

학급수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 문제행동과 활동참여행동에 미치는 영향

이 제 화*

대구대학교 유아특수교육과 강사

《요약》

본 연구는 보편적 지원으로서 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 문제행동과 활동참여행동에 미치는 영향에 대해 알아보는 데 목적이 있다. 이를 위해 유치원 일반학급에 통합된 발달지체 유아 한 명을 대상으로 학급 내 다른 세 가지 상황에서 상황간 중다 기초선 설계를 사용하였다. 그 결과, 학급수준의 긍정적 행동지원은 통합된 발달지체 유아의 문제행동 발생을 감소 및 활동참여행동 발생을 증가시켰으며, 중재 효과는 유지되었다. 이에 개별에 대한 특별한 지원 없이 학급 전체 유아에 대한 보편적 지원만으로도 발달지체 유아의 문제행동 감소와 활동참여 행동의 증가에 효과적이라는 결론을 얻을 수 있었다.

주제어 : 학급수준의 긍정적 행동지원, 보편적 지원, 발달지체 유아, 통합

I. 서론

통합교육 환경에서 효과적인 문제행동 대처 및 예방 전략으로 긍정적 행동지원이 제안되고 있다(Carr et al., 1999). 긍정적 행동지원은 삼차원적인 예방 전략에 의한 행동지원 연속체로 지원의 목적에 따라 행동지원의 강도와 범위를 분류할 수 있다(Sugai, 2007). 첫째는 장애 아동을 포함하여 특별히 장애 판별을 받거나 의뢰된 적이 없는 모든 아동에게 제공하는 일차적 예방활동인 보편적 지원(universal support)이며, 둘째는 장애 아동과 장애 위험 아동에 대한 이차적 예방활동인 집단적 지원(group support)이며, 셋째는 삼차적 예방 활동으로 심각한 문제행동을 보이는 장애 아동에 대한 개별적 지원(specialized individual support)이다(노진아,

* 교신저자(jeah21@hanmail.net)

2007; OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions & Supports, 2003).

최근 긍정적 행동지원은 문제행동 중재의 조기실행과 학교나 학급수준의 긍정적 행동지원이 강조되고 있는 추세이다(이미애, 한성희, 이규옥, 2007; 조광순, 이인숙, 2005; Fox, Dunlap, & Powell, 2002). 먼저, 유아기 행동지원의 실행이 강조되고 있는데 이는 유아기에 행동문제를 보일 경우 시간이 흘러서도 지속되거나 오히려 빈도와 강도가 심해지는 경향이 점차 입증되고 있기 때문이다(Fox et al., 2002). 또한 유아기에 문제행동에 대한 중재를 제공받지 못하고 학령기에 접어든 아동들은 정서 및 행동장애로 진단될 가능성이 더욱 높아진다는 결과가 보고되면서 유아들의 문제행동에 대한 조기개입이 강조되고 있다(Campbell, 1995). 다음으로, 예방활동으로서 학교나 학급수준의 긍정적 행동지원이 강조되고 있는데 이는 심각한 문제행동을 보이는 장애 아동에 대한 개별적 지원의 수준에서 점차 모든 아동을 대상으로 제공되는 예방 중심의 보편적 지원으로 그 초점이 맞추어지고 있음을 의미한다(Benedict, Honer, & Squires, 2007; Lassen, Sreele, & Sailer, 2006). 선행연구에서는 보편적 지원만으로도 전체 아동의 문제행동의 예방 및 감소의 긍정적인 성과는 물론 문제행동을 보일 수 있는 위험 아동이나 심각한 문제행동을 보이는 장애 아동들의 일부 문제를 해결할 수 있었다고 보고하고 있어(Turnbull et al., 2002; Warren et al., 2003), 통합교육 환경에서 보편적 지원이 장애 아동을 포함한 모든 아동에게 효과적인 중재 전략으로 제안되고 있다.

이상과 같은 이유와 더불어 유아들의 통합교육이 활성화되고 있는 국내 상황을 고려하였을 때 유아통합교육 환경에서 문제행동에 대한 예방과 대처방안으로서 유치원 또는 학급수준의 긍정적 행동지원을 적용하는 것이 필요한 시점이라 할 수 있다. 그러나 국내외적으로 유아통합교육 환경에서의 유치원 또는 학급수준의 긍정적 행동 지원에 대한 연구는 매우 제한된 실정이다(Stormont, Smith, & Lewis, 2007; Stormont & Smith, 2006). 이에 본 연구는 유치원 일반학급에서 보편적 지원으로서 학급수준의 긍정적 행동지원을 실행하여 통합된 발달지체 유아에게 미치는 영향에 대해 알아보는 데 목적이 있으며, 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 문제행동에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 활동참여행동에 미치는 영향은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 유치원 일반학급에 통합된 발달지체 유아 한 명이다. 유치원 일반학급은 만 4세 반으로 발달지체 유아를 포함하여 총 33명(남아:19명, 여아:14명)의 유아로 구성되어 있고, 담임교사, 부담임교사가 학급을 운영하고 있다. 발달지체 유아의 기본정보 및 연구자의 관찰에 의한 행동 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 발달지체 유아의 특성

구분		대상	발달지체 유아
성별(연령)			남 (만 4.9세)
검 사	PRES		수용언어: 38개월 / 표현언어: 35개월
	K-CBCL		총문제행동 척도 점수: 69 T / 외현화 척도 점수: 74 T
문제행동 특성			● 수업시간에 의미 없이 앉아 있거나 손을 빨거나 옷을 만지는 등의 행동을 빈번하게 보였다. 부적절한 자세(눕기, 일어나기, 기대기 등)를 자주 보였으며, 수업 중 소음을 내어 또래의 수업에 방해가 되었다. ● 수업시간에 자신의 차례를 기다리지 못하고 교사에게 떼쓰거나 소리를 지르는 등의 행동(‘저요’, ‘제가 할래요.’ 등)을 자주 보였다. ● 지정된 자리 및 교실을 이탈하는 행동이 빈번하게 발생하였다. ● 학급활동시간에 교사의 지시에 따르지 않는 행동을 빈번하게 보였다. ● 몬테소리교구작업시간에 교구를 선택하지 못하고, 교실을 돌아다니며, 친구의 교구작업을 방해하거나, 교구를 의미 있게 사용하지 못하며, 교구를 쏟거나 망가뜨리는 등의 부주의한 행동을 보였다.
활동참여행동 특성			● 주의산만으로 인해 지속적으로 교실활동에 참여하는 것이 어려웠다. ● 수업 및 유치원 일과 동안 모든 활동에 대한 참여 의욕은 높으나 수행력이 떨어졌으며, 활동에 대한 과도한 의욕으로 인해 또래들과 갈등 상황이 빈번하게 발생하였다. ● 수업시간에 본인이 흥미 있어 하는 활동을 할 경우나 본인에게 발표의 기회가 주어질 경우 참여행동을 보였다. ● 과제를 스스로 수행하려 하지 않고 무조건 교사에게 도움을 청하였다. 도움을 청할 때 큰소리로 ‘도와주세요’, ‘선생님’ 등을 소리쳐서 수업 진

	행에 방해가 되었다. 본인 스스로 수행할 수 있는 과제도 교사에게 도움을 요청하였으며, 교사의 도움 없이 과제를 완수하지 못하였다. 또한 과제를 수행하다가 교실을 돌아다니는 행동을 보였으며, 과제를 빨리 수행하기 위해 지시된 사항과 관련 없이 마구잡이로 과제를 수행하였다. • 몬테소리교구작업시간에 본인이 선호하는 교구를 사용할 수 있을 때만 참여행동을 보였다.
--	---

2. 연구 설계

본 연구는 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 문제행동과 활동참여행동에 미치는 영향에 대해 알아보기 위하여 일반학급에 통합된 발달지체 유아 한 명에 대하여 학급 내 다른 세 가지 상황-이야기나누기시간(대집단활동), 미술활동시간(소집단활동), 몬테소리교구작업시간(개별활동)-에서 상황간 중다 기초선 설계(multiple baseline design across conditions)를 사용하였다. 실험은 유치원 일반학급 교실에서 이야기나누기시간, 미술활동시간, 몬테소리교구작업시간에 실시되었다.

3. 연구 절차

1) 행동지원팀 구성 및 교육

행동지원 팀 구성원은 학급 담임교사, 부담임교사, 특수교사, 연구자, 연구보조자로 구성되었다. 행동지원팀 구성이 완료된 후 효율적인 팀 운영을 위해 교사교육을 실시하였다. 교사교육은 선행연구를 참조하여(김미선, 박지연, 2005) 긍정적 행동지원 및 학급수준의 행동지원의 개요, 기능평가, 중재 및 실행에 대해 총 6회기 실시하였다. 또한 교사교육 이후에도 중재과정에서 팀원들이 중재방법에 익숙해질 때까지 지속적으로 모니터 및 교육을 실행하였다.

2) 학급 전체 유아의 문제행동 발생에 대한 기능평가

(1) 학급 문제상황 선정 및 문제행동 정의

연구자는 유아들의 문제행동이 빈번하게 발생하는 학급 내 문제상황을 선정 및 문제행동을 정의하기 위해 학급 전체일과를 관찰하였다. 이를 토대로 선정된 문제상황은 <표 2>에 제시하였다. 각 문제상황에서 선정된 학급 전체 유아의 문제행동은

이야기나누기 시간의 경우, ‘소음내기’, ‘친구 방해하기’, ‘부적절한 자세’, ‘자리 이탈하기’이며, 미술활동 시간은 ‘친구 방해하기’, ‘자리 이탈하기’, ‘싸우기’이며, 몬테소리교구작업시간은 ‘친구 방해하기’, ‘교실 돌아다니기’, ‘싸우기’이다.

〈표 2〉 선정된 학급상황

문제상황	상황에 대한 구체적인 기술
이야기나누기 시간 (대집단활동)	전체 유아들이 모여 진행되는 수업시간으로 수업 주제에 관한 이야기나누기를 25분간 진행한다. 이때 유아들은 교실 중앙에 지정된 바닥 자리에 앉아 교사의 지시에 따라 수업을 경청해야 한다. 그러나 수업시간 동안 시끄러워 교사의 수업진행에 어려움이 있었으며, 유아들이 빈번하게 자리이탈행동과 방해행동을 보였다.
미술활동 시간 (소집단활동)	5 ~ 6명이 모둠별로 책상에 앉아서 진행되는 소집단 활동시간으로 30분간 진행한다. 매주 수업 주제와 관련된 그리기 활동과 조형 활동을 모둠별로 수행해야 한다. 그러나 활동 중 유아의 행동에 대한 교사의 관리 및 감독이 거의 부재했다. 특히 화장실을 이용하거나 물마시기 등에 대한 학급 규칙이 없어 유아들이 수시로 교실을 이탈하는 행동이 발생하고 있었고, 활동 중 유아간의 갈등상황이 빈번하게 발생하였다.
몬테소리 교구작업 시간 (개별활동)	교사의 특별한 통제 없이 자유롭게 교구를 선택하여 스스로 문제를 해결하고 정리하는 개별활동 시간으로 40분 동안 실시된다. 몬테소리교구작업활동의 특성상 조용하고 안정적인 분위기 조성이 필요하여 큰소리내기, 친구 방해하는 행동이 금지되어있다. 교구의 특성에 따라 개별 바닥 고무매트에서 수행하는 활동과 개별 책상에서 수행하는 활동으로 구분되며, 활동시작 전 고무매트나 책상에 자신의 이름표를 부착하고, 자신의 활동영역을 표시한 후 활동을 시작해야 한다. 그러나 유아의 행동에 대한 교사의 관리 및 감독이 거의 부재하여 매우 소란한 분위기였으며 방해행동, 공격행동 등이 빈번하게 발생하고 있었고, 특정 교구를 선택하기 위한 갈등상황이 자주 발생하였다.

(2) 자료 수집 및 문제행동 가설 개발

행동지원 팀에서는 학급 전체 유아들의 문제행동 발생에 대하여 면담, 질문지, 직접관찰, 기록의 검토를 통해 자료 수집을 실시하였으며, 이를 토대로 전체 유아들의 문제행동 발생에 대한 가설을 개발하였다. 구체적인 자료 수집 방법으로 첫째, 유치원장, 담임교사, 부담임교사, 특수교사를 대상으로 문제상황의 특성 및 학급 유아들에 대한 정보, 문제행동의 발생과 관련되는 요소, 문제행동 무발생과 관련되는 요소 등을 중심으로 개별적으로 면담을 1회씩 실시하였다. 둘째, 질문지를 통하여

학급 담임교사, 부담임교사, 특수교사의 학급 운영 및 교수 스타일을 평가하였다. 셋째, 전체 유아들의 관련 기록의 검토는 학급 교사들에 의해 매일 작성되는 학급 일지(약 3개월간)에서 문제행동 발생 및 훈육지도와 부모상담을 검토하였다. 넷째, 연구자와 특수교사가 A-B-C 기술 분석 관찰용지를 사용하여 선정된 전체 유아의 문제행동을 20분 단위로 5회씩 직접관찰 하였다. 학급 전체 유아의 문제행동에 대한 기능평가의 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 학급 전체 유아의 문제행동 발생에 대한 기능평가 결과

상황	문제 행동	발생관련요소	무발생관련요소	문제행동 발생에 대한 가설
이야기 나누기 시간	소음 내기 / 친구 방해하기 / 부적절한 자세 / 자리 이탈하기	- 교사의 일방적인 진행 - 어려운 주제 및 활동 - 수업 중 유아들의 부적절한 자리이탈 및 외부인의 방문 - 기대행동의 부재 - 바람직한 행동과 문제행동을 명확하게 구분하지 못할 경우 - 유아들의 자리배치 - 교사의 문제행동에 대한 비밀관적 대처 - 교실환경의 비구조화	- 수업 중 유아의 참여기회 제공 - 흥미 있는 재료 및 컴퓨터 활용 수업 - 바람직한 행동에 대한 강화	- 정돈되지 않고 산만한 교실환경으로 인해 문제행동이 발생될 것이다. - 기대행동에 대한 제시가 없을 때 문제행동이 발생될 것이다. - 바람직한 행동과 문제행동을 구분할 수 있으면 문제행동 발생이 감소될 것이다. - 교사의 유아 행동에 대한 비밀관적 대처는 문제행동을 지속시킬 것이다. - 유아의 바람직한 행동에 대한 즉각적인 강화는 문제행동 발생을 감소시킬 것이다. - 교실 환경의 구조화는 문제행동 발생을 예방할 것이다.
미술 활동 시간	친구 방해하기 / 자리 이탈하기 / 싸우기	- 활동수행의 순서 및 방법, 유의점에 대한 교사의 불명확한 지도 - 활동에 필요한 재료가 부족하거나 준비되지 못하였을 경우 - 수업 중 유아들의 부적절한 자리이탈 및 외부인의 방문 - 기대행동의 부재 - 바람직한 행동과 문제행동을 명확하게 구분하지 못할 경우	- 교사의 감독 - 필요한 재료가 사전준비되었을 경우 - 바람직한 행동에 대한 강화	- 기대행동에 대한 제시가 없을 때 문제행동이 발생될 것이다. - 바람직한 행동과 문제행동을 구분할 수 있으면 문제행동 발생이 감소될 것이다. - 활동 수행에 관한 교사의 불명확한 지시로 인해 문제행동이 발생될 것이다. - 필요한 재료에 대한 불충분한 준비로 인해 문제행동이 발생될 것이다. - 유아의 바람직한 행동에 대한 즉각적인 강화는 문제행동 발생

		• 유아들의 자리배치 • 교실환경의 비구조화		• 을 감소시킬 것이다. • 교실 환경의 구조화는 문제행동 발생을 예방할 것이다.
몬테소리 교구작업 시간	친구 방해하기 / 교실 돌아다니기 / 싸우기	• 교사의 비일관적인 감독 및 감독의 부재 • 기대행동의 부재 • 바람직한 행동과 문제행동을 명확하게 구분하지 못할 경우 • 선호하는 교구를 선택하지 못했을 경우 • 교실환경의 비구조화 • 작업 중 유아들의 무질서한 자리이동	• 기대행동에 대한 정확한 제시 • 교사의 감독 • 바람직한 행동에 대한 강화	• 교사의 감독이 비일관적 이거나 부재할 때 문제행동이 발생될 것이다. • 기대행동에 대한 제시가 없을 때 문제행동이 발생될 것이다. • 바람직한 행동과 문제행동을 구분할 수 있으면 문제행동 발생이 감소될 것이다. • 유아의 바람직한 행동에 대한 즉각적인 강화는 문제행동 발생을 감소시킬 것이다. • 교실 환경의 구조화는 문제행동 발생을 예방할 것이다.

3) 학급수준의 긍정적 행동지원 계획하기

학급수준의 긍정적 행동지원은 선행연구에서 실행요소로 제안된 기대행동 정의하기, 모든 환경에서 기대행동 교수하기, 기대행동 수행의 감독 및 격려하기, 문제행동 예방하기 등에 근거하여 계획되었다(Benedict et al., 2007; Fox & Little, 2001). 본 연구에서 학급수준의 긍정적 행동지원은 학급 전체 유아의 문제행동 발생에 대한 기능평가를 토대로 계획된 다요소 중재전략으로 학급 규칙 선정, 학급 규칙에 대한 교수, 학급 규칙의 게시, 기대행동 수행에 대한 격려 및 문제행동 발생에 대한 사전교정, 환경의 구조화, 학급 전체에 대한 집단강화 프로그램을 포함하였다.

4) 기초선 측정

본 연구에 선정된 발달지체 유아의 문제행동 및 활동참여행동에 대한 기초선 자료는 세 가지 문제 상황(이야기나누기시간, 미술활동시간, 몬테소리교구작업시간)에서 연구 보조자가 대상 유아를 VTR로 촬영하여 수집하였다.

5) 중재(학급수준의 긍정적 행동지원의 실행)

중재는 일반학급 교사에 의하여 앞에서 제시된 학급수준의 긍정적 행동지원의 계획에 따라 각 문제 상황(상황 1: 이야기나누기시간, 상황 2: 미술활동시간, 상황 3: 몬테소리교구작업시간)에서 순차적으로 실시되었다. 중재는 모든 상황에 대하여

문제행동 발생율이 연속 3회기 이상 20% 이하로 안정적일 때까지 지속되었다.

(1) 학급 규칙 선정

기능평가를 바탕으로 행동지원 팀에서는 학급 내 문제 상황에 대한 학급의 기대 행동 즉 학급 규칙을 다음과 같이 선정하였다. 이야기나누기시간은 ‘바른 자세로 들을 수 있어요.’, ‘내 자리를 지킬 수 있어요.’, ‘조용히 할 수 있어요.’, ‘자기 차례에 말할 수 있어요.’이며, 미술활동시간은 ‘혼자 힘으로 할 수 있어요.’, ‘내 자리를 지킬 수 있어요.’, ‘조용히 할 수 있어요.’ 이고, 몬테소리교구작업시간은 ‘작은 소리로 말할 수 있어요.’, ‘자리에 앉아서 교구 작업할 수 있어요.’, ‘멋진 길로만 다닐 수 있어요.’, ‘교구를 제자리에 정리할 수 있어요.’이다.

(2) 학급 규칙에 대한 교수

학급 담임교사는 학급 전체 유아들에게 각 문제상황에 대한 규칙을 직접 교수하였다. 규칙에 대한 교수는 각 문제상황에 대한 중재프로그램이 시작되는 시점에 20분 정도 2회기 연속적으로 실시되었다. 학급 규칙에 대한 교수는 첫째, 학급 규칙의 필요성 및 규칙 설명하기. 둘째, 다양한 규칙위반행동과 대비되는 규칙준수행동 제시하기. 셋째, 규칙위반행동의 결과 알기. 넷째, 유아들이 규칙준수행동을 실행하고 연습할 수 있는 기회 제공 및 올바른 행동에 대해 인정받기. 다섯째, 실제 상황에서 적극적으로 교수하기로 실행되었다.

(3) 학급규칙에 대한 게시

규칙에 대한 교수가 끝난 후 선정된 학급규칙은 규칙판으로 제작되어 각 문제상황에 순차적으로 게시되었다. 규칙판은 이야기나누기, 미술활동, 몬테소리교구작업이 시작되기 전 학급 내 잘 보이는 위치에 게시되었다.

(4) 기대행동 수행에 대한 격려 및 문제행동에 대한 사전교정

교사는 유아들이 규칙준수행동을 수행할 시 즉각적으로 칭찬하였다. 또한 각 상황에서 문제행동 발생에 대한 사전교정활동으로 활동 시작 전 교사와 학급 전체 유아들이 규칙판을 함께 읽어보며 학급 규칙을 회상하는 시간을 가졌다.

(5) 환경의 구조화

학급 문제상황의 전반적인 환경(물리적 환경 수정, 사회적 환경 수정, 교수환경 수정)을 순차적으로 구조화하였다. 예를들어 이야기나누기시간에 문제행동이 빈번하게 발생하는 유아를 앞자리에 배치하거나, 학급활동 시 유아들의 규칙준수행동에 대

한 교사의 칭찬 비율을 증가시키거나, 수업 중 유아의 참여기회를 증가하거나, 수업 중 선호하는 활동을 삽입하는 등이 포함되었다.

(6) 학급 전체에 대한 집단강화 프로그램

학급 규칙에 대한 교수가 끝나고 학급 전체에 대한 집단강화 프로그램이 적용되었다. 본 연구에서의 학급 전체에 대한 집단강화는 학급에서 기존부터 활용되어 오던 모둠 단위-전체 학급 유아를 8개의 모둠으로 나누어 4~5명으로 소그룹화-를 이용하여, 모둠내의 각 유아들의 개별적인 행동에 대해 강화를 제공하고, 이를 다시 모둠별로 합산하여 모둠조에 대하여 강화를 제공하는 방법을 함께 사용하였다. 교사는 각 상황의 규칙을 준수하는 개별 유아의 모둠에 강화를 제공하여 스티커를 강화판에 붙여주었고, 역으로 규칙위반행동을 수행하는 개별 유아의 모둠에는 이미 제공되었던 스티커를 회수하였다. 집단강화 프로그램을 일주일간 실시한 후 매주 금요일 재량활동시간에 강화판을 총화하는 시간을 가져 가장 스티커를 많이 받은 모둠조 한조를 선정하였다. 선정된 모둠조원 모두를 ‘**주 칭찬왕’으로 임명하고 특권을 부여하였다. 특권으로 먼저, 모둠조원의 사진을 교실 내 칭찬왕 게시판에 게시하였으며, 칭찬왕을 상징하는 스마일 뿔지를 조원 모두에게 수여하여 한 주간 교복에 부착할 수 있도록 하였다.

6) 유지 측정

중재 완료 3주 후 기초선과 동일한 상황에서 연속 5회기 유지검사를 실시하였다.

4. 자료 수집 및 분석

본 연구에서 발달지체 유아의 문제행동은 수업을 포함한 학급 활동에서 나타나는 공격행동, 타인과 본인의 활동 참여에 방해가 되는 행동 및 산만한 행동으로 정의하였다. 또한 활동참여행동은 교실 활동 중에 이루어지는 기능적인 행동, 즉 수업 및 교실 활동 중 발달지체 유아의 활동 참여에 기여하는 행동으로 과제집중행동, 과제 및 활동수행하기, 지시 따르기로 정의하였다. 본 연구에서 연구자의 관찰을 통한 발달지체 유아의 문제행동과 활동참여행동의 구체적인 행동목록은 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 발달지체유아의 문제행동과 활동참여행동의 조작적 정의

상황	행동	조작적 정의
이야기 나누기 시간	문제 행동	• 소음내기: 자신의 순서를 기다리지 못하고 “저요” 하고 소리 지르기, 수업진행과 관련 없이 소리 내는 행동 • 부적절한 자세: 눕거나 앞으로 엎드리는 행동, 수업 중 일어서는 행동 • 자리 이탈하기: 교사의 허락 없이 지정된 자신의 자리를 이탈하는 행동 • 산만한 행동: 5초 이상 수업에 집중하지 못하고 발생하는 행동(주위를 멍하니 쳐다보는 행동, 옷이나 이름표를 빨거나 만지는 행동, 손이나 발을 빠는 행동)
	활동 참여 행동	• 주의 집중하기 : 수업에 집중하는 행동으로 수업 중 교사의 얼굴이나 교사가 제시한 교재를 5초 이상 집중하여 쳐다보는 행동 • 지시 따르기: 질문에 대답하기, 자신의 차례에 발표하는 행동
미술 활동 시간	문제 행동	• 소음내기: 큰 소리 내는 행동, 친구에게 말을 걸거나 이야기하는 행동 • 지시 따르지 않기: 교사가 제시한 과제를 수행하지 않거나 지시에 따르지 않는 행동 • 자리 이탈하기: 교사의 허락없이 지정된 자신의 자리를 이탈하는 행동
	활동 참여 행동	• 과제 및 활동 수행하기: 교사에 의해 제시된 과제 및 활동을 수행하는 행동 • 지시 따르기: 과제 완료 후 제자리에서 조용하게 기다리는 행동
몬테소리 교구 작업 시간	문제 행동	• 교실을 돌아다니는 행동: 특별한 이유 없이 교실을 돌아다니는 행동 • 친구방해하기: 작업 중인 친구에게 말을 걸거나 신체적으로 집적거리는 행동, 큰소리 내는 행동 • 부주의한 행동: 교구를 쏘거나 망가뜨리는 행동, 교구를 적합하게 사용하지 못하는 행동
	활동 참여 행동	• 교구활동 수행하기: 자신이 선택한 몬테소리교구를 적합하게 사용하여 교구활동을 수행하는 행동

모든 실험조건(기초선, 중재, 유지)에서 관찰시간 10분 동안 발달지체 유아의 문제행동과 활동참여행동을 VTR로 녹화하였다. 녹화된 자료는 10초 부분 간격 기록법(partial interval recording)으로 관찰하였고, 측정된 문제행동 및 활동참여행동의 발생에 대하여 행동 발생율(%)로 나타내었다. 본 연구의 자료 분석 방법으로 발달지체 유아의 문제행동 변화는 각 상황마다 기초선, 중재, 유지 기간 동안 수집된 자료를 문제행동 발생율의 변화와 문제행동 하위 유형별 발생율의 변화로 구분하여 평균과 범위를 비교하였다. 또한 발달지체 유아의 활동참여행동의 변화는 각 상황별로 수집된 활동참여행동 발생율의 평균과 범위를 비교하였다.

5. 관찰자간 신뢰도

본 연구에서 발달지체 유아의 문제행동과 활동참여행동 측정에 대한 관찰자간 신뢰도는 기초선, 중재, 유지 기간에서 각 단계의 30% 이상의 회기를 무작위로 선정하여 두 명의 관찰자가 동시에 관찰하고 독립적으로 기록한 자료에 의해 계산되었다. 발달지체 유아의 문제행동 발생율에 대한 관찰자간 신뢰도의 평균과 범위(%)는 이야기나누기시간 94.6(90.0-96.7), 미술활동시간 93.7(90.1-96.7), 몬테소리교구작업시간 94.3(91.7-100.0)였다. 활동참여행동 발생율의 경우 이야기나누기시간 93.3(90.7-96.7), 미술활동시간 93.0(90.0-98.3), 몬테소리교구작업시간 94.5(90.0-97.6)였다.

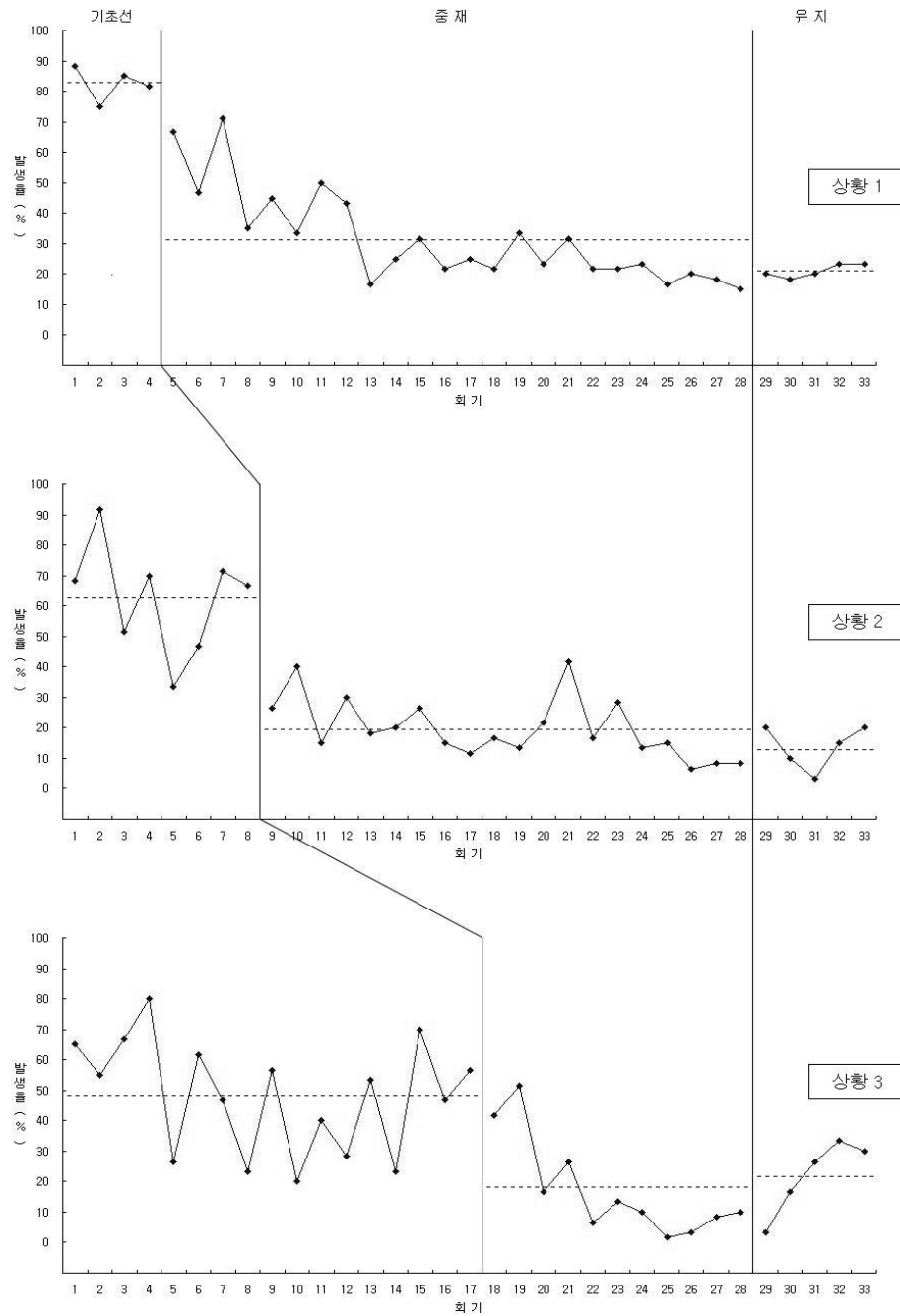
III. 연구 결과

1. 문제행동에 미치는 영향

본 연구의 전체 실험 조건동안 나타난 발달지체 유아의 문제행동 발생율의 변화 양상 및 평균과 범위는 <표 5>와 <그림 1>에 제시하였고, 문제행동의 유형별 변화 양상 및 평균과 범위를 <표 6>과 <그림 2>에 제시하였다.

<표 5> 문제행동 발생율의 평균과 범위(%)

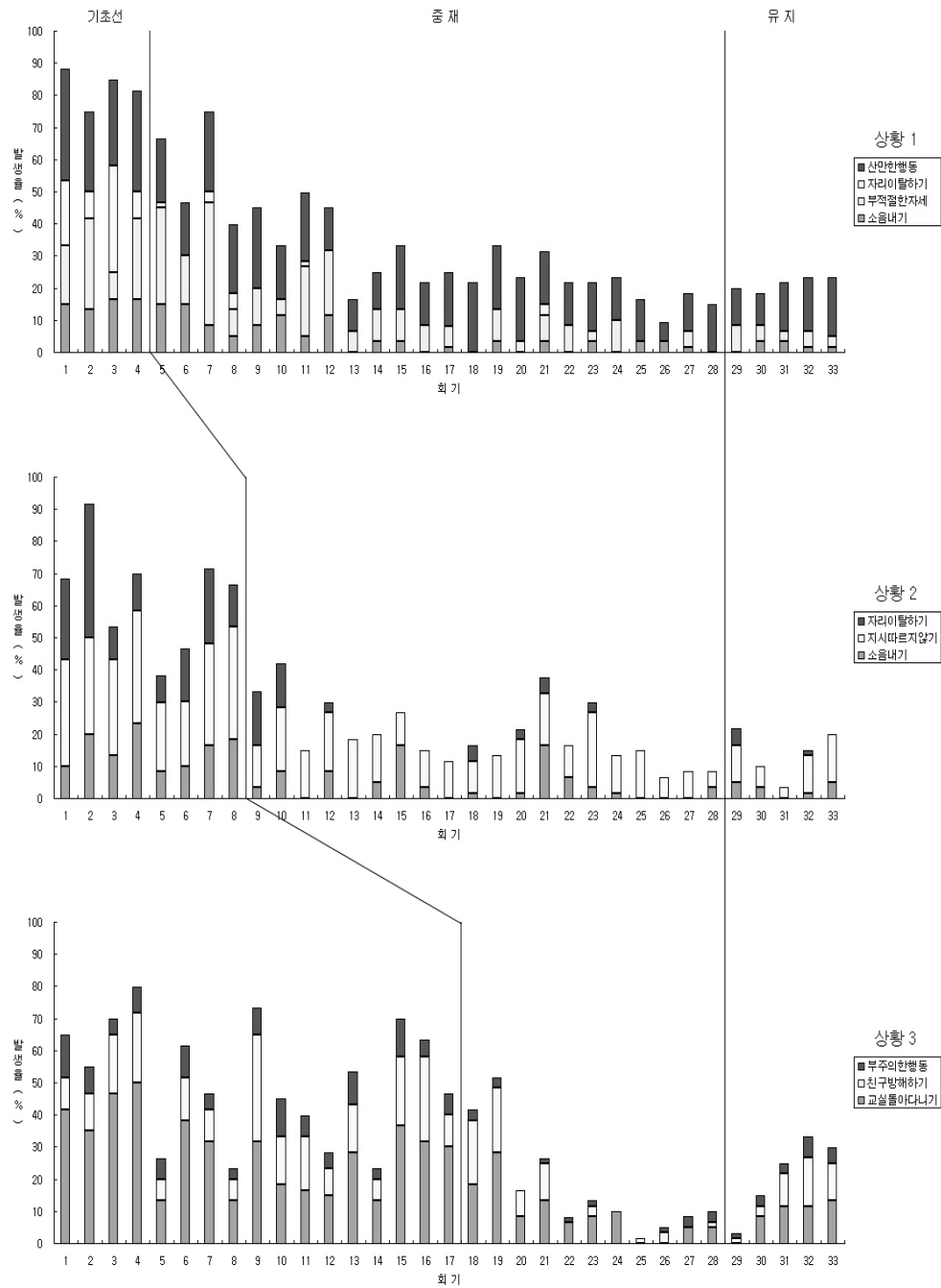
상황 \ 실험조건		기초선	중재	유지
상황 1: 이야기나누기시간	평균	82.4	31.5	20.9
	(범위)	(75.0-88.3)	(15.0-71.3)	(18.3-23.3)
상황 2: 미술활동시간	평균	62.4	19.6	13.6
	(범위)	(33.3-91.6)	(6.6-41.6)	(3.3-20.0)
상황 3: 몬테소리교구작업시간	평균	48.2	17.2	21.9
	(범위)	(20.2-80.0)	(1.6-51.6)	(3.3-33.3)



〈그림 1〉 문제행동 발생을 변화

〈표 6〉 문제행동 유형별 발생율의 평균과 범위(%)

실험조건			기초선	중재	유지
상황					
상황 1: 이야기 나누기 시간	산만한 행동	평균 (범위)	29.5 (25.0-35.0)	16.5 (6.0-25.0)	14.3 (10.0-18.3)
	자리 이탈하기		17.4 (8.3-33.3)	0.6 (0.0-3.3)	0.0 (0.0-0.0)
	부적절한 자세		19.9 (8.3-28.3)	9.9 (0.0-38.3)	4.9 (3.3-8.3)
	소음 내기		15.4 (13.3-16.6)	4.5 (0.0-15.0)	1.9 (0.0-3.3)
상황 2: 미술활동 시간	자리 이탈하기	평균 (범위)	18.7 (8.3-41.6)	2.5 (0.0-16.6)	0.3 (0.0-1.6)
	지시따르지 않기		29.5 (20.0-35.0)	13.4 (5.0-23.3)	10.3 (3.3-15.0)
	소음 내기		14.9 (8.3-23.3)	3.9 (0.0-16.6)	2.9 (0.0-5.0)
상황 3: 몬테소리 교구작업 시간	부주의한 행동	평균 (범위)	7.5 (3.3-13.3)	1.7 (0.0-3.3)	3.9 (1.6-6.6)
	친구방해 하기		14.7 (6.6-33.3)	6.3 (0.0-20.0)	8.3 (1.6-15.0)
	교실돌아 다니기		28.8 (13.3-41.6)	9.3 (0.0-28.3)	8.9 (0.0-13.3)



<그림 2> 문제행동 유형별 발생을 변화

상황 1의 경우, 기초선 기간 동안 평균 82.4%의 문제행동 발생율을 나타냈으나 중재 기간 동안 평균 31.5%의 발생율을 보임으로써 중재 이후 문제행동 발생율이 감소된 것을 알 수 있다. 기초선 기간 동안 범위 75.0%에서 88.3%로 비교적 높은 문제행동 발생율이 안정적으로 나타났으나 중재가 시작된 후 중재 중반부까지 꾸준한 감소 경향을 보였다. 중재 후반부부터 종료 시점까지 20.0% 이하의 비교적 낮은 문제행동 발생율을 보이며 중재가 종료되었다. 문제행동 유형별 발생율을 살펴보면, 기초선 기간 동안 ‘산만한 행동’이 평균 29.5%로 다른 문제행동에 비해 높게 발생되었으며, 나머지 행동 ‘소음내기’, ‘부적절한 자세’, ‘자리 이탈하기’의 평균 발생율은 15.4%, 19.9%, 17.4%로 나타났다. 모든 문제행동은 중재가 시작되면서 꾸준히 감소하는 경향을 보였으며, ‘자리 이탈하기’, ‘부적절한 자세’, ‘소음 내기’의 경우 중반부부터 크게 감소하는 경향을 확인할 수 있었다. 특히 ‘자리 이탈하기’의 경우 중재가 시작 되면서 급격히 감소하였고 중재 중반부 이후부터는 거의 발생하지 않았다. 대상 유아의 ‘산만한 행동’들은 중재 기간 평균 발생율이 16.5%로 기초선 기간의 평균 29.5%보다 감소하였으나 다른 행동에 비해 감소의 폭이 적었으며 중재 기간 전반에 걸쳐 기초선 기간 보다는 다소 낮으나 꾸준하게 발생하였다.

상황 2의 경우, 기초선 기간 동안 평균 62.4%의 문제행동 발생율을 보였으나 중재기간 동안 19.6%의 발생율을 보여 중재 이후 문제행동 발생율이 감소된 것을 알 수 있다. 초기 기초선 기간 동안의 문제행동 발생율은 기복을 보이며 다소 감소하는 경향을 보였으나 6회기부터 8회기까지 다시 문제행동 발생율이 3회기 연속 급격히 증가하는 경향을 보여 상황 2에 대한 중재를 시작하였다. 중재가 시작된 직후 문제행동 발생율이 26.6%로 이전 회기에 비해 40.0% 이상 급격히 감소하였고, 10회기와 21회기에 소폭의 상승을 보이긴 했으나 중재기간 내내 문제행동 발생율이 비교적 낮게 유지되었다. 또한 26회기부터 중재 종료 시점인 28회기까지 연속 3회기 동안 문제행동 발생율이 10.0% 이하로 아주 낮게 나타났다. 문제행동 유형별 발생율을 살펴보면, 기초선 기간 동안 ‘자리 이탈하기’는 평균 18.7%, ‘지시 따르지 않기’는 평균 29.5%, ‘소음내기’는 평균 14.9%의 발생율을 보였다. 중재가 시작 되면서 모든 문제행동은 급격히 감소하였으며 중재기간 동안 지속되었다. 특히 중재 중반기부터 ‘자리 이탈하기’와 ‘소음 내기’의 경우 거의 발생하지 않거나 낮은 발생율을 보였다. 그러나 ‘지시 따르지 않기’의 경우 중재 기간의 평균 발생율이 13.4%로 기초선 기간의 평균 29.5% 보다는 낮으나 다른 행동들에 비해 감소의 폭이 적은 편이었고 중재 기간 전반에 걸쳐 단 3회기만 10.0% 이하의 낮은 발생율을 보였을 뿐 중재 전 기간에 걸쳐 기초선 기간 보다는 다소 낮으나 꾸준한 발생율을 보였다.

상황 3의 경우, 기초선 기간 동안 평균 48.2%의 문제행동 발생율을 보였으나 중재기간 동안 평균 17.2%의 발생율을 보임으로써 중재 이후 문제행동 발생율이 감소된 것을 알 수 있다. 그러나 중재 전과 후의 문제행동 발생율 평균 감소율이 31.0%로 상황 1, 2와 비교하여 상대적으로 적었다. 또한 기초선 기간 동안 자료점이 불안정하였는데 이는 몬테소리교구작업시간을 관찰한 결과 다음과 같이 설명될 수 있다. 첫째, 유아들의 작업활동에 대한 담임교사의 감독에 일관성이 부족하였다. 즉 어떤 날은 담임교사가 유아들의 작업활동에 대해 감독을 철저히 하였고, 어떤 날은 담임교사가 일지를 쓰거나 수업준비를 하거나, 또는 교실을 비우는 등 상대적으로 감독을 소홀히 하였다. 둘째, 특수교사의 존재 유무가 발달지체 유아의 문제행동에 영향을 주었다. 즉 특수교사가 교실에 있을 경우 문제행동 발생율이 급격하게 감소하는 것이 관찰되었다. 셋째, 발달지체 유아의 선호 작업에 대한 선택 유무가 문제행동에 영향을 주었다. 발달지체 유아가 선호하는 특정 교구를 선택한 날의 경우는 활동참여행동 발생율이 증가하여 문제행동 발생율이 감소되는 것을 관찰할 수 있었다. 이에 기초선 기간의 자료점이 불안정하여 기초선 기간이 다소 길어졌으나 14 회기부터 연속 4회기 문제행동 발생율이 증가하는 경향을 보여 중재를 시작하였다. 중재가 시작되고 중반부까지 문제행동 발생율이 기복을 보이며 꾸준히 감소하는 경향을 보였으며, 특히 24회기부터 중재 종료 시점까지 연속 5회기 문제행동이 10.0% 이하로 아주 낮은 발생율을 보였다. 문제행동 유형별 발생율을 살펴보면, 기초선 기간 동안 ‘부주의한 행동’은 평균 7.5%, ‘친구 방해하기’는 평균 14.7%, ‘교실 돌아다니기’는 평균 28.8%의 발생율을 보였으나 중재로 인하여 ‘교실 돌아다니기’의 경우를 제외한 나머지 행동 즉, ‘부주의한 행동’, ‘친구 방해하기’, ‘교실 돌아다니기’는 아주 낮은 발생율을 보였다.

유지 기간 동안 상황 1과 2의 중재효과는 유지되었으며, 상황 3의 경우도 문제행동 발생율이 기초선 기간보다 낮은 수준으로 유지되었다. 이상의 결과를 통해 학급 세 가지 상황 모두 기초선 기간 동안의 문제행동 발생율이 중재를 통해 감소되었고, 중재효과가 유지되었다는 것을 알 수 있었다.

2. 활동참여행동에 미치는 영향

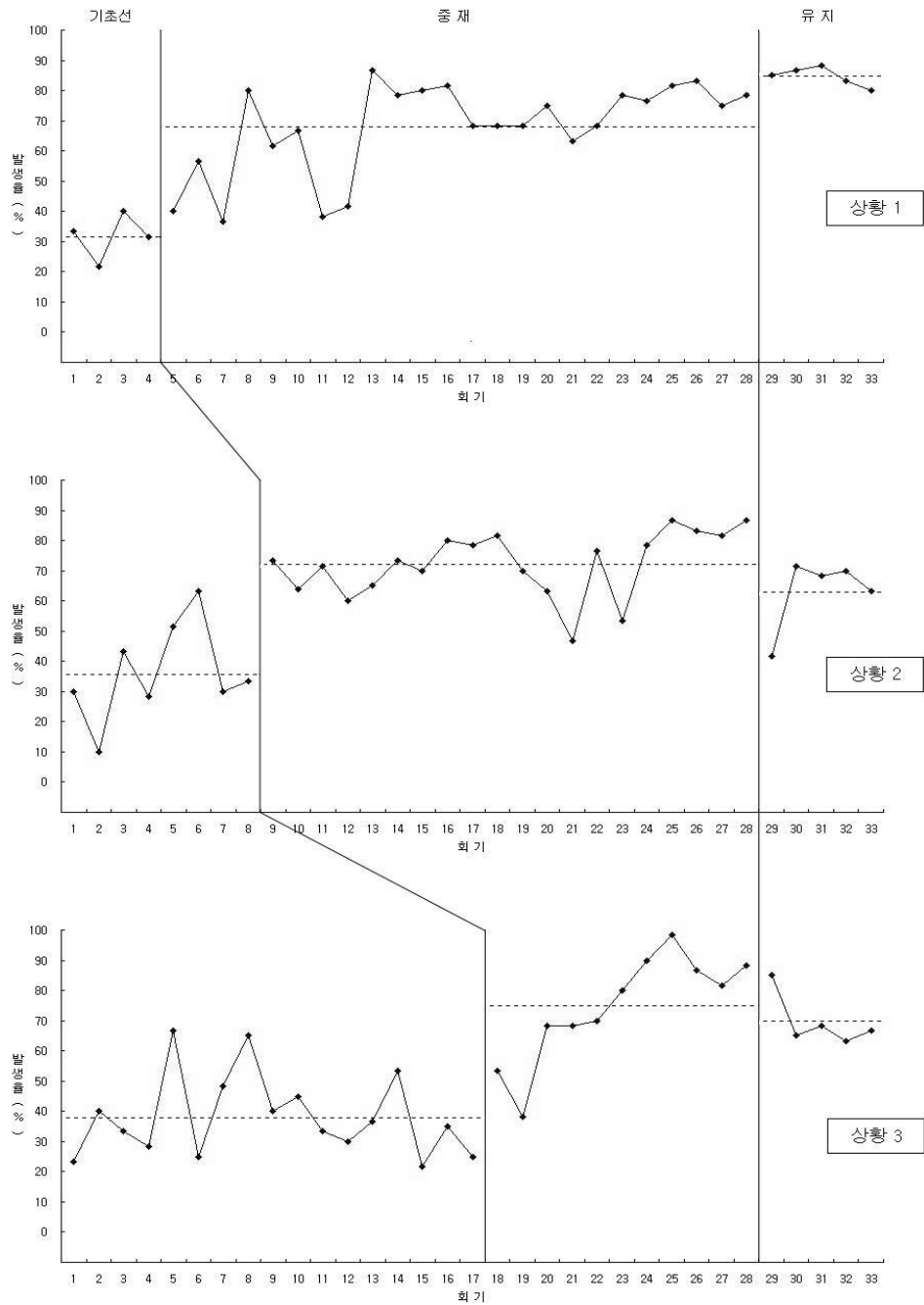
본 연구의 전체 실험 조건동안 나타난 발달지체 유아의 활동참여행동의 변화 양상 및 평균과 범위는 <표 7>과 <그림 3>에 제시하였다.

<표 7> 활동참여행동 발생율의 평균과 범위(%)

실험조건		기초선	중재	유지
상황				
상황 1: 이야기나누기시간	평균	31.6	68.0	84.6
	(범위)	(21.6-40.0)	(36.6-86.6)	(80.0-88.3)
상황 2: 미술활동시간	평균	36.2	72.1	62.9
	(범위)	(10.0-63.3)	(46.6-86.6)	(41.6-71.6)
상황 3: 몬테소리교구작업시간	평균	38.2	74.8	69.6
	(범위)	(21.6-66.6)	(38.3-98.3)	(63.3-85.0)

상황 1의 경우, 기초선 기간 동안 평균 31.6%의 활동참여행동 발생율을 보였으나 중재 기간 동안 평균 68.0%의 발생율을 보임으로써 중재 이후 활동참여행동 발생율이 증가한 것을 알 수 있었다. 기초선 기간 동안은 21.6%에서 40.0%의 범위를 보이며 다소 안정적인 발생율을 보였으나 중재가 시작된 후인 5회기부터 13회기까지는 큰 기복을 보이며 다소 증가하는 경향을 보인다 14회기부터 중재 종료 시점까지 꾸준히 증가하는 경향을 보였다. 23회기부터 중재 종료 시점까지 연속 6회기 동안 75.0% 이상의 비교적 높은 활동참여행동 발생율을 보였다.

상황 2의 경우, 기초선 기간 동안 평균 36.2%의 활동참여행동 발생율을 보였으나 중재 기간 동안 평균 72.1%의 발생율을 보여 중재 이후 활동참여행동 발생율이 증가한 것을 알 수 있었다. 기초선 기간 동안 불안정하게 자료점이 수집되었다. 기초선 자료점의 불안정성은 상황 2, 즉 미술활동시간에 수행하는 활동의 성격(교사의 감독 정도, 그리기 활동인지 조형활동인지, 활동의 총 소요시간 등)이나 활동에 대한 대상 유아의 선호도 등이 일정 영향을 주었을 것으로 생각된다. 그러나 중재가 시작된 직후 활동참여행동 발생율이 73.3%로 기초선 마지막 회기의 발생율에 비해 급격히 증가하였고, 증가된 상태에서 중재 중반부까지 안정적으로 유지되었다. 중재 후반부에는 다소 높은 활동참여행동 발생율을 안정적으로 보였는데, 특히 25회기부터 중재 종료 시점인 28회기까지 연속 4회기 80.0% 이상의 높은 활동참여행동 발생율을 보였다.



〈그림 3〉 활동참여행동 발생을 변화

상황 3의 경우, 기초선 기간 동안 평균 38.2%의 활동참여행동 발생율을 보였으나 중재 기간 동안 74.8%의 발생율을 보여 중재 이후 활동참여행동이 증가한 것을 알 수 있었다. 기초선 기간 내내 자료점들이 기복을 보이며 증감을 반복하며 불안정하였는데 이는 상황 3의 기초선 기간의 문제행동 발생율과 관련이 있을 것으로 파악된다. 즉 활동참여행동 발생율에 담임교사의 감독 정도, 특수교사의 유무, 선호 작업에 대한 선택 유무 등이 영향을 주었을 것이며, 특히 이로 인한 상황 3의 문제행동 발생율이 활동참여행동 발생율에도 영향을 주었을 것이다. 그러나 중재가 시작되고 20회기부터 활동참여행동 발생율이 68.3%를 보이며 증가하더니 중재 종료 시점까지 지속적으로 발생율이 증가하였다.

유지 기간 동안 상황 1의 중재효과는 유지되었으며, 상황 2와 3의 경우 평균 62.8%, 평균 69.2%의 활동참여행동 발생율을 보여 중재 기간 평균 보다는 다소 낮으나 기초선 기간의 평균인 보다는 의미 있게 높은 수준으로 유지되고 있었다. 이상의 결과를 통해 학급 내 세 가지 상황 모두 기초선 기간 동안의 활동참여행동 발생율이 중재를 통해 증가되었고, 중재효과가 유지되었다는 것을 알 수 있었다.

IV. 논의 및 제언

1. 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 문제행동에 미치는 영향

본 연구에서 학급수준의 긍정적 행동지원은 학급의 세 가지 상황(이야기나누기 시간, 미술활동시간, 몬테소리교구작업시간)에서의 발달지체 유아의 문제행동 발생율을 감소시켰다. 이는 예방활동으로서의 학급수준의 보편적 지원만으로도 문제행동을 보일 수 있는 위험 아동이나 심각한 문제행동을 보이는 장애 아동들의 일부 문제를 해결할 수 있다는 주장(Turnbull et al., 2002; Warren et al., 2003)을 뒷받침할 수 있는 결과이다. 본 중재가 학급에 통합된 발달지체 유아의 문제행동 감소에 긍정적인 영향을 준 이유로 첫째, 본 중재가 발달지체 유아를 포함한 학급 전체 유아에게 기대하는 행동을 생성 및 긍정적인 학급분위기 조성을 위한 내용으로 구성되었기 때문일 것이다. 즉 학급 내 문제상황에 대한 기대행동을 분명히 하여 발달지체 유아에게 상황에 대한 바람직한 행동과 바람직하지 못한 행동들에 대해 명확히 인식할 수 있었다. 또한 기대행동에 대하여 교수하고 수행에 대하여 격려 및 재지도하여 상황에 적합한 행동 레퍼토리가 증대할 수 있었으며, 문제행동 예방을 위한 환경의 구

조화를 통해 문제행동 발생에 대한 사전 대처가 가능하였다.

둘째, 본 연구의 다요소 중재전략의 일환으로 사용된 학급 전체에 대한 집단강화 프로그램은 발달지체 유아에게 매력적인 강화제를 제공함으로써 문제행동 감소에 긍정적인 영향을 주었을 것으로 생각된다. 집단강화 프로그램으로 인해 발달지체 유아도 포함된 모둠 내의 또래들이 발달지체 유아에 대해 감독 및 지도를 자연스럽게 수행하였는데, 이러한 결과는 훈련받지 않은 긍정적인 행동들의 자연적인 발생이라는 집단강화의 부수적인 효과를 입증하는 것이라 할 수 있겠다(Greenwood & Hop, 1981). 특히 중재 후반부에 발달지체유아가 포함된 모둠이 그 주의 칭찬왕으로 선정되면서 받은 뽀지를 중재가 종료된 이후에도 달고 다니면서 “**이가 규칙을 잘 지켜서 받은 거야. **는 계속 칭찬왕 할 거예요” 하면서 스스로의 행동을 관리하는 행동을 보였다. 이는 그동안 사회적 강화를 받을 기회가 없었던 발달지체 유아에게 큰 강화 요인으로 작용한 것으로 해석될 수 있다.

셋째, 학급 전체 유아들의 문제행동과 발달지체 유아의 문제행동이 다소 비슷한 유형이었기 때문일 것이다. 실제로 중재를 실시한 학급의 문제상황에 대한 전체 유아와 발달지체 유아의 문제행동의 70.0% 정도가 비슷한 유형이었다. 본 연구에서 발달지체 유아의 보이는 문제행동 중 전체 유아들과 다소 다른 유형의 문제행동으로는 ‘산만한 행동’, ‘지시 따르지 않는 행동’, ‘부주의한 행동’ 등이 있었다. 이러한 문제행동은 발달지체 유아의 개별적인 문제행동이라 파악할 수 있으며, 나머지 문제행동들은 전체 유아의 보이는 문제행동들과 질적으로는 큰 차이점이 없었다. 실제 발달지체 유아의 문제행동 유형별 발생율의 변화에 대한 결과를 살펴보면, 중재가 시작되면서 대부분의 문제행동들은 감소하였으나 발달지체 유아의 개별적 문제행동으로 파악된 ‘산만한 행동’, ‘지시 따르지 않는 행동’, ‘부주의한 행동’ 들은 중재로 인한 감소폭이 다른 행동에 비해 상대적으로 적었으며, 중재가 종료되는 시점까지 일정 지속되는 경향을 파악할 수 있었다. 이러한 사실은 학급수준의 보편적 지원으로 해결되지 않는 발달지체 유아나 위험 유아들의 특정 문제행동에 대해서는 더욱 개별인 지원이 필요함을 시사하는 것이기도 하다.(Lewis, Sugai, & Sailer, 1998; Sugai, 2007).

2. 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 활동참여 행동에 미치는 영향

본 연구에서 학급수준의 긍정적 행동지원은 학급의 세 가지 상황에서의 발달지체 유아의 문제행동 발생율을 감소시킨 동시에 활동참여행동 발생율을 증가시켰다. 이러한 결과는 긍정적 행동지원을 통해 문제행동 감소의 효과 뿐 아니라 사회적 상

호작용, 참여 행동, 의사소통 행동, 학업관련 행동 등과 같은 바람직한 행동 증가의 효과를 보고한 선행연구들의 결과와 같은 맥락이라 할 수 있다(이인숙, 2007, 2006; Carr et al., 2002; Kennedy, Long, Jolivet, Cox, & Thompson, 2001; Sugai et al., 2000). 본 중재가 학급에 통합된 발달지체 유아의 활동참여행동 증가에 긍정적인 영향을 준 이유로 첫째, 본 중재로 인해 발달지체 유아의 문제행동 발생률이 감소되었기 때문이다. 문제행동이 감소되면서 자연적으로 활동참여의 기회가 많아지게 되었고 동시에 기대행동에 대한 교수는 발달지체 유아에게 상황에 적합한 행동을 습득할 수 있는 기회를 제공하였다. 이는 학급수준의 긍정적 행동지원을 통해 문제행동 감소와 참여행동 증가에 기능적인 관계를 입증한 기존 연구의 결과들을 다시 한번 입증한 것이다(Carr et al., 2002; Kennedy et al., 2001; Sugai et al., 2000).

둘째, 본 중재로 인해 나타난 학급 전체 유아의 행동 변화 및 개선은 발달지체 유아의 활동참여행동 증가에 영향을 주었을 것이다. 중재가 시작되면서 학급 전체 유아들의 규칙준수행동이 증가하였으며 이러한 또래들의 변화된 행동들은 대상 유아에게 긍정적인 모델링 역할을 하였다. 실제 대상 유아의 '자리이탈행동'의 경우 또래 유아들이 '자리이탈행동'을 보이면 따라 나타나는 경우가 많았는데, 중재가 시작되면서 전체 유아의 '자리이탈행동'이 감소하였고 이는 발달지체 유아의 자리이탈행동 감소에 영향을 주었을 것으로 생각된다. 또한 중재가 시작되면서 규칙준수행동을 수행하기 위해 또래 간의 감독 및 지원하는 행동이 자연스럽게 나타나기 시작했다. 예를 들어, 이야기나누기시간에 대상 유아가 부적절한 자세를 취하고 있으면 또래 친구가 자세를 교정해 주었으며, 미술활동시간에 대상 유아의 과제 수행을 도와주거나 다음 과제를 지시하는 행동을 보였다. 이러한 또래들의 발달지체 유아에 대한 행동은 발달지체 유아에 대한 실질적인 행동지원의 결과를 창출하였다. 이상과 같이 발달지체 유아에게 개별적으로 대체행동을 교수하지 않았음에도 활동참여행동이 증가되었다는 본 연구의 결과는 학급수준의 긍정적 지원만으로도 발달지체 유아의 문제행동 개선은 물론 활동참여행동 생성에 유의미함을 입증하는 실증적인 자료를 제공하였다.

3. 연구의 제한점 및 제언

본 연구의 결과 및 논의를 통해 개별에 대한 특별한 지원 없이 학급 전체 유아에 대한 보편적 지원만으로도 발달지체 유아의 문제행동 감소와 유지에 효과적이며 동시에 활동참여 행동의 증가 및 유지에도 효과적이라는 결론을 얻을 수 있었다. 본 연구는 소극적인 행동수정 전략에서 벗어나서 적극적으로 문제행동 발생 이전에 예

방하는 전략을 강조하는 긍정적 행동지원의 기본 철학을 유아통합교육 현장에서 실행하였으며, 보편적 지원으로서의 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 행동에 어떠한 영향을 주는지에 대한 실증적 자료를 제공하였다는 데 의의가 있다. 그러나 본 연구는 제한점이 존재하며 이를 토대로 후속연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 유치원 일반학급에 통합된 발달지체 유아 한 명을 대상으로 실행되었으므로 본 연구 결과를 일반화하기 어렵다. 둘째, 본 연구에서는 교육 현장의 조건에 따라 불가피하게 상황간 중다기초선 설계를 사용하였다. 상황 3(몬테소리교구작업시간)의 경우, 대상 유아의 기초선 기간 동안 자료점들이 안정적이지 못했는데 이에 대한 이유가 실험 과정에서 파악된 교사의 비일관적인 감독의 문제, 특수교사의 존재 유무, 대상아동의 선호 작업 선택 유무 외에 설계로 인한 것일 수도 있음을 배제할 수 없다. 이에 후속연구에서는 이러한 제한점을 극복하려는 시도가 진행 되어야 할 것이다. 셋째, 본 연구에서는 유치원 한 학급 전체 유아에 대하여 중재를 실시하였으나 학급 내 일반유아들의 문제행동 변화를 객관적인 자료에 근거하여 살펴보지 못했다는 제한점이 존재한다. 본 연구에서 중재로 인한 일반 유아의 행동변화를 연구자의 관찰에 근거하여 논의 부분에 일부 제시하기는 하였지만 한계가 존재한다. 이에 보편적 지원으로 인한 일반유아들의 행동변화에 관한 후속연구가 필요하다. 또한 향후 학급수준의 긍정적 행동지원의 실행이 교사의 행동 및 교사 간 협력, 교사와 유아간의 상호작용 등 다양한 변인에 미치는 영향을 파악하고자하는 후속연구가 실행되어야 할 것이다.

참고문헌

- 김미선, 박지연 (2005). 학급차원의 긍정적 행동지원이 문제행동을 보이는 초등학교 장애학생과 그 또래의 문제행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 40(2), 355-376.
- 노진아 (2007). 장애 혹은 장애 위험 유아를 위한 긍정적 행동지원의 고찰. **특수교육재활과학연구**, 26(2), 15-34.
- 이미애, 한성희, 이규옥 (2007). 기능평가를 통한 장애유아의 행동지원 실험연구 분석: 1997-2006년 사이의 연구를 중심으로. **특수교육연구**, 14(2), 189-208.
- 이인숙 (2007). 학급차원의 긍정적 행동지원이 발달장애학생의 행동 및 또래의 상호작용행동에 미치는 효과. **특수교육연구**, 14(1), 193-214.
- 이인숙 (2006). 학교차원에서의 긍정적 행동지원이 발달장애 학생의 행동 및 교사의 상호작용에 미치는 효과. **특수교육연구**, 13(2), 275-296.
- 조광순, 이인숙 (2005). 특수유아를 위한 긍정적 행동지원 접근방법의 최근 동향 및 향후 과제. **특수교육저널: 이론과 실천**, 6(3), 69-92.
- Benedict, E. A., Horner, R. H., & Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192.
- Cambell, S. B. (1995). Behavior problem in preschool children: A review of research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-249.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of applied Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., Smith, C. E., & Magito-McLaughlin, D. (1999). Comprehensive multisituational intervention for problem behavior in the community: Long-term maintenance and social validity. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(1), 5-25.
- Fox, L., Dunlap, G., & Powell, D. (2002). Young children with challenging behavior: issue and consideration for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(4), 208-217.
- Fox, L., & Little, N. (2001). Starting early: Developing school-wide behavior support in a community preschool. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(4), 254-264.
- Greenwood, C. R., & Hop, H. (1981). Group-oriented contingencies. In P. S. Strain (Ed.), *The utilization of classroom peer as behavior change agents*(pp. 189-259). New York: Plenum Press.
- Kennedy, C. H., Long, T., Jolivette, K., Cox, J., & Thompson, T. (2001). Facilitating general education participation for students with behavior problems by linking

- positive behavior supports and person-centered planning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(3), 161-171.
- Lassen, S. R., Sreele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the School*, 43(6), 701-712.
- Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavior support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27, 446-459.
- OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions & Supports. (2003). Schoolwide PBS. Retrieved January 22, 2004, from <http://www.pbis.org>.
- Stormont, M. A., & Smith, S. C. (2006). Teacher implementation of precorrection and praise statements in Head Start classrooms as component of a program-wide system of positive behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 16, 280-29.
- Stormont, M. A., Smith, S. C., & Lewis, T. J. (2007). Teacher implementation of precorrection and praise statements in heard start classroom as a component of a program-wide system of positive behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 16(3), 280-290.
- Sugai, G. (2007). Promoting behavioral competence in schools: A commentary on exemplary practices. *Psychology in the Schools*, 44(1), 113-118.
- 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, 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, 131-143.
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., McCart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R., & Warren, J. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children*, 68(3), 377-403.
- Warren, J. S., Edmonson, H. M., Griggs, P., Lassen, S. R., McCart, A., Turnbull, A., & Sailor, W. (2003). Urban applications of school-wide positive behavior support: critical issues and lessons learned. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(2), 80-91.

The Influence of Class-Wide Positive Behavior Support
on Problem and Engagement Behaviors of the Integrated
Child with Developmental delay

Lee, Jea-Hwa

Dept. of Early Childhood Special Education, Daegu University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the influence of Class-Wide Positive Behavior Support(CWPBS) as universal support on problem and engagement behaviors of an integrated child with developmental delay. One child with developmental delay in a class of kindergarten participated for study. The multiple baseline design across conditions was used to investigate the influence of the CWPBS on problem and engagement behaviors of the child with developmental delay. The results of this study were as follows: The CWPBS reduced the problem behaviors of the child with developmental delay in three conditions(conversation class, art class, Montessori class with learning aids) and the problem behaviors remained reduced. And the CWPBS increased the engagement behaviors of the child with developmental delay in three conditions and the effect of the support continued. In conclusion, the CWPBS as universal support had a positive influence on the change of problem behaviors and engagement behaviors of the child with developmental delay.

Key Words

: Class-Wide Positive Behavior Support, Universal Support, Child with Developmental Delay, Integration

논문 접수: 2010. 10. 21 심사 시작: 2010. 02. 10 게재 확정: 2010. 03. 18

