



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](#)

김 동 민 교수지도
석사학위 청구논문

청각장애 아동의
음악치료 경험에 대한 질적 연구

2011

성신여자대학교 대학원

음악치료학과

김 봉 희

청각장애 아동의
음악치료 경험에 대한 질적 연구

김 동 민 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2011년 5월

성신여자대학교 대학원

음악치료학과

김 봉 희

인 준 서

김봉희의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 청각장애 아동이 음악치료를 통해 어떠한 것을 경험하는지에 대해 살펴보는 것이다. 연구참여자는 S농아인복지관에서 모집공고 하여 참여에 동의한 두 명의 남아와 한 명의 여아로 총 세 명이 선정되었다. 연구자는 임의대로 두 그룹으로 나누어 각각 11회기 30분에서 40분 음악치료 활동을 진행하였다. 활동을 통한 영상, 아동의 인터뷰를 전사하고 전사된 자료들을 Moustakas의 분석 과정에 따라 분석하였다.

자료 분석 결과, 총 세 개의 범주가 도출되었다. 첫 번째 범주는 자기표현으로 자신의 생각과 느낌, 욕구를 언어적인 자기표현과 음악적인 자기표현, 그리고 행동적인 자기표현으로 경험하는 것으로 나타났다. 두 번째 범주는 소통으로 다른 사람과 관계를 가지며 함께하고 의사전달을 하는 언어적인 상호작용과 음악적인 상호작용 그리고 행동적인 상호작용의 경험을 볼 수 있었다. 세 번째 범주는 성장과 변화로 몰입과 창의적 표현 그리고 사회성 향상과 만족과 성취를 경험하는 것으로 나타났다.

이와 같은 결과는 음악치료가 진행되는 동안 음악을 통한 자기표현에서 함께 하는 사람들과의 소통으로 이어졌고, 소통을 통해 음악치료 활동에 자유롭게 어우러져 함께 하는 성장과 변화로 살펴볼 수 있었다.

본 연구는 청각장애 아동의 음악치료 경험에 대한 질적 연구를 통한 의미를 발견했다는 점에서 의의가 있을 것으로 보인다. 그 동안 음악치료는 청각장애 아동에게 언어와 청능훈련을 위한 재활 도구로 국한되어 연구되었으나 연구 결과를 통해 청각장애 아동도 음악을 다양하게 경험할 수 있다는 것을 시사하며 음악치료의 활동 영역과 연구의 범위를 넓히는 데 있어 참고 자료라 되리라 생각한다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
II. 이론적 배경	5
1. 청각장애의 정의와 출현율	5
1) 청각장애의 정의	5
2) 청각장애의 출현율	6
2. 청각장애인의 언어적 의사소통 방법	7
1) 보청기	8
2) 인공 와우	9
3. 청각장애 아동의 특성	0
1) 언어적 특징	0
2) 인지와 지능적 특징	1
3) 정서와 행동적 특징	3
4) 사회적 특징	4
5) 학업적 특징	6
4. 청각장애아동과 음악	7
5. 음악치료 경험에 대한 질적 연구	8
III. 연구방법	21
1. 현상학적 연구	2
1) 개념 및 이론적 배경	2
2) Moustakas의 현상학적 연구 방법	22

2. 연구 참여자	21
1) 그룹 1 참여자의 특성	22
2) 그룹 2 참여자의 특성	22
3. 자료 수집 및 분석 방법	27
1) 자료 수집 방법	27
2) 연구 참여자에 대한 윤리적 고려	72
3) 자료 분석 방법	9
4. 질적 연구의 평가 기준	6
IV. 연구결과	32
1. 음악치료 상황에서 청각장애 아동의 총체적 경험	23
2. 음악치료 상황에서 청각장애 아동의 총체적 경험에 대한 현상학적 서술	43
1) 자기표현	31
2) 소통	49
3) 성장과 변화	59
3. 음악치료 활동의 회기별 내용	66
1) 그룹 1의 활동 내용	70
2) 그룹 2의 활동 내용	67
V. 논의	81
VI. 결론 및 제언	84
1. 결론	84
2. 제언	87

참 고 문 헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

표 1. 연구 참여자의 구체적 내용	2
표 2. 음악치료 상황에서 청각장애 아동의 총체적 경험 구조	23

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

청각장애는 청각 경로의 손상으로 인하여 소리를 잘 듣지 못하는 상태이며 (황도순, 2005) 청각장애를 구성하는 청력손실의 정도, 유형, 시기, 원인, 병리적 부위 등의 변인에 따라 다양하게 나타난다(김병하, 석동일, 원영조, 이규식, 2007). 국내 장애인 실태조사 보고(2008)에 따르면 청각장애인은 207,383명이며, 이 중 만 17세 이하의 청각장애인이 2.1%로 약 43,550명에 해당된다.

청각장애인은 수화와 구화, 보청기, 인공 와우 수술 등 다른 방법을 통해 타인과 의사소통을 한다. 장애인 실태조사 보고에 따르면 97.9%의 청각장애인들은 수화를 하지 못하는 것으로 나타났다. 이는 청각장애인의 대다수가 청각보조기를 사용하는 언어적 의사소통을 선호한다는 것을 의미한다. 청각장애 특수학교에서도 인공와우를 사용하는 학생들을 흔하게 볼 수 있으며, 조기 교육 현장에는 이미 보청기보다 인공와우를 사용하는 아동의 수가 더 많아졌다(박미혜, 2006).

이와 같이 청각장애 아동에게 보청기와 인공 와우 수술은 보편화 되어 가고 있으며, 이에 따라 청능훈련의 중요성이 강조되고 음악 역시 이러한 청능과 언어 훈련에 사용되고 있다(권은영, 최성규, 2006; 서경덕, 임덕환, 2007). 음악 활동은 발성훈련뿐만 아니라 말을 이해하거나 글을 읽고 말을 하는데 필요한 기술을 습득하게 도와주므로 정상적인 구어 사용 기술을 크게 발달시키는데, 청각장애아동의 경우에는 청능훈련과 병행 할 수 있으므로 언어의 발달뿐만 아니라 청능의 발달에도 도움을 준다. 또한 음악은 넓은 주파수 영역을 가졌기

때문에 청각장애 아동에 따라 다양한 소리를 내는 악기를 활용하여 도움을 줄 수 있다(서영란, 2007).

청각보조기를 착용한 청각장애아동(이하 ‘청각장애아동’)이 음악을 느끼지 못하는 것이 아님에도 불구하고 대부분의 사람들은 청각장애아동에게 음악을 가르치는 것에 대해 생각조차 하지 못하고 있는 경우가 많다(김미은, 김현순, 1987). 학교 교육 현장에서도 청각장애 아동 음악교육과정의 경우 가창, 기악, 창작, 감상의 영역 중에서 창작, 감상의 부분은 낮은 비율을 보인다(김순연, 최성규, 2006).

청각장애 아동이 일반인과 같이 음악 감상을 즐길 수 있는가에 대한 의견은 다양하다. 음성언어를 들을 수 있도록 설계된 인공와우와 보청기는 음악을 들었을 때 음고와 멜로디는 낮고 불규칙한 소리로 표현되며 음색의 질은 부자연스럽고, 시끄럽고, 가냘프고, 음악의 소리가 험오스럽게 들린다(Gfeller, 2001). 그럼에도 불구하고 청각장애 아동도 음악 감상이 가능하다는 선행연구 결과를 볼 수 있다. Darrow(2006)는 건청아동과 청각장애 아동에게 음악을 감상하고 감정에 대해 묘사하도록 하자 건청아동은 작곡가의 의도와 비슷하게 묘사하였고 청각장애 아동의 경우 음색, 질감, 리듬과 관련하여 묘사 한 것이 많음을 보여주었고 이러한 요소가 청각장애 아동의 정서적 감정을 갖도록 하는 데 영향력이 있다고 밝혔다. 또한 권은영과 최성규(2006)는 ‘못 듣는다고 음악을 싫어하는 것은 아니다,’ ‘노래를 부름으로 해서 내가 시인이 되는 것 같다,’ ‘소리치는 것과 노래 부르는 것 모두 음악이라고 생각한다.’라는 청각장애 아동들의 진술을 토대로 그들이 일상생활에서 음악을 즐기고 있음을 보고하였다. 이와 같이, 청각장애 아동은 일반인과는 다소 다르더라도 그들 나름대로 의미 있는 음악 경험을 하는 것으로 보인다.

청각장애의 유무나 정도와 상관없이 음악경험이 아동에게 필요한 이유는 다

양하다. 우선, 음악은 인간의 삶을 풍요롭게 하는 중요한 요소다(신인숙, 2000). 음악은 인간의 몸과 마음, 감정에 영향을 주며, 잠재의식과 창의성 발현에도 중요한 역할을 한다(김진애, 최애나, 2007; 이에스터, 2003).

음악은 인간의 발달에도 영향을 미친다. wood(1982)는 음악을 아이가 성장하는 데 필요한 모든 분야에 영향을 공급해 줄 수 있는 것으로 정의하고, 여러 음악활동이 신체적 발달, 감성 발달, 지적 발달, 사회성 발달, 창의력 발달에 영향을 미친다고 주장하였다(한일우, 이경미, 2009, 재인용). Moorehead(1942)는 음악을 아동의 의식 속에서나 일상생활의 어느 한 순간에도 분리시킬 수 없을 만큼 삶 그 자체로 정의하기도 하였다(정성배, 2004, 재인용). 이러한 주장들은 청각장애 아동들도 다른 발달 장애아동들과 다를 바 없이 음악치료의 주요 수혜자가 될 수 있다는 것을 의미한다.

이와 같이, 청각장애 아동도 음악을 즐길 수 있으며, 음악이 인간의 총체적 발달에서 중요한 역할을 함에도 불구하고 음악치료에서 청각장애 아동을 대상으로 하는 몇 안 되는 선행연구들은 청각장애 아동의 듣기와 언어발달 향상이나 스트레스 감소 등 음악치료의 효과 중 특정 분야에 한정된 내용을 다뤘다. 즉, 청각장애 아동의 음악치료 경험을 총체적으로 고찰한 연구는 아직까지 이뤄지지 않고 있다. 따라서 이 연구는 청각장애 아동이 음악치료 안에서 어떠한 경험을 하는가를 현상학적 방법을 통하여 총체적으로 살펴보고자 한다.

연구자가 청각장애 아동의 음악치료 경험에 대해 연구하고자 하는 동기는 한 청각장애 아동의 어머님께서 연구자에게 ‘음악은 떼어 놓을 수 없는 거잖아요. 저도 우리 아이가 음악을 같이 느낄 수 있으면 좋겠어요.’라고 말씀하셨을 때 ‘이 아이들도 음악 안에서 다양한 경험을 할 수 있을까?’라는 개인적 의문을 가지게 된 계기에서 비롯되었다. 이 연구 결과가 연구자의 개인적 의문에 대한 답이 되는 것에 머무르지 않고 청각장애 아동을 위한 음악치료 임상과 향후 연

구에 있어 유용한 자료가 되기를 기대한다.

2. 연구문제

청각장애 아동이 음악치료에서 어떠한 경험을 하는가를 총체적으로 고찰하고자 하는 이 연구의 문제는 다음과 같다.

청각장애 아동은 음악치료 안에서 어떠한 경험을 하는가?

Ⅱ. 이론적 배경

이 연구에서는 청각장애 아동이 음악치료에서 어떠한 경험을 하는지 총체적으로 알아보려고 한다. 따라서 이 장에서는 청각장애 아동의 정의와 출현율, 의사소통, 특성, 음악, 음악치료에 대한 이론적 설명과 선행연구를 살펴보고자 한다.

1. 청각장애의 정의와 출현율

1) 청각장애의 정의

다른 장애와 마찬가지로 청각장애도 다양한 관점에서 정의하고 분류할 수 있다. 의학적 관점에서는 경도에서부터 최중도에 이르는 연속선상에 있는 청력 손상의 정도로 청각장애를 정의한다(William, 2007). 인간의 청각은 외이로부터 대뇌에서 소리를 이해하기까지 크게 말초기관과 중추기관으로 분류되나 청각장애는 이러한 청각 경로의 어떤 부위가 손상을 입어 듣기 작용이 원만하게 수행되지 못한다(국립특수교육원, 2009; 정인호, 2005). 이는 음성언어를 수용하는데 어려움을 겪게 되고 결과적으로 음성언어의 표현에도 제한이 따른다(최성규, 2005). 이와 같은 청각장애는 청력의 결여 유무와 그 정도에 따라, 청각기능의 장애에 따라 어느 정도의 청력손실이 되었느냐에 따라서 그 해석과 분류가 다양하므로 여러 가지의 정의를 먼저 고찰하는 것이 필요하다(김종현, 2007).

우리나라에서 법으로 규정하고 있는 장애인 복지법 보건복지부령 2010년 3

월 19일에 개정된 ‘장애인복지법시행규칙’은 청각장애등급을 다른 장애인의 6 등급과 달리 데시벨(dB)을 통해 5개의 등급(2~6급)으로 나누며 이는 장애인의 복지를 목적으로 분류하였다. 2010년 10월 12일에 개정된 ‘장애인 등에 대한 특수교육법’은 ‘장애인복지법시행규칙’에서 규정하고 있는 것과 달리 청력 손실이 심하여 보청기를 착용해도 청각을 통한 의사소통이 불가능 또는 곤란한 상태이거나, 청력이 남아 있어도 보청기를 착용해야 청각을 통한 의사소통이 가능하여 청각에 의한 교육적 성취가 어려운 사람으로 구분하였다.

이와 달리 Moores(1987)는 청각장애를 농과 난청으로 나누고 농(deaf)은 보청기를 사용하거나 사용하지 않은 상태에서 귀만으로 말을 들어 이해할 수 없을 정도(보통 70dB 이상)로 청각에 장애가 있는 사람이며 난청은 보청기를 착용하거나 착용하지 않은 상태에서 귀만으로 말을 들어 이해하는 것이 불가능하지는 않으나 어려운 정도(보통 35~69dB)로 청각에 장애가 있는 사람으로 정의하였다. Moores의 정의는 앞선 두 가지의 정의를 포괄적으로 담고 있어 광범위하게 활용되고 있다(김영옥, 2007).

이와 같이 청각장애의 정의는 다양하며 목적과 해석에 따라 서로 다른 등급을 정하여 나누고 있다. 본 연구에서는 현재 여러 분야에서 포괄적으로 사용되고 있는 Moores의 정의를 바탕으로 연구 참여자를 선별하였다.

2) 청각장애의 출현율

가장 최근에 조사된 국내 장애인 실태조사 보고에(2008) 따르면 청각장애인 출현율은 207,383명이고 남성이 55.8%, 여성이 44.2%로 남성의 비율이 높게 나타났다. 연령에 따라 만 65세 이상이 55.3%로 가장 높게 나타났으며 만 17세까지 2.1%의 비율로 나타났다. 이는 노인 계층의 인구가 많은 것을 의미하

며, 우리 사회가 고령화 사회로 진입하여 노인성 난청으로 인한 장애노인이 지속적으로 증가하고 있는 경향을 보여준다. 장애등급에 따라 2급이 22.3%로 가장 높으며 1급이 2.7%로 가장 낮게 나타났다. Moores(1987)의 정의에 따라 농(70dB 이상, 2~4급)과 난청(35dB~69dB, 5~6급)으로 구분할 경우, 농아인은 63.0%로 난청에 비해 높은 출현율을 보인다.

구체적으로 연구 대상인 아동에 관련된 교육인적자원부의 2010년 9월 특수교육연차보고서에 의하면 특수교육 대상 학생은 총 7만 9711명이며, 이들 중 청각장애는 3,726명으로 4.7%를 차지하고 있다. 또한 2006년부터 2010년까지 특수교육 대상 학생 전체 중 청각장애는 평균 4.5%로 나타나고 있으며, 이들 청각장애 3,726명(2010년 기준) 중 특수학교에 재학 중인 학생은 1,150명, 일반학교의 특수학급에 재학 중인 학생은 1,056명이고 일반 학급은 1,491명이며 특수교육지원센터에 다니는 학생은 29명으로 조사되었다.

2. 청각장애인의 언어적 의사소통 방법

청각장애인 중 농아인의 비율이 난청보다 높으며 이러한 농아인은 청각 보조기를 사용하여 의사소통에 도움을 받는다. 국내 장애인 실태조사 보고(2008)에 따르면 97.9%의 청각장애인들은 수화를 사용하지 않는 것으로 나타났다. 이는 청각장애인의 대다수가 수화보다 언어적 의사소통을 선호하고 있다는 것을 의미한다. 언어적 의사소통은 청각보조기를 통해 이루어지며 대표적인 청각보조기로는 보청기와 인공 와우가 있다.

1) 보청기

증폭된 소리를 이용한 청각장애인 교육방법은 1900년 초에 진공관이 개발되면서부터 시작되었다. 1950년대에 트랜지스터가 발명되면서 보청기의 개발이 활발해졌고 현재는 IC(Integrated Circuit)를 이용한 보청기가 많은 변화를 거듭하면서 보급되어 지고 있다(최성규, 2005). 보청기의 기본구조는 마이크로폰, 증폭기, 이어폰의 세 부분으로 나눌 수 있다. 마이크로폰은 입력된 소리를 전기적 신호로 변환하는 입력변환장치이며, 증폭기는 마이크로폰을 통해 전달된 전기 신호를 증폭하는 장치이다. 이어폰은 증폭기를 통해 전기적 신호를 소리 에너지로 변환하는 장치로 출력변환장치라고 할 수 있다. 그러나 초기의 보청기는 소리를 증폭할 때 소리를 명료하게 증폭하지 못하는 한계가 있었다. 그로 인해 음성을 들을 때 분해, 합성 기능을 가지고 있는 내이의 와우, 후미로의 청신경 및 청중추 등의 장애로 인한 대부분의 감음신경성 청각장애 아동에게는 비효율적이었다(이필상, 2009).

최근에 상용화된 DSP(Digital Signal Processing)에 의한 디지털 보청기는 특정 주파수만 차별적으로 증폭할 수 있으며, 청각 손실이 있는 각 아동의 특성에 맞게 조절이 가능하다(William, 2009). 이는 배음 왜곡과 잡음을 최소화하여 음질이 좋고 고주파수에서 흔히 일어나는 피드백 현상을 방지하고 소리의 안정감과 부드러운 소리로 감각신경성 청각장애아동에게 아주 유용하게 사용되고 있다. 이러한 발전에 힘입어 과거에는 청력수준 30dB이 보청기 착용 대상의 최저 한계선이고, 40~70dB인 경우엔 효과가 가장 크고, 70dB을 넘으면 효과가 차츰 적어져서, 80dB 이상의 청력 손실치를 가진 청각장애아동에게는 보청기의 효과를 기대하기 어려웠으나, 지금은 90dB 또는 그 이상의 청력 손실치를 가진 청각장애아동에게도 의미 있는 착용이 기대된다(최성규, 2005; 석동일, 2004).

그러나 보청기는 소리를 크게는 해주지만 반드시 명료하게 해주지는 않기 때문에 음을 왜곡시키는 경우가 많다. 즉 음악 소리를 크게는 만들 수 있지만 노랫말들이 명료하게 들리도록 만들 수는 없다는 것이다(William, 2009).

2) 인공 와우

인공와우는 보청기를 착용하고도 청각적 이득을 받지 못하는 고도 이상의 감음 신경성 청각장애아동에게 유용한 청력을 제공할 수 있는 장치로, 외부에서 들어오는 소리를 전기적인 자극으로 변환하여 직접 청신경을 자극할 수 있는 전극을 달팽이관에 삽입하는 전자보조 장치 이식수술 이다(김성곤, 서영관, 주미영, 2008). 이러한 인공와우는 네 개의 기본 장치인 마이크로폰, 어음처리기, 송신기와 수신기, 전극으로 구성된다. 먼저 마이크로폰은 소리를 환경으로부터 집음하는 외부에서 보이는 장치이며, 어음처리기는 집음된 소리를 선택하고 배열하는 역할을 한다. 어음처리기에서 신호를 받아서 전기신호로 변환하는 장치인 송신기와 수신기가 있으며 전기신호를 모아서 청신경을 통해 뇌로 전달하는 전극이 있으며 이러한 인공 와우 이식기와 소리 처리 방식은 계속 발전되고 있다(김희남, 2009).

인공 와우 수술은 농아인 또는 고도난청을 가진 아동과 성인에게 적합하다. 2009년 4월 미국식품의약청(FDA)에 따르면 세계적으로 188,000명이 인공 와우 이식을 받았고 미국에서는 대략 41,500명의 성인과 25,500명의 어린이가 수술을 받았다. 대부분의 아동은 2세에서 6세 사이이며 FDA(2000)는 인공 와우 수술의 자격을 12개월 이상까지 가능하게 낮추었다(NIDCD, 2009). 인공와우는 정상 청력을 회복하거나 창조하는 것은 아니지만 농인에게 청각적인 말을 이해하도록 돕는다. 아직 인공와우에 대해 많은 의문이 존재하지만 초기 연구

에 따르면 인공 와우 수술을 받지 않은 아동보다 인공 와우 수술을 받은 아동이 말 지각, 산출, 언어 기술의 영역에서 유의한 향상이 있다고 하였다 (Mckinley & Warren, 2000, William, 2009, 재인용).

3. 청각장애 아동의 특성

청각장애는 청력손실의 유형, 청력손실의 시기, 지능, 가정과 지역사회의 특성, 교육적 경험 등에 따라 다른 특성을 나타낸다. 청각기관에 장애가 발생하면 단순히 소리를 듣지 못하여 청각 자극에 반응하지 못하는 데 그치는 것이 아니라 언어, 인지와 지능, 정서와 행동, 사회, 학업 등 개인의 발달에 광범위한 영향을 미친다(김종현, 2007).

1) 언어적 특징

언어습득은 태어나면서 바로 시작된다. 1주일된 건청 유아는 비언어적인 소리보다 자연스러운 어음을 더 좋아하고, 6개월엔 표출된 어음과 자연스러운 어음을 구별한다. 생후 1년은 적절한 언어의 구성요소를 제시하기 때문에 언어습득에 중요하여 생후 1세 후반에는 자신의 언어로 많은 소리를 산출하는데 숙달되고, 첫 단어를 산출하기도 한다(나운환, 강윤주, 2001). 2세 후반기에는 단일 단어보다는 긴 발성을 필요로 하는 때이며 언어발달과정에 있어서 중요한 시기이다. 이때 건청 아동들은 전형적으로 많은 양의 어휘, 문법 지식, 어순, 그리고 많은 구어 표현들을 다양하게 습득한다. 그러나 출생 시나 출생 직후 다른 사람들의 말을 듣지 못하는 청각장애아동은 건청 아동들과는 달리 말과 언어를

자발적으로 학습하지 않는다(William, 2009). 이는 자신의 소리를 들을 수 없고 성인에게서 적절한 언어적 강화와 모델을 받을 수 없는 청각적 피드백의 결여로 말 산출에 영향을 미치기 때문이다(이필상, 2009). 이에 따라 많은 농 학생들은 짧고 불안정하며 잘못 배열된 문장들을 적는 경향이 있고 짧고, 불완전하거나 어순이 틀린 문장을 쓰는 경우가 많다. 너무 크게 말하든지 너무 작게 말하기도 하며, 비정상적으로 높은 주파수 소리를 내거나 강세나 굴절 없이 말하는 것은 중얼거리는 소리로 들리게 된다(William, 2009).

우리나라 청각장애아동의 읽고 쓰는 능력에서 가장 기본적인 어휘력은 건청아동에 비해 매우 지체되고 있다. 건청아동과 어휘력 발달 정도를 비교한 연구에서 청각장애아동도 학년의 증가에 따라 문장 이해력 수준은 일정하게 증가하지만, 건청아동의 초등부 3학년 수준까지는 약 2년 정도 지체되고, 건청아동의 초등부 4학년 수준을 넘어서지 못한다(최성규, 성학기, 2003). 또한 어휘 발달에서 건청아동이 개념어휘와 의미어휘가 모두 발달하는 것과 달리 청각장애아동은 개념어휘에서만 지배적 발달이 일어나는 것으로 나타났다(최성규, 2003).

2) 인지와 지능적 특징

청각장애의 지능에 대한 연구는 과거에서부터 꾸준히 이어지고 있다. Pintner와 Reame(1920)는 미국의 26개 청각장애 학교에 재학 중인 2,172명 아동의 언어성 지능검사를 실시한 결과 청각장애아동의 지능지수는 자신의 생활 연령에 비해 약 2세 정도 뒤쳐져 있음을 발견했다. Myklebust(1964)는 동작성 지능 검사를 실시한 결과 청각장애 아동과 건청아동 집단은 정신 능력에 있어 대개 동일 수준이 나타났다(권순황, 2003, 재인용). 청각장애아동이 건청아동과

정신 능력에서 동일 수준을 나타내긴 하지만 질적 측면에서 차이를 보이는데, 이는 청각장애 아동이 추상적 사고를 끌어내기 어렵기 때문이다(이필상, 2009). 즉, 지적 기능의 폭이나 정교성, 추상성 등에서 어려움을 나타내는 것으로 보아 지능지수에서는 청각장애아동이 건청아동과 차이가 없으나 표현하는 능력에 있어서는 질적인 차이를 지닌다는 것이다.

청각장애아동의 지능에 대한 국내 연구로 이규식과 권요한, 백준기(1978)는 청각장애아동을 대상으로 웨슬러 아동 지능검사-동작성 검사(Wechsler Intelligence Scale for Children(WISC)—Performance Test)를 실시하였다. 그 결과 청각장애아동과 건청아동 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없으며, 구어적 상징이 배제된 문제에서는 건청아동과 아주 유사하다고 밝혔다. 정대현(2004)은 최근 Gardner(1983)에 의해 대두된 여러 방면의 지능을 중요시하는 다중지능이론에 따라 청각장애아의 다중지능프로파일을 분석하고 연령에 따라 다중지능의 변화를 알아보았다. 그 결과 청각장애아의 다중지능프로파일에서 강점지능은 신체, 운동지능이며 약점지능은 언어지능과 음악지능으로 나타났다. 또 연령에 따른 다중지능의 변화는 연령이 증가함에 따라 고착화 되는 것이 아닌 다양한 분포를 보인다.

청각장애아동이 지적으로 정상이라는 입장에도 불구하고 건청아동에 비해 지적인 능력이 낮은 것으로 나타나는 이유는 지능검사가 실시되는 환경이 청각장애아동과 의사소통이 원활하지 못한 검사자에 의해 실시되거나, 검사문항이 청각장애아동의 특성을 반영하지 못하는 도구가 활용되고(이필상, 2009) 청각장애아동이 수반하는 신경적 결함이나 그들 집단이 속해 있는 사회적 배경이 취약하기 때문이다. 따라서 청각장애아동의 낮은 인지와 지능적 능력은 청각장애 그 자체에 있기보다 다른 언어적, 문화적, 교육적 경험에 의한 것으로 볼 수 있다(권순황, 2003).

3) 정서와 행동적 특징

청력 손실은 보이지 않는 장애로서 자신은 물론 주위 사람에게 심리적 부담을 안겨준다. 청력 손실은 사회적 고립을 가져오며 이는 정서와 행동에 영향을 준다는 다양한 연구결과를 보인다(권순황, 2003). Freeman, Malkin & Hastings(1975)에 따르면 농 아동은 건청 자녀에 비해 안정감이 없고, 소유욕이 강하며, 의존적이고, 복종심이 적으며, 소란하고 우울하며 파괴적이고, 정직하지 못한 것으로 나타났으며 비정상적인 사회적 발달로 충동적이고 무책임한 의존적인 행동 특성을 보인다고 하였다(김중현, 2007). Meadow(1976)는 청각장애아동은 미래 설계에 대한 의사소통의 경험이나 과거에 대한 추억 회상의 경험을 별로 갖지 않고 타인에 대한 자기 행동의 영향을 별로 고려하지 않는 자기중심성의 초기 단계에 머물러 있다고 보고하였다. 또한 융통성이 부족하고 변화하는 세대에 자기 자신을 적응시키는 능력이 결여되어 있다고 주장하였다(권순황, 2003, 재인용).

우리나라의 연구로 한국의 농 집단과 난청 집단 및 건청 집단에게 간편 MMPI를 실시한 결과 청각장애 학생이 심기증, 편집증, 정신분열증 징후가 건청 학생보다 높게 나타났다(권오선, 1981). 또한 청각장애 학생의 정신 건강 특성은 우울과 강박증이 높고 신체화 및 공포 불안 수준이 낮으며 자아 개념 특성에서는 자아 평가와 총자아 긍정이 낮은 것으로 나타났다(김경이, 1995).

한편, 청각장애 학생에게 흔히 나타나는 방어 기제들로 부인, 고립, 퇴행, 분노가 있으며, 완고, 부적절한 행동을 고집하는 경향, 유연성의 결여를 특징으로 본다. 이는 청력손실을 갖고 자란 아동들은 부가적인 언어 결함 때문에 자기표현에 제한된 경험을 갖게 되며, 다른 사람의 감정뿐만 아니라 감정을 인지하고

이해함에 있어 지체를 갖게 된다. 즉, 청력손실을 가진 아동은 다른 사람들의 정서적 측면을 인지함에 있어 정확하지 못하며, 정서적인 단어를 잘 이해하지 못함을 보여준다(김수진, 2004).

그러나 청각장애아동의 부정적인 행동과 정서적 발달이 그들 내부의 좌절에서 오는 부분도 있지만, 사회적 관계에서 야기 되는 것으로 볼 수 있으므로 우리는 관심의 초점을 문제 자체에 한정할 것이 아니라 사회적 장벽에도 두어야 할 필요가 있다(김종현, 2007). 즉, 청각장애 학생들의 문화와 언어를 건청인들이 이해하지 못하기 때문이라고 생각할 수 있다. 따라서 가정과 학교, 사회에서 청각장애 아동과의 관계는 그들의 정서와 행동적 특징에 주요한 원인이 된다고 볼 수 있다(최성규, 2005).

4) 사회적 특징

대부분의 청각장애아동의 부모들은 정상 청력을 가진 사람들이기 때문에 부모와 아동 간의 정상적 상호 작용에 의한 의사소통이 불가능하게 된다. 인간관계에 있어서 사회적 상호작용이란 자극행위와 반응행위의 연쇄로 자극에 대한 반응, 또 그 반응이 자극이 되어 다시 그에 대한 반응이 일어난다. 하지만 청각장애아동은 청력 손실로 인해 사회적 상호작용에 어려움을 겪게 된다(김종현, 2007). 사회적 상호작용은 주로 의사소통에 의존하기 때문에 청각장애 아동의 사회적 발달은 같은 또래의 건청아동에 비해 낮다고 할 수 있다. 특히 언어의 습득 및 발달정도와 사회적 발달은 깊은 관계가 있어 언어의 발달이 지체된 아동들은 사회적 상호작용의 기회가 적어지며 그로 인하여 소외감, 좌절감을 느끼기도 한다. 인간이 사회성숙을 하는 가장 기본적 기준의 하나는 다른 사람의 사고와 감정을 자기의 것과 비교함으로써 이루어지기 때문에 언어 형성기 및 그 이전의 언어 상호작용 경험은 아동의 사회 성숙에 중요한 의미를 지닌다(방

현실, 2010).

우리나라의 청각장애 아동에 대한 사회성숙도 연구를 보면, 청각장애 2등급(70dB 이상)의 청각장애 학생은 건청 학생보다 약 11% 지체를 보이고 초등학교 1,2학년 시기에는 건청 또래 아동과 비슷하지만 생활 연령이 올라갈수록 두드러지게 지체를 보이며(권순황, 이규식, 2000) 건청 아동보다 사회 성숙이 약 10%에서 20%정도 지체를 보이는 것으로 나타났다(권순황, 2003). 또한 청각장애 아동이 건청 아동보다 학교와 사회적 상황에서 더 행동적인 어려움을 보인다고 하며 심지어 경도 청력 손실 학생도 교사의 지시나 역양을 정확히 듣지 못할 가능성이 있기 때문에 주의가 산만하고 미성숙 상태가 되는 경우가 많다(William, 2009, 재인용). 즉 다른 사람들이 불러도 대답이 없거나 아무런 반응을 보이지 않아 사회적 상호작용이 원만하지 않고, 의사소통의 제약으로 인하여 건청 또래와 능숙하게 관계 맺지 못한 아동들은 또래로부터 거부되거나 당혹감을 경험하게 되는 등의 부정적인 경험들로 인해 소극적인 사회활동을 하게 한다. 또한 교수-학습에도 어려움을 미치며 초등학교 시기의 청각장애아동의 학력 저하는 열등감을 심어 줄 수 있다(김종현, 2007).

그러나 청각장애아동의 사회적 발달에 문제가 있다는 연구결과는 청각장애 아동이라는 내재적 요인에 의해서만 야기되는 문제라고 보기는 어렵다. 이러한 문제나 특징은 청각장애 자체에서 야기되는 것이 아니라 의사소통 방법, 가정 환경, 생활 정도 등과 같은 외부적 요인에 의한 문제이다(최성규, 2005). 많은 농아들은 주로 다른 농아들과 함께 일하고 생활하며 농문화를 만들었다. 그것은 농아인의 고유문화이기도 하지만 의사소통의 차이에서 비롯되었으며 의사소통은 사람간의 관계에 주요한 역할을 담당한다. 청력 손실을 가진 사람들이 만족스런 의사소통 방법을 사용할 수 있을 때 건청인 또래와 긍정적인 관계를 형성할 수 있으므로 건청 아동이 청각장애아동과 더 쉽게 의사소통 할 수 있고

서로에 대한 이해를 넓힐 수 있는 다양한 노력이 필요하다(William, 2009).

5) 학업적 특징

청각장애아동은 정상적인 지적 능력을 가지고 있음에도 불구하고 그들의 학업성취에는 그 능력이 제대로 반영되지 못하고 있다. 이는 대부분의 교육 현장에서는 학습의 도구로 구어와 문자를 주로 사용하고 있으며, 읽기 능력은 언어 기능에 가장 많이 의존하고 학업성취의 가장 중요한 부분을 차지하기 때문이다. 이러한 이유로 학교 교육에 집중하지 못하고 주의 산만하며 다른 것에 관심을 갖는 학습 태도로 인해 학업 성취도에 영향을 주고 그 중 일기와 수학, 읽기와 작문 능력에 저조함을 보인다(김양희, 2002). American Speech Hearing Association(ASHA, 2001)은 청력 손실을 입은 학생들의 교과 학업성취도는 건청 학생들보다 훨씬 많이 뒤쳐져 있으며, 이 차이는 학년이 올라갈수록 심해진다고 보고하였다(William, 2009, 재인용).

우리나라의 청각장애 아동의 학력지체는 평균적으로 초등교육에서 3.1학년, 중등교육에서 3.3학년, 고등교육에서 5.4학년을 보인다고 밝혔다(최성규, 2005). 그러나 청각장애아동의 학업성취 수준이 낮다고 하더라도 중복장애를 가지고 있지 않고 인지능력이 건청아동과 차이가 없다면 학업성취가 낮은 원인은 청력 손실 자체에 있는 것이 아니라 아동이 가지고 청각장애의 정도, 청력손실의 시기, 지능검사의 점수, 가족의 사회경제적 측면 및 부모의 청력이 영향을 주는 것으로 나타났다(이필상, 2009).

4. 청각장애아동과 음악

사람은 태어나면서부터 주변의 다양한 장르의 음악을 듣고 자연스럽게 음악과 만나며 성장한다. 음악을 이해하고 느낄 수 있다는 것은 인간이 살아감에 있어 삶을 더욱 풍요롭게 하는 중요한 부분이다(신인숙, 2000). 하지만 선천적 또는 후천적으로 제한된 청력기능을 가지는 청각장애 아동에게겐 흔히 음악교육은 필요 없거나 불가능하다고 인식되기 쉽다.

청각장애아동의 음악교육과 관련된 연구를 살펴보면 교과교육의 접근보다는 청능 훈련과 리듬을 활용한 치료교육에 초점을 두고 있음을 볼 수 있다. 최초로 음악을 적용한 Jean-Itard는 청능훈련이라는 차원에서 6명의 고도 난청아동에게 종, 드럼, 플루트 등과 같은 악기를 이용하여 소리를 일관성 있게 반복할 때 음에 대한 반응이 점차 향상된다는 사실을 발견했다(김순연, 최성규, 2006). 김미은(1987)은 고도 청각장애유아를 대상으로 음악적 교재로 청능훈련을 시켰을 때 음의 인지 효과가 긍정적이며, 음악은 잔존청력의 활용 가능성을 높일 수 있음을 시사하였다. 그러나 최근 국내에서 시행되고 있는 음악교육은 청각장애아동의 특성을 고려하지 않은 국민공통기본교육과정을 통해 운영되고 있으며 청각장애학교 교사의 경우 전문성이 결여 되어 청각장애아동에게 적합한 음악교육이 제공되지 않는다(김순연, 최성규, 2006).

청각장애 아동의 음악치료와 관련된 선행연구에서 서영란과 임덕환(2007)은 음악치료에서 활동되는 이론적인 근거를 통해 인공 와우 수술을 받은 청각장애 아동의 청각재활을 위한 듣기 훈련 및 언어리듬훈련 프로그램을 소개하며 음악을 통한 청각재활은 부모와 아동이 즐겁게 훈련과정을 받아들이고 수행하도록 도움을 준다고 제안했다. 선행연구 중 심리적인 부분을 다룬 연구로는 이은경(2008)의 전통타악기를 활용한 즉흥연주가 청각장애 대학생의 스트레스에 미치

는 효과에 대한 것이 있으며 대인관계, 개인의 당면과제, 스트레스가 효과적으로 해소됨을 보여주며 회기가 진행될수록 언어적, 음악적 반응의 변화를 보였다. 또한 음악치료 활동에 쓰이는 리듬, 노래하기, 음의 진동, 화성, 음악의 선호도 등 음악과 관련된 요소들은 청각장애 아동의 언어 구조와 관련된 개념을 향상시키고 정상적인 구어 사용 기술을 발달시키는데 큰 도움을 주는 것으로 나타났다(최병철, 2006).

이와 같이 대부분의 선행연구는 청각장애 아동의 청능과 언어능력 향상을 위한 음악의 사용이 효과적이며 유의미하다는 결과를 보고하였다. 이러한 결과들은, 청각장애 아동 역시 건청아동과 마찬가지로 다양하고 풍부한 음악적 감각을 가지고 있기 때문에 노래를 부르거나 악기 연주를 하는 등 음악활동에 참여할 수 있음을 의미한다.

5. 음악치료 경험에 대한 질적 연구

질적 연구는 사람들은 어떻게 행동하며, 그런 일들이 어떻게 일어나고, 어떻게 묘사 되는가 등에 대하여 관심을 갖고 어떤 의미를 부여 하는가에 대한 해석에 중점을 둔다.

아동을 대상으로 한 연구에서 양은아(2006)는 중증 장애 아동의 전반적 음악치료 과정에서 의미 있는 경험이 무엇인지를 파악하기 위한 질적 연구를 시행하였다. 중증 장애 아동 다섯 명의 음악치료 활동을 분석한 결과 ‘수용하기, 승인받기, 리드하기, 주고받기, 융통성 있는 음악 연주, 자발적 신체 움직임’의 총 6개의 범주로 나뉘었고 이것은 모두 만족감과 함께 나타났다. 이러한 만족감은 즐거움의 경험과 관련되며 즐거움의 경험은 그들이 인정받고 수용되며 자기표현을 할 때 나타났다. 이에 따라 중증장애 아동의 내면의 변화를 유도하기 위

해선 자유를 허락하고 그들의 반응에 민감하고 일관적으로 대처해야 할 것을 제안하였다.

또 다른 연구로 진소영(2009)은 집단 음악치료의 과정 속에서 장애아동이 어떤 경험을 하는지에 대한 질적 연구를 시행하였고 그 결과 ‘교류적 경험, 하나됨의 경험, 분산의 경험, 역할 관계 경험’의 4가지로 나타났다. 이 중 분산의 경험이란 함께 있으나, 활동과 참여에 있어 통합과 일치, 교류가 거의 없는 과정을 통한 경험을 의미했다. 앞서의 3가지 경험들과 대조적인 것으로 음악 속에서, 관계 속에서, 집단상황 속에서의 소외와 분리를 포함했다. 이는 양은아(2006)의 연구에선 의미 있는 경험으로 즐거움, 만족감과 관련된 긍정적인 경험만 도출하였으나 진소영(2009)의 연구에선 좋지 않은 청각 피드백, 음악의 지나친 지연으로 인한 미적 경험의 상실로 인한 분리와 소외 등 부정적인 경험도 도출하여 다양한 경험을 보여주었다.

이경숙(2009)은 아스퍼거 장애아동이 음악치료 과정을 통해 음악과 만나면서 음악적 이야기로 진행되는 사건을 바탕으로 아동의 이야기가 어떻게 음악적 소리로 만들어지며 사회적 상호교류의 경험들을 보완하고 수정해 가는지 보여주고 그에 따른 음악 만들기 경험의 의미는 무엇인가에 대해 분석하였다. 연구결과 아스퍼거 장애를 위한 음악 만들기 경험은 아동에게 의사소통을 촉진하고, 자폐적 행동의 변화를 가져오며 내면과 외현의 통로가 되어주는 것으로 나타났다. 아스퍼거 장애아동의 의사소통을 촉진할 뿐만 아니라 고립적이고 경직된 행동들을 완화하는 작용을 하였고 음악적 형식을 이용하여 자주 나오는 내용들을 주제로 만들고 타인과의 공통관심을 형성하여 참여도를 높이며 감정을 표출시켰다. 이는 아동의 관심을 활용한 음악 만들기는 비언어적, 언어적 상호 교류에 효과적인 뿐 아니라 내적인 감정표현, 창의력 표출에도 영향을 준다는 것을 의미한다. 이처럼 장애아동을 대상으로 실험을 통한 연구에선 장애아동의 다양

한 경험이 도출되고 있음을 보여주었다.

장혜원(2008)은 통합유아교육기관에서 장애유아가 경험하는 음악활동의 의미에 대해 음악활동을 함께 한 교사와 일반유아에게 면담을 실시하였고 그 결과 '장애유아는 음악활동을 좋아한다, 음악활동에서 스스로 변화한다, 교사와 일반유아들의 생각이 변화한다, 음악활동에서 개별적 욕구 목표를 성취한다.'라는 4가지 주제를 도출하였다. 즉, 장애유아가 음악 안에서 일반유아와 같이 다양한 음악 경험을 할 수 있으며 이러한 경험은 장애유아에게 음악 상황 외에 일반적 상황에서도 긍정적 영향을 미친다는 결과를 보였다.

이와 같이, 선행연구 결과들은 일반아동뿐만 아니라 장애아동도 다양한 음악치료 경험을 하고 있음을 보고하였다. 건청 장애아동에 대한 음악치료를 통한 이러한 교육적, 발달적 효과로 미루어볼 때 청각장애아동에게도 유의미한 결과를 얻을 수 있다고 판단된다.

Ⅲ. 연구방법

이 연구에서는 청각장애 아동의 음악치료 경험을 살펴보고자 현상학적 연구 방법 중 Moustakas(1994)가 제안한 연구방법의 절차에 따라 수행되었다.

1. 현상학적 연구

1) 개념 및 이론적 배경

질적 연구는 참여자 중심의 시각에서 참여자의 눈으로 사건, 행동, 규범, 가치 등을 이해하고, 자연스럽게 발생하는 현상을 자연 그대로의 상태에서 이해하는 데 목표를 둔다(조병주, 2010). 현상학은 존재론적, 인식론적 물음을 지닌 철학이며 현상(phenomenology)이라는 용어는 그리스어 phainein에서 유래되었고, 이는 보여주는, 보여지는, 나타난 이란 의미를 지니고 있다. 현상학적 연구는 하나의 개념이나 현상에 대한 여러 개인들의 체험적 의미를 기술한다. 현상학적 연구 방법은 인간의 마음까지도 수학적으로 계량화하거나 자연과학적 인식으로 접근하려 했던 실증주의 방법에 대한 반발로 시작되었다(김귀분, 신경림, 김소선, 유은광, 김남조, 박은숙, 김혜숙, 이경순, 김숙영, 서연옥, 2005).

현상학자들은 모든 연구 참여자들이 현상을 경험하면서 공통적으로 갖게 된 것을 기술하는 데 초점을 둔다. 현상학의 기본적인 목적은 현상에 대한 개인의 경험들을 보편적 본질에 대한 기술로 축소하는 것이다(van Manen, 1990, Creswell, 2010, 재인용). 즉, 사물의 일반성 보다는 본질을 강조하면서 의식

속에 나타나는 그대로의 경험을 강조한다. 여기서 본질에 도달하기 위해서는 현상의 본성, 즉 ‘어떤 것’의 경험을 직관에 의해 드러내는 것과 의식의 참모습을 찾는 것이 중요하다. 이 때 의식이란 어떠한 전후 맥락 속에서 아무런 편견 없이 들여다보는 현상으로 체험된 의식내용을 말한다(서미경, 2010). 현상학은 연구자들이 경험을 살아 있는 그대로 생생하게 조사할 수 있게 하고 이러한 경험은 복잡하고 다양한 측면으로 구성되어 있다. 이는 인간 경험의 여러 측면을 밝혀내고 경험을 더욱 잘 이해할 수 있게 해야 하며 사실 여부를 알고자 하는 것이 아니라 그것이 존재하기 때문에 조사할 가치가 있다는 것에 초점을 둔다(Wheeler, 2004).

현상학적 연구에는 몇 가지 중요한 이론적 배경이 있다. 첫째는 복잡성(complexity)으로 인간은 복잡한 유기체이므로 인간 경험 역시 복잡하다는 것이다. 현상학자들은 인간 경험을 단순화하면 경험의 본질을 잃게 됨으로 인간 경험을 이해하기 위해서는 이러한 복잡성을 포용해야 한다고 강조한다(Creswell, 2010). 두 번째는 지향성(intentionality)으로 현상학의 주제라고 할 정도로 중요한 개념이다. 지향성의 어원인 라틴어 *intendere*는 시선의 향함을 함축하는 기본적인 1차적인 사전적 의미와 의지, 의도 의욕 등과 관계되는데 여기서는 주로 사전적 의미로 다루고 있다. 의식이란 항상 무엇에 대한 의식이며, 경험의 세계와 분리될 수 없는 한 부분으로 이러한 의식의 활동이 지향성이다(김귀분 외, 2005).

2) Moustakas의 현상학적 연구 방법

Moustakas(1994)의 초월론적 또는 심리학적 현상학은 연구자의 해석보다는 연구 참여자의 경험에 대한 기술에 더 초점을 두고 있다. 이를 위하여 연구자는 연구 중인 현상에 대한 새로운 관점을 갖기 위해 가능한 많은 자신의 믿음

과 편견들을 현상으로부터 분리시킨다(Creswell, 2010).

이 연구에서는 청각장애 아동의 음악치료 활동이 어떠한 경험을 갖게 하는지에 대한 본질과 의미를 이해하기 위하여 Moustakas의 연구 방법에 의한 접근을 시도한다. Moustakas가 제시하는 현상학적 연구의 주요한 단계들은 다음과 같다.

첫째, 연구자는 연구 문제에 현상학적 접근을 사용하는 것이 가장 적합한 것인지 결정한다. 현상학에 가장 적합한 문제의 유형은, 한 가지 현상에 대한 여러 개인들의 공통된 또는 공유된 경험의 이해가 필요할 때 중요한 경우이다. 이는 연구자가 청각장애아동이 경험하는 현상들을 기술하고 분석함으로써 양적으로 측정할 수 없는 심층적인 의식과 의미를 살펴보는데 효과적이라고 할 수 있다. 둘째, 연구자는 현상학의 광범위한 철학적 가정들을 인식하고 상술한다. 연구 참여자들이 현상을 어떻게 바라보고 체험하는지 완전히 기술하기 위해, 연구자는 자신의 경험을 가능한 많이 판단중지 해야 한다. 따라서 연구자는 기존에 가지고 있던 청각장애아동의 편견과 선입견을 최소화하였고 음악치료 활동에 방해가 되지 않는 선에 한해 아동을 중심으로 하여 진행하였다.

셋째, 자료는 현상을 경험해 온 개인들로부터 심층면접, 다중적인 면접, 관찰, 일지, 예술, 시, 음악, 다른 예술 분야와 같은 다양한 형식의 자료들로 수집될 수 있다. 이에 21회기의 음악치료를 촬영하였고 아동과 일대일 인터뷰를 40분간 진행하였다. 넷째, 연구 참여자에게 경험의 조직적 기술과 구조적 기술을 이끌게 될 자료를 수집하는 데 초점을 두며, 연구 참여자들의 공통된 경험에 대한 이해를 제공한다. 이를 위해 연구자는 동영상과 인터뷰 자료 외에 연구자의 로그와 세션진보기록, 메모로 자료를 수집하였고 자료들을 분석하며 공통된 경험을 살펴보았다.

다섯째, 경험에 대한 자료들을 바탕으로 자료를 수평화하고 연구자는 의미

있는 진술들로부터 나온 의미군 들을 주제로 발전시키게 된다. 이에 연구자는 촬영한 영상과 인터뷰를 통하여 의미 내용을 도출하였고 주제, 주제군, 범주화 하였다. 마지막으로 의미 있는 진술과 주제들은 연구 참여자들이 경험한 것에 대한 기술을 작성하는데 사용된다. 또한 그것들은 연구 참여자들이 현상을 경험하는 방법에 영향을 미친 맥락이나 상황에 대한 기술, 즉 구조적 기술을 작성하는데 필요하다(Creswell, 2010). 연구자는 도출된 주제와 주제군, 범주화된 자료를 바탕으로 아동의 구체적인 경험과 상황을 기술하였다.

이 연구에서 연구자는 앞서 나왔던 내용을 토대로 연구 참여자의 다양한 경험 중 음악의 자료를 사용하여 자료를 수평화하고 그 안에서 의미를 도출하며 연구 참여자들이 경험한 것에 조직적 기술과 구조적 기술 모두를 혼합하여 기술하였다.

2. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 2010년 7월부터 8월 31일까지 S농아인복지관에 의뢰하고 음악치료 프로그램을 복지관 활동 포스터에 공고하여 자발적으로 모집된 참여자이다. 참여자는 모두 청각보조기를 착용하고 청각장애 판정 외에 다른 장애는 가지고 있지 않으며 언어적인 의사소통이 가능한 아동으로 제한하였다. 공고를 통해 모집된 아동은 총 여섯 명이며 위의 기준에 해당되는 다섯 명의 아동을 선정하였다. 활동 중 두 명의 아동은 개인적인 사정(사고, 이사)으로 제외되었고 최종 세 명의 아동이 연구 참여자로 진행되었다. 연구가 시작되기 전 3명 아동의 부모님에게 전화로 연구에 대한 내용을 설명하고 자발적인 동의를 구하였으며 서면을 통한 동의서를 받았다. 연구 참여자의 구체적인 내용은 다

음 <표 1>과 같다.

표 1. 연구 참여자의 구체적 내용

연구 참여자	성별	연령	청각보조기 사용	종류
Y	남	10세	유	인공 와우
D	여	8세	유	인공 와우
L	남	9세	유	인공 와우

연구자는 5명을 한 그룹으로 하는 예비 활동을 통해 협동치료사 없이 통제가 잘 되지 않음을 고려해 연구 참여자를 그룹 1과 2로 나누어 진행하였다. 그룹 1에는 연구 참여자 Y와 D, 그룹 2에는 연구 참여자 L과 활동에 참여하는 건청인 아동이 함께하였다. 연구 참여자에 대한 구체적 특성은 다음과 같다.

1) 그룹 1 참여자의 특성

① Y

Y는 10세 남아로 건청인 부모 사이에서 태어났으며 형제는 없다. 오른쪽 귀에 인공 와우 이식을 받았고 신체 사용에 어려움이 없으며 수화를 하지 못한다. 정상 지능이지만 어휘량에 있어 또래보다 2-3년 지체됨을 보이고 문장 이해에 어려움이 있다. 발음이 좋지 않아 다른 사람들과 의사소통에 어려움이 따르며 스스로 답답해하는 모습을 보였다. 숫자연산 및 조작능력은 높은 편이고 일반학교에 재학 중이다.

② D

D는 8세 여아로 건청인 부모 사이에서 태어났으며 건청인 오빠가 1명 있다. 양이 인공 와우 이식을 받았고 신체 사용에 어려움이 없으며 수화를 하지 못한다. 지적 장애는 없으나 집중력이 낮아 다소 산만하며 어머니와 사회복지 선생님께서 최근 학업 스트레스를 받고 있다는 이야기를 전해 들었다. 자신의 좋아하는 것에만 관심을 보이고 관심이 없을 경우 집중해서 듣지 않고 참여하지 않으려 하며 ‘재미없어’라는 단어를 사용하여 자신의 기분을 표현했다.

2) 그룹 2 참여자의 특성

① L

L은 9세 남아로 건청인 부모 사이에서 태어났으며 나이 차이가 많은 건청인 누나 2명이 있다. 오른쪽 귀에 인공 와우 이식을 받았고 수화를 하지 못하며 일반학교에 재학 중이다. 집중력이 낮고 다소 산만한 모습을 보이며 공격적인 과잉행동이 나타났다. 다른 사람에게 관심이 없어 오랫동안 함께 지내는 친구의 이름을 알지 못하며 자신의 이야기가 받아들여지지 않는 경우 점점 소리 높여 말하고 과격해짐이 관찰됐다. 기존의 동요를 많이 알고 있으며 애교 있는 스킨십을 많이 보였다.

3. 자료 수집 및 분석 방법

1) 자료 수집 방법

이 연구에서는 청각장애 아동의 음악치료 활동이 아동에게 어떠한 경험을 주는지에 대해 살펴보고자 음악치료 활동을 통한 자료 수집이 이루어졌다. 모든 연구는 아동 부모님의 서면 동의가 이루어진 후 진행되었다.

이 연구의 자료 수집은 사전 조사와 문헌 고찰, 예비 활동을 포함하여 2010년 5월 9일부터 2011년 3월 28일까지 이루어졌다. 예비 활동 기간은 2010년 10월 4일부터 12월 27일이며 실제 음악치료 활동은 2011년 1월 17일부터 2011년 3월 28일까지 주 1회 기준으로 30분에서 40분으로 구성되었고 그룹 1, 2로 나누어 총 21회기가 실시되었다. 각 세션이 끝나고 난 후 5분씩 평균 5회기 정도의 인터뷰 시간을 가졌다. 연구 기간 동안 이루어진 음악치료 활동 및 인터뷰는 모두 녹화되어 분석 자료로 사용되었고 연구자의 일지, 메모, 느낌을 적은 관찰일지가 참고 되었다.

2) 연구 참여자에 대한 윤리적 고려

질적 연구는 연구의 특성상 연구 참여자에 대한 개인적인 내용이 노출되기 쉬우므로, 연구자들은 연구 참여자들이 그 연구의 과정 혹은 연구 결과에 의해 피해를 입거나 위험에 노출되지 않도록 보호하여야 한다(김귀분 외 2005). 질적 연구는 연구자가 현장에서 참여자와 장시간 동안 관계를 형성하여 자료를 수집하고 자료를 분석하는 연구의 과정상 다양한 윤리적 문제들에 직면하게 되고 심할 경우 법적 문제를 유발할 수도 있기 때문에 연구자는 참여자의 사적인

정보와 비밀을 보호하고 존중해 줄 의무가 있다(Creswell, 2010).

따라서 연구 참여자의 사적인 정보를 보호하기 위해 촬영된 영상은 연구자만 보관하며 영상을 통한 분석 시에 아동의 이름은 영문이니셜로 표기하였고 성별과 연령, 청각보조기 사용 종류에 대한 정보만 표기할 뿐 다른 것은 표기하지 않았다. 동영상 촬영 동의는 아동을 데리고 오는 부모님에게 설명하여 연구에 참여를 원하는 부모님에 한해 서면 동의를 얻었다. 이 연구에서 연구자는 연구 참여자를 위해 다음과 같은 사항들을 고려하여 연구를 진행하였다.

첫째, 연구자는 연구 참여자가 연구를 위한 수단으로 이용되었다는 느낌을 받지 않도록 연구목적의 세션이 종료된 후에도 일정기간까지 음악치료 활동을 지속한다는 사실을 연구 시작 전에 공지하고 동의를 얻었다. 둘째, 이러한 연구 과정에서 아동이나 욕구를 표출하지 못하는 집단 또는 취약한 인구집단을 잠재적으로 착취할 수 있다는 사실에 민감해야 한다. 이를 위해 사전에 충분한 설명을 하였고 매 세션이 끝난 후엔 부모님과 면담을 진행하였다.

셋째, 연구자의 출현은 연구 참여자를 더욱 취약하게 하는 상황을 만들 수도 있다는 것을 인지해야 하며 연구 결과로 참여자들을 위험에 빠뜨리는 일이 없도록 해야 한다. 따라서 연구 참여자에게 익숙한 복지관에서 세션을 진행하였고 연구 참여자의 이름은 이니셜을 사용하여 표시하였다. 넷째, 연구자는 이야기의 소유권을 가진 사람과 연구 현장에 있는 참여자와 지도자들이 이 이슈에 대해 관심을 가진다는 점을 존중해야 한다. 이를 위해 부모님 면담 외에 복지관에 음악치료를 담당하는 사회복지사에게 매 세션 후 일지를 이메일로 전송하였다. 다섯째, 연구자는 고정관념을 가지고 연구 참여자를 바라보지 않아야 하며 그들의 정보를 밝히지 않도록 하였다. 여섯째, 연구 참여자는 연구의 목적과 내용, 절차 등에 대한 사항을 알 권리가 있고 참여자의 질문에 대한 충분한 답변을 제공해야 한다. 따라서 연구자는 연구 참여자인 청각장애 아동에게 동영

상을 촬영한다는 것과 진행 상황에 대해 설명하였다.

3) 자료 분석 방법

Moustakas(1994)에서 논의된 Stevick-Colasizzi-Keen 방법을 통하여 자료를 분석하였고 내용은 다음과 같다(Creswell, 2010). 첫째, 연구자는 현상에 대한 자신의 경험을 전체적으로 기술한다. 이것은 연구자의 개인적 경험은 접어 두고 연구 참여자에게 초점을 두어 기술해야 한다. 둘째, 연구자는 다양한 자료원천에서 개인이 어떻게 주제를 경험하고 있는지에 대한 진술을 찾고, 의미 있는 진술들을 나열하여 자료를 수평화하고 각각의 진술에 동등한 가치를 두어 다루며, 반복되거나 중복되지 않는 진술들을 목록화 한다. 셋째, 의미 있는 진술을 의미 단위 또는 주제로 여겨지는 정보의 더 큰 단위로 범주화 한다. 넷째, 의미 단위 또는 주제를 바탕으로 현상에 대한 경험을 문맥적으로 기술한다. 다섯째, 현상에 대한 경험이 어떻게 일어난 것인지에 대해 구조적으로 기술한다. 마지막으로 경험의 의미에 대해 조직적 기술과 구조적 기술을 종합하여 전반적으로 기술한다. 이는 현상에 대해 연구 참여자가 무엇을 경험하였고, 어떻게 경험하였는지를 이야기한다(유수경, 2007).

이를 위해 연구자는 그룹 1, 2의 음악치료 활동 영상과 인터뷰를 모두 전사하고 Moustakas의 방법에 따라 분석하였다(Creswell, 2010). 먼저 활동 영상과 전사내용을 여러 번 보고 읽으면서 일반적인 활동 내용들을 파악하고 의미 있는 경험을 구분하는 과정을 거쳤다. 그 이후에 특정한 의미를 내포하고 있다고 여겨지는 경험과 상황에 표시하고 그것을 잘 설명할 수 있는 내용으로 요약하는 작업을 수행하였다. 이렇게 요약된 설명을 주제로 명명하고 주제들을 포괄하는 주제군으로 통합하였다. 이러한 주제군을 가장 적합한 학문적인 용어로

전환하여 범주화하고 범주화된 내용들을 중심으로 청각장애아동의 음악치료 경험에 대하여 기술하였다.

4. 질적 연구의 평가 기준

질적 연구에서 평가는 중요한 단계이다. 궁극적으로 평가는 연구와 연구 결과 그리고 질적 연구의 기초가 되는 개념에 대한 신뢰성을 다지는 과정이다. 본 연구에서는 질적 연구의 공통적인 주요 평가 지표를 토대로 평가하였다. 첫째, 신뢰성은 양적 연구의 내적 타당도에 해당되는 것이다. 경험을 한 연구 참여자로 하여금 경험에 대한 서술과 해석이 얼마나 자신의 경험으로 믿을 수 있는가를 측정하는 것이다. 이에 본 연구에서는 연구자는 매 세션 후 동영상을 전사하고 로그를 작성하며 세션일지를 사회복지사에게 이메일로 보내 확인하였다. 둘째, 적용성은 양적 연구의 외적 타당도에 해당되는 것으로 연구결과를 연구 이외에 상황과 장소에서 적용할 수 있는가에 대한 정도를 의미한다. 이를 위해 연구자는 총 21회기의 활동 영상과 아동과의 면담, 치료사의 로그와 세션 진보기록, 부모님과과의 면담을 통한 메모, 기관에 보내는 일지를 통해 충분히 자료를 수집하고 의미를 발견하고자 하였다.

셋째, 일관성은 양적 연구의 신뢰도에 해당하는 것으로 자료 수집과 분석을 통하여 연구 결과가 일관성 있게 도출되었는지에 초점을 두고 평가하는 것을 의미한다. 이를 위해 연구자는 자료수집 및 분석의 모든 과정을 자세히 기술하였고 논문 지도 교수에게 연구 결과에 대한 평가를 요청하여 일관성을 높이도록 하였다. 넷째, 중립성은 양적 연구의 객관성에 해당되는 것으로 신뢰성, 적용성, 일관성이 확립될 때 획득 될 수 있는 것으로 분석과정과 결과 도출에 있

어서 연구자의 편견과 선입견에서 해방되는 것을 의미한다. 이에 연구자는 중립성을 유지하기 위하여 연구자 자신의 경험과 지식, 편견과 선입견 최대한 배제하였다. 또한 연구가 진행되는 과정 중에도 연구에 영향을 미치지 않도록 꾸준히 노력하였다(김귀분 외, 2005; Wheeler, 2004).

IV. 연구결과

1. 음악치료 상황에서 청각장애 아동의 총체적 경험

본 연구에서는 청각장애아동의 음악치료 경험에 대한 연구를 위해 현상학적 연구방법 중 Moustakas(1994)의 방법으로 분석하였다. 청각장애아동 세 명을 대상으로 음악치료가 제공되었고 매 회기 녹화되며 회기가 마무리 된 후 아동과 일대일 인터뷰를 하였다. 이러한 아동의 언어와 행동, 표정 그리고 인터뷰 자료를 Moustakas의 분석방법을 통해 살펴보았다. 연구결과 음악치료 경험과 관련된 256개의 의미 내용들을 선별하여 동일한 의미를 지니는 27개의 주제와 10개의 주제군, 세 개의 범주가 도출되었다. 도출된 결과는 다음에 표 2와 같다.

표 2. 음악치료 상황에서 청각장애 아동의 총체적 경험 구조

범주(경험)	주제군	주제
자기표현	언어적 자기표현	악기 소리에 대한 묘사
		악기 연주에 대한 느낌
		긍정적 감정 표현
		부정적 감정 표현
		개인적 생각의 표현
		요구사항 표명
		피드백 요구

	음악적 자기표현	노랫말을 통한 표현 악기연주를 통한 표현 신체를 통한 음악적 감상의 표현
	행동적 자기표현	이미지의 행동적 묘사 관심 유도 의사의 행동적 표현
소통	언어적 상호작용	치료 활동관련 의견교환 언어적 소통의 제약
	음악적 상호작용	몸짓을 통한 음악적 소통 연주를 통한 음악적 소통
	행동적 상호작용	아동간의 행동적 소통 치료사와 행동적 소통
	몰입	음악적 활동에 몰입 자발적 음악 표현
성장과 변화	창의적 표현	놀이와 이야기의 창조 음악적 기술의 창의적 표현
	사회성 향상	타인에 대한 배려 음악 신호 규범에의 순응
	만족과 성취	연주활동에 대한 만족감 음악을 통한 의사표현에 대한 성취감

2. 음악치료 상황에서 청각장애 아동의 총체적 경험에 대한 현상학적 서술

1) 자기표현

자기표현이란 한 사람이 다른 사람에게 자신의 권리, 욕구, 의견, 느낌, 사고를 솔직하게 드러내어 놓거나 다른 사람과의 경험과 관심사에 대하여 가지는 자신의 감정적 반응을 있는 그대로 나타내는 과정을 말한다(이영숙, 2003). 아동이 경험한 자기표현의 범주에선 언어적 자기표현, 음악적 자기표현, 행동적 자기표현으로 세 개의 주제군이 도출되었다.

(1) 언어적 자기표현

아동은 음악치료를 하며 언어적으로 다양한 자신의 생각, 감정, 욕구를 표현하는 모습을 보였다. 이 주제군은 ‘악기 소리에 대한 묘사, 악기 연주에 대한 느낌, 긍정적 감정 표현, 부정적 감정 표현, 개인적 생각의 표현, 요구사항 표명, 피드백 요구’가 이에 해당되는 것으로 나타났다.

① 악기 소리에 대한 묘사

아동은 악기 소리를 듣고 그 자체를 표현하는 모습을 보였다. 악기 소리 그대로를 흉내 내거나 비슷하다고 생각되는 다른 소리에 비유해 말하는 것을 볼 수 있었다. D와 L은 오션드럼과 레인스틱을 연주한 후 음색과 리듬에 따라 일

반적인 단어를 사용하여 묘사하는 모습을 보이며 그 후로도 여러 차례 같은 묘사를 보였다. 반면, Y는 악기 연주 소리의 음색과 음량에 따라 동물로 묘사하는 모습을 볼 수 있었다.

D는 오션드럼 면을 정수리 부위에 대고 고개를 앞, 뒤로 왔다 갔다 하며 연주했다. 연주 후 치료사가 어떤 소리인 것 같은지 묻자 ‘바다 파도 소리요’라고 웃으며 답하고 연주를 계속 지속했다.(그룹1, 1회기)

‘북은 팡팡 치는거! 너무 즐거운, 너무 해로운 느낌 이에요. 해로운 느낌은 너무 헤롱헤롱 하다고.. 헤롱헤롱한 한 느낌은 너무 어지러운데 즐거워요 ...(중략)... 승승~ 뭉~ 소리 나는거. 구슬이 안에 있는.. 시끄러웠어요. 너무 좋은 느낌, 너무 재밌는 소리, 오션드럼은 좋은 악기, 슈~~~~ 소리 나요!(웃음)’(D인터뷰)

Y는 D가 오션드럼을 연주할 동안 레인스틱을 연주했다. Y는 ‘선생님 잠깐만요.’하고 난 후 레인스틱을 흔들고 ‘쥬! 지지썩’이라고 이야기하였다.(그룹1, 1회기)

L은 오션드럼을 연주하고 있던 중 다른 아동에게 ‘한 개만 가져가도 될까?’라고 물으며 마라카스 하나 가져갔다. L은 마라카스를 보며 ‘착착 소리가 나고 이건(레인스틱을 연주한 후) 빗소리예요.’라고 말하며 연주를 지속했다.(그룹2, 1회기)

(K와 인형을 통해 대화하면서) ‘악기로, 악기로 음악 연주하는 게 제일

재밌었어요, 어떤 악기냐면 바로 북! 둥둥둥둥 소리 때문에 재밌어, 그리고 종소리고 땅땅땅땅 그것 때문에 재밌어'.(L인터뷰)

② 악기 연주에 대한 느낌

아동은 악기를 연주 한 후 연주의 느낌이 어땠는지 언어로 표현하였다. D의 경우 기타를 연주하고 치료사가 질문하자 '귀여...'라며 귀엽다고 표현하는 듯했으나 다시 무서운 느낌이라고 바꿔 말하는 모습을 보였다. Y는 기타 연주시 손바닥과 악기를 통해 기타줄을 긁으며 소리 내고 창문을 긁는 소리가 지속됐으나 아무렇지도 않은 표정으로 연주를 지속하는 것을 볼 수 있었다. 이는 건청인의 경우 소름이 들고 듣기 싫은 소리에 속하는데 반해 다르게 느껴지고 있는 것으로 보여 졌다. L은 기타줄의 느낌을 구체적으로 이야기하였다.

D는 기타 연주 후 '귀여,, 무서운 느낌이 나요'라고 말하며 웃는 모습을 보였다.(그룹1, 4회기)

Y는 기타를 두드리며 연주한 후 기타 줄의 끝부터 가까이 있는 곳, 낮은 곳, 높은 곳 모두 다양하게 연주를 한 후 '느낌이 좋아요'라고 표현하였다.(그룹1, 8회기)

L은 기타로 다가와 손가락으로 줄을 만지며 연주하고 '이거는 미 같은 소리가 나고 이것은 파 같은 소리가 나요'라고 말한 후 연주하고 '거칠거칠 총총'이라고 느낌을 이야기했다.(그룹2, 2회기)

③ 긍정적 감정 표현

아동은 연구자와의 인터뷰에서 활동에 대한 즐거움을 표현하는 모습을 보였다. 아동은 음악활동 시간에 다른 아동과 함께 놀이를 하는 것 같다는 표현을 보여 평소에 다른 아동과 어울리는 시간이 많지 않음을 알 수 있었다. 특히 Y의 경우 집에서 컴퓨터나 TV를 보며 혼자 지내 심심했는데 음악놀이를 하자 심심하지 않다고 이야기하였다.

‘음악치료 시간은 즐겁고 놀아서 기분이 너무 좋아요.’(D인터뷰)

K가 음악놀이가 왜 생각나는지 묻자 Y는 ‘재밌어서요’라고 말하고 K가 ‘왜 재밌었을까?’라고 하자 ‘심심해서요. 심심해서 재밌었다는 거예요. 심심해서요. 악기랑요 재밌었어요. 안 심심 한거예요. 놀이를 하며 안 심심해요.’라고 답하였다.(Y인터뷰)

‘즐거운 공부시간이고 놀기도 하고 선생님하고 얘기도 나눠서 재밌고 좋아요.’(L인터뷰)

④ 부정적 감정 표현

아동은 자신의 연주를 제지할 때와 놀이 상황에서 자신의 요구가 들어지지 않을 때 부정적인 감정을 언어로 표현하는 모습을 보였다. D와 Y는 자신이 하고 싶던 기타를 연주하고 싶었으나 다른 아동이 제지하자 의자에 앉으며 정확하게 의사 표현하는 모습이 보여 졌다. L의 경우 다른 아동의 직접적인 제지해화를 내고 침을 뱉는 올바르지 않은 행동을 먼저 보였으나 그 후 자신의 의사를 정확히 표현하는 모습을 보였다. 이는 음악놀이 상황에서도 나타났으며 아동은 언어적 자기표현 중 부정적 감정 표현에 비교적 정확한 언어 사용이 보여

졌다.

D는 기타를 하고 싶다고 이야기한 후 악기를 가져왔다. Y가 먼저 연주를 제지하며 자신이 배운 음악계를 천천히 치자 ‘이게 뭐예요, 빨리 하고 싶은데’라고 짜증 섞인 말투로 이야기하였다.(그룹1, 4회기)

Y는 기타 조율 줄을 돌리며 악기를 조율하려고 하였다. 하지만 D가 계속 연주를 하자 ‘잠깐만 기다리라고, 기다리라고 했잖아! 이걸 누르고요, 이렇게 하면 되요, 잠깐만 기다려봐! 아유,, 애가 또 그러네, 잠깐만 기다려 보라고 했잖아!’라고 하며 의자에 풀썩 몸을 기대며 못마땅한 모습을 보였다.(그룹1, 4회기)

L은 악기 연주를 하며 즉흥 노래를 시작했다. 함께하는 아동이 L의 노래를 듣던 중 웃으며 ‘가요, 가요’라고 하며 L의 입을 막았다. L은 아동에게 침을 뱉은 후 화를 내며 ‘야! 어떻게 내가 지금 노래 부르는데 방해할 수가 있어’라고 이야기하였다.(그룹2, 8회기)

L은 큰 북 안에서 '칼라벨을 흔들며 밀어줘'라고 말했고 함께하는 아동이 L의 큰 북을 밀지 않았다. L은 칼라벨을 계속 흔들며 ‘이렇게 하면 밀어달라는 뜻이야’라고 말하고 수행되지 않자 ‘밀어주지도 않고 이게 뭐야’라며 큰 소리로 불만을 이야기했다.(그룹2, 7회기)

또한 부정적 감정 표현 중 음악활동에 흥미가 없음을 간접적인 언어 표현을 통해 나타냈다. D는 다른 아동의 활동이 이해될 경우 함께 참여하였지만 그렇

지 못할 경우 재미가 없음을 표현하고 Y는 예전에 함께 했던 다른 아동의 이름을 말하며 찾는 모습이 보여 졌다. L의 경우 자신이 이미 알고 있는 노래를 제시하자 시큰둥한 반응과 함께 치료사의 활동에 반응하지 않는 모습을 보였다.

D는 Y가 이야기하는 내용을 제대로 이해하지 못해 Y를 보며 계속 맞춰 가려고 했다. 조금 시간이 흐른 후 활동을 계속 알아듣지 못하자 턱을 괴고 지루해 하는 표정을 보이며 ‘공부 언제 끝나요?’라고 물었다.(그룹1, 1회기)

Y는 D에게 활동이 집중되고 자신이 하는 것에 맞춰 진행되지 않자 ‘OO은 안와요?’라고 다른 아동을 찾으며 치료사에게 물었다.(그룹1, 9회기)

L은 K가 <작은 별> 노래를 부르자 잠시 따라 한 후 ‘이미 아는 노래예요’라고 시큰둥하게 말한 후 즉흥노래를 부르기 시작하였다.(그룹2, 1회기)

⑤ 개인적 생각의 표현

아동은 자신의 하루 일과, 장래희망, 꿈과 같은 개인적인 이야기를 음악치료 안에서 표현하는 모습이 나타났다. D는 악기 연주와 음악놀이 도중 자신의 장래희망과 하루 일과를 스스로 이야기하는 모습이 보여 졌다. 이는 현재 자신이 하고 있는 활동에서 생각나는 것을 알맞게 표현되었고 언어적으로 충분히 이야기하며 지속하는 모습을 볼 수 있었다. Y는 북 안에 상체를 넣고 편안히 움직

이던 중 자신의 꿈이 생각났다고 하며 표현하였다.

D는 기타를 첼로처럼 바닥에 내려놓고 연주하며 ‘예술가가 되려고 이렇게 하는 거예요, 예술가 되려고.. …(중략)… 예술가가 되려면 .. 꿈 세 마리를 ..’라고 말했다.(그룹1, 8회기)

D는 북에 있던 도중 ‘아, 잘 잤다 아침이다!’라고 하며 큰 북에서 나왔다. K가 아침이 왔다고 노래하자 D는 ‘이제 밥 먹어야지’라고 하며 키보드 쪽으로 달려오고 ‘이제 피아노 치러’라고 하며 양손을 번갈아 가며 연주하고 K가 하는 것도 간혹 보며 모방하였다. 그 후 D는 ‘이제 저녁~, 저녁밥을 먹고 밤이 됐어요’라고 하며 ‘잠 잘 시간이다’는 멜로디를 넣어 반복하며 불렀다. 북 활동을 시작으로 자신의 하루 일과를 모두 이야기하는 모습을 보였다.(그룹1, 8회기)

K는 ‘북 속에 들어가 있는’라고 노래를 시작하자 Y는 ‘꿈, 꿈.. 무슨 꿈이냐면요.. 말 타고 싶어요!’라고 말하며 흥내 냈다.(그룹1, 6회기)

⑥ 요구사항 표명

아동은 자신이 원하고 하고 싶었던 것을 음악치료를 통해 표현하는 모습을 보였다. D는 활동 안에서 자신이 하고 싶은 것을 치료사에게 다가와 반복적으로 이야기하며 하길 원하였고 치료사의 허락을 받은 후 시행하려는 모습을 볼 수 있었다. Y는 큰 북을 이용하여 음악놀이를 시작하며 스토리를 만들었다. 이는 인터뷰를 통해 제주도를 가보고 싶었음을 이야기 한 것으로 보아 활동 안에서 내면의 요구를 외면화하였음으로 보여 졌다.

D는 한참 사물함을 본 후 ‘A4용지로 음악곡을 쓸 거예요, A4 용지로, 여기 있는 A4용지로, 음악을 쓰고 싶어요’라고 말하며 꺼내주기를 요구한다. D는 A4용지를 꺼내주자 치료실을 폴짝폴짝 뛰며 활짝 웃는 모습을 보였다.(그룹1, 6회기)

D는 K에게 다가와 ‘내가 치고 싶어서, 혼자 치고 싶어요’라고 말하며 키보드에 자리를 잡았다. D는 키보드를 누르기 전에 ‘내 꿈은 음악가예요, 내가 먼저 해볼래요, 선생님 여기 앉아봐요’라고 말하며 키보드 연주를 시작하고 노래를 함께 흥얼거리며 지속하였다.(그룹1, 7회기)

Y는 북을 보며 ‘이거 배예요, 배를 타고.. 섬! 섬! 아~ 제주도예요’라고 하며 배를 타고 제주도에 가는 놀이 음악을 지속했다. ...(중략)... ‘제주도 안 가 봤어요, 돈 없으면 배를 탈 수 없어요.. 근데 000선생님 제주도 가봤어요..(슬픈 표정을 지으며).. 배 한 번 타보고 싶은데..’(그룹 1, 세션 10회기, 인터뷰)

⑦ 피드백 요구

아동은 치료사와 함께하는 아동에게 자신이 활동한 것을 보여주고 어떤지 물어보며 인정받고 싶어 하는 모습을 보였다. 아동은 자신의 그림, 노래 부르기를 통해 바로 피드백을 요구하였다. 치료사가 그에 대한 답을 하지 않을 경우 반복하여 물어보고 대답을 들으려는 모습이 보여 졌다.

D는 <머리어깨무릎발> 노래에 맞춰 그림을 그리기 시작했다. D는 ‘이게 무릎이에요, 잘 그렸죠?’라고 물으며 웃는다.(그룹1, 3회기)

Y는 키보드로 도레미파솔라시도를 치며 ‘도레미파솔라시도~~~~~’
도~~~(길게 낸 후) 잘했죠?’라고 물었다.(그룹1, 1회기)

L은 즉흥 악기연주를 하며 노래를 만들어 불렀다. L은 노래 부르기를
마친 후 ‘제가 만든 노래 어때요?’라고 치료사와 다른 아동에게 묻는 모
습을 보였다.(그룹2, 1회기)

(2) 음악적 자기표현

아동은 음악을 통해 자신의 생각, 감정 욕구를 표현하는 모습을 보였다. 이
주제군은 ‘노랫말을 통한 표현, 악기 연주를 통한 표현, 신체를 통한 음악적 감
상의 표현’이 이에 해당되는 것으로 나타났다.

① 노랫말을 통한 표현

아동은 가사에 자신의 생각을 넣어 멜로디를 붙여 노래를 불렀다. 아동 D는
현재 보이는 상황에 맞는 가사를 넣어 노래 부르며 치료사의 표정을 살피는 모
습을 보였다. L은 노랫말에 자신의 현재 생각과 기분을 자유롭게 넣어 표현하
는 모습이 보여 졌다.

D는 Y가 키보드 버튼을 눌러 치료사에게 혼난 것을 본 후 의자에 올
라가 칠판에 쓰던 것을 멈추고 ‘Y가 오빠가 이걸 해서 선생님은 화가 났
습니다’라고 가사를 넣어 노래 부르며 살짝 웃는다.(그룹1, 7회기)

L은 에그쉐이커와 마라카스를 서로 부딪치며 연주하였다. 치료사의 지

시 없이 악기를 선택하고 주도적으로 연주했다. 연주하던 중 ‘노래가 참 좋아, 왜냐하면 예쁜 소리가 들리니까 랄랄랄라 라랄라랄’라는 즉흥 가사를 넣어 악기 연주와 함께 노래 부르기를 지속했다.(그룹2, 1회기)

L은 악기 연주를 하며 노래를 불렀다. 노래 가사를 즉흥적으로 만들어 부르며 ‘랄랄랄라, 오늘 있던 스트레스도 다 날라간다~’라고 가사를 넣어 불렀다.(그룹2, 8회기)

② 악기연주를 통한 표현

아동은 악기 모양과 소리에 반응하여 연상되는 것을 표현하였다. D는 악기 소리를 통해 자명종 소리를 연상하였고 연주를 통해 소리를 재현하는 모습을 보였다. Y와 L은 악기 모양에 연상되는 것을 생각하고 연주를 통해 표현하는 모습을 보였고 특히, Y와 L은 악기 모양에 연상되는 것을 표현하는 경우가 많았다.

Y는 패들드럼을 리듬에 맞춰 연주한 후 ‘기타놀이!, 기타놀이예요, 이거 아까 눌러 봤잖아요 1번 눌러봐요’라고 하며 패들드럼으로 기타 연주하는 모습을 보였다. D는 패들드럼을 가져가고 ‘난 바이올린 연주할게, 바이올린’이라고 하며 ‘바이올린~ 바이올린~’이라고 하며 연주하는 모습을 보였다.(그룹1, 4회기)

D는 큰 북에 들어가 고정식 트라이앵글을 넣고 연주했다. ‘내가 시계 소리예요, 자..!..‘기상기상 일어나요~’라고 반복하여 말하며 연주했다. 그 뒤 ‘다시 밤이 됐어요’라고 이야기 하며 연주를 멈추고 ‘다시 아침이 됐어요’라고 하며 트라이앵글을 연주를 지속했다.(그룹1, 5회기)

L은 손목방울과 칼라벨로 연주한 후 악기를 내려놓고 큰 북을 쳤다. L은 ‘안에서 연주해볼래’라고 한 후 큰 북을 옆으로 눕히고 자리에 앉아 들어가려고 한다. 들어가려던 것을 멈추고 자리에 앉아 큰 북면을 연주한 후 장구 치듯이 옆을 모두 두드리며 연주하고 만족해했다.(그룹2, 5회기)

한편, 아동은 음악치료 활동 중 갖게 되는 부정적인 감정을 악기에 표출하여 해소시키는 모습을 보였다. 아동은 자신의 공격성, 분노, 화남을 함께 활동하는 아동에게 받고 표출하고 싶었으나 부정적 감정을 누르며 악기로 표출하는 것으로 보여 졌다. D와 L은 큰 북을 양손으로 세게 치는 모습을 보였고 Y는 자신이 활동하던 악기를 던지면서 부정적 감정을 표출하였다.

D는 활동을 하던 중 Y의 얼굴에 자신의 얼굴을 가까이 하며 다가갔다. Y는 D의 이마를 검지로 제지하며 힘껏 밀고 D는 밀리지 않으려고 힘을 주었다. 결국 D는 밀리며 ‘아파요’라고 한 후 들고 있던 사이다를 때리려는 듯 높이 들고 큰 북에다가 세게 내려쳤다.(그룹1, 2회기)

Y는 손목방울을 전화기로 ‘D 어디 있나, 아! 앞에 있다, D 어디 있나~, 찾아라!’ 라고 하며 D를 찾지만 받아주지 않자 Y는 ‘아, 나 못하겠다, 큰일났다’라고 하며 시무룩하다. ...(중략)... Y는 다시 손목방울로 ‘D! D!’를 부르지만 D가 관심 갖지 않자 Y는 ‘나, 빠졌어’라고 한 후 가지고 있던 손목방울 세게 흔든 후 멀리 던졌다. (그룹1, 11회기)

L은 함께하는 아동과의 공격놀이에서 아동이 ‘아파요, 그만하고 싶어

요'라고 표현해 더 이상 공격 놀이를 하지 못했다. 하지만 공격놀이를 하고 싶어 아동에게 다가가지만 결국 하지 못하고 큰 북으로 다가와 큰 북을 세계 치는 모습을 보였다.(그룹2, 9회기)

③ 신체를 통한 음악적 감상의 표현

아동은 기존의 음악 또는 치료사의 음악을 듣고 신체의 움직임을 통해 표현하는 모습을 보였다. D는 음악을 듣고 춤을 추며 치료실을 돌아다니고 흥얼거리며 L은 연주를 하며 신체로 리듬을 타는 모습을 보였다. 특히 Y의 경우 음악을 듣고 웨이브 등의 신체 움직임을 활발하게 보이며 표현하는 모습이 보였다.

D는 자신이 가져온 휴대폰에 노래를 들려준다며 휴대폰의 노래를 켜다. D는 노래가 나오자 웃으며 가사를 흥얼거리고 Y는 음악에 맞춰 리듬을 타며 춤을 추고 랩하는 모습을 보였다.(그룹1, 9회기)

치료사가 악기 바구니를 가지러 갔을 때 Y는 키보드를 만져 음악을 나오게 했다. Y는 악기 바구니에서 '아 이거 할래요 이거(우드블럭)'라고 하며 악기를 챙기고 키보드 소리를 잠시 들었다. 치료사가 D의 손목방울을 채워주고 있는 동안 키보드에서 나오는 음악에 맞춰 우드블럭을 연주하고 웨이브를 추면서 치료실을 돌아다녔다.(그룹1, 2회기)

L은 손목방울을 양손에 차고 칼라벨을 흔들며 연주하였다. 그 후 모든 악기를 갖고 연주하기를 지속하고 신체를 뒹뒹 움직이며 춤추는 모습을 보였다.(그룹2, 5회기)

(3) 행동적 자기표현

아동이 경험한 행동적 자기표현은 ‘이미지의 행동적 묘사, 관심 유도, 의사의 행동적 표현’이 이에 해당되는 것으로 나타났다.

① 이미지의 행동적 묘사

아동은 악기 모양과 연상되는 것을 자세히 모방하는 모습을 보였다. D는 큰 북을 바다라고 하며 물이 어느 정도 차고 자신이 그 안에서 잠수를 하고 있음을 자세히 표현하였고 Y와 L은 악기들의 모양에 따라 칼, 무기 등으로 묘사하는 모습이 보여 졌다.

D는 큰 북에 들어간 후 ‘잠수하고 있어요, 바닷가예요’라고 말하며 자신의 신체를 큰 북 안으로 쫓그리고 앉아 들어가는 모습을 보였다.(그룹 1, 11회기)

Y는 악기 바구니에서 레인스틱을 발견하고 ‘이거 칼이에요, 칼’라고 말한 후 칼을 만드는 모습을 보였다.(그룹1, 4회기)

L은 리듬스틱, 멀티블럭, 카바사를 본 후 ‘이건 공격하는 무기예요’라고 한 후 도구로 사용하는 모습을 보였다.(그룹2, 8회기)

② 관심 유도

아동은 함께하는 아동보다 자신에게 더 집중해주길 바라며 노래, 연주를 통해 표현하는 모습이 나타났다. Y는 자신이 알고 있는 계이름을 연주를 반복하며 다른 사람이 계속 봐주길 바라며 지속하였다. L은 다른 아동과 경쟁을 하듯 자신이 더 관심받기 위해 노래를 크게 부르고 치료사의 관심을 얻기 위해 지시를 먼저 수행하려는 모습이 보여 졌다.

Y는 기타를 연주하며 ‘도~ 레~ 미~ 파~ 솔~ 라~’를 반복하며 치료사와 D에게 보여주고 싶어 했다.(그룹1, 4회기)

함께하는 아동의 노래가 거의 끝날 때쯤 L이 치료실 문을 열고 노래를 하며 들어오지만 문 근처에서 머물렀다. 아동이 다시 한 번 암흑의 도시라는 노래를 부르자 L은 다른 노래를 처음보다 더 크게 부르고 신발장 뒤에 숨었다.(그룹2, 3회기)

치료사는 아동의 놀이에 맞춰 ‘체력을 회복하려면 악기 연주를 해야죠’라고 노래를 불렀다. 함께 하는 아동은 노래에 맞춰 큰 북을 연주하고 L은 별다른 반응을 보이지 않았다. 다시 한 번 노래를 부르며 반복되자 함께 하는 아동이 큰 북을 치려고 양손을 들자 L이 큰 북을 가로채서 먼저 연주하는 모습을 보였다.(그룹2, 10회기)

또한 아동은 자신의 생각을 표현하고자 행동적인 제지와 과잉행동, 공격적인 모습이 보여 졌다. 이는 자신에게 관심을 끌리게 하기 위해 행동적인 표현이 먼저 나타나는 것으로 보여 졌다.

K와 D가 키보드 연주를 함께 하고 있자 Y는 키보드로 다가와 볼륨을

끝까지 줄이고 난 후 자신의 이야기를 시작하였다.(그룹1, 4회기)

L은 자신이 대결놀이를 하려고 할 때 다른 아동이 큰 북위에 실로폰을 올려놓고 연주를 시작하려 하자 다른 아동에게 다가가 신체를 양손으로 짝 감싸 잡는 모습을 보였다.(그룹2, 7회기)

L은 키보드 버튼을 누르고 싶어 하고 치료사가 안 된다고 제지하자 '파워, 파워, 파워'라고 말하며 다른 버튼을 눌러 활동을 멈추게 했다. 그 뒤 자신의 양손으로 키보드를 휘젓는 모습을 보였다.(그룹2, 4회기)

③ 의사의 행동적 표현

아동은 자신이 원하는 악기를 소유하고 연주하기 위해 함께 하는 아동에게 자신의 것임을 표현하는 모습을 나타냈다. D는 새로운 악기에 대한 관심이 많아 악기를 보자마자 먼저 챙겨가는 모습을 보였다. Y와 L은 다른 아동과 악기를 나누지 않고 원하는 것을 하지 위해 악기를 자신의 소유로 만들려는 모습으로 보여 졌다.

D는 악기 바구니를 찾아 바로 계단실로폰을 꺼내어 자신의 큰 북 안으로 들어갔다.(그룹1, 6회기)

Y는 손목방울 두 개를 이어 목걸이를 만든 후 D가 자신이 가지고 있던 손목방울을 달라고 하자 손목방울을 뺏기지 않으려고 도망가는 모습을 보였다.(그룹1, 5회기)

L은 핸드드럼을 머리에 대고 연주하고 난 후 악기 바구니에서 고정식 트라이앵글과 아고고벨, 손목방울, 에그슈ей커, 카바사를 책상 위에 놓고

‘난 모든 걸 다 잡고 해볼까?’라고 말한 후 하나씩 연주했다. 나중엔 손목방울을 차고 카바사와 에그셰이커를 하나씩 들고 입으로 고정식 트라이앵글 채를 모든 악기를 한꺼번에 연주했다.(그룹2, 4회기)

L은 큰 북을 악기 사물함 앞으로 가져갔다. 악기 사물함에 있는 악기를 보며 ‘이건 가?’라고 하며 레인스틱, 페들드럼과 말렛, 칼라벨, 마라카스 등 여러 악기를 탐색한 후 자신의 큰 북에 담고 그 안에 들어가 앉는 모습을 보였다.(그룹2, 9회기)

2) 소통

소통은 ‘관계를 가지다,’ ‘공통분모를 가지다’를 뜻하며, 넓은 의미로 무엇인가와 관계를 가지는 것이며 좁은 의미로는 정보나 신호의 전달을 말한다. 소통의 개념은 사회적 교환의 여러 형태로 인간들의 순환에도 관련됨을 말한다. 아동이 경험한 소통의 범주에선 언어적 상호작용, 음악적 상호작용, 행동적 상호작용으로 세 개의 주제군이 도출되었다.

(1) 언어적 상호작용

아동의 언어적 상호작용은 ‘치료 활동관련 의견교환, 언어적 소통의 제약’이 이에 해당되는 것으로 나타났다.

① 치료 활동관련 의견교환

아동은 놀이 안에서 규칙을 정하고 요구하며 자신의 의사를 다른 아동에게 전달한다. 또 놀이 안에 자신의 생각을 제안하며 지속하는 모습을 보였다. D는 Y의 놀이에 자신의 의견을 이야기하며 서로 의견을 교환하고 Y는 D의 활동에 규칙을 제시하며 의견을 표현했다. L은 함께 하는 아동에게 활동을 지속할 수 있도록 의견을 이야기하며 함께 활동했다.

D는 Y와 함께 놀이하던 중 ‘군인이 나타났어요!’라며 자신의 의사를 Y에게 전달하고 Y는 그것에 맞춰 놀이를 지속했다.(그룹1, 10회기)

Y는 활동에 관심을 갖고 함께 큰 북을 연주하며 D에게 ‘이게(사이다) 북에서 떨어지는 쪽에 있는 사람이 지게 되는 거야’라는 규칙을 정하고 계속 지속했다.(그룹1, 2회기)

L은 '이번엔 잘해봐' 라고 하며 함께하는 아동에게 자신이 큰 북에 들어가며 데굴데굴 굴러달라고 요구했다. 함께하는 아동은 요구를 받아들여 함께 하였다.(그룹2, 7회기)

또한 아동은 언어적인 리드를 통해 연주와 활동의 시작과 멈춤을 이끌어 가는 모습을 보였다. D는 회기가 진행될수록 치료사에게 구체적인 언어적 리드를 보였다. Y는 함께 연주하던 중 언어적으로 멈춤을 요구하고 행동을 통해 언어적 멈춤을 지지했다. L은 다른 아동에게 연주를 알려준 후 먼저 리드하며 이끌어 가는 모습을 보였다.

D는 키보드의 음악에 맞춰 큰 북을 연주하다가 ‘북치면 피아노 치는

거예요'라고 말한 뒤 자신의 연주를 시작했다. 그 후 '북치면 덩가덩가 노래하는 거예요'라고 말하며 연주하고 치료사가 노래를 부르고 있는지 살펴보는 모습을 보였다.(그룹1, 2회기)

D는 마이크와 악보를 주며 '선생님이 노래 불러요, 이거(마이크) 한 손으로 들고 이거(악보) 한 손으로 들고 노래 해봐요'라고 말하고 치료사가 노래를 시작하자 '피아노랑 맞추면서 해봐요'라고 말하였다.(그룹1, 7회기)

K가 오션드럼을 연주하며 노래하자 D는 큰 북에서 나와 마이크로 오션드럼을 연주했다. 오션드럼에 맞춰 고개를 양 옆으로 흔든 후 '내가 이렇게 흔들면 키보드 연주하는 거예요'라고 말하며 치료사가 맞춰 연주하자 신나게 고개를 흔들며 함께했다.(그룹1, 7회기)

Y는 양손으로 큰 북을 연주하고 치료사가 자신을 모방하는 것을 알아챈 후에 계속 웃으며 연주하며 치료사를 지속적으로 쳐다봤다. 연주를 지속하던 중 Y는 먼저 큰 북 연주를 멈추고 '멈춰요!'라고 하며 양손을 들고 연주를 멈추게 했다.(그룹1, 2회기)

L은 M에게 '이거(에그쉐이커)하나 가져가, 이것도(마라카스)'라고 하며 전해준 후 '이렇게 하는거야 봐봐, 착착착착착(악기 연주하면서)'하며 연주하는 모습을 보였다. 방법을 가르쳐준 후 M이 따라하자 자연스럽게 즉흥노래를 시작하였다.(그룹2, 1회기)

② 언어적 소통의 제약

아동은 이해력이 부족해 치료사와 함께하는 아동의 언어적 표현을 이해하지 못해 활동이 중단되는 모습이 나타났고 이는 특히 그룹 1에서 많이 볼 수 있었다. 치료사의 언어적 지시나 복잡한 문장에 대해 제대로 이해하지 못해 답하는 경우를 보이며 서로의 이야기가 제대로 전달되지 않아 부정적인 소통으로 이어지는 모습을 몇 차례 볼 수 있었다.

D는 노래를 부르던 중 갑자기 Y를 때리며 ‘모야 모라고요’라고 화나듯이 이야기하고 ‘집에 갈거야’라고 말하며 큰 북으로 들어가 노래 부르는 것이 중단됐다.(그룹1, 6회기)

Y는 ‘보자기를 쓰면 안보이는거야’라고 새로운 규칙을 말했다. 하지만 D는 이해하지 못하고 보인다고 생각하며 Y에게 가까이 다가가고 Y는 계속 새로운 규칙에 대해 이야기하는 모습을 보였다.(그룹1, 3회기)

Y는 가위바위보를 하자고 하지만 치료사는 양보하자고 다시 제안했다. D와 Y는 치료사의 ‘누가 먼저 양보할래?’라는 말의 의미를 잘못 알아들어 서로 ‘네’라고 대답하지만 치료사가 다시 설명하자 서로 먼저 연주하고 싶다고 말했다.(그룹1, 4회기)

(2) 음악적 상호작용

아동의 음악적 상호작용은 ‘몸짓을 통한 음악적 소통, 연주를 통한 음악적 소통’이 이에 해당되는 것으로 나타났다.

① 몸짓을 통한 음악적 소통

아동은 즉흥연주에서 함께 마치길 바라며 눈 맞춤을 지속적으로 보이고 손짓을 통해 연주를 이끌어 나가는 모습을 보였다. D는 음악 만들기 활동 후 그 곡을 이용해 지휘를 하며 혼자 표현했고 점차 다른 사람과 함께 연주하고 노래하기를 하였다. Y는 치료사가 자신을 모방했다는 사실을 인지하고 다시 한 번 연주를 시도하며 치료사가 함께 할 수 있도록 손과 표정, 고개의 끄덕임을 이용해 지속하려는 모습을 볼 수 있었다. L은 함께 즉흥연주를 진행할 때 치료사를 계속 바라보며 자신과 함께 멈춤을 하도록 유도하는 모습을 몇 차례 보였다.

D는 자신이 지은 가사를 보며 부르고 K의 키보드 반주에 지휘를 했다. 노래 가사가 끝날 때까지 계속 지속하며 끝으로 갈수록 점점 노래 소리가 커졌다. 연주를 끝내기 위해 치료사를 계속 쳐다보며 지휘와 눈 맞춤을 통해 마치는 신호를 주었다.(그룹1, 6회기)

Y는 키보드로 ‘도~~~~레~~미~~~’라고 하며 오랫동안 소리내기를 지속했다. 치료사가 Y의 소리내기를 오션드럼을 통해 모방하고 반영하자 치료사를 잠시 본 후 다시 자신의 키보드에 집중했다. 치료사가 다시 한번 Y를 모방하고 잠시 멈추려고 하자 왼손을 들어 지휘하듯 계속 연주하라는 손짓을 보이며 조금 더 지속되자 고개를 끄덕이며 만족했다는 표정을 보였다.(그룹1, 1회기)

L은 노래를 부르며 즉흥연주를 하면서 K와 우연히 같은 곳에서 멈춘 후 표정이 밝다. ...(중략)... L은 다시 노래를 부르며 즉흥연주를 하고 치

료사를 계속 바라보며 자신에게 맞춰 끝내길 바라며 눈 맞춤을 보였다.
(그룹2, 1회기)

② 연주를 통한 음악적 소통

아동은 같은 악기 또는 서로 다른 악기와 목소리로 함께 연주하는 모습을 볼 수 있었다. D는 노래에 대해 말한 후 바로 연주를 시작하고 치료사가 노래와 연주를 함께 하자 Y도 노래와 울동을 보였다. 이는 자연스럽게 어우러진 음악적 소통으로 볼 수 있었다. L은 악기 연주를 통해 다른 아동과 함께 하고 오랫동안 지속하는 모습을 보였다.

D는 치료사에게 ‘딩가딩가 노래요’라고 이야기했다. 치료사는 리듬스틱과 노래를 부르고 D는 키보드를 치며 Y는 칠판에서 나와 노래와 함께 울동을 보였다. D의 반주에 치료사가 자연스럽게 리듬스틱으로 연주하자 D이가 함께 따라 연주하며 Y이도 함께 동참했다.(그룹1, 3회기)

Y는 양손의 손가락 두 개를 사용해 오션드럼을 빠르게 쳤다. D가 함께 하길 원하자 ‘그래’하며 악기를 D가 있는 쪽으로 약간 밀며 자리에서 일어나 오션드럼을 더욱 신나게 연주했다.(그룹1, 1회기)

L은 양손바닥으로 빠르게 키보드를 연주하고 다른 아동이 그 소리에 맞춰 큰 북 연주하기를 지속했다.(그룹2, 4회기)

한편, 아동은 치료사의 리드에 맞춰 함께 연주하거나 자연스럽게 주고받으며 함께 하는 모습을 보였다. D는 치료사를 밀어냈으나 치료사가 목소리로 모

방을 하며 다시 다가가자 치료사에 맞춰 함께 하였다. Y는 치료사의 음악적 반주에 반응하며 악기를 연주하고 L은 치료사의 리듬에 맞춰 연주하는 모습을 볼 수 있었다. 아동은 치료사의 리드에 함께 하고 그 후 자연스럽게 연주하는 것을 알 수 있었다.

D는 음표를 그리고 난 후 키보드로 다가와 피아노를 치기 시작하고 치료사를 밀어내고 혼자 시작하였다. D의 연주에 치료사가 목소리로 모방한 후 함께 치기를 시도하자 밀어내지 않고 함께 연주하였다. 그 뒤 양손으로 키보드를 누르며 처음에 비해 확장된 음역을 사용한다. 치료사와 함께 키보드로 즉흥연주를 할 동안 Y는 고개를 흔들며 리듬을 맞춘다.(그룹1, 6회기)

Y는 혼자 헤엄쳐 탈출하는 모습을 보이며 치료사의 반주에 맞춰 동작과 다양한 빠르기를 보였다. 그 뒤 손목방울을 손에 채워 치료사의 반주에 맞춰 흔들기를 함께 했다.(그룹1, 11회기)

L은 악기 바구니에서 오션드럼과 리듬스틱을 꺼낸다. 오션드럼을 책상 위에 놓고 리듬스틱을 양손에 잡은 후 리듬스틱을 말렛처럼 사용하며 오션드럼을 연주하였다. 오션드럼을 연주하며 치료사를 바라보고 일정한 리듬을 갖고 지속했다.(그룹2, 2회기)

또한, 아동은 치료사의 노래 질문에 노래로 답하는 모습을 보였다. 치료사가 노랫말을 만들어 질문하자 자신들의 멜로디와 리듬을 만들어 답하는 모습이 여러 차례 나타났다. 이는 회기 초기에는 볼 수 없었으나 치료사의 반복적인 모

습에 아동이 자연스럽게 받아들여 함께 하는 모습으로 볼 수 있었다.

치료사가 D에게 노래를 부르며 묻자 ‘침대’라고 이야기하고 멜로디를 붙여 ‘없어요 이제 침대밖에 없어요’하고 노래를 부르는 모습을 보였다.
(그룹1, 5회기)

Y는 치료실을 잠깐 나갔다 들어오면서 ‘안녕 안녕~’에 멜로디를 붙여 노래를 불렀다. 큰 북에 들어가고 스카프를 덮은 후 안에 가만히 있는 모습을 보인다. 치료사가 ‘똑똑똑, 똑똑똑~’이라고 노래를 부르자 함께 ‘똑똑똑’이라고 답한다. 그 뒤 ‘Y는 무얼하고 있나요~’라고 부르자 ‘목욕탕 하고 있다! 집에 있다~!’라고 노래를 부르며 답했다.(그룹1, 11회기)

L은 자신을 찾아보라고 하며 큰 북 안으로 숨었다. 치료사가 ‘L은 어디 있나요’ 라고 가사를 지어 노래 부르자 L은 자신이 있는 곳을 알리기 위해 안에서 큰 북을 ‘둥둥둥’ 친다. 그 뒤 다시 한 번 숨바꼭질이 진행되고 K가 ‘L가 연주해줘요’라고 한 후 휴지를 주자 큰 북 연주를 하며 자신이 있는 곳을 알렸다.(그룹2, 6회기)

(3) 행동적 상호작용

아동이 경험한 행동적 상호작용은 ‘아동간의 행동적 소통, 치료사와 행동적 소통’이 이에 해당되는 것으로 나타났다.

① 아동간의 행동적 소통

아동은 다른 아동의 활동에 관심이 갈 경우 모방하여 표현하는 모습을 보였

다. D는 Y가 악기를 신기해하며 자신의 귀와 키보드 스피커에 관심을 갖자 자신도 Y와 같은 행동으로 소리를 듣는 모습을 보였다. Y는 D가 악기에 스카프를 새롭게 사용하자 똑같이 모방하려고 시도하였다. L은 다른 아동이 가져온 것에 소리를 내는 행동을 본 후 자신이 가지고 있는 악기에 같은 방법으로 소리 내는 행동을 보였다.

D는 부르던 노래를 멈추고 Y가 가지고 있었던 썬더드럼을 가져와 Y가 했던 방식대로 소리를 들으려고 행동하는 모습을 보였다.(그룹1, 7회기)

Y는 큰 북에서 나오고 사물함에서 다른 스카프를 꺼내어 D와 같은 모양을 만들려고 하였다. 자신의 힘으로 되지 않자 치료사에게 '선생님 이거 해주세요'라고 부탁하는 모습을 보였다.(그룹1, 8회기)

L은 함께하는 아동이 가져온 요구르트 병에 '아~~~'라고 소리 지르는 모습을 보이자 아동과 같이 구멍 난 곳으로 소리를 지르려는 모습을 모방하여 보였다.(그룹2, 1회기)

또한, 아동은 다른 것에 관심을 두고 있던 중 치료사와 함께하는 아동의 음악에 관심을 보이며 스스로 들어오는 모습을 보였다. Y는 치료사와 D가 함께 소통하며 연주하는 것을 보자 무의미하게 돌아다니던 것을 멈추고 연주에 적극적으로 참여하였다. L은 그림을 그리던 중 다른 아동이 모두 치료사와 함께 큰 북을 연주하자 그림을 멈추고 웃으며 다가와 큰 북의 중앙에서 함께 하는 모습을 볼 수 있었다.

Y는 손목방울을 차고 치료실을 돌아다니면서 키보드 버튼을 계속 누르려고 했다. D는 말렛을 들고 큰 북을 치고 있었으며 치료사는 D의 큰 북 연주를 함께 했다. L은 돌아다니던 중 ‘이거 칠거야’라고 말하며 악기 바구니에서 말렛을 꺼내 큰 북으로 다가가고 큰 북 연주를 함께했다.(그룹1, 2회기)

L은 다른 아동들이 큰 소리로 계속 큰 북을 연주하자 그림 그리기를 멈추고 웃으며 큰 북으로 다가왔다. L은 머리를 웃으로 감싸고 움직이며 머리로 연주하는 듯 한 모습을 보이고 세 명의 아동이 함께 큰 북 연주를 했다.(그룹2, 4회기)

② 치료사와 행동적 소통

아동은 치료사의 노래 지시에 맞춰 그림, 행동으로 놀이와 활동을 지속하는 모습을 보였다. 치료사는 아동의 현재 관심에 맞춰 즉흥노래를 부르자 노랫말에 집중하며 자신이 하고 있는 행동을 지속하였다. 이는 놀이, 그림으로 나타났으며 언어적 소통보다 길게 지속하는 것을 볼 수 있었다.

치료사가 D의 관심사에 맞춰 ‘머리를 묶어요~ 옆으로, 풀어주세요’라고 가사 지시를 주자 함께 맞춰 행동하는 모습을 보였다.(그룹1, 2회기)

Y는 칠판에 붙은 자석의 모양대로 동그라미를 계속 그리는 모습을 보이고 치료사가 ‘동글’이란 가사로 노래를 시작했다. Y는 ‘동글 동글 동글’이라며 가사를 따라 부르고 칠판에 다양한 크기의 동그라미는 계속 그렸다.(그룹1, 3회기)

치료사가 ‘앞으로 앞으로~’노래를 부르자 L과 다른 아동은 경쟁하는 듯 한 모습을 보이며 큰 북을 몸을 이용해 앞으로 이동했다. 그 뒤 아동이 뒤로 하는 것을 제안하고 치료사가 ‘뒤로 뒤로’라고 노래하자 다시 뒤로 움직이며 노래에 맞춰 함께했다.(그룹2, 8회기)

3) 성장과 변화

성장과 변화는 외부로부터 받은 인정, 창의적으로 시도하고 표현하여 얻은 자신감, 만족감, 성취감을 말한다. 아동이 경험한 성장과 변화의 범주에선 몰입, 창의적 표현, 사회성 향상, 만족과 성취로 네 개의 주제군이 도출되었다.

(1) 몰입

아동이 경험한 몰입은 ‘음악적 활동에 몰입, 자발적 음악 표현’이 이에 해당되는 것으로 나타났다.

① 음악적 활동에 몰입

아동은 자신의 악기 연주와 놀이에 몰입하는 모습을 보였다. D와 Y는 시각적인 자료를 통해 알고 있는 행동과 표정을 모방하여 몰입하였다. L은 음악놀이 중 소리를 작게 내며 활동에 몰입함을 보였고 Y의 경우 치료사와의 키보드 즉흥연주에 몰입하며 함께 마치는 모습을 볼 수 있었다.

D는 키보드를 양손 바닥으로 누르며 연주하던 중 갑자기 자리에서 일어나 ‘베토벤, 슈베르트’라고 말하며 화이트 보드에 적었다. 화이트 보드

에 적은 후 ‘베토벤~ 슈베르트~ 노래~ 노래~’라고 가사를 지으며 노래를 부르고 진지하게 지휘하는 모습을 보이며 치료실을 돌아다녔다.(그룹 1, 4회기)

D는 기타를 들고 가사를 지으며 마음대로 멜로디를 붙여 노래를 불렀다. 눈을 감고 기타줄을 튕기며 음악을 느끼는 듯 연주하였다. D는 ‘Y와 D의 기타 연주를 들어봅시다. D와 Y의 기타 연주를 함께 들어봅시다. 텅커벨~ 텅커벨~ 텅커벨~’하며 연주를 즐겼다.(그룹1, 4회기)

Y는 키보드에서 나오는 음악을 정하고 음악에 맞춰 기타 치는 모습을 보였다. 의자에 다리를 하나 올리고 고개를 흔드는 등 연주하는 모습을 섬세하게 모방하여 표현하였다.(그룹1, 2회기)

Y는 Goodbye song을 부를 때 키보드 옆에서 함께 연주를 했다. 치료사와 인사를 한 후 키보드를 빠르게 연주하며 동시에 마치자 ‘와! 또해봐요~!’라고 말하며 한 번 더 연주하였다.(그룹1, 8회기)

L은 다른 아동에게 자신을 찾아보라고 이야기하고 다른 아동이 관심 없어 하자 '00(다른 아동이름)이가 한 번 찾아봐, 움직여서 날 찾아보라니까'라고 작게 이야기하며 몰입하는 모습을 보였다.(그룹2, 3회기)

② 자발적 음악 표현

아동은 다른 활동에 집중해 있는 동안 자신도 모르게 노래를 부르게 되었고 노래는 아동이 하고 있던 활동에 영향을 미치지 않는 모습을 보였다. D는 종이

에 가사를 쓰던 중 자발적으로 생각난 노래를 부르며 노래 가사가 막힐 경우 다른 가사로 새로 만들며 오선지를 채워 나갔다. Y는 케이크 만들기의 활동 후 현재 상황과 어울리는 음악을 스스로 불렀고 L은 악기 정리가 끝날 때까지 즉흥노래를 지속하는 모습을 보였다.

D는 다른 악기를 하고 싶다며 악기 사물함에서 악기를 보고 있으며 오선 종이를 발견하게 되었다. 오선 종이를 발견한 후 ‘음악곡을 쓸 거예요’라고 하며 종이와 연필을 가지고 갔다. 책상에 앉아 ‘애국가’라고 음표와 가사를 쓰던 중 ‘동해물과 백두산이 마르고 닳도록~’이라고 하며 노래를 부르기 시작했다.(그룹1, 6회기)

Y는 오션드럼과 레인스틱을 연주하던 중 ‘떡 만들어요’라고 하며 치료사의 노래와 함께 떡, 김밥, 케이크 만들기를 지속했다. 오션드럼에 케이크 만들기를 완성한 후 오션드럼을 가지고 오며 ‘생일 축하 합니다, 생일 축하 합니다, 사랑하는 선생님, 생일 축하합니다.’라고 노래를 부르며 즐거운 표정을 지었다.(그룹1, 1회기)

치료사가 악기를 정리하자며 노래를 부르자 L은 큰 북을 악기 바구니 근처로 이동시켰다. 치료사가 노래를 멈추고 키보드를 계속 치고 있을 때 L은 ‘나는 악기를 정리합니다~ 랄랄라라, 악기는 얼마든지 있어, 여기에 이렇게 많은데~ 랄랄라라라~’하며 악기를 정리하며 노래를 불렀다.(그룹 2, 8회기)

(2) 창의적 표현

아동이 경험한 창의적인 표현은 ‘놀이와 이야기의 창조, 음악적 기술에서 창

의적 표현'이 이에 해당되는 것으로 나타났다.

① 놀이와 이야기의 창조

아동은 악기를 연주하거나 도구로 사용하여 새로운 이야기를 만든다. D는 악기를 이용해 이야기를 시작했고 치료사가 이야기를 이어가자 다시 새로운 이야기를 창조하며 계속 이어가는 모습을 보였다. Y는 창의적인 이야기와 다양한 스토리로 오랫동안 이야기를 통해 활동을 지속하는 모습을 여러 차례 볼 수 있었다. L은 중반 이후 악기를 도구로 사용해 일명 공격놀이의 이야기를 만들어 가며 회기가 진행될수록 새로운 이야기를 첨가하는 모습을 보였다.

D는 '밤 됐으니까 문 닫아주세요'라고 하며 큰 북에 들어가 편하게 움직였다. 치료사가 '밤에는 잠을 잘 시간, 잠을 자고 있어요'라고 하자 노래를 듣고 D는 '나는 겨울잠을 자고 있어요, 여기가 나무예요, 내가 다람쥐예요, 겨울잠을 잘 때는 이게(스카프) 필요해요'라고 이야기 했다.(그룹 1, 8회기)

Y는 오션드럼과 레인스틱을 서로 부딪치고 밀며 연주하던 중 '아! 떡만들기, 떡만들기요'라고 하며 레인스틱은 밀대로 오션드럼은 식탁으로 생각하며 만들기 과정을 시작했다. 그 후 김밥, 케이크 만들기를 계속 표현하였다.(그룹1, 1회기)

Y는 '큰 북은 배예요, 배'라고 말하며 D와 함께 바다를 감상하는 모습을 표현했다. 그 후 '배를 타고 간다~ 섬에 갈거야. 섬에, 제주도!! ...(중략)... 히익, 저기봐. 호랑이가 있어. 으악 얼른 가야 돼,...(중략)... 와~

이제 집에 도착! 와~'라고 하며 전체적인 이야기를 만들었다.(그룹1, 9회기)

L은 기타 연주 후 바닥에 있던 기타가방을 머리에 쓰고 '변신!'이라고 말했다. 그 뒤 '슈퍼 장작 완료!'라고 하며 리듬스틱 한 개와 카바사를 공격 도구로 삼아 함께하는 아동에게 공격하는 모습을 보였다.(그룹2, 2회기)

② 음악적 기술에서 창의적 표현

아동은 빠르게, 느리게, 크레센도 등 기존의 연주에서 벗어나 다양한 연주 기술의 변화를 보이며 활동 안에서도 다이내믹을 활용하는 모습을 볼 수 있었다. D는 음악학원에서 알게 된 음악적 표현을 사용하였고 악기 연주와 행동을 통해 알맞게 표현하는 것을 볼 수 있었다. Y는 스토리텔링 중에 상황을 만들어 조용히 말하며 조심스럽게 움직이는 표현을 보였다. L은 그림을 통한 치료사와의 교류를 인지하고 먼저 작은 소리를 말하며 표현하였다.

D는 양손으로 키보드 연주를 지속하던 중 '빠르게~~~'라고 말하며 양손 연주의 움직임 점점 빨라지게 하며 표정이 밝아지고 발도 함께 움직였다.(그룹1, 7회기)

D는 연주하던 고정식 트라이앵글을 놓고 아고고벨을 꺼냈다. 곧바로 '크레센도~~ 공격, 크레센도 좀 더 크게~~'라고 이야기하고 크게 연주하며 치료실을 돈다. 말렛이 제대로 맞지 않은 것을 알고 바꾼 후 다시 크게 연주를 지속했다.(그룹1, 5회기)

Y는 큰 북으로 다가가 무릎을 꿇고 큰 북에 바짝 붙어서 연주를 시작했다. 천천히 양손으로 리듬을 갖고 연주를 한 후 빠르기, 악센트 등 다양한 리듬을 보이며 K와 연주를 지속했다.(그룹1, 2회기)

Y는 스토리텔링을 하던 도중 ‘셋- 어, 조용히 해봐’라고 작게 말하며 K가 Y의 레인스틱 소리에 맞춰 조용히 연주하자 작게 말했다. 그 뒤 ‘야, 얼른 여기 숨어’라고 말하며 조심스럽게 레인스틱을 가지고 책상 밑으로 숨었다.(그룹1, 10회기)

L은 K의 질문에 자신의 그림에 대한 이름과 소리를 답했다. 큰 그림에서 작은 그림으로 크기가 변하자 ‘이 작은 고기는 소리가 안 들릴 정도로’라고 이야기한 후 K가 키보드를 어떻게 치는지 본다. ‘또 다른 이건 더 작아서 소리가 더 안 들려요, 이거 아주 조금(아주 작은 소리로)한 고기는 안 들려요.’라고 표현했다.(그룹2, 5회기)

(3) 사회성 향상

아동이 경험한 사회성 향상은 ‘타인에 대한 배려, 규범에의 순응’이 이에 해당되는 것으로 나타났다.

① 타인에 대한 배려

아동은 다른 아동과 맞추어 함께 활동하고 도와주며 지속하는 모습을 보였다. Y는 초반과 달리 D와 함께하고 맞춰 하려는 모습을 자주 보였다. D가 재미없어 하거나 악기를 잘 꺼내지 못할 때 등 먼저 다가가 도와주며 활동을 함

게 하였다. L은 자신의 것만 챙기고 시작하려는 중반의 모습과 달리 다른 아동이 함께 할 수 있도록 필요한 것을 챙겨주고 난 후 함께 시작하는 모습을 볼 수 있었다.

Y가 계속 자신의 이야기를 통해서 활동을 이끌어 가자 D는 ‘재미없어’라고 말한다. Y는 ‘재미없어?’라고 묻고 D는 ‘그래!’라고 답한다. Y는 ‘그럼 도둑놀이 할까?, 그럼 목욕놀이 할까?’라고 바로 물으며 D의 반응을 살피고 D가 좋다고 하는 활동을 시작했다.(그룹1, 9회기)

D가 큰 북을 가지고 잘 이동하지 못하자 Y는 D의 큰 북을 밀어주며 함께 했다.(그룹1, 10회기)

L은 함께하는 아동과 놀이를 하기 위해 직접 악기와 스카프를 챙기며 도와주고 함께 시작했다.(그룹2, 9회기)

또한 아동은 음악활동 안에서 스스로 자신이 어떻게 활동하고 무엇을 먼저 할지 조절하며 자유롭게 참여하는 모습을 볼 수 있었다. Y는 활동 안에서 되지 않는 것에 금방 수궁하며 다른 활동을 이어하고 자신이 먼저 무엇을 하고 싶은지 순서를 정하여 지속하는 모습을 보였다. L의 공격적인 모습에 치료사가 제지하자 다른 아동에게 자신이 하고 싶은 것을 말하고 의견을 기다린 후 활동을 다시 시작하는 것을 볼 수 있었다.

Y는 ‘죄송하지만 이거 한 번 눌러보면 안되요?’라고 키보드로 와서 연주를 하고 버튼을 누르고 싶다고 하고 치료사가 한 번 누르게 해주자 자

신이 원하는 번호로 누른 후 연주했다. 그 뒤 다른 버튼을 한 번 더 눌러 못하게 하자 인정하고 다른 활동을 시도했다.(그룹1, 8회기)

D가 Y에게 집 만들기를 함께 하자고 제안하자 '이거(음표 그리기) 먼저 하고 할게라고 말했다. 하지만 잠시 후 '안되겠다 이거 먼저 해야겠다'라고 미소를 띠며 말하고 큰 북을 이용한 놀이를 시작했다.(그룹1, 10회기)

치료사가 L에게 직접 함께하는 아동에게 숨바꼭질을 할지 안할지 물어보라고 하자 L은 '난 숨바꼭질을 하고 싶은데 넌 어떻게 할래?'라고 자신의 의견을 차분하게 아동에게 물어본다. 아동과 L은 서로 이야기를 하며 어떤 놀이를 할지 정하고 L의 의견을 받아들여 함께 했다.(그룹2, 7회기)

한편, 아동은 활동 중에 벌어진 일에 대해 자신의 잘못을 인정하고 사과하는 모습을 보였다. D는 자신의 악기 연주 소리에 Y의 와우가 고장 날 수 있음을 인정하고 먼저 사과하는 모습을 보였다. 이는 아동이 와우에 대한 중요성을 잘 알고 있기 때문으로도 이해할 수 있다. L은 음악놀이 중 자신의 흥분을 주체하지 못하고 다른 아동에게 피해를 주자 바로 사과하는 모습을 보였다.

Y는 D를 피해서 손목방울 두 개를 갖고 도망치던 중 큰 북 안으로 들어갔다. D는 고정식 트라이앵글로 Y가 있는 큰 북 앞에서 크게 연주를 지속했다. Y가 '안 들려, 와우 고장 났잖아'라고 말하자 D는 '오키오키, 다음엔 작게 할게', 다음 주엔 더 작게 할게'라고 이야기했다.(그룹1, 5회기)

L은 활동 중 악기로 다른 아동의 얼굴을 살짝 때리게 된다. L은 놀래며 아동에게 다가와 '알겠어, 미안해, 너무 심하게 다치지 는 않았네'라고 한 후 '나도 괜찮지'라고 말한다. 그 뒤 L은 다른 아동의 공격을 막거나 피하는 모습을 보이며 놀이를 이어갔다.(그룹2, 9회기)

② 규범에의 순응

아동은 치료사의 음악적 신호를 받아들여 연주 하던 것을 멈추거나 놀이의 한 부분으로 함께 하는 모습을 보였다. Y는 스토리텔링 중 폭발이라는 상황에서 치료사의 음악적 의도와 함께 지속하는 모습을 볼 수 있었고 L은 공격놀이 중 치료사의 음악이 빨라지자 공격하고 멈추자 공격을 멈추며 음악적 의도를 파악한 모습을 보였다.

Y는 폭발이라는 상황에서 치료사의 음악과 함께 10초를 썼다. 다시 한번 반복되자 치료사를 보며 함께 하는 있는지 확인하며 지속했다.(그룹1, 10회기)

L이 함께하는 아동과 공격놀이를 할 때 치료사의 키보드의 연주가 막 빨라지자 함께 공격하고 연주하는 것을 멈추자 하던 것을 멈춘 상태에서 치료사를 바라보았다.(그룹2, 8회기)

(4) 만족과 성취

아동이 경험한 만족과 성취는 '연주활동에 대한 만족감, 음악을 통한 의사표현에 대한 성취감'이 이에 해당되는 것으로 나타났다.

① 연주활동에 대한 만족감

아동은 자신이 선택한 악기로 연주와 노래를 하고 끝난 후에 만족한 표정과 뿌듯함을 보였다. D는 자신이 할 수 없다고 했던 것을 선택하고 연주한 후 웃으며 자신감과 만족함을 보였다. Y는 자신이 만든 곡을 연주하고 비언어적 표현을 통해 만족해하는 모습을 보였고 L은 많은 악기를 한꺼번에 연주하자 활짝 웃는 모습을 보였다. L의 경우 자신이 많은 것을 한꺼번에 연주한다는 그 자체에 대한 만족과 여러 소리를 모두 듣는 다는 것에 뿌듯함으로 볼 수 있었다.

Y는 D가 다시 돌아올 때 큰 기타를 내어주고 D는 할 수 있다며 큰 기타를 잡았다. D는 '나 이거 할 수 있어요'라고 말하며 첼로 잡듯이 잡고 연주하며 연주가 끝나자 웃는 모습을 보였다.(그룹1, 4회기)

Y는 키보드에 앉아 자신이 만들었던 곡으로 연주를 시작했다. 오른손 연주가 끝난 후 만족하는 듯 고개를 끄덕이고 왼손을 한다는 신호를 보였다.(그룹1, 7회기)

L은 고정식 트라이앵글을 가지고 키보드와 큰 북을 부딪치며 연주했다. L은 '이거 에다가, 이거 에다가, 이거 에다가, 이거 에다가 피아노까지'라고 말하며 웃고 발로 큰 북을 연주하며 만족해하며 활짝 웃는다.(그룹2, 4회기)

② 음악을 통한 의사표현에 대한 성취감

아동은 음악 활동을 위한 의사표현에 대한 성취감을 보였다. Y는 자신이 알고 있는 것을 다른 아동에게 알려주고 그것이 수용되자 만족해하며 웃었다. L

은 자신이 배운 것을 보인 후 자신감과 성취감을 가졌고 이는 즉흥연주를 시작하게 하는 동기가 됨을 볼 수 있었다.

Y는 음악곡을 만드는데 큰 흥미를 느끼지 못하고 책상에 앉아 있었다. D가 자신의 곡을 완성하고 앞에서 지휘를 시작하자 D에게 말렛을 갖다 주며 지휘하게 했다. 방향이 제대로 되지 않자 ‘아니, 이렇게 잡고’라고 하며 말렛을 제대로 잡게 하고 D는 그것을 인정해 받아 들었다. Y는 만족한 표정을 지었다.(그룹1, 6회기)

L은 자리에 앉아 ‘도도술술라라술 파파미미레레도~’라고 게이름을 이야기하며 키보드 연주를 시작하고 ‘반짝반짝 작은 별, 피아노 학원 다녔었는데 거기서 배웠어요’라고 말했다. 키보드 연주 후 게이름을 부르며 계단 실로폰을 연주하고 계단 실로폰을 위에서 아래로 글리산도를 보였다. 악기 바구니에서 칼라벨과 손목방울을 흔들며 ‘연주할게 그림, 연주한다’라고 하며 즉흥연주를 시작하였다.(그룹2, 5회기)

3. 음악치료 활동의 회기별 내용

연구자는 청각장애 아동이 음악치료에서 어떠한 경험을 하는가를 목적으로 활동을 진행하였다. 모든 활동은 아동이 치료실에 들어와 악기와 음악의 제공에 따라 음악치료를 경험하는 것으로 시작하였다. 연구자는 청각장애 아동이 음악치료에서 어떠한 경험을 하는가를 목적으로 활동을 진행하였다. 모든 활동은 아동이 치료실에 들어와 악기와 음악의 제공에 따라 음악치료를 경험하는

것으로 시작하였다. 음악치료사는 회기 초반(1-3회기)에는 웨이커류, 타악기류, 북종류, 화음종류 등의 모든 악기를 제시하며 다양한 소리를 모두 탐색하도록 하였고 활동에 필요한 음악을 제시하였다. 중반(4-6회기)에는 청각장애 아동이 악기 탐색과 연주 외에 다양한 목적으로 악기를 사용하자 그에 맞춰 즉흥적으로 음악을 연주하거나 노랫말을 만들어 부르고 노래로 화답하는 등 활발한 상호작용을 하였다. 중반 이후(7-11회기)부터 아동은 서로 놀이와 스토리를 만들며 악기와 노래를 적절히 사용하고 이에 맞춰 치료사는 즉흥음악을 배경 또는 전경이 되도록 제공하였다. 이는 음악교육에서의 정해진 교육과정과 달리 치료사는 모든 활동에서 아동의 반응과 필요에 따라 아동 중심으로 음악을 제공하고 주로 즉흥연주, 노래와 연주하기, 음악 만들기, 음악놀이, 스토리텔링의 다양한 활동으로 적용되었다. 회기별 주요 내용은 다음과 같다.

1) 그룹 1의 활동 내용

(1) 1회기

치료사가 오션드럼과 리듬스틱을 악기 바구니에 준비하고 아동은 치료실에 들어와 오션드럼을 가지고 갔다. 악기의 모양을 보며 서로 대화를 나누고 자신의 생각을 이야기하였다. Hello song에도 오션드럼이 이어져 악기와 함께 인사하는 모습을 보였다. Y는 오션드럼으로 치료사와 함께 즉흥연주를 한 후 오션드럼과 레인스틱을 이용해 떡, 김밥, 케익 만들기를 차례대로 진행하고 치료사는 만들기에 맞춰 즉흥 노래로 함께 부르며 활동을 이어갔다. D는 오션드럼을 머리 위에 놓고 연주하기를 오랫동안 지속하고 진동을 통해 소리를 느끼는 듯한 모습을 보였다.

(2) 2회기

아동은 치료실에 들어와 가장 먼저 키보드에 관심을 보였다. 키보드의 다양한 버튼을 누르며 소리를 들어보고 특정 소리에 즐거워하며 크게 웃었다. 치료사에게 자신이 하고 싶은 것을 이야기하며 연주로 모방해 달라고 언어적 표현을 보였다. 키보드에서 나오는 음악에 맞춰 악기를 선택하여 연주하고 신체적 움직임을 보였다. Y는 다른 곳에서 활동하던 중 치료사와 D의 큰 북 연주에 관심을 보이며 자발적으로 들어와 즉흥연주를 함께 하며 나중엔 규칙을 정하여 음악놀이를 하는 모습을 보였다. D는 함께 활동하던 도중 Y와의 마찰로 기분이 좋지 않자 큰 북을 세게 내려치며 화풀이를 하고 치료사가 그것을 모방하자 몇 차례 더 하며 기분이 풀렸을 때 다시 자리에 앉았다.

(3) 3회기

아동은 키보드 버튼을 누르며 즐거워하고 Y는 신체로 리듬을 타는 모습을 보였다. 치료사가 키보드를 치려고 하자 제지하며 자신이 원하는 음색으로 놓고 모든 음역을 누르며 연주하였다. 치료사가 <머리어깨무릎발> 노래를 부르자 무관심한 반응을 보이지만 그림을 통해 표현하는 모습을 보였다. 그 후 직접 자신들이 원하는 가사를 지어 부르는 모습을 보이고 치료사에게 함께 하기를 요구하였다. 치료사가 리듬스틱을 연주하며 D의 키보드를 모방하며 음악 안에서 만나게 되자 D는 치료사를 보며 계속 연주하였다. 악기를 통해 놀이를 연상한 D는 리듬스틱을 통한 도둑놀이를 제안하고 치료사가 빠른 음악적 환경을 제공하자 치료실을 빠르게 돌며 잡는 모습을 보였다.

(4) 4회기

Y와 D는 서로 악기를 가지고 지난 시간에 했던 활동을 이어서 시작하였다. D는 ‘난 여기서 잡을게, 뽀용~ 뽀용~’하며 놀이 안에서 자연스럽게 음악을 사용하였다. 치료사의 반주에 맞춰 치료실을 돌던 중 키보드에 관심을 갖고 다가오며 D는 ‘베토벤, 베토벤처럼 해봐요, 베토벤~ 슈베르트’라고 가사를 붙여 노래를 불렀다. 키보드를 연주하며 부르던 중 자리에서 일어나 지휘하듯 치료실을 돌아다니며 다른 아동과 치료사에게 자신의 지휘에 맞춰 함께 하길 요구하였다. 패들드럼 악기를 통해 기타와 바이올린을 연상하여 연주하던 중 기타를 하고 싶다며 가지고 왔다. 치료사가 키보드로 반주를 하며 연주를 해 달라고 하자 D는 눈을 감고 즉흥노래를 부르며 연주를 하고 Y는 이전에 배운 기억에 따라 연주하는 모습을 보였다.

(5) 5회기

D와 Y는 서로 다른 악기를 가지고 자신의 연주를 시작했다. 치료사는 아동 각각의 연주에 반응하며 활동을 이어갔다. 그러던 중 큰 북 연주를 통해 서로 만나게 되고 각자 다른 큰 북에서 치료사와 함께 악기 연주를 하였다. 아동은 서로의 큰 북을 하나씩 차지하고 큰 북을 옆으로 누여 북 면을 맞대고 있는 모습을 보였다. D는 악기 바구니에서 트라이앵글을 꺼내고 치료사에게 연주를 멈춰 달라고 요구한 후 자신의 악기 소리를 잘 들어보라고 이야기했다. Y에게 가까이 다가가 트라이앵글을 연주한 후 와우에 대해 민감하게 말하자 자신의 잘못을 인정하며 사과하는 모습을 보였다. 서로 마찰이 있던 중 D가 큰 북에서 떨어지는 듯한 Y를 잡아주면서 가까워지고 맞대고 있던 큰 북을 서로 연결하며 그 안에 들어가 함께 연주하였다.

(6) 6회기

D와 Y는 치료실에 들어와 큰 북을 뒤집어 그 안에 들어갔다. 치료사가 ‘북 속에 들어가 있는~’하며 노래를 시작하자 Y는 ‘꿈, 꿈’이라고 답하며 잠자고 있는 모습을 표현하였다. D는 악기 바구니에서 자신이 원하는 악기를 선택해 큰 북으로 들어가고 치료사에게 자신이 연주하며 키보드를 쳐달라고 요구하였다. 다른 악기를 하고 싶다고 한 후 A4용지를 꺼내 작곡하기를 시작했다. 치료사가 계속 키보드 반주를 하자 D는 작곡하는 도중 노래를 부르며 지속하였다. 작곡을 마친 뒤엔 앞으로 나와 지휘를 하며 노래를 끝까지 부르고 치료사의 키보드 반주를 살피며 함께 했다. Y는 D의 지휘를 본 후 말렛을 갖다 주며 지휘봉으로 사용하게 하고 D는 이어 노래를 불렀다. Y는 배웠던 계이름을 악보에 정확히 그리며 치료사의 연주 후 자신이 직접 연주하는 모습을 보였다.

(7) 7회기

D는 지난 시간에 만들었던 곡을 모두 한 번 연주하고 부른 후 치료사에게 노래를 불러달라고 하며 자신은 키보드를 연주하였다. 치료사의 노래가 끝날 때 함께 끝내기 위해 노래에 집중하고 치료사를 계속 쳐다보았다. D는 ‘내 꿈은 음악가예요’라고 하며 연주하고 끝날 때가 되자 자신의 양손을 들어 함께 마치는 모습을 보였다. Y는 악기 바구니에서 썬더드럼을 꺼내고 신기한 듯 이리저리 돌리고 흔들며 연주하고 스프링이 있는 곳을 키보드 스피커에 갖다 대며 ‘우와 우와, 소리 들려요.’라고 이야기하며 다른 사람이 모두 들을 수 있게 귀에 갖다 대는 모습을 보였다. 그 뒤 악기 사물함에서 빨대를 가지고 윈드차임에 바람을 불고 신기해하며 지속하였다.

(8) 8회기

Y는 집을 만든다고 하며 큰 북에 들어가고 치료사가 노래를 부르자 눈을 감고 편한 표정을 지으며 몸을 흔들었다. 그 뒤 작은 칠판, 의자, 큰 북을 이용해 좀 더 큰 공간을 만드는 모습을 보였다. 그 안에서 D와 Y는 기타를 가지고 들어가 서로 연주를 하던 중 Y는 D의 연주를 제지하고 D는 ‘도움이 안 돼 도움이’이라고 말하며 함께 있던 공간에서 나와 기타 연주를 마쳤다. D는 큰 북에 들어가 집이라고 하며 자신의 하루 일과를 이야기했다. 치료사가 음악으로 함께 하던 도중 잠시 멈추자 D는 ‘선생님, 빨리요, 피아노, 음악 듣고 싶어요~.. 친구가 없어서 심심해요’라고 하며 음악을 듣고 싶다고 요구하였다. Y는 D의 이야기를 듣고 큰 북을 옮기며 가까이 다가가 친구가 된다고 이야기하였다.

(9) 9회기

Y는 큰 북을 목욕탕이라고 하며 ‘아~ 시원하다’라고 말하고 D와 함께 하기 위해 계속 이름을 불렀다. 치료사가 노래를 부르며 모방하자 목욕할 때의 다양한 모습을 이야기 했다. D는 가지고 온 핸드폰을 열어 음악을 틀고 음악에 맞춰 치료사는 키보드를 D는 노래, Y는 랩을 하며 기분 좋은 표정을 보였다. D는 종이를 가져와 연필로 종이를 칠하고 치료사가 그 소리를 가사로 넣어 노래 부르자 치료사와 대화하며 노래에 맞춰 함께 활동하였다. Y는 큰 북을 배라고 하며 이야기를 시작하고 섬, 제주도, 호랑이 등의 다양한 소재를 음악을 배경으로 하여 이어갔다.

(10) 10회기

Y는 치료실에 먼저 들어와 바로 악기 사물함에서 오선종이를 가져왔다. 치료사와 Hello song을 하면서 오선종이에 ‘안녕’이라고 제목을 적고 음표를 그렸다. 치료사가 Y의 음표를 키보드로 표현하자 자신의 생각을 노래에 넣어 표현하는 모습을 보였다. D가 들어오며 ‘집 만들기 하자’라고 말하자 잠시 고민하고는 집 만들기를 먼저 해야겠다고 웃으며 말했다. D는 지우개를 가지고 들어왔으며 활동에 집중하지 못했다. 치료사가 두음으로 D의 이름을 넣어 반복적으로 부르자 ‘네?’하며 뒤를 돌아보고 치료사의 질문에 대답하며 활동에 참여하고 그 뒤 함께 음악을 배경으로 하여 다양한 스토리를 구성하고 악기를 도구로 사용하며 활동하였다.

(11) 11회기

D와 Y는 큰 북에 들어가 함께 활동을 시작했으나 D는 ‘잠수하고 있어요, 인어공주예요.’라고 하며 Y는 ‘목욕탕하고 있어요’라고 말해 서로 다른 활동을 하고 있음을 보였다. 서로 활동을 통해 만나지 않고 있는 모습을 보이며 각자 자신의 것만 이야기한다. Y는 D와 함께 하기 위해 손목방울을 도구로 사용해 D에게 다가가고 치료사 역시 음악으로 Y를 지지하지만 D는 무관심하며 함께 하려고 하지 않았다.

2) 그룹 2의 활동 내용

(1) 1회기

L은 활동에 들어와 다른 아동에게 관심을 보였다. 새로 온 아동의 이름을 치료사에게 한 번 더 물어보고 조금 늦게 온 아동의 옷을 보며 옷이 멋있다는 언어적 표현을 하였다. 가장 먼저 오션드럼을 선택해 연주하고 얼마 지나지 않아 악기를 바꾸겠다고 이야기하고 마라카스와 에그쉐이커를 하나씩 들고 서로 부딪치며 리듬과 박자를 맞춘다. 치료사의 키보드 반주와 함께 갑자기 자신이 생각난 노래를 부르기 시작하고 가사를 넣어 자작곡을 만들며 노래하였다. 일정한 리듬을 악기로 연주하며 노래를 계속 이어가고 다른 아동에게 악기를 건네 연주하는 방법을 알려주었다. 3번 정도의 노래를 모두 다른 가사로 완성하고 노래를 끝난 후엔 잘했는지 확인 받고 싶어 하듯 아동과 치료사에게 묻는 모습을 보였다.

(2) 2회기

L은 다른 때에 비해 함께 하는 아동과 많은 시간을 보냈다. 주로 혼자 하려고 하거나 치료사가 하는 것에 관심을 보이지 않았으나 이번엔 ‘내가 이렇게 연주할거니까 선생님은 그걸로 날 따라 해봐요’ 라는 요구를 보였다. 그 후엔 계속 치료사를 관찰하며 자신의 연주가 잘 모방되고 있는지 확인하고 다른 아동과도 놀이를 정해 함께 활동했다. 기타집을 이용해 다른 아동과 계속 활동하며 서로 마찰이 생기지 않게 이야기하며 진행하고 치료사의 음악적 지시에 따라 함께 하는 모습을 보였다.

(3) 3회기

L은 치료실에 조금 늦게 들어왔으며 들어오면서 숨바꼭질 놀이를 하는 모습을 보였다. 신발장 뒤에 숨으며 나오지 않고 다른 아동에게 찾으라고 이야기하고 치료사가 노래를 부르며 찾자 신발장 뒤에서 나오는 모습을 보였다. 활동 중에 그림을 그리며 활동하는 것에 많은 시간을 보내지만 치료사가 노래로 무엇인가 질문하면 놓치지 않고 대답하는 모습을 보였다. 듣지 않는 듯 하지만 가사를 듣고 있으며 반응하였다.

(4) 4회기

L은 치료실에 들어와 지난 시간처럼 바로 들어오지 않고 신발장 뒤에 숨어 자신을 찾아보라고 이야기했다. 치료사가 일부러 많은 관심을 두지 않자 스스로 그룹 안에 들어오는 모습을 보였다. 치료사의 노래에 맞춰 그림을 그리던 중 다른 아동이 모두 큰 북과 키보드로 음악을 연주하자 그림 그리기를 멈추고 그룹원이 있는 곳으로 다가왔다. 다른 아동과 함께 악기 연주와 음악을 배경으로 하여 공격놀이를 하는 것처럼 행동하고 치료실을 돌아다니며 활동하였다.

(5) 5회기

L은 치료실에 들어와 가장 먼저 칠판으로 다가갔다. 칠판에 자신이 좋아하는 그림을 그리기 시작하고 치료사는 그 그림에 맞춰 노래를 만들고 노래를 부르며 질문하였다. L은 노래 질문을 듣고 그것에 맞게 대답하는 걸 시작으로 노래에 맞춰 그림 그리는 속도를 조절하고 자신이 그린 그림의 동물 소리를 냈다.

그림을 그리면서 그에 맞는 이야기를 만들어 가며 지속하였다. 하지만 멈춰야 할 때 그렇지 못하고 지속하며 치료사가 관심을 두지 않자 스스로 그룹으로 들어오는 모습을 보였다. 악기 바구니에서 손목방울과 칼라벨을 모두 선택해 연주하며 손이 부족해 악기 연주를 못할 경우 신체를 이용해 악기를 연주하였다. 악기 소리가 모두 같이 나는 것을 좋아하며 다양한 소리를 모두 탐색하는 모습이었다.

(6) 6회기

L은 치료실에 들어와 신발장에 있는 우산을 이용해 게임을 시작하였다. 우산을 폼다 접었다를 반복하며 놀이하던 중 치료사의 '우산'노래에 맞춰 자신이 원하는 우산에 대해 설명하는 모습을 보였다. 큰 북 안으로 들어가 자신을 찾아 보라며 숨바꼭질을 시작하고 치료사의 노래 지시에 맞춰 큰 북 안에서 연주를 수행했다. 10을 세면 나오라는 지시와 함께 노래를 부르며 10을 세자 10이 될 때 큰 북을 들며 나오고 나오면서 환하게 웃는다. 혼자 하지 않고 다른 아동, 치료사와 함께 놀이를 진행하며 적극적이고 밝은 모습을 보였다. 하지만 활동이 10분 정도 남았을 때 보청기에 약이 떨어져 들리지 않는 상황이 발생되고 그 때부터 신경질적이며 짜증을 내는 태도로 변했다. 이런 모습은 다른 아동에게 공격성으로 표현되는 모습을 보였다.

(7) 7회기

L은 다른 아동과 바로 어울리지 않고 자신이 하고 싶은 것을 하지만 치료사와 다른 아동이 호응해 주지 않자 스스로 그룹 안에 들어왔다. 그룹 안에 들어와 함께 하던 중 대결 구도를 많이 형성하며 힘으로 대결하려는 모습을 보였다.

다. 자신의 요구를 이야기하고 그것에 집중하게 하려고 칼라벨을 흔드는 모습을 보이며 요구가 받아들여지지 않자 더 세게 흔드는 모습을 보였다. L이 다른 아동에게 힘으로 제압하려고 하자 치료사는 음악을 중단하고 다른 아동에게 이야기하여 서로 해결하도록 하자 차분하게 자신의 의견을 말하고 함께 원하는 방향으로 합의하며 활동을 이어갔다.

(8) 8회기

L은 치료실에 들어와 가장 먼저 뒤집어져 있는 큰 북에 들어갔다. 큰 북에 들어간 후 자신의 몸을 이용해 큰 북을 이동시켰다. 치료사가 ‘앞으로’ 노래를 부르자 그 노래에 맞춰 앞으로, 뒤로 이동하며 이동 중에 다른 아동과 대결구도를 만드는 모습을 보였다. 자신이 이기기 위해 적극적으로 노력하며 움직이고 이긴 후엔 밝게 웃으며 기뻐하였다. 악기 사물함에서 다양한 악기를 꺼내어 자신의 큰 북에 넣고 큰 북에 넣기 전 모든 악기를 연주하며 탐색하였다. 특히 에그쉐이커와 마라카스 손잡이를 두드리며 ‘랄랄라라라, 스트레스가 날아가요’라고 하며 직접 작사한 노래를 부르며 이 노래는 활동 초반에 불렀던 것과 비슷한 가사로 이루어졌다.

(9) 9회기

L은 치료실에 들어와 큰 북에 모든 악기를 담았다. 자신이 원하는 악기를 모두 담으며 그 안에서 필요한 것을 꺼내어 사용하였다. 음악을 배경으로 다른 아동과 서로 공격하며 진행되는 스토리를 시작하고 레인스틱을 주로 이용하여 공격하였다. 공격하는 것이 거칠고 과격할 때도 있어 다른 아동에게 위협한 상

황이 벌어지기도 하였다. 그런 활동이 계속되자 아동은 그만하고 싶다며 자신의 생각을 표현하고 L은 그것을 어렵게 받아들이는 모습을 보였다. 공격하려고 가까이 다가가지만 옆으로 그냥 지나치는 치고 자신의 공격성을 큰 북을 내려 치며 표출하는 모습을 보였다.

(10) 10회기

L은 치료실에 들어와 스카프를 목에 달고 활동을 시작하였다. 만화나 다른 어떤 것에서 본 것이 있는지 공격하고 체력을 모으는 등의 스토리를 이야기하고 그 모습을 모방하여 보였다. 치료사가 음악적 배경을 계속 제공했으나 흥분하거나 과격함이 지속되고 온 힘을 다 쏟는다. 그런 행동이 길게 지속되어 치료사는 음악을 중단하고 다른 활동을 하도록 이야기한다. 하지만 멈추지 않고 계속 하려는 모습을 보였고 치료사는 그것에 맞춰 악기로 흥분과 과격함을 연주하도록 하자 처음엔 제대로 수행되지 않았으나 다른 아동이 하는 모습을 본 후 악기로 함께 참여하였다.

종합하자면, 청각장애 아동은 앞에 나온 21회기의 음악치료 경험을 통해 자기표현, 소통, 성장과 변화라는 세 가지의 범주로 나타났다. 자기표현은 언어적 자기표현과 음악적 자기표현, 그리고 행동적 자기표현으로 해석되었고 소통은 언어적 상호작용과 음악적 상호작용, 행동적 상호작용으로 나타났다. 음악치료가 진행되는 동안 전체적으로 나타난 자기표현과 소통은 성장과 변화를 보이게 했으며 이는 몰입과 창의적 표현, 사회성 향상, 만족과 성취로 나타났다.

V. 논 의

본 연구는 청각장애 아동의 음악치료 경험에 대하여 Mouastakas(1994)의 현상학적 연구방법을 사용하여 해석하였다. 그 결과 자기표현, 소통, 성장과 변화의 크게 세 가지 범주가 도출되었다. 이러한 청각장애아동의 음악치료에 대한 다양한 경험들은 다음과 같은 의미를 지닌다.

본 연구의 대상이 된 청각장애 아동들은 모든 회기에 언어, 음악, 행동을 통해 자기표현을 하였으며 특히, 음악적 자기표현에선 음악을 다양하게 사용하는 모습을 보였다. 특히 노래 작사를 통해 생각을 표현함에 있어 자신의 현재 감정, 활동 안에서 벌어지는 상황에 맞는 가사를 넣어 즉흥적으로 불렀는데 이는 멜로디와 리듬에 맞게 불러야 하는 기존의 곡에 비해 멜로디와 가사, 리듬을 마음대로 만들어 부르는 것을 더 편하게 생각하며 선호하는 것을 의미한다. 이러한 결과는 권은영과 최성규(2006)의 청각장애 아동이 그들 나름대로 음악을 즐기고 있다는 진술과 일치한다. 또한 악기를 본 후 비슷하게 연상되는 다른 악기를 연주하며 표현하고 언어적으로 악기 소리에 대한 구체적 묘사를 보였다. 이는 청각장애인의 경우 음색, 질감과 관련하여 음악을 묘사한다는 Darrow(2006)의 선행연구를 지지한다. 한편, 자신의 감정을 악기로 표현하였는데 주로 부정적인 감정을 표출하며 해소하는 모습이 나타났다. 이것은 아동의 감정 표출과 해소에 악기 연주가 도움을 주고 있음을 알 수 있었다. 음악을 들으며 춤을 추는 신체적 모습도 볼 수 있었는데 이는 음악 감상에 대한 느낌을 자유롭게 표현하고 있음을 의미한다.

음악을 통한 자기표현은 음악적 상호작용으로 이어졌다. 아동은 비언어적인 눈 맞춤과 손짓을 통해 연주를 리드함과 동시에 치료사의 음악을 통한 리드에 연주를 지속하거나 멈추는 모습을 보여주었다. 또한 다른 사람과 함께 악기 연

주를 할 때 자발적으로 음악에 들어와 함께 악기 연주하는 모습을 보이기도 하였다. 이는 치료사의 지시로 인해 악기 연주를 함께 할 때와는 달리 자발적으로 연주활동에 참여하는 경우에 더 지속적이며 적극적으로 연주하는 모습을 볼 수 있었다. 또한 언어적인 지시보다 음악적인 노래 질문, 지시에 빠른 반응을 보이며 아동 역시 노래를 통해 답하며 상호작용하는 반응을 보였다. 이러한 반응은 언어적 상호작용을 어려워하는 청각장애 아동에게는 오히려 음악적 상호작용이 더 편안하고 자유롭게 교류할 수 있는 방법이 될 수 있다는 것을 의미한다. 한편, 청각장애 아동은 활동 중 필요 이상의 많은 악기를 한꺼번에 소유하려는 모습을 보였다. 이는 Freeman, Malkin과 Hastings(1975)의 청각장애 아동은 소유욕이 강하며 소란하고 안정감이 없다는 선행연구를 뒷받침한다(김종현, 2007, 재인용).

음악적 상호작용은 아동의 성장과 음악에 대한 다양한 변화를 이끌어 내기도 하였다. 음악적 상호작용은 음악을 통한 시작과 멈춤을 가능하게 하였고 아동은 치료사의 의도된 음악 중단을 인지하고 자신의 활동을 함께 맞춰 가는 모습을 보였다. 이는 초기에 자신의 것만 요구하며 표현했던 것에서 성장한 것으로 사회성 향상에 도움을 주었다고 볼 수 있다. 아동은 자신이 알고 있는 모방과 흉내를 통해 연주에 몰입하며 표현했다. 이러한 모습은 시각적인 부분에 민감한 특징 때문에 자신의 연주에 이미 알고 있는 것을 흉내 내며 진지하게 표현한 것으로 보였다. 또한 함께 악기 연주를 할 때 빠르게, 느리게, 크레센도 등 음악적 다이내믹을 직접 제시하고 리드하며 알맞게 연주하는 것을 볼 수 있었다. 특히 스토리 안에 음악적 다이내믹을 활용하여 풍부한 스토리를 지속하는 것으로 보아 아동이 음악적인 요소를 적절하고 다양하게 사용하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 음악치료의 경험은 아동이 음악 안에서 스스로 어우러져 자유롭게 활동 하는 데 영향을 끼쳤고 다른 아동과 음악을 맞춰가면서 자연스럽게

게 타인을 배려하는 모습을 보이기도 하였다. 이는 청각장애 아동 역시 건청 아동과 다름없이 음악을 통해 몸과 마음, 감정에 폭넓게 영향을 받으며, 특히 잠재의식과 창의성 발현에 도움을 받는다는 것으로서 김진애와 최애나(2007)의 연구결과를 지지한다. 또한 이러한 다양한 음악활동이 신체적 발달, 지적 발달, 사회성 발달, 창의력 발달에 영향을 미친다는 것은 Wood(1982)의 연구결과와도 일치하는 것이다. 이와 같은 음악치료에서의 경험은 성장된 사회성과 음악에 대한 자신감과 만족감, 나아가 성취감을 갖는 것으로 나타났다.

마지막으로 아동은 인터뷰에서 음악치료에 대한 즐거움을 표현하기도 했으나 더 많은 아동과 함께 음악치료를 받지 못하는 것에 아쉬움을 나타냈다. 이는 대부분의 생활은 컴퓨터와 TV를 통해 시간을 보내고 다른 아동과 잘 어울려 놀지 못하며 다양한 치료를 혼자 받는다는 부모님과의 면담을 통해 청각장애 아동은 많은 아동과 함께 하고 싶은 욕구를 표현한 것으로 볼 수 있다. 따라서 언어와 청능재활을 위한 개별세션 외에 아동들이 함께 하는 그룹세션 역시 중요하다라는 것을 의미한다.

본 연구는 청각장애 아동에게 음악치료로 경험을 제공하고 그 경험을 질적 연구 방법으로 해석하여 의미를 발견했다는 점에서 의의가 있다. 청각장애 아동이 음악을 즐기고 느끼며 표현할 수 있음에도 불구하고, 그 동안 음악치료는 언어와 청능훈련을 위한 재활 도구로 국한되어 사용하고 연구되었다. 이는 청각장애 아동에 소리를 잘 들을 수 없기 때문에 음악이 중요하지 않다고 여겼으며 또한 음악 보단 언어와 청능재활이 삶을 살아가는 데 더 중요한 부분이라고 생각하기 때문인 것으로 보인다. 따라서 본 연구의 결과는 음악치료를 통해 청각장애 아동도 건청인 아동과 마찬가지로 음악을 다양하게 경험하고 있음을 알려주고 음악치료의 활동 영역과 연구의 범위를 넓히는 좋은 계기가 될 것이라고 생각한다.

VI. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구에서는 청각장애 아동의 음악치료 경험에 대해 살펴보고자 하였다. 음악이 인간의 총체적 발달에서 중요한 역할을 함에도 불구하고 사람들은 청각장애 아동에게 정상적인 구어 사용 기술과 청능 발달을 위한 제한된 음악을 제공한다. 그러나 청각장애 아동은 일반인과는 다소 다르더라도 그들 나름대로 의미 있는 음악 경험을 하며 음악을 즐기고 있음을 보인다. 음악치료에서 청각장애 아동을 대상으로 하는 몇 안 되는 선행연구들은 언어와 청능훈련, 스트레스 감소 등 효과연구에 치중되어 있다. 즉, 청각장애 아동의 음악치료 경험은 음악의 기능적 사용을 통한 연구에 국한되어 있고 총체적으로 고찰한 연구는 아직까지 다루지지 않고 있다.

이를 위해 Moustakas의 현상학적 연구방법을 사용한 연구 분석과 해석이 이루어졌다. 연구 참여자는 S농아인복지관에서 모집공고 하여 참여에 동의한 두 명의 남아와 한 명의 여아로 총 세 명이 선정되었다. 연구자는 임의대로 두 그룹으로 나누어 총 21회기, 30분에서 40분의 음악치료 활동을 진행하였다. 활동을 통한 영상, 아동의 인터뷰를 전사하고 전사된 자료들을 Moustakas의 분석 과정에 따라 분석하여 256개의 의미 내용, 27개의 주제, 10개의 주제군, 세 개의 범주를 도출하였다.

자료 분석 결과, 첫 번째 범주는 자기표현으로 언어적 자기표현, 음악적 자기표현, 행동적 자기표현으로 세 개의 주제군이 도출되었다. 언어적 자기표현 경험에선 형용사 또는 다른 것에 비유하여 악기 소리에 대한 묘사를 보이며 악기

연주에 대한 느낌을 표현했다. 음악치료 시간에 대한 긍정적 감정 표현과 부정적 감정 표현을 보였다. 또한 자신의 꿈, 장래희망 등 개인적 생각을 표현하며 내적으로 원하거나 현재 활동에서 하고 싶은 것을 적극적으로 표현했다. 자신이 활동에서 보여준 것을 치료사나 다른 아동에게 인정받고 싶어 하는 모습을 볼 수 있었다.

음악적 자기표현 경험에선 현재 감정과 활동에서의 상황을 노랫말로 표현하며 치료실에 있는 악기로 연상되는 것을 연주하고 악기 연주를 통해 현재의 감정을 표출하고 해소하는 경험을 하였다. 그리고 음악을 듣고 자유롭게 신체로 표현하는 모습도 보였다. 행동적 자기표현 경험에선 악기 모양에 연상되는 상황, 도구들을 자세하게 표현하며 연주와 노래를 통해 치료사와 함께 하는 아동이 자신에게 집중해 주길 바라고 자신이 표현하기 위해 다른 사람의 음악을 직접적으로 중단시켰다. 한편, 자신이 원하는 악기를 소유하게 위해 먼저 챙겨오는 모습을 볼 수 있었다.

두 번째 범주는 소통으로 언어적 상호작용, 음악적 상호작용, 행동적 상호작용인 세 개의 주제군이 도출되었다. 언어적 상호작용 경험에선 다른 아동에게 놀이를 통한 의사전달을 보이며 언어적으로 연주해 줄 것을 구체적으로 이야기하며 리드하는 것이 모습이 나타났다. 이해력 부족으로 인한 의사소통이 잘 되지 않은 모습도 보였다. 음악적 상호작용에선 몸짓을 통해 치료사와 다른 아동에게 활동을 멈추거나 지속하기를 리드하며 소통했다. 다른 아동과 함께 한 가지 또는 각자의 악기를 가지고 연주하며 치료사와의 악기 연주도 나타났다. 특히 치료사의 노래를 통한 질문에 대해 노래로 답하며 즐거워하는 모습을 보였다. 행동적 상호작용 경험에선 다른 아동의 그림과 행동을 보며 모방하고 다른 아동이 시작한 활동에 자연스럽게 동참하여 함께했다. 음악외적인 것에 관심을 가지고 있던 중 스스로 음악연주로 들어와 함께 하며 치료사의 노래를 들으며

노래 진행에 맞춰 놀이와 활동을 보였다.

세 번째 범주는 성장과 변화로 몰입, 창의적인 표현, 사회성 향상, 만족감과 성취감인 네 개의 주제군이 도출되었다. 몰입 경험에선 자신의 활동과 연주에 몰입하며 지속하고 다른 것에 관심을 갖고 하던 중 저절로 노래를 부르는 모습을 보였다. 창의적 표현 경험에선 활동 중 새롭게 놀이와 이야기를 창조하며 음악적 기술의 창의적 표현을 적절하게 사용하는 모습을 볼 수 있었다. 사회성 향상에선 다른 아동을 생각하며 함께 활동을 지속하고 치료사의 잦은 지시 없이 활동에 어우러져 하며 자신이 저지른 잘못이나 실수를 바로 인정하고 사과하는 타인에 대한 배려를 보였다. 또한 치료사의 음악적 신호에 반응하여 시작하고 멈추는 것으로 규범에 순응하는 모습을 보였다. 만족과 성취 경험에선 연주활동에 대한 만족감을 표정과 억양을 통해 나타냈으며 음악을 통한 의사표현에 대한 자신감과 성취감을 보였다.

이와 같이 청각장애 아동의 음악치료에 대한 경험은 다양한 것으로 나타났다. 그러나 아동의 연령과 청력 손실로 인한 어휘력과 표현력, 집중력 부족으로 인하여 인터뷰에서는 유의미한 자료를 얻기 힘들었다. 이러한 이유로 인터뷰를 통한 자료보단 영상 자료와 치료사의 로그에 더 많이 의존할 수밖에 없었다. 의미 내용 도출과정에서 의미 내용에 해당하는 음악치료의 상황을 분석하고 가장 적합한 의미를 가진 부분을 채택하였으나 애매모호한 음악치료 상황에 따른 의미 내용 도출 과정에 있어서 오류의 여지도 있을 수 있다고 생각된다. 이는 연구자의 주관적인 견해와 해석을 더 많이 요구하게 되고 현상학적 연구에 대한 충분한 지식이 부족한 것과 맞물려 시행착오를 겪는 한계점을 갖게 되었다.

본 연구는 청각장애 아동에게 음악치료로 경험을 제공하고 그 경험을 질적 연구 방법으로 해석하여 의미를 발견했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 청각장애 아동을 대상으로 한 음악치료 선행연구는 언어와 청능훈련을 위한 재

활 도구로서의 효과를 연구하는데 국한되었다. 그러나 음악치료를 통해 청각장애 아동이 의미 있는 경험을 할 수 있다는 중요한 맥락을 시사한다. 본 연구의 결과를 통해 청각장애 아동이 음악을 언어와 청능훈련의 효과로만 사용하는 것이 아닌 음악을 통해 다양하게 경험하고 즐길 수 있음을 알려주고 음악치료의 활동 영역과 연구의 범위를 넓히는 좋은 계기가 될 것이라고 생각한다.

2. 제언

본 연구를 통하여 청각장애 아동의 음악치료 경험에 대한 질적 연구를 수행하였다. 연구를 수행하는 과정에서 도출된 제한점을 바탕으로 한 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구자는 이번 연구 결과로 두 명으로 구성된 소그룹이 아닌 다섯 명 이상의 그룹세션을 통해 청각장애 아동의 사회성 발달을 위한 효과로 범위를 좁혀 연구할 것을 제언한다. 연구자는 예비 활동을 통해 연구자 혼자 회기를 진행하는 관계로 불가피하게 소수의 인원으로 그룹을 나누었지만 후속 연구에서는 협동치료사와의 협업을 통해 더 많은 인원의 그룹을 구성하여 음악치료 활동이 이뤄지길 바란다. 이는 청각장애 아동이 학교생활에서 다른 건청인 아동과 지내는 것에 어려움을 보인다는 선행연구처럼(김중현, 2007; 방현실, 2010) 학교생활에 있어 많은 아동과의 사회적 교류가 필요하기 때문이다. 또한 본 연구를 통해 드러난 청각장애아동의 음악치료를 통한 사회성 향상이 많은 청각장애 아동에게도 같은 효과가 나타나는지 보기 위해선 양적 연구도 도움이 될 것이다. 따라서 연구의 범위를 좁혀 사회성 향상에만 초점을 두어 진행할 때 심도 있는 내용과 의미를 탐색하고 다양한 사회적 경험을 도출할 수 있을

것이다.

둘째, 스스로의 음악적 경험에 대하여 직접적인 표현을 할 수 있다는 장점으로 인해 인터뷰가 효과적인 연구수단이긴 하지만, 청각장애 아동의 경우에는 이들의 언어적 제한성을 고려한 개선된 인터뷰법이 필요할 것으로 생각된다. 본 연구에서 아동의 연령과 청력 손실로 인한 어휘력과 표현력, 집중력 부족으로 인터뷰에서는 유의미한 자료를 얻기 힘들다는 것이 드러났다. 따라서 일반적으로 설문지 등을 통한 방법은 연구자의 선입견 등이 반영될 수 있어서 인터뷰를 통한 의견 청취로 제한하기는 하지만, 청각장애아동의 언어적 표현의 한계점을 고려했을 때는 불가피하게 보조적인 수단으로서 설문지 등을 추가하는 방안을 고려하여 연구할 것을 제안한다.

참 고 문 헌

- 권순황, 이규식(2000). 통합교육이 청각장애 아동의 사회성숙도에 미치는 영향. **난청과 언어장애**, 23(1), 33-47.
- 권순황(2003). **청각장애아의 심리**. 여광웅 (편), 특수아동의 심리학적 이해 (pp.357-372). 서울: 학지사.
- 권오선(1981). **청각장애자의 성격특징에 관한 연구**. 중앙대학교 석사학위 청구논문.
- 권은영, 최성규(2006). 청각장애학교 음악교육의 실태와 문제점. **특수교육저널**, 7(1), 139-157.
- 국립특수교육원(2009). **특수교육학 용어사전**. 서울: 하우.
- 김경이(1996). **청각장애학생의 정신건강 및 자아개념 특성과 그 상관**. 대구대학교 석사학위 청구논문.
- 김귀분, 신경림, 김소선, 유은광, 김남초, 박은숙, 김혜숙, 이경순, 김숙영, 서연옥(2005). **질적 연구방법론**. 서울: 현무사.
- 김미은, 김현순(1987). 고도청각장애유아의 음악을 통한 청능훈련. **연구논집**, 15, 277-298.
- 김병하, 석동일, 원영조, 이규식(2007). **청각장애아교육**. 제3판. 경북: 대구대학교출판부.
- 김성곤, 서영란, 주미영(2008). 인공 와우 이식 아동의 말 지각에 관한 연구. **특수교육연구**, 15(2), 163-177.
- 김수진(2004). **청각장애아의 심리**. 이규식 (편), 청각장애아 교육(pp.103-130). 서울: 학지사.
- 김순연, 최성규(2006). 청각장애학교 음악교육 실태 및 활성화 방안. **언어치**

- 료 연구, 15(1), 51-69.
- 김양희(2002). 역할놀이 수업이 통합교육을 받는 청각장애아동의 사회성 및 학습태도에 미치는 효과. 대구대학교 석사학위 청구논문.
- 김영옥(2007). 청각장애아동 교육의 이해. 서울: 학지사.
- 김중현(2007). 청각장애 아동의 특성과 지도. 김중현 (편), 특수아동의 이해와 지도 (pp.248-261). 경기도: 공동체.
- 김진애, 최애나(2007). 음악치료가 학습장애아동의 자기표현 및 사회성에 미치는 영향. 예술심리치료연구, 3(2), 63-78.
- 김희남(2009). 인공 와우 이식의 현재와 미래. 한국청각장애교육 100주년 기념 국제학술대회, 115-130.
- 나운환, 강운주(2001). 청각장애 아동의 언어습득에서 자연식 수화의 효과. 특수교육재활과학연구, 40(1), 95-107.
- 박미혜(2006). 청각장애 유아의 초기 발달에 관한 임상 사례 연구. 특수아동 교육연구, 8(1), 108-121.
- 방현실(2010). 사회-정서 발달 프로그램이 통합학급 청각장애 유아의 정서지능과 사회적 기술에 미치는 영향. 공주대학교 석사학위 청구논문.
- 서미경(2010). 중고령 여성의 취업경험에 관한 현상학적 연구. 이화여자대학교 박사학위 청구논문.
- 서영란, 임덕환(2007). 음악치료를 통한 인공 와우 청각장애아동의 청각재활. 청능재활, 3(2), 116-121.
- 석동일(2004). 청각장애아의 청능훈련. 이규식 (편), 청각장애아 교육 (pp.255-302). 서울: 학지사.
- 신인숙(2000). 아동의 음악 이해에 관한 연구. 열린유아교육연구, 5(2), 23-44.

- 양은아(2006). 중증 장애 아동의 의미 있는 음악치료 경험. **한국음악치료학회지**, 8(2), 45-61.
- 유수경(2007). 유아교육기관에서의 ‘이야기나누기시간’의 의미: 현상학적 접근의 방법으로. **아동학회지**, 28(3), 267-285.
- 이경미, 한일우(2009). 아동과 음악의 연계성에 대한 고찰. **전남도립대학**, 11, 271-276.
- 이경숙(2009). 아스퍼거 장애아동의 ‘음악 만들기 경험’의 의미 분석. **한국음악치료학회지**, 11(1), 103-123.
- 이규식, 권요한, 백준기(1978). WISC-Performance Test에 의한 청각장애아의 지적 능력 특성. **대한 이비인후과 학회지:두경부외과학**, 21(3), 21-28.
- 이영숙(2003). 부모의 수용-거부와 아동의 자기표현, 자기유능감, 심리적 안녕감의 관계: 아동의 지각을 중심으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이에스더(2003). 음악적 창의성 신장을 위한 달크로즈의 교육방법에 관한 고찰. **아동교육**, 12(2), 237-249.
- 이은경(2008). 전통타악기를 활용한 즉흥연주가 청각장애 대학생의 스트레스에 미치는 효과. **음악치료교육연구**, 5(2), 39-67.
- 이필상(2009). **청각장애 아동 교육**. 김원경 (편), 최신특수교육학 (pp.193-222). 서울: 학지사.
- 장혜원(2008). 통합유아교육기관에서 장애유아가 경험하는 음악활동의 의미. **한국음악치료학회지**, 10(2), 83-102.
- 정대현, 황보명(2004). 청각장애아의 다중지능 발달 특성에 관한 연구. **언어치료연구**, 13(1), 133-151.

- 정성배(2004). 코다이 음악교수법이 아동의 음악적 창의성(독창성, 상상력, 유창성)에 미치는 영향. **음악과민족**, 27, 347-374.
- 정인호(2005). **청각장애아동 교육**. 신현기 (편), 특수교육의 이해 (pp.95-120). 서울: 교육과학사.
- 조병주(2010). **내담자가 체험한 상담자의 자기개방에 대한 현상학적 연구**. 숙명여자대학교 박사학위 청구논문.
- 진소영(2009). 음악 속의 너와 나, 그리고 우리: 장애아동 집단의 음악치료 경험에 관한 질적 연구. **한국음악치료학회지**, 11(1), 86-102.
- 최병철(2006). **음악치료학**. 제2판. 서울: 학지사.
- 최성규(2003). 명사의 의미망 분석을 통한 건청아동과 청각장애 아동의 개어휘 및 의미 어휘 발달 비교. **특수교육학연구**, 38(2), 35-55.
- 최성규, 성학기(2003). 청각장애아동과 건청아동의 학년별 문자 이해력 비교 분석. **특수교육연구단**, 4(4), 221-239.
- 최성규(2005). **청각장애아 교육**. 김윤옥 (편), 특수아동교육의 실제 (pp.285-314). 서울: 교육과학사.
- 최영경(2008). 유아 음악극 활동이 유아의 음악적 흥미와 태도에 미치는 영향 관한 연구. **유아교육학논집**, 12(4), 89-109.
- 황도순(2005). **청각법의 이론과 실제**. 충남: 공주대학교출판부.
- 교육과학기술부(2011). 특수교육연차보고서. (2011. 5. 16.)
<http://www.mest.go.kr/main.do>
- 국회 법률지식정보시스템(2011). 장애인 복지법 시행규칙. (2011. 5. 16.)
<http://likms.assembly.go.kr/law/jsp/LawSrch.jsp>
- 국회 법률지식정보시스템(2011). 장애인 등에 대한 특수교육법. (2011. 5. 16.)

<http://likms.assembly.go.kr/law/jsp/LawSrch.jsp>

보건 복지 가족부(2011). 2008년 장애인 실태조사 보고서. (2011. 5. 16.)

<http://www.mw.go.kr/front/index.jsp>

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches* (2nded.), 조흥식 외 공역 (2010). *질적 연구방법론: 다섯 가지 접근* (2판). 서울: 학지사.

Darrow, A. A.(2006). The role of music in deaf culture : deaf students' perception of emotion in music. *Journal of Music Therapy*, 43(1), 2-15.

Gfeller, K. (2001). Aural rehabilitation of music listening for adult cochlear implant recipients; addressing learner characteristics. *Music Therapy Perspectives*, 19(2), 88-95.

House, J. W. (1999). Hearing loss in adults. *Volta Review*, 99(5), 161-166.

Mckinley, A. M., & Warren, S. E. (2000). The effectiveness of cochlear implants for children with prelingual deafness. *Journal of Early Intervention*, 23, 252-263.

Moore, D. F. (1987). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA:Sage.

Myklebust, H. (1964). *The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning and adjustment*(2nded.). NewYork: Grune and Stratton.

Pintner, R., & Reamer, J. (1920). A mental and educational survey of

schools for the deaf. *American Annals of the Deaf* ,65, 451-472.

Wheeler, B. L. (1995). Music therapy research: quantitative and aualitative perspectives, 정현주 외 공역 (2004). **음악치료연구**. 서울: 학지사

William, L. H. (2007). Exceptional children: An introduction to special education(8thed.). 김진호 외 공역. **최신평수교육**. 서울: 시그마프레스.

Wood, D. (1982). *Move, sing, listen, play*. Toronto: Thompson Music

NIDCD(2011). **인공 와우 수술 현황**. (2011. 2. 6.)

<http://www.nidcd.nih.gov/index.asp>

ABSTRACT

Qualitative research on hearing impaired children' s experience through music therapy

Bong-hee, Kim

Department of Music Therapy

Graduate School of

Sungshin Women's University

The purpose of this study is to verify what hearing impairment children experience through the music therapy. For the qualitative research, study participants, two boys and one girl, are selected with their consent by recruitment at S deaf community center. Researcher divided them into two groups at random and conducted 11 music therapy sessions for each group. The outcome of music therapy activities was recorded by video and interview. And the data transcribed from this outcome was analyzed according the analysis process of Moustakas.

As the result of analysis, three categories are derived. The first category, self-expression, consists of verbal self-expression, musical self-expression and behavioral self-expression. Through these different types of self-expression participants expressed their thought, feeling and desire. The second category is communication.

At music therapy activities, participants showed how they communicate with others by verbal, musical and behavioral ways. The third category is growth and change. Participants' absorption, creative expression, sociality's improvement and accomplishment were discovered.

As music therapy activities were conducted, participants' expression of themselves through musical activities developed into communication with others. These self-expression and communication ranged not only to the domain of music but also to the domain of language and behavior. Furthermore, hearing impaired participants experienced the growth and spontaneous change through music therapy.

This study ascertains the experience of hearing impaired children in music therapy by qualitative research. In the meantime, music therapy had been limited to the method of rehabilitation for auditory sense. However, this study shows hearing impaired children's broad experiences including self-expression, communication, growth and spontaneous change through music therapy. It could be the basic research of music therapy's applications for hearing impaired children in more various fields.

<활동 참여 동의서>

안녕하세요.

저는 성신여자대학교 음악치료대학원 석사과정을 공부중인 김봉희입니다.

이번 음악치료 활동은 청각장애 아동이 음악에 대해 반응하는 총체적 경험에 대해 의미를 찾고 연구하고자 실시하게 되었습니다.

음악치료가 진행되는 동안 아동의 다양한 반응, 표현 등의 의미를 찾기 위해 동영상 촬영이 있을 것이며 촬영된 영상은 어느 곳에도 유출되지 않음을 약속드리고 아동의 신분 보장을 위해 가명을 사용할 것입니다.

청각장애 아동들에게 음악에 대한 다양한 경험과 의미를 알 수 있는 귀중한 시간이 될 것입니다. 적극적인 참여 부탁드립니다.

감사합니다.

아동(또는 법적 대리인) 성명 : _____

서명 : _____