

음악과 교과교육학 과목에서 교수피드백에 대한 초등예비교사들의 인식 및 만족도 조사

윤 관 기*

본 연구의 목적은 음악과 교과교육학 과목에서 제공되는 교수피드백에 대한 초등예비교사들의 인식 및 만족도를 조사하는 것이다. 연구에 참여한 인원은 총 407명으로 3개 교육대학교 7개 학과에 재학 중인 2~3학년으로 음악교육I, 음악교육론, 음악교재연구 및 지도법 과목에서 수업시연 후 제공받은 교수피드백에 대한 인식을 알아보았다. 연구의 결과 분석을 통해 도출된 결론은, 82%의 초등예비교사들(N = 334)이 음악과 교과교육학 과목에서 교수피드백이 필요하다고 대답했으며, 가장 선호하는 교수피드백의 형태는 수업시연 중에 발생하는 오류에 대해 학습자 스스로 오답을 수정할 기회를 얻고 교수피드백은 유보하는 형태인 유보적 피드백(69.6%)으로 나타났다. 교수피드백을 제공받는 시점에 대해서는 오류 발생시 교수자의 즉각적인 피드백보다 수업시연이 모두 종료된 후에 교수피드백 받기를 희망하는 초등예비교사들(72%)이 더 많았다. 또한, 수업시연에서 제공되는 교수피드백은 초등예비교사들에게 음악과목의 이해도와 교과목에 대한 성취도 향상에도 긍정적으로 기여하였다는 것을 알 수 있었다.

※주제어: 교수피드백, 유보적 피드백, 피드백 제공시기

차 례

I. 서 론

II. 이론적 배경

- | | |
|--------------|--------------|
| 1. 피드백의 개념정의 | 2. 피드백의 유형 |
| 3. 피드백의 제공시기 | 4. 피드백의 선행연구 |

III. 연구방법

- | | |
|------------------|----------------|
| 1. 연구대상 | 2. 연구도구 |
| 3. 음악과 교과교육학 피드백 | 4. 연구절차 및 자료처리 |

IV. 연구 결과

V. 결론 및 논의

* 공주교육대학교 강사

I. 서론

21세기 교사교육의 패러다임은 빠르게 변화하고 있으며, 이러한 변화 속에 교사를 양성하고 있는 교육대학에서 제공하는 교사교육의 형식 및 내용의 적절성에 대한 인식의 사고는 매우 중요한 일이라 할 수 있다(임승렬, 2008). 나아가, 교사양성기관에서는 교직 전문성 향상을 위해 교사가 갖추어야 하는 가장 중요한 교육지식의 유형인 교과 교육학 지식(PCK: Pedagogical Content Knowledge)을 습득할 수 있는 과정을 제공하고, 이러한 교과 지식을 습득하고 이를 충분히 활용하였을 때 학생들의 교과 교수에 대한 효능감은 높아질 것이다(Shulman, 1987; 김종백, 2004; 임정환, 2003).

교사의 전문성 향상을 위해 제시되는 다양한 요구와 방향들 중에서 새롭게 등장하고 있는 교과 교육학 지식은 전문성을 갖춘 유능한 교사와 효과적이고 반성적인 교사를 양성하는 것을 목적으로 한다. 이에 초등예비교사들은 교육대학에서 제공하는 커리큘럼에 따라 여러 교과목의 교과지식을 습득함은 물론 각 전공의 교과교육학과목을 수강하고 있다. 또한, 초등예비교사들은 ‘수업시연’과 ‘교육실습’이란 체계적이고 전문적인 교사양성과정을 거치며 미래의 초등교사로서의 교과 교육학 지식과 현장수업능력을 함양하고 있다(Amobi & Irwin, 2009; 조영남, 1993; Segall, 2004; 박병선, 2001).

김원정(2010)은 수업시연을 ‘일반인에게 공개하기 전의 시험적인 의미(p. 26)’로 예비교사들의 교육실습 이전 학교수업에서 주로 이루어지는 것으로, 수업실연은 ‘실제무대에서 진행되는 공식적인 의미(p. 26)’로 교육실습 기간 중에 진행되는 연구수업으로 두 개념을 구분하였고, 이러한 수업과정을 통해 효과적인 교과 교육학 지식의 습득이 가능하다고 하였다. 최근 임용후보자 선정 경쟁시험에서는 수업실연에 대한 평가의 비중과 관련된 사항이 논의되었으며(김진수, 2009; 이종형, 이광재, 2009), 평가시간과 배점의 상향 조정에 따라 예비교사들에게 수업시연에 대한 의미와 중요성이 증대되고 있다(한국교육신문, 2011). 이처럼 수업전문성 평가가 강화됨으로 초등예비교사 교육에서도 교과지식 전달은 물론 개인의 반성적 경험의 실천으로 올바른 교사의 양성을 강조하고 있다.

이런 점에서 교과 교육학 지식 습득에 도움이 될 수 있는 수업시연과 수업실연 능력 향상을 위해 예비교사들에게 제공되는 피드백은 매우 중요한 교수자의 역할이라고 볼 수 있다. 교수피드백은 교수·학습 과정 또는 수업시연 종결 후에 예비교사들에게 적용되어 효과적인 학습활동을 지속할 수 있게 도와주며, 학습자의

학습효과 및 동기를 높여주는데 도움을 준다. 물론 과목의 특성과 수업상황, 학생 개인의 특성에 따라 차이가 보이고 있지만, 교수피드백의 제공은 학습자의 정서적, 인지적 영역에 변화를 줄 수 있는 요인이 되며, 어떤 피드백을 어떤 시점에서 학습자에게 제공해 주느냐에 따라 그 학습효과의 증감이 된다(문두환, 정상택, 김진구, 2003). 더욱이, 교수자의 교수행동과 학습자의 학습 결과 사이에 어떠한 분위기가 조성되느냐에 따라 학습자의 교육적 성취에 중요한 영향을 미치는 교수자의 교수기술 역시 예비교사들의 학습효과에 중요한 요인으로 작용되고 있다(Siedentop, 1983).

현재 음악과 교과교육학 과목에서는 음악교과에 대한 내용 전달은 물론 실제적인 시범장이나 시범연주를 보여 줄 수 있는, 그리고 수업전문성을 이해하고 이를 활용하여 제시할 줄 아는 음악교사를 만들기 위해 방법적인 측면에서 수업시연이란 과정을 제공하고 있다. 하지만, 많은 예비교사들이 음악교과에서 체계적인 수업을 조직하고, 학습자에 대한 이해를 하며, 수업시간 배분 및 음악교과에서 이해 영역과 활동중심영역 수업을 균형 있게 진행하는데 어려움을 느끼고 있는 실정이다(오지향, 2012).

교수피드백은 학습자들의 교수능력의 함양은 물론 음악교수학습에서 가장 중요한 교과목 성취감 향상에 많은 기여를 하고 있다. 음악과 교과교육학 수업 시간에 학생들에게 제공된 효과적인 피드백의 종류, 형태, 횟수, 제공시기에 대한 연구가 부족한 상황에서 이번 연구는 음악과 교과교육학 수업에서 초등예비교사들에게 필요한 피드백 형태와 적절한 제공시기를 제시하고, 학습자의 음악교수능력을 강화하며 교육적 성취에 직접적인 영향을 미치는데 기여할 것으로 생각된다.

이에 본 연구는 음악과 교과교육학 과목에서 이루어지는 수업시연에서 초등예비교사들이 느끼는 교수피드백의 필요성, 형태, 제공시기의 적절성, 그리고 음악교과목에 대한 이해와 관련한 초등예비교사들의 인식 및 만족도를 알아보는 것이 그 목적이다.

II. 이론적 배경

1. 피드백의 개념정의

학습자들은 자신의 학습활동이 원하는 학습목표를 얼마나 달성하였는가를 알아보고 싶어 하고, 또한 잘못 학습한 부분을 수정하기를 원한다. 이처럼 학습한 결

과에 대한 지식을 학습자에게 제공해 주는 것을 피드백(feedback)이라고 하며, 교수학습과정에서 학습자의 개인차를 줄이는데 큰 역할을 한다.

현재에도 피드백의 유형과 제공방법이 학생들의 학업성취도를 향상과 관련된 연구들이 많이 이루어지고 있으며(Anderson, 1975), 학자들은 피드백의 두 가지 기능 중 하나는 강화인으로서의 기능과 다른 하나는 교정적 정보제공의 기능을 가지고 있다는 견해를 보인다. 심리학적인 측면에서의 행동주의 심리학자들은 학습자들의 학습 반응에 대해 칭찬과 같은 보상의 기능을 중시하고 있으며, 인지주의 심리학자들은 학습자의 오류를 찾아내어 이를 교정하는 기능을 중시하였다(Skinner, 1968; Kulhavy & Stock, 1989).

사전적의미의 피드백은 ‘행동, 사태, 또는 과정에 대한 평가적이거나 교정적인 정보의 전달’이라고 정의되고 있으며(Merriam Webster’s Collegiate Dictionary, 1993), 콜과 첸(Cole & Chan, 1994)은 학습자들의 교수학습 성취의 질과 양에 대해 일련의 정보를 제공해 주고자 하는 모든 형태의 의사소통으로 피드백을 정의했고, 학습자가 목표언어 산출에 오류를 보일 때 교사나 동료 학습자가 이에 반응하여 일련의 정보를 제공하는 행위로서 교사의 적절한 피드백이 의사소통 수업에 중요한 요소가 될 수 있다고 하였다(Ellis, 1994; Borg, 1998). 그 외에도 여러 학자들은 학생들의 개별 활동에 대한 적절성에 대한 반응을 다시 학생들에게 제공해주는 것, 학습자가 자신의 반응에 대한 옳고 그름을 알게 됨으로 다음 활동을 수정해 가는 것, 학업수행에 관한 정보로 그 오답반응을 교정시켜주어 학습자로 하여금 과제 수행의 숙달여부를 알려주는 것, 학습자에게 제공되는 모든 형태의 의사소통으로 학습자의 학습수행에 수반된 과정에 대한 교정적인 정보를 통해 학습효과를 향상시키는 것으로 다양하게 정의 내리고 있다(권낙원, 1991; 조성식, 1990).

2. 피드백의 유형

콜과 첸(1987)에 의하면 개인의 성취수준에 대한 적절성이나 정확성에 관한 정보가 내부에서 작용되는지 외부에서 작용되는지에 따라 내재적 피드백과 외재적 피드백으로 구분을 하였다. 예를 들어, 음악과목 수업시연을 준비하는 과정에서 학습자가 피아노로 제재곡을 연습하는 과정에서 반주가 매우 잘 이루어지고 있다고 스스로 느끼는 것이 내재적 피드백이며, 교수자가 학습자에게 피아노 반주에서 화음진행에 대한 어떤 정보를 제공해 주는 경우가 외재적 피드백에 해당한다.

<표 1> 콜과 첸(Cole & Chan)의 외재적 피드백의 종류

분류	내용
긍정적/부정적 피드백	학습자의 학습 또는 성취에서 교수자로부터 받게 되는 긍정적인 내용 또는 행동에서 부적절하거나 실수에 대해 제공받는 정보
언어적/비언어적/상징적 피드백	교수자가 학습자의 반응에 대해 정확성이나 잘못된 정보에 대해 언어적 또는 상징적으로 제공해 주는 것
의도적/무의도적 피드백	교수자의 의도에 따라 받아들이거나 또는 의도한 것이 학습자에 의해 본래의 내용과 다르게 인식되는 것
평가적/비평가적 피드백	관찰된 성취에 대해 함축적이거나 분명한 가치판단을 포함한 비언어적 형태와 사실적인 평가적 피드백, 객관적 기준에 초점을 맞춘 비평가적 피드백
강화와 벌	동기유발과 정보제공기능으로서 학습자의 특정 행동에 대한 반응을 증가 또는 약화시키기 위한 것
교정적 피드백	학습자의 학습과정에서 생성되는 문제점을 교정하기 위해 추가적인 실연이나 설명을 포함하는 피드백으로 오류에 관한 교정을 위한 보충 설명이 포함된 것

(신동로, 서길주, 2002, pp. 324-325에서 재인용)

교수·학습 과정에서 학생들에게 교정적 피드백의 형태가 제공되는데 반응결과에 따라 정적/부적인 강화를 제공해줌으로서 학습과제를 해결할 수 있도록 도움을 주기도 한다. 로이스터와 랜터(Lyster & Ranta, 1997)의 연구는 교정적 피드백을 유형화시키면서 6가지 유형의 교정적 피드백을 제시했는데 그 유형으로는 명시적 오류수정(explicit correction), 고쳐서 말하기(recasts), 명료화 요구(Initiations to self-correct), 언어적 힌트주기(metalinguistic feedback), 이끌어내기(elicitation), 반복(repetition)으로 구분할 수 있다.

<표 2> 교정적 피드백의 형태

분류	정의
명시적 오류수정 (Explicit correction)	학생이 오류 발화를 했을 때 교사가 학생에게 분명하게 무엇이 틀렸는지 정확한 표현을 제시하는 것
고쳐 말하기 (Recasts)	학생이 약간의 오류를 범했을 때 그 학생의 말 일부나 전부를 교사가 수정해 줌으로써 오류에 주목하기 보다는 의미를 더 강조할 때 사용
명료화 요구 (Clarification requests)	교사가 학생의 말을 이해하지 못했거나 학생이 오류를 범했을 때 교사는 그 학생에게 발화를 반복하게 하거나 수정해서 다시 말할 것을 요구

분류	정의
메타-언어적 힌트주기 (Meta-linguistic feedback)	학생의 오류에 대해 명확하게 수정하는 대신에 오류에 대한 의견/정보를 주거나 학생의 발화가 정확했는지에 대한 질문
유도, 이끌어내기 (Elicitation)	학생이 언급한 것을 완성하게 하거나 올바른 언어적 형태를 이끌어 내기 위해 학생에게 질문
반복하기 (Repetition)	학생의 잘못된 발화를 교사가 반복하여 말하는 것으로 대부분의 경우 오류 있는 부분을 강조

(진제희, 2005, p. 378-381에서 재인용)

스미스(Smith, 1988)의 분류에서는 학습자의 학습 반응에 대해 교수자의 칭찬으로 보상적인 메시지를 받는 동기적 피드백과, 학습자의 오류를 발견하고 이를 교정해 줌으로 학습에서 발생할 수 있는 오류의 가능성을 줄여주는 것을 목적으로 하는 정보적 교정 피드백이 있다. 또한 정보적 교정 피드백은 다음과 같이 4가지 피드백(정·오판정, 정답제시, 무, 정교한 피드백)으로 분류될 수 있으며, 정·오판정 피드백은 학습자들의 반응에 명시적이거나 암시적으로 말해주는 것, 정답제시 피드백은 학습자들이 답해야 할 질문의 정답을 알려주는 것, 무 피드백은 전혀 정보를 제공하지 않는 것, 마지막으로 정교한 피드백은 설명식 피드백, 암시 피드백, 충고 피드백으로 분류하여 학습자들의 반응에 옳고 그름을 설명, 학습자들로 하여금 스스로 옳고 그름의 원인을 발견할 수 있도록 학습자가 학업성취를 잘 할 수 있는 방식에 따른 정보를 제공해 주는 피드백이다.

피드백의 제공 방식에 따라 3가지로 분류한 앤더슨, 쿨해비, 그리고 앤드레(Anderson, Kulhavy & Andre, 1971)에 의하면 유보적 피드백은 학습자에게 스스로 오답을 수정할 기회를 줌으로써 교수자의 피드백 제공을 유보하는 것이며, 종착적 피드백으로 교수자가 직접 정답을 알려주는 것이고, 마지막으로 과정적 피드백은 학습자로 하여금 스스로 정답을 찾아낼 수 있도록 유도하는 것이라고 설명하였다(신동로, 서길주, 2001, p. 326에서 재인용).

3. 피드백의 제공시기

피드백은 오류에 대한 발화로서 학습자의 오류시점에 따라 교수·학습 환경에서 교수자가 수정을 해 주는 일반적인 형태이다. 학습자의 오류가 발생한 즉시 교수자의 수정이 개입되느냐에 따라, 또는 오류 이후에 교사의 수정이 개입되거나, 그리고 오류 수정을 위해 수업이 지연되느냐에 대한 교수자의 개입과 관련된 문제

는 현재에도 여러 학자간의 이견이 보여 지고 있다(Hendrickson, 1978).

수업의 반성과 개선을 위한 피드백 자료는 주로 교수자, 수업을 받는 학생, 동료예비교사 등의 수업참여자나 수업관찰자를 통해 제공받게 되는데(Braskamp, 1984), 수업에 대하여 어떤 유형의 피드백이 더 효과적인가에 대한 결론은 연구자에 따라 다양하게 주장되었으며, 교사 자신이 수업을 녹화하여 분석하는 것이 가장 효과적이라고 하였다(Colton & Langer, 1993).

교수·학습과정에서 피드백을 제공해 주는 시점은 학습자의 학습효과에 영향을 주는 중요한 요인이 되고 있으며, 언제든 학습과제를 준비함에 있어 교수자의 피드백을 필요로 하는 경우에 교수자로부터 도움을 받았을 때 학습자의 학습효과는 배가 된다고 하였다. 콜과 첸(1987)에 의하면 교수피드백은 학습자의 학습활동이 완료된 후 자주, 반복적으로, 그 즉시 제공하고, 교정적 피드백의 형태가 제시될 때 매우 효과적이라고 한다.

4. 피드백의 선행연구

피드백이 학습활동에 미치는 영향에 관한 연구에서 이미 많은 학자들은 기술 분석연구(형태, 방향, 시간, 내용, 빈도, 큐)와 같은 지식을 제공하였으며, 연구로 인해 분석된 내용들은 교사들은 언어적, 평가적, 개인적 피드백(그룹보단 개인에게 제공)을 제공하는 경향을 보이며(Arena, 1979; Cheffers & Mancini, 1978), 비효율적인 교사보다 효율적인 교사가 더 많은 피드백을 제공한다고 한다(DeKnop, 1986; Pieron, 1982).

교수자의 피드백이 학습자의 참여도나 성취도에 영향을 미치고 있다는 연구결과(정재삼, 임규연, 2000; 최정임, 1999)는 단순히 피드백을 제공하여 오류의 맞고 틀림을 제시하는 교정의 차원을 넘어 학습자의 학습을 증진 및 가속화 시킬 수 있다(Sadler, 1998). 타 교과영역(영어, 한국어, 체육, 무용, 온라인 수업)에서의 교수피드백에 대한 연구는 교수피드백과 학습자의 내적동기와 관련하여 다양하게 진행되어 왔으며, 피드백의 효과에 대한 긍정적인 결과를 보이고 있으나(김영은, 2007; 심재황, 2007; 김지은, 이승현, 2013; 김태웅, 2010; 설수연, 김영규, 2013; 진제희, 2005; 김승재, 박종길, 2011; 박준희, 2010; 이경환, 2010), 음악수업에서 교사/교수피드백과 관련된 연구논문을 찾기란 쉽지가 않다.

본 연구에서 예비음악교사로서 초등예비교사들의 음악과 교과교육학 수업시연에서 오류 수정에 대한 교수피드백의 필요성에 강한 신념을 가지고 있는 것으로

나타났다. 이는 헤저콕과 레코프위츠(Hedgcock & Lefkowitz, 1996)에 의한 교사 피드백의 기능에 대한 학습자 이해도 분석결과처럼 학습자들은 교수피드백을 긍정적으로 인식하고 있으며, 학습자의 오류에 대한 피드백에 긍정적 신념을 가지고 있다는 것과 같다고 볼 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 음악과 교과교육학 과목의 수업시연에서 제공되는 교수피드백에 대한 초등예비교사의 인식 및 만족도를 알아보기 위한 것이다. 연구대상은 3개 교육대학교(A, B, C교육대학교로 명명함)에 재학 중인 2~3학년 학생들 434명이 참여하였다. 회수된 설문지 중에서 이중기입과 무성의한 답변 27개를 제외한 총 407명을 대상으로 분석이 진행되었으며, 설문에 참여한 학생들의 전공은 모두 7개학과(수학교육, 과학교육, 미술교육, 체육교육, 음악교육, 영어교육, 교육학)로, 연구기간은 2012년 8월부터 2013년 8월까지로 설정하였다.

<표 3> 학교별 연구대상의 남녀비율

학교		A교육대학	B교육대학	C교육대학	전체
인원	남	34	50	47	131
	여	92	65	119	276
	전체	126	115	166	407

2. 연구도구

본 연구자에 의해 개발된 설문도구는 모두 23문항으로 구성되었으며, 초등예비 교사들의 개인사항을 묻는 5문항, 그리고 수업시연에서 제공되었던 교수피드백 형태와 선호도를 묻는 3문항을 제외한 나머지 15문항은 5점 척도(5=매우 그렇다, 4=그렇다, 3=보통이다, 2=그렇지 않다, 1=매우 그렇지 않다)인 리커트척도(Likert-Type Scale)가 사용되었다. 5점 척도문항의 구성은 교수피드백의 필요성, 교수피드백의 형태, 교수피드백의 제공시기, 교수피드백을 통한 음악과목의 이해

수준으로 총 4개 부분으로 구성되었다. 이번 실험에서는 초등예비교사들의 음악과 교과교육학과목의 이해수준을 측정하기 위한 공인된 검증도구는 사용되지 않았으며, 설문문항의 응답내용과 최종과제로 제출된 자가피드백(동영상촬영 후 분석)의 내용을 기초하여 음악과 교과교육학 과목의 이해정도를 분석하였다.

설문지는 A, B, C교육대학교에 개설된 음악과 교과교육학 과목(각 교육대학교별 과목명이 상이함)을 수강했던 학생들을 대상으로 매 학기 강의가 끝나는 마지막 주에 학과 조교와 본 연구자에 의해 배부 및 회수되었으며, 문항 검사도구의 신뢰도는 $\alpha = .831$ 로 아래의 <표 4>는 항목에 해당하는 문항번호와 알파계수이다.

<표 4> 설문내용의 하위 항목별 크론바하 알파계수

하위요인	문항번호	문항수	알파계수
교수피드백의 필요성	1,2,3	3	.818
교수피드백의 형태	4,5,6	3	.827
교수피드백의 제공시기	7,8,9,15	4	.840
음악과목 이해수준	10,11,12,13,14	5	.812
		15	.831

3. 음악과 교과교육학 피드백

1) 음악과 교과교육학 수업 상황

음악과 교과교육학 수업은 교수자의 강의와 초등예비교사들의 수업시연 발표 및 토의로 한 학기 동안 진행되었다. 초등학교 3~6학년 음악과 교육과정, 음악교과서, 교사용지도서에 기초한 이해영역과 활동영역(노래부르기, 악기연주하기, 음악만들기, 감상하기)을 주제로 교수자와 초등예비교사들이 일차적으로 교수전략 및 수업진행과정에 대해 학습한 다음, 조별선택을 통해 한 가지 활동선정과 그에 맞는 교수·학습 과정안을 작성하고, 최종적으로 수업시연 해 보는 과정까지 연계하여 진행하였다.

2) 음악과 교과교육학 피드백 기준

수업컨설팅은 이미 현장에서 수업능력이 검증된 교사들이 동료 교사들의 수업 개선에 도움을 주는 평등관계의 상호작용적인 관계이며, 임상장학의 개념으로 교

실 내의 수업을 관찰하고 논의하는 관점을 적용하여 교사의 수업 기술 향상에 주된 목적을 두는 일련의 지도와 조연과정이다(이용숙, 2007; 이윤식, 1995). 권덕원 외(2006)은 음악 수업 컨설팅이란 음악수업 능력이 검증된 컨설턴트의 체계적인 지도와 지속적인 피드백의 과정 속에서 음악수업 개선을 위한 일련의 지도과정으로 정의하였다. 석문주 외(2013)는 바람직한 음악 수업설계를 위해 10가지 내용을 기술하고 음악을 단순히 노래부르고 듣는 활동만이 아닌 음악교육적으로 발전시킬 의도를 지닌 음악 수업설계원리 기준을 제시하였다. 본 연구자는 이를 기준으로 1차적인 교수·학습 과정안에 대한 피드백은 활동영역 매뉴얼에 기초하였으며, 2차는 초등예비교사들이 수업을 시연하는 과정에서 교수피드백을 제공하였다.

3) 음악과 교과교육학 피드백 내용

1차 교수피드백에서는 이해영역과 4가지 활동영역에 따른 컨설팅 매뉴얼(석문주, 권덕원, 2013)을 기초로 노래부르기, 악기연주하기, 음악만들기, 감상하기 체크리스트(check list)를 적용하였다. 그리고 현재 많이 활용되고 있는 과정안 형식인 ‘도입-전개-정리’의 단계를 잘 지켜서 각 단계에서의 유의할 점도 함께 제시하였다.

2차 교수피드백은 초등예비교사들이 수업을 시연하는 과정에서 발생하는 오류에 대한 즉각적인 수정, 재시연을 권고, 시연종료 후의 형태로 피드백이 제공되었고, 이를 위해 초등예비교사들의 음악관련지식, 음악교수법적 측면, 수업설계, 그리고 수업을 실행할 수 있는 실천지식에 기초를 두었다. 교수자는 수업시연 과정을 지켜보면서 가르치려고 하는 음악적 개념이 선정되었는지, 수업목표에 맞게 활동이 진행되고 있는지, 학년에 따른 교육과정을 잘 지키면서 활동이 계획대로 진행되고 있는지, 음악적 개념에 따른 설명과 함께 실제적인 음악적 경험을 제공하고 있는지, 교수법적인 방법이 잘 적용되고 있는지, 각 활동영역에 따른 적절한 음악자료를 선택하여 제시하고 있는지, 활동마다 적절한 시간이 배분되었는지, 수업을 마친 후에 적절한 성취도 평가가 이루어졌는지에 대한 피드백을 제공하였다. 더 나아가, 학생들과의 상호작용 관계, 수업을 이끌고 있는 교사로서의 자신감 있는 태도, 적절한 발문 및 상황대처가 평가 기준으로 작용하였다.

3차는 조별 수업시연을 마치고 촬영된 비디오를 분석하는 과정에서 자가피드백이 적용된 최종 교수·학습 과정안에 대한 내용을 각 활동영역별 매뉴얼을 적용하여 수정한 후 초등예비교사들에게 마지막으로 제공되었다. 다음 <표 5>는 음악과 교과교육학 수업에서 교수자가 초등예비교사들에게 제공된 교수피드백의 예시이다.

<표 5> 음악과 교과교육학 2차 교수피드백 예시

성별	오류 발생시점	피드백 제공시점	오류 내용	교수피드백 내용
여	수업시연 중간	즉각적인 피드백	*음악만들기 모듬 활동에서 교사의 지도자세	*수업시연에서 모듬활동을 제시하였지만 교사는 교탁에서 움직이지 않고 모듬활동을 지도하려고 하였음. 이에 교수자는 교사의 모듬활동을 지도 자세와 학생활동 참여 유도 및 바른 모듬활동 관찰 내용을 수정
		수업시연 종료	*음악수업 용어사용의 부적절	*음악수업에서 부적절한 단어 및 용어의 사용을 적절한 음악적용어로 수정
여	수업시연 중간	즉각적인 피드백	*노래부르기 수업에서 음악적 개념 설명	*8/6박자의 음악적 개념 설명시 3박자 계열이라는 수업시연자의 오류를 2박자 계열로 바르게 수정
		즉각적인 피드백	*코다이 리듬음절의 잘못된 발음 사용	*코다이 리듬음절 읽기에서 사용되는 발음 '타' 와 '티'의 혼돈으로 인한 제재곡의 주요리듬꼴 지도 수정
여	수업시연 중간	수업시연 종료	*동기유발 연계성 부족	*동기유발로 사용된 영상과 학습목표의 연계성이 부족을 수정
		수업시연 종료 즉각적인 피드백	*학년에 따른 음악 만들기 수업 오류	*학년에 맞는 음악만들기 영역을 준비하지 못하였기에 수업시연 종료 후 교육 과정에 근거한 내용으로 수정 및 즉각적인 피드백을 통해 수업의 완성을 이끌수 있도록 수정
여	수업시연 중간	즉각적인 피드백	*악기연주하기에서 제시된 학습 목표와 각 활동 내용의 상이함	*학습 목표와는 다른 활동이 3번째로 제시되어 원활한 수업진행을 위해 즉각적인 피드백을 제시 후 수업시연자가 스스로 판단하여 제시연 할 수 있도록 수정
남	수업시연 중간	즉각적인 피드백	*노래부르기 지도시 음악적 개념 오류	*수업시연자가 4학년 노래부르기 지도에서 교육과정상 6학년에 해당하는 내용들이 제시가 되었기에 즉각적인 피드백으로 수정
		수업시연 종료	*피아노 반주 오류	*피아노 반주시 극도의 긴장과 연습부족으로 인한 반주 실수가 잦아서 음원으로 대체할 것을 권하였음
남	수업시연 중간	수업시연 종료	*감상하기 수업에서 오류	*감상수업에서 학년에 맞게끔 적절한 감상곡 길이를 준비하지 못하였으며, 감상에 대한 포인트가 생략되었다. 또한 감상 후 다른 활동과 연계과정이 다소 준비 부족이었으며, 감상활동지와 감상 후 미적체험을 발표해 보도록 하는 시간이 부족하여 수정 제시함

4. 연구절차 및 자료처리

음악과 교과교육학 과목에서 초등예비교사들은 실제로 학과의 친구들이 학생 역할을 대신하는(teach to peers) 수업상황(mirco-simulation)으로 수업시연을 계획하고 실시하였으며, 피드백은 교수자가 학습자에게 주는 피드백을 중심으로 하였다(Rinvoluceri, 1994). 이번 연구를 위해서 교수자는 총 3회에 걸쳐 피드백을 제공하였으며, 1차는 수업시연 전에 음악과 교수·학습 과정안에 대한 내용을 수업컨설팅차원에서 수업설계, 수업방법 개선 및 교수·학습 자료에 이르는 과정을 전자메일로 제공하였고, 2차는 수업시연 당일 피드백의 제공시기(교수피드백의 제공시기에 대한 선호도를 비교 분석하기 위해 A와 B교육대학교는 수업시연 중 특별하게 오류를 수정해야 하는 상황이 아닌 경우를 제외하고 수업시연이 모두 종료된 후에 피드백을 제공, C교육대학교는 오류 발생시 즉각적인 교수피드백을 각각 제공)을 달리하여 제시하였으며, 3차는 학기가 마무리되고 마지막 과제를 제출하기 전 수업시연 모든 과정에 대한 피드백을 교수·학습 과정안 으로 작성 후 전자메일로 제공하여 최종적으로 수업내용을 자가분석할 수 있도록 하였다.

본 연구에서 연구자는 교수자로서 음악교육학 박사학위와 코다이(OAKE, Organization of American Kodaly Educators), 오르프(AOSA, American Orff-Schulewerk Association)교수방법 관련 자격을 취득하였으며, 현재 초등교사 양성기관인 교육대학교에서 음악과 교과교육학 과목을 강의하고 있다. 또한 2012년 K교육대학교에서 주관하는 ‘초등교사의 음악수업설계역량강화를 위한 수업컨설팅 프로그램 개발연구’를 주제로 음악과 이해/활동영역의 컨설팅 매뉴얼 개발 제작에 참여하여 연구한 경험을 바탕으로 초등예비교사들에게 피드백을 제공하였다. 이번 연구기간 동안 교수자는 총 4회에 걸쳐 초등학교 현직 음악교사들과의 정기적인 면담과 토의를 통해 학교 음악수업에서 발생될 수 있는 현장경험 사례들을 제공하였다.

수집된 자료는 SPSS 18.0 프로그램을 활용하였으며, 측정에 적합한 문항을 선정하여 설문지의 신뢰도와 타당도를 높였으며, 실험에 사용된 통계방법은 자료의 서술인 기술통계를 사용하였다.

IV. 연구결과

이 연구의 목적은 음악과 교과교육학 과목에서 제공되는 교수피드백에 대한 초등예비교사들의 인식 및 만족도를 조사하고 연구하는 것이며 그 결과 다음과 같다.

1. 교수피드백의 필요성

본 연구에서는 총 3회에 걸쳐 교수피드백을 제공하였으며, 수업시연 전에 제공된 1차 음악과 교수·학습 과정안 피드백에 대한 응답에서 102명(25.1%)의 초등예비교사들이 교수피드백의 필요성에 대해 다소 부정적인 답변을 보여주었다. 그 이유로는 교수·학습 과정안에 자신들이 계획한 수업전략과 아이디어를 그대로 시연하기를 원했으며, 전자메일로 피드백을 제공 받기보다는 되도록 지도교수와 직접 만나서 내용에 대한 과정을 듣기를 희망하였다.

음악과 교과교육학 수업시연에서 전체적으로 82%의 초등예비교사들이 교수피드백이 필요하다는 의견을 보였으며, 수업시연이 모두 끝나고 제공되는 3차 피드백에 대해 73.9%의 초등예비교사들이 필요성에 대해서는 긍정적인 응답을 주었는데, 그 중에서 주목할 만한 사항은 수업시연이 모두 끝나고 자신들의 수업내용 전 과정에 대한 피드백을 선호하는 학생들이 많았는데, 이는 수업시연에서 촬영된 녹화테이프를 분석하는 과정에서 자신들의 수업내용에 대한 불분명한 부분에 대한 피드백을 희망하는 초등예비교사들이 많은 것으로 보여 진다.

<표 6> 음악과 교과교육학 과목에서 교수피드백의 필요성

내용		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
수업시연 전에 교수·학습 과정안에 대한 피드백은 필요하다고 생각한다.	빈도	28	74	31	161	113
	%	6.9	18.2	7.6	39.6	27.7
수업시연 당일에 제공되 는 교수피드백은 필요하 다고 생각한다.	빈도	·	19	54	192	142
	%	·	4.7	13.3	47.2	34.8
수업시연 종료 후 전 과 정의 교수피드백은 필요 하다고 생각한다.	빈도	3	21	82	224	77
	%	0.7	5.2	20.2	55.0	18.9

2. 교수피드백의 형태

음악과 교과교육학 과목에서 69.6%의 초등예비교사들은 오류 발생시 자신이 스스로 오답을 수정할 수 있는 기회를 제공받고 수업시연을 계속해서 이어갈 수 있는 유보적 피드백을 가장 선호하였다. 다만, 현재 음악교과목 특성상 수업장소, 수업시간, 수강인원을 고려했을 때는 오류발생시 교수자가 직접적인 정답을 안내해주는 종착적 피드백의 응답이 많았다(50.3%). 종착적 피드백으로 응답한 학생들의 의견으로는, 정해진 수업시간에 많은 학과 인원이 발표를 해야 하는 제한이 있다는 답변이 가장 많았으며, 기타 사항에는 수업시연을 혼자서 책임지기를 원했으며, 혼자서 여러 활동영역을 고르게 시연을 해 볼 수 있는 기회가 더 많이 제공되기를 희망한다는 답변, 그리고 수업시연이 끝난 후에 피드백을 충분히 받고 싶지만 시간이 부족하다는 의견도 있었다.

<표 7> 초등예비교사들이 선호하는 교수피드백 형태

내용		종착적 피드백	과정적 피드백	유보적 피드백	N
교수피드백 형태	빈도	77	47	283	407
	%	18.9	11.5	69.6	100
음악교과목 특성에 따른 형태	빈도	205	74	128	407
	%	50.3	18.2	31.5	100

3. 교수피드백의 제공시기

교수·학습과정에서 피드백을 제공해 주는 시점은 학습자의 학습효과에 영향을 주는 중요한 요인이 되고 있으므로, 교수피드백의 제공시기를 수업시연 중 오류 발생시 즉각적인 피드백, 오류 발생시 즉각적이 아니더라도 적절한 순간에 또는 활동과 활동사이에 제공되는 피드백, 그리고 오류가 발생하더라도 모든 수업시연이 종료되고 제공되는 피드백으로 분류하였다. 이 설문지의 응답에서 72%의 초등예비교사들은 오류 발생시 즉각적인 교수피드백을 제공받기보다 수업시연이 모두 종료된 후에 제공받는 것을 더 선호하고 있다.

<표 8> 교수피드백 제공시기에 대한 초등예비교사들의 선호도

내용		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
오류 발생시 즉각적 피드 백 제공	빈도	45	119	78	86	79
	%	11.1	29.2	19.2	21.1	19.4
오류 발생시 적절한 순간 에 피드백 제공	빈도	17	36	105	133	116
	%	4.2	8.8	25.8	32.7	28.5
오류발생해도 모든 수업 종료 후 피드백 제공	빈도	21	44	49	121	172
	%	5.2	10.8	12.0	29.7	42.3

이번 연구에서 교수피드백의 제공시점에 대한 초등예비교사들의 선호도를 측정하기 위해 A, B교육대학교 초등예비교사들에게는 오류 수정이 필요하다고 생각되는 경우를 제외하고는 수업시연 중 오류가 발생하여도 모든 수업이 종료된 후에 교수피드백을 제공하였고, C교육대학교 초등예비교사들에게는 오류 발생시 즉각적인 교수피드백을 제공하였다.

<표 9> 교수피드백 제공시기에 대한 학교별 만족도

구분			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇다	N
설문내용	학교	빈도						
내가 받은 피드 백에 만족한다.	A,B	빈도	3	11	32	82	113	241
		%	1.3	4.5	13.3	34.0	46.9	100
	C	빈도	13	35	26	54	38	166
		%	7.9	21.0	15.7	32.5	22.9	100

위의 <표 9>에서는 오류 발생시 즉각적인 피드백을 제공하지 않은 A와 B교육대학교 초등예비교사(80.9%)들이 오류발생시 즉각적인 교수피드백을 제공받은 C교육대학교 초등예비교사(55.4%)들보다 교수피드백의 제공시기에 대한 만족도가 더 높은 것으로 나타났다.

A와 B교육대학교 초등예비교사들의 교수피드백 제공시기에 만족하지 않는다고 응답한 학생들의 의견으로는 오류 발생시에 즉각적인 오류 수정 없이 진행하게 되면 수업내용 정오(正誤)에 대한 의문이 들어 수업하기가 불안하다는 의견도 있었으며, 다른 의견으로는 학생들에 따라 교수피드백을 받아들이는 개인차가 있기

때문에 즉각적인 피드백을 선호하는 학생들도 있었다. 다음 <표 10>은 C교육대학교 초등예비교사들의 의견으로서, 즉각적인 교수피드백을 부담스러워 하는 요인으로 여학생들은 수업에 대한 두려움, 부끄러움, 수업준비부족, 학과학생들의 시선, 교수님의 즉각적인 피드백 등을 꼽았으며, 남학생들은 피아노실기 부담, 음악 실기능력 부족, 음악과목 및 음악용어의 이해부족 등으로 나타났다.

<표 10> 교수피드백의 제공시기에 대한 학생들의 기타 의견

학생	내용
여학생1	수업시연에서 교수님의 피드백이 즉각적으로 제공되는 순간 머릿속이 모두 백지가 되고, 수업의 흐름이 끊기게 되면서 순간 내가 다음에 무엇을 해야 할지를 잊어버리게 된다.
여학생2	성격이 대범하지 않고 비교적 소심한 학생들의 경우에는 수업시연에서 즉각적으로 이루어지는 교수님의 피드백이 너무 날카롭고 차갑게 느껴지기도 한다. 교수님의 피드백이 나의 오류를 정정해 주며, 잘못된 수업준비에 대한 내용을 정확하게 지도할 수 있게 하지만, 이미 준비된 수업을 즉각적인 피드백으로 당장에 고쳐지기는 어려운 것 같다.
여학생3	교수님의 피드백이 제공되어 오류를 수정해 주는 것은 무척 다행스러운 일이다. 하지만, 그 피드백이 너무 급작스럽게 제공되거나 발표자 스스로 오류를 찾아보라고 하는 질문을 받게 되면 그다음부터는 창피하고 너무 떨려서 수업을 잘 할 수가 없게 된다.
여학생4	오히려 다른 학생들의 경우에는 수업종료 후 받게 되는 피드백은 기억이 나질 않기 때문에 교수님의 즉각적인 피드백이 좋다고 말하는 친구들도 있다. 그렇지만, 내 경우에는 즉각적인 피드백을 수용하기에는 다소 부끄러움을 많이 탄다. 그래서 교수님의 피드백이 제공되는 순간 학과 학생들에게 무척 창피하고 ‘내가 잘못된 방법으로 수업을 준비하였나?’라는 반문을 하게 된다.
여학생5	수업시연을 하면서 내가 어떤 말을 했는지 혼란이 올 때가 많다. 그래서 실수나 오류가 발생하는 경우가 있는데 이때 피드백을 주시는 것은 교수님의 입장에서 당연한 것 같다. 하지만, 다음 준비된 내용을 지도해야 하는데 피드백을 받게 되면 시간이 지연되는 느낌이고, 처음에 시간분배에 주의해서 수업시연을 준비했던 나의 수업은 더 이상 시간이 계산되질 않아서 종료시간을 넘기는 되는 것 같다.
남학생1	음악과목과 미술과목은 학생들의 능력차원에서 출발선상이 다르다고 생각한다. 다른 교과목은 학생차이가 생기면 밤을 세워서라도 공부해서 따라갈 수 있는 자신이 있지만, 음악은 피아노를 연주해야 하고 국악기도 다뤄야 하는데 여학생들과의 차이를 절실히 느끼고 있다. 그래서 유독 음악과 심화과목 수업시연에서 오류가 많이 발생하는 것 같다.

학생	내용
남학생2	피아노 반주가 제일 문제이다. 물론 교수님께서서는 반주가 안되는 남학생들에게 대안을 제시하여 수업을 준비할 수 있도록 해 주시지만, 학과 여학생들에게 창피를 받기 싫어서 연습을 많이 한다. 하지만, 수업시연에서는 연습할 때만큼의 실력 발휘가 되지 않고, 피아노를 치다 틀리면 이때부터 수업이 뒤틀리면서 이어지는 활동에서도 많은 실수가 발생한다.
남학생3	여학생들과의 수업경쟁이 부담스럽다. 그래서 시연 전에 피아노연습을 많이 한다. 그렇지만, 조금도 늘지 않는 피아노실력에 점점 자신이 없어지게 되고, 음악에 흥미를 잃을까 두렵다. 그래서 피아노반주를 많이 들려주어야 하는 가창수업을 피해야겠다는 생각도 있고 리코더 수업이나 감상수업이 편하기도 하다.
남학생4	초중등과정을 거치면서 음악이라고는 수업시간에 받은게 전부인데 그나마도 기억이 나질 않는다. 따로 피아노 학원을 다녀본 적도 없고 음악에 대한 관심도 부족하여 항상 음악실기와 이론을 따라가기 벅찼다. 설상가상으로 수업시연을 준비해야 하는 이 상황에서 나도 잘 모르는데 학생들을 지도하기가 막막하다. 음악과목에 대한 충분한 기초과정이 따로 생겼으면 좋겠다.

4. 교수피드백 만족도

음악과 교과교육학 과목에서 교수자로부터 제공된 피드백은 총 3회(시연 전, 시연, 시연 후)였으며, 학기가 진행되는 동안에도 전자메일을 통해 지속적인 교수피드백을 제공하였다. 제공시점은 모두 3가지(오류 발생시 즉각적인, 시연 중간에 또는 활동과 활동사이, 오류가 발생해도 모든 수업이 종료된 후)로 구분하여 제공하였고, 수업시연 후에는 교수피드백, 동료피드백, 자가피드백(비디오녹화 분석)을 모두 종합하여 최종적인 피드백을 제공했다. 초등예비교사들에게 공인된 도구를 사용하여 음악과 교과교육학과목에 대한 이해도와 수업성취정도를 조사하지는 않았으며, 5개의 설문문항에 대한 답변에 근거하여 결과는 다음과 같다.

초등예비교사들은 음악과목 교수·설계(76%), 음악과 교과지식 습득(79.4%), 음악과 활동영역(83.3%) 설문에서 교수피드백에 대한 만족도가 비교적 높게 나타났으나, 음악과 이해영역(40.5%)과 학교현장수업 분위기(57.7%)에 응답에서는 다소 낮은 만족도를 보이고 있다.

<표 11> 교수피드백의 만족도에 대한 문항별 응답

내용		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
음악과목 교수설계에 도움이 되었다.	빈도	5	17	76	161	148
	%	1.2	4.1	18.7	39.5	36.5
음악과 교과지식 습득 에 도움이 되었다.	빈도	13	21	50	128	195
	%	3.2	5.1	12.3	31.5	47.9
이해영역(음악개념)에 대한 이해를 높여주었다.	빈도	34	99	109	87	78
	%	8.3	24.3	26.9	21.4	19.1
활동영역에 대한 이해 를 높여 주었다.	빈도	1	17	50	154	185
	%	.2	4.2	12.3	37.8	45.5
현장 음악수업에 대해 이해를 높여주었다.	빈도	15	85	72	143	92
	%	3.7	20.9	17.7	35.2	22.5

V. 결론 및 논의

본 연구에서는 3개 교육대학교 7개 학과의 초등예비교사 407명을 대상으로 음악과 교과교육학과목 수업시연 과정에서 제공받은 교수피드백에 대한 인식 및 만족도를 조사하였다. 본 연구를 통해 얻어진 결과는 다음과 같다.

첫째, 초등예비교사들에게 음악과 교과교육학과목 수업시연을 준비하는 전 과정에서 교수피드백은 꼭 필요한 부분으로 인식하고 있었다. 둘째, 수업시연 중 오류가 발생했을 때 학습자 스스로 오류를 수정할 수 있는 기회를 제공받고 교수자의 피드백을 유보하는 유보적 피드백을 69.6%의 초등예비교사들(N = 283)이 선호하였다. 셋째, 교수피드백의 제공시기에 대해서는 72%의 초등예비교사들(N = 293)이 오류 발생시 즉각적인 피드백보다도 모든 수업시연이 끝난 후에 피드백을 제공받기를 희망하고 있었다. 교수피드백 제공시기를 달리한 질문에서는 즉각적인 피드백을 받은 C교육대학교 초등예비교사들보다, 수업시연 종료 후에 피드백을 받은 A, B교육대학교 초등예비교사들의 교수피드백 만족도가 더 높게 나타났다. 마지막으로, 음악적 개념과 학교 학교현장감을 느낄 수 있는 부분을 제외하고 대체적으로 초등예비교사들은 음악과 교과교육학 과목에서 제공하는 교수피드백에 대한 높은 만족도를 보여주었다.

본 연구를 통해서 도출된 결과에 근거하여 음악과 교과교육학 과목에서의 교수 피드백에 대하여 논의하고자 한다.

교수자로부터 기대 받는 학습자는 그렇지 않은 학습자에 비해 성취도가 높게 나타나며, 교수자는 피드백을 학습자에게 제공해줌으로써 수업에 대한 내적동기를 더욱 향상시켜줄 수 있다(Anderson, 1973). 더욱이, 교수·학습과정에서 학습자의 개인차를 줄이고 학업성취도를 높이는데 공헌하고 있는 교수피드백은 음악과 교과교육학과목에서 초등예비교사들에게 꼭 필요한 부분이다.

헤저콕과 레프코위츠(1996)는 교사 피드백에 대한 학습자들의 인식은 긍정적이며, 학습자의 오류에 대한 피드백에 대해 긍정적인 신념을 가지고 있다고 한다. 또한, 학습자의 긍정적인 태도는 학습의 효과를 높여주고, 부정적인 태도는 효과를 감소시키며, 개인적인 차이로서 나타나는 요인(individual difference)중에서 학습자의 태도가 교수피드백의 효과에 많은 영향을 미친다고 하였다(Brown, 1987). 수업시연 중 학습자의 오류 발생 즉시 교수자의 수정이 이루어지느냐 또는 오류 이후에 개입되느냐는 학습자의 학습효과에 민감한 부분이 될 수 있기 때문에, 교수자는 피드백을 제공받는 학생들의 입장을 충분히 고려하여야 하며, 각 학생들이 가지고 있는 개인적인 요소를 파악한 피드백을 제공해 주도록 해야 한다. 그리고 무엇보다 학습자와 교수자간 충분한 교감과 신뢰감을 형성하는 것이 개인차를 줄일 수 있는 방법일 될 수 있을 것이다.

초등예비교사들의 음악과목에 대한 이해를 향상시킬 수 있는 측면에서 살펴보면 다소 낮게 응답한 음악적 개념 이해도를 향상시키기 위한 다양한 형태와 방법을 적용한 피드백을 개발하고 제공해 주어야 할 것이며, 학교현장감을 살리기 위해 실시하는 학과학생들을 대상으로 하는 수업시연에서는 초등학생들의 음악능력, 수업분위기, 교사로서의 수업 장악력 등을 교수피드백으로 제공해 주기에는 그 한계점이 드러나기 때문에 교수자는 명확하게 판단하여 피드백을 제공해 주어야 할 것이다. 초등교사 양성기관인 교육대학교에서 예술교과목에 대한 초등예비교사들의 심적인 부담은 점점 증가하고 있으며, 음악과 심화과목에 대한 수업 부담으로 학습을 포기하는 학생들이 있다는 것에 주목하고 이들에게 학습동기를 생성할 수 있도록 하며 나아가 음악과 교과교육학과목에서 학습효과를 증진시킬 수 있는 효율적인 피드백이 제공될 수 있는 방안이 연구되어야 할 것이다.

참고문헌

- 곽병선(2001). 교실교육의 개혁과 교사의 수업전문성. 한국교원교육연구, 18(1), 5-13.
- 권낙원 역.(1991). 수업의 원리와 실제. Cole, P. G. and Chan, L. K. S. Teaching principles and practice. 서울: 성원사.
- 권덕원 외.(2006). 교육대학교 음악과 심화과정 시안 연구. 한국음악교육학회, 음악교육연구, 30(0), 77-100.
- 김승재, 박종길(2011). 체육교사의 피드백과 학습환경 지각이 중학생의 수업관련 만족에 미치는 효과. 한국체육학회, 50(6), 211-222.
- 김영은(2007). 학습자의 오류에 대한 교사의 오류 수정: 학습자 자기 교정 유도를 중심으로. 영어어문교육, 13(1), 111-131.
- 김원정(2010). 예비 체육 교사의 수업시연을 통한 자기수업반성에 관한 연구. 한국스포츠교육학회지, 17(1), 25-22.
- 김종백(2004). 교직전문성 제고를 위한 교원양성기관의 과제. 교원교육소기, 제38호.
- 김지은, 이승현(2013). 한국어 학습자 작문에 대한 교사 피드백 연구. 우리말학회, 32(0), 133-158.
- 김진수(2009). 교실친화적 중등 기술 교사 양성과 임용의 연계 방안. 한국교원대학교 교육연구원, 26(5), 81-106.
- 김태웅(2010). 온라인 토론 환경에서 교수자의 피드백 형태가 토론 참여도와 만족도에 미치는 효과. 한국공학교육학회, 13(6), 24-32.
- 문두환, 정상택, 김진구(2003). 자기통제피드백이 골프퍼팅 수행에 미치는 영향. 한국체육학회지, 42(3), 211-218.
- 박은솔, 이현우(2013). 대학 토론 수업에서 Facebook 활용 시 학습자의 자기조절 학습 수준과 교수자의 피드백이 성취도와 참여도에 미치는 영향. *The Journal of Educational Information and Media*, 19(2), 229-251.
- 박준희(2010). 무용수업에서 학습환경과 교사의 피드백 지각이 내적동기에 미치는 영향. 한국체육학회지, 49(4), 361-372.
- 석문주, 권덕원(2013). 초등교사의 음악수업설계역량강화를 위한 수업컨설팅 프로그램 개발연구. 경인교육대학교 교육역량강화사업
- 석문주 외(2013). 음악교육의 이해와 실천. 교육과학사.
- 설수연, 김영규(2013). 한국어 쓰기 피드백에 대한 학습자와 교사의 인식 및 선호 차이에 관한 연구. 국제한국어교육학회, 24(3), 109-138.

- 신동로, 서길주(2001). 교사의 교정적 피드백이 자기 효능감 향상과 학업성취에 미치는 영향. *교육과정연구*, 19(1), 319-342.
- 심재황(2007). IRE pattern and teacher feedback in English classroom. *Modern English Education*, 8(2), 94-112.
- 이경환(2010). 지각된 체육학습환경과 교사 피드백이 고등학생의 내적동기에 미치는 효과. *한국체육학회*, 49(2), 83-92.
- 이윤식(1995). 자율 장학의 활성화를 위한 전제와 인식 전환. *교육부, 교육월보* 159, 48-51.
- 이용숙(2007). 수업 컨설팅의 방향. 덕성여자대학교 교육대학원 부설 열린교육연구소, 열린교육실행연구, 10, 3-31.
- 이종형, 이광재(2009). 중등체육교원 임용시험제도의 실기평가에 대한 발전방향. *교육과정평가연구*, 12(1), 247-266.
- 오지향(2012). 중등 음악과 예비교사 양성과정에서의 수업실연 실태조사. *음악교육연구*, 41(1), 191-227.
- 임승렬(2008). 유아교육기관 실습지도교사가 실습생에게 제공하는 피드백 프로파일 분석. *유아교육학논집*, 12(5), 349-366.
- 임청환(2003). 초등교사의 과학교과 교육학 지식의 발달이 과학 교수 실제와 교수 효능감에 미치는 영향. *한국지구과학교육학회지*, 24(4), 258-272.
- 정재삼, 임규연(2000). 웹 기반 토론에서 학습자의 참여도, 성취도 및 만족도 관련 요인의 효과 분석. *교육공학연구*, 16(2), 107-135.
- 조성식(1990). *영어학 사전*, 서울: 신아사
- 조영남(1993). 마이크로티칭과 교사교육: 교수행동 개연을 위한 체계적 접근. *교육학연구*, 31(5), 77-92.
- 진제희(2005). 한국어 수업에서 나타난 교사의 수정적 피드백과 학습자 반응 연구. *이중언어학회*, 28(0), 371-390.
- 최정임(1999). 웹 기반 수업에서 상호작용 증진을 위한 교수전략 탐구. *교육공학연구*, 15(3), 129-154.
- 한국교육신문(2011). 3차 시험 수업실연 시간·배점 확대(4월 4일자 2면).
- Amobi, F. A., & Irwin, L. (2009). Implementing on-campus microteaching to elicit pre-service teachers' reflection on teaching actions: Fresh perspective on an established practice. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 27-34.

- Anderson, R. C., & Kulhavy, R. W., & Andre, T. (1971). Feedback procedure in programmed instruction. *Journal of Educational Psychology*, 62, 148-156.
- Anderson, L. W.(1973). *Time and school learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Anderson, L. W. (1975). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Columbia, SC, USA. <Grossman, P. L. (1995). ‘Teachers’ knowledge.’ In Anderson, L. W (Ed), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., 20-24). Tarrytown, NY: Pergamon.>
- Borg, S. (1998). Teachers’ pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9-38.
- Arena, L.(1979). Descriptive and experimental studies of augmented instructional feedback in sport setting. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus.
- Braskamp, L. A., & Brandenburg, D. C., & Ory, J. C. (1984). *Evaluating teaching effectiveness: a practical guide*. Newbury Park, Calif.: Corwin Press.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching: A 15-week program of strategies for success*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cheffers, J., & Mancini, V.(1978). Teacher-student interaction. In W. Anderson & Barette(Eds). *What’s going on in the gym: Descriptive studies of physical education classes. Motor skills: Theory into practice*, 1(Special monograph), 39-50.
- Cole, P. G., & Chan, L, K. S. (1987). *Teaching principles and practice*. New York: Prentice Hall.
- Colton, A. B., & Sparks-Langer, G. M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*. 44(1), 45-54.
- DeKnop, P. (1986). Relationship of specified instructional teacher behaviors to student gain on tennis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 71-79.

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Havranek, G., & Cesnik, H. (2001). Factors affecting the success of corrective feedback. *EUROSLA Yearbook*, 1, 99-122.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1996). Some input on input: Two analyses of student response to expert feedback in L2 writing. *The Modern Language Journal*, 80 (iii), 287-308.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent theory, research and practice. *Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279-308.
- Long, M., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82, 357-371.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Merriam Webster's Collegiate Dictionary, 1993
- Rinvolucri, M. (1994). Key Concepts in ELT: *ELT Journal*, 48(3), 287-288. (doi:10.1093/elt/48.3.287)
- Pieron, M.(1982). Effectiveness of teaching a psychomotor task: Study in microteaching setting. In M. Pieron & J. Cheffers(Eds), *Studying the teaching in physical education* (pp. 79-89). Liege, Belgium: Association Internationale des Superieure d' Education Physique.
- Sadler, D. R.(1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 20, 489-504.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1). 1-22.

- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. (2nd ed). Palo Alto, California: Mayfield Pub.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton Century Crofts.
- Silverman, S.(1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and sport*, 62, 352-365.
- Smith, P. L. (1998). *Toward a Taxonomy of Feedback: Content and scheduling*. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.(ERIC Document Reproduction Service NO. ED 295665).

ABSTRACT

Pre-service Elementary Teachers' Perception and Satisfaction about the Instructor's Feedback in Pedagogy of Music Subject

Gwan-Ki Yun

The purpose of this study is to survey pre-service elementary teachers' perception and satisfaction about the instructor's feedback in pedagogy of music subject. A total of 407 pre-service elementary teachers participated in this study, and their perception was obtained through questionnaire. The results from the study are as follows: First, 82% of pre-service elementary teachers answered that the instructor's feedback is necessary for developing teaching-learning process plans and understanding the pedagogy of music subject. Second, nearly 70% of pre-service elementary teachers preferred the reserved feedback. It means that they would like to have a chance to modify their mistakes before instructor gives right/wrong answers immediately. Third, 72% of pre-service elementary teachers would prefer receiving the instructor's feedback after the teaching practice rather than receiving the instructor's feedback during the teaching practice. Lastly, the instructor's feedback contributed to fostering academic achievement toward music subject and to understanding the practice teaching in pedagogy of music subject.

key words : Pedagogy of Music Subject, Reserved Feedback

투고일: 2013년 11월 30일, 심사(수정): 2014년 1월 3일(1월 21일), 게재확정일: 2월 8일