

발달지체유아 어머니의 모-자 상호작용 행동 증진 프로그램의 효과 연구

Effects of an Intervention Program for Mother-Child Interaction Behaviors
of Mothers with Developmentally Delayed Young Children

정계숙(Kai Sook Chung)¹⁾

노진형(Jin-Hyung Roh)²⁾

ABSTRACT

The study examined the effects of an intervention program for improving mother-child interaction behaviors of mothers with developmentally delayed young children. The program consisted of three main activities, lectures for good parenting, video-feedback of mother-child interactions, and consultation for problem behaviors of children. The subjects were 4 mothers of 5-6 years old children with developmental delays who were referred to a social competence program of a child counseling center. The mothers were identified to have problematic mother-child interaction behaviors through clinical interviews. The program ran for 16 sessions, one parent group leader implemented each session for 90-120 minutes once a week. The videotaped data of mother-child interactions for 10 minutes every 4 sessions were estimated by Maternal Behavior Rating Scale(MBRS) and qualitatively analyzed by transcription of communications between mothers and their children. It concluded that the intervention program enhanced mother-child interaction behaviors.

Key Words : 모-자 상호작용(mother-child interaction), 반응성(responsiveness), 비디오 피드백(video-feedback), 발달지체유아(children with developmental delays)

¹⁾ 부산대학교 유아교육과 교수

²⁾ 부산대학교 유아교육과 시간강사

Corresponding Author : Jin-Hyung Roh, Department of Early Childhood Education, Pusan National University, Busan, 609-735, Korea E-mail: michiaa@hanmail.net

I. 서 론

발달수준에 맞게 유아를 적절하게 양육하는 일은 모든 부모에게 어려운 과제이다. 특히 감각 및 신체장애를 비롯한 특정 장애진단을 받지 않았으나 여러 발달영역에서 일반유아보다 1년 이상의 발달 지체를 보이는 발달지체유아의 부모들에게는 더욱 어려운 과제임은 말할 나위가 없다. 실제로 발달지체를 비롯한 장애유아의 부모는 부모 역할 수행에 있어 일반 유아를 둔 부모보다 더 많은 심리적인 부담과 스트레스를 경험하고 있는데, 그것은 많은 부분 자녀에 대한 잘못된 인식, 이해 및 양육행동에서 비롯된 것이다. 장애유아의 부모들은 자녀에 대한 잘못된 지식이나 비수용적인 태도를 가지고 있고(김나영, 윤호열, 1999; 박영수, 2000; 윤점룡, 1998; 이경희, 1985; 이영주, 이귀옥, 1998), 발달지체를 비롯한 장애유아의 부모가 자녀에게 요구하는 활동 수준은 유아에게 어려운 것이거나 지시적(Mahoney, Fors & Wood, 1990; Mahoney & Neville-Smith, 1996)인 특징이 있다.

독특한 발달 특징을 보이는 장애 유아를 양육하면서 부모는 양육에 스트레스를 느끼게 되고, 부모의 양육의 어려움으로 인해 유아는 장애 이외에 2차적인 정서적, 행동적 문제를 나타내며, 결국 이러한 악순환은 장애 유아와 부모 모두에게 반복된다고 한다(이한우, 강위영, 이상복, 1999). 따라서 발달지체유아 어머니의 올바른 자녀양육을 돕는 중재 프로그램을 통하여 어머니가 치료자와 교육자로서의 역할을 일상적으로 수행할 수 있도록 하는 것은 발달지체유아와 어머니 모두에게 중요하다.

어머니에 대한 중재의 중요성은 조기중재의 주요 이론 중 하나이며 생태학 이론에 기초한 상호교류 모델(Sameroff, 1987; Sameroff & Friese,

2000)에서 그 근거를 찾을 수 있다. Stayton과 Karnes(1994)에 의하면 상호교류 모델은 영유아를 위한 중재프로그램의 71%에 해당하는 프로그램에서 프로그램 개발의 철학적 기초로 삼고 있어, 조기중재 프로그램의 개발과 방향 설정에 많은 영향을 미치고 있다.

상호교류 모델에서는 아동 발달은 아동 자신과 환경 및 유전적 요소간의 지속적이며 역동적인 상호작용의 결과로서 환경과 유전이라는 조절 양식은 아동의 발달을 조형하는 맥락이 되며, 발달의 많은 시점에서 발달을 진보시키거나 퇴보시킬 수 있다고 하였다. 즉, 아동 행동의 결과를 아동에 대한 맥락의 영향과 맥락에 대한 아동의 영향 간의 상호작용 효과로 설명함으로써, 조기 중재와 관련하여 중재의 목표와 전략을 밝히는데 많은 도움을 준다(Sameroff & Friese, 2000).

상호교류 모델에서 행동의 변화는 조절양식에 지배되는 공유된 체계 내에서의 개인간의 일련의 상호변화의 결과이므로, 각 조절양식의 강점과 약점을 분석하면 꼭 필요한 중재의 범위를 설정하여 중재 목표(target)를 결정할 수 있다. Sameroff(1987)는 조기중재 분야의 3가지 범주의 중재목표를 설정하여 이를 조기중재의 3R(3Rs of early intervention)이라 불렀다. 즉, 교정(Remediation), 재정의(Redefinition) 및 재교육(Reeducation)이 그것이다. 교정은 부모를 향한 아동의 행동을 변화시킴으로써 잘 조절된 발달 체계를 재형성하는 것인데, 예를 들어 기질적 장애(organic disorder)를 가진 아동이라면 생리적인 역기능적 조절을 교정하여 신체 기능을 향상시키며, 사회적 문제라면 사회적 기술과 행동을 교정하는데 목표를 두어 아동이 부모로부터 보다 나은 양육을 받을 수 있게 하는 것이다. 재정의는 부모로 하여금 아동의 행동을 해석하는

방법을 변화시키는 것이다. 부모의 아동에 대한 지각이나 아동의 어려움에 대한 귀인은 긍정적인 상호작용을 막으므로, 이를 변화시켜 긍정적인 관계를 촉진하는 것이 가장 효율적인 전략이 될 수 있다. 마지막으로 재교육을 통하여 부모가 아동에게 행동하는 방식을 바꾸는 중재가 있다. 아동의 발달과 장애에 따라 필요한 양육행동과 기술을 훈련하여 부모의 양육 능력을 향상 시킴으로써 체계의 재형성을 유도할 수 있다.

일반 영유아의 원만한 사회적 발달을 지원하는 부모의 바람직한 양육행동은 20세기 중반 경부터 시작된 모-자 애착(Schaffer & Emerson, 1964; Clarke-Stewart, 1973)에 대한 연구를 비롯하여 오랫동안 주요 연구 주제로 다루어져 왔다. 아동의 사회적 관계 맺기의 원형인 모자관계에서의 애착형성에 관한 초기 연구에서는 어머니의 온화하고 확고하며 밀착되고 잦은 돌보기 행동(Ainsworth, Bell & Stayton, 1974; Lewis & Goldberg, 1969) 또는 민감하고 유관적인 상호적 행동(Ainsworth et. al., 1974; Clarke-Stewart, 1973)이 아동과 안정적인 애착을 형성할 수 있게 한다고 하였다. 애착행동 외에 영유아의 사회적 발달 및 긍정적인 대인 관계에 관한 연구에서도 어머니의 지지적이며 긍정적이고 수용적인 행동이 중요하다고 하였다(Dekovic, Gerris & Janssens, 1991; Denham, Renwick & Holt, 1991; Greenspan & Weider, 1998; Landry, Smith, Miller-Loncar & Swank, 1998; Spiker, Ferguson & Brooks-Gunn, 1993).

부모-자녀간의 상호작용 행동은 부모 양육행동의 한 부분으로서 자녀와의 다양한 일상 장면에서 발생하는 직접적인 의사소통 행동이며, 부모의 자녀에 대한 인식, 태도 및 문제해결 전략 등이 총체적으로 반영되는 행동이다. 따라서 부모-자녀간의 상호작용 행동은 아동의 발달에 대

한 영향뿐만 아니라 부모의 양육태도와 행동 또는 부모역할 수행 능력을 파악할 수 있는 자료가 된다는 점에서도 중요한 의미를 가진다고 할 수 있다.

오랫동안 장애/위험 영·유아와 어머니의 모-자 상호작용에 대해 연구해온 Mahoney와 그의 동료들(Mahoney, 1988; Mahoney, 1999, Mahoney, 2003; Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker & Wheeden, 1998; Mahoney, Finger & Powell, 1985; Mahoney & Powell, 1988)은 어머니가 반응적이고 온정적이며 지지적인 특성을 보인 장애/위험 영·유아는 능동적이며 잘 발달하고 정서적으로 안정적임을 밝혀내었다. 특히, Mahoney (1999)는 어머니의 반응성을 가장 중요하게 생각하고 반응적인 부모의 특성으로 민감성, 상호성/효율성(reciprocity/ effectiveness), 적당한 보조(moderate pace), 낮은 지시성(low directiveness), 수용성, 즐거움, 그리고 온정성을 제안하였다.

바람직한 모-자 상호작용 행동의 다양한 측면들은 장애 영유아를 둔 어머니의 모-자 상호작용 행동을 훈련하거나 중재하는 많은 프로그램들의 주요 내용이 되어왔다(McCollum & Yates, 1994). 그러한 조기중재 프로그램 중 Mahoney (1988, 1999, 2003)가 시도한 바 있는 관계 중심 중재(relationship focused intervention)는 어머니의 구체적인 모-자 상호작용 행동의 증진에 초점을 두고 만들어진 조기중재 프로그램으로 그 긍정적인 효과도 다양하게 검증된 바 있다. 최근 우리나라에서도 발달에 어려움이 있거나 행동문제를 가진 아동의 발달적 증진을 위하여 아동을 대상으로 하기보다는 부모-자녀간의 상호작용의 향상에 초점을 두는 연구가 많이 이루어지고 있다(김정미, 2001; 박랑규, 1999; 오은아, 1998; 윤갑정, 2002; 이경숙, 1997; 이상희,

2003; 임숙빈, 1997; 장미경, 1998). 이들 연구에서는 바람직한 모-자 상호작용 행동이 증진됨으로써 유아의 행동문제나 장애행동이 감소되었고, 부모의 양육태도도 긍정적으로 변화된 것으로 보고하고 있다.

이상을 요약하면 영·유아의 최적의 사회적 발달에는 부모와 유아간의 긍정적인 관계 및 상호작용이 필수적이다. 그러나 장애유아는 발달적 장애나 지체 때문에 양육자에게 상호작용을 위한 단서를 명확히 보여주지 못하며, 장애유아의 부모는 그러한 자녀의 발달에 대한 정확한 이해와 인식이 쉽지 않고 방법적 지식의 부족으로 인해 모-자간의 바람직한 상호작용에 어려움이 많다. 따라서 사회적 발달 문제가 있는 장애유아와 그 부모들은 상호교류 모델에 입각하여 Sameroff(1987)가 제시한 조기중재의 3R, 즉 아동의 바람직한 사회적 행동(교정)과 아동 발달 특히, 사회적 행동 발달에 대한 부모의 새로운 지각과 태도의 형성(재정의) 및 부모 양육방식과 행동의 변화(재교육)를 모두 중재의 목표(target)로 하는 모-자 상호작용 중재 프로그램에 대한 요구가 매우 높다는 것을 알 수 있다.

한편, 모-자 상호작용 중재 프로그램의 효과는 프로그램 운영 방법이나 전략에 의해서도 영향을 받게 된다. 양육자와 자녀간의 긍정적인 상호작용이 촉진되도록 도울 수 있는 방법으로 상호작용 지도(interactive coaching)(Field, 1982) 전략이 있다. 이것은 수정해야 하는 상호작용 형태를 가르쳐주고, 실제로 어떻게 하는지 중재자가 보여주며, 상호작용 장면에서 양육자가 행동을 수정하는 것을 관찰하고 피드백을 제공하는 활동을 포함한다. 이 전략을 보다 간접적으로 수행하는 방법으로서 어머니가 아동과 상호작용하는 것을 비디오로 녹화하고 이 자료를 활용하여 지도하는 방법이 있다. 양육자와 함께

녹화 테이프를 점검함으로써 중재자는 긍정적인 양육행동과 아동 행동에 미치는 영향간의 관계에 대해서 지적할 수 있다. 이와 같은 방법은 양육자들에게 어떻게 상호작용을 수정하고 아동의 상호작용적인 신호를 해석해야 하는지를 보여 줄 수 있을 때 유용하다(이소현 역, 1995).

우리나라에서 부모와 유아와의 상호작용 장면을 비디오 녹화하여 피드백을 한 연구(김정미, 2001; 박랑규, 1999; 임숙빈, 1997)에서는 비디오를 보면서 스스로 자신을 평가해보고, 연구자의 피드백을 받음으로써 어머니들이 자신의 행동유형을 스스로 인식하도록 돕고, 바람직한 상호작용 유형의 모델을 설명하는 것이 효과적임을 밝히고 있다. 즉, 비디오 피드백은 부모가 자신의 행동에 관한 피드백을 받을 수 있으므로 행동변화를 필요로 하는 교육에 매우 효과적인 기법이라고 할 수 있다(Guidry, Pol, Keeley, & Neilson, 1996).

이에 본 연구는 여러 가지 이유로 사회적 발달에 지체를 보이는 유아를 둔 적절한 모-자 상호작용 행동에 어려움이 있는 어머니들을 대상으로 상호교류 모델의 3R에 기초하여 모-자 상호작용 중재 프로그램을 실시하고 그 효과를 검증하고자 하였다. 본 모-자 상호작용 중재 프로그램은 유아의 바람직한 사회적 발달에 장기적인 목적을 두고 바람직한 모-자 상호작용 행동의 증진을 단기적인 목적으로 설정하였다. 유아의 사회적 발달에 대한 부모의 지각과 태도 및 부모 양육방식의 변화를 구체적인 중재 목표로 하되, 교육활동으로 비디오 피드백 전략에 중점을 두는 프로그램으로 개발하였다. 본 연구의 연구문제는 첫째, 모-자 상호작용 행동 증진 프로그램에 참여한 사회적 발달지체유아 어머니의 어머니 행동 평정척도에 의한 모-자 상호작용 행동의 변화는 어떠한가? 둘째, 모-자 상호작

용 행동 증진 프로그램에 참여한 사회적 발달지체유아 어머니의 모-자간 의사소통 에피소드에 나타난 모-자 상호작용 행동의 질적 변화는 어떠한가? 이다.

의 사회적 능력 증진 프로그램에 의뢰된 4명의 사회적 발달지체유아의 어머니들이었다. 아동발달 전문가와 상담원에 의해 1시간 30분-2시간동안 진행된 임상면접을 통하여 이들은 어머니의 유아와의 상호작용 행동이 부적절하며 상호작용의 중요성에 대한 이해 수준이 매우 낮은 것으로 판단되었는데, 모든 어머니의 사전 MBRS 점수는 총점의 40% 미만이었다. 임상 면접과 프로그램 1회기에 이루어진 어머니의 자기소개를 통하여 알아본 대상별 특징은 다음과 같다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 대학 부설 아동상담 센터

〈표 1〉 대상별 특징

	어머니 A	어머니 B	어머니 C	어머니 D
나이	34세	37세	33세	36세
학력	고졸	대졸	고졸	대졸
자기인식 (성격)	남들과 어울리기 좋아하고 활발한 편임	세심한 면은 없지만 밝은 편임	외향적인 편임	조용하고 말이 없고 내성적인 편임
보고된 모-자 상호작용 행동의 특징 (가정에서)	유아는 장난감을 다 꺼내놓지만 실제로는 하나(주로 그림 그리기 도구)만 가지고 놀고 어머니는 정리 상황 및 문제가 생길 때만 개입함	유아는 어머니 물건과 그림들을 가지고 혼자 놀거나 형과 비디오를 보고, 어머니는 함께 놀지는 않고 요구가 있을 때만 참여함	유아는 주로 혼자서 TV나 비디오를 보고 어머니는 유아의 친구를 집으로 초대해서 놀 수 있게 만들어주나 함께 놀지는 않음	유아는 혼자서 퍼즐, 숫자공부, TV나 비디오를 보고 어머니는 옆에서 책을 보거나 자신의 일을 하고 유아가 잘못했을 때만 개입함
MBRS 사전 실시 결과	20	19	26.5	17
	어머니 A의 자녀	어머니 B의 자녀	어머니 C의 자녀	어머니 D의 자녀
나이	만 6세	만 5세 5개월	만 5세 8개월	만 6세 1개월
성별	남	남	남	남
유아의 특징	<ul style="list-style-type: none"> · 또래와 상호작용이 유지되지 않음 · 눈맞춤이 잘 안됨 · 만 3세에 언어지체 진단 : 언어치료 · 만 5세에 주의력결핍 진단: 감각통합 치료 	<ul style="list-style-type: none"> · 또래의 접근을 피함 · 자폐적 성향을 보임 · 만 2세 경부터 선풍기에 집착, 이후 나무, 환풍기 집착 · 만 5세에 병원에서 정서불안 진단 	<ul style="list-style-type: none"> · 또래와 상호작용이 유지되지 못함 · 공격적인 놀이를 즐김 · 만 4세에 정신지체 진단: 언어치료 	<ul style="list-style-type: none"> · 또래와 상호작용이 안 되고 혼자놀이를 함 · 혼잣말과 상황에 맞지 않는 의사표현이 잦음 · 숫자에 집착 · 만 4세에 주의력결핍 진단: 약물복용

2. 연구도구

1) 어머니 행동 평정척도

유아와의 상호작용 장면에서의 어머니 행동을 평정하기 위하여 김정미(2001)의 연구에서 사용된 Mahoney(1999)의 어머니 행동 평정척도(MBRS: Maternal Behavior Rating Scale)를 사용하였다. MBRS는 일상생활에서 유아와 상호작용 하는 어머니 행동의 적절성 정도를 간략하게 평정할 수 있는 평정척도이다.

본 도구는 반응성 및 지시성과 같은 2개의 요인으로 나뉘어지는데, '반응성 요인'은 9개 항목으로서, 반응성(적절하고 일관성 있게 반응하는 정도), 표현성(정서적으로 반응하고 표현하는 정도), 온정성(긍정적인 감정 표현의 빈도와 특성), 수용성(긍정적인 감정의 정도), 민감성(아동이 관심있어 하는 활동이나 놀이를 이해하고 인식하는 정도), 적절성(상호작용에 아동을 참여시키는 부모의 능력), 칭찬(아동에게 하는 언어적 칭찬), 즐거움(아동의 행동에 대해 표현하는 즐거움의 표시), 독창성(부모가 자녀에게 제공하는 자극의 정도) 등으로 구성되며, '지시성 요인'은 3개 항목으로서, 보조맞추기(부모의 행동비율), 성취지향성(부모가 주는 자극의 양), 지시성(아동에게 어떤 행동을 하도록 지시하는 방식) 등으로 구성되었다. 각 항목은 5점 Likert 척도로 평가되므로 가능한 총점 범위는 12-60점이다. 특히 지시성 요인은 정적 비교를 위하여 역 채점과 전환채점을 하였다. 따라서 '반응성 요인'과 '지시성 요인'은 모두 점수가 높을수록 바람직한 상호작용 행동을 나타내는 것이다.

2) 임상 면담지

본 아동상담 센터에서 부모와 유아를 대상으로 제작된 것으로 반 구조화된 유아 임상 면담

지와 부모를 위한 심층 면담지로 구분된다. 유아 임상 면담지는 구어능력, 행동특성, 자기인식, 유아교육기관 및 가정생활에 관한 내용으로 구성되어 있다. 부모 심층 면담지는 유아의 발달력에 관한 문항(태아기의 신체적/정신적 환경, 출산형태 및 건강상태, 출산직후의 병력과 치료형태, 수유와 이유형태, 배변훈련시기와 방법, 신생아기/영아기/유아기 때의 병력과 부모의 양육행동 및 유아의 발달 특징, 이상행동, 이상행동 발견시의 진단기관과 진단결과/치료형태 및 부모의 반응 등), 부모의 아동에 대한 생각/느낌/행동, 아동과의 주요 문제 상황, 문제 상황 발생시의 부모의 태도, 결혼관계 및 현재의 주요 문제 등에 관한 내용으로 구성되어 있다.

3. 연구절차

1) 사전 모-자 상호작용 행동 관찰

프로그램에 참여한 어머니들의 아동과의 상호작용 특성을 관찰하기 위하여 프로그램의 1회기 시작 전·후로 30분 동안 놀이실에서의 모자 상호작용 장면을 관찰·녹화하였다. 1회기에 관찰한 모자 상호작용은 MBRS로 분석하여 사전 모자 상호작용 점수 및 부모교육 자료로 활용하였다.

2) 모-자 상호작용 증진 프로그램의 개발

· 프로그램의 목적과 목표 : 본 프로그램의 개발은 발달의 상호교류 모델에 근거하여 Sameroff (1987)의 3R을 중재의 목표(targets)로 한다. 장기적으로는 발달지체유아의 바람직한 사회적 발달(유아 행동문제의 교정)을 목적으로 하고, 유아의 사회적 발달을 지원하는 주요 자원으로 어머니의 유아의 사회적 발달에 대한 인식과 태도의 재정립(유아행동에 대한 인식의

재정의)과 바람직한 양육방식의 획득(바람직한 부모 행동의 재교육)이라는 구체적 목표를 통하여 단기적으로 모-자 상호작용 행동을 향상시키는 것에 목적을 두었다.

구체적인 목표인 어머니의 유아행동에 대한 인식의 재정리와 바람직한 양육방식의 재교육의 하위목표는 다음과 같다. 첫째, 유아의 사회적 발달과 촉진 원리 및 어머니 자신의 자녀와의 상호작용 행동에 대한 인식 향상 둘째, 바람직한 모-자 상호작용을 위한 기초 지식 및 의사소통 기술 증진 셋째, 유아의 사회적 행동문제에 대한 인식 및 대처 기술 향상이다.

· **프로그램의 구성원리** : 본 프로그램의 장, 단기 목적과 구체적인 목표가 적절하게 달성될 수 있도록 하기 위하여 다음과 같은 구성원리에 따라 프로그램을 구성하였다. 첫째, 본 프로그램의 장기 목적은 프로그램 구성과 활동내용 선정의 바탕이 된다. 둘째, 프로그램의 단기 목적인 모-자 상호작용 행동의 증진과 그 구체적인 목표는 이를 효과적으로 다룰 수 있는 적절한 주제를 통하여 달성한다. 셋째, 어머니 자신의 양육방식과 상호작용 행동에 대한 보다 효율적인 인식과 자기수정 및 재교육을 위한 교육활동으로 어머니의 실제 모-자 상호작용 행동에 대한 비디오 피드백 전략을 적용한다. 넷째, 매 회기별 주제는 강의, 비디오 피드백, 과제물 발표와 토론 및 유아 문제행동 상담과 같은 네 가지 주요 교육활동을 조합하여 다룬다. 다섯째, 어머니의 모-자 상호작용 행동은 프로그램의 목표인 어머니 인식의 재정리와 양육방식에 대한 재교육 결과가 반영되는 총체적 행동이므로, 주기적으로 수집되는 어머니의 실제 모-자 상호작용 행동은 프로그램의 효과에 대한 형성평가 자료가 될 수 있다. 따라서 이를 프로그램의 타당성에 대한 지속적인 점검(on-going monitoring)의

한 방법으로 활용한다.

이러한 구성원리에 의해 전반적으로 어머니 행동과 유아발달에 관한 이론적 이해를 토대로 어머니의 상호작용 행동의 특징을 객관적, 반성적으로 인식하고 이를 수정·적용해보며, 유아의 문제행동에 대한 원인과 해결책 모색 및 실천이 적절하게 연계되어 프로그램의 효과가 극대화될 수 있게 하였다.

· **프로그램의 내용** : 본 프로그램의 내용 선정 시에 고려한 점은 다음과 같다. 첫째, 프로그램의 내용은 프로그램의 목표와 하위목표의 효과적 달성을 위한 주제를 먼저 선정하고 관련 내용을 추출한다. 어머니의 인식 재정리의 목표를 위해서는 바람직한 유아의 사회적 발달과 촉진 원리 및 행동문제에 대한 올바른 인식을 돕는 주제를 선정한다. 바람직한 양육방식의 재교육 목표는 의사소통 기술, 상호작용 방법 및 행동문제에 대한 대처 기술 등을 다룰 수 있는 주제를 선정한다. 이와 같은 주제의 선정에는 장애유아와 일반유아 부모 프로그램(예; 김미정, 1999; 류지후, 1997; 연미희, 1994 등)에 관한 연구와 Gordon의 부모효율성 훈련(이형득 신완수, 김선남 외, 1987)의 내용을 참고한다. 둘째, 프로그램의 목표를 다루는 주제들 중 특정 주제는 구체적 목표의 효율적인 성취를 위하여 더 비중을 둘 수 있다. 셋째, 임상면접 시 파악된 유아의 사회적 발달 외의 다른 발달 영역의 강점과 약점 및 어머니의 프로그램에 대한 기대 등도 연관된 주제 활동의 내용에 반영한다. 넷째, 비디오 피드백 활동에서 모-자 상호작용 행동의 내용적 준거는 장애유아와 일반유아의 사회적 발달 및 대인 관계 발달과 어머니의 행동에 대한 연구(예; Mahoney, 1999, Mahoney, 2003; Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker & Wheeden, 1998 및 Dekovic, Gerris & Janssens, 1991;

Denham, Renwick & Holt, 1991 등)에서 밝혀진 바람직한 어머니 행동과 의사소통 기술에 중점을 두고 선정한다.

이상을 토대로 총 11개 16회기분의 주제(인식 재정의 목표 관련 주제 6개 7회기 분: 1~6회기 및 16회기, 양육행동 재교육 목표 관련 주제 5개 9회기 분: 7~15회기)를 선정하고, 주제별 교육내용에 따라 적절한 활동내용을 선정하였다. 프로그램의 내용에 대한 개요는 <표 2>와 같다.

· **프로그램의 운영방법** : 본 프로그램은 교사경력 6년, 임상경력 4년제의 박사과정을 수료한 1명의 부모교육 진행자가 매주 1회 1시간 30분~2시간씩 16주에 걸쳐 실시하였다. 프로그램의 진행순서는 인사하기(5~10분), 문제행동 상담 및/또는 과제 발표와 토론(20~30분), 모-자 상호작용 비디오 시청 및 피드백(20~30분), 모-자 상호작용 행동 관련 강의(20분) 및 마무리하기(5~10분) 순이었으며, 시간배정에는 다소 융통성이 있었다.

프로그램의 효과적인 운영을 위해 기본적으로 고려한 사항은 다음과 같다.

첫째, 집단 구성의 특징을 고려하여 어머니간의 래포 형성 및 인간관계 맺기에 주의를 기울인다. 둘째, 네 가지 주요 교육활동은 구체적인 목표의 달성이 보다 용이하도록 진행한다. 먼저, 강의는 어머니 행동과 유아발달과의 관계, 바람직한 의사소통 기술 및 관계 맺기 기술을 학습한다. 과제를 발표와 토론 활동은 학습한 바람직한 양육행동 및 의사소통 기술을 적용하고 실제로 적용했던 부분에 대하여 토론한다. 비디오 피드백 활동에서는 유아와 상호작용 하는 자신과 다른 어머니의 실제적인 행동을 객관적으로 관찰하고, 긍정적인 양육행동의 유아 행동에 대한 영향, 상호작용 행동의 수정 방향, 유아의 상호작용 신호 읽기와 반응하기 등에 대한 인식과

자기 수정의 실천에 중점을 둔다. 유아의 문제 행동 상담은 매 회기의 주제와 관련하여 어머니들이 제기한 자녀의 문제행동에 대하여 다함께 토론하고 바람직한 해결방안을 모색한다. 셋째, 연구자와 부모교육 진행자는 유아 프로그램의 지도자 및 관찰자와 함께 하는 매 회기의 평가 회의를 통하여 유아의 변화에 대하여 충분히 인지한다. 넷째, 녹화된 모-자 상호작용 행동 자료와 회기별 평가회의를 통하여 어머니의 교육에 대한 이해 및 참여에 대하여 지속적으로 점검하여 다음 회기의 프로그램 활동에 그 결과를 반영한다. 이렇게 함으로써 집단 프로그램이지만 개별 프로그램의 성격을 강화한다.

3) 프로그램 중의 모-자 상호작용 행동 관찰

본 연구의 자료 수집 방법은 비디오 녹화와 녹화자료의 전사(transcription)였다. 먼저 어머니-유아 상호작용에 대한 녹화는 놀이실에 설치된 CCTV를 통하여 총 16회기 중 4번에 걸쳐 녹화되었는데, 구체적으로 보면 제 1회기(사전 자료), 제 6회기(1차 자료), 제 11회기(2차 자료), 제 16회기(3차 자료)에 걸쳐 유아의 사회적 능력 중재 프로그램 시작 전 30분 및 종료 후 30분 동안 각 모자를 대상으로 자유놀이 상황에서 10분간씩 이루어졌다. 또한 어머니별 총 4번의 모-자 상호작용 녹화자료를 중심으로 각 10분 동안 일어난 모-자 상호작용의 대화 내용을 모두 전사하였다.

4) 어머니 행동 평정자 훈련

어머니의 자녀에 대한 상호작용 행동을 평가하기 위하여 어머니 행동 평정척도(MBRS)의 사용에 대하여 연구자 중 1인과 석사과정 학생 1명이 훈련을 받았다. 먼저 척도에 대하여 함께 읽고 토론으로 이해를 명확히 한 후 유사한 녹

〈표 2〉 매 회기별 프로그램의 내용

관련목표 /회기	주제	주제별 목표	활동 내용
인식재정의	1 어머니 소개 및 프로그램 소개	어머니 간에 래포를 형성한다. 프로그램의 목표를 이해한다.	· 어머니 자신의 소개 (이름, 나이, 유아의 행동 특징, 어머니의 양육과정 등을 소개하기) · 전반적인 프로그램에 대한 소개
	2 유아의 문제 행동에 대한 이해	유아이해와 바람직한 교육의 원리에 대해 이해한다.	· 유아의 문제 행동 분석 및 상담 · 비디오 시청 및 피드백 나누기(사전자료-어머니 C)
	3 유아와의 상호작용	유아와의 바람직한 상호작용의 중요성에 대하여 이해한다.	· 문제 행동 상담 · 유아와의 바람직한 상호작용에 대한 강의 · 비디오 시청 및 피드백 나누기(사전자료-어머니 B)
	4 안정 애착 발달의 원리	유아와의 안정애착 발달의 원리 및 방법을 이해한다. 자신의 모자관계에 대한 인식을 향상시킨다.	· 문제 행동 상담 · 유아와의 안정 애착 발달의 원리 강의 · 과제-모자 애착형성을 위한 실천 방법 찾아보기 · 비디오 시청 및 피드백 나누기(사전자료-어머니 D)
	5 유아와 긍정적인 관계 형성하기(I)	유아의 긍정적인 모습을 발견하고, 아동에 대한 부적절한 지각과 태도를 수정한다.	· 문제행동 상담 및 과제에 대한 토론 · 과제-유아의 장점 10가지씩 찾아보기 · 비디오 시청 및 피드백 나누기(사전자료-어머니 A)
	6 유아와 긍정적인 관계 형성하기(II)	유아와 긍정적인 관계를 형성하는 방법을 이해한다.	· 문제행동 상담 및 과제에 대한 토론 · 유아와 함께 놀이하는 원리에 대한 강의 · 과제- 유아에게 사랑 표현 방법 3가지씩 찾기
부모 행동재교육	7 적극적 의사소통-반영적 경청(I)	반영적 경청의 의미를 이해하고 실생활에서 적용할 수 있는 능력을 기른다.	· 문제행동 상담 및 과제에 대한 토론 · 반영적 경청에 대한 강의(과제-가정에서 사용하기) · 비디오 시청 및 피드백 나누기(1차 자료-어머니 C)
	8 적극적 의사소통-반영적 경청(II)	반영적 경청을 실생활에서 적용할 수 있는 능력을 기른다.	· 문제행동 상담 및 과제에 대한 토론 · 과제-가정에서 반영적 경청을 사용하기 · 비디오 시청 및 피드백 나누기(1차 자료-어머니 B)
	9 적극적 의사소통-반영적 경청(III)	반영적 경청을 실생활에서 적용할 수 있는 능력을 기른다.	· 문제행동 상담 및 과제에 대한 토론 · 비디오 시청 및 피드백 나누기(1차 자료-어머니 D)
	10 적극적 의사소통-나 메시지(I)	나 메시지의 의미를 이해하고 실생활에서 적용할 수 있는 능력을 기른다.	· 문제행동 상담 · 나 메시지에 대한 강의(과제-가정에서 사용하기) · 비디오 시청 및 피드백 나누기(1차 자료-어머니 A)
	11 적극적 의사소통-나 메시지(II)	나 메시지를 실생활에서 적용할 수 있는 능력을 기른다.	· 문제행동 상담 및 과제에 대한 토론 · 과제-가정에서 나 메시지 사용하기
	12 적극적 의사소통-나 메시지(III)	나 메시지를 실생활에서 적용할 수 있는 능력을 기른다.	· 문제행동 상담 및 과제에 대한 토론 · 비디오 시청 및 피드백 나누기(2차 자료-어머니 C)
	13 효과적인 상호작용하기	제한설정의 의미를 이해하고 실생활에서 적용할 수 있는 능력을 기른다.	· 문제행동 상담 · 제한설정에 대한 강의(과제- 가정에서 사용하기) · 비디오 시청 및 피드백 나누기(2차 자료-어머니 B)
	14 자녀의 책임감 발전시키기	무승부법의 의미를 이해하고 실생활에서 적용할 수 있는 능력을 기른다.	· 문제행동 상담 및 과제에 대한 토론 · 무승부법에 대한 강의(과제-가정에서 사용하기) · 비디오 시청 및 피드백 나누기(2차 자료-어머니 D)
15 유아의 문제 행동에 대한 이해와 대처방안	바람직한 모-자 상호작용 행동을 이해하고 실생활에서 적용할 수 있는 능력을 기른다.	· 문제행동 상담 및 과제에 대한 토론 · 지금까지의 모-자 상호작용 행동변화에 대한 토의 · 비디오 시청 및 피드백 나누기(2차 자료-어머니 A)	
인식재정의	16 프로그램에 대한 평가	아동 행동 및 자신의 양육행동에 대한 지각과 태도에서의 자신의 변화를 인식한다.	· 아동의 행동과 자신의 상호작용 행동에 대해 반성적으로 생각하기와 새로운 행동 설계하기

화자료를 이용하여 40시간 이상의 평정자간 일치도 훈련을 하였다. 최종적으로 90%이상의 평정자간 일치율을 얻은 다음 모자 상호작용 자료를 평정하였다.

4. 자료 분석

연구문제 1의 모-자 상호작용에 관한 녹화 자료는 평정자들이 함께 첫 5분간의 자료를 본 후 각각 항목별로 평정하고 일치하지 않는 문항에 대해서는 토의를 통해 평정점수를 구하였다. 나머지 5분간의 자료에 대해서도 동일하게 평정하고, 전·후반 두 번의 평정점수에 대한 평균을 구하여 각 어머니의 상호작용 점수로 사용하였다.

연구문제 2의 어머니의 모-자 상호작용 행동의 질적 변화는 어머니의 양육방식에 대한 재교육 목표에서 중요하게 다루어진 내용인 의사소통 기술을 중심으로 분석하였다. 즉, 어머니별로 전사된 총 4회의 모-자 상호작용 자료 중에서 놀이실에 들어와서 놀이를 선택하고 진행하는 어머니 상호작용 행동이 잘 드러나는 첫 5분 동안 일어난 1-2개의 모-자간 의사소통 에피소드를 회기별로 질적 분석하고 그 변화를 기술하였다.

Ⅲ. 연구 결과

본 프로그램의 효과는 양적, 질적 자료의 제시를 통하여 알아보았다.

1. 어머니의 모-자 상호작용 행동 점수의 변화

1) 어머니의 모-자 상호작용 행동의 총점 변화

총 4회의 전체 어머니의 모-자 상호작용 행동

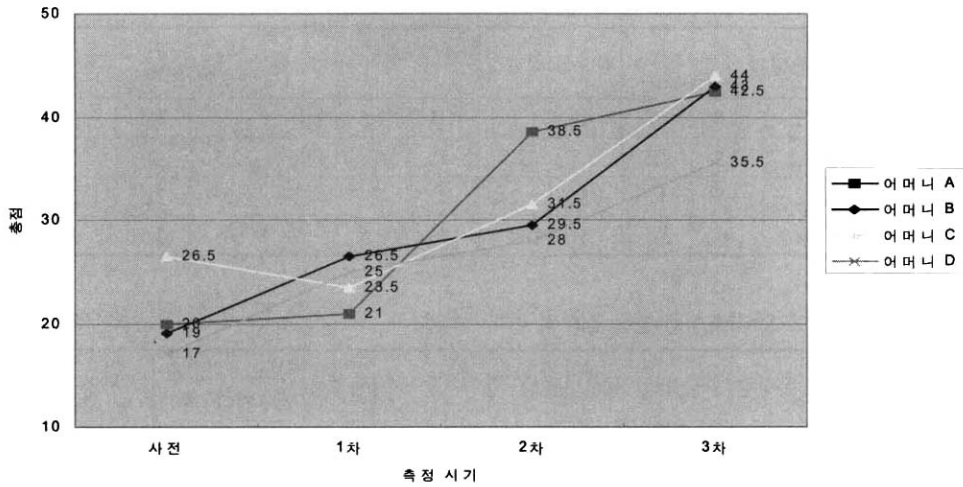
<표 3> 모-자 상호작용 행동의 총점의 변화

	사전	1차	2차	3차
어머니 A	20	21	38.5	42.5
어머니 B	19	26.5	29.5	43
어머니 C	26.5	23.5	31.5	44
어머니 D	17	25	28	36.5
총계	82.5	96	127.5	166

을 ‘어머니 행동 평정척도(MBRS)’로 평정한 총점 결과는 다음의 <표 3>과 같다.

<표 3>에 의하면, 어머니 A의 경우 사전 자료에서 20점이던 것이 3차 자료에서는 42.5점으로 증가하여 두 배 이상의 높은 점수를 얻었다. 어머니 B의 경우 총점은 19점이었으나 3차 자료에서 큰 변화를 나타내어 총점은 43점이었으며 사전 자료에 비해 약 2.3배의 높은 점수를 보여 주었다. 어머니 C의 경우 사전 자료에서의 총점은 26.5이고 1차 자료에서의 총점은 23.5로 오히려 낮아졌으나 3차 자료에서는 사전 자료에 비해 총점이 약 67%의 점수 증가를 보였다. 어머니 D의 경우 사전 자료에서의 총점이 17점으로 어머니들 중에서 가장 낮았으나 점차 증가하여 3차 자료의 총점은 사전자료에 비해 두 배 이상 높은 점수이었다.

전반적으로 볼 때 모-자 상호작용 중재 프로그램에 참여한 어머니의 상호작용 행동의 변화 수치를 살펴보면 어머니에 따라 점수가 일시 하락한 경우도 있었으나, 대부분 프로그램 초기보다 상호작용 행동이 긍정적으로 변화해 가는 것을 알 수 있다. 어머니들의 점수의 변화를 그림으로 나타내면 다음의 <그림 1>과 같다.



〈그림 1〉 모-자 상호작용 행동의 총점의 변화

2) 어머니의 모-자 상호작용 행동의 요인별 점수 변화

(1) 어머니 A

어머니 A의 상호작용 행동을 ‘어머니 행동 평정척도(MBRS)’로 평정한 요인별 점수 및 총점은 <표 4>와 같다.

<표 4>에 의하여 어머니 A의 모자 상호작용 행동의 전반적인 특징을 보면, 프로그램 초반과 후반간의 긍정적인 변화가 뚜렷하게 나타난다. 사전 자료에서 반응성과 성취지향성이 다른 요인보다 점수가 높았으며 온정성, 즐거움, 독창성의 점수가 가장 낮았다. 시간이 지날수록 각

요인 및 총점은 증가하였고, 특히 독창성 요인에서 가장 큰 점수 변화를 보였다. 그러나 칭찬 요인에서는 거의 점수 변화가 없는 편이며 보조 맞추기와 성취지향성도 점수 변화가 크지 않은 경우이었다. 전반적인 총점에서 사전 자료에서 20점이던 것이 3차 자료에서는 42.5점으로 증가하여 두 배 이상의 높은 점수를 얻었다.

(2) 어머니 B

비디오에 나타난 어머니 B의 상호작용 행동을 ‘어머니 행동 평정척도(MBRS)’로 평가하여 요인별 점수 및 총점을 구한 <표 5>와 같다.

<표 5>에 나타난 바와 같이 어머니 B의 모자

〈표 4〉 어머니 A의 모-자 상호작용 행동 점수의 변화

	반응성	표현성	온정성	수용성	민감성	적절성	칭찬	즐거움	독창성	보조 맞추기	성취 지향성	지시성	총계
사전	2.5	2	1	1.5	2	1.5	1.5	1	1	2	2.5	1.5	20
1차	3	2	2	2	1.5	1.5	1	1	1	2	2	2	21
2차	4	2.5	3	3	3.5	4	2.5	2.5	3	3.5	3.5	3.5	38.5
3차	4	4	3	4	4	4	2	3.5	4	3	3.5	3.5	42.5

<표 5> 어머니 B의 모-자 상호작용 행동 점수의 변화

	반응성	표현성	온정성	수용성	민감성	적절성	칭찬	즐거움	독창성	보조 맞추기	성취 지향성	지시성	총계
사전	2	2	1.5	2	1	1	1.5	1.5	1	2	1.5	2	19
1차	3	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	1	2	1.5	2.5	2	2	26.5
2차	2.5	2	3.5	3.5	3	2	2	3	1.5	2	2.5	2	29.5
3차	4	4	4	3.5	4	4	3	3.5	3	3.5	3.5	3	43

<표 6> 어머니 C의 모-자 상호작용 행동 점수의 변화

	반응성	표현성	온정성	수용성	민감성	적절성	칭찬	즐거움	독창성	보조 맞추기	성취 지향성	지시성	총계
사전	3	3	2	2	2	2.5	2	2	2	2	2	2	26.5
1차	3	2.5	2	2	2	2	1	1	1	2.5	1.5	3	23.5
2차	3.5	3	2	2	3	3	2	2	2.5	2.5	2.5	3.5	31.5
3차	4	4	3	3.5	4	4	3.5	3.5	3.5	3.5	4	3.5	44

상호작용 행동은 프로그램을 통하여 점진적으로 변화하고 있음을 알 수 있다.

사전 자료에서는 반응성, 표현성, 수용성, 보조 맞추기, 지시성이 다른 요인보다 점수가 높았으며, 민감성, 적절성과 독창성에서 다른 요인보다 점수가 낮았다. 총점은 19점이었으나 시간이 지날수록 각 요인 및 총점이 조금씩 증가하였는데, 특히 3차 자료에서 큰 변화를 나타내어 총점은 43점이었으며 사전 자료에 비해 약 2.3배의 높은 점수를 보였다. 요인별 점수 변화를 살펴보면 민감성과 적절성요인에서 가장 큰 점수 변화를 보였으나, 지시성 요인에서는 거의 점수 변화가 없는 편이며 수용성, 칭찬, 성취지향성도 점수 변화가 크지 않았다.

3) 어머니 C

비디오에 나타난 어머니 C의 상호작용 행동을 ‘어머니 행동 평정척도(MBRS)’로 평가하여 요인별 점수 및 총점을 구한 결과는 <표 6>와 같다.

<표 6>에 의하면 어머니 C의 모자 상호작용 행동은 굴곡은 있으나 프로그램을 통하여 점진적인 변화를 보이고 있다. 사전 자료에서 총점은 26.5점으로 반응성과 표현성이 다른 요인보다 점수가 높았으나 1차 자료에서는 오히려 칭찬, 즐거움, 독창성 요인의 점수가 낮아져 총점이 23.5점으로 나타났다(어머니 면담 결과, 사전 검사 시 녹화에 대한 부담감이 작용한 것 같다고 함). 2차 자료에서부터 각 요인별 점수 및 총점은 증가하였고 특히 민감성과 성취지향성 요인에서 가장 큰 점수 변화를 보였다. 반응성, 표현성 및 온정성 요인에서는 점수 변화가 크지 않은 것을 볼 수 있다. 3차 자료의 총점은 사전 자료에 비해 약 67%의 점수 증가를 보였다.

4) 어머니 D

비디오에 나타난 어머니 D의 상호작용 행동을 ‘어머니 행동 평정척도(MBRS)’로 평가하여 요인별 점수 및 총점을 구한 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 어머니 D의 모-자 상호작용 행동 점수의 변화

	반응성	표현성	온정성	수용성	민감성	적절성	칭찬	즐거움	독창성	보조 맞추기	성취 지향성	지시성	총계
사전	2	1.5	2	1.5	1	1	2	1	1	1	1	2	17
1차	3	2.5	2	2	2	2	3	2	1	2	1	2.5	25
2차	3	2.5	2	2	3	2.5	2.5	1.5	1.5	2.	2.5	3	28
3차	3.5	3.5	3	3	3	3	2.5	2	3	3	3	3	35.5

<표 7>에 의하면 어머니 D의 모자 상호작용 행동은 프로그램이 진행됨에 따라 점진적으로 향상되고 있음을 알 수 있다. 사전 자료에서 반응성, 온정성, 칭찬과 지시성이 다른 요인보다 점수가 높았으며 나머지 요인들은 대체로 점수가 낮은 편이었다. 총점은 17점으로 어머니들 중 가장 낮았으나 시간이 지날수록 각 요인 및 총점은 증가하였고 특히 표현성, 민감성, 적절성, 독창성, 보조 맞추기, 성취지향성 요인에서 큰 점수 변화를 보였다. 그러나 칭찬 요인에서는 거의 점수 변화가 없는 편이며 온정성, 즐거움과 지시성은 점수 변화가 크지 않았다. 3차 자료의 총점은 사전 자료에 비해 두 배 이상 높은 점수이었다.

활동 초기에는 아동의 관심이나 흥미와는 상관 없는 질문이나 요구를 하였으므로 아동도 어머니의 의사표현에 무관심한 경우가 많았고, 어머니는 아동의 흥미와 반응을 이끌어내기 위해 여러 가지 제안을 많이 하였다. “이게 뭐데?”와 같은 아동이 하고 있는 행동이 무엇인지를 질문하는 의문문이 많았고, 이 때문에 아동의 주의집중을 방해하는 듯한 느낌을 주었다. 그러나 후반기로 갈수록 아동의 관심을 제대로 파악하여 의사소통함으로써 아동의 반응이 바로 연결되었고, 놀이를 흥미롭게 확장시켜주는 발문이 증가하였으며 의문형 문장이 줄었다. 자신의 제안에 대한 아동의 긍정적인 반응으로 아동과의 놀이 상호작용에 자신감을 가지게 된 것을 알 수 있었다.

2. 의사소통 에피소드에 나타난 어머니 상호작용 행동의 변화

4회의 모-자 상호작용 행동 녹화자료 중 첫 5분 동안의 1개 또는 2개의 연결된 모-자간 의사소통 에피소드를 전사하고 회기별로 제시하여 어머니의 모-자 상호작용 행동의 변화를 살펴보았다.

1) 어머니 A

어머니 A와 유아의 의사소통의 에피소드를 묶어 제시하면 <표 8>과 같다.

<표 8>에 의하면 어머니 A는 비디오 피드백

2) 어머니 B

어머니 B와 유아의 의사소통의 에피소드를 묶어 제시하면 <표 9>와 같다.

<표 9>에 의하면 어머니 B는 초기에는 놀이 상호작용 시 유아의 흥미를 단순히 중단시키거나 놀이 지속을 위해 어머니가 주도하였다. 그러나 회기가 지날수록 유아의 흥미에 따라주며 유아의 행동을 그대로 수용하고 유아의 행동에 정서적 언어표현을 많이 하였다. 문장사용에 있어서도 초기에는 유아에게 어떤 놀이를 할 것인지 묻는 질문을 많이 하였으나, 후기에는 하고 있는 놀이 자체와 관련된 질문형의 문장을 많이

〈표 8〉 어머니 A의 의사소통 행동의 변화

사 전	1 차
<p>어머니: (입실하여) ○○아, 우리 뭐하고 놀까? 아동 : (말없이 나가버린다) 어머니: (큰 소리로) ○○아, 나가면 안 돼.</p> <p>따라나가서 아동을 데리고 들어오는데 3분 정도 시간이 흐른다.</p> <p>아동 : (계속 교실을 돌아다닌다) 어머니: ○○아, 우리 설거지할까? 아동 : (대답이 없이 돌아다닌다) 어머니: (따라다니며) 그럼 책 읽을까? 아동 : (대답없이 잠시 책을 쳐다보는 듯 하나 다른 곳으로 간다) 어머니: 그럼 그럴까?</p> <p>아동의 주변에 있는 사물을 중심으로 활동을 계속 권유하나, 지속적인 놀이는 이루어지지 않는다.</p>	<p>아동이 포스터 칼라 물감의 뚜껑을 열어 물감을 덜어내는 스틱으로 종이에 퍼내어 문지르는 것을 5분 정도 지속한다.</p> <p>어머니: (물을 담아와서) 자 여기 물이 왔습니다. 어머니: (아동이 계속 스틱으로 물감을 퍼내자) ○○야 물감 여기 덜어서 쓰자. 응? 싫어? 아동 : (말 없이 물감을 문지른다) 어머니: 붓으로 하자. 싫어? 하지 마까? 응? 아동 : (계속 대답이 없다) 어머니: 그건 뭐데? 응? (대답이 계속 없자) ○○야 대답 좀 해줘. 응?</p> <p>3분 정도 어머니가 질문을 하지 않고 아동의 그림을 지켜본다.</p> <p>아동 : 색칠하고 있어. 어머니: 무슨 색칠하는데? / 아동: 나비</p>
2 차	3 차
<p>아동이 장난감 썩크대 옆에 가서 의자에 앉자 어머니도 옆에 앉는다.</p> <p>어머니: ○○야 맛있는 거 만들어 주세요. 뭐 만들 건데? 아동 : 칼국수 (소퓌뱀비를 전자렌지에 넣는다) 어머니: (불을 켜는 시늉을 하며) 지글지글지글, 칼국수가 끓네. (잠깐 기다리다가 손바닥을 내밀며) ○○아 요리하는 동안 엄마하고 지글지글 보글보글하자. 아동 : (웃으며 전자레인지에서 뱀비를 꺼낸다) 어머니: (아동의 이름을 넣어) ○○○표 칼국수가 탄생했습니다. 아동 : (웃는다) 어머니: 엄마 먹을까?</p>	<p>아동이 싱크대에서 빨대를 찾아 꺼낸다. 컵에 비눗물을 넣고 불지만 풍선이 잘 나오지 않는다.</p> <p>어머니: 잘 안 불어져? (어머니가 자신의 컵에 있는 비눗물을 불어 보여주며) ○○아 이것 봐. 이거는 잘 불어지네. 이걸로 해봐. 아동 : (불어보지만 풍선이 잘 불어지지 않아 비누 풍선놀이를 포기하고 다른 놀이를 찾는 듯 두리번거린다) 어머니: ○○아 우리 빨대로 그럼 그려볼까? 아동 : (관심을 가지고 다가온다) 어머니: (아동을 의자에 끌어당기며) 앉아봐. 빨대를 잡고 이렇게...(아동의 손을 잡고 하는 법을 가르쳐 준 후 손을 놓고 쳐다보며) 되나?</p>

〈표 9〉 어머니 B의 의사소통 행동의 변화

사전	1차
<p>어머니: (입실하여) ○○아, 뭐하고 놀래? 아동 : 음... 어머니: (편치백을 가르키며) ○○아 이건 뭔데? 유아 : (달려와 밀며) 그냥 이렇게 하는 거다. (공 풀장 모서리로 올라간다) 어머니: 다치겠다. 유아 : (공풀장 모서리를 따라 걸으며 즐거워한다) 풍덩해 줘. 어머니: (유아를 안아 공풀장으로 살짝 위에서 아래 로 놓듯이 넣어준다.) 유아 : (웃음소리를 크게 내며 매우 즐거워하며) 또 해줘. 어머니: 또? (안아서 풀장으로 살짝 위에서 아래로 놓듯이 넣어준다) 유아 : (크게 소리내어 웃으며 즐거워한다) 또! 어머니: 또? ○○아 그만하자. 엄마 힘들다. 유아 : 또!</p>	<p>유아 : (입실하여 말없이 돌아다니다가 혼잣말처 럼) 이거는 환풍기 아닌데. 이거는 뭔데? 어머니: ○아 뭐하고 놀고 싶어? 유아 : 비스토 타고 싶어. 어머니:(핀스크린을 보고 손바닥으로 치면서) 와. 이 거 파란색이네. 유아 : (핀스크린에 손바닥으로 눌러 모양을 꾸미 고) 이거는 창문. 어머니: ○아 다시 똑바로 해봐. 유아 : (다시 모양을 꾸미면서) 엄마 여기 해봐. 어머니: ○아가 엄마 밀어 줘.(유아를 핀스크린의 반대편으로 보낸다) 여기 밀어 줘. 유아 : (어머니가 두드린 곳이 튀어나오도록 밀어 준다) 어머니: 여기도. 계속하여 3번 더 밀어달라는 요구를 하자 유아는 “너무 힘들다”하고 다른 곳으로 가버린다. 어머니: ○아 어디가? 비스토 안 만들거야?</p>
2차	3차
<p>유아가 말없이 교실을 돌아다니다가 바닥에 있는 공을 주워 어머니에게 던진다. 어머니: 못 받았다. (공을 주워서) ○○아 받아. 어머니: (공을 던지는 시늉을 하며) 쑤욱 유아 : (받으려는 제스처를 취한다) 어머니: (웃으며 공을 던져준다) 유아 : (웃으며 공을 받는다) 어머니: (유아가 공을 받아 웃으며) 풍덩해라. 유아는 공풀장에 들어가 축구공을 밖으로 던진다. 어머니는 다시 책상으로 돌아가 의자에 앉자 유아 가 노는 것을 쳐다본다. 유아는 볼풀장에서 나와 어머니 옆에 앉는다. 어머니: 우리 ○아 땀났네.</p>	<p>유아가 볼풀 속으로 들어가 공을 꺼내어 어머니 쪽으로 던진다. 어머니: (공을 놓치며) 어이쿠. 엄마한테 던져라. 엄 마한테. 유아 : (볼풀장에) 골인해야지. 어머니: 골인해야 되나? 그러면 엄마가 던져주게 골 인해라. (다소 과장된 목소리로) 준비됐나? 유아 : (씩씩하게) 네. (어머니가 던진 공을 받아 볼풀로 던진다) 어머니: 진짜 골인됐네. 어머니: (유아가 의자를 들고 오는 것을 보고) 뒤에 던질 건데? 유아 : 선풍기.(공을 던져 선풍기에 맞춘다) 어머니: (좋아서 박수를 치며 큰소리로) 와! 유아 : (기분이 좋아져) 선풍기에 더 세게 맞춰도 돼? 어머니: 어. 맞춰봐(유아가 공을 던져 선풍기에 맞 추자 ‘와’하며 박수를 쳐준다).</p>

<표 10> 어머니 C의 의사소통 행동의 변화

사 전	1 차
<p>어머니: (아동을 따라 다니며) ○○아 우리 뭐하고 놀까? 유아 : 음.. 어머니: 볼풀에 들어갈까? 유아 : 아니 어머니: 장난감 놀이할까? 유아 : 아니 어머니: 그럼 뭐하고 놀까? 유아 : 음... 어머니: (책을 들고 와) 우리 책 읽을까? 유아 : 응. 어머니: (책을 읽는다. 한 장을 읽은 후에 질문한다) ○○아 이건 뭐야?, 이건 뭐야? (한장씩 넘길 때마다 반복하여 그림에 나와있는 사물 명에 관하여 질문한다.) 어머니: (책을 다 읽고 나자마자) 끝! ○○아 이거 갖다 놓고 와. 이제 또 뭐하고 놀까?</p>	<p>어머니: ○○이 뭐할꺼야? 유아 : 그림 책상에 종이를 놓고 유아의 옆에 앉는다. 어머니: 엄마는 어디다 그럴까? (유아가 그리는 것을 보고) 이건 뭐야? 엄마도 그럴까? ○○아 이거 뭐야? 유아 : 어... 제이슨. 어머니: (유아가 종이에 그어놓은 선을 보고) 왜 이렇게 나뉘어? 엄마는 여기 그럴까? 유아 : (대답없다) 어머니: 숫자는 몇 개일까요? 이거 뭐야? 뭐처럼 생겼어? 유아 : 달팽이 어머니: 무슨 달팽이야? 엄마 달팽이야? ○○이 달팽이야? 유아 : (얼버무리다가) 그냥 달팽이 어머니: 달팽이가 어디 가고 있어? 유아 : 바다에 갔어요.</p>
2 차	3 차
<p>어머니: ○○이 무슨 놀이 할건데? 유아 : 물감놀이(싱크대에서 물감과 파レット를 꺼내 책상으로 들고 온다) 유아가 파렛트에 물감을 쥘다. 어머니: 엄마가 조금 도와 줄까? / 유아: 아니 어머니: ○○이 혼자 할 수 있어? 유아 : 엄마, 빨대 안 갖고 왔어. 어머니: 뭐 할건데? / 유아: 거품 어머니: 비누거품? 유아 : (싱크대를 열고) 어디 있지? 어머니: (빨래를 찾아주며) 아, 여기 있다. 엄마가 찾았네. 어머니: (유아가 파렛트에 물감을 짜고 물을 통째로 부으려고 하자) 물을 너무 많이 부으면 어떻게 될까요? 어머니: (유아가 대답이 없자) 색깔이 안나오지요. (물을 부으며) 조금만 붓고. 어머니: (유아가 물감 섞는 것을 보며) ○○아 빨강 색하고 흰색을 섞으면 무슨 색이 될까? 유아 : (말없이 이전에 부은 물감을 섞는다)</p>	<p>유아가 물감놀이를 하다가 빨래를 찾는다. 유아 : 엄마, 빨대. 어머니: 빨대 필요해? ○○이가 찾아봐. 유아 : (싱크대를 열어 찾는다) 어머니: (리듬에 맞추어서 노래하듯) ♪어디 어디 있을까요? 어머니: (유아가 찾지 못하자 노래하듯) ♪무슨 무슨 바구니에 들어있네. 유아 : (바구니를 찾으며) 아! 엄마, 찾았다! 어머니: (박수를 쳐주며) ○○이가 찾았네. 유아 : (빨대를 꺼내 들고 가다가) 엄마! 다 들고 와. 어머니: 몇 개 필요한데? 유아 : 다섯 개. 어머니: 그럼 엄마 몇 개 갖고 갈까? 유아 : 다섯 개. 어머니: ○○이 손에 하나가 있네. 그럼 몇 개 더 필요해? 유아 : 네 개. / 어머니: 그래.</p>

〈표 11〉 어머니 D의 의사소통 행동의 변화

사 전	1 차
<p>어머니: (들어오자마자 의자에 앉는다) 유아: (공플장의 공을 손으로 퍼내며) 와! 어머니: (의자에 앉아) ○○아! 공 넣으세요 유아: (엄마의 말을 무시하고 공플장에 들어가 누워 천장을 보다가 잠시 공을 퍼내고 일어나 나와 장난감 통에서 원반을 꺼내 위에 서보고는 다시 장난감 블록 통에서 블록을 꺼낸다) 어머니: (의자에 앉아 계속 말없이 지켜본다) 유아: (블록 3개를 나란히 세우며 방송에서 하는 어투로) 틀린 것은 무엇일까요? 어머니: 두 번째. 유아: 맞았습니다. 유아: (또 다른 블록을 세우며) 틀린 것은 무엇일까요? 어머니: 세 번째. 유아: 틀렸습니다. 어머니: ○○아 왜 틀렸어? (유아가 대답이 없자) 엄마가 보니까 맞는데. ○○이가 틀렸지.</p>	<p>어머니는 의자에 앉는다. 유아가 풍선을 주워 몇 번 손으로 치다가 갑자기 밖으로 나간다. 어머니: (의자에 앉은 채로) ○○아, ○○이, (유아가 들어오지 않자) ○○아! 들어와. (선생님이 놀이실 안에서 놀도록 했다는 것을 말한다) 유아: (교실로 들어와 다시 풍선을 치며) 이렇게 떨어지면 마이너스 2점. 안 떨어지면 100점. (공을 치면서) 1009점, 1008점...(숫자를 하나씩 작게 부르며 계속 풍선놀이를 한다.) 어머니: (지켜보다가) ○○아 풍선놀이 말고 다른 거 뭐 없어? 유아: (갑자기 가만히 멈춰선다.) 어머니: 피아노 쳐 볼래? 유아: (대답없이 풍선을 계속 친다) 어머니: ○○아 저기 장난감이 있네. 저거는 안 가지고 놀거야?</p>
2 차	3 차
<p>입실하여 유아는 놀이실을 말없이 산만하게 돌아다니고 어머니는 다소 어색하게 유아의 뒤를 따라다닌다. 유아가 도미노를 찾아서 바닥에 앉아 쌓기 시작한다. 어머니:(유아 옆 바닥에 앉아서) 진짜 기네. 유아: (도미노를 쌓으며) 진짜 너무 길어요 어머니: 도미노 그만하고 다른 거 해볼까? 유아: 아니에요. 두 번만 하고. 어머니: 두 번만 해볼까? 유아: 두 번만 하고 또 틀리면 세 번 한다. (3분정도 계속 도미노를 만들고 무너뜨리기를 계속한다) 어머니: (몇 번 보다가) 엄마는 다른 게임하고 싶다. (유아가 반응이 없자) 지켜워. 유아: (단호하게 큰 소리로) 안 지켜워! 어머니: 엄마는 집안에 들어가 보고 싶다.</p>	<p>입실하여 유아가 힘없이 바닥에 드러눕는다. 어머니: 피곤해? 공플장에 가서 누울까? 유아: (일어나 앉으면) 아니. 집에 가야 돼. 어머니: 우리 여기서 좀 놀다가 가야 되는데. ○○이 뭐하고 놀까? 유아: 노는 거 아니야.(바닥에 드러눕는다) 어머니: 너무 신나게 놀았어? 뭐했는데? (유아가 대답 안 하자) 아까 선생님이 케이크 사오던데 뭐했는데? 유아: (일어나 교실을 돌아다닌다) 어머니: ○○아! 이거 받아볼래? 유아: (엄마가 던진 공을 받아 다시 던지며) 몇 대 몇이다! 유아: (어머니가 던진 공을 받으며) 세계 던지지 마세요. 어머니: 세계 던지지 말까? 유아: (몇 번 말없이 주고받은 후) 됐다. 몇 대 몇! 어머니: 몇 대 몇인데? 유아: 5대 5 어머니: (공을 던져 유아가 받자)우리 ○○이 잘하네. 한번만에 받았네.</p>

사용하여 유아의 놀이에 대한 생각을 구체화하는 상호작용을 하였다.

3) 어머니 C

어머니 C와 유아의 의사소통의 에피소드를 묶어 제시하면 <표 10>와 같다.

<표 10>에 의하면 어머니 C는 상호작용 초기에는 유아의 놀이를 시작하도록 요구하는 질문을 쉬지 않고 하며 놀이를 어머니가 주도해나가거나 아동에게 스스로 놀이활동을 탐색할 여유를 주지 않았다. 회기가 지나갈수록 유아의 놀이에 대한 흥미를 따르며 놀이 수준에 맞춘 상호작용 시도가 증가하였다. 유아가 원하는 물건을 바로 찾아주지 않고 유아가 찾을 수 있도록 단서를 주되 리듬을 붙여 흥미를 잃지 않도록 하거나, 행동 결과에 대한 예측 및 놀이를 인지 활동으로 확장하는 등, 놀이 상호작용에 안정감 있고 자신감 있게 대처하는 것을 알 수 있다.

4) 어머니 D

어머니 D와 유아의 의사소통의 에피소드를 묶어 제시하면 <표 11>과 같다.

<표 11>에 의하면 어머니 D는 초기에는 유아와의 놀이 상호작용에서 유아와 거리를 두고 앉아서 놀이를 지시하거나 한 가지 놀이에 집중하거나 다양한 방법으로 놀이하도록 하기보다 어머니가 유아에게 필요하다고 생각하는 다른 놀이로 유도하기 위하여 새 놀이를 많이 제안하였으나 유아의 놀이 자체에 대한 이해가 부족하여 그 방법은 적극적이거나 적절치 못하였다. 회기가 진행되면서 차츰 유아와 유아가 하는 놀이에 물리적으로 접근하여 같이 놀아주는 변화가 있었다. 또한 유아에 대해 비지시적이 되었으며 유아의 생각을 수용하고 유아의 놀이를 따라가는 반응적인 모습을 보였다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 사회적 발달에 지체를 보이는 유아를 둔 어머니의 모-자 상호작용 중재 프로그램을 개발, 실시하고 그 효과를 (어머니의 모자 상호작용 행동의 변화를 중심으로) 검증하고자 하였다. 양적, 질적 자료의 분석을 통한 프로그램의 효과검증 결과를 제시하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 모-자 상호작용 행동 중재 프로그램을 통하여 네 어머니의 상호작용 행동은 보다 반응적이며 긍정적으로 변화되었다고 할 수 있다. 어머니 행동 평정척도에 나타난 네 어머니의 반응성 행동과 비지시성 행동은 비록 그 변화 정도와 속도는 다르나 본 중재 프로그램을 통하여 크게 증가하였음을 알 수 있다. 상호작용 행동 점수의 변화에서 어머니 A와 C의 경우 2차까지 별 변화가 없다가 3차시에 크게 증가한 반면, 어머니 B와 D는 점진적으로 변화하였다. 또한 총점에서 어머니 A, B, D는 프로그램 말기의 3차 자료의 점수는 사전 자료의 것보다 두 배 이상 증가하였고, 어머니 C는 약 67%정도 증가하였다. 이러한 결과는 유아의 발달 특징, 어머니의 사전의 자신의 행동에 대한 이해 정도와 사전 모-자 상호작용의 특징 뿐 아니라 성격적 특징(예; 개방성)에도 영향을 받은 것으로 보인다. 앞으로 프로그램 계획 시 어머니의 성격 진단 결과를 참고하여 보다 개별화된 접근을 수행할 필요가 있다.

둘째, 본 모-자 상호작용 중재 프로그램을 통하여 네 어머니의 상호작용 행동 중에서 가장 큰 변화가 있었던 요인은 민감성 요인이었고 가장 변화가 적었던 요인은 칭찬 요인이었다. 민감성 요인의 변화는 본 중재 프로그램에서 유아의 발달과 양육행동의 관련성을 집중적으로 다

룬 결과, 어머니들의 자녀의 행동에 대한 민감성이 증가된 것으로 보인다. 이는 앞으로 모-자 상호작용이 계속 긍정적으로 변화될 수 있는 기초가 형성되었다는 점에서 매우 의미 있다. 반면, 어머니 A와 D의 경우 프로그램 후반기에도 모-자 상호작용 시 언어적 칭찬을 거의 하지 않거나, 하더라도 형식적으로 하는 경우가 있어 상대적으로 낮은 점수를 받았다. 이는 자녀의 발달지체 때문일 수도 있으므로, 앞으로 발달지체유아를 둔 어머니를 위한 중재 프로그램의 교육 내용에 이를 반영하여야 할 것이다.

셋째, 네 어머니들의 유아와의 의사소통 에피소드를 통하여 어머니의 모-자 상호작용 행동의 변화를 살펴본 결과, 프로그램 초기의 사전, 1차 자료에 의하면 아동의 놀이를 어머니가 주도하고 지시하거나 관심을 불러일으키기 위한 새 놀이 권유형의 질문이 많았다. 그러나 2, 3차 자료로 넘어 갈수록 유아의 놀이에 따라 유관적·확장적 언어 표현이 증가하였고 아동의 행동을 긍정적인 감정표현으로 수용하는 행동도 나타났다. 특히 놀이를 유도하거나 확장할 때 자연스럽게 아동의 흥미를 이끌어내는 보다 안정적이고 자신감 있는 언어적 상호작용이 모든 어머니에게 공통적으로 나타났다.

이는 본 프로그램에서 어머니 행동에 대한 비디오 피드백 활동과 함께, 유아 중심적 교육관을 바탕으로 바람직한 모-자 상호작용의 기본이 되는 의사소통 기술에 관한 정보를 제공하고 과제 활동을 통해 가정에서 구체적인 의사소통 기술을 직접 적용하고 반성해 보도록 어머니들을 안내하고 필요시 피드백을 주었던 것이 주효했던 것으로 판단된다. 이것은 유아 중심의 의사소통 접근 전략을 훈련한 결과, 양육자가 덜 지시적인 상호작용을 하였고 유아의 발달에도 긍정적인 영향을 미쳤다는 여러 연구 결과(김진

희, 1995; 윤갑정; 2002; 이소영, 1999; Mahoney, 1988; Mahoney & Powell, 1988; Mahoney, 1999)와 일맥상통하는 결과이다.

넷째, 프로그램을 통한 모-자 상호작용 행동의 변화는 어머니 간에 차이가 있었으나, 전반적인 긍정적인 변화의 주요 원인은 본 프로그램의 특징에서 찾아볼 수 있다. 먼저 본 프로그램은 상호교류 모델에 기초하여 Sameroff(1987)의 3R을 충실히 프로그램에 반영하였다. 즉, 유아의 사회적 발달을 장기 목적으로 하고 어머니의 모-자 상호작용 행동의 증진을 목적으로 유아 사회적 발달에 대한 인식의 재정의와 어머니 양육방식의 재교육이라는 구체적인 목표를 설정하였다. 또한 이를 달성하기 위하여 주제를 선정하고 주제별로 구체적인 모-자 상호작용 행동에 관련된 내용을 뽑아 이론 강의, 비디오 피드백, 과제물 발표와 토론 및 문제행동 상담 활동을 통하여 조화롭게 다루었다. 특히, 자연스런 상황에서 모-자 상호작용을 녹화한 자료를 어머니가 관찰하고 그에 대한 직접적이고 구체적인 피드백을 받는 활동을 전략적으로 강조하였던 점도 모-자 상호작용 행동의 증진에 효과적이었던 것으로 판단된다. 이러한 결과는 비디오 피드백은 부모가 자신에 관한 피드백을 받을 수 있으므로 행동변화를 필요로 하는 교육에 효과적인 기법이라고 한 선행 연구 결과(김정미, 2001; 임숙빈, 1997; Guidry, Pol, Keeley, & Neilson, 1996)를 다시 한번 입증하는 것이다.

결론적으로 사회적 발달문제가 있는 발달지체유아를 둔 어머니를 위한 본 모-자 상호작용 중재 프로그램은 어머니의 모-자 상호작용 행동을 증진시키는 효과가 있다고 할 수 있다. 본 연구의 결과는 발달지체유아를 둔 어머니를 위한 중재 프로그램의 방향과 방법에 관한 여러 가지 시사점을 제공한다. 앞으로 본 프로그램이 어머

니 행동의 변화를 통하여 프로그램의 장기 목적인 아동의 사회적 발달을 증진시키는 효과가 있는지를 밝혀내어야 하며, 아동 행동의 변화와 어머니 행동의 변화가 서로 맞물려 상호작용하는 과정에 대한 질적 연구도 필요할 것이다.

마지막으로 본 연구를 통하여 얻어진 결과를 토대로 앞으로의 프로그램 개발을 위한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 프로그램의 매 회기 활동이 1시간 30분으로 운영되었으나, 부모가 유아의 문제 행동을 호소하고 구체적인 지도 방법에 대해서 토의하는 시간과 비디오 피드백을 하는 경우 시간이 부족하였던 점이 고려되어야 할 것이다.

둘째, 본 프로그램은 어머니의 모-자 상호작용 행동을 긍정적으로 변화시킬 수 있었으나, 일부 어머니들이 제한한 것처럼 안정적인 변화를 지속할 수 있도록 프로그램의 실시 기간을 연장할 필요가 있다.

셋째, 모든 어머니가 함께 각 어머니의 모-자 상호작용 자료에 대한 피드백에 참여함으로써 자신과 다른 어머니의 행동을 비교할 수 있는 좋은 기회가 된 긍정적인 점이 있는 반면, 집단 활동의 비중이 크고 개별적인 반성적 사고 촉진 활동은 상대적으로 적었다. 집단과 개별 피드백 활동의 조화가 필요할 것이다.

참 고 문 헌

김나영, 윤호열(1999). 장애아동 부모의 스트레스 분석. *발달장애학회지*, 3, 127-138.
 김미정(1999). 장애유아 통합기관의 부모교육 프로그램 모형 개발. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
 김정미(2001). 부모-아동 반응성 상호작용 증진 프로그램 개발 및 적용효과 - 발달장애 아동을 대상

으로. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
 류지후(1997). 유아를 위한 적극적 부모역할 훈련 프로그램의 적용성 연구. 서울 여자대학교 대학원 박사학위 논문.
 박랑규(1998). 자폐 영·유아와 부모의 사회적 상호작용 발달을 위한 가족훈련 치료 프로그램의 개발 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
 박소영(1997). 장애유아 어머니의 교육적 요구. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
 박영수(2000). 장애유아 부모교육 프로그램 개선에 관한 연구. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
 서화자(1999). *장애인가족원조론*, 자폐증아 가족을 중심으로. 서울: 홍익재.
 연미희(1994). 한국 부모에 대한 P.E.T. 부모교육 프로그램의 적용성 평가. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
 오승혜(1998). 발달장애 아동 어머니들의 심리사회적 적응을 위한 지지집단 프로그램에 관한 연구. 카톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
 오은아(1998). 분리불안장애아의 부모-자녀 관계 변화에 미치는 부모놀이치료의 효과. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
 윤갑정(2001). 어머니의 발달지체 유아와의 상호작용 중재 효과연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
 윤점룡(1998). *장애학생 부모교육 프로그램*. 국립특수교육원.
 윤정혜(2002). 유아기 부모를 대상으로 한 우리나라 부모교육 프로그램의 고찰. *대학생활연구*, 20. 한양대학교 학생생활상담연구소.
 이경숙(1997). 애착장애 아동의 특성과 부모-아동 관계 개선 프로그램 개발 및 적용에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
 이경희(1985). 정신박약아 자녀를 가진 부모에 대한 사회적 서비스에 관한 연구. 숭실대학교 대학원 석사학위논문.
 이상희(2003). 모-아 치료놀이 프로그램의 개발과 효과. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
 이소영(1999). 상호작용 중심의 조기 중재가 다운증후

- 군 영아어머니의 상호작용에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영주, 이귀옥(1998). 장애아동 어머니의 자녀양육 스트레스, 사회적 지원 및 양육태도에 관한 연구. *한국농촌생활과학회지*, 9(2), 19-31.
- 이한우, 강위영, 이상복(1999). 장애아동 부모의 양육 태도 및 스트레스간의 관계적 특성연구. *특수교육연구*, 22(1), 99-117.
- 임숙빈(1997). 전반적 발달장애 아동을 위한 모-아 애착 증진 프로그램의 효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 장미경(1998). 아동중심놀이치료를 이용한 부모자녀 관계 증진훈련 프로그램의 효과. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J.(1974). Infant-mother attachment and social development : Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards(Ed.) *The integration of a child into a social world*. NY: Cambridge University Press.
- Clarke-Stewart, K. A.(1973). Interaction between mothers and their young children. : Characteristics and consequences. *Monographs of the Society Research in Child Development*, 38(Whole No. 153).
- Dekovic M., Gerris, G. R. M., & Janssens, J. M. A. M.(1991). Parental cognitions, parental behavior, and the child's understanding of the parent-child relationship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37(4), 523-541.
- Denham, S. A., Renwick, S. M., & Holt, R. W.(1991). Working and playing together : Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- Donald, B. B., & Mark. W.(1992). 장애 영유아를 위한 교육(pp. 274-314). 이소현 역(1995). 서울 : 이화여자대학교 출판부.
- Dunst, C., J., & Trivette, C.(1988). Determinants of parent and child interactive behavior. In K. Marfo, (Eds.), *Parent-child interaction and developmental disabilities : Theory, research, and intervention*(pp.3-31). New York: Praeger.
- Field, T.(1982). Interactive coaching for high risk infants and their parents. In H. A. Moss, R. Hess, & C. Swift(Eds.), *Early intervention programs for infants*(pp. 5-24). New York : Haworth.
- Gordon, T.(1975). 자율적 자녀육성을 위한 부모교육. 이형득 신완수, 김선남외 역(1987). 서울: 형설출판사.
- Guidry, J., Pol, R., Keeley, E., & Neilson, S.(1996). Augmenting traditional assessment and information: The videoshare model. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(1), 51-65.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Miller-Loncar, C. L., & Swank, P. R.(1998). The relation of change in maternal interactive styles to the developing social competence of full-term and pre-term children. *Child Development*, 69, 105-123.
- Lewis, M., & Goldberg, S.(1969). Perceptual - cognitive development in infancy : A generalized expectancy model as a function of the mother-child interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 15, 81-101.
- Mahoney, G.(1988). Maternal communication style with mentally retarded children, *American Journal of Mental Retardation*, 92, 352-359.
- _____, (1999). *Family/Child Curriculum: A relationship focused approach to parent education/early intervention*. Tallmadge, OH: Family Child Learning Center.
- _____, (2003). Relationship-focused intervention with autism spectrum disorder for social-emotional enhance. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 77-89.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Wheeden, C. A.(1998). The relationship of

- parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17.
- Mahoney, G., Finger, I., & Powell, A.(1985). Relationship of maternal behavior style to the development of organically impaired mentally retarded infants. *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 296-406.
- Mahoney, G., Fors, S. & Wood, S.(1990). Maternal directive behavior revised. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 398-406.
- Mahoney, G., & Neville-Smith, A.(1996). The effects of directive communications on children's interactive engagement: Implications for language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 236-250.
- Mahoney, G., & Powell, A.(1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *Journal of Early Intervention*, 14, 133-146.
- Mahoney, G., & Wheeden, C. A.(1997). Parent-child interaction : The foundation for family centered early intervention practice : A response to Baird and Peterson. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(2), 165-184.
- McCollum, J. A., & Yates, T. J.(1994). Dyad as focus, triad as means: A family-centered approach to supporting parent-child interaction. *Infants and Young Children*, 6(4), 54-63.
- Sameroff, A. J.(1987). The social context of development. In N. Eisenberg(Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp.273-291). NY: Wiley.
- Sameroff, A. J., & Friese, B. H.(2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early intervention*(pp.179-203). Cambridge University Press.
- Schaffer, H. R., & Emerson, P. E.(1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Social Research in Child Development*, 29(3 Sereal No. 94), 211-227.
- Spiker, D., Ferguson, J., & Brooks-Gunn, J.(1993). Enhancing maternal interactive behavior and child social competence in low birth weight, premature infants. *Child Development*, 64, 754-768.
- Stayton, V. D., & Karnes, M. B.(1994). Model program for infants and toddlers with disabilities and their families. In L. J. Johnson R. J. Callagher & M. J. LaMontagne(Eds.). *Meeting early intervention challenges : Issues from birth to three(2nd ed.)*. Baltimore, MD: Paul Brookes.

2004년 6월 30일 투고 : 2004년 8월 18일 채택