

어린이집 통합학급에서 긍정적 행동지원이 자폐성 장애유아의 문제행동에 미치는 영향*

박상인 (숙명여자대학교 아동복지학과, 박사과정생)

심숙영** (숙명여자대학교 영유아교육학과, 교수)

〈요 약〉

본 연구에서는 어린이집 통합학급에서 긍정적 행동지원이 자폐성 장애유아의 문제행동에 미치는 영향을 알아보려고 하였다. 연구 대상은 서울시 장애통합 국공립 어린이집 만 5세반에 재원 중인 자폐성 장애유아 1명으로 행동간 중다기준선설계를 통해 통합학급에서 나타내는 또래 방해행동과 수업 산만행동에 대한 개별화된 긍정적 행동지원 중재를 실시하였다. 중재는 각각의 목표행동에 배경 및 선행사건 중재, 대체행동 중재, 후속결과 중재, 장기적 지원중재가 실행되었으며, 중재 종료 2주 후 유지검사를 실시하였다. 연구 결과, 통합학급에서 긍정적 행동지원을 실시하여 자폐성 장애유아가 학급에서 나타내는 방해행동과 산만행동이 감소하였고 이는 중재 종료 2주 후에도 그 효과가 유지되었다. 본 연구는 긍정적 행동지원이 어린이집 통합 환경에서 실행가능한 효과적인 중재 방법임을 입증하였다는데 그 의의가 있다.

〈주제어〉 긍정적 행동지원, 통합학급, 자폐성 장애, 문제행동

* 본 연구는 2020년 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문을 수정·보완한 것임.

** 교신저자(sookyoung@sookmyung.ac.kr)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라 헌법 제 31조는 “모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육받을 권리를 가진다.”라고 규정하고 있다. 이는 장애의 유무와 상관없이 누구나 원하는 곳에서 교육받을 수 있는 권리가 있다는 것을 의미한다. 통합교육은 이러한 교육 목표를 실현하기 위한 방법론적인 수단일 뿐만 아니라, 그 자체로도 이미 목표를 성취해가는 과정이라 할 수 있다(조영숙, 2018).

발달의 가소성을 고려할 때 통합교육을 통한 교육적 중재는 유아기나 이전 시기부터 이루어지면 효과적이며, 유아기의 놀이 중심적 활동은 통합교육의 다양한 성과를 낼 수 있다(김광웅, 1990; 남기현, 2010). 또한 비장애유아들은 편견이 고착되기 이전에 경험한 통합교육으로 장애에 대해 올바르게 이해하고, 상황을 고려한 친사회적 행동을 통해 사회, 정서 발달에 긍정적인 영향을 받는다(정설희, 안연경, 2009). 이와 같은 유아 통합교육의 긍정적인 효과를 위해서는 장애유아를 일반학급에 물리적으로 통합하는 것 외에도, 교수 활동적, 사회적으로도 통합이 이루어져야 한다(이소현, 박은혜, 2011).

많은 통합 환경에서 장애유아의 문제행동을 가장 큰 어려움으로 언급하고 있다(박순희, 박은혜, 오정민, 2001; 송유하, 2008; Conroy et al, 2005; Durand & Merges, 2001). 장애유아의 문제행동은 학급 운영의 어려움을 초래하고, 장애유아를 또래로부터 배척당하게 하며, 장애유아 자신뿐만 아니라 주변 모든 사람들에게 부정적 영향을 미치므로 교사의 조기 중재를 통해서 문제행동의 진전 및 다른 영역으로의 확대를 예방해야 할 필요성이 강조되고 있다(Hieneman, Childs & Sergay, 2006).

최근 출현률이 증가하고 있는 자폐성 장애유아의 경우 사회적 상호작용과 의사소통의 결함, 제한적이고 반복적인 관심과 행동, 감각적인 문제 등으로 통합 환경에서 또래 관계나 활동 참여에 어려움을 나타낸다(American Psychiatric Association, 2013). 자폐성 장애유아들은 선천적으로 지니고 태어나는 사회성 발달의 결함으로 적절한 사회적 기술 습득의 실패와 더불어 비생산적이고 방해가 되는 행동을 보일 수 있고, 이러한 행동들이 지속적으로 나타나면서 사회 적응과 바람직한 사회적 기술 습득에 방해가 되는 악순환이 반복되게 된다(송유하, 2008; 이소현, 1999). 또한 자폐성 장애유아의 상동행동이나 동일성 고집은 수행할 과제로부터 주의를 분산시켜 학습 목표에 도달할 수 없게 할 뿐만 아니라 또래와 교사를 방해한다(Conroy et al, 2005). 문제행동이 자폐성 장애유아의 행동목록 내에 있게 되면 중재 없이는 개선되기 어렵다(Horner, et. al., 2002; Rojahn, 1994; Murphy et al., 2005). 이는 자폐성 장애의 동일성 고집이라는 행동 특성 때문이기도 하지만 문제행동을 함으로써 환경으로부터 얻는 기능적 효과 때문이기도 하다. 문제행동이 지속되는 것은 그 행동을 촉발하고 강화시키는 요인이 환경 내에 있기 때문에 행동의 원인이나

강화 효과를 제거 혹은 감소시키는 조작 행위 즉 중재가 있어야 행동의 변화가 가능하다(송미정, 2020; 장미순, 2011).

행동 문제 중재에 있어 기존의 행동주의적 접근은 문제행동에만 초점을 두어 처벌적이고 사후 반응적인 경우가 많다(이수정, 2008). 이러한 접근은 일시적인 행동 감소의 효과가 나타날 수는 있으나 문제행동을 근본적으로 해결하지 못하고 문제행동이 재발하는 등의 부작용이 따른다(Scheuermann & Hall, 2015). 이에 장애유아의 문제행동에 대한 관점이 행동의 결과에만 초점을 맞추기보다는 문제행동이 발생하거나 지속되게 하는 요인을 조정함으로써 예방하는 것을 주요 목표로 하는 종합적인 접근으로 변화하였으며, 이를 위해 긍정적 행동지원(Positive Behavioral Support: PBS)의 방법이 도입되었다(Bambara & Kern, 2008). 긍정적 행동지원(PBS)은 문제행동 발생의 원인이 되는 환경적 맥락을 재구조화하고 기대행동과 대체행동을 사전에 교수함으로써 바람직한 행동을 습득할 수 있도록 지원하는 접근 방법이다(Scheuermann & Hall, 2015). 긍정적 행동지원은 효과가 입증된 행동 중재 실행을 위한 협력적이고 가치 기반적인 접근이며, 자폐성 장애를 포함한 다양한 유형의 장애유아들의 문제행동을 예방하고 감소시키는데 효과적인 방법으로 알려 왔다(Bushbacher & Fox, 2003; National Research Council, 2001).

긍정적 행동지원은 학급차원의 보편적 지원, 그룹차원의 지원, 개별적 차원의 지원 등 세 가지 차원의 중재전략으로 구성되어 있다. 이러한 관점에서 긍정적 행동지원은 통합 환경에서 장애유아와 비장애유아 모두를 대상으로 문제행동에 효과적으로 대처하고 예방하는 전략으로 제안되고 있다(차재경, 2013; Carr et al., 2002). 관련 연구들을 살펴보면 긍정적 행동지원을 통한 중재가 공격행동, 자해행동, 파괴행동, 방해행동, 산만행동, 분산행동, 상동행동 등과 같은 문제행동의 감소(김은영, 2012; 김현숙, 2004; 서운정, 2002; 우정화, 이병인 2018)와 참여행동 증가(곽영경, 2010; 김수형, 2011; 주현주, 2009)에 효과가 있는 것으로 나타났다. 또한 통합 환경에서 긍정적 행동지원을 실시한 경우 장애유아 뿐만 아니라 비장애유아의 문제행동이 감소되고 바람직한 행동이 증가된 것으로 나타났다(김경운, 2012; 서영, 2017; 차재경, 2013). 이는 긍정적 행동지원이 문제행동과 장애유아에만 초점을 두는 것이 아니라 통합학급의 모든 유아를 고려하기 때문으로 볼 수 있다.

또한 긍정적 행동지원은 일반교사, 특수교사, 관리자, 학부모 등 대상 유아와 관련된 사람들을 포함하여 협력적인 지원이 이루어지기 때문에(Brenda & Judy, 2008) 문제행동 중재뿐만 아니라 성공적인 통합교육을 위한 방안이라 할 수 있다.

위의 선행 연구결과들을 종합하여 볼 때 첫째, 통합환경에서 자폐성 장애유아의 문제 행동 중재는 문제행동이 고착되기 이전 초기 중재가 중요하므로 학령기 이전에 이루어질 필요성이 있다. 그러나 장애학생을 대상으로 문제행동 개선을 위해 긍정적 행동지원 중재가 효과적임을 입증하는 연구가 많이 보고되고 있으나(김영아, 2012; 이선경, 2009; 이유리, 2008; 이윤진, 2014; 이인숙, 2006; 인은경, 2011) 다수의 연구들이 학령기 학생을 대상으로 특수학교나 특수학급 환

경에서 이루어졌다(조재규, 2019). 일례로, 김경윤, 조경선(2015)과 최미점(2015)의 연구에서 어린이집 통합학급의 자폐성 장애 유아를 대상으로 긍정적 행동지원을 실시하여 방해행동, 산만행동 등의 문제행동 감소의 효과를 보고하고 있으나 어린이집 통합학급의 자폐성 장애유아를 대상으로 문제행동을 중재한 연구 사례는 여전히 부족한 실정이다. 둘째, 자폐성 장애의 경우 문제행동의 원인이 되는 환경을 조정하고 장애의 특성과 유아의 특성을 고려한 일관된 중재가 중요하다. 이러한 맥락에서 긍정적 행동지원이 자폐성 장애 유아의 문제행동을 중재하는데 적절한 중재 전략임을 알 수 있다. 자폐성 장애는 범주성 장애로 징후와 행동 특징에서 많은 변화양상을 보이므로 다양한 사례에서 긍정적 행동지원을 실행하여 그 효과성 검증이 여전히 필요하다. 따라서 본 연구에서는 장애통합 어린이집의 통합학급에 재원 중인 자폐성 장애유아를 대상으로 긍정적 행동지원 중재를 실행하여 문제행동에 미치는 영향을 알아보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 어린이집 통합학급에서의 긍정적 행동지원이 자폐성 장애유아의 또래 방해행동에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 어린이집 통합학급에서의 긍정적 행동지원이 자폐성 장애유아의 수업 산만행동에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상 유아는 서울시 국공립어린이집인 A 어린이집 장애통합반(만 5세반)에 재원하고 있는 자폐성 장애유아 1명이다. 대상 유아 선정기준은 다음과 같다.

첫째, 의료기관에서 자폐성 장애 진단 및 장애 등록이 된 유아이다.

둘째, 어린이집 통합반에 특수교육대상자로 배치된 유아이다.

셋째, 사후 대응적인 기존의 중재 방법으로 소거되지 않는 문제행동을 1개월 이상 보이는 유아이다.

넷째, 보호자가 연구 참여에 동의한 유아이다.

다섯째, 어린이집 출석률이 90%이상인 유아이다.

〈표 1〉 대상 유아의 기본 정보 및 발달 특성

| 연령 | 만 6세 2개월 | 성별 | 여 |
|----------------------|--|----|---|
| 장애(진단) | 자폐성 장애 2급 -> 중증 자폐성 장애 (2019년 7월 장애등급 폐지로 중증 자폐로 장애등급 재발급) | | |
| 한국판 아동 발달 검사 (KCD-1) | 전체발달 2년 5개월 수준 사회성 : 12개월, 자조행동 : 3년 8개월, 대근육운동 : 2년 11개월, 소근육운동 : 3년 4개월, 표현언어 : 2년 1개월, 언어이해 : 2년 2개월 | | |
| 의료기관 검사결과 | 지능검사 IQ 53 (언어성 지능 50/ 동작성 지능 61) 사회성숙도 검사 SA 1.73 SQ 29, CARS 49점 | | |
| 일반적 특성 | <ul style="list-style-type: none"> - 스스로 소변보기, 손씻기, 양치하기, 밥먹기, 옷갈아 입기 등의 신변처리가 가능하나 마무리를 위해 성인의 지원이 필요함. - 매일 반복되는 일과에는 안정적으로 참여함. - 새로운 활동이나 예상을 벗어난 자극에 거부반응을 보임. | | |
| 놀이 특성 | <ul style="list-style-type: none"> - 혼자 하는 간단한 놀이 (음식 담기, 블록끼우기, 점토놀이 등)를 자신만의 방식으로 반복하여 하는 것을 좋아함. 놀이에 패턴이 있음. - 간단한 일상에서의 모방은 되지만 자발적인 상징적 놀이 참여는 제한적임. - 또래와 함께 놀이하지는 않으나 또래의 놀이에 간헐적으로 관심을 보임. | | |
| 유아 언어적 발달 | <ul style="list-style-type: none"> - 상대방의 말에 간단하게 반응하나, 단단어나 두 단어 표현 등 언어표현이 짧음. - 즉각 반향어, 지연 반향어를 많이 나타내며 대화 수준의 상호작용적인 의사표현이 이루어지지 않음. - 상대의 이야기를 듣고 반응하기 보다는 자신만의 스크립트대로 같은 말을 반복함. - 억양이 단조롭고 불분명한 발음으로 명확도가 떨어짐. - 현재 언어치료 주 2회 받고 있음. | | |
| 특성 사회적 특성 | <ul style="list-style-type: none"> - 특정 또래를 선호하는 모습을 보이나 머리를 잡아당기거나 옷을 잡아당기는 등의 방법으로 관심을 표현함. - 선호도나 흥미도에 따른 선택적인 모방 행동이 나타남. - 원하는 것을 요구할 때 잠시 눈맞춤 할 수 있으나 대체로 눈맞춤이 이루어지지 않음. | | |
| 행동 특성 | <ul style="list-style-type: none"> - 원하는 것을 고집스럽게 요구하며 뜻대로 되지 않으면 큰소리로 울며 무릎을 바닥에 짚는 행동을 나타냄. - “끼이”라며 의미 없는 소리를 내거나 소리 지르기 등 소음 만들기 행동을 자주 나타냄. - 상대방이 반응할 때까지 같은 말을 계속 반복함. - 주의 집중시간이 짧으나 교사의 지원이 있으면 과제 수행이 가능함. - 착석 유지가 어렵고 빈번한 자리가탈 행동 보임. | | |

〈표 2〉 통합학급 현황과 하루 일과 및 특성

| | | | |
|-------|---|---|-----------|
| 유아 현황 | 비장애유아 20명 | 남아 8명, 여아 14명 | 총 22 명 |
| | 장애유아 2명 | 남아 1명(지적 장애), 여아 1명(자폐성 장애) | |
| 교사 현황 | 일반교사 1명 (경력 7년), 특수교사 1명 (경력 6년), 누리보조교사 1명 (경력 4년) | | |
| 하루 일과 | 7:30~8:45 통합보육실(만 0세~만 5세 통합보육실), 등원 | | |
| | 8:45~9:00 교실 이동, 화장실 다녀오기, 손씻기 | | |
| | 9:00~9:20 오전 간식 | | |
| | 9:20~9:50 대그룹 활동(이야기나누기) | | |
| | 9:50~11:10 오전 자유선택활동 | | |
| | 11:10~11:30 정리 및 화장실 다녀오기, 손씻기 | | |
| | 11:30~12:20 점심식사 및 양치 | | |
| | 12:20~13:20 실외놀이 | | |
| | 13:20~13:30 화장실 다녀오기 | | |
| | 13:30~14:40 낮잠 및 휴식시간 | | |
| | 14:40~15:00 정리 및 화장실 다녀오기 | | |
| | 15:00~16:00 특별활동 (음악, 영어, 체육, 미술) | | |
| | 16:00~16:30 오후 간식 | | |
| | 16:30~18:15 오후 자유선택활동 | | |
| | 18:15~19:30 통합보육(만 0세~만 5세 통합보육실), 하원 | | |
| | 환경적 특성 | <ul style="list-style-type: none"> - 대상 유아가 3년째 재원 중인 학급으로 대부분의 유아가 3년째 같이 생활하고 있음. - 대상 유아는 부모님의 맞벌이로 오전 통합보육실로 등원하여 통합보육실에서 하원, 하루 10시간 어린이집에서 생활함. - 특수교사 업무시간에 대체인력 지원이 없음. 특수교사 부재 시 특수교육 대상 유아들이 개별적 지원 없이 보조교사와 학급에서 생활함. | |

2. 연구설계

본 연구는 어린이집의 장애통합학급에서 긍정적 행동지원이 자폐성 장애유아의 문제행동에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 1명의 자폐성 장애유아를 대상으로 행동 간 중다기초선설계(Multiple Baseline Design Across Behaviors)를 사용하였다. 행동 간 중다기초선설계는 연구 대상의 적어도 두 가지 이상의 서로 다른 목표행동들을 하나의 독립변인 중재 유형을 제공함으로써 바람직한 방향으로 변화시킬 수 있는지를 확인하는 설계법이다(변관석, 2018).

본 연구에서는 자폐성 장애유아가 또래를 대상으로 나타내는 방해행동과 대집단 활동 시 나타내는 산만행동을 목표행동으로 하여 기초선, 중재, 유지의 순으로 연구를 진행하였다. 방해행

동은 기초선 5회기, 중재 20회기 동안 실행하였고, 산만행동은 기초선 7회기, 중재 17회기 실행하였다. 중재 종료 2주 후 행동 변화가 유지되었는지 알아보기 위하여 각 행동별로 5회기의 측정이 이루어졌다.

3. 연구도구

1) 한국판 아동발달검사(K-CDI)

본 연구에서는 대상 유아의 전반적인 발달 수준을 파악하기 위하여 K-CDI(Korean-Child Development Inventory)를 사용하였다. K-CDI는 미국에서 개발된 'The Child Development Inventory (Ireton, 1992)'를 한국 실정에 적합하도록 표준화한 것이다(김정미, 신희선, 2016). K-CDI검사는 부모-보고에 의한 진단으로 부모를 통하여 아동의 발달적 정보를 심도 있게 얻기 위한 발달선별 검사이다. 15개월에서 만 6세 아동을 대상으로 사회성 35문항, 자조 행동 38문항, 대근육 운동 29문항, 소근육 운동 30문항, 표현 언어 50문항, 언어 이해 50문항, 글자 23문항, 숫자 15문항으로 총 270개의 문항과 부가적인 정보를 제공해 주는 문제항목 영역 30문항을 포함하여 총 300문항으로 구성되어있다(김정미, 신희선, 2016).

진단결과의 해석기준은 연령경계선에 따라 정상발달범위, 경계선발달범위, 지연발달 범위로 규정된다. 본 검사는 부모와 교사에게 교육계획 및 중재를 위한 기초자료로 사용할 수 있으며, 기본적인 발달적 기술이나 성취할 수 있는 발달에 대해 알아볼 수 있다. 본 연구에서는 부모와 교사 모두 검사를 실시하여 다르게 채점된 부분에 대해 부모 면담을 통해 협의하여 검사결과를 도출하였다.

2) 문제행동 발생동기 평가척도(Motivation Assessment Scale, MAS)

본 연구에서는 문제행동의 기능을 파악하여 적합한 중재적 접근을 하기 위해 Durand와 Crimmins(1992)가 개발한 문제행동 발생동기 평가척도(MAS)를 활용하였다. 문제행동 발생동기 평가척도에서는 행동에 영향을 미치는 변인들을 감각변인, 회피변인, 관심변인, (물질적)보상변인으로 구분하였다. 행동의 기능에 관한 16개 문항에 대해 0~6점으로 평정하여 각 변인별로 합을 구하고 평균을 내었다. 평균값이 가장 높은 변인을 제 1변인, 두 번째 높은 점수의 변인을 제 2변인으로 해석하였다.

4. 연구절차

1) 연구 기간

본 연구는 2019년 7월 22일부터 10월 16일까지 약 4개월간 다음과 같이 진행되었다.

〈표 3〉 연구 일정

| 기간 | 절차 | 내용 |
|----------------------|----------------------------------|---|
| 2019. 7. 22 ~ 7. 26 | 연구 대상 유아 선정 및 보호자 면담 | 관찰 및 연구 참여 동의서 |
| 2019. 7. 29 ~ 8. 7 | 긍정적 행동지원 팀 구성 및 교육 문제행동 기능 평가 | 긍정적 행동지원팀 협의회 K-CDI 아동발달 검사 A-B-C 행동 관찰 MAS 문제행동 발생동기 평가척도 |
| 2019. 8. 8 ~ 8.16 | 긍정적 행동 지원 계획 수립 | 긍정적 행동지원 협의회 |
| 2019. 8. 19 ~ 9. 27 | 기초선 측정 및 중재 | 기초선(5회기,8회기) 중재(20회기,17회기) |
| 2019. 10.14.~ 10.18. | 유지 | 유지검사 (5회기) |

2) 중재 절차

(1) 보호자 면담

2019년 7월, 대상 유아의 어머니와 면담을 통하여 현재 유아가 통합 환경에서 나타내는 문제 행동과 이로 인한 영향에 대해 공유하고 문제행동 지도의 필요성에 대해 논의하였다. 장애유아의 어머니가 긍정적 행동지원을 통한 문제행동 지도에 동의하여 연구에 대한 동의서를 작성 후 연구를 시작하였다.

(2) 긍정적 행동지원팀 구성

행동 중재에 대한 생태학적 타당성을 확보하기 위해서 문제행동이 발생한 실제 환경에서 대상 유아에게 자연스럽게 일관된 중재가 제공되어야 한다. 이러한 지원에 있어서 문제행동을 가진 유아는 물론 그와 함께 일과 중 많은 시간을 보내는 사람들의 적극적인 참여가 요구된다 (Hieneman & Dunlap, 1999). 이에 본 연구에서는 자폐성 장애유아를 위한 긍정적 행동지원을 위하여 원감교사, 학급 담임교사, 특수교사, 학급 보조교사, 학부모로 구성된 긍정적 행동지원팀을 구성하였다. 연구 시작 전에 교육을 통해 긍정적 행동지원에 대한 기본 원리와 목표, 연구 일정, 목표행동 정의, 문제행동 기능 및 가설, 긍정적 행동지원 계획 및 실행방법에 대한 전반적인 안내가 이루어졌으며, 연구절차에 대한 정보 공유와 피드백이 수시로 이루어졌다. 이는 대상 유아의 통합학급에서 머무는 시간이 길기 때문에 특수교사의 부재 시에도 관련 교사들이 일관된 중재 전략으로 상호작용 하는 것이 중요하기 때문이다.

<표 4> 긍정적 행동지원 팀 구성 및 역할

| 행동 지원팀 | 역할 |
|------------|--|
| 특수교사 (연구자) | 전반적인 팀 운영, 유아 관련 자료 수집 및 분석 연구 운영 계획 및 실행 지원 관찰 및 기능평가 관찰자간 신뢰도 |
| 원감교사 | 전반적 지원 및 협조 관찰자간 신뢰도 중재충실도 사회적 타당도 |
| 담임교사 | 긍정적 학급 분위기 조성 관찰 긍정적 행동지원 중재 구성 중재충실도 사회적 타당도 |
| 누리보조교사 | 담임교사 및 특수교사와 협력하여 중재 적용 장애유아 관찰 및 지원 |
| 학부모 | PBS 지원 및 협조 사회적 타당도 |

(3) 기능평가

기능평가(Functional Assessment)란 특정 행동을 신뢰할 수 있게 예언하고, 그 행동을 지속시키는 환경 내의 사건을 정의하기 위해 이루어지는 일련의 활동 과정, 즉 행동의 인과관계를 밝히는 과정을 말한다(김은선, 2019; 정대영, 2009). 기능평가의 궁극적 목적은 행동중재의 효과와 효율성을 높일 수 있는 정보를 얻는 것에 있다. 표적행동의 기능 평가를 위해 대상 유아의 유아 정보조사서, 개별화교육 계획안 등의 서류를 검토하고 보호자와 면담, 담임교사 협의를 통해 관련된 정보를 수집하였다.

① 표적행동 선정

본 연구에서는 대상 유아의 학급 담임교사와 특수교사가 일과 중 대상 유아의 행동을 관찰하여 가장 시급히 해소해야 할 문제로 또래의 놀이를 방해하는 행동, 대집단 활동 중 산만행동 2가지로 선정하였다. 표적행동 선정은 선행연구(박정숙, 윤미경, 이병인, 2013; 최미점, 백은희; 2012)에서 사용한 정의를 참고하여 문제행동과 산만행동으로 범주화하였으며, 구체적인 표적행동의 조작적 정의는 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 표적행동의 조작적 정의

| | |
|---------|-----------------------------|
| 또래 방해행동 | 특정 또래의 옷 잡아당기기, 놀잇감 무너트리기 |
| 수업 산만행동 | 대집단 활동 시 나타나는 부적절한 자세와 소음내기 |

② 문제행동 발생동기 평가척도(Motivation Assessment Scale, MAS)

표적행동 중 문제행동인 방해행동과 산만행동에 대하여 문제행동 발생동기 평가척도(MAS) 검사를 실시하여 문제행동의 기능을 알아보았다.

〈표 6〉 문제행동발생동기 평가척도(MAS)검사 결과

| 문제행동 | 상관순위 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------|------|------|------|------|------|
| 또래 방해행동 | 변인 | 감각 | 관심 | 보상 | 회피 |
| | 전체점수 | 19 | 15 | 9 | 7 |
| | 평균점수 | 4.75 | 3.75 | 2.25 | 1.75 |
| 수업 산만행동 | 변인 | 회피 | 감각 | 관심 | 보상 |
| | 전체점수 | 21 | 19 | 12 | 9 |
| | 평균점수 | 5.25 | 4.75 | 3 | 2.25 |

문제행동 발생동기 평가척도(MAS)검사 결과 방해행동의 제 1변인은 감각변인, 제 2변인은 관심변인으로 나타났으며 산만행동의 제 1변인은 회피변인, 제 2변인은 감각변인으로 나타났다.

③ A-B-C 관찰 기록

본 연구에서는 유아의 행동의 원인 관계를 파악하기 위하여 연구자가 직접 관찰하여 A-B-C 관찰 기록하고 분석하였다. A-B-C 관찰은 자연스러운 상황에서 문제행동의 선행사건(A: antecedent), 행동(B: behavior), 후속결과(C: consequence)를 시간의 흐름에 따라 직접 관찰하여 기록하는 방법이다(정대영, 2009). A-B-C 관찰을 통해 문제행동의 기능을 파악하여 문제행동에 대한 가설을 세웠다.

<표 7> A-B-C 관찰 기록

| 배경사건 및 선행사건 | 행동 | 후속결과 |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - 혼자 교실을 서성이다가 쌓기 영역에 OO이가 쌓은 블록 구성물을 발견함. - 교실에서 다른 흥미영역으로 이동 중 OO이가 지나가자 OO이를 쳐다 봄. | <ul style="list-style-type: none"> - 쌓기 영역에 들어가 OO이가 쌓아 놓은 블록 구조물을 무너트림. OO이가 소리 지르며 반응하였으나 웃으며 행동을 지속함. - OO에게 다가가 OO의 옷을 잡아당김. OO이가 제지하여도 웃으며 행동이 계속 됨. | <ul style="list-style-type: none"> - 교사가 개입하여 또래에게“미안해” 라고 말하고 다른 영역으로 이동함. |
| <ul style="list-style-type: none"> - 교실을 서성이다가 대집단시간을 알리는 전체 지시어를 들음. - 전체 지시어에 반응을 보이지 않음 - 특수교사의 개별적 촉구로 대집단 장소로 이동함. - 약 10초 착석 유지 후 몸을 움직이기 시작함. | <ul style="list-style-type: none"> - 두 발을 구르다가 몸을 좌우로 움직이기 시작함. - 교구장의 놀잇감을 만지거나, 혼잣말하기, 또래 몸을 만지는 행동을 반복함. - 또래나 교사가 제지하면 “끼이끼이” 소리를 크게 냄. | <ul style="list-style-type: none"> - 언어적, 신체적 촉구로 행동을 제한함. |

관찰 결과, 대상 유아는 또래의 놀이를 방해하는 행동을 통해 재미와 즐거움을 느끼며 반복하는 모습을 보였고 이러한 행동은 주로 대상 유아가 놀이나 활동에 참여하지 않고 교실을 배회하는 중에 나타났다. 또한 또래가 거부하는 방법으로 또래에게 관심을 표현하는 모습을 보였다. 이는 문제행동 발생동기 평가척도에서 또래 방해 행동이 감각과 관심으로 나타난 것과 일치하는 관찰 결과이다.

대집단 활동시 대상 유아는 착석을 거부하여 교사의 개별적이 지원이 필요하였다. 착석을 유지하는 중에는 몸을 지속적으로 움직이며 감각추구 행동을 보였다. 교사가 행동을 제지하면 소리를 지르며 회피하고자 하는 모습이 나타났다. 이는 문제행동 발생동기 평가척도에서 수업 산만행동이 회피와 감각으로 나타난 것과 일치하는 결과이다.

④ 가설 설정

목표행동에 대해 문제행동 발생동기 평가척도, 관련 서류 검토, 보호자 면담 등의 간접평가와 A-B-C 관찰 기록을 통한 직접 평가를 통하여 목표 행동에 대한 가설을 <표 8>과 같이 설정하였다.

<표 8> 목표 행동에 대한 가설 설정

| 가 설 | |
|--------|---|
| 또래방해행동 | <p>혼자 행동할 때 특정 또래에게 부적절한 방식으로 관심을 표현하며 또래에 반응에 감각적 즐거움을 느낀다.</p> <p>대안적 감각 강화를 제공하고 풍부한 환경을 제공하면 방해행동이 줄어들 것이다.</p> |
| 수업산만행동 | <p>대집단 활동 시 조용히 착석을 유지하는데 어려움을 보이며 산만한 행동을 나타낸다.</p> <p>대집단 활동 시 규칙을 인식하고 행동을 조절할 수 있도록 지원하면 산만한 행동이 줄어들 것이다.</p> |

(4) 기초선 측정

본 연구는 행동간 중다기초선설계를 적용하여 목표행동 발생빈도의 변화를 비교하기 위해 기초선 관찰을 진행하였다. 기초선 관찰 기간에는 대상 유아에게 긍정적 행동지원 중재전략을 제공하지 않고, 특수교사, 담임교사, 보조교사가 대상 유아의 문제행동에 기존에 사용하였던 방법으로 중재하였다. 기초선은 방해행동의 경우 오전 자유선택활동시간에 유아가 흥미영역에서 놀이를 시작하면 30분간, 산만행동의 경우 대집단 활동시간에 20분 간 촬영하여 목표행동의 빈도수를 측정하였다.

(5) 긍정적 행동지원 중재 계획

긍정적 행동지원 중재계획은 목표행동의 기능과 가설에 근거하여 긍정적 행동지원팀 협의를 통해 구성하였다. 중재 기간 동안 기초선 자료 수집과 동일한 조건으로 방해행동은 30분 간, 산만행동은 20분 간 촬영하여 자료를 수집하였다. 구체적인 긍정적 행동지원 중재계획은 <표 9>, <표 10>과 같다.

① 배경 및 선행사건 중재

배경 및 선행사건 중재에서는 문제행동을 예방하기 위하여 문제행동 바로 직전에 일어나는 환경과 사건이 조정되었다. 첫 번째 중재행동인 방해행동의 경우, 대상 유아는 놀이지 않고 혼자 서성일 때 주로 나타나므로 무료해서 나타나는 감각적 자극 행동으로 볼 수 있다. 이에 대상 유아는 선호하는 활동과 흥미롭고 자극이 많은 활동으로 환경이 구성되었다.

두 번째, 대집단 활동 시간에 나타나는 산만행동의 경우, 환경적 지원으로 대상 유아를 교사와 근접한 거리에 의자 착석하도록 하여 감각적 자극을 받을 수 있는 환경을 최대한 제어하였다. 대집단 시간에 발의 위치를 알려주는 발바닥 그림판을 시각적 단서로 제공하였다. 또한 시각적 스케줄과 타이머를 활용하여 예측 가능한 상황을 제공함으로써 자기 조절력을 증진할 수 있도록 촉진하였다. 또한 학급을 대상으로 한 행동 차트와 소리 크기 차트를 통해 대집단 활동

시 규칙을 사전에 시각적으로 제시하여 대상 유아에게 기대되는 행동을 명확하게 전달될 수 있도록 하였다.

② 대체행동 교수

방해행동에 대한 대체행동은 스스로 오디오 동화 듣는 방법을 알려주어 청각적 자극 강화가 제공되었다. 선호하는 오디오 동화를 스스로 선택함으로써 즐거움을 느끼고 활동 참여가 지속 되도록 지원하였다. 대상 유아는 주로 방해행동을 보이던 특정 유아들과 근접하는 경우 “OO아, 안녕” “OO아 뭐하니?” 등 언어적으로 관심을 표현할 수 있도록 대체행동을 교수하였다. 산만행동에 대해서는 대집단 활동 시 부적절한 자세를 시작할 때 발을 먼저 움직이기 시작하므로 두 발의 위치를 알려주는 발바닥 그림판을 시각적 단서로 제공하였고, 자세가 흐트러지기 시작할 때 “예쁜 발”이라고 말하여 주의를 환기시켜주며 유아가 스스로 발판 위에 발을 놓을 수 있도록 격려했다. 또한 타이머를 통해 남은 시간을 예측하여 조절력을 향상하도록 지원하였다. 할 말이 있을 때는 손을 들어야 함을 시각적 규칙 카드를 통해 제시하고 발표 활동에 참여할 수 있도록 기회를 제공하였다. 오랜 시간 착석을 유지하기 어려운 유아의 집중력 수준을 고려하여 유아가 자리를 이탈하기 전에 교사가 대상유아에게 도움을 청하여 도우미 역할로서 움직일 수 있도록 지원하였다.

③ 후속결과 중재

후속결과 중재로 본 연구에서는 토큰보드와 언어적 칭찬, 사회적 강화를 사용하였다. 방해행동의 경우 특정 또래를 방해하는 행동을 보이지 않고 놀이할 때 긍정적 정서를 경험할 수 있도록 칭찬과 스킨십 등으로 관심을 표현하였으며 문제행동을 나타내려고 할 때 신체적 촉구로 분리하고 주의를 전환하여 다른 놀이에 참여할 수 있게 지원하였다. 산만행동의 경우 조용히 착석 유지 시, 언어적 칭찬과 미소 등을 보여주며 사회적 강화를 사용하였고 토큰을 부여하여 토큰 완성 시 선호하는 활동을 제공하였다. 산만해지려고 할 때는 언어적, 신체적 촉구로 주의를 환기하였다. 문제행동을 나타낼 때는 시각적 규칙 카드를 제시하고 제지시를 통해 중재하였다.

④ 장기적 지원 중재

문제행동 감소가 지속되어 대상 유아의 삶의 질을 높이기 위한 장기적 지원 중재가 이루어졌다. 방해행동의 경우, 시각적 스케줄을 통한 일과의 구조화, 유아가 관심 가지고 흥미를 유지할 수 있는 활동을 지원, 비장애유아들이 장애유아에게 적절하게 반응하고 언어적으로 의사소통하도록 지도하였다. 산만행동의 경우, 착석하여 기다리는 연습을 통해 점진적으로 착석 시간을 늘려갈 수 있도록 하였고, 대체행동에 대한 체계적이고 일관된 보상과 소거를 계획하고 실행하였다.

⑤ 유지

본 연구는 대상 유아의 문제행동에 대해 긍정적 행동지원 중재의 효과가 유지되는지 살펴보기 위해 중재 종료 2주 후 기초선과 동일한 상황에서 5회기 관찰을 실시하였다.

〈표 9〉 또래 방해행동에 대한 긍정적 행동지원 중재 계획

| 배경 및 선행사건 중재 | 대체행동 교수 중재 | 후속결과 중재 | 장기적 지원 중재 |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - 좋아하는 활동 제공 - 대안적 감각 강화 제공 | <ul style="list-style-type: none"> - 선택한 놀이에 참여하기: 유아가 자발적이고 주도적으로 놀이에 참여하도록 지원한다. - 오디오 동화 듣기: 스스로 선택한 오디오 동화를 통해 즐거움을 느끼도록 지원한다. - OO이에게 긍정적으로 관심 표현하는 방법 교수: 대상 유아와 OO이가 등장하는 사회적 상황이야기를 함께 본다. | <ul style="list-style-type: none"> - 문제행동을 보이지 않고 놀이할 때 : 칭찬, 스킨십 등으로 관심표현, 긍정적 정서 경험하도록 지원 (차별강화) - 문제행동을 나타낼 때: 반응제지/제지시 | <ul style="list-style-type: none"> - 시각적 스케줄을 통해 활동 구조화 - 대상 유아의 문제행동에 대한 또래들의 적절한 반응법 지도 |

〈표 10〉 수업 산만행동에 대한 긍정적 행동지원 중재 계획

| 배경 및 선행사건 중재 | 대체행동 교수 중재 | 후속결과 중재 | 장기적 지원 중재 |
|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - 환경적 지원 : 의자에 착석, 교사가 가까이 배치, 발바닥 그림판 제공 - 예측 가능한 상황 제공 : 시각적 스케줄, 타이머 사용 - 시각적 지원 : 행동 차트, 소리 크기 차트 제시로 시각적 규칙 제시 | <ul style="list-style-type: none"> - 시각적 단서 : 발그림판 위에 발을 올려놓을 수 있도록 격려한다. - 타이머 응시하기 : 타이머를 보며 남은 시간을 예측할 수 있도록 상호작용 한다. - 손들고 말하기: 발표의 기회를 제공하여 활동을 격려한다. - 교사 도와주는 역할 부여: 대상 유아에게 도움을 청하여 주의를 환기할 수 있도록 지원한다. | <ul style="list-style-type: none"> - 착석유지 시: 칭찬하기, 토크 부여, 선호하는 활동 제공 - 산만해지려고 할 때 : 신체적, 언어적 촉진 - 문제행동 나타낼 때 : 시각적 규칙 제시, 제지시 | <ul style="list-style-type: none"> - 착석하여 기다리는 연습을 통해 점진적으로 착석시간 늘려가기 - 대체행동에 대한 체계적인 보상과 소거 계획 및 실행 |

5. 자료수집 및 분석

본 연구의 모든 자료는 대상 유아의 교실에서 관찰하였다. 방해행동은 자유선택활동시간에 대상 유아의 흥미 영역을 선택하여 놀이를 시작하면 30분간, 산만행동은 대집단 활동이 시작되면 20분간 촬영 후 비디오를 재생하여 사건기록법(event recording)으로 목표행동의 빈도를 측정하였다. 자료 분석은 중재 효과의 변화를 알아보기 위해 엑셀을 활용하여 기초선, 중재, 유지 기간 동안 목표행동 발생의 빈도수를 입력하고 그래프로 변환하여 시각적으로 분석하였다

6. 관찰자간 신뢰도

본 연구에서는 대상 유아의 목표행동 측정을 위하여 일정 시간동안 목표행동이 발생하는 빈도를 관찰하여 기록하는 사건기록법을 사용하였다. 관찰기록의 신뢰도를 위하여 연구자 외 제 2 관찰자(유아교육전공, 석사학위, 경력 12년)가 관찰과 기록을 실시하여 관찰자간 신뢰도를 산출하였다. 제 2 관찰자를 대상으로 사전 관찰을 위해 촬영된 자료를 보며 목표행동의 측정 방법에 대한 교육이 이루어졌으며, 사전 연습을 통해 관찰자간 신뢰도가 90% 이상이 되었을 때 본 연구에 해당하는 관찰자간 신뢰도 측정을 시작하였다.

본 연구의 관찰자간 신뢰도 측정을 위하여 전체 실험 회기 중 20%에 해당하는 회기를 무작위로 선정하여 두 명의 관찰자가 독립적으로 관찰하고 목표행동의 발생 횟수를 기록하였다. 관찰자 중 더 많은 횟수로 기록한 문제행동 발생량을 분모로, 더 적은 횟수로 기록한 문제행동 발생량을 분자로 둔 후 100을 곱해서 신뢰도를 계산하였다. 이와 같은 빈도기록법의 관찰자간 일치도 계산 공식은 다음과 같다(이성봉, 김은경, 박혜숙 외, 2019).

$$\cdot \text{관찰자간 신뢰도}(\%) = \frac{\text{작은 횟수}}{\text{큰 횟수}} \times 100$$

〈표 11〉 관찰자간 신뢰도 평균과 범위(%)

| 구분 | 방해행동 | 산만행동 |
|-----------|--------|--------|
| 관찰자 간 신뢰도 | 94.4 % | 93.8 % |

7. 중재 충실도

연구자의 중재 충실도를 측정하기 위하여 권소영(2016)의 연구에서 적용한 중재 충실도 목록을 참고하여 총 5문항으로 구성하였으며, 문항별로 2점 척도로 제시하였다. 중재 충실도는 원감

교사와 학급 담임교사가 총 중재 회기 중 20%에 해당하는 회기를 무작위로 선정하여 영상을 보며 실행여부를 '예'와 '아니오'로 표시하여 다음의 공식으로 산출하였다.

$$\cdot \text{중재 충실도}(\%) = \frac{\text{전체문항의 예 점수의 합}}{\text{전체문항의 예 + 아니오 점수의 합}} \times 100$$

이에 따른 중재 충실도의 평균은 92.85%(범위 85.7-100%)로 나타났다.

8. 사회적 타당도

본 연구에서의 중재 절차가 타당하고 긍정적 행동지원의 결과가 실제 환경에서도 적용 가능하며 그 결과가 의미 있는지 확인해보기 위하여 중재가 종료된 뒤 사회적 타당도 검사를 실시하였다. 사회적 타당도 검사는 설문지를 통하여 연구 참여자인 담임교사, 원감교사, 학부모(대상 유아 어머니)가 실시하였으며 다음의 공식으로 점수를 산출하였다.

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

그 결과는 담임교사 91.67%, 원감교사 95.83%, 학부모 100%로 평균 95.83%로 나타났다.

III. 연구 결과

1. 어린이집 통합학급에서 긍정적 행동지원이 자폐성 장애유아의 또래 방해행동에 미치는 영향

대상 유아가 보인 특정 또래에 대한 방해행동의 변화는 <표 12>와 [그림 1]과 같다. 기초선 기간에는 평균 6.6회의 방해행동을 나타냈으나 중재기간 동안 평균 2.2회로 방해행동이 감소하였다. 중재 회기 기간에 지속적으로 감소하는 경향이 나타났으며, 총 중재 회기 20회기 중 17회기 이후에 방해행동이 소거되어 2주간의 휴지기 후에도 소거 상태를 유지하였다.

<표 12> 방해행동의 발생 빈도에 대한 평균과 범위 (발생 횟수)

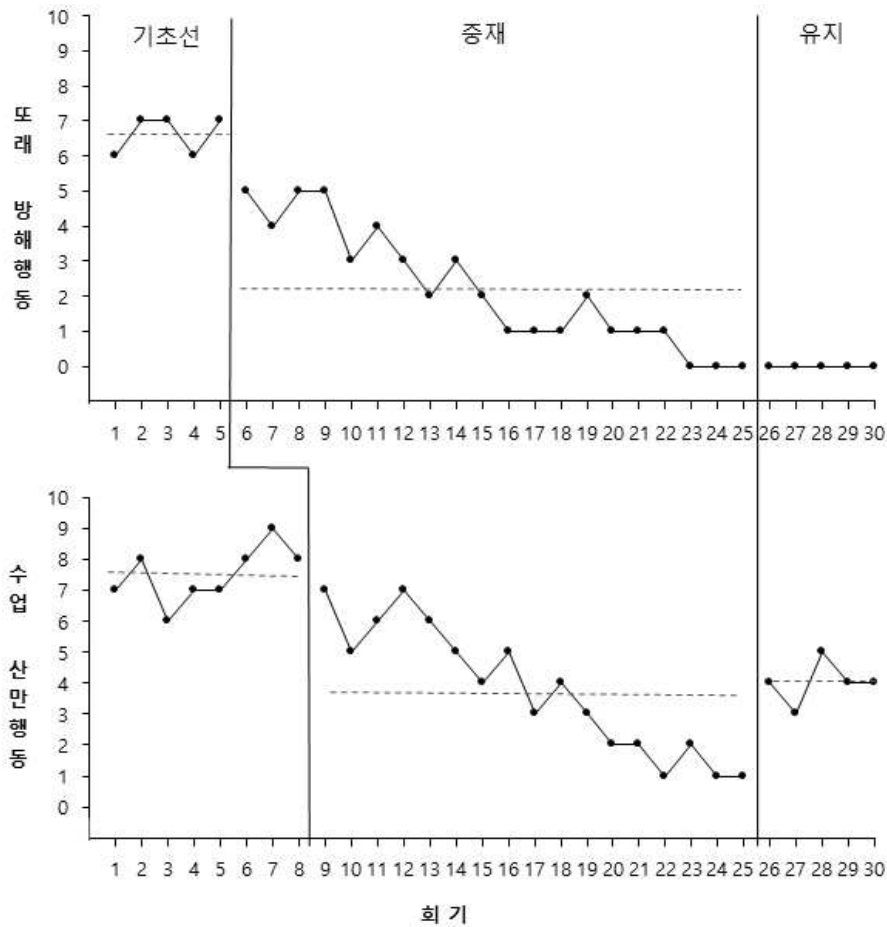
| 구분 | 기초선 | 중재 | 유지 | |
|---------|--------|----------|----------|---|
| 또래 방해행동 | 평균(범위) | 6.6(6-7) | 2.2(0-5) | 0 |

2. 어린이집 통합학급에서 긍정적 행동지원이 자폐성 장애유아의 수업 산만행동에 미치는 영향

대상 유아가 보인 대집단 시간에 부적절한 자세와 소리를 내는 산만행동의 변화는 <표 13>과 <그림 1>과 같다. 기초선 기간에는 평균 7.5회의 산만행동을 보였으나 중재기간에는 평균 3.8회로 감소하였다. 중재 종료 후 2주 후에는 평균 4회의 산만행동을 보임으로써 기초선 기간보다 산만행동이 감소하였다.

<표 13> 산만행동의 발생 빈도에 대한 평균과 범위 (발생 횟수)

| 구분 | | 기초선 | 중재 | 유지 |
|---------|--------|----------|----------|--------|
| 수업 산만행동 | 평균(범위) | 7.5(6-9) | 3.8(1-7) | 4(3-5) |



<그림 1> 회기별 문제행동 발생 빈도 변화

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 어린이집 장애통합반에 재원 중인 자폐성 장애유아가 일과 중에 학급에서 나타내는 방해행동과 산만행동을 중재하기 위하여 긍정적 행동지원(PBS)을 실시하였고, 그 영향에 대해 분석하였다. 본 연구를 통하여 얻은 결과에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 문제행동에 대해 체계적인 기능평가를 실시한 긍정적 행동지원은 통합환경의 자폐성 장애유아의 문제행동을 감소시키는 것으로 나타났다. 특히 문제행동의 기능평가 결과 감각과 관심의 기능으로 나타난 방해행동은 대안적 감각 강화 제공과 풍부한 환경을 사전에 제공해줌으로써 방해행동이 급격히 감소하는 것으로 나타났다. 회피와 감각의 기능으로 나타난 산만행동은 시각적 스케줄과 타이머를 통해 예측 가능한 환경을 제공하여 유아가 자기 조절력을 증진시킬 수 있도록 사전에 지원하는 것이 문제행동이 감소시키는 것으로 나타났다. 아울러 장애유아가 문제행동을 나타나는 순간에 계획된 대체행동을 교수하고 행동에 대한 후속 중재도 긍정적 행동지원 전략에 따라 일관되게 지원하는 것이 자폐성 장애유아의 문제행동에 효과적임이 입증되었다. 이는 긍정적 행동지원으로 자폐성 장애유아의 문제행동을 중재한 선행연구들(이제화, 2009; 김수형, 2011; 박은수, 2011; 김경윤, 2012; 이승호, 2017; 임다경, 이병인, 2019)과 일치하는 결과이다. 따라서 장애통합 어린이집에 근무하는 교사들이 통합환경에서 장애유아를 대상으로 긍정적 행동지원을 활용하여 문제행동을 효과적으로 중재할 수 있도록 체계화된 교사 교육과 지원 시스템이 필요하다. 구체적으로, 교사 교육의 경우 기존의 이론적인 교육에서 벗어나 교육현장에 전문가를 파견하여 교사들이 긍정적 행동지원의 계획, 실행 과정을 실제적으로 실행할 수 있도록 하는 방안이 필요하다.

둘째, 어린이집 통합학급에서 긍정적 행동지원을 실시하여 나타난 자폐성 장애유아의 방해행동과 산만행동 감소는 중재가 종료된 후에도 효과가 유지되는 것으로 나타났다. 방해행동의 경우 중재가 진행되면서 점차적으로 감소하다가 17회기 이후에 완전히 소거되었고 중재 종료 2주 후에도 소거 상태가 유지되었다. 산만행동의 경우 중재 단계에서 감소세를 보였으나 완전히 소거되지는 않았다. 중재 종료 2주 후 측정하였을 때 중재 기간 종료시 보다 다시 빈도수가 약간 증가되었으나 기초선 단계와 비교하여 낮은 발생빈도를 나타내며 중재 효과를 유지되었다. 이는 긍정적 행동지원이 문제행동이 직접 발생하는 생태학적인 맥락에서 실시되어야 그 중재 효과가 대상 유아의 실생활에서 일반화되고 유지될 수 있다는 선행연구들(김미선, 2005; 배선화, 2015; 송유하, 2008; 임다경, 이병인, 2019)을 지지하는 결과이다. 문제행동 중재가 인위적 환경이 아닌 대상 유아의 매일 생활하고 있는 통합 환경에서 학급 특수교사에 의해 일관되게 이루어짐으로써 중재효과가 유지되었다고 볼 수 있다. 중재 후 완전히 소거되지 않은 문제행동에 대해서는 긍정적 행동지원 전략을 검토, 평가하고 수정하여 재실행하는 후속 과정이 필요하다. 기존의 전략을 수정하기 위해서 교사의 전문적 역량이 더욱 요구된다. 그러므로 교사 교육이

일회성 교육이 아닌 긍정적 행동지원의 단계에 따라 차별적으로 이루어져야 할 필요가 있으며 지속적인 재교육도 이루어져야 할 것이다.

셋째, 어린이집 통합학급에서 자폐성 장애유아의 문제행동 중재를 위하여 긍정적 행동지원 팀을 구성하여 지속적인 협의와 협력을 통해 문제행동을 감소시킬 수 있음이 입증되었다. 문제행동 중재 시 대상 유아에게 영향을 미치는 주변의 모든 사람들이 동일한 방식으로 반응하는 것이 필요하므로(국립정신건강센터, 2014) 본 연구에서는 대상 유아와 많은 시간을 보내는 특수교사, 학급 담임교사, 보조교사, 학부모와 전반적인 지원을 위한 원감교사를 포함한 긍정적 행동지원팀을 구성하였다. 특수교사인 연구자가 중재 상황과 과정을 수시로 공유함으로써 협력을 통한 일관된 중재 방법이 적용될 수 있도록 하였다. 자폐성 장애유아는 규칙적이고 일관성 있는 환경에 긍정적으로 반응하므로(Fouse & Wheeler, 2011) 팀 협력을 통한 일관된 중재가 문제행동 감소와 유지에 긍정적 효과를 나타낸 것으로 볼 수 있다. 이는 긍정적 행동지원 팀을 구성하여 문제행동의 감소와 유지의 효과를 나타낸 선행연구들(권소영, 이병인, 2015; 김영아, 정대영, 2013; 이승호, 2017; 이제화, 2010)의 결과와 일치한다. 이와 같이 긍정적 행동지원은 어린이집 통합학급에서 장애유아의 문제행동을 감소시키고 유지하는데 효과적이며 실행 가능한 중재 방법이므로 통합교육의 질적 향상을 위해 적극적으로 활용되어야 하겠다.

본 연구에 대한 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 어린이집 통합학급의 자폐성 장애유아를 대상으로 긍정적 행동지원을 실시하여 문제행동을 개선하였으나 1명을 대상으로 통합학급 내에서만 실시하여 일반화하기에는 한계가 있다. 따라서 후속 연구를 통해 다수의 자폐성 유아를 대상으로 다양한 환경에서 긍정적 행동지원의 효과에 대해 연구할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 긍정적 행동지원팀을 구성하여 중재절차가 이루어졌으나 팀 구성원이 어린이집 교직원과 대상 유아의 어머니로 국한되어 있으므로 외부 전문가와의 협력을 통한 전문성이 강화된 연구가 실시되어야 할 것이다.

셋째, 본 연구는 자폐성 장애유아의 방해행동, 산만행동에 대한 중재기간이 단기간 진행되었기 때문에 장기간에 걸친 문제행동 중재 효과를 알아보는데 한계가 있다. 후속 연구에서 연구기간을 장기간으로 하여 진행하면 보다 유의미한 변화와 효과를 있을 것으로 사료된다.

참고문헌

- 국립정신건강센터 (2014). 문제행동 치료의 표준지침 및 치료 매뉴얼.
곽영경 (2010). 기능평가에 근거한 시각적 지원 활용 행동 중재가 자폐성 장애 유아의 문제행동에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사 학위논문.

- 권소영, 이병인(2015). 긍정적 행동지원이 발달지체 영아의 소리 지르기 행동과 사회적 상호작용에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 15(2), 207-234.
- 김경운 (2012). 통합환경에서 긍정적 행동지원이 교사와 발달지체유아 및 일반유아에게 미치는 영향. 성균관대학교 일반대학원 석사학위 논문.
- 김경운, 조경선 (2015). 긍정적 행동지원이 발달지체유아의 행동에 미치는 영향. 미래유아교육학회지, 22(3), 45-64.
- 김광웅 (1990). 정신지체 유아의 통합교육에 관한 연구. 서울: 단국대학교 특수교육연구소.
- 김미선 (2005). 학교차원의 긍정적 행동지원이 장애학생을 포함한 학생들의 문제행동과 학교분위기에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김수형 (2011). 긍정적 행동지원이 자폐성 장애유아의 수업방해행동과 과제수행에 미치는 효과. 전남대학교 대학원. 석사학위 논문.
- 김은선 (2018). 개별차원의 긍정적행동지원(PBS)이 중도 자폐성장애 유아의 문제행동에 미치는 영향. 단국대학교 석사학위 논문.
- 김은영 (2012). 긍정적 행동지원이 장애 유아의 문제행동에 미치는 영향. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정미, 신의선 (2016). K-CDI 아동발달검사 전문가 지침서 2판. 서울: (주)인싸이트.
- 김영아 (2012). 부모-교사 협력을 통한 긍정적 행동지원이 자폐성 장애유아의 문제행동과 사회적 상호작용에 미치는 효과. 창원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영아, 정대영 (2010). 긍정적 행동지원이 자폐성 장애유아의 수업방해 행동 및 사회적 상호작용 행동에 미치는 효과. 특수아동교육연구, 12(3), 299-323.
- 김은경 (2018). 학급차원의 긍정적 행동지원이 학급 유아들의 수업참여 행동과 자아개념에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김현숙 (2006). 긍정적 행동지원을 통한 통합 환경 내 발달지체유아의 부적응행동 변화. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 남기현 (2010). 통합교육이 장애유아, 일반유아, 및 담당교사에게 미치는 영향. 공주대학교 특수대학원, 석사학위논문.
- 박은수 (2011). 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위논문
- 박순희, 박은혜, 오정민 (2001). 중도장애아동을 위한 행동중재 동향 분석. 특수교육학연구, 36(2), 45-63.
- 박정숙, 윤미경, 이병인 (2013). 학급 차원의 긍정적 행동지원이 일반유아들과 장애위험 유아의 문제행동에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 13(1), 97-119.
- 변관석 (2018). 단일대상설계를 활용한 현장연구 논문 작성법. 경기: 교육과학사.

- 배선화 (2015). 통합학급에서의 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 서영 (2017). 통합유치원에서의 긍정적 행동지원이 뇌성마비 아동의 문제행동 및 수업행동에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 박사학위 논문.
- 서윤정 (2002). 기능적 행동분석을 통한 중재가 중도 장애유아의 문제행동에 미치는 효과. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 송미정 (2020). 발달지체 유아를 위한 문제행동 중재 단일대상연구의 메타분석. 특수교육재활과학연구, 59(10), 27-55.
- 송유하 (2008). 행동도표를 활용한 긍정적 행동지원이 자폐 유아의 문제행동과 활동 참여행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 우정화, 이병인 (2018). 긍정적 행동지원이 장애위험유아의 주의산만 행동과 방해행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 5(2), 45-81.
- 이선경 (2009). 긍정적 행동지원이 발달지체유아의 문제행동과 사회적 상호작용이 미치는 효과. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 이소현 (1999). 자폐 장애의 일탈적 특성 고찰을 통한 특수교육적 접근의 방향성 정립: 사회적 발달을 중심으로. 특수교육연구, 34(2), 27-256.
- 이소현, 박은혜 (2011). 특수아동교육: 통합학급 교사들을 위한 특수교육 지침서. 서울: 학지사.
- 이수정 (2008). 유아교육 환경에서의 긍정적 행동지원 연구 동향 및 지원 요소 분석. 유아특수교육연구, 8(1), 161-187.
- 이승호 (2017). 개별차원의 긍정적 행동지원이 통합된 자폐성 장애유아의 문제행동에 미치는 효과. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 이유리 (2008). 긍정적 행동지원이 정신지체 학생의 문제행동과 사회적 상호작용에 미치는 효과. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 이윤진 (2014). 기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동 및 수업참여행동에 미치는 영향. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이인숙 (2006). 다차원적인 긍정적 행동지원이 발달장애 유아의 문제행동 및 유아에 대한 어머니와 교사의 상호작용행동에 미치는 효과. 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 이제화 (2009). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합학급 유아의 행동에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 인은경 (2011). 긍정적 행동지원이 발달지체유아의 문제행동과 사회적 상호작용에 미치는 영향. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임다경, 이병인 (2019). 통합학급에서의 긍정적 행동지원이 자폐성 장애유아의 문제행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 6(1), 101-130.

- 장미순 (2011). 통합수업상황에서의 행동중재 절차 수행이 자폐성장애 학생의 문제행동과 교사의 교수행동에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 정대영 (2009). 행동기능 평가와 긍정적 행동지원. 경기: 양서원.
- 정설희, 안연경 (2009). 통합어린이집 교실에서 나타나는 일반유아와 장애유아의 사회적 관계 분석 연구. 열린유아연구, 14(5), 453-478.
- 조영숙 (2018). 장애유아통합교육. 서울: 학지사.
- 조재규 (2019). 자폐스펙트럼장애 학생 대상 긍정적 행동지원 실험연구 동향 분석. 정서·행동장애연구, 35(3), 45-67.
- 주현주 (2009). 긍정적 행동지원이 자폐성 아동의 문제행동과 과제수행에 미치는 영향. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 차재경 (2013). 세 가지 차원에 따른 긍정적 행동지원이 통합학급 학생들의 수업 참여행동과 방해행동에 미치는 영향. 순천향대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 최미점 (2015). 통합 상황에서의 긍정적 행동지원이 유아의 수업행동과 사회적 상호작용에 미치는 영향. 공주대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 최미점, 백은희 (2012). 긍정적 행동지원이 발달지체 유아의 자리이탈 행동과 활동참여 행동에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 12(1), 91-109.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders(5th ed.) Washington, DC: Author.
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2008). 장애학생을 위한 개별화 행동지원: 긍정적 행동지원의 계획 및 실행(이소현 외 공역). 서울: 학지사.(원출판년도, 2005)
- Brenda, K. S., & Judy, A. H. (2008). 긍정적 행동지원: 행동중재를 위한 최신 이론과 실제(김진호, 김미선, 김은경 외 역.). 서울: 시그마프레스.(원출판년도, 2008)
- Fouse, B., & Wheeler, M. (2011). 자폐아동을 위한 행동중재전략(4판, 곽승철외 역). 서울: 학지사.
- Bushbacher, P.W., & Fox, L. (2003). Understanding and intervening with the challenging behavior of young children with autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing services in Schools*, 34, 217-227.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., ... Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16.
- Conroy, M. A., Asmus, J. M., Sellers, J. A., & Ladwig, C. N. (2005). The use of an antecedent-based intervention to decrease stereotypic behavior in a general education classroom: A case study. *Focus on Autism and Developmental Disabilities*, 20(4), 223-230.
- Durand, V. M., & Carimmins, B. (1992). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior.

Journal of Autism and Developmental Disorders, 18(1), 99-117.

- Durand, V. M., & Merges, E. (2001). Functional communication training: A contemporary behavior analytic intervention for problem behaviors. *Focus on Autism and Developmental Disabilities*, 16(2), 110-118.
- Hieneman, M., & Dunlap, G. (1999). Issues and challenges in implementing community-based behavioral support for two boys with severe behavioral support for two boys with severe behavioral difficulties. In J. R. Scotti & L. H. Mayer(Eds.), *Behavior intervention: principles, models, and practices*, 363-384, Baltimore: Brookes.
- Hieneman, M., Childs, K., & Sergay, J. (2006). *Parenting with positive behavior support "A Practical guide to resolving your child's difficult behavior"*. Baltimore, MD.: Paul H Brookes Publishing Company.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W., & Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 423-446.
- Murphy, G., Beadle-Brown, J., Wing, L., Gould, J., Shah, A., & Horner, N. (2005). Chronicity of challenging behaviors in people with severe intellectual disabilities and/or autism: A total population sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4), 405-418.
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC; National Academy Press.
- Rojahn, J.(1994). Epidemiology and topographic taxonomy of self-injurious behavior. In T. Thompson & D. Gray (Eds.), *Destructive behavior in developmental disabilities: Diagnosis and treatment*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Sheuermann, B. K., & Hall, J. A. (2015). 긍정적 행동중재와 지원(김진호, 김미선, 김은경, 박지연 공역). 서울: 시그마프레스. (원출판년도, 2008)

The Effects of Positive Behavior Support(PBS) on Challenging Behaviors of a Child with Autism Spectrum Disorder in an Inclusive Class in a Childcare Center

Park, Sang-In (Sookmyung Women's University)
Shim, Sook-young* (Sookmyung Women's University)

The purpose of this study is to investigate the effects of Positive Behavior Support on peer disturbing behavior and class distracting behavior. The participant is a 6-year old female ASD child, integrated with 20 non-disabled children in a childcare center. The study was conducted through a Multiple Baseline Design Across Behaviors. After measuring the baselines of the target behaviors, the intervention which include setting events and preventative strategies, teaching alternative replacement behavior, consequence strategies and long-term support were conducted. The maintenance inspection was conducted 2 weeks after the intervention. The result of this study showed that the PBS for the ASD child in an inclusive setting decreased peer disturbing behavior and class distracting behavior. Also the effectiveness of the PBS was maintained after the intervention period was over. As such, PBS is effective in reducing the challenging behaviors in an inclusive setting, it should be used more onsite for social integration and to enhance the quality of inclusive early childhood education.

Keywords : Positive Behavior Support, Inclusive classroom, ASD, Challenging behaviors

계재 신청일 : 2021. 03. 08

수정 제출일 : 2021. 04. 05

계재 확정일 : 2021. 04. 12

* 심숙영(교신저자) : Dept. of Early Childhood Education, Sookmyung Women's Univ.(sookyoung@sookmyung.ac.kr)