



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](#)

순진이 교수 지도

석사학위 청구논문

치료적 노래 만들기가
고등학교 특수학급 청소년의
자아정체감과 자아존중감,
자기효능감에 미치는 영향

2016

성신여자대학교 대학원

음악치료학과

윤 다 솔

치료적 노래 만들기가
고등학교 특수학급 청소년의
자아정체감과 자아존중감,
자기효능감에 미치는 영향

순진 이 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2015년 11월

성신여자대학교 대학원

음악치료학과

윤 다 솔

인 준 서

윤다솔의 석사학위 논문으로 인준함

2015년 11월

심사위원장_____ (서명 또는 인)

심 사 위 원_____ (서명 또는 인)

심 사 위 원_____ (서명 또는 인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감에 미치는 영향에 대해 알아보고자 실시되었다. 본 연구의 대상은 경기도 소재의 S고등학교 특수학급에 재학 중인 청소년 14명으로, 실험집단(7명)과 통제집단(7명)으로 구분하여 무선배치하였다. 치료적 노래 만들기 활동은 각 회기 당 50분씩 주 2회, 총 12회기로 진행되었다. 본 연구에서는 청소년이 선호하는 대중음악을 바탕으로 노래 감상하기, 노래 부르기, 노래 가사 및 주제 토의하기, 노래 가사 채우기 및 개사하기, 노래(가사, 선율) 만들기의 기법을 포함한 치료적 노래 만들기 활동을 구성하여 실시하였다.

치료적 노래 만들기 활동의 시행 전 실험집단과 통제집단을 대상으로 사전검사를 실시하였고, 활동의 시행 후 동일한 방법으로 사후검사를 실시하였다. 사전·사후 검사에서 수집된 자료는 SPSS 20.0 통계 프로그램에서 빈도 분석, Mann-Whitney U 검정, 순위 공변량분석(Ranked ANCOVA), Wilcoxon 대응쌍 부호순위검정(Wilcoxon Matched-Pairs Signed-ranks)을 사용하여 분석하였다.

연구 결과 치료적 노래 만들기 활동은 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감($F=6.568, p < .05$)과 자아존중감($F=5.072, p < .05$) 향상에 유의한 효과가 있는 것으로 나타났다. 자기효능감 향상에 대한 활동의 효과성은 통계적으로 유의한 결과($F=4.278, p > .05$)를 나타내지 않았으나, 평균 점수가 유의한 차이($p < .05$)를 보이며 증가하였다. 이 연구는 치료적 노래 만들기 활동을 구성하고 시행하여 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감과 자아존중감 향상에 유의한 효과가 있음을 밝혔다. 이는 치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감과 자아존중감 향상을 위한 치료적 중재로 기능함을 시사한다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구문제	6
3. 용어정의	7
II. 이론적 배경	11
1. 특수학급 청소년	11
1) 청소년과 학교	11
2) 특수학급 청소년의 정의 및 현황	12
3) 고등학교 특수학급 청소년의 특성	14
2. 특수학급 청소년의 음악	21
1) 청소년기 음악의 기능	21
2) 특수학급 청소년을 위한 음악치료	22
3. 치료적 노래 만들기	24
1) 치료적 노래 만들기의 개념 및 특성	24
2) 특수학급 청소년과 치료적 노래 만들기	28
III. 연구방법	31
1. 연구대상	31
2. 연구설계	32

3. 측정도구	33
1) 자아정체감검사	33
2) 자아존중감검사	33
3) 자기효능감검사	34
4. 연구절차	34
1) 동의서, 설문지	34
2) 사진검사	35
3) 실험	35
4) 사후검사	35
5. 치료적 노래 만들기 음악치료 활동	36
6. 자료의 수집과 분석	43
IV. 연구결과	44
1. 치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감에 미치는 효과	44
1) 실험집단과 통제집단의 자아정체감에 대한 동질성 검정	44
2) 자아정체감 전체	45
3) 자아정체감 하위요인	46
2. 치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자아존중감에 미치는 효과	49
1) 실험집단과 통제집단의 자아존중감에 대한 동질성 검정	49
2) 자아존중감 전체	50
3) 자아존중감 하위요인	52
3. 치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자기효능감에 미치는 효과	54

1) 실험집단과 통제집단의 자기효능감에 대한 동질성 검정	54
2) 자기효능감 전체	55
3) 자기효능감 하위요인	56
V. 결론	60
1. 결론 및 논의	59
2. 제언	63
참고문헌	64
부록	79
ABSTRACT(영문초록)	91

표 목 차

<표 III-1> 고등학교 특수학급 청소년의 일반적 특성	31
<표 III-2> 전후 검사 통제집단 설계	33
<표 III-3> 치료적 노래 만들기 활동의 단계별 프로그램 구성	36
<표 III-4> 치료적 노래 만들기 활동 방법 및 치료적 논거	38
<표 III-5> 치료적 노래 만들기 활동의 사용 노래와 치료적 논거	41
<표 IV-1> 자아정체감 사전검사에 대한 동질성 검정	44
<표 IV-2> 자아정체감에 대한 순위 공변량분석	45
<표 IV-3> 자아정체감에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정	46
<표 IV-4> 자아정체감 하위요인에 대한 순위 공변량분석	47
<표 IV-5> 자아정체감 하위요인에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정	48
<표 IV-6> 자아존중감 사전검사에 대한 동질성 검정	50
<표 IV-7> 자아존중감에 대한 순위 공변량분석	51
<표 IV-8> 자아존중감에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정	51
<표 IV-9> 자아존중감 하위요인에 대한 순위 공변량분석	52
<표 IV-10> 자아존중감 하위요인에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정	53
<표 IV-11> 자기효능감 사전검사에 대한 동질성 검정	55
<표 IV-12> 자기효능감에 대한 순위 공변량분석	55
<표 IV-13> 자기효능감에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정	56
<표 IV-14> 자기효능감 하위요인에 대한 순위 공변량분석	57
<표 IV-15> 자기효능감 하위요인에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정	57

그림 목 차

<그림 IV-1> 자아정체감의 실험집단과 통제집단 평균점수	46
<그림 IV-2> 주체성	49
<그림 IV-3> 자기수용성	49
<그림 IV-4> 미래확신성	49
<그림 IV-5> 목표지향성	49
<그림 IV-6> 주도성	49
<그림 IV-7> 친밀성	49
<그림 IV-8> 자아존중감의 실험집단과 통제집단 평균점수	51
<그림 IV-9> 일반적 자아존중감	54
<그림 IV-10> 사회적 자아존중감	54
<그림 IV-11> 가정적 자아존중감	54
<그림 IV-12> 학업적 자아존중감	54
<그림 IV-13> 자기효능감의 실험집단과 통제집단 평균점수	56
<그림 IV-14> 일반적 자기효능감	58
<그림 IV-15> 사회적 자기효능감	58

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

청소년에게 있어 학교는 가정과 더불어 가장 많은 시간을 보내는 장소이다. 학교는 지식 습득을 넘어 올바른 자아개념을 확립하고, 교사와 친구 등 타인과의 의미 있는 관계를 맺는 하나의 작은 사회라고 할 수 있다(김중범, 2009; 이신숙, 2013). 이처럼 청소년의 학교생활은 현재는 물론 성인이 된 이후 사회의 건강한 일원으로 살아가기 위한 필수 조건이 된다.

장애청소년은 청소년기를 거치면서 겪는 신체적·인지적·심리정서적·사회적 갈등과 더불어 개인별 장애 특성으로 인하여(황신영, 2012) 일반청소년보다 학교생활에서 더 큰 어려움을 경험할 수 있다. 장애청소년을 위한 교육체계는 학생의 장애정도, 통합시간의 양, 서비스의 수준 등에 따라 특수학교와 일반학교 내의 특수학급으로 구분할 수 있다(이은미, 2002; 최성규, 2013). 특수학교에서는 주로 중증 장애청소년을 대상으로 각 장애에 따른 개별적이고 체계적인 교육 서비스를 다양하게 지원하고 있으며, 일반청소년과의 통합교육 시행은 찾아보기 힘든 실정이다. 반면, 일반학교 내의 특수학급에서는 주로 경계선급 장애청소년을 대상으로 일반청소년과의 통합교육이 활발하게 이루어지고 있다.

이러한 통합교육은 장애청소년과 일반청소년이 통합된 학교생활 안에서 서로의 경험을 공유하는 상호작용을 통해 긍정적인 인식과 태도를 발전시켜 나갈 수 있도록 돕는 중요한 역할을 담당한다(심정아, 2008). 그러나 특수학급에는 다양한 장애유형을 가진 청소년이 재학 중이기에 개인별 장애 특성과 학습 능력에 알맞은 개별적인 교육 서비스 지원은 어려운 실정이며, 실제 특수학급 청소년은 통합교육에 대한 부담감 및 두려움으로 인해 위축되거나 문제행동을

일으키기도 한다(이순금, 2011). 이는 특수학급 청소년의 심리정서적 측면에 대한 다양한 교육 및 치료의 접근이 필요하다는 것을 시사한다.

고등학교 특수학급은 국가가 정한 특수교육 대상 학생의 최종 공교육 단계에 해당한다(이재원, 박명도, 김현중, 2006). 고등학교 시기는 진로를 결정하고 독립된 성인으로 살아가기 위하여 필요한 여러 기능을 익히는 가장 중요한 시점이 된다. 따라서 고등학교 특수학급 청소년의 안정적인 취업과 사회 참여로 연계될 수 있는 진로·직업 교육이 가장 중요시되며(홍정숙, 2015; 황윤의, 2010), 이에 관련된 연구도 시대 변화와 함께 증가 추세를 보이고 있다(곽지혜, 오영석, 박원희, 2011; 김가인, 2012; 박미숙, 2010; 유선아, 임경원, 2014; 조현정, 홍원표, 2013; 한정임, 박정은, 2009; 홍정숙, 김금숙, 2014). 그러나 청소년의 올바른 진로 결정과 안정적인 직업 생활을 위해서는 기술 발달에 초점을 둔 진로·직업 교육 이외의 심리정서 영역을 다룰 수 있는 여러 교육 및 치료의 필요성이 요구된다.

특수학급 청소년은 낮은 인지기능으로 인해 상황 판단 능력이 떨어지고, 타인에 대한 의존도가 높기 때문에 올바른 자아정체감 확립에 있어 어려움을 경험할 수 있다. 또한 학습으로 인해 겪는 실패감 및 좌절감과 친구들로부터 받는 거절로 인하여 자아존중감이 낮게 형성되며, 반복되는 실패 경험은 불안과 방어기제를 유발시켜 자신의 능력을 낮추어 판단하도록 한다(Zigler & Bennett-Gates, 2002). 자신감 결여로 인해 자신의 행동 능력에 대해 신뢰하지 못하는 것은 특수학급 청소년이 낮은 자기효능감을 갖는 원인이 될 수 있다. 고등학교 특수학급 청소년에게 있어 낮은 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감은 가정과 학교 생활을 비롯한 사회생활에까지 부정적인 영향을 미치게 된다.

낮은 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감을 가진 특수학급 청소년을 위해 미술치료(이현주, 2012; 임혜숙, 2012), 원예치료(이은숙, 최병진, 김경영, 홍명숙, 백승여, 2012), 무용동작치료(주성용, 2011), 연극치료(전혜정, 2015) 등의

예술치료 관련 선행연구들은 다양한 중재 방법을 적용하여 치료의 효과를 입증하고 있다. 인지행동치료(나수연, 2013), 대인관계집단치료(심은정, 2013), 집단상담프로그램(심상균, 2005) 등의 접근도 특수학급 청소년의 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감 향상을 위한 중재의 효과를 주장하고 있으나, 인지행동치료의 접근에서는 기본적으로 인지적 과제의 수행을 기저에 두고 있기 때문에 제한적인 인지능력을 가지고 있는 특수학급 청소년에게 적용하는데 한계가 있다. 또한 자신의 생각이나 감정을 언어로 표현하는 능력이 미성숙하여 적극적으로 자기표현을 하지 못하는 특수학급 청소년에게 있어 대인관계집단 치료 및 집단상담프로그램의 참여는 어려움이 따른다(김선아, 김경희, 2004).

이러한 점을 보완할 수 있는 도구로 음악을 들 수 있다. 음악은 청소년기에 가장 쉽고 친근하게 접할 수 있는 매체이며, 감정을 이입하기에 가장 좋은 도구가 된다. 이는 평소 표현하지 못한 생각이나 감정을 자연스럽게 표현하도록 하여 정서적 안정감을 제공하고, 스트레스를 해소하는 수단으로 작용한다(조경애, 2014). 음악은 친구와의 관계에서 좋아하는 음악을 공유함으로써 친밀감을 형성하게 하고, 집단의 유대감을 강화하는데 효과적이므로(홍소정, 2015), 그룹 음악치료 프로그램을 통해 음악적인 상호작용 및 그룹구성원과의 관계형성과 응집력 강화를 기대해 볼 수 있다. 따라서 음악을 사용한 중재는 청소년에게 치료적으로 접근하는 효과적인 수단이 될 수 있다.

음악치료의 여러 기법 중 노래를 매개로 하는 노래심리치료 기법은 자신의 핵심 감정을 파악하고, 통찰의 경험을 제공하는 과정중심의 치료방법이다(최미환, 2006). 이러한 특성은 문제 탐색을 통해 해결방안을 모색하는 과정 안에서 긍정적 자아상을 형성하도록 하여 자아정체감 확립 및 자아존중감과 자기효능감의 향상을 이끌 수 있도록 한다. 평소에 청소년이 가장 쉽게 접할 수 있는 음악 영역 중 하나인 노래는 이들의 삶과 분리될 수 없는 친숙한 대상이며, 가사와 그에 맞는 선율 구조가 조화를 이루어 인간 내면에 있는 기쁨, 희

망, 슬픔, 분노, 좌절, 불안 등의 다양한 감정을 느끼고 표현할 수 있도록 유도하는 도구로 기능한다.

노래심리치료 기법 중 하나인 치료적 노래 만들기(Therapeutic Songwriting)는 직접 표현하기 어려운 자신의 생각을 작사 및 작곡의 음악적 활동을 통해서 표현할 수 있도록 유도하는 방법이다(장승희, 2007). 치료적 노래 만들기 과정은 내면의 이슈를 탐색하여 자신을 객관적으로 바라볼 수 있게 하며, 자신의 존재와 가치를 긍정적으로 판단할 수 있도록 돕는다. 이 과정에서 음악을 통한 경험들은 내담자의 자신감과 성취감에 영향을 주어 자신의 능력을 재평가할 수 있도록 한다. 이처럼 치료적 노래 만들기는 낮은 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감을 형성하고 있는 특수학급 청소년에게 있어 효과적인 중재 방법이라고 할 수 있다.

자아존중감 향상의 효과성을 입증하고 있는 선행연구에는 중학교 특수학급 학생을 대상으로 한 강미희(2009)의 음악치료 연구와 피아노 교습을 적용한 최유선(2002)의 연구가 있다. 심정아(2008)의 고등학교 특수학급 학생을 대상으로 한 구조화된 연주 활동 연구와 김복희(2012), 최소림(2006)의 노래심리치료 연구 또한 자아존중감 향상의 효과성을 제시하고 있다. 이순금(2011)은 중학교 특수학급의 지적·학습장애를 대상으로 음악치료 프로그램을 실시한 결과 자아정체감 향상에 긍정적인 영향을 미친다고 하였으며, 특수학급 발달장애 청소년을 대상으로 한 집단음악치료는 자기효능감 향상에 효과적이라고 하였다(김용희, 2010). 역량강화 모델에 기초한 음악치료 집단상담 프로그램은 중학교 특수학급 학생의 진로성숙도를 향상시키는 데 효과적이었으며(박진아, 2013), 태블릿 PC를 기반으로 한 음악 만들기 활동은 특수학급 지적장애 청소년의 집행기능 향상을 가져온다고 제시하였다(지경미, 2015). 최지혜(2010)는 중학교 특수학급 청소년을 대상으로 한 음악활동이 음악 인지능력과 자기표현력 향상에 효과가 있음을 보여주었다. 이러한 연구들은 특수학급 청소년을 대

상으로 한 음악치료의 중요성과 효과성을 시사하고 있다.

살펴본 바와 같이, 특수학급 청소년을 대상으로 음악치료의 효과를 입증한 선행연구는 소수이며, 그 대상이 중학교 연령의 청소년에게 집중되어 있어 고등학교 연령의 청소년을 대상으로 한 연구는 상대적으로 미비한 실정이다. 뿐만 아니라, 고등학교 연령의 청소년이 학교를 졸업하고 사회의 일원으로서 역할을 갖추기 위해서는 진로·직업 교육 이외에도 심리정서적 측면의 지원이 수반되어야 하므로, 이들을 대상으로 한 음악치료의 효과 역시 검증되어야 할 필요가 있다.

일반청소년 및 장애청소년을 대상으로 자아정체감(이미정, 2009; 정귀남, 2009)과 자아존중감(김정은, 2003; 박지혜, 2011; 서아름, 아드보라, 2012; 이경미, 2015; 이명순, 2012; 임혜주, 2009; 임현정, 2009; 지은미, 2002; 최유선, 2002), 자기효능감(권소현, 2013; 김선미, 2005; 김성애, 2008; 조광희, 2007)에 음악치료가 미치는 효과를 살펴본 연구는 많았지만, 특수학급 청소년을 대상으로 하는 연구(강미희, 2009; 김용희, 2010; 심정아, 2008; 이순금, 2011; 최소림, 2006)는 상대적으로 많지 않은 실정이다. 또한 본 연구와 같이 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감이라는 세 가지 영역이 상호적으로 밀접한 관련을 맺고 있다는 선행연구에 따라 이 세 가지 변인을 함께 살펴보는 방식으로 음악치료가 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감에 미치는 영향을 규명하고자 한 연구는 전무하다.

본 연구에서는 고등학교 특수학급 청소년의 심리적 접근에 용이한 치료적 노래 만들기 활동을 적용시킴으로써, 이들의 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감의 향상과 치료적 노래 만들기 활동의 시행 여부에 따른 집단 간의 차이를 검증하고자 한다. 또한 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감의 향상을 위한 효과적인 음악치료 활동을 구성하고 적용하여 그 효과성을 알아보하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구는 치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자아 정체감과 자아존중감, 자기효능감에 미치는 영향을 규명하고, 활동의 시행 여부에 따른 집단 간의 차이를 검증하고자 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

- 1) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 자아정체감 향상에 유의한 차이를 나타내는가?
 - (1) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 주체성 향상에 유의한 차이를 나타내는가?
 - (2) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 자기수용성 향상에 유의한 차이를 나타내는가?
 - (3) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 미래확신성 향상에 유의한 차이를 나타내는가?
 - (4) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 목표지향성 향상에 유의한 차이를 나타내는가?
 - (5) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 주도성 향상에 유의한 차이를 나타내는가?
 - (6) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 친밀성 향상에 유의한 차이를 나타내는가?

- 2) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 자아존중감 향상에 유의한 차이를 나타내는가?

- (1) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 일반적 자아존중감 향상에 유의한 차이를 나타내는가?
 - (2) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 사회적 자아존중감 향상에 유의한 차이를 나타내는가?
 - (3) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 가정적 자아존중감 향상에 유의한 차이를 나타내는가?
 - (4) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 학업적 자아존중감 향상에 유의한 차이를 나타내는가?
- 3) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 자기효능감 향상에 유의한 차이를 나타내는가?
- (1) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 일반적 자기효능감 향상에 유의한 차이를 나타내는가?
 - (2) 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 사회적 자기효능감 향상에 유의한 차이를 나타내는가?

3. 용어정의

1) 특수학급 청소년

특수학급이란, 특수교육 대상 학생에게 통합교육을 실시하기 위하여 고등학교 이하의 각 급 학교에 설치된 학급으로서, 그들의 능력에 따라 전일제·시간제·특별지도·순회교육 등으로 운영되는 학급이다(특수교육법, 2013). 특수학급 청소년은 이러한 특수학급 환경에서 특수교육을 필요로 하는 지적장

에, 지체장애, 정서·행동장애, 자폐성장애, 의사소통장애, 학습장애, 시각장애, 청각장애를 가진 만 13세 이상 19세 미만의 중학교와 고등학교 시기에 해당하는 사람을 말한다. 본 연구에서 특수학급 청소년은 고등학교에 재학 중인 특수학급 청소년으로 정의한다.

2) 자아정체감

정체감이라는 용어는 라틴어의 'identitas'에서 유래된 것으로, '전적으로 동일한 것', '정체' 등의 의미를 지니고 있어 Erikson(1968)은 자아정체감을 타인에 대한 태도나 자기 자신에 대한 지각에 있어서 내적 동일성과 연속성을 유지하는 자신의 능력에 대한 자신감이라고 정의하고 있다. 즉, 자아정체감(Self-Identity)은 자신의 능력과 위치, 역할, 대인관계 등에 대한 일관된 지각과 통합이라고 할 수 있다. 박아청(1996)은 자아정체감을 주체성, 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성, 정체감 유예, 정체감 혼미로 구분하였다. 본 연구에서 자아정체감은 주체성, 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성을 의미하며, 한 객체로서 자아가 일관성을 가지고 주체적으로 사고·인식하여 행동할 수 있는 능력으로 정의한다.

3) 자아존중감

자아존중감(Self-Esteem)이란, 자신에 대해 느끼는 감정으로 자신을 호의적 또는 비호의적으로 평가하거나 자신이 성공적이고 가치 있다고 믿는 정도를 말하며, 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학업적 자아존중감으로 구분된다(Coopersmith, 1967). Branden(1992/1994)은 자아존중감을 인간의 기본 욕구로 설명하며, 자신을 신뢰하고 존경하는 정도라고 하였다.

본 연구에서 자아존중감은 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감을 의미하며, 자신에 관한 부정적이고 긍정적 평가와 관련된 것으로써 자기 존경의 정도와 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도로 정의한다.

4) 자기효능감

자기효능감(Self-Efficacy)이란, 바람직한 효과를 산출하는 행동을 성공적으로 수행할 수 있다는 개인의 신념으로, 특별한 상황에서 자신의 행동능력에 대한 믿음을 말한다(Bandura, 1997). Sherer et al.(1982)은 자기효능감을 주어진 상황에서 얼마나 유능할 것인가에 대한 개인의 판단인 동시에 특정 행동을 수행할 수 있는가에 대한 개인의 신념이라고 정의하며, 일반적 자기효능감과 사회적 자기효능감으로 구분하였다. 본 연구에서 자기효능감은 일반적 자기효능감과 사회적 자기효능감을 의미하며, 어떠한 결과를 얻기 위해 필요한 행동을 할 수 있는 능력과 어려운 상황을 대처할 수 있는 능력으로 정의한다.

5) 치료적 노래 만들기

치료적 노래 만들기는 노래심리치료 기법 중 하나의 방법으로, 내담자가 심리사회적, 감정적, 인지적, 상호작용의 욕구를 해결하기 위하여 치료적 관계 안에서 치료사와 함께 창작, 기보, 가사와 음악을 기록하는 과정이다(Baker & Wigram, 2005/2008). 치료적 노래 만들기 활동에는 노래 감상하기, 노래 부르기, 노래 가사 및 주제 토의하기, 노래 가사 채우기 및 개사하기, 노래 변주하기(Song parody), 랩(rap) 만들기, 내레이션 및 기악을 통한 즉흥노래 만들기, 노래(가사, 선율) 만들기 등이 있다(Baker & Wigram, 2005/2008). 본 연구에

서 사용하는 치료적 노래 만들기 활동 방법은 노래 감상하기, 노래 부르기, 노래 가사 및 주제 토의하기, 노래 가사 채우기 및 개사하기, 노래(가사, 선율) 만들기이다.

II. 이론적 배경

1. 특수학급 청소년

1) 청소년과 학교

청소년의 새로운 관계 형성은 주로 학교에서 친구들에 의해 이루어지며, 학교생활에 적극적인 청소년은 원만한 대인관계를 형성하고 있다(정연우, 구분용, 2013). 이들은 부모로부터 독립하고자 하며, 친구에게 몰입하는 사회적 특성을 보인다. 청소년은 학교에서 친구와의 상호작용을 통해 대인관계를 배우며, 이는 사회생활 경험의 기회가 된다. 또한 친구는 나와 함께 하는 동반자로서의 심리적 안정감을 제공해주며, 자신을 타인과 의미있게 비교해 보고 발전할 수 있는 기준이 되기도 한다.

청소년을 위한 학교 교육의 목적은 이와 같이 사회성 형성과 개인의 적응력을 통해 성인이 된 이후 사회에서 자신의 역할을 온전히 수행할 수 있는 기반을 마련하는데 있다(홍소정, 2015). 청소년은 학교 교육을 통해 지적 기능의 발달 및 기술 습득을 넘어 사회적으로 동화되고 적응력을 지닌 인격을 형성하게 된다. 이외에도 청소년은 학교생활을 통해 앞으로의 삶에 대한 준비와 사회생활에 대한 자신감을 키워 나가게 된다(Lerner & Spainier, 1980).

그러나 장애청소년은 신체적·심리정서적·사회적 측면에서 결여되고 인지적인 어려움까지 가지고 있으며, 청소년기에는 정서적인 동요가 심한 질풍노도의 시기에 놓여있기 때문에(김선미, 2005), 일반청소년보다 학교생활에 있어 더 큰 어려움을 경험할 수 있다. 이들은 일반청소년에 비해 친구가 적으며, 그 관계가 안정적이지 못하고 갈등적이다. 친밀감이 부족하여 친구들과 잘 어울리지 못해 부정적인 반응을 얻게 되므로, 제한적인 친구관계를 유지

하게 될 수 있다. 이처럼 학교생활과 그 안에서 이루어지는 친구관계는 청소년에게 있어 중요한 부분으로 작용한다.

2) 특수학급 청소년의 정의 및 현황

특수교육의 목표를 달성하기 위한 학교의 교육 배치 형태 중 하나로 일반 학교 내의 특수학급을 들 수 있다(최성규, 2013). 특수학급은 장애인 등에 대한 특수교육법 제 2조에서 장애학생의 통합교육을 실시하기 위하여 일반 학교에 설치된 학급으로 정의한다(특수교육법, 2013). 즉, 특수학급은 심신의 장애 정도는 비교적 가볍지만, 일반학급에서 적절한 교육을 받을 수 없는 정도장애학생을 위하여 일반학교 내에 특별히 편성한 학급을 지칭한다.

Kirk와 Johnson(1972)은 특수학급이 학급을 구성하는 학생의 경제적, 사회적, 문화적, 교육적 요구 수준에 따라 여러 형태로 만들어진 학급 중의 하나로써 지능 지수가 50점-75점 사이에 있는 교육이 가능한 학생을 수용하여 그들이 지적, 신체적, 사회적 적응 능력을 발휘하도록 하는 장이라고 하였다. Allen과 Cortazzo(1970)는 신체적, 운동적 측면에서는 비장애학생과 비슷하나 추상적 능력을 요구하는 영역에서는 많은 편차를 보이는 장애학생에게 적절한 교육을 시키는 학급을 특수학급이라 하였다. 특수학급 청소년은 이러한 환경에서 특수교육을 필요로 하는 지적장애, 지체장애, 정서·행동장애, 자폐성 장애, 의사소통장애, 학습장애, 시각장애, 청각장애를 가진 만 13세 이상 19세 미만의 중학교와 고등학교시기에 해당하는 사람을 뜻한다.

2015년 현재 고등학교 특수학급에서 교육을 받고 있는 특수교육 대상 학생의 장애영역을 살펴보면, 지적장애가 전체 23,422명 중 8,487명으로 가장 많은 비중을 차지한다(교육부, 2015). Allen과 Cortazzo(1970)의 정의에서도 볼 수 있듯이, 대부분의 특수학급 청소년은 신체적인 결함보다는 인지 및 학

습 상의 문제가 있는 지적장애 학생임을 알 수 있다. 장애인복지법에 따르면, 지적장애인이란 정신 발육이 지체되어 지적 능력의 발달이 불충분하거나 불완전하고 자신의 일을 처리하는 것과 사회생활에서의 적응이 현저히 곤란한 사람이라고 규정되어있다(보건복지부, 2015). 미국 지적·발달장애 학회(American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)에서는 지적장애로 판정되는 기준을 임상심리사가 검사한 표준화된 지능검사에서 산출한 지능지수(IQ)가 70점-75점 이하로, 정상인의 평균 지능지수 100점 보다 30점 이상 낮은 경우로 정의하고 있다(특수교육학 용어 사전, 2009).

고등학교에 재학 중인 특수교육 대상 학생의 국내 현황을 살펴보면, 2001년에는 76개의 고등학교, 119개의 특수학급에 1,188명(교육인적자원부, 2001), 2008년에는 453개의 고등학교, 712개의 특수학급에 5,957명(교육과학기술부, 2008)의 특수교육 대상 학생이 교육을 받았다. 2015년 현재는 1,002개의 고등학교, 1,789개의 특수학급에 11,823명(교육부, 2015)의 특수교육 대상 학생이 교육을 받고 있으며, 이는 전체 고등학교 특수교육 대상 학생 23,422명의 50.4%에 달하는 수치이다. 즉, 고등학교 특수교육 대상 학생 약 2명 중 1명은 특수학급에서 교육을 받고 있는 셈이다. 현장의 이러한 변화에도 불구하고 이제까지 통합교육을 받고 있는 특수학급 청소년을 대상으로 한 연구는 관련 연구와 비교하여 상대적으로 부족한 편이며, 초등학교와 중학교, 고등학교 통합교육을 구분하여 학생의 연령과 발달, 기능 정도에 따른 별도의 관심이 주어지지 않은 것이 사실이다(박승희, 이효정, 허승준, 2015). 따라서 고등학교 특수학급과 관련한 연구는 이제 시작 단계라고 볼 수 있다(정은주, 2014).

3) 고등학교 특수학급 청소년의 특성

청소년에게 있어 고등학교 시기는 아동기에서 성인기로 가는 과도기로, 신체적·생리적인 변화와 함께 인지적·심리정서적·사회적인 측면에서 급격한 변화와 성장을 경험하는 시기이다. 또한 이 시기에는 새로운 사회적 관계를 형성하고, 사회적 자아도 새롭게 정의된다(김안희, 2009). 고등학교 특수학급 청소년은 개인의 장애 특성과 통합 환경 등으로 인해 자신에 대한 올바른 인식이나 자아개념의 발달이 일반청소년보다 결여된다. 이들은 학교에서 학습 및 친구관계에서의 지속적인 좌절과 실패를 경험하여 낮은 자아존중감을 형성하고 있으며, 이러한 좌절과 실패의 경험은 상황에 맞게 적절히 대처하고 행동하는 자기 능력에 대한 확신과 행동 후 기대하는 성과에 대한 확신을 약하게 하기 때문에 낮은 자기효능감을 형성하게 한다(이지영, 2010). 자신에 대한 올바르지 못한 인식과 부정적인 태도, 사회성 결핍 등은 학년이 올라갈수록 높아지고 있기 때문에(신영숙, 1994), 자아정체감 확립과 자아존중감, 자기효능감의 향상은 청소년의 연령 증가에 따라 더욱 중요한 문제로 작용한다.

선행연구들은 특수학급 청소년의 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감 향상의 중요성과 효과성을 입증하기 위하여 음악(김복희, 2010; 김용희, 2010; 이순금, 2011), 미술(임혜숙, 2012), 놀이(소향미, 2014), 무용(송현주, 2013; 주성용, 2011), 연극(전혜정, 2015), 문학(황신영, 2012) 등 다양한 매체를 활용한 예술치료의 접근을 시행하고 있다. 특수학급 청소년의 자아정체감 향상을 위해 임혜숙(2012)은 미술치료 프로그램을 실시하여 효과를 입증하였으며, 이순금(2011)은 악기연주, 노래 부르기, 노래 만들기, 노래 감상하기, 악기 만들기 등 다양한 활동으로 구성된 음악치료 프로그램을 실시하여 효과성과 중요성을 밝혔다. 특수학급 청소년의 자아존중감 향상의 효과를 입증하기 위해 전혜정(2015)은 토론연극, 재연, 시나리오 완성, 광고 만들기, 역할극, 스토리텔링을

통한 감정표현 활동 프로그램을 실시하였다. 황신영(2012)은 책 읽기, 편지쓰기, 카드 만들기, 마인드맵 그리기, 느낌과 경험쓰기, 게임, 모방시 쓰기, 역할극, 종이접기, 만들기 등의 독후활동 프로그램을 제시하였다. 보드게임을 활용한 집단놀이치료 프로그램(소향미, 2014)과 무용동작치료 프로그램(주성용, 2011) 또한 자아존중감 향상에 유의한 효과가 있음을 밝혔으며, 김복희(2012)는 노래중심 집단음악치료를 통해 특수학급 청소년의 자아존중감 향상의 효과성을 검증하였다. 특수학급 청소년의 자기효능감 향상을 위해 송현주(2013)는 무용동작 프로그램을 실시하였으며, 김용희(2010)는 노래 부르기, 노래 만들기, 악기 연주, 즉흥연주 등의 집단음악치료 프로그램을 실시하여 효과를 나타내었다. 이처럼 다수의 선행연구들이 제시한 바와 같이 특수학급 청소년에게 있어 올바른 자아정체감 확립과 자아존중감, 자기효능감의 형성 및 향상은 이들의 성장과 발달 지원의 측면에 있어 중요한 쟁점이 된다.

Mruk(2006)은 자아존중감에 미치는 자아정체감의 영향을 언급하며 자아존중감이 낮은 사람에게 자아존중감 향상을 위한 개입을 할 경우, 가장 먼저 그의 정체감을 탐색하는 과정이 필요하다고 하였다. 이는 자아정체감의 확립이 자아존중감 향상의 선행과정이라는 것이다. 청소년이 자아정체감 확립 과정에서 겪는 갈등의 대처와 극복에 관한 연구(이순금, 2011; 정귀남, 2009)와 청소년의 자아존중감 향상을 위한 연구(강미희, 2009; 강양구, 2011; 백효기, 2002; 심정아, 2008; 이인숙, 2008; 임현정, 2009; 전은영, 2009; 정용선, 2014; 최소림, 2006; 황신영, 2012)는 활발히 이루어져왔으며, 이들의 연구 결과에서 청소년의 자아정체감 형성과 발달에 영향을 주는 가장 큰 요인은 자아존중감이라고 하였다.

높은 자아존중감과 자아정체감을 형성하고 있는 청소년은 삶의 스스로가 주인이 될 수 있다는 믿음과 자신감을 가지고, 스스로 결정하며 도전하는 자발성을 가지고 있다. 이는 자신의 행동을 선택하거나 지속하는데 있어 중요한

심리적 요인으로 작용하는 자기효능감에 영향을 미친다(강양구, 2011). 자기효능감은 독립적인 성인으로 기능하기 위해 필요한 주요 과제이므로, 성인기를 목전에 둔 고등학교 시기에 청소년의 자기효능감에 대해 주목할 필요성이 있으며, 이를 위해서는 자아존중감과 자아정체감 확립이 먼저 이루어져야 한다. 이처럼 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감 이 세 가지 영역은 서로 밀접한 관련이 있으며, 상호 영향을 주고받는다. 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감의 개념 및 특성은 다음과 같다.

(1) 자아정체감의 개념 및 특성

자아정체감이란, ‘나는 누구인가?’ 에 대한 답으로, 내적 일관성을 가지고 자신을 타인과 구별되는 독특한 존재로 지각하면서 자아의 통합성을 이루는 것을 의미한다(이보배, 2012). 높은 수준의 자아정체감을 확립한 사람은 주체적이고 자기 일관성을 유지하며, 독립적이고 안정적인 자기개념을 가지고 있다. 또한 이들은 자기 자신과 타인을 구분하는 능력과 삶에 대한 긍정적인 태도를 갖추고 있다(Hamachek, 1997). 이에 반해 자아정체감이 올바르게 확립되지 못한 사람은 자아정체감의 혼미 상태로 인해 자기 자신을 부정할 뿐 아니라 스스로의 가치를 낮게 평가한다.

자아정체감의 혼미 상태는 전형적인 발달 단계에서 청소년기에 많이 경험하게 된다. 청소년기는 성인기로의 진입을 앞두고 청소년이 자신의 위치 및 역할에 대해 고민하게 되는 시기이다. 신체적으로는 이미 성인에 가깝지만, 가정 및 학교에서는 아직 부모와 교사에게 의존하며, 성인의 기준에 맞는 독립적이고 책임감 있는 행동을 요구받기도 한다. 이러한 이유로 청소년은 자신의 위치와 역할에 대한 고민이 많아지게 된다. 독립적이고 책임적인 성인기를 대비하기 위하여 청소년기의 올바른 자아정체감 확립은 매우 중요하다. 긍정적이

고 높은 수준의 자아정체감을 확립한 사람은 어떠한 전환적인 상황에서도 자신의 가치관을 적용시켜 판단하고 처리할 수 있으므로(최정원, 2010), 자아정체감의 혼미 상태에 놓여있는 청소년에게 올바른 자아정체감 확립을 심어줄 필요성이 있다.

자아정체감은 주체성, 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성, 정체감 유예, 정체감 혼미로 나누어 설명할 수 있다(박아청, 1996). 주체성은 자신의 존재와 가치에 대한 연속성과 자신이 누구인지 알고 있는 정도를 의미한다. 자신에 대해 얼마나 신뢰하고 있으며, 어느 정도의 자신감을 갖고 있는지를 의미하는 자기수용성은 자신의 능력과 재능을 있는 그대로 받아들이고 있는 정도를 뜻한다. 미래확신성은 자신의 장래 직업에 대한 계획에 어느 정도의 확신이 있는가를 의미한다. 주어진 과업을 수행 또는 실행하려는 의지와 정도를 의미하는 목표지향성은 장래의 자아상을 파악하고 자기 스스로가 목표를 지향하는 방향을 신뢰하고 있는지를 뜻한다. 주변의 일을 스스로가 주도적으로 실행하려고 하는지를 의미하는 주도성은 자신의 역할에 대한 인지능력의 정도를 의미한다. 대인관계에서 형성되는 것으로 타인과의 친밀한 관계를 유지하기 위해서 융통성을 가지고 있는가를 의미하는 친밀성은 집단 속에서 한 구성원으로서 자신의 노출 정도를 뜻한다(박아청, 1996, 2003; 조한숙, 문혁준, 2010). 정체감 유예는 자신의 사고와 행동에 유연성이 결여되어 있고, 어릴 적 학습한 것에 대한 융통성을 부여하지 못하고 있음을 의미하며, 정체감 혼미는 정체감이 결여되어 있고 자신과 주변에 대해서 무관심하며 자신에 대한 확신감이 없음을 뜻한다(박아청, 2003).

(2) 자아존중감의 개념 및 특성

자아존중감은 자신에 대한 부정적 혹은 긍정적인 평가와 관련된 것으로, 자

신을 가치있는 사람으로 여기는 정도와 자기 존경의 정도를 의미한다 (Rosenberg, 1986). Coopersmith(1967)는 자아존중감을 개인이 자신에 대해 내리는 평가로서 자신을 인정하거나 부인하는 태도를 말하며, 자신을 유능하고 성공적이며 가치 있다고 믿는 정도를 의미한다고 하였다. Branden(1992/1994)은 자아존중감을 인간의 기본 욕구로서 자기신뢰와 자기존경의 융화, 즉 자기 자신과 자기 인생에 대해 갖는 가치와 확신이라고 하였다.

자아존중감이 높은 사람은 자기 스스로 중요한 사람이라고 생각하며, 자기가 하는 것은 가치가 있고 미래에 도움이 되는 일이라고 생각한다. 또한 대인 관계에 있어 상대방에게 호감을 불러일으키고 건전한 관계를 누릴 수 있다 (Branden, 1992). 반면에 자아존중감이 낮은 사람은 스스로 자신의 가치를 낮추며, 생각과 능력에 확신이 없다. 또한 다른 사람과 비교하여 열등감을 가지고 실패를 두려워한다. 이와 같이 개인 삶의 태도를 크게 달라질 수 있게 하는 긍정적인 자아존중감 형성의 유무는 삶의 질을 결정하는 중요한 요인이라고 볼 수 있다.

청소년기의 자아존중감은 학생들이 자아를 인지하고 확립하는데 있어서 자신의 역할을 얼마나 성공적으로 수행하는가에 대한 자기 평가의 결과에 의해 형성된다(김희수, 2005). 송명자(1998)는 아동기 중반의 자아존중감은 안정되고 긍정적으로 지속되나, 청소년기에 접어들면서 자아존중감이 낮아진다고 하였다. 이러한 변화는 타인이 자신을 어떻게 보고 있는가에 대해 민감해지고, 자아의식이 높아지면서 자신에 대해 보다 비판적이고 자기 평가가 엄격해지기 때문이다. 청소년기의 자아존중감 형성에 있어 가장 크게 영향을 받는 타인은 일반적으로 친구이며, 이들의 영향은 부모나 가족보다 훨씬 큰 것으로 보고되고 있다(허혜경, 김혜수, 2015). 이러한 이유로 청소년기의 자아존중감 형성은 보다 행복하고 성공적인 삶을 살아가는 데 있어서 매우 중요한 요인이라고 할 수 있다.

자아존중감은 일반적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학업적 자아존중감으로 나누어 설명할 수 있다(최보가, 전귀연, 1993; Coopersmith, 1967). 일반적 자아존중감은 자신의 존재, 특성, 역할 또는 능력 등에 대한 개인적인 주관을 말한다. 가정적 자아존중감은 가정환경에서의 태도와 느낌을 의미하는데, 이는 부모의 양육 방법에 따라 영향을 받게 되므로, 가정 안에서의 관계가 안정될 때 가정적 자아존중감의 향상이 이루어질 수 있다. 사회적 자아존중감은 친구 및 타인과의 관계에서 느끼는 자신에 대한 태도를 의미한다. 청소년기에는 친구가 중요한 타인이므로, 학교에서의 다양하고 상호교류적인 친구관계를 통해 높은 사회적 자아존중감이 형성될 수 있다. 학업적 자아존중감은 자신의 인지적 능력에 대해 갖는 자아상이며, 학습에 대한 성공 및 실패경험에 따라 변화한다.

(3) 자기효능감의 개념 및 특성

자기효능감은 상황에 대처하기 위한 행동을 얼마나 잘 조직하고 수행할 수 있는가에 대한 개인의 판단 또는 기대라고 할 수 있다(Bandura, 1997/2001). 자기효능감은 어떤 결과를 얻는 데 필요한 행동을 할 수 있는 능력에 대한 신념이며(권대훈, 2015), 어려운 상황을 이겨내고 대처할 수 있도록 긍정적인 심리적 환경을 조성해 준다(김정희, 2006).

개인이 행동을 결정하고 수행하는 데 있어 자기효능감은 중요한 요인으로 작용하는데, 자기효능감이 높은 사람일수록 더 많은 노력을 하고, 더 지속적이며, 회복력이 높다(변진숙, 2008). 자기효능감이 높은 사람은 구체적으로 목표를 정하고, 어려운 상황에 직면하더라도 이를 성공적으로 수행하기 위해 적극적으로 도전하는 성향을 보이는 반면, 자기효능감이 낮은 사람은 회피하려는 성향을 보인다(Bandura, 1986). 이처럼 자기효능감은 과제 수행에도 영향을 미

친다. 자기효능감이 높은 사람은 성공을 경험할 경우 그 원인을 자신의 능력과 연관지어 받아들이고, 실패할 경우 외부의 탓으로 돌리는 반면, 낮은 자기효능감을 가진 사람들은 실패에 대한 원인을 자신의 탓으로, 성공에 대한 원인을 주변의 도움에 의한 것이라고 생각한다(이동영, 1997).

자기효능감 이론은 주로 아동 및 청소년을 대상으로 한 학업 또는 지적 성취와 관련지어 설명되어 왔다(김혜영, 2001). 청소년은 아동기에 비해 더 결정적인 역할을 수행해야 한다는 의무를 가지고, 자신의 활동 영역을 큰 사회로 확장시켜가는 경험을 하게 된다. 이러한 경험은 청소년이 자신의 행동에 책임감을 가질 수 있도록 한다. 이와 같이 청소년기에 자기효능감을 발달시키는 경험을 통해 책임과 의무를 배우고, 삶의 과정에서 중요한 역할을 담당할 수 있는 사람으로 성장해 나가는 것이 중요하다(임선정, 2015). 자기효능감이 높은 청소년은 그렇지 않은 청소년에 비해 자신의 일에 자신감을 가지고 적극적으로 도전한다. 그 과정 속에서 자기효능감이 높은 청소년은 어려운 상황에 직면하더라도 포기하지 않고 노력함으로써 많은 성공의 경험과 성취감을 얻을 수 있을 것이다. 또한 자신이 성취한 일에 대한 만족감은 긍정적인 자아상을 가지게 하여 건강한 성인으로 성장해 나갈 수 있도록 한다.

자기효능감은 일반적 자기효능감과 사회적 자기효능감으로 나누어 설명할 수 있다(홍혜영, 1995; Sherer et al., 1982). 일반적 자기효능감은 일반적 상황에서 목표에 도달할 수 있는 자신의 능력에 대한 스스로의 평가를 뜻하며, 해결할 수 있는 수행능력을 의미한다. 사회적 자기효능감은 대인관계에 관련한 사회적 기술의 과제를 하는 자신의 능력에 대한 확신을 의미한다.

2. 특수학급 청소년의 음악

1) 청소년기 음악의 기능

음악은 전 세계의 모든 문화에서 이용 가능한 자원이며, 청소년이 가장 쉽게 접할 수 있는 예술 매체이다. 특히 청소년기는 감정의 변화가 급격하게 일어나며 감수성이 예민한 시기이므로, 음악은 청소년이 경험하는 다양한 감정과 정서를 담아내고 이입하며, 표현해 줄 수 있는 분출구로서의 역할을 한다(임지혜, 2009). 이처럼 음악은 청소년의 사회·심리정서적 발달과 밀접한 관련이 있다.

청소년은 자아의식이 높아지면서 다른 사람들과의 일정한 심리적 거리를 두고 스스로를 자신의 내적 틀 속에 고립하려는 성향을 보인다(이서연, 2011). 이러한 성향을 보이는 청소년은 자신의 내적인 요구에 의해 음악을 선호하는데, 음악을 통해 즐거움과 위안을 얻으며 기분을 전환하고 스트레스를 해소한다. 이처럼 음악은 청소년에게 있어 자신의 내면 깊이 있는 감정을 만나 자신의 존재를 확인하게 함으로써 올바른 자아정체감 확립과 자아존중감 향상을 돕는다(서승미, 2005).

뿐만 아니라 음악은 부모와의 애착 관계에서 벗어나 친구와의 친밀한 관계를 형성하게 되는 청소년에게 집단의 정체성과 결속력을 다지게 하는 커다란 기능을 한다(Tervo, 2001). 청소년은 친구와 같은 관심사를 가지고 대중매체에 의존하여 음악이나 가수에 열중하는 모습을 보이기도 한다. 이는 친구와 좋아하는 음악이나 가수 등을 함께 공유함으로써 친밀감과 소속감 형성을 가능하게 한다.

대중음악은 이미 청소년 문화의 주요한 한 영역이다. 청소년은 거의 매일 대중음악을 듣고 즐기며, 대중음악에 관심이 없다고 하더라도 노출될 수밖에

없는 환경적 조건에 놓여있다. 이는 대중음악이 청소년을 둘러싸고 있는 매우 중요한 주변 환경임을 의미하는 것이다. 청소년의 음악 선호도에 관한 서승미(2005)의 연구에 따르면, 청소년은 음색과 리듬, 음악 외적 환경에도 자극을 받게 되므로, 감정을 자극하고 공감할 수 있는 직설적인 가사를 지닌 대중음악에 몰입하는 것은 당연한 결과라고 볼 수 있다. 여성가족부(2011)가 실시한 청소년 매체이용 실태조사 연구에 의하면, 청소년이 선호하는 음악 장르는 한국대중음악이 72.5%로 가장 압도적이었으며, 외국 팝과 클래식이 각각 13.5%와 3.3%로 그 뒤를 이었다. 이처럼 대중음악은 청소년이 쉽게 접근할 수 있고 공감집단을 형성하기 위한 좋은 매체가 된다(최예은, 2013; 한재준, 2010).

2) 특수학급 청소년을 위한 음악치료

자신의 잠재능력을 제대로 발휘하지 못하여 만족스럽지 못한 삶을 살아갈 수 있는 특수학급 청소년에게 있어 성인기 이전의 진로·직업 교육은 사회적 자립을 위한 중요한 교육이라고 할 수 있다(김희승, 2001; 송은주, 이숙향, 2011; 이설희, 2015; 이은실, 2013; 장정윤, 2014; 조성열, 이응수, 2005). 진로·직업 교육을 통해 특수학급 청소년이 사회에 적응할 수 있도록 실생활에 필요한 지식과 기능을 익히는 것은 필수적인 과정임에 틀림없지만, 이러한 교육만큼 심리정서 관련 지원의 중요성도 간과되어서는 안 된다. 특수학급 청소년에게 있어 올바른 자아정체감 확립과 높은 자아존중감, 자기효능감 형성은 자신의 적성과 흥미, 능력에 맞는 일을 선택할 수 있는 판단력과 확신을 길러준다. 이는 특수학급 청소년이 성인이 되어 직업을 선택하고 이에 대한 적응력을 높여 안정되고 만족스러운 직업 생활을 할 수 있도록 돕는 중요한 자원이 된다.

특수학급 청소년을 위한 심리정서 관련 지원은 음악을 통한 접근이 용이한데, 이는 음악이 인간의 감성을 자극하여 정서적 영역에 직접적으로 영향을

미치기 때문이다. 음악치료는 음악적 분위기, 선율, 리듬, 화성, 쉼여림, 음색, 빠르기와 같은 음악의 요소를 치료에 적용하여 신체적·인지적·심리정서적·사회적 영역에 있어 변화와 긍정적 효과를 나타낸다. 특히 정서 영역의 발달은 신체와 인지 및 사회 영역에까지 영향을 미치며, 각각의 영역이 발달할 수 있는 원동력이 된다.

음악적 공감과 교류를 통해 상호 간의 지지와 타인에게 수용되는 경험을 제공하는 음악치료 활동은 특수학급 청소년에게 정서적으로 안정감과 만족감을 주며, 자기개념 확립과 긍정적인 가치를 발견하도록 돕는다(장문정, 2002; 전희순, 2002). 특히 음악은 그룹 안에서 사용될 때 그 힘이 극대화되는데, 이는 그룹 안에서 개인의 역할과 상호 역동성이 필수적으로 강화되기 때문이다(Cassity, 1994; Ficken, 1976; Henderson, 1983). 따라서 음악은 그룹 구성원 간의 역동을 통해 치료사와 일대일 관계에서는 불가능한 문제를 확인하고 음악적 활동 과정을 통해 문제를 해결해 나갈 수 있기 때문에(최병철, 1999; Gaston, 1968), 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감 향상에 긍정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다.

특수학급 청소년을 위한 음악치료 연구의 대표적인 중재로는 크게 연주와 노래를 들 수 있다(강미희, 2009; 김복희, 2011; 김용희, 2010; 박진아, 2013; 심정아, 2008; 이순금, 2011; 최소림, 2006; 최유선, 2002). 연주는 소리를 통해 우리의 내부와 외부를 연결시키는 경험을 가능하게 하므로(Intveen, 2007), 인간의 심리정서에 영향을 준다. 또한 악기 연주는 적극적인 조작을 통해 소리를 생성해내므로, 내담자의 자연스러운 활동 참여를 유도하고, 그룹구성원과의 상호작용을 통해 음악이 만들어지는 과정을 경험하도록 한다. 이는 성취감과 자기표현, 자기인식에 긍정적인 영향을 준다(심정아, 2008). 그러나 악기 연주는 익숙하지 않은 악기를 능동적으로 조작해야 한다는 것에 대한 심리적 부담을 줄 수 있고, 자신이 중심이 되어 스스로를 탐색하는 작업을 거의 경험해 보지

못한 특수학급 청소년에게 생소함과 거부감으로 다가올 수도 있다(Baker & Wigram, 2005/2008).

일반적으로 청소년은 구어를 사용하여 의사소통을 하는 것에 익숙하므로, 음악 작업의 상황에서 자신의 생각과 감정, 느낌을 전달하기 위해 가사를 붙이고 싶어 하는 것은 매우 자연스러운 행동이다(McFerran, 2010). 언어는 청소년의 의사소통에서 주요한 수단이며, 노래 또한 청소년의 삶에 있어 가장 익숙한 매체이므로, 노래 만들기가 자유로운 즉흥 연주보다 자신의 내면을 탐색하고 드러낼 수 있는 용이한 도구가 될 수 있다. 특히 특수학급 청소년은 일반청소년에 비해 낮은 자아정체감을 가질 수 있으며, 여전히 그들은 정체성을 형성해 가는 과정 중에 있다. 따라서 일상생활에서 특수학급 청소년이 사용하는 언어를 주요 매개로 하는 노래 가사를 통한 음악치료 접근은 자신을 표현할 수 있는 신뢰할 만한 방법이 된다.

3. 치료적 노래 만들기

1) 치료적 노래 만들기의 개념 및 특성

노래는 인간의 인지와 감정을 동시에 자극하여 개인의 생각과 느낌, 기쁨과 슬픔, 희망, 좌절, 불안 등의 다양한 감정을 목소리, 음색, 선율, 리듬을 사용하여 노래로 표현하고 전달할 수 있도록 한다(Bruscia, 2000). 이를 통해 내담자는 자신의 내면을 살펴보고, 과거와 현재의 필요나 욕구 등 다양한 문제에 대한 해결과 통찰력을 기를 수 있다(최미환, 2006). 이러한 기능을 하는 노래는 자신이 느끼고 있는 기분과 감정, 생각을 자신의 목소리로 직접 표출하고 전달할 수 있기 때문에 효과적인 치료자원으로 활용할 수 있다.

노래를 사용한 심리치료 기법 중 하나인 치료적 노래 만들기는 내담자가 심

리사회적, 감정적, 인지적, 상호작용의 욕구를 해결하기 위하여 치료적 관계 안에서 치료사와 함께 창작하고 가사와 음악을 기록하는 과정이다(Baker et al., 2008). 치료적 노래 만들기를 통한 성공적인 음악적 경험에 의한 성취감은 자긍심 향상과 관련된 치료적 목적 달성에 유용하게 사용된다(Oswailer, 1998). Baker와 Wigram(2005/2008)은 치료적 노래 만들기가 노래 가사 채우기, 노래 변주하기의 구조화된 방법과 작사, 작곡의 비구조화된 방법으로 이루어지며, 개인보다는 그룹의 형태가 그룹구성원의 상호 작용을 촉진하므로 더욱 효과적인 치료 목적을 달성할 수 있다고 하였다.

치료적 노래 만들기 활동에는 노래 감상하기, 노래 부르기, 노래 가사 및 주제 토의하기, 노래 가사 채우기 및 개사하기, 노래 변주하기, 랩 만들기, 내레이션 및 기악을 통한 즉흥노래 만들기, 노래(가사, 선율) 만들기 등이 있다(Baker & Wigram, 2005/2008). 노래 감상하기, 노래 부르기, 노래 가사 및 주제 토의하기, 노래 가사 채우기 및 개사하기, 노래(가사, 선율) 만들기에 대한 정의 및 특징과 치료적 논거는 다음과 같다.

(1) 노래 감상하기

노래 감상은 가사의 내용과 의미를 생각하며 감상하는 방법으로, 가사가 주는 메시지에 대한 감정이입, 투사, 동일시 등의 심리적 작용으로 인해 내담자의 느낌과 정서, 갈등과 문제 등을 발견하도록 한다(Clark & Kaiser, 1984). Brucia(1989/2003)는 노래 감상이란, 노래를 듣고 난 후의 경험을 침묵, 말, 기타 방법을 사용하여 반응하고 표현하는 형태라고 정의한다. 긍정적이고 심미적인 노래를 감상하는 경험, 자신과 동일시되는 가사 및 멜로디의 무드를 감상하는 경험은 자신에 대한 긍정적인 인식을 가능하게 한다(최신형, 2007).

(2) 노래 부르기

노래에는 선율, 가사, 리듬, 화성 등이 모두 함축되어 있어 노래 부르는 언어로 표현하는 것보다 자연스럽게 풍부한 감정 표현을 가능하게 한다(이민화, 2014). 노래 부르는 악기나 다른 도구의 사용 없이 인간의 목소리만을 가지고 음악을 창조할 수 있는 가장 쉽고 보편적인 방법이다. 노래 부르는 자발적인 음악적 표현의 형태로, 자신과 타인에 대한 인식을 자극하는 행위이자 의사소통의 수단으로 작용한다(Austin, 2008/2012). 또한 노래 부르는 기쁨을 나누고 표현할 수 있도록 하며, 슬픔과 두려움, 고통, 불안, 분노, 우울 등을 해소할 수 있는 기회를 준다.

개인적으로 대중 앞에서 노래를 부르는 행위는 내담자가 자신의 목소리를 사용하여 있는 그대로의 모습을 드러내기 때문에 심리적 부담감을 가질 수 있게 한다. 그룹 안에서 함께 부르는 노래는 타인과의 상호교류를 활발하게 하여 공동체를 결속시키는 역할을 한다(도정은, 2011). 함께 노래를 부른다는 것은 노래의 분위기, 선율, 리듬, 화음, 빠르기, 가사 등을 통해 그룹구성원이 서로 지지하고 지지받는 경험을 할 수 있으므로, 정서적 교감이 가능하다.

(3) 노래 가사 및 주제 토의하기

노래 가사 및 주제 토의하기는 노래를 감상한 뒤, 관련된 가사 및 주제에 대한 자신의 생각이나 느낌을 치료사 및 그룹구성원과 함께 이야기 하는 방법이다. 치료사에 의한 특정한 주제 제시는 내담자가 감정과 의견을 표현할 수 있도록 하여(Schmidt, 1983) 노래 가사 토의, 노래 가사 채우기 및 개사하기, 가사 만들기 활동 과정의 도입을 위한 첫 단계가 된다. 그러므로 노래 가사 및 주제 토의하기를 통해 내담자는 스스로 인식하지 못하고 회피했던 심리적

쟁점과 문제점을 발견할 수 있고, 자신의 감정과 생각을 수용하고 표현할 수 있는 기회를 얻게 된다(이규정, 2002). 이 과정에서 내담자는 자신의 경험과 감정, 생각을 서로 공유하며 지지하고 지지받을 수 있다. 이는 친밀감과 신뢰를 바탕으로 공동의 관심사를 형성하여 그룹의 역동성과 결속력을 향상시킨다.

(4) 노래 가사 채우기 및 개사하기

노래 가사 채우기는 치료사가 의도적으로 남겨 놓은 가사의 빈 칸을 내담자가 채우는 방법이다. 이는 자신의 심리적, 정서적 문제를 드러나게 하고, 노래 가사 완성에 대한 성취감과 만족감을 경험하게 한다(Baker & Wigram, 2005/2008). 개사하기는 미리 제시된 노래 가사를 자신의 감정 및 생각을 반영하여 다른 가사로 바꿔보는 방법이다. 이는 내담자가 자신의 감정을 좀 더 명확하게 규명하고 표현하고자 할 때 사용된다(Baker & Wigram, 2005/2008).

노래 가사 채우기에서 개사하기로의 단계적 접근은 내담자가 점차적으로 자신의 감정표현을 할 수 있도록 이끌고, 이 과정에서의 단계적인 성공은 자신감과 성취감을 경험할 수 있도록 한다(이영미, 2005). 이 두 가지 방법은 치료사가 내담자에게 음악적 구조를 제시하기 때문에, 음악적 배경이나 특별한 능력이 없더라도 음악적 환경 안에서 보다 자유롭게 감정표현을 가능하게 한다.

(5) 노래(가사, 선율) 만들기

노래 만들기는 노래의 구조에 특정한 가사와 선율을 자신의 것으로 대치시키는 방법이다(Ficken, 1976). 내담자는 자신의 음악을 창작하는 과정을 통해 자신의 생각을 정리하고, 내면을 성찰하며, 억압된 감정의 표현이 가능해진다.

Robarts(2003)는 노래 만들기가 내담자의 언어적 표현과 음악적 표현을 동시에 가능하게 하며, 새로운 창작 경험과 성공 경험을 제공한다고 하였다. 이를 통해 노래 만들기는 내담자에게 만족감과 성취감을 느낄 수 있도록 하는 것이다. 또한 노래 만들기는 내담자에게 자신의 존재와 가치를 높이 평가하고, 자신을 있는 그대로 수용할 수 있도록 하는 데 도움을 준다(Robarts, 2003).

가사 만들기는 음악적 배경 유무에 상관없이 자유롭게 자신의 생각과 감정을 표현할 수 있는 기회를 제공한다(Goldstein, 1990). 박수정(2002)은 자신이 인식하지 못하였거나 회피하였던 생각과 감정을 수용하고 표현하는 동시에 스스로 노래 안에서 위안을 받을 수 있으므로, 노래에서 가장 중요한 것이 가사라고 하였다. 내담자가 스스로 만든 선율은 그들의 생각과 감정, 내면적 이슈 등이 반영된 창작물로서 선율의 진행, 리듬의 변화, 노래의 전체적 분위기 등을 통해 내담자의 현재의 감정 상태와 내면의 이슈를 파악할 수 있는 중요한 단서가 된다(Krout, 2004). 이처럼 내담자가 만든 완성된 창작물은 그 자체만으로도 스스로에게 지지 및 수용을 받을 수 있다.

그룹구성원과 함께 노래를 만들어 나가는 과정은 개인의 감정과 생각을 서로 공유하고 이해하는 사회적 교류의 기회를 제공하며, 함께 협동하여 새롭게 재창조된 결과물에 대한 만족감 및 성취감은 서로 간의 신뢰감과 소속감을 형성하게 한다(김복희, 2012). 내담자는 그룹구성원의 긍정적인 반응과 정서적 지지에서 얻는 만족감을 통해 자신감이 향상되며, 적극적인 자기표현을 할 수 있다.

2) 특수학급 청소년과 치료적 노래 만들기

치료적 노래 만들기는 현재 자신의 감정을 규명하고 자신을 객관적으로 바라볼 수 있는 기회를 제공하며(Standley et al., 2004), 자기 자신의 고유한 생

각, 감정, 행동 등에 기초하여 진행되므로 현재의 모습을 있는 그대로 수용할 수 있도록 돕는다. 치료적 노래 만들기는 내담자의 필요와 치료 목적에 따라 적용되는 다양한 형태의 노래와 관련된 음악적 창작 경험으로, 이러한 창작 경험은 자신의 내면을 통찰하고, 외면되고 억압된 기억들과 연결시켜 자신을 이해하고 생각을 표현하기에 적절하다(Osweiler, 1998; Robb, 1996). Finken(1976)은 이러한 경험이 자신에 대한 이해와 수용을 유도하고 그룹의 결속력을 높이는데 효과적이라고 하였다. 이는 낮은 자아정체감을 형성하고 있는 특수학급 청소년에게 자신에 대한 왜곡된 인식을 개선시키고 타인의 지지와 수용을 경험하도록 하며, 낮은 자아존중감을 형성하고 있는 특수학급 청소년에게 자신의 존재와 가치를 긍정적으로 평가할 수 있도록 돕는다. 내담자는 스스로 가사와 즉흥적인 선율을 만드는 활동 과정을 통해 자신의 의견을 타인에게 표현하고 함께 나누는 경험을 하게 된다. 이는 낮은 자기효능감을 가진 특수학급 청소년에게 성취감과 성공감 경험의 기회를 제공하여 자신의 능력에 대한 확신과 믿음이 생길 수 있도록 한다.

노래를 중심으로 한 집단음악치료 활동이 특수학급 청소년의 자아존중감 향상에 긍정적인 영향을 미치는 이유에 대해 최소림(2006)은 노래 가사에 내포된 메시지를 통한 토의 및 노래 감상, 노래 부르기 등의 활동 과정 안에서 자신의 내면을 분석하고 탐색할 수 있는 기회를 제공해주기 때문이라고 하였다. 이러한 내면의 분석과 탐색은 자신의 가치에 대한 생각을 긍정적으로 재정립할 수 있도록 돕는다.

치료적 노래 만들기는 특수학급 청소년에게 효과적인 음악치료 중재 방법으로, 노래의 대표적인 특성인 가사를 통해 내담자의 감정을 확인하고 표현 및 교류의 경험을 제공하며, 개인의 통찰력을 향상할 수 있는 맥락을 형성한다. 특수학급 청소년에게 익숙한 음악을 사용한 중재 방법인 치료적 노래 만들기는 부담스럽지 않은 상황에서 보다 편안하게 자신을 표현하고, 노래의 가사와

선율을 통해 억압되어 있는 감정을 분출할 수 있도록 지원하는 역할로 기능한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 경기도에 소재한 S고등학교 특수학급에 재학 중인 17세-19세의 청소년을 대상으로 연구 참여자를 모집하였다. 특수학급 담당교사 2명과의 사전 면담을 통해 총 14명(남자 9명, 여자 5명)을 선별한 후, 실험집단 7명(남자 4명, 여자 3명)과 통제집단 7명(남자 5명, 여자 2명)으로 구분하여 무선배치하였다. 구체적인 연구대상 선정 기준은 IQ 50점-70점 사이의 경도 지적장애를 가지고 있는 학생, 신체장애가 없는 학생, 청력 및 시력에 이상이 없는 학생, 의사소통 및 읽고 쓰기에 이상이 없는 학생으로 제한하여, 지필 검사 및 활동 참여에 어려움이 없도록 하였다. 연구에 참여한 고등학교 특수학급 청소년의 일반적 특성은 <표Ⅲ-1>에 제시한 바와 같이 실험집단과 통제집단이 비교적 동질하다고 볼 수 있다.

<표 Ⅲ-1> 고등학교 특수학급 청소년의 일반적 특성

항목	구분	빈도		
		실험(%)	통제(%)	전체(%)
성별	남	4(57.1)	5(71.4)	9(64.3)
	여	3(42.9)	2(28.6)	5(35.7)
연령	17세	1(14.3)	2(28.6)	3(21.4)
	18세	4(57.1)	2(28.6)	6(42.9)
	19세	2(28.6)	3(42.9)	5(35.7)
형제 수	1명	7(100.0)	3(42.9)	10(71.4)
	2명	0(0)	4(57.1)	4(28.6)
출생순위	첫째	6(85.7)	5(71.4)	11(78.6)
	둘째	1(14.3)	2(28.6)	3(21.4)
주 양육자	어머니	7(100.0)	7(100.0)	14(100.0)

아버지 나이	40-45세	1(14.3)	2(28.6)	3(21.4)
	46-50세	6(85.7)	5(71.4)	11(87.6)
어머니 나이	40-45세	1(14.3)	3(42.9)	4(28.6)
	46-50세	6(85.7)	4(57.1)	10(71.4)
아버지 최종학력	전문대 졸업	0(0)	4(57.1)	4(28.6)
	대학교 졸업	7(100.0)	3(42.9)	10(71.4)
	고등학교 졸업	2(28.6)	1(14.3)	3(21.4)
어머니 최종학력	전문대 졸업	0(0)	5(71.4)	5(35.7)
	대학교 졸업	5(71.4)	1(14.3)	6(42.9)
아버지직업 (직종)	사회 서비스직	2(28.6)	2(28.6)	4(28.6)
	판매 및 개인 서비스직	5(71.4)	5(71.4)	10(71.4)
어머니직업 (직종)	사회 서비스직	2(28.6)	1(14.3)	3(21.4)
	판매 및 개인 서비스직	2(28.6)	4(57.1)	6(42.9)
	전업주부	3(42.9)	2(28.6)	5(35.7)
거주형태	자가	6(85.7)	5(71.4)	11(78.6)
	전세	1(14.3)	2(28.6)	3(21.4)
월 평균수입	250만원 이상 - 350만원 이하	3(42.9)	5(71.4)	8(57.1)
	350만원 이하 - 400만원 이상	4(57.1)	2(28.6)	6(42.9)
주 호소 문제	학업관련(성적)	2(28.6)	3(42.9)	5(35.7)
	친구와의 관계	5(71.4)	4(57.1)	9(64.3)

2. 연구설계

본 연구는 치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감에 미치는 영향을 규명하기 위하여 치료적 노래 만들기 활동의 시행 여부에 따라 실험집단과 통제집단으로 구분되는 ‘전후 검사 통제집단(Pretest-Posttest Control-Group Design)’의 설계로 이루어졌다. ‘전후 검사 통제집단’의 설계는 <표 III-2>에 제시한 바와 같이 무선 배치된 실험집단과 통제집단의 전체 연구 참여자를 대상으로 사전·사후 검사를 실시하며, 치료적 노래 만들기 활동은 실험집단에게만 시행되는 방식이다.

<표 Ⅲ-2> 전후 검사 통제집단 설계

분류	무선배치	사전검사	처치	사후검사
실험집단	R	O	X	O
통제집단	R	O		O

(R은 무선배치, O는 관찰, X는 처치)

3. 측정도구

1) 자아정체감 검사(Self-Identity Inventory)

본 연구에서는 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감을 측정하기 위하여 박아청(1996)이 개발하고, 박아청(2003)과 조한숙(2010)이 수정한 ‘한국형 자아정체감 검사’ 도구를 사용하였다. 박아청(1996)은 ‘한국형 자아정체감 검사’ 도구를 청소년 및 성인을 위한 검사 도구로 개발하였으며, 하위요인은 8개로 구성되어 있었다. 2003년에는 박아청이 정체감 확립에 있어 부정적인 의미를 내포하고 있는 정체감 유예와 정체감 혼미의 하위요인을 제외한 6개의 하위요인으로 수정하였고, 2010년 조한숙이 초등학생을 위한 도구로 수정하였다. 이 도구는 총 60문항으로 구성되어 있었으나, 하위요인별로 요인 부하량이 높은 6문항씩을 선정하고 도구의 타당도를 검증하였다. 자아정체감 영역은 주체성, 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀감의 총 6개의 하위요인으로 구성되어있다. 본 검사 도구는 리커트 5점 척도로 총 36문항이며, 전체 응답 문항의 신뢰도(Cronbach- α)는 .88로 신뢰할 만한 수준이었다(박아청, 2003).

2) 자아존중감 검사(Self-Esteem Inventory)

본 연구에서는 고등학교 특수학급 청소년의 자아존중감을 측정하기 위하여

Coopersmith(1967)가 특수학급 아동을 대상으로 개발하고, 전규혁(1999)이 번안하여 재구성 한 것을 이민화(2014)가 수정한 ‘자아존중감검사’ 도구를 사용하였다. 자아존중감 영역은 4개의 하위요인인 일반적 자아존중감(16문항), 사회적 자아존중감(8문항), 가정적 자아존중감(8문항), 학업적 자아존중감(8문항)으로 구성되어있으며, 총 40문항이다. 본 검사 도구는 리커트 5점 척도로, 전체 응답 문항의 신뢰도(Cronbach- α)는 .88로 신뢰할 만한 수준이었다(전규혁, 1999).

3) 자기효능감 검사(Self-Efficacy Inventory)

본 연구에서는 고등학교 특수학급 청소년의 자기효능감을 측정하기 위하여 Sherer et al.(1982)이 청소년 및 성인을 대상으로 개발하고, 홍혜영(1995)이 번안한 것을 전은영(2009), 황신영(2012)이 경력 10년 이상의 특수교사 3인으로부터 문항의 적절성을 검토 받아 지적장애 학생 수준에 맞는 표현으로 내용을 수정한 ‘자기효능감검사’ 도구를 사용하였다. 자기효능감 영역은 2개의 하위요인인 일반적 자기효능감(17문항)과 사회적 자기효능감(6문항)으로 구성되어있으며, 총 23항이다. 본 검사 도구는 리커트 5점 척도로, 전체 응답 문항의 신뢰도(Cronbach- α)는 일반적 자기효능감이 .84, 사회적 자기효능감이 .98로 신뢰할 만한 수준이었다(전은영, 2009).

4. 연구절차

1) 동의서, 설문지

본 연구의 참여자인 고등학교 특수학급 청소년에 대한 기초 정보를 수집하기 위하여 사전에 학교와 보호자의 동의를 얻어 설문지 조사를 실시하였다.

연구자는 기본적으로 본 연구의 목적과 치료적 노래 만들기 음악치료 활동 시행에 대한 설명을 제공하였다. 연구 참여 동의서에는 연구 참여자의 권리와 안전을 보호하기 위해 실시한 IRB 심사 여부와 개인정보의 비밀보장 내용을 포함한 설명이 기재되어 있었다. 설문지는 학교의 특수학급 담당교사를 통해 연구 참여자의 보호자에게 배포하고 수거하였다. 설문지의 내용에는 참여자의 성별, 연령, 형제관계, 주 양육자, 부모 연령, 부모 학력, 부모 직업(직종), 거주 형태 등 연구 참여자의 인구학적 정보를 수집할 수 있는 문항과 참여자에 대한 보호자의 주 호소 문제에 관한 항목이 포함되었다.

2) 사전검사

자아정체감과 자아존중감, 자기효능감 사전검사는 치료적 노래 만들기 활동을 실시하기 1주 전인 2015년 9월 15일에 연구자와 특수학급 담당교사 1명에 의하여 특수학급에서 실시되었다.

3) 실험

본 연구의 실험은 사전검사에 이어 2015년 9월 22일부터 10월 29일까지 실험집단을 대상으로 6주 동안 주 2회 실시되었다. 치료적 노래 만들기 활동은 총 12회기로 구성되었으며, 한 회기에 소요된 시간은 50분으로 방과 후 시간을 이용하여 특수학급에서 연구자에 의해 단독으로 진행되었다.

4) 사후검사

자아정체감과 자아존중감, 자기효능감 사후검사는 치료적 노래 만들기 활동

이 종결되고 1주 후인 2015년 11월 5일에 사전검사와 동일한 방법으로 실시되었다.

5. 치료적 노래 만들기 음악치료 활동

치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감에 미치는 영향을 규명하기 위하여 총 4단계로 나누어 12회기로 활동을 구성하였으며, 치료적 노래 만들기 활동에는 노래 감상하기, 노래 부르기, 노래 가사 및 주제 토의하기, 노래 가사 채우기 및 개사하기, 노래(가사, 선율) 만들기가 포함되었다. 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감 척도의 하위요인을 회기별 목표로 적용하여 본 연구자가 구성한 치료적 노래 만들기 활동의 단계별 프로그램은 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 치료적 노래 만들기 활동의 단계별 프로그램 구성

단계	회기	회기별 목표	치료적 노래 만들기 활동
1단계	1회기	치료사와 내담자, 내담자 간의 친밀감, 소속감 및	노래 부르기
	2회기	긍정적인 관계 형성	노래 가사 및 주제 토의하기 노래 가사 채우기 및 개사하기
	3회기	자기 탐색 및 개발을 위한 자기표현	
2단계	4회기	긍정적 자아 형성 및 자기 수용성 향상	노래 감상하기 노래 부르기
	5회기	타인에 대한 이해와 수용	노래 가사 및 주제 토의하기
	6회기	주도성 및 자신감 향상	노래 가사 채우기 및 개사하기
	7회기	목표지향성 향상	
3단계	8회기	미래확신성 및 주체성 향상	
	9회기		
4단계	10회기	성취감 경험 및 수행능력 향상	노래(가사, 선율) 만들기
	11회기		노래 부르기
	12회기		

치료적 노래 만들기 활동의 1회기와 2회기에는 내담자에게 익숙하고 친밀감과 소속감을 경험할 수 있는 가사의 노래를 사용한 활동을 실시하여 치료사와 내담자, 그룹구성원 간의 긍정적인 관계 형성을 가능하게 하였다. 3회기에는 통합 환경과 개인이 가지고 있는 장애 특성으로 인하여 올바른 자아 개념 확립이 어려운 내담자에게 자기 탐색 및 개발을 위한 자기표현을 목표로 한 활동이 진행되었다. 이 활동에서는 여러 환경(학교, 집 등) 안에서의 자신의 모습에 대해 생각해보는 시간을 가지고, 스스로를 아끼고 격려하는 가사의 노래를 사용하였다. 4회기에는 자신의 장·단점을 알아보고, 단점에 대한 극복 방안을 주제로 하여 관련 노래를 사용한 활동을 통해 자신에 대한 올바른 인식과 자신의 가치를 긍정적으로 판단하기 어려운 내담자에게 긍정적 자아 형성 및 자기 수용성 향상이 가능하도록 하였다. 5회기에는 내담자의 타인에 대한 이해 및 수용의 향상을 위해 자신의 주변 사람들의 존재에 대해 생각해보는 시간을 가지고, 이와 관련된 노래를 사용하여 활동을 실시하였다. 6회기에는 내담자가 그룹구성원에게 듣고 싶은 말과 하고 싶은 말을 선택하게 하여 관련 노래를 적용한 활동이 이루어졌으며, 이는 내담자의 주도성 및 자신감 향상에 도움을 주었다. 7회기에는 내담자의 목표지향성 향상을 가능하게 하기 위해 나의 현재 단기 목표와 그것을 이루기 위한 노력을 주제로 하여 관련 노래를 사용한 활동이 이루어졌다. 8회기와 9회기에는 자신의 꿈과 꿈을 이루기 위한 노력에 대해 이야기를 나누고, 이와 관련된 노래를 사용한 활동을 통해 내담자의 미래확신성 및 주체성 향상을 이끌었다. 10회기와 11회기, 12회기에는 꿈에 관련된 노래를 직접 만들어 보는 활동을 통해 반복되는 실패경험으로 인하여 자신의 능력에 대한 믿음이 부족한 내담자에게 성취감을 경험하고 수행능력을 향상시킬 수 있도록 지원하였다. 치료적 노래 만들기 활동의 자세한 방법 및 치료적 논거는 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 치료적 노래 만들기 활동 방법 및 치료적 논거

회기	활동 방법	치료적 논거
1회기	<ul style="list-style-type: none"> - 치료적 노래 만들기 음악 치료 활동 설명 - 익숙한 노래의 가사에 자신의 이름을 채워 넣어 소개 - ‘Hello song’과 ‘Goodbye song’을 반복하여 부르며 노래 익히기 및 개사 	<ul style="list-style-type: none"> - 제시되는 익숙한 노래의 주요 부분 반복은 내담자가 거부감 없이 활동에 참여하도록 돕는다. - 노래의 가사에 자신의 이름을 넣어 부르는 활동 및 노래 익히기, 개사하기 활동은 내담자에게 즐거운 분위기를 제공하면서 본 치료적 노래 만들기 활동의 본질 및 방향을 알 수 있도록 한다.
2회기	<p>그룹구성원 간의 친밀감 및 소속감을 향상시킬 수 있는 가사를 가진 노래 감상 및 노래 부르기, 관련 이야기 나누기, 노래 가사 토의 및 노래 가사 채우기</p>	<p>노래 가사의 힘듦과 시련, 외로움에 대해 이야기 나누고, 이것에 대한 극복 방안에 대해 서로 조언하는 과정은 그룹구성원 간의 생각과 감정을 함께 공유하고 공감할 수 있는 시간을 제공하므로, 소속감과 친밀감 형성에 도움을 준다.</p>
3회기	<ul style="list-style-type: none"> - 여러 환경 안(학교, 집 등)에서의 나의 모습 및 내가 느끼는 감정에 대해 생각해 보고 이야기 나누기 - 나 자신을 아끼고 격려하는 가사를 가진 노래 부르기 및 노래 가사 채우기 	<ul style="list-style-type: none"> - 자신의 감정과 생각을 표현하는데 어려움을 가지는 내담자에게 노래를 사용한 표현 방법은 편안하고 안전한 환경을 제공하여 자신을 탐색할 수 있도록 돕는다. - 공통된 주제 안에서의 이야기는 그룹구성원 간의 공감대를 형성하게 하여 자기표현을 할 수 있도록 돕는다. - 여러 환경 안에서의 나의 존재와 의미, 역할에 대해 생각해 보는 시간은 내담자 스스로 자신을 탐색할 수 있는 기회를 제공해 준다. 이는 자신에 대한 긍정적이고 부정적인 면, 새로운 면을 발견하도록 하여 그룹구성원의 인정과 지지 안에서 내담자가 자신에 대해 이해하는 경험을 할 수 있다.

<p>4회기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 누구나 가지고 있는 장·단점에 대한 주제 토의 - 나의 장·단점을 찾아보고, 단점에 대한 극복 방안을 생각해본 후 그룹구성원과 서로 이야기 나누기 및 노래 부르기, 개사 	<ul style="list-style-type: none"> - 자신의 장점을 찾는 과정은 내담자의 긍정적인 자아 탐색을 가능하게 하며, 자아정체감 확립을 이끈다. 또한 다른 그룹구성원의 긍정적인 지지는 내담자에게 자신감을 얻게 하여 긍정적인 자아를 형성할 수 있도록 한다(임윤영, 2013). - 자신의 단점 및 극복 방안에 대해 생각해 보는 시간은 내담자가 자신의 열등감과 부적절함을 인식하게 한다. 열등감은 자아존중감 형성에 영향을 미치고 자신의 의지와 태도에 따라 달라지므로(장승희, 2007), 긍정적으로 새로운 나를 찾기 위한 해결방안을 모색하도록 유도한다. 이는 내담자의 열등감을 해소하고 긍정적인 자아를 형성하게 한다. - 내담자는 자신의 이야기를 그룹구성원에게 전달하고 서로에게 조언을 해주는 시간을 통해 자기 자신을 수용하는 방법에 대해 알게 된다.
<p>5회기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 친구, 가족, 선생님 등이 나에게 어떤 존재인지, 나는 그들에게 어떤 존재인지, 어떤 존재이고 싶은지 등에 대해 이야기 나누기 - 노래 가사 토의 후 소중한 사람 한명을 정해 노래 가사 채워 부르기 및 개사 	<ul style="list-style-type: none"> - 내담자는 나와 가까운 사람들의 존재에 대해 생각해 보는 시간을 통해 기본적 자기 수용은 물론 타인에 대한 이해와 수용을 가능하게 한다. - 노래 가사에 관련된 토의 및 노래 가사 채우기 활동은 쉽게 드러내기 어려운 자신의 감정을 노래의 은유적인 가사에 투사하여 표현할 수 있도록 한다(Groke & Wigram, 2007/2011).
<p>6회기</p> <p>내가 듣고 싶은 말과 그룹구성원에게 하고 싶은 말을 선택하여 직접 이야기하고 노래 가사 채워 부르기</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 내가 듣고 싶은 말과 하고 싶은 말을 직접 선택하여 노래로 표현하는 활동은 내담자의 주도성 및 자신감을 향상시킬 수 있다. - 일상적인 말을 노래 가사에 대입하는 과정을 통해 내담자의 적극성을 이끌고, 어떠한 표현이라도 음악 안에 수용됨을 경험하게 하여 노래 만들기 활동에 흥미를 느낄 수 있도록 돕는다.

	<p>- 나의 현재 단기 목표와 그것을 이루기 위한 노력 등에 대해 토의, 관련 노래 감상, 노래 부르기, 노래 가사 토의</p>
<p>7회기</p>	<p>- 내담자는 자신의 목표와 그것을 이루기 위한 노력에 대해 생각해 보는 시간을 통해 주체성과 목표지향성 향상의 기회를 가질 수 있다.</p> <p>- 내담자는 노래 가사와 일치하는 활동을 직접 실행해 봄으로써, 그룹구성원과의 상호교류 및 지지가 가능해지며(Bruscia, 1989/2003), 노래가 긍정적 강화제 역할을 하면서 내담자에게 확신과 용기를 줄 수 있다.</p>
<p>8-9회기</p>	<p>꿈에 관련된 노래 감상, 노래 부르기, 노래 가사 및 주제 토의하기, 자신의 꿈을 이루기 위한 노력에 대해 생각해보고 서로 이야기 나누며 조언</p> <p>자신의 꿈과 그것을 이루기 위한 방법에 대해 이야기 나누고, 서로 조언을 해 주는 시간을 통해 내담자의 성취 욕구가 자극되어 미래에 대한 확신을 가질 수 있다. 이는 내담자의 자기 주체성을 높이고 자신감을 얻을 수 있도록 한다.</p>
<p>10-12회기</p>	<p>지난 8회기와 9회기에서 꿈에 관련하여 함께 나눈 이야기와 느낀 감정, 생각들을 토대로 노래 만들기(선율은 치료사가 I-IV-V-I의 화성구조를 제공)</p> <p>- 노래 가사는 내담자의 강한 감정 또는 생각으로부터 나오게 되므로, 가사 만들기는 내담자가 표현하고자 하는 것을 솔직하게 표현하도록 한다.</p> <p>- 내담자는 하나의 노래를 만들어 나가는 단계적인 과정 안에서 일을 처리해나가는 수행능력을 배우고 향상시킬 수 있으며, 이것은 자기효능감 향상으로 이어진다. 또한 완성된 결과물을 통해 내담자는 성취감 및 만족감을 경험할 수 있다.</p>

본 연구의 치료적 노래 만들기 활동에서는 가요, 광고음악, 드라마삽입곡 등 대중매체에 자주 노출 되어 청소년의 공감대를 형성할 수 있는 대중음악을 사용하였다. 각 회기의 회기별 목표와 긴밀하게 연관되어 있는 노래의 가사를 중점적으로 평가하여 선곡하였으며, 그 이외에 노래의 분위기, 선율, 리듬, 화성, 셈여림, 빠르기의 요소들도 포함된다. 치료적 노래 만들기 활동에 사용된 노래 및 치료적 논거를 나타낸 것은 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 치료적 노래 만들기 활동의 사용 노래와 치료적 논거

회기	사용 노래	치료적 논거
1회기	‘너는 내 운명’ (황정민, 전도연) A Major, 4/4	상대방에 대한 사랑을 담은 아름답고 긍정적인 노래 가사의 은유적인 표현과 경쾌한 분위기의 선율은 내담자의 적극적인 참여를 이끌 수 있으며, 치료사 및 그룹구성원과의 긍정적인 관계 형성을 도모한다. - ‘함께, 우리’와 같은 노래 가사를 통해 내담자는 소속감을 경험할 수 있으며, 낯선 환경에 대한 적응력을 높일 수 있다.
2회기	‘웃어요’ (유리상자) C Major, 4/4	- 왼손 반주의 풍부한 화성과 규칙적인 리듬의 반복이 나타나는 오른손 선율의 조화는 내담자에게 웅장하고 즐거운 분위기를 제공함과 동시에 안정감을 준다. - 노래의 중요 가사 부분에서만 나타나는 강박 (accent)의 반복은 그 부분을 강조하여 내담자에게 의미가 더욱 전달력 있게 다가온다.
3회기	‘별빛 달빛’ (시크릿) C Major, 4/4	- 치료사가 부분적으로 개사한 1인칭 시점의 노래 가사 내용은 내담자에게 나의 입장에서 스스로를 탐색하고 바라볼 수 있는 기회를 제공한다. - 약간 빠른 템포와 당김음의 사용으로 노래의 분위기가 매우 밝고 경쾌하므로, 내담자의 흥미를 유발하여 즐거움을 제공한다.
4회기	‘사랑스러워’ (김종국) A Major, 4/4	- 밝고 긍정적인 분위기를 느낄 수 있게 하는 빠르기, 리듬, 선율의 조화와 노래의 가사는 내담자가 긍정적인 정서 경험을 할 수 있도록 도와 자신의 생각 및 감정을 보다 적극적으로 표현할 수 있는 환경을 제공한다. - 내담자가 다소 어렵게 느낄 수 있는 노래의 자유로운 선율 진행에, 반복되는 화성 진행이 더해져 안정감을 제공한다.
5회기	‘비타민’ (박학기, 정연, 승연) C Major, 4/4	- 한 소절씩 솔로로 부르는 노래 가사 및 선율 구조는 내담자가 노래를 부르는 과정에서 집단 내에서의 개인의 역할을 적절하게 수행할 수 있도록 돕는다.

6회기	‘참 좋은 말’ (강운) C Major, 4/4	<ul style="list-style-type: none"> - 평소에 자주 듣고 말하는 긍정적 노래 가사의 내용을 통해 내담자에게 친근감을 느끼게 하고, 부담 없이 적극적으로 활동에 참여할 수 있도록 도와 자신감을 얻을 수 있도록 한다. - 약간 빠른 템포, 변화가 뚜렷한 리듬과 썸머림의 사용으로 인해 내담자는 노래가 주는 다양성과 역동성을 경험할 수 있다.
7회기	‘기분 좋은 상상’ (여행스케치) A Major, 4/4	<ul style="list-style-type: none"> - 내담자는 노래 가사의 내용을 통해 소원, 목표, 그것의 소중함에 대해 스스로 질문하고 현재와 미래에 대해 생각해 보는 시간을 가질 수 있다. - 상상력을 자극하는 동화 같은 신선한 내용의 노래 가사는 여러 관점에서 그 의미와 답을 내담자 스스로가 찾을 있도록 돕는 역할을 한다. - 오른손 선율은 경쾌한 리듬과 다양한 선율 진행을 사용하는데, 이것은 내담자가 지루하게 느낄 수 있는 왼손 반주의 일정한 화성 반복 부분을 보완한다.
8회기	‘드림하이’ (김수현, 수지, 우영, 주, 택연) D Major, 4/4	<p>주인공이 자신에 대해 고민하고 문제를 겪었던 노래 가사의 내용을 통해 내담자는 자신의 문제에 대해 살펴보고 성찰하게 된다. 고민, 어려움에서 해결, 극복으로 진행되는 노래 가사는 자신 가지고 있는 문제에 대한 해결 가능성에 대해서도 스스로 성찰하고 깨달을 수 있도록 돕는다.</p>
9회기	‘스마일보이’ (이승기) F Major, 4/4	<p>나를 향한 격려와 용기를 북돋우는 노래 가사는 내담자가 노래를 감상하고 부르는 과정에서 자신을 스스로 격려할 수 있도록 하며, 노래의 긍정적 메시지가 내면화될 수 있도록 돕는다.</p>
10-12회기	‘꿈(내담자 그룹과 함께 만든 노래)’ C Major, 4/4	<ul style="list-style-type: none"> - 치료사가 제공하는 화성 구조는 내담자가 보다 자신의 생각을 자유롭게 표현할 수 있도록 도우며, 선율 구조를 형성하는 리듬, 전체적인 선율 윤곽, 절, 썸머림, 빠르기, 음색과 같은 음악의 요소들은 즉흥 경험을 통해 스스로 배우고 느낄 수 있다. - 내담자의 이야기를 담아 직접 만든 가사와 선율을 가진 노래는 성취감과 만족감을 경험하게 한다.

6. 자료의 수집과 분석

본 연구의 자료 분석은 SPSS 20.0 통계 프로그램을 사용하여 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 연구 참여자의 특성을 알아보기 위해 성별, 연령 등 일반적 사항에 대한 빈도 분석을 실시하였다.

둘째, 실험집단과 통제집단이 동질한지를 알아보기 위해 실험집단과 통제집단의 사전검사에 대한 Mann-Whitney U 검정을 실시하였다.

셋째, 프로그램이 통계적으로 유의미한 효과가 있는지 알아보기 위해 각 변인에 순위변수를 생성하여 회귀분석을 실시한 후, 잔차의 평균을 비교하는 방식으로, 사전점수의 영향을 통제된 상태에서 사후점수의 차이를 알아보는 순위 공변량분석(Ranked ANCOVA)을 실시하였다.

넷째, 실험집단과 통제집단의 사전과 사후점수에 대한 변화의 추이를 알아보기 위해 사후분석으로 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정(Wilcoxon Matched-Pairs Signed-ranks)을 실시하였다.

다섯째, 각 척도의 하위요인에 대해 위와 같은 방법으로 통계적 분석을 실시하여 결과가 유의한지를 알아보았다.

표본의 크기가 작기 때문에 모든 통계적 분석은 비모수 검정을 실시하였다. 본 연구의 통계적 유의수준은 $p < .05$ 이다.

IV. 연구결과

1. 치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감에 미치는 효과(연구문제 1)

1) 실험집단과 통제집단의 자아정체감에 대한 동질성 검정

치료적 노래 만들기 활동을 실시하기 전, 실험집단과 통제집단 간의 동질성을 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단의 자아정체감 사전검사 점수에 대한 Mann-Whitney U 검정을 실시하였다. 그 결과는 <표 IV-1>에 제시된 바와 같이 유의한 차이를 보이지 않은 하위요인이 일부분 있으나, 자아정체감 전체가 $p=.009$ 로 유의한 차이($p < .01$)를 보였다.

<표 IV-1> 실험집단과 통제집단의 자아정체감 사전검사에 대한 동질성 검정

측정치	실험집단(n=7)	통제집단(n=7)	U	Z
	평균순위(순위합)	평균순위(순위합)		
자아정체감 전체	4.57(32.00)	10.43(73.00)	4.00	-2.62**
주체성	5.64(39.50)	9.36(65.50)	11.50	-1.68
자기수용성	6.00(42.00)	9.00(63.00)	14.00	-1.35
미래확신성	7.36(51.50)	7.64(53.50)	23.50	-1.13
목표지향성	5.00(35.00)	10.00(70.00)	7.00	-2.25*
주도성	5.93(41.50)	9.07(63.50)	13.50	-1.41
친밀성	4.79(33.50)	10.21(71.50)	5.50	-2.44*

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

두 집단의 동질성이 확보되지 않았기 때문에 사전점수의 영향을 통제된 상태에서 사후점수의 차이를 알아보는 순위 공변량분석을 실시하였다. 이 방법은 집단 간 동질성이 확보된 경우에 적용하여도 정확한 결과를 얻을 수 있으므로 사전검사에서 동질성이 확보된 경우에도 동일하게 적용시켜 검증하였다. 자아존중감과 자기효능감 또한 같은 방법으로 검증하였다.

2) 자아정체감 전체

치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단이 참여하지 않은 통제집단에 비해 자아정체감 전체에서 유의한 효과가 있었는지 알아보기 위해 사전점수의 영향을 통제된 상태에서 사후점수의 차이를 알아보는 순위 공변량분석을 실시하였다. 검정 결과 $F=6.568(1, 12)$, $p=.025$ 로 유의한 차이($p <.05$)를 보였다. 이에 대한 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 자아정체감에 대한 순위 공변량분석

	제공합	자유도	평균제공	<i>F</i>
집단-간	80.008	1	80.008	6.568*
집단-내	146.174	12	12.181	
합계	226.182	13		

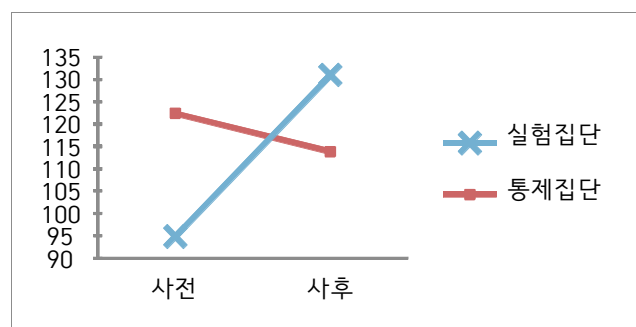
* $p <.05$

변화의 추이를 보기 위해 각 집단의 사전점수와 사후점수에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정을 실시하였다. 실험집단은 $p=.018$ 로 통계적으로 유의한 차이($p <.05$)를 보이며 평균이 증가하였으나, 통제집단은 $p=.018$ 로 유의한 차이($p <.05$)를 보이며 평균이 감소하였다. 이에 대한 결과는 <표 IV-3>, <그림IV-1>과 같다.

<표 IV-3> 자아정체감에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정

	사전검사	사후검사	Z
	평균(표준편차)	평균(표준편차)	
실험집단	94.86(16.15)	131.00(13.33)	-2.37*
통제집단	122.43(15.00)	113.86(11.45)	-2.37*

* $p < .05$



<그림 IV-1> 자아정체감의 실험집단과 통제집단 평균점수

3) 자아정체감 하위요인

치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단이 참여하지 않은 통제집단에 비해 자아정체감 하위요인에서 유의한 효과가 있었는지 알아보기 위해 사전 점수의 영향을 통제된 상태에서 사후점수의 차이를 알아보는 순위 공변량 분석을 실시하였다. 검정 결과 주체성($F=13.153(1, 12), p=.003$), 자기수용성($F=11.542(1, 12), p=.005$), 미래확신성($F=13.981(1, 12), p=.003$), 주도성($F=13.308(1, 12), p=.003$)에서는 유의한 차이($p < .01$)를 보였으나, 목표지향성($F=2.514(1, 12), p=.139$), 친밀성($F=3.137(1, 12), p=.102$)에서는 유의한 차이($p > .05$)를 보이지 않았다. 이에 대한 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 자아정체감 하위요인에 대한 순위 공변량분석

하위요인		제공합	자유도	평균제공	F
주체성	집단-간	110.129	1	110.129	13.153**
	집단-내	100.478	12	8.373	
	합계	210.607	13		
자기수용성	집단-간	101.805	1	101.805	11.542**
	집단-내	105.847	12	8.821	
	합계	207.653	13		
미래확신성	집단-간	101.838	1	101.838	13.981**
	집단-내	87.407	12	7.284	
	합계	189.246	13		
목표지향성	집단-간	24.199	1	24.199	2.514
	집단-내	115.511	12	9.626	
	합계	139.710	13		
주도성	집단-간	80.336	1	80.336	13.308**
	집단-내	72.439	12	6.037	
	합계	152.775	13		
친밀성	집단-간	41.939	1	41.939	3.137
	집단-내	160.407	12	13.367	
	합계	202.346	13		

** $p < .01$

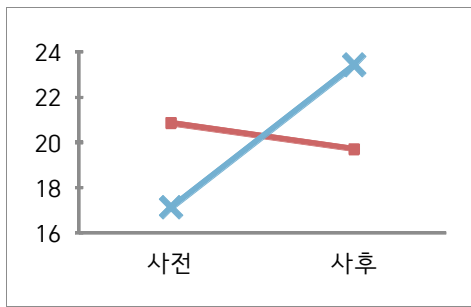
각 하위요인에 대한 변화의 추이를 보기 위해 각 집단의 사전점수와 사후 점수에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정을 실시하였다. 실험집단은 6개의 하위요인 모두(주체성 $p=.018$, 자기수용성 $p=.017$, 미래확신성 $p=.028$, 목표지향성 $p=.034$, 주도성 $p=.018$, 친밀성 $p=.017$) 유의한 차이($p < .05$)를 보이며 평균이 증가하였으나, 통제집단은 주체성($p=.102$), 자기수용성($p=.276$),

미래확신성($p=.564$), 주도성($p=.006$) 하위요인이 유의한 차이($p >.05$)를 보이지 않았고, 목표지향성($p=.041$)과 친밀성($p=.016$) 하위요인은 유의한 차이($p <.05$)를 보이며 평균이 감소하였다. 이에 대한 결과는 <표 IV-5>, <그림 IV-2>, <그림 IV-3>, <그림 IV-4>, <그림 IV-5>, <그림 IV-6>, <그림 IV-7>과 같다.

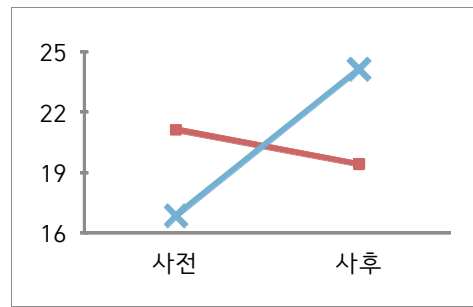
<표 IV-5> 자아정체감 하위요인에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정

하위요인	집단	사전검사	사후검사	Z
		평균(표준편차)	평균(표준편차)	
주체성	실험집단(n=7)	17.14(3.44)	23.43(2.44)	-2.37*
	통제집단(n=7)	20.86(3.72)	19.71(3.09)	-1.63
자기수용성	실험집단(n=7)	16.86(2.54)	24.14(1.57)	-2.39*
	통제집단(n=7)	21.14(6.07)	19.43(5.06)	-1.09
미래확신성	실험집단(n=7)	17.86(4.22)	22.71(1.98)	-2.20*
	통제집단(n=7)	18.00(4.47)	18.29(3.25)	-.58
목표지향성	실험집단(n=7)	15.71(4.19)	20.00(3.83)	-2.12*
	통제집단(n=7)	22.29(4.57)	20.43(4.35)	-2.04*
주도성	실험집단(n=7)	13.14(4.60)	18.71(4.42)	-2.37*
	통제집단(n=7)	16.71(4.82)	15.14(4.06)	-1.84
친밀성	실험집단(n=7)	14.14(4.30)	22.00(5.03)	-2.38*
	통제집단(n=7)	23.43(5.19)	20.86(4.67)	-2.41*

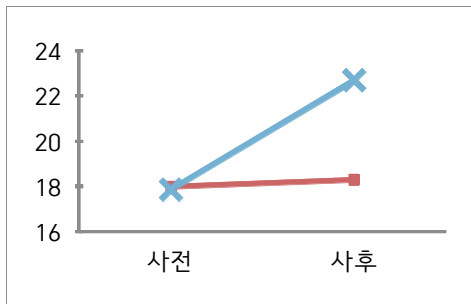
* $p <.05$



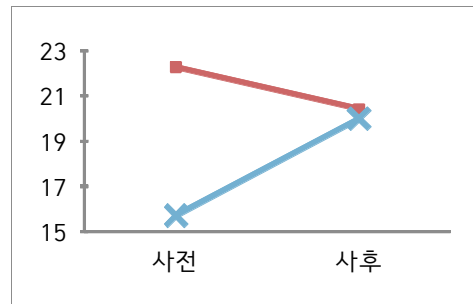
<그림 IV-2> 주체성



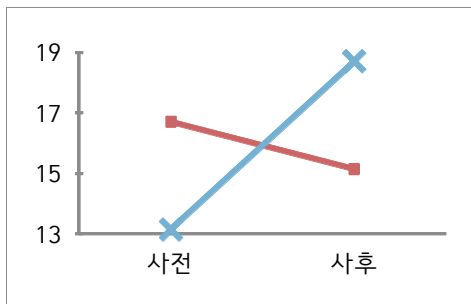
<그림 IV-3> 자기수용성



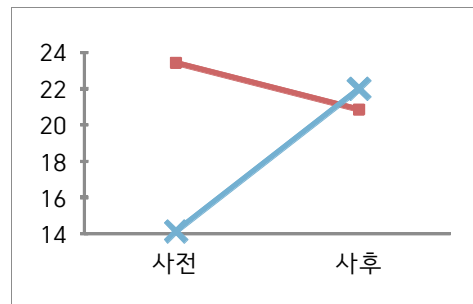
<그림 IV-4> 미래확신성



<그림 IV-5> 목표지향성



<그림 IV-6> 주도성



<그림 IV-7> 친밀성

2. 치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자아존중감에 미치는 효과(연구문제 2)

1) 실험집단과 통제집단의 자아존중감에 대한 동질성 검정

치료적 노래 만들기 활동을 실시하기 전, 실험집단과 통제집단 간의 동질

성을 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단의 자아존중감 사전검사 점수에 대한 Mann-Whitney U 검정을 실시하였다. 그 결과는 <표 IV-6>에 제시된 바와 같이 유의한 차이를 보이지 않은 하위요인이 일부분 있으나, 자아존중감 전체가 $p=.040$ 으로 유의한 차이($p <.05$)를 보여 동질성이 확보되지 않았다.

<표 IV-6> 실험집단과 통제집단의 자아존중감 사전검사에 대한 동질성 검정

측정	실험집단(n=7)	통제집단(n=7)	U	Z
	평균순위(순위합)	평균순위(순위합)		
자아존중감 전체	5.21(36.50)	9.79(68.50)	8.50	-2.05*
일반적 자아존중감	7.14(50.00)	7.86(55.00)	22.00	-.32
사회적 자아존중감	6.43(45.00)	8.57(60.00)	17.00	-.97
가정적 자아존중감	4.71(33.00)	10.29(72.00)	5.00	-2.51*
학업적 자아존중감	5.21(36.50)	9.79(68.50)	8.50	-2.07*

* $p <.05$

2) 자아존중감 전체

치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단이 참여하지 않은 통제집단에 비해 자아존중감 전체에서 유의한 효과가 있었는지 알아보기 위해 사전점수의 영향을 통제된 상태에서 사후점수의 차이를 알아보는 순위 공변량분석을 실시하였다. 검정 결과 $F=5.072(1, 12)$, $p=.044$ 로 유의한 차이($p <.05$)를 보였다. 이에 대한 결과는 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 자아존중감에 대한 순위 공변량분석

	제공합	자유도	평균제공	F
집단-간	64.012	1	64.012	5.072*
집단-내	151.451	12	12.621	
합계	215.462	13		

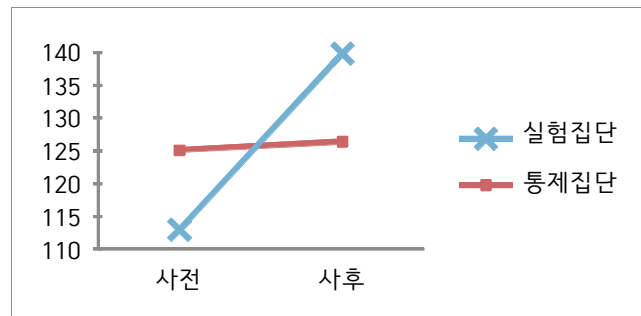
* $p < .05$

변화의 추이를 보기 위해 각 집단의 사전점수와 사후점수에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정을 실시하였다. 실험집단은 $p=.018$ 로 통계적으로 유의한 차이($p < .05$)를 보이며 증가하였으나, 통제집단은 $p=.400$ 으로 유의한 차이($p > .05$)를 보이지 않았다. 이에 대한 결과는 <표 IV-8>, <그림 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 자아존중감에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정

	사전검사	사후검사	Z
	평균(표준편차)	평균(표준편차)	
실험집단	113.00(8.39)	139.86(6.87)	-2.37*
통제집단	125.14(11.47)	126.43(10.74)	-.85

* $p < .05$



<그림 IV-8> 자아존중감의 실험집단과 통제집단 평균점수

3) 자아존중감 하위요인

치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단이 참여하지 않은 통제집단에 비해 자아정체감 하위요인에서 유의한 효과가 있었는지 알아보기 위해 사전 점수의 영향을 통제된 상태에서 사후점수의 차이를 알아보는 순위 공변량 분석을 실시하였다. 감정 결과 일반적 자아존중감은 $F=47.322(1, 12)$, $p=.000$ 으로 유의한 차이($p <.001$)를 보였으며, 사회적 자아존중감 또한 $F=18.232(1, 12)$, $p=.001$ 로 유의한 차이($p <.01$) 보였다. 그러나 가정적 자아존중감 ($F=.161(1, 12)$, $p=.695$), 학업적 자아존중감($F=2.664(1, 12)$, $p=.129$)에서는 유의한 차이($p >.05$)를 보이지 않았다. 이에 대한 결과는 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 자아존중감 하위요인에 대한 순위 공변량분석

하위요인		제공합	자유도	평균제공	F
일반적 자아존중감	집단-간	166.850	1	166.850	47.322***
	집단-내	42.310	12	3.526	
	합계	209.160	13		
사회적 자아존중감	집단-간	129.768	1	129.768	18.232**
	집단-내	85.412	12	7.118	
	합계	215.179	13		
가정적 자아존중감	집단-간	1.614	1	1.614	.161
	집단-내	119.933	12	9.994	
	합계	121.547	13		
학업적 자아존중감	집단-간	32.524	1	32.524	2.664
	집단-내	146.504	12	12.209	
	합계	179.028	13		

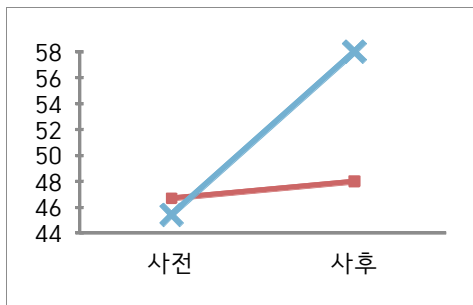
** $p <.01$, *** $p <.001$

각 하위요인에 대한 변화의 추이를 보기 위해 각 집단의 사전점수와 사후 점수에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정을 실시하였다. 실험집단은 4개의 하위요인 중 일반적 자아존중감($p=.018$), 사회적 자아존중감($p=.017$), 학업적 자아존중감($p=.018$) 하위요인이 유의한 차이($p <.05$)를 보이며 평균이 증가하였다. 통제집단의 일반적 자아존중감($p=.066$), 사회적 자아존중감($p=.564$)은 유의한 차이($p >.05$)를 보이지 않았으며, 학업적 자아존중감($p=.317$)은 유의한 차이($p <.05$)를 보였다. 가정적 자아존중감은 실험집단($p=.292$)과 통제집단($p=.480$) 모두 유의한 차이($p >.05$)를 보이지 않았다. 이에 대한 결과는 <표 IV-10>, <그림 IV-9>, <그림 IV-10>, <그림 IV-11>, <그림 IV-12>와 같다.

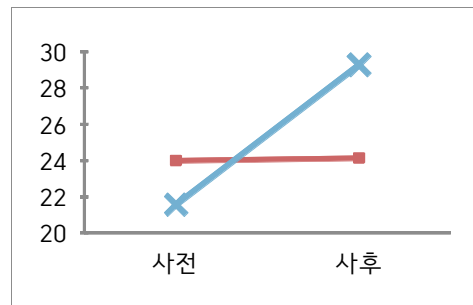
<표 IV-10> 자아존중감 하위요인에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정

하위요인	집단	사전검사	사후검사	Z
		평균(표준편차)	평균(표준편차)	
일반적 자아존중감	실험집단(n=7)	45.43(4.79)	58.00(3.74)	-2.37*
	통제집단(n=7)	46.71(3.55)	48.00(3.79)	-1.84
사회적 자아존중감	실험집단(n=7)	21.57(3.51)	29.29(2.21)	-2.39*
	통제집단(n=7)	24.00(3.56)	24.14(3.24)	-.58
가정적 자아존중감	실험집단(n=7)	24.14(3.02)	25.43(2.15)	-1.05
	통제집단(n=7)	28.57(2.88)	28.14(2.04)	.48
학업적 자아존중감	실험집단(n=7)	21.86(2.48)	27.14(4.71)	-2.38*
	통제집단(n=7)	25.86(4.02)	26.14(4.06)	.32*

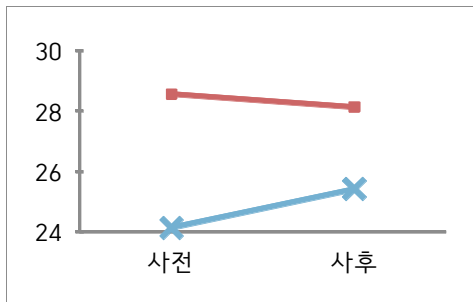
* $p <.05$



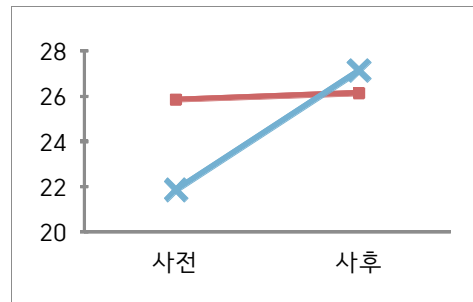
<그림 IV-9> 일반적 자아존중감



<그림 IV-10> 사회적 자아존중감



<그림 IV-11> 가정적 자아존중감



<그림 IV-12> 학업적 자아존중감

3. 치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자기효능감에 미치는 효과(연구문제 3)

1) 실험집단과 통제집단의 자기효능감에 대한 동질성 검증

치료적 노래 만들기 활동을 실시하기 전, 실험집단과 통제집단 간의 동질성을 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단의 자기효능감 사전검사 점수에 대한 Mann-Whitney U 검정을 실시하였다. 그 결과는 <표 IV-11>에 제시된 바와 같이 유의한 차이를 보이지 않은 하위요인이 일부분 있으나, 자기효능감 전체가 $p=.021$ 로 유의한 차이($p < .05$)를 보여 동질성이 확보되지 않았다.

<표 IV-11> 실험집단과 통제집단의 자기효능감 사전검사에 대한 동질성 검정

측정치	실험집단(n=7)	통제집단(n=7)	U	Z
	평균순위(순위합)	평균순위(순위합)		
자기효능감 전체	4.93(34.50)	10.07(70.50)	6.50	-2.30*
일반적 자기효능감	5.00(35.00)	10.00(70.00)	7.00	-2.25*
사회적 자기효능감	6.07(42.50)	8.93(62.50)	14.50	-1.34

* $p < .05$

2) 자기효능감 전체

치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단이 참여하지 않은 통제집단에 비해 자기효능감 전체에서 유의한 효과가 있었는지 알아보기 위해 사전점수의 영향을 통제된 상태에서 사후점수의 차이를 알아보는 순위 공변량분석을 실시하였다. 검정 결과 $F=4.278(1, 12)$, $p=.061$ 로 유의한 차이($p > .05$)를 보이지 않았다. 이에 대한 결과는 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> 자기효능감에 대한 순위 공변량분석

	제곱합	자유도	평균제곱	F
집단-간	45.100	1	45.100	4.278
집단-내	126.516	12	10.543	
합계	171.617	13		

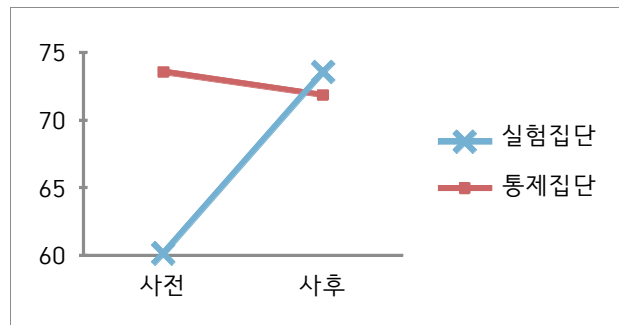
변화의 추이를 보기 위해 각 집단의 사전점수와 사후점수에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정을 실시하였다. 실험집단은 $p=.018$ 로 통계적으로 유의한 차이($p < .05$)를 보이며 증가하였으나, 통제집단은 $p=.500$ 으로 유의한 차이($p > .05$)를 보이지 않았다. 이에 대한 결과는 <표 IV-13>, <그

림 IV-13>과 같다.

<표 IV-13> 자기효능감에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정

	사전검사	사후검사	Z
	평균(표준편차)	평균(표준편차)	
실험집단	60.14(12.51)	73.57(8.83)	-2.37*
통제집단	73.57(6.73)	71.86(6.57)	-.67

* $p < .05$



<그림 IV-13> 자기효능감의 실험집단과 통제집단 평균점수

3) 자기효능감 하위요인

치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단이 참여하지 않은 통제집단에 비해 자아정체감 하위요인에서 유의한 효과가 있었는지 알아보기 위해 사전 점수의 영향을 통제된 상태에서 사후점수의 차이를 알아보는 순위 공변량 분석을 실시하였다. 검정 결과 일반적 자기효능감($F=4.029(1, 12), p=.068$), 사회적 자기효능감($F=1.382(1, 12), p=.263$)은 모두 유의한차이($p > .05$)를 보이지 않았다. 이에 대한 결과는 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> 자기효능감 하위요인에 대한 순위 공변량분석

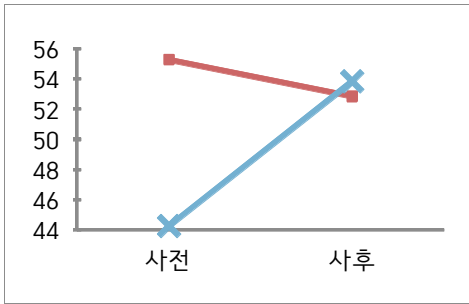
하위요인		제공합	자유도	평균제공	F
일반적 자기효능감	집단-간	47.596	1	47.596	4.029
	집단-내	141.777	12	11.815	
	합계	189.374	13		
사회적 자기효능감	집단-간	19.461	1	19.461	1.382
	집단-내	169.007	12	14.084	
	합계	188.467	13		

각 하위요인에 대한 변화의 추이를 보기 위해 각 집단의 사전점수와 사후 점수에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정을 실시하였다. 실험집단은 일반적 자기효능감($p=.018$)과 사회적 자기효능감($p=.017$) 2개의 하위요인 모두 유의한 차이($p <.05$)를 보이며 평균이 증가하였으나, 통제집단은 일반적 자기효능감($p=.109$)과 사회적 자기효능감($p=.496$) 2개의 하위요인 모두 유의한 차이($p >.05$)를 보이지 않았다. 이에 대한 결과는 <표 IV-15>, <그림 IV-14>, <그림 IV-15>와 같다.

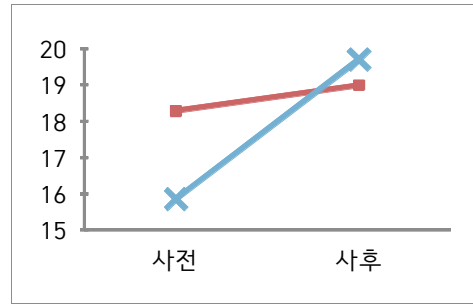
<표 IV-15> 자기효능감 하위요인에 대한 Wilcoxon 대응 쌍 부호순위검정

하위요인	집단	사전검사	사후검사	Z
		평균(표준편차)	평균(표준편차)	
일반적 자기효능감	실험집단(n=7)	44.29(9.74)	53.86(8.40)	-2.37*
	통제집단(n=7)	55.29(6.10)	52.86(3.44)	-1.60
사회적 자기효능감	실험집단(n=7)	15.86(3.67)	19.71(3.73)	-2.38*
	통제집단(n=7)	18.29(2.63)	19.00(4.00)	-.680

* $p <.05$



<그림 IV-14> 일반적 자기효능감



<그림 IV-15> 사회적 자기효능감

V. 결 론

1. 결론 및 논의

본 연구는 통합교육을 받고 있는 고등학교 특수학급 청소년에게 치료적 노래 만들기 활동을 실시하여 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감에 미치는 영향을 규명하고자 하였다. 이를 위해 경기도에 소재한 S고등학교 특수학급 청소년 14명(실험집단 7명, 통제집단 7명)을 연구 참여자로 선정하여, 각 회기 당 50분씩 주 2회, 총 12회기의 치료적 노래 만들기 활동을 실시하였다. 연구에 참여한 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감의 변화를 측정하기 위해 한국형 자아정체감검사, 자아존중감검사, 자기효능감검사를 실험 전후에 동일하게 실시하였다. 수집된 자료를 분석한 결과를 토대로 이 연구에서는 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 치료적 노래 만들기 활동은 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감 향상에 효과가 있다($F= 6.568, p <.05$). 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단의 자아정체감은 유의한 차이($p <.05$)를 보이며 증가하였고, 통제집단은 유의한 차이($p <.05$)를 보이며 감소하였다. 이러한 결과는 1인칭 시점 가사를 이용한 치료적 노래 만들기 활동의 창작 경험을 바탕으로, 내면을 탐색하고 통찰하여 자신의 의미와 역할에 대해 돌아보는 시간이 제공되었기 때문이다 (Osweiler, 1998; Robb, 1996). 즉, 치료적 노래 만들기 활동이 자신에 대한 이해와 수용을 유도하여 고등학교 특수학급 청소년의 자기개념 확립을 가능하게 한다는 사실을 반영하고 있다. 따라서 본 연구에서 실시한 치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감 향상에 효과가 있음을 의미한다. 이는 악기 연주와 노래심리치료 기법을 활용한 음악치료가 특수학급 청소년의 자아정체감 향상에 긍정적인 효과가 있다고 보고한 이순금

(2010)의 연구와 일치한다.

하위요인에서는 자아정체감의 주체성($F=13.153, p <.01$), 자기수용성($F=11.542, p <.01$), 미래확신성($F=13.981, p <.01$), 주도성($F=13.308, p <.01$) 영역에서 유의한 차이를 나타내었으나, 목표지향성($F=2.514, p >.05$)과 친밀성($F=3.137, p >.05$)영역에서는 유의한 차이를 보이지 않았다. 구체적으로 살펴보면, 통제집단은 목표지향성과 친밀성 영역 모두 사후점수가 사전에 비해 유의한 차이($p <.05$)를 보이며 감소한 반면, 실험집단은 유의한 차이($p <.05$)를 보이며 증가하였다. 이를 통해 치료적 노래 만들기 활동이 목표지향성과 친밀성 영역에서 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있다. 또한 실험집단의 평균 점수가 증가하였기 때문에 단기간이 아닌 장기간 동안 시행될 수 있는 치료적 노래 만들기 활동을 구성하여 실시한다면, 보다 유의한 효과를 기대해 볼 수 있을 것이다.

둘째, 치료적 노래 만들기 활동은 고등학교 특수학급 청소년의 자아존중감 향상에 효과가 있다($F=5.072, p <.05$). 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단의 자아존중감은 유의한 차이($p <.05$)를 보이며 증가하였고, 통제집단은 유의한 차이($p >.05$)를 보이지 않았다. 이러한 결과는 치료적 노래 만들기 활동을 통한 자기 탐구 능력이 그룹 안에서 더 극대화된다는 Cassity(1994), Ficken(1976), Henderson(1983)의 견해와 같이 고등학교 특수학급 청소년이 치료적 노래 만들기 활동을 통해 그룹구성원과의 상호역동성을 경험하여 자신이 중심이 되는 활동 안에서 자신의 역할 강화를 느꼈기 때문이다. 또한 청소년 매체 이용 실태조사에 따라 청소년이 가장 선호하는 한국대중음악(여성가족부, 2011)을 사용하였으므로, 이것이 특수학급 청소년의 공감집단을 형성하기 위한 좋은 수단으로 작용하였을 것이라고 추측된다. 따라서 본 연구에서 실시한 치료적 노래 만들기 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자아존중감 향상에 효과가 있었음을 의미한다. 이는 노래를 중심으로 한 음악치료 활동

이 특수학급 장애청소년의 자아존중감 향상에 효과가 있다고 보고한 김복희(2012), 최소림(2006)의 연구 및 악기 연주와 노래심리치료 기법을 활용한 그룹음악치료가 특수학급 청소년의 자아존중감 향상에 긍정적인 영향을 미친다고 보고한 강미희(2009)의 연구와 일치한다. 또한 악기 연주와 치료적 노래 만들기를 활용한 음악치료 놀이극이 지적장애 청소년의 자아존중감 향상에 유의한 효과를 나타낸다고 보고한 박이랑(2015)의 연구와도 그 맥락을 같이 한다.

하위요인에서는 자아존중감의 일반적 자아존중감($F=47.322, p <.001$)과 사회적 자아존중감($F=18.232, p <.01$) 영역에서 유의한 차이를 나타내었으나, 학업적 자아존중감($F=2.664, p >.05$)과 가정적 자아존중감($F=.161, p >.05$) 영역에서는 유의한 차이를 보이지 않았다. 이는 자아존중감의 하위요인 중 학업적 자아존중감과 가정적 자아존중감이 유의하지 않았다고 보고한 박이랑(2015)의 연구 결과와 가정적 자아존중감이 유의하지 않았다고 보고한 강미희(2009) 및 김복희(2012)의 연구 결과와 동일하다. 본 연구의 결과로 보아 연구자가 시행한 치료적 노래 만들기 활동이 주로 청소년기에 가장 중요한 학교와 친구관계에 초점이 맞추어 시행되었기 때문에 학업적 부분과 가정에서의 자아존중감을 함께 향상하도록 지원하는 것에 부족함이 있었던 것으로 추측된다. 구체적으로 살펴보면, 통제집단은 학업적 자아존중감 영역의 사후점수가 사전에 비해 유의한 차이($p >.05$)를 보이지 않은 반면, 실험집단은 유의한 차이($p <.05$)를 보이며 증가하였기 때문에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있다.

셋째, 치료적 노래 만들기 활동은 고등학교 특수학급 청소년의 자기효능감 향상에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않았다($F=4.278, p >.05$). 그러나 치료적 노래 만들기 활동에 참여한 실험집단의 사후점수는 사전에 비해 유의한 차이($p <.05$)를 보이며 증가하였고, 통제집단은 유의한 차이($p >.05$)를

보이지 않았다. 마찬가지로 하위요인에서도 일반적 자기효능감과 사회적 자기효능감 영역 모두 실험집단은 유의한 차이($p < .05$)를 보이며 사후점수가 증가한 반면, 통제집단은 유의한 차이($p > .05$)를 보이지 않았기 때문에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있다. 본 연구에서 연구자가 구성한 치료적 노래 만들기 활동은 자기효능감의 향상을 위한 과정에서 포괄적으로 수행능력, 성취감, 만족감 경험을 목적으로 계획되었다. 향후 자기효능감의 유의한 향상을 입증하기 위해서는 활동 구성의 초점을 좁히고, 각 변인 간의 직접적인 관련성을 검증하여 이에 따른 단계적이고 구체적인 치료적 노래 만들기 활동을 구성해야 할 필요가 있다.

본 연구는 상호 밀접한 관련을 가지고 있는 것으로 밝혀진 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감이라는 세 가지 변인을 함께 살펴보고, 이에 미치는 음악치료의 영향을 규명함으로써 치료적 노래 만들기가 각 변인에 미치는 치료적 효과를 검증하였다. 그 결과, 노래심리치료의 대표적인 기법 중 하나인 치료적 노래 만들기 활동은 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감과 자아존중감 향상에 유의한 치료적 중재로 기능할 수 있음을 확인하였다. 자기효능감의 경우 통계적인 차이가 나타나지 않았다는 한계점이 있으나, 가시적인 긍정적 차이를 확인할 수 있었으므로 치료적 노래 만들기가 낮은 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감을 가진 고등학교 특수학급 청소년에게 효과적인 심리정서적 지원 방안이 될 수 있음을 시사한다. 또한 고등학교 특수학급 청소년의 치료 및 교육 현장에서 치료적 노래 만들기의 효과를 입증하였다는 점에서 음악치료의 효용 범위를 확대하고, 경험적인 선행연구가 부족한 고등학교 특수학급 청소년에 대한 이해를 높인다는 의의가 있다.

2. 제언

본 연구의 결론 및 논의를 바탕으로 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 경기도 소재의 한 고등학교 내 특수학급 청소년을 대상으로 하였기 때문에 표본의 크기가 작아 이를 일반화하는데 한계가 있다. 일반화 가능성을 높이기 위해 후속 연구에서는 표집 범위와 크기를 확대하고, 연구 참여자의 연령 및 성별에 따른 차이가 있는지 구체적으로 검증해 볼 것을 제언한다.

둘째, 본 연구의 치료적 노래 만들기 활동은 12회의 단기 활동으로 진행되어 장기적인 효과를 검증하기에는 무리가 있었으나, 학교의 제반 여건과 학사 일정을 고려할 때 교내에서 제공할 수 있는 활동 기한으로는 적합하다고 볼 수 있다. 추후 연구에서는 학교와의 상세한 일정 조율을 통하여 활동의 장기적 효과를 검증하고, 추적조사를 통해 치료적 노래 만들기 효과의 지속성을 알아볼 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 특수학급 청소년이 재학 중인 학교에서 진행되는 음악 수업이나, 음악 교육 및 음악 활동에 대한 참여 여부 등 개인적인 음악 경험에 대한 통제가 이루어지지 못했다. 후속 연구에서는 이러한 환경적 영향을 최소화하거나 통제할 수 있는 방안을 모색하여 연구할 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강미희 (2009). 그룹음악치료가 중학교 특수학급 청소년의 자아존중감에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 한세대학교 일반대학원.
- 강양구 (2011). 예술치료를 병행한 NLP 집단상담이 청소년의 자아존중감 및 자기효능감에 미치는 영향. *예술심리치료연구*, 7(2), 83-104.
- 곽지혜, 오영석, 박원희 (2011). 고등학교 특수학급의 지역사회 현장중심 직업 교육 실태와 개선방향. *장애와 고용*, 21(1), 143-166
- 권대훈 (2015). *교육심리학의 이론과 실제*. 서울: 학지사.
- 권소현 (2013). 음악치료가 청소년의 스트레스와 자기효능감에 미치는 영향: 국악을 중심으로. 미간행 석사학위 청구논문, 부산대학교 교육대학원.
- 김가인 (2012). 고등학교 특수학급의 진로직업교육과정 운영 실태에 대한 특수교사의 인식. 미간행 석사학위 청구논문, 창원대학교 대학원.
- 김복희 (2012). 노래중심 집단음악활동이 지적장애 청소년의 자아존중감에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구논문, 제주대학교 교육대학원.
- 김선미 (2005). 가출 청소년의 자기효능감 향상을 위한 음악치료활동 사례 연구. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 김선아, 김경희 (2004). 음악치료를 적용한 학교 부적응 예방 프로그램 효과: 여중생을 대상으로. *정신간호학회지*, 13(4), 411-419.
- 김성애 (2008). 집단 이야기 음악치료 프로그램이 청소년의 자기효능감에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 숙명여자대학교 음악치료대학원.
- 김안희 (2009). 독서치료가 중학교 부적응 학생의 자기효능감과 학교적응에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 성균관대학교 교육대학원.

- 김용희 (2010). 집단음악치료가 특수학급 발달장애 청소년의 자기효능감에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 한세대학교 일반대학원.
- 김정은 (2003). 음악활동이 학교부적응 청소년의 자아존중감 향상과 우울감 감소에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 숙명대학교 음악치료대학원.
- 김정희 (2006). 교사효능감과 학생들의 자기효능감. *영재와 영재교육*, 5(1), 5-24.
- 김중범 (2009). 청소년의 학교생활부적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 학교부적응 청소년들을 중심으로. *임상사회사업연구*, 6(2), 25-48.
- 김혜영 (2001). 비행청소년과 일반청소년의 자기분위적인 긍정적 착각과 일반적 자기효능감 비교. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 김희수 (2005). 고등학생이 지각한 부모의 양육태도와 학생의 자아존중감 및 진로결정과의 관계. *중등교육연구*, 53(3), 63-88.
- 김희승 (2001). 고등학교 특수학급 진로교육실태 조사연구: 경기도의 특수학급 운영학교를 중심으로. 미간행 석사학위 청구논문, 동국대학교 교육대학원.
- 나수연 (2013). 인지행동치료 프로그램이 성폭력 피해 지적장애 청소년들의 자존감 향상과 불안 감소에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구논문, 전남대학교 교육대학원.
- 도정은 (2011). 그룹 노래 심리치료가 뇌졸중 환자가족의 적응에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구논문, 성신여자대학교 일반대학원.
- 박미숙 (2010). 고등학교 특수학급의 직업위탁교육 실태와 교사의 인식 및 지원요구. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 박수정 (2002). 정서장애 청소년의 자기표현력 향상을 위한 음악치료적 접근

- 근. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 박승희, 이효정, 허승준 (2015). 전국 중학교 특수학급 및 통합학급 수업의 실제: 중학교 통합교육의 실상과 허상. *특수교육*, 14(1), 27-62.
- 박아청 (1996). 한국형 자아정체감검사 개발에 관한 연구. *교육심리연구*, 15(1), 140-162.
- 박아청 (2003). 한국형 자아정체감검사의 타당화 연구. *교육심리연구*, 17(3), 373-392.
- 박지혜 (2011). 청소년 암환자의 외모만족도 및 자아존중감 향상을 위한 음악 만들기와 뮤직비디오 적용 사례연구. 미간행 석사학위 청구논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 박진아 (2013). 역량강화 모델에 기초한 음악치료 집단상담 프로그램이 중학교 특수학급 학생의 진로성숙도에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 성신여자대학교 일반대학원.
- 백효기 (2002). 음악활동이 청소년의 우울과 자아존중감에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 대전대학교 교육대학원.
- 변진숙 (2008). 놀이 중심의 자기효능감 증진 프로그램이 자기결정력에 미치는 효과: 경도 정신지체 청소년을 대상으로. 미간행 석사학위 청구논문, 대구대학교 재활과학대학원.
- 보건복지부 (2015). 장애인복지법. 장애인정책과.
- 서승미 (2005). 청소년의 음악 감상 행동에 관한 연구. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 서아름, 이드보라 (2012). 음악 감상과 콜라주를 이용한 예술치료가 결손가정 청소년의 자아존중감에 미치는 영향. *예술심리치료연구*, 8(4), 51-71.
- 소향미 (2015). 보드게임을 활용한 집단놀이치료가 특수학급 중학생의 자아존중감과 자기조절력에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구논문, 가천대

- 학교 대학원.
- 송명자 (1998). 발달심리학. 서울: 학지사.
- 송은주, 이숙향 (2011). 웹기반 멘토링 진로교육 프로그램이 고등부 특수학급 학생들의 진로계획 능력 및 진로결정 자기효능감에 미치는 영향. 특수교육저널 이론과 실천, 12(3), 91-114.
- 송현주 (2013). 무용동작 프로그램이 발달장애 청소년의 자기효능감과 부적응행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 세종대학교 대학원.
- 신영숙 (1994). 특수학급 입급 및 운영에 대한 장애아 부모의 태도. 미간행 석사학위 청구논문, 단국대학교 교육대학원.
- 심상균 (2005). 자기표현 집단상담 프로그램이 중학교 특수학급 학생의 자존중감 및 대인관계에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 공주대학교 특수교육대학원.
- 심은정 (2013). 대인관계 향상 프로그램이 고등학교 특수학급 발달장애학생의 친구관계인식 및 자아개념에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 심정아 (2008). 구조화된 연주활동을 통한 고등학교 특수학급 학생의 자아존중감 향상에 관한 연구. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 여성가족부 (2011). 청소년 매체이용 실태조사. 가족정책과.
- 유선아, 임경원 (2014). 통합형 직업교육 거점학교 운영 담당 특수교사의 업무경험과 그 의미. 지적장애연구, 16(1), 367-390.
- 이경미 (2015). 밴드활동이 중장기肄터 남자청소년의 자아존중감과 우울증세에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 이규정 (2002). 정신질환자의 언어적 상호작용과 관계형성에 대한 음악의

- 효과성 연구. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이동영 (1997). 부모 양육태도와 자기효능감 및 학업성취와의 관계. 미간행 석사학위 청구논문, 한국교원대학교 대학원.
- 이명순 (2012). 집단음악치료가 시설청소년의 자아존중감에 미치는 효과. **임상 예술치료연구**, 1(-), 31-43.
- 이미정 (2009). 인터넷 게임중독 청소년의 정서 자아개념을 위한 노래 만들기. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이민화 (2014). 노래 중심 음악치료 활동이 저소득층 아동의 자기표현, 자아존중감, 학교생활적응에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 숙명여자대학교 음악치료대학원.
- 이보배 (2012). 청소년의 자아정체감이 진로태도성숙에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이서연 (2011). 오르프음악치료 응용프로그램이 청소년의 학습집중력 향상에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 이설희 (2015). STEM지체장애 청소년의 진로정체감, 영역 지식과 선호 STEM 및 진로결정 자기효능감에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구 논문, 이화여자대학교 특수교육대학원.
- 이순금 (2011). 특수학급 학생의 자아정체감 향상을 위한 음악치료 연구: 인지·학습장애를 중심으로. 미간행 석사학위 청구논문, 한세대학교 일반대학원.
- 이신숙 (2013). 중학생의 회복탄력성이 학교적응성에 미치는 영향 연구: 스트레스와 사회적 지지의 조절효과를 중심으로. 미간행 박사학위 청구논문, 조선대학교 대학원.
- 이영미 (2005). 게임 중독 청소년의 충동성과 불안 감소를 위한 노래 만들기

- 기 기법. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이은미 (2002). 직무수행능력과 현직교육에 대한 특수교육 교사의 인식 조사: 정신지체 특수학교와 특수학급 교사를 중심으로. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이은숙, 최병진, 김경영, 홍명숙, 백승여 (2012). 원예치료가 특수학급 고등학생의 자아존중감과 대인관계에 미치는 영향. 한국인간식물환경학회, 추계, 65-66.
- 이은실 (2013). 진로·직업 교육 프로그램이 고등학교 특수학급 학생의 진로성숙도에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 가톨릭대학교 교육대학원.
- 이인숙 (2008). 음악치료 프로그램 적용이 학습부진아의 자신감과 자아존중감에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 이재원, 박명도, 김현중 (2006). 지역사회를 중심으로 한 고등학교 특수학급 전환교육의 실태와 정책지원 방안. 특수교육연구, 13(1), 265-287.
- 이지영 (2010). 간호대학생의 MBTI 성격유형과 자기효능감 스트레스 대처방식. 스트레스연구, 18(3), 219-227.
- 이현주 (2012). 미술치료가 특수학급 청소년의 자아존중감과 성취동기에 미치는 영향. 한국미술치료학회, 19(3), 583-599.
- 임선정 (2015). 청소년 자치활동이 자아존중감과 자기효능감, 또래관계, 공동체 의식에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 고려대학교 교육대학원.
- 임윤영 (2013). 노래 만들기 활동이 저소득층 아동의 자아존중감에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 성신여자대학교 일반대학원.
- 임지혜 (2009). 노래심리치료를 통한 청소년의 시험불안 감소에 관한 연구. 인

- 간행동과 음악연구, 6(1), 77-106.
- 임혜주 (2009). 집단노래심리치료 프로그램이 보육 시설 청소년의 자아 개념과 자아 존중감 형성에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 임혜숙 (2012). 장애청소년의 자아정체감 형성에 관한 연구. 미간행 석사학위 청구논문, 백석대학교 대학원.
- 임현정 (2009). 노래심리치료가 내재화된 정서 문제를 갖는 청소년의 자아 존중감 증진에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 장문정 (2002). 치료적 음악활동이 의무복무 부적응자의 사회적 지지감에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 숙명여자대학교 음악치료대학원.
- 장승희 (2007). 치료적 노래 만들기 활동이 청소년의 열등감 감소에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 장정윤 (2014). STEM중심 진로교육프로그램이 장애청소년의 STEM영역 지식 및 선호, 진로태도와 적응 흥미에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구논문, 인하대학교 대학원.
- 전규혁 (1999). 자아개념 증진 프로그램이 초등학교 아동의 자아존중감 및 학습태도에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 한국교원대학교 대학원.
- 전은영 (2009). 자아존중감 증진 프로그램이 중학생의 자기존중감, 우울, 자기효능감에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 전혜정 (2015). 역할극을 통한 성교육이 지적장애 고등학생의 성지식, 성태도, 자아존중감에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구논문, 단국대학교

특수교육대학원.

전희순 (2002). 치료적 음악활동이 만성 정신분열병 환자의 자존감 그룹응집력 증진에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구논문, 숙명여자대학교 음악치료대학원.

정귀남 (2009). 음악치료가 시설 중학생의 자아정체감에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 한세대학교 일반대학원.

정연우, 구본용 (2013). 개인의 긍정적 특성이 학교적응에 미치는 상대적 영향. 청소년학연구, 20(10), 207-233.

정용선 (2014). 집단미술치료가 학교 밖 청소년의 자아정체감과 자아존중감에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구논문, 서울여자대학교 특수치료전문대학원.

정은주 (2014). 고등학교 특수학급 교사들이 인식한 특수학급 학생의 교과 지도 현황과 지원 방안: 서울시를 중심으로. 특수교육, 13(3), 349-369.

조경애 (2014). 집단음악심리치료가 저소득층 청소년의 자아탄력성과 학교적응에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 성신여자대학교 일반대학원.

조광희 (2007). 역할극을 활용한 집단음악활동이 흡연 청소년의 금연 자기효능감 증진에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 숙명여자대학교 음악치료대학원.

조성열, 이응수 (2005). 특수학급학생의 직업적응훈련 프로그램 적용 효과. 장애와 고용, 15(2), 105-120.

조한숙 (2010). 다문화가정 초등학교 아동의 자아정체감 연구: 어머니 양육행동과 학교생활만족도와의 관계를 중심으로. 미간행 석사학위 청구논문, 가톨릭대학교 대학원.

조한숙, 문혁준 (2010). 농촌지역 초등학교 아동의 자아정체감 연구: 어머니 양

- 육행동과 학교생활만족도와의 관계를 중심으로. *인간발달연구*, 17(4), 127-151.
- 조현정, 홍원표 (2013). 고등학교 특수학급 교사들의 진로·직업 교육과정 운영에 대한 탐색적 연구. *중등교육연구*, 61(1), 169-198.
- 주성용 (2011). 무용동작치료가 지적장애 여자고등학생의 자기표현능력과 자아존중감에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구논문, 원광대학교 일반대학원.
- 지경미 (2015). 지적장애 청소년의 집행기능 향상을 위한 태블릿 PC 기반 음악 만들기 활동. *인간행동과 음악연구*, 12(1), 1-21.
- 지은미 (2002). 음악활동이 비행청소년의 정서적 안정성과 자아존중감에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 숙명여자대학교 음악치료대학원.
- 최미환 (2006). 노래심리치료. 정현주 (편). *음악치료의 기법과 모델*. 서울: 학지사, pp. 235-238.
- 최병철 (1999). *음악치료학*. 서울: 학지사.
- 최보가, 전귀연 (1993). 자아존중감 척도 개발에 관현 연구. *대한가정학회지*, 3(2), 41-54.
- 최성규 (2013). 특수학교와 특수학급 교사의 교육과정 구성과 운영에 대한 실천적 지식의 구조 비교. *특수교육재활과학연구*, 52(1), 69-90.
- 최소림 (2006). 노래를 중심으로 한 집단음악치료 활동이 장애청소년의 자아존중감 향상과 불안감소에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 숙명여자대학교 음악치료대학원.
- 최신형 (2007). 저소득층 부적응 아동의 역량 강화를 위한 음악치료 프로그램 연구. *이화교육논총*, 17, 299-316.
- 최예은 (2013). 대중음악에 대한 태도가 청소년의 정서지능 및 또래관계에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 단국대학교 대학원.

- 최유선 (2002). 정신지체 청소년의 자아존중감 향상을 위한 음악의 치료적 접근 방법: 피아노 교습법을 중심으로. *이화교육논총*, 12, 487-501.
- 최정원 (2010). **신 중년층 여성의 자아정체감과 주관적 연령에 따른 추구의 복이미지 및 의복구매행동에 관한 연구**. 미간행 박사학위 청구논문, 숙명여자대학교 대학원.
- 최지혜 (2010). **음악활동이 지적장애 중학생의 음악인지능력과 자기표현력에 미치는 효과**. 미간행 석사학위 청구논문, 창원대학교 대학원.
- 특수교육법 (2013). **장애인 등에 대한 특수교육법**. 교육부 특수교육정책과.
- 특수교육실태조사서 (2001). **2001 특수교육 실태 조사서**. 교육인적자원부.
- 특수교육통계 (2008). **2008 특수교육 통계**. 교육과학기술부.
- 특수교육통계 (2015). **2015 특수교육 통계**. 교육부.
- 특수교육학용어사전 (2009). **지적 장애 정의**. 미국 지적·발달장애 학회.
- 한경임, 박정은 (2009). 고등학교 특수학급 교사의 전환교육 운영 실태와 인식 연구. *통합교육연구*, 4(1), 1-29.
- 한재준 (2010). **대중음악이 청소년에게 미치는 영향**. 중학교 음악수업을 중심으로. 미간행 석사학위 청구논문, 청주대학교 교육대학원.
- 허혜경, 김혜수 (2015). **청년 심리와 교육**. 서울: 학지사.
- 홍소정 (2015). **우크렐레 연주 중심 집단음악치료가 학교부적응 청소년의 자아탄력성과 학교적응력에 미치는 영향**. 미간행 석사학위 청구논문, 성신여자대학교 일반대학원.
- 홍정숙 (2015). 고등학교 특수학급 진로직업교육의 실태와 과제: 대구 지역을 중심으로. *특수교육연구*, 50(2), 277-305.
- 홍정숙, 김금숙 (2014). 통합형 직업교육 거점학교 운영에 대한 거점학교 운영 담당 특수교사의 인식. *특수아동교육연구*, 16(4), 103-129.
- 홍혜영 (1995). **완벽주의 성향, 자기효능감, 우울과의 관계연구**. 미간행 석사

- 학위 청구논문, 이화여자대학교 대학원.
- 황신영 (2012). *독후활동 프로그램이 중학교 특수학급 학생의 자아존중감과 자기효능감에 미치는 영향*. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 황윤의 (2010). 일반학교 특수학급 진로·직업교육 사례. *국립특수교육원*, -(17), 59-79.
- Allen, M., & Cortazzo, D. (1970). *Psychosocial and educational aspects and problems of mental retardation*. Springfield, Ill: C. C. Thomas.
- Austin, D. (2012). *The theory and practice of vocal psychotherapy: Songs of the self*. 한국성악심리치료사협회 (역). *성악심리치료의 이론과 실제: 자기에 대한 노래*. 서울: 시그마프레스(원서출판, 2008).
- Baker, F., & Wigram, T. (2008). *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. 최미환 (역). *치료적 노래 만들기: 음악치료의 임상 및 교육을 위한 지침서*. 서울: 학지사(원서출판, 2005).
- Baker, F., Wigram, T., Stott, D., & McFerran, K. (2008). Therapeutic songwriting in music therapy Part I: Who are the therapists, who are the clients, and why is songwriting used?. *Nordic Journal of Music Therapy*, 17(2), 105-123.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84(2), 191-212.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). *Self-efficacy: The exercise of control*. 김의철, 박영신 (역). *자기효능감과 삶의 질: 교육, 건강, 운동, 조직에서의 성취*. 서울:

- 교육 과학사(원서출판, 1997).
- Branden, N. (1992). *The psychology of self-esteem*, New York: Banam Books.
- Branden, N. (1994). *The power of self-esteem*. 강승규 (역). 나를 존중하는 삶. 서울: 학지사(원서출판, 1992).
- Bruscia, K. E. (2000). The nature of meaning in music therapy. *Nordic of Music Therapy*, 9(2), 84-96.
- Bruscia, K. E. (2003). *Defining music therapy*. 최병철 (역). 음악치료. 서울: 학지사(원서출판, 1989).
- Cassity, M. D. (1994). Psychiatric music therapy assessment and treatment in clinical training facilities with adults, adolescents, and children. *Journal of Music Therapy*, 31(1), 2-28.
- Clark, D. M., & Keiser, L. (1984). *GIM: Phase II training seminar*. Institute for Music and Imagery Training Seminars.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. New York: W. H. Freeman.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Ficken, T. (1976). The use of songwriting in psychiatric setting. *Journal of Music Therapy*, 13(4), 163-172.
- Gaston, E. T. (1968). *Music in therapy*. New York: Macmillan.
- Goldstein, S. L. (1990). A songwriting assessment for hopelessness in depressed adolescents: A review of literature and a pilot study. *Arts in Psychotherapy*, 17, 117-124.
- Groke, D., & Wigram, T. (2011). *Receptive methods in music therapy: Techniques and clinical applications for music therapy clinicians*,

- educators and students.* 문소영, 이은진 (역). *음악치료수용기법: 음악치료 교육 및 임상을 위한 지침서.* 서울: 학지사(원서출판, 2007).
- Hamachek, D. E. (1997). *Human dynamics in psychology and education.* Boston: Allyn and Bacon.
- Henderson, S. M. (1983). Effects of a music therapy program upon awareness of mood in music, group cohesion, and self-esteem among hospitalized adolescent patients. *Journal of Music Therapy, 20*(1), 14-20.
- Intveen, A. (2007). Musical instruments in anthroposophical music therapy with reference to Rudolf Steiner's model of the threefold human being. *Voices: A World Forum for Music Therapy, 7*(3).
- Kirk, S. A., & Johnson, G. D. (1972). *Educating exceptional children.* Boston: Moughton Mifflin.
- Krout, R. E. (2004). The use of directive lyric image and metaphor in therapist composed music and song with patients, families, staff and volunteers in palliative/hospice care. *Paper presented at the symposium on music therapy at the end of life,* Beth Israel Medical Center, New York, March.
- Lerner, R. M., & Spanier, G. B. (1980). A dynamic interactional view of child and family development. In R. M. Lerner & G. B. Spanier (Eds.), *Child influences on marital and family interaction: A life-span perspective* (pp. 1-20). New York: Academic.
- McFerran, K. (2010). *Adolescents, music and music therapy: Methods and techniques for clinicians, educators and students.* London: Jessica Kingsley Publishers.

- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer Publishing Company.
- Osweiler, M. E. (1998). *The use of music therapy techniques to help individuals cope with psychosocial aspects of epilepsy: Three case studies*. Unpublished Master's Thesis, Florida State University, Tallahassee.
- Robarts, J. Z. (2003). The healing function of improvised songs in music therapy with a child survivor of early trauma and sexual abuse. In S. Hadley (Ed.), *Psychodynamic music therapy: Case studies* (pp. 142-182). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Robb, S. L. (1996). Techniques in song writing: Restoring emotional and physical well-being in adolescents who have been traumatically injured. *Music Therapy Perspectives, 14*, 30-37.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. NY: Basic Books.
- Schmidt, J. A. (1983). Songwriting as a therapeutic procedure, *Music Therapy Perspectives, 1*(2), 4-7.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports, 51*(2), 663-671.
- Standley, J., Johnson, C. M., Robb, S. L., Brownell, M. D., & Kim, S-H. (2004). Behavioral approach to music therapy. In A. A. Darrow (Ed.), *Introduction to approaches in music therapy* (pp. 103-123). Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
- Tervo, J. (2001). Music therapy for adolescents. *Clinical Child*

Psychology and Psychiatry, 6(1), 79-91.

Zigler, E., & Bennett-Gates, D. (2002). Assessing personality traits of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3), 181-193.

부 록

<부록 1> 연구 참여 설명서 및 동의서

<부록 2> 사전·사후 검사 척도(자아정체감, 자아존중감, 자기효능감)

<부록 3> 치료적 노래 만들기 악보(내담자 그룹과 함께 만든 노래)

<부록 1> 연구 참여 설명서 및 동의서

본 연구는 치료적 노래 만들기 음악치료 활동이 고등학교 특수학급 청소년의 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감 향상에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위한 연구입니다. 다음 내용을 신중하게 읽어보신 후 참여 의사를 밝혀 주시길 바랍니다.

1. 연구 참여 대상

본 연구에는 통합교육을 받고 있는 고등학교 특수학급 청소년(17-19세) 14명이 참여할 것입니다.

2. 연구 방법

학생은 노래 감상하기, 노래 부르기, 노래 가사 및 주제 토의하기, 노래 가사 채우기 및 개사하기, 노래 만들기(가사, 선율)의 활동으로 이루어진 치료적 노래 만들기 활동에 주 2회씩 12회기 동안 참여할 것입니다. 음악치료 과정은 한 회기 당 50분이 소요됩니다. 또한 학생은 음악치료 프로그램 시작 전과 종료 후 총 2회에 걸쳐 자아정체감과 자아존중감, 자기효능감 검사 척도지를 동일한 방법으로 작성하게 될 것이며, 이 검사 척도지 작성은 30분에서 50분 정도 소요될 것입니다.

3. 연구 참여 도중 중도탈락

학생은 연구에 참여한 후에도 언제든지 도중에 그만 둘 수 있습니다. 만일 학생이 참여하는 것을 그만두고 싶다면 연구자에게 즉시 말씀해 주십시오.

4. 부작용 또는 위험요소

본 연구에서는 부작용 또는 위험요소가 발생하지 않습니다. 만약 프로그램 도중 기분이 상하거나 불쾌한 감정이 유발될 경우, 학생은 언제든지 참여를 중단할 수 있습니다.

5. 연구 참여에 따른 이익

음악치료 프로그램에 대한 이해를 증진하는데 도움이 될 것입니다. 또한 연구 결과를 확인하실 수 있습니다.

6. 연구에 참여하지 않을 시 불이익

학생은 본 연구에 참여하지 않을 자유가 있습니다. 또한, 학생이 본 연구에 참여하지 않아도 학생에게는 어떠한 불이익도 없습니다.

7. 개인정보와 비밀보장

본 연구의 참여로 학생에게서 수집되는 개인정보는 연구 목적으로만 사용되며, 연구자에게만 공개됩니다. 연구 종료 후 연구 관련 자료는 폐기됩니다.

8. 연구문의

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구자에게 언제든지 연락하십시오.

소속 : 성신여자대학교 일반대학원 음악치료학과

이름 : 윤다솔

전화번호 : 010-****-**** / 이메일 : yoondasol2@*****.***

만일 어느 때라도 연구 참여자로서 학생의 권리에 대한 질문이 있다면 성신여자대학교 기관생명윤리위원회에 연락하십시오.

전화번호: 02-***-****, ****

1. 나는 본 연구의 설명서를 읽었으며, 담당 연구자와 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
3. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 연구자가 수집하고 처리하는데 동의합니다.
4. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 거부할 수 있고, 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 이해하였습니다.
5. 나의 서명은 연구에 참여에 동의한다는 것을 뜻합니다.

2015년	월	일
참여자 :		(서명)
보호자 :		(서명)
연구자 :		(서명)

<부록 2> 사전·사후 검사 척도(자아정체감, 자아존중감, 자기효능감)

여러분 안녕하세요?

이 검사는 여러분이 더 즐겁고 자신감 있게 생활할 수 있도록 여러분의 가치관, 생각, 태도, 행동 등을 알아보려는 것입니다. 그러므로 이 검사지에는 틀린 답이 없으며, 좋고 나쁜 답도 없습니다. 또한 성적과는 아무 상관이 없습니다. 각 문항을 잘 읽고 여러분의 생각과 느낌을 솔직하고 성의있게 대답해 주시면 감사하겠습니다.

()학년 ()반 이름() 성별(남 /여)

해당하는 곳에 ○표 해주시기 바랍니다.

<자아정체감>

문항	전혀 해당 되지 않는 다	별로 해당 되지 않는 다	어느 쪽도 아니 다	조금 해당 된다	매우 많이 해당 된다
1. 나는 이 세상에 있으나마나 한 존재다.	1	2	3	4	5
2. 나는 앞으로 무엇이 되고 싶은지 잘 모르겠다.	1	2	3	4	5
3. 나는 일을 시작할 때는 열성을 보이나 그것이 오래가지 못한다.	1	2	3	4	5
4. 나는 다른 사람의 충고를 무턱대고 따르는 편이다.	1	2	3	4	5
5. 내가 보잘 것 없는 존재라고 생각할 때가 많다.	1	2	3	4	5
6. 내가 무엇이 되고 싶은가를 분명히 알고 있다.	1	2	3	4	5
7. 나는 꾸준히 한 가지 일에 몰두하지 못한다.	1	2	3	4	5
8. 나는 다른 사람들이 하자는 대로 잘 이끌린다.	1	2	3	4	5
9. 나는 낯선 사람을 만나는 것을 꺼려한다.	1	2	3	4	5

10. 나는 장차 무엇을 하고 싶은지 나 스스로도 모르겠다.	1	2	3	4	5
11. 나는 계획한대로 일을 끝까지 실행하지 못한다.	1	2	3	4	5
12. 나는 대다수 사람들이 하는 대로 그저 따라가는 것이 최선이다.	1	2	3	4	5
13. 나는 여러 사람들과 함께 있을 때 마음에 불편하다.	1	2	3	4	5
14. 나는 내 판단에 자신이 있다.	1	2	3	4	5
15. 나는 어른이 되어 어떤 직업을 갖게 될지 알고있다.	1	2	3	4	5
16. 나는 빈둥거리며 많은 시간을 낭비하는 편이다.	1	2	3	4	5
17. 나는 여러 사람이 있는 곳에는 앞에 나서기가 두렵다.	1	2	3	4	5
18. 나는 하루하루를 열심히 살아간다.	1	2	3	4	5
19. 이 세상일은 결국 허무한 일이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
20. 나는 일하기를 별로 좋아하지 않는다.	1	2	3	4	5
21. 나는 다른 사람을 이끌기 보다는 따라가는 편이다.	1	2	3	4	5
22. 나는 할 말이 있어도 하지 못하고 그냥 넘어가는 때가 많다.	1	2	3	4	5
23. 나는 내 모습 이대로를 자랑스럽게 생각한다.	1	2	3	4	5
24. 나는 이 세상을 잘 살아갈 것 같지 않다.	1	2	3	4	5
25. 나는 장래 무슨 직업을 택할 것인가 결정할 수 없다.	1	2	3	4	5
26. 나는 어렵거나 힘든 일은 피하는 편이다.	1	2	3	4	5
27. 나는 여러 사람들 중에서 유별나게 보이는 것을 두려워한다.	1	2	3	4	5
28. 나는 나의 목적을 달성하기 위해서 열심히 노력한다.	1	2	3	4	5
29. 나는 다른 사람들보다 무능하다고 생각한다.	1	2	3	4	5

30. 스스로 생각하기보다는 남들의 좋은 생각을 기다린다.	1	2	3	4	5
31. 나는 남의 말을 잘 받아들이고 말과 행동에 영향을 쉽게 받는다.	1	2	3	4	5
32. 나는 낯선 곳이나 새로운 일을 두려워한다.	1	2	3	4	5
33. 나는 매우 쓸모 있는 사람이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
34. 나는 근본적으로 일을 해결하는 능력이 없다고 생각한다.	1	2	3	4	5
35. 나는 내 스스로 선택하는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
36. 나는 내 장래 일에 대해 미리 계획하고 싶지 않다.	1	2	3	4	5

<자아존중감>

- 일반적 자아존중감 -

문항	전혀 아니 다	아니 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
1. 나는 나 자신에 대하여 자신감이 없다.	1	2	3	4	5
2. 나는 나 자신을 자랑스럽게 여긴다.	1	2	3	4	5
3. 나는 어떤 문제에 대해서도 결코 걱정하지 않는다.	1	2	3	4	5
4. 나는 할 수만 있다면 나 자신에 관해서 많은 것을 바꾸고 싶다.	1	2	3	4	5
5. 나는 쉽게 마음이 상하지 않는다.	1	2	3	4	5
6. 나는 내가 하고 있는 일에 자신감이 없다.	1	2	3	4	5
7. 나는 결코 불행하지 않다.	1	2	3	4	5
8. 나는 내가 할 수 있는 일에 최선을 다한다.	1	2	3	4	5
9. 나는 쉽게 굴복하지 않는다.	1	2	3	4	5
10. 나는 항상 내 일에 대해 조심한다.	1	2	3	4	5

11. 나는 계획한대로 일을 끝까지 실행하지 못한다.	1	2	3	4	5
12. 나는 내가 알고 있는 모든 사람을 좋아한다.	1	2	3	4	5
13. 나는 나 자신을 이해한다.	1	2	3	4	5
14. 나는 결코 꾸증을 듣지 않는다.	1	2	3	4	5
15. 나는 결심을 하면 꼭 지키려고 한다.	1	2	3	4	5
16. 나는 내가 소년(소녀)인 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5

- 사회적 자아존중감 -

문항	전혀 아니 다	아니 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
17. 나는 여러 사람 앞에서 이야기하기가 쑥스럽다.	1	2	3	4	5
18. 나는 다른 사람과 같이 있는 것이 대단히 즐겁다.	1	2	3	4	5
19. 나는 새로운 것에 친숙해지는데 오랜 시간이 걸리지 않는다.	1	2	3	4	5
20. 나는 또래들에게 인기가 있다.	1	2	3	4	5
21. 내 친구들은 내 의견에 따른다.	1	2	3	4	5
22. 나는 타인과 어울리는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
23. 친구들이 종종 나를 놀린다.	1	2	3	4	5
24. 나는 다른 사람보다 더욱 사람들의 호감을 받는다.	1	2	3	4	5

- 가정적 자아존중감 -

문항	전혀 아니 다	아니 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
25. 나는 부모님과 함께 재미있는 시간을 보낼 때가 많다.	1	2	3	4	5
26. 나의 부모님은 나를 이해한다.	1	2	3	4	5

27. 나의 부모님은 나에게 대해서 상당히 기대한다.	1	2	3	4	5
28. 집에 모든 사람이 나에게 관심이 있다.	1	2	3	4	5
29. 나는 집을 떠나고 싶을 때가 있다.	1	2	3	4	5
30. 우리 식구들은 나를 이해한다.	1	2	3	4	5
31. 나는 꾸중을 들을 때 꼭 마음이 상하지 않는다.	1	2	3	4	5
32. 나는 언제가 부모님이 나를 야단치는 것 같이 느껴진다.	1	2	3	4	5

- 학업적 자아존중감 -

문항	전혀 아니 다	아니 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
33. 나는 공부하는 것이 자랑스럽다.	1	2	3	4	5
34. 나는 수업시간에 내 이름을 불러주는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
35. 나는 내가 기대한 만큼 학교에 잘 적응한다.	1	2	3	4	5
36. 나는 학교에서 자주 마음이 상하지 않는다.	1	2	3	4	5
37. 나는 할 말이 있으면 언제나 말한다.	1	2	3	4	5
38. 나의 인상을 선생님은 착하지 않게 본다.	1	2	3	4	5
39. 나는 학교생활에서 대체로 실망하지 않는다.	1	2	3	4	5
40. 나를 성가시게 하는 일은 결코 없다.	1	2	3	4	5

<자기 효능감>

문항	전혀 그렇 지않 다	그렇 지않 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
1. 나는 계획대로 일을 할 수 있다.	1	2	3	4	5

2. 나는 일을 해야 할 때 바로 시작하지 못한다.	1	2	3	4	5
3. 나는 어떤 일을 첫 번에 할 수 없더라도 그것을 할 수 있을 때까지 해 본다.	1	2	3	4	5
4. 나는 스스로 세운 중요한 목표를 이루어 본 적이 거의 없다.	1	2	3	4	5
5. 나는 일들을 끝까지 하기 전에 포기해 버린다.	1	2	3	4	5
6. 나는 어려움에 부딪히는 것을 피한다.	1	2	3	4	5
7. 나는 너무 복잡한 일은 하려고 하지 않는다.	1	2	3	4	5
8. 나는 하기 싫은 일이 있어도 그 일을 끝낼 때까지 열심히 한다.	1	2	3	4	5
9. 나는 무슨 일을 하기로 마음 먹으면 즉시 그 일을 한다.	1	2	3	4	5
10. 나는 새로운 것을 배우려고 할 때 처음에 잘 되지 않으면 금방 포기해 버린다.	1	2	3	4	5
11. 나는 미리 생각하지 못한 문제가 생기면 그 일을 잘 처리하지 못한다.	1	2	3	4	5
12. 나는 새로운 일이 어려워 보이면 그 일을 잘 처리하지 못한다.	1	2	3	4	5
13. 나는 실패했을 때 오히려 더 열심히 한다.	1	2	3	4	5
14. 나는 어떤 일을 할 수 있는 내 능력에 대해서 자신이 없다.	1	2	3	4	5
15. 나는 내 자신을 믿는다.	1	2	3	4	5
16. 나는 쉽게 포기한다.	1	2	3	4	5
17. 나는 일상생활에서 부딪히는 여러 문제를 잘 해결하지 못할 것 같다.	1	2	3	4	5
18. 나는 새로운 친구들을 사귀기가 힘들다.	1	2	3	4	5
19. 나는 내가 만나고 싶어 했던 사람을 보면, 그 사람이 올 때까지 기다리기 전에 먼저 다가간다.	1	2	3	4	5
20. 내가 관심 있는 학생이 사귀기 어려운 학생이라면, 사귀려는 노력을 그만 두어 버린다.	1	2	3	4	5

21. 나는 처음 보기에 좀 무관심해 보이는 사람이라도 쉽게 포기하지 않고 사귀어 보려고 노력한다.	1	2	3	4	5
22. 나는 친구들이나 다른 사람들과의 모임에서 어찌해야 될 지 모르겠다.	1	2	3	4	5
23. 나는 지금의 내 친구들을 내가 먼저 말을 걸어 사귀었다.	1	2	3	4	5

<부록 3> 치료적 노래 만들기 악보(내담자 그룹과 함께 만든 노래)

꿈

우 리 의 꿈 은 제 빵 사 수 학 자 우 리 의 꿈 은 가 수 꽃 화 가

5
우 리 의 꿈 은 농 구 야 구 선 수 우 리 의 꿈 은 배 구 선 수

9
우 리 에 겐 멋 진 꿈 이 있 어 우 리 는 포 기 하 지 않 아

13
우 리 는 꼭 해 낼 거 야 우 리 는 대 단 하 니 까

17
나 를 믿 어 요 나 를 사 랑 해 요 꿈 을 믿 고 나 를 믿 어 요

21
우 리 는 자 신 있 어 요 우 리 는 용 기 있 어 요

25
우 리 는 꿈 을 향 해 서 나 아 갈 거 예 요

29
꿈 을 생 각 하 면 기 분 이 좋 아 요

33
우 리 의 꿈 은 간 절 한 소 망 소 원 이 야 다 함 께 화 이 텅

37  이 제 부 터 시 작 이 야 우 리 의 꿈 들 을 펼 쳐 보 는 거 야

41  힘 차 고 자 신 있 게 나 아 가 힘 차 게 화 이 텅

45  꿈 과 미 래 절 대 로 포 기 하 지 않 아

ABSTRACT

The Effects of a Therapeutic Songwriting on Self-Identity, Self-Esteem, and Self-Efficacy in High School Special Class Adolescent.

Yoon, Da-Sol

Department of Music Therapy

Graduate School of

Sungshin Women's University

The purpose of this study was to investigate the effects of a therapeutic songwriting activity on self-identity, self-esteem, and self-efficacy in high school special class adolescent. The participants of this study were 14 adolescent of high school in Gyeonggi-do. Out of 14 participants, 7 were randomly selected and assigned into an experimental group and other 7 into a control group. The therapeutic songwriting activity was generated total of 12 times with 50 minutes session twice per week.

The therapeutic songwriting activity was created with the choice of popular pop music and it was to examine their interaction with singing, listening and creating a song(lyrics and melodies). In addition, song discussions were made along with revising lyrics and fill in the blank.

Prior to performing the therapeutic songwriting activity, pre-test have

occurred between the experimental group and control group; identical method was used in current study. All data collected from pre- and post-tests were utilized for frequency analysis through SPSS 20.0 program and Mann-Whitney U examination along with Ranked ANCOVA. Also, the Wilcoxon Matched-pairs Signed-ranks test was done for additional analysis.

The result indicates the positive implication of therapeutic songwriting activity on self-identity($F=6.568, p <.05$) and self-esteem($F=5.072, p <.05$). Perhaps the activity for self-efficacy did not show proper results statistically($F=4.278, p >.05$), but it surpassed the standard record($p <.05$) which is to keep in mind. The study proposed that the creation and implement of therapeutic songwriting activity had conclusive effects for high school special class adolescent on self-identity, self-esteem. Therefore, the study announces the significance of therapeutic songwriting activity for high school special class adolescent to improve their self-identity and self-esteem.