

초등음악교사의 음악교수효능감에 따른 교수행동 분석*

최 미 영**

본 연구는 초등학교 음악교사를 대상으로 비참여 음악수업관찰을 통해 음악교사효능감의 정도에 따른 교수행동의 실태를 분석해보는데 목적이 있다. 이를 위해 음악교수효능감이 높은 초등음악교사 2명과 낮은 초등음악교사 2명의 총 20개 음악수업을 대상으로 현장실의 한국음악 수업 분석법과 최은식의 비언어적 수업행동 분석 평가지를 바탕으로 제작된 음악 교사의 언어적·비언어적 행동 분석표(황인영, 2004)를 가지고 각 수업들을 분석하였다. 분석 결과, 첫째, 음악교수효능감의 정도에 관계없이 언어적 교수행동이 비언어적 교수행동보다 높은 비율을 차지하였으나 음악교수효능감이 높은 교사가 낮은 교사보다 언어적 교수행동의 비율이 낮게 나타났다. 둘째, 음악교수효능감의 정도에 관계없이 언어적 교수행동에서 지시적 발언이 비지시적 발언보다 높은 비율을 차지하였으나 음악교수효능감이 높은 교사가 낮은 교사보다 비지시적 발언의 비율이 높고, 지시적 발언의 비율은 낮게 나타났다. 셋째, 음악교수효능감이 높은 교사는 낮은 교사보다 비지시적 발언 중 ‘학생의 느낌과 생각의 수용’과 ‘단순 질문’을 제외한 ‘질문’ 활동유형에서 높은 비율을 나타냈고, 지시적 발언 중에서는 총 음악수업시간에서 ‘강의’와 ‘지시’가 차지하는 비율이 낮게 나타났다. 넷째, 음악교수효능감의 정도에 관계없이 비언어적 교수행동 중 음악적 모델링 제시가 총 수업시간에서 차지하는 비율은 차이가 나타나지 않았으나 음악교수효능감이 높은 교사가 낮은 교사보다 ‘반주’에서 높은 비율이 나타났다. 다섯째, 음악교수효능감의 정도에 관계없이 학생들의 실제 음악활동시간과 ‘개별학습’의 비율은 차이가 나타나지 않았으나 음악교수효능감이 높은 교사는 낮은 교사보다 ‘조별학습’에서 높은 비율이, ‘전체학습’에서 낮은 비율이 나타났다.

* 주제어: 초등음악교육, 음악교육 실제, 음악교수효능감, 교수행동

차 례

I. 서 론

II. 이론적 배경

1. 교수효능감과 교수행동
2. 교수행동 분석

III. 연구방법

1. 연구대상
2. 연구도구
3. 연구방법 및 절차

IV. 연구결과 및 해석

1. 교사별 교수행동 분석
2. 음악교수효능감에 따른 교수행동 비교 분석

V. 결론 및 논의

* 이 논문은 2013년도 대구교육대학교 학술연구비 지원에 의하여 연구되었음

** 대구교육대학교 음악교육과 부교수(choimiyoung@dnue.ac.kr)

I. 서론

교육의 질은 교사의 질을 능가하지 못한다는 생각이 일반적이다. 이는 학교교육에서 교육성과를 결정하는 여러 변인들 중에서 교사라는 변인이 차지하는 비중이 무엇보다도 크다는 것을 단적으로 보여준다. 시대가 아무리 빨리 변하고 교육을 둘러싼 내·외적 상황이 변하여 교육내용과 방법이 다양해졌다고 하더라도 수업은 교육의 핵심이고 교육현장에서 거의 모든 수업은 교사에 의해 이루어진다. 교사는 학습자와 일차적으로 상호작용하는 존재로, 교육의 질을 결정하는데 있어 가장 핵심적인 역할을 수행하게 된다. 따라서 수업하는 교사의 역할은 매우 중요하며 교사의 행동이나 말, 표정 등에 따라 수업의 분위기가 좌우되고 학생들의 학습효과에 큰 영향을 미친다.

한편 교사변인 중에서 교육의 질과 직접적으로 관련이 있는 변인이 무엇인지에 대해서는 학자들 사이에서 의견이 분분한데, 여러 의견 중에서 애쉬튼(Ashton)은 학생들의 학업성취에 가장 일관성 있고 지속적으로 영향을 미치는 중요한 교사변인으로 교수효능감을 들고 있다(Brophy & Evertson, 1997 재인용). 교수효능감(teaching efficacy)이란 자기 효능감(self efficacy)의 이론에 근거하여 교사 자신의 지도능력에 대한 신념과 기대를 의미하는 것으로, 학생들의 학업성취에 있어 교사변인이 가지는 영향력에 대한 교사의 판단 및 지각을 의미한다(김은심, 박수미, 2003). 이러한 교수효능감은 실제 교수행동을 중재하는 사고과정 중에서 교사의 교수행동에 직접적인 영향을 미치는 중요한 인지적 요인으로서 교수행동의 질적 향상을 위해 수업연구에 있어서 중요시되고 있다.

크러올리와 블랙(Crawley & Black, 1992)과 코발라(Koballa, 1998)는 신념, 태도, 행동의 관계를 정의하였는데, 신념은 어떤 사람이 진실이라고 믿는 정보의 내용을 말하고, 태도는 어떤 대상에 대한 싫고 좋음의 정서적 표현이며, 행동은 신념과 태도를 바탕으로 실제 드러나는 구체적 행위라고 하였다. 릭스와 에녹스(Riggs & Enochs, 1990)는 과학교수상황에서 신념과 태도, 행동 간의 차이를 관련지어 연구하였는데, 교사가 자신의 능력이 과학지도를 하기에 부족하다고 판단하면(신념), 과학지도를 싫어하는 느낌으로 키워나가서(태도) 결국 과학지도를 회피하게 된다고(행동) 설명하였다. 즉 교사의 신념과 태도, 행동 상호 간에 강한 관련성이 있음을 시사한다. 또한 교사들이 어떤 영역에 대해 가지고 있는 태도나 자신감의 부족은 그 영역과 관련된 자료나 프로그램의 부족보다 수업에 더 영향을 미치며(조형숙, 1998), 교사의 자신감의 결여로 인한 태도가 교사들의 교수 실제에 영향을 미친다고 보고하고 있다(김은심, 박수미, 2003). 이러한 양상은 음악

교육에서도 비슷하게 나타나고 있는데, 교사들이 음악교육의 중요성을 인지할지라도 음악에 대한 두려움과 자신감의 부족 등으로 인해 생긴 음악교육에 대한 부정적인 태도가 현장에서 음악교육이 부진하게 나타나는 이유라 할 수 있을 것이다. 이와 같이 교사의 음악교육에 대한 개인의 교수효능감은 학생들의 음악활동에 무의식적으로 전이되거나 재구성되며 음악교육 학습효과에 영향을 미치므로 교사 개인의 음악에 대한 태도를 이해하고 음악교육에 대한 태도에 영향을 미치는 음악교사의 신념과 수업행동에 대한 연구는 음악교육의 발전을 위하여 반드시 요구되어진다고 볼 수 있다.

국내에서도 지난 십여 년간 교수효능감에 대한 관심이 고조되면서 교사가 자신의 교수활동에서의 능력에 대해 가지는 신념이나 기대가 실제 교수와 관련된 수행에 미치는 영향에 대한 연구들이 수행되어 왔다. 교사의 교육신념과 교수효능감이 언어적-비언어적 교수행동에 미치는 영향에 대한 연구(1998), 과학교수효능감에 따른 과학 교수 실체에 관한 연구(2001), 수학교수 효능감에 따른 수학수업실체에 관한 연구(2001), 동작교수 효능감에 따른 동작교육에 대한 태도 및 교수 실체에 관한 연구(2003), 교사의 교수 효능감과 전문성 인식에 따른 교사 행동 분석에 대한 연구(2005) 등이 수행되었다. 그러나 교수효능감은 구체적인 교수 상황과 맥락 및 교과내용에 관한 지식들과 밀접하게 관련되어지기 때문에 음악교과영역에서 교사들이 음악교수에 대해 갖고 있는 자기효능감이 교수행동에 미치는 영향에 대한 연구가 필요하나 이를 실증적으로 조사한 연구가 많이 부족한 실정이다.

따라서 본 연구는 초등학교 음악교과 담당교사를 대상으로 실제 음악수업 관찰을 통해 음악교수효능감의 정도에 따라 교수행동이 어떻게 나타나는지 분석해보는 것을 목적으로 하며, 교수효능감 수준이 높은 음악교사들의 교수행동을 파악함으로써 긍정적인 교수효능감의 증진을 위한 음악교사교육과 같은 교육정책 입안과 질 높은 학교 음악교육의 실제적 발전에 유용한 정보를 제공하는데 그 의의가 있다. 이를 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 음악교수효능감 정도에 따라 음악수업에서 교사의 언어적 교수행동과 비언어적 교수행동이 어떻게 나타나는가?
2. 음악교수효능감 정도에 따라 교사의 언어적 교수행동의 활동유형들이 어떻게 나타나는가?
3. 음악교수효능감 정도에 따라 교사의 비언어적 교수행동의 활동유형들이 어떻게 나타나는가?
4. 음악교수효능감 정도에 따라 학생들의 실제 음악활동 시간은 어느 정도이며, 학습활동유형이 어떻게 나타나는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교수효능감과 교수행동

반두라(Bandura, 1997)는 인간 행동에 영향을 미치는 인지적, 환경적 요인을 설명하면서 개인의 지각과 행위 간의 관계를 중재하는 동기요인으로 자기 참조적 사고(self-referent thought), 즉 자기 효능감을 제안하였다. 자기효능감이란 구체적인 장면에서 의도한 결과를 이끌어내는데 필요한 행위를 조직하고 실행하는 능력에 대한 개인의 신념으로, 결과기대(outcome expectation)와 효능기대(efficacy expectation)로 나누어진다. 결과기대는 주어진 상황이나 맥락에서 특정한 행동 후의 결과에 대한 개인의 예측이나 믿음을 의미하며, 효능기대는 특정 상황이나 맥락에서 특정 결과를 얻기 위해 필요한 행동을 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 개인의 능력에 대한 신념을 의미한다. 김스와 템보(Gibson & Dembo, 1984), 애쉬튼과 웹(Ashton & Webb, 1986)은 자기효능감을 교수상황에 적용하여 결과기대는 일반적 교수효능감(general teaching efficacy)으로, 효능기대는 개인적 교수효능감(personal teaching efficacy)으로 각각 명명하였다. 이러한 교수효능감은 교사들의 지도능력에 있어 개인차를 설명할 수 있는 변인이 된다.

교사가 지각하는 교수효능감은 학생의 학습동기 및 학업성취에 미치는 영향이 크고, 교수효능감의 정도가 교사의 수업 제시, 교실 관리, 발문 행동 등과도 의미 있는 관계가 있다는 사실이 많은 연구에서 확인되었다(이영석, 이경민, 한석실, 2001; Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Ross, 1992; Saklofske, Michayluk, & Randhawa, 1988; Tracz & Gibson, 1987; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). 교수효능감이 교사의 실제수행에 밀접한 영향을 미친다는 연구결과는 교수효능감이 높은 교사는 가르친다는 것 그 자체에 대해 큰 열정을 보이며 실제 수행 시 보다 학생 중심으로 활동을 계획하고 전개하여 학생의 발달을 위해 지속적인 노력을 보인다는 사실을 보여준다(Allinderm 1994; Coladarci, 1992; Guskey, 1984).

김스와 템보(1984), 애쉬튼과 웹(1986), 리오르단과 코스타(Riordan & Costa, 1996)는 교수효능감에 따른 교사행동의 차이를 연구하였는데 높은 수준의 효능감을 보이는 교사들은 끊임없이 새로운 교수법을 시도하고, 학생들의 학업 성취를 증진시키기 위해 효과적인 교수전략을 선택하여 사용하며, 다양한 교수행동을 고루 사용한다. 또한 수업에서 학생들과의 상호작용이 활발하고, 많은 학습 자료를

투입하며, 학습 분위기를 전환하기 위한 행동을 많이 전개하고, 수업 중 학생들의 학습참여정도가 더 높은 경향이 있다. 이러한 연구결과에 비추어 볼 때, 교수효능감은 교과지도 수행정도에 대한 한 가지 중요한 매개변인으로 작용하고 있음을 알 수 있다.

2. 교수행동 분석

많은 연구들이 교사의 교수행동 분석을 통해 교수 효과성을 향상시키려는 노력을 시도해왔다. 앤더슨(Anderson, 1967)은 교사의 수업행동을 지배적 행동과 통합적 행동으로 나누어 분석하였다. 지배적 행동(dominative behavior)은 학생에게 지시하고 명령하며, 꾸짖거나 야단 치고 창피를 주거나 위협하고, 학생이 하고자 하는 일을 가로막거나 학생의 반응을 억누르는 행동들을 포함하고, 통합적 행동(socially integrative behavior)은 융통성이 있으며, 학생을 격려하고, 상대방의 개인차를 받아들이고 자기의 요구를 상대방에게 의미 있게 설명함으로써 상대방이 자진해서 협동할 수 있도록 하는 행동을 말한다. 플랜더스(Flanders, 1967)도 이와 유사하게 수업행동을 크게 지시적 경향(directive influence)과 비지시적 경향(indirective influence)으로 분류하여 분석하였다. 플랜더스는 교사의 언어행동이 수업 분위기를 결정하는데 중요한 요인이 될 수 있다고 가정하고 수업에서 일어나는 교사와 학생의 상호작용을 언어를 중심으로 크게 교사의 언어, 학생의 언어, 그리고 기타 세 가지로 분류하였다. 그는 이 세 가지 영역을 다시 10개의 세목(학생의 느낌을 받아들이는 것, 칭찬 또는 격려, 학생의 아이디어를 받아들이는 것, 교사의 질문, 강의, 명령이나 지시, 비판이나 권위, 학생의 단순 반응적인 대답, 학생의 자발적인 발언이나 넓은 답변, 작업/침묵/혼동)으로 분류하였다. 플랜더스가 분류한 10개의 항목을 더 세분화하여 애미돈과 헌터(Amidon & Hunter, 1967), 그리고 호우그(Hough, 1967)는 교사와 학생의 언어적 상호작용을 11가지로 분류하였다.

현경실(1999, 2000)은 플랜더스의 언어 상호작용 분석법(interaction analysis system)에 기초하여 음악수업 실태를 분석하기에 적합한 분석법을 개발하였다. 한국 음악 수업 분석법(Korean Category System for Music, 이하 KCSM)은 크게 교사의 발언, 학생의 발언, 음악활동, 기타 등 4개의 영역으로 나뉘져 있고, 이 4개의 영역은 다시 10개의 항목(긍정적인 발언, 부정적인 발언, 강의, 노래, 기악 연주, 표현활동, 감상, 수동적인 발언, 능동적인 발언, 작업/혼돈)으로 나누어진다.

최은식(2001)은 음악교사의 교수행동에 있어서 비언어적 교수방법 변인의 상호 관련성 및 교수효과를 분석하기 위해 비언어적 음악수업행동에 관한 문헌연구와 비언어적 교수이론에 근거하여 비언어적 수업행동 분석 평가지(A Measure of Non-verbal Music Teaching Behaviors, 이하 AMNMTB)를 개발하였다. 그는 AMNMTB에서 비언어적 음악수업 행동변인을 9개의 항목(비설명·비지시적 언어사용, 시선분배, 모델링, 교사-학습자 상호교류, 연주능력, 반주능력, 음악적 리듬, 교정 행동, 유머)으로 추출하였다.

황인영(2004)과 김명숙(2007)은 음악수업 중 교사의 언어적·비언어적 교수행동을 분석하기 위해 앞선 Flanders의 언어 상호작용 분석법, 현경실의 KCSM, 최은식의 AMNMTB를 기초로 하여 분석표를 제작하였다. 두 연구 모두 크게 교사와 학생의 영역으로 구분하고 교사의 영역은 언어적 교수행동과 비언어적 교수행동으로, 학생의 영역은 음악활동유형과 학습활동유형으로 구분하였다. 각각은 다시 17개나 21개의 항목으로 세분화되어 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

전국 초등학교 음악교과 담당교사를 대상으로 250부의 음악교사효능감 척도를 배부하고, 회수된 척도 검사지 중에서 응답이 불성실하거나 자료 활용이 어려운 15부를 제외한 235부를 연구자료로 채택하였다. 음악교사효능감 척도의 음악교과 지도 영역의 점수를 빈도 분석한 결과, 음악교사효능감이 높게 나타난 상위 20% 집단과 음악교사효능감이 낮게 나타난 하위 20% 집단을 각각 추출하고¹⁾, 다시 두 집단에 속한 교사들 중에서 학력, 경력, 담당 학급 등 기초변인들을 유사하게 고려하여 각각 2명씩 총 4명의 교사를 연구대상으로 최종 선정하였다. 연구대상 교사의 기초배경은 다음과 같다.

1) 음악교사효능감에 따른 상·하위 집단 간 차이에 대한 t 검증 결과 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=24.38, p<.001$).

<표 1> 연구대상 교사의 기초배경

구분	기초배경				
		학력	경력	담당학급	음악교과지도영역 점수
음악교수효능감이 높은 교사	H1	대학원졸	16년	6학년	66
	H2	대학원졸	19년	3학년	65
음악교수효능감이 낮은 교사	L1	대학원졸	13년	3학년	36
	L2	대학원재학	10년	6학년	36

2. 연구도구

1) 음악교사효능감 척도

음악교수효능감 측정을 위해 최미영(2012)이 개발한 음악교사효능감 척도(Music Teacher Efficacy Scale)를 사용하였다. 이 척도는 음악교사효능감을 구성하는 5개 직무수행 영역(음악교과지도, 생활지도, 음악관련 특별활동지도, 행정업무, 대인관계)의 총 31개의 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서 사용한 음악교과지도 영역의 문항신뢰도 Cronbach α 는 .91로 나타났다.

음악교과지도 영역의 점수는 6단계 평정 척도의 ‘전혀 아니다’에 1점을 주는 것을 기준으로 ‘매우 그렇다’에 6점을 주어 합산한 것을 총점으로 한다. 총 11개 문항의 최고점은 66점, 최저점은 11점이며, 점수가 높을수록 음악교수효능감이 높다는 것을 의미한다(최미영, 정다운, 2013).

2) 교수행동 분석도구

음악교수효능감에 따른 교수행동을 분석하기 위해 황인영(2004)이 제작한 음악수업 분석표를 사용하였다. 이 분석표는 분석변인을 교사, 학생, 기타로 나누어 교사의 교수행동을 크게 언어적 교수행동과 비언어적 교수행동으로 나누고, 언어적 교수행동은 다시 지시적 발언과 비지시적 발언으로 나누고 있다. 지시적 발언은 강의(설명), 지시, 비판(부정적 강화), 교정행동의 항목과 비지시적 발언은 학생의 느낌과 생각의 수용, 질문(지식·이해, 적용·분석, 종합·평가, 단순 질문), 칭찬(긍정적 강화)의 항목으로 구분되어 있다. 비언어적 교수행동은 크게 음악적 모델링(가창, 악기연주, 신체표현, 창작, 감상)과 반주로 나누고 있다. 학생 변인은 크게 실제 음악활동시간과 학습활동유형으로 나누어 실제 음악활동시간은 가창, 악기연주, 신체표현, 창작, 감상의 항목으로 구분하고, 학습활동유형은 개별학습, 조

별학습, 전체학습의 항목으로 구분하고 있다. 기타 변인은 자료 준비·제시로 인한 공백이나 침묵 혹은 소란의 시간 등을 포함한다.

구분된 각 항목에 따라 음악교사의 교수 행동을 측정하고 측정된 시간을 영역 내에서의 백분율과 전체 수업에서의 백분율로 분석한다.

3. 연구방법 및 절차

음악수업 관찰은 교사 1명당 5회씩 총 20회에 걸쳐 이루어졌다. 본 연구는 음악교수효능감 정도에 따른 교수행동의 분석에 목적이 있으므로 비참여 관찰을 함으로써 연구자에 의한 상황의 통제를 최소화하였다. 전 수업을 비디오로 녹화하였으며, 2명의 연구 보조원의 도움을 받아 수업에 사용된 교사와 학생의 모든 언어들을 그대로 전사한 후 연구자가 재검토하였다. 연구자와 1명의 음악교사가 함께 최종 전사본을 수차례 정독하면서 음악수업 분석표의 각 영역과 활동유형에 고유 번호를 부여해 번호 표시를 하였고, 다시 수업 비디오를 보면서 각 영역과 활동유형별 시간을 측정하였다. 작성된 수업 분석표를 가지고 각 영역과 활동유형별로 차지하는 비율을 비교함으로써 음악교수효능감에 따른 교수행동의 특징을 분석하였다.

IV. 연구결과 및 분석

1. 교사별 교수행동 분석

1) 음악교수효능감이 높은 교사 H1의 교수행동

H1교사의 전체 음악수업의 영역별, 활동유형별 시간 분석은 <표 2>와 같다.

<표 2> H1교사의 교수행동 시간분석

영역	활동유형	시간 (분:초)	영역내 비율(%)	총 수업시간의 비율(%)	합계
언어적 교수행동	비지시적 발언	학생의 느낌과 생각의 수용	4:19	6.30	2.27
	질문	(지식 • 이해)	3:15	4.74	1.71
		(적용 • 분석)	1:10	1.70	0.61
		(종합 • 평가)	0:33	0.80	0.29
		단순질문	3:36	5.25	1.89
	칭찬(긍정적 강화)	0:57	1.39	0.50	
	강의(설명)	32:46	47.82	17.24	
	지시적 발언	지시	18:41	27.26	9.83
	교정행동	비판(부정적 강화)	1:02	1.50	0.54
		교정행동	2:12	3.21	1.16
비언어적 교수행동	음악적 모델링 제시	가창	8:15	20.82	4.34
		악기연주	10:38	26.83	5.60
		신체표현	0:21	0.88	0.18
		창작	-	-	-
		감상(CD...)	9:38	24.31	5.07
학생 활동 시간	실제 음악 활동 시간	반주	10:46	27.17	5.07
		가창	26:02	29.04	13.70
		악기연주	27:38	30.82	14.54
		신체표현	14:04	15.69	7.40
		창작	11:36	12.94	6.10
		감상	9:38	10.75	5.07
		기타	0:41	0.76	0.36

H1교사의 언어적 교수행동과 비언어적 교수행동이 총 수업시간에서 차지하는 비율은 언어적 교수행동이 36.04%, 비언어적 교수행동이 20.86%로 언어적 교수행동이 많은 부분을 차지하고 있다. 언어적 교수행동 중 비지시적 발언은 7.27%, 지시적 발언은 28.77%로 지시적 발언이 차지하는 비율이 높고, 지시적 발언에서는 ‘강의’가 차지하는 비율이 영역 내에서 47.82%, 총 수업시간에서 17.24%로 높게 나타났다.

관찰한 H1교사의 음악수업은 가창 중심 수업 2개, 기악 중심 수업 1개, 가창+기악 중심 수업 1개, 창작+신체표현 중심 수업 1개였다. 비언어적 교수행동 영역에서 ‘음악적 모델링 제시’ 중 ‘창작’은 없었고, ‘가창’, ‘악기연주’, ‘감상’은 20.82%, 26.83%, 24.31%로 골고루 나타났으며, ‘신체표현’을 통한 모델링 제시는 0.88%였다. ‘반주’가 차지하는 비율은 27.17%였다.

학생들의 실제 음악활동시간은 총 수업시간의 47.17%를 차지하였고, 모든 활동 유형이 음악수업에서 나타났다. 영역 내에서 ‘가창’이 29.04%, ‘악기연주’가 30.82%, ‘신체표현’이 15.69%, ‘창작’이 12.94%, ‘감상’이 10.75%, 가사 읽기와 같은 기타 활동이 0.76%로 다양한 음악적 활동을 하였음을 알 수 있다.

2) 음악교수효능감이 높은 교사 H2의 교수행동

H2교사의 전체 음악수업의 영역별, 활동유형별 시간 분석은 <표 3>과 같다.

<표 3> H2교사의 교수행동 시간분석

영역	활동유형	시간 (분:초)	영역내 비율(%)	총 수업시간의 비율(%)	합계
교 사	언어적 교수행 동	비지시적 발언	7:45	8.69	3.58
		(지식·이해)	5:52	6.58	2.71
		(적용·분석)	1:45	1.96	0.81
		(종합·평가)	1:59	2.22	0.92
		단순질문	8:46	9.83	4.04
	지시적 교수행 동	칭찬(긍정적 강화)	3:49	4.28	1.76
		강의(설명)	33:17	37.33	15.36
		지시	20:20	22.80	9.38
		비판(부정적 강화)	2:39	2.97	1.22
		교정행동	2:57	3.31	1.36
	비언어적 교수행 동	가창	6:22	18.85	2.94
		악기연주	10:53	32.23	5.02
		신체표현	0:57	2.81	0.44
		창작	-	-	-
		감상(CD...)	7:17	21.57	3.36
학 생	실제 음악 활동 시간	반주	8:17	24.53	3.82
		가창	14:26	25.09	6.66
		악기연주	32:21	56.23	14.94
		신체표현	2:57	5.13	1.36
		창작	-	-	-
	기타	감상	7:34	13.15	3.49
		기타	0:14	0.41	0.11

H2교사의 언어적 교수행동과 비언어적 교수행동이 총 수업시간에서 차지하는 비율은 언어적 교수행동이 41.14%, 비언어적 교수행동이 15.58%로 언어적 교수행동이 많은 부분을 차지하고 있다. 언어적 교수행동 중 비지시적 발언은 13.82%, 지시적 발언은 27.32%로 지시적 발언이 차지하는 비율이 높고, 지시적 발언에서

는 ‘강의’가 차지하는 비율이 영역 내에서 37.33%, 총 수업시간에서 15.36%로 높게 나타났다.

관찰한 H2교사의 음악수업은 가창 중심 수업 2개, 기악 중심 수업 1개, 리듬 이해 중심 수업 2개였다. 비언어적 교수행동 영역에서 교사의 ‘음악적 모델링 제시’ 중 ‘악기연주’ 시범이 32.23%로 다른 활동유형의 시범보다 많은 비율을 차지하였는데, 이는 리듬 이해 중심 수업에서 대부분 기악활동과 통합하여 수업하였기 때문에 나타난 결과로 보여진다. ‘가창’ 시범은 18.85%, ‘신체표현’ 시범은 2.81%, ‘감상’은 21.57%로 나타났다. ‘반주’가 차지하는 비율은 24.53%였다.

학생들의 실제 음악활동시간은 총 수업시간의 26.56%를 차지하였고, ‘악기연주’의 영역 내 비율이 56.23%로 가장 높았다. 다음으로 ‘가창’이 25.09%, ‘감상’이 13.15%, ‘신체표현’이 5.13%, 가사 읽기와 같은 기타 활동이 0.41%의 순으로 나타나 직접 학생들이 여러 가지 음악활동을 하였음을 알 수 있다.

3) 음악교수효능감이 낮은 교사 L1의 교수행동

L1교사의 전체 음악수업의 영역별, 활동유형별 시간 분석은 <표 4>와 같다.

<표 4> L1교사의 교수행동 시간분석

영역	활동유형	시간 (분:초)	영역내 비율(%)	총 수업시간의 비율(%)	합계
언어적 교수행동	비지시적발언	학생의 느낌과 생각의 수용	3:11	3.47	1.61
	질문	(지식 • 이해)	1:45	1.91	0.89
		(적용 • 분석)	0:51	0.92	0.43
		(종합 • 평가)	0:31	0.56	0.26
		단순질문	4:29	4.90	2.27
	칭찬(긍정적 강화)	2:34	2.80	1.30	
	강의(설명)	34:42	37.90	17.59	
	지시	37:55	41.42	19.22	
	비판(부정적 강화)	2:24	2.62	1.22	
	교정행동	3:11	3.47	1.61	
비언어적 교수행동	가창	가창	0:30	2.29	0.25
		악기연주	2:09	9.85	1.08
	신체표현	신체표현	1:09	5.27	0.58
		창작	-	-	-
	감상(CD...)	감상(CD...)	17:57	82.27	9.10
		반주	0:04	0.30	0.03

영역	활동유형	시간 (분:초)	영역내 비율(%)	총 수업시간의 비율(%)	합계
학생 실제 음악 활동 시간	가창	18:51	23.85	9.55	40.03% (79:01)
	악기연주	32:06	40.62	16.27	
	신체표현	1:09	1.45	0.58	
	창작	1:00	1.26	0.50	
	감상	17:57	22.71	9.10	
	기타	7:58	10.08	4.03	

L1교사의 언어적 교수행동과 비언어적 교수행동이 총 수업시간에서 차지하는 비율은 언어적 교수행동이 46.40%로 높게 나타났고 비언어적 교수행동은 11.04%로 낮게 나타나 역시 언어적 교수행동이 많은 부분을 차지하고 있다. 언어적 교수행동 중 비지시적 발언은 6.76%, 지시적 발언은 39.64%로 지시적 발언이 차지하는 비율이 매우 높고, 지시적 발언에서는 다른 교사와 달리 수업 진행을 위해 교사가 학생들이 무엇을 하도록 지시하는 내용이 많아 ‘지시’ 발언이 영역 내에서 41.42%, 총 수업시간에서 19.22%로 가장 많은 비율을 차지하였다. ‘질문’은 ‘단순 질문’이 질문 전체의 2/3를 차지해 수업 진행을 위한 질문이 대부분이었다.

관찰한 L1교사의 음악수업은 가창 중심 수업 1개, 기악 중심 수업 1개, 감상 중심 수업 1개, 리듬 이해 중심 수업 2개였다. 비언어적 교수행동 영역에서 ‘음악적 모델링 제시’ 중 ‘가창’ 시범이 2.29%, ‘악기연주’ 시범이 9.85%, ‘신체표현’ 시범이 5.27%, ‘감상’이 82.27%로 나타났다. 관찰한 수업의 형태를 고려해봤을 때, 감상을 통한 모델링 제시의 비율이 다른 활동유형의 시범의 비율에 비해 상당히 높고 가창과 악기연주 시범이 아주 적은 비율로 나타나 음악수업에서 교사의 다양한 음악적 모델링 제시를 위한 적극적인 노력의 필요가 요구된다. ‘반주’가 차지하는 비율은 0.3%였다.

학생들의 실제 음악활동시간은 총 수업시간의 40.03%를 차지하였고, 영역 내에서 ‘가창’이 23.85%, ‘악기연주’가 40.62%, ‘신체표현’이 1.45%, ‘창작’이 1.26%, ‘감상’이 22.71%, 사보나 가사 읽기와 같은 기타 활동이 10.08%로 나타났다. 교사의 음악 시범이 주로 감상에 치우진 것에 비해 학생들의 음악 활동유형은 다양하게 나타났다.

4) 음악교수효능감이 낮은 교사 L2의 교수행동

L2교사의 전체 음악수업의 영역별, 활동유형별 시간 분석은 <표 5>와 같다.

<표 5> L2교사의 교수행동 시간분석

영역		활동유형	시간 (분:초)	영역내 비율(%)	총 수업시간의 비율(%)	합계	
교 사 행 동	언어적 발언	비지시적 질문	학생의 느낌과 생각의 수용	0:56	0.99	0.48	
			(지식 • 이해)	2:47	2.97	1.45	
			(적용 • 분석)	0:45	0.80	0.39	
			(종합 • 평가)	0:11	0.19	0.09	
			단순질문	5:14	5.59	2.73	
	교수 행동	칭찬(긍정적 강화)	0:06	0.10	0.05	48.88% (93:42)	
		강의(설명)	50:33	53.95	26.38		
		비언어적 발언	지시	21:09	22.57	11.04	43.69% (83:43)
			비판(부정적 강화)	8:43	9.30	4.55	
			교정행동	3:18	3.52	1.72	
비언어적 교수 행동	음악적 모델링 제시	가창	3:14	7.78	1.68	21.66% (41:33)	
		악기연주	12:20	29.68	6.43		
		신체표현	1:02	2.48	0.53		
		창작	-	-	-		
		감상(CD...)	21:07	50.82	11.02		
	반주	3:50	9.22	2.00			
학 생 실제 음악 활동 시간	실제 음악 활동 시간	가창	9:53	17.65	5.15	29.19% (55:58)	
		악기연주	23:53	42.67	12.46		
		신체표현	1:05	1.93	0.56		
		창작	-	-	-		
		감상	21:07	37.73	11.02		

L2교사의 언어적 교수행동과 비언어적 교수행동이 총 수업시간에서 차지하는 비율은 언어적 교수행동이 48.88%, 비언어적 교수행동이 21.66%로 역시 언어적 교수행동이 많은 부분을 차지하고 있다. 언어적 교수행동 중 비지시적 발언은 5.19%, 지시적 발언은 43.69%로 지시적 발언이 차지하는 비율이 확실히 높았으며, 지시적 발언에서는 ‘강의’가 차지하는 비율이 영역 내에서 53.95%, 총 수업시간에서 26.38%로 높게 나타났다. 다른 교사에 비해 학생들에게 ‘칭찬’은 거의 하지 않고 ‘비판’을 많이 한 편으로, ‘칭찬’과 ‘비판’은 각각 총 수업시간의 0.05%와 4.55%로 나타났다.

관찰한 L2교사의 음악수업은 가창 중심 수업 2개, 기악 중심 수업 2개, 감상 중심 수업 1개였다. 비언어적 교수행동 영역에서 ‘음악적 모델링 제시’ 중 ‘가창’ 7.78%, ‘악기연주’ 29.68%, ‘감상’은 50.82%로 나타났다. ‘신체표현’을 통한 모델링 제시는 2.48%였고, ‘반주’가 차지하는 비율은 9.22%였다.

학생들의 실제 음악활동시간은 총 수업시간의 29.19%를 차지하였고, 영역 내에

서 ‘악기연주’가 42.67%, ‘감상’이 37.73%, ‘가창’이 17.65%, ‘신체표현’이 1.93%의 순으로 나타났다.

2. 음악교수효능감에 따른 교수행동 비교 분석

1) 전체 음악수업에서의 영역별 비율

전체 음악수업에서 각 영역이 차지하는 비율을 비교한 결과는 다음과 같다(표 6).

<표 6> 전체 음악수업에서 각 영역이 차지하는 비율²⁾

	영역	H1	H2	L1	L2
교사	언어적 교수행동	36.04	41.14	46.40	48.88
	비언어적 교수행동	20.86	15.58	11.04	21.66
학생	실제 음악활동시간	47.17	26.56	40.03	29.19
기타	자료준비·제시로 인한 공백이나 침묵, 소란의 시간	7.42	7.94	5.42	4.61

음악교수효능감의 정도에 관계없이 음악수업에서 교사의 언어적 교수행동이 차지하는 비율은 비언어적 교수행동이 차지하는 비율보다 높았다. 언어적 교수행동의 비율은 음악교수효능감이 낮은 교사가 음악교수효능감이 높은 교사보다 상대적으로 높게 나타났으나 비언어적 교수행동의 비율은 음악교수효능감에 따른 차이가 나타나지 않았다.

총 음악수업시간에서 학생들의 실제 음악활동시간은 47.17%, 26.56%, 40.03%, 29.19%로 음악교수효능감에 따른 차이가 나타나지 않았고, 교사의 자료 준비나 조작과 교사의 질문 후 학생들의 반응 전까지 생기는 공백이나 침묵, 학생들의 자리 이동과 악기 준비로 인한 소란의 시간을 측정한 결과는 음악교수효능감이 높은 교사가 낮은 교사에 비해 상대적으로 높은 비율을 나타냈다. 이러한 기타 시간이 차지하는 비율은 4명의 교사 모두 총 수업시간의 10% 이내로, 음악교수효

2) 총 수업시간을 100%로 봤을 때 교사의 언어적·비언어적 교수행동, 학생의 실제 음악활동시간, 기타 시간을 합쳐 100%가 되어야 하는데, 100%가 넘거나 안 되는 이유는 학생들이 노래를 부르거나 악기를 연주할 때 교사가 반주를 하거나 감상 활동 등과 같이 교수행동과 학생활동 양쪽에서 중복되어 시간이 측정되었고 본 연구가 교사의 교수행동에 초점을 두어 학생들의 질문이나 반응 등과 같은 학생의 언어활동을 측정에서 제외하였기 때문이다.

능감이 높은 교사의 수업에서 관찰된 조별발표를 위해 준비하는 시간과 발표하는 학생에게 주의를 집중시키기 위해 구호를 외치는 시간은 언어활동이나 음악활동으로 볼 수 없기 때문에 수업 중 공백으로 처리하여 기타 시간이 많은 비율을 차지하게 되었다.

2) 언어적 교수행동

교사의 언어적 교수행동 중 비지시적 발언과 지시적 발언의 각 활동유형이 영역 내에서 차지하는 비율과 총 수업시간에서 차지하는 비율을 비교한 결과는 다음과 같다(표 7, 8).

<표 7> 영역 내에서 언어적 교수행동의 각 활동유형이 차지하는 비율

영역	활동유형	H1	H2	L1	L2	
언어적 교수 행동	학생의 느낌과 생각의 수용	6.30	8.69	3.47	0.99	
	질문	(지식 • 이해)	4.74	6.58	1.91	2.97
		(적용 • 분석)	1.70	1.96	0.92	0.80
		(종합 • 평가)	0.80	2.22	0.56	0.19
		단순질문	5.25	9.83	4.90	5.59
	칭찬(긍정적 강화)	1.39	4.28	2.80	0.10	
	합계	20.18	33.56	14.56	10.64	
	지시적 발언	강의(설명)	47.82	37.33	37.90	53.95
		지시	27.26	22.80	41.42	22.57
		비판(부정적 강화)	1.50	2.97	2.62	9.30
		교정행동	3.21	3.31	3.47	3.52
	합계	79.79	66.41	85.41	89.34	

<표 7>은 교사의 비지시적 발언과 지시적 발언이 언어적 교수행동 영역 내에서 차지하는 비율을 나타낸 것이다. 비지시적 발언을 살펴보면, ‘학생의 느낌과 생각의 수용’이 차지하는 비율은 음악교수효능감이 높은 교사가 음악교수효능감이 낮은 교사보다 높게 나타났다. 교사의 비지시적 발언 중 4개 질문 유형을 모두 합한 전체 질문이 영역 내에서 차지하는 비율은 H1이 12.49%, H2가 20.59%, L1이 8.29%, L2가 9.55%로, 음악교수효능감이 높은 교사의 질문 행동의 비율이 음악교수효능감이 낮은 교사의 질문 행동의 비율보다 높았다. 질문 유형별로도 효능감이 높은 음악교사가 낮은 음악교사보다 단순 질문을 제외한 모든 유형에서

높은 비율을 차지하였으나 음악교수효능감의 정도에 관계없이 단순 질문의 비율이 가장 높았고 다음으로 지식·이해, 적용·분석, 종합·평가의 순으로 나타났다. 긍정적 강화로써 ‘칭찬’은 음악교수효능감의 정도에 따른 차이가 나타나지 않았다.

지시적 발언의 경우, 모든 활동유형에 있어 음악교수효능감의 정도에 따른 차이가 나타나지 않았다. 음악교수효능감의 수준과 관계없이 지시적 발언 중 ‘강의’와 ‘지시’가 차지하는 비율이 높게 나타났다.

<표 8> 총 수업시간에서 언어적 교수행동의 각 활동유형이 차지하는 비율

영역	활동유형	H1	H2	L1	L2
언어적 교수행동	비지시적 발언				
	학생의 느낌과 생각의 수용	2.27	3.58	1.61	0.48
	(지식·이해)	1.71	2.71	0.89	1.45
	(적용·분석)	0.61	0.81	0.43	0.39
	(종합·평가)	0.29	0.92	0.26	0.09
	단순질문	1.89	4.04	2.27	2.73
	칭찬(긍정적 강화)	0.50	1.76	1.30	0.05
	합계	7.27	13.82	6.76	5.19
	지시적 발언				
	강의(설명)	17.24	15.36	17.59	26.38
언어적 교수행동	지시	9.83	9.38	19.22	11.04
	비판(부정적 강화)	0.54	1.22	1.22	4.55
	교정행동	1.16	1.36	1.61	1.72
	합계	28.77	27.32	39.64	43.69

<표 8>은 교사의 비지시적 발언과 지시적 발언이 총 수업시간에서 차지하는 비율을 나타낸 것이다. 비지시적 발언의 경우, 영역 내에서 차지하는 비율에서와 같이 ‘학생의 느낌과 생각의 수용’이 차지하는 비율은 음악교수효능감이 높은 교사가 음악교수효능감이 낮은 교사보다 상대적으로 높게 나타났고, ‘칭찬’은 음악교수효능감의 정도에 따른 차이가 나타나지 않았다. ‘질문’도 효능감이 높은 음악교사가 낮은 음악교사보다 단순 질문을 제외한 모든 유형에서 높은 비율을 차지하였고, 음악교수효능감의 정도에 관계없이 단순 질문의 비율이 가장 높았고 다음으로 지식·이해, 적용·분석, 종합·평가의 순으로 나타났다. 그러나 영역 내에서 차지하는 비율에서와 달리 질문 유형을 모두 포함한 전체 질문 행동이 총 수업시간에서 차지하는 비율은 H1이 4.5%, H2가 8.48%, L1이 3.85%, L2가 4.66%로 음악교수효능감의 정도에 따른 차이가 나타나지 않았다.

지시적 발언을 살펴보면, 부정적 강화로써 ‘비판’과 ‘교정행동’이 차지하는 비율

은 음악교수효능감의 정도에 따른 차이가 나타나지 않았으나 ‘강의’와 ‘지시’가 차지하는 비율은 음악교수효능감이 낮은 교사가 높은 교사에 비해 높게 나타났다.

<표 7>과 <표 8>에서 보는 것과 같이 교사의 언어적 교수행동 중 비지시적 발언과 지시적 발언이 영역 내에서 차지하는 비율과 총 수업시간에서 차지하는 비율은 4명의 교사 모두 지시적 발언이 비지시적 발언에 비해 상당히 높은 비율을 차지하였다. 비지시적 발언의 비율은 높은 음악교수효능감을 가진 교사가 낮은 음악교수효능감을 가진 교사보다 상대적으로 높고, 지시적 발언의 비율은 낮은 음악교수효능감을 가진 교사가 높은 음악교수효능감을 가진 교사보다 상대적으로 높음을 알 수 있다.

3) 비언어적 교수행동

<표 9>와 <표 10>은 각각 교사의 비언어적 교수행동 중 ‘음악적 모델링 제시’와 ‘반주’가 영역 내에서 차지하는 비율과 총 수업시간에서 차지하는 비율을 비교한 결과를 나타낸 것이다.

<표 9> 영역 내에서 비언어적 교수행동의 각 활동유형이 차지하는 비율

영역	활동유형	H1	H2	L1	L2	
비언어적 교수행동	음악적	가창	20.82	18.85	2.29	7.78
		악기연주	26.83	32.23	9.85	29.68
	모델링	신체표현	0.88	2.81	5.27	2.48
	제시	창작	-	-	-	-
		감상(CD...)	24.31	21.57	82.27	50.82
	반주		27.17	24.53	0.30	9.22

<표 10> 총 수업시간에서 비언어적 교수행동의 각 활동유형이 차지하는 비율

영역	활동유형	H1	H2	L1	L2	
비언어적 교수행동	음악적	가창	4.34	2.94	0.25	1.68
		악기연주	5.60	5.02	1.08	6.43
	모델링	신체표현	0.18	0.44	0.58	0.53
	제시	창작	-	-	-	-
		감상(CD...)	5.07	3.36	9.0	11.02
	반주		5.67	3.82	0.03	2.00

4명의 음악교사들 간에 수업형태가 달라서 음악교수효능감의 정도에 따라 ‘음악적 모델링 제시’의 활동유형이 차지하는 비율을 단순 비교할 수는 없으나 <표 10>에서 보는 것처럼 5개 음악적 모델링의 활동유형을 모두 포함한 전체 음악적 모델링 제시가 총 수업시간에서 차지하는 비율은 음악교수효능감의 정도에 따른 차이가 나타나지 않았다. 수업형태와 상관없이 가창, 악기연주, 신체표현, 감상 유형의 모델링 제시는 나타났으나 창작수업의 유무와 상관없이 4명의 교사 모두 창작 유형의 모델링 제시가 없었다. 반면, ‘반주’는 음악교수효능감이 높은 교사가 음악교수효능감이 낮은 교사보다 상대적으로 높은 비율을 나타냈다.

4) 학생들의 학습활동유형

학생들의 실제 음악활동시간에서 각 학습활동유형이 차지하는 비율을 비교한 결과는 다음과 같다(표 11).

<표 11> 학생들의 실제 음악활동시간에서 각 학습활동유형이 차지하는 비율

영역		H1	H2	L1	L2
학습 활동 유형	개별학습	6.15	1.72	0.07	3.73
	조별학습	25.93	36.36	14.24	6.01
	전체학습	67.92	61.91	85.68	90.25

4명의 음악교사 모두 ‘전체학습’의 비율이 가장 높고, 그 다음으로 ‘조별학습’, ‘개별학습’의 순으로 나타났다. 학생들의 학습활동유형 중 ‘개별학습’은 음악교수효능감에 따른 차이가 나타나지 않았으나 ‘조별학습’과 ‘전체학습’은 음악교수효능감에 따른 차이가 나타났다. ‘조별학습’은 음악교수효능감이 높은 교사가 각각 25.93%와 36.36%로 높은 비율을 차지하였고, ‘전체학습’은 음악교수효능감이 낮은 교사가 각각 85.68%와 90.25%로 높은 비율을 차지하였다.

V. 결론 및 논의

본 연구는 음악교수효능감이 높은 초등음악교사와 낮은 초등음악교사 각 2명씩 4명의 총 20개 음악수업의 관찰을 통해 교수행동의 실태를 분석하였다. 교수행동을 크게 언어적 교수행동 영역과 비언어적 교수행동 영역으로 구분하고 이 두 영

역 안에 포함되는 활동유형을 9가지로 나누어 각 활동유형이 영역 내에서 차지하는 비율과 총 수업시간에서 차지하는 비율을 비교하여 음악교수효능감에 따른 교수행동을 분석하였다. 연구 문제를 중심으로 연구결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 음악교수효능감의 정도에 관계없이 음악수업에서 언어적 교수행동이 비언어적 교수행동보다 높은 비율을 차지하였다. 이는 음악교수효능감과 상관없이 교사가 음악수업을 진행하는 동안 음악적인 활동보다는 언어 중심의 활동으로 수업을 진행한다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 선행연구(김명숙, 2007; 황인영, 2004; Evelyn, 2002)와 비슷한 결과로, 교수효능감은 언어적·비언어적 교수행동과 유의한 상관관계를 보이지 않는다는 연구결과(전인옥, 1998)를 지지한다. 그러나 본 연구에서 음악교수효능감이 높은 교사가 음악교수효능감이 낮은 교사보다 언어적 교수행동의 비율이 낮게 나타났다.

둘째, 언어적 교수행동 영역 내에서는 음악교수효능감의 정도에 관계없이 지시적 발언이 비지시적 발언보다 높은 비율을 차지하였다. 이러한 결과는 현경실(1999, 2000), 황인영(2004), 김명숙(2007)의 연구결과와 유사하다. 현경실의 연구(1999)에서는 지시적 발언과 비지시적 발언의 비율이 39.9%:14.4%로 나타났고, 황인영의 연구 역시 6명의 교사 모두 지시적 발언이 비지시적 발언보다 높은 비율을 차지하였다. 그러나 본 연구에서 음악교수효능감이 높은 교사는 낮은 교사보다 비지시적 발언의 비율이 상대적으로 높고, 지시적 발언의 비율은 상대적으로 낮게 나타났다.

지시적 발언과 비지시적 발언 내 각 활동유형별 비율을 살펴보면, 비지시적 발언 중에서 음악교수효능감이 높은 교사는 낮은 교사보다 ‘학생의 느낌과 생각의 수용’과 ‘단순 질문’을 제외한 ‘질문’ 활동유형에서 높은 비율을 나타냈다. 음악교수효능감이 높은 교사 역시 수업 진행을 위한 단순 질문과 기초적인 음악적 지식이나 이해 정도를 묻는 질문이 많은 비율을 차지하고 있지만 음악교수효능감이 낮은 교사들에 비해 학생들이 음악적 지식을 적용·분석 및 종합·평가함으로써 음악적 사고력 발달에 도움을 주는 발문을 한다는 것을 알 수 있다. 한편, 지시적 발언 중에서 음악교수효능감이 높은 교사는 낮은 교사보다 총 음악수업시간에서 ‘강의’와 ‘지시’가 차지하는 비율이 낮게 나타났다. 이는 음악교수효능감이 낮은 교사가 학생들에게 음악적 활동보다 언어를 통해 음악을 가르치려는 경향이 높다고 볼 수 있다.

셋째, 비언어적 교수행동 영역의 경우, 음악교수효능감의 정도에 관계없이 5개의 음악적 모델링 활동유형을 모두 포함한 전체 음악적 모델링 제시가 총 수업시

간에서 차지하는 비율은 차이를 나타내지 않았다. 연구대상 음악교사들 간에 관찰한 수업형태가 다름에도 불구하고 수업형태와 상관없이 가창, 악기연주, 신체표현, 감상 유형의 모델링 제시는 나타났으나 창작수업의 유무와 상관없이 4명의 교사 모두 창작 유형의 모델링 제시가 없었다. 이는 음악수업에서 창작을 포함한 다양한 음악활동의 제공과 함께 교사의 다양한 활동유형의 음악적 모델링 제시를 요구하며, 이를 위해 교사의 창작 모델링 제시를 위한 적극적인 노력이 필요함을 보여준다. 그러나 음악교수효능감이 높은 교사가 음악교수효능감이 낮은 교사보다 ‘반주’에서 상대적으로 높은 비율을 나타냈다. 이러한 연구결과는 반주 능력을 포함한 음악 실기 능력이 음악교수효능감에 영향을 미치는 하나의 중요한 구성요인임을 단적으로 보여준다.

넷째, 음악교수효능감의 정도에 관계없이 전체 음악수업에서 학생들의 실제 음악활동시간과 학생들의 학습활동유형 중 ‘개별학습’의 비율은 차이가 나타나지 않았으나 음악교수효능감이 높은 교사는 음악교수효능감 낮은 교사에 비해 ‘조별학습’에서 높은 비율을 나타냈고 ‘전체학습’에서 낮은 비율을 나타냈다.

이상의 논의를 토대로 앞으로 이루어져야 할 연구의 방향에 대하여 몇 가지 제언을 하고자 한다. 첫째, 본 연구는 음악교수효능감이 높은 교사 2명의 10개 수업과 음악교수효능감이 낮은 교사 2명의 10개 수업 총 20개의 수업을 분석 대상으로 하였는데 음악교수효능감의 수준에 따른 교사집단의 수를 늘려 더 많은 수업을 관찰하여 두 집단별 교수행동의 특징을 세밀하게 살펴보는 연구가 필요하다. 둘째, 음악교수효능감의 정도에 따른 교수행동 분석과 함께 가창, 기악, 창작, 감상의 음악수업형태별 교수행동의 분석이 필요하다.

참고문헌

- 김명숙 (2007). **초등학교 음악과 수업 활동 분석**. 박사학위논문. 영남대학교.
- 김은심, 박수미 (2003). 유치원 교사의 동작교수 효능감에 따른 동작교육에 대한 태도 및 교수 실재에 관한 연구. **한국유아교육학회**, 23(2), 241-267.
- 이영석, 이경민, 한석실 (2001). 유아교사효능감 개념 및 관련변인 고찰. **미래유아교육학회지**, 8(2), 181-203.
- 전인옥 (1998). 유아교사의 교육신념과 교수효능감이 언어적-비언어적 교수행동에 미치는 영향. **한국방송대학교 논문집**, 26, 505-535.
- 정정희 (2001). 유아 교사의 수학교수 효능감에 따른 수학수업실재에 관한 연구. **유아학회지**, 22(4), 225-241.
- 조부경, 서소영 (2001). 유치원 교사의 과학교수효능감에 따른 과학 교수 실재. **한국과학교육학회지**, 21(3), 622-634.
- 조형숙 (1998). 과학교수능력 증진을 위한 교사교육방법의 고찰. **유아교육학논집**, 1(1), 85-107.
- 최미숙 (2005). 유아교사의 교수 효능감과 전문성 인식에 따른 교사 행동 분석. **유아교육연구**, 25(1), 195-215.
- 최미영 (2012). 음악교사효능감 척도 개발 및 타당화. **음악교육연구**, 41(2), 339-368.
- 최미영, 정다은 (2013). 음악교수효능감 수준에 따른 음악교수실재에 대한 연구. **음악교육연구**, 42(4), 209-233.
- 최은식 (2001). 음악교사의 교수행동에 있어서 비언어적 교수방법 변인의 상호관련성 및 효과에 관한 연구. **음악교육연구**, 20, 175-197.
- 현경실 (1999). 초등학교 음악수업의 실태조사. **음악교육연구**, 18, 49-78.
- 현경실 (2000). 초등학교 음악수업의 실태조사 II. **대구교육대학교 초등교육연구**, 15, 99-124.
- 황인영 (2004). **초등 음악수업에 있어서 교사의 교수행동 분석: 음악과 수업연구대회 수상작을 중심으로**. 석사학위논문. 경인교육대학교.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Amidon, E. & E. Hunter (1967). *Improving teaching: The analysis of classroom verbal interaction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Anderson, H. (1967). The measurement of domination and socially integrative behaviors in teachers, contacts with children. In E. J. Amidon & J. B. Hough (Eds.), *Interaction analysis: Theory, research, and application* (pp. 4-23), Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Brophy, J. E. & Evertson, C. (1997). Teacher behaviors and student learning in second and third grades. In G. D. Borich (Ed.), *The Appraisal of Teaching: Concepts and Process*, MA: Addison-Wesley.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Crawley, F. E. & Black, C. B. (1992). Causal modelling of secondary science students' intentions to enroll in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(6), 585-99.
- Evelyn, K. O. (2002). Comparison of the national standards for music education and elementary music specialists' use of class time. *Journal of Research in Music Education*, 50(2), 155-164.
- Flanders, N. A. (1967). Some relationships among teacher influence, pupil attitudes and achievement. In E. J. Amidon & J. B. Hough (Eds.), *Interaction analysis: Theory, research, and application* (pp. 121-140), Reading: Addison-Wesley.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 569-582.
- Hough, J. B. (1967). An observation system for the analysis of classroom. In E. J. Amidon & J. B. Hough (Eds.), *Interaction analysis: Theory, research, and application* (pp. 150-157), Reading: Addison-Wesley.
- Koballa, T. R., Jr. (1998). The determinants of female junior high school

- students' intention to enroll in elective physical science courses in high school: testing the applicability of the theory of reasoned action. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(6), 479-92.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 247-258.
- Riggs, I. M. & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Riordan, G. & Costa, J. L. (1996). *Teacher efficacy and the capacity to trust*. ERIC Document Reproduction Service No ED 397-010.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Saklofske, D. H., Michayluk, J. O., & Randhawa, B. S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 63, 407-414.
- Tracz, S. M. & Gibson, S. (1987). *Effect of efficacy on academic achievement*. ERIC Document Reproduction Service No ED 281-853.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

ABSTRACT

An analysis on teaching behaviors based on music teaching efficacy level of elementary school music teachers

Mi-Young Choi

Teaching efficacy is one of the cognitive factors that have direct influence on teaching behaviors, so the importance of teaching efficacy is emphasized in the instructional research for suggesting desirable teaching behaviors. The purpose of this study was to analyze teaching behavior based on music teaching efficacy level through non-participant observation. Two music teachers with high music teaching efficacy and two music teachers with low music teaching efficacy were sampled by the Music Teacher Efficacy Scale. Twenty video tapes of non-participant observation were analyzed with music teachers' verbal and non-verbal behavior analysis table made by Hwang In-Young, which is based on Flander's verbal interaction analysis, Hyun Kyungsil's Korean Category System for Music, and Choi Eunsik's A Measure of Non-verbal Music Teaching Behaviors.

The results were as follows. First, the percentage of verbal teaching behaviors was higher than the percentage of non-verbal teaching behaviors with no relation to the level of music teaching efficacy. In verbal teaching behaviors, music teachers with high music teaching efficacy showed lower percentage than music teachers with low music teaching efficacy.

Second, in verbal teaching behaviors, the percentage of directional utterances was higher than that of non-directional utterances with no relation to the level of music teaching efficacy. Music teachers with high music teaching efficacy showed higher percentage in non-directional utterances, and lower percentage in directional utterances than music teachers with low music teaching efficacy.

Third, among non-directional utterances, music teachers with high music

teaching efficacy showed higher percentage in 'clarify students' feeling constructively and develop or make use of their ideas' and 'ask questions' and lower percentage in 'lecture' and 'give directions', as compared with those with low music teaching efficacy.

Fourth, in non-verbal teaching behaviors, there was no difference in the percentage of 'musical modeling presentation' regardless of the level of music teaching efficacy. However, in 'accompaniment', music teachers with high music teaching efficacy showed higher percentage than music teachers with low music teaching efficacy.

Last, regardless of the level of music teaching efficacy, there was no difference in the percentage of students' actual music activity time and 'individual learning activity'. However, teachers with high music teaching efficacy showed higher percentage in 'group activity' and lower percentage in 'whole class activity' than those with low music teaching efficacy.

Key words: elementary music education, teaching music education practice, music teaching efficacy, teaching behavior

투고일: 2014년 5월 29일, 심사(수정): 7월 29일(8월 4일), 게재확정일: 8월 21일