

부모직접교수가 자폐성 영아의 지시따르기 및 문제행동, 부모의 양육행동에 미치는 효과

윤 현 숙¹⁾

건양대학교 중등특수교육과

곽 금 주²⁾

서울대학교 심리학과

이 연구는 자폐스펙트럼 장애를 보이는 2세 아동의 부모 직접교수의 효과를 위하여 실시되었다. 아동의 행동중재를 위하여 부모에게 치료자가 고안한 응용행동분석방법을 직접 교수하도록 한 방법을 사용하였다. 직접 교수의 기법에는 고안된 프로그램을 교육받기, 직접 교수하기, 비디오 피드백 받고 다시 교수하기, 가정에서 부모가 자기관찰을 통하여 교수반응에 어떤 영향을 미치는지를 중재 전후와 행동 간의 치료효과를 시각적 분석을 통하여 확인하였다. 실험은 행동간 복식기초선 설계(multiple-baseline across behaviors)를 사용하였다. 그 결과 공격행동의 경우 평균 10.6회가 중재 말 3회기 평균 0.3회로 나타났으며 유지기간 평균 0.3회로 나타났다. 행동 2의 자해행동은 기초선 초기 3회기 평균 29.3회였던 문제행동이 중재 말 3회기 평균 0.3회로 나타났다. 유지 기간 동안 평균 2회로 낮게 유지되었다. 행동 3의 파괴 행동은 기초선 초기 3회기 평균 9회였던 것이 중재 말 3회기 평균 0회, 유지 평균 1회로 나타났다. 아동의 지시따르기 비율은 공격행동 중재 시 기초선, 중재, 유지에 각각 5%, 100%, 78.3%로 나타났다. 자해행동은 기초선, 중재, 유지에 각각 3.3%, 86.7%, 78.3%를 보였다. 파괴 행동 시 아동은 각각 6.7%, 83.3%, 70%를 보였다. 부모의 양육행동의 경우 공격행동 중재시 기초선, 중재, 유지 기간 각각 -7.3회, 15회, 13.3회로 나타났다. 자해행동은 각각 -7회, 15회, 13.3회였다. 파괴행동은 각각 -0.3회, 15회, 12회로 낮게 유지됨을 알 수 있었다. 이 연구를 통하여 영아 자폐스펙트럼 장애 아동의 문제행동조정에 부모직접 교수 기법이 효과적임을 알 수 있었다.

주요어 : 영아 자폐스펙트럼 장애, 부모직접 교수, 비디오 피드백, 자기관찰방법, 행동간복식기초선설계, 순응행동

1) 건양대학교 중등특수교육과 전임강사

2) 교신저자 : 서울대학교 심리학과 교수 (Email : kjkwak@snu.ac.kr)

I. 서론

자폐스펙트럼 장애는 자폐장애(Autistic Disorder)의 최근의 임상적 용어로서 자폐장애를 전형적인 자폐장애 이외의 아스퍼거 증후군, 레트 증후군, 소아기 붕괴성 장애 등 초기 사회성 장애를 유발하는 유사한 진단군을 포함한 용어이다(이소현 역, 2005; Filipek, Accardo, Baranek, Cook, Dawson, Gordon, Gravel, Johnson, Kallen, Levy, Minshew, Plizant, Rapin, Rogers, Stone, Trplin, Tuchman, & Volkmar, 1999).

자폐스펙트럼 장애의 진단시점은 이전에는 30개월, 혹은 36개월 시점을 중심으로 강조하였으나 현재는 1세 이하 영아기 시절에도 이미 장애의 표시행동이 있다는 가족의 인식이 있었다는 주장에 따라 국내에서도 점차 진단시기가 앞당겨지고 있는 추세이다(윤현숙, 2001). 영국연구(Baranek, 1999)에서는 1세 이하 영아의 비디오 테입 연구를 통하여 비자폐 영아에 비하여 사람보다는 사물에 관심을 보이고 제스처나 서술적 지적하기 행동 등 비언어적 의사소통기술과 사회성 발달에서 차이가 난다고 하였다. 또한 국내 연구에서도 진단이 앞당겨 실시되어야 할 필요성을 지적하면서 조기발견이 조기중재와 직결됨을 강조하였다 (남민, 2000; 윤현숙과 정보인, 2002).

영아자폐의 조기 진단가능성이 제기됨에 따라 조기 발견은 조기 중재의 중요변인으로 부각되었다. 조기 중재를 위한 다양한 검증을 통해 자폐영아의 위험요인을 발견하고 발달경로를 조사하여 부적절한 경로를 차단하는 것이 중요한 것으로 보인다. 자폐영아의 조기발견은 부모에게 스트레스를 완화시키고 부적절한 행동을 조절하는 다양한 접근의 필요를 강조한다(윤현숙, 조경자, 및 김수희, 2004).

영아기의 문제행동은 다양한 유형으로 나타나는데, 영아의 문제행동은 난 기질(difficult temperament)을 갖는 영아기 아동들을 양육하는 부모에게 어려움을 가중시키고 있다. 이러한 어려움은 장애를 받아들이기 어려운 부모의 심리적 부적응과 맞물려 심각한 가족상의 스트레스를 갖게 한다. 윤현숙과 정보인(2002)은 영아기 자폐장애 아동의 문제행동이 조기에 발현하여 지속적으로 다양화되거나 대치되어 나타난다고 하였으며, 이를 위해 조기에 문제행동을 발견하여 중재하는 것이 바람직하다고 하였다. 동 연구에서는 영아기에 나타나는 문제행동이 가족관계를 악화시키고 스트레스를 가중시켜 조기진단을 방해하고 적응을 더디게 한다고 강조하고 있다.

2세 이전 영아기의 자폐스펙트럼장애 행동 특성은 모든 연령에서 나타나는 행동특성을 고루 보이는 것으로 나타났다. 우선, 사회성 특성으로 눈 맞춤이 적고 불려도 돌아보지 않으며 사람과 놀려고 하지 않는 특성을 보인다. 언어특성으로 비언어적 제스처 개발이 어렵고 의사소통 개발이 느리거나 단조로운 어조를 사용하기도 하며 손으로 끝어다 의사소통을 하는 특성을 보인다. 의사표현이 어려운 경우 소리 지르거나 머리 박기 등의 행동문제를 유발하는 원인이 나타나는데, 이는 의사소통 방법을 개발하는 어려움으로 생기기도 한다(윤현숙, 2001; Dawson, 1999). 행동상의 결함 또한 다양하게 나타나는데 공격, 자해, 심한 떼쓰기 행동 등을 보이기도 하며, 이러한 행동장애는 의사소통 능력을 개발하지 못하였을 때 더욱 심각하게 나타난다(Iwata, Pace, Kalsher, Cowdery, & Cataldo, 1990). 특히 자해행동의 경우 발달장애 인구의 10%에 걸쳐 빈번하게 나타나는 만성적이고 심각한 장애로 조기에 중

재하지 않으면 이후 발달에 심각한 부작용을 초래할 수 있다는 점에서 그 심각함이 더해지고 있다. 이러한 장애는 과제를 피하고 싶을 때 의사소통의 대안으로 나타나곤 하여 학습에 부정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다.

한편 2세 영아에게 진단명을 사용하는 데 있어 여러 논란이 있을 수 있는데 영유아기의 진단의 부정적 효과를 감소시키기 위하여 자체적 성향이 있는 아동의 경우를 미리 판별하여 훈련을 줄 필요가 있다. 이러한 영유아기의 가족은 평범한 가족으로 느끼고 싶은 욕구와 장애유아의 상태에 대한 정보부족, 충분한 지원체계의 부족 등의 스트레스를 경험하게 되는데 이러한 스트레스를 완화시킴에 있어 배우자의 지원은 결정적이라고 할 수 있다(Hamner & Turner, 1996).

영아기 자폐장애에게 도움을 주는 방법은 다양하게 시도되고 있다. 대부분의 영아기 장애진단을 받은 부모는 다른 연령대에 비하여 더욱 혼란을 겪고 있는 것으로 보인다. 진단을 위해 대부분의 시간을 쏟는 부모는 전문인의 의견이 상이하게 달라 그 스트레스가 가중되고 있다고 알려져 있다(윤현숙, 2001). 이러한 스트레스의 완화를 위한 방법은 스트레스 자극을 약화시키는 것과 대처기술을 강화시키는 것으로 대별할 수 있다. 이는 자극으로서의 스트레스의 강도가 높다 하더라도 그것을 반응하는 상태에 따라 역치가 약화된다는 것으로서 인지-행동적 접근은 부모의 스트레스 대처기술이 사고를 조절하는 것으로서 의미가 있다고 할 수 있다.

스트레스 대처 기법으로서 가족지원의 방법은 다양한 측면에서 접근할 수 있는데 상담, 참관, 부모교육 형태로 서비스 배치가 이루어

질 수 있다. 부모의 심리적 발달에 따라 지원의 형태를 달리 도울 수 있으며, 초기 접근에서 무조건적 지지를 통해 상담을 도울 수 있다면 장애에 대한 이해를 통해 아동을 이해할 수 있는 단계를 접근할 필요가 있다. 장애를 수용하는 단계에서 양육 자체가 힘들고 어렵게 느껴질 때 지원을 하는 방법으로 기관에 위탁해서 도움을 주거나 부모가 직접 도움을 줄 필요가 있다. 어렵게 장애를 받아들인 이후에도 경제적인 여건이 어려워 영세적인 가족이 되기도 하며 이러한 경제적인 어려움은 현재의 장애상태를 더욱 절망스럽고 분노스럽게 하고 있다(김진영, 김정원, 전선옥, 2000). 유아특수교육에 있어 부모의 참여는 부모의 효능감을 높이고 조기에 문제행동을 예방하는 효과가 있다고 하여 부모지원을 위한 적극적인 방법의 모색이 필요하다(이소현, 2003).

가족지원의 차원에서 도움을 주는 방법에는 부모가 직접도움을 주는 방법이 있다. 가족중심의 지원방법으로 포테이지 등의 교육방법은 경제적으로 비용이 적고 가족 구성원 전체가 도움을 받을 수 있는 반면에 기관의 여러 자원이나 전문성이 결여된 도움을 줄 수밖에 없다. 반대로 기관중심의 도움 방법은 사회화의 촉진요소가 되거나 다양한 전문인을 접촉할 수 있다는 점, 혹은 기관의 시설사용이나 기구 사용의 방법을 습득하여 가정으로 일반화하는 데 교육을 받을 수 있다는 장점이 있는 반면에 비용이 비교적 높다는 단점이 있다. 이 점들을 보완하여 기관도움과 가족지원의 방법을 병행하여 실시하게 되면 적절한 전문성을 습득하여 가족구성원이 일관된 교육을 제공할 수 있는 장점이 있다(이소현, 2003). 한편, 장애아동의 부모에게 스트레스로 작용하는 변인에는 문제행동의 강도가 줄어들고 발

달이 증가되며 자녀의 문제행동을 다룰 수 있다는 자기 효능성이라는 지적이 있다(윤현숙 등, 2004). 따라서 장애아동을 직접 가르치는 방법을 부모에게 직접 교수하는 것은 현실적이고도 중요한 방법이라 할 수 있다. 이러한 훈련기법은 스트레스 강도를 줄이고 부모 자신의 효능성을 늘리는데 도움이 될 수 있다고 하겠다.

그러나 부모가 아동을 직접 중재하는 것은 매우 어렵고도 부담스러워 도리어 스트레스를 높이게 될 수 있다. 특히 훈련 없이 부모에게 제시되는 부모훈련기법은 스트레스를 강화시킬 뿐 아니라 직접적인 지원체계를 제시하는데 한계를 보인다. 이러한 이유로 발달장애 가족을 위한 교육기법을 CD-ROM으로 개발하여 부모의 직접교수기법의 효과를 검증하였다(공마리아, 1998). 이 연구에서는 반복측정 결과 3명의 발달장애 가족에게 부모의 직접 교수기법을 사용한 중재기법이 효과적임을 강조하였다. 또한 질적 분석을 통해 가족들은 문제행동중재방법이나 언어 치료적 기법을 좀 더 다양하게 제시받는 방법적 고안에 대한 제언을 주장하였다. 또한 윤현숙 등(2004)은 10명의 아동에게 비디오 피드백을 이용한 부모 교육을 통하여 직접교수방법을 시도한 결과 사회성이 증진되고 의사소통 기능이 증가하였음을 확인하였다. 윤현숙과 곽금주(2005) 또한 세 명의 학령전 아스퍼거 장애 아동의 사회성 발달을 증진시키기 위하여 비디오 피드백과 반응대가 훈련을 동시 병행하여 중재한 결과 효과적임을 강조하였다. 연구는 비디오 피드백 기법이 학령전 아동에게도 효과적인 기법을 강조하여 공학의 발달로 비디오 피드백 기법의 유용성이 강조되었다(양명희와 김황용, 1997; 윤현숙과 곽금주, 2005; Falk, Dunlap 및

Kern, 1996; Swaim과 Morgan, 2001).

Cooper, Waker, Sasso, Reimers와 Donn(1990)은 부모에게 행동평가를 직접 훈련시켜 평가하도록 하여 치료자로서의 부모의 중재기능에 대한 가능성을 제안하였다. 교육의 효과측면에서 홍경자(1995)는 부모유형을 나누고, 권위주의형과 허용형, 민주형으로 구분하여 살펴 본 결과, 허용적인 부모가 지시적인 부모에 비하여 자유놀이 장면에서 언어촉진과 사회성 증진을 촉진하였음을 강조하였다. 이러한 중재는 가족의 양육형태를 민주형으로 안내하였을 때 양육자로서의 효능감을 늘릴 수 있는 가능성을 시사한다고 하겠다.

선행연구에 따라 이 연구는 심한 문제행동을 보이는 자폐스펙트럼 장애의 영아프로그램 개발을 위하여 부모직접교수 방법을 시도하고자 하였다. 그 방법으로 부모로 하여금 연구자가 직접 프로그램을 고안하고 장면을 구성 해주며 중재기법을 가정에 일반화하여 동시에 실시할 수 있도록 하였다. 또한 아동에게 중재자가 직접 프로그램을 시연해주고 부모가 시연을 받은 프로그램을 직접 교수하며 이를 비디오 녹화한 후에 직접 관찰한 후 적절한 점, 보완점 등을 조언을 받은 후에 다시 중재함에 따라 가정에 일반화 할 수 있도록 고안하였다. 실험 전 과정을 통해 놀이도구나 관심사를 다음시간에 보완 제시하며 아동이 편안하고 안전감을 가지고 놀이에 임할 수 있도록 하였다.

이 연구의 목적은 부모의 직접교수 기법이 자폐성 영아의 문제행동감소와 지시 따르기의 변화, 그리고 양육행동 증가에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

II. 방법 및 절차

대상아동

대상아동 선정기준

대상아동 선정은 연구자의 사전관찰에 의해 이루어졌다. 대상아동의 선정기준은 다음과 같았다.

- ① CA 3세 이하의 아동으로
- ② 병원 및 관련기관에서 ASD나 비전형적 자폐, 전반적 발달장애 등으로 진단 받은 경험이 있으며
- ③ 부모에게 문제행동 중재를 의뢰받은 아동으로
- ④ 감각, 지체장애가 없고
- ⑤ 부모의 참여에 대한 동의를 받은 아동 1명을 선정하였다.

선정된 대상아동의 특징

선정된 대상아동의 특징을 실시된 검사정보에 의한 것과 관찰에 의한 것으로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

검사정보

표 1에 검사 정보가 제시되어 있다.

기준에 따라 선정된 본 아동은 병원에서 자폐진단을 받은 아동으로, 연령이 너무 어려 30개월에 다시 찾아오라는 조언을 한 상태로서 병원에서 중재를 허가받지 못한 상태로 내원하였다. 아동은 지방에 거주하는 아동으로서 내원당시 만 24개월이었다. 문제행동이 심각하여 머리 때리기, 엄마 꼬집기, 물건던지기, 충동적으로 머리카락 쥐어뜯기 등의 심한 공격 및 자해, 파괴행동을 보였다.

대상아동의 발달정도를 알아보기 위하여 교육진단검사(PEP: Psychoeducational Profile, 김정권 편역, 1994)를 실시하였다. 일상생활행동의 수행 정도와 사회적응도를 알아보기 위하여 부모에게 사회성숙도검사(SMS: 김승국, 김옥기, 1995)를 실시하였고 자폐정도를 알아보기 위해 CARS를 실시하였다. 이러한 결과는 임상경험 2년 이상인 특수교사 및 심리치료를 통해 측정되었다.

관찰에 의한 대상아동의 특성. 대상아동

표 1. 대상자 특성

구분	내용	비고
CA	2세	
성별	남	
진단정보	PDD	
CARS	35	mild-to moderate
PEP	1y2mo	DQ=58.3
SMS	1.26y	SQ=63
교육력	없음	종합병원, 개인클리닉에 진단을 위해 다님. 진단하기에는 너무 어려서 30개월이 되면 다시 오도록 추천했다고 함

CARS: Childhood Autism Rating Scale, SMS: Social Maturity Scale, PEP: Psycho-educational profile

은 불안정한 자세로 구부정하게 걷고 언어표현이 없으며 가끔 의미 없는 “엄마” 정도의 순음 발성이 가능한 아동이였다. 엄마, 아빠에게 자주 안기기를 좋아하고 안긴 상태에서 순간 이유 없이 머리를 잡아당기거나 할퀴는 행동을 보였다. 또한 울고 때를 쓰며 머리박기, 주먹으로 머리치기, 머리박기 등의 자해행동을 보였다. 장난감 조작이 어려워 만지다가도 관심이 없어지면 물건을 떨어뜨리거나 예측 없이 잡아당기는 행동을 보여 물건을 부서뜨리거나 집어던지는 행동을 반복적으로 보였다. 특히 고음의 날카로운 음성으로 소리를 지르며 분노발작을 보여 내원당시 부모는 모두 소진상태에 있었다(표 2).

아동은 의사소통을 위하여 필요하면 손을 끌고 가기도 하나 대부분은 울어서 의사소통을 하였다. 가끔 활짝 웃는 아동의 얼굴을 보며 가족이 만족스러워 하였으나 대부분의 경우 울거나 공격하는 행동을 보여 가족이 매우 당황스러워 하는 상태였다. 부모는 아동이 음악을 좋아한다는 것과 기다란 물건을 좋아하여 집착을 하며 빼앗으면 화를 낸다고 하였다.

아동을 대하는 부모의 태도는 안거나 쓰다듬는 등의 애착행동을 주로 보였으며 아동이 울거나 소리 지르기, 공격, 자해행동을 보이는 경우 손바닥을 때리거나 울지 말라고 흥분하여 소리를 지르는 반응을 보였다. 부모는 연구자에게 아동의 행동을 이해할 수 없으며 부

표 2. 아동의 문제행동

문제행동	유형
공격	때리기, 꼬집기, 할퀴기
자해	머리 때리기, 머리박기
파괴	물건 떨어뜨리기

표 3. 관찰된 부모의 양육행동

구분	내용
긍정적 양육행동	안기, 쓰다듬기
부정적 양육행동	때리기, 소리 지르기

모의 무지나 행동관리의 실패로 아동에게 죄책감을 느낀다고 하였고 아동을 다룰 수 없어서 도움을 주는 것이 좋겠다고 하였다. 관찰된 부모의 양육행동은 표 3과 같다.

실험기간

본 실험은 3월 29일부터 8월 16일까지 약 4개월에 걸쳐 총 20회에 걸쳐 실시되었다. 기초선 측정은 공격 행동은 3회기, 자해행동은 6회기, 파괴행동은 9회기간 실시하였다. 중재를 위한 기간은 공격시 총 14회기, 자해행동시 11회기, 그리고 제 파괴행동시 8회기간 실시되었다. 추후 유지기간 중재 종료 4주 이후 각 행동 당 3회기를 실시하였다.

실험장소 및 실험도구

실험환경

본 실험은 기초선과 중재 및 유지기간 동안에 장난감이 배열되어 있는 5m×6m 크기의 소집단 치료교육실에서 이루어졌다. 치료교육실에는 세 구역으로 공간을 나누어 제시하였다. 용판이 놓인 자리에는 언어용 교구, 창문 쪽으로는 아동이 좋아하는 감각용 교구(소리 나는 장난감, 시 지각, 촉 지각용 교구), 그리고 치료실 가운데 영역에는 전정계 활성을 위한 감각통합 기구용 그네가 설치되었다. 다른 코너에는 수시로 아동이 접근할 수 있도록 소근

육 및 대근육 운동을 촉진하는 장난감이 놓여 있었으며 이는 전 시간의 아동의 반응을 토대로 흥미를 유발하기 위한 장난감을 번갈아 제시하기 위함이었다.

실험도구

본 실험은 활동 중 부모직접교수를 실시하고 이에 따른 피드백을 주기 위하여 비디오가 설치되었다. 치료교육의 전 과정은 비디오로 녹화되었으며 치료교육 중간에 시범을 보이거나 중재시범을 보였다. 중재 후에는 비디오를 보면서 피드백을 주었다. 기자재로 비디오카메라가 사용되었는데, 8mm 캠코더로 보조치료교육사가 아동의 반응을 따라다니며 직접 녹화하였다. 그 이유는 아동의 문제행동은 그 특징을 잡기가 어려울 정도로 빠르게 나타나는 아동으로서 언어사용이나 부모의 양육반응 등을 고려하여 동의하에 이루어졌다. 또한 부모가 함께 있는 장면으로서 아동이 카메라에 전혀 관심을 보이지 않아 결과에 영향을 주지 않을 것으로 판단 하에 촬영이 진행되었다. 가족에게 피드백을 줄 때는 8mm의 테이프를 16mm로 복사하여 비디오 비전을 사용하여 시청에 용이하게 하였다.

중재 장면에서 비디오피드백을 주는 절차는 표 4와 같이 부모에게 적절한 행동과 부적절한 행동을 찾아보도록 안내를 하였다. 부모가

서로 적절한 점, 부적절한 점, 개선할 점, 그리고 아이디어를 교환하였으며 필요한 경우 중재자가 적절한 아이디어를 제시하였다. 중재자는 자연스럽게 녹화된 비디오를 시청하다가 적절할 때는 부적절한 상황이 발생하는 경우 일시정지 버튼을 눌러 설명해주는 과정을 반복하여 부모 모두가 관찰하기 용이하도록 구성하였다.

실험설계 및 절차

실험설계

이 연구는 행동간 중다기초선 연구(multiple-baseline across behaviors)설계에 의해 실시되었다.

기초선 기간 동안에 행동 1은 공격행동이, 행동 2는 자해 행동이, 그리고 행동 3의 파괴행동이 그 중재 대상이었다. 행동 1의 목표행동에 대하여 안정세를 보일 때 행동 2에 대한 중재를 시작하였으며, 행동 2가 안정성을 보일 때 행동 3에 대한 중재를 시작하였다. 중재 각각은 목표행동이 80% 도달했을 때 종료하였고 마지막 중재가 종료된 4주 후에 유지검사를 실시하였다. 연구는 총 20회기에 의해 진행되었는데 제 1행동의 경우 기초선 3회기, 중재 14회기, 그리고 유지기간은 실험을 마친 후 4주 이후 3회기동안 실시하여 중재로 인한 효과의 지속정도를 살펴보았다. 제 2행동은 기초선 6회기, 중재 11회기, 유지 3회에 걸쳐 이루어졌다. 제 3 행동은 기초선 9회기, 중재 9회기, 유지 3회기가 실시되었다.

실험절차

치료교육실에 부모직접 교수가 진행되는 동안 중재 없이 아동의 목표행동을 관찰하여 빈

표 4. 피드백 절차

단계	절차	기준	각 회기마다
기초선	관찰		3-4회 제공
중재	부모직접 교수, 비디오 피드백	80%	- 안정성 가질 때 다음 단계로 진행
유지	관찰		

도를 측정하였다. 측정변인은 아동의 문제행동 및 부모의 양육행동이였다. 문제행동은 15분간 과제 실시 중 보이는 문제행동의 빈도를 전수조사 하였으며 양육행동은 부모직접교수 활동 진행 중에 나타나는 양육행동을 긍정적 양육행동과 부정적 양육행동으로 나누어 회기별로 관찰하였다.

아동의 문제행동은 부모직접 교수 15분간의 전 장면을 비디오 녹화하여 관찰하였는데 행동 1은 전 활동을 통해 공격 행동을, 행동 2는 전 활동을 통해 나타나는 자해행동을, 행동 3은 활동 중 나타나는 파괴행동을 분석 측정하였다. 각각의 행동은 사건이 나타날 때마다 기록하는 사건 기록법(event recording)으로 진행되었으며 부모의 양육행동은 긍정적, 부정적 양육행동으로 구분하여 전 구간 표집법(whole interval recoding)을 사용하여 관찰하였다.

실험중재

중재 1-부모직접 교수. 부모 직접 교수는 중재자의 안내에 따라 15분간 진행되었다. 우선 중재자는 현재 수행 수준을 검사하고 관찰한 자료를 토대로 자료선정과 장면구성을 한 후 부모에게 교육을 실시하였다. 자료의 선정은 아동이 선호하는 장난감을 회기마다 재배열하였는데, 이중에는 감각용 도구만이 아니라 좋아하는 막대기 등의 아동의 요구에 맞게 자료를 배열하였다. 도구는 영역별로 코너를 만들어 제시하였으며 한 가지 자료에 흥미가 적어지면 다른 자료로 손쉽게 다가가 볼 수 있도록 하였다. 이때 중재자는 아동의 흐름에 부모가 따라다니며 도움을 줄 수 있도록 하였다.

중재자는 각 영역에 배치된 교구의 용도와 방법을 자세히 설명한 후 시연을 하였고 부모

로 하여금 아동에게 직접 교육을 실시할 수 있도록 격려했다. 아동이 부모의 지도아래 각 영역에 관심을 갖는 장난감으로 이동하면 부모는 관심사를 따라 놀이를 진행하였다. 아동이 자료 사용법을 모르거나 반응을 하지 않는 경우 혹은 새로운 노래를 촉진해 줄 때를 제외하면 중재자는 개입하지 않고 가족이 자발적으로 놀이를 촉진할 수 있도록 기회를 주었다.

중재 2-비디오 피드백. 부모교수 이후 15분간 비디오 피드백을 통해 적절한 점, 부적절한 점, 향후의 아이디어를 교환한 후에 가정에서 실시할 프로그램을 제시하였다. 가족에게 제시할 프로그램을 위해 가정에게 이용 가능한 도구를 사전 조사하여 프로그램 구성에 반영하였다.

유지

비디오 피드백을 사용하지 않는 조건에서 지속적인 중재의 효과를 알아보기 위하여 중재 종료 4주 후에 3회기 동안 기초선과 동일한 조건으로 유지검사를 실시하였다.

자료수집 및 자료분석

측정행동의 정의

이 연구에서 측정한 종속변인은 문제행동 발생빈도, 지시 따르기 비율 및 양육행동의 변화이다. 문제행동은 공격, 자해, 파괴행동으로 나뉘며 각 행동의 조작적 정의는 다음과 같다.

1) 문제행동

(1) 공격행동: 타인의 신체를 해하는 행동으로서 아동은 머리치기, 얼굴 때리기를 보이거

나 시도하는 행위를 말한다.

(2) 자해행동: 자신의 신체를 해하는 행동으로서 아동은 물기, 때리기, 꼬집기를 보이거나 시도하는 행위를 말한다.

(3) 파괴행동: 교구나 장난감을 찢거나 던지기, 흐트러뜨리는 행동을 보이거나 시도하는 행위를 말한다.

2) 지시 따르기

지시 따르기: 엄마, 혹은 중재자가 내린 지시에 대하여 5초 이내에 반응한 비율을 말한다.

3) 양육행동

(1) 긍정적 반응행동: Wetherby(1986)가 고안하고 윤현숙 등(2004)이 수정하여 사용한 아동의 시작행동에 대한 어머니의 반응 행동 중 칭찬, 정교화, 모방, 질문, 반응대답, 기다림 반응을 의미한다.

(2) 부정적 반응행동: Wetherby(1986)가 고안하고 윤현숙 등(2004)이 수정하여 사용한 아동의 시작행동에 대한 어머니의 반응행동 중 지시, 무반응, 부정적 반응(소리 지르기, 비난하기, 때리기)의 부정적 반응을 의미한다.

관찰 및 자료수집

이 연구의 자료는 기초선과 중재, 유지기간을 통해 동일한 조건에서 관찰되었다.

1) 문제행동 측정: 측정행동의 정의에 따른 문제행동 각각의 빈도를 말한다.

2) 지시 따르기 비율 : 총 지시에 대한 지시

순응의 비율은 다음과 같은 공식에 의한 비율을 말한다.

$$\square \text{ 지시 따르기 비율} = \frac{\text{순응한 지시 수}}{\text{총 지시 수}} \times 100$$

3) 양육행동의 측정 : 측정행동의 정의에 따른 긍정적 양육행동과 부정적 양육 행동 간의 차이를 말한다.

$$\square \text{ 양육행동} = \text{긍정적 양육행동빈도} - \text{부정적 양육행동 빈도}$$

관찰자간 신뢰도

기초선과 중재, 유지 기간의 모든 회기를 비디오로 녹화하였다. 관찰은 이 연구자와 제 2 관찰자가 일치도를 점검한 후에 실시하였는데 제 2관찰자는 심리학을 전공하고 치료교육 경력 2년차인 연구원이었다. 관찰에 앞서 실험 전에 관찰자 훈련을 받은 관찰자와 함께 실시하였는데 관찰자 훈련은 실험 전 일주일 동안 예비실험과 사전관찰 기간에 녹화된 테이프를 보면서 훈련하였고 관찰자간 신뢰도가 90% 이상일 때 관찰측정에 들어갔다. 관찰은 각 행동 당 20회 전체 회기를 분석하였는데, 관찰자간 신뢰도는 행동발생에 대한 일치도를 다음과 같은 공식에 의해 계산하였다.

$$\square \text{ 구간 비율 간 관찰자간 일치도} =$$

표 5. 관찰자 신뢰도 (%)

행동 신뢰도	행동 1 (공격)	행동 2 (자해)	행동 3 (파괴)	전체평균
평균	95	90	90	91.7
(범위)	(90-100)	(85-95)	(85-95)	(85-100)

$$\frac{\text{행동발생에 대한 일치 수}}{\text{행동발생에 대한 일치 수} + \text{행동발생에 관한 불일치 수}} \times 100$$

세 행동에 대한 관찰자간 신뢰도의 평균과 범위는 표 5에 제시되었다. 표에서 제시된 바와 같이 과제 전반에 걸쳐 높은 일치도를 보였다.

III. 결 과

문제행동 변화

이 연구의 문제행동은 공격, 자해, 파괴행동 순서로 중재되었다(그림 1 참조).

공격행동의 변화

기초선 기간 동안 공격행동은 총합 32회로 평균 10.7회를 보였다. 회기별로는 기초선 기간 동안 10회, 12회, 10회를 보였고 중재가 시작된 이후 15회, 8회, 10회, 4회, 5회, 2회, 1회, 3회, 1회, 0회, 1회, 1회, 0회, 0회로 감소하였다. 2주 후에 진행된 추후지도 기간에는 1회, 0회, 1회로 3회기 총합 1회, 평균 0.3회기로 낮게 유지되었다.

자해행동의 변화

기초선 기간 6회기를 거쳐 머리치기, 얼굴치기, 머리 박기 등의 자해행동을 보였다. 기초선 기간 동안에는 총합 187회, 평균 31.2회를 보였는데 회기별로는 30회, 28회, 31회, 25회, 40회, 33회로 높게 나타났다. 중재기간 동안은 16회, 22회, 18회, 15회, 10회, 12회, 8회, 2회, 1회, 0회, 0회로 관찰되었다. 11회기 중재

전 기간을 통해 나타난 자해행동의 평균 빈도는 9.5회였다. 2주 후에 진행된 추후지도 기간에는 2회, 2회, 2회로 평균 2회로 낮게 유지되었다.

파괴행동의 변화

기초선 9회기 동안의 평균 던지기, 찢기 행동 총합 83회, 회기별 평균 9.2회를 보였다. 중재기간동안 파괴행동은 총합 23회, 평균 2.9회기로 낮아졌다. 추후 기간 동안에는 3회, 평균 1회로 낮게 유지되었다.

지시 따르기의 변화

그림 2에서 보듯이 공격 행동 중재 시 지시 따르기의 변화율은 기초선, 중재, 유지 기간 동안 각각 평균 5%, 66.5%, 78.3%를 보였다. 회기별로는 기초선 3회 기간 5%, 10%, 0%로 낮게 나타나던 지시 따르기 비율이 14회기간의 중재기간을 통해 5%, 0%, 10%, 40%, 50%, 70%, 65%, 75%, 80%, 80%, 90%, 100%, 100%, 100%로 높게 나타났다. 유지 기간 동안에는 80%, 75%, 80%로 비교적 높게 유지되었다.

자해행동 중재 시 지시 따르기 변화율은 기초선, 중재, 유지기간을 통해 각각 5%, 56.4%, 78%를 보였다. 회기별로는 6회기 평균 0%, 5%, 5%, 10%, 5%, 5%로 낮게 나타난 순응행동이 11회기의 중재기간동안 5%, 10%, 30%, 50%, 65%, 50%, 70%, 80%, 80%, 90%, 90%로 높게 나타났다. 3회기 평균 75%, 80%, 80%로 비교적 높은 비율로 유지되는 것을 알 수 있었다. 파괴행동 중재 시 지시 따르기 비율은 각각 6.1%, 61.3%, 70%를 보였다. 회기별로 살펴보면 기초선 9회기를 통해 5%, 5%, 10%, 0%, 5%, 10%, 5%, 5%, 10%를 보였고, 중재

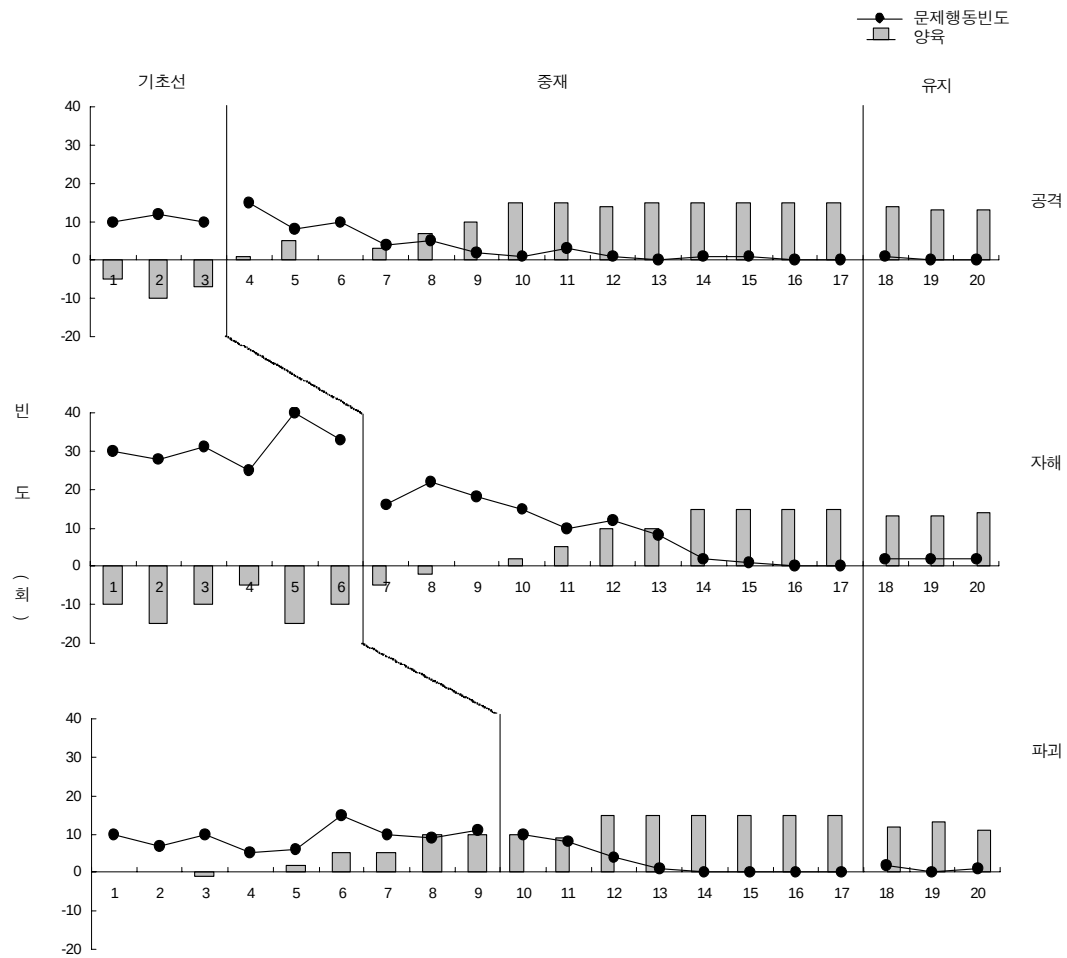


그림 1. 부모직접교수에 따른 문제행동 및 양육행동 중재효과

기간 8회기 동안 20%, 30%, 55%, 60%, 75%, 80%, 80%, 90%로 높게 나타났다. 유지기간 3회기 기간 80%, 60%, 70%를 보여 비교적 높게 유지되었다.

양육 행동 변화

그림 1에서 보듯이 문제행동 중재기간동안 나타난 양육행동의 변화는 공격행동 중재 시 기초선, 중재, 유지기간 중 평균 각각 -7.3회,

10.4회, 13.3회로 나타났다. 회기별로 살펴보면 기초선 기간 동안 -5회, -10회, -7회로 나타나 부정적인 양육 행동이 높게 났으며 중재기간 14회기에 걸쳐 1회, 5회, 0회, 3회, 7회, 10회, 15회, 15회, 15회, 14회, 15회, 15회, 15회, 15회, 15회로 긍정적인 양육행동이 증가되었다. 자해행동 중재 시 각각 -10.8회, 7.3회, 13.3회로 유지되었다. 파괴행동 조정 시 각각 3.4회, 13.6회, 12회를 보였다.

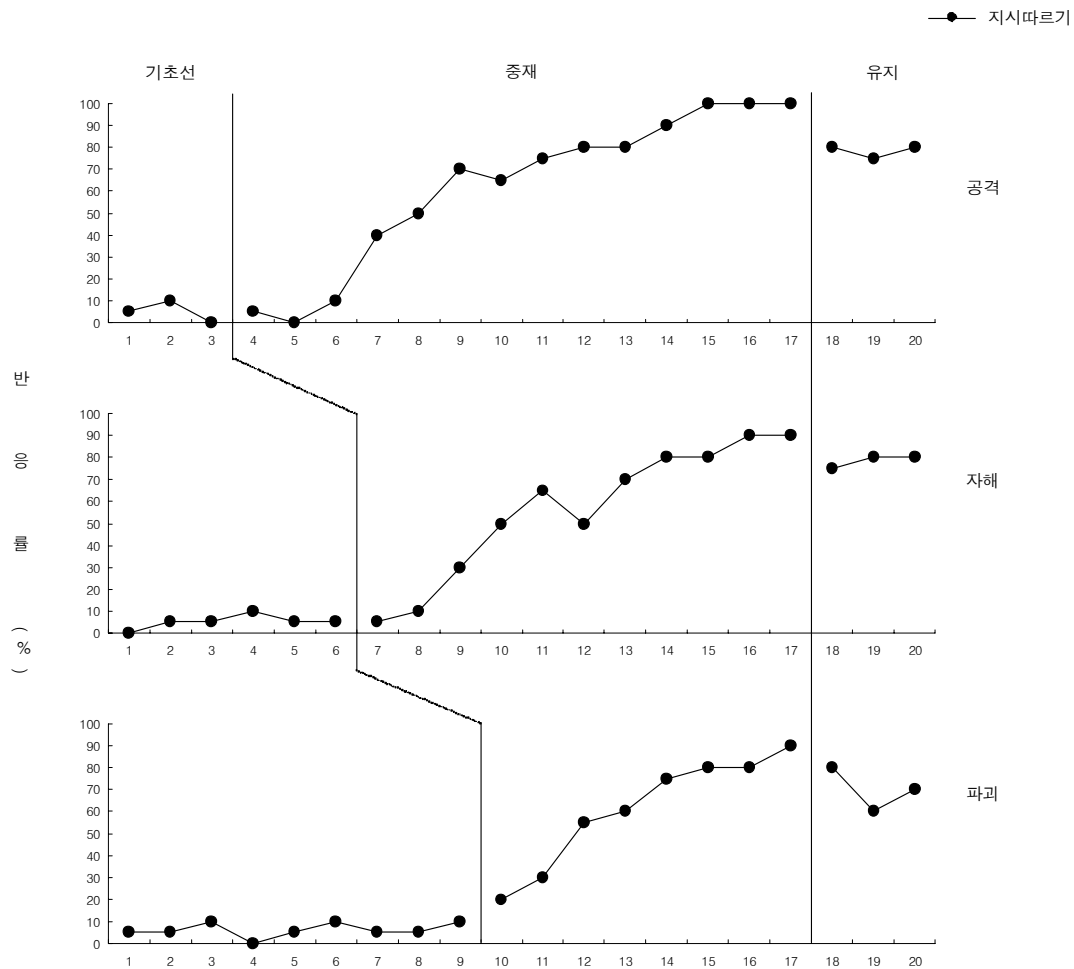


그림 2. 부모직접교수에 따른 지시따르기 변화

IV. 논 의

이 연구는 자폐성향을 보이는 2세 영아의 문제행동 감소와 양육행동을 증가시키는 목적으로 실시되었다. 실험설계는 행동간 복식기초선 설계(multiple-baseline across behaviors)를 사용하였다(윤현숙과 박금주, 2005).

그 결과 공격, 자해, 파괴 등의 문제행동은 감소되었고, 긍정적 양육행동은 증가되었다.

부모직접 교수를 통하여 지시 따르기 비율이 증가 되었다. 이 연구 결과를 토대로 다음과 같은 논의를 할 수 있겠다.

우선, 이 아동이 보이던 심한 문제행동이 본 중재활동을 통하여 감소되었다. 아동의 문제행동이 아동이 원하는 선호활동(Cooper, Wacker, Thursby, Palgmann, Harding, Millard., & Derby, 1992)이나 선호강화물을 제공(Fisher, Piazza, Bowman, Hagopian, Owens., & Slevin, 1992; Pace,

Ivancic, Edward, Iwata., & Page, 1985)함으로 인하여 감소된 것으로 보인다. 또한 구조화된 장면의 제공은 아동으로 하여금 기대치를 명확히 하고 고 확률 행동과 낮은 확률을 적절히 배열하여 제시함으로써 감소된 효과로 나타났다(정보인 과 윤현숙, 2005). 아동에게 심하게 나타났던 자해행동은 중재활동이 제공됨에 따라 자기억제 기술 증가의 반응을 보였다(Smith, Iwata., Vollmer, & Page, 1992). 이는 중재 전에는 심하게 꾸준하고 일관성 없던 태도로 대했던 태도와는 달리, 부모가 아동에게 반복적으로 설명하면서 다음 활동으로 안내하여 대안적인 의사소통의 기회를 제공이 주 효과였던 것으로 설명된다(Carr & Durand, 1985; Iwata, Pace, Kalsner, Cowdery., & Cataldo, 1990).

둘째, 부모의 양육행동이 증가되었다는 점이다. 실험초기에 부정적 양육행동 빈도가 높았던 아동이 실험이 진행됨에 따라 부정적 양육행동이 점차 감소하여 긍정적 양육행동이 증가된 것은 부모직접 교수 기법이 관찰자 효과를 주었다는 점에서 그 효과를 찾아 볼 수 있다. 이러한 결과는 아동의 문제행동에 가려져서 그 강점을 볼 수 없었던 가족에게 아동이 할 수 있는 것을 관찰할 수 있었을 뿐 아니라 각 장면에 대처할 수 있는 기술을 증진시킨 것으로 보인다. 이러한 결과는 양육기술도 훈련에 의해 증가될 수 있다는 홍경자(1995)의 주장과 일치된 결과를 보였다. 또한 부모가 아동에게 과제를 쉽게 쪼개 제시해 주어 아동으로 하여금 실패를 줄이고 성공감을 갖게 하는 것이 부모에게도 성취동기를 준 결과로 보인다(정보인, 2005). 부모의 양육행동이 증가된 것은 부모가 아동의 발달적 특성을 이해하고 행동관리 기법을 직접 훈련받은 결과 시행착오 없이 긍정적 양육행동이 증진 될 수

있음을 보여주었다. 이러한 결과는 부모 자신이 아동의 문제행동에 대처할 수 있다는 자기 효능감이 교사나 부모에게 스트레스 역치를 낮추어 효율적인 양육행동을 증가시킬 수 있다는 Jennett, Harris, 및 Mosibov(2003)의 연구와 일치된 결과를 보였다. Couchenour 와 Chrisman (2000), 그리고 Weissbourd(1994)의 연구는 어린 유아를 위한 가정의 발달적 문제를 해결하기 위하여 가족의 건강과 복지를 향상시키는 방향으로 노력하고 부모로서 자신감과 능력을 고무시키며 부모의 요구에 맞게 정돈된 정보를 제공하고 부모가 자발적으로 자녀의 교육에 참여하도록 격려하도록 하였다. 이 연구는 이러한 가족의 요구를 적절히 반영한 결과라고 할 수 있겠다. 특히 행동장애를 가진 부모의 경우 심하게 좌절을 하며 이러한 이유를 화를 다스리기 어려워 아동에게 심한 처벌을 가할 수 있는데 완화된 행동관리기술을 익힘으로써 적절한 양육기술로 전환시킬 수 있도록 할 수 있다는 것이다.

이 연구결과 아동의 지시 따르기 비율이 증가되었다. 이는 자폐장애를 교육함에 있어서 고도로 구조화된 중재 장면(highly-structured setting)이 제시되어 아동에게 지시를 이해하거나 과제에 대한 실패감을 줄인 것이 그 이유로 보인다(이소현 과 박은혜, 2006). 정보인(2005)은 행동장애 아동을 위한 중재기법은 적절한 과제제시로 보았는데, 이 연구에서는 아동의 수행수준을 진단하여 제시한 것이 결과에 영향을 미쳤던 것으로 보인다. 또한 이러한 적절한 행동은 또 다른 긍정적 행동을 증가시키는 순환효과를 가져와 아동에게 성공감을 증진시킬 수 있음은 집중적 중재를 강조한 이소현과 박은혜(2006)의 주장과도 일치된 결과이다. 이러한 문제행동의 감소는 아동에게

문제행동을 보일 때 대안적인 의사소통 훈련을 하는 것이 문제행동을 줄일 수 있다는 점을 시사할 수 있다. 특히 영유아기의 문제행동을 완화시키고 유지시키는 결과는 이후 다시 발현될 수 있는 아동의 문제행동을 조기에 중재하고 확산시키지 않도록 지원하는 효과를 기대할 수 있다. 이는 부모로 하여금 아동의 발달 상황에 따라 오류 없이 훈련을 할 수 있도록 하여 순응훈련을 적극적으로 따르도록 한 결과로 보인다. 또 Durcharme 등(2003)의 순차적 강화훈련에 대한 결과와 일치된 결과를 보였다. 여기서 아동에게 순응훈련을 하는 부모에게 칭찬과 피드백을 적절히 준 후 순차적으로 목표를 조정하여 오류 없이 지시 따르기 훈련을 했을 때, 즉 4세 아동 4명을 대상으로 지시순응훈련을 한 것이 전통적인 발달보다 발달이 촉진되었으며 유지효과 또한 크게 나타났음을 보고하고 있다. 이 연구는 부모에게 아동을 다루는 기술을 훈련하였을 때 오류 없이 도움을 줄 수 있었다는 점에서 기존 연구를 지지한다고 볼 수 있다.

그리고 이 연구결과 부모직접 교수에 피드백 훈련이 도움을 줄 수 있음을 알 수 있었다. 본 중재실험은 부모로 하여금 아동을 다루게 한 후 부모의 기술에 대한 세부적인 항목에 대해 피드백을 주었다. 이러한 기법은 가족이 시도한 것에 대한 긍정적인 지원을 통해 부모의 양육행동에 대한 피드백을 갖는 효과를 보였다. 또한 교수기법을 다양한 방법으로 촉진하여 차후 유사한 다른 행동을 보였을 경우 대처기술을 익히게 하는 효과가 나타났다. 이러한 결과는 비디오를 사용한 효과와 실시간의 정보를 피드백을 통해 부모직접교수 훈련의 효과를 살펴본 윤현숙, 조정자와 김수희(2004)의 연구 결과와도 일치된다. 이 연구에

서는 부모가 아동의 문제행동에 대한 대처기술을 순간순간 피드백을 통해 도움을 받을 수 있기 때문에 즉각적인 교정효과를 경험하게 되어 다른 활동에도 응용하는 효과까지 확인할 수 있었다. 즉 심한 문제행동을 보이는 발달장애아동의 행동관리에 있어 부모를 훈련하는 것이 효과적임을 알려주는 것이라 하겠다.

부가적으로 이 연구를 통해 부모직접교수기법은 아동의 문제행동 관리기술 증진뿐 아니라 아동의 놀이기술의 증진을 관찰할 수 있었다. 처음에 이 아동은 시늉 및 역할 놀이 발달이 이루어지지 않고 단순한 감각적 특성에 몰두한 특성을 보이고 있었지만 실험이 진행됨에 따라 사용하는 장난감 수가 증가되었고 이러한 놀이에 주의를 기울이는 빈도가 높아졌다. 놀이의 몰두는 아동으로 하여금 문제행동을 보이는 기회를 상대적으로 차단하여 적절한 행동을 증가시키는 반응으로 이어진 것으로 보인다. 이는 놀이가 차별강화의 기능을 하게 되어 아동은 경쟁관계에 있는 물건 집착하기 행동이 감소되면서 문제행동을 감소시킨 결과를 보인 것으로 사료된다. 이러한 결과는 시늉놀이 발달이 9~24개월 사이에 발달하며 놀이가 언어발달뿐만이 아니라 환경을 이해하고 조작한다는 Rutherford와 Rogers(2003)의 연구와 유사한 결과를 보여 영유아기 시기동안의 발달에 적합한 중재기술의 고안이 시급한 것을 알 수 있었다.

그러나 이 연구의 제한점으로, 이 연구는 한 명을 대상으로 한 행동간 복식기초선 연구로서 다수의 사례로 일반화하기에는 무리가 따른다는 제한점을 지닌다. 그러나 한 아동에게 일관적인 처치를 하며, 그 변화과정을 의미 있게 살펴 본 점에서 의의가 있다. 또 대

상 아동의 연령이 매우 어리기 때문에 갑작스러운 건강 등의 이유로 일관되게 참여시키기에 다소 어려움이 있었다. 그럼에도 불구하고 중재 효과가 의미 있게 나온 점은 이와 같은 중재방법의 효과를 확인할 수 있었다. 부모를 상대로 한 직접 교수기법의 경우 일반화를 위하여 여러 장면에서 실시하는 것이 현실적으로 용이하지 않다.

이와 같은 제한점에도 불구하고 이 연구는 가족을 직접 돕는 교수기법을 제안했다는 점과 행동관리 기법을 적극적으로 훈련하여 이후 발견되는 문제행동을 예방하는 효과를 가질 수 있다는 측면에서 그 의의가 있다. 또한 중재자의 일반화 효과를 위하여 직접 훈련하는 기법을 개발, 적용하여 효과의 변화과정을 체계적으로 살펴보았다는 점에서 그 의의가 있다. 앞으로도 이와 같은 사례 연구를 활용한 효과 검증 연구들이 점차 활성화 되어야 할 것이다.

참고문헌

- 공마리아 (1998). 자폐아동 부모교육 프로그램 임상적용효과. 대구대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 김승국, 김옥기 (1995). 사회성숙도 검사. 서울: 중앙적성출판사.
- 김정권 역 (1994). 교육진단검사. 서울: 특수교육.
- 김진영, 김정원, 전선옥 (2000). 유아, 부모, 교사를 위한 부모교육. 서울: 창지사.
- 남민 (2000). 자폐증 진단의 최근 경향 및 진단 도구. 발달장애 사회통합을 위한 세미나 자료집. pp. 7-10.
- 양명희, 김황용 (1997). 비디오 테잎-자기관찰 기법이 초등학교 고립아동의 사회적 행동향상에 미치는 효과. 특수교육학회, 18(3), 263-285.
- 윤현숙 (2001). 자폐스펙트럼장애의 조기발견을 위한 부모용 행동지표 개발. 연세대학교 대학원 박사 학위논문.
- 윤현숙, 곽금주 (2004). 친숙한 사진을 활용한 AAC 중재가 자폐아의 활동선택하기 및 언어발달, 문제행동 감소에 미치는 효과. 인간발달연구, 11(2), 41-58.
- 윤현숙, 곽금주 (2005). 비디오피드백 반응뱃가 훈련의 병행을 통한 사회성 기술훈련이 학령전 아스퍼거 장애아동의 사회성 발달에 미치는 효과. 인간발달연구, 12(2), 23-41.
- 윤현숙, 정보인 (2002). 자폐스펙트럼장애의 조기발견을 위한 부모용 행동지표 개발. 정서-학습장애 연구, 17(3), 25-55.
- 정보인, 윤현숙 (2005). The effects of stop request compliance training on generalized compliance of children with autism to instructional requests in the regular classroom. 정서행동장애연구, 21(2), pp. 19-37.
- 윤현숙, 조경자, 김수희 (2004). 비디오피드백 부모 교육이 자폐장애아의 언어 및 상호작용에 미치는 효과. 대한재활의학회지 28(1), 31-40.
- 이소현 (2003). 유아특수교육. 서울: 학지사.
- 이소현, 박은혜 (2006). 특수아동교육. 서울: 학지사
- 이소현(역) (2005). 자폐범주성 장애. 서울: 시그마프레스.
- 정보인 (2005). 어린이 문제행동지도. 서울: 중앙적성 출판사.

- 홍경자(역) (1995). 현대의 적극적 부모역할 훈련 (APT). 광주: 한국심리교육센터 출판부.
- American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Baranek, G. T. (1999). Autism during infancy: a retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9-12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 29, 213-224.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
- Cooper, L. J., Wacker, D. P., Sasso, G. M., Reimers, T. M., & Donn, L. K. (1990). Using parents as therapists to evaluate appropriate behavior of their children: Application to a tertiary diagnostic clinic. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 285-296.
- Cooper, L. J., Wacker, D. P., Thursby, D., Palgmann, L. A., Harding, J., Millard, T., & Derby, M. (1992). Analysis of the effects of task preference, task demands, and adult attention on child behavior in outpatient and classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 823-840.
- Couchenour, D., & Chrisman, K. (2000). *Families, Schools, and Communities*, Delmar Thomson Learning.
- Dawson, G. (1999). Ask the editor. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 29, 97.
- Ducharme, J. M., Harris, K., Milligan, K., & Pontes, E. (2003). Sequential evaluation of reinforced compliance and graduated request delivery for the treatment of noncompliance in children with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33, 519-526.
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook, E. H., Dawson, G., Gordon, B., Gravel, J. S., Johnson, C. P., Kallen, R. J., Levy, S. E., Minshew, N. J., Prizant, B. M., Rapin, I., Rogers, S. J., Stone, W. L., Trplin, S., Tuchman, R. F., & Volkmar, R. F. (1999). The screening diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 29, 439-484.
- Fisher, W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., Hagopian, L. P., Owens, J. C., & Slevin, I. (1992). A comparison of two approaches for identifying reinforcers for persons with severe and profound disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 491-498.
- Falk, G. D., Dunlap, G., Kern, L. (1996). An analysis of self-evaluation and videotape feedback for improving the peer interactions of students with externalizing and internalizing behavioral problems. *Behavior Disorder*, 21, 261-276.
- Hamner, T., & Turner, P. H. (1996). *Parenting in contemporary society*. (3rd Ed.) Prentice-Hall, Inc.
- Iwata, B. A., Pace, G. M., Kalsher, M. J., Cowdery, G. E., & Cataldo, M. F. (1990). Experimental analysis and extinction of self-injurious escape behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 11-27.

- Jennett, H. K. Harris, S. L., & Mosibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, Teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33, 583-593.
 - Pace, G., Ivancic, M. T., Edwards, G. L., Iwata. B. A., & Page, T. J. (1985). Assessment of stimulus preference and reinforcer value with profoundly retarded individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 249-255.
 - Rutherford., M. D., & Rogers. S. J. (2003). Cognitive understanding of pretending play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33, 289-302.
 - Smith, R. G., Iwata, B. A., Vollmer, T. R., & Page, G. M. (1992). On the relationship between self-injurious behavior and self-restraint. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 433-445.
 - Swaim, K. F., Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral interventions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effects? *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 31, 195-205.
 - Weissbourd, B. (1994). *The evolution of family resource movement*. In S. L. Kagan & B. Wessbourd (Eds.), Putting families first: America's family support movement and the challenge of change. San Francisco: Jossey Bass.
 - Wetherby, A. (1986). Checklist of communicative functions and means. unpublished instrument.
- 1 차원고접수 : 2006. 04. 01.
수정원고접수 : 2006. 05. 22.
최종게재결정 : 2006. 06. 05.

The effects of Parent Instructor Training through Video-feedback for Autistic Disorder Young Children's Social Development

Hyeon Sook Yoon

Department of secondary Special Education
Konyang University

Keumjoo Kwak

Department of Psychology
Seoul National University

This study investigated the effects of parent instructor training through video-feedback training for very young autistic child. The participant was a child with autistic disorder of social skills, communication and behavior problems. Employing a multiple-baseline across behaviors design, a special teacher evaluated compliance behaviors and behavior problems such as aggressive, self-injured, and disruptive. A parent instructor training procedure was conducted in a classroom that consisted of video-feedback tape and interesting toys for child. During intervention, the participant improved the rate of compliance behavior, parenting behavior as well as reducing behavior problems. he was also higher of maintenance at the follow-up sessions that was conducted 4 weeks after intervention.

Key words : very young autistic spectrum disorder, parent instructor, video-feedback, multiple-baseline across behaviors, compliance behaviors