



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원 저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리와 책임은 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)



교육학 박사 학위 논문

초등학교 교사의
음악교과 교사 정체성 형성 과정

2022년 8월

서울대학교 대학원

사범대학 협동과정 음악교육전공

김 지 혜

교육학 박사 학위 논문

초등학교 교사의
음악교과 교사 정체성 형성 과정

2022년 8월

서울대학교 대학원

사범대학 협동과정 음악교육전공

김 지 혜

초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성 과정

지도교수 이 민 정

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2022년 8월

서울대학교 대학원
사범대학 협동과정 음악교육전공
김 지 혜

김지혜의 박사 학위논문을 인준함
2022년 8월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구의 목적은 초등학교 교사들의 음악교과 교사 정체성 구성요소와 영향을 주는 요인들을 고찰하여, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성 과정을 탐구하는 것이다. 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성의 구성요소는 무엇인가? 둘째, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성에 영향을 주는 요인은 무엇인가? 셋째, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성은 어떠한 과정으로 형성되는가?

초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성 과정을 연구하기 위해, 양적연구에서 설문조사를 하고, 그 결과를 바탕으로 1:1 심층 인터뷰를 통한 질적연구를 실행하였다. 양적연구에서는 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 구성요소와 음악적 경험, 음악수업 경험에의 영향을 조사하였다. 2021년 4월부터 5월까지 경기도와 인천 지역에서 음악교과를 1년 이상 가르친 초등학교 교사들에게 설문을 실행하였고, 총 325명이 응답하였다. 질적연구에서는 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성 과정을 심층적으로 탐구하기 위해 음악수업 경험이 10년 이상인 교사 10명을 대상으로 2021년 7월부터 8월까지 반구조화 인터뷰를 실행하였다.

설문조사 결과는 음악교과 교사 정체성의 구성요소와 변인에 따른 영향을 알아보기 위해 크론바흐 알파(cronbach α) 계수 산출, 요인분석, 상관분석, 독립표본 t 검정(independent sample t -test), 일원 배치 분산분석(one-way ANOVA)을 통해 분석하였다. 인터뷰 결과는 음악교과 교사 정체성 형성 과정에 의미를 준 경험을 중점적으로 탐구하기 위해 해석 현상학적 분석(interpretative phenomenological analysis, IPA)을 사용하였다. 연구분석 결과에 따른 결론은 다음과 같다.

첫째, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성은 전문적 측면, 사회적 측면, 내적 측면으로 구성된다. 전문적 측면은 초등학교 교사가 음악수업을 하는 데 필요한 교과 지식과 실천적 지식, 반성적 지식을 의미한다. 사회적 측면은 동

료 교사와의 관계, 교사 자신의 발전을 위해 상호작용하는 것, 음악수업에서 전문성을 행사할 수 있는 권한을 의미한다. 내적 측면은 음악수업에 대한 교사의 자기효능감과 음악교육에 대한 헌신을 의미한다. 이 요소들은 상호작용 하며 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성을 형성한다.

둘째, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성은 교사의 음악적 경험, 음악수업 경험, 음악교사 교육 경험의 영향을 받아 형성된다. 양적연구에서 교사가 개인적으로 음악을 배운 경험, 음악활동을 한 경험, 초·중·고 시절 학교에서 배운 음악 과목 등 음악적 경험은 음악교과 교사 정체성 형성에 긍정적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 경력 20년 이상의 교사들의 음악교과 교사 정체성은 저·중경력 교사들보다 높게 나타나, 음악수업 경험이 음악교과 교사 정체성 형성에 긍정적인 영향을 끼치는 것으로 드러났다. 또한, 학부나 석사 때 음악교육을 전공한 교사들이 타 교과 전공보다 높은 음악교과 교사 정체성을 나타내, 음악교과 교사 정체성은 음악교사 교육 경험의 영향을 받는다는 것을 알 수 있었다. 질적연구에서는 교사가 되기 전과 후의 개인적인 음악활동, 음악 사교육, 학창 시절 음악교사 등 음악적 경험의 영향을 받아 음악교과 교사 정체성의 기반을 형성하는 것으로 나타났다. 교사들은 음악수업에서 초임교사 때의 시행착오, 동료 교사와의 상호작용, 수업환경 등의 영향을 받아 음악교과 교사 정체성을 형성하였다. 학부 때 음악수업, 교사가 된 후의 음악 실기 연수, 음악교과 전문적 공동체, 대학원 진학 등 교사가 되기 전과 후의 음악교사 교육은 음악교과 교사 정체성을 형성하고 발전시키는 것으로 나타났다.

셋째, 초등학교 교사는 음악교과 교사 정체성 형성과 관련된 경험을 하면서 갈등을 겪으며, 현재 음악을 가르치는 교사의 모습으로 드러나는 과정을 통해 정체성을 형성한다. 초등학교 교사는 음악적 경험, 음악수업 경험, 음악교사 교육 경험의 영향을 받으며 음악교과 교사 정체성을 형성해 나간다. 이 과정에서 즐거운 음악수업과 학습목표 성취, 초등학교 교사의 역할과 음악을 가르치는 교사의 역할 사이에서 갈등을 겪는다. 이러한 갈등 상황을 극복하며 현재의 음악교과 교사 정체성 모습을 드러내는데, 초등학교 교사로서 음악수업

을 하는 교사와 음악교사로서 음악수업을 하는 교사의 모습으로 드러난다. 초등학교 교사로서 음악수업을 하는 교사들은 즐거운 음악수업에 초점을 맞추고, 교사의 학급경영 능력을 우선시하며, 음악수업 자체의 특성을 강조하기보다는 예체능 과목의 일부로 인식하는 모습을 보였다. 이들은 음악교과에서의 교사 정체성을 따로 갖기보다는, 초등학교 교사의 정체성 안에서 음악교과를 인식하는 모습을 보였다. 음악교사로서 음악수업을 하는 교사들은 음악수업을 할 때 음악교과의 학습목표에 초점을 맞추고, 교사 자신의 음악적인 역량을 중시하며, 음악교과를 중심으로 타 교과와 연계시키거나 수업을 재구성하며, 동료 교사에게 음악교과 멘토로서 역할을 하고 있었다. 이들에게는 음악교과가 교사 정체성에서 중요한 비중을 차지하고 있었고, 음악교과 교사 정체성의 전문적, 사회적, 내적 측면 형성을 위해 노력하는 모습을 나타냈다.

주요어 : 초등학교 교사, 교사 정체성, 초등 음악교육, 음악교과 교사 정체성

학 번 : 2018-38269

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	5
3. 연구 내용	5
4. 연구의 제한점	6
II. 이론적 배경	7
1. 교사 정체성	7
가. 정체성	8
나. 교사 정체성	11
2. 음악교사 정체성	14
가. 음악적 정체성	15
나. 음악교사 정체성	16
3. 초등 예비교사와 현직 교사에 대한 음악교사 교육	24
가. 예비교사를 위한 음악교사 교육	24
나. 현직 교사를 위한 음악교사 교육	27
4. 선행연구 고찰	30
가. 교사 정체성 관련 선행연구	30
나. 음악교사 정체성 관련 선행연구	32
다. 시사점	34

III. 연구 방법 36

1. 연구 대상	37
가. 양적연구 대상	37
나. 질적연구 참여자	38
2. 연구 절차	40
3. 양적연구 자료 수집	42
가. 1차 설문지 개발	43
나. 음악교육 전문가에 의한 설문지 타당성 검토	45
다. 2차 설문지 개발과 예비조사	47
라. 최종 설문지 구성	49
마. 설문 실행	51
4. 질적연구 자료 수집	51
가. 1차 인터뷰 문항 개발	52
나. 설문조사를 반영한 인터뷰 문항 2차 수정	52
다. 음악교육 전문가 검토를 통한 인터뷰 문항 검증	53
라. 최종 인터뷰 문항 구성	54
마. 인터뷰 실행	55
5. 자료 결과분석	56
가. 양적 자료 결과분석	56
나. 질적 자료 결과분석	57

IV. 양적연구 결과 67

1. 연구 대상의 인구사회학적 특성	67
2. 기술 통계	69
3. 음악교과 교사 정체성 문항 적합성 검증	70

가. 음악교과 교사 정체성 문항에 대한 신뢰도 분석	70
나. 음악교과 교사 정체성 문항에 대한 요인분석	72
다. 음악교과 교사 정체성 하위요인 간 상관분석	76
4. 인구사회학적 특성에 따른 음악교과 교사 정체성	78
가. 성별에 따른 음악교과 교사 정체성	78
나. 교직 경력에 따른 음악교과 교사 정체성	80
다. 최종 학력에 따른 음악교과 교사 정체성	84
라. 전공에 따른 음악교과 교사 정체성	86
5. 음악적 경험에 따른 음악교과 교사 정체성	90
가. 음악을 배운 경험에 따른 음악교과 교사 정체성	91
나. 음악활동 경험에 따른 음악교과 교사 정체성	99
다. 학교에서 배운 음악경험에 따른 음악교과 교사 정체성	107
6. 음악수업 경험에 따른 음악교과 교사 정체성	115
가. 학급담임 또는 음악전담에 따른 음악교과 교사 정체성	115
나. 초등학교 교사들의 음악수업에 대한 인식	119
7. 양적연구 결과 요약	121

V. 질적연구 결과 124

1. 음악교과 교사 정체성 형성과 관련된 경험	124
가. 음악교과 교사 정체성 형성의 기반이 된 음악적 경험	124
나. 음악수업 경험을 통한 음악교과 교사 정체성 형성	129
다. 음악교사 교육을 통한 음악교과 교사 정체성 발전	138
2. 음악교과 교사 정체성 형성 과정에서의 갈등	144
가. 즐거운 음악수업과 학습목표 성취 사이의 갈등	144
나. 초등교사와 음악을 가르치는 교사 역할 사이의 갈등	147
3. 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 모습	150

가. 초등학교 교사로서 음악수업을 하는 교사	150
나. 음악교사로서 음악수업을 하는 교사	155
4. 질적연구 결과 요약	161
VII. 결론	163
1. 결론	163
2. 시사점	167
2. 후속 연구	168
참고문헌	170
부록	180
ABSTRACT	191

표 목 차

<표 II-1> 정체성의 네 가지 측면	9
<표 II-2> 교원 양성대학에 따른 음악교과 전공 교육과정	25
<표 III-1> 인터뷰참여자의 인적 사항	39
<표 III-2> 연구 수행 일정	40
<표 III-3> 1차 설문 문항 구성	44
<표 III-4> 설문 문항에 대한 타당성 검증 결과	46
<표 III-5> 2차 설문 문항 구성	47
<표 III-6> 설문 문항의 최종 점검 내용과 반영 결과	48
<표 III-7> 최종 설문 문항 구성	49
<표 III-8> 설문 결과를 반영한 인터뷰 질문 수정 내용	53
<표 III-9> 최종 인터뷰 문항 구성	54
<표 III-10> 초기 기록 예시	61
<표 III-11> 주제 생성 예시	62
<표 III-12> 주제 유목화 예시	63
<표 III-13> 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성 과정	64
<표 IV-1> 연구 대상의 인구사회학적 특성	68
<표 IV-2> 기술 통계	69
<표 IV-3> 음악교과 교사 정체성 문항에 대한 신뢰도 분석	71
<표 IV-4> 전문적 측면의 요인분석 결과	73
<표 IV-5> 사회적 측면의 요인분석 결과	74
<표 IV-6> 내적 측면의 요인분석 결과	75
<표 IV-7> 음악교과 교사 정체성 하위요인 간 상관분석	77
<표 IV-8> 성별에 따른 음악교과 교사 정체성	78

<표 IV-9> 교직 경력에 따른 음악교과 교사 정체성	81
<표 IV-10> 최종 학력에 따른 음악교과 교사 정체성	84
<표 IV-11> 학부 전공에 따른 음악교과 교사 정체성	87
<표 IV-12> 석사 전공에 따른 음악교과 교사 정체성	88
<표 IV-13> 임용 전과 후 음악을 배운 경험과 음악수업에의 영향 ..	92
<표 IV-14> 임용 전 음악 배운 경험에 따른 음악교과 교사 정체성 ..	94
<표 IV-15> 임용 후 음악 배운 경험에 따른 음악교과 교사 정체성 ..	97
<표 IV-16> 임용 전과 후 음악활동 경험과 음악수업에의 영향	100
<표 IV-17> 임용 전 음악활동에 따른 음악교과 교사 정체성	102
<표 IV-18> 임용 후 음악활동에 따른 음악교과 교사 정체성	105
<표 IV-19> 학교에서 배운 음악과목이 현재 음악수업에 미치는 영향 ..	108
<표 IV-20> 초·중·고 때 배운 음악과목에 따른 음악교과 교사 정체성 ..	109
<표 IV-21> 학부 때 배운 음악과목에 따른 음악교과 교사 정체성 ..	112
<표 IV-22> 경험한 음악수업 형태	116
<표 IV-23> 선호하는 음악수업 형태	116
<표 IV-24> 담임이나 전담으로의 음악수업을 선호하는 이유	117
<표 IV-25> 선호하는 음악수업에 따른 음악교과 교사 정체성	118
<표 IV-26> 초등학교 교사들의 음악수업에 대한 인식	120

그 림 목 차

[그림 II-1] 음악교사가 인식하는 역할 정체성	17
[그림 II-2] 음악교사 정체성 형성의 사회-인지적 프레임워크	19
[그림 III-1] 설문 문항 개발 절차	42
[그림 III-2] 인터뷰 문항 개발 절차	52

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

미래 사회의 교육에서는 학교현장의 변화를 적극적으로 이끌어 나가는 새로운 교사의 역량이 대두되고 있다. 교사는 학교교육 향상을 위해 전문성을 바탕으로 능동적으로 수업을 구상하고 실행하며, 교육 구성원들과 협력하여 자발적으로 교육 개선을 이끌어 나가는 주체로 인식되고 있다(오옥환, 2018, p. 167). 이는 교육 변화를 수동적으로 수용하는 역할에서, 변화를 이끌어가는 교육 리더로서의 역할이 강조되는 것이다(Lukacs & Galluzzo, 2014).

변화의 주체로서의 교사 역할이 주목되면서, 교사교육 분야에서는 교사 정체성에 대한 관심이 늘어나고 있다. 교사 정체성은 교사 자신의 개인적인 경험과 전문적 지식 습득 경험, 학교의 개혁 맥락 등의 영향을 받아 교사가 자신을 이해하고 실천하는 것으로, 교사를 보다 폭넓게 이해함으로써 변화의 주체가 되는 교사의 실천을 이해할 수 있는 개념으로(소경희, 최유리, 2019, p. 290), 자신이 어떤 교사이고, 가르치는 것이 자신에게 어떤 의미를 갖는지 등 의 물음에 대해 답할 수 있는 교사 자신에 대한 이해를 나타낸다(Olsen, 2016). 또한, 교사 정체성은 교사가 자신의 경험과 학습을 바탕으로 자신이 인식하는 역할과 행동을 수업 실천을 통해 드러나게 한다(Beijgaard, Meijer, & Verloop, 2004, p. 108). 따라서 교사 정체성을 이해함으로써, 교사들의 능동적인 실천을 기반으로 한 교사교육의 개선에 도움이 될 수 있다.

국내외에서 교사 정체성의 연구는 꾸준히 이루어졌다. 많은 연구들을 통해 공통적으로 설정된 교사 정체성의 특징은 계속해서 변화하는 과정적 특성을 지니고, 교사의 자아와 관련된 개념으로 구성되며, 여러 하위 정체성을 포함하고, 교사들이 실천하는 모습과 이야기를 통해 잘 드러난다는 점이다(김정석, 심우정, 2021; Akkerman & Meijer, 2011). 교사 정체성의 특성은 교사들이 처한

상황, 위치에 따라 다르게 나타나고, 교사 정체성 연구에서는 이러한 사실에 주목하고 있다. 국내의 교사 정체성 연구에서는 특수한 상황에 놓여 있는 교사들의 정체성에 대한 연구가 많이 이루어지고 있는데(이경재, 조상식, 2017; 이효신, 2015), 이는 교사 정체성 연구에서 교사들의 개인적, 환경적인 맥락을 고려하여 정체성 확립에 대한 방안을 다각적으로 모색할 수 있기 때문이다(소경희, 최유리, 2019, pp. 300-301).

우리나라 초등학교 교사들은 대부분 학급 담임으로서 전 과목에 대한 교과지도를 수행하게 되는데, 초등학교 교사들이 가르치는 과목들의 특성은 각각 다르기 때문에 교과에 따라 다른 정체성을 형성한다(정혜정, 남상준, 2012, p. 145). 그 중에서 음악교과는 음악적 지식과 기능이 강조되기 때문에 여타 교과들과는 다른 위치와 성격을 가지고 있다. 또한, 초등학교의 음악교과는 기초적인 음악적인 지식과 기능을 활용하여 음악을 즐길 수 있도록 하는 교과로서의 목적이 있기 때문에, 초등학교 교사가 바라보는 음악교과는 중·고등학교 교사와는 차별되는 독특한 시각을 가질 수 있다(교육부, 2015).

우리나라 초등학교 교사들은 여러 가지 개인적, 환경적 상황의 영향을 받아 음악교과를 가르치고 있다. 한 개인은 교사가 되기 전부터 여러 가지 음악적 경험을 하게 된다. 유년기와 청소년기를 거치면서 축적된 음악적 경험들을 통해 개인의 음악적 정체성이 형성되고, 음악적 정체성은 음악교과 교사 정체성 형성에 기반이 된다.

초등학교 교사가 되기 위해서는 교원 양성 기관에서 예비교사교육을 받는데, 기본적으로 학급담임교사로서의 자질을 갖추고 전 교과를 전체적으로 가르칠 수 있는 전문성을 갖추기 위한 교육을 받는다(김혜진, 2017, p. 5). 학부에서 음악교과는 교과교육과 실기를 가르치며, 교원양성대학에 따라 가르치는 내용과 시수가 조금씩 다르다. 현직 교사가 된 후에는 일부 교사들은 연수나 대학원 진학, 교사 학습 공동체 등을 통해 음악교육에의 전문성을 향상하기도 한다. 하지만, 다른 주제 교과에 밀려 음악교과에 대한 재교육이 충분히 이루어지지 않는 경우도 많다.

교사로 임용된 뒤, 초등학교 교사들은 주로 담임을 맡아 여러 과목을 가르

치는 가운데 음악수업을 하고 있다. 이때, 교과 내용 지도 뿐 아니라 학급경영, 행정 등의 역할을 병행해야 하고, 다른 교과 지도와의 균형도 맞추어야 한다. 초등학교에서 음악교과를 전담하여 가르치는 경우, 교과 전담제의 본질에 따라 음악교과에 전문성을 가진 교사들을 배치하는 학교들이 있는 반면에, 근무하는 학교의 행정적 상황과 교사들의 수요에 따라 음악전담을 배치하기도 하는 상황이다(권덕원, 석문주, 이지현, 이해심, 2020, p. 57). 또한, 최근에는 코로나바이러스 감염증(COVID-19)으로 인해 원격수업으로 음악수업을 병행해야 하는 상황도 있다.

이와 같이 교원양성과정부터 교사로 임용된 후, 교사들은 여러 상황과 맥락을 겪으며 음악교과 교사 정체성¹⁾을 형성해 나간다. 이 때, 시간이 흐르고 경력이 쌓이면서 음악교과 교사 정체성은 정체하는 것이 아니고 계속해서 변화하며, 재구성된다. 교사마다 음악교과 교사 정체성 형성에 있어 개인차가 생기는 경우도 있다. 또한, 여러 가지 정체성이 충돌하여 혼란과 갈등을 겪기도 한다. 따라서 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성이 어떻게 형성되고 변화하며, 어떤 맥락들에 의해 영향을 받는지를 연구함으로써 현재 교사들이 음악수업 실천에 대해 갖는 의미를 깊게 살펴볼 수 있다.

음악교과에서의 교사 정체성은 선행연구들을 통해 음악교사 정체성 개념으로 이해할 수 있다. 음악교사 정체성은 음악을 가르치는 교사가 자신의 음악교육적 경험에 영향을 받아 전문적, 사회적, 교사 내적 측면 등을 토대로 음악교육 전문가로서 인식하는 개념이다(Chua, 2018; McClellan, 2017). 교사의 음악에 대한 인식이나 능력과 교사로서의 정체성이 조화를 이루면서 음악교사 정체성을 형성하게 된다. 음악교사 정체성은 음악수업에서 교사의 역할과 모습을 어떻게 인식하는가에 따라 다르게 형성되기도 한다. 음악교사가 한 음악분야에서 뛰어난 음악적 기능을 구사하는 것을 중요하게 생각하는 교사와, 여러 음악수업 영역을 두루두루 다를 수 있는 것을 중요하게 생각하는 교사의 음악교사 정체성은 다르게 나타난다. 가르치는 내용에 있어서도, 음악적인 지

1) 음악교과를 담임 또는 전담으로 가르치는 초등학교 교사들의 교사 정체성을 의미한다. 즉, 초등학교 교사들의 음악교과에 대한 인식과 음악수업을 하는 자신을 바라보는 관점을 음악교과 교사 정체성으로 정의한다.

식과 기능의 습득을 중요시 여기는 교사와, 학생과의 음악적인 소통을 중시하는 교사는 서로 다른 음악교사 정체성을 나타낸다(Bouij, 1998).

교사가 어렸을 때부터 노출된 음악과 관련된 경험들은 음악에 대한 자신감과 태도에 영향을 미치며, 이는 음악교사 정체성의 초기 형성에 기여한다 (Bennett & Chong, 2018; Pellegrino, 2014). 또한, 예비교사 시기와 교사가 된 후에 축적한 음악적 지식이나 음악교육과 관련한 타인과의 상호작용은 음악교사 정체성을 더욱 강화시킬 수 있다(Draves, 2019; McClellan, 2017). 그리고 음악수업에 대한 자기효능감, 혼신 등의 교사의 자아와 관련된 측면은 현재 음악교사 정체성을 드러내는 정량적 지표로 사용되기도 한다(Wagoner, 2015).

본 연구의 목적은 초등학교 교사들의 음악교과 교사 정체성 구성요소와 영향을 주는 요인들을 고찰하여, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성 과정을 탐구하는 것이다. 본 연구를 통해 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 구성요소를 이해하고, 음악교과 교사 정체성에 영향을 주는 요인들을 파악하고자 한다. 마지막으로, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성은 어떠한 과정으로 형성되는지 심층적으로 분석하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성의 구성요소는 무엇인가?

둘째, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성에 영향을 주는 요인은 무엇인가?

셋째, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성은 어떠한 과정으로 형성되는가?

3. 연구 내용

본 연구의 연구 내용은 다음과 같다.

첫째, 국내외 정체성, 교사 정체성, 음악교사 정체성 및 음악교사 교육과 관련된 선행문헌을 고찰하였다.

둘째, 음악교과 교사 정체성을 구성하는 요인들과 영향을 주는 요인을 측정하기 위한 설문지를 개발하여 초등학교 교사들을 대상으로 설문조사를 실행하였다. 음악교과 교사 정체성의 전문적, 사회적, 내적 측면 문항에 대해 크론바흐 알파(cronbach α) 계수 산출, 탐색적 요인분석, 상관분석을 실시하였다. 또한, 교사의 인구사회학적 특성과 음악적 경험, 음악수업 경험에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 독립표본 t -검정(independent sample t -test)과 일원 배치 분산분석(one-way ANOVA)으로 분석하였다.

셋째, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성 과정을 탐색하기 위해 선행연구와 설문 결과를 바탕으로 인터뷰 문항을 개발하고 반구조화 인터뷰를 실행한 후, 초등학교 교사들의 음악적 경험과 음악수업 경험이 음악교과 교사 정체성 형성에 어떤 의미를 갖는지 해석 현상학적 분석(interpretative phenomenological analysis, IPA)을 통해 분석하였다.

넷째, 연구 결과에 따른 결론을 도출하였다.

4. 연구의 제한점

본 연구에서는 연구 내용과 방법의 특성에 따라, 연구 대상의 지역적 범위와 인적 특성에 제한점을 두고 있다. 각 제한점의 범위는 다음과 같다.

첫째, 연구 대상을 인천과 경기도에서 근무하고 있는 초등학교 교사들로 한정하였다. 설문과 인터뷰의 표집 방법은 목적 표집의 한 종류인 스노우볼 표집(snowball sampling)으로 실시하였다. 초기 표본을 설정할 때 연구자가 연구 대상의 특성을 고려하여 선정해야 하기 때문에, 대상의 특성을 알고 있는 연구자 주변의 인천, 경기 지역 교사들로 표집을 하였다.

둘째, 설문 대상은 초등학교에서 음악교과를 1년 이상 가르친 교사를 대상으로 제한하였다. 본 연구에서는 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성을 알아보고자 하기 때문에, 초등학교에서 음악교과를 가르친 경력이 있는 교사들을 대상으로 설문조사를 하였다.

셋째, 인터뷰 대상은 초등학교에서의 음악수업 경험이 10년 이상인 교사들로 선정하였다. 인터뷰를 통해 교사의 음악수업 경험이 음악교과 교사 정체성에 갖는 의미를 심층적으로 탐구하기 때문에, 인터뷰 주제에 부합하는 대상으로 경력을 제한하게 되었다.

II. 이론적 배경

이 장에서는 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성을 탐구하기 위한 이론적 배경을 고찰하였다. 이를 위해, 본 연구에서는 음악교사 정체성 개념을 중심으로 탐구하였다. 음악교사 정체성은 교사의 음악적 정체성과 교사 정체성이 연관되어 있고, 이 두 정체성이 서로 영향을 주면서 형성된다 (Hargreaves & Marshall, 2003, p. 264; McClellan, 2017, p. 83). 따라서 음악교사 정체성 개념을 이해하기 위해서는, 교사 정체성과 음악적 정체성의 이해가 선행되어야 한다. 따라서 이 장의 첫 번째 절에서는 정체성과 교사 정체성을 고찰하였다. 두 번째 절에서는 음악적 정체성과 음악교사 정체성을 고찰하였다. 세 번째 절에서는 우리나라 초등학교 교사를 대상으로 하는 예비교사교육과 현직교사교육 체제에 대해 살펴보았다. 네 번째 절에서는 앞서 살펴본 이론들을 토대로 음악교사 정체성의 구성요소를 교사 내적, 전문적, 사회적 측면으로 나누어 살펴보았다.

1. 교사 정체성

이 절에서는 교사 정체성 개념을 고찰하였다. 교사 정체성 개념의 학문적 기반이 되는 정체성 개념을 심리학적, 사회학적 관점 등 여러 이론적 바탕을 통해 파악하고, 교사 정체성 연구에서 강조되는 개인의 능동적인 실천과 관련한 정체성 이론을 중심적으로 살펴보았다. 다음으로, 교사 정체성 관련된 선행 연구들을 종합하여 교사 정체성의 특징을 살펴보았다.

가. 정체성

정체성(identity)은 자신을 둘러싼 세계 속의 관계에서 자신이 누구인지에 대해 정의하는 것으로, 사회 속의 개인을 이해할 수 있는 중요한 분석적인 도구이다(Gee, 2000, p. 99). 정체성에 관련된 이론들은 심리학, 사회학, 교육학 등 여러 학문에 의해 구축되고 활용되었다.

정체성의 초기 연구 동향은, 개인이 사회문화적 맥락에서 상호작용을 통해 형성되는 비교적 안정적인 속성으로 이해되었다. 이는 주로 자신과 타인의 인식된 의견 사이에서 정체성 형성이 이루어진다는 상징적 상호작용 이론을 바탕으로 하였다. 대표적으로 Cooley(1902)와 Mead(1934)는 사회적인 상호작용에 따른 자아 형성의 개념을 강조하였다. Cooley(1902)는 타인의 관점에 영향을 받아 자아가 형성되는 ‘거울에 비친 자아’(looking glass self)를 주장하였는데, 타인이 자신에게 기대하는 모습을 자신의 모습으로 받아들여 거울 속에 자신을 보는 것처럼 자아상이 형성된다는 정체성의 사회적 특성을 나타내고 있다. 이처럼, 거울 자아 이론에서는 타인이 자신에 대해 반응하는 것을 자신의 내부에서 해석하는 것이 자아 형성에 많은 영향을 준다고 강조한다(Cooley, 1902; Franks & Gecas, 1992).

Mead(1934)는 개인이 타인의 영향을 해석하고 의미를 부여하여 행동하는 인간 내면의 능동적 사고 행위를 강조하는 상징적 상호작용이론(symbolic interactionism)을 주장하였다. Mead(1934)의 상징적 상호작용이론에서 인간은 자신이 사용하는 언어나 기호 등 상징을 매개로 타인과의 상호작용 과정을 통해 사회화되는데, 개인은 타인과의 관계를 맺으면서 자신을 타인의 시선에서 보는 객체로 인식한다. 이러한 과정에서 주체와 객체 자아 사이에 상호작용을 통해 조화를 이루면서 자아를 형성하게 된다(Mead, 1934, pp. 111-120). 따라서, 한 개인의 정체성은 타자와의 상호작용 과정에서 나타나는 반응을 자신의 해석 과정을 통해 받아들이며 형성된다는 것을 알 수 있다.

Erikson(1956)은 한 개인의 정체성이 생애에 걸쳐 발달하는 특성을 가지고 있고, 이 과정에서 심리적, 개인적, 사회적 영역의 영향을 받는다고 하였다. 사

람은 태어나서부터 평생에 걸쳐 특정 시기에 내면적 충돌을 경험하는데, 이 시기에 개인이 환경과 상호작용하는 모습에 따라 자아가 발달하게 된다 (Erikson, 1956, p. 56). 그는 정체성 개념을 심리적, 개인적, 사회적 영역으로 나누었다(Erikson, 1968). 정체성의 심리적 영역은 시간적 연속성의 감각과 그에 부수되는 요소들을 인식하는 것이고, 개인적 영역은 다른 사람들과 구분되는 차별화된 개인만의 속성이며, 사회적 영역은 사회적 범주 속에서 인식된 역할을 의미한다. 따라서 정체성은 개인적으로는 타인과 구별되는 속성을 가지면서도, 사회적 상호작용을 통한 역할을 통해 인식된다고 하였다.

최근의 정체성 이론들은 상징적 상호작용을 기반으로 하면서, 사회 구조적 맥락과 개인의 능동적인 실천을 함께 고려하고 있다. Gee(2000)는 정체성을 자신을 특정 맥락에서 어떤 종류의 사람으로 인식하는 것이라고 정의하면서, 정체성은 개인의 내적 상태 뿐 아니라 사회에서의 역할을 통해서도 다면적으로 인식될 수 있다고 하였다(p. 99). 그는 <표 II-1>처럼 서로 다른 네 가지 정체성의 측면이 서로 영향을 미치면서 형성된다고 주장했다.

<표 II-1> 정체성의 네 가지 측면(Gee, 2000, p. 100)

정체성	형성 과정		힘	힘의 원천
자연 정체성 (Nature-identity)	상태 (a state)	발달됨 (developed from)	물리적 영향 (forces)	자연 (in nature)
기관 정체성 (Institution-identity)	위치 (a position)	권한이 부여됨 (authorized by)	권위자 (authorities)	권위 있는 기관 (within institutions)
담론 정체성 (Discourse-identity)	개인의 특성 (an individual trait)	인식됨 (recognized in)	담론/담화 (the discourse/dialogue)	합리적인 개인들 (of/with rational individuals)
친화 정체성 (Affinity-identity)	경험 (experiences)	공유됨 (shared in)	실천 (the practice)	친연 집단 (of affinity groups)

첫 번째 측면은 자연 정체성으로, 개인의 성, 인종 등 개인이 통제할 수 없는 힘으로 형성된 어떤 ‘상태’를 나타낸다. 자연 정체성은 개인의 신체적, 정신적 성장으로 인해 자연적으로 ‘발달’되며, 사회적인 상호작용보다는 생물학적인 관점에 기인하여 형성된다. 두 번째 측면은 기관 정체성으로, 학교, 직장 등의 기관 안에서 부여되는 개인의 정체성을 나타내며, 권위 있는 기관에 의해 공식적인 역할로 권한이 부여됨으로써 형성된다. 기관 정체성은 그 역할이 선택 가능했는지, 또 얼마나 적극적으로 수행하느냐에 따라 사람마다 다르게 인식될 수 있다. 세 번째 측면은 담론 정체성으로, 개인과 가까운 친구나 동료와의 대화 등 개인 간의 상호작용에 따른 담론에 의해 영향을 받아 형성되는 정체성이다. 담론은 타인들이 자신을 어떻게 생각하는가에 대한 인식인데, 이는 사회적인 제도나 자연적인 특성보다는 사람들이 그를 대하는 태도, 대화, 상호작용에 많은 영향을 받는다. 네 번째 측면은 친화 정체성으로, 개인의 독특한 경험과 그에 따른 집단의 공통의 관심사에 의해 형성되는 정체성이다. 이 정체성은 어떤 공통된 관심사로 형성된 애호 집단에 개인이 자발적인 참여를 함으로써 형성되고, 그 집단 안의 타인들과 공유된다는 특징이 있다.

이 네 가지 측면의 정체성들은 각각 다른 관점의 해석적 틀이고, 개인이나 집단의 정체성을 분석할 때 어떤 관점에서 접근하느냐에 따라 다르게 해석될 수 있다(Gee, 2000). 또한, 이 네 측면들은 서로 정체성의 다른 측면들과 결합하여 강화되기도 한다. 예를 들면, 학교 안에서 자발적으로 조직된 학습자 공동체와 같은 친연 집단은 공식적인 위치의 역할(기관 정체성)의 지지를 받아 더욱 활성화될 수 있는 것이다(Gee, 2000, p. 107).

또한, 사회적 구조 속에서 개인의 정체성이 형성되는 과정에서 행위주체성(agency)은 중요한 역할을 발휘한다. Côté & Levine(2002)은 자아 정체성, 개인적 정체성 그리고 사회적 정체성으로 정체성 형성을 세 층위로 나누어 설명하였다. 개인은 일상에서 사회적 구조와 상호작용하면서 사회화와 내면화를 겪게 되는데, 이는 사회적 구조가 개인의 자아에 영향을 미치는 기제를 설명한다. 반대로, 개인이 사회 구조에 맞닥뜨리면서 자아를 표현하게 되면서 결과적으로 사회적 구성에 기여하게 되고, 이것을 ‘객관화’라고 한다. 이러한 반복적

인 과정을 통해 사회 구조가 유지, 또는 변화되고, 개인의 인격이 형성되거나 변형된다(Côté & Levine, 2002, pp. 7-8). 따라서 개인의 정체성이 자아 정체성의 특성을 띠는 것에서 더 나아가, 개인 간의 상호작용과 사회적 구조라는 다면적인 층위에 영향을 받아 형성된다는 것을 보여준다. 또한, 개인의 정체성 형성 과정에서 주체성을 발휘하여 사회 구조의 변화에도 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

요약하자면, 정체성은 개인의 신체적, 정신적 발달로 인한 심리적인 특성을 가지고, 자신을 둘러싼 타인들과의 관계, 사회적 구조 등 환경의 영향을 받는 사회적인 특징을 가지고 있다. 특히, 사회적인 영향에서 개인이 어떤 집단에 단순히 수동적으로 속하는 위치뿐 아니라, 개인이 환경과 상호작용하면서 능동적으로 반응하는 행위가 정체성에 영향을 미칠 수 있다. 이는 정체성이 개인의 적극적인 의지가 반영되어 형성될 수 있다는 것을 보여준다.

나. 교사 정체성

교사 정체성(teacher identity)은 교사로서의 직업적 자아에 대한 인식으로, 교사의 개인적 삶과 더불어 교직과 관련된 전문적 측면, 외부 환경적 측면 등의 영향을 받아 교사 내부적 관점에서 다시 해석되어 형성되는 개념으로 정의할 수 있다(김규태, 2018, p. 495). 교사 정체성은 고정된 개념이 아니고, 교사의 실천에 의해 변화하고 재구성할 수 있다는 점에서 교사를 변화의 주체이자 능동적인 교육과정 실행자로 보고 있는 시각을 취하고 있다(이용진, 정현수, 2019; Garner & Kaplan, 2019). 교사가 변화의 주체가 되어 교육과정을 적극적으로 구상하고, 교육 개선을 이끌어 내는 교육을 위해 교사 정체성 개념은 중요한 역할을 할 수 있다.

선행연구들에서 공통으로 제시된 교사 정체성의 특징을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 교사 정체성은 계속해서 변화하는 과정적 특성을 가진다. 교사 정체성은 자신의 개인적인 면과 전문적인 면이 통합되는 지속적인 과정으로, 교사가 기존에 갖고 있던 개인적 신념은 현재 전문적 실천과 상호작용하면서 교사

정체성을 형성해 나간다(Noonan, 2019). 이 과정에서 교사 정체성은 교사의 개인적인 요소를 바탕으로 타인과의 관계나 교육과정 변화 등 주변 환경의 영향을 받아서 계속해서 재구성된다(Beijaard et al., 2004). 교사의 환경적 맥락은 교사가 근무하고 있는 학교의 환경과 관련이 깊고, 교직 문화, 동료 교사와의 상호작용, 학생과의 상호작용 등이 포함된다(백은주, 2016; Beijaard, 1995).

둘째, 교사 정체성은 교사의 자아와 관련된 개념과, 교사를 둘러싼 환경과의 관계와 관련된 개념, 교사 전문성과 관련된 개념으로 구성된다. 교사의 자아와 관련된 개념에는 자아상(self-image), 자아 개념(self-concept), 자기효능감(self-efficacy), 헌신(commitment), 직무 동기(task motivation)등이 있다(Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2011; 2012; Hanna, Oostdam, Severiens, & Zijlstra, 2019; 2020). 이는 교사가 자신을 인식하는 심리적 구성요소로, 교사 스스로 교사라는 직업적 역할을 정의하는 개념이다(Hanna et al., 2020, p. 2). 정체성이라는 개념은 결국 자신에 대해 인식하는 것으로, 교사가 자신을 바라보는 내면적 요소가 교사 정체성의 중요한 요소라고 할 수 있다. 자아상과 자아 개념은 교사가 자신을 어떤 모습으로 바라보는가에 대한 것이다. 상징적 상호작용에 의한 정체성 이론에서와 같이, 자아상과 자아 개념은 교사를 둘러싼 의미 있는 타자와의 관계 속에서 형성된다(Hanna et al., 2019, p. 20). 교사의 자기효능감은 교실에서 학생을 교육하는 것과 관련된 일을 수행하고, 학교 조직의 구성원으로서 해야 할 역할을 하는 능력에 대한 교사의 신념을 의미한다(Friedman & Kass, 2002, p. 678). 교사의 높은 자기효능감은 교사의 자아상과도 정적인 관련이 있다(Hanna et al., 2020). 또한, 교사의 교실에서의 자기효능감이 동기 수준, 만족도 등을 높여 주어 전체적으로 교사 정체성에 긍정적인 영향을 미친다(Canrinus et al., 2012). 헌신은 직책에 대한 수행을 넘어 업무에 대한 지속적인 참여와 활동을 보여주는 것을 의미한다 (Hanna et al., 2019, p. 20). 교사들이 교직에 헌신을 보이는 것은 가르치는 것을 삶의 우선순위로 둔다는 것이고, 이것은 그들의 확고한 정체성과 연관이 있다(Day, Elliot, & Kington, 2005). 교사의 직무 동기는 교직에 대한 참여 의지와 내적 가치에 대한 가치 부여, 감정 등의 요소를 포함한다(Hanna et al.,

2019, p. 21). 높은 직무 동기는 자신의 직업을 보람 있게 느끼게 하여 교직을 지속하는 동력이 되는 바탕이 된다(Hanna et al., 2020, p. 7). 교사의 개인적 삶에서 경험하는 사건들은 교사로서의 가치관과 정체성에 영향을 준다. 교사가 경험하는 삶의 단계에 따른 사건들은 교사 정체성의 구성요소인 교직에 대한 헌신을 증가, 또는 감소시키기도 한다(Canrinus et al., 2012). 반대로, 교사가 교직에 적극적인 참여를 하게 되면 교사의 개인적인 삶의 만족도 높아지게 되고, 이것은 다시 학교에서의 업무에의 헌신으로 이어지게 된다(Lortie, 1975/2017).

교사를 둘러싼 환경과의 관계와 관련된 개념에는 교직 문화, 관계 인식, 조직 동일성 등이 있다(백은주, 2016; 이정표, 2018). 교직 문화는 학교에서 교사에게 부여하는 자율성, 혁신성, 교육 정책 등으로, 교사가 전문성을 발휘할 수 있는 여건이 얼마나 갖춰졌는가에 관한 것이다(백은주, 2016, p. 85; Mockler, 2011, p. 521). 관계 인식은 교사가 학생, 동료 교사, 관리자 등 학교 구성원과 갖는 관계에 관한 것으로, 구성원과의 소통이나 문제 해결 능력 등에 관한 것이다(백은주, 2016, p. 85; 이정표, 2018, p. 162). 조직 동일성은 학교 조직과 자신과의 일치감으로, 조직의 성과에 교사로서의 자신을 얼마나 일치시켜 생각하는가에 대한 것이다(이정표, 2018, p. 161).

교사 전문성과 관련된 개념에는 교수기술 전문성, 교과 지식 전문성, 반성적 실천 능력 등이 있다. 교수기술 전문성은 수업을 이끌어나가는 기술과 학생과의 상호작용과 관련된 개념이고, 교과 지식 전문성은 교육과정과 관련된 교과 내용을 숙지하고 활용할 수 있는 능력이다. 반성적 실천 능력은 교사가 자신의 수업을 객관적으로 관찰하고 분석할 수 있는 능력을 나타낸다(백은주, 2016, p. 85). 이렇게, 교사 정체성과 관련된 개념들은 서로 다른 차원에 영향을 주고받으면서 교사 정체성을 형성해 나간다(Mockler, 2011, p. 522).

셋째, 교사 정체성은 여러 하위 정체성을 포함한다. 교사는 교직에서 교과 전문가, 학급경영자, 행정 담당자 등의 다양한 역할을 수행하고, 교직에서의 각각의 역할들은 교사 정체성을 구성하는 하위 정체성을 갖게 된다(이정표, 2018). 이 중 전문가로서의 교사 정체성은 교수법, 교육내용, 학생 훈육에 대

한 정체성으로 세분화할 수 있다(Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). 또한, 교사 개인이 가진 성, 문화, 인종 등의 정체성도 교사 정체성의 일부분으로 작용하게 된다(안아라, 김한별, 2013). 교사 정체성의 하위 정체성들은 서로 충돌하거나 조화를 이루면서 교사 정체성을 형성해간다(Beijaard et al., 2004, p. 113). 초등학교 교사의 경우에는 초등학생의 교과와 생활지도를 담당하는 학급담임으로서의 정체성을 중심으로 다른 하위 정체성들과 함께 조화를 이루는 것이 바람직하다(이정표, 2018, p. 5).

넷째, 교사 정체성은 교사들이 실천하는 모습과 이야기를 통해 잘 드러난다. 많은 교사 정체성 연구에서는 사례연구나 내러티브를 통해서 교사 정체성의 형성 과정에 대하여 서술하고 있다. 교사 자신의 수업에 대해 직접 반성하며 교육자로서의 정체성 확립 과정을 탐구하거나, 교사의 생애사에서 경험이 가지는 의미를 고찰하기도 한다(고문수, 2013; Chua, 2018). 따라서, 교사 정체성을 깊이 파악하기 위해서는 교사들의 경험, 실천과 관련된 그들의 목소리를 듣는 것이 필요하다.

지금까지 살펴본 교사 정체성의 특징을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 교사 정체성은 교사가 기준에 가지고 있는 신념이 교사교육과 수업 경험 등을 통한 전문적 실천과 상호작용하면서 계속 변화하는 특성을 가진다. 둘째, 교사 정체성은 교사 개인의 자아, 사회적 관계, 전문성과 관련된 개념들의 요인들로 구성되며, 이 요인들은 서로 영향을 끼치며 교사 정체성을 형성한다. 셋째, 교사 정체성은 여러 하위 정체성을 포함한다. 넷째, 교사들의 수업에서의 실천과 경험에 대한 이야기들을 통해 교사 정체성을 구체적으로 파악할 수 있다. 이러한 교사 정체성 특징들은 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성을 이해하는데에 기본 바탕을 이루게 된다.

2. 음악교사 정체성

이 절에서는 음악교사 정체성은 음악을 가르치는 교사로서 자신의 역할과

위치를 인식하는 관점으로, 교사 내적인 차원에서 음악교사로서 자신을 인식하는 측면과 교사를 둘러싼 환경과 상호작용하며 정체성이 형성되는 사회적 측면, 그리고 음악교과 지식과 관련된 전문적 측면의 통합적인 개념으로 인식되고 있다. 이 절에서는 음악적 정체성과 음악교사 정체성 개념을 고찰하고, 음악교사 정체성의 형성에 영향을 끼치는 요소들을 전문적, 사회적, 내적 측면으로 분류하여 알아보았다.

가. 음악적 정체성

음악적 정체성은 한 개인이 음악에 대해 어떻게 인식하고 받아들이고 있는지에 대한 전반적인 논의를 담고 있는 개념이다. 음악적 정체성을 갖는 대상은 ‘음악’에 대한 개념을 어떻게 정의하느냐에 따라 그 범위가 달라진다. 음악적 정체성은 ‘음악 안의 정체성(Identities In Music, IIM)’과 ‘정체성 안의 음악(Music In Identities, MII)’으로 구분되는데, IIM은 음악을 직업으로 삼는 사람들의 음악적 정체성을 의미하고, MII는 일반 개인의 음악적 성향 등을 일컫는 음악적 정체성을 뜻한다(Hargreaves & Lamont, 2017/2022, p. 264). 최근에는 음악 스타일과 장르의 민주화로 인해서 연주자, 작곡가 등 전문적인 음악가 뿐 아니라, 음악을 접하고 향유하는 모든 일반 대중에게까지 해당되는 MII 개념이 더 많이 적용되고 있다(Hargreaves & Lamont, 2017/2022, pp. 265-266).

음악적 정체성 형성은 평생에 걸쳐 이루어지는데, 이 중 청소년기의 음악적 정체성 형성은 이후 성인이 될 때의 음악 관련 진로에의 선택에도 영향을 미친다. 유아기와 아동기를 거치면서 자신의 음악 문화를 만들어 가고, 청소년기로 갈수록 음악적 능력을 발달시키면서 음악에 대한 선호와 취향이 형성된다 (Trevorthen & Malloch, 2017). 특히, 청소년기에는 음악에 대한 신념을 갖는 것이 진로를 결정할 만큼 중요한 요소가 되는데, 음악에 대해서 긍정적인 경험을 한 청소년들이 그렇지 않은 그룹보다 음악과 관련된 진로를 선택할 가능성 이 높다는 것이다(Davidson & Burland, 2006). 따라서 이 시기의 음악적 정체성 형성은 성인이 된 후 음악활동에까지 영향을 미친다고 볼 수 있다.

교사와 학생의 음악적 정체성은 음악수업의 내용과 방식에도 영향을 준다. 중등 음악 교사를 대상으로 한 연구에서, 음악을 전공한 교사들은 어렸을 때 많이 접한 클래식 음악에 집중하는 모습을 보이고 연주 기술을 음악 교사로서 중요시 여기는 경향을 보였다(Hargreaves, Purves, Welch, & Marshall, 2007). 연구 결과는 음악교사가 자신의 정체성을 인식하는 과정에서, 교사의 어렸을 때 형성된 음악적 정체성이 기여한다는 것을 보여준다. 반면, 청소년들에게는 자발적으로 소비할 수 있는 학교 밖의 음악이 음악적 정체성 형성에 큰 영향을 끼친다(Hargreaves & Lamont, 2017/2022, p. 286). 이렇게 학교에서 가르치는 음악과 청소년들이 지향하는 음악 취향의 차이를 극복하고 음악수업의 성공적인 이행을 위해서는 교사와 학생 간 음악적 정체성에 대한 의사소통은 중요하다.

최근 스마트폰, 음악 스트리밍, SNS(Social Network Service) 등 디지털 테크놀로지의 발달로, 개인이 음악에 접근할 수 있는 기회가 급속하게 늘어났다. 이러한 매체들을 활용하여 학생들이 스스로 현재 자신의 음악적 정체성을 뛰어넘고 확장할 수 있는 행위주체성을 발달시킬 수 있다(Hargreaves & Lamont, 2017/2022, p. 290). 또한, 교사들은 테크놀로지를 활용하여 학생들이 보다 넓은 범위의 음악을 접하게 하고, 감상자의 역할 뿐 아니라 작곡가, 편곡자, 연주자 등의 여러 역할을 능동적으로 수행할 수 있는 조력자 역할을 할 수 있다 (Hargreaves & Lamont, 2017/2022, p. 292).

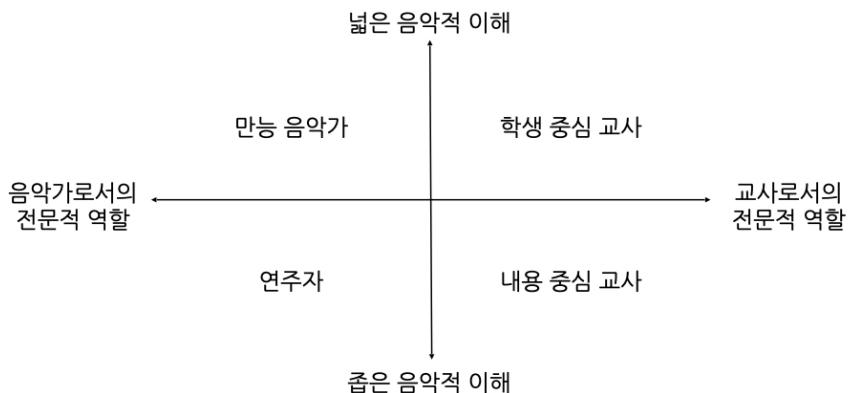
이와 같이 음악교사 정체성의 중요한 학문적 기반인 음악적 정체성 개념은, 개인이 음악교사 정체성을 형성하는 과정에서 음악에 대한 인식과 음악적 발달의 차원에서 큰 영향을 미친다.

나. 음악교사 정체성

음악교사 정체성은 음악을 가르치는 교사가 교사 자신과 자신을 둘러싼 여러 요소의 상호작용을 통해 전문가로서 자신을 인식하는 관점을 형성한 것을

의미한다(Chua & Welch, 2021, p. 329). 음악교사 정체성의 형성은 음악교사 교육에서 중요한 연구 분야로 인식되고 있다. 예비교사 때부터 현직교사가 된 이후에까지, 교사는 음악교육과 관련된 주변 환경과의 상호작용을 통해 음악교사 정체성을 형성하고 발전시킨다(McClellan, 2018).

음악교사 정체성은 음악적 정체성과 교사 정체성의 두 정체성이 결합된 개념으로 인식되어 왔다. 음악수업에서 교사가 가르쳐야 할 음악적 개념을 어떻게 인식하는가와 교사로서의 역할 인식에 따라 음악교사 정체성은 다르게 형성될 수 있다. Bouij(1998)는 음악교사 정체성을 교사가 인식하는 음악적 개념의 범위와 교사 역할에 따라 [그림 II-1]과 같이 네 가지 차원으로 분류하였다.



[그림 II-1] 음악교사가 인식하는 역할 정체성

출처: 'Swedish music teachers in training and professional life' by C. Bouij, 1998,
International Journal of Music Education, 32, p. 25.

음악교사 정체성의 차원은 음악적 이해와 교사 역할에 따라 만능 음악가(all-round musician), 연주자(performer), 학생 중심 교사(pupil-centered teacher), 내용 중심 교사(content-centered teacher)로 분류된다. [그림 II-1]의 세로축은 교사의 음악적 개념 인식 범위에 따라 다양한 음악적 영역과 장르에 걸쳐서 음악을 이해하는 방향과 일부 영역을 깊게 이해하는 방향으로 나뉜다. 가로축은 교사의 역할 인식에 따라 음악가의 전문적 역할을 보다 중시하는 방향과 교사

의 전문적 역할을 중시하는 방향으로 나뉜다. 연주가는 교사 자신이 음악가가 되기를 원하고, 학생들의 음악성에 중점을 둔 교육을 추구한다. 만능 음악가는 교사가 음악가로서의 전문적 역할을 중시하면서도, 학생들과의 음악적 소통을 중시한다. 내용 중심 교사는 학생들의 음악성 향상에 초점을 두지만, 교사 자신이 학생들의 성장을 위해 어떻게 모델링을 할 수 있을 것인지에 대해 관심이 많다. 학생 중심 교사는 음악을 통해서 학생들과 상호작용하는 것을 중요시하지만, 음악보다는 교육을 중시하는 ‘음악을 통한 교육’을 추구한다(Bouij, 1998, pp. 25-26).

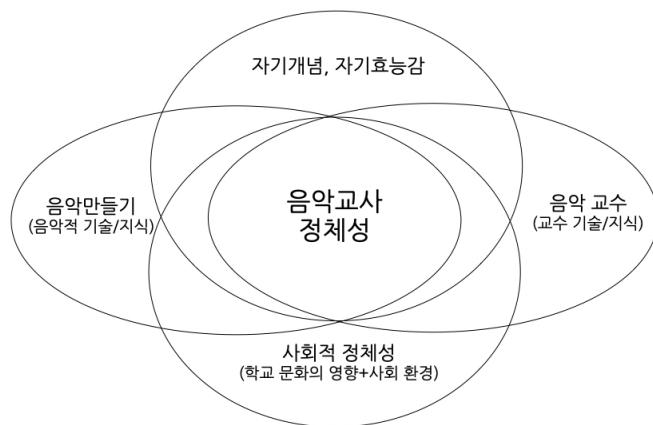
이러한 음악교사 정체성 모습은 변화하기도 한다. 음악교사 정체성의 변화는 교사가 그려온 음악교사로서의 모습이 실제 교사 생활과 다를 때 주로 나타난다(Bouij, 1998, pp. 26-27). 예를 들어, 어렸을 때부터 입시 음악 레슨을 받으며 연주자의 기질을 가진 한 예비교사가 있는데, 예비교사교육과 현장에서 학생들과 상호작용을 하면서 음악교육의 새로운 역할을 깨닫고 내용 중심 교사나 학생 중심 교사의 성향으로 바뀔 수도 있는 것이다. 따라서, 음악교사 정체성은 음악교사가 인식하는 역할과 음악지식에 따라 다르게 형성될 수 있고, 교사 개인적 경험과 교사교육, 현장에서의 음악교육 경험 등에 따라 형성되고 재구성될 수 있는 특성을 보여준다.

교사의 음악적 경험은 음악교사 정체성 형성에 필수적이다. 음악활동에 폭넓게 노출되는 것은 음악적 시각을 넓게 하여 교사가 될 때 다양한 음악을 가르치는 데에 도움이 될 수 있고, 직접 음악을 연주하는 경험은 음악교사 정체성의 형성에 전환점이 되는 중요한 사건이 된다(Chua, 2018; Pellegrino, 2015). 전담음악교사(specialist music teacher)들은 강한 음악적 정체성으로 자신을 교사보다는 음악가로 인식하기도 하지만, 일반음악교사(general music teacher)들은 낮은 음악적 자신감으로 음악수업에서 어려움을 호소하기도 한다(Abramo, 2009; Stunell, 2010). 또한, 정규 교육 과정에서 일어나는 음악교육뿐 아니라 비공식적으로 경험하는 음악학습 경험이 음악교사 정체성에 영향을 주기도 한다. 개인적으로나 교사 교육 과정에서 음악을 직접 작곡하거나 연주하는 음악 만들기(music making) 경험을 통해, 음악교사로서의 전문적 정체성을 형성

할 수 있다(Pellegrino, 2015, p. 181). 취미로 배우는 음악을 통해 음악에 흥미를 느끼고 음악을 가르치고 싶다고 느끼기도 하고, 실제로 교사가 되었을 때도 비공식적으로 배운 음악의 내용과 학교 교육과정의 내용의 괴리감으로 정체성에 갈등을 겪는 경우도 있다(Kastner, 2020). 따라서, 교사의 과거 음악교육적 경험이 현재 교육적 맥락과 어떻게 연결되는지 연관성을 파악하는 것은 음악교사 정체성 형성을 이해하는 데에 도움을 준다(Olsen, 2008).

음악교사 정체성은 음악을 가르치는 시간, 예산 등 음악수업을 하는 환경에 영향을 받는다. 초등학교에서 다른 교과와 비교해서 음악교육이 갖는 수업시수 등은 교사가 음악을 가르치기 위해 할애하는 시간 등에 영향을 미치게 된다(Kenny, Finneran, & Mitchell, 2015). 초임 음악교사가 전문적인 발전을 할 수 있도록 관리자가 지원하는 정도는, 음악수업에서의 정체성 형성으로 이어질 수 있다(Ballantyne & Zhukov, 2017, p. 246).

음악교사 정체성 관련 선행연구들에서는 음악교사 정체성을 구성하는 다양한 측면들을 규명하려는 시도가 이루어졌다. McClellan(2017)은 음악교사 정체성 탐구를 위한 문헌들을 고찰하여 사회-인지적 이론 프레임워크를 개발하였다(그림 II-2).



[그림 II-2] 음악교사 정체성 형성의 사회-인지적 프레임워크

출처: 'A social-cognitive theoretical framework for examining music teacher identity' by E. McClellan, 2017, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(2), p. 83.

[그림 II-2]에서 음악교사 정체성은 자기효능감, 자아 개념, 음악 만들기, 음악 교수(music teaching), 사회적 정체성(social identity)의 통합적인 개념으로 나타난다. 음악교사의 정체성은 음악을 만드는 것과 가르치는 것의 교차점을 반영해야 한다(McClellan, 2017, pp. 83-84). 자기효능감, 자기개념은 사회적 정체성과 교차된다. 사회적 정체성은 음악수업에 있어서 중요한 타인, 즉 동료 교사, 학생, 멘토 등과의 상호작용과 교사교육환경, 수업환경과의 상호작용 등에서 비롯된다(McClellan, 2017, p. 84). McClellan(2017)의 모형은 음악교사 정체성과 관련된 행동이 개인적·사회적으로 모두 연관되어 있고, 음악적 지식과 음악교수적 지식이 통합되어야 한다는 것을 보여준다.

Wagoner(2011)는 사회적 구성주의와 상징적 상호작용 등의 이론을 바탕으로 음악교사 정체성이 자기효능감, 헌신, 행위주체성, 집단성(collectivity), 음악가-교사 포괄성(musician-teacher comprehensiveness)으로 구성된다고 보았다. 자기효능감과 헌신은 음악교사라는 직업을 선택 및 유지하고, 교사 정체성을 형성하는 데 있어서 중요한 역할을 한다(Wagoner, 2011, p. 68). 행위주체성은 개인이 특정 상황을 책임지고 변화를 만들기 위한 힘의 감각으로 정의되는데, 정책이나 개혁에 따른 학교 변화에 의한 교사의 정체성 형성에 기여한다(Wagoner, 2011, p. 71). 집단성은 음악교사가 학교 교육 공동체의 구성원으로서 자신을 인식하는 것으로, 학교 구성원과의 상호작용을 통해 이루어지는 정체성 형성과 관련이 있다(Wagoner, 2011, p. 73). 음악가-교사 포괄성은 음악가로서의 정체성과 교사 정체성이 조화를 이루는 전환 과정과 사회화에 관한 것으로, 음악교사 교육과 깊은 관련이 있다(Wagoner, 2011, p. 75).

Chua(2018)는 음악교사 정체성 개념을 교사의 변혁적 학습의 개념과 연관시켜 정의하고, 음악교사 정체성 형성과 관련된 7가지 주제와 각 주제에 대한 하위 주제를 발견하였다. 첫 번째 주제인 ‘개인적 정체성’(personal self)은 교사의 윤리적 자아, 자기효능감, 자기개념과 같은 개념으로, 음악에 대한 자신감이나 감정, 신념과 관계가 있다. 두 번째 주제인 ‘활동가 정체성’(activist identity)은 교사가 자신의 자율적인 의지로 행위주체성을 발휘할 수 있도록 촉진하는 정체성이다. 세 번째 주제는 ‘음악’으로, 교사의 음악적 경험을 통해

형성되는 음악적 지식을 말한다. 네 번째 주제는 ‘가르치기’로, 교사가 음악적 지식을 교육적으로 전달하는 능력을 의미한다. 다섯 번째 주제인 ‘학생’은 음악수업에서 교사와 학생의 관계, 동기유발 등을 의미한다. 여섯 번째 주제는 ‘사회적 관계’이고, 교사가 음악교사로서 발전할 수 있는 네트워크와 실천 공동체 등을 의미한다. 일곱 번째 주제인 ‘사회 세계의 생태학적 특성’(ecological nature of the social world)은 교사에게 영향을 미치는 정책적, 시스템적 환경을 의미한다. 이 요소들은 서로 상호작용하여 음악교사 정체성 형성에 기여한다 (Chua, 2018, pp. 68-110).

선행연구들을 바탕으로, 음악교사 정체성의 구성요소는 성격에 따라 크게 교사의 음악교육에 필요한 지식에 관련된 전문적 측면, 교사가 주변 인물이나 환경과 상호작용하는 사회적 측면, 개인적 자아와 관련된 내적 측면으로 나누어 살펴볼 수 있다.

1) 전문적 측면

음악교사 정체성의 가장 큰 특징 중 하나는 음악교사로서의 전문성과 교사가 가르치는 과목인 음악교과의 특성에 영향을 받는다는 점이다. 교사가 가르치는 과목의 내용과 특성은 교사의 전문성과도 연관이 있고, 이것은 전문가로서의 교사 정체성에 강하고 지속적인 영향을 끼친다(Beijgaard, 1995). 음악교과는 음악의 표현, 감상 등을 통해 학생들의 음악성과 창의성을 기르는 교과로, 음악이론의 이해와 음악을 표현할 수 있는 기능이 필요하다(교육부, 2015). 특히, 음악교과는 타 교과보다 기능적인 측면이 보다 강조되는데, 이는 음악교과의 주된 활동이 가창, 기악 등의 음악 기능 표현을 통해 이루어지기 때문이다. 이러한 음악교과의 특성은 교육학적인 원리와 결합하여 음악교사 정체성에 작용한다(Ballantyne & Grootenboer, 2012).

음악교사 정체성에서 교사의 전문적 측면은 음악적 능력과 음악 교수 능력으로 구성된다. 교사의 음악적 능력은 음악교육에 관심을 갖게 되는 계기가 되어 음악교사 정체성을 형성할 수 있는 계기를 마련해 준다. 또한, 음악수업을 할 때에도 기능적 측면 뿐 아니라 교사가 자신을 음악교사로 인식할 수 있

게 큰 영향을 미치는 요소이다(Ballantyne & Grootenboer, 2012). 음악교수적 능력은 교사의 효능감을 가장 효과적으로 높여줄 수 있는 요소로, 자신을 단순히 음악을 하는 사람이 아닌 ‘음악교사’로 인식하게 할 수 있는 요소이다 (Bennett & Chong, 2018; Garnett, 2014). 음악교사 정체성의 전문적 측면의 두 요소는 서로의 능력을 예측할 수 있고, 종합적으로 자신을 유능한 음악교사로 인식하게 하는 데 큰 역할을 하게 된다. 따라서 전문적 측면이 높은 교사는 자기효능감이나 혼신도 높은 수준을 유지할 수 있다(Hanna et al., 2020, p. 5).

우리나라 음악수업에 대한 교사의 전문성은 교과 지식(subject matter content knowledge)과 실천적 지식(practical knowledge), 그리고 반성적 지식(reflectional knowledge)으로 살펴볼 수 있다(석문주, 2016). 교과 지식은 음악교과에 관련된 내용지식으로, 음악 지식과 교수학습에 관한 지식, 음악교육과정지식으로 세 분할 수 있다(석문주, 2016; 최미영, 2014). 교과 지식을 수업에서 활용할 수 있도록 변형하여 학생들의 참여를 유도하고 학생의 성장을 이끌어내는 능력이 실천적 지식이다. 실천적 지식은 교과내용지식과 교수지식을 결합하여 학생들에게 실제적으로 이해를 돋는 측면에서 내용교수지식(Pedagogical Content Knowledge, PCK)과 같은 맥락이다(권덕원, 석문주, 2016). PCK는 교사가 가진 지식을 실제적으로 학생들에게 전달하는 과정에서 큰 역할을 하기 때문에 음악교사 전문성에서 중요하게 다뤄지고 있다. 또한, 교사 자신의 수업을 반성하여 발전하려는 의지를 나타내는 반성적 지식도 중요한 요소이다(석문주, 2016; 오지향, 신혜경, 2017). 반성적 지식을 갖춘 교사는 자신의 수업을 객관적으로 바라보고 수업 실행을 평가하여, 전문성을 발전시킬 수 있다(오지향, 2015, p. 130).

2) 사회적 측면

교사가 음악교육과 관련하여 상호작용하는 모습, 전문적 성장을 위한 공동체 참여 정도, 음악수업에서의 전문성을 행사할 수 있는 정도 등을 나타내는 사회적 측면도 음악교사 정체성의 중요한 구성요소이다. 음악교사 정체성의 사회적 측면은 교사 주변의 동료 교원과의 관계, 교사의 전문적 발전을 위한

상호작용, 교사의 자율성과 권한 등을 통해 파악할 수 있다(백은주, 2016; 석문주, 2019; 신지혜, 2014; McClellan, 2017). 동학년 교사 등 동료 교사와의 상호작용은 음악수업 내용과 방법에 대해 소통을 가능하게 하고, 교사 혼자만의 경험에 의존하지 않고 새로운 교수법을 수용할 수 있게 하여 보다 적극적으로 음악수업 실천에 참여할 수 있는 계기가 된다(신지혜, 2014; McClellan, 2017). 교사가 전문적 성장을 위해 교내·외에서 활발히 참여하는 것은 음악교과 지식 습득 뿐 아니라 음악교사로서의 소속감과 자신감을 느끼게 해 준다(석문주, 2019, p. 83). 그리고 교사가 자신의 수업에 외부의 간섭을 받지 않고 자율성을 가지고 수업하는 것은 음악교과 전문가로서 전문적 권한을 느끼게 하고, 이는 정체성 형성과도 연결된다(백은주, 2016, p. 85).

3) 내적 측면

개인이 정체성을 형성하는 데에는 자신의 자아에 대해 어떻게 의식하는지가 작용한다(Berzonsky, 2004). 음악교사 정체성의 내적 측면은 교사의 개인적 자아와 관련된 개념으로, 교사의 음악교육적 경험에 영향을 받아 강화되거나 약화된다(Wagoner, 2011). 특히 자기효능감과 헌신은 음악교사 정체성의 구성요소로서 이를 측정할 수 있는 척도로 개발되었다(Hargreaves et al., 2007; Wagoner, 2015). 음악교사의 자기효능감은 음악을 가르치는 교사 자신의 능력에 대한 신념과 음악수업을 통해 학생들의 성취 향상을 할 수 있다는 결과에 대한 기대감으로 이해할 수 있다(Hargreaves et al., 2007). 음악교사의 헌신은 자신의 시간, 재화, 열정을 음악을 가르치는 것에 투자하는 것으로 정의되는데, 음악교사로서의 헌신이 높은 교사는 전문적 학습에도 더욱 기꺼이 참여하고, 학교에서의 음악교육활동에도 보다 적극적이고 자발적으로 참여한다(Wagoner, 2011).

음악교사의 자기효능감과 헌신은 음악교육에 대해 우선순위를 정하고 시간을 투자한다는 측면에서, 하위요인 간에도 서로 긍정적인 상관관계를 가진다 (Wagoner, 2011, p. 101). 또한, 교사가 인식하는 음악적 효능감은 음악교수적 능력이나 실제 음악적 능력과도 유의미하게 관련이 있는 것으로, 음악교사 정

체성의 전문적 측면에도 영향이 있다(Chua, 2018, p. 129).

3. 초등 예비교사와 현직 교사에 대한 음악교사 교육

초등학교 교사가 되기 위한 예비교사 교육과 교사가 된 이후의 교사교육은 음악교과 교사 정체성 형성에 영향을 끼친다. 이 절에서는 음악교과에서의 초등교원 양성 과정과 현장 교사들의 교사교육에 대해 살펴본다.

가. 예비교사를 위한 음악교사 교육

우리나라의 교육 대학 및 종합 대학에는 총 11개의 초등교원 양성대학이 있는데, 이들 대학에서는 예비교사가 초등학교 학생들을 가르칠 수 있는 전문적인 지식과 소양을 갖추기 위한 교사교육을 하고 있다.

초등교원 양성대학에서는 교양과정과 교직과정, 전공과정, 심화과정을 운영하고 있다. 교양과정은 예비교원으로서 다양한 학문의 기초 역량을 함양하는 과정이다. 교직과정은 교육학, 교육과정, 교수학습에 관련된 이론들과 교육 실습을 통해 교사로서 갖춰야 할 이론적, 실천적 지식을 함양하는 과정이다. 전공과정은 초등학교의 교과교육과 비교과교육 분야의 학문적 지식과 교과실기 능력, 교육과정 운영 능력 등을 함양하는 과정이다. 심화과정은 예비교사가 선택한 특정 교과 영역에 대한 전문성을 깊이 있게 함양할 수 있는 과정이다.

이중 전공과정은 초등학교에서 가르치는 교과교육 영역과 교과실기 영역, 비교과교육 영역으로 구성되어 있다. 교과교육 영역은 10개의 교과와 통합교과로 구성되고, 교과실기 영역은 체육, 음악, 미술, 생활과학, 영어로 구성되며, 비교과교육 영역은 창의적 체험활동에 관한 내용으로 구성된다.

음악교과는 교양과정, 전공과정의 교과교육 영역과 교과실기 영역, 심화과정에 개설되어 있다. 이 중 전공과정은 초등학교 교사에게 필요한 음악교과의 전문지식 및 기술을 다루기 때문에, 예비교사 교육에서 필수적이라고 할 수

있다. 각 교원 양성대학에 따른 음악교육 관련 전공 교육과정을 살펴보면 다음과 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 교원 양성대학에 따른 음악교과 전공 교육과정(출처: 각 대학 홈페이지, 검색일: 2022. 5. 07.)

학교	전공 과정	
	구분	교과목(학점/시수)
경인교대	교과교육	음악과교육론 I (2/2), 음악과교육론 II (2/2)
	실기	음악실기 I (2/2), 음악실기 II (2/2)
공주교대	교과교육	초등음악과 교육론(2/2), 초등음악과교재연구 및 지도법(2/2)
	실기	음악실기 I (1/2), 음악실기 II (1/2)
광주교대	교과교육	음악과 교육 I (2/2), 음악과 교육 II (1/2), 음악과 교육 III (1/2)
	실기	음악실기 I (1/2), 음악실기 II (1/2)
대구교대	교과교육	초등음악교육론(2/2), 음악교과교재연구 및 지도법 (2/2)
	실기	음악실기 I (1/1), 음악실기 II (1/1), 음악실기 III (1/1)
부산교대	교과교육	초등음악과교육론(2/2), 초등음악교재연구 I, II (2/3),
	실기	음악실기 I, II (2/4)
서울교대	교과교육	음악교재연구(1/1), 초등음악지도법(1/1)
	실기	음악실기지도 I (1/1), 음악실기지도 II (1/1), 가창교육론(1/1), 피아노교육론(1/1), 초등국악교육론(1/1)
이화여대	교과교육, 실기	초등음악교육 및 실기(2/3)
전주교대	교과교육	음악교과교육론(2/2), 음악교과교재연구 및 지도법 (2/2)
	실기	음악실기(2/4)
제주대	교과교육	초등음악과교육 I (2/3), 초등음악과교육 II (3/3)
	실기	음악실기(2/3)

<표 계속>

학교	구분	전공 과정	
			교과목(학점/시수)
진주교대	교과교육	초등음악(2/2), 음악과 교재연구(2/2), 음악교육의 이론과 실제(1/1)	
	실기	음악실기(2/4)	
청주교대	교과교육	음악교육 I (2/2), 음악교육 II (2/2)	
	실기	음악실기 I (2/4)	
충천교대	교과교육	초등음악교육 I (2/2), 초등음악교육 II (2/2)	
	실기	음악실기 I (1/2), 음악실기 II (2/3)	
한국교원대	교과교육	초등음악교육론(2/2)	
	실기	음악실기 I (1/2), 음악실기 II (1/2)	

음악교육 관련 전공 교육과정은 크게 음악교과교육론과 음악실기로 나누어져 있다. 음악교과교육론은 음악교육 전공 핵심 과목으로, 음악을 가르칠 때의 교수 방법과 교육과정에 대한 지식을 가르치는 과목이다(승윤희, 정진원, 2014, p. 195). 학교에 따라 음악과 교육론, 초등 음악과 교육론, 음악과 음악교재연구 및 지도법, 초등음악교재연구, 초등음악지도법 등의 과목명으로 개설된다. 음악교과교육론에서는 초등음악교과 학습지도 원리, 지도내용, 지도방법의 이해와 교재연구를 통해 교육 현장에서 필요한 음악교수 역량을 함양하는 것을 목표로 한다. 학교에 따라 음악교육의 목표와 교육과정, 음악 개념의 이해, 음악교과교육 관련 이론, 음악영역에 따른 지도 방법, 교수·학습 계획과 지도안 작성, 교과서 및 교재 분석, 평가 방법, 모의수업에 따른 수업 실기 등을 학습한다.

음악교과교육론의 교과 편성은 이론 부분과 실제 지도방법을 나눠서 교과목으로 편성하는 경우(공주교대, 광주교대, 대구교대, 부산교대, 충천교대 등), 서양음악과 국악으로 나눠서 편성하는 경우(경인교대, 진주교대), 통합하여 한 과목으로 편성하는 경우(이화여대, 제주대, 한국교원대)가 있다. 음악교과교육론 과목은 모든 대학에서 다루고 있지만, 세부적인 교과 내용은 대학마다 조금씩 다른 모습을 보이고 있다.

음악실기에서는 서양음악과 국악의 기초적인 이론을 이해하고 음악지도에 필요한 가창, 기악의 기초적인 능력을 익히는 것을 목표로 한다. 음악실기에서는 건반 악기 반주법, 가창 실기(서양/국악), 기악 실기(서양/국악), 음악 이론(서양/국악) 등의 내용을 배운다. 건반 악기의 반주법은 음악수업에서 기본적으로 필요한 음악기능으로, 경인교대, 광주교대, 대구교대, 서울교대, 진주교대, 춘천교대, 한국교원대의 교육과정에 포함되어 있다. 가창 실기 과목에서는 발성과 독보 등을 배운다. 가창 실기 과목은 경인교대, 광주교대, 대구교대, 서울교대, 제주대, 춘천교대의 교육과정에 제시되어 있다. 이중 경인교대, 진주교대, 춘천교대의 경우에는 서양음악 가창과 국악 가창 과목을 분리하고 있다. 기악 실기에서는 초등학교 음악과 교육과정에 나오는 악기의 주법과 독보력, 반주법을 배우고 있다. 기악 실기는 경인교대, 공주교대, 광주교대, 서울교대, 전주교대, 진주교대, 춘천교대에 제시되어 있으며, 이들은 모두 국악기에 대한 실기 과목을 별도로 운영하고 있다.

종합적으로 살펴보면, 교원양성대학의 음악교과 전공 필수 과목은 교과교육과 실기 과목으로 구성되어 있지만, 세부 과목의 내용들은 상이한 것으로 나타났다. 따라서, 교원 양성 기관마다 세부 교육과정과 교육 내용이 다른 만큼 음악교사 교육과 관련하여 교사들의 경험이 달라질 수 있다. 그리고 대학마다 음악교육 전공과목을 배우는 학점과 시수도 달랐다. 전반적으로는 필수 전공 과목을 배우는 시수가 충분하지 않은 것으로 해석된다. 교원양성대학 전체 교육과정에서 음악교과 과목은 대부분 6학점 내외 정도인 것으로 나타났다. 교과전공과정을 10개 교과 이상 이수해야 하는 초등교사 양성 과정에서 이는 불가피한 현상일 수 있지만, 심화 과정을 수강하지 않으면 각 교과에서 충분한 교과 지식을 배우기 어려울 수 있다는 현실을 보여준다.

나. 현직 교사를 위한 음악교사 교육

초등학교 교사들은 교육 현장에 임용된 후에도 자기계발을 통해 계속적으로 교사로서의 전문성을 유지하고 발전시켜 나간다. 앞서 살펴본 교원 양성 기관

에서의 예비교사교육이 일차적으로 이루어졌다면, 교사 양성 후에는 교원 전문성 향상과 계속적인 교육의 차원으로 이차적으로 교사교육이 시행된다(박지현, 2017, p. 36). 현직 교사를 위한 음악교사 교육의 형태는 연수 기관을 통한 교사 연수, 단위학교가 중심이 되는 컨설팅 장학이나 연구수업, 교내외 교사 학습 공동체, 학위 취득이나 개인 연구 수행 등이 있다. 이와 같은 기관, 제도, 단체에서 초등학교 교사들이 음악교육과 관련되어 전문성을 신장할 수 있는 내용과 교육 방식에 대해 살펴본다.

교원 연수 중 초등학교 교사들을 대상으로 직무연수를 운영하는 기관에는 교육부와 전국의 각 시도 교육청에서 운영하는 교육연수원과 사설 기관에서 운영하는 교육연수원 등이 있다. 이 기관들에서는 모두 교육부에서 연수 시간을 인정받는 직무연수를 운영하고 있다. 또한, 원격연수와 집합연수 형태로 교원 연수를 실시하고 있지만, 최근에는 COVID-19의 영향으로 대부분이 원격연수로 이루어지고 있다.

교육부 산하 연수원의 음악교과와 관련된 연수는 ‘예술로 행복한 초등 수업 만들기’, ‘주제중심 학교예술교육의 실제’, ‘예술적 감성을 키우는 심미안 수업’ 등 음악, 미술, 무용 등을 통합한 예술교육에 관련된 연수가 주로 운영되고 있다(중앙교육연수원, 2022). 음악과 관련된 연수는 과정 중심 평가에 관련된 연수가 하나 있었지만, 중등교원을 대상으로 하는 연수로 초등학교 교사를 대상으로 하는 음악교과 연수는 현재 따로 없는 것으로 확인되었다. 그리고 사설 기관에서 운영하는 교육연수원은 교육 콘텐츠 기업에서 교육부 인가를 받아 운영되는 연수원들이 주를 이루고 있다. 이 기관들에서 실시되는 음악 관련 연수는 ‘이야기가 있는 유쾌한 클래식’, ‘명화와 명곡 이야기’, ‘오페라와 뮤지컬 읽기’ 등, 음악에 대한 교양을 쌓을 수 있는 내용으로 구성되어 있었다(아이스크림 원격교육연수원, 2022; 티처빌 연수원, 2022). 이처럼, 연수기관에서 실시되는 음악 관련 연수는 초등학교 음악수업에 직접적으로 관련된 내용을 다룬다기보다는, 음악 전반적인 내용이나 다른 분야의 예술과 통합한 내용들로 구성되어 있다는 것을 알 수 있다.

단위학교에서는 교내 수업 컨설팅, 연구수업, 교과교육연구회 등의 교사 전

문성 신장과 관련된 활동이 이루어지고 있다. 이 중 음악수업에서의 컨설팅은 컨설턴트 교사가 컨설팅을 요청한 교사에게 체계적으로 지도와 피드백을 함으로써 컨설티 교사가 음악수업을 개선하는 제도로, 컨설티와 컨설턴트의 수평적 관계 속에서 보다 효과적인 전문성 향상이 이루어질 수 있다(이지현, 2015). 음악교과에서 컨설턴트는 음악교육과 컨설팅에 필요한 지식, 기술, 태도를 갖춘 교사로서, 실질적인 음악수업에 대한 조언을 주는 역할을 한다.

최근에는 교사가 자기 주도적으로 성장할 수 있는 전문성 개발이 강조되면서, 교사들이 자율적으로 전문적 학습공동체를 형성해 운영하는 방식이 증가하고 있다. 전문적 학습 공동체는 음악교과에 대한 실천적 경험을 공유하고, 이 과정에서 새로운 지식과 전략을 적용할 수 있는 교사 학습 모임이다. 교사 학습 공동체에 소속된 교사들은 공동체 안에서 협력적으로 음악과 관련된 학습에 참여하고, 경험한 내용을 다시 자신의 수업에 적용하고, 반성하는 과정을 통해 실천적 음악교육 지식을 형성해 나간다. 이를 통해 음악에 대한 자신감 부족에 대해 보완하며, 공동체에 참여하는 교사는 서로에게 정서적으로 동질감과 소속감을 느낄 수 있다(석문주, 2019).

교사가 음악교육과 관련한 전공으로 학위를 취득하는 등 개인 연구를 수행하며 전문성을 신장하는 경우도 있다. 대학원 진학은 교사 스스로 음악교육에 관심이 생겨서 하는 만큼, 음악교육 실천에 대한 자발성과 의지가 높게 형성 된다는 특징이 있다. 또한, 대학원에서 습득한 학문적 지식이 학교 현장의 실천과 연결될 때, 대학원 진학 과정은 더욱 의미 있는 경험이 된다(정영선, 조영달, 이승연, 2017).

4. 선행연구 고찰

가. 교사 정체성 관련 선행연구

교사 연구 분야에서 교사 정체성은 20년 이상 꾸준히 이루어지고 있으며, 예비교사와 현직교사를 이해하고 그들의 발전을 위해 기여하고 있다. 본 연구에서는 교사 정체성 관련 문헌들을 두 개의 하위주제로 분류하였다. 첫 번째는 교사 정체성이 나타나는 유형을 탐구한 연구, 두 번째는 교사 정체성에 영향을 미치는 변인들에 대한 연구이다. 각 주제의 선행연구를 분석하고, 이를 바탕으로 본 연구에서 주목할 점에 대해 살펴본다.

첫 번째로, 교사 정체성이 나타나는 유형을 탐구한 연구이다. Beijaard et al. (2000)의 연구는 현직교사들의 교사 정체성 유형과 경력에 따른 교사 정체성의 변화를 잘 보여주고 있다. 이 연구에서는 교육경력이 풍부한 중학교 교사들을 대상으로 주관식 응답을 포함한 설문을 실시하여 교사 정체성 인식을 조사하였다. 그 결과, 교사들은 자신을 교과 전문가, 교육방법 전문가, 훈육 전문가의 자아로 인식하는 것으로 밝혀졌다.

교과 전문가그룹은 초기 정체성에서 모든 그룹 중 가장 많은 수를 차지했는데, 이들은 교사가 되는데 있어서 교과의 내용 지식이 중요한 영향을 끼친다고 생각하였다. 교육방법 전문가 그룹은 교육 내용을 가르치는 방법이 중요하다는 생각을 가지고 있었다. 훈육적 전문가 그룹은 학생들에게 흥미 있는 수업을 준비하는 것이 중요하다고 생각하였다. 또한, 연구에 참여한 교사들은 경력을 거치면서 교과 전문가 그룹에서 교육방법적, 훈육적 전문가로 전환하면서 좀 더 균형 잡힌 정체성을 형성하는 경향이 있었다. 이는 초기 교사 정체성의 개인적 측면에 많은 영향을 받는 반면, 경력이 쌓일수록 교직 경험에 영향을 받기 때문이었다.

이정표(2018)는 초등학교 교사의 학급담임으로서의 역할 정체성을 구성하는 요인을 찾고, 이에 따라 교사 정체성을 유형화하였다. 선행연구분석을 통해 요

인에 관한 문항을 제작 후, 초등학교 교사를 대상으로 검사를 실시한 결과 초등학교 교사들의 교사 정체성을 직업 유지형, 소명 의식형, 전문성 지향형, 역할 몰입형의 네 가지 유형으로 분류하였다. 교사들은 소명 의식형을 가장 이상적인 정체성으로 인식했고, 직업 유지형을 가장 현실적인 집단으로 인식했다.

두 번째는, 교사 정체성 형성에 영향을 주는 변인에 대한 연구이다. 정현주(2011)는 초등학교 고령 여교사의 정체성 형성을 사례연구로 탐구하였다. 연구 참여자는 55세 이상이고 평교사로 재직 중인 두 명의 초등학교 여교사를 대상으로 하였다. 연구 결과, 두 교사 모두 경력이 쌓임에 따라 학생들과의 소통이나 학급 운영에는 자신이 노련한 교사라고 느꼈지만, 여자 고경력 교사가 겪는 개인적·현실적인 제약들에 의해 우울감을 느끼고, 명예퇴직에 대한 압박 등으로 탈개인화된 교사라고 인식하는 경향이 있었다. 이를 통해 초등학교 교사의 나이, 경력, 성별 등 인구사회학적 특성에 따라 교사 정체성이 영향을 받는다는 사실을 알 수 있다.

Mockler(2011)는 교사 정체성 형성 과정을 교사가 되는 것의 한 과정으로, 개인적 경험, 전문적 맥락, 외부적 환경의 영향을 받는다고 보았다. 교사의 개인적 경험은 교직 밖에 존재하는 그들의 개인적인 삶의 측면과 연관이 있다. 전문적 맥락은 교사의 수업 경험과 학교 특성 등이 그들의 전문적인 자아에 영향을 미치는 것을 의미한다. 주로 학교 안에서 교사가 경험하고 학습하는 것들이 있지만, 학교 외부에서 행해지는 전문적 공동체나 대학에서의 교사 교육 등도 전문적 맥락에 해당한다. 외부적 환경은 교직 외부에 존재하는 교육을 둘러싼 담론, 태도, 이해로 구성된다. 교육 정책이나 외부에서 교직을 바라보는 이미지 등이 해당된다. 이 세 차원은 교사의 삶 속에서 서로 중첩되고, 서로에게 영향을 끼치며 교사 정체성을 형성해 나간다.

Karousious et al.(2019)는 이민자 학생 비율이 높은 초등학교에서 다양한 학교 교육 문화적 환경과 교사 정체성의 관계를 분석하였다. 교사들은 자신들이 지향하는 실천적 발전과 거리가 있는 정책에서 교사들은 불만과 불안의 감정을 드러냈고, 업무에 대한 지지 부족, 존중 부족으로 인해 낮은 근무 만족도를

나타냈다. 또한, 교사들은 교육 환경의 변화 속에서 자신의 헌신을 지키기 위해 노력하는 모습을 보였지만, 제한된 환경(지원 부족 등)은 교사의 헌신에도 부정적 영향을 미쳤다. 이를 통해 학생의 문화, 지원 환경, 교육 정책의 변화 등 외적인 환경 요인이 교사 정체성에 영향을 줄 수 있다는 것을 알 수 있다.

나. 음악교사 정체성 관련 선행연구

초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성을 탐구하기 위해, 음악교사 정체성과 관련된 선행연구를 분석하였다. 지금까지 음악교사 정체성 관련 연구는 국내보다는 해외에서 주로 연구되었다. 우리나라는 초등학교, 중학교 등 학교급에 따라 음악교과를 가르치는 교사의 자격과 가르치는 내용의 성격이 다르다. 해외 선행연구들에서는 가르치는 세부 음악교과 내용에 따라 전담음악교사와 일반음악교사로 대상을 분리한 경우가 많다(김지혜, 2020, p. 31). 따라서 일반 음악교사와 전담음악교사에 따라 해외 연구사례들을 고찰하여 우리나라 초등학교 교사와의 공통점과 차이점을 비교 분석하려 한다.

1) 전담음악교사 대상 연구

음악교사 정체성 관련한 많은 연구는 전담음악교사를 대상으로 이루어졌다. 전담음악교사는 초, 중등학교에서 합창, 기악 등 음악만을 가르치는 교사로 정의된다(Downey, 2007, p. 2). 이들은 주로 학부에서 음악실기를 전공한 후, 예비교사(preservice teacher) 기간을 거친 후 음악교사로 근무한다. 우리나라의 중등 음악교사를 중, 학부 때 음악을 전공한 후 교직이수를 거쳐 음악교사로 임용되는 경우와 비슷하다.

Draves(2019)는 중학교에서 성악을 가르치는 초임 전담음악교사의 정체성을 단일사례연구로 탐구하였다. 연구참여자는 성악을 전공하여 음악내용 지식 중심으로 교직을 시작했는데, 수업을 하면서 음악내용보다 학생들이 음악수업에 적극적으로 참여하게 하는 방법을 터득하는 것의 중요성을 느꼈다. Olsen(2008)의 교사 정체성 이론에 바탕을 두고 분석한 결과, 교사가 되기 이

전의 개인적 경험, 초임 때의 교사 경험, 교사교육경험 등이 음악교사 정체성 형성에 기여하였다.

Pellegrino(2019)는 현악전공 예비교사들의 실천공동체 프로젝트(String Project Teachers, SPTs)에서 두 예비교사의 경험을 조사하여 음악교사 정체성 형성에 어떤 영향을 미치는지 탐구하였다. 연구 데이터는 반구조화 인터뷰, 참여관찰, 강의 녹화 등으로 수집되었다. 연구 결과, 프로젝트 내에서 예비교사들은 자신의 수업을 성찰할 수 있었고, 교사 자신의 음악적 정체성과 교사 정체성을 연결시킬 수 있었다. 즉, 프로젝트 내에서 진정한 학습 경험(Authentic Context Learning, ACL)을 할 수 있었던 것으로 나타났다. SPTs 경험을 통해 예비교사들은 실제 교사가 되었을 때의 경험을 할 수 있었고 자신의 수업에 대해 반성적으로 사고하는 경험을 통해 음악교사 정체성을 형성할 수 있었다.

2) 일반음악교사 대상 연구

일반음악교사는 자신의 반에서 음악을 가르치는 교사들을 지칭한다(Downey, 2007, p. 2). 음악교사 정체성과 관련한 선행연구들에서 일반음악교사들은 학부에서 음악을 전공하지 않거나, 음악교사 교육을 충분히 받지 못한 맥락을 가지는 경우가 많다.

Kraay(2013)은 음악을 전공하지 않은 일반음악교사의 정체성 구성에 영향을 미치는 요인들에 대해 조사하였다. 대부분의 일반음악교사들은 음악을 가르치는 것에 낮은 자신감을 보이는데, 이는 교사교육에서 음악교육을 충분하게 받지 못한 것에 기인하였다. 이러한 배경에서 일반음악교사들은 음악교육에서 유년기의 음악교육 경험, 음악활동 등 1차 사회화의 영향을 많이 받는 것으로 나타났다.

Stunell(2010)은 영국의 초등학교에서 근무하는 일반음악교사들의 음악교사 정체성 형성 과정을 탐구하였다. 사례연구를 통해, 많은 교사들이 음악에 대해 자신이 없다고 느끼고, 이로 인해 낮은 음악교사 정체성을 나타내는 것으로 나타났다. 연구자는 이러한 현상의 원인을 영국의 초등학교 교사교육 맥락에서 분석하였다. 영국의 일반음악교사들은 초등학교의 모든 과목을 가르치기

때문에 예비교사 때부터 모든 과목을 이수한다. 이때 전문적인 음악교사 교육을 선택적으로 이수하게 되어 있어, 많은 교사가 충분한 음악교사 교육을 받지 못하고 교육 현장에 나오게 된다. 즉, 충분한 음악교사 교육 기회를 받지 못한 것이 영국 일반음악교사들의 음악교사 정체성에 부정적인 영향을 미치게 된 것으로 해석하였다. 이러한 상황을 극복하기 위해서 전문적 공동체에의 소속 등 음악에의 지속적인 전문적 발전 기회를 가져야 한다는 결론을 내렸다.

다. 시사점

앞서 살펴본 교사 정체성, 음악교사 정체성 관련 선행연구 고찰을 통해 본 연구의 의의를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교사 정체성 연구 중 교사들의 정체성 모습을 유형화한 연구들(이정표, 2018; Beijaard et al., 2000)은 초등학교에서 교사들이 어떠한 음악교과 교사 정체성을 형성하기를 희망하고, 현실적인 상황에서 어떠한 정체성 모습을 나타내는지에 대해 파악하는 데 이론적 근거가 될 수 있다. 특히, 이정표(2018)의 연구에서는 초등학교 담임교사의 정체성 유형을 분류했는데, 본 연구에서도 초등학교 교사를 대상으로 하기 때문에 유사한 점을 참고할 수 있을 것이라 생각한다.

둘째, 교사 정체성 형성에 영향을 주는 변인을 분석한 연구들(정현주, 2011; Karousious et al., 2019; Mockler, 2011)을 통해 교사의 인구사회학적 특성, 교사 교육맥락, 교육 환경 등이 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성을 형성할 때에는 어떠한 영향을 주는지 비교하여 살펴볼 수 있다. Mockler(2011)와 Karousious et al.(2019)의 연구에서는 교사의 경험과 환경적인 측면이, 정현주(2011)의 연구에서는 교사의 성별, 나이, 경력이 교사 정체성에 영향을 준다는 것을 알 수 있었다. 본 연구에서 선행연구 결과를 참조하여 활용할 수 있을 것이라 생각한다.

셋째, 전담음악교사와 일반음악교사의 음악교사 정체성 형성 양상이 다르게

나타나듯이, 초등학교 교사에게서 나타나는 정체성 형성의 특징을 발견할 수 있을 것이다. 음악교사 정체성 연구 중 전담음악교사를 대상으로 한 연구들 (Draves, 2019; Pellegrino, 2019)에서는, 음악을 전공한 교사들이 음악적 정체성을 바탕으로 음악교사 정체성을 형성하는 과정을 잘 보여주고 있다. 본 연구에서는 초등학교 교사를 대상으로 하지만, 교사가 되기 이전에 개인적인 음악적 배경을 가진 상태에서 교사 정체성이 형성되는 과정을 살펴볼 때 도움을 줄 수 있다.

일반음악교사 대상 연구들(Kraay, 2013; Stunell, 2010)에서 주목할 점은, 따로 음악을 전공하지 않은 초등학교 교사를 대상으로 하는 등 일반음악교사의 음악교사 교육 배경이 우리나라의 초등학교 교사들과 매우 유사하다는 점이다. 이 문헌들에서 보이는 교사들의 낮은 자신감과 1차 사회화에의 영향을 본 연구 결과에서도 비교하여 살펴볼 수 있을 것이다.

III. 연구 방법

이 장에서는 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성을 탐구하기 위한 연구 과정을 알아보았다. 본 연구는 자료 수집과 분석에서 혼합연구 방법(mixed method)을 사용하였다. 혼합연구 방법은 자료 수집이나 분석에서 양적·질적연구를 통합적으로 활용하는 방법으로, 단일연구방법에서의 한계점을 극복하여 더욱 정확하고 광범위한 해석을 가능하게 하는 실용주의적 방법이다(이현철, 김영천, 김경식, 2013, p. 19). 본 연구에서는 양적연구를 먼저 수행하고, 양적연구 결과를 보다 깊게 설명하기 위한 후속 연구로서 질적연구를 수행하는 설명적 순차적 설계(explanatory sequential design)로 실행하였다(Creswell & Clark, 2018, pp. 136-140). 즉, 초등학교 교사들의 음악교과 교사 정체성이 변인에 따라 어떻게 달라지는지에 대해 양적연구로 탐구하고, 양적연구 결과를 바탕으로 교사의 인구사회학적 특성, 음악수업 환경, 음악적 경험, 음악수업 경험 등이 음악교과 교사 정체성 형성에 어떠한 방식으로 영향을 미치는지 보다 구체적으로 탐색하기 위해 질적연구를 수행하였다. 양적연구에서는 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성의 특성과, 정체성 형성에 영향을 주는 요인들을 알아보기 위해 설문조사를 하고 이에 따른 통계 분석을 실행하였다. 질적연구에서는 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성 과정을 심층적으로 탐구하기 위해 반구조화 인터뷰를 하고 IPA에 따라 분석하였다.

이 장에서는 양적연구와 질적연구에 따른 연구 대상과 연구 절차, 연구 도구와 분석 방법을 살펴보았다.

1. 연구 대상

본 연구에서는 인천과 경기도의 초등학교에서 근무 중인 초등학교 교사들을 대상으로 연구를 시행하였다. 양적연구와 질적연구의 대상은 다음과 같다.

가. 양적연구 대상

양적연구에서는 초등학교 교사들의 음악교과 교사 정체성을 측정하고, 그들의 음악적 경험에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 조사하기 위해 연구 대상을 표집하였다. 이를 위하여 인천과 경기도에 근무하는 초등학교 정교사 중에 음악교과를 1년 이상 가르친 교사들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 초등학교 교사들의 음악교과 교사 정체성과 관련된 질적연구에서의 심층적인 인터뷰를 끌어내기 위한 1차적인 연구 개념으로 진행되었다. 따라서 본 연구의 표집은 연구 대상을 경력별로 저경력(1~10년), 중경력(10~20년), 고경력(20년 이상)으로 할당하여 스노우볼 표집 방법으로 실시하였다. 스노우볼 표집은 연구자가 작은 표본을 목적 표집으로 선택 후, 눈덩이를 굴리듯이 연구대상자를 통해 소개를 받아 표본을 확대하는 방식이다(성태제, 시기자, 2016, p. 103). 표집 인원은 모집단인 인천과 경기도의 초등학교 총 교원 수 56,891명 중 5%의 오차한계 안에서 응답 인원을 설정하였다(교육통계서비스, 2021). 따라서 조사 인원은 최대 360명에 응답률 85%를 기준으로 최소 306명의 응답 인원으로 설정하였다(Survey Monkey, 2021). 설문조사에는 총 330명이 응답하였고, 이 중 설문의 정보제공에 동의하지 않거나 질문에 미 응답한 내용이 있는 등의 불성실한 응답 5개를 제외하고 최종적으로 325명의 응답 결과를 채택하였다.

나. 질적연구 참여자

설문조사 실시 및 분석 후, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성에 대한 의미를 보다 구체적으로 탐구하기 위해 1:1 반구조화 인터뷰를 실행하였다. 교사들의 음악적 경험과 음악수업 경험에 따른 음악교과 교사 정체성 형성을 심층적으로 살펴보기 위해서는 그에 적합한 분석 기법이 필요하다. IPA에서는 인간의 경험적 속성을 현상학, 해석학, 개별 기술 철학을 바탕으로 질적으로 드러내면서도 보다 체계적으로 분석하여, 삶의 경험이 어떤 의미가 있는지 드러내기에 적합하다(Smith, Flowers, & Larkin, 2009/2015, p. 16). 따라서 본 연구는 IPA를 통해 인터뷰를 진행하였다. IPA 연구에서는 연구목적에 부합하는 연구 대상 중에 동질적인 표본을 찾는 것이 중요하고, 소수의 인원을 심층적으로 인터뷰하기 때문에 참가자는 10명을 넘지 않는 것이 좋다(Smith et al., 2009/2015, p. 79). 따라서 인터뷰참여자는 목적 표집을 통해 모집하였고, 최대 인원을 10명으로 설정하여 연구참여자를 선정하였다.

인터뷰 대상자는 선행연구와 설문조사 결과를 반영하여 음악교과 교사 정체성을 형성한 교사들로 선정하였다. 먼저 설문에 참여한 교사 중, 인터뷰 참여에 동의한 교사들에게서 예비 대상자를 1차로 선정하였다. 1차 선정된 인터뷰 예비 대상자는 성별, 근무지역, 교직 경력, 음악수업 경력, 음악전공 여부를 고려하여 최종적으로 교사 표본을 선정하였다.

선행연구들의 결과에 따르면, 초기 경력보다는 10년 이상의 음악을 가르친 경력이 있는 교사들이 음악교사 정체성을 뚜렷하게 나타내는 것으로 나타났다(Chua, 2018; Wagoner, 2015). 따라서 초등학교에서 음악을 가르친 경력이 최소 10년 이상인 교사들로 선정하였다.

본 연구의 양적연구에서는 성별, 교직 경력, 음악전공 여부에 따라 음악교과 교사 정체성이 차이가 나는 결과가 나타났다. 질적연구에서도 이 변인들에 따라 정체성 형성 양상이 달라지는지, 그리고 어떠한 양상으로 달라지는지 탐구하기 위해 이를 고려하여 참여자를 선정하였다. 최종 선정된 인터뷰 대상자는 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 인터뷰참여자의 인적 사항

이름(가명)	성별	교직 경력	음악을 가르친 경력	근무 지역	음악전공 여부
교사 A	여	16	10	경기	○
교사 B	여	11	10	인천	×
교사 C	남	13	10	경기	×
교사 D	남	22	19	인천	×
교사 E	여	18	17	인천	×
교사 F	여	23	20	인천	○
교사 G	남	20	20	경기	○
교사 H	여	16	10	경기	○
교사 I	여	26	24	경기	○
교사 J	여	24	24	인천	×

교사의 성별은 여자 7명, 남자 3명이고, 교직 경력은 11년에서 26년까지의 중·고경력 교사로 선정하였다. 이 중 5명의 교사는 10년 이상 20년 이하의 경력이고, 나머지 5명의 교사는 교직 경력 20년 이상의 고경력 교사이다. 그리고 음악을 가르친 경력은 모든 교사가 10년 이상의 경력을 가지고 있었다. 근무 지역은 인천 5명, 경기 5명으로 선정하였다. 음악전공 여부는 학부나 석사 때 음악교육을 전공했는지를 보고 선정했는데, 5명의 교사가 음악교육 전공을 하였고, 나머지 5명의 교사는 음악 외에 다른 교과를 전공하였다.

2. 연구 절차

본 연구는 문헌 연구, 자료 수집, 연구 결과 분석, 결론 도출의 단계로 진행하였다. 연구단계에 따른 전체 연구 수행 일정은 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 연구 수행 일정

연구단계	연구 내용	시기
문헌 연구	· 연구주제와 관련한 선행연구 고찰	2020. 02. ~ 2021. 06
	1) 설문 문항 개발 · 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 설문 문항 개발 · 설문 문항에 대한 전문가 검토	2020. 10. ~ 2021. 02.
연구 도구 개발	· 설문 문항 수정 및 설문지 완성	
자료 수집	2) 인터뷰 문항 개발 · 초등학교 교사의 경험에 따른 음악교과 교사 정체성 형성에의 의미에 관한 인터뷰 문항 개 발 · 설문조사 결과에 따른 인터뷰 문항 추가 · 음악교육 전문가 검토에 따른 수정 및 보완	2021. 02. ~ 2021. 06.
	1) 생명윤리위원회(IRB) 심의 · 연구 대상에 대한 윤리적 고려 사항 정리 · 생명윤리위원회 심의 신청 · 생명윤리위원회 심의 승인	2021. 02. ~ 2021. 04.
연구 실행	2) 설문조사 실행 · 연구대상자 선정 · 설문지 배부 및 결과 회수	2021. 04. ~ 2021. 05.
	3) 인터뷰 실행 · 연구참여자 선정 · FGI 및 1:1 인터뷰 실행	2021. 07. ~ 2021. 08.

<표 계속>

연구단계	연구 내용	시기
연구 결과 분석	1) 설문조사 결과 분석 · 설문 결과 통계 처리	2021. 06. ~ 2021. 12.
	· 결과분석 및 해석	
	2) 인터뷰 결과분석 · 인터뷰 자료 전사 · 인터뷰 결과분석 및 해석	2021. 09. ~ 2022. 04.
결론 도출	· 설문과 인터뷰 결과분석을 토대로 결론 도출 · 연구의 시사점 논의	2022. 04. ~ 2022. 08.

문헌 연구단계에서는 연구주제와 관련한 국내외 문헌을 탐색하고 분석하였다. 먼저, 음악교사 정체성 개념의 학문적 기반이 되는 정체성 개념과 교사 정체성 개념의 특성을 고찰하였다. 그리고 음악교사 정체성 관련 선행연구를 탐색하여 음악교사 정체성의 개념과 특징, 음악교사 정체성 형성에 관한 이론들을 고찰하였다.

본 연구는 설명적 순차적 설계에 따른 혼합연구 방법에 따라 연구를 진행했으며, 양적연구를 실시한 후 질적연구를 수행하였다. 따라서 자료 수집 단계에서는 설문 문항과 인터뷰 문항을 개발하였다. 설문 문항은 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성의 구성요소와 영향을 미치는 요인에 관한 내용으로 구성하였다. 설문을 개발한 후, 음악교육 분야의 전문가들에게 설문지 검토를 의뢰하여 내용타당도를 검증받았다. 검토한 설문 문항은 전문가 의견을 반영하여 수정, 보완되었다.

인터뷰 문항은 음악교사 정체성 형성과 관련된 선행연구들의 질문을 참조하여 수집한 뒤, 설문조사 결과에 따라 보다 심층적인 내용이 요구되는 부분 대해서 인터뷰 질문을 추가하였다. 인터뷰를 개발한 후, 음악교육 전문가를 통해 검증 후 문항을 수정, 보완하였다.

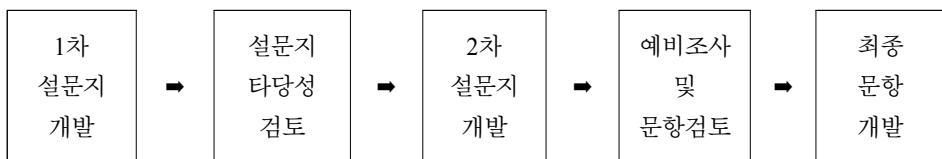
연구실행 단계에 앞서, 본 연구는 초등학교 교사들을 대상으로 하는 인간 대상 연구이기 때문에 2021년 2월부터 4월까지 연구계획에 대한 서울대학교 생명윤리위원회(IRB)의 승인을 받았다. IRB는 인간 대상 연구를 하기에 앞서

연구 시작 전에 통과해야 하는 심의로, 연구계획의 윤리적, 과학적 타당성을 검증 받는 절차이다(김옥주, 2014). IRB에서는 연구주제, 연구 대상, 연구참여자에 대한 동의 과정, 연구 수행 기간, 연구의 윤리적 수행을 위해 필요한 사항 등을 심의 받았다. IRB가 통과된 후, 2021년 4월부터 5월까지 양적연구의 연구 대상을 모집하여 설문조사를 실시하였다. 설문조사의 통계 처리가 끝난 후 2021년 7월부터 8월까지 질적연구 참여자를 선정하고, 1:1 면담을 실행하였다.

연구 결과분석 단계에서는 설문조사의 통계를 처리하고, 인터뷰 결과를 전사한 후 결과를 분석하고 해석하였다. 설문 결과는 SPSS Statistics 26버전을 통해 분석하였다. 인터뷰 내용은 모두 전사한 뒤, IPA로 분석했다. 양적연구와 질적연구를 분석한 결과를 토대로 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성에 대해 결과를 도출하였다.

3. 양적연구 자료 수집

본 연구에서 활용한 설문지는 교사 정체성과 음악교사 정체성 관련 선행연구들을 바탕으로 연구자가 직접 제작하고 전문가의 검토를 통해 수정 및 보완하여 완성하였다. 전체적인 설문 문항 개발 절차를 도식화하면 [그림 III-1]과 같다.



[그림 III-1] 설문 문항 개발 절차

가. 1차 설문지 개발

먼저, 연구자가 음악교사 정체성의 하위 요소 관련 선행연구를 고찰하여 문항을 제작하였다. 참고문헌은 교사 정체성이나 음악교사 정체성을 측정에 관한 연구들(백은주, 2016; Chua, 2018; Hanna et al., 2019; Wagoner, 2015)과 교사 정체성, 음악교사 정체성의 하위 요소들을 분석한 연구들(Ballantyne & Grootenboer, 2012; Beijaard et al., 2004; Canrinus et al., 2012; McClellan, 2017)을 탐색하였다.

음악교사 정체성 측정 관련 논문들에서, Wagoner(2011)는 음악교사 정체성을 측정하기 위한 문항(Music Teacher Identity Scale, MTIS)를 개발하였다. 그는 음악교사 정체성의 구성요소 중 음악교사 자기효능감과 음악교사 헌신을 측정 문항의 내용으로 사용하였다. Wagoner(2011)는 이 두 요소 이외에 음악교사의 행위주체성, 집단성, 음악가-교사 포괄성 등이 음악교사 정체성의 구성요소에 포함된다고 설명했지만, 정량적으로 측정이 쉬우며 관련 선행연구들이 비교적 풍부한 두 요소만을 선택하였다(p. 67). 백은주(2016)는 영·유아 교사의 전문적 자아정체성을 측정하는 도구를 개발하였다. 이 연구에서는 교사의 자기효능감과 헌신, 교수 활동 전문성, 전문성 지향 교직 문화를 자아정체성을 측정할 수 있는 요소로 설정하였다. Hanna et al. (2020)은 초등학교 예비 교사를 대상으로 하는 교사 정체성의 구성요소를 개념화한 후, 정체성 측정 문항을 개발하였다. 교사 정체성의 구성요소는 자기 이미지, 동기, 자기효능감, 과제 인식의 총 4개의 개념으로 선정하고, 각각의 개념에 대한 하위 개념을 분류하여 문항을 개발하였다. 구성요소 중 자기효능감은 교사의 음악수업 능력에 대한 신념과 음악수업을 통해 학생들의 성취 향상을 할 수 있다는 결과에 대한 기대감을 나타내는 개념이고, 자기 이미지는 교사가 자기 자신을 교사로 인식하는지를 나타내는 개념이다. 동기는 가르치는 것에 대한 내적 즐거움을 나타내는 개념이다. 과제 인식은 교사가 수업 상황에서 어떤 가치를 선택하며 수업을 하는지, 학생을 가르치는 방식이 어떠한지에 대한 개념이다.

선행연구의 각 연구에서 문항으로 쓰인 개념들을 비교, 분석하였고 이 개념

들 중 본 연구의 설문조사에서 사용하기 적절한 개념들을 선정하였다. 본 연구에서는 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 구성요소와 특성을 알아보려는 목적이 있었고, 교사가 인식하는 자신의 교육 철학이나 음악수업에서의 의미 등은 질적연구에서 탐구하기 적절하다고 판단하였다. 그리고 음악교사 정체성의 구성요소와 관련된 문헌들도 탐구하여, 음악교과 교사 정체성의 특성을 나타낼 수 있는 전문적, 사회적, 내적 측면 요소들에 관한 문항을 구성하였다. 또한, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성에 영향을 미치는 음악적 경험과 관련한 문항과, 음악수업 경험과 관련된 문항도 구성하였다. 이러한 과정을 거쳐 연구자가 1차로 개발한 설문 문항 구성은 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 1차 설문 문항 구성

영역	문항 내용	문항 수
I. 인구사회학적 특성	<ul style="list-style-type: none"> · 성별(남, 여) · 교직 경력(저경력, 중경력, 고경력) · 최종 학력(학부, 석사 이상) · 학부, 석사 전공 	5
II. 경험적 경험	<ul style="list-style-type: none"> · 학창 시절/예비교사 때/교사 임용된 후에 사교육으로 음악을 배운 경험 여부와 배운 음악 종류, 현재 음악수업에의 영향 · 학창 시절/예비교사 때/교사 임용된 후에 음악 관련 동아리 활동을 한 경험과 활동 종류, 현재 음악수업에의 영향 	20
경험적 측면	<ul style="list-style-type: none"> · 음악수업에서 가장 자신 있는 영역 · 음악교과 내용에서 중요하다고 생각하는 영역 · 음악수업을 계획/실행할 때 가장 중점을 두는 내용 · 음악수업을 할 때 교수적, 음악적 행동의 비중 · 정규 음악수업 시간 외 음악 지도 경험 	30

<표 계속>

영역	문항 내용	문항 수	
III. 전문적 측면	음악교과 지식 실천적 지식 반성적 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 음악과 교육과정과 음악지식에 대한 이해 · 기존의 음악학습 자료를 학습내용에 적합하게 변환 · 학생들 수준에 맞는 교수법 활용하여 수업 실행 · 학생들의 음악활동에 대한 평가 · 자신의 음악수업에 대한 성찰 	10
IV. 사회적 측면	교직 문화	<ul style="list-style-type: none"> · 교원 간 관계 · 전문적 발전 환경 	8
	제도적 측면	<ul style="list-style-type: none"> · 음악전담교사 배정의 전문성 고려 여부 · 선호하는 음악수업 형태(담임/전담) 	5
V. 내적 측면	자기효능감 몰입	<ul style="list-style-type: none"> · 능력에 대한 신념 · 결과에 대한 기대감 · 가치 인식 · 동일시 · 관여 	15
	계	93	

나. 음악교육 전문가에 의한 설문지 타당성 검토

연구자가 1차로 제작한 문항에 대해, 음악교육 분야 전문가 16인에게 설문지 타당성 검토를 의뢰하였다. 전문가 16인은 음악교육 및 교육학과 교수 7명, 음악교육 석사 학위 이상의 초등학교 교사 7명과 중등 음악교사 2명으로 구성하였다. 전문가 타당성 검토는 개별 메일을 보내서 답장을 받는 형식과 화상 회의를 통한 타당성 검증 회의를 병행하는 방식으로 진행하였다. 검토 결과는 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 설문 문항에 대한 타당성 검증 결과

교수 그룹	교사 그룹	반영 결과
· 각 파트에서 측정하는 내용에 대한 설명이 명확하지 않음	· 일부 용어의 수정이 필요함	· 각 파트 측정 내용에 대한 설명 추가
· 수업 경험 관련 문항에 서 교사의 부정적 경험에 대한 질문도 포함되면 좋겠음	· 경험적, 전문적 측면에서 실제 음악수업을 할 때의 상황을 표현한 내용으로 제시되어야 함	· 경험적 측면을 음악교과 교사 정체성에 영향을 주는 요인으로 변경
· 리커트 척도 문항 번호 순서 바꿔		· 수업 경험 문항에서 부정적 경험에 대한 질문 추가
· 자기효능감에서 역채점 문항의 타당도 낮음		· 역채점 문항 삭제 · 몰입을 현신으로 변경 · 용어를 알기 쉽게 수정 · 실제 음악수업에의 상황에 대한 내용으로 변경

검토 결과, 교수 그룹과 교사 그룹에서 검토하여 제시한 피드백의 관점이 조금 달랐다. 교수 그룹에서는 음악교과 교사 정체성의 학문적 개념과 설문 문항 구성의 타당성에 대한 피드백이 있었다. 전문적, 내적, 사회적 측면, 경험적 측면에서 측정하고자 하는 개념에 대한 설명이 보다 명확하게 제시되어야 한다는 의견이 있었다. 경험적 측면의 경우 전문적, 사회적, 내적 측면에 영향을 주는 측면으로 개념이 수정되어야 하고, 경험적 측면 안에서의 요인들이 보다 명확하게 분류될 필요가 있다고 하였다. 그리고 교사 정체성 형성을 촉진할 수 있는 요인뿐 아니라 정체성 형성을 저해할 수 있는 요인에 대한 질문이 포함되면 좋겠다는 의견이 있었다.

교사 그룹에서는 문항 내용의 현장 적합성에 대한 내용들이 주로 지적하였다. 설문지에서 사용한 용어에 대해 일반 교사들이 이해하기 쉽고 자주 쓰는 단어로 바꿔야 한다는 의견이 있었다. 예를 들어, 전문적 측면에서 음악 자료를 변환한다는 어구를 음악학습 자료를 학습 내용에 적합하게 변형하여 제작한다고 수정하는 것이다. 또한, 교사들이 문항을 봤을 때 중의적으로 해석되거나 헷갈릴 수 있는 단어들을 보다 명료하고 직관적인 단어들로 바꿀 필요성에 대해 의견이 제기되었다.

전문가 그룹의 피드백에 따라 중복되는 문항과 타당성이 낮은 문항들을 제

거하고, 추가할 필요성이 있는 문항에 대해 전문가 회의를 통해 의견을 수렴한 후 문항 개발에 반영하였다.

다. 2차 설문지 개발과 예비조사

전문가들의 타당성 검토를 반영한 수정 작업을 통해 2차 설문지 개발이 이루어졌다. 문항은 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 2차 설문 문항 구성

영역	문항 내용	문항 수			
I. 인구사회학적 특성	<ul style="list-style-type: none"> · 성별(남, 여) · 교직 경력(저경력, 중경력, 고경력) · 최종 학력(학부, 석사 이상) · 학부 전공 · 석사 전공 	5			
II. 음악교과 교사 정체성에 영향을 주는 요인	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 30%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> · 개인적으로 음악을 배운 경험이 음악수업에 미치는 영향 </td> <td style="width: 30%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> · 개인적으로 음악활동에 참여한 경험이 음악수업에 미치는 영향 </td> <td style="width: 40%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> · 경험한 음악수업 형태(담임/전담) · 선호하는 음악수업 형태와 이유 · 초등학교 음악수업을 할 때의 좋은 점과 어려운 점 </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> · 개인적으로 음악을 배운 경험이 음악수업에 미치는 영향 	<ul style="list-style-type: none"> · 개인적으로 음악활동에 참여한 경험이 음악수업에 미치는 영향 	<ul style="list-style-type: none"> · 경험한 음악수업 형태(담임/전담) · 선호하는 음악수업 형태와 이유 · 초등학교 음악수업을 할 때의 좋은 점과 어려운 점 	12
<ul style="list-style-type: none"> · 개인적으로 음악을 배운 경험이 음악수업에 미치는 영향 	<ul style="list-style-type: none"> · 개인적으로 음악활동에 참여한 경험이 음악수업에 미치는 영향 	<ul style="list-style-type: none"> · 경험한 음악수업 형태(담임/전담) · 선호하는 음악수업 형태와 이유 · 초등학교 음악수업을 할 때의 좋은 점과 어려운 점 			
III. 음악교과 지식 전문적 측면	<ul style="list-style-type: none"> · 음악과 교육과정과 음악지식에 대한 이해 · 음악학습 자료를 학습내용에 적합하게 변형 · 학생들이 이해할 수 있는 교수법을 활용하여 수업 실행 · 학생들의 음악활동에 대한 평가 · 자신의 음악수업에 대한 성찰 	8			

<표 계속>

영역	문항 내용	문항 수
IV. 사회적 측면	교원 간 관계 · 동료 교사, 관리자와의 상호작용	
	발전을 위한 상호작용 · 교사의 전문적 성장을 촉진하기 위한 활동의 정도	8
	전문적 권한 · 교사가 행사할 수 있는 전문적 권한의 정도	
V. 내적 측면	자기효능감 · 자신의 능력에 대한 신념 · 결과에 대한 기대감	
	음악수업에 대한 가치 인식	11
	현신 · 음악수업에의 동일시 · 음악수업에 관여하는 정도	
계		44

개발된 문항을 네이버 설문 형식으로 온라인으로 작성한 후, 최종 문항 검토를 위해 예비조사를 실시하였다. 예비조사는 인천과 경기도에서 1년 이상 음악교과를 가르친 경험이 있는 초등학교 교사 30명을 대상으로 2021년 4월 중에 실시하였다. 예비설문조사에 참여한 교사들에게 온라인 설문이 올바르게 작동하는지와 설문에 참여하는데 걸리는 시간, 문항 난이도와 가독성 등을 조사하였다. 이를 토대로 오탈자 교정 및 설문지 디자인 수정, 문항 순서 수정 등을 통해 설문지를 최종 점검하였다. 최종 점검 내용과 반영 결과는 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 설문 문항의 최종 점검 내용과 반영 결과

	최종 점검 내용	반영 결과
피드백 내용	음악교과 교사 정체성의 구성요소에 관한 내용이 먼저 나오는 것이 좋겠음.	문항 순서 변경
	가독성이 좋게 설문지의 폰트 키우기, 디자인 변경 요망	폰트 변경 디자인(구분선) 추가
	문항에서 중복되는 단어와 비문 수정	문항 단어 수정

예비조사 결과, 음악교과 교사 정체성의 구성요소에 관한 내용이 먼저 나오고, 영향을 미치는 요인에 관한 내용이 나중에 나오는 것이 자연스럽다는 의견이 많았다. 또한, 핸드폰으로 설문을 실시하는 데 있어서 폰트가 약간 작고, 구분선이 있었으면 좋겠다는 의견들도 있었다. 의견들은 수집하여 지도교수와 상의한 후, 마지막으로 최종 오타와 비문 등을 수정한 후 최종 설문지 구성에 반영하였다.

라. 최종 설문지 구성

예비조사까지 마친 후 최종적으로 구성된 설문 문항은 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 최종 설문 문항 구성

영역	문항 내용	문항 수	문항 번호						
인구사회학적 특성	<ul style="list-style-type: none"> · 성별(남, 여) · 교직 경력(저경력, 중경력, 고경력) · 최종 학력(학부, 석사 이상) · 학부 전공 · 석사 전공 	5	1~5						
전문적 측면	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 30%;">음악교과 지식</td><td> <ul style="list-style-type: none"> · 음악과 교육과정과 음악지식에 대한 이해 · 음악학습 자료를 학습에 적합하게 변형 · 학생들이 이해할 수 있는 교수법 활용하여 수업 실행 · 학생들의 음악활동에 대한 평가 · 자신의 음악수업에 대한 성찰 </td></tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">실천적 지식</td><td></td></tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">반성적 지식</td><td></td></tr> </table>	음악교과 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 음악과 교육과정과 음악지식에 대한 이해 · 음악학습 자료를 학습에 적합하게 변형 · 학생들이 이해할 수 있는 교수법 활용하여 수업 실행 · 학생들의 음악활동에 대한 평가 · 자신의 음악수업에 대한 성찰 	실천적 지식		반성적 지식		8	6~13
음악교과 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 음악과 교육과정과 음악지식에 대한 이해 · 음악학습 자료를 학습에 적합하게 변형 · 학생들이 이해할 수 있는 교수법 활용하여 수업 실행 · 학생들의 음악활동에 대한 평가 · 자신의 음악수업에 대한 성찰 								
실천적 지식									
반성적 지식									
사회적 측면	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 30%;">교원 간 관계</td><td> <ul style="list-style-type: none"> · 동료 교사, 관리자와의 상호작용 </td></tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">발전을 위한 상호작용</td><td> <ul style="list-style-type: none"> · 교사의 전문적 성장을 촉진하기 위한 활동 정도 </td></tr> </table>	교원 간 관계	<ul style="list-style-type: none"> · 동료 교사, 관리자와의 상호작용 	발전을 위한 상호작용	<ul style="list-style-type: none"> · 교사의 전문적 성장을 촉진하기 위한 활동 정도 	8	14~21		
교원 간 관계	<ul style="list-style-type: none"> · 동료 교사, 관리자와의 상호작용 								
발전을 위한 상호작용	<ul style="list-style-type: none"> · 교사의 전문적 성장을 촉진하기 위한 활동 정도 								
	<ul style="list-style-type: none"> · 교사가 행사할 수 있는 전문적 권한 정도 								

<표 계속>

영역	문항 내용	문항 수	문항 번호
내적 측면	자기효능감 기대감	11	22~32
	현신		
음악교과 교사	음악적 경험	<ul style="list-style-type: none"> · 자신의 능력에 대한 신념 및 결과에 대한 기대감 · 음악수업에 대한 가치 인식, 동일시, 관여 하는 정도 	
정체성에 영향을 주는 요인	음악수업 경험	<ul style="list-style-type: none"> · 개인적으로 음악을 배운 경험 · 개인적으로 음악활동에 참여한 경험 · 경험한 음악수업 형태(담임/전담) · 선호하는 음악수업 형태와 이유 · 초등학교에서 음악수업을 할 때 좋은 점과 힘든 점 	12 33~44
계		44	

설문 문항은 크게 I. 인구사회학적 특성, II. 전문적 측면, III. 사회적 측면, IV. 내적 측면, V. 음악교과 교사 정체성에 영향을 주는 요인의 파트로 구성되었고, 총 44문항이다. 인구사회학적 특성은 성별, 교직 경력, 최종 학력, 학부 전공, 석사 전공에 대한 질문이 포함되었다. 교직 경력의 경우에는 경력별로 초임(1년 이상~10년 미만), 중경력(10년 이상~20년 미만), 고경력(20년 이상)으로 설정하였다. OECD(Organisation for Economic Co-operation and Development)에서 실시한 교사 경력별 비교연구에서는 초임 교사를 10년 미만, 중경력을 10년 이상~15년 미만, 고경력을 15년 이상으로 설정하였다 (OECD, 2014). 본 연구에서는 이를 반영하되, 중경력 이상의 교사들의 응답을 보다 폭넓게 살펴보기 위해서 중경력을 10년 이상~ 20년 미만, 고경력 교사를 20년 이상의 교사로 설정하였다.

전문적 측면은 음악교사의 전문성 신장을 위한 기준인 음악교과 지식, 실천적 지식, 반성적 지식에 관한 내용으로 구성하였고, 음악교과 지식에는 이해, 실천적 지식에는 자료 변환 및 수업 실행, 반성적 지식에는 평가 및 성찰로 요인을 나누어 문항을 구성하였다(석문주, 2016). 사회적 측면은 교사가 타인, 환경과 상호작용하면서 정체성 형성에 중요한 영향을 미치는 요인이다(백은

주, 2016; 이정표, 2018). 사회적 측면은 총 8문항으로, 교원 간 관계, 발전을 위한 상호작용, 전문적 권한 요인으로 나누어 문항을 구성하였다. 내적 측면은 음악을 가르치는 교사로서 인식하고 음악교육에 헌신하는 정도를 나타내는 정체성 구성요소이다(Wagoner, 2011). 총 6문항으로, 교사로서의 자기효능감, 헌신에 관한 문항으로 구성하였다. 전문적, 사회적, 내적 측면은 각 영역에 대한 문항을 5점 리커트 척도(매우 그렇다~ 전혀 그렇지 않다)로 나타내었다.

음악교과 교사 정체성에 영향을 주는 요인은 교사의 음악적 경험, 음악수업 경험에 관한 내용으로, 총 12문항으로 구성하였다. 음악적 경험은 교사가 되기 전과 현재 교사가 된 후 개인적으로 음악을 배운 경험, 음악활동 경험, 학창 시절과 예비교사 때 음악과목을 배운 경험이 포함되었다. 이렇게 교사가 되기 전과 후로 나누어 조사하는 이유는, 교사의 음악적 경험의 시기에 따른 정체성 형성 양상에 대해 이해하기 위해서이다. 음악수업 경험에서는 담임과 음악 전담 중 경험한, 음악수업 형태와 선호도, 선호 이유를 묻는 문항과 음악수업을 하면서 좋은 점과 힘든 점에 대한 내용으로 구성하였다.

마. 설문 실행

최종적으로 구성된 설문지를 바탕으로 2021년 4월 21일부터 2021년 5월 6일 까지 설문조사를 실행하였다. 설문은 온라인(네이버오피스- 네이버 폼)으로 실시하였다. 설문조사에는 목표 최소 기준치인 85%(306명)를 넘는 총 330명이 응답하였다. 이 중 설문의 정보제공에 동의하지 않거나 질문에 미 응답한 내용이 있는 등의 불성실한 응답 5개를 제외하고 최종적으로 325명의 응답 결과를 채택하였다.

4. 질적연구 자료 수집

질적연구에 활용된 인터뷰 문항은 음악교사 정체성 관련 선행연구들과 설문

조사 결과를 반영하여 제작한 후, 전문가의 검토를 통해 수정 및 보완하여 완성하였다. 전체적인 인터뷰 문항 개발 절차를 도식화하면 [그림 III-2]와 같다.



[그림 III-2] 인터뷰 문항 개발 절차

가. 1차 인터뷰 문항 개발

인터뷰 도구는 음악교사 정체성에 관한 질적연구들을 바탕으로 질문을 제작하였다. 먼저 음악교사 정체성을 다룬 선행연구들을 분석하여 인터뷰에 포함될 수 있는 질문 내용을 광범위하게 수집하였다. 참고한 선행연구들에서는 사례연구, 근거이론, 현상학적 연구 등 여러 질적연구의 기법이 사용되었다. 본 연구에서는 교사들의 경험이 음악교과 교사 정체성 형성에 어떤 의미를 갖는지 탐구하기 위해 IPA에 따른 분석방법을 채택하였다. 따라서 각각의 선행연구에 따른 질문의 특징을 분석하고, 본 연구에서 사용할 IPA 방법에 부합하는지 여부를 고려하여 질문을 선별하였다. IPA에서는 연구참여자의 경험을 자세하게 설명하도록 유도하는 것이 중요하므로, 참여자와의 1:1 심층 인터뷰의 방식으로 인터뷰 질문을 개발하였다(Smith et al., 2009/2015, p. 88).

나. 설문조사를 반영한 인터뷰 문항 2차 수정

1차로 개발한 인터뷰 질문을 보완하기 위해, 사전 실행한 설문조사 결과에 따라 보다 심층적으로 질문해야 할 내용들을 정리하여 인터뷰 내용에 포함시켜 인터뷰 내용을 수정하였다. 설문 결과를 바탕으로 인터뷰 내용을 교사가

되기 전과 후의 경험과 음악교과 교사 정체성 인식에 대한 질문으로 범주화하여 재구성하였다. 수정한 내용은 <표 III-8>과 같다.

<표 III-8> 설문 결과를 반영한 인터뷰 질문 수정 내용

영역	질문 내용
교사가 되기 전	<ul style="list-style-type: none">· 교사가 되기 전, 음악교사로서 자신에게 영향을 미친 사건이 있습니까?· 교사가 되기 전에, 음악교사로서 자신에게 영향을 미친 사람은 누구입니까?· 학창 시절에 배운 음악 과목들 중, 기억에 남는 것이 있습니까? 그 이유는 무엇입니까?· 학창 시절에 배운 음악 과목은 현재 음악수업을 할 때 어떤 의미를 가지고 있습니까?
교사가 된 후	<ul style="list-style-type: none">· 학교에서 음악을 가르치실 때 가장 큰 영향을 미치는 것은 무엇입니까?· 학교에서 음악을 계속 가르치고 싶으십니까? 그렇다면(또는 그렇지 않다면), 그 이유는 무엇입니까?
음악교과 교사 정체성	<ul style="list-style-type: none">· 다른 사람이 당신을 음악교사로서 어떻게 인식한다고 생각합니까?· 음악을 가르칠 때, 다른 사람에 의해 영향을 받은 경험이 있습니까? 경험에 대해 설명해 주십시오.· 당신을 좋은 음악교사로 만드는 당신의 가장 중요한 부분은 무엇입니까?· 초등학교 교사로서 음악을 가르치는 것은 무엇을 의미합니까?

다. 음악교육 전문가 검토를 통한 인터뷰 문항 검증

연구자가 개발한 인터뷰 질문의 타당성 검증을 위해 지도교수를 포함하여 음악교육 박사 학위가 있는 전문가 3명에게 질문 내용을 검토 받았다. 전문가들은 인터뷰 질문이 설문조사에서 발견하지 못한 부분을 이끌어낼 수 있는 깊은 내용을 다뤄야 할 것 같고, IPA의 특성을 살려 교사들의 경험이 갖는 의미를 심층적으로 담아낼 수 있는 질문이 포함되었으면 좋겠다고 하였다. 그리고 음악교과 교사 정체성이 형성되는 과정에 따라 영향을 주는 요인, 현재 정체성 모습, 형성 과정에의 변화되는 모습이 영역별로 구조화되어야 한다는 의견도 있었다. 또한, 초등학교 교사로서 발견될 수 있는 음악교과에서의 정체성이 드러나야 한다고 하였다. 이러한 전문가들의 의견을 반영하여 인터뷰 질문을

최종 수정하였다.

라. 최종 인터뷰 문항 구성

전문가 검증을 통해 인터뷰 질문을 수정한 후, 최종 인터뷰 문항을 구성하였다. 인터뷰 문항은 연구참여자가 질문에 진솔하게 답할 수 있도록 개방형 질문으로 작성하고, 답변을 유도하지 않는 형식으로 구성하였다. 인터뷰 문항은 영향 요인, 나타난 모습, 형성 과정에서의 변화 모습의 영역에 따라 세 부분으로 나눌 수 있다. 제작한 인터뷰 문항을 정리하면 <표 III-9>와 같다.

<표 III-9> 최종 인터뷰 문항 구성

영역	주제	주요 문항
영향 요인	음악교과 교사 정체성에 영향을 미친 경험과 환경	<ul style="list-style-type: none">교사가 되기 전, 현재 음악을 가르치는 데 있어서 영향을 미친 경험은 무엇입니까?교사가 된 후, 현재 음악을 가르치는 데 있어서 영향을 미친 경험은 무엇입니까?음악수업을 하는데 있어서 긍정적·부정적인 영향을 미친 수업환경은 무엇입니까?
	나타난 모습	<ul style="list-style-type: none">초등학교 교사로서 음악을 가르치는 것은 어떤 점에서 달라야 한다고 생각하십니까?초등학교에서 음악을 가르칠 때 어떤 능력이 우선되어야 한다고 생각하십니까?초등학교에서 음악을 가르칠 때 어떤 의미를 갖습니까?
		<ul style="list-style-type: none">음악을 가르치기 전 예상했던 자신의 모습과, 실제 모습의 차이점은 무엇입니까?음악을 가르치면서 변화하고 싶은 점이 있습니까?
변화하는 모습	음악교과 교사 정체성의 변화	

첫 번째는 음악교과 교사 정체성 형성에 영향을 미친 경험과 환경에 관한 것이고, 두 번째는 음악교과 교사 정체성의 모습에 관한 것이며, 세 번째는 음악교과 교사 정체성의 변화에 관한 것이다.

정체성 형성에 영향을 미친 경험과 환경에서는 교사의 음악적 경험과 교사를 둘러싼 수업환경이 음악교과 교사 정체성 형성에 가지는 의미를 탐색하기

위한 질문들로 작성하였다. 현재 음악을 가르치는 데 있어서 교사가 되기 전과 후에 영향을 미친 경험들에 대한 질문이 포함되었다. 교사가 되기 전과 후의 경험을 구분하여 질문한 것은, 음악수업 경험을 하기 전과 후에 정체성에 영향을 받는 요인들이 어떻게 달라지는지를 비교하여 분석하기 위해서이다. 또한, 음악수업을 하는 데 있어서 궁정적 또는 부정적인 영향을 미친 수업환경에 대해 질문하였다.

음악교과 교사 정체성 모습에서는 초등학교 교사로서 음악교과를 가르치는 것이 다른 학교급과 비교했을 때 다른 점, 초등학교에서 음악교과를 가르칠 때에 우선되는 능력, 음악교과를 가르칠 때 생각하는 의미에 관한 질문을 하였다. 초등학교 교사가 다른 학교급의 교사와 다른 점은 여러 교과를 함께 가르치고, 다양한 발달 단계에 속한 초등학생을 가르친다는 것인데, 이러한 특성이 음악교과에서의 교사 정체성에서 차별되는 점을 가지는지에 대해 탐색하였다.

음악교과 교사 정체성의 변화에서는 초기 정체성의 모습과 현재 정체성의 모습 비교, 정체성 변화, 앞으로 변화시키고 싶은 모습에 대한 질문이 포함되었다. 이 주제에서는 교사 정체성이 형성되면서 고정되지 않고 계속 변화한다는 특성을 고려하였다. 질문을 통해 음악교과 교사 정체성이 초임 때와 비교했을 때 어떠한 방식으로 변화했는지를 연구참여자가 인터뷰를 통해 스스로 성찰하고, 음악교과 교사 정체성 형성 과정에서의 의미를 발견할 수 있도록 하였다.

마. 인터뷰 실행

최종 제작한 문항으로 총 10명의 교사들에게 인터뷰를 실시하였으며, 인터뷰는 1회당 1시간에서 1시간 30분 정도 소요되었다. 교사당 2~3회의 인터뷰를 실시하였고, 2~3번째 인터뷰에서는 첫 번째 인터뷰에서 보충해야 할 내용이나 추가로 궁금한 점에 대해서 질문하였다. 인터뷰는 COVID-19로 인해 화상회의 인 ZOOM을 통해 진행하였다. 인터뷰 내용은 연구참여자의 사전 동의하에 녹

음하였고, 녹음자료는 전사 후 모두 폐기하였다.

5. 자료 결과분석

본 연구의 양적연구에서는 음악수업 경력이 1년 이상인 경기, 인천 지역의 초등학교 교사들을 대상으로 설문조사를 실시하였고, 최종적으로 325명의 응답을 통계분석 하였다. 질적연구에서는 음악수업 경력이 10년 이상인 초등학교 교사 10명을 대상으로 1:1 인터뷰를 실시하였고, 인터뷰 자료들을 전사한 후 IPA로 분석하였다.

가. 양적 자료 결과분석

본 연구의 자료는 SPSS 26.0 프로그램을 사용하여 다음과 같은 통계분석을 실행하였다.

첫째, 음악교과 교사 정체성 문항에 대한 신뢰도 검증을 위해 전문적, 사회적, 내적 측면에 대한 크론바흐 알파(cronbach α) 계수를 산출하였다.

둘째, 음악교과 교사 정체성 문항의 하위 요인이 타당하게 설정되었는지 파악하기 위해, 탐색적 요인분석(exploratory factor analysis)을 실시했다. 요인 추출을 위해 주축 요인 추출(principal axis factoring)을 실행하고, 베리맥스 회전(varimax roation)을 하였다.

셋째, 음악교과 교사 정체성의 전문적, 사회적, 내적 측면의 상관관계를 파악하기 위해 Pearson의 상관관계 분석(Pearson's correlation analysis)를 실시했다.

넷째, 연구 대상의 인구사회학적 특성을 파악하기 위해 빈도분석(frequency analysis)을 실행하였다. 연구 대상의 인구사회학적 특성은 성별, 경력, 학력, 전공 등 개인 배경에 관련된 사항이다.

다섯째, 인구사회학적 특성에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 파악하기 위해 독립표본 t 검정(independent sample t -test)과 일원 배치 분산분석

(one-way ANOVA) 및 Scheffe의 사후 검정(Scheffe's post-hoc analysis)을 실행하였다.

여섯째, 음악적 경험에 따른 음악교과 교사 정체성을 파악하기 위해 독립표본 *t*검정과 ANOVA 및 Scheffe의 사후 검정을 실행하였다. 음악적 경험은 개인적으로 음악을 배운 경험, 음악활동 경험, 학교에서 배운 음악경험을 조사하였다.

일곱째, 음악수업 경험에 따른 음악교과 교사 정체성을 파악하기 위해 빈도 분석, 독립표본 *t*검정과 ANOVA 및 Scheffe의 사후 검정을 실행하였다. 음악수업 경험은 초등학교에서 음악교과를 가르치는 것에 대한 인식, 담임교사 또는 음악전담교사 형태로 수업을 하는 것에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이점을 조사하였다.

상기 통계분석은 유의수준 1%를 기준으로 통계적 유의성 여부를 판단하였다.

나. 질적 자료 결과분석

1:1 심층 인터뷰를 통해 수집한 질적 자료는 해석 현상학적 분석(Interpretative Phenomenological Analysis, IPA) 절차에 의해 분석하였다. 본 연구에서는 Smith et al. (2009/2015)의 저서에서 제시한 과정에 의거하여 분석하였다.

1) IPA의 이론적 기반과 절차

IPA는 사람들이 삶의 경험이 어떤 의미를 가지는지에 대해 이해하는 질적 연구 방법의 한 이론이다. IPA는 건강심리학 연구에서부터 시작했으며, 사회심리학, 교육 심리학 등 심리학 쪽의 연구들에서 주로 활용되었다. 심리학 관련 연구들은 많은 수의 모집단을 통해 일반화된 이론을 도출하는 양적연구들이 대부분이지만, IPA는 개별적인 사례로부터 경험의 본질을 파악하는 방법으

로 접근한다. 이를 통해 심리학에서의 경험적인 속성을 질적으로 드러내면서도 보다 체계적으로 분석하는 것이 IPA의 특징이다(Smith et al., 2009/2015, p. 16).

IPA는 현상학과 해석학, 개별 기술 철학을 기반으로 하고 있다. IPA에서는 인간의 경험을 분석하는 것을 중심적으로 탐구한다. 사람들은 삶 속에서 많은 일들을 겪지만, 자신에게 중요하다고 생각되는 일에 보다 의미를 두게 된다. 현상학에서는 이를 체험(lived experience)으로 실증주의에서의 감각에 의한 경험(experience)과 구별하고 있다(이광석, 2013, p. 136). 자신에게 중요한 경험과 체험을 철학적으로 고찰하는 것은 IPA가 현상학에 바탕을 두고 있음을 보여 준다.

현상학적 탐구에서는 인간이 세계와 관계를 맺으며 생성하는 경험을 이해하는 과정에 대하여 관심을 가진다. 그리고 경험에 대한 의미를 생성하는 과정은 해석적이다. 이를 해석학적 순환이라고 하는데, 연구자가 연구참여자의 인터뷰를 해석하는 과정에서 통찰이 생기고 이해를 확대하는 과정이다(Smith et al., 2009/2015, p. 44). 즉, IPA는 경험한 새로운 현상에 대해 기존의 이해와 연관시키는 통찰에 주의를 기울인다는 면에서 해석학적인 기반을 가진다.

또한, IPA는 특정한 맥락과 대상의 경험을 다룬다는 관점에서 개별적인 성격을 가진다. 연구참여자들이 자신이 직면했던 어떤 상황을 인식하는 양상과, 자신을 둘러싼 세계에 대하여 어떻게 의미를 부여하는지 개별적으로 상세하게 탐구하게 된다. 따라서, IPA에서는 표본 수를 작은 규모로 설정하고, 목적 표집을 통해 표본을 정하는 경우가 많다(Smith et al., 2009/2015, p. 50). 그리고 작은 표집 안에서 보다 깊은 현상을 발견하기 위해서 표집을 할 때에는 동질적인 표본을 찾는다.

IPA는 이러한 철학적인 학문들을 바탕에 두면서도, 자료를 범주화하고 개념화하는 구체적인 분석 절차를 사용한다는 것이 기존 해석학적 방법들과 구별되는 점이다(이광석, 2013, p. 138). 본 연구에서는 IPA 이론과 연구사례, 연구 단계에 대해 상세하게 저술한 Smith et al. (2009/2015)의 분석 절차를 살펴본다.

첫 번째 단계는 ‘읽기와 다시 읽기’이다. 반구조화 인터뷰 등으로 녹음한 자료를 전사한 후, 전사 자료에 몰입하여 참여자의 경험과 관련한 관심사나 이해를 떠올리며 자료를 반복해서 읽는 단계이다. 이 과정에서 인터뷰에서 구체적으로 강조되는 부분과 일반적인 논지를 구별하고, 전체적인 인터뷰의 구조를 파악할 수 있다.

두 번째 단계는 ‘초기 기록’이다. 이 단계에서는 전사 자료를 읽으면서 원문을 세부적으로 분석하여, 떠오르는 주제와 핵심 문장 등을 기록한다. 논평은 자유로운 형식으로 해도 되지만, 보다 분석적인 기록을 위해 서술적 논평, 언어적 논평, 개념적 논평으로 구별할 수 있다. 서술적 논평은 각 대화의 주제를 파악하여 서술하는 분석 방법이고, 언어적 논평은 참여자가 사용하는 특정 언어나 말투 등의 의미에 초점을 맞춰 분석하는 방법이다. 또한, 개념적 논평은 분석 내용에 대하여 개념적 수준에서 질문을 제기하는 분석 방식이다. 첫 번째 단계와 두 번째 단계를 반복하며 참여자의 관심사에 대해 추상적인 개념을 떠올릴 수 있다.

세 번째 단계는 ‘생성된 주제 전개’이다. 두 번째 단계에서 논평을 거친 기록들의 연관성을 분석하면서 자료를 묶고, 주제어를 도출해낸다. 주제어를 도출하는 과정에서는 참여자의 의견과 함께 연구자의 해석이 함께 반영된다. 이 단계를 거치면서 연구자가 보다 적극적으로 자신의 관심 주제를 연구참여자의 경험과 연관시키게 된다.

네 번째 단계는 ‘생성된 주제들 간의 관련성 탐색’이다. 이 단계에서는 세 번째 단계에서 도출한 주제들에서 다시 관련성을 발견하는 것으로, 주제들을 목록화하고 해체하고 통합하는 과정을 거친다. 주제의 관련성을 파악하는 방법에는 추상화, 포섭, 양극화, 맥락화, 수량화, 기능화, 통합화 등이 있다. 상위 주제를 이끌어내는 작업에는 추상화와 포섭이 있는데, 추상화는 주제들에서 새로운 상위주제를 이끌어내고, 포섭은 3단계에서 생성된 주제 중 한 주제가 다른 주제들의 상위 주제로 도출되는 작업이다. 주제들 간의 연관성을 찾을 때 초점을 맞추는 관계에 따라 양극화, 맥락화, 수량화, 기능화로 나눌 수 있다. 양극화는 주제들 간에 서로 대립되는 성격의 주제로 분류하는 것이고, 맥

락화는 시간이나 문화 등의 맥락에 초점을 맞춰 주제를 조직하는 것이다. 수량화는 주제가 언급되는 빈도를 측정하여 주제의 중요성을 파악할 수 있는 방법이고, 기능화는 생성된 주제들이 녹취본에서 어떤 기능을 하는지를 파악하여 참여자의 생각에 대한 깊은 해석을 할 수 있는 작업이다. 이 모든 전략들은 각각 분리된 것이 아니고, 자료에 따라 적절하게 하나 또는 둘 이상의 전략을 통합하여 사용할 수 있다. 이렇게 분석한 자료들을 도표나 그림 등 새로운 자료로 나타내는 것이 통합화 과정이다.

다섯 번째 단계는 ‘다음 사례로 넘어가기’이다. 앞서 분석한 한 참가자의 사례와 마찬가지로, 다른 참가자에 대한 사례에 대한 분석을 실시한다. 이때, 앞에서 분석한 사례에서 생겨난 논평과 관념을 최대한 배제하고 분석을 하는 것이 중요하다.

여섯 번째 단계는 ‘사례들에서 패턴 파악하기’이다. 여러 사례에 대한 분석이 끝나면, 사례들 간의 관련성을 이끌어내어 패턴을 도출한다. 이를 통해 주제 간의 연관성을 파악하고, 보다 이론적인 분석의 단계로 나아가게 된다. 이 단계에서는 분석 결과를 종합하여 도표를 사용하여 주제들 간의 관계를 일목요연하게 나타낸다.

2) 분석 절차

첫 번째 단계에서는 인터뷰 자료를 전사한 후 전사 자료를 반복해서 읽었다. 자료 전사는 녹음 자료를 반복해서 들으며 직접 전사하였다. 전사 자료를 읽으면서 참여자가 자신의 음악적 경험이나 음악수업 경험에 대해 어떤 인식과 의미를 갖고 있는지에 대해 몰입하여 파악하려고 노력하였다. 이 과정에서는 최대한 인터뷰의 흐름에 집중하고, 인터뷰참여자들의 관점에서 이야기한 내용들의 행간을 파악하려 하였다.

두 번째 단계인 초기 기록 단계에서는 연구참여자가 진술한 대화의 주제와 언어 사용에 대한 의미를 탐색하여 연구자의 해석을 기록하였다(Smith et al., 2009/2015, pp. 124-134). 이 때에는 원문에서 놓치는 부분이 없도록 꼼꼼하게 읽고 연구참여자가 사용한 언어들 간의 관계와 하고자 하는 말을 파악하도록

하였다. 기본적으로, 주요 단어를 중심으로 주제를 압축적으로 기록하는 서술적 논평을 하였다. 그리고 참여자가 쓰는 언어 사용의 의미를 탐색하는 언어적 논평을 하였다. 또한, 각 부분에서 발생하는 질문에 대한 개념적 논평을 하였다. 이를 통해 연구참여자가 의도한 대화 내용의 주요 내용을 환기시키고, 사용한 언어에 대해 다른 말로 바꾸어 표현하여 이해를 쉽게 할 수 있다. 본 연구에서의 인터뷰 자료에 대한 초기 기록의 예시는 <표 III-10>과 같다.

<표 III-10> 초기 기록 예시

전사 자료	초기 기록
교대 졸업 하고 나서도 플루트 레슨을 계속 받았는데, 학교에 나와서 보니까 플루트보다는 학교에서 학생들을 가르칠 수 있는 악기를 배워야 겠다고 생각해서 리코더를 배우기 시작했는데,	<ul style="list-style-type: none"> · 플루트에서 리코더로 전환함. (서술적 논평) · 학교에서 활용할 수 있는 악기로 관심을 가지게 되는 것인가? (개념적 논평) · ‘계속’이라는 말이 음악을 쉬지 않았다는 뉘앙스로 들림. (언어적 논평)
동아리 친구와 함께 졸업하자마자 리코더 앙상블 자격증을 딸 수 있는 6개월 연수와 리코더 합주 지휘자 1년 과정을 수료하고 나서 리코더 앙상블 팀에 들어갔어요.	<ul style="list-style-type: none"> · 리코더 전문 자격증을 수료함. (서술적 논평) · 음악교과의 전문가가 되고 싶은 욕구가 생긴 것인가? (개념적 논평)
이 팀을 거의 10년 넘게 했던 것 같아요. 이런 앙상블의 재미에 폭 빠졌고, 학교에서 아이들을 가르칠 때에도 더 유용하다고 생각하다고 생각했어요.	<ul style="list-style-type: none"> · 리코더 앙상블 팀: 재미와 유용성 (서술적 논평) · 본인이 음악 자체를 즐기면서도 학교에서 도움 될 수 있는 것을 생각함. (서술적 논평) · 음악이 단순히 즐기기 위한 수단뿐 아니라, 본인의 직업에서 전문 영역이 되는 위치를 차지하는 계기가 된 것인가? (개념적 논평)

세 번째 단계인 주제어 기록 단계에서는, 초기 메모들을 중심으로 기록된 내용들의 부분적인 내용에 초점을 맞추면서도, 초기 기록을 통해 알게 된 전체적인 사항들을 상기하며 주제를 생성하였다. 이 작업에서는 기록한 사항들을 함축적으로 간결하게 정리하고, 연구자의 해석이 보다 많이 개입하게 된다 (Smith et al., 2009/2015, pp. 136-137). 이 과정을 통해 연구자는 참여자들의 언어 내면에 담겨진 의미에 대해 적극적으로 이해하게 되고, 인터뷰의 내용을

연구주제와 보다 깊게 관련지어 생각하게 된다. 본 연구에서의 초기 기록에 대한 주제 생성의 예시는 <표 III-11>과 같다.

<표 III-11> 주제 생성 예시

전사 자료	초기 기록	생성된 주제
교대 졸업 하고 나서도 플루트 레슨을 계속 받았는데, 학교에 나와서 보니까 플루트보다는 학교에서 학생들을 가르칠 수 있는 악기를 배워야겠다고 생각해서 리코더를 배우기 시작했는데,	<ul style="list-style-type: none"> 플루트에서 리코더로 전환함. (서술적 논평) 학교에서 활용할 수 있는 악기로 관심을 가지게 되는 것인가? (개념적 논평) ‘계속’이라는 말이 음악을 쉬지 않았다는 뉘앙스로 들림. (언어적 논평) 	
동아리 친구와 함께 졸업하자마자 리코더 양상을 자격증을 딸 수 있는 6개월 연수와 리코더 합주 지원자 1년 과정을 수료하고 나서 리코더 양상을 팀에 들어갔어요.	<ul style="list-style-type: none"> 리코더 전문 자격증을 수료함. (서술적 논평) 음악교과의 전문가가 되고 싶은 욕구가 생긴 것인가? (개념적 논평) 	<p>계속된 음악에 대한 열정</p> <p>음악교육에서의 전문가가 되기 위한 실천</p>
이 팀을 거의 10년 넘게 했던 것 같아요. 이런 양상 블의 재미에 푹 빠졌고, 학교에서 아이들을 가르칠 때에도 더 유용하다고 생각하다고 생각했어요.	<ul style="list-style-type: none"> 리코더 양상을 팀: 재미와 유용성 (서술적 논평) 본인이 음악 자체를 즐기면서도 학교에서 도움 될 수 있는 것을 생각함. 	
	(서술적 논평)	
	<ul style="list-style-type: none"> 음악이 단순히 즐기기 위한 수단뿐 아니라, 본인의 직업에서 전문 영역이 되는 위치를 차지하는 계기가 된 것인가? (개념적 논평) 	

네 번째 단계에서는 주제 간 관련성 탐색을 하였다. 생성된 주제들을 주제 간 관련성과 패턴을 찾아 유목화 하였다. 주제를 유목화 하는 방법에는 추상화, 포섭, 양극화, 맥락화, 수량화, 기능화, 통합화 등이 있다(Smith et al., 2009/2015, pp. 143-147). 이러한 유목화 방법을 통해 주제들을 구조화하여 도표화하였다. 여기까지의 과정은 한 사례에 대한 분석으로 이루어졌다. 본 연구

에서의 주제 유목화 예시는 <표 III-12>와 같다.

<표 III-12> 주제 유목화 예시

상위 주제	하위 주제	주요어
음악에 대한 자신감 향상	어릴 때 음악에의 지속적인 노출	피아노 꾸준히, 계속 배움
	음악에의 좋은 감정	관심, 좋은 기억
	음악 심화전공으로 얻은 자신감	음악과 간 것도 큰 계기
음악교육 전문가가 되기 위한 실천	수업에 대한 열정적인 자세	최선을 다해서 수업
	더 나은 수업에 대한 고민	참여, 재구성, 교육과정 문해력
	수업에 대한 자기 성찰	잘 하고 있나?
	음악에 대한 계속된 열망	레슨을 계속
초임 때의 시행착오	음악지식을 강요하는 교사	이론 우선
	잘하는 영역만 가르치는 교사	학예회를 위한 연습, 가창 포함
즐거운 과목의 교사	즐거운 과목을 가르치는 교사	즐거움을 느끼는
	학생들과 상호작용하는 교사	눈빛이 달라짐, 열심히 참여
	함께 하는 음악을 하는 교사	이중창, 합주
현실적인 어려움	준비할 것이 많은 음악수업	바쁘면 건너뜀, 여유 없을 때
	우선순위가 밀리는 과목	다른 과목 진도 나갈 때 빠짐
전문성 부족의 느낌	음악적 능력의 부족 느낌	여전히 어려운 창작수업
	가창수업에 대한 두려움	체계적으로 배우지 않은 느낌, 시창의 두려움

다섯 번째 단계에서는, 한 사례에 대한 정리가 끝나고 난 후 다음 사례로 넘어가서 앞의 과정들을 반복하였다. 각각의 사례들은 모두 독립된 사례로서 분석해야 하고, 앞의 사례에 대한 주제가 뒤의 사례에 영향을 끼치지 않도록 하였다(Smith et al., 2009/2015, p. 148). 여섯 번째 단계에서는 모든 사례를 분석한 후, 반복되는 패턴들을 파악하고 정리하였다. 모든 사례를 주제화한 자료에서 보다 높은 차원의 개념을 발견하고, 서로의 관련성을 찾았다. 이를 정리 할 때에는 주제 간의 유목화와 더불어 주제에 따른 코딩 예시나 주요어를 기록하게 되는데, 본 연구에서는 주제에 대한 주요어를 기록하였다(표 III-13).

<표 III-13> 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성 과정

주제			주요어
상위 주제	하위 주제	소주제	
음악교과 교사 정체성 형성과 관련된 경험	음악교과 교사 정체성 형성의 기반이 된 음악적 경험	음악 사교육	어렸을 때부터 꾸준히 음악 배움, 피아노 학원, 이론 습득, 반주 능력에 도움, 지금까지도 영향
		개인적인 음악활동	무대 경험, 성가대 활동, 반주자 경험, 음악을 좋아하고 잘한다고 느낌, 교사오케스트라, 앙상블, 밴드, 성가대, 음악 자체에 흥미
		학창 시절 음악교사	성악을 들려주신 선생님, 반주를 보여주신 선생님, 멋지다는 생각, 아름다운 음악
	음악수업 경험을 통한 음악교과 교사 정체성 형성	초임교사 때의 시행착오	자신 있는 영역만 가르침, 기악 위주의 수업, 못하는 영역 회피, 음원 틀어주기, 이론에만 신경 씀, 악보를 읽을 줄 알아야 한다고 생각, 완벽한 모습을 보이려 함
		동료 교사와의 상호작용	동학년은 실질적 가족, 선배 교사의 영향, 음악을 잘 하는 선생님의 영향, 성장할 수 있는 계기, 주고받는 기회 없음, 관리자의 예산 지원, 교사를 전문가로 인정
		음악수업환경	교실에 피아노 없음, 음악실 사용 어려움, 악기 부족, 수업 준비 시간 부족, 외부 강사 유입, 연수 부족, 교과연구회 폐지, 시수부족, 주변과목으로 인식

<표 계속>

주제			주요어
상위 주제	하위 주제	소주제	
음악교과 교사 정체성 형성 과정에서 오는 갈등	음악교사 교육을 통한 음악교과 교사 정체성 발전	학부 때 음악수업	음악에 대한 폭 넓힘, 음악적 지식과 음악교육적 지식의 연결, 기억에 안남, 반주법 배우기 부족, 사교육을 넘어서지 못함, 흥미를 느끼지 못함
		음악실기 연수	장구 배움, 리코더, 수업에서 바로 활용할 수 있는 지식, 음악 기능에 관한 연수
		전문적 공동체	교과연구회, 수업사례 나눔, 다양한 경험 공유, 교육 방법적인 것
		대학원 진학	대학원, 새로운 것을 배우는 것, 공부의 즐거움, 자신감, 전문가, 연구자, 책임감
	즐거운 음악수업과 학습목표 성취 사이의 갈등		여전히 자신 없음, 수업이 단조롭게 느껴짐, 음원을 통한 수업에만 의존, 음악수업 목표 도달과 학생들의 즐거움, 학생의 개인차, 흥미와 성취 사이에서의 갈등
	초등학교 교사와 음악을 가르치는 교사 역할 사이의 갈등		행정적인 승진과 수업 교사 역할 사이에서 갈등, 초등학교 남교사로서의 인정, 수석 교사제 폐지

<표 계속>

주제			주요어
상위 주제	하위 주제	소주제	
초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 모습	초등학교 교사로서 음악수업을 하는 교사	나타난 모습	재미, 성공하는 기회, 동기, 교사도 즐길 수 있는, 즐길 수 있는 아마추어, 학급경영 능력, 가르치는 능력, 모든 학생의 수업 참여, 학생 음악 취향 이해, 학예회
	음악수업을 하는 교사	변화하고 싶은 모습	모든 영역을 누락시키지 않는 수업, 교과서에 있는 내용 모두 가르침, 수업에 더 자신감 갖기 위해서, 음악 기능 향상, 장르에 대한 편견 없애기
	음악교사로서 음악수업을 하는 교사	나타난 모습	교사의 음악적 능력, 음악적 성장을 볼 때, 다양한 영역, 다양한 장르, 타 교과 융합 수업, 연계시키는 수업, 수업시간 외에 음악 활동 적극적 참여, 평생 음악을 즐길 수 있게, 주변 교사들에게 영향을 줌, 멘토 교사, 교사 대상 연수, 음악 교과에서의 전문 가로 인정
		변화하고 싶은 모습	원격수업에 활용, 기기 활용한 수업 기술 활용 능력, 컴퓨터를 활용한 음악수업, 학습자에 따른 전략 연구, 교육과정 문해력, 다양한 활동 연구 등, 음악적 능력 향상, 학생들이 배우는 스펙트럼 증가, 다양한 음악을 통한 음악의 폭 넓힘

IV. 양적연구 결과

본 연구에서는 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 구성요소와 변인에 따른 정체성의 차이를 탐구하기 위해 양적연구를 실행하였다. 음악교과 교사 정체성의 구성요소는 선행연구 고찰을 바탕으로 전문적 측면, 사회적 측면, 내적 측면으로 분류하고, 각 측면에 따른 하위요소를 전문적 측면에서는 음악교 수적 지식, 실천적 지식, 반성적 지식으로, 사회적 측면에서는 교원 간 관계, 발전을 위한 상호작용, 전문적 권한으로, 내적 측면에서는 자기효능감, 혼신으로 설정하여 측정하였다.

초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성의 기본적인 특성을 파악하기 위해, 인구사회학적 특성을 조사하고 그에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 분석하였다. 음악교과 교사 정체성 형성에 영향을 미치는 변인으로는 음악적 경험, 음악수업 경험, 음악수업 환경이 있고, 이에 따른 정체성의 차이를 분석하였다.

1. 연구 대상의 인구사회학적 특성

본 연구의 설문조사 결과에 따라 325명의 설문 결과를 분석하였으며, 연구 대상의 인구사회학적 특성은 다음 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 연구 대상의 인구사회학적 특성

n=325

항목	구분	n	%
성별	남자	76	23.4
	여자	249	76.6
교직 경력	10년 미만	100	30.8
	10년 이상~20년 미만	132	40.6
	20년 이상	93	28.6
최종 학력	학부 졸업	190	58.5
	석사 졸업 이상	135	41.5
학부 전공	음악교육	57	17.5
	음악교육 외	268	82.5
석사 전공 (N=132)	음악교육	49	37.1
	음악교육 외	83	62.9

연구에 참여한 교사의 성별은 전체 325명 중 남자 n=76(23.4%), 여자 n=249(76.6%)으로 대략 1:3 비율로 여자가 많이 참여하였다.

교직 경력은 10년 미만 n=100(30.8%), 10년 이상~20년 미만 n=132(40.6%), 20년 이상 n=93(28.6%)으로 세 그룹의 교사가 비슷한 비율로 참여하였다.

연구 참여 교사의 최종 학력은 학부 졸업 n=190(58.5%), 석사 졸업 이상 n=135(41.5%)이며, 학부 전공은 음악교육 n=57(17.5%), 음악교육 외 n=268(82.5%), 석사 전공은 음악교육 n=49(37.1%), 음악교육 외 전공 n=83(62.9%)으로 나타났다.

2. 기술 통계

본 연구에서 측정한 연구 대상의 음악교과 교사 정체성 수준을 파악하기 위해 기술 통계를 실시하였다. 초등학교 교사들의 음악교과 교사 정체성은 5점 리커트 척도의 정량적 분석이 가능한 문항들로 측정하였다. 분석 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 기술 통계

n=325

	변수	\bar{X}	s
전문적 측면 음악교과 교사 정체성	음악교과 지식	3.80	0.87
	실천적 지식	3.85	0.84
	반성적 지식	3.80	0.82
전체		3.82	0.75
사회적 측면 음악교과 교사 정체성	교원 간 관계	2.94	1.10
	발전을 위한 상호작용	2.56	1.15
	전문적 권한	4.00	0.95
전체		3.02	0.92
내적 측면 음악교과 교사 정체성	자기효능감	3.91	0.85
	헌신	3.70	1.01
	전체	3.81	0.86
전체		3.58	0.78

음악교과 교사 정체성 전체의 평균은 5점 만점에 3.58, 표준편차는 0.78로 나타났고, 전문적 측면은 $\bar{X}=3.82$, $s=0.75$, 사회적 측면은 $\bar{X}=3.02$, $s=0.92$, 내적 측면은 $\bar{X}=3.81$, $s=0.86$ 으로 나타났다. 전체 평균과 비교했을 때 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성에서 전문적 측면이 비교적 높고, 사회적 측면은

비교적 낮다고 할 수 있다.

각 하위요인별 요소의 평균과 표준편차를 살펴보면, 전문적 측면에서 음악교과 지식 $\bar{X}=3.80$, $s=0.87$, 실천적 지식 $\bar{X}=3.85$, $s=0.84$, 반성적 지식 $\bar{X}=3.80$, $s=0.82$ 로 나타났다. 즉, 교사가 이해한 음악교과 지식을 학생들의 수준에 맞게 변형하고, 수업을 실행하는 실천적 지식의 평균이 가장 높게 나타났다.

사회적 측면에서는 교원 간 관계 $\bar{X}=2.94$, $s=1.10$, 발전을 위한 상호작용 $\bar{X}=2.56$, $s=1.15$, 전문적 권한 $\bar{X}=4.00$, $s=0.95$ 로, 교사가 자율적으로 수업을 실행할 수 있는 환경에 관한 전문적 권한의 측면이 다른 두 요소에 비해 평균이 높게 나타났고 표준편차도 가장 낮았다. 반면, 교원 간 관계나 발전을 위한 상호작용 요소들은 다른 요소들에 비해 평균이 낮은 편에 속하고, 교사들 간 응답의 편차가 큰 것으로 나타났다.

내적 측면은 자기효능감 $\bar{X}=3.91$, $s=0.85$, 헌신 $\bar{X}=3.70$, $s=1.01$ 로, 자기효능감의 평균이 헌신보다 높게 나타났다. 반면, 헌신에 대한 응답은 자기효능감에 비해 개인차가 큰 것으로 나타났다.

3. 음악교과 교사 정체성 문항 적합성 검증

본 연구에서 설정한 음악교과 교사 정체성의 문항에 대한 신뢰도와 구성요소의 타당도를 검증하기 위해, 신뢰도 분석과 요인분석을 실행하였다. cronbach α 계수를 활용하여 문항에 대한 신뢰도를 분석하였고, 탐색적 요인분석을 통해 하위요인의 타당도를 검증하였다.

가. 음악교과 교사 정체성 문항에 대한 신뢰도 분석

본 연구의 설문을 통해 응답자가 일관성 있게 조사에 응하였는지 파악하기

위해 신뢰도 분석을 하였다. 신뢰도란 측정 대상을 여러 번 측정하였을 때도 같은 결과가 나타나고, 어떤 지표를 구성하는 항목들 사이에 일관성이 있다는 것을 의미한다.

신뢰도를 분석하기 위해 cronbach α 계수를 이용하였다. 일반적으로 α 계수가 0.6 이상이면 비교적 신뢰도가 높은 것으로 보고 있다(Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 1998). 신뢰도 분석 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 음악교과 교사 정체성 문항에 대한 신뢰도 분석

	변수	문항 수	Cronbach's α
전문적 측면	음악교과 지식	2	.857
	실천적 지식	3	.806
	반성적 지식	3	.806
전체		8	.906
음악교과 교사 정체성	교원 간 관계	2	.741
	발전을 위한 상호작용	4	.875
	전문적 권한	2	.832
전체		8	.882
사회적 측면	자기효능감	6	.929
	현신	5	.919
	전체	11	.946
전체		27	.963

분석 결과, 모든 변수의 α 계수가 0.6 이상으로, 신뢰도가 높은 것으로 판단되었다. 따라서 검사의 신뢰도가 저해되는 문항이 없는 것으로 판단하여, 문항의 제거 없이 분석을 진행했다.

각 요소별로 살펴보면, 전문적 측면의 신뢰도는 .906, 사회적 측면은 .882,

내적 측면은 .946으로 내적 측면과 전문적 측면이 음악교과 교사 정체성의 사회적 측면보다 다소 높게 나타났다. 전문적 측면의 음악교과 지식은 .857로, 실천적 지식, 반성적 지식보다 높았다. 사회적 측면에서는 발전을 위한 상호작용이 .875로, 교원 간 관계나 전문적 권한 요인보다 높았다. 내적 측면에서는 자기효능감이 .929로 헌신보다 높게 나타났다.

음악교과 교사 정체성을 구성하는 모든 문항에 대한 신뢰도가 각 요소의 신뢰도보다 높은 것으로 나타났다. 이는 전체를 측정했을 때 요소별로 측정하는 것보다 문항 수가 많아져서 우연적인 오차에 의한 영향을 적게 받기 때문이다 (성태제, 시기자, 2016, p. 203).

나. 음악교과 교사 정체성 문항에 대한 요인분석

본 연구에서 활용한 음악교과 교사 정체성 연구 도구의 타당도를 검증하기 위해 탐색적 요인분석을 실시하였다. 요인분석 방법 중 원래의 변수들의 분산 중 가급적 많은 부분을 설명하는 요인을 추출하면서 정보손실을 최소화하는 주 성분 분석(principal component analysis)을 사용하였고, 요인의 독립성을 유지하면서 요인구조가 가장 뚜렷할 때까지 요인을 회전시키는 베리맥스 회전을 사용하여 분석하였다. 요인 분류는 고유값(eigen value)이 1 이상일 때 하나의 요인으로 구성하였으며, 요인 적재량(factor loading)이 .40 이상이면 해당 요인으로 분류하였다(송지준, 2015).

1) 전문적 측면

전문적 측면은 8개의 항목으로 요인분석을 실시하였다. 요인분석 결과, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) 측도는 .913으로 나타났으며, Bartlett의 구형성 검증

결과 또한 유의하게 나타나($p<.001$), 요인분석 모형은 적합한 것으로 판단되었다). 전문적 측면은 3개의 요인으로 분류되었으며, 3개의 요인은 76.381%의 요인 설명력을 보였다. 첫 번째 요인은 2개 항목으로 ‘음악교과 지식’, 두 번째 요인은 3개 항목으로 ‘실천적 지식’, 세 번째 요인은 3개 항목으로 ‘반성적 지식’으로 구성되었다(표 IV-4).

<표 IV-4> 전문적 측면의 요인분석 결과

항목	요인		
	1	2	3
전문적 측면1 음악교과 지식	.831	.272	.323
전문적 측면2 지식	.797	.339	.322
전문적 측면3	.448	.706	.161
전문적 측면4 실천적 지식	.189	.760	.359
전문적 측면5	.254	.753	.348
전문적 측면6	.247	.378	.697
전문적 측면7 반성적 지식	.324	.225	.779
전문적 측면8	.216	.255	.777
고유값(eigen value)	1.839	2.090	2.181
공통분산(%)	22.990	26.130	27.261
누적분산(%)	22.990	49.120	76.381
KMO=.913, Bartlett $\chi^2=1396.019(p<.001)$			

2) KMO와 Bartlett의 검정 수치는 요인분석의 적합도를 나타내는 수치로, KMO는 최소 0.6 이상, Bartlett 검정의 유의 확률이 $p<.001$ 이면 설명력이 있다고 판단한다(이숙문, 윤창영, 이민형, 정선호, 2016, p. 234).

2) 사회적 측면

사회적 측면은 8개의 항목으로 요인분석을 실시하였다. 요인분석 결과, KMO 측도는 .863으로 나타났으며, Bartlett의 구형성 검증 결과 또한 유의하게 나타나($p<.001$), 요인분석 모형은 적합한 것으로 판단되었다.

사회적 측면은 3개의 요인으로 분류되었으며, 3개의 요인은 79.309%의 요인 설명력을 보였다. 첫 번째 요인은 2개 항목으로 ‘교원 간 관계’, 두 번째 요인은 4개 항목으로 ‘발전을 위한 상호작용’, 세 번째 요인은 2개 항목으로 ‘전문적 권한’으로 구성되었다(표 IV-5).

<표 IV-5> 사회적 측면의 요인분석 결과

항목	요인		
	1	2	3
사회적 측면1 교원 간 관계	.889	.150	.183
사회적 측면2	.747	.407	.088
사회적 측면3	.490	.679	.198
사회적 측면4 발전을 위한	.530	.662	.178
사회적 측면5 상호작용	.222	.796	.308
사회적 측면6	.149	.863	.113
사회적 측면7 전문적 권한	.175	.257	.868
사회적 측면8	.112	.135	.916
고유값(eigen value)	1.984	2.549	1.812
공통분산(%)	24.800	31.863	22.646
누적분산(%)	24.800	56.663	79.309
KMO=.863, Bartlett $\chi^2=1355.288(p<.001)$			

3) 내적 측면

내적 측면은 11개의 항목으로 요인분석을 실시하였다. 요인분석 결과, KMO 측도는 .924로 나타났으며, Bartlett의 구형성 검증 결과 또한 유의하게 나타나 ($p<.001$), 요인분석 모형은 적합한 것으로 판단되었다.

내적 측면은 2개의 요인으로 분류되었으며, 2개의 요인은 75.465%의 요인 설명력을 보였다. 첫 번째 요인은 6개 항목으로 ‘자기효능감’, 두 번째 요인은 5개 항목으로 ‘현신’으로 구성되었다(표 IV-6).

<표 IV-6> 내적 측면의 요인분석 결과

항목	요인	
	1	2
내적 측면1	.841	.190
내적 측면2	.794	.328
내적 측면3	.800	.346
내적 측면4	.742	.472
내적 측면5	.752	.387
내적 측면6	.721	.481
내적 측면7	.470	.574
내적 측면8	.285	.872
내적 측면9	.405	.821
내적 측면10	.320	.835
내적 측면11	.328	.828
고유값(eigen value)	4.289	4.012
공통분산(%)	38.995	36.470
누적분산(%)	38.995	75.465
KMO=.924, Bartlett $\chi^2=3173.126(p<.001)$		

다. 음악교과 교사 정체성 하위요인 간 상관분석

본 연구의 음악교과 교사 정체성 하위요인 간 상관관계를 파악하기 위해 Pearson의 상관분석을 실시하였다. 결과는 모든 요인 간 상관관계가 정(+)적으로 유의한 것으로 나타났다.

내적 측면은 전문적 측면과 통계적으로 유의한 정(+)적 상관관계를 보였고 ($r=.821$, $p<.001$), 전문적 측면의 하위요인인 음악교과 지식($r=.734$, $p<.001$), 실천적 지식($r=.728$, $p<.001$), 반성적 지식($r=.739$, $p<.001$)과도 유의한 정(+)적 상관관계를 보였다.

내적 측면은 사회적 측면과 통계적으로 유의한 정(+)적 상관관계를 보였고 ($r=.768$, $p<.001$), 사회적 측면의 하위요인인 교원 간 관계($r=.507$, $p<.001$), 발전을 위한 상호작용($r=.713$, $p<.001$), 전문적 권한($r=.669$, $p<.001$)과도 유의한 정(+)적 상관관계를 보였다.

사회적 측면은 전문적 측면과 통계적으로 유의한 정(+)적 상관관계를 보였고($r=.745$, $p<.001$), 전문적 측면의 하위요인인 음악교과 지식($r=.625$, $p<.001$), 실천적 지식($r=.698$, $p<.001$), 반성적 지식($r=.661$, $p<.001$)과도 유의한 정(+)적 상관관계를 보였다. 상관분석 결과는 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 음악교과 교사 정체성 하위요인 간 상관분석

	전문적 측면	음악교과 지식	실천적 지식	반성적 지식	사회적 측면	교원 간 관계	발전을 위한 상호작용	전문적 권한	내적 측면	자기효능감	현신
전문적 측면	1										
음악교과 지식	.860***	1									
실천적 지식	.910***	.701***	1								
반성적 지식	.899***	.674***	.701***	1							
사회적 측면	.745***	.625***	.698***	.661***	1						
교원 간 관계	.556***	.432***	.536***	.503***	.806***	1					
발전을 위한 상호작용	.650***	.559***	.605***	.571***	.944***	.664***	1				
전문적 권한	.673***	.571***	.622***	.600***	.660***	.359***	.473***	1			
내적 측면	.821***	.734***	.728***	.739***	.768***	.507***	.713***	.669***	1		
자기효능감	.810***	.715***	.726***	.728***	.676***	.452***	.587***	.680***	.937***	1	
현신	.726***	.659***	.636***	.655***	.762***	.498***	.747***	.571***	.935***	.752***	1

*** $p<.001$

4. 인구사회학적 특성에 따른 음악교과 교사 정체성

연구 대상의 인구사회학적 특성(성별, 교직 경력, 최종 학력, 학부 및 석사 전공)에 따른 음악교과 교사 정체성을 파악하기 위해, 독립표본 t 검정과 ANOVA 및 Scheffe의 사후 검정을 실시하였다.

가. 성별에 따른 음악교과 교사 정체성

성별에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 분석하기 위해, 음악교과 교사 정체성의 각 요소와 요소에 따른 요인들에 대한 독립표본 t 검정을 실시하였다. 남자와 여자 교사 두 집단의 t 검정에 대한 결과는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 성별에 따른 음악교과 교사 정체성

변수	구분	n	\bar{X}	s	t	p
음악교과 교사 정체성 교사 정체성 측면	음악교과 지식	남자	76	3.56	1.00	-2.769** .006
		여자	249	3.87	0.82	
	실천적 지식	남자	76	3.54	0.95	-3.732*** .000
		여자	249	3.95	0.78	
음악교과 교사 정체성 교사 정체성 측면	반성적 지식	남자	76	3.59	0.94	-2.580 .010
		여자	249	3.86	0.77	
	전체	남자	76	3.56	0.89	-3.434** .001
		여자	249	3.90	0.69	

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	t	p
교원 간 관계	남자	76	2.62	1.11	-2.893**	.004
	여자	249	3.03	1.09		
사회적 측면	발전을 위한 상호작용	남자	2.37	1.14	-1.698	.091
	여자	249	2.62	1.15		
전문적 권한	남자	76	3.79	1.06	-2.195	.029
	여자	249	4.06	0.90		
전체	남자	76	2.79	0.93	-2.493	.013
	여자	249	3.08	0.91		
자기효능감	남자	76	3.72	0.94	-2.198	.029
	여자	249	3.96	0.81		
내적 측면	남자	76	3.46	1.08	-2.354	.019
	여자	249	3.77	0.97		
전체	남자	76	3.60	0.92	-2.434	.015
	여자	249	3.88	0.83		
전체	남자	76	3.35	0.84	-2.940**	.004
	여자	249	3.65	0.75		

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

음악교과 교사 정체성 전체로 보았을 때, 성별에 따라 유의한 차이를 보였고, 여자가 남자보다 음악교과 교사 정체성이 높게 나타났다($t=-2.940$, $p<.01$).

하위 요소별로 살펴보면, 음악교과 교사 정체성의 전문적 측면 전체에서 여자가 남자보다 높게 나타났다($t=-3.434$, $p<.001$). 전문적 측면의 하위 영역에서는 음악교과 지식($t=-2.769$, $p<.01$), 실천적 지식($t=-3.732$, $p<.001$)의 영역에서 여자가 남자보다 높게 나타났다. 반성적 지식에서는 유의한 차이가 발견되지 않았다.

사회적 측면과 내적 측면에서는 전체 문항에서는 유의한 차이를 나타내지

않았고, 요인별 분석에서 교원 간 관계에서 여자가 남자보다 높게 나타났다 ($t=2.893$, $p<.01$). 발전을 위한 상호작용, 전문적 권한에서는 유의한 차이를 보이지 않았다.

음악교과 교사 정체성이 성별에 따라 차이가 나는 것은 교사 자신이 인식하는 음악교과에 대한 전문성과도 연관되어 있다. 선행연구에서는 여교사와 남교사의 전체적인 전문성은 유의한 차이가 나지 않지만, 여교사의 전문성에 대한 인식 수준이 더 높게 나타났다는 결과가 있었다(홍인혜, 2015, p. 150). 본 연구에서도 교사들의 인식에 대한 설문이라는 점에서, 이 결과로 실제 전문성을 판단할 수는 없다. 다만, 전문적 측면과 사회적 측면의 일부 문항에서 유의한 결과가 나타나는 것을 통해 남교사와 여교사가 음악수업을 할 때 인식의 차이가 있다는 것을 확인할 수 있다. 특히 음악과 교육과정을 이해하고 수업을 실행하는 과정과, 음악수업에 대해 동료 교사들과 교류하는 모습에서의 적극성과 확신성 차이로 나타날 수 있다. 반대로 자기효능감이나 헌신 등의 내적 측면과 사회적 측면의 발전을 위한 상호작용, 전문적 권한에서는 유의한 차이가 없었는데, 이러한 결과를 봤을 때는 음악교수적 능력에 대한 효능이나 음악교과를 위해 투자하는 정도는 성별에 관계없이 비슷한 것으로 해석할 수 있다.

나. 교직 경력에 따른 음악교과 교사 정체성

초등학교 교사의 교직 경력에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 알아보기 위하여 ANOVA를 사용하여 분석하였다. 경력 10년 미만, 10년 이상~20년 미만, 20년 이상의 세 그룹으로 나누어 음악교과 교사 정체성 차이를 분석하였다. 음악교과 교사 정체성 전체 문항에 대해 경력별 차이를 비교하고, 전문적 측면, 사회적 측면, 내적 측면과 각 요소로도 비교하였다. 분석 결과는 <표

IV-9>과 같다.

<표 IV-9> 교직 경력에 따른 음악교과 교사 정체성

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
음악교과 지식	10년 미만 ^a	100	3.60	0.93		
	10년~20년 미만 ^b	132	3.81	0.89	5.183**	.006 (a<c)
	20년 이상 ^c	93	4.00	0.73		
전문적 측면	10년 미만	100	3.73	0.87		
	실천적 지식	10년~20년 미만	132	3.84	0.85	2.755 .065
	20년 이상	93	4.01	0.78		
음악교과 교사 정체성	10년 미만 ^a	100	3.66	0.86		
	반성적 지식	10년~20년 미만 ^b	132	3.79	0.85	3.612 .028
	20년 이상 ^c	93	3.97	0.72		
교원 간 관계	10년 미만 ^a	100	3.67	0.77		
	전체	10년~20년 미만 ^b	132	3.81	0.78	4.553 .011
	20년 이상 ^c	93	3.99	0.66		
사회적 측면	10년 미만 ^a	100	2.60	1.06		
	발전을 위한 상호작용	10년~20년 미만 ^b	132	2.96	1.17	9.363*** .000 (a<b,c)
	20년 이상 ^c	93	3.26	0.95		
	10년 미만 ^a	100	2.28	1.11		
	10년~20년 미만 ^b	132	2.49	1.21	10.056***	.000 (a,b<c)
	20년 이상 ^c	93	2.98	0.99		

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
전문적 권한	10년 미만	100	4.03	0.94		
	10년~20년 미만	132	3.96	0.98	0.189	.828
	20년 이상	93	4.02	0.91		
전체	10년 미만 ^a	100	2.80	0.88		
	10년~20년 미만 ^b	132	2.97	0.98	8.105***	.000 (a,b<c)
	20년 이상 ^c	93	3.31	0.81		
자기효능감	10년 미만	100	3.88	0.87		
	10년~20년 미만	132	3.82	0.85	1.987	.139
	20년 이상	93	4.05	0.82		
내적 측면	10년 미만 ^a	100	3.50	1.02		
	현신 10년~20년 미만 ^b	132	3.65	1.02	6.105**	.002 (a,b<c)
	20년 이상 ^c	93	3.98	0.90		
전체	10년 미만 ^a	100	3.71	0.86		
	10년~20년 미만 ^b	132	3.74	0.87	3.915	.021
	20년 이상 ^c	93	4.02	0.81		
전체	10년 미만 ^a	100	3.437	0.70		
	10년~20년 미만 ^b	132	3.54	0.81	6.048**	.003 (a,b<c)
	20년 이상 ^c	93	3.80	0.70		

** p<.01 *** p<.001

음악교과 교사 정체성 전체 문항을 비교해 봤을 때, 경력 20년 이상의 교사가 10년 미만과 10년 이상~20년 미만의 교사보다 높게 나타났다($F=6.048$, $p<.01$).

교직 경력에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 각 요소별로 살펴보면, 전문적 측면의 음악교과 지식($F=5.183$, $p<.01$) 요소에서 20년 이상이 10년 미

만보다 높게 나타났다. 반면, 실천적 지식, 반성적 지식 영역에서는 경력별로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

사회적 측면 전체 문항에서는 경력 20년 이상이 10년 미만과 10년 이상~20년 미만보다 음악교과 교사 정체성이 높게 나타났다($F=8.105, p<.001$). 세부 문항을 살펴보면, 발전을 위한 상호작용($F=10.056, p<.001$)은 20년 이상이 10년 미만과 10년 이상~20년 미만보다 높게 나타났고, 교원 간 관계는 10년 이상~20년 미만과 20년 이상이 10년 미만보다 높게 나타났다($F=9.363, p<.001$). 반면, 전문적 권한은 경력에 따른 음악교과 교사 정체성의 유의한 차이가 발견되지 않았다.

내적 측면에서는 현신 영역이 20년 이상이 10년 미만과 10년 이상~20년 미만보다 높게 나타났지만($F=6.105, p<.01$), 자기효능감은 경력에 따른 유의한 차이가 나타나지 않았다.

전문적 측면의 음악교과 지식 요소와 관련하여, 선행연구에서는 경력 10년 이상의 영유아교사가 10년 미만의 교사들보다 교수지식과 기술이 높게 나타난 것으로 조사되었다(백은주, 2018, p. 146). 선행연구가 본 연구에서 경력을 나눈 기준과 상이하다는 것을 고려할 때, 교수지식을 이해하는 능력은 고경력일 때 더욱 증가하는 양상을 보인다고 해석할 수 있다.

사회적 측면에서 발전을 위한 상호작용이나 교원 간 관계는 교사의 전문적인 성장을 촉진시키는 교직 문화와도 관련이 있다(백은주, 2016, p. 85). 따라서 경력에 따라 사회적 측면에 차이가 있다는 것은, 경력 10년 이상의 중견 교사들이 비교적 저경력 교사들보다 적극적으로 음악교과와 관련된 상호작용을 하고 있다고 볼 수 있다.

내적 측면의 현신 영역에서 고경력 교사들이 높게 나타난 것과 관련하여, 이는 고경력 교사들이 상대적으로 저, 중경력 교사보다 음악교과에 대한 가치 인식을 높게 하고 있는 것으로 해석된다. 관련 선행연구에서는 미국 중등 교

사를 대상으로 조사했을 때, 자기효능감과 헌신 모두 경력이 높아질수록 높아지는 것으로 나타났다(Wagoner, 2011, p. 114). 이는 연구 대상이 중등인 점, 그리고 국가에 따른 교사양성과정, 재교육 등 교사 교육 맥락이 우리나라와는 다르기 때문에 결과도 다소 다르게 나타날 수 있다.

다. 최종 학력에 따른 음악교과 교사 정체성

초등학교 교사의 최종 학력에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 분석하기 위해, 설문에 참여한 교사 중 학부를 졸업한 그룹과 석사 학위 이상을 취득한 그룹으로 나누어 <표 IV-10>과 같이 문항에 대한 독립표본 t 검정을 실시하였다.

<표 IV-10> 최종 학력에 따른 음악교과 교사 정체성

	변수	구분	n	\bar{X}	s	t	p
음악교과 교사 정체성	음악교과 지식	학부 졸업	190	3.67	0.88	-3.264**	.001
		석사 졸업 이상	135	3.99	0.84		
	전문적 지식	학부 졸업	190	3.73	0.85	-3.087**	.002
		석사 졸업 이상	135	4.02	0.80		
	측면 반성적 지식	학부 졸업	190	3.68	0.85	-3.116**	.002
		석사 졸업 이상	135	3.97	0.76		
	전체	학부 졸업	190	3.70	0.76	-3.533***	.000
		석사 졸업 이상	135	3.99	0.71		

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	t	p
교원 간 관계	학부 졸업 석사 졸업 이상	190 135	2.78 3.16	1.12 1.04	-3.071**	.002
사회적 측면	발전을 위한 상호작용	학부 졸업 석사 졸업 이상	190 135	2.42 2.77	1.11 1.17	-2.782** .006
	전문적 권한	학부 졸업 석사 졸업 이상	190 135	3.94 4.07	0.97 0.92	-1.179 .239
	전체	학부 졸업 석사 졸업 이상	190 135	2.89 3.19	0.90 0.93	-2.964** .003
자기효능감	학부 졸업	190	3.79	0.84	-2.914**	.004
	석사 졸업 이상	135	4.07	0.84		
내적 측면	학부 졸업	190	3.55	0.99	-3.112**	.002
	석사 졸업 이상	135	3.90	1.00		
전체	학부 졸업	190	3.68	0.84	-3.225**	.001
	석사 졸업 이상	135	3.99	0.86		
전체	학부 졸업	190	3.45	0.77	-3.491***	.000
	석사 졸업 이상	135	3.76	0.78		

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

음악교과 교사 정체성 전체 문항으로 비교했을 때, 학부를 졸업한 그룹과 석사 이상 졸업한 그룹은 유의한 차이를 나타냈다($t=-3.491$, $p<.001$). 석사 이상 졸업한 그룹이 학부를 졸업한 그룹보다 음악교과 교사 정체성이 더 높게 나타났다. 각 요소별로 살펴보면, 전문적 측면 전체 문항에서는 석사 졸업 이상 그룹이 학부 졸업 그룹보다 음악교과 교사 정체성이 높게 나타났다($t=-3.533$, $p<.001$). 하위 요소인 음악교과 지식($t=-3.264$, $p<.01$), 실천적 지식($t=-3.087$, $p<.01$), 반성적 지식($t=-3.116$, $p<.01$)은 모두 석사 졸업 이상 그룹이 학부 졸업

그룹보다 음악교과 교사 정체성이 높게 나타났다.

사회적 측면 전체 문항에서는 석사 졸업 이상 그룹이 학부 졸업 그룹보다 음악교과 교사 정체성이 높게 나타났다($t=-2.964, p<.01$). 사회적 측면의 요소인 교원 간 관계($t=-3.071, p<.01$), 발전을 위한 상호작용($t=-2.782, p<.01$)은 석사 졸업 이상이 학부 졸업보다 높게 나타났지만, 사회적 측면에서 전문적 권한 요소는 두 그룹이 유의한 차이를 보이지 않았다.

내적 측면의 전체 문항에서는 석사 졸업 이상 그룹이 학부 졸업 그룹보다 음악교과 교사 정체성이 높게 나타났다($t=3.225, p<.01$). 하위요소인 자기효능감($t=-2.914, p<.01$), 헌신($t=-3.112, p<.01$)에서도 모두 석사 졸업 이상이 학부 졸업보다 더 높게 나타났다. 대학원에 진학한 교사들은 학생의 교과 학습, 효과적인 교수학습방법, 교사의 전문성 신장 등에 대해 대학원에 진학한 동료 교사들과 함께 고민하고 연구한다(박알뜨리, 이정인, 이신혜, 2018). 이는 음악교과 교사 정체성의 전문적 측면과 사회적 측면의 향상과 관련이 있다고 볼 수 있다. 또한, 이러한 고민을 하면서 좀 더 적극적으로 수업 개선에 참여하게 되고, 교사로서의 역할과 책무에 대해 다시 한 번 고찰하는 기회를 가지게 된다(박알뜨리 외, 2018). 이는 음악교과 교사 정체성의 내적 측면인 자기효능감과 헌신의 증가로 이어지는 것으로 해석할 수 있다.

라. 전공에 따른 음악교과 교사 정체성

초등학교 교사의 전공에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 분석하기 위해, 음악교육을 전공한 그룹과 음악교육 외의 과목을 전공한 그룹으로 나누어 음악교과 교사 정체성 문항에 대한 독립표본 t 검정을 실시하였다.

먼저, 학부 전공에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이는 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 학부 전공에 따른 음악교과 교사 정체성

	변수	구분	n	\bar{X}	s	t	p	
음악교과 교사 정체성	음악교과 지식	음악교육	57	4.54	0.56	9.868***	.000	
		음악교육 외	268	3.64	0.85			
	전문적 지식	음악교육	57	4.51	0.57	8.830***	.000	
		음악교육 외	268	3.71	0.82			
	전문적 측면	음악교육	57	4.27	0.60	6.138***	.000	
		음악교육 외	268	3.70	0.83			
	전체	음악교육	57	4.43	0.49	9.347***	.000	
		음악교육 외	268	3.69	0.74			
	교원 간 관계	음악교육	57	3.39	1.09	3.521***	.000	
		음악교육 외	268	2.84	1.08			
음악교과 교사 정체성	사회적 측면	발전을 위한 상호작용	음악교육	57	3.55	0.93	8.555***	.000
		음악교육 외	268	2.35	1.08			
	전문적 권한	음악교육	57	4.50	0.71	5.524***	.000	
		음악교육 외	268	3.89	0.96			
	전체	음악교육	57	3.75	0.76	7.097***	.000	
		음악교육 외	268	2.86	0.88			
	자기효능감	음악교육	57	4.55	0.56	8.704***	.000	
		음악교육 외	268	3.77	0.84			
	내적 측면	현신	음악교육	57	4.64	0.49	12.897***	.000
		음악교육 외	268	3.50	0.97			
	전체	음악교육	57	4.59	0.48	11.586***	.000	
		음악교육 외	268	3.65	0.83			
	전체	음악교육	57	4.29	0.50	10.714***	.000	
		음악교육 외	268	3.43	0.75			

*** $p<.001$

음악교과 교사 정체성 전체 문항으로 비교했을 때, 학부 때 음악교육을 전공한 그룹과 그렇지 않은 그룹은 유의한 차이를 나타냈다($t=10.714, p<.001$). 학부 때 음악교육을 전공한 그룹이 음악교육 외 전공보다 음악교과 교사 정체성이 더 높게 나타났다.

학부 전공에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 각 요소별로 살펴보면, 먼저 전문적 측면에서는 전체($t=9.347, p<.001$), 음악교과 지식($t=9.868, p<.001$), 실천적 지식($t=8.830, p<.001$), 반성적 지식($t=6.138, p<.001$) 모두 학부 전공에 따라 유의한 차이를 보였다.

사회적 측면에서는 전체 문항과($t=7.097, p<.001$), 교원 간 관계($t=3.521, p<.001$), 발전을 위한 상호작용($t=8.555, p<.001$), 전문적 권한($t=5.524, p<.001$)에서 모두 유의한 차이를 보였다.

내적 측면에서는 전체 문항($t=11.586, p<.001$), 자기효능감($t=8.704, p<.001$), 헌신($t=12.897, p<.001$)에서 모두 유의한 차이를 보였다.

다음으로, 석사 전공에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이는 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> 석사 전공에 따른 음악교과 교사 정체성

변수	구분	n	\bar{X}	s	t	p
음악교과 교사 정체성	음악교과 지식	음악교육	49	4.60	0.55	8.432^{***} .000
		음악교육 외	83	3.62	0.78	
	전문적 측면	실천적 지식	음악교육	49	4.56	0.49
		음악교육 외	83	3.70	0.79	7.716^{***} .000
	반성적 지식	음악교육	49	4.44	0.45	6.929^{***} .000
		음악교육 외	83	3.71	0.77	

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	t	p	
전체	음악교육	49	4.53	0.39	9.075***	.000	
	음악교육 외	83	3.68	0.68			
교원 간 관계	음악교육	49	3.61	0.95	4.068***	.000	
	음악교육 외	83	2.89	1.02			
사회적 측면	발전을 위한 상호작용	음악교육	49	3.84	0.72	11.853***	.000
	음악교육 외	83	2.14	0.91			
전문적 권한	음악교육	49	4.69	0.52	7.825***	.000	
	음악교육 외	83	3.71	0.92			
전체	음악교육	49	3.99	0.59	10.757***	.000	
	음악교육 외	83	2.72	0.75			
자기효능감	음악교육	49	4.70	0.36	9.374***	.000	
	음악교육 외	83	3.71	0.84			
내적 측면	현신	음악교육	49	4.80	0.29	13.227***	.000
	음악교육 외	83	3.37	0.90			
전체	음악교육	49	4.74	0.27	12.372***	.000	
	음악교육 외	83	3.56	0.80			
전체	음악교육	49	4.46	0.35	12.581***	.000	
	음악교육 외	83	3.35	0.67			

*** $p<.001$

음악교과 교사 정체성 전체 문항으로 비교했을 때, 석사 때 음악교육을 전공한 그룹과 그렇지 않은 그룹은 유의한 차이를 나타냈다($t=12.581$, $p<.001$).

석사 전공에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 각 요소별로 살펴보면, 전문적 측면에서는 전체 문항($t=9.075$, $p<.001$), 음악교과 지식($t=8.432$, $p<.001$), 실천적 지식($t=7.716$, $p<.001$), 반성적 지식($t=6.929$, $p<.001$) 모두 석사 전공에 따라 유의한 차이를 보였다.

사회적 측면에서는 전체 문항($t=10.757, p<.001$), 교원 간 관계($t=4.068, p<.001$), 발전을 위한 상호작용($t=11.853, p<.001$), 전문적 권한($t=7.825, p<.001$) 모두 석사 전공에 따라 유의한 차이를 보였다.

내적 측면에서는 전체 문항($t=12.372, p<.001$), 자기효능감($t=9.374, p<.001$), 헌신($t=13.227, p<.001$) 모두 석사 전공에 따라 유의한 차이를 보였다. 따라서, 음악교과 교사 정체성의 전체 문항과 각 요소들에서 모두 음악교육을 석사로 전공한 그룹이 그렇지 않은 그룹보다 더 높게 나타났다.

음악교육을 학부나 대학원에서 전공한 것은 음악교과 교사 정체성 전반에 긍정적인 영향을 준 것으로 조사되었다. 이는 교사들의 음악적 지식이 음악교사 교육과 연결되면서 음악교사로서의 정체성을 형성하는 커다란 계기가 된다는 선행연구와도 관련이 있다. 음악교사 교육에서 교사들은 자신이 알고 있는 음악적 지식을 학생들에게 어떻게 하면 효과적으로 전달할 수 있을지에 대해 배우게 되는데, 이 과정에서 음악을 보는 시각이 개인적으로 수용하는 것에서 학생들과 적극적으로 소통하는 것으로 달라진다(Chua & Welch, 2021, pp. 8-9). 이는 음악교과 지식을 학생들이 이해하기 쉽게 변형하는 전문적 측면과 관련이 있다. 그리고 교사교육과정에서 동료 교사와 상호작용하고, 더 많은 배움의 기회를 갖게 된다는 점에서 사회적 측면 형성과도 연관 지을 수 있다(McClellan, 2017). 음악교사 교육을 통해 전문적 지식을 획득하게 되어 음악을 가르치는 것에 대해 자신감이 높아지고, 음악수업에 대해 가치를 인식하게 되어 내적 측면의 형성에도 기여할 수 있다(Wagoner, 2011).

5. 음악적 경험에 따른 음악교과 교사 정체성

초등학교 교사의 음악적 경험에 따른 음악교과 교사 정체성을 알아보기 위해, 교사가 임용 전과 임용 후에 정규 교육과정 외에 음악을 개인적으로 배운

경험과 음악활동을 한 경험, 그리고 이 경험들이 현재 음악수업에 끼치는 영향을 조사하였다. 다음으로 음악을 배운 경험의 음악수업에의 영향에 따라 음악교과 교사 정체성에 차이가 있는지 조사하였다.

초등학교 교사가 초·중·고 시절과 예비교사 때 배운 음악 관련 과목이 현재 음악수업에 끼치는 영향을 조사하고, 이러한 경험에 따른 음악수업에 끼치는 영향이 음악교과 교사 정체성의 차이를 나타내는지 알아보았다.

가. 음악을 배운 경험에 따른 음악교과 교사 정체성

교사들이 개인적으로 음악을 배운 경험 여부와 현재 음악수업에의 영향을 빙도분석 하였다. 이 결과에 따라 음악교과 교사 정체성에 차이가 있는지 파악하기 위해, ANOVA 및 Scheffe의 사후 검정을 실시하여 비교하였다.

1) 개인적으로 음악을 배운 경험이 음악수업에 미치는 영향

초등학교 교사가 개인적으로 음악을 배운 경험이 있는지의 여부와, 이 경험 이 음악수업에 미친 영향을 빙도분석 하였다. 음악을 개인적으로 배운 경험은 교사 임용 전과 후로 나누어 시기에 따른 차이도 조사하였다. 결과는 <표 IV-13>과 같다.

<표 IV-13> 임용 전과 후 음악을 배운 경험과 음악수업에의 영향

n=325			
항목	구분	n	%
교사 임용 전 개인적으로 음악 배운 경험	예	271	83.4
	아니오	54	16.6
교사 임용 후 개인적으로 음악 배운 경험	예	221	68.0
	아니오	104	32.0
교사 임용 전 개인적으로 배운 음악 경험 의 현재 음악수업 영향(N=271)	매우 영향이 적다	2	0.70
	영향이 적다	10	3.70
	보통이다	31	11.4
	영향이 많다	83	30.6
	매우 영향이 많다	145	53.5
교사 임용 후 개인적으로 배운 음악 경험 의 현재 음악수업 영향(N=221)	매우 영향이 적다	2	0.90
	영향이 적다	9	4.10
	보통이다	24	10.9
	영향이 많다	71	32.1
	매우 영향이 많다	115	52.0

교사 임용 전 개인적으로 음악을 배운 경험은 ‘예’ n=271(83.4%), ‘아니오’ n=54(16.6%)로, 개인적으로 음악을 배운 교사가 더 많은 것으로 나타났다. 교사 임용 후 개인적으로 음악을 배운 경험은 ‘예’ n=221(68.0%), ‘아니오’ n=104(32.0%)로, 교사 임용 후에도 음악을 배운 경험이 있는 교사가 더 많은 것으로 나타났다. 또한, 교사 임용 전이 교사가 된 후보다 음악을 배운 경험이 있는 교사의 비율이 높았다.

교사 임용 전 개인적으로 배운 음악 경험이 현재 음악수업에 미친 영향은 ‘매우 영향이 적다’ n=2(0.7%), ‘영향이 적다’ n=10(3.7%), ‘보통이다’ n=31(11.4%), ‘영향이 많다’ n=83(30.6%), ‘매우 영향이 많다’ n=145(53.5%)로,

매우 영향이 많다는 비중이 가장 높았고, 교사 임용 후 음악경험이 현재 음악 수업에 미치는 영향은 ‘매우 영향이 적다’ n=2(0.9%), ‘영향이 적다’ n=9(4.1%), ‘보통이다’ n=24(10.9%), ‘영향이 많다’ n=71(32.1%), ‘매우 영향이 많다’ n=115(52.0%)로, 역시 매우 영향이 많다는 의견이 가장 높게 나타났다. 교사 임용 전과 후에 개인적으로 배운 음악은 음악수업에서 많은 교사에게 영향을 끼치고 있었다.

2) 개인적으로 음악을 배운 경험에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이

교사들이 개인적으로 배운 음악경험이 음악교과 교사 정체성에 실제로 차이를 가져오는지 알아보기 위해, ANOVA를 실시하였다. 음악을 배운 경험이 현재 음악수업에 미치는 영향에 대한 응답 중 ‘영향이 적다’와 ‘매우 영향이 적다’를 ‘적다(a)’ 그룹으로, ‘보통이다’를 ‘보통(b)’ 그룹으로, ‘매우 영향이 많다’와 ‘영향이 많다’를 ‘많다(c)’ 그룹으로 묶은 뒤, 음악교과 교사 정체성 문항과 비교하여 측정하였다. 그리고 유의한 차이를 나타내는 변수들에 대해서 Scheffe의 사후분석을 실시하였다.

먼저, 교사 임용 전 음악을 배운 경험에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이는 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> 임용 전 음악 배운 경험에 따른 음악교과 교사 정체성

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
음악교과 지식	적다 ^a	12	3.42	0.90		
	보통 ^b	31	3.56	0.87	5.770**	.004 (b<c)
	많다 ^c	228	3.98	0.80		
실천적 지식	적다 ^a	12	3.47	0.72		
	보통 ^b	31	3.68	0.76	5.211**	.006 (a<c)
	많다 ^c	228	4.02	0.78		
전문적 측면	적다 ^a	12	3.14	0.81		
	반성적 지식	보통 ^b	3.51	0.64	11.594***	.000 (a<c)
	많다 ^c	228	3.98	0.77		
음악교과 교사 정체성	적다 ^a	12	3.33	0.68		
	전체	보통 ^b	3.58	0.64	9.647***	.000 (a<c)
	많다 ^c	228	4.00	0.69		
교원 간 관계	적다 ^a	12	2.42	1.04		
	보통 ^b	31	2.73	0.96	3.070	.048
	많다 ^c	228	3.07	1.14		
사회적 측면	발전을 위한 상호작용	적다 ^a	1.73	0.72		
	보통 ^b	31	2.15	0.93	7.743***	.000 (a<c)
	많다 ^c	228	2.74	1.17		
전문적 권한	적다 ^a	12	3.50	1.00		
	보통 ^b	31	3.66	0.85	7.989***	.000 (a<c)
	많다 ^c	228	4.19	0.86		

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
전체	적다 ^a	12	2.34	0.74		
	보통 ^b	31	2.67	0.74	8.893***	.000 (a<c)
	많다 ^c	228	3.18	0.92		
자기효능감	적다 ^a	12	3.50	1.08		
	보통 ^b	31	3.44	0.65	17.677***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	228	4.16	0.71		
내적 측면	적다 ^a	12	2.80	0.85		
	현신	보통 ^b	31	3.17	0.75	17.911*** (a, b<c)
	많다 ^c	228	3.95	0.93		
전체	적다 ^a	12	3.18	0.84		
	보통 ^b	31	3.32	0.62	20.784***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	228	4.07	0.75		
전체	적다 ^a	12	2.98	0.65		
	보통 ^b	31	3.20	0.59	15.802***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	228	3.78	0.71		

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

교사 임용 전 음악을 배운 경험이 현재 음악수업에 미치는 영향을 음악교과 교사 정체성 전체적인 문항으로 비교해 봤을 때, ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=15.802, p < .001$). 즉, 교사 임용 전 음악을 배운 경험의 음악수업에 영향이 많다고 답한 그룹이 음악교과 교사 정체성도 다른 그룹에 비해 높게 나타났다.

전문적 측면의 전체 문항에서는 ‘많다(c)’가 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다 ($F=9.647, p < .001$). 전문적 측면의 하위요소에서 반성적 지식($F=11.594, p < .001$)은 ‘많다(c)’가 ‘적다(a)’보다 높게 나타났고, 음악교과 지식은 ‘많다(c)’가 ‘보통

(b)'보다 높게 나타났으며($F=5.770, p<.01$), 실천적 지식은 '많다(c)'가 '적다(a)'보다 높게 나타났다($F=5.211, p<.01$).

사회적 측면의 전체 문항에서는 '많다(c)'가 '적다(a)'보다 높게 나타났다 ($F=8.893, p<.001$). 하위 요소에서는 발전을 위한 상호작용($F=7.743, p<.001$)과 전문적 권한($F=7.989, p<.001$)에서 '많다(c)'가 '적다(a)'보다 높게 나타났다. 교원 간 관계에서는 임용 전 음악을 배운 경험의 음악수업에 미치는 영향에 따라 유의한 차이가 나타나지 않았다.

내적 측면의 전체 문항에서는 '많다(c)'가 '보통(b)'과 '적다(a)'보다 높게 나타났다($F=20.784, p<.001$). 하위요소인 자기효능감($F=17.677, p<.001$), 혼신($F=17.911, p<.001$)에서도 '많다(c)'가 '보통(b)'과 '적다(a)'보다 높게 나타났다.

따라서, 교사 임용 전에 음악을 배운 경험이 음악수업에 많은 영향을 미쳤다고 인식한 교사들은, 그렇지 않다고 느낀 교사들보다 높은 음악교과 교사 정체성을 형성하였다. 다만, 사회적 측면의 교원 간 관계 형성은 교사 임용 전 개인적으로 음악을 배운 경험과 관련이 낮을 것이라고 해석할 수 있다.

다음으로, 교사 임용 후 음악을 배운 경험의 현재 음악수업 영향에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이는 <표 IV-15>와 같다.

<표 IV-15> 임용 후 음악 배운 경험에 따른 음악교과 교사 정체성

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	P (Scheffe)
음악교과 지식	적다 ^a	11	3.00	1.28		
	보통 ^b	24	3.69	0.96	11.560***	.000 (a<b, c)
	많다 ^c	186	4.09	0.74		
실천적 지식	적다 ^a	11	3.39	1.26		
	보통 ^b	24	3.54	0.93	10.685***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	186	4.14	0.70		
전문적 측면	적다 ^a	11	3.24	1.06		
	보통 ^b	24	3.56	0.81	10.346***	.000 (a<c)
	많다 ^c	186	4.06	0.72		
음악교과 교사 정체성	적다 ^a	11	3.24	1.13		
	전체	보통 ^b	3.58	0.75	13.703***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	186	4.10	0.63		
교원 간 관계	적다 ^a	11	2.27	0.93		
	보통 ^b	24	2.50	1.04	8.657***	.000 (a<c)
	많다 ^c	186	3.23	1.06		
사회적 측면	발전을 위한 상호작용	적다 ^a	1.68	0.92		
	보통 ^b	24	2.19	0.96	11.436***	.000 (a<c)
	많다 ^c	186	2.95	1.11		
전문적 권한	적다 ^a	11	3.59	1.22		
	보통 ^b	24	4.00	0.71	3.853	.023
	많다 ^c	186	4.23	0.79		

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
전체	적다 ^a	11	2.31	0.83		
	보통 ^b	24	2.72	0.74	12.745***	.000 (a<c)
	많다 ^c	186	3.34	0.85		
자기효능감	적다 ^a	11	3.59	1.11		
	보통 ^b	24	3.67	0.84	8.856***	.000 (a<c)
	많다 ^c	186	4.20	0.68		
내적 측면	적다 ^a	11	2.73	0.81		
	현신	보통 ^b	3.39	1.19	20.612***	.000 (a<b<c)
	많다 ^c	186	4.13	0.79		
전체	적다 ^a	11	3.20	0.86		
	보통 ^b	24	3.54	0.94	16.564***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	186	4.17	0.67		
전체	적다 ^a	11	2.95	0.80		
	보통 ^b	24	3.31	0.75	17.450***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	186	3.90	0.65		

*** $p<.001$

교사 임용 후 음악을 배운 경험이 현재 음악수업에 미치는 영향을 음악교과 교사 정체성 전체적인 문항으로 비교해 봤을 때, ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=17.450, p<.001$). 즉, 교사 임용 후 음악을 배운 경험이 음악수업에 미치는 영향이 많다고 답한 그룹이 음악교과 교사 정체성도 다른 그룹에 비해 높게 나타났다.

전문적 측면의 전체 문항에서는 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=13.703, p<.001$). 하위 요소인 실천적 지식($F=10.685, p<.001$)은 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다. 반성적 지식($F=10.346,$

$p<.001$)은 ‘많다(c)’가 ‘적다(a)’보다 높게 나타났고, 음악교과 지식은 ‘많다(c)’와 ‘보통(b)’이 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=11.560, p<.001$).

사회적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’가 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다 ($F=12.745, p<.001$). 하위요소인 교원 간 관계($F=8.657, p<.001$), 발전을 위한 상호작용($F=11.436, p<.001$)에서도 ‘많다(c)’가 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다. 다만, 전문적 권한은 교사 임용 후 음악을 배운 경험의 현재 음악수업에 미치는 영향에 따라 음악교과 교사 정체성에서 유의한 차이가 발견되지 않았다.

내적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=16.564, p<.001$). 하위요소인 자기효능감은 ‘많다(c)’가 ‘적다(a)’보다 높게 나타났고($F=8.856, p<.001$), 헌신은 ‘많다(c)’, ‘보통(b)’, ‘적다(a)’ 순으로 높게 나타났다($F=20.612, p<.001$).

따라서, 교사 임용 후에 음악을 배운 경험이 음악수업에 많은 영향을 미쳤다고 인식한 교사들은, 그렇지 않다고 느낀 교사들보다 높은 음악교과 교사 정체성을 형성하였다. 다만, 사회적 측면의 전문적 권한은 교사 임용 후 개인적으로 음악을 배운 경험과 관련이 낮을 것이라고 해석할 수 있다.

나. 음악활동 경험에 따른 음악교과 교사 정체성

초등학교 교사의 음악활동 경험에 따른 음악교과 교사 정체성을 알아보기 위해, 교사들의 음악활동 경험 여부와 음악활동의 종류, 현재 음악수업에의 영향을 조사하였다. 이 결과에 따라 음악교과 교사 정체성에 차이가 있는지 파악하기 위해, ANOVA 및 Scheffe의 사후 검정을 실시하여 비교하였다.

1) 음악활동 경험이 음악수업에 미치는 영향

교사 임용 전과 임용 후에 음악활동을 한 경험의 유무와, 이 경험이 현재

음악수업에 미친 영향을 빈도분석으로 조사하였다. 조사 결과는 표 <IV-16>과 같다.

<표 IV-16> 임용 전과 후 음악활동 경험과 음악수업에의 영향

n=325			
항목	구분	n	%
교사 임용 전 음악활동 경험 (복수응답 n=415)	성악(합창, 중창, 독창 등)	138	33.2
	서양기악(오케스트라, 기악합주, 밴드, 악기연주 등)	149	35.9
	국악기악(풍물놀이, 국악합주, 국악기연주 등)	50	12.0
	없음	69	16.6
기타		9	2.20
교사 임용 후 음악활동 경험 (복수응답 n=361)	성악(합창, 중창, 독창 등)	59	16.3
	서양기악(오케스트라, 기악합주, 밴드, 악기연주 등)	137	38.0
	국악기악(풍물놀이, 국악합주, 국악기연주 등)	64	17.7
	없음	84	23.3
기타		17	9.90
교사 임용 전 음악활동 경험의 현재 음악수업 영향(n=256)	매우 영향이 적다	3	1.20
	영향이 적다	13	5.10
	보통이다	36	14.1
	영향이 많다	78	30.5
매우 영향이 많다		126	49.2
교사 임용 후 음악활동 경험의 현재 음악수업 영향(n=241)	매우 영향이 적다	5	2.10
	영향이 적다	15	6.20
	보통이다	36	14.9
	영향이 많다	75	31.1
매우 영향이 많다		110	45.6

음악활동에 참여한 경험이 있는 교사들은 임용 전 n=256(78.8%), 임용 후 n=241(74.2%)로, 많은 교사들이 임용 전과 후 음악활동에 참여하였으며, 임용 전에 좀 더 많은 교사가 음악활동에 참여한 것으로 나타났다. 교사 임용 전에 경험한 음악활동은 서양기악 활동(오케스트라, 기악합주, 밴드 등) n=149(35.9%), 성악(합창, 중창, 독창 등) n=138(33.2%), 국악기악(蛩물놀이, 국악합주, 국악기연주 등) n=50(12.0%), 기타 n=9(2.2%) 순으로 나타났다. 기타 의견에는 작곡 발표회, 지휘 등이 있었다.

교사 임용 후에 경험한 음악활동은 서양기악 활동(오케스트라, 기악합주, 밴드 등) n=137(38.0%), 국악기악(蛩물놀이, 국악합주, 국악기연주 등) n=64(17.7%), 성악(합창, 중창, 독창 등) n=59(16.3%), 기타 n=17(9.9%) 순으로 나타났다. 기타 의견에는 작곡 연구회, 뮤지컬, 지휘, 음악축제 참여 등이 있었다.

교사 임용 전 음악활동 경험이 현재 음악수업에 주는 영향의 정도는 ‘매우 영향이 적다’ n=3(1.2%), ‘영향이 적다’ n=13(5.1%), ‘보통이다’ n=36(14.1%), ‘영향이 많다’ n=78(30.5%), ‘매우 영향이 많다’ n=126(49.2%)으로 나타났다. 그리고 교사 임용 후 음악경험은 ‘매우 영향이 적다’ n=5(2.1%), ‘영향이 적다’ n=15(6.2%), ‘보통이다’ n=36(14.9%), ‘영향이 많다’ n=75(31.1%), ‘매우 영향이 많다’ n=110(45.6%)으로 조사되었다. 즉, 초등학교 교사들은 자신이 교사가 되기 전후로 경험한 음악활동이 음악수업에 많은 영향을 미치는 것으로 인식하였다.

초등학교 교사들은 교사 임용 전후에 서양기악 활동을 가장 많이 경험하였으며, 전반적으로 국악보다는 서양 음악활동을 많이 한 것으로 나타났다. 하지만 교사가 되기 전과 후의 음악활동 종류의 비중 변화를 살펴보면, 국악기악 활동의 비중은 임용 전보다 임용 후 증가한 것을 알 수 있다. 그리고 기타 의견의 비중도 늘어났는데, 이는 교사가 된 후 가창과 기악 뿐 아니라 창작, 지

휘 등 보다 넓은 음악활동 영역에 관심을 갖는 교사들이 증가했다는 것을 보여준다.

2) 음악활동 경험에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이

음악활동을 한 경험에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 알아보기 위해, ANOVA를 실시하였다. 음악활동 경험이 현재 음악수업에 미치는 영향에 대한 응답 중 ‘영향이 적다’와 ‘매우 영향이 적다’를 ‘적다(a)’ 그룹으로, ‘보통이다’를 ‘보통(b)’ 그룹으로, ‘매우 영향이 많다’와 ‘영향이 많다’를 ‘많다(c)’ 그룹으로 묶은 뒤, 음악교과 교사 정체성 문항과 비교하여 측정하였다. 그리고 유의한 차이를 나타내는 변수들에 대해서 Scheffe의 사후분석을 실시하였다.

교사 임용 전 음악활동 경험이 현재 음악수업에 끼치는 영향을 음악교과 교사 정체성과 비교한 결과는 <표 IV-17>과 같다.

<표 IV-17> 임용 전 음악활동에 따른 음악교과 교사 정체성

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
음악교과 지식	적다 ^a	16	3.41	0.93	14.245*** (a, b<c)	.000
	보통 ^b	36	3.44	0.75		
	많다 ^c	204	4.06	0.75		
음악교과 교사 정체성	전문적 측면	적다 ^a	16	3.73	0.90	.003 (a, b<c)
		보통 ^b	36	3.57	0.83	
		많다 ^c	204	4.04	0.77	
	반성적 지식	적다 ^a	16	3.40	0.89	.000 (a, b<c)
		보통 ^b	36	3.40	0.82	
		많다 ^c	204	4.00	0.75	

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
전체	적다 ^a	16	3.52	0.83		
	보통 ^b	36	3.48	0.75	12.900***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	204	4.03	0.66		
교원 간 관계	적다 ^a	16	2.56	0.87		
	보통 ^b	36	2.67	0.84	3.635	.028
	많다 ^c	204	3.09	1.14		
사회적 측면	발전을 위한 상호작용	적다 ^a	1.75	0.86		
	보통 ^b	36	2.37	0.93	9.069***	.000 (a<c)
	많다 ^c	204	2.82	1.13		
전문적 권한	적다 ^a	16	3.69	1.11		
	보통 ^b	36	3.65	0.90	8.605***	.000 (b<c)
	많다 ^c	204	4.22	0.84		
전체	적다 ^a	16	2.44	0.72		
	보통 ^b	36	2.76	0.71	10.066***	.000 (a<c)
	많다 ^c	204	3.24	0.89		
내적 측면	자기효능감	적다 ^a	3.33	1.00		
	보통 ^b	36	3.46	0.75	22.642***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	204	4.18	0.69		
현신	적다 ^a	16	2.84	0.81		
	보통 ^b	36	3.28	0.77	20.815***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	204	3.99	0.90		

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
전체	적다 ^a	16	3.11	0.82	25.821*** (a, b<c)	.000
	보통 ^b	36	3.38	0.69		
	많다 ^c	204	4.09	0.72		
전체	적다 ^a	16	3.03	0.75	19.263*** (a, b<c)	.000
	보통 ^b	36	3.23	0.64		
	많다 ^c	204	3.82	0.69		

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

음악교과 교사 정체성 전체적인 문항으로 비교해 봤을 때, ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=19.263, p < .001$). 즉, 교사 임용 전 음악활동 경험에 음악수업에 미치는 영향이 많다고 답한 그룹이 음악교과 교사 정체성도 다른 그룹에 비해 높게 나타났다.

전문적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=12.900, p < .001$). 하위 요소인 음악교과 지식($F=14.245, p < .001$), 실천적 지식($F=5.965, p < .01$), 반성적 지식($F=12.669, p < .001$)도 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다.

사회적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’가 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=10.066, p < .001$). 하위 요소인 발전을 위한 상호작용($F=9.069, p < .001$)은 ‘많다(c)’가 ‘적다(a)’보다 높게 나타났고, 전문적 권한은 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’보다 높게 나타났다($F=8.605, p < .001$). 단, 교원 간 관계에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

내적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=25.821, p < .001$). 하위 요소인 자기효능감($F=22.642, p < .001$), 혼신($F=20.815, p < .001$)도 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다. 즉,

음악교과 교사 정체성의 사회적 측면 하위요소인 교원 간 관계를 제외하고 유의한 차이가 나타났다.

다음으로, 교사 임용 후 음악활동에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이는 <표 IV-18>과 같다.

<표 IV-18> 임용 후 음악활동에 따른 음악교과 교사 정체성

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
음악교과 교사 정체성	음악교과 지식	적다 ^a	20	3.38	0.86	
		보통 ^b	36	3.42	0.91	19.587*** .000 (a, b<c)
		많다 ^c	185	4.12	0.70	
	실천적 지식	적다 ^a	20	3.50	0.96	
		보통 ^b	36	3.42	0.87	15.994*** .000 (a, b<c)
		많다 ^c	185	4.11	0.72	
	전문적 측면	적다 ^a	20	3.42	0.82	
		보통 ^b	36	3.37	0.84	16.998*** .000 (a, b<c)
		많다 ^c	185	4.05	0.71	
	전체	적다 ^a	20	3.44	0.77	
		보통 ^b	36	3.40	0.78	22.222*** .000 (a, b<c)
		많다 ^c	185	4.09	0.62	
	교원 간 관계	적다 ^a	20	2.28	0.80	
		보통 ^b	36	2.54	0.97	12.670*** .000 (a, b<c)
		많다 ^c	185	3.24	1.08	
	사회적 측면	발전을 위한 상호작용	적다 ^a	20	1.55	0.77
		보통 ^b	36	2.30	1.02	19.588*** .000 (a<b<c)
		많다 ^c	185	2.96	1.10	

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
전문적 권한	적다 ^a	20	3.63	1.11		
	보통 ^b	36	3.82	0.71	7.016**	.001 (a<c)
	많다 ^c	185	4.22	0.84		
전체	적다 ^a	20	2.25	0.70		
	보통 ^b	36	2.74	0.78	21.106***	.000 (a<b<c)
	많다 ^c	185	3.35	0.86		
자기효능감	적다 ^a	20	3.58	0.98		
	보통 ^b	36	3.53	0.76	17.420***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	185	4.20	0.68		
내적 측면	적다 ^a	20	2.78	0.86		
	보통 ^b	36	3.26	0.83	34.488***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	185	4.11	0.84		
전체	적다 ^a	20	3.22	0.85		
	보통 ^b	36	3.40	0.75	29.260***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	185	4.16	0.69		
전체	적다 ^a	20	3.00	0.73		
	보통 ^b	36	3.21	0.71	29.244***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	185	3.90	0.65		

** p<.01 *** p<.001

음악교과 교사 정체성 전체적인 문항으로 비교해 봤을 때, ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=29.244, p<.001$). 즉, 교사 임용 후 음악활동 경험이 음악수업에 영향이 많다고 답한 그룹이 음악교과 교사 정체성도 다른 그룹에 비해 높게 나타났다.

전문적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=22.222, p<.001$). 하위 요소인 음악교과 지식($F=19.587, p<.001$), 실천

적 지식($F=15.994, p<.001$), 반성적 지식($F=16.998, p<.001$)은 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다.

사회적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’, ‘보통(b)’, ‘적다(a)’ 순으로 높게 나타났다($F=21.106, p<.001$). 하위 요소인 발전을 위한 상호작용($F=19.588, p<.001$)은 ‘많다(c)’, ‘보통(b)’, ‘적다(a)’ 순으로 높게 나타났고, 교원 간 관계는 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났으며($F=12.670, p<.001$), 전문적 권한은 ‘많다(c)’가 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=7.016, p<.01$).

내적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=29.260, p<.001$). 하위 요소인 자기효능감($F=17.420, p<.001$), 혼신($F=34.488, p<.001$)도 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다. 따라서, 교사 임용 후 음악활동 경험이 음악수업에 영향이 많다고 답한 그룹이 그렇지 않은 그룹보다 전문적, 사회적, 내적 측면과 하위 요소에서 음악교과 교사 정체성이 모두 높게 나타났다.

다. 학교에서 배운 음악과목에 따른 음악교과 교사 정체성

초등학교 교사들이 초등학교와 중학교, 고등학교 때 정규 교육과정으로 배운 음악과목이나, 학부에서 들은 음악 관련 과목들이 음악교과 교사 정체성에 얼마나 영향을 주는지 조사하였다. 학교에서 배운 음악과목이 현재 음악수업을 하는데 얼마나 영향을 미치는지 빈도분석으로 조사하였다. 이러한 영향 인식이 음악교과 교사 정체성에 차이를 가져오는지 알아보기 위해 ANOVA와 Scheffe의 사후분석을 실시하였다.

1) 학교에서 배운 음악과목이 현재 음악수업에 미치는 영향

초등학교 교사들이 학창 시절에 배운 음악과목이 현재 음악수업을 할 때 얼

마나 영향을 끼쳤는지 알아보기 위해, ‘매우 영향이 적다’에서 ‘매우 영향이 많다’ 까지 5점 리커트 척도를 활용하여 조사하였다. 조사한 내용은 빈도분석 을 실시하여 결과를 측정하였다. 결과는 <표 IV-19>와 같다.

<표 IV-19> 학교에서 배운 음악과목이 현재 음악수업에 미치는 영향

n=325

항목	구분	n	%
초·중·고 때 배운 음악과목의 현재 음악수업 영향	매우 영향이 적다	14	4.30
	영향이 적다	28	8.60
	보통이다	78	24.0
	영향이 많다	126	38.8
	매우 영향이 많다	79	24.3
학부 때 배운 음악 관련 과목의 현재 음악수업 영향	매우 영향이 적다	16	4.90
	영향이 적다	41	12.6
	보통이다	80	24.6
	영향이 많다	123	37.8
	매우 영향이 많다	65	20.0

초·중·고 때 배운 음악과목의 현재 음악수업 영향은 ‘매우 영향이 적다’ n=14(4.3%), ‘영향이 적다’ n=28(8.6%), ‘보통이다’ n=78(24.0%), ‘영향이 많다’ n=126(38.8%), ‘매우 영향이 많다’ n=79(24.3%)로 나타났다. 학부 때 배운 음악 관련 과목의 현재 음악수업 영향은 ‘매우 영향이 적다’ n=16(4.9%), ‘영향이 적다’ n=41(12.6%), ‘보통이다’ n=80(24.6%), ‘영향이 많다’ n=123(37.8%), ‘매우 영향이 많다’ n=65(20.0%)로 나타났다.

이 문항은 초등학교 교사가 임용되기 전에 공식적으로 받은 음악교육에 대한 현재 음악수업에의 영향을 조사한 것으로, 초·중·고와 학부 때 배운 음악과목은 대체로 영향이 많다는 의견이 나왔다. 하지만, 영향이 적거나 보통이라는

의견도 초중고 36.9%, 학부 때 42.1%로 비율이 적지 않았다.

2) 학교에서 배운 음악과목에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이

학교에서 배운 음악과목에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 알아보기 위해, ANOVA를 실시하였다. 학교에서 음악과목이 현재 음악수업에 미치는 영향에 대한 응답 중 ‘영향이 적다’와 ‘매우 영향이 적다’를 ‘적다(a)’ 그룹으로, ‘보통이다’를 ‘보통(b)’ 그룹으로, ‘매우 영향이 많다’와 ‘영향이 많다’를 ‘많다(c)’ 그룹으로 묶은 뒤, 음악교과 교사 정체성 문항과 비교하여 측정하였다. 그리고 유의한 차이를 나타내는 변수들에 대해서 Scheffe의 사후분석을 실시하였다.

초·중·고 때 배운 음악과목에 따른 음악교과 교사 정체성은 <표 IV-20>과 같다.

<표 IV-20> 초·중·고 때 배운 음악과목에 따른 음악교과 교사 정체성

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
음악교과 지식	적다 ^a	42	3.15	0.99		
	보통 ^b	78	3.63	0.87	20.317***	.000 (a<b<c)
	많다 ^c	205	4.00	0.77		
음악교과 교사 정체성	적다 ^a	42	3.36	0.85		
	전문적 측면	실천적 지식	보통 ^b	3.66	0.86	14.857***
			많다 ^c	4.03	0.78	.000 (a, b<c)
반성적 지식	적다 ^a	42	3.35	0.87		
	보통 ^b	78	3.59	0.77	14.583***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	205	3.97	0.78		

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
교원 간 관계	적다 ^a	42	3.30	0.78		
	보통 ^b	78	3.63	0.73	20.511***	.000 (a<b<c)
	많다 ^c	205	4.00	0.69		
사회적 측면	적다 ^a	42	2.50	1.05		
	보통 ^b	78	2.89	1.01	4.367	.013
	많다 ^c	205	3.04	1.13		
사회적 측면	발전을 위한 상호작용	적다 ^a	42	1.92	0.97	
	보통 ^b	78	2.32	1.14	13.073***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	205	2.79	1.13		
전문적 권한	적다 ^a	42	3.51	1.20		
	보통 ^b	78	3.82	0.96	10.629***	.000 (a<c)
	많다 ^c	205	4.16	0.84		
내적 측면	적다 ^a	42	2.46	0.87		
	보통 ^b	78	2.84	0.88	13.875***	.000 (a<b, c)
	많다 ^c	205	3.20	0.89		
내적 측면	자기효능감	적다 ^a	42	3.03	1.02	
	보통 ^b	78	3.74	0.79	40.290***	.000 (a<b<c)
	많다 ^c	205	4.15	0.69		
내적 측면	현신	적다 ^a	42	2.82	0.98	
	보통 ^b	78	3.55	0.99	25.823***	.000 (a<b<c)
	많다 ^c	205	3.93	0.90		

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
전체	적다 ^a	42	2.94	0.92	38.198*** (a<b<c)	.000 (a<b<c)
	보통 ^b	78	3.65	0.82		
	많다 ^c	205	4.05	0.73		
전체	적다 ^a	42	2.90	0.80	28.583*** (a<b<c)	.000 (a<b<c)
	보통 ^b	78	3.40	0.73		
	많다 ^c	205	3.78	0.71		

*** $p<.001$

음악교과 교사 정체성 전체적인 문항으로 비교해 봤을 때, ‘많다(c)’, ‘보통(b)’, ‘적다(a)’ 순으로 높게 나타났다($F=28.583, p<.001$). 즉, 학창 시절 배운 과목의 영향이 많다고 답한 그룹이 음악교과 교사 정체성도 높게 나타났다.

전문적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’, ‘보통(b)’, ‘적다(a)’ 순으로 높게 나타났다($F=20.511, p<.001$). 하위 요소인 음악교과 지식($F=20.317, p<.001$)은 ‘많다(c)’, ‘보통(b)’, ‘적다(a)’ 순으로 높게 나타났고, 실천적 지식($F=14.857, p<.001$), 반성적 지식($F=14.583, p<.001$)은 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다.

사회적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’와 ‘보통(b)’이 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=13.875, p<.001$). 하위 요소인 전문적 권한($F=10.629, p<.001$)은 ‘많다(c)’가 ‘적다(a)’보다 높게 나타났으며, 발전을 위한 상호작용은 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=13.073, p<.001$). 교원 간 관계는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

내적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’, ‘보통(b)’, ‘적다(a)’ 순으로 높게 나타났다($F=38.198, p<.001$). 하위 요소인 자기효능감($F=40.290, p<.001$), 현신($F=25.823, p<.001$)은 ‘많다(c)’, ‘보통(b)’, ‘적다(a)’ 순으로 높게 나타났다.

따라서, 초중고 때 배운 음악과목이 현재 음악수업에 많은 영향을 준다고 언급한 교사들의 음악교과 교사 정체성은 그렇지 않다고 답한 그룹에 비해 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 볼 수 있다. 단, 음악교과 교사 정체성의 사회적 측면 중 교원 간 관계는 초중고 때 배운 음악과목에 영향을 받지 않는 것으로 해석할 수 있다.

다음으로, 학부 때 배운 음악과목에 따른 음악교과 교사 정체성은 <표 IV-21>과 같다.

<표 IV-21> 학부 때 배운 음악과목에 따른 음악교과 교사 정체성

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
음악교과 교사 정체성	음악교과 지식	적다 ^a	57	3.25	0.89	.000 (a, b<c)
		보통 ^b	80	3.52	0.88	
		많다 ^c	188	4.09	0.75	
	실천적 지식	적다 ^a	57	3.36	0.88	.000 (a, b<c)
		보통 ^b	80	3.65	0.81	
		많다 ^c	188	4.09	0.75	
	전문적 측면	적다 ^a	57	3.36	0.81	.000 (a, b<c)
		보통 ^b	80	3.52	0.85	
		많다 ^c	188	4.05	0.72	
	전체	적다 ^a	57	3.34	0.73	.000 (a, b<c)
		보통 ^b	80	3.57	0.73	
		많다 ^c	188	4.07	0.66	

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	F	p (Scheffe)
교원 간 관계	적다 ^a	57	2.33	1.09		
	보통 ^b	80	2.80	0.95	14.676***	.000 (a<b, c)
	많다 ^c	188	3.18	1.09		
사회적 측면	적다 ^a	57	1.81	0.93		
	보통 ^b	80	2.30	1.02	25.882***	.000 (a<b<c)
	많다 ^c	188	2.90	1.13		
전문적 권한	적다 ^a	57	3.57	1.17		
	보통 ^b	80	3.83	0.84	12.197***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	188	4.20	0.86		
전체	적다 ^a	57	2.38	0.84		
	보통 ^b	80	2.81	0.76	28.247***	.000 (a<b<c)
	많다 ^c	188	3.30	0.89		
자기 효능감	적다 ^a	57	3.33	1.00		
	보통 ^b	80	3.66	0.77	31.882***	.000 (a<b<c)
	많다 ^c	188	4.19	0.70		
내적 측면	적다 ^a	57	3.08	1.04		
	보통 ^b	80	3.31	0.90	34.117***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	188	4.05	0.88		
전체	적다 ^a	57	3.22	0.94		
	보통 ^b	80	3.50	0.76	38.558***	.000 (a, b<c)
	많다 ^c	188	4.13	0.73		
전체	적다 ^a	57	3.01	0.76		
	보통 ^b	80	3.31	0.68	40.099***	.000 (a<b<c)
	많다 ^c	188	3.86	0.70		

*** p<.001

음악교과 교사 정체성 전체적인 문항으로 비교해 봤을 때, ‘많다(c)’, ‘보통(b)’, ‘적다(a)’ 순으로 높게 나타났다($F=40.099, p<.001$). 즉, 학부 때 배운 과목의 영향이 많다고 답한 그룹이 음악교과 교사 정체성도 높게 나타났다.

전문적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=32.170, p<.001$). 하위 요소인 음악교과 지식($F=29.658, p<.001$), 실천적 지식($F=22.105, p<.001$), 반성적 지식($F=24.395, p<.001$)에서도 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다.

사회적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’, ‘보통(b)’, ‘적다(a)’ 순으로 높게 나타났다($F=28.247, p<.001$). 하위 요소인 발전을 위한 상호작용($F=25.882, p<.001$)은 ‘많다(c)’, ‘보통(b)’, ‘적다(a)’ 순으로 높게 나타났고, 교원 간 관계는 ‘많다(c)’와 ‘보통(b)’이 ‘적다(a)’보다 높게 나타났으며($F=14.676, p<.001$), 전문적 권한은 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=12.197, p<.001$).

내적 측면 전체 문항에서는 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났다($F=38.558, p<.001$). 하위 요소인 혼신($F=34.117, p<.001$)은 ‘많다(c)’가 ‘보통(b)’과 ‘적다(a)’보다 높게 나타났고, 자기효능감은 ‘많다(c)’, ‘보통(b)’, ‘적다(a)’ 순으로 높게 나타났다($F=31.882, p<.001$).

따라서, 학부 때 배운 음악과목이 음악수업에 영향이 많다고 답한 교사 그룹은 그렇지 않은 그룹보다 음악교과 교사 정체성이 높게 나타났다고 볼 수 있다. 교원 간 관계는 초·중·고 때와 달리 학부 때 배운 음악과목에서는 유의한 차이를 보였다. 이는 학부 때 배우는 음악과목을 통해 음악수업에 긍정적인 영향을 받은 교사들이 학교 현장에서 음악수업과 관련하여 더욱 활발한 상호작용을 할 가능성이 높다는 것으로 해석할 수 있다.

6. 음악수업 경험에 따른 음악교과 교사 정체성

교사들이 음악교과 교사 정체성을 형성하게 되는 가장 큰 요인 중 하나는 학교 현장에서의 음악수업 경험을 통해서이다(Carrillo, Bauguley, & Vilar, 2015). 음악수업 경험이 초등학교 교사들의 음악교과 교사 정체성에 어떠한 영향을 미치는지를 조사하기 위해서 음악수업 형태에 따른 음악교과 교사 정체성을 비교하였다.

우리나라 초등학교의 특성상 많은 교사들이 학급담임으로 음악수업을 하고, 학교에 따라서는 음악전담으로 수업을 하는 경우도 있다. 최근의 선행연구들에서는, 우리나라 초등학교 교사들이 음악전담으로 수업을 하면서 겪는 어려움에 대해 고찰하고 있다(권덕원 외, 2020). 하지만 많은 초등학교 교사들이 학급담임으로도 음악수업을 경험하고 있기 때문에, 두 수업 형태에 대한 교사들의 인식과 정체성 형성에 대해서 비교가 필요하다. 따라서, 학급담임 또는 음악전담의 형태로 수업을 하는 것에 대한 선호도와 이에 따른 정체성 차이를 조사하였다.

가. 학급담임 또는 음악전담에 따른 음악교과 교사 정체성

초등학교 교사들이 담임 또는 전담 중 어떤 형태로 주로 음악수업을 하였고, 두 형태 모두 수업 경험이 있을 때 어떤 수업 형태를 더 선호하는지 빈도 분석 하였다. 또한, 담임 또는 전담으로 음악수업을 하는 것을 선호하는 이유를 5지선다형 객관식 문항으로 조사하여 빈도분석 하였다.

1) 경험한 음악수업 형태

초등학교 교사들이 경험한 음악수업 형태는 <표 IV-22>와 같다.

<표 IV-22> 경험한 음악수업 형태

n=325

항목	구분	n	%
경험한 음악수업 형태	학급담임, 음악전담 모두	142	43.7
	학급담임	176	54.2
	음악전담	7	2.20

경험한 음악수업 형태는 학급담임, 음악전담 모두 n=142(43.7%), 학급담임 n=176(54.2%), 음악전담 n=7(2.2%)로 나타났다. 응답자 중 절반 넘는 교사들이 학급담임으로만 음악수업을 하였고, 담임과 전담 모두 경험한 비율도 절반 가까이 되었다. 다만, 음악전담으로만 수업을 한 경우는 매우 소수로, 대부분의 초등학교 교사들은 학급담임으로서 음악수업을 경험한 것으로 조사되었다.

2) 선호하는 음악수업 형태

<표 IV-22>에서 학급담임과 음악전담을 모두 경험한 교사를 대상으로, 선호하는 음악수업 형태를 조사하였다. 초등학교 교사들이 선호하는 음악수업 경험 형태는 <표 IV-23>과 같다.

<표 IV-23> 선호하는 음악수업 형태

n=142

항목	구분	n	%
선호하는 음악수업 형태	학급담임	51	35.9
	음악전담	91	64.1

선호하는 음악수업 형태는 학급담임 n=51(35.9%), 음악전담 n=91(64.1%)로, 음악수업을 할 때 음악전담의 형태를 보다 선호하는 것으로 나타났다.

3) 학급담임 또는 음악전담으로 음악수업 하는 것을 선호하는 이유

초등학교 교사들이 학급담임 또는 전담으로 음악수업 하는 것을 선호하는 이유는 <표 IV-24>와 같다.

<표 IV-24> 담임 또는 전담으로의 음악수업을 선호하는 이유

n=142

항목	구분	n	%
학급담임으로 음악수업 하는 것을 선호하는 이유(n=51)	원활한 학생 지도	43	84.3
	원활한 동료 교사와의 상호작용	3	5.90
	음악실 등 음악전담을 위한 환경 부족	1	2.00
	성과급·근무 평가 등의 불이익을 받지 않기 위함	0	0.00
	기타	4	7.80
음악전담으로 음악수업 하는 것을 선호하는 이유(n=91)	충실한 음악수업 교재연구	82	90.1
	음악수업에 대한 만족감	5	5.50
	다른 업무(생활지도 등)가 적음	4	4.40
	개인적인 사정(육아, 질병 등)	0	0.00
	기타	0	0.00

음악전담으로 음악수업 하는 것을 선호하는 이유는 음악수업을 위한 교재연구를 충실히 할 수 있기 때문에 n=82(90.1%), 음악수업에 대한 만족감을 느낄 수 있기 때문에 n=5(5.5%), 음악수업 외에 다른 업무(생활지도 등)가 적기 때문에 n=4(4.4%)로 나타났다. 따라서 음악전담을 선호하는 것은 대부분 음악수업에 대한 준비 및 연구 시간의 확보 때문인 것으로 드러났다.

학급담임으로 음악수업 하는 것을 선호하는 이유는 학생지도를 원활하게 할 수 있음 n=43(84.3%), 동료 교사와 상호작용을 원활하게 할 수 있음 n=3(5.9%), 음악실 등 음악전담을 위한 환경이 부족하기 때문에 n=1(2.0%), 성과급이나 근무 평가 등의 불이익을 받지 않기 위해서 n=0(0.0%), 기타

n=4(7.8%)로 나타났다. 초등학교에서는 대부분 학급담임을 맡아서 학생들을 가르치게 되므로, 학생들의 생활지도와 연계하여 음악수업을 보다 효과적으로 할 수 있다는 점에서 선호한다는 응답이 높게 나타났다고 볼 수 있다.

4) 선호하는 음악수업 형태에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이

학급담임 또는 음악전담의 음악수업 형태 중 선호하는 유형에 따라 음악교과 교사 정체성의 차이가 있는지 알아보기 위해 독립표본 *t*검정을 실시하였다. 조사 결과는 <표 IV-25>와 같다.

<표 IV-25> 선호하는 음악수업에 따른 음악교과 교사 정체성

변수	구분	n	\bar{X}	s	t	p	
음악교과 교사 정체성	음악교과 지식	학급담임	51	3.94	0.86	-0.399	.690
		음악전담	91	4.00	0.83		
	전문적 측면	학급담임	51	4.11	0.86	0.485	.628
		음악전담	91	4.04	0.75		
	반성적 측면	학급담임	51	4.00	0.79	0.136	.892
		음악전담	91	3.98	0.76		
	전체	학급담임	51	4.03	0.75	0.141	.888
		음악전담	91	4.01	0.68		
	교원 간 관계	학급담임	51	3.09	1.26	0.243	.808
		음악전담	91	3.04	1.11		
사회적 측면	발전을 위한 상호작용	학급담임	51	2.88	1.32	0.375	.708
		음악전담	91	2.80	1.18		
	전문적 권한	학급담임	51	4.41	0.75	1.193	.235
		음악전담	91	4.25	0.81		

<표 계속>

변수	구분	n	\bar{X}	s	t	p	
전체	학급담임	51	3.31	0.99	0.564	.574	
	음악전담	91	3.22	0.93			
자기효능감	학급담임	51	4.10	0.86	-0.286	.775	
	음악전담	91	4.14	0.81			
내적 측면	현신	학급담임	51	3.94	1.10	-0.446	.656
		음악전담	91	4.02	1.00		
전체	학급담임	51	4.03	0.91	-0.387	.699	
	음악전담	91	4.09	0.86			
전체	학급담임	51	3.82	0.82	0.064	.949	
	음악전담	91	3.81	0.77			

선호하는 음악수업 형태에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이를 전체 문항과 세부 요소별로 분석해 봤을 때, 모두 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다($p>.01$). 따라서 선호하는 음악수업 형태와 상관없이 비슷한 수준의 음악교과 교사 정체성을 보였다고 할 수 있다.

나. 초등학교 교사들의 음악수업에 대한 인식

초등학교 교사의 음악수업 경험에 따른 음악교과 교사 정체성을 알아보기 위하여, 초등학교 음악수업에서 가장 긍정적으로 느끼는 부분과 어려움을 느끼는 점에 대해 조사하였다. 분석 결과는 <표 IV-26>과 같다.

<표 IV-26> 초등학교 교사들의 음악수업에 대한 인식

n=325

항목	구분	n	%
좋은 점	음악을 가르치는 것 자체에 대한 즐거움	79	24.3
	교사 자신의 음악적 역량 향상	8	2.50
	학생들의 음악적 성장에 대한 보람	22	6.80
	학생들이 음악활동에 흥미를 느끼게 함	162	49.8
	음악을 통한 학생들의 바른 인성 함양	52	16.0
	기타	2	0.60
힘든 점	음악지도 시간의 부족	25	7.70
	학생들의 음악교과에 대한 흥미 부족	55	16.9
	교사 자신이 음악교과에 전문성 부족을 느낌	120	36.9
	음악수업과 관련한 환경(음악실, 음악 기자재 등)의 부족	91	28.0
	동료 교사나 관리자의 음악교과에 대한 중요성 인식 부족	26	8.00
	기타	8	2.50

초등학교에서 음악을 가르칠 때 좋은 점과 어려운 점은 초등학교 교사들이 음악수업에서 느끼는 점을 통해 음악교과 교사 정체성에 영향을 받는 점을 간접적으로 알아보기 위해 조사되었다. 먼저 초등학교 음악수업에서 가장 좋은 점을 묻는 문항에서는, 음악을 가르치는 것 자체에 대한 즐거움 n=79(24.3%), 교사 자신의 음악적 역량 향상 n=8(2.5%), 학생들의 음악적 성장에 대한 보람 n=22(6.8%), 학생들이 음악활동에 흥미를 느끼게 함 n=162(49.8%), 음악을 통한 학생들의 바른 인성 함양 n=52(16.0%), 기타 n=2(0.6%)로 나타났다. 초등학교 교사는 음악수업을 하는 데 있어서 학생들이 흥미를 느끼는 것에 가장 큰 중점을 두고 있고, 본인이 음악수업에 즐거움을 느끼는 것으로도 음악수업에 의미를 찾는 것으로 조사되었다. 음악수업에서 학생들을 참여시키고 동기부여를 하는 경험은 음악을 가르치는 교사로서 성장하게 하고, 음악수업을 보다

가치 있게 여기는 계기가 된다(Chua & Welch, 2021, p. 10)

초등학교 음악수업에서 가장 어려운 점은 음악지도 시간의 부족 n=25(7.7%), 학생들의 음악교과에 대한 흥미 부족 n=55(16.9%), 교사 자신이 음악교과에 전문성 부족을 느끼 n=120(36.9%), 음악수업과 관련한 환경(음악실, 음악 기자재 등)의 부족 n=91(28.0%), 동료 교사나 관리자의 음악교과에 대한 중요성 인식 부족 n=26(8.0%), 기타 n=8(2.5%)로 나타났다. 초등학교 교사가 수업에서 어려움을 느끼는 것은 교사 자신의 전문성 부족을 느끼는 것이 가장 높게 나타났고, 그 다음으로 음악수업과 관련된 환경이 제대로 갖춰지지 않은 것에 대한 것이었다. 초등학교 교사가 자신의 음악수업에 대해 낮은 자신감을 갖는 것에 대해서는 여러 선행연구에서도 밝혀진 바 있다. 이는 초등학교 교사들이 음악을 따로 전공하지 않고 음악교과를 가르치기 때문에 음악에 대한 능력 인식이 낮게 형성되는 경우가 많고, 이에 따라 음악교과 교사 정체성도 낮게 형성될 수 있다(Kraay, 2013; Stunell, 2010).

7. 양적연구 결과 요약

지금까지 초등교사의 음악교과 교사 정체성에 대한 양적연구 결과를 살펴보았다. 결과를 요약하면 다음과 같다.

기술 통계에서 음악교과 교사 정체성의 평균은 전문적 측면, 내적 측면, 사회적 측면의 순서로 높게 나타났다. 음악교과 교사 정체성의 문항에 대한 신뢰도 검증 결과, 신뢰도가 높은 것으로 검증되었다. 음악교과 교사 정체성 문항의 탐색적 요인분석 결과, 전문적 측면은 음악교과 지식, 실천적 지식, 반성적 지식 요인으로, 사회적 측면은 교원 간 관계, 발전을 위한 상호작용, 전문적 권한의 요인으로, 내적 측면은 자기효능감과 헌신 요인으로 분류되었다. 이들 하위 요인은 모두 정적 상관관계를 보였다.

인구사회학적 특성에 따른 음악교과 교사 정체성은 성별, 교직 경력, 최종 학력, 전공에 따라 분석하였다. 성별에 따른 음악교과 교사 정체성은 전문적 측면의 음악교과 지식, 실천적 지식 요인, 사회적 측면의 교원 간 관계에서 여자가 남자보다 높게 나타났다. 경력에 따른 음악교과 교사 정체성은 경력 20년 이상의 교사가 10년 미만과 10년 이상 20년 미만의 교사보다 전문적 측면의 음악교과 지식, 사회적 측면의 발전을 위한 상호작용, 교원 간 관계, 내적 측면의 헌신에서 높게 나타났다. 최종 학력에 따른 음악교과 교사 정체성은 석사 이상 졸업한 그룹이 학부를 졸업한 그룹보다 높게 나타났다. 다만, 사회적 측면에서 전문적 권한의 요소는 두 그룹이 유의한 차이를 보이지 않았다. 전공에 따른 음악교과 교사 정체성은 학부나 석사 때 음악교육을 전공한 그룹이 전공하지 않은 그룹보다 모든 측면에서 높게 나타났다.

교사의 음악적 경험에 따른 음악교과 교사 정체성은 개인적으로 음악을 배운 경험, 음악활동 경험, 학교에서 배운 음악교육경험에 따라 분석하였다. 임용 전, 후에 개인적으로 음악을 배운 경험이 있는 교사들은 그렇지 않은 교사들보다 많았고, 이 경험은 현재 음악수업에서 많은 영향을 끼친다고 응답하였다. 또한, ‘영향이 많다’고 응답한 교사들의 실제 음악교과 교사 정체성은 ‘보통’이나 ‘적다’고 응답한 교사들보다 높게 나타났다. 임용 전, 후에 음악활동을 한 경험이 있는 교사들은 그렇지 않은 교사들보다 많았다. 임용 전후 음악활동 경험은 현재 음악수업에서 많은 영향을 끼친다고 응답하였고, ‘영향이 많다’고 응답한 교사들의 실제 음악교과 교사 정체성은 ‘보통’이나 ‘적다’고 응답한 교사들보다 높게 나타났다. 초등학교 교사가 초중고와 학부 때 배운 음악과목에 대한 현재 음악수업에의 영향은, 대체로 영향이 많다는 의견이 가장 많았다. 하지만, 영향이 적거나 보통이라는 의견도 많은 비중을 차지했다. 초·중·고와 학부 때 배운 음악과목이 현재 음악수업에 ‘많은 영향을 준다’고 언급한 교사들의 음악교과 교사 정체성은 그렇지 않다고 답한 그룹에 비해 높게

나타났다.

초등학교 교사의 음악수업 경험에 따른 음악교과 교사 정체성은 경험한 음악수업 형태, 학급담임과 음악전담 중 선호하는 음악수업 형태와 선호하는 음악수업에 따른 음악교과 교사 정체성, 초등학교 교사의 음악수업에 대한 인식을 통해 조사하였다. 학급담임과 음악전담의 수업 형태 중, 대부분의 초등학교 교사들은 학급담임으로서 음악수업을 경험하였고, 음악전담을 함께 경험한 교사도 절반 가까이 되었다. 두 형태 모두 경험한 교사들 중에서는 학급담임보다는 음악전담으로 수업하는 것을 더 많이 선호하였다. 학급담임이나 음악전담으로 선호하는 수업 형태에 따른 음악교과 교사 정체성의 차이는 나타나지 않았다.

V. 질적연구 결과

본 연구에서는 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성 과정을 보다 구체적으로 탐구하기 위해 질적연구를 실행하였다. 설문조사 결과와 선행연구를 바탕으로 반구조화 인터뷰 질문지를 제작하고, 연구참여자들에게 1:1 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰 결과는 전사하여 IPA로 분석하였다.

분석 결과에 따라, ‘음악교과 교사 정체성 형성과 관련된 경험’, ‘음악교과 교사 정체성 형성 과정에서의 갈등’, ‘음악교과 교사 정체성의 모습’의 대주제로 나누어서 각 주제에 따른 자료 해석 결과를 살펴보았다.

1. 음악교과 교사 정체성 형성과 관련된 경험

초등학교 교사들은 음악교과와 관련된 여러 경험을 통해 음악교과 교사 정체성을 형성해 나갔다. 학교에서 음악교육을 받은 경험, 교사가 되기 전과 후에 개인적으로 음악을 배우거나 음악활동을 한 경험, 교사가 된 후의 음악수업 경험의 영향을 받아 음악교과 교사 정체성을 형성하였다.

가. 음악교과 교사 정체성 형성의 기반이 된 음악적 경험

초등학교 교사들은 교사가 되기 전부터 가정, 또래, 지역사회 등에서의 개인적인 음악경험, 초·중·고 및 대학교에서의 음악수업과 음악활동 등 공식적, 비공식적으로 다양한 음악적 경험을 하였다. 이러한 경험들은 교사들로 하여금 음악에 대한 지식과 태도 등을 갖추게 하고, 음악에 대한 인식과 더불어 음악

적 정체성을 형성할 수 있게 하였다. 이 시기에 배우고 경험한 음악활동은 교사가 되고 나서 음악을 가르칠 때까지 음악을 가르치는 방식과 내용 등에 영향을 주는 밑바탕이 되었다.

1) 음악 사교육

인터뷰에 참가한 대부분의 교사들은 어렸을 때 개인적으로 음악을 배우거나, 음악 동아리에 참여하는 등 음악활동을 한 경험이 있다고 하였다. 학교 밖에서 음악활동을 한 경험이 대다수의 교사들이 음악을 처음 접하고, 음악에 대한 지식과 기능을 익히게 된 사건이었다. 특히, 많은 교사들은 학교 밖에서 음악 사교육을 통해 음악을 처음 접했다고 이야기했다.

교사 A: 음악은 피아노를 어렸을 때 꾸준히 배웠었고, 그래서 피아노 같은 악기나 클래식에 대해 좋은 감정을 가지고 있었던 것 같고요 ... (중략)... 어렸을 때부터 악기나 음악을 배우는 것에 관심이 있었던 것 같아요.

교사 A와 같이 어렸을 때부터 배운 피아노 레슨을 통해 클래식에 대해 좋은 감정이 생겼고, 이를 계기로 음악에 관심을 갖고 적극적으로 음악을 배우게 된 교사들이 많았다. 음악 사교육을 통한 음악지식과 기능의 향상은 교사들이 개인적으로 음악에 관심을 갖게 하는 계기가 되었다. 교사 B와 H는 피아노를 배우게 되면서 다른 악기에도 관심을 갖게 되었고, 청중으로 음악을 소비하는 음악 감상 활동도 적극적으로 하게 되었다고 하였다. 교사 G는 어렸을 때부터 해금을 배우면서 전문 연주자의 꿈을 꾸 정도로 악기 연주에 깊게 빠졌다고 하였다.

사교육에서 익힌 지식과 기능은 교사가 되어 음악을 가르칠 때에 실질적인 도움을 주는 역할을 하였다. 특히, 어렸을 때 피아노를 배웠던 경험은 현재 교사가 된 후에 음악수업을 할 때 도움이 되었다. 교사 C와 D는 피아노를 배우

면서 학원에서 배웠던 음악지식과 기능이 교사가 되어 음악을 가르칠 때까지 유용하게 활용되고 있다고 하였다. 특히 피아노 반주나, 독보 등의 음악이론에 도움을 주었다고 하였다. 이렇게 어렸을 때부터 음악교육에 노출되는 것은 음악에 대한 애호를 형성하고, 음악을 가르치는 것에 대한 동기 부여에 일차적인 역할을 한다(Draves, 2019, p. 45).

2) 개인적인 음악활동

또한 교사들은 여러 가지 음악활동을 하면서, 음악에 대해 좋은 인식과 감정을 가지게 되었다. 교사들이 언급한 경험에는 교회나 성당 등의 성가대에서 활동, 합창부나 오케스트라 활동, 밴드 활동, 반주자 활동 등이 있었다.

교사 D: 군대 가서 군악대를 했는데, 군악대 경험이 가장 큰 영향을 줬던 것 같아요. 군악대에서는 기타도 하고, 관악기 쪽... 그러니까 브라스 쪽도 하고. 트럼본이나 트럼펫 같은... 다양한 악기를 하는데 음악을 하는 방법을 많이 배웠던 것 같아요. 그런데 여러 파트가 있고 여러 악기가 있다 보니까 ‘아 이렇게 하는 것 이구나’를 배운 곳이 군악대였어요.

교사 D는 밴드경험을 통해서 여러 악기를 다루는 방법을 배우고, 여러 파트 악기들의 역할과 소리의 어울림에 대해 이해했다고 하였다. 교사 H는 오케스트라에 참여하면서 좀 더 많은 시대의 음악 장르에 대해 알게 되었고, 음악에 대한 흥미를 좀 더 깊이 느꼈다고 하였다. 교사 B, F, I는 합창부에서의 반주 활동이나 성가대 활동을 통해 어렸을 때 배운 음악을 활용하게 되면서 음악에 대해 자신감을 갖게 되었다고 하였다. 이처럼 교사들은 다양한 음악활동을 통해 연주방법을 습득하고, 함께 음악을 연주하면서 음악의 어울림을 느끼며, 음악에 대한 즐거움과 자신감을 갖게 되었다.

교사가 되기 전 음악활동의 영향은 양적연구 결과에서도 나타났다. 교사가

되기 전 개인적으로 배운 음악 경험과 합창, 기악 합주 등을 통해 경험한 음악활동이 음악교과 교사 정체성에 유의한 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 이러한 결과에 좀 더 구체적으로, 교사들은 개인적인 음악적 경험을 통해 음악적 지식 축적과 음악에 대한 애호를 가질 수 있었고, 이는 음악교과 교사 정체성 전문적 측면의 음악교과 지식 요소와 내적 측면의 자기효능감 요소 형성에 기여한 것이라고 해석할 수 있다.

또한, 교사들은 오케스트라 등 교사가 된 후에도 계속해서 음악활동을 이어나간 것에 대해 이야기했다. 교사 A, B, I는 음악에 대한 개인적인 관심을 계속해서 이어나간 것이 수업에 긍정적인 영향을 미쳤다고 답했다. 이들은 교사 자신이 음악을 즐겁게 해 나가고, 음악을 좋아하는 감정이 음악수업에까지 긍정적인 영향을 미친다고 하였다.

교사 I: 교사 오케스트라 활동을 하면서 제가 몰랐던 다양한 곡들을 알게 되어서 감상수업 하는데 도움이 되더라고요. 애들을 가르칠 때. 내가 편협하게 알고 있던 클래식 곡에서 넘어서서, 좀 더 넓은 바운더리의 클래식 곡들을 알게 되었고 아 이런 곡도 있구나, 이런 작곡가도 있구나 하는 것을 알게 되는 계기가 된 것 같아요. 그거를 하면서 ‘꼭 이거를 수업에 써야 해!’ 이렇게 생각한 게 아니고, 즐겁게 하다 보니까. 내가 알게 된 것을 아이들에게 이런 걸 알려줘야겠다고 생각하게 된 것 같아요.

교사 I는 교사가 된 후에도 오케스트라 활동을 하면서 음악생활을 이어 나갔는데, 이러한 활동을 하면서 보다 다양한 악곡과 음악의 장르에 대해 알게 되고 학생들에게 알려줄 수 있는 음악의 범위가 넓어졌던 것 같다고 하였다. 교사 A도 교사 음악 동아리 활동을 하면서 음악의 즐거움을 느끼게 되어 학생들도 자신처럼 음악의 즐거움을 느낄 수 있도록 좀 더 적극적으로 수업 자료 탐색을 하게 되었다고 이야기했다. 교사 B는 성당에서 성가대 활동을 해왔던 것이 음악수업에서 학생들의 합창 지도할 때 도움이 되었고, 자신도 더욱

즐거운 음악수업을 할 수 있었다고 하였다.

이는 교사가 된 후에도 계속적으로 음악활동을 하는 것이 음악교과 교사 정체성 형성에 긍정적인 영향을 끼친다는 양적연구에서의 결과를 뒷받침한다고 볼 수 있다. 교사가 된 후 음악활동에 대해 언급한 교사들은 모두 교사가 되기 전부터 음악적 경험을 활발하게 하고 있었다. 음악활동을 하면서 음악에 대한 긍정적인 감정이 생기고, 음악수업에서도 보다 헌신적으로 임하게 되었다. 따라서 교사가 되기 전 음악적 경험이 계속 이어지면서 음악수업 경험과 연결된 것이 음악교과 교사 정체성 형성에 긍정적인 영향을 끼쳤다고 해석할 수 있다.

3) 학창 시절 음악교사

몇몇 교사들은 학창 시절 음악교사가 현재 음악수업에 영향을 미쳤다고 이야기했다. 교사 B, E, J는 학교 음악시간에 인상 깊었던 기억을 회상하며, 그 때의 기억이 현재 음악수업까지도 영향을 미친다고 대답하였다. 초·중·고 때 학교 음악수업에 대해 언급한 교사들은, 대부분 그 당시 음악교사와 관련된 기억에 대해 이야기했다. 교사들은 음악교사가 시범을 보인 기억, 교사가 수업했던 방식 등을 떠올렸다. 이러한 기억들은 교사들이 어릴 적 자신의 음악교사를 모델링하고, 은연중에 그 교사의 수업 방식을 중요하게 생각하게 만들었다.

교사 B: 고등학교 때 음악 선생님이 기억에 남는데, 그때 선생님께서 멋진 목소리로 성악을 들려주셨고, 그렇게 아름다운 음악을 하는 것을 나도 해보고 싶다는 생각이 들었어요. 그래서 성악에 관심이 생기게 된 것 같고... 그래서 가르치는 것에도 영향을 크게 받은 것 같아요.

교사 B는 고등학교 때 음악교사가 아름다운 목소리로 가장 시범을 보였던

것에 대해서 회상하면서, 그 교사를 닮고 싶다는 생각을 했다고 이야기하였다. 성악을 잘했던 학창 시절 교사에 영향을 받아 자신도 음악에 관심을 갖게 되어 학생들을 가르치는 것에까지 영향을 받았다고 하였다. 교사 E는 음악교사가 피아노 반주로 시범을 보였던 것을 언급하면서, 자신이 음악수업에서 피아노 반주를 중요하게 생각하는 계기가 되었다고 하였다. 교사 J는 중학교 때 음악교사가 자신에게 칭찬을 해 준 일이 인상 깊었다고 하였다. 그 때의 기억으로 현재 음악수업을 할 때에 자신도 학생들에게 칭찬을 하려고 노력한다고 이야기했다.

양적연구 결과에서도 초·중·고 때의 음악수업이 현재 음악교과 교사 정체성에 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 인터뷰 내용을 바탕으로 분석하면, 학창 시절 음악교사로부터 긍정적인 피드백을 받은 기억은 교사가 된 후에도 긍정적인 영향을 끼쳐, 음악교과 교사 정체성 내적 측면의 자기효능감 요소 형성에 기여할 수 있다고 해석할 수 있다. 또한, 교사 E처럼 학창 시절 교사의 수업방식을 따르게 되는 것은 교사의 학창 시절 음악교사가 음악적인 롤 모델이 되고, 교사가 되어서까지 이상적인 음악교사상을 떠올리는 역할을 한다는 선행연구와도 관련지어 생각해볼 수 있다(Kraay, 2013).

나. 음악수업 경험을 통한 교사로서의 정체성 형성

교사들은 임용 된 후, 학교 현장에서 음악수업을 하면서 초등학교에서 음악을 가르치는 교사로서의 모습을 갖춰 나가기 시작하였다. 교사들은 수업에서 시행착오를 겪으며 음악수업에 실질적으로 필요한 실천적 지식을 체득하였고, 동료 교사들과 적극적으로 상호작용을 하면서 정체성을 형성해 나갔다. 이 과정에서 음악수업과 관련한 물리적 환경의 영향, 음악교육 정책의 영향을 받기도 하였다.

1) 초임교사 때의 시행착오

초임교사 때, 많은 교사들은 자신의 음악수업 능력뿐 아니라 음악적 기능에 대한 자신감도 많이 낮은 상태였다. 초등학교 음악과 교육과정은 가창, 기악, 창작, 감상 영역이 모두 포함되어 있는데, 초임 때에는 이 모든 영역을 가르치는 것을 부담스럽게 느끼는 교사들이 많았다.

교사 C: 내 개인적으로 노래를 잘 못하니까, 잘 못 부르니까...음악시간에 제일 많은 부분을 차지하는 게 가창인데, 그게 결국은 그 가르칠 때 앞에 보이는 게 교사 개인의 가창능력이 제일 눈에 보이고, 학생들이 배울 때 좀 더 쉽게 배울 수 있으려면 교사가 잘 부를 때 학생들이 훨씬 더 잘 배울 수 있을 거 같은데... 노래를 부르게 할 때 제일 어려움을 느꼈어요.

교사 C는 음악시간에 가장 큰 비중을 차지하는 가창 영역에서 자신감이 부족하여, 초임 때 특히 음악수업에 어려움을 겪었다고 하였다. 교사 C뿐만 아니라 많은 교사들이 자신 없는 영역에 대해 어려움을 느낀 경험에 대해 이야기했다. 교사 H도 기악에 비해 가창 영역이 자신이 없었다고 하였고, 교사 B는 국악 영역이 자신이 없었다고 이야기했다. 초임교사 때 음악기능에 대해 자신감이 부족한 모습은 음악 전공이나 경력, 음악적 경험과는 상관없이 많은 교사들이 언급한 내용이었다.

이 시기에 교사들은 교사 자신이 자신 있다고 생각하는 영역만을 중점적으로 가르치고, 자신 없는 영역에 대한 내용을 소극적으로 가르치거나, 가르치지 않고 회피하는 경우도 있었다. 교사들은 자신 없는 영역을 수업할 때 학생들 앞에서 실수할까 봐, 또는 자신이 가르치는 내용이 정확하지 않을까 봐 두려워하는 모습을 보였다. 이는 음악교과만을 전공하여 음악수업을 하는 중등학교 교사와는 달리, 초등학교 교사는 교육대학에서 전공과목으로 배우는 것이 전부이기 때문에 실제 음악수업에 직면했을 때 느끼는 두려움이 더 크게 느껴

질 수 있다(Stunell, 2010).

양적연구에서도 초등학교 음악수업에서 가장 어려움을 느끼는 점에서, 교사 자신이 음악교과에 전문성 부족을 느끼는 부분에 대해 가장 많은 응답을 하였다. 또한, 외국의 선행연구 사례에서도 음악을 따로 전공하지 않은 일반음악교사들은 전담음악교사들에 비해 자신을 음악적이지 않다고 느끼고, 음악에 대한 자신감이 낮거나, 음악에 대한 교사교육이 충분하지 못했다고 느낀다는 결과가 있었다(Kraay, 2013, Stunell, 2010).

초임 때 교사들은 초등학교 수준보다 높은 음악 이론과 기능적인 측면에 집중하는 경향을 보이는 경우도 있었다. 교사 A, G, H는 교사들은 초등학생들의 특성을 고려한 수업보다는, 교사가 기준에 갖고 있던 음악적 기준에 따라 성취기준을 높게 잡고 수업을 하였다.

교사 A: 경력이 짧을 때에는 적어도 악보는 읽을 줄 알아야 된다고 생각해서, 약간 이론에 더 신경을 더 썼던 것 같아요. 그런데 오히려 그러면서 내가 음악을 어렵게 만드는 게 아닌가 하는 생각이 들면서 아차 싶었어요.

교사 A는 초임교사 시절에 음악이론에 치중하는 수업을 했던 경험을 회상하면서, 이론 중심으로 수업을 했던 것 같다고 이야기했다. 그러면서 오히려 학생들이 음악에 대해 흥미를 잃고 어려운 교과라고 생각하도록 만들었다고 하였다. 그리고 교사 G는 어렸을 때부터 음악 전공을 위해 입시 수준으로 음악을 배웠는데, 이러한 경험에 영향을 받아서 교사가 된 후에도 수업에서도 성취기준을 높게 잡는 경향을 보였다.

이러한 특성은 어렸을 때 음악적 경험이 많은 교사들에게 더욱 두드러지게 나타났다. 이들은 학생들이 자신의 기준에 봤을 때 음악적 기능이나 지식을 훌륭하게 갖춰야 한다고 생각하였다. 이렇게 어렸을 때 음악경험을 많이 한 교사들 중에는 학생들의 기능을 향상시키는 것이 좋은 수업이고, 그것이 음악

교사의 역할이라고 생각하는 경우가 있었다.

이는 교사들이 입직 초기에 학생들과의 상호작용과 교수 기술보다는 음악적 기능을 중요시 여긴다는 선행연구의 결과와도 연관지어 생각해 볼 수 있다 (Hargreaves & Lamont, 2017/2022, p. 172). 초임 때에는 교사가 되기 전에 형성한 음악적 정체성에 영향을 많이 받아서 수업을 하게 되기 때문에, 학생들의 음악적 능력도 다소 좁은 시각으로 보게 되는 경향이 있었다. 하지만 음악수업을 거듭하면서, 점차 음악을 가르치는 교사로서의 역할 인식이 변화되는 모습을 보이게 되었다.

2) 동료 교사와의 상호작용

인터뷰에 참여한 대부분의 교사들은 음악수업을 하면서 동료 교사들과의 상호작용을 한 경험에 대해 언급하였다. 교사들은 동료 교사 중에서도 주로 동학년 교사나 같은 학교에 근무하는 교사, 관리자와의 상호작용에 대해 이야기하였다.

교사 B: 이게 동학년끼리 주고받으면서 성장할 수 있는 기회가 있으면 좋을 텐데, 그럴 기회가 별로 없는 것 같아요. 저는 음악에 관심이 있는데 같이 관심이 있어서 나눌 수 있는 선생님이 있으면 대화를 하며 같이 찾아 나갈 텐데, 그렇지 않은 경우 오히려 눈총을 많이 받는 경우가 있어요.

교사 B는 동학년 교사와 함께 음악수업에 대해 의견을 나누는 것이 중요하다고 이야기하였다. 수업 연구를 할 때에는 같은 학년 교사들의 협조적인 분위기가 있을 때 훨씬 더 수월하게 교육과정을 계획하고 운영할 수 있기 때문에 초등학교에서는 거의 ‘실질적인 가족’인 셈이라는 것이다. 동학년 교사들이 음악수업에 함께 관심을 갖고 수업을 논의하면서 더욱 풍부한 수업자료와 방법을 활용할 수 있었다고 하였다.

하지만 동학년 교사들이 협조를 하지 않는 경우에는 음악수업 연구가 어려워진다고 이야기하였다. 교사 A는 자신은 음악수업에 관심을 가지고 열심히 하고 싶은데, 동학년 교사들이 별로 관심을 보이지 않거나 오히려 눈치를 줄 때가 있어서 수업 준비를 할 때 위축되는 경우도 있었다고 하였다. 이렇게 초등학교 교사들은 동학년 교사들 간에 상호 협의가 된 범위 안에서 수업에 대한 자료를 공유하는 분위기가 형성되는 것을 중요하게 생각하였다. 교사들이 서로 간에 서로의 자율성을 침범하지 않는 상황 속에서 협조가 이루어지는 것을 선호하는 경향이 있다고 분석한 연구(Lortie, 1975/2017, pp. 335-336)에서처럼, 동학년 교사와의 상호작용은 초등학교 교사가 음악수업을 효과적으로 준비하고 실행하는 데에 적지 않은 영향력을 행사하였다.

더불어, 교사가 근무하는 학교에 ‘음악을 잘하는’ 교사가 있으면 주변 교사들이 영향을 받기도 했다. 음악수업이나 실기 기능적으로 뛰어나 주변 교사들로부터 인정을 받는 교사가 있는 경우, 그 교사가 동료 교사들의 멘토 역할을 하는 경우가 많았다.

교사 E: 주변에 항상 음악을 좋아했던 선생님이 계셨던 것 같아요. 요새 또 새롭게 배우는 칼림바? 이런 악기들도 접해 보고... 이런 건 주변의 선생님들이 큰 자산이 되어서 얻게 되는 게 큰 것 같아요. 그런데 어떤 선생님은 많은 능력을 가지고 계신데 그런 걸 적극적으로 나누지 못하는 선생님도 계신 것 같아서.. 아쉬울 때가 많아서. 선생님들의 역량들이 나눠질 수 있는 기회가. 전학공이나 동아리 같은 것들이 더 많이 생겼으면 좋겠다는 생각이 들어요.

교사 E의 인터뷰에서처럼, ‘음악을 좋아하는’ 교사들이 사용하는 악기나 수업기법 등을 다른 교사들이 배워서 수업에 활용하는 경우가 있었다. 음악교과 뿐만 아니라, 여러 과목을 가르치는 초등학교 특성상 어떤 한 과목에서 보다 전문성을 드러내는 교사들이 있고, 그러한 교사들을 중심으로 자연스럽게 전

문적 학습 공동체가 형성되기도 한다. 이렇게 활발한 교사 간 상호작용은 음악교과 교사 정체성 사회적 측면의 교원 간 관계 형성, 발전을 위한 상호작용, 전문적 권한에 기여할 수 있다. 하지만, 이는 교사들의 성향이나 학교 풍토에 따라서 편차가 심하게 나타나는 부분이기도 하였다.

초등학교 교사들은 음악교육에 대해 관리자와 상호작용을 하면서 음악교과 교사 정체성을 형성하기도 하였다. 학교장의 리더십은 교사들의 만족과 보람에 영향을 주게 되는데, 학교장이 교사들에게 관심을 보이면서도 교사들을 전문가로 인정하며 자율성과 권한을 부여해 줄 때 교사의 직무 만족도가 높아지게 된다(Lortie, 1975/2017, p. 245). 음악교과에서도 학교장이 관심을 보이고 교사들을 교과 전문가로서 지원해 주는 것은 중요한 일이었다. 교사 B는 음악에 관심이 많은 학교장을 만난 적이 있었는데, 교사 자신도 음악에 관심이 많아서 예산 지원 등 수업을 할 때 많은 도움을 받았지만, 교사들에게 지나친 간섭과 감시로 인해 스트레스도 받았다는 이야기를 하였다. 반면에 교사 I는 학교장이 자신을 음악교과 전문가로 인정해 주어 예산이나 시설 관련해서는 충분하게 지원을 해주고 수업 운영에는 많은 간섭을 하지 않아 자신을 믿어주었다는 느낌을 받아서 더 자신 있게 수업을 할 수 있었다고 말했다. 이처럼, 학교장의 음악교과에 대한 관심은 중요하지만, 동시에 교사들에게 자율성을 부여하면서 상호작용 하는 것이 음악교과 교사 정체성의 사회적 측면 형성에 기여한다는 것을 알 수 있다.

3) 음악수업환경

음악수업을 하면서 교사 자신이 주체적으로 정체성을 형성하기도 했지만, 교사를 둘러싼 수업환경의 영향을 받기도 하였다. 음악실이나 악기 등 물리적 환경과 예술 강사 제도, 수업시수 등 음악교육 정책은 초등학교 교사들이 음악교과 교사 정체성을 형성하는데 큰 영향을 주는 요소였다.

음악실이나 악기 등의 물리적인 환경은 교사들이 음악수업을 하는 데 있어서 영향을 많이 받는 요인이다. 인터뷰 결과, 초등학교에서의 음악수업 환경은 교사들이 편하게 음악수업을 하기에 아직 미비한 점들이 많았다. 예를 들면 음악실에 방음이 잘 되어 있지 않는 경우가 많았다. 원래 음악실이 아닌 일반 교실을 그냥 음악실로 쓰는 것인데, 이로 인해 음악실에 인접한 교실은 소음 때문에 불편을 입게 되어 음악실 자체를 잘 활용하지 못한다고 하였다. 그리고 대부분의 초등학교에는 다양한 악기가 갖춰지지 않는 경우가 많았다. 이렇게 악기가 다양하지 않으면 음악수업을 할 때 학생들이 다양한 소리의 어울림을 느끼기가 어렵다는 의견도 있었다.

교사 F: 악기가 너무 부족하다 보니까 오르프 악기는 있는데 채가 없다든지.. 리듬악기는 없고 선율악기만 한두 개 있다든지. 이런 식이라서 뜬금없이 마림바는 있는데 선생님들이 많이 필요로 하는 큰북은 없고 하니까 이게 도대체...(웃음) 네 그리고 웬만한 학교에는 학생들에게 리듬악기 3종 세트만 구비되어 있는 경우도 많아요.

음악전담이 따로 있지 않으면 학급담임이 음악을 가르치는데, 이때에는 교실에서 수업을 해야 할 때도 있다. 그런데 요즘에는 각 교실마다 디지털 피아노가 구비되어 있지 않는 경우도 많아서 불편함을 느낀다는 교사들도 있었다. 이들은 초등학교의 특성상, 교실에서도 음악수업을 할 수 있는 어느 정도의 환경은 갖춰져야 한다고 말했다. 초등학교 중에는 여전히 음악실이 없는 학교가 많고, 담임이 음악수업을 할 때에는 다른 교과와 통합하여 수업할 때도 많기 때문이라 하였다. 특히, 기본적인 리듬악기나 건반악기 정도는 각 교실마다 구비되어 있어야 한다고 이야기했다.

이처럼, 음악실이나 악기 등의 물리적인 환경 부족은 초등학교 교사들이 음악수업을 할 때 의욕을 감소시켜 음악교과 교사 정체성의 내적 측면 형성에

방해가 되는 원인이 되기도 하였다.

음악교육과 관련된 정책도 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성에 영향을 끼쳤다. 2018년에는 학교예술교육 활성화를 위한 기본 계획이 수립되었고, 이로 인해 1인 1악기 등 예술 활동이 지원되어 단위학교에서도 예술 강사, 예술동아리 지원 등이 확대되었다(교육부, 2020). 이러한 정책에 대하여 교사들은 대체로 긍정적인 반응을 보였는데, 다양한 악기를 학생들에게 경험시키고, 교사들을 위한 역량 강화 연수를 통해 학생들에게 가르칠 수 있는 음악 기능을 습득할 수 있었다는 의견이 많았다. 반면에, 외부 강사의 지나친 유입으로 인해서 오히려 음악수업의 질이 보장받지 못하고, 현장 교사의 전문성에 위협이 된다는 시각도 있었다.

교사 C: 우리학교에는 강사로 음악수업을 많이 하는데, 오카리나도 했었고, 국악도 강사수업을 하는데 그분들은 기능적으로는 뛰어나는데 가르치는 게 안 되서 자기 것만 계속 하고, 그래서 잘하는 애들은 따라오는데 그게 안 되는 애들은 묻어놓고 가는 느낌이어서... 그래서 가르치는 게 기본이 되긴 해야 하는 것 같습니다.

교사 C처럼 문화예술교육에서 외부 강사를 채용하여 학생들을 가르치는 학교가 많았는데, 외부 강사들이 음악적 능력은 초등교사보다 뛰어나지만 교수법적인 지식이 부족한 경우가 많고, 이로 인해 지속적인 교육의 효과가 떨어진다는 의견도 있었다. 그리고 음악교과를 가르칠 때 교사들이 직접 가르치지 않고 외부 강사에 의존하게 되어 오히려 음악수업 연구를 소홀히 하는 경우도 있다고 하였다.

음악교수법이나 음악수업 운영과 관련된 연수의 부족과 더불어, 최근에 COVID-19로 인해 음악교과 관련 연수가 줄어들고 있는 현실은 교사들이 음악교과 교사 정체성을 형성하기 어려운 요인으로 작용하였다. 기존에 행해지던 교사 대상 음악직무연수는 실기 연수가 많은 비중을 차지하고 있었고, 음악수

업 내용과 방법에 대해 논의하는 전문적 공동체 형태의 연수도 운영되고 있었다. 하지만 최근의 COVID-19로 인해 대면 연수가 줄어들면서 실기 비중이 높은 음악교과에서의 연수가 더욱 줄어들게 되었고, 전문적 공동체 모임도 취소되는 경우가 많았다. 교사들은 최근 이러한 연수 감소 추세에 대해 아쉬움을 드러내면서, 음악교과처럼 기능이 강조되는 과목은 현직 교사에게도 지속적으로 재교육이 필요하다고 말했다.

초등학교에서 음악수업의 시수가 다른 교과에 비해 부족한 것 때문에 생기는 어려움도 있었다. 음악교과는 1주일에 1~2차시 정도 수업을 하게 되는데, 이처럼 적은 시수 때문에 교과 활동을 충분히 하지 못하고 넘어가는 경우가 많다고 하였다. 음악교과는 창의적 체험 활동이나 학교 행사 등으로 통합되거나 대체될 때가 있고, 외부강사가 대신 수업을 할 때도 많아서 교사들이 온전히 음악수업을 하지 못하는 경우가 많다고 하였다. 또한, 전 교과를 다 가르치는 담임을 맡았을 때, 시수가 많은 주제교과의 수업 준비에 신경 쓰다 보면 음악교과처럼 비 주제교과의 수업 준비가 비교적 소홀해지는 경우가 생긴다고 하였다.

예술 강사, 예술동아리 활성화로 인해 교사들에게 연수 기회를 제공한다는 측면에서 음악교과 교사 정체성의 전문적 측면 형성에 도움이 되었지만, 지나친 외부 강사 유입은 오히려 음악교과 교사 정체성의 내적 측면 형성을 저해하는 요인이 되었다. 음악관련 연수가 줄어드는 것은 초등학교 교사들이 음악교과 교사 정체성의 전문적 측면을 형성할 수 있는 기회가 줄어드는 것으로 해석할 수 있다. 또한, 연수 기회 감소로 음악교과에 대한 상호작용과 관심도 낮아질 수 있어, 음악교과 교사 정체성의 사회적 측면과 내적 측면 형성에도 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 초등학교의 음악시수는 교사들이 충분한 음악교과 활동을 하지 못한다고 느끼게 하고, 덜 중요한 교과로 인식하게 하여 음악교과 교사 정체성의 내적 측면 형성에 부정적인 영향을 미칠 수 있는 요인

이 되었다.

다. 음악교사 교육을 통한 음악교과 교사 정체성 발전

교사가 되기 전과 후의 음악교사 교육은 음악교과 교사 정체성 형성에 큰 역할을 하였다. 교사들은 학부 때 음악수업, 음악실기 연수, 음악교과 전문적 공동체, 대학원 진학을 통해 음악교과 교사 정체성을 형성하고 발전하였다.

1) 학부 때 음악수업

학부 때 음악수업은 몇몇 교사들에게 음악교과 교사 정체성을 쌓게 한 경험 이 되었다. 이들은 학부 때의 음악수업을 통해 음악을 가르치는 방법에 대해 알게 되었고, 교사가 된 후 음악을 가르칠 때 도움이 많이 되었다고 이야기하였다. 반면, 일부 교사는 대학교 때 음악수업을 들은 것에 대해서 부족하다고 느꼈다고 말했다.

교사 A, G, H, I는 학부 때 음악수업에 대해 긍정적으로 인식하고 있었다. 이들은 모두 학부 때 음악 심화 전공을 한 교사들이었다. 음악을 심화 전공한 경험은 예비교사 때 음악교과에 대해 보다 특별하게 인식하고, 음악적 지식과 교육적 지식을 연결하게 되는 계기가 되었다.

교사 H: 중·고등학교 때까지 계속 취미로 피아노를 배웠어요...(중략)... 교대 와서는 악기를 다른 걸 했어요. 피아노는 제가 좀 할 줄을 아니까. 새로운 악기를 또 해보고 싶고. 그리고 그전에 바이올린에도 관심이 있기는 했었거든요. 그러면서 바이올린을 배우고 그걸로 졸업연주회도 하게 되고. 근데 바이올린은 현악기니까. 현악기에 관련된 그런 것도 알게 되고. 그래서 그런 거에 대해서 또 좀 더 흥미가 생기고. 그랬던 것 같아요.

교사 H는 교육대학에 입학하기 전까지의 음악적 경험들을 토대로, 교대에서 음악 심화전공을 선택하였다고 하였다. 교사 H처럼 교육대학에서 음악을 심화 전공한 교사들은 그 이전에 음악적 경험을 한 경우가 많았다. 또한, 학부 때 음악을 심화 전공한 교사들은 대학교 때 배운 음악수업을 통해 보다 다양한 음악을 접하고, 음악 이해의 폭을 넓히게 되었다고 하였다. 교사들은 학부 때의 음악수업을 들으면서 음악내용지식 뿐만 아니라 음악교수적 지식을 쌓았다고 이야기하였다. 교육대학에 입학하기 전에는 피아노 등의 음악적 지식만 알고 있었는데, 학부 때 본격적으로 음악교수법 등 가르치는 것에 대해 접하게 되어 음악을 가르치는 교사로서의 자신에 대해 생각을 하게 되었다는 것이다.

이들은 대부분 음악적 지식의 확장, 그리고 음악적 지식과 음악교육과의 연결에 대해 언급하였다. 그런데 음악을 심화로 배운 교사들 중에서도 음악교수적 지식을 충분하게 배웠다고 한 교사들도 있는가 하면, 음악실기 위주로 배웠다고 한 교사들도 있었다. 이는 교원양성기관에 따라 교육과정이 다르기 때문에 나타난 결과라고 볼 수 있다.

반면, 학부 때 타 교과를 전공한 교사들 중에는 음악수업에 대해 부정적으로 이야기하는 교사들도 있었다. 교사 B, C, D, E, J는 사교육으로 음악을 접했기 때문에 그나마 음악에 대한 지식을 갖췄지만, 대학교 때 수업에 필요한 음악기능을 체계적으로 배우지 못한 것에 대해 아쉬움을 드러냈다.

교사 D: 대학교 와서도 피아노 반주를 배우기는 하는데, 피아노를 가르쳐 주지는 않는다. 그냥 쳐보라고 하고, 각자 알아서 연습해야 하니까.. 피아노 실기를 배울 때에도, 피아노 치는 법을 전혀 몰랐으면 배우기 힘들었을 것 같아요.

교사 D는 학부 때 피아노 반주수업과 이론수업으로 실제 음악수업에서 학부 때 배운 내용을 적용하기 힘들었다고 하였다. 당장 수업에서는 학생들에게

가르쳐 줄 수 있는 음악기능과 교수법이 필요한데, 학부에서 배운 내용으로는 가르칠 때 부족함을 느꼈다는 것이다. 교사 C는 학부 때 배웠던 교육과정 이론이나 음악이론을 수업에 적용하기가 어려웠다고 하였다. 그는 수업에서 바로 적용할 수 있는 지식의 필요성을 언급하였다. 교사 E는 학부 때 음악 관련 수업을 통해 현장에 나와서 바로 적용할 수 있는 기능이나 교수법을 제대로 배울 수 없었다는 점에 대해 아쉬움을 드러냈다. 교대에 입학하기 전에 음악적인 기초가 갖춰지지 않으면 학부에서 배우는 음악과목이 교사로서의 음악적 기능이나 지식을 쌓는데 충분하지 않다는 것이다.

이처럼 교사양성기관에서 학부 때 어떤 전공을 했는지에 따라 경험하는 내용이 달라지고, 이에 따라 음악교과에 대한 인식도 변화하는 것을 볼 수 있다. 이는 학부 때 음악교육을 전공한 교사들이 그렇지 않은 교사들보다 음악교과 교사 정체성이 높게 나타났다는 양적연구 결과에서도 드러났다. 특히, 음악 심화 전공을 한 교사들은 이 시기에 음악내용지식과 교수적 지식을 연결하는 PCK를 형성하고, 음악교과 교사 정체성에서도 전문적 측면의 음악교과 지식과 실천적 지식을 형성하게 된다고 볼 수 있다. 음악전공을 한 교사 그룹은 그렇지 않은 그룹보다 다양한 음악내용과 음악교수방법에 대한 지식을 학습하게 되고, 이 때의 경험은 교사가 가지고 있는 기존 음악적 정체성을 교사로서의 정체성과 연결시키는 역할을 한다(McClellan, 2018). 따라서 학부에서 음악교육을 받은 경험은 교사가 된 이후에 나타나는 정체성의 모습에도 큰 영향을 주게 된다.

2) 음악실기 연수

교사들은 음악수업을 계속 해 나가면서, 교실에서 활용할 수 있는 악기연주나 가장 실력을 향상해야 한다는 필요성을 느꼈다. 교사가 되기 전에 음악을 배웠던 것과의 차이점은, 수업에서 학생들에게 가르칠 수 있는 음악기능에 대

한 관심이 높아졌다는 것이다. 교사로 임용된 후 현장에서 음악실기 기능을 연수로 습득한 것은 음악수업에서 큰 도움이 된 경우가 많았다. 이는 교원양성기관에서 음악실기 과목을 배웠더라도 교실 수업에서 익숙하게 적용하기 위해서는 실기 기능에 대한 지속적인 재교육이 필요하다는 것을 의미한다.

교사 J: 수업 시간에 가르치는 악기.. 리코더나 단소 같은 연수가 특히 도움이 되었어요. 제가 수업 시간에 애들한테 가르칠 수 있으려면 배워야겠다고 생각해서 신청했는데, 그 때 배운 걸로 현재까지 수업 시간에 유용하게 사용하고 있어요.

교사 B, C, D, E, J는 교사가 된 후에 직무연수 등으로 음악실기 기능을 배운 것이 음악수업에 도움이 되었다고 이야기했다. 이들은 특히 5년차 이전 초임교사 때 음악실기 연수를 들었던 것이 기억에 남는다고 하였다. 음악수업에 대한 확신과 자신이 없는 시기에, 음악실기 능력을 우선적으로 갖춘 것이 음악수업에 대한 자신감을 갖게 하는 데에 큰 도움이 되었다는 것이다. 교사들은 공통적으로 경력이 어느 정도 있는 지금보다 초임 때 열정이 가득했었고, 따라서 이때 연수도 좀 더 적극적으로 찾아서 듣게 되었다고 이야기하였다.

학부 때 음악을 심화 전공하지 않은 교사들이 음악실기 연수에 대해 많이 언급하는 경향이 있었다. 음악을 심화 전공한 교사들에 비해서 음악교사 교육의 기회가 적었기 때문에, 교사로 임용된 후의 실기 연수가 더욱 도움이 되었다고 해석할 수 있다. 음악실기 연수가 음악교과 교사 정체성 전문적 측면의 음악교과 지식 형성에 도움이 되었다고 볼 수 있다.

3) 음악교과 전문적 공동체

몇몇 교사들은 교사 자신이 음악교육 전문가가 되기 위해 보다 적극적으로 노력하였다. 교사 F, G, H, I는 음악수업을 개선하고 다양한 음악수업을 할 수 있는 방법에 대해 고민하고 실천하는 모습을 보여주었다. 이들은 음악교과연

구회에 참여하여 실천적 지식을 공유하거나 대학원에 진학하는 등의 모습을 보여주었다.

교사 F: 뭘가 대학에서 지식적인 걸 배웠다면, 대학 졸업한 이후에 이런 연구회 활동을 하면서는 다양한 악기들을 접목하거나 어떤 사례를 공유하는 경험들을 많이 했던 것 같아요. 음악 사례 수업 나눔이나, 수업 시간에 선생님이 어떻게 수업을 했다는 것을 듣고 그걸 제 수업에도 적용을 해보려고 했다는 것들? 감상 수업이나 오르프 악기수업이나 이런 것들이 도움 됐었고...

교사 F는 음악교과연구회를 통해 여러 교사들과 함께 수업사례들을 공유하면서 음악수업에 대한 고민을 나누었다. 교과연구회에서는 다른 교사가 어떻게 수업을 했는지를 듣고 자신의 수업에도 적용해보는 과정에서 실질적으로 자신의 수업방식을 찾아 나갈 수 있다고 하였다. 음악교과 관련 연구모임에 참여한 교사 H는 자신이 음악수업에서의 기술뿐만 아니라 수업에서 발생하는 고충들을 다른 교사들과 공유할 수 있었던 것이 큰 도움이 되었다고 이야기했다.

교사들은 전문적 공동체에 적극적으로 참여하게 된 것이 초임교사 때보다는 중경력, 즉 10년 이상 정도가 되었을 때라고 답했다. 교사 대부분은 음악수업을 하면서 고민들과 시행착오를 겪고 이에 대한 해답을 찾기 위해 경력이 어느 정도 되었을 때 보다 적극적으로 참여하게 되었다고 하였다. 이는 양적연구에서 사회적 측면의 교원 간 관계가 10년 이상의 중·고경력 교사들이 10년 미만의 초임교사들보다 높게 나온 결과를 반영하는 것이라고 볼 수 있다.

자발적으로 학습 공동체에 참여하는 경험은 음악을 가르치는 교사로서 소속감을 갖게 하는 것에도 긍정적인 영향을 준다는 측면에서(석문주, 2019), 음악교과 교사 정체성의 내적 측면을 형성하는 데 도움을 줄 수 있다. 음악교육에 대해 여러 교사들과 적극적으로 상호작용한다는 부분에서 음악교과 교사 정

체성의 사회적 측면을 형성할 수 있다고 볼 수 있다. 또한, 음악교과 지식과 실천적 지식을 발달시키며 수업 후 개선방향에 대해 논의한다는 측면에서 전문적 측면의 형성에도 도움이 된다.

4) 대학원 진학

몇몇 교사들은 음악교과에 대해 보다 심도 있게 공부하기 위해서 대학원에 진학하였다. 이들은 현장에서 채워지지 않는 배움에 대한 갈증을 해소하기 위해 대학원에 진학하였고, 음악수업에 도움이 되는 실기나 음악교수방법, 음악 교육 이론 등에 대해 보다 깊게 알게 되는 기회가 되었다고 말했다. 교사 H는 음악실기적인 부분은 교사가 되기 전이나 학부 과정에서 접했지만, 막상 음악 수업을 하려고 하니까 가르치는 것에 대해 막막함을 느껴서 대학원에 진학하게 되었다고 이야기하였다. 대학원에 진학 후, 여러 교수법이나 수업모형, 이론 등을 접하면서 이러한 고민을 많이 해소할 수 있다고 하였다. 그리고 학교 현장에서 음악수업을 하면서 생기는 어려움 등을 대학원 동기들과 함께 나누면서 고민할 수 있었던 것도 좋은 경험이었다고 하였다. 교사 I는 대학원에서 음악을 좋아하는 사람들이 함께 공부할 수 있어서 좋았고, 음악수업에 대해 더욱 자신감이 생겼다고 하였다.

교사 I: 학교에 있을 때는 음악전담이나 합창부 같은 음악 관련 업무를 할 때 저 혼자잖아요. 의견을 나눌 수가 없는데. 대학원을 갔더니 저희 21명 동기들이 모두 그런 것을 같이 경험했던 사람들인 거예요. 그래서 서로 경험과 고민을 나눌 수 있고 그런 것들이. 그리고 이렇게 음악을 좋아하는 사람들이 함께 공부할 수 있고 이게 너무 행복했어요 ... (중략)... 그리고 그때부터는 더 자신감이 생겼던 것 같아요.

양적연구에서도 석사 이상의 음악교육 학위를 취득한 교사들이 음악교과 교

사 정체성이 높게 나타났다는 결과가 도출되었다. 음악교과 지식과 더불어 음악교육에 관련된 이론을 습득하는 것은 음악교과 교사 정체성의 전문적 측면 형성에 기여하는 것이고, 자율적인 학업과 대학원 동료들과의 상호작용 등은 사회적 측면 형성과도 관계가 있다. 또한, 음악교육에 대한 책임감과 사명감을 갖게 되면서 내적 측면의 자기효능감과 헌신도 증가하게 되었다고 볼 수 있다.

2. 음악교과 교사 정체성 형성 과정에서의 갈등

음악교과 교사 정체성을 형성하는 가운데, 몇몇 교사들은 두 가지 이상의 정체성 사이에서 갈등을 보이기도 하였다. 이들은 즐거운 음악수업과 학습목표 성취, 초등학교 교사와 음악교사 사이에서 갈등을 보였다.

가. 즐거운 음악수업과 학습목표 성취 사이의 갈등

교사들 중에는 즐거운 음악수업을 하는 것과 학생들의 음악기능 향상에 초점을 맞춘 수업 사이에서 여전히 갈등을 겪는 경우도 있었다. 교사 자신이 음악수업에 대해 낮은 자신감을 가져 학생들의 음악적 성취보다는 동기유발에만 초점을 맞춰 음악수업을 하는 경우가 있었다. 반대로, 초등학교 수업 목표에 맞춰 수업을 하다 보니까 기존의 수업방식보다 음악적 성취 목표를 낮추어 수업하는 경우도 있었다. 또한, 학생 성취 수준의 개인차 때문에 음악적 성취를 이끄는 것에 어려움을 겪기도 하였다.

1) 음악수업에 대한 낮은 자신감으로 즐거운 수업에 치중함

교사들 중에는 경력이 더해져 감에도 불구하고 음악수업에 여전히 낮은 자신감을 보이는 경우가 있었다. 몇몇 교사들은 음악교과 영역들 중에 기능적으로 자신이 없다고 느꼈고, 이는 자신의 음악적 능력이 부족함에서 기인한다고 생각하였다. 교사 C, D, E, J는 예전보다는 나아졌지만 아직도 교육과정을 계획한 대로 수업을 못하는 경우가 있다고 하면서, 특히 자신 없는 국악이나 가창 영역이 나올 때에 여전히 자신이 없고 수업에 두려움을 느낀다고 하였다.

교사 E: 아이들에게는 즐거운 시간을 만들어줄 수는 있어요. 그런데 제가 음악 쪽에 효능감이 높지 않다 보니, 수업에 대해서도 여전히 자신이 없어요. 업데이트할 기회가 많이 없는 거 같아요. 내가 가진 샘을 계속 펴다 쓰니까. 나아지는 게 별로 없는 거 같아요.

이렇듯 음악 과목에 낮은 자신감을 갖게 되면서 예전의 수업방식을 답습하게 되는 경우가 있었다. 또한, 음악교과의 학습목표 보다는, 즐거운 수업을 하는 데에 집중하여 수업을 하는 경우가 많았다. 인터뷰에 참여한 교사들은 모두 음악교과가 초등학교에서 중요하다는 사실을 인정하면서도, 몇몇 교사들은 자신들이 그러한 교육 목표를 충족시키지 못하고 있다는 사실에 혼란스러워 했다. 만족스러운 수업을 하지 못한 것에 대해서 교사 자신이 음악적 능력 향상을 위해 노력이 부족했음을 인정하면서도, 여러 과목을 가르치고 학생 지도 등에 신경 써야 하는 상황에서 음악교과에 시간을 많이 할애하기 어려운 점에 대해서도 이야기하였다.

2) 즐거운 수업을 위해 계획한 성취 목표를 낮춤

이와 반대로, 초등학생 수준의 수업 목표에 맞추기 위해서 자신이 계획한 음악수업보다 성취 목표를 낮추어 수업하게 되었다는 교사들도 있었다. 교사

A와 G는 초임 때에 기능적 목표를 높게 잡고 수업을 했다가, 학생들이 어려움을 느끼는 것을 보고 최근에는 학생들이 즐거움을 느끼는 방향으로 목표를 다소 낮췄다고 이야기했다. 그러면서 예전 수업과 비교를 했을 때, 즐거움을 추구하는 수업은 쉽고 재미있지만 그만큼 성취도 덜 한 것 같아 아쉬움을 드러냈다. 교사 G는 음악적 성취를 느끼려면 어려움을 딛고 나아가는 것도 필요한 것 같다고 하였다. 이처럼 성취 목표를 낮추어 수업하고 있다는 교사들은, 초등학교 교육 목표를 보다 효과적으로 달성하기 위해서 학생들이 즐겁게 음악활동을 하는 수준으로 수업내용과 방법을 조정하였다고 이야기하였다. 이 과정에서 교사가 의도하는 음악적 지식과 기능은 예전보다 덜 가르치게 되었고, 예전에 가르치던 학생들의 성취 수준과 현재의 성취 수준이 비교되면서 오는 딜레마를 겪고 있었다.

3) 학생의 개인차로 학습목표 설정에 어려움을 겪음

가르치는 학급의 학생마다 음악적 성취 수준의 차이가 크기 때문에 음악수업의 학습목표를 잡기 어렵다고 이야기하는 교사들도 있었다. 교사 B, F, H, I 는 음악수업에서 학생들의 다양한 성취 수준 때문에 어려움을 겪은 사례들을 이야기했다.

교사 F: 학생들이 수학이나 영어도 개인차가 있지만, 음악도 개인차가 심한 과목이잖아요. 어떤 아이들은 되게 따라오기 어렵고. 어떤 아이들은 또 되게 쉽고 이럴 때 그런 경우에 조금 어렵더라고요. 초등학교 5학년이 어떤 애들은 계이름도 모르는 경우도 태반이고. 어떤 애들은 또 보면 바로 즉흥연주가 가능한 애들도 있다 보니까 모든 학생들이 즐겁게 조금씩 성장할 수 있게 하는 게 좀 어렵고요.

교사 F처럼, 교사들은 음악교과는 학생들의 개인차가 큰 과목이기 때문에 성취가 낮은 학생들에게는 내적 동기를 이끌어내는 것이 어렵고, 그에 따라

교실에 있는 학생들이 모두 적극적으로 참여시키는 것이 어려운 경우가 있다 고 하였다. 이러한 경우에는 음악수업의 성취수준을 어느 학생들에게 맞추느냐에 따라서 학생들에게 기능을 강조하게 되어 재미없는 수업으로 흘러가거나, 오히려 학생들의 흥미만을 고려하는 수업이 되기 쉽다는 것이다. 교사들은 학생들의 음악적 배경과 경험이 가정마다 편차가 심하고, 이에 따라 학생들이 음악적 지식을 이해하는 정도가 매우 차이가 나기 때문에, 다른 교과보다 음악교과에서 이러한 갈등이 더욱 심하게 나타난다고 이야기했다.

이처럼, 교사들은 즐거운 수업과 학생들의 음악적 성취 사이에서 어떤 음악 수업을 해야 하는가에 대해 어려움을 겪었다. 음악수업에 대한 낮은 자신감으로 즐거운 수업에 치중하는 모습을 보이거나, 즐거운 수업을 위해 계획한 성취 목표를 낮추는 모습, 학생의 개인차로 학습목표 설정에 어려움을 겪는 모습 등을 보였다. 이들은 음악수업에서 교사로서 원하는 만큼의 성취를 얻지 못하는 공통점을 갖고 있었고, 이는 음악교과 교사 정체성 내적 측면의 자기 효능감을 형성하는 데에 부정적인 영향을 주었다.

나. 초등학교 교사와 음악을 가르치는 교사 역할 사이의 갈등

초등학교 교사로서 음악을 가르치면서 음악교사로서의 정체성과 초등학교 교사로서의 정체성 사이에서 갈등을 느끼는 교사들도 있었다. 여기에는 초등학교 교사로서의 업무와 음악수업 사이에서의 갈등, 음악교육 전문가와 초등학교 교사의 입지 사이에서의 갈등이 있다.

1) 초등학교 교사로서의 업무와 음악수업 사이에서의 갈등

많은 교사들은 초등학교 교사로서의 일이 음악수업보다 우선시되는 환경 속에서 갈등을 겪고 있었다. 교사 D는 음악수업을 제대로 하고 싶은데, 초등학

교에서는 음악수업 시수가 많지 않고 덜 중요한 과목으로 인식하는 경향이 있어서 어려움을 느낀다고 이야기했다. 또한, 많지 않은 시수임에도 불구하고 학교 행사에 활동이 대체되기도 하여 음악수업을 하기 어려울 때가 많다고 하였다. 교사 A는 초등학교에서는 담임으로 음악을 가르치는 경우가 많은데, 학생 생활 지도나 각종 담임으로서의 업무를 하다 보면 음악교과의 연구나 수업에 소홀해 질 때가 있다고도 하였다.

모든 과목을 가르치는 초등학교 교사의 특성상, 가르치는 과목들에 많은 관심과 시간을 쏟기는 쉽지 않은 일이다. 초등학교 교사들은 교과 지도와 학생 생활 지도, 업무에 대한 역할과 책임을 동시에 지게 되므로, 교과를 가르치는 교사라는 정체성에 혼란이 가중되기도 한다. 이에, 초등학교 교사로서의 역할 정체성 중에 교과 지도에 대한 비중을 매우 낮게 생각하는 교사들도 적지 않은 실정이다(이정표, 2018, p. 184). 교사들은 여러 가지 역할이 요구될 때, 음악교과에 대한 지도는 우선순위에서 밀리게 되어 갈등을 겪는다고 이야기했다. 음악수업보다는 학교 행사나 학생 생활지도와 관련된 일들, 또는 타 교과 진도가 우선되는 경우가 많다고 하였다.

2) 음악교육 전문가와 초등학교 교사의 입지 사이에서의 갈등

음악교육 분야에서의 석·박사 학위 취득이나 교사 연수 등으로 주변 교사들에게 음악교과 전문가로 인정을 받는 교사들도 정체성에 대한 갈등을 겪고 있었다.

교사 G: 경력이 20년 가까이 되니까, ‘나도 이 학교 안에서의 정체성을 찾아야 되겠다’라는 생각이 들어요. 그러니까 승진을 생각하면 내가 음악수업이나 전담에 매진하면 안 되겠다는 생각이 들어요. 그럼 내가 뭔가를 하나 놔야 하는데... 그런데 이제 힘든 건 내가부장이나 담임을 해야 하면 음악수업을 할 수 없으니까, 경력이 쌓이면서 학교에서의 나의 위치나 이런 것들 때문에 이제는 음악수업

만 하겠다고 요구할 수가 없는 상황입니다. 예전에는 수석교사제가 있어서 그런 역할을 할 수 있겠다고 생각했는데 없어지니까...이 정도 경력이 되니까 선택인 것 같아요. 행정적인 승진을 하거나, 아니면 더 수업 쪽으로 더 인정을 받는 것.

교사 G는 경력이 쌓이면서 생긴 학교 안에서의 자신의 입지에 대한 갈등을 이야기하였다. 20년차 남교사들이 학교에서 요구받는 역할은 관리자로의 승진인 경우가 많고, 주변 동료 교사들도 승진에 매진하는 상황에서 수업 전문교사로서의 정체성을 유지하는 것이 쉽지 않음을 밝혔다. 또한, 수석교사제 등의 수업 전문교사로서 역할을 할 수 있는 제도가 잘 뒷받침되어 있지 않은 상황이라 현재의 위치를 유지하는 것에 대한 갈등을 더욱 느낀다고 하였다. 초등학교 교사가 자신의 정체성을 인정받기 위해 교과에 대해 전문성을 쌓는 것보다는, 행정적인 업무 능력을 인정받는 것이 더욱 보편적이라는 것이다. 교사 G와 같은 고민은 특히 우리나라 초등학교 남교사들이 많이 하고 있는데, 경력이 쌓인 남교사들이 행정적인 승진을 하지 않으면 교과에 대한 전문성이 있어도 인정을 받기 쉽지 않은 상황을 나타내고 있었다.

교사 I는 음악교육 쪽으로 자신이 보인 성취로 인해 학교에서 자신에게 행정적인 책임감까지 짊어지게 하는 것들에 대해 오히려 부담감을 느끼는 감정을 이야기하였다. 초등학교에서의 예술강사 관리나 합창부, 합주부 등을 관리하는 음악 관련 업무를 맡길 때, 음악을 가르치는 교사와 초등학교의 행정적인 업무를 처리하는 교사의 역할 사이에서 갈등을 느낀다고 하였다. 자신은 교실에서 음악을 가르치는 것에 보람을 느끼는데, 학교에서는 오히려 외부강사를 관리하거나 예산 처리 등의 업무에 집중하기를 원하기 때문이었다.

이와 같이, 교사들은 정체성 형성에의 갈등을 겪으면서 음악교과 교사 정체성 형성에 어려움을 겪었다. 즐거운 음악수업과 학습목표 성취 사이에서 갈등을 겪는 교사들은 음악교과 교사 정체성의 전문적 측면 형성에 어려움을 겪는 경우가 많았다. 교사 자신의 음악교과 전문성에 자신 없어 하거나, 수업자료를

변환하여 수업 실행하는 과정에서 어려움을 겪었다. 초등학교 교사와 음악교사 역할 사이에서 갈등하는 교사들은 내적 측면 형성에 어려움을 겪었다. 음악을 계속 가르치는 교사로서의 마음가짐은 있지만, 초등학교에서 여러 과목을 가르치는 현실이나 승진 등 인정받기 위해서 음악교과에 대한 효능감이나 헌신이 감소하게 되는 경우가 있었다.

3. 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 모습

교사들은 음악적 경험과 음악수업 경험, 음악교사 교육 경험의 영향을 받아 음악교과 교사 정체성을 형성하였고, 현재 자신이 어떠한 교사인지 보여주는 모습을 나타내었다. 음악교과 교사 정체성의 모습은 ‘초등학교 교사의 모습으로 음악수업을 하는 교사’, ‘음악교사의 모습으로 음악수업을 하는 교사’로 나타났다. 교사들은 자신의 정체성 모습에 대해 이야기하며, 앞으로 변화되고 싶은 정체성 모습으로의 실천 의지도 드러냈다.

가. 초등학교 교사로서 음악수업을 하는 교사

1) 나타난 모습

많은 교사들은 음악수업을 할 때 음악교사로서의 모습보다는 초등학교 교사의 모습이 더욱 강하게 나타나는 모습을 보였다. 세부적으로는, 즐거운 수업을 하는 교사, 학급경영 능력에 초점을 맞추는 교사, 부수적인 과목으로 인식하는 교사, 초등학교 행사에 음악교과를 활용하는 교사의 모습이 나타났다.

교사들은 초등학교가 공식적으로 음악을 처음 접하는 곳이기 때문에 음악에 대한 좋은 인상을 심어주는 것이 중요하고, 학생들에게 지식과 기능을 강조하기보다는 동기유발이 충분히 되어야 한다고 하였다. 즉, 초등학교에서의 음악

교과에서는 다른 교과와 비교했을 때 대체적으로 학생들과 ‘즐겁게’ 보내는 것을 보다 중요하게 생각하고 있었다. 따라서 교사들은 음악과 교육과정의 지식보다는 학생들에게 흥미를 끌 수 있는 소재에 보다 관심을 갖는 모습을 보였다.

교사 D: 음악수업을 할 때에 애들이 좋아하는 가요나 이런 거를 예시로 들면서 음악 개념을 가르칠 수 있으니까 좀 더 학생들이 적극적으로 참여하는 것 같았어요.

교사 D의 예시처럼, 몇몇 교사들은 교과서의 제재곡 대신에 학생들이 좋아하는 가요 등을 활용하여 학생들과의 상호작용을 이끌어낸다고 하였다. 가창이나 기악 등의 표현 활동을 할 때, 학생들이 자신이 아는 노래가 나오면 보다 수업에 관심을 보인다는 것이다. 교사 J는 학생들에게 친근한 가요를 소재로 수업을 했을 때, 학생들이 자신과 좀 더 가까워진 느낌이 들었다고 이야기했다. 교사 B는 같은 음악 기능을 학습하더라도, 학생들이 좋아하는 음악을 활용하면 수업에 좀 더 집중하고 능동적으로 참여하는 것을 느꼈다고 하였다. 하지만, 흥미 위주의 내용 중심으로 재구성하여 수업을 하다 보니 가르쳐야 할 내용에 적합한 예시곡을 선정하지 못하거나, 정작 교과서의 제재곡을 소홀히 다루게 되어 학습 목표에 도달하지 못하는 경우도 있었다고 하였다. 또한, 내용을 재구성해서 학생들에게 제공하다가 교과서 제재곡으로 수업을 하면 오히려 학생들이 더욱 흥미를 잃게 되는 경우도 있다고 하였다.

양적연구에서도 교사들은 초등학교 음악수업을 하면서 가장 보람을 느끼는 점으로, 학생들이 음악활동에 흥미를 느끼게 하는 것을 선택하였다. 이처럼, 많은 초등학교 교사들이 즐거운 음악수업을 하는 것을 초등학교 음악수업에서 중요하게 생각하고 있다는 것을 알 수 있다.

또한, 교사들은 초등학교 음악수업에서는 모든 학생들이 소외되지 않고 활

동에 적극적으로 참여하는 것이 교사의 중요한 역할이라고 하였고, 이를 위해서는 교사의 학급 운영 능력이 중요하다고 생각하였다. 학생들의 교우 관계와 성취 수준 등 개인적 특성과 학업적인 특성을 이해하여 음악수업을 해야 한다는 것이다. 교사가 학생들 각각의 음악적 능력이나 관심에 대해 이해하고 나서 수업을 하면 소외되는 학생들이 없이 음악수업을 하게 되어 모든 학생들이 적극적으로 수업에 참여할 수 있다고 하였다. 몇몇 교사들은 음악을 못하는 학생에 대한 자신의 태도 변화에 대해 이야기하며, 예전에는 지식이나 기능이 부족한 학생들을 잘 고려하지 못하여 수업에서 잘 참여하지 못하는 경우가 많았는데, 지금은 교사가 자료를 쉽게 변형해서 주려고 노력한다고 하였다. 즉, 학생들이 음악적 지식이나 기능이 부족해도 음악수업을 이해하고 따라갈 수 있도록 수업을 한다고 하였다. 이처럼 교사들은 초등학교 음악수업 시간에는 음악적 지식과 기능을 강조하기 보다는, 많은 학생들이 즐겁게 참여하는 것을 중요하게 생각하고 있었다. 이를 위해 교사들은 자신의 음악적인 능력 보다는, 학생들과 효과적으로 상호작용하고 학생들을 관리할 수 있는 초등학교 교사의 일반적인 학급경영 능력이 활용된다고 느끼고 있었다.

이 교사들은 초등학교에서의 음악 교과가 별도로 존재하기 보다는 초등학교 교육과정의 일부분이라고 생각하였다. 교사 자신도 음악을 가르치는 교사라고 따로 생각해 본 적은 없으며, 초등학교 교사로서 다른 교과를 가르치는 것처럼 음악교과도 가르친다고 이야기하였다.

교사 E: 교사로서 음악을 가르치는 시간에는 음악교사가 되고, 국어를 가르치면 국어를 가르치고.. 솔직히 그게 너무 다양하고 융·복합적으로 되다 보니까 이번 시간에는 난 음악교사로 변신해야지 이런 생각은 안 가져지는 것 같아요.

교사 E처럼, 몇몇 교사들은 초등학교에서는 음악교과의 정체성을 따로 갖지 않고, 초등학교 교사로서 음악수업을 한다고 이야기하였다. 이들은 초등 음악

수업을 ‘예체능 과목’으로 묶어서 이야기하거나, ‘힐링하는 시간’으로 언급하는 등, 음악수업 자체의 특성을 강조하기보다는 교과 외의 과목으로 인식하기도 했다. 초등학교에서 음악교과가 다른 교과에 비해 상대적으로 차지하는 영향력이 적고, 그에 따라 자신들도 음악교과 연구에 할애하는 시간과 노력이 부족했다는 것을 인정했다.

몇몇 교사들은 음악수업을 할 때, 초등학교의 학예회 등 행사에 참여하는 것을 고려하여 수업을 있다고 하였다. 이들은 학교에서 음악 발표회를 하는 행사에 맞춰서 리코더나 합창 등 한 가지 기능을 집중적으로 연습하는 시간을 많이 가지게 되었다고 이야기했다.

교사 J: 학교에서 학예회를 해야 하고... 학예회를 하려고 연습을 하다 보면 합주가 되어간다는 것에 만족을 느끼는 경우가 많아요. 그래서 수업시간에 기악합주를 많이 하게 되는 것 같아요.

교사 J와 같이, 몇몇 교사들은 음악수업을 할 때 음악 발표회를 준비하는 방식으로 수업을 한 적이 있다고 하였다. 초등학교에서 공식적으로 실시되는 음악 관련 행사는 음악 발표회가 거의 유일하기 때문에, 교사들은 음악수업에서 음악 발표회를 염두하고 수업을 하는 경우가 많았다. 교사 B는 한 번 연주를 해보고 넘어가는 것이 아니고 무대에 올라가기 위해 반복해서 연습하는 과정 자체에서 학생들이 보람을 느낄 수 있다고 하였다. 교사 J는 음악 발표회를 준비하는 과정에서 학생들이 주도적으로 음악 연습을 하고, 무대를 계획하는 동안에 자기 주도적으로 음악을 하는 과정을 느낄 수 있고, 이러한 성취를 느끼게 하는 것이 음악을 가르치는 교사로서 의미 있게 느꼈다고 이야기했다.

이렇게 초등학교에서 음악 발표회를 통해 학생들이 음악을 연습하고, 대중 앞에서 연주하는 것은 중요한 음악적 경험이 될 수 있다. 하지만 음악 발표회를 위해서 음악수업을 준비하다 보니, 교과서 내용을 소홀히 했다는 의견도

있었다. 교사 C는 음악실기 연수를 통해 배운 리코더를 통해 음악수업에 대한 자신감은 조금 늘었지만, 반대로 음악수업에서 다양하게 활용하기에 어려움을 느껴 리코더 합주수업 위주로 수업을 하게 되었다는 이야기를 하였다. 이처럼, 교사들 중에는 실기기능을 다소 강조하는 수업을 하는 경우도 적지 않았다.

2) 변화하고 싶은 모습

교사들은 인터뷰를 하면서 앞으로 음악교과에 보다 관심을 갖겠다는 의지를 표현했다. 교사 C, D, J는 음악과 교육과정에 대한 이해를 위해 교육과정 연구, 음악교수법 관련 연수 듣기 등을 통해 노력하겠다고 이야기했다.

교사 C: 음악 어느 한 영역에 치중되지 않고, 교육과정대로 전체적인 수업을 하고 싶어요. 그렇게 되려면 교육과정 연구도 지금보다는 더 해야 될 것 같고, 성취과정이나 교육 목표도 좀 더 신경 써서 수업을 계획해야 할 것 같아요.

교사 C는 음악과 교육과정의 내용들을 균형 있게 다루고 싶다고 하였다. 그는 인터뷰를 하면서 이제까지 음악수업에서 자신이 없다는 이유로 쉬워 보이는 영역만 골라서 수업하거나, 리코더나 가창 등 한 가지 기능만을 강조한 수업을 했던 것에 대해 되돌아보게 되었다고 하였다. 그리고 다른 교과에 비해 음악교과에 대한 수업 연구를 소홀히 한 경향이 있었음을 인정하면서, 가장 기본적인 학급 교육과정에서의 음악과 교육과정 수립과 그것을 이행하는 것부터 신경 쓰겠다는 의지를 드러냈다. 또한, 교사 J도 음악 교과서에 있는 모든 내용을 자신 있게 수업하는 교사가 되었으면 좋겠다는 의지를 밝히며, 음악 교수법과 관련된 연수가 있으면 적극적으로 참여하고 싶다고 말했다. 그는 여전히 음악수업에서 남아있는 두려움을 없애고, 학생들에게 교육과정에 있는 내용을 온전히 가르치는 교사가 되고 싶다는 희망을 밝혔다.

교사 B, E, F는 자신의 음악적 역량을 좀 더 끌어올려 학생들에게 시범을

보일 수 있는 교사가 되고 싶다고 하였다. 이들은 더 좋은 음악교사가 되기 위해서는 교사 자신이 음악을 좀 더 잘 하는 사람이 되어야 한다고 이야기했다. 교사 B는 악기나 노래를 배워서 학생들에게 실음으로 시범을 보여주거나 반주를 해줄 수 있고, 학생들 앞에서 아름다운 음악을 들려줄 수 있을 것이라고 이야기했다. 학생들에게 직접 시범을 보이면서 보다 생생하고 자연스러운 상황에서의 기능 습득을 할 수 있고, 학생들의 기능에 대한 질문에 대해서도 바로 피드백을 줄 수 있다고 하였다.

나. 음악교사로서 음악수업을 하는 교사

1) 나타난 모습

몇몇 교사들은 자신의 음악적 경험, 음악수업과 관련된 경험들을 통해 음악교사로서의 자아를 발견하여, 음악교사의 모습으로 초등학교 음악수업을 하는 모습을 나타냈다. 이들은 초등학교의 여러 교과 중 음악교과에 대해 보다 깊은 관심을 보이고, 교사 자신이 음악 교육적으로 훌륭한 교사가 되기 위해 노력하는 모습을 보였다. 세부적으로는, 음악수업에서의 성취기준을 달성하는 것에 중점을 두는 모습, 교사의 음악적인 능력을 우선시하는 모습, 음악교과를 중심으로 학급을 경영하는 모습, 음악교과 전문가로서의 모습이 나타났다.

이들은 음악수업을 할 때 학생들에게 음악적인 흥미를 이끌어 내는 것뿐만 아니라, 음악과 교육과정의 범위에 있는 지식과 기능을 익히는 것을 중요하게 생각하였다. 학생들이 음악수업에 관심만 있는 상태에서 끝나게 되면 배움이 일어났다고 보기 힘들기 때문에, 음악과 교육과정에 제시된 성취기준을 달성하는 것이 필요하다고 주장하였다. 하지만 초등학교에서는 평가를 위한 학습을 하는 것이 아니기 때문에, 학생들이 음악을 할 수 있다는 자신감을 갖게끔 수업내용과 방법을 구성해야 한다고 이야기했다. 예를 들어, 한 교사는 학생들

개개인의 음악적 성취 수준을 파악하여, 음악교과의 가창, 창작, 기악, 감상 영역 중에 학생이 잘 하는 영역을 교사가 발견하여 격려해 준다고 하였다. 이를 통해 단순히 음악수업에 대한 흥미를 가지는 것뿐만 아니라, 음악학습에 대해 내적 동기유발이 되어 적극적으로 수업에 참여한다는 것이다.

이렇게 학생들의 음악적 성취 수준에 대해 이해하고 적절한 피드백을 주기 위해서는, 교사의 음악적인 능력이 음악수업에서 중요하다고 하였다.

교사 I: 음악적 능력이 어느 정도 되어야 가르치는 능력도 된다고 보거든요. 리코더 못하면서 아이들을 가르칠 수 없어요. 그리고 본인이 악보를 볼 줄 모르면서 음악을 가르치기는 굉장히 어렵다고 생각이 들어요. 그래서 음악적 능력이 일단 우선되어야 한다고 생각해요. 그리고 나서 가르치는 능력이 필요하다고 생각해요. 본인이 오선보 못 보고, 계이름 못 읽는데 아이들을 가르칠 수 없잖아요.

교사 I와 같이, 음악교사의 모습으로 음악수업을 하는 교사들은 음악수업을 하려면 교사가 먼저 음악적인 능력을 갖춰야 한다고 주장했다. 이들은 자신이 어렸을 때 음악을 배웠던 경험, 음악활동 경험 등을 바탕으로 형성된 음악적 지식과 기능이 음악수업에서 큰 도움이 되었다고 이야기했다. 기본적으로는 초등학교 교사로서 학생들과 상호작용하는 능력이 뒷받침되어야 하지만, 음악 수업에 더욱 자신감을 갖고 임하기 위해서는 교사의 음악적 능력이 필요하다고 하였다. 이는 음악교과 교사 정체성 전문적 측면의 음악교과 지식과 연관되어 있다고 해석할 수 있다. 또한, 교사의 음악적 능력이 갖춰지기 위해서는 우선 음악에 대한 열정이 필요하다고 이야기했다. 교사가 음악적 능력을 갖추려면 음악수업과 자신의 음악적 능력에 투자를 해야 하는데, 그러면 우선 음악교과에 대한 관심이 있어야 한다는 것이다. 이는 음악교과 교사 정체성 내적 측면의 현신과도 연관지어 해석할 수 있다.

음악교사로서 음악수업을 하는 교사들은 담임을 맡았을 때에 음악교과를 중

심으로 학급을 경영하는 모습을 보이기도 했다.

교사 G: 예전에 담임할 때 경험을 따져 보면, 아침에 오면 리코더 불기를 하고, 점심이나 재량이나 창작동요를 가르쳐 주고. 점심시간이나 쉬는 시간에는 내가 직접 가르치는 것은 아니지만, 잠재적 교육활동으로... 점심시간에는 내가 동요를 틀어 주고, 애들은 자연스럽게 듣고 했어요. 그리고 월별로 나눠서 아침시간에 10분씩 리코더를 불거나 노래를 하거나. 이런 것들이 1년 동안 지속적으로 교육이 되면, 3~4년 뒤에 제자들이 찾아와서 수업 시간 활동보다 아침에 배웠던, 틈틈이 배웠던 활동에 대해 이야기하기도 해요.

교사 G는 음악과 다른 교과를 연계해서 수업하거나, 음악시간 외에 다른 시간을 활용하여 음악을 지도한다고 하였다. 그는 초등학교의 큰 특징 중 하나가 모든 교과안에서, 그리고 생활 속에서 연계하여 음악을 가르칠 수 있다는 것이라고 하였다. 일상 속에서 음악을 배운 학생들이 졸업하고 나서도 수업이 인상적이었다고 하는 등, 음악에 대해 좋은 인상을 심어주는 데에 효과적이었다고 하였다. 교사 I는 음악이 특별한 사람만 하는 것이라는 인식을 버리고, 일상생활에서 자연스럽게 접하는 것이라는 인식을 심어 주는 것이 중요하다고 하였다. 그녀는 담임으로 음악을 가르치면서 학급 운영을 할 때 음악과 교육과정의 생활화 영역과 연계하여 음악을 활용하고 음악을 즐기는 태도를 기를 수 있도록 계획하고 실행한다고 하였다. 창의적 체험 시간에 교사와 학생, 학생 간의 상호작용이 원활하게 이루어질 수 있는 놀이 활동을 음악교과와도 연계하고 있다고 이야기했다. 이렇게 음악교과에 관심을 가지고 수업을 하는 교사들은, 음악수업시간 뿐 아니라 다른 교과 시간이나 일상의 학교생활에서도 음악교사로서의 정체성을 드러내는 모습을 보였다.

음악교사로서 수업을 하는 교사들 중에 음악교과 교사 정체성이 좀 더 심화되어 나타나는 모습으로는, 전문적 학습 공동체나 학위 과정 등을 통하여 음악교과에서의 전문성을 향상하여 음악교과 전문가로서의 모습을 보이는 교사

들도 있었다. 이들은 자신의 정체성을 형성할 뿐만 아니라, 주변 교사들에게 음악수업과 관련하여 영향을 주고 있었다. 예를 들면, 새로운 음악수업 방법이나 악기 연주법에 대한 연수를 하거나, 음악수업에서 활용할 수 있는 교수학습 자료 나눔 등을 통해서 교사들에게 멘토 역할을 하고 있었다.

교사 I: 아이들이 음악수업을 재미있어 하니까, 주변 선생님들이 연수를 해달라고 요청을 하시는 거예요. 그래서 앱 사용해서 연주하는 법, 태블릿 사용해서 연주하는 법 등을 최근에는 가르쳐 드리고.. 노래를 어떻게 하면 열심히 하는지 등등... 이런 것들을 연수를 해주는데, 선생님들께서 요청해 주셔서 연수를 하는 건 또 더 보람 있더라고요. 그리고 박사과정 때 연수를 다닐 때는 교사 연수 뿐 아니라 외부 음악 강사들을 대상으로 연수를 다녔었거든요. 그러면서 그 선생님들의 다양한 어려움에 대해 들으면서 저도 경험을 많이 쌓았던 것 같아요. 우리 아이들을 학교 아닌 다른 곳에서 가르치는 사람들에게까지 영향력을 미칠 수 있다는 것이.. 좀 도움이 되는구나라는 생각을 많이 했던 것 같아요.

교사 I는 동료 교사 뿐 아니라 외부 음악 강사들을 대상으로 연수를 하면서 자신이 음악교육 분야에서 타인들에게 영향을 미칠 수 있는 사람이라고 느꼈다고 이야기했다. 이렇듯, 음악교과 전문가로서 정체성을 형성한 교사들은 다른 교사들보다 음악교육에 대해 책임감과 사명감을 가지게 되었다고 말했다. 교사 A는 음악교육대학원 졸업 후, 동료 교사들이 음악수업에 대한 노하우나 학습 자료에 대해 문의를 하거나, 자신의 음악수업에 보다 관심을 갖고 수업에 참관하는 등 음악교과 전문가로서 자신을 바라보았다고 하였다. 교사 F는 주변 사람들에게 음악교과에 대한 지식을 나누면서 교과 전문가로서의 정체성을 보다 확고히 하고, 음악을 가르치는 교사로서의 자부심을 느낀다고 하였다. 그리고 음악교과 전문가로서 주변 교사들이나 관리자가 자신에게 기대를 하게 되어, 그 기대에 부응하기 위해 음악수업 준비를 좀 더 열심히 하게 된다는 교사도 있었다. 즉, 외부에서 자신을 전문가로 인정하는 것이 정체성에

긍정적인 영향을 미쳐, 이를 강화하기 위해 노력하게 되는 것이다.

또한, 이들은 주변 동료 교사 뿐 아니라 음악교육과 관련하여 학교 밖의 사람들과도 적극적으로 상호작용하는 모습을 보였다. 교사 G와 I는 음악교육 학회에 주기적으로 참석하여 음악교육과 관련한 학문적 동향을 파악하고, 현장에서의 음악수업 경험을 바탕으로 학술발표에도 참여하여 초등음악교육의 실질적인 개선이 이루어질 수 있도록 노력한다고 하였다. 학회에 참석함으로써 음악수업에 대한 연구를 할 때에 학문적인 원리와 근거들을 바탕으로 하여 시각을 보다 깊게 할 수 있었고, 학자들과의 소통으로 현장의 실태와 개선점에 대해 적극적으로 알릴 수 있다고 하였다.

2) 변화하고 싶은 모습

교사 A, G, H, I는 계속 변화하는 교육의 모습 속에서, 초등학교 음악수업의 모습도 변화해야 하는 필요성을 이야기하며 이를 대비한 음악교수 방법을 연구하겠다는 의지를 나타냈다. 최근 COVID-19로 인해 원격으로 음악수업을 경험하면서, 이러한 생각은 더욱 강화되었다고 하였다. 쌍방향 원격수업에서 사용하는 교수학습 방법과 전략은 등교수업과는 완전히 달라졌다. 지난 2년간 원격수업으로 시행착오를 겪으면서, 음악수업은 교사들에게 더욱더 많은 고민을 하게 만들었다고 하였다. 교사들은 화상수업을 하면서 학생들에게 가창, 기악 등의 활동을 시키는 방법부터, 소리를 전달하는 간격이 생기는 문제점을 해결하는 방법 등 여러 가지 어려움도 겪었다고 하였다. 교사 A와 H는 앞으로 팬데믹 상황이나 여러 가지 상황에 대비하여 원격수업에서 효과적으로 수업하는 방법을 익힐 필요가 있다고 이야기했다.

교사 A: 코로나의 영향으로 원격수업을 하게 되었는데, 이에 맞춰서 기기를 활용한 수업 기술을 좀 더 활용하는 능력을 기르고 싶어요. 예를 들면 구글 크롬 뮤직맵이라던가, 새로운 악기나... 그런 요즘 시대에 맞게 새롭게 나오는 음악 매

체 같은 것 있잖아요, 어플 사용도 그렇고... 뭔가 시대에 따라서 변하는 음악과 관련된 것들을 좀 더 배워보고 싶어요.

반면에, 등교수업에서의 어려움을 오히려 원격수업에서 해소하는 경우도 있었다고 하였다. 교실 수업 상황에서는 학생들이 적극적으로 자료를 찾기 힘들고 교사가 제시하는 다소 수동적인 방식이었다면, 온라인에서 교사가 과제를 제시하면 학생들이 보다 주도적으로 검색하고 문제를 해결할 수 있는 환경이 만들어졌다는 것이다. 교사의 입장에서도, 송 메이커 등 온라인 기반 음악 프로그램을 적절히 활용하면 음악적 기능을 학생들에게 효과적으로 수업할 수 있어서 유용할 것 같다고 하였다. 따라서 오히려 원격수업방식에서의 장점을 살려서 블렌디드 방식으로 수업을 하면 학생의 다양한 역량을 신장시킬 수 있는 기회가 될 수도 있어, 이에 필요한 기능과 정보를 익히는 것이 필요하다고 하였다.

교사들은 미래사회 변화에 대비하는 음악수업을 설계하면서, 교사 자신이 초등학교 음악교육에서 보다 필요한 존재가 될 수 있을 것이라는 기대감을 나타냈다. 교사 G와 I는 블렌디드 방식의 음악수업의 중요성이 강화된 최근에 음악교육 전문가로서 자신들의 역할이 더욱 강화되고 있음을 실감한다고 하였다. 교사 I는 태블릿PC와 앱(app) 등을 활용한 음악동아리 프로그램을 개설하여 운영하고, 앞으로의 음악수업에 대비하여 계속 연구중이라고 밝혔다. 그는 이를 통해 초등학교에서도 음악 지식이나 이론적으로 더욱 심화된 음악교육이 가능할 수 있을 것이라고 말했다. 이들은 초등학교 교육의 모습이 급격하게 변화하는 상황에서, 교사의 역할이 더욱 중요해질 것이라고 하였다.

6. 질적연구 결과 요약

지금까지 초등교사의 음악교과 교사 정체성 형성과정에 대한 질적연구 결과를 살펴보았다. 결과를 요약하면 다음과 같다.

인터뷰 내용을 분석한 결과, ‘음악교과 교사 정체성 형성과 관련된 경험’, ‘음악교과 교사 정체성 형성 과정에서의 갈등’, ‘음악교과 교사 정체성의 모습’의 주제를 도출하였다.

‘음악교과 교사 정체성 형성과 관련된 경험’에서는 ‘음악교과 교사 정체성 형성의 기반이 된 음악적 경험’, ‘음악수업 경험을 통한 교사로서의 정체성 형성’, ‘음악교사 교육을 통한 음악교과 교사 정체성 발전’의 하위 주제를 도출했다. 초등학교 교사들은 교사가 되기 전과 후의 개인적인 음악활동, 음악 사교육, 학창 시절 음악교사의 영향을 받아 정체성을 형성하였다. 음악적 경험은 음악교과 교사 정체성 전문적 측면의 음악교과 지식, 내적 측면의 자기효능감을 형성하는 데 영향을 미쳤다. 교사가 된 후에는 음악수업을 하면서 초임교사 때의 시행착오, 동료 교사와의 상호작용, 음악수업 환경의 영향을 받았다. 초임교사 때의 시행착오를 통해 음악교과 교사 정체성 전문적 측면의 실천적 지식과 반성적 지식을 형성하였고, 동료 교사와의 상호작용을 통해 전문적 측면의 실천적 지식과 반성적 지식, 사회적 측면 전반을 형성하였다. 초등학교의 열악한 음악수업 환경은 내적 측면의 형성에 방해가 되는 것으로 나타났다. 음악교사 교육에서는 학부 때 음악수업, 교사가 된 후의 음악실기 연수, 음악교과 전문적 공동체, 대학원 진학의 영향을 받아 정체성을 형성하였다. 이러한 경험들을 통해 음악교과 교사 정체성 전문적 측면과 사회적 측면, 내적 측면을 두루 형성하였다.

‘음악교과 교사 정체성 형성 과정에서의 갈등’에서는 ‘즐거운 음악수업과 학습목표 성취 사이의 갈등’, ‘초등학교 교사의 역할과 음악을 가르치는 교사의

역할 사이에서 갈등'의 하위 주제를 도출하였다. '즐거운 음악수업과 학습목표 성취 사이의 갈등'에서는, 음악수업에 대한 낮은 자신감으로 학생의 음악적 성취보다는 동기유발에만 초점을 맞춰 수업을 하게 되는데서 오는 갈등, 초등학교의 수준에 맞춰 교사가 설정한 음악적 성취 목표보다 낮춰야 하는 갈등, 학생의 개인차가 심해 수업의 수준을 맞추기 어려워서 생기는 갈등들이 있었다. '초등학교 교사의 역할과 음악을 가르치는 교사의 역할 사이에서 갈등'에서는, 초등학교에서 음악교과가 덜 중요한 과목으로 인식되는 것에서 오는 갈등, 초등학교 교사로서의 승진과 음악을 가르치는 교사로 남는 것에서 오는 갈등이 드러났다.

'음악교과 교사 정체성의 모습'에서는 '초등학교 교사로서 음악수업을 하는 교사'와 '음악교사로서 음악수업을 하는 교사'의 하위 주제를 도출하였다. 초등학교 교사로서 음악수업을 하는 교사들은 즐거운 음악수업을 하고, 교사의 학급경영 능력을 우선시하며, 음악교과를 다른 교과들에 비해 부수적인 과목으로 인식하는 모습을 보였다. 이들은 앞으로 음악교과 교재연구나 음악과 교육과정 연수를 통해, 음악교과에 대해 보다 관심을 가지겠다는 의지를 보였다. 음악교사로서 음악수업을 하는 교사들은 음악교과의 학습목표에 도달하는 음악수업을 하고, 교사 자신의 음악적인 역량을 중시하며, 음악교과를 중심 교과로 생각하는 모습을 나타냈다. 이들은 변화하는 교육의 모습에 대비한 음악과 교수학습방법을 적용하겠다는 의지를 밝혔다.

VII. 결론

이 장에서는 연구 결과에 대한 논의와 추후 이루어질 수 있는 후속 연구에 대해 제언한다.

1. 결론

본 연구의 양적연구 결과와 질적연구 결과분석에 따른 결론은 다음과 같다.

첫째, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성은 전문적 측면, 사회적 측면, 내적 측면으로 구성되며, 전문적 측면은 음악교과 지식, 실천적 지식, 반성적 지식으로, 사회적 측면은 교원 간 관계, 발전을 위한 상호작용, 전문적 권한으로, 내적 측면은 자기효능감, 헌신의 하위 요인들로 구성된다. 본 연구의 양적 연구에서 선행연구들을 바탕으로 제작한 설문지의 요인분석 결과, 연구자가 선행연구들을 바탕으로 설정한 음악교과 교사 정체성의 세 측면과 하위 요인에 대한 요인분석 모형이 적합한 것으로 나타났다. 또한, 하위요인들 간 상관 분석에서도 모든 요인 간의 상관관계가 정적으로 유의한 것으로 나타났다. 분석 결과를 토대로, 본 연구에서 제작한 문항이 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성을 타당하게 측정할 수 있다고 해석하였다.

전문적 측면의 하위요소인 교과 지식은 음악교과에 관련된 음악 지식, 교수 학습 지식, 음악교육과정 지식을 의미하며, 실천적 지식은 교과 지식을 학생들에게 전달하는 과정에서 필요한 내용교수지식을 의미하고, 반성적 지식은 교사가 자신의 수업을 객관적으로 성찰하여 발전하려는 의지를 나타내는 것을 의미한다. 사회적 측면의 하위요소인 동료 교사와의 관계는 교사가 음악수업

의 효과적인 실천을 위해 동료 교사들과 소통하는 정도를 의미하고, 발전을 위한 상호작용은 교사 자신의 전문성을 위한 활동에 참여하는 정도를 의미하며, 전문적 권한은 교사가 음악수업에서 전문성을 행사할 수 있는 권한을 의미한다. 내적 측면의 하위요소인 자기효능감은 교사 자신의 음악교육능력에 대한 신념과 음악수업을 통해 학생들의 성취 향상을 할 수 있다는 기대감을 의미하고, 혼신은 음악을 가르치는 것에 자신의 시간, 재화, 열정 등을 투자하는 정도를 의미한다.

둘째, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성은 교사의 음악적 경험, 음악수업 경험, 음악교사 교육 경험의 영향을 받아 형성된다. 양적연구에서 교사의 개인적으로 음악을 배운 경험, 음악활동 경험, 초·중·고 시절 학교에서 배운 음악 과목 등 교사의 음악적 경험은 음악교과 교사 정체성 형성에 긍정적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 개인적으로 음악을 배운 경험이 현재 음악수업에서 ‘영향이 많다’고 응답한 교사들은, ‘보통’이나 ‘영향이 적다’고 응답한 교사 그룹보다 음악교과 교사 정체성이 높게 나타났다. 음악활동 경험이 현재 음악수업에서 ‘영향이 많다’고 응답한 교사들은, ‘보통’이나 ‘영향이 적다’고 응답한 교사 그룹보다 음악교과 교사 정체성이 높게 나타났다. 초·중·고 시절 학교에서 배운 음악 과목이 현재 음악수업에서 ‘영향이 많다’고 응답한 교사들은, ‘보통’이나 ‘영향이 적다’고 응답한 교사 그룹보다 음악교과 교사 정체성이 높게 나타났다. 경력 20년 이상의 교사들의 음악교과 교사 정체성은 저·중경력 교사들보다 높게 나타나, 음악수업 경험이 음악교과 교사 정체성 형성에 긍정적인 영향을 끼치는 것으로 드러났다. 경력 20년 이상의 교사가 10년 미만과 10년 이상 20년 미만의 교사보다 전문적 측면의 음악교과 지식, 사회적 측면의 교원 간 관계, 발전을 위한 상호작용, 내적 측면의 혼신 측면에서 음악교과 교사 정체성이 높게 나타났다. 또한, 학부나 석사 때 음악교육을 전공한 교사들이 타 교과를 전공한 교사들보다 음악교과 교사 정체성의 모든 측

면에서 높은 음악교과 교사 정체성을 나타내, 음악교과 교사 정체성은 음악교사 교육 경험의 영향을 받는다는 것을 알 수 있었다.

질적연구에서는 교사가 되기 전과 후의 개인적인 음악활동, 음악 사교육, 학창 시절 음악교사 등 음악적 경험의 영향을 받아 정체성을 형성하는 것으로 나타났다. 음악적 경험은 음악교과 교사 정체성 전문적 측면의 음악교과 지식, 내적 측면의 자기효능감을 형성하는 데 영향을 미쳤다. 교사들은 초임교사 때의 시행착오, 동료 교사와의 상호작용, 음악수업환경 등 음악수업을 통해 음악교과 교사 정체성을 형성하였다. 초임교사 때의 시행착오를 통해 음악교과 교사 정체성 전문적 측면의 실천적 지식과 반성적 지식을 형성하였고, 동료 교사와의 상호작용을 통해 전문적 측면의 실천적 지식과 반성적 지식, 사회적 측면 전반을 형성하였다. 초등학교의 열악한 음악수업환경은 내적 측면의 형성에 방해가 되는 것으로 나타났다. 학부 때 음악수업, 교사가 된 후의 음악실기 연수, 음악교과 전문적 공동체, 대학원 진학 등 교사가 되기 전과 후의 음악교사 교육은 음악교과 교사 정체성을 형성하고 발전시키는 것으로 나타났다. 이러한 경험들을 통해 음악교과 교사 정체성 전문적 측면과 사회적 측면, 내적 측면을 두루 형성하였다.

셋째, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성은 정체성 형성과 관련된 경험을 하면서 갈등을 겪으며, 현재 음악교과 교사 정체성의 모습으로 드러나는 과정으로 형성된다. 초등학교 교사는 음악적 경험, 음악수업 경험, 음악교사 교육 경험의 영향을 받으며 음악교과 교사 정체성을 형성해 나간다. 이 과정에서 즐거운 음악수업과 학습목표 성취, 초등학교 교사의 역할과 음악을 가르치는 교사의 역할 사이에서 갈등을 겪는다. 즐거운 음악수업과 학습목표 성취 사이에 갈등을 겪는 교사들은 음악수업에 대해 여전히 낮은 자신감을 보여 학습목표 성취보다는 즐거운 수업을 하거나, 초등학생의 수업 목표 수준에 맞추기 위해 기준에 계획했던 수업의 성취 목표를 낮추어 수업을 하거나, 학생들

의 개인차 때문에 수업 설정에 어려움을 겪는 경우가 있었다. 이는 음악교과 교사 정체성 내적 측면의 자기효능감을 형성하는 데에 부정적인 영향을 주었다. 초등학교 교사와 음악을 가르치는 교사 역할 사이에 갈등을 겪는 교사들은 초등학교의 교육과정 운영 안에서 음악수업을 하기 어려움을 겪거나, 초등학교에서의 행정적인 승진과 음악교과 전문가 사이에서의 갈등을 겪는 경우가 있었다. 이들은 음악교과 교사 정체성의 내적 측면 형성에 어려움을 겪었다.

이러한 갈등 상황을 극복하며 현재의 음악교과 교사 정체성 모습을 드러내는데, 초등학교 교사로서 음악수업을 하는 교사와 음악교사로서 음악수업을 하는 교사의 모습으로 드러난다. 초등학교 교사로서 음악수업을 하는 교사들은 즐거운 음악수업을 위해 학생들에게 흥미를 끌 수 있는 소재에 집중하고, 교사의 학급경영 능력을 음악적인 능력보다 우선시하며, 음악수업 자체의 특성을 강조하기보다는 예체능 과목의 일부로 인식하였다. 이들은 음악교과에서의 교사 정체성을 따로 갖기보다는, 초등학교 교사의 정체성 안에서 음악교과를 인식하는 모습을 보였다. 이들이 앞으로 변화하고 싶은 모습에서는, 음악교과 교재연구나 음악과 교육과정 연수를 통해, 음악교과에 대해 보다 관심을 가지겠다는 의지를 보였다. 음악교사로서 음악수업을 하는 교사들은 음악수업을 할 때 음악교과의 학습목표에 초점을 맞추고, 교사 자신의 음악적인 역량을 중시하며, 음악교과를 중심으로 타 교과와 연계시키거나 재구성하며, 동료 교사에게 음악교과 멘토로서의 역할을 하고 있었다. 이들에게는 음악교과가 교사 정체성에서 중요한 비중을 차지하고 있었고, 음악교과 교사 정체성의 전문적, 사회적, 내적 측면 형성을 위해 노력하는 모습을 나타냈다. 이들이 앞으로 변화하고 싶은 모습에서는, 자신의 음악적인 역량을 보다 넓히고, 변화하는 교육의 모습에 대비한 음악과 교수학습방법을 적용하겠다는 의지를 밝혔다.

2. 시사점

본 연구에서는 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성에 대해 탐구하였다. 본 연구를 통해 음악을 가르치는 초등학교 교사들을 심층적으로 이해하여, 음악교사 교육의 개선에 다음의 시사점을 줄 수 있다.

첫째, 음악교과 교사 정체성의 전문적 측면과 내적 측면의 형성을 위해, 음악수업에서의 교수방법이나 수업내용에 관한 연수가 보다 다양하게 개설되어 교사들이 음악교과에서의 자율적인 연수 기회를 많이 가질 수 있도록 해야 한다. 특히, 임용 초기는 교사 정체성이 형성되기 시작하는 시기이다(Draves, 2019). 따라서 초임교사를 대상으로 하는 연수가 더욱 활성화된다면, 많은 초등학교 교사들이 음악교과에 대한 자신감을 좀 더 가지고 수업을 할 수 있을 것이라 기대된다. 현재 교사를 대상으로 하는 음악교과 연수는 실기기능에 관련된 내용이나 음악 교양을 함양하는 내용의 연수들이 많은데, 교수·학습이나 평가 쪽에 관련된 연수들이 보충되어야 할 필요가 있다.

둘째, 음악교과 교사 정체성의 전문적 측면과 사회적 측면 형성을 위해, 음악수업 컨설팅을 활성화하여 동료 교사 간에 수평적인 관계 속에서 음악수업 개선을 위한 의사소통이 이루어질 수 있는 분위기가 조성되어야 한다. 실제 현장에서의 음악수업 컨설팅은 신규교사의 임상 수업 공개나 교내에 필수적으로 실시해야 할 때 의무적으로 이루어지는 등, 교사들 간의 수평적인 관계에서 이루어지는 연수와는 거리가 멀게 느껴지기도 한다. 또한, 다른 교과들에 비해서 음악교과는 전담이 맡는 교과라고 인식되는 경향이 있어서, 컨설팅에 교사들이 적극적으로 임하지 않게 되는 분위기도 있다(최미영, 2019, p. 127). 하지만, 많은 초등학교 교사들이 음악수업에 대한 실질적인 도움과 컨설팅을 원하고 있다는 연구 결과(최미영, 2019, p. 138)를 통해, 초등학교 교사들의 음악수업 컨설팅에 대한 인식 개선과 협력적인 관계에서의 컨설팅이 이루어질

수 있는 환경 개선이 필요한 부분이라고 할 수 있다.

셋째, 음악교과 교사 정체성의 전문적 측면, 사회적 측면, 내적 측면 형성을 위해, 교사들이 음악교과에 관심을 바탕으로 자발적으로 참여할 수 있는 교사 공동체가 보다 활발하게 운영될 수 있도록 개선책이 마련될 필요성이 있다. 초등학교의 음악교과에서는 교내외 전문적 학습 공동체가 운영되는데, 교내에서는 의무적인 조직으로 교사들이 적극적으로 참여하지 않거나 지속적으로 유지되지 않는 경우도 많다. 또한, 현재는 지역 단위의 전문적 학습 공동체도 많이 폐지되거나 축소되었다는 것을 알 수 있었다. 컨설팅과 연계해서 전문적 학습 공동체를 운영하거나, 대학 등 교사교육기관과 연계한 전문적 학습 공동체를 운영하는 등 실질적인 활성화 방안이 논의되어야 한다.

넷째, 음악교과 교사 정체성의 내적 측면이 보다 높게 형성될 수 있도록, 교사들이 학위 취득이나 연수 등을 통해 전문적 정체성을 획득했을 때, 학교에서 전문성을 인정해 주고 이를 활용할 수 있도록 배려하는 풍토 조성이 필요하다. 초등학교의 다른 교과(예: 영어)에서는 전담교사를 선발할 때 교과 관련 직무연수를 이수하거나 학위를 받은 교사에게 우선적으로 배정해 주는 제도가 활성화되어 있는데, 음악교과에서도 검토되어야 한다. 그리고 음악전담은 학교의 행정적인 필요에 의해 배치되곤 하는데(권덕원 외, 2020), 학교에 전문성을 갖춘 교원이 있으면 전담을 우선적으로 배치하는 등 교원의 전문성을 보다 적극적으로 활용하는 시스템이 갖춰지는 것이 필요하다.

3. 후속 연구

또한, 본 연구를 통해 후속 연구로서 몇 가지 관련된 연구주제를 제언하고자 한다. 첫 번째로, 초등학교의 예비교사와 초임 교사의 음악교과 교사 정체성 형성 과정에 대해 탐구할 수 있다. 본 연구에서는 설문과 인터뷰 모두 현

직 교사들을 대상으로 하였으며, 인터뷰는 경력이 10년 이상인 교사들을 대상으로 음악교과 교사 정체성을 조사하였다. 이는 이미 음악교과 교사 정체성이 형성된 교사들을 대상으로 정체성의 특징과 형성 과정을 압축적으로 살펴보기 위함이었다. 하지만 많은 선행연구에서처럼, 예비교사 때와 초임 교사 기간은 음악교과 교사 정체성이 형성되기 시작하는 중요한 시점이기 때문에 (Draves, 2019; Pellegrino, 2019), 이 기간의 교사들이 음악교과 교사 정체성을 형성하는 과정을 탐구하는 것도 중요한 연구가 될 것이다.

두 번째로, 본 연구에서 설정한 음악교과 교사 정체성의 구성요소들이 서로의 변인에 어떠한 영향을 끼치는지 보다 심도 있게 탐구할 수 있다. 본 연구에서는 음악교과 교사 정체성의 구성요소인 전문적, 사회적, 내적 측면을 규명하고, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 형성 과정에서 어떠한 요소들이 형성에 기여하였는지 분석하였다. 이에 대한 후속 연구로서, 각 요소의 매개변수나 조절변수에 대한 연구를 시행할 수 있다. 또한, 음악교과 교사 정체성 형성 과정에서, 각 변인들이 어떠한 과정으로 영향을 미치는지 인터뷰를 통해 좀 더 상세하게 탐구할 수 있을 것이다.

세 번째로, 음악교과 전문적 학습 공동체, 교사 오케스트라 등 음악이나 음악교과 관련한 단체에서의 활동이 음악교과 교사 정체성 형성에 끼치는 영향에 대해 사례연구의 형식으로 탐구할 수 있다. 본 연구와 선행연구들에서, 교사의 음악적 경험과 음악수업 경험은 음악교과 교사 정체성 형성에 긍정적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다(McClellan, 2017; Pellegrino, 2015). 교사가 속한 음악·음악교육과 관련된 단체에서의 실천 모습들이 어떠한 방식으로 음악과 교사 정체성 형성에 영향을 주는지 보다 심층적으로 탐구하여, 본 연구의 결과에 대한 근거를 뒷받침해 줄 수 있을 것이다.

<참고문헌>

- 고문수(2013). 한 초등교사의 체육수업에 대한 반성과 신념의 형성. **한국스포츠교육학회지**, 20(3), 53-74.
- 교육부(2015). 음악과 교육과정. 세종: 교육부.
- 교육부(2020). 2020년 학교예술교육 활성화 기본 계획. 세종: 교육부.
- 권덕원, 석문주(2016). 음악교사의 PCK에 대한 이해와 적용. **교사교육연구**, 55(4), 460-471.
- 권덕원, 석문주, 이지현, 이해심(2020). 초등학교 음악전담 교사들의 갈등 구조에 관한 근거이론 연구. **미래음악교육연구**, 5(3), 43-68.
- 김규태(2018). 교사 정체성 이론과 쟁점 및 과제. **한국교원교육연구**, 35(3), 491-521.
- 김옥주(2014. 5.). **인간대상 연구윤리 일반**. 서울대학교 2014 연구윤리 워크숍, 서울.
- 김정석, 심우정(2021). 국내 교사 정체성 연구 동향 분석: 2000년에서 2020년까지의 연구를 중심으로. **한국교원교육연구**, 38(4), 335-364.
- 김지혜(2020). 음악교사 정체성 연구 동향 고찰. **미래음악교육연구**, 5(2), 23-46.
- 김혜진(2017). 초등교원 양성 대학의 음악교육과정 실태 분석. **음악교수법연구**, 9(18), 1-23.
- 박알뜨리, 이정인, 이신혜(2018). 교사가 인식하는 연구자로서의 교사와 연구경험에 대한 사례연구. **교사교육연구**, 57(1), 129-143.
- 박지현(2017). 음악 교원 연수 프로그램 분석 및 개선 방향 탐색: 시도 교육청 운영 사례를 중심으로. **음악교육공학**, 30, 35-53.
- 백은주(2016). 영유아교사의 전문적 자아정체성 측정도구 개발. **유아교육연구**, 36(6), 77-96.
- 백은주(2018). 영유아교사의 전문적 자아정체성 인식 및 관련 교사 배경변인에 관한

- 연구. *한국유아교육연구*, 20(2), 139-156.
- 석문주(2016). 음악교사 전문성 신장을 위한 음악교사 기준 고찰. *미래음악교육연구*, 1(2), 23-37.
- 석문주(2019). 음악교과 중심의 초등 교사 학습공동체 참여경험. *미래음악교육연구*, 4(3), 71-91.
- 성태제, 시기자(2016). *연구방법론(2판)*. 서울: 학지사.
- 소경희, 최유리(2019). 국내 교사 정체성 연구에 드러난 교사 정체성 이해에 대한 비판적 고찰. *한국교원교육연구*, 36(3), 289-313.
- 송지준(2015). *논문작성에 필요한 SPSS/AMOS 통계분석방법*. 파주: 21세기사.
- 승윤희, 정진원(2014). 초등교사 양성대학의 교육과정 변천에 따른 음악 관련 교육과정 고찰 및 분석. *예술교육연구*, 12(4), 183-205.
- 신지혜(2014). 음악교사 간 협동이 교사 전문성 신장에 끼치는 효과. *교원교육*, 30(2), 131-147.
- 안아라, 김한별(2013). 초등학교 교직에서 남교사의 정체성 탐색. *교육문제연구*, 26(3), 81-108.
- 오옥환(2018). *교사 전문성: 교육전문가로서의 교사에 대한 논의*. 서울: 교육과학사.
- 오지향(2015). 레슨 스터디(Lesson study)를 통한 예비음악교사의 협력적 전문성 신장 가능성 탐색. *음악교육연구*, 44(3), 111-135.
- 오지향, 신혜경(2017). 텍스트 네트워크분석을 활용한 중등예비음악교사의 수업능력에 대한 자기평가 연구. *음악교육연구*, 46(4), 47-75.
- 이경재, 조상식(2017). 미술교사의 정체성에 관한 현상학적 연구. *교육문화연구*, 23(4), 213-234.
- 이광석(2013). 해석현상학적 분석(Interpretive Phenomenological Analysis)의 의의와 적용가능성에 관한 연구. *질적연구*, 14(2), 132-144.
- 이순묵, 윤창영, 이민형, 정선호(2016). 탐색적 요인분석: 어떻게 달라지나?. *한국심리학회지: 일반*, 35(1), 217-255.

- 이용진, 정현수(2019). 정체성 분석틀을 활용한 성장단계 체육교사의 정체성 분석 연구. *한국스포츠교육학회지*, 26(2), 113-139.
- 이정표(2018). 학급담임으로서 초등교사의 역할정체성 구성요인 탐색. 미출간 박사학위논문, 한국교원대학교, 청주.
- 이지현(2015). 초등학교 음악 수업 설계 컨설팅 사례 분석. *초등교육연구*, 26(4), 99-119.
- 이현철, 김영천, 김경식(2013). 통합연구방법론: 질적연구 + 양적연구. 파주: 아카데미프레스.
- 이효신(2015). 교사 정체성 관점에서 분석한 수석교사제 연구. *학습자중심교과교육연구*, 15(6), 295-317.
- 정영선, 조영달, 이승연(2017). 교원 연수 과정 및 복직 후 경험에 대한 내러티브 팀 구: 사회과 과정교사를 중심으로. *교사교육연구*, 56(1), 29-42.
- 정현주(2011). 초등학교 고령 여교사의 정체성 형성에 관한 질적 연구. *초등교육연구*, 24(4), 375-395.
- 정혜정, 남상준(2012). 초등 사회과 교사 정체성 형성 과정 연구. *사회과교육연구*, 19(4), 143-158.
- 최미영(2014). 초등교사의 음악교수역량 구성요소에 대한 연구. *음악교육공학*, 21, 1-25.
- 최미영(2019). 음악교과 동료 수업컨설팅에 대한 초등교사의 경험과 인식. *미래음악교육연구*, 4(3), 119-141.
- 홍인혜(2015). 음악 교사 전문성의 영향 요인 연구: 교사 요인과 학교 요인을 중심으로. 미출간 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
- Abramo, M. (2009). *The construction of instrumental music teacher identity*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, NY.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.

- Ballantyne, J., & Grootenboer, P. (2012). Exploring relationships between teacher identities and disciplinarity. *International Journal of Music Education*, 30(4), 368-381.
- Ballantyne, J., & Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishing" professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 241-251.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bennett, D., & Chong, E. K. M. (2018). Singaporean pre-service music teachers' identities, motivations and career intentions. *International Journal of Music Education*, 36(1), 108-123.
- Berzonsky, M. D. (2004). Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 303-315.
- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education*, os-32(1), 24-32.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the

- relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Carrillo, C., Baguley, M., & Vilar, M. (2015). The influence of professional identity on teaching practice: Experiences of four music educators. *International Journal of Music Education*, 33(4), 451-462.
- Chua, S. L. (2018). *Growing music teacher identity and agency: Influencers and inhibitors*. Unpublished doctoral dissertation, UCL Institute of Education, London.
- Chua, S. L., & Welch, G. F. (2021). A lifelong perspective for growing music teacher identity. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 329-346.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. NY: Scribner.
- Côté, J. E., & Levine, C. G. (2002). *Identity, formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davidson, J. W., & Burland, K. (2006). Musician identity formation. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 475-490). Oxford: Oxford University Press.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Downey, J. (2007). A response to "Specialist vs. non-specialist music teachers: Creating a space for conversation" (A. Griffin & A. Montgomery). In K. Veblen & C. B eynon (Eds. S. Horsley, U. DeAlwiss, & A. Heywood), *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada* (Chapter 19). Retrieved from <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?filename=41&article=1001&context=musiceducationbooks&type=additional>(검색일: 2021. 5. 23.).

- Draves, T. (2019). Teaching ambition realized: Paul's beginning music teacher identity. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 41-55.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. NY: W. W. Norton.
- Franks, D., & Gecas, V. (1992). Autonomy and conformity in Cooley's self-theory: The looking-glass self and beyond. *Symbolic Interaction*, 15(1), 49-68.
- Garner, J. K., & Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: An instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7-33.
- Garnett, J. (2014). Musician and teacher: Employability and identity. *Music Education Research*, 16(2), 127-143.
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822.
- Hargreaves, D., & Lamont, A. (2022). 음악적 발달 심리학 [석문주, 권덕원, 강주현, 정주연, 임혜숙 역]. 서울: 교육과학사. (원본출간년도: 2017).
- Hargreaves, D., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education.

Music Education Research, 5(3), 263-273.

- Hargreaves, D., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 665-682.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: Teachers as agents of intercultural education. *Teachers and Teaching*, 25(2), 240-258.
- Kastner, J. D. (2020). Healing bruises: Identity tensions in a beginning teacher's use of formal and informal music learning. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 3-18.
- Kenny, A., Finneran, M., & Mitchell, E. (2015). Becoming an educator in and through the arts: Forming and informing emerging teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 49, 159-167.
- Kraay, J. (2013). Examining the construction of music teacher identity in generalist classroom teachers: An ethnographic case study. *Canadian Music Educator*, Fall 2013, 32-36.
- Lortie, D. (2017). *미국과 한국의 교직사회(제3판)* [진동섭, 정수현, 박상완, 김병찬 역]. 서울: 양서원. (원본출간년도: 1975).
- Lukacs, K., & Galluzzo, G. (2014). Beyond empty vessels and bridges: Toward defining teachers as the agents of school change. *Teacher Development*, 18(1), 100-106.
- McClellan, E. (2017). A social-cognitive theoretical framework for examining music teacher identity. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(2), 65-101.
- McClellan, E. (2018). Communities of practice that contribute to undergraduate identity construction: A case study. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 17(3), 30-56.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, self & society*. IL: University of Chicago Press.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Noonan, J. (2019). An affinity for learning: Teacher identity and powerful professional development. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 526-537.
- OECD (2014). *Education at a glance 2014*. Paris: OECD.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Olsen, B. (2016). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. London: Routledge.
- Pellegrino, K. (2014). Examining the intersections of music making and teaching for four string teachers. *Journal of Research in Music Education*, 62(2), 128-147.
- Pellegrino, K. (2015). Becoming music-making music teachers: Connecting music making, identity, wellbeing, and teaching for four student teachers. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 175-194.
- Pellegrino, K. (2019). Becoming music teachers in a supportive string project community. *Journal of Music Teacher Education*, 28(3), 11-27.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2015). 해석 현상학적 분석 [김미영, 이광석 역]. 서울: 도서출판 하누리 (원본출간년도: 2009).
- Stunell, G. (2010). Not musical? Identity perceptions of generalist primary school teachers in relation to classroom music teaching in England. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 79-107.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. (2017). The musical self: Affections for life in a community of sound. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 155-175). London: Oxford University Press.
- Wagoner, C. (2011). *Defining and measuring music teacher identity: A study of*

- self-efficacy and commitment among music teachers.* Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina, Greensboro, NC.
- Wagoner, C. (2015). Measuring music teacher identity: Self-efficacy and commitment among music teachers. *Council for Research in Music Education*, 205, 27-49.
- 경인교대(2022). 경인교대 교육과정. Retrieved from <https://www.ginue.ac.kr/kor/CMS/Board/Board.do?mCode=MN065>(검색일: 2022. 05. 07.).
- 공주교대(2022). 공주교대 교육과정. Retrieved from https://www.gjue.ac.kr/gjue/kor/sub04_02_01.do(검색일: 2022. 05. 07.).
- 광주교대(2022). 광주교대 교육과정. Retrieved from <https://www.gnue.ac.kr/index.9is?contentUid=4a9f18ab5c48fe8c015c86198cad01f1>(검색일: 2022. 05. 07.).
- 교육통계서비스(2021). 교육청별 설립별 교원 수. Retrieved from https://kess.kedi.re.kr/mobile/stats/school?menuCd=0101&cd=5014&survSeq=2020&itemCode=01&menuId=m_010108&uppCd1=010108&uppCd2=010108&flag=A(검색일: 2021. 5. 23.).
- 대구교대(2022). 대구교대 교육과정. Retrieved from <https://www.dnue.ac.kr/kor/CMS/Board/Board.do?mCode=MN120>(검색일: 2022. 05. 07.).
- 부산교대(2022). 부산교대 교육과정. https://www.bnue.ac.kr/Home/Contents.mbz?action=MAPP_1808160474(검색일: 2022. 05. 07.).
- 서울교대(2022). 서울교대 교육과정. Retrieved from <https://www.snue.ac.kr/snue/na/ntt/selectNttInfo.do>(검색일: 2022. 05. 07.)
- 아이스크림 원격교육연수원(2022). 아이스크림 원격교육연수원 홈페이지. Retrieved from <https://teacher.i-scream.co.kr/index.do?sso=ok>(검색일: 2022. 05. 07.).
- 이화여대(2022). 이화여대 초등교육과 교육과정. Retrieved from <http://my.ewha.ac.kr/ee/>(검색일: 2022. 05. 07.).
- 중앙교육연수원(2022). 중앙교육연수원 홈페이지. Retrieved from <https://www.neti.go.kr/index.go>(검색일: 2022. 05. 07.).
- 진주교대(2022). 진주교대 교육과정. Retrieved from <http://www.cue.ac.kr/kor/CMS/Board/Board.do?mCode=MN065>

d/Board.do?mCode=MN058&mode=view&mgr_seq=41&board_seq=73467(검색일: 2022. 05. 07.).

청주교대(2022). 청주교대 교육과정. Retrieved from <https://www.cje.ac.kr/webService.ptl?ui=S01M04010301>(검색일: 2022. 05. 07.).

춘천교대(2022). 춘천교대 교육과정. Retrieved from <https://www.cnue.ac.kr/cnue/info/curriculum.do?mode=view&articleNo=34327&article.offset=0&articleLimit=10>(검색일: 2022. 05. 07.).

티쳐빌 연수원(2022). 티쳐빌 연수원 홈페이지. Retrieved from <https://www.teacherville.co.kr/index.edu>(검색일: 2022. 05. 07.).

한국교원대(2022). 한국교원대 초등교육과 교육과정. Retrieved from <https://knue.ac.kr/home/pdf/cur/cur2022.pdf>(검색일: 2022. 05. 07.).

Survey Monkey (2021). 오차 한계 계산기. Retrieved from <https://ko.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/>(검색일: 2021. 5. 23.).

<부록 1> 설문 문항

초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성 설문지

선생님, 안녕하십니까? 본 설문에서는 「초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성」을 조사하고자 합니다. 음악교과 교사 정체성은 음악을 가르치는 교사가 전문가로서 자신을 인식하는 관점으로, 교사의 전문적, 사회적, 내적 측면으로 구성되고, 교사의 음악적 경험과 음악수업 경험, 음악수업 환경에 영향을 받아 형성됩니다.

따라서, 본 설문에서는 선생님의 음악을 가르치는 교사로서의 인식, 음악적 경험, 학교에서의 음악수업 경험, 음악수업 환경 인식 등을 조사하여, 초등학교 교사의 음악교과 교사 정체성이 어떻게 형성되는지에 대해 파악하려 합니다.

본 설문을 통해, 초등학교 교사들이 음악수업 전문가로서 자신을 어떻게 인식하는지 이해할 수 있고, 음악교과에 대한 교사교육과 음악교육 제반 환경 개선에 대한 시사점을 찾을 수 있을 것으로 기대합니다.

응답 내용은 비밀이 보장되며 연구의 목적으로만 사용됩니다. 설문지를 작성하시는 중에 의문점이나 건의 사항이 있으시면 아래의 연락처로 문의해 주십시오. 설문조사에 참여해주셔서 감사합니다.

서울대학교 사범대학 음악교육전공 박사과정 김지혜

(* 표시는 필수항목입니다.)

* 본 설문은 초등학교에서 음악교과를 1년 이상 가르친 경험이 있는 교사를 대상으로 실행합니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분만 수행할 수 있습니다. 귀하는 연구 참여에 동의하십니까?*

이 질문에 ‘예’라고 응답하신 분만 아래 설문에 응답하여 주십시오.

- ① 예 ② 아니오

인적 사항

1. 성별*

- ① 남자
- ② 여자

2. 교직 경력*

- ① 1년 이상~10년 미만
- ② 10년 이상~20년 미만
- ③ 20년 이상

3. 최종 학력*

- ① 학부 졸업
- ② 석사 졸업 이상

4. 학부 전공*

학부 때 심화 전공을 적어 주세요. (예: 음악교육과, 사회교육과, 교육학과 등)

5. 석사 전공(해당하는 분만 응답)

석사 때 세부 전공을 적어 주세요. (예: 음악교육 전공, 국어교육 전공, 교육행정 전공 등)

I. 전문적 측면

* 다음은 음악교과 교사 정체성의 전문적 측면을 묻는 문항입니다. 문항은 음악교과 지식, 실천적 지식, 반성적 지식의 영역으로 이루어집니다. 다음 질문에 답해 주십시오.

6. 나는 음악과 교육과정의 음악개념에 대해 정확하게 이해하고 있다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

7. 나는 음악개념을 음악 수업 활동과 연계시켜 이해하고 있다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

8. 나는 학생들의 발달 단계를 고려하여 음악수업 내용을 구성한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

9. 나는 기존의 음악학습 자료를 변형하여 학습내용에 적합하게 제작한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

10. 나는 학생들이 음악개념을 이해할 수 있는 교수법을 활용하여 수업한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

11. 나는 학생들의 음악활동에 적절한 피드백을 한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

12. 나는 학생들의 음악적 성장에 대해 평가를 한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

13. 나는 내 음악수업에 대해 반성적으로 평가한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

II. 사회적 측면

* 다음은 음악교과 교사 정체성의 사회적 측면을 묻는 문항입니다. 사회적 측면은 교사가 주변 환경과 상호작용하며 정체성을 형성하는 측면으로, 교원 간의 관계(동료 교사와의 전문적 상호작용 정도), 발전을 위한 상호작용(교사의 전문적 성장을 촉진하기 위해 제공되는 활동의 정도), 전문적 권한(교사 자신이 행사할 수 있는 전문적 권한의 정도)으로 구성됩니다. 다음 질문에 답해 주십시오.

14. 나는 음악수업의 개선을 위해 동료 교사들과 상호작용을 한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

15. 나는 음악수업에 대한 환경적 지원을 위해 학교 관리자와 상호작용을 한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

16. 나는 음악수업을 개선하기 위한 컨설팅이나 멘토링을 받는다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

17. 나는 다른 교사들에게 음악수업에 대한 컨설팅이나 멘토링을 제공한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

18. 나는 음악수업의 전문적 발전을 위해 연수를 받는다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

19. 나는 음악수업과 관련된 전문적 학습공동체에 참가한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

20. 나는 음악수업 내용을 자율적으로 구성하고 실행한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

21. 나는 내가 원하는 음악수업 방식을 자유롭게 채택하여 실시한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

III. 내적 측면

* 다음은 음악교과 교사 정체성의 내적 측면에 관한 문항입니다. 내적 측면은 교사가 스스로 인식하는 정체성의 측면으로, 자기효능감(자신의 능력에 대한 신념 및 결과에 대한 기대감)과 혼신(음악수업에 대한 가치 인식, 음악수업에의 동일시, 음악수업에 관여하는 정도)에 관한 문항으로 구성되어 있습니다. 다음 질문에 답해 주십시오.

22. 나는 음악수업에 필요한 음악적 지식과 개념을 이해할 수 있다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

23. 나는 음악수업의 목표 달성을 위해 적절한 음악교수적 방법을 선택할 수 있다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

24. 나는 학생들의 음악적 질문에 대해 적절하게 대답할 수 있다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

25. 나는 음악수업을 자신 있게 할 수 있다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

26. 나는 음악수업을 통해 학생들이 음악활동에 적극적으로 참여하게 할 수 있다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

27. 나는 음악수업을 통해 학생들의 음악성을 향상할 수 있다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

28. 나는 초등학교 음악수업을 중요하게 생각한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

29. 내 삶에서 음악을 가르치는 일은 중요한 위치를 차지한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

30. 음악을 가르치는 것은 나에게 만족과 보람을 준다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

31. 나는 음악수업의 질 향상을 위해 개인적인 시간을 투자한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

32. 나는 음악교육과 관련하여 전문성 개발의 기회를 가지려고 노력한다.*

전혀 그렇지 않다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------------	---	---	---	---	---	--------

IV. 음악교과 교사 정체성에 영향을 미치는 요인

* 다음은 선생님께서 교사가 되기 전과 후의 음악적 경험과 교사가 된 이후의 음악수업 경험, 음악수업 환경에 대한 인식을 묻는 문항입니다. 다음 질문에 답해 주십시오.

33. 다음 시기별로, 개인적으로 음악을 배운 경험이 있습니까?*

학교에서의 정규 교육 시간 이외에 음악을 개인적으로 배운 경험(예: 악기, 노래, 작곡 등)

교사가 되기 전	① 예	② 아니오
교사 임용 후 현재까지	① 예	② 아니오

34. 개인적으로 음악을 배운 경험이, 현재 음악 수업에 얼마나 영향을 미쳤습니까?*

해당 시기에 경험이 없으면, '배운 경험이 없다'에 표시해 주세요.

	매우 영향이 적다	영향이 적다	보통이다	영향이 많다	매우 영향이 많다	배운 경험이 없다
교사가 되기 전	①	②	③	④	⑤	⑥
교사 임용 후 현재까지	①	②	③	④	⑤	⑥

35. 교사가 되기 전, 학교 안팎에서 참여한 경험이 있는 음악활동(레슨 제외)을 골라 주십시오 (복수선택 가능).*

- ① 합창부 ② 오케스트라부 ③ 기악합주부 ④ 밴드부
⑤ 풍물놀이부 ⑥ 국악합주부 ⑦ 없음 ⑧ 기타 _____

36. 교사 임용 후 지금까지, 학교 안팎에서 참여한 경험이 있는 음악활동(레슨 제외)을 골라 주십시오(복수선택 가능).*

- ① 합창부 ② 오케스트라부 ③ 기악합주부 ④ 밴드부
⑤ 풍물놀이부 ⑥ 국악합주부 ⑦ 없음 ⑧ 기타 _____

37. 학교 안팎에서 음악활동에 참여한 경험이, 현재 음악수업에 얼마나 영향을 미쳤습니까?*

해당 시기에 경험이 없으면, '활동 경험이 없다'에 표시해 주세요.

	매우 영향이 적다	영향이 적다	보통이다	영향이 많다	매우 영향이 많다	배운 경험이 없다
교사가 되기 전	①	②	③	④	⑤	⑥
교사 임용 후 현재까지	①	②	③	④	⑤	⑥

38. 선생님께서 학창 시절과 학부 때 배운 음악과목들은, 현재 음악수업에 얼마나 영향을 미쳤습니까?*

초, 중, 고, 대학교에서 음악을 배운 경험이 음악수업 내용에 끼치는 영향

	매우 영향이 적다	영향이 적다	보통이다	영향이 많다	매우 영향이 많다
학창 시절(초, 중, 고) 때 배운 음악과목	①	②	③	④	⑤
예비교사(학부) 때 배운 음악과목	①	②	③	④	⑤

39. 선생님께서는 담임과 음악 전담 중, 어떤 형태로 음악수업을 하셨습니까?*

- ① 담임, 음악 전담 모두 경험함. (40번으로)
- ② 담임으로만 음악 수업을 함. (43번으로)
- ③ 음악 전담으로만 음악 수업을 함. (43번으로)

40. 담임과 음악 전담 중, 어느 형태의 음악수업을 더욱 선호하십니까?

- ① 담임 (41번으로)
- ② 음악 전담 (42번으로)

41. 담임으로 음악수업을 하는 것을 더 선호하는 가장 큰 이유는 무엇입니까?

2번에서 1번을 응답하신 분들만 응답해 주세요.

- ① 학생 지도를 원활하게 할 수 있음.
- ② 동료 교사와 상호작용을 원활하게 할 수 있음.
- ③ 음악실 등 음악전담을 위한 환경이 부족하기 때문에
- ④ 성과급이나 근무 평가 등의 불이익을 받지 않기 위해서
- ⑤ 기타: _____

42. 음악전담으로 음악 수업을 하는 것을 더 선호하는 가장 큰 이유는 무엇입니까?

- ① 음악수업을 위한 교재연구를 충실히 할 수 있기 때문에
- ② 음악수업에 대한 만족감을 느낄 수 있기 때문에
- ③ 음악수업 외에 다른 업무(생활 지도 등)가 적기 때문에
- ④ 개인적인 사정(육아, 질병 등)으로 담임을 맡기 부담스럽기 때문에
- ⑤ 기타: _____

43. 초등학교에서 음악수업을 하실 때, 가장 좋은 점은 무엇이라고 생각하십니까?*

- ① 음악을 가르치는 것 자체에 대한 즐거움
- ② 교사 자신의 음악적 역량 향상
- ③ 학생들의 음악적 성장에 대한 보람
- ④ 학생들이 음악 활동에 흥미를 느끼게 함
- ⑤ 음악을 통한 학생들의 바른 인성 함양
- ⑥ 기타: _____

44. 초등학교에서 음악을 가르치는 것의 가장 큰 어려운 점은 무엇이라고 생각하십니까?*

- ① 음악지도 시간의 부족
- ② 학생들의 음악교과에 대한 흥미 부족
- ③ 교사 자신이 음악교과에 전문성 부족을 느낌
- ④ 음악실이나 음악 기자재 등의 부족
- ⑤ 동료 교사나 관리자의 음악교과에 대한 중요성 인식 부족
- ⑥ 기타: _____

<부록 2> 인터뷰 질문 예시

* 인적 사항 질문

- 총 교육 경력
- 음악을 가르친 경력

1. 정체성 형성에 큰 영향을 미친 경험(사건)

* 여기서 경험, 사건은 계속해서 경험한 일이나 일시적으로 일어난 큰 사건 등과, 개인적으로 체험한 일과 사람들 사이에서 발생한 일을 모두 포함합니다.

- 현재 음악을 가르치는 데 있어서 교사가 되기 전에 가장 크게 영향을 준 경험(사건)은 무엇입니까? 그 경험은 음악을 가르치는 데 어떤 영향을 주었습니까?
- 현재 음악을 가르치는 데 있어서 교사가 된 후에 가장 크게 영향을 준 경험(사건)은 무엇입니까? (수업 외의 경험) 그 경험은 음악을 가르치는 데 어떤 영향을 주었습니까?
- 음악수업을 하시면서 교사로서 보람을 느끼고 계속 가르치고 싶다고 느끼는 경험은 어떤 것이 있었습니다? 그 경험은 어떤 면에서 보람을 느끼게 하였습니까?
- 음악수업을 하시면서 어려움을 느끼신 적이 있습니까? 어떤 경우에 어려움을 느꼈습니다?
- 지금까지 말씀하신 경험 중에 현재 음악을 가르치는 교사로서 가장 큰 영향을 미친 경험은 무엇입니까? 왜 그렇게 생각하십니까?

2. 초등학교에서의 음악교과 교사 정체성 특성

- 초등학교 교사로서 음악을 가르치는 것은 다른 학교급(중등, 고등)과 비교했을 때, 어떤 점이 달라야 한다고 생각하십니까?
- 초등학교에서 음악을 가르칠 때에는 가르치는 능력이 우선되어야 한다고 생각하십니까? 또는 교사의 음악적 능력이 우선되어야 한다고 생각하십니까?
- 초등학교에서 음악을 가르치실 때, 선생님은 어떤 의미를 갖고 수업하십니까?

3. 음악교과 교사 정체성의 형성과 변화

- 실제로 음악을 가르치기 전에 (예비교사 때) 예상했던 자신의 모습과 실제 음악을 가르칠 때 모습은 어떤 점이 같고 어떤 점이 다릅니까?
- 달라진 점이 있다면, 음악을 실제로 가르치면서 전에 생각했던 모습과 왜 달라졌다 고 생각합니까?
- 달라진 점 중에 현재 음악을 가르치는 교사로서 가장 마음에 드는 자신의 모습이 전과 달라져서 마음에 들지 않은 모습은 무엇입니까? 그 이유는 무엇입니까?
- 앞으로 음악을 가르치시면서 변화시키고 싶은 점이 있습니까? 있다면 어떻게 변화하고 싶습니까?

Abstract

The Process of Music Teacher Identity Formation for Elementary School Teachers

Kim Jihye

Interdisciplinary Program of Music Education

The Graduate School of Education

Seoul National University

The purpose of the study is to explore the process of forming music teacher identity for elementary school teachers, by analyzing the key elements and influencing factors of music teacher identity. The research questions are as follows: First, what are the elements of the music teacher identity of elementary school teachers? second, what are the factors that affect the music teacher identity of elementary school teachers? third, by what process are the music teacher identity of elementary school teachers built?

To conduct the research, a survey is developed as a quantitative study, and the results are further qualitatively studied through face-to-face in-depth interviews. In the quantitative study, the effects of music and music teaching experiences as well as the elements of music teacher identity of elementary school teachers are investigated. A total of 325 elementary school teachers, who have taught the music subject for at least more than one year, participated in the survey from April 2021 to May 2021. In the qualitative study, an in-depth analysis of the formation process of music teacher identity

as elementary school teachers is conducted by semi-structurally interviewing 10 teachers, with more than 10 years of music teaching experience, from July 2021 to August 2021.

The reliability of the survey results is assessed by calculating Cronbach's alpha (α), and the data are further statistically investigated by factor analysis, correlation analysis, t-test, and analysis of variance (ANOVA). The results of the interviews are examined by interpretative phenomenological analysis (IPA) with a particular focus on the experiences that have significantly affected the formation of music teacher identity. The conclusions of the research analyses are as follows:

First, the music teacher identity of elementary school teachers consists of elements in professional, social, and internal aspects. The professional aspect represents the knowledge of music subject knowledge, practical knowledge, and reflective knowledge, which are necessary for music teachers to take music classes. The social aspect refers to the relationships with colleague teachers, the interactions for one's professional development, and the authority to show his/her expertise in music classes. The internal aspect consists of self-efficacy concerning music classes and commitment to music teaching. All these elements actively interact with one another to form the music teacher identity of elementary school teachers.

Second, the formation of music teacher identity for elementary school teachers is affected by the previous musical, music teaching, and music teacher education experiences the teacher. In the quantitative study, it is revealed that musical experiences, such as private music learning, participating in music activity, and music subjects learning in elementary, middle, and high schools, give positive influences on the formation of music teacher identity. The fact that the element of music teacher identity of the teachers with more than 20 years of career are higher than that of the teachers with low-to-intermediate careers implies the positive effects of the music teaching experience on the formation of music teacher identity. Moreover, the teachers who

majored in music education at the undergraduate or master's level showed higher identity elements than other majors, indicating that the music teacher identity is affected by the experiences of music teacher education. In the qualitative study, it is found that the bases of music teacher identity are formed under the influence of musical experiences, such as personal musical activities before and after becoming a teacher, private music lessons, and music teachers during the school days. The music teacher identity is then developed under the influence of trial and error as a newly appointed teacher in music classes, interactions with colleague teachers, and the classroom environment. Factors, such as music classes taken during undergraduate, music lessons in music after becoming a teacher, professional community in music subject, and entering graduate school, are found to contribute not only to the formation but also to the further development of music teacher identity.

Third, the music teacher identity for elementary school teachers is built by a process of experiencing conflicts related to identity formation and establishing its shape. Specifically, in the process of forming the music teacher identity affected by the musical, music teaching, and music teacher education experiences, elementary school teachers face conflicts between enjoyable music learning and accomplishment of learning goals, and between the roles of an elementary school teacher and music teacher. The present form of the music teacher identity is determined while overcoming those conflicts. The music teacher identity of elementary school teachers appears in two ways: teachers who teach music as elementary school teachers and teachers who teach music as music teachers. Those who teach music as elementary school teachers focus on enjoyable music learning, prioritize classroom management skills, and recognize the music class as a part of arts and physical courses rather than emphasizing the characteristics of the music class itself. They recognize the music subject within the identity of elementary school teachers rather than having separate identities as music teachers. On the other hand, those who teach

music as music teachers focus on the learning goals of the music subject when teaching music, put emphasis on their musical abilities, relate or reorganize the music subject with other subjects, and serve as mentors for the music subject to colleague teachers. For them, the music subject takes important parts of their music teacher identity, and they show efforts to form professional, social, and internal aspects in their music teacher identity.

Keywords: elementary school teacher, teacher identity, elementary school music education, music teacher identity

Student Number: 2018-38269