

긍정적 행동지원이 장애위험유아의 주의산만 행동과 방해 행동에 미치는 영향*

우정화 (성남수정초등학교 병설유치원, 교사)
이병인** (단국대학교 특수교육과, 교수)

〈요 약〉

본 연구는 긍정적 행동지원이 장애위험유아의 문제 행동에 미치는 영향을 알아보고자 하는데 그 목적이 있다. 이를 위해 공립병설유치원에 재원중인 장애위험유아 1명을 연구 대상으로 선정하였고, 대상 유아의 주의산만 행동과 방해 행동의 기능을 파악하기 위해 면담, 직접관찰, 가설 설정 및 검증의 방법을 활용한 기능 평가를 실시하였다. 연구 설계는 상황 간 중다 기초선 설계(multiple baseline across settings design)를 사용하였으며, 측정은 이야기나누기 활동, 자유선택 활동, 점심시간의 세 가지 상황에서 실시하였다. 중재가 끝난 1주 후 문제 행동 변화에 대한 유지 효과를 알아보기 위해 기초선과 같은 실험 환경에서 유지 관찰을 실시하였고, 중재충실도와 사회적 타당도를 측정하였다. 본 연구 결과, 기능 평가에 근거하여 실시한 긍정적 행동지원을 통해 대상유아의 주의산만한 행동과 방해 행동이 감소되었으며, 긍정적 행동지원 종료 후에도 대상 유아의 주의산만 행동과 방해 행동에 대한 긍정적인 효과가 유지되었다. 본 연구는 유아교육현장에서 긍정적 행동지원이 장애위험유아에게 유용하게 적용할 수 있는 행동 관리 전략임을 검증하였다는 데에 그 의의가 있다.

〈주제어〉 긍정적 행동지원, 장애위험유아, 주의산만 행동, 방해 행동

* 본 연구는 2015년 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문을 수정·보완한 것임.

** 교신저자(byoungil@dankook.ac.kr)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근에는 맞벌이 부부의 증가와 함께 유아교육 기관의 종일반 운영의 확대로 인해 대부분의 유아들이 하루 중 많은 시간을 교육 및 보육기관에서 지내게 되고 이로 인해 학급에서 활동 참여에 어려움을 겪는 유아들이 증가하면서 학급에서의 부적응 행동 및 문제 행동이 교육적으로 관심의 대상이 되고 있다(김성경·문현미, 2011; 양미·이병인, 2018). 특히 유아기는 발달과 변화가 급격한 시기로 다양한 유형의 문제 행동을 보일 수 있으며(배성현·이병인, 2014; 최미점, 2015), 이 시기에 유아가 발달 단계에 부적합한 행동이나 사회적으로 수용되지 않는 행동에 대해 적절한 중재를 제공받지 못하고 학령기에 접어들었을 경우, 발달상의 문제뿐 아니라 심리적 어려움을 초래할 수 있다(하연희·곽승철·강영애, 2006; 최미점, 백은희, 2012). 또한 문제행동을 보이는 유아는 또래의 거부, 교사와의 부정적인 상호작용, 학교에서의 부적응, 사회 부적응 등을 경험할 가능성이 높으며, 이는 학령기이후 성인기까지 지속되어 개인의 삶 전체에 부정적 영향을 줄 수 있다(이수정, 2008; 권소영, 2016). 이러한 연구 결과들은 문제행동 유아를 위한 적절한 중재 실행의 필요성을 강조하고 있는 것이다.

실제 교육현장에서도 학급 내에서 행동상의 심각한 문제를 지니고 있으나 특수교육지원 서비스를 제대로 제공받지 못하는 유아에 대한 우려의 목소리가 높다(김미선, 박지연 2005; 이수정, 2008; 최미점, 2015). 특히 이러한 행동 양상을 보이는 장애위험유아(at risk children)은 장애 진단을 받지 않는했으나 적절한 문제 행동에 대한 적절한 교육적 중재를 제공받지 못 할 때 더욱 심각한 문제 행동을 나타낼 수 있다(김성경·문현미, 2011). 나아가 교육 활동이나 타인과의 원만한 관계 형성과 같은 개인의 사회적 적응과 전반적인 발달상의 문제를 초래할 수 있으며 심각한 경우 정서 및 행동장애를 유발할 수 있다(이소현, 2009). 유아의 경우 가급적 빠른 시기에 조기 중재를 실행하는 것이 더욱 효과적이기 때문에 유아기 문제 행동에 대한 예방과 중재가 필요하며, 심각한 문제 행동으로 인해 장애 진단을 받을 우려가 있는 유아를 조기 발견하여 체계적인 중재를 제공함으로써 장애 발생률을 감소시키는 노력이 요구된다(이수정, 2008; 이제화, 2010; 권소영, 2016; 권소영, 이병인, 2017; Kaiser & Hester, 1997).

과거에는 유아들이 보이는 문제 행동에 대해 처벌 중심이거나 일반적 행동관리 전략, 조작적 조건 형성의 원리에 근거한 중재와 같은 행동수정 접근이 주로 사용되었다. 특히 전통적 행동수정(behavior modification) 접근은 행동의 기능과 발생 원인에 대한 이해 없이 문제 행동의 감소나 제거에만 초점을 두는 접근을 사용해왔으며, 1980년대 이후 이러한 행동을 통제하기 위한 혐오적인 처치에 대한 논란이 제기되기 시작하였다(주현주, 2009, 재인용; 권소영, 2016; Koegel,

Koegel, & Dunlap, 1996; Mayer & Evans, 1989). 또한 후속 결과에만 주목하는 행동관리 전략의 경우 이미 발생한 행동에 대해서만 중재가 제공되므로 문제 행동의 발생과 관계된 아동의 삶의 조건 및 기술 발달에 대한 필요성을 고려하지 못한다는 비판을 받았다(이수정, 2008).

행동 수정기법에 대한 윤리적 문제 및 행동 지도에 대한 일반화의 문제가 제기되자, 이러한 문제점을 과학적으로 수정하여 문제 행동의 발생 및 원인이나 동기 등에 주목하는 이론인 응용 행동분석(applied behavior analysis)이 등장하였으며(양명희, 2012), 이러한 흐름 속에서 응용행동분석 이론에 뿌리를 둔 긍정적 행동지원(Positive Behavioral Support: PBS;)이 유아의 문제 행동에 대한 효과적인 대처 및 예방 전략으로 강조되고 있다(양명희, 2012; 박정숙 · 윤미경 · 이병인, 2013; Horner et al., 1990). 긍정적 행동지원은 유아의 문제 행동에 대한 기능 평가(functional assessment)를 기초로 한 문제 행동의 예방을 강조하는 개별화 중재전략이자, 협력적인 문제해결 과정으로 유아에게 필요한 사회적 · 학습적 성취를 달성할 수 있도록 지원하는 방법이라 할 수 있다(최진아, 2007; 권소영, 2016; Bambara & Kern, 2005).

긍정적 행동지원에서는 유아 주변의 환경과 문제 행동과의 관계를 파악하고, 유아의 문제 행동의 기능을 명확하게 파악하기 위해 기능 평가를 실시하며 이를 토대로 배경 및 선행사건 중재, 대체기술 교수 중재, 후속결과 중재, 장기적 지원 중재를 포함하는 긍정적 행동지원 중재 전략을 수립한다(이인숙, 2006; 차재경, 2013; 최미점, 2015; Bambara & Kern, 2005). Bambara와 Knoster(1998)는 개인 주변의 환경과 행동에 영향을 미치는 배경 및 선행사건 중재, 문제 행동을 대체할 대안적 수단을 지도하는 대체기술 교수중재, 문제 행동의 효용성을 감소시키고 대체기술의 사용을 강화하기 위해 사용하는 후속결과 중재, 개인과 가족의 삶의 질을 향상시키기 위한 장기적 지원 중재 등을 종합적으로 적용하는 중다 요소 중재 방법을 강조하였다. 이와 같은 다차원적인 행동지원 중재가 제공되어야 하는 이유는 하나의 중재로는 다양한 기능을 포함하는 유아의 문제 행동을 다루기 어렵고, 각 문제 행동의 중재 요소들은 서로 긴밀하게 연관되어 있기 때문이다(배성현 · 이병인, 2014; 최미점, 2015).

2000년 이후 기능 평가를 기반으로 실시한 긍정적 행동지원에 대한 연구가 보다 활발히 진행되어 장애유아의 문제 행동 감소와 더불어 또래와의 사회적 상호작용, 과제수행 및 수업 참여 활동, 대체기술, 생활 방식 등에 긍정적 행동지원이 미치는 영향 및 효과성과 일반화 가능성에 대한 많은 연구가 이루어졌다(권길복 · 조광순, 2001; 노현정, 2002; 곽영경, 2010; 박혜진 · 신현기, 2010; 민지영 · 김은경, 2011; 배성현 · 이병인, 2014; 이운진, 2014.). 또한, 국내·외 긍정적 행동지원 관련 실험 연구동향을 분석한 연구(차재경 · 김진호, 2007; 이미애, 한성희, 이규옥, 2007; 이수정, 2008; 정길순, 2011; 김성숙 · 김진호, 2012; 최미점, 2014)도 지속적으로 이루어지고 있는데 연구의 대부분이 학령기 아동을 대상으로 연구가 진행되었으며, 유아교육환경에서의 긍정적 행동지원 실행율의 경우 초, 중등학교에 비해 낮은 수준으로 보고되어 있다. 최근 국내

에서 유아를 대상으로 긍정적 행동지원 중재를 사용한 선행 연구들도 활발히 진행되고 있으나, 문제 행동을 보이는 발달지체유아를 대상으로 수행한 경우가 대부분이며, 참여한 아동의 장애 특성은 자폐성 장애 또는 전반적 발달 장애의 유아들이 많았다. 이와 같이 최근에 장애유아나 발달지체유아를 대상으로 한 연구는 많이 실행되고 있으나 장애위험유아를 대상으로 한 긍정적 행동지원에 대한 연구는 드문 편이다.

이상에서 살펴본 바에 같이, 행동이 습관으로 고착되기 이전인 유아기가 심각한 문제 행동을 보이는 유아를 중재하는 데 최적의 시기라는 것(이수정, 2008; 권소영, 2016; 양미·이병인, 2018)과 최근의 긍정적 행동지원의 연구동향을 고려할 때, 유아교육 환경에서 발달지체유아뿐만 아니라 장애 진단을 받지 않는 유아도 문제 행동이 심각한 장애위험유아를 대상으로 긍정적 행동지원의 중재와 체계를 적용할 필요가 있다(조광순·이인숙, 2005; Fox, L., Dunlap, G., & Powell, D. 2002). 이러한 장애위험유아를 대상으로 기능 평가에 기초한 긍정적 행동지원의 체계적인 적용 및 효과 검증에 대한 연구의 필요성을 바탕으로 본 연구에서는 장애위험유아의 문제 행동에 대한 긍정적 행동지원의 실행이 미치는 영향에 대해 알아보고자 한다.

2. 연구 문제

위와 같은 연구의 필요성 및 목적에 근거하여 본 연구에서는 긍정적 행동지원이 장애위험유아의 문제 행동에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 연구 목적에 따른 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 긍정적 행동지원이 장애위험유아의 주의산만 행동에 어떠한 영향을 미치는가?
- 둘째, 긍정적 행동지원이 장애위험유아의 방해 행동에 어떠한 영향을 미치는가?
- 셋째, 긍정적 행동지원이 장애위험유아의 문제 행동에 미치는 효과가 중재 종료 후에도 유지되는가?

3. 용어의 정의

1) 장애위험유아

본 연구에서는 직접관찰과 면담을 바탕으로 부모와 교사 모두 유아를 지도하는데 있어 큰 어려움을 호소하며, 유치원 일과 중 문제 행동으로 인해 자신이나 또래의 활동 참여나 또래와의 사회적 관계를 맺는데 어려움을 겪는 유아로 유아행동평가척도(교사용)(C-TRF) 검사를 실시한 결과 내재화 T점수와 외현화 T점수 모두 임상범위 내에 속해 장애에 대한 잠재적 위험이 있는 유아를 선정하였다.

2) 긍정적 행동지원

긍정적 행동지원(PBS)은 문제 행동에 대한 체계적, 종합적인 중재접근으로 기존의 행동수정 접근에서 벗어나 문제 행동의 기능을 파악하여 문제 행동이 발생 전에 예방을 강조하는 개별적이고 효과적인 중재전략이다(Clarke et al., 2002; Jenney & Snell, 2000; 진혜정, 2011, 재인용). 긍정적 행동지원은 문제 행동의 배경 및 선행사건으로 대변되는 환경 전반에 관련된 변인을 재구성하고, 문제 행동의 예방을 위한 대체 행동을 교수하며, 이미 발생한 문제 행동은 적절하게 반응하기 위한 후속 결과 중재를 포함한 문제 행동에 대한 문제 해결적 접근 방법이라 할 수 있다(김미선, 박지연, 2005; 오주현, 2003; 강선영, 2011).

3) 문제 행동

본 연구에서 문제 행동은 주의산만 행동과 방해 행동으로 범주화하여 정의하였다. 구체적으로 주의산만 행동은 교사의 허락 없이 자리를 이탈하기, 의자에 옆으로 앉거나 부적절한 자세로 앉기, 무의미한 소리 내기를 포함하며, 방해 행동은 활동 중 친구에게 수업과 관계없는 말 걸기, 친구의 신체를 잡거나 만지기, 놀이 중인 친구의 장난감이나 물건을 만지거나 부수는 행동을 포함한다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상유아는 경기도 S시에 위치한 공립 S초등학교병설유치원 만 5세 일반학급에 소속된 유아 1명이다. 본 연구에 참여한 대상유아의 선정 기준은 다음과 같으며, 대상 유아의 행동 특성은 <표 1>과 같다.

첫째, 이전 연령에서 방해 행동으로 인해 또래들과 상호작용에 문제가 있고, 주의집중력이 부족하여 담임 교사가 추천한 만 5세 유아

둘째, 유아행동평가척도 교사용(C-TRF)(김영아, 이진, 김유진, 김민영, 오경자, 2011) 검사에서 내재화 총점과 외현화 총점의 T점수가 각각 60점(84.0%)이상으로 임상 및 준 임상 범위에 속하는 유아

셋째, 이전에 문제 행동과 관련하여 긍정적 행동지원 또는 이와 유사한 중재를 받아본 경험이 없는 유아

넷째, 부모가 연구 참여에 동의한 유아

다섯째, 대상 교육기관 평균 출석률이 90.0%이상인 유아

〈표 1〉 대상유아의 행동 특성

연령	만 5세 (73개월)	성별	남
C-TRF	내재화 T점수: 79 , 외현화 T점수: 87, 문제 행동 총점 T점수: 87		
Eyberg 유아행동검사	문제 행동 심도 점수 : 161점 문제 행동의 수 : 16점		
양육 환경	<ul style="list-style-type: none"> · 가족은 아버지, 어머니, 누나로 구성됨. · 주 양육자는 어머니이며, 아버지는 협조적임. 		
유치원 입학	<ul style="list-style-type: none"> · 2013년 3월부터 현재 재원중인 유치원에 입학함. · 만 3, 4세 반을 각각 수료하고 현재 만 5세반에 재원 중임. 		
놀이 특성	<ul style="list-style-type: none"> · 주로 쌓기 영역에서 남아들과 블록을 이용한 구성놀이나 게임을 즐김. · 또래와의 놀이 과정에서 규칙을 지키지 않아 갈등이 빈번히 일어남. 		
언어적 특성	<ul style="list-style-type: none"> · 또래에게 거부당하거나 또래간의 갈등상황에서 '바보', '멍청이' 등의 부적절한 언어를 사용함. · 또래에게 친사회적인 언어(같이 놀자, 고마워, 미안해 등)를 사용하기도 함. 		
사회적 특성	<ul style="list-style-type: none"> · 또래에게 관심을 받고 싶어 하나 과잉 행동으로 거부되거나 방해하는 횟수가 많아 함께 놀기를 거부당하는 경우가 많음. · 또래와 함께 놀이할 때 활동에 대한 의욕이 과도하여 또래와 갈등 상황이 빈번하게 일어남. · 도움이 필요한 또래에게 스스로 도움을 제공하기도 하며, 자신의 행동을 교사나 또래에게 말하며 관심을 받고자 함. 		
행동적 특성	<ul style="list-style-type: none"> · 대집단 수업시간 중 관심 분야가 아닌 경우 자리 이탈하거나 부적절한 자세 유지하거나 무의미한 소리를 내거나 산만한 행동을 많이 함. · 활동 시간에 또래의 관심을 끌고 싶을 경우 주변에 앉은 또래와 활동에 관계없이 말을 걸거나, 신체 접촉을 시도하는 등의 방해 행동을 보임. · 자신의 요구가 받아들여지지 않을 경우, 친구의 장난감을 허락 없이 가져가거나 부수는 행동을 보임. 		

2. 연구 설계

본 연구는 배경사건 및 선행사건 중재와 대체행동 교수 중재, 후속결과 중재의 중다 요소 중재를 포함하는 긍정적 행동지원을 독립변인으로, 주의산만 행동과 방해 행동을 종속변인으로 하여 두 변인 간의 기능적 관계를 검증하는 단일 대상 연구이다. 실험 설계는 상황 간 중다 기초선 설계를 사용하여 긍정적 행동지원 중재를 실시하였다. 기능적 행동 평가에서는 설정한 가설을 검증하기 위하여 ABAB 반전설계(reversal design)를 사용하였다. 본 연구는 기초선, 중재, 유지의 순으로 진행 되었고 세 가지 상황에 대한 순서는 이야기나누기 활동, 자유선택활동, 점심

시간 순서로 진행되었다. 기초선 단계에서는 최소 3회기 이상의 안정적인 수행을 보이는 데이터를 수집한 후 중재를 시작하였으며, 대상 유아의 문제 행동 발생률이 모든 상황에서 안정세를 보일 경우 중재를 종료하였다. 유지단계에서는 중재가 종료되고 1주 후에 연속 3회기 동안 기초선과 같은 조건에서 자료를 수집하였다. 실험은 문제 행동의 정의, 기능 평가, 기초선, 중재, 유지의 순으로 실행하였다.

3. 연구 도구

1) 유아행동평가척도 교사용(C-TRF)

대상 유아의 선정 및 문제 행동 측정을 위하여 김영아 외(2011)에 의해 번역 및 표준화 된 한국판 유아 행동평가 척도 교사용(Caregiver-Teacher Report Form: C-TRF)을 사용하였다. 본 도구는 만 18개월~만 5세의 영유아를 대상으로 실시할 수 있다. 이 검사는 모두 7개의 하위 영역으로 구분되며, 이는 정서적 반응성, 불안/우울, 신체증상, 위축, 주의집중문제, 공격행동, 기타문제를 포함한다. 이들 중 정서적 반응성, 불안 및 우울, 신체적 증상, 위축은 내재화 문제 행동을 나타내며, 주의집중문제와 공격행동은 외현화 문제 행동을 나타내는 척도로 다시 구분된다. 내재화 문제 행동과 외현화 문제 행동, 기타 문제를 모두 합산한 점수를 문제 행동의 총점으로 한다. 검사는 총 100문항으로 교사 보고식 검사 형태로 구성되어 있으며 교사가 실시하였다.

2) 기능 평가 면담지

기능 평가를 위한 자료 수집을 위해, 대상유아의 문제 행동과 환경적 조건 및 상황에 대한 전반적인 이해를 위하여 기능 평가 면담지를 사용하였다. 기능 평가 면담지는 문제 행동이 많이 발생하는 상황과 적게 발생하는 상황, 유아의 상태 등 문제 행동과 연관된 환경 내에서 파악할 수 있는 여러 변인을 확인하고 적절한 중재 방법을 찾기 위해 활용할 수 있는 유용한 도구이다.

3) 문제 행동 발생동기 평가척도

대상 유아의 문제 행동의 기능을 파악하기 위하여 문제 행동 발생동기 평가척도(Motivation Assessment Scale: MAS)를 사용하였으며, 문제 행동 발생동기 척도는 구조화된 16개의 질문에 답을 평정하여 감각변인, 관심변인, 회피변인, 물질적 보상변인의 4가지 변인에 대한 점수의 합을 구한 뒤 평균을 계산한다. 4가지 변인 중 가장 높은 점수를 받은 변인이 문제 행동의 발생에 있어 가장 큰 영향을 주는 요인이라고 할 수 있다(곽영경, 2010). 이 척도를 통해 문제 행동 발생에 대한 환경적 요인 및 이에 대한 대처 양상을 확인하고, 문제 행동을 계속 유지시키고 있는 변인들을 밝힐 수 있다(이효신, 김은영, 2012).

4) A-B-C 관찰 기록지

A-B-C 관찰 기록지는 문제 행동이 발생한 특정 상황에서의 선행 사건과 문제 행동, 후속 결과를 자세히 기록하는 방법을 말한다. 문제 행동을 유발하는 요인을 파악하고, 행동을 지속하게 하는 변인들을 파악하여 긍정적 행동지원 중재 계획을 세우는데 필요한 유용한 정보를 제공하므로 가설 설정에 필수적이다. 본 연구에서 A-B-C 관찰 기록지는 대상 유아의 문제 행동에 대한 직접적 기능 평가를 수행하는데 사용되었다.

5) 행동발생 기록 방법

본 연구에서는 학급의 일과 중 문제 행동이 주로 발생하는 세 가지 문제 상황을 선정하고 자주 관찰되는 문제 행동인 주의산만 행동, 방해 행동에 대해 조작적 정의를 내린 후 행동의 발생 빈도를 측정하였다. 본 연구에서는 문제 행동을 측정하기 위하여 목표행동 발생 기록지를 사용하였다. 기록지에는 관찰대상, 관찰자명, 관찰일자, 관찰 상황, 실험단계, 실험회기, 관찰시간을 기록하였다. 매 회기마다 10분간 관찰하였으며 8초 관찰, 2초 기록으로 목표행동 발생 유무를 기록하였다.

4. 연구 절차

1) 실험 기간

본 연구는 대상 유아의 문제 행동에 대한 기능 평가를 기초로 중재 계획을 작성하고 체계적으로 중재를 실행, 평가함으로써 중재의 효과를 알아보는 절차로 진행하였다. 구체적인 절차와 내용을 요약하면 <표 2>와 같다. 총 실험기간은 2015년 3월 3일부터 5월 28일까지로, 대상 유아의 선정 및 행동지원팀 구성, 문제 행동 관련 자료 수집은 3월 3일부터 3월 23일까지 진행하였다. 기능 평가는 3월 24일부터 4월 13일까지 실시하였다. 4월 14일부터 문제 행동에 대한 기초선 자료를 수집하고 각 상황별로 자료가 3회기 이상 안정적으로 유지되었을 때 중재를 실시하였다. 그리고 수정된 행동의 유지 효과를 측정하기 위하여 중재종료 1주 후 연 3회기에 걸쳐 자료를 수집하였다. 사회적 타당도는 유지가 끝난 후에 측정하였다.

2) 실험 장소 및 상황

본 연구는 경기도 S시에 위치한 공립 S초등학교병설유치원의 만 5세 학급에서 진행하였으며, 중재는 대상유아가 주로 생활하는 친숙한 공간으로써 교육 받고 있는 소속 학급의 교실로 자연스러운 환경에서 이루어졌다.

대상유아가 교육받는 교실은 초등학교 건물 후 편의 1층에 위치하여 66㎡으로 유아 1인당 규정되어있는 교육 공간(1인당 3,63m²)이 확보되었으며 교실 입구 맞은편에는 창문이 배치되어

〈표 2〉 구체적인 연구 절차 및 내용

연구 기간	연구 절차	연구 내용
2015. 3. 3. ~ 3. 23.	대상자 선정 및 행동지원 팀 구성	· 연구 참여 유아 선정 · 부모 동의 · 담임교사, 방과 후 전담교사, 협력교사, 보호자로 행동지원팀 구성 및 교육
	문제 행동 관련 자료수집	· 문제 행동에 관한 기초자료 수집 · 부모, 교사 면담
2015. 3. 24. ~ 4. 13.	문제 행동 기능 평가 및 긍정적 행동지원 계획	· 문제 행동 정의, 관찰, 면담, 기능분석 · 기능 평가 결과 검토 · 기능 평가를 통한 행동중재 계획 수립 · 관찰자 훈련
	기초선	· 기초선 측정
2015. 4. 14. ~ 5. 18.	중재	· 상황별 순차적으로 중재 실행 · 중재 측정
	유지	· 유지 측정 · 유지 끝난 후 사회적 타당도 조사

환기가 잘되고 자연광이 비추어 안정적인 교실 분위기가 조성되어 있었다. 이야기 나누기, 쌓기, 역할, 언어·도서, 수·조작, 바느질, 과학, 컴퓨터, 미술 영역으로 구분되어 있었다. 화장실은 교실 밖에 위치하여 같은 층에 있는 또 다른 만 5세 1개의 학급유아들과 함께 사용하고 있었다. 대상유아가 소속된 학급의 현황 및 하루 일과는 <표 3>과 같다.

본 연구는 유치원 일과 중에 대상유아의 문제 행동이 빈번히 일어나며 가장 규칙적으로 이루어지는 활동 시간인 이야기나누기활동, 자유선택활동, 점심시간의 세 가지 상황에서 중재가 이루어졌으며, 같은 공간에서 산만한 행동과 방해 행동을 관찰하였으나 일과 운영상 연속되지 않도록 하여 상황간의 독립성이 유지될 수 있도록 하였다.

자유선택활동은 쌓기 영역, 역할 영역, 미술 영역, 언어 영역, 수·조작 영역 등에서 교구, 또래와 상호작용하며 활동하였다. 이야기나누기 활동은 교사가 TV 앞 의자에 유아들을 마주보며 앉고, 유아들은 바닥과 4인용 긴 의자에 앉아 주제와 관련된 자신의 생각을 발표하고 교사와 또래의 이야기를 들으며 상호작용을 하였다. 점심시간에는 5~6명 정도씩 모둠별로 배식을 받은 후 의자에 앉아 식사를 하였다. 식사가 끝나면 자리를 정리한 후 양치질을 하고 책 보거나 퍼즐 맞추기 등의 조용한 놀이를 하였다.

〈표 3〉 대상유아가 소속된 학급의 현황 및 하루 일과

유아 현황	성별	명	총 16명
	남	6	
	여	10	
교사 현황	기본과정 교사 1	· 유아교육전공, 경력 8년, 만 5세아 경력 4년 · 역할 : 오전 기본과정 전체 운영 및 수업 담당	
	방과 후 전담교사 1	· 유아교육전공, 경력, 방과후전담사 경력 3년 · 역할 : 오후 방과 후 과정반 학급 운영 및 수업 담당	
학급 일과	<ul style="list-style-type: none"> · 08:30 ~ 08:50 등원 및 인사 나누기 · 08:50 ~ 09:40 자유선택활동 · 09:40 ~ 09:50 정리 정돈하기, 손 씻기, 화장실 다녀오기 · 09:50 ~ 09:55 아침 모임 · 09:55 ~ 10:10 오전 간식 · 10:10 ~ 10:30 이야기나누기 활동(대그룹 활동) · 10:30 ~ 11:00 소그룹 활동(미술 활동, 과학 활동 등) · 11:00 ~ 11:50 바깥 놀이 · 11:50 ~ 12:10 교실로 이동, 점심식사 준비 · 12:10 ~ 13:00 점심 식사 및 이 닦기 · 13:00 ~ 13:20 책읽기 및 동화 소개 · 13:20 ~ 13:30 휴식 및 기본과정 평가 · 13:30 ~ 14:00 방과 후 과정반 모임 및 인사 나누기 · 14:00 ~ 14:30 방과 후 과정 - 특성화 활동 · 14:40 ~ 15:00 정리 정돈 및 손 씻기, 화장실 다녀오기 · 15:00 ~ 15:20 오후 간식 · 15:20 ~ 16:00 자유선택활동 · 16:00 ~ 개별 귀가 준비 및 귀가 <p>(※ 대상유아는 유치원 엄마품 온종일 돌봄 교실을 신청하여 저녁식사를 한 후 18:30에 귀가함)</p>		

3) 긍정적 행동지원팀 구성

본 연구에서는 연구 대상 유아를 중심으로 유치원, 가정에서 유아와 관련된 사람들로 지원팀을 구성하였다. 방과후전담사(1명), 협력 교사(1명), 보호자(1명), 담임교사(1명)인 연구자가 팀의 구성원이며 행동지원팀의 구성과 역할은 <표 4>에서 제시하였다.

4) 기능 평가

기능 평가는 대상 유아의 문제 행동과 관련한 기능을 파악하기 위하여 실시하였으며, 정보

〈표 4〉 행동지원팀 구성

구성원	역할	내용
담임 교사(연구자)	긍정적 행동지원 전반적 수행	· 검사 실시 · 교육 및 전반적 운영 · 관찰 및 기능 평가 자료 분석 · 중재 계획, 중재 실행 모니터
방과 후 전담 교사	일반 구성원	· 관찰 및 기능 평가 설문 작성 및 연구자 지원 및 협조 · 중재 결과 설문 작성(사회적 타당도)
협력 교사	기록자	· 비디오 촬영 및 중재 실행 모니터
보호자(모)	일반 구성원	· 유아 행동 관찰 · 중재에 대한 지식과 자료 공유 · 중재 결과 설문 작성(사회적 타당도)

수집을 위해 간접적인 방법과 직접적인 방법을 모두 사용하였다.

(1) 간접 평가

대상 유아가 속한 기관의 행동발달기록 자료와 대상 유아의 이전 연령의 담임교사와 어머니를 대상으로 기능 분석 면담지를 활용한 면담을 통해 자주 발생하는 문제 행동을 수집하였다. 면담지를 분석한 결과로 또래와 함께 놀이할 때 자신의 요구대로 되지 않거나, 자신이 원하는 활동이나 관심을 제공받지 못했을 경우에 또래의 장난감을 허락 없이 만지거나 부수는 행동이 이러한 문제 행동에 대한 교사의 제지나 중재(주로 타임아웃)가 대상유아의 문제 행동의 변화를 가져오지 못했다고 하였다. 또한 이야기나누기 활동과 같은 대집단 활동시간에는 수업 내용에 집중하지 못하고 옆 친구와 잡담을 하거나 자리를 이탈하는 행동을 빈번하게 보여 수업 진행에 어려움을 겪었다고 하였다. 또한 하루 일과표 평가 척도(양명희, 2012)를 사용하여 하루 일과의 구성과 문제 행동이 빈번히 일어나는 시간은 언제인지 등 대상유아의 정해진 하루 일과에 대한 정보를 수집하였다. 그 결과 자유선택 활동 시간, 이야기 나누기 시간과 같은 대집단 활동 시간, 점심시간에 문제 행동이 가장 많이 발생하는 것으로 나타났다.

하루 일과 평가 척도 및 면담 결과를 바탕으로 대상유아의 담임교사가 문제 행동의 기능을 구체적으로 파악하기 위하여 문제 행동 발생동기 평가척도를 사용하였다. 그 결과 <표 5>에서 보는 바와 같이 주의산만 행동은 회피 변인이 가장 상관이 있는 변인으로 나타났으며, 방해 행동은 관심변인과 회피변인이 복합적으로 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 대상유아의 문제 행동이 주변인의 관심을 받기 위해서 또는 비 선호활동을 회피하기 위해서 주의산만 행동과 방해 행동을 하는 것으로 추측해 볼 수 있다.

〈표 5〉 문제 행동 발생동기 평가 척도 검사 결과

상관순위	1		2		3		4	
문제 행동	전체점수	평균점수	전체점수	평균점수	전체점수	평균점수	전체점수	평균점수
주의산만 행동	회피변인		관심변인		보상변인		감각변인	
	18	4.5	14	3.5	6	1.5	5	1.
방해 행동	관심변인		회피변인		보상변인		감각변인	
	20	5	18	4.5	9	2.5	4	1.5

(2) 직접관찰 평가

일화기록과 A-B-C 관찰 기록지를 사용하여 대상유아의 문제 행동과 선행사건, 후속 결과와의 연관성을 파악하고자 하였다. 간접평가 결과 대상유아의 문제 행동은 유치원 생활을 중심으로 발생하였으며 직접 관찰은 유치원 환경을 중심으로 진행하였다. 먼저 유치원 일과 중에 발생한 문제 상황에 대해 담임교사와 방과 후 전담 교사가 기록한 일화기록 중 3회 이상 반복하여 기록된 일화기록 자료를 요약, 분석하였다. 특히, 문제 행동이 빈번히 일어나는 이야기나누기활동, 자유선택활동, 점심시간과 문제 행동이 관련되어 있는 이유를 구체적으로 파악하고자 A-B-C 관찰 기록지를 사용하였다. 관찰은 세 가지 상황에 대한 동영상 촬영 자료를 이용하여 대상유아의 행동, 선행하여 나타나는 사건과 행동에 대해 주어진 결과, 문제 행동의 기능 등으로 구분하여 기록하였다. 또한 일화기록의 내용 중 세 가지 상황과 관련된 내용을 중심으로 A-B-C 관찰 기록지 형식으로 재정리하였다. 그 결과 문제 행동은 주변으로부터의 관심을 얻거나 상황을 회피하기 위해 나타났으며, 후속 결과와 관련하여 선호하는 활동을 제공받거나 또래나 교사의 관심을 받았을 경우에는 문제 행동이 일어나지 않았다. 대상유아에 대한 A-B-C 관찰 결과를 요약한 내용은 <표 6>과 같다.

5) 가설 설정

직·간접적인 수집 방법을 통해 파악한 정보를 바탕으로 행동지원팀과 함께 대상 유아의 문제 행동의 감소가 예상되는 상황을 중심으로 문제 행동의 발생과 비 발생, 이에 대한 가설과 기능을 파악하였다. 대상유아가 보이는 문제 행동은 아침 모임이나 이야기나누기 활동과 같은 교사주도의 대집단 활동 시간과 또래와의 상호작용 빈도가 높은 자유선택활동 시간과 점심시간에 주로 일어났다. 면접 및 자료 수집, 직접 관찰로 수집된 정보를 바탕으로 연구자가 문제 행동에 대한 가설 <표 7>을 설정하였다.

〈표 6〉 대상유아의 A-B-C 관찰 결과 요약

	선행사건(A)	행동(B)	후속 결과(C)
시간	이 문제 행동이 일어나기 전에 무슨 일이 있었는가?	아동이 무슨 일을 하였는가?	문제 행동이 일어난 후에 어떤 일이 있었는가?
	늦게 등원한 친구가 활동 중간에 교실로 들어옴.	옆 친구와 활동과 관계없는 이야기를 함. 질문에 대한 답을 하지 않음.	교사가 유아 이름을 불러 집중하도록 유도하였으나, 계속 이야기함. 교사가 자리를 옮겨 앉도록 지시함.
	교사가 활동순서를 제시하고 새로운 활동을 소개하는 설명을 3분 이상 지속함.	몸을 옆으로 완전히 돌려 옆 친구와 활동과 관계없는 이야기를 계속함.	유아의 행동이 계속되자 교사가 유아의 이름을 불러 바르게 앉도록 함.
이야기 나누기 활동	교사가 대상유아를 쳐다보며 전체 유아들에게 질문을 함.	교사의 말에 집중하여 질문에 적절한 대답을 함.	“선생님의 이야기를 주의 깊게 잘 들었구나.”하고 칭찬함. 교사를 쳐다보며 교사의 말에 계속 집중하는 모습을 보임.
	유아들이 만든 작품을 소개하기 전에 복도 통행방법에 대해 4분 이상 설명함.	교사를 쳐다보며 교사의 설명을 양반다리 자세로 끝까지 들음.	교사의 설명이 끝난 후 자신의 작품을 친구들에게 소개하는 시간을 가짐.
	교사가 동시를 읽어주기 시작함.	의자에 앉아서 뒤로 돌아 책상에 엎드림.	교사는 동시읽기를 중단하고, 유아의 이름을 불러 바르게 앉도록 함.
	친구와 함께 팽이놀이를 하다가 대상유아가 팽이를 조금 늦게 돌리자 친구가 “왜 늦게 돌려”라고 말함.	“아니야”라고 말하며 대상유아가 친구의 팽이를 손으로 침.	친구가 같이 놀지 않자 혼자 놀이함. 4분 뒤 친구들이 놀이하는데 함께 놀이하려고 하자 친구들이 거부함.
자유 선택 활동	친구가 도미노 블록을 갖고 놀고 있는데 대상 유아가 같이 놀자고 하였으나 친구가 거절함.	“치, 치사해”라고 말하며 친구가 세우고 있던 도미노 블록을 손으로 쳐서 쓰러뜨림.	친구가 대상유아의 행동에 대해 교사에게 말하자, 자신도 같이 놀고 싶는데 안 놀아 준다면 교사에게 말함.
	같이 블록 놀이를 하다가 대상유아가 로봇에 대한 이야기를 함.	친구들이 자신의 이야기를 들려주자 친구에게 자신의 장난감을 줌.	친구들과 함께 장난감을 공유하며 놀이함.
점심 시간	교사가 유아가 숙한 모듬에게 배식 받도록 나와서 줄을 서라고 지시함.	친구를 쳐다보며 이야기하느라 교사의 지시를 못 들음.	교사가 눈을 마주치고 3번 지시를 하자 줄을 서기 위해 뛰어나옴.
	좋아하는 친구 옆에 앉아서 점심을 먹음.	친구를 쳐다보며 이야기를 하느라 5분 동안 음식을 2회 정도 먹음.	교사가 유아의 이름을 부르며 계속 이야기하면 다른 자리를 옮기겠다고 함.

〈표 7〉 대상 유아의 문제 행동의 기능에 대한 가설 설정

문제 행동의 기능	가설
활동 시 또래나 교사의 관심이 없을 때 방해 행동을 보이는 것은 또래나 교사의 관심을 얻기 위함이다.	가설 1 : 활동 시 유아가 또래나 교사가 유아에게 관심을 보이지 않을 경우 또래나 교사의 관심을 얻기 위해 방해 행동이 증가할 것이다.
활동이나 일정을 제공 시 산만한 행동을 보이는 것은 선호하지 않는 활동을 회피하고 위함이다.	가설 2 : 유아가 선호하지 않는 활동을 제시하면 대상유아의 산만한 행동이 증가할 것이다.

6) 가설 검증

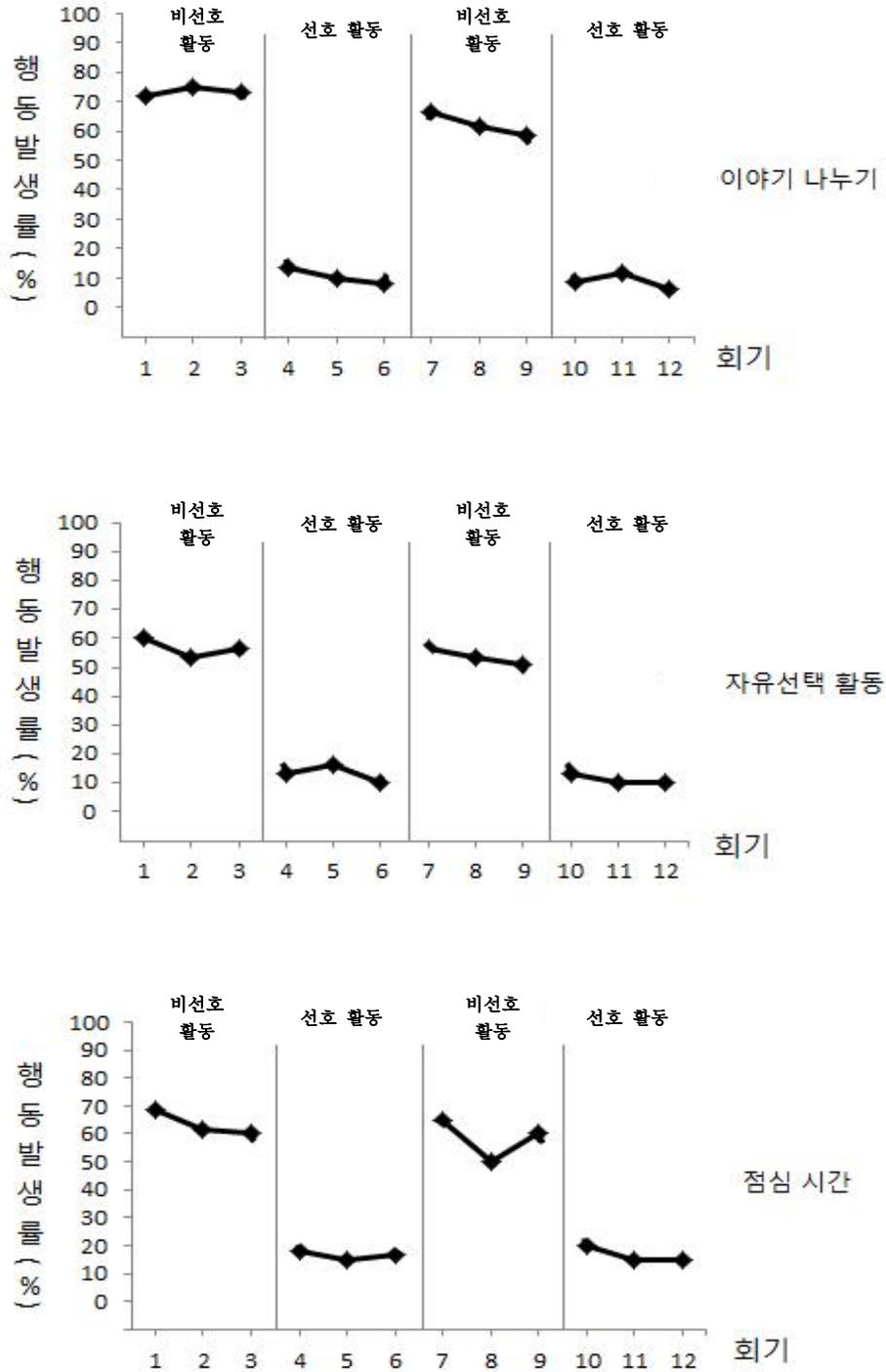
기능 평가에서의 가설 검증은 잘못된 가설에 의한 중재 실패 확률을 감소시키고, 효율적으로 중재를 실시하기 위해 필수적이다. ABAB 설계를 사용하여 각 가설에 대한 중재를 적용했을 때와 적용하지 않았을 때를 비교하였으며 설계 조건은 2번씩 반전하여 각 조건당 3회기의 자료를 수집하여 각 가설에 대해 총 12회기를 관찰하였다.

가설 검증을 위한 실험은 유치원 교실에서 문제 행동이 자주 일어나는 이야기나누기활동, 자유선택활동, 점심시간에 실시하였다. 10분간 동영상 촬영하고 전체를 10초 부분간격 기록법(8초 관찰, 2초 기록)을 사용, 60구간으로 나누어 측정하였다. 10초 동안 문제 행동이 발생하면 (+), 문제 행동이 발생하지 않으면 (-)로 표기하였다. 문제 행동 발생률은 행동이 발생한 구간 수를 전체 관찰구간 수로 나누고 100을 곱하여 산출하였다.

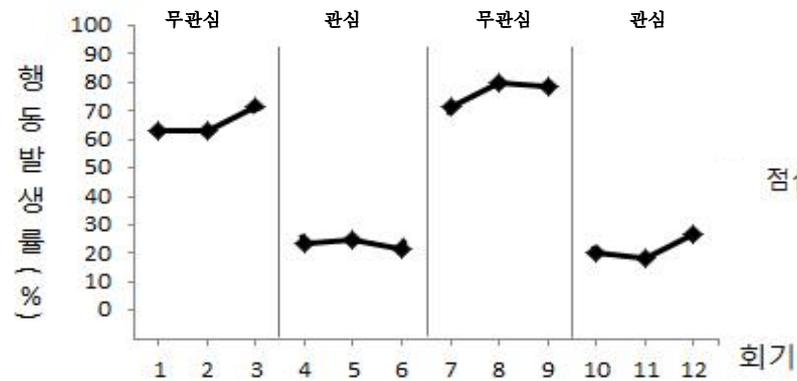
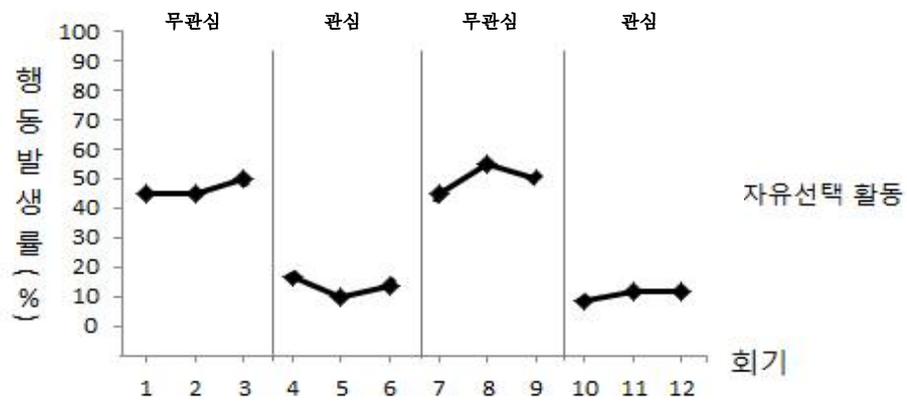
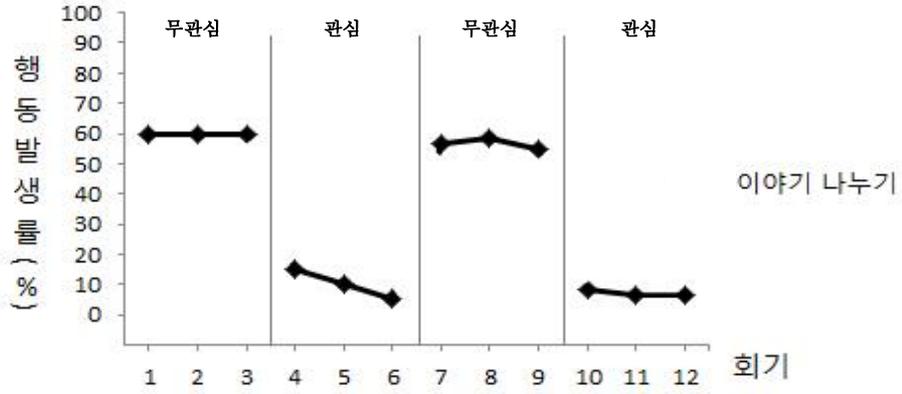
대상 유아의 문제 행동에 대한 첫 번째 가설은 “무관심”과 “지속적 관심”의 두 가지 조건이었다. “무관심”조건에서는 대상유아에게 담임교사가 관심을 나타내지 않았으나, “지속적 관심”에서는 대상유아에게 담임교사가 약 3~5분 간격으로 관심을 보이며 언어적 칭찬(“○○이가 ◇◇하고 있네, 노력하고 있구나!”등)을 제공하였다. 두 번째 가설은 “비 선호 활동 제공”과 “선호 활동 제공”의 두 가지 조건으로, “비 선호 활동”에서는 각 상황별로 교사 주도의 활동으로 유아의 자발적인 참여가 적은 이야기 나누기, 바느질 놀이, 동화책 보기, 점심배식시간동안 조용히 기다리기 등을, “선호 활동”에서는 유아주도의 활동으로 작품 소개하기, 게임, 음률 등을 활

〈표 8〉 가설에 따른 상황별 평균 행동 발생률(%)

상황	가설 1				가설 2			
	비 선호 활동	선호 활동	비 선호 활동	선호 활동	무관심	관심	무관심	관심
이야기나누기활동	73.3	10.0	61.7	8.3	60.0	10.0	56.7	7.1
자유선택활동	56.7	13.3	53.3	11.7	46.7	13.3	50.0	10.5
점심시간	63.3	16.7	60.0	16.7	66.7	23.3	76.7	21.7



〈그림 1〉 가설 1에 대한 검증 결과



〈그림 2〉 가설 2에 대한 검증 결과

용한 활동, 블록놀이, 배식 돕기 등이 제공되었다. 가설에 따른 상황별 평균 행동 발생률(%)은 <표 8>에, 대상 유아의 가설1, 2에 대한 검증 결과는 <그림 1>과 <그림 2>에 각각 제시하였다.

가설 1에 대한 검증 결과는 <그림 1>과 같이 교사주도 활동과 같은 비 선호 활동을 제시하였을 때 상황별 평균 행동 발생률이 56.7 - 73.3%로 나타났으나, 선호활동을 제시하였을 때 문제 행동 발생률은 평균 10.0 - 16.7%로, 선호활동을 제시하였을 때 문제 행동 발생률이 낮게 나타났다. 선호활동을 제공했을 때의 효과는 두 번째 반전을 통해 더 확실해졌다. 교사 주도의 활동을 진행하는 동안 평균 행동 발생률이 53.3 - 61.7%를 보이다가 선호 활동으로 반전되자, 평균 8.3 - 16.7%로 급격히 감소되었다.

가설 2에 대한 검증 결과는 <그림 2>에서 보여주듯이 교사가 대상유아의 행동에 대해 관심을 전혀 보이지 않았을 때 상황별 평균 행동 발생률이 46.7 - 66.7%로 나타났고, 조건이 반전되어 교사가 긍정적인 관심을 보였을 때 10.0 - 23.3%의 낮은 행동 발생률을 보였다. 다시 교사가 무관심을 보였을 때 평균 56.7 - 76.7%로 높은 문제 행동 발생률을 보이던 대상 유아는 교사의 관심제공으로 조건이 반전되자 평균 행동발생률이 7.1 - 21.7%로 급격히 감소하였다. 따라서 대상유아의 가설 1, 2 모두가 성립되었다. 즉, 대상유아의 기능 평가 결과 선호활동을 제공하였을 때와 교사의 긍정적 관심을 보였을 때 문제 행동이 감소하는 것으로 나타났다.

7) 기초선

기초선 기간에는 중재 전과 후의 문제 행동 발생률을 비교하기 위하여 어떠한 중재를 실시하지 않고 문제 행동에 대한 자료를 수집하였다. 기초선 기간에 대상 유아에게 평소와 다른 행동을 요구하거나 전략을 적용하지 않았으며 평소와 동일한 중재 방법을 사용하여 유아의 활동에 참여하도록 하였다. 세 가지 상황 즉, 이야기나누기활동, 자유선택활동, 점심시간 상황에서 기초선 측정이 이루어졌다. 본 연구는 활동 시작 후 5분이 지난 후부터 대상 유아의 행동을 10분간 동영상 촬영한 것을 목표행동 발생 기록지를 사용하여 10초 부분간격 기록법으로 문제 행동을 측정하였으며, 표적행동 발생률이 3회기이상 안정적으로 발생할 때까지 수집하였다.

8) 중재: 긍정적 행동지원 계획 수립 및 실행

선행사건 및 배경사건 중재, 대체행동 교수 중재, 후속결과 중재를 실시하였다. 중재는 기초선의 자료가 3회기 이상 안정되는 것을 기준으로 하여 이야기 나누기 활동부터 시작하여 자유선택활동, 점심시간에 순차적으로 실시하였다. 구체적인 긍정적 행동지원 중재 계획은 아래 <표 9>와 같다.

〈표 9〉 긍정적 행동지원 계획

배경사건 및 선행사건 중재	<ul style="list-style-type: none"> · 갈등이 잦은 또래와 떨어져 있고, 교사와 상호작용이 용이하며, 뒤돌아보지 않을 수 있는 자리로 재배치하기 · 대상유아가 선호하는 활동, 교구 제공하기 · 교사는 간결하고 짧은 지시 사용하기 · 활동 전에 대상 유아와 약속을 상기하는 시간을 갖기 · 다음 상황 및 활동을 예측할 수 있게 이야기 해주기
대체행동 교수 중재	<ul style="list-style-type: none"> · 자신의 행동을 통제하는 자기점검활동 실시하기 · 역할놀이를 통해 갈등상황에서 갈등 없이 해결되는 문제를 함께 풀어보기 · 다른 친구들과 나누는 것에 대한 필요성에 대한 이야기나누기
후속결과 중재	<ul style="list-style-type: none"> · 즉각적으로 자연적인 강화(칭찬, 격려) 제공하기 · 긍정적 행동의 수행에 대한 토큰 강화(칭찬판과 스티커 활용) · 긍정적 행동 수행에 대해 사회적 강화제(안아주기, 파이팅하기, 손에 크림 발라주기, 또래 칭찬) 및 활동 강화제 제공
문제 행동 시	<ul style="list-style-type: none"> · 언어적, 행동적 단서 제공하기 · 여러 중재방법을 사용하였는데도 문제 행동이 계속될 경우 중립적인 태도와 표정으로 무시하고 기다려주기 · 감정코칭 기법을 사용하여 대화하기

(1) 배경사건 및 선행사건 중재

배경사건 및 선행사건 중재는 기능 평가의 결과를 토대로 물리적인 환경적 변인과 교수적 수정을 복합적으로 제공하였다. 물리적 환경 변인의 경우, 먼저 교실 내 자리를 재배치하였다. 매트와 의자에 8명씩 나누어 앉도록 하여 또래와의 적당한 간격을 유지 할 수 있도록 하였고, 유아의 자리를 교사와 상호작용이 용이하며, 갈등이 잦은 또래와 떨어져 있는 의자에 앉는 자리로 배치하여 담임교사가 유아를 잘 관찰하고 관심을 가질 수 있도록 물리적 환경을 수정하였다.

교수적 수정으로는 모든 활동을 시작하기 전에 긍정적인 기대행동에 대해 대상유아와 담임교사가 함께 상기하는 시간을 가졌다. 모든 활동에서 교사는 간결하고 짧은 지시를 통해 대상유아의 주의를 흐트러지지 않도록 하였다. 자유선택활동은 유아가 선호하는 놀이영역을 자발적으로 선택하여 활동에 참여하였다. 교사는 생활주제에 적합하고 대상유아의 흥미를 유도하는 교재나 교구 등을 미리 준비하였다. 자유선택활동시간에는 대상유아가 흥미롭게 활동에 참여할 수 있도록 원하는 선호 활동을 좋아하는 또래와 함께 놀이하도록 유도하였다. 이야기나누기 활동시간에는 대상유아의 흥미와 주의를 끄는 시청각자료 및 동영상 자료를 수업이 적극적으로 활용하였다. 또 유아들이 참여할 수 있는 간단한 게임을 활동 중간에 포함하여 대상유아에게 흥미로운 내용과 방법으로 활동을 진행되었다. 점심시간에는 조용히 바르게 앉아 기다리는 모습이 먼저 배식 받도록 하였으며 점심 식사 후 대상유아가 선호하는 숫자게임이나 활동을 할

수 있음을 식사 전에 미리 공지하였다. 배식시간에 유아의 주의산만 행동이 빈번하게 관찰되어 지원 팀과의 협의를 통해 대상유아가 배식시간에 수저와 식판을 친구들에게 나눠주는 도움친구 활동을 점심시간의 중재 11회기부터 추가적으로 실시하였다.

(2) 대체행동 교수 중재

기초적 자료와 기능 평가 결과를 바탕으로 대상유아의 경우 학급 규칙이나 또래가 놀이하는 장난감을 갖고 싶을 때에는 친구에게 요청하는 기술을 잘 숙지하고 있음에도 불구하고 바람직한 행동의 수행에 어려움이 있음을 파악하였다. 대상유아가 자기 행동을 스스로 조절할 수 있도록 돕기 위해 선행연구(김성경 · 문현미, 2011)를 참고하여 자기 평가(self-evaluation)에 근거한 자기점검활동을 실시하였다. 먼저 대상유아와 함께 바람직한 행동을 함께 정의하고 대상유아의 사진이나 동영상을 통하여 바람직한 행동과 문제 행동을 변별하는 훈련을 실시하였다. 상황이 끝난 후에 A4 1/2크기의 자기점검표에 웃는 표정, 찡그린 표정의 2가지 얼굴 표정그림에 색칠하여 자신의 행동을 점검하도록 지도하였다. 웃는 표정은 문제 행동을 하지 않거나 평소보다 적게 하였을 때, 찡그린 표정은 문제 행동을 평소보다 많이 하였을 때 선택할 수 있도록 하였다. 중재 초기에는 교사의 언어적 지시로 자기점검활동을 알려주었으나 중재가 진행되어 가며 언어적 지시를 줄여나갔으며 중재 종료 직전에는 유아들이 스스로 점검시간을 가지도록 하였다. 또한 또래와의 갈등이나 스트레스 상황에서 문제 행동이 주로 관찰되었으므로, 역할놀이를 통해 갈등상황에서 갈등 없이 해결되는 문제를 함께 풀어보기, 다른 친구들과 나누는 것에 대한 필요성에 대한 이야기나누기활동을 통해 자신의 인지하고 있는 사회적 기술을 상기하고 내면화할 수 있도록 하였다.

(3) 후속결과 중재

본 연구에서는 후속결과 중재와 관련하여 이차 강화제 중 사회적 강화제와 활동 강화제를 사용하였다. 발언권 기회 획득, 교사의 칭찬, 활동 참여에 대한 또래의 칭찬 강화를 사회적 강화제로 활용하였다. 특히, 이야기 나누기활동의 경우, 유아들과 발언권 기회를 바른 자세로 앉아 잘 듣는 유아에게 제공하기로 약속을 정하고, 대상유아가 문제 행동 대신 활동에 집중하여 참여할 경우 칭찬과 함께 발언권을 제공하였다.

대상유아와 주의산만 행동과 방해 행동에 대해 함께 이야기를 나누고 담임교사와의 비밀 약속(주먹을 쥐며 “파이팅!”외치기)을 정하고, 유아가 문제 행동 시 교사가 약속한 신호를 보내면 자신의 행동을 의식하고 스스로 긍정적 행동을 선택하여 수행할 수 있도록 유도하였다. 이는 문제 행동을 보일 때 언어적 단서(예 - ○○는 바르게 앉아서 선생님의 이야기를 들을 수 있어.)와 함께 행동적 단서로 활용하였다.

자유선택활동과 점심시간의 경우, 유아의 긍정적인 행동에 대해서는 즉각적으로 칭찬을 제공

하고, 점심식사 후 휴식시간에 유아가 선호하는 활동인 레고놀이를 할 수 있도록 활동 강화제도 제공하였다. 또한 유아가 긍정적인 행동을 할 경우 칭찬스티커를 제공하여 칭찬판(30개)에 붙이도록 하였다. 직접관찰평가를 통해 평소 유아가 좋아하는 또래가 있음을 파악 하여 칭찬판을 모두 모을 경우 좋아하는 또래와 짝을 할 수 있음을 이야기하고 함께 약속 하여 목표 달성에 대한 동기를 부여하였다. 여러 중재 방법을 사용하였음에도 불구하고 문제 행동이 계속 관찰 될 경우에는 먼저 독립적인 표정으로 유아의 행동을 무시하고 기다려주도록 하였고, 감정코칭 기법을 사용하여 대화를 통해 먼저 유아의 감정을 읽어주고 공감하면서 대상유아의 문제행동의 기능을 파악하고 해결책을 함께 찾아보도록 하였다.

9) 유지

중재의 유지에 대한 효과를 알아보기 위해 유지검사가 실시되었다. 유지검사는 중재를 실행하지 않는 조건에서 중재 종료 1주 후 연속 3회기 동안 실시되었고, 기초선과 동일한 조건 하에 대상유아의 행동 변화를 관찰하였다.

5. 자료 수집 및 분석

1) 문제 행동의 조작적 정의

본 연구에서 측정한 종속변인인 문제 행동은 직·간접적인 관찰 및 기능 평가 결과를 근거로 대상 유아의 문제 행동 중 높은 빈도를 나타내는 주의 산만 행동과 방해 행동을 목표행동으로 선정하였다. 이러한 문제 행동들은 자신이나 다른 사람에게 즉각적이고 강력하게 해가 되는 행동은 아니지만 지속될 경우, 자신과 또래의 활동참여 및 교사의 수업 진행에 방해가 될 뿐 아니라 또래와의 관계에 부정적인 영향을 미치는 행동(곽영경, 2010)이라 할 수 있다.

본 연구에서는 선행연구들(박정숙·윤미경·이병인, 2013; 이제화, 2010; 최미점, 백은희, 2012)에서 사용한 정의와 대상유아에 대한 연구자의 관찰을 바탕으로 주의산만 행동과 방해행동으로 범주화하여 정의하였다. 대상유아의 문제 행동에 대한 조작적 정의는 <표 10>과 같

<표 10> 문제 행동의 조작적 정의

문제 행동	조작적 정의
주의산만 행동	<ul style="list-style-type: none"> - 활동과 관계없는 무의미한 소리 내기 - 교사의 허락 없이 자리 이탈하기 - 의자에 옆으로 앉거나 부적절한 자세로 앉기
방해 행동	<ul style="list-style-type: none"> - 활동 중 친구에게 활동과 관계없는 말하기 - 친구의 신체를 잡거나 만지기 - 놀이 중인 친구의 장난감이나 물건을 만지거나 부수기

다. 방해 행동의 조작적 정의 중 “활동 중 친구에게 활동과 관계없는 말하기”의 경우 활동에 집중하고 있는 친구의 관심을 받기 위해 친구에게 활동과 관계없는 말을 걸며 친구와 자신의 활동 참여를 방해하는 행동으로 단순히 무의미한 소리를 반복하여 내는 주의산만 행동과 구별하였다.

2) 관찰 및 자료 수집 방법

본 연구의 자료는 모든 실험조건(기초선, 중재, 유지)에서 이야기나누기활동, 자유선택활동, 점심시간이 시작되고 5분 뒤부터 각각 10분씩 동영상 촬영을 하여 수집하였다. 행동의 측정을 위하여 사용된 캡코더와 동영상 촬영에 대하여 유아들이 익숙해질 수 있도록 기초선 자료 수집 이전에 캡코더를 이용한 활동 촬영을 자주 실시하였다. 촬영한 자료는 각 회기별로 관찰시간을 동일한 간격으로 나누어 목표행동이 최소한 1회 이상 발생하면 기록하는 10초 부분 간격 기록법(8초 관찰, 2초 기록)을 사용하여 기록하였다. 10초 동안 문제 행동이 발생시 (+), 문제 행동이 미 발생 시 (-)로 표기하였다. 문제 행동 발생률의 경우, 행동발생구간 수를 전체 관찰구간수인 60으로 나누고 100을 곱하여 산출하였다.

3) 자료 분석 방법

수집된 자료에 대해 그래프를 이용한 시각적 분석법을 사용하여 긍정적 행동지원의 효과를 분석하였다. 먼저 대상유아의 문제 행동 발생률을 산출하고, 그 변화를 시각적으로 제시하여 문제 행동의 변화양상 및 정도를 쉽게 이해할 수 있도록 하였다.

6. 관찰자간 신뢰도

본 연구의 주 관찰자인 연구자 이외에 인근 유치원에 근무하는 경력 6년차 특수교사 1명이 독립적으로 관찰, 기록하였다. 연구자와 보조 관찰자는 문제 행동에 대한 조작적 정의를 숙지하고 사전에 녹화된 비디오 자료를 보고 관찰자간 일치도가 연 2회기 90%에 도달할 때까지 관찰자 훈련을 실시하였다.

관찰자간 신뢰도는 동영상 내용을 관찰자가 각각 독립적으로 기록한 내용 중에 전체 실험 회기의 30%를 무작위로 선정하여 다음과 같은 공식에 따라 산출하였다. 각 상황에 대한 관찰자간 신뢰도의 평균과 범위는 <표 11>과 같다.

$$\cdot \text{관찰자간 신뢰도}(\%) = \frac{\text{행동발생에 대한 일치 수}}{\text{행동발생에 대한 일치 수} + \text{행동발생에 대한 불일치 수}} \times 100$$

〈표 11〉 관찰자간 신뢰도의 평균과 범위(%)

문제 행동	이야기나누기활동	자유선택활동	점심시간
주의산만 행동	97.2 (95.0-100)	93.7 (90.0-96.7)	94.3 (91.7-100.0)
방해 행동	94.5 (90.0-97.6)	93.3 (90.6-96.7)	94.6 (90.0-96.7)

7. 중재 충실도

중재기간에 연구자가 중재를 충실히 실행하고 있는지 파악하기 위해 중재 충실도(fidelity of intervention)를 측정하였다. 본 연구에서는 선행연구(김은영, 2012; 조광순, 이인숙, 2005)를 참고로 연구에 맞게 중재 충실도 문항을 수정, 보완하여 제작하였고, 문항은 총 7문항으로 구성하였다. ‘중재충실도 검사 기록지’의 각 문항은 3점 Likert식 척도를 사용하여 평정하였으며, 중재에 관한 설명과 훈련을 받은 방과 후 전담교사가 중재 회기의 30%를 무작위로 선정하여 중재가 적용되고 있는 상황에서의 연구자의 행동이 녹화된 동영상을 시청하며 기록지에 체크하는 방식으로 측정하였다. 중재충실도는 다음과 같은 공식으로 산출하였으며, 그 결과 긍정적 행동지원의 중재 충실도는 95.7% (범위 85.7 - 100%)로 나타났다.

$$\cdot \text{중재 충실도}(\%) = \frac{\text{표시된 척도 점수의 합}}{\text{전체 척도 점수의 합}} \times 100$$

8. 사회적 타당도

중재의 실행 가능성을 평가하는 타당도 검사에는 연구목적 달성 정도의 확인 및 연구자의 성과에 대한 확신을 제공하며, 검사 내용에는 중재 목표의 필요성, 절차상의 적절성, 중재 결과의 중요성이 포함되어야 한다(양명희, 김황용, 2002).

본 연구에서는 사회적 타당도 질문지에 중재에 참여한 담임교사와 방과 후 전담교사, 대상유아의 어머니가 질문지에 체크하는 방식으로 측정하였다. 사회적 타당도 문항은 선행연구(민지영, 김은경, 2011; 송유하, 2008)를 참고로 본 연구에 맞게 수정, 보완하여 제작하였으며, 총 8문항을 구성하였으며, 3점 Likert식 척도로 그렇지 않다(0), 보통이다(1), 그렇다(2)로 평정하였다. 사회적 타당도는 중재가 모두 종료된 후에 평가하였으며, 본 연구의 사회적 타당도는 평균 97.9%(범위 93.7-100%)로 긍정적으로 나타났다.

$$\cdot \text{사회적 타당도}(\%) = \frac{\text{표시된 척도 점수의 합}}{\text{전체 척도 점수의 합}} \times 100$$

본 연구에서 기능 평가의 적절성 및 효과성과 긍정적 행동지원 중재 내용의 타당성 및 과정의 적절성에 대한 질문에서 모두 100%로 매우 적절한 것으로 나타났다. 유아의 행동에 긍정적인 변화가 나타났는지에 대한 질문과 중재가 유아에게 미친 부정적인 영향에 대한 질문에 대해서는 응답자 모두 긍정적인 답변(100%)을 하였다. 긍정적 행동지원을 문제행동 중재로 사용할 의향이 있는지에 대한 문항에 대해 다소 낮은 83.3%로 나타났으나, 긍정적 행동지원의 추천 여부에 대해서는 모두 긍정적인 반응(100%)을 나타냈다.

III. 연구 결과

본 연구는 장애위험유아를 대상으로 긍정적 행동지원이 문제 행동에 어떠한 영향을 미치는지에 대하여 연구 문제를 중심으로 그 결과를 분석하였다. 세 가지 상황 중 이야기나누기활동의 주의산만 행동과 방해 행동 관찰은 기초선 3회, 중재 14회, 유지 3회, 자유선택활동의 경우 기초선 5회, 중재 12회, 유지 3회, 점심시간의 경우 기초선 6회 중재 11회, 유지 3회에 걸쳐 실시하였다. 각 상황별 기초선과 중재, 유지 기간 동안 주의산만 행동의 평균 발생률 및 범위와 시각적 변화는 <표 12>와 <그림 3>, 방해 행동의 평균 발생률과 범위와 시각적 변화는 <표 13>과 <그림 4>에 각각 제시하였다. 연구 결과 대상 유아의 주의산만 행동과 방해 행동의 발생률이 모두 감소하였으며, 이러한 행동발생률의 변화는 중재가 종료된 이후에도 유지되었다. 연구 결과를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1. 긍정적 행동지원이 장애위험유아의 주의산만 행동에 미치는 영향

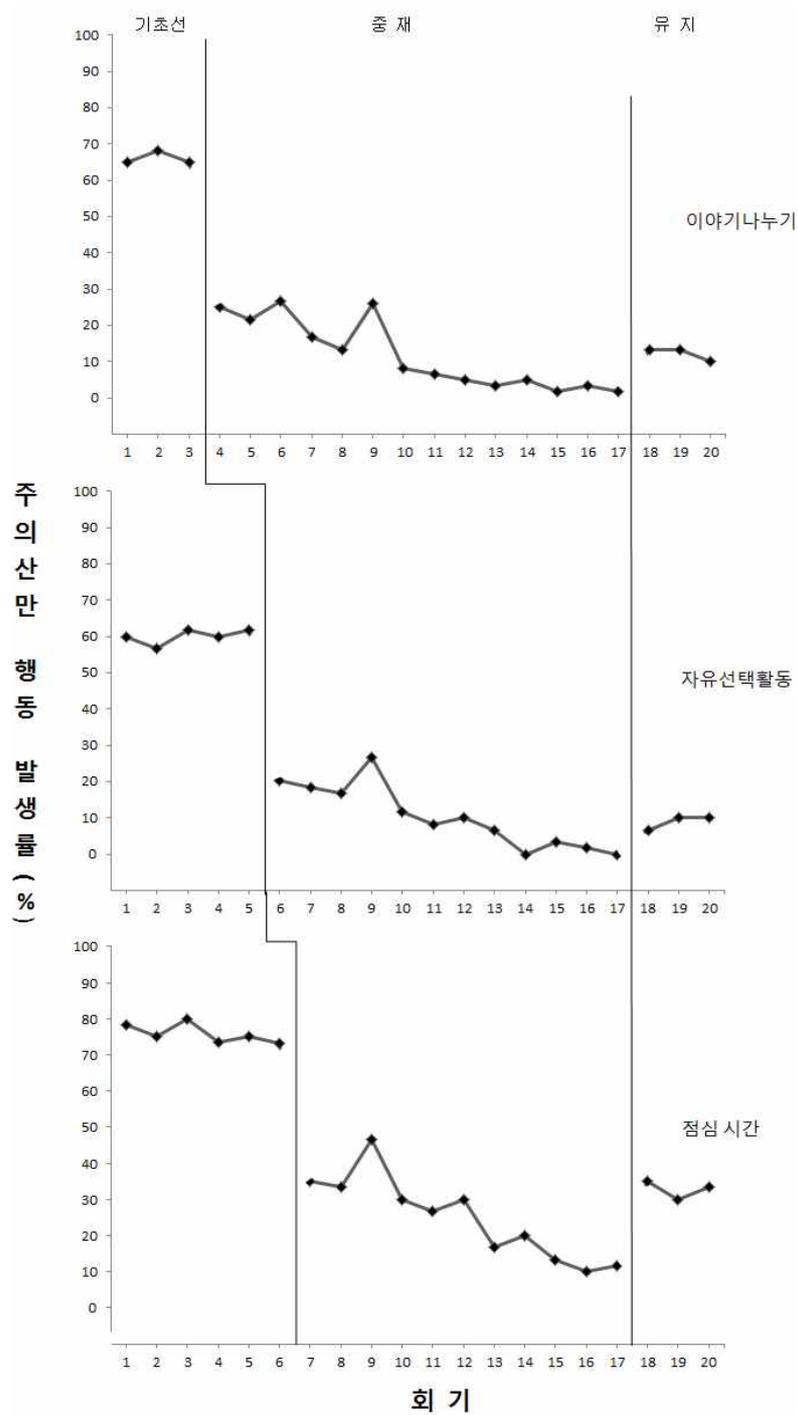
이야기나누기활동 시간의 주의산만 행동 발생률은 기초선 기간 동안 평균 66.1%(범위 65.0-68.3%)를 보였으나 중재기간 전반에 걸쳐 평균 11.7%(범위 1.7-26.7%)의 발생률을 유지하였다. 중재가 진행 되면서 지속적으로 주의산만 행동이 감소하다가 중재 6회기에는 일시적으로 행동 발생률이 증가했는데 유치원 등원하는 중 어머니의 엄격한 훈육으로 인하여 26.7%로 중재 기간의 평균 행동 발생률보다 높게 관찰되었다. 10회기부터 문제 행동의 감소가 점차 안정적으로 되었으며, 중재 종료 전 마지막 3회기의 평균 문제 행동 발생률은 12.2%의 낮은 발생률을 나타냈다.

자유선택활동시간의 주의산만 행동 발생률은 기초선 기간 동안 평균 60.0% (범위 56.7 - 61.7%)를 보였으나 중재기간 전반에 걸쳐 평균 10.3% (범위 0 - 26.7%)의 발생률을 유지하였다. 중재 도입 후 첫 회기에 주의산만 행동이 20.2%로 급격히 감소하였고, 중재 종료 전 마지막 3회기의 평균 문제 행동 발생률은 1.6%를 보였다. 이야기나누기활동과 마찬가지로 중재 4회기에는 일시적으로 행동 발생률이 증가했는데 유치원 등원하는 중 어머니의 훈육으로 인하여 26.7%로 중재 기간의 평균 행동 발생률보다 높게 관찰되었다.

점심시간의 주의산만 행동 발생률은 기초선 기간 동안 평균 75.8% (범위 73.3 - 80.0%)를 보였으나 중재기간 전반에 걸쳐 평균 24.8% (범위 10.0 - 46.7%)의 발생률을 유지하였다. 중재가 진행되면서 지속적으로 주의산만 행동이 감소하다가 중재 4회기에는 일시적으로 행동 발생률이 증가하였다. 이는 다른 상황과 마찬가지로 어머니의 엄격한 훈육으로 인하여 중재 기간의 평균 행동 발생률보다 다소 높은 50.0%로 관찰되었으나 5회기부터 문제 행동이 다시 감소하는 경향을 보였다. 세 가지 상황 중 점심시간의 주의산만 행동 발생률이 실험기간 전반적으로 다른 두 가지 상황에 비해 상대적으로 높게 측정되었음을 알 수 있는데 이는 점심시간의 상황적 특성에 기인한 것으로 볼 수 있다. 이야기 나누기와 자유선택활동 시간에는 대상 유아의 참여를 유도하거나 주의를 집중 할 수 있는 자극이나 활동을 필요한 시점에 즉각적으로 제시 할 수 있는 반면, 점심시간의 경우 담임교사가 배식을 하는 중에 유아의 문제 행동에 대한 적절한 중재를 적용하는데 어려움이 있었다. 교사가 점심배식을 하는 동안 친구들과 모둠으로 앉아서 배식 받을 차례를 기다리는 상황에서 또래의 관심을 끌거나 대상유아의 선호 활동의 부재로 인해 주의산만 행동의 빈도가 전반적으로 높게 나타났다. 그러나 중재기간 전반에 걸쳐 주의산만행동이 감소하는 추세를 나타냈으며, 중재 종료 직전 3회기에는 평균 11.7%의 발생률을 유지하여 기초선 기간에 비해 주의산만 행동 발생률이 약 51.0%나 감소한 것으로 나타났다. 결과적으로 중재 기간 중 세 가지 상황 모두에서 기초선 보다 낮은 수준의 문제 행동 발생률을 나타내므로 주의산만 행동에 대한 긍정적 행동지원 중재가 효과적임을 알 수 있다.

〈표 12〉 대상유아의 주의산만 행동 발생률 평균과 범위(%)

상황 \ 조건	기초선	중재	유지
이야기나누기활동	66.1 (65.0-68.3)	11.7 (1.7-26.7)	12.2 (10.0-13.3)
자유선택활동	60.0 (56.7-61.7)	10.3 (0-26.7)	8.9 (6.6-10.0)
점심시간	75.8 (73.3-80.0)	24.8 (10.0-46.7)	32.8 (30.0-35.0)



〈그림 3〉 주의산만 행동 발생률(%)

2. 긍정적 행동지원이 장애위험유아의 방해 행동에 미치는 영향

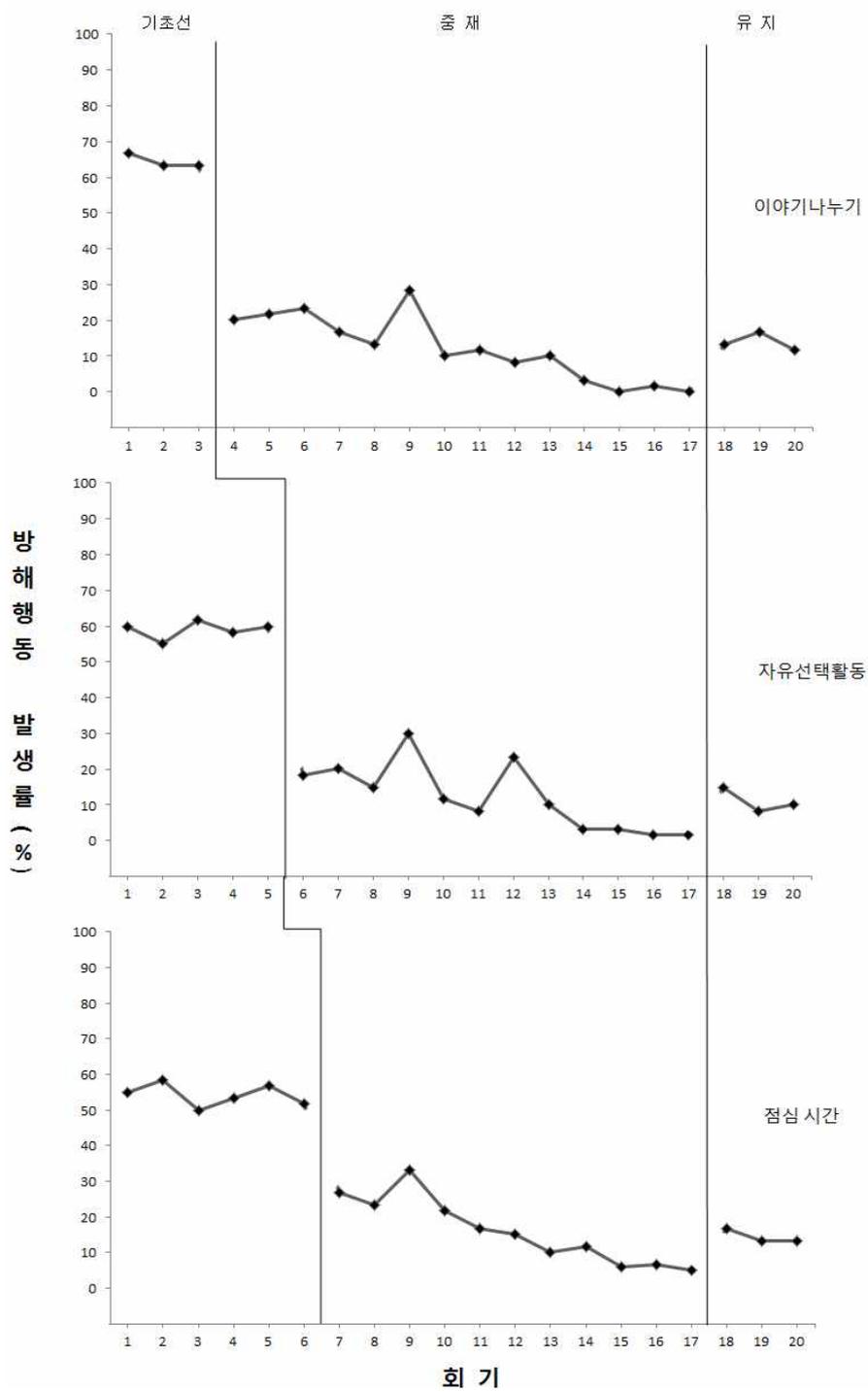
이야기나누기활동의 방해 행동 발생률은 기초선 기간 동안 평균 64.4% (범위 63.3 - 66.7%)를 보였으나 중재기간 전반에 걸쳐 평균 12.0% (범위 0 - 28.3%)의 발생률을 유지하였다. 중재가 진행되면서 지속적으로 방해 행동이 감소하다가 중재 6회기에는 일시적으로 행동발생률이 증가했는데 유치원 등원하는 중에 이루어진 어머니의 엄격한 훈육으로 인하여 28.3%로 중재 기간의 평균 행동 발생률보다 높게 관찰되었다. 10회기부터 문제 행동의 감소가 점차 안정적으로 되었으며, 중재 종료 직전 3회기의 평균 문제 행동 발생률은 0.5%로 매우 낮게 나타났다.

자유선택활동시간의 방해 행동 발생률은 기초선 기간 동안 평균 59.0% (범위 55 - 61.7%)를 보였으나 중재기간 전반에 걸쳐 평균 12.2% (범위 1.7 - 30%)의 발생률을 유지하였다. 중재 도입 후 첫 회기에 방해 행동이 18.3%로 급격히 감소하였고, 중재 종료 직전 3회기의 평균 문제 행동 발생률은 2.1%를 보였다. 이야기나누기활동과 마찬가지로 중재 4회기에는 일시적으로 행동 발생률이 증가했는데 등원 시 어머니의 엄격한 훈육으로 인하여 30.0%로 중재 기간의 평균 행동 발생률보다 높게 관찰되었다. 12회기에도 일시적으로 높은 행동 발생률을 보였는데 관찰 결과 대상 유아와 선호하는 또래와의 상호작용 유무가 문제 행동에 영향을 주었다. 대상 유아가 좋아하는 친구가 함께 놀이하기를 거부하여 자신의 요구가 충족되지 못했을 때, 친구가 만든 블록을 부수거나, 친구의 몸을 밀거나 팔을 잡아당기는 등의 행동의 빈도가 높았다.

점심시간의 방해 행동 발생률은 기초선 기간 동안 평균 54.2 (범위 50.0-58.3%)를 보였으나 중재기간 전반에 걸쳐 평균 16.0% (범위 5.0 - 33.3%)의 발생률을 유지하였다. 중재가 진행되면서 지속적으로 방해 행동이 감소하다가 중재 4회기에는 일시적으로 행동발생률이 증가했는데 이야기나누기활동과 어머니의 엄격한 훈육으로 인하여 33.3%로 중재 기간의 평균 행동 발생률보다 다소 높게 관찰되었다. 5회기부터 문제 행동이 다시 감소하는 경향을 나타냈으며, 중재 종료 후반 3회기에는 평균 5.8%로 낮은 수준의 발생률을 유지하였다. 이상의 결과를 통해 세 가지 모든 상황에서 중재기간 중 기초선 보다 현저히 낮은 수준으로 문제 행동 발생률을 나타낸다는 점에서 방해 행동에 대한 긍정적 행동지원이 효과가 있음을 의미한다.

〈표 13〉 대상유아의 방해 행동 발생률 평균과 범위(%)

상황 \ 조건	기초선	중재	유지
이야기나누기활동	64.4 (63.3-66.7)	12 (0-28.3)	13.9 (11.7-16.7)
자유선택활동	59.0 (55.0-61.7)	12.2 (1.7-30)	11.1 (8.3-15.0)
점심시간	54.2 (50.0-58.3)	16.0 (5.0-33.3)	14.4 (13.3-16.7)



〈그림 4〉 방해 행동 발생률(%)

3. 긍정적 행동지원 중재 종료 후 장애위험 유아의 문제 행동 변화의 유지에 미치는 영향

중재 효과의 지속성을 평가하기 위하여 중재 종료 1주 후 기초선과 동일한 방법으로 유지 검사를 실시하였다. <표 12>와 <그림 3>에 나타난 대상유아의 주의산만 행동에서 이야기나누기활동의 유지기간 평균 행동 발생률은 12.2%(범위 10.0 - 13.3%)로 중재기간보다는 약간 증가한 경향을 보였으나 기초선 기간보다 53.9% 감소하였다. 자유선택활동의 유지기간 평균 행동 발생률은 8.9%(범위 6.6 - 10.0%)로 중재기간보다 1.4% 감소하였고, 기초선 기간에 비해 51.1%나 감소한 것으로 나타났다. 점심시간의 유지기간 평균 행동 발생률은 32.8%(범위 30.0 - 35.0%)로 중재기간보다는 증가한 추세를 보였으나 기초선 기간보다 43.0% 낮은 수준으로 나타났다.

<표 13>과 <그림 4>에서 나타난 대상유아의 방해 행동에서 이야기나누기활동의 유지기간 평균 행동 발생률은 13.9%(범위 11.7 - 16.7%)로 중재기간보다는 약간 증가한 경향을 보였으나 기초선 기간보다 50.5% 감소하였다. 자유선택활동의 유지기간 평균 행동 발생률은 11.1%(범위 8.3 - 15.0%)로 중재기간보다 1.1% 감소하였고, 기초선 기간에 비해 47.9%나 감소한 것으로 나타났다. 점심시간의 유지기간 평균 행동 발생률은 자유선택활동과 마찬가지로 14.4%(범위 13.3 - 16.7%)로 중재기간보다 1.6%로 감소하였고, 기초선 기간에 비해 39.8%나 감소한 것으로 나타났다.

유지 기간의 모든 상황에서 대상유아의 주의산만 행동과 방해 행동의 평균 발생률이 대체적으로 중재 기간보다 감소하거나 다소 증가하는 경향으로 나타났다. 결과적으로 긍정적 행동지원 중재가 종료된 후에도 지속적으로 대상유아의 문제 행동에 영향을 주어 행동의 변화가 계속 유지되고 있음을 활동참여 행동에 대한 중재의 효과가 유지되고 있음을 알 수 있다.

IV. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 장애위험유아를 대상으로 긍정적 행동지원이 주의산만 행동과 방해 행동에 미치는 영향과 중재 종료 후 중재 효과가 유지되는지를 알아보고자 하였다. 이야기나누기 활동, 자유선택활동, 점심시간의 세 가지 상황에서 주의산만 행동과 방해 행동의 원인과 기능을 살펴보고, 이를 기초로 긍정적 행동지원 중재를 계획 및 실행하여 그 결과를 분석하였다. 연구 결과, 긍정적 행동지원 중재 이후 주의산만 행동과 방해 행동이 의미 있게 감소하였고, 중재 종료 후에도 이러한 행동의 변화가 유지되었다.

이러한 연구 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 장애위험유아의 주의산만 행동과 방해 행동 모두 큰 폭으로 감소된 것은 체계적인 검증을 통한 기능 평가에 근거하여 중재를 계획하고 실행한 점이 효과적이었음을 의미한다. 연구 대상으로 선정된 유아는 만 3세부터 지속적으로 유치원 일과 중 대부분의 교육활동상황에서 심각한 문제 행동을 보여 또래 관계를 맺는데 심각한 문제를 갖고 있었고, 대상유아를 교육하는 모든 교사들 또한 지도상의 많은 어려움을 겪고 있었다. 이처럼 유아교육 현장의 교사들이 심각한 문제 행동을 지닌 유아들에 대해 정보나 지식이 부족한 상황에서(Sugai & Horner, 2002; 박정숙 · 윤미경 · 이병인, 2013), 장애위험유아가 학급에 속해 있을 때 심리적, 교육적인 부담을 느끼고(조광순 · 이인숙, 2005), 학급을 운영하는 데 어려움을 겪기도 한다. 본 연구에서는 기록 검토, 면담, 관찰을 바탕으로 한 문제 행동의 기능에 대한 가설 설정 및 검증하는 절차를 토대로 한 기능 평가를 통해 문제 행동의 의도와 상황을 분석하여 문제 행동의 원인과 그 기능을 파악하였다. 기능 평가를 통해 얻은 자료를 바탕으로 교실 환경을 수정하고 대상유아가 선호하는 활동을 삽입 하고 유아의 요구를 충족하는 긍정적 행동지원 절차를 실행하여 주의산만 행동과 방해 행동의 발생률이 현저히 감소하였다. 이러한 결과는 대상의 장애 유무와 정서 및 환경에 차이는 다소 있으나, 문제 행동에 대한 기능 평가에 근거한 긍정적 행동지원의 효과를 입증한 선행 연구들(권길복 · 조광순, 2001; 김은영, 2012; 이효신, 김현숙, 2005; 박은수·김은경, 2014; 이인숙, 2006)의 결과를 지지해준다.

둘째, 긍정적 행동지원의 중다 요소 중재의 계획과 실행이 대상유아의 문제 행동 발생률을 감소시켰다. 기초선 기간이 끝나고 중다 요소를 포함한 긍정적 행동지원 중재를 실시한 직후부터 이야기나누기, 자유선택활동, 점심시간의 세 가지 상황에서 대상유아의 문제 행동이 큰 폭으로 감소하였으며, 꾸준히 감소하는 경향을 보였을 뿐만 아니라 유지기간에서도 기초선 기간보다 현저히 낮은 수준의 문제 행동 발생률을 나타냈다. 중재 6회기에는 모든 상황에서 주의산만 행동과 방해 행동 발생률이 중재 6회기에는 일시적으로 행동발생률이 증가했는데 이는 유치원 등원하는 중 어머니의 엄격한 훈육에 기인한 것으로 볼 수 있다. 이 때 자유선택활동시간에 유아가 매우 관심을 나타낸 레고 블록세트를 새롭게 제공하였고, 이야기 나누기활동시간에는 유아에게 발언권 기회와 함께 또래의 칭찬을 많이 받을 수 있도록 유도하였으며, 점심시간에는 교사가 유아와 같은 모둠에서 점심을 먹으며 유아의 바람직한 행동에 대해 즉각적인 칭찬과 격려를 아끼지 않았다. 이러한 중다 요소 중재를 통해 유아의 반응이나 행동발생률은 바로 다음 회기부터 다시 감소하였고, 지속적으로 감소추세를 나타냈다. 자유선택활동시간에 중재 12회기 때, 유아의 방해 행동 발생률이 일시적으로 높게 관찰된 것은 대상 유아가 좋아하는 친구가 함께 놀이하기를 거부하여 자신의 요구가 충족되지 못하자, 친구가 만든 블록을 부수거나, 친구의 몸을 밀거나 팔을 잡아당기는 등의 방해 행동을 계속 하였기 때문이다. 이때도 유아와 중재가 시작되면서 대체행동으로 교수한 나눔의 필요성에 대해 다시 상기하는 시간을 가졌고, 칭찬스

티커를 활용한 토큰 강화 기법을 통해 방해 행동을 멈추고 자신의 행동에 대해 사과하는 모습을 보였다. 이후 회기에서는 다시 방해 행동 발생률이 급격히 감소하였다. 이는 기능 평가를 토대로 한 중다 요소의 긍정적 행동지원 중재가 적용될 때 효과적임을 입증한 선행연구의 결과들과도 맥을 같이 한다고 볼 수 있다(이인숙, 2006; 송유하, 2008; 차재경, 2013; 배성현·이병인, 2014).

셋째, 본 연구는 긍정적 행동지원팀을 구성하여 역할 분담 및 지속적인 협의를 통해 중재를 수행한 것이 긍정적 행동지원 중재의 긍정적인 효과에 영향을 주었다. 본 연구자는 기능 평가를 기초로 한 긍정적 행동지원 계획 및 실행, 평가 과정에서 주기적으로 모임을 갖고, e-mail이나 휴대폰 문자 등을 활용하여 팀원들 간에 적극적으로 의견을 교환하였다. 이로 인해 유아의 문제 행동으로 인해 어려움을 겪었던 교사들이 팀으로 구성됨에 따라, 유아의 행동 변화에 앞서 성인의 행동 즉, 배경 및 선행사건 중재가 일관되게 이루어졌다. 또한 보호자는 대상유아가 만 3세부터 가정과 기관에서 보이는 지속된 문제 행동으로 인해 무기력함과 스트레스를 받고 있던 상황에서 연구자와 문제 행동의 원인과 기능에 대한 정보를 공유하며 대상 유아의 행동에 대한 이해를 높이는 기회가 되었다. 또 중재 기간에 담임교사와 수시로 등원 전 유아의 전반적인 상태에 대한 정보 및 교실에서 적용한 긍정적 행동지원 중재 방법에 대한 정보를 공유하며 대상유아의 긍정적 행동 변화와 변화된 유치원 생활에 대해 이해할 수 있도록 하였다. 이러한 긍정적 행동지원 팀의 구성원으로서 보호자의 참여와 지원을 통해 유아가 가정에서부터 안정감을 갖도록 함으로써 대상유아의 문제 행동 감소에도 효과를 나타낸 것에 의미가 있다. 이는 긍정적 행동지원은 개인의 전반적인 삶의 질에 영향을 미치는 장기간의 지속적인 변화를 추구함으로써 유아와 사회적 환경에 포함된 모든 사람들의 삶의 질을 향상시키는 목적을 가진 행동지원 철학과 맥을 같이 한다고 볼 수 있다(Carr et al., 2002; 김은영, 2011; 박지연, 2002; 이제화, 2009).

넷째, 본 연구의 대상 유아는 장애위험유아로 진단받은 것은 아니나 장애로 발전될 가능성이 있는 위험유아를 연구 대상으로 선정하였다. 이는 아직까지 장애위험유아에 대한 긍정적 행동지원 중재 연구가 활발하지 않은 현실점에서(노진아, 2007) 본 연구 결과는 유아교육환경에서 장애위험유아를 대상으로 한 긍정적 행동지원의 실행이 장애위험유아의 문제 행동 개선에 대한 효과성을 입증하는 자료를 제공하는 데 의의가 있다고 볼 수 있다. 또한 본 연구 결과는 문제 행동 중재에 있어서 조기 중재가 무엇보다 중요하며 긍정적 행동지원이 문제 행동의 예방적 지원의 중요성을 강조하고 있다는 점에서 장애위험유아를 대상으로 생태학적 관점에 입각한 긍정적 행동지원 연구의 수행 활발히 이루어질 필요가 있다는 선행연구(박정숙 외 2013)와도 맥을 같이 한다.

2. 결론

본 연구는 긍정적 행동지원이 장애위험유아의 주의산만 행동과 방해 행동에 미치는 영향에 대해 알아보기 위하여 대상 유아의 문제 행동의 기능을 평가하고 이를 근거로 긍정적 행동지원 중재 계획을 수립하여 실행하였다. 앞서 살펴본 연구 결과 및 논의를 토대로 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 기능 평가에 근거한 긍정적 행동지원을 통하여 기초선 기간에는 높은 발생률을 나타냈던 대상유아의 주의산만 행동이 현저히 감소하였다.

둘째, 기능 평가에 근거한 긍정적 행동지원을 통하여 기초선 기간에는 높은 발생률을 나타냈던 대상유아의 방해 행동이 현저히 감소하였다.

셋째, 대상 유아의 주의산만 행동과 방해 행동 발생률의 변화가 긍정적 행동지원 중재가 종료된 이후에도 유지되었다.

이상과 같이 기능 평가과정을 통해 문제 행동의 발생 환경과 문제 행동을 지속시키는 선행 사건, 후속 결과 등을 분석하고 그 따른 중재 계획을 실시한 점이 긍정적인 영향을 주었다고 볼 수 있다. 즉, 긍정적 행동지원이 장애위험유아의 문제 행동 감소에 긍정적인 효과를 보인다는 결론을 얻을 수 있으며, 긍정적 행동지원이 대상유아의 문제 행동 발생률을 감소시켰다는 점은 긍정적 행동지원이 유아교육현장에서 장애위험유아에게 유용하게 적용할 수 있는 행동 관리 전략임을 검증하는 데에 그 의의가 있다.

마지막으로, 본 연구의 제한점과 이와 관련된 후속 연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 1명의 장애위험유아에 대한 개별적 중재가 이루어졌기 때문에 모든 장애위험유아에게 일반화하여 적용하기에는 어려움이 있다. 장애위험유아에 대한 긍정적 행동지원에 대한 연구가 활발히 이루어지지 않는 현 상황에서 장애위험 유아를 대상으로 한 단일대상 연구, 나아가 학급, 학교 차원의 긍정적 행동지원의 실시와 같은 다양한 유형의 긍정적 행동지원을 중재로 한 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구는 긍정적 행동지원 중재에 대한 유지 효과는 측정하였으나 중재의 일반화 효과는 측정하지 못한 한계가 있다. 대상 유아의 문제 행동은 유치원 이외에 유아의 가정 및 지역사회 등의 다양한 환경에서 발생할 수 있기 때문에 다양한 환경에서 일반화에 대한 효과를 검증하는 후속 연구를 실행할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 장애위험유아의 문제 행동에 초점을 두고 연구를 진행하였으나 후속연구에서는 장애위험유아의 사회적 상호작용, 참여 행동, 자아 효능감 등 다양한 영역에서의 긍정적 행동지원 중재 효과를 검증하는 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 강선영 (2011). 초등학교 학급차원의 구어적 또래칭찬 중재가 학생의 문제행동과 자아개념에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 곽영경 (2010). 기능 평가에 근거한 시각적 지원 활용 행동 중재가 자폐성 장애 유아의 문제 행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 대학원, 경기.
- 국립특수교육원 (2009). 특수교육학 용어사전. 서울: 하우.
- 권길복, 조광순 (2001). 기능 평가를 통한 통합유치원 정신지체 유아의 문제 행동 중재효과에 대한 사례 연구. 유아특수교육연구, 1(2), 159-178.
- 김미선, 박지연 (2005). 학급차원의 긍정적인 행동지원이 문제 행동을 보이는 초등학교 장애유아와 그 또래의 문제 행동에 미치는 영향. 특수교육학 연구, 40(2), 355-376.
- 김성경, 문현미 (2011). 역할극과 자기점검활동이 문제 행동이 있는 장애위험 유아의 활동참여행동 개선에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 11(3), 27-50.
- 김성숙, 김진호 (2012). 긍정적 행동지원에 관한 국내외 실험연구 고찰. 지적장애연구, 14(3), 133-156.
- 김영아, 이 진, 김유진, 김민영, 오경자 (2011). 한국판 유아행동평가 척도 교사용(C-TRF)의 표준화 연구. 한국심리학회지 발달, 24(2), 65-86.
- 김은영 (2012). 긍정적 행동지원이 장애유아의 문제 행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구.
- 노진아 (2007). 장애 혹은 장애위험 유아를 위한 긍정적 행동지원의 고찰. 특수교육재활과학연구, 46(2), 15-34.
- 노현정 (2002). 기능 평가에 기초한 선행사건 중심의 중재가 장애학생의 문제 행동, 과제수행행동, 과제성취도에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 민지영, 김은경 (2011). 긍정적 행동지원이 ADHD아동의 수업참여행동과 공격행동에 미치는 효과. 정서·행동장애연구, 27(2), 1-32.
- 박은수, 김은경 (2014). 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아들의 친사회적 행동과 문제 행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 1(1), 59-81.
- 박정숙, 윤미경, 이병인 (2013). 학급차원의 긍정적 행동지원이 일반유아들과 장애위험유아의 문제 행동에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 13(1), 97-119.
- 박혜진, 신현기 (2010). 개별차원의 긍정적 행동지원이 지적장애학생의 문제 행동과 일반학생의 대응태도 변화에 미치는 영향. 지적장애연구, 12(1), 1-29.
- 배성현, 이병인 (2014). 긍정적 행동지원이 통합된 장애유아의 문제 행동에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 14(1), 69-95.

- 송유하 (2008). 행동도표를 활용한 긍정적 행동지원이 자폐 유아의 문제 행동과 활동참여행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 양명희 (2012). 행동수정이론에 기초한 행동지원. 서울: 학지사.
- 양명희, 김황용 (2002). 개별 피험자 연구에서 사회적 타당도 검사의 중요성. 정서·행동장애 연구, 18(3), 91-111.
- 양미, 이병인 (2018). 파워카드 전략이 자폐성 장애유아의 수업 중 말 끼어들기, 부적절한 자세, 반복적인 글쓰기 문제 행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 5(1), 49-81.
- 오주현 (2003). 기능 평가에 기초한 상황이야기 중재가 장애학생의 방해 행동, 과제수행행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 이미애, 한성희, 이규옥 (2007). 기능 평가를 통한 장애유아의 행동지원 실험연구 분석: 1997-2006년 사이의 연구를 중심으로. 특수교육연구, 14(2), 189-208.
- 이병인 (2011). 유아특수교육의 이해. 용인: 단국대학교 출판부.
- 이소현 (2009). 유아특수교육. 서울: 학지사.
- 이소현, 박은혜 (2006). 특수아동교육. 서울: 학지사.
- 이수정 (2008). 유아교육 환경에서의 긍정적 행동지원 연구 동향 및 지원 요소 분석. 유아특수교육연구, 8(1), 161-187.
- 이윤진 (2014). 기능 평가를 통한 긍정적 행동지원이 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제 행동 및 수업참여행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원, 전남.
- 이인숙 (2006). 다차원적인 긍정적 행동지원이 발달장애 유아의 문제 행동 및 유아에 대한 어머니와 교사의 상호작용에 미치는 효과. 미간행 박사학위논문, 공주대학교 대학원, 충남.
- 이제화 (2009). 학습수준의 긍정적 행동지원이 통합학급 유아의 행동에 미치는 영향. 미간행 박사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구.
- 이제화 (2010). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 문제 행동과 활동참여행동에 미치는 영향. 특수교육저널: 이론과 실천, 11(1), 359-383.
- 이효신, 김은영 (2012). 긍정적 행동지원이 장애유아의 문제행동 감소에 미치는 효과. 정서·행동장애연구, 28(4), 63-90.
- 이효신, 김현숙 (2005). 기능 평가를 통한 긍정적 행동지원이 발달지체 유아의 부적응행동 감소에 미치는 영향. 특수교육학연구, 40(1), 91-111.
- 정길순 (2011). 유아교육기관 차원의 긍정적 행동지원 평가 준거 개발. 미간행 박사학위논문, 공주대학교 대학원, 충남.
- 조광순, 이인숙 (2005). 특수유아를 위한 긍정적 행동지원 접근 방법의 최근 동향 및 향후 과제. 특수교육 저널: 이론과 실천, 6(3), 69-92.
- 주현주 (2009). 긍정적 행동지원이 자폐성장애 아동의 문제 행동과 과제수행에 미치는 영향. 미

- 간행 석사학위논문, 공주대학교 대학원, 충남.
- 진혜정 (2011). 가족과 연계한 긍정적 행동지원이 발달지체 유아의 행동에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 대학원, 경기.
- 차재경 (2013). 세 가지 차원에 따른 긍정적 행동지원이 통합학급 유아들의 수업 참여행동과 방해 행동에 미치는 영향. 미간행 박사학위논문, 순천향대학교 대학원, 충남.
- 차재경, 김진호 (2007). 긍정적 행동지원에 관한 국내 실험연구 문헌고찰. *정서·행동장애연구*, 23(3), 51-74.
- 최미점, 백은희 (2012). 긍정적 행동지원이 발달지체유아의 자리이탈 행동과 활동참여 행동에 미치는 영향. *유아특수교육연구*, 12(1), 91-109.
- 최진아 (2007). 긍정적 행동지원을 통한 문제 행동중재가 중증 정신지체 학생의 부적응 행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원, 대구.
- 하연희, 곽승철, 강영애 (2006). 기능 평가를 통한 긍정적 행동지원이 발달장애아동의 문제 행동과 과제참여 행동에 미치는 효과. *특수아동교육연구*, 8(4), 75-96.
- Dunlap, G., Kern, L., de Perczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Childs, K., White, R., & Falk, G. (1993). Functional analysis of classroom variable for student with emotional behavior at disorders. *Behavior Disorders*, 18, 257-291.
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2008). 장애학생을 위한 개별화 행동지원: 긍정적 행동지원의 계획 및 실행(이소현, 박지연, 박현옥, 윤선아 역). 서울: 학지사 (원출판년도 2005).
- Bamara, L. M., & Knoster, T. (1998). *Designing Positive Behavior Support Plans*. Innovetions (Monograph No. 13). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2005). Individualized supports for students with problem behaviors: *Designing positive behavior plans*. New York: The Guilford Press.
- Barbara Kaiser & Judy Sklar Rasminsky (2013). 유·아동기 문제 행동 예방 및 지도(이병인, 윤미경, 이지예, 강성리 역) 서울: 시그마프레스 (원출판년도 2012).
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., Koegel, R. K. & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16.
- Clarke, S., Worcester, J. A., Dunlap, G., Murray, M., & Bradley-Klug, K. (2002). Using Multiple measure to evaluate positive behavior support: A case example. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 131-146.
- Fox, L., Dunlap, G., & Powell, D.(2002). Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 208-217.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to

- school. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10(3), 149-159.
- Hendley, S. L. (2007). Use positive behavior support for inclusion in the general education classroom. *Intervention in School and Clinic*, 42(4), 225-228.
- Horner, R. H., & Carr, E. G. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention. *The Journal of Special Education*, 31, 84-104.
- Kaiser, A. P., Hester, P. P. (1997). Prevention of conduct disorder through early intervention: A social-communicative perspective. *Behavioral Disorders*, 22(3), 117-130.
- Janney, R., & Snell, M. E. (2000). *Teacher's guide to inclusive practices: Behavioral support*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Dunlap, G. (1996). *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore Brookes.
- Meyer. L. H., & Evans, J. M. (1989). *Nonaversive intervention for behavior problems*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K., & Sprague, J. R. (1990). Functional analysis of problem behavior: A practical assessment guide. *Sycamore Publishing Company*.
- Presley, J., Hieneman, M., Nolan, M., Roberson, W., Turo, L. D., & Dunlap, G. (2001). *Facilitator's Guide*. University of South Florida.
- Rubin, K. H.; Coplan, R. J.; Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of psychology*, 60, 141-172.
- Scheuermann, B. K., & Hall, J. A. (2010). 긍정적 행동지원: 행동중재를 위한 최신이론과 실제(김진호, 김미선, 김은경, 박지연 역). 서울: 시그마프레스 (원출판년도 2008).
- Sigafoos, J., Arthur, M., & Reilly, M. O' (2009). 발달장애아동의 문제 행동 중재(방명애, 최하영 역). 서울: 시그마프레스 (원출판년도 2003).
- Stahr, B., Cushing, D., Lane, K., & Fox, J. (2006). Efficacy of a Function-based intervention in decreasing off-task behavior exhibited by student with ADHD. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 8(4), 201-211.
- Sugai, G., Horner, R. H. (2002). Introduction to the Special Series on Positive Behavior Support in Schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 130-135.
- Sugai, G., Horner, R. H. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal*

of Positive Behavior Interventions, 2(3), p.134.

Tuleu, M., & Chiu, H. (1995). Student Teachers and class discipline. *Journal of Education Research*, 88(3), 164-171.

Yell, M. L., Shriner, J. G., Meadows, N., & Drasgow, E. (2009). *Evidence-based practices for educating students with emotional and behavioral disorders*. N.J.: Merrill.

Abstract

The Effects of Positive Behavior Support(PBS) on the Inattentive & Disruptive Behaviors of an At-risk Child

Woo, Jeong-Hwa · Lee, Byoung-In*

The purpose of this study is to investigate the effect of positive behavioral support on the behaviour of children with at risk for disability. One at risk child with disability belonging to the public kindergarten was selected for the study & a functional assessment was conducted using the method of interview, direct observation, hypothesis setting, & verification to understand the function of the child's distracting behaviors and interference behavior. Based on the results, multiple elements including background & prior event mediation, replacement technical professor intervention, & subsequent outcome arbitration were conducted. In this study, multiple baseline across conditions design was used between situations, & measurements were taken using partial interval recording for 10 minutes each session. Basic lines & intervention were conducted in three situations, including story-sharing activity, free play activity, & lunch-time, focusing on kindergarten classrooms where activities of the children were conducted. In order to investigate the maintenance effect of the behavioral change after one week after the intervention, maintenance observation was performed in the same experimental environment as the baseline, and treatment fidelity and social validity were measured. The results of this study were derived as follows. First, the distracting behaviors of target child were effectively reduced through positive behavior support based on functional evaluation. Second, positive behavioral support based on functional assessment effectively reduced the interfering behavior of the target child. Third, even after ending positive behavioral support interventions, the effects of changes in the attention-based behaviour & interference behavior of the target child were maintained. As above, positive behavioral support has had a positive effect on the reduction of distracting behavior & disruptive behavior for at risk child. This result suggests that positive behavior support is effective in reducing the problem behaviors of young children with disabilities. The study was meaningful in that positive behavior support reduced the incidence of problem behavior in target child proved positive behavior support to be a useful strategy for managing behaviour for young children with disabilities in early childhood special education setting.

Keywords: Positive Behavior Support(PBS), at risk children, inattentive behavior, disruptive behavior

계재 신청일 : 2018. 08. 31

수정 제출일 : 2018. 10. 23

계재 확정일 : 2018. 10. 26

* 이병인(교신저자) : Dept. of Special Education, Dankook Univ.(byoungil@dankook.ac.kr)