

음악실기교육에서 성취목표지향성과 그룹연습이 학습자의 만족도와 자기효능감에 미치는 영향

임 혜 숙* · 조 영 환**

음악실기교육에서 그룹연습이 중요하다는 인식이 증가하고 있지만, 그룹연습이 학습자에게 어떠한 영향을 미치는지와 어떤 성향의 학습자에게 그룹연습이 더 효과적인지에 대한 연구는 부족하다. 본 연구는 실용음악전공 및 국악전공 학생들 126명을 대상으로 설문조사를 통해 그룹연습과 학습자의 성취목표지향성이 연습 및 연주만족도와 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는지 탐구하였다. 연구결과 첫째, 그룹연습은 연습 및 연주만족도와 자기효능감에 긍정적인 영향을 미쳤다. 둘째, 숙달목표지향성이 낮은 학생들의 경우 그룹연습의 영향이 적었으나 숙달목표지향성이 높은 학생들은 그룹연습이 많을 때 연습만족도가 더 높게 나타났다. 셋째, 연주만족도에 있어서 숙달회피지향성이 부정적인 영향을 미쳤다. 넷째, 숙달집근과 수행집근지향성이 높을수록 연주에 대한 자기효능감이 높았다. 마지막으로, 숙달회피지향성이 낮은 학생의 경우 그룹연습의 영향이 적었으나 숙달회피지향성이 높은 학생들은 그룹연습에 많이 참여할 때 자기효능감이 더 높게 나타났다. 이러한 연구결과는 다양한 학습자들이 서로 협력하고 지식을 공유하며 개인의 부족함을 발전시켜 나갈 수 있는 그룹연습이 효과적인 연주 학습의 형태로서 활성화될 필요가 있다는 것을 보여준다.

※ 주제어: 그룹연습, 성취목표지향성, 자기효능감, 연습만족도, 연주만족도

차 례

I. 서론

II. 이론적 배경

1. 그룹연습
2. 성취목표지향성
3. 자기효능감

III. 연구방법

1. 연구대상
2. 검사도구
3. 분석방법

IV. 연구결과

1. 연습만족도
2. 연주만족도
3. 자기효능감

V. 결론 및 시사점

* 서울대학교 음악교육 박사과정

** 서울대학교 교육학과 부교수 / 교신저자

I. 서론

음악연주기술을 습득하기 위해 연습이 필수적이라는 것에는 누구나 공감한다. 그러나 오랜 시간의 연습을 하면 누구나 전문 연주가 될 수 있다고는 말하기 어렵다(Corrigall, Shellenberg, & Misura, 2013; Hambrick et al., 2014; Ruthsatz et al., 2008). 음악실기교육에서 연습은 학습자의 인지적 지식이나 문제해결력, 기술의 향상을 통해 연주에 대한 만족도와 자기효능감을 촉진할 수 있어야 한다.

한편, 음악실기교육에서는 전통적으로 전문가로부터의 일대일 레슨과 개별연습이라는 교육환경이 중요시 되어 왔다. 그런데 개별연습이 연주에 대한 만족감과 자기효능감에 효과가 없는 경우도 있다. 즉, 개별적으로 이루어지는 연습은 자신이 연습하고 있는 학습과제의 진정한 가치와 흥미를 깨닫고 긍정적인 자기효능감을 형성하는 데 도움이 되지 않을 수 있다. 개별연습을 할 때 학습자가 스스로를 평가하기 어렵기 때문에 실제 실력보다 과소평가하거나 과대평가할 가능성이 있으며, 다른 사람으로부터 정서적인 지지를 받기 어렵다.

이러한 점에서 그룹연습은 개별연습보다 연주의 만족도와 자기효능감에서 더 효과적일 수 있다. 왜냐하면 그룹연습은 학습자들이 학습과정에 능동적으로 참여하여 인지적, 정서적 상호작용이 일어나고 다른 사람 앞에서 연주할 기회를 가져봄으로써 연주에 대한 두려움이 감소하기 때문이다(Goodrich, 2007; Reid & Duke, 2015). 또한, 학습자들이 서로에게 코멘트를 주고 연주에 대한 의견을 공유하는 과정에서 연주 실력도 향상될 수 있다.

그런데, 그룹연습이 모든 학습자에게 효과가 있는 것은 아닐 수 있다. 즉, 성취 목표지향성과 같은 학습자의 특성에 따라서 그룹연습의 효과가 달라질 수 있다. 음악교육에서 숙달접근과 수행접근지향성이 높은 학습자일수록 자신의 목표를 성취하기 위해 자기조절학습을 잘 수행하는 데 반해서, 숙달회피와 수행회피지향성이 높은 학습자들은 자기조절학습 전략을 덜 사용한다(김지현, 오지향, 2011). 후자의 경우, 연주를 숙달하지 못하거나 다른 사람에 비해 연주를 잘 못한다는 것을 회피하려는 성향이 강하기 때문에 자기효능감이 낮고 교사나 다른 학습자에게 도움을 구하는 데 소극적일 수 있다. 이러한 학습자들이 그룹연습을 하면 학습자들 간의 인지적, 정서적 지원이 일어나고 학습자들이 서로 상대방의 자기조절학습을 지원하는 공동조절학습(co-regulated learning)이 촉진됨으로써 연주의 만족도와 자기효능감이 높아질 수 있다. 그렇기 때문에 그룹연습은 숙달접근이나 수행접근지향성이 높은 학습자보다는 숙달회피나 수행회피지향성이 높은 학습자에

게 더 효과적일 수 있다.

그러므로 성취목표지향성에 대한 개인의 차이를 알면 음악실기교육을 할 때 학생들에게 효과적인 교수학습과정을 설계해 줄 수 있다. 그렇지만, 성취목표지향성과 그룹연습간의 상호작용효과에 대한 체계적인 연구가 매우 부족하다. 본 연구에서는 성취목표지향성이 서로 다른 음대학생들이 학습자들 간의 상호작용을 기반으로 이루어지는 그룹연습의 빈도에 따라서 연습 및 연주만족도와 자기효능감에 어떠한 차이가 있는지를 탐구하고자 한다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1. 성취목표지향성과 그룹연습 빈도가 연습만족도에 영향을 미치는가?
2. 성취목표지향성과 그룹연습 빈도가 연주만족도에 영향을 미치는가?
3. 성취목표지향성과 그룹연습 빈도가 자기효능감에 영향을 미치는가?

II. 이론적 배경

1. 그룹연습

1) 그룹연습의 정의

음악교육의 선행연구들에서 동료들이 모여 서로 상호작용을 하며 연습이 이루어지는 과정을 연구하며 그 과정을 동료학습(peer teaching, peer learning), 또는 동료 상호작용(peer interaction)이라고 지칭하였다(Bergee & Cecconi-Robers, 2002; Boud & Lee, 2005; Hamilton, 1998; Johnson, 2011; Reid & Duke, 2015). Wiggins(1994)는 학습에서 동료 상호작용(peer interaction)이란 학습경험에 긍정적 또는 부정적으로 영향을 미치는 동료 간의 형식적 또는 비형식적인 상호작용이라고 정의하였는데, 본 연구에서는 개별연습과 상반되는 동료 간 상호작용(peer interaction)을 기반으로 연습이 이루어지는 것을 그룹연습이라고 지칭하였다. 즉, 그룹연습은 학생들이 서로 상호작용하며 공통의 목표를 위해 협력하는 동료학습의 한 형태라고 할 수 있다.

Boud와 Lee(2005)에 따르면, 학습에서 동료는 대개 동일한 수업 또는 같은 학년의 학생들이다. 음악 대학에서 동료는 같은 악기 전공생들이거나 악기는 다르

지만 같은 수업을 수강하고, 또는 합주부와 같은 연주그룹에 속한 학생들이라고 할 수 있다. 학생들은 공통의 과제가 있기에 서로 상호작용을 하면서 배운다(Lebler, 2008). 본 연구에서의 그룹연습은 실기시험을 앞두고 동료들이 함께 모여서 연습하며 서로의 의견을 나누는 모든 그룹활동을 의미한다. 예컨대, 그룹연습은 작곡, 건반, 보컬 등의 실용음악과 학생들이 실기시험을 준비하기 위해 그룹을 구성하여 함께 연습하며 학생들끼리 서로의 연주곡을 들어주고, 질문하고, 조언하고, 의견을 나누며, 인지적, 정서적 상호작용이 일어나는 연습활동을 모두 포함한다.

2) 그룹연습의 효과

Bandura(1977)는 학습자가 속한 그룹에 따른 사회적 환경이 학습결과에 중요한 영향을 미친다고 주장하였는데, 특히 모델링의 중요성을 강조하였다. 학습환경 속에서의 학문적, 사회적 상호작용을 통해 교사에 대한 또는 또래에 대한 모델링이 일어나고 배움이 형성되므로 긍정적인 모델링은 성공적인 학습을 위해 매우 중요하다. Vygotsky(1978)는 인지발달을 위해 사회적 상호작용이 매우 중요하고 대화는 문화 속에서 가치 있는 기술과 지식을 습득하는 방법이라고 주장하였다. 그리고 어려운 기술은 어린이들에게 가르치기가 매우 어렵지만 근접발달영역에서 성인이나 또래와의 상호작용을 통해 어린이들은 점차적으로 높은 기술 수준에 이를 수 있기에 사회적 상호작용이 중요하다고 강조하였다.

음악교육에서 동료학습은 인지적, 정서적 상호작용을 촉진하고 학업성취와 자신감을 높이는 데 효과적이다(Goodrich, 2007; Wiggins, 1994). 즉 음악실기교육에서의 동료학습 형태인 그룹연습은 학생들이 학습에 대한 권한과 주도권을 가지고 음악에 대한 자신의 의견을 자유롭게 표현할 수 있는 기회를 갖게 됨으로써 연주 기술의 발달과 더불어 연주자로서의 정체성과 자신감을 향상시켜주는 데 효과적일 수 있다. 연주는 결국 혼자서 해야 하는 활동이기에 연주를 잘 할 수 있다는 자신감과 음악적 정체성의 확립이 중요하다고 할 수 있는데, 학생들의 음악적 정체성의 형성을 위해서는 형식적인 정규교육과정뿐만 아니라 비형식적인 활동들도 중요하다(Havnes, 2008). 교육에서는 비형식적인 학습 환경을 통해서 많은 기술과 태도가 길러질 수 있다. 사람들은 인지적 능력에 한계가 있지만 다른 사람들과의 관계 속에서 상호교류하며 개인의 한계를 넘어서는 능력을 습득한다(Havnes, 2008; Kenny, 2014). 또한, 협력학습에서는 사회적 교류를 통해 구성원 개인의 효능감이 공유되면서 그룹 효능감이 향상된다(Bandura, 1982).

Baker와 Krout(2012)는 학생들이 지금껏 경험했던 것을 다른 학생들과 협력하여 노래로 만들어보는 창작 수업에서 학생들은 자신이 배운 지식을 자율적으로 잘 활용하는 능력을 보여주고 있음을 확인하였다. Goodrich(2007)는 연주실력이 우수한 A고등학교 재즈 앙상블 동아리 리허설에서 동료 간 어떠한 상호작용이 일어나는지를 관찰하였는데, 앙상블 구성원 모두가 동등한 주체가 되어 대화를 통해 질문하고 조언하며 의견을 나누고 악기연주에 대한 모델링이 이루어지고 있음을 발견하였다. Johnson(2011)은 앙상블 연주를 위해 동료와 함께 연습하는 과정을 연구한 결과, 리듬, 음정, 화성, 성부의 발렌스 등 음악을 듣는 능력이 향상되고 인지적 상호작용이 일어나면서 스스로 문제해결력이 생겨난다고 보고하였다. 또한 Bergee와 Cecconi-Roberts(2002)는 같은 전공생들끼리 소그룹에서 연주평가 활동을 했던 학생들이 개인레슨만 받으며 스스로를 평가해 온 학생들보다 더 정확하게 자신의 연주를 평가할 수 있다는 것을 발견하였다. 그리고 Devroop(2012)는 그룹 음악활동을 통한 협력이 개인의 긍정적인 사고, 자존감, 행복감 형성에 도움을 주고, 음악을 지속하는 데 긍정적인 영향을 준다고 밝혔다. 동료들과의 그룹연습은 다른 사람들이 공감하는 감성을 이해하고 사회적으로 인정받는 창의적인 연주능력을 개발하는 데 효과적이라고 보고되었다(Wilson & MacDonald, 2015).

이러한 동료들 간의 상호 작용은 자신의 예술성에 대한 정체성을 확인하고 다른 사람들의 연주를 비롯하여 자신의 연주를 정확하게 평가하는 능력을 발전시켜 주므로 좋은 연주자가 되기 위해 필수적인 활동이다(Havnes, 2008). 또한, 음악교육에서 동료활동을 촉진하면 다양한 문화적, 사회적 배경의 음악들을 이해하고 사회성과 창의성을 지속적으로 향상시킬 수 있는 훌륭한 배움의 장이 될 수 있다(Hewitt, 2009; Reid & Duke, 2015).

2. 성취목표지향성

성취목표지향성은 학습자가 과제를 수행하는 목적으로서 학습활동에 참여하는 것이 학습자에게 어떤 의미를 가지는지 보여준다(Murphy & Alexander, 2000). 그렇기 때문에 성취목표지향성에 따라 학습자의 태도와 성취가 달라진다.

성취목표는 사회인지적인 개념으로서 숙달목표와 수행목표로 구분되는데(Ames & Archer, 1988; Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985), 숙달목표지향성을 가진 학습자는 새로운 지식과 기능을 학습하는 데 초점을 두기 때문에 과제를 숙달하

기 위해 노력한다. 반면에, 수행목표지향성을 가진 학습자는 타인과 비교하여 우월하고자 하고 타인으로부터 좋은 평가를 받는 것에 초점을 둔다(Linnenbrink, 2006; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). 따라서 숙달목표지향성의 학습자들은 노력이 결과로 이어진다는 믿음을 가지고 새로운 지식의 획득과 학습과정 자체를 즐기며 학습에 적극적으로 참여하려는 태도를 보인다(Ames, 1992; Linnenbrink, 2006; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). 그러나 수행목표지향성의 학습자들은 개인의 능력이나 자아가치에 더 초점을 두기 때문에 다른 사람보다 더 우수한 결과를 내기 위해 학습에 높은 참여도를 보이지만 실패하면 좌절과 수치감을 느낄 수 있다(Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006).

성취목표지향성은 숙달과 수행에 회피성향을 추가하여 숙달접근, 수행접근, 수행회피의 3요인구조로 연구되다가(Elliot & Harackiewicz, 1996), 2000년 이후 Elliot과 McGregor(2001)에 의해 숙달, 수행에 각각 접근과 회피성향을 추가하여 2x2의 4요인 구조로 체계화되었다. 숙달회피지향적인 학습자들의 특징은 학습에 실패할 수 있는 부정적인 가능성을 회피하고 문제를 틀리지 않으려고 하며, 수행회피지향적인 학습자들의 특징은 자신이 무능력하게 보이는 것을 피하고자 한다(Elliot & McGregor, 2001). 2x2의 4요인 구조인 성취목표지향성의 주요 특징을 <표 1>에 제시하였다. 숙달목표와 수행목표지향성은 별개의 동떨어진 목표지향성이라기보다는 독립적이지만 역동적인 가능성을 지니고 있으며, 학습자들은 여러 가지 목표지향성을 동시에 취할 수도 있다(Barron & Harackiewicz, 2001; Linnenbrink, 2006; Wigfield & Cambria, 2010).

<표 1> 2x2 성취목표지향성(Elliot & McGregor, 2001)

숙달접근	수행접근
- 과제의 숙달과 능력의 발전을 추구함 - 도전적 과제를 선택함 - 어려움을 극복하려고 함 - 정교화된 학습전략을 사용함 - 학습에 긍정적인 태도를 보임 - 학습상황에서 성공경험을 할 경우 자신감이 높아지는 반면, 실패를 경험하게 되면 스스로 죄책감을 느끼는 경향을 나타냄	- 타인과 비교해서 상대적인 유능성을 획득하려고 함 - 학습상황에서 높은 참여를 보이지만 동시에 높은 불안감을 보이는 경향이 있음 - 실패를 경험하게 되면 수치심의 감정을 느끼는 경향이 있음
숙달회피	수행회피
- 학습에 실패할 부정적인 가능성을 회피함 - 잘못 이해하는 것을 피하고 문제를 틀리지 않으려는 것에 초점을 둠	- 타인과 비교해서 자신이 무능력하게 보이는 것을 피하고자 하는 데 초점을 둠

음악교육에서 성취목표지향성은 연습의 질과 양, 그리고 연주경험에 긍정적인 영향을 주고, 특히 학습목표(learning goal)는 연주수준을 높여준다(Schmidt, 2005). 선행연구에 따르면, 중등 학생들의 숙달목표지향성과 성취도 사이에 유의미한 관계가 있다고 보고되었고(Miksza, 2009a; Schmidt, 2005), 높은 숙달목표지향성을 가진 중등학생들과 대학생들이 높은 수행목표지향성을 가진 학생들보다 더 전략적인 연습을 한다고 나타났다(Miksza, 2011; Nielsen, 2008; Schmidt, 2005). 또한 고교밴드 시간에 숙달목표지향적인 수업 환경에서는 수행목표지향적인 환경에서보다 학습동기, 집단 응집력, 집단적 효능감, 자기효능감이 더 높게 나타났다(Matthews & Kitsantas, 2007).

그리고 숙달목표지향성이 높을 때 음악에 관한 학습동기가 높다고 보고되었다(Schmidt, 2005). 음악교육에서 학습동기에 관한 연구들에 의하면, 악기학습의 맥락에서 2x2의 4요인들(숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피)이 모두 연주에 영향을 미친다고 보고되었다(김지현, 오지향, 2011; Miksza, Tan, & Dye, 2016).

3. 자기효능감

자기효능감은 어떤 과제를 성공적으로 수행해 낼 수 있는 능력이 있다는 자기 자신에 대한 믿음이다(Bandura, 1977). 자기효능감이 높은 학습자는 도전적인 과제가 주어졌을 때 쉽게 포기하지 않고 더 많은 노력을 기울이고 실패했을 경우 실패의 원인을 노력이나 능력의 부족보다는 외부 상황으로 귀인하는 경향이 높다. 반면에 자기 효능감이 낮은 학습자는 어려운 과제에 대해서 쉽게 포기하거나 도전하지 않으려는 성향이 높으며, 원하는 결과를 얻지 못했을 때 그 원인을 자신의 능력이나 노력 부족으로 귀인하는 성향이 있다.

장근주와 심소연은(2013) 자기효능감이 높을수록 연주자신감이 높아짐을 발견하였고, 자기효능감이 높은 학습자는 스스로 목표를 높게 세우고 스스로를 잘 점검하며, 긍정적인 자기반응을 보인다는 것을 발견하였다. 자기효능감이 낮은 학생들은 학습에서 더 큰 불안을 나타내고(Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988), 배움의 기회를 피하는 양상을 드러내기도 했다(Zimmerman & Ringle, 1981). 따라서 만족스러운 연주를 위해 자기효능감을 높일 수 있는 연습환경의 설계를 고려해야 할 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울시 A예술대학교 음악전공(실용음악, 국악) 학생들 126명이다. 이 학교의 실용음악 및 국악과 학생들은 실기시험과 졸업연주를 위해 동료들과의 그룹연습이 활발히 이루어지고 있었기에 본 연구의 대상으로 삼았다.

2016년 12월에 126명의 음악전공 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였고, 회수된 설문지 중 무응답이나 불성실한 답변을 제외한 101명(남자 42명, 여자 59명)의 설문내용을 최종적으로 분석하였다. 전공별 학생수는 다음과 같다.

<표 2> 설문에 참여한 전공별 학생수

전공	세부전공	학생수(n)
실용음악	기악	31
	보컬	42
	작곡	15
국악	기악	9
	소리	4
전체		101

실용음악 작곡과 학생들은 기말시험으로 작품을 만들어 녹음하여 제출하는데 본인들이 개인적으로 MIDI에서 작업을 하기도 하고 본인이 작곡하고 있는 곡을 친구들과 함께 피아노로 연주해보며 작품에 대한 피드백을 주고받는 그룹연습도 실시했다. 그룹연습의 빈도는 친구들과 의논하여 자유롭게 정하였고 한 번 만나면 1~2시간 동안 연습이 이루어졌다.

보컬, 건반, 기타, 판소리, 가야금 등의 전공생들은 실기시험을 준비하기 위해 개인연습과 더불어 같은 악기를 전공하는 친구들과 모여 그룹연습을 실시하였다. 솔로로 연주하는 실기시험이었고, 실기곡이 같은 경우에는 함께 맞추어 보고 다를 경우에는 서로 들어주며 그룹연습에서 서로의 연주에 대한 의견을 교환하였다. 작곡과 학생들처럼 그룹연습의 빈도는 친구들과 의논하여 자유롭게 정하였고 한 번 만나면 1~2시간 연습이 실시되었다. 그룹연습 참여 인원이 많을 경우 함께

연습하기로 한 친구들이 빠지게 되는 경우도 있었다.

또한, 졸업연주를 위해 밴드, 판소리, 국악 관현악과 같은 합주형태의 그룹연습이 실시되었다. 각자 맡은 파트를 잘 연주하여 훌륭한 작품을 연주하기 위해 함께 연습이 이루어졌고 연습스케줄은 팀장에 의해 정해졌다. 각자의 파트를 훌륭히 연주하기 위해 개인연습도 병행되었다. 연주일이 가까워질수록 연습은 매일 이루어졌고, 연습스케줄에 모두 참석하는 학생들이 있는가 하면 개인적인 사정으로 인해 불참하는 경우도 있었다. 한 번 연습을 할 때 연습시간은 보통 1~2시간 동안 이루어졌다.

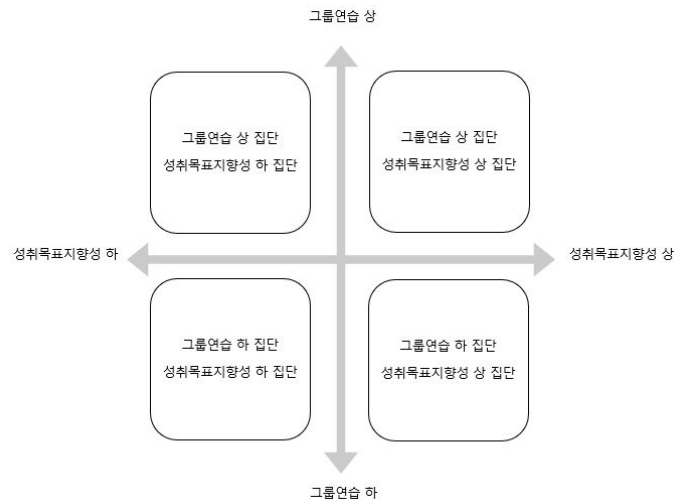
2. 검사도구

설문내용은 자기효능감, 성취목표지향성, 연습 및 연주만족도로 구성되었다. 자기효능감은 Pintrich와 DeGroot(1990)의 9문항 중 5문항을 선정하였고, 성취목표지향성은 박병기, 이종욱(2005)이 제작한 40문항 중 숙달접근 5문항, 숙달회피 5문항, 수행접근 5문항, 수행회피 5문항을 수정하여 사용하였다. 예컨대, 자기효능감을 측정하기 위해 “나는 전공실기를 위해 새로운 지식을 잘 이해하리라 생각한다.”와 같은 문항을 사용하였다. 숙달접근 문항에는 “어려운 내용을 연습할 때는 시간이 많이 걸려도 괜찮다.”와 같은 문항이 있었고, 숙달회피 문항에는 “연습할 때 어려운 내용은 이해하는 데 너무 많은 시간이 들어서 싫다.”와 같은 문항이 있었다. 수행접근을 측정하기 위해 “남들보다 연주를 잘해서 유능한 사람이라는 말을 듣고 싶다.”와 같은 문항을 사용하였고, 수행회피를 측정하기 위해 “틀려서 창피를 당할까봐 수업시간에 스스로 연주하지는 않는다.”와 같은 문항을 사용했다. 또한, 연습과 연주만족도는 각각 4문항씩 음악전공생들에게 맞도록 개발하였다. 연습만족도를 측정하기 위해 “기말연주를 연습하는 과정은 흥미로웠다.”와 같은 문항을 사용하였고, 연주만족도를 측정하기 위해 “기말 연주를 성공적으로 해냈다고 생각한다.”와 같은 문항을 사용했다. Likert 5점 척도의 설문지를 제작한 후, 전문가(음악 전공 2인, 교육학 전공 1인)로부터 내용타당도를 검토 받았다. 이 연구에 사용된 설문문항은 <부록>에 제시하였다.

본 연구에서 사용한 성취목표지향성 검사문항들의 신뢰도(Cronbach's α 계수)는 숙달접근 $\alpha=.76$, 숙달회피 $\alpha=.62$, 수행접근 $\alpha=.89$, 수행회피 $\alpha=.76$ 으로 나타났다. 또한 자기효능감 문항들의 신뢰도는 $\alpha=.76$, 연습만족도 문항들의 신뢰도는 $\alpha=.68$, 연주만족도 문항들의 신뢰도는 $\alpha=.75$ 로 확인되었다.

3. 분석방법

성취목표지향성과 그룹연습 빈도의 상호작용에 따른 자기효능감, 연습 및 연주 만족도의 차이를 알아보기 위해 이원분산분석(two-way ANOVA)을 적용하였다. 성취목표지향성이 높고 낮음에 따라서 그룹연습의 효과가 달라질 수 있기 때문에 네 종류의 성취목표지향성 각각에 대해서 상집단과 하집단을 구분하고 그룹연습의 빈도수에 따라 상집단과 하집단을 구분하여 분석하였다. 다음 그림과 같이 그룹연습의 양과 성취목표지향성의 상호작용효과를 2x2 이원분산분석으로 분석하였다.



[그림 1] 성취목표지향성x그룹연습

각 성취목표지향성에 대해서 학습자들이 응답한 설문문항들의 평균점수를 구한 다음, 이 점수들의 중앙값을 기준으로 상·하집단을 나누었다. 숙달집단은 4.20, 숙달회피는 2.40, 수행집단은 4.20, 수행회피는 3.00을 기준으로 상·하 집단을 구분하였다. 그리고 그룹연습 빈도에 따라 상·하집단을 균등하게 나누기 위해서 실기시험 일주일 전에 그룹연습 빈도가 3번 이상인 학습자는 상집단으로 분류하고, 그룹연습 빈도가 2번 이하인 학습자는 하집단으로 분류하였다. 기말 실기시험을 일주일 앞두고 실시된 그룹연습의 빈도는 다음과 같다.

<표 3> 전공별 그룹연습 빈도

집단	그룹연습 빈도	실용음악	국악	전체
상	5회 이상	7	6	13
	3~4회	20	5	25
하	1~2회	48	2	50
	0회	13	0	13
합계		88	13	101

실기시험을 앞두고 실용음악과보다는 국악과 학생들이 그룹연습을 더 많이 하였는데, 국악과는 85%가 상집단에 속했다. 실용음악과 학생들의 경우에는 상집단보다 하집단의 비율이 더 높았는데 31%가 상집단에 속했다. 전체적으로는 101명 중에서 38명의 학생들이 상집단에 속하고 63명의 학생들이 하집단에 속했다.

IV. 연구결과

1. 연습만족도

성취목표지향성이 서로 다른 음대학생들이 그룹연습을 통해 연습만족도가 달라지는지 확인하기 위해 이원분산분석을 실시하였다. 성취목표지향성 상·하집단의 그룹연습 빈도에 따른 연습만족도 결과에 대한 기술통계 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 성취목표지향성과 그룹연습 빈도에 따른 연습만족도의 평균과 표준편차

성취목표 지향성	집단	그룹연습 상집단			그룹연습 하집단		
		n	M	SD	n	M	SD
숙달접근	상	20	3.40	.62	25	2.84	.73
	하	18	2.97	.30	38	3.02	.48
숙달회피	상	15	3.15	.43	38	2.82	.61
	하	23	3.23	.60	25	3.13	.60
수행접근	상	17	3.09	.62	35	3.01	.63
	하	21	3.29	.45	28	2.88	.61
수행회피	상	17	3.19	.65	34	3.02	.51
	하	21	3.20	.44	29	2.86	.73

이원분산분석 결과, <표 5>에서 보듯이 연습만족도에 대해서 모형 1, 3, 4에서 그룹연습의 주효과가 있었다($ps < .05$). 즉, 그룹연습이 많을수록 연습만족도가 높았다. 그러나 성취목표지향성(숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피)의 주효과는 없었다($ps > .05$). 그렇지만 모형1에서 숙달접근과 그룹연습 간의 상호작용 효과가 유의미했다($F(1, 97)=6.52, p=.01$). 숙달접근 상집단은 그룹연습을 많이 할 때 연습만족도가 더 높았지만, 숙달접근 하집단의 경우 그룹연습에 따른 연습만족도의 차이가 거의 없었다.

<표 5> 성취목표지향성과 그룹연습 빈도에 따른 연습만족도에 대한 이원분산 분석

모형	분산원	제곱합	df	평균 제곱	F	p
1	그룹연습(a)	1.53	1	1.53	4.64	.03
	숙달접근(b)	.36	1	.36	1.09	.30
	axb	2.15	1	2.15	6.52	.01
	오차	31.94	97	.329		
2	그룹연습(a)	1.0	1	1.0	2.95	.09
	숙달회피(b)	.82	1	.82	2.42	.12
	axb	.28	1	.28	.83	.36
	오차	32.74	97	.34		
3	그룹연습(a)	1.42	1	1.42	4.10	.04
	수행접근(b)	.03	1	.03	.07	.79
	axb	.63	1	.63	1.84	.18
	오차	33.53	97	.35		
4	그룹연습(a)	1.53	1	1.53	4.38	.04
	수행회피(b)	.13	1	.13	.37	.54
	axb	.17	1	.17	.49	.48
	오차	33.76	97	.35		

2. 연주만족도

성취목표지향성 상·하집단의 그룹연습 빈도에 따른 연주만족도의 기술통계 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 성취목표지향성과 그룹연습 빈도에 따른 연주만족도의 평균과 표준편차

성취목표지향성	집단	그룹연습 상집단			그룹연습 하집단		
		n	M	SD	n	M	SD
숙달접근	상	20	3.61	.77	25	3.13	.83
	하	18	3.43	.51	38	3.25	.61
숙달회피	상	15	3.38	.77	38	2.82	.61
	하	23	3.62	.58	25	2.99	.65
수행접근	상	17	3.50	.62	35	3.32	.67
	하	21	3.55	.45	28	3.05	.61
수행회피	상	17	3.50	.66	34	3.11	.57
	하	21	3.55	.67	29	3.31	.83

이원분산분석 결과, <표 7>에서 보듯이 연주만족도에 대해서 모형 1, 3, 4에서 그룹연습의 주효과가 있었다($ps < .05$). 그룹연습이 많을수록 연주만족도가 높았다. 그리고 성취목표지향성 중에서 숙달회피의 주효과가 있었다($p < .05$). 숙달회피지향성이 낮은 학습자들의 연주만족도가 더 높았다. 그러나 성취목표지향성과 그룹연습간의 상호작용 효과는 유의미하지 않았다($ps > .05$).

<표 7> 성취목표지향성과 그룹연습 빈도에 따른 연주만족도에 대한 이원분산 분석

모형	분산원	제곱합	df	평균 제곱	F	p
1	그룹연습(a)	2.56	1	2.56	5.37	.02
	숙달접근(b)	.02	1	.02	.047	.83
	axb	.53	1	.53	1.14	.29
	오차	41.18	97	.48		
2	그룹연습(a)	1.36	1	1.36	3.13	.08
	숙달회피(b)	3.30	1	3.30	7.61	.01
	axb	.48	1	.48	.30	.30
	오차	42.02	97	.43		
3	그룹연습(a)	2.65	1	2.65	5.64	.02
	수행접근(b)	.28	1	.28	.61	.44
	axb	.58	1	.58	1.24	.27
	오차	45.57	97	.47		
4	그룹연습(a)	2.31	1	2.31	4.86	.03
	수행회피(b)	.36	1	.36	.76	.39
	axb	.14	1	.14	.29	.59
	오차	46.06	97	.475		

3. 자기효능감

성취목표지향성 상·하집단의 그룹연습 빈도에 따른 자기효능감의 기술통계 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 성취목표지향성과 그룹연습 빈도에 따른 자기효능감의 평균과 표준편차

성취목표지향성	집단	그룹연습 상집단			그룹연습 하집단		
		n	M	SD	n	M	SD
숙달접근	상	20	4.10	.65	25	3.79	.65
	하	18	3.57	.41	38	3.40	.41
숙달회피	상	15	3.96	.51	38	3.41	.71
	하	23	3.77	.67	25	3.78	.48
수행접근	상	17	3.99	.69	35	3.73	.61
	하	21	3.73	.52	28	3.35	.65
수행회피	상	17	3.81	.62	34	3.46	.66
	하	21	3.20	.61	29	3.67	.62

<표 9> 성취목표지향성과 그룹연습 빈도에 따른 자기효능감에 대한 이원분산 분석

모형	분산원	제곱합	df	평균 제곱	F	p
1	그룹연습(a)	1.28	1	1.28	.57	.66
	숙달접근(b)	4.93	1	4.93	13.71	.01
	axb	.13	1	.13	.56	.56
	오차	34.86	97	.36		
2	그룹연습(a)	1.65	1	1.65	4.23	.04
	숙달회피(b)	.20	1	.20	.52	.47
	axb	1.77	1	1.77	4.60	.03
	오차	37.39	97	.39		
3	그룹연습(a)	2.44	1	2.44	6.41	.01
	수행접근(b)	2.33	1	2.33	6.11	.02
	axb	.09	1	.09	.22	.64
	오차	37.00	97	.38		
4	그룹연습(a)	1.80	1	1.80	4.47	.04
	수행회피(b)	.42	1	.42	1.05	.31
	axb	.12	1	.12	.29	.60
	오차	39.12	97	.40		

이원분산분석 결과, <표 9>에서 보듯이 자기효능감에 대해서 모형 2, 3, 4에서 그룹연습의 주효과가 있었다($p < .05$). 그룹연습이 많은 집단이 적은 집단보다 자

기효능감이 높았다. 그리고 성취목표지향성 중에서 숙달접근과 수행접근의 주효과가 있었다($p < .05$). 숙달접근과 수행접근지향성이 높은 학습자들이 낮은 학습자들보다 연주에 관한 자기효능감이 더 높게 나타났다. 숙달회피와 그룹연습 간의 상호작용 효과도 유의미하게 나타났다($F(1, 97) = 4.60, p = .03$). 숙달회피 상집단은 그룹연습이 많을 경우 자기효능감이 더 높았지만, 숙달회피 하집단의 경우 그룹연습에 따른 자기효능감의 차이가 거의 없었다.

V. 결론 및 시사점

본 연구에서는 음악실기교육에서 개인의 필요와 상황의 요구에 따라 다양한 성취목표를 추구하는 학습자들에게 그룹연습이 연습 및 연주 만족도와 자기효능감에 어떤 영향을 미치는지를 확인하고 음악실기교육에서 그룹연습의 교육적 의미를 탐구하고자 하였다. 본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 그룹연습은 연습 및 연주만족도와 자기효능감을 높이는 데 효과적이었다. 교육학과 음악교육의 선행연구에서 주장되었듯이(Devroop, 2012; Riese, Samara, & Lillejord, 2012; Topping, 2005) 비형식적인 동료학습은 좋은 결과물을 만드는 데 효과적이고 동료학습에서의 상호작용이 지식과 태도 등의 발전에 효과적이라는 것을 본 연구에서도 확인할 수 있었다. 음악실기교육은 전문가로부터의 일대일 레슨을 받고 연습을 통해 스스로 문제를 해결해야 하기 때문에 연습은 매우 중요한 학습과정이다. 본 연구의 결과는 연주능력의 향상을 위해서 그룹연습과 같은 효과적인 연습유형과 연습의 질에 대한 연구가 계속적으로 이루어질 필요성이 있음을 시사한다.

둘째, 연습만족도에 대해 숙달접근지향성과 그룹연습 간의 상호작용 효과가 유의미했다. 숙달접근지향성이 높은 그룹의 학생들이 그룹연습에 많이 참여할 때 연습만족도가 더 높았다. 나와 다른 사람들과 상호작용 과정에서 서로에 대한 비교와 의견 충돌로 인해 더 많은 과제가 주어지고 감정의 갈등이 생길 수 있기에 그룹연습은 개인연습보다 더 도전적인 연습과정일 수 있다. 본 연구의 결과는 과제의 숙달 및 능력의 발전을 추구하는 학생들이 개인연습보다 그룹연습에서 더 많은 만족도를 느낀다는 것을 보여준다. 만족스러운 연습은 실기학습을 지속시키고 만족스러운 연주로 이어지기 때문에 숙달접근지향의 학생들이 실기학습을 지속하도록 동기를 부여하는 데 그룹연습이 도움이 될 수 있음을 시사한다.

셋째, 성취목표지향성(숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피) 중에 숙달회피지향성이 연주만족도에 부정적인 영향을 미쳤다. 많은 교육학 연구들에서 숙달목표지향성이 학습결과에 유의미한 영향을 미치는 것으로 보고되었으며(Linnenbrink, 2006; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008), 음악연주에서 숙달접근목표지향성이 만족스러운 연주결과에 영향을 미친다는 연구도 있다(Matthews & Kitsantas, 2007; Miksza, 2009a; Schmidt, 2005). 또한, 악기연주학습에서 성취목표지향성의 요인으로 숙달목표, 수행목표, 수행회피의 3요인이 상관이 있다고 보고한 선행 연구들(Nielsen, 2008; Schmidt, 2005)도 있다. 그러나 이러한 선행연구들의 주장과는 달리 본 연구에서는 숙달회피지향성이 연주결과에 영향을 미치는 중요한 요인이라는 것을 발견하였다. 연주를 좋아하고 연습은 많이 했어도 실기시험은 다른 환경이다. 불안으로 인해 실수할까봐 두렵기 때문에 실기시험이라는 연주는 누구든지 피하고 싶은 과정일 수 있는데 숙달회피지향성이 높은 학습자는 더 많이 피하고 싶은 마음일 것이다. 과제의 숙달을 추구하는 숙달접근지향성은 연습과정에서 중요하게 작용하였지만, 실기시험이라는 힘든 상황에서는 실패를 두려워하지 않고 실패할 수 있는 가능성이 있는 상황을 피하지 않으려는 목표지향성이 더 중요하게 작용하였다고 해석할 수 있다. 이러한 연구결과는 불안을 극복하고 어떠한 상황에서도 성공적인 연주를 하기 위해서는 연습과정에서 숙달회피지향성을 감소시켜줄 수 있는 학습환경이 설계되고 실행되어야 함을 시사한다.

넷째, 숙달접근과 수행접근지향성이 높은 학습자들이 더 많은 자기효능감을 보였다. 김지현과 오지향(2011)의 연구에서도 숙달접근과 수행접근지향성이 높을 경우 자기조절학습 전략을 더 잘 사용하는 것으로 나타났다. 자기효능감은 자기조절학습 전략의 일부로서 동기적인 측면에서 연주결과에 유의미한 영향을 미친다는 점에서 이 연구의 결과는 선행연구들과 일치한다(McCormick & McPherson, 2003; Nielsen, 2008; 장근주, 심소연, 2013). 학생들이 성취목표에 있어서 숙달접근과 수행접근지향성을 가질 수 있도록 음악실기교육을 설계하는 것이 필요하다. 예컨대, 학생들이 실패하는 것을 두려워하지 않고 도전적인 과제를 추구할 수 있도록 교실풍토를 만들어 줄 수 있다.

마지막으로, 숙달회피지향성이 낮은 집단은 그룹연습의 영향이 적었으나 숙달회피지향성이 높은 집단은 그룹연습이 많을 경우 자기효능감이 더 높게 나타났다. 이러한 연구결과는 그룹연습 과정에서 다른 학습자와의 상호작용이 특히 실패에 대한 두려움으로 어려운 과제를 피하고자 하는 숙달회피지향성이 높은 학습자의

자기효능감을 높이는 데 효과적이라는 것을 의미한다. 그룹연습 과정에서 연주실력이 뛰어난 학습자가 다른 학습자들의 인지적, 행동적, 동기적 측면에서의 조절 활동을 돕는 공동조절이 발생할 수 있는데(Hadwin & Oshige, 2011), 공동조절은 자기조절학습 전략을 능숙하게 사용하는 데 어려움을 겪는 숙달회피지향의 학습자에게 더 효과적일 수 있다.

연주는 결국 혼자서 음악을 만드는 활동이기에 연주능력의 향상을 위해 개별적인 연습도 중요하지만, 그룹연습은 연주결과에 중요한 영향을 미치는 자기효능감과 연습 및 연주 만족도를 높여줄 수 있다. 음악은 사회 속에서 창작되고 연주되어 왔기에 음악활동은 본래부터 협력적이었다. 다양한 성향의 학습자들이 서로 협력하고 지식을 공유하며 개인의 부족함을 발전시켜 나갈 수 있는 그룹연습이 효과적인 연주학습의 형태로서 활성화될 필요가 있다.

본 연구는 실기시험을 준비하기 위해 참여한 그룹연습의 양에 초점을 맞추다보니 그룹연습과정의 질적인 내용을 자세히 설명하지 못한 한계점을 가진다. 그리고 세부전공, 전공별 실기시험의 연주형태가 연주만족도에 영향을 미칠 수 있음에도 따로 분리하여 비교하지 못한 제한점을 가진다. 추후 연구에서는 세부전공, 실기시험의 연주형태를 고려하여 그룹연습이 자기효능감과 연습 및 연주만족도에 미치는 영향을 탐색할 필요가 있다. 또한 전공별로 어떠한 방식으로 그룹연습이 이루어지는지를 질적으로 연구한다면, 음악교육에서 학생들에게 맞춤형 교육지원을 하는 데 큰 도움이 될 것이다.

참고문헌

- 김지현, 오지향 (2011). 2x2 성취목표지향성에 따른 자기조절학습 성향에 대한 연구: 기악 전공 대학생을 중심으로. *예술교육연구* 9(3), 85-104.
- 박병기, 이종욱 (2005). 2x2 성취목표지향성 척도의 개발 및 타당화. *교육심리연구*, 19(1), 327-352.
- 장근주, 심소연 (2013). 대학 음악 전공자들의 자기효능감과 연주자신감의 상관관계. *음악교육연구*, 42(4), 101-120.
- 정효정, 김혜원 (2012). 컴퓨터 기반 협력학습에서의 협력부하 측정을 위한 구인의 탐색 및 타당화 연구. *교육공학연구*, 28(3), 619-640.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Baker, F., & Krout, R. (2012). Turning experience into learning: Educational contributions of collaborative peer songwriting during music therapy training. *International Journal of Music Education*, 30(2), 133-147.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- _____ (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality & Social Psychology*, 80(5), 706-722.
- Bergee, M. J., & Cecconi-Roberts, L. (2002). Effect of small-group peer interaction on self-evaluation of music performance. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 256-268.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (Eds.) (2001). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. London: Kogan Page.
- Boud, D., & Lee, A. (2005). "Peer learning" as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501 - 516.
- Brandler, B. J., & Peynircioglu, Z. F. (2015). A comparison of the efficacy of

- individual and collaborative music learning in ensemble rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 63(3), 281-297.
- Corrigall, K. A., et al. (2013). Music training, cognition, and personality. *Frontiers in Psychology*, 4, article 222.
- Devroop, K. (2012). The social-emotional impact of instrumental music performance on economically disadvantaged South African students. *Music Education Research*, 14(4), 407-416.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Goodrich, A. (2007). Peer mentoring in a high school Jazz ensemble. *Journal of Research in Music Education*, 55(2), 94-114.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725-747.
- Hadwin, A. F., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264.
- Hambrick, D. Z., et al. (2014). Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert? *Intelligence*, 45(1), 34-45.
- Hamilton, H. J. (1998). Improvisation, composition, and peer interaction: Music learning in a cultural context. *General Music Today*, 11(2), 4-8.
- Havnes, A. (2008). Peer-mediated learning beyond the curriculum. *Studies in Higher Education*, 33(2), 193-204.
- Hewitt, A. (2009). Musical styles as communities of practice: Challenges for learning, teaching and assessment of music in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8(3), 329-337.
- Johnson, E. (2011). Developing listening skills through peer interaction. *Music Educators Journal*, 98(2), 49-54.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). Motivation processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In R. Ames & C.

- Ames (Eds.), *Research on motivation in education*(Vol. 2, pp. 249-286). New York: Academic Press.
- Kenny, A. (2014). Practice through partnership: Examining the theoretical framework and development of a “community of musical practice.” *International Journal of Music Education*, 32(4), 396-408.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307-314.
- Linnenbrink, E., A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: Peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193-213.
- Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2007). Group cohesion, collective efficacy, and motivational climate as predictors of conductor support in music ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 55(1), 6-17.
- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- Mcdonald, R., & Wilson, G. (2005). Musical identities of professional jazz musicians: A focus group investigation. *The Psychology of Music*, 33(4), 395-417.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 327-347). Oxford: Oxford University Press.
- Meece, J. L., et al. (1988). Students’ goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Miksza, P. (2009a). An investigation of 2x2 achievement goal framework in the context of instrumental music. In L. K. Thompson & M. R. Campell (Eds.), *Advances in music education research* (Vol. 2, pp. 81-100).

- Charlette, NC: Information Age Publishing.
- Miksza, P. (2011). Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music*, 39(1), 50-67.
- Miksza, P., et al. (2016). Achievement motivation for band: A cross-cultural examination of the 2×2 achievement goal motivation framework. *Psychology of Music* 44(6), 1372-1388.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.
- Nicholls, J. G., et al. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal Educational Psychology*, 77(6), 683-692.
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*. 10(2), 235-247.
- Pekrun, R., et al. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*. 98(3), 583-597.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Plomin, R., et al. (1977). Genotype-environment interaction and correlation in the analysis of human behavior. *Psychological Bulletin*, 84(2), 309-322.
- Reid, A. (2001). Variation in the ways that instrumental and vocal students experience learning music. *Music Education Research*, 3(1), 25 - 40.
- Reid, A., & Duke, M. (2015). Student for student: Peer learning in music higher education. *International Journal of Music Education*, 33(2), 222-232.
- Riese, H., et al. (2012). Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 601-624.

- Ruthsatz, J., et al. (2008). Becoming an expert in the musical domain: It takes more than just practice. *Intelligence*, 36(4), 330-338.
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134-147.
- Tuominen-Soini, H., et al. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251-266.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35.
- Wiggins, J. H. (1994). Children's strategies for solving compositional problems with peers. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 232-252.
- Wilson, G. B., & MacDonald, R. A. R. (2015). Musical choices during group free improvisation: Qualitative psychological investigation. *Psychology of Music*, 44(5), 1029-1043.
- Zimmerman, B. J., & Ringle, J. (1981) Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 485-493.

ABSTRACT

The Effects of Achievement Goal Orientation and Group Practice on Student Satisfaction and Self-Efficacy in Music Performance Education

Hye-Suk Lim · Young-Hoan Cho

Although a growing number of music educators have perceived the importance of group practice, there is lack of research on the effectiveness of group practice in music performance education. This study aimed to investigate the effects of group practice and achievement goal orientation on the satisfaction and the self-efficacy of college students majoring in contemporary music and Korean music. A total of 126 students participated in a survey at an art university in Seoul. Analysis of these surveys yielded five significant findings. First, group practice positively influenced practice and performance satisfaction and self-efficacy. Second, there was an interaction effect between mastery-approach goals and group practice on practice satisfaction. Third, mastery-avoidance goals were negatively associated with performance satisfaction. Fourth, mastery-approach and performance-approach goals positively influenced student self-efficacy. Lastly, there was an interaction effect between mastery-avoidance goals and group practice on student self-efficacy. These findings imply that music teachers should encourage students to participate in group practice in order to share their knowledge and skills and to support each other.

Key words: group practice, achievement goal orientation, self-efficacy, practice satisfaction, performance satisfaction

투고일: 8월 31일, 심사(수정): 10월 11일(10월 21일), 게재확정일: 11월 21일

<부 록>

자기효능감

1. 나는 전공실기를 위해 새로운 지식을 잘 이해하리라 생각한다.
2. 나는 전공실기에서 연주를 잘 해내리라 기대한다.
3. 나는 전공실기에서 여러 과제들을 잘 해낼 수 있을 것이라 기대한다.
4. 나는 전공실기에서 좋은 성적을 받을 것이라고 생각한다.
5. 나는 전공실기에 필요한 기술을 가지고 있다고 확신한다.

성취목표지향성

1) 숙달접근목표

1. 내가 연습하는 주된 이유는 연주를 더 잘하고 싶기 때문이다.
2. 연습을 통해서 연주를 잘하는 것 자체가 좋다.
3. 이미 알고 있는 내용을 보다 더 완벽하게 연주하려고 노력한다.
4. 어려운 내용을 연습할 때는 시간이 많이 걸려도 괜찮다.
5. 연주를 잘 못하는 부분이 있으면 어떻게든 확실히 연주하려고 노력한다.

2) 숙달회피목표

1. 연습 내용을 일정 수준까지만 이해한다면 만족한다.
2. 새로운 내용을 계속해서 연습하는 것은 힘들어서 싫다.
3. 이해하기 힘든 내용을 계속 연습하는 것은 시간낭비라고 생각한다.
4. 연습할 때 어려운 내용은 이해하는 데 너무 많은 시간이 들어서 싫다.
5. 모르는 내용이 있더라도 선생님께 찾아가 질문하면서까지 알고 싶지는 않다.

3) 수행접근목표

1. 남들보다 연주를 잘해서 유능한 사람이라는 말을 듣고 싶다.

2. 연주를 굉장히 잘한다고 인정받는다면 삶의 보람을 느낄 것이다.
3. 뛰어나게 연주를 잘하는 사람으로서 남들에게 인정받고 싶다.
4. 열심히 연습하는 사람이라고 선생님께 인정해 주시면 좋겠다.
5. 연주를 아주 잘한다고 남들이 칭찬하는 모습을 보고 싶다.

4) 수행회피목표

1. 모르는 것을 남들이 알까 두려워서 연주 수업시간에 질문하지 않는다.
2. 틀려서 창피를 당할까봐 수업시간에 스스로 연주하지는 않는다.
3. 연주수업시간에 조용히 앉아 있는 편이 아는 체하다 창피를 당하는 것보다 낫다.
4. 나를 창피하게 만들 수 있는 연주과제는 연습하고 싶지 않다.
5. 모든 친구들이 틀릴 정도로 연주과제가 어려우면 나의 약점이 드러나지 않아서 좋다.

연습 만족도

1. 기말연주를 연습하는 과정은 흥미로웠다.
2. 기말연주를 연습하는 과정은 효율적이었다.
3. 기말연주를 연습하는 데 어려움은 없었다.
4. 기말연주를 준비하기 위한 연습방법은 만족스러웠다.

연주 만족도

1. 기말연주를 성공적으로 해냈다고 생각한다.
2. 기말연주를 통해 얻은 지식을 다른 연주에도 적용할 수 있을 것 같다.
3. 기말연주를 마치고 난 후 만족감을 느꼈다.
4. 기말연주를 통해 많은 것을 배웠다.