

학급 차원의 긍정적 행동지원이 일반 유아의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 영향*

최진화**

신양어린이집

류명옥

공주대학교 대학원 특수교육학과

노진아

공주대학교 특수교육과 교수

《요약》

이 연구는 학급차원의 긍정적 행동지원을 일반학급에서 교육받는 만3-4세 유아 16명(남 7명, 여 9명)에게 적용하여 문제행동발생 빈도와 사회적 유능감에 미치는 영향을 단일집단 사전사후 설계(one-group pretest-posttest design)를 사용하여 살펴보았다. 이를 위해 연구자는 긍정적 행동지원 팀 구성 및 교육 3회를 실시하였고, 관찰을 통해 문제행동이 자주 발생하는 이야기 나누기 시간, 미술활동시간, 자유선택활동 총 3개의 활동 시간을 선정하였다. 이후 문제행동의 발생빈도를 줄이기 위해 학급차원의 긍정적 행동지원 계획을 수립하여 학급규칙에 대한 교수, 학급규칙 게시, 기대행동 수행에 대한 경력 및 사전 교정, 학급 환경의 구조화와 같은 학급차원의 긍정적 행동지원을 실행하였다. 그리고 해당시간 모든 학생들의 문제행동 발생빈도를 측정하여 사전·사후로 발생빈도를 비교 하였다. 또 긍정적 행동지원이 사회적 유능감에 영향을 미치는지 알아보기 위해 유아의 사회적 유능감 검사를 본 연구에 맞게 재구성하여 실시하였다. 검사결과는 SPSS 21.0을 사용하여 평균(M), 표준편차(SD)를 산출하고, 중속표본 t검정을 실시하여 효과크기(Cohen's d)와 함께 제시하였다. 연구결과 첫째, 학급차원의 긍정적 행동지원은 학급의 모든 학생들의 문제행동을 감소시켰다. 둘째, 학급차원의 긍정적 행동지원은 사회적 유능감 향상에 효과적이었고 그 효과 크기도 컸다. 이와 같은 결과를 통해서 학급차원의 긍정적 행동지원은 학급 내 모든 유아들의 문제 행동을 감소 시킴으로써 활동참여를 높이고, 사회적 유능감에도 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있었다.

주제어 : 학급차원의 긍정적 행동지원, 문제행동, 사회적 유능감

* 이 논문은 제1저자의 석사학위 논문을 요약 및 보완한 것임.

** 제1저자(aimiso74@hanmail.net)

1. 서론

1. 연구의 필요성

만3~5세의 유아는 취학 전 발달에 적합한 환경이나 유아교육기관과 같은 곳의 교육과정에 따라 같은 연령의 또래와 함께 공동체생활을 시작하게 된다. 이 시기의 유아는 언어, 인지, 사회적 행동과 운동능력, 또래관계와 자율적 행동, 자기 주도성 등의 행동들이 발전되는 중요한 변화의 시기이며, 심신의 변화를 겪게 된다. 이 과정에서 성숙하기도 하고 자신감을 얻기도 하지만, 다양한 문제행동을 보이는 경우도 있다(박은수, 2011).

유아가 적절하지 않은 행동과 반사회적인 행동을 나타내는 경우 이런 행동이 발달에 심각한 영향을 미치게 되고 유아교육기관 생활에도 부정적인 결과를 가져올 수 있으며(최윤희, 2005), 문제행동이 학령기까지 이어져 추후 청소년기의 사회적, 정서적 행동적 문제까지 영향을 미칠 수 있다(문장원, 2001; 이수정, 2008; 이연정, 2014; 최윤희, 2005). 이렇듯 유아기에 시작되는 문제행동에 적절한 중재 시기를 놓칠 경우 아동의 미래에도 좋지 않은 영향을 미칠 수 있다.

또한 문제행동을 보이는 유아의 수가 증가함에 따라 많은 교사들은 현장에서 어려움을 경험하고 있다(노진아, 2007). 유아가 자리 이탈을 한다거나 소리를 지르는 등의 문제행동은 교사의 수업 진행을 방해하고 다른 아동의 주의를 분산시키므로 교사는 해당 유아를 교육프로그램에서 제외시키기도 한다. 하지만 유아가 보이는 대부분의 문제행동은 아직 고착화 되지 않은 경우가 많으며, 다른 연령대에 비해 문제행동을 쉽게 변화시킬 수 있는 최적의 시기이기도 하다(박은수, 2011). 따라서 심각한 수준의 문제행동을 예방하고 사전에 효과적으로 대처하기 위해 교사는 적절한 행동 지도와 지원을 해야 하며 체계적인 조기중재를 제공해야 한다(박정숙, 윤미경, 이병인, 2013).

문제행동을 감소시키기 위해서 과거에 주로 사용하였던 행동 중재 전략은 방과 후 남기기, 타임아웃 등의 벌의 형태로 이미 발생한 문제행동 그 자체에 초점을 맞춰서 중재를 실시하는 것이었다(김은영, 2012). 하지만 이러한 접근은 중재가 진행 중인 상황에서 문제행동 감소가 일시적으로 일어날 뿐이며 다른 사람이나 장소 등에 일반화 되지 않고 대체 행동 교수에도 비효과적이다(이영철, 2002). 이에 최근 전문가들은 학교차원의 긍정적 행동지원(School-wide Positive Behavior Support, SWPBS, Stormont et al., 2005; Sugai et al., 2000)을 실시해야 한다고 제안한다.

학교 차원의 긍정적 행동지원은 세 가지 차원, 즉 보편적 차원, 소집단 차원, 개별 차원으로 분류되기 때문에 유치원에서 일반 유아교육과정을 운영하는 중에 문제행동을 전혀 보이지 않는 유아와 더불어 문제행동의 위험을 보이는 유아, 심각한 문제

행동을 보이는 유아를 함께 지도할 수 있다는 장점을 갖는다. 세 가지 차원의 분류 중에서도 보편적 차원의 긍정적 행동지원은 학교차원 긍정적 행동지원의 기초가 되며 핵심이 된다(Stormont et al., 2008). 보편적 차원 긍정적 행동지원은 모든 유아의 문제행동을 예방하는 것에 초점을 두기 때문에, 학교 또는 학급차원의 규칙을 정하고 가르치기, 올바른 행동과 문제행동에 대해 적절하게 반응하기 등을 핵심 특성으로 한다. 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중 학급차원의 긍정적 행동지원(Class-Wide Positive Behavior Support)은 행동수정 전략에서 강조되었던 문제행동에 대한 반응적 대처방법(reactive approaches)보다는 다양한 환경적 요인을 변화시켜 문제행동의 발생을 예방하고 아동이 능동적으로 환경에 영향을 줄 수 있는 예방적(proactive) 접근방법이다(이인숙, 조광순, 2005; Harrower et al., 2000).

긍정적 행동지원은 문제행동에 대한 체계적이고 종합적인 접근으로, 바람직한 행동 지도를 통해 유아가 할 수 있는 기능의 범위를 확장하려는 교육적 측면과 유아의 행동에 영향을 미치는 환경을 포함한 다양한 맥락에서의 광범위한 관련 변인들을 재구성하는 체제개선 측면을 동시에 포함한다(박은수, 2011; Carr et al., 2002; Turnbull et al., 2002). 따라서 학급차원의 긍정적 행동지원은 문제가 있는 한 명의 유아보다는 모든 아동들을 대상으로 적용하여 문제행동을 유발하는 요인이나 상황을 감소시키는 데 초점을 두기 때문에 긍정적인 교수환경을 조성할 수 있고, 이를 통해 여러 아동의 문제를 예방하는 데 도움이 될 수 있다(이인숙, 조광순, 2005). 또한 지금까지 학급차원의 긍정적 행동지원 실행과 관련된 선행연구의 목표행동을 살펴보면 학급에서 발생하는 다양한 문제행동 뿐만 아니라 학급 내 바람직한 행동, 학급 분위기 개선 등과 같은 변인을 같이 살펴보고 있었으며 이에 대한 효과도 보고하고 있었다(김미선, 박지연, 2005; 이인숙, 2007; 이제화, 2010; Kamps et al., 1999; Lewis et al., 2002). 이러한 선행연구를 종합해 보면 학급차원의 긍정적 행동지원은 문제행동을 예방하고, 바람직한 행동을 증가시키며 긍정적인 학급 분위기 및 문화향상에 기여한다고 볼 수 있다(Lewis et al., 2002; Taylor-Green et al., 1997).

앞서 언급했듯이 문제행동에 대한 중재는 효과성과 경제성 측면에서 가능한 이른 시기부터 이루어져야 한다. 그리고 문제행동에 대한 중재는 문제행동을 보이는 장애 유아뿐만 아니라 문제 행동을 보이거나 문제 행동을 보일 위험이 있는 일반 유아에게도 적용되어야 한다. 이에 적절한 중재가 바로 학급차원의 긍정적 행동지원이다. 선행 연구에 따르면 학급차원의 긍정적 행동지원을 통해서 학급 내 학생들의 문제행동이 감소되었다고 보고하고 있으나(김미선, 박지연, 2005; 김미선, 송준만, 2006; Turnbull et al., 2002), 아직까지 그 연구의 수는 충분하지 못하고 그 대상도 유아의 경우에는 매우 제한적이다(이미애, 한성희, 이규옥, 2007; 이수정, 2008; 이제화, 2010). 따라서 이 연구는 보육과 교육이 함께 이루어지는 어린이집 일반학급에서 학급차원의 긍정적 행동지원을 실행하여 학급 전체 유아의 문제행동 발생에 미치는 영향을 알아보고 학급 전체에 미치는 바람직한 영향을 알아보기 위해서 학급 전체 유아의 사회적 유능감에 있어서의 변화 정도를 살펴보고자 하였다.

2. 연구 문제

첫째, 학급차원의 긍정적 행동지원이 학급 전체 유아의 문제행동에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 학급차원의 긍정적 행동지원이 학급 전체 유아의 사회적 유능감에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

연구 대상은 충청남도에 위치한 S어린이집에 소속된 일반학급으로, 만3세, 만4세의 혼합연령의 일반유아 16명으로 구성된 학급으로, 다음과 같은 기준에 따라 선정되었다. 첫째, 유아의 빈번한 문제행동으로 교사가 학급 활동 진행에 어려움을 경험하고, 둘째, 장애로 판명을 받지 않았더라도 문제행동을 보이는 유아들이 많으며, 셋째, 담임교사가 연구에 참여를 동의한 경우이다. 이와 같은 기준으로 선정된 학급의 현황과 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구학급의 학급현황

구분		수(명)	백분율(%)
유아 현황 (N=16)	성별	남자	7
		여자	9
	연령	만3세	13
		만4세	3
학급 소속 유아들의 일반적인 문제행동 특성	<ul style="list-style-type: none"> · 수업시간에 관심분야가 아닌 경우 주의 집중 시간이 짧음, 수업시간에 소리를 내는 행동이 증가함, 친구를 돕는 빈도가 적음, 자리에 앉아 있는 시간이 짧음, 바람직한 자세를 유지하는 시간이 짧고 빈도가 적음, 교실 배회하는 시간이 길어짐 등 학급 전체 일과에서 유아들이 다양한 문제행동을 빈번하게 보였다. · 수업시간에 화장실 다녀오기, 대집단 이동 등의 행동에서 시간 차를 기다리지 못하는 행동, 교실에 있을 시간에 다른 곳을 돌아다니는 행동이 발생하고 있었다. · 자신보다 약하고 소극적인 또래 친구에게 폭력행동, 방해 행동이 발생하고 있었다. 		
교사 현황	<ul style="list-style-type: none"> · 아동학과전공, 교육경력 6년, 통합교육 경험 없음 · 학급 전체 운영 및 수업 담당의 역할 수행 		

2. 연구 설계

이 연구에서는 학급차원의 긍정적 행동지원이 일반학급 유아의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 영향에 대해 알아보기 위해서 단일집단 사전·사후 설계(one-group pretest-posttest design)로 진행하였다. 먼저 문제행동에 미치는 영향에 대해 알아보기 위하여 문제행동에 대한 조작적 정의를 내리고 학급 내 대집단 활동, 소집단 활동, 자유선택 활동시간에 발생하는 학급 전체 유아의 문제 행동에 대하여 중재 전, 중재 후에 문제 행동의 발생빈도수를 측정하여 그 변화를 알아보았다. 다음으로 전체 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향을 알아보기 위해 중재 전과 후에 동일한 검사도구로 동일집단에 검사를 실시하여 집단 내 변화의 차이가 있는지 살펴보았다.

3. 연구도구

1) 행동발생기록표

대상 학급의 문제 상황에 대하여 문제 행동의 발생 빈도를 측정하였다. 사전 검사는 중재 시작 전 선정된 3가지의 활동 중에 3회기를 관찰하여 문제행동의 발생 빈도를 측정하였으며 사후 검사에서도 중재 종료 후 선정된 3가지 활동 중에 3회기 동안 관찰하여 행동 발생의 빈도를 측정하였다.

2) 사회적 유능감 검사지

유아들의 사회적 유능감 측정도구는 McGinnis와 Goldstein(1990)이 개발하고, 이원영 등(1993)이 수정·변안한 「유아의 사회적 유능감 검사」를 재구성한 이제화(2009)의 자료를 기초로 하였다. 이 사회적 유능감 검사도구의 하위요인 중 유치원 적응능력을 어린이집 적응능력으로 수정하였으며 문항내용에서 어린이집 상황을 고려하여 어린이집 적응능력에 적합한 내용으로 재구성하였다. 예를 들면 유치원 적응능력의 문항내용인 생각이나 느낌을 용기있게 말하기를 어린이집 적응능력의 문항내용에서는 교사와 친구의 사회적 시작 행동에 반응하기로 수정하였고 상황에 알맞게 부탁하기는 원하는 것 요구하기로 수정하여 유아의 발달수준을 고려하였다. 어린이집 적응능력 문항은 유아교육 전문가 2인, 특수교육 전문가 1인에게 의뢰하여 적절성을 검토 받았다. 이 도구는 대인관계 형성능력, 어린이집 적응능력의 하위 요인별로 범주화하되 5개씩 총 10개의 문항으로 구성되어 있으며, 문제 상황에 대한 사진 인지 과제로 구성되었다. 사회적 유능감의 하위 요인인 대인관계 형성능력이란 타인과 관계를 맺고 그 관계를 유지시키는 과정 중에 갈등을 경험하고 타인과의 의견조

24 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 2호)

절을 통해 갈등상황을 해결하는 능력을 말한다. 또한 어린이집 적응능력이란 집단생활을 통해 타인의 권리에 대한 존중감을 가지고 예절을 지키며, 사회적인 규칙 안에서 남과 더불어 집단에 적응할 수 있는 능력을 의미한다(이제화, 2010).

각 문항의 내용은 <표 2>과 같으며, 문항의 내용은 유아가 일상생활에서 접할 수 있는 친숙한 내용들로서, 검사자가 사진카드를 보여주며 각 문항의 내용들을 이야기 해 주고 난 후 유아가 자유롭게 자신의 생각을 이야기할 수 있도록 하였고, 그 내용을 기록하였다.

<표 2> 사회적 유능감 검사도구의 문항내용

하위요인	문항내용	문항 수
대인관계 형성능력	<ul style="list-style-type: none"> · 간단한 집단놀이에 참여하기 · 차례를 지켜 기다리기 · 다른 사람과 함께 협동적으로 놀이하기 · 친구에게 장난감 요청하기 · 친구 도와주기 	5
어린이집 적응능력	<ul style="list-style-type: none"> · 교사와 친구의 사회적 시작 행동에 반응하기 · 기본적인 활동에 참여하기 · 놀이감 나누어 참여하기 · 같은 반 친구의 얼굴과 이름 알기 · 원하는 것 요구하기 	5

본 검사는 시간제한이 없는 개인면접 방법으로 소요시간은 1인당 5~10분 정도로 다른 유아의 방해받지 않고, 검사에 집중할 수 있도록 어린이집 내 조용한 특기교실에서 이루어졌다. 검사는 연구자에 의해 이루어졌으며, 질문의 형식은 3인칭을 사용하였다.

채점은 문항에 대한 유아의 반응이 친사회적일 경우만 1점을 주고, 나머지 반응(부정적, 공격적, 무관련, 무반응 등)들은 모두 0점 처리하였다. 예를 들어, 대인관계 형성능력 검사의 다른 사람과 함께 협동적으로 놀이하기에서 “같이 하고 싶어”, “친구야, 같이 놀자”, “친구야 반반 나눠서 쓰자” 등의 정반응과 어린이집 적응능력 검사의 원하는 것 요구하기에서 “나도 할래”, “이름을 안 불렀어요”, “저도 안아주세요” 등의 정반응을 타나낼 때에는 1점을 부여하였고 “혼자 놀거예요”, “싫어요”, “뺏어요”, “때려요” 등의 부정적이고 공격적 반응을 보이거나 대답을 하지 않고 고개를 돌리는 등의 무반응을 보일 때에는 0점을 부여하였다.

점수의 범위는 0~10점으로 점수가 높아질수록 유아의 사회적 유능감 정도가 높은 것이다. 유아의 반응 내용에 따라 각 하위 요인별로 채점한 후 채점한 점수의 합을 전체 점수로 산출하였다.

4. 연구 절차

1) 연구 기간 및 환경

이 연구는 2014년 8월 18일부터 11월 7일까지 진행되었고, 어린이집 교육실과 교실을 활용하였다. 교육실은 일반 유아들이 어린이집 생활을 하는 데 있어 익숙한 공간으로 사전-사후 검사를 실시하는 장소로 활용되었으며 이를 제외한 실험의 대부분은 유아들이 일과를 보내는 교실에서 실시되었다. 실험은 교실에서 일상적으로 반복되는 학급 일과인 대집단 활동시간, 소집단 활동시간, 자유선택활동에 실행하였다. 구체적인 연구기간은 <표 3>과 같다.

<표 3> 연구 기간 및 내용

기간	절차	연구내용
2014. 8. 18 ~ 8. 29	긍정적 행동지원 팀 구성 및 교육	· 팀 구성-연구자, 담임교사, 협력교사 · 효율적인 긍정적 행동지원을 위한 팀 구성원 교육
2014. 9. 1 ~ 9. 15	긍정적 행동지원 계획 수립 및 팀 교육 학급 전체 유아의 사전 검사	· 긍정적 행동지원 계획 수립 · 행동지원 계획에 대한 팀 교육 · 학급 내 문제상황(대집단활동, 소집단활동, 자유선택 활동)에 대한 학급 전체 유아의 문제행동 발생 빈도 측정(1주간 3회) · 학급 전체 유아의 사회적 유능감 측정을 위한 사전 검사 실시
2014. 9. 19 ~ 10. 24	학급 수준의 긍정적 행동지원 실시	· 학급 내 상황에 따라 행동 지원 실시 · 중재충실도 검사 실시
2014. 10. 27 ~ 11. 7	학급 전체 유아의 사후 검사	· 학급 내 문제상황(대집단활동, 소집단활동, 자유선택 활동)에 대한 학급 전체 유아의 문제행동 발생 빈도 측정(1주간 3회) · 학급 전체 유아의 사회적 유능감 측정을 위한 사후 검사 실시

2) 중재절차

(1) 행동지원 팀 구성 및 교사 교육

행동지원 팀은 학급 담임교사, 협력교사, 연구자로 구성되었다. 행동지원의 효율적인 운영을 위해서 긍정적 행동지원에 대한 개요 및 실행에 대한 총 3회기의 교사 교육이 실시되었다(김미선, 박지연, 2005; 이제화, 2010). 행동지원 팀 교육에 대한

내용은 <표 4>과 같다.

팀 구성원의 구체적인 역할을 살펴보면 담임교사는 직접 관찰 및 중재, 중재 모니터 및 평가를 실시하였고, 협력교사는 담임교사와 연구자를 지원 및 협조하였다. 연구자는 간접적으로 교사를 지원하였으며, 중재계획, 중재 실행 모니터 및 평가를 하였다. 행동지원팀 미팅은 매주 1회 학급운영 회의 시간을 활용하여 정기적으로 진행되었다. 이를 통해 지속적인 자료수집 및 팀원 간 효과적인 의사소통 통로를 마련하여 학급수준의 긍정적 행동지원의 계획 및 실행을 지원하였고, 중재가 충실하게 실행될 수 있도록 팀원 간 피드백을 주고받도록 지원하였다. 또한 연구자와 담임교사는 정식적인 행동지원팀 전체 미팅 외에도 주 2회 이상의 모임을 통해 연구 진행 및 조정 사항, 지원 사항에 대한 의견을 나누었으며, 결정 사항에 대해서는 담임교사가 팀원들에게 전달하여 실행할 수 있도록 하였다.

<표 4> 팀 교육

회기	주제	내용
1회기	긍정적 행동지원에 대한 이해와 연구	<ul style="list-style-type: none"> · 긍정적 행동지원의 원리 및 목표 · 학급수준의 긍정적 행동지원의 이해 · 행동지원팀의 필요성 및 역할 · 연구의 일정
2회기	중재 및 실행에 대한 교육	<ul style="list-style-type: none"> · 문제행동에 대한 정의 · 정보수집 방법 소개 · 긍정적 행동지원 계획 · 실제 사례를 통한 긍정적 행동지원
3회기	긍정적 행동지원 중재 및 실행	<ul style="list-style-type: none"> · 긍정적 행동지원의 계획 · 긍정적 행동지원의 실행

(2) 활동 상황 선정 및 조작적 정의

학급활동 운영이 어려운 상황 또는 유아들의 문제행동이 빈번하게 발생하는 학급상황을 선정하고, 일주일동안 학급 일과 시간을 관찰하였다. 이를 토대로 행동지원팀에서 학급 내 활동을 선정하였다. 선정된 학급 활동과 구체적인 활동 상황은 <표 5>에 제시하였다.

<표 5> 선정된 학급활동

학급 활동	구체적인 활동 상황
이야기 나누기 (대집단활동)	전체 유아들이 모여 진행되는 수업시간으로 매주 주제에 관한 이야기나누기를 25분간 진행한다. 이때 유아들은 교실 중앙에 지정된 바닥 자리에 앉아 교사의 지시에 따라 수업을 경청해야 한다.
미술활동 (소집단활동)	5-6명이 모둠별로 책상에 앉아서 진행되는 소집단 활동시간으로 30분간 진행한다. 매주 수업 주제와 관련된 그리기 활동과 조형 활동을 모둠별로 수행해야 한다.
자유선택 활동	오전에 등원하여 각 영역별로 개별적으로 다양한 놀이 영역을 선택하고 활동하며 오후에도 오전에 소개된 영역별 활동을 해보고 귀가 전 교사와 함께 평가를 나누어본다. 영역별 활동을 하는 자유선택활동은 자기의 이름표를 붙이고 각 영역으로 들어가 활동이 이루어지기 때문에 교사의 개입이 거의 없고 스스로 선택하여 이루어진다. 그렇기 때문에 놀이 중 간혹 아이들 간 갈등이 나타나기도 하는 시간이다.

이 연구에서는 대상 학급의 학급차원 긍정적 행동지원을 위해 긍정적 행동지원 팀이 면담과 일지 확인을 통해 활동에 따른 문제행동 자료를 수집하고 문제행동을 선정하였다. 담임교사를 대상으로 면담을 하여 유아들의 문제 상황 특성과 문제 상황 원인, 유아들의 행동을 중심으로 구체적인 활동 상황에서 발생하는 문제 행동에 대해 알아보았다. 또한 매일 작성되는 가정통신문과 학급 기록지를 점검하여 발생하는 문제행동을 측정하였다. 이에 대한 활동에 따른 문제행동과 조작적 정의는 <표 6>과 같다.

<표 6> 활동에 따른 문제행동의 조작적 정의

활동에 따른 문제행동	조작적 정의
이야기 나누기 (대집단)	몸을 이리저리 움직이기 수업 중 눕거나 엎드리는 행동, 일어서는 행동을 한다.
	수업 중 소리내기 주의 깊게 들어야 할 때 이야기에 방해가 되는 소리를 낸다.
	친구 방해하기 다른 친구가 이야기 할 때 집중하지 못하도록 이야기를 막거나 친구를 건드린다.
자유선택 활동	놀이 방해하기 다른 친구가 놀이하는데 집중하지 못하도록 큰소리를 지르며 교구를 던지거나 놀이감을 뺏어간다.
	놀이 이름표 빼고 자기 이름표 붙이기 놀이 영역에 인원 제한을 넘겨 자리가 없는 상황에서 친구 이름표를 빼고 자기 이름표를 붙인다.
	한 가지 놀이만 하기 다양한 영역에서 놀이를 하라고 말했을 때 하나의 놀이만 하고 다른 놀이영역을 경험하지 않는다.
미술활동 (소집단)	친구 방해하기 미술 활동 재료를 사용하지 못하도록 하고 친구의 작품을 건드린다.
	교실 돌아다니기 교구 선택의 목적 외에 교실을 돌아다니거나 뛰어다니는 행동을 보인다.
	산만한 행동 교사의 지시에 따르지 않고 자리를 이탈하여 집중하지 못하고 왔다 갔다 산만한 행동을 한다.

(3) 학급 차원의 긍정적 행동지원의 계획

이 연구에서는 학급 전체 유아의 문제행동 발생을 감소시키기 위해 학급차원의 긍정적 행동지원 계획을 <표 7>과 같이 세웠다.

<표 7> 학급차원의 긍정적 행동지원 계획

학급차원 긍정적 행동지원	내 용
학급 규칙 선정	· 학급 내 문제 상황에 대한 기대행동을 3~5개 내외로 선정: '사이좋게 놀아요', '여러 가지 활동을 해요' 등 유아가 쉽게 이해하고 실천할 수 있도록 구체적이고 간결하고 쉬운 문장으로 학급 규칙을 제시함
학급 규칙에 대한 교수	· 유아들의 수준에 맞도록 규칙을 지키는 기대행동과 규칙을 지키지 않는 문제행동에 대해 구체적이고 체계적으로 직접 교수: 수업 시작전 학급 규칙을 유아에게 직접 알려주고 함께 읽어보며 유아가 연습을 통해 경험할 수 있도록 함.
학급 규칙 게시	· 유아들과 함께 정한 규칙을 유아들이 잘 보이는 곳에 게시: 학급 규칙판을 만들어 잘 보이도록 벽에 걸어둠
기대행동 수행에 대한 격려 및 사전교정	· 기대행동의 수행에 대한 즉각적인 보상(칭찬과 강화물 제공)을 통해 기대행동 수행에 긍정적 피드백을 제공하고 활동 시작 전에 교사와 함께 규칙을 읽어보며 회상: 규칙을 지켰을 때 즉각적인 칭찬을 하고 벽에 걸린 학급 규칙판을 함께 읽어 봄
문제 행동 발생 후 지도	· 기대 행동을 재교육 한 후 실천 기회를 다시 제공: 문제 행동으로 발생하는 결과에 대해 이야기 나누고 기대 행동을 직접 교수하고 기대 행동을 실천할 수 있는 기회를 제공함
학급 환경의 구조화	· 문제행동에 따라 학급의 물리적 환경 수정, 일과 시간의 변화, 교수 방법을 조정: 떠드는 유아를 앞 자리로 이동시키고, 놀이 시작 전 정리 예정 시간을 제시하며 교구를 유아가 알기 쉽도록 제작하고 유아가 선호하는 활동을 삽입함

(4) 대상 학급 전체의 유아에 대한 사전검사

이 연구에서는 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 영향을 알아보기 위해 2014년 9월 1일부터 9월 11일까지 학급 전체 유아에게 중재 전 문제행동 발생빈도 수를 측정하고 사회적 유능감 검사의 사전 검사를 실시하였다. 중재 전 선정된 활동(이야기나누기, 자유선택활동, 미술활동)에서 문제행동 발생 빈도를 측정하기 위하여 3회기 동안 담임교사가 전체 유아를 관찰하여 행동발생기록표에 기록하였다.

사회적 유능감 검사는 검사자와 유아가 서로 마주보며 일대일로 시행하였고 유아들과 라포(rapport)가 이미 형성되어 있는 담임교사가 시행하였다. 검사방법은 유아에게 사진카드를 보여주고 교사의 질문에 대답하는 형식으로 이루어졌다. 검사시간은 1인당 5~10분가량 소요되었다.

(5) 중재 : 학급 차원의 긍정적 행동지원의 실행

중재는 문제행동이 빈번하게 발생하는 활동시간으로 선정된 이야기나누기, 자유선택활동, 미술활동에 대해 학급 전체 유아들이 함께 규칙을 선정하고, 앞에서 제시된 학급 규칙의 선정, 규칙에 대한 교수, 규칙 게시, 기대행동 수행에 대한 격려와 사전수정, 환경의 구조화 중재로 실행하였다. 관찰, 면담, 일지확인으로 자료를 수집하여 규칙을 선정하였고, 규칙을 지키는 행동과 규칙을 위반하는 행동들에 대해 교실에 게시하였다. 실제 제시된 문장은 ‘집중해서 들어요’, ‘발표하는 친구를 보며 바른 자세로 들어요’, ‘친구의 말이 끝나면 이야기해요’, ‘사이좋게 놀아요’, ‘여러 가지 활동을 해요’ 등 아동이 쉽게 이해하고 실천할 수 있도록 구체적이고 간결하고 쉬운 문장으로 표현되었다. 유아가 관심을 가질 수 있도록 그림이 포함된 규칙판을 만들고 학급 게시판에 걸어두어 유아들이 항상 보고 확인할 수 있도록 하였다. 기대행동을 하는 유아에게는 즉각적인 칭찬을 하고, 수업 시작 전 규칙판을 교사와 함께 읽어보며 문제 행동의 사전 수정을 실시하였다. 또한 문제 행동을 한 유아에게는 문제행동으로 발행하는 나쁜 결과에 대해 알려주고, 기대 행동의 필요성과 기대 행동을 하는 방법에 대해 함께 이야기 나누며, 기대행동을 직접 교수하고, 기대 행동을 실천할 수 있는 기회를 다시 주는 것을 통해 문제 행동을 한 경우에도 긍정적인 행동지원으로 문제 행동의 빈도가 줄어들도록 유도하였다. 유아의 자리 재배치와 쉬운 교구제작, 선호 활동 증가 등의 방법으로 환경을 구조화하여 중재하였다. 선정된 학급 규칙과 기대행동과 문제행동은 <표 8>과 같다.

<표 8> 활동별 학급 차원의 긍정적 행동지원 세부 계획

활동	규칙	규칙을 지키는 행동 (기대행동)	규칙을 지키지 않는 행동 (문제행동)
이야기 나누기	바른 자세로 다른 사람의 이야기 듣기	· 바른 자세로 듣기 · 이야기 순서 기다린 후 자신의 차례에 이야기하기 · 주의 깊게 듣기	· 수업 중 몸을 이리저리 움직이기 · 수업 중 방해되는 소리를 내거나 관련 없는 이야기하기 · 옆 친구 건드리며 방해하기
자유선택활동	친구와 사이좋게 지내기	· 놀이 규칙 지켜 놀이하기 · 놀이 이름표 제자리에 붙이기 · 끌고루 영역놀이하기	· 친구 놀이 방해하기 · 친구 이름표 빼고 자기 이름표 붙이기 · 한 가지 영역에서만 놀이하기
미술활동	내 자리를 지키고 조용히 하기	· 조용히 활동에 집중하기 · 자기 자리에 앉아 활동하기 · 교사 지시를 주의 깊게 듣기	· 친구의 재료를 빼앗고 건드리며 방해하기 · 교실을 돌아다니기 · 교사의 지시를 따르지 않고 산만한 행동하기

(6) 기대행동 수행에 대한 격려와 사전교정

유아들이 함께 선정한 규칙을 잘 수행하였을 경우에는 즉각적으로 칭찬을 하여 강화하였다. 각 상황에서 문제행동 발생에 대한 사전교정(pre-correction) 활동으로 전체 유아들이 규칙에 대해 다시금 숙지하는 시간을 가졌고 활동 시작 전 유아들과 함께 학급 내에 게시된 규칙을 읽어보며 규칙을 위반하게 되는 상황을 상기시키고 규칙을 지키도록 하였다.

(7) 학급 환경의 구조화

학급 문제행동이 발생하는 상황에 대해 학급 환경을 구조화하여 유아의 긍정적인 행동을 지원하였으며, 구체적인 사항은 <표 9>과 같다.

<표 9> 학급 환경의 구조화

상황	이야기나누기	자유선택활동	미술활동
교수적 수정	· 시각적인 자료 활동을 많이 함 · 규칙 준수 행동에 대한 칭찬의 횟수 증가 · 유아의 참여기회의 증가 및 선호하는 활동을 삽입	· 놀이 시작 전 정리에정 시간을 제시하여 유아 스스로 시간을 활용하도록 함 · 규칙 준수 행동에 대한 칭찬 횟수 증가 · 교구를 알기 쉽도록 제작	· 수업시작 전 주의집중 활동을 수행 · 간헐적으로 집중을 유도한 후 간결하게 지시함

(8) 학급 전체 유아에 대한 사후검사

학급차원의 긍정적 행동지원이 전체 학급 유아들의 문제행동에 대한 효과를 알아보기 위해 총 3회에 걸친 문제행동 발생 빈도를 측정하였다. 그리고 사회적 유능감에 미치는 영향을 알아보기 위해서 중재 종료 후 사전검사와 동일한 조건과 방법으로 2014년 10월 31일 부터 11월 6일까지 학급 전체 유아들에게 사후검사를 실시하였다.

5. 자료의 분석

이 연구에서 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동에 미치는 영향을 알아보기 위해서 문제 행동 발생 빈도를 기록한 사건 기록법을 사용하였다. 이야기 나누기시간, 자유선택활동시간, 미술활동시간에 대해 사전 관찰 3회기, 사후 관찰 3회기 동안 비디오 촬영을 통해 학급 전체 유아의 문제행동에 대한 행동발생 빈도를 문제 행동 측정지에 체크하였다. 문제 행동 측정지는 회기 날짜 영역과 이야기나누기시간, 자유선택활동시간, 미술활동시간으로 된 상황 영역, 각 상황에 대한 문제 행동을 3가지씩 적어놓은 문제 행동 영역, 유아가 해당 문제 행동을 할 때 표시할 수 있도록 발생 빈도 영역, 합계 영역으로 구성되었다. 이 측정지를 토대로 사전·사후 검사 각 각의 총 빈도수를 산출하고 시각적으로 그래프로 제시하여 그 변화를 보다 쉽게 이해할 수 있도록 하였다. 긍정적 행동지원이 사회적 유능감에 미치는 영향을 알아보기 위하여 종속표본 *t*검증(paired sample *t*-test)을 실시하였으며 Cohen's *d*를 이용하여 효과크기(effect size)를 산출하였다. Cohen's *d*는 *d*의 크기에 따라 효과가 작다($0 < d \leq .20$), 효과가 보통이다($.20 < d < .79$), 효과가 크다($d \geq .80$)로 서술할 수 있다. 이 연구에서 적용한 Cohen's *d* 효과크기 공식은 다음과 같다.

$$Cohen's\ d = \frac{\text{평균차이}}{\text{표준편차}} = \frac{M_d}{s}$$

6. 중재 충실도

이 연구의 중재 충실도는 계획한 중재를 얼마만큼 충실하게 실행하고 있는가를 알아보는 것이다. 담임 교사와 협력하여 실행한 연구이기에 교사의 중재 충실도를 측정하였다. 이를 위해 학급차원의 긍정적 행동지원 절차에 대하여 연구자가 작성한 중재 충실도 체크리스트를 사용하였다. 체크리스트 문항은 총 13문항으로 <표 7>의

행동지원 계획안을 수행하고 있는지 여부를 점검할 수 있도록 구성되었다. 구체적으로 규칙을 직접 교수하였는지, 규칙을 교실에 게시하였는지, 규칙을 준수할 경우 집단 강화를 실시하였는지, 그리고 문제행동을 자주 보이는 유아를 앞자리에 배치하였는가와 같은 환경의 구조화 측면이 평가되었다. 실시한 중재의 총 회기 중 30%이상을 무작위로 선정하여 중재를 실시하는 학급의 담임교사를 관찰하여 다음과 같은 공식에 따라 측정하였다. 측정 결과 이야기나누기 시간 84.6%, 자유선택활동시간 76.9%, 미술활동시간 92.3%로 나타나서, 학급 교사는 학급차원의 긍정적 행동지원을 학급 내에서 적절하게 시행한 것으로 판단되었다.

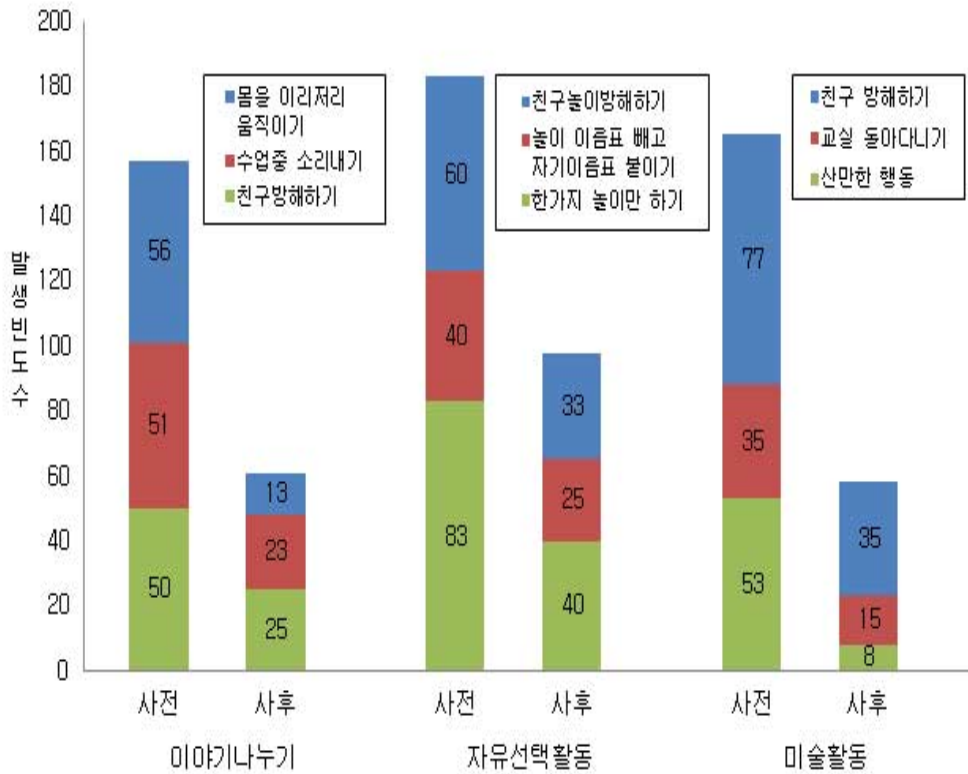
$$\text{중재충실도(\%)} = \frac{\text{실제로 관찰된 교수 행동수}}{\text{계획된 교수 행동수}} \times 100$$

III. 연구 결과

이 연구는 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아의 문제 행동과 사회적 유능감에 미치는 영향을 살펴보는 것을 목적으로 하였다. 연구문제를 중심으로 실험결과를 분석한 구체적인 결과는 다음과 같다.

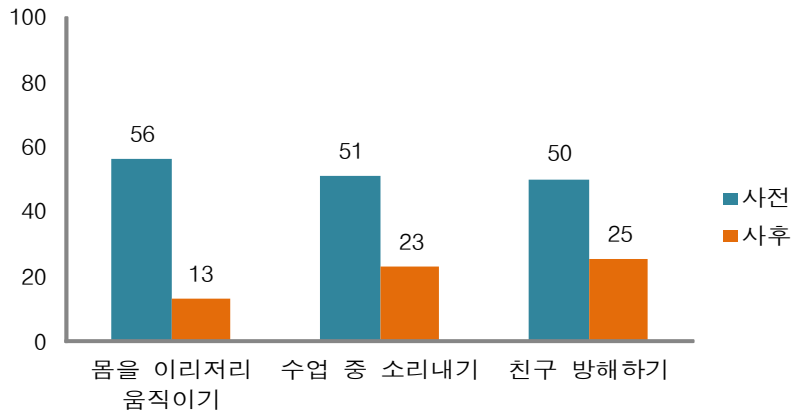
1. 학급 전체 유아의 문제행동에 미치는 영향

학급차원의 긍정적 행동지원이 학급 전체의 유아들의 문제행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여 비디오 촬영을 통해 사전, 사후 각각 3회에 걸친 행동 발생 변화를 알아보았으며 결과는 <그림 1>과 같이 나타났다. 학급차원의 긍정적 행동지원은 전체 유아의 문제행동 발생빈도수를 감소시켰다. 사전검사 3회, 사후검사 3회에 관한 문제행동 발생 빈도수를 총합하여 활동별로 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 사전검사에서 이야기나누기시간의 문제행동은 총 157회, 자유선택활동시간은 총 183회, 미술활동시간은 총 165회로 자유선택활동시간에 가장 많은 발생빈도를 보였다. 학급차원의 긍정적 행동지원 중재 후 문제행동의 발생 빈도를 살펴보면 이야기나누기 시간 총 61회, 자유선택활동시간 총 98회, 미술활동시간 총 58회가 측정되었으며, 사전검사와 동일하게 자유선택활동시간에 가장 많이 관찰되었다. 사전검사와 사후검사 결과 감소율은 이야기 나누기시간 61.1%, 자유선택활동시간 46.4%, 미술활동시간 64.8% 감소하였으며, 미술활동시간이 가장 큰 감소율을 보였다.



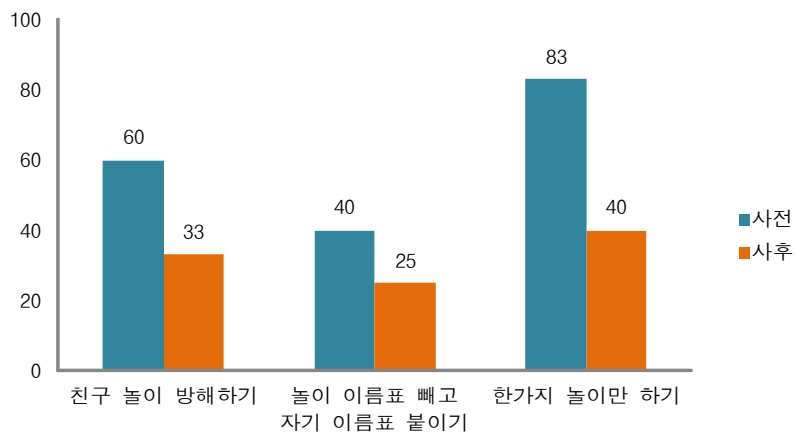
<그림 1> 활동별 문제행동 발생 빈도 변화

이야기 나누기 시간, 자유선택활동, 미술활동에서 조작적 정의를 내린 문제행동의 유형별 발생빈도의 결과는 <그림 2>, <그림 3>, <그림 4>와 같다. 먼저 이야기 나누기 시간의 문제행동 유형별 발생빈도를 살펴보면 사전검사에서 ‘몸을 이리저리 움직이기’는 56회, ‘수업 중 소리내기’는 51회, ‘친구 방해하기’는 50회의 발생빈도를 보였다. 학급차원의 긍정적 행동지원 적용 후 실시한 사후 검사에서는 ‘몸을 이리저리 움직이기’는 13회, ‘수업 중 소리내기’는 23회, ‘친구 방해하기’는 25회의 발생빈도를 보였다. 문제행동 유형별 감소율은 ‘몸을 이리저리 움직이기’ 76.8%, ‘수업 중 소리내기’ 54.9%, ‘친구 방해하기’ 25%의 감소율을 보였으며, ‘몸을 이리저리 움직이기’가 가장 많이 감소하였다.



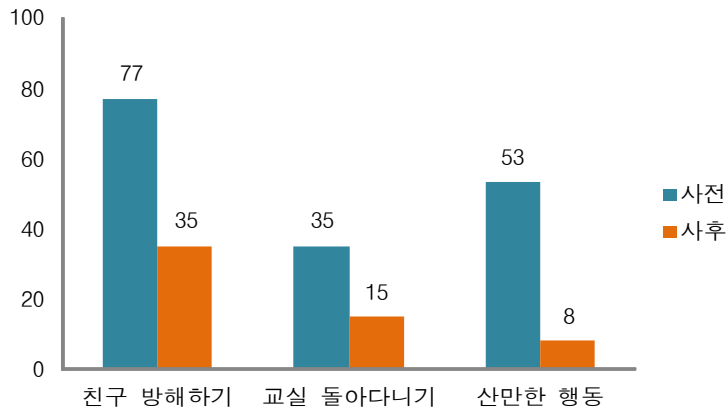
<그림 2> 이야기 나누기 시간에 문제행동 유형별 발생 빈도 변화

두 번째로 자유선택활동시간에 문제행동 유형별 발생빈도를 살펴보면 사전검사 에서 ‘친구놀이 방해하기’ 60회, ‘놀이 이름표 빼고 자기 이름표 붙이기’ 40회, ‘한 가지 놀이만 하기’ 83회 발생빈도를 보였다. 학급차원의 긍정적 행동지원 적용 후 실시한 사후 검사에서는 ‘친구놀이 방해하기’ 33회, ‘놀이 이름표 빼고 자기 이름표 붙이기’ 25회, ‘한 가지 놀이만 하기’ 40회의 발생빈도를 보였다. 문제행동 유형별 감소율은 ‘친구놀이 방해하기’ 45%, ‘놀이 이름표 빼고 자기 이름표 붙이기’ 37.5%, ‘한 가지 놀이만 하기’ 51.8%의 감소율을 보였으며, ‘한 가지 놀이만 하기’행동이 가장 많이 감소하였다.



<그림 3> 자유선택활동 시간에 문제행동 유형별 발생 빈도 변화

마지막으로 미술 활동 시간에 문제행동 유형별 발생빈도를 살펴보면 사전검사에서 ‘친구 방해하기’ 77회, ‘교실 돌아다니기’ 35회, ‘산만한 행동’ 53회가 측정되었다. 학급차원의 긍정적 행동지원 적용 후 실시한 사후 검사에서는 ‘친구 방해하기’ 35회, ‘교실 돌아다니기’ 15회, ‘산만한 행동’ 8회가 측정되었다. 문제행동 유형별 감소율은 ‘친구 방해하기’ 54.5%, ‘교실 돌아다니기’ 57.1%, ‘산만한 행동’ 84.9%의 감소율을 보였으며, ‘산만한 행동’이 가장 큰 감소율을 보였다.



<그림 4> 미술 활동 시간에 문제행동 유형별 발생 빈도 변화

2. 학급 전체 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향

학급 전체 유아에게 학급차원의 긍정적 행동지원이 미치는 영향을 알아보기 위하여 실시한 사회적 유능감 검사가 중재 전과 후에 실시되었다. 두 점수 간 차이가 통계적으로 유의미 한지 알아보기 위해 종속표본 t검증 (paired sample t-test)을 실시하였다. 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 사회적 유능감 검사 점수 종속표본 t검증 결과

구분	N	M	SD	df	t	p	Cohen's d
사전검사	16	5.25	2.15	15	-9.77***	.000	2.44
사후검사	16	8.00	1.75				

*** $p < .001$

<표 9>에 나타난 바와 같이 사회적 유능감 검사의 사전검사 점수와 사후검사

점수 차의 통계적 유의미성을 살펴본 결과 t 값이 -9.77 이며, $p < .001$ 로 나타났다. 따라서 사전검사 점수와 사후검사 점수의 평균 간 차이는 유의수준 $.001$ 에서 유의미한 차이가 있었다. 이러한 결과로 학급차원의 긍정적 행동지원이 학급 전체 유아의 사회적 유능감에 긍정적인 효과를 준다는 것을 알 수 있었다. 효과크기를 살펴본 결과 Cohen's d 의 크기가 2.44 로 실제적인 효과가 크다고 평가할 수 있었다. 더 구체적으로 살펴보기 위해 학급차원의 긍정적 행동지원이 사회적 유능감 하위요인인 대인관계 형성능력, 어린이집 적응능력에 미치는 효과를 살펴보았다. 결과는 <표 10>에 제시하였다.

<표 10> 사회적 유능감 하위 요인별 점수 종속표본 t 검증 결과

하위요인	구분	N	M	SD	df	t	p	Cohen's d
대인관계 형성능력	사전	16	2.50	1.63	15	-5.37^{***}	.000	1.34
	사후	16	3.88	1.15				
어린이집 적응능력	사전	16	2.75	1.00	15	-7.65^{***}	.000	1.91
	사후	16	4.13	0.89				

*** $p < .001$

<표 10>에 나타난 결과와 같이, 사회적 유능감 하위요인인 대인관계 형성능력 ($t(15) = -5.37$, $p < .001$)과, 어린이집 적응능력 ($t(15) = -7.65$, $p < .001$) 모두 사전과 비교하여 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 즉, 학급차원의 긍정적 행동지원이 사회적 유능감 하위요인인 대인관계 형성능력과 어린이집 적응능력 모두에 긍정적인 효과를 주고 있음을 알 수 있었다. Cohen's d 를 이용해 효과크기를 살펴본 결과도 대인관계 형성 능력이 1.34 , 어린이집 적응능력이 1.91 로 효과가 큰 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

1. 정리 및 논의

이 연구의 목적은 학급차원의 긍정적 행동지원이 학급 전체 유아의 행동과 사회적 유능감에 미치는 영향에 대해 알아보는 것이었다. 연구 결과를 정리해 보면 다음과 같다. 학급차원의 긍정적 행동지원은 학급 내의 문제 상황 즉 대집단 활동인 이야기 나누기 시간, 소집단 활동인 미술활동 시간, 자유선택활동 시간의 전체 유아의 문제행동 발생 빈도를 감소시켰고, 어린이집 유아의 사회적 유능감 향상에 긍정적인 영향을 주며 사회적 유능감의 하위 요인인 대인관계 형성능력과 어린이집 적응능력이 향상되는데 도움을 주었다는 결과가 나왔다.

학급차원의 긍정적 행동지원의 실행으로 모든 학급 내 문제 상황의 문제행동 발생 빈도가 사전검사에 비해 35.0% 이상 현저히 감소하는 결과를 보였다. 이와 같이 문제행동이 효과적으로 감소한 이유를 살펴보면, 먼저 학급 전체 유아에게 중재가 문제 행동의 예방 차원으로 긍정적인 학급분위기 조성에 대한 내용으로 구성되었기 때문이라 생각된다. 학급 내에서 기대행동인 학급 규칙을 분명히 하여 유아들에게 바람직한 행동과 바람직하지 못한 행동에 대한 인식을 명확하게 하였고, 유아의 수준에 맞도록 기대행동에 대해 구체적이고 직접적으로 교수하여 아동이 기대행동에 대해 충분히 연습할 수 있게 하였다. 또한 기대행동을 한 경우 즉각적으로 칭찬으로 보상하고 문제 행동을 사전 교정하여 문제 행동의 발생율을 낮추었다. 또 긍정적 행동지원이 생태학적인 맥락 안에서 이루어져야 효과적이라는 선행연구를 근거로(김미선, 송준만, 2006; Clarke et al., 2002) 문제 상황에 대한 직접관찰, 면담, 기록 검토를 통해 문제행동에 영향을 줄 수 있는 다양한 요인을 조사하여 교실환경의 구조화 및 수정을 하였기 때문에 문제행동이 감소하는 결과를 가져올 수 있었다. 이러한 결과는 학급차원의 긍정적 행동지원의 대상을 학령기 아동으로 실시한 선행연구와도 일치하는 결과이고(김미선, 박지연, 2005; 김미선, 송준만, 2006; Lewis et al., 2002) 유치원 환경에서 학급차원의 긍정적 행동지원이 통합학급 유아의 문제 행동 감소에 효과적이라는 선행연구 주장(이제화, 2009, Benedict et al., 2007)이 만3세~만4세 유아의 어린이집 교육 환경에서도 가능하다는 것을 입증하였다.

둘째, 학급차원의 긍정적 행동지원이 일반학급 전체 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향에 대한 검증 결과, 학급차원의 긍정적 행동지원이 어린이집 유아의 사회적 유능감 향상에 긍정적인 영향을 주었고, 사회적 유능감의 하위 요인인 대인관계 형성능력과 어린이집 적응능력도 향상되는데 기여했다는 결과가 나왔다. 이 중재가 어린이집 유아의 사회적 유능감 향상에 긍정적인 영향을 준 이유에 대해 살펴보면,

기대 행동에 대한 격려를 들 수 있다. 기대행동에 대한 즉각적인 칭찬은 유아가 자신의 행동에 자신감을 가지게 되고 그로인해 적극적으로 긍정적 사회 행동을 하게 되어 사회적 유능감 향상에 도움을 주었을 것이다. 적극적인 사회 행동은 또래에 대한 상호작용을 증가시키고 학급 활동에 참여를 증가시켜 대인관계 형성 능력, 유치원 적응 능력에 모두 긍정적인 영향을 주었을 것이라 생각된다. 또한 학급 수준의 긍정적 행동지원이 유아의 사회적 유능감에 향상에 도움을 준 이유로 학급 분위기의 변화를 들 수 있다. 기대행동의 내용이 함께 활동하고, 친구를 배려하고, 학급 전체를 위한 것이 포함되어 있어 학급 전체 분위가 긍정적으로 개선되는데 도움을 주었다. 그리고 긍정적 행동 지원을 증대하기 위해 교사는 관심과 노력을 기울였고 유아들도 기대행동에 대한 학습 및 경험, 참여를 지원받고 기대행동을 하려 노력하였다. 이런 모든 구성원의 노력이 학급 내에서 긍정적인 분위기 변화를 이끌어 유아의 대인관계 형성능력과 적응능력을 높였을 것이라 생각된다. 이는 사회적 유능감에 영향을 주는 요인으로 또래, 교사, 유아가 성정하는 사회 문화적 분위기가 있다고 보고한 선행연구(신화식, 2001)의 결과와 맥을 같이 한다고 할 수 있다.

이상의 논의에서 학급수준의 긍정적 행동지원이 어린이집 유아의 사회적 유능감 향상에 긍정적인 영향을 주었다는 것은 학급 수준의 긍정적 행동지원이 학급내에서 문제를 예방하는 수준뿐만 아니라 더 넓은 의미로 어린이집 유아들의 생활 전반에 발전적인 변화를 가지고 왔다는데 의미가 있다.

이상과 같이 학급차원의 긍정적 행동지원은 학급 전체 유아의 문제행동 감소와 사회적 유능감 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다. 따라서 학급차원의 긍정적 행동지원이 학급 전체 유아의 행동에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 효과적인 증재 방안이라는 결론을 내릴 수 있었으며, 이 결과는 어린이집의 유아교육 환경에서 학급차원의 긍정적 행동지원에 관한 연구가 국내외로 매우 미흡한 현 시점에서 의미 있는 결과라 할 수 있다. 하지만 이 연구는 다음과 같은 제한점을 가지고 있으므로 이를 보완하여 향후 연구를 시행해야 할 것이다.

첫째, 이 연구는 연구자와 관련이 있는 어린이집의 한 학급만을 대상으로 하였으므로 일반화하기에는 어려움이 있다. 앞으로 여러 학급을 대상으로 실험통제집단 연구를 실시하거나 일반 유치원 또는 특수학교 부설 유치원 등 다양한 대상을 통하여 학급 수준의 긍정적 행동지원 실행의 효과에 대한 연구가 필요하다.

둘째, 이 연구는 문제행동 발생 빈도 측정 신뢰도에 제한이 있다. 이 연구는 문제행동 발생 빈도에 대한 관찰자간 신뢰도를 제시하지 못하였다. 이는 실험을 진행하는 과정에서 어린이집의 사정으로 수업을 관찰하고 체크리스트를 작성하는 절차가 담임교사의 의견으로만 작성되었기 때문이다. 따라서 2인 이상의 관찰자가 참여하여 관찰하고 관찰에 대한 객관성을 담보할 수 있는 연구가 지속적으로 실행되어 연구방법적으로 더욱 충실한 연구를 할 필요가 있다.

셋째, 이 연구에서는 학급에서 일어나는 다양한 상황 중에서 유아의 문제 행동을 중심으로 관찰하고 기록하였다. 연구의 대상인 유아들의 문제 행동은 고착화된 것이 아니라 발달 단계에서 나타나는 다양한 반응 중의 한 부분이므로 문제 행동의 예방 차원에서는 긍정적인 관점에서의 접근도 중요하다. 학급 차원의 긍정적 행동지원이 문제 행동의 감소에 초점을 맞춘 연구가 아닌 사회적 상호작용의 증가와 같은 바람직한 행동의 발생 빈도 증가에 초점을 맞춘 연구가 앞으로 이루어질 수 있도록 향후 연구가 필요하다.

넷째, 이 연구는 유아들의 행동에만 초점을 두고 학급차원의 긍정적 행동지원이 미치는 영향에 대해 파악하고자 했다. 향후 연구에서는 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아의 행동뿐 아니라 유아의 성별 및 나이, 가족의 참여, 주변의 환경 구성, 교사의 행동 및 교사 간 협력, 교사와 유아간의 상호작용 등 다양한 변인이 학급 차원의 긍정적 행동지원에 미치는 영향을 살펴보는 연구가 실시되어야 하겠다.

참고문헌

- 김미선, 박지연(2005). 학급차원의 긍정적 행동지원이 문제행동을 보이는 초등학교 장애학생과 그 또래의 문제행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 40(2), 355-376.
- 김미선, 송준만(2006). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 41(3), 207-227.
- 김은영(2012). **긍정적 행동지원이 장애유아의 문제행동에 미치는 영향**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노진아(2007). 장애 혹은 장애위험 유아를 위한 긍정적인 행동지원의 고찰. **특수교육재활과학연구**, 45(2), 15-34.
- 신화식(2001). 몬테소리 일상생활 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. **몬테소리교육연구**, 6, 27-49
- 문장원(2001). 품행장애의 예방을 위한 조기중재 전략 탐색. **정서·행동장애연구**, 12(1), 283-305.
- 박은수(2011). **긍정적 행동지원이 유아의 문제행동에 미치는 영향**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 박정숙, 윤미경, 이병인(2013). 학급 차원의 긍정적 행동지원이 일반유아들과 장애위험 유아의 문제행동에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 13(1), 97-119.
- 이미애, 한성희, 이규옥(2007). 기능평가를 통한 장애유아의 행동지원 실험연구 분석: 1997-2006년 사이의 연구를 중심으로. **특수교육연구**, 14(2), 189-208.
- 이수정(2008). 유아교육 환경에서의 긍정적 행동지원 연구동향 및 지원 요소 분석. **유아특수교육연구**, 8(1), 161-187.

- 이연정 (2014). **어린이집 재원 유아의 문제행동에 대한 교사의 현재 실태와 지원요구**. 한국 성서대학교 보육대학원 석사학위논문.
- 이영철 (2002). 발달장애인을 위한 긍정적 행동지원의 고찰과 적용. **정신지체연구**, 4, 51-67.
- 이원영, 박찬옥, 노영희(1993). 유아의 사회성 발달 프로그램 개발 연구. **유아교육연구**, 13(1), 65-91.
- 이인숙 (2007). 학급차원의 긍정적 행동지원이 발달장애학생의 행동 및 또래의 상호작용행동에 미치는 효과. **특수교육연구**, 14(1), 193-214.
- 이인숙, 조광순(2005). 가정과 유치원, 지역사회에서의 긍정적 행동지원이 자폐유아의 바람직한 행동 및 문제행동에 미치는 효과. **유아특수교육연구**, 5(1), 161-190.
- 이제화(2009). **학급수준의 긍정적 행동지원이 통합학급 유아의 행동에 미치는 영향**. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 이제화(2010). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 문제행동과 활동참여 행동에 미치는 영향. **특수교육저널 : 이론과 실천**, 11(1), 359-383.
- 이제화, 이상복(2010). 학급수준의 보편적 지원이 통합학급 유아들의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 영향. **정서행동장애연구**, 26(2), 51-75
- 최윤희(2005). 정서 및 행동문제를 나타내는 유아에 대한 연구 동향 및 문제행동 분석. **특수교육**, 4(1), 105-133.
- 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.
- 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.
- Clarke, S., Worcester, J., Dunlap, G., Murray, M., & Bradley-Klug, K.(2002). Using multiple measures to evaluate positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(3), 131-145.
- Harrower, J. K., Fox, L., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2000). Functional-Assessment and Comprehensive Early Intervention. *Exceptionality*, 8(3), 189-204.
- Kamps, D., Kravis, T., Stolze, J., & Swaggart, B.(1999). Prevention strategies for at-risk students and with EBD in urban elementary schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(3), 178-189.
- Lewis, T. J., Powers, L. J., Kelk, M. J., & Newcomer, L. L.(2002). Reducing problem behaviors on the playground: An investigation of the application of school-wide positive behavior supports. *Psychology in the Schools*, 39, 181-190.
- McGinnis, E., & Goidstein, A. P.(1990). *Skillstreaming in early childhood*. The Research Press.
- Stormont, M., Lewis, T. J., & Beckner, R. (2005). Positive behavior support systems: Applying key features in preschool settings. *Teaching Exceptional Children*, 37(6),42-49.

- Stormont, M., Lewis, T., Beckner, R., & Johnson, N. W. (2008). *Implementing positive behavior support systems in early childhood and elementary setting*. Thousand Oaks, CA: Corwin press. 노진아, 김연하 역 (2013). *프로그램·학교차원의 긍정적 행동지원 시스템을 실행하기*. 시그마프레스.
- Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H., & Walker, H. M. (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and monitor schoolwide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 94-101
- Taylor-Green, S., Brown, D., Nelson, D. M., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., Swart, J., Horner, R. H., Sugai, G., & Hall, S.(1997). School-wide behavior support : Starting they ears off right. *Journal of Behavior Education, 7*, 99-112.
- 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.

The Effects of Class-wide Positive Behavior Support on Young Children's Problem Behavior and Social Competence

Choi, Jin-Hwa

Sinyang Nursery

Ryu, Myung-OK

Dept. of Special Education, Graduate school, Kongju National University

Noh, Jina

Dept. of Special Education, Kongju National University

<Abstract>

This study was conducted with a one-group pretest-posttest design to examine the effects of class-wide positive behavior support on problem behaviors and social competences of 16 3-4 year old children (7 males, 9 females) in an inclusive daycare classroom. For this purpose, the researchers made a positive behavior support team and carried out training three times. In addition, story time, art activities, and free choice activities were selected for observation of problem behaviors. To reduce the incidence of behavioral problems, class-wide positive behavior support was planned and conducted. For example, establishing and teaching classroom rules, acknowledging appropriate behaviors, and structuring classroom environments were implemented. The frequency of problem behaviors of all children was recorded and counted both before and after the study. In addition, in order to examine how intervention influences social competences, this study modified one social competence tool for young children. The test results were examined by SPSS 21.0, and M, SD, paired t-test, and Cohen's d were calculated. The results were as follows. Problem behaviors declined and social competence scores increased after class-wide positive behavior support intervention. The findings of this study demonstrate that class-wide positive behavior support can be an effective intervention to reduce problem behavior and to improve social competences of all children in a class.

Key Words : class-wide positive behavior support, problem behavior, social competences

논문 접수: 2015. 02. 02 심사 시작: 2015. 02. 10 게재 확정: 2015. 06. 07