



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 교수지도
석사학위 청구논문

우쿨렐레 연주 중심 집단음악치료가
학교부적응 청소년의 자아탄력성과
학교적응력에 미치는 영향

2015

성신여자대학교 대학원
음악치료학과
홍 소 정

우쿨렐레 연주 중심 집단음악치료가
학교부적응 청소년의 자아탄력성과
학교적응력에 미치는 영향

강 경 선 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2014년 11월

성신여자대학교 대학원

음악치료학과

홍 소 정

인 준 서

홍소정의 석사학위 논문으로 인준함.

2014년 11월

심사위원장 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구의 목적은 우쿨렐레를 활용한 연주 중심 집단음악치료활동이 학교부적응 청소년의 자아탄력성과 학교적응력에 미치는 효과를 밝히는 것이다. 연구 대상자는 학교부적응 양상을 보이는 서울시 S고등학교 재학생 14명으로, 대상자들 중 7명은 실험집단에, 7명은 통제집단에 무선배치 하였다. 본 프로그램은 2014년 9월 15일부터 10월 31일까지 각 회기 당 70분씩 주 2회, 총 14회기로 진행되었다.

연구 자료의 분석은 SPSS 20. 통계 프로그램을 사용하였다. 음악치료 프로그램 중재 후 자아탄력성과 학교적응력 향상에 실험집단이 통제집단에 비해 유의미한 효과가 있었는지 알아보기 위해 Mann-Whitney U 검정을 실시하였다.

연구 결과, 음악치료 프로그램이 실시된 실험집단은 통제집단에 비해 자아탄력성에서 유의미한 차이($p < .05$)를 보였다. 또한 자아탄력성의 하위요인인 개인내적요인과 외적보호요인에서도 모두 유의미($p < .05$)한 차이를 나타냈다. 학교적응력 역시 실험집단은 통제집단에 비해 유의미($p < .05$)한 차이를 보이며 향상된 수치를 보였다. 그리고 학교적응력의 점수변화를 보다 자세히 알아보기 위한 하위요인에 대한 프로그램의 효과에서도 5개의 하위요인 영역의 점수가 모두 향상된 모습을 보였다. 또한 자아탄력성과 학교적응력은 통계적으로 $r = .75$ ($p < .01$)의 높은 상관성을 보였다. 이러한 연구결과는 우쿨렐레 연주 중심 집단음악치료가 학교부적응 청소년의 자아탄력성과 학교적응력을 향상시킬 수 있는 효과적인 중재 방안이 될 수 있음을 시사한다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 가설	6
3. 용어 정의	8
II. 이론적 배경	9
1. 청소년과 학교부적응	9
1) 청소년기	9
2) 학교부적응 청소년과 자아탄력성	11
3) 학교부적응 청소년을 위한 집단상담	14
2. 청소년과 음악	20
1) 청소년기 음악의 기능.....	20
2) 청소년을 위한 연주중심 음악치료	22
3. 우쿨렐레와 음악치료	23
1) 우쿨렐레의 기원 및 이해	23
2) 우쿨렐레 연주 활동의 치료적 근거	29
III. 연구 방법	32
1. 연구대상	32
2. 측정 도구	32

3. 연구 설계	33
4. 연구방법 및 절차	34
1) 사전조사	34
2) 사후조사	34
3) 프로그램 절차	34
4) 음악치료 프로그램	36
5. 자료 분석	40
IV. 연구 결과	42
1. 실험집단과 통제집단의 동질성 검증	42
2. 자아탄력성에 대한 프로그램의 효과	43
3. 학교적응에 대한 프로그램의 효과	46
4. 자아탄력성과 학교적응에 대한 상관	51
V. 결 론	52
1. 결론 및 논의	52
2. 제언	54
참고문헌	56
ABSTRACT	66
부 록	68

표 목 차

<표 II-1> 대표학자들의 치료적 요인	17
<표 II-2> 집단 사전계획에 포함되는 요인들	18
<표 III-1> 사전/사후 실험 통제집단설계	33
<표 III-2> 집단음악치료프로그램의 한 회기 구성	35
<표 IV-1> 실험집단과 통제집단의 사전검사 동질성 분석	42
<표 IV-2> 자아탄력성에 대한 Mann-Whitney U 검정	43
<표 IV-3> 자아탄력성 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정	44
<표 IV-4> 자아탄력성에 대한 Mann-Whitney U 검정	45
<표 IV-5> 자아탄력성에 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정 ...	46
<표 IV-6> 학교적응에 대한 Mann-Whitney U 검정	47
<표 IV-7> 학교적응에 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정	47
<표 IV-8> 학교적응에 대한 Mann-Whitney U 검정	49
<표 IV-9> 학교적응에 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정	50

그림 목 차

<그림 II-1> 우쿨렐레의 구조와 명칭	24
<그림 II-2> 왈츠 스트로크 주법	25
<그림 II-3> 슬로우 고고스트로크 주법	26
<그림 II-4> 고고 스트로크 주법	26
<그림 II-5> 칼립소 스트로크 주법	27
<그림 II-6> 셔플 스트로크 주법	28
<그림 II-7> 비긴 스트로크 주법	28
<그림 II-8> 우쿨렐레 지판의 음계	29
<그림 IV-1> 자아탄력성의 실험집단과 통제집단 평균점수	44
<그림 IV-2> 개인내적요인	46
<그림 IV-3> 개인외적요인	46
<그림 IV-4> 학교적응의 실험집단과 통제집단 평균점수	48
<그림 IV-5> 학교환경적응	50
<그림 IV-6> 학교교사적응	50
<그림 IV-7> 학교수업적응	51
<그림 IV-8> 학교친구적응	51
<그림 IV-9> 학교생활적응	51

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학교는 청소년이 가정 다음으로 오랜 시간을 보내게 되는 곳이다. 청소년은 학교생활을 통해 지식습득을 넘어 개인의 가치관과 사회적응력 등을 기르게 된다(유안진, 이점숙, 서주현, 2004; 김종범, 2009; 이신숙, 2013). 이로 인해 학교는 청소년기에 집단생활의 원체험적 공간을 형성한다. 따라서 청소년의 학교적응은 학교생활뿐만 아니라 성인이 된 이후 사회의 건강한 구성원으로 살아가기 위한 필수조건이 된다(장혜경, 최외선, 2005; 허정선, 전순영, 2013).

그러나 이와 같은 학교적응의 중요성에도 불구하고 학교 이탈 청소년의 수는 해마다 증가하고 있다. 한국교육개발원 교육통계 조사에 따르면 2012년도 한 해 전국 고등학교 재학생 1,893,303명 중 학업 중단자는 34,934명으로, 전체 재학생 수의 약 1.9%를 차지하고 있는 것으로 나타났다. 이들 중 96%(33,553명)가 자퇴로 인한 학업중단이었으며, 자퇴의 요인으로는 학교부적응이 52%(7,454명)로 가장 크게 나타났다. 이처럼 학교부적응은 청소년 학업중단에 가장 큰 요인으로 작용한다(한국교육개발원, 2013).

청소년의 학교부적응 문제는 대인관계의 어려움과 스트레스, 우울, 자존감 저하 등과 같은 심리·정서적 문제를 수반한다. 이러한 심리·정서적 문제는 이후 학업중단과 이탈, 범죄행위 등과 같은 더 큰 사회적 문제로 이어질 가능성이 높다는 점에서 학교에서의 조기 개입이 필요하다(한상철, 2011).

학교부적응 문제를 일으키는 원인은 크게 가정·학교 등에서 비롯된 외부 환경적 요인과 개인의 내적 요인으로 나눌 수 있다(김은옥 외, 2008). 먼저

가정에서 비롯된 외부 환경적 요인으로는 부모간의 불화, 비일관적인 양육 태도, 불안정한 애착 등의 문제가 있다. 한편, 학교 환경 요인으로는 원만하지 못한 교우·교사관계, 낮은 학업성적의 문제 등이 부적응 문제를 일으키는 외부 환경 요인으로 지적되고 있다(간호옥, 박완재, 2005; 정소희, 2007; 전재일, 전현주, 2007; 김종범, 2009; 오승환, 2009; 한상철, 2011). 둘째로, 개인 내적 요인으로는 신체·정서장애, 낮은 자존감과 우울성향 등의 심리·정서적 문제가 주요하다(윤은중, 김희수, 2005; 김은옥 외, 2008; 이신숙, 2013).

그러나 이러한 외부 환경과 개인 내적 요소들이 모두 학교부적응이라는 결과만을 낳는 것은 아니다. 청소년기는 발달 특성상 여러 위험요인의 한가운데 놓인 시기이지만 동일한 위험요인에 노출된 상황에도 행동면으로나 심리·정서적 면에서 문제를 보이지 않고 학교생활에도 잘 적응하는 청소년들을 볼 수 있다. 심리학에서는 이를 ‘자아탄력성(Ego-Resilience)’의 개념과 관련해 설명한다(M. Rutter, 1987; 한상철, 2005; 최형임 외, 2012).

자아탄력성은 위험상황에서도 탄력적으로 상황에 적응하며 건강하고 긍정적인 자아를 유지해 나갈 수 있는 능력을 뜻한다(이해리, 조한익, 2006; 김주환, 2011). 따라서 자아탄력성은 학교적응과 사회성 향상에 중요한 보호요인이 된다(유안진 외, 2004; 광민경, 2011; 성순옥 외, 2013; 허정선, 전순영, 2013). 그리고 앞서 제시한 연구들은 청소년의 발달과업과 학교부적응 문제가 자아탄력성과 매우 긴밀하게 연계되어 있음을 증명한다.

높은 자아탄력성은 선천적으로 타고난 기질이지만, 후천적 환경과 개인의 꾸준한 심리정서훈련을 통해서도 향상될 수 있다(김주환, 2011). 그러므로 학교부적응 청소년의 자아탄력성 강화와 나아가 학교적응력 향상을 도모하기 위한 전문적인 심리정서지원 프로그램 개발이 필요하다.

이때 자아탄력성 향상을 위한 프로그램은 개인 단위보다는 집단 단위로 하는 활동에서 보다 효과적이다. 집단 활동은 자아탄력성의 구성요인인 자아존중감과 사회성 등을 향상시킬 수 있고, 이는 청소년의 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미친다(최지원, 2013). 또한 공동체 활동 안에서 일어나는 상호작용은 긍정적 대인관계와 낙관성, 타인에 대한 공감능력을 형성할 수 있게 한다(김순복, 2007; 백순복, 2010; 김미향, 2011; 이성훈, 2011). 이처럼 집단 활동 상담프로그램은 부적응 청소년들의 자아탄력성 강화에 효과적인 계기를 마련한다.

또한 청소년 집단상담의 성공적인 치료효과를 위해서는 청소년의 관심사와 흥미를 활동에 반영해 활동참여에 대한 동기를 부여해야 한다(강진령, 2012). 청소년의 치료적 동기부여와 흥미를 이끌 수 있는 활동으로는 음악·미술과 같은 예술치료영역이 있다. 예술치료는 청소년이 선호하는 활동을 통해 참여에 대한 동기와 흥미, 기대감을 유발하고 활동을 통한 성취감을 경험하게 함으로써 기존에 부적응으로 인한 자기 부정적인 인식이 많았던 청소년들에게 긍정적 자아인식을 심어줄 수 있다(정정순, 2004; 문선영, 2008; 강양구, 2011; 김택호, 배숙경, 2013; C. Ebesutani, 김미리혜, 2013).

특히 음악을 활용한 치료·상담 프로그램의 장점은 치료에 대한 저항심을 줄여주고 언어 중심의 치료 한계를 극복할 수 있다는 점에 있다. 실제로 음악 감상이나 악기연주, 작곡과 같은 음악활동은 청소년이 가장 선호하는 취미생활 중 하나이며(이정실, 2009), 이는 음악을 활용한 치료적 접근을 통해 청소년에게 상담과 치료에 대한 저항심을 완화시키는 계기를 마련한다(이희정, 2006). 또한 음악치료는 악기연주와 노래 부르기 등의 활동을 통해 감정과 상황을 간접적으로 표현할 수 있게 한다. 이는 직접적인 언어 중심으로 자기를 표현해야 했던 상담심리치료의 한계를 보완한다(이혜주, 2006; 한국화, 정여주, 2009; 김춘우, 2010; 강경선, 2013; 허정선, 전순영, 2013). 치료활

동 안에서 음악은 자기표현에 어려움을 겪는 청소년들에게 감정표현의 촉매제가 될 뿐만 아니라(Jukka, 2001; 임지혜, 2009) 자아성찰과 문제회복 과정에 긍정적인 역할을 한다(Ronald, 이정실 역, 2004; 김상철 외, 2007; 여정운, 2012). 이러한 연구 결과는 음악이 긍정적인 경험과 자신감, 성취감을 경험하게 함으로써 적응력과 자아탄력성 향상의 좋은 매개체가 된다는 점을 시사한다.

음악은 이처럼 치료·상담 프로그램에 효율적 매체로 작용하는데, 특히 악기연주는 청소년에게 주체적인 활동의 기회를 제공한다는 장점을 가진다. 악기연주는 음악 감상이나 노래 부르기보다 청소년들에게 활동에 더 큰 주도성과 성취감을 부여한다(김현정, 2010). 특히 노래와 함께하는 합주활동은 청소년의 주도적인 참여 유도과 결속력, 역할에 대한 책임감을 경험할 수 있게 한다(김선하, 2009; 김혜정, 양은아, 2013).

기존에 진행되었던 합주를 통한 자아탄력성 증진에 대한 음악치료 연구에 대해 살펴보면, 김다솜(2013)은 오케스트라 합주 활동이 청소년의 자기표현력과 노래의 지지를 경험하게 하고 바람직한 대인관계상 형성에 영향을 줄 수 있음을 보고하였다. 오케스트라 합주 활동은 다양한 악기 소리의 어울림으로 풍성한 음악적 경험과 상호작용, 협동심을 향상시킬 수 있다. 그러나 악기의 가격대나 학습기간, 활동을 위한 인원 편성을 고려했을 시 다소 제약이 있어 쉽게 접근하기 어렵다는 단점이 있다. 김혜경(2013)은 하모니카 연주를 통해 결손가정 아동의 과잉행동 감소와 집중력 증가의 효과를 입증했다. 하모니카는 멜로디와 화음을 동시에 연주할 수 있기 때문에 보다 활동에 대한 흥미와 풍성한 감각을 경험할 수 있다. 또한 다른 악기에 비해 휴대와 보관이 용이하고 비교적 배우기 쉽다는 장점이 있다. 그러나 하모니카는 입술에 악기를 대고 호흡을 통해 소리를 내야하기 때문에 악기연주와 동시에 노래 부르기 등의 복합적인 음악 활동이 불가하다는 단점을 지닌다.

김경은(2014)의 연구에서는 한부모 가정 청소년들에게 태블릿PC를 활용한 합주활동이 자아탄력성과 사회성을 향상시킬 수 있었음을 보였다. 태블릿PC는 휴대의 용이함으로 조작이 편리하기 때문에 누구나 쉽게 접근이 가능하다는 장점을 지녔으나, 반복적으로 화면을 단순 터치하는 과정 가운데서 청소년들은 지루함을 느끼고 실제 악기를 연주하고 싶다는 욕구를 갖게 한다.

이러한 악기들이 지닌 장점을 취하고 단점을 보완하는 음악활동 프로그램을 구성하는 것이 필요한데, 이를 충족시키는 악기로 우쿨렐레를 제시할 수 있다. 우쿨렐레는 기타에 비해 크기가 작아 휴대가 간편하고 운지가 비교적 쉽다. 또한 단순한 코드 패턴으로 비교적 빠른 시간 내에 배우고 연주할 수 있다(박창교, 2013). 뿐만 아니라 우쿨렐레는 풍성한 현의 울림과 하모니카의 화음·선율 동시연주, 휴대의 용이함과 쉬운 학습법 등의 장점을 모두 지니고 있다. 때문에 악기 학습에 대한 부담감을 덜어주고 건강한 취미생활과 다채로운 자기표현, 성취감을 경험하는 기회를 제공할 수 있다.

특히 우쿨렐레 연주 자세는 악기를 안 듯 두 팔로 악기를 감싸는 것으로(서은지, 2012) 이는 부적응 청소년에게 애착경험과 친밀한 정서적 유대감을 제공할 수 있다. 또한 또래집단과 함께 배우고 합주하는 과정을 통해 스트레스 해소와 협동심, 긍정적 자아상을 기를 수 있다(T. Jukka, 2001; 오상규, 2006).

이에 본 연구는 우쿨렐레 연주 중심 집단음악치료를 통해 학교부적응 청소년들에게 학교에서의 긍정적인 경험을 제공하고 자아탄력성을 증진시켜, 궁극적으로 학교생활 적응능력을 높이는 것에 기여하는 데 목적을 둔다.

2. 연구 가설

본 연구는 우쿨렐레 연주활동 중심 집단음악치료가 학교부적응 청소년의 자아탄력성과 학교적응력에 미치는 영향에 대한 프로그램의 효과성을 확인하는 것에 있다. 이를 위해 연구자는 다음과 같은 가설을 설정하였다.

1) 우쿨렐레 연주활동 중심의 집단음악치료를 경험한 실험집단은 통제집단에 비해 자아탄력성 점수에 있어 유의미한 향상을 보일 것이다

1-1) 우쿨렐레 연주활동 중심의 집단음악치료를 경험한 실험집단은 통제집단에 비해 자아탄력성 하위요인인 개인내적요인에 유의미한 차이를 보일 것이다.

1-2) 우쿨렐레 연주활동 중심의 집단음악치료를 경험한 실험집단은 통제집단에 비해 자아탄력성 하위요인인 외적보호요인에 유의미한 차이를 보일 것이다.

2) 우쿨렐레 연주활동 중심의 집단음악치료를 경험한 실험집단은 통제집단에 비해 학교적응 점수에 있어 유의미한 향상을 보일 것이다.

2-1) 우쿨렐레 연주활동 중심의 집단음악치료를 경험한 실험집단은 통제집단에 비해 학교적응 하위요인인 학교환경적응에 유의미한 차이를 보일 것이다.

2-2) 우쿨렐레 연주활동 중심의 집단음악치료를 경험한 실험집단은 통제집단에 비해 학교적응 하위요인인 학교교사적응에 유의미한 차이를 보일 것이다.

2-3) 우쿨렐레 연주활동 중심의 집단음악치료를 경험한 실험집단은 통제집단에 비해 학교적응 하위요인인 학교수업적응에 유의미한 차이를 보일 것이다.

2-4) 우쿨렐레 연주활동 중심의 집단음악치료를 경험한 실험집단은 통제집단에 비해 학교적응 하위요인인 학교친구적응에 유의미한 차이를 보일 것이다.

2-5) 우쿨렐레 연주활동 중심의 집단음악치료를 경험한 실험집단은 통제집단에 비해 학교적응 하위요인인 학교생활적응에 유의미한 차이를 보일 것이다.

3) 학교부적응 청소년의 자아탄력성과 학교적응력 점수에는 상관관계가 있을 것이다.

3. 용어 정의

1) 학교부적응

학교부적응이란 전반적인 학교생활 영역에서 개인의 욕구가 수용 또는 충족되지 못하여 이로 인해 일어나는 부적절한 행동을 말한다(김혜경, 2008). 본 연구에서 정의하는 학교부적응 청소년은 낮은 출석률과 저조한 학습의욕을 보이며, 교칙위반으로 인해 징계 또는 처벌을 받은 경험이 있는 청소년들을 지칭한다.

2) 자아탄력성

자아탄력성은 스트레스나 역경의 상황에도 불구하고 정서행동문제를 보이지 않고 환경에 긍정적으로 잘 적응할 수 있는 능력을 뜻한다(문경일, 2012). 본 연구에서는 이해리, 조한익(2006)의 한국 청소년 탄력성 척도를 연구대상에게 실시하여 얻은 점수의 탄력성 정도를 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 청소년과 학교부적응

1) 청소년기

청소년(adolescence)이라는 뜻은 ‘성숙한 성인으로 성장해간다’ 라는 의미를 가진 라틴어의 ‘adolescere’에서 유래되었다. 청소년기는 아동기 이후 독립된 성인으로 전환되는 과도기적 시기이다. 홀(G. Hall)은 이러한 과도기로서의 청소년기가 자아의 이상과 현실간의 모순으로 인해 극단적 이상주의 또는 현실도피의 문제를 일으킬 수 있다고 지적하고, 이를 ‘질풍노도의 시기’ 라고 표현하였다(이미리 외, 2014).

아동기에서 성인기로 넘어가는 과도기로서의 청소년기에는 신체적·정신적으로 급격한 발달이 이루어진다. 청소년기에 이루어지는 주요 발달과업은 크게 신체와 인지, 정서·사회적 발달로 나뉜다(강응식, 2012; 성순옥 외, 2013; 이미리, 2014). 이 시기에 청소년들은 건강한 발달과업 과정 속에서 자아발견을 통해 가치관과 대인관계를 형성함으로써 사회의 구성원으로 성장해 갈 수 있는 발판을 마련한다(이영호, 2007).

청소년기 주요 발달 과업 중 먼저 신체적 발달의 경우를 살펴보면, 청소년기에는 신장과 골격, 근육과 신경계 발달로 인해 다양한 신체변화가 일어난다. 청소년기의 신체적 발달 중 가장 중요한 변화로는 성적 성숙이 있다. 성 호르몬의 생성과 분비로 인해 여학생의 경우 초경과 유방·음모 발달이 나타나며 남학생의 경우는 변성기, 몽정과 자위행위 등이 나타난다(임은희,

2011; 이미리, 2014). 이 시기는 남학생과 여학생 모두 신체발육이 급속히 진행되어 스스로가 갑작스럽고 불균형한 신체성장에 대한 어색함을 느끼게 되기도 한다. 그러므로 급격한 변화를 받아들이고 변화에 의한 심리적 스트레스를 해결해 줄 수 있는 교육 프로그램이 요구된다(강응식, 2012; 이미리, 2014).

다음으로 청소년기에 나타나는 인지적 발달은 신체와 정서·사회적 발달과 함께 상호작용하며 이루어진다. 피아제(J. Piaget)는 이 시기를 ‘형식적 조작기(formal stage)’라고 명하였다. 형식적 조작기로서의 청소년기에는 추론적 사고와 문제에 대한 결합적 분석, 구체적으로 존재하지 않는 것에 대해 논리적으로 사고하는 추상적 추론 등이 활성화되기 시작한다(임은희, 2011).

이와 함께 스테인버그(D. Steinberg)는 청소년의 전반적 인지발달 특성을 다섯가지로 요약하여 설명한다. 첫째, 청소년기에는 연역적 추리와 가설적 사고를 통해 문제와 갈등에 대해 계획을 세우거나 체계적이고 폭넓은 사고를 함으로써 문제를 해결해 나갈 수 있는 힘을 기르게 된다. 둘째, 사고의 범위가 확장된다. 아동기 시절의 사고 범위가 눈에 보이는 현상에만 국한되었다면, 청소년기에는 추상적인 개념으로까지 사고 범위가 넓어진다. 셋째, 타인이 자신에 대해 어떤 생각을 갖고 있는지에 대해 자의식적 사고를 가지게 된다. 그리고 이러한 자의식적 사고의 발달은 자아성찰과 자아정체감을 형성한다. 넷째, 복합적 사고 발달로 인해 타인을 이해할 수 있는 능력을 기를 수 있게 된다. 마지막으로, 청소년기에는 상대주의적 사고가 발달하여 자신과 타인의 의견을 견주어 생각할 수 있게 되고 때때로 타인의 의견에 대해 회의적인 입장을 취할 수 있게 된다(이미리, 2014).

이와 같은 다양한 양상의 발달이 이루어지는 청소년기에 대해 에릭슨(E. Erikson)은 이를 자아정체감 발달의 시기라고 주장하며 건강한 자아정체감의 확립은 타인과의 긍정적인 상호작용과 관계형성으로부터 이루어진다고

하였다(이미리, 2014). 그러나 청소년들은 여러 영역의 발달과 변화로부터 기인하는 심리적 혼동이나 불안정한 정서, 가치관의 혼란을 경험할 가능성이 높다. 정서적 혼란과 불안정한 심리는 부적응과 대인관계의 어려움, 부정적 가치관의 형성으로 이어져 자기비하와 자신감 상실 등의 문제를 발생시키고 이는 나아가 우울·분노와 같은 심리적 장애, 비행행동 등으로 확대될 수 있다(곽만연, 1994; 임영식, 1997; 김영복, 2009; 성은모 외, 2012). 따라서 청소년의 건강한 정서·사회적 발달을 위하여 심리상태를 다스릴 수 있는 정서적 안정감의 제공과 건강한 정서발달이 요구된다(김영복, 2009).

2) 학교부적응 청소년과 자아탄력성

학교 교육의 목적은 개인의 적응력과 사회성 형성을 통해 이후 성인기에 이르러 사회에서 자신의 역할을 온전히 수행할 수 있는 기반을 마련하는 데 있다. 그러므로 청소년의 건강한 학교적응력은 학교 교육의 성과를 파악할 수 있는 또 하나의 지표가 된다(김형태, 2013). 무엇보다도 학교적응은 청소년들이 학교생활을 넘어 이후 성인기의 삶에 이르는 모든 상황에서 정서적·사회적 균형을 이루며 살기 위한 중요한 선결발달요인이다(이신숙, 김용섭, 2014).

성공적인 학교적응이란 청소년들이 전반적인 학교생활과 학업에 적극적으로 참여하고 원만한 대인관계를 형성하는 것을 의미한다(신현숙, 2005; 박승희 외, 2007; 정연우, 구본용, 2013). 학교생활에 적극적이고 대인관계에 주도적으로 참여하는 청소년, 즉 학교적응력이 높은 청소년은 학업성취와 자기효능감 또한 높다. 때문에 이후 직면하는 새로운 도전과제에 적극적인 자세로 임할 수 있다(백현옥, 2013).

반면에 학교부적응은 학교 환경에서 개인의 욕구를 만족하지 못하는 상태

에서 발생한다. 구체적으로 학교부적응 청소년은 학교생활의 정규과정을 제대로 수행하지 못하고 부적절한 문제행동 양상을 보인다(김기태 외, 1996; 전재일, 전현주, 2007; 이신숙, 2013; 정연우, 구본용, 2013). 요컨대 학교부적응은 여러 부적응적인 성향과 행동들이 전반적인 학교생활에서 드러나는 것을 의미한다(김은옥 외, 2008).

학교부적응의 문제를 야기하는 구체적인 원인에 대해 살펴려면 청소년의 생활환경을 영역별로 고려해야 한다. 청소년의 학교부적응은 크게 개인과 대인관계, 가정의 세 가지 영역에서 발견된다. 첫째, 개인적 영역에서 발견되는 문제로는 기초학습능력의 부족으로 인한 학업스트레스, 기질·성격·신체장애 등이 있다. 이러한 개인이 가진 장애 또는 문제로 인해 좌절감을 경험하고 이는 학습무력감에 빠져 낮은 자아존중감을 형성하게 된다(김종범, 2009; 한상철, 2011). 둘째, 대인관계 영역에서는 대체로 학교 내 또래·교사와의 관계문제가 부적응을 유발하는 원인이 된다. 이러한 관계의 문제는 소외감과 대인기피증, 열등감과 사회성 결여의 부작용을 낳게 한다(한상철, 2011; 전경숙 외, 2014). 마지막으로 가정 영역에서는 부모의 학대나 부정적 양육태도, 결손가정, 불안정 애착형성 등 가정환경의 기능적 결함으로 인해 불안정한 심리상태를 겪게 되고 이러한 문제가 개인의 학교부적응으로 연결된다(오승환, 2009; 한상철, 2011).

이처럼 청소년기 학교부적응은 개인의 신체·심리·정서에 따른 내적 환경과 가정·사회 등 외부 환경의 영향이 상호작용하며 발생하는 것이다. 그리고 이러한 부적응의 환경은 문제행동을 발생시킨다(전재일, 전현주, 2007; 김혜경, 2008).

학교부적응 청소년의 문제행동 유형은 크게 내재적 문제행동과 외현적 문제행동으로 분류할 수 있다. 먼저 청소년의 내재적 문제행동은 분노와 우울, 불안 등과 같은 심리적 문제와 관련되어 있다. 내재적 문제행동을 보이

는 청소년들의 공통적인 특징은 불안한 정서가 오래 지속되며 갈등 상황에서 대처 능력의 부족으로 인해 과도한 스트레스와 우울감을 경험한다는 점이다. 이는 두통, 복통과 같은 신체화 증상으로 나타나기도 하며 극단적인 경우 자살사고의 문제로 이어지기도 한다(김기태 외, 1996; 최아론, 이영순, 2011; 조성연, 2014).

반면에 내재적인 문제가 외부로 드러나는 외현적 문제행동은 범죄행위, 가출, 폭력행동, 학업중단, 약물중독 등으로 문제가 표면화된다. 주지하듯이 이는 개인뿐만 아니라 사회 전체의 문제로 확대될 위험성을 가진다(김종범, 2009; 한상철, 2011; 조성연, 2014).

학교는 부적응 청소년의 증가와 더 큰 문제행동의 발생을 예방하기 위해 다각도의 방면에서 학교 사회복지사업이나 상담프로그램 등의 다양한 방법을 모색해야 한다(이규미, 2005). 그러나 학교부적응을 야기하는 원인은 대부분 개인이 스스로 통제하기 어려운 상황인 경우가 많다. 그렇기 때문에 원인을 제거하거나 감소시키는 것에 초점을 두는 치료접근으로는 부적응 문제를 완전히 해결할 수는 없다. 따라서 문제발생원인에 초점을 두기보다는 취약한 환경에서도 위험상황을 감소시킬 수 있는 능력, 즉 개인이 가진 보호요인과 내적능력을 강화시키는 프로그램을 통해 학교적응력을 기르는 것이 필요하다(김은옥 외, 2008).

보호요인은 위험요인이 주는 직접적인 영향을 감소·차단시킬 수 있으며, 갈등상황에 대처할 수 있는 해결력과 자신감을 형성한다(양국선, 장성숙, 2001; 한상철, 2005; 홍은숙, 2006;). 앞서 제시했듯이 학교부적응 청소년들에게 필요한 대표적인 보호요인은 바로 자아탄력성이다. 성순옥 외(2013)는 자아탄력성이 높은 청소년일수록 학교생활적응력도 높게 나타난다고 보고하였다. 이러한 연구결과가 입증하듯이, 개인의 자아탄력성 강화는 학교부적응 청소년 문제를 해결하기 위한 핵심방편이 된다.

학교부적응 청소년의 자아탄력성 향상을 위해서는 먼저 이를 구성하고 있는 기초요인들에 대해 살펴볼 필요가 있다. 현재 연구된 자아탄력성의 대표적인 구성요인들로는 낙관주의, 원만한 대인관계, 타인에 대한 공감능력, 자기주도적인 활동력, 자아존중감, 자기효능감, 사회성 등이 보고된다(E. Klohnen, 1996; 백순복, 2010; 김주환, 2011; 강응식, 2012; 문경일, 2012; 이신숙, 2013). 이와 함께 청소년을 위한 탄력성 척도를 개발한 이해리와 조한익(2006)은 자아탄력성을 구성하고 있는 요인을 크게 개인 내적 특질과 외적 보호요인으로 나누었다. 개인 내적 특질로는 감정조절능력, 공감과 수용, 낙관주의, 자기효능감, 의미추구와 종교적 영성이 있다. 외적 보호요인으로서는 개인이 속한 가정과 지역사회, 학교 또래와의 의미 있고 긍정적인 상호작용, 또래의 친사회적 기대 등으로 구성되어있다.

자아탄력성 구성요인이 잘 형성된 청소년들은 그렇지 못한 청소년들에 비해 동일한 상황 가운데서도 기본적인 행복 수준이 높고, 심리적 건강뿐 아니라 신체적 건강도도 우수하다. 또한 매사 도전적인 자세로 스스로를 신뢰하며 이는 자신이 가진 능력을 최대한 발휘할 수 있게 한다(성선진, 2010). 따라서 자아탄력성 강화에 근거해 학교부적응 문제를 해결하기 위해서는 위에 제시한 요인들에 대한 고려가 필요하며, 이에 근거한 학교 내 복지사업과 상담 프로그램이 활성화되어야 한다.

3) 학교부적응 청소년을 위한 집단상담

청소년기는 부모·양육자에게 전적으로 의존하던 유아·아동기와는 달리 가정의 테두리를 벗어나기 시작하는 시기이다. 청소년들은 이 시기에 가족관계보다 또래관계를 더 중시하고 의지하며, 그들에게 지지받기를 원한다(이상희 외, 2010; 임은희, 2011).

통계청(2013)의 보고에 따르면, 전국 청소년을 대상으로 시행한 고민상담 대상에 관한 조사에서 전체 응답자 수의 46.6%가 주된 상담대상이 친구라고 응답했다. 여기서 볼 수 있듯이 청소년기의 또래관계는 정서적·사회적 자아 형성에 핵심적 역할을 한다.

청소년들은 발달상 같은 관심사를 가진 또래들과 무리를 지어 그 집단에 속하길 원하는 욕구를 갖는다. 그리고 그 집단 내 또래관계를 통해 정서적 욕구를 해소하고 사회성을 형성해 나간다. 그러므로 청소년의 건강한 사회적 발달을 위해서는 건전한 또래집단 형성과 집단 내에서의 관계형성, 그리고 참여의식 강화가 중요하다(구본용 외, 1999; 강응식, 2012).

앞서 언급했듯이 청소년기는 가정에서 또래관계로 대인관계의 폭이 넓어지는 시기이다. 이 시기 청소년들은 또래집단을 통해 친밀감과 정서적 만족, 즐거움, 자신의 존재가치를 확인하게 된다(구본용 외, 1999; 유안진 외, 2004). 이 시기에 경험하는 많은 변화들과 불안정한 심리 정서를 비슷한 성향과 취미를 가진 또래들과 함께 공감·해소하는 과정은 성인기에 필요한 사회적 기술을 학습하는 데 중요한 영향을 미친다(조성연, 2014). 이신숙과 김용섭(2014)은 또래의 긍정적인 사회적 지지가 청소년의 자기 주도적 능력과 문제해결력 강화에 영향을 미친다고 보고하였다. 이경상(2011)의 연구에서는 또래관계에서의 긍정적인 애착 형성이 학교생활에 대한 높은 관심과 참여로 이어지며 이는 학교부적응의 문제를 감소시킨다고 보고한다. 이처럼 학교에서의 또래관계는 청소년기의 학교적응을 돕는 중요한 보호요인이 되므로 또래와 함께하는 집단 활동이나 집단상담은 학교부적응 청소년의 예방과 문제행동 감소에 한층 더 유익하다(이상희 외, 2010; 곽민경, 2011).

이로 인해 학교부적응 청소년의 문제에 대한 선행연구의 다수가 집단상담 형식을 적용하여 문제 해결을 도모하고 있다(한국화, 정여주, 2009; 강양구, 2011; 김택호, 배숙경, 2013). 집단상담의 대부분은 신속하고 효율적인 문제

해결이 가능하고 조직화된 프로그램을 활용하여 청소년들이 활동에 단계적으로 잘 적응할 수 있도록 한다(이숙영, 2003). 정은실과 박애선(2005)은 문제를 일으키는 원인에 집중하는 현실치료요법 이론을 근거로 한 집단상담 프로그램을 사용하여 청소년의 리더십 개발에 효과적임을 나타내었다. 김종주 외(2011)는 개인의 왜곡된 비합리적 사고패턴을 수정하는 인지정서행동 치료(REBT) 이론을 근거로 고안된 집단상담 프로그램이 중학생의 분노감소와 분노조절능력에 유의한 차이를 보였음을 보고하였다. 이러한 연구결과에서 볼 수 있듯이 집단상담은 단순히 흥미 위주의 단체 활동 프로그램에 머무르는 것이 아니라, 다양한 분야의 심리적 이론에 근거한 체계적인 프로그램임을 알 수 있다.

집단상담은 활동 안에서 여러 가지 치료적 요인을 가진다. 권경인(2003)은 집단상담 가운데 형성되는 치료적 요인으로는 긍정적인 대인관계와 자기이해·통찰, 활동에 대한 주도적 참여, 타인과의 긍정적인 상호작용 등이 있음을 보고한다. 기존 선행연구에서 밝혀진 여러 학자들이 보고한 집단의 치료적 요인을 정리하면 다음의 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 대표학자들의 치료적 요인(권경인, 2001, p,101)

연구자	치료적 요인
Corsini & Rosenb erg (1955)	상호작용(interaction)
Berzon (1963)	다른 사람에 의해 표현된 감정에 대한 반응, 다른 사람의 피드백에 의해 자기를 아는 것, 자기를 명료하고 주장적으로 표현하는 것, 다른 사람에게서 정직, 용기, 개방, 정서의 표현을 목격하는 것, 정서의 표출, 집단에서 친밀감과 온화함을 느끼는 것, 다른 사람을 돕기 위한 긍정적 관심, 수용, 공감, 다른 사람과의 유사성 인식, 자신의 정서적 역동에 대한 자각이 증대됨
Yalom (1975)	대인관계학습-투입(interpersonal input), 대인관계학습-산출(interpersonal out-put), 카타르시스(catharsis), 응집력(cohesiveness), 이타주의(altruism), 보편성(universality), 자기이해 (self-understand), 희망의 고취(instillation), 지도(guidance), 동일시(identification), 가족 재구조화(family reenactment), 실존요인(existential factors)
Yalom (1985)	대인관계 학습, 카타르시스, 집단의 응집력, 이타주의, 보편성, 희망의 주입, 정보교환, 모방행동, 일차적 가족관계의 재현, 실존적 요인들, 사회화 기법의 발달
Bloch (1979)	대인관계를 통한 학습, 카타르시스, 수용, 이타주의, 보편성, 자기이해, 희망의 고취, 지도, 대리학습, 자기노출
Corey (2000)	피드백, 감정정화, 관심과 이해, 응집력, 보편성, 인지적 재구조화, 희망, 실험을 해 보는 자유, 변화하겠다는 결단, 자기개방, 직면, 유머, 힘
Kivligh an (1997)	타인-자기집중(Others versus Self), 감정적 자각 - 통찰(Emotional awareness-Insight), 관계-분위기(Relationship-Climat), 문제 정의 및 변화(Problem definition-Change)

집단상담은 상담의 목적을 달성하기 위해 내담자들의 상황에 따라 구조적이고 단계적인 계획에 의거해 진행된다. 이러한 상담의 단계를 위해 고려되

어야 할 요인들은 대해 다음의 표 <표 II-2 >와 같다.

<표 II-2> 집단 사전계획에 포함되는 요인들(권경인, 2011, p.97)

목적의 명료성	집단이 무엇을 달성하고자 하는가
환경	주변 환경
시간	집단 모임의 길이
규모	얼마나 많은 사람들이 참여할 것인가
구성원	이질적, 동질적 집단원 구성
목표	기대되거나 계획된 결과들
참여	자발적이거나 강제적 참여
개방성	참신한 생각과 행동에 대한 고려
위험감수	새로운 생각과 행동에 참여하기
태도	집단원들과 집단상담자들이 과제와 타인을 어떻게 받아들이는가

집단상담 계획에는 집단의 인원수에 대한 고려가 포함되어야 한다. 집단원의 구성은 치료상황에서의 역동에 큰 영향을 미치기 때문이다. 집단원의 수가 커지면 일부 집단원들은 다른 집단원들의 활동 시간에 침묵하게 되고 이러한 상황은 상호작용이 아닌 경쟁으로 귀결될 수 있기 때문이다. 반면 집단원의 수가 너무 적으면 각 집단원의 활동 시간이 늘어나 압박감을 느끼게 된다(권경인, 2011). 따라서 대체로 5~8명 정도의 인원수를 유지하는 것이 치료역동과 상호작용에 이상적이다(강진령, 2005).

집단원의 수뿐만 아니라 치료의 회기수 또한 프로그램 계획의 중요 요인이 된다. 무엇보다 자아탄력성 향상을 위해서는 지속적인 훈련과 교육, 꾸준한 모델링을 통한 자기훈련이 필요하다. 따라서 단기 치료보다는 10-14회기의 기간이 치료목적 달성에 가장 효과적이다(최지원, 2013).

주지하듯이 학교에서 이루어지는 집단상담의 목적은 청소년 문제의 예방

과 문제 해결, 치료에 있다. 그리고 이 과정은 전문 상담교사 또는 외부 상담기관의 전문가에 의해 수행된다(천성문 외, 2010; 강진령, 2012). 전문 상담자는 문제요인의 통제에 목적을 두고 프로그램의 단계를 고안한다. 그리고 위에 언급한 치료계획의 단계별 요인들을 고려하여 학교부적응 문제를 해결하기 위한 심리치료 프로그램을 체계적이고 다양하게 마련한다. 현재 각급 학교에서는 청소년 상담센터인 위클래스(wee class)운영을 통해 청소년의 학교적응과 건강한 발달을 위한 상담과 예술치료, 집단활동 프로그램 등을 진행하고 있다. 활동의 주된 목적은 청소년의 자발적인 참여와 학습에 대한 동기부여, 자아존중감, 사회성 향상 등에 있다(이원이, 김동일, 2009; 유윤자, 2012).

청소년들은 집단상담 활동에서 이루어지는 타인과의 상호작용을 통해 위기상황에 대한 대처능력과 긍정적인 대인관계를 형성할 수 있다(김은옥 외, 2008; 강진령, 2012). 또한 집단원 간에 긍정적 지지감을 경험할 수 있는 활동은 타인을 수용하고 이해할 수 있는 능력을 기를 수 있게 한다. 이러한 집단상담의 과정들을 통해 청소년들은 자아성찰과 자아통합감을 확립시켜 학교와 사회에 잘 적응하는 개인으로 성장해나갈 수 있다(송혜정, 2013).

2. 청소년과 음악

1) 청소년기 음악의 기능

청소년의 하루 일과 중 가장 오랜 시간을 보내는 학교는 획일적인 규범과 규칙을 강조한다. 이러한 환경에서 청소년들이 자발적인 의지와 표현을 나타내기란 쉽지 않다. 또한 입시위주의 교육과 학업성취만을 중요시하는 경쟁 속에서 대부분의 청소년들은 압박과 불안감, 스트레스를 경험하게 된다(장현덕 외, 2009). 이러한 환경은 자아존중감 저하와 부적응의 문제를 유발하기 쉽다. 따라서 청소년들의 관심사와 스트레스 요인을 살펴 환경이 주는 억압적 요인들을 스스로 통제할 수 있는 능력을 강화시켜주는 것이 중요하다.

청소년들은 이 시기 개인이 속한 환경에서 자신들이 공유하고 있는 정서와 문화를 표현할 수 있는 공간을 만들기를 추구한다. 이에 대한 선행연구를 살펴보면, 청소년들이 가장 쉽게 접할 수 있는 문화와 스트레스 해소 도구는 음악이다(김혜경, 2000). 음악은 청소년의 다양한 정서반응을 이끌어낼 수 있는 정서유발 자극제로 사용되어 개인의 정서표현과 스트레스를 해소한다(유명의, 2013). 건강한 정서표현이 가능한 청소년일수록 대인관계 기술과 사회성이 높고 타인을 이해하는 능력이 발달하게 된다(김정은, 권혁철, 2012). 이러한 음악은 자기표현과 스트레스 해소의 수단으로 사용되는 동시에 또래들이 자발적으로 공동체를 형성할 수 있게 하는 문화적 매개체가 된다(박종수, 1998).

청소년들에게는 자신을 표현하고자 하는 욕망이 있다. 이러한 욕망을 음악이라는 매개체에 정신적·육체적 에너지를 쏟으며 일상에서의 도피를 꿈꾸

고 나름의 이상세계를 구축해간다(이상규, 2012). 이렇듯 청소년의 음악활동은 단순한 취미활동을 넘어 스트레스 해소와 공동체 경험, 나아가 자발적이고 능동적인 참여를 유도하는 유익한 매개체가 된다(Saarikallio & Erkkilä, 2007).

뿐만 아니라 청소년들은 선호하는 가수의 외형적인 모습을 따라 하기도 하고, 또래들과 유행하는 노래를 부르면서 유대감을 경험하며, 그들 나름의 하위문화를 형성한다(박종수, 1998; 현지영, 1998; Hagreaves & North, 1999; 김현주, 2000; 지혜미, 2009; 윤명희, 2010). 이러한 청소년의 하위문화는 대중가요에 가장 많은 영향을 받고 있다.

여성가족부(2011)가 실시한 청소년 매체이용 실태조사 연구에 의하면, 청소년이 선호하는 음악 장르로 대중가요가 72.5%로 가장 압도적이었으며, 외국 팝과 클래식이 각각 13.5%,와 3.3%로 그 뒤를 이었다. 대중가요는 상업적인 색과 노골적인 가사가 두드러지게 나타나는 경우가 많기 때문에 청소년의 정서발달에 부정적 영향을 미칠 수 있다. 반면에 청소년들이 쉽게 접근할 수 있고 공감집단을 형성하기 위한 좋은 수단이 되기도 한다(고현, 2003; 한재준, 2010; 최예은, 2013).

황경원(2002)의 연구에 따르면, 학교부적응 청소년들은 일반 청소년들보다 음악에 관한 전반적인 흥미와 관심도가 더 높으며, 실제로 대중음악감상이나 악기연주 등과 같은 음악적 취미 활동을 하고 있음을 보고하였다. 이는 학교부적응 청소년에게 선호하는 음악을 매개로 한 치료적 접근이 건강한 여가생활 함양뿐 아니라 이들이 겪는 심리·정서적 문제 해결에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

2) 청소년을 위한 연주 중심 음악치료

악기연주는 타율적 억압에 짓눌려 있는 부적응 청소년들에게 참여 자발성과 정서 안정을 높이는 음악치료 활동이다. 청소년은 연주활동을 통해 표현력 향상 뿐 아니라 높은 자아존중감을 형성할 수 있음이 보고된 바 있다(박선영, 2001). 주지하듯이 학교부적응 청소년들은 낮은 학업성취와 원만하지 못한 또래관계 등의 문제로 반복되는 좌절과 실패감을 경험하고 있다. 또한 매사 위축되고 억눌린 모습을 보여 자신의 의사와 감정을 정확히 표현하는 것에 점차 어려움을 느끼게 된다. 이러한 부적응 청소년들에게 악기연주는 비언어적 의사소통 도구가 되어 자기표현과 감정의 자유로운 표현매체로 사용될 수 있다(지은미, 2002; 한상철, 조혜련, 2004).

청소년기에 또래관계가 심리·정서적으로 많은 영향을 미친다는 점을 고려할 때, 사회성과 자기표현, 대인관계 등의 어려움을 겪고 있는 학교부적응 청소년들에게는 개인연주 활동보다는 또래와 함께하는 합주활동 기반의 치료가 더욱 효과적일 것임을 추론할 수 있다.

합주활동에서는 개인의 연주 실력보다는 타인의 연주 소리에 귀 기울이고 그룹에 적절히 융화되는 것이 중요하다. 이로 인해 합주활동은 타인을 인식하고 상호작용함으로써 자기통제력 향상과 긍정적 대인관계를 형성케 하여 사회성을 향상시킨다(박선영, 2001; 김선하, 2009; 김현정, 2010; 김다솜, 2013). 뿐만 아니라 입시경쟁 속에서 개인주의를 체화할 수밖에 없는 청소년들에게 합주활동은 소속감과 책임감을 경험할 수 있게 하고 이는 긍정적 정서, 심리적 안정감 형성에 기여한다(김수민, 2006; 박지현, 2012).

양은정(2007)은 학교부적응과 가정불화 등의 원인으로 외현적 문제행동을 보이는 가출청소년들을 대상으로 타악기 합주활동을 진행하였다. 이를 통해 부적응 청소년들은 치료사와 또래의 지지를 경험하여 결여되었던 사회기술

과 자아존중감, 대인관계에 긍정적인 변화가 나타났다.

이처럼 학교부적응 청소년을 위한 음악치료 활동은 치료사와 청소년 사이에 상호작용과 긍정적인 지지를 토대로 의미 있는 치료적 과정과 역동을 경험할 수 있고 적응력 향상이라는 목적 달성에 높은 효과를 나타낼 수 있다 (T, Jukka, 2001; 이혜주, 2006).

3. 우쿨렐레와 음악치료

1) 우쿨렐레의 기원 및 이해

우쿨렐레는 4줄로 이루어진 발현악기로, 19세기 말 하와이로 이주한 포르투갈 이주민들에 의해 전해졌다. 이들은 하와이 무사 정착을 축하하며 포르투갈 전통 현악기인 브라기니아(Braguinha)를 연주하였다. 이때 기존 하와이 원주민들은 크기는 작지만 화려한 기교와 음색을 보이는 브라기니아를 보고 마치 벼룩이 툭툭 튀는 듯한 느낌을 준다 하여 벼룩의 'uku'와 툭툭 튼다는 뜻인 'lele'를 합쳐 우쿨렐레(ukulele)라는 이름을 붙이게 되었다(디자인기타 편집부, 2008). 1884년 포르투갈 이주민인 마누엘 누네스(Manuel Nunes)와 그의 동료들은 본격적으로 우쿨렐레를 제작하기 시작하였다. 당시 하와이 국왕은 왕실 행사에 우쿨렐레 공연을 열거나 악기 제작과 문화예술 활동을 후원하는 등 적극적인 지지를 보였고, 결국 우쿨렐레는 하와이의 대표악기로 자리매김했다(서은지, 2012).

우쿨렐레는 머리(Head)와 목(Neck), 몸(Body)의 세 부분으로 이루어져 있다. 머리(Head)부분은 줄감개가 있어 줄을 조이거나 풀며 소리를 조율할 수 있다. 목(Neck)부분에는 지판의 경계를 나누는 쇠막대인 프렛(Fret)이 박혀

있다. 우쿨렐레의 몸(Body)부분은 소리를 내는 사운드홀(Soundhole)이라는 울림구멍이 있고 줄과 악기를 고정·연결시키는 브릿지(Bridge)가 있다. 우쿨렐레의 구조와 명칭은 다음 그림과 같다.



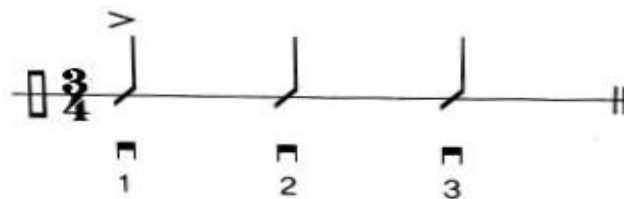
<그림 II-1 > 우쿨렐레의 구조와 명칭

우쿨렐레는 기본적으로 4현으로 구성되어 있으나 용도에 따라 6현에서 많게는 12현까지 확장된 경우도 있다. 이밖에 스탠다드형, 파인에플형, 셉터형, 박스형 등의 모양으로 분류한 우쿨렐레와, 크기에 따라 소프라노, 콘서트, 테너의 3종류로 나뉘기도 한다. 악기를 처음 접하는 초보자들 대부분은 적당한 크기와 지판 길이로 운지가 편하다는 이유로 중간 크기인 콘서트 우쿨

렐레를 많이 사용한다(구자원, 2013).

우쿨렐레 연주 자세는 앉거나 서서 가능하며, 우쿨렐레를 오른팔과 가슴 사이에 감싸 안고 연주한다. 악기가 몸에 밀착되어 있을수록 소리의 울림이 크다. 왼손은 악기의 넥(Neck)의 아랫부분을 잡고 지탱하며 우쿨렐레의 헤드(Head)부분은 하늘 위로 올리듯 비스듬히 들어준다. 또한 오른손은 탁구공을 쥔 듯 동그랗게 말아 손목을 사용하여 가볍게 부채질하듯 연주한다(강경애, 2011; 구자원, 2013).

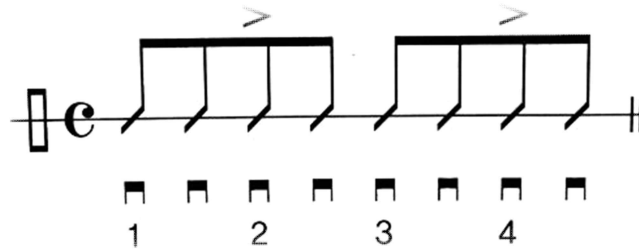
우쿨렐레의 연주법은 기타와 마찬가지로 한 화음을 선율로 펼쳐 연주하는 아르페지오(Arpeggio)주법과 4현을 화음으로 한꺼번에 동시에 연주하는 스트로크(Stroke)주법이 있다. 스트로크 주법은 곡의 분위기와 리듬 패턴에 따라 왈츠나 슬로우 고고, 셔플, 칼립소 등으로 나뉘어 곡과 어울리는 리듬을 사용하여 연주할 수 있다(디자인기타 편집부, 2008; 서은지, 2012; 구자원, 2013; 김성희, 2014). 본 연구에서 사용될 곡의 리듬 형태는 다음의 <그림 II-2>, <그림 II-3>, <그림 II-4>, <그림 II-5>, <그림 II-6>, <그림 II-7> 과 같다.



<그림 II-2> 왈츠 스트로크 주법(디자인기타 편집부, 2008, p.42)

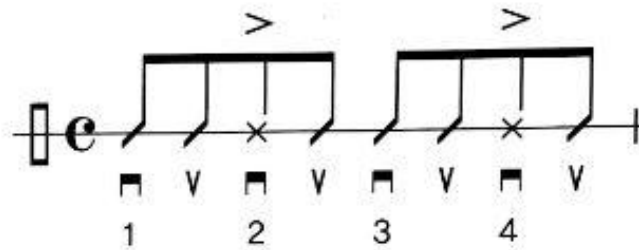
왈츠 스트로크 주법의 리듬은 18세기 오스트리아에서 유래된 3박자의 춤곡으로 시작되었다. 이 리듬은 클래식에서 대중가요에 이르기까지 가장 많

은 장르에 사용되는 보편적인 주법이다(디자인기타 편집부, 2008; 김성희, 2014).



<그림 II-3> 슬로우 고고 스트로크주법(디자인기타 편집부, 2008, p.48)

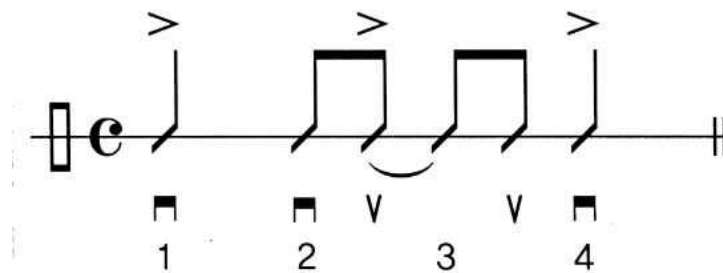
슬로우 고고 주법 리듬은 4박자의 느린 템포로 주로 서정적이고 낭만적인 곡을 표현할 때 사용되는 리듬이다(서은지, 2012).



<그림 II-4> 고고 스트로크 주법(디자인기타편집부, 2008 ,p.55)

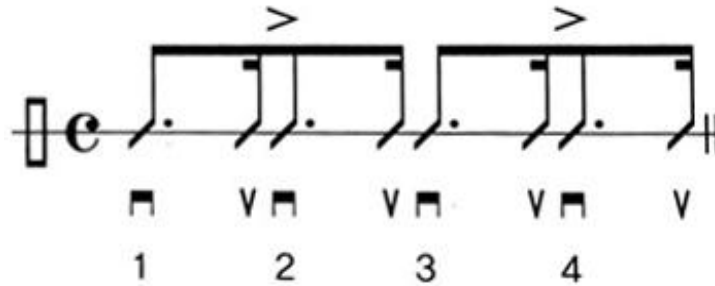
고고 스트로크 주법은 1960년대 뉴욕에서 유행하였던 댄스리듬이며, 둘째 박과 넷째 박에 악센트를 넣어 연주하는 리듬이다. 흥겹고 빠른 템포의 곡

을 연주하기에 적합하다(디자인기타 편집부, 2008; 서은지, 2012).



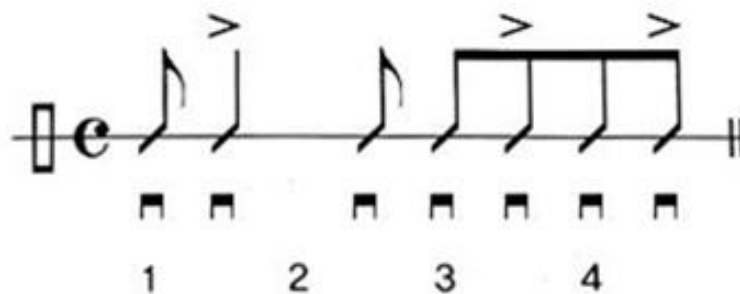
<그림 II-5> 칼립소 스트로크 주법(디자인기타편집부, 2008 ,p.62)

칼립소 스트로크 주법 리듬은 서인도 제도의 트리니다드 섬에서 시작된 흑인 민속음악으로 노동요를 연주하던 리듬에서 유래되었다. 이 주법은 싱코페이션(당김음)이 있어 곡의 긴장감과 경쾌한 느낌을 준다(김성희, 2014).



<그림 II-6> 셔플 스트로크 주법(디자인기타편집부, 2008 ,p.88)

셔플 스트로크 주법은 1930년대와 40년대 미국에서 유행한 재즈음악이며 여러 가지 리듬이 변형되어 유래된 리듬이다. 이 리듬은 블루스 음악에 주로 사용되며 점 8분음표와 16분음표로 이루어져 통통 튀는 경쾌한 느낌을 준다(디자인기타 편집부, 2008; 서은지, 2012; 김성희, 2014).



<그림 II-7> 비긴 스트로크 주법(디자인기타편집부, 2008 ,p.74)

비긴 스트로크 주법은 서인도제도 마르티니크섬의 니그로계 토인의 민속 춤의 리듬에서 유래된 것으로, 1935년 미국의 콜 포터에 의해 널리 보급되

었다. 두 번째 박에 싱크로페이션(syncopation)이 있는 것이 특징이다(디자인 기타 편집부, 2008; 김성희, 2014).



<그림 II-8> 우쿨렐레 지판의 음계(디자인기타편집부, 2008 ,p.18)

<그림 II-8>을 보면 우쿨렐레의 기준이 되는 1번 줄은 악기를 잡았을 때 가장 아랫줄에 위치하는 줄이다. 1번 줄 부터 솔, 도, 미, 라의 음으로 구성되어 있다. 지판에는 금속 봉으로 만들어진 프렛(fret)이 있는데, 이는 반음을 표시해주는 경계선이다. 프렛 한 개씩 이동할 때마다 반음이 상승하는 원리이다(서은지, 2012; 김성희, 2014).

2) 우쿨렐레 연주 활동의 치료적 근거

우쿨렐레는 모양과 주법이 비슷한 악기인 기타와 비교했을 때, 치료적 악기로 사용하기에 상대적으로 많은 장점을 가지고 있다. 우선 크기의 면에서 볼 때 기타는 전체 몸체의 길이가 1m 정도로 아동·청소년보다는 성인에게

적합한 악기이다. 반면, 우쿨렐레는 종류에 따라 50cm에서 크기는 70cm까지의 길이로 작고 가벼워 신체적 발달이 진행중인 미숙한 아동·청소년들에게도 휴대와 학습의 용이성을 가진다(디자인기타 편집부, 2008; 서은지, 2012; 김성희, 2014).

이와 함께 우쿨렐레는 쇠줄을 사용하는 기타와 달리 나일론 줄을 사용하여 손가락에 무리가 가지 않고 운지가 편리하다. 또한 기타는 6현으로 이루어져 다소 코드가 복잡한 반면에, 우쿨렐레는 4현 악기의 단순한 코드로 이루어져 단기간에 습득이 가능하다. 이러한 우쿨렐레의 장점들은 청소년들에게 새로운 영역에 대한 도전을 제공하면서 동시에 단기간에 빠른 성취감을 경험하게 할 수 있다(서은지, 2012).

우쿨렐레는 기타와 마찬가지로 오른손으로 리듬을, 왼손으로는 코드 운지를 통해 화음 또는 가락을 표현할 수 있으며 연주와 가창을 함께 하며 풍부한 음악적 표현을 극대화 할 수 있다는 장점을 가진다. 또한 우쿨렐레는 기타와 동일하게 여러 리듬 주법으로 연주할 수 있다. 경쾌함을 표현하기 위한 왈츠 주법과 서정적이고 낭만적인 곡에 어울리는 슬로우 고고 주법, 흥겨운 댄스곡을 연주할 때 사용하는 고고, 셔플, 컨트리 주법 등의 연주가 가능하다(디자인기타 편집부, 2008; 김승경, 2012). 이는 음악치료 활동에서 사용되는 다양한 활동곡의 분위기에 어울리는 주법을 찾고 연주자가 직접 주법을 대입해봄으로써 능동적인 자세와 자기 주도적인 활동을 유도한다.

학교부적응 청소년은 우쿨렐레 연주 중심 음악치료 활동을 통해 스트레스와 심리적 갈등을 해소하고 자신의 감정을 악기에 투사함으로써 심적 안정을 얻을 수 있다. 이 때 우쿨렐레는 개인의 중간대상(transitional object)의 상징적 의미를 가질 수 있다(Jukka, 2001). 중간대상이란 유아기에 엄마를 대신하는 상징물을 말한다. 이는 엄마를 의미하고 있지만 실제 현실의 엄마와는 달리 유아가 통제할 수 있고 언제든지 소유할 수 있는 긍정의 매개물이

다. 중간대상이 잘 성립된 사람은 건강한 감성발달을 이루어 갈 수 있다. 즉, 중간대상이란 개인의 성장과정 속에 갈등상황으로부터 안정과 안도감을 얻게 하는 상징적 의미를 뜻한다(Winnicott, 1992). 따라서 우쿨렐레는 악기가 가진 의미 자체로 부적응청소년에게 ‘따뜻한 접촉’의 대상이 될 수 있고, 제2의 애착사물로 안전한 자원(resource of security)의 의미를 획득하여 심리·정서적 안정을 유지할 수 있게 한다(M. Mario, 2000).

본 연구는 청소년의 긍정적 사회 체험을 유도하기 위해 집단음악치료의 방법을 도입하고 있다. 따라서 합주 활동을 중심으로 치료의 방법을 고안한다. 합주 악기로서의 우쿨렐레는 독주와는 달리 타인과 상호작용, 협동심의 기회를 함께 제공한다. 멜로디의 성부를 나누어 연주하거나 대리코드를 사용하는 것을 통해 청소년의 음악적 표현력 향상과 즐거움뿐 아니라 창의성과 도전의식을 강화하는 계기를 마련할 수 있다(강효진, 2010; 김성희, 2014; 송지혜, 2014). 즉, 우쿨렐레 합주활동은 개인이 아닌 타인을 의식하고 협조함을 통해 곡을 만들어갈 수 있게 하고, 연습 과정에서 경험하는 책임의식과 협동심을 형성한다. 또한 완주 경험은 성취감을 강화시켜 자신의 삶에 가치 있는 삶으로 여길 수 있게 한다. 이는 청소년에게 건강하고 바람직한 가치관을 함양시켜 갈등과 스트레스 상황 속에서도 긍정적으로 적응해 나갈 수 있도록 하는 힘을 제공한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울시 S고등학교 내 상담교사와 상담복지부 담당 교사에 의해 선정된 재학생 14명(남자 2명, 여자 12명)을 선정하여 실험집단 7명 통제집단 7명으로 무선배정 하였다.

2. 측정 도구

1) 한국 청소년 탄력성 척도

본 연구를 위해 이해리와 조한익(2006)이 개발한 한국 청소년 탄력성 척도를 사용한다. 6점 리커트식 척도로 전체 문항은 48개이며 2, 29번은 역채점하여 문항들의 점수를 합산하여 총점을 구한다. 개인 내적특성인 자기효능감, 문제해결, 감정 및 충동조절, 공감과 수용, 목표와 희망, 낙관주의, 의미 추구하고 종교적 영성의 하위요인과 외적보호요인인 학교에서의 돌봄의 관계와 기대, 학교활동에의 의미 있는 상호작용, 가정에서의 돌봄과 관계와 기대, 가정에서의 의미 있는 상호작용, 지역사회에서의 돌봄과 기대, 지역사회 활동의 의미 있는 상호작용, 또래와의 긍정적 상호작용, 또래의 친사회적 기대의 하위요인으로 구성되어있다. 이 도구의 신뢰도는 Cronbach's α 는 .94이다.

2) 학교적응 척도

김용래가 1993년과 1995년에 걸쳐 제작하여 보완, 수정하고 이후 2000년도에 타당화를 위한 재검증을 거친 학교적응척도를 사용한다. 학교적응척도의 각 하위요인으로는 학교환경적응, 학교교사적응, 학교수업적응, 학교친구적응, 학교생활적응이 있다(김용래, 2000).

본 척도의 전체 문항 수는 41개로 문항 전체의 신뢰도는 .94이다. 세부적인 5가지 요인 중 제 1요인인 학교환경적응의 문항 수는 9개이며 신뢰도는 .91, 제 2요인인 학교교사적응의 문항 수는 9개이고 그 신뢰도는 .90, 제 3요인인 학교수업적응의 문항 수는 8개이며 신뢰도는 .82이다. 그리고 제 4요인인 학교친구적응 문항은 8개이며 신뢰도는 .80로 나타났고 제 5요인인 학교생활적응의 문항은 7개, 신뢰도는 .81이다.

3. 연구 설계

본 연구의 목적은 우쿨렐레 연주 중심 집단음악치료가 학교부적응 청소년의 자아탄력성과 학교적응력에 미치는 영향을 검증하기 위한 사전-사후 실험-통제 집단 설계(pretest-posttest control group design)이다.

<표 III-1> 사전/사후 실험-통제집단설계

집단	사전검사	음악치료활동(처치)	사후검사
실험집단 R	O ₁	X	O ₃
통제집단 R	O ₂		O ₄

(R : 무선배치, X : 처치, O₁ ~ O₄ : 자아탄력성, 학교적응 척도 검사)

4. 연구방법 및 절차

1) 사전검사

실험에 참여하는 참여자들의 기본적인 정보는 학교 내 상담교사와 상담복지부담당교사, 담임교사를 통해 직접 수집하였다. 음악치료 프로그램을 실시하기 1주 전 개별적으로 동일한 환경 가운데서 연구자에 의해 자아탄력성과 학교적응력 검사를 실행하였다.

2) 사후조사

사후조사는 음악치료 프로그램 종결과 동시에 진행하였으며, 사전조사와 동일한 방법으로 자아탄력성과 학교적응력 검사를 실시하였다.

3) 프로그램 절차

본 연구의 프로그램은 2014년 9월 15일부터 10월 31일까지 매 회기 70분씩 주 2회, 총 14회기로 실시되었으며, 14회기에 걸친 프로그램은 다음의 <표 III-2>와 같이 제시한 구조화된 음악치료 프로그램으로 시행되었다.

<표 III-2 > 집단음악치료프로그램의 한 회기 구성

프로그램 단계	소요시간	활동내용
도입	10분	Hello Song & 워밍업 활동(음악 감상, 스트레칭, 레크리에이션) 우쿨렐레 연주 중심 집단음악치료 활동
중심활동	50분	(우쿨렐레 주법과 코드 익히기, 개인 연주, 앙상블연주, 창작곡 만들기, 노래 가사 만들기, 가사토의, 연주 녹음 후 함께 들어보기)
마무리	10분	활동 후의 느낌나누기 & Good bye Song

음악치료프로그램의 도입 부분에는 청소년들이 쉽게 따라 부를 수 있는 단순한 멜로디와 가사로 만들어진 인사노래를 부르면서 매 활동의 시작을 인식할 수 있도록 하였다. 인사노래에 이어 간단한 스트레칭과 같은 신체활동이나 레크리에이션 활동을 진행함으로써 프로그램 참여에 대한 흥미와 동기부여를 가질 수 있도록 하였다.

중심 활동에는 사전에 조사된 집단원들의 선호곡을 중심으로 진행하였다. 선호곡들을 바탕으로 우쿨렐레 코드 학습과 개인 연주, 합주 활동을 하였다. 프로그램이 진행되는 동안 연주활동을 녹음하고 함께 들어보면서 이에 대한 음악적 경험과 개인의 느낌을 집단원들과 함께 나누며 자아성찰과 사회적 지지를 경험할 수 있도록 하였다.

마무리 단계에서는 옥상달빛의 ‘수고했어, 오늘도’ 곡의 후렴가사를 집단원과 함께 부르면서 서로 격려하며 활동을 마무리할 수 있도록 하였다. 이와 동일한 전개로 매 회기의 프로그램을 구조화하여 학교부적응 청소년들이 주도적이며 긍정적으로 치료에 참여할 수 있도록 하였다.

4) 음악치료 프로그램

학교부적응 청소년을 위한 우쿨렐레 연주 중심 집단음악치료 프로그램은 선행연구에서 보고된 자아탄력성과 학교적응력의 보호요인인 자아존중감, 자기표현력, 주도성, 낙관성, 긍정적 상호작용, 사회적지지, 자기 지각을 활동 중재의 핵심 치료요소로 구성하였다. 활동은 총 14회기로 구성되었다.

본 프로그램에서 사용한 음악치료 활동의 중심은 우쿨렐레 연주이다. 우쿨렐레를 활용한 개인연주와 합주, 다양한 코드를 사용한 창작연주와 함께 음악심리치료의 기법인 노래 부르기, 치료적 노래 만들기, 가사 토의, 음악 감상의 활동을 병행하였다.

프로그램의 단계는 도입단계(1-5회기), 활동전개단계(6-11회), 마무리 종결단계(12-14회기)의 총 3단계로 진행되었다(부록 1. 참고). 단계별 활동과 목표를 살펴보면, 초기 도입단계에서는 치료사와 그룹원간에 소속감과 친밀감, 긍정적 관계를 형성하고자 하였다. 따라서 집단원들이 치료활동에 흥미를 느낄 수 있도록 하기 위한 간단한 워밍업 활동인 단체게임과 이후 우쿨렐레에 대한 전반적인 이론, 악기 잡는 자세, 연주법 학습과 악기에 별명지어주기 활동을 진행하였다. 활동전개 단계에서는 사전에 조사된 집단의 선호곡을 사용하여 해당 곡의 분위기와 어울리는 우쿨렐레 주법을 익히고, 그에 따른 함께 노래 부르기, 치료적 노래 만들기, 가사토의 활동을 병행하였다. 이로써 자칫 연주만으로는 지루해 질 수 있었던 활동에 대해 새로운 동기부여가 가능하였다. 활동 마무리 후, 개인적인 느낌을 집단원과 나누며 사회적 지지를 경험 할 수 있도록 하였다. 마무리 종결단계에서는 주도성과 자기표현력을 향상시키는 데 목적을 둔 우쿨렐레 창작곡을 만들기 활동을 진행하였다. 그리고 합주활동을 통해 또래와의 긍정적인 상호작용과 협동심, 지지감을 경험할 수 있도록 하였다.

자세한 각 회기 별 프로그램을 살펴보면, 먼저 1회기 활동에서는 사전검사 진행 후 치료사 소개와 참여 동의서 작성, 프로그램 활동 전반에 대해 설명하였다. 본격적인 활동에 앞서 치료사와 집단원 간에 친밀감과 관계형성을 위해 간단한 레크리에이션을 진행하였다. 이후 본 활동에서는 이완음악을 감상하며 동시에 호흡과 스트레칭 활동을 진행함으로써 집중 유도과 분위기 환기가 이루어지도록 하였다. 이후 세션의 시작과 마무리를 인식할 수 있도록 하는 인사·마치는 노래를 배우고 함께 불러보며 그룹 내 친밀한 교류가 이루어 질 수 있도록 하였다. 본격적인 우쿨렐레 연주에 앞서 배경 지식 이해를 위해 우쿨렐레에 대한 이론 설명과 자유로운 악기탐색을 하고 각자 자신의 악기에 별명을 지어주며 악기와 더욱 친밀함을 경험할 수 있도록 하였다.

2회기 활동에서는 우쿨렐레에 더욱 익숙해지기 위한 연주 기본자세와 전체 음계운지, F코드와 기본 4박자 스트로크 주법을 익힌 후 이를 응용할 수 있는 동요 ‘곰세마리’를 연주하였다. 이 곡은 쉬운 운지인 F 단일코드와 일정한 4박자 스트로크를 사용하였다. 이로써 집단원들은 첫 연주에 대한 긴장과 부담감에서 벗어나 활동에 흥미를 느낄 수 있도록 하였으며, 성공적인 첫 합주경험을 통한 그룹 내 긍정적인 관계형성이 이루어지도록 하였다.

3회기 활동에서는 치료사가 직접 제작한 악보를 사용하여 활동을 진행하였다. 악보는 선율연주에 편리한 타브악보와 코드 운지표가 그려진 프레젠테이션 화면을 사용하였다. 주요 활동은 단순한 코드로 이루어진 ‘작은별’ 곡을 사용, 집단을 두 팀으로 나누어 곡의 4마디씩 번갈아가며 연주와 노래 부르기를 진행하였다. 이를 통해 맡은 역할에 대한 책임감과 그룹 소속감을 경험할 수 있도록 하였다. 또한 선율과 코드 연주를 사용하여 다양한 연주법을 시도하면서 활동의 흥미와 동기부여를 제공하였다.

4회기 활동에서는 우쿨렐레 연주와 함께 가사토의, 노래 가사 만들기 활

동을 병행하였다. 선호곡인 ‘제주도의 푸른 밤’을 감상하고 노래와 가사에 대한 느낌을 표현해 자신을 돌아보고 있는 환경과 떠나고 싶은 여행지에 대한 이야기를 집단원들과 공유하였다. 이후 C, Em, F 세 개의 코드를 학습하여 우쿨렐레 연주와 함께 자신이 만든 노래 가사를 직접 연주해보며 불러볼 수 있도록 하였다.

5회기 활동에서부터는 더 많은 우쿨렐레 코드와 주법 학습을 통해 다양한 곡 연주를 시도하여 자신감과 성취감을 느낄 수 있도록 하였다. C, G, G7, Gm, Am, Em, F, Dm코드와 칼립소 리듬 주법을 학습하고 반복 연습을 진행하였다. 이로써 다양한 연주법 습득과 곡의 풍성함을 통해 활동에 있어 더 큰 즐거움과 자기효능감을 경험할 수 있게 하였다. 또한 ‘나는 문제 없어’ 곡에 대한 가사토의와 노래 부르기 활동을 진행하면서 맘에 드는 가사 부분을 악기연주와 함께 가창하도록 하여 연주 성공에 의거한 자신감을 경험하게 하였다. 8개의 코드를 연속적으로 연주하는 것에 어려움을 느끼는 집단원에게는 가장 자신있게 연주할 수 있는 코드를 1-2개 정도 선택하여 치료사의 반주에 따라 연주하도록 하였다.

6회기 활동에서는 치료사가 제시한 기본적인 틀 안에서 자신을 가장 잘 표현할 수 있는 단어나 별명을 선택, 음절을 맞춘 가사를 만들어 즉흥 랩 활동을 진행하였다. 이후 우쿨렐레와 타악기, 쟀뻤, 기타, 피아노의 역할을 나누어 랩 부르고와 함께 즉흥연주를 진행하면서 활동의 폭을 넓히고 풍성한 음악경험이 이루어 질 수 있도록 하였다.

7회기 활동에서는 두 그룹으로 팀을 나누어 ‘도레미송’의 선율과 코드를 연주하였다. 새로운 코드와 주법들을 학습함으로써 연주 테크닉 향상뿐 아니라 선율과 코드를 함께 연주하는 풍성한 음악경험을 통해 성취감을 경험할 수 있게 하였다.

8회기 활동에서는 서플리듬주법, C, E7, G7, CM7 코드를 배우고 합주하

였다. 더욱 심화 확장된 연주기술을 통해 성취감을 경험하고 그룹간의 긍정적인 상호작용이 이루어질 수 있도록 하였다.

9회기 활동에서는 김광석의 '일어나' 음악 감상 후에 노래에 대한 느낌 공유와 가사토의를 진행하였다. 가사의 내용처럼 스스로가 처한 상황과 바라는 미래에 대한 이야기를 나누고, 후렴 부분에 자기 이름을 넣어 불러보며 자아성찰과 삶의 의미에 대해 되돌아보는 시간을 가졌다.

10회기 활동에서는 '즐거운 나의 집' 노래 가사를 즐거운 나의 '학교'로 바꾸어 현재까지 학교에서의 즐거웠던 경험이나 잊지 못할 에피소드, 학교 활동에 대한 기대나 소망을 나누고, 이를 마인드맵이나 그림으로 표현해 자유롭게 이야기하였다. 이러한 과정과 연계하여 합주활동을 진행함으로써 학교에서의 의미 있는 경험과 또래와의 상호작용이 이루어질 수 있도록 하였다.

11회기 활동에서는 뮤트와 커팅주법을 학습하며 더욱 심화된 우쿨렐레 테크닉을 경험하고, 이로써 연주에 대한 흥미와 자신감을 가질 수 있도록 하였다. 제이레빗의 '요즘 너 말야'를 감상하고 가사토의를 진행하며 이 노래를 불러주고 싶은 사람이나 힘이 되어주고 싶은 친구를 이야기해보고 자신이 마음에 드는 가사 부분을 선택하여 직접 연주하며 노래해보며 집단원들에게 발표해보도록 하였다.

12회기 활동에서는 그동안 학습한 코드와 주법을 통합하여 치료사가 제시하는 음악적 틀 안에서 자기만의 창작곡을 만들어보도록 하였다. 창작곡을 만드는 과정에서 다양한 시도를 통해 독창적 표현력을 나타낼 수 있도록 하였고 이후 집단원간 피드백으로 긍정적인 상호작용이 이루어지도록 하였다.

13회기 활동에서는 'Over the Rainbow'곡을 감상하고 한글로 번역된 가사를 읽어보며 곡에 대한 느낌공유와 가사토의를 진행하였다. 집단원들은 자신이 이루고 싶은 꿈과 희망을 발표하고, 그 꿈을 이루기 위해 미래를 어떻게 계획해가면 좋을지 생각해보는 시간을 가졌다. 이후 곡의 분위기와 어

우리는 아르페지오 주법을 학습하며 연주의 풍성함과 즐거움을 경험할 수 있도록 하였다.

마지막 활동인 14회기에서는 1회기부터 13회기까지의 활동을 정리하는 시간으로써, 기억에 남는 활동에 대해 이야기하였다. 또한 가장 기억에 남는 곡을 다시 연주하고 가창을 함께하며 전체 활동의 의미를 되새길 수 있도록 하였다. 이후 음악치료 만족도 조사와 사후검사를 실시하고 활동을 마무리 하였다.

5. 자료 분석

본 연구의 자료 분석은 SPSS 20. 통계 프로그램을 사용하여 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 연구 대상자들의 특성을 알아보기 위하여 성별, 연령에 대한 빈도를 분석하였다. 둘째, 실험집단과 통제집단이 무선으로 할당되었는지 알아보기 위해 실험집단과 통제집단의 학교적응점수와 자아탄력성점수의 사전 점수 및 그 하위요인에 대하여 Mann-Whitney U 검정을 실시하여 동질성을 확인하였다. 셋째, 프로그램이 통계적으로 유의미한 효과가 있는지 알아보기 위해 실험집단과 통제집단의 사전점수와 사후점수의 차이, 즉 사전 사후 변화량에 대한 Mann-Whitney U 검정을 실시하여 그 차이가 유의미한지 알아보았다. 넷째, 실험집단과 통제집단이 사전과 사후의 차이에 대한 추이를 알아보기 위해 Wilcoxon Matched Pair 검정을 실시하였다. 다섯째, 자아탄력성과 학교적응의 하위요인에 대해 위와 같은 방법으로 통계적 분석을 실시하여 결과가 유의미한지를 알아보았다. 여섯째, 자아탄력성과 학교적응이 상관이 있는지 알아보기 위해 두 척도 점수 간 Spearman 상관계수를 구하

였다.

표본의 크기가 작기 때문에(n=14) 모든 통계적 분석은 비모수 검정을 실시하였다. 본 연구의 통계적 유의수준은 $p < .05$ 이다.

IV. 연구 결과

1. 실험집단과 통제집단의 동질성 검증

실험집단과 통제집단이 동일한 집단으로 구성되었는지의 여부를 알아보기 위해 실험집단과 통제집단의 자아탄력성과 학교적응 척도 및 하위요인 사전 점수에 대해 Mann-whitney U 검정을 실시하였다.

검정결과, 자아탄력성 척도와 하위요인은 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았으며($p > .05$), 학교적응 척도와 그 하위요인 또한 유의미한 차이를 보이지 않았다($p > .05$). 따라서 두 집단은 무선 배치된 동질집단으로 볼 수 있다. 분석 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 실험집단과 통제집단의 사전검사 동질성 분석

측정치	실험집단(n=7)	통제집단(n=7)	U	Z	p
	평균순위(순위합)	평균순위(순위합)			
학교적응 전체	9.14(64.00)	5.86(41.00)	13.00	-1.47	.142
학교환경적응	9.29(65.00)	5.71(40.00)	12.00	-1.61	.107
학교교사적응	8.21(57.50)	6.79(47.50)	19.50	-.64	.520
학교수업적응	8.14(57.50)	6.79(47.50)	20.00	-.58	.561
학교친구적응	8.86(62.00)	6.14(43.00)	15.00	-1.22	.223
학교생활적응	9.43(66.00)	5.57(39.00)	11.00	-1.75	.080
자아탄력성 전체	8.21(57.50)	6.79(47.50)	19.50	-.64	.522
개인내적요인	8.57(60.00)	6.43(45.00)	17.00	-.96	.337
외적보호요인	7.79(54.50)	7.21(50.50)	22.50	-.26	.798

* $p < .05$

2. 자아탄력성에 대한 프로그램의 효과

1) 자아탄력성 전체점수에 대한 프로그램의 효과

음악치료 프로그램 실시 후 자아탄력성에서 실험집단이 통제집단에 비해 유의미한 효과가 있었는지 알아보기 위해 사전점수와 사후점수의 변화량에 대해 실험집단과 통제집단 간 Mann-Whitney U 검정을 실시하였다.

검정결과 실험집단과 통제집단의 변화량에 대한 통계적 차이는 유의미하였다($p < .01$). 각 집단의 변화량에 대한 평균점수는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 자아탄력성에 대한 Mann-Whitney U 검정

측정치	실험집단 변화량	통제집단 변화량	U	Z	p
	평균(표준편차)	평균(표준편차)			
자아탄력성	221.57(21.16)	149.29(20.05)	.00	-3.14	.002**

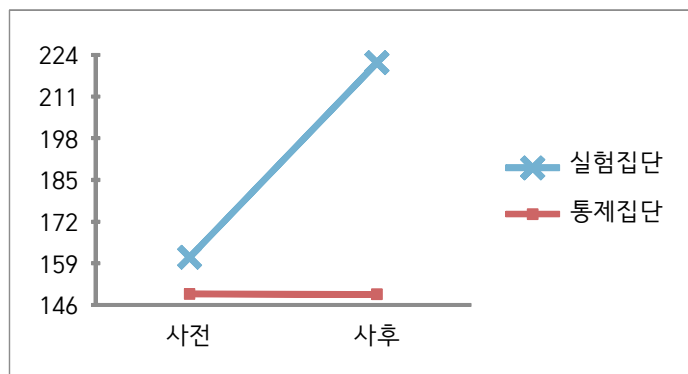
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

변화의 추이를 보기 위해 각 집단의 사전과 사후에 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정을 실시하였다. 검정 결과, 실험집단은 사전검사 160.86점에서 사후 221.57점으로 향상되어 통계적으로 유의미한 차이를($p < .05$)보였다. 반면에 통제집단은 사전검사 149.43점에서 사후 149.29점으로 유의미한 차이를 보이지 않았다($p > .05$). 이에 대한 결과는 <표 IV-3>, <그림 IV-1>과 같다.

<표 IV-3> 자아탄력성에 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정

	사전검사	사후검사	Z	p
	평균(표준편차)	평균(표준편차)		
실험집단	160.86(30.37)	221.57(21.16)	-2.37	.018*
통제집단	149.43(26.38)	149.29(20.05)	-.68	.50

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



<그림 IV-1> 자아탄력성의 실험집단과 통제집단 평균점수

2) 자아탄력성 하위요인에 대한 프로그램의 효과

음악치료 프로그램 실시 후 자아탄력성의 하위요인에서 유의미한 효과가 있었는지 알아보기 위해 사전점수와 사후점수의 변화량에 대해 실험집단과 통제집단 간 Mann-Whitney U 검정을 실시하였다.

검정결과 개인내적요인, 외적보호요인 모두 유의미한 차이를 보였다($p < .01$). 이에 대한 결과는 <표 IV-4>과 같다.

<표 IV-4> 자아탄력성에 대한 Mann-Whitney U 검정

측정치	실험집단 변화량	통제집단 변화량	U	Z	p
	평균(표준편차)	평균(표준편차)			
개인내적요인	29.14(14.01)	3.00(7.57)	1.00	1.00	.003**
외적보호요인	21.57(8.46)	-3.14(5.90)	-3.14	-3.01	.002**

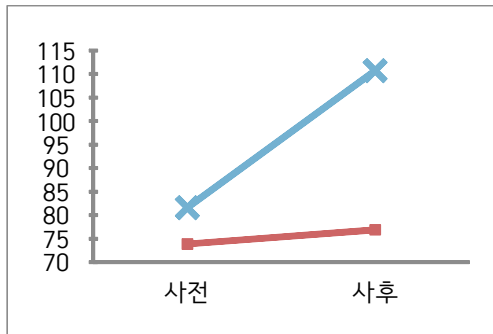
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

각 하위요인에 대한 점수변화의 추이를 보기 위해 각 집단의 사전과 사후에 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정을 실시하였다. 검정 결과, 실험집단의 개인내적요인 사전검사 평균은 81.57점에서 사후 110.71점으로 향상되었다. 외적보호요인 점수 또한 79.29점에서 100.86점으로 향상되어 유의미한 결과를 보였다($p < .05$). 반면에 통제집단의 개인내적요인 사전검사 점수 평균은 73.86점에서 사후 76.86점이었고, 외적보호요인 평균은 사전 75.57점에서 72.43점으로 감소하여 유의미한 결과를 나타내지 못하였다. 이에 대한 결과는 <표 IV-5>, <그림 IV-2>, <그림 IV-3>과 같다.

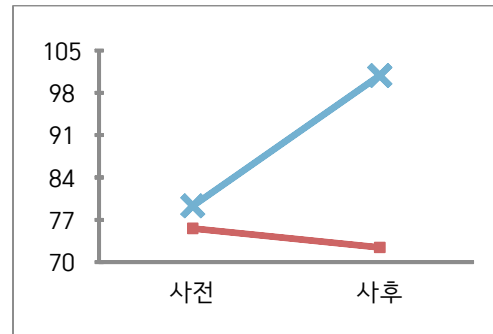
<표 IV-5> 자아탄력성에 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정

하위요인	집단	사전검사	사후검사	Z	p
		평균(표준편차)	평균(표준편차)		
개인내적요인	실험집단	81.57(14.72)	110.71(8.28)	-2.37	.018*
	통제집단	73.86(11.82)	76.86(5.81)	-1.01	.310
외적보호요인	실험집단	79.29(17.07)	100.86(13.62)	-2.37	.018*
	통제집단	75.57(15.96)	72.43(14.64)	-1.16	.246

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



<그림 IV-2> 개인내적요인



<그림 IV-3> 개인외적요인

3. 학교적응에 대한 프로그램의 효과

1) 학교적응 전체점수에 대한 프로그램의 효과

음악치료 프로그램 실시 후 학교적응에서 실험집단이 통제집단에 비해 유의미한 효과가 있었는지 알아보기 위해 사전점수와 사후점수의 변화량에 대해 실험집단과 통제집단 간 Mann-Whitney U 검정을 실시하였다.

검정결과 실험집단과 통제집단의 변화량에 대한 통계적 차이는 유의미하였다($p < .01$).

<표 IV-6> 학교적응에 대한 Mann-Whitney U 검정

측정치	변화량		U	Z	p
	실험집단 평균(표준편차)	통제집단 평균(표준편차)			
학교적응	48.14(17.33)	2.43(14.25)	.00	-3.13	.002**

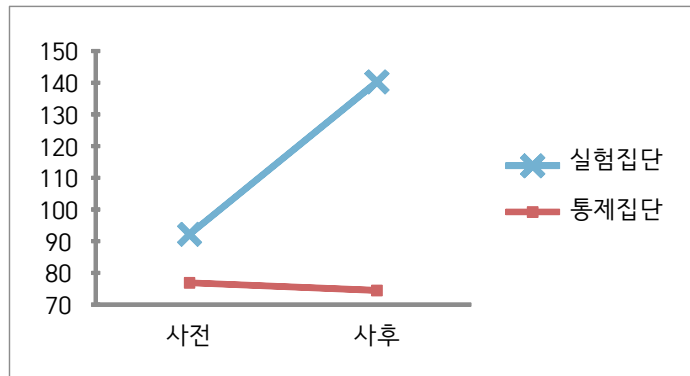
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

변화의 추이를 보기 위해 각 집단의 사전과 사후에 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정을 실시하였다. 검정 결과, 실험집단의 학교적응 사전검사 평균은 92.14점에서 사후 140.29점으로 증가하며 통계적으로 유의미한 차이($p < .05$)를 보였다. 반면에 통제집단은 사전 76.86점에서 사후 74.43점으로 감소하며 유의미한 차이를 보이지 않았다($p > .05$). 이에 대한 결과는 <표 IV-7>, <그림 IV-4>과 같다.

<표 IV-7> 학교적응에 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정

	검사		Z	p
	사전 평균(표준편차)	사후 평균(표준편차)		
실험집단	92.14(22.10)	140.29(15.96)	-2.37	.018*
통제집단	76.86(10.25)	74.43(14.20)	-2.25	.799

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



<그림 IV-4> 학교적응의 실험집단과 통제집단 평균점수

2) 학교적응 하위요인에 대한 프로그램의 효과

음악치료 프로그램 실시 후 학교적응의 하위요인에서 유의미한 효과가 있었는지 알아보기 위해 사전점수와 사후점수의 변화량에 대해 실험집단과 통제집단 간 Mann-Whitney U 검정을 실시하였다.

검정결과 학교환경적응, 학교교사적응, 학교수업적응, 학교친구적응, 학교생활적응 요인 모두 유의미한 차이를 보였다($p < .01$). 이에 대한 결과는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 학교적응에 대한 Mann-Whitney U 검정

측정치	실험집단 변화량	통제집단 변화량	U	Z	p
	평균(표준편차)	평균(표준편차)			
학교환경적응	12.43(4.79)	-.43(5.06)	2.50	-2.81	.005**
학교교사적응	5.21(9.24)	-1.86(5.55)	.00	-3.13	.002**
학교수업적응	3.64(5.89)	-.57(3.46)	1.50	-2.97	.003**
* 학교친구적응	5.07(4.94)	1.29(3.04)	1.00	-3.01	.003**
학교생활적응	2.93(5.27)	-.86(2.12)	.00	-3.14	.002*

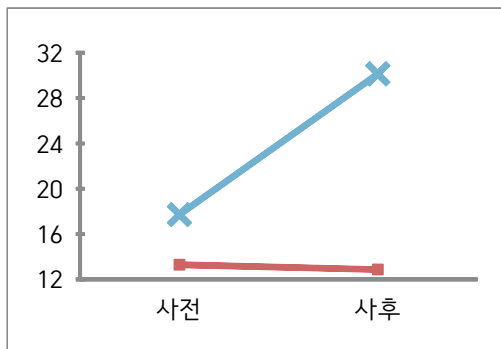
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

각 하위요인에 대한 점수변화의 추이를 보기 위해 각 집단의 사전과 사후에 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정을 실시하였다. 이에 대한 결과는 <표 IV-9>과 같다.

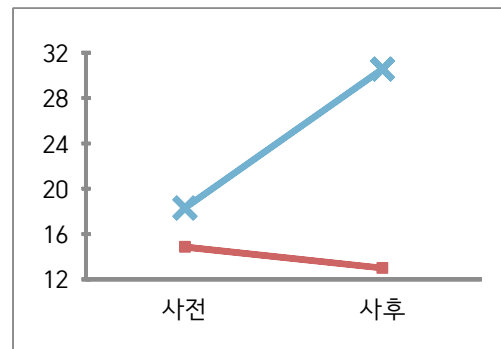
<표 IV-9> 학교적응 하위요인에 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정

하위요인	집단	사전검사	사후검사	Z	p
		평균(표준편차)	평균(표준편차)		
학교환경적응	실험집단	17.71(4.86)	30.14(3.29)	-2.37	.018*
	통제집단	13.29(2.06)	12.86(4.88)	-.42	.674
학교교사적응	실험집단	18.29(7.11)	30.57(6.19)	-2.37	.018*
	통제집단	14.86(6.18)	13.00(6.56)	-.84	.400
학교수업적응	실험집단	14.00(6.06)	21.86(4.14)	-2.37	.018*
	통제집단	12.29(3.59)	11.71(2.63)	-.11	.916
학교친구적응	실험집단	24.29(4.61)	33.14(3.08)	-2.38	.018*
	통제집단	22.14(3.13)	23.43(1.72)	-.94	.348
학교생활적응	실험집단	17.86(3.76)	24.57(3.69)	-2.37	.018*
	통제집단	14.29(2.87)	13.43(3.60)	-.96	.336

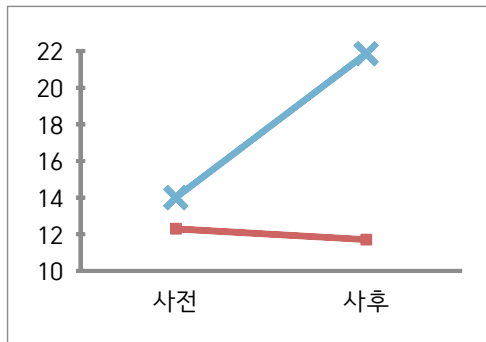
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



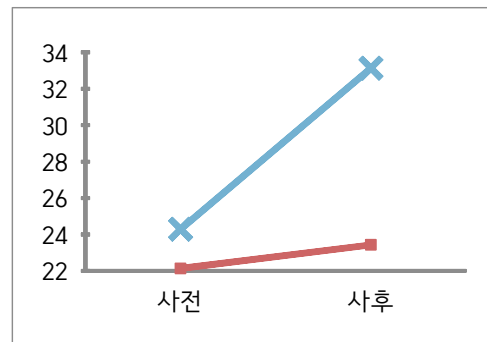
<그림 IV-5> 학교환경적응



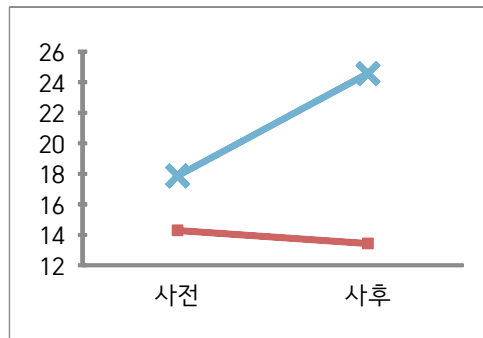
<그림 IV-6> 학교교사적응



<그림 IV-7> 학교수업적응



<그림 IV-8> 학교친구적응



<그림 IV-9> 학교생활적응

4. 자아탄력성과 학교적응에 대한 상관

자아탄력성과 학교적응의 척도가 상관이 있는지 알아보기 위해 Spearman 상관계수를 구하였다. 자아탄력성과 학교적응은 $r=.75(p <.01)$ 으로 높은 상관을 보였다.

V. 결 론

1. 결론 및 논의

본 연구는 우쿨렐레 연주 중심 음악치료가 학교부적응 청소년의 자아탄력성과 학교적응력에 미치는 영향을 알아보기 위한 목적으로 이루어졌다. 연구 대상 설정을 위해 서울시 소재 S고등학교의 상담교사와 상담복지부장교사의 도움을 받았다. 선정된 대상자는 교칙위반에 의한 징계, 낮은 출석율, 학업부진 등 학교부적응의 특성을 나타내는 1, 2학년 학생 14명(남자 2명, 여자 12명)이며, 실험집단과 통제집단에 각각 7명씩 무선 배치하였다. 치료 프로그램은 2014년 9월 15일부터 10월 31일까지 한 회기당 70분씩 주 2회, 총 14회기로 진행되었다.

프로그램에 참여한 청소년들의 자아탄력성과 학교적응력 변화를 측정하기 위해 한국 청소년 탄력성 척도와 학교생활 적응력 척도를 사용했고, 수집된 자료는 SPSS WIN 20.을 이용하여 분석하였다.

실험 전 두 집단 간의 사전 동질성을 검증하기 위해서 실험집단과 통제집단의 학교적응과 자아탄력성 척도 및 하위요인 사전 점수에 대해 Mann-Whitney U 검정을 실시하였다. 분석 결과, 실험집단과 통제집단의 학교적응과 자아탄력성의 척도, 그리고 각 척도의 하위요인에서 모두 통계적으로 유의미($p > .05$)한 차이가 보이지 않아 두 집단은 무선 배치된 동질 집단임이 확인되었다.

연구결과 첫째, 우쿨렐레 연주 중심의 집단음악치료에 참여한 실험집단은 활동에 참여하지 않은 통제집단에 비해 자아탄력성 정도가 통계적으로 유의미($p < .05$)하게 향상되었다. 또한 변화의 추이를 보기 위해 각 집단의 사전

과 사후에 대한 Wilcoxon Matched Pair 검정을 실시했다. 그 결과 실험집단의 자아탄력성 평균 점수는 160.86에서 221.57점으로 향상되어 통계적으로 유의미($p < .05$)한 변화를 보였다. 반면 통제집단은 평균 점수가 149.43점에서 149.29점으로 유의미($p > .05$)한 차이를 보이지 않아 변화가 없는 것으로 확인되었다. 따라서 가설 1은 지지되었다.

이러한 결과는 반복되는 실패와 대인관계의 문제로 낮은 자존감과 학업부진, 대인기피 등을 경험하는 학교부적응 청소년들에게 우쿨렐레 연주 중재방법이 자존감 향상, 성취감· 사회적 지지를 경험 할 수 있었던 것으로 여겨진다.

둘째, 우쿨렐레 연주 중심의 집단음악치료에 참여한 실험집단은 활동에 참여하지 않은 통제집단에 비해 학교적응력 정도가 통계적으로 유의미($p < .05$)한 차이를 보이며 향상되었다. 변화의 추이를 보기 위한 Wilcoxon Matched Pair 검정 결과, 실험집단의 학교적응력 평균 점수는 92.14점에서 140.29로 크게 향상되었다. 이로써 가설 2가 지지되었다.

셋째, 자아탄력성과 학교적응력은 서로 상관관계를 보였다. 음악치료프로그램 진행 후의 자아탄력성과 학교적응력의 상관성을 분석한 결과, 자아탄력성과 학교적응은 $r = .75$ ($p < .01$)으로 높은 관련도를 보이며 가설 3이 지지되었다. 따라서 우쿨렐레 연주 중심 음악치료 활동이 자아탄력성과 학교적응 간에 긍정적인 영향을 미치고 있다는 것을 시사한다.

본 연구에서는 우쿨렐레를 사용한 연주 중심 음악치료가 학교부적응 청소년의 자아탄력성을 향상시킴으로써 결과적으로 학교적응력을 높일 수 있었음이 증명되었다. 이는 자아탄력성이 학교적응에 영향을 끼치는 보호요인으로써, 자아탄력성과 이를 포함하는 그 구성요인의 강화가 학교적응력 향상으로 이어진다는 선행연구(성순옥 외, 2013; 최지원, 2013)를 뒷받침해 준다. 이상의 연구 결과를 통해 우쿨렐레 연주 중심 음악치료는 학교부적응 문제

를 겪는 청소년의 자아탄력성을 향상시켜 전반적인 학교생활에 잘 적응할 수 있도록 하기 위한 치료적 접근 방법이 될 수 있다는 점을 밝혔다.

2. 제언

본 연구는 우쿨렐레 연주 중심 집단음악치료 프로그램이 학교부적응 청소년의 자아탄력성과 학교적응에 긍정적인 영향을 주었음이 증명되었다. 이는 본 프로그램이 청소년의 학교부적응 예방과 자아탄력성 훈련을 위한 중재 방안으로 활용 가능하다는 의의를 가진다. 이를 토대로 학교부적응 문제를 겪는 청소년들을 위해 앞으로의 연구과제와 방향을 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구는 음악치료 프로그램에 참여하기를 희망하는 서울의 고등학교 한 곳에 재학 중인 학생들만을 대상으로 하여 대상자 선정에 있어 다소 한정적이었다. 또한 각 집단 7명이라는 적은 수로 진행되었기에 연구의 일반화에 한계가 있다고 판단된다. 따라서 일반화의 가능성을 높이기 위해 더 많은 인원과 다양한 연령, 성별, 지역 등을 고려한 후속연구가 이루어져야 한다.

둘째, 본 프로그램 효과의 지속 여부를 알아보기 위한 추후 조사가 필요하다. 따라서 추후 조사를 포함한 장기적인 프로그램의 후속연구를 통해 치료 효과의 지속성과 타당성을 높일 필요가 있다.

셋째, 본 프로그램 효과 입증과 신뢰성 있는 연구 결과를 뒷받침하기 위해 담당 교사 또는 보호자의 보고형 검사 또는 설문 등이 함께 이루어진다면 더욱 신뢰도 높은 결과를 도출할 수 있다고 판단된다.

넷째, 본 프로그램의 주 활동은 우쿨렐레라는 단일 악기만을 사용하여 그

효과를 입증하였다. 따라서 우쿨렐레와 함께 어우러질 수 있는 다른 악기나 중재기법을 사용하여 보다 다양하고 풍성한 효과를 얻을 수 있는 심화연구가 이루어 질 필요가 있다고 사료된다.

참 고 문 헌

- 강경선. (2013). 우울증과 예술적 창조성. **인문과학연구**, 38, 439-462.
- 강경애. (2011). **강경애의 왕중급 우쿨렐레**. 파주 : 삼호ETM.
- 강양구. (2011). 예술치료를 병행한 NLP 집단상담이 청소년의 자아존중감 및 자기효능감에 미치는 영향. **예술심리치료연구**, 7(2), 83-104.
- 강응식. (2012). 청소년(14-15세)의 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향 : 서울지역을 중심으로. 석사학위논문. 고려대학교 인문정보대학원.
- 강진령. (2005). **집단상담의 실제**. 서울 : 학지사.
- 강진령. (2012). **학교 집단상담**. 서울 : 학지사.
- 강효진. (2010). 기타를 활용한 기악활동 지도방안 연구 - 고등학교 1학년을 중심으로. 석사학위논문. 전남대학교 교육대학원.
- 곽만연. (1994). 논문 : 청소년기의 특성과 비행의 예방책. **지역사회**, 19, 56-64.
- 곽민경. (2011). 청소년이 지각한 자아탄력성 및 사회적 지지가 학교생활 적응에 미치는 영향에 관한 연구 : 대구광역시 조손가정 청소년을 중심으로. **복지행정논총**, 21(1), 75-112.
- 권경인. (2001). 집단상담 활동의 유형화 연구 : 치료적 요인을 중심으로. 석사학위논문. 서울대학교 대학원.
- 권경인. (2003). 집단상담 치료적 요인의 연구 경향 및 과제. **상담학연구**, 4(4), 727-754.
- 권경인. (2011). 집단상담에서 집단역동의 이해와 활용. **가족과 상담**, 1(1), 89-114.
- 고현. (2003). 청소년들의 음악선호도 조사를 통해 본 학교 음악교육의 가치

- 와 역할 : 제주시와 서귀포시의 중·고등학생을 중심으로. 석사학위논문. 제주대학교 교육대학원.
- 구본용, 김택호, 김인규. (1999). 청소년의 또래관계. **청소년 상담 문제연구 보고서**, 4-172.
- 구자원. (2013). **쿠자의 우쿨렐레 클래스**. 파주 : 삼호ETM.
- 김경은. (2014). 한부모 가정 청소년의 자아탄력성과 사회성 증진을 위한 태블릿PC 합주활동 사례연구. 석사학위논문. 명지대학교 사회교육대학원.
- 김다솜. (2013). 학생오케스트라 활동이 중학생의 자아존중감과 자기 표현력에 미치는 영향. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 김미향. (2011). 중학생용 자아탄력성 증진 집단상담 프로그램 개발. 박사학위논문. 경북대학교 교육대학원.
- 김상철, 김영숙, 이현림. (2007). 아동, 청소년 상담 : 집단음악치료 프로그램이 청소년의 스트레스와 분노 감소에 미치는 효과. **상담학연구**, 8(4), 1605-1622.
- 김선하. (2009). 리듬악기합주 활동이 저소득층 아동의 사회성 향상에 미치는 영향. **한국음악학회지**. 11(1), 40-59.
- 김성희. (2014). 프로젝트 접근법을 적용한 우쿨렐레 지도방법에 관한 연구. 석사학위논문. 경북대학교 교육대학원.
- 김수민. (2006). 합주부 활동이 초등학생의 사회성 발달에 미치는 영향. 석사학위논문. 부산대학교 교육대학원.
- 김순복. (2007). 낙관성 향상 프로그램이 초등학교 아동의 자아탄력성과 학교생활 만족도에 미치는 영향. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육대학원.
- 김승경. (2012). 유아의 음악적 흥미유발을 위한 우쿨렐레 지도법 연구. 석사학위논문. 경상대학교 교육대학원.

- 김영복. (2009). 청소년 정서 교육과정 구성방안. **교육연구**, 23, 89-110.
- 김용래. (2000). 학교학습동기척도(A)와 학교적응척도(B)의 타당화 및 두 척도 변인간의 관계분석. **교육연구논총**, 17, 3-37.
- 김은옥, 유형근, 신호선. (2008). 학교부적응 중학생을 위한 학교적응력 향상 집단상담 프로그램 개발. **청소년상담연구**, 16(2), 55-73.
- 김정은, 권혁철. (2012). 정서중심 집단상담 프로그램이 고등학생의 정서지능과 사회성에 미치는 효과. **재활심리연구**, 19(3), 653-678.
- 김종범. (2009). 청소년의 학교생활부적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 학교부적응 청소년들을 중심으로. **임상사회사업연구**, 6(2), 25-48.
- 김종주, 유형근, 권순영. (2011). 중학생의 분노조절 능력 향상을 위한 REBT 활용 집단상담 프로그램 개발. **학습자중심교과교육연구**, 11(4), 57-75.
- 김주환. (2011). 회복탄력성 : **시련을 행운으로 바꾸는 유쾌한 비밀**. 고양 : 위즈덤하우스.
- 김택호, 배숙경. (2013). 통합예술치료 집단상담 프로그램이 청소년의 문제행동에 미치는 영향. **청소년학연구**, 20(1), 217-243.
- 김현정. (2010). 합주단 활동이 청소년 정서에 미치는 영향에 관한 연구 : 울산 지역을 중심으로. 석사학위논문. 계명대학교 교육대학원.
- 김형태. (2013). 고등학교 청소년의 심리사회적 특성과 학교적응 요인. **학교사회복지**, 26, 269-296.
- 김혜경. (2000). TV방송음악이 청소년들의 정서에 미치는 영향. **음악과민족**, 19, 244-266.
- 김혜경. (2008). 학교부적응 청소년을 위한 이야기치료 프로그램 개발. 박사학위논문. 서울여자대학교 대학원.
- 김혜경. (2013). 결손아동의 음악치료적 효과 분석 - 하모니카 연주를 중심

- 으로. **대한음악치료학회**, 8(1), 11-42.
- 김혜정, 양은아. (2013). 기악합주활동 중심의 음악치료 프로그램이 지역아동 센터 아동의 또래 관계 기술에 미치는 영향. **예술심리치료연구**, 2(1), 75-96.
- 디자인기타 편집부. (2008). **아이 러브 우쿨렐레**. 서울 : 디자인기타.
- 문경일. (2012). 청소년의 스트레스, 자아탄력성, 우울이 자살사고에 미치는 영향. 석사학위논문. 고려대학교 교육대학원.
- 문선영. (2008). 통합예술치료가 학교부적응 청소년의 정신건강에 미치는 효과. **한국예술치료학회**, 8(1), 275-301
- 박선영. (2001). 부정적 행동 감소를 위한 구조화된 음악적 접근의 사례 연구 : 부적응 청소년을 중심으로. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 박종수. (1998). 청소년의 대중음악 소비행태에 관한 연구. **수원대학교 사회과학연구소 사회과학논집**, 10, 133-149.
- 박지현. (2012). 방과후 학교를 위한 관현악 합주 운영 및 지도 방안 연구. **중등교육연구**, 60(4), 1301-1330.
- 박창교. (2013). 우쿨렐레를 활용한 수업지도방안 연구. 석사학위논문. 관동대학교 교육대학원.
- 백순복. (2010). 긍정심리적 집단상담의 효과 검증 : 긍정심리 및 자아탄력성 특성 기준에 따른 학교생활적응력 및 대인관계능력 향상 효과를 중심으로. 석사학위논문. 고려대학교 교육대학원.
- 백현옥. (2013). 청소년이 지각한 가족기능과 학교생활 적응간의 관계에서 스트로크와 내외통제성의 매개효과. 박사학위논문. 목포대학교 대학원.
- 서은지. (2012). 중·고등학교 기악교육을 위한 우쿨렐레 지도방안. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 성순옥, 박미단, 김영희. (2013). 청소년의 학교스트레스와 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. **청소년학연구**, 20(8), 49-70.
- 성은모, 황경아, 이재연. (2012). 중학교 2학년 청소년의 뉴미디어활용이 인지, 정서, 사회발달에 미치는 영향. **한국청소년개발원 연구보고서**, 2012(12), 1-200.
- 송지혜. (2014). 우쿨렐레 합주를 위한 편곡 연구. 석사학위논문. 부산대학교 교육대학원.
- 송혜정. (2013). 집단상담 프로그램이 비행청소년의 공격성, 분노조절, 자아 존중감 및 진로성숙도에 미치는 영향. 박사학위논문. 한서대학교 대학원.
- 양은정. (2007). 치료적 유희 타악기 합주가 가출청소년의 사회기술에 미치는 영향. 석사학위논문. 명지대학교 사회교육대학원.
- 여정윤. (2012). 청소년 내담자의 음악치료 경험 인식과 그에 대한 치료사의 인식 차원 비교 연구. 박사학위논문. 숙명여자대학교 대학원.
- 여정윤. (2012). 음악치료활동이 인터넷 중독 청소년의 회복탄력성에 미치는 효과. **한국음악치료학회지**, 14(1), 21-40.
- 오상규. (2006). 음악활동을 활용한 인성교육 프로그램이 여중생의 심리적 특성에 미치는 영향. 박사학위논문. 경남대학교 대학원.
- 오승환. (2009). 청소년의 학교 부적응 영향요인 - 위험요인에 대한 학교보호요인의 매개효과 분석을 중심으로. **청소년복지연구**, 11(1), 161-181.
- 유명희. (2013). 대학생들의 음악에 대한 관심, 음악을 통한 정서변화 및 음악활동에 관한 조사연구. **조형미디어학**, 16(1), 141-150.
- 유안진, 이점숙, 서주현. (2004). 청소년의 부모양육행동 지각과 학교적응과의 관계. **한국가족관계학회지**, 9(3), 161-180.
- 유윤자. (2012). 학교부적응학생을 대상으로 한 진로탐색 집단상담의 효과

- 김중. **청소년상담연구지**, 20(2), 1-28.
- 윤명희. (2010). 네트워크시대 하위문화의 ‘애매한’ 경계, 그리고 흐름. **사이버커뮤니케이션학보**, 27(4), 125-162.
- 윤은중, 김희수. (2005). 청소년의 생활양식 유형과 정신건강 및 학교적응과의 관계. **청소년복지연구**, 7(2), 105-120.
- 이경상. (2011). 청소년 학교부적응의 종단적 변화의 영향요인. **청소년학연구**, 18(2), 131-155.
- 이규미. (2005). 중학생의 학교적응 구성개념에 관한 연구. **한국심리학회지**, 17(2), 383-398.
- 이미리, 조성연, 길은배, 김민. (2014). **청소년학개론**. 서울 : 학지사.
- 이상규. (2012). 도시주변부 청소년들의 일상에서 “음악듣기”의 의미. 석사학위논문. 서울대학교 대학원.
- 이상희, 노성덕, 이지은. (2010). **또래상담**. 서울 : 학지사.
- 이성훈. (2011). 긍정심리치료에 근거한 집단상담이 청소년의 자아탄력성, 학교생활적응력 및 심리적 안녕감에 미치는 효과. 석사학위논문. 경성대학교 대학원.
- 이숙영. (2003). 국내 집단상담 프로그램 개발의 현황 및 효과적인 프로그램 개발 관련요인. **상담학연구**, 4(1), 53-67.
- 이신숙. (2013). 중학생의 회복탄력성이 학교적응성에 미치는 영향 연구 = 스트레스와 사회적 지지의 조절효과를 중심으로. 박사학위논문. 조선대학교 대학원.
- 이신숙, 김용섭(2014). 중학생의 회복탄력성과 학교적응성에 관한 실증적 인과관계 분석. **한국컴퓨터정보학회논문지**, 19(3), 135-145.
- 이영호. (2007). 청소년기의 특징과 비행간의 심리사회적 통찰. **지역사회**, 56, 38-42.

- 이원이, 김동일. (2009). 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 요인 분류. **열린교육연구**, 17(4), 89-118.
- 이은정. (2011). 음악자서전 활동이 척수손상환자들의 자기지각 및 자기수용 능력에 미치는 영향. **한국음악치료학회**, 13(1), 67-84.
- 이정실. (2009). 음악활동에서의 청소년의 감정상태, 감정조절 전략이 감정능력에 미치는 영향. 박사학위논문. 숙명여자대학교 대학원.
- 이해리, 조한익. (2006). 한국 청소년 탄력성 척도의 타당화 연구. **한국심리학회지**, 18(2), 353-371.
- 이혜주. (2006). 치료사-내담자 관계에서 음악의 역할에 대한 사례 연구. **인간행동과 음악연구**, 3(2), 29-44.
- 이희정. (2006). 보호관찰 청소년의 음악치료 프로그램 평가. **진리논단**, 13, 287-305.
- 임영식. (1997). 청소년기 우울의 특징과 문제행동. **청소년행동연구**, 2, 56-72.
- 임은희. (2011). **인간행동과 사회환경**. 파주 : 양서원.
- 임지혜. (2009). 노래심리치료를 통한 청소년의 시험불안 감소에 관한 연구. **인간행동과 음악연구**, 6(1), 77-106.
- 장현덕, 강양구, 이숙희. (2009). 학교 부적응과 예술심리치료. **한국예술심리치료학회 학술대회**, 2009(1), 58-74.
- 장혜경, 최외선. (2005). 게슈탈트 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 자아 가치관과 부적응 행동에 미치는 효과. **상담학연구**, 6(2), 499-513.
- 전경숙, 이영혜, 이재연, 정자윤. (2014). 자기성장 프로그램이 학교부적응 중 학생의 자아존중감, 자기효능감 및 사회적 문제해결능력에 미치는 효과. **한국청소년시설환경학회**, 12(3), 109-121.
- 정연우, 구분용. (2013). 개인의 긍정적 특성이 학교적응에 미치는 상대적 영

- 향. **청소년학연구**, 20(10), 207-233.
- 정은실, 박애선. (2005). 현실요법 집단상담 프로그램이 청소년 리더십생활기술에 미치는 영향 - 고등학생을 중심으로. **한국심리학회지 : 상담 및 심리치료**, 17(4), 907-927.
- 지혜미. (2009). 학교 음악수업에서 대중음악의 영향과 적용방안 연구. **청소년 문화포럼**, 22, 210-242.
- 천성문, 김창오, 함경애, 윤영숙. (2010). 학교집단상담의 실제. **상담과 지도**, 45, 155-174.
- 청소년 매체이용 실태조사. (2011). **즐거듣는 음악 장르 연도별 비교**. 여성가족부 가족정책과.
- 최미환. (2006). 노래심리치료. 정현주(편). **음악치료 기법과 모델**, (pp. 235-266). 서울 : 학지사.
- 최아론, 이영순. (2011). 고교생의 학교계열, 생활스트레스 요인과 자살사고의 관계에서 인지적몰락의 매개효과. **한국심리학회지 : 상담 및 심리치료**, 23(3), 761-784.
- 최예은. (2013). 대중음악에 대한 태도가 청소년의 정서지능 및 또래관계에 미치는 영향. 석사학위논문. 단국대학교 대학원.
- 최지원. (2013). 자아탄력성 증진 집단상담프로그램의 효과에 대한 메타분석. 석사학위논문. 경북대학교 대학원.
- 최형임, 이재성, 문영경. (2012). 청소년의 동아리활동 만족도가 학교생활적응에 미치는 영향 : 자아탄력성의 매개효과. **미래청소년학회지**, 9(1), 23-45.
- 통계청. (2013). **2013 청소년통계**. 통계청. <http://kosis.kr/>
- 한국교육개발원. (2011). **2011 교육통계분석자료집**. 한국교육개발원.
- 한국교육개발원. (2013). **교육통계연보**. 한국교육개발원.

- 한국화, 정여주. (2009). 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 학교적응과 우울 및 자아존중감에 미치는 효과. **한국심리치료학회**, 1(2), 119-135.
- 한상철, 조혜련. (2004). 음악치료 프로그램이 실업계고등학교 내 학업부진아의 학교생활적응과 자기효능감에 미치는 효과. **미래청소년학회지**, 1(1),39-54.
- 한상철. (2005). 심포지움 : 한국사회의 삶과 질 ; 청소년의 위험행동과 삶의 질: 보호요인 강화 프로그램이 고위험군 청소년의 적응 유연성에 미치는 효과. **연차학술발표대회 논문집, 2005**, 136-137.
- 한상철. (2011). 학교부적응과 중도탈락 현황 및 대처방안. **청소년행동연구**, 16, 39-65.
- 한재준. (2010). 대중음악이 청소년에게 미치는 영향 : 중학교 음악수업을 중심으로. 석사학위논문. 청주대학교 교육대학원
- 허정선, 전순영. (2013). 긍정심리학에 근거한 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 자아탄력성과 학교생활적응에 미치는 효과. **미술치료연구**, 20(1), 187-213.
- 현지영. (1998). 팬클럽 활동을 통한 청소년의 자기정체성 형성 - 서태지와 아이들 팬클럽의 사례를 중심으로. 석사학위논문. 연세대학교 대학원.
- 홍은숙. (2006). 탄력성의 개념적 이해와 교육적 방안. **특수교육학연구**, 41(2), 45-67.
- 황경원. (2002). 학교생활 부적응 학생을 위한 음악수업 모형에 관한 연구. 석사학위논문. 연세대학교 교육대학원.
- Ebesutani, C. & 김미리혜. (2013). 개관논문 : 음악치료와 미술치료의 효과 개관. **한국심리학회지 건강**, 18(4), 589-602.
- Grocke, D. & Wigram, T. (2007). Receptive Methods in Music Therapy. 문소영, 이윤진 (역). (2011). **음악치료수용기법**. 서울: 학지사.

- Jukka, T. (2001). Music Therapy for Adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(1), 79-91.
- Klohn, E. M. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1067-1079.
- Mario, M. (2000). Attachment and interaction. 이민희 (역). (2007). **애착이론과 심리치료**. 서울 : 시그마프레스.
- Ronald, M. (1997). Music Therapy : Group Vignettes. 이정실 (역). (2004). **집단음악치료: 실제 집단 사례를 중심으로**. 서울: 학지사.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Of orthopsychiatry*, 57, 316 - 331.
- Saarikallio, S. & Erkkilä J. (2007). The role of music in adolescents mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88-109.
- Waugh, C., & Fredrickson, B. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self - other overlap, and complex understanding in the formation of a new relationship. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 93-106.
- Wigram, T. (2004). Improvisation. 김진아, 김귀현 (역). (2006). **즉흥연주**. 서울: 학지사.
- Winnicott, D, W. (1992). Through Paediatrics to Psycho-Analysis. 이재훈 (역). (2011). **소아의학을 거쳐 정신분석으로**. 서울 : 한국심리치료연구소.

Abstract

The Effect of Group Music therapy using ukulele on the Self-Resilience and School Adjustment of Adolescents from School Maladjusted Adolescent.

Hong, So-Jeong
Department of Music Therapy
Graduate School of
Sungshin Women's University

The purpose of this study was to exam the effects of play-centered group music therapy using ukulele on school maladjusted adolescences' self-resilience and school adjustment. The participants of this study were 14 adolescences attending S High School in Seoul. They were randomly assign 7 into an experimental group and the other 7 into a control group. The group music therapy was conducted for the experimental group twice a week for 70 minutes, in total 14 times, from September 15th to October 31st in 2014.

For data analysis SPSS 20. program was utilized. Man-Whitney U test was conducted to look into whether the group music therapy using ukulele improved self-resilience and school adjustment of the participants of

experimental group.

The results of this study as follows. The experimental group showed significantly higher score ($p < .05$) on self-resilience than the control group. The sub-factors of self-resilience, which were inner personal factor and external protection factor, also showed significant differences ($p < .05$) between the experimental group and the control group. In school adjustment the experimental group revealed significantly higher score ($p < .05$) than the control group. The 5 sub-factors scores of school adjustment also showed significant differences between the experimental group and the control group. In addition, self-resilience and school adjustment appear to be highly correlated ($r = .75$, $p < .01$). Overall, these results indicated that play-centered group music therapy using ukulele was the effective intervention to improve school maladjusted adolescences' self-resilience and school adjustment.

부 록

<부록 1> 회기별 음악치료 프로그램

<부록 2-1> 사전·사후 검사용 설문지
(한국 청소년 탄력성 척도)

<부록 2-2> 사전·사후 검사용 설문지
(학교생활 적응 척도)

<부록 3> 한국 청소년 탄력성 척도 하위요인
(개인 내적 특성, 외적 보호 요인)

<부록 4> 학교생활 적응 척도 하위요인

<부록 5> 집단음악치료 프로그램참여 동의서

<부록 1> 회기별 음악치료 프로그램

단 계	회 기	치료목표	주요활동, 사용곡	활 동 내 용	치 료 적 근 거
도 입	1	치료사- 집단원 간의 관계형성	·프로그램 소개 ·악기탐색 ·인사노래, 마침노래 배우기	1. 프로그램에 대한 전반적인 소개 2. 참여동의서 작성 3. 워밍업 활동(이완음악 감상, 호흡, 스트레칭) 4. 인사노래 배우고 함께 불러보기 5. 우쿨렐레 악기 이론 설명 6. 자유로운 악기탐색 7. 악기 별명 지어주기 8. 마침노래 배우고 함께 불러보기	·Hello Song과 Goodbye Song을 부르는 것은 집단원이 활동의 시작과 마무리를 인지하고 준비할 수 있게 한다. ·느린 템포의 뉴에이지 곡 감상은 새로운 환경에 놓인 집단원들의 긴장과 불안을 감소시킬 수 있으며 이완을 돕는다(Wigram, 2006). ·자유로운 악기 탐색과 악기에 별명을 붙여주는 활동은 세션에 대한 동기부여를 가질 수 있다.
	2	관계형성 & 자기표현	·활동곡 : 곰세마리 ·연주자세 배우기 ·F코드와 스트로크 주법 학습 ·합주활동	1. 우쿨렐레 연주 자세와 음계 학습 2. F코드와 스트로크 주법을 사용하여 활동곡 연주하기 3. 노래부르며 연주하기 4. 합주활동 5. 활동 후의 느낌을 집단원과 이야기 나누기	·악기연주의 경험은 언어로 표현하기 어려운 감정과 느낌을 음악활동 안에서 간접적이고 자연스럽게 표출하는 것이 가능하다. ·합주활동은 '함께'하는 것으로 공감과 신뢰, 소속감을 더욱 높여주며 연주 후에 오는 성취감을 느낄 수 있다.
	3	긍정적인 상호작용 & 자기 효능감	·활동곡 : 작은별 ·합주활동 ·선율과 코드 연주하기	1. 치료사가 준비한 악보를 사용하여 작은별 노래불러보기 2. 두 팀으로 그룹을 나누어 4마디씩 번갈아가며 연주하기. 3. 활동 후의 느낌을 집단원과 이야기 나누기	·'작은별'은 단순하고 쉬운 코드로 이루어져 있어 학습이 쉽다. 이에 따라 성취감을 경험할 수 있다. ·연주 후의 느낌을 집단원과 공유하면서 공감과 자아성찰이 이루어진다. 이는 삶을 긍정적으로 바라볼 수 있도록 한다(홍은숙, 2006).
	4	감정표출	·활동곡 : 제주도의 푸른 밤 ·C, Em, F코드 배우기	1. C, Em, F코드 연습하기 2. 치료사가 준비한 우쿨렐레 악보를 보며 반복 연습하기 3. '제주도의 푸른 밤' 곡 감상 4. 치료사 반주에 맞추어 노래부르기	·노래가사 만들기 활동은 자신이 느끼는 감정을 통찰할 수 있다(최미환, 2006)

		<ul style="list-style-type: none"> ·음악감상 ·노래 부르기 ·가사 토의 ·치료적 노래 만들기 	<ol style="list-style-type: none"> 5. 자신을 읊아대고 있는 환경·상황에 대해 이야기하기 6. 가고 싶은 여행지 이야기하기 7. 가사 만들어 노래부르기 8. '제주도의 푸른 밤' 연주, 합주활동 9. 우쿨렐레 연주하며 자신이 만든 노래 가사로 노래 부르기 10. 활동 후의 느낌을 집단원과 이야기 나누기 	
5	자기표현 & 타인에 대한 공감과 수용	<ul style="list-style-type: none"> ·활동곡 : 나는 문제 없어 ·C, G, G7, Am, Gm, Em, F, Dm코드, 칼립소 스트로크 주법 배우기 ·가사 토의 ·합주활동 	<ol style="list-style-type: none"> 1. C, G, G7, Gm, Am, Em, F, Dm 코드 학습하기 2. 칼립소 스트로크 주법 배우기 3. '나는 문제 없어' 곡 감상, 노래 부르기 4. 노래 가사 중 가장 맘에 드는 구절을 선택하여 그 이유와 느낌에 대해 토의해보기 5. 자신이 선택한 가사 부분을 직접 악기로 연주하며 노래부르기 6. 가장 자신 있는 우쿨렐레 코드 하나를 선택하여 치료사의 반주에 따라 연주해보기 7. 노래부르며 합주하기 8. 활동 후의 느낌을 집단원과 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> ·'나는 문제없어' 곡은 8개의 단순한 코드로 편곡되어 다양한 코드와 주법을 배울 수 있다. 이는 더욱 풍성해진 악기소리를 경험함으로써 연주의 즐거움을 느낄 수 있다. ·가장 자신 있는 코드를 한 가지를 선택하여 연주하는 것은 활동에 대한 부담감을 줄여주고 자신감을 부여할 수 있다. ·자신의 순서의 연주를 완벽히 성공했을 때 자신감과 성취감을 경험할 수 있다. ·다른 집단원의 연주와 느낌에 대한 생각을 듣고 공유함으로써 타인을 수용하고 공감할 수 있다.
6	자기자기 & 감정표현	<ul style="list-style-type: none"> ·Am, G, F, E ·즉흥연주 ·가사 만들기 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 자신을 표현할 수 있는 특징이나 단어를 사용하여 12음절의 랩 가사로 만들기 2. 치료사가 제시하는 일정한 리듬 안에서 랩으로 함께 부르기. 3. Am, G, F, E 코드를 사용한 구조적 즉흥연주 활동하기 4. 활동 후의 느낌을 집단원과 이야기 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> ·기본적인 틀 안에서 랩 가사를 만드는 것은 처음 경험해보는 활동에 대해 거부감과 부담을 느끼지 않고 안정적으로 활동에 참여할 수 있도록 도울 수 있다. ·즉흥적인 작사와 랩으로 노래부르기는 자신의 삶을 자유로운 형식 안에서 노래로

				<p>이야기 할 수 있다(최미환, 2006)</p> <p>·분명한 음악적 구조 형식 안에서 다양한 악기로 즉흥 연주 활동을 하는 것은 자유로움과 동시에 그룹과의 일치감을 경험하여 소속감을 느낄 수 있다.</p> <p>·타악기, 현악기, 건반악기의 다양한 악기 사용은 폭넓은 활동의 즐거움을 얻을 수 있다.</p>
7	자기 효능감	<p>·활동곡 : 도레미송</p> <p>·합주활동</p> <p>·노래 부르기</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. '도레미송' 노래 부르기 2. 우쿨렐레로 '도레미송'을 선율과 코드로 연주하기. 3. 자신이 가장 자신 있는 연주 분야를 선택하여 선율팀과 코드팀으로 나누어 연주해보기 4. 팀을 나누어 합주하기 5. 활동 후의 느낌을 집단원과 이야기 나누기 	<p>·새로운 곡과 코드, 주법을 학습하는 것은 악기 연주 테크닉 실력을 향상시키고 더욱 풍성한 연주를 느낄 수 있으므로, 성취감을 경험할 수 있다.</p> <p>·우쿨렐레 코드와 선율로 파트를 나누어 각기 다른 느낌으로 연주하는 것은 연주그룹에 속한 그룹원이 정체성과 소속감을 형성할 수 있도록 돕는다. 또한 다른 그룹과 소리와 박자를 맞추기 위해 주의 깊은 연주를 해야 하므로 이를 통해 그룹원의 주의집중력과 활동에 적극성을 더할 수 있다.</p>
8	그룹간의 긍정적인 상호작용	<p>·활동곡 : 사랑빛</p> <p>·CM7코드 배우기</p> <p>·서플리듬 주법 배우기</p> <p>·합주활동</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 서플리듬 주법 배우기 2. C, E7, F, G7, G, CM7 코드학습 3. 치료사의 기타 반주에 맞추어 사랑빛 노래 불러보기 4. 두 개의 그룹을 나누어 4마디씩 연주하고 4마디씩 노래부르며 번갈아 진행하기. 5. 활동 후의 느낌을 집단원과 이야기 나누기 	<p>·또래의 지지 속에서 함께 연주하는 것은 학교생활 참여도를 높이고 상호작용 기술과 책임감, 성취감을 경험하게 한다(오상규, 2006).</p>

9	삶의 의미 추구	·활동곡 : 일어나 ·비긴 리듬 주법 배우기 ·가사토의 ·가사 만들기 ·합주활동	1. 김광석 '일어나' 노래 감상하기 2. 노래 가사토의(내가 처한 상황이나 바라는 미래에 대해 이야기하기) 3. 가사 만들어 노래부르기 4. 비긴 주법과Em, D, G, C코드 연습하기 5. 합주하며 함께 노래 부르기 6. 활동 후의 느낌을 집단원과 이야기 나누기	·김광석 '일어나' 가사는 희망을 고취시키고 삶의 의미를 재조명할 수 있게 한다. 또한 흥겨운 비긴 주법은 연주에 흥미를 더할 수 있어 그룹 원들이 활동에 더욱 적극적으로 참여할 수 있게 돕는다.
10	학교활동에서의 의미있는 상호작용 & 학교 적응력 증가	·활동곡 : 즐거운 나의 집 ·가사토의 ·그림 그리기 ·합주활동	1. 치료사의 반주에 따라 노래부르기 2. '즐거운 나의 집' 가사를 나의 '학교'로 빗대어 초등학교 시절부터 현재까지의 학교에서 잊지 못할 경험이나 학교생활에서 기대하는 것에 대해 마인드맵 또는 그래프로 그리고 이야기 나누어보기. 3.과거의 긍정적인 학교생활을 회상하며 당시 들었던 노래들과 에피소드 이야기하기 4.G, Dm, F, G7코드를 사용하여 '즐거운 나의 집'을 연주하며 함께 노래부르기 5. 활동 후의 느낌을 집단원과 이야기 나누기	·그룹 악기연주는 감정 표현과 조절을 돕고 집단의 구성원이 되어 음악을 만들어가는 점에서 자아존중감 향상과 학교생활에서의 의미 있는 활동을 제공한다(최애나, 2007). ·과거 학교생활의 긍정적 경험을 회상하는 것은 자아정체감을 강화시키며 삶의 의미를 다시 한 번 고취시킬 수 있도록 한다(이은정, 2011).
11	공감과 수용 & 낙관주의	·활동곡 : 요즘 너 말야 ·뮤트, 커팅리듬 주법,Bm7 코드 학습 ·가사토의 ·합주활동	1. 뮤트, 커팅 리듬 주법 배우기 2. 활동곡 감상 3. 치료사의 반주에 노래 부르기 4. 가사토의를 통해 이 노래를 불러주고 싶은 사람 또는 힘이 되어주고 싶은 친구를 떠올려보며 노래 가사를 읽어보고 자기에게 가장 와닿거나 공감되는 부분을 표시하고 이유와 느낌에 대해 이야기하기 5. 활동곡 연주하기 6. 자신이 선택한 가사 부분을 직접 노래부르며 연주하기 7. 활동 후의 느낌을 집단원과 이야기 나누기	·친구의 연주를 경청하고 자신의 연주 또한 집단원의 지지 아래 이루어 질 때, 공감과 수용의 느낌을 경험한다. 뿐만 아니라 자신이 특별한 사람이라는 생각으로 인해 자신의 삶을 낙관적으로 바라볼 수 있게 한다(오상규, 2006).
12	문제해결 능력	·창작곡 만들기	1. 그동안 학습한 코드와 주법을 사용하여 치료사가 제시하는 음악적	·창작곡을 만들기와 연주활동은 독창적이고 자유로운

마 무 리		& 또래와의 긍정적인 상호작용		인들 안에서 나만의 창작곡을 만들어보기 2. 집단원들 앞에서 자신이 만든 곡을 발표해보기 3. 다른 친구의 연주가 어떠했는지 피드백하며 느낌을 이야기 나누어보기	자기표현의 기회를 갖는다.
	13	협동심 & 삶의 목표와 희망고취	·활동곡 : Over the Rainbow ·아르페지오 주법 배우기 ·가사토의 ·선율,코드 연주 ·합주활동	1. 아르페지오 주법 배우기 2 'Over the Rainbow'곡 감상하기 3. 곡의 느낌과 번역된 한글 가사에 대해 토의하기 4. 자신이 이루고 싶은 꿈과 희망, 꿈을 이루기 위한 목표와 방향에 대해 집단원과 이야기하기 5. 타브악보를 이용하여 선율로 곡 연주하기. 6. 집단을 두 개의 팀으로 나누어 선율과 코드 파트로 나누어 합주하기 7. 활동 후의 느낌을 집단원과 이야기 나누기	·영화 오즈의 마법사 OST인 'Over the rainbow' 가사는 이루고 싶은 꿈과 삶의 희망에 대해 공유하며 이를 통해 자신의 목표를 다시 재점검, 희망을 고취시킬 수 있다.
	14	자기지각 & 종결	·전체피드백 ·만족도조사, 후검사	1. 1~13회기의 활동 중 가장 기억에 남는 사건, 노래 또는 소감 이야기하기 2. 가장 기억에 남았던 노래 연주하기 3. 음악치료 만족도 조사와 사후검사 실시	·전체 활동의 목적과 의미를 되새기며 새로운 자기지각과 삶의 목표를 생각할 수 있게 한다.

<부록 2-1> 사전·사후 검사용 설문지(자아탄력성 척도)

번호	문항	전혀 아니 다	대체 로 아니 다	별로 아니 다	조금 그렇 다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
1	내가 어려운 일이 있을 때 들어줄 수 있는 선생님이 계신 것 같다.						
2	집에서 무슨 일을 결정할 때 나의 의견은 무시되는 편이다.						
3	내 친구들은 물건을 후치거나 싸우지 않는다.						
4	감정에 휩쓸리지 않고 일이나 공부에 집중할 수 있다.						
5	실패나 고난을 통해서도 배울 것이 있다고 생각한다.						
6	내가 무슨 일을 잘 해냈을 때 칭찬해주는 선생님이 계신 것 같다.						
7	가족, 학교 선생님 외에 내가 신뢰할만한 어른이 계신 것 같다.						
8	내 친구들은 학교에서 규칙을 지킨다.						
9	누군가가 마음 아파하면 나도 아픔을 느낀다.						
10	내가 지금 겪는 어려움들이 결국엔 내게 도움이 될 것이라고 믿는다.						
11	내가 최선을 다하기를 바라는 선생님이 계신 것 같다.						
12	가족, 학교 선생님 외에 나를 도와줄 수 있는 어른이 계신 것 같다.						
13	내 친구들은 학교생활을 잘 한다.						
14	다른 사람들이 겪은 일들을 잘 들어주려고 노력한다.						
15	나는 한 인간으로서 가치 있는 존재이다.						
16	나는 학급 활동이나 규칙들을 결정하는 일에 참여한다.						
17	가족, 학교 선생님 외에 내가 최선을 다하기를 바라는 어른이 계신 것 같다.						
18	나는 노력하면 대부분의 일들을 잘 할 수 있다.						
19	다른 사람들의 생각과 느낌을 이해하려고 한다.						

20	신이 나를 사랑하고 돌보신다고 믿는다.						
21	학급에서 임원(반장, 부반장, 부장 등)을 맡아 일한다.						
22	나는 자선기관이나 교회, 혹은 다른 단체에서 자원봉사나 후원 등으로 어려운 사람들을 돕는 일에 참여한다.						
23	내가 잘 할 수 있는 일들이 많다.						
24	어떤 일에 실패했을 때에도 크게 실망하지 않는다.						
25	신앙 덕분에 어려운 일들을 이겨낼 수 있다.						
26	우리 학급이나 학교를 더 좋은 곳으로 만들기 위해 의견을 제시한다.						
27	YMCA, 보이스카우트, 청소년 환경단체, 청소년 인권감시단 등의 지역사회 청소년 단체에 가입하여 활동한다.						
28	문제가 생기면 해결하려고 하기 전에 왜 그런 일들이 일어났는지 천천히 생각해본다.						
29	내가 원하는 대로 일이 이루어지지 않을 것이다.						
30	종교생활은 내 삶을 의미 있고 풍요롭게 만들어 준다.						
31	나의 부모님(보호자)은 나의 학교생활에 관심을 갖고 있다.						
32	복지관, 청소년 상담원, 쉼터, 수련원, 교회, 절 등의 기관에서 상담이나 교육프로그램, 봉사, 주일학교 등에 참여한다.						
33	문제가 발생하면 먼저 여러 가지 가능한 해결방법들을 생각해본다.						
34	목표를 이루는데 실패하더라도 기운을 내어 새로 시작할 수 있다.						
35	나의 부모님(보호자)은 내가 할 말이 있을 때 내 말을 들어준다.						
36	나는 친구가 어려울 때 기꺼이 도와주려고 한다.						
37	내가 해결할 수 있는 일과 해결할 수 없는 일을 구별한다.						
38	나는 내 꿈을 위해서 열심히 노력한다.						
39	나의 부모님(보호자)은 내가 우울하거나 두려워 하거나 속상해할 때 알아차린다.						
40	나는 또래의 다른 학생들과 함께 일하는 것을 좋아한다.						

41	슬프거나 힘들 때에도 낙담하지 않는다.						
42	어려움이 많더라도 언젠가는 반드시 내 꿈을 이룰 것이다.						
43	나는 집에서 무엇을 결정하는 일에 나의 의견을 말할 수 있다.						
44	대가를 바라지 않고 내 부탁을 들어주는 친구가 있다.						
45	화가 나거나 기분이 상할 때에도 참을 수 있다.						
46	세운 목표나 계획들을 실천하는 편이다.						
47	어떤 일이라도 부모님과 상의할 수 있다.						
48	나는 어려운 상황을 극복할 수 있는 능력이 있다.						

<부록 2-2> 사전·사후 검사용 설문지(학교적응 척도)

번호	문항 내용	전혀 그렇지 않다	가끔 그렇 다	대체로 그렇다	상당히 그렇다	항상 그렇 다
1	나는 학교생활에서 요구하는 일들을 잘 따른다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 학교의 모든 행사에 즐거운 마음으로 반드시 참여한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 학교에서 마련한 시설이나 비품들을 소중하게 여기면서 사용한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 학교에서 나에게 주어지는 일을 차질 없이 해나간다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 친구들과 학교에서 즐겁고 재미있게 지낸다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 학교에서 부여하는 준비물들을 반드시 준비한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 우리 학교에 다니면서 공부하고 있는 것을 매우 만족하게 생각한다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 교내의 안내 게시물을 잘 살피고 교내방송을 주의 깊게 듣는다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 우리 학교의 모든 구석구석이 나의 마음에 흡족하다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 지금 다니고 있는 우리 학교 주변 환경에 만족하고 있다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 우리 학교 내에 있는 어느 공간에 대해서든 편안함을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 우리 학교 환경을 다른 학교 친구들에게 자랑한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 우리 학교에서 정서적으로 안정감을 가지고 공부하고 있다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 우리 학교에서 마음 편하게 열심히 공부하고 있다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 우리 학교가 공부하기에 좋은 환경이라고 믿는다.	①	②	③	④	⑤

16	나는 지금의 학교 환경에서 공부하고 있는 것을 다행으로 생각한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 학교에서 어떤 친구들에게나 친절하게 대한다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 나를 이해하고 아끼는 우리 학교 친구들이 많다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 나의 문제에 우리 학교 친구들의 도움을 많이 받는다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 우리 학교 친구 중 어려움을 당하면 잘 도와준다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 학교에서 어떤 일로 친구와 다투는 경우면 내가 먼저 사과한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 우리 학교 친구들을 사랑하고 의지한다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 내 고민거리를 우리 학교 친구와 제일 먼저 의논한다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 학교에서 선생님들과 편안하게 이야기하고 의논한다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 학교 밖에서 우리 학교 선생님을 만나면 반갑게 인사를 한다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 편애 없이 공평하고 친절하신 우리 학교 선생님들을 존경한다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 우리 학교 선생님들이 친구처럼 다정함을 느낄 때가 많다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 우리 학교에 나를 이해하고 인정하는 선생님이 계신다고 믿는다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 학교 내에서 마음 놓고 이야기할 수 있는 선생님이 계신다는 것에 감사한다.	①	②	③	④	⑤
30	나는 열심히 가르치시는 우리 학교 선생님들에게 감사하고 있다.	①	②	③	④	⑤
31	나는 우리 학교 선생님들이 자상하고 가까이하기에 부담이 없다고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
32	나는 우리 학교 선생님들이 부모처럼 느껴진다.	①	②	③	④	⑤

33	나는 학교에서 수업시간 동안에는 관심을 가지고 열심히 듣는다.	①	②	③	④	⑤
34	나는 수업시간에 선생님의 질문에 편안한 마음으로 대답한다.	①	②	③	④	⑤
35	나는 학교 수업시간에 배운 내용을 그 시간에 이해한다.	①	②	③	④	⑤
36	나는 우리 학교 내에서 생활이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
37	나는 어떤 교과목의 수업시간에도 스트레스를 받지 않는다.	①	②	③	④	⑤
38	나는 학교의 수업내용에 대해서 언제나 예습하고 복습하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
39	나는 학교에서 수업시간에 배우는 내용을 빠짐없이 잘 정리하고 있다.	①	②	③	④	⑤
40	나는 학교의 모든 교과목 수업에 대해서 나의 최선을 다하고 있다.	①	②	③	④	⑤
41	나는 학교에서 제일 중요한 일은 수업활동이라고 믿는다.	①	②	③	④	⑤

<부록 3> 한국 청소년 탄력성 척도 하위요인 : 개인 내적특성

구분	정의	척도 문항번호
지적 차원	자기효능감 이 세계 안에서 자신이 효율적으로 기능할 수 있다고 믿는 감각	18, 23, 48
	문제해결 능력 인지적, 사회적 문제 상황에서 융통성 있게 인과론적으로 사고하고, 대안을 시도하며, 사회적 지지와 외적 도움을 추구하는 능력	28, 33, 37
정서 적 차원	감정과 충동조절 심리적 압박 하에서도 적절한 정서표현을 통해 평온을 지키거나 부적 정서 체험 후에도 곧 회복될 수 있는 능력	4, 41, 45
	공감과 수용 언어적, 비언어적으로 표출된 다른 사람의 생각이나 감정 등에 대하여 깊이 이해하고 받아들여주는 자세	9, 14, 19
의지 적 차원	목표와 희망 목표는 도달하거나 이루고자 하는 목적이나 대상을 말하며, 희망은 목표하는 바가 이루어지기를 기대하거나 결과에 대해 밝은 전망을 지니는 것을 의미	38, 42, 46
	낙관주의 미래와 인생과 세상을 긍정적이고 희망적으로, 또 통제할 수 있을 것으로 보는 관점	24, 29*, 34
영성 적 차원	의미추구 개인의 삶의 의미와 목적, 그리고 자기 가치를 깨닫고, 그러한 내적가치에 근거하여 현재 경험하는 사건들을 해석하고 하며 행위에 대한 정당성을 부여해주는 과정	5, 10, 15
	종교적 영생 초월적 절대자로서 신이 살아있고 자신을 사랑하고 돌본다는 믿음	20, 25, 30

*은 역문항

한국 청소년 탄력성 척도 하위요인: 외적보호요인

구분		정의	척도 문항번호
가정 차원	가정에서의 돌봄의 관계와 기대	부모의 온정, 격려, 지원과 돌봄, 부부 간 화 목 등의 지지적 관계와 자녀에 대한 믿음과 높은 기대, 자녀를 비난하지 않고 재능과 취 미를 인정해주는 태도들	31, 35, 39
	가정에서의 의미 있는 상호작용	가족 간의 대화와 가족 활동에의 활발한 참 여를 포함한 가족과의 의미 있는 상호작용	2*, 43, 47
학교 차원	돌봄의 관계와 기대	학교에서 경험할 수 있는 긍정적인 경험으 로서 교사의 관심과 지지, 격려와 기대	1, 6, 11
	학교활동에 의 의미 있는 상호작용	수업이나 학급회의 등의 학교활동에서 자신 의 생각과 의견을 발표하고 학급과 학교활 동에 흥미를 갖고 행사들에 참여하는 등의 상호작용	7, 12, 17
지역 사회 차원	돌봄의 관계와 기대	청소년 복지관 등의 비처별적이며 지원적인 사회구조와 이웃과 멘토(Mentor), 교회 등을 포함한 지역사회의 지지적인 돌봄과 기대	16, 21, 26
	지역사회 활동의 의미 있는 상호작용	청소년들의 자존감과 유능감을 향상시키고 이타행동과 사회적 책임감을 증진시키며, 우 울과 반복된 스트레스 경험에서 청소년들을 보호하는데 유익한 역할을 할 수 있다.	22, 27, 32
또래 차원	또래와의 긍정적 상호작용	친사회적인 또래들과 나누는 우호적이고 지 지적인 다양한 상호작용	36, 40, 44
	또래의 친사회적 기대	건전한 또래집단에 수용되고 이들로부터 친 사회적인 관여와 행동을 할 것으로 예측되 고 기대함	3, 8, 13

*은 역문항

<부록 4> 학교 생활적응 척도 하위요인

요인명	문항 번호	문항 수
학교환경적응	10, 12, 11, 9, 13, 16, 14, 7, 15	9
학교교사적응	29, 28, 27, 31, 32, 30, 26, 24, 25	9
학교수업적응	40, 39, 38, 33, 35, 37, 34, 41	8
학교친구적응	23, 18, 22, 20, 19, 17, 21, 5	8
학교생활적응	3, 2, 4, 1, 8, 6, 36	7
학교적응 전체	1 ~ 41	41

<부록 5> 집단음악치료 프로그램 참여 동의서

음악치료 활동 참여 동의서

본 활동은 우쿨렐레를 활용한 집단음악치료가 청소년의 자아탄력성과 학교적응력에 미치는 영향에 대한 연구로 2014년 월 일부터 월 일까지 매주 2회기 씩 총 회기로 진행될 예정입니다.

본 활동이 진행되는 동안 영상 촬영이나 오디오 녹음이 이루어질 수 있으며, 이는 참여하는 학생들의 안전과 인권을 위해 영상이나 녹음 파일은 절대 외부로 유출시키지 않고 오직 음악치료 연구 목적을 위해서만 사용 될 것이고 연구가 끝난 후 즉각 폐기함을 약속드립니다.

2014년 월 일

활동참여자 성명 : (서명)

연구자 성명 : (서명)