

초등음악수업에서 학생이 지각한 교사지지, 자기효능감, 음악학습동기의 관계*

Relationship between Teacher Support Perceived by Students, Self-Efficacy and Motivation for Music Learning in the Elementary Music Classroom

박송이**

Song-ie Park

초록 본 연구는 초등음악수업에서 학생이 지각한 교사지지와 자기효능감, 음악학습동기의 관계를 살펴보고 자기효능감의 매개효과 여부를 검증하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 서울과 인천에 재학 중인 초등학교 4-6학년 학생 301명을 대상으로 학생이 지각한 교사지지, 자기효능감, 음악학습동기를 검사 도구를 사용하여 분석하였다. 분석 결과 첫째, 학생이 지각하는 교사지지는 학생의 음악학습동기에 직접적으로 긍정적인 영향을 주었고 자기효능감을 매개로 하여서도 음악학습동기에 긍정적인 영향을 주었다. 둘째, 학생이 지각하는 교사지지는 학생의 음악적 자기효능감에 긍정적인 영향을 주었다. 셋째, 학생의 음악적 자기효능감은 음악학습동기에 긍정적인 영향을 주었다.

주제어: 음악학습동기, 교사지지, 자기효능감, 초등학교 음악수업

Abstract The purpose of this study is to examine the relationship between teacher support perceived by students, self-efficacy, and motivation for music learning in the elementary music classroom, and to verify the mediating effect of self-efficacy. For this purpose, 301 students from 4th to 6th grades of the elementary schools in Seoul and Incheon were analyzed using questionnaires a test tool for perceived teacher support, self-efficacy, and motivation for music learning. As a result, first, teacher support perceived by students directly positively affects students' motivation to learn music and also has a positive effect by using self-efficacy as a parameter. Second, teacher support perceived by students has a positive effect on students' musical self-efficacy. Third, students' musical self-efficacy has a positive effect on their music learning motivation.

Key words: motivation for music learning, teacher support, self-efficacy,
elementary school music class

* This thesis is a revision and summary of Park Song-ie's thesis for her master's degree at Seoul National University in 2022.

** Corresponding author, E-mail: kia1057@snu.ac.kr

Teacher, Seoul Oryunam Elementary School, 22, Seohaean-ro 24-gil, Guro-gu, Seoul, Korea

I. 서론

음악은 음악적 표현과 소통을 통해 자아 정체성을 확립하고 자기 주도적 생활을 영위할 수 있도록 함으로써 궁극적으로 심미적인 삶을 유지할 수 있도록 한다. 또한 다양하고 수준 높은 음악 작품들은 전문 지식과 소양을 토대로 새롭게 산출된 창의적 산물이며 융합적 결과물이라고 할 수 있다. 뿐만 아니라, 음악과 관련된 정보 및 자료의 의미를 바르게 파악하고 적절히 처리하며 효과적으로 활용하는 태도는 학생들로 하여금 합리적으로 미래사회를 대비할 수 있게 해준다.

이렇듯 음악교육은 급변하는 사회에 대처할 수 있는 고유한 특성을 지니고 있기 때문에 이러한 중요성을 인식하여 성공적인 음악학습을 위한 수업 설계 시 교사가 우선적으로 고려해야 할 요소는 바로 학생의 ‘학습동기’라고 할 수 있다(Brophy, 2004). Brophy는 학습동기를 “학습자가 학습활동을 의미 있고 가치 있는 것으로 보고 학습활동을 통해 의도된 학습적 이득을 얻고자 노력하는 경향성”이라고 정의하였다(2004, p.16). 무엇보다 음악학습에서 학습동기가 특히 중요한 이유는, 음악수업이 기악, 가창, 창작 등의 활동 중심으로 이루어지므로 학생 스스로가 능동적으로 학습하고자 하는 의지인 음악학습동기를 형성하고 이를 바탕으로 음악활동에 임할 때 비로소 학생들의 성공적이고 효율적인 음악학습이 가능해지기 때문이다(Kim, 2015). 그렇기에 수업을 구성함에 있어 무엇보다 학생의 음악학습동기에 영향을 주는 요인들을 파악하는 것이 중요하다. 이때 Hallam(2002)의 주장대로 다양한 환경적 요인과 학생의 개별적 특성 사이의 상호작용 및 형성과정을 살펴보아야 하는데, 음악수업에서 학생들의 학습동기에 영향을 미치는 요인을 학생 외부에서 발생하는 ‘환경적 요인’과 학생 내부에서 일어나는 ‘개인적 요인’으로 나누어 확인할 필요가 있다(Evans et al., 2013; Hallam, 2002).

먼저 본 연구는 음악학습동기에 영향을 미치는 환경적 요인으로 ‘교사지지’에 주목하였다. 초등교사는 아동이 부모 다음으로 가장 밀접하게 상호작용하는 성인으로서, 교사는 학생들로 하여금 환경을 적극적으로 탐색하고 새로운 학문적·사회적 요구에 대처하도록 돕는 자원이 되어줄 뿐만 아니라(Howes et al., 1994; Pianta & Steinberg, 1992), 학생들의 지식·가치·태도·사회관 등의 형성에 영향을 주는 사회적 지지원이다(Yun, 1993). 교사지지를 변인으로 한 연구는 다수 존재하지만, 본 연구에서는 ‘학생이 지각한 교사지지’에 초점을 맞추었다. 실제로 교사가 지지를 제공하였다 하더라도, 학생이 교사의 지지를 긍정적으로 인식하지 않았다면 이는 진정한 지지가 될 수 없고 오히려 부정적인 결과를 가져올 수 있다(Song, 2000; Cohen & Wills, 1983). 그러므로 음악학습동기에 영향을 미치는 환경적 요인을 파악하기 위해 실제 교사지지 수준이 아닌 학생이

지각하는 교사지지 수준을 측정하는 것이 보다 타당하고 의미 있을 것이라고 생각한다.

한편, 긍정적인 교사지지를 통해 학생들의 학습동기가 증진되었다 하더라도 학생 스스로 지속적이고 능동적인 음악학습을 유지하기 위해서는 개인적인 동기부여가 필요하다(Martin, 2008). 본 연구에서는 음악학습동기에 영향을 끼치는 학생의 개인적 변인을 ‘자기효능감’으로 설정하였는데, 자기효능감은 과제수행에서 보이는 자신의 능력에 대한 믿음이라고 할 수 있다(Jang, 2011).

음악수업에서 나타나는 음악적 자기효능감은 ‘가창, 기악, 창작, 감상 등의 음악적 활동이나 과제를 수행하는 과정에서 나타나는 자신의 능력과 역량에 대한 믿음 또는 신념의 정도’라 할 수 있다(Park, 2009). 특히 다른 과목에 비해 재능이 부각되고 직접적으로 학생들의 실력이 드러나는 음악과 같은 교과에서의 자기효능감은 더욱 중요하다(Chung, 2009). 높은 음악적 자기효능감은 학습자가 자신의 음악 능력과 가능성을 믿고 그것을 음악적 수행을 통해 확인해나갈 수 있도록 만들고, 이것은 학생 스스로 지속적인 시간과 노력을 투자하여 과제를 수행하도록 만드는 동기를 제공하기 때문에 자기효능감과 음악학습동기의 긴밀한 관계를 유추할 수 있다(Park, 2008; Schmidt & DeShon, 2010).

위의 논의내용을 바탕으로 종합했을 때, 교사지지와 자기효능감이 음악학습동기에 영향을 미친다는 것을 예상할 수 있다. 여기서 눈여겨보아야 할 점은, 교사지지와 음악학습동기 사이에서 자기효능감의 역할이다. 본 연구는 단순히 개인적 변인으로서의 자기효능감 뿐만 아니라, 교사지지와 음악학습동기 사이에서 자기효능감의 역할을 파악하는 것이 중요하다는 판단 하에 연구를 설계하였다. 음악적 자기효능감을 향상시키는 요인 중 하나가 바로 음악교사의 말과 격려라는 박지현(Park, 2009)과 송윤희(Seung, 2015)의 연구결과를 통해 자기효능감이 학생이 지각한 교사지지와 음악학습동기 사이에서 두 변인과 개별적인 인과관계를 형성한다는 것을 유추할 수 있다(Park, 2019). 따라서 본 연구에서는 학생이 지각한 교사지지와 자기효능감이 음악학습동기에 미치는 영향 및 교사지지와 음악학습동기 사이에서 자기효능감의 매개효과에 대해 탐색하여 학생들의 음악학습동기를 높이는데 도움이 되는 방안을 모색하고자 한다.

이를 위해 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다. 초등음악수업에서,

연구가설 1. 학생들이 지각한 교사지지는 음악학습동기에 영향을 미칠 것이다.

연구가설 2. 학생들이 지각한 교사지지는 자기효능감에 영향을 미칠 것이다.

연구가설 3. 자기효능감은 음악학습동기에 영향을 미칠 것이다.

연구가설 4. 학생들이 지각한 교사지지와 음악학습동기의 관계에서 자기효능감은 매개역할을 할 것이다.

II. 이론적 배경

1. 학생이 지각한 교사지지

교사지지는 사회적 지지의 하위요인으로, 사회적 지지란 다양하고 복잡한 사회적 관계 속에서 개인이 타인으로부터 제공받는 모든 형태의 긍정적인 자원을 의미한다(Cohen & Hoberman, 1983). 사회적 지지에 대해 보다 명확히 정의한 학자는 Cobb인데, 각 개인으로 하여금 개인이 속한 사회에서 사랑과 관심을 받으며 의미 있는 의사소통 관계망을 형성해 가는 가치 있는 존재로 믿도록 하는 정보라고 하였다. 국내에서는 박지원(Park, 1985)이 사회적 지지를 네 가지로 분류하였는데 첫째, 존경·애정·신뢰·관심의 행위를 포함하는 정서적 지지, 둘째, 문제해결·의사결정·적응·위기 등의 상황에서 제공되는 충고·조언·지도와 사회에 대한 지식 제공인 정보적 지지, 셋째, 칭찬·소질인정·인격존중·공정한 평가·가치고양·의사존중 등 자기평가와 관련된 정보 전달을 포함하는 평가적 지지, 넷째, 필요시 돈·물건·시간·서비스 등을 제공하여 직접적으로 돕는 행위를 포함하는 물질적 지지이다. 본 연구에서는 ‘물질적 지지’ 대신 필요시에 학생을 위하여 수업활동 이외에 도움을 주기 위한 노력과 같은 행동까지 포함하기 위하여 임정연(Lim, 2015)이 재정립한 ‘실용(實用)적 지지’를 사용하였다.

사회적 지지의 구성요인은 제공되는 지지의 유형, 그리고 사회적 지지를 제공하는 사람인 지지원으로 분류할 수 있다. 첫째, 제공되는 지지의 유형을 구조적 측면의 객관적 사회적 지지와 기능적 측면의 지각된 사회적 지지로 분류한다. 구조적 측면에서의 사회적 지지는 개인이 맺고 있는 대인관계와 사회적 관계망의 구조에 대한 객관적인 평가를 뜻하는데 타인으로부터 제공받은 실제적 사회적 지지를 의미한다. 반면 지각된 사회적 지지라고도 하는 기능적 측면에서의 사회적 지지는 사회적 관계의 질에 대한 개인의 지각, 그리고 개인이 지지원에 대해 갖는 주관적인 평가를 의미한다. 타인으로부터 받은 지지에 대한 해석은 관계 속 당사자의 주관에 달려있기 때문에 각자의 해석에 따라 전달하고자 하는 내용과 실제 받아들인 내용이 달라질 수 있으므로 실제 지지보다는 지각된 지지가 더 중요하다(Clark & Peterson, 1986; Good & Brophy, 1974). 이와 관련된 허은호(Hur, 2001), 조광규(Cho, 1997)의 연구는 학생들이 교사의 태도에 대해 긍정적으로 지각할수록 학습동기 및 학업성취에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다.

두 번째, 지지원을 강조한 연구들은 지지 제공자에 관심을 두었는데 아동과 관련 있는 사회적 지지원은 대표적으로 부모, 교사, 또래 등이 있다(Cauce et al., 1982, Dubow

et al., 1989; Furman et al., 1985; Harter, 1985). 실제로 Cobb(1976)는 사회적 지지에 유의미한 타인의 일부로 교사를 정의하였고, 최명구와 성소연(Choi & Sung, 2012)은 그중 특히 교사지지가 학생의 학업성취와 가장 높은 관계가 있다고 밝혔다.

반면 음악수업과 관련된 교사지지 연구는 부족한 실정이다. 백고은(Baek, 2020)은 음악전공 대학생 253명의 사회비교경향성이 주관적 안녕감에 미치는 영향과 학생들이 지각하는 교수자 지지유형의 조절효과를 확인했는데, 교수자를 통해 얻는 정서적 지지, 평가적 지지가 주관적 안녕감의 부정요소에 부적으로 유의한 영향을 미치고 정서적 지지와 평가적 지지 간의 상호작용이 주관적 안녕감의 부정정서를 유의하게 낮춘다고 보고했다.

본 연구에서는 이 같은 선행연구 결과를 토대로 초등음악수업에서 학생들의 음악 학습동기에 영향을 줄 수 있는 사회적 지지의 지지원으로 교사에 초점을 맞추어, 학생이 지각하는 교사지지의 유형을 정서적 지지, 정보적 지지, 평가적 지지, 실용적 지지로 나누어 살펴보고자 한다.

2. 자기효능감

Bandura(1997)는 자기효능감을 ‘개인이 처해진 상황을 극복하거나 주어진 활동을 수행할 수 있는 자신의 능력에 대해 인식하고 있는 정도로써 한 개인의 신념’이라고 정의하였다. 이와 더불어 음악적 자기효능감은 가창, 기악, 창작, 감상 등의 음악적 활동이나 과제를 수행하는 과정에서 나타나는 자신의 능력과 역량에 대한 믿음 또는 신념의 정도라 할 수 있다(Park, 2009). 실기 위주의 음악교과는 자기효능감이 강조될 수밖에 없는데, 이때 중요한 것은 학생이 지닌 능력 그 자체가 자기효능감을 발생시키는 요인이 아니라는 점이다. 학생이, ‘음악활동 수행을 위한 나의 능력은 얼마큼인가?’ 혹은 ‘내가 요구하는 음악적 성취를 위해 나는 필요한 만큼의 음악적 능력을 갖추었는가?’를 판단하는 대신, 자신의 능력 수준에 상관없이 스스로의 역량과 가능성을 믿고 그것을 음악활동을 통해 확인해갈 때 음악적 자기효능감이 발생하는 것이다(Chung, 2009; Park, 2008).

Bandura(1986)는 자기효능감 형성에 기여하는 주요 정보원을 다음의 네 가지 요소로 제시하였다. 첫째, 도전적 과제를 성공적으로 수행한 자신의 경험을 통해 본인의 역량에 대한 신념을 견고히 하는 성공 경험, 둘째, 자신과 유사한 타인의 성공적인 수행을 관찰하는 대리적 경험, 셋째, 주위 사람들의 언어적 설득, 넷째, 자신의 생리적 상태와 정서적 상태가 그것이다.

자기효능감은 자신감(self-confidence), 과제난이도 선호(task difficulty preference), 자

기조절효능감(self-regulatory efficacy), 귀인(attribution)의 네 가지 요소로 구성된다(Bandura, 1986). 자신감은 자신의 가치와 능력에 대한 개인의 확신이나 신념의 정도로(Sherer et al., 1982), 자존감(self-esteem)과 구별된다(Lee, 2012). 과제난이도 선호는 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적 과제를 선택하는 과정을 통해 반영되는데 자기효능감이 높은 학생은 도전적이고 어려운 과제를 선택하고 이렇게 높은 목표는 높은 수행을 가져오며 결국 이것이 높은 자기효능감을 가져오는 긍정적 순환고리를 형성한다(Bandura & Wood, 1989; Schunk, 1984). 자기조절효능감은 개인의 목표달성을 위해 자기관찰, 자기판단, 자기반응을 포함하는 자기조절적 기제의 수행에 대한 확신의 정도이다(Kim, 2004). 귀인은 수행과제에 대한 성공과 실패의 원인을 추론하는데, 성공적 과제수행의 원인을 자신의 노력에 의한 것으로 판단하는 것은 자기효능감 향상에 도움이 되지만, 성공의 원인을 운이나 외부 요인으로 귀인하는 것은 자기효능감에 아무런 영향을 미치지 않거나 오히려 자기효능감을 저하시킬 수 있다(Oh, 2012).

선행연구를 살펴보면 박원재(Park, 2019)가 진행한 중학생 347명이 지각한 교사의 정서지능과 음악적 자기효능감이 음악학습동기에 미치는 영향에 대한 연구 결과, 학생이 교사의 정서지능을 높게 지각할수록 음악적 자기효능감이 향상되었고 결과적으로 음악학습동기가 긍정적으로 증진되었다. 중학생 400명이 느끼는 음악흥미와 자기효능감, 음악교사와 학생 간의 관계 및 음악학습에 대한 부모의 관여 간의 영향을 파악한 권슬기(Kwon, 2016)의 연구 결과도 교사와의 관계성과 학생이 느끼는 부모의 학습관여는 자기효능감을 매개로 음악흥미에 긍정적 영향을 주었을 뿐 아니라 학생의 자기효능감이 음악흥미에 직접적으로 긍정적 영향을 주었음을 나타내었다.

이를 통해 특정과제를 성공적으로 수행할 수 있는 자신의 능력에 대한 신념인 자기효능감이 학생의 학습동기에 유의미한 영향을 끼칠 수 있음을 예측할 수 있다. 더 나아가 타교과에 비해 학습목표가 가시적이고 구체적으로 제시되며 수행결과가 직관적으로 나타나는 음악교과에서, 특히 음악적으로 긍정적인 심리상태인 자기효능감이 교사지지와 음악학습동기사이에 어떠한 설명력을 가지는지 파악하는 그 자체로 의미 있는 과정일 것이다.

3. 음악학습동기

음악학습동기는 수행과 성취에 영향을 주고 다시 그러한 수행과 성취가 동기에 영향을 주는 상보적인 관계이기 때문에 음악수업에서의 동기는 중요하다고 할 수 있다(Lee, 2013). 특히 학생이 음악교과에 내용에 흥미와 필요성을 느끼고 음악학습을 지속하고자 하는 긍정적인 심리적 태도를 갖게 하는 것이 동기라고 할 때(Park 2011), 무엇

보다 학생들의 적극적인 활동으로 구성될 뿐만 아니라 성취 기대가 높은 음악과목에서의 학습동기는 결국 수업의 학습효과를 결정짓는 중요한 요인이 될 수밖에 없다.

지금까지 연구된 동기와 관련한 여러 유형의 이론들을 수정·보완한 Keller(1987)는 수업설계 시 동기가 간과되는 문제를 해결하기 위해 동기의 정의 및 특성에 관한 체계적인 연구를 하였다. Keller는 동기를 ‘학습과 관련된 특정 목표를 달성하기 위해 목표 달성 때까지 기울이는 노력의 방향과 세기’로 정의하면서 동기의 방향과 세기가 네 가지 동기요소의 상호작용에 의해 결정된다고 하였다(1987). 첫째, 동기의 요소이며 학습의 선조조건인 주의집중(attention), 둘째, 학습자와 수업내용을 관련시킴으로써 내적동기를 강화하는 관련성(relevance), 셋째, 학습자 스스로 어떤 일을 성공시키기 위한 능력이 있다고 느끼는 자신감(confidence), 넷째, 학습자가 자신의 학습경험에 만족함으로써 음악에 대한 동기를 유지할 수 있게 하는 만족감(satisfaction)이다. Keller는 이 네 가지 동기요소의 영문 첫 자를 사용하여 ‘ARCS 동기이론’ 혹은 ‘ARCS 모형’이라 하였다.

선행연구를 살펴보면 초등학생 3-6학년 남녀 341명을 대상으로 음악 특기·적성 교육에 참여하는 초등학생의 자기효능감과 음악 학습동기의 관계를 규명한 장근주(Jang, 2011)의 연구 결과, 음악 특기·적성교육에 참여한 학생 중 여학생일수록, 참여기간이 길고 학년이 낮을수록 자기효능감과 음악학습동기가 높았다. 현재 음악교육에서 음악학습동기와 교사지지에 대한 직접적인 관계를 규명한 논문은 아직 없으나 비슷한 맥락의 연구로 조하슬린(Cho, 2018)이 진행한 중학교 음악교사의 음악교수효능감과 중학생의 음악학습동기 수준을 알아보는 연구가 있는데 그 결과, 학생들의 동기 형성에 영향을 끼치는 외적요인으로 교사의 영향이 가장 높게 나타났다.

이와 같은 선행연구들은 음악학습동기 형성에 있어 교사의 영향과 역할, 그리고 학생들의 자기효능감이 매우 중요한 요소임을 다시 한 번 강조하며 그 중요성을 인식시킨다. 따라서 본 연구에서는 음악학습동기와 학생들이 인식한 교사지지 및 학생들의 자기효능감이 서로 어떠한 상관관계를 갖는지 분석하고자 한다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에는 서울과 인천 지역의 공립 초등학교에 재학 중인 초등학교 4-6학년

학생 301명이 참여하였다. 2021년 9월 서울시 소재 O초등학교 3~6학년 학생들을 대상으로 예비 조사를 실시한 결과를 바탕으로, 연구대상을 학교 정규 음악수업시간을 통해 교사로부터 대면 음악수업을 받는 학생들이면서 62문항의 설문지 문항을 바르게 이해하고 끝까지 수행할 수 있는 4~6학년 초등학생들로 제한하였다. 이들 중 4학년 학생들은 코로나19상황으로 인해 3학년이 아닌 4학년 때부터 정식 대면 음악수업을 받은 연구대상자이고, 5~6학년 학생들은 이에 비해 음악수업에 대한 학교에서의 전반적 경험 및 참여 기회가 4학년 학생들보다 많은 연구대상자이다. 본 설문은 예비조사 이후 수정된 내용을 바탕으로 서울대학교 생명윤리심의위원회(IRB)의 변경심의 승인을 거쳐, 2021년 10월부터 11월까지 약 두 달간 온라인 설문을 통해 진행되었다. 연구대상의 일반적 특성을 파악하기 위해 빈도분석을 실시하였는데 그 결과, 성별은 남자 155명(51.5%), 여자 146명(48.5%)으로 거의 균등하였고, 학년은 4학년 71명(23.6%), 5학년 76명(25.2%), 6학년 154명(51.2%)으로 6학년이 상대적으로 많이 참여하였다. 연구대상의 일반적 특성은 다음의 <Table 1>과 같다.

<Table 1> General characteristic of subjects

Factor	Section	N	%
Gender	Male	155	51.5
	Female	146	48.5
Grade	4th	71	23.6
	5th	76	25.2
	6th	154	51.2
Total		301	100.0

2. 측정도구

본 연구에서 측정 시 사용된 도구는 선행연구를 통해 타당성이 검증된 것 중 연구자가 본 연구모형의 연구문제 검증에 적합한 것으로 선정하였다. 이 과정에서 전문가 검토(교수 1인, 박사과정 연구원 1인, 중등음악교사 1인, 초등음악교과 담당교사 2인)를 바탕으로 예비 조사의 과정을 거쳐 연구의 목적에 알맞게 연구대상 및 기존 도구를 수정·보완하여 검사 문항을 최종적으로 확정하였다. 모든 문항은 Likert식 5점 척도로 구성되었다.

1) 학생이 지각한 교사지지

임정연(2015)이 박지원(1985)의 개발도구인 한국형 사회적 측정도구를 기초로 하여 개발한 척도를 초등학생 수준에 맞게 재구성하여 사용하였다. 다만, 2020년 기준 초등학교 음악전담교사는 총 1,968명으로 전체 전담교원 수인 27,628명 중 7.1%이고, 이것은 총 교사 수(189,286명)의 약 1%에 불과한 숫자이다(Korean Education Statistics Service, 2020). 이러한 통계가 보여주듯 초등의 경우 음악전담교사를 통한 음악수업이 현실적으로 쉽지 않기 때문에, 설문문항에 ‘음악 수업’ 혹은 ‘정규 수업시간에 음악을 가르치는 선생님’이라고 명시함으로써 다른 교과가 아닌 음악 교과에서의 교사지지를 확인할 수 있도록 하였다. 설문 문항은 학생의 자기보고식으로 구성하였고, 학생이 지각한 교사지지 척도에서 점수가 높을수록 학생들이 교사지지를 높게 지각하고 있는 것으로 본다. 검사 문항은 총 24문항이고, 교사지지의 신뢰도 분석 결과 Cronbach's α 는 .962로 확인되었다.

2) 음악적 자기효능감

김아영, 박인영(Kim & Park, 2001)이 척도 타당화 작업을 통해, 안정적 속성인 학업적 자기효능감에 비해 주어진 학업상황에 따라 가변적일 수 있는 ‘귀인’이 자기효능감의 구성요인으로 타당하지 않다는 결론에 따라(Kwon, 2016), Bandura의 자기효능감의 네 가지 요소 중 귀인을 제외한 세 가지 요소로 구성한 학업적 자기효능감 검사지를 바탕으로 하였다. 이것을 이지영(Lee, 2012)이 음악적 자기효능감 검사지로 수정한 것을, 본 연구자가 전문가와의 협의를 거쳐 수정하여 사용하였다. 자기효능감 척도에서 점수가 높을수록 자기효능감 수준이 높은 것으로 본다. 검사 문항은 총 16문항이고, 자기효능감의 신뢰도 분석결과 Cronbach's α 는 .893이다.

3) 음악학습동기

Keller(2014)가 제시한 Keller(1993)의 Course Interest Survey(CIS) 도구를 바탕으로 박순애(Park, 2019)가 수정한 것을 본 연구자가 예비조사 후 전문가와의 협의를 통해 중복되는 문항 삭제 및 단어, 문장 등을 수정하여 사용하였다. 음악학습동기 척도는 ARCS 동기이론의 네 영역으로 구성되어 있고, 음악학습동기 척도에서 점수가 높을수록 학생들의 음악학습동기 수준이 높은 것으로 본다. 검사 문항은 총 20문항이고, Cronbach's α 는 .898로 나타나 측정도구의 신뢰도는 양호하였다.

3. 분석방법

연구대상의 일반적 특성 파악을 위해 빈도분석을 실시하였고 측정도구의 신뢰도 분석을 위해 Cronbach's α 값을 산출하였다. 교사지지, 자기효능감, 음악학습동기 수준 파악을 위해 기술통계 분석을 실시하였고, Pearson의 상관분석을 통해 각 요인간의 상관성을 확인하였다. 확인적 요인분석 및 요인들 간의 구조적 관계 검증을 위한 구조방정식모형 분석을 실시하였고, 교사지지와 음악학습동기 간 관계에서 자기효능감의 매개효과를 검증하기 위해 부트스트랩 검증을 실시하였다. 통계분석을 위해 IBM SPSS 25와 AMOS 25를 활용하였고, 유의수준 .05를 기준으로 통계적 유의성 여부를 판단하였다.

IV. 연구방법

1. 기술통계 및 상관관계

1) 기술통계

관련 변인들의 특성 파악을 위해 평균 및 표준편차를 산출, 측정 변인의 정규성 가정 충족 여부 판단을 위해 왜도 및 첨도를 산출하였고 결과는 <Table 2>와 같다.

평균을 살펴보면 교사지지가 3.82(표준편차 0.75)이며 정보적 지지가 4.03(표준편차 0.75)으로 가장 높았고 평가적 지지 3.88(표준편차 0.76), 실용적 지지 3.75(표준편차 0.78), 정서적 지지 3.63(표준편차 0.88)의 순으로 나타났다. 자기효능감의 평균은 3.18(표준편차 0.76)로, 자기조절효능감이 3.30(표준편차 0.80), 과제난이도 선호 3.15(표준편차 1.04), 자신감 3.00(표준편차 1.04)으로 나타났다. 음악학습동기의 평균은 3.36(표준편차 0.67)으로, 가장 높은 순서대로 만족감 3.43(표준편차 0.77), 자신감 3.38(표준편차 0.75), 관련성 3.38(표준편차 0.83), 주의집중 3.27(표준편차 0.69)로 나타났다.

왜도와 첨도를 확인한 결과, 왜도 2미만, 첨도 7미만으로 나타나 정규성 가정을 만족함으로써, 구조방정식모형 분석에 있어 자료의 분포가 적합한 것으로 확인되었다.

<Table 2> Descriptive statistics of dependent variable

Latent variable	Dependent variable	Range	M	S.D	Skew	Kurt
Teacher support	Emotional support Appraisal support Informational support Practical support	1.42-5.00	3.82	0.75	-0.59	-0.12
		1.29-5.00	3.63	0.88	-0.55	-0.20
		1.50-5.00	3.88	0.76	-0.58	-0.11
		1.67-5.00	4.03	0.75	-0.72	0.04
		1.20-5.00	3.75	0.78	-0.40	-0.15
Self-efficacy	Confidence Task difficulty preference Self-regulatory efficacy	1.25-5.00	3.18	0.76	0.01	-0.09
		1.00-5.00	3.00	1.04	0.02	-0.59
		1.00-5.00	3.15	1.04	-0.11	-0.64
		1.00-5.00	3.30	0.80	-0.07	-0.15
Motivation	Attention Relevance Confidence Satisfaction	1.30-4.95	3.36	0.67	-0.31	0.35
		1.00-5.00	3.27	0.69	-0.19	0.49
		1.00-5.00	3.38	0.83	-0.36	0.15
		1.00-5.00	3.38	0.75	-0.39	0.19
		1.00-5.00	3.43	0.77	-0.20	0.23

2) 상관관계

주요 변인 간 상관관계를 확인하기 위해 Pearson의 상관분석을 실시하였다. 교사지지와 자기효능감 간 상관관계를 확인한 결과, 정적으로 유의한 상관관계를 보였다($r=.358$, $p<.001$). 교사지지와 음악학습동기 간 상관관계 역시 정적으로 유의한 상관관계를 보였다($r=.493$, $p<.001$), 자기효능감과 음악학습동기 간 상관관계를 확인한 결과도 통계적으로 유의한 정의 상관관계를 보였다($r=.769$, $p<.001$). 결과는 <Table 3>과 같다.

<Table 3> Correlation of variables

Variables	1	1-1	1-2	1-3	1-4	2	2-1	2-2	2-3	3	3-1	3-2	3-3	3-4
1.	1													
1-1.	.959***	1												
1-2.	.943***	.880***	1											
1-3.	.937***	.853***	.849***	1										
1-4.	.912***	.829***	.810***	.823***	1									
2.	.358***	.335***	.350***	.339***	.320***	1								
2-1.	.124*	.116*	.120*	.138*	.089	.669***	1							
2-2.	.289***	.271***	.275***	.282***	.259***	.869***	.389***	1						
2-3.	.416***	.390***	.416***	.370***	.388***	.863***	.343***	.665***	1					

<Table 3> Continued

Variables	1	1-1	1-2	1-3	1-4	2	2-1	2-2	2-3	3	3-1	3-2	3-3	3-4
3.	.493***	.455***	.483***	.488***	.427***	.769***	.398***	.680***	.739***	1				
3-1.	.542***	.520***	.501***	.533***	.477***	.626***	.284***	.562***	.624***	.858***	1			
3-2.	.403***	.368***	.387***	.408***	.354***	.668***	.328***	.601***	.647***	.924***	.752***	1		
3-3.	.340***	.292***	.368***	.347***	.277***	.728***	.403***	.624***	.698***	.835***	.595***	.684***	1	
3-4.	.461***	.433***	.452***	.442***	.403***	.684***	.385***	.606***	.634***	.898***	.694***	.797***	.658***	1

1. Teacher support, 1-1 emotional support, 1-2, evaluative support, 1-3, informational support, 1-4, practical support
2. Self-efficacy, 2-1. Confidence, 2-2. Preference for task difficulty, 2-3. Self-regulating efficacy
3. Motivation for music learning, 3-1. Focus on attention, 3-2. Relevance, 3-3. Confidence, 3-4. Satisfaction
* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

2. 일반적 특성에 따른 변인 차이

1) 성별에 따른 교사지지, 자기효능감, 음악학습동기

성별에 따른 교사지지, 자기효능감, 음악학습동기의 차이를 검증한 결과, 모두 유의한 차이를 보이지 않았다. 분석결과는 다음의 <Table 4>와 같다.

<Table 4> Teacher support, self efficacy and motivation by gender

Variables	Gender	N	M	S.D	t	p
Teacher support	M	155	3.79	0.73	-0.632	.528
	F	146	3.85	0.77		
Emotional support	M	155	3.60	0.88	-0.595	.552
	F	146	3.66	0.88		
Appraisal support	M	155	3.86	0.75	-0.589	.556
	F	146	3.91	0.77		
Informational support	M	155	4.02	0.71	-0.390	.697
	F	146	4.05	0.80		
Practical support	M	155	3.71	0.77	-0.833	.406
	F	146	3.79	0.80		
Self efficacy total	M	155	3.15	0.75	-0.722	.471
	F	146	3.21	0.77		
Self confidence	M	155	3.06	0.97	1.165	.245
	F	146	2.92	1.11		

<Table 4> Continued

Variables	Gender	N	M	S.D	<i>t</i>	<i>p</i>
Task difficulty preference	M	155	3.05	1.04	-1.800	.073
	F	146	3.27	1.04		
Self regularity	M	155	3.27	0.81	-0.767	.444
	F	146	3.34	0.79		
Motivation	M	155	3.36	0.66	-0.252	.802
	F	146	3.37	0.68		
Attention	M	155	3.32	0.68	1.345	.180
	F	146	3.21	0.70		
Relevance	M	155	3.35	0.82	-0.685	.494
	F	146	3.42	0.84		
Self confidence	M	155	3.33	0.72	-1.264	.207
	F	146	3.44	0.78		
Satisfaction	M	155	3.42	0.77	-0.121	.903
	F	146	3.43	0.79		

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

2) 학년에 따른 교사지지, 자기효능감, 음악학습동기

학년에 따른 교사지지, 자기효능감, 음악학습동기의 차이를 검증한 결과, <Table 5>와 같이 교사지지는 학년에 따라 유의한 차이를 보이지 않았다.

하지만 자기효능감은 학년에 따라 유의한 차이를 보였고($F=10.457$, $p<.001$), 자기효능감의 하위영역 모두 유의한 차이를 보였다. 사후검증 결과 자기효능감은 6학년보다 4, 5학년이 높았고, 과제난이도 선호와 자기조절효능감 수준도 6학년보다 4, 5학년이 높았으며, 자신감은 5학년보다 4학년이 유의하게 높았다. 음악학습동기 역시 학년에 따라 유의한 차이를 보였고($F=11.414$, $p<.001$), 음악학습동기의 하위영역 모두 유의한 차이를 보였다. 사후검증 결과 6학년보다 4학년의 음악학습동기 수준이 높았고, 하위영역인 자신감, 주의집중, 만족감도 6학년보다 4학년이 높았으며, 관련성은 5, 6학년보다 4학년이 유의하게 높았다. 결과는 다음 <Table 6>과 같다.

<Table 5> Difference of teacher support by grade

Variables	Gr	N	M	S.D	F	p
Teacher support	4th	71	3.85	0.76	0.142	.868
	5th	76	3.82	0.68		
	6th	154	3.80	0.79		
Emotional support	4th	71	3.56	0.90	0.308	.735
	5th	76	3.64	0.81		
	6th	154	3.66	0.90		
Appraisal support	4th	71	3.94	0.78	0.556	.574
	5th	76	3.92	0.68		
	6th	154	3.84	0.79		
Informational support	4th	71	4.15	0.71	1.483	.229
	5th	76	4.06	0.70		
	6th	154	3.97	0.80		
Practical support	4th	71	3.81	0.82	0.355	.701
	5th	76	3.70	0.70		
	6th	154	3.74	0.81		

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

<Table 6> Difference of self efficacy and motivation by grade

Variables	Gr	N	M	S.D	F	p (Scheffé)
Self efficacy	4th ^a	71	3.45	0.68	10.457***	.000 (c<b,a)
	5th ^b	76	3.30	0.71		
	6th ^c	154	3.00	0.77		
Confidence	4th ^a	71	3.27	1.11	3.295*	.038 (b<a)
	5th ^b	76	2.88	1.09		
	6th ^c	154	2.93	0.97		
Task difficulty preference	4th ^a	71	3.53	0.95	16.103***	.000 (c<b,a)
	5th ^b	76	3.44	0.89		
	6th ^c	154	2.84	1.05		
Self regularity	4th ^a	71	3.49	0.71	6.157**	.002 (c<b,a)
	5th ^b	76	3.44	0.82		
	6th ^c	154	3.15	0.80		

<Table 6> Continued

Variables	Gr	N	M	S.D	F	p (Scheffé)
Motivation	4th ^a	71	3.64	0.55	11.414***	.000 (c<a)
	5th ^b	76	3.43	0.59		
	6th ^c	154	3.20	0.72		
Attention	4th ^a	71	3.52	0.52	9.850***	.000 (c<a)
	5th ^b	76	3.35	0.65		
	6th ^c	154	3.11	0.75		
Relevance	4th ^a	71	3.74	0.74	10.522***	.000 (c,b<a)
	5th ^b	76	3.41	0.74		
	6th ^c	154	3.21	0.86		
Self confidence	4th ^a	71	3.64	0.64	8.129***	.000 (c<a)
	5th ^b	76	3.44	0.66		
	6th ^c	154	3.23	0.80		
Satisfaction	4th ^a	71	3.66	0.76	6.906**	.001 (c<a)
	5th ^b	76	3.52	0.69		
	6th ^c	154	3.27	0.79		

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

3. 확인적 요인분석

1) 측정모형의 적합도 및 확인적 요인분석 결과

본 연구에서 설정한 연구모형의 변인 간 구조적인 관계를 검증하기 전, 잠재변인과 관측변인의 구성이 타당한지 여부를 측정하기 위해 측정모형을 구성하여 확인적 요인분석을 실시하였다. χ^2 검증에서 χ^2 통계량은 표본의 크기 및 모형에 따른 복잡성에 많은 영향을 받기 때문에 표본수가 200이상이 되면 대체로 유의한 결과를 보이는데(Hair et al., 1998), 본 연구에서도 χ^2 값이 유의한 결과를 보였다. 따라서 이를 대신하여 SRMR, TLI, CFI, RMSEA 등의 적합도 지수를 확인하였다. 그 결과, SRMR은 .049, TLI=.954, CFI=.966, RMSEA는 .087로 나타났다. 결과적으로 모두 적합한 수준의 기준치를 충족하였기에 본 연구의 측정모형은 연구 자료의 결과를 설명하기에 적절하다고 판단하였다.

확인적 요인분석 결과, 잠재변인을 구성하는 관측변인은 모두 유의한 결과를 보였고

($p<.001$), 자기효능감 하위요인 중 하나인 자신감만 .447로 .50에 근사한 요인 적재값을 보였을 뿐 나머지 요인 적재값은 대부분 .50 이상의 수치를 보였다. 따라서 관측변인들은 대체로 해당 잠재변인을 잘 설명하는 것으로 볼 수 있다. 결과는 <Table 7>과 같다.

<Table 7> Result of confirmatory factor analysis

Latent variable	Observed variable	β	B	SE	C.R.	p
Teacher support	Emotional support	.939	1.000			
	Appraisal support	.930	0.857	0.028	30.447***	.000
	Informational support	.916	0.839	0.029	28.931***	.000
	Practical support	.883	0.839	0.033	25.752***	.000
Self efficacy	Self confidence	.447	1.000			
	Task difficulty preference	.789	1.767	0.237	7.465***	.000
	Self regularity	.841	1.438	0.189	7.596***	.000
Motivation	Attention	.821	1.000			
	Relevance	.890	1.293	0.069	18.787***	.000
	Confidence	.779	1.024	0.066	15.465***	.000
	Satisfaction	.868	1.178	0.065	18.121***	.000

*** $p<.001$

2) 수렴타당도 및 판별타당도 검증

수렴타당도 검증을 위해 개념신뢰도(CR)와 평균분산추출값(AVE)을 산출하였다. 수렴타당도는 개념신뢰도가 .70 이상, 평균분산추출값이 .50 이상이면 양호한 것으로 판단하는데, 모든 잠재변인에서 기준치 이상으로 나타나 본 측정모형은 수렴타당도가 충족되는 것으로 판단하였다. 결과는 다음의 <Table 8>과 같다.

<Table 8> Result of convergent validity

Variables	CR	AVE
Teacher support	.971	.895
Self efficacy	.747	.512
Motivation	.944	.809

판별타당도 검증을 위해 잠재변인 간 상관계수와 이의 95% 신뢰구간을 도출하였

다. 판별타당도는 상관계수의 95% 신뢰구간이 -1 또는 1을 포함하지 않으면 만족하는 것으로 보는데, 모든 변인 간 판별타당도를 확보하였다. 결과는 다음의 <Table 9>와 같다.

<Table 9> Result of discriminant validity

Latent variables	Teacher support	Self efficacy	Motivation
Teacher support	-	(.347~.539)	(.458~.596)
Self efficacy	.443	-	(.804~.992)
Motivation	.527	.898	-

* Below the diagonal: Correlation coefficient
Above the diagonal: 95% Confidence Interval

4. 구조모형 분석

1) 구조모형의 적합도 및 경로분석

본 연구에서 설정한 구조모형은 앞서 확인한 측정모형, 잠재변인, 관측변인이 동일하고 모든 잠재변인의 관계가 연결되어 있기 때문에 측정모형의 적합도와 동일한 수치로 나타났다. 따라서 본 구조모형은 적합하다고 볼 수 있다.

모형해석을 위해 본 구조모형에서 설정한 교사지지, 자기효능감, 음악학습동기 간 경로계수(β)와 통계적 유의성 여부를 분석하였다. 그 결과, ‘교사지지→자기효능감’은 .443, ‘교사지지→음악학습동기’는 .161, ‘자기효능감→음악학습동기’는 .827로 나타나 모두 유의수준 .001에서 통계적으로 유의한 결과를 보였고 <Table 10>과 같다.

<Table 10> Path analysis of structural equation model

Observed variables	β	B	SE	C.R.	p
Teacher support → motivation	.161	.114	.033	3.477***	.000
Teacher support → self efficacy	.443	.442	.063	6.982***	.000
Self efficacy → motivation	.827	.587	.051	11.446***	.000

*** $p < .001$

2) 자기효능감의 매개효과 검증

각 잠재변인들의 영향관계를 직접효과, 간접효과, 총효과로 분해하여 살펴보면

<Table 12>와 같다. 교사지지가 음악학습동기에 미치는 직접효과(.161), 자기효능감을 매개로 한 간접효과(.366), 총효과(.527)는 모두 유의수준 .001에서 통계적으로 유의하였는데, 자기효능감을 매개한 교사지지의 간접효과가 음악학습동기에 보다 높은 영향력을 지니고 있음을 확인하였다. 결과는 다음 <Table 11>과 같다.

<Table 11> Result of bootstrap decomposition of effect between variables and indirect effect

Path	Total effect	Direct effect	Indirect effect		
			β	95% CI	p
Teacher support → motivation	.527**	.161**	.366**	.246-.492	.001
Teacher support → self efficacy	.443**	.443**			
Self efficacy → motivation	.827**	.827**			

** $p<.01$

특히 자기효능감의 하위영역 별 매개효과 수준을 확인하였는데 매개효과 검증 결과는 <Table 12>와 같다. 결과를 살펴보면, 교사지지에서 자신감($\beta=.145, p<.05$), 과제난이도 선호($\beta=.329, p<.001$), 자기조절효능감($\beta=.444, p<.001$)으로 가는 경로는 모두 정적으로 유의하였고, 자신감($\beta=.126, p<.01$), 과제난이도 선호($\beta=.278, p<.001$), 자기조절효능감($\beta=.441, p<.001$)에서 음악학습동기로 가는 경로도 모두 정적으로 유의한 결과를 보였다. 그 중 표준화 계수(β)를 비교를 통해 자기효능감의 하위영역 중 자기조절효능감의 효과가 가장 크고 자신감의 효과가 상대적으로 낮은 것으로 파악되었다.

<Table 12> Structural relationships among sub factors of teacher support, self efficacy and motivation

Observed variables	β	B	SE	C.R.	p
Teacher support → confidence	.145	.164	.075	2.194*	.028
Teacher support → task difficulty preference	.329	.431	.080	5.401***	.000
Teacher support → self regularity	.444	.313	.048	6.526***	.000
Teacher support → motivation	.223	.158	.032	4.990***	.000
Confidence → motivation	.126	.079	.030	2.603**	.009
Task difficulty preference → motivation	.278	.150	.041	3.647***	.000
Self regularity → motivation	.441	.443	.090	4.940***	.000

$\chi^2=544.284(df=242, p<.001)$, $SRMR=.060$, $TLI=.926$, $CFI=.936$, $RMSEA=.065$

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

V. 결론 및 논의

본 연구는 음악학습동기에 영향을 미치는 환경적 요인으로 교사지지를, 개인적 요인으로 음악적 자기효능감을 선정하여 각 요인들 간의 관계를 알아보고, 이와 더불어 학생이 지각한 교사지지와 음악학습동기 사이에서 자기효능감이 매개하는지를 살펴봄으로써 이들 간의 관계를 규명하고자 하였다. 연구 결과, 교사지지, 자기효능감, 음악학습동기는 성별에 따라 유의한 차이를 보이지 않았고, 학년에 따라서는 교사지지가 유의한 차이를 보이지 않았다. 하지만 학년에 따른 자기효능감은 6학년보다 4, 5학년이 높았으며 음악학습동기는 6학년보다 4학년이 유의하게 높았다. 연구의 결론을 정리하면 다음과 같다.

1. 학생이 지각한 교사지지와 음악학습동기의 관계

본 연구결과, 학생이 지각한 교사지지는 음악학습동기에 유의한 영향을 끼치는 것으로 나타났는데 학생이 지각한 교사지지 수준이 높을수록 음악학습동기 또한 높아진다고 볼 수 있다. 이는 학생이 교사의 언어적·비언어적 행동을 긍정적으로 수용할 때 교사-학생 간 긴밀한 상호관계가 수립되고 이것이 음악학습동기에 긍정적인 영향을 주며 학습을 지속하고자 하는 학습자의 의지를 높인다는 기존의 선행연구(Kwon, 2016; Park, 2019)를 뒷받침하는 것으로, 다음과 같은 해석을 도출할 수 있다.

첫째, 교사지지의 하위요인 중 평가적 지지와 정보적 지지가 학생의 학습동기와 높은 상관이 있었다. 이는 학생의 음악적 성취를 공정히 평가하며 음악적 의사를 존중하는 평가적 지지, 그리고 실질적 도움이 필요한 과업 수행상황에서 적절한 레슨, 정보, 조언 등을 제공하는 정보적 지지는 학생들로 하여금 교사로부터 긍정적으로 지원받는다는 믿음을 갖게 함으로써 결국 학생의 음악학습동기 증진에 기여한다는 것을 보여준다. 따라서 교사는 학생이 교사지지를 의미 있는 것으로 수용할 수 있는 친밀하고 긍정적인 관계 속에서, 음악전문성을 바탕으로 학생들에게 직접적이고 즉각적인 평가적 지지, 정보적 지지와 같은 다양한 음악경험의 기회를 제공하면서 음악학습을 효과적으로 만드는 역할을 수행해야 한다(Sichivitsa, 2007).

둘째, 교사지지 자체가 학생의 내재적 동기를 높이는 유인원이 될 수 있다. 이것은 칭찬과 같은 교사의 긍정적 강화에 의한 외재적 동기 부여가 학생에게 유능감을 심어주고 자기결정의 기회를 제공함으로써 결국 내재적 동기를 강화시킨다는 Cameron(2001)의 연구와 같은 맥락이다. 음악 수업에 있어 내재적 동기가 나타나지 않는 학생에게

외재적 강화물을 사용하여 다양한 음악적 행동의 목표를 동기화시킬 수 있는데(Min et al, 2010), 이때 교사가 제공하는 정서적 지지나 칭찬과 같은 언어적 강화는 음악학습 동기 유발에 중요한 역할을 할 수 있다(Seung, 2015; Chung, 2009; Cocks & Watt, 2001).

셋째, 학생이 지각하는 교사지지가 실제 교사의 행동이나 태도보다 더욱 중요한 의미를 갖기 때문에(Hur, 2001), 음악학습동기를 높이기 위해 학생이 지각하는 교사지지 수준을 높여야한다. 음악수업에 있어서 교사-학생 상호관계 수립의 시작점에서부터 학생을 이해하고 수용하는 협조적인 교사의 모습을 통해 교사-학생 간의 긍정적인 지지 관계를 형성하고 강화해야 한다. 결국 이것이 Sichivitsa(2007)의 연구에서처럼 학생들의 음악 참여를 지속하려는 전반적인 동기 및 음악적 가치를 향상시킬 수 있을 것이다.

2. 학생이 지각한 교사지지와 자기효능감의 관계

본 연구에서 학생이 지각한 교사지지는 자기효능감에 유의한 영향을 끼쳤는데, 이는 학생이 음악수업에서 인식하는 교사지지 수준이 높을수록 자기효능감 수준도 높아진다는 뜻이다. 이러한 결과는 다른 선행연구들이 학생이 교사의 긍정적 지지를 인식할 때 자기효능감이 향상된다고 보고하고 있는 것과 같은 맥락이다(Park, 2009; Lee, 2012). 본 연구 결과는 다음과 같은 해석을 도출할 수 있다.

첫째, 자기효능감 향상을 위한 교사지지가 중요하다고 할 때, Petty와 Cacioppo(1986)의 연구와 같이 지지자가 신뢰, 권위, 전문성을 가지고 지지를 제공할 시 그 지지가 더욱 효과적으로 자기효능감에 영향을 끼친다는 것을 기억할 필요가 있다. 즉 학생이 그들에게 있어 의미 있고 중요한 타인으로부터 받는 지지가 학습수행의 과정 속에서 스스로의 능력을 긍정적으로 인식하는데 영향을 미치는데(Kim, 2018), 이때 학생들에게 이러한 음악적 롤 모델은 바로 교사이다(Chung, 2009). 따라서 교사-학생 간의 신뢰 위에 음악에 대한 교사의 전문성을 바탕으로 학생의 학습에 대한 권위 있는 지지를 제공할 때 실제 교사지지가 학생들에게 의미 있게 작용하여 자기효능감을 증진시키는 결과를 가져올 것이다.

둘째, 학생이 지각한 교사지지가 자기효능감의 하위요인 중 자기조절효능감에 가장 많은 영향을 주었다. 자기조절효능감은 스스로 학습 계획을 세우고 학업 수행을 수시로 점검·조절·평가하는 능력에 대한 주관적 믿음이다(Usher & Pajares, 2008; Zimmerman, 1989). 이것은 곧, 교사지지가 학생의 능력이나 수행결과에 대한 신뢰 자체에 영향을 끼친다기보다, 학생이 주어진 과제를 수행하는 음악학습 상황 속에서 스스로 학습 상황과 환경을 효과적으로 조절할 수 있다는 가능성, 그리고 결국 이러한 과정을 거쳐 성공적인 음악학습 결과를 이끌어낼 수 있다는 믿음 자체에 긍정적인 영향을 미친

다는 것을 시사한다(Park, 2019). 그러므로 교수-학습 상황에서 학생들의 자기효능감을 증진시키기 위한 교사의 역할을 인식하고 학생의 자기효능감 발달을 이룰 수 있도록 노력해야 한다.

3. 자기효능감과 음악학습동기의 관계

본 연구 결과, 자기효능감과 음악학습동기의 관계는 통계적으로 유의한 정의 상관 관계를 보였는데 이는 자기효능감이 높은 학생들이수록 음악학습동기가 높음을 의미한다. 본 연구 결과를 토대로 다음과 같은 해석을 도출할 수 있다.

첫째, 경로분석 결과 자기효능감이 음악학습동기에 미치는 직접적인 영향이 가장 큰 것으로 나타났다. 이것은 자기효능감이 학생의 성취동기나 학습동기에 유의 있는 영향을 미친다고 주장한 많은 선행연구와도 일치하는 결과이다(Lee, 2007; Jung, 2002; McCormick & McPherson, 2003). 음악은 외적인 실기영역의 비중이 높기 때문에 과제 성취에 있어 자신의 능력을 신뢰하지 못한다면 음악학습을 지속시키고자 하는 동기가 낮아질 것이다(Lee, 2007). 따라서 교사는 다양한 교수학습방법을 활용하여 음악학습 동기 향상을 위해 자기효능감 증진을 위한 심리적 환경을 제공해주어야 한다.

둘째, 자기효능감 자체가 동기를 증가시키는 강력한 내재적 동기원이 될 수 있다. 실제로 자기효능감이 지식이나 기능 획득을 위한 동기를 증가시키고 학업성취 및 교과목에 대한 내적 흥미를 형성한다는 선행 연구들이 있다(Bandura & Schunk, 1981; Relich et al., 1986; Schunk, 1984). 성공과 실패의 원인을 자신의 능력이나 재능으로 귀인하는 것이 아니라, 학습과제의 설정, 학습과정의 조절, 학습과제 수행을 위한 노력 등 스스로 계획하고 실행하는 일련의 과정 속에서 바라볼 수 있도록 하는 자기효능감은 결국 지속적인 학습이나 능력의 향상을 통해 음악학습동기에 매우 긍정적인 효과를 가져올 수 있다.

4. 학생이 지각한 교사지지와 음악학습동기의 관계에서 자기효능감의 매개효과

본 연구 결과, 교사지지가 음악학습동기에 미치는 직접효과 크기는 .161이고 자기효능감을 매개하여 음악학습동기에 미치는 간접효과 크기는 .366으로 나타났는데 학생이 지각한 교사지지가 음악학습동기를 직접적으로도 높여주고 자기효능감을 통해 간접적으로도 높여준다는 의미이다. 이것은 학생이 지각하는 교사-학생관계 및 부모의 학습관여가 자기효능감을 매개로 음악흥미에 미치는 영향을 검증한 권슬기

(Kwon, 2016) 및 학생이 지각한 교사의 정서지능이 음악적 자기효능감을 매개로 음악 학습동기에 미치는 영향을 검증한 박원재(Park, 2019)의 연구와 같은 맥락의 결과이다. 이를 통해 다음과 같은 해석이 가능하다.

첫째, 교사지지가 자기효능감을 매개하여 음악학습동기에 미치는 간접효과의 크기가 크다는 것은 음악학습동기 향상에 있어서 가장 큰 역할을 하는 요인이 자기효능감이라는 것을 보여준다. 학생이 지각한 교사의 긍정적이고 수용적인 지지가 학생으로 하여금 자신의 음악적 능력에 대한 확신 및 긍정적인 심리상태를 갖게 하고 결국 이것은 음악활동을 의미 있고 가치 있는 것으로 인식하게 하여 음악학습을 지속하게 하는 원동력이 된다.

둘째, 자기효능감의 매개효과에 대한 본 연구 결과는 권슬기(Kwon, 2016)와 박지현(Park, 2009)의 연구처럼 음악학습동기 유발 및 형성과정 설명에 있어 어느 한 요인만이 아니라 다양한 요인들 간의 복합적·다각적인 관계 분석을 통해 통합적인 맥락에서 이해하는 것이 효과적이라는 것을 증명한다. 환경적 요인(교사지지)과 개인적 요인(자기효능감)이 음악학습동기를 직접적으로도 높이고, 또한 개인적 요인인 자기효능감을 매개했을 때도 환경적 요인인 교사지지가 음악학습동기에 큰 영향을 미친다는 본 연구 결과는, 어느 한 요인만이 아니라 각 요인들이 서로 긴밀한 영향을 주고받는 구조적 관계에서 음악학습동기를 바라보고 이해해야 함을 증명하였다.

이상의 연구 결과, 교사지지와 자기효능감이 학생의 음악학습동기를 높이는 데 중요한 요인임을 확인하였다. 이를 통해 교사의 긍정적 지지와 지원을 바탕으로 학생들의 음악학습동기를 높이기 위한 자기효능감을 발달시키는 것이 요구된다.

5. 제언

본 연구의 제한점과 이를 보완하기 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 음악학습동기에 영향을 줄 수 있는 요인들에 관한 것이다. 본 연구에서는 교사지지와 자기효능감만을 연구하였지만 본 연구에서 다루지 않은 또 다른 요인이 음악학습동기에 중요한 요인이 될 수 있다. 따라서 다른 요인들과의 상호관계를 적용하여 분석해보는 후속연구가 필요하다.

둘째, 본 연구에서 사용한 측정도구는 교육학 분야에서 사용된 도구를 음악학습으로 바꾸어 활용하였기 때문에 연구에 보다 적합한 측정도구 선정을 위한 신중한 고려가 필요하며 음악교육 자체적인 측정도구가 개발되어야 할 것이다.

셋째, 본 연구대상은 서울과 인천 일부 지역에 한정된 초등학교생 301명인데 이는 연구결과를 일반화하기에 대상자의 수가 적고 지역분포가 한정적이다. 후속연구에서

는 다양한 지역과 연령의 학생들을 표집하여 다른 학교급에 적용한 확장 연구가 진행되어야 한다.

References

- Baek, G. E. (2020). The effects of social comparison tendency and instructor's social support on subjective well-being among college students majoring in music. *Korean Journal of Research in Music Education*, 49(1), 229-247.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.
- _____ (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation- A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Cauce A. M., Felner R. D., & Primavera. J. (1982). Social support in high-risk adolescents: Structural components and adaptive impact. *American Journal of Community Psychology*, 10(4), 417-428.
- Cho, H. (2018). *Study on the relationship between music teaching efficacy of music teacher and music learning motivation of middle school student*. Master thesis, Ewha Womans University.
- Cho, K. G. (1997). *The effects of students' perception of teachers' behavior on learning motivation and academic achievement*. Master thesis, Chonman National University.
- Choi, M. G., & Sung, S. Y. (2012). Structure relationship among social support,

- self-regulation learning, and academic achievement. *Korean Journal of Youth Studies*, 19(11), 357-373.
- Chung, J. W. (2009). Musical learning and motivation. *Korean Journal of Arts Education*, 7(1), 77-92.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). Macmillan Publishing Ltd.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cocks, R. J., & Watt, H. M. (2001). *Self-perceptions of academic competence: How they develop and how they relate to intrinsic motivation for learning in English and maths for year six students*. 2001 Paper presented at the AARE Annual Conference.
- Cohen, S., & Hoberman, H. M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99-125.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.
- Dubow, E. F., & Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(1), 52-64.
- Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs increasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600-619.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perception of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1974). Changing teacher and student behavior: An empirical investigation. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 390.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis* (Vol. 5, No. 3, pp. 207-219). Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Han, S., & Han, K. H. (2014). The influence of music and cultural activity, relationship with friends and teachers and sense of self-efficiency on juvenile students' interest

- and achievement in music courses. *Korean Journal of Music Education*, 43(4), 211-237.
- Harter, S. (1985). *The Self-perception profile for children manual*. Denver, CO: University of Denver.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263.
- Hur, E. H. (2001). *The relationship among the perception of teacher's attitudes, academic self-efficacy, and learning motivation of elementary school children*. Master thesis, Changwon University.
- Hwang, I. Y. (2004). An analysis on the teaching behaviors in music class of elementary school. *Korean Journal of Music Education*, 26, 261-284.
- Jang, G. J. (2011). Relationship between self-efficacy and motivation for elementary students participated in extra-curriculum music activity. *Korean Journal of Research in Music Education*, 40(2), 53-82.
- Jung, G. S. (2002). *The relationship among self-efficacy, achievement motivation, academic achievement and parent-child relationship: A longitudinal analysis*. Doctoral dissertation, Inha University.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- _____ (1993). *Motivation by design*. Unpublished manuscript, Florida State University, Florida.
- _____ (2004). *Attractive class design*. Trans. Son, S. H. (2014). Seoul: Kyoyookbook.
- Kim, A. Y. (2004). Self-efficacy and academic motivation. *The Korean Journal of Educational Methodology Studies*, 16(1), 1-39.
- Kim, A. Y., & Park, I. Y. (2001). Construction and validation of academic self-efficacy scale. *Korean Journal of Educational Research*, 39(1), 95-123.
- Kim, K. A. (2007). *A Study on the ARCS motivation strategy for motivation of music learning*. Master thesis, Korea National University of Education.
- Kim, M. J. (2018). *The effect of the social support and the self-efficacy perceived by middle, high school students on career maturity*. Master thesis, Ajou University.
- Kim, S. M. (2015). *The music concept learning program through physical activity development and application: Verifying the effects of a middle school students' music learning*

- motivation and class participation*. Master thesis, Ewha Womans University.
- Korean Education Statistics Service (2020). 2020 Education statistical analysis data. Current status of elementary school teachers.
- Kwon, S. G. (2016). *The effect of the middle school students perceived teacher-student relationship and parental learning involvement on music interest through musical self-efficacy*. Master thesis, Seoul University.
- Lee, E. J. (2007). *The effect of social support and self-efficacy on children's achievement motivation*. Master thesis, Kyungnam University.
- Lee, J. Y. (2012). *The effect of music creating instruction based on 'teaching for understanding' on self-efficacy*. Master thesis, Gyeongin National University of Education.
- Lee, S. W. (2013). *Music perception and cognition 2*. Paju: Eumaksekye.
- Lim, J. Y. (2015). *The effect of elementary school students perceived teachers social support on educational achievement: Focused on the mediating effect of school engagement*. Master thesis, Seoul University.
- Martin, A. J. (2008). Motivation and engagement in diverse performance settings: Testing their generality across school, university/college, work, sport, music and daily life. *Journal of Research in Personality*, 42(6), 1607-1612.
- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- Min, K. H., Kim, S. Y., Kim, Y. H., Bang, K. J., Seung, Y. H., Yang, J. M., Lee, Y. K., Rim, M. K., Jang, K. B., Cho, S. I., Ju, D. C., & Hyun, K. S. (2010). *Introduction to music education*. Seoul: Hakjisa.
- Oh, H. S. (2012). *Influence of korean traditional music class applying comprehensive music learning sequence(CMLS) on musical self-efficacy*. Master thesis, Gyeongin National University of Education.
- Park, J. H. (2008). Interactions among factors related to musical motivation. *Nangman Quarterly*, 21(1), 139-160.
- _____ (2009). The role of musical experience, teacher expectancy, parental support and environment in enhancing musical self-efficacy. *Journal of Music Education Science*, 8, 153-167.
- Park, J. M. (2011). The effects of theme-centered and integrated Korean traditional music lessons on the learning motivation of elementary school students. *Korean*

- Journal of Music Education*, 40(1), 143-167.
- Park, J. W. (1985). *A study to development a scale of social support*. Doctoral dissertation, Yonsei University.
- Park, S. A. (2019). *A sructural relation among musical learning motivation, musical efficacy and psychological stability as it affects school adjustment & class participation*. Doctoral dissertation, Sunchon National University.
- Park, W. J. (2019). *The effects of students' perception on emotional intelligence of teachers and musical self-efficacy on motivation for music Learning*. Master thesis, Seoul University.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In *Communication and persuasion* (pp. 1-24). Springer, New York, NY.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 61-80.
- Relich, J. D., Debus, R. L., & Walker, R. (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11(3), 195-216.
- Schmidt, A. M., & DeShon, R. P. (2010). The moderating effects of performance ambiguity on the relationship between self-efficacy and performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 572.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48-58.
- Seung, Y. H. (2015). A study of music class based on learning motivation theory. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 15(7), 357-382.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and otherfactors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68.
- Song, H. S. (2000). *Relationship of elementary school student's perception of class teacher to affective characteristics and achievement*. Master thesis, Kangwon National University.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation

study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.

Yun, H. J. (1993). *A perception of everyday stress and social network support in adolescence*. Master thesis, Seoul University.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Education Psychology*, 81(3), 329-339.