

조기음악교육 경험의 기간과 질에 따른 음악효능감의 차이

이 주 연*

본 연구에서는 만 9세 이전에 1년 이상 음악교육에 경험이 있었던 중학생과 고등학생 617명을 대상으로 조기음악교육의 경험 유무 및 경험기간과 질에 따라 음악효능감에 차이가 있는가를 알아보고자 하였다. 음악적 효능감을 측정하기 위하여 이지영(2012)이 사용했던 도구를 사용하였는데, 이는 김아영·박인영(2001)이 학습자의 학문적 수행 및 성취 수준을 예측하기 위해 개발한 학업적 자기효능감 검사를 음악적 효능감을 측정할 수 있도록 수정한 것으로 과제난이도 선호, 자기조절, 그리고 자신감의 3개의 하위 영역으로 구성된 것이었다. 집단 간 차이검증을 위해 일원변량분석과 기간별 집단 간 차이에 대한 사후비교분석을 실시하였다.

결과에서 보면 첫째, 경험이 없는 집단 및 조기음악교육 경험이 있는 집단에서의 기간에 따른 차이에서 보면 음악효능감의 3개 하위 영역 모두에서 유의미한 차이가 나타났는데, 차이가 검정된 3개 하위 영역 모두에서 일관되게 '3년 이상'집단의 점수가 '1~2년'집단과 '경험 없음' 집단에 비해 높게 나타났다. 그러나 '1~2년'집단과 '경험 없음' 집단 사이에는 유의미한 차이가 없었다. 둘째, 경험기간과 경험의 질에 따른 음악효능감의 차이를 전체적으로 보면, 3개의 하위 영역 모두에서 경험의 질과 기간에 따른 주 효과가 검정되었고, 하위영역 중 과제 난이도 선호에서는 경험의 질과 경험기간의 상호작용 효과가 있는 것으로 나타났다.

※ 주제어 : 조기음악교육 경험기간, 조기음악교육 경험의 질, 음악효능감

차 례

I. 서 론

II. 이론적 배경

1. 조기음악교육의 효과
2. 자기효능감과 청소년기 적응

III. 연구방법

1. 연구 대상
2. 측정 도구
3. 자료의 분석

IV. 연구결과

1. 조기음악교육 경험에 따른 음악효능감의 차이
2. 경험기간과 경험의 질에 따른 음악효능감의 차이

V. 논의 및 결론

* 중앙승가대학교 불교사회학부 겸임교수

I. 서론

발달심리학자들과 정신건강전문가들은 개인이 가지고 있는 자원을 강화시켜주고 그들의 유연성을 북돋아 줌으로써 긍정적 발달과 적응적 삶을 이루어내는데 초점을 두고 이와 관련된 요인들을 찾기 위한 연구에 관심이 많다(신미, 2011; 전학렬, 2011; 한상철, 2010). 이러한 맥락에서 이루어진 연구결과에서 보면 청소년의 적응에 있어서 적응유연성을 가지도록 도와주는 요인에는 개인에 관련된 요인, 가족에 관련된 요인, 지역사회 혹은 환경에 관련된 요인이 있는데, 개인에 관련된 요인으로는 높은 지능, 안정된 기질, 내적 통제성, 자기효능감, 긍정적인 정서가 언급되고 있다(박주란, 2009). 이러한 요인들은 그 단계에서만 문제행동을 감소시키는 것이 아니라, 시간이 지남에 따라서 그 영향력은 소멸하지 않고 오히려 크게 작용한다고 보고된 바 있고(박주란, 2009; 최은실, 2010), 또한 발달의 기초성과 누적성의 관점에서 볼 때, 청소년기의 적응적 행동과 발달에 영향을 주는 청소년기 이전 발달 단계에서의 경험이 무엇인지에 대한 구체적인 정보와 그 효과를 파악할 수 있다면 청소년의 적응적인 삶을 지원하는데 도움이 될 것이다. 특히 이러한 심리적 특성과 조기음악교육 경험과의 관련성을 규명할 수 있다면 조기음악교육의 필요성을 지지해주는 자료가 될 것이다. 이에 본 연구에서는 개인적 요인 중 동기적 요인으로서 음악효능감을 선택하여 조기음악교육 경험 유무와 경험의 질에 따라 음악효능감에 차이가 있는가를 살펴보고자 한다.

자기효능감은 인지적 심리적 행동적 측면을 모두 포함하는 복합적인 개념으로서 한 개인의 내적 행동뿐만 아니라 외적인 행동까지 영향을 미치며 직접적인 영향(김아영, 2010; 신중호, 2013)뿐만 아니라 외부 환경변인, 심리변인, 행동변인들을 연결하는 매개변인으로 작용하고 있음은 많은 연구에서 보고된 바 있다(박소희, 2011; 박영신, 김의철, 김영희, 민병기, 1999; 박영신, 김의철, 민병기, 2002; 박영신, 김의철, 정갑순, 2004).

자기효능감은 다양한 동기변인들 중의 하나로 인간의 행동변화가 결국 행위자 자신이 그 행위를 능히 해낼 수 있다는 기대 때문에 일어난다는 점을 강조한다(김아영, 2010). 또한 개인이 과제에 얼마나 많은 노력을 할 것이며, 난관에 봉착했을 때 그 활동을 얼마나 오랫동안 지속할 것인지, 그리고 역경과 실패 상황에 직면했을 때 얼마나 잘 회복할지에 영향을 미친다. 자기효능감이 낮은 사람은 자신이 그 문제를 해결할 수 없다고 판단되면 그 문제를 위해 더 이상 노력하지 않고 포기하지만 자기효능감이 높은 사람은 어려운 과제를 회피해야 할 위협으로 보

기보다 정복해야할 도전의 대상으로 본다. 예컨대 신종호(2013)에 따르면 어려운 과제에 부딪혔을 때 자기효능감이 높은 학생들은 자신의 능력을 의심하는 학생들에 비해 능동적으로, 그리고 오랫동안 공부한다. 이런 점에서 본다면 자기효능감 수준이 상대적으로 높은 청소년들은 그렇지 못한 청소년들에 비해 주어진 상황에서 자신의 능력을 상황적 요구에 부응하는데 더 잘 활용할 것을 예측할 수 있다. 즉 자기효능감 수준이 높은 청소년의 상황 적응력이 상대적으로 더 높을 것이다.

본 연구에서도 이러한 이유에서 청소년기 적응적인 삶과 조기음악교육의 경험의 질과의 관련성을 밝히기 위하여 조기음악교육의 경험 유무와 경험의 질에 따라 음악효능감에 차이가 있는가를 밝혀보고자 한다.

슁크와 파하레스(H. Schunk & F. Pajares, 2002)는 자기효능감의 발달에 대한 논의에서 영유아기부터 가정내에서 부모와 양육자들은 자기효능감을 발달시키는데 중요한 영향을 주는 경험을 제공한다고 보았다. 만일 영유아기의 경험을 통해 자기 자신에 대해 긍정적으로 느끼는 것이 자기효능감 발달에 중요한 영향을 준다면 조기음악교육에서의 경험도 교육 대상에게 자기 자신에 대해 긍정적인 경험을 제공할 수 있어야 할 것이다. 이제까지 살펴본 선행연구 결과를 고려할 때 조기음악교육의 경험에서 주관적 느낌은 효능감 발달과 관련이 있을 것으로 예측된다. 이러한 맥락에서 본 연구에서는 연구대상들의 조기음악교육의 경험에서 즐거움, 행복감 그리고 강요경험 유무에 따른 음악효능감의 차이가 있는가를 알아보고자 한다. 본 연구에서의 결과를 토대로 효능감 발달을 긍정적으로 지지하기 위해서 조기음악교육이 어떻게 계획되고 시행되어야 할지에 대한 기초적인 자료를 제공할 수 있을 것으로 본다.

조기음악교육의 필요성과 중요성, 그리고 그 효과에 대한 견해는 교육전문가를 비롯하여 관련된 사람들의 배경과 관점에 따라 매우 다양하게 제시되고 있다. 그러나 그 주장들의 토대가 문헌연구의 비중이 매우 컸던바 국내 연구의 경우 타당한 경험적 자료를 토대로 한 것은 매우 제한적이었다. 선행 연구에서 보면 초등학생과 청소년(우정민, 2010), 그리고 대학생(김명희, 2009)을 대상으로 하여 음악 조기교육 여부에 따른 행동특성이나 학업성취에서의 차이를 점검한 연구가 수행되었는데 음악 조기교육 경험에서 본인들이 어떤 느낌을 받았는지, 그 느낌에 따라 영향에서 어떤 차이가 있는가를 점검한 연구는 찾기 힘들었다. 만일 초기 경험을 통해 자기 자신에 대해 긍정적으로 느끼는 것이 효능감 발달에 영향을 준다면, 조기음악교육의 효과에 대한 문헌연구에서 볼 때, 조기음악교육에서 경험에 대한 주관적인 느낌이나 평가도 교육 대상자의 자기 자신에 대해 긍정적인 경험

을 제공할 수 있을 것으로 예측된다.

또한 발달의 맥락에서 초기경험으로서의 초기음악교육의 중요성과 초기음악교육의 장기적 효과를 검증 해보기 위하여 중학생과 고등학생을 모두 연구대상으로 하였는데, 이 같은 초기음악교육의 장기적 효과의 검증은 청소년기 적응을 위한 체계적인 개입에 있어서 초기음악교육의 역할을 규명하는데 기여할 수 있을 것으로 생각된다.

따라서 본 연구에서는 중학생과 고등학생을 대상으로 하여, 초기음악교육에서의 피교육자의 주관적 느낌인 즐거움, 행복감 그리고 강요감을 토대로 하는 경험의 질에 따라 음악효능감에 차이가 있는가를 확인해봄으로써, 경험의 질과 동기적 특성의 관계를 탐색하고자 한다.

본 연구의 목적을 이루기 위해 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같았다. 본 연구에서 강요경험이란 초기음악교육을 받는 과정에서 본인의 의사와 상관없이 부모의 강요에 의해 교육을 받은 경험을 의미하는 것이다.

첫째, 초기음악교육의 경험 유무에 따라 음악효능감에 차이가 있는가?

둘째, 초기음악교육의 경험기간과 경험의 질에 따라 음악효능감에 차이가 있는가?

2-1. 경험기간과 강요경험 유무에 따라 음악효능감에 차이가 있는가?

2-2. 경험기간과 경험에서의 즐거움 유무에 따라 음악효능감에 차이가 있는가?

2-3. 경험기간과 경험에서의 행복감 유무에 따라 음악효능감에 차이가 있는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 초기음악교육의 효과

일반적으로 초기 교육은 학령(學齡)에 도달하지 않은 아동에게 일정한 교육과정 에 따라 실시하는 교육을 의미하는데 특히 음악교육은 초기 특기 교육을 대표할 만큼 큰 비중을 차지하고 있다. 그러나 선행연구에서 볼 때, 초기음악교육의 개념과 연령 범위에 대한 합의는 이루어지지 않은 상태이다. 즉, 사교육으로서 초기음악교육의 경우는 일반적으로 학습이 가능한 시기를 고려하여 2세를 초기교육의 시작단계로 설정하고, 공교육이 시작되기 전단계인 7세까지의 기간을 기준으로 잡아, 초기 음악 교육의 시기를 2세에서 7세까지 이루어지는 음악교육으로 보기도 하고, 만 9세 이전을 그 대상으로 보는 경우도 있다(우정민, 2010; 임윤,

2013). 피아노 교육의 경우에서 보면 정규 피아노 교본들이 출간되고 있는 만 3세부터 감각기능이 원활히 발달되는 만 10세 이전 어린이들의 음악교육을 조기음악교육으로 보기도 한다(김명희, 2009). 또한 음악학습 교육의 적절한 시기는 음악성장이 가장 원활한 3세부터 11세까지 라는 주장에서 볼 때, 전반적으로 만 10세를 넘지 않는 연령에 초점이 모아지고 있음을 알 수 있다(김소현, 2010). 이에 본 연구에서는 조기음악교육 경험을 9세 이전에 이루어지는 사교육으로서의 음악교육으로 규정하고자 한다.

조기음악교육의 효과에 대한 선행연구를 살펴보면, 악기, 활동 및 방법, 그리고 기간에 따라 특정 학년 혹은 연령에서의 행동 특징에서 그 효과에 차이가 있는가를 점검하는 것으로서 조기음악교육의 단편적이면서 단기적인 효과를 분석하는 것이 주류를 이루었다. 또한 조기음악교육이 왜 필요하고 어떤 이유에서 중요한지에 대한 주장들도 문헌연구를 토대로 한 것의 비중이 크고, 그 주장들이 타당한 경험적 자료를 토대로 한 것은 제한적이었는데, 조기음악교육과 정서발달과의 관련성에 대한 주장은 경험적 자료에 의해 상당히 지지되고 있다.

예를 들어 정여명(2014)은 4세에서 7세 까지의 아동을 대상으로 한 조기 음악교육의 효과에 대한 문헌 연구에서 조기음악교육의 영향을 다음과 같이 정리하였다. 첫째, 좌 뇌, 우뇌가 균형 있게 발달하도록 돕는다. 둘째, 다양한 리듬, 박자로 구성된 음악을 듣고 배움으로써 감성이 발달할 수 있게 해준다. 셋째, 아동의 음악교육은 기술이나 기능을 습득하기 위한 교육이라기보다는 아이의 마음을 표현하는 수단이기 때문에 자기 표현능력과 자신감이 증가할 수 있게 한다. 넷째, 음악은 규칙적인 연습을 해야 하기 때문에 자신을 자제하고 인내하는 능력을 어려서부터 훈련하게 되므로 규칙적인 좋은 습관을 습득하게 한다고 하였다. 그러나 이러한 내용은 경험적 자료에 의해 뒷받침 되지 못하고 있다.

만일 문헌연구에서 제시된 조기음악교육의 영향들이 경험적 연구와 자료를 토대로 검증되고 지지될 수 있다면, 청소년기 적응적인 발달을 위해 어떤 지원을 해야 하는지 그리고 이러한 지원을 위해 조기음악교육은 어떻게 준비되고 운영되어야 할 지에 대한 정보를 제공할 수 있고, 또한 조기음악교육의 목적과 필요성에 대한 이론적 근거를 공고히 하는데 기여할 수 있을 것으로 기대한다. 이에 본 연구에서는 청소년기의 효능감 수준을 토대로 조기음악교육을 경험한 기간과 경험의 질이 동기적 특성 발달과 관련이 있는지 알아보고자 한다.

2. 자기효능감과 청소년기 적응

자기효능감은 반두라(Bandura)의 사회학습이론에서 발전된 개념으로서, 자기 자신의 사고가 심리적 기능에 큰 영향을 준다는 점을 강조한다. 즉, 한 개인의 자신의 능력에 대한 신념은, 행동에 영향을 미치기 때문에 자신이 얼마나 잘할 수 있다고 생각하는가에 따라서 행동의 수준이 결정된다는 관점이다.

반두라(1997)의 인간의 행동은 자기조절체계 속에서 이해되어야 한다는 관점에서 볼 때, 자기효능감은 특정한 맥락 속에서 특정 과제를 수행할 때 어떻게 한 개인의 동기유발이 이루어지는지, 유발된 동기가 수행에 어떻게 영향을 미치며, 동기유발과 수행의 관련 요인들은 무엇인가 등을 설명하는데 활용할 수 있다. 이런 점에서 자기효능감은 이제까지 제시된 다양한 동기 변인들 중에서 성취를 강조하는 교육적 상황에서 상대적으로 많은 관심을 받아오고 있을 뿐 만 아니라 자기주도적 학습의 중요성이 강조되는 현 시점에서 주목을 받고 있다.

자기효능감은 학습자가 이미 소유하고 있는 지식과 기술을 효과적으로 적용하여 새로운 인지기술을 학습할 수 있는 자신의 능력에 대한 학습자의 신념을 의미하며, 이러한 자기효능감은 행동뿐만 아니라, 기술, 결과기대, 가치 등에서도 중요한 변인으로 작용한다. 특히, 모호하고 예견할 수 없으며 긴장을 주는 요소가 포함된 구체적인 학습상황 속에서 자신이 얼마나 행동을 잘 조직하고 수행할 수 있겠는가에 대한 판단도 자기효능감과 관련 있다(Schunk, 1989). 또한 자기효능감은 행동을 선택하고 노력하며 지속하는 데 영향을 준다. 반두라(1997)도 자기효능감은 행동과 관련된 인지적, 동기적, 정서적 과정들을 활성화시킴으로써 개인이 행동을 결정하는데 여러 가지 방식으로 영향을 미친다고 하였다.

자기효능감이 낮은 사람은 자신이 그 문제를 해결할 수 없다고 판단되면 그 문제를 위해 더 이상 노력하지 않고 포기하지만 자기효능감이 높은 사람은 어려운 과제를 회피해야 할 위협으로 보기보다 정복해야 할 도전의 대상으로 보며 역경과 실패 상황에 직면했을 때 정서적 안정을 유지하며 불안을 낮추고 자기 존중감을 고양시킨다. 학습상황에서 보면 어려운 과제에 부딪혔을 때 자기효능감이 높은 학생들은 자신의 능력을 의심하는 학생들에 비해 능동적으로, 그리고 오랫동안 공부한다(신중호, 2013).

이런 점에서 본다면 자기효능감 수준이 상대적으로 높은 청소년들은 그렇지 못한 청소년들에 비해 주어진 상황에서 자신의 능력을 상황적 요구에 부응하는데 더 잘 활용할 것을 예측할 수 있다. 즉 자기효능감이 수준이 청소년의 상황 적응

력에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

자기효능감은 다양한 동기변인들 중의 하나로 인간의 행동변화가 결국 행위자 자신이 그 행위를 능히 해낼 수 있다는 기대 때문에 일어난다는 점을 강조한다(김아영, 2010). 자기효능감이 다양한 대상과 다양한 행동 영역에서 성취를 촉진하거나 적응의 어려움을 감소시켜주는 기능을 하고 있음은 선행연구에서 입증된 바 있다. 특히 자기효능감은 성취가 중요한 교육장면에서 활발하게 적용되어 왔는데, 자기효능감은 비교적 안정적인 학습자의 내적특성으로 다루어져왔고, 학습을 포함한 다양한 상황과 과제에서 일관성 있게 수행 결과에 긍정적 영향을 주는 것으로 보고되어 왔다(김아영, 차정은, 2003; 유효현, 2005; 조현철, 2011; 한기혜, 2011). 즉, 자기효능감은 학습자들의 학교생활에 있어서도 학업성취(김아영 · 박인영, 2001; 김아영, 2004; 유효현, 2005; 조현철, 2011; 한기혜, 2011)뿐만 아니라 전반적인 학교생활적응(유인선, 2011; 윤지원, 2009; 조정은, 2013), 진로계획에까지 영향을 미친다(박소희, 2011; 윤경희와 배정희, 2008; 윤지원, 2009; 이해경, 김혜원, 김은아, 2013).

박소희(2011)의 연구에서 보면 자기효능감 수준에 따라 진로태도성숙의 수준이 통계적으로 유의한 차이가 있고, 연구된 심리적 변인 중에 자기효능감이 진로태도성숙에 가장 큰 영향을 주는 것으로 나타났다. 3년간의 추적 연구인 한국중단 연구에서의 자료를 토대로 한 조현철(2011)의 연구에서 보면 학습효능감이 학업성취에 지속적으로 영향을 주는 것으로 나타났고, 중학교 시기의 학습효능감은 고등학교 시기의 학업성취에까지 영향을 미치는 것으로 나타났다(한기혜, 2011).

한편 김청송(2012)에 따르면 자기효능감이 높을수록 생활에 대한 만족도는 높고 신체적, 심리적 건강수준이 높았다. 이것은 자기효능감은 성취하고자 하는 욕구를 유발시키고 부정적인 정서에 대한 취약성을 낮추어 개인의 성취와 심리적 안녕에도 중요한 의미를 가지기 때문이다. 또한 자기효능감이 낮은 사람은 정서 중심적 대처를 하고, 개인적 경험을 부정적으로 회상하거나, 부정적 사고를 통제하지 못함으로써 더 많은 우울을 경험하는 경향이 있다.

이에 비해 자기효능감이 높은 사람은 내외적인 환경에 대한 사상을 보다 잘 통제할 수 있다고 믿기 때문에 불확실성을 덜 경험하게 되고 스트레스 상황에서 문제 중심적 대처를 하며, 자기효능감 수준이 높은 사람은 낮은 사람보다 더 희망적으로 노력하고 보다 성취 지향적이며 특정과제를 보다 오래 동안 지속 감내할 수 있기 때문에 스트레스를 더 잘 참아내는 것으로 해석할 수 있다(김옥숙, 2011). 장윤정(2003)도 자기효능감은 청소년의 일상생활 스트레스가 심리적 부적응에 미

치는 영향의 수준을 감소시키는 완충효과를 갖는다고 하였다.

자기효능감은 인지적 심리적 행동적 측면을 모두 포함하는 복합적인 개념으로서 외부 환경변인, 심리변인, 행동변인들을 연결하는 매개변인으로 작용하고 있음이 많은 연구에서 밝혀졌다(박영신, 김의철, 김영희, 민병기, 1999; 박영신, 김의철, 민병기, 2002; 박영신, 김의철, 정갑순, 2004). 이와 같이 자기효능감이 한 개인의 내적 행동뿐만 아니라 외적인 행동에 까지, 그리고 직접적인 효과뿐만 아니라 간접적인 영향까지도 미친다는 선행연구 결과들을 고려할 때, 청소년의 적응적인 행동에도 영향을 미칠 수 있음을 예측할 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 청소년의 적응력을 향상시키는데 도움이 되는 자기효능감 수준을 높일 수 있는 요인이 무엇인지 그리고 자기효능감을 높일 수 있는 구체적 방안이 무엇인지를 조기음악교육의 역할과 관련지어 탐색해 보는 것은, 조기음악교육에 대한 관심이 커지고 있는 현 상황(우정민, 2010)에서 매우 의미 있는 시도라 생각한다. 본 연구에서는 이러한 이유에서 청소년기의 적응과 조기음악교육의 관련성을 탐색하기 위하여 조기음악교육의 경험 유무와 경험의 질에 따라 음악효능감에 차이가 있는가를 밝혀보고자 한다.

선행연구 연구에서 보면 자기효능감은 연구자에 따라 개념화되고 조작적으로 정의가 내려져서, 측정된 자기효능감의 차원들에 대한 용어 사용에서 차이가 있고 사용되는 용어들도 매우 다양한데, 자기효능감의 차원들을 가장 일반적인 것에서 부터 특수한 것 까지 구분해 보면 다음과 같다. 즉, 가장 일반적인 자기효능감, 학업적·사회적·직무 등에 적용할 수 있는 맥락-특수적 자기효능감, 언어영역이나 이과영역 등에 적용할 수 있는 영역 특수적 자기 효능감, 국어·과학·수학 등에 적용할 수 있는 과목 특수적 자기효능감, 수업시간·시험 칠 때 등과 같은 상황에 적용되는 상황 특수적 자기효능감, 그리고 읽기·쓰기·수학 계산·작문 등과 같은 경우에 적용되는 과제 특수적 자기효능감으로 구분할 수 있다.

자기효능감에 대한 이러한 위계적 구조에 따른 구분은 일반화 정도에 관한 문제로서 맥락이나 영역, 상황에 따라 포함시킬 수 있는 수준이 달라진다(김아영, 2010).

이에 본 연구에서는 조기음악교육 경험에 따른 자기효능감의 차이를 과목 특수적 자기효능감인 음악효능감 수준에서 확인하고자 한다.

자기효능감의 발달에 대한 논의에서 송크와 파하레스(2001)는 영 유아기부터 가정 내에서 부모와 양육자들은 자기효능감을 발달시키는데 중요한 영향을 주는 경험을 제공한다고 보았다. 만일 영유아기의 경험을 통해 자기 자신에 대해 긍정

적으로 느끼는 것이 자기효능감 발달에 중요한 영향을 준다면 조기음악교육에서의 경험도 교육 대상에게 자기 자신에 대해 긍정적인 경험을 제공할 수 있어야 할 것이다.

최근의 심리학의 연구 동향은 건강성, 행복감, 만족감 등 긍정적인 경험을 주제로 하는 긍정 심리학(Positive psychology)으로 옮겨지고 있다.

긍정심리학은 부정적인 경험이나 문제행동 등을 치료하고 수정하는 것보다는 개인의 긍정적인 측면을 강화하여 문제의 발생을 사전에 예방하고, 개인의 건강하고 적응적인 삶에 초점을 맞추려는 입장이다(김현준, 2007; 신미, 2011; 전학렬, 2011; 한상철, 2010). 청소년의 건강하고 행복하며 가치 있는 삶에 대한 교육적 관심과 연구들도 이러한 맥락에서 증대(김현준, 2007)되고 있다. 또한 전통적인 학교 교육의 한계점을 넘어설 수 있는 교육에 대한 요구가 커지고 있다. 특히 최근에는 발달심리 학자들과 정신건강전문가들이 개인이 가지고 있는 자원을 강화시켜주고 그들의 유연성을 북돋아 줌으로써 긍정적 발달과 적응적 삶을 이루어내는 데 초점을 두고, 이와 관련된 요인들을 찾는 연구를 적극적으로 하고 있는데(신미, 2011; 전학렬, 2011; 한상철, 2010) 동기적 특성으로서 자기효능감도 이러한 이유에서 관심을 받고있다(김명옥, 2011; 김의철, 박영신, 2004; 박나연, 2014; 박주란, 2009; 신미, 2011; 유인선, 2011; 이현웅, 곽윤정, 2011).

이제까지 살펴본 선행연구 결과를 고려할 때 조기음악교육의 경험에서 주관적 느낌은 효능감 발달과 관련이 있을 것으로 예측된다. 이러한 맥락에서 본 연구에서는 연구대상들의 조기음악교육의 경험에서 즐거움, 행복감 그리고 강요경험 여부에 따른 동기적 특성으로서 음악효능감에 차이가 있는가를 알아보고자 한다. 본 연구에서의 결과를 토대로 효능감 발달을 긍정적으로 지지하기 위해서 조기음악교육이 어떻게 계획되고 시행되어야 할지에 대한 기초적인 자료를 제공할 수 있을 것으로 본다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구에서는 조기음악교육의 범위에 대한 선행연구(김명희, 2008; 방금주, 1994; 임운 2013)에서의 논의를 참고하여, 조기음악교육을 만 9세 이전에 1년 이

상 사교육으로서 음악교육을 경험한 것으로 정의하였다. 이에 따라 서울시에 있는 중학교 3개교와 고등학교 3개교 학생 617명을 연구대상으로 하였는데, 특정 문항(효능감 3번 문항)에서 반응이 빠진 한명을 제외하고 616명의 자료를 최종분석에 포함하였고, 학교 급별은 구분하지 않았다.

2. 측정 도구

본 연구에서는 음악효능감을 측정하기 위하여 이지영(2012)의 연구에서 사용했던 도구를 참고하였다.

이 척도는 김아영·박인영(2001)이 전반적인 학업적 상황에서 학습자의 학문적 수행 및 성취 수준을 예측하기 위해 개발한 학업적 자기효능감 검사를 토대로 음악효능감을 측정할 수 있도록 수정한 것이었다.

즉, 과제난이도 선호 10문항, 자기조절 효능감 10문항, 자신감 8문항의 총 28문항으로 된 도구를, 음악 수업 상황에 적합하도록 수정하여 과제난이도 선호 6문항, 자기조절 효능감 9문항, 자신감 5문항의 총 20문항으로 수정한 것으로서 ‘매우 그렇다’의 5점에서 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점까지의 5점 Likert식 척도로 구성되어 있는데 점수가 높을수록 각 영역별 음악적 효능감이 높은 것으로 해석한다.

본 연구에서는 현재 교육현장에서 활동하고 있는 유아음악 교수법 전문가 2인과 교육심리 측정 및 평가 영역에서의 전문가 1인의 협의를 거쳐 문항의 의미와 문구의 표현이 중·고등학생의 수준에 적절한가를 판단하였다. 또한 음악효능감 척도의 요인구조 및 구체적인 요인의 수가 선행연구에서와 동일하게 분류되는지 확인하였다. 요인 추출을 위하여 주성분 분석을 하였고 요인회전은 Kaiser 정규화가 있는 베리맥스 방식을 활용하였다.

요인분석결과는 <표 1>에 제시된 바와 같았는데 선행연구에서 제시한 3개의 하위 요인구조에서 볼 때 차이는 없는 것으로 나타났다. 이에 본 연구에서의 음악효능감 척도의 하위요인은 선행연구에서의 분류를 따랐다. 본 연구에서의 음악효능감 척도의 최종적인 구성내용은 다음의 <표 2>와 같았고 하위영역 별 신뢰도(Cronbach α)는 과제난이도 선호의 $\alpha=.863$, 자기조절 효능감의 $\alpha=.906$, 그리고 자신감의 $\alpha=.844$ 이었다.

<표 1> 음악효능감 검사의 요인분석 결과

문항	요인1	요인2	요인3
15	.789		
14	.781		
13	.764		
12	.730		
11	.688		
10	.687		
9	.670		
7	.617		
8	.518		
5		.797	
1		.722	
6		.704	
3		.695	
4		.661	
2		.548	
18			.823
19			.795
17			.788
16			.743
20			.733
요인명	자기조절	과제난이도 선호	자신감

<표 2> 본 연구에서의 음악효능감 척도의 구성 및 신뢰도

요인	개념적 정의	문항번호	α
과제난이도 선호	자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하는 과정	1, 2*, 3, 4, 5, 6	.863
자기조절 효능감	자기관찰, 자기판단, 자기반응에 대한 조절적 기제를 잘 사용 하는 것	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	.906
자신감	자신의 학습능력에 대해 보이는 확신 또는 신념	16*, 17*, 18*, 19*, 20*	.844

* 역산 문항

3. 자료의 분석

본 연구에서는 연구문제에서 설정한 차이검정을 위하여 변량분석과 집단 간 차이의 구체적 소재를 밝히기 위한 사후검정을 하였다. 사후 검정절차는 모든 사후

중다 비교법 중에서 융통성 있고 보수적이며 제1종 오류에 가장 내강한 방법으로 평가(변창진 과 문수백, 1999)되는 scheffe 검증법을 기초로 하였다. 이러한 분석을 위해 SPSS Statistics 21을 사용하였다.

IV. 연구결과

1. 조기음악교육 경험에 따른 음악효능감의 차이

조기음악교육 경험의 기간에 따라 음악효능감에서 차이가 있는가를 알아본 결과는 <표 3>과 같았는데 음악효능감의 3개의 하위요인 모두에서 유의미한 차이가 검정되었다. 또한 3개의 하위 요인 모두에서 동일한 양상의 집단 간 차이가 있는 것으로 나타났다.

즉 ‘경험 없음’ 집단과 ‘1~2년’ 집단 간에서는 유의미한 차이가 검정되지 않았으나, 두 집단에 비해 ‘3년 이상’집단은 음악효능감의 3가지 하위요소인 과제난이도 선호($p<.001$), 자기조절($p<.001$,) 그리고 자신감($p<.01$) 수준이 유의미하게 높은 결과가 나타났다.

<표 3> 조기음악교육 경험에 따른 효능감의 사후 검정

구 분		N	평균	표준편차	F	유의확률	사후검정
과제 난이도 선호	경험없음	92	16.04	4.78	16.359	.000	없음, 1~2< 3년***
	1~2년	259	17.13	5.04			
	3년이상	265	19.07	5.13			
	합계	616	17.80	5.17			
자기조절	경험없음	92	25.36	7.39	18.832	.000	없음, 1~2< 3년***
	1~2년	259	26.76	7.07			
	3년이상	265	29.67	6.36			
	합계	616	27.80	7.02			
자신감	경험없음	92	15.09	4.47	6.255	.002	없음, 1~2< 3년**
	1~2년	259	15.22	4.30			
	3년이상	265	16.44	4.31			
	합계	616	15.73	4.37			

** $p<.01$, *** $p<.001$

2. 경험기간과 경험의 질에 따른 음악효능감의 차이

본 연구에서는 조기음악교육에서의 강요경험, 즐거움 유무, 행복감 유무를 경험의 질이란 개념으로 묶어 사용하였다.

1) 경험기간과 강요경험 유무에 따른 음악효능감의 차이

조기음악교육 경험의 기간과 강요경험 유무에 따라 음악효능감에서 차이가 있는가를 하위영역 별로 알아본 결과는 <표 4>에서 <표 6>까지와 같았는데 음악효능감의 3개의 하위요인 모두에서 유의미한 차이가 검정되었다. 또한 3개의 하위 요인 모두에서 동일한 양상의 집단 간 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 4>에서 보는바와 같이 과제난이도선호는 강요경험이 없었다고 기억하는 집단의 점수가, 있었다고 기억하는 집단보다 높았고, 조기음악경험이 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 점수가 높은 것으로 나타났다.

<표 4> 강요경험 유무와 경험의 기간에 따른 과제난이도선호 점수의 차이

강요	기간	평균	표준편차	N
없다	1~2년	17.86	5.40	139
	3년 이상	19.75	5.32	145
	합계	18.82	5.43	284
있다	1~2년	16.28	4.47	120
	3년 이상	18.26	4.79	120
	합계	17.27	4.73	240
합계	1~2년	17.13	5.04	259
	3년 이상	19.07	5.13	265
	합계	18.11	5.17	524
F=12.011** F=19.166***				

p<.01, *p<.001

<표 5> 강요경험 유무와 경험의 기간에 따른 자기조절 점수의 차이

강요	기간	평균	표준편차	N
없다	1~2년	27.64	7.06	139
	3년 이상	30.49	6.42	145
	합계	29.10	6.88	284
있다	1~2년	25.73	6.96	120
	3년 이상	28.68	6.17	120
	합계	27.20	6.73	240
합계	1~2년	26.76	7.06	259
	3년 이상	29.67	6.36	265
	합계	28.23	6.87	524
F=9.912*		F=25.021***		

*p<.05, ***p<.001

<표 5>에서 보면 자기조절의 경우 강요경험이 없었다고 기억하는 집단의 점수가, 있었다고 기억하는 집단보다 높았고, 조기음악경험이 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 점수가 높은 것으로 나타났다.

<표 6> 강요경험 유무와 경험의 기간에 따른 자신감 점수의 차이

강요	기간	평균	표준편차	N
없다	1~2년	15.58	4.54	139
	3년 이상	16.79	4.45	145
	합계	16.20	4.54	284
있다	1~2년	14.80	3.94	120
	3년 이상	16.00	4.11	120
	합계	15.40	4.06	240
합계	1~2년	15.22	4.29	259
	3년 이상	16.43	4.31	265
	합계	15.83	4.34	524
F=4.320*		F=10.170**		

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

자신감의 경우도 <표 6>에서 보는 바와 같이, 강요경험이 없었다고 기억하는 집단의 점수가, 있었다고 기억하는 집단보다 높았고, 조기음악경험이 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 점수가 높은 것으로 나타났다.

2) 경험기간과 즐거움 유무에 따른 음악효능감의 차이

조기음악교육 경험의 기간과 즐거움 유무에 따라 음악효능감에서 차이가 있는가를 하위영역 별로 알아본 결과는 <표 7>에서 <표 9>까지와 같았는데 음악효능감의 3개의 하위요인 모두에서 유의미한 차이가 검정되었다. 또한 3개의 하위요인 모두에서 동일한 양상의 집단 간 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 7> 즐거움 경험 유무와 경험의 기간에 따른 과제난이도선호 점수의 차이

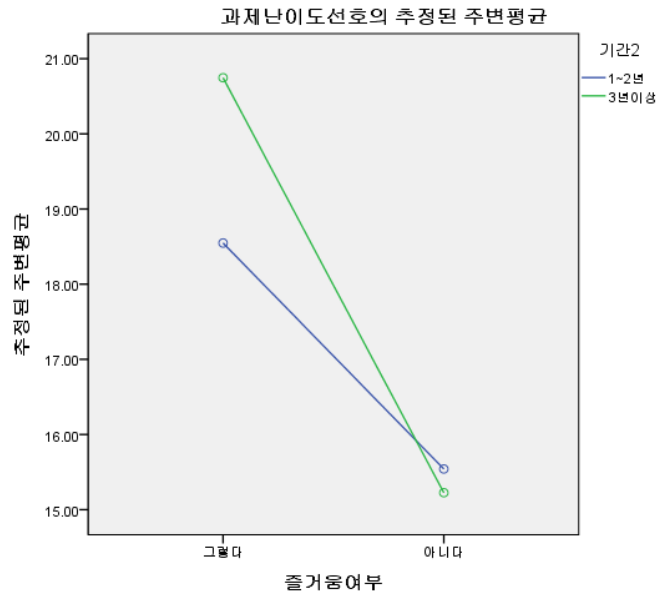
즐거움유무	기간	평균	표준편차	N
그렇다	1~2년	18.54	4.97	137
	3년 이상	20.74	4.70	185
	합계	19.81	4.93	322
아니다	1~2년	15.54	4.65	122
	3년 이상	15.22	3.86	80
	합계	15.41	4.35	202
합계	1~2년	17.13	5.04	259
	3년 이상	19.07	5.13	265
	합계	18.11	5.17	524
F=100.689***		F=4.907*		

* $p<.05$, *** $p<.001$

<표 7>에서 보는바와 같이 과제난이도선호는, 즐거움이 있었다고 기억하는 집단의 점수가, 없었다고 기억하는 집단보다 높았고, 조기음악경험이 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 점수가 높은 것으로 나타났다.

과제난이도선호의 경우 즐거움유무와 경험기간과의 상호작용 효과가 검정되었는데, [그림 1] 에서 보면 즐거움유무에 따른 과제난이도선호 점수의 차이가 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단에서 더 큰 것을 알 수 있다($F(1, 520)=8.755$, $p<.01$). 또한 즐거움을 경험했다는 집단에서는 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 점수가 높아지는 것에 비해서, 경험하지 못했다는 집단에서 보면 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 과제난이도선호 점수가 낮아지는 경향을 보이고 있다.

이러한 결과에서 볼 때 즐거움을 느낄 수 있는 조기음악교육경험과 경험의 기간은 과제 난이도 선호 점수의 차이에 상호작용 효과를 보이고 있음을 알 수 있다.



[그림 1] 과제난이도선호에 대한 즐거움 유무와 경험 기간의 상호작용

<표 8>에서 보면 자기조절의 경우 즐거움이 있었다고 기억하는 집단의 점수가, 없었다고 기억하는 집단보다 높았고, 초기음악경험이 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 점수가 높은 것으로 나타났다.

<표 8> 즐거움 경험 유무와 경험의 기간에 따른 자기조절 점수의 차이

즐거움유무	기간2	평균	표준편차	N
그렇다	1~2년	28.62	7.03	137
	3년 이상	31.15	6.35	185
	합계	30.07	6.76	322
아니다	1~2년	24.66	6.52	122
	3년 이상	26.26	4.93	80
	합계	25.29	5.98	202
합계	1~2년	26.76	7.06	259
	3년 이상	29.67	6.36	265
	합계	28.23	6.87	524
F=57.446***		F=12.456***		

***p<.001

<표 9> 즐거움 유무와 경험의 기간에 따른 자신감 점수의 차이

즐거움유무	기간2	평균	표준편차	N
그렇다	1~2년	15.55	4.41	137
	3년 이상	16.69	4.56	185
	합계	16.21	4.53	322
아니다	1~2년	14.86	4.14	122
	3년 이상	15.83	3.62	80
	합계	15.24	3.96	202
합계	1~2년	15.22	4.29	259
	3년 이상	16.43	4.31	265
	합계	15.83	4.34	524
F=3.912*		F=7.278**		

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

<표 9>에서 보면 자신감은 즐거움이 있었다고 기억하는 집단의 점수가, 없었다고 기억하는 집단보다 높았고, 조기음악경험이 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 점수가 높은 것으로 나타났다.

3) 경험기간과 행복감 경험 유무에 따른 음악효능감의 차이

조기음악교육 경험의 기간과 행복감 유무에 따른 음악효능감의 차이를 하위영역 별로 알아본 결과는 <표 10>에서 <표 12>까지와 같았는데 3개의 하위요인 모두에서 유의미한 차이가 검정되었다. 또한 3개의 하위 요인 모두에서 동일한 양상의 집단 간 차이를 나타내었다.

<표 10> 행복감 유무와 경험의 기간에 따른 과제난이도 점수의 차이

행복감유무	기간2	평균	표준편차	N
그렇다	1~2년	19.68	4.81	97
	3년 이상	21.54	4.43	151
	합계	20.81	4.66	248
아니다	1~2년	15.60	4.55	162
	3년 이상	15.80	4.05	114
	합계	15.68	4.34	276
합계	1~2년	17.13	5.04	259
	3년 이상	19.07	5.13	265
	합계	18.11	5.17	524
F =151.508***		F=6.743*		

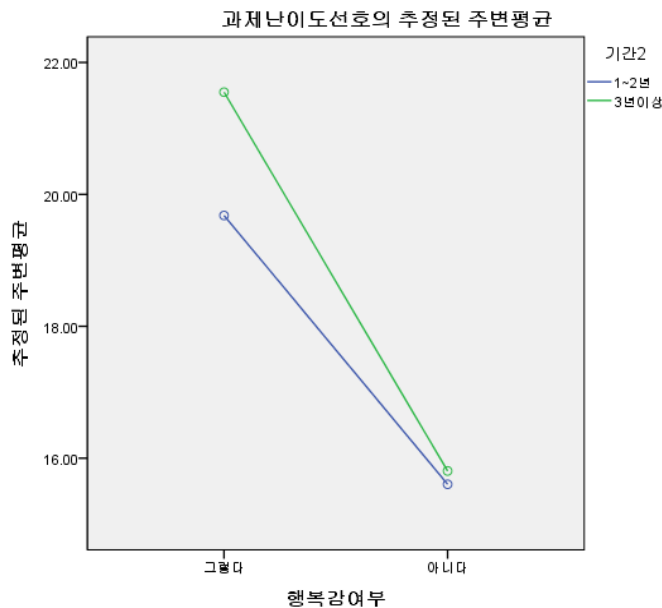
*p<.05, ***p<.001

<표 10>에서 보는바와 같이 과제난이도선호는, 행복감이 있었다고 기억하는 집단의 점수가, 없었다고 기억하는 집단보다 높았고, 조기음악경험이 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 점수가 높은 것으로 나타났다.

과제난이도선호의 경우 경험기간과 행복감유무의 상호작용 효과가 검정되었는데, [그림 2] 에서 보면 행복감 유무에 따른 과제난이도선호 점수의 차이가 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단에서 더 큰 것을 알 수 있다($F(1, 520)=4.369$, $p<.05$).

또한 행복감을 경험했다는 집단에서는 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 점수가 높아지는 것에 비해서, 경험하지 못했다는 집단에서 보면 1~2년 집단과 3년 이상 집단 간의 점수 차이가 없는 것을 알 수 있다.

이러한 결과에서 볼 때, 행복감을 느낄 수 있는 조기음악교육경험은 경험의 기간과 상호작용하여 과제 난이도 선호 점수의 차이에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.



[그림 2] 과제난이도선호에 대한 행복감유무와 경험 기간의 상호작용

<표 11> 행복감 유무와 경험의 기간에 따른 자기조절 점수의 차이

행복감유무	기간2	평균	표준편차	N
그렇다	1~2년	29.62	6.84	97
	3년 이상	32.33	6.14	151
	합계	31.27	6.54	248
아니다	1~2년	25.04	6.65	162
	3년 이상	26.15	4.75	114
	합계	25.50	5.95	276
합계	1~2년	26.76	7.06	259
	3년 이상	29.67	6.36	265
	합계	28.23	6.87	524
F=95.195***		F=11.981**		

p<.01, *p<.001

<표 11>에서 보면 자기조절의 경우 행복감이 있었다고 기억하는 집단의 점수가, 없었다고 기억하는 집단보다 높았고, 조기음악경험이 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 점수가 높은 것으로 나타났다.

<표 12> 행복감 유무와 경험의 기간에 따른 자신감 점수의 차이

행복감유무	기간2	평균	표준편차	N
그렇다	1~2년	15.61	4.63	97
	3년 이상	16.94	4.60	151
	합계	16.42	4.65	248
아니다	1~2년	14.99	4.08	162
	3년 이상	15.77	3.81	114
	합계	15.31	3.98	276
합계	1~2년	15.22	4.29	259
	3년 이상	16.43	4.31	265
	합계	15.83	4.34	524
F=5.482*		F=7.518**		

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

<표 12>에서 보면 자신감의 경우 행복감이 있었다고 기억하는 집단의 점수가, 없었다고 기억하는 집단보다 높았고, 조기음악경험이 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 점수가 높은 것으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 만 9세 이전에 1년 이상 음악교육 경험이 있는 중학생과 고등학생을 대상으로 조기음악교육의 경험 유무 및 기간과 경험의 질에 따라 음악효능감에 차이가 있는가를 알아보고자 하였다. 본 연구에서 음악적 효능감을 측정하기 위하여 사용한 도구는 과제난이도 선호, 자기조절, 그리고 자신감의 3개의 하위 영역으로 구성된 것이었다. 여기서는 본 연구에서 나타난 결과를 요약하여 논의한 후에 결론을 짓고 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 조기음악교육을 받은 기간을 '1~2년' 그리고 '3년 이상'으로 구분하였고 조기음악교육을 받은 집단과 받지 않았던 집단과의 차이를 검정하기 위하여 경험이 없는 비교 집단을 두었다. 경험이 없는 집단과 조기음악교육 경험이 있는 집단에서의 기간에 따른 차이에서 보면 음악효능감의 3개 하위 영역 모두에서 유의미한 차이가 나타났는데, 차이가 검정된 3개 하위 영역 모두에서 예외 없이 일관되게 '3년 이상'집단의 점수가 '1~2년'집단과 '경험 없음'집단에 비해 높게 나타났다. 그 내용을 보면, 조기음악교육 기간이 '1~2년'인 경우는 '경험 없음'집단과 차이가 없고, 경험기간이 3년 이상일 경우에만 '경험 없음'집단과 의미 있는 점수의 차이가 있는 것으로, 이러한 결과는 조기음악교육에서의 경험기간이 상대적으로 긴 경우 청소년기의 음악적 효능감 수준에 긍정적 영향을 주거나 음악적 효능감 발달에 의미 있는 영향을 줄 수 있다는 것을 말해주는 것이다.

또한 음악효능감의 하위 영역이 측정하고 있는 행동 특성을 고려할 때 조기음악교육을 3년 이상 경험한 청소년들의 경우, 음악적 과제에서 도전적인 과제를 선택하는 과정, 자기관찰, 자기 판단, 자기 반응에 대한 조절적 기제를 잘 사용하는 것, 자신의 학습능력에 대해 보이는 확신 또는 신념 등이 더 확고하다는 것을 의미한다.

이러한 결과는 김지현(2012)의 연구결과를 부분적으로 지지하는 복합적인 것이다. 즉, 연구 결과를 일반화하기에는 연구방법의 제한점이 크다는 문제가 있기는 하나 이 연구는 초등학교 3~6학년을 대상으로 한 것으로서 음악 레슨경험의 유무에 따른 학업적 효능감에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 음악 레슨의 교육 기간이 길수록 자기조절을 제외한 자신감과 과제난이도 선호 점수는 높은 것으로 나타났는데, 이러한 결과는 경험이 1~2년인 집단은 경험이 없는 집단과 점수의 차이가 없고 3년 이상인 집단과는 점수의 차이를 보이는 본 연구 결과와 부분적으로 일치하는 것이다. 다만 본 연구의 경우 효능감을 측정한 시기가 조기

교육경험이 종료되고 많은 시간이 지난 시점이었기 때문에 본 연구에서 나타난 점수의 차이를 순수한 조기교육경험만으로 설명하는 데에는 제한점이 있다.

둘째, 경험기간과 경험의 질에 따른 음악효능감의 차이를 전체적으로 보면, 3개의 하위 영역 모두에서 경험의 질과 기간에 따른 주 효과가 검정되었고, 하위영역 중 과제 난이도 선호에서는 경험의 질과 경험기간의 상호작용 효과가 있는 것으로 나타났다. 즉, 경험기간을 보면 '1~2년' 집단에 비해 '3년 이상' 집단의 과제 난이도 선호, 자기조절, 그리고 자신감 점수가 의미 있게 높았고, 경험의 질에서 보면 강요 경험이 없는 경우, 즐거움과 행복감을 경험한 집단의 점수가 일관되게 높은 것을 알 수 있었다.

특히 과제난이도선호의 경우는 즐거움과 행복감 유무와 경험기간의 상호작용 효과가 검정되었는데 즐거움과 행복감 유무에 따른 과제난이도선호 점수의 차이가 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단에서 더 컸다. 또한 즐거움과 행복감을 경험했다는 집단의 경우는 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 점수가 상대적으로 더 높는데 비해서, 즐거움과 행복감을 경험하지 못했다는 집단에서 보면 1~2년 집단에 비해 3년 이상 집단의 과제난이도선호 점수가 오히려 낮아지거나 차이가 없는 것을 알 수 있다. 이는 즐거움과 행복감을 느낄 수 있는 조기음악교육의 경험은 청소년기에서의 난이도 높은 과제를 선호하는 것에 긍정적인 영향을 줄 수 있고, 피교육자가 행복감을 경험할 수 있는 조기음악교육의 기간이 상대적으로 길면 난이도 높은 과제를 선호하고 과제에 대한 도전적인 태도가 발달될 가능성이 크다는 것을 말해주는 것이다.

본 연구에서의 이러한 결과는 음악적 효능감은 각자의 다양한 음악활동을 통한 음악적 경험으로부터 가장 큰, 직접적인 영향을 받는다고 주장한 박지현(2009)의 연구결과를 부분적으로 지지하는 것이었다. 이 연구에서는 초등학교 4~6학년을 대상으로 음악적 경험을 포함하여 관련변인들과 음악적 효능감과의 구조적 관계를 분석하였는데 음악적 경험은 효능감 형성에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다만 이 연구에서는 음악적 경험을, 음악수업 시간 중 혹은 교내'외 음악반 및 특별활동 등을 통한 다양한 음악활동 경험으로 정의하였고, 음악활동은 가창, 기악, 창작, 감상 등 일반적으로 학교 음악수업에서 행해지는 활동에 국한하였고, 또한 음악교육경험의 시기나 기간을 특정하지 않았기 때문에 본 연구결과와 직접 비교하거나 논의하는 데에는 한계가 있다. 그러나 효능감을 향상시키는데 있어서 음악적 경험의 영향을 지지하는 본 연구결과와는 일치하는 것이었다.

이상에서 요약한 바와 같이 조기음악교육의 경험 기간과 경험에 대한 주관적

느낌은 청소년기에서의 음악적 효능감에서의 차이와 관련 있음을 확인할 수 있었는데, 경험기간이 길수록 음악적 효능감의 발달 가능성도 커질 뿐 만 아니라고 조기음악교육에서 교육 대상인 아동들이 경험하는 주관적인 느낌에 따라 각 특성의 발달에서도 다른 양상을 보일 수 있음을 알 수 있었다. 또한 경험 기간과 경험의 질이 음악효능감에 미치는 영향의 공통적이고 일관된 양상에서 볼 때, 조기음악교육이 적응적 발달에 어떻게 영향을 주는지 그 기제를 규명할 수 있는, 제한적이기는 하지만 의미 있는 단서를 제공할 수 있었다고 판단된다.

본 연구에서의 결과를 통해 조기음악교육의 중요성과 필요성에 대한 실제적 자료의 제시뿐만 아니라 조기음악교육의 시행 방법에 대한 이론적 기초 수립에도 기여할 수 있을 것으로 기대한다. 또한 효능감 발달을 긍정적으로 지지하기 위해서 조기음악교육이 어떻게 계획되고 시행되어야 할지에 대한 기초적인 자료를 제공할 수 있을 것으로 본다.

다만 조기음악교육을 경험한 시기와 효능감을 측정한 시기의 시간적 격차로 인해, 또한 연구대상 개개인의 조기음악교육경험에 있어서 정도의 차이나 경험의 질을 결정하는데 영향을 줄 수 있는 변인들에 대한 고려가 제한되어 있다. 국내 선행연구에 대한 본 연구자의 탐색에서는 음악효능감에 영향을 주는 관련 변인들이 무엇이고 조기음악교육과 조기음악교육의 어떠한 특성이 음악효능감에 영향을 주는지 인과적으로 혹은 구조적으로 설명할 수 있는 연구결과들이 제한적이었다. 따라서 후속 연구에서는 본 연구에서 고려하지 못했던 음악효능감과 선행 연구에서 나타난 관련 변인들 간의 관계를 체계적으로 규명할 수 있는 연구가 이루어지길 기대한다.

본 연구는 연구에서 나타난 연구결과를 일반화 하는 데 있어서, 명확한 음악효능감의 개념 정의와 같은 이론적인 측면이나 자료 수집을 위한 방법론적인 측면에서도 제한적인 점이 있다. 그러나 관련 변인들 간의 체계적 관계를 규명하는 연구를 위해서는 음악효능감과 관련된 경험 혹은 변인들을 찾는 연구들이 선행되고 축적되어야 할 것으로 사료된다.

또한 어떤 변인들이 효능감에 결정적인 영향을 미치는지에 관련된 정보들을 알아내는 것이 효능감을 증진하기 위한 타당한 시도와 의사결정에 중요하다는 주장(김아영, 2010)을 고려할 때, 본 연구에서 다루지 못한 효능감 발달에 관련된 미지의 변인을 탐색하고 추가할 수 있는 경험적 연구뿐만 아니라 더 확장된 대상과 발달적 특성을 다루는 타당한 연구들이 지속적으로 수행되기를 기대한다.

참고문헌

- 김명옥 (2011). 청소년의 부모애착과 학교적응간의 관계에 미치는 학업 및 사회적 효능감의 매개효과. 박사학위논문, 단국대학교 대학원.
- 김명희 (2009). 조기음악교육 경험이 대학생의 정서지능, 다중지능 및 창의성 발달에 미치는 영향. 박사학위논문, 계명대학교 대학원.
- 김소현 (2010). 아동기 음악교육의 중요성과 효율적인 지도방안 연구. 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원.
- 김아영, 차정은 (2003). 교사효능감 및 학생의 학업적 자기효능감이 학업성취도에 미치는 영향에 대한 다층분석. **교육심리연구**, 17(2), 25-43.
- 김아영, (2010). **학업동기: 이론, 연구와 적용**. 서울: 학지사.
- 김아영, 박인영 (2001). 학업적 자기효능감 개발 및 타당화 연구. **교육학 연구**, 39(1), 95-123
- 김의철, 박영신 (2014). 청소년과 성인의 삶의 질 인식에 대한 토착심리 분석: 가정, 학교, 직장, 여가생활을 중심으로. **한국 심리학회지 : 건강**, 9(4), 973-1002.
- 김옥숙 (2011). 청소년의 희망적 사고의 결정요인에 관한 연구. 박사학위논문, 경기대학교 대학원.
- 김지현 (2012). 음악 레슨 경험이 학업적 자기효능감에 미치는 영향-인천광역시 동구 소재 초등학교 3·4·5·6학년 중심으로. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 김청송 (2012). **정신건강론**. 서울: 도서출판 공동체.
- 김현주, 차정은, 김태은 (2006). 학교급별 성취목표지향성이 자기효능감과 학교적응에 미치는 영향. **교육심리연구**, 20(2), 443-465.
- 김현준 (2007). 청소년의 정서지능과 사회지능이 삶의 질에 미치는 영향. 박사학위논문, 인하대학교 대학원.
- 박나연 (2014). 가출청소년의 문제행동과 적응유연성에 대한 보호요인의 조절효과. 박사학위논문, 대구한의대학교 대학원.
- 박소희 (2011). 진로태도성숙과 심리적 변인들과의 관계: 자기효능감, 직업가치, 주도성을 중심으로. **직업능력개발연구** 14(3), 307-331.
- 박영신, 김의철, 김영희, 민병기 (1999). 초등학교의 생활만족도 형성요인에 대한 구조적 관계분석: 사회적 지원과 자기효능감을 중심으로. **한국심리학회지: 사회문제**, 5(1), 57-76.

- 박영신, 김의철, 민병기 (2002). 부모의 사회적 지원, 청소년의 자기효능감과 생활 만족도 변화에 대한 종단자료 분석과 생활만족도 형성에 대한 구조적 관계분석. **교육심리연구**, 16(2), 63-92.
- 박영신, 김의철, 정갑순 (2004). 한국 청소년의 부모자녀관계와 성취에 대한 종단 연구; 자기효능감과 성취동기를 중심으로. **한국 심리학회지; 사회문제**, 10(3), 37 - 59.
- 박지현 (2009). 음악적 자기효능감 형성에 있어 음악경험, 교사기대, 부모지지, 학교 음악환경의 역할 분석. **음악교육공학**, 8, 153-167.
- 박주란 (2009). 청소년의 적응유연성과 역경지각 및 보호요인의 관계. 박사학위논문, 한서대학교 대학원.
- 방금주 (1994). 조기교육을 위한 고든(Edwin Gordon)의 음악학습이론. **음악교육 연구**, 13(1).
- 신 미 (2011). 청소년의 삶의 질 척도 타당 화 연구. 박사학위논문, 숙명여자대학교 대학원.
- 신종호 (2013). **학습동기:이론, 연구, 그리고 지원**. 서울: 학지사.
- 우정민 (2010). 조기음악교육이 청소년기에 미치는 영향 연구. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 유인선 (2011) 청소년의 학교적응요인 메타분석. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 유효현 (2005), 學業成就에 대한 關聯變因의 豫測力分析. 박사학위논문, 弘益大學校 大學院.
- 윤경희, 배정희 (2008). 학교 급별 귀인성향, 자기효능감, 학업성취의 관계. **교육심리연구**, 22(1), 235-257.
- 윤지원 (2009). 초등학생의 정서지능, 자기효능감과 학교생활적응과의 관계. 석사학위논문, 韓南大學敎 校教育大學院.
- 이지영 (2012). 이해를 위한 교수를 적용한 음악창작수업이 자기효능감에 미치는 영향. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 이해경, 김혜원, 김은아 (2013). 고등학생들의 부모-자녀관계, 또래관계 및 자기효능감이 진로의식성숙과 진로준비행동에 미치는 영향. **청소년 복지연구**, 15(2), 443-466.
- 이현웅, 곽윤정 (2011). 초기 청소년의 학교생활 및 삶에 대한 만족도에 미치는 영향 변인 연구. **청소년학연구**, 18(7), 59-83.

- 임 윤 (2013). 조기음악교육이 초등학교 5, 6학년생의 정서인식 및 표현 능력에 미치는 영향. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 전학렬 (2011). 청소년 위험 행동의 보호요인과 위험요인의 다 차원성 모형검증. 박사학위논문, 경기대학교 대학원.
- 정여명 (2014). 피아노 조기 교육의 필요성과 효과적인 지도방안연구. 석사학위논문, 동아대학교 교육대학원.
- 조정은 (2013). 중학생의 음악흥미와 학교적응의 관계: 정서지능과 사회적 기술의 중다 매개효과. 박사학위논문, 전남대학교 대학원.
- 조현철 (2011). 내외적 학습동기, 자기결정성, 목표지향, 자기지각, 지능관 및 자기 조절학습전략 요인들의 학습태도, 학습행동 및 학업성취에 대한 효과. **교육심리연구**, 25(1), 33-60
- 장윤정 (2003). 대도시 중·고등학생의 일상생활 스트레스와 보호요인 연구. 석사학위논문, 중앙대학교 대학원.
- 한기혜 (2011). 한국 청소년의 학업성취 관련변인에 대한 종단 연구. 박사학위논문, 인하대학교 대학원.
- 한상철 (2010). 청소년 가출 후 문제행동 개입 감소를 위한 보호요인의 완충효과 분석. **미래청소년학회지**, 7(1), 125-149.
- 최은실 (2010). 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램의 효과연구. 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- Apfelstadt, H. (1988). What makes children sing well? *Update: Applications of Research in Music Education*, 7(1), 27-32.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and company
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002) The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles(Eds), *Development of achievement motivation*(pp15-31). SanDiego: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychological Review*, 1, 173-208.

ABSTRACT

Differences in Musical Efficacy According to the Length of Time and the Quality of the Experience of Early Musical Education

Joo-Yeon Lee

The purpose of this study was to examine whether there are differences in musical efficacy according to the length of time and the quality of the experience of early music education.

The participants of the study were 617 middle and high school students who had received music education for more than one year before they were 9 years old. In order to measure musical efficacy, this researcher used the tool that Lee(2012) used to measure musical efficacy, which was composed of three subordinate domains: preference for the level of task difficulty, self-control, and confidence. The one-way analysis of variance to verify the differences between the groups and the ex post facto verification for the differences between the groups were conducted.

The results of the analysis are as follows. First, there were significant differences in all the three subordinate domains of musical efficacy in the differences according to the length of time of the early musical education experience between the group of those who had no such experience and the group of those who had such experience, and in all the three subordinate domains where the differences were verified, the scores of the group of 'more than 3 years' were found to be consistently higher than those of the group of '1~2 years' and the group of 'no experience.' Second, there were overall differences in musical efficacy according to the length of time of the experience and the quality of the experience.

The main effects according to the quality and the length of time of the experience were verified in all the subordinate domains, and in the preference

for the level of task difficulty, there were correlation between of the quality of the experience and the length of time of the experience.

Key words: early music education period of experience, early music education quality of experience, musical efficacy.

투고일: 2016년 2월 29일, 심사(수정): 4월 15일(4월 20일), 게재확정일: 5월 13일