



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 원저작자를 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 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

2014년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

통합적 음악활동이
중도·중복장애학생의
자기표현 및 수업참여행동에
미치는 영향

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

양 경 옥

통합적 음악활동이
중도·중복장애학생의
자기표현 및 수업참여행동에
미치는 영향

The Effects of Integrated Music Activities on
Self-Expression and Class Participation Behaviors of
Students with Severe Multiple Disabilities

2014년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

양 경 옥

통합적 음악활동이
중도·중복장애학생의
자기표현 및 수업참여행동에
미치는 영향

지도교수 김 정 연

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2013년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

양 경 옥

양경옥의 교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 조선대학교 교수

허 유 성



심사위원 조선대학교 교수

정 은 희



심사위원 조선대학교 교수

김 정 연



2013년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차	III
그림목차	IV
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
3. 용어의 정의	5
II. 이론적 배경	7
1. 중도·중복장애	7
1) 중도·중복장애의 개념	7
2) 중도·중복장애의 특성	8
2. 중도·중복장애학생의 자기표현 및 수업참여행동	12
1) 중도·중복장애학생의 의사소통 및 자기표현	12
2) 중도·중복장애학생의 학습 특성 및 수업참여행동	15
3. 통합적 음악활동	18
4. 중도·중복장애학생의 음악활동에 관한 선행 연구 분석	19
III. 연구방법	24
1. 연구 대상	24
2. 실험 기간	27
3. 실험 장소	28
4. 실험 도구	28
5. 실험 설계 및 실험 절차	29
6. 관찰 및 측정	34

7. 관찰자 간 신뢰도 37

IV. 연구 결과 38

- 1. 통합적 음악활동중재에 의한 자기표현행동의 변화 38
- 2. 통합적 음악활동중재에 의한 수업참여행동의 변화 43
- 3. 통합적 음악활동중재에 의한 자기표현행동과 수업참여행동의 유지와 일반화 47

V. 논의 및 제언 49

- 1. 논의 49
- 2. 제한점 52
- 3. 제언 52

참고문헌 54

부록 59

표 목 차

<표 III-1> 대상 학생별 특성	25
<표 III-2> 회기별 음악활동 프로그램	32
<표 III-3> 음악과 2차시 교수·학습지도안	33
<표 III-4> 자기표현의 행동의 대상 학생별 조작적 정의	35
<표 III-5> 수업참여의 행동의 대상 학생별 조작적 정의	36
<표 III-6> 관찰자간 신뢰도	37
<표 IV-1> 대상 학생별 자기표현행동의 평균과 범위(%)	39
<표 IV-2> 대상 학생별 수업참여행동의 평균과 범위(%)	43

그림 목 차

[그림 II-1] 의사소통 흐름도	13
[그림 II-2] 중도·중복장애아동을 위한 교과교육의 내용요소 및 구조	16
[그림 III-1] 개별중재 순서도	31
[그림 IV-1] 통합적 음악활동중재에 의한 자기표현행동의 변화	42
[그림 IV-2] 통합적 음악활동중재에 의한 수업참여행동의 변화	46
[그림 IV-3] 통합적 음악활동중재에 의한 자기표현행동 및 수업참여행동의 변화 ..	48

ABSTRACT

The Effects of Integrated Music Activities on Self-Expression and Class Participation Behaviors of Students with Severe Multiple Disabilities

By Gyeong-ok Yang

Advisor : Prof. Jeongyoun Kim

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

We call as communication that we express our emotion and accept the others' emotion. Most of the people use verbal communication, or non-verbal communication such as gesture or eye contact. There are many ways to express our emotion, and one of them is using music. If we express our emotion using music, we can express emotions that we could not express through verbal or non-verbal communication. In particular, expression by music may be another way of communication for the students with severe or multiple disabilities who have troubles in communication skills. As students with severe or multiple disabilities have physical and cognitive communication skills, they feel difficulty in self-expression. And they have little interest in the task or activity in class, and don't participate positively. Therefore, we need to study effective self-expression and class participation of students with severe or multiple disabilities. In this research, I tried to study the effect of integrated music activity intervention on self-expression and class-participation of students with severe or multiple disabilities.

Integrated music activity is to integrate musical elements, such as making voice, playing a musical instrument, listening to music, and learning about culture relevant to a music, and physical and artistic elements. In this study, I conducted multiple probe design across subjects with three students with severe or multiple

disabilities who dispatched to the special class in an elementary school. The three students are not in trouble in sight and hearing, but have severe physical disability and communication disorder multiply. And because they didn't have difficulty in using the upper limbs relatively rather than the lower limbs, they could use simple percussion instruments. Considering their physical and cognitive characteristics, I selected repertoires, instruments and activity programs. I carried out this study with baseline-test, 24-term intervention, maintenance and generalization. I held music classes in music lesson and creative experiential activity hours. And I had 30-minute group intervention and 10-minute individual intervention. I did a video of 30-minute music class, and divided about 10 minutes of the class progressing part of it into the same intervals every 15 seconds and shot a video. Measured behaviors are self-expression behavior and class participation behavior. I classified self-expression behavior into communication attempt and communication response. Communication attempt includes tapping at the desk, speaking, and making a gesture; and communication response includes playing a musical instrument and singing a song. Class participation behavior was divided into concentrating on their teacher, concentrating on their peer, and performing their task. Concentrating on their teacher is seeing their teacher when the teacher calls their name and responding immediately to the teacher's order; concentrating on their peer is looking at a friend who is presenting as a representative and not playing prank with friends; and performing their task is performing the individual task suggested. Based on the results that I observed for 10 minutes, I computed self-expression occurrence rate and class participation occurrence rate.

Although each student was different, all three students showed a small increase in the self-expression occurrence rate and the class participation occurrence rate, though change of its trend line is not big, and it maintained well even 4 weeks after the intervention relatively. In generalization they also had a bit improved outcomes. The reason the results were not improved largely seemed to be because the research subjects were students with severe or multiple disabilities so there were some difficulties in learning speed, proficiency and generalization. Although the trend line did not change a lot, we found out that the integrated music activity was of help to self-expression and class participation of students with severe or multiple disabilities.

In the future, studies on learning of various students with severe or multiple disabilities and actual studies on the learning mechanism are needed.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

사람은 누구나 감정을 가지고 있다. 감정이란 어떤 현상이나 일에 대하여 일어나는 마음이나 기분의 변화를 말한다. 사람은 감정을 특정사건을 통하여 느끼기도 하고, 내 감정을 다른 사람에게 표현하기도 한다. 자신의 감정을 표현함으로써 다른 사람에게 나를 알릴 수 있고, 다른 사람의 감정을 수용하여 이해하고 공감할 수 있다. 즉, 감정표현은 인간관계와 사회성발달에 기초이자 기본이라 할 수 있기 때문에 매우 중요하다.

일반적으로 갓난아이들은 태어나서 학습하지 않아도 ‘배고픔, 졸림, 춥고 더움’ 등의 자신의 의사를 울음과 웃음으로 표현하며, 자신의 감정을 나타내기 위해서도 울음과 웃음을 사용한다. 대부분의 아동은 목표지향성과 의도성이 없는 전의도적인 단계를 거쳐 의도적/비상징적 단계를 거친 후, 언어적 의사소통 단계로 발달한다(이소현, 박은혜, 2011).

그러나 중도·중복장애학생은 지적능력 및 구강을 포함한 신체의 움직임이 제한, 자발적인 의사표현의 어려움, 집중력 부족, 의사소통 기능을 자극적 행동이나 부적절한 행동으로 대체하는 경향 등으로 인해 의사소통에 어려움을 가진다(주혜영, 2008). 중도·중복장애학생들은 주로 눈 응시, 표정 짓기, 몸짓, 방향성 등을 사용하여 의사소통을 한다. 따라서 언어를 사용하지 않는 의사소통으로 인해 학생이 어떠한 것을 의도하는지 모호하므로 다른 사람과의 의사소통 상호작용의 어려움이 발생한다(박은혜, 한경근 역, 2008).

중도·중복장애학생은 의사소통기술이 제한되어 있다. 의미 있는 이야기나 몸짓을 할 수 없고, 간단한 지시나 요구에 반응하기 힘들다. 따라서 의사소통의 문제로 인하여 교육의 문제가 생기게 된다. 중도·중복장애학생들은 교사가 학생의 의도를 이

해하는 데 어려움이 있어 교육의 문제 이전에 교육 전의 관계 형성에 심각한 영향을 미친다(연미영, 2012). 그러나 이러한 관계형성과 의사소통의 문제로 인하여 학습에 어려움이 있으나, 전혀 학습이 이루어지고 있지 않다고 볼 수 없다. 감각발달에 대한 연구를 한 학자 Ayres는 감각 기능의 발달단계를 4단계로 나누었는데, 제 4수준에서는 인지 또는 학습 기능이 발달한다고 하였다. 즉, 중도·중복장애학생도 감각기관을 통하여 자극을 받아들이고 반응한다는 것이다. 이를 보았을 때, 중도·중복장애아도 학습속도는 느리지만 감각에 대한 반응 및 학습을 한다고 볼 수 있다(김진호 외 역, 2006).

중도·중복장애는 우리나라의 ‘장애인복지법’ 및 ‘장애인 등에 대한 특수교육법’에는 명시되어 있지 않다. 그러나 ‘모든 국민은 능력에 따라 균등한 교육을 받을 권리가 있음’을 명시한 헌법 제 31조와 함께 다양한 교육적 요구에 부응하여 중도·중복장애학생의 교육이 날로 중시되고 있다(김정연, 김은주, 2013). 중도·중복장애라는 용어는 중증장애(severdly handicaps), 중도·중복장애아동(severdly and disabilities), 중도장애(severe disabilities)와 함께 쓰이고 있으며, 정확한 용어로 단정되어 있지 않다(강성중, 2006). 미국장애인교육법(IDEA)에서는 “중도장애(severe disabilities)”라는 용어를 사용하고 있다. 이는 “정신분열증을 포함한 심각한 정서장애, 자폐성장애, 정신지체 등 한 가지 장애의 정도가 매우 심하거나, 농맹장애, 정신지체와 시각장애, 뇌성마비와 청각장애 등과 같이 두 가지 이상의 장애가 함께 나타나는 것”이라고 명시되어 있다. 위의 용어에서와 같이 중도·중복장애는 일반적으로 그 원인이나 종류, 정도에 관계없이 단일 장애를 동시에 두 가지 이상 갖는 상태를 말한다(곽승철 외, 2003).

중도·중복장애학생은 의사소통능력 뿐 아니라 정신지체 및 학습장애학생에게 나타나는 주의집중력, 과제수행력에도 어려움을 지니고 있다. 주의집중이란 기능적 가치나 큰 자극이나 목표와 관련된 자극에 주의를 집중하고 그 이외의 자극을 무시하는 것을 말한다(국립특수교육원, 2009). 즉, 중도·중복장애학생은 교사의 시범이나 설명에 집중하거나, 과제에 집중하는 과정에서 주의를 집중하는 시간, 주의의 범위 등의 문제가 있어 과제를 수행하는 데 어려움을 보인다. 따라서 수업에 참여

하는 데에도 수동적이며, 수업참여도도 떨어진다. 김희숙(2007), 이상철(2013)에 의하면 수업참여행동이란 일반적으로 수업 즉, 교사가 학생에게 지식이나 기능을 가르쳐주는 일정한 시간에 관찰되는 행동으로 적극적인 학생의 과제수행 행동이라 할 수 있으며, 수업소외 및 문제행동과 상반된 개념의 행동이라고 할 수 있다. 중도·중복장애학생의 통합교육 환경에서 보이는 문제행동으로는 대개 소음내기, 다른 곳 쳐다보기, 지시 따르지 않기, 과제 완성하지 않기 등이 있으며(김미선, 송준만, 2006), 이는 특수학급에서도 동일하게 나타난다. 이러한 낮은 수업참여도는 지적능력 및 주의집중력의 결핍과 함께 중도·중복장애학생들의 교육에 어려움을 주는 요인이다.

그러나 중도·중복장애학생의 경우 이러한 어려움이 있어도 감각 기관을 통한 다소 느린 속도의 수용과 반응을 통한 학습 가능성을 가진 존재로 인식되고 있기 때문에, 음악을 통한 청각 및 시각의 수용과 반응을 촉진하는 것은 교육적 의의와 효과를 가질 것이다. 감정을 느끼고 표현하는 데에는 여러 방법이 있는데, 그 중 한 가지가 음악을 사용하는 것이다. 기분이 나쁜 상황에서는 감정의 변화를 위하여 신나는 음악을 듣기도 하고, 생각할 일이 있을 때는 조용한 음악을 듣기도 한다. 또한 자신의 악기연주나 가창과 같은 음악적 활동을 통하여 자신의 감정을 표현하기도 한다.

음악은 우리 생활과 밀접한 관계를 맺고 있다. 원시시대부터 사람들은 기쁜 일이 생기면 기쁨을 다양한 소리를 만들어 표현하였다. 슬픈 일에도 그들만의 음악으로 서로를 위로하였다. 이는 음악에 대한 특별한 교육이 이루어지지 않았을 때에도 자연스럽게 음악을 사용하였다는 것을 말한다. 현대에는 많은 사람들의 감성을 자극하기 위하여 광고, 영화 등에서 음악을 사용하고, 이를 바탕으로 생활 속에서 다양한 음악을 수용하고 표현한다. 또한 전문적인 음악지식을 습득하기 위하여 유치원, 학교, 사설기관 등에서 다양한 악기나 노래 등을 교육하고 있다. 이에 특수교육에서도 다양한 장애영역의 학생들에게 음악을 교육하고 있다. 음악을 사용하여 장애학생의 의사소통능력, 주의집중력, 자아존중감, 사회성, 안정감 등의 변화가 어떻게 이루어지는가에 대한 연구가 진행되었다.

특히 특수교육 분야에서 음악은 많은 사람들에게 감정표현과 감정공유 뿐 아니라 문제행동의 중재 및 치료를 위해서도 사용되어 왔다. 음악활동, 음악수업, 음악치료 등의 많은 연구가 장애학생을 대상으로 이루어져 왔다. 국내 음악치료 관련 2001년~2010년 학위논문 동향 분석에 의하면, 총 961편의 논문 중 장애대상 연구 논문은 전체의 38.9%를 차지하였다. 장애학생을 대상으로 한 음악 관련 연구들 중 대부분의 연구는 정인지체와 자폐성장애를 대상으로 하고 있으며, 뇌성마비 및 중도·중복장애학생의 음악적 중재 및 치료에 대한 연구는 많지 않다(황은영, 박소연, 2012).

따라서 본 연구에서는 중도·중복장애학생의 감각기관 중 청각적인 자극을 통한 음악 활동을 통해 학생들의 자기표현행동과 수업참여행동에 미치는 효과를 알아보 고자 한다. 자기표현이 매우 중요함에도 불구하고, 자기표현을 잘 하지 못하는 중도·중복장애 학생에게 악기, 발성, 신체 등을 사용하여 다양하게 표현할 수 있는 방법을 가르치고, 스스로 사용하는 횟수를 측정하는 데 그 의의가 있다. 또한, 수업시간에 교사나 발표하는 친구를 바라보며, 스스로 소리를 내거나 악기를 연주하는 기회를 주고, 적극적으로 참여할 수 있도록 하는데 의의가 있다. 즉, 음악 활동이 중도·중복장애학생의 표현력 신장에 어떠한 영향을 미치며, 수업참여행동이 어떠한 변화를 나타내는지 알아보하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 음악활동이 중도·중복장애 학생의 자기표현행동에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 음악활동이 중도·중복장애 학생의 수업참여행동에 어떠한 영향을 미치는가?

셋째, 음악활동의 중재로 증가된 중도·중복장애 학생의 자기표현행동과 수업참여행동은 중재 이후에도 유지되고 일반화 되었는가?

3. 용어의 정의

1) 중도·중복장애학생

중도라는 용어는 장애의 정도를 의미하는 것으로 지적, 신체적, 사회적 기능에 심각한 장애를 가진 것을 말한다. 중복은 IDEA에 ‘하나의 장애 영역에 하나의 특수교육 프로그램을 적용시킬 수 없는 심각한 교육적 문제를 야기하는 장애’라고 정의되어 있다. 즉, 중도·중복장애라는 것은 중도의 장애요인을 둘 이상 가진 학생을 말한다(김진호 외 역, 2006).

2) 자기표현행동

국립국어원의 표준국어대사전에 의하면 ‘자기 표현(self-expression)’은 자신의 내면이나 생각·생활 등을 겉으로 드러내 보이는 것이라 정의한다. 본 연구에서 중도·중복장애학생의 자기표현행동은 의사소통시도, 의사소통반응으로 분류하여 살펴보고자 한다. 의사소통시도는 발성을 통하거나 특정 언어를 사용하여 교사나 친구를 부르기, 손짓하기, 책상을 두드리기 등을 통해 자신에게 주의를 집중시키는 것을 말한다. 그러나 각 행동이 수업진행과 관계없이 나타난 경우에는 문제행동으로 간주하여 측정하지 않는다. 즉, 수업 중 주의산만을 통한 소리내기, 물건 던지기 등은 측정하지 않는다. 의사소통 반응은 감상곡에 따라 신체 움직이기, 물감으로 그림 그리기, 제재곡을 따라 노래부르기, 발성하기, 악기 연주하기, 감상곡을 듣고 신체 를 사용하여 박자맞추기 등을 말한다.

3) 수업참여행동

수업참여행동은 교사에게 집중하기, 또래에게 집중하기, 과제 수행하기의 3가지이다. 교사에게 집중하기는 교사가 학생의 이름을 부를 때 즉각적으로 바라보는 것을 말하고, 교사의 지시에 즉각적으로 따르는 것을 말한다. 또래에게 집중하기는 대표로 발표하는 친구를 바라보는 것과 친구에게 손 내밀기 등을 말한다. 과제 수행하기는 제시된 개별적인 과제를 수행하거나, 과제를 수행하기 위해 반응하기 등을 말한다.

4) 통합적 음악활동

통합적 음악활동이란 음악내적요소 및 음악외적요소를 통합한 활동을 말한다. 음악내적요소로는 ‘소리내기’, ‘악기연주하기’, ‘감상’ 등을 각 활동에 적절하게 통합하였고, 음악외적요소는 ‘음악과 관련된 문화 알아보기’, ‘신체표현활동’ 등을 음악과 적절하게 통합한 것이다. 각 중재에서 사용된 제재곡, 악기, 활동프로그램 등은 각 학생의 신체적 특성 및 선호도 등을 고려하여 제작하였다(변혜정, 2012).

Ⅱ. 이론적 배경

1. 중도·중복장애

1) 중도·중복장애의 개념

우리나라에서는 중도·중복장애를 정확하게 정의하고 있지 않다. 강성중(2006)에 의하면 중도·중복장애(severdly and disabilities)라는 용어와 함께 중증장애(severdly handicaps), 중도장애(severe disabilities)가 쓰이고 있다고 한다. 중도장애(severe disabilities)는 일반적으로 지적, 신체적, 사회적 기능에 심각한 장애를 가진 학생들을 포함한다. 미국 정신지체 협의회(AAMR)에서 사용한 정신지체 분류체계에 의하면, 지능지수 35~40이하인 경우에 중도(severe) 정신지체, 지능지수 20~25이하인 경우에는 최중도(profound) 정신지체로 분류하고 있다(김진호 외 역, 2006). 따라서 중도(severe)라는 것은 장애정도를 의미하고 있는 용어를 말한다.

IDEA는 중복장애를 ‘하나의 장애 영역에 하나의 특수 교육 프로그램을 적용시킬 수 없는 심각한 교육적 문제를 야기하는 장애’라고 정의한다(김진호 외 역, 2006). 이를 볼 때, 중복이라는 것은 서로 다른 장애요인을 2개 이상 가지고 있음을 의미한다.

종합해 볼 때 중도·중복장애학생은 중도의 장애요인을 둘 이상 가진 학생을 말한다. 따라서 중도·중복장애학생은 많은 어려움이 있다. 김경숙(2007)은 인지능력, 운동능력, 감각적 기능 등의 심한 어려움이 있으며, 이러한 어려움으로 인하여 새로운 기술 습득을 할 때의 학습속도 저하, 일반화 및 유지의 곤란, 제한된 의사소통 기술 등의 학습특성이 나타난다고 하였다. 또한 제한된 의사소통기술을 통한 낮은 빈도의 상호작용과 자립기술의 결함, 부적절한 행동의 반복도 보이는 등의 어려움이 있다(김진호 외 역, 2006).

2) 중도·중복장애의 특성

중도·중복장애 학생은 앞에서 살펴보았듯이 중도의 장애를 중복으로 가지고 있다. 따라서 중도·중복장애 학생의 특성을 몇 가지로 규정지을 수는 없으나, 대개 다음과 같은 특성을 가지고 있다.

(1) 중도·중복장애학생의 신체적 특성

중도·중복장애학생은 신체적으로는 체질이 허약하고, 신장과 체중 모두 같은 연령의 비장애학생에 비해 매우 떨어지는 경우가 많다(곽승철 외, 2003). 뇌성마비가 있는 경우에는 운동장애와 근긴장의 불균형으로 인한 자세 이상을 일으키는 경우도 있다(소라, 2009 재인용). 또한 간질성 발작을 하는 경우도 있으며, 감염에 약하고, 무리하지 않은 동작에도 골절되는 경우도 있다(곽승철 외, 2003). 식사 기술과 생리 조절 기능에도 어려움이 있다. 이와 같이 중도·중복장애학생은 신체적으로 많은 어려움이 있으므로 각 학생에 대한 신체적 특성 및 주의사항을 숙지하는 일이 매우 중요하다.

자세 이상을 일으키는 경우 교사는 무게중심이 신체에 균등하게 분배되고 신체의 체중지지면이 안정되도록 신체를 정렬해 주어야 한다. 1차적 변형으로 인하여 신체의 정렬이 이루어지지 않으면 그 후에 여러 유형의 변형이 일어날 수 있기 때문이다. 대부분의 학생들은 휠체어나 의자에 앉아서 수업을 받는다. 따라서 바른 앉기 자세로는 등을 곧게 펴고 엉덩이를 의자 깊숙이 앉게 하고 양쪽 어깨 높이가 같아지도록 한다. 장애 정도에 따라 허리 벨트, 가슴 벨트, 목 받침대 등을 사용하고, 엉덩이와 무릎과 발목은 90도 자세가 되도록 한다(박은혜, 김정연, 2010).

중도·중복장애학생은 뇌손상으로 인한 간질 발작을 동반하는 경우가 많다. 학생이 간질을 할 경우에는 바닥에 편히 눕히고, 주변의 다칠만한 물건을 치운다. 부드러운 것을 머리 밑에 받쳐서 머리가 흔들릴 때 바닥에 부딪히지 않게 한다. 입 안에 음식물이 있는 경우는 억지로 빼려고 입을 열지 않으며, 고개를 돌려 입 밖으로

자연스럽게 나올 수 있게 한다. 경련은 멈추게 할 수는 없으므로 스스로 끝나도록 기다려 주며, 끝난 후에는 학생이 수치심을 느끼지 않도록 휴식할 시간을 주며 자연스럽게 대처한다(이소현, 박은혜, 2011). 감염을 예방하기 위하여 교사는 학생의 손씻기의 생활화, 개인 컵, 수저, 그릇 등 사용하기, 교구의 정기적 소독 등을 실시해야 한다.

근 긴장도의 이상을 가진 중도·중복장애학생은 부적절한 과긴장성이나 저긴장성으로 인하여 구강운동 기능에도 영향을 미치므로 음식을 씹을 때 머리, 턱, 입술의 움직임을 떨어뜨리고, 구강구조의 일부를 변형시키기도 하여 식사에 어려움을 가지게 된다. 이외에도 정향반사의 지속, 강직성 씹기 반사, 혀 밀기/혀 돌출 행동, 빨고 삼키는 행동, 비대칭성 긴장성 목반사 등으로 인해 식사할 때 어려움을 가진다. 이를 위해서 교사는 식사 하는 데 있어서 바른 자세의 교정을 해 주어야 한다. 또한 학생의 특성을 고려하여 음식을 수정, 식사 방법 및 도구의 수정이 필요하다(박은혜, 김정연, 2001).

중도·중복장애 학생의 경우 호흡, 체온 조절, 수면 등의 생리 조절 기능에 어려움이 있다(소라, 2009). 호흡의 경우 과다호흡 또는 불규칙한 호흡, 과도하게 크거나 이상한 소리를 통한 호흡 등이 나타난다. 체온 조절의 경우에도 더위에 민감하거나 추위에 유난히 민감한 경우가 많고, 수면의 경우에도 매우 적은 시간의 수면, 불규칙한 수면의 문제가 있다. 교사는 이러한 생리 조절을 위하여 교실의 적절한 습도 및 온도조절이 필요하며, 불규칙한 호흡 및 수면의 경우에도 학교에서의 호흡 및 수면상황을 관찰하여 보호자에게 알려준다. 또한 부적절한 호흡 및 수면을 통하여 수업시간동안 교사의 관심을 끌려는 문제행동으로 판단되면 긍정적 행동지원을 통하여 문제행동을 수정하여야 한다.

이와 같이 중도·중복장애학생의 특별한 건강관리와 관련 서비스의 중요성을 Ryndak 외(2001)와 한경근(2004)는 예비교사 및 현직 교사들의 전문 영역으로 학생의 의료적 조건과 약물치료의 시행 등을 교사 양성 과정에 포함과 통합교육 현장에서의 건강관리(Health Care)지원체계가 필요함을 주장하고 있다. 이는 우리나라에서도 날로 증가되고 다양화된 중도·중복장애학생의 교육을 위해 필요한 사항이다.

(2) 중도·중복장애학생의 행동 및 사회적 특성

중도·중복장애는 신체적인 어려움으로 인하여 자조기술의 결함이 있다(김진호 외 역, 2006). 자조기술은 자립기술이라 할 수 있으며, 독립적인 일상생활을 하는 데 필요한 기본적인 기술을 말한다. 예를 들면 식사하기, 대소변 처리하기, 옷 입고 벗기, 목욕, 몸단장하기 등의 기술을 말한다. 이 기술은 단순히 각각 독립된 활동이 아니라 운동성, 감각, 인지, 언어, 사회성 등의 다양한 기능들의 통합을 요하는 기술이다. 따라서 자조기술은 적절한 대인 관계 및 사회 활동의 바탕이 된다(국립특수교육원, 2009). 중도·중복장애학생은 신체적 어려움으로 인해 독립적인 일상생활을 할 수 없어 다양한 영역에서 타인의 도움이 필요하다. 비장애인들에게는 매우 쉬운 활동도 중도·중복장애학생의 타인의 도움으로 받아야 하기 때문에 자기효능감도 낮다. 자기효능감이란 자기 자신을 가치 있고 긍정적인 존재로 평가하는 개념이다(국립특수교육원, 2009). 이는 장애학생뿐만 아니라 비장애학생의 학습에 있어서도 매우 중요한 요소이다. 이상준 외(2011)에 의하면, 중도지체장애인의 자아존중감이 높을수록 우울 정도가 낮다고 하였다. 이는 자아존중감이 중도·중복장애학생의 학습 뿐 아니라 삶에 매우 중요한 요소라 할 수 있다.

따라서 중도·중복장애학생의 자아존중감을 높이기 위해서 교사는 다양한 자아존중 향상 프로그램을 적용 및 지도해야 한다. 의사소통의 어려움이 있고, 다양한 자아존중 향상 프로그램이 비장애인을 대상으로 연구되어 중도·중복장애학생에게 적용하는 데 어려움은 있으나, 적절한 수정 및 조절을 통한 적용이 필요하다. 또한 각 학생에게 기능평가 및 생태학적 목록을 통하여 스스로 할 수 있는 자조기술을 찾고, 학습 가능한 기술을 세분화된 단계와 장기간의 일대일교수를 통한 자조기술의 교수가 필요하다. 이는 낮은 자조기술을 향상할 뿐만 아니라 낮은 자아존중감도 높일 수 있다.

모든 중도·중복장애학생들이 문제행동을 보이는 것은 아니지만, 많은 학생들은 상동행동, 자기자극 행동, 자해행동, 공격적 행동 등을 보인다(김진호 외 역, 2006). 상동행동이란 일정한 동작은 일정한 기간 동안 반복하는 행동으로, 예를 들어 손가

락 흔들기, 몸을 앞뒤나 좌우로 흔들기 등이 있다. 형광등을 응시하거나 반복적으로 눈을 깜박이기, 물체나 사람의 냄새 맡기, “에”나 “이”등의 특정소리 내기, 귀 때리기 등은 시각, 후각, 청각 등의 감각기관을 자극하는 자기 자극 행동이다. 자해 행동은 자신의 뺨 때리기, 머리박기 등의 자신의 몸에 손상을 가하는 행동이다. 마지막으로 다른 사람을 때리기, 물기 등의 공격적 행동도 있다. 이는 모두 문제행동으로 이러한 행동의 빈도가 높으면 학습을 하는 데 방해가 된다(김진호 외 역, 2006). 중도·중복장애학생에게 문제행동은 모두 나쁜 행동만은 아니다. 이러한 행동은 자기표현이 잘 이루어지지 않는 학생에게 있어서 무엇을 원하는지 알려주는 유용한 단서가 될 수도 있다(Carr et al., 1995; Janney & Snell, 2000). 따라서 어떠한 행동이 언제, 어느 장소에서 어떠한 사건 이후, 또는 이전에 나타나는지를 분석하는 기능평가가 매우 중요하다.

면접과 관찰을 통하여 각 행동의 여러 가지 기능 중 어떠한 기능을 나타내는지 평가해야 한다. 예를 들어 손을 흔드는 행동이 학생이 교사를 부르는 행동이 될 수도 있고, 부정적으로 자신이 하기 싫은 과제를 회피하기 위해 하는 행동일 수도 있다. 같은 행동이라 하여도 그 기능은 다르다. 교사는 기능평가 자료를 바탕으로 문제행동의 기능에 대한 가설을 수립하고, 각 상황마다 지원할 방법을 찾는다(박지연, 2005).

중도·중복장애학생들은 의사소통기술의 결함, 낮은 자조기술 및 비장애인에게 비취지는 부적절한 행동 등으로 인해 낮은 사회적 기술 즉, 상호작용에 어려움을 가지고 있다. 상호작용을 위해서는 의사소통이 필요하다. 의사소통에는 언어적 의사소통과 비언어적 의사소통이 있다. 중도·중복장애학생은 발성 및 발화의 어려움으로 언어적 의사소통에 어려움이 있다. 비언어적 의사소통에는 눈 마주치기, 몸짓, 신체자세, 얼굴표정 등이 포함된다. 중도·중복장애학생의 눈 마주치기는 주로 눈을 피하기, 아래로 쳐다보기, 멍하니 허공을 쳐다보기 등이 나타난다. 이는 무관심을 의미한다. 몸짓 및 신체자세에서는 상대방의 말에 고개를 끄덕인다거나 상대방 쪽으로 몸을 당기는 등의 행동을 통해 경청하고 있다는 것을 알 수 있다. 다수의 중도·중복장애학생은 주의력 결핍으로 인하여 교사나 상대방의 말에 경청하지 못한

다. 따라서 낮은 빈도의 끄덕임, 몸을 대화상대자 가까이 하기 등의 행동이 나타난다. 얼굴표정을 통해서도 기쁨, 슬픔, 놀람, 공포, 역겨움 등을 읽을 수 있는데, 대다수의 중도·중복장애학생은 무표정인 경우가 많다(송승경, 2012).

이와 같은 사회적 기술을 향상하기 위해서는 교사는 통합되고 자연스러운 환경에서 또래 및 비장애인과의 상호작용할 수 있는 기회를 제공해 주어야 한다(이소현, 박은혜, 2011). 또한 교사가 말 하는 동안 교사의 눈을 응시하기, 교사의 물음에 “네”나 고개 끄덕이기, 다양한 얼굴표정 알기 등을 교수해야 한다. 또한 AAC를 활용하여 자신의 생각을 나타낼 수 있도록 다양한 방법의 의사소통기술의 교수가 필요하다.

2. 중도·중복장애학생의 자기표현 및 수업참여행동

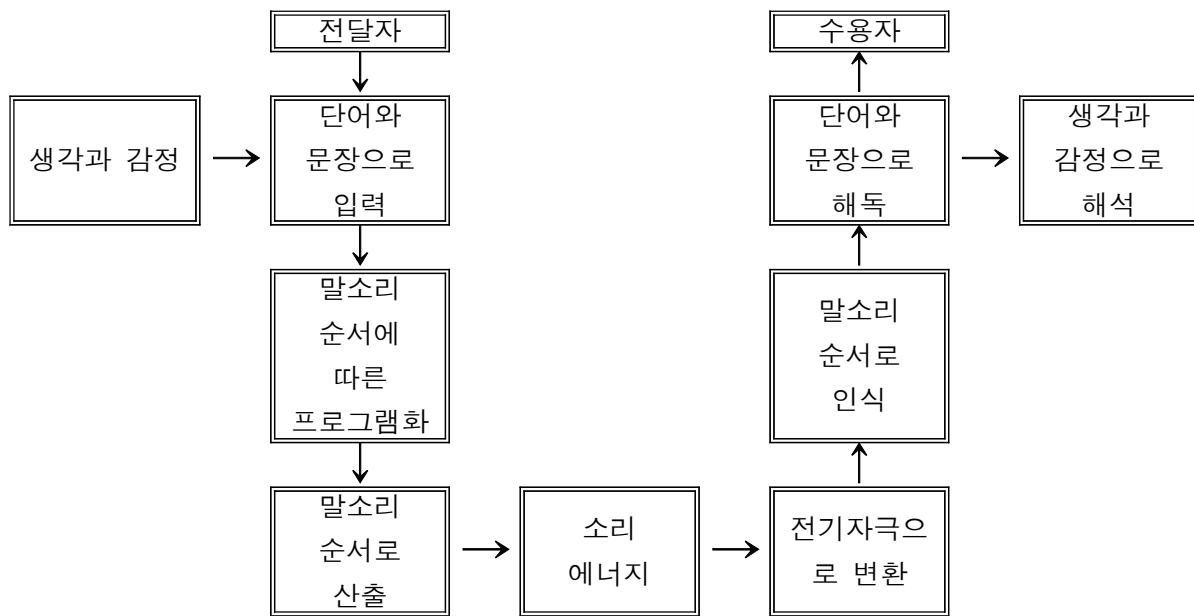
1) 중도·중복장애학생의 의사소통 및 자기표현

의사소통은 사람들이 서로의 생각이나 감정 등을 교환하는 것을 말한다. 의사소통에는 수용과 표현이 존재한다. 수용과 관련한 의사소통장애는 청각 민감성(전도성, 감음신경성, 혼합성)과 중추성 청각처리(부호해독, 통합, 조직화 단기 기억 등)으로 구별된다. 표현과 관련된 의사소통장애에는 말(조음, 유창성, 음성)과 언어(음운, 형태, 구분, 어휘, 화용)장애로 살펴볼 수 있다(국립특수교육원, 2009). 의사소통을 위해서는 감각기관과 뇌, 조음기관 등의 종합적 기능이 필요하다. 그러나 중도·중복장애학생은 인지적 결함, 감각기관의 손상, 조음기관의 손상 등으로 인하여 의사소통에 어려움을 가진다.

의사소통의 수용적 측면에서 살펴보면, 대화상대자의 소리를 듣는 청각기관과 비언어적 요소를 관찰하기 위한 시각기관의 결함이 없어야 한다. 또한 대화상대자의 비언어적 요소 및 말의 시작과 끝을 알기 위해서는 대화상대자에게 주의를 집중해야 한다. 그러나 중도·중복장애학생은 주의집중력에 결함이 있어 수용적 측면에서

도 어려움을 가진다. 표현적 측면에서는 주로 조음과 관련된 근육의 마비상태 및 조음기관의 이상, 인지적 결함으로 인하여 어려움을 가진다.

[그림 II-1]은 일반적인 의사소통 과정에 대한 그림으로 같이 중도·중복장애아동은 상대방으로부터 정보를 수용하고 이해하거나 정보를 전달하는 의사소통의 과정에 심각한 어려움을 보인다(Justice, 2010; 이소현, 박은혜, 2010 재인용).



[그림 II-1] 의사소통 흐름도

출처: Gillam, R. B., Bedore, L.M., & Davis, B. L.(2010). Communication across the life span. In R. B. Gillam, T. P. Marquardt, & F. N. Martin(Eds.), *Communication sciences and disorders: From science to clinical practice*(2nd ed. , p. 29), Sudbury MA: Jnoes & Bartlett. (이소현, 박은혜, 2010 재인용)

이러한 의사소통의 표현영역에서의 결함은 중도·중복장애아동의 자기표현능력에 영향을 미친다. 자기표현은 많은 학자들이 다양하게 정의하였다. Wolpe(1958, 1966)에 의하면 “타인에게 불안을 느끼지 않고 자기의 감정을 적절히 표현하는 것”이라고 정의하였으며, Lazarus(1966)는 “자기표현성은 균형을 이룬 정서적 자유이며, 자신의 권리를 요구하는 것뿐만 아니라 타인의 권리를 보호하는 것도 포함된다”고 하였다(신나리, 2007; 이미숙, 2009 재인용). Rakos와 Schroeder(1980)는 “자기표현

행동이란 대인 관계에서 능동적인 느낌의 표현을 통하여 바라는 결과를 얻으려는 장면에 따라서 특별히 학습된 기술”이라 하였다(신나리, 2007; 이미숙, 2009 재인용). 위의 정의들을 종합해 보면 자기표현이란 자기감정이나 생각을 상대방에게 표현하는 것을 말한다. 신나리(2007)에 의하면 자기표현은 개인의 권리를 지키는데 아주 중요한 요소이며, 개인의 정신건강에 중요한 요소로서 대인관계의 출발점이자 의사소통의 핵심이라는 중요한 기능을 가진다고 하였다.

그러나 중도장애인들은 자연스러운 의사소통 상황에서 자발적인 의사표현이 어렵고, 상호작용에서 매우 수동적인 태도를 취하며, 이야기 주제에 집중하는 능력이 부족하고, 자극적 행동이나 부적절한 행동으로 의사소통을 대체하는 경향이 있다(금경혜, 2005). 중도·중복장애학생들은 자기의 감정을 남에게 표현하는 일에 인색하다. 어떠한 상황에 있어서 정보를 수용하는 데 어려움이 일차적으로 있다. 정보를 수용하였다 하더라도 자신이 느끼는 감정을 표현하는 데 있어서 부적절한 표현 방법을 사용하기도 하고, 표현자체를 하지 않는 경향이 많다.

따라서 본 연구에서는 이러한 중도·중복장애학생의 특징을 고려하여 악기를 통한 자기표현, 음악을 듣고 음악에 맞는 신체표현, 자신의 발성과 발화를 통한 음악 따라 부르기 등을 통해 자기표현을 이끌어내고자 한다.

손성민(2010)에 의하면 악기는 비언어적 의사소통으로 음악적인 대화, 메시지를 주고받을 수 있는 경험을 제공한다고 하였다. 신진숙(2005)에 의하면 악기연주는 노래 부르기, 말로 표현하기보다 자기 자신의 내적 감정들과 생각들을 보다 쉽게 표현할 수 있고, 기쁨, 슬픔 그 외의 미묘한 감정까지도 악기연주를 통해 표현할 수 있고, 이를 스스로 확인할 수 있다고 하였다. 이는 언어적 대화가 적은 중도·중복장애학생에게 음악적 대화를 할 수 있는 기회를 주는 것이다. 즉, 대화의 기회를 증가시킴으로 인하여 자기표현을 할 수 있는 기회를 더 주는 것이다. 또한 언어 및 비언어적 의사소통뿐만 아니라 자기 자신의 생각이나 느낌을 표현할 수 있는 새로운 방법을 제시하고 교수함으로써 자기표현의 기회가 증가된다.

음악을 듣고 음악에 맞는 신체표현은 감상영역에 속할 수 있다. 영·유아들에게 음악을 들려주면 많은 아이들이 음악을 듣고 박자에 맞춰 신체를 흔들거나 손이나

팔을 오므렸다 폈다하거나, 일어났다 앉았다 하는 등의 행동을 한다. 이는 음악을 듣고 자신의 감정을 표현하는 것이다. 단지 언어적 의사소통은 아니지만, 비언어적으로 자신의 감정을 표현하는 것이다. 따라서 중도·중복장애학생의 경우에도 언어적 의사소통의 어려움은 있으나, 음악을 통해서 몸짓을 사용하여 자신의 감정을 표현할 수 있다. 본 연구에서는 다양한 음악을 들려줌으로 다양한 장르의 음악을 수용하고 감정을 몸짓으로 표현하는 기회를 주려고 한다. 몸으로만 표현하기, 리본을 손에 쥐고 리본체조를 하듯이 표현하기, 음악을 듣고 느껴지는 감정을 다양한 색의 핑거페인트로 손가락그림그리기 등으로 표현하였다.

가창을 위한 기본 능력에는 기본 발성, 따라 부르는 능력, 가락과 리듬을 분별하는 능력 등이 있다(교육과학기술부, 2013). 발성과 발화를 통한 노래 따라 부르기에서는 가장 중요시한 것은 음악을 듣고 어떤 지시가 없어도 스스로 발화 및 발성을 한다는 표현이었다. 이는 음악을 듣고 청각적 정보를 수용하는 것과 음악을 통한 느낌을 표현한다는 데 의의가 있다.

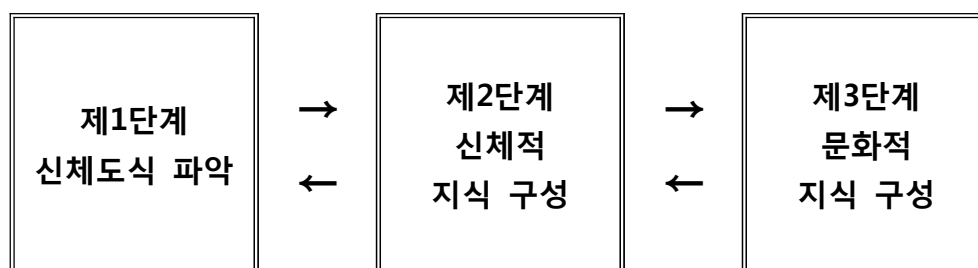
2) 중도·중복장애학생의 학습 특성 및 수업참여행동

비장애인들은 중도·중복장애학생들을 보고 ‘학습은 할 수 있을까?’라는 질문을 한다. 또한 교사도 가르치기는 하나, 과연 ‘잘 가르치고 있는가?’, ‘학생들은 잘 이해하고 있는가?’라는 질문을 던진다.

중도·중복장애학생은 학습을 하는 데 어려움이 있기는 하나, 학습은 한다. 대부분의 학생들은 지적 기능에 심각한 결함을 가지고 있다. 지적 기능의 결함은 다양한 원인이 있고, 개인차가 있기는 하지만 다음과 같은 어려움을 지니게 된다. 주의력과 기억력의 결함이다. 앞에서 언급한 것과 같이 주의력이란 적절한 자극에 주의를 기울이는 것을 의미한다. 주의를 기울이기는 하지만 그 시간이 매우 짧기도 하고, 많은 자극 중에서 적절한 자극에 집중하지 못하기도 한다. 또한 주의의 이동에도 어려움을 지닌다. 기억력이란 어떠한 정보를 저장하는 것을 의미하는데 대개의 경우 단기기억력보다는 장기기억력의 손상이 덜한 것으로 보인다. 결론적으로 중도·

중복장애학생들은 느린 학습속도를 지니고 유지와 일반화가 어렵다. 따라서 중도·중복장애학생에게 어떤 내용을 어떻게 가르쳐야 하느냐는 매우 중요하다.

김혜리(2010)에 의하면 중증·중복장애학생의 교육은 기본교육과정이 제시하고 있는 교과교육의 편제 및 내용체계에서 탈피하여 [그림 II-2]와 같이 구성할 필요를 말하고 있다.



출처: 김혜리(2010). 성인 정인지체인 감정표현 향상을 위한 음악활용의 효과. 지체중복장애장애연구 53(5), 149-166.

[그림 II-2] 중도·중복장애아동을 위한 교과교육의 내용요소 및 구조

신체도식은 자기 자신의 신체에 대하여 가지는 주관적 경험을 뜻하고, 신체적 지식의 구성은 습관적 지식, 감성적 지식, 암묵적 지식, 인격적 지식과 유사한 개념으로 감각적 지각에 의해 획득되는 지식을 의미한다. 문화적 지식 구성은 주관적인 경험양식을 존중하며 대화해나가는 과정을 말한다(김혜리, 2010). 이는 중도·중복장애학생의 감각기관을 통한 여러 자극의 수용 및 표현을 통하여 학습이 이루어진다는 것을 말하고 있다.

중도·중복장애학생은 모방을 통하여 배우는 모방학습과 우발학습의 능력도 부족하므로 교사가 학생에게 직접적이고 세부적인 교수를 해야 한다(이소현, 박은혜, 2010). 또한 다른 학생에 비하여 아주 적은 기술을 가르쳐야 하며, 추상적이거나 각 기술이나 개념간의 관계를 이해하는데 어려움이 있어, 구체적이고 매우 적은 기술을 교수하여야 한다. 이렇게 학습을 한 기술을 통하여도 그 기술을 일반화하거나 유지를 하는데 어려움이 있다. 일반화란 학생이 처음 배웠던 환경에서 교수한 사람이나, 장소 등의 변화가 있어도 배웠던 기술을 기억하여 적절하게 사용하는 것을 말한다. 유지란 교수가 끝난 후에도 배운 기술을 지속적으로 사용하는 것을 말한다.

다. 이러한 일반화와 유지는 학습한 것을 잊지 않고 적용하는 것을 말하며, 이를 통해 다음번에 배울 학습요소를 결정하기 때문에 매우 중요하다. 일반화와 유지를 높이기 위해서 교사는 다양한 환경에서 다양하게 적용할 수 있는 기회를 제공해 줄 필요가 있고 신중하고 세밀하게 계획된 교수법이 필요하다.

중도·중복장애학생의 지적능력의 결함 및 느린 학습속도로 인하여 많은 사람들은 중도·중복장애학생들은 다른 학생과는 분리하여 특별한 교육이 필요하다고 생각하기도 한다. 그러나 Bronfenbrenner(1979)는 누구나 환경의 일부로 살고 있으며 이들 환경은 상호작용하고 있다고 한다. 따라서 장애인들도 지역사회에 참여할 수 있는 기회를 제공받아야 하고, 지역사회에서 성공적으로 통합되는 것을 교육목표로 삼아야 한다고 하였다(조서영, 2013).

Hu와 Kuh(2002)에 의하면 수업 참여란 “바람직한 결과를 직접적으로 이끌어내는 교육적인 목적이 있는 활동에 학생 자신을 적극적으로 헌신하는 노력의 질”이라 하였다. 즉, 수업 시간에 학생의 적극적 참여 정도를 의미한다. 그렇다면 수업참여도를 관찰하기 위해서는 어떠한 행동이 수업참여행동에 들어가는지를 명확히 정의하여야 한다. 많은 연구자들이 수업참여행동을 정의하였다. 그 행동으로는 교사의 경청하기, 필기하기, 또래와 함께 작업하기, 독립적으로 작업하기가 있다(이은정, 이소현, 2006). 권인순, 박지연(2008)에 의하면 수업준비, 주의집중행동, 자발적 행동, 과제수행행동이라고 하였다. 또한 교사나 교재 쳐다보기, 과제참여하기, 지시 따르기, 자발적 행동하기 등으로 분류하기도 한다(김주혜 외, 2008). 이를 종합해보면, 수업참여행동은 교사에게 집중하기, 과제 스스로 수행하기 등으로 정의한다.

윤영해(2013)는 최근 연구에서는 수업 참여 행동만을 제시하기 보다는 이를 세분화하여 수업 참여 행동과 수업 비참여 행동을 포함한다고 하였으며, 그 예로 다음을 제시하였다. 예를 들어 Liaupsin 외(2006)은 수업 참여 행동 외에 수업 비참여 행동으로 학급 절차 규칙, 교훈 따르지 않기, 수업시간 잡담하기, 고개 돌려 말하기 등을 포함하였다. Rock과 Thead(2007)은 수업 비참여 행동으로 이탈하기, 주제와 상관없는 말하기, 소리내기, 또래 때리기, 낙서하기, 흥보기, 수업에 집중하지 않고 멀리 쳐다보기 등을 포함하였다.

3. 통합적 음악활동

중도·중복장애학생들에게 음악은 또 하나의 의사소통방법이다. 따라서 의사소통 수단인 음악을 중도·중복장애학생들이 적극적이고 흥미롭게 사용하도록 하는 것이 매우 중요하다. 이숙희(2005)는 유아를 대상으로 한 연구를 통하여 음악영역 내 통합, 예술영역 내 통합, 학문 영역 내 통합, 표현생활영역의 통합적 음악교육이 유아의 음악적 흥미와 태도를 증진시킨다고 하였다. 강신영(2007)은 음악을 교육할 때 단편적이고 분리된 기술을 제공하는 것보다 통합적 놀이 중심활동에서의 경험제공이 바람직하다고 하였다.

변혜정(2012)는 통합적 음악활동을 음악 영역에서의 통합과 음악과 예술 영역의 통합으로 분류하였다. 음악 영역에서의 통합은 음악적 경험을 통한 소리탐색 및 듣기, 감상, 노래부르기, 악기 연주 등의 모든 활동을 개별적으로 제시하는 것이 아니라 하나의 활동으로 진행하는 것이다. 음악과 예술 영역의 통합은 춤추기, 그리기, 말하기, 가작하기 등의 활동을 음악을 듣고 표현하게 하는 것이다. 즉, 음악을 통하여 보다 허용적인 분위기를 만들어 주면 학생들은 자신의 느낌과 생각을 잘 표현할 수 있고, 이를 통해 창의성이 신장된다.

이를 종합하면 통합적 음악활동은 음악적 개념 및 기능을 분리하여 교육하는 것이 아니라 음악 영역에서의 감상, 소리내기, 악기연주 등을 통합하여 경험하고 배우는 것이다. 이는 교과 내 통합이라 할 수 있다. 예를 들면, ‘물소리를 듣고, 좋아하는 악기로 물소리 연주하기’이다. 이는 소리를 듣고, 악기를 사용하여 소리를 내는 활동이 하나로 통합된 것이다. 또한 음악과 예술 영역의 통합은 수업시간에만 적용하는 음악활동이 아닌 생활 전반에서 적용할 수 있는 음악활동을 말한다. 유아의 생활주제를 통합 음악과 예술 영역 및 언어, 탐구영역의 통합은 특수교육에서는 교과 간 통합이라 할 수 있다. 예를 들면, ‘비발디의 사계 중 봄 1악장을 듣고, 핑거 페인트로 표현하기’이다. 이는 음악과 미술과의 통합이라 할 수 있다.

4. 중도·중복장애학생의 음악활동에 관한 선행연구 분석

음악은 의사소통 수단이다(김희규 외, 2013). 음악은 비언어적 의사소통으로서 자신의 감정을 남에게 표현할 수 있고, 다른 사람의 감정을 수용할 수 있다. 경쟁적이지 않은 분위기 속에서 음악은 서로를 협력하게 하고, 악기나 신체를 사용하여 자신의 감정을 표현하는 음악적 대화를 통해 사회적 수용감을 느낀다(정현주, 2003). 또한 음악은 언어와 같이 음의 장단, 고저, 강약을 포함하는 운율적인 요소가 내포되어 있으므로 음악과 언어는 서로 상호·보완한다(손성민, 2010). 따라서 현대에서는 음악을 교육을 넘어서 치료 도구로 사용한다. 또 많은 사람들이 학교에서 어쩔 수 없이 배워야 하는 과목으로 학습하지 않고, 자신의 삶을 즐기기 위한 취미 생활도 음악을 배우는 경우도 많다. 위와 같이 음악은 많은 사람에게 긍정적인 효과를 준다. 중도·중복장애학생에게 적용한 음악적인 활동들은 어떤 것들이 있었는지 살펴보려고 한다.

국내 전자데이터베이스인 학술연구정보서비스(RISS)에서 검색어 ‘중도·중복 음악’으로 검색한 결과 4건이 나왔으나, 4건의 논문 모두 본 연구와 관계는 없었다. ‘중복 음악’으로 검색한 결과 총 302건의 논문이 검색되었으나, 주로 ‘음악’과 관련된 논문이었으며, 그 중 본 연구와 관련 있는 논문으로는 1편을 선정하였다. 대상 학생 중 1명이 뇌성마비가 있어 ‘뇌성마비 음악’으로 검색하여 연구대상에서 지체 및 기타 수반장애를 포함한 경우, 인지적 및 의사소통에 결함이 있다고 서술되어 있는 논문을 추가로 4편을 선정하였다. ‘지체장애 음악’, ‘지체 음악’으로 검색하니 주된 연구대상이 정인지체 아동의 음악에 관한 연구들이 많았다.

본 연구와 연구대상이 다소 다르기는 하지만 시각중복장애학생과 청각중복장애학생을 대상으로 하는 논문이 있다. 허선(2010)은 청각장애아와 청각중복장애아(지적장애 및 청각장애)의 음악수행능력을 비교하였다. 리듬치기, 음악에 맞추어 신체 표현하기, 터치벨 연주하기, 피아노치기, 노래 부르기 등의 각 음악활동에서 청각장애아동과 청각중복장애아동(지적장애 및 청각장애)의 개인별 수행평가 점수를 비교 분석하고, 두 그룹의 1,2,3차 평가점수를 백분율로 나타내어 비교하였다. 그 결과,

다른 영역에서는 모두 비슷하나, 청각중복장애아동은 피아노치기와 노래 부르기에 서 매우 낮은 점수를 보였으며, 신체표현하기 및 터치벨 연주에서는 높은 점수를 보였다. 결론적으로 청각에 어려움을 보이는 아동도 청각적 어려움을 통하여 음악 활동에 흥미를 가지지 못할 것이라는 일반적 생각과 다르게 흥미를 가지고 약간의 어려움을 보이기는 하지만 음악활동을 할 수 있다고 하였다.

김호형(2002)는 동요프로그램이 시각 중복 장애학생의 수용 및 표현 언어에 미치는 효과에 대한 연구를 하였다. 시각장애 특수학교에 다니는 시각 중복장애아동 3명을 대상으로 사전과 중간, 사후에 의사소통 능력 기술 검사(EASIC: Evaluating Acquired Skill in Communication, 1984)를 사용하였다. 그 결과 동요 프로그램은 시각중복장애학생(지적장애 및 시각장애)의 수용어휘 습득에 긍정적인 효과가 있었고, 표현어휘에도 긍정적이었다. 두 논문 모두 감각장애를 가지고 있는 중도·중복장애학생에게도 음악활동은 긍정적인 영향을 주며, 교수방법으로 적절히 사용할 수 있음을 보여준다.

김진선(2003)은 호흡훈련을 중심으로 한 음악치료 중재가 뇌성마비 아동의 발성의 질에 미치는 영향을 연구하였다. 연구대상은 만 2세 ~ 만 7세 사이의 뇌성마비 아동으로 의사소통에 결함이 있는 8명의 아동이다. 이 중 4명은 실험집단, 다른 4명은 통제집단으로 나누었다. 측정은 Multi-Dimensional Voice Program(MDVP)를 사용하고, 주파수변화율과 진폭변동율의 데이터를 수집하여 발성의 질을 분석하였다. 중재로는 음악치료 프로그램을 사용하였는데, 악기 연주 및 손 유희 등의 움직임 포함한 즐거운 분위기 조성, 호기와 흡기 활동, 발성 노래, 새로운 노래 배우기 및 발화 유도 활동, 관악기 연주 등으로 이루어졌다. 호기와 흡기 활동 및 관악기 연주에는 호루라기, 리코더, 멜로디언, 하모니카 등의 기구 및 악기를 활용하고, 발성노래 부르기 전에는 ‘아’, ‘에’, ‘이’, ‘오’, ‘우’를 사용하여 5번 이상의 발성노래를 부르게 하였다. 이를 통해 주파수변화율과 진폭변동율에서 유의미하게 감소하여 음악프로그램이 뇌성마비아동의 발성의 질에 긍정적 영향을 미친다고 하였다.

이미진(2013)도 호흡훈련 중심의 음악치료 중재가 뇌성마비 아동의 발성 및 조음 발달에 미치는 영향에 대하여 연구하였다. 이 연구에서도 만 5세부터 만 9세까지의

8명의 뇌성마비 및 의사소통기술결함을 보이는 아동을 선정하여 실험집단과 통제 집단을 구성하였다. 음악중재 프로그램에는 크게 취주악기 연주와 노래 부르기를 사용하였다. 이러한 중재의 효과를 살펴보기 위해 측정도구로는 프라트(praat)를 사용하였다. 중재 시작 전과 중재 후에 발성을 3번 측정하여 최대발성시간, 주파수 변화율, 진폭 변동률, 음고, 강도, 조음기관 중 턱, 혀, 입술의 변화를 나타내는 포먼트 등을 수집하였다. 그 결과 취주악기 연주 및 노래 부르기 등의 중재프로그램은 뇌성마비 아동의 발성에 긍정적인 효과를 보였다. 이 두 논문을 통하여 음악활동은 중도·중복장애학생의 발성에 도움을 준다고 할 수 있다.

최은진(2008)은 달크로즈 음악교육프로그램이 뇌성마비 학생의 상지운동능력에 미치는 영향을 연구하였다. 의사소통이나 지적능력에 결함을 가진 6명의 뇌성마비 학생을 대상으로 달크로즈 음악교육 프로그램을 실시하였다. 이 프로그램에는 제재 곡을 듣고 타악기 연주하기, 신체동작으로 당김음 표현하기, 옆 친구에게 에그 셰이커를 쥐고 옮겨보기 등이 포함되었다. 측정도구로는 '작업훈련 교사용 지도'의 지침을 사용하였으며, 파지, 조작, 도달, 응용기능의 4개영역으로 구성되어 있다. 결과적으로 상지운동능력의 전반적 향상에 효과가 있었다.

박지은(2011)은 치료적 악기연주 중재가 뇌성마비 아동의 상지기능과 손기능에 미치는 영향에 대한 사례 연구를 하였다. 만 9세부터 만 15세의 뇌성마비로 진단된 아동과 지적장애 및 의사소통장애, 시각문제가 있는 아동 4명을 대상으로 하였다. 이 연구 또한 단일 집단의 사전-사후 검사를 통하여 그 점수를 비교분석하였다. 측정도구로는 QUEST 검사와 Jebsen-Taylor 손기능 검사를 사용하였다. 중재프로그램으로는 손가락, 손목의 움직임을 고려하여 키보드, 카바사, 핸드드럼 등의 악기를 사용하였다. 그 결과 치료적 악기 연주 즉 음악 프로그램이 뇌성마비 아동의 상지 및 손기능 훈련에 효과적이었다. 이 두 연구를 통해서 음악활동의 악기연주가 중도·중복장애학생의 상지 및 손기능을 향상시켜 준다는 것을 알 수 있었다.

학술연구정보서비스(RISS)에서 '음악 자기표현'이라고 검색한 결과 다양한 연구 논문들이 검색되었다. 그러나 그 연구대상이 유아, 다문화학생, 정신분열환자, 알코올중독자, 지적장애, 학습장애, 틱장애, ADHD 등으로 다양하였다. 본 연구에서의

연구대상과 부합하는 자기표현에 관한 연구는 2편이 검색되었다. 박선희(2010)는 중복장애유아의 자기표현행동에 대한 연구를 하였다. 대상아동은 만 5세 아동 1명이며, 지체장애와 청각장애가 있고, 경미한 지적결함이 있다. 측정도구로는 주장훈련 프로그램을 기본으로 한 주장훈련 척도 B의 긍정적 자기표현으로 구성된 척도를 사용하였고, 유아 자기표현행동 관찰지를 사용하였다. 이 연구도 사전-사후 검사의 비교분석을 통하여 자기표현의 효과성을 증명하고자 하였다. 음악활동에는 소리 탐색 및 소리 만들기, 큰 북, 탬버린, 터치벨 등의 리듬악기 연주하기, 노래 부르기 및 노래 극놀이 등으로 구성하였다. 그 결과 각각의 음악활동은 중복장애유아의 자기표현에 긍정적 영향을 끼쳤으며, 다만 극놀이의 경우에서 관심이 낮았고, 부정적인 자기표현이 나타났다고 한다.

손성민(2010)은 뇌병변장애아동의 자기표현능력을 위한 음악치료 활동의 비교 연구를 하였다. 대상은 특수학교 초등학교1~2학년 장애아동 3명을 선정하였고, 이 학생들은 지적능력의 결함이 있는 뇌성마비 학생이었다. 측정도구는 각 학생을 관찰한 후 언어적 자기표현과 비언어적 자기표현 능력을 분류하고 조작적으로 정의한 후 관찰일지를 작성하고 분석하였다. 중재 프로그램은 악기연주 활동, 노래 만들기 활동, 음악치료 활동 등으로 구성되었다. 결과는 음악프로그램은 뇌성마비 아동의 언어적 자기표현 및 비언어적 자기표현능력에 향상에 효과적이었다.

본 연구의 다른 측정요소인 ‘음악 수업참여’에 대한 검색에서는 다양한 논문들이 검색되었으나, 연구대상에는 대개 일반 초등학생이 가장 많았다. 장애학생 대상연구에는 자폐, 정신지체 대상으로 하는 연구가 검색되었다. 그 외에는 다양한 음악 교과 수업 참여에 관한 논문들이었다.

특수교육 뿐 아니라 일반교육 및 상담, 치료 분야에서도 음악을 사용한 연구는 다양하게 진행되었다. 그러나 중도·중복장애를 대상으로 연구한 논문은 거의 없었다. 선행연구를 살펴본 결과, 중도·중복장애 학습에 관련된 자기표현행동 및 수업참여행동에 관한 논문은 없었다. 시각중복장애 및 청각중복장애를 대상으로 한 연구에서는 음악요소 중 학생의 선호도 등과 음악을 통하여 의사소통능력향상에 관한 논문이었다. 뇌성마비학생을 대상으로 한 논문에서는 주로 음악을 통한 발성과 손

기능향상에 관한 논문이었다. 중도·중복장애학생의 특성이 다양하고, 독특하다는 점을 고려할 때, 학습기체에 대한 다양한 연구가 진행되어야 함에도 불구하고, 현재는 많이 진행되지 않았음을 알 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 전라남도 Y시 내 초등학교 시설과견학급인 특수학급에서 특수교육을 받고 있는 장애 학생 3명을 대상으로 하였다. 시설과견학급이란 이동이나 운동기능의 심한 장애로 인하여 각급 학교에서 교육을 받기 곤란하거나 불가능학생을 위해 복지시설에 교사가 직접 방문하여 교육하는 학급을 말한다. 대상 학생들은 중도의 장애를 2개 이상 중복으로 지닌 중도·중복장애 학생이다.

1) 대상 학생의 선정

본 연구에 참여한 학생 3명은 다음의 기준에 따라 선정되었다.

첫째, 초등학교 시설과견학급(복지시설 거주 순회교육)에 소속된 학생으로 특수교육을 받고 있는 학생이다.

둘째, 중도의 단일 장애를 동시에 두 가지 이상 가지고 있는 중도·중복장애학생이다. 지체장애 및 의사소통장애를 가지고 있다. 3명의 학생 모두 중도의 지적장애를 가지고 있다. 또한 신변처리와 과제수행을 스스로 하는 데 어려움이 있다.

셋째, 구어를 사용하는 표현에 어려움을 가진 학생이다. 발화를 하지 못하거나, 10개 이하의 단어를 사용한다.

넷째, 청각적인 정보와 시각적인 정보 수용에 어려움이 없는 학생이다. 음악 감상이나, 이름을 부를 때 청각적으로 반응한다. 이름을 부르거나 과제를 제시했을 때 눈을 응시한다.

다섯째, 별도의 음악활동 중재를 받고 있지 않는 학생이다.

여섯째, 휠체어에 앉아 스스로 상체를 지지할 수 있거나, 약간의 도움을 주면 활동을 할 수 있는 학생이다. 악기를 쥐어주면 1분 정도는 쥘 수 있고, 스스로 흔들 수 있다.

2) 대상 학생의 특성

담임교사, 부모와의 면담 및 연구자의 관찰을 통해 수집된 각 대상 학생의 특성은 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 대상 학생별 특성

	학생 A	학생 B	학생 C
연령 (성별)	11세(남)	11세(여)	12세(남)
교육 정도	시설초등학교특수학급 4학년에 재학중임.	시설초등학교특수학급 3학년에 재학중임.	시설초등학교특수학급 4학년에 재학중임.
장애 유형 (주장애- 수반장애)	지체장애-정신지체/의사소통장애	정신지체-의사소통장애/지체장애	지체장애-정신지체/의사소통장애
진단명	뇌병변장애 1급	지적장애 1급	지체장애 1급
사회 성숙도/ 적응행동	사회성숙도검사결과, SQ 13.17	사회성숙도검사결과, SQ 9.25	K-ABS결과, 훈련가능 학생 누가백분율 95.4%에 속함.
인지	간단한 생활용어를 수용할 수 있으며, 매우 간단한 지시에 수행할 수 있음.	상대방의 표정을 보고 미소 지을 수 있음.	소리에 예민하게 반응함.
언어	의사소통을 위해 다양한 몸짓과 음성을 사용함. 네/아니오/엄마/형/쉬 등의 3-10개의 표현어휘를 사용함. 긍정과 부정의 표현이 정확하지 않음.	‘아’소리를 발성할 수 있음. ‘고개 들어’라는 지시의 말 소리를 듣고 반응하여 행 동할 수 있음.	특정한 소리를 내지는 못 하지만, 발성할 수 있음. 소리를 듣고 반응하여 행동할 수 있음.
신체	양하지 마비/이완형 뇌성마비 학생으로 휠체어로 이동이 가능함. 바닥에서는 기어서 이동 가능함. 눌혀 놓았을 때 스스로 상체를 세워 일으킬 수 있음. 휠체어에 앉으면 목과 어깨 등 앞으로 쏠리는 현상이 나타남.	뒤에서 잡아 줄 경우 걸을 수 있으나, 자세교정이 필요함. 근육양이 많지 않아 걸을 수 있는 시간이 길지 않음. 아토피가 있어 손을 무는 행동으로 인해 더 악화되지 않도록 주의요망.	숨을 고르게 쉬지 않음. 손잡고 걷기가 가능하나, 자세교정과 도움이 필요함.
음악활동 참여수준	음악 듣는 것을 매우 좋아함. 물건을 쥐어 주면 쥐고 흔들. 주먹으로 건반을 칠 수 있음.	음악 듣는 것을 매우 좋아함. 악기를 쥐어주면 1분정도 쥐고 있음. 손바닥으로 책상을 두드릴 수 있음.	비닐소리를 제일 좋아하며, 음악 듣는 것을 좋아함. 악기를 쥐어주면 1분정도 쥐고 있음. 손으로 책상을 두드릴 수 있음.
자기표현 정도	표현어휘를 사용하여 가끔 표현할 수 있음.	평소에 거의 표현하지 않음.	평소에 거의 표현하지 않음.
수업참여 정도	선생님을 바라볼 수 있으나, 고개에 힘이 없어 숙이고 있는 경우가 많음.	선생님의 미세한 행동에도 반응하며 쳐다봄.	타인의 행동에 잘 반응하 지 않으며, 과제에도 반응 하지 않음.

학생 A(11세, 4학년)는 양하지 마비이며 이완형 뇌성마비 학생으로 휠체어로 이동이 가능하다. 휠체어에 앉으면 목과 상체가 앞으로 쏠리는 현상이 자주 일어나기는 하나 언어적 촉구를 통해 목을 가눌 수 있고, 비교적 하지보다는 상지의 움직임이 자유롭다. 전, 후, 좌, 우 방향을 구분할 수는 없으나, 지시나 소리에 따라 고개를 돌릴 수 있다. 지능검사 결과 K-WISC-III, 간편지능인물화검사 모두 검사가 불가하였다. 의사소통을 위해 다양한 몸짓이나 음성을 사용하지만, 언어를 통한 의사소통에 어려움이 있다. 언어적 의사소통을 위해 사용하는 어휘에는 ‘네, 아니오, 엄마, 형, 쉬’ 등의 5개 이하이며 정확하게 조음하지는 못한다. 자신의 감정에 대한 표현에서는 좋고 싫음을 명확히 구분하여 표현하지는 못한다. 신변처리기술을 훈련하고 있어 용변을 본 후 “엄마” 또는 “형”이라고 말하는 훈련을 하고 있으나, 아직 지속적으로 잘 활용하고 있지는 못한다. 가끔 수업시간에 자기에게 관심을 끌게 하기 위해 “엄마”라고 부르기도 하고, “쉬”라고 한다. 신변처리기술을 훈련하고 있는 기간동안에 그 문제행동은 증가하였다. 비교적 수업에 적극적으로 참여하며, 특히 음악활동이나 신체활동에 흥미를 가지고 있다. 노래에 맞추어 자유롭게 신체를 표현할 수 있다.

학생 B(11세, 3학년)는 근육양이 많지 않아 걸을 수 있는 시간이 길지는 않지만, 뒤에서 잡아 주면 걸을 수 있다. 척추전만증이 있어 휠체어에 앉을 때 자세가 잘 흐트러진다. 더위에 민감하다. 수업시간에 하는 과제나 활동에 적극적으로 참여하지는 않으나, 교사나 주변의 친구들을 바라보는 등의 행동은 비교적 많이 나타난다. 상지를 스스로 움직이는 데에는 어려움이 없다. 따라서 물건을 보면 잡아끄는 행동이 있고, 가벼운 물체의 경우 던지는 행동을 보인다. 자신의 책상에 교구나 교재가 없을 경우는 옆 친구의 책상에 손을 뻗어 교구나 교재를 끌어 오기도 한다. 따라서 좌석배치에 있어서는 가능한 주변에 물건이 없어야 하고, 주변의 친구와도 너무 가까운 거리는 피해야 한다. 상대방과 눈을 맞추기는 하나, 적절한 의사소통을 위한 몸짓이나 소리를 사용하지는 못한다. 다만 자신의 감정을 표현할 때 좋을 때는 웃음, 싫을 때에는 칭얼거림으로 대신한다. 발성을 할 수 있으나, ‘아’ 외에는 다른 소리는 내지 못한다. 생활 주변에서 나는 소리에 주의를 기울이고, 반응한다.

K-WISC-Ⅲ와 인물화에 의한 간편지능검사 모두 검사가 불가능했다.

학생 C(12세, 4학년)는 소리에 예민하다. 청각적인 이상이 있는 것은 아니며, 수업시간에 작은 소리라도 클래식이나 동요에 집중하며 다른 과제를 수행하는 경향이 있다. 학생 C의 경우, 수업시간에 눈을 감고 있거나 상동행동을 하는 경향이 약간 있다. 교사를 바라보기는 하지만, 그 시간이 매우 짧고 이름을 불러도 고개를 잘 돌리지 않는 경향이 있다. 학생 C 또한 뒤에서 잡아주었을 때에는 걸을 수 있다. 상지의 움직임에는 어려움이 없다. 그러나 과제나 교구를 잡는 과정에서 양 팔을 옆으로 벌려버리는 문제행동이 있다. 물건을 쥐었다고 하더라도 학생 B와 같이 교재나 교구를 던지는 행동을 보인다. 의사소통의 경우 특정한 소리를 내지는 못하지만, 발성은 할 수 있다. 숨을 고르게 쉬지 않고 숨을 몰아쉬며 소리내기, 비닐가지고 소리 내며 장난치기 등의 문제행동이 수업시간에 가끔 보인다. C학생의 경우도 K-WISC-Ⅲ와 인물화에 의한 간편지능검사 모두 불가능하였다. 적응행동기술의 경우 부모님이 각 항목을 읽고 체크하는 K-ABS 실시 결과 ‘훈련가능 학생 수가백분율 95.4%’에 속하였다.

2. 실험 기간

본 연구를 위한 실험 및 자료 수집은 2013년 3월 초부터 2013년 9월 초까지 약 7개월간 실시하였다. 대상자 선정 및 관찰, 라포 형성은 3월 11일부터 4월 11일까지 약 1달에 걸쳐서 실시하였다. 중재는 4월 22일부터 7월 19일까지 공휴일, 학교 행사, 휴무일 등을 제외하고 매주 1~3회 실시하였다.

유지 검사는 각 중재가 끝난 4주 후인 9월 2일부터 9월 13일까지 각 5회기를 실시하였다. 일반화 검사도 유지 검사와 같은 기간에 실시하였고, 요리활동 및 과학 시간에 실시하였다.

3. 실험 장소

이 연구의 독립변인인 음악활동중재가 실시된 장소는 초등학교 시설 파견 특수학급이다. 중재는 그룹별 중재와 개별재로 구성하였다. 관찰을 위해 3명의 학생을 포함한 전체 8명의 음악시간 및 창의적 체험활동시간 30분간의 활동 중 그룹별 중재를 전체 녹화하였으며, 그 중 전개부분 약 10분 동안의 학생의 행동을 ‘자기표현’ 및 ‘수업참여’의 조작적 정의에 해당하는 행동이 나타났을 경우 기록하였다. 개별중재는 음악시간 및 창의적 체험활동시간 이후에 약 10분간 개별 지도하였다. 통합적 음악 활동은 감상활동이나 표현활동 등의 특정 영역에 치중하지 않도록 구성하였으며, 비디오카메라는 교실 내에 잘 보이지 않는 곳에 설치하여 학생들이 의식하지 않도록 하였다.

4. 실험 도구

연구에서 사용된 통합적 음악활동은 기본교육과정의 음악교과서, 공통교육과정의 음악교과서, 유아교육자료, 음악치료 활동 집 등을 참고하여 학생들의 장애정도 및 특성을 고려하여 제작하였다. 특히 기본교육과정 음악교과 활동영역을 중심으로 재구성하였다. 음악활동에는 ‘소리내기’, ‘악기연주하기’, ‘감상’, ‘음악과 관련된 문화 알아보기’ 등으로 구성하였다. ‘소리내기’의 경우, 발화를 스스로 할 수 있는 아동이 A아동 1명이므로 ‘아’ 또는 ‘이’등의 발성을 할 수 있는 활동으로 구성하였다. 소리를 단순히 내는 것이 아니라, 소리의 길고 짧음(박자)를 익히며 발성할 수 있도록 구성하였다. ‘악기연주하기’는 타악기 위주의 구성이었으나, 학생들에게 타악기 외에도 현악기, 건반악기, 관악기 등의 다양한 악기가 있음을 보여주고 소리낼 수 있는 기회를 제공하였으며, 신디사이저를 통해 다양한 악기의 소리를 들려주었다. ‘감상’의 경우, 단순히 음악감상을 하는 것이 아닌 음악을 감상하면서 음악의 빠르기, 음악의 밝고 어두움(장단조)등을 느끼며, 간단한 타악기연주하기, 공놀이하기, 리본놀이하기, 핑거페인트로 손가락그림그리기 등으로 구성하였다. ‘음악과 관련된 문화

알아보기'에서는 국악, 프랑스동요, 미국동요 등 다양한 나라의 외국동요를 듣고, 부르며 그 나라의 문화를 느낄 수 있는 그림이나 이야기를 들려주었다.

5. 실험 설계 및 실험 절차

1) 실험 설계

음악활동이 중도·중복장애학생의 자기표현 및 수업참여행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여 대상학생에 대한 기초선 자료를 수집하였다. 기초선 자료를 수집한 후, 동일한 상황에서 동일한 목표행동을 보이는 대상자를 선정하여 동일한 중재에 유사한 반응을 보일 것으로 예측하는 대상자간 중다간헐기초선설계(multiple probe baseline design across subjects)를 사용하였다(박은혜·이소현·김영태, 2000).

2) 실험 절차

(1) 예비 관찰 및 라포 형성

연구에 참여한 학생들은 중도의 장애를 지니고 있어 라포 형성에 오랜 시간이 걸렸다. 라포 형성 및 각 학생의 특성을 관찰하기 위하여 약 6주 동안 예비 관찰을 하였다. 학생들의 표현양식에는 어떠한 것들이 있으며, 수업참여도는 어떠한지에 대하여 관찰하였다. 또한 수업시간 중 상호간의 교류는 얼마나 있는지 어떤 문제행동이 있는지에 대한 관찰과 어떤 활동에 흥미를 갖고, 어떤 활동을 회피하는지에 대해 관찰하였다.

(2) 통합적 음악프로그램 제작

라포 형성 및 예비관찰을 통해 얻은 정보를 바탕으로 대상 학생의 연령과 장애 정도, 인지 및 운동능력 등 학생의 개별 특성을 고려하여 음악활동을 선정하였다.

악기 선정에 있어서는 대상학생의 소근육 운동능력을 고려하여 선정하였다. 3명의 학생 모두 상지활동에는 특별한 어려움은 없었으나, A아동의 경우 상지가 가끔 뻗치는 행동이 나타나고, B아동과 C아동은 물건을 던지는 경향이 있어 이러한 점을 고려하였다. 악곡의 선정에 있어서도 대상학생의 빠르기, 음의 높낮이 등의 각 곡에 대한 선호도를 고려하여 선정하고, 감상 및 표현활동 등 한 쪽으로 치우쳐지지 않도록 고려하여 <부록 1> 통합적 음악활동프로그램을 구성하였다.

(3) 기초선

기초선 자료는 음악교과를 중심으로 이루어졌으며, 관찰은 수업시간(약 10분)동안 촬영하였다. 기초선 기간 동안에는 모든 음악시간을 동일하게 구성하고 학생의 참여기회가 일관성을 유지하도록 계획하였다.

(4) 중재

통합적 음악활동 중재는 그룹별 중재와 개별 중재로 이루어졌다. 그룹별 중재는 약 30분동안 실시되었고, 개별중재는 각 수업시간 후 약 10분 동안 개별적으로 실시되었다. 각 대상 학생별로 간헐적 기초선 검사가 약 5회기 시행하였다. 각 학생의 기초선 검사가 안정화를 이룬 후, 각 대상 학생별로 24회기의 중재전략을 사용하였다. 그리고 약 4~6주 정도 이후에 유지검사를 각각 5회기 실시하였다.

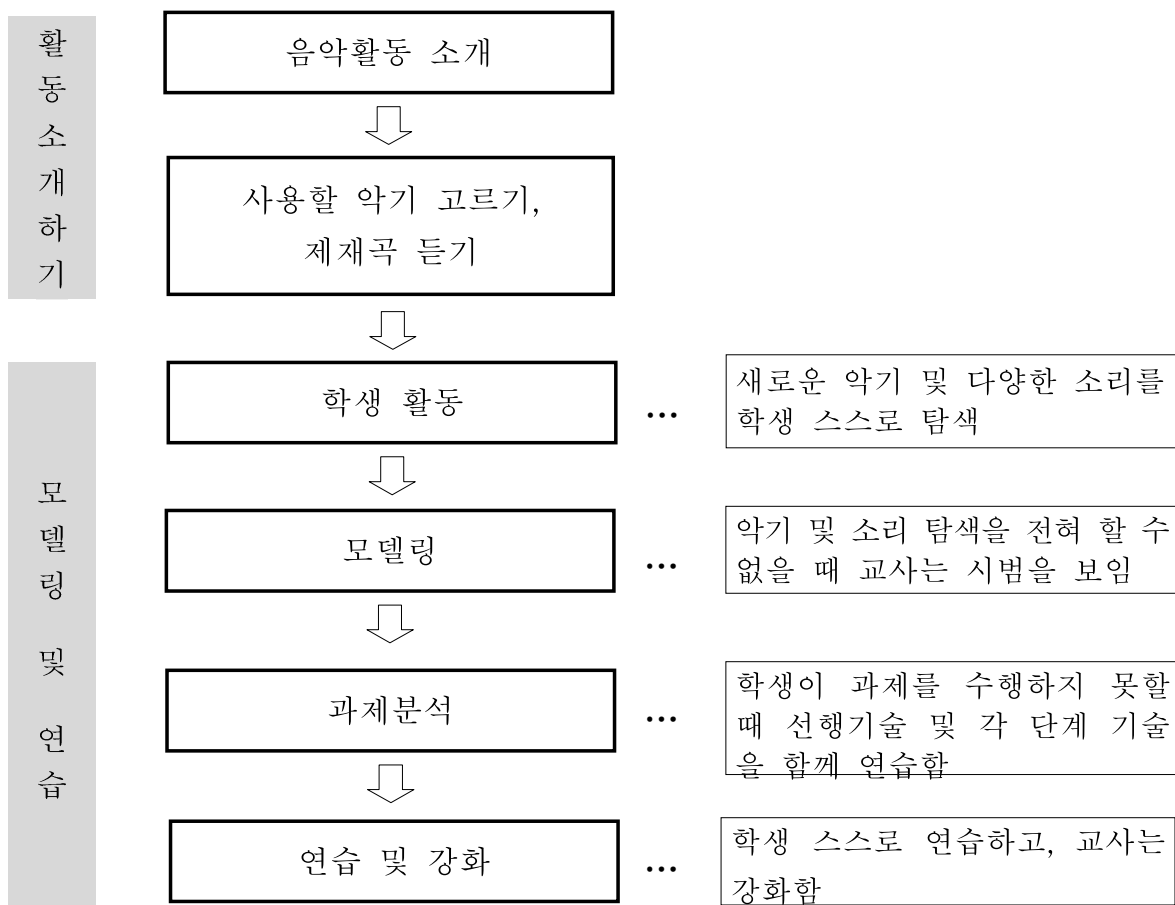
가) 관찰

관찰은 세 명의 참여 학생의 음악교과시간에 실시하였다. 중재기간 중 교사와 학생의 행동을 비디오로 촬영하였다. 중재 변인 외의 다른 조건들이 자기표현 및 수업참여행동에 영향을 미치지 않도록 하였다.

나) 통합적 음악활동 중재

음악수업은 음악활동에 강압적, 교사의 주도적인 수업이 되지 않도록 음악교과 및 창의적 체험활동 30분 동안 그룹별 중재로 대상학생 외 총8명의 학생을 대상으로 실시하였다. 그룹별 중재는 자연스러운 수업 상황에서 연구대상자와 학생들과의 상호작용을 통하여 이루어졌다. 그룹별 중재는 <표 III-3>과 같이 연구대상자와 다른 학생들이 함께 참여하여 수업을 진행하였다. 연구대상자에게는 개별 중재를 통하여 학습한 악기를 제공하였으며, 다른 학생들에게는 선호도와 특성을 수업 전 파악해 모두 악기를 제공하였다. 개별 중재활동은 음악수업 후 약10분 동안 실시하였다. 개별 중재활동의 순서도는 [그림 III-1]과 같다.

학생들의 소근육 운동 및 선호도에 따라 교사의 개입의 정도가 다르지만, 가능하다면 학생 스스로 할 수 있도록 하였다. 회기별 음악활동 프로그램의 예시는 <표 III-2>와 같다.



[그림 III-1] 개별중재 순서도

<표 III-2> 통합적 음악활동 프로그램(예시안)

회기	주제	활동내용 및 기대효과	준비물
1	나	‘당신은 누구십니까?’ 노래를 부르며 자기소개하기 - 선생님이 소개할 때 선생님 바라보기(수업참여행동) - ‘당신은 누구십니까?’ 노래에서 자기 자신 소개차례에 손이나 몸으로 자기 표현하기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘당신은 누구십니까?’ 노래에서 친구 소개차례에 친구 보기(수업참여행동) - ‘당신은 누구십니까?’ 노래에 맞추어 자기 자신만의 리듬치기(자기표현하기, 수업참여행동)	키보드, 이름표, 탤버린
2	나와 너	‘싱글벙글’노래 부르며, 옆 친구와 인사하기 - 선생님과 눈 마주치기(수업참여행동) - 선생님과 인사하기(수업참여행동) - 옆 친구와 인사하기(수업참여행동) - 옆 친구와 인사할 때 손 내밀기(자기표현하기, 수업참여행동) ‘꼭꼭 약속해’ 노래 부르기 - ‘약속’ 이라는 가사에 친구와 악수하기(자기표현하기, 수업참여행동) 노래의 빠르기에 맞추어 박수치기 - 느린 노래에 박수치기(자기표현하기, 수업참여행동) - 빠른 노래에 박수치기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘꼭꼭 약속해’의 노래를 다양한 빠르기로 듣기(수업참여행동) - 다양한 빠르기의 ‘꼭꼭 약속해’를 듣고 박수치기(자기표현하기, 수업참여행동)	키보드, 이름표, 행진곡 및 자장가 음원

<표 III-3> 음악과 교수·학습지도안 예시(2차시)

대상		초등학교 특수학급	주제	나와 너
제 재 곡		‘싱글벙글’, ‘꼭꼭 약속해.’		
학습목표		다양한 빠르기의 음악을 들으며 나와 상대방을 인식하고, 적절하게 표현할 수 있다.		
학습자료		키보드, 이 름 표, 동요음원, 행진곡 및 자장가 음원		
단계	학습 내용	교수 - 학습 활동		자료 및 유의점
		교사 활동	학생 활동	
도입	동기 유발	인사노래하기 - 학생들을 살펴보며, 인사노래를 키보드 반주에 맞추어 부른다.	인사노래하기 - 선생님과 눈 마주치며, 인사노래를 따라 부른다.	키보드
	학습 문제 확인	학습 문제 제시 “다양한 빠르기의 음악을 듣고, 부르며 친구와 인사하기”	선생님이 알려주시는 학습문제를 잘 듣고, 학습할 내용이 무엇인지 확인한다.	
전개	활동1	‘싱글벙글’ 노래 소개하기 - 키보드 반주에 맞추어 ‘싱글벙글’ 노래를 부른다. ‘싱글벙글’ 노래 부르며 친구와 인사하기 - 교사는 학생들에게 다가가 ‘싱글벙글’ 노래를 부르며, 한 명씩 눈을 마주친다. - 교사는 학생들의 손을 서로 잡게 하며 ‘싱글벙글’ 노래를 부른다.	‘싱글벙글’ 노래 듣기 - 키보드 반주에 맞추어 ‘싱글벙글’ 노래를 듣는다. 노래의 빠르기에 맞추어 신체나 소리로 따라 부른다. ‘싱글벙글’ 노래 부르며 친구와 인사하기 - 교사가 다가가 ‘싱글벙글’ 노래를 부르면 교사와 눈을 마주친다. - 옆 친구와 서로 손을 잡고 ‘싱글벙글’ 노래를 부른다. - 옆 친구에게 먼저 손을 내민다.	키보드, 동요 음원
	활동2	‘꼭꼭 약속해’ 노래 소개하기 - 키보드 반주에 맞추어 ‘꼭꼭 약속해’ 노래를 부른다. ‘꼭꼭 약속해’ 노래 부르며 악수하기 - 교사는 학생들의 손을 서로 잡게 하며 ‘꼭꼭 약속해’ 노래를 부른다.	‘꼭꼭 약속해’ 노래 소개하기 - 키보드 반주에 맞추어 ‘꼭꼭 약속해’ 노래를 듣고, 신체표현이나 따라 부른다. ‘꼭꼭 약속해’ 노래 부르며 악수하기 - 친구와 손을 잡고 ‘꼭꼭 약속해’ 노래를 부른다.	키보드, 동요 음원
	활동3	빠르고 느린 노래 소개하기 - 교사는 행진곡 및 자장가 노래를 틀어준 후, 각 학생의 손을 잡고 빠르기에 맞춰 움직인다.	빠르고 느린 노래 소개하기 - 행진곡과 자장가의 빠르기에 맞춰 소리 내거나 몸을 움직인다.	행진곡, 자장가 음원
정리	학습 내용 정리 친구보기 - 배운 노래를 다시 부르며, 옆 친구와 손을 잡게 한다. 음악의 빠르기 - 음악의 구성요소에는 빠르고 느림이 있음을 정리하여 설명한다.	친구보기 - 친구를 보며, 배운 노래를 다시 부른다. 음악의 빠르기 - 음악의 구성요소에는 빠르고 느림이 있음을 안다.	동요 음원	

(5) 일반화

일반화를 알아보기 위해 동일한 교실에서 요리활동 등 타 교과시간에 4회 동안 비디오 촬영을 실시하여 관찰하였다. 기초선-중재-유지의 관찰과 마찬가지로 30여 명의 수업을 전체 녹화하였고, 전개부분에 해당하는 약 10분간을 관찰하였다. 그리고 기초선-중재-유지와 동일한 행동관찰지에 기록하여 측정하였다.

(6) 유지

유지 정도를 알아보기 위해 중재를 종료하고 약 4~6주 후 5회 동안 관찰하였다. 유지 기간 동안 모든 상황은 기초선과 동일하였다.

6. 관찰 및 측정

1) 관찰 및 자료 수집

전체 회기는 직접 관찰과 함께 녹화 분석하였다. 각 학생에 대한 관찰 회기는 일일 단위로 하였다. 기초선, 중재, 유지, 일반화 기간의 모든 자료는 대상학생들의 특수학급에서의 수업시간에 수집되었다. 수업참여행동은 자연스러움 수업환경에서 측정되어야 할 요소이다. 수업참여행동을 측정하기 위해 학생 3명 모두 수업시간 전체를 녹화하였다. 매 회기 마다 학생들의 자기표현행동과 수업참여행동을 비디오 카메라로 녹화하였고, 녹화한 날 테이프를 보며 자료를 수집하였다.

수업시간(그룹별 중재)측정 방법은 수업시간의 전개 부분 10분을 15초씩 40구간으로 나누어 관찰하였다.

2) 측정행동의 정의

(1) 자기표현행동

본 연구에서 학생의 자기표현행동이란 ‘의사소통시도’와 ‘의사소통반응’으로 분류하였다. ‘의사소통시도’에는 각 학생이 발성이나 손짓으로 교사를 부르거나 친구를 부르는 활동을 의미한다. ‘의사소통반응’은 음악에 맞추어 신체를 움직이거나, 노래 부르기, 악기 연주하기 등을 의미한다. 학생별 조작적 정의는 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 자기표현의 행동의 대상 학생별 조작적 정의

행동유형	조작적 정의	
의사소통 시도	학생 A	“엄마”또는 “형”이라는 발화를 하고 상대방 바라보기 손짓하고 상대방 바라보기 책상을 두드리고 상대방 바라보기 상대방의 손을 잡고 바라보기
	학생 B	발성을 하고 상대방 바라보기 손짓하고 상대방 바라보기
	학생 C	책상을 두드리고 상대방 바라보기 상대방의 손을 잡고 바라보기
의사소통 반응	학생 A	감상곡에 따라 신체 움직이기 감상곡에 따라 물감으로 그림 그리기
	학생 B	제재곡을 따라 노래 부르기
	학생 C	제재곡을 따라 악기 연주하기 음악을 듣고 신체를 사용하여 박자맞추기

(2) 수업참여행동

본 연구에서 학생의 수업참여행동은 ‘교사에게 집중하기’, ‘친구에게 집중하기’, ‘과제 수행하기’로 분류하였다. ‘교사에게 집중하기’는 교사가 학생의 이름을 불렀을 때, 교사를 바라보는 것과 교사의 지시에 따르는 것이다. ‘또래에게 집중하기’는 수업 중 대표로 연주하거나 노래 부르는 친구를 바라보는 것을 의미하고, ‘과제 수행하기’는 교사가 제시한 과제를 수행하는 것을 말한다. 학생별 조작적 정의는 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 수업참여의 행동의 대상 학생별 조작적 정의

행동유형	조작적 정의	
교사에게 집중하기	학생 A	교사가 학생의 이름을 부를 때 즉각적으로 바라보기 교사의 지시에 3초 이내로 따르기
	학생 B	
	학생 C	
또래에게 집중하기	학생 A	대표로 발표하는 친구 바라보기
	학생 B	대표로 발표하는 친구에게 손 내밀기
	학생 C	대표로 발표하는 친구에게 몸을 돌리기
과제 수행하기	학생 A	제시된 개별적인 과제 수행
	학생 B	제시된 개별적인 과제에 반응하기
	학생 C	약기나 과제를 던지지 않기

3) 자료 분석

행동 관찰 기록표에 학생 이름과 관찰자, 날짜를 기록하고 회기를 기록한 후, 각 수업시간에 발생한 자기표현행동 발생빈도와 수업참여행동 발생빈도를 표시하였다. 행동 관찰 기록표는 10분을 15초씩 등간으로 나누어 총 40칸으로 이루어져있다. 위에서 정의된 ‘자기표현행동’과 ‘수업참여행동’이 나타날 경우 구분하여, 기록하였고, 각 행동의 발생률은 아래와 같다.

$$\text{자기표현행동 발생률(\%)} = \frac{\text{자기표현이 관찰된 구간의 수}}{\text{총 관찰 구간의 수(40)}} \times 100$$

$$\text{수업참여행동 발생률(\%)} = \frac{\text{수업참여행동이 관찰된 구간의 수}}{\text{총 관찰 구간의 수(40)}} \times 100$$

7. 관찰자간 신뢰도

관찰자간 신뢰도를 확보하기 위해 전사한 전체 자료 중 각각의 학생에 대하여 기초선, 중재, 유지 일반화 단계에서 약 20%에 해당하는 비디오 자료를 무작위로 선택하여 관찰자간 신뢰도를 산출하였다. 관찰자 훈련은 9월 15일에 예비관찰 및 라포 형성 때 녹화한 영상을 보며, 학생에 대한 이해 및 특성에 대한 설명을 하였다. 제 2 관찰자는 특수교육과 유아교육을 전공한 자로 중도·중복장애학생의 교육경험이 있는 경력 4년차 특수교사로 선정하였다. 제 2 관찰자에게 먼저 본 연구의 목적과 대상학생의 특성을 설명하고, 측정하고자 하는 자기표현행동과 수업참여행동에 대하여 설명하였다. 각 학생의 주된 문제행동을 설명하여, 자기표현행동이지만, 관심을 끌려는 행동 등 유사하지만 그 행동의 기능이 다른 행동에 대해 설명하였다. 실험 자료가 아닌 별도의 동영상 자료를 보며 직접 측정해보면서 제1 관찰자와 제2 관찰자의 일치도가 85% 이상이 될 때까지 측정하는 방법을 훈련하였다. 관찰자간 신뢰도는 <표 III-6>에 제시하였다.

일치된 관찰 구간의 수

$$\text{관찰자간 신뢰도} = \frac{\text{일치된 관찰 구간의 수}}{\text{일치된 관찰 구간의 수} + \text{불일치된 관찰 구간의 수}} \times 100$$

<표 III-6> 관찰자간 신뢰도(%)

영역		학생 A	학생 B	학생 C
자기표현 행동	평균	94.0	93.5	94.0
	(범위)	(90.0 ~ 97.5)	(90.0 ~ 97.5)	(90.0 ~ 95.5)
수업참여 행동	평균	93.0	92.5	93.0
	(범위)	(90.0 ~ 95.0)	(90.0 ~ 97.5)	(90.0 ~ 95.0)

VI. 연구 결과

본 연구인 음악활동을 활용한 중재전략이 장애학생의 자기표현 및 수업참여행동에 영향을 끼쳤는가에 대한 실험 결과를 비교 분석하였다. 연구 결과, 본 연구에서 측정하고자 했던 자기표현행동과 수업참여행동의 발생률은 경향선의 변화가 크지는 않았으나, 소폭 증가하였다. 그리고 이러한 효과는 중재를 종료한 후에도 기초선보다 높은 수치가 나타났으며, 다른 교과 시간에도 기초선보다 약간 높은 수치를 나타내었다. 경향선의 변화가 크지 않은 이유는 연구대상인 학생 3명 모두 중도·중복장애학생이기 때문이라 사료된다. 중도·중복장애학생들은 새로운 지식이나 기능을 수용, 습득, 숙달, 유지되는데 오랜 시간이 걸린다. 24회기의 중재가 이루어졌으나, 중도·중복장애학생의 학습적 특성을 고려하여 변화의 폭이 크지는 않지만 소폭으로 향상된 결과 역시 중재가 효과가 있지 않았다고 결론지을 수는 없을 것으로 사료된다. 결과의 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

1. 통합적 음악활동중재에 의한 자기표현행동의 변화

음악활동에 의한 자기표현 발생비율을 알아보기 위하여 각 대상 학생별로 간헐적 기초선 검사가 약 5회~15회기 시행하였다. 각 학생의 기초선 검사가 안정화를 이룬 후, 각 대상 학생별로 24회기의 중재전략을 사용하였다. 그리고 약 4~6주 정도 이후에 유지검사를 각각 5회기 실시하였다. 동시에 같은 장소에서 다른 교과를 수업하는 학생들의 모습을 비디오 촬영 후, 기초선-중재-유지와 같이 각 수업시간의 전개부분의 약 10분을 15초씩 동간격으로 나누어 자기표현 발생빈도를 측정하였다. 그리고 그 결과를 바탕으로 자기표현 발생비율을 구하였다. 각 학생별 자기표현행동의 평균과 범위는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 대상 학생별 자기표현행동의 평균과 범위(%)

학생	실험조건	기초선	중재	유지	일반화
	평균 (범위)	40.5 (40~45)	58.85 (42.5~67.5)	66 (62.5~67.5)	50.63 (47.5~52.5)
학생 A	평균 (범위)	40.5 (40~45)	58.85 (42.5~67.5)	66 (62.5~67.5)	50.63 (47.5~52.5)
학생 B	평균 (범위)	21.5 (20~22.5)	30.52 (20~40)	39.5 (37.5~42.5)	37.5 (35~40)
학생 C	평균 (범위)	26.5 (20~30)	35.63 (26.5~42.5)	40 (37.5~42.5)	29.38 (27.5~32.5)

학생 A의 경우, 기초선 기간 동안 자기표현비율은 40.5%(40.0~45.0%)로 비교적 안정적인 경향을 나타냈다. 학생 A는 비교적 완만하게 자기표현행동이 증가하였다. 그러나 중재 10회기에 약간 감소하는 경향이 있는데, 10회기부터 12회기까지 자기표현행동은 많았으나, 그 기능이 문제행동이었기 때문에 자기표현행동으로 측정하지 않았다. 수업시간에 다른 학생들의 발화를 위해 칭찬과 소리내기 등의 활동을 하였다. 그런데 학생 A는 다른 학생들의 짧은 발화에도 칭찬하는 것을 보고, 자신의 차례가 아님에도 불구하고 “엄마”라는 발화를 많이 사용했고, 무시하면 책상을 두드리는 행동이 많이 나타났다. 수업시간 이후 중재시간을 통해 학생 A에게 상대방이 말을 하거나, 과제를 대표로 수행할 때에는 기다려야 함을 지속적으로 알려주었다. 그 결과 12회기 이후에는 그러한 문제행동의 발생 빈도가 줄어들기는 했으나, 중재와 유지, 일반화 회기동안 완전히 없어지지 않았다. 발화가 가능한 학생 A의 경우, 자기표현행동 중에서 발화를 통한 자기표현이 약 30~40%정도였고, 그 다음으로는 악기연주를 통한 표현, 책상을 두드리는 표현 순으로 나타났다. 중재16회기 정도에는 ‘뽀뽀뽀’라는 제재곡을 듣고 입을 모아 “쪽”하는 소리를 내기도 하였다. 9월에 실시한 유지는 평균 66%(62.5~67.5%)가 나타났고, 일반화의 경우 50.63%(47.5~52.5%)였다.

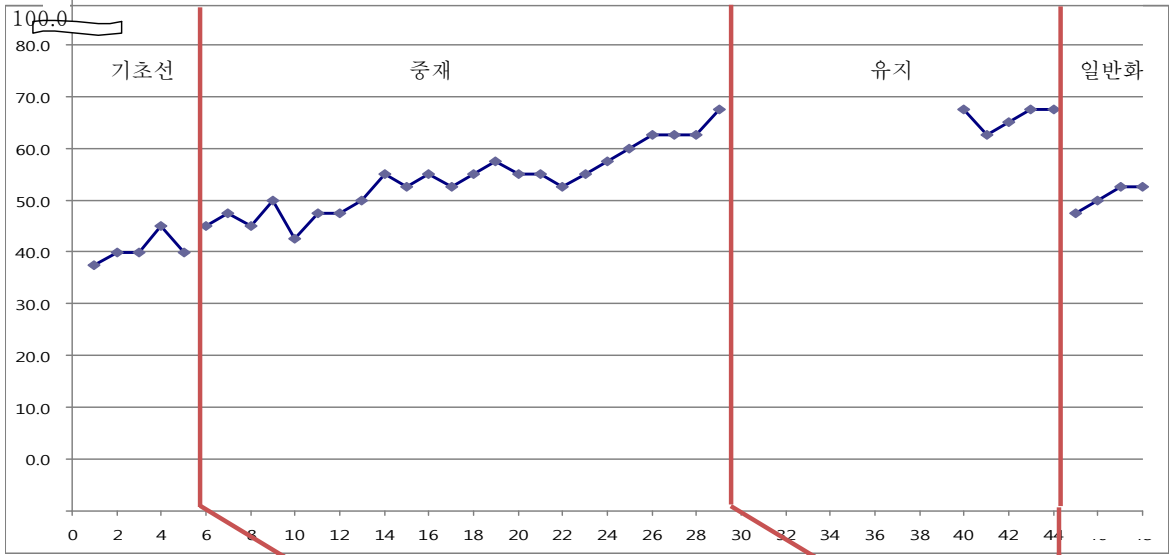
학생 B의 경우, 기초선 기간 동안 평균 자기표현 발생비율이 21.5%로 낮게 나타났다. 예비 관찰 기간에도 학생 B는 수업시간에 선생님과 눈 마주치는 시간은 길었지만 표현행동은 거의 보이지 않았다. 기초선 검사에서도 세 학생 중 가장 낮은 표현행동을 보였다. 입으로 소리를 낼 수 있고, 짜증이 나면 소리를 지르기

도 하지만 대체로 수업시간에는 소리를 내지 않았다. 학생 B 역시 완만한 증가를 하였으나 약 14회기 이후에는 표현발생 비율이 약간 더 늘어났다. 학생 B는 평소 교구나 교재를 잘 던지는 습관이 있다. 그런데 기초선과 중재 이후 많은 악기들이 자신의 책상에 있고 그 악기들을 통해서 다양한 소리를 내는 활동을 지속적으로 한 결과, 악기를 던지는 행동이 많이 줄었다. 또한 던지지 않는 악기로 선생님과 친구들을 모방하여 악기연주를 하는 횟수가 늘어났다. 따라서 20회기 이후의 학생 B의 자기표현행동에는 악기 연주가 많은 비중을 차지하였다. 매우 작게 노래 따라 부르기 활동에서도 소리를 내는 행동이 많아졌다. 학생 B는 악기 중에서도 특히 나팔에 호기심을 가졌다. 장난감 나팔을 보여 주고, 소리를 들려준 후 학생이 손을 잡아끌어 장난감 나팔을 달라고 표현하였다. 학생 B의 경우 어떤 물건을 달라는 행동을 예비관찰 및 기초선, 중재초반에도 보이지 않았으나, 중재후반에 이러한 표현행동이 나타났다. 학생 B의 경우 요리활동시간에도 자신이 호기심을 가진 물건을 달라고 하는 표현행동을 보였다. 필요한 물건을 요구하는 행동이 보여서 그런지 그 결과 다른 학생보다도 일반화가 더 잘 이루어졌다.

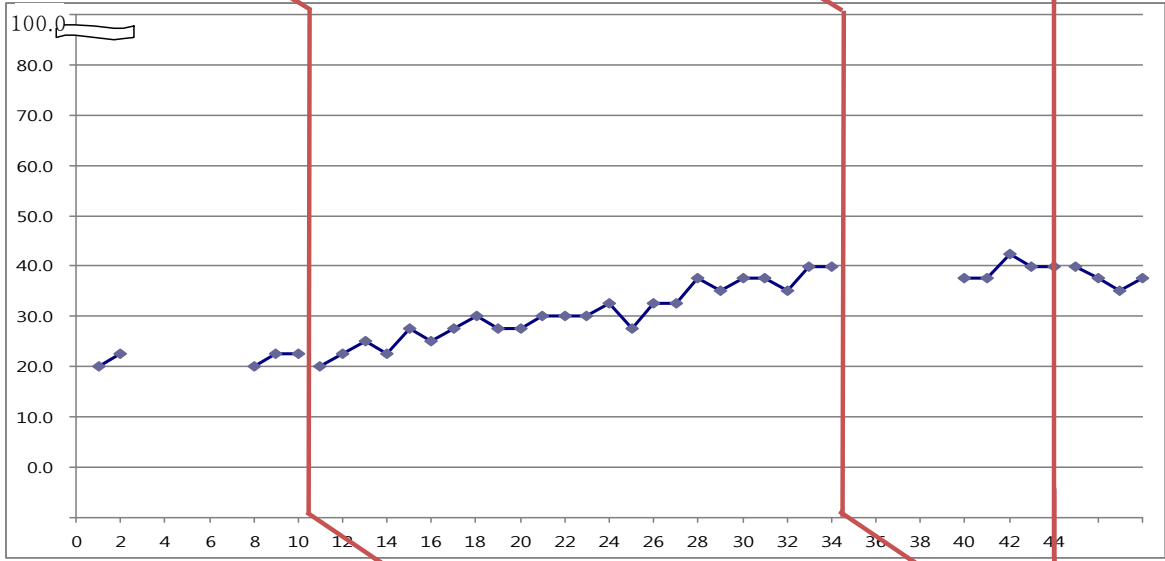
학생 C의 자기표현행동 발생비율도 완만하지만 증가하였다. 학생 C도 소리를 내어 표현하지는 않으나, 학생 B보다는 소리를 많이 내는 편이다. 학생 C의 기초선은 학생 B보다 약간 높은 26.5%(20~30)였다. 학생 C는 소리에 예민하여 평소에도 동요나 클래식CD 듣는 것을 좋아한다고 하였다. 예비 관찰 및 기초선 검사에서는 음악을 듣고 미소를 짓거나, 음악에 집중하는 모습이 보였다. 그리고 가끔 빠른 음악에서 고개를 끄덕이는 행동이 보였다. 중재 이후 학생 C도 학생 B와 같이 교구나 교재를 던지는 행동이 줄어들었다. 그리고 악기를 연주하여 자신을 표현하는 일이 증가하였다. 또한 음악을 듣고 음악의 빠르기에 고개나 발을 흔드는 표현이 많아졌다. 이는 상동행동과는 다르게 음악이 나올 때 그 음악의 빠르기에 맞추어 몸을 움직였고, 음악이 멈출 때는 그 행동이 나타나지 않았다. 새 소리 듣기, 플룻 소리 듣기, 오카리나 소리 듣기활동을 한 수업에서는 새 소리와 비슷하게 소리를 내었다. 학생 C는 유지 검사 결과, 자기표현행동발생비율

이 40%(37.5~42.5%)였고, 일반화는 29.38%(27.5~32.5%)였다. 기초선 보다는 약간 높은 수치지만, 다른 학생에 비하여 낮은 수치이다. 이는 악기나 음악을 듣고 신체로 표현하는 횟수가 많았던 학생 C가 다른 교과에서는 자기표현을 악기나 신체로 표현하지 못했기 때문이라고 사료된다.

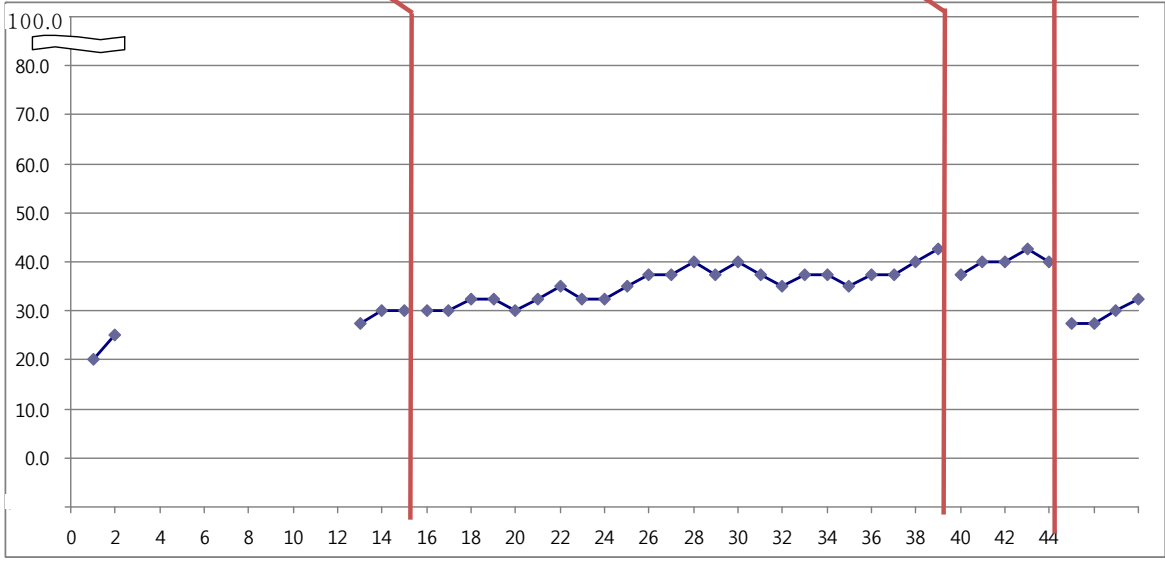
[그림 IV-1]은 통합적 음악활동중재에 의한 자기표현행동의 변화를 나타낸 것이다. 그림에서 살펴볼 수 있듯이 세 학생 모두 경향선의 변화가 크지는 않았으나, 소폭으로 향상되었음을 알 수 있다.



학생A



학생B



학생C

[그림 IV-1] 통합적 음악활동중재에 의한 자기표현행동의 변화

2. 통합적 음악활동중재에 의한 수업참여행동의 변화

음악활동에 의한 수업참여행동 발생비율을 알아보기 위하여 각 대상 학생별로 간헐적 기초선 검사가 약 5회~15회기 정도 시행하였다. 각 학생의 기초선 검사가 안정화를 이룬 후, 각 대상 학생별로 24회기의 중재전략을 사용하였다. 그리고 약 4~6주 정도 이후에 유지검사를 각각 5회기 실시하였다. 동시에 같은 장소에서 다른 교과를 수업하는 학생들의 모습을 비디오 촬영 후, 기초선-중재-유지와 같이 각 수업시간의 전개부분의 약 10분을 15초씩 동간격으로 나누어 자기표현 발생빈도를 측정하였다. 그리고 그 결과를 바탕으로 자기표현 발생비율을 구하였다. 각 학생별 수업참여행동의 평균과 범위는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 대상 학생별 수업참여행동의 평균과 범위(%)

학생 \ 실험조건		기초선	중재	유지	일반화
		평균 (범위)	평균 (범위)	평균 (범위)	평균 (범위)
학생 A	평균 (범위)	43 (42.5~45)	61.35 (47.5~72.5)	71 (67.5~75)	65 (62.5~67.5)
학생 B	평균 (범위)	51.5 (50~52.5)	64.38 (50~85)	83.5 (82.5~85)	65 (62.5~67.5)
학생 C	평균 (범위)	29 (27.5~32.5)	46.67 (29~60)	54 (47.5~57.5)	39.38 (37.5~42.5)

학생 A의 경우, 기초선 기간 동안 수업참여행동의 비율은 43%(42.5~45.0%)로 나타났다. 학생 A는 수업참여행동의 비율과 같이 완만하게 증가하였다. 중재 9회기부터 더 증가하는 모습을 보였다. 10회기와 11회기는 문제행동으로 인해 약간 감소하기도 하였다. 예비 관찰과 기초선 검사에서 학생 A의 수업참여 문제행동으로는 고개를 들고 있지 않아서 교사와 눈 마주치기가 잘 안 되는 것이다. 또한 자기표현에서와 마찬가지로 다른 학생의 발표를 기다리지 않는 것이다. 다른 학생이 대표로 리듬치기를 할 때, “엄마, 엄마”라고 발화하고 책상을 두드리기를

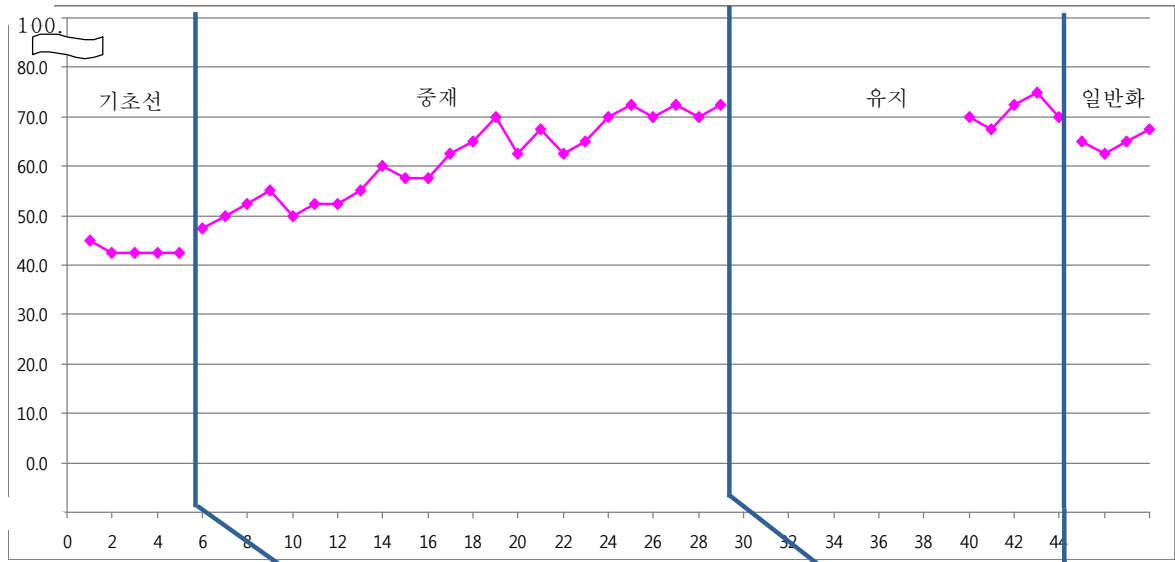
해도 관심을 가져주지 않으면 자신에게 있는 악기로 마음대로 연주하는 문제행동을 가끔 보이기도 하였다. 학생 A의 경우 자기표현과 수업참여에 상대방을 기다려 주지 않는 행동이 문제행동으로 긍정적인 행동을 방해하기 때문에 개별중재 시간에 쉽표에 대하여 지도하였다. 음악에서도 음표와 쉽표가 있듯이, 쉽표의 박자만큼 다른 친구들 발표시간에 쉬는 것이 필요하다고 하였다. 학생 A는 인지적 결함이 다른 학생에 비하여 적은 편이어서, 이러한 설명을 이해할 수 있었다. 교사와 음표 쉽표 놀이를 통해 발화를 할 때와 하지 않을 때를 익혔으며, 더불어 음의 길고 짧음을 익힐 수 있었다. 음의 길이만큼 발생하는 수업활동에서 유일하게 교사와 함께 제시한 리듬만큼 소리를 낼 수 있었다. 자기표현 발생비율과 마찬가지로 문제행동이 줄어든 후, 수업참여비율도 증가하였다. 학생 A의 중재검사 결과 평균은 61.35%(47.5~72.5%)였고, 유지는 71%(67.5~75%)였다. 일반화에서도 65%(62.5~67.5%)로 비교적 안정적이었다.

학생 B의 경우, 비교적 수업참여행동의 비율이 매우 높았다. 기초선 검사 결과 51.5%(50~52.5%)였다. 예비관찰과 기초선 검사를 통해 학생 B의 수업참여행동은 주로 교사나 발표하는 친구를 바라보는 행동이었다. 학생 A나 학생 C와는 두드러지게 교사가 말하는 동안 얼굴을 계속 바라보았고, 다른 학생과 교사가 함께 악기를 연주하면 몸을 돌려서 악기 연주하는 학생을 바라보았다. 그러나 교사가 지시하는 과제를 수행하는 행동은 많이 나타나지 않았다. 따라서 학생 B의 경우 개별적인 중재에서 여러 중재 중 악기다루기, 노래 따라 부르기, 신체 표현하기를 통해 수업시간에 과제수행이 늘어나는지 확인하였다. 눈에 띄게 증가하지는 않았으나 중재후반에 들어서면 악기를 스스로 연주하는 행동이 늘어났다. 그리고 발화를 잘 하지 않았는데, 노래 따라 부르기에서도 소리를 내는 행동이 나타났다. 따라서 중재 64.38%(50~85%), 유지 83.5%(82.5~85%), 일반화 65%(62.5~67.5%)가 나타났다. 중재 이후 유지에서는 중재 때 배웠던 다양한 악기다루기 및 소리내기를 하여 다소 높은 비율로 유지되었다. 그러나 다른 교과와의 일반화에서는 악기다루기 등의 개별중재로 습득한 과제수행이 잘 이루어지지 않아 다소 떨어진 65%의 비율이 나타났다. 그러나 노래 따라 부르기에서 사용한 소리내기

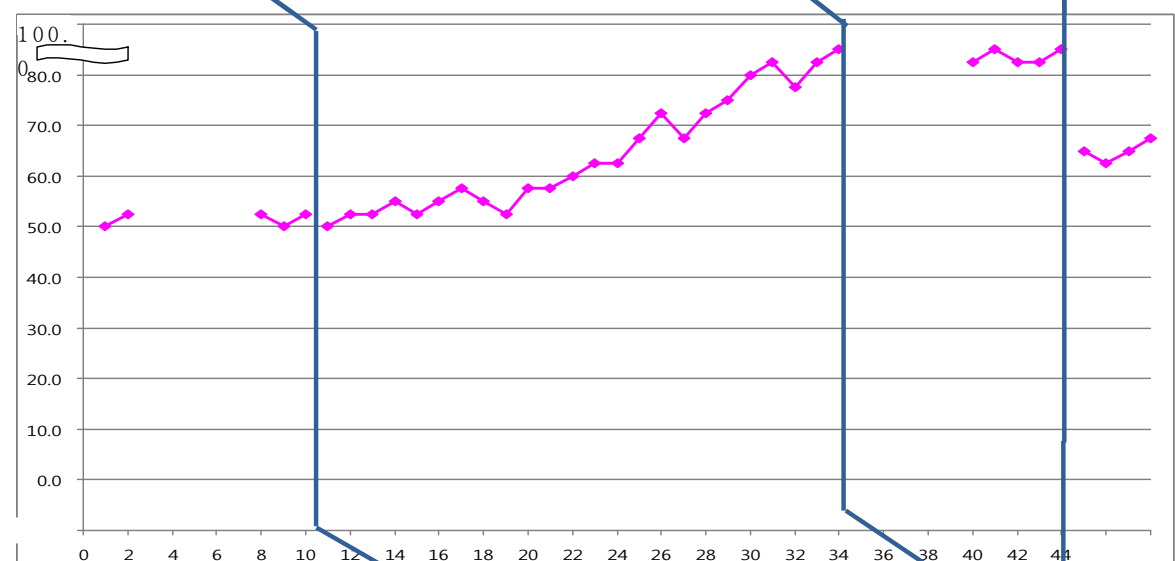
등은 다른 교과시간에서도 사용하였다.

학생 C는 기초선 검사 결과 29%(27.5~32.5%)였다. 예비 관찰 및 기초선 검사에서 학생 C의 수업참여 문제행동으로는 주로 눈을 감고 있는 것과 약간의 상동행동이다. 학생 C의 경우 손이나 다리를 흔드는 상동행동을 보였고, 관심이 없다는 듯이 눈을 감고 있는 행동도 많이 나타났다. 기초선 검사에서는 교사가 학생 C의 이름을 부를 때도 눈을 마주치지 않았다. 그러나 학생 C는 평소 소리에 예민하고, 음악을 좋아한다. 그리고 개별중재를 통해서 교사와 눈 마주치는 행동이 습득되었고, 다양한 소리를 들려줌으로 인해 주변에 관심을 갖는 행동의 비중이 늘어났다. 중재 후반에는 눈을 감고 있다가도 눈을 떠서 교사를 잠깐이라도 응시하는 행동의 비율이 늘었다. 그 결과 중재 이후 수업참여행동은 꾸준히 늘어났다. 학생 C는 중재기간 동안 수업참여행동이 46.67%(29~60%)이다. 유지는 54%(47.5~57.5%)이고, 일반화는 39.38%(37.5~42.5%)이다.

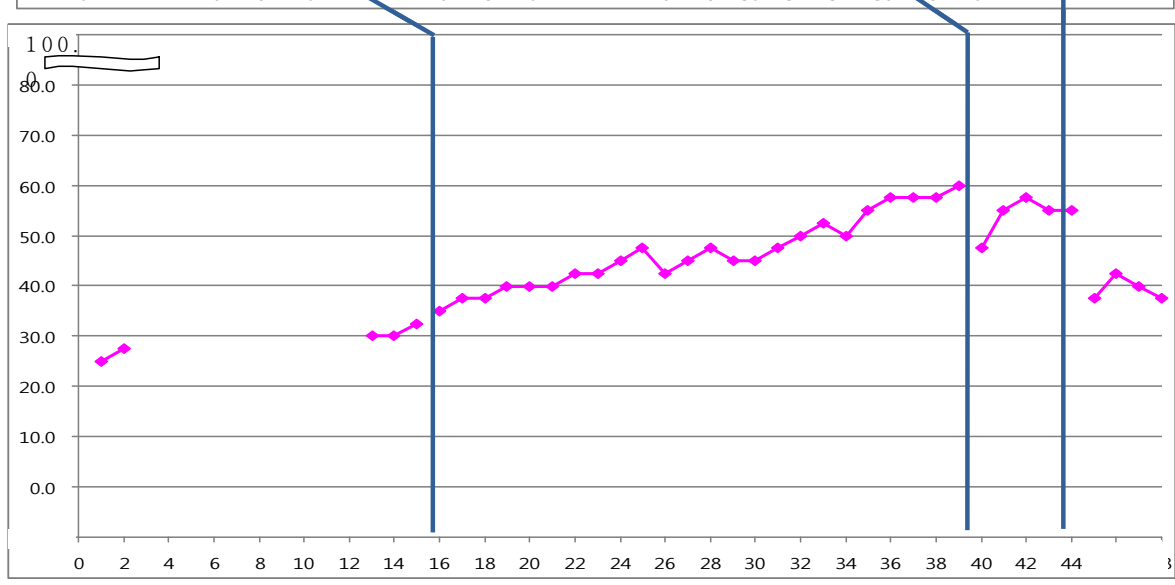
[그림 IV-2]에서와 같이 수업참여행동에서도 경향선의 변화가 크지는 않았으나, 향상되고 있었다. 또한 수업참여행동은 그 경향선이 자기표현행동보다는 약간 변화의 폭이 3학생 모두 컸다.



학생 A



학생B



학생C

[그림 IV-2] 통합적 음악활동 중재에 의한 수업참여행동의 변화

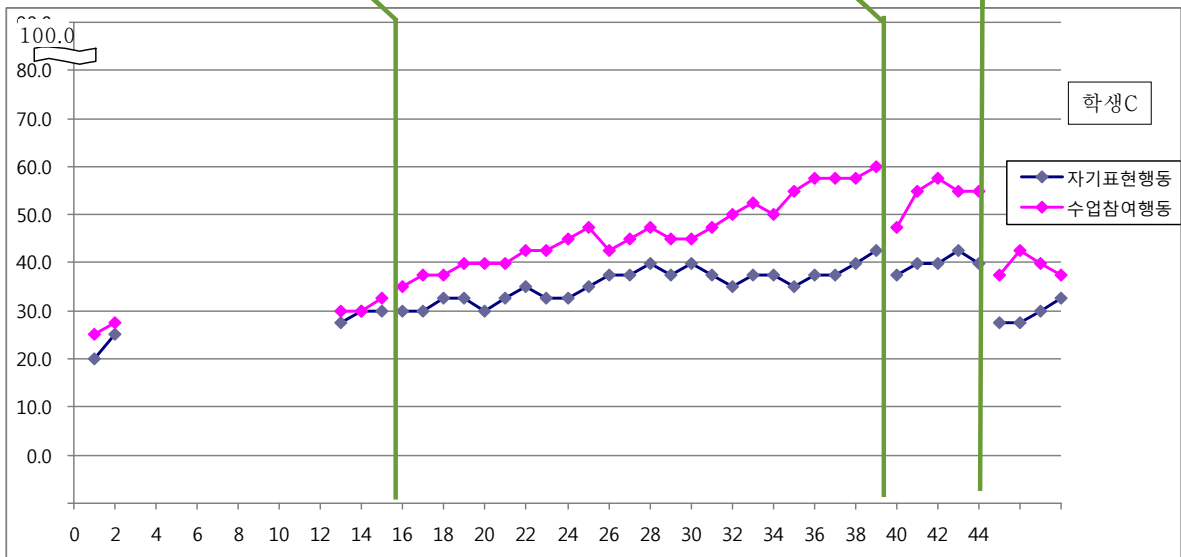
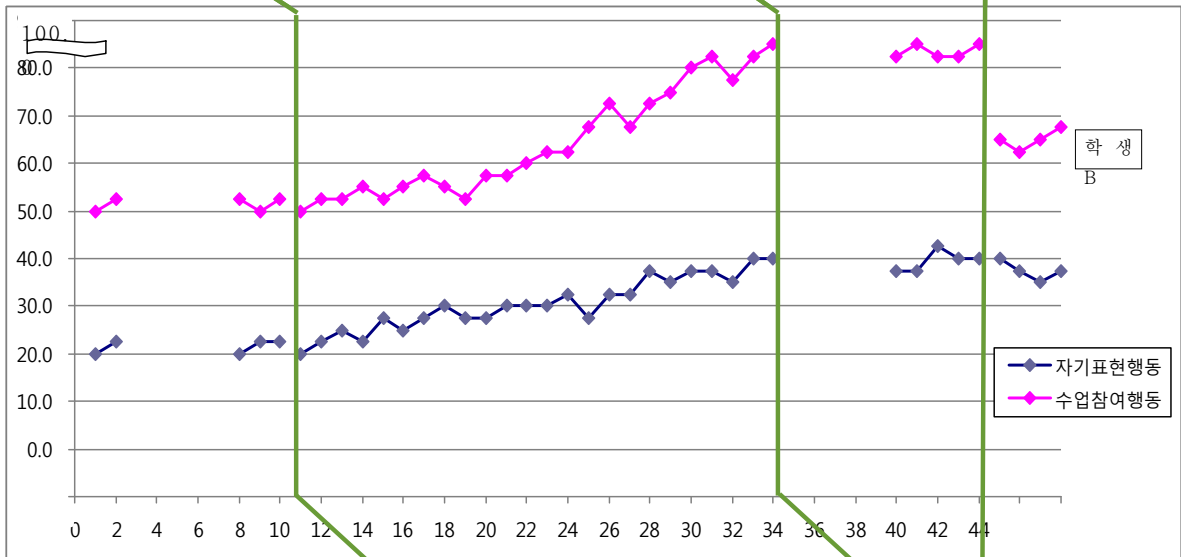
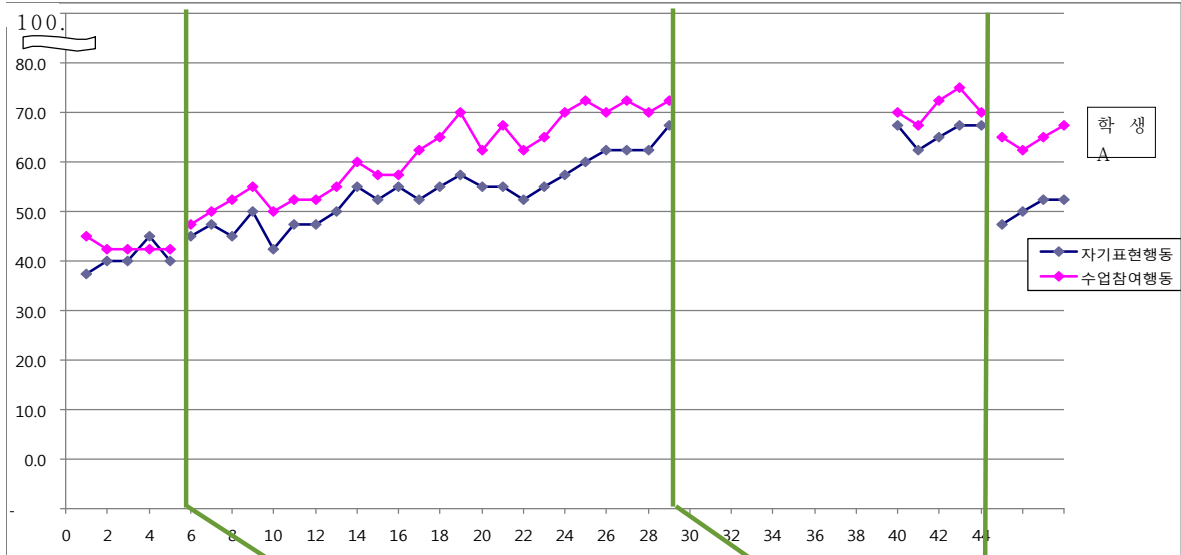
3. 통합적 음악활동중재에 의한 자기표현행동과 수업 참여행동의 유지와 일반화

학생 A가 유지기간 동안 보인 자기표현 발생비율은 66%(62.5~67.5%)이다. 이는 중재 기간의 58.85%(42.5~67.5%)보다는 높은 비율이다. 일반화의 경우도 50.63%(47.5~52.5%)로, 중재 기간보다는 낮은 비율이지만, 기초선 40.5%(40~45%)보다는 높아 다른 교과시간에도 비교적 일반화되고 있음을 알 수 있다. 또한 학생 A의 유지기간 동안 수업참여비율은 중재 기간의 61.35%(47.5~72.5%)보다 높은 71%(67.5~75%)이다. 일반화의 경우도 65%(62.5~67.5%)로 중재 기간보다 높다.

학생 B는 자기표현 발생비율이 유지기간 동안 39.5%(37.5~42.5%)이다. 일반화 기간에는 37.5%(35~40%)이다. 이는 중재 기간의 30.52%(20~40%)보다 유지와 일반화 모두 약간 높다. 학생 B의 유지기간 동안 수업참여비율은 중재 기간의 64.38%(50~85%)보다 높은 83.5%(82.5~85%)이다. 일반화의 경우도 65%(62.5~67.5%)로 중재 기간보다 약간 높다.

마지막으로 학생 C는 유지기간 동안 보인 자기표현 발생비율은 40%(37.5~42.5%)이다. 이는 중재 기간의 35.63%(26.5~42.5%)보다 소폭 향상된 비율이다. 일반화의 경우도 29.38%(27.5~32.5%)로, 중재 기간보다는 낮은 비율이지만, 기초선 26.5%(20~30%)보다는 조금 높아져 다른 교과시간에도 일반화되고 있음을 알 수 있다. 또한 학생 C의 유지기간 동안 수업참여비율은 54%(47.5~57.5%)이다. 이는 중재 기간의 46.67%(29~60%)보다는 높은 비율이다. 일반화의 경우도 39.38%(37.5~42.5%)로, 중재 기간보다는 낮은 비율이지만, 기초선 26.5%(20~30%)보다는 약간 높았다.

이를 통해 음악활동중재가 학생 A, B, C 모두에게 유지와 일반화가 기초선보다 약간 높은 비율을 나타내고 있음을 알 수 있다. 증가의 폭이 소폭이므로 유지와 일반화가 이루어졌다고 정의할 수는 없으나, [그림 IV-3]과 같이 향상되고 있음을 알 수 있다.



[그림 IV-3] 통합적 음악활동 중재에 의한 자기표현행동 및 수업참여행동의 변화

V. 논의 및 제언

본 연구는 통합적 음악 활동을 통한 중재전략을 실시하였을 때 대상 학생들의 자기표현행동과 수업참여행동 발생률에 어떤 영향을 미치는지를 알아보고자 하였다. 본 연구를 통해 얻어진 결과는 다음과 같다.

첫째, 대상 학생 세 명은 자기표현행동 발생비율은 기초선보다 중재전략 시행 후 경향선의 변화가 크지는 않았으나, 소폭으로 증가하였다.

둘째, 대상 학생 세 명의 수업참여행동의 발생비율은 기초선보다 중재전략 시행 후 경향선의 변화가 크지는 않았으나, 소폭으로 증가하였다.

셋째, 중재전략을 통하여 증가한 자기표현행동과 수업참여행동의 유지 및 일반화도 비교적 소폭으로 증가되었음을 알 수 있다.

이러한 연구 결과를 바탕으로 결과에 영향을 미친 요인들과 본 연구가 갖는 의미를 논의하고, 본 연구의 제한점과 앞으로의 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

1. 논의

본 연구는 음악활동을 통한 교과시간의 중재가 중도·중복장애학생의 자기표현행동과 수업참여행동에 어떠한 영향을 미쳤는가를 알아보고자 하였다.

자기표현행동의 결과는 박선희(2010)과 손성민(2010)에서 증가하였다고 말하였다. 또한 연구대상은 다르지만 음악을 통한 자기표현력 신장을 연구한 최윤미(2008), 최지혜(2010), 권지민(2012)의 내용에서도 증가하였다. 본 연구결과에서는 증가의 폭이 작아 통합적 음악활동을 통한 자기표현행동비율이 증가되었다고만 할 수 없다. 성숙의 효과일수도 있으나, 연구대상자가 중도·중복장애학생임을 고려한다면 효과가 조금은 있었다고 할 수 있다. 임유진(2010)은 음악을 활용한 중재가 지적장애학생에게 효과가 있다고 하였으며, 홍성운(2011)은 음악치료가

효과가 있으며, 보다 세분화되고 명확한 프로그램이 필요하다고 제시하였다. 즉 연구대상은 서로 다르지만, 중도·중복장애, 뇌성마비, 지적장애, 학습장애아동 모두에게 음악활동을 통한 중재가 긍정적인 영향을 주었다. 또한 그 연령도 다양하다. 유아부터 중학생에게 이르기까지 위의 연구 외에도 음악이 자기 표현력에 긍정적인 영향을 끼친다는 것은 많이 연구된 주제이다. 그러나 음악을 통한 연구가 다양한 대상으로 연구되었으나, 중도·중복장애학생이 연구대상인 논문이 많지 않아 본 연구에서는 중도·중복장애학생에게도 음악이 자기표현력을 길러주는지에 대해 알아보고자 하였다. 또한 중도·중복장애학생은 얼마나 수업에 잘 참여하고 있으며, 수업참여도에 음악은 어떠한 영향을 끼치는가에 대한 궁금증이 생겼다. 중도·중복장애학생의 수업참여도에 대한 구체적이고 실제적인 연구는 찾을 수 없었다. 따라서 본 연구를 통하여 자기표현행동 발생 및 수업참여도의 증가요인을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 학생의 자기표현행동 발생비율이 증가된 중요한 이유 중 하나는 음악을 통한 편한 분위기가 학생들의 표현력을 신장시켜준다는 것이다. 많은 선행연구에서도 언급한 것처럼 음악은 언어와 비언어로 표현하기 미묘한 감정들까지도 표현할 수 있도록 해준다. 또한 자기표현을 할 수 있는 자연스러운 환경을 만들어 준다. 학생 C의 경우 예비관찰 및 라포형성에서 자기표현행동은 전혀 없었다. 그러나 중재 이후 음악을 틀어주면 자연스럽게 몸을 움직이는 경향이 더 많아졌으며, 옆 친구의 악기를 가지고 와서 두드리는 등의 행동이 나타났다. 예민한 성격의 학생 C도 음악을 통한 중재 이후 긴장도가 많이 낮아졌다.

둘째, 본 연구에서는 학생의 자기표현행동 발생비율이 증가된 이유는 음악을 다양하게 접하고 활용한 충분한 시간이 제공되었다는 것이다. 중도·중복장애학생들은 신체적 어려움으로 인하여 악기를 다룬다거나 노래를 부르는 활동은 많이 하고 있지 않다. 또한 악기다루기 등에는 학생을 도와줄 사람이 필요하다. 그러나 앞에서 잠깐 언급한 것과 같이 노래부르기, 악기 다루기, 음악감상을 통한 신체표현하기 등의 다양한 음악적 표현활동을 개별적으로 중재한 결과, 표현기술을 습득한 것으로 보인다. 학생 B의 경우 예비관찰 및 라포형성에서 자기표현행동

은 미소밖에 없었다. 그러나 중재 이후 소리를 지르거나, 깔깔거리는 소리를 내며 웃기, 손바닥이나 막대로 책상 두드리기, 손짓하기 등의 다양한 행동이 나타났다. 각 활동을 위해 충분한 모델링과 연습의 기회를 제공하였다. 학생 스스로 연습의 결과로 자신이 하는 행동에 대해 자신감을 가졌고, 이를 통해 교사가 수업시간에 특별히 촉구하지 않아도 스스로 발성하거나 책상을 두드리는 등의 자기표현을 하였다.

셋째, 본 연구에서 중도·중복장애학생의 수업참여도에 긍정적 영향을 미치는 것은 다양한 음의 변화, 소리의 변화 때문이었다. 단조로운 교사의 목소리보다는 높낮이가 다른 음을 듣고 반응하는 횟수가 더 많았다. 이러한 다양한 청각적 자극의 수용을 통하여 생긴 호기심이 수업참여도에 긍정적인 영향을 주었다. 그리고 청각적 자극을 수용하여 시각이나 촉각 등 다양한 감각기관의 활용을 통한 정보를 수용할 기회를 가질 수 있었다. 예를 들어 터치벨 소리를 들려주었을 때, 학생들은 터치벨 소리, 즉 청각적인 자극을 받는다. 그 이후 터치벨에 집중하고 다양한 터치벨의 색을 보고, 시각적으로 정보를 수용하였다. 이는 그룹별 중재에 참여한 8명 학생 모두에게 터치벨을 그냥 제시했을 때보다 터치벨 소리를 먼저 들려주고 난 후 터치벨을 제시했을 때, 학생들이 터치벨을 바라보는 학생이 더 많았다.

이상의 내용을 비추어 볼 때 본 연구는 다음과 같은 의의를 지닌다. 의사소통의 어려움이 있는 중도·중복장애학생들에게 음악을 통한 자기표현방법은 자연스러운 상황에서 자신의 감정을 표현할 수 있는 기회를 제공하여 준다. 타악기의 경우, 많은 시간을 지도하지 않아도 학생들이 스스로 악기를 연주할 수 있다. 또한 다양한 장르의 음악을 통해 학생들 각자가 선호하는 음악을 알 수 있고, 음악을 통한 신체표현을 할 수 있다. 음악을 통한 신체표현활동을 통해 의사소통의 기회와 더불어 자세교정 및 운동기능을 향상시킬 수 있다.

2. 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 중도·중복장애학생은 다양한 장애영역의 중복을 의미하지만, 실험대상 학생의 경우 주로 지체장애와 의사소통장애였다. 신체적 어려움으로 인하여 전신을 사용한 신체표현활동과 스스로 박자치기를 하는 데 어려움이 있었다. 구어의 사용이 어려워 ‘소리내기’에서도 스스로 소리를 내지 못하였다. 따라서 음의 강약, 음의 장단에서도 악기를 통해서만 표현하였다. 통합적 음악활동을 통해서 다양한 음악적 요소 및 활동을 하고자 하였으나, 제한점이 있었다. 후속연구에서는 이러한 신체적 어려움으로 인한 사항을 좀 더 고려하여 중재프로그램을 구성할 필요가 있다. 또한 다양한 장애영역의 학생들에 대한 연구를 통하여 음악을 통한 표현력과 수업참여도의 효과에 대한 연구가 필요하다.

둘째, 중도·중복장애학생의 신체적 제한에 의해 주로 악기 다루기에서는 타악기를 위주로 활용하였다. 몇 가지 대표적인 악기를 소개하고, 한 두 번의 연주는 시도하였으나, 주로 타악기를 활용하였다. 그리고 가야금이나 첼로, 하프 등의 악기들은 소리와 그림으로만 제시하여 실제적으로 학생들에게 악기를 만져보거나 연주할 수 있는 직접적인 경험은 제공하지 못하였다. 후속연구에서는 학생들을 고려하여 악기를 재구성하거나, 직접 만드는 활동을 더 넣어 구성할 필요가 있다.

3. 제언

중도·중복장애학생들은 다양한 장애를 가지고 학습에 어려움을 많이 가지고 있다. 또한 중도·중복장애학생들의 교육에 대한 요구는 날로 증가한다. 따라서 많은 연구가 진행되고 있으나 그 연구주제들은 다음과 같다. 중도·중복장애학생들의 교육의 필요성과 수요성에 대한 연구, 의사소통에 대한 연구, 중도·중복장애학생들에 대한 이해, 음악치료 및 미술치료 등이다. 다양한 주제로 연구가 날

로 증가되고 있으나, 현장에서 적용할 수 있는 교육과 학습에 대한 연구는 많지 않다. 본 연구에서는 학습자들의 음악을 통한 청각적 단서를 활용한 학습에 대한 연구를 하였다. 이 외에도 중도·중복장애학생들은 다양한 단서와 방법으로 학습하고 있다. 이와 관련해서 중도·중복장애학생의 학습과정 및 학습기재에 대한 구체적이고 다양한 연구들이 진행되어야 한다.

참 고 문 헌

- 강성중 (2006). **교육과정 이론과 실제의 발전: 국제 비교, 간학문적 담론, 그리고 연구와 현장의 교류 : 자유주제 발표 분과편 ; 특수교육 교육과정 : 중도(重度), 중복(重複) 장애학생의 특수학교 교육과정 모형 연구 2006 춘계학술대회 및 국제 심포지엄 발표 자료집**, 693-697.
- 강신영 (2007). 음악개념 중심의 통합적 유아 음악 감상과 표현활동의 적용효과. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 곽승철, 김하경, 노선옥, 박석돈, 박재국, 박화문, 안병즙, 오세철, 전현선, 정재권, 정진자, 조홍준, 한경임 (2003). **중복·지체부자유아교육**. 경북: 대구대학교 출판부.
- 국립국어원(2008). **표준국어대사전**. “자기표현.” **표준국어대사전 검색**. <http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp>. (2013년 12월 19일).
- 국립특수교육원(2009). **특수교육학 용어사전**. 서울: 도서출판 하우.
- 권인순, 박지연(2008). 자기관리전략을 이용한 학교 적응행동교수가 정인지체 초등학생의 수업참여행동에 미치는 영향. **특수교육저널: 이론과 실천**, 9(2), 291-310.
- 권지민 (2012). 지적 장애 아동을 위한 음악치료 프로그램. 서울장신대학교 전인치유선교대학원 석사학위논문.
- 금경혜 (2005). 사진교환 의사소통 체계(PECS) 프로그램이 중도·중복 정인지체아의 기능적 의사소통에 미치는 효과. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.
- 김경숙 (2007). 감각통합훈련 프로그램을 통한 중도·중복장애아동의 신체자아 개념 변화 연구. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미선, 송준만(2006). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 41(3), 207-227.
- 김영태, 이소현, 박은혜 (2000). **단일대상연구**. 서울: 도서출판 학지사.
- 김정연, 김은주(2013). 2011 개정 특수교육 교육과정에 따른 중도·중복장애학생의 학교 수준 교육과정 편성 방안 연구. **지적장애연구**, 15(2), 105-128.
- 김주혜, 박은혜, 이경순 (2008). 통합학급교사와 특수교사의 협력프로그램이 교수행동 및 수업참여행동에 미치는 영향. **특수아동교육연구**, 10(1), 147-167.

- 김진선 (2003). 호흡훈련을 중심으로 한 음악치료 중재가 뇌성마비 아동의 발성의 질에 미치는 영향. 숙명여자대학교 음악치료대학원 석사학위논문.
- 김진호, 박재국, 방명애, 안성우, 유은정, 윤치연, 이호신 역 (2006). **최신 특수교육**. Willam L, Heward (2000)저. 서울: 시그마프레스.
- 김향숙 (2001). 한국어 감정표현 관용어 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 김호형 (2002). 동요프로그램이 시각 중복 장애학생의 수용 및 표현 언어에 미치는 효과. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김혜리 (2010). 성인 정신지체인의 감정표현 향상을 위한 음악활용의 효과. **지체중복건강장애연구**, 53(5), 149-166.
- 김희규, 박희선, 이명은, 이종열, 이현주, 임영신, 정은영, 최근영(2013). 특수교육 기본 교육과정 초등학교 1~2학년 음악 교사용 지도서. 서울 : 교육부
- 김희숙 (2007). 정착수업이 정신지체아동의 수업참여행동에 미치는 효과. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박선희 (2010). 중복장애유아의 자기표현력에 대한 연구 : 음악활동을 중심으로. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 박은혜, 한경근 역 (2008). **중도장애학생의 교육**. Martha E. Snell, Fredda Brown(2002)저. 서울: 시그마 프레스.
- 박은혜, 김정연 (2010). **지체장애 학생교육**. 서울: 학지사.
- 박지연 (2005). 중도·중복장애학생의 행동지원. 국립특수교육원 직무연수 자료집, 111-123.
- 박지은 (2011). 치료적 악기연주 중재가 뇌성마비 아동의 상지기능과 손기능에 미치는 영향에 대한 사례 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 변혜정 (2012). 음악개념 중심의 통합적 음악활동이 영아의 음악성에 미치는 효과. 대구가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 소라 (2009). 중도·중복장애학생 순회교육 담당교사의 직무수행 어려움에 대한 연구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 손성민 (2010). 뇌병변장애아동의 자기표현능력을 위한 음악치료 활동의 비교 연구 : 악기연주, 노래 만들기, 음악치료 놀이극을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송승경 (2012). 중도·중복장애인과 상담자의 비언어적 의사소통. 단국대학교 대학원

석사학위논문.

- 신나리 (2007). 중복장애아의 자기표현에 대한 한국화 매체 중심 미술치료 사례 연구. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.
- 신진숙 (2005). 음악 중재 프로그램이 노인의 우울과 불안에 미치는 효과. 경북대학교 보건대학원 석사학위논문.
- 연미영 (2012). 중도·중복장애아동들의 통합모습에 관한 참여관찰연구-2학년 사례. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤영해 (2013). 자기결정교수학습모델 적용이 초등학교 통합학급 장애 아동의 수업 참여 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미숙 (2009). 자기표현훈련 프로그램이 초등학생의 자아존중감과 사회성 향상에 미치는 영향. 한남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미진 (2013). 호흡훈련 중심의 음악치료 중재가 뇌성마비 아동의 발성 및 조음 발달에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이상준, 안수영(2011). 자아존중감과 우울이 중도지체장애인의 장애 수용에 미치는 영향 : 사회적 지지의 조절효과 검증. **장애와 고용**, 21(3), 239-266.
- 이상철 (2012). 사회과 정착수업이 지적장애학생의 주의집중과 수업활동참여 및 과제수행에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이소현, 박은혜(2011). **특수아동교육**. 서울: 학지사.
- 이숙희 (2005). 통합적 유아 음악교육이 유아의 음악적 흥미와 음악적 태도에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 12(1), 407-430.
- 이은정, 이소형(2006). 일반교육과정 접근을 위한 교수적 루브릭의 적용이 장애학생의 수업 참여 행동에 미치는 영향. **특수교육연구**, 13(1), 67-90.
- 임유진 (2010). 음악치료가 지적장애청소년의 주의집중력에 미치는 영향 : 오르프음악교수법에 근거하여. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정현주 (2003). 특수교육현장에서의 음악치료. **현장특수교육**, 11-12월호, 50-56.
- 조서영 (2013). 스크립트 활동을 이용한 AAC 중재가 중도·중복장애아동의 의사소통 행동에 미치는 영향. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 주해영 (2008). 중도·중복장애아동의 의사소통 이해를 위한 신체현상학적 접근. 단국대학교 대학원. 석사학위논문.
- 최윤미 (2008). 음악치료활동이 학습장애학생의 자기표현, 사회성 향상에 미치는 효

- 과. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최은진 (2008). 달크로즈 음악교육 프로그램이 뇌성마비 학생의 상지운동능력에 미치는 영향. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최지혜 (2010). 음악활동이 지적장애 중학생의 음악인지능력과 자기표현력에 미치는 효과. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 허선 (2010). 음악활동 수행에 있어 청각장애아와 중복장애아의 수행능력 비교연구 : 지적장애아 및 청각장애아 중심으로. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍성운 (2011). 자폐성 장애 음악치료의 연구동향과 프로그램 개발 연구. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한경근 (2004). 중도·중복장애 학생을 위한 통합교육 현장에서의 건강관리(Health Care) 지원체계. *특수교육저널: 이론과 실천*, 5(3), 73-101.
- 황은영, 박소연 (2012). 국내 음악치료 관련 학위논문 동향 분석. *한국음악치료학회*, 14(1), 1-19.
- Carr, E. G., & Smith, C. E. (1995). Biological setting events for self-injury. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 1, 94-98.
- Gillam, R. B., Bedore, L. M., & Davis, B. L.(2010). Communication across the life span. In R. B. Gillam, T. P. Marquardt, & F. N. Martin (Eds.), *Communication sciences and disorders: From science to clinical practice*(2nd ed., p. 29), Sudbury MA: Jnoes & Bartlett.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575.
- Janney, R., & Snell, M. E. (2000). *Behavioral support*. Baltimore : Brookes.
- Lazarus, A. A. (1966). Behavior rehearsal vx. non-directive therapy vs. Advice in effecting behavior change. *Behavior Research and Therapy*, 4, 209-212.
- Liaupsin, C. J., Umbreit, J., Ferro, J. B., Urso, A., & Upreti, G. (2006).

- Improving academic engagement through systematic, function-based intervention. *Education and Treatment of Children*, 29(4), 573-591.
- Rakos, R. F., & Schroeder, H. E. (1980). *Self-directed assertiveness training*. New York, Bio Monitoring Applications(BMA).
- Rock, M., L., & Thead, B. K. (2007). The effects of fading a strategic self-monitoring intervention on students' academic engagement, accuracy, and productivity. *Journal of Behavior Education*. 16, 389-412.
- Ryndak, D. L., Clark, D., Conroy, M., & Stuart, C. H. (2001). Preparing teachers to meet the needs of students with severe disabilities: Program configuration and extertise. *Jouranal of The association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 96-405.

부 록

- <부록 1> 통합적 음악활동프로그램
- <부록 2> 행동관찰기록표
- <부록 3> 학생별 자기표현발생비율 및 수업참여발생비율(기초선-중재-유지)
- <부록 4> 학생별 자기표현발생비율 및 수업참여발생비율(일반화)
- <부록 5> 통합적 음악활동에 사용한 악기
- <부록 6> 음악과 교수·학습지도안
- <부록 7> 음악활동 관련 악보
- <부록 8> 중재3~4회기에 사용한 감정표현(좋다, 싫다) 표정교구
- <부록 9> 중재 5~8, 21~24회기에 사용한 감상활동을 통한 핑거페인트 작품
- <부록 10> 통합적 음악활동 그룹별 중재 사진 및 개별 중재 사진

<부록 1> 통합적 음악활동프로그램

회기	주제	활동내용	준비물
1	나	<p>‘당신은 누구십니까?’ 노래를 부르며 자기소개하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 선생님이 소개할 때 선생님 바라보기(수업참여행동) - ‘당신은 누구십니까?’ 노래에서 자기 자신 소개차례에 손이나 몸으로 자기 표현하기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘당신은 누구십니까?’ 노래에서 친구 소개차례에 친구 보기(수업참여행동) - ‘당신은 누구십니까?’ 노래에 맞추어 자기 자신만의 리듬치기(자기표현하기, 수업참여행동) 	키보드 이름표
2	너	<p>‘싱글빙글’ 노래 부르며, 옆 친구와 인사하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 선생님과 눈 마주치기(수업참여행동) - 선생님과 인사하기(수업참여행동) - 옆 친구와 인사하기(수업참여행동) - 옆 친구와 인사할 때 손 내밀기(자기표현하기, 수업참여행동) <p>‘꼭꼭 약속해’ 노래 부르기</p> <ul style="list-style-type: none"> - ‘약속’ 이라는 가사에 친구와 약속하기(자기표현하기, 수업참여행동) <p>노래의 빠르기에 맞추어 박수치기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 느린 노래에 박수치기(자기표현하기, 수업참여행동) - 빠른 노래에 박수치기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘꼭꼭 약속해’의 노래를 다양한 빠르기로 듣기(수업참여행동) - 다양한 빠르기의 ‘꼭꼭 약속해’를 듣고 박수치기(자기표현하기, 수업참여행동) 	키보드 이름표
3	좋아요	<p>‘사과 같은 내 얼굴’ 노래 부르기</p> <ul style="list-style-type: none"> - ‘사과 같은 내 얼굴’의 노래를 다양한 빠르기로 듣기(수업참여행동) - 다양한 빠르기의 ‘사과 같은 내 얼굴’을 듣고 박수치기(자기표현하기, 수업참여행동) <p>부직포 얼굴판에 기분 좋은 얼굴 만들기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 내 얼굴이 어떻게 생겼는지 거울을 보며 살펴보기(자기표현하기) - ‘날 따라 해봐요’를 부르며, 선생님 얼굴을 보고 따라 하기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘사과 같은 내 얼굴’을 들으며, 부직포로 웃는 얼굴 만들기(자기표현하기) <p>장조 노래 들으며, 밝은 음악 알기</p> <ul style="list-style-type: none"> - ‘아기영소(장조부분)’ 노래 들으며, 아기영소들이 뛰어 노는 사진 보기(자기표현하기) - ‘아기영소(장조부분)’ 노래 들으며, 부직포로 얼굴꾸미기(자기표현하기) - ‘아기영소(장조부분)’ 노래 들으며, 몸으로 리듬치기(자기표현하기) - ‘아기영소(장조부분)’ 노래 들으며, 리본으로 표현하기(자기표현하기) 	부직포 얼굴, 동요음원, 키보드, 리본, 그림

회기	주제	활동내용	준비물
4	싫어요	<p>노래의 빠르기에 맞추어 박수치기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 느린 노래에 박수치기(자기표현하기, 수업참여행동) - 빠른 노래에 박수치기(자기표현하기, 수업참여행동) <p>단조 노래 들으며, 밝은 음악 알기</p> <ul style="list-style-type: none"> - ‘아기염소(단조부분)’ 노래 들으며, 먹구름이 끼어있고 비가 오는 사진 보기(자기표현하기) - ‘아기염소(단조부분)’ 노래 들으며, 몸으로 리듬치기(자기표현하기) - ‘아기염소(단조부분)’ 노래 들으며, 리본으로 표현하기(자기표현하기) <p>부직포 얼굴판에 우는 얼굴 만들기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 내 얼굴이 어떻게 생겼는지 거울을 보며 살펴보기(자기표현하기) - ‘날 따라 해봐요’를 부르며, 선생님 얼굴을 보고 따라 하기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘아기염소(단조부분)’을 들으며, 부직포로 우는 얼굴 만들기(자기표현하기) 	부직포 얼굴, 동요음원, 키보드, 리본, 그림
5	봄	<p>‘나비’, ‘봄나들이’노래 부르기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 탬버린 살펴보며, 마음대로 연주하기(자기표현하기) - 탬버린의 복면을 치며 ‘나비’ 부르기(자기표현하기) - 탬버린을 흔들며 ‘봄나들이’ 부르기(자기표현하기) - 선생님과 돌아가면서 탬버린을 연주하며, ‘나비’와 ‘봄나들이’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) <p>숲속의 새, 파도 소리, 바람 소리 등 여러 자연소리 듣기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 선생님이 제시한 봄 그림 살펴보기(수업참여행동) - 선생님과 창 밖의 꽃과 나무 살펴보기(수업참여행동) - 숲속의 새 소리 듣기(수업참여행동) - 새 소리를 내는 오카리나로 새 소리 만들기(자기표현하기, 수업참여행동) - 파도 소리 듣기(수업참여행동) - 오션드럼으로 파도 소리 만들기(자기표현하기, 수업참여행동) - 바람 소리 듣기(수업참여행동) - 휘슬로 바람소리 만들기(자기표현하기, 수업참여행동) - 여러 꽃들의 모습을 보며, ‘들장미’감상하기(수업참여하기) - 꽃이 피어있는 봄의 모습을 상상하며 리본으로 표현하기(자기표현하기, 수업참여행동) 	키보드, 터치벨, 실로폰, 탬버린, 자연소리 음원, 오카리나, 오션드럼, 그림 등
6		<ul style="list-style-type: none"> - 터치벨과 실로폰으로 여러 자연의 소리 만들기(자기표현하기, 수업참여행동) <p>다양한 감상곡 들으며, 표현하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 비발디의 사계 중 ‘봄’ 듣기(수업참여행동) - 비발디의 사계 중 ‘봄’을 감상하며 핑거페인트로 손가락 그림 그리기(자기표현하기, 수업참여행동) - 차이코프스키 호두까기 인형 중 ‘꽃의 왈츠’를 듣기(수업참여행동) 	

회기	주제	활동내용	준비물
7	동물	<p>‘어린 송아지’, ‘올챙이송’, ‘곰 세 마리’, ‘동물 농장’, ‘동물 흥내’ 노래 부르기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 동물그림 살펴보기(수업참여행동) - ‘어린 송아지’를 부르며, 귀로 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘어린 송아지’를 부르며, 동물 소리 웨이커에서 ‘소’ 소리내기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘올챙이송’ 듣기(수업참여행동) - ‘올챙이송’ 율동 동영상 보기(수업참여행동) - ‘올챙이송’을 부르며 신체 표현하기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘곰 세 마리’ 듣기 	키보드, 음악CD, 율동 동영상, 동물소리 웨이커, 에코 마이크
8		<ul style="list-style-type: none"> - 동물 소리를 듣고 긴 소리와 짧은 소리 듣기(수업참여행동) - 에코마이크를 사용하여 긴 소리와 짧은 소리 내기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘동물 흥내’ 노래를 듣고, 선생님이 부른 악절을 따라 다음 악절 노래 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 키보드의 음색을 통해 여러 동물의 울음소리 들어보기 - 사람의 목소리와 동물의 울음소리를 비교하여 들어보기 <p>동물의 사육제 감상하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - ‘동물의 사육제’를 들으며, 동물 소리 웨이커로 소리내기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘동물의 사육제’를 들으며, 귀로와 우드블럭으로 소리내기(자기표현하기, 수업참여행동) 	
9	전래동요	<p>전래동요 노래 부르기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 손뼉 치며 ‘두껍아 두껍아’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘대문 놀이’노래를 부르며, 놀이하기(자기표현하기, 수업참여행동) <p><i>‘대문 놀이’는 여러 명이 하는 놀이이며, 학생이 스스로 움직여 도망가야 하지만, 그러지 못하기 때문에 놀이를 설명하고, 노래를 부르면 한다는 것을 알려준다.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 그림카드를 이용하여 ‘꼬방 꼬방’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) <p>여러 전래 동요를 듣고 자신의 기분에 따라 신체 표현하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - ‘두껍아 두껍아’를 부르며, 손뼉치기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘대문 놀이’를 부르며, 발장단치기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘꼬방 꼬방’ 부르며 어깨춤추기(자기표현하기, 수업참여행동) <p>타악기로 원하는 장단 연주하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 북을 치며 ‘두껍아 두껍아’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 소고를 치며 ‘대문 놀이’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 북과 소고 중에서 자신이 원하는 악기를 가지고 ‘꼬방 꼬방’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) 	키보드, 북, 소고 등 타악기

회기	주제	활동내용	준비물
10	소리의 움직임	‘놀람 교향곡’ 감상하기 - ‘오션 드럼’을 복채로 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘오션 드럼’을 복채로 연주하면 어떤 소리가 나는지 들어보기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘놀람 교향곡’을 들으면서 ‘오션 드럼’으로 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동) 강한 소리 내기 - 북으로 강한 소리 내기(자기표현하기) - 우드블럭 강한 소리내기(자기표현하기) - 붐 웨커로 연주하기(자기표현하기) 약한 소리 내기 - 탬버린으로 약한 소리 내기(자기표현하기) - 귀로로 약한 소리내기(자기표현하기)	키보드, 북, 우드블럭, 붐 웨커, 탬버린, 행진곡 및 교향곡 음원, 공 등 타악기
11		‘앞으로’ 부르기 - 북을 연주하며 ‘앞으로’ 부르기(자기표현하기) - 우드블럭을 연주하면 ‘앞으로’ 부르기(자기표현하기) ‘군대 행진곡’ 듣기 - ‘군대 행진곡’을 들으며 북으로 연주하기(자기표현하기) - ‘군대 행진곡’을 들으며 선생님과 공놀이하기(자기표현하기) ‘도레미송’으로 음의 높이 알고, 듣기 - ‘도레미송’ 부르기(자기표현하기) - 계단그림을 보면서 ‘도레미송’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 선생님과 ‘도레미송’ 부르며 터치벨 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동)	
12	악기의 세계	건반악기 연주하기 - 선생님과 ‘도레미송’을 부르며, 피아노 패드 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동) - 피아노 패드 연주하기(자기표현하기) 관악기 연주하기 - 풍선불기(자기표현하기) - 장난감 나팔 불기(자기표현하기) - 리코더 불기(자기표현하기) 현악기 연주하기 - 우쿨렐레 연주하기(자기표현하기) 타악기 연주하기 - 탬버린, 우드블럭, 북 연주하기(자기표현하기)	키보드, 탬버린 등 타악기, 우쿨렐레, 풍선, 리코더, 장난감 나팔, 협주곡 음원, 악기사진 악기소리
13		여러 가지 악기의 사진을 보며, 여러 가지 악기의 소리 듣기 - 악기 사진 보기(수업참여행동) - ‘산중호걸’ 부르며 해당 악기의 사진보며 소리 듣기(자기표현하기, 수업참여행동) 협주곡 감상하기	

회기	주제	활동내용	준비물
14	올동과 음악	‘나처럼 해 봐요’ 노래 부르기 - 선생님 행동을 보고 따라 하기(자기표현하기, 수업참여행동) - 노래를 듣고 신체로 표현하고, 선생님과 주고받으며 따라 하기 (자기표현하기, 수업참여행동) 손을 이용하여 소리 내기 - 손뼉치기(자기표현하기) - 책상 두드리기(자기표현하기) - ‘돌이 살짝’ 노래 부르며 손을 이용하여 소리 내기(자기표현하기) 손과 발을 이용해 소리 내기 - 발구르기(자기표현하기) - 손과 발로 박자치기(자기표현하기) - ‘그대로 멈춰라.’노래 부르며 손과 발을 이용하여 소리 내기 (자기표현하기) 음표와 쉼표 알기 - 음표와 쉼표 알기(수업참여행동) - 음표를 제시할 때 노래 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 쉼표일 때 신체표현도 노래도 부르지 않기(자기표현하기, 수업 참여행동) - ‘그대로 멈춰라.’노래 부르며 노래 부르고 쉬기(자기표현하기, 수업참여행동)	키보드, 음표, 쉼표, 리본, 공, 왈츠/ 행진곡 음악파일 여러 타악기
15		리본으로 표현하기 - 왈츠곡을 듣고 리본으로 표현하기(자기표현하기) - 행진곡을 듣고 리본으로 표현하기(자기표현하기) 공으로 표현하기 - 왈츠곡을 듣고 공으로 표현하기(자기표현하기) - 행진곡을 듣고 공으로 표현하기(자기표현하기) 신체를 이용하여 음의 높고 낮음 표현하기 음악의 리듬과 자신의 기분에 맞게 노래를 들으며 신체 표현하기 (자기표현하기, 수업참여행동)	
16	음악 여행	여러 나라 동요 알아보기 - 선생님과 박자치기하며 일본, 중국의 동요 듣기(수업참여행동) - 일본, 중국의 의상을 보며, 여러 나라 동요 듣기(수업참여행동) 여러 나라 춤곡 듣기 - 러시아 춤곡 듣기 - 러시아 춤곡을 들으며, 카바사(2박자)로 리듬치기 - 중국의 춤곡 듣기 - 중국의 춤곡을 들으며, 4박자로 북치기 - 일본의 춤곡 들으며, 몸으로 신체표현하기 프랑스, 러시아, 미국 등 다른 여러 나라의 동요, 민요 부르기 - ‘상제리제’ 부르기 - 미국, 영국의 동요 부르기	키보드, 여러 나라 동요 MR
17			

회기	주제	활동내용	준비물
18	우리 가락	<p>‘아리랑’ 부르기</p> <ul style="list-style-type: none"> - ‘경기아리랑’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘진도아리랑’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘밀양아리랑’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 여러 ‘아리랑’을 부르며, 타악기로 마음대로 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동) <p>장구로 여러 장단 듣고, 연주하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 세마치장단 들으며, 타악기로 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동) - 자진모리장단 들으며, 타악기로 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동) <p>장단에 맞추어 ‘도라지타령’ 부르기(자기표현하기)</p> <p>장단에 맞추어 ‘꼬방꼬방’ 부르기(자기표현하기)</p> <p>‘도라지타령’을 부르며 여러 타악기 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동)</p> <p>‘꼬방꼬방’을 부르며 여러 타악기 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동)</p>	키보드, 장구, 탬버린, 붐웨커, 우드블럭 등 타악기
19		<p>선생님과 생활용품으로 악기 만들기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 플라스틱 물통에 물 담기(자기표현하기, 수업참여행동) - 플라스틱 물통에 자갈 담기(자기표현하기, 수업참여행동) - 고무줄을 나무판에 양쪽으로 연결하기(자기표현하기, 수업참여행동) - 유리병에 여러 양의 물을 담아 막대로 유리병을 두드려서 소리내기(자기표현하기, 수업참여행동) <p>만든 악기 소리 내기</p>	
20	소리 상자	<ul style="list-style-type: none"> - 흔들어서 소리내기(자기표현하기, 수업참여행동) - 튕겨서 소리내기(자기표현하기, 수업참여행동) - 플라스틱 물통에 물을 담아 완성한 악기로 소리 내며, ‘방울새’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 플라스틱 물통에 자갈을 담아 완성한 악기로 소리를 내며, ‘주먹 쥐고’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 고무줄 소리를 내며 ‘작은 별’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) <p>‘리듬 악기 놀이’ 노래하며 여러 소리 내기</p> <ul style="list-style-type: none"> - ‘리듬 악기 놀이’ 노래 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 만든 악기를 사용하여 ‘리듬 악기 놀이’ 노래 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) 	키보드, 여러 가지 생활용품

회기	주제	활동내용	준비물
21	여름	큰 소리와 작은 소리를 듣고 소리내기 - 에코마이크에 큰 소리로 발성하기(자기표현하기) - 에코마이크에 작은 소리로 발성하기(자기표현하기) 큰 소리와 작은 소리에 유의하며 노래 부르기 - ‘정글 숲’을 작은 소리로 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘정글 숲’을 큰 소리로 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘정글 숲’을 처음에는 작은 소리로, 나중에는 큰 소리로 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) ‘고기잡이’ 노래 부르기 - ‘고기잡이’를 작은 소리로 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘고기잡이’를 큰 소리로 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - ‘고기잡이’를 처음에는 작은 소리로, 나중에는 큰 소리로 부르기(자기표현하기, 수업참여행동)	키보드, 이름표, 여러 가지 타악기 등
22		악기를 연주하며 ‘고기잡이’ 부르기 - 자신이 좋아하는 타악기를 선택하여 큰 소리로 연주하며, ‘고기잡이’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 자신이 좋아하는 타악기를 선택하여 작은 소리로 연주하며, ‘고기잡이’ 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 자신이 좋아하는 타악기를 선택하여 처음에는 작은 소리로, 나중에는 큰 소리로 연주하며 노래 부르기(자기표현하기, 수업참여행동) 여름하면 생각나는 ‘파도, 바람, 물’소리 듣기 오늘 내 기분을 타악기로 표현하기	
23	소리의 표현	여러 가지 타악기 연주하기 - 다양한 빠르기로 연주하기(자기표현하기) - 다양한 세기로 연주하기(자기표현하기) - 여러 가지 타악기 중에서 자신이 연주하고 싶은 악기 고르기(자기표현하기) 배경음악에 맞추어 악기 연주하기 - 행진곡에 맞추어 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동) - 왈츠곡에 맞추어 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동) - 자장가에 맞추어 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동)	키보드, 이름표, 여러 가지 타악기, 왈츠/ 행진곡 등의 다양한 음악
24		나의 기분과 감정에 맞추어 악기연주하기 - 자신의 기분을 나타내는 그림카드 고르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 자신이 연주하고 싶은 악기 고르기(자기표현하기, 수업참여행동) - 다양한 곡에 맞추어 자신의 감정에 맞게 빠르기, 세기 등으로 연주하기(자기표현하기, 수업참여행동)	

<부록 2> 행동관찰기록표

행 동 관 찰 기 록 표

학 생 명:				관찰자명:			
관찰일자:				실험회기:			
관찰시각		(기초선/중재/유지/일반화)		관찰시각		(기초선/중재/유지/일반화)	
		수업참여	수업방해			수업참여	수업방해
1분	15초			6분	15초		
	30초				30초		
	45초				45초		
	60초				60초		
2분	15초			7분	15초		
	30초				30초		
	45초				45초		
	60초				60초		
3분	15초			8분	15초		
	30초				30초		
	45초				45초		
	60초				60초		
4분	15초			9분	15초		
	30초				30초		
	45초				45초		
	60초				60초		
5분	15초			10분	15초		
	30초				30초		
	45초				45초		
	60초				60초		
자기표현율		%		수업참여율		%	
특이 사항							

<부록 3> 학생별 자기표현발생비율 및 수업참여발생비율(기초선-중재-유지)

	학생 A		학생 B		학생 C	
	자기표현	수업참여	자기표현	수업참여	자기표현	수업참여
1	37.5	45.0	20.0	50.0	20.0	25.0
2	40.0	42.5	22.5	52.5	25.0	27.5
3	40.0	42.5				
4	45.0	42.5				
5	40.0	42.5				
6	45.0	47.5				
7	47.5	50.0				
8	45.0	52.5	20.0	52.5		
9	50.0	55.0	22.5	50.0		
10	42.5	50.0	22.5	52.5		
11	47.5	52.5	20.0	50.0		
12	47.5	52.5	22.5	52.5		
13	50.0	55.0	25.0	52.5	27.5	30.0
14	55.0	60.0	22.5	55.0	30.0	30.0
15	52.5	57.5	27.5	52.5	30.0	32.5
16	55.0	57.5	25.0	55.0	30.0	35.0
17	52.5	62.5	27.5	57.5	32.5	37.5
18	55.0	65.0	30.0	55.0	30.0	37.5
19	57.5	70.0	27.5	52.5	32.5	40.0
20	55.0	62.5	27.5	57.5	30.0	40.0
21	55.0	67.5	30.0	57.5	32.5	40.0
22	52.5	62.5	30.0	60.0	35.0	42.5
23	55.0	65.0	30.0	62.5	32.5	42.5
24	57.5	70.0	32.5	62.5	32.5	45.0
25	60.0	72.5	27.5	67.5	35.0	47.5
26	62.5	70.0	32.5	72.5	37.5	42.5
27	62.5	72.5	32.5	67.5	37.5	45.0
28	62.5	70.0	37.5	72.5	40.0	47.5
29	67.5	72.5	35.0	75.0	37.5	45.0
30	67.5	70.0	37.5	80.0	40.0	45.0
31	62.5	67.5	37.5	82.5	37.5	47.5
32	65.0	72.5	35.0	77.5	35.0	50.0
33	67.5	75.0	40.0	82.5	37.5	52.5
34	67.5	70.0	40.0	85.0	37.5	50.0
35			37.5	82.5	35.0	55.0
36			37.5	85.0	37.5	57.5
37			42.5	82.5	37.5	57.5
38			40.0	82.5	40.0	57.5
39			40.0	85.0	42.5	60.0
40					37.5	47.5
41					40.0	55.0
42					40.0	57.5
43					42.5	55.0
44					40.0	55.0
			기초선			유지

<부록 4> 학생별 자기표현발생비율 및 수업참여발생비율(일반화)

	학생 A		학생 B		학생 C	
	자기표현	수업참여	자기표현	수업참여	자기표현	수업참여
1	47.5	65.0	40.0	65.0	27.5	37.5
2	50.0	62.5	37.5	62.5	27.5	42.5
3	52.5	65.0	35.0	65.0	30	40.0
4	52.5	67.5	37.5	67.5	32.5	37.5

<부록 5> 통합적 음악활동에 사용한 악기

 <p>에그 셰이커</p>	 <p>카바사</p>	 <p>오선드럼</p>
 <p>우드블럭</p>	 <p>봉 웨커</p>	 <p>실로폰</p>
 <p>쿠로</p>	 <p>레인 스틱 (레인메이커)</p>	 <p>동물 소리 셰이커</p>
 <p>마라카스</p>	 <p>칼라 핸드벨</p>	 <p>봉고</p>
 <p>슬레이 벨</p>	 <p>징글 벨</p>	 <p>심벌즈</p>



트라이앵글



탬버린



나팔



리코더



우쿨렐레



키보드



북



소고

<부록 6> 음악과 2차시 교수·학습지도안

대상		초등학교 특수학급	주제	나와 너
제 재 곡		‘싱글벙글’, ‘꼭꼭 약속해.’		
학습목표		다양한 빠르기의 음악을 들으며 나와 상대방을 인식하고, 적절하게 표현할 수 있다.		
학습자료		키보드, 이름표, 동요음원, 행진곡 및 자장가 음원		
단계	학습 내용	교수 - 학습 활동		자료 및 유의점
		교사 활동	학생 활동	
도 입	동기 유발	인사노래하기 - 학생들을 살펴보고, 인사노래를 키보드 반주에 맞추어 부른다.	인사노래하기 - 선생님과 눈 마주치며, 인사노래를 따라 부른다.	키보드
	학습 문제 확인	학습 문제 “다양한 빠르기의 음악을 듣고, 부르며 친구와 인사하기”를 소개한다.	선생님이 알려주시는 학습문제를 잘 듣고, 학습할 내용이 무엇인지 확인한다.	
전 개	활동1	‘싱글벙글’ 노래 소개하기 - 키보드 반주에 맞추어 ‘싱글벙글’ 노래를 부른다. ‘싱글벙글’ 노래 부르며 친구와 인사하기 - 교사는 학생들에게 다가가 ‘싱글벙글’ 노래를 부르며, 한 명씩 눈을 마주친다. - 교사는 학생들의 손을 서로 잡게 하며 ‘싱글벙글’ 노래를 부른다.	‘싱글벙글’ 노래 듣기 - 키보드 반주에 맞추어 ‘싱글벙글’ 노래를 듣는다. 노래의 빠르기에 맞추어 신체나 소리로 따라 부른다. ‘싱글벙글’ 노래 부르며 친구와 인사하기 - 교사가 다가가 ‘싱글벙글’ 노래를 부르면 교사와 눈을 마주친다. - 옆 친구와 서로 손을 잡고 ‘싱글벙글’ 노래를 부른다. - 옆 친구에게 먼저 손을 내민다.	키보드, 동요 음원
	활동2	‘꼭꼭 약속해’ 노래 소개하기 - 키보드 반주에 맞추어 ‘꼭꼭 약속해’ 노래를 부른다. ‘꼭꼭 약속해’ 노래 부르며 악수하기 - 교사는 학생들의 손을 서로 잡게 하며 ‘꼭꼭 약속해’ 노래를 부른다.	‘꼭꼭 약속해’ 노래 소개하기 - 키보드 반주에 맞추어 ‘꼭꼭 약속해’ 노래를 듣고, 신체표현이나 따라 부른다. ‘꼭꼭 약속해’ 노래 부르며 악수하기 - 친구와 손을 잡고 ‘꼭꼭 약속해’ 노래를 부른다.	키보드, 동요 음원
	활동3	빠르고 느린 노래 소개하기 - 교사는 행진곡 및 자장가 노래를 틀어준 후, 각 학생의 손을 잡고 빠르기에 맞춰 움직인다.	빠르고 느린 노래 소개하기 - 행진곡과 자장가의 빠르기에 맞춰 소리 내거나 몸을 움직인다.	행진곡, 자장가 음원

정 리	학 습 내 용 정 리	친구보기 - 배운 노래를 다시 부르며, 옆 친구와 손을 잡게 한다. 음악의 빠르기 - 음악의 구성요소에는 빠르고 느림이 있음을 정리하여 설명한다.	친구보기 - 친구를 보며, 배운 노래를 다시 부른다. 음악의 빠르기 - 음악의 구성요소에는 빠르고 느림이 있음을 안다.	동 요 음 원
--------	----------------------------	--	---	------------------

음악과 6차시 교수·학습지도안

대상		초등학교 특수학급	주제	봄
제 재 곡		'비발디의 사계'		
학습목표		다양한 빠르기와 분위기의 음악을 들으며, 신체로 적절하게 표현할 수 있다.		
학습자료		'비발디의 사계' 음원, 리본, 오션드럼, 핑거페인트, 도화지, 멀티슈 등		
단계	학습 내용	교수 - 학습 활동		자료 및 유의점
		교사 활동	학생 활동	
도 입	동기 유발	인사노래하기 - 학생들을 살펴보고, 인사노래를 키보드 반주에 맞추어 부른다.	인사노래하기 - 선생님과 눈 마주치며, 인사노래를 따라 부른다.	키보드
	학습 문제 확인	학습 문제 “다양한 빠르기와 분위기의 음악을 듣고, 신체표현하기”를 소개한다.	선생님이 알려주시는 학습문제를 잘 듣고, 학습할 내용이 무엇인지 확인한다.	
전 개	활동1	비발디의 '사계' 소개하기 - 비발디라는 작곡가와 그가 작곡한 '사계'에 대한 소개를 간단히 한다. 비발디의 '사계 봄 1악장' 듣기 - 비발디의 '사계 봄 1악장'을 들려주고, 학생과 함께 리본을 잡고 리듬을 따라 팔을 움직이게 한다. - 교사는 학생의 손에 있는 리본뿐 아니라 신체를 자연스럽게 리듬에 따라 움직이게 한다.	비발디의 '사계' 소개하기 - 비발디와 '사계'에 대한 간단한 소개를 선생님을 바라보며, 듣는다. 비발디의 '사계 봄 1악장' 듣기 - 비발디의 '사계 봄 1악장'을 듣고, 선생님과 리본으로 리듬을 따라 팔을 움직인다. - 손에 있는 리본뿐 아니라 리듬에 따라 신체를 자연스럽게 움직인다.	사계절 사진, 비발디 사계 봄 1악장 cd
	활동2	비발디의 '사계 여름 3악장' 듣기 - 비발디의 '사계 여름 3악장'을 들려주고, 학생과 함께 오션드럼을 연주한다. - 교사는 오션드럼으로 연주할뿐 아니라 소나기처럼 신체를 자연스럽게 빠른 리듬에 따라 움직이게 한다.	비발디의 '사계 여름 3악장' 듣기 - 비발디의 '사계 여름 3악장'을 듣고, 선생님과 오션드럼으로 소나기처럼 빠르게 연주한다. - 오션드럼 연주뿐 아니라 들려주는 곡의 빠른 리듬을 느끼며, 신체를 자연스럽게 움직인다.	비발디 사계 여름 3악장 cd, 오션드럼
	활동3	비발디의 '사계 겨울 2악장' 듣기 - 비발디의 '사계 겨울 2악장'을 들려주고, 학생과 함께 핑거페인트로 손가락 그림을 그리도록 한다. - 교사는 학생의 손가락움직임을 자유롭게 하도록 의도적으로 돕지는 않는다.	비발디의 '사계 겨울 2악장' 듣기 - 비발디의 '사계 겨울 2악장'을 듣고, 핑거페인트로 손가락 그림을 그린다. - 음악의 빠르기에 맞추어 움직이고, 좋아하는 색을 고른다.	사계 겨울 2악장 cd, 도화지, 핑거페인트

정 리	학 습 내 용 정 리	음악의 분위기 - 음악은 밝고, 어두운 분위기의 곡이 있음을 설명한다. 음악의 빠르기 - 음악의 구성요소에는 빠르고 느림이 있음을 정리하여 설명한다.	음악의 분위기 - 음악은 밝고, 어두운 분위기의 곡이 있음을 안다. 음악의 빠르기 - 음악의 구성요소에는 빠르고 느림이 있음을 안다.	
--------	----------------------------	--	---	--

음악과 22차시 교수·학습지도안

대상		초등학교 특수학급	주제	여름
제 재 곡		‘정글 숲’, ‘여름 냇가’		
학습목표		큰 소리와 작은 소리를 구분하며, 다양한 동요를 적절한 세기로 부를 수 있다.		
학습자료		‘정글 숲’, ‘고기를 잡으러’ 음원, 낚시놀이, 오션드럼 등		
단계	학습 내용	교수 - 학습 활동		자료 및 유의점
		교사 활동	학생 활동	
도 입	동기 유발	인사노래하기 - 학생들을 살펴보고, 인사노래를 키보드 반주에 맞추어 부른다.	인사노래하기 - 선생님과 눈 마주치며, 인사노래를 따라 부른다.	키보드
	학습 문제 확인	학습 문제 “큰 소리와 작은 소리를 적절하게 사용하여 노래 부르기”를 소개한다.	선생님이 알려주시는 학습문제를 잘 듣고, 학습할 내용이 무엇인지 확인한다.	
전 개	활동1	큰 소리와 작은 소리 구분하기 - 큰 소리로 북을 연주하고, 작은 소리로 탬버린을 연주한다. 에코마이크에 큰 소리와 작은 소리 내기 - 에코마이크에 큰 소리로 소리 내고, 학생들 각자 따라서 크게 소리 내도록 한다. - 에코마이크에 작은 소리로 소리 내고, 학생들 각자 따라서 작게 소리 내도록 한다.	큰 소리와 작은 소리 구분하기 - 큰 소리인 북소리와 작은 소리인 탬버린 소리를 듣고, 크고 작은 소리를 구분한다. 에코마이크에 큰 소리와 작은 소리 내기 - 선생님을 따라서 에코마이크에 큰 소리로 말한다. - 선생님을 따라서 에코마이크에 작은 소리로 말한다.	북, 탬버린, 에코 마이크
	활동2	‘정글 숲’ 부르기 - 6마디는 작은 소리로 부르고, 점점 크게 2마디를 부르게 한다. - 6마디는 작은 소리로 부르고, 마지막 2마디는 북을 치면서 큰 소리로 부르게 한다.	‘정글 숲’ 부르기 - 선생님과 함께 6마디는 작은 소리로 부르고, 점점 크게 2마디를 부른다. - 선생님과 함께 6마디는 작은 소리로 부르고, 마지막 2마디는 북을 치면서 큰 소리로 부른다.	‘정글 숲’cd, 북
	활동3	‘고기잡이’ 부르기 - 12마디는 작은 소리로 부르고, 점점 크게 4마디를 부르게 한다. - 12마디는 작은 소리로 부르고, 마지막 4마디는 마라카스를 연주하면서 큰 소리로 부르게 한다. - 낚시놀이를 하면서 ‘고기잡이’ 노래를 부르도록 한다.	‘고기잡이’ 부르기 - 선생님과 함께 12마디는 작은 소리로 부르고, 점점 크게 4마디를 부른다. - 선생님과 함께 12마디는 작은 소리로 부르고, 마지막 4마디는 마라카스를 연주하면서 큰 소리로 부른다. - 낚시놀이를 하며 ‘고기잡이’ 노래 부른다.	‘고기잡이’cd, 마라카스, 낚시놀이

정 리	학 습 내 용 정 리	<p>음악의 세기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 음악을 표현하는 방법에는 크고, 작은 소리를 내는 방법이 있음을 설명한다. <p>놀이 동요</p> <ul style="list-style-type: none"> - 놀이를 하면서 음악을 부르면 더 흥미롭게 놀이를 할 수 있음을 설명한다. 	<p>음악의 세기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 음악을 표현하는 방법에는 크고, 작은 소리를 내는 방법이 있음을 안다. <p>놀이 동요</p> <ul style="list-style-type: none"> - 놀이를 하면서 음악을 부르면 더 흥미롭게 놀이를 할 수 있음을 안다.
--------	----------------------------	---	---

<부록 7> 통합적 음악활동 관련 악보

연번	곡명	박자	장조	빠르기	작곡자
1	당신은 누구시라고	4/4박자	사장조	Moderato	외국곡
2	싱글싱글	4/4박자	사장조	Allegro	미상
3	사과같은 내 얼굴	3/4박자	다장조	Moderato	외국곡
4	정글숲	4/4박자	내림마장조	Moderato	이요섭
5	아기염소	4/4박자	바장조, 바단조	Allegretto	이순형
6	고기잡이	2/4박자	사장조	Allegretto	윤극영
7	나비야	2/4박자	바장조	Moderato	독일민요
8	봄나들이	4/8박자	다장조	Moderato	권태호
9	어린 송아지	4/4박자	나장조	Allegretto	외국곡
10	올챙이와 개구리	4/4박자	바장조	Allegro	윤형진
11	곰 세 마리	4/4박자	다장조	Moderato	미상
12	두껍아, 두껍아	4/4박자	마단조	Moderato	전래동요
13	대문놀이	12/8박자	내림나장조	Moderato	전래동요
14	나처럼 해봐라	4/4박자	바장조	Moderato	외국곡
15	산중호걸	4/4박자	다장조	Moderato	이요섭
16	도레미노래	4/4박자	다장조	Moderato	외국곡
17	둘이 살짝	3/4박자	다장조	Moderato	김방옥
18	그대로 멈춰라	4/4박자	다장조	Moderato	김방옥
19	아리랑	9/8박자	바장조	세마치장단	민요
20	밀양아리랑	9/8박자	바장조	세마치장단	민요
21	진도아리랑	9/8박자	사장조	세마치장단 중모리장단	민요
22	도라지타령	9/8박자	바장조	세마치장단	민요
23	어린 음악대	2/4박자	사장조	Allegretto	김성도
24	벚꽃	4/4박자	가단조	Moderato	일본동요
25	상제리제	4/4박자	사장조	Allegretto	프랑스곡

<부록 8> 중재3~4회기에 사용한 감정표현(좋다, 싫다) 표정교구



얼굴판



눈, 입



좋다

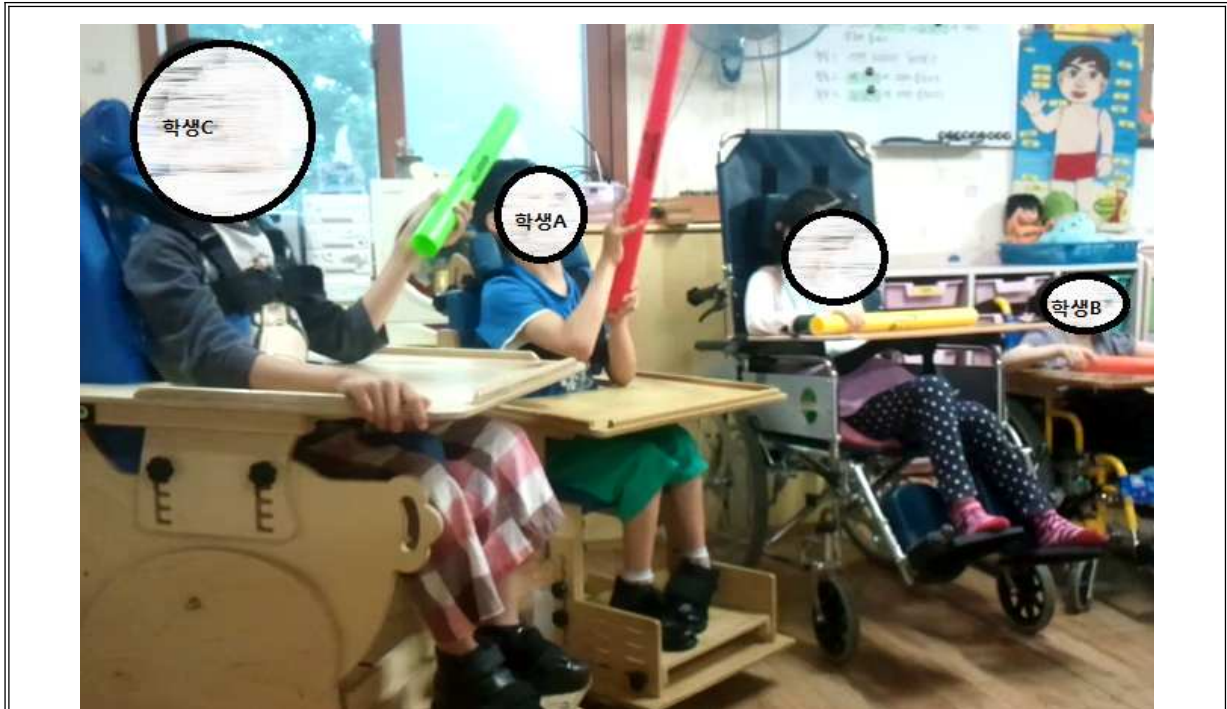


싫다

<부록 9> 중재 5~8, 21~24회기에 사용한 감상활동을 통한 핑거페인트 작품

<p>빗방울 소리를 들으며 빗방울이 튕기듯이 손가락을 튕겨서 표현하였음.</p>	<p>학생A가 '사계 봄 1악장'을 듣고 표현함.</p>
<p>학생B가 '사계 봄 1악장'을 듣고, 살짝 물감을 묻힌 후, 접어서 데칼코마니로 표현함. (학생 B는 물감을 손가락에 묻히는 것을 싫어함.)</p>	<p>학생C가 선생님의 도움을 받아 '사계 여름 3악장'을 듣고 표현함.</p>

<부록 10> 통합적 음악활동 그룹별 중재 사진 및 개별 중재 사진



뿔웨커를 이용한 표현활동 <그룹별 중재>



터치벨 연주하기 <개별중재>



감상활동을 하며, 핑거페인트로 표현하기 <개별중재>



'고기잡이'노래 부르며 낚시놀이하기 <그룹별 중재>



미니북 연주하기 <개별중재>