

통합학급에서 보편적 수준의 긍정적 행동지원이 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 영향*

김상희** (관곡초등학교병설유치원, 교사)

이병인*** (단국대학교 특수교육과, 교수)

〈요 약〉

본 연구는 통합학급에서 보편적 수준의 긍정적 행동지원이 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보는 것을 목적으로 하였다. 이를 위하여 경기도 공립 병설유치원 2곳의 만 5세 통합학급 일반유아 26명을 대상(실험 집단 13명, 통제 집단 13명)으로 하여 사전 사후 실험 설계(pretest-posttest control group design)로 진행하였다. 통합학급에 보편적 수준의 긍정적 행동지원 실행을 위해 긍정적 행동지원팀을 구성하고 교육을 하였으며, '유아 친사회적 행동 측정 도구 (Prosocial Behavior Scale for Young Children, PBSYC)(김영옥, 2003)'를 사용하여 진단을 실시하였고, 이에 적절한 보편적 수준의 긍정적 행동지원 계획을 수립하였다. 5주간의 보편적 수준의 긍정적 행동지원 실행을 위해 예방적 환경으로 재구조화하고, 기대행동 교수와 유치원 교육과정에 연계한 사회·정서 기술 교수를 실시하였다. 실험 집단과 통제 집단의 친사회적 행동의 사전 사후 변화를 비교·분석하기 위해 사전검사에서 차이를 보인 친사회적 행동 하위 영역 중 지도성은 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였고, 나머지 하위영역은 동질집단으로 검증되어 두 독립표본 t-검정을 실시하였다. 본 연구 결과, 실험 집단과 통제 집단의 사전 사후 검사에서 친사회적 행동의 7개 하위 영역(지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근시도, 나누기, 감정이입 및 조절)에 유의미한 차이를 보여줌으로써 통합학급에서 보편적 수준의 긍정적 행동지원이 일반유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 주었음을 보여주었다. 본 연구는 유아의 발달 특성과 유아교육환경에 적합하게 유치원 일과 및 교육과정과 연계하여 긍정적 행동지원을 실행함으로써, 장애유아 뿐만 아니라, 일반유아를 대상으로 한 교육상황에서의 학급차원의 긍정적 행동지원의 실행가능성을 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

〈주제어〉 보편적 수준의 긍정적 행동지원, 통합학급, 친사회적 행동

* 이 연구는 제1저자의 2019년 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문을 수정·보완한 것임.

** 제1저자

*** 교신저자(byoungil@dankook.ac.kr)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 교육부는 특수교육발전 5개년 계획을 통해 2022년까지 공립 유치원 특수학급을 기존 731학급에서 1,131학급을 400개 이상 확대할 예정이며, 전국에 1곳뿐인 특수교육 통합 유치원을 각 시도에 최소 1곳씩 설립하여 17개까지 증대할 계획이라고 밝혔다(교육부, 2017). 국가 차원에서 공립 유치원에 특수학급을 설립하여 통합교육의 기회를 확대하고자 하는 이유는 유아기가 또래와의 바람직한 상호작용을 통해 통합교육의 효과를 극대화 할 수 있는 적기이기 때문일 것이다.

통합교육의 양적 성장을 통한 물리적 통합을 넘어 성공적인 통합교육을 위해서는 일반유아들이 장애유아를 이해하고 수용하며, 긍정적 상호 작용을 통해 친밀감을 형성할 수 있도록 교육함으로써, 진정한 의미의 사회적 통합이 이루어질 수 있도록 해야 한다(Bricker, Pretti-Frontczak & McComas, 1998; Favazzo, 1998). 이러한 성공적인 통합교육을 위해서 프로그램, 교실환경 등의 환경적 요인과 더불어 인적 요소에 해당하는 교사, 학부모, 유아 등이 통합교육 적합한 태도를 형성하고 긍정적인 상호 인식이 전제 되어야 한다(Hains, Folwler & Chandler, 1988). 하지만 부모와 교사들은 장애유아와의 통합교육이 일반유아들에게 부정적인 영향을 미칠 것을 우려하는 경향이 있으며(이소현, 2004), 이러한 부정적인 인식은 통합교육을 방해하는 요인으로 작용한다(주원재, 2001; 유수옥, 박현주, 박랑규, 강우선, 2002). 그러나 통합교육이 일반유아들에게 부정적인 영향을 미치기보다(Odom, Deklyen & Jenkins, 1984), 신중하게 실행되는 교육과정과 교수방법이 일반유아들의 발달과 행동의 측면에 긍정적인 영향을 미친다고 보고되었다(Diamond & Innes, 2000; Odom, McConnell & McEvoy, 1990).

유아교육 현장에서 장애유아 뿐만 아니라 일반유아가 보이는 다양한 문제행동으로 인해 성공적인 통합을 어렵게 만들기도 한다. 유아기는 급격한 발달과 변화를 보이는 시기이므로 여러 가지 문제행동을 보일 수 있다. 따라서 유아교육 현장에서는 만성적인 문제행동을 예방하기 위한 포괄적 중재의 필요성을 인식하고 있다(배성현, 이병인, 2014). 또한 유아들의 문제행동을 조기에 중재 하지 않을 경우 학령기에는 문제행동이 더욱 다양하고 심각하게 발전될 수 있다(허계형, 노진아, 2012). 유아기는 문제행동이 고착화 되지 않고 쉽게 변화할 수 있는 시기이므로(박은수, 2011), 통합교육 현장에서는 문제행동에 대한 적절한 지도와 지원을 위해 체계적인 중재가 필요하다(박정숙, 윤미경, 이병인, 2013).

유아들은 사회생활 노출 경험이 부족하여 성장하면서 다양한 문제행동을 보일 수 있다. '문제행동'이란 같은 연령 수준에서 해서는 안 되는 행동을 하거나 바람직한 행동이라 할지라도 상황에 맞지 않는 과도한 행동을 의미한다(김광웅, 2001; 한진원; 2019). 황혜정(2006)에 의하면

우리나라 전체 유아의 10~20% 정도는 문제행동을 보이고 있으며, 보건복지부와 육아정책 연구소(2013)에 의하면 어린이집 한 학급의 60% 이상의 유아가 문제행동을 보인다고 한다. 이에 따라 문제행동지도에 대한 현장의 유아교사의 고민도 증가하고 있으며, 많은 유아교사들이 유아 문제행동 지도에 대한 어려움과 무능감을 토로하고 있다(문송이, 2008; 이연정, 2014; 한진원 2019). 그러나 사실상 이러한 유아들의 문제행동은 보편적으로 특정한 발달시기에만 보이지만, 소수의 유아들은 시간이 지나도 문제행동이 지속된다(Campbell, 2006, 2007). 따라서 유아교육기관에서 많은 시간을 보내는 유아들에 대한 유아교사의 개입과 역할의 중요성이 점점 강조되고 있는 상황이다(김연하, 2007; 이순자, 유수옥, 2012).

한편 문제행동지도는 보통 '훈육'이라는 용어로 사용해 왔으며, 성인이 원하는 대로 아이들이 행동하도록 가르치는 강제적이면서 부정적인 의미로 사용되었다(김선혜, 2006). 하지만 유아인권 에 대한 인식이 달라지면서 '훈육'이라는 용어는 '문제행동 지도'로 대체되어 사용되고 있으며, 교사들의 유아 문제행동에 대한 대처전략과 반응양식, 태도는 문제행동지도의 성공여부를 결정 짓는 중요한 요소이다(Kauffman, 2001). 그럼에도 불구하고 많은 교사들은 문제행동에 벌을 주는 것에 초점을 두는 전통적인 중재를 신뢰한다. 하지만, 벌에 기반한 훈육은 고위험 아동에게는 비효과적이며 문제행동 비율을 오히려 높일 수 있다(Mayer, 1995, 2001). 이에 문제행동을 야기 하는 환경적 요인을 변화시켜 문제행동을 예방하고 유아 스스로 환경에 긍정적 영향을 미칠 수 있는 긍정적 행동지원과 같은 체계적이고 예방적인 중재 방법이 요구된다.

'긍정적 행동지원'은 사회적으로 의미 있는 행동 변화를 위해 교육환경의 역량을 향상시키는 긍정적 행동중재 프로그램과 시스템 적용을 의미한다. 즉 유아의 행동과 관련하여 효과적인 환경 조성을 위해 학교, 가족, 지역 사회의 역량을 향상 시키는 생태학적 환경 중재를 포함한 연구 기반 접근이다(김진호, 김미선, 김은경, 박지연 역, 2017: Brenda & Judy 2016). 유아의 문제행동에 중요한 영향을 미치는 요소에는 개인의 특성이나 가족, 사회적 요소 등이 있으며, 교사는 의미 있고 활동적인 교수 환경을 만들고 유아와 교실의 행동 중재 계획을 수립하여 유아의 행동에 영향을 미치는 많은 요소들을 통제할 수 있으며 긍정적인 영향을 미친다(김진호, 김미선, 김은경, 박지연 역, 2017: Brenda & Judy 2016). 긍정적 행동지원에서는 기능행동 평가를 통해 장애유아를 둘러싼 환경과 문제행동 간의 관계를 밝히고(Rock, 2005; Umbreit, Lane & Dejud, 2004), 명확한 문제행동 본질을 파악하며(Duda, Dunlap, Fox, Lentini & Clarke, 2004), 기능행동 평가를 바탕으로 배경 및 선행 사건을 중재 하고, 대체 기술 교수와 후속 결과 및 장기적 중재를 포함하는 계획을 수립한다(배성현, 이병인, 2014, 재인용). 이와 같은 다각적 행동 지원을 계획하는 이유는 하나의 중재로는 다양한 기능을 가진 문제행동을 다루기 어려우며, 문제행동의 중재요소가 서로 연관되어 있기 때문이다.

통합교육의 성공을 위해서는 무엇보다 장애유아에 대한 일반유아의 이해와 수용이 바탕이 되어야 하므로, 통합교육 상황에서 일반유아의 친사회적 행동은 매우 중요하다(박현옥, 김정현,

2017). 유아가 친사회적 행동을 함으로써 다른 사람에게 영향을 미치고, 그 결과에 대한 지각은 건강한 자아상 확립에 공헌한다(Trawick-Smith, 1997). 건강한 자아상을 가지고 있는 유아는 자신감 있게 과제를 수행할 수 있다(원계선, 2006). 긍정적 행동지원은 통합교육 상황에서 장애유아 뿐만 아니라 일반유아에게도 긍정적인 영향을 미치며(박현주, 노진아, 2009; 최미점, 2015; 임다경, 이병인, 2019), 일반유아의 친사회적 행동과 또래 수용도를 향상시키는 반면, 문제행동은 감소시킬 수 있다(권소영, 2016). 긍정적 행동지원은 일반유아의 장애유아에 대한 인식을 긍정적으로 변화시키고 또래 수용도를 개선시킬 수 있다(김경운, 2011).

반면에 통합학급에서 유아특수교사와 유아교사가 통합교육 환경에서 문제행동에 대처하는 효과적인 중재 방법을 모르거나 중요성에 대한 인식이 부족하다면(허계형, 노진아, 2012), 성공적인 통합교육을 이루기 어려울 것이다. 그러나 보편적 중재를 효과적으로 실행한다면, 소집단과 개인을 위한 중재의 효과도 함께 증진하므로(노진아, 김연하 역 2012; Melissa, Timothy, Rebecca & Nanci, 2008), 유아교사와 유아특수교사의 협력으로 긍정적 행동지원의 보편적 중재와 소집단 및 개별 중재가 함께 이루어진다면, 성공적 통합교육을 이끄는 데 도움이 될 것이다.

한편 유아교육 환경에서 긍정적 행동지원의 보편적 지원에 대한 연구는 꾸준히 증가하고 있다. 이 중에서 통합 환경의 학급 단위에서 실시한 연구(강혜원, 홍성호, 정기섭, 2018; 박은수, 김은경, 2014; 박정숙, 윤미경, 이병인, 2013; 이제화, 이상복, 2010; 최진화, 류명옥, 노진아, 2015)와 유치원 단위의 연구(강영선, 정길순, 노진아, 2015)가 있으며, 장애 유아가 없는 일반학급에서 실시한 연구(박은수, 김은경, 2014)도 있으며, 최근에는 보편적 차원과 개별적 차원에서 함께 이루어진 연구도 수행되었다(강혜원 등, 2018; 권소영, 이병인, 2017; 배선화, 이병인, 조현근, 2016; 최미점, 2016; 박현옥, 김정현, 2017; 임나리, 2018; 허수연, 2019). 위의 연구들은 발달 지체 및 장애유아 뿐만 아니라 일반유아들의 활동 참여율 증가, 문제행동 감소, 사회적 유능감 및 친사회적 기술 향상과 교사의 효능감 향상 및 학급 분위기 변화 등에서 긍정적이라고 보고하고 있다(이수정, 2016; 최미점, 2015).

하지만 위의 연구들은 별도의 프로그램을 운영하여 유아교육 기관의 유치원 교육과정과 낮은 연계성을 가지고 있어 현장의 교사들이 지속적으로 실행하기에 어려움이 있으며(허수연, 2019), 성공적인 긍정적 행동지원 실행을 위해 가정과의 연계를 시도한 연구도 부족한 실정이다(임나리, 2018; 허수연, 2019). 또한 대부분의 선행연구는 유아의 문제행동을 감소시키는 것에 초점을 두고 있으므로(최미점, 2015) 학급차원의 보편적 수준의 행동지원을 통해 예방적 환경 구성과 양질의 교수활동 제공으로써 유아의 의미 있는 행동 변화에 대해서도 살펴볼 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 통합교육 상황에서 일반유아와 장애유아의 효율적인 상호작용을 도울 수 있는 방안으로 활용할 수 있도록 유아교사와 유아특수교사가 협력하여 보편적 수준의 긍정적 행동지원을 통해 일반유아들의 친사회적 행동에 미치는 영향을 밝히고자 하였다.

2. 용어의 정의

1) 긍정적 행동지원

‘긍정적 행동지원’은 사회적으로 의미 있는 행동 변화를 위한 긍정적 행동중재 프로그램과 시스템 적용을 의미한다. 즉 유아의 행동과 관련하여 효과적인 환경 조성을 위해 학교, 가족, 지역 사회의 역할을 향상 시키는 생태학적 환경 중재를 포함한 연구 기반 접근이다. 긍정적 행동지원은 학교 및 학급차원의 보편적 지원과 소집단을 구성하여 지원하는 소그룹 지원, 개별 유아에 대한 개별 지원의 중재 프로그램을 구성하여 여러 가지 기법들을 통합적으로 사용한다(차재경, 2013; 최진화, 류명옥, 노진아, 2015; 권소영 2016). 본 연구에서는 일반 교사와 유아특수교사로 구성된 통합학급에서 보편적 수준의 긍정적 행동지원을 실시하고자 하였다.

2) 친사회적 행동

‘친사회적 행동’이란 외적 보상을 기대하지 않고 자발적으로 타인에게 이로움을 주는 행동이다(권연희, 1995). 본 연구에서는 Babcock, Hartle과 Lamme(1995)의 친사회적 행동 측정 도구를 기초로 하여 김영옥(2003)이 개발한 ‘유아의 친사회적 행동 평가 척도(Prosocial Behavior Scale for Young Children, PBSYC)’를 사용하였다. 유아의 친사회적 행동 평가 척도는 7가지 하위요인으로 구분하고, 친사회적 행동을 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근시도, 나누기, 감정 이입 및 조절 등으로 나누었다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

1) 통합학급의 일반유아

본 연구에서 학급차원의 긍정적 행동지원이 통합학급 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보기 위해 장애유아가 통합되어 있는 경기도 Y시에 위치한 G병설유치원 만 5세 16명(일반유아 13명, 장애유아 3명)과 T병설유치원 만 5세 16명(일반유아 13명, 장애유아 3명)을 각각 실험 집단과 통제 집단으로 선정하였다. 실험 집단과 통제 집단 모두 일반학급 4학급, 특수학급 1학급으로 5학급으로 구성된 유치원으로 만 3세 1학급, 만 4세 1학급, 만 5세 2학급으로 편성되어 있고, 장애유아가 만 5세 한 학급에 통합되어 있다. 또한 공통적으로 국가수준의 교육과정인 누리과정을 운영하고 있으며, 유아교사와 유아특수교사가 교육과정 및 학급 운영을 협력적으로 실시하고 있다. 구체적인 학급 선정의 기준은 다음과 같다.

- 첫째, 특수교육대상자로 선정된 유아가 통합되어 있는 학급
- 둘째, 교육환경 및 방법 외에 거주 지역, 사회·경제 수준, 생활환경이 유사한 학급
- 셋째, 유아와 교사가 비슷한 중재에 참여한 경험이 없는 학급
- 넷째, 연구 참여에 대해 통합학급 유아의 학부모가 서면으로 동의한 학급

실험 집단과 통제 집단의 성별 및 연령 현황은 <표 1>과 같다.

<표 1> 실험 집단과 통제 집단의 성별 및 연령 현황

구 분	실험 집단	통제 집단
연 령	만 5세	만 5세
통합학급 일반유아 수	13명 (남: 7명, 여: 6명)	13명 (남: 6명, 여: 7명)

<표 2>에 제시된 것과 같이 실험 집단과 통제 집단의 유아의 연령 차이를 비교해본 결과, 실험 집단 유아(M=66.23, SD=3.63)와 통제 집단 유아(M=67.30, SD=4.23)들 간의 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 실험 집단과 통제 집단은 동질집단임을 알 수 있다($t=0.50$, $p>.05$).

<표 2> 집단별 유아의 평균 연령 (연령 : 개월 수)

구 분	M	SD	t
실험 집단	만 5세 (66.23)	3.63	0.50
통제 집단	만 5세 (67.30)	4.23	

2) 교사

본 연구에 참여한 실험 집단 및 통제 집단 교사에 대한 정보는 <표 3>과 같다.

<표 3> 실험 집단 과 통제 집단의 교사 정보

구 분	실험 집단		통제 집단	
직무	유아교사	유아특수교사	유아교사	유아특수교사
전공	유아교육	유아특수교육	유아교육	유아특수교육
교육경력	15년	12년	14년	11년
통합경력	6년	12년	2년 2월	11년

2. 연구 설계

본 연구에서는 사전-사후 통제 집단 설계(pretest-posttest control group design)를 활용하여 학급차원의 긍정적 행동지원이 통합학급 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보았다. 실험 집단과 통제 집단으로 나누어 사전검사를 실시하였으며, 실험 집단에 학급차원의 긍정적 행동지원을 실시한 후, 두 집단 모두 사후검사를 실시하고 친사회적 행동의 변화 정도를 비교하였다.

3. 연구 도구

1) 유아 친사회적 행동 측정 도구

본 연구에서는 학급차원의 긍정적 행동지원이 통합학급 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보았다. 이를 측정하기 위해 Babcock, Hartle과 Lamme(1995)의 친사회적 행동 측정 도구를 기초로 하여 개발한 김영옥(2003)의 '유아의 친사회적 행동 평가 척도(PBSYC)'를 사용하였다. 검사를 위해 실험 집단과 통제 집단의 교사들은 3일 동안 만 5세 통합학급의 일반유아들을 대상으로 하여 자유선택활동 시간에 10분간 자유로운 놀이상황을 관찰한 후, 평정하였다. 검사시간은 한 유아 당 10~15분 정도 소요되었다. 교사의 판단이 불확실할 경우 중간 점수인 3점에 표시하게 되는 오염 변인을 최소화하기 위해 Likert 4점 척도를 사용하였다. 유아의 행동의 정도에 따라 '매우 그렇다'의 4점에서 '그렇지 않다'의 1점까지 평가하도록 되어 있으며, 높은 점수일수록 친사회적 행동이 많이 나타나는 것이다.

김영옥(2003)이 개발한 '유아의 친사회적 행동 척도(PBSYC)'는 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근 시도, 나누기, 감정이입 및 조절의 7개 하위 영역, 42문항으로 구성되어 있으며, 평가척도 전체의 신뢰도 계수는 Cronbach α 는 .86이다. 하위 영역별 신뢰도 계수를 살펴보면, 지도성은 .85, 도움주기는 .80, 접근시도하기는 .80, 나누기는 .80, 감정이입 및 조절은 .70으로 나타났다. 김영옥(2003)은 친사회적 행동평가 척도(PBSYC)를 7개의 하위영역(지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근시도, 나누기, 감정이입 및 조절)으로 범주화하였다. 그 하위 영역의 내용을 살펴보면 지도성은 또래와의 생활에서 자신의 감정을 조절하고 만족을 지연하며 서로 칭찬 및 격려를 하고 미안함이나 고마움을 표현하는 행동을 포함한다. 도움주기는 타인을 존중하는 능력을 바탕으로 베풀고 도와주는 행동을 포함하며 의사소통은 언어적으로나 신체적으로 상호 의사를 전달하거나 대화를 하는 행동을 포함하고 있다. 주도적 배려는 또래를 배려하고 양보해주는 등 서로 예의를 지키고 정보를 제공하는 행동을 포함하고, 접근시도하기는 또래에게 미소를 보이거나 친밀하게 부르는 등 또래에게 가려고 시도하는 행동들을 포함한다. 나누기는 장소, 기회, 소유물 등을 나누는 행동을 포함하고 있으며 마지막으로 감정이입 및 조절

은 타인의 감정에 관심을 보이고 우호적이며 긍정적인 감정을 나타내는 것을 포함한다.

4. 연구 절차

1) 연구 기간

2019년 3월 18일부터 3일간에 걸쳐 실험 집단과 통제 집단의 사전검사를 실시한 후, 학급 진단을 통해 학급차원의 긍정적 행동지원 계획을 수립하였다. 실제적인 학급차원의 긍정적 행동지원 실행은 2019년 3월 25일부터 5월 3일까지 총 5주간 진행되었으며, 2019년 5월 7일부터 5월 9일까지 실험 집단과 통제 집단의 사후검사를 실시하였다. 연구자는 연구 결과를 분석하여 2019년 5월 10일에서 14일까지 긍정적 행동지원팀과 결과에 대한 평가 회의를 가지고 추후에도 지속적인 실행을 위해 방안을 협의하고 연구를 종결하였다.

2) 긍정적 행동지원 팀 구성

본 연구의 긍정적 행동지원 팀은 원감 1명, 학급의 담임교사 1명, 유아특수교사 1명, 방과후전담사 1명 등 총 4명으로 구성하였다. 연구자는 학급 담임교사로서 원감, 유아특수교사, 방과후전담사와의 효과적인 의사소통 및 지원을 위해 주 3회 이상 모임을 통해 의견을 교환하여 효과적으로 의사소통하고 적절한 지원을 제공하였다. 그리고 주 1회 긍정적 행동지원의 적용에 대하여 논의하였다. 중재 기간 중 유아의 문제행동 중재방법에 대하여 가정통신문을 통해 소개하거나 지속적인 상담을 통해 효과적인 가정연계가 이루어지도록 하였다. 본 연구는 연구자인 담임교사와 유아특수교사가 함께 협력하여 직접 중재를 실시하기 때문에 객관적인 근거를 마련하기 위해 긍정적 행동지원팀 교육을 함께 실시하고 자료를 분석하였다. 긍정적 행동지원 팀 구성에 대한 내용은 <표 4>와 같다.

3) 학급차원의 긍정적 행동지원 계획

(1) 학급 진단

본 연구에서는 학급차원의 긍정적 행동지원을 실행하기에 앞서 학급의 강점과 요구를 파악하고자 하였으며, 담임교사를 맡고 있는 연구자가 스스로 보편적 지원의 실행 정도와 행동 지도 유형을 점검하였으며, 연구자와 유아특수교사가 함께 전반적인 학급 환경을 관찰하여 학급 진단을 실시하였다. 척도의 내용은 현재 실행정도 와 향상을 위한 우선순위로 나뉘어 있으며, 보편적 지원의 실행정도에 따라 '실행' 3점에서 '실행하지 않음'의 1점까지 평가하며, 보편적 지원의 향상을 위한 우선순위에 따라 '높음' 3점에서 '낮음'의 1점까지 평가하였다. 학급 진단에 따른 학급 상황 특성은 <표 5>와 같다.

보편적 지원의 실행정도를 진단하기 위해 긍정적 행동지원팀 구성원 중 담임교사와 유아특

〈표 4〉 긍정적 행동지원 팀 구성 및 역할

구성원	역할 내용
원감 (관리자)	<ul style="list-style-type: none"> · 행정적 지원 · 협력팀 구성원에 대한 격려 · 기대행동 선정 · 학급 진단 · 중재 과정에 대한 피드백 제공
담임교사 (연구자)	<ul style="list-style-type: none"> · 긍정적인 학급 분위기 조성 · 학급 진단 · 기대행동 선정 및 교수 · 사회·정서 기술 교수 · 학급차원의 긍정적 행동지원 교수 자료 제작 · 행동 반응 전략 계획 및 적용 · 일반유아 관련 자료 기록 및 수집 · 가정과의 연계 촉진 · 전반적인 중재 과정 점검 및 운영 · 긍정적 행동지원 팀과의 협의 진행 및 조율
유아특수교사	<ul style="list-style-type: none"> · 긍정적인 학급 분위기 조성 · 학급 진단 · 기대행동 선정 및 교수 · 학급차원의 긍정적 행동지원 교수 자료 제작 · 사회·정서 기술 교수 · 행동 반응 전략 계획 및 적용
방과후 전담사	<ul style="list-style-type: none"> · 학급차원의 긍정적 행동지원의 목표 공유 · 유아교사 및 유아특수교사와의 협력을 통한 중재 적용 · 일반유아 관찰 및 지원

수교사가 ‘유치원에서의 효과적인 행동지원(Preschool Effective Behavior Support, PEBS), (Carter, Steed, & Pomerleau, 2009)’ 질문지를 이용하여 점검하였다. 보편적 지원의 실행도와 행동질문지는 보편적 지원과 관련된 총 37개의 문항으로 구성되어 있다. 자기 진단 결과를 살펴보면 대체로 예방적 환경 조성, 학급 규칙 교수와 문제행동에 대한 실행도, 가족과의 정기적인 의사소통에 대한 실행도, 문제행동에 대한 반응전략, 자료에 기초한 의사 결정과 관련된 문항 등이 높은 편으로 나타났으나, 전문적 발달을 위한 긍정적 행동지원팀을 위한 훈련에 대한 실행도는 조금 낮은 편으로 나타났다. 또한, 지원 요구에서는 학급에서 체계적인 예방적 환경 조성, 사전 교정, 기대행동 교수에 관한 요구가 높게 나타났다.

〈표 5〉 학급 진단에 따른 학급 상황 특성

구 분	학급 상황 특성
학급의 강점	<ul style="list-style-type: none"> · 교사가 유아들에게 긍정적인 예방 전략 사용 · 교사와 학부모간 다양한 방법으로 정기적인 의사소통을 통해 신뢰로운 관계를 형성하고 있음 · 원감, 담임교사, 유아특수교사, 방과후전담사 등 원내 교직원과의 원활한 의사소통으로 구성원간의 협력적 관계를 유지하고 있음
학급의 요구	<ul style="list-style-type: none"> · 물리적, 사회적, 교수적 환경 등의 재구조화가 필요함 · 학급에서 지켜야 할 기대행동에 대한 교수가 필요함 · 유아가 자신의 감정을 조절하여 표현하고, 문제 상황에서 긍정적으로 해결하는 기술에 대한 교수가 필요함 · 유아의 행동에 대한 일관적인 강화계획이 요구됨 · 유아의 발달에 적합하고 흥미로운 놀잇감과 교구의 충분한 제공
문제 행동	<ul style="list-style-type: none"> · 이야기 나누기 시간에 바른 자세로 앉지 못하여 옆 친구를 불편하게 하거나, 교사의 말에 집중하지 못함 · 자유선택활동 시간에 친구와 놀잇감이나 상황을 공유하는 것이 어려워 다툼이 자주 일어남 · 문제 상황이 발생했을 때 유아가 상황에 대해 설명하는 것을 어려워 함

(2) 학급차원의 긍정적 행동지원 계획

본 연구에서는 학급 진단 결과를 토대로 환경의 재구조화, 기대행동 교수, 사회·정서 기술 교수, 반응 전략, 가정과의 연계 방안 등에 대한 실행 계획을 수립하였다. 긍정적 행동지원 팀과의 협의 과정을 통해 ‘안전한 어린이, 친절한 어린이, 책임감 있는 어린이’라는 세 가지의 기대행동을 결정하였다. 이러한 기대행동 목표를 토대로 유치원 실내 공간(교실, 복도, 화장실)과 일과(놀이시간, 바깥놀이, 점심시간)에서 지켜야 할 세부 규칙을 선정하였다. 학급차원의 긍정적 행동지원을 실행하기 위해 긍정적 행동지원팀과 협의를 하여, 유아의 연령과 발달 적합성을 고려하고 유치원과 학급의 분위기, 가정과의 연계가 가능한 범위를 고려해 계획을 수립하였다.

4) 학급차원의 긍정적 행동지원 실행

학급 진단 결과를 토대로 환경의 재구조화, 기대행동 교수, 사회·정서 기술 교수, 반응 전략, 가정과의 연계 방안 등을 학급차원의 긍정적 행동지원 실행단계에서 실시하였다. 통합학급 내에서는 유아특수교사와의 협력적으로 실행하였으며, 지속적으로 실행과정에 대한 협의와 긴밀한 협력을 통해 긍정적 행동지원 과정을 조율하였다. 특히 실행 자료(기대행동 교수자료, 활동 예시, 환경 자료, 사회·정서 기술 교수 자료)는 담임교사인 연구자와 유아특수교사가 함께 제작하여 사용하고, 실행 후에는 반드시 함께 평가를 한 뒤, 다음 활동에 환류하는 과정을 거쳤다.

(1) 환경의 재구조화

첫째, 물리적 환경의 재구조화를 위해 교실의 자투리 공간에 부정적인 감정을 느낄 때, 이를 해소할 수 있는 공간(거북이 집)을 정하고, 편안한 소파와 캐노피를 설치하여 정서적 안정감을 느낄 수 있는 공간을 마련하였다. 또한 대집단 활동에 산만한 유아나 자리이탈 유아는 교사 가까이 앉을 수 있도록 하고, 전체 유아들이 친구들에게 불편함을 주지 않고 적당한 간격을 유지하여 앉을 수 있도록 앉는 자리에 이름 라벨로 표시해 주었다. 복도 바닥에는 발자국 표시를 부착하여 유아들에게 복도에서의 우측통행을 안내하였다.

둘째, 시간적 환경 재구조화를 위해 오전 모이는 시간을 항상 일정하게 모일 수 있도록 일과를 패턴화 하였으며, 점심시간 전에는 동적인 활동(실외활동, 신체활동, 실내 대근육 활동 등)을 배치하는 등 활동간 균형과 일정한 순서를 가지고 진행할 수 있도록 일과를 재조직하였다.

셋째, 사회적 환경 재구조화를 통해 교사가 유아와 긍정적이고 친밀한 관계를 형성하기 위해 오전 등원 시 유아와 함께 친밀하게 인사를 나누고 안아주기를 통해 유아가 환영받고 있다는 메시지를 건네고, 그 날의 기분이나 유아 상황에 대한 사소한 대화를 나눈다. 일과와 활동 내에 또래와의 놀이 기술이 부족한 유아에게 직접 놀이 기술 시범을 보이거나 비계를 설정하는 등의 교사와 유아간의 상호작용을 통해 유아의 수준이나 상황에 맞게 단계적인 지지를 통해 유아의 사회적 기술을 증진시키는 방법을 적용하였다(Bredkamp & Copple, 1997).

넷째, 교수적 환경 재구조화를 위해서 활동간 전이 시간을 언어적으로 예고하여(예: 정리 시간까지 5분 남았어요) 유아들이 정리시간을 예측할 수 있도록 하였으며, 정리시간이 되면 언어적 지시와 더불어 종소리를 함께 들려주었다.

(2) 기대행동 교수

본 연구에서는 긍정적 행동지원을 시작하면서 유아교사 또는 유아특수교사가 기대행동을 매일 15 ~ 20분에 걸쳐 교수하였으며, 유치원에서의 규칙을 잊기 쉬운 월요일마다 기대행동에 대해 상기하는 시간을 가졌다. 교수 방법으로는 바람직한 행동과 바람직하지 않은 행동을 시범으로 보이고 함께 토의하는 과정을 통해 약속을 정하고 기억하는 과정을 포함했다. 중재 기간 동안 유아들이 기대행동을 시각적으로 쉽게 보고 기억할 수 있도록, 언어적 단서와 이미지를 함께 사용하여 제작하고 게시하였다.

본 연구에서는 유아들을 대상으로 장소와 일과별 기대행동에 대한 세부 규칙까지 정한 뒤에는 직접 규칙에 관한 동영상 촬영하여 제작하였다. 동영상의 내용에서 바람직한 행동과 바람직하지 않은 행동을 제시할 때에는 대비되는 음향 효과와 언어적 단서를 제시하고, 바람직한 행동의 예와 유아들이 바람직하지 않은 행동의 예는 교사가 실행하는 모습을 촬영하여 제작하였다. 제작한 규칙 동영상은 유치원 내 다른 학급에도 전달하는 과정을 통해 규칙 준수에 대한 자신감을 갖게 하였다. 유치원에서의 기대행동 도표는 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 유치원에서의 기대행동 도표

기대행동	장소	교실	화장실	복도
안전한 어린이		· 대집단 시간에 바른 자세로 앉기 · 교실에서 걸어다니기	· 차례대로 줄서기 · 비누와 물로 손 깨끗하게 씻기	· 오른쪽으로 걸어 다니기
친절한 어린이		· 다른 사람의 말을 주의깊게 듣기 · 친구에게 친절하게 말하기	· 친구의 사생활 지켜주기	· 복도에서 만나는 어른, 친구에게 인사하기
책임감 있는 어린이		· 지시에 따르기 · 정리정돈 하기 · 친구에게 도움 주기	· 화장실에서 물 내리기 · 휴지는 휴지통에 버리기 · 물과 휴지 아껴 쓰기	· 차례대로 줄서기 · 조용히 하기
안전한 어린이		· 놀잇감 안전하게 사용하기	· 놀이기구 사용법 지켜 놀이하기	· 한 줄로 서기 · 식사도구 바르게 사용하기
친절한 어린이		· 장난감 나눠 사용하기 · 화가 날 때 말로 표현하기 · 놀이에 참여할 때 친구의 허락을 구하기 · 잘못했을 때 사과하기	· 놀이기구를 친구와 함께 사용하기	· 감사한 마음으로 식사하기 · 자기 자리에 바르게 앉아 식사하기
책임감 있는 어린이		· 사용한 놀잇감 정리하기	· 놀이시간이 끝나면, 모아서 줄서기	· 사용한 식기류 정리하기 · 밥 먹은 자리 정리하기

(3) 사회·정서 기술 교수

본 연구에서는 유아들이 사회·정서 기술을 습득하여 긍정적인 사회적 관계를 시작하고 유지할 수 있도록 하기 위해 학급차원의 유아 사회·정서 기술을 교수하였다. 우선 연구자는 Center on Social and Emotional Foundations of Early Learning website (<http://csefel.vanderbilt.edu>)의 자료를 참고로 사회·정서 기술의 하위 요소(우정기술, 규칙·일과·지시 따르기, 정서 인식 활용 능력, 문제 해결 기술)를 추출하고, 누리과정에서 제시된 여러 가지 목표 중 사회·정서 기술의 하위 요소에 부합하는 내용을 포함하여 재구성하였다. 본 연구에서 실시한 사회·정서 기술 및 목표는 <표 7>과 같다.

본 연구에서 사회·정서 기술을 교수하기 위한 활동 내용은 통합학급 담임교사인 연구자와 유아특수교사가 함께 협의하여 생활 주제에 적합한 활동을 연구 목적에 맞게 선정하고 수정·적용하였다. 활동 유형의 특성과 내용에 따라 통합학급 담임교사와 유아특수교사가 활동을 진행하였으며, 본 연구에서 실시한 사회·정서 기술 교수의 구체적 내용은 <표 8>에 제시하였다.

〈표 7〉 사회·정서 기술 및 목표

사회·정서기술	목표
우정기술	<ul style="list-style-type: none"> · 친구에게 관심을 가지고, 친구의 의미를 생각해본다. · 친구에 대해 친근감을 느낀다. · 친구사이에도 지켜야 하는 예의가 있음을 안다.
규칙, 일과, 지시 따르기	<ul style="list-style-type: none"> · 유치원에서의 규칙을 알고 지킨다. · 규칙은 약속이므로, 함께 결정한다. · 교사의 지시를 듣고 따른다.
정서 인식 활용 능력	<ul style="list-style-type: none"> · 기본적인 감정 단어를 인식한다. · 자신과 친구가 느끼는 감정이 어떤 감정인지 안다. · 상황에 적절한 방법으로 자신의 감정을 표현한다.
문제해결 기술	<ul style="list-style-type: none"> · 문제 상황에서 바람직한 방법으로 문제를 해결할 수 있다.

(4) 유아 행동에 대한 반응 전략

본 연구에서는 유아의 바람직한 행동과 바람직하지 않은 행동에 대해 일관된 반응 전략을 계획하고 실행하였다. 바람직한 행동에 대해서는 개별 강화와 학급 모둠을 대상으로 하는 집단 강화를 제공하고, 부적절한 행동에 대해서는 유아의 행동 문제와 빈도의 정도에 따라 다르게 적용하였다. 바람직한 행동에 대해서는 개별강화를 집단강화보다 먼저 실행하였으며, 특정 장소에서 강화를 주는 것을 일주일간 실시하였다. 그리고 스티커를 모아 선물을 교환하는 외적 강화방식은 도교육청의 시책에 따라 사용하지 않았으며 대신에 구체적이고 묘사적인 칭찬을 사용하였으며, 기대행동 교수를 위해 들려주었던 동화책에 나온 방법으로 엄지손가락을 올리며, 다른 친구들과 ‘우리 반 에이스’라는 언어적 칭찬을 하였다. 개별 강화가 익숙해졌다고 판단하는 일주일 후 집단강화를 실시하였다. 각 집단에 속한 유아들이 바람직한 행동을 수행하였을 경우 집단 강화판에 스티커를 붙여주고, 집단별로 정해진 기준만큼 도달하면 자유선택활동 시간이나 사전에 집단별로 정한 특별한 활동에 참여할 수 있는 기회를 제공하였다.

본 연구에서 바람직하지 않은 행동(교사의 지시 따르지 않기, 자리 이탈하기, 방해 행동, 친구의 놀잇감 빼앗기 등)에 대해서는 Yell(2009)이 제시하는 방법으로 교사가 눈을 맞춘다거나 가까운 곳에서 통제하기, 언어적으로 다시 지시하기 등의 전략을 사용하였다. 이러한 전략을 2회 정도 사용했음에도 불구하고 개선되지 않을 경우에는 그 유아를 대상으로 기대행동을 다시 교수하거나 집단으로 기대행동을 다시 상기하는 방법으로 진행하였다. 또한 언어적, 신체적 공격 행동을 심각하게 보이는 유아들의 경우 즉시 행동을 멈추게 하고 문제행동을 일으킨 유아를 교실 내의 조용한 곳(예: 거북이집)으로 이동하여 문제 상황과 관련하여 유아의 설명을 듣고, 유아의 감정에 공감을 해주며, 문제 상황에서의 바람직한 행동 기술과 기대행동을 교수하였다.

〈표 8〉 사회·정서 기술 교수의 내용

주	생활주제	활동 명	활동 유형	사회·정서기술
1	유치원과 친구	유치원에서의 기대행동	이야기 나누기 및 규칙 동영상 촬영하기	·우정기술 ·규칙, 일과, 지시 따르기
		유치원에서의 하루 일과	이야기 나누기 및 신체표현	·규칙, 일과, 지시 따르기
		유치원에서 함께 놀이한 친구를 찾아라!	게임	·우정기술 ·규칙, 일과, 지시 따르기
		짜꿍과 미니 케이크 만들기	자유선택활동 -요리	·우정기술 ·규칙, 일과, 지시 따르기 ·문제해결기술
		우리 반 친구	이야기 나누기	·우정기술
2	유치원과 친구	친구 사진으로 확장 그림 그리기	미술	·우정기술
		친구가 하는 말	이야기 나누기	·우정기술 ·정서 인식 활용 능력
		말의 힘	과학	·우정 기술 ·규칙, 일과, 지시 따르기 ·정서 인식 활용 능력
		그런 게 친구야	동시	·우정기술
		도우미 활동	이야기 나누기	·우정기술
		친구 칭찬하기	게임	·우정기술
		거북이처럼 해봐	이야기 나누기	·정서 인식 활용 능력 ·문제 해결 기술
3	봄	양보하지 않는 친구	이야기 나누기	·문제 해결 기술
		무소르그스키의 '민둥산의 하룻밤' 듣고 유발되는 감정을 그림으로 그리기	음악	·정서 인식 활용 능력
		새콤 달콤 딸기 아저씨	동화	·우정기술 ·정서 인식 활용 능력 ·문제 해결 기술
4	봄	봄 나들이	동화	·우정기술 ·정서 인식 활용 능력 ·문제 해결 기술
		같은 상황에서의 색깔 변화를 통한 느낌 표현하기(등산하는 장면, 봄나들이 장면)	이야기 나누기	·정서 인식 활용 능력
		내 기분은 말이야	이야기 나누기	·정서 인식 활용 능력
5	나와 가족	명화 속 주인공의 감정 표현하기	신체 표현	·정서 인식 활용 능력
		'마음' 동시 짓기	동시	·정서 인식 활용 능력
		감정 그래프 만들기	이야기 나누기 - 수학활동	·정서 인식 활용 능력
		물건이 유발하는 감정 표현하기	이야기 나누기	·정서 인식 활용 능력

(5) 가정과의 연계

본 연구에서는 긍정적 행동지원의 내용을 가정과 공유하고 유아를 둘러싼 모든 환경에서 일관된 교수를 적용하기 위해 가정과의 연계를 진행하였다. 담임교사이자 연구자는 긍정적 행동지원팀과의 협의를 통해 유치원내에서와 동일한 기대행동 중 가정에서 할 수 있는 기대행동을 활동지로 제작하고, 부모교육 자료를 함께 매주 금요일에 배부하였다. 연구자는 가정으로 배부하는 활동지에 제시된 기대행동의 내용을 유아와 함께 이야기 나누었고, 유아가 기대행동 수행여부를 스스로 기록하여 다음 주 월요일에 학급으로 가지고 오면, 이야기 나누기 시간에 또래들에게 소개하도록 하였으며, 개별 강화를 제공하였다. 또한 연구자는 유아의 사회·정서적 발달의 중요성을 알리기 위해 가정과의 연계를 위한 부모교육 자료는 교육부의 유아 인성교육을 위한 부모 훈련 프로그램을 참고로 사회·정서 기술과 관련된 부분을 추출하여 사용하였다. 또한 학부모와의 정기적인 면담, 문자, SNS 등을 통해 유치원에서의 하루 일과와 활동 중에 유아가

〈표 9〉 긍정적 행동지원 가정과의 연계 계획

일정	부모교육자료	가정 연계 긍정적 지원 내용	
3. 25 ~ 3. 29	우리 아이의 인성 토대 다지기 - 인성이 바탕이 되는 유아기 발달	안전한 어린이	집안에서 사뿐사뿐 걸어요
		친절한 어린이	다른 사람의 말을 주의 깊게 들어요
		책임감 있는 어린이	사용한 놀잇감은 제자리에 정리해요
4. 1 ~ 4. 5	우리 아이의 인성 토대 다지기 - 부모-자녀 관계	안전한 어린이	식사도구를 바르게 사용해요
		친절한 어린이	엄마, 아빠께 사랑한다고 말해요
		책임감 있는 어린이	밥을 다 먹으면 내가 사용한 식사도구는 정리해요
4. 7 ~ 4. 12	자아가 건전한 세상을 위한 인성 - 자존감	안전한 어린이	몸을 깨끗이 해요
		친절한 어린이	가족에게 말할 땐 예쁘게 말해요
		책임감 있는 어린이	가족의 신발을 바르게 정리해요
4. 14 ~ 4. 19	함께 하는 세상을 위한 인성 - 나눔	안전한 어린이	적당한 크기의 목소리로 말해요
		친절한 어린이	엄마, 아빠께 안마를 해 드려요
		책임감 있는 어린이	내가 입은 옷을 바르게 정리해요
4. 21 ~ 4. 25	책임지는 세상을 위한 인성 - 책임	안전한 어린이	몸이 건강하게 음식을 골고루 먹어요
		친절한 어린이	엄마, 아빠를 도와드려요 (예: 식사준비를 할 때 수저를 놓아요)
		책임감 있는 어린이	집에서 사용하는 물건을 아껴 사용해요 (예: 물, 전기, 화장지 등)

보이는 바람직한 행동과 바람직하지 않은 행동의 변화 여부와 정도 및 가정에서의 유아의 변화를 공유하고 학부모의 의견을 검토하여 추후 중재 실행에 반영하였다. 본 연구에서 사용된 가정연계 계획은 <표 9>와 같다.

5) 학급차원의 긍정적 행동지원 평가

본 연구에서는 학급차원의 긍정적 행동지원을 효과적으로 실행하기 위해 정기적인 협의회를 실시하였다. 협의회는 유치원 일정과 상황에 맞게 주 1회씩 총 5회 실시하고 긍정적 행동지원 실시를 위해 학급담당인 연구자, 유아특수교사, 방과후전담사는 주 3회 함께 의사소통을 하며 의견을 교환하였다. 협의회 때에는 중재 실행에 대한 전반적인 사항을 점검하고 논의 하였으며, 실행한 중재에서 긍정적인 부분과 개선해야 할 부분을 평가하여 중재 실행에 반영하는 환류의 과정을 거쳤다. 본 연구에서는 학급차원이 긍정적 행동지원의 평가를 유아 수행과 교사 수행으로 나누어 실행하였다.

유아 평가는 학급과 가정에서 유아의 기대행동 수행정도를 평가한 자료(연구자의 유아 행동에 대한 관찰 기록, 가정 연계 활동지)를 토대로 유아의 수행도와 변화 정도를 점검하였다. 이 과정을 통해 연구자와 유아특수교사, 방과후전담사는 유아의 사회·정서 기술 습득에서의 유아의 변화에 대해 의견을 나누고 공유하였으며, 변화정도가 없거나 퇴보한 유아에 대해서는 원인에 대해 분석하고 개선방안을 모색하였다. 바람직한 변화를 보이는 유아에게는 칭찬과 격려를 제공하였으며, 변화의 정도가 미비하거나 퇴보한 유아에게는 격려를 제공하고, 바람직한 행동에 대한 구체적인 안내와 기회를 직접적이고 지속적으로 제공하였다.

교수 수행 평가는 연구자와 유아특수교사의 중재 충실도에 대해 스스로 자기-점검을 실시하였다. 교수 수행 피드백은 연구자와 유아특수교사가 학급에서 진행되는 전반적인 일과에 대해 함께 의논하여 중재 실행에 대한 평가 후 다음 중재에 반영하는 환류의 과정을 거쳤다.

5. 자료 분석

본 연구에서의 자료 분석은 다음과 같다.

첫째, 학급차원의 긍정적 행동지원의 분석대상은 통합학급 일반유아의 친사회적 행동이다. 먼저 학급차원의 긍정적 행동지원 실행으로 인한 일반유아의 친사회적 행동 변화를 살펴보기 위해서 사전 사후 검사를 실시하여 비교 분석하였으며, 실험 집단과 비교집단의 차이가 있는지 SPSS 프로그램을 사용하여 독립표본 t-검정을 실시하였다.

둘째, 친사회적 행동에 대한 두 집단의 동질성을 검사하기 위해 두 독립표본 t-검정을 실시하였다.

셋째, 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보기 위해 t-검정과 공변량분석(ANCOVA)을 실시하였다. 실험 집단과 통제 집단의 친사회적 행동에 대한 사전검사를 실시한 결과 친사회적 행동 하위 항목 중 지도성 부분에서 두 집단이 동질하지 않은 것으로 나타나 공변량분석(ANCOVA)을 실시하였다. 또한 지도성을 제외한 나머지 항목인 도움주기, 의사소통하기, 접근시도하기, 나누기, 감정 이입 및 조절하기에서는 동질한 것으로 나타나 t-검정을 실시하였다.

6. 중재 충실도

본 연구에서는 학급차원의 긍정적 행동지원이 충실하게 실행되었는지 알아보기 위해 중재 충실도를 실시하였으며, 중재 충실도 점검지는 Preschool-wide evaluation tool(PreSET) Manual(Steed & Pomerleau, 2012)의 문항을 수정 보완하여 제작하였다.

본 연구를 위해 제작한 중재 충실도 문항은 현장경력이 5년 이상인 유아특수교사 3인에게 내용 타당도 검증을 받았으며, 중재 충실도 점검지는 0(아니다), 1(보통이다), 2(그렇다)로 구성되어 평가하였다. 실제 실행한 중재 항목 총합을 실행해야 하는 중재 항목 총합으로 나누어 백분율로 환산하는 방식으로 산출하였다.

$$\text{중재 충실도(\%)} = \frac{\text{실제로 실행한 중재 항목 척도 영역별 비율 총합(\%)}}{\text{실행해야 할 중재 항목 척도 영역별 비율 총합(\%)}} \times 7(\text{영역 수})$$

학급담임인 연구자와 유아특수교사의 중재 충실도 점검은 매주 중재가 끝난 후 총 27문항에 대해 총 5회에 걸쳐 자기-점검 방식으로 실시하였다. 중재 충실도 결과는 <표 10>과 같이 96.41%에서 100%의 범위이며, 전체 99.28%로 매우 높은 수행률을 보였다. 따라서 중재 충실도의 결과에 따라 학급차원의 긍정적 행동지원이 대체적으로 높은 수준에서 충실하게 진행되었음을 알 수 있다.

<표 10> 중재 충실도 결과(%)

	1주	2주	3주	4주	5주	평균
연구자	96.41	97.60	100	100	100	98.80
유아특수교사	98.80	100	100	100	100	99.76

7. 사회적 타당도

본 연구에서 학급차원의 긍정적 행동지원 실행을 마친 후, 본 연구의 긍정적 행동지원팀의 원감, 같은 유치원의 만 5세 학급 담임, 연구 참여에 동의한 학부모를 대상으로 하여 중재 실시에 대한 사회적 타당도를 조사하였다. 사회적 타당도 문항은 선행연구(손유니, 박지연, 2015; 허수연, 2019)를 참고하여 수정 보완하였으며, 문항의 내용은 중재의 유용성, 중재와 지원 방법에 대한 만족도, 긍정적 행동지원 실행 후 교사와 부모의 변화에 대한 의견을 묻는 항목으로 교사 대상 사회적 타당도 질문지는 8문항, 학부모를 대상으로 하는 사회적 타당도 질문지는 총 6문항으로 구성하였다. ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(4점)’까지 Likert 척도로 구성하였으며 학부모 설문지에는 중재를 통해 가장 좋았거나 도움이 되었던 점에 대한 개방형 질문을 포함하였다. 교사의 사회적 타당도 검사 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 교사의 사회적 타당도 검사 결과

n = 2

문항 내용	평균	범위
1. 학급차원의 긍정적 행동지원의 실행에 대해 편안함을 느꼈다.	4	4
2. 나는 학급차원의 긍정적 행동지원의 진행 절차와 내용들, 사용한 전략들이 교육 현장에 적용하기에 적절하고 효과적이었다고 생각한다.	4	4
3. 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동을 예방하고 감소하는데 도움이 되었다고 생각한다.	4	4
4. 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아의 일과 및 활동 참여를 향상시키는데 도움이 된다고 생각한다.	3.5	3~4
5. 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아의 사회·정서적 능력 향상에 도움이 된다고 생각한다.	4	4
6. 긍정적 행동지원의 지속적인 실행에 대해 긍정적으로 생각한다.	4	4
7. 나는 다른 교사들에게도 학급차원의 긍정적 행동지원 실행을 추천하고 싶다.	4	4
8. 학급차원의 긍정적 행동지원 실행에 만족한다.	4	4
전체평균	3.93	

연구자와 유아특수교사가 사회적 타당도를 실시한 결과 전체 평균은 3.93이며, 하위 항목별 평균은 3.5~4.0으로 학급차원의 긍정적 행동지원 실행에 대해 높은 만족도를 보였다. 연구자와 유아특수교사는 중재 실행의 내용이 유아의 문제행동 예방뿐만 아니라, 사회 정서적 능력 향상에 도움이 된다고 생각하였으며, 학급차원의 긍정적 행동지원에 대한 만족으로 인해 추후에도 지속할 것과 다른 교사들에게 추천하고 싶다는 의지를 보였다.

학급차원의 긍정적 행동지원을 실행하면서 연구자와 유아특수교사는 유아들에게 적용할 내용을 함께 계획하고 협력교수를 실행하는 과정에서 양질의 수업을 진행하게 되고, 유아와 학부모가 수업에 대한 긍정적 피드백을 표현하는 것을 경험할 수 있었다. 유아들 사이에서도 일반유아가 다른 일반유아뿐만 아니라 장애유아도 배려하고 수용하는 모습을 보여주었으며, 특히 감정 조절에 어려움이 있던 유아가 자신의 감정을 조절하기 위해 유아들에게 적용한 사회·정서적 기술을 구체적으로 사용하는 모습과 친구들과의 갈등 상황에서 공격적인 언어나 행동보다는 구체적인 말로 해결하는 모습을 볼 수 있었다.

〈표 12〉 학부모의 사회적 타당도 검사 결과

n = 11

문항 내용	평균	범위
1. 아이는 학급차원의 긍정적 행동지원 활동에 흥미를 갖고 적극적으로 참여하였다.	3.45	3~4
2. 학급차원의 긍정적 행동지원은 우리 아이의 생활연령에 적합하였다.	3.72	3~4
3. 학급차원의 긍정적 행동지원은 아이의 행동 문제를 예방하고 줄이는데 도움이 되었다.	3.63	3~4
4. 학급차원의 긍정적 행동지원은 아이의 사회성 발달에 도움이 되었다.	3.63	3~4
5. 아이가 학급차원의 긍정적 행동지원을 통해 바람직한 행동(사회적 규칙, 약속 등)을 배우는데 도움이 되었다.	3.72	3~4
6. 학급차원의 긍정적 행동지원 안내문과 가정연계활동은 가정에서 아이의 바람직한 행동을 지도하는데 도움이 되었다.	3.54	3~4
전체 평균	3.61	

또한 학부모를 대상으로 학급차원의 긍정적 행동지원의 사회적 타당도 조사를 위해 연구 참여에 동의한 유아 13명의 학부모에게 질문지를 발송하였다. 이 중에서 11명의 학부모가 질문지의 문항에 답변을 작성하여 회신하였으므로 총 13명 중 11명에 대한 사회적 타당도 검사 결과를 분석하였다. 학부모의 사회적 타당도 검사 결과는 <표 12>에 제시하였다.

III. 연구 결과

본 연구는 학급차원의 긍정적 행동지원이 통합학급 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보는 것을 목적으로 하였으며, 연구 결과의 구체적인 내용은 아래와 같다.

1. 통합학급 일반유아의 친사회적 행동

본 연구는 학급차원의 긍정적 행동지원이 통합학급 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보기 위해 실행되었다. 학급차원의 긍정적 행동지원을 실행하기 전에 실험 집단과 비교집단간의 동질성을 확인하기 위해서 집단 간 t -검정을 실시한 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 통합학급 일반유아의 친사회적 행동 검사 사전 검사 결과

변 인	실험 집단		통제 집단		t	P
	M	SD	M	SD		
지도성	2.00	.39	2.48	.64	-2.32	.03*
도움주기	2.09	.37	2.46	.56	-2.03	.05
의사소통	2.31	.39	2.54	.51	-1.30	.21
주도적 배려	2.23	.44	2.49	.53	-1.35	.19
접근시도	2.35	.49	2.34	.56	.075	.94
나누기	2.46	.55	2.64	.74	-.701	.49
감정이입조절	2.27	.48	2.58	.66	-1.36	.19
친사회적 행동 전체	2.20	.38	2.49	.55	-1.55	.14

* $p<.05$, ** $p<.01$

학급차원의 긍정적 행동지원을 실행하기 전에 실험 집단과 통제 집단의 친사회적 행동을 측정하여 비교해 본 결과, 친사회적 행동의 하위 영역 중 지도성에서 실험 집단과 통제 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보여($t = -2.32, p < .05$) 실험 집단과 통제 집단이 친사회적 행동의 하위 항목 중 지도성에서 동질하지 않음을 알 수 있다.

따라서 친사회적 행동의 사전점수를 공변인수로 하여 실험 집단과 통제 집단의 지도성의 사후점수 차이를 알아보기 위한 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였다. 학급차원의 긍정적 행동지원

<표 14> 통합학급 일반유아의 친사회적 행동 검사 사전 사후 검사 결과 비교

구 분	실험 집단		통제 집단		F	t
	사전	사후	사전	사후		
	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$		
친사회적 행동 전체	2.20 (.38)	3.44 (.38)	2.49 (.55)	2.85 (.52)	.	3.30**

* $p<.05$, ** $p<.01$

을 실시한 후, 두 집단의 친사회적 행동 사후 검사 점수를 ANCOVA와 *t*-검정으로 분석하여 비교한 결과는 <표 14>와 같다.

<표 14>와 같이 실험 집단 통합학급 일반유아의 친사회적 행동 전체를 살펴보면 사전검사 평균이 2.20점에서 3.44점으로 평균이 1.24점 증가하였으며, 통제 집단 통합학급 일반유아의 사전검사 평균은 2.49점에서 2.85점으로 0.36점 증가하였다. 이러한 차이는 독립표본 *t*-검정 결과 통계적으로 집단 간에 유의하게 나타났다($t = 3.29, p < .003$). 즉, 학급차원의 긍정적 행동지원은 실험 집단 통합학급 일반유아들의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

학급차원의 긍정적 행동지원이 통합학급 일반 유아의 친사회적 행동의 하위요소에 미치는 영향을 구체적으로 분석한 결과는 다음과 같다.

<표 15> 통합학급 일반유아의 친사회적 행동 하위요소 사전 사후 검사 결과 비교

구 분	실험 집단		통제 집단		<i>F</i>	<i>t</i>
	사전 <i>M(SD)</i>	사후 <i>M(SD)</i>	사전 <i>M(SD)</i>	사후 <i>M(SD)</i>		
지도성	2.00 (.39)	3.44 (.45)	2.48 (.64)	2.92 (.49)	18.18**	·
도움주기	2.09 (.37)	3.46 (.39)	2.46 (.56)	2.79 (.56)	·	3.50**
의사소통	2.31 (.39)	3.53 (.36)	2.54 (.51)	3.03 (.50)	·	2.92**
주도적 배려	2.23 (.44)	3.40 (.42)	2.49 (.53)	2.83 (.53)	·	3.00**
접근시도	2.35 (.49)	3.45 (.37)	2.34 (.56)	2.68 (.53)	·	4.29**
나누기	2.46 (.55)	3.33 (.53)	2.64 (.74)	2.72 (.74)	·	2.44*
감정이입 및 조절	2.27 (.48)	3.37 (.43)	2.58 (.66)	2.88 (.70)	·	2.10*

* $p < .05$, ** $p < .01$

하위 영역별 분석 결과, 지도성을 살펴보면, 실험 집단의 사전검사 평균은 2.00점에서 사후검사 평균 3.44점으로 평균이 1.44점 증가하였고, 통제 집단의 사전검사 평균은 2.48점에서 사후검사 평균 2.92점으로 평균이 0.48점 증가하였으며, 이 차이는 통계적으로 유의하였다($F = 18.18, p < .01$).

도움주기의 결과를 살펴보면, 실험 집단의 사전검사 평균은 2.09점에서 사후검사 평균 3.46점으로 평균이 1.37점 증가하였으며, 통제 집단의 사전검사 평균은 2.36점에서 사후검사 평균 2.79점으로 증가하였으며, 이 차이는 통계적으로 유의하였다($t=3.50, p<.01$).

의사소통의 결과를 살펴보면, 실험 집단의 사전검사 평균은 2.31에서 사후검사 평균 3.53점으로 1.22점 증가하였고, 통제 집단의 사전검사 평균은 2.54점에서 사후검사 평균은 3.03점으로 0.49점으로 증가하였으며, 이 차이는 통계적으로 유의하였다($t=2.92, p<.01$).

주도적 배려의 결과를 살펴보면, 실험 집단의 사전검사 평균은 2.23점에서 사후검사 평균 3.40점으로 평균이 1.17점 증가하였고, 통제 집단의 사전검사 평균 2.49점에서 사후검사 평균 2.83점으로 평균이 0.34점으로 증가하였으며, 이 차이는 통계적으로 유의하였다($t=3.00, p<.01$).

접근시도의 결과를 살펴보면, 실험 집단의 사전검사 평균이 2.35점에서 사후검사 평균은 3.45점으로 평균이 1.1점으로 증가하였고, 통제 집단의 사전검사 평균은 2.34점에서 사후검사 평균이 2.68점으로 평균이 0.34점 증가하였으며, 이 차이는 통계적으로 유의하였다($t=4.29, p<.01$).

나누기를 살펴보면, 실험 집단의 사전검사 평균은 2.46점에서 사후검사 평균 3.33점으로 0.87점 증가하였고, 통제 집단의 사전집단 평균은 2.64점에서 사후검사 평균 2.72점으로 0.08점 증가하였으며 이 차이는 통계적으로 유의하였다($t=2.44, p<.05$).

감정이입 및 조절을 살펴보면, 실험 집단의 사전검사 평균은 2.27점에서 사후검사 평균 3.37점으로 평균이 1.1점 증가하였고, 통제 집단의 사전검사 평균은 2.58점에서 사후검사 평균 2.88점으로 0.3점 증가하였으며, 이 차이는 통계적으로 유의하였다($t=2.10, p<.05$).

즉, 학급차원은 긍정적 행동지원은 실험 집단 통합학급 일반유아의 친사회적 행동의 하위 영역인 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근시도, 나누기, 감정이입 및 조절에서 통제 집단보다 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 만 5세 통합학급 일반유아들을 대상으로 학급차원의 긍정적 행동지원을 실행하고 통합학급 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 세부적으로 알아보았다. 본 연구의 결과는 다음과 같다.

학급차원의 긍정적 행동지원을 실행한 결과 통합학급 일반유아는 학급차원의 긍정적 행동지원을 실행하지 않은 통합학급 일반유아의 친사회적 행동보다 큰 폭으로 향상되었으며, 그 정도는 통제 집단의 변화 정도와 비교하였을 때 통계적으로 유의하게 나타났다. 이를 통해 학급차원의 긍정적 행동지원은 통합학급 일반유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있었다. 즉, 학급차원은 긍정적 행동지원을 실시한 실험 집단 통합학급 일반유아들이 학

급차원의 긍정적 행동지원을 실시하지 않은 통제 집단 통합학급 일반유아들보다 친사회적 행동의 하위 영역인 지도성, 도움주기, 의사소통, 주도적 배려, 접근시도, 나누기, 감정이입 및 조절에서 유의미한 차이를 보였다.

본 장에서는 이러한 연구결과를 중심으로 본 연구가 통합학급 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 원인을 구체적으로 논의하고 결론을 제시하고자 한다.

첫째, 학급차원의 긍정적 행동지원을 통해 예방차원에서 기대행동을 교수하고 사회·정서적 기술을 교수한 것이 유아의 친사회적 행동에 긍정적으로 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 유아들은 학급의 일과 중에 유아들이 지켜야 할 다양한 사회적 기술과 행동들로 구성되어 있는 기대행동을 통해 사회적 행동을 학습한다. 이러한 기대행동은 세부적으로 명시되어 있으며 직접 교수를 통해 유아들은 잘 학습할 수 있다(Bierman & Erath, 2008; Elliot & Gresham, 1993; Scheuermann & Hall, 2017; 허수연 2019). 본 연구에서는 유아들과 토의를 통해 기대행동의 필요성에 대해 함께 이야기를 나누고, 바람직하지 않은 행동이 초래할 결과에 대해 함께 생각해 봄으로써 유아의 사고와 행동의 변화를 이끌었다. 특히, 문제 상황이 발생하면, 곧바로 유아들과의 토의상황으로 연결하여 해결방안을 함께 의논하여 규칙을 정하거나 수정하는 과정을 통해 규칙은 불가변한 것이 아니라 우리의 생활에서 구성원의 필요에 따라 바꾸거나 수정할 수 있다는 것을 경험하도록 하여 유아의 사고와 행동의 변화를 이끌어냈다. 기대행동을 교수할 때에는 구체적인 그림 자료나 유아들을 대상으로 장소와 일과별 기대행동에 대한 세부 규칙까지 정한 뒤에는 직접 규칙에 관한 동영상을 촬영하고 제작하여 교수하였다. 시범과 연습, 강화와 피드백 등의 전략과 같은 명시적이고 구체적인 교수방법이 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다. 이는 학급 규칙이나 기대행동의 직접적이고 구체적인 교수를 통해 유아의 사회적 행동에 영향을 주었다는 선행연구(박은수, 김은경, 2014; 허수연, 2019)와 일치한다.

둘째, 학급차원의 긍정적 행동지원 실행할 때, 유아특수교사와의 긴밀한 협의를 통해 사회·정서적 목표를 선정하고 교육과정과 연계하여 내용을 정하고, 사회·정서 기술과 기대행동에 대한 협력교수를 통해 통합학급 일반유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 유아특수교사와의 협력교수를 통해 모든 유아들과 개별적인 상호작용이 가능하며, 유아들은 유아교사와 유아특수교사가 협력하는 모습을 통해 친구와 서로 돕는 모습을 배울 수 있다. 이는 유아교사와 유아특수교사의 협력교수가 아동의 사회적 기술을 향상시킨다는 선행연구(최승숙, 2009)와 일치한다.

셋째, 본 연구에서 긍정적 행동지원 실행을 위해 물리적, 시간적, 사회적, 교수적 환경의 재구조화를 실시하였다. 물리적 환경 재구조화를 위해 유아가 부정적인 감정을 해소하는 공간(예: 거북이집)을 마련하였으며, 시간적으로는 일과의 패턴화를 통해 유아가 다음에 이루어지는 활동에 대해 예측 가능하도록 하였다. 또한 사회적으로는 유아가 따뜻하고 안정적인 분위기를 느낄 수 있도록 등원 시 안아주기를 통한 '아침맞이' 활동을 실시하였다. 이러한 환경의 재구조화를

통해 예측할 수 있는 환경을 조성한 것은 유아들이 자신의 행동을 조절하는 것을 가능하게 하고 나아가 스스로 규칙을 지킬 수 있는 여건을 마련해 준 것이다(박은수, 김은경, 2014; Schopler, Mesibov, & Hearsey, 1995). 특히 사회적 환경 재구조화에서는 교사가 유아와 긍정적이고 친밀한 관계를 형성함으로써 지지적이고 양육적인 관계를 형성하였다. 이러한 친밀한 관계 형성은 교사의 지도나 교수시 유아에게 더 효과적일 수 있으며, 교사와의 정서적 지지를 통해 유아는 안정적으로 사회·정서적 기술을 증진할 수 있었다. 이러한 연구 결과는 학급차원의 긍정적 행동 지원이 유아의 대인관계 형성과 적응 능력을 높여 학급 분위기를 긍정적으로 변화시킨다는 선행연구 결과와 일치한다(최진화, 류명옥, 노진아, 2015). 또한 유아를 대하는 교사의 태도와 정서적 교감은 잠재적 교육과정으로 작용하여 유아가 사회·정서적 기술을 학습하는데 도움이 되었다고 생각된다. 이는 교사와 유아가 양질의 상호작용을 통해 긍정적인 관계를 형성하는 것이 유아의 사회성 기술 습득에 유의한 영향을 미친다는 선행연구 결과와 일치한다(허수연, 2019; Stormont et al., 2005).

넷째, 학급차원의 긍정적 행동지원을 실행할 때, 유치원 교육과정을 근간으로 누리과정과 연계하여 사회·정서 기술 교수한 것이 통합학급 일반유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 사회·정서 기술 교수는 학급의 교육과정 안에 통합하는 것이 효과적이라고 보고하였다(Binton & Fujiki, 2013; Elias, 2004; Elias & Swab, 2006; Kostelnik et al., 2018). 매주 사회·정서적 기술 교수 절차에 따라 사회관계 목표에 따라 생활주제에 맞게 활동들을 선정하여 교수함으로써, 유아의 생활환경에서 자연스러운 활동을 통해 사회적 행동과 기술을 습득할 수 있었다. 특히 유아의 삶과 의미 있는 연결을 통해 유아의 흥미와 관심에 따라 맥락 안에서 자연스러운 학습이 일어날 수 있었으며, 유아의 발달로 연결될 수 있었다.

다섯째, 가정통신문을 통한 부모교육과 정기적 및 비정기적인 학부모 상담을 통해 가족과의 긍정적이고 친밀한 관계를 형성하고 유지하는 것이 유아의 친사회적 행동 향상에 영향을 미친 것으로 생각된다. 이러한 이유는, Bronfenbrenner(1979)의 가족체계이론(모든 가족의 구성원이 연결되어 있음)에 의하면, 교사와 가족이 친밀한 관계를 유지하는 것은 부모와 자녀의 상호작용에까지 영향을 미칠 수 있기 때문이다(Odom, McConnell & McEvoy, 1992). 교사와 가족 간의 더 많은 의사소통을 통해 유아들에 대한 교사의 태도는 좀 더 지지적이고, 민감하게 변화하며(Owen, Ware & Barfoot, 2002), 유아를 더 잘 이해할 수 있는 기회를 통해 더 많이 공감하게 되고 관계가 더 돈독하게 되어 유아는 안정감을 느끼게 된다(Gonzalez-Mena, 2010; Keyser, 2006). 가족과의 협력적 동반자적 관계를 유지하기 위해서는 유아교육기관에서 실행하고 있는 긍정적 행동지원의 구체적인 실재를 공유하고, 가정과 연계하여 지도할 수 있는 전략을 마련함과 동시에 부모와 지속적인 소통의 기회를 가져야 한다(허수연, 2019)는 연구결과와도 일치한다.

지금까지 논의한 바와 같이 통합학급 일반유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미친 학급차원의 긍정적 행동지원은 유아교육 현장에서 다음과 같은 의의를 가진다.

첫째, 학급차원의 긍정적 행동지원을 통한 통합학급의 친사회적 분위기 증진은 일반유아의 장애유아 포대 수용도 증진과 사회적 통합을 촉진하는 긍정적인 가능성을 보여주었다는 점에서 의의가 있다(권소영, 이병인, 2017). 학급차원의 긍정적 행동지원을 통해 유아들이 친사회적 행동이 증가 하고 긍정적 행동 변화를 주었다는 선행연구의 결과와도 일치한다(권소영, 이병인, 2017; 이제화, 2010; 최미점, 2016).

둘째, 학급차원의 긍정적 행동지원은 유아교사와 유아특수교사의 의사결정과 교육과정 계획과 실행과정에서 협력적인 상호작용을 통해 성공적인 통합교육의 전제조건인 학급전체 유아들의 흥미와 발달에 적합한 양질의 유아교육을 실현할 수 있었다. 또한 학급차원의 긍정적 행동지원에서의 유아교사와 유아특수교사의 협력을 통해 양질의 교육과정 운영, 유아의 문제행동 변화 등의 긍정적 변화를 이끌어 낼 수 있으므로, 통합학급에서 협력적 교수의 바람직한 형태를 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 본 연구에서 유치원 상황에 맞게 학급차원의 긍정적 행동지원을 실행하기 위해 사회·정서적 기술을 유치원 교육과정과 연계하여 실시하였다는 점에서 의의가 있다. 유아의 삶과 연계된 맥락 안에서 구체적인 사회·정서적 기술을 지도하는 것은 유아가 이를 학습하는데 효과가 매우 크다.

넷째, 가정과의 연계를 통한 긍정적 행동지원은 유치원에서의 교육이 일관되게 가정에서도 이루어지게 함으로써 교육의 효과를 증진시켰다는 점에서 의의가 있다. 현대의 핵가족화로 인해 양육에 대한 불안감과 정제되지 않은 무분별한 양육에 대한 정보는 부모들을 혼란스럽게 하여 양육에 대한 어려움을 토로하는 부모들이 많다. 긍정적 행동지원에서 실시하는 가정과의 자연스러운 연계를 통해 부모들은 자녀 양육에 대한 정보를 얻을 수 있으며, 부모교육을 통해 자녀 양육에 대한 역량을 키울 수 있다.

그럼에도 불구하고 본 연구는 몇 가지 제한점이 발견되었으며, 그에 따른 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 만 5세 통합학급 일반유아 13명을 대상으로 한 연구결과이므로 연구대상의 사례수가 적어 다른 통합학급 만 5세 유아들에게 일반화하기에는 어려움이 있을 수 있다.

둘째, 본 연구에서 연구자가 직접 학급차원의 긍정적 행동지원을 실행함으로써 체계적인 실행이 가능하였으나, 연구자의 학급을 대상으로 연구하였으므로 객관성 확보에 어려움이 있을 수 있다.

셋째, 본 연구에서 유아들에게 구체적인 사회·정서적 기술을 교수하기 위해 선정된 교육과정 연계 교육활동 내용에 대한 타당도 검증이 필요하다.

넷째, 본 연구를 실행한 5주간의 기간은 긍정적 행동지원을 실행하여 간접적인 측정만으로 결과를 제시한 점은 효과를 입증하는데 한계가 있을 수 있다.

이후 실행될 학급차원의 긍정적 행동지원 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 실험 집단과 통제 집단으로 만 5세 통합학급 일반유아 13명의 유아들을 대상으로 하여 긍정적 행동지원 실행의 효과를 살펴보았다. 후속연구에서는 긍정적 행동지원 실행 대상 유아의 수를 충분히 확보하여 실시하면 연구의 일반화를 기대할 수 있을 것이다. 또한 단위학급차원을 넘어서서 유치원 차원에서 또는 동학년을 대상으로 긍정적 행동지원 실행의 효과를 알아보는 연구를 실시한다면 유아교사가 좀 더 일반화하기 쉬울 것으로 기대된다.

둘째, 본 연구에서는 학급차원의 긍정적 행동지원을 보편적 차원에서 실시하였다. 그러나 통합학급의 일반유아뿐만 아니라, 장애유아도 대상에 포함시켜 긍정적 행동지원의 연속체 상에서 1수준, 2수준, 3수준에서 실행하면서 보편적 차원에서 반응하지 않은 유아를 대상으로 하는 소 집단 중재를 함께 실시한 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구에서는 학급차원의 긍정적 행동지원을 통해 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 알아보았다. 효과적인 학급차원의 긍정적 행동지원을 위해서는 교수행동과 학급 운영에서 교사의 협력과 전문성이 중요하므로, 통합학급에서 유아교사와 유아특수교사의 협력과 전문성 향상을 목적으로 한 연구가 필요하다(최미점, 2016; 허수연, 2019).

넷째, 본 연구에서는 학급차원의 긍정적 행동지원의 효과를 높이기 위해 가정통신문과 같은 서면과 학부모 상담을 통한 부모교육으로 가정과의 연계를 실시하였다. 보다 실제적이고 직접적인 다양한 방법을 통해 부모교육을 실시하여 가정과의 연계가 보다 효과적으로 이루어지는 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 강영선, 정길순, 노진아 (2015). 유치원에서 실시된 보편적 차원의 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동과 기본생활습관에 미치는 영향. 특수아동교육연구, 17(1), 27-49.
- 강혜원, 홍성호, 정기섭 (2018). 어린이집에서 긍정적 행동지원(Class-wide PBS)이 일반유아와 장애 위험유아의 문제행동, 사회·정서적 유능감에 미치는 효과. 학습자중심교과교육연구, 18(1), 439-467.
- 교육부 (2017). 특수교육 5개년 계획. 교육부.
- 권소영 (2016). 통합학급에서의 긍정적 행동지원이 일반유아 및 발달지체 유아의 행동과 유아교사의 교사 효능감에 미치는 영향. 박사학위 논문, 단국대학교 대학원. 경기.
- 권소영, 이병인 (2017). 통합학급에서 긍정적 행동지원이 일반유아의 행동 및 태도와 발달지체 유아의 행동에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 17(2), 23-54.
- 권연희 (1995). 어머니 양육 행동과 아동의 친사회적 행동간의 관계. 석사학위논문, 연세대학교 대학원. 서울.

- 김경운 (2011). 통합환경에서 긍정적 행동지원이 교사와 발달지체 유아 및 일반유아에게 미치는 영향. 박사학위논문, 성균관대학교 대학원. 서울.
- 김광웅 (2001). 유아교육심리학. 서울: 창지사.
- 김선혜 (2006). '훈육'의 교육적 의미의 재해석. 열린유아교육연구, 14(2), 123-138.
- 김영옥 (2003). 유아의 친사회적 행동 평가 척도 개발 연구. 아동학회지, 24(5), 105-118.
- 김연하 (2007). 유아 문제행동 지도전략 척도-교사용(TSQ)의 개발과 타당화 연구. 아동학회지, 28(5), 73~89.
- 문송이 (2008). 유치원 교실에서 일어나는 유아행동지도와 교사의 어려움. 중앙대학교 대학원. 석사학위논문. 서울.
- 배성현, 이병인 (2014). 긍정적 행동지원이 통합된 장애유아의 문제행동에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 14(1), 69-95.
- 박은수, 김은경 (2014). 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아의 친사회적 행동과 문제행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 1(1), 59-81.
- 박정숙, 윤미경, 이병인 (2013). 학급차원의 긍정적 행동지원이 일반유아들과 장애위험 유아의 문제행동에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 13(1), 97-119.
- 박현옥, 김정현 (2017). 통합교육 상황에서의 긍정적 행동지원이 발달지체유아의 문제행동과 비장애유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 발달장애연구, 21(3), 19-46.
- 박현주, 노진아 (2009). 통합교육환경에서 발달지체 유아를 위한 긍정적인 행동지원의 현황. 특수아동교육연구, 11(3), 279-295.
- 배선화, 이병인, 조현근 (2016). 통합학급에서 학급차원의 보편적 지원과 개별화된 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 효과. 유아특수교육연구, 16(2), 131-159.
- 보건복지부, 육아정책연구소 (2013). 영유아 문제행동지도를 위한 어린이집 보육교사 지침서. 서울: 보건복지부 보육기반과
- 손유니, 박지연 (2015). 특수학교 차원 긍정적 행동지원 리더십팀을 위한 전문성 향상 프로그램 개발 및 효과: 교사효능감, 학급관리기술, 교사 상호작용행동을 중심으로. 특수교육학연구, 50(2), 197-224.
- 유수옥, 박현주, 박랑규, 강우선 (2002). 장애유아 통합교육의 성공적 실천의 방해요인에 관한 연구. 유아교육연구 22(2), 111-132.
- 원계선 (2006). 통합교육 환경에서 문학적 접근이 유아의 사회성에 미치는 영향. 박사학위 논문. 단국대학교 대학원. 경기.
- 이소현 (2004). 장애유아의 사회적 통합 촉진을 위한 사회적 상호작용 증진 활동이 일반 유아들의 사회적 행동에 미치는 영향. 유아교육연구, 24(2), 159-179.

- 이수정 (2016). 유아교육환경에 적용된 보편적 수준 긍정적 행동지원의 실행 및 교사지원 요소 분석. 특수교육학연구, 50(4), 199-226.
- 이순자, 유수옥 (2012). 유아 문제행동에 대한 연구 동향 및 유아문제 행동 관련 변인 분석. 유아교육학논집, 16(6), 127-157.
- 이연정 (2014). 어린이집 재원 유아의 문제행동에 대한 교사의 현재 실태와 지원요구. 한국성서대학교 보육대학원 석사학위논문. 서울.
- 이제화 (2010). 학급수준의 긍정적 행동지원이 발달장애학생의 행동 및 또래의 상호작용에 미치는 효과. 특수교육연구, 14(1), 193-214.
- 이제화, 이상복 (2010). 학급수준의 보편적 지원이 통합학급 유아들의 문제행동 과 사회적 유능감에 미치는 영향. 정서행동장애연구, 26(2), 51-75.
- 임나리 (2018). 학급차원의 긍정적 행동지원이 일반유아와 발달지체 유아의 문제행동에 미치는 영향. 석사학위논문. 광운대학교 교육대학원. 서울.
- 임다경, 이병인 (2019). 통합학급에서의 긍정적 행동지원이 자폐성 장애유아의 문제행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 6(1), 101-130.
- 주원재 (2001). 장애유아 통합교육 방해요인에 대한 유치원 교사의 인식 조사. 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원. 전북.
- 차재경 (2013). 세 가지 차원에 따른 긍정적 행동지원이 통합학급 학생들의 수업 참여행동과 방해행동에 미치는 영향. 박사학위논문, 순천향대학교 일반대학원. 서울.
- 최미점 (2015). 통합상황에서 긍정적 행동지원이 발달지체 유아의 수업행동과 사회적 상호작용에 미치는 영향. 특수교육학연구, 50(3), 143-168.
- 최미점 (2016). 보편적 차원의 긍정적 행동지원이 통합학급 유아들의 수업행동과 사회적 상호작용에 미치는 효과. 유아특수교육연구, 16(4), 1-21.
- 최승숙 (2009). 협력교수가 학습장애 학생과 비장애 학생의 학업성취도와 사회적 기술에 미치는 영향. 학습장애연구, 6(1), 1-25.
- 최진화, 류명옥, 노진아 (2015). 학급차원의 긍정적 행동지원이 일반유아의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 영향. 특수교육 저널: 이론과 실천, 16(2), 19-42.
- 한진원 (2019). 유치원 교사의 유아인권인식 행동이 유아문제행동 대처전략에 미치는 영향. 열린 유아교육, 24(2), 339-363.
- 허계형, 노진아 (2012). 유아기 문제행동 중재전략에 대한 유아특수교사의 인식. 유아특수교육연구, 12(3), 285-304.
- 허수연 (2019). 학급차원의 긍정적 행동지원이 통합학급 유아의 사회적 기술과 활동 참여에 미치는 영향. 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원. 서울.
- 황혜정 (2006). 유아의 문제행동에 대한 부모와 교사 평가 간의 관계. 한국영유아보육학회지, 45,

339-359.

- Babcock, F., Hartle, L. & Lamme, L. L.(1995). Prosocial behaviors of five-year-old children in sixteen learning: activity centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(2), 113-127.
- Bierman, K. L., & Erath, S. A. (2008). Promoting social competence in early childhood: Classroom curricula and social skills coaching programs. In J. E., Grusec & P. D. Hastings (2nd ed.). *Handbook of socialization: Theory and Research* (pp. 595~615). New York, NY: The Guilford Press.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brenda, K. S., & Judy, A. H. (2017). 긍정적 행동중재와 지원: 행동중재를 위한 최신 이론과 실제(김진호, 김미선, 김은경, 박지연 역). 서울: 시그마 프레스(원출판년도 2016).
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McComas, N. R. (1998). *An activity-based approach to early intervention*(2nd ed). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (2013). Enhancing social and emotional learning. In 135 D. R. Reutzell (Ed.), *Handbook of research-based practice in early education* (pp. 238-249). New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, S. B. (2007). 유아의 문제행동. (민성혜 역). 서울: 시그마프레스 (원출판년도 2006).
- Carter, D. R., Steed, E. A., & Pomerleau, T. (2009). *Preschool Effective Behavior Support Self Assessment Survey*. Boise State University: Boise, ID.
- Center on Social and Emotional Foundations of Early Learning(11the ed.) Retrieved from <http://csefel.vanderbilt.edu>.
- Diamond, K., E., & Innes, F. K.(2000). the origins of young children's attitudes toward peers with disabilities. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion Focus on change* (pp. 159-177). Blatimore, MD: Brookes
- Duda, M. A., Dunlap, G., Fox, L., Lentini, R., & Clarke, S. (2004). An experimental evaluation of positive behavior support in a community preschool program. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 143-155.
- Elias, M. J. (2004). Strategies to infuse social and emotional learning into academics. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C., Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 113-134). New York: Teachers College Press.
- Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). *From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom*

- management*. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 309-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification, 17*(3), 287-313.
- Favazzo, P. (1998). Preparing for children with disabilities in early childhood classrooms. *Early Childhood Educational Journal, 25*, 255-258.
- Hains, A. H., Fowler, S. A., & Chandler, L. k.(1988). Planning school transitions: Family & professional collaboration. *Journal of the Division for Early Childhood, 12*, 108-115.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. N.J: prentice Hall.
- Keyser, J. (2006). *From Parents to partners: Building a family-centered early childhood program*, St. Paul, MN, and Washington, DC: Redleaf and National Association for the Education of Young Children.
- Mayer, G. R. (1995). Prevention antisocial behavior in the schools. *Journal of schools. Applied Behavior Analysis, 28*, 467-478.
- Mayer, G. R. (2001). Antisocial behavior: Its causes and prevention within out schools. *Education & Treatment of Children, 24*, 414-429.
- Melissa, S., Timothy, J. L., Rebecca, B., Nanci, W. J., (2012). *긍정적 행동지원 시스템을 실행하기(노진아, 김연하 역) 서울: 시그마 프레스(원출판년도 2008)*.
- Odom, S. L., Deklyen, M & Jenkins. J. R. (1984). Integrating handicapped and on handicapped preschoolers: developmental impact on nonhandicapped children. *Exceptional Children 51*(1), 41-49.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & McEvoy, M. A. (1990). Mainstreamin at the preschool level: Potential barriers & tasks of the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*(2), 48-61.
- Owen, M. T., Ware, A. M., & Barfoot, B. (2002). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 413-428.
- Rock, M. L. (2005). Use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement, productivity and accuracy of students with and without exceptionalities. *Journal of Positive Behavior Inventions, 7*(1), 3-17.
- Scheuermann, B. K., & Hall, J. A. (2017). *긍정적 행동중재와 지원 : 행동중재를 위한 최신 이론과 실제(제 3판)*. (김진호 외 공역). 서울: 시그마프레스. (원출판년도 2016년).
- Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler, & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and Cognition in Autism* (pp. 243-268). New York: Plenum.

- Steed, E. A., & Pomerleau, T. M., (2012). *Preschool-wide evaluation tool(PreSET) manual: Assessing universal program-wide positive behavior support in early childhood*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Stormont, M., Lewis, T. J., & Beckner, B. (2005). Developmentally continuous positive behavior support systems: Applying key features in preschool settings. *Teaching Exceptional Children, 37*, 42-48.
- Trawick-Smith, J. (1997). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Umbreit, J., Lane, K. L., & Dejud, C. (2004). Improving classroom behavior by modifying task difficulty: Effect of increasing the difficulty of too-easy tasks. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(1), 13-20.
- Yell, M. L. (2009). *Evidence-based practices for educating students with emotional and behavioral disorders* (pp. 270-272). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

A Study on Effects of Universal Positive Behavior Support in Inclusive Classrooms on the Prosocial Behaviors of General Young Children

Sang Hee Kim · Byoung In Lee*

The purpose of this study is to investigate the effect of Universal positive behavioral support in inclusive classrooms on prosocial behaviors of general young children. For this purpose, 26 experimental groups (13 experimental groups and 13 control groups) were participated in the experiment. The pretest-posttest control group design was applied to investigate the effect of class-level positive behavior support on pro-social behavior. The positive behavioral support team was organized and educated to support positive behavioral behaviors at the class level. The pre-test was conducted using the 'Prosocial Behavior Scale for Young Children (PBSYC) (Kim Young-Ok, 2003) Classroom diagnosis of prosocial behaviors of the general young children in the classrooms, and establish appropriate class action plan for positive behavior. In order to implement the 5-week class-wide positive behavior support, the environment was restructured into a preventive environment, and a social and emotional skill instructions linked to the expected behavioral instructions and the kindergarten curriculum was implemented. In addition, we implemented a class-wide positive behavioral support such as planning and implementing a consistent response strategy for children's desirable behaviors, and linking them with the family. In order to compare and analyze the pre-post-change of pro-social behaviors of the experimental group and the control group, ANCOVA was used for the leadership among the pro-social behavior sub-domains which showed differences in the pre-test, and the remaining sub- Group, and conducted two independent sample t-tests. The results of this study are as follows. There was a significant difference in the pro-social behavior pre -post test of the experimental group and the control group on the implementation of the class-wide positive behavior support in the inclusive classrooms. In the pre-post test of the experimental group and the control group, there were significant differences in seven sub-domains of pro-social behavior (leadership, helping, communication, initiative, approaching, sharing, empathy and control) Positive behavioral support has a positive effect on the prosocial behavior of the general young children in the inclusive classrooms. The purpose of this study was to investigate the effect of class-wide positive behavior support in kindergarten day and curriculum, which is appropriate not only for young children with developmental delays but also for young children in early childhood education environment, and it is meaningful to suggest the applicability of positive behavior support.

Keywords: Universal positive behavior support, Prosocial behaviors, Inclusive classroom

게재 신청일 : 2019. 07. 14

수정 제출일 : 2019. 08. 12

게재 확정일 : 2019. 08. 25

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