



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](#)

강 경 선 교수 지도
석사학위 청구논문

사회적 상황이야기를 활용한
음악치료가 발달장애 청소년의 방해
행동에 미치는 영향

2023

성신여자대학교 대학원
음악치료학과
소 리

사회적 상황이야기를 활용한
음악치료가 발달장애 청소년의 방해
행동에 미치는 영향

강 경 선 교수 지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2023년 5월

성신여자대학교 대학원

음악치료학과

소 리

인 준 서

소리의 석사학위 논문으로 인준함.

2023년 5월

심사위원장 순진이 (서명 또는 인)



심사위원 강경선 (서명 또는 인)



심사위원 배미현 (서명 또는 인)



성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구의 목적은 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료 중재가 발달장애 청소년들의 방해 행동에 미치는 영향을 알아보기 위한 것이다. 연구 대상은 A시 소재 발달장애인센터 사회복지사의 추천으로 의뢰된 발달장애청소년 3명이다. 연구는 대상자간 중다기초선 설계로 등간기록법으로 측정하였다. 음악치료는 소음만들기, 부적절한 자세 취하기, 자·타인 신체 및 물건 건드리기 세 개의 목표행동을 설정하여 각 대상자에 맞는 사회적 상황이야기 음악치료를 시행하였다. 연구 결과 A의 소음만들기 행동은 기초선에 평균 33.6회, 중재 후 마지막 5회기의 평균 15회 행동 발생횟수를 나타냈다. 기초선 기간 부적절한 자세의 평균횟수는 54회, 중재 후 마지막 5회기의 평균횟수는 7.8로 나타났다. 자·타인 신체 및 물건 건드리기에서 기초선에 평균 37회, 중재 후 마지막 5회기에는 7.2회의 평균횟수로 기록되었다. B의 소음만들기는 기초선에 평균 26.2회, 마지막 5회기의 평균횟수는 3.8회로 나타났다. 부적절한 자세는 기초선에 평균 26.2회, 중재 후 마지막 5회기에는 6회로 기록하였다. 자·타인 신체 및 물건 건드리기는 기초선에 평균 41.1회, 마지막 5회기의 평균은 15회로 기록되었다. C의 소음만들기는 기초선에 평균 30회, 마지막 5회기의 평균횟수는 12.2회로 관찰되었다. 부적절한 자세는 기초선에 43회의 평균을, 마지막 5회기의 평균횟수는 14회로 나타났다. 자·타인 신체 및 물건 건드리기의 기초선은 평균횟수 23회, 마지막 5회기에서는 6회의 평균 행동 발생횟수가 기록되었다. 이러한 연구결과는 음악을 통한 반복적인 학습, 대상자별 개인의 상황이야기 구성, 음악과 함께 시각적인 자료를 사용한 다감각적 접근이 효과적으로 작용했다고 볼 수 있다. 이 연구는 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료 중재가 발달장애 청소년의 방해 행동 감소에 긍정적이고, 바람직한 행동으로 유도 할 수 있는 효과적인 치료 중재법임을 나타냈다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
II. 이론적 배경	5
1. 발달장애	5
1) 정의	5
2. 발달장애 청소년의 방해 행동	8
(1) 발달장애 청소년의 행동 특성	8
(2) 발달장애 청소년의 방해 행동	10
3. 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료	12
1) 사회적 상황이야기 정의	12
2) 사회적 상황이야기의 구성	13
3) 사회적 상황이야기의 문장 유형	15
4) 발달장애 청소년을 위한 사회적 상황이야기	17
5) 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료	18
III. 연구 방법	21
1. 연구 대상	21
1) 대상자 A	21
2) 대상자 B	22
3) 대상자 C	22

2. 연구 설계	22
3. 연구 절차	23
4. 측정 도구	24
1) 방해 행동 조작적 정의	24
5. 측정 방법	25
1) 관찰자 간 신뢰도	25
6. 사회적 상황이야기 음악치료 프로그램	26
IV. 연구 결과	31
1. 소음 만들기 행동의 변화	31
1) 대상자 A	32
2) 대상자 B	33
3) 대상자 C	33
2. 부적절한 자세 행동의 변화	34
1) 대상자 A	35
2) 대상자 B	35
3) 대상자 C	36
3. 자·타인 신체 및 물건 건드리기 행동의 변화	36
1) 대상자 A	37
2) 대상자 B	38
3) 대상자 C	38
V. 결론	40
1. 결론 및 논의	40
2. 제언	43

참고문헌	45
ABSTRACT	55
부 록	58

표 목 차

<표 III-1> 연구 대상자의 기본 정보	21
<표 III-2> 대상자 간 증다 기초선 설계 모형	23
<표 III-3> 방해 행동 조작적 정의	24
<표 III-4> 음악치료 프로그램 회기 구성	27
<표 III-5> 사회적 상황이야기 음악치료 프로그램	27
<표 III-6> 대상자 A 사회적 상황이야기 노래 가사	28
<표 III-7> 대상자 B 사회적 상황이야기 노래 가사	29
<표 III-8> 대상자 C 사회적 상황이야기 노래 가사	30

그림 목 차

<그림 IV-1> 대상자별 소음 만들기 행동 발생횟수 변화	32
<그림 IV-2> 대상자별 부적절한 자세 행동 발생횟수 변화	34
<그림 IV-3> 대상자별 자·타인 신체 및 물건 건드리기 행동 발생횟수 변화 ...	37

부 록 목 차

<부록 1> 비디오 녹화 동의서	60
<부록 2> 사회적 상황이야기 음악치료에 사용된 음악	61

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

통합교육은 장애 청소년과 비장애 청소년 모두에게 자신과 다른 타인의 다양성을 인정하고, 편견 없이 상호교류하며 살아가는 방법과 태도를 습득할 수 있는 교육환경을 제공한다(박현욱, 김정현, 2017). 그러나 통합교육은 장애 청소년과 비장애 청소년 모두에게 의미 있는 교육적 효과와 동시에 부작용도 동반하고 있다(박현정, 2013). 가장 대표적인 문제가 바로 장애 청소년들의 부적절한 행동으로 인한 비장애 청소년들의 학습권 피해이다. 수업 중 장애 청소년의 과도한 질문, 수업 중 이상한 소리 내기, 남의 물건을 마음대로 만지기 등의 수업 방해 행동은 비장애 청소년들의 수업 집중을 어렵게 하기 때문이다(황인선, 임경원, 2019). 이러한 문제는 근원적으로 발달장애 청소년들이 일반 학교 환경에 쉽게 적응하기 어려운 낮은 주의집중력, 충동 또는 과잉행동의 문제, 의사소통의 어려움 등을 갖은 채로 그저 수업을 견디는 상황이기 때문이다(강선희, 2020).

통합교육에서 장애 청소년들의 부적절한 행동으로 인한 비장애 청소년들의 피해는 장애에 대한 부정적인 인식을 갖게 한다. 이숙향과 안혜신(2011)의 통합교육에 대한 인식연구에 따르면 비장애 청소년의 52.4%가 장애 청소년에 대한 부정적인 생각과 태도를 보인다고 한다. 통합교육의 진정한 의미가 무색할 정도로 과반수 이상의 비장애 청소년들이 장애 청소년들에 대하여 부정적이다.

비장애 청소년들의 장애 청소년들에 대한 부정적인 인식은 무시와 외면으로 이어진다. 이로 인해 장애 청소년들은 학급 구성원으로서 인정받지 못하고 또래로부터 소외받으면서 심리적으로 긴장, 불안, 상실감을 경험한다(김수진,

이정숙, 최봉실, 2004; 손성화, 강영심, 2016). McDougall 등(2004)은 장애 청소년의 50% 이상이 학급 구성원으로서 인정받지 못하고, 외로움과 고립감을 느낀다고 보고하였다. 이러한 현상은 국내 연구에서도 유사하다. 이은주와 홍진희(2012)의 연구에 따르면 통합학급 내에서 장애 청소년은 친구와 특별한 관계를 맺지 못하고 소외감을 느낀다고 한다. 사회기술 결핍으로 인해 또래 관계에서 상대의 사회적 행동에 대한 이해 부족과 적절한 반응 결핍이 가장 주요한 원인 중 하나이다(조재규, 2022). 또한 수업은 참여하는 것이 아닌 그냥 견디는 것으로 기술하고 있다. 이러한 경험의 누적은 다시 문제행동으로 이어진다. 왜냐하면 장애 청소년의 경우 문제행동으로 의사를 표현함으로써 자신의 요구를 관철하려는 경향이 높기 때문이다(강선희, 2020).

장애 청소년들의 수업 방해 행동은 비장애 청소년들의 학습권에 피해를 주고 이로 인해 이들이 장애 청소년들을 무시하고 외면하는 악순환으로 이어진다는 점에서 반드시 적절한 중재가 필요하다. 여기서 적절한 중재라는 말은 일시적으로 문제행동의 소거에만 집중하는 접근이 아닌 근원적인 변화를 목적으로 하는 교육적 접근법을 의미한다. 대표적인 방법이 바로 사회적 상황이야기 중재이다(이상복, 박계신, 2001).

사회적 상황이야기(social stories)는 주로 자폐범주성장애 아동들에게 상황에 맞는 행동을 교육하기 위해 개발된 중재이다(Gray & Grand, 1993). 방법은 치료사 또는 선생님이 아동에게 사회적 상황에 맞게 해야 할 행동과 하지 말아야 할 행동 등을 짧은 이야기 형식의 글 또는 글과 그림을 같이 구성하여 들려주는 것이다. 비교적 단순해 보이지만 사실 이야기의 구성과 설계는 10단계까지 치밀하게 이루어져있다(Gray, 2015).

사회적 상황이야기는 치료사의 말을 이해할 수 있는 정도의 의사소통 능력이 요구되기에 어느 정도 교육이 이루어진 발달장애 청소년들에게도 광범위하게 적용되어 그 효과성을 인정받은 중재이다. 이성용(2018)의 메타연구에는 사

회적 상황이야기가 발달장애 청소년들에게 효과적이라고 밝히고 있다.

사회적 상황이야기 중재의 효과성이 입증되면서 다양한 매체를 활용한 응용 중재법들도 소개되고 있다. 그 중 음악을 활용한 사회적 상황이야기 중재는 노래를 통해 이야기 내용을 전달하는 방식으로 음악적 요소인 리듬, 멜로디, 다이내믹이 내용 전달을 더 효과적으로 한다. 홍희정(2017)의 연구에서는 상황 이야기 중심의 음악치료가 자폐스펙트럼장애 아동의 사회적 상호작용 증진에 효과적이었음을 밝히고 있다. Brownell(2002)에 따르면 사회적 상황 이야기를 적용한 음악치료에서 음악은 중요한 정보를 더욱 쉽게 기억하게 한다는 장점이 있다고 한다. 또한 대상자가 선호하는 노래 또는 익숙한 노래 가사에 수정할 행동을 개사하면 대상자는 거부감 없이 쉽게 요구되는 행동을 인식하게 된다(Simpson, 2005). 노래를 통해 사회적으로 적절한 행동을 학습시키는 방식이다. 최보윤, 강경선(2019)은 VR과 음악을 결합하여 반복적인 노래를 통해 지적장애인이 적절한 식사행동을 수행하는 것을 인지하고 수행할 수 있도록 하였다. 그러나 앞의 선행연구들은 장애 아동들이 대부분이며 지적장애인의 경우 상황에 대한 이해를 높이기 위해 가상현실(virtual reality)을 사용했다는 점에서 순수한 사회적 상황이야기 음악치료 중재로 보기 힘들다.

사회적 상황이야기 중재는 사건이 일어나는 맥락과 그 사건이 일어났을 때 타인의 감정과 반응을 올바르게 인식하고 자신이 어떻게 행동해야 할지에 학습하는 것이다. 이러한 학습이 효과적으로 일어나기 위해서는 대상자의 흥미를 유발하고 대상자가 재미있게 느껴야 한다. 그리고 흥미와 재미는 빠른 학습효과로 이어진다. 이러한 효과성에도 불구하고 발달장애 청소년들의 행동 수정을 위해 음악을 활용한 사회적 상황이야기 연구는 이루어지지 않고 있다. 이에 본 연구에서는 발달장애 청소년을 대상으로 학습 방해 행동에 사회적 상황 이야기를 활용한 음악치료를 구성하여 그 효과성을 알아보고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구는 발달장애 청소년을 3명을 대상으로 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료 중재가 이들의 방해 행동 감소에 미치는 영향을 알아보고자 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- 1) 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료 중재가 발달장애 청소년들의 방해 행동을 감소시킬 것인가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 발달장애(Developmental Disability)

1) 정의

발달장애라는 용어는 1970년 미국의 발달장애 서비스 및 시설 설비법(Developmental Disabilities Services and Facilities Construction)에서 처음으로 등장했다. 이 법에서는 정신지체 외에 시각장애, 청각장애, 뇌성마비, 간질 등 여러 가지 상태를 포함하는 개념으로 사회적 영역에서 지원이 필요한 발달장애 아동을 명명하기 위한 행정용어로 사용했다(추연구, 2014). 발달장애에 관한 정식 학술적 정의는 1980년 미국정신의학회(American Psychiatric Association: APA)의 정신장애 진단 및 통계편람 제 3판(Diagnostic and Statistical Manual of Disorders-III: DSM-III)에서 ‘전반적 발달장애(Pervasive Developmental Disorders; PDD)’라는 용어가 등장하게 된다. 발달장애 용어는 이전 DSM-I 과 DSM-II에서는 사용하지 않았으며, 1980년 DSM-III에서 전반적 발달장애 분류체계로 포함되어 새롭게 등장하였다. 이 용어는 같은 시기에 발생하는 기본적인 발달영역에서 심한 손상을 보이는 대상자에게 임상적인 문제를 가장 정확하게 묘사하기 위해 사용되었다(APA, 1980).

DSM-III에서 제시된 하위 유형으로는 전반적 소아자폐증(Infantile Autism, Full Syndrome Present), 잔유(殘油) 상태의 유아자폐증(Infantile Autism, Residual State), 전반적 발달장애(Childhood Onset Pervasive Developmental Disorder, Full Syndrome Present), 잔유 상태의 아동기 출현 전반적

발달장애(Childhood Onset Pervasive Developmental Disorder, Residual State), 비전형 전반적 발달장애(Atypical Pervasive Developmental Disorder)이다. 그러나 공식 명칭으로 사용된 유아자폐증은 어린 유아들에게 초점을 두고 자폐증의 정의를 내리는 것이 허술하다는 문제를 제기하였다(Volkmar & Klin, 2005).

이후 1994년에 개정된 DSM-IV(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV: DSM-IV)에서 ‘전반적 발달장애’ 용어를 동일하게 사용하고 자폐장애 등을 정의하였다. 하위 장애로는 자폐장애, 아스퍼저증후군, 레트증후군, 아동기 붕괴성장애 등이 포함된다. DSM-IV에서는 레트증후군, 아스퍼저증후군, 아동기 붕괴성장애가 새로운 하위 유형으로 추가되었다. 그러나 자폐장애에 대한 내용과 비교하였을 때, 상대적으로 옳지 않다는 의견이 있었다(Volkmar & Klin, 2005). 하위유형들이 비슷한 증상이지만 원인, 예후, 치료 과정 등이 다양할 수 있다는 점에서 타당도의 문제가 있는 것으로 제안되었다(안동현, 2014; 정용석, 2020).

DSM-5(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5: DSM-5)에서는 명칭이 신경발달장애(Neurodevelopmental Disorder)로 변경되어 지적장애, 자폐범주성장애, 자폐성장애, ADHD(Attention Deficit Hyperactivity Disorder), 특정학습장애, 운동장애를 포함하고 있다. 무엇보다 과거의 발달장애 분류보다 확대되어 현재 신경발달장애는 시각장애, 청각장애를 제외한 대부분의 장애를 포함하고 발달장애 분류에 비해 범위가 확장되었다(정용석, 2020). DSM-5에서는 장애를 보는 관점이 신경손상의 관점이 아닌 신경 발달적으로 접근하고 신경발달장애에 대한 개념을 적용한 것이다(임우영, 2014; 정용석, 2020).

기존 DSM-III와 DSM-IV는 질환을 범주로 나누었다면, DSM-5는 질환을 연속선상에 두었다. 즉, 같은 증상도 심각도의 따라서 정도를 구분할 수 있

고, 서로 다른 진단명으로 불렸던 질환들도 범주상의 비슷한 진행과정을 공유해 더 폭넓게 바라볼 수 있다(고재욱, 2020). DSM-5에서 신경발달장애는 뇌의 발달지연 또는 손상과 관련된 정신장애를 포함하고 있다. 이것은 뇌의 발달로 인해 생의 초기부터 나타나는 정신장애를 의미한다. 하위 유형으로 지적장애, 자폐범주성장애, 의사소통장애, ADHD, 특정학습장애, 운동장애 6가지로 분류된다. 신경발달장애는 유아기 및 아동기 때 출현하며, 특징은 여러 기능에 손상을 유발하는 발달적 결함이다. 발달 결함의 범위는 학습과 집행기능을 조절하는 능력으로 제한적인 손상부터 사회적 기술이나 지능과 같은 전반적인 손상 범위까지 다양하다(고재욱, 2020).

발달장애 용어의 사용은 사회적으로 여러 방면에 사용되고 있지만, 개념은 사회, 법률, 학술 등에 따라 다르게 사용되고 있다. 「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」(제 18613호) 제 2조 정의에 따르면, 발달장애인이란 “지적장애인, 자폐성장애인, 그밖에 통상적인 발달이 나타나지 아니하거나 크게 지연되어 일상생활이나 사회생활에 상당한 제약을 받는 사람으로서 대통령령으로 정하는 사람”을 의미한다(법제처 국가법령 정보센터, 2022). 발달장애는 인생 초기에 나타나며, 발달 과정에서 한 가지 혹은 그 이상의 문제가 나타나는 경우를 발달장애라고 한다(지민정, 홍상욱, 2022).

‘2022 특수교육통계’(교육부, 2022)에 의하면, 2022년 기준 특수교육 대상 청소년은 총 103,695명이며, 이들 중 지적장애 51.8%(53,718명), 자폐성장애 16.4%(17,024명), 발달지체 10.7%(11,087명). 지체장애 9.3%(9,639명), 의사소통장애 2.5%(2,622명)이다. 앞서 살펴본 발달장애 개념에 포함되지 않는 청각장애 2.9%(2,961명), 건강장애 1.9%(1,948명), ADHD 1.8%(1,865명), 시각장애 1.7%(1,753명), 학습장애 1.0%(1,078명) 등으로 특수교육 대상 청소년의 90.7%가 발달장애에 해당한다고 볼 수 있다. 지난해 장애영역별 청소년 현황을 보면, 시각장애와 청각장애의 출현율은 감소하고 있고, 지적장애, 자

폐성 장애, 발달지체 등의 출현율은 점차적으로 증가하고 있다.

이처럼 발달장애의 정의와 개념은 다양한 내용을 포함하고 있다. 즉, 발달 장애인이란 자기결정 및 자기표현 등의 자립역량이 부족하여 일상생활이나 사회생활에 적응하는 것이 곤란한 장애로 다른 장애를 동반하는 중복장애의 비율도 높다(백은희, 이병인, 조수제, 2005).

2. 발달장애 청소년의 방해 행동

1) 발달장애 청소년의 행동 특성

청소년기는 아동기와 성인기 중간 시기로 연령의 규정은 법규마다 다르게 정의하고 있다. ‘청소년 기본법’에 따르면 9세 이상 24세 이하의 사람으로 규정하고 있고 형법상 나이가 성인으로 간주되지 않은 사람을 의미하고, 13-18세의 아이들을 청소년으로 지칭하고 있다(상담학 사전, 2016). 이 시기에는 과도하게 호르몬 분비가 되는데 이는 공격성을 증가시키는 요인으로 충동적이고 과격한 행동과 거친 욕설 등 정도에 지나친 행동을 보인다. 또한 환경적, 신체적 변화와 함께 정서적 변화가 시작된다(소수연, 안지영, 양대희, 김경민, 2014). 이 시기는 청소년이 성인으로 성장하기 위해 정체의식의 혼란을 경험하는 과도기로 방황과 갈등을 겪는 시기로 묘사된다(박영신, 김의철, 2001). 즉, 청소년의 발달은 신체적, 감정적, 사회적 변화들과 마주하게 되고 자신의 힘으로 살아갈 수 있도록 자립을 준비하는 중요한 시기이다. 또 여러 가지 환경과 상호작용을 통해 기술과 적응능력, 생각이 성장하는 과정이다(김혜경, 2005; 지민정, 홍상욱, 2022).

발달장애 청소년은 비장애청소년과 다르게 발달의 속도가 느리고, 유아기 때부터 갖고 있는 사회성의 결핍 때문에 복합적인 문제와 갈등을 겪는다.

학교환경에서 자신의 반응과 본질에 상관없이 결과가 부정적이라고 믿고 발달장애 청소년들은 ‘학습된 무기력’을 경험한다(이연기, 2010). 무엇보다도 이들은 변화에 대한 적응능력이 상대적으로 낮아 준비가 되지 않은 상태에서 학교환경에 적응하는 것이 더욱 어렵게 다가온다. 이 외에도 지적능력의 문제로 학습에 어려움을 느끼고 인지발달에서 난관을 겪는다. 또한 주의집중력이 낮아 학습에 집중하는 지속시간이 짧고 이를 방해하는 자극들을 통제하기 어렵다. 이들은 특정자극에 집중하거나 충분한 시간을 할애하지 못하고 주의력이 부족하여 주로 충동적이거나 과잉적인 행동, 기분장애, 과제 회피, 반항적 행동 등을 동반하고 있다. 이 외에도 여러 가지 정보를 분류하고 구성하는 정보처리 기술의 결함이 장기 및 단기 기억의 부정적인 영향을 미친다. 다시 말해 발달장애 청소년은 정보처리 과정의 문제를 겪고 기억력의 결핍으로 생각과 표현을 통제하는 의사결정력이 부족하다(김용희, 2010).

발달장애 청소년은 타인과의 의사소통 문제로 언어발달의 지연이거나 조음 장애, 구어 발달의 지연, 저하된 어휘, 정확한 문법사용에 어려움과(송현주, 2013), 자신의 생각과 문제를 표현하는 데 있어 난관을 겪는다. 자신의 의사를 전달하기 위해서 비언어적 의사소통으로 눈 맞춤, 얼굴 표정과 몸짓, 신체적 언어를 사용하고, 이는 상호작용의 주요한 구성요소가 된다(이숙향, 홍주희, 염지혜, 이정아, 2018).

발달장애 청소년은 비장애청소년에 비해 학창 시절에 쉽게 좌절하며 실패에 대한 경험으로 자아 개념과 동기 수준이 불완전하여 사회적 상호작용의 결핍으로 이어진다. 이를테면 발달장애 청소년의 부족한 언어적, 비언어적인 표현은 발달 전반에 걸쳐 사회성 발달의 저하를 지속시키고, 또래 관계에서 소극적인 태도를 유발한다. 이는 또래 관계에서 상대의 사회적 행동에 대한 이해 부족과 적절한 반응 결핍의 주요한 원인 중 하나로(조재규, 2022), 이들의 부적절한 상호작용은 관계 형성의 어려움을 만든다. 특히 사회적 관습

을 습득하는 데 있어 지속적인 실패를 경험할 경우, 학교생활에서의 또래 관계 형성 및 여러 가지 부적응이 신체적, 정신적 변화의 영향을 미친다(지민정, 홍상욱, 2022).

2) 발달장애 청소년의 방해 행동

발달장애 청소년은 발달하는 과정에서 성장기 기준에 맞는 과제 수행의 어려움을 겪고, 이를 통해 문제행동이 자주 나타난다(Jones et al, 2008; Bowring, Totsika, Hastings, Toogood, & Griffiths, 2017; 윤주연, 조정연, 2021). 또한 연령이 높아질수록 일반화에 대한 어려움을 겪어 문제행동의 만성화와 심각도가 지속된다(Odom et al, 2007). 문제행동은 비장애 청소년들에게도 자주 나타날 수 있는 행동이다. 그러나 특히 장애 청소년에게 더 빈번하게 나타난다. 장애의 특성과 정도를 보았을 때, 문제행동의 수준이 다양하고 소속되어있는 환경에 따라 행동의 발생 유무가 달라진다(오주현, 2003).

장애 청소년들은 장애 그 자체만으로도 문제행동이 더 분명하게 나타나고 대개 그들의 문제행동이 더 두드러진다. 그러나 보통 문제행동의 범주에서 아주 벗어나는 것이 아닌 일반적으로 발생할 수 있는 문제행동과 장애로 인해 발생하는 문제행동들이 복합적으로 얽혀있다. 특히 일상생활에서 나타나는 발달장애 청소년의 문제행동은 발생 빈도나 표출정도 때문에 사회적 규범과 기준, 상식에서 벗어나 사회적 적응을 방해할 수 있다. 이는 여러 가지 환경적 요인들과 장애로 인해 초래된 심리와 행동의 부적응이라고 할 수 있다(전상희, 2008). 문제행동의 출현 시기는 5-7세 아동기에 시작해 10-20세에 빈도가 급증해 성인기까지 지속된다(Holden & Gitlesen, 2006; 이동석, 김용진, 김계향, 홍상표, 유혜진, 2017). 또한 장애 정도가 심할수록 의사소통의 제약이 있어 행동유형으로 문제행동이 많이 나타난다(Emerson & Broml

ey, 1995).

공격행동, 자해행동, 소리 지르기, 울기 등의 행동은 일상생활을 방해하는 행동과 상동행동으로 정형화된 행동으로 볼 수 있다(임혜경, 박재국, 김민경, 장재성, 2018). 일반적으로 물기, 때리기, 머리치기, 할퀴기와 같은 자·타해 폭력 행동과 울기, 소리 지르기와 같은 방해 행동, 공공장소에서 반향어, 몸 흔들기, 손뼉 치기와 같은 상동행동을 지칭한다(홍경기 외, 2018). 그 외에도 폭력, 파괴성, 반항, 강박행동, 특이한 버릇, 비정상적 성적 행동과 자해로 분류하기도 하며(김미옥, 김고은, 2017), 머리 쥐어뜯기, 대소변 먹기, 눈, 코, 입, 귀 등 후비기, 머리 짚기, 얼굴 때리기, 손가락 넣어 구토하기, 상처 파기, 손 물기, 신체의 일부를 벽에 부딪히기 등으로 범주화하기도 한다(Wolverson, 2011; 이진주, 2021).

방해 행동은 사회가 기대하는 수준에서 벗어난 행동을 뜻하고, 침 뱉기, 자리 이탈, 부적절한 착석, 부적절한 사물 다루기, 부적절한 언어 사용, 부적절한 신체적 접촉, 화내기, 짜증내기 등을 포함한다. 이는 두 가지로 분류될 수 있는데, 방해 행동과 경미한 방해 행동이다(오주현, 2003). 방해 행동은 자신이나 다른 사람을 즉각적으로 상해하는 것은 아니지만, 긍정적인 발달을 위해 요구되는 활동과 경험을 방해한다. 방해 행동을 지속적으로 하게 되면 학습에 방해가 되고, 가정, 학교, 지역사회 활동 참여에 곤란을 겪어 타인과의 긍정적인 사회적 관계형성에 방해가 되며 심각할 경우 파괴적인 행동으로 이어진다.

다음으로는 학급활동과 학급참여를 방해하는 경미한 방해 행동이다. 일반적으로 나이에 맞게 요망되는 행동에서 벗어나지만 실질적으로 방해가 되는 것은 아니다. 그렇지만 경미한 방해 행동은 장애 청소년에게 있어 시간이 지나면 방해 행동으로 발전하거나, 사회적 수용에 방해가 된다고 여겨질 때 중재계획의 대상이 된다(황준택, 2010). 이와 같은 방해 행동으로 인해 청소

년의 학급생활을 방해할 뿐만 아니라 다른 청소년들의 학습활동에도 부정적인 영향으로 진척되어 또래관계, 학교생활, 사회생활에 있어 방해의 요소로 작용하기 때문에 효율적으로 중재하기 위한 필요성을 제안한다(Carr & Punzo, 1993).

3. 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료

1) 사회적 상황이야기 정의

Carol Gray(1993)가 개발한 사회적 상황이야기(Social Stories)는 짧은 이야기 형식으로 자폐범주성 아동의 사회적 상호작용 향상을 돕기 위해 사용되었다. 이 방법은 대상자가 문제행동을 보일 때, 적절하게 대처하는 기술을 이야기 형식으로 학습해 문제점을 해결하도록 지도한다. 사회적 상황이야기는 실제 상황에서 대상자에게 보이는 문제점들을 파악해 대상자가 자기 자신을 조절할 수 있도록 한다(Gut & Safran, 2002). 무엇보다 사회에서 수용하기 어려운 문제행동, 분노, 좌절, 공격성 등의 부정적인 행동과 감정을 긍정적으로 조절해 적절한 사회·정서적 행동을 할 수 있도록 정보를 제공한다(이정남, 2008). 다시 말해 어떤 상황이 왜 일어나는가에 대한 사회적 단서와 일반적인 행동의 상황을 짧은 이야기 형식으로 묘사해 개인 상황을 해석하는 데 사용된다(Gray, 1993).

사회적 상황이야기는 대상자들의 상황을 이해하기 위해 어떤 사회적 상황이 누가(Who), 언제(When), 어디서(Where), 무엇이(What), 왜(Why) 일어났는지 설명하고 구체적인 답을 제공해야 한다. 말로 표현하기 어려운 타인의 감정이나 생각, 사회적 기대 등을 대상자에게 설명하여 이해시킬 수 있는 장점이 있다. 이 중재는 문제행동 등 부적절한 행동 변화만을 위한 도구

가 아니며, 이야기를 통해 사회적 상호작용 등에 대한 사회적 이해와 사회적 기능을 향상 시킬 수 있다(Gray, 2004). 또한 적은 중재 비용과 높은 접근성, 문제행동 관리와 같은 부모의 지원 요구를 해결할 수 있어 널리 사용되고 있다(Derguy et al., 2015; Wahman, Pustejovsky, Ostrosky & Santos, 2022).

초기의 사회적 상황이야기는 자폐범주성 아동의 다양한 사회적 상황에서 적절하게 행동하고 반응할 수 있도록 돕는 중재 방법으로 개발되었다(Bucholz, 2012). 그러나 사회적 상황이야기는 철저한 이론적 근거와 더불어 실행이 용이하여 다양한 행동에 적용될 수 있어(Feinberg, 2002), 지적장애, ADHD, 정서행동장애 청소년의 문제행동과 사회성 기술 향상을 위한 중재로 점차 확대되고 있다(조재규, 2022).

2) 사회적 상황이야기의 구성

사회적 상황이야기 중재의 구성은 네 가지 과정으로 요구된다. 첫 번째는 목표를 설정하는 것으로 대상자가 어려워하는 상황을 파악한 후, 그 상황에서 문제점을 목표로 설정하는 것이다. 두 번째로 목표로 설정한 특정 행동을 왜 어려워하는가에 대해 구체적으로 원인을 파악하는 것이며, 세 번째는 앞서 수집한 정보들을 기초로 문장을 만드는 것이다. 마지막으로 대상자에게 완성된 문장을 제공하여 목표행동과 기대되는 반응을 학습하는 교육이 필요하다(국립특수교육원, 2009). 이 방법은 Gray와 Grand(1993)가 개발한 것으로 구성요소와 지침들이 지속적으로 발전하고 있다. 이후 사회적 상황이야기 10.1(Gray, 2010), 사회적 상황이야기 10.2(Gray, 2015)로 재구성되었다. 안정성을 강조하고 사회적 상황이야기를 10가지의 지침을 통합하여 구체적으로 구현하도록 보완하였으며, 내용은 다음과 같다.

1단계는 목표설정하기(One Goal)로 대상자에게 필요한 목표와 주제를 선정하는 과정이다. 2단계(Two-Part Discovery)는 대상자가 이해할 수 있도록 이야기에 포함될 주제, 목표, 대상자의 기능에 관한 정보를 수집하고 세분화하는 과정을 거친다. 3단계(Three Parts and a Title)는 사회적 상황이야기의 형식을 명확하게 나타내는 주제의 제목과 설명을 시작으로 세부적인 구성과 본문의 정보를 강화시켜 요약하는 과정이 이루어진다. 4단계(FOUR mat)는 이야기를 형식화하는 과정으로 이야기에 사용되는 문장, 분량, 리듬, 운율, 반복적인 구성의 내용을 명확한 의미로 심화한다. 여기서 사용되는 이야기의 내용은 대상자의 특성에 맞추어 제공하는 것을 강조하고 있으며, 그 내용은 언제든지 조정될 수 있다. 5단계(Five Factors Define Voice and Vocabulary)에서는 구조와 어휘를 5가지의 조건으로 설명하고 내용은 다음과 같다.

첫째, 1인칭이나 3인칭으로 서술하고, 둘째 과거에 성공한 경험을 제시하며, 현재로 연결할 수 있도록 안내해 미래를 예상하도록 한다. 셋째는 긍정적이고 안정적인 구조를 사용하고, 넷째는 문법적으로 명확하게 하며, 다섯째는 의미가 분명해야 한다. 6단계(Six Questions Guide Story Development)는 육하원칙을 따라서 이야기의 흐름을 나타내야 한다. 이 과정의 명확화는 대상자가 놓칠 수 있는 단어나 개념을 찾도록 도와준다(문소영, 2015). 7단계(Seven Types of Sentences)는 설명문과 함께 선택적으로 사용하는 코칭문(Coaching Sentences)으로 구성된다. 우선, 사회적 상황이야기에서 사용되는 모든 문장은 적용 가능한 기준을 따라야 한다. 사회적 상황이야기 10.1(Gray, 2010)에서는 이야기에 사용되는 설명문 외에 조망문, 청자 코칭문(Coach the Audience), 팀 코칭문(Coach the Team), 자기 코칭문(Selfcoaching Sentences), 긍정문, 미완성문을 표면적으로 제시하고 있었다. 그러나 새로운 지침에서는 간소화하여 설명문은 내부와 외부 요인을 포함해 맥락의 관

련된 측면을 명확하게 설명, 가정, 판단, 편견, 평가 절차와 정확하지 않은 의견을 배제해야 한다. 코칭문은 체계적으로 자신의 목표행동과 효과적인 팀 반응, 청자 반응을 묘사해 행동하도록 지도한다. 8단계(A Gr-eight Formula)는 사회적 상황이야기가 지시하는 문장보다 설명하는 문장 위주로 구성되어야 한다. 사용된 모든 설명문의 수는 코칭문의 수보다 두 배 이상 되어야 한다는 구체적인 수치를 제시하고 있다. 9단계 (Makes It Mine)는 완성된 이야기의 내용이 지침서에 부합하는지 확인하고 대상자에게 맞는 수준으로 수정하는 단계이다.

10단계(Ten Guides to Eding and Implementation)에서는 사회적 상황이야기의 필요한 특성과 내용에 대해서 충분히 확인하고 검토해야 한다. 그 방법으로는 대상자가 이야기 내용을 이해하도록 계획하고, 이야기와 함께 활용할 수 있는 보조도구를 구성하여 내용이 반복될 수 있도록 해야 한다. 그다음 긍정적인 안내문을 만들어 이야기를 진행하는 동안 대상자의 반응을 확인하고 적절하게 이야기를 구성하여 개념을 확립하기 위해 새로운 형태를 만들어 본다. 과거, 현재, 미래의 연결이 잘 되도록 이야기를 다시 구사하고 연출해 대상자가 목표 기술을 학습한 후 내용을 칭찬하는 글로 바꾸어 사회적 상황이야기와 관련된 최신 연구 동향을 지속적으로 파악해야 한다.

3) 사회적 상황이야기의 문장 유형

초기 사회적 상황이야기는 대표적으로 설명문, 지시문, 조망문의 세 가지 특성으로 구성되어 있었다. 설명문은 대상자에게 특정 환경과 상황에 대한 정보를 제공하고 그 상황에 포함되어 있는 사람들과 여러 가지 활동을 설명하기 위해 상황, 이유, 시간, 장면을 단계적으로 묘사하였다. 예를 들면, 어떤 상황인지, 언제 발생했는지, 왜 일어난 것인지 등을 알려준다. 지시문은

긍정적인 단어와 문장들을 사용해 대상자가 어떤 상황에서 어떻게 행동해야 하는지를 제공하는 것이다. 이를 통해 목표 상황에 적절하게 반응하도록 교육할 수 있지만, 중재자의 기준으로만 지시문을 작성하는 것은 아닌지 주의가 필요하다. 조망문은 대상자가 목표행동을 수행하였을 때 이를 본 타인이 취해야 할 행동을 나타낸 문장으로 타인의 감정을 상황에서 어떻게 느끼는지 이해를 도와주는 문장이다(Gray & Garand, 1993). 사회적 상황이야기 10.1은 이야기에 사용된 문장을 7가지의 유형으로 다시 정리하였다. 이 당시에 설명문은 필히 이야기에 포함되고 그 외 조망문, 청자 코칭문, 팀 코칭문, 자기 코칭문, 긍정문, 미완성문을 선택적으로 사용하도록 하였다(Gray, 2010).

최근에 발표한 사회적 상황이야기 10.2의 지침서에서는 설명문과 선택적으로 사용하는 코칭문이 사회적 상황이야기를 구성한다고 제시하고 있다. 앞서 말한 바와 같이 설명문의 문장은 외적, 내적 요인을 포함해 맥락과 관련된 측면을 정확하게 설명하고 가정, 편견, 판단, 불투명한 의견을 포함하지 않는다. 코칭문의 문장은 효과적인 팀의 반응, 대상자의 반응, 구조화된 자기 코칭에 대한 묘사를 통해 행동을 지도한다. 여기서 말하는 팀 반응은 부모, 교사, 전문가와 같이 대상자를 지지하는 주변 사람들이 상황이나 행동에서 일관되게 보이는 반응이다. 대상자의 반응은 스스로의 노력을 강조하는 문장으로 예를 들면 ‘나는 ○○할 수 있다.’, ‘나는 ○○노력 할 것이다.’처럼 비슷하다. 이를 활용할 때 주의할 점은 대상자가 할 수 있다는 기대감을 갖고 안정성을 보장하도록 문장을 적절하게 사용해야 한다. 마지막으로 자기 코칭은 대상자 스스로 정보를 회상하고 사용하기 위한 개인적인 전력이 다. 이 문장은 대상자가 사회적 상황에서 적절하게 감정을 조절하고 어떠한 정보를 생각하도록 유도하는 데 유용하다(Gray, 2015).

4) 발달장애 청소년을 위한 사회적 상황이야기

사회적 상황이야기는 개발 이후 장애 청소년에게 유용하게 활용되었다. 국내의 연구에서는 지적장애 청소년과 발달장애 청소년 대상의 연구도 있지만, 대부분의 초점은 자폐범주성장애에 맞춰져 있다(이성용, 강영택, 이정현, 2012). 초기 사회적 상황이야기는 고기능 자폐, 학습장애, 아스퍼거 증후군 등의 경도 장애를 가진 아동에게 초점을 둔 중재 방법이었다. 이들은 타인의 의도와 감정, 행동을 이해하는 것 즉, 마음이론(theory of mind)에 대해 어려움이 있었기 때문이다. 발달장애 청소년 또한 얼굴 표정이나 행동처럼 사회적 단서의 이해가 어렵고, 타인의 의도와 감정을 이해하는 데에 결점을 갖고 있다(구신실, 2012). 따라서 발달장애 청소년에게 있어 적절한 사회적 행동과 사회적 기술을 습득하는 것은 중요한 목표가 되고, 이러한 목표를 학습하기 위한 중재로 사회적 상황이야기가 활용되고 있다(김완숙, 방명애, 2014).

발달장애 청소년에게 사회적 상황이야기는 자신의 상황에서 마주하는 다양한 경험들을 이해하고 대처하는 능력을 학습해 사용하도록 돕는다(전인순, 정대영, 2011). 과거에는 장애 청소년의 사회적 기술을 향상시키는 방법으로 사용하였지만, Test(2011)는 정서 및 행동 장애 청소년의 문제행동과 같은 목표 기술에도 활용될 수 있다고 하였다.

이성용(2018)은 발달장애인을 위한 실험연구에 대한 메타분석을 하였는데, 그 결과 사회적 상황이야기 중재를 통해 초등학생과 중·고등학생 청소년에게 중재방법이 큰 효과 크기를 보였다고 한다. 이는 사회적 상황이야기가 대상자에게 사회적인 단서나 주요한 의미를 파악하는데 중요한 도구이며 상황에서 적절한 행동과 말이 무엇인지 학습하고(Benish & Bramlett, 2011), 타인과 상호작용하는 방법을 습득하는 것을 암시한다(Rust & Smith, 2006).

이 방법으로 사회적 행동과 타인의 행동, 감정에 대한 관찰을 터득할 수 있기 때문에(Gut & Safran, 2002), 발달장애 청소년에게 사회적 상황이야기는 유익하게 활용될 수 있다. 그러므로 구체적인 실제 상황에 대한 정보 제공과 목표행동에 대한 지시를 자연스럽게 전달할 수 있어 사회적 상황이야기 증재는 발달장애 청소년에게 적절하게 접근할 수 있는 수단이다(박현옥, 2006).

5) 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료

초기 사회적 상황이야기는 사회적 상황을 말로 설명하고 다른 감각자극 없이 제시되었다(Gray & Grand, 1993). 그러나 최근에는 이러한 한계점을 극복한 연구들이 주목받고 있다. 예를 들어, 대상자가 주제에 대한 설명을 이해하지 못하고 집중력의 한계를 보일 때, 사회적 상황이야기 증재와 시청각 자료를 함께 사용해 다감각적으로 사용할 수 있다(박계신, 이상복, 2001). 다감각적 자극의 사회적 상황이야기는 이동현, 김은경과 전상신(2018)의 연구에서 태블릿 PC를 이용하여 증재를 하였고, 심세화와 이소현(2020)은 상황에 맞는 비디오를 개별적으로 제작하여 활용하였으며, 정효숙, 박나리와 최윤희(2019)는 대상자의 행동 특성과 보호자의 요구를 고려하여 상황에 맞는 그림으로 상황이야기를 구성하였다. 이때 시각적 자료를 사용하는 것은 상황에 대한 적절한 반응을 대상자에게 유도할 수 있게 도움을 줄 수 있다(Gray & Grand, 1993). 이처럼 사회적 상황이야기는 대상자의 기능 수준이나 학습 방식에 따라 다양하게 제작 및 수정될 수 있다. 그 형태로는 그림과 글을 함께 제시하거나 비디오, 오디오, 컴퓨터 등 다양한 매체를 활용하고 있다(장은진, 김향지, 2016).

다감각적인 매체로 접근할 수 있는 방법 중 하나는 음악의 사용이다. 음

악은 치료 대상의 기능 수준과 관계없이 어떤 환경에서도 생리적인 반응으로 이끌 수 있고(이상복, 박계신, 2001), 비음악적인 개념을 학습하는 데에 있어 효과적인 방법과 동시에 동기를 유발 시킬 수 있는 매체이다(Koegel et al, 1982). 또한 음악을 통해 자신의 행동을 통제할뿐만아니라 장애를 가진 대상자에게는 특히 흥미를 이끌 수 있는 전략으로 사용될 수 있다(Fees, 2014).

음악의 멜로디와 리듬은 이야기가 가지고 있는 특성요소를 공통적으로 가지고 있다. 그중에서 노래는 사건의 순서, 원인과 결과를 이야기에 포함시키고 있다(Katagiri, 2009). 노래 가사에 포함되어 있는 상황과 프레이징, 멜로디, 리듬적인 음악 요소들이 언어가 가지고 있는 특성과 상호작용하여 대상자의 의사소통에 영향을 준다(Brownell, 2002). 예를 들어, 익숙한 노래와 선호하는 음악에 상황을 적절하게 이야기로 개사하였을 때, 대상자는 자신이 개선되고 수정해야 할 상황과 행동을 한층 쉽게 이해할 수 있다(Simpson, 2005). 특히, 노래가 가지고 있는 멜로디, 리듬 등의 음악적 특성으로 전달하려는 내용의 의미와 맥락을 이해하는 데 있어 좋은 도구로 사용될 수 있다. 가사가 포함된 노래는 대상자에게 목표행동을 훈련시킬 수 있고 어떤 행동을 요구할 수 있다(최보윤, 강경선, 2019). 따라서 사회적 상황이야기의 주제 내용을 노래로 만들고 부르는 활동을 통해 자연스럽게 상황에 대해 이해하고 규칙을 지키는 방법을 학습하도록 할 수 있다(정진화, 지성애, 2017).

사회적 상황이야기의 음악을 활용한 것은 대상자가 다양한 상황과 환경에서 사회적인 단서를 구분하여 인지하고 적절하게 반응하도록 학습하기 위해 개발되었다(Fees, 2014). Brownell(2002)은 사회적 상황이야기 음악치료에서 음악을 통해 중요한 정보를 용이하게 전달할 수 있고, 음악의 다양한 요소를 활용해 이야기의 내용을 쉽게 기억한다고 하였다. 특히, 음악에 특별한 관심을 보이는 발달장애 청소년에게 목표행동을 유도하기 위해 음악을 긍정

적인 자극제로 사용할 수 있다(홍희정, 2017). Kern, Wolrey & Aldridge(2007)는 중재를 개입하는 방법에서 언어를 단독적으로 사용하기보다는 익숙한 음악가 함께 활용되었을 때 더 효과적이며, 친숙한 노래의 사용으로 학습을 촉진할수 있다는 결과를 제시하였다. 예를 들어, 대상자가 음악에 대한 흥미와 음악적인 교류를 선호한다면, 사회적 상황이야기의에서 제시하는 이야기를 음악의 형식으로 제공하여 문제점을 지속적으로 기억할 수 있다. 이러한 음악적 매체의 활용을 통해 대상자는 사회적 상황이야기의 포함된 이야기에 대한 관심을 증가 시킬 수 있고 사회적 기술과 적절한 행동으로 이끌 수 있는 좋은 도구로 사용될 수 있다(Brownell, 2002).

사회적 상황이야기 음악치료의 활용으로 치료사는 대상자의 문제적 상황을 파악하고 사회적 상황이야기 음악에 맞춰 자신의 이야기를 쉬운가사로 변형시켜야한다. 여기서 음악을 사용할 때는 그저 가사가 있는 노래를 사용해 중재하는 것이 아닌 더 구체적인 방법으로 계획해 중재해야 하고, 방법은 다음과 같다. 첫째로 치료목적에 맞는 가사로 개사하고 둘째는 개사한 가사 내용의 행동을 어떻게 해야 하는지 방법을 제시해야 한다. 셋째는 치료 목적에 맞는 행동을 유도하는 구조의 노래를 사용하여 중재해야 한다. 마지막으로 같은 노래 사용, 내용만 개사하는 방식으로 프로그램을 구성하고 사진 또는 영상과 같은 다감각 매체를 활용해야 한다. 이렇듯 대상자에게 다양한 매체를 제공하면 이해도를 끌어올릴 수 있고 더 세부적으로 주제를 받아들이게 되었을 때 문제적 상황에 대한 행동 수정을 효과적으로 학습하는데 좋은 방법이 될 수 있다(최보윤, 2019)

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 현재 발달장애인 센터에 다니고 있는 발달장애 청소년 중 방해 행동을 보이는 3명을 해당 사회복지사의 의뢰를 받아 진행하였다. 연구 진행 전 연구자는 실험 대상자 보호자에게 실험의 목적과 방법, 개인정보처리에 대한 서면 동의서를 받은 후 실험을 진행하였다. 각 대상자의 기본 정보와 특성은 아래 <표 Ⅲ-1>와 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구 대상자의 기본 정보

	대상자 A	대상자 B	대상자 C
성별	남	남	남
연령	만 13세	만 16세	만 16세
진단명	지적장애	지적장애	자폐범주성장애
학급유형	일반학교 통합학급	일반학교 통합학급	일반학급 특수학급

1) 대상자 A

대상자 A는 지적장애로 만 13세의 중학교 2학년 남학생이다. A는 타인에게 언어적으로 표현하기 보다는 비언어적으로 의사소통하는 경향이 있다. 또 언어를 발화하기 보다는 알 수 없는 소리로 자신의 의사를 표현한다. 그러나 친구들과의 대화에서는 언어를 발화하는 모습이 종종 보인다. 수업 시간에는 주변 사람의 손과 팔을 만지는 행동을 자주 보이고 타인의 물건에 관심을 갖고 만지려는 경향이 있다. 주로 엮드려 있는 모습을 보이며 교과서에 낙서하기, 그림 그리기의 행동을 보이며 불필요하게 책장을 넘기는 행동을 보인다.

2) 대상자 B

대상자 B는 지적장애로 만 16세의 고등학교 1학년 남학생이다. B는 치료사에게 자신의 힘을 언어적으로 과시하고 자신이 친구를 괴롭힌다고 자주 이야기 한다. 수업 시간에는 떠드는 행동과 소리를 지르고 볼펜으로 소리를 내는 행동을 보인다. 주로 의자에 다리를 올리고 있으며 자리에서 일어나거나 돌아다니는 행동을 한다. 또한 타인을 서슴없이 만지는 행동과 친구를 때리는 행동을 하고 자신을 과시한다. 책에 낙서를 하고 이유 없이 책을 넘기는 행동과 옆 사람에게 일부러 장난을 치는 모습도 보인다.

3) 대상자 C

대상자 C는 자폐스펙트럼장애로 만 16세의 고등학교 1학년 남학생이다. C는 수업 시간에 대부분 혼자 허밍으로 노래를 부르는 모습을 자주 보이며 입으로 알 수 없는 소리를 내는 경향을 보인다. 타인과 의 언어적 의사소통에서 보이는 모습은 대체로 소극적인 모습이다. 수업 시간에는 일어나서 돌아다니거나 옆으로 앉아 있으며, 의자를 뒤로 빼 앉아 몸을 흔들거나 다리를 떨고 자신의 몸을 만지는 행동과 책에 낙서를 하며 머리를 만지는 행동을 보인다.

2. 연구 설계

본 연구는 사회적 상황이야기 중심 음악치료 중재가 발달장애 청소년의 방해 행동에 미치는 영향을 알아보기 위해 대상자간 중다 기초선 설계를 사용하였다. 기초선은 대상자 A, B, C를 각각 5회기, 9회기, 11회기로 실시하였으며, 글쓰기 수업 시간 동안 대상자의 수업하는 모습을 촬영하였다. 중재

는 대상자 A의 기초선 단계가 안정된 경향을 보일 때 A의 중재를 시작하고 A의 목표행동이 감소될 때 B와 C의 중재가 순차적으로 진행되었다. 기초선 기간에는 음악 중재를 실시하지 않았으며 음악중재 기간에는 사회적 상황 이야기를 활용한 음악치료를 실시하였다 본 연구의 설계 모형은 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 대상자 간 중다 기초선 설계 모형

대상자	기초선 기간	음악중재 기간
A	1-5 회기	6-20 회기
B	1-9 회기	10-20 회기
C	1-11 회기	12-20 회기

3. 연구 절차

본 연구는 A시 A구에 있는 방과 후 발달장애인 센터에서 진행하였으며, 피아노가 있는 곳에서 중재가 이루어졌다. 연구의 기간은 2022년 8월 6일부터 12월 24일까지 진행하였다. 음악치료 중재는 주 1회, 회기 당 40분씩 실시하였다. 측정 기간 모두 동일한 장소와 시간에 각각 개별 치료로 이루어졌다. 방해 행동 분석을 위해 사전에 보호자의 동의를 얻은 후 모든 관찰을 녹화하였으며, 행동 측정은 글쓰기 수업 시간 중 10분을 관찰하여 기록하였다. 모든 활동이 끝난 후, 녹화가 된 비디오를 부분 간격기록법(partial-interval recording)으로 조작적 정의에 따라 방해 행동을 분석하고 측정하여 기록하였다.

4. 측정 도구

1) 방해 행동 조작적 정의

각 대상자들의 방해 행동을 측정하기 위해 발달장애인센터의 글쓰기 수업의 시작 5분 후부터 10분 동안을 촬영하였다. 글쓰기 수업 동안 각 대상자들의 소음 만들기, 부적절한 자세, 자·타인 신체 및 물건 건드리기 행동의 빈도를 등간 기록법으로 측정하였다. 방해 행동 측정은 부분 간격 기록법(Partial Interval Recording)을 사용해 10분의 영상을 10초 단위로 총 60구간으로 나누어 사건이 발생했을 때 (+)로 발생하지 않았을 때 (-)로 기록하였다.

방해 행동의 범주는 김은정(1998), 양명희(1996)가 사용한 정의를 노현정과 이소현(2003)이 재범주화한 것을 토대로 하였다.

<표 III-3> 방해 행동 조작적 정의

방해 행동	조작적 정의
소음 만들기	수업과 상관없는 말이나 질문하기, 친구와 떠들기, 혼자 중얼거리기, 허락 없이 노래 부르기, 책상이나 의자를 의도적으로 소리내기, 이유 없이 친구나 교사를 반복적으로 부르기, 이유 없이 웃거나 욕하기
부적절한 자세	교사의 허락 없이 교실이나 자리를 떠나기, 의자 뒤로 제치고 있기, 몸을 좌우전후로 흔들기, 의자 또는 책상에서 몸이 45°이상 틀어진 경우, 발이나 다리를 의자나 책상에 올리고 앉기, 책상에 엎드려 있기, 의자에 앉았다 일어섰다하기
자·타인 신체 및 물건 건드리기	의도적으로 다른 사람의 물건을 빼앗거나 말없이 가져오기, 의도적으로 책 찢기, 연필을 부러뜨리기, 다른 사람에게 기대거나 건드리기, 자신 상해하기(긁기, 물기)

5. 측정 방법

기초선과 중재기간의 방해 행동을 수집하기 위해 음악중재 외의 글쓰기 수업 시작 5분 후부터 10분 동안 연구 참여자의 방해 행동을 촬영하였다. 이후, 치료사가 정의한 조작적 정의에 따라 촬영한 영상을 회기별로 관찰하였으며, 방해 행동을 분석하기 위해 부분간격 기록법(partial interval recording)으로 측정하였다. 이 기록법은 관찰시간을 짧은 구간들로 나누고 목표 행동이 각 구간 동안 지속되지 않더라도 최소한 1회 이상 발생하였을 때 (+)로 기록하고 발생하지 않았으면 (-)로 기록한다. 지속시간 보다는 짧은 시간 동안에 발생 여부가 중요한 행동을 측정할 때 사용하는 방법이다(이소현, 박은혜, 김영태, 2000). 방법은 10분의 영상을 10초 단위로 총 60구간으로 나누고 행동 발생 여부를 기록하여 발생횟수로 도출하였다.

1) 관찰자 간 신뢰도

본 연구에서 대상자 3명의 방해 행동을 관찰하고 기록하기 위해 기초선과 중재 단계 동안의 글쓰기 수업 시간의 10분을 촬영하였다. 관찰 기록에 대한 관찰자 간 신뢰도 산출을 위해 1명의 보조치료사와 함께 측정하였다. 관찰자 간 신뢰도를 산출하기 전 보조치료사에게 조작적 정의에 대해 설명한 후 숙지하도록 하였다. 관찰자 간 신뢰도 측정을 위해 촬영된 영상의 전체 자료에서 20%에 해당하는 분량을 무작위로 채택해 관찰자 간 신뢰도가 평균 90%가 되도록 연습하였으며 그 후, 행동 발생횟수를 산출하였다. 방해 행동 발생횟수에 대한 신뢰도를 위한 공식은 다음과 같으며, 방해 행동 발생률에 대한 신뢰도는 91.6%로 나타났다.

$$\text{관찰자 간 신뢰도 (\%)} = \frac{\text{행동 발생에 대한 동의 구간 수}}{\text{행동 발생에 대한 동의 구간 수} + \text{행동 발생에 대한 비동의 구간 수}} \times 100$$

6. 사회적 상황이야기 음악치료 프로그램

본 연구에서는 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료가 발달장애 청소년의 방해 행동에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 하였다. 매 회기 음악 프로그램의 구성은 기초선 기간에 치료사가 관찰한 각 대상자의 방해 행동 특성을 음악치료 매회기의 주제로 선정하고 음악과 시각적 자료를 함께 제시하였다. 주제의 내용은 각 대상자의 방해 행동을 특성으로 사회적 상황이야기를 치료사가 구성하고 가사 토의, 가사 채우기, 노래 부르기, 사진, 그림, 영상 토의 등으로 음악활동을 실시하였다. 또한 치료사가 구성한 사회적 상황이야기의 이야기를 토대로 노래 가사를 재구성하여 구체적인 목표행동을 대상자에게 제시해 학습할 수 있도록 구조화 시켰다. 사용된 음악은 각 대상자가 선호하는 노래의 멜로디를 사용하여 방해 행동의 특성을 주제로 가사 내용을 만들었다. 또한 대상자가 선호하는 노래 1곡을 치료안에서 반복적으로 사용해 익숙한 음악으로 제시하여 목표행동을 더 쉽게 학습하도록 하였다. 각 노래는 대상자의 이름을 넣는 3인칭으로 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게, 왜의 내용을 포함하였다. 음악이라는 구조상 반복적인 후렴구는 확정문으로, 상황에 맞는 행동은 지시문으로, 의견 또는 감정의 묘사는 조망문으로 그리고 사실적 정보는 설명문으로 구성하였다(김건희 등, 2018). 연구 기간은 기초선, 중재 단계로 기초선 단계에서는 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료 중재를 사용하지 않았으며 글쓰기 수업시간을 관찰하여 대상자의 방해

행동 특성을 파악하였다. 사회적 상황이야기를 활용한 음악중재 기간은 주 1회로 각 회기 당 40분씩 개별치료로 진행되었다.

<표 III-4> 프로그램 회기 구성

단계	소요시간	활동내용
도입활동	5분	시작하는 노래 후 안부인사
본 활동	30분	목표에 따른 사회적 상황이야기 음악치료프로그램
마무리	5분	선호곡 감상

<표 III-5> 회기별 사회적 상황이야기 음악치료 프로그램

단계	활동	활동내용	치료적 근거
도입	시작 인사 및 주제 선정	<ul style="list-style-type: none"> 시작하는 노래 후 안부 인사 지난 회기 주제 노래 부르기 방해 행동 주제 알리기 	<ul style="list-style-type: none"> 인사 노래를 통해 음악치료 시간을 알리고, 치료사와 유대감을 형성하여 동기를 유발시킨다. 지난회기의 내용을 확인하는 과정을 통해 방해 행동을 반복해서 학습할 수 있다.
	사회적 상황 이야기 감상	<ul style="list-style-type: none"> 제시된 그림자료에서 올지 않은 행동 찾기 사회적 상황이야기와 함께 그림, 사진, 만화를 감상 하기 이야기의 내용에서 소개되는 배경, 사건에 대해 토의하기 	<ul style="list-style-type: none"> 시각적 자료를 통해서 대상자는 더 쉽고 재미있게 방해 행동에 대해 접근하고 이해 할 수 있다. 사회적 상황이야기의 내용을 통해 자신의 문제점을 다른 시선으로 볼 수 있는 기회를 갖는다.
전개	음악 감상과 노래 부르기 및	<ul style="list-style-type: none"> 방해 행동 음악 감상 대상자는 노래 배우고 노래하기 목표행동 가사 뒤 악기 연주 	<ul style="list-style-type: none"> 노래를 배우고 부르는 시간을 통해 목표 동을 습득하는 데 있어 도움이 되고, 제시된 가사에서 목표행동을 학습할 수 있다. 악기 연주 활동은 흥미를 유발

악기연주		하고 악기 소리를 통해 대상자에게 행동을 강조할 수 있는 강화제로 사용될 수 있다.
목표 행동 및 잘못된 행동	<ul style="list-style-type: none"> • 대상자가 촬영된 사진 또는 영상 속 행동과 치료사가 제시한 가사의 행동에서 다른 점 찾기 • 자신이 생각하는 대체 행동으로 가사 채우기 	<ul style="list-style-type: none"> • 관찰된 사진과 영상을 통해 자신의 행동을 직접적으로 관찰해 객관적으로 바라보고 되돌아보는 시간을 경험할 수 있다. • 가사 채우기 활동을 통해 음악으로 자신의 생각을 표현하는 기회를 가질 수 있고, 방해 행동을 객관적으로 바라볼 수 있다.
목표 행동 실행 및 반복하기	<ul style="list-style-type: none"> • 대상자가 구성한 가사를 노래하고 행동 묘사하기 • 치료사가 제시한 방해 행동 노래 부르고 가사의 행동을 반복하여 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 창작의 결과물을 통해 자신의 방해 행동을 탐색하는 경험을 할 수 있고 이를 통해 성취감, 만족감을 느끼며 긍정적인 인식을 갖도록 한다. • 노래 가사의 반복과 행동묘사로 간단하고 쉽게 방해 행동을 인식하고 수정해야 할 행동을 학습할 수 있다.
마무리	<ul style="list-style-type: none"> • 대상자가 활동을 충분히 수행하였을때, 칭찬 후 선호곡 감상하기 • 마침 인사 노래 부르고 정리하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 강화제로 사용될 수 있는 선호곡 감상은 음악치료 중재에 있어 지루함을 감소시킬 수 있고 내담자들의 참여도를 높일 수 있다(최보윤, 2019).

<표 III-6> 대상자 A 사회적 상황이야기 노래 가사

방해 행동	가사내용	문장유형
소음 만들기	꼭 꼭 꼭 약속합시다 꼭 꼭 꼭 약속합시다	확정문
	○○는 수업시간에 떠들지 않아	지시문
	질문을 하고 싶을 땐 손들고 말하기	지시문
	친구가 이야기 하자고 하면 쉬는시간에 하자고 하기	지시문
부적절한 자세	꼭 꼭 꼭 약속합시다 꼭 꼭 꼭 약속합시다	확정문
	○○는 수업시간에 엮드려 있지 않아	지시문
	엮드려 있는 행동은 옳지 않아요	조망문

	공부할때는 허리를 펴고 앉아요	지시문
	친구들과 함께 올바른 자세로 앉기	지시문
자·타인 신체 및 물건 건드리기	꼭 꼭 꼭 약속합시다 꼭 꼭 꼭 약속합시다	확정문
	○○는 친구 몸을 함부로 만지지말자	지시문
	○○이가 친구를 만진다면 싫어해요	조망문
	다른 친구 몸을 소중히 해	조망문
	친구 만지고 싶을때는 물어보고 행동하자 친구 몸을 소중히 생각하자	지시문

<표 III-7> 대상자 B 사회적 상황이야기 노래 가사

방해 행동	가사내용	문장유형
소음 만들기	수업 시간에 친구와 이야기 하는건 바른 행동 아니야	조망문
	친구와 이야기 하고싶을 때 쉬는시간에 하면돼요	지시문
	수업시간에 질문은 할 수 있어	설명문
	그러면 선생님이 대답해줄 거야	설명문
	이것은 올바른 행동이에요	조망문
	떠드는건 방해되는 거야	조망문
	약속 하자 약속 하자 꼭 약속해 돌아 다니는 행동은 하면 안돼요	확정문 지시문
부적절한 자세	수업 시간에 교실을 ○○ 돌아다니네	설명문
	수업시간에는 돌아다니는거 아니야	지시문
	그 행동은 옳지 않아요	조망문
	친구들이 불편해해요	조망문
	공부를 하는 동안에는 의자에 앉기 허리펴고 바로 앉아서 공부하는거예요	지시문
	약속 하자 약속 하자 꼭 약속해	확정문
	돌아 다니는 행동은 하면 안돼요	지시문
자·타인 신체 및 물건 건드리기	친구를 때리는 건 잘못된 행동이에요	조망문
	친구를 때렸을때는 “미안해”라고 사과해요	지시문
	친구는 “괜찮아”라고 말할꺼예요	조망문
	실수하는 것은 괜찮아요	조망문
	사과하자 사과하자 실수 했는때는 친구에게 꼭 사과해요 이것이 올 바른 행동이야	지시문 조망문

<표 Ⅲ-8> 대상자 C 사회적 상황이야기 노래 가사

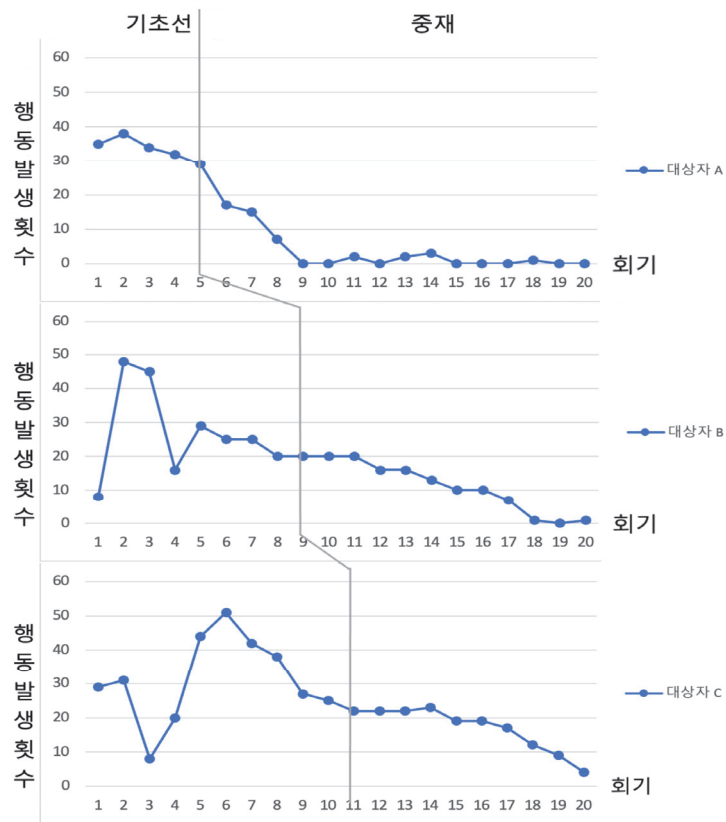
방해 행동	가사내용	문장유형
소음 만들기	○○는 수업시간에 노래를 부르는걸 좋아해	설명문
	공부 시간에 노래 부르는건 안돼	지시문
	노래를 부르면 친구들이 “조용히해” 할 거야	설명문
	수업 시간에는 노래가 부르고 싶으면	조망문
	음악시간에 열심히 부르면 돼	확정문
	약속하자 약속하자 약속하자	확정문
부적절한 자세	수업시간에 노래하는건 친구들에게 방해되는 행동이야	조망문
	○○는 수업시간에 의자를 뒤로 제치고 앉아있네	설명문
	이 자세는 바른 자세가 아니야	조망문
	공부할 땐 의자를 책상 앞으로 당겨서 허리를 펴고 앉는거야	지시문
	이 것이 바른 자세와 행동이야	조망문
	똑바로 앉자 똑바로 앉자 똑바로 앉자	확정문
자·타인 신체 및 물건 건드리기	수업시간에는 바로 앉아서 공부하는거야	조망문
	친구의 몸을 만지는건 잘못된 행동이야	조망문
	친구의 몸은 아주 소중한거야	조망문
	친구와 손을 잡고 싶다면 친구에게 “우리 손잡을까?” 먼저 물어보고 행동하자	지시문
	물어보자 물어보자 물어보자	확정문
	물어 보지 않고 친구를 만지면친구가 기분나빠 할거야	조망문

IV. 연구결과

본 연구에서는 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료 중재가 발달장애 청소년 세 명의 방해 행동 감소에 긍정적인 영향을 미치는지 알아보기 위해 기초선, 중재에 거치는 중다 기초선 설계를 사용하였다. 총 20회기 동안 연구문제의 결과는 다음과 같다.

1. 소음 만들기 행동의 변화

세 명의 발달장애 청소년의 소음 만들기 행동의 기초선과 중재단계를 관찰하였다. 그 결과, 음악치료 개입이 없었던 초기 기초선에 비하여 음악 중재를 하는 동안 대상자 모두 소음 만들기 행동이 서서히 감소하는 모습을 나타냈다. 결과는 다음 <그림 IV-1>과 같다.



<그림 IV-1> 대상자별 소음 만들기 행동 발생횟수 변화

1) 대상자 A

대상자 A의 소음만들기 행동은 입으로 소음을 만드는 유형이므로 주변에서 소음이 시작되었을 때, 대상자는 자극을 받아 소음을 만드는 경우가 다수였다. 또한 주변 친구와 비언어적으로 주고받는 행동이 관찰되었다. 기초선 5회기 동안 소음만들기의 평균 행동 발생횟수는 33.6회로 기록되었다. 음악 증재가 시작된 6회기에서 행동 발생횟수가 15회의 기록으로 감소하는 모습이 나타났고, 9회기에는 행동 발생이 0회의 횟수로 행동이 소거되는 것으로

로 관찰되었다. 이후의 음악중재 기간 동안 소음 만들기의 행동이 증가하고 감소하기를 반복하였으나 음악중재 16회기에서 20회기의 마지막 5회기 동안 평균 행동 발생횟수가 0.1회로 관찰되며 행동이 감소하는 것으로 나타났다.

2) 대상자 B

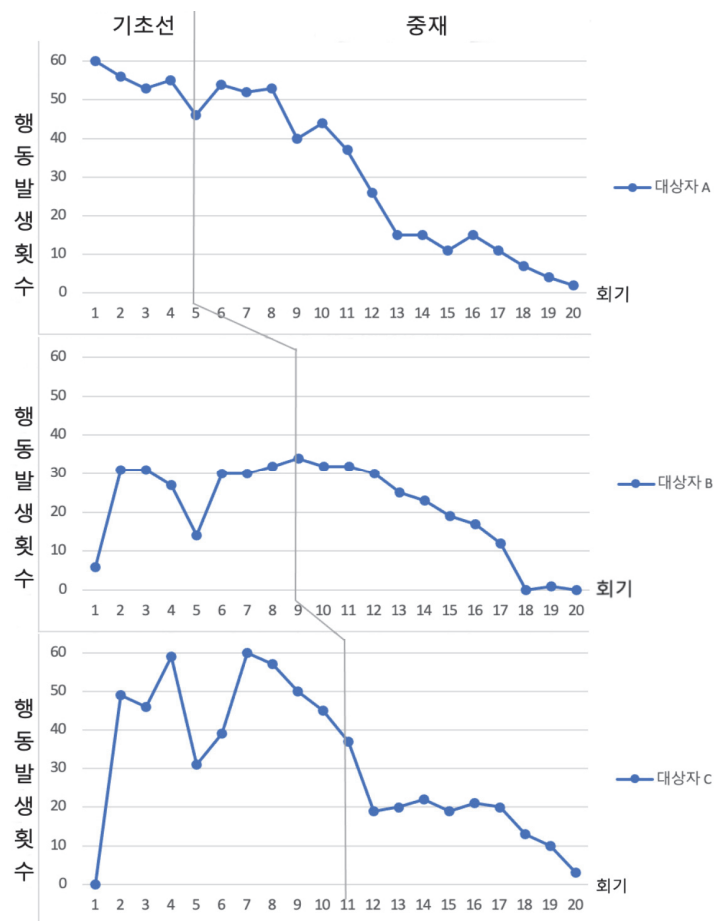
대상자 B의 기초선 기간을 관찰하여 수집한 소음 만들기 행동 유형은 수업과 상관없는 말이나 질문하기, 혼자 중얼거리는 행동으로 외부자극이 있을 때 보다 자신이 주도하여 소음을 만드는 경우가 다수였다. 그러나 외부자극이 있을 때 갑자기 소리를 지르는 모습이 종종 보였다. 기초선 기간의 1회기에서 9회기의 소음 만들기 평균 행동 발생횟수는 26.2회로 기록되었다. 이후 음악 중재 12회기부터 점차적으로 행동이 감소하였다. 중재의 16회기에서 20회기의 마지막 5회기의 평균 행동 발생횟수가 3.8회로 기록되며 소음 만들기 행동이 감소하는 모습으로 나타났다.

3) 대상자 C

대상자 C의 기초선 기간 동안에 소음 만들기 행동은 타인과 대화하는 행동보다는 혼자 중얼거리는 소리를 내고, 교사의 허락 없이 허밍으로 노래를 부르는 유형으로 관찰되었다. 보통 자신이 주도하여 소음을 만드는 모습으로, 기초선 기간 1회기에서 11회기 동안의 소음 만들기 평균 행동 발생횟수는 30회로 기록되었다. 이후 음악중재가 시작된 11회기에 22회로 감소하였으며, 13회기까지 행동이 유지되는 모습을 보였다. 마지막 16회기에서 20회기의 5회기 행동 평균 발생횟수는 12.2회로 행동이 감소하는 결과였다.

2. 부적절한 자세 행동의 변화

부적절한 자세 행동의 변화는 세 명의 대상자 모두 행동이 감소하는 모습이 나타났다. 음악치료 개입이 없었던 기초선 기간보다 음악치료 중재가 개입된 후 부적절한 자세의 행동 발생횟수가 서서히 감소하는 모습으로 관찰되었다. 결과는 다음 <그림 IV-2>과 같다.



<그림 IV-2> 대상자별 부적절한자세 행동 발생횟수 변화

1) 대상자 A

대상자 A의 부적절한 자세에서 관찰된 행동은 책상에 엮드려 있기, 의자 또는 책상에서 몸이 45°이상 틀어진 경우의 행동이 대다수로 나타났다. 기초선 기간 동안 교실에서 엮드려 있는 행동이 높은 횟수로 관찰 기록되었다. 기초선 1회기에서 5회기 동안 부적절한 자세의 평균 행동 발생횟수는 54회로 다른 행동 유형과 비교하였을 때 가장 높게 기록되었으며, 음악 중재가 시작된 후 행동이 증가하고 감소하기를 반복하였다. 그러나 음악 중재 16회기에서 20회기까지의 5회기 평균 행동 발생횟수가 7.8회로 기록되며 부적절한 자세의 행동이 감소하는 결과를 나타냈다. 부적절한 자세 행동의 변화는 사회적 상황이야기 음악치료 중재 10회기 이후부터 점차 감소하는 결과를 나타냈다.

2) 대상자 B

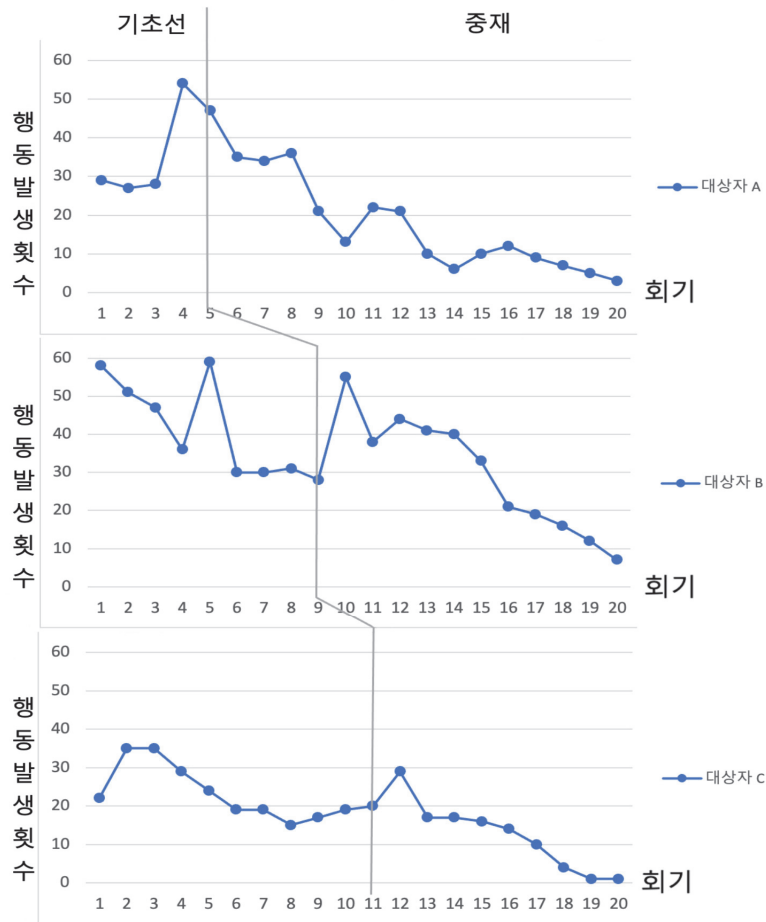
대상자 B의 기초선 기간 동안에 관찰된 부적절한 자세는 교사 허락 없이 자리 떠나기, 발 또는 다리를 의자나 책상에 올리는 모습으로 행동 유형이 관찰되었다. 기초선 기간 동안에 다른 방해 행동과 비교하였을 때 가장 낮게 기록된 행동이다. 보통 자리에서 일어나는 행동이 더 많은 횟수로 관찰되었으며, 불필요한 이야기와 함께 동반되는 경우가 다수였다. 기초선 기간 1회기에서 9회기 동안 부적절한 자세의 평균 행동 발생횟수는 26.1회로 기록되었으며, 음악치료 중재가 시작된 후 16회기부터 점차 행동이 감소하는 것으로 나타났다. 음악중재의 16회기에서 20회기까지의 5회기 평균 행동 발생횟수는 6회로 부적절한 자세의 행동이 감소하는 모습으로 관찰되었다.

3) 대상자 C

대상자 C는 기초선 기간 동안에 부적절한 자세에서 관찰된 행동은 교사의 허락 없이 교실이나 자리를 떠나기, 의자 뒤로 제치고 있기, 몸이나 의자, 책상, 공책(과제물)이 45°이상 틀어진 경우였다. 기초선 기간 동안에 다른 하위 유형의 행동과 비교하였을 때 발생횟수가 가장 높게 관찰되었다. 부적절한 자세의 행동은 외부자극으로 인한 것이 아닌 자신이 주도적인 것으로 주변에게까지 영향을 미치는 것으로 관찰되었다. 대상자 C의 부적절한 자세의 평균 행동 발생횟수는 1회기에서 11회기의 기초선 기간 동안 43회로 기록되었으며, 음악 중재 12회기부터 17회기까지 부적절한 자세의 행동이 증가하고 감소하기를 반복하였다. 그러나 음악 중재의 16회기에서 20회기 동안의 5회기 평균 행동 발생횟수는 14회로 기록되며 부적절한 자세의 행동이 감소하는 모습으로 기록되었다.

3. 자·타인 신체 및 물건 건드리기 행동의 변화

자·타인 신체 및 물건 건드리기 행동의 변화는 세 명의 대상자 모두 행동이 감소하는 모습을 나타냈다. 세 명 모두 음악치료 개입이 없었던 기초선 기간보다 음악치료 중재가 개입된 후 행동의 발생횟수가 감소하는 결과로 나타났다. 결과는 다음 <그림 IV-3>과 같다.



<그림 IV-3> 대상자별 자·타인 신체 및 물건 건드리기 행동 발생횟수 변화

1) 대상자 A

대상자 A의 기초선 기간 자·타인 신체 및 물건 건드리기 행동은 의도적으로 타인의 물건을 빼앗거나 말없이 가져오기와 타인에게 기대거나 건드리기로 관찰되었다. 기초선 1회기에서 5회기 동안 자·타인 신체 및 물건 건드리기 행동의 평균 발생횟수는 37회로 기록되었다. 음악 중재가 시작된 6회기에 35회로 행동이 감소하였으나, 이후 7회기부터 16회기까지 행동이 증가와

감소를 반복하였다. 이는 주변 친구가 장난을 치거나, 타인이 대상자를 먼저 만지는 경우 똑같이 행동하였기 때문에 주변 환경에 영향으로 볼 수 있다. 음악중재 15회기에서 20회기의 5회기 평균 행동 발생횟수는 7.2회의 기록으로 자·타인 신체 및 물건 건드리기 행동이 감소하는 것을 알 수 있었다.

2) 대상자 B

대상자 B가 기초선 기간 동안 나타낸 자·타인 신체 및 물건 건드리기의 행동은 다른 사람에게 기대거나 건드리기, 의도적으로 책 찢기, 자신 상해하기로 관찰되었다. 보통 타인의 손과 몸을 건드리며 장난치는 행동을 보였으며, 타인이 대상자 B에게 관심을 보이지 않아도 행동이 지속되는 것으로 관찰되었다. 기초선 기간 다른 방해 행동 유형과 비교하였을 때 자·타인의 신체 및 물건 건드리기의 행동이 가장 높은 발생횟수를 나타냈다. 기초선 1회기에서 9회기 동안 자·타인 신체 및 물건 건드리기 행동의 평균 발생횟수는 41.1회로 기록 되었으며 중재 시작 후 13회기부터 서서히 감소하는 모습으로 나타났다. 마지막 16회기에서 20회기의 5회기 동안 평균 행동 발생횟수는 15회로 자·타인 신체 및 물건 건드리기의 행동이 감소하는 결과가 기록 되었다.

3) 대상자 C

대상자 C의 기초선 기간 자·타인 신체 및 물건 건드리기에서 관찰된 행동은 다른 사람에게 기대거나 건드리기, 자신 상해하는 모습이였다. 기초선 1회기에서 11회기 동안 다른 방해 행동 유형과 비교하였을 때 평균 행동 발생횟수가 23회로 비교적 낮은 행동유형이였다. 보통 다른 방해 행동 유형과

동반되었으며, 부적절한 자세와 함께 나타나는 모습이 다수였다. 자·타인 신체 및 물건 건드리기 행동의 감소는 음악 중재 시작 후 13회기부터 서서히 감소하는 것으로 관찰되었으며, 음악 중재 16회기에서 20회기의 5회기 평균 행동 발생횟수는 6회의 낮은 기록으로 자·타인 신체 및 물건 건드리기의 행동이 감소하는 결과가 기록되었다.

V. 결론

1. 결론 및 논의

본 연구는 사회적 상황이야기를 활용한 음악중재가 발달장애 청소년의 방해 행동 감소에 긍정적인 영향을 미치는지에 대해 알아보고자 실시하였다. 세 명의 발달장애 청소년을 대상으로 소음 만들기, 부적절한 자세, 자·타인 신체 및 물건 건드리기의 방해 행동 수정을 목적으로 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료를 시행한 결과 세 명의 대상자 모두에게 긍정적인 변화를 이끌어 낼 수 있었다. 대상자들은 초기 기초선 기간에 높은 방해 행동의 발생횟수를 보였으나, 중재가 이루어지고 난후 방해 행동의 발생횟수는 점차 감소하였다. 따라서 본 연구에서는 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료가 발달장애 청소년의 방해 행동에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 이러한 긍정적인 영향이 발생하게 된 구체적인 요인을 살펴보면 다음과 같다.

본 연구를 긍정적인 결과로 이끌어낼 수 있었던 첫 번째 요인은, 대상자에게 음악을 반복적으로 제시하여 학습하도록 한 것이다. 방해 행동의 감소를 위해 상황에 대한 이야기 설명, 목표 상황을 기반으로 개사한 노래 가사, 수정해야 할 행동에 대한 개사 활동, 목표행동에 대한 강조로 구조화시켰기 때문이다. 이를 통해 대상자에게 목표행동을 정확하게 지시하여 스스로 행동을 이해할 수 있게 도와주었다. 또한 대상자에게 매 회기 중재마다 지난 사회적 상황이야기 주제의 내용을 노래로 다시 부르게끔 하여 목표행동을 한 번 더 복습하는 시간을 제공해 반복적인 학습을 하였다. 이 방법으로 대상자는 익숙한 노래 가사를 통해 새로운 방해 행동의 주제를 학습하기 전 편안하게 음악활동에 참여하는 모습이 관찰되었다. 또 사회적 상황이야기를

활용한 음악중재에서 대상자마다 동일한 음악을 사용하여 반복하는 과정에서 상황을 인지하기 위한 노래를 불렀기 때문이다. 이를 통해 대상자는 해당 노래를 부르는 데 어려움이 없었으며, 원곡의 가사와 분리되어 개사한 노래 가사에 친숙해지는 모습이 관찰되었다. 대상자가 목표행동에 따른 음악치료 활동을 적극적으로 참여하였을 때, 보상의 의미로 대상자가 선호하는 음악 감상 및 노래 부르기를 통해 음악에 대한 동기부여와 강화를 이끌어냈다. 이러한 활동을 반복한 결과 대상자의 방해 행동이 감소하는 데 음악 중재가 긍정적으로 작용한 것이다. 이것은 McFerran (2012)의 연구와 같은 맥락으로 반복적으로 상황을 학습하는 기회를 제공하여 목표행동을 유도할 수 있고, 결국 음악치료에서도 긍정적으로 적용될 수 있음을 보여준다.

둘째, 연구에 참여한 세 명의 발달장애 청소년 모두 초기 기초선과 비교하였을 때 사회적 상황이야기를 활용한 음악중재 기간 동안에 방해 행동이 감소되었다. 중재 회기의 기간을 대상자마다 비교하였을 때 비교적 중재의 기간이 짧았던 대상자 C보다 대상자 A와 대상자 B의 방해 행동 발생 횟수가 현저하게 낮게 기록되었다. 이를 통해 사회적 상황이야기를 활용한 음악중재가 적어도 10회기 이상 제공되었을 때 더 긍정적 영향으로 작용할 수 있다는 것을 알 수 있었다.

셋째, 사회적 상황이야기 음악중재를 시작하기 전 치료사가 기초선 기간 동안 대상자마다 개별적으로 보이는 특정 행동의 상황과 그에 맞는 행동에 대해 구체적인 정보를 수집하였다. 수집한 내용을 재구성하여 이야기를 제공한 점이 각 대상자의 방해 행동 감소를 긍정적인 변화로 이끌 수 있는 요인이라고 볼 수 있다. 이는 각 대상자가 나타내고 있는 방해 행동 특성을 파악하고 수정해야 할 행동을 학습할 수 있도록 명확하게 제시하고 구체적인 설명을 하여 상황을 더 잘 이해하도록 돕고 그 상황에 적절한 방법으로 반응하도록 하였다고 볼 수 있다. 즉, 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료

중재에서 제시된 구체적인 설명은 대상자에게 자신이 처한 상황을 보다 올바르게 이해하도록 돕고, 적절한 행동으로 학습할 수 있도록 도움을 준 것이라고 할 수 있다. 이는 상황에 대한 이해가 부족한 발달장애 청소년에게 보다 구체적이고 명확한 정보를 알려주는 것이 중요하다는 것을 확인할 수 있었다(Gray & Garand, 1993; Gray, 1997; Gray, 2004).

넷째, 대상자가 매 중재마다 자신이 촬영된 사진과 영상을 보고 대체 행동을 생각하여 가사를 만드는 것을 훈련하였기 때문이다. 이 방법으로 대상자는 자신이 주도적으로 어떤 행동을 해야 하는지 유념하여 스스로 습득할 수 있고, 잘못된 행동을 인지하도록 하였다. 또한 다 감각적 활동으로 시각과 청각을 동시에 사용해 이중자극을 주었기 때문에 성공적인 결과의 요인으로 작용하였다. 시각과 청각을 접목하여 음악활동을 연구한 최보운과 강경선(2019)의 선행연구에서 알 수 있듯이 다감각적 활동은 대상자에게 흥미를 유발하고 목표행동에 대한 상황을 자연스럽게 이해할 수 있도록 도움을 주어 원하는 결과로 이끌어낼 수 있다는 것을 알 수 있다. 다 감각적 활동은 노래 가사를 통해 주제에 대한 상황을 이해할 수 있는데, 여기에 시각적 자료는 보조 도구가 되어 세부적인 설명을 하지 않아도 대상자는 청각 자극과 시각 자극만을 통해 자연스럽게 상황을 이해할 수 있다. 이러한 선행연구와 비슷한 경향으로 보고 있으며, 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료 중재에 시각적 자료를 활용하였기 때문에 치료적 상황에서 치료사가 구체적인 상황을 인위적으로 설정하는 것이 가능하였다. 또한 대상자에게 필요한 행동을 파악해 바로 학습하도록 도움을 줄 수 있기 때문이다.

이렇듯 여러 가지 요인들을 통해 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료 중재는 발달장애 청소년의 방해 행동 감소에 영향을 미쳤으며, 대상자들에게 바람직한 행동으로 이끌 수 있는 중재 방법이므로 긍정적인 결과를 이끌어낼 수 있다는 결론을 얻었다.

2. 제언

본 연구는 발달장애 청소년의 방해 행동 감소를 위하여 특수교육에서 사용하는 상황이야기의 방법을 음악치료에 활용하였다. 이러한 복합중재를 통해 대상자의 행동수정의 긍정적인 변화를 발견할 수 있었다. 여기서 기능적 매체로 활용할 수 있는 음악은 여러 가지 분야와 적절하게 접목하여 대상자에게 더 효과적인 치료적 매체임을 확인할 수 있었다. 이를 통해 본 연구의 결과가 음악치료, 예술치료, 특수교육, 청소년학 등 학문분야의 연구에서 다양하게 기여할 수 있다는 가능성을 시사하며, 동시에 발달장애 청소년의 방해 행동을 위한 다양한 음악치료 프로그램의 개발과 중재 개입의 필요성을 알리는데 의의를 가진다. 다음으로 연구의 제한점과 후속 연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 관찰된 방해 행동은 발달장애 청소년 3명의 개인마다 다른 행동 특성에 대한 연구 결과로 대상자 모두 방해 행동이 감소하였다. 그러나 대상자 인원이 제한적이기 때문에 모든 발달장애 청소년에게 확대 해석하여 일반화하기에는 무리가 있었다. 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료가 발달장애 청소년의 방해 행동 감소의 효과를 일반화시키고 과학적으로 입증하기 위해서 대상자의 수를 충분히 확보하고 대상자의 기능적 동등성(Functional similarity)을 검토해 연구해 볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 중다 기초선 설계로 기초선, 중재 단계를 관찰하고 유지 단계와 일반화 단계를 측정하지 못하였다. 그렇기 때문에 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료 중재가 유지, 일반화에도 긍정적인 변화가 있는지에 대한 결과를 이끌어내지 못했다. 따라서 추후 연구에서는 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료 중재를 통해 수정된 행동이 유지와 일반화로 이어지는지 측정할 필요가 있다. 또한 본 연구에서 시간표집법으로 일정 시간의 방

해 행동을 관찰해 기록하였기 때문에 정해진 시간에만 대상자를 관찰하고 행동을 기록하였다. 이는 연구자가 관찰하는 순간에 방해 행동이 발생하거나 혹은 그 외의 시간에는 발생하지 않았을 수도 있으며, 반대로 연구자가 관찰하는 순간에는 행동이 발생하지 않았으나, 그 외의 시간에 발생하였을 가능성을 배제시킬 수 없다. 후속 연구에서는 시간표집법 외의 다른 관찰방법으로 검토해 볼 필요가 있다.

이러한 제한점이 있지만, 본 연구에서는 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료 중재가 발달장애 청소년의 방해 행동 감소에 긍정적인 영향을 미쳤음을 밝혔다. 따라서 사회적 상황이야기를 활용한 음악치료 중재가 발달장애 청소년의 방해 행동 외에 나타나는 다양한 변인에 어떠한 중재 효과가 나타나는지 과학적으로 검증할 수 있는 연구가 시도되길 기대해 본다.

참 고 문 헌

- 강경선 (2013). 음악 감상이 중학생의 주의집중력에 미치는 영향. **예술심리 치료연구**, 9(4), 267-283.
- 강선희 (2020). **장애학생의 문제행동에 대한 특수교사들의 인식 유형 연구**. 국내박사학위논문. 위덕대학교 일반대학원.
- 고재욱 (2020). DSM-5에 나타난 신경발달장애 아동의 보육서비스 진단체계 고찰. **유아교육·보육복지연구**, 24(1), 44-63.
- 교육부(2022). 2022년 특수교육 통계.
- 구신실 (2012). 장애학생의 공감능력과 사회적 능력의 관계. **지체·중복·건강 장애연구**, 55(4), 377-393.
- 국립특수교육원 (2009). 특수교육학 용어사전.
- 권수연 (2021). **비장애학생이 장애학생에게 느끼는 친밀감과 거리감 요인**. 국내석사학위논문. 경인교육대학교 교육전문대학원.
- 김건희, 김미경, 김민동, 박명화, 이상진, 이상훈, 이원령, 이한우, 정훈영, 조재규. (2018). **자폐성장애 학생을 위한 최상의 실제**. 학지사: 서울
- 김미옥, 김고은(2017). 발달장애인의 도전적 행동 지원에 관한 쟁점과 전망. **비판사회정책**, -(56), 59-94.
- 김설아, 김은경 (2017). 상황이야기를 활용한 다요소 중재가 자폐성장애 고등학생의 문제행동과 대체행동에 미치는 영향. **자폐성 장애연구**, 17(3), 141-170.
- 김완숙, 방명애 (2014). 자폐성장애아동을 위한 사회적 상황이야기 중재를 활용한 국외 실험연구 분석. **자폐성 장애연구**, 14(1), 47-73
- 김용희 (2010). **집단음악치료가 특수학급 발달장애 청소년의 자기효능감에 미치는 영향**. 국내석사학위논문. 한세대학교.

- 김윤주, 김현정 (2015). 음악치료가 지적장애 성인 여성의 자기표현력 향상에 미치는 효과. **통합심신치유연구**, 2(1), 112-136.
- 김은정 (1997). 비디오테잎을 이용한 자기평가중재가 문제행동을 보이는 초등학교 학생의 수업참여행동에 미치는 효과 연구. 국내석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 김현주, 김자경, 신보희 (2015). 중, 고등학교 통합학급 장애학생의 학교소속감과 우울, 불안 간의 관계. **정서·행동장애연구**, 31(3), 153-175.
- 노현정, 이소현 (2003). 기능평가에 기초한 선행사건 중심의 중재가 장애 학생의 문제행동, 과제수행행동, 과제성취도에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 19(4), 303-322.
- 문소영 (2015). 가정에서 실행한 사회상황 이야기 중재가 자폐아동의 사회적 상호작용에 미치는 영향. 석사학위논문. 가톨릭대학교 교육대학원.
- 문소영, 이상훈 (2017). 가정에서 어머니가 실행한 사회상황 이야기(Social Stories) 중재가 ASD 사회적 상호작용에 미치는 효과. **정서·행동장애연구**, 33(3), 249-270.
- 박영신, 김의철 (2001). 청소년 학교폭력행동과 환경 및 심리특성의 관계. **교육심리연구**, 15(2), 25-52.
- 박현옥 (2006). 상황이야기 중재가 장애유아의 사회적 능력 및 비장애 유아의 또래 수용도에 미치는 효과. **유아특수교육연구**, 6(2), 65-82.
- 박현옥, 김정현 (2017). 통합교육 상황에서의 긍정적 행동지원이 발달지체유아의 문제행동과 비장애유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. **발달장애연구**, 21(3), 19-46.
- 박현정 (2013). 스마트폰을 이용한 비디오 자기모델링 중재가 중학교 특수학급 정신지체 학생의 수업방해행동에 미치는 효과. 국내석사학위논문. 공주대학교 교육대학원.

- 법제처 국가법령 정보센터 (2022). 발달장애인 권리 및 지원에 관한법률.
- 법제처 국가법령 정보센터 (2022). 장애인 등에 대한 특수교육법.
- 법제처 국가법령 정보센터 (2022). 장애인 복지법.
- 백은희, 이병인, 조수제 (2005). 정신지체 아동을 위한 적응행동 평가도구(SI B-R)의 한국 표준화 연구. **특수교육학연구**, 40(2), 75-102.
- 보건복지부 (2019).
- 설재현 (2016). 발달 장애인의 문제 행동 원인에 대한 부모 교사 기관 중
사자 간의 지각차. 국내석사학위논문. 연세대학교 교육대학원.
- 소수연, 안지영, 양대회, 김경민 (2014). 초기 청소년기의 변화에 대한 부모-
자녀의 인식에 관한 연구. **청소년상담연구**, 22(1), 247-279.
- 손성화, 강영심 (2016). 특수학급 지적장애중학생의 친구관계 질이 학교적응
에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 16(10), 431-449.
- 송준만 (2012). 지적장애아 교육. 서울: 학지사
- 송현주 (2013). 무용동작 프로그램이 발달장애 청소년의 자기효능감과 부
적응행동에 미치는 영향. 석사학위 논문. 세종대학교 대학원.
- 송희선, 문장원 (2021). 자폐스펙트럼장애의 진단 개념 변화에 대한 검토. **심
리운동연구**, 7(2), 63-78.
- 신다민, 강경선 (2018). 집단음악치료가 발달장애 취업준비생의 공감능력에
미치는 영향. **발달장애연구**, 22(3), 143-161.
- 심세화, 이소현 (2020). 비디오 상황이야기 중재가 통합된 자폐 범주성 장애
유아의 또래 놀이로의 전이 행동과 또래 놀이에 미치는 영향. **특수교육**,
19(1), 139-164.
- 양명희 (1996). 비디오테이프를 이용한 자기관찰-자기기록기법이 초등학교 저
학년 아동의 교실문제행동에 미치는 효과. **한국특수교육학회 학술대회**,
1996(6), 18-34.

- 오주현 (2003). 기능평가에 기초한 상황이야기 중재가 장애 학생의 방해 행동, 과제수행행동에 미치는 영향. 국내석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.
- 유승희 (2016). **상담학 사전 세트**. 서울: 학지사
- 윤주연, 조정연 (2021). 긍정적 행동지원이 성인 발달장애인의 공격행동과 방해 행동에 미치는 효과. **정서·행동장애연구**, 37(4), 81-104.
- 이동석, 김용진, 이은기, 김계향, 홍상표, 유혜진. (2017). **도전행동 발달장애인 긍정행동지원매뉴얼 개발**. 인천: 노틀담 복지관.
- 이동현, 김은경, 전상신 (2018). 태블릿PC를 이용한 상황이야기 중재가 자폐 성장애 초등학생의 문제행동과 대체행동에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 34(4), 559-583.
- 이동현, 박지연 (2011). 장애이해교육을 포함한 국어과 협력교수가 장애학생에 대한 비장애학생의 태도와 학급 분위기에 미치는 영향. **특수교육연구**, 10(3), 197-217.
- 이상복, 박계신 (2001). 자폐성 아동의 사회적 행동 증진을 위한 상황이야기 중재 연구. **정서·학습 장애연구**, 17(1), 355-380
- 이성용 (2018). 발달장애인을 위한 상황이야기 실험연구에 대한 메타분석. **특수교육교과교육연구**, 11(3), 115-133.
- 이성용, 강영택, 이정현 (2012). 상황이야기 중재효과에 대한 메타분석. **특수교육연구**, 19(1), 293-319.
- 이소현, 박은혜, 김영태 (2000). **교육 및 임상현장 적용을 위한 단일대상연구**. 서울: 학지사.
- 이소현, 박은혜 (2006). **특수 아동 교육**. 서울: 학지사.
- 이숙향, 안혜신 (2011). 중등 통합교육의 현실 및 지원요구에 대한 질적 연구: 장애학생과 부모의 통합교육 경험 및 인식을 중심으로. **지적장애연구**,

13(1), 203-235.

이숙향, 홍주희, 염지혜, 이정아 (2018). 장애학생의 자기결정 관련 국내 연구동향 분석 및 향후 연구과제 고찰. **한국특수교육학회지**, 53(2), 2123-157.

이연기 (2010). 비구조적인 집단미술치료가 지적장애청소년의 자기표현과 사회적 상호작용에 미치는 효과. 국내석사학위논문. 영남대학교 환경보건대학원.

이은주, 홍진희 (2012). 특수학급에 배치된 장애학생의 통합학급 또래관계와 수업 및 학급 이동에 대한 인식. **통합교육연구**, 7(2), 1-28.

이은혜, 강경선 (2011). 모방과 반영 기법을 적용한 즉흥연주 중심의 음악치료가 자폐아동의 상동행동에 미치는 영향. **발달장애연구**, 15(3), 47-68.

이정남 (2008). 사회상황이야기 활용이 자폐성 아동의 사회적 행동에 미치는 효과. 대구대학교 대학원. 박사학위논문.

이진주 (2021). 발달장애 자녀의 도전적 행동과 부모의 자녀학대의 관계. 국내석사학위논문. 연세대학교 사회복지대학원.

임우영 (2014). 정신의학에서의 발달장애 진단체계(DSM-5에서의 발달장애 진단). **한국발달장애학회 추계 학술대회 자료집**, PP. 45-59.

이혜진, 김호 (2017). 이야기를 활용한 음악활동이 유아의 음악개념과 행복감에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 22(1), 525-548.

임혜경, 박재국, 김민경, 장재성 (2018). 부모 집단면담을 통한 성인기 발달장애 자녀의 도전적 행동 유형과 특성 분석에 관한 연구. **교육혁신연구**, 28(1), (2018): 333-359.

장세영, 정소라 (2021). 발달장애 청소년의 지역사회 적응기술 특성 분석: 잠재 프로파일 분석을 중심으로. **발달장애연구**, 25(2), 31-54.

장은진, 김향지 (2016). 태블릿 PC를 활용한 상황이야기 중재가 자폐성 아동

- 의 사회적 행동에 미치는 영향. **특수교육재활과학연구**, 55(1), 247-268.
- 장지원, 이양희 (2015). 비장애초등학생의 정서지능과 인권감수성이 장애수용태도에 미치는 영향. **장애아동인권연구**, 6(1), 1-26.
- 전상희 (2008). 장애학생의 문제행동 이해. 장애학생의 문제행동 중재방안 및 사례, 제 15회 국내세미나집, 63-78. 국립특수교육원.
- 전인순, 정대영 (2011). 멀티미디어 기반의 또래 모델링-상황이야기 중재가 자폐성장애 학생의 사회적 의사소통행동 및 문제행동에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 27(3), 235-268.
- 정용석 (2020). 특수교육학에서 발달장애의 정체성에 대한 일 연구. **발달장애연구**, 24(4), 117-140.
- 정진화, 지성애 (2017). 노래를 활용한 유아극 놀이프로그램 개발 및 효과. **유아교육연구**, 37(6), 117-142.
- 정현주, 김동민. (2010). **음악심리치료**. 서울: 학지사.
- 정효숙, 박나리, 최윤희 (2019). 그림 상황이야기 중재가 장애유아의 참여 행동에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 19(12), 809-833.
- 조소이 (2014). **장애인식개선교육과 통합교육이 비장애학생들의 장애 수용 태도에 미치는 영향**. 국내석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 조재규 (2022). 국내 사회상황이야기(Social StoriesTM) 중재 연구 동향 분석. **발달장애연구**, 26(2), 53-76.
- 지민정, 홍상욱 (2022). 발달장애 아동·청소년의 사회성, 정서지능, 자기표현이 또래관계에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 22(6), 531-548.
- 최보운, 강경선 (2019). 가상현실을 활용한 음악치료가 지적장애인의 식사행동수정에 미치는 영향. **발달장애연구**, 23(1), 1-19.
- 최보운 (2019). **VR을 활용한 음악치료가 지적장애인의 식사행동수정에 미치는 영향**. 국내석사학위논문. 성신여자대학교 대학원.

- 추연구 (2014). DSM-5의 개정에서 본 발달장애의 새로운 진단명과 진단 기준 그리고 ASD의 명칭 도입과 ADHD의 변화. *발달장애연구*, 18(4), 157-177.
- 홍경기, 송호광, 오매화, 박수빈, 김예니, 최성구. (2018). 발달장애 문제행동 치료 가이드라인 제작을 위한 다학제적 접근. *신경정신의학*, 57(2), 190-208
- 홍희정 (2017). **상황이야기 중심의 음악치료가 자폐 범주성 장애아동의 사회적 상호작용에 미치는 영향**. 국내석사학위논문. 성신여자대학교 일반대학원.
- 황인선, 임경원 (2019). 통합학급 중학생에게 들어본 통합교육 경험과 그 의미. *통합교육연구*, 14(2), 27-57.
- 황준택 (2010). **긍정적 행동지원이 고등부 정인지체학생의 수업방해 행동에 미치는 영향**. 국내석사학위논문. 공주대학교 특수교육대학원.
- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and Statistical from 0 to 50 a cut-off score of 26 means just above Manual of Mental Disorders, 3rd Edition (DSM-III)*. American half of the whole score range. Psychiatric Association, Washington, DC.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition (DSM-IV)*. American (moderate to severe) depression varied between 0.86 Psychiatric Association, Washington, DC.
- American Psychiatric Association (2015). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington D.C.: Author.
- Benish, T. M., & Bramlett, R. K. (2011) Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developin

- g pre-school children. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 1-17.
- Brownell M D. (2002). Musically Adapted Social Stories to Modify Behaviors in Students with Autism: Four Case Studies *Journal of Music Therapy*, 39(2), 117-144.
- Bucholz, J. L. (2012). Social Stories™ for children with autism: A review of the literature. *Journal of Research in Education*, 22(2), 48-73.
- Carr, S. C., & Punzo, R. P. (1993). The effects of self-monitoring of academic accuracy and productivity on the performance of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 18(4), 241-250.
- Emerson, E., & Bromley, J. (1995). The form and function of challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39, 388 - 398.
- Fees, B. S., Kaff, M., Holmberg, T., Teagarden, J., & Delreal, D. (2014). Children's responses to a social story song in three inclusive preschool classrooms: A pilot study. *Music Therapy Perspectives*, 32(1), 71-77.
- Feinberg, M. J. (2002). *Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism*. Unpublished doctoral dissertation, California School Of Professional Psychology, San Diego, California.
- Gray, C. A., & Grand, J. D. (1993). Social stories; Improving response of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10.
- Gray, C. (1997). Social story and comic strip conversation: Unique methods to improve social understanding. Arlington TX: Future Horizons.
- Gray, C. (2004). Social Stories™ 10.0: The new defining criteria and guidelines. *Jenison Autism Journal*, 15(4), 2-21.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Arlington: Future Horizons.

- Gray, C. (2015). *The new social story book*. Arlington: Future Horizons.
- Gut D. M, & Safran, S. P. (2002). Cooperative learning and social stories effective social skills strategies for reading teachers. *Reading and Writing Quarterly, 18*(1), 87-91
- Katagiri, J. (2009). The effect of children with autism. *Journal of Music Therapy, 46*(1), 15-31.
- Kern, P., Wolrey, M., & Aldridge, D. (2007). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1264 - 1271.
- Koegel, R. L., Rincover, A., & Egel, A. L. (1982). *Educating and understanding autistic children*. NY: College-Hill Press.
- Lovaas, O. I., Freitag, G., Gold, V. J., & Kassorla, I. C. (1965). Experimental studies in childhood schizophrenia: Analysis of self-destructive behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 2*(1), 67-84.
- McDougall, J., DeWit, D., King, G., Miller, L., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*, 287-313.
- McFerran, K. (2012). *Adolescents, music and music therapy: Methods and techniques for clinicians, educators and students* (M. H. Choi, I. S. Hong, & E. A. Jang Trans.). Seoul:KMTACA. (Original work published 2008).
- Odom, S. L., Horner, R. H., Snell, M., & Blacher, J. (2007). *Handbook of disabilities*. New York, NY: Guilford.
- Rossi, P. J. (1997). Having an experience multiple literacies through youn

- g children's opera. *Language Arts*, 75, 352-567.
- Rust, J., & Smith, A. (2006). How should the effectiveness of Social Stories to modify the behaviour of children on the autistic spectrum be tested? *Autism*, 10(2), 125-138.
- Schalock R L . (2010). Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 283-294.
- Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 20(3), 140-149.
- Test, D. W., Richter, S., Knight, V., & Spooner, F. (2011). A comprehensive review and meta-analysis of the social stories literature. *Focus on Autism Other Developmental Disabilities*, 26(1), 49-62.
- Volkmar, F. R., & Klin, A. (2005). Issues in the classification of autism and related conditions. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen, (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., Vol. I, pp. 5-41). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wahman, C. L., Pustejovsky, J. E., Ostrosky, M. M., & Santos, R. M. (2022). Examining the effects of Social Stories™ on challenging behavior and prosocial skills in young children: A systematic review and meta-analysis. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4), 267-279.

ABSTRACT

The Effect of Music Therapy Using Social stories on Disruptive Behaviors in Adolescents with Developmental Disabilities

So, Ri

Department of Music Therapy

Graduate School of

Sungshin Women's University

The purpose of this study was to investigate the effect of music-based social story intervention on the disruptive behaviors of adolescents with developmental disabilities. Three adolescents with developmental disabilities were referred by a welfare worker at a disability center in A city. The study was designed as a multiple baseline across participants and measured using an interval recording method. Music therapy was implemented by setting three target behaviors: making noise, inappropriate posture, and touching self or others' bodies or objects. Music-based social story intervention was tailored to each participant. The results showed that for participant A, the frequency of making noise decreased from an average of 33.6 times during the baseline phase to 15 times during the last five

sessions after intervention. The frequency of inappropriate posture decreased from an average of 54 times during baseline to 7.8 times during the last five sessions after intervention. The frequency of touching self or others' bodies or objects decreased from an average of 37 times during baseline to 7.2 times during the last five sessions after intervention. For participant B, the frequency of making noise decreased from an average of 26.2 times during baseline to 3.8 times during the last five sessions after intervention. The frequency of inappropriate posture decreased from an average of 26.2 times during baseline to 6 times during the last five sessions after intervention. The frequency of touching self or others' bodies or objects decreased from an average of 41.1 times during baseline to 15 times during the last five sessions after intervention. For participant C, the frequency of making noise decreased from an average of 30 times during baseline to 12.2 times during the last five sessions after intervention. The frequency of inappropriate posture decreased from an average of 43 times during baseline to 14 times during the last five sessions after intervention. The frequency of touching self or others' bodies or objects decreased from an average of 23 times during baseline to 6 times during the last five sessions after intervention. These results suggest that the use of music-based repetitive learning, individualized social story intervention, and a multi-sensory approach using visual aids were effective.

This study demonstrates that music therapy using social story intervention can have a positive effect on reducing disruptive behaviors in adolescents with developmental disabilities, and can be an effective therapeutic intervention method to induce desirable behaviors. This provided an oppo

rtunity for subjects to learn behaviors voluntarily through music, and proved that it could be a tool for naturally understanding the context of target behaviors through multisensory elements. As such, we suggest that music therapy interventions using social situation stories may be a positive and effective method for obstructive behavior in adolescents with developmental disorders.

<부록 1> 비디오 녹화 동의서

동의서

안녕하십니까? 귀하의 귀중한 시간 내주어주셔서 감사합니다.

저는 성신여자대학교 대학원에서 음악치료를 전공하고 있는 소리입니다. 본 실험은 응용행동연구를 위해 귀하의 자녀분이 음악치료를 통해 방해 행동이 감소되는 것을 증명하고자 하는 데 있습니다. 글쓰기 수업 10분 동안 수업하는 모습을 촬영하여 수정하고자 할 부분을 수집한 후, 음악치료를 통해 개선되어 가는 과정을 촬영할 예정입니다.

동의해 주신 내용은, 순수하게 연구 목적을 달성하는데 쓰일 계획입니다. 본 실험은 철저히 학술적 연구를 위한 자료로만 쓰이며 기재될 경우 대상자의 모든 정보는 익명으로 처리하여 목적 외에는 사용하지 않을 것을 약속드립니다. 또한 연구가 종료된 후 촬영된 영상은 남김없이 폐기처분할 것을 약속드립니다.

감사합니다.

2022년 7월

연구자: 소 리 (인)

보호자: (인)

<부록 2> 사회적 상황이야기 음악치료에 사용된 음악

대상자 A 규칙 노래

S O R I

The musical score is written in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a 2/4 time signature. It consists of six staves of music, each containing four measures. The notes are primarily quarter and eighth notes. Chords are indicated by letters above the notes: F, Bb, and C. The first two staves (measures 1-4) use only F chords. The third staff (measures 5-8) uses F, Bb, and F chords. The fourth staff (measures 9-12) uses Bb, F, C, and F chords. The fifth staff (measures 13-16) uses F, Bb, F, and F chords. The sixth staff (measures 17-20) uses Bb, F, C, and F chords. The piece ends with a double bar line at the end of the sixth staff.

대상자 B 규칙 노래

S O R I

The musical score is written in 4/4 time and consists of six staves of music. The key signature has one flat (Bb). The notes and chords are as follows:

- Staff 1: Notes: F4, G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. Chords: F, C7, F, Dm, Bb, A7, Dm.
- Staff 2: Notes: Bb4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, Bb3. Chords: Bb, C7, F, Dm, Bb, C7, F, C7.
- Staff 3: Notes: F4, G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. Chords: F, C7, F, Dm, Bb, A7, Dm.
- Staff 4: Notes: Bb4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, Bb3. Chords: Bb, C7, F, Dm, Bb, C7, F.
- Staff 5: Notes: Bb4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, Bb3. Chords: Dm, Am, Bb, C7, F, Dm.
- Staff 6: Notes: Bb4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, Bb3. Chords: Gm, C7, F, Dm, Bb, G7, C7.

