

학교-가정협력 통합발달 프로그램이 농중증·중복장애아 어머니의 의사소통태도 변화에 미치는 영향*

박 경 란**

세한대학교 교수

박 미 정***

위덕대학교 교수

《 요 약 》

이 연구에서는 학교-가정협력 통합발달 프로그램이 농중증·중복장애아 어머니의 의사소통태도 변화에 미치는 영향을 알아보기로 세 명의 농중증·중복장애아동을 선정하고 그들의 어머니를 연구 대상으로 삼았다. 연구 설계는 대상자간 중다 간헐 기초선 설계로 하였으며, 연구자의 모델링에 따라 중재자인 어머니가 매일의 일과 중에 가정에서 학교-가정협력 프로그램을 실시하고, 주 2회 학교 개별지원실에서 자녀와 연구 대상 어머니의 상호작용 장면을 녹화하여 ‘눈맞춤하기’, ‘즉시 대응하기’, ‘말소리 조절하기’, ‘기다려주기’ 측면에서 의사소통태도의 변화를 분석하였다. 연구 결과, 학교-가정협력 통합발달 프로그램은 연구 대상 어머니의 ‘눈맞춤하기’, ‘즉시 대응하기’, ‘말소리 조절하기’ 태도에 긍정적 영향을 미쳤으나, ‘기다려주기’ 태도에서는 큰 변화가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 학교-가정협력 통합발달 프로그램이 농중증·중복장애아 어머니의 의사소통태도를 향상시키는 효과적인 중재전략임을 시사한다.

주제어 : 농중증·중복장애, 학교-가정협력 통합발달 프로그램, 의사소통태도

* 이 논문은 2014년도 세한대학교 교내연구비 지원에 의하여 쓰여진 것임.

** 제1저자(kyoungghan@hanmail.net)

*** 교신저자(mjp321@naver.com)

1. 서론

1. 연구의 필요성

최근 조기교육에 대한 중요성이 강조되면서 특수학교 유치원에서는 장애 영·유아를 대상으로 한 조기교육 프로그램이 제공되고 있으며, 그들을 양육하는 주양육자에 대한 상담지원 등이 활발히 이루어지고 있다. 그러나 이러한 교육 프로그램을 찾는 영·유아의 장애가 점차 중증·중복화되고, 장애영역이 다양화되면서 제공되는 프로그램 또한 더욱 개별화되고, 다양화될 필요성이 제기되고 있다. 특히 가정에서 어머니와 대부분의 시간을 보내야 하는 중증·중복장애아의 경우에는 장애아동에 대한 직접적인 지원 외에 부모의 자녀 양육에 필요한 물리적, 정서적 지원이 함께 제공되어야 한다.

Bronfenbrenner(1975)는 가정은 아동의 성장발달을 촉진시키는 가장 효과적이고도 경제적인 구조라고 하였으며, 가족 구성원의 적극적인 참여는 교육 프로그램의 성공에 결정적인 역할을 한다고 하였다. 이와 관련하여 미국 공법 102-119에서는 0~3세 영아에 대해 개별화 가족지원 계획(IFSP: Individualized Family Service Plan)을 세우도록 의무화함으로써 조기 중재 서비스에 가족을 적극적으로 포함시키고 있다. 우리나라에서는 「장애인 등에 대한 특수교육법 시행령」에서 가족상담, 양육상담, 보호자 교육, 가족지원 프로그램 운영 등의 가족지원 방법은 몇 가지 제시하고 있으나, 구체적인 실시 방안에 대해서는 마련하지 못하고 있는 실정이다.

효과적인 가족지원을 위해 선행되어야 할 것은 우선 가족의 요구를 파악하는 일이다. 장애아동의 가족은 자녀의 양육 및 교육에 따른 여러 가지 심리적, 육체적, 경제적 어려움과 그들의 독특한 교육적 요구로 인해 아동 교육에 대한 효율적 참여가 매우 어렵다(이상복, 이효신, 1998). 부모들이 경험하는 양육 스트레스는 가족의 안녕과 결속력에 영향을 주며, 특히 중증장애를 양육하는 부모의 양육 스트레스는 경증장애 아동의 부모보다 훨씬 더 크고 양육 부담도 과중된다. 박미정 등(2011)은 농중증·중복장애아동과 가족을 위한 지원 방안을 모색하고자 자녀를 양육함에 있어 어머니가 겪는 어려움과 필요로 하는 지원에 대한 연구를 통해 농중증·중복장애아동의 가족이 필요로 하는 지원으로서 장애진단과 장애수용을 위한 체계적인 지원 구축, 가족들과 장애아동과의 상호작용 증진을 위한 지원, 가족의 삶의 질 증진을 위한 서비스 확대, 가족의 결속력 강화를 위한 지원체제 구축 등을 제시하고 있다. 특히 자녀와의 상호작용 증진을 위해 어머니를 비롯한 가족 구성원들에게 체계적인 지원 프로그램을 제공할 것을 강조하였다. 유사한 맥락에서 김정연 등(2005)은 의사소통 장애아동을 둔 가족의 어려움과 지원요구에 관한 연구에서 의사소통장애를 가진 아동을

양육하는 데 필요한 지원으로서 아동의 의사소통 능력 증진을 위한 지원, 아동-가족 간 의사소통 증진을 위한 지원, 의사소통장애아동 가족의 삶의 질 증진을 위한 지원을 제시하고 있다. 이러한 연구는 의사소통에 문제가 있거나, 중증의 장애 자녀가 있는 가족에 대해서는 자녀에 대한 지원과 더불어 자녀와 가족이 효과적으로 상호작용할 수 있는 적절한 지원 프로그램이 제공되어야 함을 시사한다.

최근 가족지원에 대한 관심이 고조되면서 부모훈련을 통한 가정 중재의 중요성이 강조되고 있다(김정연, 2005; 이소현, 2000). 부모는 양육자로서 그리고 아동을 가정환경에서 변화시키는 조정자로서 교육에 기여하며, 가족의 문제점이나 관련 배경에 대한 상세한 정보를 제공할 수 있다. 비록 어머니가 아동의 재화와 관련된 치료적 지식을 가지고 있지 않더라도 아동의 행동에 대한 통찰력을 통해 아동에 대한 가치 있는 정보를 제공한다. 특히 부모가 중재에 관여함으로써 치료사 중심 중재에서 가장 큰 문제로 여겨지는 일반화의 문제를 해결할 수 있게 된다(이은경, 2007). 이러한 이론적 토대 위에 부모훈련을 통한 자녀 교육의 효과를 입증하는 연구가 다수 수행되고 있으며(권은미, 2009; 김정미 2000; 김정연, 박은혜, 2003; 박경옥, 2005; 박미정, 2012; 오혜정, 2008; 이용우, 1998), 이들 연구에서는 주양육자인 어머니를 훈련하여 어머니를 통해 교육 프로그램의 중재자 역할을 하게 함으로써 자녀와의 상호작용을 증진시키고, 결과적으로 자녀 및 어머니의 의사소통 기술이 향상되었다는 결과를 제시하고 있다. 특히 이 연구에서 사용된 학교-가정협력 통합발달 프로그램은 농중증·중복장애아의 언어적, 사회적 의사소통 기술을 향상시키는 데 효과적이었다는 결과를 제시하였다(박미정, 2012).

그러나 어머니 훈련을 통한 중재 프로그램과 관련된 선행연구에서는 어머니-자녀와의 상호작용 훈련을 통해 자녀 및 어머니의 의사소통 기술이 향상되었다는 결과는 제시하고 있으나, 어머니의 의사소통태도에 미치는 영향에 대해서는 증거가 부족한 실정이다. 의사소통태도는 대화상대자의 의사소통적 행동을 이끌어 내는 중요한 역할을 한다. 부모-자녀 관계에 있어서 부모와 자녀가 쌍방향으로 서로에게 영향을 미친다는 점을 감안할 때, 부모의 자녀에 대한 긍정적 태도 변화는 자녀의 정서적 안정과 발달을 도모하고, 나아가 가족 구성원 전체에게 긍정적 영향을 미칠 것으로 사료된다.

2. 연구 문제

이 연구에서는 학교-가정협력 통합발달 프로그램이 농중증·중복장애아 어머니의 의사소통태도 변화에 미치는 영향을 살펴보고자 하였으며, 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 학교-가정협력 통합발달 프로그램이 어머니의 자녀에 대한 ‘눈맞춤하기’

태도에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 학교-가정협력 통합발달 프로그램이 어머니의 자녀에 대한 ‘즉시 대응하기’

태도에 미치는 영향은 어떠한가?

셋째, 학교-가정협력 통합발달 프로그램이 어머니의 자녀에 대한 ‘말소리 조절

하기’ 태도에 미치는 영향은 어떠한가?

넷째, 학교-가정협력 통합발달 프로그램이 어머니의 자녀에 대한 ‘기다려주기’

태도에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 농중증·중복장애

이 연구에서는 청각장애와 함께 중증의 인지장애를 가지고 있으며, 자기표현은 용알이 수준에 있는 아동과 청각장애 이외에 지체장애, 지적장애, 정서·행동장애, 시각장애, 건강장애 등의 장애를 중복으로 가지고 있는 최종도의 아동, 그리고 다른 사람의 도움 없이는 스스로 기초적인 신변처리와 일상생활을 할 수 없는 아동을 농중증·중복장애로 정의한다.

2) 학교-가정협력 통합발달 프로그램

이 연구의 중재도구로 사용된 학교-가정협력 통합발달 프로그램(이하 학교-가정협력 프로그램)은 5개의 발달영역(인지발달, 사회·정서발달, 운동발달, 적응발달, 의사소통발달)이 각 영역별로 다섯 단계의 교수 절차로 구성된 것으로서 박미정(2012)에 의해 개발되었다. 학교와 가정이 협력하여 농중증·중복장애아동의 의사소통 기술 능력을 향상시키고자 하는 프로그램으로서, 교사는 어머니에게 자녀와 효과적으로 상호작용하는 모델링을 제시하고, 교사의 모델링에 따라 어머니가 가정에서 자녀에게 직접 적용할 수 있도록 구성된 프로그램을 의미한다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구는 3명의 농중증·중복장애 아동과 그들 어머니를 대상으로 학교-가정 협력 통합발달 프로그램을 적용한 후 회기별 어머니의 의사소통태도 변화를 살펴보고자 하였다. 연구 대상 어머니는 다음과 같은 기준에 의거하여 선정되었다.

- 첫째, 의료기관의 검사결과 청각장애로 진단받고 청각 이외에 세 가지 이상의 장애 소견을 중복으로 가지고 있는 아동의 어머니
- 둘째, 생활연령이 만 3세 미만이고, 자녀와의 의사소통에 심각한 어려움이 있다고 보고된 아동의 어머니
- 셋째, 하루 일과 중 잠자는 시간을 제외한 대부분의 시간을 아동과 함께 생활하는 어머니
- 넷째, 다른 기관에서의 부모교육 혹은 부모참여 프로그램에 참여한 적이 없는 어머니
- 다섯째, 이 연구에 적극적 참여와 프로그램 수행이 가능하며, 연구기간 동안 가정 방문과 비디오 촬영을 허용할 수 있는 어머니

이상의 기준에 의거하여 선정된 연구 대상 어머니의 특성은 <표 1>에서 각각 제시하였으며, 자녀의 발달 및 의사소통 특성은 각각 질적으로 기술하였다.

<표 1> 연구 대상 어머니의 특성

구 분	대상어머니1	대상어머니2	대상어머니3
연 령	32세	35세	36세
학 력	대졸	대졸	대졸
결혼기간	5년	6년	8년
직업유무	무	무	무
가족구성원	배우자, 아들, 딸 (대상아동)	배우자, 딸, 아들 (대상아동)	배우자, 딸1, 딸2 (대상아동)
아동과의 의사소통 방법	대상아동의 의사표현 방법이 제한적이라 원하는 바를 알 수 없음. 표정과 눈치를 봐서 아동의 의사소통 의도를 직감으로 알아차리는 정도임. 구체적으로 무엇을 원하는지 알지 못함.	대상아동이 어떤 생각을 하는지 무엇을 원하는지 전혀 알 수 없음. 울거나 칭얼거리면 뭔가 불편한가보다 생각하고 먹을 것을 권해보거나 대소변을 확인 하고, 그 외에는 안고 달래는 수준임.	대상아동이 요구하는 것이 있어도 울거나 소리를 내지 않기 때문에 하루 종일 옆에서 지켜 보다가 시간이 되면 먹을 것을 주고 기저귀를 갈아주는 정도임.

대상어머니1의 자녀는(여, 2.6세) 신생아선별검사에서 다운증후군과 시각장애, 동맥관개존증, 심장혈관질환이 발견되었고, 생후 7개월경 감기로 대학병원에 입원하여 치료를 받던 중 ABR검사를 통해 청각장애가 있음을 알게 되었다. 검사 당시 왼쪽 65dB, 오른쪽 80dB로 진단받았고, 오른쪽에 보청기를 착용하고 있으나 건강상의 이유로 보청기를 착용하지 않는 날이 더 많았다. 이후 발달 전반에 걸쳐 상당한 지체를 보이고 있으며, 특별히 불편한 사항이 없으면 울거나 보채는 일 없이 하루 종일 누운 채로 보낸다. 현재의 교육기관을 찾기 전까지는 일상생활 행동증진 훈련이나 행동수정 및 언어발달과 관련된 교육을 특별히 받은 적이 없는 아동이다.

대상어머니2의 자녀는(남, 2세) 어머니가 회사원으로 근무를 하던 중 이란성 쌍생아로 임신하게 되었고, 임신 중 특이한 소견은 없었으나 임신 30주에 조산을 하였다. 아동은 1.7kg의 미숙아로 태어났으며, 이로 인해 오랜 시간 인큐베이터에서 지냈다. 신생아 선별검사에서 시각장애와 청각장애가 발견되었고, 백질연화증, 영아연축으로 생후 1년 동안은 생활의 대부분을 병원에서 지냈다. 현재 좌우 청력이 40~50dB 정도로 추정하고 있으나 정확한 청력은 측정되지 않았으며, 왼쪽에 보청기를 착용하고 있다. 24시간 기저귀를 착용하고 있으며, 보행은 도움 없이는 불가능한 상태이고, 어머니의 도움을 전적으로 받고 있다. 연구 대상 아동 선정 당시에는 대학병원 물리치료실, 장애인복지관에서 치료와 교육을 병행하고 있었다.

대상어머니3의 자녀는(여, 2.3세) 어머니가 첫 아이를 출산한 후 산후 우울증을 심하게 겪던 중 계획되지 않은 임신으로 출산되었다. 임신 중 특이한 의학적 소견은 없었고, 자연분만으로 정상적인 출산을 하였다. 생후 4개월경 눈 맞추기가 안 되고 목가누기도 어려워 대학병원에서 다양한 검사를 실시한 결과 뇌병변과 청각장애가 확인되었다. 서울의 대학병원에서 재검사를 받던 중 시각장애와 뇌파의 불안정 그리고 중성구 수치 저하로 면역력이 없었으며, 패혈증을 수반하고 있음을 알게 되었다. 발달 초기부터 발달 전반에 걸쳐 상당한 지체를 보이고 있으며, 주변의 소란한 소음에도 전혀 반응이 없고, 갑자기 들리는 큰소리 또한 반응이 거의 없다. 선천적인 청각장애로 좌우 청력이 50~60dB 정도로 추정되며, 건강상의 문제로 정확한 청력측정은 이루어지지 않고 있다. 아동이 하루 대부분의 시간을 누워서 보내고 있으며, 연구 대상 선정 당시 특수학교와 사설 감각통합치료실, 재활전문병원 등에서 교육과 물리치료를 병행하고 있었다.

2. 실험설계

이 연구에서는 농중증·중복장애아 어머니 3명을 연구 대상으로 대상자간 중다간헐 기초선 설계(multiple-probe design across subjects) 방법을 적용하였다.

기초선 단계에서는 연구 대상 세 명의 수행 수준을 동일한 조건에서 관찰하였으며, 연구 대상1의 의사소통 변화가 3회기 연속 증가하였을 때 연구 대상2의 중재를 실시하였고, 마찬가지로 연구 대상2에 대한 중재 효과가 3회기 연속 나타났을 때 연구 대상3에게 중재를 실시하였다. 일반화는 중재 종료 후 중재 장면과는 다른 상황에서 4회기 자녀와의 의사소통 상황을 관찰하였으며, 유지는 중재 종료 후 3회기 기초선과 같은 상황에서 관찰하였다.

3. 연구 도구

1) 중재도구

이 연구의 중재에 사용된 학교-가정협력 통합발달 프로그램(박미정, 2012)은 부모의 교육적 요구(박미정 등, 2011)와 개별화가족지원계획(IFSP)의 기본원리(이병인, 2003; Bailey, 2001)를 참고하여 프로그램의 방향을 설정하였으며, 프로그램의 내용은 발달장애아동을 위한 진단·평가 연계 중재시스템인 KEDAS(전병운, 김영희, 2007)모형을 근거로 하여, 인지발달, 사회·정서발달, 운동발달, 적응발달, 의사소통발달의 다섯 개의 발달영역으로 구성하였다. 5개 발달 영역별로 1~5단계의 장기 목표, 장기목표에 따른 단계별 활동내용, 각 단계별 활동주제, 활동주제별 세부내용으로 구성하였다. 활동주제는 발달 영역별로 연구자가 구성한 단계별 프로그램에서 자녀의 일과활동에 맞추어 각각의 연구 대상 어머니가 선정하였다. 그 후 어머니 스스로 자녀의 특성과 요구에 맞는 교육활동 계획을 작성하고 관찰일지에 기록하였다. 학교-가정협력 통합발달 프로그램의 구성 및 단계별 장기목표는 <표 2>와 같다.

<표 2> 학교-가정협력 프로그램의 구성 및 단계별 장기목표

영역	하위 영역	1 단계	2 단계	3 단계	4 단계	5 단계
인지	시 지각	사람이나 물체를 1초 이상 주시할 수 있다.	특정한 소리에 눈을 깜빡이거나 울기 등의 반응을 보일 수 있다.	물체가 사라진 후 그 방향으로 계속 주시할 수 있다.	이동하는 물체를 따라 주시할 수 있다.	부드러운 물체에 반응을 보일 수 있다.
	공간 지각	주변의 물체를 주시할 수 있다.	흔들리는 그네 위에서 균형을 잡을 수 있다.	구르는 공을 멈출 수 있다.	물체로 간단한 활동을 할 수 있다.	좁은 공간을 기어서 통과할 수 있다.
사회 · 정서	상호 작용	신체접촉을 좋아할 수 있다.	사람의 얼굴과 목소리에 관심을 가질 수 있다.	좋고 싫음을 표현하고 사회적 상호작용을 시작할 수 있다.	타인 주도 상호작용에 참여할 수 있다.	선호하는 사람과 물건 및 장소를 알고 주도적 상호작용을 시작할 수 있다.

<표 2> 학교-가정협력 프로그램의 구성 및 단계별 장기목표 (계속)

영역	하위 영역	1 단계	2 단계	3 단계	4 단계	5 단계
사회 · 정서	감정 · 정서 표현	유쾌한 자극에 긍정적인 반응을 보일 수 있다.	불쾌한 자극에 부정적인 반응을 보일 수 있다.	물체나 자신의 신체의 일부분을 움직일 때 바라 볼 수 있다.	친숙한 얼굴을 알고 긍정적인 반응을 보일 수 있다.	좋고 싫음을 표현 하고 사람의 얼굴 과 목소리에 관심 을 가질 수 있다.
	운동	누운 자세에서 다리를 들어 올릴 수 있다.	엎드린 자세에서 가슴과 다리를 들 수 있다.	잠시 혼자 기대고 서기를 할 수 있다.(30초)	손과 팔을 뻗어서 물체를 잡을 수 있고, 몸을 뒤집을 수 있다.	물체를 굴리거나 밀고 혼자서 걸을 수 있다.
	소근육	자신의 손가락을 움직일 수 있다.	물체를 잡으려고 손을 뻗을 수 있다.	1초 정도 물건을 움켜쥘 수 있다.	쌓아놓은 물건을 쓰러뜨릴 수 있다.	손가락을 잡고 눌 수 있다.
적응	식사	자극을 받은 방향 으로 고개를 돌릴 수 있다.	손가락으로 떠준 음식물을 빨아먹을 수 있다.	도움을 받아 컵의 음료수를 마실 수 있다.	반고체의 음식물을 씹어 먹을 수 있다.	자발적으로 손가락 을 잡을 수 있다.
	착탈의	기저귀를 갈고 난 후 기분 좋음을 느끼고 표현할 수 있다.	기저귀가 젖으면 불쾌함을 표현할 수 있다.	도움을 받아 옷입 기를 할 수 있다.	놀이를 통해 옷입기에 익숙해 질 수 있다.	옷을 입고 벗을 때 협조 할 수 있다.
의사 소통	수용	소리를 듣고 활동 을 중단하거나 소리 나는 쪽을 바라볼 수 있다.	얼르기에 반응 할 수 있다.	소리 나는 장난감 에 반응할 수 있다.	여러 가지 환경음 을 들을 수 있다.	친숙한 목소리를 인식할 수 있다.
	표현	우는 소리 이외의 소리를 낼 수 있다.	불편함을 나타내기 위해 다양한 행동 을 할 수 있다.	음조를 다양하게 하여 소리를 낼 수 있다.	모음이나 이와 유사한 음의 발성 을 할 수 있다.	발성의 수를 늘어 갈 수 있다.

2) 평가도구

이 연구의 평가도구로 사용된 의사소통태도 평가지는 일본 쓰꾸바 부속 농학교 유아부의 부모를 위한 안내지와 일본 농화학교 유아부 부모 가이드스를 참고로 이용우(1998)의 연구에서 사용된 18가지 의사소통태도 관점 중에서 농·중증중복장애 자녀의 어머니를 대상으로 적용 가능한 네 가지 관점, 즉 1) 눈맞춤이 잘 이루어지고 있는가? 2) 즉시 대응하고 있는가? 3) 말소리의 크기, 높이, 빠르기가 적절하게 이루어지고 있는가? 4) 아이에게 목소리를 낼 기회를 주거나 기다리고 있는가?의 항목을 선정하여 대상어머니의 의사소통태도 평가를 위한 관점으로 설정하였다.

의사소통태도 평가는 특수교육을 전공하고 교육경력이 7년 이상인 2명의 특수교육 전문가에 의해 이루어졌다. 어머니의 의사소통태도 관찰은 가정에서 프로그램 실시 장면의 모니터링 과정 중 실시되었으며, 어머니와 아동이 연구자와 인사하는

순간부터 중재를 마치고 연구자가 집을 나오는 순간까지로 설정하였다. 어머니의 의사소통태도 변화 분석을 위한 관점은 <표 3>과 같다.

<표 3> 의사소통태도의 관점

의사소통태도 관점	세부 내용
눈맞춤하기	• 아이를 항상 주시하기
	• 아이가 어머니를 쳐다볼 때 놓치지 않기
	• 눈높이 맞추기
	• 부드러운 표정으로 보기
	• 상황에 적절한 표정으로 눈맞춤 하기
	• 눈을 맞추기 위하여 불필요하게 부르지 않기
즉시 대응하기	• 어머니를 바라볼 때 어떤 방법으로든 대응하기
	• 무언가 가리키며 손짓할 때 대응하기
	• 웅얼이로 표현할 때 대응하기
	• 청각활용을 고려하여 대응하기
	• 아이가 이해할 수 있도록 대응하기
	• 일관성 있게 대응하기
말소리 조절하기 (크기, 높낮이, 빠르기)	• 보통의 대화크기
	• 경우에 따라서 크기와 속도 조절하기
	• 음의 높낮이를 적절하게 이용하기
	• 리듬을 살려서 하기
	• 말이 끊어지지 않도록 하기
	• 거리를 고려해서 들려주기
기다려주기	• 기다릴 때 아이에게 관심을 가지고 관찰하기
	• 혼자 할 수 있도록 시간적 여유주기
	• 혼자 할 수 있도록 독려하며 유도하기
	• 적당히 기다리다 해결하도록 도와주기
	• 제시한 내용에 반응할 시간주기
	• 발달단계를 이해하며 기다려주기

4. 연구 절차

1) 기초선 단계

이 단계에서는 학교-가정협력 프로그램 실시 전 연구 대상과 자녀와의 자연스러운 일상장면에서 어머니의 의사소통태도를 알아보고자 가정방문을 통해 어머니-자녀 간 상호작용 및 의사소통 장면을 비디오로 촬영한 후 의사소통태도를 분석하였다. 기초선 단계에서는 어머니와 자녀가 자연스럽게 상호작용할 것을 요구하고 중속변인에 대한 어떠한 언급이 없이 관찰만 하였다.

2) 중재 단계

(1) 연구 대상 어머니 훈련

기초선 관찰이 끝나고 중재가 시작되기 전에 3명의 연구 대상 어머니들에게 2일간 각각 30분씩 사전 교육을 실시하였다. 연구 대상 어머니들에 대한 사전교육은 농중증·중복장애아동들의 의사소통 기술을 향상시켜 주기 위하여 가정에서의 자연스러운 일상생활 중 부모의 역할에 대한 중요성과 아동에게 줄 수 있는 이점들에 대해 자세히 설명하였다. 어머니 훈련은 4단계의 절차에 의해 진행되며, 각 단계별 실시 내용은 <표 4>와 같다.

<표 4> 연구 대상 어머니 훈련 절차

단계	과정	내용
1단계	설명하기	<ul style="list-style-type: none"> • 자녀와의 의사소통 및 사회적 상호작용 행동의 향상을 위해 부모가 알아야 할 것은 무엇인지에 대해 설명함. • 의사소통전략의 유형과 정의에 대해 설명함. • 자녀가 부모와의 의사소통 상황에서 배울 수 있도록 반응하는 것의 중요성을 인식할 수 있게 함. • 의사소통 상황에서 아동에게 실질적으로 도움을 줄 수 있는 방법들에 대해 설명하고, 프로그램의 이론적 배경에 관한 강의 및 토론, 관련 기술에 대한 사례를 제시함. • 어머니가 의사소통전략에 대해 얼마나 이해했는지 알아보기 위해 가정에서 실제로 사용할 수 있는 기술에 대하여 직접 실례를 들어 볼 수 있도록 하고 5가지 이상의 실례를 들 수 있으면 다음 단계로 이행함.
2단계	직접교수 및 모델링	<ul style="list-style-type: none"> • 가정에서 부모-자녀가 함께 의사소통 기술을 배울 수 있는 기회로서 일상생활 활동과 놀이 활동을 계획하여 실행할 수 있는 방법에 대해 설명하고 구체적인 사례들에 대해서 직접 교수함. • 의사소통전략을 보다 자세히 이해하도록 하기 위해 각각의 유형에 대해 교사가 시범을 보임. • 교사의 시범을 보고 적절하게 기술을 활용했는지 함께 분석한 후, 그 실례를 체크하여 5가지 이상 맞추면 다음 단계로 이행함.
3단계	역할놀이	<ul style="list-style-type: none"> • 한 가지 활동프로그램을 선정한 후 역할놀이(연구자가 자녀 역할)를 통해 연구 대상 어머니들이 의사소통 전략을 직접 적용해 봄. • 연구 대상 어머니들이 역할놀이를 진행하면서 비디오로 녹화하여 사용할 수 있는 의사소통전략의 사용 정도를 회검한 후, 전체 회기 중에서 80% 이상 수행이 이루어졌으면 어머니 사전훈련 단계를 종결함.
4단계	재교육	<ul style="list-style-type: none"> • 2회기의 사전교육절차 종결 후, 피드백 중심의 재교육 실시 함. • 연구 대상 어머니-자녀와의 놀이를 15분 동안 비디오 녹화하여, 어머니와 자녀의 행동을 관찰하고 기록한 후 이 기록을 토대로 어머니가 사용한 의사소통전략과 상호작용 행동에 대한 피드백을 제공하고 모델링함.

(2) 중재

학교-가정협력 프로그램의 적용에 앞서 우선 가정방문을 통해 사전 관찰을 실시하였고, 부모와의 면담을 통해 교수내용과 목표를 설정하였다. 어머니의 요구에 근거하여 구성된 학교-가정협력 프로그램은 연구자의 모델링에 따라 각각의 연구 대상 어머니에 의해 매일 가정에서 실시되었으며, 아동의 일과 중에 발생하는 다양한 상황, 즉 밥 먹기, 목욕하기, 가족과 함께 놀기, 기저귀 갈기 등과 같은 다양한 일상생활 중 수시로 학교-가정협력 프로그램을 적용하였다. 이 연구에서는 대상 어머니의 의사소통태도 변화를 위해 기초선 단계 5~11회기, 중재 단계 20회기, 일반화 유효 검증 4회기, 중재 종료 2주 후 유지 단계 3회기로 이루어졌다. 이 연구에서는 중재 종료 기준을 설정하지 않고 연구 대상 모두에게 동일한 회기를 부여하였으며, 주 2회 학교에서 자녀와 어머니의 상호작용 장면을 녹화하여 연구 대상 어머니의 의사소통태도 변화를 분석하였다.

학교-가정협력 프로그램의 실시 절차에 따른 연구자와 연구 대상 어머니의 구체적인 활동내용은 <표 5>와 같다.

<표 5> 학교-가정협력 프로그램의 절차 및 내용

절 차	학교-가정협력 프로그램의 실시 내용	
	연구자	대상어머니
가정방문을 통한 사전관찰실시	<ul style="list-style-type: none"> 가정방문을 통한 부모와의 면담 아동의 현재 수행수준 파악, 아동의 현실적 문제와 부모의 요구를 반영하여 프로그램 구성 	<ul style="list-style-type: none"> 가정에서 연구자와 면담 실시 아동의 현재 수행수준 파악, 아동과 어머니의 현실적 문제를 반영하여 교수내용과 목표 설정
관찰일지점검 (매회 도입 10분)	<ul style="list-style-type: none"> 중재자가 작성해 온 관찰일지점검 가정에서 실시한 프로그램에서 의문사항이나 관심사 등에 관한 질문을 받음. 	<ul style="list-style-type: none"> 직접 작성한 관찰일지를 점검 받음. 가정에서 실시한 프로그램에서 의문사항이나 관심사 관한 질문을 함.
어머니-자녀상호 작용장면녹화	<ul style="list-style-type: none"> 2미터 정도 떨어져서 어머니와 자녀의 상호작용을 방해하지 않도록 하며 관찰함 (매회 15분 녹화). 	<ul style="list-style-type: none"> 가정에서 가지고 온 장난감으로 어머니와 자녀의 상호작용 실시함(주 2회).
녹화된 내용분석	<ul style="list-style-type: none"> 녹화된 내용을 재생하여 중재자와 함께 분석하고 피드백을 제공함. 	<ul style="list-style-type: none"> 녹화된 내용을 재생하여 연구자와 함께 분석하고, 상호작용 시 의문사항 질문 후 적절한 피드백을 받음.
차시과제점검 및 재구성	<ul style="list-style-type: none"> 중재자가 작성한 차시 과제에 대한 점검 및 재구성 	<ul style="list-style-type: none"> 단계별 발달영역에서 활동주제를 직접 구성 아동의 교육활동 계획표 작성
연구자의 모델링 제시	<ul style="list-style-type: none"> 중재자가 직접 작성한 차시과제에 대하여 연구자의 모델링 제시 차시까지 과제에 초점을 두고 상호작용하도록 촉진 	<ul style="list-style-type: none"> 연구자가 모델링을 제시하는 동안 특이한 사항이나 중점사항을 관찰일지에 기록, 가정에서 프로그램 실시 장면에 활용함.

<표 5> 학교-가정협력 프로그램의 절차 및 내용 (계속)

절 차	학교-가정협력 프로그램의 실시 내용	
	연구자	대상어머니
가정에서 학교-가정협력 프로그램 실시	<ul style="list-style-type: none"> 가정에서 학교-가정협력 프로그램 실시 결과를 관찰일지에 기록하도록 안내 	<ul style="list-style-type: none"> 연구자의 모델링에 따라 매일 일상생활 중에 가정에서 프로그램을 실시 프로그램 실시과정에서 일어나는 의문사항, 아동의 변화를 관찰일지에 기록
가정에서의 프로그램 실시 장면 모니터링 (월 1회)	<ul style="list-style-type: none"> 연구 대상 아동의 가정을 방문함. 2미터 정도 떨어져서 중재자와 아동의 상호작용을 방해하지 않도록 하며 관찰함. 중재자와 함께 녹화장면을 분석하여 적절한 모델링을 제시함. 	<ul style="list-style-type: none"> 가정에서 자녀와의 상호작용 장면을 녹화함. 녹화된 내용을 연구자와 함께 분석, 상호 작용 시 의문사항을 질문한 후 적절한 피드백을 받음.

3) 일반화 단계

이 단계에서는 연구 대상 어머니의 의사소통태도가 중재를 받지 않은 다른 상황이나 활동에서도 일반화되는지를 알아보기로 하였다. 일반화 단계에서는 자연적인 상황에서 이루어져야 함을 고려하여 중재를 마친 후 4회에 걸친 환경 일반화를 실시하였다. 상황 일반화 측정은 새로운 환경인 놀이 활동실에서 실시하였으며, 어머니가 연구자의 도움 없이 독립적으로 아동에게 상호작용을 하면서 나타나는 의사소통태도 변화를 관찰하였다. 어머니가 아동에게 의사소통을 시도하는 것을 시작으로 15분간 비디오로 촬영하였으며, 연속적으로 4회기에 걸쳐 자료를 수집하였다.

4) 유지 단계

중재가 종료된 2주 후 학교-가정협력 프로그램의 적용으로 연구 대상 어머니의 의사소통태도 변화가 유지되었는지를 알아보기 위해 15분씩 연속적으로 3회기에 걸쳐 어머니와 자녀 간 상호작용 장면을 비디오로 촬영하여 관찰하였고, 결과를 분석하여 유지 효과를 검증하였다. 유지 단계의 모든 실험 조건과 절차는 기초선 단계의 조건 및 절차와 동일한 상황에서 실시하였다.

5. 자료 처리

이 연구는 기초선과 중재, 일반화, 유지 등 실험의 전 과정에서 연구 대상 어머니와 농중증·중복장애 자녀 간 의사소통 상황을 비디오로 녹화하고, 어머니의 의사소통태도를 관찰하여 분석하였다. 매 회기의 의사소통태도는 의사소통태도의 관점

<표 3>에 따른 세부 내용에 따라 기록하였고, 각 관점별 세부내용에 따른 의사소통태도의 발생 시에는 1회, 그렇지 않은 경우에는 0회로 처리하였다. 기초선, 중재, 일반화, 유지 기간 중 매회기 15분간의 프로그램을 실시한 후 나타난 의사소통태도의 발생횟수를 표와 그래프를 통해 시각적으로 나타내었다. 관찰은 부모와 아동의 프로그램 녹화장면을 보고 3인의 특수교육전공자가 전사하여 분석하고 2인 이상이 의사소통 유형으로 인정하는 행동에 한하여 자료로 수집하였다. 세 명의 관찰자간 신뢰도는 기초선 89.0%, 중재 89.3%, 일반화 91.4%, 유지 91.7%이었다.

6. 중재 충실도

중재 충실도 검사를 위한 관찰 자료는 기초선과 연구 대상 어머니 교육, 그리고 전략 설명, 일반화와 유지 회기에서 각각 한 회기를 선정하여 촬영하였다. 촬영범위는 연구자가 가정을 방문하여 연구 대상 어머니와 아동에게 인사를 하는 순간부터 중재를 마치고 대상어머니의 집을 나오는 순간까지의 장면을 촬영한 후 관찰하고 분석하였다. 중재 충실도 문항은 총 7문항으로, 기초선 회기 중 중재자 행동, 중재 과정에서 중재자 행동, 일반화와 유지 회기 중 중재자 행동으로 평가할 수 있도록 구성하였다. 평가결과는 각 문항의 질문에 ‘예’라고 표시한 경우에는 1회, ‘아니오’라고 표시한 경우에는 0회로 계산하고 총회를 합산하여 처리하였다. 각 대상자별 중재에 대한 충실도는 실험조건별 평가 결과에 대한 합산 회수를 전체 회수로 나누어 백분율로 평균 처리하였으며, 평균 충실도가 80% 이상인 경우 충실한 것으로 평가하였다. 실험조건별 각 대상 어머니의 중재충실도는 평균 86%로 연구 대상 어머니 모두 중재가 충실한 것으로 나타났다.

7. 관찰자간 신뢰도

실험회기 동안 비디오 촬영을 통하여 수집한 자료의 신뢰도를 검증하기 위하여 연구자와 특수교육을 전공하고 청각장애학교와 언어치료기관에서 근무하고 있는 교육경력이 7년 이상인 관찰자간 신뢰도를 산출하였다. 연구자는 제 2관찰자에게 학교-가정협력 프로그램에서 연구 대상 어머니들이 나타낼 수 있는 의사소통태도 유형의 분석 기준에 대해 알려주었다. 그 다음 녹화된 비디오를 통해 훈련하여 관찰자간 일치도가 85%에 도달할 때까지 이 절차를 반복하였다. 이 연구에서는 연구자와 관찰자 사이의 관찰자간 목표행동 발생 일치수를 목표행동 발생 일치수와 불일치수의 합으로 나누는 후, 100을 곱하여 수집하였으며, 실험조건별 관찰자간 신뢰도 범위 및 평균은 <표 6>과 같다.

<표 6> 관찰자간 신뢰도 범위 및 평균(%)

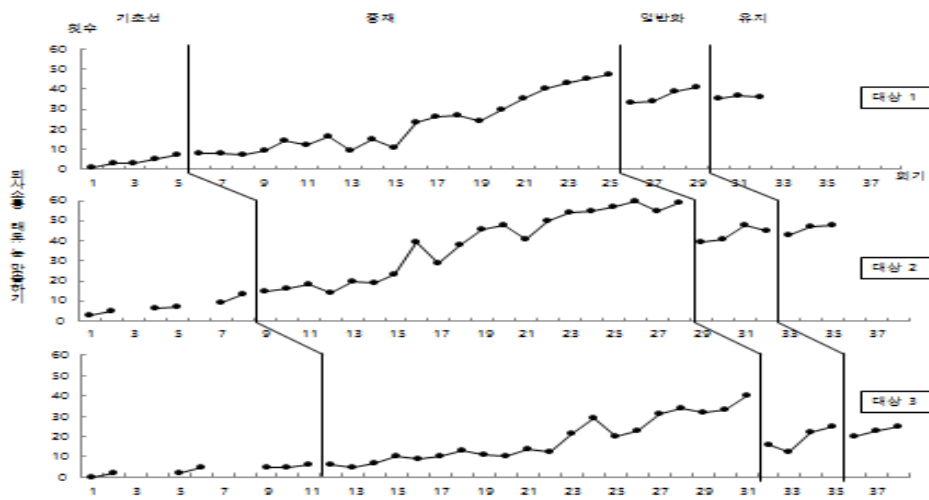
대상	기초선	중재	일반화	유지
대상어머니1	88.1(83.4~90.3)	89.4(84.0~92.2)	91.0(89.1~92.5)	91.7(90.5~92.8)
대상어머니2	90.3(88.3~93.3)	88.7(84.1~91.8)	90.4(88.7~91.6)	92.0(90.4~93.4)
대상어머니3	88.7(83.1~90.0)	89.8(84.3~92.2)	92.8(84.9~93.0)	91.4(88.7~93.1)

III. 연구 결과

이 연구에서는 학교-가정협력 통합발달 프로그램이 농중증·중복장애아 어머니의 의사소통태도 변화에 미치는 영향을 알아보려고 하였으며, 이를 위해 연구 대상 어머니의 의사소통태도를 네 가지 관점(‘눈맞춤하기’, ‘즉시 대응하기’, ‘말소리 조절하기’, ‘기다려주기’)에서 살펴보고, 그 결과를 제시하였다.

1. ‘눈맞춤하기’ 태도 변화

연구 대상 어머니의 ‘눈맞춤하기’ 태도 변화는 <그림 1>과 같다.



<그림 1> ‘눈맞춤하기’ 태도 변화

기초선 단계에서 3명의 대상어머니 모두 ‘눈맞춤하기’가 낮게 나타났으나, 학교-가정협력 프로그램의 중재 단계에서는 모든 대상어머니의 ‘눈맞춤하기’의 발생횟수가 증가하였다. 중재를 통해 ‘눈맞춤하기’가 향상된 3명의 대상어머니들은 중재를 적용하지 않은 다른 활동이나 상황에서도 일반화되었고, 중재가 종결된 후에도 유지되었다.

대상어머니1의 경우, ‘눈맞춤하기’는 5회기의 기초선 단계에서 평균 3.8회(1~7) 정도로 낮은 발생횟수를 보였다. 중재 첫 회기와 둘째 회기에서는 ‘눈맞춤하기’ 기술의 큰 변화는 없었으나 중재 다섯 번째 회기인 10회기부터 꾸준히 증가하기 시작하여 중재 1~5회기에 평균 9.2회(8~14), 중재 6~10회기에 10.4회(9~15), 중재 11~15회기에 평균 26.0회(23~30), 중재 16~20회기에 평균 42.0회(35~47)로 발생횟수가 증가하였고, 전체 평균을 보면 21.9회(8~47)로 기초선 평균 9.2회에 비해 ‘눈맞춤하기’가 상당히 증가하였다. 중재 효과의 지속성을 평가하기 위해 학교-가정협력 프로그램 실시 종료 후 일반화 검사를 실시하였다. 그 결과, 대상어머니1은 일반화 기간의 ‘눈맞춤하기’가 평균 36.8회(33~41)로서 중재 시 전체 평균보다 높게 나타났으나, 중재 후반기 16~20회의 평균(42.0회)보다는 약간 낮았다. 그러나 일반화 단계에서 대상어머니1은 중재 기간의 평균보다 높게 나타났으며, 이러한 결과를 볼 때, 대상어머니1은 학교-가정협력 프로그램을 통해 ‘눈맞춤하기’ 태도가 증진된 것으로 보인다. 학교-가정협력 프로그램 적용의 유지 효과를 보기 위해 일반화 유효검증이 끝난 2주 후에 유지 효과 검증을 실시하였다. 대상어머니1의 경우는 ‘눈맞춤하기’에서 유지 효과가 평균 36.0회로 나타났다.

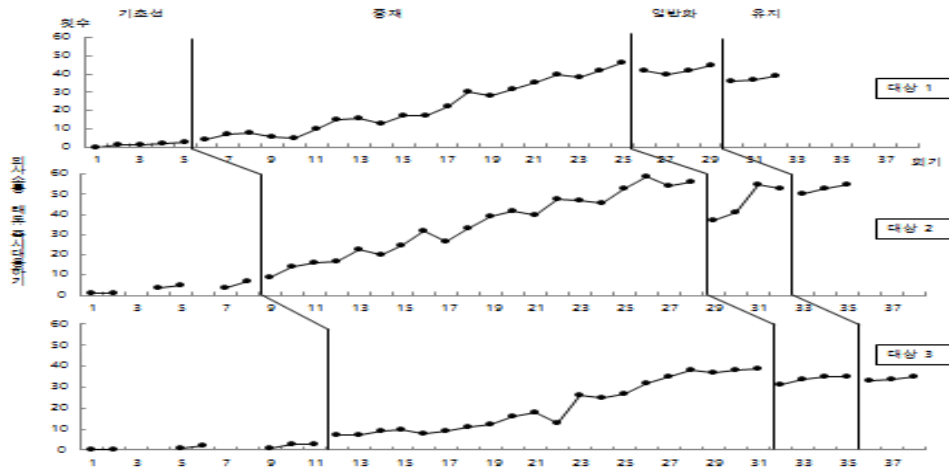
대상어머니2의 경우는 기초선 기간이 8회기, 중재 기간이 20회기였다. ‘눈맞춤하기’에서는 8회기의 기초선 기간에 평균 7.2회(3~13)의 발생횟수를 보였다. 중재 세 번째 회기인 11회기부터 꾸준히 증가하기 시작하여 중재 1~5회기에 평균 16.6(14~20), 중재 6~10회기에 평균 29.6회(19~39), 중재 11~15회기에 평균 47.8(41~54), 중재 16~20회기에 평균 58.4회(55~66)까지 도달하였고, 중재단계의 전체 평균을 보면 38.1회(14~66)로 기초선 평균 7.2회에 비해 ‘눈맞춤하기’가 증가하였다. 중재효과의 지속성을 평가하기 위해 학교-가정협력 프로그램 실시 종료 후 일반화 검사를 실시하였다. 그 결과, 대상어머니2의 경우는 일반화 기간에 ‘눈맞춤하기’가 평균 43.3회로 중재 시 전체 평균보다 높게 나타났으나, 중재 후반기 16~20회의 평균(58.4회)보다는 낮았다. 학교-가정협력 프로그램 적용의 유지 효과를 보기 위해 일반화 유효검증이 끝난 2주 후에 유지 효과 검증을 실시하였다. 그 결과, 대상어머니2는 평균 46.0회로 나타났다. 유지 기간의 평균이 일반화 기간의 평균보다 높게 나타났으며, 대상 어머니들 중 가장 높은 점수였다.

대상어머니3의 경우는 기초선 기간이 11회기, 중재 기간이 20회기였다. 대상어머니3의 ‘눈맞춤하기’는 11회기의 기초선 단계에서 평균 3.6회(0~6)로 대상어머니

들 중 가장 낮은 발생횟수를 보였다. 그러나 중재가 실시되면서 서서히 목표행동이 증가하기 시작하여 중재 1~5회기에 평균 7.4회(5~10), 중재 6~10회기에 평균 11.6회(10~14), 중재 11~15회기에 평균 21.0회(20~29), 중재 16~20회기에 평균 34.0회(31~40)까지 나타났고, 전체 평균을 보면 18.5회(5~40)로 기초선 평균 3.6회에 비해 ‘눈맞춤하기’가 상당히 증가하였다. 대상어머니3은 기초선에 비해 중재 기간의 ‘눈맞춤하기’ 태도가 증진되었으며, 중재 기간에는 기초선보다 높은 빈도를 보였다. 중재 효과의 지속성을 평가하기 위해 학교-가정협력 프로그램 실시 종료 후 일반화 검사를 실시하였다. 그 결과, 대상어머니3의 경우 평균 18.8회로 중재 시 전체 평균보다 조금 높게 나타났으나, 중재 후반기 16~20회의 평균(34.0회)보다는 낮았다. 그러나 일반화 단계에서 대상어머니3은 중재 기간의 평균보다 높게 나타났다. 학교-가정협력 프로그램 적용의 유지 효과를 보기 위해 일반화 유효검증이 끝난 2주 후에 유지 효과 검증을 실시하였다. 그 결과, 대상어머니3은 ‘눈맞춤하기’에서 평균 22.7회로, 유지 기간의 평균이 일반화 기간의 평균보다 높게 나타났다.

2. ‘즉시 대응하기’ 태도 변화

연구 대상 어머니의 ‘즉시 대응하기’ 태도 변화는 <그림 2>와 같다.



<그림 2> ‘즉시 대응하기’ 태도 변화

기초선 단계에서 3명의 대상 어머니 모두 ‘즉시 대응하기’가 낮게 나타났으나, 학교-가정협력 프로그램의 중재 단계에서는 모든 대상 어머니의 ‘즉시 대응하기’의

발생횟수가 증가하였다. 대상 어머니 모두 ‘즉시 대응하기’가 눈에 띄게 상승하지는 않았으나, 중재가 진행되는 동안 꾸준히 증가하였다. 중재를 통해 ‘즉시 대응하기’가 향상된 3명의 대상어머니들은 중재를 적용하지 않은 다른 활동이나 상황에서도 일반화되었고, 중재가 종결된 후에도 유지되었다.

대상어머니1의 경우, ‘즉시 대응하기’ 태도는 5회기의 기초선 단계에서 평균 1.4회(0~3)로 낮은 발생률을 보였다. 중재가 시작되면서 목표행동의 발생횟수가 증가하기 시작하여, 중재 1~5회기에 평균 6.0회(4~8), 중재 6~10회기에 평균 11.6회(10~17), 중재 11~15회기에 평균 25.8회(17~32), 중재 16~20회기에 평균 40.2회(43~63)로 발생횟수가 증가하였고, 전체 평균을 보면 20.9회(4~63)로 기초선 평균 1.4회에 비해 ‘즉시 대응하기’ 발생횟수가 증가하였다. 중재 효과의 지속성을 평가하기 위해 학교-가정협력 프로그램 적용 종료 후 일반화 검사를 실시한 결과, 대상어머니1은 일반화 기간에 ‘즉시 대응하기’ 횟수가 41.0회로 중재 시 전체 평균보다 높게 나타났으며, 중재 후반기 16~20회의 평균 점수인 40.2회보다 높았다. 학교-가정협력 프로그램 적용의 유지 효과를 보기 위해 일반화 유효검증이 끝난 2주 후에 유지 효과 검증을 실시하였다. 그 결과, 대상어머니1은 ‘즉시 대응하기’에서 유지 점수가 평균 42.3회로 나타났다.

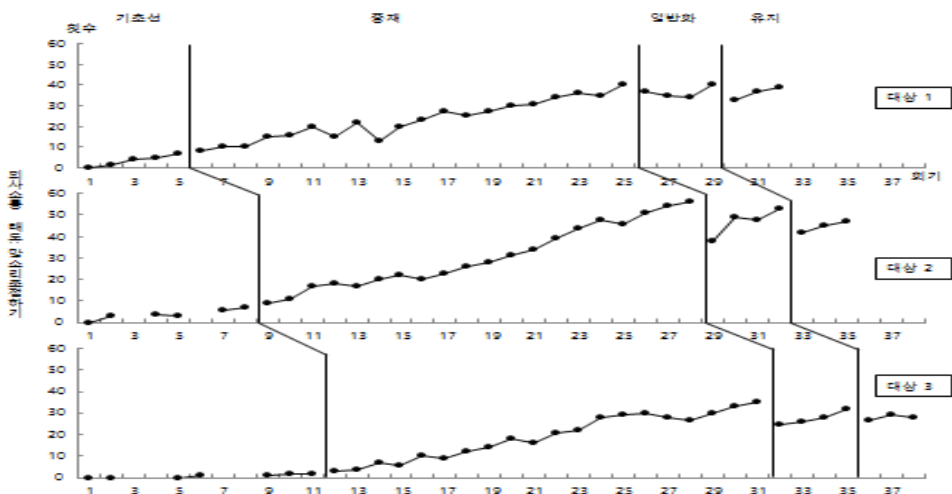
대상어머니2의 경우는 기초선 기간이 8회기, 중재 기간이 20회기였다. ‘즉시 대응하기’에서는 기초선 단계에서 평균 3.7회(1~7) 정도로 낮은 발생횟수를 보였으며, 중재 두 번째와 세 번째 회기인 10회기와 11회기에는 14회와 16회로 발생횟수가 증가하였다. 이후 중재가 진행됨에 따라 지속적인 증가를 보였으며, 중재 1~5회기에 평균 15.8회(9~23), 중재 6~10회기에 평균 27.4회(20~33), 중재 11~15회기에 평균 43.2회(39~48), 중재 16~20회기에 평균 53.6회(46~59)까지 발생횟수가 증가하였다. 전체 평균을 보면 35.0회(9~59)로 기초선 평균 3.7회에 비해 ‘즉시 대응하기’가 증가하였다. 중재 효과의 지속성을 평가하기 위해 학교-가정협력 프로그램 적용 종료 후 일반화 검사를 실시한 결과, 대상어머니2의 경우는 일반화 기간에 ‘즉시 대응하기’는 46.5회로 중재 시 전체 평균보다 높게 나타났으나, 중재 후반기 16~20회의 평균(53.6회)보다는 낮았다. 학교-가정협력 프로그램 적용의 유지 효과를 보기 위해 일반화 유효검증이 끝난 2주 후에 유지 효과 검증을 실시하였다. 그 결과, 대상어머니2는 ‘요구하기’의 평균이 52.7회로, 유지 기간의 평균이 일반화 기간의 평균보다 높게 나타났으며, 다른 대상 어머니들에 비해 높은 점수를 유지하였다.

대상어머니3의 경우는 기초선 기간이 11회기, 중재 기간이 20회기였다. 대상어머니3의 ‘즉시 대응하기’ 태도는 11회기의 기초선 단계에서 평균 1.4회(0~3)로 대상어머니 중 가장 낮은 발생률을 보였다. 그러나 중재가 실시되면서 증가하기 시작하여 중재 1~5회기에 평균 8.2회(7~10), 중재 6~10회기에 평균 13.2회(9~18), 중재 11~15회기에 평균 24.6회(13~32), 중재 16~20회기에 평균 37.4(35~39)까지

발생횟수가 증가하였고, 전체 평균을 보면 20.9회(7~39)로 기초선 평균 1.4회에 비해 꾸준한 증가를 보였다. 중재 효과의 지속성을 평가하기 위해 학교-가정협력 프로그램 적용 종료 후 일반화 검사를 실시한 결과, 대상어머니3의 경우 일반화 기간의 ‘즉시 대응하기’는 평균 33.8회로서 중재 시 전체 평균보다 높게 나타났으나, 중재 후반기 16~20회기의 평균(37.4회)보다는 낮은 점수를 보였다. 학교-가정협력 프로그램 적용의 유지 효과를 보기 위해 일반화 유효검증이 끝난 2주 후에 유지 효과에 대한 검증을 실시하였다. 그 결과, 대상어머니3은 ‘요구하기’의 평균이 34.0회로 나타났으며, 유지 기간의 평균이 일반화 기간의 평균보다 높게 나타났다.

3. ‘말소리 조절하기’ 태도 변화

연구 대상 어머니의 ‘말소리 조절하기’ 태도의 변화는 <그림 3>과 같다.



<그림 3> ‘말소리 조절하기’ 태도 변화

기초선 단계에서 3명의 대상어머니 모두 ‘말소리 조절하기’ 태도가 낮게 나타났으나, 학교-가정협력 프로그램의 중재 단계에서는 모든 대상어머니들이 ‘말소리 조절하기’ 발생횟수가 증가하였다. 중재를 통해 ‘말소리 조절하기’ 태도가 향상된 3명의 대상어머니들은 중재를 적용하지 않은 다른 상황에서도 일반화되었고, 중재가 종결된 후에도 유지되었다.

대상어머니1의 경우, 기초선 기간이 5회기, 중재 기간이 20회기였다. 기초선 단계

에서 ‘말소리 조절하기’는 평균 3.4회(0~7)로 낮은 발생횟수를 보였으며, 중재 두 번째 회기인 7회기부터 발생횟수의 증가를 나타내기 시작하여 이후 중재가 진행됨에 따라 지속적인 발생횟수의 증가를 보였다. 중재 1~5회기에 평균 11.8회(8~16), 중재 6~10회기에 평균 18.0회(13~20), 중재 11~15회기에 평균 26.4회(23~30), 중재 16~20회기에 평균 35.2회(31~40)로 발생횟수가 증가하였고, 전체 평균을 보면 22.9회(8~40)로 기초선 평균 3.4회에 비해 ‘말소리 조절하기’ 태도가 향상되었다. 중재 효과의 지속성을 평가하기 위해 학교-가정협력 프로그램 적용 종료 후 일반화 검사를 실시한 결과, 대상어머니1은 일반화 단계에서 ‘말소리 조절하기’ 태도가 평균 36.7회로서 중재 시 전체 평균보다 높게 나타났으나, 중재 16~20회기의 55.0회보다는 낮은 점수였다. 그러나 일반화 단계에서 대상어머니1은 평균 36.5회로서 중재 기간 중 전체 평균보다 높게 나타났다. 학교-가정협력 프로그램 적용의 유지 효과를 보기 위해 일반화 유효검증이 끝난 2주 후에 유지 효과 검증을 실시한 결과, 대상어머니1의 경우는 평균 36.3회로 나타났으며, 유지 기간의 평균이 일반화 기간의 평균과 유사하게 나타났다.

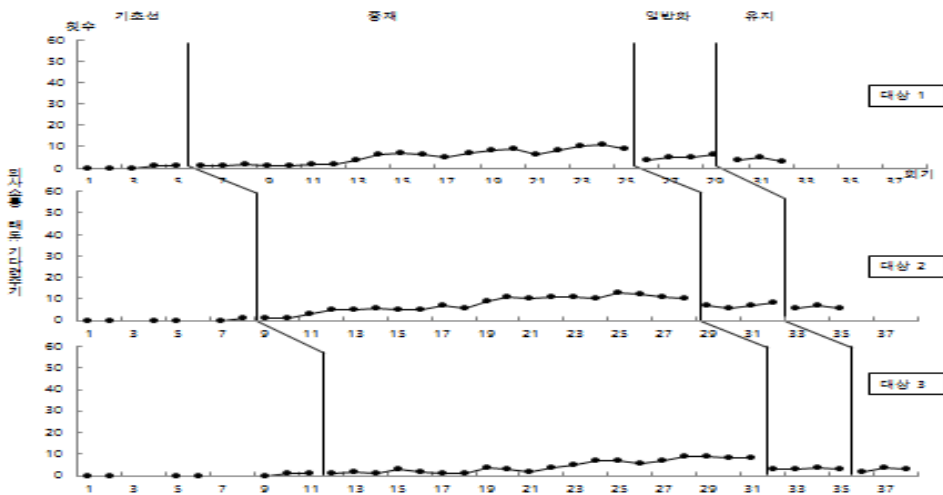
대상어머니2의 경우는 기초선 기간이 8회기, 중재 기간이 20회기였다. ‘말소리 조절하기’에서는 8회기의 기초선 단계에서 평균 3.8회(0~7)로 나타났으며, 중재 두 번째 회기인 10회기부터 꾸준히 발생횟수가 증가하였고, 중재 1~5회기에 평균 14.4회(9~18), 중재 6~10회기에 평균 22.2회(20~26), 중재 11~15회기에 평균 35.2회(28~44), 중재 16~20회기에 평균 51.0회(46~56)로 발생횟수가 증가하였다. 전체 평균을 보면 ‘말소리 조절하기’의 발생횟수가 30.7회(9~56)로 기초선 평균 3.8회에 비해 증가되었고, 대상 어머니들 중 가장 높은 점수였다. 중재 효과의 지속성을 평가하기 위해 학교-가정협력 프로그램 적용 종료 후 일반화 검사를 실시한 결과, 대상어머니2의 경우는 일반화 단계에서 ‘말소리 조절하기’가 평균 45.0회로서 중재 시 전체 평균보다 높게 나타났으나, 중재 후반기 16~20회기의 평균 51.0회보다는 낮았다. 그러나 일반화 단계에서 중재 기간의 평균보다 높게 나타났다. 학교-가정협력 프로그램 적용의 유지 효과를 보기 위해 일반화 유효검증이 끝난 2주 후에 유지 효과 검증을 실시한 결과, 대상어머니2의 경우 평균 44.7회로 나타났다. 유지 기간의 평균이 일반화 기간의 평균보다 높게 나타났으며, 하위영역에서는 대상어머니2가 ‘말소리 조절하기’에서 유지 기간의 평균이 가장 높게 나타났다.

대상어머니3의 경우는 기초선 기간이 11회기, 중재 기간이 20회기였다. 기초선 동안 ‘말소리 조절하기’ 태도는 11회기의 기초선 단계에서 평균 0.9회(0~2)로 대상 어머니들 중 가장 낮은 발생횟수를 보였다. 그러나 중재가 실시되면서 서서히 목표 행동이 증가하기 시작하여, 중재 1~5회기에 평균 6.0회(3~10), 중재 6~10회기에 평균 13.8회(9~18), 중재 11~15회기에 평균 26.0회(21~30), 중재 16~20회기에 평균 30.6회(28~35)로 발생횟수가 증가하였고, 전체 평균을 보면 19.1회(3~35)로

기초선 평균 0.9회에 비해 ‘말소리 조절하기’ 태도가 증가되었다. 중재 효과의 지속성을 평가하기 위해 학교-가정협력 프로그램 적용 종료 후 일반화 검사를 실시한 결과, 대상어머니3의 경우 일반화 단계에서 ‘말소리 조절하기’ 태도는 평균 27.8회로서 중재 시 전체 평균보다 높게 나타났으나, 중재 후반기 16~20회기의 평균 30.6회보다는 낮았다. 학교-가정협력 프로그램 적용의 유지 효과를 보기 위해 일반화 유효검증이 끝난 2주 후에 유지 효과 검증을 실시한 결과, 대상어머니3은 평균 26.3회로 나타났으며, 유지 기간의 평균이 일반화 기간의 평균보다 조금 낮게 나타났으나, 중재 기간의 평균보다는 높았다.

4. ‘기다려주기’ 태도 변화

연구 대상 어머니의 ‘기다려주기’ 태도 변화는 <그림 4>와 같다.



<그림 4> ‘기다려주기’ 태도 변화

기초선 단계에서 3명의 대상어머니 모두 ‘기다려주기’ 태도가 낮게 나타났으며, 학교-가정협력 프로그램의 중재 단계에서도 모든 대상어머니들이 ‘기다려주기’ 발생횟수는 크게 증가하지 않았다. 중재 기간 ‘기다려주기’ 태도의 발생횟수가 미미했던 3명의 대상어머니들은 중재를 적용하지 않은 다른 상황에서도 중재기간의 평균 발생횟수보다 낮았고, 중재가 종결된 후의 유지 검증에서도 일반화 기간보다 낮은 발생횟수를 보였다.

IV. 논의 및 결론

1. 논의

이 연구에서는 학교-가정협력 통합발달 프로그램을 통해 농중증·중복장애아를 자녀로 둔 어머니가 가정에서 자녀들과 원활한 의사소통을 할 수 있는 전략을 배우고 직접 적용함으로써 어머니들의 의사소통태도에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보았다. 그 결과 학교-가정협력 프로그램은 연구 대상 어머니의 ‘눈맞춤하기’, ‘즉시 대응하기’, ‘말소리 조절하기’ 태도에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 연구 결과에 따른 논의와 시사점들은 다음과 같다

첫째, 학교-가정협력 프로그램은 농중증·중복장애아 어머니의 ‘눈맞춤하기’ 태도에 긍정적인 영향을 미쳤다. 기초선 단계에서 세 명의 연구 대상 어머니는 ‘눈맞춤하기’ 태도에서 모두 낮은 수준의 발생횟수를 보였으나, 중재가 실시되면서 점차 증가하기 시작하였고, 중재 기간에는 기초선보다 높은 발생 빈도를 나타냈다. 그러므로 학교-가정협력 프로그램은 농중증·중복장애아 어머니의 ‘눈맞춤하기’ 태도에 긍정적 영향을 미쳤음을 알 수 있다. 이러한 연구 결과는 부모에 대한 중재 전략의 교수가 어머니의 태도에 긍정적 영향을 미친다는 선행연구(권미은, 2009; 이용우, 1998; 채정희, 2004; Purdy et al., 2002)의 결과와 일치한다.

둘째, 학교-가정협력 프로그램은 농중증·중복장애아 어머니의 ‘즉시 대응하기’ 태도에 긍정적인 영향을 미쳤다. 기초선 단계에서 세 명의 연구 대상 어머니는 ‘즉시 대응하기’ 태도에서 모두 낮은 수준의 발생횟수를 보였으나, 중재가 실시되면서 ‘즉시 대응하기’ 태도의 발생횟수가 증가되기 시작하였고, 중재 기간에는 기초선보다 높은 빈도를 보였다. 그러므로 학교-가정협력 프로그램은 농중증·중복장애아 어머니의 ‘즉시 대응하기’ 태도에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 이러한 연구 결과는 어머니에 대한 상호작용 훈련이 자녀에 대한 어머니의 반응하기 태도를 변화시킨다는 선행연구의 결과(이용우, 1998; 정계숙, 1991)를 뒷받침한다.

셋째, 학교-가정협력 프로그램은 농중증·중복장애아 어머니의 ‘말소리 조절하기’ 측면의 의사소통태도에 긍정적인 영향을 미쳤다. 세 명의 대상어머니 모두 기초선 단계의 ‘말소리 조절하기’에서 낮은 수준의 발생횟수를 보였으나, 중재를 실시하면서 기초선 기간보다 ‘말소리 조절하기’ 태도가 향상되었으며, 중재 기간에는 기초선보다 높은 빈도를 보였다. 그러므로 학교-가정협력 프로그램이 농중증·중복장애아 어머니의 ‘말소리 조절하기’ 측면의 의사소통태도에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 이는 어머니를 통한 중재 훈련이 자녀의 의사소통 기술을 증진시키고, 어머니의 말소리 변화에 긍정적 영향을 미친다는 선행연구의 결과(강지현, 2005; 이용우,

1998; Purdy et al., 2002)와 일치한다.

넷째, 학교-가정협력 프로그램은 농중증·중복장애아 어머니의 ‘기다려주기’ 태도에 큰 영향을 미치지 못하였다. ‘기다려주기’ 태도는 기초선 단계에서 대상어머니 모두 낮은 발생횟수를 보였으며, 중재 및 유지, 일반화 단계에서도 두드러진 변화를 보이지 못하였다. 이는 부모를 중재자로 활용한 교육프로그램을 통해 어머니가 아동의 반응에 기다려주는 태도로 변화되고, 궁극적으로 아동과의 상호작용이 촉진되었다는 선행연구의 결과(김정연, 2008; 김정연, 박은혜, 2003; 정필연, 2012)와는 다소 차이를 보인다. 이 연구의 종속변인 중 ‘눈맞춤하기’, ‘즉시 대응하기’, ‘말소리 조절하기’는 비교적 적극적인 의사소통 행동 유형인 반면, ‘기다려주기’는 자녀가 어떠한 반응을 보일 것이라는 기대를 갖고 지켜봐야 하는 특성을 지닌다. 자녀의 나이가 어릴수록 의사소통 상황에서 ‘쉽’을 어머니가 대신 채워 넣으려는 경향이 있으며, ‘기다려주기’에서 선행연구의 결과와 상이했던 것도 자녀의 연령과 관련이 있을 것으로 예측된다.

부모에 의한 중재의 목표는 비전문가인 어머니를 지원하고 교육시켜 일상생활에서 행동의 주체가 되도록 돕는데 있다(김정미, 2000). 따라서 이 연구는 부모가 가정에서 학교-가정협력 프로그램을 실행할 때 필요로 하는 의사소통태도 전략에 대해 부모 교육이 이루어졌으며, 연구에 참여한 대상어머니들은 구체적인 의사소통태도에 대해 지원을 받고 중재를 적용했을 때, 기초선 기간에서보다 자녀와의 의사소통태도 발생 횟수가 향상된 것으로 나타났다. 다음에서는 각각의 연구 대상 어머니들의 의사소통태도 변화를 중심으로 논의를 전개하고자 한다.

대상어머니1은 ‘눈맞춤하기’, ‘즉시대응하기’, ‘말소리조절하기’ 측면의 의사소통태도에서 비교적 안정적인 발생횟수를 보였다. 이러한 결과는 자녀의 청력정도, 건강상태, 중재프로그램의 구성내용 등이 변인으로 작용하기도 하였겠지만 어머니의 역할에서 그 원인을 찾아볼 수 있었다. 대상어머니1의 경우는 자신이 선정한 중재프로그램의 내용을 자녀가 싫어하거나 흥미로워하지 않을 경우에는 즉시 아동이 하고 싶어 하거나 흥미로워하는 놀이로 전환하여 중재프로그램을 적용하였다. 또한 이후에도 학교-가정협력 프로그램 활동주제 중에서 정해진 단계에 관계없이 자녀가 흥미로워하는 주제를 선정하여 자녀가 흥미롭게 참여할 수 있도록 동기를 유발하였다. 때문에 아동이 중재활동에 적극적으로 참여할 수 있게 되었고, 어머니의 의사소통태도가 원만하게 이루어진 것으로 판단된다.

대상어머니2는 ‘눈맞춤하기’, ‘즉시대응하기’, ‘말소리조절하기’ 측면의 의사소통태도에서 가장 높은 발생횟수를 유지하였다. 이는 대상어머니2의 자녀가 다른 아동들보다 좀 더 조기에 청각장애 진단을 받았고, 청력수준이 다른 아동에 비해 좋은 편으로 보청기의 착용이 없어도 회화음의 청취가 가능한 정도였기 때문에 아동의 반응이 비교적 활발하게 일어난 점에서 그 원인을 찾을 수 있다. 또한 어머니의 중재

역할에서 아동의 미세한 반응에도 즉각적인 행동으로 화답해 주거나 아동이 원하는 물건을 제공해 주었으며, 시각장애가 있는 아동을 위해 중재 단계에서 원색의 화려한 옷을 주로 입었다. 이는 행동을 형성하는 초기 단계에서는 행동과 수반하여 즉각적인 강화물을 제공하는 것이 효과적이라는 선행연구(Cooper, Heron, & Heward, 2007)를 뒷받침한다.

대상어머니3의 경우 ‘눈맞춤하기’, ‘즉시대응하기’, ‘말소리조절하기’ 측면의 모든 의사소통태도에서 대상어머니들 중에서 가장 낮은 발생횟수를 보였는데, 이는 대상어머니3의 자녀가 아동들 중 가장 심한 장애를 가지고 있었기 때문에 심리적 불안함이 더 컸을 것으로 추정되며, 강한 자극에도 자녀의 반응이 부진했던 부분에서 원인을 찾을 수 있었다. 또한 어머니의 중재에 임하는 자세에서 다른 대상어머니들에 비해 적극성이 다소 부진한 점과 중재에 활용된 프로그램의 내용에서 그 원인을 찾을 수도 있었다. 아동이 흥미를 보이지 않았을 때도 어머니가 선정한 활동내용을 수정하지 않고 그대로 진행하여 아동의 흥미를 유도하지 못하였으며, 활동에 참여할 동기유발을 시키지 못함으로 인해 아동의 반응이 미미하였고, 그 결과로 어머니의 의사소통태도 역시 낮은 발생횟수를 보인 것으로 사료된다. 이러한 결과는 청각장애아동을 대상으로 하는 가정협력 프로그램의 실행이 성공적인 결과를 가져다 줄 수 있는 요소 중에서 부모의 책임과 역할이 가장 중요하며(Schow & Nerbonne, 2002), 이는 부모가 제공하는 언어학습의 환경과 상호작용의 질적인 면은 자녀의 반응에 중요한 영향을 미친다는 사실을 보여주는 것이다(Freeman et al., 2002; Yoder, et al., 2001).

이와 같이 학교-가정협력 통합발달 프로그램은 농중증·중복장애아 어머니의 의사소통태도를 증진시키는 데 긍정적인 영향을 미쳤으며, 중재의 효과는 중재를 적용하지 않은 다른 활동이나 상황에서도 일반화되었고, 중재가 종결된 2주 후에도 유지되었음을 보여주고 있다. 프로그램 시작 당시 울거나 보채는 자녀의 행동 외에는 소극적인 반응을 보였던 연구 대상 어머니들이 학교-가정협력 프로그램의 적용을 통해 자녀의 미미한 행동에도 의사소통적 의미를 부여하고, 적극적으로 반응하는 태도로 변화된 것은 이 연구의 중재 효과에서 기인된 것이라 할 수 있다. 이는 학교-가정협력 통합발달 프로그램이 농중증·중복장애아 교육현장에서 적절한 중재 전략의 하나로 활용될 수 있음을 시사한다.

2. 결론

이 연구의 결과와 논의를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

- 첫째, 학교-가정협력 통합발달 프로그램은 농중증·중복장애아 어머니의 자녀에 대한 ‘눈맞춤하기’ 태도에 긍정적인 영향을 미친다.
- 둘째, 학교-가정협력 통합발달 프로그램은 농중증·중복장애아 어머니의 자녀에 대한 ‘즉시 대응하기’ 태도에 긍정적인 영향을 미친다.
- 셋째, 학교-가정협력 통합발달 프로그램은 농중증·중복장애아 어머니의 자녀에 대한 ‘말소리 조절하기’ 태도에 긍정적인 영향을 미친다.
- 넷째, 학교-가정협력 통합발달 프로그램은 농중증·중복장애아 어머니의 자녀에 대한 ‘기다려주기’ 태도에 큰 영향은 미치지 못한다.
- 그러나 이 연구는 다음과 같은 제한점을 지닌다.
- 첫째, 이 연구는 농중증·중복장애아 어머니 세 명을 대상으로 하였으므로 연구 결과를 모든 장애아동의 어머니에게 일반화시키기에는 제한점이 있다.
- 둘째, 이 연구에서는 네 가지 관점의 의사소통태도만 집중적으로 살펴보았으므로 이 연구의 프로그램이 다른 의사소통적 태도에 변화를 가져오는지는 향후 지속적 연구가 요구된다.
- 셋째, 이 연구에서는 연구 대상자가 농중증·중복장애아 어머니로만 이루어졌다. 이 연구의 프로그램이 모든 장애 자녀의 대화상대자의 태도 변화에 긍정적 영향을 미치는지를 살펴보기 위해서는 향후 아버지를 비롯한 형제나 자매들을 대상으로 프로그램을 적용해 볼 필요가 있다.

참고문헌

- 장지현 (2005). 부모-교사 협력의 사회극 놀이 개입이 통합된 장애유아의 사회적 상호작용에 미치는 영향. 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 대학원.
- 권미은 (2009). 상호작용적 그림책 읽기전략을 통한 어머니훈련이 발달지체유아와 어머니의 의사소통에 미치는 효과. 미간행 박사학위논문, 단국대학교 대학원.
- 김정미 (2000). 부모-아동 반응성 상호작용 증진 프로그램 개발 및 적용효과. 미간행 박사학위 논문, 중앙대학교 대학원.
- 김정연, 박은혜 (2003). 중도 뇌성마비 아동의 의사소통 기술 증진을 위한 AAC 대화상대자 훈련. **특수교육연구**, 2(1), 37-58.
- 김정연 (2005). 의사소통 문제를 가진 중도장애아동의 가족을 위한 중재 및 지원전략. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 4(2), 97-117.
- 김정연 (2008). 비구어 뇌성마비아동의 의사소통 중재를 위한 부모교육 프로그램 실행에 대한 질적연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 9(1), 209-231.
- 김정연, 이금진, 김은숙, 김주혜, 박지연 (2005). 의사소통 장애아동을 둔 가족의 어려움과 지원 요구에 관한 질적 연구. **언어청각장애연구**, 10(1), 58-81.

- 김호영, 최문실 (2002). 장애아동 어머니의 양육스트레스와 양육태도의 관계 연구. **천안대학교 진리논단**, 7, 309-321.
- 박경옥 (2005). 대화상대자에 의한 의사소통 중재가 중도·중복장애 유아의 의사소통 기술 습득에 미치는 효과. 미간행 박사학위 논문, 단국대학교 대학원.
- 박경옥, 김영옥 (2006). 어머니에 의한 중도 뇌성마비유아의 비상징적 의사소통 중재효과. **특수교육학연구**, 41(2), 241-266.
- 박미정, 정재권, 박경란 (2010). 어머니와 유아의 상호작용훈련을 통한 농중증·중복장애 유아의 전반적 발달 변화. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(3), 469-492.
- 박미정, 정재권, 박경란 (2011). 농중증·중복장애아동과 가족 지원을 위한 요구분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(2), 91-113.
- 박미정 (2012). 학교-가정협력 통합발달 프로그램이 농중증·중복장애아의 의사소통기술에 미치는 효과. 박사학위 논문, 우석대학교 대학원.
- 박순옥, 신현균 (2009). 심리건강 향상에 초점을 둔 부모역할 프로그램이 중도·중복장애아동 어머니의 자존감과 양육스트레스 및 양육태도에 미치는 효과. **한국심리학회지: 여성**, 14(3), 329-345.
- 박지연 (2002). **장애아동의 의사소통 증진을 위한 가족지원**. 서울: 이화여자대학교 특수교육 연구소.
- 오혜정 (2008). 부모지원-가정중재가 청각장애 유아의 의사소통 기술에 미치는 효과. 미간행 박사학위 논문, 공주대학교 대학원.
- 이병인 (2003). 발달지체 영·유아를 위한 개별화가족지원계획 개발 및 시행을 위한 방법론 고찰. **정서·행동장애연구**, 19(4), 91-120.
- 이상복, 이효신 (1998). **유아특수교육**. 경산: 대구대학교 출판부.
- 이소현 (2000). 특수교육에 있어서의 바람직한 가족 참여를 위한 지원 및 중재 방안 고찰. **언어청각장애연구**, 5(1), 174-191.
- 이은경 (2007). 부모중심 언어중재가 인공와우이식 아동의 언어능력에 미치는 효과. 미간행 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 이영호 (2002). 장애아동 어머니의 자기존중감과 대처방식 증진을 위한 집단프로그램개발에 관한 연구. **한국가족복지회**, 10, 67-97.
- 심선우 (2001). 어머니 훈련을 통한 환경언어중재가 언어발달지체 아동의 자발적인 발화 및 단어조합 사용에 미치는 효과. 미간행 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 이용우 (1998). 청각장애유아의 어머니에 대한 상호작용훈련이 양육태도와 언어발달에 미치는 효과. 미간행 석사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 이승희, James, V. Kahn. (1999). 발달지체 영·유아와의 상호작용에 있어서 어머니의 지시성 및 반응성 연구. **특수교육연구**, 6, 35-51.
- 전병운, 김영희 (2007). 발달장애아동을 위한 웹기반 진단·평가 연계중재프로그램 전문가 시스템효과 검증. **특수교육학연구**, 42(1), 145-164.
- 정계숙 (1991). 가정중심 부모교육 프로그램과 부모 역할의 향상. **유아교육논총**, 1, 29-48.
- 정필연 (2012). 상호작용촉진 부모교육프로그램이 취학전 뇌성마비아동의 말명료도 및 어머니와의 상호작용에 미치는 영향. 미간행 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.

- 채정희 (2004). 부모개입 청능훈련 프로그램이 청각장애아동의 의사소통 능력에 미치는 효과. 미간행 석사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- Bailey, D. B. (2001). Evaluating parent involvement and family support in early intervention and preschool programs. *Journal of Early Intervention, 24*, 1-14.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Freeman, B., Dieterich, C., & Rak, C. (2002). The struggle for deaf and hard of hearing children: Perspectives and practices of urban parents with children who are deaf or hard hearing. *American Annals of the Deaf, 147*(5), 37-44.
- Purdy, S. C., Farrington, D. R., Moran, C. A., Chard, L. L., & Hodgson, S. A. (2002). A parental questionnaire to evaluate childrens' auditory behavior in everyday life (ABEL). *American Annals of the Deaf, 11*(2), 72-82.
- Schow, J. L., & Nerbonne, M. A. (2002). Introduction to audiologic rehabilitation. (4th Ed). Boston, MA: Allyn and Bacon. *Instruction of students with severe disabilities* (4th ed.). New York: Macmillan.
- Yoder, P. J., McCathren, R. B., Warren, S. F., & Watson, A. L. (2001). Important distinctions in measuring maternal responses to communication in prelinguistic children with disabilities. *Communication Disorders Quarterly, 22*(3), 135-147.

The Effect of School-Home Comprehensive Development Program on a Change of Communication Attitude of Mother of Deaf Child with Severe and Multiple Disabilities

Park, Kyung-Ran

Sehan University

Park, Mee-Jung

Uiduk University

<Abstract>

The study focused on the effect of school-home comprehensive development program on a change of communication attitudes of mothers of each of the three deaf children with severe and multiple disabilities. The study applied a research plan of multiple probe design across subjects. As per a modeling of a researcher, the mothers conducted the school-home comprehensive development program in their daily routines at home. The researcher recorded the scenes of interaction between the children and the mothers two times per week to analyze the changes in the mothers' communication attitudes in perspectives of 'eye contacting', 'immediately responding', 'controlling voice tones' and 'waiting'. As a result, the program proved to be positive in affecting 'eye contacting', 'immediately responding', and 'controlling voice tones', but not 'waiting'. This result states that the school-home comprehensive development program is effective in improving communication attitudes of the mothers.

Key Words : deaf children with severe and multiple disabilities, school-home comprehensive development program, communication attitude

논문 접수: 2014. 05. 01 심사 시작: 2014. 05. 09 게재 확정: 2014. 06. 18