	17	1.8659*	0.0402
		사전	25.29	5.29	17		
	자기조절 효능감	사후	33.47	6.08	17	5.2649***	0.0000
		사전	29.94	4.55	17		
	과제난이도 선호	사후	16.18	3.09	17	3.5895**	0.0012
		사전	13.18	2.83	17		

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

자기효능감 사전검사 하위그룹(79점 미만) 학생들의 자신감은 $p < 0.05$ 수준에서($t=1.87$), 자기조절효능감은 $p < 0.001$ 수준에서 유의하였다($t=5.26$). 그리고 과제난이도 선호는 통계적으로 $p < 0.01$ 수준에서 유의하였다($t=3.59$)(표 IV-5 참조). 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램은 자기효능감이 높은 학생보다 낮은 학생에게 더욱 효과적임을 알 수 있다.

2. 질적 분석 결과

프로그램에 참여한 학생의 활동일지, 자기평가지, 상호평가지 분석과 교사의 관찰에 의한 질적 분석을 실시하였다(표 IV-6 참조).

<표 IV-6> 질적 분석 영역

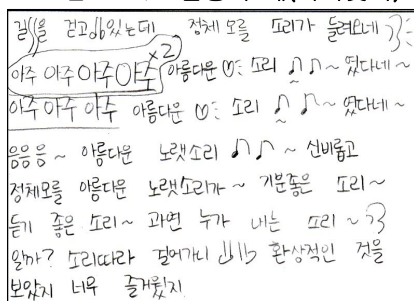
영역		제 목	분 석 자 료
자기 효능감	자신감	낯설음과 새로움에서 즐거움으로 나아가다	학습지 활동일지 자기 평가지 상호 평가지 교사의 관찰
	자기조절 효능감	반성과 비평, 자기 주도적 학습의 시작	
	과제난이도 선호	음악에 대한 탐구와 새로운 도전	
사회성 증진		좌절, 그리고 뜻밖의 선물	

1) 낮설음과 새로움에서 즐거움으로 나아가다

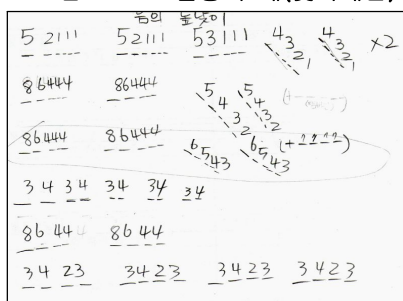
프로그램에 대한 전반적인 흐름과 함께 자신감의 변화를 ‘감상활동’과 ‘창작활동’의 두 가지 관점에서 분석해 보고자 한다.

처음 프로그램을 소개하고 활동을 시작하였을 때 학생들은 다음과 같은 이유로 활동에 소극적인 태도를 나타내었다. 첫째, 감상곡이 클래식이라는 것과 프로그램에서 요구하는 표현활동 자체에 대한 생소함 때문이다. 이러한 문제는 프로그램이 진행되면서 다소 해결되는 양상을 보였다. 둘째, 학생들이 정해진 답을 찾아내는 활동에 익숙해져 있었기 때문이다. 따라서 첫 번째 프로그램인 <가락 표현하기>활동에서 어려움을 많이 호소하였다. 반면에 새로운 활동에 대한 즐거움도 느끼고 있었는데, 특히 논리수학 모듈의 학생들은 스스로 만들어낸 ‘숫자계단(음의 높낮이를 숫자를 통하여 나타내는 것을 기본으로 하고 다양한 기호를 활용하여 리듬과 음색, 셈여림 등을 나타내는 방법)’의 방법이 무척 마음에 들었는지 자꾸만 음악을 다시 들려달라고 하며 적극적인 모습을 나타내었다. 다음은 감상곡에 가사를 붙인 ‘언어지능 모듈’의 활동지와 감상곡을 숫자계단으로 표현한 ‘수학논리지능 모듈’의 활동지이다(그림 IV-1, 그림 IV-2 참조).

<그림 IV-1> 활동지 예(가사짓기)



<그림 IV-2> 활동지 예(숫자계단)



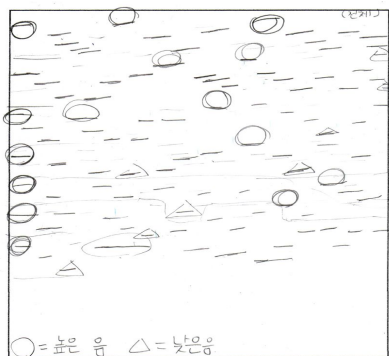
다음의 <가락 표현하기>의 활동일지를 통해 클래식에 대한 학생들의 태도가 변화되는 것을 관찰할 수 있었다.

- 다양한 방법으로 표현해서 음악과 맞추어 보는 것이 재미있음
 - 클래식 음악에 대해 더 알고 싶고 어떻게 들으면 더 자세하게 알 수 있는지 배우고 싶음
 - 음악이랑 수학이 섞여서 재미있음
- <가락 표현하기> 활동일지 중-

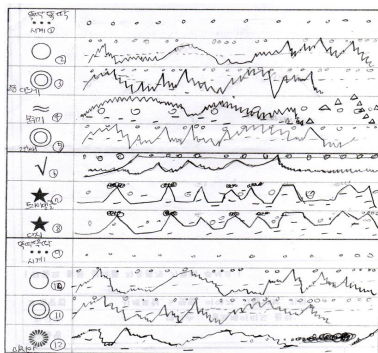
감상곡을 다양한 방법으로 표현하는 활동을 통해 음악적 요소에 집중하여 반복해서 듣게 되고, 또래 학생들의 감상 활동지를 통해 다양한 방법으로 감상곡을 재해석해 보는 기회를 갖게 되어 클래식에 대한 관심과 흥미를 끌어낼 수 있었다.

<음악적 요소 표현하기>는 감상곡을 듣고 음악적 요소를 다양한 방법으로 표현하는 것이었다. 다음의 예는 L학생의 <가락 표현하기>활동지와 이후에 실시된 <음악적 요소 표현하기>활동지로 L학생의 음악적 요소에 대한 인지변화가 잘 나타나있다(그림 IV-3, 그림 IV-4 참조).

<그림 IV-3> L학생의 활동지 1



<그림 IV-4> L학생의 활동지 2



두 번째 활동지인 <그림 IV-4>에서는 가락의 변화를 더 자세하게 나타내고 있으며 가락선을 두 개 이상 나타내고 있다. 또한 첫 번째 활동지인 <그림 IV-3>에서는 악기에 대한 언급이 없으나 두 번째 <그림 IV-4>에서는 악기의 종류와 그 음색에 따른 표현방법을 정하여 나타내고

있음을 볼 수 있다.

곡에 나타나는 여러 가지 음악적 요소와 그 요소의 역할을 ‘이해’하며 감상하는 것은 학생들에게 자부심을 느끼게 하였고 클래식에 대한 관심과 흥미로 이어졌다. 다음의 활동후기에 이러한 태도변화가 잘 나타나있다.

- 내가 곡에 알맞은 분위기를 잘 깨달을 수 있고 그에 알맞은 이야기를 지어낼 수 있다는 것에 대해 자랑스러웠다. -S학생의 활동후기 중-

세 번째 프로그램인 <변주곡 창작하기>는 제 2변주를 가진 변주곡을 창작하는 것이었다. 프로그램 초기에 학생들은 창작활동에 다소 소극적인 모습을 나타내었으나 하이든의 <놀람 교향곡> 주제부분과 모차르트의 <작은 별 변주곡> 주제부분을 듣고 하이든과 모차르트가 이렇게 간단한 멜로디를 사용하여 변주곡을 작곡했다는 설명을 듣고 나서야 적극적으로 활동하였다. 이러한 설명 때문인지 다음과 같은 활동후기를 적은 학생도 있었다.

- 어떻게 변주를 할지 막막한 심정에 한번 해 보았는데 베토벤, 모차르트 부럽지 않게 잘했던 것이 기억난다. -W학생의 활동후기 중-

반두라는 학습자들이 사회비교를 통하여 자기효능감이 향상되며 특히, 유사한 또래들이 성공적으로 과제를 수행하는 것을 관찰하면 효능감이 높아진다고 하였다. 창작프로그램을 접한 학생들을 관찰해 보면, 유능하다고 여기는 사람의 과제 수행이 자신과 유사한 수준이라고 판단했을 때도 학습자의 자기효능감은 향상되는 것 같다.

창작프로그램이 진행되면서 학생들은 창작에 대한 두려움을 없애고 ‘우리도 작곡을 할 수 있다’ 또는 ‘우리의 작곡 실력이 더 늘어가고 있다’고 말하였으며, 주제 가락을 변주하는 과정에서는 이전에 배운 음악적 요소를 자신의 작품에 활용하려고 노력하는 모습이 엿보였다. 다음은 <주제 가락 변주>의 활동일지이다.

- 어떤 악기를 활용해야 소리가 더 좋은지 알게 됨
- 음악에 대한 자신감이 생기고 창작을 더 잘 할 수 있음
- 작곡을 하는 생각의 폭이 넓어짐

- <변주곡 주제 가락 변주> 2차시 활동일지 중-

학생들은 더 나은 결과물을 만들기 위하여 음악적으로 성장하려고 노력하고 있었다. 또한 자신이 만든 곡을 듣고, 평가하고, 개선하는 활동을 통해 음악적 요소를 더욱 잘 이해하게 되었으며 이로 인해 음악 감상의 태도도 더불어 향상되는 것을 볼 수 있었다.

2) 반성과 비평, 자기 주도적 학습의 시작

자기조절효능감은 자기평가지를 바탕으로 ‘자기평가 및 비평 능력’, ‘개선 방안 제시’의 두 가지 관점에서 분석하였다.

일반적으로 학생들이 학교에서 접하는 자기평가는 학습활동의 마무리 단계에서 본인의 활동에 대한 전반적이고 포괄적인 평가에 주로 활용되어 왔다. 그러나 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램에서의 자기평가는 세 가지 측면에서 기존의 자기평가와 차이가 있다. 첫째, 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램에서의 자기 평가는 구체적으로 기술되어야 한다. 둘째, 자기평가의 시기는 활동을 마친 후 뿐 아니라 활동 중간에도 이루어진다. 셋째, 자기평가 후에 이를 개선하기 위한 방안도 함께 제시되어야 한다.

프로그램이 진행되면서 자기평가지는 좀 더 다양한 표현으로 채워졌고 이것은 학생들이 자신을 평가하는 다양한 시각과 방법을 찾게 되었다는 것을 의미한다. 또한 모둠별 활동의 중간평가는 때로 공개적으로 이루어졌는데, 이 때 잘 된 점과 부족한 점을 교사와 학생들이 함께 토의하였다. 평가 및 비평도 하나의 기술이라고 본다면 학생들은 자신의 평가 경험 뿐 아니라 다른 사람이 평가하는 것을 통해 평가에 대한 기술을 익힐 수 있었다. 다음은 <음악적 요소 표현하기>의 자기평가지이다.

- 다른 모듬이 똑같은 음악으로 다르게 표현한 것을 보고 그 모듬이 잘 한 점과 잘 안된 점을 찾는 것은 어려웠지만 계속하다보니 (평가하는 것이)더 수월해졌다.
-Y학생의 활동후기 중-

이러한 자기평가는 창작활동에서 더욱 구체적으로 이루어졌다. 다음은 <변주곡 창작하기>의 자기평가이다.

- 셈여림이 나타나있지 않고 곡의 포인트 즉 클라이맥스가 나타나지 않음
- 변주하려는 요소(조성, 리듬)가 잘 표현됨
- 가락이 변경되는 부분이 잘 이어지고 끝나는 느낌과 계속되는 느낌이 잘 표현됨
-<변주곡 창작> 활동일지 중-

이처럼 새로운 악곡을 창작하는 과정 속에서 학생들은 음악적 요소에 더욱 민감하게 반응하였고, 음악적 요소를 반성 또는 비평의 대상으로 삼기 시작하였다.

자기 평가가 구체적으로 이루어질수록 여기에 따른 개선방안 역시 구체적으로 제시하게 되었다. 프로그램 초기에는 ‘더 열심히 해야 함’, ‘많은 연습이 필요함’과 같이 일반적인 내용이 대부분이었으나 자신의 활동 및 활동 결과물을 바라보는 시각이 구체적이 되자 다음과 같은 개선방안을 제시할 수 있게 되었다.

- 리듬이 긴 부분은 길게, 짧은 부분은 더 짧게 표현함
- 셈여림과 빠르기를 더 잘 표현하기 위해 셈여림과 빠르기 용어를 알아야 함
-<음악적 요소 표현하기> 자기평가지 중-

<변주곡 창작하기>활동에서는 더욱 다양한 개선방안이 나왔다. ‘더 나은 창작’그 자체의 개선을 요구할 뿐 아니라 자기가 작곡한 곡을 더 효과적으로 표현하기 위해 다음과 같은 가창, 기악의 개선방안이 제시되었다.

- 너무 빨라서 노래 부르기가 힘들니까 쉬는 부분을 만들어야 함
- 계속 한가지 악기를 주음악으로 하지 않고 다른 악기로 바꿈
- 멜로디언을 좀 더 여리게 쳐야 함 -<변주곡 창작하기> 자기평가지 중-

<변주곡 창작하기>를 진행할 때 학생들은 쉬는시간과 점심시간을 음악 연습에 할애하였다. 모두의 합주연습 또는 개인적인 악기 연습, 노래 연습이 여기저기에서 이루어졌다. 기존 악곡의 반복적, 기계적인 연습이 아니라 자기가 만든 곡을 더욱 음악적으로 표현하기 위한 필요를 느끼고 자발적으로 이루어진 연습이라는 점에서 더욱 의미가 있었다. 이렇듯 의미 있는 자기평가는 실질적인 개선방안을 가져왔으며 이것은 곧 자기 주도적인 학습으로 이어졌다.

3) 음악에 대한 탐구와 새로운 도전

과제난이도 선호는 ‘음악에 대한 탐구자로서 새로운 것을 알고자 하는 태도’와 ‘생산자로서 새로운 것을 창조하고자 하는 태도’의 두 가지 분석 관점으로 살펴보았다.

첫 번째 프로그램인 <가락 표현하기>에서는 음악적 요소를 알아보고 차이코프스키의 <러시아 춤>을 다양한 방법으로 표현하는 활동을 하였다. 이 활동 후 ‘더 알고 싶은 점’에서 학생들은 활동 내용과 상관없이 막연한 또는 일반적이고 포괄적인 호기심만을 언급하였다. 다음은 <가락 표현하기>의 활동일지이다.

- 노래가 만들어진 이유, 노래의 역사 등
- 많은 종류의 노래, 심심할 때 노래를 부르면 즐거워지는데 아는 노래가 얼마 없어서 -<가락 표현하기> 활동일지 ‘더 알고 싶은 점’중-

내용이 주로 가창에 관한 것이었는데, 더 알고자 하는 것도 결국 개인의 지식과 과거의 경험에 영향을 받는다는 것을 생각해 보면 학생들이 생

각하는 음악활동이 가창에 매우 치우쳐 있다는 것을 알 수 있다.

<가락 표현하기>후에 나타난 ‘더 알고 싶은 점’이 막연하고 포괄적인 것에 비하여 두 번째 프로그램인 <음악적 요소 표현하기>를 한 뒤에는 구체적이며 실질적인 내용, 학습한 활동과 관련된 내용이 많이 등장한다. 다음의 예와 같이 다양한 표현방법(그림악보, 신체표현, 가사창작)이나 음색과 관련된 내용이 주를 이루었다.

- 가사와 음악이 더 잘 맞게 꾸미는 것
 - 이 노래(싱코페이티드 클락)를 변주하고 싶음
 - 음색이 달라졌을 때 악기의 종류와 음을 기억하는 것
- <음악적 요소 표현하기> 활동일지 ‘더 알고 싶은 점’중 -

과제난이도 선호에서 또 하나의 특징적인 것은 더 알고 싶거나 하고 싶은 활동에서 창작과 관련된 후속 활동을 하고 싶다고 말한 학생이 점차 늘어났으며, 특히 변주곡을 창작하는 활동 이후에 배운 것을 다른 곡에 활용해보고 싶어 하는 학생들이 많았다. 다음의 활동후기를 통해서 음악 전반에 대한 태도 변화, 특히 창작에 대한 태도가 긍정적으로 변하였음을 관찰할 수 있다.

- 반복되는 노래 중간에 다른 곡을 만들어 이어지게 하는 것도 괜찮을 듯
 - 변주곡을 만들 때 분위기를 다르게 하기 위해 연주할 수 있는 악기를 잘 선택해서 추가해보고 싶음
- <창작프로그램> 활동일지 ‘더 알고 싶은 점’중 -

음악에 대한 즐거움이 생겼을 뿐 아니라 특히 감상활동과 창작활동에 대한 자신감이 생기면서 이러한 활동을 더 해보고 싶다는 반응이 많이 나타났다. 실제 음악교육현장에서 종종 나타나는 감상이나 창작활동에 대한 학생들의 거부감이나 어려움은 활동 방법의 문제이지 활동 자체에 대한 것은 아니라는 것을 알 수 있다.

4) 좌절, 그리고 뜻밖의 선물

아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램은 모둠활동을 기본으로 한다. 따라서 모둠활동을 통한 의사소통능력 및 협동능력, 남을 배려하는 능력과 같은 사회성 향상은 부차적인 결과였다. 여기에서는 특별히 자기효능감 사전검사 점수가 낮은 H학생(여)의 사례와 자기효능감 사전검사 점수가 높은 J학생(남)의 사례를 집중적으로 살펴보고자 한다.

H학생은 <가락 표현하기>와 <음악적 요소 표현하기>에서 B학생(여)과 함께 ‘공간지능모둠’에서 활동하였다. 실제 활동에서 B학생의 이야기 창작 못지않게 H학생의 미술적 표현력이 상당한 역할을 하였음에도 불구하고, H학생은 자신의 활동을 ‘B학생이 내가 못하는 것을 도와주었다. 내가 잘 참여하지 않았다’ 라고 평가하였다. H학생은 평소에 다른 학생들의 도움을 받는 소극적인 입장이었다. 그러한 경험이 지속적으로 반복되자 H학생은 으레 다른 이들의 도움을 받거나, 활동에서 한발 물러서는 태도를 갖게 되었으며, 심지어 모둠활동에서 어떤 일을 잘 해내고 있을 때조차도 자신은 도움을 받고 있다고 여기게 된 것이다.

<변주곡 창작하기>에서 변주곡을 창작하고 발표하는 과정에서 가락창작, 가사창작, 그림악보, 기악 및 가창 등 다양한 분야의 활동이 이루어졌다. H학생은 변주곡의 가사를 창작하고 그림악보의 아이디어를 제공하였고 모둠원들은 이런 H를 새롭게 바라보게 되었다. H학생의 활동일지에서 ‘저번보다 괜찮아졌다’, ‘저번보다 참여를 잘 하였다’ 또는 ‘가사를 더 재미있게 쓰고 싶다’ 와 같이 긍정적이며 적극적인 표현이 나타나기 시작했다. 또한 자신의 활동 뿐 아니라 모둠원들의 참여태도나 관계에 주목하는 표현을 발견할 수 있었다. 다음은 H학생의 활동일지 및 평가지의 내용이다.

- M학생이 가사를 만들지 못해서 L학생이 도와준 것이 인상적이다.
- M학생이 역할을 잘 맞추고 엄청 적극적으로 참여하였다.

H학생은 모둠원들이 <변주곡 창작하여 발표하기>라는 단일한 목표를 달성하기 위하여 가창, 기악, 가락창작, 가사창작 등 다양한 방면에서 일방적으로 도움을 주거나 도움을 받는 관계가 아니라, 경우에 따라서 자기가 활동을 주도 할 수 도 있고 또 도움을 받기도 하는 등 다양한 관계가 형성된다는 것을 관찰하였다. H학생의 자기효능감 사전 사후 검사결과는 모두 65점으로 변화가 없었으나, 본 프로그램을 모두 마치고 자기 자신에게 ‘참여상’을 수여하였다. H학생이 <변주곡 창작하기>프로그램을 통해 얻은 학생이뿐만 음악적 경험과 성장I학생아니라 다양한 인간관계를 경험하고, 능력의 서열학생아니라 능력의 다양성으로 인하여 자신도 모듬활동에 보탬학생되었다는 것을 경험한 것이다.

이제 J학생의 사례를 살펴해보도록 하겠다. J학생은 적극적인 성격으로 기본적인 학업능력이 뛰어나고 바이올린과 클라리넷을 두루 다루는 정도의 음악적 소양을 지닌 학생이다. J학생의 자기효능감 사전검사 점수는 97점(검사자 중 상위 세 번째)으로 매우 높은 편이었으나 사후검사 점수는 95점(검사자 중 상위 일곱번째)으로 다소 하락하였다.

J학생의 교사와 또래 친구들은 J학생의 활동 결과에 높은 기대감을 갖고 있었다. 이러한 기대감은 비단 J학생에게만 해당되는 것이 아니라 자기효능감 사전검사 점수 상위그룹의 학생 전반에게 해당되는 것이었다. 주변사람들의 기대는 본인 스스로 활동 결과에 대한 목표치를 높게 세우는 결과를 가져왔다. 따라서 수행결과의 수준이 같아도 목표치가 낮았던 하위 그룹은 이에 만족한 반면에 상위 그룹은 만족하지 못하고 실망하는 경우를 볼 수 있었다.

<변주곡 창작하기> 모듬활동에서 J학생은 멜로디언을 손에서 놓지 않고 여러 가지 가락을 만들었다. 그러나 그것들은 전혀 새로운 가락이 아니었고 어떤 클래식 곡의 일부분인 경우가 많았다. 더욱이 모듬 학생들은 그 가락을 J학생이 만들었다고 생각하는 바람에 기가 죽어 의견을 개진하지 않았고 악보를 담당한 학생은 가락을 채보할 수가 없어 활동은 진척되지 않았다. 이 시기에 J학생의 활동일지는 다음과 같다.

- 팀워크를 활성화해야 한다.
- 역할 분담이 안 이루어졌다.
- 모둠원이 다 같이 협력해야 한다.
- 아이디어가 부족하다.

늘 자신만만하던 J학생도 자기 모듬의 활동이 즐겁지 않고 결과물이 만족스럽게 나오지 않자 조금씩 변하기 시작하였다. 다른 친구들의 의견을 묻는 등 모듬원을 활동에 참여시키기 위하여 노력하는 모습을 보였다. 모듬원들 역시 모듬의 위기상황을 깨닫고 적극적으로 참여하기 시작하였으며 모듬의 분위기는 활력을 되찾아갔다. J학생은 활동일지에 친구들의 이야기와 모듬의 협동심에 대하여 쓰기 시작하였다.

- I학생이 많이 참여하고 아이디어를 알려주었다.
- K학생이 오늘 핸드벨 연습할 때 가장 열심히 하였다.
- I학생이 나서야 되는 일에 잘 나서주었다.

비록 J학생 모듬의 발표는 결국 가장 낮은 점수를 얻었으나 J학생은 모든 활동을 마치고 다음과 같은 활동 후기를 작성하였다.

- 처음엔 모듬원들과 마음이 맞지 않아서 힘들었다. 그런데 그땐 내가 맞추어줄 생각을 하지 못했다. 그런데 내가 상대의 입장을 맞추어주니깐 우리 모듬이 다시 살아난 느낌이 들었다. 서로서로 생각이 맞지 않을 때면 어느 한쪽이 양보해주는 그런 배려를 배운 것 같다. 이번 음악활동은 나에게 가장 큰 선물을 주신 것 같다. 남을 위한 배려라는 것. 나는 그것을 받았다.

이처럼 본 프로그램에서 학생들은 지속적으로 다른 이들과 상호작용을 하고 협동하는 과정을 통하여 사회성을 향상시킬 수 있었으며, 이것은 비단 자기효능감의 향상도나 개인의 음악성과 무관하게 다양한 모습으로 나타났다.

V. 결 론

이 연구의 목적은 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램이 자기효능감에 미치는 영향을 알아보는 것이었다. 자기효능감 검사지 통계분석 결과와 질적 분석 결과를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 자기효능감 검사지 통계분석 결과, 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램은 자기효능감의 하위요인 중 자기조절효능감($t=3.44$, $p<0.001$)과 과제난이도 선호($t=3.48$, $p<0.001$)에서 유의한 효과가 있었다.

둘째, 성별에 따른 자기조절효능감의 향상도 비교 분석은 큰 차이가 나지 않았지만(남 $t=2.76$, $p<0.01$ / 여 $t=3.15$, $p<0.01$), 자기효능감 사전검사 점수 상·하위 수준에 따른 비교 분석에서 하위그룹($t=5.26$, $p<0.001$)이 상위그룹($t=1.03$, 유의도 없음)에 비하여 더 향상되는 효과가 있었다.

셋째, 과제난이도 선호는 성별에 따른 비교에서 남학생($t=3.48$, $p<0.001$)이 여학생($t=2.12$, $p<0.05$)보다 더 효과적인 것으로 나타났다.

넷째, 자신감은 실험집단 전체에서는 통계적으로 유의하지 않았으나, 자기효능감 사전검사 점수 하위그룹 학생들의 자신감이 통계적으로 유의하게 나타났다($t=1.87$, $p<0.05$).

따라서 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램이 학생의 자기효능감을 향상시키는데 부분적으로 효과적이며, 특히 자기효능감이 낮은 학생에게 긍정적인 효과를 미친다고 판단된다.

검사지 통계분석 결과의 보완을 위해 실시한 질적 분석에 대한 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 얻을 수 있다.

첫째, 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램은 감상활동과 창작활동에 대한 흥미와 자신감 향상에 도움이 된다. 생산, 지각, 반성의 통합적 활동이 감상활동에서는 곡에 대한 폭넓은 이해를 제공하고 이를 바탕으로 다양한 감상곡에 대한 관심을 불러일으켰으며, 창작활동에서는 활동 과정에서 나타나는 자기 발전을 인지하고 창작활동에 대한 자신감을 향상시키는데 도움을 주었다.

둘째, 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램은 자기 주도적 학습에 도움을 준다. 이는 아츠 프로펠의 학습방법을 적용한 창작프로그램에서 자신의 작업을 계속적으로 반성하는 활동을 통해 더 넓고 비판적인 시각을 발달시키고, 창작이나 연주 능력을 증진시키고 문제점을 보완하는 것을 통해 자기관찰, 자기판단, 자기반응과 같은 자기조절적 기제를 수행할 수 있는 능력을 발달 시켰기 때문이다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부 (2008). **초등학교 교육과정해설서(V)**. 129-195.
- 김아영 (1997). 학구적 실패에 대한 내성의 관련변인 연구. **교육심리연구**, 11(2), 1-19.
- 김아영 (2004). 자기효능감과 학습동기. **교육방법학회**, 16(1), 1-38.
- 김아영, 차정은 (1996). 자기효능감과 측정. **산업 및 조직심리학회 동계 학술발표대회 논문집**, 51-64.
- 김영상, 정미영 (1999). 수업목표 설정시 학습자의 참여가 학업성취 및 수학 자기효능감에 미치는 영향. **교육심리연구**, 13(3), 1-19.
- 석문주, 최은식, 함희주, 권덕원 (2006). **음악교육의 이해와 실천**. 서울: 교육과학사.
- 승윤희 (2002). 음악교육의 심리학적 기반의 중요성에 관한 연구. **음악교육연구**, 23, 145-179.
- 조영남 (2003). 초등교사를 위한 구성주의 교수. **초등교육연구**, 16(1), 179-205.
- 차정은 (1997). 일반적 자기효능감 척도개발을 위한 일 연구. 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 추미애, 박아청 (2006). 초등학생의 자기효능감과 학습동기의 학교적응간의 관계. **한국아동교육학회**, 15(2), 271-288.

- 한혜진 (2002). 자기주장훈련이 초등학생의 자기효능감 향상에 미치는 효과. 석사학위논문, 서울교육대학교, 서울.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Eden, D, & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping People to Help Themselves, *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 352-360.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17, 183-211.
- Schunk, D. H. (1991). Goal setting and self-evaluation: A social cognitive perspective on self-regulation. *Advances in Motivation and Achievement*, 7, 85-113. JAI Press Inc.
- Winner, E., Davidson, L., & Scripp, L. (Eds). (1992). *Arts PROPEL: A handbook for music*. Cambridge, MA: Harvard Project Zero and Educational Testing Service

ABSTRACT

The Influence of Elementary Composition Program Based on Arts PROPEL on Self-Efficacy

Jeong, Ji Hye

The purpose of this research is to investigate the influence of elementary composition program based on Arts-PROPEL learning methods on student's self-efficacy. This research was conducted for the 6th grade 35 elementary students of Y School in Kimpo City. Tests used in pre- and post-test was applied in the general self-efficacy scale. In the result of this study, the elementary composition program based on Arts-PROPEL learning methods similarly increased self-control efficiency ($t=3.44$, $p<0.001$) and task difficulty preference ($t=3.48$, $p<0.001$). Following conclusions are obtained through the qualitative analysis result conducted to overcome the statistic analysis result. First, the elementary composition program based on Arts-PROPEL learning methods is helpful in getting interest and enhancing self-confidence for listening and composing. Secondly, the elementary composition program based on Arts-PROPEL learning methods helps in self-directed learning.

Key Words : Self-efficacy, Arts-PROPEL, Musical composing, Elementary school

투고일: 9월 28일, 심사(수정): 11월 12일(11월 30일), 게재확정일: 12월12일